

# تاریخ تعلیم ہند

سید نور اللہ اور جے. پی. ٹی. ٹانگ





# ناریخ تعلیم ہند

از  
سید نور اللہ بی۔ اے، ایم۔ ایڈ (ایڈس) باراٹ لا

ادب  
جے۔ پی۔ نائیگ (بی۔ اے)

مترجم، مسعود الحق ایم۔ اے، ایم۔ ایڈ



ترقی اردو بیورو نئی دہلی

Original Title : History of Education in India

By : Sayed Nurullah and J. P. Naik

Urdu Translation : TAREEKH TALEEM - E - HIND

By : Masudul Haque

134737

پہلا ادیشن : 1000 سنہ اشاعت 1973 شک 1895

دوسرا ادیشن 1000 1982 1904

قیمت : - / 18 Rs.

سلسلہ مطبوعات ترقی اردو بیورو 287

حق تصنیف سید نور اللہ اور جے پی نائک کے ایگزیکٹوز کے حق میں محفوظ ہے۔

© ترقی اردو بیورو، نئی دہلی

اس کتاب کی طباعت کے لیے حکومت ہند نے رعایتی قیمت پر کاغذ فراہم کیا

اشر : ڈائریکٹر ترقی اردو بیورو، ویسٹ بلاک 8 آر کے پورم نئی دہلی 110022

طابع : سپر پرنٹرس، دہلی 110051



## پیش لفظ

کوئی بھی زبان یا معاشرہ اپنے ارتقار کی کس منزل میں ہے، اس کا اندازہ اس کی کتابوں سے ہوتا ہے۔ کتابیں علم کا سرچشمہ ہیں، اور انسانی تہذیب کی ترقی کا کوئی تصور ان کے بغیر ممکن نہیں۔ کتابیں دراصل وہ صفحے ہیں جن میں علوم کے مختلف شعبوں کے ارتقار کی داستان رقم ہے اور آئندہ کے امکانات کی بشارت بھی ہے۔ ترقی پذیر معاشروں اور زبانوں میں کتابوں کی اہمیت اور بھی بڑھ جاتی ہے۔ کیونکہ سماجی ترقی کے عمل میں کتابیں نہایت موثر کردار ادا کر سکتی ہیں۔ اُردو میں اس مقصد کے حصول کے لیے حکومت ہند کی جانب سے ترقی اُردو بیورو کا قیام عمل میں آیا جسے ملک کے عالموں، ماہروں اور فن کاروں کا بھرپور تعاون حاصل ہے۔ ترقی اُردو بیورو معاشرہ کی موجودہ ضرورتوں کے پیش نظر اب تک اُردو کے کئی ادبی شاہکار، سائنسی علوم کی کتابیں، بچوں کی کتابیں، جغرافیہ، تاریخ، سماجیات، سیاسیات، تجارت، زراعت، لسانیات، قانون، طب اور علوم کے کئی دوسرے شعبوں سے متعلق کتابیں شائع کر چکا ہے اور یہ سلسلہ برابر جاری ہے۔ بیورو کے اشاعتی پروگرام کے تحت شائع ہونے والی کتابوں کی افادیت اور اہمیت کا اندازہ اس سے بھی لگایا جاسکتا ہے کہ مختصر عرصے میں بعض کتابوں کے دوسرے تیسرے ایڈیشن شائع کرنے کی ضرورت محسوس ہوئی ہے۔ بیورو سے شائع ہونے والی کتابوں کی قیمت نسبتاً کم رکھی جاتی ہے تاکہ اُردو والے ان سے زیادہ استفادہ کر سکیں۔

زیر نظر کتاب بیورو کے اشاعتی پروگرام کے سلسلہ کی ایک اہم کڑی ہے۔ امید ہے کہ اُردو حلقوں میں اسے پسند کیا جائے گا۔

ڈاکٹر ہمیدہ بیگم

ڈائریکٹر ترقی اُردو بیورو



•



## دیباچہ

اس کتاب کا مقصد ہندوستان کی ان خاص تعلیمی تبدیلیوں کا مجمل خاکہ پیش کرنا ہے جو ۱۹۶۵ء سے شروع ہونے والے عہدِ جدید میں رونما ہوئیں۔ کتاب کے پہلے ایڈیشن میں صرف حصولِ آزادی یعنی ۱۹۴۷ء تک کی تاریخی تبدیلیوں اور ترقیوں کا تذکرہ تھا۔ نظر ثانی کے بعد شایع ہونے والے اس ایڈیشن میں کہانی تیسرے پنجسالہ منصوبے کے اختتام تک آجاتی ہے۔ یہ ایڈیشن اس راستے کی نشان دہی بھی کرتا ہے جس پر مل کر اگلے پندرہ برسوں میں تعلیمی تعبیر نو کا کام کرنا ہوگا۔

اس کتاب میں نہ تو ہندوؤں کی آریہ سماج اور مسلمانوں کی علی گڑھ جیسی انفرادی تحریکوں کو پیش کرنے کی کوشش کی گئی ہے اور نہ ہی اس میں برطانوی ہندوستان کے تمام صوبوں یا ہندوستانی ریاستوں کی تعلیم کی تاریخ پر بحث ہے۔ مگر ان حدود کے اندر رہنے کے باوجود اس کتاب میں ہندوستان کی جدید تعلیمی تاریخ کی ہر اہم منزل پر ایک مکمل اور جامع تبصرہ کرنے، ہر اہم فیصلے کے پیچھے کار فرما اسباب اور ان کے اثرات کو سمجھانے اور یہ دکھانے کی کوشش کی گئی ہے کہ موجودہ نظامِ تعلیم کس طرح وجود میں آیا۔ تبصرہ اس فروع کیا گیا ہے کہ وہ صرف حال ہی کے سمجھنے میں معاون نہ ہو بلکہ مستقبل کی اصلاحات اور تنظیم نو کے رخ کی بھی نشان دہی کرے۔

اس کتاب کی ایک اور خصوصیت کا ذکر بے جا نہ ہوگا۔ پڑھنے والا یہ دیکھے گا کہ کتاب میں خاصی بڑی تعداد میں اقتباسات دیے گئے ہیں۔ یہ اقتباسات کئی اسباب کی بنا پر شامل کیے گئے ہیں۔ کچھ کہ اس لیے شامل کیا گیا ہے کہ ان کے اصل ماخذ اب کمیاب ہیں اور عام طالب علم کی



دسترس سے باہر ہیں۔ کچھ اس خیال سے لیے گئے ہیں کہ پڑھنے والے کو معلوم ہو جائے کہ اس موضوع پر بہت سا مواد اصل دستاویزوں کی شکل میں آج بھی ملتا ہے لیکن زیادہ ترقیاتیات اس لیے پیش کیے گئے ہیں کہ یہ گزشتہ کشمکشوں کے نظریات کی عکاسی میں بڑی مدد کرتے ہیں اور حریف مجاہدوں کے موقف کو ظاہر کرتے ہیں۔ یوں بھی یہ بات زیادہ مناسب معلوم ہوتی ہے کہ اس قسم کے تاریخی ڈراموں میں اداکاروں کو خود بوسنے کی پوری آزادی دی جائے۔

سید نور اللہ\*

جے۔ پی۔ نائک

۷

\* پبلشرز انہمائی افسوس کے ساتھ یہ اعلان کرتے ہیں کہ شری سید نور اللہ کا ۲۷ نومبر ۱۹۶۳ء کو دہلی میں انتقال ہو گیا۔ کتاب پر نظر ثانی کا کام بہر حال ان کی زندگی میں پورا ہو گیا تھا۔



## تعارف

ہندوستان میں جدید نظام تعلیم کے ارتقا کو ایک عظیم ڈرامہ کہا جاسکتا ہے۔ اس ڈرامے کے پس منظر میں محض ہندوستان کی سماجی، سیاسی اور آئینی تاریخ ہی نہیں بلکہ معاصر انگلستان کی سماجی، سیاسی اور تعلیمی تبدیلیاں بھی شامل ہیں۔ بہت سے تعلیمی ادارے انگلستان کے اداروں کو سامنے رکھ کر قائم کیے گئے۔ ہندوستان میں بہت سے تعلیمی تنازعات انگلستان کی تعلیمی کشمکشوں سے پیدا ہوئے۔ اس سے بھی بڑھ کر یہ کہ انگلستان کی تعلیمی پالیسی کی بیش تر تبدیلیوں کی بازگشت جلد یا بدیر ہندوستان میں سنانی دیتی رہی۔ اس پس منظر کے بغیر ہندوستان کی تعلیمی پالیسی کو سمجھنے کی کوشش ایسی ہی ہوگی جیسے اسباب جلانے بغیر کسی نتیجے کو سمجھنے کی سعی۔ اسی لیے کوشش کی گئی ہے کہ اس کتاب میں اس پس منظر کو انتہائی وضاحت کے ساتھ پیش کیا جائے اور انہیں ہندوستان میں تعلیمی نشوونما کی مختلف منزلوں سے مربوط کیا جائے۔

ڈرامے کی کشمکش قدیم اور جدید کی کشمکش میں پنہاں ہے۔ ایک طرف کچھ غیر ہندوستان کی ان کی نیت چاہے جتنی اچھی رہی ہو، انگلستان کے تعلیمی نظام کی ایک گھٹیا نقل کو ہندوستان پر تھوپنے کی کوشش کر رہے تھے اور دوسری طرف ایک ایسے نظام کی تخلیق کی جہاں ہندو تھی جو اپنے مسائل کا حل اپنی مخصوص ضرورتوں کے لحاظ سے چاہتی تھی۔ اسیوں صدی کے پہلے حصے میں میدان دہی تعلیم کے ہاتھ میں تھا۔ جلد ہی مشنریوں نے مغربی علوم کی تبلیغ اور انگریزی زبان و ادب کے مطالعے کی ہمت افزائی شروع کر دی۔ سرکاری حکام اور کچھ روٹنڈا ہندوستانی جنہوں نے یا تو نئے نظام کے تحت تعلیم حاصل کی تھی یا اس کے فوائد کے قداراں تھے ان کے ساتھ ہو گئے۔ اس طرح تعلیمی نظام ان تین طرح کے لوگوں کی مشترکہ کوششوں سے

شروع ہوا متعدد اسباب تھے جن کی وجہ سے اس نظام نے جلد ہی ترقی کر لی۔ سب سے پہلے تو یہی کہ وکٹورین عہد کے انگریزوں کو اس بات پر کامل یقین تھا کہ اس کی زبان، اس کا ادب اور اس کی تعلیم کے طریقے دنیا بھر میں سب سے اچھے تھے اور یہ کہ ہندوستان کے لیے اس سے بہتر کوئی بات نہیں ہو سکتی تھی کہ وہ ان سب کو حرفت بہ حرفت اپنالے۔ دوسرے یہ کہ اس زمانے کے ہندوستانی لپنے اور مغربی تمدن کے تقابل سے کچھ مبہوت سے ہو گئے تھے اور یہ سمجھنے لگے تھے کہ ملک کے لیے برطانوی نمونوں کی نقل سے اچھی کوئی دوسری بات ہو نہیں سکتی۔ تیسرا سبب یہ تھا کہ نئے نظام کے تحت تعلیم پانے والے لڑکے اور لڑکیوں کو سرکاری ملازمتیں ملنے کی سہولت نے اس نظام کو ایک مصنوعی مقبولیت اور اہمیت عطا کر دی۔ یہی وجہ تھی کہ انیسویں صدی کے آخر تک قدیم دیسی نظام تعلیم بالکل ختم سا ہو چکا تھا اور اس کی جگہ پر ایک ایسا نظام تعلیم مستحکم طور پر قائم ہوا جس کا مقصد انگریزی زبان کے ذریعے مغربی علوم کی اشاعت تھا۔

مگر جلد ہی ایک رد عمل شروع ہوا۔ جاپان وغیرہ جیسے دوسرے ملکوں کے اچانک عروج نے، خصوصاً روس اور جاپان کی جنگ کے خاتمے کے بعد ہندوستان کی رائے عامہ پر بڑا گہرا اثر ڈالا۔ اور اسے ہندوستان کی تعلیم کی سست رفتار اور غیر اطمینان بخش ترقی کے بارے میں سوچنے پر مجبور کیا۔ اسی کے بعد ایک نئی روح بیدار ہوئی، پچھلی صدی کے ہندوستانیوں نے بڑے احترام کے ساتھ اپنے ملک کی ثقافتی تاریخ کا مطالعہ شروع کیا۔ ۱۸۱۴ء کی جنگ عظیم نے یہ ظاہر کر دیا کہ مغربی تمدن میں کوئی بنیادی خرابی ضرور ہے۔ مغربی نمونوں کی مکمل تقلید کی افادیت کے بارے میں لوگوں میں شک و شبہ پیدا ہو گیا۔ نتیجہ یہ ہوا کہ ہندوستانیوں نے انگلستان کی حرفت بہ حرفت تقلید کو ترک کر دیا۔ ان میں سے کچھ کوششیں تو سرکاری نظام سے الگ رہ کر ہوئیں جیسے دشوا بھادتی اور جامعہ ملیہ، اور کچھ سرکاری نظام کے اندر رہ کر ہوئیں جیسے بنارس اور علی گڑھ یونیورسٹی۔ نقل کے بجائے تخلیق کی خواہش ان دونوں کی بہر حال ایک مشترک خصوصیت تھی۔

اس کتاب میں اس کشمکش کے مختلف پہلوؤں کو دکھانے اور اس کی تاریخ کو ہمیشہ کرنے کی کوشش کی گئی ہے۔

اس ڈرامے کے "اداکاروں" کو تین ٹولیوں میں بانٹا جاسکتا ہے (۱) مشنری (۲) شعبہ تعلیم کے یورپین افسر اور (۳) ہندوستانی عوام۔ ہندوستان کے نئے نظام تعلیم میں ہر اہل دستہ ہونے کا اثر مشنریوں کو حاصل ہے۔ وہ آج بھی سماجی خدمات کی ایسی بہت سی شاخوں میں



نمایاں کام کر رہے ہیں جن کی طرف ہندوستانیوں نے ابھی تک بڑے پیمانے پر توجہ نہیں کی ہے شعبہ تعلیم کے افسر ۱۸۵۵ء میں سامنے آتے ہیں اور ابھی کچھ عرصہ پہلے تک پورے نظام پر حاوی رہتے ہیں۔ اسٹیج پر سب سے آخر میں ہندوستانی عوام داخل ہوتے ہیں۔ انہوں نے انیسویں صدی کے شروع میں "جدید" تعلیمی اداروں کے لیے چندہ جمع کرنے سے اپنے کام کا آغاز کیا تھا اور بعد میں ان اداروں کی رہنمائی کرنے اور انہیں چلانے کا کام بھی اپنے ذمے لے لیا۔ انیسویں صدی کی آخری دہائیوں میں انہوں نے ایجوکیشنل سروس کو ہندوستانی بنائے جانے کی مانگ کی۔ مگر جلد ہی سیاسی نظریات میں وسعت پیدا ہوئی اور تعلیمی پالیسیوں کو براہ راست کنٹرول کرنے کا مطالبہ ہوا۔ یہ مطالبہ ۱۹۲۱ء میں جزوی طور پر، ۱۹۲۶ء میں تقریباً پورے طور پر اور ۱۹۴۷ء میں قطعی طور پر مان لیا گیا۔ اس وقت تعلیمی سرگرمیوں کا تقریباً سارا میدان ہندوستانیوں کے ہاتھ میں ہے۔ مشنری انجمنیں اپنے اداروں کو ہندوستانی عیسائیوں کے حوالے کر رہی ہیں۔ انڈین ایجوکیشنل سروس میں بھرتی مدت ہوئی ختم ہو چکی ہے اور شعبہ تعلیم کے تمام افسر اب ہندوستانی ہیں۔ نجی ہندوستانی تنظیم کے تحت چلنے والے تعلیمی اداروں کی ایک بڑی تعداد مرکز میں قومی حکومت اور ریاستوں میں باختیار وزارتیں تعلیمی ترقی کی پالیسی طے کرنے کا حق رکھتی ہیں۔ ہندوستانی تعلیم کی جو تاریخ اس کتاب میں پیش کی گئی ہے اس میں ایک اہم حصہ اس عظیم انقلاب کی کہان کا ہے۔

اس ڈرائے کے چھ ایکٹ ہیں۔

پہلا ایکٹ اٹھارویں صدی کے آغاز سے شروع ہوتا ہے اور ۱۸۱۳ء کے چارٹر پر ختم ہوتا ہے۔ اگرچہ ایسٹ انڈیا کمپنی سنہ ۱۶۰۰ء میں قائم ہو چکی تھی، اس نے اپنے قیام کے پہلے سو برسوں میں کوئی تعلیمی کام اپنے ذمے نہیں لیا۔ تعلیمی معاملات کی طرف اس کی توجہ پہلی بار ۱۶۹۸ء کے چارٹر ایکٹ کے ذریعے کرائی گئی جس کی رو سے کمپنی کو اپنی چھاؤنیوں میں پادریوں اور اسکولوں کا انتظام کرنے کی ہدایت کی گئی تھی لیکن یہ انتظامات ہندوستانیوں سے زیادہ یورپین ملازمین کے ہتھوں کے لیے تھے۔ ہندوستانیوں کی تعلیم کی ذمہ داری لینے میں کمپنی کی غیر آمادگی پر تعجب کرنے کی ضرورت نہیں ہے کیوں کہ کمپنی ایک خالص تجارتی تنظیم تھی اور تاجروں کی جماعت سے یہ توقع نہیں کی جاسکتی کہ وہ ان لوگوں کی تعلیم کا انتظام بھی کرے گی جن سے وہ کاروبار کرتی ہے۔

اٹھارویں صدی کے وسط تک حالات خاصے بدل گئے تھے۔ اس وقت تک کمپنی اپنے یورپین حریفوں یعنی پرتگالیوں، ڈچوں اور فرانسیسیوں کے مقابلے میں کامیابی حاصل کر چکی تھی

اور ۱۸۵۵ء میں حق ریوانی کے حصول سے کمپنی کو ہندوستان میں حکومت کرنے کے اختیارات بھی مل گئے تھے۔ اب دقت آگیا تھا کہ کمپنی سابق ہندو مسلم حکمرانوں کی طرح اپنی رعایا میں تعلیم کی ہمت افواہی کرے۔ لیکن برڈ آف ڈائریکٹرز نے ہندو اور مسلم روایتوں کی بجائے قدرتی طور پر انگریزی نوزوں کو اپنے سامنے رکھا اور چوں کہ پارلیمنٹ نے اس وقت تک انگریز عوام کی تعلیم کے لیے کچھ نہیں کیا تھا اس لیے کمپنی نے بھی ہندوستانیوں کی تعلیم کی ذمہ داری کو قبول کرنے سے انکار کر دیا۔ لہذا اس ایکٹ کی کشمکش دو خاص مسائل پر مرکوز ہو گئی۔ پہلا مسئلہ کمپنی کے ڈائریکٹروں کا ہندوستانیوں کی تعلیم کی ذمہ داری قبول کرنے سے انکار اور سیاسی ضرورتوں کے پیش نظر ہندوستان میں کام کرنے والے کمپنی کے افسروں کا اس ذمہ داری کو قبول کرنے پر اصرار سے پیدا ہوا۔ دوسرے مسئلے کی بنیاد تھی؛ ایک طرف عیسائیت کی تبلیغ کے لیے پادریوں کے ہندوستان جانے کی خواہش پر اور دوسری طرف عیسائی تبلیغی سرگرمیوں سے ہندوستانی عوام میں مخالفت کا جذبہ بیدار ہونے کے خطرے پر اور اس خطرے کے پیش نظر اپنے علاقوں میں پادریوں کے داخلے پر برڈ آف ڈائریکٹرز کی ناراضا مندی۔ بہر حال ایک طویل احتجاج کے بعد ۱۸۱۳ء کے چارٹر ایکٹ کی رو سے کمپنی ہندوستانیوں کی تعلیم کی ذمہ داری لینے، تعلیم کے لیے کچھ روپیہ صرف کرنے اور مغربی "علم اور روشنی" کو پھیلانے کے لیے اپنے علاقے میں مشنریوں کو داخلہ دینے پر مجبور ہو گئی۔ برطانوی عہد میں تعلیم کے ریاستی نظام کی یہ ابتدا تھی۔

ڈرانے کا دوسرا ایکٹ ۱۸۱۳ء سے شروع ہو کر ۱۸۵۲ء کے ڈوڈز ایجوکیشن ڈیپارٹمنٹ پر ختم ہوتا ہے۔ یہ زمانہ عام طور پر کشمکش کی شدت اور تعلیمی تجربوں کا زمانہ ہے۔ اس ایکٹ میں کشمکش دو مکاتیب خیال کے درمیان ہے۔ ان میں سے ایک وہ ہے جس کی نمائندگی میکالے کرتا ہے جو ہندوستانی کلچر کو مغربی کلچر سے بدل دینے پر یقین رکھتا تھا اور لوگوں کا ایک ایسا طبقہ پیدا کرنا چاہتا تھا جو "خون اور رنگ" کے لحاظ سے تو ہندوستانی مگر ذوق، خیالات، اخلاق اور ذہن کے اعتبار سے انگریزوں کی اس مکتب خیال میں زیادہ تر وہ مشنری تھے جن کا اصل مقصد اپنے مذہب کی اشاعت کرنا تھا یا کمپنی کے وہ نوجوان ملازم تھے جنہوں نے رومانی اجیار کی روایتوں میں پرورش پائی تھی اور جو قدیم کو ہٹا کر جدید کو لانے کے لیے بے قرار تھے۔ دوسرا مکتب خیال مشرق اور مغرب کے تہذیبوں کے امتزاج پر عقیدہ رکھتا تھا۔ اس میں کمپنی کے وہ نسبتاً پرانے ملازم تھے جنہوں نے ہسٹننگز اور منٹو کی روایات میں زندگی گزاری تھی



اور ان کے ساتھ ہی وہ تمام ہندوستانی نئے جنہیں تعلیم سے دلچسپی تھی۔ بدقسمتی سے یہ جماعت خود متحد نہیں تھی۔ اس میں ایک فریق جو بنگال میں آگے آگے تھا اور اس یقین کا حامل تھا کہ ایسا امتزاج اسی وقت پیدا کیا جا سکتا ہے جب مغربی سائنس اور مغربی علوم کو ہندوستانی کلاسیکی زبانوں کے ذریعہ پھیلایا جائے۔ دوسرا فریق جس کا بھٹی میں بہت اثر تھا یہ سمجھتا تھا کہ ایسے امتزاج کا بہترین طریقہ یہ ہے کہ مغربی سائنس اور مغربی علوم کو (ہندوستانی کلاسیکی زبانوں سے استفادہ کرتے ہوئے) بول چال کی عوامی زبانوں کے ذریعے رائج کیا جائے۔

مگر یہ بنیادی مسائل اس عہد کے تنازعات میں الجھ کر رہ گئے۔ ”اس الجھن میں مزید اضافہ ہوا جب انگریزی بحیثیت ”ذریعہ تعلیم“ میں اور انگریزی بحیثیت ”مضمون“ میں امتیاز باقی نہ رہا۔“ اور مندرجہ ذیل چار موضوعات پر بڑے شدید اور بیجانی تنازعات پیدا ہو گئے۔

(۱) تعلیمی پالیسی کا مطمح نظر کیا ہونا چاہیے: مغربی علوم کی ترویج یا مشرقی علوم کا تحفظ؟  
 (۲) ذریعہ تعلیم کیا ہو: انگریزی، سنسکرت، عربی یا ہندوستان کی جدید عوامی زبانیں؟  
 (۳) تعلیم کی ترویج کے لیے کون سی ایجنسی ہو: مشن اسکول یا وہ ادارے جو براہ راست کمپنی کے کنٹرول میں تھے یا دیسی اسکول جنہیں خود ہندوستانی چلا رہے تھے۔

(۴) تعلیم کو عام کرنے کا طریقہ کیا ہو: حکومت عوام کو براہ راست تعلیم دے یا حکومت کچھ ہندوستانیوں کی تعلیم کا انتظام کر دے اور یہ ان پر چھوڑ دے کہ وہ دوسروں کی تعلیم دیں۔  
 اس کشمکش کو ۱۸۵۴ء کے ڈیپچ نے یہ اعلان کر کے وقتی طور پر ختم کر دیا کہ تعلیمی نظام کا خاص مقصد مغربی علوم اور مغربی سائنس کی ترویج ہونی چاہیے۔ ساتھ ہی کالج کی سطح پر مشرقی علوم کی کچھ ہمت افزائی ہونی چاہیے۔ ثانوی منزل میں ذریعہ تعلیم کی حیثیت سے انگریزی اور بول چال کی زبانیں استعمال ہونی چاہئیں اور چونکہ ملک کی تعلیمی ضرورتوں کے سارے اخراجات حکومت برداشت نہیں کر سکتی اس لیے تعلیمی اداروں کی تنظیم زیادہ تر مشنری یا ہندوستانی پرائیویٹ جماعتوں کے تحت ہونی چاہیے اور محض چند لوگوں کی تعلیم کے انتظام کے نظریے اور کوششوں کو ترک کر کے آئندہ سے عام لوگوں کی تعلیم کے انتظام کو ریاست کے فریضے میں سے سمجھنا چاہیے۔ تاریخ تعلیم کی اس اہم دستاویز پر ڈرانے کا دوسرا ایکٹ ختم ہو جاتا ہے۔

تیسرا ایکٹ ۱۸۵۴ء میں شروع ہوتا ہے اور سنہ ۱۸۵۹ء کے قریب ختم ہوتا ہے۔ یہ زمانہ وہ تھا جب نظام تعلیم پر بہت تیزی کے ساتھ مغربیت چھا گئی مگر ساتھ ہی اس کے انتظام میں ہندوستانیوں

کا عمل ذمہ بڑھ گیا۔

اس ایکٹ میں دو تنازعے رونما ہوئے۔ بڑا تنازعہ دیسی نظام تعلیم اور وڈز ایجوکیشن ڈیپارٹمنٹ کے تجویز کردہ نظام کے درمیان ہوا۔ شروع میں خیال تھا کہ اس قسم کا تنازعہ پیدا نہ ہو گا اور دیسی اسکولوں کی ہمت افزائی بھی ہوگی اور انہیں سرکاری نظام تعلیم سے مربوط بھی کر لیا جائے گا مگر بعض اسباب کی بنا پر یہ توقعات پوری نہیں ہوئیں۔ اس زلزلے کے حکام نے عام طور پر دیسی اداروں سے محض اپنی نفرت کی وجہ سے بے رخی برتی۔ گو چند نظریوں میں ایسی ملتی ہیں جن میں ان اداروں کی ترقی کی کوششیں کی گئیں۔ مگر وہ چاہے جتنی اچھی نیت سے کی گئی ہوں انتہائی ناعاقبت اندیشانہ تھیں اور جو ترقی کے بجائے الٹی تخریب کا سبب بنیں۔ کچھ ایسے واقعات بھی ہیں جن میں بچوں کے والدین پر دباؤ ڈالا گیا کہ وہ اپنے بچوں کو دیسی اسکولوں سے نکال کر ڈپارٹمنٹ کے اسکولوں میں داخل کرائیں۔ یہ ترک و اختیار کی ان غلطیوں اور نئے اسکولوں کے پڑھے ہوئے لوگوں کو فوراً سرکاری ملازمتیں دلوں کے جانے والی سرپرستی نے تعلیم کے دیسی نظام کو تقریباً پورے طور پر نیست و نابود کر دیا۔ یہاں تک کہ سن ۱۹۰۶ء میں اعلیٰ تعلیم کے تقریباً سارے ادارے انگریزی کو ذریعہ تدریس کے طور پر استعمال کرنے لگے اور مغربی علوم اور سائنس کی ترویج ان سب کا مقصد بن گئی۔

اس ایکٹ کا چھوٹا تنازعہ ان ایجنسیوں کے درمیان ہوا جنہوں نے مغربی تعلیم کی ترویج کا کام اپنے ذمے لیا تھا۔ ۱۸۵۷ء میں یہ کام زیادہ تر ان یورپیوں کے ہاتھ میں تھا جو یا تو مشنری تھے یا کمپنی کے ملازم کی حیثیت سے ہندوستان آئے تھے۔ مغربی تعلیم پائے ہوئے ہندوستان اول تو ملتے ہیں کہ تھے اور جو ملتے تھے انہیں انگریزی اسکول اور کالج چلانے کے لائق نہیں سمجھا جاتا تھا۔ اس لیے ہندوستان کی تعلیمی کوششیں چندہ جمع کرنے اور باہر سے بلاتے ہوئے یورپین پرنسپلوں اور ٹیچرز کی زیر نگرانی اسکول چلانے تک محدود رہیں۔

۱۸۵۷ء میں حالات بہت بدل گئے۔ تعلیم کے کام کو بڑھانے کے لیے تین مختلف ایجنسیوں وجود میں آئیں اور ایک دوسرے سے سہقت لے جانے کی کوششیں میں لگیں۔ ان میں سے پہلی ایجنسی مشن اسکولوں اور کالجوں کی تھی۔ دوسری ایجنسی ان اداروں کی تھی جن کا انتظام ایجوکیشن ڈپارٹمنٹ کرتے تھے اور تیسری ایجنسی ہندوستانوں کی خود اپنی ترقی کوششیں تھیں جن کا بھی آغاز ہوا تھا۔

سرفیلڈ ہارٹوگ بم آپیکس آف انڈین ایجوکیشن پارٹ ایڈیٹریٹ ڈیپارٹمنٹ، ۱۹۰۶ء



چنانچہ انڈین ایجوکیشن کمیشن سے کہا گیا کہ وہ ان تینوں ایجنسیوں میں سے ہر ایک کی خوبیوں کا اندازہ لگائے اور طے کرے کہ ہندوستان میں تعلیم کی ترویج کے لیے سب سے مناسب ایجنسی کون سی رہے گی۔ کمیشن نے یہ رائے ظاہر کی کہ ہندوستانی تعلیم میں مشنری تنظیم کو صرف ثانوی حیثیت دی جاسکتی ہے اور ڈیپارٹمنٹ کے اداروں کی توسیع کے لیے بہت زیادہ سرمائے کی ضرورت ہوگی۔ اس لیے ہندوستان جیسے غریب ملک کا معاد اسی میں ہے کہ انھیں بند کر دیا جائے یا پھر نجی تنظیموں کے حوالے کر دیا جائے۔ دراصل حکومت کی کوششیں زیادہ تر نجی ہندوستانی تنظیموں کی ہمت افزائی کے لیے ہونی چاہئیں کیوں کہ ہندوستان میں تعلیم کی ترقی کا بہترین ذریعہ یہی نجی تنظیمیں ہو سکتی ہیں۔

صوبائی حکومتوں نے عام طور پر ان سفارشات پر عمل کیا اور ۱۸۸۰ء سے ۱۹۰۰ء کے درمیان بیس برسوں میں ہندوستانیوں کے چلائے ہوئے پرائیویٹ اسکولوں اور کالجوں نے اتنی زبردست ترقی کی کہ ۱۹۰۱ء میں عوام میں مغربی تعلیم پھیلانے والی سب سے اہم ایجنسی یہی نجی ادارے بن گئے۔

ڈرامے کے چوتھے ایکٹ کا آغاز ڈائریکٹر آف پبلک انسرکشن کی اس کانفرنس سے ہوا جو ۱۹۰۱ء میں لارڈ کرزن نے شملہ میں بلوائی تھی اور یہ ایکٹ ۱۹۲۱ء میں ختم ہوتا ہے جب تعلیم کو ہندوستانی وزیروں کے کنٹرول میں دیا گیا۔

۱۹۰۱ء اور ۱۹۲۱ء کے درمیانی بیس برسوں کا زمانہ ہندوستان میں ہمہ وقت بڑھتی ہوئی شدید سیاسی بے چینی کا زمانہ تھا۔ تقسیم بنگال کی تحریک امارے منٹو اصلاحات، عالمی جنگ، عدم تعاون کی تحریک اور اسی طرح کے دوسرے واقعات تھے جن کی وجہ سے ہندوستان میں زبردست سیاسی بیداری اور ساتھ ہی ایک بے اطمینانی پھیلی ہوئی تھی۔ ان بڑی سیاسی کشمکشوں کے درمیان ہی اس عہد کے تعلیمی تنازعات بھی سامنے آئے۔

دوسرے یہ بات بھی قابل توجہ ہے کہ اس زمانے میں ہندوستانی اور یورپین دونوں ماہرین تعلیم ہندوستانی نظام تعلیم سے غیر مطمئن ہوئے۔ مفکرین کی ایک جماعت کا جو پیش تر حکام پر مشتمل تھی، یہ خیال تھا کہ ۱۸۸۰ء کے برسوں سے تعلیم کی حالت واضح طور پر خراب ہو گئی ہے نجی انتظام میں چلنے والے اسکول اور کالج عام طور پر نظم و ضبط کو قائم نہیں رکھ سکے ہیں۔ تعلیم یا آنتہ ہندوستانی ایک پرسی کلچر کو ہنرم نہیں کر پائے، ہیں۔ مغربی علوم اور سائنس کی توسیع کا خیال اب بے مضرت

ہوگی۔ نظام تعلیم کو اب اپنے سامنے صاحبِ کردار مردوں اور عورتوں کی تربیت کا مقصد رکھنا چاہیے اور اسی لحاظ سے اس کی از سر نو منصوبہ بندی ہونی چاہیے۔ ماہرین تعلیم کی اس جماعت نے انڈین ایجوکیشن کمیشن رپورٹ کے بعد سے نجی تنظیم میں عدم مداخلت اور توسیع تعلیم کی پالیسی کو ان تمام عیوب کا سبب قرار دیا اور یہ سفارش کی کہ اب حکومت کو اسکولوں اور کالجوں کی تعداد میں اضافے کی کوشش کے بجائے ان کو بہتر بنانے اور ان پر کنٹرول رکھنے کے مقصد کو اپنے سامنے رکھنا چاہیے۔

مفکرین کا دوسرا گروہ بھی تھا جس میں زیادہ تر روشن خیال ہندوستانی تھے اور جو اب بھی انڈین ایجوکیشن کمیشن کی سفارشات کی دانشمندی پر یقین رکھتا تھا۔ اسے یہ ماننے سے تو انکار نہیں تھا کہ تعلیم کی عام حالت گر گئی ہے مگر اس کے نزدیک تعلیم کی وصفی ترقی ہی سب کچھ نہیں تھی، وہ ہندوستانی قومی زندگی میں نشاۃ ثانیہ کی بنا ڈالنے کے لیے مغربِ علوم کی توسیع و ترویج کو ناگزیر سمجھتا تھا اور رضا کارانہ بنیادوں پر اعلیٰ تعلیم کی تیز رفتار توسیع اور عوام کے لیے لازمی ابتدائی تعلیم شروع کرنے کی وکالت کرتا تھا۔ اس مکتب خیال کے مفکرین نے یہ بھی کہا کہ نجی تنظیم کو ترقی کرنے کی پوری آزادی ملنی چاہیے، کنٹرول اور وصفی بہتری کی پالیسی ملک کے لیے خودکشی کی مترادف ہوگی۔

ان ہی دو مختلف مکاتب خیال کے تنازعے سے اس عظیم ڈرامے کا چوتھا ایکٹ بنتا ہے۔ یہ تنازعہ پہلے پہل یونیورسٹی کی منزل پر شروع ہوا۔ ۱۹۰۲ء کے انڈین یونیورسٹیز کمیشن اور ۱۹۰۴ء کے انڈین یونیورسٹیز ایکٹ پر بڑی بڑی جنگیں لڑی گئیں جس میں بالآخر کنٹرول اور معیارِ تعلیم کی بہتری کے نظریے کی تبلیغ کرنے والوں کو مکمل فتح نصیب ہوئی۔ اب یہ تنازعہ تعلیم کی ثانوی منزل پر پہنچا اور جب ۱۹۰۶ء اور ۱۹۰۷ء کے درمیان نظر ثانی کے بعد گرانٹ ان ایڈ کے نئے قاعدے بنائے گئے تو اس گروہ کو پھر عظیم کامیابی حاصل ہوئی۔ آخر میں یہ تنازعہ ابتدائی تعلیم کی منزل تک پہنچا اور لازمی تعلیم سے متعلق گولڈن بیل پر شدید کشمکش شروع ہوئی۔ یہ گروپ ایک بار پھر جیتا اور پل ایک بڑی اکثریت سے نامنظور ہو گیا۔ مگر اس بات کو سمجھنے میں کوئی دشواری نہ ہونی چاہیے کہ اس گروہ کی ان "تمنجات" نے عوام کے اندر بڑے تلخ احساسات پیدا کر دیے اور ہندوستانی قوم پرستوں کے عاقبے نے ملک کی تعلیمی پالیسی پر نئی کنٹرول کے حق کا مطالبہ شروع کر دیا۔ ۱۹۲۱ء میں ڈپارٹمنٹ آف ایجوکیشن کا ہندوستانی وزیروں کے کنٹرول میں آنا اسی مطالبے کی تکمیل تھی۔

ڈرامے کا پانچواں ایکٹ ۱۹۲۱ء سے شروع ہوتا ہے اور اس کا اختتام ۱۹۲۵ء کے



گورنمنٹ آف انڈیا ایکٹ پر ہوتا ہے جس کی سوسے برطانوی ہند کی گیارہ ریاستوں کو صوبائی خود مختار ٹی۔ یہ زمانہ ہندوستانی اختیارات کے تحت ہونے والے ابتدائی تجربات کا زمانہ تھا۔

اس ایکٹ کے آغاز میں جوش و خروش کی ایک نئی لہر اٹھی جو تعلیم کے ہندوستانی اختیار میں آنے اور ان تبدیلیوں کی تکمیل سے پیدا ہوئی جن کی مدت سے آرزو تھی۔ پچھلے عہد کے سیاسی تنازعات اب ختم ہو چکے تھے۔ انڈین ایجوکیشنل سروس میں مزید بھرتی روک دی گئی تھی۔ ہر صوبے کو اختیار دیا گیا تھا کہ وہ اپنے تعلیمی محکموں کی خود تنظیم کرے۔ حکومت ہند انتظام کی تفصیلات میں مداخلت کے لیے جن حقوق کو اب تک استعمال کرتی تھی وہ ختم ہو گئے۔ غرض اب تعلیم کی توسیع اور ترقی کے پروگراموں کی منصوبہ بندی میں صوبائی حکومت کو زیادہ آزادی حاصل ہو گئی۔ بہت سی نئی اسکیمیں چلیں، تعلیمی کاموں کے لیے زیادہ گرانٹس ملیں اور طالب علموں کی تعداد میں بڑی تیزی سے اضافہ ہوا۔

اسے بد قسمتی کہیے کہ جلد ہی متعدد سنگین دشواریاں پیش آئیں جنہوں نے حالات کو نامساعد بنا دیا۔ ۱۹۱۹ء کے گورنمنٹ آف انڈیا ایکٹ کی رو سے جو مالیاتی انتظام شروع ہوا اس نے مرکزی حکومت کے مالی وسائل میں تواضع کیا مگر صوبائی حکومتوں کے وسائل کم ہو گئے۔ پھر ۱۹۲۱ء اور ۱۹۲۱ء کی درمیانی مدت میں حکومت ہند کی طرف سے تعلیم کے لیے جو مخصوص امداد بڑی فیاضی سے منظور ہوئی تھی وہ اچانک بند ہو گئی۔ اس عہد کے بڑے حصے پر اثر انداز ہونے والی عالمی اقتصادی سرد بازی نے حالات کو مایوس کن حد تک نازک بنا دیا۔ نتیجہ یہ ہوا کہ بہت سی نئی اسکیمیں ترک کر دی گئیں اور تعلیم کے اخراجات میں زبردست تخفیف کرنی پڑی۔

ان مالی دشواریوں نے اس جوش و خروش کو بڑا دھکا لگایا جس سے اس ایکٹ کا آغاز ہوا تھا۔ اس سے بھی بڑا دھکا اس عہد میں پیدا ہونے والے لٹریاتی تنازعات نے پہنچا یا۔ ایک مکتب خیال نے کوئی اگلا قدم اٹھانے سے پہلے تعلیمی معیار کے استحکام پر توجہ مرکوز کرنے کی وکالت کی اور دوسرے نے تعلیم میں تیز رفتار توسیع اور ناخواندگی کو دور کرنے کے لیے منصوبہ بند اور پُر عزم جدوجہد کی حمایت کی۔ جیسا کہ ہم نے دیکھا ہے یہ تنازعات دراصل اس عہد کے آغاز میں شروع ہوئے تھے مگر ۱۹۲۹ء میں ہارلوگ کمیٹی کی رپورٹ آنے پر انتہائی شدت اختیار کر گئی اور اس ایکٹ کے اختتام پر یعنی ۱۹۲۶ء میں یہ شدت اپنے عروج پر پہنچ گئی تھی۔

صوبائی خود مختاری اور گیارہ میں سے پانچ صوبوں میں حکومت کی بگ ڈور کانگریس کے ہاتھ میں آنے سے ہندوستان کی تاریخ میں ایک نئے باب کا آغاز ہوا اور ڈرانے کا چھٹا ایکٹ شروع

ہوا۔ ۱۹۳۶ء اور ۱۹۴۰ء کے درمیانی تین برسوں کا مختصر زمانہ تعلیم کی تاریخ میں بڑی مصروفیتوں کا زمانہ رہا ہے۔ مدت کے اختصار کے باوجود اس عرصے میں تعلیمی کاموں کے لیے بہت کافی سرمایہ فراہم کیا گیا، ابتدائی تعلیم کی توسیع، تعلیم کو لازمی بنانے اور بانٹوں کی ناخواندگی ختم کرنے کی اسکیمیں چلائی گئیں۔ وارڈھا اسکیم کا آغاز ہوا اور جسمانی تعلیم اور پیشوں کی تعلیم کو زبردست بڑھا دیا لیکن بدقسمتی سے دوسری جنگ عظیم شروع ہو گئی، کانگریسی وزارتیں مستعفی ہو گئیں اور ان کی جگہ گورنمنٹ آف انڈیا ایکٹ ۱۹۳۵ء کی دفعہ ۹۳ کی رو سے عارضی انتظامیہ نے کام سنبھالا اور تعلیم کا یہ عظیم تجربہ دفعۃً ختم ہو گیا۔ ۱۹۴۰-۴۵ء کے درمیانی پانچ برس ایک طرح کے سکوت کے تھے جن میں کوئی اسکیم شروع نہیں ہوئی البتہ اس کی کوشش ضرور ہوئی کہ جہاں تک ممکن ہو ۱۹۳۶-۴۰ء کے درمیان کانگریسی حکومتوں کے کیے ہوئے کاموں کو جاری رکھا جائے۔ لیکن اس زمانے کا ایک بڑا کارنامہ سنٹرل ایڈوائزری بورڈ آف ایجوکیشن کا تیار کیا ہوا ایک بڑا منصوبہ ہے جو پوسٹ وار ایجوکیشنل ڈیولپمنٹ انڈیا کہلاتا ہے۔ اس منصوبے کی لاگت کا اندازہ ۳۰۰ کروڑ روپے تھا اور اس کے پیش نظر مقصد یہ تھا کہ چالیس سال بعد ہندوستان کی تعلیمی ترقی اس منزل پر پہنچ جائے جہاں انگلستان اور امریکہ جیسے ممالک اس وقت پہنچ چکے تھے۔ ۱۹۴۶ء میں کانگریسی حکومتیں پھر برسرِ اقتدار آئیں اور تعلیمی توسیع و اصلاح کا کام پھر سے شروع ہوا۔ لیکن شدید سیاسی بیجان نے جو اگلے دو برسوں کا خاصہ تھا، تعلیم کی تعمیر نو کے لیے بہت کم گنجائش چھوڑی اور قبل اس کے کہ قرار واقعی ترقی سامنے آئے ۱۵ اگست ۱۹۴۷ء کو انگریزوں نے ہندوستان چھوڑ دیا اور ہندوستان کی تعلیم کی تاریخ میں برطانوی عہد کا باب ختم ہو گیا۔



# فہرست

۵	پیش لفظ
۷	دیباچہ
۹	تعارف

## حصہ اول

تعلیم — برطانوی عہد میں (۱۷۷۵ء - ۱۹۴۷ء)

۲۲	۱- انیسویں صدی کے آغاز میں ہندوستان کی دیسی تعلیم
۵۷	۲- ایسٹ انڈیا کمپنی ہندوستانیوں کی تعلیم کی ذمہ داری قبول کرتی ہے (۱۷۰۰ - ۱۸۳۳ء)
۸۶	۳- تعلیم میں سرکاری تجربات (۱۸۱۳ - ۱۸۵۳ء)
۱۲۵	۴- تعلیم میں غیر سرکاری تنظیمیں ۱۸۱۳ - ۱۸۵۳ء اور وڈ کی تعلیمی رستاویز ۱۸۵۴ء
۱۹۱	۵- وکٹورین عہد (۱۸۵۴ - ۱۹۰۲ء)
۲۱۵	۶- وکٹورین عہد (سلسلہ) (۱۸۵۴ - ۱۹۰۲ء)
۲۷۵	۷- لارڈ کرزن (۱۸۹۸ - ۱۹۰۵ء)
۲۰۷	۸- ایک عبوری دور (۱۹۰۵ - ۱۹۲۱ء)
۲۵۸	۹- تعلیم - دو عملی کے تحت (۱۹۲۱ - ۱۹۳۷ء)
۲۰۸	۱۰- تعلیم - صوبائی، خود مختاری کے تحت (۱۹۳۷ - ۱۹۴۷ء)
۲۵۷	۱۱- ہندوستانی تعلیم برطانوی عہد میں (دماغی پر ایک نظر)

## حصہ دوم

تعلیم - حصول آزادی کے بعد (۱۹۴۷-۱۹۴۵ء)

۱۲- تیسرے پانچ سالہ منصوبے کے اختتام تک سہ ماہی تعلیمی ترقیاں  
{ (۱۹۴۷-۱۹۴۵ء)

۱۳- ہندوستان میں طویل المدت تعلیمی تعمیر نو  
{ (۱۹۴۷-۱۹۸۱ء)



# حصہ اول

تعلیم — برطانوی عہد میں

(۱۶۶۵ء — ۱۹۴۶ء)

## پہلا باب

# انیسویں صدی کے آغاز میں ہندوستان کی دیسی تعلیم

### ۱۔ تمہید

اس کتاب کا اصل مقصد اس نئے نظام تعلیم کی نشوونما کا ذکر کرنا ہے جو برطانوی عہد میں یہاں آیا اور جس نے یہاں کے صدیوں پرانے روایتی دیسی نظام کی جگہ لے لی۔ یہ ایک عام خیال تھا اور بالخصوص مغربی مدبروں میں کہ یہ دیسی نظام بالکل بے کار تھا اور اس کا ختم ہونا اسے قائم رکھنے سے بہتر تھا۔ اس بحکمہ تعلیم کے وہ برطانوی حکام حق بجانب تھے جو اس نظام کو محض اپنی موت آپ مرنے دینے کے بجائے اس کو ختم کر کے اس کی جگہ اسکولوں، کالجوں اور یونیورسٹیوں کا نیا نظام قائم کر رہے تھے۔ ہندوستان کی تعلیمی تاریخ لکھنے والوں کے کام کا ایک اہم جزو یہی پتہ چلانا ہے کہ یہ خیال صحیح تھا یا نہیں اور اگر صحیح تھا تو کس حد تک۔ اسی لیے ہم نے طے کیا ہے کہ اس ابتدائی باب میں ہم انیسویں صدی کے آغاز سے رائج (جب سے برطانوی حکومت نے نئے نظام تعلیم کی بنیاد رکھنی شروع کی) اس دیسی نظام تعلیم کی خصوصیات، اس کی وسعت اور پھیلاؤ، اس کی خوبیاں اور خرابیاں، زیر بحث لائیں اور مناسب تبدیلیوں اور ترمیموں کے ساتھ اس کے ایک قومی نظام تعلیم بننے کے امکانات پر غور کریں۔

### ۲۔ معلومات کے ماخذ

یہ بڑی بد قسمتی ہے کہ انیسویں صدی کے نصرت اول میں اس دیسی نظام تعلیم سے متعلق معلومات کے ماخذ بہت ناکافی اور نامکمل ہیں۔ اولاً تو یہ کہ تمام دستیاب ماخذ صرف برطانوی علاقوں سے متعلق ہیں جو اس زمانے میں ہندوستان کا بہت مختصر حصہ تھے۔ اس بڑے علاقے سے متعلق

اعداد و شمار تقریباً ناپید ہیں جو اس وقت متعدد ہندوستانی راجاؤں کے ماتحت تھا۔ دوسرے یہ کہ یہ ماخذ برطانوی راج کے تحت آنے والے پورے علاقے کا بھی احاطہ نہیں کرتے۔ ۱۸۲۲ء میں سر تھامس منرو کے حکم سے مدراس میں دیسی تعلیم سے متعلق ایک انکوائری کی گئی تھی۔ اس انکوائری میں جو معلومات فراہم کی گئیں اس میں مدراس کے تمام علاقوں کا حال تو درج ہے مگر کٹرہا کا کوئی ذکر نہیں۔ اسی طرح کی ایک انکوائری ۱۸۲۲ء میں ماؤنٹ اسٹوارٹ اینڈ فنسٹن نے بمبئی میں کرائی تھی جس میں کلکٹروں کے ذریعے صوبے کے پیش تر حصے کے بارے میں اعداد و شمار حاصل کیے گئے تھے۔ ۱۹۲۸ء میں سارے صوبے سے متعلق ایسے ہی اعداد و شمار جو ڈیشیل ڈپارٹمنٹ کے ذریعے جمع کیے گئے۔ ۱۸۳۵-۳۸ء میں بنگال میں دیسی تعلیم کے سلسلے میں ایک انکوائری لارڈ ولیم بنٹک کے حکم سے ولیم ایڈم نے کی جو خود ایک مشنری تھے اور جنہوں نے اپنے آپ کو ہندوستانی تعلیم کے لیے وقف کر رکھا تھا۔ ایڈم نے تین رپورٹیں پیش کیں۔ ان میں سے پہلی رپورٹ پھلی دستیاب رپورٹوں کا خلاصہ تھی۔ دوسری رپورٹ ضلع راج شاہی کے ایک تھانے کی تفصیلی انکوائری تھی اور تیسری رپورٹ بنگال اور بہار کے ۱۹ ضلعوں میں سے صرف پانچ اضلاع کے اعداد و شمار پر مشتمل تھی، ایسی صورت میں پورے ہندوستان میں دیسی تعلیم کی حالت کے بارے میں جو نتائج مرتب کیے جائیں گے ان کی بنیاد اس مفروضے پر ہوگی کہ مذکورہ تین انکوائریوں میں جو علاقہ سامنے رکھا گیا ہے وہ سارے ملک کی نمائندگی کرتا ہے۔ اعداد و شمار کے نقطہ نظر سے ظاہر ہے کہ یہ مفروضہ بہت معتبر نہیں ہے مگر کیا کیجیے کوئی دوسرے اعداد و شمار نہ ہونے کی وجہ سے یہ مفروضہ ناگزیر ہے۔

مگر پھر بھی تاریخ کے طالب علم کے کام میں ان انکوائریوں کے تحت آنے والے علاقوں کی کمی اتنی مشکلات نہیں پیدا کرتی جتنی کہ ان رپورٹوں میں اعداد و شمار کی کم مانگی اور ان کی فراہمی میں غلطیاں اور خامیاں۔ مدراس اور بمبئی میں کی جانے والی انکوائریاں صحت اور جزوی تفصیلات کے نقطہ نظر سے انتہائی ناقابل اطمینان ہیں۔ یہ تو ہم آگے چل کر دیکھیں گے کہ ان انکوائریوں کی رپورٹوں میں نہ تو اس عہد کے سارے موجودہ اسکولوں کا تذکرہ ہے اور نہ ہی زیر تعلیم سب طالب علموں کا۔ اس کے مقابلے میں ایڈم کی تحقیقات انتہائی مفصل اور بڑی حد تک خوب سے پاک ہیں۔ لیکن یہ انکوائریاں ایک ایسے ضلع سے متعلق ہیں جہاں ایک طویل عرصے تک عام نراجی حالت رہی اور جہاں ہر جگہ جیسا کہ خود ایڈم نے بھی کہا ہے، دیسی نظام تعلیم پر ایک عام انحطاطی کیفیت طاری تھی۔ اس لیے ایڈم کے نکالے ہوئے نتائج کو ہندوستان کے ان علاقوں پر منطبق نہیں کیا جاسکتا جہاں خوش قسمتی سے ایسی بھی



سہی، ایک مستحکم حکومت قائم تھی اس لیے انیسویں صدی کے آغاز میں دیسی تعلیم کا جو نظام رائج تھا اس کی حالت کا صحیح اندازہ لگانے میں ایڈم کی تحقیقات کے اس نقص کو ہمیش نظر رکھنا پڑے گا۔

## ۳۔ مدراس کی انکواری

مذکورہ تین انکواریوں میں پہلی انکواری سرنھاس منرو نے مدراس میں کرائی تھی۔ اس کے نتائج کی تلخیص خود منرو نے مندرجہ ذیل الفاظ میں کی ہے۔

(۱) جولائی ۱۸۲۲ء کو حکومت کی طرف سے ریویو بورڈ کو صوبے میں اسکولوں کی تعداد اور وہاں کے باشندوں میں تعلیم کی حالت کا اندازہ لگانے کی ہدایت کی گئی اور اپنے زور سے وائے مراسلے کے ساتھ انھوں نے اس موضوع پر وہ رپورٹیں بھیج دیں جو مختلف کھٹروں کے ذریعے مل چکی تھیں۔ ان رپورٹوں سے پتہ چلتا ہے کہ اس پریسیڈنسی کے تحت آنے والے علاقے میں اسکولوں اور ان اداروں کی تعداد جنہیں کالج کہا جاتا تھا ۱۲۲۹۸ تھی اور یہاں کی آبادی ۱۲۸۵۰۹۲۱ تھی یعنی ہر ہزار افراد کے لیے ایک اسکول تھا لیکن چونکہ عورتوں کی بہت چھوٹی ہی تعداد کو اسکولوں میں تعلیم ملتی تھی اس لیے ہم یہ سمجھ سکتے ہیں کہ ہر پانچ سو افراد کے لیے ایک اسکول موجود تھا۔

(۲) ریویو بورڈ نے یہ بھی لکھا ہے کہ تقریباً ایک کروڑ پچیس لاکھ کی آبادی میں سے صرف ۱۸۸۰۰۰ افراد یا ہر ۶۷ میں سے صرف ایک فرد تعلیم حاصل کر رہا ہے۔ یہ بات تمام آبادی کے لیے بحیثیت مجموعی تو صحیح ہے مگر لڑکوں کی تعلیم کا اندازہ اس سے نہیں لگایا جاسکتا اس لیے کہ وہ جس تناسب سے تعلیم حاصل کر رہے ہیں وہ اس تخمینے سے بہت زیادہ ہے۔ اگر ہم پوری آبادی میں سے جو رپورٹ میں ۱۲۸۵۰۹۲۱ بتائی گئی ہے اسی تعداد عورتوں کی گنتا دیں تو باقی مردوں کی تعداد ۶۴۲۵۰۰ رہ جائے گی اور عام طور پر پانچ سے دس سال تک کے بچوں کی تعداد کو مردوں کی مجموعی تعداد کا نوں حصہ مان لیں تو اسکولوں میں ان کی تعداد ۷۱۳۰۰۰ ہوگی لیکن حقیقتاً جو تعداد اسکول جاتی ہے وہ صرف ۱۸۴۱۱۰ ہے یا کل کے ایک چوتھائی سے کچھ زیادہ۔ میں نے پانچ سے دس سال تک کی عمر کے

بچوں کا گروپ تعلیم کی مدت کے لحاظ سے لیا ہے کیوں کہ بہت سے بچے اگر بارہ یا چودہ سال کی عمر تک اسکولوں میں رہتے ہیں تو بہت سے ایسے بھی ہوتے ہیں جو دس سال کی عمر سے پہلے ہی اسکول چھوڑ دیتے ہیں لیکن میں پھر بھی مردوں کی کل آبادی کے ایک چوتھائی حصّے کے بجائے ایک تہائی حصّے کو اسکول میں تعلیم حاصل کرنے والوں میں شامل کرنا چاہوں گا کیوں کہ ہمیں صوبوں سے ان بچوں کی تعداد نہیں حاصل ہوئی ہے جو گھروں پر تعلیم پاتے ہیں۔ یہ مداس ۱۹۰۳ء میں ان بچوں کی تعداد جو گھروں میں تعلیم حاصل کرتے ہیں ۲۶۹۰۳ — یا اسکولوں میں تعلیم حاصل کرنے والوں سے پانچ گنی زیادہ ہے۔ اس تعداد میں غالباً کچھ غلطی ہے اور گو صوبوں میں نجی طور پر تعلیم حاصل کرنے والوں کی تعداد اتنی ہرگز نہیں ہو سکتی مگر یہ بات قابل لحاظ ضرور ہے کیوں کہ گھروں پر بچوں کو خود پڑھانے یا نجی استاد رکھ کر تعلیم دلانے کا رواج ملک کے مختلف حصّوں میں عام ہے۔ مختلف طبقوں میں تعلیم حاصل کرنے والوں کا تناسب بھی ایک دوسرے سے بہت مختلف ہے بعض طبقوں میں پڑھنے والوں کی تعداد سو فی صدی ہے اور بعض میں محض نکل کا دسواں حصّہ۔

(۲) تعلیم کی جو حالت یہاں پیش کی گئی ہے وہ ہمارے اپنے ملک کے مقابلے میں تو خراب ہے مگر یورپ کے بہت سے دوسرے ملکوں کی اس تعلیمی حالت سے اچھی ہے جو ان ملکوں میں ابھی تھوڑے عرصے قبل تک تھی۔

## ۴۔ بیلاری کے کلکٹر کی رپورٹ

کلکٹروں کی رپورٹوں میں سب سے زیادہ دل چسپ رپورٹ بیلاری کے کلکٹر کی ہے۔ اس

۱۔ عبارت کو جلی ہم نے کیا ہے۔

۲۔ مدراس سے یہاں مراد ٹمبر مدراس ہے، صوبہ مدراس نہیں۔ حوالہ سرنلیپ ہارٹوگ بم اسپکنس آف انڈین ایجوکیشن ص ۲۷

۳۔ حکومت مدراس کے ریکارڈوں سے انتخاب ۲۷ نمبر ای

زمانے کے دیسی ابتدائی اسکولوں کی واضح عکاسی کے لیے رپورٹ اس قابل ہے کہ اس کے تفصیلی اقتباس پیش کیے جائیں۔

(۶) ہندو بچوں کی تعلیم کا آغاز عام طور پر پانچ برس کی عمر سے ہوتا ہے۔ بچہ جب پانچ برس پورے کر لیتا ہے تو جس اسکول میں اسے بھیجا جانے والا ہے وہاں کے استاد اور طالب علموں کو بچے کے گھر بلایا جاتا ہے۔ تمام لوگ گنیش کی سورتی کے چاروں طرف ایک دائرے میں بیٹھ جاتے ہیں۔ جس بچے کی تعلیم شروع ہوتی ہے اُسے بیچ میں سورتی کے بالکل مقابل بٹھا دیا جاتا ہے۔ استاد جو بچے کے پاس ایک طرف بیٹھا ہے چند خوشبوئیں سلگانے اور چڑھاوے چڑھانے کے بعد گنیش کے سامنے عقل و دانش دینے جانے کی ایک دعا پڑھتا ہے جسے بچہ ساتھ ساتھ دہراتا رہتا ہے۔ اس کے بعد وہ انگلی سے چادلوں میں دیوتا کا تبرک نام لکھنے میں بچے کی رہنمائی کرتا ہے اور پھر گھروالے اپنی حیثیت کے مطابق استاد کو کچھ دکھاتے ہیں اور تقریب ختم ہو جاتی ہے اور بچہ اگلے روز سے اپنی تعلیم کے عظیم کام کا آغاز کر دیتا ہے۔

(۷) بعض بچے مدرسے میں صرف پانچ سال رہتے ہیں۔ ان فلاس یا کچھ دوسرے اسباب کی بنا پر والدین اکثر بچے کو اسکول سے اٹھا لینے پر مجبور ہو جاتے ہیں اور ظاہر ہے کہ ایسی صورت میں بچہ جو تعلیم حاصل کرتا ہے وہ محض برائے نام ہوتی ہے وہ بچے جن کے والدین میں استطاعت ہوتی ہے اور وہ اپنے بچوں کی ذہنی تہذیب و تربیت میں واقعی دل چسپی رکھتے ہیں، اکثر چودہ پندرہ سال تک اسکول میں رہتے ہیں۔

(۸) ایک دن کے کاموں کے معمول میں شاید ہی کسی اسکول میں تھوڑا سا فرق ہوا نہیں تو عام طور پر تمام اسکولوں میں ایک جیسا پروگرام ہوتا ہے۔ اسکول کے کھلنے کا وقت عموماً چھ بجے کا ہوتا ہے۔ جو بچہ سب سے پہلے اسکول میں آتا ہے اُسے گیان کی دیوی سوسوتی کا نام دیا جاتا ہے۔ اعزاز کے طور پر یہ نام بچے کے ہاتھ پر لکھ دیا جاتا ہے۔ جو بچہ دوسرے نمبر پر اسکول میں داخل ہوتا ہے اس کے ہاتھ پر ایک ناقابلِ فہم نشان ڈال دیا جاتا ہے جس کا مطلب یہ دکھانا ہوتا ہے کہ یہ بچہ نہ تو قابلِ تعریف ہے اور نہ لائقِ تمیہ۔ تیسرے نمبر پر آنے والے بچے کو ہلکے سے ایک تمبی ملی جاتی ہے۔ چوتھے بچے کو دو تمبیاں اور اسی طرح بعد میں آنے والے بچوں کے



یہ پچیوں کی تعداد میں بتدریج ایک ایک کا اضافہ ہوتا رہتا ہے۔ دہلی اسکولوں کے طریقے اور وہاں دی جانے والی سزائیں ذرا سخت قسم کی ہوتی ہیں بسست اور کام چوڑے طالب علم کو کوڑے یا تھپی سے پٹایا جاتا ہے اور اکثر دونوں ہاتھوں کو باندھ کر چھت سے لٹکا دیا جاتا ہے یا پھر اس سے بیٹھکیں لگوائی جاتی ہیں۔ یہ سزا انتہائی تکلیف دہ اور تھکا دینے والی ہوتی ہے۔ مگر شاید اس سے طالب علموں کی صحت پر اچھا اثر پڑتا ہو۔

(۹) اسکولوں میں طالب علموں کو ان کی تعداد اور استعداد کے مطابق کئی جماعتوں میں تقسیم کر دیا جاتا ہے۔ کم استعداد والے طالب علم کچھ عرصے مانیٹروں کی نگرانی میں رہتے ہیں جب کہ زیادہ قابلیت والے طالب علم براہ راست استاد سے تعلیم حاصل کرتے ہیں۔ ساتھ ساتھ استاد سارے اسکول پر بھی نظر رکھتا ہے۔ جماعتوں کی تعداد عموماً چار ہوتی ہے اور طالب علم کو اس کی صلاحیت اور ترقی کی رفتار کے مطابق اگلی جماعت میں ترقی دی جاتی ہے۔ اسکول میں داخل ہونے پر طالب علم کا سب سے پہلا کام حروف تہجی سے واقفیت حاصل کرنا ہے۔ یہ واقفیت دو یورپی قوموں کی طرح حروف کا تلفظ کر کے نہیں بلکہ اپنی انگلی سے زمین پر لکھ لکھ کر حاصل کرنا ہے جب انگلی سے ریت میں لکھنے کی مشق کافی ہو جاتی ہے تو اسے اس بات کی اجازت مل جاتی ہے کہ وہ چاہے تو لوہے کے قلم سے Codjan کے پتوں پر یا نرگل کے قلم سے کاغذ پر لکھے۔ وہ ARISTOLCHIA INDICA کے پتوں پر بھی لکھ سکتا ہے۔ یا پھر ایک خاص قسم کی پنسل سے HULLIGI KADALAI پر (جو بڑی حد تک سیلٹ کا بدل ہوتی ہے) لکھائی کا کام کر سکتا ہے اس صوبے میں آخر الذکر دو چیزیں زیادہ مستعمل ہیں۔ ان میں سے ایک ایک عام مستطیل تختی ہوتی ہے جس کی چوڑائی تقریباً ایک انٹ اور لمبائی تین انٹ کے قریب ہوتی ہے۔ یہ تختی جب رندے سے صاف کر دی جاتی ہے تو پھر لکھنے کے قابل بنانے کے لیے تھوڑے چادلوں سے لیسپ کر کوئلے سے پوتنارہ جاتا ہے۔ لکھنے کے لیے دوسری چیز کپڑے سے بنتی ہے۔ چادلوں کے کلف سے پہلے کپڑے کو (موم جاتے کی طرح) سخت کر لیا جاتا ہے۔ پھر اسے اس طرح تہہ کرتے

ہیں کہ اس کی ظاہری شکل کتاب سے ملنے لگتی ہے۔ اس کے بعد اس کے اوپر کوٹے اور بہت سے دوسرے گوندوں کا کرب لگا دیتے ہیں۔ جو پوسل استعمال ہوتی ہے وہ بٹنیا پہلاتی ہے۔ یہ ایک طرح کی مٹی ہوتی ہے اور بڑی حد تک رنگین چاک سے ملتی ہے۔ سوائے اس کے کہ چاک ذرا نرم ہوتی ہے اور یہ ذرا زیادہ سخت۔

(۱۰) حروف ابجد اچھی طرح سیکھ لینے کے بعد طالب علم مختلف حروف کو ملا کر لکھنا سیکھتا ہے یا حروف صحیح کو حروف علت سے ملا کر مختلف صوتی ارکان مرتب کرنے کے ڈھنگ سیکھتا ہے۔ ان کے علاوہ افزاء، دیہات اور جانوروں کے نام لکھنا سیکھتا ہے اور آخر میں حساب سے متعلق مختلف علامات کا استعمال سیکھتا ہے۔ وہ ایک سے تنو تک گنتی اور جمع کا ایک پہاڑ ازبانی یاد کرتا ہے اس کے بعد روپے آنے پائی کی جمع تفریق کے لیے آسان رقمیں لکھنا اور روپوں کے آنے پائی بنانا اور آنے پائی وغیرہ کے روپے یا آنے بنانا اور اسی طرح گزوں کے فاصلے کو نبٹوں میں اور فٹوں کے فاصلے کو گزوں میں تبدیل کرنے کی مشق کرتا ہے۔

اس منزل پر طالب علم کو صحیح عدد کی کسر میں سمجھانے اور یاد کرانے میں بڑی محنت کے ساتھ کوشش کی جاتی ہے۔ یہ کسر میں اعشاریہ کے قاعدے سے دس دس کر کے نہیں گنتی ہیں بلکہ چوتھائیوں میں اترتی چڑھتی ہیں۔ کسریں، جمع اور ضرب کے پہاڑے، طول، وزن اور مقدار کے بیانے اچھی طرح ذہن نشین کرانے کے لیے دن میں دو مرتبہ بچوں کو قطاروں میں کھڑا کر کے انہیں مانیٹروں سے پڑھوا کر بچوں سے دہرایا جاتا ہے۔

(۱۱) اس کے علاوہ مختلف قسم کے راج رجم الخطوں کو پڑھنا اور ان حروف کو جن کے نمونے استاد نے درسے مختلف طریقوں سے حاصل کیے ہیں، سمجھنے کی صلاحیت پیدا کرنا، مشترک حروف کا لکھنا، یکساں شکلوں کا بنانا، قصوں اور داستانوں کا مطالعہ اور مختلف قسم کی نظموں کو یاد کرنا ایسی تعلیم کے ضروری حصے ہیں۔ ان سب کا خاص مقصد یہ ہوتا ہے کہ بچہ الفاظ کے صاف اور واضح تلفظ سیکھ جائے اور اس میں مختلف قسم کے مضامین اور نظموں کو پڑھنے کا شوق پیدا ہو اور وہ انہیں ٹھیک ڈھنگ سے پڑھ بھی سکے۔

(۱۶) ان ویسی اسکولوں میں جس منظم طریقے سے اور جتنے کم وقت میں بچوں کو لکھنا سکھایا جاتا ہے اور بڑی جماعتوں کے طالب علموں سے ان کے کسی تعلیمی نقصان کے بغیر چھوٹی جماعتوں کے کام کو جس طرح چلایا جاتا ہے وہ یقیناً قابل ستائش ہے اور انگلستان میں اس طریقہ کار کی نقل حق بجانب ہے۔

## ۵۔ مدراس کی انکوآری کا قابل اعتبار ہونا

اس انکوآری میں حاصل کیے گئے اعداد و شمار کو تاریخ داں عام طور پر چیلنج کرتے ہیں لیکن دو بالکل مختلف بنیادوں پر۔ ایک نقطہ نظر جس کی شائدگی سر فلپ ہارٹوگ کرتے ہیں، یہ ہے کہ ان اعداد و شمار کو بڑھا چڑھا کر پیش کیا گیا ہے۔ لیکن تمام دستیاب اعداد و شمار کے غائر مطالعے سے یہ صاف معلوم ہو جائے گا کہ یہ نقطہ نظر صحیح نہیں ہے۔ سب سے پہلے تو یہ کہ کلکٹروں کے فراہم کیے ہوئے اعداد و شمار میں گھروں پر تعلیم حاصل کرنے والے بچوں کی تعداد (بہ استثنائے شہر مدراس) شامل نہیں ہے۔ یہ بات بھی یاد رکھنی چاہیے کہ منرو کے اصل سرکلز میں گھروں پر تعلیم و تدریس کا ذکر نہیں تھا۔ بہت ممکن ہے کہ منرو کو اس وقت اس طریقہ تعلیم کا علم ہی نہ ہو۔ جو لوگ کاموں کے دفتری طریقوں سے واقف ہیں ان کے لیے یہ سمجھنا بہت مشکل نہیں ہے کہ کلکٹروں نے گھروں پر پڑھنے والے بچوں کا ذکر اس وجہ سے نہ چھوڑا ہوگا کہ ان کے ضلعے میں اس قسم کی تعلیم تھی ہی نہیں یا یہ کہ انہیں اس کے وجود کا علم ہی نہیں تھا بلکہ انہوں نے اس کے ذکر کو اس لیے نظر انداز کر دیا ہوگا کہ سرکاری حکم میں اس کے بارے میں وضاحت کے ساتھ پوچھا بھی نہیں گیا تھا۔ یہ بات اس حقیقت سے بھی واضح ہو جاتی ہے کہ مدراس کے کلکٹر کے علاوہ کسی دوسرے کلکٹر نے گھروں پر تعلیم حاصل کرنے والے بچوں سے متعلق اعداد و شمار نہیں دیے ہیں۔ حالانکہ خود منرو کو اس بات کا یقین تھا کہ ”روکوں کو گھر پر، عزیزوں کے ذریعے یا نجی استاد رکھ کر تعلیم دلانے کا طریقہ ملک کے کسی حصے میں بھی نامانوس

۱۔ حکومت مدراس کے ریکارڈ سے انتخاب II فیبر D (عبارت تو علی ہم نے کیا ہے)

۲۔ سر فلپ ہارٹوگ، ایم آسپنس آن انڈین ایجوکیشن ص ۲۷

۳۔ حکومت مدراس کے ریکارڈ سے انتخاب II فیبر A



نہیں ہے۔" مدراس کے کلکٹر نے اپنے طور پر گھروں میں تعلیم پانے والے بچوں سے متعلق اعداد و شمار بھیج دیے حالانکہ وہ اس سے مانگے نہیں گئے تھے۔ اس کلکٹر کی ساری محنت کا ہرگز یہ صلہ نہیں ہے کہ اسے ان کلکٹروں کی فہرست میں شامل کیا جائے جو کم محتاط ہیں اور جنہیں تعلیم سے کیسپ بیل کے مقابلے میں کم دل چسپی ہے۔" جیسا کہ سرنلپ اپنی اس تنقید میں کہتے ہوئے معلوم ہوتے ہیں۔

دوسری قابل توجہ بات یہ ہے کہ خود منرو کو اس بات کا یقین تھا کہ اعداد و شمار کی بنیاد پر جو تخمینے نکالے گئے ہیں وہ کم ہی ہیں۔ اس نے اسکول جانے والی عمر کے بچوں کی تعداد کو آبادی کی کل تعداد کا نوواں حصہ متعین کیا؛ اس طرح اسکول جانے والی عمر کے بچوں کی تعداد ۱۳۰۰۰ نکلی مگر حقیقتاً کل ۱۸۴۰۰۰ بچے یا تخمینے کے صرف ایک چوتھائی بچے اسکولوں میں موجود تھے اس لیے اس نے محسوس کیا کہ ان اعداد و شمار میں اضافہ گھروں میں تعلیم حاصل کرنے والے بچوں کی تعداد کے پیش نظر کیا جاسکتا ہے مگر اسے کلکٹر مدراس کے بھیجے ہوئے اعداد و شمار کی صحت کا یقین نہیں تھا جس سے اسکولوں میں پڑھنے والے بچوں اور گھر پر تعلیم حاصل کرنے والے بچوں میں ایک اور پانچ کا تناسب ظاہر ہوتا تھا مگر پھر بھی اس نے یہ بات مان لی کہ تمام دستیاب اعداد و شمار اصل حالت کو کچھ کم کر کے ہی دکھاتے ہیں اور کہا کہ تعلیم حاصل کرنے والے بچوں کی تعداد اسکول جانے والی عمر کے بچوں کی کل تعداد کا چوتھائی کے بجائے قریب قریب ایک تہائی حصہ تھی۔

منرو کے لیے غالباً سب سے اچھا طریقہ کار یہ رہتا کہ وہ مدراس کے ان اعداد و شمار پر نظر ثانی کرانے اور دوسرے کلکٹروں سے گھروں پر تعلیم حاصل کرنے والے بچوں کی تعداد جمع کرنے کا مطالبہ کرتا۔ دراصل اس نے اعداد و شمار کی صحت کو اپنا مقصد ہی نہیں بنایا۔ اس کا واحد مقصد جیسا کہ اس نے اپنی رپورٹ میں لکھا بھی ہے، دیسی نظام تعلیم کی حالت کا ایک سرسری اندازہ لگانا تھا اور چونکہ اس کے نزدیک تعلیمی اصلاحات سے متعلق تجاویز کی نیاری کے لیے کافی مواد فراہم ہو گیا تھا اس لیے اس نے مزید تحقیقات کا خیال ترک کر دیا۔ اس بات پر سوچنا کہ گھریلو تعلیم و تدریس کے نظام سے متعلق زیادہ محتاط انکوائری کے نتائج کیا ہوتے ایک لا حاصل عمل ہوتا۔ لیکن اس بات میں کوئی شبہ نہیں ہو سکتا کہ دستیاب شہادتیں یہ بات ضرور ثابت کرتی ہیں کہ منرو کے اعداد و شمار حقائق کو بڑی حد تک کم کر کے پیش کرتے ہیں۔

#### ۶۔ بمبئی میں انکوائریاں ۲۵-۱۸۲۳ء

مدراس میں دیسی تعلیم سے متعلق منرو کی تحقیق شروع ہونے کے فوراً بعد ہی بمبئی کے گورنر

ماؤنٹ اسٹوارٹ ایل فنسن نے ایسی ہی ایک انکوائری صوبہ بمبئی میں شروع کی۔ اسی کے ایما پر حکومت کے سیکریٹری نے دیسی تعلیم سے متعلق معلومات فراہم کرنے کے لیے تمام کلکٹروں کو ایک سرکلر بھیجا (مورخہ ۱۰ مارچ ۱۸۲۲ء) اور دیسی تعلیم سے متعلق معلومات فراہم کرنے کو کہا۔ اکثر کلکٹروں کے جوابات ۲۵-۱۸۲۲ء میں وصول ہو گئے جو ابھی کچھ مدت ہوئی جناب آر۔ وی۔ پارولیکر کے عالمانہ پیش لفظ کے ساتھ شایع ہوئے ہیں۔ یہ رپورٹیں اس وقت کے پورے صوبے کا احاطہ نہیں کرتیں اور نہ ہی انکوائری سے متعلق تمام کاغذات کو اب حاصل کیا جاسکتا ہے لیکن موجود اعداد و شمار کی بنیاد پر صوبہ بمبئی میں دیسی تعلیم کی حالت کے بارے میں مندرجہ ذیل عام نتائج اخذ کیے جاسکتے ہیں۔

ایسے کسی مدرسے کا تذکرہ نہیں ملتا جو کسی گھر میں لگتا ہو اور یہ کہ وہ گھر صرف اسی کام کے لیے

### (الف) دیسی ابتدائی مدرسے

مخصوص ہو۔ زیادہ تر مدرسے مندروں میں، سخی گھروں میں اور چھپروں کے نیچے لگتے تھے یا پھر رڑ کے خود استاد کے گھر پر جمع ہوا کرتے تھے۔ کچھ مثالیں ایسی بھی ملتی ہیں کہ قصبے کے کسی سوز شخص نے اپنے مکان کا ایک حصہ اسکول کے کام کے لیے دے دیا ہے۔ یہ مدرسے عام طور پر مستقل نہیں ہوتے تھے بلکہ ان کی زندگی کا دارومدار مقامی ضرورت یا عدم ضرورت پر ہوتا تھا۔ ان مدرسوں میں طالب علموں کی تعداد دو سے ڈیڑھ سو تک ہوتی تھی اس لیے طالب علموں کی اوسط تعداد کا اندازہ فی اسکول صرف پندرہ لگا یا گیا ہے۔ اصولی طور پر یہ مدرسے کسی مخصوص نرقے کے لیے نہیں تھے اور سوائے نام نہاد پنچی ذاتوں کے بچوں کے ان تمام بچوں کا داخلہ ہو سکتا تھا جو تعلیم کے اخراجات برداشت کرنے کی استطاعت رکھتے ہوں۔

استادوں میں زیادہ تر برہمن تھے۔ اس پیشے سے ان کا تعلق پیشے کے

### (ب) استاد

روایتی اعزاز کی بنا پر تھا نہ کہ کسی مادی یا مالی منفعت کی بنا پر۔ عام طور

پر جن دوسری ذاتوں سے استاد آتے تھے ان میں سے کچھ کے نام یہ ہیں۔ پریمبو، مراٹھا، بھٹنڈاری، کنڈی، وانی، شمبی اور بنیا وغیرہ۔ استاد کی ماہانہ تنخواہ اوسطاً تین اور پانچ روپے کے درمیان ہوتی تھی۔ تنخواہ کی ادائیگی نقد اور جنس دونوں صورتوں میں ہوتی تھی۔ تنخواہ کی اس کمی کو کسی طرح چند دوسرے طریقوں سے پورا کرنے کی بھی کوشش کی جاتی تھی جناب آر۔ وی۔ پارولیکر نے لکھا ہے:

۱۔ اے سورس بک آف ہٹری آف ایجوکیشن ان دی بائی پرائنس حصہ اول۔ سروے آف ان ڈی جینس ایجوکیشن (۱۸۳۰-۱۸۳۰ء)

”ابھی تک ہم نے استادوں کی اس تنخواہ کا ذکر کیا ہے جس کے بارے میں یہ توقع کی جاتی ہے کہ یہ استاد کو باقاعدگی کے ساتھ ملتی رہے گی اور یہ کہ اس کے کام کی واجب اجرت ہے۔ اس زمانے کا استاد لوگوں سے بہت سی دوسری مراعات کا مطالبہ کر سکتا تھا جو اس کی آمدن کی کمی کو بہت اچھی طرح پورا کر دیا کرتی تھیں۔ استاد کئی طور پر ان لوگوں کا آدمی ہوتا تھا جن کے بچوں کو وہ پڑھاتا تھا اس کی جگہ لوگوں کے دلوں میں بھی ہوتی ہی تھی اور ان کے دسترخوان پر بھی۔ دوسروں کے مقابلے میں رئیس اور دولت مند لوگ نقد اور جنس دونوں شکلوں میں زیادہ دیتے تھے۔ استاد شاگردوں کے والدین سے معض اشارہ کر کے ایک وقت کے کھانے کا انتظام کر سکتا تھا۔ اس زمانے میں جب کہ کم سنی کی شادیاں بہت عام تھیں، ہر شاگرد کی شادی پر استاد کو اچھے خاصے تحائف ملتے تھے اور وہ اس مبارک تقریب کے موقع پر اپنی نیک خواہشات پیش کرتا تھا۔ احمد آباد کی پوسٹ میں لکھا ہے کہ ”اسکول کا ایک استاد اپنی ذات کے لوگوں کے ہاں کی تمام بڑی تقریبوں میں مدعو ہوتا ہے اور مقررہ تنخواہ کے علاوہ دہرہ، دیوالی اور دوسرے اہم موقعوں پر گاؤں کے بڑے لوگوں کی طرف سے اُسے اچھے خاصے بڑے تحفے ملتے ہیں۔ یہ ایک طریقہ ہے کہ بارات جب اسکول کے سامنے سے گزرتی ہے تو استاد کی خدمت میں کوئی چھوٹا مونا ٹخنہ پیش کیا جاتا ہے اور بچوں کے لیے اسکول میں ایک دن کی چھٹی کرائی جاتی ہے۔ کرناٹک سے بھی ایک ایسے ہی رواج کی اطلاع ملی ہے جس میں استاد کو خوشی اور غمی دونوں موقعوں پر تنہائی خلوص و محبت کے ساتھ یاد رکھا جاتا ہے۔“

ان استادوں کی علمی استعداد بڑی ناقابل اطمینان ہوا کرتی تھی۔ جناب آر۔ وی۔ پارویکر نے اس پہلو پر بھی روشنی ڈالی ہے۔

”اس زمانے کے نام ابتدائی اسکولوں میں جو اساتذہ پڑھاتے تھے ان سے محض ابتدائی ذہانت و خواندہ اور حساب پڑھانے کی توقع کی جاتی تھی۔“



ضرب اور طویل و پیچیدہ پہاڑے جاننا ہر استاد کے لیے ضروری تھا لیکن اس سے آگے ابتدائی اسکولوں کے عام استاد کے لیے تھوڑا صاف خطا اور آسان تحریروں کو پڑھنے کی صلاحیت کافی سمجھی جاتی تھی اس لیے گجرات کی اس رپورٹ پر تعجب نہیں ہونا چاہیے جس میں لکھا ہے کہ اساتذہ عام طور پر خود کم استعداد ہیں اور حقیقت تو یہ ہے کہ کتابوں سے استفادے کے لیے انہیں بھی اتنی ہی کوشش کی ضرورت ہے جتنی کہ طالب علموں کو۔

(ج) ابتدائی اسکولوں میں ہر طبقوں کے علاوہ تمام دوسرے طبقوں کے طلبہ آتے تھے۔ ان میں سے تقریباً تیس فی صدی طلبا برہمن تھے۔ دوسرے اور طبقے جن کے بچے زیادہ تعداد میں اسکولوں میں داخلہ لیتے تھے وہ وانی، پریمبوا، سنار اور بنپے تھے۔ طالب علموں کی کل تعداد کا تقریباً صدی حصہ ترقی یافتہ طبقوں سے آتا تھا۔ ان کی عمریں چھ اور چودہ برس کے درمیان ہوتی تھیں اور اسکول میں پڑھنے کی مدت گجرات میں دو یا تین سال اور دوسرے علاقوں میں تین یا چار سال تھی۔

ابتدائی اسکولوں میں نوشت و خواند اور

(د) نصابِ تعلیم اور طریقہ تعلیم ریاضی کی ابتدائی باتیں سکھائی جاتی

تھیں۔ ضرب اور پہاڑے بچوں کو اس لیے سکھائے جاتے تھے کہ وہ روزمرہ کی زندگی میں آنے والے سیدھے سادے سوالوں کا جواب زبانی لگانے کے قابل ہو جائیں۔ چھپی ہوئی کتابوں کا کیکر فقدان تھا۔ تعلیمی سامان اگر کسی اسکول میں ہوتا بھی تھا تو نہایت معمولی اور بے ڈھنگا ہوتا تھا۔ طالب علموں کو سزائیں دینے کا رواج عام تھا اور سزائیں عموماً سخت ہوتی تھیں۔

صوبے کے کسی اسکول میں کسی بڑکی کے تعلیم حاصل کرنے

(۴) عورتوں کی تعلیم کا ذکر نہیں ملتا۔ بڑکیوں کی تعلیم کا یہ تذکرہ کسی مجلہ یا ماہرہ

کی وجہ سے نہیں رہ گیا بلکہ اس زمانے میں عام اسکول تھے ہی صرف بڑکوں کے لیے۔

بہی کی رپورٹوں میں گریٹونڈریس کو نہ کوئی اہمیت

(۵) گھروں پر تدریس دی گئی ہے اور نہ ہی اس نظام کی کوئی تفصیلات اس

میں ملتی ہیں۔ صوبے میں اس نظام کی موجودگی کے کچھ سرسری حوالے رپورٹ میں ضرور مل جاتے ہیں۔

(ض) مسلمانوں کی تعلیم بہت سے دیسی اسکول تھے جہاں صرف مسلمان طالب علم پڑھتے تھے اور ان اسکولوں کی نگرانی بھی مسلمان استاد کرتے تھے۔ ان اسکولوں میں فارسی کی تعلیم دی جاتی تھی اور بعض اسکولوں میں ہندوستانی بھی پڑھائی جاتی تھی۔ بہت سی جگہوں پر مسلمان بچے عام ہندو اسکولوں میں جاتے تھے۔

(ح) اعلیٰ تعلیم کے ہندو اسکول کچھ رپورٹوں میں اعلیٰ تعلیم کے ہندو اسکولوں کا تذکرہ ملتا ہے۔ احمد نگر میں سولہ اور پونہ میں ایسے ایک سو چونسٹھ اسکول تھے۔ (پونا شہر میں تعلیمی اداروں کی کل تعداد دو سو بائیس تھی)۔

## ۷۔ بمبئی کی انکوائری ۱۸۲۹ء

بمبئی کی یہ انکوائری ۲۵-۱۸۲۲ء کی انکوائری سے اس اعتبار سے مختلف تھی کہ اس میں معلومات کلکٹروں کی بجائے ڈسٹرکٹ ججوں کے ذریعے فراہم کی گئی تھیں۔ اس رپورٹ کے مطابق اس وقت وہاں کی آبادی ۳۵ ۲۶۸۱۷ افراد پر مشتمل تھی۔ اسکولوں میں تعلیم پانے والوں کی تعداد ۲۵۱۵۲ تھی اور ان کے لیے ۱۷۰۵ اسکول تھے۔

## ۸۔ بمبئی کی انکوائریوں کا قابل اعتبار ہونا

اس زمانے کے دیسی اسکولوں کی خصوصیات کے ذکر کا جہاں تک تعلق ہے یہ بات مانی جاسکتی ہے کہ یہ رپورٹیں بڑی حد تک ایک صحیح تصویر پیش کرتی ہیں۔ مگر اعداد و شمار کے معاملے میں یہ رپورٹیں کہاں تک قابل اعتبار ہیں یہ سوچنے کی بات ہے۔ یہ پتہ چلتا ہے کہ ان رپورٹوں میں گھریلو تدریس کے نظام کا کوئی خاص ذکر نہیں ہے جب کہ یہ ایک حقیقت ہے کہ یہ نظام اس زمانے میں بھی رائج تھا اور پھر یہ بھی یقین سے نہیں کہا جاسکتا کہ رپورٹ کے اعداد و شمار میں سارے موجود اسکول شامل ہیں۔ ان رپورٹوں میں اکثر بڑی عجلت میں تیار کی گئی ہیں۔ مثال کے طور پر بڑوچہ کیرہ اور سورت کے کلکٹروں نے تحقیقات شروع کرنے سے متعلق حکومت کے پہلے سرکلر کے چار ہینے کے اندر اندر اپنی رپورٹیں بھیج دی تھیں یہ ٹھیک ہے کہ دوسروں نے اتنی عجلت نہیں دکھائی مگر پھر بھی ایک ایسی تحقیق میں دوسروں نے بھی کافی وقت نہیں لیا جس میں اصلاح کے تمام گاوڑوں کے اعداد و شمار جمع کرنے تھے اور نقل و حمل اور رسل و رسائل کے ذرائع بھی بہت سست رفتار تھے۔

۲۹-۱۹۲۸ء والی رپورٹ بھی اس اعتبار سے بہت زیادہ محتاط نہیں تھی۔ دوسرے یہ کہ اس زمانے کے خصوصی حالات کی وجہ سے بھی رپورٹ میں غلطیاں ہو گئیں۔ ”پیشوا عہد ختم ہوا تھا اور نئے حاکم ابھی اپنی حکومت کی داغ بیل ڈال رہے تھے۔ شک و شبہ کا ایک ماحول تھا جس میں حکومت کے ہر کام میں خواہ وہ کیسا بھی ہو، اس کے ذاتی مفاد کا پر تو دیکھا جاتا تھا۔ ایسے ماحول میں اگر لوگوں نے بہت سے اسکولوں کے بارے میں بہت سے حقائق کو جان بوجھ کر سرکاری افسروں سے چھپایا ہو تو تعجب نہ ہونا چاہیے۔ تیسرے یہ کہ یہ رپورٹیں زیادہ تر ایسے مصروف افسروں کے ذریعہ مکمل کرائی گئیں جو ان مسائل میں دل چسپی نہیں رکھتے تھے۔ اوریوں بھی جو لوگ ایسی سرکاری تحقیقات سے واقف ہیں وہ جانتے ہیں کہ ان کی بنیاد پر نکالے ہوئے نتائج چنداں معتبر نہیں ہوتے۔ چوتھے یہ کہ ان رپورٹوں کی بنیاد پر مرتب کیے ہوئے نتائج کے خلاف بہت سے اہم برطانوی افسروں کے بیانات موجود ہیں جناب آر۔ وی۔ پارولیکر نے لکھا ہے۔

۵۔ بمبئی کے گورنر کی کاؤنسل کے ایک رکن جناب جی۔ ایل۔ پیرین گاسٹ

نے اپنی ۱۸۲۱ء کی رپورٹ میں مندرجہ ذیل قابل ذکر بیان دیا تھا۔

”مجھے اس کا ذکر کرنے کی کوئی خاص ضرورت نہیں ہے کہ بورڈ کا ہر رکن جانتا ہے کہ ہمارے علاقوں میں شاید ہی کوئی چھوٹا بڑا گاؤں ایسا ہو جہاں کم از کم ایک اسکول نہ ہو اور بڑے گاؤں میں ایک سے زیادہ اسکول ہیں اور ہر ڈویژن کے ہر قصبے اور بڑے شہر میں بہت سے ایسے مدرسے موجود نہ ہوں جہاں ہندوستانی بچوں کو پڑھائی اور حساب کی تعلیم دی جاتی ہو۔ استادوں کو والدین کی استطاعت کے مطابق ایک یا دو مٹھی غلے سے لے کر ایک روپیہ ماہانہ تک معاوضہ ملتا ہے۔ یہ نظام ایک طرف تو اتنا سستا ہے اور دوسری طرف اتنا سادہ اور موثر کہ شاید ہی کوئی کاشتکار یا چھوٹا تاجر ایسا ملے جو اپنے حسابات کو خاصی صحت کے ساتھ لکھنے کی اہلیت نہ رکھتا ہو۔ ان لوگوں کی اہلیت ایک حد تک خود ہمارے ملک کے پس ماندہ لوگوں کے مقابلے میں زیادہ ہے۔ ماہوکار اور بڑے تاجر اپنے اکھٹے اپنے اختصاراً وضاحت اور ایک آئینی صحت کے ساتھ لکھتے ہیں کہ میں

انھیں برطانوی تاجروں کی (۱۸۲۳ء کی شہادت ۱۸۶۸ء کی کتابوں سے کم درجہ نہیں دے سکتا۔

خاندیش کے تقریباً ہر گاؤں میں ہندوستانی باشندوں کے قائم کیے ہوئے اسکول موجود ہیں۔

ایسے پڑھے لکھے لوگوں کا تناسب جو پڑھنا لکھنا اور معمولی حساب رکھنا جانتے ہوں غالباً بھوپن ملکوں ہی جیسا ہے (بمبئی ایجوکیشن سوسائٹی کی سالانہ رپورٹ (۱۸۱۹ء) ص ۱۱)

دیسی باشندوں میں مدرسوں کا قیام ایک عام بات ہے اور مدرسے ہر جگہ بکثرت پائے جاتے ہیں۔ (بمبئی ایجوکیشن سوسائٹی کی چھٹی رپورٹ (۱۸۲۰ء) ص ۲۱)

ہم یہ نہیں چاہتے کہ صورتِ بمبئی میں تعلیم کی وسعت اور ہر گیری کے واسطے میں ان عام تاثرات کو محض ان کی ظاہری قدر و قیمت سامنے رکھ کر قبول کر لیا جائے مگر یہ بھی اتنا ہی نامناسب ہو گا کہ ان کو نظر انداز کر کے "سرکاری" اعداد و شمار کو محض ظاہری قدر و قیمت کی بنا پر ماننے پر اصرار کیا جائے۔

بمبئی کے ان اعداد و شمار کو اگر کھلے دماغ سے دیکھا جائے تو ظاہر ہو جائے گا کہ یہ معتبر ہیں اور اہمیت کو کم کر کے پیش کرتے ہیں۔ انھیں ہندوستان میں ابتدائی تعلیم کی وسعت ناپنے کا پیمانہ ثابت کرنا دشوار ہو گا۔

دیسی تعلیم سے متعلق بنگال کی انکوائریوں اور بمبئی اور مدراس کی انکوائریوں میں بڑا نمایاں فرق ہے۔ بنگال کی انکوائریاں ریویو اور جوڈیشیل ڈپارٹمنٹس کے سرکاری ذہیوں کی پکاٹے دویم ایڈم نام کے ایک غیر سرکاری اور پرجوش مشنری کے ذریعے تکمیل کو پہنچی۔ مزید یہ کہ ان انکوائریوں میں طلبہ کا زیادہ منظم تھا اور مدراس اور بمبئی کے مقابلے میں ان پر وقت بھی زیادہ صرف کیا گیا تھا۔ یہ دویم ایڈم کے نکلے ہوئے نتائج بڑے محتاط مطالعے کے مستحق ہیں۔

۱۔ آر۔ وی۔ پارویکر

۲۔ اس پورگرافت اس کے بعد آنے والے دوسرے پورگرافتوں میں جو معلومات دی گئی ہے وہ ایڈم پورٹس کے اس ایڈیشن سے لی گئی ہے جسے جناب اے۔ این۔ باسوں نے مرتب کیا ہے اور کلکتہ یونیورسٹی نے شایع کیا ہے۔



## ۱۰۔ ایڈم کی پہلی رپورٹ

ایڈم کی پہلی رپورٹ اس وقت کے تمام دستیاب تعلیمی اعداد و شمار کی بڑی احتیاط کے ساتھ تیار کی ہوئی تھیں۔ جو معلومات اس کے ذریعے ہمیں ملتی ہیں وہ خود ایڈم کی لہجہ کی دو رپورٹوں کے مقابلے میں نہ تو کافی ہیں اور نہ ہی زیادہ قابل اعتبار لیکن اس کا مطالعہ بہت دل چسپ ہے۔ رپورٹ کی اصل دل چسپی اس کے مندرجہ ذیل پیراگراف میں ملتی ہے جو دوسرے کچھ برسوں سے اختلافات کا موضوع بن گیا ہے۔

”دیسی ابتدائی مدرسے، دیسی ابتدائی مدرسوں سے یہاں مراد وہ مدرسے ہیں جہاں نوشتہ و خواندہ اور حساب کی تعلیم دی جاتی ہے جن کو قائم بھی دیسی باشندوں نے کیا ہے اور وہی ان کو چلاتے ہیں۔ ان مدرسوں میں وہ اسکول شامل نہیں ہیں جن کی امداد مذہبی اور رفاہ عام کے دوسرے ادارے کرتے ہیں۔ خیال ہے کہ بنگال میں ایسے اسکولوں کی تعداد بہت بڑی ہے جنہیں کیٹی آف ایجوکیشن کے ایک معتبر رکن نے اس موضوع پر تیار کی گئی ایک رپورٹ میں اس خیال کا اظہار کیا ہے کہ اگر لوور پراونس (LOWER PROVINCE) کے گادس کے ہر مدرسے پر ایک روپیہ سالانہ صرف کیا جائے تو سالانہ خرچہ بارہ لاکھ روپے سے کچھ ہی کم ہوگا۔ اس سے اندازہ ہوتا ہے کہ بنگال اور بہار میں ایک لاکھ مدرسے تھے۔ اگر یہ فرض کر لیا جائے کہ ان صوبوں کی کل آبادی ۴۰۰۰۰۰ تھی تو یہ نتیجہ نکالا جاسکتا ہے کہ ہر چار سو افراد کے لیے وہاں ایک اسکول موجود تھا۔“

اس رپورٹ کو سرفیلپ ہارٹوگ جیسے تاریخ تعلیم کے چند مبصروں نے قصے اور حکایت کا درجہ دیا ہے مگر شری آر۔ وی۔ پارویکر جیسے کچھ دوسرے ہیں جو اسی شد و مد کے ساتھ یہ کہتے ہیں کہ یہ رپورٹ بڑی حد تک صحیح ہے۔ اس سبب حثے کے خاص نکتے دو ہیں۔ پہلا یہ کہ طنین لفظ اسکول کی تاویل ایک دوسرے سے مختلف کرتے ہیں ایک گروہ کے لوگ اس لفظ کو اس کے بالکل جدید

معنوں میں استعمال کرتے ہیں جس کی رو سے اسکول تقریباً ایک ایسا مستقل ادارہ ہوتا ہے جسے کوئی شخص چلاتا ہے اور فیس ادا کرنے یا محلے والوں سے کچھ معاوضے کر بچوں کی ایک معتد بہ تعداد کو پڑھاتا ہے۔ اگر اسکول کی اصطلاح سے یہی مراد ہے تو بنگال میں ایک لاکھ اسکولوں کی موجودگی کے خیال کو طرفہ مبالغہ کہنا بے جا نہ ہوگا۔ مگر دوسرے گروہ کے لوگ اس لفظ کی اس شرح سے اختلاف کرتے ہیں۔ ان کا کہنا ہے کہ اس زمانے میں اسکول کا لفظ ہر اس مقام کے لیے استعمال ہوتا تھا جہاں تدریس کا کام ہوتا ہو۔ اس میں وہ مراکز بھی شامل تھے جہاں گھریلو تدریس کا نظام جاری تھا۔ اس نقطہ نظر کے مطابق ایک خاندان جس میں گھر کے بچوں کو پڑھانے کے لیے کوئی استاد ملازم رکھا گیا ہو یا باپ خود اپنے بچوں کو پڑھاتا ہو اور چاہے اس تدریس میں محلے کے دوسرے بچے شامل ہوں یا نہ ہوں، یہ مقام اس زمانے کی اصطلاح میں اسکول ہی تھا۔ اس نظریے کو صحیح ثابت کرنے کے لیے یہ کہا جاتا ہے کہ ایڈم نے اسکولوں اور طالب علموں سے متعلق اپنی انکوائری کے ایک اہم جزو کے طور پر گھریلو تدریس کا انتظام کرنے والے تمام خاندانوں کے اعداد و شمار بھی جمع کیے تھے۔ اگر یہ نقطہ نظر قبول کر لیا جائے تو لازمی طور پر یہ نتیجہ نکلے گا کہ بنگال کے تقریباً ہر گاؤں میں ایک پبلک یا پرائیویٹ اسکول اور بڑے گاؤں میں کئی کئی اسکول موجود تھے۔ اس مباحثہ کا دوسرا اہم سوال یہ ہے کہ ایک لاکھ اسکولوں کے اس افسانے کی عدم صداقت کی طرف خود ایڈم نے اشارہ کیوں نہیں کیا۔ اس سوال کا جواب مختلف گروہ الگ الگ دیتے ہیں۔ ایڈم کی دیانت داری پر شبہ تو نہیں کیا جاسکتا لیکن سرنپ کا خیال ہے کہ ایڈم اپنے جمع کیے ہوئے اعداد و شمار کا تجزیہ واضح طور پر نہیں کر سکے۔ دوسرا گروہ ایڈم کی قوت مشاہدہ اور تجزیہ کرنے کی اس صلاحیت کی طرف اشارہ کرتا ہے جس کا اظہار اس کی رپورٹ میں جگہ جگہ ہوتا ہے اور یہ بات کہ ایک لاکھ اسکولوں کے افسانے کا ذکر سرکاری اور غیر سرکاری دونوں حلقوں میں برابر ملتا ہے اس

۱۰ اس موضوع پر خود ایڈم کے الفاظ مندرجہ ذیل ہیں:

اس ضلع (راج شاہی) میں ابتدائی تعلیم کو دو قسموں میں بانٹا جاسکتا ہے۔ پبلک اور پرائیویٹ۔ ابتدائی تعلیم یا تو پبلک اسکولوں میں دی جاتی تھی یا پھر نجی طور پر گھروں میں۔ یہ تفریق ہمیشہ نمایاں نہیں رہتی مگر پھر بھی ظاہر ضرور ہوتی ہے۔ رپورٹ کلکتہ ایڈیشن۔ صفحات ۲۷-۱۲۶

۱۱ سرنپ بار لوگ، اسم اسپیکشن آف انڈین ایجوکیشن ص ۵۵

پر دلالت کرتا ہے کہ حقیقتاً یہ ”افسانہ“ افسانہ تھا ہی نہیں۔ جیسا کہ شری ایم۔ آر۔ پرائیچے نے کہا ہے۔

سرکاری انصر اور دوسرے ماہرین جو اس صدی کے لوگ ہیں اور جو ۱۹ ویں صدی کے نصف وسط کی تعلیمی حالت کا کوئی ذاتی علم نہیں رکھتے یہ ماننے کے لیے تیار ہی نہیں ہوتے کہ جہاں آج ایجوکیشن ڈپارٹمنٹ (دیہی) اسکولوں کو چلانا ایک ناممکن کام سمجھتے ہیں وہاں اس زمانے میں ان گاؤں میں اسکول قائم تھے یہ لوگ ایسے سیدھے سادے تعلیمی مرکزوں کا تصور بھی نہیں کر سکتے جو استاد کو اشیاء کی صورت میں معاوضہ دے کر گاؤں میں مشترکہ طور پر چلائے جاتے ہوں یا کوئی رئیس یا زمیندار انفرادی طور پر ان کے کفیل ہوں مگر وہ سرکاری اور غیر سرکاری لوگ جو پچھلی صدی کے وسط میں موجود تھے، ایڈم ہی کی طرح ہر گاؤں میں ایک اسکول کی موجودگی کو قبول کرتے ہیں۔ ۱۹ ویں صدی کے آغاز میں، ہندوستان کے اکثر حصوں میں ابتدائی تعلیم کی ایک خاصی وسیع تنظیم موجود تھی۔ مدراس پریسیڈنسی میں سر تھامس منرو کو ہر گاؤں میں ایک ابتدائی مدرسہ ملا (میل: ہسٹری آف برٹش انڈیا۔ جلد ۱ ص ۵۶۲ ایڈیشن ۴) بنگال میں وارڈ نے پتہ لگایا کہ تقریباً ہر گاؤں میں نوشت و خواند اور ریاضی کی ابتدائی تدریس کے لیے اسکول موجود تھے۔ (وارڈ: ویو آف دی ہندوز۔ جلد ۱ ص ۱۶۰) ملوہ میں جہاں نصف صدی سے زیادہ عرصے تک مسلسل زراعی کیفیت رہی، وہاں بھی میلکم نے دیکھا کہ جس وقت برطانوی اقتدار نے اپنا سکہ جمایا اس وقت چار سو گھروں والے ہر گاؤں میں ایک ابتدائی مدرسہ قائم تھا۔ (میمورل آف سنٹرل انڈیا اینڈ الوہ۔ جلد ۲ ص ۱۵۰)

## ایڈم کی دوسری رپورٹ

اپنی دوسری رپورٹ میں ایڈم نے راج شاہی کے ایک تھانے نالود کی ایک جامع اور تفصیلی تحقیق پیش کی۔ اس کام میں اس کا خاص مقصد تحقیق کے کاموں کے مسائل اور دشواریوں کا ادراک

کرنا تھا۔ اس نے ناٹور کا انتخاب اس لیے کیا کہ راج شاہی ضلع کے تھانوں میں اس کی مرکزی حیثیت تھی اور اسے دوسرے سب ڈویژنوں کے حالات کا اندازہ لگانے کا پیمانہ تصور کیا جاسکتا تھا۔ ایڈم کی انکوائری کے نتائج مختصراً ذیل کے پیراگرافوں میں بیان کیے گئے ہیں۔

تھانے کی کل آبادی ۱۹۵۲۹۶ تھی جس میں ۱۲۹۶۴۰ مسلمان تھے ۶۵۶۵۶ ہندو۔ گائوں کی تعداد ۲۸۵ تھی۔ یہاں ایڈم کو کل ستائیس اسکول ملے جن میں طالب علموں کی تعداد ۲۶۲ تھی۔ ان میں دس اسکول بنگالی تھے یہاں طالب علموں کی تعداد ۱۶۷ تھی۔ بیسیس طالب علموں پر مشتمل چار فارسی اسکول تھے۔ قرآن پڑھانے کے لیے گیارہ عربی مدرسے تھے جہاں بیسیس لڑکے درس لیتے تھے۔ تیس طالب علم ایسے بھی تھے جو فارسی و عربی کے دو اسکولوں میں پڑھتے تھے۔ ان کے علاوہ ۲۳۸ گاؤں میں رہنے والے ۱۵۸۸ خاندان تھے جو ۲۲۴۲ بچوں کو پڑھاتے تھے۔ دوسرے الفاظ میں یہ کہا جاسکتا ہے کہ گھر پر تعلیم حاصل کرنے والے بچوں کی تعداد پبلک اسکولوں میں پڑھنے والے بچوں سے تقریباً نو گنا زیادہ تھی۔ پبلک کے لیے بنے ہوئے ابتدائی اسکولوں میں داخلے کی اوسط عمر آٹھ سال اور اسکول چھوڑنے کی اوسط عمر چودہ برس تھی۔ ابتدائی مدرسے کے استاد کی ماہانہ اوسط تنخواہ پانچ روپے اور اٹھ روپے کے درمیان تھی۔

ایسے دیسی کالج نہیں تھے جنہیں مسلمان چلاتے ہوں مگر ایڈم کو اڑتیس سنسکرت کالج ضرور ملے جن میں ۲۹۷ لڑکے پڑھتے تھے۔ ان میں داخلے کی اوسط عمر گیارہ سال اور سائے کورس کی تکمیل کے لیے اوسط عمر ستائیس سال تھی۔ ۳۹۷ طالب علموں میں سے ۱۳۶ تو ان ہی گاؤں کے رہنے والے تھے جہاں کالج قائم تھے۔ ان لوگوں کو صرف تعلیم مفت ملتی تھی۔ باقی ۲۶۱ طالب علموں کو جو دوسرے گاؤں سے پڑھنے آتے تھے اپنے استادوں سے تعلیم کے ساتھ ساتھ کھانے اور رہنے کی سہولت بھی مفت ملتی تھی۔

تعلیم نسواں کا تقریباً وجود ہی نہیں تھا مگر ایڈم نے حساب لگایا ہے کہ ناٹور میں پڑھے لکھے بالغوں کی تعداد مندرجہ ذیل صورت سے ۶۱۲۱ تھی۔

۲۹	ہندو کالجوں میں استاد
۸۸	پڑھے لکھے لوگ جو استاد نہیں تھے
۲۹۷	کالجوں میں طالب علم
۲۲۵۵	جن لوگوں نے نوشتہ و خواندگی کی منزلوں سے آگے تعلیم حاصل کی



۲۳۴۲ - وہ لوگ جو اپنے دستخط کر سکتے تھے اور تھوڑا بہت پڑھ بھی سکتے تھے۔

۶۱۲۱ کل میزان

اس حساب کے مطابق مردوں کی پوری آبادی میں خواندگی کی شرح ۶۱ فی صدی اور عورتوں کو شامل کر کے کل آبادی میں خواندگی کی شرح ۳۱ فی صدی نکلتی ہے۔

## ۱۲۔ ایڈم کی تیسری رپورٹ

ایڈم کی تیسری رپورٹ سب سے زیادہ اہم ہے۔ یہ دو حصوں میں منقسم ہے۔ پہلے حصے میں ایڈم نے وہ اعداد و شمار دیے ہیں جو اس نے مرشد آباد، بیر بھوم، بردوان، جنوبی بہار اور ترہٹ کے ضلعوں سے متعلق جمع کیے تھے۔ رپورٹ کے دوسرے حصے میں اس نے دیسی اسکولوں کی اصلاح کے لیے اپنی تجویزیں پیش کیں۔

ایڈم اپنی تیسری رپورٹ کو اس اعتراض کے ساتھ پیش کرتا ہے کہ تمام اسکانی کوششوں کے باوجود اس کے اعداد و شمار اصل حالات کو کچھ کم ہی کر کے دکھاتے ہیں۔ اس کے دو خاص اسباب ہیں۔ سب سے پہلے تو یہ کہ اس نے ہر ضلع کے ایک تھانے میں خود اپنی ذاتی نگرانی میں تحقیق کا کام کرایا اور دوسرے تھانوں سے معلومات فراہم کرانے کے لیے ایجنٹ ملازم رکھے۔ اس طریقہ کار سے معلومات تو بہت جمع ہو گئیں مگر اس نے یہ محسوس کیا کہ ایجنٹوں کی رپورٹیں بہت معتبر نہیں تھیں۔ ایڈم نے لکھا ہے کہ ”گو کہ مجھے یقین ہے کہ مجھے جو جوابات ملتے ہیں وہ عام طور پر معتبر ہیں لیکن پھر بھی میرے پاس اس کی کوئی ضمانت نہیں ہے کہ وہ بالکل بے عیب ہیں۔ میرے ایجنٹ ہر ضلع کے تمام گاؤں میں نہیں پہنچ سکے۔ ایسے گاؤں کی تعداد ہزار تک پہنچتی ہے اور انکواری کو حدود سے زیادہ طول دینے بغیر یہ بات جہانی طور پر ممکن بھی نہیں تھی اسی لیے وہ یا تو اپنے ذاتی علم پر اکتفا کرنے پر مجبور تھے یا پھر اس معلومات پر یقین کرنا پڑتا تھا جو دوسروں سے حاصل ہوتی تھی۔ میں زیادہ سے زیادہ جس بات کی تصدیق کرنے کی جرأت کر سکتا ہوں وہ یہ ہے کہ ایسی کوئی مثال نہیں ملتی جس میں کوئی دیسی ادارہ نظر انداز کر دیا گیا ہو۔ یہ بات ٹھیک ہے کہ مجھے بعض اوقات ایسی مثالیں ضرور ملی ہیں کہ بعض ادارے پہلے شمار میں نظر سے اوجھل رہ گئے تھے۔“

ایڈم نے دوسری بات یہ بھی دیکھی کہ بعض دفعہ لوگ انکوائری سے اتنے خون زدہ ہو گئے کہ انہوں نے گھر کی عورتوں کی صحیح تعداد کو چھپایا اور اکثر تو اسکولوں اور کالجوں نے بھی "خوفناک نفیث" سے محفوظ رکھنے کے لیے اپنے آپ کو پوشیدہ رکھا۔ لیکن ان خامیوں کے اعتراف کے باوجود یہ بات مانتی چاہیے کہ ایسی تعلیم سے متعلق ایڈم کے اعداد و شمار تمام دوسرے اعداد و شمار سے زیادہ معتبر ہیں۔

اگلے صفحہ پر دی گئی جدولوں میں ایڈم کے فراہم کیے ہوئے اعداد و شمار کا خلاصہ پیش کیا گیا ہے۔

### جدول نمبر ۱

### مدارس سے

مدارسوں کی تعداد									
ضلع	بنگالی	ہندی	سنسکرت	فارسی	عربی زبان (باقاعدہ)	عربی	انگریزی	لڑکیوں کے لیے	میزان
مرشد آباد	۶۲	۵	۲۴	۱۷	-	۲	۲	۱	۱۱۲
بیر بھوم	۲۰۷	۵	۵۶	۷۱	-	۲	۲	۱	۵۲۴
بردوان	۲۲۹+۱ چھوٹے بچے	-	۱۹۰	۹۲	۳	۸	۳	۲	۹۳۱
جنوبی بہار	-	۲۸۶	۲۷	۲۷۹	-	۱۲	۱	-	۶۰۵
ترہٹ	-	۸۰	۵۶	۲۲۴	-	۴	-	-	۳۷۴
میزان	۱۰۹۹	۳۷۶	۳۵۳	۶۹۴	۳	۲۸	۸	۶	۲۵۶۷

## جدول نمبر ۲

### طالب علم

طالب علموں کی تعداد						
کلی میزبان	لڑکیاں	انگریزی	فارسی اور عربی	سنسکرت	بنگالی اور ہندی	ضلع
۱۳۹۶	۲۸	۲۶	۱۰۹	۱۵۲	۱۰۸۰	مرشدآباد
۷۳۵۰	۱۱	۷۳	۴۹۰	۳۹۳	۶۳۸۲	بیربھوم
۱۵۸۱۴	۱۷۵	۱۳۰	۹۷۱	۱۳۵۸	۱۳۱۹۰	بردوان
۵۰۹۳	-	۲۳	۱۳۸۶	۴۳۷	۲۰۹۰	جنوبی بہار
۱۳۱۹	-	-	۵۹۸	۲۱۴	۵۰۷	ترہٹ
۳۰۹۱۵	۲۱۴	۲۲۲	۳۶۵۴	۲۵۵۵	۲۴۲۵۰	میزان

ان اعداد و شمار میں گھریلو تدریس کے مراکز شامل نہیں ہیں۔ اگر صرف ان ہی اعداد و شمار پر بھروسہ کیا جائے تو ظاہر ہے کہ بنگال میں ایک لاکھ اسکولوں کی بات محض ۲ فیصد ہی ہو سکتی ہے۔ بالکل یہی دلیل ہے جو سرنلپ ہارٹوگ نے استعمال کی ہے۔ انہوں نے مندرجہ ذیل اعداد و شمار پیش کیے ہیں۔

علاقہ	آبادی	موجودہ اسکولوں کی تعداد	چار سو افراد پر ایک اسکول کی بنیاد پر اسکولوں کی قیاسی تعداد
مرشدآباد	۱۸۶۸۴۱	۱۱۳	۴۶۷
بیربھوم	۱۲۶۷۰۶۷	۵۴۴	۳۱۶۸
بردوان	۱۱۸۷۵۸۰	۹۳۳	۲۹۶۹
جنوبی بہار	۱۳۴۰۶۱۰	۶۰۵	۳۳۵۲
ترہٹ	۱۶۹۷۷۰۰	۳۷۴	۴۲۴۴

ماخذ از سم آسپکٹس آف انڈین ایجوکیشن ص ۸۳

ظاہر ہے کہ ایڈم ان اعداد و شمار اور بجٹ میں موجود ایک لاکھ اسکولوں کے متعلق اپنے دعوے میں زبردست فرق کی طرف سے آنکھ نہیں بند کر سکتا تھا۔ ایڈم کی خاموشی کی وضاحت صرف اس مفروضے کی جاسکتی ہے کہ اُسے یہ بات معلوم تھی کہ ان اعداد و شمار میں گمریلو تدریس کے مرکزوں کی تعداد شامل نہیں ہے۔ اور یہ کہ انہیں باہم جوڑ لیا جاتا تو اس کی پچھلی رپورٹ بالکل صحیح ہوتی۔ مثال کے طور پر، اس نے مذکورہ اضلاع کے ایک ایک تھانے میں گمریلو تدریس کے مرکزوں کی تعداد جمع کی اور اس کے یہ اعداد و شمار اس کے پچھلے بیان کی پوری تصدیق کرتے ہیں۔

علاقہ	کباری	بچے اور گاؤں کی تعداد	بچے اور گاؤں کے ابتدائی مدرسے	اعلیٰ تعلیم کے مدرسے	دیگر اسکول	گمریلو تدریس کے جلی مدرسے	میزان	چار سو افراد کے لیے ایک اسکول کی بنیاد پر اسکولوں کی تباہی تعداد
تھانہ مرشد آباد	۱۴۴۸۰۴	-	۵۹	۲۶	۳	۲۱۶	۳۰۴	۲۱۲
تھانہ دولت پزار	۶۲۰۳۷	۱۸۴	۲۵	-	-	۲۵۴	۲۷۹	۱۵۵
تھانہ نانگیلیا	۴۶۴۱۶	۲۶۷	۲۴	۲	-	۲۰۷	۳۳۳	۱۱۶
تھانہ کھنڈا	۱۱۶۴۲۵	۲۸۸	۷۹	۳۸	۲	۴۷۵	۵۹۴	۲۹۱
تھانہ جہاں آباد	۸۱۴۸۰	۸۰۳	۸۵	۷	-	۳۶۰	۴۵۲	۲۰۳
تھانہ بھوالا	۶۵۸۱۲	۴۰۲	۶	۷	-	۲۲۵	۲۴۸	۱۶۴
میزان	۴۹۶۹۷۴	۱۹۴۳	۲۸۸	۸۰	۵	۱۷۴۷	۲۱۳	۱۲۴۱

اسی طرح اگر ہم تعلیم حاصل کرنے والوں کی کل تعداد کا صحیح اندازہ لگانا چاہتے ہیں تو ہمیں گمریلو تدریس پر تعلیم پانے والے بچوں کی تعداد کو بھی مد نظر رکھنا ہوگا۔ جن چھ تھانوں میں بڑی تفصیلی تحقیقات ہوئی ہیں ایڈم نے ان کے بارے میں مندرجہ ذیل اعداد و شمار پیش کیے ہیں۔



علاقہ	آبادی	اسکولوں میں تعلیم حاصل کرنے والے بچوں کی تعداد	گروں پر تعلیم حاصل کرنے والے بچوں کی تعداد	گروں اور اسکولوں میں
شہر شد آباد	۱۲۴۸۰۴	۹۵۹	۳۰۰	۱۲۵۹
تھانہ دولت بازار	۶۲۰۳۷	۳۰۵	۲۲۶	۶۳۱
تھانہ نانگیلیا	۴۶۴۱۶	۴۳۹	۲۸۵	۷۲۴
تھانہ کھٹنا	۱۱۶۴۲۵	۲۲۴۲	۶۷۶	۲۹۱۹
تھانہ جہان آباد	۸۱۴۸۰	۳۶۶	۵۳۹	۹۰۵
تھانہ بھورا	۶۵۸۱۲	۶۰	۲۸۸	۳۴۸
میزان	۴۹۶۹۷۴	۴۳۷۲	۲۴۱۴	۶۷۸۶

ان اعداد و شمار سے پتہ چلتا ہے کہ طالب علموں اور کل آبادی ۱۰ سبلیک اور ۷۳ تھا۔ اگر صرف مردوں کی تعداد کو سامنے رکھا جائے تو یہ تناسب ایک اور ۳۶ کا ہو جائے گا یعنی منرو کے نکالے ہوئے تناسب سے زیادہ کم۔ آئیے اب ہم ایڈم کے فراہم کیے ہوئے خواندگی کے اعداد و شمار کی طرف توجہ کریں۔

شہر	تھانہ	تھانہ	تھانہ	تھانہ	تھانہ	تھانہ	آزری چھ کالموں کی کل میزان
مرشد آباد	دولت آباد	ناٹھیا	کٹنہ	جہاں آباد	بھوارا	تھانہ	
۲۳	-	۲	۳۸	۶	۷	۷	۸۶
۷۵	۱۳	۱۲	۹۹	۱۹	۲۷	۲۷	۲۲۵
۶۰	۲۵	۳۴	۹۳	۵۳	۶	۶	۲۷۱
۴۷۷	۵۵۵	۳۵۲	۲۲۲۴	۹۹۲	۲۲۵	۲۲۵	۹۵۱۵
۱۷۰۰	۶۱۴	۵۹۳	۲۳۰۴	۷۶۱	۳۳	۳۳	۶۲۷۵
۷۱۵	۵۶۵	۶۲۰	۲۳۵۰	۱۰۰۴	۲۶۵	۲۶۵	۵۵۱۹
۷۳۵۰	۱۷۷۲	۱۶۱۳	۷۲۰۸	۲۸۳۵	۱۰۲۳	۱۰۲۳	۲۱۹۱۱

نوٹ: یہ جدول شری آر. وی. پارولیکر کی کتاب لٹریسی آف انڈیا میں پری پریس ڈیز سے لیا گیا ہے۔

ان اعداد و شمار کا درجہ ” ہندوستان میں خواندہ افراد کی پہلی منظم مردم شماری “ کے برابر ہے لیکن ان کے ایک پہلو کو سرنلپ جیسے مفکرین چیلنج کرتے ہیں۔ ایڈم نے خواندہ بالغوں کو چھ حصوں میں تقسیم کیا ہے اور چھٹے حصے میں اس نے ان تمام افراد کو شامل کر لیا ہے جو ” معمولی شد بدر کھتے ہیں اور اپنا نام لکھ سکتے ہیں “ اس مردم شماری میں خواندگی کی تعریف ” خط لکھنے اور پڑھنے کی صلاحیت “ کی گئی ہے۔ اس کو مد نظر رکھتے ہوئے جانچا جائے تو ان افراد کو خواندہ لوگوں میں شامل نہیں کیا جاسکتا۔ اسی لیے ایڈم کے پیش کیے ہوئے اعداد و شمار اور بعد کو حاصل ہونے والے اعداد و شمار کا مقابلہ کرتے ہوئے سرنلپ ان ۵۵۱۹ افراد کو الگ کر دینے میں ” جو صرف اپنا نام پڑھ سکتے ہیں یا لکھ سکتے ہیں “ بہر حال شری آر۔ وی۔ پارولیکر جیسے تاریخ کے طالب علم اس نقطہ نظر کو بھی چیلنج کرتے ہیں۔ ان کا اور ان سے اتفاق رکھنے والے افراد کا خیال ہے کہ استعداد کے معیار زمانے کے لحاظ سے بدلتے رہتے ہیں اور ایڈم کے عہد کو سو سال بعد آنے والے زمانے کے معیاروں سے جانچنا صحیح نہ ہوگا۔ اس کے بعد میں نہ تو کاغذ تھا اور نہ چھپی ہوئی کتابیں، اور نہ ہی ڈاک خانے۔ اس لیے خواندگی کے معاملے میں لوگوں کی ضروریات بھی محدود تھیں۔ اسی لیے ان لوگوں کا کہنا ہے کہ ایڈم کے فراہم کیے ہوئے خواندگی کے اعداد و شمار کا بعد کے اعداد و شمار سے موازنہ کرتے وقت ہمیں ان تمام لوگوں کو شمار کرنا چاہیے جنہیں خوائدیم نے خواندہ تصور کیا ہے۔ اس مسئلے پر تفصیلی بحث آٹھویں باب میں ہوگی۔ بہر حال یہاں پر اتنا کہنا کافی ہے کہ برطانوی ہند میں ۱۹۲۱ء کی خواندگی کے اعداد و شمار اور ایڈم کے اعداد و شمار کے موازنے میں یہ دونوں نقطہ نظر کوئی دشواری پیدا نہیں کرتے۔

### ۱۳۔ انیسویں صدی کے آغاز میں دیسی تعلیم

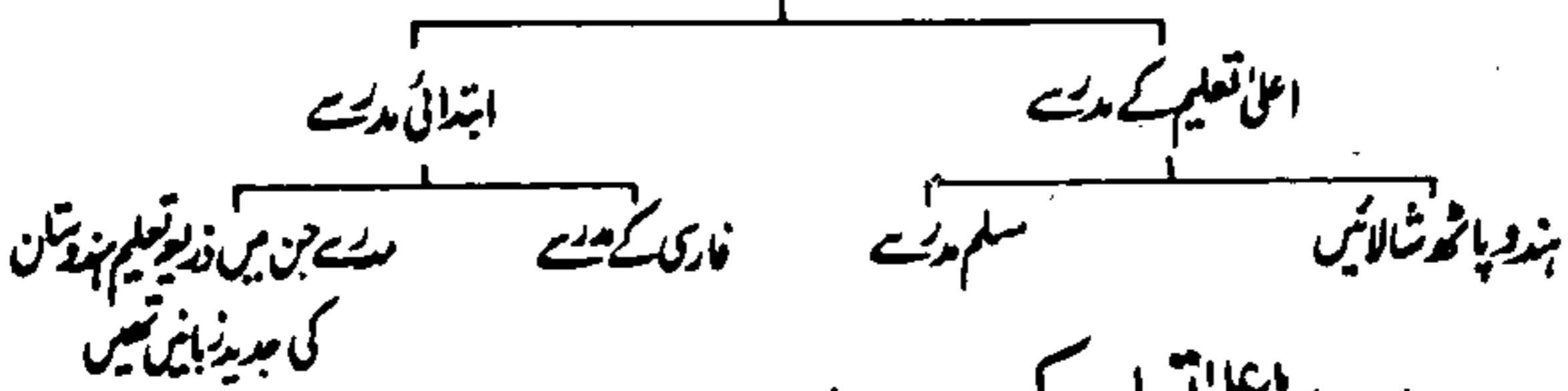
#### کے نظام کا دائرہ اور اس کا کردار

پچھلے صفحات میں ہم نے دیسی نظام تعلیم سے متعلق معلومات کے خاص ماخذوں پر ایک طائرانہ نظر ڈالی ہے۔ اب ہم ۱۹ ویں صدی کے آغاز میں راج دیسی نظام تعلیم کے کردار اور اس

کی وسعت کا مختصراً تذکرہ کر کے اس بحث کو ختم کر دیں گے۔

## (الف) اداروں کی اقسام

اس زمانے کے دیسی تعلیمی ادارے چار اقسام میں بٹے ہوئے تھے  
دیسی ادارے



## (ب) اعلیٰ تعلیم کے مدرسے

حالاں کہ ہندو اور مسلمان دونوں کے لیے اعلیٰ تعلیم کے علیحدہ علیحدہ ادارے تھے مگر پھر بھی ان میں بہت سی باتیں مشترک پائی جاتی تھیں مثلاً ان دونوں اقسام کے اداروں کو راجوں اور نوابوں سرحدوں اور متمول یا مذہبی شہریوں سے مالی امداد ملتی تھی۔ دونوں میں کام کرنے والے اساتذہ عموماً پڑھے لکھے ہوتے تھے۔ ان میں سے کچھ تو مشہور مصنف تھے مگر ان میں سے اکثر کو معاوضہ بہت کم ملتا تھا۔ ان دونوں طرح کے اداروں میں تعلیم عموماً بلا معاوضہ دی جاتی تھی۔ آج جسے ہم فیس کہتے ہیں اس زمانے میں ایسی باقاعدہ کوئی چیز نہیں تھی۔ دونوں کا کردار قرون وسطیٰ کا سا تھا۔ دونوں میں ذریعہ تعلیم کوئی کلاسیکی زبان ہوتی تھی (ایک میں سنسکرت اور دوسرے میں فارسی) اور دونوں میں تعلیم روایتی طریقوں سے دی جاتی تھی۔ دونوں میں استادوں کو معاوضہ ان میں سے لیک یا ایک سے زیادہ صورتوں میں دیا جاتا تھا؛ جیسے حکمرانوں کے دیے ہوئے زمین کے عطیے، عام لوگوں اور شاگردوں کی طرف سے کبھی کبھی ملنے والے تحائف، متمول شہریوں کی دی ہوئی مراعات، کھانے پکڑے اور دوسری اشیاء کی صورت میں ادائیگی۔ دونوں قسم کے اداروں میں کچھ اساتذہ ایسے تھے جو نہ صرف یہ کہ پڑھاتے مفت تھے بلکہ وہ طالب علموں کے یہ کھانے پینے اور رہنے کا بھی انتظام کرتے تھے۔

عموماً اسکولوں کے پاس ان کی اپنی مخصوص عمارتیں نہیں ہوتی تھیں۔ استاد خود سے ملتا تھے یا اس کی تعمیر کا خرچہ دستوں یا سرپرستوں سے ملتا تھا۔ عام لوگوں کے چندوں سے بھی عمارت



کی تعمیر کا کام ہوتا تھا۔ زیادہ تر اسکول مقامی مندروں اور مسجدوں میں لگتے تھے اور اکثر یہ بھی ہوتا تھا کہ کسی مقامی متمول آدمی یا سرپرست یا خود استاد ہی کے گھر پر اسکول چلتا تھا۔ اسکولوں میں عام طور پر بچے خاصی کم عمری ہی میں داخل ہو جاتے تھے اور جب تک چاہتے تھے تعلیم حاصل کرتے تھے۔ اکثر یہ مدت بارہ سال یا اس سے بھی زیادہ ہوتی تھی۔ یہ بات یاد رکھنے کی ہے کہ اسکولوں میں روزمرہ کے کاموں میں حکومت کا کوئی عمل دخل نہیں تھا۔ ان اسکولوں کا کام عالم فاضل افراد کے ذریعہ چلنا تھا اور یہ لوگ اس کام کو ایک مذہبی جذبے کے ساتھ انجام دیتے تھے نہ کہ کسی مالی منفعت کے لیے۔

اعلیٰ تعلیم کی ہندو پاٹھ شالاؤں کو عام طور پر صرف برہمن چلاتے تھے اور ان میں طالب علموں کی بڑی اکثریت بھی برہمنوں کی ہوتی تھی۔ ان پاٹھ شالاؤں کے طالب علموں میں عورتیں بالکل نہیں تھیں اور نہ ہی ان جاتیوں کا کوئی طالب علم تھا جنہیں مقدس کتابیں پڑھنے کا کوئی حق نہیں ہوتا۔ دوسری طرف فارسی اور عربی مدرسوں میں حالانکہ استاد عام طور پر مسلمان ہوتے تھے مگر کسی مدرسے میں فارسی کا ہندو استاد ہونا کوئی تعجب کی بات نہیں سمجھی جاتی تھی۔ عدالت کی زبان فارسی ہونے کی وجہ سے مسلمانوں کے چلائے ہوئے ان فارسی مدرسوں میں بہت سے ہندو فارسی پڑھتے تھے۔ بنگال کے بعض اضلاع میں ایڈم نے یہ بھی دیکھا کہ فارسی مدرسوں میں طالب علموں کی اکثریت ہندو طلبا کی تھی۔

## اج) دیسی ابتدائی مدرسے

اس زمانے میں اعلیٰ تعلیم کے ادارے آج کل کے کالجوں سے ملتے جلتے تھے۔ ان اداروں میں عموماً مذہبی تعلیم جو اس زمانے کی اعلیٰ ترین تعلیم سمجھی جاتی تھی دی جاتی تھی۔ ان کا اصل مقصد مولوی اور پنڈت تیار کرنا تھا اور عوام ان کی امداد زیادہ تر مذہبی محرکات کی بنا پر کرتے تھے۔ ان اداروں کی عام لوگوں میں بڑی عزت تھی لیکن حقیقت یہ ہے کہ اپنے مخصوص کردار و قیامت پرستاز مزاج، دنیاوی نظریات اور فرسودہ طریقہ تعلیم کی بنا پر یہ تعلیمی نظام کے گزور اور غیر مفید حصہ بن کر رہ گئے تھے۔

مگر عوام میں تعلیم کو پھیلانے کی خاص ایجنسی یعنی دیسی ابتدائی مدرسے اگرچہ معمولی قسم کے مگر بڑے مفید ادارے تھے۔ ان میں دی جانے والی تعلیم کارآمد ہوتی تھی جو عام طور پر ابتدائی نوشتہ خواند اور حساب کی تعلیم تک محدود رہتی تھی۔ اس تعلیم نے پنڈتوں اور مولویوں کی روحانی احتیاجات کی تکمیل تو نہیں کی مگر چھوٹے زمینداروں اور بڑے کاشتکاروں کی روزمرہ کی ضرورتوں کو پورا کیا

اسے کوئی مذہبی احترام حاصل نہیں ہوا اسی لیے سرکاری یا غیر سرکاری کسی وقف کی آمدنی کا بھی کوئی سہارا اس کے پاس نہیں تھا۔ اس میں کام کرنے والے اساتذہ معمولی صلاحیتوں کے لوگ تھے اور بسا اوقات وہ صرف اتنا ہی جانتے تھے جتنا کہ وہ اسکول میں پڑھاتے تھے۔ ان کے معاوضے بھی اعلیٰ تعلیم کے اداروں میں کام کرنے والے اساتذہ کے مقابلے میں بہت کم ہوتے تھے اور ان چند اساتذوں کے علاوہ جن کا نان نفقہ کسی متمول فرد کے ذمہ ہو، اکثر اساتذوں کا معاوضہ چھوٹے چھوٹے چندوں اور اسکول میں پڑھنے والے بچوں کے والدین کے وقتاً فوقتاً دیے ہوئے تحائف پر منحصر ہوتا تھا۔ کبھی کبھی یہ بھی ہوتا تھا کہ اسکول میں کام کرنے والے اساتذہ اپنی گزر اوقات کے لیے کوئی دوسرا کام کرتے تھے اور تدریس کا کام ایک ضمنی کام ہوتا تھا۔ یہ بات بھی قابل لحاظ ہے کہ اعلیٰ تعلیمی اداروں کے مقابلے میں ان اسکولوں کے طالب علموں میں ایک چھوٹی سی تعداد لڑکیوں کی بھی شامل تھی اور اگرچہ اونچی ذات کے بچوں کی اکثریت ہوتی تھی مگر بہت سی دوسری ذاتوں کے بچے بھی ان اسکولوں میں پڑھتے تھے۔

وہی ابتدائی اسکولوں کے چند پہلو بڑے قابل توجہ ہیں مثلاً ان اسکولوں میں سامان بہت سادہ اور معمولی ہوتا تھا۔ ان کی اپنی کوئی عمارت نہیں ہوتی تھی۔ یہ کبھی خود استاد یا پھر کسی سرپرست کے گھر میں لگتے تھے یا مقامی مندر میں اور کبھی کسی رخت کے نیچے تدریس کا کام ہوتا تھا۔ چھپی ہوئی کتابیں نہیں تھیں اور بچوں کے استعمال میں آنے والی سلیٹ اور پنسلیں ایسی ہوتی تھیں جو خود محلے میں بنائی جاسکتی تھیں۔ تدریس کے اوقات اور کام کے ایام، مقامی ضرورتوں کو سامنے رکھ کر بڑی خوبی کے ساتھ طے کر لیے جاتے تھے۔ اسکول عام طور پر چھوٹا ہی ہوتا تھا طالب علموں کی تعداد ایک دو سے لے کر زیادہ سے زیادہ دس یا پندرہ تک ہوتی تھی اس لیے جماعتیں نہیں تھیں اور نہ ہی داخلوں کا کوئی زمانہ مقرر تھا۔ طالب علم کسی وقت بھی اسکول میں داخل ہو سکتا تھا۔ وہ داخلے کے بعد بذات خود ایک جماعت بن جاتا تھا اور تعلیم میں خود اپنی صلاحیتوں کے مطابق آگے بڑھتا رہتا۔ جب وہ دیکھتا کہ وہ جو کچھ حاصل کرنا چاہتا تھا، حاصل کر چکا ہے، یا اس اسکول میں جو کچھ سیکھا جاسکتا تھا وہ ختم ہو گیا تو وہ اسکول چھوڑ دیتا تھا۔ سینئر لڑکوں سے جو نیر لڑکوں کو پڑھوانے کا طریقہ بڑے اسکولوں میں بہت مقبول تھا۔ تدریس کا یہی طریقہ مدراس پریسیڈنسی کے چیلین ڈاکٹر جی کو بہت پسند آیا۔ چنانچہ انھوں نے اس طریقہ کو غریب بچوں کی تعلیم کے لیے ایک کم خرچ اور موثر طریقے کی حیثیت سے انگلستان میں روشناس کرایا۔ بعد کو انگلستان میں یہ طریقہ مائینٹور بل سسٹم یا مڈل سسٹم کے نام سے مشہور ہوا۔ نصاب بہت محدود تھا۔ اس میں لکھنا پڑھنا، حساب دہن گیری اور

زبانی دونوں) اور یہی کھاتہ (لکھنا) شامل تھا۔ موجودہ فیس جیسی کوئی چیز نہیں تھی مگر تمام والدین جو اپنے بچوں کو اسکول بھیجتے تھے استاد کو نقد یا جنس کی شکل میں کچھ نہ کچھ معاوضہ ضرور دیتے تھے۔ معاوضے کی رقم یا مقدار کا تعین تو والدین کی استطاعت پر منحصر تھا ہی، اس کی ادائیگی کا وقت بھی والدین کی سہولت کے پیش نظر طے پاتا تھا۔

مقامی ماحول سے مطابقت پیدا کرنے کی سلاجیت اور مختلف معاشی حالات اور سیاسی نشیب و فراز میں صدیوں اپنے وجود اور مقبولیت کو قائم رکھنا ابتدائی تعلیم کے ایسی نظام کی اصل خوبیاں ہیں۔ اس کی بڑی خرابی یہ تھی کہ لڑکیوں اور ہر بچوں کو تعلیم سے محروم کر دیا گیا تھا۔ اس خرابی کے ساتھ کچھ اور خرابیاں بھی تھیں (حالاں کہ تعلیم کے جدید تصورات کو پچھلے عہد پر تھوپنے کا نقص اس جائزہ میں موجود ہے) جیسے استادوں کی ٹریننگ اور اچھی تعلیم کی کمی۔ محدود نصاب اور سزائوں کے سخت طریقے۔

## (د) عام تعلیم کی وسعت

ایسا لگتا ہے کہ اسکول خصوصاً گھریلو تدریس کے مراکز سارے ملک میں بکثرت موجود تھے۔ معمولی سی مگر تدریس کا کچھ نہ کچھ انتظام چھوٹے چھوٹے اور ایسے گاؤں میں بھی موجود تھا جہاں برطانوی حکومت کے لیے برسوں تک ابتدائی مدرسہ قائم کرنا اور چلانا مشکل رہا تھا۔ خواندگی کی شرح مردوں کی بالغ آبادی میں آٹھ اور بارہ فی صدی کے درمیان تھی اور کل آبادی کے لحاظ سے چار اور چھ فی صدی کے درمیان۔ بعض اونچی ذاتوں میں تو مردوں کی ساری کی ساری تعداد خواندہ تھی جب کہ تمام ذاتوں کی عورتیں (با استثناء چند) اور بہت سی نیچی ذاتوں کی پوری تعداد پڑھنا لکھنا بالکل ان پڑھ تھی۔

## (۵) ایسی تعلیم کی انحطاطی حالت

ماخذوں کے مطالعے سے ایک اور پہلو جو سامنے آتا ہے وہ یہ ہے کہ ۱۹ ویں صدی کے آغاز میں چاروں فلٹ پبلسٹی ہوئی نطوائف الملوک کی اور برطانوی عہد میں عوام کے بڑھتے ہوئے

## انفلاس کی وجہ سے دیسی نظام تعلیم میں بہت تیزی سے انحطاط آرہا تھا۔ ۱۴۔ مناسب ترمیم و اضافے کے ذریعے دیسی نظام تعلیم کو ایک قومی نظام تعلیم بنانے کے امکانات

دیسی نظام تعلیم کی وسعت اور کردار کی گذشتہ بحث ہمیں اپنے اصل موضوع کی طرف لاتی ہے یعنی کیا اس نظام تعلیم میں ایسے امکانات پائے جاتے تھے جو مناسب ترمیم و اضافے کے بعد اسے ایک قومی نظام تعلیم بنا سکتے۔ ہماری رائے میں یہ امکانات یقیناً موجود تھے۔ ہم اس نتیجے پر دو عام وجوہ کی بنا پر پہنچے ہیں۔ پہلی وجہ تو یہ کہ ہم یہ دیکھتے ہیں کہ تعلیمی اعتبار سے آج کے تمام ترقی یافتہ ملکوں کے قومی نظام تعلیم کی تعمیر باوجود اپنی تمام خامیوں کے وہاں کے روایتی نظام کی بنیادوں پر ہوئی ہے مثلاً انگلستان میں عام طور پر تعلیم کی ترویج وہاں کے ناقص رضا کارانہ اسکولوں میں بندوبست ترمیم و اضافے کے ذریعے ہی ہوئی۔ سرمایہ کل میڈر جیسا صاحب الرئے اس طریقہ کار کو حق بجانب ٹھہراتا ہے اور عام تعلیم کی ترویج میں ان اسکولوں کی گراں قدر خدمات پر خراج تحسین پیش کرتا ہے۔ وہ کہتا ہے ”حالات کہ اساتذہ تربیت یافتہ نہیں تھے اور اکثر معلمی کے لائق بھی نہیں تھے۔ اور اگرچہ عمارتیں عام طور پر اسکول کے لیے مناسب نہیں تھیں، کتابیں بھی تعداد میں کم اور گھٹیا معیار کی تھیں اور طالب علموں کی حاضری انتہائی بے قاعدہ اور ناقابل اطمینان تھی مگر بھر بھی تسلیم کرنا ہوگا کہ ”پہلا قدم“ اٹھایا جا چکا تھا اور نچے اسکول کی زندگی سے مانوس بھی ہو گئے تھے۔“

اس نتیجے پر پہنچنے کی دوسری وجہ یہ ہے کہ ہمارے نقطہ نظر کی تصدیق بہت سے برطانوی حکام اور کارکن بھی کرتے ہیں۔ مثال کے طور پر ایڈم کو اس بات کا کامل یقین تھا کہ ہندوستان میں ایک قومی نظام تعلیم دیسی اسکولوں ہی کی بنیاد پر قائم کیا جاسکتا ہے۔ اس نے کہا تھا۔

”یہ ادارے چاہے جس طرح بھی چل رہے ہوں، چاہے ترقی پذیر ہوں یا جو دریا انحطاط کے عالم میں ہوں، عام قومی تعلیم کے لیے قابل اعتماد اور مستحکم

۱۔ نوزائیدنا ناک : ہسٹری آف ایجوکیشن ان انڈیا ڈیوڑنگ وی برٹس ہیریڈ ص ۴۳-۴۴

۲۔ اسپیشل رپورٹس آن ایجوکیشنل سبجکٹس جلد ۲ ص ۴۹۹

بنیادیں فراہم کرتے ہیں۔ ہم بنیادوں کو گہرا کر سکتے ہیں، بنیادوں کو بڑھا سکتے ہیں، اوپر کے ڈھلچنچے کو بہتر، وسیع اور خوب صورت بنا سکتے ہیں مگر بنیادیں ہی میں جن پر عمارت اٹھائی جانی چاہیے۔ تمام لوگ، خصوصاً غیر تعلیم یافتہ یا نیم تعلیم یافتہ ہیئت اور مواد دونوں کو ایک ہی سی اہمیت دیتے ہیں اور ہیئت، چونکہ عموماً روایتی ہوتی ہے اس لیے اصلاحی کاموں میں ضرورت اس بات کی ہے کہ قدیم ہیئتوں کو ترک کر کے مخالفت مول لینے کے بجائے ان ہیئتوں کو جاری رکھ کر سب کی ہمدردیاں حاصل کر لی جائیں۔ اس کے علاوہ اس بات کا بھی امکان ہے کہ یہ ہیئتیں اگرچہ شروع میں مناسب نہ معلوم ہوتی ہوں مگر ایک طویل عرصے تک استعمال میں رہنے کی وجہ سے ان لوگوں کے طریقوں، عادتوں اور عام کردار سے مطابقت حاصل کر لیں جنہیں ہم ان کے ذریعے فائدہ پہنچانا چاہتے ہیں۔ پھر یہ بھی ہو سکتا ہے کہ جن دوسری ہیئتوں کو ہم رائج کرنا چاہتے ہیں وہ درحقیقت پرانی ہیئتوں کی جگہ لینے کے لیے مناسب ہی نہ ہوں۔ اس لیے تعلیم کی نشوونما اور اس کی بہتری کی تمام اسکیموں کو اگر موثر اور مستقل بنانا ہے تو ملک کے موجودہ رائج اداروں کو ان ہی بنیادوں پر چلانا پڑے گا جو ہمیشہ سے چلی آرہی ہیں۔ وہ عوام کے تصورات کے مطابق ہیں اور عوام کے دلوں میں ان کے لیے احترام اور عزت کا جذبہ ہے۔ ان کے واسطے کچھ کرنے کے لیے ہمیں ان کے ساتھ مل کر کچھ کرنا چاہیے اور ان کے ساتھ مل کر کچھ کرنے میں انہیں اپنے ساتھ شوق اور سمجھ داری سے کام کرنے پر تیار کرنا چاہیے۔ مختصر یہ کہ ان کی ترقی کے لیے خود ان ہی کو آرا کار بنانا چاہیے۔ لیکن یہ کام کیسے ہوگا جب تک کہ ہم اپنے آپ کو اور اپنی ترقیاتی اسکیموں کو ان سے اور ان کے اداروں سے ہم آہنگ نہ کر لیں؟

اسی لیے ایڈم نے سفارش کی کہ:

اعلیٰ یا ادنیٰ تمام قسموں کے موجودہ دیسی ادارے عوام کے کردار کو بلند



کرنے اور بہتر کرنے کے سب سے اچھے ذرائع ہیں اور یہ کہ اس مقصد کے لیے ان اداروں کو استعمال کرنا سب سے زیادہ آسان، سب سے زیادہ محفوظ سب سے زیادہ مقبول اور سب سے زیادہ مستحکم طریقہ ہوگا۔ تعلیم جیسے موضوع کے لیے ویسی ذہن کو جس تحریک کی ضرورت ہے اُسے پیدا کرنے اور اپنی نشوونما کے لیے خود اپنی سچی کو بروئے کار لانے کا جذبہ بیدار کرنے کے لیے یہی منصوبہ سب سے زیادہ مؤثر ہوگا جس کے بغیر دوسرے ذرائع بھی بروئے کار نہ آسکیں گے۔

ان عام مشاہدات کے بعد ایڈم نے ویسی اسکولوں کی نشوونما کے لیے مندرجہ ذیل سات منازل میں اپنے منصوبے کا لائحہ عمل واضح کیا ہے۔

(الف) پہلا قدم - ایک یا ایک سے زیادہ اضلاع کا انتخاب جن میں منصوبے کو ایک تجربے کی شکل میں چلایا جاسکے۔

(ب) دوسرا قدم - منتخب ضلع یا اضلاع میں تعلیم کا ایک تفصیلی سروے - یہ سروے بالکل اسی ڈھنگ پر کیا جائے گا جس ڈھنگ سے خود اس نے اپنی تحقیقات کا کام کیا تھا۔

(ج) تیسرا قدم - طالب علموں اور استادوں کے استعمال کے لیے جدید ہندوستانی زبانوں میں کتابوں کی تیاری۔

(د) چوتھا قدم - منصوبے کے چیف ایگزیکٹو آفیسر کی حیثیت سے ہر ضلع میں ایک ممتحن کا تقرر۔ اس ممتحن کے فرائض میں اپنے علاقے کا سروے، استادوں سے ملنا، کتابوں کی وضاحت کرنا، امتحانات کا انتظام کرنا، انعامات دینا اور کامیابی کے ساتھ منصوبے کی تکمیل کا بحیثیت مجموعی ذمہ دار ہونا۔

(۵) پانچواں قدم - کتابیں استادوں میں تقسیم کرنا اور امتحان لینا اور امتحان میں کامیاب ہونے والوں کو انعامات دے کر انہیں کتابوں کے مطالعے پر آمادہ کرنا۔ ایڈم نے ایسے اعلیٰ اسکولوں کی بھی سفارش کی جن میں ویسی اسکولوں کے اساتذہ اپنے طالب علموں کا نقصان کیے بغیر اپنی تعلیمی استعداد کو بہتر کرنے کے لیے چار سال ایک برس میں ایک سے تین مہینے تک آسکتے تھے۔

(و) چھٹا قدم - استادوں کی بہت افزائی کرنا کہ وہ امتحانات لے کر اور انعامات تقسیم کر کے اپنے طالب علموں کو اپنا حاصل کردہ تانہ ترین علم عطا کریں۔

رض) ساتواں قدم۔ گاؤں کے اسکولوں کے لیے زمین کے عطیے دینا تاکہ اساتذہ گاؤں میں رہ کر دیسی بچوں کو تعلیم دینے پر ماضی ہو جائیں۔ ایڈم نے بہت سے وہ ذرائع بھی تجویز کیے جن سے زمینوں کے ایسے عطیے مل سکتے تھے یا حکومت انہیں حاصل کر سکتی تھی۔

دیسی اداروں کی نشوونما کے دوسرے منصوبے جنہیں منرو، ایلن ٹنسن، ہتھامسن اور لیٹز جیسے مختلف ماہرین تعلیم اور منتظمین نے تیار کیا یا تجویز کیا اور جو ۱۸۵۲ء کے ڈیپٹیچ یا انڈین ایجوکیشن کمیشن ۸۳-۱۸۸۲ء کی رپورٹ جیسی بہت سی تعلیمی دستاویزوں میں تفصیل سے بیان کیے گئے ہیں۔ ان کا تذکرہ موقع پر کیا جائے گا۔ یہ تمام تجویزیں زیادہ تر توجہ سے محروم رہیں۔ ایجوکیشن ڈیپارٹمنٹ کے حکام نے دیسی نظام کو مٹنے دیا اور اپنا وقت اور اپنی توانائی ایک نئے نظام تعلیم کی تخلیق کی نذر کر دی۔

اس سے پہلے کہ ہم ہندوستان کے دیسی نظام تعلیم کی بحث کو ختم کریں ہم فخر کے ساتھ اس بات کی طرف اشارہ کرنا چاہیں گے کہ انگلستان میں مائینٹوریل سسٹم کا خیال ہندوستان کے دیسی اسکولوں کی دین ہے۔ تاریخ داں ہندوستانی تعلیم میں انگلستان کے حصے کا تو ذکر کرتے ہیں مگر عام طور پر اس عظیم حصے کو بھول جاتے ہیں جو خود انگلستان کے غریب طبقوں کی تعلیم کی اشاعت میں ہندوستان کا رہا ہے۔ مدراس پریسیڈنسی کے چیپلن ڈاکٹر بیل پہلے انگریز تھے جنہوں نے ہندوستان کے دیسی اسکولوں میں عام طور پر راج مائیسٹروں کی مدد سے پڑھانے کے طریقے کی اصل قدر و قیمت کو سمجھا۔ ڈاکٹر بیل نے محسوس کیا کہ اس سسٹم کا سب سے بڑا فائدہ یہ تھا کہ اس کے ذریعہ ایک استاد ایک وقت میں طالب علموں کی بڑی تعداد کو سنبھال لیتا تھا اور بہت کم صرفے سے تعلیم کی اشاعت کا کام کیا جاسکتا تھا اس لیے انگلستان میں اس سسٹم کو اپنانے کی وکالت انہوں نے ایک کتاب میں کی جس کا نام تھا:

An Experiment in Education made at the Male Asylum at Madras, suggesting a system by which a School or a family may teach itself under the superintendence of the Master or Parent (1798).

اس کتاب کی طرف کافی توجہ کی گئی اور آخر کار یہ سسٹم انگلستان میں عام طور پر اپنا بیجا گیا۔ یہ نظام جسے مدراس سسٹم یا مائینٹوریل سسٹم کے نام سے پکارا جاتا ہے، وہ مخصوص طریقہ

تھا جس کے ذریعہ ۱۸۰۱ء اور ۱۸۵۲ء کے درمیان انگلستان نے بہت کم لاگت سے ابتدائی تعلیم کی اشاعت میں کامیابی حاصل کی۔ اسے قسمت کی ستم ظریفی کہیے کہ ہندوستان کے دیسی اسکول انگلستان میں تعلیم کی ترویج میں اس طرح معاون ثابت ہوئے اور خود یہاں تعلیم عامہ کو پھیلانے میں ان سے کوئی فائدہ نہیں اٹھایا گیا۔

ہندوستان میں جدید تعلیمی نظام کی تعمیر دیسی نظام کی بنیادوں پر ہونی چاہیے تھی اور ہمارے منتظمین کو چاہیے تھا کہ اپنی کوششوں کا رخ ان اداروں کی ترقی اور انھیں تعلیم کے جدید نظام سے مربوط کرنے کی طرف کرتے۔ مگر یہ کبھی نہیں ہوا۔ اگر ہمت افزائی کی کچھ کوششیں کی گئیں تو وہ اعلیٰ تعلیم کے اداروں کی جو بلاشبہ دیسی تعلیم کے کمزور ادارے تھے۔ مگر یہ کوششیں بھی جلد ہی ترک کر دی گئیں۔ حال کی طرح ہر طرف پھیلے ہوئے ابتدائی اسکولوں کو وہ توجہ کبھی نصیب نہ ہو سکی جس کے مستحق تھے۔ ایڈم، منرو اور تھامسن جیسے مفکرین کے وعظ و نصیحت، ۱۸۵۲ء کے ڈیپٹی کی ہدایات اور انڈین ایجوکیشن کمیشن کی سفارشات کے باوجود دیسی ابتدائی اسکولوں کو یا تو اصلاح کی غیر منظم کوششوں نے ختم کر دیا یا وہ کھلے مقابلے میں تباہ ہو گئے یا زری بے توجہی نے انھیں موت کے گھاٹ اتار دیا۔

بالآخر نتائج تباہ کن نکلے۔ یہ صحیح ہے کہ ہندوستان میں تعلیم کے ایک جدید نظام کی تخلیق کی کوششیں ایٹ انڈیا کمپنی کے حکام اور بعد کو ایجوکیشن ڈپارٹمنٹس کی طرف سے ہوئی تھیں مگر بہت سے اسباب تھے جن کی بنا پر عمل کی رفتار سست رہی اور یہ ساری کوششیں دیسی اسکولوں کے نقصان کی تلانی نہ کر سکیں۔ اسی لیے ہم دیکھتے ہیں کہ ۱۹۲۱ء میں ہندوستان کی تعلیمی حالت ۱۸۲۱ء کی تعلیمی حالت سے بہتر نہیں تھی اور اس عرصے میں مشرق اور مغرب کی جو قومیں تعلیمی ترقی میں ہمارے برابر تھیں بلکہ ۱۸۲۱ء میں ہم سے پیچھے تھیں ایسی تیزی سے ترقی کر گئیں کہ ہندوستان نے اپنی وہ برتر حیثیت کھودی جو اسے قوموں کے درمیان حاصل تھی اور وہ دنیا کے انتہائی پچھروے ہوئے ملکوں میں سے ایک ہو گیا۔

# دوسرا باب

## ایسٹ انڈیا کمپنی ہندوستانیوں کی تعلیم کی فروغی قبول کرتی ہے

(۶۱۸۲۳ — ۶۱۶۰۰)

### ایسٹ انڈیا کمپنی کی تعلیمی اور

### تبدیلِ مذہب کی سرگرمیاں ۱۷۶۵ — ۱۶۰۰

اس عہد میں ایسٹ انڈیا کمپنی ایک قائلص تجارتی ادارہ تھی اس لیے یہ توقع کرنا ہی نہیں چاہیے کہ وہ ہندوستانی عوام کی تعلیم کے لیے کوئی قدم اٹھاتی۔ مگر این۔ این۔ لا کا کہنا ہے کہ کمپنی اس شروع کے زمانے میں بھی اپنے ماتحت علاقوں میں مذہب کو اور تعلیمی سرگرمیوں کو بڑھا دینے میں مصروف رہی۔ چنانچہ اپنے ہم وطنوں میں عیسائی مذہب کی تبلیغ کرنے والے ہندوستانیوں کی بھرتی اور ان کے فرائض کی ادائیگی میں مدد دینے والی تعلیم کے انتظام کے سلسلے میں "کئی قدم ۱۶۱۴ء میں اٹھائے گئے تھے۔ یہ بات بھی ریکارڈ میں موجود ہے کہ ایک ہندوستانی نوجوان جس کا پتہ کنگ جیس اول نے کیا تھا اور اس کا نام پیٹر رکھا تھا عیسائی عقائد کی تعلیم دینے کے لیے انگلستان لے جایا گیا تھا۔ پیٹر کے بعد کے حالات کا پتہ نہیں چلتا۔ ۱۶۵۹ء میں کورٹ آف ڈائریکٹرز نے

۱۷ این این لا: پرموشن آف لرننگ ان انڈیا بال اریل یوروپین سیلرس ص ۸-۷

۱۸ ایضاً ص ۷

ہندوستانیوں میں عیسائیت کی تمام امکانی ذریعوں سے تبلیغ کرنے کی اپنی دلی خواہشات کا اظہار بڑے واضح طور پر کیا اور اپنے جہازوں پر مشنریوں کو آنے کی اجازت دی جسے مسیحیت کے اس جوش کو معاصر انگلستان میں بڑا سہارا ملا جہاں مذہبی سرگرمیوں کے احیاء کا زور شور تھا۔ چنانچہ ۱۶۹۸ء میں جب چارٹرڈ آف دی کمپنی کی تجدید ہوئی تو پارلیمنٹ نے مشہور مشنری دفعہ کو اس میں شامل کر دیا۔ اس دفعہ کی رو سے کمپنی کو اپنے تمام کارخانوں میں پادری رکھنے اور پانچ سوٹن یا اس سے زیادہ کے ہر جہاز میں ایک چیپلن لانے کی ہدایت کی گئی تھی۔ پادریوں کو پرتگالی زبان سیکھنا پڑتی تھی کیوں کہ نیکریوں کے چھوٹے ملازموں میں یہ زبان عام طور پر سمجھی جاتی تھی۔ اس کے ساتھ ساتھ انہیں اس علاقے کی زبان سے بھی واقفیت حاصل کرنا ہوتی تھی جہاں وہ جا کر رہتے تھے۔ یہ سب اس لیے ضروری تھا کہ وہ اسی کمپنی کے ملازموں یا اس کے ایجنٹوں کے ہاں ہونے والے ملازم گھنٹوں (GENTOOS) کو پرنسٹن مذہب کی تعلیم اچھی طرح دے سکیں۔ چارٹرڈ کمپنیوں کو اپنی تمام جہازوں اور نیکریوں میں جہاں بھی ضرورت ہو اسکول قائم کرنے کی ہدایت کی تھی۔ اس ہدایت کے پہلے حصے کا مطلب درحقیقت یہ ہے کہ کمپنی سے یہ توقع کی جاتی تھی کہ وہ چاہے بحیثیت مجموعی تمام لوگوں میں بیداری مذہب کی تبلیغ نہ کرے مگر کم از کم اپنے تمام ہندو ملازمین میں عیسائی مذہب کو ضرور پھیلانے لگی۔

کیا تبلیغ مذہب کی ان سرگرمیوں کو ہندوستان میں کمپنی کی تعلیمی سرگرمیوں کا آغاز کہا جاسکتا ہے؟ یہ سوال اکثر کیا جاتا ہے۔ بعض مورخین کا خیال ہے کہ یہ کہنا درست ہوگا مگر ہندوستانیوں کی تعلیم اور ان کے مذہب کو بدلنے کے لیے انہیں عیسائی بنانے کو ایک ہی بات سمجھنا صحیح نہ ہوگا۔ اگرچہ مشنریوں اور ایسٹ انڈیا کمپنی کے حکام میں اس وقت یہ خیال عام تھا۔ لیکن کوئی ماہر تعلیم اس خیال کی تائید نہیں کر سکتا اور یہ کہنا زیادہ صحیح ہوگا کہ کمپنی کی تبدیل مذہب کی ان سرگرمیوں کا ہندوستان کی تعلیم سے کوئی واسطہ نہیں تھا اور پھر ہندوستان میں تعلیم کی جو جدید تحریک ۱۸۱۲ء کے چارٹرڈ شروع ہوئی تھی اس میں ان سرگرمیوں کا کوئی حصہ نہیں ہے۔

پھر ۱۶۹۸ء کے چارٹر میں مشنری دفعہ کی اہمیت کیا ہے؟ یہ کہا جاسکتا ہے کہ

ڈبلیو۔ ایچ۔ شارب: سیکشنر، فرام ایجوکیشن ریکارڈس بیلدا ۱ ص ۳

سر سی۔ ایچ۔ گورنٹ: گورنٹ آف انڈیا ص ۲۹



چارٹر کی اس دفعہ نے ہندوستانیوں کی تعلیم کی نہیں بلکہ برطانوی مقبوضات میں رہنے والے یورپین اور اینگلو انڈین بچوں کی تعلیم کی بنیاد ضرور رکھی۔ اس چارٹر کی ہدایت کے مطابق تینوں صوبوں کے قصبوں میں چھیلپنوں کا تقرر ہوا۔ انھوں نے عیسائی بچوں اور خاص طور پر ہندوستانی بیویوں سے کمپنی کے سپاہیوں کے بچوں اور اینگلو انڈین بچوں کی دیکھ بھال اور تعلیم کو اپنا مقدس فرض جانا۔ ان بچوں کی طرف سے عام طور پر لاپرواہی برتی جاتی تھی اس لیے چھیلپن انھیں عیسائی بنانے اور ان کی مناسب تعلیم و تربیت کے لیے بہت متفکر رہتے تھے۔ اس مقصد کے پیش نظر انھوں نے چندے جمع کیے اور CHARITY یعنی خیراتی اسکول قائم کیے۔ اسکولوں کا یہ نام انگلستان سے مستعار تھا اور یہ ظاہر کرتا تھا کہ یہ اسکول چندے سے چلتے تھے اور بنیادی طور پر یتیم اور مفلس بچوں کے لیے تھے۔

اٹھارویں صدی میں ہندوستان میں چلنے والے انتہائی اہم خیراتی اسکولوں کا یہ آغاز تھا۔ ان اسکولوں کے طریقہ کار کا اندازہ این۔ این۔ لاکے کی دل چسپ کتاب PROMOTION OF LEARNING IN INDIA BY EARLY EUROPEAN SETTLERS میں دی ہوئی تفصیلات سے لگایا جا سکتا ہے۔ ۱۶۹۸ء کے فوراً بعد کے زمانے میں ایسا لگتا ہے کہ کمپنی کے ان چھیلپنوں نے چارٹر میں دی گئی ہدایات کی حرف بہ حرف پیروی کی اور پرتگالی زبان کے اسکول قائم کیے جو اس وقت کمپنی کی فیکٹریوں میں عام طور پر بولی جاتی تھی مگر یہ کوشش مقبول نہیں ہوئی۔ جلد ہی اسے ترک کر کے انگریزی کو ذریعہ تعلیم بنانا پڑا۔ اس نئے نمونے پر قائم ہونے والا سب سے پُرانا اسکول مدراس کا ST. MARRY'S CHARITY SCHOOL تھا جس کی بنیاد ۱۷۱۵ء میں ریورنڈ ڈبلیو اسٹیوینسن نے رکھی تھی۔ اس اسکول کے اخراجات منروکہ عابدیوں، عطیوں اور کمپنی کی طرف سے دینا وقتاً فوقتاً ہی جانے والی امداد سے چلتے تھے۔ ۱۹۱۷ء میں ایسے ہی اصولوں پر ایک CHARITY SCHOOL ریورنڈ رچرڈ کوسب نے بمبئی میں قائم کیا۔ ۱۷۲۰ء اور ۱۷۳۱ء کے درمیان کسی وقت ایک ایسا ہی اسکول کلکتہ کے چھیلپن بیلاری نے قائم کیا۔ اس وقت کی دستاویزوں سے اس بات کا پتہ چلتا ہے کہ اس اسکول کی نئی عمارت ۱۷۲۹ء میں تعمیر ہوئی تھی۔ ۱۷۸۷ء میں مدراس میں مرناٹہ یتیم خانہ کھولا گیا۔ گورنر کیمپبل کی بیوی نے اس کے لیے چندہ جمع کر لے میں بڑا نمایاں حصہ لیا تھا اس لیے اس یتیم خانے کا نام ان کی بیوی کے نام پر LADY CAMELL FEMALE ORPHAN ASYLUM

رکھا گیا۔ مدراس میں وہاں کے چیپن ریورنڈ ڈاکٹر اینڈریو بل نے ایک مردانہ یتیم خانہ قائم کیا۔ یہ اسکول بڑی تاریخی اہمیت کا حامل ہے کیوں کہ یہی وہ جگہ ہے جہاں ڈاکٹر بل نے مائٹوریل سسٹم کی آزمائش کی تھی جسے بعد میں انھوں نے انگلستان میں روشناس کرایا تھا۔

ایسٹ انڈیا کمپنی نے ان غیرواتی اسکولوں کی امداد مختلف طریقوں سے کی۔ مثال کے طور پر (الف) ان کو چلانے کے لیے مستقل امداد مقرر کی (ب) ان کی امداد کے لیے لاٹری چلانے کی اجازت دی (ج) عملتوں کی تعمیر کے لیے امداد دی یا ان کے لیے زمین فراہم کی۔ (د) اپنے حکام کو ان اسکولوں کے لیے چند جمع کرنے، اس کے خازن بننے یا دوسرے کسی عہدے کو قبول کرنے کی اجازت دی (ہ) وقتاً فوقتاً اسکول کی عمارت کی مرمت کرائی اور (و) نسبتاً اونچی شرح پر ان اسکولوں کے چندے کو امانت کی طرح جمع کرنا منظور کیا۔ اس سب کے باوجود ہمیں یہ بات ماننا چاہیے کہ یہ اسکول کمپنی کی دی ہوئی امداد سے زیادہ عطیوں اور چندوں سے چلتے تھے۔

۲- ۱۷۶۵ء اور ۱۸۱۳ء کے درمیان کمپنی

کی تعلیمی پالیسی

۱۷۶۵ء کے بعد جب کمپنی ایک سیاسی قوت بن گئی تو اس کی تعلیمی پالیسی میں تبدیلی آئی۔ ابھی تک کمپنی نے اپنی ساری توجہ یورپین اور اینگلو انڈین بچوں کی تعلیم تک محدود رکھی تھی۔ اب اس نے یہ محسوس کرنا شروع کیا کہ اسے ہندوستانوں کے لیے بھی کچھ کرنا چاہیے۔ سیاسی طور پر کمپنی ان ہندو اور مسلمان حکمرانوں کی جانشین تھی جنہوں نے کلاسیکی زبانوں میں اعلیٰ تعلیم دینے کے لیے (الف) مدراس سے اور پانچھ سالہ میں قائم کی تھیں۔ (ب) پڑھے لکھے مولویوں اور پنڈتوں کو اعزاز اور مالی امداد دی تھی (ج) اعلیٰ مذہبی تعلیم کے بعض اداروں کے لیے اوقاف قائم کر کے ہمت افزائی کی تھی۔ اس لیے عام طور پر احساس پیدا ہوا کہ کمپنی کو چاہیے کہ ان روایات

کو بھی باقی رکھے۔ مزید یہ کہ کمپنی بااثر ہندوستانیوں کے لڑکوں کو حکومت میں اعلیٰ عہدوں پر فائز کرنے کے لیے تعلیم دینا چاہتی تھی تاکہ اسے اعلیٰ طبقوں کا اعتماد بھی حاصل ہو اور اس طرح ہندوستان میں اس کی حکومت کو استحکام بھی ملے۔ اس لیے یہ خیال پیدا ہوا کہ کمپنی کو ہندوؤں اور مسلمانوں کے لیے اعلیٰ تعلیم کے کچھ مراکز کھولنے چاہئیں۔ یہی وہ خواہش تھی جس نے ”خیراتی اسکولوں“ سے بالکل مختلف قسم کے اداروں کی بنیاد ڈالی۔ ایسے مدرسوں میں سب سے اہم کلکتہ مدرسہ اور بنارس سنسکرت کالج تھے۔

کلکتہ مدرسہ کی بنیاد وارن ہیسٹنگز نے رکھی۔ مدرسے کا مقصد ”کلکتہ کے مسلمانوں کی دلجوئی کرنا تھا۔۔۔ مسلمان شرفاء کے لڑکوں کو اس قابل بنانا کہ وہ ریاست میں ذمہ دار اور منفعت بخش عہدوں پر کام کر سکیں، کورٹ آف جسٹس میں کام کرنے کے لائق حکام پیدا کرنا تاکہ جب ضرورت ہو تو مدرسے کے طالب علموں کو سندِ دیانت دیکھ کر ان عہدوں پر فائز کیا جاسکے۔ شروع کے برسوں میں ۲۹ ہزار روپے کی آمدنی دینے والی زمینیں (جنہیں مدرسہ محال کہا جاتا تھا) دی گئیں۔ ۱۷۸۵ء میں ایک سند کے ذریعے یہ زمینیں مدرسے کے نگران محمد معز الدین اور ان کے جانشینوں کے نام کر دی گئیں مگر بدانتظامی اور ناکارہ پن کی مسلسل شکایتوں کی وجہ سے ادارے کا نظم درست کرنے کے لیے ایک یورپین سیکریٹری کا تقرر کر دیا گیا اور زمینوں کے مالیا نے کے بدلے سرکاری خزانے سے تیس ہزار روپے کے صرفے کی ضمانت لی گئی۔

بنارس سنسکرت کالج کی بنیاد بھی ایسے ہی سیاسی مقاصد کے پیش نظر پڑی تھی جو کلکتہ مدرسے کے قیام کے وقت سامنے تھے۔ یہ کالج بھی کمیٹی کے تحت آنے والے نئے علاقوں کے ہندوؤں کی خوشنودی حاصل کرنے کی ایک کوشش تھی۔ بنارس کے ریزیڈنٹ جونا تھن ڈکن نے ۱۷۹۱ء میں اس کی بنیاد رکھی۔ اس کالج کے قیام کے اسباب کی اس نے اس طرح وضاحت کی ہے:

”اس قسم کے ادارے کے قیام سے دو اہم فائدے اٹھائے جاسکتے

ہیں اولاً ہندوؤں کی طرف ان کے تعلیمی نظام کی طرف دلچسپی رکھنے سے

زیادہ توجہ دے کر ہم ہندوؤں میں اپنی حکومت کو مقبول بنانے کا رجحان پیدا

کر سکتے ہیں۔ اس سے انگریزوں کا نام اور انگریز قوم کی عزت میں اضافہ ہوگا۔ دوسرا  
اہم فائدہ جو ایسے ادارے سے اٹھایا جاسکتا ہے وہ اس اثر کے ذریعے ظاہر ہوگا  
جو دیسی باشندوں پر ہوگا۔۔۔۔۔ ہندو قانون کا تحفظ اور اس کی اشاعت ہوگی  
اور اس کے حرف و روح کے عین مطابق اس کے باقاعدہ اور یکساں نفاذ میں  
یورپین جموں کی مدد سے مستقبل کے علماء اور مفسرین کی ایک تربیت گاہ بن  
جائے گی۔

پہلے سال کالج کو چلانے کے لیے چودہ ہزار روپے کی گرانٹ ملی جو بعد کو بیس ہزار  
روپے سالانہ کر دی گئی۔ مگر مدرسے کی طرح کالج کے معاملات بھی پنڈتوں کے ہاتھوں انتہائی  
بدانتظامی کا شکار تھے۔ نتیجہ یہ ہوا کہ ادارے کو چلانے کے لیے ایک یورپین سپرنٹنڈنٹ کا تقرر کر دیا گیا۔  
بہر حال کلکتہ مدرسہ اور سنسکرت کالج دونوں کا قیام تعلیمی پالیسی کے مشرقی مکتب  
(ORIENTAL SCHOOL OF EDUCATIONAL POLICY) کا آغاز تھا۔ اس مکتب  
خیال کے مننے والوں کا یہ عقیدہ تھا کہ کپنی کو مشنری تنظیموں اور ان کی تبدیل مذہب کی سرگرمیوں  
کو کوئی امداد نہیں دینا چاہیے۔ ہندوستانیوں کو مغربی علوم سکھانے کی کوششوں میں مجتہد  
کی کوئی ضرورت نہیں۔ کپنی کا فرض صرف یہ ہے کہ وہ ہندو اور مسلمان راجاؤں کی طرح سنسکرت  
اور عربی زبانوں میں کلاسیکی علوم کی بہت افزائی کرے اور یہ کہ ہندوؤں اور مسلمانوں کو تعلیم کا  
جو پورا نظام درٹے میں ملا ہے وہ تمام عمل مقاصد کے لیے کافی ہے۔ ظاہر ہے کہ اس مکتب خیال  
والوں کے سامنے تعلیم سے زیادہ سیاسی مصلحتیں تھیں اور انہوں نے اپنی پالیسیاں  
مذہبی غیر ملتانہ داری اور عوام کی فوشنوری حاصل کرنے کی سیاسی مصلحت کو  
سامنے رکھ کر بنائیں تھیں۔ مگر یہ وقت ایسا تھا کہ جب ہندوستان میں تعلیم نہیں بلکہ  
سیاست نے اہمیت اختیار کر رکھی تھی۔ اسی لیے کورٹ آف ڈائریکٹرز نے اویٹلسٹ  
نقطہ نظر کو بخوشی قبول کر لیا۔ چنانچہ ۱۸۶۵ء اور ۱۸۱۳ء کے درمیان کپنی کی تعلیمی پالیسی  
کا خاص مقصد سنسکرت اور عربی میں روایتی علوم شریعہ کی بہت افزائی تھا اور  
اس کے تعلیمی اخراجات کا بڑا حصہ کلکتہ مدرسہ اور بنارس سنسکرت کالج  
کے چلانے پر صرف کیا جاتا تھا۔

## ۳۔ وہ اسباب جن کی بنا پر مشنزلیوں نے تعلیمی سرگرمیاں شروع کیں:

کپنی کی ان تعلیمی سرگرمیوں کے پہلو بہ پہلو مشنزلیوں کی منتظم کی ہوئی متعدد تعلیمی سرگرمیاں تھیں جو عموماً سیاہی اقدار کے سائے میں چل رہی تھیں۔ تعلیم میں پرائیویٹ تنظیموں کے ہراول کی حیثیت سے نئے ہندوستان کی تعلیم کی تاریخ میں ان اداروں کی بڑی اہمیت ہے اور اسی لیے تفصیلی مطالعہ کے مستحق ہیں۔

بہر حال اس سے پہلے کہ ہم ان اداروں کی مخصوص تاریخ کا ذکر شروع کریں، یہ سمجھنا ضروری ہے کہ ان مشنزلیوں نے تعلیمی سرگرمیوں کو ہندوستان میں اپنے کام کا جزو لاینفک کیوں قرار دیا۔ ان مشنزلیوں کا سب سے پہلا اور خاص مقصد لوگوں کو عیسائی بنانا تھا اور کوئی ان سے یہ توقع نہیں رکھ سکتا تھا کہ وہ تعلیمی ادارے قائم کریں گے اور ایک استاد کی حیثیت سے کام کریں گے۔ حقیقت تو یہ ہے کہ مشنزلیوں کی شروع کی تاریخ میں ایک وقت ایسا بھی آیا تھا جب ان کے برطانوی ذمہ داروں نے تعلیمی اداروں کی امداد سے انکار کر دیا تھا اور یہ خیال ظاہر کیا تھا کہ اسکولوں کے قیام سے مشنزلیوں کا کوئی سروکار نہیں ہے۔ مگر شروع کے مشنزلیوں کے عملی تجربے نے انہیں اس بات کا یقین دلادیا کہ تبدیل مذہب کے کام کی تکمیل کے ایک ذریعے کی حیثیت سے انہیں اسکول قائم کرنے پڑیں گے جیسا کہ امریکن بورڈ کے ایک ممتاز مشنری رپورٹ ڈاکٹر ڈی۔ او۔ ایلن نے خیال ظاہر کیا تھا،

اپنے کام کو شروع کرنے میں مشنزلیوں نے عام طور پر اسکولوں کی قیام کی ضرورت اور اہمیت کو محسوس کیا ہے۔ ان کے سامنے ایک مسئلہ تو یہ ہے کہ انہیں عوام کے دماغوں کی تربیت کرنا ہے تاکہ وہ عیسائی کتابوں کے حقائق و شواہد اور اس میں لکھے ہوئے نظریات و فرائض کو اچھی طرح خود پرکھ سکیں۔ ان کے نزدیک اسکولوں کے قیام کی دوسری وجہ یہ ہے کہ لوگوں میں ایک فائدہ کا خیال پیدا کر کے اور یہ دکھا کر عوام میں اپنے اثر کو بڑھا سکیں گے کہ عیسائیت کا دار و مدار اس کے نظریات کے عقلی ادراک پر ہے اور اس کے عائد کیے ہوئے فرائض کی ادائیگی کے لیے دیلیں موجود ہیں۔ ایسی تعلیم کا



ایک مقصد یہ بھی ہے کہ اس کے وسیلے سے ان کو عوام تک پہنچنے کے ذرائع اور نئی راہیں ملتی ہیں اور ان میں تبلیغ کا موقع ہاتھ آتا ہے۔ ایسے حالات میں جہاں عیسائیت کو ابلاغ یا تبدیلی مذہب کا موضوع بنایا جاسکتا ہے۔ مشنریوں کو جو سب سے بڑی رقت پیش آتی ہے وہ ہے عوام تک رسائی۔ ان حالات میں مختلف طبقوں کے لوگوں، بچوں اور ان کے والدین اور تمام مردوں اور عورتوں میں ابلاغ کے ایک ذریعے کی حیثیت سے اسکولوں کی بڑی اہمیت ہو جاتی ہے اور اسکول کی عمارتیں لوگوں سے ملاقات، سماجی اختلاط اور مذہبی عبارتوں کے لیے بڑی اہم جگہیں ہو جاتی ہیں۔ مشنریوں کے اختیار میں آجانے کی وجہ سے یہ عمارتیں گر جان جاتی ہیں۔ ان عمارتوں کا یہ استعمال اکثر تعلیمی کاموں کے مقابلے میں زیادہ اہم ہوتا ہے۔

اسی طرح جلد ہی یہ بات بھی ظاہر ہو گئی کہ مشنریوں کو نو عیسائی آبادی کے لیے اسکول کھولنے پڑیں گے۔ شروع شروع میں تو عیسائی ہونے والے ہندو سوسائٹی کے سب سے زیادہ نیچے طبقے کے لوگ تھے۔ وہ عام طور پر ان پڑھ تھے اور چوں کہ نجات کے لیے بائبل کا پڑھنا لازمی تھا اس لیے نو عیسائیوں کو لکھنا پڑھنا سکھانے کے واسطے اسکولوں کا قیام مشنریوں کے لیے ناگزیر تھا۔ اسی لیے وہ پریس قائم کرنے اور ہندوستانی زبانوں میں بائبل چھاپنے پر مجبور ہوئے۔ انھیں پیشہ ورانہ اسکول بھی کھولنے پڑے تاکہ نو عیسائیوں کو سرکاری نوکریاں دلائی جاسکیں اور انھیں روزی کمانے کا ذریعہ بھی ملے اور سماج میں ان کی حیثیت میں بھی اضافہ ہو۔ درحقیقت مشنریوں کو اس بات کا اندازہ ہوا کہ لوگوں سے ان کا مذہب تبدیل کرا لینے کے بعد ان کا کام ختم نہیں ہوا بلکہ سماجی، ثقافتی اور اقتصادی حالت کو بہتر بنانا بھی باقی تھا۔ یہ ایسا مقصد تھا جس کی تکمیل اسکولوں کے قیام کے بغیر ممکن ہی نہیں تھی۔ یہ فرض اور زیادہ ضروری ہو گیا کیوں کہ نہ تو دیسی اسکول اور نہ ہی گورنمنٹ اسکول تمام ہندوستان کو پھیلنے کو اپنے ہاں داخل کر سکتے تھے۔ یہ تمام بچے بغیر کسی تعلیم کے رہ جاتے اگر مشنری خود اپنے اسکول شروع نہ کرتے۔ مختصر یہ کہ مشنریوں نے یہ بات سمجھ لی تھی کہ اسکول عیسائی تبلیغ کا ذریعہ بھی ہیں اور نتیجہ بھی اور یہ کہ تعلیم اور مشنری کام دونوں کو ساتھ ساتھ کرنا ہوگا۔ یہی احساس تھا جس نے ہندوستان کے مشن اسکولوں کو جنم دیا۔

## ۴۔ مدراس میں ڈینش مشن کا کام

ایسٹ انڈیا کمپنی کے علاقوں میں پروٹسٹنٹ مشنریوں کے کام کے آغاز کا سہرا ڈینش مشن کے سر ہے۔ اس مشن کے منہور رہنما ZIEGENBALG اور PLUSTSCHAN نے ۱۷۰۶ء میں جوہ میں ایک ڈینش پڑاؤ ڈرینک بار TRANQUEBAR سے اپنی سرگرمیاں شروع کیں لیکن جوں کہ ڈینش ہندوستان میں قدم نہ جا سکے اس لیے ان رہنماؤں کے بعد آنے والے تمام ڈینش مشنریوں نے "کافی حد تک اپنے آپ کو جنوبی ہندوستان کی انگریزی کالونیوں میں مدغم کر لیا۔" رک گئے جہاں وہ رک گئے اور، بڑھ گئے جہاں تک وہ بڑھ سکے۔ ان کے بعد آنے والے مشنوں نے بھی یہی رویہ اختیار کیا۔ رچرٹ ٹھیک کہتا ہے کہ "ہندوستان میں جدید مشنری کام ایسٹ انڈین مملکت کے پس منظر اور ماحول میں سرانجام پایا۔ یہ اس مملکت کے آغاز سے بڑا قریبی تعلق رکھتا ہے اور اس کی معیت میں یہ ایک کونے سے دوسرے کونے تک پھیل گیا۔" ZIEGENBALG اور اس کے ساتھیوں نے کافی مشنری اور تعلیمی کام کیا۔ مثال کے طور پر ۱۷۱۳ء میں تامل زبان کا ایک چھاپہ خانہ قائم کیا۔ ۱۷۱۶ء میں TRANQUEBAR میں استادوں کی تربیت کے لیے ایک ادارہ کھولا گیا۔ اگلے ہی برس تامل اور پرتگالی بچوں کے لیے امدادی اسکول شروع کیے۔ زیگن بالگ ZIEGENBALG کا انتقال ۱۷۱۹ء میں ہو گیا مگر اس کے کام کو بہت سے دوسرے لائق مشنریوں نے جاری رکھا۔ ان مشنریوں میں گرینڈر، کیرنانڈر اور ٹھوارٹز کے نام قابل ذکر ہیں۔ گرینڈر نے ۱۷۱۷ء سے ذرا قبل مدراس کے "وہاٹ ٹاؤن میں ایک پرتگالی اسکول اور روسرا بلیک ٹاؤن میں تملیا اسکول قائم کیا۔" ۱۷۲۲ء میں کیرنانڈر نے سینٹ ڈیوڈ اور اس کے قرب وجوار میں یوریشینوں اور ہندوستانیوں کے لیے امدادی اسکول کھولے۔ اس کے کام کی اتنی شہرت ہوئی کہ کلایٹوں نے اسے کلکتے بلایا۔ یہاں بھی اس نے ۱۷۵۸ء میں ایک خیراتی اسکول کی بنیاد رکھی۔ کیرنانڈر نے اپنی باقی تمام عمر کلکتے ہی میں گزار دی۔ کلکتے کے صوبے

۱۔ ۲۔ ۳۔ ۴۔ ۵۔ ۶۔ ۷۔ ۸۔ ۹۔ ۱۰۔ ۱۱۔ ۱۲۔ ۱۳۔ ۱۴۔ ۱۵۔ ۱۶۔ ۱۷۔ ۱۸۔ ۱۹۔ ۲۰۔ ۲۱۔ ۲۲۔ ۲۳۔ ۲۴۔ ۲۵۔ ۲۶۔ ۲۷۔ ۲۸۔ ۲۹۔ ۳۰۔ ۳۱۔ ۳۲۔ ۳۳۔ ۳۴۔ ۳۵۔ ۳۶۔ ۳۷۔ ۳۸۔ ۳۹۔ ۴۰۔ ۴۱۔ ۴۲۔ ۴۳۔ ۴۴۔ ۴۵۔ ۴۶۔ ۴۷۔ ۴۸۔ ۴۹۔ ۵۰۔ ۵۱۔ ۵۲۔ ۵۳۔ ۵۴۔ ۵۵۔ ۵۶۔ ۵۷۔ ۵۸۔ ۵۹۔ ۶۰۔ ۶۱۔ ۶۲۔ ۶۳۔ ۶۴۔ ۶۵۔ ۶۶۔ ۶۷۔ ۶۸۔ ۶۹۔ ۷۰۔ ۷۱۔ ۷۲۔ ۷۳۔ ۷۴۔ ۷۵۔ ۷۶۔ ۷۷۔ ۷۸۔ ۷۹۔ ۸۰۔ ۸۱۔ ۸۲۔ ۸۳۔ ۸۴۔ ۸۵۔ ۸۶۔ ۸۷۔ ۸۸۔ ۸۹۔ ۹۰۔ ۹۱۔ ۹۲۔ ۹۳۔ ۹۴۔ ۹۵۔ ۹۶۔ ۹۷۔ ۹۸۔ ۹۹۔ ۱۰۰۔

۱۔ ۲۔ ۳۔ ۴۔ ۵۔ ۶۔ ۷۔ ۸۔ ۹۔ ۱۰۔ ۱۱۔ ۱۲۔ ۱۳۔ ۱۴۔ ۱۵۔ ۱۶۔ ۱۷۔ ۱۸۔ ۱۹۔ ۲۰۔ ۲۱۔ ۲۲۔ ۲۳۔ ۲۴۔ ۲۵۔ ۲۶۔ ۲۷۔ ۲۸۔ ۲۹۔ ۳۰۔ ۳۱۔ ۳۲۔ ۳۳۔ ۳۴۔ ۳۵۔ ۳۶۔ ۳۷۔ ۳۸۔ ۳۹۔ ۴۰۔ ۴۱۔ ۴۲۔ ۴۳۔ ۴۴۔ ۴۵۔ ۴۶۔ ۴۷۔ ۴۸۔ ۴۹۔ ۵۰۔ ۵۱۔ ۵۲۔ ۵۳۔ ۵۴۔ ۵۵۔ ۵۶۔ ۵۷۔ ۵۸۔ ۵۹۔ ۶۰۔ ۶۱۔ ۶۲۔ ۶۳۔ ۶۴۔ ۶۵۔ ۶۶۔ ۶۷۔ ۶۸۔ ۶۹۔ ۷۰۔ ۷۱۔ ۷۲۔ ۷۳۔ ۷۴۔ ۷۵۔ ۷۶۔ ۷۷۔ ۷۸۔ ۷۹۔ ۸۰۔ ۸۱۔ ۸۲۔ ۸۳۔ ۸۴۔ ۸۵۔ ۸۶۔ ۸۷۔ ۸۸۔ ۸۹۔ ۹۰۔ ۹۱۔ ۹۲۔ ۹۳۔ ۹۴۔ ۹۵۔ ۹۶۔ ۹۷۔ ۹۸۔ ۹۹۔ ۱۰۰۔

۱۔ ۲۔ ۳۔ ۴۔ ۵۔ ۶۔ ۷۔ ۸۔ ۹۔ ۱۰۔ ۱۱۔ ۱۲۔ ۱۳۔ ۱۴۔ ۱۵۔ ۱۶۔ ۱۷۔ ۱۸۔ ۱۹۔ ۲۰۔ ۲۱۔ ۲۲۔ ۲۳۔ ۲۴۔ ۲۵۔ ۲۶۔ ۲۷۔ ۲۸۔ ۲۹۔ ۳۰۔ ۳۱۔ ۳۲۔ ۳۳۔ ۳۴۔ ۳۵۔ ۳۶۔ ۳۷۔ ۳۸۔ ۳۹۔ ۴۰۔ ۴۱۔ ۴۲۔ ۴۳۔ ۴۴۔ ۴۵۔ ۴۶۔ ۴۷۔ ۴۸۔ ۴۹۔ ۵۰۔ ۵۱۔ ۵۲۔ ۵۳۔ ۵۴۔ ۵۵۔ ۵۶۔ ۵۷۔ ۵۸۔ ۵۹۔ ۶۰۔ ۶۱۔ ۶۲۔ ۶۳۔ ۶۴۔ ۶۵۔ ۶۶۔ ۶۷۔ ۶۸۔ ۶۹۔ ۷۰۔ ۷۱۔ ۷۲۔ ۷۳۔ ۷۴۔ ۷۵۔ ۷۶۔ ۷۷۔ ۷۸۔ ۷۹۔ ۸۰۔ ۸۱۔ ۸۲۔ ۸۳۔ ۸۴۔ ۸۵۔ ۸۶۔ ۸۷۔ ۸۸۔ ۸۹۔ ۹۰۔ ۹۱۔ ۹۲۔ ۹۳۔ ۹۴۔ ۹۵۔ ۹۶۔ ۹۷۔ ۹۸۔ ۹۹۔ ۱۰۰۔

کے لیے اس کی خدمات کی وہی حیثیت ہے جو مدراس کے لیے زمین بانگ کی خدمات کی۔ مگر اس سے بھی زیادہ اہم شوارٹز کا کام ہے جسے صورتِ مدراس میں تعلیم کا بان مانا جاتا ہے۔ اس نے ۱۷۷۲ء کے قریب ترچناپلی میں یورپین اور یوریشین بچوں کے لیے ایک اسکول اور بیسور کے حیدر علی کی پیش کی ہوئی ایک تھیلی سے تنجور کے مقام پر ایک اچھلتی چیرٹی اسکول قائم کیا۔ ہندوستانی بچوں کو انگریزی کی تعلیم دینے کے مقصد کو پیش نظر رکھتے ہوئے ۱۷۸۵ء میں اس نے تنجور کے ریزیڈنٹ جان سلواں کی امداد سے تنجور، رام ناد اور شیوگنگا میں تین اسکول شروع کیے۔ ان اسکولوں کو ہندوستانی بچوں کو انگریزی زبان پڑھانے والے پہلے اسکول کہا جاسکتا ہے جن کے بارے میں سلواں کو توقع تھی کہ ”یہ کمپنی اور عوام کو ایک دوسرے کے سمجھنے اور جاننے کے درمیان ہر قسم کے تعلقات کے استوار کرنے میں مدد کریں گے۔ (ان اسکولوں میں) دو عیسائیت کی تعلیم براہِ راست دی جاتی تھی اور نہ ہی بچوں کے دماغوں میں عیسائی نظریات بٹھانے کے پُر فریب طریقے ہی استعمال ہوتے تھے۔ ان اسکولوں کے لیے بورڈ آف ڈائریکٹرز میں جو شش و فروش تھا اور اس نے ان میں سے ہر ایک کے لیے ڈھائی سو گپوڈا سالانہ کی گرانٹ ان ایڈ بھی منظور کی تھی۔“

مندرجہ بالا جاسے سے یہ بات واضح ہو جائے گی کہ مشنری اتنے شروع دور میں بھی بہت سے تعلیمی ادارے چلا رہے تھے اور یہ کہ یہ ادارے بہت سی باتوں میں کمپنی کے چیلپنوں کے مددوں سے مختلف تھے۔ مشن اسکولوں میں ہندوستانی زبانیں ذریعہ تعلیم کی حیثیت سے استعمال کی جاتی تھیں اور یہ اسکول صرف یورپین اور اینگلو انڈین بچوں کے لیے نہیں تھے۔ عیسائی مذہب اختیار کرنے والے عام بچے بھی ان میں تعلیم پاتے تھے۔ ان میں سے چند تو ہندوستانی بچوں کے لیے ہی تھے اور حاکم اور محکوم کے درمیان رابطے کی زبان کی حیثیت سے انگریزی کا پڑھانا ان کا مقصد تھا۔ شروع کے مشنریوں کی تعلیمی تنظیموں کی یہ امتیازی خصوصیات انہیں چیلپنوں کے تعلیمی اداروں سے بھی زیادہ اہم بنا دیتی ہیں۔ اس کے علاوہ یہ شروع زمانے کے مشنری ہی تھے جنہوں نے ہندوستان میں چھاپے خانے کو متعارف کرایا اور ہندوستانی زبانوں میں کتابوں

۱۷۔ این۔ این۔ لاء۔ ص ۶۵

۱۸۔ ایضاً۔ ص ۶۸

۱۹۔ ڈیو۔ اینج۔ شارپ: جلد ۱ ص ۲۰۲

کی چھپائی شروع کی۔

اس پورے زمانے میں کمپنی نے مشنری تنظیموں کے ساتھ ہمدردانہ رویہ رکھا۔ بعض موقعوں پر اس نے مشن اسکولوں کو مالی امداد بھی دی مگر اس سے بھی زیادہ اہم بات یہ ہے کہ کمپنی نے ایسی تمام سرگرمیوں کا مخیرانہ تحفظ کیا اور ان سے ہمدردی کا رویہ رکھا۔ جیسا کہ لائنوں میں لکھا ہے:

سترھویں صدی عیسوی میں ہم ڈائریکٹرز کو تعلیمی کاموں میں پہل کرتے دیکھتے ہیں مگر اٹھارویں صدی کے آغاز میں مشنریوں کی آمد پر ہمیں بتدریج ایک تبدیلی ہوتی نظر آتی ہے۔ یہ ٹھیک ہے کہ وہ ان کاموں سے بالکل بے تعلق نہیں ہوئے مگر انہوں نے اپنی ذمہ داریاں ان نئے آنے والوں کے کندھوں پر ڈال دیں۔ اٹھارویں صدی کی پہلی تین چوتھائیوں میں انہوں نے مختلف اسکولوں کو مختلف قسم کی امداد دی۔ مثال کے طور پر انہوں نے فورٹ سینٹ ڈیوڈ میں اپنے ملازموں کو حکم دیا کہ وہ ان اسکولوں میں محاسب کی حیثیت سے کام کریں اور کبھی کبھی انہوں نے اسکولوں کی عمارتوں کی مرمت بھی کرائی مگر انہوں نے خالص تعلیمی کاموں میں کبھی ہاتھ نہیں ڈالا۔ اسی لیے ۱۷۸۷ء تک فورٹ سینٹ جارج کے باہر جو کچھ کام ہوا وہ ان ہی مشنریوں نے مشنریوں کی حیثیت سے یا گورنمنٹ پیپن کی حیثیت سے انجام دیا۔

## ۵۔ بنگال میں سیرام پور کے تین مشنریوں اور

دوسرے پادریوں کے کچھ کام ۱۸۱۳ء-۱۷۵۸ء

اٹھارویں صدی میں مدراس میں کام کرنے والے ڈینش مشنری خوش قسمت تھے کہ انہیں ایسٹ انڈیا کمپنی کی طرف سے تحفظ اور ہمدردانہ تعاون ملا مگر بنگال میں کام کرنے والے ایسے خوش قسمت نہ تھے۔ انہیں ایک مخالفانہ رویے کے سلسلے میں جدوجہد کرنی پڑی اور اگر سیرام پور اور چن سورا کی ڈیپ آبادیاں ان کا تحفظ نہ کرتیں تو ان کے لیے برائے نام کامیابی حاصل کرنا بھی مشکل ہو جاتا۔

کیرنٹنڈس کے کاموں کا پہلے ذکر کیا جا چکا ہے۔ وہ بنگال میں کام کرنے والے مشنزوں میں صرف پہل کرنے والا نہیں تھا بلکہ خوش قسمت بھی تھا کہ کہی کی ہمدردیاں اس کے شامل حال رہیں۔ اس کے بعد ۱۷۹۳ء میں پیٹ مشزی سوسائٹی کے ایک نمائندے ڈاکٹر کیرے آئے۔ انہوں نے کچھ عرصے تک کلکتے میں کام کیا مگر مشکلات کی وجہ سے آخر کار والدہ منتقل ہو گئے۔ یہاں انہوں نے نیل کے ایک کارخانے کی نگران کا کام شروع کیا اور اپنا سارا وقت نیوٹنمانٹ کا بنگالی میں ترجمہ کرنے، ریاست کے ملازموں کے لیے روزانہ ایک عبادتی جلسہ منعقد کرنے اور اس پر اس کے گاؤں میں تبلیغ اور ایک اسکول کی نگرانی کرنے میں صرف کیا جسے انہوں نے خود قائم کیا تھا۔ ۱۷۹۹ء میں ہڈ اور مارشمن دو اور مشزی کلکتے پہنچے۔ ان کے آنے کا اصل مقصد تو شمالی بنگال میں کیرے کے ساتھ اس کے کام میں شرکت کرنا تھا مگر یہاں آکر انہیں پتہ چلا کہ ایسٹ انڈیا کمپنی اس بات کی اجازت نہیں دے گی اس لیے انہوں نے کیرے کو اپنے ساتھ شامل ہونے پر مجبور کیا اور سیرام پور کی ڈیڑھ نو آبادی میں، جو کلکتے سے صرف پندرہ میل دور تھی، سکونت اختیار کرنے کا فیصلہ کیا۔ یہاں ڈیڑھ گورنر نے انہیں وہ تمام تحفظ دیا جس کی انہیں ضرورت تھی اور اس طرح مشہور و معروف "سیرام پور کے تین مشزی" وجود میں آئے۔ حقیقت یہ ہے کہ ان تینوں دوستوں نے مل کر مشن کے کام کے لیے بہترین جماعت بنائی۔ کیرے ایک عظیم مبلغ تھا، وارڈ ایک پرنٹر تھا اور مارشمن اسکول کا ایک استاد تھا۔ انہوں نے بہت سی زبانوں میں بائبل کے ترجمے کیے اور انہیں چھاپا۔ اسی کے ساتھ بہت سے دوسرے موضوعات پر چھوٹے چھوٹے کتابچے شایع کیے اس سلسلے میں سٹینک لکھتا ہے:

مقدس کتابوں کو ان کے اصل سے دوسری مختلف زبانوں میں منتقل کرنے کے کام میں انہماک اور تہدی کا جو مظاہرہ کلکتے اور سیرام پور میں چند مخلص لوگوں نے اس صدی کے پہلے دس برسوں میں کیا ہے۔ اس کی نظیر تو دنیا کے کسی ملک میں ملتی ہے اور نہ ہی عیسائیت کی تاریخ کے کسی عہد میں۔ ان کی اپنی محنت اور ہندوستان کے دوسرے حصوں میں ان سے وجدان حاصل کرنے والے دوسرے لوگوں کی کوششوں سے، اس مختصر سی مدت میں ہندوستان کی اکیس زبانوں میں بائبل اور خصوصاً نیوٹنمانٹ کے ترجمے ہوئے اور چھپ کر شایع ہوئے۔ اس کام کی وسعت اور عظمت کو دیکھ کر آدمی صرف



متحر ہی نہیں بلکہ بہوت رہ جاتا ہے۔ یہ بات سوچی بھی نہیں جاسکتی کہ ان پہلی کوششوں کا موازنہ ان زبانوں میں ہونے والے بعد کے ترجموں سے کیا جائے، مگر اس سے ہماری اس انتہائی پسندیدگی اور تحسین کو مدغم نہیں ہونا چاہیے جو ہمیں اتنے عظیم منصوبے اور اسے عملی جامہ پہنانے کی حیرت انگیز توانائی رکھنے والے لوگوں کے بارے میں ہونی چاہیے۔ اس سلسلے میں خود اپنی محنت سے مطمئن نہ ہونے کی وجہ سے انہوں نے لاتعداد کتابچے شائع کیے۔ اکیلے سیرام پور پریس نے انہیں بیس زبانوں میں چھاپا اور ان کے علاوہ اسکولوں اور کالجوں کے لیے کتابیں شائع کیں۔

بائبل کے ترجمے اور اشاعت کے اس کام کے علاوہ ان تینوں مشنریوں نے سیرام پور کلکتہ اور قرب و جوار کے دوسرے مقامات پر لڑکوں اور لڑکیوں کے لیے بہت سے اسکول چلائے۔ ایک موقع کے علاوہ سیرام پور کے ان مشنریوں کا کمپنی کے حکام سے بحیثیت مجموعی کوئی اختلاف نہیں ہوا۔ ۱۸۰۸ء میں جب انہوں نے کچھ کتابچے شائع کیے جن کا عنوان تھا ”ہندوؤں اور مسلمانوں سے خطاب“ (ADDRESS TO HINDUS AND MOHAMMADANS) ان کی عبارت کچھ ایسی تھی جس سے ہندوستانی عوام کے مذہبی جذبات کو ٹھیس پہنچتی تھی۔ اس لیے کمپنی نے اپنے علاقوں میں اس کی تقسیم کو ممنوع کر دیا۔ درحقیقت کمپنی نے کچھ اور سخت قدم اٹھانا چاہا اور ہدایت کی کہ ان لوگوں کا پریس کلکتہ میں منتقل کر دیا جائے تاکہ وہاں اس پر کمپنی کے حکام کا مناسب کنٹرول ہو سکے۔ اگر ایسا ہو جاتا تو ان مشنریوں کے کام کو بہت زبردست دھکا لگتا۔ مگر ڈینشس گورنر نے مداخلت کی اور آخر کار یہ حکم واپس لے لیا گیا اور ان تینوں کو ہدایت کر دی گئی کہ وہ جن تصنیفات کو کمپنی کے علاقوں میں تقسیم کرنا چاہیں، پہلے کمپنی کے حکام کے معائنے کے لیے پیش کریں۔ اس واقعے نے ان لوگوں کی تعلیمی سرگرمیوں پر تو کوئی اثر نہ ڈالا، مگر یہ لوگ اپنے تبلیغی کاموں میں محتاط ضرور ہو گئے۔

رچٹر کے مندرجہ ذیل اقتباس سے ظاہر ہوتا ہے کہ ۱۸۱۲ء میں ہی ہندوستان میں مشن

کے اداروں کی تعداد اور اس کی کاموں کی وسعت بہت کم تھی،

بحیثیت مجموعی دیکھیے تو یہ چھوٹے کاموں کا زمانہ تھا۔ ۱۸۱۲ء کے قریب

سیرام پور میں (جو آج بھی ڈینس کے قبضے میں ہے) مشن کے مستقر تھے جہاں

سے نکلنے کے کام کی دیکھ بھال ہوتی تھی۔ نیل پیدا کرنے والے ضلع دیناج پور

میں ہنسٹوں کے مستقر تھے جہاں سیرام پور میں مقیم ہونے سے پہلے کیرے نے

جدوجہد کی تھی اور مشرقی بنگال کے تلوئے زرخیز ضلعے ہیسور میں کچھ کام تھا۔ لندن

کی مشنری سوسائٹی ہنسورا کے ڈپچ علاقے اور زاگا پٹم میں مصروف تھی اور اس

اور تامل علاقے میں ڈینس مشن کے آزموہ کار مشنریوں کی سرگرمیوں کے پہلو

پر پہلو کوئی نیا کام ابھی تک نہیں شروع ہو سکا تھا۔ کنٹری علاقوں میں بیلاری کا

واحد مستقر تھا جس کی بنیاد ۱۸۱۲ء میں پڑی تھی۔ بمبئی میں مشنریوں کی پہلی فیر برٹانیا

سوسائٹی امریکن بورڈ نے بڑی دشواریوں کے بعد محض قدم رکھنے کی جگہ حاصل کی

تھی۔ البتہ وہ اکیلا پورا جو اس وقت کچھ پھلتا پھولتا نظر آیا وہ جنوبی ٹراونکور میں

RINGELTAUBE کا کام تھا۔

## ۱۔ مشنری تنظیم کی طرف سے کمپنی کے رویے میں تبدیلی

۱۸۱۲ء سے قبل تنظیموں کی اس سست رفتار نشوونما کے بہت سے اسباب تھے

جن میں سب سے اہم کمپنی کا غیر ہمدردانہ رویہ تھا۔ جیسا کہ ابھی کچھ پہلے بیان کیا جا چکا ہے کہ مشنری

تنظیموں کی طرف کمپنی کا رویہ ۱۷۶۵ء سے قبل عام طور پر لطف و عنایت کا تھا مگر جوں جوں کمپنی

ہندوستان میں ایک سیاسی قوت بنتی گئی اس کے رویے میں تبدیلی آنا شروع ہو گئی۔ حصول اقتدار

نے کمپنی کو قطعی مذہبی غیر جانبداری برتنے کی اہمیت کا احساس دلایا اور اس احساس نے عیسائیت

کی تبلیغ کی طرف اس کے رجحان اور مشنری تنظیموں سے اس کی پہلے جیسی ہمدردی کو ختم کر دیا۔ کمپنی

کی سلطنت میں جوں جوں اضافہ ہوتا گیا اس میں مذہبی غیر جانبداری اور مشنری تنظیموں سے قطع تعلق

کی ضرورت کا احساس بڑھتا گیا۔ ویلور کے سپاہیوں کی بغاوت جیسے واقعات نے ایسے خیالات

کو اور تقویت بخشی اور ۱۸۰۰ء کے قریب ایسٹ انڈیا کمپنی، تبدیل مذہب کی تمام کوششوں کی شدید مخالفت بن گئی اور ان مشنریوں کو اپنے علاقے سے دور رکھنے کی ہر امکانی کوشش کرنے لگی۔ اسی طرح ۱۸۸۱-۹۱ء کے درمیان اس نے تعلیم میں اور نیٹلسٹ پالیسی کو قبول کر لیا اور یوں مشن اسکول اس ہمدردی اور اعانت سے بھی محروم ہو گئے جو انہیں اب تک حاصل تھے۔

مشنریوں کو یہ تبدیلیاں پسند نہیں آئیں اور انہوں نے نئی پالیسیوں کی مخالفت اور پرانے طور طریقوں کو پھر سے اپنانے کی وکالت شروع کر دی۔ ۱۸۹۳ء میں جب کمپنی کا چارٹر نظر ثانی کے لیے سامنے آیا تو ولبر فورس نے دارالعوام میں مندرجہ ذیل تجویز پیش کی:

برطانوی لیجسلیچر کا یہ خاص اور لازمی فرض ہے کہ وہ تمام محتاط اور منصفانہ

طریقوں سے برطانوی مقبوضات کے تمام باشندوں کے مفاد اور ان کی خوشحالی کی کوشش کرے اور یہ کہ ان مقاصد کو حاصل کرنے کے لیے ایسے اقدام کرے جو ان لوگوں میں مفید علوم کی تدریج اشاعت کریں اور ان کی مذہبی اور اخلاقی ترقی کا سبب بنیں۔

مگر ولبر فورس نے یہ محسوس کیا کہ ایسی مقدس تجویز کی کوئی انتظامی حیثیت نہیں ہے۔ اس لیے اس نے کمپنی کے چارٹر میں اس دفعہ کے اضافے کی تجویز رکھی کہ:

کمپنی کے کورٹ آف ڈائریکٹرز مجاز ہوں گے اور انہیں اس بات کا اختیار ہوگا کہ وہ ایسے مناسب اور ہوشیار لوگوں کو نامزد کر کے مختلف جگہوں پر بھیج سکیں جو اسکول ماسٹر، مشنری یا کسی دوسری حیثیت سے کام کر کے مندرجہ بالا مقاصد کو حاصل کریں۔

کورٹ آف ڈائریکٹرز نے اس دفعہ کی بڑی شدت سے مخالفت کی۔ دراصل انہوں نے ہندوستان میں اپنی سلطنت کے استحکام کے لیے مذہبی غیر جانبداری کی اہمیت کو اب پورے طور پر محسوس کر لیا تھا اور وہ یہ بھی جان گئے تھے کہ اکثر مشنریوں کے تبلیغ مذہب کے بے انتہا شوق کی وجہ سے مشنریوں اور ہندوستانی عوام کے درمیان

اکثر جھگڑے اٹھ کھڑے ہوتے تھے۔ دلبر فورس کی خواہش کے مطابق مذہبی تعلیم دینا تو ایک طرف رہا، کورٹ آف ڈائریکٹرز ہندوستانی عوام کی تعلیم کی ذمہ داری لینے کے بھی کچھ زیادہ خواہش مند نہیں تھے۔ اس لیے سیاسی اور مالی اسباب کی بنا پر انہوں نے کہا کہ ”دوسرے تمام لوگوں کی طرح ہندوؤں کے پاس بھی ایمان اور اخلاق کا ایک بہت اچھا نظام ہے اور ان کو تبدیل مذہب کی تلقین کرنا ان کو مزید تعلیم دینا یا اس تعلیم کے علاوہ جو ان کے پاس ہے، کوئی اور تعلیم دینا محض پاگل پن ہو گا چنانچہ دلبر فورس کی یہ بجویز پارلیمنٹ نے رد کر دی۔

اس شکست نے مشنری عوام کو بڑا دھکا پہنچایا۔ مشنریوں کے مسئلے میں کمپنی کی حیثیت بہت مضبوط ہو گئی تھی اب اس نے اپنے علاقے میں کام کرنے والے مشنریوں کے کاموں میں تمام امکانات رکاوٹیں پیدا کرنی شروع کر دیں۔ کمپنی کی اس شدید مخالفت سے مشنری پھر گئے اور انہوں نے کمپنی پر کڑی تنقید شروع کر دی۔ یہ تنقید کمپنی کی مشنری مخالفت پالیسی ہی پر نہیں ہوتی تھی بلکہ اس کا سیاسی اور تجارتی کاروبار، یہاں تک کہ حکام کا ذاتی چال چلن بھی اس تنقید سے محفوظ نہیں رہا۔

رچٹر کی سندھ ذیل مہارت سے پڑھنے والے کو اس تنقید کی نوعیت کا اندازہ ہو جائے گا، مزید یہ کہ بلا استثناء تمام انگریز حکام نے عیسائی اخلاق کے اصولوں کو ترک کر دیا۔ یہاں تک کہ وارن ہیسٹنگز جیسے گورنر جنرل اور اس کے شدید حریف فلپ فرانسس کو کھلم کھلا بدکاری میں کوئی شرم نہیں محسوس ہوتی تھی۔ چرچ سے ان کا تعلق محض یہ تھا کہ وہ سال میں ایک دفعہ کرسس یا ایسٹر کے موقع پر بڑے تزک و اقصام کے ساتھ وہاں شریک ہوتے تھے..... جو شیلے مستشرق مشرقی مذاہب کے مومنا اور بالخصوص نو دریا انت ہندوستانی مذہبوں اور فلسفوں کے مگن گاتے تھے اور اگرچہ کوئی ان سب کو عیسائیت سے بہتر اور سچا کہنے کی حد تک تو نہیں بڑھا مگر عام خیال یہ ضرور تھا کہ مذہب کی مغربی صورتوں کے مقابلے میں یہ مذاہب اور فلسفے ہندوؤں کے لیے کافی دشمنی اور ان کی ضروریات کے مطابق ہیں۔ اس کے ساتھ کمپنی نے ایک اور تنگ نقطہ نظر اپنایا کہ وہ اپنے علاقوں

میں کسی ایسے یورپین کو نہیں رہنے دے گی جو کمپنی کی خدمات پر مامور نہ ہو یا اس کے پاس کمپنی کا کوئی اجازت نامہ نہ ہو۔ اگر ایسے کسی شخص کو یہاں رہنے دیا گیا تو وہ کمپنی کی پیٹھ پیچھے یا تو تجارتی کاروبار کرے گا اور کمپنی کے منافع میں تخفیف کا سبب بنے گا، یا اپنے ملک میں واپس جا کر کمپنی کی نوآبادی حکومت کے طور پر قتل کے بدلے میں تقید کرے گا۔ غرض بہت سی ایسی باتیں تھیں جنہیں یورپ والوں کے کانوں اور آنکھوں سے چھپا کر رکھنا عین مصلحت تھا۔

مشنریوں اور کمپنی کے حکام کے تعلقات ۱۷۹۲ء کے بعد انتہائی کشیدہ ہو گئے۔

اس بات میں کوئی مبالغہ نہیں ہے کہ ۱۷۹۲ء اور ۱۸۱۳ء کے درمیان کمپنی نے اپنے علاقوں میں کام کرنے کی اجازت کسی مشنری کو نہیں دی اور متعدد مشنریوں کو، جنوں ہی وہ سرگرم عمل ہوئے اور لوگوں کے قریب ہونے کی کوشش کی، نکال دیا۔ مشنریوں کی راہ میں ہر امکانی رکاوٹ کھڑی کی اور مشن اسکول تک کی کوئی امداد نہیں کی گئی۔ ہندوستان میں اس پالیسی کے خلاف آواز اٹھانے کی مشنریوں میں سکت نہیں تھی۔ اس لیے انہوں نے اور ان کے دوستوں نے انگلستان کی پارلیمنٹ میں اس سلسلے میں قانون بنانے اور مشنریوں کو ضروری آزادی اور امداد دینے کے لیے احتجاج شروع کیا۔ اس احتجاج میں سب سے آگے چارلس گرانٹ تھا جسے ہندوستان میں جدید تعلیم کا بانی کہا جاسکتا ہے۔

## ۷۔ گرانٹ کے خیالات اور مشاہدات

ہندوستانی عوام کی تعلیم کے موضوع پر چارلس گرانٹ کے خیالات غالب مشنری تھے اور ان کی بہترین توضیح اس کے رسالہ بعنوان

OBSERVATIONS ON THE STATE OF SOCIETY AMONG  
THE ASIATIC SUBJECTS OF GREAT BRITAIN, PARTI-  
CULARLY WITH RESPECT TO MORALS; AND THE  
MEANS OF IMPROVING IT.



کا اقتباس دے کر کی جاسکتی ہے۔ اس کی نظر میں سب سے پہلا نکتہ انگریزوں کو ہندوستانی سماج کے پست اخلاق اور گری ہوئی حالت کا احساس دلانا تھا۔ اس نے لکھا:

یورپ کے بدترین علاقوں میں بھی مخلص، کھرے اور ایماندار افراد کی اچھی خاصی تعداد مل جائے گی مگر بنگال میں حقیقی دیانت اور صداقت کے آدمی کا ملنا ایک بڑی بات ہے اور ایسے آدمی کا جو اپنے پورے چال چلن میں ایماندار ہو شاید وہاں وجود ہی نہیں... ہندوستان کے کسی باشندے کو کوئی اختیار سونپا گیا تو ناممکن ہے کہ وہ اسے ظلم اور غیر منصفانہ مقاصد کے لیے استعمال نہ کرے۔ سرکاری ملازمت خواہ وہ کسی درجے کی ہو، عام طور پر غبن اور خیانت کے ذریعے کی حیثیت سے استعمال کی جاتی ہیں... انصاف... عام طور پر ضمیر فردشی کا کاروبار بن گیا ہے۔ بہترین مقاصد کو بھی کامیابی کے لیے ایک قیمت ادا کرنی ہوتی ہے اور بدترین ہی لوگ اس کو خریدنے کی استطاعت رکھتے ہیں۔ یہاں روپے میں یہ طاقت ہے۔ دروغ بیانی سے زیادہ کوئی جرم عام نہیں... اپنے مفاد سے غیر متعلق امور و اژاد سے ہندو جو بے اعتنائی برتتے ہیں وہ ایسی ہے کہ اسے دیکھ کر یورپ کے لوگوں میں غصہ و غضب پیدا ہو جائے... ہندوستان میں حب الوطنی سرے سے نامعلوم و معدوم ہے۔<sup>۱۷</sup>

کیا یہ حرف بہ حرف صحیح ہو سکتا ہے؟ یقیناً، اٹھارویں صدی کی آخری دہائی میں جب سارا ملک سلطنت مغلیہ کے زوال کے بعد نزاج کا شکار ہو چکا تھا تو حالات کچھ خوشگوار نہیں تھے۔ یہ وہ زمانہ تھا جب زندگی اور مال و اسباب کسی وقت محفوظ نہیں تھے اور جب اپنے عزیز ترین دوست اور رشتہ دار پر بھی بھروسہ کرنا خطرے سے نکالی نہیں تھا۔ جب علم غیر اہم تھا۔ ہیبت ناک جہالت اور توہم پرستی چاروں طرف پھیلی ہوئی تھی اور لوگوں کا امن و سکون ٹھکوں، پنڈلیوں اور بدلیسوں کے زر خرید غلاموں کے ہاتھوں ختم ہو چکا تھا۔<sup>۱۸</sup>

۱۷ ایم۔ آر۔ پانچے، اے سورس بک آن ماڈرن انڈین ایجوکیشن ص ۱۷-۱۸

۱۸ ایضاً

اس ناخوش گوار پس منظر کا لحاظ رکھنے کے بعد بھی یہ بات محسوس ہوتی ہے کہ گرانٹ خرابیوں کو بڑھا چڑھا کر بیان کر رہا ہے کیوں کہ الفنسٹن، منرو اور سٹاکٹ جیسے افراد جنہوں نے چیزوں کو بہ نظر غائر دیکھا تھا اور جو ہندوستانی سماج کے سب ہی طبقوں سے رابطے میں آئے تھے انہوں نے کہیں بھی اوسط درجے کے ہندوستانی کے اخلاق کی اس طرح مذمت نہیں کی، مگر گرانٹ کے اس بیان کو بہر حال اس وجہ سے معاف کیا جاسکتا ہے کہ اس کی نیت اچھی تھی اور وہ موجودہ حالات کے بارے میں اپنے بالوغ آئیز بیان سے بے حس برطانوی عوام کو ہندوستانی عوام کی تعلیم کے فوری انتظام کا احساس دلانا چاہتا تھا۔

ہندوستانی سماج کی مضروب اخلاق حالت کی اس بالوغ آئیز تصویر کشی کے بعد گرانٹ اس کے اسباب کا تجزیہ کرتا ہے اور علاج تجویز کرتا ہے۔ گرانٹ کے خیال کے مطابق ہندوستانی عوام کی اس افسوس ناک حالت کے دو اسباب تھے۔ ایک ان کی جہالت اور دوسرے کسی مناسب مذہب کا نہ ہونا۔ اسی لیے اس نے محسوس کیا کہ حالات کو صرف اس طرح سدھارا جاسکتا ہے کہ سب سے پہلے ہندوستانیوں کو تعلیم دی جائے اور پھر انہیں عیسائی بنایا جائے۔ اس نے کہا تاریخی کا حقیقی علاج روشنی کرنے میں ہے۔ ہندو اس لیے غلط کرتے ہیں کہ وہ تاریخی میں ہیں اور ان کی غلطیاں ان کے سامنے کبھی صداقت کے ساتھ نہیں رکھی گئیں۔ ہماری روشنی اور ہمارے علوم کا ان تک پہنچنا ان کے امراض کا بہترین علاج ثابت ہوگا اور یہ علاج اس یقین کامل کے ساتھ تجویز کیا جا رہا ہے کہ اگر یہ تدبیر اور صبر کے ساتھ کیا گیا تو ان لوگوں پر اس کے بہت ہی اچھے اثرات ہوں گے جن سے ہماری عزت بڑھے گی اور ہمارا فائدہ ہوگا۔

یہاں قدرتی طور پر یہ سوال اٹھتا ہے کہ ہندوستانی عوام تک ان مغربی علوم اور <sup>تعلیم</sup> مغربی روشنی کو پہنچانے کے لیے ذریعہ تعلیم کیا ہو۔ گرانٹ نے انگریزی زبان کو ذریعہ تعلیم بنانے کی تجویز رکھی۔ اس نے کہا:

ترسیل علم کے ذریعے ہیں۔ ایک تو ان ملکوں کی اپنی زبانیں اور دوسرے خود ہماری زبان۔ جب کبھی بدیسی استادوں نے کسی ملک کے

مقامی باشندوں کو کچھ سکھانا چاہا ہے تو عام طور پر انہوں نے وہاں کی مقامی زبانوں کو ہی ذریعہ تعلیم بنایا ہے۔ اس طریقہ کار کو اپنانا ان کے لیے قدرتی بات بھی تھی اور ضروری بھی کیوں کہ مقامی لوگوں سے اس کی توقع نہیں کی جاسکتی کہ یہ لوگ اجنبی زبانوں کو بھی سمجھ لیں گے۔ مگر ہمارے محکم مشرقی علاقوں میں ہذا مسئلہ یہ نہیں ہے۔ وہ ہمارے اپنے میں۔ ان پر ہمارا قبضہ بہت پرانا ہے، بہت سے انگریز مقامی باشندوں کے درمیان سکونت اختیار کیے ہوئے ہیں۔ ہماری زبان وہاں کے لوگوں کے لیے اجنبی نہیں ہے اور اسے اور زیادہ رواج دینا عملاً آسان ہے لہذا یہ دونوں ہی طریقے ہمارے سامنے ہیں اور اس بات کا فیصلہ کرنے کی ہمیں آزادی ہے کہ ان میں سے کسے ترجیح دی جائے۔۔۔۔۔ تربیت یافتہ ذہن والے اشخاص کے لیے بدیسی زبان کو سیکھنا کوئی بہت مشکل کام نہیں ہے، اس لیے ہندوستانیوں کو انگریزی زبان میں تعلیم حاصل کرنے کے لائق بنانے کے مقابلے میں انگریز اساتذہ یہاں کی مقامی زبانوں میں تعلیم دینے کی صلاحیت جلدی حاصل کر لیں گے اور یہ طریقہ کار دوسرے طریقوں کے مقابلے میں جلد رائج ہو جائے گا۔ اس سے ایک بڑا فائدہ یہ بھی ہوگا کہ تعلیم کے مواد کا انتخاب بھی زیادہ مختلط طریقے پر کیا جائے گا لیکن یہ طریقہ کار کہیں زیادہ محدود اور کم اثر ہوگا اور کسی رموزی تحریر کو عام فہم عبارت میں منتقل کرنے کے مترادف ہوگا کسی رموزی تحریر کو حل کرنے والے کا کام یہ ہوتا ہے کہ وہ ان باتوں کو لالین فہم الفاظ میں منکشف کر دے جو پہلے اس رموزی تحریر میں پوشیدہ تھیں۔ ہر نئے موقع پر اسے اسی طرح کی محنت کرنی ہوگی اور حل کرنے والے سے جو معلومات حاصل ہوں گی وہ اس رموزی تحریر کی حد تک محدود ہوں گی۔ اس رسم الخط میں لکھی ہوئی تمام دوسری تحریروں سے ناواقف لوگ اب بھی انجان رہیں گے۔ لیکن اگر ان لوگوں کو یہ رسم الخط ہی سکھا دیا جائے تو وہ ہر وہ تحریر خود پڑھ لیں گے جس میں اس رسم الخط کا استعمال ہوگا۔ اس اعتبار سے انگریزی زبان کا استعمال افادیت کے اعتبار سے برتر ثابت ہوگا۔ اور اسی بنیاد پر ہم اس طریقہ کار کو ترجیح دیتے ہیں اور یہ تجویز کرتے ہیں کہ ہمارے علم کا ابلاغ خود ہماری زبان

کے ذریعے ہی ہو۔

اسی لیے ہماری رائے ہے کہ ہندوؤں کو بتدریج اپنی زبان سکھانا پورے طور پر اس ملک (انگلستان) کے بس کی بات ہے اور اسی زبان سے انہیں مختلف مضامین میں آسان ادبی تخلیقات سے واقف کرایا جاسکتا ہے جلد بازی میں اس بات پر استہزار نہیں کرنا چاہیے کہ آہستہ آہستہ وہ ہمارے فنون کے ابتدائی عوامل، ہمارے فلسفے اور ہمارے مذہب سے روشناس ہو جائیں گے اور یہ اکتباسات غلطیوں کے طومار اور ایسی تبدیلی کے خلاف اٹھنے والے تمام اعتراضات کو نہایت خاموشی کے ساتھ کھوکھلا کرنے کے بعد آخر کار انہیں نیست و نابود کر دیں گے۔ اس بات پر بھی یقین کامل ہے کہ اس تبدیلی کے خلاف ہونے والے تمام امکانی اعتراضات کا ٹھوس جواب دیا جاسکے گا۔

صوبوں کے مختلف حصوں میں مناسب صرفے سے انگریزی پڑھنے اور لکھنے کے ایسے مراکز قائم کرنا بہت آسان ہوگا جہاں مفت تعلیم دی جائے گی۔ ہزاروں لوگ خصوصاً نوجوان ان مراکز کی طرف کھینچ کر آئیں گے اور پڑھنے میں جو آسان کتابیں شامل ہوں گی ان سے مختلف مضامین کی بدیہی حقیقتیں بھی ان لوگوں کے سامنے آتی رہیں گی۔ استادوں کو علم و اخلاق اور دورانہ لیسٹی کا حامل ہونا چاہیے۔ ایسے ہی صاحب کردار اپنے طالب علموں کو باتوں باتوں میں مفید معلومات دے سکتے ہیں۔ اس مقصد کے حصول کو آسان بنانے کے لیے وہ شروع شروع میں بنگالی زبان کو بھی استعمال کر سکتے ہیں۔ کچھ عرصے میں اہل ہند خود انگریزی زبان کے استاد بن جائیں گے اور واضح سیاسی اسباب کی بنا پر تمام کاروبار میں انگریزی کا استعمال اگلی پشت تک سارے ملک میں عام ہو جائے گا۔ اس مقصد کی کامیابی کے لیے حکومت کی سرپرستی کے علاوہ اور کسی بات کی کمی نہیں ہے۔ اگر حکومت اس کی کامیابی دل سے چاہتی ہے تو یہ کامیاب ہو سکتا ہے اور ضرور کامیاب ہوگا۔ ریونیو کے انتظام، عدلیہ کی کارروائیوں اور دوسرے سرکاری کاموں میں جہاں آج فارسی زبان مستعمل ہے وہاں انگریزی کا استعمال اور اس زبان کی مفت تدریس کے لیے اسکولوں کا قیام سارے ملک میں اس

کی اشاعت کا ضامن ہوگا۔ اُن اسباب کا ذکر پہلے ہی کیا جا چکا ہے جس کی بنا پر یہ کہا گیا ہے کہ دسی لوگوں کا مفاد انھیں اس زبان کو سیکھنے پر خود ہی اکسائے گا۔ اس تبدیلی پر ابتدا میں بھی کچھ الجھاؤ پیدا نہ ہوگا کیوں کہ مختلف موبوں میں اس وقت بھی بہت سے ایسے پرتگالی اور ہنگالی کلرک کام کر رہے ہیں جو ہندوستانی اور انگریزی دونوں زبانیں سمجھتے ہیں۔ سرکار اور سرکاری حکام تک عرضیاں پہنچانے کے لیے ان لوگوں کی خدمات حاصل کرنا ان غریب لوگوں کے لیے کسی مزید پریشانی کا باعث نہ ہوگا جو اس وقت اس کام میں فارسی داں کلروں سے مدد لیتے ہیں۔ اور پھر جن لوگوں کے پاس وقت ہے اور انھیں حکومت کی زبان کو مفت سیکھنے کا موقع ملتا ہے تو ان کے لیے یہ ایک ایسا فائدہ ہوگا جو انھیں مسلمان حکمرانوں کے عہد میں کبھی نصیب نہیں ہوا۔

ہماری زبان کے ذریعے آہستہ آہستہ ہمارا مفید ادب ان لوگوں تک پہنچ سکتا ہے اور یقیناً پہنچے گا۔ ہم فنِ طباعت سے واقف ہونے کی وجہ سے اپنی نگارشات کی ایسی اشاعت و ترویج کریں گے جیسی فارسی ولے کبھی نہیں کر سکے حالانکہ ان کی نگارشات بھی ہماری طرح لاتعداد ہیں۔ اس طرح ہندو اس بات کو بھی محسوس کر لیں گے کہ ہم کسی طرح اپنے معاملات اور اپنے مسائل میں سمجھ بوجھ کا دامن کبھی نہیں چھوڑتے۔ وہ بھی استدلال کرنا سیکھ لیں گے اور خود اپنی نسلی تاریخ اور دنیا کے ماضی و حال سے واقف ہو جائیں گے۔ ان کا میلان اُن کاموں کی طرف ہوگا جن میں نیکی کی ترغیب اور بدی سے احتراز کی تعلیم ہے۔ ان کی بڑائیوں کی اصلاح ہوگی اور مزید یہ کہ وہ اخلاق اور اصولوں کے ایک بہتر نظام سے روشناس ہو جائیں گے اور ایک عاقل مخلوق کی حیثیت سے ان پر فرائض کے نئے پہلو منکشف ہوں گے اور ان کی ذہنی غلامی جس میں وہ ایک عرصے سے گرفتار رہے ہیں، آہستہ آہستہ ختم ہو جائے گی۔

درسی مضامین کا جہاں تک تعلق ہے گرانٹ کی کچھ سفارشاتیں مذکورہ بالا اقتباس میں دیکھی



جاسکتی ہیں۔ ان کے علاوہ گرانٹ نے عوام میں پھیلی ہوئی توہم پرستی کو ختم کرنے کے لیے نیچرل سائنس پر خصوصی توجہ دینے کی تجویز پیش کی اور ملک کے زرعی اور صنعتی نشوونما کے لیے اس نے صنعتی ایجادات کے استعمال کی تعلیم کی بھی سفارش کی لیکن گرانٹ کی رائے میں تدریس کے معامین میں سب سے اہم مضمون عیسائی مذہب ہی تھا۔

ہندوستانی عوام کی تعلیم کا یہ منصوبہ پیش کرنے کے بعد گرانٹ نے ان امکانی اعتراضات کا جواب دینے کی کوشش کی جو اس منصوبے کے ساتھ کیے جاسکتے تھے۔ پہلا اور سب سے مقدم اعتراض یہ ہو سکتا تھا کہ انگریزی تعلیم سیاسی طور پر خطرناک ثابت ہو سکتی تھی۔ اور یہ کہ اگر ہندوستانی عوام کو انگریزی زبان اور انگریزی نظریات کی تعلیم دی گئی تو وہ اپنی محکومی کے جوئے کو اتار پھینکنے اور اپنی آزادی پر امرار کرنے کے لیے بغاوت کر سکتے ہیں۔ گرانٹ کو ایسے متوقع حادثے بالکل پریشان نہیں تھے۔ وہ محض غلامی قائم رکھنے کے لیے ان کو جہالت اور لاعلمی میں رکھنے پر رضامند نہیں ہو سکتا تھا۔ اس کا خیال تھا کہ ہندوستانیوں کو تعلیم دینا انگلستان کا ایک بہت اہم فرض تھا۔ وہ یہ بھی سمجھتا تھا کہ ہندوؤں اور مسلمانوں کو تعلیم دینا خود انگلستان کے مفاد میں ہے۔ ایسی تعلیم حاکم و محکوم کے درمیان اتحاد و اتفاق پیدا کرے گی، ہندوستانی عوام احسان مند ہوں گے اور ان سب کا نتیجہ یہ نکلے گا کہ ہندوستان میں برطانوی تجارت کا مزید فروغ ہوگا۔ اس لیے اس کا خیال تھا کہ اس کام میں شک و شبہ کا دخل نہیں ہونا چاہیے اور انگریزوں کو، ذاتی مفاد کی خاطر بھی اور اپنے فرض کی بنا پر بھی بڑے سے بڑے پیمانے پر ہندوستانیوں کی تعلیم کا انتظام کرنا چاہیے۔

## ۸۔ گرانٹ کی تجویزوں پر تنقید

بحیثیت مجموعی گرانٹ کی کتابوں کا مطالعہ خوش گوار نہیں ہے۔ کتاب کا زیادہ حصہ اس زمانے کے ہندوستانی سماج کی تصویر کشی پر صرف ہوا ہے اور مباحثے اور ایک طرف بیان نے اس خاکے کی تعلیمی اور تاریخی حیثیت کو ختم کر کے رکھ دیا ہے۔ اس طرح کوئی بھی ہندوستانی گرانٹ کی اس رائے سے اتفاق نہیں کر سکتا کہ صرف عیسائی مذہب کو اختیار کرنے سے ہی ہندوستانی سماج پستی سے نکل سکتا ہے۔ گرانٹ کا یہ خیال بھی پچھلے ڈیڑھ سو سال کی تاریخ نے غلط ثابت کر دیا ہے۔ کہ انگریزی تعلیم کی اشاعت رفتہ رفتہ مگر لازمی طور پر عیسائیت کو ہندوستانیوں سے قبول کرائے گی۔ اس مفصل اور طویل بحث کو سب کو کوئی اہمیت نہیں دی جاسکتی جس میں گرانٹ نے یہ دکھانے

کے لیے کہ تبدیل مذہب کی تحریک اور انگریزی تعلیم کی اشاعت سے کوئی سیاسی خطرہ نہیں ہے بڑے مضحکہ خیز دلائل پیش کیے ہیں۔ ان میں سے کچھ دلیلیں یہ ہیں: "عیسائی تعلیم عوام میں اطاعت اور نظم و ضبط کی اشاعت کرتی ہے۔ عیسائیت مشرقی ہوا کے اضحالی اثرات پر قابو نہیں پاسکتی۔ ہندوؤں میں بحری سیاحت کے ذوق کا فقدان اور سبزی خوری، ان کے آزادی کے پُر جوش خیالات کو دبائے رکھے گی۔ سیاسی آزادی ہندوستان کے مطیع اور دبو عوام میں پنپ نہیں سکتی۔" ۱

لیکن ہندوستانی عوام کی تعلیم کی تنظیم کے بارے میں گرانٹ کی تجویزیں بڑی تاریخی دل چسپی کی حامل ہیں۔ یہ بات بڑی اہم ہے کہ آج سے بہت پہلے یعنی ۱۷۹۲ء میں گرانٹ نے ہندوستان کی تعلیم میں آنے والی تبدیلیوں کا بڑا واضح اندازہ کر لیا تھا۔ اس نے انگریزی کو سرکاری زبان بنانے کی تجویز رکھی اور چالیس سال بعد آخر بٹنگ کو اس تجویز کے حق میں فیصلہ لینا پڑا۔ اس نے انگریزی کو ذریعہ تعلیم بنانے کی بھی سفارش کی جو تعلیمی اعتبار سے ناقص ہی مگر حیرت انگیز حد تک پیغمبرانہ تجویز تھی جو بعد کو سیکلے کی فاضلانہ وکالت کی بنیاد پر مانی گئی۔ ہندوستانیوں کے انگریزی زبان سیکھنے کے ذوق و شوق کی اس نے صحیح تشخیص کی اور بڑی سچی پیشین گوئی کی کہ ہندوستان نو جوانوں کی کثیر تعداد انگریزی اسکولوں کی طرف رجوع کرے گی اور یہ کہ رفتہ رفتہ خود ہندوستانی انگریزی زبان کے مدرس بن جائیں گے۔ ان علی اور پیغمبرانہ تجویزوں کی وجہ سے گرانٹ کی کتاب آج بھی دل چسپ ہے اور یہی تجویزیں ہیں جن کی بنیاد پر گرانٹ کو کبھی کبھی ہندوستان میں جدید تعلیم کا باوا آدم کہا جاتا ہے۔

اس سلسلے میں برطانوی رٹے عاتق کو موافق بنانے اور پارلیمنٹ کو ہندوستانی عوام کی تعلیم کی فوری ضرورت کا احساس دلانے میں "آبزر ویشنس" (گرانٹ کے کتابچے) نے بڑا اہم رول ادا کیا۔ یہ کتاب ۱۷۹۷ء میں شایع ہوئی اور اس کی بہت سی جلدیں تقسیم ہوئیں۔ مشنریوں کے دوستوں نے اسے اپنے احتجاج کی بنیاد بنایا اور کہا کہ کمپنی اپنے علاقوں میں کام کرنے کی اجازت دے کر ایک غلط اور غیر عیسائی پالیسی پر عمل کر رہی ہے۔ ہندوستان سے ذاتی طور پر واقفیت رکھنے، کمپنی کے ایک بااثر ڈائریکٹر ہونے اور پارلیمنٹ کے رکن کی حیثیت سے گرانٹ کے وفار نے اس کتاب کی اہمیت کو اور بڑھا دیا اور آخر کار ۱۸۱۳ء کے پارٹیکٹ کی

تعلیمی دفعت کے لیے راہ ہموار کر دی۔

## ۹۔ کمپنی کے حکام کا احتجاج

منٹو کی رپورٹ: جس وقت مشنری انگلستان میں کمپنی کی تعلیمی پالیسی میں تبدیلی کے لیے احتجاج کر رہے تھے اسی وقت ہندوستان میں کمپنی کے حکام مشرقی تعلیم کی توسیع کے لیے جرأت مندانہ اقدام کا مطالبہ کر رہے تھے۔ ان کا خیال تھا کہ کلکتہ، مدراس اور بنارس سنسکرت کالج کے دو اولوں کی حیثیت مند میں ایک قطرے کی سی ہے۔ ہندوؤں اور مسلمانوں کے علوم کی تباہی دیکھ کر انہیں دکھ ہوتا تھا اور وہ اس قدیم ملک کے کلاسیکی علوم کے اجبار اور فروغ کے لیے زیادہ موثر اقدام اور زیادہ مالی وسائل کی مانگ کر رہے تھے۔ اس موضوع پر ایک مثالی بیان کی حیثیت سے ہندوستان کے گورنر جنرل (۱۳-۱۸۰۶ء) لارڈ منٹو کی رپورٹ کا حوالہ دیا جاسکتا ہے۔ منٹو ذاتی طور پر مشرقی ادب کا دلدارہ تھا اور سمجھتا تھا کہ اس کا مطالعہ خود مغربی اقوام کے لیے مفید ہوگا۔ اس لیے وہ اس بات کے لیے بہت متفکر اور بے تاب تھا کہ انگریزوں کو ہندوستان کی کلچر کی بقا اور مطالعے کی ہر امکانی طریقے سے ہمت افزائی کرنی چاہیے۔ ۶ مارچ ۱۸۱۱ء کی ایک رپورٹ میں اس نے لکھا تھا:

”یہ ایک عام خیال ہے کہ ہندوستان میں سائنس اور ادب رو بہ زوال ہیں۔ میں نے اس دل چسپ موضوع پر جتنی بھی تحقیقات کیں مجھے اس خیال کا بہت واضح اظہار ملا۔ صرف یہی نہیں کہ پڑھے لکھوں کی تعداد کم ہو گئی ہے بلکہ ان لوگوں کے لیے جو اب بھی علمی کاموں میں اپنا وقت صرف کرتے ہیں، علوم کا دائرہ محدود ہوتا جا رہا ہے۔ مجرد علوم (سائنسز) متروک ہو چکے ہیں، ادب لطیف نظر انداز ہوتا جا رہا ہے اور عوام کے مخصوص مذہبی نظریات سے متعلق علوم کے علاوہ علم کی تمام دوسری شاخیں بے توجہی کا شکار ہو رہی ہیں۔ اس صورت حال کا توری اثر یہ ہو رہا ہے کہ بہت سی قابل تدیک کتابیں بے مصرف ہو گئی ہیں یا سرے سے ضائع ہو چکی ہیں۔ یہ سمجھنے اور محسوس کرنے کی بات ہے کہ اب اگر حکومت نے مشفقانہ دست گیری نہ کی تو علم و ادب کا احیاء کتابوں کے فقدان یا کتابوں کے سمجھانے والوں کی کمی کی وجہ سے ناممکن ہو جائے گا۔“

”ہندوستانی ادب کی اتنی زبوں حالت کیوں ہوئی اس کا خاص سبب

ادب کی اس ہمت افزائی کی کمی میں ملے گا جو پہلے دیسی حکومتوں کے حکمران راجوں  
ہمایا جوں اور امیران زاد کی طرف سے ہوا کرتی تھی۔ ایسی ہمت افزائی مطالع اور دور کی  
ادبی کاوشوں کے لیے زبردست محرک ہوتی ہے۔ خاص طور سے ہندوستان میں جہاں  
علمی کام کرنے والوں کو کوئی اور معقول سہارا نہیں ملتا۔

یہ بات بہت قابل انوسوس ہے کہ ایک قوم جو اپنی سلطنت کے دھڑکے  
حصوں میں شعروادب سے محبت اور اس کی کامیاب پرورش کے لیے تیار ہو وہ  
ہندوؤں کے ادب کی مشفقانہ خبرگیری اور یورپ کے علماء کے سامنے اس ادب  
کے ذخائر کو کھولنے کے لیے امراد دینے میں ناکام ہو۔

غرض کہ مٹو اور کمپنی کے حکام نے بالکل نیا نیا سمت میں بڑھنے کی کوشش کی اور مشن  
کے دوستوں، وطن دلوں اور مستشرقوں اور کمپنی کے حکام کے درمیان ایک زبردست تنازعہ کھڑا ہو گیا۔

## ۱۰۔ ۱۸۱۳ء کا چارٹر ایکٹ

یہ پس منظر تھا جب ۱۸۱۳ء میں کمپنی کا چارٹر تجدید کے لیے سامنے آیا۔ دوسرے  
بہت سے مسائل کے ساتھ جو انتہائی اہم تعلیمی مسائل اس موقع پر زیر بحث آئے وہ مندرجہ  
ذیل تھے:

(الف) ہندوستانیوں کی تعلیم اور ان کے مذہب تبدیل کرانے کے لیے کیا مشنریوں  
کو ہندوستان جانے اور کمپنی کے علاقوں میں کام کرنے کی اجازت دی جائے؟  
(ب) کیا کمپنی کو ہندوستانی عوام کی تعلیم کی ذمہ داری قبول کرنی چاہیے؟ اگر اسے  
قبول کرنا ہے تو اس کی تعلیمی سرگرمیاں کس قسم کی ہوں گی اور ان کی حدود کیا  
ہوں گی۔ ان میں سے پہلے مسئلے میں مشنری اور ان کے دوستوں کو واضح کامیابی  
ہوئی جیسا کہ رچر لکھتا ہے:

تیرھواں ریزولوشن جس میں حقیقتاً سارا مشنری سوال دیا

تھا مندرجہ ذیل تھا۔ "اس کمیٹی کی رائے ہے کہ ہندوستان میں برطانوی مقبوضات کے دیسی باشندوں کی خوش حالی اور ان کے مفاد کو فروغ دینا اس ملک کا فرض ہے اور یہ کہ ایسے اقدامات اٹھائے جانے چاہئیں جن سے وہاں کے لوگوں کی اخلاقی ترقی ہو اور وہ مفید علوم سے متعارف ہوں۔ ان مذکورہ مقاصد کی ترقی و اعانت کے لیے ہندوستان جانے یا وہاں رہنے کے خواہش مند لوگوں کو قانون کے ذریعے مناسب آسائیاں فراہم کی جانی چاہئیں۔ اس کا مطلب یہ ہے کہ مشنریوں کو ہندوستان میں داخل ہونے اور وہاں رہنے کی اجازت ہوگی۔ وہاں وہ تبلیغ کر سکتے ہیں، گرجے تعمیر کر سکتے ہیں اور تمام مذہبی فرائض ادا کر سکتے ہیں۔ مختصراً یہ کہ وسیع تر معنوں میں اپنے مشنری فرائض کی پوری تکمیل کر سکتے ہیں۔"

دوسرے مسئلے پر ذمہ داری قبول کرنے کی سب سے شدید مخالفت ڈائریکٹرز کی طرف سے ہوئی۔ ان دنوں تعلیم خود انگلستان میں اسٹیٹ کی ذمہ داری نہیں تھی اس لیے قدرتی طور پر ایسٹ انڈیا کمپنی ہندوستان میں اس ذمہ داری کو قبول نہیں کرنا چاہتی تھی۔ دوسرے یہ کہ کمپنی کے سامنے رفاہ عام کے مقابلے میں مالی منفعت کے محرکات زیادہ مضبوط تھے اسی لیے وہ ایسی تمام ذمہ داریوں میں اضافے سے احتراز کرتے تھے جن سے ان کے منافع میں کمی کا اندیشہ ہو۔ تیسرے یہ کہ خود ہندوستان کے لوگ اس معاملے میں بڑے بے حس تھے۔ سلطنت مغلیہ کے زوال کے بعد پھیلنے والے زراعت سے سب متاثر تھے۔ ملک کی سب سے بڑی ضرورت قانون، ضابطے اور نظم و ضبط کا قیام تھا۔ اپنے حکمرانوں سے اس کے علاوہ کسی اور چیز کا مطالبہ کرنے کا لوگوں کے پاس نہ تو حوصلہ تھا اور نہ وقت اس لیے کمپنی سے ہندوستانی عوام کی تعلیم کی ذمہ داری قبول کرنا کوئی آسان کام نہ تھا لیکن مشن سے متعلقہ دفعات، کے مخالفین نے ہندوستان کے تعلیمی میدان میں مشنری تنظیم کے اثرات کا مقابلہ کرنے کے لیے ایک طاقتور مخالف ایجنسی کے قیام کی شدید ضرورت محسوس کی۔ آخر کار وہ مندرجہ ذیل ریزولوشن جو بعد کو چارٹر کا تینتا بیسواں سیکشن



بنا منظور کرانے میں کامیاب ہو گئے۔

گورنر جنرل ان کاؤنسل کا یہ حکم آئینی ہو گا کہ مذکورہ مقبوضہ علاقوں میں فوجی، شہری اور تجارتی شعبوں کے اخراجات اور قرضوں کے سود کے قاعدوں کے مطابق ادائیگی کے بعد کرایوں، منافعوں اور محصولات کی بچت میں سے ہر سال ایک معتد بہ رقم (جو ایک لاکھ سے کم نہیں ہوگی) الگ نکالی جائے اور اسے ادب کے احیاء اور اس کی ترقی کے لیے پڑھے لکھے لوگوں کی ہمت افزائی کے لیے اور ہندوستان کے برطانوی مقبوضات میں رہنے والوں کو سائنس کے علم سے متعارف کرانے اور اس کی ترویج کے لیے صرف کیا جائے۔

اس سیکشن کے تجویز کرنے والے حقیقتاً "مشرقی مکتب خیال سے متاثر تھے کیوں کہ وہی لوگ ادب (جس سے ان کا مطلب عربی اور سنسکرت کا کلاسیکی ادب تھا) کے احیاء اور اس کی ترقی اور پڑھے لکھے ہندوستانیوں کی ہمت افزائی کی بات کرتے تھے اس کے ساتھ ہی انہیں مغربی سائنس کی تعلیم کی بھی فکر تھی کیوں کہ اس زمانے کے ہندوستانی عوام اس معاملے میں بالکل کورے تھے۔ یہ لوگ چاہتے تھے کہ ہندوستان کے برطانوی مقبوضات میں دھننے والوں میں سائنس کی ترویج کے لیے کوششیں ہونی چاہئیں۔ اس دفعہ کے معنی یہ تھے کہ کمپنی ایک لاکھ روپے کی اس رقم کو صرف کرنے کے لیے خود اپنی ایک ایجنسی قائم کرے اور ہندوستانیوں کو۔ مشنریوں کی تبلیغی سرگرمیوں اور دوسری انقلابی تجویزوں کے برخلاف ایک غیر مذہبی اور پُرانے مروجہ ڈھنگ سے تعلیم دینے کی کوشش کرے۔ اس تجویز کی تائید کرنے والوں کا خیال تھا کہ "مشرق و مغرب دونوں کی سائنس کی روشنی اور آبیاری کے ذریعے مشنری تنظیموں کے طوفان کو روکنے کے لیے ایک قابل اعتماد اور مضبوط بند کی تعمیر ہو سکے گی۔" انہیں اس بات کا گمان بھی نہیں تھا کہ ایکٹ کا یہ سیکشن ہندوستان میں تعلیم کے ایک ایسے ریاستی نظام کی بنیاد رکھے گا جس میں آگے چل کر مشنری اور سرکاری

دونوں طرح کے مدرسے گھل مل جائیں گے۔

۱۸۱۳ء کا چارٹر اس لحاظ سے ہندوستان کی تاریخ میں ایک اہم موڑ ہے۔ اس ایکٹ کے ساتھ گرانٹ اور ولبر فورس کا بیس سالہ احتجاج ایک کامیاب خاتمے پر پہنچا۔ ہندوستانیوں کی تعلیم کپنی کے فرائض میں قطعی طور پر شامل ہو گئی، تعلیمی سرگرمیوں پر خرچ کرنے کے لیے ہر سال پہلے کی نسبت بڑی رقمیں منظور ہوئیں۔ بڑی تعداد میں مشنری ہندوستان میں آئے اور یہاں انگریزی مدرسے قائم کر کے نئے تعلیمی نظام کی بنیاد ڈالنے لگے۔

۴۷۰

۵۲۰

# تیسرا باب

## تعلیم میں سرکاری تجربات

(۶۱۸۵۲ - ۶۱۸۱۳)

برطانوی عہد کے ہندوستان میں ۱۸۱۳ء سے ۱۸۵۲ء تک کا دور تعلیمی تاریخ کا دوسرا اہم دور ہے۔

### ۱۔ اس عہد کی عام خصوصیات

۱۸۱۳ء کے چارٹر ایکٹ نے کمپنی کو ہندوستانیوں کی تعلیم کی ذمہ داری قبول کرنے پر مجبور کیا تھا اور ۱۸۵۴ء کے ڈپٹی نے ہندوستان کے لیے ایک تفصیلی تعلیمی پالیسی کا خاکہ پیش کیا۔ ان دونوں دستاویزوں کے درمیان کے چالیس برس برطانوی عہد کے ہندوستان کی تعلیمی تاریخ کا دوسرا اہم زمانہ ہیں۔ اس باب اور اس کے بعد آنے والے باب میں اسی زمانے کے خاص واقعات بیان کیے جائیں گے لیکن ان واقعات کو ان کے صحیح پس منظر میں سمجھنے کے لیے اس زمانے کی عام خصوصیت کا مطالعہ بہت ضروری ہے:

(الف) یہ زمانہ ہندوستان میں برطانوی اقتدار کی ترقی اور استحکام کا زمانہ ہے۔ اسی لیے کورٹ آف ڈائریکٹرز یا پارلیمنٹ کی تمام تر توجہ سیاسی معاملات خصوصاً ہندوستان راجاؤں سے تعلقات قائم کرنے، جنگیں کرنے اور نئے مقبوضات میں نظم و ضبط قائم رکھنے کے لیے فوج اور پولیس کے انتظامات کرنے پر مرکوز رہی۔ تعلیم کے موضوع کی حیثیت ثانوی تھی اور اس کا ذکر کبھی کبھار ہوتا تھا اور کل انتظامی اخراجات کا ایک برائے نام حصہ اس کے لیے وقف تھا۔ کورٹ آف ڈائریکٹرز اور پارلیمنٹ کی اس بے توجہی سے ہی ہندوستانی

تعلیم کی ترقی کی رفتار مدہم ہو گئی۔

(ب) اس زمانے کی دوسری قابل ذکر خصوصیت تعلیمی مسائل سے نپٹنے کے لیے ماہرین تعلیم کی عدم موجودگی ہے۔ ایجوکیشن ڈپارٹمنٹس کا اس وقت وجود نہیں تھا (یہ ۱۸۵۴ء میں قائم ہوئے) تعلیمی مسائل کو جیسے جیسے وہ سامنے آ رہے تھے گورنر جنرل، گورنر ایجوکیشن بورڈ کے اراکین اور مختلف کاؤنسلز اور کمیٹیاں حل کرنے کی کوشش کر رہی تھیں۔ یہ لوگ عام طور پر فوجی یا سول حکام ہوتے تھے جنہیں نہ تو اس سلسلے میں کوئی تجربہ تھا اور نہ ہی تعلیمی کاموں کی طرف ان کا کوئی رجحان ہوتا تھا۔ یہ صحیح ہے کہ ان میں سے کچھ بڑے کریم نفس اور مہرد تھے اور انہوں نے اپنی زبردست ذہانت کی وجہ سے بعض ایسی مہمگیر اور صحیح تعلیمی پالیسیاں وضع کیں جو کسی بھی ماہر تعلیم کے لیے باعث فخر ہو سکتی ہیں۔ مگر یہ مثالیں محض چند مستثنیات ہیں اور ان کی موجودگی کے باوجود اس بات سے انکار نہیں کیا جاسکتا کہ اس تمام عرصے میں ہندوستان کے تعلیمی مسائل کمپنی کے سول اور فوجی افسروں، اعزازی طور پر کام کرنے والے فوجی نوآموزوں کے ہاتھ میں تھے۔ پیشہ وارانہ تربیت یافتہ اور کل وقتی کارکنوں سے جو فائدے ہوتے ہیں وہ اس زمانے میں تعلیم کو حاصل نہیں تھے اور یہی ایک بڑا سبب تھا کہ اس زمانے کے تعلیمی تنازعے شدید ہوتے تھے، طویل ہوتے تھے اور اکثر غلط طور پر طے ہوتے تھے۔

(ج) نئے تعلیمی نظام کی تشکیل میں خود ہندوستانیوں کی محض برائے نام شرکت اس زمانے کی تیسری خصوصیت ہے۔ اُس سطح پر جہاں پالیسیاں طے ہوتی تھیں، ہندوستانیوں کی آواز کی کوئی اہمیت نہیں تھی۔ یہ ایک حقیقت ہے کہ راجہ رام موہن رائے، مائیسور چندر و دیا ساگر یا جگن ناتھ شکر سیٹھ، جیسے لوگوں نے پالیسیوں کی تیاری میں حصہ لیا اور بعض معاملات میں اپنی روایک باتیں منوانے میں کامیابی بھی حاصل کی مگر ایسی مثالوں کے باوجود یہ کہنا پھر بھی صحیح ہو گا کہ ۱۸۵۴ء سے پہلے ہندوستان میں تعلیمی پالیسیوں پر تبادلہ خیال کرنے والے اور انہیں طے کرنے والے صرف کمپنی کے حکام ہوا کرتے تھے یا پھر مشنری۔ اس صورت حال کے علاوہ کوئی دوسرا چارہ بھی نہیں تھا کیوں کہ تعلیم یافتہ (نئے نظام کے مطابق تعلیم پائے ہوئے) ہندوستانیوں کی تعداد بہت کم تھی اور روشن خیال رائے عامہ ابھی وجود میں نہیں آئی تھی۔

(د) اس زمانے کی چوتھی خصوصیت تنازعوں اور کشمکشوں کی بڑی تعداد تھی۔ حقیقت تو یہ ہے کہ اس زمانے کو کامیابیوں کی بجائے کشمکشوں کا زمانہ کہا جاسکتا ہے۔ تاخوش گوارا نتیجہ کچھ تو مذکورہ تین خصوصیات کی بنا پر نکلا اور کچھ خود ۱۸۱۳ء کے چارٹر کے ابہام کی وجہ سے۔ اس ایکٹ کے بنانے والوں کے سامنے اس وقت کوئی نظیر نہیں تھی جس کی وہ پیروی کرتے کیوں کہ خود انگلستان میں نہ تو کوئی ایجوکیشن ڈیپارٹمنٹ تھا اور نہ ہی تعلیم کی کوئی ریاستی پالیسی۔ اسی لیے انہوں نے تعلیم کے صرف ان مقاصد کو بیان کر کے اطمینان حاصل کر لیا تھا مثلاً ”ادب کا احیاء اور ترقی“ ”پڑھنے لکھے ہندوستانیوں کی ہمت افزائی“ اور ”ہندوستان کے برطانوی مقبوضات میں رہنے والوں میں سائنس کے علم کا تعارف اور اس کی ترویج“ لیکن انہوں نے ان مقاصد کے حاصل کرنے کے طریقوں کے بارے میں کوئی رہنمائی نہیں کی تھی۔ اسی لیے یہ قدرتی بات تھی کہ اس موضوع پر تنازعے اٹھ کھڑے ہوں اور ۱۸۱۳ء کے چارٹر ایکٹ کے بعد چالیس برسوں کے واقعات نے یہ بات واضح کر دی کہ تنازعات ان چار مسائل کے بارے میں پیدا ہوتے، یعنی تعلیمی پالیسی کے مقاصد، ذریعہ تعلیم، تعلیمی اداروں کی تنظیم کی ایجنسیاں اور عوام میں تعلیم کی اشاعت کے طریقے۔

تعلیمی پالیسی کے مقاصد کے بارے میں تنازعے بہت شدید نہیں تھے ان کا تعلق محض تعلیمی کوششوں کے مختلف مقاصد پر کم یا زیادہ توجہ دینے سے تھا۔ ایک مکتب خیال والے کہتے تھے کہ ہندوستانی رعایا کی تعلیم انگلستان کا فرض ہے، دوسرے مکتب خیال کے نزدیک ہندوستان میں مغربی سائنس اور ادب کی ترویج و اشاعت سب سے اہم اور ضروری بات تھی۔ تیسرا گروہ تعلیم و تربیت کے افادی پہلو پر زیادہ زور دیتا تھا تاکہ کہنی کی ملازمتوں میں ماتحت جگہوں پر کام کرنے والے ہندوستانی مل سکیں۔

تعلیمی اداروں کو تنظیم دینے والی ایجنسیوں کے بارے میں اچھا خاصا اختلاف تھا بعض لوگ انگلستان میں رہنا کا راز اسکولوں کو دی جانے والی پارلیمانی امداد کی مثال سامنے رکھ کر مشنری کوششوں کی ہمت افزائی سے اتفاق کرتے تھے۔ دوسرے لوگ سیاسی بنیادوں پر اس تجویز کی مخالفت کرتے تھے۔ مشنریوں کا پہلا امداد آخری مقصد مذہبی تبلیغ کرنا تھا اور یہ لوگ مذہبی غیر جانب داری کے اصول کی پیروی کرنا چاہتے تھے۔ اسی لیے ہندوستانیوں کے چلائے



ہوئے دیسی اسکولوں کی ہمت افزائی کرتے تھے۔ ایک تیسرا نقطہ نظر جو دیسی اسکولوں کا ناقابل اصلاح اور ناکارہ و بے کار سمجھتا تھا ایسے نئے اسکولوں کا قیام چاہتا تھا جس میں اچھے تربیت یافتہ اساتذہ ہوں اور جو کمپنی کے براہ راست کنٹرول میں کام کریں۔

تعلیم کی اشاعت و ترویج کے طریقے کے بارے میں اختلافات دو مکاتب خیال کے مابین تھا۔ ان میں سے ایک کا عقیدہ تھا کہ تعلیم ہمیشہ اعلیٰ طبقوں سے منقطع ہو کر نچلے طبقوں تک آتی ہے۔ اسی لیے وہ چاہتے تھے کہ صرف اعلیٰ طبقوں کی تعلیم کا انتظام کرنا چاہیے اور یہ بات خود ان پر چھوڑ دینی چاہیے کہ وہ عوام الناس میں تعلیم کو پھیلائیں۔ مشہور و معروف نظریہ تقطیر یہی تھا۔ دوسرے گروہ کا خیال تھا کہ تقطیر کا یہ نظریہ ہندوستان میں کامیاب نہیں ہو سکتا اس لیے ان کا کہنا تھا کہ کمپنی کو براہ راست خود عوام الناس کی تعلیم کی کوشش کرنی چاہیے۔ سب سے زبردست تنازعہ بہر حال ذریعہ تعلیم کے موضوع پر کھڑا ہوا۔ اس کشمکش میں مختلف رائیں رکھنے والے تین گروہ تھے۔

(i) پہلا گروہ بنگال میں کمپنی کے ان پڑانے افسروں پر مشتمل تھا جو تعلیمی تدبیر میں وارن ہیسٹنگز اور منٹو کی پالیسی کو حرفِ آخر سمجھتے تھے۔ انھوں نے سنسکرت اور عربی کے مطالعے کی حوصلہ افزائی کرنے کی وکالت کی اور تجویز کیا کہ مغربی سائنس اور مغربی علوم کو ان ہی کلاسیکی زبانوں کے ذریعے ہندوستان میں پھیلانا چاہیے۔

(ii) دوسرے گروہ میں سنرو اور الفنسٹن جیسے لوگ شامل تھے جو روج ہندوستانی زبانوں میں تعلیم دینے کے حامی تھے۔ ان کا کہنا تھا کہ یہی وہ واحد طریقہ ہے جس کے ذریعے مغربی علوم عوام الناس تک پہنچ سکتے ہیں۔

(iii) تیسرے مکتب خیال میں وہ لوگ تھے جو گرانٹ کے نظریے کے قائل تھے۔ انھوں نے مغربی علوم کی اشاعت کے لیے انگریزی ذریعہ تعلیم کی وکالت کی۔ اس مکتب خیال میں مشنری اور کمپنی کے سول ملازمین شامل تھے۔ شروع شروع میں ان کی آواز درخورِ اہمیت نہیں سمجھی گئی مگر بعد میں جب میکلے ہندوستان آیا اور ان کی قیادت اس نے سنبھالی تو اس گروہ کی بات کو زبردست اہمیت حاصل ہو گئی۔

یہ بات ذہن میں رکھنی چاہیے کہ یہ تمام تنازعات اور مختلف مکاتب خیال زیادہ تر کمپنی کے یورپین حکام کے درمیان پیدا ہوئے تھے۔ ہندوستان رائے عامہ کا اس وقت وجود تقریباً

تھا ہی نہیں۔ پہلی بات تو یہ کہ ایسے ہندوستانیوں کی تعداد برائے نام تھی جو تعلیمی پالیسیوں سے متعلق بحثوں میں حصہ لے سکیں، دوسرے یہ کہ وہ چند ہندوستانی جن کی حیثیت اور اثر اتنا تھا کہ وہ اس موضوع پر کچھ بول سکتے تھے، عام طور پر ان ہی یورپین حکام کے کسی نہ کسی گروہ کے ہم خیال تھے۔ خود اپنی پالیسی تشکیل کرنے کے قابل وہ ابھی نہیں ہوئے تھے۔ آخر میں یہ کہ کمپنی پر ہندوستانی رائے عامہ کا کوئی اثر بھی نہیں تھا۔ تعلیمی پالیسیاں محض کمپنی کے یورپین ملازموں کی مختلف جماعتوں کے عروج اور زوال کی مناسبت سے بنتی اور ختم ہوتی رہتی تھیں۔

یہ بات صاف ہے کہ ان تنازعات کو ختم کرنے کا اختیار صرف کورٹ آف ڈائریکٹرز کو تھا۔ اگر اس موضوع پر انہوں نے کوئی حتمی فیصلہ کر لیا ہوتا تو کمپنی کے تمام ملازمین اس کو منظور کرنے پر مجبور ہو جاتے اور ہندوستان میں تعلیم کی نشوونما زیادہ تیز رفتار اور متوازن ہوتی۔ مگر ۱۸۵۲ء سے پہلے ایسا لگتا ہے کہ ڈائریکٹرز کسی قطعی فیصلے تک پہنچنا بھی نہیں چاہتے تھے۔ درحقیقت وہ ہر مکتب خیال سے متفق بھی نہ تھے اور ان میں سے ہر ایک سے انہیں اختلاف بھی تھا۔ اس پالیسی یا یہ کہیے کہ کسی پالیسی کا نہ ہونا عام طور پر بے توجہی سے منسوب کیا جاتا تھا۔ لیکن یہ نتیجہ افسانہ پر مبنی نہیں معلوم ہوتا۔ ہم تو اس کو ڈائریکٹرز کی اس خواہش پر محمول کریں گے جس کی رو سے وہ ہر طریقے کو آزمائش کا موثر دینا چاہتے تھے۔ بہر حال ۱۸۵۲ء کے ڈیپٹی نے ان تمام تنازعات کے بارے میں آخری فیصلے کر دیے اور ان کشمکشوں کو ہمیشہ کے لیے ختم کر دیا۔

(۵) اس زمانے کی ایک اور اہم خصوصیت کا ذکر کیا جا سکتا ہے۔ یہ زمانہ اصل میں تجربات کا زمانہ تھا اس لیے ایسٹ انڈیا کمپنی جو ہندوستان کے تعلیمی مسائل سے پہلی بار دوچار ہوئی تھی، سعی و خطا (TRIAL AND ERROR) کے عام طریقے کے ذریعے ایک قابل عمل فارمولہ تلاش کرنے کی کوششیں کر رہی تھیں۔ کورٹ آف ڈائریکٹرز نے شروع شروع میں اس موضوع پر اپنے ذہن کو بالکل کھلا رکھا اور سامنے آنے والی ہر تجویز کو منظور کیا۔ یہی وجہ ہے کہ ہم ہندوستان میں ایک ہی وقت میں مختلف تعلیمی تجربات ہوتے دیکھتے ہیں۔ انھیں شمالی مغربی صوبے میں دیسی اسکولوں کی بنیاد پر عوامی تعلیم کے نظام کی تشکیل کرتے ہوئے نظر آتا ہے۔ اس کے مقابلے میں بمبئی کے بورڈ آف ایجوکیشن نے دیسی اسکولوں کو طویل

کیا اور سرکاری اسکولوں کا ایک جاں سا پھیلانے کی کوشش کی۔ بنگال انگریزی کو ذریعہ تعلیم کی حیثیت سے اپنا کر ہندوستانی زبانوں کو نظر انداز کر رہا تھا جب کہ بمبئی طالب علموں کو اعلیٰ ترین تعلیم ان کی مادری زبان کے ذریعہ دینے کی کوشش میں لگا ہوا تھا۔ سرسری طور پر دیکھنے سے یہ پالیسیاں متضاد لگتی ہیں لیکن ایسے تجربے یقیناً ضروری تھے۔ ان تجربوں نے متنازعہ فیہ مسائل کے بارے میں کسی فیصلے پر پہنچنے میں بڑی ٹھوس مدد کی۔

عام بے حسی، مسائل کو حل کرنے کے نو آموز طریقے، ہندوستان نقطہ نظر سے بے توجہی یا سرے سے کسی ہندوستانی نقطہ نظر کا نہ ہونا اور کشمکشوں کی شدت؛ یہ ہے وہ پس منظر جس میں ہندوستان کے لیے تعلیمی نظام کی تشکیل سے متعلق کمپنی کے تجربات کو سمجھنا اور سمجھانا چاہیے۔

## ۲۔ ہندوستان میں سرکاری کوششیں (۱۸۲۳ء-۱۸۱۳ء)

اس تہید کے بعد ہم زیر بحث زمانے کے واقعات کو بیان کریں گے۔ پہلے ہم سرکاری کوششوں کا تذکرہ کریں گے اور اس کے بعد مشنری اور غیر مشنری یعنی غیر سرکاری کوششوں پر نظر ڈالیں گے۔

پچھلے باب میں ہم نے اشارہ کیا تھا کہ کورٹ آف ڈائریکٹرز نے ولبر فورس کی تجویز کردہ اصلاحات کی شدت سے مخالفت کی مگر ناکام ہوئے۔ اس لیے وہ ۱۸۱۳ء کے چارٹر ایکٹ کے مطابق ایک لاکھ روپے کی رقم صرف کرنے کے سلسلے میں کچھ بہت زیادہ سرگرم نہیں تھے مگر کچھ تو مشنریوں اور کمپنی کے حکام کے مسلسل احتجاج کے سبب سے اور کچھ اس کشادہ دلی اور آزاد خیالی کی وجہ سے جو اس عہد کی انگریزی زندگی میں رواں دواں تھی، تعلیم کے ریاستی نظام کی تنظیم کا کام ۱۸۲۳ء کے قریب تینوں پریسڈنسیوں میں تقریباً ایک ساتھ شروع ہوا اور ۱۸۳۳ء تک جاری رہا اور تعلیم کے لیے پارلیمانی امداد کی پہلی انگریزی مثال کو مد نظر رکھتے ہوئے ہندوستان کی تعلیمی امداد بھی ایک لاکھ سے بڑھا کر دس لاکھ سالانہ کر دی گئی۔

## ۳۔ ۱۸۲۳ء اور ۱۸۵۳ء کے درمیان ہندوستان میں تعلیم کی سرکاری تنظیمیں

۱۸۵۳ء میں ہندوستان میں برطانوی مقبوضات پانچ صوبوں میں منقسم تھے: بنگال،

بھٹی اور مدراس کی پریسیڈنسیاں اور یوپی جس کا نام اس وقت شمالی مغربی صوبہ جات تھا اور پنجاب کے صوبے۔ اس لیے ۱۸۲۳ اور ۱۸۵۲ کے درمیان ہندوستان میں تعلیم سے متعلق سرکاری کوششوں کے اہم واقعات کو الگ الگ صوبوں کے لحاظ سے بہت آسانی سے بیان کیا جاسکتا ہے۔

### ۴۔ بنگال کی پریسیڈنسی

بنگال پہلا صوبہ تھا جس نے تعلیم کی تنظیم کا کام شروع کیا۔ وہاں یہ بات کورٹ آف ڈائریکٹرز کے فراخ دلائل رویتے کی وجہ سے ممکن ہوئی جو اس نے ۱۸۲۳ سے اختیار کیا تھا۔ ۱۷ جولائی ۱۸۲۳ کے ایک ریزولوشن میں گورنر جنرل ان کاؤنسل نے بنگال پریسیڈنسی کے لیے جنرل کمیٹی آف پبلک انسٹرکشن مقرر کی۔ کمیٹی دس اداکین پر مشتمل تھی جن میں میکاے کی مخالفت کرنے پر شہرت ہانے والا اتھی۔ ٹی۔ پرنسپ اور اتھی۔ اتھی۔ ولسن جیسے عظیم مشرق بھی شامل تھے۔ ۱۸۱۳ کے چارٹر ایکٹ کی رو سے ملی ہوئی امداد کے ایک لاکھ روپے کو صرف کرنے کا حق کمیٹی کو دے دیا گیا

کمیٹی میں زیادہ تر ایسے لوگ تھے جو عربی اور سنسکرت ادب کے بڑے مداح تھے۔ اس لیے کمیٹی کے اس فیصلے پر کہ لادڈمنٹو کے نقطہ نظر کی پیروی اور مشرقی علوم کی ہمت افزائی کی جائے چنداں استعجاب کی ضرورت نہیں۔ چنانچہ ۱۸۲۳ اور ۱۸۲۳ کے درمیان کمیٹی نے

(الف) کلکتہ مدرسہ اور بنارس سنسکرت کالج کو تسلیم کیا۔

(ب) ۱۸۲۳ میں کلکتہ میں ایک سنسکرت کالج قائم کیا۔

(ج) آگرہ اور دہلی میں مزید دو اور نیٹل کالج کھولے۔

(د) بڑے پیمانے پر سنسکرت اور عربی کی کتابوں کی طباعت اور اشاعت شروع کی۔

(ه) مفید معلومات رکھنے والی انگریزی کتابوں کا مشرقی کلاسیکی زبانوں میں ترجمہ کرنے

کے لیے مشرقی علماء و فضلا کو ملازم رکھا۔

مگر کمیٹی نے اپنے تیار کے تھوڑے ہی دنوں بعد یہ محسوس کیا کہ اس کی سرگرمیوں نے ابھی خاصی

مخالفت پیدا کر دی ہے۔ سب سے پہلا حملہ ماجہ رام موہن رائے کی قیادت میں چند روشن خیال

ہندوستانیوں کی طرف سے ہوا۔ ماجہ نے ۱۸۲۳ کو گورنر جنرل کو ایک یادداشت پیش

کی اور کہا کہ کلکتے میں سنسکرت کالج کے قیام کی تجویز ترک کر دینی چاہیے اور گورنمنٹ آف انڈیا کو چاہیے کہ وہ " ایک ایسے روشن خیال اور ترقی پذیر تدریسی نظام کی ترویج کرے جس میں فلسفہ، ریاضی، کیمیا، اناٹومی (علم تشریح الاعضار) اور دوسرے مفید مضامین شامل ہوں۔ اس کے اخراجات منظور شدہ رقم سے پورے کیے جاسکتے ہیں جو یورپ سے تعلیم یافتہ قابل افراد کو ملازم رکھنے اور کتابوں اور دوسرے ضروری ساز و سامان سے لیس کالج قائم ہونے پر صرف ہونے چاہئیں۔ اس یادداشت سے اس وقت کی بدلتی ہوئی ہوا کے رخ کو پہچانا جاسکتا ہے کہ ہندوستانیوں میں انگریزی تعلیم کا شوق کس قدر بڑھ رہا تھا۔ مگر اس یادداشت کی طرف کوئی توجہ نہیں دی گئی اور کلکتے میں سنسکرت کالج کے قیام کے منصوبے پر عمل ہو گیا۔

کیٹی کے کاموں پر اس سے بھی زیادہ بڑا حمد خود کورٹ آف ڈائریکٹرز کی طرف سے ہوا۔ ۱۸۲۸ء کی ۶۱۸۲۴ کے ایک مراسلے میں انھوں نے لکھا:

ہم محسوس کرتے ہیں کہ اداروں کا وہ میلان جس کی ترقی و نشوونما کی طرف آج ہماری توجہ ہے، بنیادی طور پر غلط تھا۔ ہمارا تعلیمی مقصد ہندوؤں کے علوم کا اجار نہیں ہونا چاہیے بلکہ افادہ تعلیم کی ترقی ہونا چاہیے۔ اس میں شک نہیں کہ ہندوؤں اور مسلمانوں کی افادہ تعلیم کے لیے ہندو طریقتے اور مسلم طریقتے جہاں تک وہ موثر ثابت ہوں، استعمال کیے جانے چاہئیں۔ ہندوؤں اور مسلمانوں کے خیالات معلوم کرنے چاہئیں اور ہندو اور مسلم ادب کے تمام مفید حصوں کو باقی رکھنا چاہیے۔ ان پابندیوں میں رہتے ہوئے بھی فائدہ مند تعلیم و تدریس میں کوئی ایسی مشکلات پیش نہیں آئیں گی جن پر قابو نہ پایا جاسکے۔ دوسری طرف محض ہندو یا مسلم ادب کی تعلیم کے لیے الگ الگ اداروں کے قیام کی بات کہہ کر آپ اپنے آپ کو بہت سی ایسی بے کار چیزوں کو پڑھانے کا پابند بنا لیتے ہیں جن کا کافی حصہ غیر بنفیدہ اور بے کار ہے اور بہت کم حصہ ایسا رہتا ہے جسے مفید کہا جاسکے۔



کورٹ کے اس مراسلے نے کمیٹی کو سوچنے پر مجبور کر دیا۔ ڈائریکٹرز نے ایک دلیرانہ قدم اٹھانے کی بات کہی تھی، بہت جوش و خروش تو نہیں تھا مگر گورنر جنرل بھی ان سے اتفاق کر رہے تھے لیکن کمیٹی جس کا رائے عامہ کی اکثریت سے اور پنڈتوں کے نقطہ نظر سے قریبی تعلق تھا، تبدیلی کا اتنا بڑا قدم اٹھاتے ہوئے جھجک رہی تھی یہ۔ اس کا کہنا تھا کہ ہندو اور مسلمان اب بھی یورپین علوم کے خلاف شدید تعصب رکھتے ہیں اور یہ کہ مشرقی ادب کو رواروی میں برا نہیں کہنا چاہیے کیوں کہ اس کی بھی اپنی ایک افادیت ہے۔ ذریعہ تعلیم کی حیثیت سے ایک کلاسیکی زبان کا استعمال ناگزیر ہے۔ اس وقت ایک ایسی زبان میں یورپین سائنس وغیرہ کی تدریس کے لیے دو استاد ملتے ہیں اور نہ کتابیں۔ کمپنی ایسی کتابوں کی تیاری اور ایسے استادوں کی تربیت کی طرف توجہ دے رہی ہے اور بہت وقت نہیں لگے گا کہ ڈائریکٹرز کی ہدایات پورے طور پر تکمیل پا جائیں گی۔ یہ استدلال ڈائریکٹرز نے منظور کر لیا۔ کمیٹی نے کلاسیکی زبانوں کی بہت افزائی کا اپنا کام جاری رکھا۔

لیکن رائے عامہ تیزی کے ساتھ انگریزی تعلیم کے حق میں ہوتی جا رہی تھی۔ اس پر بہت سے عوامل اثر انداز ہو رہے تھے۔ مشنری سرگرمیوں نے انگریزی تعلیم کو بہت مقبول کر دیا تھا۔ دوسرے راج رام موہن رائے جیسے ہندوستانی انگلستان کی زبان و ادب کے مطالعے اور اس کے ذریعے مغربی سائنس کا علم حاصل کرنے پر زور دے رہے تھے۔ تیسرے یہ کہ حاکموں کی زبان ہونے کی حیثیت سے انگریزی کی سیاسی اہمیت بڑھ رہی تھی اور وہ لوگ جو منفعت بخش سرکاری ملازمتیں حاصل کرنے کے آرزو مند تھے وہ یہ دیکھتے تھے کہ انگریزی بولنے اور لکھنے کی صلاحیت اس مقصد کو حاصل کرنے میں بڑی ٹھوس مدد کرتی ہے۔ درحقیقت انگریزی کا مطالعہ سفید پوشی والے پیشوں تک پہنچنے کے لیے ایک سہل راستہ بنتا جا رہا تھا جس میں اچھی آمدنی تھی اور سماج میں اہم حیثیت۔ اسی لیے اس بات پر تعجب نہیں کرنا چاہیے کہ اس زمانے کے بہت سے ہندوستانی انگریزی تعلیم کو اپنے تمام مصائب کے لیے اکیسرا عظیم سمجھتے تھے۔

انگریزی کی بڑھتی ہوئی مانگ کی وجہ سے جنرل کیسٹن آف پبلک انسٹرکشن بمبئی اُسے بہت دنوں تک نظر انداز نہیں کر سکی اور اُسے اس مانگ کو کسی حد تک ہی سہی مگر پورا کرنے کے لیے کچھ تو

قدم اٹھانے ہی پڑے۔ چنانچہ ۱۸۲۳ء تک کمیٹی کو آگرے کے کالج اور کالج مدرسے میں انگریزی کی کلاسیں کھولنی پڑیں اور ریل اور بنارس میں ضلع انگریزی اسکول قائم کرنے پڑے۔ مگر ان ادھورے اقدام سے پبلک کی ضروریات کو پورا کرنے کی توقع نہیں کی جاسکتی تھی۔ ۱۸۲۳ء میں کمیٹی ہندوستانی عوام کے جذبات کے مجروح ہونے کے ڈر سے کلاسیکی زبان کی سرپرستی جاری رکھنے میں حق بجانب تھی لیکن اب عام مطالبے کے خلاف اس پالیسی پر اصرار کرتے رہنے کی وجہ سے خود کمپنی کے اندر اختلاف پیدا ہو گیا۔ کمیٹی کے دس اراکین میں سے پانچ نے اورینٹل لٹریچر کی ہمت افزائی سے اتفاق کیا اسی لیے ان لوگوں کو اورینٹل پارٹی کا نام ملا۔ باقی اراکین وہ تھے جو انگریزی کو ذریعہ تعلیم بنانے کے حق میں تھے۔ ان لوگوں کو انگلش پارٹی کہا جاتا تھا۔ اورینٹل پارٹی کی قیادت ایچ۔ ٹی۔ پرنسپل کر رہا تھا جو اس وقت حکومت بنگال کے شعبہ تعلیم میں سیکریٹری تھا۔ اس کی پارٹی میں کمپنی کی سروس کے پڑانے اراکین تھے۔ انگلش پارٹی کا کوئی خاص لیڈر نہیں تھا۔ اس میں زیادہ تر کمپنی کے وہ نوجوان ملازم تھے جو جنرل کمیٹی آف پبلک انٹرکشن کے صدر اور گورنر جنرل کی ایگزیکٹو کمیٹی کے لارڈ ممبر میکانے سے امداد کی توقع کر رہے تھے کمیٹی میں ان پارٹیوں کی اس مساوی تقسیم نے تعلیم کے کام کو بہت مشکل بنا دیا۔ کمیٹی کے جلسوں میں بار بار اور پریشان کن بحثیں ہوتے تھے اور تقریباً ہر موضوع جو زیر بحث آتا تھا وہ ان بنیادی اختلافات میں الجھ کر رہ جاتا تھا۔ بسا اوقات کوئی بھی فیصلہ نہیں ہو پاتا تھا۔ اکثر ایک پارٹی کے حق میں اس وقت فیصلہ ہو جاتا تھا جب دوسری پارٹی کے رکن غیر حاضر ہوں۔ یہی پارٹی دوسری میٹنگ کے وقت اگر اتفاق سے اقلیت میں ہو جاتی تو یہ فیصلہ بھی بدل جاتا تھا۔ ظاہر ہے کہ یہ صورت حال بہت دن تک نہیں چل سکتی تھی اسی لیے ۱۸۲۵ء کے آغاز میں کمیٹی کے ان دونوں فریقوں نے اپنے تئیں کوٹے کرانے کے لیے اسے گورنر جنرل ان کاؤنسل کے سامنے پیش کرنے کا فیصلہ کیا۔

کئی برس تک چلنے والی کشمکش کی تفصیلات میں آج اتنی مدت کے بعد جانا غیر ضروری معلوم ہوتا ہے۔ یہاں ہمارے مقصد کے لیے صرف اتنی بات کافی ہے کہ ایچ۔ ٹی۔ پرنسپل کی قیادت میں چلنے والی اورینٹل پارٹی کا نقطہ نظر بیان کر دیا جائے اور اس کے بعد اس موضوع پر میکانے کی رپورٹ کا تجزیہ کر کے کشمکش کا دوسرا رخ سامنے لے آیا جائے۔

الف، اورینٹلسٹ نقطہ نظر: اورینٹل پارٹی کی سب سے اہم دلیل ۱۸۱۳ء کے

چارٹر کی تینالیسویں دفعہ کی وضاحت پر مبنی تھی۔ جیسا کہ پہلے بتایا جا چکا ہے چارٹر کی اس دفعہ کی رو سے ہر سال ایک لاکھ روپے کی رقم "ادب کے احیاء اور ترقی" پڑھے لکھے ہندوستانیوں کی ہمت افزائی اور ہندوستان کے برطانوی مقبوضات کے باشندوں میں سائنس کے علم سے تعارف اور اس کی ترویج پر صرف ہونا تھی۔ اس دفعہ کی پہلی دو باتوں کے سلسلے میں ادیشنل پارٹی کا کہنا تھا کہ :

جس ادب کا احیاء اور ہمت افزائی چارٹر میں مقصود ہے وہ آبادی کے دو گروہوں مسلمانوں اور ہندوؤں کا ادب ہے۔۔۔۔۔ ادب کے احیاء کا کام مقامی اداروں کو امداد دے کر نئے ادارے قائم کر کے اور ان کی کلاسیکی تحقیقات کو جواب تک مسودوں کی شکل میں ملتی نہیں شائع کر کے آگے بڑھایا جا رہا ہے۔ ان مقاصد کے حصول کے لیے مجوزہ رقم کا ایک حصہ الگ کیا گیا ہے۔ پڑھے لکھے ہندوستانیوں کی ہمت افزائی، اس امداد کے ذریعے ہوتی ہے جو انھیں تعلیمی اداروں میں ملتی ہے اور طلباء کے لیے مواد کی فراہمی کے انتظام اور اس کی تیاری کے ذریعے بھی۔ ان سب کے علاوہ اس طریقہ کار کے بھی کچھ فائدے ہیں جس کے مطابق کام ہوتا ہے جیسے اچھے اور ذہین طالب علموں کو وظیفے دے کر ان کی تعلیم کو جاری رکھنے کی سہولت۔ یہ سب کچھ ایسی باشندوں اور ان کے ادب کے لیے کیا جاتا ہے۔

جہاں تک سائنس کے علم کی ترویج اور ترقی کا تعلق ہے یہ کہا جاتا تھا کہ ہندوستانی یورپین علوم اور سائنس کے خلاف تعصب رکھتے ہیں اور وہ ان علوم کو اس وقت تک قبول نہیں کر سکتے جب تک وہ کسی کلاسیکی زبان کے ذریعے جس کی وہ عزت کرتے ہیں اور ان کے امداد کے اس کچھ سے مراد کر کے جس سے وہ جذباتی طور پر لگاؤ محسوس کرتے ہیں پیش نہیں کیا جائے گا۔ اسی وجہ سے کمیٹی نے انگریزی کی مفید کتابوں کو عربی اور سنسکرت میں منتقل کرنے کے کام کو سمجھ قرار دیا۔ اور اسی واسطے اوریشنل پارٹی کا کہنا تھا کہ اس کی کارگزاریاں ۱۸۱۳ء کے چارٹر ایکٹ کے عین مطابق ہیں اور ان کی پالیسی اس وقت تک بدل نہیں سکتی جب تک

پارلیمنٹ خود چارٹر ایکٹ میں ترمیم نہ کر دے۔

دوسرے یہ کہ اورینٹل پارٹی مشرقی علوم کے تمام موجود اداروں کو قائم رکھنا چاہتی تھی جب کہ انجمن پارٹی نے ان کو ختم کر دینے کی اپیل کی تھی۔ اصل کشمکش درحقیقت اسی سوال پر تھی۔ اورینٹل پارٹی کو اپنے معاملے کی کمزوری کا احساس تھا اسی لیے وہ یہ ترمیم کر کے ایک مصالحت کے لیے تیار تھی کہ یہ خود طالب علموں پر چھوڑ دیا جائے کہ وہ انگریزی تعلیم حاصل کرنا پسند کریں گے یا کلاسیکی۔ مگر وہ اورینٹل اداروں کو بند کر دینے پر ہرگز راضی نہیں ہو سکتے تھے ان کے خیال میں اس طرح کا قدم عوام کو متحد و متفق رکھنے کی سرکاری پالیسی کے صرف خلاف ہی نہیں تھا بلکہ اس سے تعصب اور غیر رواداری کا اظہار بھی ہوتا تھا۔ پرنسپ کو کلکتہ مدرسے سے خالص طور سے دل چسپی تھی۔ اس کا کہنا تھا کہ یہ مدرسہ۔

”آج سے پچاس سال پہلے وارن ہیسٹنگز کا دیا ہوا ایک عطیہ ہے

اور اس کی امداد کے لیے کچھ نمنڈ بھی ہیں جن میں مدرسہ محال (MADRUS- MUHAM) کا لگان جس کا کچھ حصہ بیرک پور پارک میں شامل ہے، خاص طور پر الگ کیے گئے تھے۔ شروع شروع میں اس ادارے کا انتظام مسٹر ہیسٹنگز کے نامزد کیے ہوئے مٹلا کے کٹی اختیار میں چھوڑ دیا گیا تھا مگر یہ محال ریونیو بورڈ کے انتظام خاص میں تھا اور اس سے جو آمدنی ہوتی تھی اس کو صرف کرنا مولوی کے صواب دید پر تھا۔ آخر میں نادیا کے راجا کو اس کی ریاست بحال کی گئی تو یہ محال جو ریاست مذکور کا ہی حصہ تھا، ایک مقررہ رقم کے بدلے راجہ کے حوالہ کر دیا گیا۔ اس لیے سوائے اس کے کہ ان زمینوں کا انتظام کالج کے پرنسپل، پروفیسر اور استادوں کے ہاتھ میں براہ راست نہیں تھا، ان کی حیثیت پورے طور پر ایک ویسے ہی وقف کی تھی جس طرح کے اذقان آکسفورڈ اور کیمبرج کے کسی کالج یا لنڈن کے بلوکٹ اسکول کے لیے باعث افتخار ہیں۔

اسی لیے پرنسپ نے یہ کہا کہ اگر موجودہ اورینٹل اداروں کو بند کرنے کا فیصلہ کر بھی

لیا جائے تو پھر بھی:

”بہت سی قابل لحاظ باتیں ہیں جن کے پیش نظر کم از کم اس وقت مدرسے (کلکتہ مدرسہ) کو ختم ہونے سے بچانا چاہیے۔ یہی مدرسہ واحد رشتہ ہے جس کے ذریعہ حکومت، بنگال کے مسلم نوجوان سے، برائے نام سہی ایک تعلق رکھتی ہے۔ یہ مدرسہ نئے انتظامات کے تحت قائم کیا ہوا کوئی معمولی ادارہ نہیں ہے جس کی امداد کے لیے پارلیمنٹ کی عطا کی ہوئی ایک لاکھ روپوں کی رقم میں سے کچھ روپے ملتے ہیں۔ یہ ادارہ ایک قدیم اور مستحکم کالج ہے جس کے لیے الگ وقف کیا گیا ہے اور جو وقف کے مقاصد کو بڑی خوبی کے ساتھ پورا کر رہا ہے۔“

اورینٹل پارٹی کی پیش کی ہوئی دوسری دلیلوں کی کچھ بہت اہمیت نہیں ہے۔ مثال کے طور پر ان کا یہ کہنا کہ ہندوستانی انگریزی زبان میں کبھی بھارت حاصل نہیں کر سکیں گے اور یہ کہ عوام پر انگریزی زبان کو مسلط کرنا ان میں ناراضگی پیدا کر سکتا ہے وغیرہ وغیرہ۔ یہ دلیلیں اس زمانے کی حکومت کو مطمئن نہیں کر سکتی تھیں۔ ہندوستانی انگریزی زبان میں بھارت پیدا کرنے کی اپنی صلاحیت کا روز افزوں ثبوت دے رہے تھے اور ’ستی‘ کی وحشیانہ رسم کو ختم کرنے والے بینک جیسے گورنر جنرل کو عوام کی ناراضگی کا ڈر کسی ایسے کام کی انجام دہی سے باز نہیں رکھ سکتا تھا جسے وہ عوام کے لیے مفید سمجھتا تھا۔

(ب) میکالے کی رپورٹ: آئیے اب تصویر کا دوسرا رخ دیکھیں اور وہ یہ کہ میکالے نے انگریزی پارٹی کے مقدمے کی کس طرح وکالت کی۔ جنرل کیٹی آن پبلک انٹرکشن کے جلسوں میں اس نے اس بحث میں بالکل حصہ نہیں لیا کیوں کہ وہ جانتا تھا کہ پرسنل ایگزیکٹو کاؤنسل کے رکن کی حیثیت سے ایک بار پھر اس کے سامنے آئے گا۔ چنانچہ جب اس کشمکش سے متعلق کاغذات کاؤنسل کے سامنے پیش ہوئے تو اس نے نئی تعلیمی پالیسی کے بارے میں اپنی مشہور رپورٹ لکھی۔ اس رپورٹ پر ۲ فروری ۱۸۳۵ء کی تاریخ پڑی ہے اور یہ عظیم تاریخی اہمیت کی حامل ہے۔



پہلا سوال جس پر میکالے نے اپنی رپورٹ میں بحث کی ہے وہ ۱۸۱۲ء کے چارٹر کی دفعہ ۲۳ کی تاویل سے متعلق ہے۔ میکالے کا کہنا تھا کہ اس دفعہ میں آئے ہوئے لفظ ”ادب“ سے مراد انگریزی ادب بھی ہو سکتا ہے اور ”ہندوستان کے پرصے لکھے باشندے“ کا لقب اس شخص کو بھی دیا جاسکتا ہے جو لاک کے فلسفے اور ملٹن کی شاعری کا ماہر ہو اور جہاں تک علم سائنس کی ترقی و اشاعت کا سوال ہے یہ صرف انگریزی کو ذریعہ تعلیم بنا کر ہی ہو سکتی ہے۔ اگر یہ تاویل قابل قبول نہ ہو تو میکالے چارٹر کی تینتالیسویں دفعہ کو کالعدم قرار دیے جانے اور ایک دوسری دفعہ تجویز کرنے کے لیے تیار تھا۔ ظاہر ہے کہ یہاں پر میکالے کے قدم ایک مضبوط مقام پر نہیں ہیں۔ اس کی دلیل اگر بالکل غلط نہیں تو دور از کار ضرور ہے۔

مشرقی علوم کے اداروں کو جاری رکھنے کے سلسلے میں بھی اور نیشنل پارٹی سے میکالے کو اختلاف تھا۔ اس کا خیال تھا کہ ان اداروں سے چوں کہ کوئی مفید مطلب برآری نہیں ہوتی اس لیے انہیں بند کر دینا چاہیے۔ اس نے کہا:

مشرقی نظام تعلیم کے مزاج ایک اور دلیل دیتے ہیں جسے اگر ہم صحیح مان لیں تو وہ قطعی طور پر تمام تبدیلیوں کے خلاف ہے۔ ان کا خیال ہے کہ عوام کا اعتماد اور بھروسہ موجودہ نظام کے ساتھ وابستہ ہے اور ان رقوم کا کچھ بھی حصہ جو ابھی تک عربی اور سنسکرت کی تعلیم کی ہمت افزائی پر خرچ ہوتی تھیں، اگر کسی دوسری جگہ خرچ کیا گیا تو یہ سراسر استحصال ہوگا۔ یہ سمجھنا بڑا مشکل ہے کہ استدلال کا وہ کون سا طریقہ ہے جس کے ذریعہ یہ حضرات اس نتیجے پر پہنچے ہیں۔ سرکاری خزانے سے جو رقم ادب کی ہمت افزائی پر صرف ہوتی ہے وہ کسی بھی طرح اُس امداد سے مختلف نہیں ہے جو اسی سرمایے سے دوسرے حقیقی یا مفروضہ افادیت والے کاموں میں دی جاتی ہے۔ ایک ایسی جگہ پر جسے ہم صحت مند سمجھتے ہیں، ہمیں غلاظت کا ایک ڈھیر ملتا ہے۔ اگر نتایج ہماری توقعات کے مطابق نہیں ہیں تو کیا ہم اس مقام پر سینی ٹوریم کو بدستور قائم رکھیں گے؟ ہم ایک بند باندھنے یا مہیا بنانے کا کام شروع کرتے ہیں بعد کو یہ پتہ چلنے پر کہ تعمیر مفید نہ ہوگی اگر کام روک دیا جائے تو کیا یہ اعتماد عامہ کی خلاف ورزی ہوگی؟

اس کے بعد میکالے نے ذریعہ تعلیم (زبان) کے مسئلے کو مصلحت اور ضرورت کی بنیاد پر پرکھا۔ ظاہر ہے کہ حکومت ذریعہ تعلیم کی حیثیت سے لوگوں کی مادری زبان، کسی مشرقی کلاسیکی زبان اور انگریزی میں سے کسی ایک کو منتخب کر سکتی تھی لیکن یہ بہت بڑی بد قسمتی ہے کہ دونوں ہی پارٹیوں نے مادری زبان کے حق کو بالکل نظر انداز کر دیا۔ مثال کے طور پر میکالے نے کہا:

تمام پارٹیاں ایک بات پر متفق معلوم ہوتی ہیں اور وہ یہ کہ ہندوستان کے اس حصے کے باشندوں کی عام بولیوں میں نہ تو ادبی سرمایہ ہے نہ ہی سائیکلک معلومات اور وہ اتنی کم مایہ اور ٹھیٹھ ہیں کہ جب تک انہیں کسی دوسرے ذریعوں سے مالا مال نہ کیا جائے ان میں سے کسی میں بھی مفید ادبی، علمی کام کو منتقل کرنے کا کام آسان نہ ہوگا۔ اس بات سے بھی ہر طرف اتفاق نظر آتا ہے کہ اعلیٰ تعلیم کی استطاعت رکھنے والوں کا ذہنی ارتقا صرف اسی زبان کے ذریعے کیا جاسکتا ہے جو مقامی نہ ہو۔

عوام کی زبانوں کی اس مذمت نے ذریعہ تعلیم کے انتخاب کو ایک طوط سنسکرت اور عربی اور دوسری طوط انگریزی تک محدود کر دیا۔ یہ ایک حقیقت ہے کہ میکالے نہ تو عربی جانتا تھا نہ سنسکرت، مگر اس نے مستشرقین سے اس صائب رائے کو منسوب کر دیا کہ ایک اچھے یورپین کتب خانے کی صرف ایک الماری قدر قیمت میں ہندوستان اور عرب کے سارے ادب کے برابر ہے۔ اور انگریزی کی افادیت اور اہمیت کے بارے میں اس نے لکھا کہ:

خود اپنی زبان کے استحقاق کا اعادہ کرنا بالکل غیر ضروری ہے مغربی زبانوں میں بھی اس کی ایک متاز حیثیت ہے۔ یہ ایسی تخیلی تخلیقات سے بھری پڑی ہے جو یونان کے چھوڑے ہوئے بہترین ترکے سے کسی طرح بھی کم نہیں۔ اس میں ہر قسم کی فصاحت کے نمونے موجود ہیں۔ ایسے تاریخی مضمونوں کی فراوانی ہے جنہیں اگر محض بیانیہ مضامین سمجھ لیا جائے تو بھی یہ لاثانی ہیں۔ اگر انہیں اخلاقی و سیاسی تعلیم کا ذریعہ سمجھا جائے تب بھی بے نظیر رہیں گے۔ ان تخلیقات میں انسانی فطرت اور حیات انسان کی حقیقت پسندانہ اور جاندار تصویر کشی ہے، مابعد الطبیعیات، اخلاق، حکومت، قانون اور تجارت سے متعلق انتہائی راسخ نظریات، انسان کی ذہنی نشوونما، صحت اور آسائش سے متعلق

تجرباتی سائنس کی تمام معلومات کا ایک خزانہ ملتا ہے۔ جو بھی اس زبان کو جانتا ہے، کرۂ زمین کی تمام ذہین قوموں کے اس عظیم سرمائے تک اس کی پہنچ انتہائی آسان ہو جاتی ہے جسے پچھلی نوے پشتوں نے تخلیق کر کے محفوظ کر دیا ہے۔ اس بات کے کہنے میں کسی شبہ کی گنجائش نہیں ہے کہ اس وقت اس زبان میں جتنا ادب موجود ہے، اس کی افادیت تین سو سال پہلے کی دنیا کی تمام زبانوں کے سارے سرمائے سے کہیں زیادہ ہے.... ہندوستان میں حکمران طبقے کی زبان انگریزی ہے سرکاری عہدوں پر فائز اعلیٰ طبقے کے دیسی باشندے بھی اس زبان کو بولتے ہیں اور اس کا بہت امکان ہے کہ تجارتی زبان کی حیثیت سے مشرق کے سمندروں میں یہ ہر طرف پھیل جائے۔

انگریزی زبان کی یہ قصیدہ خوانی میکالے کی ادائے خاص ہے۔ اس یقین کے ساتھ جس کی ہڈی صرف اس کی لاطینی کر سکتی تھی اور ایک ایسے انداز میں جو اپنی شدت میں بے مثل ہے، وہ سوال کرتا ہے۔

ہمارے سامنے اس وقت سیدھا سا دارا یہ سوال ہے کہ جب اس زبان کو پڑھانا ہمارے قبضہ قدرت میں ہے تو کیا ہم ایسی زبانیں پڑھائیں جن کے بارے میں ساری دنیا کی یہی رائے ہے کہ ان میں کسی مضمون پر ایسی کتاب موجود نہیں جن کا ہماری کتابوں سے مقابلہ کیا جاسکے۔ جب ہم یورپین سائنس پڑھا سکتے ہیں تو کیا ہم ایسی چیزیں پڑھائیں جن کے بارے میں عالمی رائے یہی ہے کہ وہ اگر یورپ سے مختلف ہیں تو محض حقیر ہونے کی بنا پر؛ جب ہم معقول فلسفے اور حقیقی تاریخ کی سرپرستی کر سکتے ہیں تو کیا ہمیں سرکاری صُرفے پر ایسے طبی نظریات کی حمایت کرنی چاہیے جنہیں ایک انگریز نعل بند بھی ماننے کے لیے تیار نہ ہوگا یا ایسے علم نجوم کی تعلیم دیں جس پر انگریزی اسکولوں کے دارالاقاموں میں رہنے والی لڑکیاں ہنستے ہنستے لوٹ پوٹ ہو جائیں۔ وہ تاریخ پڑھائیں جس میں تیس فٹے بادشاہوں اور تیس ہزار سال طویل حکومتوں کے قصوں کی فسراوانی ہے یا وہ جغرافیہ جس میں دو دھواور شہد کی نہروں کا ذکر ہو۔

انگریزی تعلیم کے خلاف ہندوستانیوں کے تعصبات کے سلسلے میں میکالے کی رائے تھی

کہ یہ انگلستان کا فرض ہے کہ وہ ہندوستانیوں کو وہ تعلیم دے جو ان کی صحت ذہنی کے لیے مفید ہو، ذہن کو پسند ہو اور اگر یہ مان بھی لیا جائے کہ عوام کے مذاق کا خیال رکھنا چاہیے تو میکالے نے دعویٰ کیا کہ ہندوستان انگریزی زبان سے اپنی دل چسپی اور محبت کا کافی ثبوت دے چکے ہیں اپنی اس بات کے ثبوت میں اس نے اس طرف توجہ دلائی کہ جب کمیٹی آف پبلک انسٹرکشن کے لیے اپنی مشرقی مطبوعات کو فروخت کرنا مشکل ہو رہا تھا، کلکتہ اسکول بک سوسائٹی اپنی انگریزی کتابیں ہزاروں کی تعداد میں فروخت کر رہی تھی اور خوب نفع کما رہی تھی۔ اس نے اس حقیقت کی طرف بھی توجہ مبذول کرائی کہ جب کلکتہ مدرسہ اور سنسکرت کالج کے طالب علموں کو وظیفے دینے پڑتے تھے، انگریزی اسکولوں میں طلباء تعلیم کی فیس دینے کے لیے تیار تھے۔

اس دلیل کے بارے میں کہ عربی اور سنسکرت زبانیں اس وجہ سے پڑھنی چاہئیں کہ وہ عوام کے قانون اور ان کے مذہب کی زبانیں ہیں، میکالے نے کہا کہ حکومت کے لیے سب سے اچھا طریقہ یہی ہوگا کہ وہ ہندو اور مسلم آئین کی کتابوں کو انگریزی میں منتقل کرے اور مشرقی تعلیم کے اداروں کی دیکھ دیکھ پر بہت روپیہ صرف نہ کرے۔

ان ہی بنیادوں پر میکالے نے بڑے زبردست طریقے پر اس بات کی سفارش کی کہ ہندوستان میں تعلیمی پالیسی کا مقصد انگریزی زبان میں مغربی علوم کی اشاعت ہونا چاہیے اس نے یہ بھی تجویز رکھی کہ مشرقی علوم کے موجودہ اداروں کو فوراً بند کر دیا جائے اور اس طرح جو رقم بچے اسے انگریزی تعلیم کی ترقی پر صرف کیا جائے۔

(ج) لارڈ ولیم بنتنک رپورٹ کو منظور کرتے ہیں، اپنے نقطہ نظر کی موافقت میں میکالے نے جو دلائل دیے لارڈ ولیم بنتنک نے انہیں فوراً منظور کر لیا اور اپنے ۱۸۲۵ء کے ریزولوشن میں مندرجہ ذیل احکام صادر کر دیے۔

ہندوستان میں گورنر جنرل ان کاؤنسل نے کمیٹی آف پبلک انسٹرکشن کے سیکریٹری کے ۲۱ اور ۲۲ جنوری کے مراسلوں اور دوسرے متعلقہ کاغذات کا بغور مطالعہ کیا ہے۔

(اول) ہزارڈ شپ کی سلسلے ہے کہ برطانوی حکومت کا عظیم مقصد ہندوستان کے باشندوں میں یورپی ادب اور سائنس کی ترقی ہونا چاہیے۔

اور یہ کہ تمام امدادی رقمیں جو تعلیم کے لیے تھیں ان کا بہترین مصرف یہ ہے کہ انہیں انگریزی علم پر لگایا جائے۔

(دوم) لیکن ہزارڈ شپ کا ارادہ دیسی علوم کے اسکول یا کالج کو بند کرنا نہیں ہے اور اگر دیسی باشندے کسی ایسے ادارے سے فائدہ اٹھانا چاہیں گے تو ہزارڈ شپ ہدایت کرتے ہیں کہ کمیٹی کے زیر نگرانی تمام اداروں کے تمام موجودہ پروفیسروں اور طالب علموں کو دلچسپی سے رہیں گے۔۔۔۔۔ مگر ان اداروں میں داخلہ لینے والے نئے لوگوں کو کوئی وظیفہ نہیں ملے گا۔ اور یہ کہ جب کبھی مشرقی علوم کے کسی پروفیسر کی جگہ خالی ہو تو کمیٹی حکومت کو تعداد، صورت حال اور عہدے کی تفصیلات سے مطلع کرے گی تاکہ حکومت دوسرے تقرر کی مصلحتوں کو سامنے رکھ کر فیصلہ کر سکے۔

(سوم) گورنر جنرل ان کاؤنسل کے علم میں یہ بات آئی ہے کہ کمیٹی نے خاصی بڑی رقم مشرقی تخلیقات پر صرف کی ہے۔ ہزارڈ شپ ہدایت کرتے کرتے ہیں کہ اب امداد کا کوئی حصہ اس طرح کے مصرف میں نہ لایا جائے۔

(چہارم) ہزارڈ شپ ہدایت کرتے ہیں کہ ان اصلاحات کے لیے جو سرمایہ کمیٹی کو تفویض ہوگا وہ اب سے دیسی آبادی کو انگریزی زبان کے ذریعہ انگریزی ادب اور سائنس کی تعلیم دینے پر صرف ہونا چاہیے اور ہزارڈ شپ کمیٹی سے یہ درخواست کرتے ہیں کہ وہ جلد از جلد اس مقصد کے حصول کا ایک منصوبہ حکومت کی خدمت میں پیش کرے۔

(د) اس کشمکش کی اہمیت کو اکثر بڑے بڑے ماہرین بیان کیا جاتا ہے۔ ہم یہ سمجھتے ہیں کہ جس سوال پر اتنی بحث تھی وہ اتنا اہم کسی طرح نہیں تھا اور حقیقت یہ ہے کہ دونوں پارٹیاں غلط تھیں۔ ہندوستانی عوام کی زبانوں کو ذریعہ تعلیم بنانا مسئلے کا صحیح حل ہوتا۔ ان زبانوں کو "کم ہایہ اور ٹھیٹ" اور "سائنٹیفک اور ادبی خیالات سے محروم" کہہ کر خارج از بحث کر دینا ایک غلطی تھی۔ اگر کلاسیکی پارٹی عربی اور سنسکرت کے قیام کے لیے رٹنے میں غلطی پر تھی تو اسی طرح بیکالے بھی انگریزی جیسی ایک دیسی زبان کو ذریعہ تعلیم بنانے پر اصرار کرنے میں حق بجانب نہیں تھا۔ ہمارے رائے میں بمبئی میں ہونے والا تنازعہ کہیں زیادہ اہم تھا جہاں کشمکش ہندوستانی



زبانوں اور انگریزی کے مابین تھی۔

(۵) ہندوستانی تعلیم کو میکاے کی دین : خود میکاے کے کردار کو مختلف طریقوں پر بیان کیا گیا ہے۔ کچھ لوگ اسے ترقی کی راہ کا مشعل بردار سمجھتے ہیں، دوسرے لوگ ہیں جو ہندوستان میں بعد کی تمام بے اطمینانی اور سیاسی بے چینی کا سبب انگریزی تعلیم کی اشاعت و ترویج کو ٹھیراتے ہیں اور ان تمام مشکلات کے لیے میکاے کو مورد الزام گردانتے ہیں۔ بعض لوگ ہندوستانی زبانوں، ہندوستانی تہذیب اور ہندوستانی مذہب کی جاہلانہ اور شدید مذمت کرنے کی وجہ سے اسے پسند نہیں کرتے جب کہ کچھ دوسرے ہندوستانی اُسے زبانوں کی طرف سے بے توجہی کا ذمہ دار ٹھیراتے ہیں جس کا شکار یہ زبانیں انگریزی کے ذریعہ تعلیم بننے کے بعد لازمی طور پر ہوئیں۔

غائر مطالعے سے بہر حال یہ پتہ چلے گا کہ یہ دونوں رائیں غلط بھی تھیں اور غیر منصفانہ بھی۔ میکاے کو ترقی کے راستے کا مشعل بردار کہنا اس کے کاموں کا ایک مبالغہ آمیز بیان ہے۔ یہ بات یاد رکھنی چاہیے کہ میکاے نے انگریزی تعلیم کی خواہش پیدا نہیں کی۔ یہ خواہش پہلے سے موجود تھی اور اس کی جڑیں اس مادی منفعت میں تھیں جو انگریزی کی واقفیت سے منسلک تھی۔ وہ انگریزی پارٹی کو منظم کرنے والا بھی نہیں تھا کیوں کہ وہ جب یہاں آیا پارٹی یہاں موجود تھی۔ حقیقت تو یہ ہے کہ جب ۱۸۳۳ء میں وہ یہاں آیا تھا اس وقت قدیم اور جدید کی جنگ پورے شباب پر پہنچ چکی تھی۔ لوگ انگریزی تعلیم حاصل کرنا چاہتے تھے لیکن یہ تعلیم حکومت کی طرف سے نہیں ملی تو انہوں نے مشنری اسکولوں سے اپنی پیاس بجھائی۔ سولین نوکروں کی نئی پودا اپنے اصلاح کے جوش میں انگریزی تعلیم شروع کرنے کے لیے بے قرار تھی لیکن ان دونوں قوتوں کے چڑھتے ہوئے سیلاب کو ان معرسیہ استادوں نے قابو میں رکھا جن کا عقیدہ تھا کہ ہیسٹنگز اور منٹو کی پالیسی ہمیشہ ہمیشہ کے لیے مناسب تھی اور اس میں کسی شک و شبہ کی گنجائش نہیں ہے کہ ان لوگوں کو خود ہندوستانی قدامت پرستوں اور رجعت پسند قوتوں کا تعاون حاصل تھا۔ یہ وقت تھا جب میکاے سامنے آیا اور اپنی خطیباۃ صلاحیتوں کے بل پر قدامت پرستی کے قلعے کو مسمار کر کے نئے خیالات کے سیلاب کو اندر آنے کا راستہ دے دیا۔ وہ اُس تنازعے کا بعد فیصلہ کر دینے کا ذمہ دار ہے جو شاید برسوں چلتا رہتا لیکن شاید کبھی کلاسیکی زبانوں کے حق میں طے نہیں ہو سکتا تھا۔

بہر حال میکاے کے مداحوں کی اس فیاضی پر اعتراض کرنے کی ضرورت نہیں ہے جس نے عوام کی نظر میں میکاے کو وہ اسٹی منصب عطا کر دیا جس کا وہ کسی طرح مستحق نہیں تھا۔ لیکن یہ بات

یقیناً قابلِ افسوس ہے کہ اسے بہت سی ایسی چیزوں کے لیے ہدفِ ملامت بنایا جاتا ہے جن کا وہ کسی طرح بھی ذمہ دار نہیں تھا۔ غالباً میکالے کی رپورٹ کے اُس حصے کی ملامت حق بجانب ہے جس میں اس نے مشرقی ادب اور مذہب کی مذمت کی ہے مگر اب جب کہ ان الفاظ کو لکھے سو برس کی مدت گزر چکی ہے سب سے اچھا سلوک ہم یہ کر سکتے ہیں کہ اس حصے کو بالکل نظر انداز کر دیں۔ اس کی نیت بہر حال قابلِ وقعت تھی اور یوں بھی بھول جانا اور معاف کر دینا اچھا ہی ہوتا ہے۔ میکالے پر دوسری جو تنقیدیں ہوئیں وہ بالکل غیر منصفانہ تھیں۔ مثال کے طور پر ہندوستانی زبانوں کی طرف سے بے توجہی کا دوش میکالے کو دینا کسی طرح بھی صحیح نہ ہوگا۔ ذریعہ تعلیم کی حیثیت سے ہندوستانی زبانوں کو اپنانے کی اہمیت سے میکالے واقف تھا مگر تنازعے کے دونوں فریقوں کے مقامی افراد نے اسے یہی مشورہ دیا کہ یہ بات ناممکن ہے۔ ان لوگوں کے قول کو صحیح مان لینے پر میکالے کو بڑا بھلا نہیں کہا جاسکتا۔

سب سے زیادہ ناانصافی ان لوگوں کی طرف سے ہے جو بعد کی ساری سیاسی بے چینیوں کا سبب میکالے کو گردان کر اسے مطعون کرتے ہیں۔ پہلی بات تو یہ ہے کہ یہ کہنا کہ اگر انگریزی تعلیم نہ ہوتی تو سیاسی بیداری پیدا نہ ہوتی، خود اپنی جگہ مشکوک ہے۔ لیکن اگر یہ سب کچھ ایسی تعلیم کا نتیجہ ہی ہے تو یہ بات تو ایسی ہے جس پر انگلستان کو فخر کرنا چاہیے۔ یہ بہت دل چسپ بات ہے کہ خود میکالے کو اس طرح کے نتیجے کی پہلے سے ہی توقع تھی اور جسے اس نے دارالعوام میں ۱۸۳۳ء میں تقریر کرتے ہوئے انگلستان کے لیے "فخر و امتیاز کی سند" کہا تھا۔

## (۹) بنگال میں انگریزیت اور مشرقیت

### کی کشمکش کا اختتام (۱۸۳۹ء)

لیکن یہ سمجھنا غلط ہوگا کہ بنگال کی حکومت کے مذکورہ بالا ریزولوشن کے بعد یہ کشمکش ختم ہو گئی۔ کشمکش تقریباً ۵ برس بعد تک چلتی رہی اور بعد میں ہند کے گورنر جنرل لارڈ آک لینڈ کے حکم سے لیک رپورٹ کے مطابق جس پر ۲۲ نومبر ۱۸۳۹ء کی تاریخ ہے ختم ہوئی۔ یہ رپورٹ ہندوستان کی تاریخ کی ایک اہم دستاویز ہے۔ ان میں بہت سے عنوانات پر بحث کی گئی ہے جن میں انگریزیت

اور مشرقیت کی کشمکش، ایسی تعلیم کے بارے میں ایڈم کی سفارشات اور ثانوی مدارس میں ذریعہ تعلیم کا مسئلہ خصوصیت کے ساتھ زیر بحث آئے ہیں۔

۱۸۳۹ء تک تنازعے کی شدت بڑی حد تک ٹھنڈی پڑ چکی تھی۔ میکالے ہندوستان چھوڑ چکا تھا، اور نیٹل پارٹی کو انگریزی کی اشاعت کے خلاف اپنی کوششوں کے بے سود ہونے کا یقین ہو چکا تھا اور اسی لیے وہ اپنے مطالبات میں اعتدال لا رہے تھے۔ اب ان کا مطالبہ صرف مشرقی علوم کے موجودہ اداروں کو بدستور قائم رکھنے اور قابل قدر مشرقی تصنیفات کی طباعت کے لیے تھوڑی سی امداد تک محدود ہو گیا تھا۔ اس وقت مصالحت کے لیے ماحول تیار تھا مگر جب لارڈ ولیم بنٹنک کی جگہ لارڈ آک لینڈ آئے تو ایسا لگتا تھا کہ تنازعہ پھر کسی نہ کسی شکل میں بیدار ہو گا اور دونوں فریقوں میں اچھی خاصی تلخی کے آثار نظر آنے لگے مگر لارڈ آک لینڈ نے اپنی فراست سے کام لے کر اصل سبب کا اندازہ لگایا اور کشمکش کو ختم کر دیا۔ اس سے بہتر اور کیا ہو گا کہ اس کشمکش کے جائزے اور تشخیص کی وضاحت کا موقع خود لارڈ آک لینڈ کو دیا جائے۔ وہ کہتے ہیں:

میری رائے میں یہ بات تسلیم کر لینا چاہیے اور مجھے ان کا غذات میں جو میرے سامنے ہیں یہ دیکھ کر بڑی خوشی ہوتی ہے کہ جناب پرنسپ جیسا صاحب الائے بھی اس رائے سے اتفاق رکھتا ہے کہ تعلیم کے سوال پر پیدا ہونے والے شدید تنازعات کے اسباب میں سب سے بڑا سبب تعلیم عامہ کے لیے سرمائے کا ناکافی ہونا ہے اور یہ کہ اگر مشرقی ادب کی ترقی کے لیے پہلے منظور کیے گئے فنڈ کو بڑھا دیا جاتا اور انگریزی تعلیم کے مبلغین کے اختیار میں کچھ اور وسائل مہیا کر دیے جاتے تو وہ سب لوگوں کی نیک خواہشات کے ساتھ اپنے نیک مقصد کے حصول میں لگے رہتے۔ لا محدود علاقے اور تقریباً ایک کروڑ تیس لاکھ کی سالانہ آمدنی والی بنگال کی پریسیڈنسی میں اس مد میں خرچ ہونے والی رقم جو بیس ہزار پونڈ یا دو لاکھ چالیس ہزار روپے سالانہ سے شاید ہی کچھ زیادہ ہو۔ مجھے یہ کہنے کی ضرورت نہیں ہے کہ ہندوستان جیسے ملک میں بہتر تعلیم کے حصول کی ہوتوں کے لیے لوگوں کو حکومت ہی کی طرف دیکھنا پڑتا ہے..... رقم جو منظور کی گئی تھی محدود تھی۔ پارٹیاں جو مختلف شکلوں میں علم کی اشاعت کرنا چاہتی تھیں بڑے جوش و

خروش سے اس رقم کو حاصل کرنے کی جدوجہد کر رہی تھیں۔ ان میں سے ایک پارٹی اس رقم میں جو اسے ملتی تھی کسی کمی کو برداشت نہ کر سکتی اور دوسری پارٹی اپنی اسکیموں کو چلانے کے لیے مزید رقم کی خواہاں تھی اگر کچھ مزید سرمایہ حاصل ہو سکتا تو شاید کوئی بھی ان نئے نظریات پر روپیہ صرف کیے جانے پر معترض نہ ہوتا جو آہستہ آہستہ مقبول ہوتے جا رہے تھے۔ ان حقائق اور مشاہدات کے پیش نظر میں جس نتیجے کی طرف اشارہ کرنا چاہتا ہوں وہ یہ ہے کہ دانش مندانہ کشادہ دلی کا اصول برتا جائے یعنی کسی کام میں کوئی رکاوٹ ڈالے بغیر تفریق و امتیاز کے ساتھ سب کی یہی تہی ہمت افزائی کرنے کا اصول اپنایا جائے تو عام لوگوں کی رضامندی حاصل ہو سکتی ہے اور یہ توقع کی جاسکتی ہے کہ لوگوں کے دماغوں سے وہ وحشت ناک یادیں محو ہو جائیں گی جو رفاہ عام کی راہ میں ہمیشہ ایک بڑی رکاوٹ رہی ہیں۔

حقیقی علاج یہی تھا کہ امداد کی رقم کو بڑھا دیا جائے تاکہ دونوں پارٹیاں مطمئن ہو جائیں اور لارڈ آک لینڈ نے بالکل یہی کیا۔ انہوں نے وہ احکام صادر کیے جن سے

(i) مشرقی علوم کے موجودہ اداروں کے قیام، "متاثر ترین پروفیسروں" کی دل جوئی اور اسٹش اور طالب علموں کے لیے مناسب وظائف دیے جانے کے لیے کافی رقم کی ادائیگی کی ضمانت کی گئی۔

(ii) مشرقی زبانوں میں تعلیم و تدریس کے لیے مفید کتابوں کی تیاری اور اشاعت کی ہمت افزائی کی گئی بشرطیکہ اخراجات مقررہ امداد کی حدود کے اندر ہوں۔

(iii) اور یہ ہدایت بھی کی گئی کہ اور نیٹل کالجوں کا اولین فرض یہ ہے کہ وہ مشرقی علوم کی تدریس کا انتظام کریں اور اس فرض کی مناسب ادائیگی کے بعد۔ اگر ضروری ہو تو وہ انگریزی کی کلاسیں بھی چلا سکتے ہیں۔

اس بات کا تصور کرنا مشکل نہیں ہے کہ ان احکامات نے دونوں پارٹیوں کو پورے طور پر مطمئن کر دیا۔ مندرجہ بالا تجاویز پر مزید اخراجات کی رقم بھی تقریباً کل اکتیس ہزار روپے سالانہ بنتی تھی۔ چنانچہ لارڈ آک لینڈ نے بڑے فخر کے ساتھ کورٹ آف ڈائریکٹرز سے داد طلب کی کہ

وہ اتنے محدود صرفنے کی منظوری سے تنازعات کو ختم کر سکیں گے۔

دوسری طرف لارڈ آگ لینڈ نے انگریزی پارٹی کے مطالبات کو بھی پورا کر دیا۔ سب سے پہلے تو انہوں نے ایک لاکھ روپے سے زیادہ رقم انگریزی تعلیم کی اشاعت کے لیے مقرر کی۔ دوسرے یہ کہ انہوں نے اپنی رپورٹ میں ہندوستانی تعلیم کے سارے سوال پر نظر ثانی کی اور مندرجہ ذیل فیصلے کیے، جو صاف نظر آتا ہے کہ کلی طور پر انگریزی پارٹی کے حق میں تھے۔

(i) یورپین سائنس کو سنسکرت اور عربی کے ذریعہ پڑھانے کی کوششوں سے صرف جزوی اور نامکمل نتائج کی توقع کی جاسکتی ہے۔

(ii) تعلیمی پالیسی کا سب سے اہم مقصد ہونا چاہیے کہ انگریزی زبان کے ذریعے مشتاق طالب علموں کی زیادہ سے زیادہ تعداد کو یورپین سائنس، فلسفے اور ادب کی مکمل تعلیم بہم پہنچائی جائے

(iii) حکومت کی کوششیں اعلیٰ تعلیم کو سماج کے اعلیٰ طبقے تک پہنچانے تک محدود رہنی چاہئیں۔ جس کے پاس پڑھنے کے لیے وقت بھی ہے اور جس کی تہذیب چھن کر عوام تک پہنچ بھی

سکتی ہے۔ تقطیر (DOWNWARD FILTERATION THEORY) کا مشہور نظریہ یہی تھا۔

آگ لینڈ کی منظوری سے اسے سرکاری قبولیت حاصل ہو گئی۔ اس کے بعد اس نظریے نے تعلیم کی سرکاری پالیسی کی حیثیت اختیار کی اور ۱۸۷۰ء تک سرکاری کوششوں پر اس کی چاب لگی رہی۔

بیمثبت مجموعی یہ کہا جاسکتا ہے کہ حلالاً کہ آگ لینڈ نے مشنریوں کو مکمل تباہی سے بچایا (اور یہی ان لوگوں کا منشاء بھی تھا) مگر اس سے کہیں زیادہ انگریزی تعلیم کی اشاعت کو فروغ دیا۔

آگ لینڈ کی رپورٹ سے یہ بات بھی ظاہر ہوتی ہے کہ شروع زمانے میں جب کہ جدید ہندوستانی زبانوں کی کم بائبلنگی کے بارے میں میکلے کی تحریر کو صرف ۵ برس کا عرصہ ہوا تھا، کئی

اطراف سے یہ تجویز پیش کی جا رہی تھی کہ ان زبانوں کو کم از کم ثانوی مدارس میں ذریعہ تعلیم کی حیثیت سے استعمال کرنا چاہیے۔ یہ بھی کہا جاتا تھا کہ ان مدارس کے محدود نصاب کو ہندوستانی

زبانوں میں بڑی آسانی سے پڑھایا جاسکتا ہے اور خاص طور پر اس وقت جب اپنی دینی کتابیں تیار کی جائیں اور استادوں کی تربیت کا مناسب انتظام ہو۔ اس خیال کا بھی اظہار کیا گیا کہ ایسے

اقدام سے ہندوستانی ادب کی ہمت افزائی ہوگی اور اس طرف بھی توجہ دلائی گئی کہ بمبئی لے اپنے زیادہ تر اسکولوں میں ذریعہ تعلیم کی حیثیت سے استعمال کر رہا ہے۔ لیکن یہ افسوس کی بات ہے



کہ ان اہم ثبوتوں کے باوجود لارڈ آک لینڈ نے ایسی معقول تجاویز کو منظور نہیں کیا۔ ان ضلع اسکولوں میں جو اس وقت موجود تھے انگریزی پہلے ہی سے ذریعہ تعلیم کی حیثیت سے استعمال ہو رہی تھی اور وہ موجودہ صورت حال میں تبدیلی کی کوئی ضرورت نہیں سمجھتا تھا۔ اس فیصلے پر اس لیے اور زیادہ افسوس ہوتا ہے کہ ۱۸۲۲ء کے چارٹر ایکٹ کی رو سے جو مرکزیت قائم ہو گئی تھی اس کی وجہ سے گورنر جنرل دوسری تمام پریسیڈنسیوں پر اثر انداز ہو سکتا تھا۔

لارڈ آک لینڈ کی رپورٹ کے بعد بنگال میں تعلیم کی نشوونما کے بارے میں کوئی قابل ذکر بات نہیں رہ جاتی ہے۔ ۱۸۲۲ء میں جنرل کیٹی آف پبلک انسرکشن کی جگہ ایک کاؤنسل آف ایجوکیشن نے لے لی۔ ۱۸۲۴ء میں حکومت نے پڑھے لکھے ہندوستانیوں کو گورنمنٹ سروس میں ملازمت دے کر ان کی ہمت افزائی کرنے کا اعلان کیا۔ ۱۸۲۵ء میں کاؤنسل آف ایجوکیشن نے کلکتے میں ایک یونیورسٹی کے قیام کی تجویز رکھی لیکن کورٹ آف ڈائریکٹرز نے اسے قبل از وقت کہہ کر رد کر دیا۔ ۱۸۵۴ء تک کاؤنسل آف ایجوکیشن کے زیر اہتمام چلنے والے تعلیمی اداروں کی تعداد ۱۵۱ ہو گئی تھی۔ ان اداروں میں طالب علموں کی تعداد ۱۳۱۶۳ تھی اور سالانہ خرچ ۵,۹۴,۴۲۸ روپے تھا۔

## (۵) بمبئی کی پریسیڈنسی

۱۸۱۸ء میں پیشوا کی حکومت ختم ہو رہی تھی اور اسی سال موجودہ بمبئی (سوائے اس چھوٹے حصے کے جو بعد میں اس سے الگ کر لیا گیا تھا) صوبے کی تشکیل ہوئی۔ پیشوا ہر سال ۵,۰۰,۰۰۰ روپے برہمنوں کو دکھشنا دیا کرتا تھا۔ اب یہ طے ہوا کہ یہ خرچ بند کرنا چاہیے اور اس رقم کے ایک حصے کو برہمن تعلیم کی ہمت افزائی کے لیے استعمال کرنا چاہیے۔ چنانچہ ۱۸۲۱ء میں بنارس سنسکرت کالج کے نمونے پر پونا سنسکرت کالج قائم کیا گیا۔ ۱۸۲۳ء میں جب بحیثیت مجموعی سارے ہندوستان کے لیے زیادہ جان دار پالیسیاں اختیار کی گئیں، بمبئی میں اس وقت تک حکومت کی خصوصی تعلیمی سرگرمی اس کالج کی دیکھ بھال ہی تھی۔

اس زمانے میں پریسیڈنسی کا گورنر ماڈرن اسٹورٹ ایل فنسٹن تھا۔ ویسی تعلیم سے مخلص اس کی تحقیقات کا پہلے ہی ذکر ہو چکا ہے۔ یہ اسی کی حمایت اور ہمت افزائی کا نتیجہ تھا کہ ہندوستانیوں میں تعلیم کی اشاعت کے مقصد کو سامنے رکھ کر "دی بلیمے نیٹو ایجوکیشن سوسائٹی"

قائم ہوئی۔ اس سوسائٹی کی تفصیلی تاریخ اگلے باب میں بیان کی جائے گی۔ یہاں پر اتنا ذکر کافی ہے کہ ایل فٹسن کی سفارشات پر کورٹ آف ڈائریکٹرز نے ہندوستانیوں میں تعلیم کی اشاعت کی خاطر اس سوسائٹی کے لیے گرانٹ ان ایڈ کی منظوری دے دی اور ایسے عوام میں تعلیم کی اشاعت کی سب سے اہم ایجنسی مان لیا۔ سرکاری سرپرستی نے اس سوسائٹی کو بہت بڑھاوا دیا اور ۱۸۲۳ء اور ۱۸۴۰ء کے درمیان تعلیم کے لیے اسے بڑی مفید خدمات انجام دینے کے قابل بنا دیا۔ ۱۸۴۰ء میں اس سوسائٹی کے چلائے ہوئے اداروں کے مندرجہ ذیل مختصر حالات سے سوسائٹی کی تعلیمی پالیسی کے خاص خاص پہلوؤں کا کچھ اندازہ کیا جاسکتا ہے۔

(الف) ڈسٹرکٹ انگلش اسکول، بمبئی، تھانہ، اپنویل اور پونا میں سوسائٹی نے چار انگریزی اسکول قائم کیے۔ ان چاروں اسکولوں کا انتظام یورپین ہیڈ ماسٹروں کی زیر نگرانی تھا۔

(ب) ڈسٹرکٹ پرائمری اسکول: مفصلات میں پرائمری اسکولوں کو سوسائٹی نے بڑی اہمیت دی۔ یہ بات قابل توجہ ہے کہ اس زمانے میں ابتدائی تعلیم کی اصلاح کا مطلب مادری زبان کے ذریعہ مغربی علوم و سائنس کی اشاعت تھا۔ اس لیے سوسائٹی کے یہ اسکول آج کے پرائمری اسکولوں سے بالکل مختلف تھے۔ مثال کے طور پر پرائمری اسکولوں کے نصاب میں پڑھنا، لکھنا، ریاضی، انگلستان اور ہندوستان کی تاریخ، جغرافیہ، علم نجوم، نیچرل فلاسفی، الجبرا، اقلیدس کی علم الاشکال اور علم مثلث وغیرہ شامل تھے۔ جماعتوں کی تعداد چھ سے دس تک ہوتی تھی۔ اس لیے ان اسکولوں کو مادری زبان میں تعلیم دینے والے ثانوی مدارس کہنا زیادہ صحیح ہوگا۔

۱۸۲۲ء اور ۱۸۴۰ء کے درمیان ایسے ہی اسکول تھے جن کی ترقی و استحکام پر بمبئی ایجوکیشن سوسائٹی نے اپنی توجہ مرکوز رکھی۔ ترقی کی رفتار دھبی تھی کیوں کہ سوسائٹی کے اختیار میں سرمایہ کم تھا اور ایسے اسکولوں کے لیے استادوں کو خاص طور پر تربیت دینی پڑتی تھی۔ مگر سوسائٹی اپنی کوششوں میں مستقل مزاجی کے ساتھ لگی رہی۔ چنانچہ ۱۸۴۰ء میں سوسائٹی کی زیر نگرانی ایسے ۱۱۵ اسکول چل رہے تھے۔

ذریعہ تعلیم کے سلسلے میں سوسائٹی کی رائے یہ تھی کہ ہندوستانیوں کی ذہنی اور اخلاقی نشوونما کے لیے انگریزی کے مطالعے کی حیثیت ثانوی ہے، اگرچہ سوسائٹی نے ان چند

پڑھے لکھے لوگوں کے لیے کہ جو "انگریزی زبان سیکھنے کے شوق کا اظہار کرتے ہیں اور ادب اور سائنس کی تمام چیزوں کو سمجھنے کی صلاحیت بھی رکھتے ہیں اور ان کے پاس اس کو جاری رکھنے کا وقت بھی ہے" چند انگریزی اسکول چلائے۔ مگر اس کی رائے میں مغربی علوم کو ہندوستانیوں میں انگریزی زبان کے ذریعہ کبھی نہیں پھیلا یا جاسکتا۔ ۲۶-۱۸۲۵ء کی رپورٹ میں سوسائٹی نے مندرجہ ذیل الفاظ میں اپنی پالیسی بیان کی:

ہر طالب علم کے لیے اپنی مادری زبان میں مغربی ادب اور سائنس کے نئے نظریات کو سمجھنا مشکل نہ ہوگا اس لیے اس بات کو مدنظر میں کسی شبہ کی گنجائش نہیں ہے کہ اگر دیسی زبانوں میں لکھی ہوئی تخلیقات میں ان نظریات کی ضروری توضیحات کی جاتیں تو استاد اور طالب علم دونوں کا دانت اور محنت دونوں ہی کی بحث ہوتی۔ اس سے یہ بات ایک دفعہ پھر واضح ہو جاتی ہے کہ دیسی باشندوں تک یورپ کے اخلاق، سائنس اور ادب کے ابلاغ کے لیے انگریزی کوئی آسان اور کامیاب ذریعہ کبھی نہیں ہو سکتی۔

بمبئی نیٹو ایجوکیشن سوسائٹی کے چلائے ہوئے مندرجہ بالا اداروں کے علاوہ خود حکومت نے دو کالج، پونا میں سنکرت کالج اور بمبئی میں الفنسٹن انسٹی ٹیوٹ کے نام سے چلائے۔ ۱۸۲۷ء میں جب الفنسٹن اپنے عہدے سے سبکدوش ہو تو بمبئی کے لوگوں نے اس کی ان خدمات کے اعتراف کے طور پر جو اس نے صوبہ بمبئی میں انجام دی تھیں، دو لاکھ روپوں کا ایک فنڈ قائم کیا۔ کورٹ آف ڈائریکٹرز نے اتنی ہی رقم اپنے پاس سے دی اور ۱۸۳۴ء میں بمبئی میں الفنسٹن انسٹی ٹیوٹ قائم کیا گیا۔ اس انسٹی ٹیوٹ کے ذریعے ڈائریکٹرز کو یہ توقع تھی کہ وہ لوگوں کی ایک ایسی جماعت تیار کریں گے جو اپنی ذہانت اور اخلاق کی وجہ سے سول انتظامیہ کے اعلیٰ عہدوں پر ملازم رکھے جاسکیں گے۔ اور جن چند ہندوستانیوں نے اس فنڈ میں چندہ دیا تھا وہ سمجھتے تھے کہ اس کے ذریعے عوامی زبانوں کے مطالعے اور اس کی نشوونما میں مدد ملے گی۔ کالج نے باجے نیٹو ایجوکیشن سوسائٹی کے چلائے ہوئے سنٹرل انکوائری اسکول کو معاون ادارے کی حیثیت سے استعمال کیا یعنی کالج میں داخل ہونے والوں میں زیادہ تعداد اس انگریزی اسکول سے آنے والے طالب علموں کی تھی۔

بمبئی کے ان اداروں کے بیان سے یہ بات معلوم ہوتی ہے کہ حکومت نے ایک ہی وقت

میں سنسکرت، انگریزی اور جدید ہندوستانی زبانوں کے مطالعے کی ہمت افزائی کی گئیں۔ کینیڈی کی ایک رپورٹ کے مندرجہ ذیل حصے سے ان اصولوں کا پتہ چلتا ہے جن پر اس پالیسی کی بنیاد تھی۔

مجھے ایسا لگتا ہے کہ انگریزی زبان کے مطالعے کی ہمت افزائی نہیں کی جاسکتی ہے اور نہ ہی ہندوستان کے اخلاقی اور ذہنی نشوونما کے کسی پروگرام میں اس کو اہم مقام دیا جاسکتا ہے۔ اس کا صحیح مقام میں یہ سمجھتا ہوں کہ ذریعہ تعلیم کے بجائے اس سے نظریات اور قدسوں کا داد فراہم کیا جائے۔ وہ زبانیں جن میں عوام کی بڑی تعداد کو تعلیم دی جائے میری حقیر رائے میں دیسی زبانیں ہی ہونی چاہئیں نہ کہ انگریزی یا سنسکرت۔ سنسکرت کو میں وہ سرچشمہ سمجھتا ہوں جس سے ہندوستانی زبانیں قوت اور حسن کا اکتساب کر سکتی ہیں اس لیے یہ آبیاری کی مستحق ہے لیکن یہ اپنے خزانے سے نہ تو مواد تعلیم فراہم کر سکتی ہیں اور نہ ہی اسے کبھی عوام کے لیے ذریعہ تعلیم بنایا جاسکتا ہے۔ مختصر یہ کہ انگریزی زبان کے خزانے سے علم لینا چاہیے، دیسی زبانوں کو ذریعہ تعلیم کی حیثیت سے استعمال کرنا چاہیے اور سنسکرت کو دیسی زبانوں کو ترقی دینے اور انہیں تدریس کا بہتر ذریعہ بنانے کے لیے استعمال کرنا چاہیے۔ میں ہر دیسی باشندے میں جو اپنی مادری زبان سنسکرت اور انگریزی کا اچھا علم رکھتا ہو اپنے ہم وطنوں کو بے حساب نائدہ پہنچانے کی صلاحیت دیکھتا ہوں۔

اپریل ۱۸۴۰ء میں بمبئی کی حکومت نے ہندوستانیوں کی تعلیم کے سارے اداروں کے انتظام کے لیے ایک ایجنسی بنانے کا فیصلہ کیا اور ایک بورڈ آف ایجوکیشن قائم کیا جو سات اراکین پر مشتمل تھا۔ ان میں سے تین اراکین سوسائٹی کو نامزد کرنے تھے۔ بمبئی نیو ایجوکیشن سوسائٹی نے بورڈ آف ایجوکیشن کے لیے تین ہندوستانیوں کو نامزد کر دیا۔ سوسائٹی کا یہ آخری کام تھا اس کے بعد ہی یہ سوسائٹی ختم ہو گئی۔ بورڈ آف ایجوکیشن نے ۱۸۵۵ء تک کام کیا اس کے بعد ڈائریکٹ آف پبلک انسٹرکشن نے سارا کام سنبھال لیا۔

بورڈ کو دہلی میں صرف وہی اسکول نہیں ملے جو نیٹو ایجوکیشن سوسائٹی چلا رہی تھی بلکہ پونا کالج اور الفنسٹن انسٹی ٹیوٹ بھی اس کی نگرانی میں آئے۔ ۱۸۴۲ء میں بورڈ نے صوبے کو تین تعلیمی ڈویژنوں میں تقسیم کر دیا اور ہر ڈویژن کے لیے ایک یورپین انسپکٹر اور اس کا ایک ہندوستانی اسٹنٹ مقرر کیا۔ بورڈ نے انگریزی اسکولوں اور پرائمری اسکولوں کے لیے انتظامات کے سلسلے میں قواعد و ضوابط تیار کیے۔ اس نے کم از کم دو ہزار افراد کی آبادی والے گاؤں میں ایک پرائمری اسکول قائم کرنے کی ذمہ داری لی مگر اس شرط کے ساتھ کہ وہاں کے لوگ اسکول کے لیے بغیر کرائے کی عمارت فراہم کریں اور ہر طالب علم ایک آٹھ ماہانہ فیس دینے پر رضامند ہو۔ یہ بات صاف نظر آتی ہے کہ بورڈ نے بمبئی ایجوکیشن سوسائٹی کی ہی پالیسی جاری رکھی۔ ۱۸۵۴ء کی رپورٹ سے ماخوذ مندرجہ ذیل اعداد و شمار بمبئی اور بنگال میں تعلیم کی نشوونما کے فسق پر روشنی ڈالتے ہیں۔

	بنگلہ	بمبئی
۱۔ آبادی	۳۷۰۰۰۰۰	۱۰۵۰۰۰۰۰
۲۔ تعلیم پر خرچ	۴۷۷۵۹۲ روپے	۱۶۸۲۲۶ روپے
۳۔ گورنمنٹ اسکولوں میں پڑھنے والوں کی تعداد	۵۵۷۰	۱۰۶۱۶
۴۔ انگریزی اسکولوں میں پڑھنے والوں کی تعداد	۲۹۵۲	۷۶۱

بنگلہ کی طرح بمبئی میں بھی ۱۸۴۵ء اور ۱۸۴۸ء کے درمیان ذریعہ تعلیم کے سلسلے میں ایک تنازعہ پیدا ہوا مگر دونوں تنازعوں کی نوعیت ایک دوسرے سے بالکل مختلف تھی بنگال میں تنازعہ کلاسیکی زبانوں اور انگریزی کے مابین تھا اور بڑی حیرت انگیز بات یہ ہے کہ فریقین میں سے کسی نے بھی عوام کی مادری زبان کے حق میں ایک لفظ نہیں کہا لیکن بمبئی میں کلاسیکی اور جدید ہندوستانی زبانوں کی آپس کی کشمکش کو برسوں پہلے قرون وسطیٰ کے ولیوں اور درویشوں نے ان زبانوں میں لکھ کر جسے عوام سمجھتے تھے، ختم کر دیا تھا اس لیے بمبئی کے لوگ میکائے کے پیش کیے ہوئے اس نقطہ نظر کو قبول کرنے پر تیار نہیں تھے کہ ”ہندوستان کے اس علاقے کے دیسی باشندوں میں عام طور پر استعمال ہونے والی زبانوں میں نہ تو ادبی سرمایہ ہے اور نہ ہی کوئی سائنسی علم۔ مزید یہ کہ اتنی ٹھیک اور کم مایہ ہیں کہ جب تک انہیں کسی دوسری طرت سے مالا مال نہ کیا جائے ان میں کسی قابل قدر ادبی یا سائنسی چیز



کا منتقل کرنا آسان کام نہیں ہے۔ دوسری طرف بمبئی میں یہ خیال عام تھا کہ حکومت کو اپنی توجہ مادری زبان کے ذریعہ تعلیم کی اشاعت پر ہی مرکوز رکھنی چاہیے۔ کسی نے ذریعہ تعلیم کی حیثیت سے کسی کلاسیکی زبان کو اختیار کرنے کی تجویز کبھی نہیں پیش کی۔ لہذا ذریعہ تعلیم کا جھگڑا جب بمبئی میں شروع ہوا تو کشمکش مادری زبان اور انگریزی کے مابین ہوئی نہ کہ بنگال کی طرح کلاسیکی زبانوں اور انگریزی کے درمیان۔

۱۸۴۳ء میں بمبئی ہائی کورٹ کے ایک جج سر آرنلڈ پیری بورڈ آف ایجوکیشن کے صدر ہوئے۔ وہ ذریعہ تعلیم کی حیثیت سے انگریزی کے زبردست طرفدار تھے۔ انہوں نے جدید ہندوستانی زبانوں میں تمام امکان اعلیٰ تعلیم دیے جانے کی پالیسی کو جسے بورڈ آف ایجوکیشن نے بغیر کسی تبدیلی کے جاری کر رکھا تھا، بالکل پسند نہیں کیا۔ اس لیے انہوں نے یہ تجویز پیش کی کہ بمبئی کو بنگال کے نقش قدم پر چلنا چاہیے اور ساری اعلیٰ تعلیم کے لیے انگریزی کو ذریعہ تعلیم کی حیثیت سے اختیار کرنا چاہیے۔ اس تجویز کی فوراً ہی شدید مخالفت ہوئی۔ کرنل جارجس اور بورڈ کے تین اراکین نے کہا کہ تعلیم بچوں کی مادری زبان کے ذریعہ ہی دی جانی چاہیے۔ وہ سو سائٹی کی سابق پالیسی کو ترک کرنے پر کسی طرح بھی تیار نہ ہوئے اور انہوں نے سر آرنلڈ پیری کے خیالات کو ماننے سے انکار کر دیا۔ یوں ایک تنازعہ اٹھ کھڑا ہوا۔ تقریباً دو سال تک بورڈ میں تلخ و تند بحثیں ہوتی رہیں اور آخر کار بنگال کی طرح یہاں بھی اس مسئلے کو احکامات کے لیے حکومت کے سامنے پیش کر دیا گیا۔

انگریزی پارٹی کے موقف کی تفصیلات میں جانے کی ضرورت نہیں ہے۔ اس کی قیادت مسٹرای۔ پیری کر رہے تھے مگر اس کا محکمہ دراصل پیش رو بنگال تھا اور اس کے پاس ان دلائل کے علاوہ کچھ اور نہیں تھا جو میکالے اور آک لینڈ نے اپنی رپورٹوں میں پیش کیے تھے مگر بمبئی کے مخصوص حالات کے پیش نظر اس نے مندرجہ ذیل دلیلوں پر زیادہ زور دیا۔

- (i) خود ہندوستانیوں کو انگریزی پڑھنے کا شوق تھا۔
- (ii) یورپین علوم اور سائنس کو ہندوستانی زبانوں میں منتقل کرنے کا کام بہت مہنگا اور مشکل ہو گا۔
- (iii) انگریزی سیکھنے کے لیے ہندوستانیوں کی ہمت، اخلاقی اور سیاسی مصلحت کا بھی

تقاضہ تھا۔ چون کہ یہ مسئلے کا نیا پہلو ہے اس لیے یہ مناسب معلوم ہوتا ہے کہ یہاں خود سرای پیری کے الفاظ کا حوالہ دیا جائے:

”اس میں شبہ کی گنجائش نہیں اور حکومت بھی اس حقیقت سے پورے طور پر واقف ہے کہ حاکم اور محکوم میں رابطہ جتنا گہرا ہوگا دونوں کے لیے اتنا ہی مفید رہے گا۔ باہمی ابلاغ ہی سے شکایتیں سنی جاتی اور دور کی جاتی ہیں۔ عام ترقی کے لیے حکومت کے خیالات کو قبول عام حاصل ہوتا ہے، اور پنج کی ایجنسیوں کی بدعنوانیوں اور زیادتیوں کی روک تھام کی جاسکتی ہے ان نظریات کے واضح تصور کی بنا پر حکومت یورپین ملازمین کے دیسی زبانوں میں ہمارت حاصل کرنے پر اتنا زیادہ اور حق بجانب زور دیتی ہے۔ مگر ایسے ہی نتائج اور زیادہ موثر طریقے پر نکلتے ہیں جب دیسی باشندے خود انگریزی زبان سیکھتے ہیں۔ انگریز تو بڑے زبان داں ہوتے ہی ہیں اور اسکاچ ان سے کہیں گئے گزرے ہوتے ہیں۔ وہ مشرقی زبانوں کو عمر کے اس حصے میں سیکھنا شروع کرتے ہیں جب اکثر اعضاء نطق بے لوج ہونے لگتے ہیں لیکن دیسی باشندوں میں زبانیں سیکھنے کا ایک حیرت انگیز رجحان پایا جاتا ہے، معمولی کسان سے اوپر کے درجے کا ہر فرد دو زبانیں جانتا ہے اور جہاں تک انگریزی کا تعلق ہے، یہ لوگ اسے عمر کے اس حصے میں سیکھنا شروع کرتے ہیں جو بدیسی زبانوں کے حصول کے لیے سب سے زیادہ سازگار زمانہ ہوتا ہے۔ اس وقت حالانکہ سول ملازمتوں میں کام کرنے والے یورپیوں کے لیے دیسی زبانوں سے واقفیت ناگزیر ہے اور اگرچہ دیسی باشندوں کی انگریزی سیکھنے کے لیے کوئی واضح ہمت افزائی حکومت کی طرف سے نہیں ہوتی ہے مگر ایک ایسے سولین کے مقابلے میں جو گجراتی، مراٹھی زبان میں با محاورہ اور صحیح گرامر کے ساتھ ایک خط لکھ لے میں ایسے پچاس دیسی باشندے تیار کرنے کی ذمہ داری لیتا ہوں جو خالص انگریزی میں قلم بردار خط لکھ سکتے ہوں انگریز افسروں پر دیسی زبانوں کو سیکھنے کی ذمہ داری کو ذرہ برابر بھی کم نہ کرتے ہوئے میں یہ عرض کروں گا کہ حکومت اور عوام کے درمیان مزید قریبی تعلقات پیدا کرنے کی غرض سے ایک ایسی معقول پالیسی کی

ضرورت ہے جو دیسی باشندوں کی پوری ہمت افزائی کرے۔“  
تصویر کا دوسرا رخ کرنل جروس اور جگن ناتھ میٹھ نے بڑے فاضلانہ طریقے پر پیش کیا  
کرنل جروس کی رپورٹ مورچہ ۲۲ فروری ۱۸۶۷ء کے ایک اقتباس سے اس عظیم الشان  
رائے کا پتہ چل جائے گا جو اس نے بڑی خوبی سے ظاہر کی۔

یقیناً اس بات کا اعتراف کرنا چاہیے کہ عام تعلیم صرف اس زبان  
کے ذریعے دی جاسکتی ہے جس سے لوگوں کے دماغ مانوس ہوں اور جن خیالات  
کا اظہار ہوا ہے اگر اس کی روشنی میں ہندوستان کے دیسی باشندوں کے  
ذہنی نشوونما کے لیے انگریزی زبان کو ناگزیر قرار دیا جائے، جو عام فہم آدمی  
کے لیے بڑی حیرت ناک بات ہوگی تو اس ملک کے دیسی باشندوں کی تعلیم  
کے سارے کام کو اس وقت تک اٹھا رکھنا پڑے گا جب تک کہ وہ انگریزی زبان  
سے اتنے مانوس نہ ہو جائیں کہ ان میں سے ہر فرد خود اپنی بولی کو ترک کر کے اس زبان  
میں سوچنے اور سمجھنے لگے۔ اس پر مزید تعجب ہوتا ہے کہ انگریزی  
کو ہماری ہندوستانی رعایا کی زبان کی حیثیت دے جانے کے خیال کی تجویز  
اور تائید بڑی سنجیدگی سے کی جاتی ہے۔ ایسے انتہا پسند اور باطل خیالات کی  
تفصیلات میں جانا غیر ضروری ہے۔ مگر یہ بات ناقابل تردید ہے کہ ہم انگریزی تعلیم  
کو انگریزی زبان تک جتنا محدود رکھیں گے اتنی ہی اس کی کامیابی بھی محدود  
رہے گی یعنی سرکاری اور نجی آفس میں کام کرنے والے کلرکوں یا چھوٹے ایجنٹوں  
تک یا پھر ان چند روشن خیال افراد تک جو اپنی برتری کی بنا پر ہی اپنے ہم وطنوں سے  
الگ ہیں

انگریزی کی واقفیت کو دیسی باشندوں میں اتنا متاثر اور اہم بنانے کی  
جو کوششیں ہو رہی ہیں اس میں ہم یورپ کے تین سو سالہ تجربوں سے فائدہ نہیں  
اٹھا رہے ہیں اور ان دنوں کی طرف لوٹ رہے ہیں جب وہاں لاطینی و لہدادی  
زبان تھی اور تہجی کے طور پر روحان اور دنیاوی دونوں ہی علوم چندراہوں،  
درویشوں، چند تقدس ماب ہستیوں اور چند عالم فاضل لوگوں تک محدود ہو کر  
رہ گئے تھے۔ جب تک وہاں لاطینی کی یہ اجارہ داری ختم نہیں ہوئی اور یورپ کی

جدید زبانوں کو آزادی نہیں ملی اس وقت تک لوگ کچھ سیکھ نہیں سکے، نہ خود اپنے آپ کچھ جان سکے۔ جب عوام کی زبان کا آغاز ہوا اور لاطینی زبان کی تیسخ ہوئی تو علم تک سب کی رسائی ممکن ہو گئی۔ شرفاء سے لے کر اہل حرفہ تک تمام لوگوں کو تعلیم دی جاسکتی تھی۔ سب لوگ معلم ہو سکتے تھے۔ یورپ کی اس تبدیلی سے ادب اور اخلاق میں کتنی خوشگوار ترقی ہوئی۔ تو کیا ہمیں آج کے زمانے میں اس سین کو بھول کر اور نظر انداز کر کے مٹی بھر حکمرانوں کی ایک اجنبی زبان کو لاکھوں اود کروڑوں ویسی باشندوں پر تھوپنے پر اصرار کرنا چاہیے؟ اس کے برخلاف میں سمجھتا ہوں کہ ویسی بولیوں کو ترقی دینا اور ہر وہ کوشش کرنا جو انہیں ان تمام بندشوں سے یکسر آزاد کر دے جن میں وہ اب تک جکڑی ہوئی ہیں ہمارا عظیم ترین فریضہ ہے اس طرح وہ اپنے خاندان کی دوسری کلاسیکی زبانوں (سنسکرت وغیرہ) کی مدد سے اس بھر پور اظہار کے لائق ہو جائیں گی جو ان میں اب تک بالکل معدوم ہے۔ یہ نابینا خیالات و نظریات کے نازک اختلافات و تغیرات اور منطقی استنباط کی مختلف منزلوں کی نشان دہی کے قابل ہو جائیں گی۔ ان میں اتنی توانائی اور خشکی پیدا ہو جائے گی کہ وہ سادہ ترین اور انتہائی پیچیدہ تمام ذہنی عملوں کو ظاہر کرنے پر قادر ہو جائیں گی۔

عام بولیوں کو جنہیں اب تک معمولی بھانڈ اور میراثی اور روڈنا چمکے والے موزر استعمال کرتے تھے ہماری سرپرستی میں ایک نئے کام کے لیے تیار کرنا چاہیے۔ ان بولیوں کو ایک نئی زندگی دے کر ہمیں ویسی سماج کے چاروں طرف ادب و اخلاق کی ایک نئی دنیا کی تعمیر کی کوشش کرنی چاہیے جو ان بندشوں میں محدود نہ رہے جو انگریزی حکومت کی سرپرستی اور ہماری انگریزی زبان عائد کر دے گی۔ فاضل مستشرق ہورس ولسن کا کہنا ہے کہ ”یہ انگریزی زبان نہیں ہے جس کے ذریعہ ہم ہندوستانی عوام کو روشن خیال بنا سکتے ہیں۔ یہ کام صرف ان زبانوں کے ذریعے ہو سکتا ہے جنہیں وہ خود سمجھتے ہیں اور استعمال کرتے ہیں اس مقصد کے حصول کے لیے یورپی حقائق اور جذبات و خیالات کو یا تو براہ راست ترجموں کے توسط یا پھر خاص ویسی تخلیقات کے ذریعے سامنے آنا چاہیے۔ ترقی و نشوونما

کی ابتدائی منزلوں میں اول الذکر طریقہ ہی ایسا ہے جس کی توقع کی جاسکتی ہے کہ آگے چل کر دوسرا طریقہ اس کی جگہ لے لے گا اور ہندوستانی عوام کو ایک ایسا ادب عطا کرے گا جو ان کا اپنا ہوگا جو انگلستان کے ادب سے جنم لے گا جس میں مشابہت تو ہوگی مگر جو اپنے مورث کا ادنیٰ چربہ نہیں ہوگا۔

ہر سمجھدار ذہن کو یہ بات فوراً سمجھ لینی چاہیے کہ ہندوستان میں انگریزی سوتی کپڑے کے ساتھ انگریزی ادب کی درآمد اور اس کے عالمی استعمال کا منصوبہ بے بنیاد بھی ہے اور مضحکہ خیز بھی۔ اگر عوام کے لیے کوئی ادب ہو سکتا ہے تو وہ ان کا اپنا ہونا چاہیے۔ خام مواد چاہے بڑی حد تک یورپی ہو مگر اسے دیسی تانے بانے میں بنا جانا چاہیے اور اس کا طرز اور انداز ایشیائی ہونا چاہیے۔

یکم مئی ۱۸۴۷ء کی مندرجہ ذیل رپورٹ جگتا تھ شنکر سیٹھ نے لکھی تھی اور جس سے بورڈ آف ایجوکیشن کے دو دوسرے ہندوستانی ممبروں فرام جی کاؤس جی اور محمد ابراہیم میکیا نے اتفاق کیا تھا۔ اس رپورٹ سے ان لوگوں کے مقصد کا ادراک ہوتا ہے جنہوں نے الفنسٹن فنڈ میں چندہ دیا تھا۔ یہ رپورٹ ان لوگوں کے لیے بھی بہترین جواب ہے جو یہ دلیل دیتے تھے کہ ہندوستانی خود اپنی مادری زبانوں کو پس پشت ڈال کر انگریزی زبان سیکھنے کا شوق رکھتے ہیں۔

میں یہ باور کرتا ہوں کہ مغربی ہندوستان کے لوگوں تک مفید معلومات بہم پہنچانے کے لیے انگریزی کے مقابلے میں دیسی زبانیں زیادہ بہتر ہیں۔ اس بات سے بھی انکار نہیں کیا جاسکتا کہ ان لوگوں کو جو کچھ سمجھایا جائے اگر وہ کسی دیسی زبان کے بجائے ان کی اپنی بولی کے ذریعے ہو تو سمجھنے میں کم دقت ہوگی۔ اگر کوئی دیسی باشعور انگریزی زبان کا مطالعہ کرنا چاہتا ہے تو اس کی تحصیل کی رفتار اس وقت بہت تیز ہوگی اور مطالعہ مفید ہوگا جب کہ وہ پہلے اپنی زبان میں اچھی استعداد حاصل کرے۔ میرا یہ بھی خیال ہے کہ ایسے فرد کی افادیت زیادہ ہو جائے گی کیوں کہ وہ اپنی زبان میں اس طرح کی تیاری کے باعث



حاصل کیے ہوئے علم کو وہ اپنے دوسرے ہم وطنوں تک دیسی زبان کے ذریعے پہنچا سکتا ہے۔ میری حقیر رائے میں انگریزی جیسی زبان، جو ان کی اپنی زبان سے بہت مختلف ہے، عوام کو سکھانا ناممکن ہے۔ میں آپ کی توجہ اس طرف بھی مبذول کرانا ضروری سمجھتا ہوں کہ دیسی ارا اور دوسرے لوگوں نے جب الفنسٹن پروفیسر شپ کے قیام کے لیے بڑے بڑے چندے دیے تھے تو دراصل انہوں نے اس توقع کے ساتھ امداد دی تھی کہ دیسی زبانوں کو نہ صرف یہ کہ نظر انداز نہ کیا جائے گا بلکہ ان کی پرورش ہوگی، ان کی نشوونما ہوگی اور انہیں عوام تک مفید علوم پہنچانے کے ذریعے کی حیثیت سے استعمال کیا جائے گا۔ بمبئی میں لوگوں نے دیسی زبانوں کی طرف سے بے توجہی برتی ہے۔ چونکہ بمبئی وہ مرکز ہے جہاں سے ہم توقع کرتے ہیں کہ علوم کی روشنی چاروں طرف پھیلے گی اس لیے یہ زبانیں ہماری مرتباز سرپرستی کی زیادہ مستحق ہیں۔ یہی وہ مقصد تھا جسے ”نیٹو ایجوکیشن“ نے سب سے پہلے حاصل کرنے کی کوشش کی تھی یہی وہ مقصد تھا جس کی طرف مسٹر الفنسٹن کے سارے منصوبوں کا رخ تھا۔ ایک وقت یہ کوششیں بہت کامیاب تھیں بعد کو تعطل کا شکار ہو گئیں۔ تھوڑی بہت ترقی کے باوجود ان زبانوں کی جو موجودہ حالت ہے اس کو سدھانے اور انہیں مغربی علوم کو عوام تک پہنچانے کے قابل بنانے کے لیے زبردست کوششوں کی ضرورت ہے۔ ہمارے محترم صدر نے فرمایا ہے کہ کنٹرول بورڈ کی طرح بورڈ بھی دیسی زبانوں کو عوام کی تعلیم کا ذریعہ بنانے کی ضرورت اچھی طرح سمجھتا ہے اور دیسی ادب کی نشوونما کی کوششوں اور اسکولوں کی فوری فراہمی کی اہمیت کو بھی سمجھتا ہے۔ اگرچہ یہ صحیح ہے اور مجھے یہ کہنے میں کوئی تامل نہیں ہے کہ انگریزی زبان و ادب کے حصول کی خواہش دیسی باشندوں میں بہت شدید ہے اور عام ہے۔ اس بات کا ثبوت ہمیں والدین کی ان کوششوں سے بھی ملتا ہے جو وہ اپنے بچوں کو جلد از جلد دیسی اسکولوں سے نکل کر انگریزی اسکولوں میں داخل کرنے کے لیے کرتے رہتے ہیں۔ دیسی باشندوں کی ان خواہشوں اور کوششوں کے محرکات بھی بڑے واضح ہیں یعنی سرکاری ملازمتیں اور یورپین

لوگوں سے میل جول بڑھانے میں انگریزی کی وجہ سے سہولیتیں مگر یہ سوچنا  
خام خیالی ہوگی کہ ہم ایک پورے ملک کی زبان بدل سکتے ہیں۔ حقیقت میں آبادی  
کا انتہائی مختصر حصہ ہے جو انگریزی زبان سے واقف ہے یا واقف ہونے کی  
صلاحیت یا ذرائع رکھتا ہے۔ اگر ہمارا مقصد ایک قوم کی حیثیت سے ہندوستانی  
باشندوں میں علم کی روح پھونک کر ان کے ذہنوں کو جلا دینا ہے تو میری  
راے ہے کہ ان کی اپنی زبانوں کے ذریعے ہی ان تک علم پہنچانا چاہیے۔  
وہ کون سا دوسرا ذریعہ ہے جس سے تعلیم کے فوائد کو ہم اپنی خواتین تک پہنچا سکتے ہیں؟  
اس بات کو میں ایک بار پھر کہتا ہوں کہ میں انگریزی کے مطالعے کی طرف سے بے توجہی  
کا بالکل خواہش مند نہیں ہوں مگر میں اسے عوام کی پہنچ سے باہر ضرور سمجھتا ہوں۔ ساتھ  
ہمیں یہ کہنے سے بھی باز نہیں رہ سکتا کہ دیسی تعلیم کی جتنی ہمت افزائی ہم اس  
وقت کر رہے ہیں وہ دیسی تعلیم کی ضرورتوں کے مقابلے میں بہت کم ہے۔ استاد  
کی تنخواہ قلیل ہے اور ہم نے آج تک دیسی مدرسوں کے طالب علموں کے لیے  
کوئی وظیفہ نہیں دیا ہے۔ یہ جذبات نئے نہیں ہیں۔ یہ اس احتجاج  
میں بھی شامل تھے جو بورڈ کی ۱۸۴۵ء کی ایک رپورٹ پر کرنل جردس،  
محمد ابراہیم ماکیا اور میں نے کیا تھا۔

۱۸۴۸ء تک اس تنازعے نے اور زیادہ شدت اختیار کر لی اور سارے مسئلے  
کو احکامات کے لیے حکومت کے سامنے پیش کر دیا گیا۔ یہ احکامات ۵ اپریل ۱۸۴۸ء کو  
منظور ہوئے مگر جیسا کہ سر اسکن پیری نے لکھا ہے یہ انتہائی غیر قطعی اور مذہب تھے۔  
حالانکہ حکومت نے اس طرح موجودہ نظام کو جاری رکھنے کی  
ہدایت کی اور جو خود میرے مسٹر اسکومبی (ESCOMBE) اور ڈاکٹر میک لینن  
(Mc LENNAN) کے نظریات کے مطابق ہے مگر اس میں کرنل جردس  
کے خیالات سے مطابقت رکھنے والی رائے کا اتنا اظہار کیا گیا ہے کہ یہ بات  
صاف معلوم ہوتی ہے کہ بورڈ میں جن مختلف اور متضاد نظریات کی وجہ

سے پہلے ہی بہت سی مشکلات پیدا ہوتی رہی ہیں، سامنے لائے جائیں گے اور ہر پارٹی اپنے مخصوص پسندیدہ نظریات کے مطابق حکومت کے اس خط کا حوالہ دیا کرے گی۔

احکامات کے اس تذبذب کے ساتھ ہی بنگال کا دباؤ بھی تھا جس کی وجہ سے بمبئی میں ماری زبان کے ذریعے تعلیم کی ترقی رُک گئی۔ مرکزیت کے اس دور میں اخراجات کی ہر نئی مد کے لیے حکومت بنگال کی منظوری ضروری تھی۔ نتیجتاً بمبئی کی حکومت جب کبھی ابتدائی تعلیم کی توسیع کے لیے تجاویز پیش کرتی تو عام طور پر حکومت بنگال انہیں اخراجات کے زیادہ ہونے کی بنا پر رد کر دیتی تھی۔ بسا اوقات حکومت بنگال نے بمبئی کی حکومت کو اس بات کی بھی ہدایت کی کہ وہ اپنی توجہ انگریزی تعلیم پر مرکوز کرے کہ اس تعلیم کا خرچہ حکومت پر کم پڑتا تھا۔ اس تنازعے کا ایک قطعی نتیجہ یہ نکلا کہ کالجوں میں ذریعہ تعلیم کی حیثیت سے انگریزی کو اپنایا گیا۔ کرتل جروس اور دوسرے لوگوں کی کوششیں صرف اس حد تک کامیاب ہوئیں کہ ثانوی منزل میں ماری زبان ذریعہ تعلیم کی حیثیت سے باقی رہی۔ جیسا کہ ہم دیکھیں گے یہ وہ صورت ہے جو ۱۸۵۲ء کے ڈپٹیچ نے بھی قبول کر لی۔

۱۸۴۸ء اور ۱۸۵۳ء کے درمیان بورڈ کی سرگرمیوں کو اختصار کے ساتھ یوں بیان کیا جاسکتا ہے۔ ۱۸۵۱ء میں پونا سنسکرت کالج کو انگلش اسکول سے ملا دیا گیا اور اُسے پونا کالج کا نام دیا گیا۔ بعد کو یہی دکن کالج کے نام سے مشہور ہوا۔ بورڈ نے ہر ضلع میں ایک انگریزی اسکول اور بڑے گاؤں میں زیادہ سے زیادہ پرائمری اسکول قائم کرنے کی پالیسی جاری رکھی۔ بورڈ نے الفنسٹن انسٹی ٹیوشن میں پرائمری اسکولوں کے استادوں کے لیے ایک نارمل کلاس بھی شروع کی۔

## ۶۔ مدراس کی پریسیدنسی

تعلیم کے میدان میں سامنے آنے والی پریسیدنسیوں میں سب سے آخری پریسیدنسی مدراس کی تھی۔ دہلی تعلیم سے متعلق ۱۸۲۲ء کی منرو کی انکوائری کا ذکر پہلے ہو چکا ہے جس میں اس نے صوبے میں تعلیم کی حالت بہت پست پائی اور اس کا سبب حکومت کی طرف سے ہمت افزائی کا فقدان اور لوگوں

کا انفلاس نظر آیا۔ اپنی رپورٹ مورخہ ۱۰ مارچ ۱۸۲۰ء میں منرو نے تجویز کیا تھا کہ عوام کو تعلیم پانٹہ بنانے کے لیے دیسی اسکولوں کو ترقی دینے کی کوشش ہونی چاہیے۔ اس مقصد کے حصول کے لیے سب سے پہلی ضرورت بہتر استادوں کی تھی۔ ایسے استادوں کی فراہمی کے لیے اس نے ہر کلکٹریٹ میں دو اسکول (ایک ہندوؤں کے لیے، ایک مسلمانوں کے لیے) اور صوبے کی ہر تحصیل میں ایک اسکول کے قیام کی تجویز پیش کی۔ اس کی تمام تجاویز کے کل اخراجات کا تخمینہ ۵۰۰۰۰ روپے سالانہ تھا۔

کورٹ آف ڈائریکٹرز نے ۱۸۲۸ء میں منرو کی تجاویز کو منظور کر لیا مگر بدقسمتی سے ۱۸۲۷ء میں خود منرو اس دنیا سے چل بسا۔ اس کے پیرو نہ تو اس کی سی ہمدردی رکھتے تھے اور نہ اس جیسی نظر، اس لیے سارا تجربہ بڑی بے دلی سے کیا گیا۔ ۱۸۷۰ء تک صرف ستر تحصیل اسکول قائم ہوئے تھے، مگر اس سے پہلے کہ اسکیم کچھ کامیابی کی منزلیں طے کرتی، ۲۹ اکتوبر ۱۸۳۰ء کو ڈائریکٹرز نے لکھا کہ مدراس گورنمنٹ کے لیے عوام میں تعلیم پھیلانے کی کوشش کے مقابلے میں بہتر یہ ہوگا کہ وہ اپنی توجہ کو انگریزی تعلیم کی اشاعت پر مرکوز رکھے۔ اگرچہ اس مراسلے نے منرو کے قائم کیے ہوئے اسکولوں کو فوراً ختم نہیں کیا اور ۱۸۳۶ء تک یہ اسکول ششم ششم چلتے رہے مگر ان کا نشوونما اور ان کی توسیع رک گئی، مدراس میں تعلیم کے مسئلے کو ایک ذبردست دھکا لگا اور ۱۸۶۸ء تک اس کی طرف سے بے توجہی برتی جاتی رہی۔

منرو کے انتقال کے بعد مدراس کی تعلیم میں سرکاری کوششوں کی تاریخ بڑی افسوسناک ہے (RICHEY) کے قول کے مطابق اس میں زیادہ تر

• لارڈ الفنسٹن، لارڈ ٹوی ڈیل اور سر ہنری پوننگر جیسے ایک دوسرے کے بعد آنے والے گورنروں کی رپورٹیں ہیں جن میں ان پالیسیوں کے خاکے ہیں جو کبھی بھی پوری طرح نہیں اپنائی گئیں یا ایجوکیشنل بورڈ کی رپورٹیں ہیں جن میں وہ اسکیمن ہیں جن پر کبھی عمل نہیں ہوا یا مقامی حکومتوں کے وہ احکامات ہیں جن کی رو سے ان نئی تعلیمی اداروں کی تشکیل ہوئی جن کی زندگی بڑی عارضی تھی اور ان سب کے ساتھ ہی کورٹ آف ڈائریکٹرز کے وہ مراسلے ہیں جن میں گورنروں کی بنائی ہوئی پالیسیوں پر نکتہ چینی ہے، ایجوکیشنل بورڈ کی پیش کی ہوئی تجویزوں کو رد کیا گیا ہے اور مقامی حکومتوں کی تشکیل کی ہوئی تعلیمی اہلکاروں کو ختم کیا گیا ہے۔ مثال کے طور پر ہم دیکھتے ہیں کہ ۱۸۳۶ء میں بورڈ آف پبلک انسٹرکشن

کی کمیٹی آف نیٹو ایجوکیشن کی حیثیت سے از سر نو تشکیل ہوئی، اور ۱۸۴۱ء میں اس کی جگہ ایک یونیورسٹی بورڈ نے لے لی۔ ۱۸۴۵ء میں اس بورڈ کی جگہ پر ایک کاؤنسل آف ایجوکیشن کا قیام عمل میں آیا۔ یہ کاؤنسل ۱۸۴۷ء میں کورٹ آف ڈائریکٹرز کے ایما پر ختم کر دی گئی اور اس کے فرائض پھر یونیورسٹی کے ذمہ ہوئے۔ سرہنری پوننگرنے ۱۸۴۸ء میں کاؤنسل آف ایجوکیشن کو دوبارہ شروع کیا مگر ۱۸۵۱ء میں اس کی جگہ ایک بورڈ آف گورنرز قائم کیا گیا جس نے اپنے کاموں کو ۱۸۵۴ء میں قائم ہونے والے ڈپارٹمنٹ آف پبلک انشورنس کے سپرد کر دیا۔ مقامی حکومتوں کی پالیسیوں اور ان پالیسیوں کو عملی جامہ پہنانے کی ذمہ داری جن حکام پر تھی ان کی مسلسل تبدیلیوں کے پیش نظر اس پر کوئی تعجب نہیں ہونا چاہیے کہ حکومت مدراس کی تعلیمی کوششیں بار آور نہیں ہوئیں اور یہ کہ ۱۸۵۲ء میں پریسیڈنسی میں صرف ایک ادارہ حکومت کے براہ راست کنٹرول میں ہے۔

اس موضوع سے متعلق خط و کتابت کا جو بڑا ذخیرہ موجود ہے اس کی تفصیلات میں جانا اس وقت کچھ غیر ضروری معلوم ہوتا ہے۔ ہمارے مقصد کے لیے واقعات کا مندرجہ ذیل مختصر بیان کافی ہوگا۔

- (الف) مدراس میں ایسی اسکولوں کی ہمت افزائی کبھی نہیں کی گئی۔
- (ب) حکومت بنگال کے ان احکامات کے نتیجے کے طور پر (جس میں کلکریٹ اور تحصیلداری اسکولوں کو منسوخ کرنے، مدراس میں انگریزی کالج اور اگرسرایہ اجازت دے تو اہم اندرونی مقامات پر صوبائی انگلش اسکولوں کو قائم کرنے کی سفارش کی گئی تھی) منرو کے قائم کیے ہوئے ڈسٹرکٹ اور تحصیلداری مدرسے ۱۸۲۶ء میں بند ہو گئے۔
- (ج) ۱۸۴۱ء میں ایک ہائی اسکول، جسے ان دنوں یونیورسٹی کہا جاتا تھا، مدراس میں قائم ہوا۔
- (د) ۱۸۵۳ء میں مدراس "یونیورسٹی" میں ایک کالجیٹ ڈپارٹمنٹ بنایا گیا



(۵) حالاں کہ مدراس میں تعلیم پر پچاس ہزار روپیہ سالانہ خرچ منظور کیا گیا تھا مگر یہ رقم کبھی پوری خرچ نہیں کی گئی اور ۱۸۵۳ء تک پانچ لاکھ روپے کی رقم جمع ہو گئی۔ اس صورت حال میں صرف ایک پہلو قابل تسکین تھا کہ مدراس میں مشنزوں کی سرگرمیاں بڑے پیمانے پر جاری تھیں اس لیے مدراس میں انگریزی تعلیم بمبئی سے بھی بڑے پیمانے پر جاری تھی جہاں حکومت صوبے کے تقریباً ہر ضلع میں ایک انگریزی اسکول چلا رہی تھی۔ ۱۸۸۲ء کے انڈین ایجوکیشن کمیشن کے مطابق ۱۸۵۴ء میں مشنری سوسائٹیوں کے اسکولوں میں تقریباً تیس ہزار روپے تعلیم حاصل کر رہے تھے اور تقریباً تین ہزار طالب علم انگریزی زبان میں کم از کم ابتدائی لیول ایجوکیشن (عام تعلیم) سے واقف ہو رہے تھے۔

## ۷۔ شمالی مغربی صوبوں میں تعلیم کے لیے سرکاری کوششیں

آگرہ اور اودھ کے شمالی مغربی صوبوں کے تعلیمی ادارے ۱۸۴۲ء میں حکومت بنگال کے کنٹرول سے نکل کر صوبائی حکومت کے تحت آگئے۔ اس وقت صوبے کے تین کالج تھے ایک آگرہ میں، دوسرا بنارس میں اور تیسرا دہلی میں اور نو اینگلو ورنیکولر اسکول تھے جو حکومت چلاتی تھی۔

صوبائی حکومت کے فیصلوں میں سب سے پہلا فیصلہ یہ تھا کہ لوگوں کو انگریزی میں نہیں ان کی مادری زبان کے ذریعہ تعلیم دی جائے۔ یہ فیصلہ بڑی حد تک تھا پسن کے اثر سے یا گیا تھا جو اس صوبے کا لفٹیننٹ گورنر تھا اور تعلیم عامہ اور دیسی اسکولوں کا زبردست طرفدار تھا تین اعلیٰ نظریات کے لیے ہم اس کے رہن منت ہیں (i) دیسی اسکولوں کو ایک قومی نظام تعلیم میں منسلک کرنے کی ضرورت (ii) ایک ایجوکیشن ڈپارٹمنٹ (شعبہ تعلیم) کی تشکیل اور (iii) تعلیمی کاموں کے لیے ایک مقامی ٹیکس کا اضافہ۔ ہندوستانی تعلیم عامہ کے طالب علم کے لیے ۱۸۴۳ء اور ۱۸۵۳ء کے درمیان شمالی مغربی صوبے میں تعلیمی ترقیوں کی تاریخ بڑی دل چسپ اور اہم ہے۔ بہر حال اس کا تفصیلی تذکرہ بارہویں باب میں بعد کو آئے گا۔

## ۸۔ پنجاب میں تعلیم کے لیے سرکاری کوششیں

پنجاب کا صوبہ ۱۸۴۹ء میں بنا۔ ۱۸۵۲ء سے پہلے وہاں جو واحد سرکاری ادارہ تھا وہ امرتسر کا ایک اسکول تھا جس میں ہندی، فارسی، عربی، سنسکرت اور گورکھی کے شعبے تھے۔

## ۹۔ ہندوستان میں سرکاری تعلیمی پالیسیاں (۱۸۲۳-۵۳ء)

۱۸۲۳ء اور ۱۸۵۳ء کے درمیان ہندوستان میں سرکاری تعلیمی سرگرمیوں کی اہم منزلوں پر جو تبصرہ اوپر کیا گیا ہے اس سے اس دور کی سرکاری تعلیمی پالیسیوں کے سمجھنے میں بڑی مدد ملتی ہے۔ ان پالیسیوں پر بہت آسانی کے ساتھ مندرجہ ذیل عنوانات کے تحت بحث کی جاسکتی ہے،

(الف) تعلیمی پالیسی کے مقاصد

(ب) نظریہ تقطیر

(ج) دیسی اداروں کی طرزِ رویہ اور

(د) تعلیم نسواں

## ۱۰۔ تعلیمی پالیسی کے مقاصد

ذریعہ تعلیم کا مسئلہ جو تھے اور پانچویں باب میں پہلے ہی زیر بحث آچکا ہے۔ تعلیم کے جدید نظام کی تشکیل میں سب سے پہلا مسئلہ جو زیر بحث آیا، وہ تھا تعلیمی پالیسی کے مقاصد کا تعین۔ اس موضوع کو دو زاویوں سے دیکھا جاسکتا ہے۔ ایک تہذیبی اور دوسرا سیاسی و انتظامی۔

تہذیبی زاویہ نظر سے دیکھا جائے تو اس عہد کے تعلیمی انکار کو تین قطعی نقطے ہائے نظر میں تقسیم کیا جاسکتا ہے۔ پہلا نقطہ نظر وہ ہے جس کی نمائندگی ڈکن اور ہیسٹنگز با زیادہ نمایاں طور پر منٹو، پرنسپ، ایتھ، ولسن اور ان ہی کی طرح کے دوسرے مستشرقین نے کی۔ اس نقطہ نظر نے (الف) مسلمانوں اور ہندوؤں کے قدیم ادب کی قدر و قیمت، (ب) ہندوؤں اور مسلمانوں کے لیے اس کے مطالعے کی ضرورت اور اہمیت، (ج) مغربی علماء کے لیے اس ادب کے عمیق مطالعے کی افادیت، (د) شاہی سرپرستی کے ختم ہونے کی وجہ سے انخلا پذیر ہندو مسلم کلچر کے

تحفظ کی ضرورت کی طرف توجہ دلائی۔ ہماری نیت یہ کہنے کی ہرگز نہیں ہے کہ ان حضرات نے مغربی علوم کی اشاعت کی مخالفت کی مگر انہوں نے یقیناً اورینٹل کلچر (مشرقی تہذیب) کے تحفظ اور نشوونما کو کہیں زیادہ اہمیت دی۔

دوسرا نقطہ نظر جو دوسری انتہا پسندی کی نشاندہی کرتا ہے، عام طور پر مشنریوں اور چارلس گرانٹ اور میکالے جیسے لوگوں کا تھا جو مشرقی تہذیب کو مغربی کلچر سے بدل دینے پر ایمان رکھتے تھے۔ ان کے دلوں میں مشرقی تہذیب کی طرف سے انتہائی تحقیر کے جذبات تھے۔ گرانٹ کی تصنیف "مشاہدات" (OBSERVATIONS) نے اس بات کو ثابت کیا اور میکالے نے کھل کر اعلان کیا کہ "یورپ کے کتب خانے کی ایک الماری قدر و قیمت میں عرب اور ہندوستان کے سارے ایسی ادب کے برابر ہے"۔ گرانٹ سمجھتا تھا کہ مغربی "علوم و بصیرت" کو مشرقی کلچر اور مذہب کی جگہ لینی چاہیے۔ اور میکالے نے ہندوستانیوں میں ایک ایسے طبقے کی تخلیق کی بات کی جو "خون اور رنگ میں تو ہندوستانی ہوں گے مگر ذوق، رائے، اخلاق اور ذہن کے اعتبار سے انگریز ہوں گے"۔ تیسرا نقطہ نظر رکھنے والوں نے مندرجہ بالا دونوں انتہا پسندانہ خیالات کے درمیان کی راہ نکالنا چاہی۔ ان کا خیال تھا کہ ہندوستانیوں کو اگر محض اورینٹل لٹریچر (مشرقی علوم) کے مطالعے تک محدود رکھا گیا تو انہیں بہت نقصان ہوگا مگر ایک کلچر کو دوسرے کلچر سے تبدیل کرنا نفسیاتی طور پر ناممکن بات ہے اس لیے مسئلے کے حل کے لیے عملی اور حقیقت پسندانہ طریقہ کار صرف یہ ہوگا کہ دونوں تہذیبوں کا ایک امتزاج پیدا کرنے کی کوشش کی جائے۔ اورینٹل (مشرقی) نظام کی اچھائیوں کو محفوظ کیا جائے اور اس کے اوپر مغربی نظام کی اچھائیوں سے جلا کی جائے۔ راجہ رام موہن رائے جیسے روشن خیال ہندوستانیوں اور کرنل جروس جیسے اعتدال پسند انگریزوں نے اس نقطہ نظر کی اچھی ترجمانی کی۔ کرنل جروس کا کہنا تھا کہ اگر عوام کا کوئی ادب ہو سکتا ہے تو یہ ان کا اپنا ہونا چاہیے مواد چاہے بڑی حد تک یورپی ہو، مگر اسے ایسی تانے بنانے میں بننا جانا چاہیے اور اس کا طرز اور انداز ایشیائی ہونا چاہیے۔"

یہ بد قسمتی کی بات ہے کہ زیر بحث عہد میں ہمارے تعلیمی حکام اور منتظمین سے یہ درمیانی راہ نہیں نکل سکی۔ ۱۸۲۲ء سے پہلے اورینٹلٹ (مشرقی) نقطہ نظر چھایا رہا مگر بعد میں دوسری

طرف کا پتہ بھاری ہوا اور مشرقی تہذیب کو مغربی کلچر سے بدل دینے کا خیال تقویت پزیرا گیا۔ انتہا پسندی غالباً ناگزیر تھی کیوں کہ "سعی و فطاً" کے ان طریقوں کے ذریعے ہی بعد کو حقیقی سچائی حاصل ہو سکی۔ بہر حال یہ انتہا پسندیاں بہت محسوس ثابت ہوئیں کیوں کہ انہوں نے اس عہد کے تعلیمی اداروں میں داخل ہونے والوں کے لیے بڑے تباہ کن تہذیبی اثرات چھوڑے۔

جہاں تک اس مسئلے کے سیاسی و انتظامی پہلو کا سوال ہے، ہم دیکھتے ہیں کہ اس عہد میں ہندوستانی عوام میں تعلیم کی اشاعت کی دکالت دو اور مقاصد کے پیش نظر کی گئی تھی۔ اولاً سماج کے اعلیٰ طبقوں کے اعتماد کو حاصل کرنے کے لیے جس نے برطانوی غلبے کے بعد اپنا سیاسی رجحان کھودیا تھا اور دوسرے حکومت کی ماتحت آسامیوں کے لیے سستے ملازمین کی فراہمی کے لیے ان ہی دونوں مقاصد میں سے پہلے پرانے باب میں "نظریہ تقطیرو" کے عنوان کے تحت تفصیلی بحث کی جائے گی، دوسرا مقصد کمپنی کے مقبوضات بڑھانے کے ساتھ ساتھ واضح طور پر سامنے آتا گیا۔ کمپنی جب تک ایک خالص تجارتی ادارہ تھی اس کے تقریباً سب ہی ملازم انگریز ہوتے تھے لیکن جب کمپنی کو سیاسی اقتدار حاصل ہو گیا تو اسے بڑی تعداد میں ہندوستانی ملازموں کو بھی رکھنا پڑا۔ ایسا اس لیے بھی کرنا پڑا کہ سرکاری آسامیوں سے سابقہ ہندوستانی ملازموں کی کیسر علیحدگی بڑی بے اطمینانی پھیلا سکتی تھی۔ دوسری وجہ یہ بھی تھی کہ محض انگریزوں کو نوکر رکھنا نہ تو عملی طور پر اور نہ ہی مالی اعتبار سے ممکن تھا۔ اس صورت حال کی وجہ سے قدرتی طور پر پڑھے لکھے ہندوستانیوں کی ضرورت پیدا ہوئی اور کورٹ آف ڈائریکٹرز نے ہندوستان میں تعلیم کو اس لیے پھیلانے میں بڑی دل چسپی لی کہ کم رتبے کی سرکاری آسامیوں کو جلد از جلد ہندوستانی بنایا جاسکے اور حکومت کے اخراجات قابل لحاظ حد تک کم ہو جائیں۔ اگرچہ سرکاری آسامیوں کو ہندیانے کا یہ نظریہ کبھی بھی دور رس نہیں ہوا، کسی ہندوستان کو کوئی اہم عہدہ دینے کا کبھی ذکر بھی نہیں ہوا اور سوائے پارلیمنٹ میں بھرنے والے ان نظریاتی مباحثوں میں جو ۱۸۳۳ء کے پارٹیکٹ پر کیے گئے، تمام اہم عہدے صرف انگریزوں کے لیے مخصوص رہے۔ ان تمام پابندیوں کے باوجود بھی سرکاری آسامیوں پر ہندوستانیوں کے تقرر کے بہت سے مواقع تھے اور یہ بات عام طور سے کہی جاتی تھی کہ تعلیم کے نئے نظام میں ہندوستانیوں کو ان آسامیوں کے لیے تربیت دی جانا چاہیے جو ان کی منتظر ہیں۔

اس موضوع پر ایک تیسرا نیم سیاسی اور اخلاقی نقطہ نظر جو وقتاً فوقتاً سامنے رکھا جاتا تھا وہ یہ تھا کہ ہندوستانیوں کی تعلیم کا انتظام کرنا، حکمران کی حیثیت سے کمپنی کا فرض ہے۔ اس نقطہ نظر

کی موافقت کچھ تو ہندو اور مسلمان حکمرانوں کی روایات سے ہوتی تھی اور کچھ انگلستان کے اثر سے بھی جہاں ۱۸۲۳ء سے پارلیمنٹ نے تعلیم کی ذمہ داری قبول کر لی تھی۔ ان کے علاوہ بہت سے روشن خیال انگریز بھی تھے جن کے نزدیک ہندوستان پر برطانوی تسلط کی اخلاقی توجیہ صرف یہی ہو سکتی تھی کہ اسے بحیثیت مجموعی یہاں کے تمام لوگوں کی تہذیبی ترقی کا ذریعہ بنایا جائے۔ اس نقطہ نظر کا اظہار ہمیں گرانٹ، سنو، میکالے اور مشکات جیسے لوگوں کی تحریروں میں ملتا ہے۔

اس عہد کی دستاویزوں کے مطالعے سے پتہ چلتا ہے کہ ہندوستان میں برطانیہ کی تعلیمی پالیسی کے تین مقاصد تھے جن کا بہت زیادہ چرچا تھا۔ (الف) مغربی علوم کی اشاعت، (ب) ملک میں سرکاری ایڈمنسٹریشن (نظم و نسق) کے لیے باقاعدہ تربیت یافتہ ملازموں کی فراہمی، (ج) حکمرانوں پر ہندوستانی رعایا کی بہبودی کا فریضہ۔ یہ تمام نظریات ہمیشہ پائے گئے۔ یہ ضرور تھا کہ حکام اور تعلیمی کام کرنے والے مختلف نظریوں کی اہمیت پر کم و بیش زور دیتے تھے۔ ایسا بھی ہوا ہے کہ حکام اور کارکنوں کے ایک ہی گروہ کا نقطہ نظر خود انگلستان کے سیاسی اور سماجی تغیرات کے مطابق بدلتا گیا۔ مثال کے طور پر ہم دیکھتے ہیں کہ پہلا نقطہ نظر عام طور پر مشنریوں میں اور کمپنی کے ان افسروں میں مقبول تھا جو مشنری جوئش اور جذبے سے متاثر تھے۔ دوسرا نقطہ نظر ہمیں زیادہ تر کورٹ آف ڈائریکٹرز کے مراسلوں میں ملتا ہے جنہوں نے سرمایہ دار اور تاجر ہونے کی حیثیت سے ملک کے ایڈمنسٹریشن کو چلانے کے لیے سستے اور مستعد ملازموں کی کم خرچ فراہمی پر زور دیا۔ اور تیسرا نقطہ نظر ہمیں میکالے، سنو اور مشکات جیسے افراد کی تحریروں میں دکھائی دیتا ہے۔ اگر ہم زمانے کے اعتبار سے دیکھیں تو ہمیں نظر آئے گا کہ دوسرا نقطہ نظر ۱۸۲۳-۲۳ء کے درمیانی زمانے میں بحث کا عام موضوع تھا مگر ۱۸۲۳-۵۳ء کی درمیانی مدت میں پہلے نقطہ نظر نے زیادہ اہمیت حاصل کر لی۔ اس صورت حال کی سیدھی سی توجیہ یہ ہے کہ شروع کا زمانہ مالی اعتبار سے کمپنی کے لیے بڑا سخت زمانہ تھا اور حکومت کے صرفنے کو کم کرنے کی کوششیں ہاگزیر تھیں اور دوسرے دور میں خود انگلستان کی زندگی میں آزاد خیال نظریات کا دور دورہ شروع ہو گیا تھا۔

یہ ساری بحث اس بات کو بالکل واضح کر دیتی ہے کہ یہ کہنا (جیسا کہ کبھی کبھی کہا بھی جاتا ہے) تاریخی اعتبار سے غلط ہو گا کہ ہندوستان میں مذکورہ مقاصد میں سے کوئی ایک برطانوی تعلیمی پالیسی کا واحد مقصد تھا۔ برطانوی ایڈمنسٹریشن کے سامنے ایک نہیں بلکہ مقاصد کا



ایک مجموعہ تھا اور صرف یہ کہنا ہی حق بجانب ہو گا کہ ایک وقت میں ایک خاص مقصد کی دوسروں کے مقابلے میں زیادہ اہمیت رہی۔ اگر یہ بنیادی تصور قبول کر لیا جاتا ہے تو پھر یہ بھی کہا جاسکتا ہے کہ ہندوستان میں لبرل (دروشن خیال) تعلیم کا نظام مغربی علوم کی اشاعت کے لیے تھا اور پیشوں اور حرفوں کی تعلیم کا خاص مقصد سرکاری ملازمتوں کے لیے ہندوستانیوں کی تربیت کرنا تھا۔ ان میں سے پہلے کی موافقت میں جو دونا قابل تردید دلائل ہیں وہ یونیورسٹیوں کا قیام اور تعلیم نسواں کے لیے کوششیں ہیں۔ ان دونوں اقدام میں سے کوئی بھی سرکاری ملازموں کی فراہمی کے لیے ضروری نہیں تھا۔ سرکاری پالیسی میں ان کا شمول یہ بات واضح کر دیتا ہے کہ یہاں اصل زور مغربی علوم کی اشاعت پر تھا۔ دوسرے بیان کی صداقت کا اندازہ پیشوں اور حرفوں کی تعلیم کی اس تاریخ سے ہو جائے گا جو بعد کے ابواب میں پیش کی جائے گی۔

تعلیمی اور سیاسی مباحثوں میں یہ خیال عام طور پر ظاہر کیا جاتا ہے کہ ہندوستان میں سرکاری ملازموں کی فراہمی کا مقصد ہی جدید تعلیم کا اصل محرک تھا۔ یہ تاریخی واقعات کی بہت غلط توجیہ ہے۔ منرو اور الفنسٹن کی رپورٹوں ۱۸۳۰ء کے چارٹر ایکٹ پر میکالے کی تقریروں اور ۱۸۴۲ء کے لارڈ ہارڈنگ کے ریزویوشنوں کا ہوشمندانہ مطالعہ یہ بات ظاہر کر دے گا کہ ان رہنماؤں نے یہ کہی بھی نہیں سوچا تھا کہ لوگوں کو تعلیم اس لیے دی جانی چاہیے کہ حکومت کو ملازموں کی ضرورت ہے۔ ہاں وہ یہ ضرور سمجھتے تھے کہ سرکاری ملازمتیں اس شک و شبہ پر قابو پانے کا ذریعہ ہوں گی جو قدرتی طور پر ایک قدامت پسند قوم ایک بدلیسی حکومت کے قائم کردہ نئے اداروں پر کرتی ہے اور لوگ اپنی اعلیٰ طبقے کے لوجواؤں کو مشرقی ادب کے مطالعے سے ہٹا کر مغربی ادب کی طرف مبذول کرنے کے لیے ترغیب کا کام دیں گی، اور مغربی کلچر کے چشمے سے سیراب ہونے والے لوجوان دلوں میں قدرتی طور پر پیدا ہونے والے حوصلوں کی صحیح تکمیل ہوگی۔ یہ کہنا کہ ان کوششوں کا واحد یا خاص مقصد سرکاری نظام کے لیے ملازموں کی فراہمی تھا ہندوستانی تعلیم کے ان بدلیسی رہنماؤں کے کام کا بڑا نا منصفانہ تخمینہ ہوگا۔

## ۱۱۔ نظریہ نقطہ نظر

نئے نظام کے ان جنم داتاؤں کے سامنے دوسرا اہم مسئلہ جو انہیں سب سے پہلے طے کرنا تھا، وہ یہ تھا کہ وہ ایک جماعت یا طبقے کو پڑھائیں گے یا بحیثیت مجموعی سارے عوام کو۔ اس موضوع پر شروع شروع میں جو نقطہ نظر پیش کیا گیا وہ یہ تھا کہ حکومت کو سماج کے

ان جنہوں کی تعلیم کا انتظام کرنا چاہیے جنہیں حکومت کی تبدیلی کے سبب زیادہ نقصان ہوا ہے دعویٰ یہ تھا کہ ایسی تعلیم جس کی تکمیل کے بعد نیچے درجے کی سرکاری نوکریاں بھی دی جائیں گی ان طبقوں کی وفاداری حاصل کرے گی اور ہندوستان میں برطانوی راج کے استحکام میں مدد دے گی۔ یہی محرک بنگال میں مسلمانوں کی، شمالی مغربی صوبے میں ہندوؤں اور بہٹی میں برہمنوں کی تعلیم کا سبب بنا۔ مگر یہ نقطہ نظر جلد ہی ترک کر دیا گیا کیوں کہ وہ مخصوص سیاسی حالات جنہوں نے اس خیال کو پیدا کیا تھا، عام طور پر انگریزی فیلے کے چند برس بعد ہی ختم ہو گئے۔

چنانچہ اس خیال کی جگہ اس نظریے نے لی جسے عام طور پر "نظریہ تقطیر" کہا جاتا ہے۔ اس پالیسی کا ذکر تین مختلف شکلوں میں ملتا ہے اور یہ تینوں صورتیں ایک دوسرے سے کافی مختلف ہیں۔ پہلی صورت کے مطابق کمپنی نے انگلستان کے طبقہ اراک کی نظیر کو سامنے رکھتے ہوئے ہندوستان میں ایک حکمران طبقہ پیدا کرنے کے لیے سماج کے صرف اعلیٰ طبقات کو تعلیم دینی چاہی جو سرداروں، نوابوں، راجاؤں پر مشتمل تھا۔ اشاعتِ تعلیم کی ان نئی ابتدائی سرکاری کوششوں کی یہ تاویل صحیح نہیں کہی جاسکتی۔ یہ سچ ہے کہ بعض پہلے حکام نے نئی تعلیم دے کر کمپنی کے ماتحت بعض دفتروں میں ملازمت دلا کر سماج کے ان طبقوں کو تسکین دینے کی کوشش ضرور کی جن پر تبدیلی حکومت کا برا اثر پڑا تھا۔ یہ مان لینے پر بھی کہ ایسی کوشش کامیاب ہوتی یہ کہنا درست نہیں ہوگا کہ یہ کوشش ایک حکمران طبقہ پیدا کرنے کی کوشش تھی۔ البتہ ہم ایسی کوشش کو معمولی رعایتیں دے کر وفاداری کو محفوظ کرنے کی کوشش کہہ سکتے ہیں۔ حقیقتاً یہ کوشش کامیاب نہیں ہوئی اور محض اعلیٰ طبقے کے لوگوں کو پڑھانے کے بجائے کمپنی کو سماج کے ان تمام طبقوں کی تعلیم کا انتظام کرنا پڑا جو اس نئے تعلیمی نظام سے حاصل ہونے والے دنیاوی فوائد کا اندازہ کرنے میں اوروں سے تیز نکلے۔ مثال کے طور پر وارن ہیسٹنگز نے جب کلکتہ مدرسہ شروع کیا تو اس کے ذہن میں مسلمان شرفاء کے بچوں کی تعلیم تھی مگر نئے عہدِ حکومت میں حاصل ہونے والے تعلیمی مواقع سے سب سے زیادہ فائدہ بنگال کے بھدرا لوک افراد نے اٹھایا۔

نظریہ تقطیر کی دوسری صورت وہ ہے جس میں سماج کے اعلیٰ یا بااثر طبقے کی تعلیم کی تجویز تھی اور یہ کہا جاتا تھا کہ اس اعلیٰ طبقے کی تہذیب بعد کو قدرتی طور پر نتر کر نچلے طبقے تک پہنچ جائے گی مثلاً کورٹ آف ڈائریکٹرز نے ۲۹ اکتوبر ۱۸۳۰ء میں حکومتِ مدراس کو لکھا۔

بہر حال تعلیم کی وہ اصلاحات جو کسی قوم کی ذہنی اور اخلاقی سطح کو بلند کرنے

میں سب سے زیادہ موثر طور پر معاون ہوتی ہیں، وہ ہیں جو اعلیٰ طبقاتوں کے ان افراد کی تعلیم سے متعلق ہوتی ہیں جن کے پاس فرصت بھی ہے اور جو اپنے ہم وطنوں میں قدرتی طور پر اتر و سرور رکھتے ہیں۔ کثیر تعداد والے طبقاتوں پر براہ راست اثر ڈالنے کے مقابلے میں تعلیم کے معیار کو ان طبقات میں بلند کر کے آپ آخر کار سماج کے احسانات و نظریات میں کہیں زیادہ گہری اور مفید تبدیلی پیدا کر سکیں گے۔

یہ نقطہ نظر ایک حد تک صرف اس سماج کے لیے درست ہو سکتا ہے جو اپنے مختلف طبقات میں نقل و حرکت کی اجازت دیتا ہے مگر ہندوستانی سماج میں جو بہت سے مذاہب اور ذاتوں کی موجودگی کی وجہ سے بالکل الگ الگ حصوں میں منقسم تھا، اس قسم کے نظریہ تقطیر کو اپنانے کی صلاحیت نہیں تھی۔ اسی لیے اس عہد کے حکام کی طرف سے اس کا اختیار کیا جانا تعلیمی ترقی کے لیے رکاوٹ بن گیا۔

نظریہ تقطیر کی ایک تیسری شکل بھی ہے جو ہندوستان کی تعلیمی تاریخ کے طالب علم کے لیے بڑی اہمیت رکھتی ہے۔ اس صورت حال کے مطابق کہیں سے یہ توقع کی جاسکتی تھی کہ وہ محض کچھ لوگوں کو (یہ اعلیٰ طبقات کے بھی ہو سکتے تھے اور ان کے علاوہ بھی) اچھی تعلیم (اس وقت جس کا مطلب یقیناً انگریزی کے ذریعہ تعلیم تھی) دے گی اور یہ ان لوگوں پر چھوڑ دے گی کہ وہ خود عوام کو (جدید ہندوستانی زبانوں کے ذریعہ) پڑھائیں۔ ایک حکیمانہ طبقے کی تخلیق یا محض اعلیٰ طبقات کی تعلیم کا انتظام کرنے کے مقابلے میں یہ وہ نقطہ نظر تھا جس پر شروع کی تمام سرکاری تعلیمی کوششیں مبنی تھیں۔ مختصراً یوں کہا جاسکتا ہے کہ کہیں نے ۱۸۵۴ء تک تعلیم عامہ کی کوئی بلا واسطہ ذمہ داری قبول نہیں کی کیوں کہ اس کا مطلب لازمی طور پر یہ ہوتا کہ ہندوستانی زبانوں کے ذریعے تعلیم کا انتظام کرنا پڑتا۔ اس کے برخلاف اس نے عوام کے ایک طبقے کو انگریزی میں تعلیم دینے کا فیصلہ کیا تاکہ بالآخر ان کے ذریعہ عوام کو ہندوستانی زبانوں میں تعلیم دی جاسکے۔

اس نقطہ نظر کی سب سے پہلی تشریح ہمیں بمبئی کے گورنر کی کاؤنسل کے ایک رکن ولزڈن کی تحریروں میں ملتی ہے۔ اسی طرح کا خیال بعد کو میکالے نے بھی ظاہر کیا جب اس نے لکھا:

میں جن حضرات کے خیال سے اتفاق نہیں رکھتا ہوں ان کی اس بات سے متفق ضرور ہوں کہ اپنے محدود وسائل کی وجہ سے ہمارے لیے تعلیم دینا ناممکن ہے۔ اس وقت ہمیں اپنی ساری کوششیں ایسے افراد کی ایک جماعت تیار کرنے میں لگا دینی چاہئیں جو ہمارے اور ان لاکھوں لوگوں کے درمیان ترجمان کا کام کریں گے جو ہماری رہنمائی ہیں۔ یہ جماعت ان افراد کی ہوگی جو رنگ اور خون میں ہندوستانی ہوں گے لیکن ذوق، خیالات، اخلاق اور ذہن کے اعتبار سے انگریز۔ ملک کی دیسی بولیوں کو نکھارنے، مغربی خزانہ الفاظ سے مستعدی ہوئی اصطلاحات سے ان بولیوں کو مالا مال کرنے اور پھر انہیں بتدریج لاکھوں عوام تک علم کو پہنچانے کا ذریعہ بنانے کا کام ہم اس اہم جماعت پر چھوڑ سکتے ہیں۔

حقیقتاً اس عہد میں نظریہ تقطیر کی تشکیل کچھ لوگوں کو انگریزی میں اچھی تعلیم دینے کے خیال ہی سے ہوئی تاکہ ان کے ذریعے عوام کو ہندوستانی زبانوں میں تعلیم دی جاسکے۔ یہ بات یاد رکھنی چاہیے کہ نظریہ تقطیر کی اس شکل کا انتخاب تعلیمی مصارف کے بے مختصر رقوم کی منظوری کی وجہ سے ناممکن تھا اور شروع ایسویں صدی کے تعلیمی مسئولین کو اس بات کا الزام نہیں دیا جاسکتا کہ ان کی سرگرمیاں چند افراد کی اچھی تعلیم کے مقصد تک محدود رہیں۔ ان کے سامنے لاکھوں اور کروڑوں افراد کو ایسی لاتعداد زبانوں میں جن سے وہ خود ناواقف تھے، تعلیم دینے کا وہ پیکر کام تھا۔ ان کے پاس محدودے چند لائق لوگ تھے اور انہماں محدود ذرائع۔ ایسی صورت میں اسی شکل کا انتخاب ان کی مشکلات کا واحد حل تھا۔ بہر حال ایک غلطی جس کا الزام انہیں دیا جانا چاہیے ان کا یہ قیاس تھا کہ عظیم آرمیڈس کی طرح، ہر تعلیم یافتہ ہندوستانی انگریزی کالجوں اور اسکولوں سے اپنی پوری آواز میں "مل گیا، مل گیا" کا پڑھتے ہوئے لگاتا ہوا نکل پڑے گا۔ ایسا نہیں ہوا اور میکائے کی رپورٹ کے پچاس سال بعد پہلے کی طرح ایک بار پھر ہندوستانی ماہرین تعلیم کی بہترین اور سوچی سمجھی تعلیمی اسکیمیں پس پشت پڑی رہ گئیں۔ اس ناکامی کے دو اسباب تھے پہلا سبب یہ تھا کہ انگریزی اسکولوں کے پڑھے ہوئے تقریباً ہر فرد کو سرکاری نوکری مل گئی۔ نتیجہ ہوا

کہ اُس کے لیے پھر اس کا کوئی موقع نہیں رہا کہ وہ جائے اور اپنے ہم وطنوں کو پڑھائے۔ اس ناکامی کا دوسرا سبب یہ تھا کہ انگریزی اسکول سے تعلیم حاصل کرنے والا ہر فرد خود اپنے لوگوں کی ہمدردی اور ان کے خیالات و نظریات سے منقطع ہو کر رہ گیا۔ انگریزی جاننے والا ہر فرد خود اپنی ذات سے ایک جماعت ہو گیا اور اسے انگریزی نہ جاننے والے عوام سے نہ تو کوئی ہمدردی رہی اور نہ ہی اپنے رشتے کا احساس۔ یہ افسوس ناک نتیجہ کچھ تو مشرقی کلچر کو مغربی کلچر سے بدل دینے کی کوشش اور کچھ انگریزی کو ذریعہ تعلیم بنانے کی وجہ سے برآمد ہوا۔ اسی لیے اپنے مایوس کے خیال کے مطابق نظریہ تقطیر طویل عرصے تک قابل اطمینان طور پر نہیں چل سکا۔

بہر حال آخر میں اس نظریے نے خاطر خواہ کام کیا۔ سرکار (پامشزلیوں) کے چلائے ہوئے تعلیمی ادارے اقلیت میں رہے اور کل آبادی کے بہت مختصر حصے کو انگریزی زبان میں تعلیم ملی لیکن عوامی تعلیم کے زیادہ تر کارکن بعد کو ان ہی تعلیم یافتہ افراد کی صفوں سے نکلے۔ اس گروہ کے ہر اول دستے میں بہت سے شریف النفس افراد تھے جنہوں نے اپنی نظریں ان سرکاری ملازمتوں کی طرف سے ہٹانے کا فیصلہ کیا جو محض کہنے سے مل سکتی تھیں اور اپنے بھائیوں میں تعلیم کی اشاعت کے لیے اپنی زندگیاں وقف کر دیں۔ تعلیم میں نجی تنظیموں کی نشوونما اور کالج اور ثانوی تعلیم کی موجودہ ترقی کے لیے ہمیں ان ہی محب وطن اور ایثار پسند کارکنوں کا احسان مند ہونا چاہیے۔ مزید براں جلدی ہی ایک منزل وہ آئی جب کہ تعلیمی اداروں کے فارغ التحصیل افراد کی تعداد حکومت کی ملازمتوں میں نئی بھرتی کی گنجائش سے زیادہ ہونا شروع ہو گئی۔ نتیجہ یہ ہوا کہ بہت سے تعلیم یافتہ لوگوں نے تعلیم کی اشاعت کا کام ذریعہ معاش کے طور پر کرنا شروع کر دیا۔ شروع کے کام کرنے والوں کی صفیں اور بڑھیں اور نجی ہندوستانی تنظیمیں جلدی ہی عوام میں ثانوی اور کالج کی تعلیم پھیلانے والی ماہم ایجنسیاں بن گئیں۔ تیسرے یہ کہ انگریزی میں تعلیم پائے ہوئے ان ہی چند افراد کی محنتوں کا ثمرہ تھا کہ ہندوستانی زبانوں میں نیا ادب تخلیق ہوا اور نیا ہندوستانی پریس وجود میں آیا۔ اور آخر کار تعلیم عامہ کا کام پریس اور ہندوستانی زبانوں کے ادب کے ذریعے اچھے منصوبے کے مطابق ان ہی چند افراد کے ذریعے تکمیل کو پہنچا جنہیں مغربی سائنس و ادب میں اچھی تعلیم ملی تھی۔ یہ نتائج بہت آہستہ آہستہ نکلے اور بیسویں صدی کے آغاز تک نمایاں طور پر ظاہر نہیں ہوئے۔

۱۲۔ دیسی تعلیمی اداروں کی طرف کیمپنی کا رویہ  
فوری نتائج کا جہاں تک تعلق ہے  
نظریہ تقطیر نے بہت کامیابی حاصل



ہنہیں کی بلکہ دوسری طرف تعلیم عامہ کے مقصد کو ٹھیس پہنچا کر اور دیسی اداروں کی طرف بے توجہی کا سبب بن کر اس نظریے نے بہت نقصان پہنچایا۔ منرو، الفنسٹن اور ایڈم کی کوششوں کی مرگوشٹ کا مطالعہ کرنے سے یہ بات واضح ہر جاتی ہے۔ تحصیلداری اور کلکٹریٹ کے اسکولوں کو قائم کرنے اور دیسی اسکولوں کی ترقی دینے کے سلسلے میں منرو کی کوششوں کا تذکرہ چھٹے سیکشن میں پہلے ہی ہو چکا ہے۔ اب ہم دوسری کوششوں کا جائزہ لیں گے۔

## دالٹ (الف) تعلیم عامہ کے لیے الفنسٹن کی تجویز

ماؤنٹ اسٹوارٹ الفنسٹن گورنر بمبئی ۲۷-۱۸۱۹ء پہلا صوبائی گورنر تھا جس نے یہ تجویز کیا کہ دیسی اداروں کی ہمت افزائی کر کے کمپنی کو عوام میں تعلیم کی اشاعت کرنی چاہیے۔ جب نیٹو ایجوکیشن سوسائٹی نے اس سے گرانٹ ان ایڈ کی درخواست کی تو اس نے اس موقع سے فائدہ اٹھا کر اس رپورٹ میں تعلیم کے بارے میں اپنے خیالات بہت تفصیل کے ساتھ پیش کیے اور مندرجہ ذیل سات نکات پر عمل کرنے کا مشورہ دیا:

پہلا۔ نیٹو اسکولوں میں تدریس کے طریقوں کو بہتر کرنا اور اسکولوں کی تعداد میں اضافہ کرنا۔  
دوسرا۔ ان کے لیے درسی کتابوں کا فراہم کرنا۔

تیسرا۔ تعلیم کے ان موجودہ وسیلوں سے فائدہ اٹھانے کے لیے دیسی باشندوں میں نچلے طبقے والوں کی ہمت افزائی کرنا۔

چوتھا۔ یورپین سائنس کی تدریس کے لیے اسکولوں کا قیام اور تعلیم کی اعلیٰ شاخوں میں ترقی۔  
پانچواں۔ دیسی زبانوں میں اخلاقی اور طبعی سائنس کی کتابوں کی تیاری اور اشاعت کا کام کرنا۔  
چھٹا۔ ایسے اسکول قائم کرنا جہاں ان لوگوں کو انگریزی پڑھائی جاسکے جو اس کا ایک کلاسیکل زبان اور یورپین انکشافات کا علم حاصل کرنے کے ذریعہ کی حیثیت سے مطالعہ کرنا چاہتے ہیں۔

ساتواں۔ علم کی ان آخری شاخوں کی تحصیل کے لیے دیسی باشندوں کی ہمت افزائی۔  
الفسٹن جانتا تھا کہ مندرجہ بالا تجاویز حکومت کو اچھے خاصے مصارف میں مبتلا کر دیں گی لیکن

اس کا خیال تھا کہ غریبوں کی تعلیم کے اخراجات کا بار بڑی حد تک سرکاری مایے پر ہونا چاہیے اور یہ دعویٰ کیا کہ اس کی تجاویز کے کثیر اخراجات کی تلافی ان تجاویز کے وسیع مقاصد سے بخوبی ہو جاتی ہے۔ اس نے کہا کہ:-

کسی ایسی ذمہ داری کا تصور مشکل ہے جس میں ہمارے فرض، ہمارے مفاد اور ہماری عزت کا اتنا قریبی تعلق ہو۔ سب ہی لوگ یہ بات اچھی طرح جانتے ہیں کہ تمام ملکوں میں غریبوں کی خوش حالی بڑی حد تک ان کی تعلیم پر منحصر ہوتی ہے۔ یہی وہ واحد چیز ہے جس کے ذریعے وہ زیر کی و ہوشیاری اور عزت نفس کی وہ عادتیں سیکھ سکتے ہیں جن سے تمام دوسری اچھی عادتیں پیدا ہوتی ہیں اور اگر کسی ملک میں ان عادتوں کی ضرورت ہے تو وہ یہی ملک ہے۔

افنٹن کی تجاویز کے بعض پہلو خصوصی توجہ کے لائق ہیں۔ یہ بات صاف ظاہر ہے کہ وہ مادری زبان میں تعلیم عائد چاہتا تھا۔ اس نے اپنے پروگرام میں دیسی اسکولوں کی نشوونما اور توسیع کو سب سے پہلی جگہ دی۔ دوسری بات یہ کہ اس نے انگریزی کی کلاسیکی تعلیم کی تجویز رکھی اور اسے محض ذریعہ تعلیم کی حیثیت سے استعمال کرنے پر اصرار نہیں کیا۔ اس نے انگریزی کو ذریعہ تعلیم کی طرح استعمال کرنے کے خیال کی مخالفت نہیں کی مگر اس نے یہ محسوس کیا کہ اگر انگریزی کو اس مقصد کے لیے استعمال کیا گیا تو لوگ اس کی طرف مناسب طور پر توجہ نہیں کریں گے۔ اس نے لکھا:-

اگر انگریزی کسی طرح ان لوگوں تک بھی پہنچا دی جائے جن کے پاس چاہے غور و فکر کا موقع برائے نام ہی ہو، تو اس کے ذریعہ علم کی ترقی دس گنی بڑھ جائے گی کیوں کہ ایک آدمی جس نے علوم کو خود انگریزی میں سیکھ لیا ہے، اپنی زبان میں انہیں اپنے ہم وطنوں تک پہنچانے کے قابل ہو جائے گا۔ فی الحال اس نقطہ نظر سے انگریزی کی تعلیم حاصل کرنے کی خواہش نہ ہونے کے برابر ہے لیکن اسی خواہش کو پیدا کرنے کے لیے پہلا قدم یہ ہو گا کہ بیٹی میں ایک اسکول کھولا جائے جہاں انگریزی کو کلاسیکی ڈھنگ سے پڑھا جا سکے۔ وہاں اسی زبان میں

تاریخ، جغرافیہ اور سائنس کی دوسری مقبول شاخوں کی تعلیم بھی دی جا سکتی ہے۔ جب یہ رپورٹ گورنر کی کاؤنسل کے سامنے پیش ہوئی تو وارڈن نے، جو کاؤنسل کا ایک رکن تھا، الفنسٹن کی تجویزوں کی بڑی شدت سے مخالفت کی۔ وہ اس خیال سے متفق نہیں تھا کہ حکومت تعلیم عامہ کی کوئی بھی ذمہ داری اپنے سرے۔ وہ نظریہ تقطیر کو پیش کرنے والے اولین افراد میں سے تھا۔ اس کے نزدیک انگریزی تعلیم کی بے انتہا اہمیت تھی۔ الفنسٹن نے جس طرح ابتدائی تعلیم کے بعد بھی انگریزی تعلیم کو مناسب دوری پر رکھا تھا وہ بھی اسے پسند نہیں تھا۔ اس نے لکھا:

بہت تھوڑا سا علم لا تعداد لوگوں کو دینے کے مقابلے میں یہ بہتر ہے اور زیادہ محفوظ بھی کہ تھوڑے لوگوں کو کافی علم دیا جائے۔ اطمینان اس کا ہو کہ عمارت کی بنیاد اچھی رکھی گئی ہے، نہ کہ صدیوں کے کام کو ایک دن میں مکمل کرنے کی تمنا کی جائے۔ مگر چند لوگوں کو اچھی تعلیم دینے کا مقصد ایک بہتر نظام تعلیم کی اشاعت ہی سے حاصل ہو سکتا ہے اور ایک بہتر نظام کی اشاعت میں انگریزی زبان کے مطالعے کو دسیوں کی تعلیم میں محض ثانوی توجہ کا مستحق نہیں سمجھا جائے گا بلکہ اس کو اول مقام دیا جائے گا۔

الفنسٹن اور وارڈن کے اس اختلاف کی وجہ سے کورٹ آف ڈائریکٹرز نے الفنسٹن کی تمام تجاویز کو منظور نہیں کیا۔ انہوں نے بمبئی نیٹو ایجوکیشن سوسائٹی کو صوبے میں تعلیم کی توسیع کے لیے اپنا ایجنٹ بنانا منظور کر لیا اور پھر اسی لیے وہاں کوئی کمیٹی آف پبلک انسٹرکشن نہیں مقرر ہوئی۔ انہوں نے سوسائٹی کے لیے چھ سو روپے ماہوار کی ایک امداد بھی منظور کی اور اس کے اسکولوں کی کتابوں کی تیاری اور طباعت کے خرچے کی ذمہ داری بھی لی۔ اس طرح الفنسٹن کی تجویزیں مال دی گئیں۔ چنانچہ ۱۸۲۷ء میں بمبئی چھوڑتے وقت الفنسٹن بہت رنجیدہ تھا کہ کاؤنسل کے اختلافات نے اسے تعلیم کی ترویج میں کچھ ٹھوس نتائج حاصل کرنے سے باز رکھا۔ ویسی اداروں کے ذریعہ تعلیم عامہ کی نشوونما کی ابتدائی کوششوں میں رکاوٹ ڈالنے کا ذمہ دار دراصل نظریہ تقطیر اور اس کا جزو لاینفک انگریزی ذریعہ تعلیم ہی تھا۔

## (ب) بنگال میں دیسی تعلیم کی نشوونما کے لیے ایڈم کی تجویزیں

پہلے باب کے چودھویں سیکشن میں دیسی اداروں کے نشوونما کے طریقوں سے متعلق ایڈم کی تجویز کا حوالہ دیا جا چکا ہے۔ وہ جانتا تھا کہ نظریہ تقطیر اس کے منصوبوں کی منظوری میں رکاوٹ ڈالے گا۔ اسی لیے اس نے اس نظریے کے نقصانات سمجھانے کی کوشش کی اور اسے ترک کرنے کی سفارش کی۔ اس نے لکھا ہے:

دیسی سماج کے پچھلے طبقوں کے لیے اسکول کھولنے کے بجائے سرکاری اداروں کا ایک ایسا نظام قائم کرنے کی ضرورت ہے جو اس اصول کے پیش نظر کہ علم پھیلنے کا رخ نیچے سے، اوپر کی طرف نہیں بلکہ اوپر سے نیچے کی طرف ہوتا ہے، سب سے پہلے اعلیٰ طبقوں کے لیے تعلیم کی آسانیاں ہتیا کرے اور اس کے لیے ہمیں ہر ضلع کے صدر مقام پر ایک اسکول قائم کرنا چاہیے۔ اس کے بعد ہر گز اسکول اور سب سے آخر میں گاؤں کے اسکول جن میں رفتہ رفتہ تعداد بڑھنے کے ساتھ ساتھ بہتر ساز و سامان اور لائق اساتذہ ہتیا کیے جائیں۔ اس منصوبے پر بنیادی اعتراض یہ ہے کہ یہ ہندوؤں اور مسلمانوں دونوں کے تعلیمی اداروں کے دیسی نظام کو نظر انداز کرتا ہے جو ہماری حکومت کے قیام سے بہت پہلے یہاں موجود تھا اور ہم سے اور ہمارے منصوبوں سے بے نیاز اب بھی موجود ہے اور دیسی کردار کی نسل در نسل تعمیر و تشکیل کر رہے ہیں۔ اس کھلی حقیقت کے باوجود یہ منصوبہ فرض کرتا ہے کہ ملک کو اسکولوں، کتابوں، استادوں، غرض ہر اس چیز کے لیے جو اس کی اخلاقی اور ذہنی ترقی کے لیے ضروری ہیں، ہمارا مہیون منت ہونا ہوگا۔ اور پھر یہ کہ ہم اپنے نظریات کو چلانے کے لیے ملک کے تمام قدیم اداروں اور لوگوں کی حقیقی کامیابیوں سے ان کی ترقی کے لیے کوئی مدد نہیں لیں گے۔ ہمارا سابقہ اس ملک میں خصوصیت کے ساتھ ہندوؤں اور مسلمانوں سے ہوگا۔ اول الذکر روئے زمین کی مہذب قوموں میں سے ایک ہے اور موخر الذکر اپنی تاریخ کے کچھ روشن ترین زمانوں میں سائنس کی ترقی کے لیے ممتاز رہی ہے اور دونوں اپنے تمدن کی موجودہ منزل پذیر منزلوں میں بھی علم کے لیے زبردست محبت اور احترام کا جذبہ

رکتے ہیں جسے تقویت ان ہی اداروں سے ملتی ہے جن کا میں نے ذکر کیا ہے اور جن کا نظر انداز کرنا ہماری ماعاقبت اندیشی ہوگی اور ان کے لیے توہین آمیز۔ پھر اگر اس اصول کا کہ علم کی توسیع نیچے سے اوپر کی طرف نہیں، اوپر سے نیچے کی طرف ہوتی ہے یہ تقاضا ہے کہ ہم پہلے ضلع، پھر مدگنہ اور بعد میں محلوں میں اسکول قائم کریں تو اس کا مطلب یہ نکلتا ہے کہ ہمیں اس وقت تک ضلع اسکول نہیں کھولنے چاہئیں جب تک کہ ہم صوبائی کالج، بنالیں اور صوبائی کالج اس وقت تک قائم نہیں کیے جاسکتے جب تک قومی یونیورسٹیاں بن جائیں اور مڈل کلاس کا قیام اس وقت تک عمل میں نہیں آسکتا جب تک کہ ہم ایک آفاقی ادارے کی تشکیل نہ کریں۔ مگر اصول کا یہ اطلاق اس کی منشا کے مطابق نہیں ہوگا۔ ترقی اور نشوونما فرد سے شروع ہو کر جماعت تک پہنچتی ہے اور وہ افراد جو جماعت کو تحریک اور ترغیب دیتے ہیں وہ بلاشبہ عموماً اعلیٰ طبقے یعنی سماج کے سوچ بچار کرنے والے طبقے میں ملتے ہیں۔ مگر یہاں اس ملک میں سوچ بچار کرنے والا طبقہ تہم تر یا بڑی حد تک ان لوگوں پر مشتمل نہیں ہے جو بڑے عہدے کے مالک ہیں یا ان کے پاس سب سے زیادہ دولت ہے۔ اس اصول کا دراصل یہ تقاضا نہیں ہے کہ طریقہ کار جو اپنایا جائے اس میں سب سے پہلے بڑی اور پھر بتدریج چھوٹی سے چھوٹی آبادیوں کو پیش نظر رکھا جائے۔ اس کے برخلاف ہرگز نہ عالی اور نچی منزل کی بہتر کارکردگی پختی منزل سے اچھے تربیت یافتہ طالب علم لیے بغیر حاصل نہیں کی جاسکتی، مسئلے کی اس نوعیت کے پیش نظر ہماری پہلی تجویز توجہ کی مستحق ہے۔ بچوں کو ابجد سیکھنے کے لیے کالجوں میں نہیں جانا چاہیے۔ بالائی عمارت کو شاندار اور مستحکم بنانے کے لیے بنیادوں کو چوڑا اور گہرا ہونا چاہیے۔ بنیادوں سے تعمیر اٹھاتے ہوئے ہر طرح کے اداروں اور تدریس کی ہر منزل کو بڑے صحت بخش اور ہم آہنگ طریقے سے مربوط کیا جاسکتا ہے۔

مگر اس نصیح و تبلیغ رقع سے بھی کوئی فائدہ نہ ہوا اور لارڈ آک لینڈ نے ایڈم کی رپورٹ کو کتے



میں ڈال دینے کا فیصلہ کیا۔ انٹرنیشنل اور منرو کی تجاویز کا جو انجام ہوا تھا لگ بھگ ویسے ہی اسباب کی بنا پر ایڈم کی تجاویز کا بھی وہی انجام ہوا۔ تینوں پریسیدنسیوں میں کمپنی کی طرف سے ویسی اداروں کی کوئی ہمت افزائی نہیں ہوئی اور اس کے حکام نے عوام کی تعلیم کی براہ راست ذمہ داری لینے کے بجائے اپنی کوششوں کو چند لوگوں کو اچھی تعلیم دینے پر مرکوز رکھا۔

### (ج) تھامسن کا منصوبہ

تعلیم عامہ کا جو منصوبہ اس انجام سے محفوظ رہا وہ شمال مغربی صوبوں کے لفٹیننٹ گورنر تھامسن کا تھا۔ اس کی اسکیم تھامسن پلان کے نام سے مشہور ہے اور غار مطالعے کی مستحق ہے۔ سرکاری حکام کو ۱۸۴۵ء میں بھیجے جانے والے ایک سرکلر میں تھامسن نے لکھا تھا کہ ملک میں چاروں طرف پھیلے ہوئے ویسی اسکولوں کی صورت میں عوام کی تعلیم کے ذرائع ہمارے پاس موجود ہیں۔ ان کی تعداد کم ہے اس وقت بہت بڑی نہ ہو اور کہتے ہیں کہ اس میں دی جانے والی تعلیم بھی ابتدائی اور سیدھی سادی ہے مگر تعداد بڑھائی جاسکتی ہے، تدریس کو بہتر کیا جاسکتا ہے۔ ظاہر ہے کہ جذبات وہی ہیں جو ایڈم، منرو اور انٹرنیشنل کے تھے لیکن خوش قسمتی سے اسے گورنر جنرل اور کورٹ آف ڈائریکٹرز کی طرف سے اچھی مدد مل گئی۔ اس کی تجاویز کو صرف یہی نہیں کہ وہ مسترد نہیں کی گئیں بلکہ انہیں لائق توصیف سمجھا گیا اور شمالی مغربی صوبے کو خود اپنے منصوبے کے مطابق تعلیم کی نشوونما کرنے کی پوری آزادی بھی دی گئی۔ یہ ایک غیر متوقع خوش گوار تبدیلی تھی جس کی وجہ غالباً حقیقت تھی کہ نظریہ تقطیر کو ترک کیا جا رہا تھا اور اس کی مدد کرنے کے لیے ڈیہوڑی جیسا روشن دماغ گورنر موجود تھا۔ ویسی اسکولوں کی نشوونما اور بہتری کے ذریعہ تعلیم عامہ کی ترویج و اصلاح کے مرکزی اصول کو حکومت اور کورٹ آف ڈائریکٹرز سے منظور کرانے کا سہرا تھامسن ہی کے سر ہے۔

تھامسن کی دوسری بڑی کامیابی یہ تھی کہ پرائمری اسکولوں کی امداد کے لیے ایک ٹیکس مندرجہ کیا گیا۔ اسکولوں کی ضرورتوں کو پورا کرنے کے لیے ٹیکس لگانے کا خیال اس وقت ہندوستان کے لیے نیا تھا اور خود انگلستان میں ۱۸۴۰ء تک تعلیم کے لیے کسی قسم کا کوئی ٹیکس وصول نہیں کیا جاتا تھا۔ اسکولوں کو چلانے کے لیے زرعی لگان ہیں سے ایک ہالفت فی صدی کا ٹیکس دینے پر زمینداروں

کو رضا کارانہ طور پر آمادہ کر کے اس نے اس کام کے لیے کسی قانون بنانے کی ضرورت کو پیش نہ آنے دیا اور بعد کو حکومت کی طرف سے مساوی رقم دینے کی منظوری بھی کورٹ آف ڈائریکٹرز سے حاصل کر لی۔ اس لیے تھامسن ہندوستان میں وہ پہلا انسٹر تھا جس نے اسکولوں کے لیے مقامی ٹیکس کی صورت میں ایک رقم وصول کی اور سرکاری خزانے سے گرانٹ ان ایڈ دلوائی۔ اس طرح حاصل کی ہوئی رقم ان اسکولوں کو چلانے کے لیے وقف تھی جنہیں عام طور پر حلقہ بندی اسکول کہا جاتا تھا۔ حلقہ چند گاؤں کے ایک سرکل یا گروپ کا نام ہے۔ ان اسکولوں کی تنظیم کی وضاحت مندرجہ ذیل عبارت میں بہت اچھی طرح کی گئی ہے:-

حلقہ بندی یا سرکل اسکولوں کی تنظیم پہلے ۱۸۵۴ء میں مدھی آبادی کی کچھ ضرورتوں کو پورا کرنے کے خاص مقصد کے پیش نظر کی گئی تھی۔ اس تنظیم کے تحت قریب قریب کے بہت سے گاؤں کا ایک گروپ بنا کر کسی مرکزی جگہ پر ایک اسکول قائم کر دیا جاتا تھا۔ اس بات کا خیال رکھا جاتا تھا کہ گروپ میں جو گاؤں ہوں، اسکول ان میں سے کسی کے لیے بھی دو میل سے زیادہ فاصلے پر نہ ہو۔ ان اسکولوں کی امداد کے لیے زمینداروں کی رضامندی لی جاتی تھی کہ حکومت لگان کے ساتھ ایک معمولی رقم مقرر کر دے۔ یہ رقم ایک فی صدی ہوتی تھی۔ ان میں سے آدھی رقم تو زمیندار ادا کرتے تھے اور باقی نصف حکومت کسی بھی علاقے میں حکومت کا ایسا انتظام کرنے کے لیے زمینداروں کی ایسی رضا کارانہ منظوری لازمی تھی۔ ۱۸۵۷ء کی شورش کے وقت شمالی مغربی صوبے کے بہت سے ضلعوں میں اسکیم سے متعلق بہت سی ضروری منظوریوں دی گئیں اور لوکل گورنمنٹ کی اس تجویز کو بھی محکمہ داخلہ کی منظوری (۱۸۵۶ء میں) حاصل ہو گئی کہ زمین کے لگان کی نئی تنظیم میں یا منصوبہ ہمہ گیر پیمانے پر چلانا چاہیے اور گورنمنٹ کے مطالبے پر ایک فی صدی رقم اس حلقہ بندی نظام کی مدد کے لیے تمام ضلعوں میں الگ مقرر ہو جانی چاہیے۔

ایک باقاعدہ ایجوکیشن ڈپارٹمنٹ کی تنظیم وہ تیسرا خیال ہے جس کے لیے میں سسر تھامسن کا احسان مند ہونا چاہیے۔ دیسی اسکولوں کے مسائل اور ان کی ترقی کا منصوبہ ۱۸۵۰ء میں پہلی بار

آٹھ ضلعوں میں تجربے کے طور پر شروع ہوا۔ اس کی وضاحت اس طرح کی گئی ہے  
 ہر تحصیلدار کے ہیڈ کوارٹر پر ایک سرکاری دیسی اسکول ہوگا۔ ہر دو یا  
 دو سے زیادہ تحصیلداروں میں ایک پریگنٹ وزیر (انسپیکٹر) اور ہر ضلع میں ان  
 پر ایک ضلع وزیر (ضلع انسپیکٹر) اور ان سب کے اوپر سارے صوبے کے لیے  
 ایک وزیر جنرل ہوگا۔

یہ دیکھنا بہت آسان ہے کہ مندرجہ بالا انتظام ایجوکیشن ڈپارٹمنٹ کا پیشرو تھا جس کی تشکیل  
 ۱۸۵۴ء کے بعد ہوئی۔

یہ تین عظیم تحفے (جن پر تھامسن پلان مشتمل ہے) تعلیمی تاریخ کے طالب علم کے لیے تھامسن  
 کی کارگزاریوں کو بہت قیمتی اور دل چسپ بنا دیتے ہیں۔

### ۱۳۔ تعلیم نسواں

اس عہد کا ایک اور اہم تنازعہ تعلیم نسواں کے مسئلے سے متعلق تھا۔ اس بات کا ذکر پہلے  
 آچکا ہے کہ شروع انیسویں صدی میں ہندوستانی سماج میں عورتوں کی تعلیم نہ ہونے کے برابر تھی۔  
 ایڈم کی دوسری رپورٹ (باب اول، سیکشن ۱۲) کے مطابق بنگال کی حالت بہت خراب تھی  
 ایڈم نے خواندگی کے اعداد و شمار جمع کیے۔ اس میں آسے ۴۹۶۹۷۴ افراد کی کل آبادی میں  
 (۲۱۹۰۵ مردوں کے مقابلے میں) صرف چار خواندہ عورتیں تھیں۔ بیٹیوں میں بھی حالات کچھ بہتر  
 نہیں تھے۔ ۲۵-۱۹۲۳ اور ۱۸۲۹ کی دونوں تحقیقات (باب اول، سیکشن ۷) میں دیسی  
 اسکولوں میں پڑھنے والی کسی طالبہ کا ذکر نہیں ملا۔ یہ ٹھیک ہے کہ جروس نے مسلمانوں میں لڑکیوں  
 کی نجی تعلیم کا ذکر کیا ہے اور اس کی بھی شہادت ملتی ہے کہ اونچی ذات کے ہندو خاندانوں میں  
 بھی اس قسم کا طریقہ رائج تھا۔ مگر اس طرح سے تعلیم حاصل کرنے والی عورتوں کی حقیقی تعداد  
 برائے نام ہی ہوگی۔ مریاس میں بظاہر حالات کچھ بہتر تھے جہاں منرونے دیکھا تھا کہ "راجہ بندھا کی  
 اور دوسرے ہندو قبیلوں کی عورتوں کو عام طور پر تعلیم دی جاتی تھی۔ دیسی اسکولوں کے اعداد و شمار  
 کے مطابق ۱۸۴۱-۱۱۰ طالب علموں میں سے ۵۴۸ لڑکیاں نظر آتی ہیں (باب اول، سیکشن ۳)

سب سے اچھی حالت پنجاب کی تھی جہاں استانیوں کی بنگرانی میں چلنے والے لڑکیوں کے مخصوص اسکول موجود تھے۔ (سیکشن ۳ اسی) مذکورہ بالا) باقی ہندوستان کے بارے میں کوئی معلومات نہیں ہیں۔ بحیثیت مجموعی یہ نتیجہ نکالا جاسکتا ہے کہ ان عورتوں کی ایک بہت مختصر سی تعداد کو چھوڑ کر، جنہوں نے گھر، بریا اسکول میں، عام طور پر یا خاص طور پر کچھ ابتدائی تعلیم حاصل کی تھی عورتوں کی ساری آبادی باقاعدہ تعلیم سے محروم تھی۔

عورتوں کی سماجی حیثیت بھی قابل اطمینان نہیں تھی۔ مسلمانوں میں حلالاں کہ عورتوں کے لیے جائداد کا حق اور شادی اور طلاق کے لبرل قوانین موجود تھے مگر پردے اور تفریق کے عیوب ترقی کی راہ میں بڑی رکاوٹ تھے۔ ہندوؤں میں کہنی میں شادی عام تھی، عورتوں کو جائداد کے بہت محدود حق حاصل تھے اور شادی بیاہ کے قوانین بھی عورتوں کے لیے بہت نامساعد تھے۔ اونچی ذات کی خواتین سستی، طلاق کی ممانعت اور بیوگی کی جبریہ زندگی جیسی رسموں کا شکار تھیں اور نچلے طبقے کی عورتوں میں دیوداسی بنانے اور لڑکیوں کو مار دینے کا طریقہ کافی رائج تھا۔ ان سب کے علاوہ مردوں کی ساری آبادی میں عورتوں کی تعلیم کے خلاف سخت سماجی تعصب پھیلا ہوا تھا۔ غالباً یہی سب سے بڑی رکاوٹ تھی جسے دور کیے بغیر عورتوں میں تعلیم کی اشاعت کا کام آگے نہیں بڑھایا جاسکتا تھا۔

ہندوستانی عورتوں کی تعلیم اور ان کی سماجی حیثیت کو بہتر کرنے کے لیے ایسٹ انڈیا کمپنی کو کچھ کرنا چاہیے یا نہیں؟ یہ سوال تھا جو اس عہد کے برطانوی افسروں کے سامنے تھا۔ ان میں جو قدامت پسند تھے وہ اس موضوع سے اپنا کوئی واسطہ نہیں سمجھتے تھے۔ ان کا کہنا تھا کہ کمپنی کی پالیسی مطلق سماجی اور مذہبی غیر جانبداری کی تھی اور تعلیم نسواں کے خلاف تعصب کی جڑیں عام لوگوں کی سماجی اور مذہبی زندگی میں اتنی گہری تھیں کہ عورتوں کی تعلیم کی ذمہ داری کو شش بھی شدید بھجنا برپا کر دے گی۔ اسی لیے شروع میں کمپنی کو اپنی کوششیں مردوں کی تعلیم تک محدود رکھنا چاہئیں بعد کو یہی لوگ خود اپنی عورتوں کی تعلیم کی ذمہ داری لیں گے۔ اس قدامت پسندانہ نقطہ نظر میں تبدیلی لانے کا مہر لارڈ ولیم بنٹنک اور لارڈ ڈلہوزی کے سرہے بنٹنک نے بڑی ہمت سے سستی کی وحشیانہ رسم کو ختم کیا جب کہ ڈلہوزی نے عورتوں کی تعلیم کے لیے کھلی سرکاری امداد کا بیضہ کیا۔ اس کے احکامات مورخہ ۱۸۵۰ء کے مندرجہ ذیل اقتباس سے اس موضوع پر اس کے خیالات کا اظہار ہوتا ہے۔

گورنر جنرل ان کاؤنسل کی یہ رائے سے کہ لوگوں کی عادتوں میں کسی ایک تبدیلی سے اتنے مفید اور اہم نتائج نہیں نکلیں گے جتنے کہ بچیوں کی تعلیم کا انتظام کرنے سے۔ عام رواج ہے کہ انہیں قطعی ناواقفیت اور جہالت میں اپنے بڑھنے دیا جاتا ہے۔ لیکن اس رواج کو مذہب نہ تو لازمی قرار دیتا ہے اور نہ ہی اس کی توثیق کرتا ہے۔ حقیقت تو یہ ہے کہ جن لوگوں کے پاس گھروں پر استاد رکھ کر پڑھوانے کی استطاعت ہے وہ اپنی رشتہ دار عورتوں کو ننھوڑی بہت تعلیم دلواتے ہیں۔۔۔۔

گورنر جنرل ان کاؤنسل درخواست کرتے ہیں کہ کاؤنسل آف ایجوکیشن کو مطلع کر دیا جائے کہ اب عورتوں کی تعلیم کی سرپرستی کو بھی وہ اپنے ذرائع میں داخل سمجھے۔ جہاں کہیں بھی دیسی باشندوں میں لڑکیوں کے اسکول قائم کرنے کی خواہش نظر آئے وہاں اس کا فرض ہوگا کہ ان کی ہر ممکن ہمت افزائی کرے اور ان کے منصوبوں کو آگے بڑھانے میں اس طرح مدد کرے کہ اسکولوں کی کارکردگی سب سے گرنے نہ پائے۔ گورنر جنرل ان کاؤنسل کی یہ بھی خواہش ہے کہ دیسی باشندوں میں لڑکیوں کے اسکول قائم کرنے کے بڑھتے ہوئے رجحان کی طرت اور وجہ دلانے کے لیے علاقے کے چیف سول افسروں کو بھی اس قسم کی ہدایات بھیج دی جائیں اور ان کو ان اداروں کی ہمت افزائی کے لیے اپنے تمام ذریعوں کو استعمال میں لانے کی ہدایت کی جائے اور سب کو یہ بتا دیا جائے کہ حکومت ان اداروں کو انتہائی پسندیدگی کی نظر سے دیکھتی ہے۔

ہم دیکھیں گے کہ اس نقطہ نظر کی بعد کو ۱۸۵۲ء کے ڈپٹی سٹیج نے بھی تائید کی۔ دفتری کارروائیوں کی رفتار ہمیشہ سست ہوتی ہے چنانچہ لارڈ ڈلہوزی کے مذکورہ بالا احکامات کے باوجود تعلیم نسوان کے سلسلے میں سرکاری کوششوں میں ۱۸۵۳ء تک ترقی تو ہوئی مگر اس ترقی کی رفتار بہت دھیمی رہی۔

مندرجہ بالا سب سے اس بات کا اندازہ ہوتا ہے کہ یہ عہد کامیابوں کے مقابلے میں



کشمکشوں کا زمانہ تھا۔ ایسٹ انڈیا کمپنی تجارت، فتوحات اور استحکام میں مصروف تھی اور اسی لیے یہ کوئی تعجب کی بات نہیں ہے کہ کمپنی کے ڈائریکٹرز اور حکام نے تعلیم کے لیے کافی توجہ اور معتد بہ رقم نہیں دی۔ زیادہ وقت تعلیم کے مقاصد، تعلیم کی ایجنسیوں اور ذریعہ تعلیم سے متعلق باتوں میں لگ گیا۔ آبادی کی وسعت اور تعلیم کے پھولنے پھولنے کے مقابلے میں حقیقی کامیابیاں انتہائی فیراہم ہیں یہاں تک کہ ۱۸۵۵ء تک کمپنی کے انتظام میں چلنے والے اس کی طرف سے امداد پانے والے اس کے معائنے میں آنے والے تعلیمی اداروں کی تعداد محض ۱۲۷۲ تھی جن میں طالب علموں کی کل تعداد ۶۷۵۱۹ تھی۔ ان اداروں پر سالانہ خرچ ایک فی صدی سے بھی کم تھا۔ ان خراب حالات میں تلافی کے صورت دو پہلو نظر آتے ہیں۔ ایک تو مندرجہ تعلیمی تنظیموں کی زبردست توسیع اور دوسرے نئے نظام تعلیم میں ہندوستانی بنی تنظیم کی محدود مگر قابل لحاظ شروعات۔ یہ موضوعات بہر حال اگلے باب میں زیر بحث آئیں گے۔

## باب چہارم

# تعلیم میں غیر سرکاری تنظیمیں (۵۲-۶۱۸۱۳)

## وڈ کی تعلیمی تجاویز

پچھلے باب میں ۶۱۸۱۳ کے چارٹر ایکٹ اور وڈ کی تعلیمی تجاویز (۶۱۸۵۴) کی درمیانی مدت میں، ہندوستان کے عوام کو تعلیم دینے کی سرکاری تنظیموں کی تاریخ بیان کی گئی تھی۔ اب ہم تعلیم کے میدان میں غیر سرکاری تنظیموں (۵۲-۶۱۸۱۳) کا تذکرہ کریں گے اور پھر ۶۱۸۵۴ کی اس تعلیمی دستاویز کی (جو کہنی کے عہد کی اہم ترین دستاویز ہے اور جسے بعض مورخ "ہندوستان میں انگریزی تعلیم کا میگنا کارٹا" (MAGNA CHARTA) بھی کہتے ہیں) خاص بدایتوں کے خلاصے اور تجزیے کے بعد اس عہد کے مطالعے کو ختم کریں گے۔

اس عہد کی غیر سرکاری تنظیموں کو ہم چار بڑے عنوانات کے تحت تقسیم کر سکتے ہیں: (ا) مشنز یوں کے چلائے ہوئے تعلیمی ادارے (ب) ایسے تعلیمی ادارے جنہیں سرکاری حکام اپنی انفرادی حیثیت سے چلاتے تھے یا ہندوستان میں رہنے والے غیر سرکاری انگریزوں کے چلائے ہوئے ادارے (ج) خود ہندوستانوں کے چلائے ہوئے نئے ڈمنگ کے تعلیمی ادارے اور (د) ویسی تعلیمی ادارے۔ تعلیمی اداروں کی آخری قسم کے فروغ کی سرکاری کوششوں کا مطالعہ پچھلے باب میں کیا جا چکا ہے۔ اب ہم تعلیمی اداروں کے باقی تین گروپوں کا تفصیلی تذکرہ کریں گے۔

## ۲۔ مشنریوں کی تعلیمی تنظیمیں (۲۲-۶۱۸۱۳)

اس بات کی طرٹ دوسرے باب میں اشارہ کیا جا چکا ہے کہ ۱۸۱۳ء کے چارٹر ایکٹ نے ہندوستان کے دروازوں کو مشنری سوسائٹیوں کے لیے کھول دیا۔ یہی وجہ ہے کہ ۱۸۱۳ء اور ۱۸۳۷ء کا درمیانی زمانہ کمپنی کے مقبوضہ علاقوں میں مشنریوں کی زبردست سرگرمیوں کا زمانہ تھا۔ جو مشنری انجمنیں پہلے سے ہندوستان میں کام کر رہی تھیں انہوں نے اپنے کام کو اور بڑھا لیا اور کئی نئی انجمنیں وجود میں آگئیں۔ آخر الذکر انجمنوں میں "جنرل باپٹسٹ مشنری سوسائٹی" لندن مشنری سوسائٹی "چرچ مشنری سوسائٹی" "ویزین مشن" اور "اسکاپ مشنری سوسائٹی" خاص طور پر قابل ذکر ہیں۔

مشنریوں کی تعلیمی کوششوں کے تین پہلو خاص توجہ کے قابل ہیں۔ سب سے پہلے تو یہ بات یاد رکھنی چاہیے کہ تعلیم، مشنریوں کا خاص مقصد کبھی نہیں رہی۔ ان کے سامنے خاص مقصد تبدیل مذہب کا تھا اور مذہب بدلنے والوں کی ضروریوں کو پورا کرنے اور خاص طور پر تبلیغی کام کو چلانے کے لیے مددگاروں کی تربیت کی خاطر وہ تعلیمی کام کرنے پر مجبور تھے۔ دوسرے ان اہم کوششوں کا ذکر خاص طور پر کرنا چاہیے جو پہلے مشنریوں نے جدید ہندوستانی زبانوں کے مطالعے کے لیے کیں۔ انہیں سماج کے سب سے زیادہ پچھڑے ہونے طبقوں میں کام کرنا پڑتا تھا جو اپنی زبان کے علاوہ کوئی دوسری زبان سمجھنے سے بالکل قاصر تھے۔ اسی لیے ان مشنریوں نے بڑی مستقل مزاجی سے ہندوستانی زبانیں سیکھیں، نعتیں تیار کی، قواعد و کتابیں لکھیں اور ان میں بائبل (انجیل) کے ترجمے کیے۔ یہ بات بھی قابل توجہ ہے کہ پہلے پہلے کے مشن اسکولوں میں سے اکثر نے طالب علموں کو ان کی مادری زبانوں میں تعلیم دی اور انہیں یہ کہنے کا خیال کبھی نہ گزرا کہ "دیسی باشندوں میں بولی جانے والی نام زبانیں۔۔۔۔۔ اتنی کم ماہیہ اور اکھڑ ہیں۔۔۔۔۔ کہ ان میں کسی مفید تصنیف کا ترجمہ کرنا آسان نہیں ہوگا" (یہ وہ بیان ہے جس کی صداقت پر کمپنی کے حکام کو چکا یقین تھا)۔ یہی وجہ ہے کہ ہندوستانی زبانوں میں پہلی درسی کتابوں کی تالیف کا سہرا مشنریوں ہی کے سر ہے۔ ان کا تیسرا اہم کام یہ ہے کہ عورتوں کی تعلیم کے سلسلے میں ان مشنریوں نے بڑی مفید خدمات انجام دیں۔ تعلیم نسواں وہ "خطرناک" میدان تھا جس میں قدم رکھنے سے اس عہد کے حکام نے انکار کیا۔ مشنریوں کی بیویوں اور مشن کی کچھ خواتین کارکنوں

نے اس معاملے میں پہل کی اور عورتوں میں تعلیم کی اشاعت کا کام شروع کیا۔ یہ کام تین قسم کی سرگرمیوں کے ذریعہ کیا گیا (الف) ہندوستانی لڑکیوں کے لیے اسکول کھول کر (ب) یتیم خانے قائم کر کے اور (ج) متوسط اور اعلیٰ طبقات کے خاندانوں میں گھریلو تدریس یا نرناٹہ تعلیم کا انتظام کر کے۔

اس عہد کی ایک اور اہم خصوصیت یہ تھی کہ کمپنی اور مشنریوں کے درمیان تعلقات رفتہ رفتہ مگر مسلسل بہتر ہوتے چلے گئے۔ ۱۸۱۳-۱۷۹۳ء کی درمیانی مدت میں ان دونوں کے تعلقات نے جو انتہائی کشیدگی اختیار کی تھی اس کا ذکر پہلے کیا جا چکا ہے لیکن ۱۸۱۳ء کے چارٹر ایکٹ نے ایک نیا باب کھولا۔ حکام نے یہ بات محسوس کر لی کہ مشنریوں کو برداشت کرنا چاہیے اور انہیں کام کرنے کی اجازت دی جانی چاہیے۔ دوسری طرف ایسا لگتا ہے کہ مشنریوں نے بھی اپنی تبدیل مذہب کی سرگرمیوں میں زیادہ سمجھداری اور تمیز سے کام لیا۔ نتیجہ یہ ہوا کہ کام کرنے والے دونوں گروہوں کے تعلقات بڑی حد تک بہتر ہو گئے۔

کمپنی نے نہ صرف یہ کہ مشنریوں کی تعلیمی کاموں کی افادیت کو مانا بلکہ کبھی کبھی اس کے لیے مالی امداد (گرانٹ ان ایڈ) بھی منظور کی۔ ہندوستانی عوام میں تعلیم کی اشاعت کے لیے قائم کی گئی انجمنوں میں اکثر مشنریوں کے ساتھ کمپنی کے حکام نے بھی کام کیا اور بحیثیت مجرعی یہ کہا جاسکتا ہے کہ شروع زمانے میں مشنریوں کی طرف کمپنی کے حکام کے رویے میں جو بدگمانی اور دشمنی نمایاں تھی وہ اب ماضی کی بات بن چکی تھی۔

### ۳۔ مشنریوں کی تعلیمی تنظیمیں (۱۸۲۳-۵۳ء)

۱۸۱۳ء کے چارٹر ایکٹ نے جو آزادی دی تھی اس سے خاص طور پر فائدہ اٹھانے والے انجمنوں نے آئے والی مشنری انجمنوں نے اٹھایا تھا۔ مگر ۱۸۲۳ء کے چارٹر ایکٹ کے دوسرے ملک کے مشنریوں کو بھی کام کرنے کی اجازت دے دی۔ ان میں ممتاز جرمن اور امریکن مشنری تھے۔ ان کے ساتھ ہندوستان کے دروازے ساری دنیا کے بے گھول دیے گئے۔ ہر ایمان دار آدمی جو چاہے یہاں رہ سکتا تھا۔ اس گنجائش نے ہندوستان کو دوسری قوموں کے مشنریوں کی سرگرمیوں کی آماجگاہ بھی بنا دیا۔ یہی وہ سال تھا جب ہندوستان میں غیر انگریزی مشنری انجمنوں کی مشنری سرگرمیاں شروع ہوئیں۔

بیسل مشن سوسائٹی نے ۱۸۲۲ء میں بنگلور میں اپنے کام کا آغاز کیا اور جلد ہی اپنی سرگرمیوں کو کنٹرول اور طیالی علاقوں میں خوب وسعت دے دی۔ دوسری خاص جرمن انجمنوں یعنی پروٹسٹنٹ لوٹھرن مشنری سوسائٹی (جس کی بنیاد ڈریسڈن میں ۱۸۲۶ء میں پڑی تھی) اور ویمینس ایسوسی ایشن آف ایجوکیشن آف نیپیس ان دی اوسینٹ (بنیاد ۱۸۲۲ء میں برلن میں) نے ہندوستان میں بہت قابل قدر کام کیا "کثیر عملہ اور کثیر سرمائے والی" امریکن انجمنوں کا قیام بھی ویسا ہی اہم ہے۔ ان انجمنوں میں "امریکن بیپٹسٹ یونین"، "امریکن بورڈ" اور "امریکن پرسبیٹیرین مشن بورڈ" نامی قابل ذکر ہیں۔

۱۸۲۳ء سے پہلے مشنریوں کی تعلیمی سرگرمیاں زیادہ تر نئی ہندوستانی زبانوں میں تعلیم دینے والے ابتدائی مدرسوں پر مشتمل تھیں مگر ۱۸۲۳ء اور ۱۸۵۳ء کے درمیان مشنریوں نے اپنی توجہ کا مرکز انگریزی زبان میں تعلیم دینے والے ثانوی مدرسوں اور کالجوں کو بنایا۔ یہ تبدیلی دو اسباب کی بنا پر ہوئی۔ پہلا تو یہ عقیدہ جس کا ذکر پہلے ہو چکا ہے کہ مغربی سائنس اور ادب کے مطالعے کے نتیجے میں لازمی طور پر لوگ عیسائی مذہب اختیار کریں گے اور دوسرے یہ خواہش کہ ہندوستانی سماج کے اعلیٰ طبقوں کے افراد میں تبلیغ مذہب کی جائے۔ مشنری جانتے تھے کہ اعلیٰ طبقے انگریزی کا مطالعہ دنیاوی فوائد کی وجہ سے کرنا چاہتے تھے اور یہ کہ وہ انگریزی سیکھنے کی خاطر مشن اسکول میں داخلہ لینے کو پسند نہیں کرتے (حالانکہ انھیں یوں یہ ناپسند تھا) اس لیے بائبل کے لازمی درس کے ساتھ ان مشن اسکولوں اور کالجوں نے، مشنریوں کو اعلیٰ ذات کے لڑکوں اور لڑکیوں سے رابطہ قائم کرنے اور عیسائیت کی تبلیغ کرنے کا بہترین اور غالباً واحد موقع فراہم کر دیا۔ اس سمت میں رہنمائی اس عہد کے سب سے بڑے مشنری ایگزیکٹو ڈنٹون نے کی، جس نے ۱۸۲۰ء میں کلکتہ میں خود ایک انگریزی اسکول شروع کیا تھا۔ انگریزی تعلیم میں لوگوں کو عیسائی بنانے کی مضر قوت پر ڈنٹون کو جو یقین تھا وہ جلد ہی ہی تعلیم کے میدان میں کام کرنے والے تقریباً تمام عیسائی مشنریوں میں سرایت کر گیا اور ۱۸۲۰ء کے بعد انگریزی اسکولوں کی تعداد میں بڑی تیزی کے ساتھ اضافہ ہونا شروع ہو گیا۔ اس بات کا احساس اس وقت بھی تھا کہ ہندوستانی طالب علم مشن اسکولوں میں مذہبی تعلیم حاصل کرنے کے لیے نہیں بلکہ سرکاری نوکری ملنے کے امکانات کے پیش نظر انگریزی سیکھنے آتے تھے۔ اس بات کا بھی اندازہ جلد ہی ہی ہو گیا کہ بائبل کا لازمی گھنٹہ طالب علم محض ضرورتاً برداشت کرتے تھے اور عام طور پر انھیں مسیحی تعلیمات سے ذرا بھی لگاؤ نہیں تھا لیکن مشنری مزاج



کے بے پناہ مہر اور ناقابل شکست رجائیت کے ساتھ ہندوستانی مشنوں کے کارکن انگریزی اسکولوں میں اس توقع پر لگے رہے کہ ”کوئی نہ کوئی بیج تو یقیناً پھوٹے گا“ مایوسی کا دور دیر میں آیا تقریباً ۱۸۷۰ء کے قریب، مگر جہاں تک زیر بحث عہد کا تعلق ہے انگریزی اسکولوں کے ذریعے تبلیغ مذہب کی کامیابی کی توقعات بہت بڑھی ہوئی تھیں۔

نتیجہ یہ ہوا کہ ۱۸۳۰ء سے ۱۸۵۷ء کی چوتھائی صدی کا زمانہ ”مشن اسکولوں کا زمانہ“ بن گیا۔ اس مدت میں حکومت بٹنک کی خوش نیتی کے باوجود درحقیقت ایک ایسی بے جسی کا شکار رہی جسے سمجھنا ہمارے لیے بہت مشکل ہے۔ تین سال تک لارڈ ایلن برو جیسا آدمی گورنر جنرل رہا جو انگریزی حکومت کی سیاسی تباہی کو ہندوؤں کی تعلیم کا ناگزیر نتیجہ سمجھتا تھا چنانچہ مشن اسکولوں نے ہندوستانی انکار پر اس وقت بھر پورا اثر ڈالا جس کا اندازہ آج لگانا مشکل ہے۔ بمبئی میں ڈاکٹر رحمان ولسن (ڈفن کے بعد اس عہد کا سب سے ذہین اسپیکر مشنری) نے اس شاندار کالج کی بنیاد رکھی جو بعد کو اسی کے نام سے مشہور ہوا۔ مدراس میں اینڈرسن اور بریڈوڈ نے ۱۸۳۷ء میں جنرل اسمبلی کا اسکول کھولا جو موجودہ تعلیمی مشنریوں میں سب سے مشہور مشنری ڈاکٹر ملر کی مشفقانہ رہنمائی میں ”کرسمین کالج“ ہو گیا ہے۔ وسطی ہند میں ۱۸۴۴ء میں ناگپور کے مقام پر اسٹیفن ہسلاپ نے اپنی سوسائٹی کا چوتھا کالج کھولا۔ ۱۸۵۳ء میں چرچ مشنری سوسائٹی نے آگرے میں سینٹ جوز کالج قائم کیا جس کا پہلا پرنسپل (بعد کالبشپ) فرینچ تھا۔ ۱۸۴۱ء میں رابرٹ ڈوبل نے مسولی پنٹم میں ”ڈوبل کالج“ شروع کیا۔ یہ سب ان مشہور کالجوں میں سے تھے جو ڈفن کے براہ راست اثر اور ترغیب سے ملک کے دور دراز علاقوں میں یکے بعد دیگرے بڑی تیزی کے ساتھ قائم ہوئے یہاں ہونے ان کالجوں کا ذکر نہیں کیا جوتھے، مدراس اور بمبئی میں میسنل چرچ آن اسکات لینڈ نے قائم کیے۔

مشنری تنظیموں کی ترقی اور چلے تبدیل مذہب کے لیے ہو یا تعلیم کے لیے ان دونوں

تعلقات کی وجہ سے بہت آسان ہو گئی جو اس زمانے میں کمپنی کے حکام اور مشنریوں کے درمیان قائم ہو گئے تھے۔ اس کی دو وجہیں تھیں۔ ایک تو یہ کہ ۱۸۲۳ء اور ۱۸۵۳ء کا زمانہ انگلستان کی سماجی زندگی میں بڑی اصلاحات اور معتدل نظریات کا زمانہ تھا اور اسی وجہ سے خود کمپنی کے حکام مشنری جوش و خروش سے بہت متاثر تھے۔ دوسرے یہ خطرہ کہ مذہب میں مداخلت کو ہندو اور مسلمان دونوں بہت بُرا مانتے تھے (یہی وہ خوف تھا جس نے اول دہائیوں میں مذہبی غیر جانبداری کی پالیسی کو اپنانے پر مائل کیا مگر اس عہد میں سنجیدگی سے کبھی بھی نہیں مانا گیا) آزمائش کے طور پر سستی کی رسم کو ختم کیا گیا۔ اس اصلاح کے مخالفین کا خیال تھا کہ یہ کوشش بغاوت کر دے گی۔ مگر ایسی کوئی بات نہیں ہوئی۔ بلکہ روشن خیال ہندوؤں نے آگے بڑھ کر اس کی موافقت کی اور حکومت کا شکر یہ ادا کیا۔ مذہب میں کامیاب مداخلت کی دوسری مثال ہندو مندروں اور ہندوؤں کے مذہبی میلوں کے انتظام میں کمپنی کا دخل ہے۔ اس فعل نے کبھی کوئی مخالفانہ جذبات بیدار نہیں کیے بلکہ کمپنی کو کچھ فائدہ ہی ہو گیا۔ اس زمانے کے حکام اپنے آپ کو مشنریوں سے کھلم کھلا وابستہ رکھنے اور ان کی کوششوں کی ہمت افزائی کرنے سے نہیں ڈرتے تھے۔ اسی لیے ۱۸۲۳ء اور ۱۸۵۳ء کے درمیان کمپنی کے حکام اور مشنریوں کے مابین تعلقات بڑے خوش گوار رہے۔ یہ حقیقت ان خراب تعلقات کے بالکل برعکس ہے جو ۱۷۹۲ء سے ۱۸۱۳ء تک دونوں کے درمیان رہے۔ باجوہ ۱۸۱۳ء سے ۱۸۲۳ء کی درمیانی مدت میں تھے۔

مشنری سرگرمیوں کے اچھے غلطے تفصیلی اعداد و شمار موجود ہیں۔ ان اعداد و شمار کو دیکھ کر یہ اندازہ لگایا جاسکتا ہے کہ اگر صرف پروٹسٹنٹ تنظیموں کو پیش نظر رکھا جائے تو تعلیم کے میدان میں مشن کی سرگرمیاں سرکاری تنظیموں (جس میں ۱۷۷۲ ادارے اور ۶۷۵۹۶ طالب علم تھے) کے تقریباً برابر ہی ہوں گی لیکن اگر پروٹسٹنٹ اور رومن کیتھولک دونوں طرح کی مشنری سرگرمیوں کو ملا کر دیکھیں تو وہ یقیناً سرکاری تنظیموں سے بڑھ جائیں گی۔ اس لیے یہ کہنا صحیح ہو گا کہ ۱۸۵۳ء میں ہندوستان میں تعلیمی تنظیموں (دلیسی اسکولوں کو چھوڑ کر) میں بڑا حصہ کمپنی کا نہیں بلکہ مشنریوں کا تھا۔ یہ بات بھی دیکھی جاسکتی ہے کہ مشنری سرگرمیوں کی وسعت ہر صوبے میں یکساں نہیں تھی۔ مڈکس میں یہ تنظیم بہت وسیع اور انتہائی مضبوط تھی، اس کی کچھ وجہ تو یہ تھی کہ یہاں یہ بہت

پہلے دینی (۱۷۰۶ء میں) شروع ہو گئی تھی اور دوسرا سبب یہ بھی تھا کہ جنوب میں ہر پنجوں کی انتہائی قابلِ رحم حالت نے ان لوگوں میں عیسائیت کی تبلیغ کے لیے بہت سازگار ماحول پیدا کر دیا تھا۔ ان تنظیموں کا حال سب سے زیادہ خراب پنجاب میں تھا۔ اس سے کچھ بہتر حالت بتدریج سنٹرل انڈیا شمال مغربی صوبہ، بھٹی اور بنگال کی تھی۔

### ۴۔ مشنری تنظیموں کے مطالبات (۱۸۱۳ء)

جب ۱۸۱۳ء کے چارٹر ایکٹ کی دفعہ ۲۳ پاس ہوئی تو پارلیمنٹ کا مقصد مشنری تعلیمی اداروں کو مالی امداد فراہم کرنا (جیسا کہ مشنری توقع کرتے تھے) نہیں تھا بلکہ اصل مقصد کمپنی یا ہندوستانیوں کی طرف سے مقابلے کے کچھ اداسے قائم کرنا تھا تاکہ وہ ایک قابلِ اعتماد توازن قائم رہ سکے اور مشنری تنظیموں کے متوقع طوفان کو روکنے کے لیے ایک پشتہ باندھا جاسکے۔ ۱۸۱۳ء اور ۱۸۵۳ء کے درمیان یہ مقصد عموماً پیش نظر رہا۔ اس کا مطلب یہ ہوا کہ کمپنی نے ایک لاکھ روپے کی سالانہ امداد (جو ۱۸۳۳ء کے بعد دس لاکھ روپے سالانہ ہو گئی) خود اپنے اداروں کو چلانے پر صرف کی اور شاڈونا درہی مشن اسکولوں کے لیے کوئی گرانٹ ان ایڈ منظور کی۔ ان سب باتوں کا نتیجہ یہ نکلا کہ ۱۸۱۳ء اور ۱۸۳۳ء کے درمیان ایک دوسرے سے بالکل آزاد اسکولوں کے دو مختلف نظام پیدا ہو گئے یعنی مشن اسکول جن میں بائبل کی تعلیم پر زور تھا اور دوسرے کمپنی کے فائنل سیکولر اسکول۔

یہ بات جلدی ہی ظاہر ہو گئی کہ کمپنی کے اسکول، مشنری اسکولوں کے حقیقی حریف ثابت ہوں گے۔ اول الذکر اسکول سیکور ہونے کی وجہ سے ہندوستانی عوام میں زیادہ مقبول تھے۔ ان کے مقابلے میں مشن اسکول تھے جن میں زیادہ زور لوگوں کو عیسائی بنانے اور بائبل کی تعلیم پر دیا جاتا تھا اور یہ دونوں باتیں ایسی تھیں جنہیں عام لوگ ناپسند بھی کرتے تھے اور ان سے ڈرنے بھی تھے۔ مزید یہ کہ کمپنی کے اسکول زیادہ مالی وسائل ہٹا کر سکتے تھے جن کی مشن اسکول توقع بھی نہیں کر سکتے تھے۔ اس لیے مشنریوں نے یہ بات محسوس کی کہ ان کے اور کمپنی کے اسکولوں میں مقابلے کو جب تک ختم نہیں کیا جاتا اور مالی وسائل کو بڑھایا نہیں جاتا ان کا زندہ رہنا مشکل ہوگا۔ چنانچہ اسی لیے انھوں نے مندرجہ ذیل مطالبات پیش کیے:

(الف) کمپنی کے اسکول سیکولر یعنی مشنری اصطلاح میں دہریوں یا غیر اہل کتاب کے

اسکول تھے۔ ایسے اسکول یقیناً مضرت رساں ہیں اور اس لیے کمپنی کے تمام اسکولوں میں بائبل لازمی طور پر پڑھانا چاہیے

(ب) اگر سیاسی بنیادوں پر یہ بات ممکن نہ ہو تو پھر کمپنی کو تعلیمی تنظیموں سے براہ راست تعلق ختم کر لینا چاہیے اور میدان مشن اسکولوں کے لیے خالی کر دینا چاہیے

(ج) یہ بھی کہا گیا کہ کمپنی کے اسکولوں پر خرچ بھی یقیناً زیادہ ہوتا ہے۔ اس لیے یہ بات زیادہ سمجھداری کی ہے کہ موجودہ محدود وسائل کو بجائے اس کے کہ ریاستی اداروں کو ملنے میں لگایا جائے مشن اسکولوں کی گرانٹ ان ایڈ میں صرف کیا جائے۔

(د) اس بات کا بھی دعویٰ کیا گیا کہ کمپنی سے "گرانٹ ان ایڈ" لینا ہمیشہ سے مشنوں کا ایک اخلاقی حق رہا ہے۔ اس لیے یہ مانگ کی گئی کہ ایک "گرانٹ ان ایڈ کوڈ" جس کی رو سے ہر مشن اسکول کے لیے معقول مالی امداد یقینی ہو جائے، منظور کر کے اس اخلاقی حق کو قانونی حق بنا دینا چاہیے۔

(۵) آخری مطالبہ یہ ہوا کہ ہندوستان میں آئیندہ صورت حال وہ ہوگی جب کمپنی تعلیمی تنظیموں سے اپنے براہ راست تعلق کو بالکل منقطع کرے گی اور گرانٹ ان ایڈ کی بنیاد پر ملک کی ضرورت کے تمام ادارے مشن قائم کریں گے۔

ان مطالبات نے نجی ہندوستانی اداروں کو یکسر نظر انداز کر دیا۔ یہ مطالبے اس غلط تصور پر مبنی تھے کہ مشن ہندوستان کے لیے وہ سب کچھ کر سکتے ہیں جو انگلستان میں غریبوں کے لیے "چرچ" نے کیا ان ناقص تصورات کے دور ہونے میں چند برس لگ گئے مگر وقتی طور پر چوں کہ انگلستان اور ہندوستان میں مشنریوں کا اثر اتنا گہرا تھا اور کمپنی کے حکام اور مشنریوں کے درمیانی تعلقات اتنے دوستانہ اور خوش گوار تھے کہ یہ سارے مطالبات جیسا کہ ہم جلد ہی دیکھیں گے ۱۸۵۴ء کے ڈیپٹی میں اصولی طور پر مان لیے گئے۔

## ۵۔ برطانوی حکام اور غیر سرکاری انگریزوں کی نجی تعلیمی تنظیمیں

ہم نے مشنری تنظیموں کا ذکر پہلے کیا ہے۔ اس کی وجہ یہ ہے کہ یہ تنظیمیں سب سے پرانی تھیں اور جہاں تک اس زمانے کا تعلق ہے جدید تعلیم کی کھلیوں کی حیثیت سے وسیع ترین بھی تھیں۔ مگر ہندوستان میں جدید تعلیم کے میدان میں کام کرنے والے یورپیوں میں صرف مشنری ہی نہیں تھے۔ ان کے

علاوہ میں کمپنی کے برطانوی افسروں کی ایک بہت بڑی تعداد کو بھی کارکنوں میں شامل کرنا پڑا۔ گانجنوں نے اپنی انفرادی حیثیت سے کام کیا اور ان کے ساتھ ان چند غیر سرکاری انگریزوں، خاص طور پر تاجروں کو بھی نظر انداز نہیں کیا جاسکتا جو تعلیم کے کام میں اپنے شوق کی بنا پر یا سماجی خدمت کے خیال سے امداد کرتے تھے۔ ان میں سے کچھ کو مشنریوں کے مقاصد اور طریقوں سے ہمدردی تھی اس لیے وہ ان کی مدد کرتے تھے۔ ان کے کاموں پر بحث کرنے کی ضرورت نہیں ہے کیوں کہ ان کا کردار پورے طور پر مشنری تنظیموں کے گردار سے مشابہ تھا جس پر ہم پہلے غور کر چکے ہیں۔ لیکن پھر بھی بہت سے سرکاری اور غیر سرکاری انگریز تھے جنہوں نے مشنریوں کی کوئی امداد نہیں کی۔ یہ لوگ وہ تھے جو یا تو سیکولر اسکولوں پر عقیدہ رکھتے تھے یا خود ہندوستانیوں کی نجی کوششوں کی ہمت افزائی کرنا چاہتے تھے۔ سرکاری اور غیر سرکاری انگریزوں کے اس چھوٹے سے گروہ کی کارگزاریاں اپنی وسعت میں کم ہونے کے باوجود مشنریوں کی کارگزاریوں سے زیادہ اہم ہیں اور اسی لیے تفصیلی تجزیے کی مستحق ہیں۔

یہ بڑی حیرت کی بات ہے کہ ہندوستان میں مشنریوں سے بالکل مختلف بنیادوں پر جدید تعلیمی نظام کی رہنمائی جس شریف انگریز نے کی وہ کلکتے کا ایک معمولی گھری ساز اور جوہری ڈیوڈ ہیئر (DAVID HARE) (۱۸۲۲-۱۹۱۷ء) تھا جس کی ابتدائی تعلیم بہت کم تھی اور وہ دروج معیاروں کے مطابق "اسکالر" نہیں تھا۔ حالانکہ اس کی معلومات کافی تھیں اور اس نے انگریزی کے کچھ بہترین ادیبوں کو پڑھ رکھا تھا۔ انکساری سے وہ اپنے آپ کو "تعلیم کا ایک غیر تعلیم یافتہ دوست" لے کہا کرتا تھا۔ وہ ۱۸۰۰ء میں ہندوستان آیا اور ۱۸۱۵ء تک اس نے اتنا کام کیا کہ اپنا کام چھوڑ کر ریٹائرڈ زندگی گزارنے لگا۔ انگلستان واپس جانے کے بجائے اس نے کلکتے میں رہنے اور ہندوستان کے لوگوں کی اصلاح کے لیے اپنی بقیہ زندگی کو وقف کرنے کا فیصلہ کیا۔ تمام کاموں میں جو کام اسے سب سے زیادہ پسند آیا وہ تعلیم کی اشاعت کا کام تھا۔ مشنریوں کی طرح اس کو بھی کچھ یقین تھا کہ ہندو سماج کے نشاۃ ثانیہ کے لیے انگریزی زبان کا علم اور انگریزی ادب سے واقفیت ضروری تھی۔ مگر خود سیکولر خیالات کا حامل ہونے کی وجہ سے وہ مذہبی تعلیم کے موضوع پر ان لوگوں سے متفق نہ ہو سکا کیوں کہ اس کا خیال تھا کہ ہندوستان کو ضرورت ہے ایسے سیکولر اسکولوں اور کالجوں کی جو مادری زبان اور انگریزی کی تعلیم دیں اور



ہندوستانیوں میں انگریزی ادب کی اشاعت کریں۔ اسے سنسکرت سے نفرت سی تھی اور سائنس کے مطالعے کے لیے بھی اس کے دل میں کچھ بہت جگہ نہیں تھی۔ اس لیے ان دونوں کو اس نے اپنے پروگرام سے بالکل خارج کر دیا تھا۔ اس تجربے کی افادیت اور اس کے قابل عمل ہونے کو ثابت کرنے کے لیے ہی وہ اپنی ساری زندگی نہایت جوش و خروش سے کام کرتا رہا اور اپنے اہم ترین تعلیمی منصوبے یعنی ہندو و دیالیہ یا کالج کو چلایا۔ اس ادارے کا خاص مقصد ہندو امرار کے لڑکوں کو اچھی انگریزی تعلیم دینا تھا۔ یہ ادارہ دو لحاظ سے ممتاز تھا۔ اول یہ کہ اس ادارے کو چلانے کے لیے انگریزوں اور ہندوستانیوں پر مشتمل ایک کمیٹی تھی۔ دوسرے یہ کہ سیکور بنیادوں پر مغربی طرز کی تعلیم دینے کی یہ پہلی کوشش تھی۔ بہر حال مالی مشکلات کی وجہ سے کچھ مدت بعد دیالیہ انتظام کے لیے کمیٹی کے سپرد کر دیا گیا۔ ۱۸۵۲ء میں یہی پریسڈنسی کالج ہو گیا۔ مگر اس کی شروع کی تاریخ بڑی اہمیت کی حامل ہے کیوں کہ اس سے ہمیں پتہ چلتا ہے کہ سیکور تعلیم کے جاری کرنے کی کوششیں ہندوستانی عوام میں کیوں کر مقبول ہوئیں اور انہیں کس طرح عوام کا تعاون حاصل ہونے لگا۔

جدید تعلیم میں سیکور ازم کا اصول ہیر (HARE) کی سب سے بڑی دین ہے۔ اس نے دیکھا کہ اس زمانے کی تمام تعلیمی تنظیموں پر مذہب کا بڑا اثر ہے۔ کپنی کے چلائے ہوئے اداروں (جیسے بنارس سنسکرت کالج اور کلکتہ مدرسہ) میں زیادہ تر ہندومت اور مذہب اسلام کی تعلیم ہوتی تھی اور اسی طرح مشنری اسکولوں میں عیسائیت کا غلبہ تھا۔ اسے اس بات کا یقین تھا کہ یہ دونوں قسمیں ناقابل اطمینان ہیں اسی لیے اس نے ایک نیا طریقہ نکالا جس میں سنسکرت اور عربی کی بجائے بنگالی اور انگریزی کو جگہ دی اور تمام مذہبی معلومات قطعی طور پر خارج کر دی گئیں۔ اورنٹل اسٹڈیز کے اخراج کا سبب سنسکرت سے اس کی نفرت تھی اور سائنس اور دوسرے علوم کی طرف سے لاپرواہی اس کی کم علمی کی وجہ سے تھی۔ اس لیے اس ادارے کا سارا مقصد انگریزی زبان و ادب کا مطالعہ ہو کر رہ گیا۔ شروع شروع میں مختلف اطراف سے ادارے کی زبردست مخالفت ہوئی۔ علوم شرقیہ کے اخراج سے قدامت پسند ہندوستانی پھرے، سائنس کے مطالعے پر زور نہ ہونے کی وجہ سے دوسرے بہت سے لوگ بے تعلق ہو گئے اور مشنریوں نے تمام مذہبی تعلیم ختم کرنے پر سخت نکتہ چینی کی۔ مگر جلد ہی ہیر (HARE) کے خیال کی عملی افادیت واضح ہونے لگی اور ہندو دیالیہ کا ماڈل کپنی اور نئی ہندوستانی تنظیموں میں عام طور پر اپنایا جانے لگا۔ کپنی نے دیکھا کہ

سیکولر ازم کا اصول ان کی مذہبی غیر جانب داری کی پالیسی کو قائم رکھنے میں معاون ہوتا ہے اور انگریزی زبان و ادب کی تعلیم پر زور دینے کی وجہ سے حکومت کے ان شعبوں میں کام کرنے والے مل جاتے ہیں جہاں کاروبار میں اب انگریزی برتی جا رہی تھی۔ نجی ہندوستانی تنظیموں کو بھی ہندو و دیالیہ کی مثال کی پیروی کرنے میں دقت نہیں ہوئی کیوں کہ سیکولر ازم کی پالیسی کی وجہ سے کوئی انتظامی مسائل نہیں تھے اور سائنس کی ثانوی حیثیت نے ان اداروں کے اخراجات کو بھی کم کر دیا اور ان کا چلانا بھی نسبتاً آسان ہو گیا۔ اس لیے آنے والے کئی برسوں تک ہندوستان میں قائم کیے گئے جدید تعلیمی ادارے، وہ کمپنی کے ہوں یا نجی، میر (HARE) کے ہندو و دیالیہ کے نمونے پر تھے۔ یا یوں کہہ لیجیے کہ یہ سیکولر تعلیمی ادارے تھے جن کا خاص مقصد طالب علموں کو انگریزی زبان و ادب سے واقف کرانا تھا۔ سائنس اور علوم شرقیہ بعد میں شامل کیے گئے۔ اس حد تک کہا جاسکتا ہے کہ ہیر کے اصل نمونے میں بعد کی تبدیلیوں نے ترمیم کر دی مگر اس کا سیکولر ازم کا تصور تمام تر سرکاری (اور زیادہ تر نجی ہندوستانی تعلیمی) اداروں کا آج بھی نمایاں پہلو ہے۔

ڈیوڈ ہیر ایک غیر سرکاری آدمی تھا اس لیے وہ آزادی کے ساتھ اپنی پالیسیاں مرتب کر سکتا تھا۔ دوسری طرف کمپنی کے حکام کو بہت سی پابندیوں میں رہ کر کام کرنا ہوتا تھا۔ وہ بدیہی اسباب جن کی بنا پر کوئی ایسا کام اپنے ذمے نہیں لے سکتے تھے جن کی کمپنی براہ راست مخالف ہو، مگر انفرادی طور پر وہ ہر اس کام میں حصہ لے سکتے تھے جس سے کمپنی کو اختلاف تو نہ ہو مگر وہ کسی وجہ سے خود اس کی براہ راست ذمہ داری قبول کرنے پر تیار نہ ہو۔ اسی لیے بہت سے روشن خیال حکام نے اپنی انفرادی حیثیت میں ایسے تعلیمی منصوبوں کو چلایا یا مدد کی جن کی حمایت یا مدد کمپنی کھل کر نہیں کر سکتی تھی مگر جو ان کی رائے میں ہندوستان کی ترقی کے لیے ضروری ادارے تھے۔ اس قسم کے کام کی بہت اچھی مثال ہیں ایف۔ ای۔ بیٹھون (F. E. D. BETHUNE) کی زندگی میں ملتی ہے جو گورنر جنرل کی ایکزیکیوٹو کاؤنسل میں رکن قانون Law Member تھا اور ۱۸۴۸ء سے ۱۸۵۱ء تک کاؤنسل آف ایجوکیشن کا صدر رہا تھا۔ اسے عورتوں کی تعلیم سے بہت دل چسپی تھی لیکن چون کہ کمپنی تعلیم نسواں کی کوشش کی حمایت کرنے پر تیار نہیں تھی اس لیے سرکاری تنظیموں کے تمام دروازے اس کے لیے بند تھے۔ بیٹھون کو اس بات کا بھی یقین تھا کہ اونچی ذات کے ہندو اپنی لڑکیوں کو مشنریوں

کے مذہبی تعلیم پر اصرار کی وجہ سے مشن اسکولوں میں نہیں پڑھوا بیٹیں گے۔ اسی لیے اس نے اپنی انفرادی حیثیت میں، خود اپنے خرچ پر ہندوستانی لڑکیوں کے لیے ایک سکول اسکول کھولنے کا فیصلہ کیا۔

اسکول جو مئی ۱۸۴۹ء میں شروع ہوا تھا اس کی کامیابی حیرت ناک تھی۔ اس اسکول نے بہت ہی مختصر مدت میں لڑکیوں کی اچھی خاصی تعداد کو اپنی طرف متوجہ کر لیا۔ ان لڑکیوں کا کاشوق، ان کی تربیت پذیری اور ذکاوت، بیٹھوں کی رائے میں لڑکوں کے برابر تھی بلکہ اسی عمر کی یورپین لڑکیوں سے زیادہ تھی۔ لیکن دوسرے نتائج زیادہ اہم تھے۔ اس تجربے کی حمایت میں روشن خیال ہندوستانی فوراً آگے بڑھے اور دوسری جگہوں پر اسکول کی نقل کی جانے لگی۔ ۱۸۵۱ء میں کلکتے میں بیٹیوں کا انتقال ہو گیا۔ اس نے اپنی وصیت میں اپنی تمام شہری زمینوں اور جائیداد کو اسکول کے نام وقف کر دیا۔ اس کے بعد اسکول کی ذمہ داری لارڈ ڈلہوزی نے سنبھالی اور جب تک کمپنی نے اسکول کا انتظام نہیں سنبھالا اس وقت تک وہ خود اپنے ذاتی سرمائے سے اس کے اخراجات برداشت کرتے رہے۔ اس عظیم انسان کی خدمات کے اعتراف میں اسکول کو مستقلاً اس کے نام سے منسوب کر دیا گیا اور جو جلدی ہی زرقی کر کے بیٹیوں کا لچ کے نام سے ہندوستانی خواتین کی تعلیم کا پہلا اور اہم ادارہ بن گیا۔ یہ تجربہ انفرادی حیثیت سے کام کرنے والے برطانوی حکام کے متعدد تجربات میں سے ایک ہے۔ ایسے لاتعداد تجربے ہیں اور تعلیم کے علاوہ سماجی خدمات کی بہت سی دوسری شاخوں میں بھی ان کا دخل ہے۔ مگر ان سب کا تذکرہ اس قسم کی کتاب میں ممکن نہیں ہے اس لیے بیٹیوں کے اسکول کو ایک واحد ادارہ نہیں بلکہ ایسے اداروں کے ایک گروہ کا نمائندہ سمجھنا چاہیے جنہیں سرکاری حکام نے اپنی انفرادی حیثیت میں قائم کیا اور چوں کہ ان کے خیالات سے کمپنی اور مشنری دونوں اختلاف رکھتے تھے اس لیے ان کے اخراجات بھی خود ہی برداشت کیے۔

بمبئی میں ماؤنٹ اسٹوارٹ الفنسٹن کا تجربہ دوسرے قسم کا تھا۔ ۱۸۱۹ء میں جب وہ صوبے کا گورنر بنا تو اس نے دیکھا کہ مشنریوں کو چھوڑ کر بمبئی ایجوکیشن سوسائٹی ہی وہ واحد غیر سرکاری جماعت تھی جس نے عام لوگوں کو جدید تعلیم دینے کی کوشش کی تھی۔ اس کو ۱۸۱۵ء میں چرچ آف انگلینڈ کے بمبئی میں رہنے والے اراکین نے قائم کیا تھا اور اس کے سامنے خاص مقصد اینگلو انڈین اور

غریب یورپین بچوں کی تربیت کرنا تھا۔ اس سوسائٹی نے اپنی سرگرمیوں کا آغاز بمبئی میں ۱۷۱۹ء میں ریورنڈ رچرڈ کاب (REV. RICHARD COBBE) کے قائم کیے ہوئے خیراتی اسکول کا اہتمام اپنے ہاتھ میں لینے اور دوسرے نئے اسکول شروع کرنے سے کیا تھا۔ چوں کہ سوسائٹی اپنے اسکولوں میں مذہبی گھنٹے میں لازمی حاضری کے بغیر بھی ہندوستانی بچوں کو داخل کرتی تھی اس لیے بہت سے ہندو پارسی اور مسلمان بچے بھی آجاتے تھے۔ ۱۸۲۰ء تک سوسائٹی نے ہندوستانی بچوں کے چار اسکول قائم کر دیے تھے جن میں طالب علموں کی تعداد ۲۵۰ کے قریب تھی۔ اسی سال سوسائٹی نے ایک خاص کمیٹی نینٹو اسکول اینڈ اسکول بک کمیٹی کے نام سے مقرر کی۔ اس کمیٹی کے مقاصد دوہرے تھے۔ اول مقصد تو ہندوستان بچوں کے لیے موجودہ اسکولوں کو بہتر کرنا اور جہاں ضرورت ہوئے اسکول کھولنا یا نئے اسکولوں کی مدد کرنا اور دوسرا تعلیم کے حاصل کرنے والے ہندوستانی بچوں کے لیے کتابیں تیار کرنا تھا۔ ۱۸۲۲ء تک ہندوستانی بچوں کے لیے سوسائٹی کے کاموں میں کافی اضافہ ہو چکا تھا اور اس لیے وہ یہ سوچنے میں حق بجانب تھی کہ اس نے اپنے ذمہ بہت سے ایسے کام لے لیے ہیں جو اس کے اصل مقاصد سے کوسوں دور ہیں۔ اسی لیے سوسائٹی نے ۱۸۲۲ء میں مقرر کی جانے والی اپنی مخصوص کمیٹی کو ایک نئی کمیٹی کی شکل دے دی اور اسے بائیس نینٹو اسکول اینڈ اسکول بک سوسائٹی کا نام دیا۔ (جو ۱۸۲۷ء سے بائیس نینٹو ایجوکیشن سوسائٹی کے مختصر نام سے مشہور ہوئی) اس سوسائٹی کا کام ہندوستانی بچوں کی تعلیم سے متعلق تھا اور پہلی سوسائٹی نے اپنی سرگرمیوں کو صرف یورپین اور اینگلو انڈین بچوں کی تعلیم تک محدود کر لیا تھا۔ یہ ماؤنٹ اسٹوارٹ الفنسٹن کی ہمت افزائی اور رہنمائی تھی جس نے B. N. E. سوسائٹی جیسی خود مختار تنظیم کو جنم دیا۔ اس نے اس کی صلحت قبول کی اور ڈائریکٹرز کو گرانٹ ان ایڈ منظور کرنے اور سوسائٹی کو ہندوستانی عوام میں تعلیم کی اشاعت کی مخصوص ایجنسی ماننے پر بھی راضی کر لیا۔ یہ کہنا مبالغہ نہ ہوگا کہ الفنسٹن کی یہی پیمانہ دل چسپی تھی جس نے بی۔ این۔ ای۔ سوسائٹی کو ایک جلیل القدر جماعت بننے اور اس کی سرگرمیوں کے ذریعے ہندوستانیوں کو اشاعت تعلیم کے لیے ابھرنے میں منظم کرنے اور چلانے کی عملی تربیت دینے کے قابل بنا دیا۔

الفنسٹن کی کوششوں سے یہ بات واضح ہو جاتی ہے کہ اس عہد کے کچھ وسیع الدماغ حکام نے جدید تعلیم میں نجی ہندوستانی تنظیموں کو کس طرح ترقی دینے کی کوشش کی۔ انہیں اس بات کا یقین تھا کہ ذہنی اور نہ ہی کہتی وہ تمام تعلیمی لوازمات قائم کر سکتی ہے جن کی ملک کو ضرورت

ہے اور یہ کہ بہر حال ایک قوم کو چاہیے کہ وہ خود اپنے آپ کو تعلیم یافتہ بنائے۔ اپنی تعلیم کے لیے کوشش کرنا خود ایک ایسی سماجی تعلیم بن جانی ہے جو ایک اجنبی ایجنسی کے فراہم کیے ہوئے اسکولوں کے ایک بنے بنائے نظام سے کبھی حاصل نہیں ہو سکتی۔ اور یہ کہ ملک کی حیات نو کے لیے تمام ضروری تعلیمی اداروں کے قیام کے لیے بہر حال نجی ہندوستانی تعلیمی تنظیموں کو زیادہ سے زیادہ حصہ لینا پڑے گا۔ اسی لیے انھوں نے تعلیم میں نجی ہندوستانی تنظیموں کو آگے بڑھانے اور ترقی دینے کے لیے اقدامات کیے۔ یہ بات ذہن میں رکھنی چاہیے کہ اس زمانے کے ہندوستانی منضبط اور اجتماعی تعلیمی تنظیم کے جدید طریقوں سے ناواقف تھے اور انھیں اس سلسلے میں پہل اور رہنمائی کرنے والے کی ضرورت تھی۔ یہ دونوں چیزیں کمپنی کے ان روشن خیال حکام سے مل گئیں جنھیں ملک سے متعلق اپنے فرائض کا احساس تھا۔ انھوں نے اہم ہندوستانیوں سے رابطہ قائم کیا۔ جدید طریقوں کے مطابق نجی تعلیمی تنظیم کی ضرورت جٹائی اور انھیں یہ بتایا کہ اس مقصد کے حصول کے لیے انجمنوں کی تشکیل کیے ہو اور انھیں کیے چلایا جائے۔ اس قسم کی رہنمائی مفید بھی تھی اور ضروری بھی۔ تعلیمی اجارہ داری اور انجیل (بائبل) کی تعلیم پر اصرار کی وجہ سے یہ رہنمائی مشنریوں سے نہیں مل سکتی تھی اور اگر اپنی انفرادی حیثیت میں کام کرنے والے حکام کی مرہبانہ سرپرستی حاصل نہ ہوتی تو تعلیم میں نجی ہندوستانی تنظیم نے بڑا وقت بیا ہوتا۔

## ۶۔ تعلیم میں نجی ہندوستانی تنظیم (۱۸۵۳-۱۸۱۳ء)

۱۸۵۲ء سے پہلے تعلیم کے میدان میں نجی ہندوستانی تنظیم دو بالکل متضاد قسم کی سرگرمیوں میں مصروف تھی۔ ان میں سے پہلی سرگرمی ایسی اسکول، ابتدائی اور اعلیٰ دونوں، چلانے سے متعلق تھی۔ یہ اسکول اس وقت بھی تعلیم عامہ کی سب سے اہم اور سب سے زیادہ وسیع اور کھلی تھے۔ لیکن کمپنی ان اسکولوں کو نہ تو تسلیم کرتی تھی اور نہ ہی ان کی کوئی مدد کرتی تھی اور اسی لیے جہاں تک جدید نظام کا تعلق ہے نجی ہندوستانی تنظیم کی اس وسیع سرگرمی کو مجبوراً نظر انداز کرنا پڑے گا۔ دوسری نجی ہندوستانی تنظیم وہ تھی جس نے ہندوستان میں جدید نظام تعلیم کو ترقی دیا۔ یہ وہ سرگرمی تھی جس میں ۱۸۵۲ء سے پہلے ہندوستانیوں کا حصہ محض برائے نام تھا اور جو بہت سے مختلف حالات کی بنا پر تھا۔ مثلاً سارے قدامت پسند تعلیم کے نئے نظام کے خلاف تھے کٹر والدین اپنے بچوں کو اس ڈر کی بنا پر انگریزی اسکولوں میں نہیں بھیجتے تھے کہ انگریزی تعلیم ان



کے مذہبی عقائد اور اجداد کے طور طریقوں پر سے نوجوانوں کا یقین ختم کر دیتی ہے۔ یہ ڈر کچھ بے بنیاد بھی نہیں تھا۔ انہیں تو مغربی تعلیم کے ان نظریات پر بھی اعتراض تھا جن کی اشاعت نئے ابتدائی اسکولوں میں ہندوستانی زبانوں کے ذریعے ہو رہی تھی۔ انہیں ڈر تھا کہ یہ ساری نئی تعلیم ان کے مذہب میں مداخلت کے کسی خفیہ منصوبے کا حصہ ہے۔ ان حالات میں نئی تعلیم کی افادیت کی تبلیغ یا نئے نظریات پر مبنی اسکولوں کو چلانے کے لیے زبردست اخلاقی ہمت کی ضرورت تھی اور بہت کم افراد میں اتنی ہمت ہو سکتی تھی۔ دوسرے یہ کہ جدید قسم کے تعلیمی اداروں کو صرف وہی لوگ چلا سکتے تھے جنہوں نے خود نئے نظام میں تعلیم پائی ہو۔ ایسے ہندوستانیوں کی تعداد بہت کم تھی اور ان میں سے اکثر کو نہایت آسانی سے حکومت کے کسی اہم شعبے میں ایسا کام مل سکتا تھا جس سے چشم زدن میں دولت، سماجی رتبہ اور عاکماذ اقتدار سب ہی چیزیں مل جاتی اس لیے وہ نجی اسکولوں کو قائم کرنے اور انہیں چلانے کے خواہش مند نہ ہوتے تھے۔ اور یہ اسکول آج کی طرح اس وقت بھی سماجی خدمت کی ایک ایسی قسم تھے جس کا معاوضہ بہت کم ملتا تھا۔ تیسرے اس زمانے کے ایسے بہت سے سراج تصویبات تھے جنہوں نے نجی ہندوستانی تنظیم کے لیے مخصوص دشواریاں پیدا کر دی تھیں۔ مثال کے طور پر یہ خیال کہ انگریزی اسکولوں اور کالجوں کے پرنسپل یورپین ہونے چاہئیں۔ یہ ضرورت کمپنی اور مشنری بڑی آسانی سے پوری کر سکتے تھے۔ لیکن ہندوستانی، اگر وہ ضروری سرمایہ اکٹھا بھی کر لیتے تو اپنے اسکولوں اور کالجوں کی نگرانی کے لیے یورپین ملازمین کہاں سے لاسکتے تھے؟ یہ غالباً سب سے بڑی رکاوٹ تھی۔ یہ اس وقت ختم ہوئی جب حکومت نے اسکولوں اور کالجوں کے پرنسپل کے لیے یورپیوں کے تقریباً کی شرط کو ختم کیا۔ اور اس عہدے کو سنبھالنے کے لائق افراد کی ایک نئی جماعت پیدا ہو گئی۔ مگر یہ کامیابی ۱۸۸۰ء یا اس کے کچھ بعد حاصل کی گئی۔ اور جہاں تک ہندوستان کے زمانے کا تعلق ہے کالج اور ثانوی اداروں کو چلانے میں نجی ہندوستانی تنظیمیں بڑی کامیاب تھیں۔ آخر میں یہ کہ ہندوستانی تعلیمی اداروں کی اجتماعی تنظیم ہندوستانیوں کے لیے ایک نیا تجربہ تھا۔ وہ ابھی کچھ لبرل حکام اور غیر سرکاری افراد سے یہاں وہاں نئے تعلیمی ادارے چلانے کا پہلا سبق لے رہے تھے اور ابھی تجربوں کو پوری طرح یکجا بھی نہیں کر پائے تھے کہ کوئی بڑا نتیجہ سامنے آسکتا۔ اس لیے یہ کوئی تعجب کی بات نہیں ہے کہ ۱۸۵۴ء تک ہندوستانیوں کے چلائے ہوئے تعلیمی ادارے بہت چھوٹی سی اقلیت میں رہے۔ تاریخ کے طالب علم کے لیے

ان اداروں کی تعداد اہم نہیں ہے بلکہ نجی ہندوستانی تنظیم کے معیار اور اس کے لفظیاتی پہلو میں جن کی عکاسی راجہ رام موہن رائے کی زندگی میں بہت اچھی طرح سے ملتی ہے۔

#### ۷۔ راجہ رام موہن رائے (۱۸۲۳-۱۸۷۲ء)

راجہ رام موہن رائے، جنہیں صحیح طور پر نئے ہندوستان کا باؤ آدم کہا گیا ہے، ۱۷۷۲ء میں راجستھان میں پیدا ہوئے۔ ان کا تعلق ایک بڑے معزز اور قدیم برہمن خاندان سے تھا۔ سولہ برس کی عمر سے پہلے ہی انہوں نے سنسکرت، فارسی اور عربی کی مکمل معلومات حاصل کر لی تھیں۔ تصوف اور قرآن کے مطالعے نے ان کے خیالات میں اتنی زبردست تبدیلی پیدا کر دی تھی کہ ان میں اور ان کے قدامت پسند باپ کے درمیان کبھی نہ ختم ہونے والی کشمکش شروع ہو گئی جس کے نتیجے میں انہیں اپنا گھر چھوڑنا پڑا۔ اور وہ عوام کے مذہبی عقائد اور ان کی سماجی رسوم کا مطالعہ کرنے کے لیے تین چار سال تک ہندوستان میں گھومتے پھرے مگر جلد ہی باپ بیٹے میں مصلحت ہو گئی اور وہ گھر واپس آ گئے۔ ۱۷۹۶ء میں انہوں نے انگریزی سیکھنے شروع کر دی تھی۔ بعد کو عبرانی اور یونانی زبانیں بھی سیکھیں تاکہ اصل اولڈ اینڈ نیو ٹیسٹا منٹ کا مطالعہ کر سکیں۔ ۱۸۰۳ء میں ان کے والد کا انتقال ہو گیا۔ کچھ عرصے بعد انہوں نے کمپنی کی ملازمت کر لی اور اپنی محنت اور صلاحیت کی بنا پر جلد ہی ہی ریویونیو کے شعبے میں دیوان کے اس عہدے تک پہنچ گئے جو ریویونیو کے شعبے میں ہندوستانیوں کے لیے سب سے اونچا عہدہ تھا۔ انہوں نے ایک معقول سرمایہ جمع کیا اور ماہر وطن کی خدمت میں اپنا سارا وقت صرف کرنے کے لیے ۱۸۱۴ء میں نوکری سے ریٹائر ہو گئے

اگلے بیس سال یعنی ۱۸۱۴ء میں ان کے ریٹائرمنٹ اور برسٹل کے مقام پر ۱۸۲۳ء میں ان کے انتقال کے درمیان کا زمانہ قومی خدمتوں کا زمانہ ہے۔ راجہ رام موہن رائے کی سرگرمیاں ہندوستانی زندگی کے بہت سے پہلوؤں سے متعلق تھیں۔ ان میں سے مندرجہ ذیل اہم خدمات کا ذکر یہاں کیا جا سکتا ہے

(الف) وہ سنتی کی وحشیانہ رسم کے شدید مخالف تھے اور اسے ختم کرنے میں انہوں نے بنگال کی بڑی زبردست اور قابل تعریف مدد کی۔

(ب) وہ عورتوں کے ساتھ مساویانہ برتاؤ اور انسانی سلوک کے علم بردار تھے۔ انہوں نے عورتوں کو جائیداد کا حق دینے کی دکالت کی۔ وہ ان کی تعلیم کے حامی تھے۔ انہوں نے

تعداد از دواج کو کھلم کھلا بُرا کہا اور اپنی وصیت میں اپنے اس لڑکے یا وارث کو جو ایک وقت میں ایک سے زیادہ بیویاں رکھے، تمام حقوق سے محروم کر دیا۔ کم سنی کی شادی کے وہ کھلے ہوئے مخالف تھے۔ اپنی پوتی کی شادی سولہ برس کی عمر میں کی۔ وہ عورتوں کی مفروضہ کمتری کو نہیں مانتے تھے۔ مختصر یہ کہ نئے ہندوستان میں وہ عورتوں کے پہلے حمایتیوں میں سے تھے۔ انہوں نے عورتوں کی آزادی کے لیے ایک تحریک چلائی جو بعد کو اور زیادہ زور شور سے چلی۔

(ج) وہ ایک عظیم مذہبی مصلح تھے۔ تقابلی مذہب کے طالب علم ہونے کی وجہ سے انہوں نے دیکھا کہ تمام مذہبوں میں بہت سی مشترک باتیں ہیں۔ اپنے مطالعے کی بنیاد پر خود ہندو مذہب میں اصلاح کی ایک تحریک ”برہمو سماج“ چلائی۔ جیسا کہ رابندر ناتھ ٹیگور نے کہا ہے: ”انہوں نے اپنے دل کو پوری طرح کشادہ کر کے ہندوؤں، مسلمانوں اور عیسائیوں کو عام دعوت دی کہ ان کے دل کی وسعتوں میں کسی کے لیے جگہ کی کوئی کمی نہیں۔ اس لحاظ سے یہ ہندوستان کا حقیقی دل تھا جو انہوں نے دکھایا، اور اس کا حقیقی کردار تھا جو انہوں نے اپنے وجود سے ظاہر کیا کیوں کہ سچا ہندوستان اس فرد میں ہے جو سب کی عزت کرتا ہے اور سب کو اپنے دل میں جگہ دیتا ہے۔“

(د) نئے ہندوستان کے قومی معماروں میں ان کا نام صفا اول کے لوگوں میں ہے۔ انہوں نے ایک پڑھے لکھے، مہذب، خوش حال اور آزاد ہندوستان کا تصور پیش کیا اور اس زمانے کے انتظامی نظام میں کچھ خاص اصلاحات کرنے کی کوشش کی۔ انہوں نے کچھری عدالتوں میں انگریزی کے استعمال، جیوری کے ذریعے مقدمے، عدلیہ سے عائد کی علیحدگی تعزیرات اور دوسرے قوانین کی ترتیب و تدوین کی وکالت کی۔ ۱۸۲۱ء میں شائع ہونے والے بنگالی رسالے سمبد کمودی کے ایڈیٹر کی حیثیت سے انہیں درحقیقت نئے ہندوستانی پریس کا اصل بانی کہا جاسکتا ہے۔ پریس، جس کی آزادی کو سرکاری حملوں سے بچانے کے لیے انہوں نے زبردست مدافعت کی۔

پہلے پر ہمارا تعلق راجہ رام موہن رائے کے ان کاموں سے ہے جو انہوں نے ایک ملہر تعلیم کی حیثیت سے انجام دیے اور یہی وہ میدان ہے جس میں ملک کے لیے ان کی عظیم ترین خدمات ہمارے

سامنے آئیں۔ وہ ان پہلے ہندوستانیوں میں سے تھے جنہوں نے اس بات کو محسوس کیا کہ ہندوستان کی سب سے بڑی ضرورت مشرقی اور مغربی تہذیبوں کا امتزاج ہے۔ خود سنسکرت کے ایک بڑے عالم ہونے اور ہندو مذہب کی حقیقی اور قدیم شکل کی عظمت و صداقت پر پورے طور پر یقین رکھنے کی وجہ سے وہ مشرقی کلچر اور مذہب کی ازل سے آخر تک برائی کرنے والوں کا ساتھ نہیں دے سکتے تھے۔ مشرقی کلچر اور مذہب کی اس طرح برائی کرنا اس زمانے میں مشنری حلقوں میں فیشن بن گیا تھا۔ مشرقی کلچر کو مغربی کلچر سے بدل دینے کے خیال سے انہیں اتفاق نہیں تھا۔ ساتھ ہی وہ یہ بات بھی سمجھتے تھے کہ اپنی علیحدگی پسندی کی وجہ سے ہندوستانی ذہن کافی حد تک زنگ آلود ہو چکا ہے اور مغربی ادب اور سائنس کے رابطے سے ہی مشرقی تہذیب کو نئی زندگی مل سکتی ہے، اس کی خامیوں کو دور کیا جاسکتا ہے اور اسے وہ اعلیٰ اور حقیقی قدریں عطا کی جاسکتی ہیں جن کی اس میں کمی ہے۔ اس لیے انہوں نے (چند دوسرے صاحب بصیرت افراد کے ساتھ) "یورپ اور ایشیا کی بہترین خوبیوں کے ایک نئے امتزاج کی ضرورت کو محسوس کیا اور ہندوستان کرگئے پر لگے ہوئے مشنری میں ہندوستانی زندگی کے بنیادی خاکے کو بدلنے بغیر مغربی تکنیکوں سے نکلے ہوئے حسین دھاگوں کو کھپانے کی کوشش کی۔" راجہ کی یہ عظیم بصیرت انہیں نے ہندوستان کا پیغمبر بنا دیتی ہے۔ یہ صحیح ہے کہ ان کی اس نصیحت کی طرف ایک مدت تک توجہ نہیں دی گئی مگر آخر کار اسے کامیابی نصیب ہوئی۔

نئے نظام تعلیم کو راجہ کی دوسری دین کیا تھی؟ انگریزی زبان کا مطالعہ اور پھر اس کے ذریعہ مغربی سائنس اور ادب کو مقبول بنانا۔ حالانکہ وہ خود سنسکرت کے ایک بہت بڑے عالم تھے مگر انہوں نے ہندوستانیوں کو سنسکرت اور عربی پڑھانے کی تمام سرکاری کوششوں کو ناپسند کیا اور جیسا کہ تیسرے باب کے تیسرے سیکشن میں بیان کیا جا چکا ہے۔ انہوں نے حکومت سے مشرقی تعلیم کے اپنے منصوبوں کو ترک کرنے اور اس کے بجائے مغربی ادب و سائنس کی تعلیم کے کام کو شروع کرنے کی درخواست کی۔ یہ ٹھیک ہے کہ وہ اس خیال کو لوگوں کے سامنے سب سے پہلے رکھنے کا دعویٰ نہیں کر سکتے کیوں کہ ان سے پہلے ہی بات گرانٹ جیسے لوگ کہہ چکے تھے، مگر یہ بات یاد رکھنی چاہیے کہ انگریزی اور مغربی سائنس و ادب کے مطالعے کے لیے راجہ کی وکالت

نے وہ اثرات مرتب کیے جو اس سے پہلے کبھی اور کسی چیز سے نہیں ہوئے تھے۔ سب سے پہلے تو یہ کہ وہ ہندو تھے اور ان کے مخاطب بھی ہندو تھے۔ ایک یہی وجہ تھی جس نے ان کی بات کو ان مشنریوں اور حاکموں کے مقابلے میں کہیں زیادہ موثر بنا دیا۔ جن کی ہر بات کے محرکات کو شہے کی نظر سے دیکھا جاتا تھا۔ دوسرے یہ کہ وہ بہت سے ان خدمات کو دور کرنے میں بھی کامیاب ہوئے جنہوں نے اس وقت کے ہندو سماج کو انگریزی اور مغربی سائنس و ادب کے مطالعے سے روک رکھا تھا۔ قدامت پسند ہندوؤں کو یہ ڈر تھا کہ اس قسم کی تعلیم نوجوانوں کو دہریہ بنا دے گی۔ اپنا مذہب چھوڑ کر انہیں عسائیت کی طرف مائل کر دے گی یا پھر اپنی تمام روایات کے خلاف انہیں ایک غیر متوازن باطنی بنا دے گی۔ کچھ تعلیم یافتہ ہندو نوجوانوں کی شروع شروع کی مثالوں نے اس خدشے کی تصدیق بھی کی۔ ان میں سے کچھ تو واقعی عیسائی بن گئے اور کچھ رہے تو ہندو مگر اپنی مذہبی روایات کی طرف سے ان کی عقیدت ختم ہو گئی۔ ایسے لوگ بہت بڑی تعداد میں تھے جو تہذیبی اعتبار سے بڑی متوازن زندگی گزار رہے تھے اور گائے کا گوشت کھانے اور شراب پینے کے نام نہاد مغربی اوصاف کی نمائش میں بڑا فخر محسوس کرتے تھے۔ راجہ رام موہن رائے نے قول و فعل دونوں کے ذریعے یہ بات بتائی کہ مغربی تعلیم کے یہ نتائج ناگزیر نہیں ہیں۔ انہوں نے یہ بات ثابت کی کہ مغربی اور مشرقی تہذیبوں کا امتزاج ہو سکتا ہے۔ حالاں کہ ان کے امتزاج کے طریقے سے بہت سے لوگ متفق نہیں تھے لیکن وہ اپنے ہم وطنوں کو یہ یقین دلانے میں کامیاب ہوئے کہ مغربی تعلیم تہذیبی لحاظ سے ہمیشہ خونناک نہیں ہے۔ اس طرح وہ ان پہلے ہندوستانیوں میں سے تھے جنہوں نے ہندوستانیوں کے لیے ”مغرب“ کے شارح اور مفسر کی حیثیت سے کام کیا۔

تیسرے انہوں نے ویسی ہی بلکہ زیادہ قابل قدر خدمت یہ انجام دی کہ انگلستان والوں کے سامنے ہندوستان کی تفسیر پیش کی۔ انہوں نے ان احمقانہ خیالات کو دور کرنے کی پوری کوشش کی جو ہندو مت کی ماہیت، قدیم سنسکرت ادب کی کم مائیگی اور ہندوستانیوں میں کردار اور اخلاق کی قدروں کی کمی کے بارے میں پھیلے ہوئے تھے۔ راجہ کے علم و فضل، اُن کا بے داغ کردار اور اپنے مذہبی عقاید کی واضح اور قابل اطمینان تشریح نے انگریزوں کو یہ بات بتادی کہ علوم شرقیہ کو بغیر کسی چھان بین کے رد کرنا صحیح نہ ہوگا۔ اور یہ کہ ہندوستان کے نئے تعلیمی نظام میں مشرقی تہذیب کا سجداری سے مطالعہ کرنے کا ایک مقام ہے۔ یہ وہ نقطہ نظر تھا جسے بعد کو ۱۸۵۴ء کے ڈیپٹی نے بھی قبول کیا۔



نئے نظام تعلیم کو راجہ رام موہن رائے کی چوتھی بڑی دین وہ اہمیت تھی جو انہوں نے جدید ہندوستانی زبانوں کے مطالعے کو دی۔ اس معاملے میں تو خود انہوں نے بنگالی زبان میں قواعد جغرافیہ، علم نجوم اور علم الاشکال پر کتابیں لکھ کر زبردست رہنمائی کی۔ اسی وجہ سے انہیں جدید بنگالی ادب میں نثر کا بانی بھی کہا جاتا ہے۔ انہوں نے ہی سب سے پہلے بنگالی ادب میں حمد اور مناجات (THEISTIC POEMS) لکھیں اور ہندوستان کی جدید زبانوں کے مطالعے اور ان کی نشوونما کی وکالت کی۔ حالاں کہ اس طرٹ بہت عرصے تک کوئی توجہ نہیں دی گئی لیکن اپنے عہد کے تعلیمی انکار کے لیے یقیناً یہ ان کی بہت بڑی دین ہے۔

عورتوں کی تعلیم کے لیے راجہ کی وکالت بھی اتنی ہی عظیم اور قابل قدر تھی۔ یہ تصور گو کہ مشنری پیش کر چکے تھے مگر ہندوؤں میں اسے مقبول بنانے میں راجہ ہی نے مدد کی۔ انہوں نے اپنی ریلیوں کی بنیاد پڑانے شاستروں پر رکھی اور بڑے اطمینان بخش طریقے پر یہ دکھا دیا کہ قدیم زمانے میں ہندوستان کی عورتیں بہت پڑھی لکھی تھیں اور یہ کہ عورتوں کی تعلیم قدیم مذہبی روایات و عقاید کے عین مطابق ہے۔ عورتوں کی تعلیم کے بارے میں عام تعصبات کو جو اس زمانے میں ہندو سماج میں پھیلے ہوئے تھے ارفع کرنے میں برہموسماج نے بڑا کام کیا اور اس کا سہرا بڑی حد تک راجہ رام موہن رائے ہی کے سر ہے۔

۱۸۳۰ء میں راجہ انگلستان گئے اور ۱۸۳۲ء میں سلیٹ کمیٹی آف دی ہاؤس آف کانس کے سلسلے بڑی قابل تدر شہادت دی۔ اپنی زندگی کے اس آخری کارنامے میں راجہ نے کئی دوسری اصلاحات کے ساتھ سول اور کرینل قانون کی تدوین اور اہم سرکاری عہدوں پر ہندوستانیوں کے تقرر کا مسئلہ بڑے زور شور سے اٹھایا۔ یہ دونوں تجویزیں منظور ہوئیں اور ۱۸۳۲ء کے چارٹر ایکٹ میں شامل کی گئیں۔ اول الذکر پر عمل درآمد کرانے کے لیے گورنر جنرل کی کاؤنسل میں ایک لارڈ میر (رکن قانون) کا اضافہ کیا گیا۔ اور نچوڑی ہی مدت بعد اس عہدے پر کام کرنے والے پہلے فرد کی حیثیت سے میکالے ہندوستان آیا۔ مؤخر الذکر تجویز سے متعلق راجہ نے معمولی اور غیر سرکاری عہدوں پر تقرر کے علاوہ تمام بڑے عہدوں سے ہندوستانیوں کو الگ رکھنے کی پالیسی پر زبردست احتجاج کیا۔ اس نقطہ نظر کو جسے واحد ہندوستان نے پارلیمنٹ کی کمیٹی کے سلسلے میں پیش کیا متعدد انگریزوں کی بھی حمایت حاصل ہوئی اور اسی لیے یہ بغیر کسی بڑی دشواری کے منظور ہو گیا اور ۱۸۳۳ء کے چارٹر ایکٹ کے سیکشن (دفعہ) ۸۷ میں یہ بات لکھی گئی "مذکورہ علاقوں کا

ذکو کوئی مقامی باشندہ اور نہ ہی وہاں جنم لینے والا ہنر میجسٹری کی رعایا کا کوئی فرد اپنے مذہب، جائے پیدائش، نسل، رنگ یا ان میں سے کسی ایک چیز کی بنا پر مذکورہ کمپنی کے تحت کسی جگہ نوکری یا عہدے سے مستثنیٰ کیا جائے گا۔

بدقسمتی سے یہ دفعہ کئی سال تک محض کاغذ تک محدود رہی مگر اس بات سے راجہ کی اس ممتاز خدمت کی قدر کم نہیں ہوتی جو انھوں نے پارلیمنٹ سے اہم سرکاری عہدوں پر ہندوستانیوں کے تقرر کے نظریے کو کم از کم اصولی طور پر منوا کر ہندوستان کے سیاسی نشاۃ ثانیہ کے لیے انجام دی۔ یہ اور اسی قسم کی دوسری اہم خدمات ہیں جن کی وجہ سے راجہ کو نئے ہندوستان کا باوا آدم کہا جاتا ہے

## ۸۔ ۱۸۵۲ء کا ڈپٹیج

موجودہ باب میں اور اس سے پہلے باب میں بیان کیے گئے ۱۸۱۳ء اور ۱۸۵۲ء کی دریا مدت کے تمام واقعات سے اس بات کا اندازہ لگایا جاسکتا ہے کہ ۱۸۵۲ء میں ایک ایسی منزل آگئی کہ ہندوستان میں تعلیم کا ایک جامع اور وسیع جائزہ ناگزیر ہو گیا۔ ۱۸۱۳ء کے چارٹر ایکٹ کے بعد سے متعدد تعلیمی تجربات کیے گئے تھے۔ بہت سی اہلیاں اپنے اپنے طریقوں سے عوام میں تعلیم کی اشاعت کا کام کر رہی تھیں، بہت سے تنازعات پیدا ہوئے تھے جن میں سے بعض کے متعلق اب بھی آخری فیصلوں کی ضرورت تھی۔ طریقہ کار اور لائحہ عمل کے سلسلے میں بہت سی تجویزیں پیش ہوئی تھیں اور ان میں بہت تنازعات فیہ مسائل تھے جن پر بڑے سوچ بچار کی ضرورت تھی۔ مختصر یہ کہ اب وہ زمانہ آگیا تھا کہ ماضی کے تفصیلی جائزے کی روشنی میں مستقبل کی تعمیر نو کے لیے ایک تفصیلی پالیسی تجویز کر کے بہترین نتائج حاصل کیے جائیں۔ بالکل یہی کام ۱۸۵۲ء کے ڈپٹیج نے کیا۔ ۱۸۵۲ء میں کمپنی کے چارٹر کے نئے ڈپٹیج کو یہ موقع دیا۔ ۱۸۱۳ء اور ۱۸۲۳ء والے چارٹروں کی تجدید کی طرح اس مرتبہ کمپنی کے چارٹر نے ہندوستان میں تعلیم زرمیں کا تفصیلی اور طبعی جائزہ لیا اور اس کی تحقیق کی بنا پر کہ آف ڈائریکٹرز نے ۱۹ جولائی ۱۸۵۲ء کو اپنی عظیم تعلیمی دستاویز "ایجوکیشنل ڈپٹیج آف ۱۸۵۲" بھیجی۔ اس انتہائی تاریخی اہمیت والی دستاویز کو بسا اوقات "ووڈز ایجوکیشن ڈپٹیج" کا نام بھی دیا جاتا ہے جس کی وجہ یہ ہے کہ اس وقت بورڈ آف کنٹرول کے صدر چارلس ووڈ کے ایما پر یہ فیصلہ تحریر میں لایا گیا تھا۔ سو پیرا گرافوں کی یہ ایک طویل دستاویز ہے اور اس میں تعلیمی اہمیت کے بہت سے سوالوں پر

بحث کی گئی ہے۔

## ۹۔ تعلیمی پالیسی کے مقاصد

شروع شروع میں ڈیپٹی نے اس بات کی وضاحت کی ہے کہ کمپنی نے ہندوستان میں تعلیم کی تنظیم کا کام اپنے ذمہ کیوں لیا اور یہ کہ اس سے کیا نتائج متوقع ہیں۔

”متعدد اہم موضوعات میں سے تعلیم سے زیادہ کوئی دوسرا موضوع ہماری توجہ کا مستحق نہیں ہو سکتا ہے۔ ہمارے مقدس ترین فرائض میں سے کہ ہم ہندوستان کے باشندوں کو اپنے بس بھروسہ اخلاقی اور مادی نیض پہنچائیں جو مفید علوم کی عام نشر و اشاعت سے حاصل ہوتے ہیں اور جو خدا کے فضل سے ہندوستان اپنے اور انگلستان کے رابطے کی وجہ سے حاصل کر سکتا ہے.... مزید یہ کہ ہماری نظروں میں تعلیم کی اہمیت ہمیشہ بہت رہی ہے صرف اس لیے نہیں کہ ذہنی تندرستی کے لیے یہ ضروری ہے بلکہ اس وجہ سے بھی کہ یہ فائدہ اٹھانے والوں کے اخلاقی کردار کو بلند کرتی ہے اور اس کے ذریعے ہمیں ایسے کام کرنے والے فراہم ہو سکتے ہیں جنہیں ہم ان کی دیانت داری کی بنا پر زیادہ اعتماد کے ساتھ اعتبار اور زیادہ ذمہ داری والے سہولتے سکتے ہیں۔ صرف یہی نہیں کہ تعلیم کی ترقی کے لیے ہماری کوششوں کی کامیابی اور انگلستان کے کردار کا ایک دوسرے سے گہرا تعلق ہے، بلکہ ہندوستان میں یورپی علوم کی ترقی سے اس کے مادی مفاد بھی غیر متاثر نہیں رہیں گے۔ یہ علم ہندوستان کے باشندوں کو محنت اور سرمائے کے استعمال کے شاندار نتائج سہولتے گا، ملک کے وسیع ذریعوں کی نشوونما میں ہماری ہم سہری کرنے پر اگسائے گا، ان کی رہنمائی کرے گا اور تدریجاً مگر یقیناً انہیں وہ تمام نائدے پہنچائے گا جو دولت اور تجارت کے صحت مند اٹھانے کے ساتھ ساتھ ہوتے ہیں اور ساتھ ہی ان بہت سی چیزوں کی فراہمی کو زیادہ وسیع اور یقینی بنائے گا جو ہماری مصنوعات کے لیے ضروری ہیں جو ہمارے سب طبقوں کے لوگ کثرت سے استعمال کرتے ہیں اور برطانوی مزدوروں کے

بنائے ہوئے مال کی لامحدود ہنگ کو بھی پورا کرے گا۔

## ۱۰۔ اینگلیسٹ اور کلاسٹ کے مابین کشمکش

اس کے بعد ڈیپٹی سیکریٹری اینگلیسٹ اور کلاسٹ کے درمیان مباحثہ اور کشمکش کا ذکر ہے۔ یہ بات قابلِ لحاظ ہے کہ یہ دستاویز اور نیشنل پارٹی کے نقطہ نظر کو میکالے کی طرح چھان بین کے بغیر ہی رد نہیں کرتی بلکہ یہ ہندوستان کی کلاسیکی زبانوں کے مطالعے سے ہونے والے فوائد کو پسندیدگی کی نظر سے دیکھتی ہے اور مانتی ہے کہ "ان (زبانوں) میں موجود مواد کی واقفیت تاریخی اور قدامت شناسی کے مقاصد کے لیے بڑی مفید ہے۔ ہندو اور مسلم قانون کے مطالعے کے لیے بھی ان زبانوں کا علم ضروری ہے اور ہندوستان کی بول چال کی عام زبانوں کی ترقی اور تنقیدی فلاح کے لیے بھی ان کی (کلاسیکی زبانوں کی) بڑی اہمیت ہے؛ ڈیپٹی سیکریٹری میں "ہندو فلسفے کے بعض حصوں پر زیادہ محکم اخلاق اور ذہنی ترقی یافتہ سائنس کی قلم لگانے میں ممتاز مشرقی علماء کی قابلِ تعریف کوششوں" کا ذکر بھی کیا گیا ہے اور "ہندوستان کے پڑھے لکھے طبقوں پر جن میں ان قدیم زبانوں کے لیے موروثی احترام کا جذبہ ہے، جو اچھے اثرات مرتب ہوئے ہیں" ان کا بھی تذکرہ ہے۔ ان سب کے باوجود ڈیپٹی سیکریٹری کے رائے سے اتفاق کرتا ہے اور کہتا ہے کہ "سائنس اور فلسفے کا جو نظام مشرقی علوم کی بنیاد ہے وہ بھیانک غلطیوں سے پر ہے اور مشرقی ادب، تمام جدید ترقیوں اور دریافتوں کے اعتبار سے بڑا کم مایہ ہے؛ ڈیپٹی سیکریٹری مندرجہ ذیل اعلان پر بحث کو ختم کر دیتا ہے؛

ہیں اس بات کا بہت زور دار طریقے پر اعلان کرنا چاہیے کہ جو تعلیم ہم ہندوستان میں پھیلانا چاہتے ہیں اس کا مقصد یورپ کے ترقی یافتہ فنون، سائنس فلسفے اور ادب یعنی مختصراً یورپین علوم کی اشاعت ہوگا۔

## ۱۱۔ ذریعہ تعلیم

اس کے بعد ڈیپٹی سیکریٹری میں ذریعہ تعلیم کے سوال پر بحث کی گئی ہے۔ سب سے پہلے تو یہ دستاویز اس بات کی وضاحت کرتی ہے کہ کس طرح "ہندوستان کی مقامی زبانوں میں یورپ کی کتابوں سے ترجموں اور تصنیفات کے فقدان اور اعلیٰ مشرقی زبانوں کی تصانیف میں ملنے والے یورپی علوم کی

نامکمل شکل و صورت کی وجہ سے "انگریزی کو ذریعہ تعلیم کی حیثیت سے استعمال کرنا ناگزیر ہو گیا ہے۔ دستاویز بہر حال اس بات کا اعتراف کرتی ہے کہ اس کا رروائی کا ایک خراب نتیجہ "مقامی زبانوں کے مطالعے کو نظر انداز کرنے کے رجحان کی شکل میں نکلا۔ اس کے بعد دستاویز نے اس خیال کی تردید کی ہے کہ کمپنی نے انگریزی کو ذریعہ تعلیم کی حیثیت سے محض دیسی زبانوں کو دبانے اور ہندوستانی زبانوں کے مطالعے کو روکنے کے لیے اختیار کیا۔ اور یہ دکھانے کے لیے کہ ہندوستان میں انگریزی اور ہندوستانی زبانیں کس طرح مشترکہ طور پر صحیح تعلیم کی اشاعت میں مدد کر سکتی ہیں، دستاویز میں کہا گیا ہے،

تعلیم کے کسی بھی نظام میں، انگریزی زبان، جہاں اس کی مانگ ہو پڑھائی جانی چاہیے۔ مگر اس تعلیم کے ساتھ ضلع کی مقامی زبان کے مطالعے کی طرف بھی مناسب توجہ ہونی چاہیے اور عام تدریس جو اس زبان کے ذریعہ ممکن ہو، وہ ہی کافی چاہیے اور اگرچہ ان لوگوں کے لیے جنہوں نے انگریزی میں کافی بیانت پیدا کر لی ہے، یہی زبان آگے چل کر بہترین ذریعہ تعلیم ہو سکتی ہے مگر ان بڑے گروہوں کے لیے جو یا تو انگریزی سے ناواقف ہیں یا نامکمل واقفیت رکھتے ہیں، دیسی زبانوں کا استعمال کیا جانا ضروری ہے۔ یہ بات مؤثر طور پر صرف ان استادوں اور پروفیسروں کے ذریعے ہو سکتی ہے جو خود انگریزی جانتے ہوں اور اس بنا پر تمام علوم کی جدید ترین ترقیوں تک ان کی رسائی ممکن ہو اور وہ اس طرح حاصل کی ہوئی معلومات کو مادری زبان کے ذریعے اپنے ہم وطنوں تک پہنچائیں۔ جوں جوں مقامی زبانوں کی اہمیت کا احساس ہوتا جائے گا، ہندوستان کی مقامی زبانوں کا ادب، یورپی کتابوں کے ترجموں یا ان ذہنوں کی تخلیقات سے جو یورپین ترقی کی روح سے متاثر ہوں گے، بتدریج مالا مال ہوتا جائے گا اور آہستہ آہستہ یورپین علوم و ادب کے تمام طبقوں کی دسترس میں آتے جائیں گے۔ اس لیے ہم انگریزی کو اور ہندوستان کی مقامی زبانوں کو بھی یورپی علوم کی اشاعت کا مناسب ذریعہ سمجھتے ہیں اور ہماری یہ خواہش ہے کہ ان دونوں زبانوں کو ہندوستان کے تمام اسکولوں میں اعلیٰ معیار پر پڑھایا جائے اور ان کے لیے ایسے استاد مقرر کیے جائیں جو ضروری بیانتوں کے مالک ہوں۔



ہم دیکھتے ہیں کہ ڈسپیچ میں ابھی تک جن تین مسائل کا ذکر کیا گیا ہے وہ پڑانے تنازعات سے متعلق ہیں اور اس دستاویز میں حامل شدہ نتائج کو اجمالی طور پر بیان کر دینے کے علاوہ کچھ نہیں کہا گیا ہے۔

## ۱۲۔ نئی اسکیمیں

(الف) ایجوکیشن ڈیپارٹمنٹ۔ اس کے بعد ڈسپیچ ان نئے منصوبوں کی وضاحت کرتا ہے کہ جن کی ابتدا کی جانے والی تھی۔ ان میں پہلا منصوبہ ان پانچ صوبوں میں سے ہر صوبے جس میں کمپنی کا سارا علاقہ منقسم تھا یعنی بنگال، مدراس، بمبئی، شمالی مغربی صوبہ اور پنجاب میں ایک ڈیپارٹمنٹ آف پبلک انسٹرکشن کا قیام تھا۔ ڈیپارٹمنٹ کو ایک اہم افسر ڈائریکٹر آف پبلک انسٹرکشن کے تحت رکھنے کی سفارش کی گئی اور اس افسر کی مدد کے لیے معائنہ کرنے والے افسروں کی ایک معتدبہ تعداد تجویز کی گئی۔ اپنے صوبے میں تعلیمی ترقی سے متعلق ایک سالانہ رپورٹ حکومت کو پیش کرنا اس افسر کی ذمہ داری قرار دی گئی۔

(ب) یونیورسٹیاں۔ دوسری اسکیم یونیورسٹیوں کے قیام سے متعلق تھی۔ جیسا کہ ہم پہلے دیکھ چکے ہیں کہ ۱۸۵۴ء میں کلکتے میں ایک یونیورسٹی کے قیام کے لیے کاؤنسل آف ایجوکیشن کی تجویز ڈائریکٹر نے یہ کہہ کر رد کر دی تھی کہ یہ ابھی قبل از وقت ہے مگر اب انہوں نے محسوس کیا کہ ہندوستانیوں میں لبرل ایجوکیشن کے فروغ اور بڑھتی ہوئی یورپین اور اینگلو انڈین آبادی کی ضرورتوں کے پیش نظر یونیورسٹیوں کے قیام کا وقت آ گیا ہے۔ چنانچہ ڈسپیچ میں یہ ہدایت کی گئی ہے کہ کلکتے اور بمبئی میں یونیورسٹیاں قائم کی جانی چاہئیں۔ اس کے علاوہ یہ دستاویز یہ بھی کہتی ہے کہ ڈائریکٹر مدراس میں یا ایک کے کسی بھی حصے میں جہاں ایسے اداروں کی معذور تعداد ہو جہاں سے مناسب تربیت پائے ہوئے امیدوار ڈگری لینے کے لیے مل سکیں، یونیورسٹی کو قائم کرنے کی اجازت دینے کے لیے تیار ہیں۔ تمام یونیورسٹیوں کو لندن یونیورسٹی (جہاں اس وقت ایک ایم اے لینے والی یونیورسٹی تھی) کے نمونے پر چلانا تھا۔ ان کی سینٹ حکومت کی طرف سے نامزد چانسلر وائس چانسلر اور فیلوز پر مشتمل تھیں۔ امتحانات لینا اور ڈگریاں دینا یونیورسٹی کے اصل کام تھے۔ لیکن یہ بات بہت دل چسپ ہے کہ آج سے لگتے پہلے بھی اس دستاویز نے علوم کی مختلف شاخوں میں پروفیسر کے فہم کی سفارش کی تھی۔

(ج) سارے ہندوستان میں درجہ بند اسکولوں کا قیام

صوبائی شعبہ تعلیم (ایجوکیشن ڈپارٹمنٹ) اور یونیورسٹیوں کے قیام کی دو اسکیموں کے تذکرے کے بعد دستاویزان درجہ بند اسکولوں کے قیام کی تجویز بیان کرتی ہے جو ڈائریکٹرز سارے ملک میں قائم کرنا چاہتے تھے۔ اس درجہ بندی کے ایک سرے پر یونیورسٹیاں اور ان سے ملحق کالج آتے تھے جو آئٹس اور سائنس کی مختلف شاخوں کی تعلیم دیتے تھے۔ ان سے نیچے وہ ہائی اسکول تھے جہاں انگریزی یا کسی جدید ہندوستانی زبان میں تعلیم دی جاتی تھی اور سب سے نیچے ایسی ابتدائی اسکول تھے۔

ڈپٹی نے اس بات کا اعتراف کیا کہ ماضی میں حکومت کی تمام کوششیں کالجوں کے قیام کی طرف لگی ہوئی تھیں اور ان کالجوں میں تعلیم کے لیے مقرر شدہ رقم کا زیادہ حصہ صرف ہو جاتا تھا۔ دستاویز نے نظریہ تقطیر کے اپنائے جانے پر بھی افسوس کا اظہار کیا جس کے باعث ”حکومت کی ساری کوششوں کو ہندوستان کے باشندوں کی ایک بہت محدود تعداد اور زیادہ تر اعلیٰ طبقات کے لوگوں کے لیے بہت اعلیٰ قسم کی تعلیم حاصل کرنے کے ذرائع فراہم کرنے میں لگا دیا۔ ڈپٹی میں صاف کہا گیا ہے کہ ان اعلیٰ طبقات کو آئندہ سے اپنے پیروں پر کھڑا ہونے دیا جائے۔ اس کے بعد ڈپٹی تجویز کرتا ہے:

اگر ممکن ہو تو ہمیں اپنی توجہ اس مسئلے کی طرف مبذول کرنی چاہیے جو اب اور زیادہ اہم ہو گیا ہے اور جس کے بارے میں یہ اعتراض کرنا پڑے گا کہ اسے اب تک بہت نظر انداز کیا گیا ہے۔ وہ مسئلہ یہ ہے کہ عوام کی اس بڑی تعداد کو، جو محض اپنے طور پر کسی طرح کی تعلیم حاصل کرنے کی قطعاً کوئی صلاحیت نہیں رکھتی، زندگی کی ہر منزل کے لیے کارآمد، مفید اور اعلیٰ تعلیم کس طرح دی جائے۔ آئندہ ہم حکومت کی اعلیٰ سرگرمیوں کو اسی سمت میں بڑھتے دیکھنا چاہتے ہیں اور اس مقصد کے حصول کے لیے ہم ہمارے ایک معتدبہ اصفیٰ کو منظور کرنے کے لیے بھی تیار ہیں۔“

اس مقصد کو حاصل کرنے کے لیے ڈائریکٹرز نے ہائی اسکولوں کی تعداد میں اصفیٰ کی سفارش کی۔ عام طور پر لوگ یہ بات نہیں سمجھتے کہ دستاویز میں وہ ہائی اسکول متصور تھے جو ہندوستانی زبانوں کے ذریعے اچھی عام تعلیم بتیائیں لیکن اگلے صفحے پر دیا گیا پیراگراف ساری صورت حال واضح کر دے گا:

”ہم ان اینگلو ورنایکولر اور ورنایکولر دونوں طرح کے اسکولوں کو ایک ہی قسم میں شامل کرتے ہیں کیوں کہ ذریعہ تعلیم کے اختلاط کی بنا پر اس وقت اسکولوں کے درمیان جو حد فاصل ہے ہم اسے قائم نہیں رکھنا چاہتے۔ اس میں کوئی شبہ نہیں کہ اس وقت جو تعلیم دی جا رہی ہے اینگلو ورنایکولر اسکولوں میں اس کا معیار ورنایکولر اسکولوں کے مقابلے میں کہیں اونچا ہے۔ مگر رفتہ رفتہ دونوں کا یہ فرق کم ہوتا جائے گا۔ بعد کو جیسے جیسے ان ورنایکولر زبانوں کے خزانے میں اضافہ ہوتا جائے گا تعلیمی کاموں میں ان کی کارکردگی بڑھتی جائے گی، اور اسکول ماسٹروں کی ایک بڑی جماعت پیدا ہو جائے گی جو اعلیٰ درجے کی تعلیم دینے کے قابل ہو جائیں گے۔“

ان ہائی اسکولوں اور مڈل اسکولوں کے نیچے وہ ابتدائی دیسی اسکول تھے جنہیں ڈائریکٹریز معقول گرانٹ این ایڈمنسٹریٹرز کو فروغ دینا چاہتے تھے۔ اس سلسلے میں ڈائریکٹریز نے حکومت ہند کی توجہ دیسی اسکولوں کے فروغ کے لیے تھامسن کے اس منصوبے کی طرف مبذول کرائی جو اس نے شمال مغربی صوبے میں کامیابی کے ساتھ چلایا تھا اور سفارش کی کہ اس منصوبے کو جتنے وسیع پیمانے پر ہو سکے اختیار کیا جائے۔

ان مختلف منزلوں کے اسکولوں کو ایک دوسرے سے ملانے کے لیے یہ تجویز کیا گیا کہ ہونہار طالب علموں کے لیے کچھ وظیفے مقرر کیے جائیں تاکہ یہ لوگ اسکول اور کالجوں کے اعلیٰ معیار تک تعلیم جاری رکھ سکیں۔ اس سلسلے میں ڈپٹی سٹیج نے یہ رائے ظاہر کی کہ :-

”اگر معمولی ابتدائی تعلیم سے لے کر یونیورسٹی میں دی جانے والی ”لبرل ایجوکیشن“ کے معیار تک تمام درجوں کی جانچ پڑتال کا کام کار گزار اور لائق آدمیوں کے ہاتھوں میں ہو اور تمام منزلوں کی ہر جماعت کے طالب علموں کو ان کی قابلیت کے انعام کی حیثیت سے امداد دے کر ہمت افزائی ہوتی رہے تو وظیفوں کے ایسے نظام کے ذریعے جو بہر حال ہمیں بنانا پڑے گا، ہم یقیناً ہندوستان کی تعلیم میں زندگی اور توانائی پیدا کر سکیں گے اور اس کی نعمتیں عوام کے تمام طبقوں تک بتدریج مگر مسلسل طور پر پہنچتی رہیں گی۔“

ڈپٹی سٹیج کی مندرجہ بالا تجویز کے تین اہم پہلو ہیں (۱)، نظریہ تقطیر کی تردید (۲) ثانوی منزل

پر جدید ہندوستانی زبانوں کو ذریعہ تعلیم بنانا اور (۲) دیسی اسکولوں کو قومی نظام تعلیم کی بنیاد کی حیثیت دینا۔ ان تمام اصولوں میں لڈا آک لینڈ کی تنزل پذیر پالیسی کی تیسخ نمایاں ہے۔

(د) گرانٹ ان ایڈ - ڈسپیچ نے بہترین اسکیم پیش کی۔ مگر یہ ظاہر تھا کہ جب اس اسکیم پر پورے طور پر عمل درآمد ہوگا تو کپنی زبردست اخراجات میں پھنس جائے گی اور وہ بغیر مزید ٹیکسوں کے اسے برداشت نہ کر سکے گی۔ بد قسمتی سے ڈائریکٹرز نے اس مسئلے کا صحیح حل نکالنے سے اجتناب کیا اور یہ کہہ کر کہ وہ اپنے نئے پروگرام کے اخراجات میں ایک "معتدبہ اضافہ" منظور کرنے کے لیے تیار ہیں اپنا دامن چھڑا لیا۔ ان کو بڑی سادگی سے اس بات کا یقین تھا کہ نجی تنظیموں کو "گرانٹ ان ایڈ" دینے کی پالیسی ہندوستان میں بھی مسئلوں کو اسی طرح حل کر دے گی جس طرح اس نے انگلستان میں تعلیم عامہ کے مسائل کو حل کر دیا تھا۔ ان کا کہنا تھا کہ :-

حکومت کی طرف سے ہندوستانی باشندوں کی تعلیم کے لیے تمام صرفے ہٹا کرنے کے عدم امکان اور اس امداد پر جو کوشش کر کے حاصل کی جاسکتی ہے (ریاست نے برائے نام ہی جہم کی ہمت افزائی کی ہے) غور و خوض کرنے سے ہم اس نتیجے پر پہنچے ہیں کہ اس سلسلے میں ہندوستان کی ضرورتوں کو پورا کرنے کا سب سے مؤثر طریقہ یہ ہوگا کہ حکومت کی گرانٹ کو اس امداد سے ملا لیا جائے جو کوشش کرنے سے ہندوستان کے تعلیم یافتہ اور دولت مند باشندوں کی سخاوت اور دوسرے مخیر حضرات سے حاصل کی جاسکتی ہے۔

اس لیے ہم نے ہندوستان میں گرانٹ ان ایڈ کے اس نظام کو اپنانے کا فیصلہ کیا ہے جو اس ملک میں (یعنی انگلستان میں) بڑا کامیاب رہا ہے۔ ہم بڑے اہتمام کے ساتھ یہ توقع کرتے ہیں کہ حکومت کے اخراجات میں اضافہ کرنے کے مقابلے میں حکومت کی امداد کے علاوہ اس طرح مقامی ذریعوں کا تعاون حاصل کر کے تعلیم میں کہیں زیادہ تیز رفتار ترقی ہوگی۔ اس طریقہ کار سے ایک اور فائدہ یہ حاصل ہوگا کہ مقامی ضرورتوں کی تکمیل کے لیے مقامی ذریعوں پر بھروسہ کرنے کا جذبہ بیدار کیا جاسکے گا جو قوم کی بہبودی کے لیے کچھ کم اہمیت نہیں رکھتا۔

ڈسپیچ اس کے بعد کچھ اور قابل غور تجاویز پیش کرتا ہے اور توقع کرتا ہے کہ تمام صوبائی حکومتیں گرانٹ ان ایڈ کے لیے اپنے قوانین مرتب کریں گی۔ مثال کے طور پر گرانٹ ان ایڈ اسکولوں

کو دی جائے گی۔

(i) جو اچھی سیکور تعلیم دیتے ہیں (اگر وہ کوئی مذہبی تعلیم دیتے ہیں تو اسے نظر انداز کر دیا جائے)

(ii) جہاں اچھا مقامی انتظام ہے۔

(iii) جو سرکاری حکام کے معائنے کے لیے آمادہ اور ان کی عاید کی ہوئی شرائط کو مانتے ہوں۔

(iv) طالب علموں سے فیس، چاہے وہ برائے نام ہو، ضرور لیتے ہوں۔

اس موضوع پر بحث مندرجہ ذیل الفاظ پر ختم ہوتی ہے :-

”ہم اس وقت کے منتظر ہیں جب گرانٹ ان ایڈ کے نظام کے

بتدریج فروغ کے ساتھ حکومت کا براہ راست انتظام پورے طور پر ختم ہوگا

اور جب موجودہ سرکاری ادارے، خصوصاً اعلیٰ تعلیم والے، بغیر کسی خطرے

کے بند کیے جاسکیں گے یا ان کا انتظام مقامی جماعتوں کے سپرد کیا جاسکے گا

جس پر حکومت کا کنٹرول بھی ہوگا اور جنہیں حکومت سے مالی امداد بھی ملے گی“

ایک ایسے وقت جب کہ ہندوستانی تنظیمیں بہ مشکل شروع ہوئی تھیں اور عوام کی ضرورت

کو دیکھتے ہوئے مشنری تنظیمیں بہت کم تھیں، گرانٹ ان ایڈ کے نظام پر اتنا زور دینے پر

تعجب ہوتا ہے۔ مگر ڈیپٹی سیکرٹری کے اس حصے پر ایک مشنری کا بیان بڑا تو نسیمی ہے :-

”ہندوستان کی نئی تعلیمی پالیسی کے سلسلے میں دوسرے قطعی اقدام

یعنی مورخہ ۱۹ جولائی ۱۸۵۲ء کی سرچارلس رورڈ (جو بعد میں لارڈ ایبلی نیکس

کہلائے) کی مشہور تعلیمی دستاویزہ کی تشکیل میں ڈنٹ اور اس کے متنازع

دوست سرچارلس ٹریویلیاں نے حقیقی اثر ڈالا۔ ایسٹ انڈیا کمپنی کے چارٹر

کی آخری تجدید سے پہلے ۱۸۵۲ء میں، جب طویل اور پیچیدہ بات چیت

جاری تھی، ڈنٹ انڈیا میں تھا اور سرکاری حلقوں میں اسے ہندوستانی

معاملات میں مستند ترین فرد سمجھا جاتا تھا۔ اس مسئلے پر اس سے اکثر

مشورہ کیا جاتا تھا۔ اس نے اپنی شخصیت کا سارا زور اس بات پر لگا دیا کہ

”ہندوستانی تعلیم کا یہ میگنا کارٹا“ قانون بن جائے۔



مشنوں کے لیے بھی گرانٹ ان ایڈ کا یہ نظام بڑی اہمیت رکھتا تھا جب کہ پہلے کسی بینک یا کسی ہارڈنگ کے مخیرانہ فرمان کے باوجود حکومت مشن اسکولوں کو مالی امداد دینے پر مشکل سے رضامند ہوتی تھی۔ اب وہاں مشنوں کو ایک مزید آئینی حق حاصل ہو گیا اور چوں کہ اس مشہور دستاویز کی تالیف و تشکیل میں ڈاکٹر ڈن جیسے مشنریوں کا نمایاں اثر تھا اس لیے یہ بات بالکل واضح تھی کہ گرانٹ ان ایڈ کے نظام کا خاص رجحان پہلے کے مقابلے میں نسبتاً زیادہ بڑے پیمانے پر مشنوں کی ہمت افزائی کرنے کی طرف ہو گا تاکہ وہ ابتدائی تعلیم کے انتہائی خوش گوار کام میں پہلے کے مقابلے میں زیادہ انہماک سے لگ جائیں۔

اس سلسلے میں مذہبی تعلیم کی طرف اس "ڈسپیچ" کا رویہ قابل غور ہے کیوں کہ اس میں مشنری کوششوں کے لیے سرکاری ہمدردی نظر آتی ہے۔ جہاں تک امدادی اسکولوں کا تعلق تھا (اس زمانے میں جن سے مراد صرف مشنری اسکول تھے) اس دستاویز نے یہ خواہش ظاہر کی کہ معائنہ کرنے والے افسروں کو کسی بھی اسکول میں پڑھائے جانے والے مذہبی اصولوں کی طرف کسی قسم کی توجہ نہیں دینی چاہیے۔ ڈسپیچ کے بموجب :-

"سرکاری اداروں میں مذہبی تعلیم کے سلسلے میں ہمارے خیالات کے بارے میں کافی غلط فہمیاں پھیلی ہوئی معلوم ہوتی ہیں۔ یہ ادارے ہندوستان کی آبادی کے فائدے کے لیے قائم کیے گئے تھے۔ ان اسکولوں کے مقصد کی تکمیل کے لیے یہ ناگزیر تھا اور اب بھی ہے کہ ان میں دی جانے والی تعلیم خاص طور پر سیکولر ہو۔ ہم سمجھتے ہیں کہ بائبل اسکولوں اور کالجوں کے کتب خانوں میں رکھ دی گئی ہے اور طالب علموں کو اسے آزادی سے دیکھنے کا موقع ہے۔ یہ ویسا ہی ہے جیسا کہ ہونا چاہیے۔ مزید یہ کہ اگر کوئی طالب علم اپنی مرضی سے جیسائی مذہب کے موضوع پر اپنے استادوں سے وضاحت چاہتا ہے تو ہمیں اس پر کسی قسم کی پابندی لگانے یا اسے ناپسند کرنے کی کوئی خواہش نہیں ہے بشرطیکہ

یہ معلومات طالب علم کو اسکول کے اوقات سے باہر دی جائیں۔ ایسی تعلیم دونوں طرف سے رضا کارانہ ہوگی اور اس لیے کہ ہماری نیت پر ذرہ برابر شبہ نہ کیا جاسکے کہ حکومت تبلیغ مذہب کے لیے اپنا اثر استعمال کرتی ہے یہ ضروری ہے کہ جانچ کرنے والے افسران اپنے وقتاً فوقتاً ہونے والے معائنوں میں اس کی طرف کوئی توجہ نہ دیں۔۔۔۔۔

(۷) استادوں کی تربیت : اس کے بعد اس دستاویز میں اسکولوں کے لیے مناسب لیاقت کے استادوں کی فراہمی کے سوال پر بحث کی گئی ہے اور کہا گیا ہے :

(اس موضوع پر) اس سے زیادہ مناسب بات ہم کچھ نہیں کہہ سکتے کہ برطانیہ میں مروج منصوبے کا حوالہ دیں جس کے بارے میں ہمارا خیال ہے کہ ہندوستان میں اس کو اپنانا بہت آسان ہوگا، جیسا کہ آپ کو کاؤنسل کی کمیٹی کی رپورٹوں (جن کی نقیض منسلک ہیں) کے دیکھنے سے معلوم ہوگا کہ یہ منصوبہ زیر تربیت استادوں کو منتخب کرنے، ان کو وظیفے دینے (اسکول کے مقررہ اوقات کے علاوہ کام کرنے والے استادوں کو مختصر سا کچھ معاوضہ دینے) اگر وہ لائق ثابت ہوں تو ان کو نارمل اسکولوں میں داخل کرنے اور نارمل اسکول میں ٹریننگ کی تکمیل کے بعد ان کو سرٹیفیکیٹ دینے اور بعد کو جب اسکول ماسٹر کی حیثیت سے ان کا تقرر ہو جائے تو انہیں مناسب تنخواہ دلانے پر مشتمل ہے۔ ہندوستان میں کالجوں اور اسکولوں دونوں میں اور گرانٹ ان ایڈ کے ذریعے ان تمام اداروں میں اس طریقہ کار پر عمل درآمد ہونا چاہیے جو سرکاری معائنے کی شرط کے تحت آتے ہیں۔

ہماری خواہش ہے کہ دوسری پبلک ملازمتوں کی طرح اسکول ماسٹر کا پیشہ بھی یہاں کے باشندوں کے لیے مرغوب ہو جائے گا۔

### ۱۳۔ تعلیم اور ملازمت

اس کے بعد تعلیم یافتہ ہندوستانیوں کی ہمت افزائی کا مسئلہ لیا گیا ہے۔ ڈیپٹی میں لکھا ہے :۔  
پہلی ہمیشہ سے یہ رائے رہی ہے کہ ہندوستان میں تعلیم کے فروغ سے

حکومت کے تمام شعبوں میں ملازمت کے لیے ذہین اور دیانت دار لوگ فراہم ہو سکیں گے۔ اس سے انتظاریہ کی تمام شاخوں کی کارکردگی میں بہت اضافہ ہو جائے گا اور دوسری طرف وہ بے شمار خالی آسامیاں جنہیں پُر کرنے کی مسلسل ضرورت پیش آتی رہے گی، تعلیم کے فروغ کی محرک ثابت ہوں گی۔۔۔

ہماری خواہش یہ ہے کہ جہاں کہیں سرکاری ملازمت کے لیے امیدواروں میں دوسری لیاقتیں مساوی ہوں اس شخص کو قطع نظر اس کے کہ اس نے کہاں اور کس طرح تعلیم حاصل کی، ترجیح دینی چاہیے جس نے نسبتاً اچھی تعلیم حاصل کی ہے اور معمولی جگہوں کے لیے دوسری باتوں میں برابر ہونے کے بعد بھی اس شخص کے مقابلے میں جو پڑھنا لکھنا بالکل نہیں جانتا ہے اسے رکھنا چاہیے جو تھوڑا بہت بھی لکھنا پڑھنا جانتا ہے۔

لیکن سرکاری ملازمتوں کی تعداد چاہے جتنی بھی بڑھ جائے، ہندوستانی باشندوں کے رجحان کو فائدوں کے ان زیادہ وسیع اور زیادہ اہم پہلوؤں کی طرف موڑنا چاہیے جو ایک لبرل ایجوکیشن سائنس لائی ہے۔ ان کے احساسات و جذبات سے واقف لوگوں کو چاہیے کہ وہ ہندوستانیوں کو، علم سے حاصل ہونے والے عملی فائدوں کا مسلسل احساس دلاتے رہیں۔

### ۱۴۔ تعلیم نسواں

آخر میں یہ دستاویز تعلیم کے بعض دوسرے مسائل کے بارے میں کچھ تجاویز پیش کرتی ہے۔ مثال کے طور پر دستاویز ہندوستانی زبانوں میں اچھی درسی کتابوں کی فراہمی کی ضرورت، عملی تعلیم اور اس مقصد کو حاصل کرنے کے لیے پیشہ ورانہ کالجوں اور صنعتی اسکولوں کے قیام اور تعلیم نسواں کی فوری ترقی کی ضرورت کی طرف اشارہ کرتی ہے۔ اس آخری مسئلے کے بارے میں دستاویز کا کہنا ہے کہ:-

”ہندوستان میں تعلیم نسواں کی اہمیت کو کم نہیں کیا جاسکتا۔ ہمیں اس احساس سے مسرت ہونے کی ضرورت ہے کہ بہت سے ہندوستانیوں میں اپنی لڑکیوں کو تعلیم دلانے کی خواہش بڑھی ہے۔ اس ذریعے سے تعلیم یافتہ مردوں

کے مقابلے میں افراد کی کہیں بڑی تعداد کے تعلیمی اور اخلاقی مزاج کو ترقیب دی جاسکتی ہے۔ ہم دیکھ چکے ہیں کہ زمانہ اسکول ان اسکولوں میں شامل نہیں جنہیں گرانٹ ان ایڈ دی جاسکتی ہے۔ ہم اس سمت میں کی جانے والی کوششوں سے اپنی ہمدردی کا اظہار کیے بغیر نہیں رہ سکتے۔ بنگال کی حکومت کے نام اپنے ایک حکم میں گورنر جنرل ان کا ڈنسل نے اعلان فرمایا ہے کہ حکومت کو ہندوستان میں عورتوں کی تعلیم کے لیے کھلی اور پرجوش امداد دینی چاہیے اور اس حکم سے ہم بالکل متفق الرائے ہیں اور راؤ بہادر میگاٹن بھائی کرم چند جیسے لوگوں کو نشانِ عزت عطا کیے جانے سے قطعی اتفاق کرتے ہیں جنہوں نے احمدآباد میں دو زمانہ اسکول قائم کرنے کے لیے بیس ہزار روپے چندہ دیا کیوں کہ ایسے ہی ذریعوں سے تعلیم نسواں کے فروغ کے لیے ہماری خواہش کا لوگوں کو پتہ چلتا ہے۔

## ۱۵۔ دستاویز پر تنقید

تاریخی اہمیت کی اس عظیم دستاویز کی یہ اہم دفعات تھیں۔ ان کے فوری اثرات یہ ہوئے کہ برطانوی ہند کے ہر صوبے میں ایک شعبہ تعلیم قائم کیا گیا اور کلکتہ، مدراس اور بمبئی میں یونیورسٹیاں بنائی گئیں۔ ثانوی تعلیم کو اور کسی حد تک ابتدائی تعلیم کو بھی بڑھا دیا۔ اس دستاویز نے گرانٹ ان ایڈ کے نظام کو متعارف کرایا اور استادوں کے لیے تربیتی ادارے قائم کیے۔ یہ دستاویز تاریخی دستاویزوں کے اس سلسلے کی آخری اور مکمل ترین کڑی ہے جس میں گرانٹ کی کتاب "آبزر ویشنس" ۱۸۱۳ء کے چارٹر ایکٹ کی دفعہ ۳۳، لارڈ منسٹو کی رپورٹ لارڈ مونا سرجنرٹس، مٹکان، الفنسٹن، سر تھامس منرو، لارڈ میکالے اور لارڈ آک لینڈ کی تجویزوں پر مشتمل ہے۔ یہ ہندوستان کی تعلیم کے اس دوسرے عہد کا آخری کارنامہ ہے جس میں "بورڈ نظام تعلیم" کی بنیادیں رکھی گئیں۔ یہ ہمارے لیے ایک بہت اچھا پلیٹ فارم تھی کرتی ہے جہاں سے ہم ماضی پر ایک تنقیدی نظر ڈال سکتے ہیں اور جیسا کہ آنجنابی ایم۔ آ۔ پرائیڈ نے کہا کہ "یہ معلوم کرنے میں کہ ڈیپٹیج کے مضمون کے پیش نظر جو مقاصد تھے ان کے حصول میں ہیں کہاں تک کامیابی ہوئی ہے اور یہ دیکھنے میں کہ اس عہد کی تعلیمی ترقی سے پیدا ہونے والے نئے ماحول اور کچھ وقت گزرنے کے ساتھ پچھلے سو برسوں میں ہمارے تعلیمی مقاصد میں کیا تبدیلیاں

آئی ہیں یہ دستاویز ہماری مدد کرتی ہے لہ  
یہ افسوس کا مقام ہے کہ دستاویز کی بہت سی اہم سفارشات پر بہت عرصے تک عمل درآمد  
نہیں ہوا، اور کچھ کو بڑی مسخ شکل میں لاگو کیا گیا۔ ہندوستانی زبانوں کی ہمت افزائی بہت عرصے  
تک محض ایک مقدس آندوینی رہی اور عوام میں بولی اور سمجھی جانے والی زبانوں پر پڑمردگی طاری  
رہی اور ڈپٹیج کی یہ خواہش کہ گرانٹ ان ایڈ کی ایک ایسی پالیسی بنے جو حکومت کو تعلیمی سرگرمیوں  
کے میدان سے مکمل طور پر الگ رکھ سکے، پوری ہونے کے بجائے نظر انداز ہوتی ہوئی زیادہ نظر آتی  
ہے۔ بقول ایم۔ آر۔ پرائیڈنٹ:

”بہر حال ساٹھ برس سے زیادہ تک سرکاری اداروں کی تعداد بڑھتی  
رہی اور نجی تنظیموں کی ہمت افزائی کرنے کے بجائے ان کے راستے میں رکاوٹیں  
پیدا ہوتی رہیں۔ پہلے تیس برسوں میں یعنی ۱۸۸۰ء تک نجی لائبریریوں میں صرف  
سرکاری مشن تھے اور گورنمنٹ نے ہمت نہیں کی کہ وہ تعلیم کا کام ان عیسائی مشنوں  
کے سپرد کرے جن کا بنیادی مقصد لوگوں کو بیکار بنانا تھا۔ ۱۸۵۷ء کے واقعات  
نے حکومت کو اس خطرے سے آگاہ کر دیا تھا جو ہندوستان عوام کے مذاہب کی  
طرف حکومت کے رویہ پر شبہات پیدا ہونے سے ہو سکتا تھا۔ اس لیے عیسائی  
مشنوں کو حکومت کی طرف سے پوری امداد نہیں ملی۔ اگرچہ تعلیم کے میدان میں  
غیر سرکاری ایجنسی کی حیثیت سے ان ہی اداروں کو سب سے زیادہ مراعات حاصل میں  
تعلیم کے فروغ اور سماجی خدمات کے نئے آدرشوں کے ساتھ نجی ہندوستانی تنظیموں کی ابتدا  
ہوئی اور ان میں اضافہ ہوا لیکن حکومت اپنے اسکولوں اور کالجوں کو ان کے سپرد کرنے پر تیار نہیں  
ہوئی کیوں کہ (ہماری رائے میں بالکل غلط طور پر) انھیں یہ یقین نہیں تھا کہ ہندوستانی ان اداروں  
کو ڈھنگ سے چلانے کی صلاحیت رکھتے ہیں۔

ڈپٹیج کے مجوزہ تعلیم عام کے منصوبے پورے نہیں ہوئے۔ نہ ہی تقریباً ستر سال تک مادری  
زبان میں تعلیم دینے والے ہائی اسکول ہی قائم ہوئے۔ یہاں پر یہ بات کہی جاسکتی ہے کہ دستاویز کی

۱۷۸

۱۷۸



دفعات پر عمل درآمد کی ان فروگزاشتوں اور غفلتوں میں آج کے تعلیمی نظام کی بہت سی خرابیوں کی بنیادیں تلاش کی جاسکتی ہیں۔

یہ بات بھی دل چسپ ہے کہ ڈسپینچ میں ظاہر کیے ہوئے بعض جذبات اب متروک ہو چکے ہیں۔ مثال کے طور پر دستاویز میں ”زندگی میں ہر مقام کی مناسبت سے تعلیم کا ذکر ہے۔ ابتدائی وکٹورین عہد کے آدرش کی حیثیت سے یہ بات بالکل قابل فہم ہے۔ اس وقت کے لوگ ”سن جانے اشد ترتیب پائے ہوئے اس سماجی نظام“ پر یقین رکھتے تھے جس میں ہر فرد اپنی پیدائش اور اپنے ماحول کے مطابق لیک قطعی حیثیت کا مالک تھا۔ مگر نئے سوچنے والوں کے لیے جو سب کے لیے تعلیمی مواقع کی مساوات پر یقین رکھتے ہیں، یہ خیال ناگوار ہے۔ اسی طرح یہ دیکھ کر بھی تکلیف ہوتی ہے کہ ڈسپینچ ہندوستان کو محض برطانوی صنعتوں کو خام مال فراہم کرنے اور انھیں کے تیار مال کو خریدنے والے ملک کی حیثیت سے دیکھتی ہے۔ یہ وہ صورت حال ہے جسے کوئی خود دار ہندوستانی نہ تو اقتصادی اور نہ ہی تعلیمی نقطہ نظر سے قبول کر سکتا ہے۔ ان حقائق کی طرف اشارہ کرنے میں ہمارے بارے میں یہ غلط فہمی نہیں ہونی چاہیے کہ ہم اس دستاویز کے مرتب کرنے والوں کی مجوزہ اور انجام دی ہوئی کارگزاریوں کو کم کر کے دیکھ رہے ہیں مگر ہم ہر حال ان مبالغہ آویز الفاظ کا کوئی جواز نہیں پاتے جن میں بعض مورخین نے اسے بیان کیا ہے اور اسے ”ہندوستانی تعلیم کا میگنا کارٹا کہا ہے۔ ہماری رائے میں یہ نقطہ نظر مناسب اور توازن کی کمی کو ظاہر کرتا ہے۔ یہ ٹھیک ہے کہ اس زمانے کے رائج نظریات کے مطابق ایک اچھے نظام تعلیم کے ارتقا کے لیے ڈسپینچ نے بہت کچھ کیا، مگر نظریات میں اُس وقت کے مقابلے میں اب اتنی بنیادی تبدیلیاں رونما ہو چکی ہیں کہ آج اس دستاویز کے جذبات کی رہنمائی میں چلنے سے ہندوستان کو کوئی فائدہ نہیں پہنچ سکتا۔ اسے ایک چارٹر کا نام دینے کے بارے میں ہم اس سے اچھی کوئی بات نہیں کر سکتے کہ آنجنابی ایچ۔ آئی۔ پرائیوٹ کے قول کو دہرا دیں۔ انھوں نے کہا تھا کہ۔“

”مگر ان تمام خوب صورت پہلوؤں کے باوجود ۱۸۵۴ء کی تعلیمی دستاویز کو ایک تعلیمی چارٹر یعنی کچھ حقوق اور مراعات عطا کرنے والا سرکاری فرمان نہیں کہہ سکتے۔ دستاویز نے عام خواندگی کے آدرش کا کہیں ذکر تک نہیں کیا ہے۔ جلاںگر یہ گرانٹ ان ایڈ کے نظام کے ذریعے ایک بڑے حلقے تک تعلیم کی توسیع کی توقع کرتی ہے۔ یہ ایک خاص عمر سے کم کے تمام بچوں کی تعلیم کے لیے حکومت کی ذمہ داری

کو بھی نہیں مانتا۔ یہ اس بات کا بھی اعلان نہیں کرتی کہ مستحق طالب علموں کی تعلیم میں ان کا افلاس کوئی رکاوٹ نہیں ہوگا اور جب کہ یہ بات مانی جاسکتی ہے کہ دستاویز میں بیان کی ہوئی انگریزی تعلیم کا مقصد سرکاری دفتروں میں ملازمت نہیں تھا۔ دستاویز کے مؤلفوں نے ایسی تعلیم کو کبھی مقصد نہیں بنایا جس کی ہندوستان کے صنعتی احیاء، ملک کے تحفظ، مختصر یہ کہ اپنی ایک حکومت رکھنے والی قوم کو ضرورت ہوتی ہے۔ یہ بات غالباً قابلِ سحافی تھی کہ دستاویز کے مؤلف سو سال بعد ہندوستانی حوصلوں میں ترقی کا صحیح تصور نہیں کر سکے مگر اس بات کا ماننا دراصل دستاویز کی کیوں کا اعتراف ہے۔ ۱۸۵۲ء میں اس کی جو بھی خوبیاں رہی ہوں، ۱۹۴۱ء میں اس دستاویز کو تعلیمی چارٹر کہنا مضحکہ خیز ہوگا۔

۷

## باب پنجم

### وکتورین عہدہ (۱۹۰۲-۱۸۵۴ء)

شروع شروع میں ۱۸۵۴ء کے ڈپٹی چیف کو ایسٹ انڈیا کمپنی کے عہد میں تعلیمی اصلاحات کے ایک عظیم عہد کا آغاز سمجھا گیا لیکن واقعات نے ایسا پلٹا دکھایا کہ یہ درحقیقت ایک آخری نغمہ ثابت ہوا۔ پبلک انسٹرکشن کے شعبے ۱۸۵۵-۶ میں قائم ہوئے اور یونیورسٹیاں ۱۸۵۷ء میں ظہور میں آئیں۔ مگر اس سے پہلے کہ دستاویز کی باتوں پر مزید کچھ عمل ہو، ۱۸۵۸ء میں کمپنی کی سیاسی حیثیت ختم ہو گئی اور حکومت ہند براہ راست حکومت برطانیہ کے تحت آ گئی۔ اس لیے اجمالی طور پر یہ کہا جاسکتا ہے کہ ہندوستان میں کمپنی کے زیر اہتمام تعلیمی کاروبار خود ۱۸۵۴ء کی اس دستاویز کے ساتھ ختم ہو گیا۔

### ۲- ۱۸۵۴ء سے ۱۹۰۲ء کے درمیانی عہد کی خصوصیات

۱۸۵۴ء کے ڈپٹی چیف نے، جیسا کہ پچھلے باب میں بتایا جا چکا ہے، ماضی کا جائزہ لیا اور آئندہ کی رہنمائی کے لیے طویل المدت پالیسیاں طے کیں۔ دستاویز کی پہلی تالیف 'انٹیم پلان' درآمد ہوتا رہا، یہاں تک کہ بیسویں صدی کا آغاز ہوا اور لارڈ کرزن نے ہندوستانی تعلیم کا ایک نیا عہد شروع کیا۔ ۱۸۵۴ء کے ڈپٹی چیف اور ۱۹۰۲ء میں لارڈ کرزن کے معرکہ کیے ہوئے انڈین یونیورسٹیز کمیشن کے درمیانی پچاس برسوں کو ہندوستان میں نئی تعلیم کا تیسرا دور یا مختصراً وکتورین عہد کہا جاسکتا ہے۔

کمپنی کے دیرینگیں ہندوستان کے مقابلے میں وکتورین عہد نسبتاً امن و سکون کا زمانہ تھا۔

۱۸۱۳ء اور ۱۸۵۳ء کے درمیان برطانوی حکام کا خاص کام فتوحات اور ان کا استحکام تھا۔ اس لیے یہ عہد تقریباً ایک مسلسل جنگ و جدال کا عہد رہا۔ ہندوستان کے سب حصوں میں نزاج اور عام بے اطمینانی پھیلی ہوئی تھی اور نظم و نسق صرف اسی وقت قائم ہوا جب یا تو یہ علاقے فتح کر لیے گئے اور براہ راست برطانوی حکومت کے تحت آگئے یا پھر ان علاقوں کے حکمرانوں سے معاہدے ہوئے اور یہ بالواسطہ برطانوی اثر میں آئے۔ ۱۸۵۷ء تک ہر صورت سارا ہندوستان یا تو کبھی فتح کر چکی تھی یا اپنے زیر اثر لاپکی تھی اور ہر جگہ نظم و نسق قائم ہو گیا تھا۔ مگر ۱۸۵۷ء کے واقعات کے علاوہ اس (زیر تبصرہ) زمانے میں ہندوستان کی سرزمین پر مزید جنگیں نہیں لڑی گئیں۔ اور امن اور سماجی تحفظ کا ایک ماحول جو تعلیم کے فروغ کے لیے ایک ناگزیر شرط ہے، سارے ہندوستان میں قائم ہو گیا۔

اس عہد کی دوسری خصوصیت جو اسے پچھلے عہد سے ممتاز کرتی ہے وہ برطانوی فاتحین کی طرف ہندوستانی عوام کا افسانہ مندانہ رویہ ہے۔ ۱۸۵۷ء سے پہلے ہندوستانی عوام اور برطانوی لوگ ایک دوسرے کو سمجھنے کے لیے کبھی ایک دوسرے کے قریب نہیں آئے۔ برطانیہ کے ساتھ ہندوستانی عوام کا رویہ جگہ، وقت، فرد اور سماجی طبقات کے لحاظ سے الگ الگ تھا۔ یہ کبھی مخالفت اور کبھی مرعوبیت کا ہوتا مگر زیادہ تر شک و شبہ اور بے اعتمادی کا رہتا۔ فاتحین کی زبانوں کو سیکھنے، ان کے کلچر کو سمجھنے اور ان سے قریبی تعلقات قائم کرنے کے لیے (اعلیٰ نسلوں کے کچھ لوگوں کو چھوڑ کر) عام طور پر لوگ رضامند نہیں تھے۔

۱۹۰۲ء کے بعد ایک بار پھر دونوں کی راہیں الگ الگ ہوئیں کیوں کہ قومی جذبات پھر بیدار ہو چکے تھے اور ہندوستانی عوام نے برطانوی حکمرانوں کے خلاف اپنی لڑائی پھر شروع کر دی تھی لیکن ۱۸۵۳ء اور ۱۹۰۲ء کے درمیانی عرصے میں حاکم و محکوم میں عام طور پر بہترین تعلقات رہے۔ ہندوستانی عوام مغل شہنشاہیت کے تہس نہس ہونے کے بعد پیدا ہونے والے نزاج سے بہت پریشان ہو چکے تھے اور ان کی سب سے بڑی ضرورت ایک مضبوط حکومت تھی جو نظم و نسق کو پھر سے قائم کر دے۔ چوں کہ برطانوی حکومت نے ان کی اس پہلی

۷۰ افغان اور برما کی لڑائیاں اگرچہ اسی زمانے میں لڑی گئیں مگر وہ بحیثیت مجموعی بہت چھوٹے معاملات تھے اور انہوں نے خاص ہندوستان کو بالکل متاثر نہیں کیا۔

اور فوری ضرورت کو پورا کیا تھا اس لیے اس کے لائے ہوئے تمام مصائب اور اس کی خامیوں کو بھول کر عوام نے برطانوی اقتدار کو تبرک سمجھا اور اسے اپنی خوش قسمتی پر محمول کیا۔ ایک اور عام احساس یہ تھا کہ ہندوستان سے برطانیہ کے ان تعلقات کو لامحدود مدت تک قائم رہنا چاہیے اور یہ کہ تعلقات بہر حال ہندوستانی عوام کو خوش حالی اور ترقی کے راستے پر بہت آگے بڑھائیں گے۔ شک و شبہ اور بے اعتمادی کا پہلا رویہ آہستہ آہستہ ختم ہو گیا اور مغربی سائنس اور کلچر کو عام طور پر اور انگریزی زبان و ادب کو خصوصیت کے ساتھ پسندیدگی کی نظروں سے دیکھا جانے لگا۔ احسانندی و فاداری اور پسندیدگی کے یہ بڑے بڑے جذبات انگریزوں کے لیے خاصے اطمینان بخش تھے کیونکہ ان جذبات کی وجہ سے انہوں نے ایسا محسوس کیا گویا وہ ہندوستان کو فتح کر کے اور یہاں حکومت قائم کر کے ایک مقدس اور بے غرضانہ مقصد کے لیے کام کر رہے ہیں۔ ان عام حالات میں کچھ اہم مستثنیات بھی تھے۔ کچھ ہندوستانی برطانوی حکومت کے قیام پر اپنے آپ کو کبھی راضی نہ کر سکے اور کچھ بدلیسی راج کی کوتاہیوں کو سمجھنے لگے تھے، اور کچھ مدت بعد ہی مگر سلف گورنمنٹ کے مطالبے کرنے لگے تھے۔ انڈین نیشنل کانگریس ۱۸۸۵ء میں قائم ہو چکی تھی اور دادا بھائی نوروجی جیسے بہت سے نیشنل لیڈروں نے ہندوستانی حکومت کے "غیر برطانوی" کردار پر تنقید شروع کر دی تھی۔ آنے والے طوفان کی یہ پہلی نشانیاں بہت معمولی منظر تھیں اور مجموعی طور پر یہ کہنا ٹھیک ہوگا کہ مقابلہ ۱۸۱۳ء اور ۱۸۵۴ء کے درمیان خون آلود اعتمادی اور شبہ کے دور اور ۱۹۰۲ء کے کھلے ہوئے مخالفانہ رویے کے اس عہد میں ہندوستانی عوام کا برطانوی اقتدار کی طرف رویہ عموماً وفاداری، احسان مندی اور پسندیدگی کا رہا۔

اس عہد کی تیسری خاص بات یہ ہے کہ تعلیم میں دل چسپی کا مرکز لندن سے کلکتے منتقل ہو گیا۔ ۱۸۵۴ء سے پہلے تمام تعلیمی مسائل کورٹ آف ڈائریکٹرز کے احکامات کے لیے "وطن" نیچے جاتے تھے۔ دوسرے باب سے چوتھے باب تک جن تاریخی واقعات کا ذکر ہے اسے دیکھنے سے اس بات کا پتہ چل جائے گا کہ (الف) ۱۸۵۴ء سے پہلے ہر اہم مسئلے کو ڈائریکٹرز نے لندن سے ایک مراسلہ بھیج کر طے کیا ہے۔ (ب) پارلیمنٹ نے ہندوستان کی تعلیم میں خاص طور پر ۱۶۹۸ء، ۱۷۹۲ء، ۱۸۱۳ء، ۱۸۳۳ء اور ۱۸۵۳ء میں کمپنی کے چارٹروں کی تجدید کے وقت بڑی گہری دل چسپی کا اظہار کیا۔ ہندوستان کے معاملات میں عام طور پر اور اس کی تعلیم میں خاص طور پر برطانوی پارلیمنٹ کی دل چسپی ہندوستان حکومت



کے تاج برطانیہ کے تحت آجانے پر بالکل ختم ہو گئی۔ یہ صحیح ہے کہ کورٹ آف ڈائریکٹرز اور بورڈ آف کنٹرول کے صدر کی جگہ پر کام کرنے والے نئے افسر یعنی سیکریٹری آف اسٹیٹ نے ۱۸۵۹ء کی تعلیمی دستاویز بھی لکھی اور ہندوستان کی تعلیم کی اس عام طریقے پر نگرانی بھی کی جس طرح وہ ہندوستانی ایڈمنسٹریشن کے دوسرے تمام شعبوں کی نگرانی کرتا تھا لیکن اس کا کنٹرول انتہائی اجمالی اور عمومی تھا اس لیے ۱۸۵۸ء کے بعد ہندوستانی تعلیم میں سب سے بڑا اور اہم اختیار خود حکومت ہند کو تھا نہ کہ وطن (برطانیہ) میں کسی حاکم کو۔

یہ دکھانے کے لیے ہیں بہت سی شہادتیں مل جاتی ہیں کہ ۱۸۵۴ء اور ۱۹۰۲ء کے درمیانی زمانے میں مرکزی حکومت نے تعلیم میں گہری اور مسلسل دل چسپی لی۔ مثال کے طور پر ۱۸۵۴ء کی دستاویز کی تجاویز کے مطابق ۱۸۵۵ء میں یونیورسٹیوں کی منصوبہ بندی کے لیے ایک محکمہ کی کمیٹی کا تقرر ہوا۔ ۱۸۵۷ء میں مرکزی ایکزیکیوٹو کاؤنسل کے ایکٹوں کے ذریعے یونیورسٹیاں قائم ہوئیں ۱۸۶۵ء سے ۱۸۷۰ء تک حکومت ہند نے مخصوص افسروں کے ذریعے ہندوستان میں تعلیم کے تفصیلی سروے کرائے۔ مرکزی حکومت کے حکم سے ۱۸۸۲ء میں انڈین ایجوکیشن کمیشن کا تقرر ہوا۔ ۱۸۸۶ء-۱۸۹۱ء-۱۸۹۶ء اور ۱۹۰۱-۲ء میں مرکزی حکومت کے تعلیمی ترقی کے پانچ سالہ جائزے شائع ہوئے۔ مزید یہ کہ حکومت ہند نے اس زمانے میں تعلیمی معاملات پر سیکڑوں تجاویز پاس کیں کیوں کہ ہر تعلیمی تبدیلی اور براہم فیصلے کے لیے حکومت کی منظوری لازمی قرار دی گئی تھی۔ اگلے تین ابواب میں جو مثالیں دی جائیں گی ان سے اس عام رجحان کی توضیح ہو جائے گی۔ یہاں اتنا بیان کرنا کافی ہوگا کہ ۱۹۰۲ء اور ۱۸۵۴ء کے درمیان ہندوستانی تعلیم سے برطانوی پارلیمنٹ کی دل چسپی تقریباً بالکل ختم ہو گئی اور اس کی جگہ حکومت ہند کی گہری اور وسیع دل چسپی نے لے لی۔

عام مالی دشواری اس عہد کی چوتھی خصوصیت تھی۔ یہ وہ خصوصیت ہے جس کی وجہ سے یہ دور ۱۸۱۳ء اور ۱۸۵۳ء کے درمیانی وقفے سے ملنے لگا ہے۔ مگر اس دشواری کے اسباب مختلف تھے۔ ۱۸۵۳ء سے پہلے کپنی کی مالی دشواریاں خاص طور پر فوجی اخراجات کی وجہ سے تھیں جو ہندوستان پر باہر کے حملوں کو روکنے اور ملک کے عام متزلزل حالات کو درست کرنے کی وجہ سے ناکزیر تھے۔ ایسٹ انڈیا کمپنی کے ڈائریکٹرز کی اس فطری خواہش کا ہم یہاں ذکر نہیں کرتے جس کی بنا پر وہ اپنے نالعوں میں کمی نہیں چاہتے تھے لیکن ۱۸۵۴ء اور ۱۹۰۲ء کے مابین ہونے والی جنگوں میں صرف ۱۸۵۷ء کے واقعات اور افغان اور برما کی لڑائیاں (جن

کی مالی زیرباری کچھ بہت زیادہ نہیں تھی) شامل ہیں۔ ان واقعات کے علاوہ ہر جگہ عام طور پر نظم و نسق قائم رہا اس لیے اس زمانے میں حکومت کے مالیے میں قابل لحاظ اضافہ ہوا لیکن پھر بھی تعلیم کے لیے معقول رقم کبھی نہ مل سکی اور حکومت ہمیشہ سرمائے کی کمی کی شکایت کرتی رہی۔ اس تضاد کی توجیہ بہت سے عناصر سے ہوتی ہے جن میں سے مندرجہ ذیل کا ذکر کیا جاسکتا ہے۔

(الف) ۱۸۵۴ء اور ۱۹۰۲ء کے درمیان ہندوستان میں مالیاتی نظام بہت خراب تھا جس کا نتیجہ یہ تھا کہ تعلیم کو معقول اور روزانہ امداد کبھی نہ مل سکی۔

(ب) ۱۸۵۴ء اور ۱۸۷۰ء کے درمیان حکومت کے بجٹ میں عموماً خسارہ ہوتا تھا اور ۱۸۷۰ء کے بعد بھی افغان اور برما کی لڑائیوں اور قحط اور طاعون کی وباؤں کی وجہ سے، جنہوں نے ہندوستان کے اکثر حصوں کو متاثر کیا تھا، حالات بہتر نہیں ہوئے۔ ان سیاسی حالات اور قدرتی آفات نے مرکزی حکومت کی مالی حیثیت کو اور خراب کر دیا اور تعلیم کے لیے امداد کو محدود کر دیا۔

(ج) برطانوی ایڈمنسٹریشن ملک کے صنعتی وسائل کو فروغ دینے میں ناکام رہا کیوں کہ اس کا مقصد جیسا کہ ۱۸۵۴ء کے ڈیپٹی نے بڑی صفائی سے بیان کیا ہے کہ ہندوستان کو انگلستان کے لیے عام مال فراہم کرنے والے اور انگلستان کے تیار سال کے خریدار کی حیثیت سے ترقی دینا تھا۔ صنعتی ترقی کی اس کمی نے قدرتی طور پر ٹیکس لگائے جانے کے قابل دولت کو بہت محدود کر دیا۔

(د) ٹیکسوں کے معاملے میں بھی حکومت کی پالیسی کچھ بہت ترقی پسند نہیں تھی۔ زمین کے رگان پر مقامی چندہ اور ملک ٹیکس وغیرہ کی صورت میں غریبوں پر ٹیکسوں کا بوجھ زبردست تھا۔ اس کے مقابلے میں امیروں پر یہ بوجھ نسبتاً کم تھا۔ اس بات نے ایک بار پھر قومی آمدنی میں تخفیف کی اور تعلیم اور دوسرے مفید کاموں پر صرف کیے جانے والے اخراجات کو مزید محدود کر دیا۔

اس عہد کی تفصیلی مالی تاریخ اس کتاب کا موضوع نہیں ہے مگر جو کچھ بیان کیا گیا ہے وہ یہ دکھانے کے لیے کافی ہے کہ اس عہد کی مالی دشواری جنگوں کی وجہ سے محض جزوی طور پر مگر زیادہ تر مالیاتی نظم و نسق کی خرابی کی وجہ سے تھی۔ ملک کی دولت کو فروغ دینے میں ناکامی، قحط اور طاعون جیسی قدرتی آفات اور ٹیکس کی رجعت پسندانہ اور ناقابل اطمینان پالیسی

اس مالی دشواری کے اصل اسباب تھے۔

یہ صحیح ہے کہ تعلیم کے لیے سرکاری فنڈ کی کمی کو اس عہد میں (i)، وہی علاقوں میں مقامی فنڈ ٹیکس کے ذریعہ (ii)، شہری علاقوں میں میونسپلٹیوں سے حاصل کی ہوئی امداد (iii) فیس اور (iv) عوام کے دیے ہوئے چننے کے ذریعے پورا کرنے کی کوششیں ہوئیں۔ ان باتوں کا تفصیلی تذکرہ مناسب موقع پر اگلے ابواب میں آئے گا۔ یہاں پر صرف اس بات کا اعتراف کیا جاسکتا ہے کہ محصول کے ان ذریعوں نے حکومت کی امداد کی کمی کو کسی حد تک ضرور دور کیا اور خاص طور پر ثانوی اور کالج کی تعلیم کے میدان میں۔ مگر اس طرح حاصل ہونے والی امداد اب بھی بہت مختصر تھی اور تعلیم کے لیے حکومت کی امداد کی کمی کو پورا کر سکتی تھی۔ اسی لیے ان نئے وسائل کے باوجود تعلیم کی دنیا پر مالی دشواریاں حاوی رہیں اور ہر موقع پر خصوصیت کے ساتھ عوام کی تعلیم کی ترقیوں میں حائل رہیں۔

آخر میں یہ کہا جاسکتا ہے کہ یہ عہد لہنے سے پہلے زمانوں سے اس بنا پر مختلف تھا کہ اس میں تعلیمی تنازعات کم ہوئے اور کامیابیوں میں اضافہ ہوا۔ دوسرے باب سے چوتھے باب تک یہ دکھایا گیا ہے کہ ۱۸۱۲ء اور ۱۸۵۲ء کا درمیانی زمانہ شدید تنازعوں اور تجربوں کا زمانہ تھا اور اس زمانے میں قائم کیے جانے والے تعلیمی اداروں اور طالب علموں کی تعداد میں اضافہ کے لحاظ سے یہ دور زیادہ کامیاب نہیں تھا۔ یہ پہلو ۱۸۵۲ء کے بعد بنیادی طور پر بدل گیا۔ ۱۸۵۲ء کی دستاویز نے اتنی تفصیل کے ساتھ تعلیمی پالیسیاں مرتب کیں کہ بہت سے تنازعات بڑے ٹوٹر ڈھنگ سے ختم ہو گئے اور تعلیم کی ترقی کے لیے زمین خود بخود ہموار ہو گئی۔ اگرچہ یہ بات صحیح ہے کہ یہ زمانہ بھی تنازعات سے یکسر پاک نہیں رہا۔ بعض تنازعات تو پہلے سے چلے آ رہے تھے اور کچھ نئے اٹھ کھڑے ہوئے تھے۔ یہ ایک طرح سے ناگزیر تھا کیوں کہ ہر تعلیمی عہد کے ساتھ ساتھ اس کے اپنے مسائل اور کشمکشیں ہوتی ہیں مگر پھر بھی ۱۸۵۲ء اور ۱۹۰۲ء کے درمیانی زمانے کو تنازعوں کے مقابلے میں کامیابیوں کا زمانہ کہنا زیادہ صحیح ہوگا۔ اسی زمانے میں ہندوستان میں کلکتہ، مداس بمبئی، احمد آباد اور لاہور کی پانچ یونیورسٹیاں قائم ہوئیں۔ اسی زمانے میں ہر صوبے میں ایجوکیشن ڈپارٹمنٹ کھلے جنہوں نے ۱۹۰۲ء تک نجی تعلیمی تنظیموں کی جانچ پڑتال کا ایک مفصل اور قابل طینان نظام قائم کر لیا اور براہ راست اپنے کنٹرول میں بہت سے ادارے چلائے۔ اسی عہد میں ثانوی اور کالج کی تعلیم میں بڑی تیز رفتار ترقی ہوئی اور اس میدان میں نجی ہندوستانی تنظیموں میں زبردست

اضافہ ہوا۔ اسی عہد میں تعلیم کے لیے مخصوص ٹیکس وصول کیے گئے اور نئے قسم کے ابتدائی اسکولوں کی تعداد میں بڑا اضافہ ہوا۔ اس دور میں پیشوں کی تعلیم اور مسلمانوں، ہر بچوں، آدی باسیوں اور عورتوں کے پچھڑے ہوئے طبقوں کی تعلیم میں قابل لحاظ ترقیاں ہوئیں۔ یہ ترقیاں (جن کی فہرست ابھی ختم نہیں ہوئی) ظاہر کرتی ہیں کہ یہ عہد متوازن تعلیمی ترقیوں کا عہد تھا جس میں تنازعات تو پیدا ہوئے مگر ان کا اثر بہت کم ہوا۔ درحقیقت مالی دشواری جو اس عہد کی ایک نمایاں خصوصیت ہے اگر نہ ہوتی تو اس عہد کی کامیابیاں اور بھی زیادہ ہوتیں۔

### ۳۔ اس عہد کی خاص دستاویزات

اس عہد کی خصوصیات کے اس ایک عام اور سرسری جائزے کے بعد ہم ان خاص دستاویزوں کا مطالعہ کریں گے جنہوں نے اس عہد کے واقعات اور پالیسیوں کا یا تو جائزہ لیا ہے یا انہیں متاثر کیا ہے

۱۸۵۲ء کا ڈسپیچ جس کی دفعات کا پچھلی باب میں تفصیلی تجزیہ کیا گیا ہے اس عہد کا صرف نقطہ آغاز ہی نہیں ہے بلکہ بحیثیت مجموعی سارے عہد پر چھایا ہوا ہے۔ ہم دیکھتے ہیں کہ لارڈ کزن کے وقت تک تمام تعلیمی تنازعات میں اصولوں اور پالیسیوں کے تمام مستند فیصلوں کے لیے ۱۸۵۲ء کی اس دستاویز کے اقتباسات پیش کیے جاتے رہے یا اس کا حوالہ دیا جاتا رہا۔ محض یہ بات کہ ۱۸۵۲ء کی دستاویز کی کسی خاص پالیسی کی سفارش، اس پالیسی کی صداقت کے لیے کافی شہادت سمجھی جاتی تھی۔ اور اگر اس پالیسی میں کوئی تبدیلی منظور ہوتی تو اس کے لیے بڑے زور دار ثبوتوں کا مطالبہ ہوتا تھا مگر اس کا یہ مطلب نہیں ہے کہ دستاویز کے تمام احکامات پر عمل درآمد ہوا، جیسا کہ چوتھے باب کے بیسویں سیکشن میں بتایا جا چکا ہے کہ دستاویز کی بہت سی اہم ہدایتوں پر بھی عمل درآمد تکمیل کی نہیں بلکہ تردید کی صورت میں ہوا تھا۔ بہر حال یہ کہا جاسکتا ہے کہ ۱۸۵۲ء اور ۱۹۰۲ء کے درمیان ہندوستان میں تعلیمی پالیسیاں زیادہ تر ۱۸۵۲ء کی دستاویز کے احکامات کے مطابق ہی رہیں۔

دوسری دستاویز بورڈ آف کنٹرول کے صدر لارڈ ڈاویلن پر وکابھیجا ہوا ۲۸ اپریل ۱۸۵۸ء کا ایک ڈسپیچ ہے۔ یہ "غدر" کے کچھ ہی دنوں بعد ضبطِ تحریر میں آیا تھا۔ یہ ایک وحشت انگیز دستاویز ہے جس نے ۱۸۵۲ء کی دستاویز کی بنائی ہوئی پالیسیوں کو اس

بنیاد پر بدلنے کی کوشش کی کہ یہی پالیسیاں ۱۸۵۷ء کے واقعات کا سبب تھیں خوش قسمتی سے جلد ہی حقائق کا ایک بہتر شعور پیدا ہوا اور اس کی سفارشات پر عمل نہیں ہوا۔

۱۸۵۹ء میں اس عہد کی تیسری اہم دستاویز ۱۸۵۹ء کی لارڈ اسٹینلے کی دستاویز کی صورت میں آئی۔ موقع یہ تھا کہ ہندوستان کی حکومت منتقل ہو کر کپنی کے بجائے تاج برطانیہ کے ہاتھوں میں آئی تھی۔ (۱۸۵۸ء) انتظامیہ کی اتنی بڑی تبدیلی کی وجہ سے ضرورت تھی کہ نئے حکام تسلیم کی موجودہ پالیسیوں کا جائزہ لے کر یا تو ان کو منظور کریں یا پھر جس قدر جلد ممکن ہو ان میں ترمیم کریں۔ یہ جائزہ اس لیے اور بھی ضروری ہو گیا تھا کہ لارڈ ایلن برو کی دستاویز نے ۱۸۵۴ء کی دستاویز کی بہت سی اہم پالیسیوں، جیسے تعلیم عامہ کے لیے براہ راست سرکاری کوششوں کی ضرورت، عورتوں کی تعلیم کا فروغ، مشن اسکولوں کو گرانٹ ان ایڈ دینے کے بارے میں شبہات پیدا کر دیتے تھے اور نظریہ انقضاء کو جاری رکھنے، عورتوں کی تعلیم میں دخل نہ دینے اور مشن اسکولوں کو کوئی امداد نہ دینے کے لیے سفارش کی تھی۔ اب لارڈ اسٹینلے نے (جو پہلے سکریٹری آف اسٹیٹ فار انڈیا تھے) ساری حالات کا جائزہ لیا اور ۱۸۵۷ء کی دستاویز کی تمام ہدایتوں کی (ابتدائی تعلیم سے متعلق ہدایتوں کو چھوڑ کر) توثیق کر کے لارڈ ایلن برو کے اٹھائے ہوئے طوفان کو ختم کر دیا۔

چودہ سال بعد ۱۸۸۲ء میں اس عہد کی ایک اور اہم دستاویز 'انڈین ایجوکیشن کمیشن کی رپورٹ' آئی۔ اس کمیشن کے تقریر کی ضرورت دو اسباب کی بنا پر ہوئی تھی۔ ایک سبب حکومت ہند کی یہ خواہش تھی کہ ۱۸۵۲ء کی دستاویز کے بعد سے ہندوستان میں تعلیمی ترقی کا تفصیلی جائزہ لیا جائے۔ ترقی شروع میں کپنی کا چارٹر ہر بیس سال بعد تجدید کے لیے پارلیمنٹ کے سامنے آتا تھا اور تعلیم کے تفصیلی جائزے کا موقع فراہم کر دیتا تھا، جو کپنی کے خاتمے کے ساتھ ختم ہو گیا مگر یہ محسوس کیا گیا کہ وقتاً فوقتاً جائزوں کا یہ پڑانا طویل عرصت مند اور مفید تھا چنانچہ ۱۸۸۲ء میں اس مقصد کے لیے انڈین ایجوکیشن کمیشن کا تقریر عمل میں لایا گیا۔

جیسا کہ اوپر بیان کیا جا چکا ہے، مرکزی حکومت نے ۱۸۸۶ء، ۱۸۹۱ء، ۱۸۹۶ء اور ۱۹۰۱ء میں ہندوستانی تعلیم کے بیچ سالہ تفصیلی جائزے شائع کیے۔ یہ دستاویزیں بہت مفید، قابل اعتماد اور تفصیلی ہیں مگر ان میں بعض پالیسیوں کو تشکیل دینے یا ان پر اثر انداز ہونے کی کوششیں نہیں کی گئی ہیں۔

اوپر کے تذکرے سے یہ واضح ہو جاتا ہے کہ ۱۸۵۴ء اور ۱۹۰۲ء کے درمیان



تعلیمی پالیسیوں کی تشکیل میں صرف دو اہم دستاویزوں کو دخل ہے یعنی ۱۸۵۴ء کا رپورٹ اور ۱۸۸۲ء کی انڈین ایجوکیشن کمیشن کی رپورٹ جو ایک دوسرے کا مکملہ بھی ہیں۔ ان میں سے اول الذکر کا مطالعہ چوتھے باب میں کیا جا چکا ہے۔ مؤخر الذکر کی خاص خاص سفارشات پر اس باب میں اور اگلے باب میں مناسب موقعوں پر بحث کی جائے گی۔

## ۱۸۵۴ء اور ۱۹۰۲ء کے درمیانی عہد کے خاص واقعات

۱۸۵۴ء اور ۱۹۰۲ء کی درمیانی مدت کے اہم تعلیمی واقعات مندرجہ ذیل تھے۔

(الف) ایجوکیشن ڈپارٹمنٹ (شعبہ تعلیم) کی تنظیم

(ب) عوام میں تعلیمی ترقی کی ایجنسی کو ہندوستانی بنانا

(ج) گرانٹ ان ایڈ کے نظام کی ترقی۔

(د) یونیورسٹیوں کا قیام اور کالج اور ثانوی منزل کی تعلیم میں قابل لحاظ اضافہ۔

(ه) تعلیمی مواد مغربی علوم سے حاصل کرنا اور اس کے نتائج۔

(و) ۱۹۰۲ء تک دیسی اسکولوں کی طرف سے بے توجہی جس کی وجہ سے وہ تقریباً مکمل

طور پر ختم ہو گئے اور ان کے بجائے کچھ مقامی ٹیکسوں اور فیسوں اور حکومت کی امداد سے

چلنے والے ابتدائی مدرسوں کے ایک نئے نظام کی تشکیل۔

(ز) عورتوں، مسلمانوں، ہرزبجوں اور آدی باسیوں میں تعلیم کا فروغ اور ہندوستانی

بیانوں میں نئی تعلیم کی ترقی۔

ان میں سے تین موضوع تو اس باب میں اور باقی چھتے باب میں زیر بحث آئیں گے۔

## ۵۔ ایجوکیشن ڈپارٹمنٹ کی تنظیم (۱۸۵۴ء - ۱۹۰۲ء)

۱۸۵۴ء کے ڈپٹی کے احکامات کے مطابق جلد ہی ہندوستان کے ہر صوبے میں ایک

ایجوکیشن ڈپارٹمنٹ (شعبہ تعلیم) کی تشکیل کے لیے اقدامات کیے گئے اور ۱۸۵۶ء تک یہ

نظام اچھا خاصا کام کرنے لگا۔ برطانوی قلمرو کی توسیع یا نظم و نسق کی نئی تنظیم کی وجہ سے ہندوستان

میں وقتاً فوقتاً نئے صوبے بنائے جاتے رہے۔ ۱۸۵۸ء کے بعد بہر حال یہ اصول بن گیا کہ جہاں

کہیں کوئی نیا صوبہ بنایا گیا وہاں ایک ایجوکیشن ڈپارٹمنٹ بھی قائم کر دیا گیا۔ ان نئے صوبائی شعبہ تعلیم

کے مندرجہ ذیل کام تھے

- (الف) صوبائی حکومتوں کو تمام تعلیمی معاملات میں مشورہ دینا۔  
 (ب) مرکزی اور صوبائی حکومت کے منظور کیے ہوئے تعلیمی فنڈ کے مصرف کو طے کرنا۔  
 (ج) کچھ تعلیمی اداروں کو براہ راست حکومت کے تحت چلانا۔  
 (د) ان تمام دیسی اداروں کے کام کی جانچ کرنا جنہوں نے گرانٹ ان ایڈ کے حاصل کرنے کے لیے درخواست دی ہو۔  
 (ہ) ضروری اعداد و شمار کے ساتھ اپنے حلقے کی تعلیمی ترقی کی سالانہ رپورٹ مرتب کرنا اور اسے شایع کرانا اور

(و) تعلیم کی اشاعت اور بہتری کے لیے تمام ضروری اقدامات کرنا۔  
 ۱۸۵۴ء اور ۱۸۹۶ء کے درمیان صوبائی ایجوکیشن ڈپارٹمنٹوں کی تنظیم مندرجہ ذیل تھی:  
 (الف) تعلیمی نظام کو ہندوستانی بنائے جانے کے تسلسل مطالبے کے باوجود (خصوصاً ۱۸۵۸ء کے بعد جب انڈین نیشنل کانگریس کی بنیاد پڑی تھی) تمام اعلیٰ عہدوں پر انگریز فائز تھے۔

(ب) ملازمت کی شرائط اور معاوضے زیادہ دل کش نہیں تھے۔ اسی لیے انگلستان کے قابل اور اعلیٰ تعلیم یافتہ لوگ عام طور پر ہندوستان آکر ان تعلیمی شعبوں میں کام کرنے کے باہر نہیں سوچتے تھے۔

(ج) ڈپارٹمنٹ میں کام کرنے والے ہمیشہ کم رہے کیوں کہ مالی دشواریوں کے سبب طالب علموں اور اسکولوں کی بڑھتی ہوئی تعداد کی مناسبت سے شعبے کی توسیع نہ ہو سکی۔  
 (د) اس کی وجہ سے ان نجی اسکولوں کی جانچ جو ڈپارٹمنٹ کی نگرانی میں تھے حسب منشا نہ تو سخت ہی ہو سکی اور نہ تفصیلی۔

اسی زمانے کا ایک قابل ذکر واقعہ ۱۸۹۶ء میں انڈین ایجوکیشن سروس کے قیام ہے۔ یہ ایک آل انڈیا سروس تھی جس کے لیے بھرتی انگلستان میں ہندوستان کا سکریٹری آف ایڈیوکیٹن کرتا تھا اور تنخواہیں اچھی دی جاتی تھیں۔ نتیجہ یہ ہوا کہ سروس کے زیادہ تر عہدوں پر انگریز فائز ہوئے حالانکہ اصولاً یہ جگہیں ہندوستانیوں کو بھی مل سکتی تھیں اور وہ ان کو حاصل کرنے کے لیے انگلستان جا کر مقابلے میں بیٹھ سکتے تھے۔ اس سروس کا اصل مقصد انگلستان سے

قابل افراد کو ہندوستان میں کام کرنے کے لیے لانا تھا مگر اس مقصد میں کامیابی نہیں ہوئی۔  
۱۸۹۶ء سے پہلے آنے والے افسر بعد میں آنے والے افسروں سے کہیں زیادہ بہتر تھے۔ بد قسمتی  
سے اس طریقے کی وجہ سے ڈپارٹمنٹ کے تمام عہدے انگریزوں کی جاگیریں بن گئے۔ یہ وہ پہلو  
ہے جس پر بعد کو ہندوستانی عوام نے وہ زبردست تنقید کی جس کا یہ مستحق تھا۔

## ۶۔ ہندوستانیوں میں تعلیم کے فروغ کی ایجنسیاں

ہندوستانیوں میں تعلیم کے فروغ کا کام اس زمانے میں جو ایجنسیاں کر رہی تھیں وہ یہ ہیں۔  
زالف (ا) مشنری تعلیمی تنظیمیں

(ب) تعلیمی تنظیمیں جنہیں حکام اپنی انفرادی حیثیت سے چلاتے تھے۔

(ج) ہندوستانیوں کی نئے طریقوں کے مطابق چلنے والی تعلیمی تنظیمیں۔

(د) ایجوکیشن ڈپارٹمنٹ کے چلائے ہوئے تعلیمی ادارے۔ اور

(۵) دیسی تعلیمی ادارے۔

ان میں سے وہ ادارے جنہیں حکام اپنی انفرادی حیثیت میں چلاتے تھے اس زمانے  
میں بالکل ختم ہو گئے۔ حکومت کے تاج برطانیہ کے تحت آنے کے بعد سرکاری ملازمتوں کے  
طور طریقوں اور ضبط و نظم کے اصول قدرتی طور پر زیادہ سخت ہونا شروع ہو گئے اور انہیں  
ناند بھی زیادہ سختی سے کیا جانے لگا۔ اس وجہ سے انفرادی حیثیت سے تعلیمی میدان میں رہبرانہ  
کام کرنے کے مواقع بہت کم رہ گئے۔ مزید یہ کہ وقت گزرنے کے ساتھ ساتھ اس قسم کے کام کی  
ضرورت بھی کم ہوتی گئی۔ اس کا خاص مقصد جیسا کہ اوپر بیان کیا جا چکا ہے، نجی ہندوستانی تنظیموں  
کو آگے بڑھانا اور انہیں تعلیمی اداروں کو نئے ڈھنگ سے چلانے کے فن سے متعارف کرانا تھا۔  
۱۹۰۲ء تک ہندوستانیوں نے یہ طریقہ کار پورے طور پر سمجھ لیا تھا اور جیسا کہ ہم بعد میں دیکھیں گے  
گئے وہ ساری نجی تعلیمی تنظیموں پر چھا گئے تھے۔ اس معاملے میں اب سرکاری رہنمائی اور ہدایت  
کی ضرورت نہیں تھی اس لیے حالانکہ ۱۸۵۲ء سے پہلے اس نے مفید کام انجام دیے تھے مگر اب  
اس کے ختم ہونے پر کسی ناسف کی بھی ضرورت نہیں تھی۔

ایک اور چیز جو اسی زمانے میں تقریباً مکمل طور پر ختم ہو گئی وہ تھی دیسی تعلیمی اداروں کا  
وسیع و زرخیز سلسلہ۔ ۱۸۵۲ء کے ڈیپٹی کی ہدایتوں اور انڈین ایجوکیشن کی سفارشوں کے اوزار

ایسی اسکول عام طور پر نظر انداز کیے گئے۔ یہاں تک کہ ۱۹۰۲ء میں وہ تقریباً ختم ہو گئے۔ اس ناخوش گوار واقعے کی تفصیلی تاریخ چھٹے باب میں پیش کی جائے گی۔ یہاں پر انا بیان کرنا کافی ہے کہ اس زمانے میں جو تعلیمی نظام زندہ رہا اور جس نے ترقی کی وہ تھا تعلیم کا وہ نیا نظام جس کا آدرش انگریزی زبان کے ذریعے مغربی علم و سائنس کی اشاعت تھا۔ تعلیمی سرگرمیوں کے اس میدان میں ۱۸۵۲ء میں مشنری چھلے ہوئے تھے۔ اس کے بعد سرکاری کوششوں کا درجہ تھا۔ سب سے پست جگہ نجی ہندوستانی تنظیم کی تھی۔ مگر اگلے پچاس برسوں میں ایک زبردست انقلاب آیا۔ مشنری کوششیں کچھ دنوں تک تو بڑھیں مگر لوگوں کو عیسائی بنانے کی عظیم توقعات جو انگریزی اسکولوں سے وابستہ کی گئیں تھیں ان کے پورا نہ ہونے، حکومت کی طرف سے مناسب بہت افزائی کی کمی اور بہت سی مشنری تنظیموں کی غیر عیسائی بچوں کے لیے تعلیمی کام کرنے پر نارضا مندی کی وجہ سے ان کی توسیع جلد ہی رک گئی۔ براہ راست سرکاری کوششیں مالی اور اخلاقی مصلحتوں کی وجہ سے بھی محدود تھیں۔ اب صرف ہندوستانی تھے جنہوں نے گرانٹ ان ایڈ کے نظام سے پورا فائدہ اٹھایا اور خاص طور پر ۱۸۸۲ء کے ایجوکیشن کمیشن کی رپورٹ کے بعد۔ اس لیے ۱۹۰۲ء سے پہلے ہی تقریباً ہر قسم کی تعلیمی سرگرمیوں میں نجی ہندوستانی تنظیموں نے اہم ترین مقام حاصل کر لیا تھا۔ جدید تعلیم میں یہ انقلاب اس عہد کی انتہائی اہم کامیابیوں میں سے ایک ہے۔ اس کی تاریخ کا مطالعہ بڑی آسانی سے مین عنوانات کے تحت کیا جاسکتا ہے۔

(الف) مشنری تنظیمیں

(ب) تعلیم میں سرکاری تنظیمیں اور

(ج) نجی ہندوستانی تنظیمیں

## ۷۔ مشنری تعلیمی تنظیمیں (۱۸۵۲ء - ۱۸۸۲ء)

۱۸۵۲ء کی دستاویز نے تعلیمی ترقی کے ایک بڑے عہد کے لیے توقعات پیدا کر دی تھیں جس میں بالآخر حکومت اپنے آپ کو براہ راست تعلیمی تنظیموں سے الگ کر لیتی اور واؤنڈ گرانٹ ان ایڈ کی مدد سے چلنے والے مشنری اسکول سارے ملک میں پھیل جاتے۔ مگر چند ہی برسوں میں ایک انسوس ناک حقیقت سامنے آگئی۔ ۱۸۵۷ء کے واقعات نے انگلستان میں ایک اضطراب پیدا کر دیا اور یہ سطا بد کیا جانے لگا کہ ہندوستان میں مشنری سرگرمیوں کی بالکل ہمت افزائی نہ کی

جلٹے اور شدید مذہبی غیر جانبداری کی پالیسی کو اپنایا جائے۔ دوسری طرف مشنزوں نے اپنے مطالبات کو اور زیادہ زور شور سے پیش کرنے کی کوشش کی۔ مگر بالآخر سیاسی مصلحتیں جیتیں اور مشنری ہارے۔ ملکہ کے ۱۸۵۸ء کے فرمان نے مذہبی مسائل میں شدید غیر جانبداری کو اپنایا اور عوام کو یقین دلایا کہ حکومت کو ہندوستان پر عیسائیت تھوپنے کا نہ تو حق ہے اور نہ ہی خواہش۔ اس لیے ۱۸۵۸ء اور ۱۸۸۲ء کے درمیان مشن اسکولوں کے ساتھ ڈپارٹمنٹ کا رویہ غیر ہمدردانہ رہا اور اس زمانے کے حکام نے جن میں بہت سے دہریے تھے یا ان میں مشنری جوش و خروش کی کمی تھی، مشنوں کے لیے تعلیمی نظام کے اندر یا باہر رہ کر کام کرنا مشکل بنا دیا۔ مثال کے طور پر مندرجہ ذیل چند شواہد ہیں جو مشنوں کو سرکاری نظام کے اندر نہ کر پیش آئیں:

” ہم بہر حال اس حقیقت کو نظر انداز نہیں کر سکتے کہ نئے اسکولی نظام سے بہت سے نقصانات وابستہ تھے۔ پہلے چند برسوں میں حکومت نے انسپکٹ آف اسکولز کے تقریر میں مشنزوں کو ترجیح دی لیکن بعد کو اور خاص طور پر ۱۸۵۶ء کے بعد بلاشبہ مبالغہ آمیز مذہبی غیر جانبداری کے احساس کی وجہ سے حکومت نے ان کی طرف سے ایک دم نظریں پھیر لیں اور اس جگہ کے لیے مذہب سے بے نیاز انگریزوں یا غیر عیسائی برہمنوں کا انتخاب کیا اور چونکہ اس نظام کو چلانے والی سالانہ امداد اسکولوں کے امتحانات کے نتائج اور ان حضرات کے معائنوں کی رپورٹوں پر منحصر تھی اس لیے مشن اسکول عام طور پر ان مشنوں سے برگشتہ افسران کی خوش نیتی اور خوش مزاجی کے دست نگر رہتے تھے۔ امتحانات لینے، اسکول کی عمارتوں کا معائنہ اور اسکول کے اسٹاف کی تنقید کرنے میں تلون مزاجی اور پارٹی بندی کی ذہنیت کا کتنا زیادہ امکان تھا۔ کتنی پریشانیوں اور دشواریوں کا چکر تھا.... حکومت نے جس یکسانیت کے پیدا کرنے کی کوشش کی تھی یہ اس کا بھی برا اور است نتیجہ تھا۔ اس پالیسی سے انسپکٹروں کے لیے بھی بہت سہولت ہو گئی۔ حکام کی منظور کردہ درسی کتابیں تقریباً سارے اسکولوں میں جاری ہو جاتی تھیں۔ یہ کتابیں چاہے عیسائیت کے خلاف نہ ہوں مگر بڑی حد تک مذہبی معاملات میں غیر جانبدار ہوتی تھیں۔ ان کتابوں کی منظر بندی کا سیدھا



اور صاف مطلب یہ ہوتا تھا کہ مشنریوں کی بڑی جانفشانی سے تیار کی ہوئی کتابوں کا وجود ختم ہو جائے۔

اسی طرح ڈپارٹمنٹ نے اکثر براہ راست مقابلے کی پالیسی اختیار کی جس کی وجہ سے مشنریوں کے لیے سرکاری تعلیمی نظام سے انہماک رہ کر کام کرنا ناممکن ہو گیا۔ رچرٹ نے ایک ایسے ہی تجربے کی دل چسپ روداد بیان کی ہے۔

” انہیں (یعنی مشنری اسکولوں کو) حکومت کی تیزی سے فروغ پذیر تعلیمی اسکیموں میں ایک زبردست حریف نظر آیا۔ سوال یہ تھا کہ وہ ان کی طرف کیا رویہ اختیار کریں؟ مشن اسکول کے سامنے ضرورتاً دو خاص مقصد ہیں، جنہیں حکومت اپنے پروگرام میں نہ شامل کر سکتی ہے اور نہ کرے گی۔ یہ دو مقاصد تھے عیسائی تعلیمات کی ابتدائی معلومات کا پرچار اور اس کام کے لیے مقامی باشندوں کی ایک مددگار جماعت کی حیثیت سے تربیت۔ اس دشواری کا بہترین حل یہی معلوم ہوا کہ دونوں (یعنی حکومت اور مشنری) یگانگت کے ساتھ مگر الگ الگ رہ کر اپنی اپنی اسکیموں کے مطابق کام کرتے رہیں اور مشنری اپنے اسکولی نظام کو آزاد اور جدید ترین ضرورتوں کے مطابق بنانے کی کوشش کرتے رہیں۔ حکومت کی نئی اسکیم سے اس وقت تقریباً تمام سوسائٹیوں کو اتفاق تھا۔ بیل مشنری سوسائٹی نے ایک عارضی جوش و خروش کے بعد سب سے پہلے ان راہوں کے مطابق قدم اٹھایا۔ ۱۸۶۰ء میں سرکاری نظام سے اپنا رشتہ منقطع کر لیا اور اپنے اسکولوں کی اپنے طریقے سے از سر نو تنظیم کی۔ نتائج بے پناہ نکلے۔ اس نئی پالیسی پر عمل درآمد کرتے وقت بیل سوسائٹی کو غالباً کچھ زیادہ پُر امید طریقے پر توقع تھی کہ ان صوبوں میں جہاں وہ کام کرے گی، وہ سارے اسکولی نظام پر قابض ہو جائے گی مگر اس کے برخلاف حکومت نے تمام تعلیمی کاموں کی رہنمائی ان سے چھین لی۔ یہاں تک کہ کنار اور مالابار جیسی جگہوں میں بھی جو ان کی سرگرمیوں کے

خاص علاقے تھے۔ سب سے پہلے کنٹرول میں انگریزی اسکولوں کو ختم کرنا پڑا کیوں کہ سرکار نے اس جگہ اسی طرح کا ایک اسکول قائم کر دیا تھا (۱۸۶۱ء) پھر کنارا کے انگریزی اسکول میں ایسے مشنریوں کی تعداد کافی نہیں تھی جو اسکول کے عام مضامین کے ساتھ ساتھ ایک ایسے صوبائی اسکول میں حکومت کے مطالبات کو پورا کرنے کے لیے انگریزی زبان و ادب میں کافی اہلیت رکھتے ہوں۔ حکومت نے پڑوس میں ایک اسکول کا تفصیلی منصوبہ شروع کر دیا جس کی وجہ سے کالی کٹ کے انگریزی اسکول کا وجود ختم ہو گیا۔ ویسی اسکولوں میں ایسی جزوی اصلاحات پر اصرار کیا گیا کہ طالب علموں کی جو تعداد ۱۸۶۲ء میں ۱۲۵۰ تھی وہ ۱۸۶۶ء میں ۶۴۸ رہ گئی۔ ۱۸۶۷ء میں مشنریوں نے مشنری کمیٹی کے پاس ایک فوری درخواست بھیجی جس میں سرکاری تعلیمی نظام سے دوبارہ اشتراک کی اجازت مانگی گئی تھی۔ کمیٹی نے بادل نا خواستہ منظور کر لیا کہ مبادا مشنری کہیں بالکل بے بس و مجبور ہو کر نہ رہ جائیں اور پھر ابھرتی ہوئی نسلوں پر اثر انداز ہونے کا رہا سہا موقع بھی باقی نہ رہے۔ اس طرح حکومت سے الگ تعلیم کی کسی اسکیم کا وجود ناممکن ثابت ہوا کیوں کہ ایسی رقابت اور ایسے مقابلے کے ماحول میں اس کے چلنے کا امکان نہیں تھا یہ

یہ دشواریاں تھیں جنہوں نے مشنریوں کو انگلستان اور ہندوستان دونوں جگہوں میں احتجاج کرنے پر مجبور کیا۔ احتجاج یہ تھا کہ ہندوستان کا تعلیمی نظم و نسق ۱۸۵۴ء کی دستاویز کے مطابق نہیں چلایا جا رہا تھا جس نے سرکاری اسکولوں کے تبادلے یا ان کے بند کیے جانے کی سفارش کی تھی۔ حکام مشنری تنظیموں سے اتنا شدید مقابلہ کر رہے تھے کہ مؤخر الذکر کو کوئی ہستی سے نیست و نابود ہو جانے کا خطرہ پیدا ہو گیا تھا اور یہ کہ حکومت کے سیکورٹی اداروں پر دھمکیت اور لامذہبیت طاری تھی۔ یہی احتجاج تھا جس نے ۱۸۸۲ء میں انڈین ایجوکیشن کمیشن مقرر کرایا اور جس سے اس سلسلے کے ذریعہ ذیل مخصوص مسائل کو طے کرنے کے لیے کہا گیا۔

(الف) کیا حکومت کو مشنریوں کے حق میں براہ راست تعلیم کے انتظام سے دست کش ہو جانا چاہیے؟ یہ وہ توقع تھی جو چند مشنریوں کو ۱۸۵۴ء کے ڈیپٹی سے پیدا ہو گئی تھی۔

(ب) مذہبی تعلیم کے بارے میں حکومت کی کیا پالیسی ہونی چاہیے۔ یہ تعلیم اسکولوں میں دی جانی چاہیے یا نہیں؟ اگر دی جائے تو کس شکل میں اور کن شرائط کے ساتھ؟

کیشن کی کارروائیوں میں یہ مسائل بڑے نمایاں طور پر سامنے آئے اور اگرچہ ایک دموتوں پر مشنریوں کو ضرور کامیابی حاصل ہوئی مگر وہ جنگ ہار گئے۔

## ۸۔ ہندوستانی تعلیم میں مشنری تنظیموں کی حیثیت

ان مسائل میں سے پہلے کے بارے میں کیشن کی رائے مشنریوں کے خلاف گئی۔ مسئلے پر سنجیدگی کے ساتھ غور کرنے کے بعد کیشن اس نتیجے پر پہنچی کہ مشنری تعلیمی تنظیم ہندوستانی تعلیم میں صرف ثانوی حیثیت حاصل کر سکتی ہے اور یہ کہ حکومت کو مشنری تنظیموں کے حق میں تعلیمی انتظام سے دست کشی اختیار نہیں کرنی چاہیے۔ کیشن نے یہ رائے ظاہر کی :-

حکومت کی دست کشی کے سوال سے متعلق تمام شہادتوں میں سب سے اہم سوال یہ تھا کہ اعلیٰ تعلیم کے ذریعوں کی براہ راست فراہمی سے حکومت کی دست کشی ایسی تعلیم کو کس حد تک مشنری جماعتوں کے ہاتھوں میں ڈال دے گی۔ ڈیپارٹمنٹ کے حکام اور بہت سے دیسی شرفاء اس دست کشی کے خلاف اس بنا پر تھے کہ اس سے اعلیٰ تعلیم عملی طور پر یکسر مشنریوں کے ہاتھوں میں چلی جائے گی۔ اصولی طور پر خود مشنری گواہوں نے عام طور پر دست کشی کی پالیسی کی وکالت کرتے ہوئے بالکل متضاد راؤں کا اظہار کیا۔ انہوں نے کہا کہ نہ تو وہ توقع کرتے ہیں اور نہ ہی وہ چاہتے ہیں کہ شعبہ تعلیم کا اختیار کوئی ان کے ہاتھوں میں دے۔ ہندوستان جیسے متنوع ضرورتوں والے ملک میں ہم ہر ایسے اقدام کو ناپسند کرتے ہیں جس سے اعلیٰ تعلیم پر کسی واحد ایجنسی اور خاص طور پر ایک ایسی ایجنسی کا بے حد اثر ہو جائے جو چاہے جتنی غیر اور ایمان دار کیوں نہ ہو کسی طرح بھی عوام کی ہمدرد نہیں مانی جاسکتی۔۔۔۔۔ اس کے ساتھ ہی ہم اپنی متفقہ رائے بھی تحریر میں لانا ٹھیک سمجھتے ہیں کہ مشنری جماعتوں کے حق میں

ڈپارٹمنٹ کی براہ راست ایجنسی کی دست کشی عمل میں نہیں آئی چاہیے اور یہ کہ اعلیٰ درجوں کے ڈپارٹمنٹل ادارے مشنری انتظام کے تحت نہیں دیے جانے چاہئیں۔ جس نقطہ نظر سے ہم اس وقت اس سوال پر غور کر رہے ہیں اس کی رو سے مشنری ادارے، ڈپارٹمنٹ کے اداروں اور خود عوام کے انتظام میں چلنے والے اداروں کے پیسج کی حیثیت کے مالک ہیں۔ ایک طرف تو یہ نجی کوششوں کا نتیجہ ہیں لیکن دوسری طرف وہ قطعی طور پر مقامی بھی نہیں ہیں اور نہ ہی ان کی ہمت افزائی براہ راست رفاہ عام کے مقاصد کے لیے ان میں خود اعتمادی اور اتحاد و یکجہائی کی عادت پیدا کرے گی۔ گرانٹ ان ایڈ کے نظام کا مقصد ان ہی عادتوں کی نشوونما ہے۔ مشنری ادارے سب سے بڑی خدمت یہ انجام دے سکتے ہیں کہ نجی کوششوں کو دکھائیں کہ وہ کیا کچھ کامیاں حاصل کر سکتی ہیں۔ اس طرح وہ دوسری ایجنسیوں کو آگے بڑھنے کی ترغیب دے سکتے ہیں حکومت کی عام نگرانی میں انہیں خود اپنے طریقے اختیار کرنے کی اجازت ہونی چاہیے اور اس وقت تک جب تک کہ تعلیم کے میدان میں ہر قسم کی ایجنسیوں کی ضرورت اور گنجائش ہے، انہیں وہ تمام امداد اور ہمت افزائی ملنی چاہیے جو نجی کوششوں کا جائز حق ہے مگر یہ نہیں بھولنا چاہیے کہ جس نجی کوشش کی ہمت افزائی کرنی چاہیے وہ خود عوام کی اپنی کوشش ہے۔ اگر تعلیم کے وسائل کو تعمیلی ضرورتوں کے ساتھ بڑھانا ہے تو تمام ایجنسیوں میں سب سے اہم خود ہندوستان کے باشندوں کی اپنی ایجنسیاں ہونی چاہئیں۔ دوسری ایجنسیاں کچھ مخصوص مدت کے لیے اہم حیثیت رکھ سکتی ہیں اور ایک ایسے نظام میں جہاں ہر طرف بڑے تنوع کی ضرورت ہے، یہ ہمیشہ کوئی نہ کوئی جگہ حاصل کر سکتی ہیں لیکن ملک کی اعلیٰ تعلیم مستقل اور محفوظ بنیادوں پر قائم نہیں ہو سکتی اور نہ ہی اس میں اس وقت تک وہ توسیع جس کی ضرورت ہے ہو سکتی ہے جب تک کہ اس کا زیادہ حصہ ملک کے عوام خود فراہم نہیں کرتے اور اسے خود نہیں چلائے۔

یہ سفارشات بہت اہم ہے کیوں کہ اس نے یہ بات ہمیشہ کے لیے طے کر دی کہ ہندوستان کے قومی نظام تعلیم میں مشنری سرگرمیاں ہمیشہ صرف ایک ماتحت حیثیت حاصل کر سکتی ہیں۔ یہی وہ سفارشات تھی جس میں، بقول آجہان ایم۔ آر۔ پرنیچے، مشنریوں کا سابقہ زیادہ طاقت و حریت سے بڑھ گیا تھا۔ ۱۸۵۲ء کی دسٹاویز نے مشنریوں کو اس بات کا یقین دلادیا تھا کہ آخر کار یہی لوگ ملک کی ساری تعلیمی ضروریات پوری کریں گے۔ انڈین ایجوکیشن کمیشن کی مندرجہ بالا سفارشات نے جو جلد ہی اس معاملے میں سرکاری پالیسی بن گئی، ان امیدوں پر سرے سے یانی پھیر دیا۔

### ۹۔ مذہبی تعلیم

براہ راست تعلیمی تنظیموں سے حکومت کی دست کشی کے مسئلے کے ساتھ ہی مشنریوں کا عزیز ترین مذہبی تعلیم کا مسئلہ بھی تھا۔ انھوں نے ہمیشہ یہ نقطہ نظر سامنے رکھا کہ (الف) کہیں کی مذہبی غیر جانبداری کی پالیسی ہندوستانی عوام کے روحانی مفاد میں نہیں ہے۔ (ب) چونکہ تمام سچی تعلیم اور مذہب لازم و ملزوم ہیں اس لیے حکومت کے چھوٹے بڑے تمام اسکولوں اور کالجوں کو مذہب کی تعلیم (جو خود ان کے نزدیک عیسائیت کی تعلیم تک محدود تھی) دینی چاہیے اور (ج) حکومت کی امداد لینے کے باوجود مشنریوں کو اپنے اسکولوں میں داخل ہونے والے طالب علموں کو لازمی طور پر بائبل پڑھانے کی اجازت ہونی چاہیے۔

جہاں تک مذہبی تعلیم کے عام مطالبے کا تعلق تھا، مشنریوں کو دوسرے گروہوں کی حمایت جلدی ہی حاصل ہو گئی۔ برہمن سماج، پارٹھن سماج اور ہندوؤں میں ایک نئے ذوق آری سماج کے لوگوں نے اسکولوں میں اپنے اپنے عقائد کے مطابق مذہبی تعلیم کا مطالبہ کیا۔ مذمت پسند ہندوؤں نے بھی جو شروع میں نئی تعلیم کے بالکل خلاف تھے، اپنی مخالفت ترک کر دی اور اسکولوں میں تمام ہندو بچوں کے لیے ہندو مذہب کے اصولوں کو مغربی سائنس و ادب کے ساتھ ساتھ پڑھانے جانے کا مطالبہ کرنے لگے۔ مسلمانوں نے بھی، جو اب نئے نظام تعلیم کے تحت آتے جا رہے تھے، مسلمان بچوں کے لیے قرآن مجید کی لازمی تعلیم پر اصرار کیا۔ مختصر یہ کہ ۱۸۸۲ء تک عوام کے بہت سے حلقوں میں یہ احساس بیدار ہو گیا تھا کہ سیکور تعلیم کی پالیسی کو ترک کیا جانا چاہیے اور ہرنچے کو اس کے عقائد کے اصولوں کی تعلیم ملنی چاہیے۔ اس قسم کی تجویز کو ظاہر ہے کہ کمیشن انتظامی اور مالی اسباب کی بنا پر منظور نہیں کر سکتا تھا۔ اس لیے کمیشن نے سرکاری اسکولوں کو سیکور رکھنے



کی ضرورت کا اعادہ کیا۔ تمام اسکولوں میں عیسائیت کی تعلیم کے لیے مشنریوں کا مطالبہ ہی فسخ نہیں ہوا بلکہ ترمیم شدہ یہ مطالبہ بھی کہ ہر بچے کو اس کے اپنے مذہب کی تعلیم دی جانی چاہیے رد کر دیا گیا۔ سرکاری اسکولوں میں سیکور تعلیم کی پالیسی کو ایک بار پھر صحیح مانا گیا جو تمام اعتراضات اور مصلحتوں کے باوجود آج بھی جاری ہے۔

اس فیصلے کے منطقی نتیجے کے طور پر امدادی اسکولوں میں مذہبی تعلیم کا مسئلہ زیر بحث آیا۔ یہاں امریکہ کی مثال پر عمل کیا جاسکتا تھا جس کی رو سے مذہبی تعلیم دینے والے کسی اسکول کو سرکاری ادارہ نہیں بل سکتی مگر اس وقت کمیشن کے سامنے امریکہ نہیں تھا بلکہ ہمارے ایڈمنسٹریٹر عام طور پر برطانوی نظریوں کی رہنمائی میں چلتے تھے۔ اس لیے یہ طے ہوا کہ (الف) نجی اسکولوں کو اپنی مرضی کے مطابق تعلیم دینے کی اجازت دی جائے۔ (ب) حکومت کو ایسی مذہبی تعلیم کو محض نظر انداز کرنا چاہیے اور (ج) سیکور تعلیم دینے کی بنیاد پر اسکولوں کو گرانٹ ان ایڈ دی جانی چاہیے۔ ۱۸۵۴ء کی سٹاڈیز یہ نقطہ نظر پہلے ہی پیش کر چکی تھی۔ کمیشن نے مشنری رائے کا خصوصی پاس دلچاظ کرتے ہوئے شد و مد کے ساتھ اس کا اعادہ کیا۔

اس فیصلے نے مشنریوں کو مطمئن کر دیا مگر ہندوستانی رائے عامہ مشن کی تنظیموں کو دی جانے والی اس رہنمائی کے عام طور پر خلاف تھی۔ اس بات کی طرف بھی توجہ دلائی گئی کہ انگلستان میں امدادی اسکولوں کو جہاں اپنی مرضی کی مذہبی تعلیم دینے کی آزادی دی گئی وہیں والدین کو بھی ضمیر پوزی دفعہ (CONSCIENCE CLAUSE) میں تحفظ دیا گیا کہ وہ اگر چاہیں تو ایسی مذہبی تعلیم سے جو انہیں پسند نہ ہو، اپنے بچوں کو ہٹا سکتے ہیں۔ ہندوستان میں ضمیری دفعہ والے اس نقطہ نظر کو اپنانے کی بات انڈین ایجوکیشن کمیشن کے سامنے بہت زور شور سے رکھی گئی مگر یہ دلیل مانی نہیں گئی سوائے ایک مخصوص صورت میں جب کہ علاقے میں امدادی اسکول اپنی قسم کا واحد ادارہ ہو، ایسی صورت حال میں کمیشن نے تجویز کیا کہ حسب سابق گرانٹ ان ایڈ ۱۸۵۴ء کے ڈیپنڈنٹ اسکولوں کے مطابق امدادی اسکولوں میں دی جانے والی مذہبی تعلیم میں عدم مداخلت پر رضی ہوگی۔ البتہ اگر گاؤں یا ضلع میں کسی خاص سطح کا موجودہ واحد ادارہ ایک ایسا ادارہ ہے جس میں مذہبی تعلیم اس کے عام نصاب کا ایک حصہ ہے تو والدین کو اس بات کی آزادی ہوگی کہ وہ اس ادارے کے دوسرے فائدوں سے ہاتھ دھوئے بغیر اپنے بچوں کو ایسی مذہبی تدریس سے اٹھالیں۔

انڈین ایجوکیشن کمیشن کی تحقیقات کے دوران یہ آخری بڑا موقع تھا جب کہ ہندوستان میں مذہبی تعلیم سے متعلق حکومت کی پالیسی زیر بحث آئی۔ ۱۸۱۳ء کے بعد سے جب کمپنی نے ہندوستان کی تعلیم کی ذمہ داری لی تھی، مذہبی تعلیم کے موضوع پر تقریباً مسلسل بحث ہوتی رہی مگر کسی قطعی نتیجے پر نہیں پہنچا جاسکا۔ اس لیے اس مسئلے میں کسی قطعی اور آخری پالیسی کے طے کرنے کا سہرا انڈین ایجوکیشن کے سر ہے مگر اس کے فیصلے بہت خوش گووار نہیں تھے۔ انہوں نے رائے عامہ کے کسی حصے کو پوری طرح مطمئن نہیں کیا مگر ہندوستان کے حالات میں مسئلے کا واحد حل سمجھ کر انہیں منظور کرنا ہی پڑا۔

### ۱۰۔ مشنری تعلیمی تنظیم ( ۱۹۰۲-۱۸۸۲ )

بحیثیت مجموعی دیکھا جائے تو انڈین ایجوکیشن کمیشن کے فیصلوں نے مشنوں کو اس بات کا یقین دلایا کہ ڈنٹ کی جارحانہ پالیسی پر نظر ثانی کی ضرورت تھی۔ ان فیصلوں نے مشنریوں کو سوچنے، ساری صورت حال کا جائزہ لینے اور مستقبل میں تعلیمی تنظیموں کی رہنمائی کے لیے ایک نئی تعلیمی پالیسی مرتب کرنے پر مجبور کیا۔ یہ سب اگلے برسوں میں ہو گیا اور ۱۹۰۲ء تک مشنریوں نے اپنی سرگرمیوں کو انتہائی اعلیٰ کارکردگی والے چند اسکول چلانے تک محدود رکھا اور ہندوستان میں تعلیم کے میدان پر عادی رہنے کے اپنے پچھلے خواب ترک کر دیے۔

اس فیصلے کے بہت سے اسباب تھے۔ سب سے پہلے تو یہی کہ ۱۸۵۴ء کی دستاویز کے وقت ہندوستان کی تعلیم میں مشنری تنظیم کی جو ممتاز حیثیت تھی وہ انڈین ایجوکیشن کمیشن کی سفارشات کی بنا پر بہت کم ہو گئی۔ دوسرے یہ کہ مشنریوں کو ایک اور مایوسی ہوئی جب انہوں نے یہ دیکھا کہ انگریزوں کی تعلیم کی اشاعت سے تبلیغ مذہب میں متوقع کامیابی نہیں ہوئی۔ تیسرا سبب یہ تھا کہ خود مشنریوں میں ایک تیسری جماعت پیدا ہو گئی جس نے کہا کہ غیر عیسائی بچوں کے لیے اسکول چلانا مشنری تنظیموں کے کام کا کوئی حصہ نہیں ہے۔ اس جماعت کے خیالات کو ایک مشنری نے اس طرح بیان کیا ہے:

۱۰۔ اب مشنری نقطہ نظر سے کیا یہ بہتر ہو گا کہ مشن اسکول کی تعلیم کو ایسی عیسائیوں کی ضرورت تک محدود رکھا جائے یا حکومت کی عطا کی ہوئی کثیر امداد کو کچھ اس طرح حاصل کیا جائے کہ اسکول سے تعلیم حاصل کر کے نکلنے والوں پر مشنریوں کا ایک ہالا دست اثر قائم ہو جائے۔ فور کیجیے گا۔ یہاں پر مسئلہ یہ نہیں ہے کہ مشنوں کو ایسی عیسائیوں کی ضرورت کو پورا کرنے کے لیے کافی اسکول چلانے

چاہئیں۔ یہ ایک مسئلہ ہے جس پر کبھی کبھی کوئی سنجیدہ اختلاف رائے نہیں ہوا۔ سوال یہ ہے کہ کیا غیر اہل کتاب (لمحد، عوام میں عیسائی تعلیمات کی اشاعت کی خاطر مشنوں کو ہندوستان کے غیر عیسائی نوجوانوں کے لیے ابتدائی اور ثانوی اسکول قائم کرنے چاہئیں؟ مشن کے کسی کام پر اتنی گرم بحثیں نہیں ہوئیں جتنی کہ غیر اہل کتاب (لمحد) بچوں کے لیے اسکول قائم کرنے پر۔ ۱۸۷۲ء میں الہ آباد، ۱۸۸۲ء میں کلکتہ، ۱۸۹۲ء میں بمبئی میں ہونے والی دس سالہ مشنری کانفرنسوں میں، ۱۸۹۷ء میں بنگلور کی ساؤتھ انڈیا کانفرنس میں اس مسئلے پر بڑی پُر جوش اور اکڑ بڑی تفصیلی بحثیں ہوئیں۔ وہ بڑا اہم اور خاص لمحہ تھا جب امریکن بورڈ کے سکریٹری، عظیم مشنری روفس اینڈرسن (RUFUS ANDERSON) اور اس کی ساری سوسائٹی اور ان کے ساتھ انگلش پبلسٹ مشنری سوسائٹی نے لمحد بچوں کے لیے ایک وسیع تعلیمی نظام چلانے کی مخالفت میں اپنا پورا زور لگا دیا۔ ان مخالفین نے کیا دلیلیں پیش کیں؟ "اسکول میں پڑھانا مشنری کام نہیں ہے" "وطن" (یعنی انگلستان) کے گرجوں کی یہ ذمہ داری نہیں ہے کہ وہ اپنے خرچ پر کسی بھی قوم میں اعلیٰ تعلیم کی اشاعت کریں، سوائے اس کے کہ اس کے ذریعہ عیسائیت کی تبلیغ ہوتی ہو۔ مشنریوں پر انگریزی ادب، تاریخ، ریاضی اور نیچرل سائنس پڑھانا نہ تو فرض ہے اور نہ ہی انہیں اس قسم کا کوئی حکم ملا ہے۔ لمحدوں میں عیسائی تعلیمات کی تبلیغ اور دیسی گرجوں کی کلیسائی سرپرستی بالکل واضح طور پر مشنری کاموں کا اول اہل اہل ہے۔ اس کے علاوہ تمام دوسری چیزوں کو جو براہ راست اس مقصد کو نہیں حاصل کرتیں اجنبی ہی سمجھا جانا چاہیے۔ حکومت اور مشن کا کوئی بھی اشتراک موخر الذکر کے نقصان ہی کی صورت میں ہو سکتا ہے جو قوی فریق یعنی ریاست اپنے ان مقاصد کے حصول کے لیے بطور معاون استعمال کرتی ہے جن میں سے کچھ تو مشن کے مقاصد سے بالکل الگ اور نامانوس ہیں اور کچھ اس کے بالکل خلاف۔ لمحد اسپیکروں کے ذریعے مشن اسکولوں کا معائنہ، مشن کے مقاصد سے بالکل غیر مماثل درسی کتابیں، تعلیمی اسٹامینٹ اسکول کی عمارت، اسکول کا پروگرام اسکول کے گھنٹوں وغیرہ سے متعلق قاعدے تو انہیں، سب ہی مشنوں کو

ان کے مخالفین کے رحم و کرم ہڈیاں دیتے ہیں۔ علاوہ ازیں یہ سب ایک ایسے پیسج کی طرح ہے جس کے پیسج کہیں ختم نہ ہوں۔ کسی وقت ایک ایسا حکم جاری ہوگا جس کی رو سے ساری مذہبی تعلیم اسکولوں کے معمول سے خارج ہو کر اختیاری ہی رہ جائے گی۔ (۱۸۸۵ء کی دستاویز شمال مغربی صوبوں میں مشنری حلقوں کے دباؤ سے واپس لی گئی) کبھی یہ حکم دیا جائے گا کہ تمام مضامین جو سرکاری معائنے کے تحت آتے ہیں وہ ہر روز اسکول کے شروع کے پانچ گھنٹوں میں پڑھائے جانے چاہئیں اور اگر مذہبی تدریس ہو بھی تو چھٹے گھنٹے میں ہونی چاہیے یعنی اس وقت جب کہ بچوں کے اندر سبق کی طرقت توجہ دینے کی ساری طاقت و توانائی ختم ہو چکی ہوتی ہے (۱۸۹۲ء کی رٹائرڈنگورڈ) ایک ایسے نظام تعلیم میں جہاں ساری کوششیں امتحان کی مستحق اور طلبہ کی طرح رٹ کر آسانی کے ساتھ انگریزی میں پڑھ چڑھ کرنے کی طرقت لگی ہوں وہاں مشنریوں سے یہ توقع کرنا کہ وہ عیسائیت کی تعلیم میں جو امتحان کے لیے بالکل بے کار ہے کوئی قابل فخر کامیابی حاصل کر لیں گے، فریب اور ختم خیالی ہوگی۔ طالب علم عیسائی تعلیمات کے اس الگ گھنٹے کو عموماً بے دی سے ایک بڑا سورا سمجھ کر گوارا صرف اسی لیے کر لیتے ہیں کہ مشن اسکولوں میں سرکاری امتحان پاس کرنے کے زیادہ بہتر امکانات ہیں یا پھر اس لیے کہ مشن اسکولوں کی فیس سرکاری اداروں کے مقابلے میں کم ہوتی ہے۔ مگر مشنوں کو یہ بات زیب نہیں رہتی کہ وہ امتحان پاس کرنے والی سٹیور تعلیم کی اچھی تدریس کو ایک جاں کی سیٹھ سے استعمال کریں تاکہ علم کی پیاس رکھنے والے نوجوان طلبہ کو اس بہانے مذہبی تعلیم میں پھنسا یا جاسکے اور جہاں تک بہتر کرنے والوں (یعنی عیسائیت قبول کرنے والوں) کی تعداد کا سوال ہے مشن اسکولوں کے نتائج، وسائل اور محنت کے مقابلے میں کچھ بھی نہیں ہیں۔ بعض مشن اسکولوں نے دس برس کی مدت میں کسی ایک بھی فرد کا بہتر نہیں کر لیا ہے اور مزید برآں وپنی تربیت حاصل کیے ہوئے مشنریوں میں سے یہ اعلیٰ اور اچھے مشن کے تعلیمی کاموں میں لگایا جاتا ہے، خالص مشنری کاموں میں کس حد تک کامیابی حاصل کر سکتے

ہیں؟ حقیقت تو یہ ہے کہ ان میں سے ہر نہایت ترین افراد اسکول کے جدا اور سیٹے ہوئے کمروں میں محدود ہو جاتے ہیں اور اسکول کی میکانکی چٹکی میں رومانی اور ذہنی دونوں اعتبار سے نجف و نزار ہو جاتے ہیں جب کہ اسکولوں سے باہر رُفے زمین کی گنجان آبادیوں میں لاکھوں افراد اس عظیم اور مقدس پیغام کو سُننے بغیر اس دنیا سے رخصت ہوتے جا رہے ہیں۔<sup>۱۷</sup>

ہاں دوسری طرف سے بھی بہت سی مضبوط دلیلیں دی گئیں۔ اس بات کا اعتراف کر لیا گیا کہ انگریزی اسکولوں اور کالجوں کے ذریعے تبدیلی، مذہب کے واقعات کی تعداد بہت کم تھی۔ مگر یہ بات بڑے شد و مد کے ساتھ کہی گئی کہ تبدیلی مذہب کی یہ مختصر سی تعداد ہی "ہندوستانی مشنوں کے لیے باعث افتخار و مسرت ہے کیوں کہ وہ ہندوستانی کلیسا کے ستون اور ذہین ترین نمائندے ہیں جو ہندوستانی عیسائیوں کی روز افزوں جماعت کے روح رواں ہیں اور اس خاص فوج کے سپہ سالار ہیں جو سماج کے نچلے طبقے کے لوگوں پر مشتمل ہے۔"<sup>۱۸</sup>

یہ بات بھی کہی گئی کہ ہندوستان کے تعلیمی میدان میں مشنریوں کا ایک ایسا اہم مقام ہے جسے انہیں کسی قیمت پر چھوڑنا نہیں چاہیے۔ اور یہ بھی کہا گیا کہ یسوع مسیح کی تعلیمات تعلیم یافتہ طبقے میں بڑے پیمانے پر پھیل رہی تھیں حالانکہ ان میں سے بہت کم براہ راست عیسائی مذہب سے وابستہ تھے۔ مشنریوں کا یہ فرض تھا کہ وہ ہندوستانیوں کی علم کے لیے بڑھتی ہوئی مانگ کو پورا کریں اور یہ کہ مشن اسکول ہی وہ واحد ذریعہ تھے جن سے عیسائیت کی تعلیمات کی تبلیغ سماج کے اعلیٰ اور بااثر طبقے میں ہو سکتی تھی۔

ان ساری بحثوں کا خلاصہ یہ نکلا کہ مشنریوں کو کارکردگی کے لحاظ سے چند اچھے اسکولوں اور کالجوں کو پہلانے رہنے پر اکتفا کرنی چاہیے اور جہاں تک ممکن ہو اپنی تعلیمی سرگرمیوں میں بڑے پیمانے پر توسیع سے پرہیز کرنا چاہیے۔ یہ پالیسی ۱۸۸۲ء کے فوراً بعد اختیار کی گئی تھی اور اس وقت سے مشنریوں نے اپنی کوششوں کا رخ آدی واسیوں، پہاڑی قبیلوں اور دوسری پس ماندہ ذاتوں کی اصلاح کے لیے ان میدانوں کی طرف موڑ لیا تھا۔ ہندوستانی کارکن ابھی تک



متوجہ نہیں ہوئے تھے۔

۱۱۔ ایجوکیشن ڈپارٹمنٹ کے براہ راست چلائے ہوئے ادارے (۱۸۵۴-۸۲)

اس فیصلے کی طرح کہ مشنری اپنی تعلیمی سرگرمیوں میں بڑے پیمانے پر کوئی توسیع نہ کریں، حکومت کی بھی پالیسی تھی کہ وہ ملک کی تعلیمی ضروریات کے لیے زیادہ تر بھروسہ نجی تعلیمی تنظیموں پر کرے۔ یہ ایک ایسی پالیسی تھی جس کا مطلب ان تعلیمی اداروں کی تعداد میں اضافے سے انکار تھا جو براہ راست ایجوکیشن ڈپارٹمنٹ کے کنٹرول میں تھے۔ یہ پالیسی (جیسا کہ چوتھے باب میں بتایا جا چکا ہے) ۱۸۵۴ کی دستاویز میں نہایت وضاحت کے ساتھ بیان کی جا چکی ہے جس نے آج سے اتنے پہلے اس وقت کی تناظر کی جب کہ گرانٹ۔ان۔ایڈ کے نظام کی تدریج ترقی کے ساتھ پورے طور پر نظام تعلیم میں حکومت کا براہ راست عمل دخل ختم کیا جاسکے گا اور جب بہت سے موجود سرکاری ادارے، خاص طور پر اعلیٰ شعبوں کے ادارے نہایت اطمینان کے ساتھ بند کیے جاسکیں گے، (پیرا ۶۴) اس پالیسی کا جو مختصراً ریاست کی دست کشی کے نظریہ کے نام سے بیان کی جاسکتی ہے۔ خاص مقصد، جیسا کہ پہلے لکھا جا چکا ہے مشنری تنظیموں کی سرپرستی کرنا تھا۔ یہ ایک ایسا خیال تھا جس کی سمجھ داری پر بہت سے شبہات کا اظہار کیا گیا اور خاص طور پر ۱۸۵۴ کے واقعات کے بعد۔ اس لیے ۱۸۵۸ اور ۱۸۸۲ کے درمیان ڈپارٹمنٹ کے حکام نے ۱۸۵۴ کی دستاویز کی ہدایتوں کی پابندی نہیں کی اور سرکاری تعلیمی اداروں کی تعداد میں بڑی تیز رفتاری سے اضافہ ہوا۔ اس کا سبب تھا (الف) سرکار کی طرف سے مشنری تنظیموں کی بہت فزائی کے ممکنہ سیاسی اثرات کا خدشہ (ب) کافی بڑے پیمانے پر نجی ہندوستانی تنظیم کا نہ ہونا (ج) کارکردگی کی خاطر ڈپارٹمنٹ کے حکام کی اسکولوں اور کالجوں کو اپنی براہ راست نگرانی میں چلانے کی خواہش۔

مشنریوں نے خاص طور پر اس پالیسی کو پسند نہیں کیا۔ ان کا کہنا تھا کہ ریاست کی سرپرستی حکومت کے لیے سب سے صحیح پالیسی ہے اور اس وقت تک جب تک کہ حکومت خود اپنے

۱۔ ۱۸۵۵ میں سرکاری اداروں کی تعداد ۱۴۰۶ (جن میں ۶۲۷ طالب علم تھے) تھی۔ اس کے مقابلے میں

۲۔ ۱۸۶۱ میں ان کی تعداد ۱۵۴۶۲ (طالب علموں کی تعداد ۵۳۷۱۷۶) ہو گئی۔

اداروں کو چلاتی ہے۔ وہ غیر جانب داری کے ساتھ نجی اداروں کی مکمل ہمت افزائی نہیں کر سکتی۔ اس لیے انھوں نے انگلستان اور ہندوستان دونوں جگہوں پر ایک جدوجہد شروع کر دی اور ۱۸۵۴ء کی دستاویز کی بنیاد پر یہ مطالبہ کیا کہ سرکاری کالج اور اسکول یا تو بند ہو جائے چاہئیں یا پھر نجی تنظیموں کے حوالے کر دیے جانے چاہئیں۔ اس لیے انڈین ایجوکیشن کمیشن سے کہا گیا کہ وہ فیصلہ کیے (دفعہ) کیا ریاست کی دست کشی کا نظریہ "تعلیمی اعتبار سے معتبر ہے؟ اور (ب) اگر ہے تو اسے مناسب طور پر نافذ کرنے کا طریقہ کیا ہو؟"

ان میں سے پہلا مسئلہ شدید اختلافی ثابت ہوا اور کمیشن کے سامنے پیش ہونے والی شہادتوں میں "ریاست کی دست کشی" کی موافقت اور مخالفت دونوں کی زبردست حمایتیں ہوئیں۔ مگر مسئلے پر کافی غور و خوض کرنے کے بعد کمیشن نے سفارش کی کہ ۱۸۵۴ء کی دستاویز کا پیش کیا ہوا ریاست کی دست کشی "کا نظریہ بنیادی طور پر صحت مند اور خاص طور پر ہندوستان کے حالات کے لیے مناسب ہے۔ یہ فیصلہ متعدد وزن دار دلیلوں کی بنا پر ہوا۔ اول یہ کہ حکومت نے کمیشن کو صاف صاف یہ بتا دیا تھا کہ اس کے پاس سرمایہ بہت محدود ہے اور اگر ذرا بھی قابل اطمینان ترقی کرانی ہے تو ہر موجودہ نجی ایجنسی سے تعلیم عامہ کی ہر شاخ میں مالیات عائدہ کو سہارا دینے اور اس کی کمی کو پورا کرنے کا بندوبست کیا جانا چاہیے اور اگر ملک کے تعلیمی وسائل کو اس کی تعلیمی ضرورتوں کے مطابق ہونا ہے تو گرانٹ ان ایڈ کا نظام ایک لازمی ضرورت ہے۔" دوسری دلیل یہ تھی کہ سرمائے کی کمی کی وجہ سے ایک ایک پیسے سے پورا پورا فائدہ اٹھانا ضروری ہو گیا تھا اور اگر حکومت اپنے ادارے (جو یقیناً زیادہ خرچ والے تھے) نجی جماعتوں کو منتقل کرے تو اس سے اچھی خاصی بچت ہو جائے گی جسے اور زیادہ تعلیمی اداروں کی مدد کے لیے استعمال کیا جاسکے گا۔ یہ اور ان جیسے دوسرے اسباب کی بنا پر کمیشن نے سفارش کی کہ حکومت کو صرف یہی نہیں کہ اپنے اداروں کی توسیع کو کم کرنا چاہیے بلکہ جو وہ ہی کام کو اگے بڑھانے کے لیے کوئی مناسب نجی یا عوامی ایجنسی مل جائے تو اسے براہ راست تنظیم سے کنارہ کشی اختیار کر لینا چاہیے۔ اس بنیادی سفارش نے دو اور مسائل کھڑے کر دیے۔ یہ کنارہ کشی کس کے حق میں ہو اور کن شرائط پر؟ جیسا کہ بیان کیا جا چکا ہے کہ کمیشن مشنریوں کے حق میں حکومت کی کنارہ کشی سے متفق نہیں تھا لیکن اس نے سفارش کی کہ (الف) ابتدائی تعلیم میں لوکل بورڈ اور میونسپلیٹیوں کے حق میں حکومت مکمل کنارہ کشی اختیار

کر لے اور (ب) کالجوں اور ثانوی تعلیم کے میدان سے نجی ہندوستانی تنظیموں کے حق میں حکومت کی بتدریج دست کشی ہو جائے، مگر اس طرح کہ ادارے کے مستقبل کو کوئی خطرہ نہ ہو یا وہاں کا تعلیمی معیار نہ گرے۔ یا متعلقہ علاقے میں موجود تعلیمی مواقع میں کمی نہ ہونے پائے۔ ان میں سے پہلی سفارش حکومت نے مکمل طور پر منظور کر لی اور تقریباً سارے پرائمری اسکول، لوکل بورڈوں اور میونسپلٹیوں جیسی مقامی جماعتوں کے کنٹرول میں دے دیے گئے۔ مگر یہ یاد رکھنا چاہیے کہ یہ فیصلہ حقیقتاً نجی تنظیم کے حق میں دست کشی کا نہیں تھا جیسا کہ ۱۸۵۴ء کی دستاویز نے چاہا تھا۔ مقامی جماعتیں حکومت ہی کا ایک حصہ ہیں اور پرائمری اسکولوں کو ان کے کنٹرول میں دینا سرکاری ہاتھوں سے غیر سرکاری ہاتھوں میں منتقلی نہیں بلکہ درحقیقت ایک انتظامی لامرکزیت کے مترادف تھا۔ دوسری سفارش بہر حال منظور نہیں ہوئی اور ۱۸۸۲ء کے بعد بھی ڈیپارٹمنٹ نے کالج اور ثانوی تعلیم سے دست کشی اختیار نہیں کی۔ اس کا سبب کچھ تو ڈیپارٹمنٹ کی، اپنے ادارے چلانے کی خواہش تھی اور کچھ غیر ضروری خوف تھا کہ اگر اداروں کو نجی ہندوستانی تنظیموں کے حوالے کیا گیا تو ان کی کارکردگی کم ہو جائے گی۔ اس لیے یہ کہا جاسکتا ہے کہ ۱۸۵۴ء اور ۱۹۰۲ء کے درمیان براہ راست تعلیمی تنظیم سے ریاستی دست کشی کا نظریہ ایک پالیسی کی حیثیت سے محض کاغذات تک محدود رہا لیکن عمل میں کبھی نہیں آیا۔ ہندوستان کی تعلیم پر بحیثیت مجموعی اس نظریے نے کیا اثر ڈالا اس پر بحث اس باب کے آخری پیراگراف میں ہوگی۔ یہاں اتنا بیان کرنا کافی ہوگا کہ اس نے ڈیپارٹمنٹ کے چلائے ہوئے اداروں کی تعداد میں روز افزوں اضافے پر مؤثر روک لگانے میں کامیابی حاصل کی۔ اس زمانے کی عام مالی دشواری کی بنا پر یہ نتیجہ ایک لحاظ سے ناگزیر تھا۔ اس لیے ریاستی دست کشی کے نظریے نے جو کچھ کیا وہ یہ تھا کہ ابک اعلیٰ انتظامی پالیسی کی حیثیت سے تعلیمی سرگرمیوں میں حکومت کی معذوری پر پردہ ڈالا اور براہ راست سرکاری تنظیم کو جان بوجھ کر کنٹرول کیا کہ شاید نجی تنظیم کے لیے توسیع کی گنجائش نکل سکے۔

## ۱۲۔ نجی ہندوستانی تنظیم (۱۹۰۲ء - ۱۸۵۴ء)

مذکورہ بحث سے اس بات کا اندازہ ہوا ہوگا کہ ۱۸۵۴ء اور ۱۹۰۲ء کے درمیان حکومت اور مشنریوں دونوں نے اپنے تعلیمی اداروں میں بڑے پیمانے پر اضافے کی کوشش نہ کرنے کا فیصلہ کیا۔ تعلیم میں سرکاری اور مشنری تنظیموں کی اس پابندی نے سارے تعلیمی میدان

کو نجی ہندوستانی تنظیموں کے لیے کھول دیا اور انہیں عوام کے بڑھتے ہوئے تعلیمی مطالبات کی تکمیل کا تقریباً پورے طور پر ذمہ دار بنا دیا۔ زیر تبصرہ عہد میں ہندوستانی تنظیم کو بیل امداد اور نشوونما کی مکمل آزادی دینے کا سہرا حکومت کے سرے۔ تعلیم یافتہ ہندوستانیوں کا بھی یہ قابل تعریف عمل ہے کہ انہوں نے وقت کے تقاضوں کے مطابق ہمت کی اور خاصی ترابیاں دے کر اور ایثار کر کے اپنے ہم وطنوں کو پڑھانے کا کام اپنے ذمہ لیا اور صرف یہی نہیں کہ عوام کے بڑھتے ہوئے مطالبات کو پورا کیا بلکہ اپنی زندگی اور اپنی تعلیمات کے ذریعے تعلیم کے شوق کو اور آگے بڑھایا۔

۱۸۵۲ء میں ہندوستانیوں کے چلائے ہوئے ادارے اتنے کم تھے کہ نجی تنظیم کا مطلب حقیقتاً نجی مشنری تنظیم تھا۔ مگر ۱۸۸۲ء ہی میں صورت حال بہت بدل گئی اور جیسا کہ ۱۸۸۱ء کے مندرجہ ذیل اعداد و شمار سے ظاہر ہوتا ہے، ہندوستانیوں نے اچھی خاصی اہمیت حاصل کر لی۔

ادارے	ہندوستانی منتظمین کے چلائے ہوئے	غیر ہندوستانیوں کے چلائے ہوئے
آرٹس کالج	۵	۱۸
ثانوی اسکول	۱۳۴۱	۷۵۷
ابتدائی اسکول	۵۴۶۶۲	۱۸۴۲
پروفیشنل کالج اور اسکول	۱۰	۱۰
میزان	۵۵۹۱۸	۲۶۲۷

نوٹ: برطانوی ہند اور کچھ ہندوستانی ریاستوں کے اعداد و شمار (باستثناء کے برتا)

مندرجہ اعداد و شمار کو دیکھنے سے یہ معلوم ہو جائے گا کہ ۱۸۸۲ء میں صرف اعلیٰ تعلیم کے میدان میں مشنری ہندوستانی تنظیم کے مقابلے میں آگے تھے۔ اگلے بیس برسوں میں بہر حال ہندوستانی نجی تنظیم میں اس تیز رفتاری سے اضافہ ہوا کہ ۱۹۰۱ء میں مشنریوں کے انتظام میں چلنے والے ۳۷ کالجوں کے مقابلے میں ہندوستانی انتظام کے تحت چلنے والے کالجوں کی تعداد ۴۲ تھی اور نجی ثانوی اسکولوں کی بڑی تعداد بھی خود ہندوستانیوں کے کنٹرول میں تھی وہ محرکات جو ہندوستانی نجی تنظیم کی اس توسیع کا سبب بنے وہ زیادہ تر وطن دوستی

کے نئے۔ ۱۸۸۰ء کے ملک بھگ ہندوستان میں سماجی، مذہبی اور سیاسی اصلاح کی ایک لہر اٹھی۔ یہ ہندوستانی قومی زندگی کے نشاۃ ثانیہ کا حقیقی آغاز تھا۔ اس تحریک کے ریشہ ہندوستان میں ایک عظیم قوم کی تشکیل کے آدرش کا دلولہ لیے ہوئے تھے اور ان کے اصل مقاصد سماجی اور سیاسی تھے۔ مگر انہوں نے محسوس کیا کہ ان کے خوابوں کی نئی قوم اس وقت تک نہیں بن سکتی جب تک کہ ملک کے نوجوانوں کی تعلیم خود ہندوستانیوں کے قبضے اور انتظام میں نہ ہو اس لیے سارے صوبوں میں اسکول اور کالج کھولنے کی ایک تحریک تقریباً اسی زمانے میں شروع ہوئی۔ اس تحریک کا بہترین اظہار علی گڑھ میں محمدن اینگلو اورینٹل کالج اور پونا کی دکن ایجوکیشن سوسائٹی کا قیام تھا۔ شروع شروع میں ہندوستانیوں کی کوششیں سرمایہ جمع کرنے تک محدود تھیں اور ہندوستانی انتظام میں چلنے والے اکثر کالجوں کے پرنسپل یورپین تھے۔ یہ ناگزیر ہو گیا تھا کیوں کہ ان دنوں ہندوستانیوں کو کالج کالج یا اسکول کا ہیڈ ماسٹر ہونے کے بھی لائق نہیں سمجھا جاتا تھا۔ یہ تعصب اس وقت چاہے جتنا نامنصفانہ لگے، اُن شروع کے برسوں میں اس کے لیے کچھ مناسب اسباب بھی تھے۔ اول تو یہ کہ یورپین علم و سائنس میں ماہر ہندوستانی دکن کی فراہمی تعلیمی نظام کا مقصد تھا، اس وقت نہیں ملتے تھے۔ دوسرے یہ خیال کہ انگریزی صرف اسے پڑھانا چاہیے، یا یہ کہ صرف وہی پڑھا سکتا ہے جس کی مادری زبان انگریزی ہو، اس زمانے میں بہت عام تھا اور چوں کہ انگریزی کی تدریس تعلیم کا سب سے اہم حصہ تھی اس لیے ہندوستانیوں کے انتظام میں چلنے والے اسکولوں اور کالجوں میں بھی بہتر کارکردگی کی خاطر یورپینوں کو ملازم رکھنا ناگزیر ہو گیا تھا۔

یہ کہنے کی ضرورت نہیں ہے کہ ہندوستانی نجی تنظیم اس وقت زیادہ توانائی سے نہیں چل سکتی تھی کیوں کہ وہ ایسے یورپین ہیڈ ماسٹروں اور پرنسپلوں کا سہارا لینے پر مجبور تھی جن کے سامنے ہندوستانیوں کو جوش اور جذبہ عطا کرنے والے آدرش نہیں تھے۔ دوسرے یہ کہ تعلیم کی بڑی توسیع اور اس کے ساتھ اخراجات میں اتنی کمی کہ وہ متوسط درجے کے ہندوستانیوں کے وسائل کے مطابق ہو جائیں اس وقت تک ناممکن تھا جب تک کہ ان ہنگے یورپینوں کو بدستور رکھا جاتا ہے۔ اس لیے لائق اور قابل تعلیم یافتہ ہندوستانیوں کی طرف سے ایثار، وقت کا تقاضا تھا۔ ایسے افراد کو بڑے منفعیت بخش سرکاری عہدے محض کہنے پر مل سکتے تھے مگر ملک کی تعلیم کا ان سے مطالبہ تھا کہ وہ "آسائشوں کو حقیر سمجھیں اور دشواریوں کے دن گزاریں" سرکاری ملازمتوں کی



وطن سے نکالیں پھر کرنجی اداروں میں حقیر معاونوں پر زندگی گزارنے کا رضا کارانہ فیصلہ کریں۔ یہ ایک بہت بڑا مطالبہ تھا مگر ہندوستان کی تعلیمی تاریخ کا یہ ایک سنہرا واقعہ ہے کہ تعلیم یافتہ ہندوستانیوں نے وقت کی آواز پر لبیک کہا اور وہ تمام قربانیاں دیں جن کا ان سے مطالبہ کیا جا رہا تھا۔ جب کیمبرج یونیورسٹی کے ریٹنگر آر۔ پی۔ پرائیوٹ جیسے افراد نے پرائیویٹ کالجوں میں پرنسپل کی حیثیت سے کام کیا تو ہندوستانی نجی تنظیموں پر کمتری کا جو دھبہ لگا ہوا تھا وہ دُھل گیا۔ تعلیم کا تیزی سے فروغ ہوا اور اس کے اخراجات کم ہو گئے۔

۱۸۸۲ء اور ۱۹۰۲ء کے درمیانی زمانے میں ہندوستانی تعلیمی کام کرنے والے کارکنوں کی جتنی توصیف کی جائے کم ہے۔ مادرِ ہند کے یہی بے نام فرزند تھے جنہوں نے اس وقت پیدا ہونے والے زیادہ تعلیم کے مطالبے کی تخلیق کی اور پھر اس کی تکمیل کی اور اس طرح ہندوستان میں نئی قومی زندگی کی داغ بیل ڈالی۔

### ۱۳۔ گرانٹ ان ایڈ

نجی تنظیموں کو گرانٹ ان ایڈ دینے کی پالیسی ریاستی دست کشی کے نظریے کا منطقی نتیجہ ہے اور اس لیے یہ بات کسی طرح بھی حیرت انگیز نہیں ہے کہ اس عہد کی تمام اہم دستاویزوں میں گرانٹ ان ایڈ پر زور دیا گیا۔ جیسا کہ پہلے بتایا جا چکا ہے، ۱۸۵۲ء کی دستاویز پہلی تھی جس نے گرانٹ ان ایڈ کی ایک باقاعدہ اسکیم کو اپنانے کی سفارش کی تھی۔ ایجوکیشن ڈیپارٹمنٹ نے اس ہدایت پر جلدی ہی عمل درآمد کر کے گرانٹ ان ایڈ کے کچھ قاعدے مرتب کیے اور تعلیم کی بڑھتی ہوئی خواہش کو پورا کرنے کے لیے وجود میں آنے والے پرائیویٹ اسکولوں کا معائنہ کرنا اور ان کو مالی امداد دینا شروع کر دیا۔ ۱۸۵۲ء اور ۱۸۸۲ء کے درمیان گرانٹ ان ایڈ کا ہندوستانی نظام وجود میں آیا اس کی تفصیلات کا یہاں ذکر کرنا غیر ضروری ہے۔ لیکن اس نظام کے خلاف اس کے طریق عمل کا تجربہ رکھنے والے لوگوں کی تنقیدوں کے مندرجہ ذیل خلاصے سے اس کی خاص خاص کامیابیوں اور ناکامیوں پر روشنی پڑے گی۔

(الف) حالانکہ ۱۸۵۲ء اور ۱۸۸۲ء کے درمیان نجی تنظیموں میں کافی اضافہ ہوا اور حالانکہ اس اضافے کے سلسلے میں تعریف و توصیف کے ایک حصے کی مستحق گرانٹ ان ایڈ کی وہ پالیسی تھی جو ۱۸۵۲ء میں اختیار کی گئی تھی مگر پھر بھی یہ کہنا صحیح ہوگا کہ اگر ڈیپارٹمنٹ کی

پالیسیاں اپنے کچھ عیوب سے پاک ہوتیں تو مزید اچھے نتائج حاصل ہو سکتے تھے۔

(ب) نجی تنظیم کو ہمیشہ بہترین مواقع اور کافی مالی امداد نہیں ملی۔

(ج) گرانٹ ان ایڈ کی تعداد عام طور پر کم یا ناکافی تھی۔ بہت سے مشاہدین نے یہ بھی الزام لگایا کہ گرانٹ کی تقسیم میں مشن اسکولوں کے ساتھ بڑی جانب داری برتی گئی۔ یہ گرانٹس وقت پر نہیں ملیں، اکثر ان میں اچانک تخفیف ہو گئی یا یہ بند کر دی گئیں۔ بجٹ میں ضرورت کے مطابق سرمایہ فراہم نہ کر سکنے کی وجہ سے نجی اسکولوں کی تعداد میں اضافے کی بنا پر گرانٹ میں کمی کر دی گئی یا سرکاری اداروں کے اخراجات کے لیے بھی امداد میں تخفیف ہوئی۔

(د) یہ بھی کہا گیا کہ گرانٹ ان ایڈ کے قاعدے اکثر بڑے بوجھل اور تفصیلی ہوتے تھے۔ اکثر ان کی اشاعت بھی بڑے پیمانے پر نہیں ہوتی تھی اور ان میں ترمیم و تجدید کرتے وقت اکثر نجی اداروں سے مشورہ بھی نہیں کیا جاتا تھا۔

(۵) پبلک امتحانات اس طرح ہوتے تھے کہ اسکول، نصاب تعلیم اور درسی کتابیں یکساں رکھنے پر مجبور تھے جس کی وجہ سے نجی اسکولوں کا آزادانہ فروغ ناممکن تھا۔

(و) نجی اسکولوں کی طرف رویہ بھی ہمدردانہ نہیں تھا اور انھیں حقوق اور حیثیت کے اعتبار سے سرکاری اسکولوں کے برابر نہیں سمجھا جاتا تھا۔ امدادی اسکولوں کے معاملات میں ڈیپارٹمنٹ کے افسروں کے خلاف اکثر دشمنی، مقابلے اور بے توجہی کے الزامات تھے۔ یہ بھی کہا جاتا تھا کہ تعلیمی پالیسیاں بناتے وقت غیر سرکاری جماعتوں کے نمائندوں سے مشورہ نہیں لیا جاتا۔ انھیں عموماً ممتحن سے الگ رکھا جاتا۔ وظیفے عموماً سرکاری اسکولوں کے طالب علموں تک محدود تھے اور ملازمتوں میں چھٹی کے وقت ترویجات عام طور پر امدادی اسکولوں سے ہوتی تھی۔

کمیشن نے ان تمام الزامات کو بڑے غور و خوض کے ساتھ دیکھا اور اس نتیجے پر پہنچا کہ نجی تنظیموں کی ہمت افزائی اور ان کے فروغ کے لیے پوری اور پُر جوش کوشش یہی تک نہیں ہوئی ہے۔ اس لیے کمیشن نے اس خیال سے مندرجہ ذیل سفارشات کیں۔

(الف) نجی تنظیموں کے تحت چلنے والے ادارے اس وقت تک کامیاب نہیں ہو سکتے جب تک انہیں تعلیم کی نام اسکیم کا ایک لازمی جزو نہ مان لیا جائے۔ سرکاری اور غیر سرکاری اداروں کا تعاون حاصل کرنے کے خیال سے مؤخر الذکر اداروں کے فیچروں سے عام تعلیمی مسائل کے بارے میں صلاح و مشورہ لیا جانا چاہیے اور یہ کہ کتابوں، سرٹیفکیٹوں اور

دوسرے عوامی امتیازات کے لیے دونوں کے طالب علموں کو مساوی شرائط پر مقابلے کا موقع دیا جانا چاہیے۔

(ب) ڈیپارٹمنٹل امتحانوں کے انتظامات میں جہاں تک ممکن ہو غیر سرکاری اسکولوں کے فیچروں اور استادوں کو ڈیپارٹمنٹ کے افسروں کے ساتھ شریک کرنا چاہیے۔  
(ج) حکومت کی طرف سے دیے جانے والے سارے وظائف اور انعامات تمام اسکولوں کے بچوں کو ملنے چاہئیں۔ انھیں صرف سرکاری اداروں کے طالب علموں تک محدود نہیں ہونا چاہیے۔

(د) کسی سرکاری اسکول کے قریب ہونے کی بنا پر کسی غیر سرکاری اسکول کی امداد سے انکار نہیں کرنا چاہیے۔

(۵) ہر صوبے کے خصوصی حالات کے مطابق بہترین طریقے پر امداد دینے کے مقصد کے پیش نظر اور زیادہ سے زیادہ مقامی تعاون حاصل کرنے کے لیے اسکولوں کے فیچروں سے صلاح و مشورے کے بعد گرانٹ ان ایڈ کے قاعدوں پر نظر ثانی کی جانی چاہیے۔ تصحیح شدہ قاعدوں میں ہر امداد کی رقم اور مدت کی وضاحت ہونی چاہیے اور عمارتوں اور اسکولوں کے سامان اور فرنیچر کے لیے امداد کی شرائط بھی بہت واضح الفاظ میں بیان ہونی چاہئیں۔

(و) گرانٹ ان ایڈ کی ہر درخواست کا سرکاری طور پر جواب دیا جانا چاہیے اور اگر امداد دینے سے انکار ہو تو ہمیشہ اس کے اسباب بتانا چاہیے۔

(ز) یہ ایک عام اصول ہونا چاہیے کہ گرانٹ ان ایڈ کا انحصار (i) بستی پر ہو، یعنی پس ماندہ ضلعوں کے اسکولوں کو نسبتاً زیادہ امداد ملے اور (ii) اداروں کی حیثیت پر یعنی ایسے اداروں کو نسبتاً زیادہ امداد دی جائے جن کے وسائل کم ہوں جیسے لڑکیوں کے اسکول اور پس ماندہ ذاتوں کے اسکول۔

(ح) قاعدے کے مطابق جب گرانٹ دینے کا وقت آجائے تو اس کی ادائیگی فوراً ہو جانی چاہیے۔

(ط) گرانٹ ان ایڈ کے نظر ثانی کیے ہوئے قاعدوں اور ان میں کی گئی ترمیموں کو نہ صرف

یہ کہ سرکاری گزٹ میں شایع کیا جانا چاہیے بلکہ تمام ہندوستانی زبانوں میں ان کا ترجمہ ہونا چاہیے اور انہیں اخباروں، امدادی بنی اداروں اور ان تمام لوگوں کو بھیجا جانا چاہیے جو کسی طرح بھی تعلیم کے فروغ کے کام میں مردے سکتے ہوں۔

(ی) امدادی اسکولوں کی ترقی کے لیے ہر صوبے کے تعلیمی بجٹ میں میعاداری اہلکار ہونے رہنے چاہئیں۔

(ک) امدادی اسکولوں میں مخصوص مضامین کے لیے امداد دے کر وہاں کے نصاب میں تنوع کی ہمت افزائی کی جانی چاہیے۔

(د) ذریعہ تعلیم اور نصاب تعلیم طے کرنے میں امدادی اسکولوں کے فیجیروں کو زیادہ اختیارات دیے جانے چاہئیں۔

(م) اس بات کی طرف خصوصی توجہ دی جانی چاہیے کہ پبلک امتحانات، تمام اسکولوں میں ایک ہی نصاب اور یکساں دسی کتابیں تمویچنے کا ذریعہ بن جائیں۔

(ص) یہ بات بالکل واضح طور پر طے کر دی جانی چاہیے کہ ضروری لیاقت رکھنے والے ہندوستانیوں کو اسکول کے اسپیکروں کی حیثیت سے پہلے کے مقابلے میں زیادہ ملازمت دی جانی چاہیے۔

کیشن کی تفصیل سفارشات گرانٹ ان ایڈ کے کامیاب نظام کے ایسے غیر متنازعہ اصولوں پر مبنی تھیں جیسے حیثیت اور سہولتوں کے معاملے میں امدادی اسکولوں کو سرکاری اسکولوں کے برابر ماننا، لبرل مالی امداد کی آسانیاں، داخلی امتیازی معاملات میں مداخلت سے احتراز، اور ایسے افسروں کا تقرر جو اسکول کے فیجیروں کا اعتماد حاصل کر سکیں۔ حکومت نے ان سفارشات کو منظور کر لیا اور ۱۸۸۲ء اور ۱۹۰۲ء کے درمیان بنی تنظیم خصوصاً کالج اور ثانوی تعلیم میں بڑی تیزی سے ترقی ہوئی۔ مشنری تنظیموں میں تخفیف ہوتے جانے کے وجہ سے بہر حال یہ بنی ہندوستانی تنظیم تھیں جسے اس آزاد پالیسی نے سب سے زیادہ فائدہ پہنچایا اور اسے اپنے پیروں پر کھڑے ہونے کی سکت دی۔

## ۱۴۔ تعلیم میں حکومت کا رول (۱۸۵۴-۱۹۰۲ء)

اب ہم اس منزل پر ہیں کہ ۱۸۵۴-۱۹۰۲ء کے درمیان ہندوستانی تعلیم میں حکومت کے رول پر بحث کر سکیں۔ پہلی بحث سے اس بات کا اندازہ لگایا جاسکتا ہے کہ اس عہد میں:

(الف) حکومت نے اپنے آپ کو عوام سے یا تو متحد نہیں کیا، یا کر نہیں سکی۔ اس نے ہمیشہ اپنے آپ کو الگ رکھا اور بات کی ہندوستانی عوام جو نجی تنظیموں یا مقامی جماعتوں کے ذریعے جن کے ایڈمنسٹریشن سے وہ زیادہ قریب تھے اپنی تعلیم کا انتظام کر رہے تھے۔

(ب) حکومت نے بنیادی طور پر نجی تنظیموں کی نگرانی اور ضمناً اپنے چند ادارے چلانے کے لیے ایک ایجوکیشن ڈیپارٹمنٹ قائم کیا اور اُسے چلایا۔

(ج) حکومت نے چند تعلیمی ادارے براہ راست اپنے کنٹرول میں چلائے۔ ان میں سے کچھ تو ماضی کے تاریخی ورثے تھے اور کچھ نجی کوششوں کی کمی کو پورا کرنے کی خاطر تھے جن میں زیادہ خرچے والے نصاب خاص طور پر پیشوں کی تعلیم کے لیے مہیا کیے گئے جن کا انتظام نجی تنظیمیں نہیں کر سکتی تھیں۔

اس زمانے میں حکومت کی اصل سرگرمی نجی تنظیموں کی مالی امداد اور نگرانی تھی۔ ان میں سے پہلا مقصد کبھی بھی قابل اطمینان طور پر حاصل نہیں ہوا اور اسکولوں کو دی جانے والی امداد عام طور پر ناکافی رہی۔ جہاں تک دوسرے مقصد کا تعلق ہے ڈیپارٹمنٹ نے عدم مداخلت کی پالیسی اختیار کی۔ جو اسکول امداد نہیں مانگتا تھا اس پر کسی قسم کا کنٹرول بھی نہیں کیا جاتا تھا۔ خود امداد پانے والے اسکولوں کے معاملے میں ڈیپارٹمنٹ کا کنٹرول بہت سخت نہیں تھا۔ وہ زیادہ تر عام معائنے، طالب علموں کے امتحانات اور اس تحقیق تک محدود رہا کہ حکومت سے ملنے والی امداد مناسب طور پر خرچ کی جا رہی ہے یا نہیں۔ اس زرم رویتے کی وجہ سے یقیناً بہت سے ناکارہ ادارے وجود میں آگئے لیکن اس کے ساتھ ہی اس نے اس زمانے میں نجی تنظیم کے فروغ میں بھی اچھی خاصی مدد کی۔ حکومت تعلیم میں مکمل بے اعتنائی (جیسا کہ ۱۸۳۳ء سے پہلے انگلستان میں تھا) سے لے کر مکمل ذمہ داری (جیسا کہ آج کل انگلستان میں ہے) تک بے شہر رول ادا کر سکتی ہے۔ ہندوستانی حکومت ۱۸۳۳ء سے پہلے کے بے اعتنائی والے رویے سے اب مکمل ذمہ داری لینے کی طرف بڑھ رہی تھی مگر چوں کہ حکومت نے پالیسی کی حیثیت سے عوام کی ضرورتوں کے مطابق تمام تعلیمی اداروں کی فراہمی سے انکار کیا اس لیے ترقی رک رک کر ہوتی تھی۔ اُس نے صرف ان تعلیمی اداروں کی رہنمائی اور امداد کی ذمہ داری لی جس کی فراہمی کے لیے خود عوام آگے بڑھے۔ حکومت کو تو اس وقت کا بھی انتظار تھا کہ جب خود عوام کی اپنی نجی کوششیں ملک کی ضرورت کے مطابق تمام تعلیمی ادارے مہیا کر دیں گی اور حکومت کو خود اپنے ادارے نہ



چلانے پڑیں گے۔ اس رویتے کا اصل سبب عوام سے حکومت کی فیروابستگی تھا۔ اسی رویتے سے ہم اس عہد کی تمام کامیابیوں اور ناکامیوں کا سراغ لگا سکتے ہیں۔

ثانوی مدرسوں اور کالج کی ادبی قسم کی تعلیم کے فروغ کے لیے نجی تنظیم ایک مناسب ایجنسی ہے کیوں کہ ایسی تعلیم میں خرچ بہت نہیں ہوتا اور اس کا کام گرانٹ ان ایڈ اور فیسوں کی مدد سے چل سکتا ہے۔ اس لیے قدرتی طور پر ۱۸۵۴ء اور ۱۹۰۲ء کے درمیان ہندوستان میں اس قسم کی تعلیم پھیلی۔ دوسری طرف عوام کی ابتدائی تعلیم اور پیشہ ورانہ تعلیم اتنے قیمتی معاملے ہیں کہ اس میں کوئی قابل ذکر ترقی اس وقت تک ممکن ہی نہیں ہے جب تک حکومت اقدام نہ کرے اور تمام متعلقہ انتظامی اور مالی دشواریوں کا بوجھ اٹھانا منظور نہ کرے۔ حکومت ہند ایسا کرنے پر تیار نہیں تھی اس لیے عوام کی ابتدائی اور پیشہ ورانہ تعلیم کی حالت نحیف و نزار رہی۔

انگلستان میں حکومت نے تعلیم کی ذمہ داری ۱۸۳۳ء میں قبول کر لی تھی مگر چونکہ عوام اور حکومت ایک ہی تھے اس لیے تعلیم میں ترقی بڑی تیزی سے ہوئی۔ ۱۸۷۰ء میں لازمی تعلیم شروع کی گئی اور ۱۹۰۲ء تک ملک کے تمام حصوں میں سات سے تیرہ برس کے بچوں کی لازمی تعلیم کافی مؤثر طریقے پر نافذ ہو گئی۔ ہندوستان میں کمپنی نے عوام کی تعلیم کی ذمہ داری ۱۸۱۳ء میں لی یعنی انگلستان سے بیس سال پہلے۔ مگر عوام اور حکومت میں اپنائیت اور ہم آہنگی کی کمی کی وجہ سے لازمی تعلیم کا اصول سرے سے مانا ہی نہیں گیا اور حکومت نے تعلیم عاترہ کے لیے بڑی اور پُر زور پالیسی اختیار کرنے کے بجائے نجی تعلیم کے فروغ پر زور دینے کی بات کی اور اس دن کی منتظر رہی کہ جب وہ ان چند اداروں کو بھی بند کر دے جنہیں وہ چلا رہی تھی۔ ۱۹۰۲ء کا ہندوستان تعلیمی لحاظ سے اس وقت کے انگلستان کے مقابلے میں اتنا پیچھے تھا اس کا سب سے بڑا سبب حکومت کی یہی پالیسی تھی۔

# بائشتم وکٹورین عہد (سلسلہ)

(۶۱۸۵۴ — ۶۱۹۰۲)

اس باب میں ہم ۶۱۸۵۴ اور ۶۱۹۰۲ کے درمیانی زمانے کے باقی ماندہ خاص واقعات پر تبصرہ کریں گے۔

## ۲۔ یونیورسٹیوں کا قیام

کورٹ آف ڈائریکٹرز کے ۱۹ جولائی ۶۱۸۵۴ کے ڈیسیج کے طے کرنے کے فوراً بعد حکومت نے کلکتہ، مدراس اور بمبئی میں یونیورسٹیاں قائم کرنے کا کام شروع کر دیا۔ اس سلسلے کے بنیادی کام بہت مشکل تھے اس لیے قدرتی طور پر ان میں خاصا وقت لگ گیا۔ مگر حکومت نے ۶۱۸۵۴ میں تینوں یونیورسٹیوں کی تشکیل کے ایکٹ پاس کر دیے۔ کچھ مقامی قسم کی تبدیلیوں کے علاوہ تینوں ایکٹ ایک جیسے ہیں اور اس زمانے کی یونیورسٹیوں کے آئین کو سمجھنے کے لیے ان میں سے کسی ایک کا مطالعہ کافی ہے۔

مثال کے طور پر بمبئی یونیورسٹی ایکٹ کا دیکھا جائے تو یونیورسٹی کے مقصد کی اس طرح تعریف کرتا ہے۔ "امتحانات کے ذریعے ان لوگوں کا پتہ چلانا جنہوں نے علم کی مختلف شاخوں میں استعداد پیدا کر لی ہے اور ان کی کامیابیوں کی شہادت کے طور پر انہیں اسناد دینا۔" اس کے بعد ایکٹ نے پہلے چانسلر، وائس چانسلر اور رفیقان کلچر (فیلوز) کو نامزد کیا جنہوں نے مل کر بمبئی یونیورسٹی کی انجمن بنائی۔ چانسلر اور وائس چانسلر کے علاوہ انجمن کے اراکین کی تعداد کم از کم ۲۶ ہوتی تھی۔ اراکین دو قسم کے تھے۔ ایک وہ جو اپنے عہدوں کی بنا پر رکن ہوتے تھے ان میں بمبئی ہائی کورٹ کے جسٹس، بمبئی کے بشپ، بمبئی کی ایکزیکیوٹو کونسل کے اراکین۔ پبلک انسٹرکشن بمبئی کے ڈائریکٹر

پریسیڈنسی ڈویژن کے تعلیم کا انسپکٹر اور تمام کالجوں کے پرنسپل تھے۔ دوسرا راکین انجمن عامہ اراکین کہلاتے تھے اور ان کا تاحیات تقریباً حکومت کرتی تھی۔ ان کی جگہیں صرف ان کے انتقال، استعفیٰ اور واپسی کے ارادے کے بغیر ہندوستان چھوڑنے پر یا پھر حکومت کی طرف سے ان کے تقرر کے مسترد ہو جانے سے خالی ہوتی تھیں۔ یونیورسٹی کے سینٹ میں چانسلر (جو ہمیشہ بمبئی کا گورنر ہوتا تھا) وائس چانسلر (جس کا تقرر دو سال کے لیے گورنر ان کاؤنسل کرتا تھا) اور دونوں طرف کے اراکین (یعنی عہدوں کی بنا پر ہونے والے اور عام اراکین، ہوتے تھے ایکٹ کی رو سے سینٹ کو یونیورسٹی کے روزمرہ ایڈمنسٹریشن کو چلانے کا اختیار ملا ہوا تھا) کلکتہ اور مدراس یونیورسٹیوں کے ایکٹ اپنے مواد کے لحاظ سے بالکل ایک جیسے تھے۔ فرق صرف پہلے اراکین کے ناموں اور ان کی تعداد میں تھا۔

### ۳۔ ۱۸۵۷ء کے یونیورسٹی ایکٹ کی تنقید

ان ایکٹوں پر رائے زنی کی گنجائش بہت کم ہے مگر اس موضوع کی صحیح سمجھ پیدا کرنے میں اس اسکیم کے مندرجہ ذیل پہلوؤں پر خصوصی توجہ دینے سے مدد ملے گی۔

(الف) اراکین کی انتہائی تعداد مقرر نہ ہونے کا لازمی نتیجہ یہ نکلا کہ سینٹ بے سنگم طور پر بڑھ گئی۔ اس اضافے کا ایک خاص سبب اراکین کا تاحیات تقرر بھی تھا۔

(ب) یونیورسٹیوں کا ایک عام رواج ہے کہ ایک چھوٹی سی انتظامیہ جسے سنڈیکیٹ کہا جاتا ہے رکھی جاتی ہے اور روزمرہ کے ایڈمنسٹریشن کی جزئیات اس کے ذمے کرتی جاتی ہیں۔ مگر یہاں یہ بات اہم ہے کہ ایکٹ میں سنڈیکیٹ کا کوئی تذکرہ نہیں ہے اور تمام اختیارات سینٹ کو دیے گئے ہیں۔ مگر عملاً سینٹ کے بنائے ہوئے قواعد و ضوابط کی رو سے بہر حال سنڈیکیٹ بن گیا اور اسے کچھ اختیارات بھی مل گئے۔ جو بات سمجھنے کی ہے وہ یہ ہے کہ ایکٹس میں سنڈیکیٹ کو قانونی طور پر تسلیم نہیں کیا گیا۔

(ج) اس تمہیدی بیان نے یونیورسٹیوں کے کام کو امتحانات لینے اور سندیں دینے تک محدود کر دیا۔ اس میں کوئی شک نہیں کہ یہ ۱۸۵۷ء میں لندن یونیورسٹی کے آئین کے مطابق تھا لیکن اس نے مجوزہ یونیورسٹیوں کے فرائض کے سلسلے میں ۱۸۵۴ء کی دستاویز کی منشا کے مطابق پورا عمل درآمد نہیں کیا۔ یہ صحیح ہے کہ دستاویز کی رو سے "یونیورسٹیاں بذات خود

درس سیکھیں نہیں، تھیں بلکہ "دوسری جگہ حاصل کی ہوئی تعلیم کی قدر و قیمت کا اندازہ کرنے" کی وجہ سے تھیں لیکن ڈیپٹی نے اس کی طرف بھی اشارہ کیا تھا کہ "یہ مناسب ہوگا کہ یونیورسٹیوں میں ایسے مختلف علوم میں لیکچر دینے کے لیے پروفیسر شپ قائم کی جائیں۔" جن کے اعلیٰ حصول کی کوئی آسانیاں ہندوستان میں موجود نہیں ہیں مثلاً ایسے مضامین جیسے قانون، سول انجینئرنگ اور ہندوستان کی کلاسیکی اور جدید زبانیں۔ کوئی شخص یہ سوچے بغیر نہیں رہ سکتا کہ ۱۸۵۷ء میں انڈین یونیورسٹیوں ایکٹ نے ۱۸۵۴ء کی دستاویز کو بہت محدود معنوں میں لیا۔

(د) ۱۸۵۷ء کے ایکٹس نے یونیورسٹیوں کے لیے جس قسم کا انتظامی ڈھانچہ بنایا اسے ٹیکنیکل زبان میں الحاقی یونیورسٹی کہا جاتا ہے۔ اس قسم کی یونیورسٹی میں ملحقہ کالج درس و تدریس کے اصل مرکز ہوتے ہیں اور خود یونیورسٹی میں درس و تدریس کا کوئی کام نہیں ہوتا بلکہ وہ محض ایک انتظامی اکائی ہوتی ہے جس کا واحد کام امتحان لینا اور سند دینا ہوتا ہے۔ ۱۸۵۷ء میں ہندوستان میں جو حالات تھے ان میں یونیورسٹی کی اس شکل کے کچھ فوری فائدے ضرور تھے، مگر یہ شکل دور رس نتائج کے لحاظ سے قومی مفاد کے لیے مضر تھی۔ یہ افسوس کی بات ہے کہ فوری فائدوں کے پیش نظر اس نظام کے آخری نقصانات کو نظر انداز کیا گیا اور قومی مفادات کے مطابق ایک عمدہ منصوبہ بندی کرنے کے بجائے یہ فیصلہ کیا گیا کہ کم سے کم مزاحمت کا طریقہ اختیار کیا جائے۔ یہ فیصلہ اور بھی افسوس ناک نظر آتا ہے جب یہ بات سامنے آتی ہے کہ اس الحاقی قسم کی تنظیم کو ناقابل اطمینان سمجھ کر ۱۸۵۸ء میں خود لندن یونیورسٹی میں تشکیل نو ہوئی۔ قوم کی فلاح و بہبود میں شاید ان کا حصہ زیادہ ہوتا اگر یہ یونیورسٹی ایکٹس ۱۸۵۷ء کی بجائے ۱۸۵۹ء میں پاس ہوئے ہوتے۔

### ۴۔ ۱۸۵۷ء اور ۱۹۰۲ء کے درمیان یونیورسٹیوں کا فروغ

آئیے اب ہم ۱۸۵۷ء اور ۱۹۰۲ء کے درمیان یونیورسٹیوں کی نشوونما پر نظر ڈالیں یونیورسٹیوں کے ایکٹ نے ان ڈگریوں کے نام بھی طے کر دیے تھے جو یہ یونیورسٹیاں دے سکتی تھیں۔ بعد کو یہ بات مناسب معلوم ہوئی کہ اس فہرست میں کچھ اور (اسناد) کو بھی شامل کر دیا جائے۔

۱۔ ووڈس ایجوکیشن ڈیپٹی، ۱ پیرا ۳۶

۲۔ ایضا، پیرا ۳۰-۳۲

اور اسی لیے ۱۸۶۰ء میں انڈین یونیورسٹیز (ڈگریز) ایکٹ پاس کیا گیا اور یونیورسٹیوں کو ایسی ڈگریاں، ڈپلومے اور لائسنس دینے کا اختیار دیا گیا جن کو بائی لاز یا ضابطے کے مطابق منظور کیا جا چکا ہے یا منظور کیا جاسکتا ہے۔ ۱۸۸۲ء میں انڈین یونیورسٹیز (اعزازی ڈگریز) ایکٹ منظور ہوا اور کلکتے، بمبئی اور مدراس یونیورسٹیوں کو ایل۔ ایل۔ ڈی کی اعزازی سند دینے کا اختیار دیا گیا۔

۱۸۸۲ء میں ایک خاص 'ایکٹ آف انکارپوریشن' کے ذریعے پنجاب یونیورسٹی کا قیام عمل میں آیا۔ اس ایکٹ کا تمام ڈھانچہ ۱۸۵۷ء کے ایکٹوں سے ملتا جلتا ہوا تھا مگر پنجاب یونیورسٹی دوسری یونیورسٹیوں سے بہت سے اہم معاملات میں مختلف تھی۔ اس فرق کو ۱۸۹۷ء - ۱۹۰۲ء کے "ہندوستان میں تعلیمی ترقی کے پنج سالہ تبصرہ" میں مندرجہ ذیل الفاظ میں بیان کیا گیا ہے:

(۱) اس میں ایک نیکلی مشرقی علوم کی ہے اور یہ ان امیدواروں کو جنہوں نے آرٹس کے امتحانات کے لیے مقررہ نصاب سے مشابہ نصاب میں انگریزی میں نہیں بلکہ اردو میں تربیت حاصل کی ہے بی، اے، ایم، اے، اور ڈاکٹریٹ اور نیشنل رنگ کی اسناد دیتی ہے۔

(۲) سنسکرت، عربی اور فارسی میں یہ جو امتحانات لیتی ہے اس میں یہ ہر کامیاب ہونے والے امیدوار کو مشرقی ادبی خطابات دیتی ہے۔

(۳) یہ دیسی زبانوں میں مہارت اور اعلیٰ قابلیت کے امتحان لیتی ہے۔

(۴) یہ مسلم اور ہندو قانون اور طب کے طالب علموں کو دیسی خطابات دیتی ہے۔

(۵) یہ متعدد اسکولی امتحانات لیتی ہے

(۶) یہ ایک اور نیشنل کالج اور ایک لالچ چلاتی ہے اور سینٹ کی اجازت سے

وقتاً فوقتاً ایسے اور اسکول اور کالج چلا سکتی ہے۔

(۷) سینٹ عام طور پر تعلیمی مسائل میں مشورہ دیتی ہے

۱۸۸۷ء میں ایک خاص ایکٹ آف انکارپوریشن نے الہ آباد میں پانچویں ہندوستانی

یونیورسٹی قائم کی۔ بقول جناب آر۔ ناتھن،



۱۸۸۷ء میں گورنر جنرل کی کاؤنسل میں الہ آباد یونیورسٹی کے انضمام کا ایکٹ پاس ہوا۔ مقامی حکومت نے یونیورسٹی کی ہیئت کا بڑے غور و فکر سے جائزہ لیا اور خاص طور پر اس مسئلے پر غور کیا کہ آیا جرمن یونیورسٹیوں کی طرح اس یونیورسٹی کو بھی امتحانات لینے اور نصاب مقرر کرنے کے ساتھ ساتھ پروفیسروں اور پرائیویٹ استادوں پر مشتمل ایک اسٹاف بھی رکھنا چاہیے۔ اس قسم کی یونیورسٹیوں کی اہمیت کا اعتراف کرتے ہوئے ایفٹینٹ گورنر نے یہ طے کیا کہ سب سے پہلے یونیورسٹی کو اپنی سرگرمیاں جو اب ملک کی ذہنی ترقی میں بتدریج اپنا مقام حاصل کر رہی ہیں تدریس کے طریقوں اور تعلیم کے مقاصد، ملک کی ضرورتوں، حالات اور اس کے رجحان طبع کے مطابق بنانے کی طرف رکھنی چاہئیں۔ ایکٹ یونیورسٹی کے دائرہ عمل اور اس کی سرگرمیوں پر کوئی پابندی نہیں لگاتا لیکن الہ آباد یونیورسٹی ابھی تک تین پہلی یونیورسٹیوں کی پیروی کرتی ہے اور اپنے عمل کو ملحق اداروں میں مقررہ نصاب کو پاس کرنے والے امیدواروں کو اسناد دینے تک محدود رکھتی ہے۔

### ۵۔ کالج کی تعلیم (۱۹۰۲ء - ۱۸۵۴ء)

اوپر کے تذکرے کو دیکھ کر معلوم ہوتا ہے کہ زیر نظر زمانے میں ہندوستان کی پانچوں یونیورسٹیاں الحاقی اور محض امتحانات لینے والی تھیں۔ انہوں نے براہ راست پڑھانے کا کام نہیں کیا بلکہ ملحقہ کالجوں میں تعلیم حاصل کرنے والے طالب علموں کی جانچ کر کے اپنے گورنمنٹ کر لیا۔ اس لیے ۱۸۵۴ء اور ۱۹۰۲ء کے درمیان یونیورسٹی کی تعلیم کی حالت کا مناسب اندازہ صرف یونیورسٹی کی تاریخ کا مطالعہ کر کے نہیں کیا جاسکتا۔ اس اندازے کے لیے ہمیں اس عہد میں کالج کی تعلیم کے فروغ کو بھی دیکھنا ہوگا۔

### (۶) ۱۸۵۴ء سے قبل کالج کی تعلیم

حالات کہ یونیورسٹیاں قائم ہوتے ہوتے ۱۸۵۷ء شروع ہو چکا تھا لیکن ایسے تعلیمی ادارے جو اپنے آپ کو کالج کہلاتے تھے تقریباً ستر مل پہلے سے موجود تھے۔ اس عہد کے سب سے پہلے

کالج جیسے کہ کلکتہ مدرسہ اور بنارس سنسکرت کالج حکومت نے قائم کیے تھے۔ یہ عام طور پر قدیم ہندو اور مسلم تعلیمی اداروں کے نمونے پر تھے۔ مغربی علوم پڑھانے والے کالج سب سے پہلے مشنریوں نے قائم کیے۔ جلد ہی ہی حکومت نے ان کی مثال کی پیروی کی اور جدید طرز کے کالج قائم کرنے شروع کیے۔ خاص طور پر جب کہ کلاسیکوں (کلاسیکس)، اور حایانہ انگریزی (انگلیسٹ) کے مابین تنازعہ ختم ہو گیا۔ جیسا کہ ہم دیکھ چکے ہیں، کلکتہ کا ہندو دیا یوہ وہ واحد کالج تھا جسے ایک کمیٹی چلاتی تھی اور اس کے انتظام میں ہندوستانی بھی شامل تھے۔ یہ آگے چل کر ۱۸۵۴ء میں لارڈ ڈلہوزی کے قائم کیے ہوئے پریسیڈنسی کالج میں مدغم ہو گیا اور اس لیے ۱۸۵۷ء میں کسی ایسے کالج کا وجود نہیں تھا جس کا انتظام خود ہندوستانی کرتے ہوں۔ بہر حال اس بات کی طرف اشارہ کرنا ضروری ہے کہ ہندوستانیوں نے کالج کے قیام میں عام طور پر اور خصوصاً انٹرنیشنل انسٹی ٹیوٹ بمبئی اور آگرے اور دہلی کے کالجوں کے لیے بڑی فراخ دلی سے چندہ دیا۔

یہ بات بھی یاد رکھنے کی ہے کہ شروع کے یہ ادارے آج کے کالجوں سے بہت مختلف تھے۔ اکثر کالج ان اسکولوں سے بڑھ کر کالج بنے تھے جن میں انگریزی پڑھائی جاتی تھی اور ایسی کلاسیں ہوتی تھیں جن میں ایک ہی چھت کے نیچے حروف تہجی پڑھنے والی جماعت کے ساتھ ساتھ وہ جماعتیں بھی ہوتی تھیں جو شیکسپیر، کیلکولس، (علم الاحصاء) اسمتھ کی "دلیٹھ آف نیشنس" اور رامائن کا درس لیتی تھیں۔ ایسا لگتا ہے کہ لفظ کالج اس زمانے میں کچھ بہت صحیح طور پر نہیں استعمال ہوتا تھا۔ اس زمانے میں اس لفظ سے مراد ہوتی تھی "ایک ادارہ جہاں ایک اعلیٰ قسم کی تعلیم دی جاتی ہو۔"

### (۷) ۱۸۵۷ء اور ۱۸۸۲ء کے درمیان کالج کی تعلیم کا نشوونما

نئے معنوں میں کالج ۱۸۵۷ء کے بعد، جب یونیورسٹیاں وجود میں آئیں، شروع ہوئے۔ اس کے بعد سے وہ صرف ان طالب علموں کو اپنے یہاں داخل کر سکتے تھے جنہوں نے الحاقی یونیورسٹی کے داخلے کا امتحان پاس کر لیا ہو۔ ان کالجوں کا نصاب بھی وہی ہوتا تھا جو یونیورسٹی کا تجویز کیا ہوا ہوتا تھا۔ مختصر یہ کہ کالج اب یونیورسٹیوں کا جزو لاینفک بن گئے تھے اور یونیورسٹیوں کی طرف سے علوم کی

اعلیٰ تعلیم دیتے تھے۔

یونیورسٹیوں کے قیام اور انڈین ایجوکیشن کمیشن کے درمیانی پچیس برسوں میں کالجوں کا فروغ خاصی تیز رفتاری سے ہوا۔ یہ کچھ تو ثانوی تعلیم کی تیز رفتاری اور کچھ حکومت کی وافر بہت اخراجات کی وجہ سے تھا۔ یونیورسٹیوں کے پہلے میٹرکولیشن امتحانوں میں صرف ۲۱۹ طالب علم کامیاب قرار دیے گئے۔ لیکن ۸۲-۱۸۸۱ء میں صرف برطانوی ہند سے ۷۲۹۹ طالب علم میٹرکولیشن کے امتحان میں بیٹھے اور ان میں سے ۲۷۷۸ کامیاب ہوئے۔ اس زمانے میں میٹرکولیشن پاس کرنے والے امیدواروں کی بہت بڑی تعداد یونیورسٹیوں میں داخلہ چاہتی تھی۔ اس کا خاص سبب وہ مادی فائدے تھے جو یونیورسٹی کی مندرجہ رکھنے والوں کو حاصل ہو سکتے تھے۔ اس سبب کا نتیجہ یہ ہوا کہ ۱۸۵۷ء اور ۱۸۸۲ء کے درمیان کالجوں اور اس کے ساتھ ان میں داخلوں کی تعداد میں بہت اضافہ ہو گیا۔ مندرجہ ذیل اعداد و شمار ۱۸۵۷ء اور ۱۸۸۲ء میں کالجوں میں داخلوں کا موازنہ پیش کرتے ہیں۔

صوبہ	۱۸۵۷ء میں کالجوں کی تعداد	۱۸۸۲ء میں کالجوں کی تعداد
بنگال	۱۵	۲۷
بہمن	۳	۶
شمال مغربی صوبہ	۵	۱۱
مدراس	۴	۲۵
پنجاب	۰	۲
سنٹرل پراونس	۰	۱
میزان	۲۷	۷۲

اس عہد کا ایک اور پہلو جو قابل توجہ ہے، وہ ہے کالجوں کے براہ راست انتظام میں بنی ہندوستانی تنظیموں کا رغل۔ ۱۸۵۷ء میں بھی ہندوستانی ۱۵ مدرسی کالج ۱۰ شمال مغربی صوبہ کے میں اور تین مدراس میں چلا رہے تھے۔ شمال مغربی صوبے میں دو کالجوں میں ایک لکھنؤ کالج کالج

۱۳۲ (۱۸۵۷ء میں) بہمنی یونیورسٹی ۲۱ (۱۸۵۹ء میں) اور مدراس یونیورسٹی ۳۶ (۱۸۵۷ء میں)

اور دوسرا علی گڑھ کا مہڈن اینگلو اور نیشنل کالج تھا۔ بعد کو یہ دونوں یونیورسٹیاں بن گئے۔ مداس کے تین کالج تھے۔ پچاپٹا کالج اور وزیا نگرم اور ٹن نیولی کے ہندو کالج۔ پچاپٹا کالج پہلے ایک اسکول تھا۔ یہ اسکول ایک ہندو رئیس پچپی ایتا کے ورثہ سے کارخیر کے سرمائے سے بنا تھا۔ وزیا نگرم کالج پہلے ۱۸۵۷ء میں ہز ہائی نس ہارا جہ آف وزیا نگرم کے بنائے ہوئے ایک اسکول کی حیثیت سے قائم ہوا تھا اور ٹن نیولی کالج کی بنیاد ۱۸۶۱ء میں پڑی تھی۔ بہر حال یہ بات یاد رکھنی چاہیے کہ اس زمانے میں ہندوستانی اول درجے کے کالجوں کے پرنسپل ہونے کے لائق نہیں سمجھے جاتے تھے اور کالجوں کے پرنسپل عام طور پر یورپین ہوا کرتے تھے۔

## ۸۔ انڈین ایجوکیشن کمیشن کی سفارشات

انڈین ایجوکیشن کمیشن رپورٹ نے یونیورسٹی کی تعلیم کی ترقی کے لیے کچھ نہیں کیا۔ کمیشن کے تقرر کے سرکاری ریزولوشن میں یہ بات کہی گئی تھی کہ "کمیشن کے لیے ضروری نہیں ہے کہ وہ ان ہندوستانی یونیورسٹیوں کی عام حالت کی تحقیق کوے جنہیں کالج کے معیار کی تعلیم میں دل چسپی رکھنے والی تمام طبقوں پر مشتمل کارپوریشن چلاتی ہیں؛ اور یہ کہ ان کی کارگزاریوں کے نتائج کا اندازہ خصوصی تحقیقات کے بغیر بھی لگایا جاسکتا ہے۔ کمیشن کو پروفیشنل کالجوں کے مطالعے سے منع اس بنا پر کر دیا گیا تھا کہ اس سے ان کا کام "غیر ضروری طور پر بڑھ جائے گا"۔ اسی لیے کمیشن کالج کی تعلیم کے مسائل کا مطالعہ تفصیلی طور پر نہیں کر سکا اور اس بنا پر اس موضوع پر اس کی سفارشات اتنی اہم نہیں ہیں جتنی کہ ابتدائی اور ثانوی تعلیم کے موضوع پر۔

## (۹) ۱۸۸۲ء اور ۱۹۰۲ء کے درمیان کالجوں کا فروغ

حالات کالج کی تعلیم سے متعلق کمیشن کی سفارشات بذات خود بہت اہمیت نہیں رکھتی تھیں مگر دوسرے معاملات سے متعلق اس کی سفارشات نے بالواسطہ طور پر کالج کی تعلیم پر دو طریقوں سے

اڑڈالا:

(الف) اول یہ کہ سفارشات نے ثانوی تعلیم کو زبردست فروغ دیا۔ مگر چونکہ ثانوی منزل کی اعلیٰ جماعتوں میں طرح طرح کے مضامین کا کوئی انتظام نہیں تھا اس لیے ثانوی اسکولوں کے اکثر طالب علم اپنے آپ کو میٹرکولیشن کے امتحان کے لیے تیار کرتے تھے۔ مزید یہ کہ میٹرکولیشن

پاس کرنے والے طالب علموں کی خاصی بڑی تعداد کالجوں میں داخلہ لیتی تھی۔ اس کی کچھ وجہ تو یہ حقیقت تھی کہ منفعت بخش سرکاری ملازمتیں یونیورسٹی ڈگریاں رکھنے والوں کو آسانی سے مل جایا کرتی تھیں اور دوسرا سبب یہ بھی تھا کہ کالج میں داخلہ لینے کے علاوہ ان طالب علموں کے سامنے کوئی دوسرا راستہ تھا ہی نہیں اس کا نتیجہ یہ ہوا کہ کالجوں میں داخلوں کی تعداد میں سال بہ سال خاصا اضافہ ہوتا گیا۔

(ب) دوم یہ کہ کمیشن کی سفارشات نے ایک ایسا پس منظر تیار کر دیا جس میں نجی ہندوستانی تنظیم پنپ سکی۔ جیسا کہ ہم دیکھ چکے ہیں ۱۸۸۲ء میں کالج کی تعلیم میں مشنری تنظیمیں آگے آگے تھیں لیکن کمیشن کی رپورٹ کے بعد صورت حال بدلتا شروع ہوئی۔ مشنری اداروں کی رفتار ترقی سست ہو گئی اور ہندوستانی انتظام میں چلنے والے تعلیمی ادارے بڑی تعداد میں میدان میں آگئے۔ ۱۹۰۱-۲ء میں برطانوی ہند میں مشنریوں کے ۳۷ کالجوں کے مقابلے میں ہندوستانیوں کے ۲۲ آرٹس کالج تھے۔ اگر اس زمانے میں جنرل ایجوکیشن کے کالجوں کی تعداد میں بہت تیزی سے اضافہ ہوا تو یہ تعجب کی کوئی بات نہیں ہے۔ ۱۹۰۱-۲ء میں کالجوں اور ان میں پڑھنے والے طالب علموں کی تعداد مندرجہ ذیل تھی:-

اداروں کی تعداد	طالب علموں کی تعداد	
		آرٹس کالج
۱۴۰	۱۷۰۲۸	انگریزی
۵	۵۰۲	اورینٹل
		پروفیشنل کالج
۳۰	۲۷۶۷	لاہ کالج
۴	۱۴۶۶	طب
۴	۸۶۵	انجینئرنگ
۵	۱۹۰	معاشی
۳	۷۰	زراعت
۱۹۱	۲۲۹۰۹	میزان



مندرجہ بالا اعداد و شمار میں یہ دیکھا جاسکتا ہے کہ سب سے زیادہ اضافہ آرٹس کالجوں کی تعداد میں ہوا۔ یہ زیادہ تر HARE کے ہندو و دیہالیہ کے قسم کے تھے یعنی ایسے کالج تھے جو زیادہ تر ادبی نصاب پڑھاتے تھے اور انگریزی تاریخ و ادب جیسے مضامین میں اچھی خاصی تعلیم دیتے تھے۔ مگر ان میں سائنسی مضامین کے مطالعہ کی بہت کم سہولتیں ہوتی تھیں۔ اعداد و شمار سے یہ بات بھی صاف نظر آتی ہے کہ پروفیشنل کالجوں کی تعداد بہت کم تھی۔ سب سے زیادہ مقبول پیشہ ورازی کورس قانون کا تھا جس میں طالب علموں کی تعداد ۲۷۷۷ تھی۔ دوسرے نمبر پر طبیہ کالج تھے جن میں پڑھنے والوں کی تعداد ۱۴۶۶ تھی۔ اس کے بعد انجینئرنگ کالج تھے جن میں ۸۶۵ طالب علم تعلیم حاصل کرتے تھے۔ مذکورہ تین پیشوں میں پیشہ ورازی تعلیم حاصل کرنے والے کل طلباء میں سے تقریباً نوے فی صدی طالب علم تھے اس لیے بحیثیت مجموعی یہ بات واضح ہو گئی ہوگی کہ ۱۹۰۱-۲ء میں کالج کی تعلیم زیادہ تر ادب کی تعلیم تھی اور یہ کہ پیشوں میں سفید پوشی والے یعنی وکالت اور ڈگری کے پیشے سب سے زیادہ مقبول تھے۔ ہندوستان اس وقت اقتصادی طور پر ایک پس ماندہ ملک تھا اسے اپنی صنعتوں کے وسیع نشوونما کی ضرورت تھی اور اس مقصد کو حاصل کرنے کے لیے ضرورت تھی بڑے پیمانے پر صنعتی اور تکنیکی تعلیم کی۔ لیکن مندرجہ بالا اعداد و شمار سے پتہ چلتا ہے کہ ۱۸۵۴ء اور ۱۹۰۲ء کے درمیان ہندوستان نے اعلیٰ تعلیم میں ترقی تو کی مگر قوم کی ضرورتوں کے مطابق نہیں بلکہ حکومت کی ضرورتوں اور اعلیٰ طبقوں کے مذاق کے مطابق۔

### ۱۰۔ کالج کی تعلیم کے عیوب (۱۸۵۴ء - ۱۹۰۲ء)

۱۸۵۴ء اور ۱۹۰۲ء کے درمیان کالج کی تعلیم کے نظام میں بعض بڑے عیوب پیدا ہو گئے تھے اور صدی کے آخر میں حکومت اور رائے عامہ کے لیڈروں کے لیے کافی پریشانی کا سبب بن گئے تھے۔ ان میں سے کچھ عیوب کے بارے میں کوئی اختلاف نہیں تھا۔ مثال کے طور پر لیبرل تعلیم کے نامہوار اور غیر متوازن فروغ اور پیشہ ورازی تعلیم کی طرف سے عام طور پر اور صنعتی اور تکنیکی تعلیم کی طرف سے خصوصاً بے توجہی جس کا ذکر پہلے کیا جا چکا ہے۔ اس میں ہندو سماج کے مختلف فرقوں یا مختلف مذہبوں کے ماننے والوں میں اعلیٰ تعلیم کی نامہوار ترقی کا اضافہ کیا جاسکتا ہے۔ مسلمانوں میں ریکیوں کی تعلیم کا سرے سے نہ ہونا اور بہت کم تعداد میں ہندو ریکیوں کا کالج کی تعلیم میں اضافہ کرنا دوسرا اہم عیب تھا۔ یہ وہ عیوب تھے جن پر سب متفق تھے اور ان کی بہت

یا انہیں دور کرنے کے طریقوں کے بارے میں کسی قسم کا کوئی تنازعہ یا اختلاف موجود نہیں تھا۔ مگر کچھ ایسے عیوب بھی تھے جن کے بارے میں راپور میں واضح اختلاف تھا۔ اصل کشمکش سرکاری اور غیر سرکاری نقطہ نظر کے درمیان پیدا ہوئی۔ جو ہندوستان میں قومی رائے عامہ کے وجود میں آنے اور خاص طور پر ۱۸۸۵ء میں انڈین نیشنل کانگریس کے قیام کے بعد اور زیادہ وسیع اور شدید ہو گئیں۔ جو اختلافات خاص طور پر قابل ذکر ہیں وہ یہ ہیں (الف) یونیورسٹی کی منزل میں نئی ہندوستانی زبانوں کے مطالعہ کے بارے میں شدید اور طویل تنازعات (ب) نئی ہندوستانی زبانوں کے ذریعے اعلیٰ پیشہ ورانہ تعلیم دینے کے تجربے (ج) ۱۸۵۴ء سے اور خاص طور پر ۱۸۸۷ء کے بعد کالج کی تعلیم کے تیز رفتار فروغ (خصوصاً نجی ہندوستانی انتظام کے تحت ہونے والی ترقی) پر رد عمل۔

(الف) یونیورسٹی کی منزل پر نئی ہندوستانی زبانوں کی طرف سے بے التفاتی: اس عہد میں یونیورسٹی ایجوکیشن کی ایک بڑی خرابی جس نے بڑے تنازعات کی صورت اختیار کر لی وہ یہ تھی کہ نئی ہندوستانی زبانوں کی طرف سے بے توجہی برتی گئی۔ یہ بات یاد ہوگی کہ ۱۸۵۴ء کی دستاویز نے تجویز کیا تھا کہ "مجوزہ یونیورسٹیوں میں ان زبانوں کے لیے پروفیسر شپ قائم کی جانی چاہئیں۔ اس سے ان زبانوں کے فروغ کے لیے بڑی ہمت افزائی ہوگی۔" اس لیے قدرتی طور پر یہ توقع تھی کہ یونیورسٹیاں جن ہندوستانی زبانوں میں پروفیسر شپ قائم کریں گی اور ان زبانوں کو اتنا فروغ دیں گی کہ تمام مدارج تعلیم میں نہیں جلد از جلد ذریعہ تعلیم کی حیثیت سے استعمال کیا جاسکے لیکن بد قسمتی سے یہ توقعات کبھی پوری نہیں ہوئیں۔ جیسا کہ بیان کیا جا چکا ہے کہ نئی یونیورسٹیاں امتحانات لینے والی تنظیمیں تھیں اور تدریس کا کام کرنے کے لیے پروفیسروں کے تقرر کا اختیار انہیں حاصل نہیں تھا۔ مگر ان کے لیے پھر بھی یہ ممکن تھا کہ وہ جدید ہندوستانی زبانوں پر امتحانات لینے جانے کا انتظام کریں تاکہ کم از کم ملحقہ کالجوں میں ان کی تدریس ہونے لگے۔ شروع میں انتظام کیا گیا مگر بہت جلد مخالفت کی ہوائیں چلنے لگیں اور سوائے مدراس کے جدید ہندوستانی زبانیں یا تو یونیورسٹی کے نصاب سے سرفراز نہ ہو سکیں یا پھر اس میں ان کی حیثیت انتہائی غیر اہم رکھی گئی۔ یہ بات انڈین یونیورسٹیز کمیشن ۱۹۰۲ء کی رپورٹ سے واضح ہو جاتی ہے۔ یونیورسٹی کے جو نصاب کمیشن نے اپنی رپورٹ کے صفحات ۲۱ تا ۲۴ پر دیے ہیں ان کے تجزیے سے یہ معلوم کیا جاسکتا ہے کہ

(i) "انٹرنیشنل امتحان کے چار لازمی مضامین میں سے ایک زبان دوم بھی تھی۔ زبان دوم کی تعریف اس طرح کی گئی تھی (الف) ایک مشرقی یا یورپین کلاسیکی زبان یا رب (ب) ایک ہندوستانی یا براعظم یورپ کی کوئی ورنہ کیور زبان۔ الہ آباد اور پنجاب یونیورسٹیوں میں کسی ایسی زبان کو اختیاری مضمون نہیں رکھا گیا البتہ پنجاب میں امیدوار کو ایک پانچواں اختیاری مضمون لینے کی اجازت تھی۔ یہ مضمون کوئی ایسی زبان بھی ہو سکتی تھی یا ابتدائی سائنس یا دوسری کلاسیکی زبان بھی ہو سکتی تھی۔

(ii) انٹرمیڈیٹ امتحان میں ایک "زبان دوم" لازمی تھی جس کی تعریف ان الفاظ میں کی گئی تھی۔ "ایک مشرقی یا مغربی کلاسیکی یا جدید یورپین زبان" صرف مدراس یونیورسٹی کے زیرِ اہم کوئی ہندوستانی زبان لینے کا اختیار دے رکھا تھا۔

(iii) بی۔ اے۔ کے امتحان میں بھی صرف مدراس یونیورسٹی ہی میں جدید ہندوستانی زبانیں کلاسیکی زبانوں کے ساتھ اختیاری تھیں۔

اس بیان سے یہ بات صاف ہو گئی کہ سوائے مدراس کے سب جگہ یونیورسٹیوں کے عام نصابوں میں نئی ہندوستانی زبانوں کے مطالعے کو نظر انداز کیا گیا تھا۔ یہ اہم اسباب میں سے تھا جن کی وجہ سے ہندوستانی زبانوں کا ارتقا بہت شست ہوا اور عوام اور یونیورسٹیوں میں پڑھے ہوئے دانشوروں کے درمیان ایک مذہبی خلیج حائل ہو گئی۔

(ب) یونیورسٹی کی سطح پر جونہی کورس میں ذریعہ تعلیم کا لچ کی منزل پر ذریعہ تعلیم سہ اس عہد میں اٹھا ہی نہیں کیوں کہ ڈیپارٹمنٹ کے حکام جن کا اثر و سوغ یونیورسٹیوں پر سب سے زیادہ تھا جدید ہندوستانی زبانوں کو اس قابل ہی نہیں سمجھتے تھے کہ انھیں یونیورسٹی میں ایک مضمون کی حیثیت سے پڑھایا جائے۔ اس وقت ہندوستانی زبانوں کو کالج کی منزل پر ذریعہ تعلیم بنانے کی تجویز کا کوئی موقع بھی نہیں تھا۔ بہر حال اس عہد کی ایک بات خاص توجہ کی مستحق ہے۔ جیسا کہ تیسرے باب میں بیان کیا جا چکا ہے بمبئی اور کلکتے میں میڈیکل اسکول تھے جن میں جدید ہندوستانی زبانوں کے ذریعے تعلیم دی جاتی تھی مگر یہ نصاب میڈیکل کالجوں میں انگریزی زبان کے ڈگری نصاب کے مقابلے میں کمتر معیار کے تھے اور اس کا مقصد میڈیکل ڈیپارٹمنٹ کی ماتحت آسیوں کے لیے انیسوں کی بھرتی تھا۔ بہر حال ان کی وجہ سے ایک بہت مفید کام ہو گیا یعنی طب کی بہت سی کتابیں جدید ہندوستانی زبانوں میں آ گئیں۔ شال کے طور پر بمبئی کے گرانٹ میڈیکل کالج میں مشہور و معروف ڈاکٹروں نے تمام طبی مضامین کی کتابیں انہی زبان

میں لکھیں۔ طب کی پختی جماعتوں میں مراٹھی (اور بعد کو گجراتی) زبان میں تعلیم دی جاتی تھی جس کا معیار بہت بلند تھا۔ اس کورس کو مقبول بنانے کے لیے شری جگناتھ شنکر سیٹھ اور کچھ دوسرے افراد نے طلباء کے لیے متعدد وظیفے اور انعامات رکھے مگر جدید ہندوستانی زبانوں کی طرف سے عاکبے توجہ کی وجہ سے جو اس زمانے کی بڑی نمایاں خصوصیت تھی، مراٹھی اور گجراتی زبانوں کے ذریعے طب کی معیاری تعلیم دینے کی ساری کوششیں ڈیپارٹمنٹ کے حکام کی نظروں میں قابل ملامت رہیں اور بالآخر طب کے وہ نصاب جن میں ذریعہ تعلیم مادری زبانیں تھیں ۱۸۸۰ء تک بند ہو گئے۔ اس طرح ایک عظیم اور اہم تجربے کو ضایع کر دیا گیا۔ اگر شروع کے ان تجربات کو سلیقے سے کیا جاتا تو یونیورسٹی کی منزل پر ذریعہ تعلیم کا مسئلہ ہندوستان میں بہت پہلے قابل اطمینان طور پر حل ہو چکا ہوتا۔

(ج) کالج کی تعلیم کی تیز رفتار ترقی خصوصاً نجی ہندوستانی انتظام میں ۱۹۰۲-۱۸۸۲

اس عہد میں کالج کی تعلیم کے فروغ میں ایک اور عیب یہ پیدا ہو گیا کہ ۱۸۸۲ء اور ۱۹۰۲ء کے درمیان ہونے والی تیز رفتار توسیع کی وجہ سے تعلیم کا معیار گر گیا۔ مگر اس عیب کو مختلف ماہرین تعلیم نے مختلف نقطہ نظر سے دیکھا۔ کچھ ماہرین کا خیال تھا کہ اصل عیب یہی توسیع تھی۔ وہ سمجھتے تھے کہ یہ توسیع معیار قابلیت کو جو تعداد کے مقابلے میں زیادہ اہم ہے قربان کر کے کی جا رہی ہے۔ مفکرین کی اس جماعت میں زیادہ تر سرکاری حکام اور مشنری تھے۔ ان کے نقطہ نظر کو کلکتہ یونیورسٹی کمیشن کے مندرجہ ذیل الفاظ میں بیان کیا جا سکتا ہے۔

در حقیقت اُن کی (یعنی انڈین ایجوکیشن کمیشن کی) اس منسزل پر حکومت کے اخراجات کو کم کرنے اور مقامی اور نجی کوششوں کی حوصلہ افزائی کرنے کی یہ خاص پالیسی بنیادی طور پر کالجوں کی ذہنی توانائی کو مضبوط اور عمیق بنانے کے مقصد سے ہم آہنگ نہیں تھی۔ ان کی تجویز کی ہوئی پالیسی کا لازمی نتیجہ یہ ہوا کہ نشرو ناما میں گہرائی اور مضبوطی کے بجائے پھیلاؤ بڑھتا گیا اور ان کی اس پالیسی کی بنا پر لگے بیس برسوں میں جو کالج وجود میں آئے وہ کمزور تھے۔ ان کا عملہ ناکافی تھا اور یہ طالب علموں کی ضرورتوں کی طرف انفرادی توجہ بھی نہیں کر سکتے تھے اور نہ ہی یہ علمی اور ادبی مضامین کے وہ متنوع نصاب ہی ہیا کر سکتے تھے جو بنگال کے صحت مند نشرو ناما کے لیے ضروری تھے۔ ۱۸۸۲ء کے بعد کے بیس برسوں کی خصوصیت کالجوں کا تیز رفتار قیام تھا جن کا انحصار زیادہ تر

یا پورے طور پر فیسوں پر تھا اور یہ درس و تدریس کے مرکزوں کے بجائے  
 امتحان کی تیاری کرانے والے اداروں کی طرح چلتے تھے۔  
 دوسری طرف زیادہ تر ہندوستانیوں پر مشتمل ماہرین تعلیم کی ایک جماعت تھی جو سمجھتی تھی  
 کہ ترقی کی جدوجہد میں لگے ہوئے ایک ملک کے لیے پڑھے لکھوں کی تعداد میں امانہ معیار کے  
 بلند کرنے کے مقابلے میں زیادہ اہم ہے۔ اس نقطہ نظر کو جی۔ کے۔ گوکھلے کے الفاظ میں بڑی اچھی  
 طرح بیان کیا جاسکتا ہے،

حکومت کو یہ نہیں سوچنا چاہیے کہ چند کالجوں میں دی جانے والی تعلیم  
 جب تک اس وقت کی اعلیٰ ترین تعلیم نہ ہوگی بیکار اور مضرت رساں ثابت ہوگی۔  
 ہمارے عزتجوٹیوں کی ذہنی کامیابیوں کو تعلیم کی افادیت کی واحد اور اہم ترین کسوٹی  
 بھی نہیں سمجھنا چاہیے۔ میں سمجھتا ہوں، مائی لارڈ، اور یہ میرا محکم عقیدہ ہے کہ  
 ہندوستان کے موجودہ حالات میں مغربی تعلیم تمام تر قابل ذکر بھی ہے اور  
 مفید بھی۔ موجودہ حالات میں اگر یہ اعلیٰ ترین ہو سکتی ہے تو یہ اور بھی اچھا ہے  
 لیکن اگر یہ اعلیٰ ترین بھی نہیں ہے تب بھی اسے محض اس بنیاد پر رد نہیں  
 کر دینا چاہیے۔ کسی قوم کی زندگی چاہے وہ سیاسی ہو یا سماجی، صنعتی ہو یا  
 ذہنی لیک نامیاتی گل ہوتی ہے اور کسی ایک رُوح میں کسی نمایاں ترقی کی توقع  
 اس وقت تک نہیں کرنی چاہیے جب تک کہ عوام کو اپنی سرگرمیوں کے لیے  
 ہر جہت حرکت کا آزادانہ موقع نہ ملے۔ میرے نزدیک ہندوستان کے موجودہ  
 حالات میں مغربی تعلیم کا عظیم ترین کام علم کا فروغ اور مغرب کی زندگی کے کردار  
 انکار کی اعلیٰ ترین اور بہترین خصوصیات کو رچانا لبانا نہیں ہے بلکہ ہندوستانی  
 ذہن کو فرسودہ نظریات کی غلامی سے نجات دلانا ہے۔ اس مقصد کے لیے  
 اعلیٰ ترین ہی نہیں بلکہ سامی مغربی تعلیم مفید ہے۔

اس لیے ہندوستان میں ۲-۱۹۰۱ء تک کی یونیورسٹی اور کالج کی تعلیم بوقلموں تصویر پیش



کرتی ہے۔ ایک طرف تو کالج کی تعلیم میں خاصی توسیع ہوئی تھی جس سے ہندوستانی زندگی کی ہر شاخ میں ایک حقیقی نشاۃ ثانیہ کا جنم ہو رہا تھا، دوسری طرف کالجوں کی کارکردگی کچھ بہت اعلیٰ نہیں تھی اور جدید ہندوستانی زبانوں کی طرف سے بے توجہی اور لبرل ایجوکیشن کے بے ہنگم ارتقاء وغیرہ جیسی بڑی خرابیاں پیدا ہو گئی تھیں۔ جیسا کہ ہم ساتویں باب میں دیکھیں گے کہ اس ناخوشگوار صورتِ حال نے اس وقت جب لارڈ کرزن نے اصلاحِ تعلیم کی اپنی نہم شروع کی، حکام اور دوسرے افراد کے درمیان بڑے سنجیدہ تنازعات پیدا کر دیے۔ خصوصاً اس وجہ سے کہ طرفین میں نہ تو بڑائیوں کی ماہیت پر اتفاق تھا اور نہ ہی ان پر قابو پانے کے طریقوں پر۔

### ۱۱۔ ثانوی تعلیم کی توسیع (۱۹۰۲ء - ۱۸۵۴ء)

۱۸۵۴ء اور ۱۹۰۲ء کے درمیان ثانوی تعلیم کی تاریخ، کالج کی تعلیم کی تاریخ جیسی ہی ہے۔ ایک طرف تو وسیع، دوسری طرف خرابیاں ایک مخلوط تصویر پیش کرتی ہیں۔

دالٹ (ثانوی تعلیم کی توسیع (۱۸۸۲-۱۸۵۴) ۱۸۵۴ء کی دستاویز آنے کے فوراً بعد ثانوی اسکولوں کی تعداد میں اضافے کا ایک دور شروع ہوا۔ اس تحریک کی تیاری قدرتی طور پر نئے قائم کیے گئے ڈیپارٹمنٹس آف پبلک انسٹرکشن (شعبہ تعلیم) کے ہاتھوں میں آئی۔ انگریزی تعلیم کے لیے بڑھتے ہوئے مطالبے اور حکومت ہند کی عطا کی ہوئی امدادوں نے ان کے کام کے لیے بڑی آسانیاں فراہم کر دیں۔ اس لیے ۱۸۵۴ء اور ۱۸۷۰ء کے درمیان براہِ راست حکومت کے چلائے ہوئے ثانوی اسکولوں کی تعداد بہت بڑھ گئی۔ البتہ ۱۸۷۰ء میں حکومت کی پالیسی میں تھوڑی سی تبدیلی ہوئی۔ ۱۸۷۵-۷۰ء میں ہندوستان کی تعلیمی ترقی کے لیے دیگرے جو جائزے لیے گئے تھے انہوں نے عوام میں ابتدائی تعلیم کے فروغ کی ضرورت پر زور دیا تھا جس کا نتیجہ یہ ہوا تھا کہ ثانوی تعلیم کے فروغ کی ساری کوششیں دھیمی پڑ گئی تھیں۔ مگر اس دھیمے پن کے باوجود سرکاری ثانوی اسکولوں کی تعداد ۱۸۵۵ء کے ۱۶۹ اسکولوں (طالب علموں کی تعداد ۱۸۳۳۵) کے مقابلے میں ۱۸۸۲ء میں ۱۲۶۳ (طالب علموں کی تعداد ۴۴۶۰۵) ہو گئی۔ مگر بہر حال سرکاری کوششوں کے اس دھیمے پن پر تاسف کی ضرورت نہیں ہے۔ یہ بات یاد



رہے کہ ۱۸۵۴ء کی دستاویز نے گرانٹ ان ایڈ کے نظام پر بڑا زور دیا تھا اس لیے ہر صوبائی حکومت نے گرانٹ ان ایڈ کے ضابطے بنائے اور نجی تنظیموں کی امداد کے لیے بجٹ میں کافی رقم رکھی گئی۔ نتیجہ یہ ہوا کہ نجی ثانوی اسکول کھلے، ان کی تعداد میں بڑی تیزی سے اضافہ ہوا اور چند ہی برسوں میں سرکاری کوششوں کی کمی پوری ہی نہیں ہوئی بلکہ ان میں اضافہ ہو گیا۔

اس عہد کا ایک پہلو خصوصی توجہ کے لائق ہے۔ ووڈ کی دستاویز کے فوراً بعد کے چند برسوں میں ثانوی منزل کی تعلیم میں نجی تنظیمیں زیادہ تر مشزیوں تک محدود تھیں مگر چند ہی برسوں کے اندر ہندوستانیوں نے بڑی تعداد میں اس طرٹ رُخ کیا۔ یہاں تک کہ ۱۸۸۲ء میں نجی تعلیم کا بڑا حصہ ہندوستانی تنظیم میں چلنے والے اسکولوں کا ہو گیا۔

مدرا س میں مشزی تنظیم دوسری تہم جگہوں کے مقابلے میں زیادہ پھیلی ہوئی تھی۔ ہندوستانی تنظیم یہاں بھی اس سے کچھ آگے بڑھ گئی۔ بیسیں میں بھی خاصی بڑھ چکی تھی اور دوسرے صوبوں میں اس کی ترقی کا آغاز ہو گیا تھا۔ مگر یہاں پر بھی یہ بات قابل توجہ ہے کہ اس شروع کے زمانے میں بھی ہندوستانیوں کے چلائے ہوئے اسکولوں کی تعداد باقی تمام دوسری غیر سرکاری ایجنسیوں کے چلائے ہوئے اسکولوں کے مقابلے میں دو گنی تھی۔

(ب) ثانوی تعلیم کی توسیع سے متعلق انڈین ایجوکیشن کمیشن کی سفارشات۔  
۱۸۸۲ء میں جب انڈین ایجوکیشن کمیشن کا تقرر ہوا تو اسے ثانوی تعلیم کی توسیع سے متعلق دو اہم سفارشاتیں کرن پڑیں (اقل) اسے ثانوی تعلیم کی اور زیادہ تیز رفتار توسیع کے ذرائع اور طریقے تجویز کرنے پڑے۔ اس میں شبہ نہیں کہ ۱۸۵۴ء اور ۱۸۸۲ء کے درمیان ثانوی اسکولوں اور ان میں طالب علموں کی تعداد میں اضافے کی رفتار بہت تیز رہی۔ مگر اسی زمانے میں انگریزی تعلیم کا ذوق و شوق اتنی تیزی سے بڑھا کہ ثانوی تعلیم کی تیز تر توسیع نامزیر نظر آنے لگی۔ (دوم) کمیشن کو ثانوی تعلیم کی توسیع کے لیے بہترین ایجنسی بھی تجویز کرنی پڑی۔ اس زمانے میں اس موضوع پر تعلیم سے دل چسپی رکھنے والوں کی رایوں میں زبردست اختلاف تھا۔ ایک نقطہ نظر یہ تھا کہ حکومت کو براہ راست اپنے انتظام میں چلنے والے ثانوی مدرسوں کی تعداد بڑھانی چاہیے

۱۔ دوسروں کے انتظام میں چلنے والے ۵۷۷ طالب علموں کی تعداد ۲۸۶۸۷۷ اسکولوں کے مقابلے میں ہندوستانی تنظیموں کی  
تھواری میں چلنے والے اسکولوں کی تعداد ۱۲۴۱ تھی اور ان میں ۲۲۶۸۳۷ طالب علم پڑھتے تھے۔

کیوں کہ یہ اسکول نجی اسکولوں کے مقابلے میں زیادہ کارگزار ہوتے تھے۔ دوسری طرف اس نقطہ نظر کے رکھنے والوں کی بھی بہت بڑی تعداد تھی جو مختلف بنیادوں پر یہ کہتی تھی کہ ثانوی تعلیم کی توسیع کے ایک مؤثر ذریعے کی حیثیت سے نجی تنظیم اور خصوصاً نجی ہندوستانی تنظیم کی ہمت افزائی کی جانی چاہیے۔ پہلی بات تو یہ تھی کہ بچوں کو نجی تنظیم کے اسکول فیس کم لیتے تھے اس لیے یہ عوام کے غریب حلقوں میں تعلیم کی اشاعت زیادہ کر سکتے تھے۔ دوسرے یہ کہ انھیں دی جانے والی گرانٹ ان ایڈ کی رقم سرکاری اسکولوں کو براہ راست چلانے کے صرفے سے کہیں کم تھی۔ اس لیے اس بات پر زور دیا گیا کہ عوام میں نسبتاً کم مدت اور کم خرچ میں ثانوی تعلیم کو فروغ دینے کے لیے سرکاری تنظیم کے مقابلے میں نجی اداروں کو ترجیح ملنی چاہیے۔

کیشن کا خیال تھا کہ جہاں تک ممکن ہو حکومت کو ثانوی اسکولوں کے انتظام سے خود دست کش ہو جانا چاہیے اور نجی تنظیم کی ہمت افزائی کرنی چاہیے۔ اس کی یہ بھی رائے تھی کہ حکومت کا ثانوی تعلیم سے تعلق اس تعلق سے مختلف تھا جو اسے ابتدائی تعلیم سے تھا۔ ابتدائی تعلیم کا انتظام کرنا حکومت کا فرض تھا۔ اور اگر لوگ تعلیم کو حاصل کرنے پر آمادہ نہ ہوں تو قانون کے ذریعہ تعلیم کو لازمی بنا یا جاسکتا تھا۔ نتیجہ کے طور پر حکومت کا یہ بھی فرض تھا کہ وہ صرف ان ہی جگہوں میں نہیں جہاں لوگ اس کا مطالبہ کریں بلکہ ان تمام مقامات پر بھی جہاں ان کی ضرورت ہو ابتدائی اسکول فراہم کرے۔ دوسری طرف ثانوی تعلیم کا حکومت پر اتنا زیادہ حق نہیں تھا۔ براہ راست ثانوی تعلیم کا انتظام کرنے کی کوئی اخلاقی یا قانونی پابندی حکومت پر عائد نہیں ہوتی تھی البتہ یہ ان تمام کوششوں کی ہمت افزائی پر مجبور تھی جو عوام خود اپنی تعلیم کے لیے کرتے۔ اس لیے کیشن نے تجویز کیا کہ ثانوی تعلیم جہاں تک ممکن ہو گرانٹ ان ایڈ کی بنیاد پر فراہم کی جانی چاہیے اور حکومت کو جتنی جلدی ممکن ہو ثانوی اسکولوں کے براہ راست انتظام سے دست کش ہو جانا چاہیے۔

کیشن کی اس بنیادی سفارش نے جو ۱۸۵۴ء کی دستاویز سے بالکل ہم آہنگ تھی مندرجہ ذیل مسائل اٹھائے۔

(الف) ان ثانوی اسکولوں کا مستقبل کیا ہو جو حکومت اس وقت چلا رہی ہے؟

(ب) ان مقامات پر کیا ہوگا جہاں کے لوگ گرانٹ ان ایڈ کی بنیاد پر اسکولوں کو چلاتے

رہنے کے لیے کافی ترقی یافتہ اور دولت مند نہ ہوں؟

پہلے مسئلے کے سلسلے میں کیشن نے سفارش کی کہ حکومت کو چاہیے کہ وہ سرکاری ثانوی

اسکولوں کو اس شرط پر بتدریج کسی غیر سرکاری ایجنسی کے حوالے کر دے کہ وہ ان اسکولوں کی کارکردگی اور ان کے استحکام کی ضمانت ہوگی۔ دوسرے مسئلے کے بارے میں کمیشن کا خیال تھا کہ ان کی مندرجہ بالا سفارشات اس میں خارج نہیں ہوتی کہ غیر معمولی صورتوں میں ایسے مقامات پر جہاں عوام کے مفاد کے پیش نظر اسکولوں کا ہر تہہ ہو اور جہاں کے لوگ خوراک ترقی یافتہ اور دولت مند ہوں کہ گرانٹ ان ایڈ کی مدد سے خود اسکول قائم کر سکیں، ہاں حکومت سرکاری اسکول قائم کرے۔ مگر کمیشن نے یہ بات پُر زور طریقے پر کہی کہ حکومت کا فرض صرف اتنا ہے کہ وہ ہر ضلع میں ایک اچھا امدادی یا سرکاری ہائی اسکول قائم کر دے اور اس ضلع میں ثانوی تعلیم میں توسیع کا کام وہاں کے لوگوں کی نجی کوششوں پر چھوڑ دے۔

(ج) ۱۸۲۲ء اور ۱۹۰۲ء کے درمیان ثانوی تعلیم کی توسیع: مذکورہ سفارشات

پر جو عمل ہوا اس کا مختصر تذکرہ یوں ہو سکتا ہے کہ سب سے پہلے تو ہندوستان میں صوبائی حکومتوں نے نجی تعلیم کی بہت افزائی اور توسیع کی سفارش کو منظور کر لیا جس کا نتیجہ یہ ہوا کہ کمیشن کی رپورٹ کے بعد کے بیس سالوں میں ثانوی تعلیم میں زبردست توسیع ہوئی اور خصوصاً پرائیوٹ اسکولوں کے ذریعے مندرجہ ذیل اعداد و شمار اس لحاظ سے باعث دل چسپی ہوں گے۔

۱۸۸۱-۸۲	۱۹۰۱-۰۲	
۳۹۱۶	۵۱۲۴	۱. ثانوی اسکولوں کی تعداد
۲۱۴۰۷۷	۵۹۰۱۲۹	۲. ثانوی اسکولوں میں طالب علموں کی تعداد

دیکھیے انڈین ایجوکیشن کمیشن کی رپورٹ صفحہ ۱۹۳

یہ بات ذہن میں رکھنی چاہیے کہ ثانوی تعلیم کے ان اعداد و شمار میں کچھ نقائص ہیں مثلاً ثانوی تعلیم کی اصلاح کا تمام صوبوں میں ایک ہی مطلب نہیں ہے۔ بی بی اور مدراس میں اپر پرائمری جماعتوں میں پڑھنے والے طالب علموں کا شمار "ابتدائی تعلیم" میں ہوا ہے جب کہ شمال ہند میں ان ہی طالب علموں کو "ثانوی تعلیم" حاصل کرنے والوں میں شامل کیا ہے۔ دوسرے یہ کہ بعض صورتوں میں ان بچوں کو بھی ان اعداد و شمار میں شامل کیا گیا جو ہائی اسکولوں کے ابتدائی شعبوں میں تعلیم حاصل کرتے تھے۔ ان خامیوں کو اب دور نہیں کیا جاسکتا ہے مگر موازنے کے لیے ان کو نظر انداز کیا جاسکتا ہے اور مندرجہ بالا اعداد و شمار کو ۱۸۸۲ء اور ۱۹۰۲ء کے درمیان ثانوی تعلیم کے فروغ کی ایک

عام تصویر پیش کرنے والا سمجھا جاسکتا ہے اس لیے مندرجہ بالا اعداد و شمار سے اس بات کا اندازہ ہو جاتا ہے کہ ۱۸۸۲ء اور ۱۹۰۲ء کے درمیان بیس برسوں میں ثانوی تعلیم کے فروغ کی رفتار بہت تیز تھی اور یہ کہ طالب علموں کی تعداد دو گنی سے بھی زیادہ ہو گئی تھی۔

### ۱۲۔ ثانوی تعلیم کے عیوب (۱۹۰۲ء - ۱۸۵۴ء)

ثانوی تعلیم کا یہ فروغ محض رحمت نہیں تھی۔ اس عہد کے بالکل شروع میں ثانوی نظام میں بہت سی اہم خرابیاں پیدا ہوئیں جن میں سے کچھ یہ تھیں (الف) ذریعہ تعلیم کی حیثیت سے مادری زبان کی طرف سے غفلت (ب) تربیت یافتہ استادوں کی کمی اور (ج) ثانوی منزل پر پیشوں کے تعلیمی نصابوں کی غیر موجودگی۔ انہیں دور کرنے کی کوششوں کے باوجود اس عہد میں یہ کیوں باقی رہیں۔ اب مسئلے کے اس پہلو کی تاریخ کو دیکھیں گے۔

(الف) ذریعہ تعلیم کی حیثیت سے مادری زبان کی طرف سے غفلت: ۱۸۵۴ء کی دستاویز نے ان اسکولوں کے علاوہ جہاں انگریزی کے ذریعے تعلیم دی جاتی تھی، ایسے اسکولوں کی تجویز بھی کی جہاں ذریعہ تعلیم مادری زبان ہو۔ اگر بعد کے منتظین نے ان جذبات کو سامنے رکھا ہوتا تو ہائی اسکولوں کا ایک ایسا نظام قائم ہو جاتا جس میں ذریعہ تعلیم نئی ہندوستانی زبانیں ہوتیں اور آہستہ آہستہ ایسی یونیورسٹیاں بھی قائم ہو جاتیں جہاں ان ہی زبانوں کے ذریعے تعلیم دی جاتی مگر بد قسمتی سے اس عہد میں ایجوکیشن ڈیپارٹمنٹ کی پالیسی واضح طور پر ہندوستان کی جدید زبانوں کی نشوونما کے لیے سازگار نہیں تھی۔ دستاویز کی توقعات کے بالکل خلاف ورنہ کیور اسکولوں اور ایگلور ورنہ کیور اسکولوں کے مابین فرق کو ختم کرنے کی کوشش کے بجائے ڈیپارٹمنٹ نے ایسی ملاحات جاری کیں جن کی وجہ سے یہ خلیج اور وسیع ہو گئی۔ ثانوی اور پرائمری تعلیم کے (جیسی وہ ۱۸۸۲ء میں تھیں) نصابوں کا جائزہ واضح طور پر یہ دکھاتا ہے کہ:

- (i) زبان کی حیثیت سے انگریزی کی تعلیم (سوائے بمبئی کے) اس وقت سے شروع کر دی جاتی تھی جب کہ خود طالب علم کی مادری زبان کی بنیادیں بھی ٹھیک طرح سے قائم نہیں ہو پاتی تھیں۔
- (ii) ذریعہ تعلیم کی حیثیت سے استعمال کیے جانے سے پہلے (سوائے بنگال کے اکثر ہائی اسکولوں کے) انگریزی ایک مضمون کی حیثیت سے پڑھا جاتی تھی۔ مگر مضمون کی حیثیت سے اس کی پڑھائی کے لیے اتنا وقت نہیں دیا جاتا تھا جتنا کہ اسے ذریعہ تعلیم کی حیثیت سے کامیابی کے ساتھ استعمال

کرنے کے لیے ضروری تھا۔ درحقیقت ایجوکیشن کمیشن نے یہ کہا تھا کہ انگریزی ذریعہ تعلیم کی حیثیت سے صرف اس بنا پر نہیں استعمال کی جاتی ہے کہ طالب علم نے ایک مضمون کی حیثیت سے اس میں مہارت حاصل کر لی ہے بلکہ اسکول کے منیجر یہ چاہتے ہیں کہ طالب علموں کو انگریزی پڑھنے، لکھنے اور بولنے کے زیادہ سے زیادہ مواقع مل سکیں تاکہ وہ اس کے استعمال پر زیادہ قابو حاصل کر سکیں۔

(iii) ہائی اسکولوں کی منزل پر ذریعہ تعلیم کی حیثیت سے انگریزی کا استعمال تقریباً ہمیشہ رہا۔  
(iv) سوائے پنجاب کے اعلیٰ ترین تعلیم جو مادری زبان کے ذریعہ حاصل کی جاسکتی تھی وہ مڈل کی منزل تک محدود تھی اور ہائی اسکول میں مادری زبان کے ذریعہ تدریس کا خیال ایسا لگتا تھا کہ گویا ترک کر دیا گیا ہو۔ خود پنجاب میں بھی صرف جالندھر کے مقام پر ایک ہائی اسکول تھا جس میں تعلیم مادری زبان کے ذریعہ دی جاتی تھی۔ اور تین اسکول اور تھے جن میں ایسی تعلیم صرف ابتدائی درجوں میں دی جاتی تھی۔ مگر یہ حقیقت کہ انگریزی زبان میں تعلیم دینے والے ۱۸۱ اسکولوں کے مقابلے میں مادری زبان میں تعلیم دینے والے صرف ۴ اسکول ملک میں تھے، اس بات کی غمازی کرتی ہے کہ نظام تعلیم بڑی حد تک ووڈ ڈسپنچ کے آرڈرشوں سے دور ہو گیا تھا۔

مختصر یہ کہ یہ نتیجہ نکالنا ناگزیر ہو جاتا ہے کہ ۱۸۸۲ء کی ثانوی تعلیم کے نصابوں کا اہم مقصد ۱۸۵۲ء کی رساوڈیز کی سفارشات کے مطابق انگریزی اور مادری زبان کے ذریعے نسبتاً کم معیار کے یورپین علوم کی اشاعت نہیں بلکہ انگریزی زبان سے واقفیت کو فروغ دینا تھا۔  
یہ سوال انڈین ایجوکیشن کمیشن کے بھی زیر غور آیا مگر بدقسمتی سے ذریعہ تعلیم کے مسئلے پر کمیشن کی سفارشات انتہائی مایوس کن نکلیں۔ اس نے ہائی اسکول کی منزل پر مادری زبانوں کو ذریعہ تعلیم بنانے کے بارے میں کچھ نہیں کہا بلکہ واضح طور پر انگریزی کے استعمال کی موافقت کی۔ اس نے صرف مڈل اسکول کی منزل پر ذریعہ تعلیم کے مسئلے پر غور کیا تھا لیکن یہاں بھی وہ کسی قطعی نتیجے پر نہیں پہنچا۔ مناسب معلوم ہوتا ہے کہ ہم یہاں کمیشن کے اپنے الفاظ دہرائیں:

”ہم اس موضوع پر کوئی قطعی تجویز نہیں پیش کرتے مگر مندرجہ بالا مشاہدات کی روشنی میں ہم مقامی حکومتوں اور ڈیپارٹمنٹ سے اور ان ہی کے ساتھ امدادی اور غیر امدادی ثانوی اسکولوں کے فیصلوں سے اس موضوع پر غور کرنے کی سفارشات ضرور کریں گے۔ یہ ایک ایسا سوال ہے جس کا فیصلہ بہت کچھ مقامی حالات پر منحصر ہے اور اس لیے اس مسئلے کے حل کرنے



میں اسکولوں کے میٹروپ کوپوری آزادی دی جانی چاہیے خواہ صوبے کے ڈیپارٹمنٹ کا نظریہ اس مسئلے میں کچھ بھی ہو۔

اس مذہب سفارشی کی وجہ سے ۱۸۸۲ء اور ۱۹۰۲ء کے درمیان ثانوی تعلیم کی منزل پر مادری زبان کو ذریعہ تعلیم کی حیثیت سے اپنانے کے مسئلے پر شاید ہی کوئی قابل ذکر کامیابی ہو۔ بلکہ مادری زبان کے ذریعہ تعلیم دینے والے ہائی اسکولوں کا خیال ۱۹۰۲ء تک قطعی طور پر ترک کیا جا چکا تھا۔ انتہائی تعلیم جو کوئی بچہ اپنی مادری زبان کے ذریعے حاصل کر سکتا تھا وہ برطانوی ہند کے تمام صوبوں میں صرف مڈل اسکول کی منزل تک محدود تھی۔ انڈین ایجوکیشن کمیشن نے کوئی ایسی قطعی سفارش نہیں کی جو انگریزی کے اقتدار کو کم کرتی یا نئی ہندوستانی زبانوں کو اپنے پیروں پر کھڑا کرنے میں مدد دیتی۔ نتیجہ کے طور پر انگریزی کا اقتدار بڑھتا گیا اور ۱۹۰۲ء تک انگریزی کی تدریس ثانوی تعلیم کے نصاب کا ۲۵ فیصد مقصد بن گئی۔ ہندوستانی زبانیں لازمی طور پر بے توجہی کا شکار ہو گئیں۔ انگریزی کی تعلیم عام طور پر بچے کے خود اپنی مادری زبان سے اچھی طرح واقف ہونے سے پہلے ہی شروع کر دی جاتی۔ انگریزی ذریعہ تعلیم کی حیثیت سے اتنی جلدی استعمال ہونے لگی کہ طالب علم کو اپنا زیادہ وقت نصاب کے دوسرے مضامین میں مہارت پیدا کرنے کے بجائے ذریعہ تعلیم اور امتحان کی زبان کی مشکلات پر قابو پانے میں لگانا پڑا۔

(ب) ثانوی اسکول کے استادوں کی تربیت: حالانکہ ۱۸۵۲ء کی دستاویز نے استادوں کی تربیت کی اہمیت پر بہت زور دیا تھا مگر دستاویز کے بعد کے ۳۰ برسوں تک ان کی ٹریننگ کے لیے کوئی قابل اطمینان قدم نہیں اٹھایا گیا۔ انڈین ایجوکیشن کمیشن سے قبل سارے ہندوستان میں ثانوی (انگریزی) اسکول کے استادوں کی ٹریننگ کے صرف دو ادارے تھے۔ ایک امداس (۱۸۵۶ء میں قائم ہوا) میں اور دوسرا لاہور (۱۸۸۰ء میں بنیاد پڑی) میں۔ امداس کے ٹریننگ اسکول میں ۱۸۸۲ء میں ۸ گریجویٹ، آرٹس کے امتحان کا پہلا سال پاس کیے ہوئے تین طالب علم اور ۱۸ میٹرک پاس شدہ تھے۔ لاہور کالج ایسے تیس طالب علموں کو داخل کرتا تھا جن کی بیات آرٹس کے پہلے سال سے زیادہ ہوتی تھی۔ ان کے پاس کوئی مشقی مدرسہ نہیں تھا اور استعداد میں نمایاں فرق کے باوجود سارے طالب علموں کو ایک جماعت کی حیثیت سے تصور

کیا جاتا تھا اور سب کو ایک ہی نصاب پڑھایا جاتا تھا۔ اس لیے اس بات کا اندازہ لگانا مشکل نہیں ہے کہ وہ محدود ٹریننگ بھی جو تربیتی اداروں کی مذکورہ بالا صورت حال پیدا کرتی تھی ثانوی اسکول کے استادوں کی ایک جہت کم تعداد کو دی جاسکتی تھی۔

۱۸۸۲ء میں بھی یہ مسئلہ زعمی تھا کہ ثانوی اسکولوں کے استادوں کو تربیت کی ضرورت ہے یا نہیں اس لیے اس بات پر کوئی تعجب نہیں ہوتا کہ اس موضوع پر انڈین ایجوکیشن کمیشن کی سفارشات ترقی پسند نہیں تھیں۔ اس نے سفارش کی تھی،

(الف) کہ اصول تعلیم اور مشقی تدریس کا ایک امتحان شروع کرنا چاہیے جس میں کامیابی حاصل کرنا سرکاری یا امدادی ثانوی اسکول میں استاد کی حیثیت سے مستقل ملازمت حاصل کرنے کے لیے لازمی شرط ہونا چاہیے۔

(ب) جو گریجویٹ مشقی اسباق اور اصول تعلیم میں کسی نارمل اسکول میں تدریس کو سنبھالنا چاہیں ان کو دوسروں کے مقابلے میں ٹریننگ کا نسبتاً مختصر کورس کرنے کی اجازت ہونی چاہیے اس سے آسانی سے اندازہ لگایا جاسکتا ہے کہ انڈین ایجوکیشن کمیشن کی رپورٹ کے بعد بیس برسوں میں ثانوی اسکولوں کے اساتذہ کی تربیت بہت مست رفتار تھی۔ ۱۹۰۱-۲ میں (۱۸۸۲ء کے دو تربیتی اداروں کے مقابلے میں) یہ اپریٹ، راجا مہندری، گریجویٹ، الہ آباد، لاہور اور جبل پور میں پھر ٹریننگ کالج تھے۔ اس کے علاوہ ہندوستان نے ہر صوبے میں استادوں کے لیے ایک ٹریننگ امتحان کا انتظام کیا تھا اور مدراس یونیورسٹی نے ایل۔ ٹی۔ کی ڈگری کا انتظام کر رکھا تھا۔ مذکورہ چھ کالجوں کے علاوہ یکنڈری اسکولوں کے اساتذہ کی تربیت کے لیے متعدد اسکول تھے۔ ۱۹۰۱ء میں صرف بمبئی ایک ایسا صورت تھا جس نے ثانوی اسکولوں کے اساتذہ کے لیے کوئی تربیتی ادارہ قائم نہیں کیا تھا۔

(ج) پیٹھ وراثہ نصابوں کی غیر موجودگی۔ ۱۸۵۳ء کی دستاویز نے بڑی وضاحت کے ساتھ یہ بات کہی تھی کہ ثانوی اسکولوں کی تعلیم ایسی ہو جو ہندوستان کے لوگوں کے لیے ان کی زندگی کے مختلف شعبوں میں مفید ہو سکے اور خواہش ظاہر کی تھی کہ ان کی تجویز کے مطابق قائم ہونے والے نئے اسکولوں کو ایسے زیادہ موقع فراہم کرنے چاہئیں جہاں تعلیم حاصل کرنے والا زندگی کی صورت حال میں سماں کا زیادہ مفید رکن بن سکے گا۔ یہ بات بالکل واضح طور پر نظر آتی ہے کہ دستاویز نے پیٹھ وراثہ تعلیم یا اس سے پہلے کی تعلیم کا انتظام ثانوی منزل پر تجویز کیا تھا۔

مگر بعد کے منتظین نے اس سود مند مشورے کو نظر انداز کر دیا۔ انڈین ایجوکیشن کمیشن نے ۱۸۸۲ء میں بھی یہ دیکھا کہ صرف بمبئی کے صوبے میں پیشہ ورانہ تعلیم کی تھوڑی سی سہولت فراہم کی گئی تھی جہاں کاشتکاروں کے بچوں کے لیے اسکول سے محض فارم پر بہتر عملی ذراعت کی تعلیم کا انتظام کیا گیا اور شوق دلانے کی خاطر طلباء کو چار روپے مہینہ وظیفہ دیا جاتا تھا۔ اس واحد استثنیٰ کو چھوڑ کر سارے ہندوستان میں ہائی اسکولوں کو ایسے ثانوی ادارے نہیں سمجھا جاتا تھا کہ جن میں زیادہ تر یا کلیتاً ان ہی طالب علموں کو تعلیم دی جاتی ہو کہ جن کی تعلیم اس منزل پر ختم ہو جاتی ہو۔ بلکہ یوں کہا جاسکتا ہے کہ ان کی حیثیت وسائل زیادہ تر بلکہ کلیتاً یونیورسٹیوں کے لیے طالب علم تیار کرنے والے اسکولوں کی تھی۔

اس انفوس ناک نتیجے کے تین اسباب تھے۔ پہلا سبب یہ تھا کہ اس زمانے کے ثانوی اسکولوں میں تعلیم حاصل کرنے والے اکثر طالب علم سماج کے ان طبقوں سے تعلق ہوتے تھے جو تعلیمی اعتبار سے ترقی یافتہ تھے اور ان کا مقصد حکومت کی نوکری حاصل کرنا ہونا تھا کیوں کہ اس سرکاری ملازمت سے انہیں بیک وقت "کالے کوٹوں" والا پیشہ، سماج میں ایک حیثیت اور اقتصادی ترقی حاصل ہو جاتی تھی۔ ثانوی اسکولوں میں ان کی بھیر لگ گئی تھی مگر اس مقصد سے نہیں کہ وہ مزندگی کے مختلف مہلوں کے لیے تربیت حاصل کریں بلکہ ان کے سامنے میٹرکولیشن پاس کرنے کا واضح مقصد ہوتا تھا جس سے اس زمانے میں ان کے لیے سرکاری ملازمتوں کے دروازے کھل جاتے تھے۔ ان میں جو زیادہ حوصلہ مند ہوتے تھے ان کے لیے میٹرک پاس کر لینے کا مطلب یونیورسٹی میں داخلہ تھا جہاں تعلیم پانے کے بعد انہیں زیادہ اعلیٰ اور زیادہ منفعت نلے عہدے مل سکتے تھے۔ اسی لیے سماج کے، طبقے میٹرکولیشن کے امتحان اور انگریزی کی اہلیت کو بڑی مبالغہ آمیز اہمیت دینے لگے تھے۔ ثانوی اسکولوں کے کام پر میٹرکولیشن کے سرٹیفکیٹ کی انی مانگ کا اثر ہونا ناگزیر تھا۔ یہ اس لیے اور بھی زیادہ ہوا کہ ثانوی اسکولوں کی بڑی تعداد آہستہ آہستہ خود تعلیم یافتہ طبقوں کے انتظام میں آگئی۔ دوسرا سبب یہ تھا کہ خود حکومت نے ثانوی اسکولوں میں پڑھانے والے تعلیم کا انتظام کرنے کے سلسلے میں کوئی قدم نہیں اٹھایا تھا۔ اس زمانے میں سرکاری انتظام میں پڑھانے والے اسکولوں کی حیثیت نمونے کی تھی اور عام طور پر نجی منتظین انہیں اپنے لیے سیرا بھی سمجھتے تھے اور چونکہ سرکاری اسکولوں نے پیشہ ورانہ تعلیم کا کوئی انتظام نہیں کیا تھا اس لیے یہ کوئی حیرت کی بھی بات نہیں ہے۔

تیسرا سبب یہ تھا کہ اس زمانے میں قائم ہونے والے نئے اسکولوں کے پاس شروع شروع میں مالی وسائل کافی نہیں تھے اس لیے انہوں نے عموماً اپنے کام کو میٹرکولیشن تک کی عام تعلیم ( لبرل ایجوکیشن ) تک محدود رکھا کیوں کہ اس میں سرمائے اور ساز و سامان دونوں ہی کی ضرورت نسبتاً کم ہوتی تھی اس لیے اس میں کسی کو تعجب ہونے کی ضرورت نہیں ہے کہ ۱۸۸۲ء کے ثانوی اسکول امیدواروں کو محض میٹرکولیشن کے امتحان کے لیے تیار کرنے کے ادارے تھے۔

یہی وجہ ہے کہ انڈین ایجوکیشن کمیشن نے طالب علموں کو زندگی کے مختلف شعبوں کے لیے تیار کرنے کی خاطر ثانوی تعلیم کی بالائی جماعتوں میں پیشہ ورانہ تعلیم کے انتظام کی طرف کافی توجہ دی۔ اس نے ثانوی اسکولوں کے نصاب کو دو حصوں میں تقسیم کرنے کی سفارش کی اور کہا:

” اس لیے ہم ہائی اسکول کی اونچی جماعتوں کو نصاب کے اعتبار سے (

دو حصوں میں تقسیم کرنے کی سفارش کرتے ہیں۔ ایک حصہ یونیورسٹیوں کے داخلے کے امتحان کے لیے طالب علموں کو تیار کرے گا اور دوسرا زیادہ علمی تعلیم دے گا جو ایسے نوجوانوں کے لیے مناسب ہوگی جو کوئی کاروبار یا دوسرے غیر علمی کام اختیار کریں گے۔“ (صفحہ ۲۲۱)

یہ سفارش منظور ہوئی اور ہر صوبے میں متبادل امتحانات ہونے لگے۔ مگر تجربہ کچھ بہت ہمت افزا نہیں رہا۔ ۱۹۰۱-۲ء میں بحیثیت مجموعی سارے ہندوستان میں تیس ہزار سے زیادہ ہی طالب علم میٹرکولیشن کے امتحان میں بیٹھے مگر تمام دوسرے متبادل امتحانوں میں بیٹھنے والے امیدواروں کی تعداد صرف ۲۰۰۰ کے قریب تھی اور ان میں سے بھی ۱۲۰۰ بھٹی کے امیدوار تھے جہاں بہت سے امیدواروں نے دونوں امتحان دیے تھے۔ اس لیے یہ بات صاف ہو جاتی ہے کہ متبادل نصاب مقبول نہیں ہوئے اور ثانوی تعلیم کے میدان میں میٹرکولیشن کے امتحانات ۱۹۰۲ء میں بھی اسی طرح چھلنے رہے جس طرح وہ ۱۸۸۲ء میں تھے۔

اسی لیے ۱۹۰۲ء کے ہندوستان میں ثانوی تعلیم کا نظام اچھائیوں اور برائیوں کا ایک عجیب و غریب مجموعہ تھا۔ ایک طرف تو اس میں خاصا فروغ ہوا تھا خصوصاً نجی تعلیم میں مگر دوسری طرف یہ بڑی حد تک غیر موثر تھا اور اس میں دو بڑے نقائص تھے۔ ایک تو پیشہ ورانہ تعلیم کی کمی اور دوسرے دریغہ تعلیم کی حیثیت سے انگریزی کا استعمال۔ ثانوی تعلیم کی اس صورت حال میں اور ۱۹۰۱-۲ء کی کالج کی تعلیمی حالت میں جو قریبی مشابہت ہے اس کا احساس دلانے کی ضرورت نہیں ہے۔ کچھ ایسی ہی

مشابہت ان تنازعات میں بھی ہے جو بیسویں صدی کے شروع کے برسوں میں اٹھے۔ ان واقعات کی تاریخ بہر حال ساتویں باب میں پیش ہوگی۔

### ۱۳۔ نئی تعلیم کے اثرات (۱۹۰۲ء - ۱۸۵۴ء)

ہم نے ابھی تک ۱۸۵۴ء اور ۱۹۰۲ء کے درمیان ہندوستان میں یونیورسٹی اور ثانوی تعلیم کے فروغ کی تاریخ مختصراً دیکھی ہے۔ برطانوی ماہرین تعلیم کا ہندوستان میں سب سے ممتاز کام نامہ تعلیم کے اس نئے نظام کی تخلیق تھی جس کا مقصد مغربی ادب اور سائنس کی اشاعت تھا اور جس نے ثانوی تعلیم کی پختی جماعتوں کے علاوہ جہاں انگریزی ایک مضمون کی حیثیت سے پڑھائی جاتی تھی تمام منزلوں میں انگریزی کو ذریعہ تعلیم کی حیثیت سے اپنایا۔ یہی تعلیمی نظام تھا جس کے ذریعے ہندوستانی ذہن پہلے پہل مغرب سے متعارف ہوا اور یہی وہ تعلیمی نظام ہے جو اگر پورے طور پر نہیں تو بڑی حد تک ہندوستانی زندگی میں جدید نشاۃ ثانیہ کا ذمہ دار ہے۔

اس نئی تعلیم نے جدید ہندوستانی زبانوں میں ایک نئے ادب اور سپرٹس کو جنم دیا۔ یہ بیان کیا جا چکا ہے کہ اس سمت میں پہلے مشنری کر چکے تھے جنہوں نے ہندوستان میں پہلا پریس قائم کیا اور پہلا اخبار نکالا۔ انہوں نے جدید ہندوستانی زبانوں کا مطالعہ کیا، ان کی لغات تیار کیں قواعد کی کتابیں لکھیں اور ان زبانوں میں بائبل (انجیل) کا ترجمہ کیا۔ مگر ان کا منشا جدید ہندوستانی زبانوں میں ادب پیدا کرنا کبھی نہیں تھا۔ ان کے دو خاص مقاصد تھے (الف) مشنریوں کو زبان سکھانے کے لیے امدادی سامان فراہم کیا جائے اور (ب) بائبل اور دوسرے متعلقہ ادب کو ان زبانوں میں منتقل کیا جائے۔ جب یہ مقاصد حاصل ہو گئے تو عوام کے واسطے نئے ادب کی تخلیق کرنے کے لیے ان کے سامنے کوئی محرک نہیں رہا۔ کپنی کے حکام نے اور بعد میں ایجوکیشن ڈیپارٹمنٹ نے اس کام کو شروع کیا اور حالانکہ وہ اس میدان میں مشنریوں کے بعد آئے تھے مگر انہوں نے اس مقصد کے لیے کہیں زیادہ اور مفید خدمات انجام دیں۔ اسی سرکاری سرپرستی کے سامنے میں جدید ہندوستانی زبانوں میں سیکولر قسم کی کتابیں لکھنے اور انہیں شایع کرنے کی پہلی کوششیں ہوئیں۔ نئے تعلیمی مقاصد کو سامنے رکھتے ہوئے شروع میں جو کتابیں شایع ہوئیں وہ تاریخ، الجبرا، جیومیٹری وغیرہ کے مضمونوں کی ان مشہور و معروف انگریزی کتابوں اور رسالوں کے ترجمے تھے جو اس زمانے میں نئے نظام والے اسکولوں میں پڑھائے جاتے تھے۔ ۱۸۵۴ء سے قبل تعلیم کی ذمہ داری کمیٹیوں، بورڈوں اور کالونسلوں پر تھی یا جدید ہندوستانی



زبانوں میں کتابیں تیار کرنے اور انہیں شایع کرنے کے لیے مخصوص اسکول بک سوسائٹیاں تھیں جنہیں کمپنی کی طرف سے اس کام کے لیے امداد بھی ملتی تھی۔ ۱۸۵۵ء کے بعد ایجوکیشن ڈیپارٹمنٹ کے منظم کیے ہوئے سرکاری بک ڈپوزٹ کے ذریعہ یہ کام پہلے کے مقابلے میں نسبتاً زیادہ وسیع پیمانے پر جاری رہا۔ کچھ مدت بعد نجی ہندوستانی تنظیم بھی میدان میں آگئی۔ نئے نظام میں تعلیم حاصل کیے ہوئے کچھ لوگوں کا خیال تھا کہ جس قسم کی کتابیں انگریزی زبان میں ملتی ہیں اسی طرح کی کتابیں جدید ہندوستانی زبانوں میں بھی دستیاب ہونی چاہئیں۔ اس لیے انہوں نے جدید ہندوستانی زبانوں میں ایسا ادب تخلیق کرنے کے لیے جماعتیں بنائیں یا اپنی انفرادی حیثیت سے کتابیں لکھیں اور شایع کرائیں۔ انہوں نے مغربی علوم کی اشاعت اور سماجی اصلاحات کے خاص مقصد کے لیے اخبارات جاری کیے۔ ان غیر سرکاری ایجنسیوں نے جیسے جیسے ترقی کی حکومت کے بک ڈپوٹ کا کام تدریج درسی کتابوں کی تیاری اور ان کی اشاعت تک محدود ہوتا گیا اور جدید ہندوستانی زبانوں میں حقیقی نیا ادب تخلیق کرنے اور ایک ہندوستانی پریس بنانے کا کام تقریباً تمام تر نئے ثانوی اسکولوں اور کالجوں میں تعلیم پائے ہوئے پُر جوش اور قومی ذہن رکھنے والے افراد نے اپنے ہاتھوں میں لے لیا۔ ان لوگوں نے نئے تعلیمی اداروں میں ان زبانوں کے مطالعے سے غفلت کے باوجود اپنے کام کو بہ حسن و خوبی انجام دیا اور ۱۹۰۲ء تک ہندوستان کی تمام اہم جدید زبانوں میں اچھا خاصا نیا ادب پیدا ہو گیا تھا اور ہندوستانی پریس نے بھی اچھی خاصی ترقی کر لی تھی۔

سماجی اور مذہبی معاملات میں بھی نئی تعلیم کافی مفید تبدیلیاں لارہی تھی۔ شروع کی توقعات کہ مغربی علوم کی تعلیم حاصل کرنے والے ہندوستانی بڑی تعداد میں عیسائیت کو اپنائیں گے، جلد ہی بے جھوٹی ثابت ہوئیں۔ مگر نئی تعلیم نے ایک ایسی تحریک کی داغ بیل ضرور ڈال دی جس کا مقصد ہندوستانی سماج میں اصلاحات کرنا تھا۔ یہ تحریک ہندوؤں میں بہت نمایاں اور واضح تھی کیوں کہ اس سماج ہی کو اصلاح کی سب سے زیادہ ضرورت تھی اور یہ ہندو ہی تھے جو نئی تعلیم کے اثر میں سب سے زیادہ آئے تھے۔ چنانچہ اب ہم ہندوؤں میں ذات پات کے نظام کو ترک کرنے، بیوہ کی شادی اور اعلیٰ طبقتوں میں طلاق کو تسلیم کرنے، شادی کی عمر کو بڑھانے، ذات پات کی بنیاد پر غذا کی پابندی دور کرنے، چھوت چھات کو ختم کرنے اور ہر بھجنوں کی اقتصادی حالت کو سدھارنے کی تحریکوں کی شروعات دیکھتے ہیں۔ اس کے ساتھ ہی مذہبی اصلاح کی بھی بڑی زبردست تحریکیں اٹھیں۔ ان میں سے اجرام موہن رائے کے کام اور برہم سماج کے تیار کا ذکر کیا جا چکا ہے، لیکن اس سے بھی زیادہ تعداد سوامی

دیانند سرسوتی کی آریہ سماج کی تحریک تھی جس کا مقصد ویدک آریائی کلچر کے نمونے پر ہندو سماج کو ایک نئی زندگی بخشنا اور ذات پات کی تفریق کو ختم کر کے اس نئے فرقے کے تمام افراد کو امریاؤں کی سی قدم و منزلت اور مساوی سماجی اور مذہبی حقوق دینا تھا۔ اس تحریک کا مقصد سارے ہندو سماج کو ایک مضبوط اور یک رنگ سلسلے میں جوڑ دینا تھا۔ یہ تحریک زیادہ تر پنجاب اور یوپی میں پھیلی۔ ۱۸۹۷ء میں بنگال میں دوسری اہم اصلاحی تحریک اٹھی اور سوامی دوکھانند کی زیر قیادت راماکرشنا مشن کا آغاز ہوا۔ اس عہد کی سماجی مذہبی تاریخ کا تفصیلی مطالعہ ظاہر ہے کہ اس کتاب کے دائرہ عمل سے باہر ہے مگر اوپر جو کچھ کہا جا چکا ہے وہ نئے نظام تعلیم کے زیر اثر اٹھنے والی مختلف سماجی اور مذہبی اصلاحی لہروں کو ظاہر کرنے کے لیے کافی ہے۔

ملک کی سیاسی زندگی پر نئی تعلیم کا اثر اور بھی زیادہ تھا۔ نئے تعلیمی نظام کے ابتدائی برسوں میں تعلیم یافتہ افراد کی توجہ زیادہ تر سماجی اصلاحات کی طرف رہی۔ اس کی وجہ کچھ تو یہ تھی کہ سماجی کام کی واقعی فوری ضرورت تھی اور دوسرا سبب یہ بھی تھا کہ حکومت کی طرف سے اس کی کوئی مخالفت بھی نہیں تھی۔ اس وقت کے تعلیم یافتہ افراد میں زیادہ تر لوگ سرکاری ملازم تھے ان کے لیے سیاسی احتجاج کو منظم کرنے کے مقابلے میں سماجی خدمات کے پروگرام چلانا آسان تھا اس لیے سماجی اور مذہبی اصلاحات وہ اہم ذریعہ بن گئیں جن سے تعلیم یافتہ دانشوروں نے ملک کی خدمت کرنے کی کوشش کی۔ مگر جلد ہی نوجوانوں کا ایک حلقہ بننا شروع ہوا جو سمجھتا تھا کہ محض سماجی اور مذہبی کاموں کے ذریعے ملک کے مسائل کو حل نہیں کیا جاسکتا اور ملک کی حیات نو کے لیے حکومت پر سیاسی قابو حاصل کرنا ہی واحد راستہ ہے۔ اُبھرتے ہوئے نوجوانوں کی یہ جماعت بہت سی سرکاری پالیسیوں سے اتفاق نہیں کر سکتی تھی۔ اس نے ان پر بڑے بے باکانہ انداز میں کھلم کھلا تنقید کی۔ برطانوی اقتدار کی نعمتوں کے بارے میں انھیں کوئی غلط فہمی نہیں تھی حالانکہ وہ ان بہت سی چیزوں کا اعتراف بھی کرتے تھے جو برطانیہ نے ہندوستان کے لیے کی تھیں۔ مگر وہ عوام کے بڑھتے ہوئے افلاس اور برطانوی سامراج کے ہاتھوں ملک کے اقتصادی استحصال کی طرف سے آنکھیں نہیں بند کر سکتے تھے اس لیے انھوں نے ہندوستانیوں کے ساتھ انگریزوں کے برتاؤ میں فوقیت کے غرتے یا سرد مہری کی جھلک، تمام اعلیٰ سرکاری عہدوں پر انگریزوں کے جاگیردارانہ قبضہ، ملک پر اقتصادی بوجھ، عوام کا بڑھتا ہوا افلاس، ملک کے صنعتی وسائل کو ترقی دینے میں ناکامی، ابتدائی اور ثانوی تعلیم کا سست رفتار فروغ اور اسی طرح کی دوسری خرابیوں کے خلاف احتجاج کی آواز بلند کی۔ ان احتجاجوں کا نتیجہ تھا کہ آہستہ آہستہ ایک

سیاسی اضطراب شروع ہوا اور کچھ وقت گزرنے کے بعد ۱۸۸۵ء میں انڈین نیشنل کانگریس کا وجود عمل میں آیا۔

اکثر یہ بات بڑے دثوق کے ساتھ کہی جاتی ہے کہ یہ سیاسی اضطراب نئے نظام تعلیم کا مخصوص اور براہ راست نتیجہ تھا۔ یہ زرا دور کی کوڑی لٹنے اور تاریخ کے قوانین کو نظر انداز کرنا ہے کوئی قوم کسی دوسری قوم پر مخالفت اور بے اطمینانی پیدا کیے بغیر اپنی حکومت کو لمبے عرصے کے لیے جاری نہیں رکھ سکتی ہے۔ اس لیے اگر انگریز ہندوستانیوں کو تعلیم دینے کی کوئی کوشش نہ بھی کرتے تو جلد یا بدیر انگریزی راج کے خلات ایک سیاسی احتجاج شروع ہونا لازمی تھا۔ مگر اس بات پر زور دینے کے بعد بھی کہ نئے نظام تعلیم کی غیر موجودگی میں بھی ہندوستان میں سیاسی اضطراب شروع ہو سکتا تھا۔ اس بات سے انکار نہیں کیا جاسکتا کہ اس اضطراب میں شدت نئی تعلیم سے پیدا ہوئی۔ وہ مردوزن جنہوں نے انگریزی تاریخ کا مطالعہ کیا تھا جمہوریت اور سلف رول کے آرشل سے متاثر ہوئے بغیر نہیں رہ سکتے تھے۔ چنانچہ انہوں نے یہ کہنا شروع کیا کہ ہندوستان ہندوستانیوں کے لیے ہے اور اگر یہ مان بھی لیا جائے کہ موجودہ حکومت ایک اچھی حکومت ہے تو بھی یہ سلف گورنمنٹ کا ہرگز بدل نہیں ہو سکتی ہے۔ واقعی یہ نئی تعلیم ہی تھی جس نے تعلیم یافتہ ہندوستانیوں میں مغرب کی سیاسی زندگی کا ادراک پیدا کیا۔ آزادی سے محبت پیدا کی یا اسے تقویت بخشی اور انہیں اپنے بدیسی حکمرانوں کے خلات جدوجہد کرنے کا راستہ دکھایا۔

اس عہد کا دوسرا بڑا کارنامہ وہ تبدیلی تھی جو مشرقی مذہب، فلسفے اور ادب کی طرف سے مغربی رویے میں ہوئی تھی۔ ۱۸۱۳ء سے پہلے مشزیوں کے پروپگنڈے کی بنیاد پر ایک عام انگریز کو اس بات کا پورا یقین تھا کہ تمام مشرقی مذاہب جھوٹے ہیں اور مشرقی کلاسیکی زبانوں کا سارا ادب بیکار محض ہے۔ یہ وہی رویہ ہے جسے چارلس گرانٹ نے خاص انداز میں ظاہر کیا تھا۔ میکالے، ہٹنک اور آک لینڈ کی رپورٹوں سے ظاہر ہوتا ہے کہ کم و بیش یہی نقطہ نظر ۱۸۵۴ء تک چلتا رہا۔ یہ صحیح ہے کہ اس کا ایک مخالف نقطہ نظر بھی تھا جس کے رکھنے والوں میں وارن ہیسٹنگز، منٹو، ولن، پرنسپ جیسے ممتاز افراد اور دوسرے مستشرقین تھے اور جن کا خیال تھا کہ مشرقی فلسفہ مذہب اور ادب ایک غائر مطالعے کے مستحق ہیں۔ مگر ان لوگوں کی ایک بہت چھوٹی سی اقلیت تھی۔ میکالے نے ان سب کو سرے سے ختم کر دیا ہوتا مگر وہ ایسا کر نہیں سکا۔ آگلیٹڈ نے انہیں ایک محدود حلقے میں مگر سکون کے ساتھ رہنے دیا۔ ۱۸۵۴ء کی دستاویز نے بادل ناخواستہ اس بات کا اعتراف

تو کیا کہ مشرقی کلاسیکی زبانوں کے مطالعے سے کچھ فائدے ہوتے ہی ہیں۔ مثال کے طور پر اس نے یہ مانا کہ تاریخی، قدیمی اور آئینی بنیادوں پر ان زبانوں کا مطالعہ اپنا ایک مقام رکھتا ہے مگر ان سب باتوں کے ساتھ ہی اس بات پر بھی یقین ظاہر کیا کہ سائنس اور فلسفے کے وہ نظام جو علوم شرقیہ کی تشکیل کرتے ہیں "بڑی بھیانگ غلطیوں سے پڑے ہیں" مگر یہ مخالفت روئے ۱۸۵۷ء سے ختم ہونا شروع ہو گیا۔

اس تحریک کا ایک جہد آفریں واقعہ ۱۸۰۱-۲ء میں اپنشد کے ایک فرانسیسی ترجمے کی اشاعت تھا۔ اسے ایک فرانسیسی عالم اے۔ ڈیو پیغاں نے اورنگ زیب کے سب سے بڑے بھائی دلاشکوہ کے ایک فارسی ترجمے سے فرانسیسی زبان میں منتقل کیا تھا۔ یہ ترجمہ کسی طرح جرمنی کے عظیم فلسفی شوپنہار کے ہاتھ لگ گیا اور وہ اسے پڑھ کر بہت متاثر ہوا اور اسی کے ذریعہ مشرقی فلسفے کا اثر مغرب پر شروع ہوا۔ اس تحریک نے وقت کے ساتھ ساتھ قوت حاصل کی اور اب وہ ماضی کے مقابلے میں کہیں زیادہ مضبوط ہو چکی تھی۔ تقریباً اسی زمانے میں سنسکرت کے ایک دوسرے بڑے عالم سرویم جونس، سنسکرت تخلیقات کو انگریزی زبان میں منتقل کر کے انہیں مقبول باہرے تھے۔ ان کا کیا ہوا کالی داس کی شکنتلا کا ترجمہ ادبی فن کا ایک شاہ کار تھا۔ انہوں نے تقابلی لسانیات کی بنیاد بھی رکھی۔ مگر مشرقی کلاسیکی زبانوں کو مغرب میں مقبول کرانے میں سب سے بڑی خدمت انیسویں صدی کے عظیم ترین مستشرق میکس مور نے انجام دی۔ اس کا عظیم کام ویدوں کا ترجمہ تھا یہ وہ کام تھا جس پر وہ افلاس اور تغافل کا شکار ہونے کے باوجود تیس برس تک کام کرتا رہا۔ ان مستشرقین کا کام اور ان کے بعد آنے والے دوسرے مغربی علما کے کاموں کوئی ہندوستانی یونیورسٹیاں بننے کی وجہ سے جلد ہی ہی نقویت مل گئی۔ اگرچہ ان یونیورسٹیوں نے نئی ہندوستان کی زبانوں کی طرف سے بے رخی برقی مگر کلاسیکی زبانوں کی ہر طرح ہمت افزائی کی۔ نتیجہ یہ ہوا کہ کلاسیکی زبانوں کا تنقیدی اور سائنٹیفک مطالعہ دکتورین عہد میں کالج کی تعلیم کا نمایاں پہلو بن گیا۔ اس کی وجہ سے قدیم کلچر کی بہتر قد شناسی ہوئی اور اس نے قدیم تازخ اور مذہب کے بارے میں شروع زمانے کے ناواقف حکام اور مشرعوں کی پھیلائی ہوئی غلط فہمیوں کو دور کیا اور مشرقی علما کا ایک حلقہ پیدا کیا جس میں ڈاکٹر آر۔ جی۔ بھنڈارکر، ڈاکٹر راجندر لال مترا، کے۔ بی۔ ٹیلانگ کے نام لیے جاسکتے ہیں۔ یہ رہا اس مشعل کو اور آگے لے گئے اور اگر انگریزی تعلیم مشرق کے سامنے مغرب کی تاویل کرنا چاہتی تھی تو یہ مستشرقین، مشرق کو صرف یورپ کے سامنے ہی نہیں خود مشرق کے سامنے نئی روشنی

اور نئے سیاق و سباق کے ساتھ پیش کرنا چاہتے تھے جس سے لوگ پہلے واقف ہی نہیں تھے اس لیے ہندوستانی یونیورسٹیوں کے یہی مستشرق تھے جو مشرقی اور مغربی تہذیبوں میں تبدیلی کا اتناج پیدا کر رہے تھے۔ کٹر ہندو اور مسلمان جو مغرب کی کسی بھی چیز کو سیکھنا نہیں چاہتے تھے اب اگلی صفوں میں نہیں رہے تھے۔ اس طرح مشنری جو مشرقی کلمہ کو مغربی کلمہ سے بدنا چاہتے تھے وہ بھی دھکیل کر پیچھے کر دیے گئے تھے اور نئی ہندوستانی یونیورسٹیاں جن میں انگریزی اور دوسری کلاسیکی زبانیں پڑھائی جا رہی تھیں ایک ایسی نسل کو جنم دے رہی تھیں جس میں دونوں تہذیبوں کا امتزاج شروع ہو گیا تھا۔ اس میں شک نہیں کہ زور اب بھی مغرب پر تھا مگر مشرق کو بھی اچھوتوں کی طرح الگ کر بہت دن انتظار نہیں کرنا پڑا بلکہ جلدی ہی ہم نشینی کا شرف حاصل ہو گیا۔

اس امتزاج کے حصول کے ساتھ نئی تعلیم کے کچھ عیوب دور ہونا شروع ہوئے۔ نئی تعلیم کے ابتدائی زمانے میں تعلیمی مواد کو مغربی بنانے کی کوشش سب سے زیادہ نمایاں تھی۔ نتیجہ یہ ہوا کہ عام طور پر طالب علم اس نئے بدیسی کلمہ کو نہ سیکھ سکے اور ان کے اندر نئے تہذیبی تیزنزل کے آثار نظر آنے لگے۔ انہوں نے آنکھ بند کر کے انگریزوں کے لباس، ان کے طور طریقوں اور ظاہری سماجی اطوار کی نقل شروع کر دی۔ انہوں نے بڑے فخریہ انداز میں یہ سمجھ کر شراب پینا اور گائے کا گوشت کھایا کہ وہ مغربی خوبیوں کی نقل کر رہے ہیں۔ انہوں نے ہندوستانی زبانوں میں بات کرنے اور لکھنے کو اپنے شایان شان نہ سمجھا اور زیادہ سے زیادہ انگریزی استعمال کی اور سب سے زیادہ یہ کہ تمام مشرقی یا قدیمی خیالات و افکار کی طرف ایک حقارت کا جذبہ پیدا کر لیا ان میں سے کچھ مذہب تبدیل کر کے عیسائی بن گئے اور بہت سے محمد اور لاکھڑی بن گئے اور بعض برہمن سماج یا پارتناسماج میں شامل ہو گئے شروع کے تعلیم یافتہ نوجوانوں کا یہی ڈھونڈنا چلن تھا جس نے بہت سے قدامت پسند والدین کو ڈرا دیا، اور نئے نظام تعلیم کی نشوونما میں رکاوٹ ڈال دی۔ مگر مغربیت پر زور جوں جوں کم ہوا مشرقی تہذیب کی قدر شناسی بڑھتی گئی اور دونوں تہذیبوں کے امتزاج میں جیسے جیسے روز افزوں اضافہ ہونا شروع ہوا نئے نظام تعلیم میں تہذیبی تناقص بھی کم سے کم ہوتا گیا۔ یہ صحیح ہے کہ نئی تعلیم نے ہندوستانی ذہن کو پڑانی دینا والے عقائد کی غلامی سے آزاد کیا مگر یہ بات اب زیادہ واضح ہونے لگی کہ ہر وہ چیز جو نئی ہو اچھی نہیں ہوتی اور نہ ہی ہر پڑانی چیز بری ہوتی ہے۔ اب حسب موقع تمیز کی جانے لگی اور مغرب کے بہت سے نئے خیالات کو اپنانے کے ساتھ ساتھ مشرق کی اچھی باتوں کو بھی قائم رکھنے کی کوشش ہونے لگی۔



اسی امتزاج سے اس عہد میں ہندوستانی قومی زندگی میں نئی قیادت پیدا ہوئی جس میں پنڈت ایشور چند دیا ساگر، کیشپ چند رسین، سوامی وویکانند، جسٹس ایم۔ جی۔ ماناڈے پنڈت مدن موہن مالویہ، دادا بھائی نوروجی، سرستیدا احمد خاں اور بہت سے دوسرے افراد سامنے آئے۔

تصویر کے دوسرے رخ پر نظر ڈالیں تو ہمیں نئی تعلیم کے دو خاص عیب نظر آتے ہیں۔ ایک تو یہ کہ اس نے ملک کے اقتصادی اور صنعتی نشوونما کے لیے کوئی اقدام نہیں کیا۔ دوسرا عیب یہ تھا کہ یہ تعلیم آبادی کے بہت کم حصے تک محدود تھی۔ سرمائے کی کمی اور انگریزی کو ذریعہ تعلیم کی حیثیت سے اپنانے کا لازمی نتیجہ یہ تھا کہ یہ تعلیم عوام کو کبھی نہیں مل سکی۔ چنانچہ اس تعلیم نے دانش ورانہ کی ایک مختصر سی جماعت پیدا کر دی جس کا عوام سے بہت کم تعلق تھا۔ مزید یہ کہ اس نئی جماعت کا کردار شہری تھا۔ اس کا کچھ سبب تو یہ تھا کہ سارے ثانوی اسکول اور کالج قصبوں میں تھے، دوسری وجہ یہ بھی تھی کہ اس تعلیم کے بعد ملنے والی ملازمت کے لیے تعلیم یافتہ افراد قصبوں میں رہنے پر مجبور تھے۔ تیسرے یہ کہ اس میں زیادہ تر وہ لوگ تھے جو سماج کی اعلیٰ ذاتوں سے تعلق رکھتے تھے یا خوش حال لوگ تھے۔ دوسرے الفاظ میں نئے نظام تعلیم نے ہندوستانی سماج کو دو علیحدہ حصوں میں بانٹ دیا تھا۔ ایک اعلیٰ تعلیم یافتہ عورتوں مردوں کی چھوٹی سی اقلیت جو اپنے کردار میں واضح طور پر شہری اور اعلیٰ طبقاتی تھی اور دوسری طرف ان پڑھ لوگوں کی ایک بہت بڑی اکثریت تھی جو گاؤں میں رہتی تھی اور پختی ذاتوں سے متعلق تھی۔ یہ فرقہ بندی تھی جس سے نئی ہندوستانی تعلیم میں اکثر عیوب پیدا ہوئے اور بدقسمتی سے یہ تفریق اب بھی موجود ہے۔

### ۱۴۔ ابتدائی تعلیم ( ۱۹۰۲ - ۱۸۵۴ء )

اس عہد کی ابتدائی تعلیم کی تاریخ کا مطالعہ بڑی آسانی کے ساتھ مندرجہ ذیل چار عنوانات کے تحت کیا جاسکتا ہے (الف) ۱۸۵۹ء کی دستاویز (ب) ۱۸۵۹-۸۲ء کے واقعات، (ج) انڈین ایجوکیشن کمیشن کی سفارشات (۱۸۸۲-۸۳) اور (د) ۱۸۸۲ء سے ۱۹۰۲ء تک کی درمیانی مدت کے واقعات۔

### ۱۵۔ ۱۸۵۹ء کی دستاویز

۱۸۵۴ء کی دستاویز نے سفارشات کی تھی کہ (الف) دیسی اسکولوں کو تعلیم کے سرکاری نظام میں

شامل کر یا جائے (ب)، ابتدائی تعلیم پر زیادہ روپیہ صرف کیا جائے اور (ج) نجی ابتدائی مدرسوں کے لیے گرانٹ ان ایڈ کا ایک نظام وضع کیا جائے اور حکومت تعلیم عامہ کے فروغ کے لیے ان ہی مدرسوں پر بھروسہ کرے۔ مگر ۱۹۵۹ء میں ہی ایک دوسری دستاویز نے ان احکامات کو بالکل بدل دیا اور ہدایت کی کہ تعلیمی کاموں کے لیے مقامی ٹیکس وصول کیے جائیں اور یہ خیال ظاہر کیا کہ تعلیم عامہ کے فروغ کے لیے حکومت کو زیادہ تر سرکاری اسکولوں پر بھروسہ کرنا چاہیے۔ اس نے کہا:

”بہ حیثیت مجموعی ہر سبھی کی حکومت کو اس بات میں کوئی شبہ نہیں ہے کہ

گرانٹ ان ایڈ کا جو نظام اس وقت نافذ ہے وہ عوام میں دینی (ڈنا کیور) تعلیم کی اشاعت کے لیے انتہائی ناموزوں ہے اور جہاں تک وہ اندازہ کر سکی ہے اسے ایسا لگتا ہے کہ بنگال اور مشرقی صوبے میں چلنے والے منصوبوں میں سے کسی ایک کے مطابق یا ان اسکیموں میں ایسے رد و بدل کے ساتھ جو مقامی سرکاروں کے لیے مناسب اور مختلف علاقوں کے مخصوص حالات کے موافق ہوں ابتدائی تعلیم کے ذریعہ حکومت کے ۲۰ فنروں کے لیے ۱۰۰ کروڑ روپے سے فراہم ہونے چاہئیں...

جہاں تک ان وسائل کا تعلق ہے جہاں سے ابتدائی تعلیم کے لیے سرمایہ آئے گا تعلیم سے تعلق حکام نے مختلف موقعوں پر تجویز کیا ہے کہ رضا کارانہ مقامی امداد میں جو مشکلات درپیش ہوئیں ان سے بچنے کے لیے ایک تعلیمی ٹیکس لگنا چاہیے جس سے سارے ملک کے اسکولوں کے اخراجات نکلے جانے چاہئیں اور ان حکام کے نزدیک حین کا خیال ہے کہ ہندوستان ابھی تک ایسے اقدام کے لیے تیار نہیں ہے دوسرے انتظامات محض عارضی اور وقتی ہیں اور یہ اس کمی کو مستقل طور پر دور کرنے کے لیے لازمی ٹیکس کی وصولیابی کو واقعی ایک مؤثر قدم سمجھتے ہیں۔

غالباً ۱۸۵۲ء اور ۱۸۵۹ء کی دستاویزوں کی سفارشات کی توضیح جو ابتدائی تعلیم کے موضوع پر ایک دوسرے کی تردید کرتی ہیں اور بعد کو ۱۸۷۰ء میں اٹھنے والے تنازعات کا سراغ

انگلستان کے ہم عصر تنازعات سے لگایا جاسکتا ہے۔ اس زمانے میں انگلستان میں ابتدائی تعلیم کا انتظام زیادہ تر ایسے فرقہ وارانہ اسکول کرتے تھے جنہیں کسی حد تک پارلیمانی امداد بھی ملتی تھی مگر ابتدائی تعلیم کے مستقبل کے بارے میں رایوں میں بڑا زبردست اختلاف تھا۔ ایک گروہ کا خیال تھا کہ رضا کارانہ کوششیں جن کا مطلب زیادہ تر فرقہ وارانہ اسکولوں سے تھا ابتدائی تعلیم کے فروغ کا بہترین ذریعہ ہیں اور پارلیمنٹ کو ان رضا کارانہ اسکولوں کی مالی امداد کرنے کے علاوہ کچھ اور نہیں کرنا چاہیے اس دوسرے گروہ کی ریاستی اسکولوں میں مختلف فرقوں کو اپنے اپنے اصولوں کی تعلیم دینے کی آزادی نہ ہوگی، اس گروہ نے تعلیم میں ریاستی نظام شروع کرنے کی تمام کوششوں کی مخالفت کی دوسری طرف مخالف گروہ کا یہ نقطہ نظر تھا کہ رضا کارانہ اسکولوں کا انتظام خراب ہے اور یہ رضا کارانہ ایجنسیاں بنیادی خرابیوں کو اپنی سرگرمیوں کے پردے میں چھپائے ہیں۔ یہ رضا کارانہ اسکول تمام بچوں کو اسکول نہیں لاسکے اور عام تعلیم محض رضا کارانہ ایجنسیوں کی مدد سے حاصل نہیں ہو سکی۔ اس گروہ نے تعلیم کے لیے مقامی ٹیکسوں کے نفاذ اور عوام کے نمائندوں پر مشتمل ایڈ ہاک جماعتوں کے انتظام میں چلنے والے پبلک اسکولوں کا ایک نظام بنانے کی سفارش کی۔ رائے عامہ کے دونوں گروہوں کی یکسوئی ۱۸۴۶ء سے ۱۸۷۰ء کی درمیانی مدت میں انگلستان کی ابتدائی تعلیم پر غالب رہی اور ۱۸۷۰ء کے ایجوکیشن ایکٹ نے اسے جزوی طور پر ختم کیا۔ اس ایکٹ نے چند مخصوص حالات میں حکومت کو اسکول بورڈ بنانے کا اختیار دیا جو پبلک اسکول قائم کرے اور انہیں چلانے اور پانچ سے تیرہ برس تک کے بچوں کو اسکول میں داخل ہونے پر مجبور کرنے کے لیے مقامی ٹیکس وصول کرے۔ ہندوستانی تعلیمی پالیسی پر اس کش مکش کا اثر پرانا ناگزیر تھا۔ اسی لیے یہ خیال گزرتا ہے کہ ۱۸۵۴ء اور ۱۸۵۹ء کی دستاویزوں کی سفارشات دراصل انگلستان کے ان ہی تنازعات کا نتیجہ تھیں نہ کہ ہندوستان کے اپنے تجربات یا حالات کے مطابق کسی مناسب طریقہ کار کے غائر مطالعے کا حاصل۔

## ۱۶۔ ۱۸۸۲ء - ۱۸۵۹ء کے واقعات

اس دستاویز نے قدرتی طور پر ہندوستان میں جہاں ابھی دوائے عامہ کوئی واضح شکل اختیار نہیں کر سکی تھی، کچھ اختلافات پیدا کر دیے۔ اگرچہ بہت سے لوگوں نے ۱۸۵۴ء کی دستاویز کی سفارشات کی پابندی کو ترجیح دی تو دوسروں نے ۱۸۵۹ء کی دستاویز کی رہنمائی کو قبول کرنے کا فیصلہ کیا

وائے کا اختلاط خاص طور پر زمین کتنوں پر تھا۔ پہلا دیسی اسکولوں کی طرف روٹا، دوسرا مقامی ٹیکسوں کی وصولیابی اور تیسرا ابتدائی تعلیم کے لیے حکومت کے خزانے سے گرانٹ ان ایڈ پائے کا مطالبہ۔ یہاں ان طویل طویل بحثوں میں جانے کی ضرورت نہیں ہے جو بعد کو ہوتے رہے خاص طور پر اس لیے کہ ہر صوبے کو اپنا اپنا لاٹو عمل تبدیل کرنے کا اختیار تھا اور ہر ملک کو اپنا اپنا ہی کوئی نہیں تھے لیکن ۱۸۵۹ء کی دستاویز اور ۱۸۸۲ء میں انڈین ایجوکیشن کمیشن کے تقریر تک کے خاص خاص واقعات کا مندرجہ ذیل بیان کمیشن کی سفارشات کی علت غائی کو سمجھنے میں بڑی حد تک مدد کرے گا۔

(الف) دیسی مدرسے ۱۔ ۱۸۵۹ء کی دستاویز نے ابتدائی تعلیم کے فروغ کی بجائے منتخب کرنے کے سلسلے میں شدید جھگڑا کھڑا کر دیا۔ کچھ لوگوں کا کہنا تھا کہ دیسی اسکولوں کو اس بجائے کی حیثیت سے بچھڑا لینا چاہیے لیکن اگر ضروری ہو تو حکومت بھی کچھ اسکول نمونے کے طور پر چلا سکتی ہے۔ دوسرے تھے جن کا خیال تھا کہ ابتدائی تعلیم کا فروغ جتنے وسیع پہلے پر ہو سکے براہ راست حکومت کے کنٹرول میں چلے جائے اسکولوں کے ذریعے ہونا چاہیے۔ کچھ ایسے بھی تھے جو ان دونوں انتہا پسند نظریوں کے درمیان مصالحت کو پسند کرتے تھے بہر حال آخر کار ہر صوبے کو خود اپنے اپنے راستے پر آگے بڑھنے کی اجازت دے دی گئی۔ صوبائی ترقیوں کے مندرجہ ذیل تذکرے سے یہ معلوم ہو جائے گا کہ ذہن نظر ڈالنے میں ہر صوبے میں دیسی اسکولوں نے کتنی ترقی کی۔

(۱) مدرسے : عوام میں ابتدائی تعلیم کی اشاعت کے فرض کی طرف سے حکومت نے ۱۸۶۸ء تک بے توجہی برتی۔ اسی سال حکومت نے اپنے تعلیمی کوڈ پر نظر ثانی کی اور ابتدائی مدرسوں کے نتائج کے مطابق ادائیگی کا طریقہ شروع کیا۔ مدراس میں زیادہ تر نجی کوششوں پر بھروسہ کرنے اور ان کوششوں کی عدم موجودگی کی صورت میں ڈیپارٹمنٹل اسکول کھولنے کی پالیسی اپنائی گئی تھی۔ ۱۸۸۱-۸۲ء میں ۱۲۲۲۳ امدادی اسکولوں (۳۱۳۶۶۸ طالب علم) کے مقابلے میں ڈیپارٹمنٹل کے صرف ۱۲۶۳ (۲۶۹۷۵ طالب علم) اسکول تھے۔ اس کے ساتھ ہی غیر امدادی دیسی اسکولوں کی تعداد جن سے ڈیپارٹمنٹ واقف تھا ۲۸۲۸ تھی اور ان میں ۵۴۰۶۴ طالب علم تھے۔

(۲) بمبئی : بمبئی میں ایجوکیشن ڈیپارٹمنٹ نے ابتدائی تعلیم کے فروغ کے لیے محض اپنے اسکولوں پر بھروسہ کیا۔ اسی لیے دیسی اسکول شروع ہی سے بے توجہی کا شکار رہے۔ ۱۸۷۰ء (پہلے) قبل دیسی اسکولوں کی امداد کرنے کی شاید ہی کوشش ہوئی ہو۔ اسی سال Mr. Peile

نے جو اس وقت ڈائریکٹر آف پبلک انٹرکشن تھے، دیسی اسکولوں کی مدد کے لیے کچھ مخصوص قاعدے مرتب کیے۔ مگر حقیقی امداد جو دی گئی اس کی وسعت کا اندازہ اس حقیقت سے لگایا جاسکتا ہے کہ ۱۸۸۱-۸۲ میں صرف ۷۳ اسکول ایسے تھے جنہیں امداد ملتی تھی جب کہ ڈیپارٹمنٹ ۳۹۵۴ دیسی اسکولوں کے وجود سے واقف تھا جن میں ۷۸۲۵ طالب علم تعلیم حاصل کر رہے تھے۔  
(iii) بنگال: دوسری طرف بنگال میں ابتدائی تعلیم کا سارا نظام دیسی اسکولوں کی بنیاد پر بنا تھا۔ ۱۸۸۱-۸۲ کے مندرجہ ذیل اعداد و شمار خود اس بات کا ثبوت ہیں۔

۱۔ ڈیپارٹمنٹل اسکولوں کی تعداد	۲۸
۲۔ ڈیپارٹمنٹل اسکولوں میں طالب علموں کی تعداد	۹۱۶
۳۔ امدادی اسکولوں کی تعداد	۷۴۲۷۴
۴۔ امدادی اسکولوں میں طالب علموں کی تعداد	۸۳۵۴۳۵
۵۔ غیر امدادی دیسی اسکولوں کی تعداد جن سے ڈیپارٹمنٹ واقف تھا	۳۲۶۵
۶۔ مذکورہ اسکولوں میں طالب علموں کی تعداد	۴۹۲۳۸
۷۔ وہ امدادی اسکول جن کا معائنہ ہوتا تھا	۴۳۷۶
۸۔ مذکورہ اسکولوں میں طالب علموں کی تعداد	۶۲۰۳۸

ان اسکولوں کو ملنے والی امداد کی کمی اُس نظام کی بڑی خرابی تھی جو ۱۸۸۱-۸۲ء میں محض گیارہ روپے فی اسکول تھی

ان تین صوبوں کے دیسی اسکولوں کی تاریخ تفصیل کے ساتھ اس لیے دی ہے کہ باقی دوسرے صوبوں نے تھوڑے بہت رد و بدل کے ساتھ ان ہی میں سے کسی ایک کو نمونے کے طور پر اپنے سامنے رکھا تھا۔ بمبئی کی طرح شمال مغربی صوبے نے بھی حلقہ بندی اسکولوں پر جن کا ذکر پہلے کیا جا چکا ہے، انحصار کیا اور دیسی اسکولوں کو شامل کرنے کی کوئی کوشش نہیں کی۔ ۱۸۸۱-۸۲ء کی ایک تحقیق سے معلوم ہوتا ہے کہ اس صوبے میں ۶۱۶۳۴ طالب علموں کے لیے ۶۷۱۲ غیر امدادی دیسی اسکول موجود تھے۔ لیکن امدادی پرائمری اسکولوں کی تعداد اس سال صرف ۲۴۳ تھی جن میں ۱۵۱۰۹ طالب علم پڑھتے تھے۔ کراچ نے بھی بمبئی کی پیروی کی اور ڈیپارٹمنٹ نے



براہِ راست ابتدائی اسکول چلائے اور نجی تنظیموں کو بڑھاوا دینے یا دیسی اسکولوں کو اپنی تعلیمی تنظیم میں شامل کرنے کی کوئی کوشش نہیں کی۔ پنجاب نے شمال مغربی صوبے کی نقل کی ۸۲-۱۸۸۱ میں پنجاب میں امدادی ابتدائی اسکولوں کی تعداد صرف ۲۷۸ اور طالب علموں کی تعداد ۱۴۶۱۶ تھی جب کہ ایک انکوائری نے یہ بتایا کہ صوبے میں ۱۳۵۳۸۴ طالب علموں کے لیے ۱۳۱۰۹ دیسی اسکول موجود تھے۔ سنٹرل پرائس نے بنگال کی مثال کو سامنے رکھا اور بڑی سرگرمی کے ساتھ دیسی اسکولوں کی ہمت افزائی کی۔ مگر چون کہ صوبے میں دیسی اسکولوں کا کوئی مضبوط نظام موجود نہیں تھا اس لیے اسے بہت سے ڈیپارٹمنٹل اسکول کھولنے پڑے۔ ۸۲-۱۸۸۱ میں صوبے میں ڈیپارٹمنٹل اسکول ۸۹۴ تھے جن میں پڑھنے والے طالب علموں کی تعداد ۵۵۷۴۵ تھی اور ۱۸۷۸۷ طالب علموں کے لیے ۳۶۸ امدادی اسکول تھے۔ برار نے بمبئی جیسی پالیسی کو اپنایا۔ عام طور پر ڈیپارٹمنٹل اسکولوں پر انحصار کیا مگر اس نے دیسی اسکولوں کے فروغ کی نسبتاً زیادہ کوشش کی۔ ۸۲-۱۸۸۱ میں یہاں ۲۷۸۴۴ طالب علموں پر مشتمل ۴۶۷ ڈیپارٹمنٹل اسکول ۴۲۱۲۰ طالب علموں پر مشتمل ۲۰۹ امدادی اسکول اور ۲۶۷۷۲ طالب علموں پر مشتمل ۲۰۷ فیر امدادی اسکول تھے۔ ۱۸۷۴ تک آسام بنگال ہی کا ایک حصہ تھا اس لیے اس کا ابتدائی تعلیم کا نظام دیسی اسکولوں ہی کی بنیاد پر قائم ہوا۔ ۸۲-۱۸۸۱ میں آسام میں صرف ۷ گورنمنٹ اسکول تھے جن میں ۱۷۸ طالب علم پڑھتے تھے امدادی اسکولوں کی تعداد ۱۲۵۶ تھی جن میں پڑھنے والوں کی تعداد ۳۵۶۴۳ تھی اور ۹۷۳۳ طالب علموں کے لیے ۴۹۷ دیسی اسکول تھے۔

(ب) مالیات : اب ہم تنازعے کے دوسرے نکتے یعنی ابتدائی اسکولوں کی آمدنی کے ذریعوں اور طریقوں کی طرف رجوع کرتے ہیں۔

۱۸۵۹ کی دستاویز نے تعلیم عام کے اخراجات کو پورا کرنے کے لیے مقامی ٹیکس لگانے کی سفارش کی تھی۔ حکومت ہند نے اس خیال میں تھوڑی سی ترمیم کر دی۔ اس کی رائے تھی کہ مقامی ٹیکس صرف تعلیم ہی کے لیے نہیں بلکہ تمام مقامی فائدوں والے کاموں کے لیے لگنا چاہیے۔ چنانچہ حکومت کی رائے کے مطابق تقریباً تمام صوبوں میں تعلیم کے ساتھ ساتھ بہت سے مقامی اخراجات کے لیے ٹیکس لگا دیے گئے۔ دیہی علاقوں میں زرعی لگان کی بنیاد پر مقامی ٹیکسوں کی شرح مقرر کرنے میں آسانی تھی اس لیے دیہی علاقوں میں مقامی ٹیکسوں نے زمین کے لگان پر ٹیکس کی صورت اختیار کر لی۔ سوائے بنگال کے کہ جہاں لارڈ کارلوائس کے شروع کیے ہوئے ہوزرعی لگان کا استراری ہندوستان

رکاوٹ بن گیا۔ شہری علاقوں میں مقامی ٹیکس عام طور پر مکانات پر عاید ہوتا تھا اور یونیورسٹیوں کے ذریعے وصول کیا جاتا تھا۔ یونیورسٹیاں اس زمانے میں عام صوبوں میں قائم ہو گئی تھیں۔ زرعی لگان پر یہ ٹیکس عام طور پر سڑکوں کی تعمیر اور اسکولوں پر خرچ کرنے کے لیے تھا۔ حالانکہ یونیورسٹیوں کے بہت سے دوسرے فرائض بھی تھے جن میں پولیس کا خرچہ تک شامل تھا۔

تعلیم کے لیے مقامی ٹیکسوں کا نفاذ ۱۸۶۱ء - ۱۸۶۱ء کے دس برسوں میں سوائے بنگال کے تمام صوبوں میں ہو گیا تھا۔ شمالی مغربی صوبے میں تعلیم کے لیے زرعی لگان پر ایک فی صدی ٹیکس وصول کیے جانے کا تذکرہ پہلے بھی ہو چکا ہے۔ اس صوبے میں ۱۸۵۶ء - ۱۸۵۶ء ہی سے زرعی لگان پر ایک فی صدی ٹیکس وصول کیا جانے لگا تھا جب کہ اس زمانے میں بہت سی جگہوں پر ایسا کوئی ٹیکس نافذ نہیں ہوا تھا۔ ۱۸۶۱ء میں ایک فی صدی ٹیکس کی تحصیل عام ہو گئی۔ صوبہ اودھ نے ۱۸۶۱ء میں زرعی لگان پر ڈھائی فی صدی ٹیکس لگایا اور اس میں سے ایک فی صدی تعلیم کے لیے مخصوص کر دیا۔ سنٹرل پراونس نے شمالی مغربی صوبے کی پیروی کی اور ۱۸۶۳ء - ۱۸۶۳ء میں ایک فی صدی ٹیکس وصول کیا۔ دو سال بعد اس ٹیکس کی شرح بڑھا کر دو فی صدی کر دی گئی کیوں کہ ایک فی صدی کی رقم ضرورتوں کی تکمیل کے لیے ناکافی تھی۔ بسنی نے ۱۸۶۹ء میں زرعی لگان کے ہر روپے پر ایک آنے کی شرح سے (سوا چھ فی صدی) ٹیکس لگایا اور ۱۸۶۹ء کے بسنی لوکل فنڈس ایکٹ کی رو سے اس کی تحصیل عام کر دی۔ ٹیکس کی ایک تہائی رقم تعلیم کے لیے مخصوص کی گئی۔ اسی طرح کا ایک ٹیکس ۱۸۶۵ء میں سندھ میں نافذ کیا گیا۔ لیکن اس میں سے صرف نصف رقم مقامی مقاصد کے لیے دی جاتی تھی۔ باقی آدھی رقم نہروں کی صفائی اور پبلک عمارتوں کی مرمت جیسی مقامی ضرورتوں پر اپنے کیے ہوئے اخراجات کو پورا کرنے کے لیے خود حکومت اپنے پاس رکھ لیتی تھی۔ برار نے ۱۸۶۷ء فی صدی ٹیکس لگایا اور اس کا پانچواں حصہ تعلیم کے لیے مخصوص کیا۔ مدراہس نے ۱۸۷۱ء میں ایک لوکل فنڈس ایکٹ پاس کیا اور زرعی لگان پر ایک ٹیکس عاید کیا جس کی شرح ایک آنے سے زیادہ نہیں ہو سکتی تھی۔ مگر اس نے تعلیم پر خرچ کرنے کے لیے رقم کا کوئی حصہ مخصوص نہیں کیا۔ آسام میں ۱۸۷۹ء میں ایک مقامی ٹیکس شروع کیا گیا لیکن بنگال میں ۱۸۸۲ء تک بھی زرعی لگان پر کوئی ٹیکس نہیں لگایا گیا۔

۱۔ بجو کیشن ڈیپارٹمنٹس نے ان مقامی فنڈ ٹیکسوں کی تفصیل کو بڑی گرم جوشی سے خوش آمدید کہا۔ تعلیمی اداروں کا مطالبہ بڑھ رہا تھا اور تعلیم پر اخراجات زیادہ ہوتے جا رہے تھے اس زمانے میں ہر زاویہ پر حکومت ہند کی منظوری ضروری تھی اور اس لیے تعلیم کے لیے کوئی مزید رقم حاصل

کرنا انتہائی دشوار تھا۔ ایسی صورت میں لوکل فنڈ ٹیکس کی حیثیت نعمت غیر مترقبہ کی تھی۔ دوسری طرف مختلف صوبوں کے میونسپل ایکٹوں سے ایسے خوش گوار نتائج نہیں نکلے اس ناکامی کا اصل سبب ایسی کسی قانونی دفعہ یا قرار داد کا نہ ہونا تھا جس کی رو سے میونسپلیٹیوں کی کل آمدنی کا ایک مقررہ حصہ تعلیم پر خرچ کرنا لازمی ہوتا۔ قانون نے میونسپلیٹیوں کو تعلیم پر خرچ کرنے کی اجازت تو دے دی مگر ایسا کرنے کا پابند نہیں کیا۔ اس لیے میونسپلیٹیوں نے تعلیمی کاموں میں اتنا حصہ نہیں یا جتنا کہ انہیں لینا چاہیے تھا۔ میونسپلیٹیوں نے عام طور پر تعلیم کی طرف کتنی کم توجہ کی اس کا اندازہ انڈین ایجوکیشن کمیشن کے دیے ہوئے مندرجہ ذیل اعداد و شمار سے لگایا جاسکتا ہے۔

### صوبہ میونسپلیٹیوں کی کل آمدنی میں سے تعلیم پر فی صدی خرچ

صوبہ	میونسپلیٹیوں کی کل آمدنی میں سے تعلیم پر فی صدی خرچ
مدرا سس	۲۶.۰۹
بمبئی	۱۶.۱۷
بنگال	۰.۶۲۸
شمال مغربی صوبہ اور اودھ	۱۶.۴۷
پنجاب	۵۶.۲۹
سنٹرل پراونس	۳۶.۰۱
آسام	۰.۶۲۹
برار	۱۶.۳۲

مندرجہ بالا اعداد و شمار کے برخلاف زیادہ تر نئے اسکول شہروں میں قائم ہو رہے تھے کیوں کہ یہی جگہیں تھیں جہاں عوامی بیداری موجود تھی۔ چونکہ میونسپلیٹیاں تعلیمی کاموں میں کچھ بہت حصہ نہیں لیتی تھیں اس لیے ان اسکولوں کی مدد کے لیے روپیہ شہری علاقوں میں جمع کیے ہوئے ٹیکسوں سے نہیں بلکہ گاؤں میں وصول کیے ہوئے مقامی ٹیکسوں سے آتا تھا۔ یہ خرابی سب سے زیادہ بمبئی میں محسوس ہوئی تھی۔ تعلیم کے لیے ضلع اور میونسپلٹی دونوں کے مقامی فنڈس کے ساتھ تحصیل اور انتظام کے بہت سے پیچیدہ مسائل وابستہ تھے۔ ان سب کی تفصیلات میر جانا اس کتاب کے دائرہ عمل سے باہر کی بات ہے۔ مگر ابتدائی تعلیم کی آمدنی اور خرچ کے نظام

کا مندرجہ ذیل تجزیہ انڈین ایجوکیشن کمیشن کی سفارشات کو سمجھنے میں معاون ہوگا۔

(i) بیٹی اور اس میں مقامی فنڈ ٹیکس کے تمام امور پر خرچ کرنے کے لیے پودے طور پر اپنے دائرہ اختیار لوکل بورڈوں کے ہاتھ میں تھے۔ مگر شمالی ہند کے صوبوں میں لوکل فنڈ ٹیکسوں میں سے نچھٹا کی روک تھام اور مزایع آب پاشی کی توسیع کے کاموں کے لیے رقم لی جاسکتی تھی۔

(ii) بیٹی اور مدراس میں لوکل فنڈ ٹیکس کی آمدنی کو صوبائی حکومت کے محصولات سے الگ فنڈ یعنی چندہ سمجھا جاتا تھا۔ اس لیے اگر کسی سال میں کوئی رقم بچتی تھی تو اسے بورڈ آنے والے برسوں میں استعمال کر سکتا تھا۔ مگر شمالی صوبوں میں اس مقامی فنڈ کو حکومت کا ایسا مالیہ سمجھا جاتا تھا جسے مقامی اخراجات کے لیے بورڈ کے ہاتھوں میں دے دیا گیا ہو۔ اسی لیے اگر کچھ رقم خرچ ہونے سے بچ جاتی تھی تو وہ صوبائی حکومت کے کھاتے میں چلی جاتی تھی۔

(iii) بیٹی کے ہر ضلع میں ایک ضلع تعلیمی فنڈ تھا جس میں حکومت کی آمدنی کے علاوہ مقامی فنڈ کی آمدنی کا قیصر حقہ اور ضلع کی یونسپلٹیوں کا چندہ وغیرہ شامل ہوتا تھا۔ یہ بہت مفید نظام تھا جس میں اس بات کی ضمانت تھی کہ جو رقم تعلیم کے لیے مخصوص ہو وہ صرف تعلیم ہی پر خرچ ہو۔ اس نظام کے تحت سال کی بچی ہوئی رقم اگلے برسوں میں تعلیمی کاموں پر خرچ کرنے کے لیے موجود رہتی تھی اور اسے لوکل بورڈوں کے دوسرے کاموں کے لیے منتقل نہیں کیا جاسکتا تھا۔

(iv) بیٹی میں لوکل فنڈ ٹیکس کا ایک قطعی حقہ یعنی ایک تہائی تعلیم کے لیے مخصوص تھا مگر مدراس میں یہ متعین نہیں کیا گیا تھا جس کا نتیجہ یہ تھا کہ تعلیم کو جتنا ملنا چاہیے اس کے مقابلے میں مقامی فنڈ کی آمدنی کا بہت تھوڑا حصہ ملتا تھا۔

(v) لوکل فنڈ کو کس کام پر صرف کیا جائے وہ بھی ایک نزاعی مسئلہ تھا۔ کچھ کا کہنا تھا کہ یہ اعلیٰ تعلیم میں لگائے جاسکتے ہیں اور لگائے جانے چاہئیں۔ دوسرے لوگوں کے خیال میں لوکل فنڈ پر عوام کی ابتدائی تعلیم کا سب سے پہلا حق تھا۔

کتنا علاوہ ابتدائی تعلیم کے لیے ایک مناسب اکائی (یونٹ) بن سکتا ہے اس پر بھی اختلاف تھا۔ بعض لوگ سمجھتے تھے کہ ایک چھوٹی اکائی میں مکمل مقامی واقفیت اور مقامی دل چسپی ہوتی ہے اور کردگی کا باعث ہوتی ہے۔ دوسرے لوگ ضلع جیسی بڑی اکائی کو ترجیح دیتے تھے۔ مختلف دہوں میں عملی صورت بھی مختلف تھی اور ۱۸۸۲ء میں کشمکش بدستور موجود تھی۔

(vi) غالباً سب سے شدید نزاعی مسئلہ اس گرانٹ کا تھا جو تعلیم کے لیے وقف

مقامی فنڈ کی مدد کے لیے حکومت کو دینی تھی۔ ایک نظریہ یہ تھا کہ لوکل فنڈ ٹیکس بالکل لوگوں کے چننے کی طرح تھا اور اس لیے اسے حکومت سے گرانٹ ان ایڈ وصول کرنے کا حق تھا۔ دوسرے نقطہ نظر والے افراد یہ سمجھتے تھے کہ لوکل فنڈ ٹیکس حقیقتاً ایک ٹیکس تھا اور اس لیے اسے حکومت سے گرانٹ ان ایڈ لینے کا کوئی حق نہیں تھا۔ خود حکومت ہند کے احکامات متضاد تھے۔ بسا اوقات یہ نقطہ نظر بھی کار فرما رہا کہ تعلیم عامہ حکومت کے لیے پر حق رکھتی ہے کیوں کہ ۱۸۵۴ء کی دستاویز نے یہ بات طے کی تھی کہ حکومت کی کوششیں ان عوام کی تعلیم پر صرف ہونی چاہئیں جو بغیر امداد کے خود اپنے طور پر کسی مناسب تعلیم کے حاصل کرنے سے محروم ہیں۔ کبھی کبھی یہ نظریہ بھی پیش کیا گیا کہ "عوام کو تعلیم دینے کی ذمہ داری حکومت نے کبھی نہیں لی اور عوام کی تعلیم کو مقامی فنڈ سے مدد ملنی چاہیے۔ مگر ۱۸۷۱ء میں یہ قطعی طور پر طے کر دیا گیا کہ لوکل فنڈ میں حکومت کی گرانٹ (امداد) کو کل اخراجات کے ایک تہائی سے بڑھنا نہیں چاہیے (ج) استادوں کی تنہا کی توثیق: ۱۸۵۹ء کی دستاویز نے یہ اظہار کیا کہ "ایسا لگتا ہے کہ استادوں کے تربیتی اسکولوں کا کام اس منزل تک نہیں پہنچا جس منزل تک کورٹ آف ڈائریکٹرز نے سوچا تھا" سکریٹری آف اسٹیٹ کی اس تادیب نے قدرتی طور پر استادوں کی تربیت کو کوششوں کو بڑھوایا اور ۱۸۸۲ء تک ہر صوبے نے ابتدائی مدرسوں کے اساتذہ کے لیے متعدد تربیتی ادارے قائم کر دیے۔

بیمیت مجموعی سارے ہندوستان میں ۱۸۸۱-۸۲ میں چار لاکھ کے صرفے سے ۱۰۶ نادرل اسکول چل رہے تھے جن میں ابتدائی مدرسوں کے ۳۸۸۶ استاد تعلیم حاصل کر رہے تھے۔

(د) توسیع: ابتدائی تعلیم کی توسیع کا انحصار دو باتوں پر ہے۔ ایک تو فنڈ کی مقدار پر اور دوسرے کام کرنے والی ایجنسی کے اخراجات پر۔ پہلے جائزے سے یہ بات ہوتی ہے کہ مختلف صوبوں کے تعلیمی نظام ان دونوں باتوں میں ایک دوسرے سے بہت مختلف تھے اور اسی لیے ابتدائی تعلیم کی توسیع میں بھی ہمیں بہت فرق نظر آتا ہے۔ مثال کے طور پر بنگال میں لوکل فنڈ ٹیکس نافذ نہیں کیا گیا تھا مگر حکومت کی بڑی امداد اور دیسی مدرسوں کی ایجنسی



کو اپنانے کی وجہ سے صوبہ میں اچھی خاصی توسیع و ترقی ہو گئی۔ دوسری طرف بمبئی میں تعلیم کے لیے فنڈس سے زیادہ تھے مگر محض ڈیپارٹمنٹل اسکولوں کی نسبتاً زیادہ مصارف والی ایجنسی پر بروما کرنے کی وجہ سے توسیع اتنی زیادہ نہیں ہوئی جتنی کہ دوسری صورت میں ہو سکتی تھی۔ پنجاب میں اگرچہ فنڈ کم تھے مگر ڈیپارٹمنٹل ایجنسی کو اپنایا گیا۔ نتیجہ یہ ہوا کہ مذکورہ دونوں صوبوں کے مقابلے میں ابتدائی تعلیم کی توسیع بہت کم رہی۔ کمیشن کی رپورٹ کا مندرجہ ذیل اقتباس صورت حال کی بہت اچھی تصویر پیش کرتا ہے۔ اس وقت ہندوستان کی انتہائی تعلیمی پس ماندگی کا صحیح اندازہ اس بات کو ملحوظ رکھنے سے ہو گا کہ اقتباس میں فی صد کا حساب تمام تعلیمی اداروں کے ۲۶۲۳۹۷۸ طالب علموں پر نکالا گیا ہے نہ کہ صرف ابتدائی مدرسوں میں پڑھنے والے ۲۰۶۱۵۴۱ طالب علموں پر۔

ہماری انکوائری جس علاقے تک محدود ہے وہ ۸۵۹۸۴۴ مربع میل علاقے ۵۵۲۳۷۹ گاؤں اور قصبوں اور ۲۰۲۶۰۴۰۸۰ افراد پر مشتمل ہے ۸۲-۱۸۸۱ میں وہاں صرف ۱۱۲۲۱۸ اسکول تھے اور ان میں تعلیم حاصل کرنے والے ہندوستانی بچوں یا بڑوں کی تعداد ۲۶۲۳۹۷۸ تھی۔ اسکول جانے والی عمر کے بچوں کی کل آبادی سے طالب علموں اور طالبات کی نسبت کا حساب (جو دوسرے باب میں سہ بیان کیے گئے اصولوں کے مطابق نکالا گیا ہے) مندرجہ ذیل ہے:-

صوبہ	فی صد مرد	فی صد عورتیں
مدرا س	۱۷۶۷۸	۱۶۴۸
بمبئی { برطانوی اضلاع دیسی ریاستیں	۲۴۶۹۶	۱۶۸۵
	۱۷۶۸۵	۰۶۹۲
بنگال	۲۰۶۸۲	۰۶۸۰
شمال مغربی صوبے اور اودھ	۸۶۲۵	۰۶۲۸
پنجاب	۱۲۶۱۱	۰۶۷۲

۱۔ کل آبادی پر ۱۵ فی صدی کے حساب سے

۰۶۴۴	۱۰۶۴۹	سٹرل پرائونس
۰۶۴۶	۱۴۶۶۱	آسام
۰۶۸۶	۲۲۶۴۴	کڑگ
۰۶۲۲	۱۷۶۱۰	حیدرآباد
۰۶۸۴	۱۶۶۲۸	میزان ہندوستان کے لیے

یوریشین اور یورپین لوگوں کے لیے جو اسکول تھے ان میں پڑھنے والوں اور پیٹھ ومانہ اور ٹیکنیکل تعلیم کے فیر وابستہ اداروں کے طالب علموں کو مندرجہ بالا اعداد و شمار میں شامل نہیں کیا گیا ہے۔ ان میں وہ تمام ادارے شامل ہیں جن سے ۸۲-۱۸۸۱ء میں ڈیپارٹمنٹ واقف تھا۔ ہندوستان کی سب سے زیادہ ترقی یافتہ ریاست اپنے اسکول جانے والی عمر کے بچوں کے ۷۵ فی صدی اور بچوں کے ۹۸ فی صدی حصے کو اسکول نہیں بھیج سکتی ہے جب کہ ایک حصے میں جس کے مردوزن دونوں کی کل آبادی چلکروڑ چالیس لاکھ سے زیادہ ہے تقریباً ۹۲ فی صدی لڑکے جہالت میں ہی بڑھ رہے ہیں اور عورتوں کی تعلیم کی بیشکل کچھ شروعات ہوئی ہے۔ مردم شماری کے اعداد و شمار بڑی قطعیت کے ساتھ یہ بات بھی واضح کر دیتے ہیں کہ ہندوستان میں تعلیم کو قومی بہانے پر عام کرنے میں ابھی کتنا اور کام باقی ہے۔ اجیر اور ان نو صوبوں میں جن کا ذکر ہماری رپورٹ میں کیا گیا ہے ان میں مردوں کی آبادی دس کروڑ اسی لاکھ سے بھی زیادہ ہے اور جن میں سے نو کروڑ اور پونے چالیس لاکھ بالکل ان پڑھ لوگ ہیں اور عورتوں کی کل آبادی میں سے جو تقریباً ۹,۹۷,۰۰۰,۰۰۰ ہے ایسی عورتوں کی تعداد جو نہ تو لکھ سکتی ہیں اور نہ پڑھ سکتی ہیں ۹۹۵,۰۰۰,۰۰۰ سے کم نہ ہوگی۔

## ۱۷۔ انڈین ایجوکیشن کمیشن

۱۸۵۴ء سے ۱۸۸۲ء تک ابتدائی تعلیم کی ترقی کی سست رفتاری دیکھ کر قدرتی طور پر حکومت نے انڈین ایجوکیشن کمیشن کو ہدایت کی کہ وہ ابتدائی تعلیم کی طرف خصوصی توجہ کرے۔ اسی لیے ابتدائی تعلیم کا موضوع انڈین ایجوکیشن کمیشن کی رپورٹ میں بڑے نمایاں طور پر آیا ہے اور اس کی کچھ بہت اہم سفارشات عوام میں ابتدائی تعلیم کی اشاعت و فروغ سے متعلق ہیں۔ انہیں بڑی آسانی کے ساتھ مندرجہ ذیل چھ عنوانات کے تحت تقسیم کیا جاسکتا ہے۔

(الف) پالیسی

(ب) قوانین اور انتظامیہ

(ج) دیسی مدرسوں کی ہمت افزائی

(د) انتظام مدرسہ

(ه) استادوں کی تربیت

(و) مالیات

(الف) پالیسی: ابتدائی تعلیم کے سلسلے میں حکومت کی کیا پالیسی ہو اس کے بارے میں کمیشن نے سفارشات کی کہ:

(i) ابتدائی تعلیم کو عوام کی ایسی تعلیم سمجھا جانا چاہیے جس میں دیسی زبانوں کے ایسے مضامین کی تعلیم ہوگی جو انہیں زندگی کے مختلف شعبوں کے لیے اہل بنائیں گے۔ یہ ضروری نہیں ہے کہ اسے یونیورسٹی کی اعلیٰ تعلیم کی طرف لے جانے والی تعلیم کا ایک حصہ سمجھا جائے۔

(ii) اگرچہ تعلیم کی ہر شاخ حکومت کی مریاد سرپرستی کے مطالبے میں حق بجانب ہوگی لیکن ملک کے موجودہ حالات کے پیش نظر اس بات کا اعلان کر دینا مناسب معلوم ہوتا ہے کہ عوام کی ابتدائی تعلیم، اس کا انتظام، اس کی اشاعت اور ترقی یہ سب باتیں اس تعلیمی نظام کا ایک حصہ ہوں گی جس کی طرف اب حکومت کی کوششوں کا رخ زیادہ بڑے پیمانے پر اور زیادہ زور شور کے ساتھ ہونا چاہیے۔

(iii) لارڈ ہارڈنگ کے ریزولوشن مورخہ ۱۱ اکتوبر ۱۸۴۴ء میں جو اصول طے ہوا تھا اس کی دوبارہ توثیق کرنی چاہیے۔ بعض چھوٹی چھوٹی اور معمولی سرکاری نوکریوں کے لیے لوگوں کے انتخاب میں ترجیح ہمیشہ ان امیدواروں کو دی جانی چاہیے جو پڑھ اور لکھ سکتے ہوں۔

(iv) ابتدائی تعلیم کو خاص طور پر پس ماندہ ضلعوں تک، خصوصاً ان علاقوں میں جہاں آدمی واسی بستے ہیں پھیلانا چاہیے۔ وہاں اسکول بورڈ قائم ہونے تک یہ کام ڈیپارٹمنٹ کے ذریعے یا ان لوگوں کے ذریعے جو اسکول قائم کرنا اور چلانا چاہتے ہیں، وافر گرانٹ ان ایڈرسے کرنا چاہیے۔

(ب) قوانین اور ایڈمنسٹریشن : انگلستان کے اختیار کیے ہوئے طریقے کی پیروی کرتے ہوئے جہاں ۱۸۴۰ء اور ۱۸۴۶ء کے ایکٹس کی رو سے سارے ملک کو بہت سے اسکول اضلاع میں تقسیم کر دیا گیا تھا اور ہر ایسے ضلع کے لیے ایک کمیٹی قائم کر دی گئی تھی جسے ٹیکس وصول کرنے، اسکول ہٹا کرنے اور ایک مقررہ عمر کے بچوں کو داخلہ لینے پر مجبور کرنے کے اختیار سونپے گئے تھے۔ انڈین ایجوکیشن کمیشن نے بھی سفارشات کی کہ ابتدائی تعلیم کا کنٹرول ضلع اور میونسپل بورڈوں کے سپرد کر دینا چاہیے۔

(ج) دیسی اسکولوں کی ہمت افزائی : دیسی اسکولوں کے لیے کمیشن کی رائے تھی کہ ان کی ہمت افزائی ہونی چاہیے اور انہیں سرکاری نظام تعلیم میں شامل کر لینا چاہیے۔ کمیشن نے یہ اظہار کیا کہ :

دیسی اسکولوں کی کمتری کے اعتراض کے ساتھ ساتھ ہم سمجھتے ہیں کہ ان کی ہمت افزائی کی کوششیں کی جانی چاہئیں۔ انہوں نے ایک زبردست مقابلے میں اپنے کو بچایا ہے اور اس طرح یہ ثابت کر دیا ہے کہ ان میں زندہ رہنے کی قوت بھی ہے اور یہ مقبول بھی ہیں۔ مدد سس اور بنگال کی تعلیمی تاریخ سے متعدد مثالیں ملتی ہیں جو دیسی نظام کو جدید تقاضوں کے مطابق بنانے کے امکانات پیش کرتی ہیں۔ بمبئی کے ٹیکس اموالوں کے اچھے نمونے کو سامنے رکھتے ہوئے اگر دیسی اسکولوں کو بھی جیسا کہ ہم ابھی تجویز کریں گے، تسلیم کر لیا جائے اور ان کی مدد کی جائے تو ہم توقع کر سکتے ہیں

کہ یہ اپنے طریقوں کو اور بہتر کریں گے اور تو انہیں تعلیم کے ریاستی نظام میں ایک مفید جگہ کو پُر کر دیں گے یہ

کیشن کا خیال تھا کہ ایجوکیشن ڈیپارٹمنٹ کے مقابلے میں ہندوستانیوں پر نیشنل ضلع اور میونسپل بورڈوں کو دیسی اسکولوں سے زیادہ ہمدردی ہوگی، اس لیے اس کے سفارشات کو دیکھا اسکولوں کی مدد کرنے کا کام ان ہی کے سپرد کیا جائے۔ کیشن نے یہ قدم تو صحیح سمت میں اٹھایا مگر پھر اس کے مقابلے میں ایک دوسری سفارشات یہ بھی کر دی کہ دیسی اسکولوں کے معاملے میں نتائج دیکھ کر امداد دینے کا طریقہ اپنایا جائے۔ یہ کوئی خوش گوار سفارشات نہیں تھی۔ اس سے بہتر طریقہ تو ”انعامی امداد“ کا ہوتا۔ اس طریقے نے ہمیشہ تیز رفتار ترقی میں مدد کی ہے اور جب مقصد عام تعلیم کی تیز رفتاری ہو تو یہ طریقہ ناگزیر ہے مگر ہندوستان میں اس سے اختیار کرنا کیشن کے خیال میں نہیں آیا۔ ہم نے ابھی دیکھا ہے کہ کالج کی تعلیم کے معاملے میں کیشن نے نتائج کی بنیاد پر ادائیگی کے طریقے کو ترک کرنے کی سفارشات کی تھی۔ ہم نے یہ بھی دیکھا ہے کہ جہاں تک ثانوی مدرسوں کا معاملہ ہے، کیشن نے نہ تو اس طریقے کو مکمل طور پر اختیار کرنے کی سفارشات کی اور نہ ہی مکمل طور پر رد کرنے کی۔ مگر کیشن کی یہ رائے قطعی طور پر تھی کہ نتائج کی بنیاد پر ادائیگی دیسی اسکولوں کو امداد دینے کا بہترین طریقہ ہے اسی لیے اس نے اسے عام طور پر اختیار کیے کی سفارشات کی۔ اس ناخوش گوار فیصلے نے ابتدائی اسکولوں کی گرانٹ ان ایڈ کے تمام ریاستی ضابطوں میں اس اصول کو نمایاں رکھا۔ اس نظام کا یہ غلبہ اس صدی کے ابتدائی برسوں تک یعنی لارڈ ڈارزین کے نئی راہ دکھانے تک بدستور رہا۔

آخر میں کیشن نے تجویز کیا کہ دیسی اسکولوں میں تدریس کو بہتر کرنے کے لیے ہندو تہذیب اور سلسل کوشتش کی جانی چاہیے۔ اور اس مقصد کے پیش نظر مندرجہ ذیل سفارشاتیں کیں:

(۱) دیسی اسکولوں کے عملے اور ان کے نصاب میں مداخلت کیے بغیر ان کی تہذیب اور سلسل ترقی کا مقصد سامنے رکھنا چاہیے۔

(۲) خود ٹریننگ لینے اور اپنے عزیزوں اور اپنے بعد آنے والے استادوں کو باقاعدہ تربیت کے لیے لانے کی خاطر دیسی اسکولوں کے استادوں کی



خصوصی ہمت افزائی ہونی چاہیے۔

(iii) دیسی نظام کی خوبیاں جو عوام کے نزدیک قابل قدر ہیں ان کو قائم رکھتے ہوئے اور خصوصی امداد سے کتریس میں مفید مضامین کے تدریجی اضافے کو ہمیشہ نظر رکھتے ہوئے امتحانات کے معیار ہر صوبے کی ضرورت کے مطابق قائم کرنے چاہئیں۔

(د) انتظام مدرسہ : ابتدائی مدرسوں کے داخلی انتظام کے سلسلے میں کمیشن نے سفارش کی کہ تمام صوبوں میں یکساں معیار قائم کرنے کی کوشش نہیں ہونی چاہیے۔ ابتدائی اسکولوں میں تدریس ماحول کے مطابق ہونی چاہیے اور جہاں تک ممکن ہو سیدی سادی ہونی چاہیے۔ علی مضامین مثلاً جمع خرچ اور حساب کے ہندوستانی طریقے پڑھانے چاہئیں۔ بیجروں کو اپنے اپنے اسکولوں کے لیے درسی کتاب کے انتخاب کی آزادی ہونی چاہیے۔ سال میں موسموں کے اعتبار سے اسکولوں کے اوقات اور کھلنے کے زمانے کے تعین میں انتہائی لچک ہونی چاہیے۔ تدریس بچے کی مادری زبان میں ہونی چاہیے اور ابتدائی اسکولوں کے معائنے وقت پر ہونے چاہئیں۔

(۵) مالیات : مالیات کے اہم موضوع پر کمیشن نے متعدد سفارشاتیں کیں جنہوں نے شروع زمانے کے تنازعات کو مکمل طور پر ختم کر دیا۔ مثال کے طور پر کمیشن نے سفارش کی کہ ابتدائی تعلیم کے لیے ایک مخصوص فنڈ قائم کرنا چاہیے۔ ابتدائی تعلیم فنڈ کے حسابات دیہی علاقوں کے حسابات سے الگ کر دینے چاہئیں تاکہ میونسپل علاقوں میں وہ روپیہ نہ خرچ ہو سکے جو گادوں کے لیے ہے۔ اس نے یہ بھی طے کیا کہ مقامی فنڈ کو بالخصوص ابتدائی تعلیم پر خرچ ہونا چاہیے۔ اگر اتفاقاً ضرورت پڑ ہی جائے تو کبھی کبھی ثانوی اور کالج کی تعلیم پر خرچ کیا جائے۔ آخر میں اس نے یہ رائے ظاہر کی کہ یہ حکومت کا فرض ہے کہ وہ گرانٹ ان ایڈ کے مناسب نظام کے ذریعے مقامی فنڈ کی اعانت کرے۔ مگر بد قسمتی سے کمیشن نے گرانٹ ان ایڈ کی مقدار کے سلسلے میں کوئی قطعی سفارش کرنے سے انکار کر دیا اور صرف یہ تسلیم کیا کہ مقامی فنڈ کا "صوبائی مالیے پر براحق ہے" کمیشن کی سفارشات کا یہ تذبذب دو وجوہات کی بنا پر تھا۔ پہلی بات تو یہ کہی گئی کہ الگ الگ صوبوں میں حالات اتنے مختلف ہیں کہ سب کے لیے کوئی بندھانہ اصول مرتب کرنا ناممکن ہے۔ مثال کے طور پر بنگال میں جہاں کوئی ٹیکس نہیں ہے حکومت کی گرانٹ طے کرنے کے اصول بیسی سے جہاں مقامی ٹیکسوں سے اچھی خاصی بڑی رقمیں وصول کی جاسکتی ہیں قدرتی طور پر مختلف

ہوں لے۔ دوسری وجہ یہ تھی کہ کمیشن سے اپنی تجاویز کے مالی پہلو کے بارے میں غور کرنے کو نہیں کہا گیا تھا۔ بہر حال کمیشن کے رجحان کو مختصراً مندرجہ ذیل طریقہ پر بیان کیا جاسکتا ہے:-

(i) ابتدائی تعلیم کے فروغ و اشاعت کی خاص ذمہ داری لوکل فنڈ پر ہے اور ریاستی حکومت کی لوکل فنڈ کو کوئی معقول امداد ایک ثانوی حیثیت رکھتی ہے۔

(ii) لوکل فنڈ، چاہے وہ کسی قانون دفعہ کی رو سے جمع کیے گئے ہوں درحقیقت عوام کے خود اپنے جمع کیے ہوئے فنڈ کی طرح ہوتے ہیں اور اس لیے حکومت سے گرانٹ ان ایڈ کا مطالبہ کرنے کا حق رکھتے ہیں۔

(iii) لوکل فنڈ کی تحصیل ریاست کی اس ذمہ داری کو کم نہیں بلکہ زیادہ کر دیتی ہے کہ وہ ان لوگوں کی مدد کرے جو خود اپنی مدد نہیں کر سکتے مگر پھر بھی اپنی تعلیم کے لیے مقامی وسائل فراہم کرنے کے لیے آمادہ ہیں۔

(iv) لوکل فنڈ کو مدد دینے میں صوبائی حکومتوں کو کیا بات پیش نظر رکھنی ہوگی اس کی وضاحت حکومت ہند کے خط نمبر ۶۳ ہوم ڈیپارٹمنٹ مورخہ ۱۱ فروری ۱۸۷۱ء میں کی گئی ہے اور وہ یہ ہے کہ حکومت کی گرانٹ عامی سرمائے کی نصف یا سارے اخراجات کا ایک تہائی ہونی چاہیے۔

حساب کتاب کی رو سے بھی کمیشن کی ان تجاویز میں کوتاہی نظر آئے گی۔ اس وقت برطانوی ہند کی آبادی تقریباً بیس کروڑ تھی۔ پندرہ فی صدی کے حساب سے اسکول جانے والے بچوں کی تعداد تین کروڑ ہوگی۔ اس زمانے میں ڈیپارٹمنٹل اسکول میں فی طالب علم خرچ چار روپے چھلنے پانچ پائی تھا جس میں حکومت بقدر پندرہ آنے چار پائی، لوکل فنڈ ۲ روپے ۹ آنے اور ایڈوائسڈ فنڈ چار آنے چھ پائی برداشت کرتے تھے جب کہ امدادی اسکولوں میں خرچ تین روپے سات آنے ایک پائی ہوتا تھا اور اس میں سے ایک روپیہ دو آنے حکومت اور لوکل فنڈ سے مل جاتے تھے۔ اگر یہ بھی فرض کر لیا جائے کہ تمام بچے صرف ابتدائی اسکولوں میں تعلیم حاصل کریں تب بھی عام تعلیم کے لیے حکومت اور لوکل فنڈ پر ۲۲۷ لاکھ روپے کی ذمہ داری ہوتی۔ جیسا کہ پہلے بیان کیا جا چکا ہے ۱۸۸۲ء میں ابتدائی تعلیم پر کل خرچ ۱۶۶،۷۷ لاکھ روپے ریاستی مالے سے اور ۲۲۶،۸۸ لاکھ روپے لوکل فنڈ سے تھا۔ کمیشن کی تجاویز کے تحت ابتدائی تعلیم پر سرکاری فنڈ میں سے ہونے والے

اخراجات میں ۵۰۰ فی صدی کا اضافہ ہو جاتا یعنی اخراجات ۱۱۲ لاکھ سے ۱۱۲ لاکھ ہو جاتے اور لوکل فنڈ سے ہونے والا خرچ تقریباً ۸۰۰ فی صدی ہو جاتا جس کا مطلب یہ ہوا کہ رقم ۲۵ لاکھ روپے سے بڑھ کر ۲۲۴ لاکھ روپے ہو جاتی۔ ظاہر ہے اس زمانے کو دیکھتے ہوئے یہ سوال بہت اہم تھا۔ اتنی بڑی رقم کو مہیا کرنے کے ذرائع اور طریقوں پر کیشن کو بہت زیادہ توجہ کرنی چاہیے تھی۔ یہ کہنے کے بجائے کہ "عام طور پر اس سے بھی زیادہ کوششیں ہونی چاہئیں" یا "ہندوستان کے ایک حصے کی نیماضی دوسری جگہوں کی حکومتوں اور مقامی بورڈوں کے سامنے ایک مثال بن سکتی ہے" کیشن کی سفارشات کو زیادہ قطعی ہونا چاہیے تھا۔ مسئلے کے مالی نتائج کی طرف سے بے اعتنائی نے انڈین ایجوکیشن کیشن کی سفارشات کی افادیت کے ایک بڑے حصے کو ختم کر دیا۔

### ۱۸۔ ۱۸۸۲ء سے ۱۹۰۲ء تک کے واقعات

انڈین ایجوکیشن کیشن کی کچھ سفارشات حکومت نے فوراً مان لیں۔ لارڈ رپن کی شروع کی ہوئی لوکل سلف گورنمنٹ کی اسکیم کا نام خاص طور پر لیا جانا چاہیے۔ اس کے بعد ہندوستان میں ابتدائی تعلیم کی تاریخ لوکل سلف گورنمنٹ کے نشوونما کا جزو لاینک رہی۔ مسئلے کا تفصیلی مطالعہ اس کتاب کی حدود سے باہر ہے۔ مگر مندرجہ ذیل مختصر تحریر ابتدائی تعلیم کی آئندہ تاریخ کو سمجھنے میں مدد دے گی:

لارڈ رپن نے اپنے مشہور و معروف ریزولوشن میں کہا تھا کہ لوکل سلف گورنمنٹ کو یہ نہیں سمجھنا چاہیے کہ "وہ انتظامیہ کی ذمہ داریوں کو بانٹنے اور مالی وسائل کی لامرکزیت کا ذریعہ ہے بلکہ اسے تعلیم کا ایک ایسا معقول ذریعہ سمجھنا چاہیے جس کی مدد سے ترقی پسند کمیٹیاں حکومت کے بڑھتے ہوئے مسائل سے نمٹ سکیں گی" اور یہ ہدایت کی تھی کہ ہندوستان میں مقامی جماعتیں بنانے کے لیے عملی اقدام کیے جائیں۔ ان کے نقطہ نظر کو ہر جگہ خوش آمدید نہیں کہا گیا، بعض ریاستوں نے اس بات کی طرف توجہ دلائی ہے کہ ان تجاویز سے کارکردگی میں کمی واقع ہو جائے گی۔ مگر انہوں نے اس بات کو باہر رکھا کہ وقت گزرنے کے ساتھ ساتھ کارکردگی میں اضافہ ضروری ہے کیوں کہ مقامی علم اور مقامی دل چسپی انتظامیہ کے مسائل پر اثر انداز ہوگی۔ انہوں نے یہ خیال بھی ظاہر کیا کہ ملک میں عوامی جوش و غروش رکھنے والے افراد کی ایک بڑھتی ہوئی ذہین جماعت کی خدمات سے فائدہ اٹھانے کی پالیسی صرف یہی نہیں کہ خراب ہے بلکہ قوت و اختیار کی تفسیح ہے۔ انہوں نے کہا کہ

مقامی جماعتیں ضرور کامیاب ہوں گی اگر:

(الف) ان کے لیے معقول وسائل فراہم کیے جائیں۔

(ب) مزید اخراجات والی ذمہ داریوں کی منتقلی کے ساتھ ساتھ زاید اور معقول وسائل کی

بھی منتقلی کی جائے۔

(ج) سرکاری حکام اپنے آپ کو اس بات پر تیار کر لیں کہ وہ آزاد سیاسی زندگی کی چھوٹی

شروعات کی پرورش مند ہی اور مستعدی کے ساتھ کریں گے اور ان کی سمجھ میں یہ بات آجائے کہ پچھلے

استبدادی نظام کے مقابلے میں اس نظام نے درحقیقت ان کے سامنے انتظامی اور رہنمائی کے صلاحیتوں

کو استعمال کرنے کے زیادہ روشن امکانات پیدا کر دیے ہیں۔

اس پالیسی کے تحت ہندوستان کے ہر صوبے میں لوکل بورڈ یا کاؤنسلیں اور یونسل

بورڈ، یونسل کیٹیاں اور یونسل کاؤنسلیں قائم کی گئیں۔ ابتدائی تعلیم ان مقامی جماعتوں کا

لازمی کام بنا دیا گیا۔ حالانکہ ثانوی اور کالج کی تعلیم کو ان کی سرگرمیوں سے خارج نہیں کیا گیا، لیکن

عام طور پر یہ طے ہو گیا کہ ابتدائی تعلیم ان لوکل بورڈوں کی سب سے پہلی ذمہ داری ہے۔ لوکل باڈیز

کو اپنی آمدنی میں سے کم از کم کتنی رقم ابتدائی تعلیم پر خرچ کرنی چاہیے اس کے لیے بعض صوبوں

میں اصول مرتب کیے گئے اور ہدایت کی گئی کہ ثانوی اور اعلیٰ تعلیم پر اس وقت تک کچھ نہ خرچ

کیا جائے جب تک کہ ابتدائی تعلیم کی ضروریات مکمل طور پر پوری نہ ہو جائیں۔ ابتدائی تعلیم سے

متعلق مقامی جماعتوں کے اختیارات اور فرائض کے قاعدے بھی بنائے گئے اور گرانٹ ان ایڈ

کے ضابطے بھی طے پائے۔ اس لیے اجمالی طور پر یہ کہا جاسکتا ہے کہ انڈین ایجوکیشن کمیشن کی

آئینی اور انتظامی سفارشات پر عام طور پر عمل درآمد ہوا اور اس ضمن میں جو قاعدے بنائے

گئے ان کے تحت ابتدائی تعلیم کا کنٹرول مقامی جماعتوں کو منتقل کر دیا گیا۔ مگر یہ بات یاد رکھنے

کی ہے کہ کنٹرول کی اس تبدیلی کی حدیں لوکل بورڈوں کے مقابلے میں یونسلوں میں زیادہ

وسیع تھیں کیوں کہ ان میں لوکل بورڈوں کے مقابلے میں رائے عامہ کہیں زیادہ ترقی یافتہ

تھی۔ مگر اہم نکتہ جو توجہ دینے کے قابل ہے وہ یہ ہے کہ چھوٹا ہی سہی مگر ایک قدم تو اس جانب

اٹھا جو ہر سے پھر واپس آنا ناممکن تھا۔

دسی اسکولوں کے بارے میں کمیشن کی سفارشات پر نظر ڈالتے ہوئے ہم دیکھتے ہیں

کہ نتائج کی بنیاد پر ادائیگی کے اصول کے علاوہ ان سفارشات کو عام طور پر قبول نہیں کیا گیا۔ ۱۸۸۴-۸۲ء

اور ۲-۱۹۰۱ء کے ابتدائی اسکولوں اور ان میں تعلیم پانے والے طالب علموں کے اعداد و شمار کے تقابلی مطالعے سے یہ بات سامنے آتی ہے کہ آسام نے اپنی پڑانی پالیسی ترک کر دی تھی اور کمیشن کی تجویز کی ہوئی سمت کے بالکل خلاف چلنا شروع کر دیا تھا۔ برار، گڑگ اور پنجاب اپنے پڑانے رستے پر چلتے رہے۔ صوبہ ہائے متحدہ اور بمبئی میں قابل لحاظ ترقی ہوئی مگر ۸۲-۱۸۸۱ء میں بمبئی میں ۲۹۵۴ دیسی اسکول تھے جن میں ۸۲۰۵ طالب علم پڑھتے تھے اور صوبہ ہائے متحدہ میں ۶۷۱۲ اسکول قائم تھے اور ان میں پڑھنے والوں کی تعداد ۶۱۶۳۴ تھی۔ اس لیے یہ نتیجہ نکالا جاسکتا ہے کہ دیسی اسکولوں کی اکثریت کو ان صوبوں میں ختم ہونے دیا گیا اور ان کی چھوٹی سی تعداد کو ڈیپارٹمنٹ کے نظام میں شامل کیا گیا۔ بنگال میں امدادی اسکولوں کی تعداد میں تخفیف ہوئی اور غیر امدادی اسکولوں کی تعداد میں اضافہ۔ غیر امدادی اسکولوں کی تعداد ۸۲-۱۸۸۱ء میں ۳۲۶۵ تھی مگر ۲-۱۹۰۱ء میں یہ تعداد بڑھ کر ۱۱۶۳۰ تک پہنچ گئی۔ اس لیے بنگال میں چاہے ڈیپارٹمنٹل اسکولوں کی تعداد نہ بڑھی ہو مگر پھر بھی یہ نہیں کہا جاسکتا کہ اس کی پالیسی کمیشن کی سفارشات کے عین مطابق تھی۔

بیسویں صدی کے آغاز میں دیسی اسکولوں کے مسئلے کا وجود ختم ہو چکا تھا۔ ان صوبوں میں جہاں انھیں تعلیمی نظام میں شامل کر لیا گیا وہاں یہ اس نظام میں ضم ہو گئے اور ان کا دیسی کردار جسے ایجوکیشن کمیشن نے بڑی اچھی طرح بیان کیا تھا ختم ہو گیا۔ دوسری طرف وہ ان صوبوں میں بالکل ختم ہو گئے جہاں ان کی طرف سراسر بے توجہی برتی گئی یا جہاں ایجوکیشن ڈیپارٹمنٹ کے ذات پات کے نظام میں ان کے ساتھ دیدہ و دانستہ اچھوتوں کا سا سلوک کیا گیا۔ ابتدائی تعلیم اور اس کی مایات کی پالیسی کے بارے میں ہم دیکھتے ہیں کہ ایجوکیشن کمیشن کی سفارشات پر ریاستی حکومتوں نے عمل نہیں کیا۔ جیسا کہ پہلے بتایا جا چکا ہے کہ کمیشن کی رپورٹ کے بعد کے بیس برسوں میں کالج اور ثانوی تعلیم میں بہت تیز رفتاری سے ترقی ہوئی۔ اسی لیے تمام زائد فنڈ ان دونوں پر صرف ہوا اور ابتدائی تعلیم بدستور ضرورت مند رہی۔ ۸۲-۱۸۸۱ء میں حکومت کے فنڈ سے ابتدائی تعلیم پر ۱۶۶۷۷ لاکھ روپے خرچ ہوئے۔ یہ رقم ۲-۱۹۰۱ء میں صرف ۳۷۹۲ لاکھ تک بڑھی۔ مقامی جماعتوں نے تعلیم علم کے مقصد کی اچھی خاصی خدمات انجام دیں کیوں کہ ابتدائی



تعلیم کے اخراجات میں ان کا حصہ ۸۲-۱۸۸۱ء کے ۲۲۶۹ لاکھ روپے کے مقابلے میں ۲-۱۹۰۱ء میں ۴۶۹۱ لاکھ روپے ہو گیا مگر حکومت کی امداد میں کوئی معقول اضافہ نہ ہونے کی وجہ ابتدائی تعلیم میں کوئی بہت بڑا اضافہ نہیں کیا جاسکا اور تعلیمی نظام کی اکثر شاخوں میں کام پہلے کے مقابلے میں زیادہ ناموار طریقے پر ہوتا رہا۔

۲-۱۹۰۱ء میں اسکولوں اور خواندگی کے اصل اعداد و شمار اور ابتدائی تعلیم کی غیر اطمینان بخش حالت کی تلخیص "ریزیولوشن اؤن ایجوکیشنل پالیسی" مورخہ "۱۱ مارچ ۱۹۰۲ء میں اس طرح کی گئی ہے۔

۱۵۔ عوام میں ابتدائی تعلیم کی توسیع کی صورت حال کیا ہے؟ برطانوی ہند کی آبادی ۲۴ کروڑ سے زیادہ ہے۔ خیال ہے کہ ان میں ۱۵ فی صد بچے اسکول جانے والی عمر کے ہوں گے۔ اس حساب سے وہاں ایک کروڑ اتنی لاکھ سے زیادہ بچے ایسے ہوں گے جنہیں اس وقت اسکول میں ہونا چاہیے مگر یہ حقیقت اس کل تعداد کے چھٹے حصے سے کچھ زیادہ بچوں کو اس وقت ابتدائی تعلیم مل رہی ہے۔ اگر اعداد و شمار کو صوبوں کے اعتبار سے ترتیب دیا جائے تو یہ نظر آتا ہے کہ ایک مخصوص عمر کے سو بچوں میں سے ابتدائی اسکولوں میں بڑھنے والے بچوں کی تعداد آٹھ اور نو پنجاب اور صوبہ ہائے متحدہ میں ہے اور بائیس تیس بیٹی اور جھگال میں ہے۔ ۱۹۰۱ء کی مردم شماری میں یہ معلوم ہوا تھا کہ مردوں کی آبادی میں دس میں سے ایک اور عورتوں کی آبادی میں ایک ہزار میں سے صرف سات خواندہ ہیں۔ یہ اعداد و شمار مسئلے کے طول و عرض کو ظاہر کرتے ہیں اور واضح کرتے ہیں کہ ابتدائی تعلیم حاصل کرنے والوں کے تناسب کو اُس منزل تک پہنچانے کے لیے ابھی بہت کچھ کرنا باقی ہے جو منزل ترقی یافتہ ملکوں میں ناگزیر سمجھی جاتی ہے۔

۱۹۔ ہندوستان میں ابتدائی تعلیم کی نشوونما پر ایک عام تبصرہ (۱۹۰۲-۱۸۵۴ء)

اس پچھلے بیان سے یہ بات سامنے آتی ہے کہ اس عہد میں ابتدائی تعلیم کی ترقی بہت سست رفتار رہی۔ سرکاری پالیسی کے اعلانات سے اگر موازنہ کیا جائے تو نتائج بڑے متضاد نکلتے ہیں۔

مثال کے طور پر ۱۸۵۲ء کی دستاویز نے یہ حکم دیا تھا کہ حکومت کو چاہیے کہ وہ اعلیٰ تعلیم کے مقابلے میں اپنی زیادہ توجہ ابتدائی تعلیم کی طرف دے اور یہ کہ اسے تعلیم عامہ کی سمت میں زیادہ فعالی اقدامات کرنے چاہئیں۔ اس نے اخراجات میں ایک معقول اضافے کی منظوری کا بھی وعدہ کیا تھا۔ یہی خیال ۱۸۶۵-۶۶ اور ۱۸۷۰-۷۱ء کے تعلیمی جائزوں میں دہرایا گیا۔ انڈین ایجوکیشن کمیشن نے بھی یہی خیال ظاہر کیا اور سفارش کی کہ ”جب کہ تعلیم کی ہر شاخ ریاست کی سرپرستی کا مطالبہ کرنے کی حقدار ہے مگر ملک کے موجودہ حالات میں مناسب ہے کہ یہ اعلان کر دیا جائے کہ عوام کی ابتدائی تعلیم، اس کا انتظام، اس کی اشاعت اور ترقی، یہ سب باتیں اس تعلیمی نظام کا ایک حصہ ہوں گی جس کی طرف اب حکومت کی کوششوں کا رخ زیادہ بڑے پیمانے پر اور زیادہ زور شور کے ساتھ ہوگا۔“ ان تمام اعلانات کے باوجود ابتدائی تعلیم کی ترقی جس کی تصویر اوپر پیش کی گئی ہے بہت آہستہ اور رُک رُک کر ہوتی رہی۔ اس صورت حال کی وضاحت کرنے کی ضرورت ہے۔

ابتدائی تعلیم کے فروغ میں حکومت کی ناکامی کا سبب وہ متعدد فیصلے تھے جو اس نے انتظامی اور مالی امور میں کیے تھے۔ ان میں سے مندرجہ ذیل کا ذکر کیا جاسکتا ہے۔

(الف) تعلیم کو لازمی بنانے میں ناکامی

(ب) ابتدائی تعلیم کی مقامی جماعتوں کے ہاتھ میں منتقلی۔

(ج) دیسی اسکولوں کی طرف سے بے توجہی۔

(الف) ابتدائی تعلیم کو لازمی بنانے میں ناکامی : حالانکہ ہم ۱۸۵۲ء کی دستاویز سے یہ توقع نہیں کر سکتے تھے کہ وہ لازمی تعلیم کے اصول کو مانتی جب کہ اس وقت یہ اصول خود انگلستان میں منظور نہیں ہوئے تھے مگر ۱۹۰۲ء تک اس مسئلے پر سرکار کی خاموشی کا بھی کوئی جواز نہیں ہے انگلستان میں عام لازمی تعلیم ۱۸۷۰ء اور ۱۸۷۱ء اور ۱۸۸۰ء کے ایکٹس کے تحت شروع ہو گئی تھی۔ انڈین ایجوکیشن کمیشن (۱۸۸۲-۸۳ء) کو کم از کم اس مسئلے کو اٹھانا تو چاہیے ہی تھا۔ اس وجہ سے اور بھی کہ بہت سے ہندوستانیوں نے اس کے سامنے لازمی تعلیم کا مطالبہ رکھا تھا مگر کمیشن خاموش رہا۔ بڑودہ کے ایک ہندوستانی راجہ راجہ سایاجی راؤ گیکوار نے تو یہاں تک کیا تھا کہ اپنی ریاست کے ایک حصے میں تجربے کے طور پر ۱۸۹۲-۹۳ء میں لازمی تعلیم شروع کر دی تھی۔ سرچمن لال بیٹل واد اور سر ابراہیم رحمت اللہ جیسے ہندوستانی لیڈر لازمی ابتدائی تعلیم کا مطالبہ کر رہے تھے مگر حکومت نے ۱۹۰۲ء تک اس مسئلے پر غور بھی نہیں کیا۔ اس پالیسی کی موافقت میں سب

سے اہم دلیل یہ دی جاتی تھی کہ برطانوی حکومت ایک بدلیسی حکومت ہے اور اس لیے وہ لوگوں کو اس بات پر مجبور نہیں کر سکتی ہے کہ وہ اپنے بچوں کو اسکول بھیجیں اور یہ ایک ایسی بات ہے جو ایک ہندوستان راجہ کر سکتا ہے۔ اس لیے یہ نتیجہ نکالا جاسکتا ہے کہ ہندوستان میں لازمی تعلیم کے اصول کو حکومت نے ۱۹ ویں صدی میں نہیں مانا، اس کی وجہ محض حکومت اور عوام میں ربط باہمی کا فقدان تھا جس پر تعلیم نہ ہونے کی وجہ سے بھی ابتدائی تعلیم کی ترقی ناقابل اطمینان رہی۔

(ب) ابتدائی تعلیم کی مقامی جماعتوں کے ہاتھوں میں منتقلی: ابتدائی تعلیم کی سست رفتار ترقی کی دوسری وجہ اس کے کنٹرول کی مقامی جماعتوں کے ہاتھوں میں منتقلی تھی۔

اس منتقلی کے متعدد اسباب تھے پہلا سبب خود انگلستان کا نمایاں اثر تھا جیسا کہ سیکشن ۸

(مذکورہ) میں بتایا جا چکا ہے کہ ۱۸۸۲ء میں ابتدائی تعلیم کی مقامی جماعتوں کے ہاتھوں میں منتقلی انگلستان کے ۱۸۷۰ء اور ۱۸۷۲ء کے ایکٹس سے متاثر ہو کر کی گئی تھی۔ دوسرے یہ کہ براہ راست تعلیمی تنظیموں سے حکومت کی دست کشی کا نظریہ جو ۱۸۵۲ء میں پیسٹس ہوا تھا اور جس کی تفصیلات ۸۳-۱۸۸۲ء میں ہوئی تھی، وہ بھی اسی سمت میں معاون ہوا۔ نجی انجمنوں خواہ وہ شہری ہوں یا ہندوستانی دونوں نے ثانوی اور کالج کی تعلیم کی منتقلی کے لیے کہا مگر ان میں سے کوئی ابتدائی اسکولوں کو چلانے کا بار اٹھانے کے لیے تیار نہیں تھا اس لیے اگر ریاست ابتدائی تعلیم کی براہ راست تنظیم سے دست کشی چاہتی تھی تو اس کے سامنے صرف یہ راستہ تھا کہ وہ انھیں نیم سرکاری مقامی جماعتوں کے حوالے کر دے۔ تیسرے سیاسی منہاجتیں بھی اثر انداز ہوئیں۔ جیسا کہ پہلے ذکر کیا جا چکا ہے، انگریزی راج کے خلاف بے اطمینانی اور سیلف رول کا مطالبہ اس عہد میں آہستہ آہستہ زور پکڑ رہے تھے۔ اس لیے ہندوستانیوں کو کچھ ذمہ داریاں دے کر اور سیلف گورنمنٹ کی کوئی صورت منظور کر کے اس مطالبے کو کچھ نہ کچھ تو پورا کرنا ہی تھا۔ چنانچہ طے کیا گیا کہ مقامی جماعتیں قائم کی جائیں اور ان کے انتظام میں ہندوستانیوں کو سیلف گورنمنٹ دی جائے اور یہ کہ ابتدائی تعلیم ان جماعتوں کے ہاتھوں میں منتقل کر دی جائے۔ یہ ایک ایسا کام ہو گا جس میں ہندوستانیوں کی اپنی صلاحیتوں کو استعمال کرنے کے اچھے اور وافر مواقع مل جائیں گے۔ یہ اور ایسے ہی دوسرے اسباب تھے جن کی بنیاد پر ابتدائی تعلیم ۱۸۸۲ء سے عملی طور پر ایک مقامی موضوع بن گئی۔

بنیادی طور پر اس منتقلی میں کوئی عیب نہیں ہے۔ حقیقت تو یہ ہے کہ اور بھی فائدہ ہوتا اگر مقامی سیلف گورنمنٹ کے بارے میں بعد کے منتظمین نے لارڈ رین کے ریزولوشن میں

پیش کی ہوئی اصل ہدایتوں کی پیروی کی ہوتی۔ لارڈ رپن نے اسی بات کی طرف اشارہ کیا تھا کہ یہ تجربہ کامیاب ہوگا (i) اگر معقول وسائل ہتیا کیے گئے (ii) اگر زاید اخراجات والے کاموں کی منتقلی کے ساتھ ساتھ زاید اور معقول وسائل بھی منتقل ہوئے۔ (iii) اگر سرکاری حکام "اپنے آپ کو اس بات پر تیار کر لیں کہ وہ آزاد سیاسی زندگی کی چھوٹی شروعات کی پرورش، تندی اور مستعدی کے ساتھ کریں گے اور ان کی سمجھ میں یہ بات آ جائے کہ پچھلے استبدادی نظام کے مقابلے میں اس نظام نے درحقیقت ان کے سامنے انتظامی اور رہنمائی صلاحیتوں کو استعمال کرنے کے زیادہ روشن امکانات پیدا کر دیے ہیں۔ مگر بد قسمتی سے ان ہدایتوں کو جلدی ہی بھلا دیا گیا۔ اس پوری مدت میں (بلکہ اس کے بعد بھی) مقامی جماعتیں مالی اعتبار سے مفلس رہیں، وہ سرکاری نظام مراتب کی نا قدر شناسی اور بے بہری کا شکار ہو گئیں اور انھیں صوبائی حکومتوں کے نیچے کچھ ٹکڑوں سے اپنے کو اس طرح مطمئن کرنا پڑا جس طرح خود صوبائی حکومتوں کو برطانوی شہنشاہیت (اپریل ۱۸۵۷ء) کے نیچے کچھ ٹکڑوں پر انحصار کرنا پڑتا تھا۔ ابتدائی تعلیم جیسی زیادہ مصارت والی ذمہ داری کی منتقلی کے ساتھ ساتھ مقامی جماعتوں کو ذمہ داریوں کو نبھانے کے قابل بنانے کے لیے معقول وسائل کی منتقلی بھی ہونا چاہیے تھی مگر ایسے کوئی اقدام نہیں کیے گئے۔ کم از کم گرانٹ ان ایڈ ہی فراخ دلی کے ساتھ دی جاتی مگر یہ بھی نہیں کیا گیا اور حکومت کی امداد کے بارے میں یہ طے کیا گیا کہ وہ کل اخراجات کے ایک تہائی سے زیادہ نہیں ہو سکتی۔ مزید یہ کہ ہندوستانیوں کو مناسب رہنمائی اور تربیت جس کی حکام سے توقع کی جاتی تھی وہ بھی عام طور پر نہیں ملی۔ اس لیے بحیثیت مجموعی یہ نتیجہ نکالا جا سکتا ہے کہ لوکل سیلف گورنمنٹ کے تجربے کی ناکامی کے لیے لارڈ رپن کی رکھی ہوئی شرائط کسی پوری نہیں ہوئیں۔ اور ابتدائی تعلیم ایسی تنظیموں کے سپرد کر دی گئی جن کے پاس اپنے کوئی معقول وسائل نہیں تھے اور جنہیں گرانٹ ان ایڈ بھی نہایت ناکافی دی گئی تھی۔ مقامی ہاتھوں میں کنٹرول کی منتقلی نے ابتدائی تعلیم کی توسیع پر آخر کار جو اثر ڈالا اس کی وجہ دراصل تجربے کو مناسب طور پر آگے بڑھانے میں ناکامی تھی نہ کہ خود تجویز کی کوئی بنیادی خرابی۔

بہر حال یہ بات قابل توجہ ہے کہ ان تمام رکاوٹوں کے باوجود مقامی جماعتوں نے ابتدائی تعلیم کے لیے کافی خدمات انجام دیں۔ جیسا کہ پچھلے سیکشن میں دکھایا جا چکا ہے کہ ابتدائی تعلیم میں ان کا جو حصہ ۸۲ - ۱۸۸۱ء میں ۲۴۶۹ لاکھ روپے تھا وہ ۱۹۰۱-۲ء میں ۲۶۶۱ لاکھ روپے ہو گیا۔ جب کہ اسی مدت میں حکومت کا حصہ ۱۶۶۷۷ لاکھ روپے سے بڑھ کر ۱۶۶۹۲ لاکھ روپے ہوا۔

مقامی جماعتوں کی اس نیا ضمی نے صورت حال کو بگڑانے سے بہت کچھ بچایا۔ مگر یہ فائدہ محض فوری تھا۔ مقامی جماعتوں کے وسائل اتنے بے لوج اور محدود تھے کہ وہ ابتدائی تعلیم کو لازمی کرنے یا اسکولوں کی تعداد ہی میں کوئی بڑا اضافہ کر سکنے کی توقع بھی نہیں کر سکتی تھیں۔ انھوں نے کام کا آغاز کیا اور کسی نہ کسی طرح اس کڑے وقت کو گزار دیا جب حکومت کے فنڈ بہت کم تھے مگر اسی کے ساتھ ابتدائی تعلیم کی ترقی میں ان کا حصہ تقریباً ختم ہو گیا اور ابتدائی تعلیم کی خصوصی ذمہ داری ان ہی کے ہاتھ میں رہنے کی وجہ سے بنیادی نقصانات پہنچے اور ترقی کی تمام اہم راہیں مسدود ہو گئیں۔

(ج) دیسی اسکولوں کی طرف سے بے توجہی: ابتدائی تعلیم کی سست رفتار ترقی کا تیسرا سبب دیسی اسکولوں کی طرف سے بے توجہی تھی۔ بہت اچھے نتائج نکل سکتے تھے اگر وہ تمام رقم جو حکومت اور مقامی جماعتوں نے ابتدائی تعلیم کے لیے مخصوص کی تھی دیسی اسکولوں کو ترقی دینے پر صرف کی گئی ہوتی۔ لیکن اس کے بجائے دیسی اسکولوں کو ختم ہونے دیا گیا اور ان کی جگہ ایک کیسرنیا اسکولی نظام قائم کر دیا گیا۔ اس طریقہ کار میں بہت محنت رائیگاں گئی جسے بہت آسانی سے بچایا جاسکتا تھا۔ مگر حفارت کے اُس عام رویے نے جو برطانوی افسر تمام ہندوستانی چیزوں کی طرف رکھتے تھے دیسی اسکولوں کے فائدوں کو ٹھلا دیا اور جیسا کہ پہلے دکھایا جا چکا ہے کہ یہ اسکول ۱۹۰۱-۲ء تک تقریباً غائب ہو گئے اور ان کا نقصان ان کی جگہ لینے والے نئے اسکولی نظام سے پورا نہیں ہوا۔

## ۲۰۔ ابتدائی تعلیم میں دوسری کامیابیاں

ہم نے ابھی تک ابتدائی تعلیم کے تین پہلوؤں پر بحث کی ہے۔ دیسی اسکولوں کی طرف سے رویہ مالیات اور توسیع۔ ان تینوں پہلوؤں کو الگ کر کے اس لیے دیکھا گیا کہ یہ مسئلے کے بہت اہم پہلو تھے۔ تمام مباحثے سے یہ بات صاف ہو جاتی ہے کہ ان کے سلسلے میں سرکاری کوششوں کا ریکارڈ محض ناکامی کا ہے۔ اب ہم ابتدائی تعلیم کی ”کوئٹہ ۱۰ (معیار) کے پہلو پر لفظ ڈالیں گے۔ جہاں سرکاری کوششوں نے بہر حال چھوٹی چھوٹی کامیابیاں حاصل کیں۔ اس سمت میں سرکاری کامیابیاں مندرجہ ذیل تھیں:

(الف) اسکول کی عمارتوں کی تعمیر: جیسا کہ پہلے باب میں بیان کیا جا چکا ہے، دیسی



اسکولوں کے پاس اپنی کوئی عمارتیں نہیں تھیں۔ انگلستان میں جہاں موسم کی بے اعتباری اور شدت اتنی زبردست ہے کہ کوئی اسکول بغیر ان عمارتوں کے شروع ہی نہیں ہو سکتا ہے، اسکولوں کی عمارتوں کی تعمیر پر بہت زور دیا جاتا تھا اور یہ یاد ہو گا کہ صرف اس تعمیر کے لیے پارلیمانی امداد دی گئی تھی۔ عمارتوں کی تعمیر پر یہ زور ہندوستان میں بھی دیا گیا اور ایجوکیشن ڈیپارٹمنٹ نے ابتدائی اسکولوں کی عمارتوں کے لیے کافی روپیہ خرچ کیا۔ کامیابیاں کافی اطمینان بخش تھیں مگر مالی دشواریاں ہمیشہ راہ میں رکاوٹ ہوتی تھیں۔ چنانچہ تمام نئے اسکولوں کے لیے علیحدہ عمارتیں فراہم کرنا ممکن نہ ہوا ان کی ایک بہت بڑی تعداد، ایسی اسکولوں کی طرح پھر بھی سڑوں اور چوٹیوں اور اسی طرح کی دوسری عوامی عمارتوں میں لگتی رہی۔ البتہ ایسی اسکولوں کا پرانا طریقہ کہ خرید اتاد کے گھر میں اسکول لگے یقیناً بالکل ختم ہو گیا۔

(ب) استادوں کی تربیت اور ان کی دیانت میں اصلاح و ترقی، عہد و کثوریہ کا دوسرا اہم کارنامہ وہ اصلاح و ترقی تھی جو ابتدائی اسکولوں کے استادوں کی عام تعلیم اور ان کی پیشہ ورانہ تعلیم میں ہوئی تھی۔ ایسی اسکولوں کے مقابلے میں ان نئے اسکولوں کے اساتذہ یقیناً بہتر پڑھے لکھے تھے۔ ان کی خاصی بڑی تعداد پیشہ ورانہ طور پر تربیت یافتہ تھی۔ یہ ایک ایسی چیز تھی جس سے ایسی نظام واقف ہی نہیں تھا۔ لوکل بورڈ، سینیٹس یا سرکاری اسکولوں میں ان کی تنخواہیں بھی اچھی تھیں مگر گرانٹ کے ناکافی ہونے کی وجہ سے امدادی اسکولوں میں اصلاح و ترقی اتنی نمایاں نہیں تھی۔ یہ کہنا مشکل ہے کہ یہ لوگ اپنے فرائض کی ادائیگی میں اتنے ہی پرجوش تھے جتنے کہ ایسی اسکولوں کے اساتذہ، جن کی ساری زندگی ان کے طالب علموں کی ترقی پر منحصر تھی۔ مگر ہندوستان میں یہ نظر آنا کوئی عجیب بات نہیں تھی کہ گورنمنٹ اسکولوں کے اچھے اساتذہ اور اچھے ساز و سامان کے باوجود تعلیم کا معیار ایک اچھے پرائیویٹ اسکول میں مقابلتہ بہتر تھا۔ ڈیپارٹمنٹ کے تحت چلنے والے اسکولوں میں کارکردگی میں کچھ کمی ہمیشہ رہی اور نئے اسکولوں میں غالباً وہاں کے استادوں کی اعلیٰ صلاحیتوں کے فوائد کسی حد تک ان کے جوش و خروش اور لگن میں کمی کی وجہ سے زائل ہو گئے ہوں۔

(ج) لڑکیوں اور نیچی ذات کے طالب علموں کا داخلہ: ایسی اسکولوں میں تعلیم حاصل کرنے والوں میں بہت کم لڑکیاں تھیں اور ہر بچن شاید ہی کوئی ہو۔ مگر ان نئے اسکولوں میں خاصی تعداد میں لڑکیاں اور ہر بچن نیچے تھے۔ ابتدائی اسکولوں کے نئے نظام کی یہ کامیابی بڑی اہم اور

دور رس تھی۔ ان ترقیوں اور تبدیلیوں کی تفصیلات پر اگلے باب میں بحث ہوگی۔

(د) چھپی ہوئی کتابوں کا استعمال۔ یہ بات یاد ہوگی کہ دیسی اسکولوں میں چھپی ہوئی کتابوں کا استعمال بالکل نہیں ہوتا تھا۔ تعلیم کے اس نئے نظام نے دیسی کتابوں کی تیاری کا باعث بنی اور ان تمام اسکولوں میں ان کے استعمال کو عام کر کے بڑی قابل قدر خدمت انجام دی۔ اس اصلاح کے سلسلہ فائدہ کے باوجود شروع میں اس کی کچھ مخالفت ہوئی مگر ۱۹۰۰ء تک چھپی ہوئی کتابوں کا استعمال تمام ابتدائی اسکولوں میں رائج ہو گیا۔

(۵) تدریس کے نئے طریقوں کا اختیار کیا جانا: اس ضمن میں منع بھی ہوا اور نقصان بھی۔ جیسا کہ پہلے باب میں بتایا گیا ہے ہندوستان کا مانیٹوریل سسٹم انگلستان میں شروع کیا گیا۔ اسی طریقے میں بعد کو شاگرد استاد کا طریقہ بھی شروع ہوا جس میں سینئر طالب علم اپنے استادوں کے مددگار کی حیثیت سے کام کرتے تھے اور انہیں اس کے بدلے میں تھوڑا سا ذلیفہ مل جاتا تھا اور بعد میں انہیں پیشے میں کھپایا جاتا تھا اور تربیت دے دی جاتی تھی۔ یہ دونوں طریقے انگلستان میں کافی عرصے تک استعمال ہوتے رہے اور انہوں نے لاگت کو کم کر کے تعلیم کی اشاعت میں خاصی مدد کی۔ دوسری طرف ہندوستان میں یہ طریقے انگلستان کے ساتھ ہی ترک کر دیے گئے حالانکہ یہاں کی موجودہ مالی دشواریوں کا یہ تقاضا تھا کہ ان طریقوں کو جاری رکھا جائے جس کا لازمی نتیجہ یہ ہوا کہ توسیع کی رفتار سست پڑ گئی۔

دوسری طرف نئے ابتدائی مدرسوں میں تربیت یافتہ استادوں اور کنڈرگارٹن اور چھوٹی جماعتوں میں موضوعی اسباق (آبجکٹ لیسنس) جیسی نئی تکنیکوں کے استعمال کی وجہ سے تدریس عام طور پر زیادہ دل کش ہو گئی۔ سزا کے بجائے اور شدید طریقے ختم ہونے لگے اور بچوں کے ساتھ زیادہ انسانی سلوک کیا جانے لگا۔ اسکول کا سامان بھی بہتر ہوا اور اس نے تعلیم کے معیار کو بلند کرنے میں مدد دی۔ یہ تو قطعی فائدہ ہوا۔ مگر ایک دوسری سمت میں ہونے والے نقصان نے اسے برابر کر دیا۔ دیسی اسکول اتنے چھوٹے تھے کہ ہر بچے پر انفرادی توجہ دی جاتی تھی۔ وہاں جماعتوں کی تنظیم نہیں تھیں اور نہ ہی کس خاص مدت بعد امتحان ہوتے تھے۔ ہر طالب علم اپنی رفتار سے آگے بڑھتا تھا اور اس وقت اسکول چھوڑ دیتا تھا جب وہ یہ سمجھتا تھا کہ جو کچھ حاصل کرنا چاہتا تھا وہ حاصل کر چکا ہے یا کہ اسکول اسے بس اتنا ہی دے سکتا تھا۔ نئے مدرسوں میں درجہ بندی کی گئی اور ایک جماعت سے دوسری جماعت میں جانے کے لیے ڈیپارٹمنٹ کے افسروں نے

باقاعدہ امتحان لینا شروع کیا۔ جماعتوں کا سائز بھی بڑھ گیا اور طالب علموں کی طرف انفرادی توجہ کم ہوتی گئی۔ ان تبدیلیوں کے ساتھ لازمی طور پر کچھ سخت گیری اور شدت پیدا ہو گئی۔

(د) نصابِ تعلیم: نصابِ تعلیم کی تبدیلیاں تین متضاد اور مخالفت قوتوں میں توازن پیدا کرنے کی مسلسل کوششوں کا نتیجہ تھیں۔ ان میں سے پہلی ڈیپارٹمنٹ کے افسروں کا وہ جذبہ تھا جس سے وہ انگلستان کی نقل کرنا چاہتے تھے جہاں نصاب میں ایک کے بعد ایک مضمون شامل کیا جا رہا تھا دوسرا ایک حد بند پہلو استاد کی بڑھتے ہوئے نصاب پر قابو پانے کی صلاحیت کا تھا اور تیسرا عام والدین کی خواہش جو دیسی اسکولوں سے ملتی جلتی تعلیم کا جس سے وہ مانوس تھے، مطالبہ کرتے تھے۔ یہ خواہش نصاب کو سادہ کرنے اور اسے معمولی پڑھائی لکھائی اور حساب تک محدود رکھنے کی خواہش تھی اور ایک ایسا مطالبہ تھا جو نصاب کو زیادہ عمیق اور وسیع بنانے کی سرکاری خواہش کے بالکل خلاف تھا۔ بہر حال آخر میں حکام اپنے طریقے پر چلے اور ایک زیادہ عمیق اور متنوع نصاب اختیار کیا گیا۔

۲-۱۹۰۱ء میں ابتدائی کے نصاب میں یہ مضامین شامل تھے۔ کنڈرگارٹن، ڈرائنگ، موسیقی، اسیاق، جغرافیہ، تاریخ، گانا اور بلند خوانی (رہائشیں) ہائی چین، زراعت، سائنس، ماٹری زبان، پیمائش، جسمانی ورزش اور ہاتھ کا کام۔ ان میں سے کچھ مضامین بعض صوبوں میں اختیاری طور پر پڑھائے جاتے تھے اور کچھ صوبوں میں ان میں سے بعض مضامین سرے سے تھے ہی نہیں۔ مگر جمالی طور پر یہ کہا جاسکتا ہے کہ ۱۹۰۲ء میں ابتدائی کا نصاب ایک صدی پہلے کے دیسی اسکولوں کے نصاب سے کہیں زیادہ عمیق اور گہرا تھا۔

## ۲۱۔ عہدِ وکٹوریہ کا اختتام

ہم نے عہدِ وکٹوریہ میں ہندوستان کے تعلیمی نشوونما کا جائزہ مکمل کر لیا ہے۔ سرسری طور پر دیکھتے تو حالات جو تصویر پیش کرتے ہیں وہ اطمینان بخش تھی اور برطانوی حکام اور عوام دونوں کو اپنی اپنی کامیابیوں پر فخر کرنے کا موقع تھا، باؤل کہتا ہے "برطانوی حکومت کے تحت ہندوستان میں تعلیم پہلے نظر انداز کی گئی۔ پھر شدت اور کامیابی کے ساتھ اس کی مخالفت ہوئی اور بعد کو اسے ایک ایسے نظام کے مطابق چلایا گیا جس کی خرابیوں کا اعتراف ساری دنیا نے کیا اور آخر میں اس تعلیمی نظام کو اس کے موجودہ مقام تک پہنچا دیا گیا۔ اس "آخر" اور "موجودہ مقام"

۱۔ سیکشنس فرام ایجوکیشنل ریکارڈس جلد ۱۔ صفحہ ۲

سے ۱۸۵۴ء کی دستاویز میں بیان کیے ہوئے ان نظریوں اور طریقوں کی طرف اشارہ کرتا ہے جن کا عملی طور پر ۱۹۰۱-۲ء تک حالات پر اثر رہا۔ ۱۸۵۴ء سے پہلے کے زمانے کے تنازعات اور تذبذب کا موازنہ کیجیے تو وکٹورین عہد میں نئے نظام تعلیم کی کامیابیاں بلاشبہ اچھی تھیں۔ اس میں کوئی شک نہیں کہ دیسی نظام ختم ہو گیا مگر اس کی موت پر کسی نے آنسو ضایع نہیں کیے دوسری طرف انگریزی اسکولوں اور کالجوں کی تعداد میں توسیع ایسے ابتدائی اسکولوں کا ایک اچھا خاصا جہاں جن کا معیار دیسی اسکولوں سے بہتر تھا، ہندوستانی چھاپے خانے کا آغاز، ہندوستانی زندگی میں نشاۃ ثانیہ، عورتوں، ہرتیجوں، آدی واسیوں اور پہاڑی قبیلوں کی تعلیم کے مسئلے کے دشوار پہلوؤں میں دھیمی مگر مسلسل ترقی، ہندوستان کی نئی زبانوں میں ایک نئے ادب کا جنم اور اسکولوں میں مسلمانوں کا داخلہ جیسی نئی تبدیلیاں بھی نظر آ رہی تھیں۔ ہندوستانی ریاستوں تک میں ایک ہل چل سی پیدا ہو گئی تھی اور وہ بھی زرادور سے برطانوی ہند کی پیروی کر رہی تھیں۔ سرکاری اسکولوں کی تعداد میں بھی اضافہ ہوا تھا مگر ہندوستانیوں کے چلائے ہوئے نئی قسم کے اسکولوں اور کالجوں میں اضافہ اس سے کئی گنا زیادہ تھا۔ اس لیے بحیثیت مجموعی حکام اور عوام دونوں کے پاس اپنے کاموں پر فخر کرنے اور اپنے ماضی پر کامیابی اور اطمینان کے حساں کے ساتھ نظر ڈالنے کے معقول اسباب تھے اور انہوں نے کیا بھی بالکل یہی۔ اس کا یہ مطلب ہرگز نہیں ہے کہ وہاں شکایت کے مواقع یا اصلاح کی مزید گنجائش نہیں تھی۔ یہ دونوں باتیں تھیں اور بہت تھیں۔ لیکن یہ ایک عام احساس تھا کہ اصول اور پالیسیاں جو اب تک اختیار کی گئی ہیں وہ ٹھیک ہیں اور ساری ضرورتوں کی تکمیل کا سوال دماغی پیسے اور مدت کا سوال ہے۔

اس زمانے کے مظنن اور آسودہ خاطر سرکاری اور غیر سرکاری افراد نے یہ کبھی نہیں سوچا کہ وہ ایک آتش فشاں پہاڑ پر بیٹھے ہوئے ہیں۔ عام اطمینان اور فلاح و بہبود کی سطح کے نیچے پچھلے چند برسوں سے ایک باقاعدہ طوفان کے آثار پیدا ہو رہے تھے۔ کچھ سرکاری اور غیر سرکاری لوگوں نے بعض ان بنیادی پالیسیوں پر اعتراض کرنے شروع کر دیے تھے جن پر نصف صدی سے زیادہ تک بڑے جوش و خروش کے ساتھ کام ہوا تھا۔ حکام بڑھتی ہوئی سیاسی بے چینی سے پریشان تھے اور وہ اس سبب کا سبب نئی تعلیم کو ٹھہراتے تھے۔ دوسری طرف ہندوستانی تعلیمی ترقی کی سست رفتاری سے غیر مظنن تھے اور یہ دیکھ کر پریشان تھے کہ ہندوستان ملکوں کی برادری میں اپنا مقام کھوتا جا رہا ہے۔ دونوں تبدیلی چاہتے تھے مگر ایک دوسرے سے بالکل

مختلف اسباب کی بنا پر اور بالکل الگ الگ سمتوں میں۔ جب تک حالات بدستور رہے تہقید  
 ہلکی رہی۔ مگر ۱۹۰۱ء میں جیسے ہی لارڈ کرزن نے تعلیم کی تعمیر نو کا سوال چھیڑا، نظریوں کے تمام  
 اختلافات سطح سے اوپر آگئے اور بے مثال شدت کے ساتھ تنازعات کا ایک طوفان اٹھ کھڑا ہوا  
 اور نتیجے میں بعض تعلیمی مسائل پر زبردست کش مکشوں کا آغاز ہو گیا۔ سرکاری اور غیر سرکاری نقطہ نظر کی  
 یہ کش مکش تقریباً بیس برس تک چلتی رہی اور ۱۹۲۱ء میں جب تعلیم چند منتخب ہندوستانی  
 وزیروں کے کنٹرول میں آئی تو یہ کش مکش جزوی طور پر ختم ہوئی۔ — ہندوستانی تعلیم کی تاریخ  
 کا یہ پہلا اگلے دو ابواب میں زیر بحث آئے گا۔



ساتواں باب

## لارڈ کرزن

(۱۹۰۵ء - ۱۸۹۸ء)

۱۔ اس عہد کی عام خصوصیات (۲۱ - ۱۹۰۲ء)

۱۹۰۲ء میں "انڈین یونیورسٹیز کمیشن" کے تقرر اور ۱۹۲۱ء میں تعلیم کی ہندوستانی کنٹرول میں منتقلی کے درمیان بیس برس کا زمانہ نئی ہندوستانی تعلیم کی تاریخ کا چوتھا عہد کہا جاسکتا ہے۔ اگر وکٹورین عہد سے اس کا موازنہ کیا جائے تو اس کے متعدد ممتاز پہلو سامنے آتے ہیں جن میں سے مندرجہ ذیل کا ذکر کیا جاسکتا ہے۔ (الف) زیادہ سرمایہ (ب) تعلیم میں ریاست کا زیادہ فعال حقہ (ج) ہر قسم کے تعلیمی اداروں میں تعلیم کے معیار کو بہتر کرنے کی زبردست کوششیں (د) تعلیم کی ہر شاخ میں بے مثل توسیع اور (ہ) عوام میں ایک شدید قومیت کی بیداری۔ ان میں سے ہر پہلو اتنا اہم اور اہم تھا ہے کہ اس کا تفصیلی مطالعہ مناسب معلوم ہوتا ہے۔

(الف) تعلیم کے لیے نسبتاً نمایاں سرمایہ فراہم تھا: وکٹورین عہد میں کامطالعہ ہم نے ابھی کیا ہے۔ عام مالی دشواریوں کا زمانہ تھا لیکن تعلیم کی یہ خوش قسمتی تھی کہ ۱۹۰۲ء اور ۱۹۲۱ء کے درمیانی زمانے میں اسے اتنے بڑے مالی وسائل حاصل تھے جتنے کہ اس سے پہلے کبھی نصیب نہیں ہوئے۔ اس صورت حال کے متعدد اسباب تھے۔ سب سے پہلا سبب تو یہی تھا کہ اس زمانے میں مرکزی اور صوبائی حکومتوں کے درمیان اچھے اور مستحکم مالی تعلقات قائم تھے۔ اس کی وجہ سے محصلوں کی وصولیابی بہتر ہو گئی اور اخراجات پر زیادہ نظر رہے

لگی۔ نتیجہ یہ ہوا کہ مرکزی اور صوبائی حکومتوں کے وسائل بہت بہتر ہو گئے اور وہ تعلیم کے لیے زیادہ سرمایہ دہنے کے قابل ہو گئیں۔

مزید سرمائے کا دوسرا ذریعہ تعلیم کے لیے مرکزی امداد کا تھا۔ یہ زمانہ عالمی مالیات میں خوش حالی کا زمانہ تھا اور اس عام خوش حالی میں ہندوستان کا بھی حصہ تھا۔ تجارت اور بیوپار میں کافی اضافہ ہوا جس نے مرکزی مالیات میں بہت اضافہ کر دیا۔ جس کی وجہ سے مرکزی بجٹ میں کافی بچت ہو گئی۔ ۱۹۰۲ء اور ۱۹۲۱ء کے درمیان صرف چھ برس خسارے کے تھے (ان میں تین برس یعنی ۱۹۱۸-۱۹ سے ۱۹۲۰-۲۱ تک پہلی جنگ عظیم کے فوراً بعد کے تھے جب کہ حکومت کی مالیات زرا اچھی نہیں تھی) باقی سال بہت بڑی بچت کے سال تھے۔ حکومت ہند نے ان بچتوں کا ایک حصہ صوبائی حکومتوں کو تعلیم پر خرچ کرنے کے لیے دے دیا۔ اس طرح کی سب سے پہلی امداد لارڈ کرزن نے منظور کی تھی جسے بعد کے آنے والوں نے جاری رکھا۔ ۱۹۰۲ء اور ۱۹۱۸-۱۹ کے درمیان نان ریکریٹنگ امدادوں کی رقم تقریباً ۵۰۰ لاکھ روپے اور ریکریٹنگ کی تقریباً ۳۰۰ لاکھ روپے تھی۔ یہ کہنا بالکل صحیح ہو گا کہ اتنی بڑی مرکزی امدادوں کی مثال ہندوستانی تعلیم کی تاریخ میں نہ تو پہلے کبھی ملتی ہے نہ بعد کو۔ تعلیم کی توسیع و ترقی سب سے زیادہ ان ہی امدادوں کی وجہ سے ہوئی۔ اور کئی امدادیں تھیں جنہوں نے اس عہد کو پچھلی ہالی ڈیواروں کے زمانے سے بڑے خوش گوار طریقے پر ممتاز کر دیا۔

اس زمانے میں تعلیم کے لیے مزید سرمایہ فراہم ہونے کا تیسرا سبب تعلیم کے لیے صوبائی مقامی اور نجی امدادوں میں اضافہ تھا۔ صوبائی حکومتوں کی مالی حالت اچھی ہوئی اور انہوں نے تعلیم کے لیے اپنی امداد کی مقدار بڑھادی۔ اس عام خوش حالی میں لوکل بورڈوں اور میونسپلیٹیوں کا بھی حصہ تھا اس لیے انہوں نے بھی تعلیم کے لیے زیادہ امداد مقرر کی۔ طالب علموں کی تعداد کے اضافے نے (بعض جگہوں پر ساتھ ساتھ فیس میں بھی اضافہ ہوا) فیسوں کے ذریعے ہونے والی آمدنی بھی بڑھادی۔ عوام کے اندر پیدا ہونے والی عام بیداری، اوقاف اور چندوں کی آمدنی جیسے متفرق ذریعوں سے آنے والی رقم بھی اضافے کا سبب بنی۔

یہ بات بھی نظر آئے گی کہ اس زمانے میں تعلیم کے لیے مقررہ سرمائے میں کافی اضافہ ہوا۔ سرسری طور پر کہے ہوئے حساب کی رو سے تمام ذریعوں سے حاصل ہونے والی ۴۰۱ لاکھ روپوں کی رقم جو ۱۹۰۱-۰۲ میں تعمیر پر خرچ ہوئی تھی ۱۹۲۱-۲۲ میں ۱۸۳۷ لاکھ روپے ہو گئی۔

(ب) تعلیم میں ریاست کا زیادہ فعال کردار: اس عہد کی ایک اور نمایاں خصوصیت ریاستوں کا زیادہ فعال کردار تھا۔ ۱۹۰۲ء سے قبل جیسا کہ پانچویں باب میں دکھایا جا چکا ہے، تعلیم میں ریاست کا حصہ بہت معمولی تھا۔ تعلیم کی براہ راست تنظیم سے ریاستی دست کشی کے اصول کی کارفرمائی تھی اور ریاست نجی اداروں کو "گرانٹ ان ایڈ" دیتے اور اس کے بدلے میں ان پر تھوڑا سا کنٹرول رکھنے کے علاوہ کچھ نہیں کرتی تھی۔ ۱۹۰۲ء اور ۱۹۲۱ء کے درمیان صورت حال بالکل بدل گئی۔ لارڈ کرزن کی قیادت میں ریاستی دست کشی کا اصول سرکاری طور پر ترک کر دیا گیا اور ریاست کا فرض قرار دیا گیا کہ وہ ہر قسم کے کچھ سرکاری ادارے نجی تنظیم کے لیے نمونے کے طور پر چلائے۔ معائنہ کرنے والا اساتذہ بڑھایا گیا۔ سولے کی پالیسی اور چوکس ہوئی اور عدم مداخلت کی پالیسی کے بجائے نجی اسکولوں کی نگرانی کو باقاعدہ اختیار کیا گیا۔ اس اہم تبدیلی کی تفصیلات کا ذکر آگے ہو گا۔ مگر یہاں یہ بیان کر دینا ضروری ہے کہ نئی پالیسی کے ایک اجمالی نتیجے کے طور پر دصورت یہ کہ ریاست نے تعلیم میں پہلے کے مقابلے میں زیادہ فعال حصہ لینا شروع کر دیا بلکہ اس نے نجی تنظیم پر سخت کنٹرول رکھنے کا بھی مطالبہ کیا۔

اس تبدیلی کے متعدد اسباب تھے، پہلا تو ہمیشہ کی طرح انگلستان کا اثر تھا جہاں ریاست نے ۱۹۰۲ء کے بل فور ایکٹ کی رو سے ابتدائی تعلیم میں نجی تنظیم پر پہلے کے مقابلے میں زیادہ ہمہ گیر کنٹرول رکھنا شروع کر دیا تھا۔ دوسرے انگلستان میں اس زمانے میں تعلیم کی کوالٹی کو بہت سے کرنے کی کوششیں ہوئی تھیں۔ انھیں دیکھ کر ہندوستان میں ڈیپارٹمنٹ کے افسروں نے یہ محسوس کیا کہ انھیں بھی ایسی کوششیں کرنی چاہئیں اور معیاروں کو بلند کرنے کے لیے نجی تنظیموں پر کنٹرول زیادہ سخت کر دینا چاہیے۔ تیسرے تعلیم یافتہ لوگوں میں بڑھتے ہوئے سیاسی شعور نے برطانوی افسروں کو ذرا فکر مند کر دیا تھا۔ ان کو توقع تھی کہ انگریزی اسکولوں اور کالجوں سے نکلے ہوئے تمام مرد و زن ہندوستان کے لیے انگلستان کی خدمات کے اعزاز میں ہمیشہ اس کے شکر گزار اور وفادار رہیں گے مگر اب انھوں نے دیکھا کہ ہر تعلیم یافتہ آدمی برطانوی حکومت کا ایک غیر مطمئن ناقد بن گیا ہے۔ یہ سب انھوں نے اس لیے نہیں کیا تھا ان میں سے بہتوں نے ان نتائج کی طرف گھبراہٹ کا رویہ اختیار کیا اور اس بات پر اصرار کرنا شروع کر دیا کہ ہندوستان میں انگریزی تعلیم کی پوری اسکیم غلط ہے جو لوگ اس نقطہ نظر سے متفق تھے انھوں نے خیال ظاہر کیا کہ نجی اسکول اور خاص طور پر ہندوستانی انتظام میں چلنے والے اسکولوں میں سرکشی اور بغاوت کی پرورش ہو رہی ہے۔ اس لیے انھوں نے یہ تجویز پیش کی کہ حکومت کو ان پر

اپنے کنٹرول کو زیادہ شدید اور ان کے نظم و ضبط کو اچھا اور ان کے طالب علموں کے کردار کو بہتر کرنا چاہیے۔

اس لیے نجی تنظیم پر زیادہ کنٹرول کرنے اور تعلیم میں ریاست کو زیادہ فعال کردار دینے کی خواہش محض جزوی طور پر تعلیمی تھی ورنہ اصل میں تو وہ سیاسی تھی اور یہی سبب تھا کہ ہندوستان رائے عامرہ کے ہر حصے سے اس کی زبردست مخالفت ہوئی۔ وہ دراصل تعلیمی پالیسی پر اپنے کنٹرول کا حق چاہتے تھے لیکن اگر یہ حق انہیں نہیں مل سکتا تھا تو پھر وہ ایک انتہائی فعال ڈیپارٹمنٹ کے مقابلے میں کم و بیش مجہول ڈیپارٹمنٹ کو ترجیح دیتے تھے۔ ان کا خیال تھا کہ اگر کسی بدیسی کا محکوم رہنا ہی ہے تو کسی ظالم بادشاہ کے مقابلے میں کسی نام نہاد بادشاہ کو یقیناً ترجیح دینا چاہیے۔ مگر اس زلمے میں حکام نے ایک طرف تو ڈیپارٹمنٹ کے کنٹرول کو بڑھانے اور دوسری طرف اسے زیادہ ضابطہ پرست اور ہندوستان رائے کے سامنے کم سے کم جواب دہ بنانے کی کوشش کی۔ جیسا کہ جی۔ کے۔ گوکھلے نے کہا تھا کہ کارکردگی کی بنیاد پر نجی تنظیم پر کنٹرول رکھنے کی سرکاری کوشش کا مقصد تعلیم یا نہ ہندوستانیوں کو اعتماد میں لے بغیر تنگ نظر متعصب اور سستے ماہرین کی حکومت کو دوام بخشنا تھا۔ بہر حال اس طرح حکومت اور تعلیم یا نہ عوام کے درمیان ایک کش مکش پیدا ہو گئی۔ حکومت نے کارکردگی اور عوام کے مفاد کی بنیاد پر تعلیم پر سختی سے کنٹرول کرنے کے حق کا دعویٰ کیا۔ دوسری طرف ہندوستان رائے عامرہ نے سیاسی بنیادوں پر کنٹرول کی کوششوں کی مخالفت کی۔ اس نے ریاست کے زیادہ فعال کردار پر اعتراض نہیں کیا مگر یہ ضرور مطالبہ کیا کہ ریاست کے کام میں ایسی تبدیلی کی اجازت اس وقت تک نہیں دی جاسکتی جب تک کہ خود ریاست کا کردار ضابطہ پرستی اور نوکری سے بدل کر جمہوری نہیں ہو جاتا جیسا کہ بہر حال ہونا تھا۔ آخر کار ۱۹۲۱ء میں عوام کی جیت ہوئی اور ایجوکیشن ڈیپارٹمنٹس کا کنٹرول ہندوستان وزیروں کو منتقل کر دیا گیا اور اس منتقلی کے ساتھ کنٹرول کے مسئلے پر طول طویل جنگ کا سیاسی کردار ختم ہو گیا۔

(ج) معیار کو بہتر بنانے کی کوششیں: ۱۸۵۴ء اور ۱۹۰۲ء کے درمیان تعلیمی

پالیسی کا خاص مقصد اصلاح اور معیار کی بہتری کی بجائے توسیع تھا۔ یہ صحیح ہے کہ اس زمانے میں بہت سی اصلاحات اور ترتیبیں ہوئیں مگر ان سب کی حیثیت تعداد میں اضافے کی تحریک کے سامنے ہمیشہ ثانوی رہی۔ سرکاری پالیسی نے ہمیشہ سے یہ فرض کر رکھا تھا کہ

ایک بھی اسکول نہ ہونے سے کچھ اسکولوں کا ہونا بہتر ہے۔ لیکن یہ نقطہ نظر ۲۱-۱۹۰۲ء کے درمیان بالکل بدل گیا۔ اس معاملے میں بھی پہلے لارڈ کرزن نے ۱۸۵۲ء اور ۱۹۰۲ء کے درمیانی زمانے کے تعلیمی نتائج کے ایک جائزے کے بنیاد پر یہ بات کہی گئی کہ ان برسوں میں تعلیم میں کوئی خاص توسیع تو نہیں ہوئی مگر اس کا معیار یقیناً گر گیا۔ تعلیمی حالت کا یہی تجزیہ تھا جس نے لارڈ کرزن کو معیار کی ترقی و اصلاح کی تحریک شروع کرنے پر اکسایا۔ یہ صحیح ہے کہ لارڈ کرزن نے ابتدائی تعلیم کی توسیع کے لیے کوشش نہیں کی اگرچہ یہاں بھی انہوں نے معیار بہتر کرنے پر زور دیا۔ وہ لادھی تعلیم کے اصول کو جس کا مطالبہ ہندوستانی عوام نے شروع کر دیا تھا ماننے کے لیے تیار نہیں ہوئے۔ ثانوی مدرسوں اور کالج کی مشنوں پر ہندوستانی رائے عامہ کا مطالبہ رضا کارانہ طور پر ہر امکانی توسیع کا تھا، مگر یہاں بھی لارڈ کرزن نے طالب علموں کی تعداد کو کم کر کے معیار کے بلند کرنے کو مناسب سمجھا اس لیے بحیثیت مجموعی سرکاری نقطہ نظر جس کی نائنٹیگی لارڈ کرزن نے کی، تعداد کی بجائے معیار بڑھانے کے حق میں تھا۔

(د) تعلیم کی بے مثال توسیع : معیار کی طرف اس سرکاری رجحان کے باوجود ۱۹۰۲ء اور ۲۲-۱۹۲۱ء کے درمیانی زمانے میں تعلیم کی تمام شاخوں میں ہمہ جہت اور بے مثال توسیع ہوئی۔

(دوسرے صفحے پر دیے ہوئے جدول سے ۱۹۰۱-۰۲ء اور ۱۹۲۱-۲۲ء کے درمیان تعلیم میں ہونے والی ترقی کا اندازہ ہو سکتا ہے۔ مترجم)



۱۹۰۱-۲ اور ۱۹۲۱-۲۲ کے درمیان تعلیم کی ترقی

طالب علموں کی تعداد		اداروں کی تعداد		اداروں کی قسمیں
۱۹۲۱-۲۲	۱۹۰۱-۲	۱۹۲۱-۲۲	۱۹۰۱-۲	
اعداد و شمار دستیاب نہیں	اعداد و شمار دستیاب نہیں	۱۰	۵	یونیورسٹیاں
۲۵۲۱۸	۱۷۶۵۱	۱۶۵	۱۲۵	آئٹ کالج
۱۳۶۶۲	۵۳۵۸	۶۲	۴۶	پیشہ ورانہ کالج
۱۱۰۶۸۰۲	۶۲۲۷۶۸	۷۵۲۰	۵۲۹۳	ثانوی مدرسے
۶۱۰۹۷۵۲	۲۲۰۲۳۳۶	۱۵۵۰۱۷	۹۷۸۵۲	ابتدائی مدرسے
۱۲۰۹۲۵	۳۶۳۸۰	۲۳۲۲	۱۰۸۲	مخصوص مدرسے
۷۲۹۶۵۶۰	۳۸۸۶۲۹۳	۱۶۷۱۳۰	۱۰۲۶۲۷	مستند اداروں کی کل تعداد
۴۲۲۱۶۵	۶۲۵۲۰۷	۱۶۳۲۲	۲۳۰۸۱	غیر مستند ادارے
۷۸۱۸۷۲۵	۲۵۲۱۹۰۰	۱۸۲۳۵۲	۱۲۷۷۰۸	کل میزان

(نوٹ) ۱۹۰۱-۲ کے اعداد و شمار میں برما اور کچھ ہندوستانی ریاستوں کے اعداد و شمار شامل ہیں جبکہ ۱۹۲۱-۲۲ کے اعداد و شمار صرف برطانوی ہند کے ہیں اس میں برما شامل نہیں ہے۔

لارڈ کرزن کے زمانے میں ہونے والی اس تیز رفتار توسیع کے کئی اسباب تھے ان میں سے بہترین اسباب میں وہ سیاسی اور سماجی بیداری بھی تھی جو آزادی کی جدوجہد کے نتیجے کے طور پر ملک میں پیدا ہوئی تھی اور وہ وسیع مان و مسائل بھی تھے جو اب تعلیم کے لیے حاصل تھے۔ معیار (کوالمی) کی بہتری محض ایک سرکاری کامیابی تھی مگر توسیع ہندوستانی تنظیموں کی سرگرمیوں سے ہوئی۔ کبھی سرکاری تعاون کے ساتھ (خصوصاً ابتدائی منزل پر) لیکن زیادہ تر ان کے کنٹرول کے علاوہ جدوجہد اور شرارت انگیزی کا مقابلہ کر کے۔

(۵) عوام میں جارحانہ قومیت کی نشوونما: جیسا کہ چھٹے باب میں دکھایا گیا ہے کہ ۱۸۸۵ء اور ۱۹۰۲ء کے درمیان انگریزی راج سے عام وفاداری کے پردے میں قومیت کا جذبہ

آہستہ آہستہ بیدار ہو رہا تھا جو اسیویں صدی کے آخر تک طوفان بن کر پھٹ پڑنے والا تھا۔ لارڈ کرزن کے وائسرائے ہونے نے اس طوفان کے دھماکے کے لیے فوری سبب بھی مہیا کر دیا۔ اپنی تمام ذہنی توانائیوں، کام کرنے کی بے پناہ صلاحیت، فرض کے شدید احساس، ہندوستانی عوام کی خدمت کی زبردست خواہش اور ایڈمنسٹریشن کی تقریباً تمام شاخوں میں شاندار کامیابیوں کے باوجود، کرزن نے تعلیم یافتہ ہندوستانی دانشوروں کے جذبات کو مجروح کرنے کی ایسی زبردست غلطی کی کہ مصالحت کی کوئی امید بھی باقی نہ چھوڑی۔ اس کے اسباب کو ڈھونڈنے کے لیے بہت دور نہیں جانا پڑے گا۔ کرزن میں طنز کرنے کی ایک بڑی عادت تھی۔ اس نے اکثر اپنی تحریر اور تقریر سے عوام کے احساسات کو مجروح کیا۔ مثال کے طور پر اس نے ابتدائی اسکولوں میں کنڈرگارٹن کے طریقے اور آبیکیٹ لیسن کو اختیار کرنے کی تجویز خاص طور پر اس لیے رکھی کہ ہندوستانی ذہن کے خلتی عیوب کو درست کیا جاسکے۔ کلکتہ یونیورسٹی کے ۱۹۰۲ء اور ۱۹۰۵ء والے تقسیم اسناد کے جلسوں میں اس نے اپنے خطبے میں بہت سے حقارت آمیز اشارے کیے۔ مندرجہ ذیل عبارت اس کی ایک چھوٹی سی مگر بہت صمیم مثال ہے:

مجھے امید ہے کہ میں کوئی جھوٹا یا بددماغی کا اشارہ نہیں کر رہا ہوں جب میں یہ کہتا ہوں کہ سچائی کا اعلیٰ ترین نظریہ بڑی حد تک ایک مغربی تصور ہے۔ اس سے میرا مقصد یہ دعویٰ کرنا نہیں ہے کہ یورپین ہمیشہ یا عام طور پر صحیح ہی ہوتے ہیں اور یہ مراد تو ہرگز نہیں ہے کہ ایشیائی جان بوجھ کر یا عاداتاً سچ سے دور رہتے ہیں۔ اس میں پہلا دعویٰ مہل ہوگا اور دوسرا حقارت آمیز۔ مگر اس میں کوئی شبہ نہیں کہ اخلاقی ضابطوں میں سچائی کو اعلیٰ مقام پہلے مغرب میں ملا اور مشرق میں بعد کو اسے عزت دی گئی۔ وہاں مکاری اور زمانہ سازی جلد فریب کی ہمیشہ کافی حیثیت رہی ہے۔ ہم اسے اس عام طعن سے ثابت کر سکتے ہیں جو "اورینٹل ڈپلومیسی" کے الفاظ میں جھلکتا ہے جس کا مطلب ایشیائی مکاری اور کائیاں پن ہوتا ہے۔ یہی بات اورینٹل ادب میں دیکھی جاسکتی ہے آپ کی رزمیہ داستانوں میں اگرچہ سچ کو بڑے مبالغہ آمیز انداز میں ایک وصف

کی حیثیت سے پیش کیا جاتا ہے مگر وہاں یہ زیادہ تر مشروط رہتی ہے اور اکثر نیک نیتی کے ساتھ دیے گئے کامیاب فریب کی مداحی کی جاتی ہے۔ یہ اس طرح کی باتیں جو بحیثیت مجموعی ساری قوم کے لیے حقارت آمیز تھیں خاموشی سے برداشت نہیں کی جاسکتی تھیں۔ چنانچہ دانش ور طبقے نے اعتراض کیا۔ کرنل نے درحقیقت اختلاف کو سمجھنا اور برداشت کرنا سیکھا ہی نہیں تھا۔ اس لیے ان احتجاجوں نے اسے اور خفا کر دیا اور اس نے اور زیادہ طنز آمیز باتیں شروع کر دیں جنہوں نے حالات کو پہلے کے مقابلے میں اور زیادہ خراب کر دیا۔ یہ لڑائی جاری رہی یہاں تک کہ ملک کا تعلیم یافتہ طبقہ اس کا کٹر دشمن بن گیا اور ان میں قومیت کی ایک ایسی روح بیدار ہو گئی جس نے خود برطانوی راج کی مخالفت کی۔ پر یہ بات نہیں سمجھنی چاہیے کہ کرنل اور ہندوستانی دانشوروں کے درمیان کشمکش محض ان لفظی مباحثوں سے پیدا ہوئی۔ اس کا اصلی سبب بہت گہرا تھا۔ کرنل صرف اپنی نہیں بلکہ اس سارے نوکر شاہی نظام کی ناسندگی کرتا تھا جو پارلیمنٹ کے نام پر ہندوستان میں حکمرانی کرتا تھا۔ اس لیے حقیقت میں یہ کشمکش ایک طرف تو برطانوی نوکر شاہی اور دوسری طرف پڑھے لکھے ہندوستانی دانشوروں کے درمیان کی کشمکش تھی اور سرکاری پالیسیوں کے خلاف ہر تنازعے میں اس کی جھلک نظر آرہی تھی۔ فریقین جلتے تھے کہ اس جنگ کا آخری فیصلہ ہندوستان کے کروڑوں جاہل ان بڑے اود گونگے افراد ہی کریں گے۔ ہندوستان کے تعلیم یافتہ لوگوں کا دعویٰ تھا کہ وہ ان کروڑوں بے آوازوں کے حق میں ہیں اور ان کی طرف سے بول رہے ہیں۔ کرنل ان کے اس دعوے کو نہیں مانتا تھا اور اس پر اصرار کرتا تھا کہ ہندوستانی دانش ور نہیں بلکہ برطانوی حکومت ان لوگوں کے مفاد اور حق کی ذمہ دار ہے۔ اسے خلوص کے ساتھ اس بات کا یقین تھا کہ ہندوستانی عوام کی تقدیر خدا کی طرف سے برطانیہ کو سونپی گئی ہے اور برطانوی حکام کو عوام کے مفاد کی خاطر اپنے کام کو ہندوستان میں تا ابد جاری رکھنا چاہیے۔ اس نے اس بات کا بھی دعویٰ کیا کہ اپنے اعتقاد کے مطابق شاید ایمانداری کے ساتھ (کہ اس نے ہندوستان میں حکومت کا انتظام یہاں کے عوام کے حق میں اور ان کے فائدے کے لیے سمجھا لایا ہے۔ ہندوستانی تعلیم یافتہ لوگوں نے یقیناً اس کے اس دعوے کو انتہائی عجیب و غریب سمجھا اور قدرتی طور پر کرنل کے اس

مفروضے کی تردید کی۔ ان کا دعویٰ تھا کہ ہندوستانی عوام کی طرف سے بولنے کا حق صرف ان ہی کو ہے۔ مگر کرن نے ان کے اس دعوے کو محض ہنس کر مٹا دیا۔ گریجویٹس کو (جو شاید بعد کو فرسٹ بن سکتے تھے) خطاب کرتے ہوئے اس نے کہا:

”یاد رکھو، جب تم اپنے ادارے میں لفظ ہم استعمال کرتے ہو تو وہ ہم“

بہر حال صرف ”ہم“ ہوتا ہے اور وہ ”ہم“ میں ”تیس کروڑ افراد میں صرف ایک ہے“ اُس نے صحافیوں اور سیاستدانوں کا مذاق اڑایا کہ یہ لوگ صرف بات کر سکتے ہیں، تجویزیں پاس کر سکتے ہیں مگر عمل کرنے کے اہل نہیں ہیں۔ اس نے اپنے تعلیم یافتہ مخالفین کو عہدوں اور کاؤنسلوں کی کرسیوں کا شکاری کہا اور اس حقیقت میں فخر محسوس کیا کہ اسے ان کے ان مطابقت کی تکمیل کا کوئی جواز نظر نہیں آیا۔ بحیثیت مجموعی یہ کہا جا سکتا ہے کہ لارڈ کرن کے تصور کے ہندوستان میں ...

کسی ایسے ہندوستانی دانشور طبقے کے لیے کوئی گنجائش نہیں تھی جو

عوام کی قیادت کرنے اور ان کی طرف سے بولنے کا آرزو مند ہو۔ جہاں تک تعلیم یافتہ ہندوستانیوں کے اس دعوے کا تعلق ہے کہ وہ قومیت کے پیغامبر تھے جسے انہوں نے خود ”نئی ملت پرستی“ کا نام دے رکھا تھا اور جس نے اس وقت سرزمین ہند میں کھلبلی مچا رکھی تھی، کرن نے اسے نظر انداز کر دیا۔ ہندوستان جس کی ایک تصویر اس نے خود اپنے ذہن میں بنا رکھی تھی، طویل و عریض علاقوں کی سرزمین تھا جس میں رہنے والے صابر و شاکر اور پس ماندہ کاشتکار تھے جو اپنی فصلیں اگاتے اور اپنے مویشیوں کی دیکھ بھال کرتے تھے اور تمام دوسری باتیں اُس انضام و برتر طاقت پر چھوڑ دینے پر مطمئن تھے جو اتفاق سے یا رضائے الہی سے ان کی نگہبان تھی۔

چنانچہ اس پر تعجب نہیں کرنا چاہیے کہ اگرچہ کرن ہندوستان آٹ والے والسرائوں میں سب سے زیادہ قابل تھا مگر وہی تھا جس سے سب سے زیادہ نفرت بھی گئی۔

لے لارڈ کرن ان انڈیا جلد دوم صفحہ ۲۱۸

لے رونا لڈ، لائف آف لارڈ کرن جلد دوم صفحہ ۲۱۹

ہم نے ان سیاسی واقعات کا ذکر ذرا تفصیل سے کیا ہے کیوں کہ یہ تعلیم کی تاریخ کے بعض اہم نکات پر روشنی ڈالتے ہیں۔ سب سے پہلے تو یہی دکھاتے ہیں کہ کرنل کے اچھے اقدامات کو بھی کیوں غلط سمجھا گیا اور اس کے ہم عصروں نے کیوں اس کی مخالفت کی۔ یہ سیاسی کشمکش ملتی طور پر تعلیم کے میدان میں بھی لائی گئی۔ سرکاری افسر اور غیر سرکاری لوگ تعلیم اور اعلیٰ تعلیم کے مسئلوں پر کم و بیش بالکل اسی طرح لڑے جس طرح وہ سیاسی مسائل پر الجھتے تھے۔ دوسری چیز وہ یہ دکھاتے ہیں کہ کرنل ہندوستان میں اپنے اصل مقصد میں کامیاب کیوں نہیں ہوا۔ وہ اس ملک میں اس لیے آیا تھا کہ ہندوستان میں برطانوی شہنشاہیت (ایمپائر) کو دھرت مضبوط کرے بلکہ ایشیا میں سلطنت کے مزید فروغ کے لیے ہندوستان کو بنیاد بنائے۔ مگر تاریخی الیہ ہے کہ اس کے قول و فعل نے فوراً ہی ایک ایسی جارحانہ قومیت کو فروغ دے دیا جس سے انڈین نیشنل کانگریس پہلے سے زیادہ مضبوط ہو گئی۔ اور دادا بھائی نوروجی، تلک، سی۔ آر۔ داس، علی برادران، گوکھلے اور اپنی بسنت جیسے لوگوں کی قیادت میں ایک ایسی قومی جدوجہد کا آغاز ہوا جسے روکا نہ جاسکا۔ اس سب کا نتیجہ یہ ہے کہ تاریخ کرنل کو ایک ایسے وائسرائے کی حیثیت سے پیش کرے گی جس نے ہندوستان میں برطانوی حکومت کو کمزور کرنے میں سب سے زیادہ حصہ لیا۔ تیسرا نکتہ جس پر روشنی پڑتی ہے وہ یہ ہے کہ اس نئی جارحانہ قوم پرستی نے متعدد تعلیمی مسائل کی طرف لوگوں میں ایک نیارویہ پیدا کر دیا۔ مثلاً اس نے ایجوکیشن ڈیپارٹمنٹ کو جلد از جلد ہندوستانی بنائے جانے، ہندوستانی زبانوں کو ذریعہ تعلیم کی حیثیت سے اختیار کرنے اور تاریخ کو سامراج کے نقطہ نظر کی بجائے ہندوستانی نقطہ نظر سے پڑھائے جانے، اسکول اور کالج کے طالب علموں میں حب الوطنی کا جذبہ بیدار کرنے اور اسی طرح کی دوسری بہت سی باتوں کا مطالبہ کیا۔ ان سب کا تفصیلی ذکر اگلے باب میں قومی تعلیم کے عنوان کے تحت آئے گا۔ یہاں پر اتنا کہنا کافی ہے کہ قومی تعلیم کا مطالبہ جو اس زمانے میں ہوا وہ مغرب کے ذہنی تسلط کے خلاف بغاوت کا نتیجہ تھا۔ بالکل اسی طرح جس طرح نئی جارحانہ قوم پرستی ہندوستان میں برطانیہ کی سیاسی قوت کے خلاف بغاوت کی علامت تھی۔ آخری بات جس کو یہ واقعات سامنے لاتے ہیں وہ ایک دوسرا تاریخی الیہ ہے۔ یہ برطانوی نوکر شاہی اور ضابطہ پرستی تھی جس نے تقطیر کا نظریہ ایجاد کیا تھا اور تعلیم یافتہ ہندوستانیوں میں ایک ایسا طبقہ پیدا کرنے کی بات کی تھی جو ان کے اور عوام کے درمیان بچو لیے کی طرح کام کرے گا اور بعد کو عوام کو تعلیم دے گا۔ اگرچہ اس نظریہ پر عمل درآمد میں تاخیر ہوئی تاہم ۱۹۰۲ء تک ایسا ایک طبقہ پیدا ہو گیا تھا اور

اس نے عوام کی تعلیم کے کام کا آغاز کر دیا تھا۔ لیکن ٹھیک اسی زمانے میں لوگر شاہی میں اچانک حسد کا جذبہ بیدار ہو گیا اور اس نے تعلیم یافتہ طبقے کے نمائندہ کردار کو تسلیم نہیں کیا اور براہ راست عوام کو تعلیم دے کر اور ان کی تیار ت کا دعویٰ کر کے اس طبقے کو نکال پھینکنے کی کوشش کی۔ یہ ٹھیک ہے کہ بورڈ واسطے طبقے کے پاس جن پر اس عہد کے تعلیم یافتہ دانش وروں کی بڑی تعداد مشتمل تھی عوام کی نمائندگی کرنے کے یقیناً کوئی ٹھوس دعوے نہیں تھے مگر وہ برطانوی ضابطہ پرستوں کے مقابلے میں یقیناً زیادہ حق رکھتے تھے اور اسی لیے قدرتی طور پر ان کی جیت ہوئی۔

## (۲) تعلیمی تنازعات کے مسائل

اس سیاسی کشمکش کے اثرات تعلیم پر بھی پڑے۔ کرن اور اس کے جانشینوں کا خیال تھا کہ ہندوستان کی تعلیم کو جس چیز کی سب سے زیادہ ضرورت ہے وہ معیار کی اصلاح ہے۔ ان کے نقطہ نظر کو مختصراً یوں بیان کیا جا سکتا ہے۔

(الف) انڈین ایجوکیشن کمیشن کی سفارشات اپنی افادیت ختم کر چکی تھیں۔ وہ بنیادی طور پر نجی کوششوں کے ذریعہ تعلیم کی توسیع چاہتی تھیں اور یہ مقصد حاصل ہو چکا تھا۔

(ب) نجی تنظیم میں عدم مداخلت کی پالیسی نے جس کی کمیشن نے سفارش کی تھی اور جسے بعد کو ایجوکیشن ڈیپارٹمنٹ نے اختیار کر لیا بہت سے عیوب پیدا کر دیے تھے، مثلاً نجی تنظیم کے تحت چلنے والے اکثر ادارے کارکردگی کے لحاظ سے بہت خراب تھے۔ ان میں اساتذہ کم تھا، سازو سامان کی قلت تھی اور ان کی حیثیت صحیح معنوں میں تعلیمی مراکزوں کے بجائے امتحان کی تیاری کرانے والے اداروں کی تھی۔

(ج) ان عیوب کو دور کرنے کا واحد علاج یہ تھا کہ اس عدم مداخلت اور توسیع کی پالیسی کو کنٹرول اور اصلاح کی پالیسی سے بدل دیا جائے۔

(د) کمیشن کی یہ سفارش کہ حکومت کو براہ راست تعلیمی تنظیموں سے دست کش ہو جانا چاہیے خود کشی کے مترادف تھی۔ خوش قسمتی سے اس پر عمل درآمد کبھی نہیں ہوا اور وقت آ گیا تھا کہ اسے سرکاری طور پر ترک کر دیا جائے۔ دوسری طرف یہ ذمہ داری حکومت کی تھی کہ وہ نجی تنظیم کے سامنے نمونہ کچھ لہارے چلائے۔

(۵) ہندوستان کی کارکردگی انگریزوں کے برابر کبھی ہو ہی نہیں سکتی تھی اس لیے



ایجوکیشن ڈیپارٹمنٹ کے تمام اعلیٰ عہدوں پر بدستور انگریزی رہنے چاہئیں۔

(و) اسکولوں اور کالجوں کی تعلیم پر سیاست کا اثر پڑ رہا تھا اور اس کے معیار اور نظم و ضبط میں انحطاط آ رہا تھا۔ اس لیے سیاست کو اسکولوں سے بالکل خارج کر دینا چاہیے۔

(ز) انگریزی کا معیار اور بھی اونچا کرنا چاہیے۔

دوسری طرف گوکھلے اور ان کے پیروکار یہ سمجھتے تھے کہ اس وقت ہندوستان کی سب سے بڑی ضرورت تعلیمی توسیع یعنی اسکولوں کی تعداد کا اضافہ ہے۔ اس مکتب خیال کے نقطہ نظر کی تلخیص مندرجہ ذیل طریقے پر کی جاسکتی ہے:

(الف) ہندوستانیوں نے "معیار مقدم اور توسیع مؤخر" کی پالیسی کی دانش مندی پر اعتراض کیا۔ انہوں نے کہا کہ یہ پالیسی انگلستان کے موافق ہو سکتی ہے کیوں کہ وہاں تعلیم کی توسیع مکمل ہو چکی ہے۔ مگر ہندوستان میں جہاں توسیع کے کام کا سنجیدگی سے آغاز ہی نہیں ہوا ہے اس پالیسی کے لیے کوئی جگہ نہیں ہے۔

(ب) ثانوی اور کالج کی تعلیم پر کنٹرول اور اس کی اصلاح کرنے کی سرکاری خواہش کو سیاسی محرکات سے منسوب کیا گیا اور یہ کہا گیا کہ اصل مقصد تعلیم کے معیار کو بلند کرنا نہیں بلکہ تعلیم یافتہ ہندوستانیوں کے دماغوں میں قومی احساس کے نشوونما میں رکاوٹ پیدا کرنا ہے۔

(ج) ابتدائی تعلیم کی توسیع کی سرکاری کوششیں عام طور پر پسند کی گئیں مگر یہ محسوس کیا گیا کہ ایجوکیشن ڈیپارٹمنٹ نے توسیع کی جو رفتار سوچی تھی اس میں اور دقت کی ضرورتوں میں کوئی تناسب نہیں تھا۔ اس لیے یہ تجویز کیا گیا کہ ثانوی اور کالج کی تعلیم میں ابھی مزید توسیع ہونی چاہیے اور ابتدائی تعلیم کو عام کرنے کے لیے جبر کے اصول کو ماننا چاہیے۔

(د) ایجوکیشن ڈیپارٹمنٹ کو جلد از جلد ہندوستانی بنانے کا مطالبہ کیا گیا۔

(۵) تعلیم کا صحیح منسوب ہے کہ طلباء میں برطانوی حکومت کی وفاداری نہیں بلکہ اردو وطن سے محبت پیدا کرے۔

(و) انگریزی کی ضرورت سے زیادہ اہمیت کے خلاف قوم پرستی کے جذبے نے بھی بغاوت کی اور مطالبہ کیا کہ جدید ہندوستانی زبانوں کو ذریعہ تعلیم بنایا جائے۔

یہ بات ظاہر ہے کہ رالیوں کے اختلافات بنیادی تھے اور کشمکش ناگزیر تھی۔ اگر لارڈ کرزن اور ان کے مشیروں نے ہندوستانیوں کے نقطہ نظر کو سمجھنے کی کوشش کی ہوتی تو ہندوستان کی تعلیم کی

تاریخ کا کوئی بالکل دوسرا رخ ہوتا۔ لارڈ کرزن نے بہر حال اصلاح کے اپنے پسندیدہ منصوبے کو آگے بڑھایا اور ہندوستانی رائے عامہ کو اور بھی مخالفت بنالیا۔ ان کے جانشینوں نے بھی ان کی پالیسی کو جاری رکھا اور اسی لیے سرکاری اور غیر سرکاری نقطہ نظر کا اختلاف بحیثیت مجموعی اس عہد کی تعلیمی تاریخ پر چھایا رہا۔ متعدد مسائل پر مسلسل اور لا حاصل جدوجہد نے بالآخر ہندوستانیوں کو یہ سوچنے پر مجبور کیا کہ تعلیم میں حقیقی ترقی اس وقت تک ممکن ہی نہیں ہے جب تک وہ تعلیمی پالیسیوں کو کنٹرول کرنے کا حق حاصل نہ کر لیں۔ وقت کے ساتھ ساتھ یہ احساس شدید ہوتا گیا۔ یہاں تک کہ آخر سر کار ۱۹۱۹ء کے گورنمنٹ آف انڈیا ایکٹ کی رو سے ایجوکیشن ڈیپارٹمنٹ منتقل ہو کر ہندوستانی وزیروں کے ہاتھ میں آ گیا۔

### ۲۔ انڈین یونیورسٹیز کمیشن (۱۹۰۲ء)

کرزن نے اپنے پروگرام میں یونیورسٹیوں کی اصلاح کو اولیت دی کیوں کہ اس کے خیال کے مطابق سب سے زیادہ زبردست کوششوں کی ضرورت اسی منزل پر تھی۔ یہی کام تھا جس میں اپنی مدد کے لیے اس نے ۲۷ جنوری ۱۹۰۲ء کو ایک کمیشن اس مقصد سے مقرر کیا کہ وہ برطانوی ہند میں قائم یونیورسٹیوں کی حالت اور ترقی کے امکانات کی تحقیق اور ان کے آئین اور کام میں اصلاح کے طریقے طے کر کے رپورٹ پیش کرے۔ کمیشن نے اسی سال اپنی رپورٹ پیش کر دی جو ایک طویل اور بڑی تکنیکل سی دستاویز تھی جس کے تفصیلی تجزیے اور جانچ کی اس کتاب میں ضرورت نہیں ہے۔ ہمارے لیے اس رپورٹ کے مندرجہ ذیل خاص پہلوؤں کو دیکھنا کافی ہو گا۔

(الف) کمیشن نے ۱۸۹۰ء کے ایکٹ میں ترمیم شدہ لندن یونیورسٹی کے موڈل (نمونے) کو اختیار کیا۔ کلکتہ یونیورسٹی کمیشن نے بھی اس طرز اشارہ کیا ہے۔

۱۸۵۷ء کی طرح ۱۹۰۲ء میں لندن کی پالیسی تعلیمی تدبیر کے لیے مشعل راہ کا کام کرتی ہوئی معلوم ہوتی تھی۔ لندن کی تبدیلیوں کے چار پہلو تھے جن کا اثر ہندوستانی مباحثوں پر براہ راست محسوس ہوتا ہے۔ پہلا یہ اصرار تھا کہ ہر یونیورسٹی کو تدریسی یونیورسٹی ہونا چاہیے، دوسرا یہ اصول تھا کہ کسی کالج کو اس وقت تک پوری مراعات فراہم نہ کی جائیں جب تک کہ وہ اسٹاٹ اور ساز و سامان کے لحاظ سے مکمل نہ ہو جائے۔ تیسرا یہ اصول تھا کہ اساتذہ کا یونیورسٹی کی انتظامیہ سے ہمیشہ گہرا تعلق

ہونا چاہیے۔ چوتھا پہلو یہ تھا کہ یونیورسٹی کی اعلیٰ ترین انتظامیہ جماعت کو جسے ہندوستان کی طرح لندن میں بھی سینٹ کہا جاتا تھا، بہت بڑا نہیں ہونا چاہیے اس طرح ایک بار پھر جیسا کہ پہلے اکثر ہو چکا ہے، انگلستان کی تعلیمی کشمکش کی بازگشت ہندوستان میں سنائی دی۔

(ب) جس طرح ۱۸۸۲ء کے کمیشن کو یونیورسٹیوں کی اصلاح کے بارے میں کچھ کہنے کے لیے نہیں کہا گیا تھا بالکل اسی طرح اس کمیشن کو ثانوی تعلیم کے بارے میں کچھ لکھنے سے روک دیا گیا۔ نتیجہ بھی اتنا ہی ناخوش گوار تھا۔ کمیشن مسئلے کو بحیثیت مجموعی نہیں دیکھ سکا۔

(ج) کمیشن کے سامنے دو بنیادی مسائل تھے:

(۱) یونیورسٹی کی تنظیم کی وہ شکل متعین کرنا جو آگے چل کر ہندوستان میں بالآخر قائم ہو جانی چاہیے۔

(۲) اس طے شدہ مقصد تک عبوری اقدام تجویز کرنا جو کم سے کم وقت میں منزل مقصود تک پہنچا سکیں۔

مگر ان سوس کی بات ہے کہ کمیشن نے اپنی رپورٹ میں ان بنیادی مسائل پر کوئی غور نہیں کیا اور اس لیے ۱۹۰۲ء کے ایکٹ نے ہندوستانی یونیورسٹیوں کے نظام کی تعمیر نو کے لیے بنیادی تبدیلیوں کو مقصد نہیں بنایا۔ اس نے صرف مردہ الحاقی یونیورسٹیوں کے نظام کی بحالی اور اس کو مضبوط بنانے کی سفارش کی۔

(۳) یہ یاد ہو گا کہ ۱۸۵۷ء میں ہندوستان میں الحاقی یونیورسٹیوں کا قیام اس وقت سے صرف ایک سال پہلے ہوا تھا جب کہ لندن میں الحاقی تنظیم کے اصول کو ترک کر دیا گیا۔ ایسا ہی ایک حادثہ ۱۹۰۲ء میں ہوا۔ ۱۹۰۲ء میں پیش ہونے والی انڈین یونیورسٹیز کمیشن کی رپورٹ میں، جیسا کہ پہلے اشارہ کیا جا چکا ہے یونیورسٹی تعلیم کے بنیادی مسائل پر کوئی بحث نہیں کی گئی۔ اس کی وجہ غالباً یہ تھی کہ اس وقت انگلستان میں ان پر کوئی تبادلہ خیال نہیں ہو رہا تھا۔ مگر اگلے ہی برس شمالی انگلستان کی الحاقی ڈکٹوریہ یونیورسٹی میں گڑ بڑ ہونے کی وجہ سے یونیورسٹی تنظیم کے اصولوں کے بارے میں ایک زبردست بحث چھڑ گئی اور نتیجہ یہ نکلا کہ الحاقی قسم کی یونیورسٹیوں کو ترک کر دیا

گیارہ شاید ہندوستان کو زیادہ فائدہ ہوتا اگر کمیشن ۱۹۰۲ء کے بجائے ۱۹۰۷ء میں مقرر کیا جاتا۔  
(۱۵) کمیشن کی سفارشات میں خاص طور پر صرف پانچ مندرجہ ذیل موضوعات کا حوالہ دیا گیا ہے:-

(i) یونیورسٹی کے نظم و نسق کی تنظیم نو  
(ii) کالجوں پر یونیورسٹی کی زیادہ کڑی اور منظم نگرانی و الحاق کی سخت شرائط کا عائد کرنا۔

(iii) طالب علموں کے رہتے اور کام کرنے کے حالات کی طرف زیادہ توجہ۔

(iv) یونیورسٹی کا تدریسی فرائض کی ذمہ داری مقررہ حدود کے اندر لینا۔

(v) نصاب اور انتظام کے طریقوں میں معتدبہ تبدیلیاں۔

مندرجہ بالا سفارشات کے تیسرے اور پانچویں یعنی (iii) اور (v) مجموعے کو ضرورتاً از سر نو منظم کی ہوئی یونیورسٹیوں پر چھوڑ دیا گیا کہ وہ ان کے لیے تفصیلی ضوابط تیار کریں۔ لیکن سفارشات کے پہلے دوسرے اور چوتھے مجموعے کو ۱۹۰۲ء کے یونیورسٹیز ایکٹ میں شامل کر لیا گیا جس پر ہم اب غور کریں گے۔

## ۴۔ انڈین یونیورسٹیز ایکٹ ۱۹۰۲ء

اس ایکٹ نے جو پہلی اہم تبدیلی تجویز کی وہ یونیورسٹیوں کے کاموں کی توسیع کے لیے کی۔ ۱۹۰۲ء کے ایکٹ کے سیکشن ۳ میں اس بات کی رعایت رکھی گئی تھی کہ یونیورسٹی قائم کی جائے گی اور اس کے قیام کا مطمح نظر دوسرے مقاصد کے ساتھ ساتھ طالب علموں کے لیے تدریس کی سہولتیں مہیا کرنا ہوگا اور اسے یونیورسٹیوں کے پروفیسروں اور لیکچروں کے تقرر کا اختیار ہوگا اور تعلیمی اوقات سے استفادہ کرنے اور ان کا انتظام کرنے کے ساتھ کتب خانوں، عملوں اور سوزیوں کو قائم کرنے، ان کا سامان فراہم کرنے اور ان کو چلانے کا طالب علموں کے رہنے اور ان کے چال چلن سے متعلق قواعد و ضوابط بنانے کا اور "ایکٹ آف ان کارپوریشن" سے ربط رکھنے والے ان تمام دوسرے کاموں کو کرنے کا بھی اختیار ہوگا جس سے تحقیق اور مطالعے کی نشوونما ہو۔

ایکٹ کی تجویز کی ہوئی ۵۵ سہمی اہم تبدیلی کا مقصد یونیورسٹی سینٹ کے اراکین کی تعداد کو محدود اور لائق انصرام بنانا تھا۔ ایکٹ آف ان کارپوریشن کی رو سے یونیورسٹی کے نیلوز کا تقرر

حکومت کرتی تھی جو تاہمات ہوتا تھا۔ اس نے سینٹ کے ممبروں کی زیادہ سے زیادہ تعداد کا تعین بھی نہیں کیا تھا۔ بعد کے پچاس برسوں میں تقرر کرنے کے اس اختیار کو حکومت نے یونیورسٹی کے مفاد میں استعمال نہیں کیا جس کا نتیجہ یہ ہوا کہ سینٹ کا سائز انتہائی ناقابل انصرام ہو گیا۔ اس لیے ۱۹۰۲ء کے انڈین یونیورسٹیز ایکٹ نے تجویز کیا کہ ایک یونیورسٹی کے فیلوز کی تعداد نہ تو پچاس سے کم ہونی چاہیے اور نہ ہی سو سے زیادہ اور یہ کہ ایک فیلو کی مدتِ رکینٹ پانچ برس ہوگی نہ کہ تالیس مہیات۔

ایکٹ نے تیسری تبدیلی یہ کہ اس نے انتخاب کے اصول سے متعارف کرایا۔ چنانچہ ۱۹۰۲ء کے ایکٹ کی رو سے تینوں قدیم یونیورسٹیوں میں بیس اور باقی دو یونیورسٹیوں میں پندرہ فیلوز منتخب ہونے چاہئیں۔

ایکٹ کی تجویز کی ہوئی چوتھی تبدیلی یہ تھی کہ سنڈیکٹ کو ایک قانون حیثیت دی جائے اور متعلقہ سنڈیکٹ میں یونیورسٹی کے اساتذہ کی کافی نمائندگی ہو۔

ایکٹ نے پانچویں تبدیلی یہ تجویز کی کہ یونیورسٹیوں سے کالجوں کے الحاق کی شرائط زیادہ سخت ہوں اور سنڈیکٹ کی طرف سے ملحقہ کالجوں کا وقتاً فوقتاً معائنہ کیا جائے تاکہ کارکردگی کا ایک معقول معیار قائم رکھا جاسکے اور کالجوں کے الحاق اور ان کی بے الحاقی کے لیے حکومت کی منظوری لازمی قرار دی۔

پچھٹی تبدیلی سینٹ کے بنائے ہوئے قوانین سے متعلق حکومت کو کچھ اختیارات دینے کی تھی۔ "ایکٹس آف ان کارپوریشن کے تحت اب تک ضابطے بنانے کا کُل اختیار سینٹ کے پاس تھا۔ حکومت کے پاس صرف ویٹو کا حق تھا جسے وہ ضابطوں کے لیے منظوری دیتے وقت استعمال کر سکتی تھی۔ ۱۹۰۲ء کے انڈین یونیورسٹیز ایکٹ نے سینٹ کے ضابطے بنانے کے حق کو تو منظور کیا مگر ساتھ میں یہ بھی کہا کہ حکومت ضروری اصلاحیں اور ترمیمیں کر سکتی ہے بلکہ اگر سینٹ ایک معینہ مدت میں یہ کام نہ کرے تو حکومت خود ہی ضابطے مرتب کر سکتی ہے۔

انہی میں ایکٹ نے گورنر جنرل ان کاؤنسل کو یونیورسٹیوں کی علاقائی حدود کا تعین کرنے کا اختیار دیا۔ یہ نکتہ ۱۸۵۷ء کے ایکٹس میں بحث طلب چھوڑ دیا گیا تھا۔ اس کا نتیجہ یہ ہوا کہ بعد میں بہت سی بے قاعدگیاں پیدا ہو گئیں۔ مثلاً بعض کالج تھے جن کا الحاق دو یونیورسٹیوں سے تھا بعض ایسے تھے جو تھے تو کسی دوسری یونیورسٹی کے علاقے میں اور ان کا الحاق کسی دوسری یونیورسٹی سے تھا وغیرہ۔

اسی لیے ایکٹ کے سیکشن ۲۷ میں یہ بات رکھی گئی کہ "گورنر جنرل ان کاؤنسل کسی عام یا مخصوص زمان کے ذریعے علاقائی حدود اور ان کالجوں کا تعین کر دیں جن پر ایکٹ کے دیئے ہوئے یا اس کے تحت طے ہوئے اختیارات کو استعمال کیا جائے گا"

## ۵- ۱۹۰۴ء کے یونیورسٹیز ایکٹ پر ہندوستانیوں کا ردِ عمل

ہندوستان رائے عامتے نے اس ایکٹ کی شدید مخالفت کی، اس لیے نہیں کہ ہندوستان کے لوگ یونیورسٹیوں کی اصلاح کے خیال ہی کے مخالفت تھے بلکہ اس لیے کہ عام بے اعتمادی اور بے اطمینانی کے اس پس منظر کے ساتھ جو اس عہد کی خصوصیت تھی، حکومت کی تجویزوں کی غلط تاویل کی گئی۔ یہ خیال تھا کہ اصلاح کے بہانے حکومت دراصل تمام اختیارات یورپین ماہرین تعلیم یعنی سرکاری اور مشنری کالجوں کے پروفیسروں کے ہاتھوں میں دے دینا چاہتی ہے اور اس کا مقصد اعلیٰ تعلیم کے میدان میں نجی ہندوستانی تنظیم کے فروغ کو روکنا ہے۔ ۱۹۰۴ء کے یونیورسٹیز ایکٹ سے ہندوستانیوں کی مخالفت خاص طور پر مندرجہ ذیل پانچ معاملات پر مرکوز تھی۔

اول، ایسا سوس ہو رہا تھا کہ ایکٹ کی ان دفعات پر جن کی رو سے یونیورسٹیوں کو تدریس کے فرائض تفویض ہوئے تھے، عمل درآمد نہیں ہوگا۔ الٰہ آباد کے معاملے میں ایسا ہی ہوا تھا کیوں کہ ایکٹ نے اس سلسلے میں یونیورسٹیوں کو مالی امداد کی کوئی صورت ہم نہیں پہنچائی تھی۔

دوم، ہندوستانی رائے نے انتخاب کے اصول کو خوش آمدید کہا مگر اس طرت توجہ دلائی کہ انتخاب کے ذریعے پُر ہونے والی جگہوں کی تعداد کم ہے اور یہ کہ ایکٹ اس لحاظ سے بھی ناکام ہے کہ اس نے انتخاب کا یہ حق صرف پروفیسروں کو دیا ہے جو یونیورسٹی کے کاموں اور فرائضوں کے وقتی اور فوری دل چسپی کے علاوہ کچھ نہیں رکھتے۔

سوم، ہندوستان رائے یونیورسٹی کے فیروز کی کل تعداد کو محدود رکھنے کے خیال کی مخالفت نہیں تھی مگر یہ خوف ظاہر کیا گیا تھا کہ بظاہر لندن یونیورسٹی کے از سر نو منظم کیے ہوئے نمونے سے متاثر ہو کر ایکٹ کی سفین کی ہوئی مختصر تعداد کا مقصد درحقیقت ہندوستانی یونیورسٹیوں کے نظام میں یورپیوں کے لیے اکثریت پیدا کرنا تھا۔

چہارم، کالجوں کے الحاق کی سخت شرائط کی بھی شدید مخالفت ہوئی۔ یہ بات اس خوف کی بنیاد پر تھی کہ ان شرائط کا خاص مقصد تعین کام میں نجی ہندوستانی کوششوں کی راہ میں رکاوٹ



پیدا کر کے انہیں پریشان کرنا تھا۔ یہ ایک ایسا خون تھا جو اس خیال سے اور مضبوط ہو گیا تھا کہ ازبر نو منظم کی ہوئی یونیورسٹیوں کی مختلف انجمنیں زیادہ تر یورپیوں پر مشتمل ہوں گی۔

مگر سب سے زیادہ مخالفت ایکٹ کے ان پہلوؤں کی ہوئی جنہوں نے یونیورسٹی کے ایڈمنسٹریشن میں حکومت کو زیادہ اختیارات دیے تھے۔ زیادہ اختیارات میں زیادہ تر فیروز کو نامزد کرنے، کالجوں کے الحاق یا غیر الحاق کو منظور کرنے، ضابطوں میں ترمیم بلکنے ضابطے بنانے کے اختیارات شامل تھے۔ یہ بھی کہا گیا اور بہت صحیح کہا گیا کہ نئے ایکٹ کی رو سے یونیورسٹیاں عملی طور پر ریاست کا ایک ڈیپارٹمنٹ ہو کر رہ گئی تھیں۔

### ۶۔ ۱۹۰۴ء کے انڈین یونیورسٹیز ایکٹ کی کامیابیاں

یونیورسٹی کی اصلاح کے سلسلے میں ۱۹۰۲ء اور ۱۹۰۵ء کے درمیان ہونے والی شدید کشمکش کی گرامر می میں حکومت کے ترجمانوں نے، جو اسے کالج کی تعلیم کے تمام عیوب کے لیے اہم اعظم سمجھتے تھے، ۱۹۰۴ء کے انڈین یونیورسٹیز ایکٹ کی اہمیت کو انتہائی مبالغے کے ساتھ بیان کیا جب کہ ہندوستانی رائے علامت نے ایکٹ کو سمجھنے میں غلطی کی اور اسے تنزل پذیر اقدام قرار دے کر بے کم و کاست معتبوب کیا۔ مگر ایکٹ ان دونوں میں سے کچھ بھی نہیں تھا۔ اب اتنی مدت گزر جانے پر اس کی کامیابیوں کو غیر جذباتی طور پر دیکھنا ممکن ہے۔

اس ایکٹ کا تجزیہ جو پچھلے ایک سیکشن میں کیا گیا تھا، دکھائے گا کہ بنیادی طور پر یہ ایک انتظامی قدم تھا۔ اس کا ماننا ہوا مقصد یونیورسٹیوں کے انتظام کو پہلے کے مقابلے میں زیادہ مستعد اور بہتر کرنا تھا۔ اور اس بات کا اعتراف کرنا چاہیے کہ اس مقصد میں اسے خاصی کامیابی بھی ہوئی۔ ازبر نو تنظیم دی ہوئی یونیورسٹیوں کے سینٹ پہلے کے مقابلے میں زیادہ قابل انصرام اور زیادہ مستعد تھے۔ حکومت کی کی ہوئی نامزدگیوں نے بھی عوام کے خون کو غلط ثابت کر دیا اور جلدی ہی ہر طرز اس بات کا اعتراف ہوا کہ ایکٹ نے بحیثیت مجموعی یونیورسٹی کی انتظامی حالت کو بہتر کر دیا ہے۔

دوسرے الحاق کی کڑی شرطوں اور وقتاً فوقتاً معائنے کے انتظام نے نئے نئے کالجوں کے وجود میں آنے کو نہ صرف مشکل بنا دیا بلکہ بعض کمزور اداروں کو ختم کر دیا۔ بہر حال یہ ایک واضح حقیقت ہے کہ ۱۹۰۴ء کے انڈین یونیورسٹیز ایکٹ کا کالج کی تعلیم پر بڑا اثر نہیں پڑا۔ اگر کچھ ہوا تو یہ ہوا کہ ہندوستانیوں کے چلائے ہوئے کالجوں کی تعداد میں ۱۹۰۴ء کے بعد اتنی تیز ترقی ہوئی جو اس سے

پہلے کبھی نہیں ہوئی تھی۔ اس لیے ایکٹ کے مخالفین کے خوف بڑی حد تک بے بنیاد ثابت ہوئے۔ دوسری طرف ایکٹ کے رتبوں کی توقعات کہ الحاق کی سخت شرطیں کالج کی تعلیم کو بہتر کر دیں گی کافی حد تک پوری ہوئیں۔ یہ یقیناً صحیح ہے کہ شرطیں بذاتِ خود ایسی نہیں تھیں جن کی وجہ سے اصلاح و ترقی ہوئی۔ طالب علموں کی تعداد اور فیس کی شرح میں زیادتی کی وجہ سے فیسوں کی آمدنی میں اضافہ حکومت کی فیاضانہ گرانٹ ان ایڈ اور عوام کی طرف سے کافی عطیات بھی وہ عناصر تھے جنہوں نے اس مقصد کو حاصل کرنے میں بڑی ٹھوس مدد کی تھی۔ اس لیے کارکردگی میں ترقی کے اس رجحان کو شروع کرنے، اسے قائم رکھنے اور بڑھانے میں ایکٹ کے سود مند اثر کو نہ نظر انداز کیا جاسکتا ہے اور نہ ہی اسے کم کر کے دیکھا جاسکتا ہے۔

تیسرے، یونیورسٹیوں کو حکومت سے پہلی گرانٹ اسی ایکٹ نے دلوائی۔ ۱۹۰۴ء سے قبل حکومت کسی یونیورسٹی کو کوئی گرانٹ ان ایڈ نہیں دیتی تھی سوائے پنجاب یونیورسٹی کے جسے تقریباً تیس ہزار روپوں کی سالانہ امداد دی جاتی تھی کیوں کہ یہ یونیورسٹی اور ٹیل کالج اور لاکھنؤ کالج بھی چلاتی تھی۔ پھر گرانٹ کا دیا جانا ضروری بھی نہیں سمجھا جاتا تھا کیوں کہ یونیورسٹی میں اخراجات دلے کام صرف ایک چھوٹے سے دفتر کو چلانے اور امتحانات کا انتظام کرنے پر مشتمل تھے۔ حتیٰ کہ نیلوز کو سفر خرچ بھی نہیں ملتا تھا۔ ان سے توقع کی جاتی تھی کہ وہ میٹنگوں میں اپنے خرچ پر جائیں گے۔ اس لیے یونیورسٹی کا خرچ بہت آسانی سے امتحان کی فیسوں سے چل جاتا تھا اور اکثر کچھ رقم بچ بھی جاتی تھی۔

۱۹۰۴ء کے ایکٹ سے حالات بدل گئے۔ سینٹ اور سنڈیکیٹ کی میٹنگیں اب زیادہ ہونے لگی تھیں۔ ملحقہ کالجوں کا معائنہ باقاعدہ کرنا پڑتا تھا، ایکٹ اور ضابطوں کی وجہ سے بڑھے ہوئے روزانہ کام کی تکمیل کے لیے مزید اسٹاٹ بھی رکھنا پڑا اور ان سب سے زیادہ یہ کہ ایکٹ کے سیکشن تین کی پیدا کی ہوئی توقعات کو نافذ کرنے کے لیے کچھ نہ کچھ تو کرنا ہی تھا۔ اس سب کا مطلب اخراجات میں اضافہ تھا۔ یہ وہ حقیقت ہے جس کی طرف گو کھلنے نے بل پر کی گئی اپنی تقریروں میں توجہ مبذول کرائی تھی۔ اس لیے حکومت نے اعلان کیا کہ وہ پانچ سال کے لیے کالج اور یونیورسٹی کی تعلیم کی اصلاح و ترقی کے لیے پانچ لاکھ روپے سالانہ کی گرانٹ دے گی۔ پہلی بڑی امداد ۱۹۰۴-۵ء میں دی گئی اور اس طرح دی گئی کہ ۲۵ لاکھ کی رقم میں سے ساڑھے گیارہ لاکھ روپے یونیورسٹیوں کو ایڈمنسٹریشن، معائنہ، سفر خرچ، زمین کی خریداری اور عمارتوں کی تعمیر

کے لیے اور ساڑھے تیرہ لاکھ روپے کالجوں کی ترقی و اصلاح کے لیے صوبائی حکومتوں کو دیے گئے اور حالات کہ پانچ لاکھ سالانہ کی گرانٹ شروع شروع میں صرف پانچ برسوں کے لیے طے ہوئی تھی مگر بعد کو یہ مستقل ریکرٹنگ گرانٹ بنادی گئی اور اس میں سے ۱۲۵۰۰۰ روپوں کی رقم یونیورسٹی کی تعلیم اور باقی کالج کی تعلیم کے لیے مخصوص کر دی گئی۔ یہ آغاز تھا ایک تحریک کا جو اس کے بعد چلتی ہی رہی اور یہ کہنے کی ضرورت نہیں ہے کہ یونیورسٹیوں کو حکومت کی طرف سے امداد دینے سے امداد دینے جانے کے نظام سے جس کی ابتدا لارڈ کرزن نے ۱۹۰۴ء میں کی تھی، آخر کار اعلیٰ تعلیم میں اچھی خاصی اصلاح و ترقی ہوئی۔

یہ تین کامیاں اس ایکٹ کی تین اہم کامیاں تھیں جن کے بارے میں کوئی اختلاف نہیں تھا۔ لیکن جہاں تک ۱۹۰۴ء کے انڈین یونیورسٹیز ایکٹ پر اختلافی رائے رکھنے والے دونوں فریقوں کا تعلق ہے، تاریخ کی بے رحم منطق نے کسی حد تک دونوں کو غلط ثابت کر دیا۔ ہندوستانیوں نے جنہوں نے کچھ غلط فہمیوں کی بنا پر ایکٹ کی مخالفت کی تھی، دیکھا کہ ایکٹ نے بنی ہندوستانی تنظیم کو نقصان نہیں پہنچایا۔ اس نے یورپیوں کو ہندوستانی تعلیم کا اجارہ دار اس سے زیادہ نہیں بنایا جتنے کہ وہ پہلے ہی سے تھے اور یونیورسٹیوں کو کچھ زیادہ فائدے اس لیے ایکٹ کسی طرح بھی تمام تر کنٹرول مین امداد کوئی نہیں، کا مصداق نہیں تھا۔ یہ بہر حال ایک خوش گوار غلط فہمی تھی۔ دوسری طرف لارڈ کرزن کو یقیناً انتہائی صدمہ ہوا ہوگا کہ ان کی توقعات نے انہیں دھوکا دیا کہ ایک قدم جس کا منصوبہ انہوں نے اتنے جوش و خروش سے بنایا تھا، اور اتنے طوفانوں میں اسے چلایا تھا وہ بڑی حد تک ناکام رہا لیکن اپنے کنٹرول کے منصوبے میں وہ یقیناً کامیاب رہے اور ایکٹ نے، سید لارڈ کرزن کے الفاظ میں "دنیا بھر میں سب سے زیادہ مکمل طور پر سرکاری یونیورسٹیاں" قائم کر دیں۔

## ۲۔ کالج کی تعلیم میں کرزن کی اصلاحات

یونیورسٹیوں میں کی گئی اصلاحات کے منطقی نتیجے کے طور پر حکومت کو کالج کی تعلیم میں بھی اصلاحات کرنا پڑیں۔ پرائیویٹ کالجوں کی امداد کے لیے زیادہ رقمیں دی گئیں کہ وہ اپنے آپ کو یونیورسٹیوں کے نئے ضابطے کے تحت متوقع بلند معیار تک پہنچنے کے قابل بنا سکیں۔ کتب خانوں، دارالافتاہوں اور محلوں کے لیے زیادہ سہولتیں فراہم کرنی پڑیں، اس لیے لارڈ کرزن نے، جیسا کہ پہلے ذکر ہو چکا ہے

کالج کی تعلیم کے لیے ۵-۱۹۰۴ اور ۹-۱۹۰۸ کے درمیان ساڑھے تیرہ لاکھ روپوں کی مزید گرانٹ ان ایڈ مخصوص کی۔ صوبوں کے درمیان گرانٹ ان ایڈ کی تقسیم ایسے اصولوں کے مطابق ہوئی جن میں صوبوں کی آبادی اور نجی انتظام کے تحت چلنے والے آرٹس کالجوں میں طالب علموں کی تعداد کو ملحوظ رکھا گیا۔ یونیورسٹیوں کی طرح ان گرانٹس نے کالج کی تعلیم میں کارکردگی کو بڑھانے میں عام طور پر اورد سائنس کی تدریس اور دارالافتاء کی سہولتوں کے لیے خاص طور پر بڑی ٹھوس امداد کی۔

## ۸۔ ثانوی تعلیم میں لارڈ کرزن کی پالیسی

۱۹۰۲ء تک ثانوی تعلیم کے مسئلے نے بعض ایسے پہلو پیش کیے جو اس میں اور کالج کی تعلیم میں مشترک تھے۔ ۱۸۸۲ء اور ۱۹۰۲ء کے درمیان دونوں میں وسیع اور تیز رفتار ترقی ہوئی۔ دونوں میں زیادہ تعداد ہندوستانیوں کے چلائے ہوئے نجی اداروں کی تھی اور جس طرح کالج ایسے موجود تھے جن کا دارو مدار عام طور پر فیسوں کی آمدنی پر تھا اور جو تعلیم کے مرکزوں کی بجائے امتحان کی تیاری کو لانے والے اداروں کی حیثیت سے چلتے تھے، بالکل ویسے ہی ثانوی مدرسے بھی تھے جن کا کام کسی طرح قابل اطمینان نہیں تھا۔ اس لیے یہ بات بدیہی تھی کہ لارڈ کرزن ثانوی تعلیم کے معاملے میں ویسی ہی پالیسی اپنائیں جیسی انھوں نے ۱۹۰۲ء کے انڈین یونیورسٹیز ایکٹ کے تحت کالج کی تعلیم کے سلسلے میں اپنائی تھی۔

ثانوی تعلیم کی نئی پالیسی، جس پر ۸-۱۹۰۴ء کے درمیان عمل درآمد ہوا، بڑی وضاحت کے ساتھ تعلیمی پالیسی سے متعلق ۱۹۰۴ء میں شایع ہونے والے گورنمنٹ ریزولوشن میں بیان کی گئی ہے۔ اس عہد کے واقعات کو ان کے صحیح پس منظر میں سمجھنے کے لیے اس پالیسی کا تفصیلی تجزیہ اور انڈین ایجوکیشن کمیشن کی تجویز کردہ پالیسی سے اس کا موازنہ بہت ضروری ہے۔

## ۹۔ نجی تنظیم کا کنٹرول

ثانوی تعلیم میں نئی پالیسی کے دو اہم پہلو تھے، کنٹرول اور اصلاح۔ ان میں سے پہلے کے بارے میں یہ کہا جاسکتا ہے کہ حکومت نے نجی تنظیم کو کئی طریقوں سے کنٹرول کرنے کی کوشش کی جن میں سے اہم ترین مندرجہ ذیل ہیں:

دافت، ڈیپارٹمنٹ کی طرف سے تسلیم کیا جانا، انڈین ایجوکیشن کمیشن کی رائے تھی

کہ شعبہ تعلیم کو ان شرائط کا محض تعین کر دینا چاہیے جن پر نجی اسکولوں کو گرانٹ ان ایڈ ملے گی اور جو میجر گرانٹ کا مطالبہ نہ کریں (یا جنہیں گرانٹ نہ ملی ہو) انہیں اپنے اسکولوں کو اپنے طریقوں پر فروغ دینے کے لیے آزاد چھوڑ دینا چاہیے۔ اسی لیے ۱۸۸۲ء اور ۱۹۰۲ء کے درمیان ڈپارٹمنٹ نے آمدنی اداروں کی رہنمائی کے لیے خاصے واضح ضابطے بنائے۔ مگر غیر آمدنی اسکولوں کو باقاعدہ کرنے کے لیے اس نے کوئی سنجیدہ کوشش نہیں کی۔ یہ نقطہ نظر اب ترک کیا گیا اور یہ کہا گیا کہ حکومت کو تمام اسکولوں پر وہ چاہے آمدنی ہوں یا غیر آمدنی، کنٹرول کرنا چاہیے۔ ۱۹۰۲ء کا گورنمنٹ ریزولوشن اس پالیسی کی وضاحت مندرجہ ذیل الفاظ میں کرتا ہے:

ان اسکولوں کو چاہے حکومت کے ادارے چلاتے ہوں یا نجی افراد، یہ سرکاری فنڈ سے چلتے ہوں یا نہ چلتے ہوں، عوام کے مفاد کے پیش نظر یہ دیکھنا حکومت کا فرض ہے کہ ان میں دی جانے والی تعلیم ٹھیک ہے یا نہیں۔ مثال کے طور پر ہر اسکول کے بارے میں الگ الگ اپنا اطمینان کرنا چاہیے اور یہ دیکھنا چاہیے کہ کیا ثانوی اسکول کی واقعی ضرورت ہے اور اس کی مالی حالت قابل اطمینان ہے۔ اگر کہیں مینجنگ کمیٹی ہے تو کیا اس کی تشکیل ٹھیک سے کی گئی ہے۔ اس میں مناسب معیار تک مناسب مضامین کی تعلیم ہوتی ہے۔ طالب علموں کی تدریس، صحت، تفریح اور نظم و ضبط کے لیے مناسب سہولتیں زام ہیں۔ کیا اساتذہ تعداد کردار اور بیعت کے اعتبار سے ٹھیک ہیں اور فیسوں کی شرح کے معاملے میں موجودہ اسکولوں سے کوئی ایسا مقابلہ تو نہیں ہوگا کہ جو تعلیم کے مفاد کے لیے نقصان دہ ہو۔ یہ وہ شرائط ہیں کہ جن کی بنیاد پر اسکول گرانٹ ان ایڈ حاصل کرنے کے حق دار ہوں گے اور ایسے اسکولوں کے طالب علم سرکاری وظیفہ کے لیے مقابلے میں بیٹھ سکیں گے اور وظیفہ پانے کے بعد تعلیم کو وہاں جاری رکھ سکیں گے۔ ان ہی شرائط کی پابندی کرنے والے اسکولوں کو "تسلیم شدہ" کی حیثیت دی جائے گی۔

۱۹۰۲ء کے انڈین ایجوکیشن کے سیکشن ۲۱ سے مذکورہ شرائط کا موازنہ کرنے سے پتہ چلے گا کہ یہ بالکل وہی شرطیں ہیں جو کالجوں کے الحاق کے لیے متعین کی گئی تھیں۔ جلدی ہی یہ شرطیں گرانٹ ان ایڈ کی صوبائی رپورٹس (پراونشیل) کوڈ میں شامل کر لی گئیں اور ۱۹۰۲ء سے ڈپارٹمنٹ نے پہلے کی طرح گرانٹ ان ایڈ کی نہیں بلکہ تسلیم کیے جانے کی شرطیں عاید کرنا شروع کر دیں۔

(ب) یونیورسٹیوں کی طرف سے منظوری: ڈیپارٹمنٹ کی طرف سے منظور یا تسلیم کیے جانے کے علاوہ اگر ثانوی مدرسے اپنے طالب علموں کو یونیورسٹی کے میٹرکولیشن کے امتحانوں میں بٹھانا چاہتے تھے تو انہیں یونیورسٹی سے بھی اپنے آپ کو تسلیم کرانا پڑتا تھا۔ کنٹرول رکھنے کا یہ ایک بہت بڑا تھیما ہو سکتا تھا لیکن ۱۹۰۲ء سے پہلے عملی طور پر اس کی کوئی حیثیت تھی ہی نہیں یا اگر تھی تو بس برائے نام۔ اس ضمن میں ضابطے عام طور پر نامناسب تھے، یہاں تک کہ مروجہ ضابطے بھی بڑی لا پرواہی سے نافذ کیے جاتے تھے۔ یونیورسٹیوں کے پاس، اسکولوں کے معائنہ کرنے کا کوئی ذریعہ نہیں تھا۔ نتیجہ یہ تھا کہ اسے خود ان اسکولوں کی فراہم کی ہوئی معلومات پر اعتماد کرنا پڑتا تھا اور چونکہ اسکولوں کو تسلیم کرنے کے معاملے میں یونیورسٹی اور ڈیپارٹمنٹ ایک دوسرے سے بے تعلق ہو کر الگ کام کرتے تھے اسی لیے کوئی ذکوئی کشمکش ہوتی رہتی تھی۔ بہر حال ۱۹۰۲ء کے انڈین یونیورسٹیز ایکٹ کے تحت تمام یونیورسٹیوں نے اسکولوں کو تسلیم کرنے کے ضابطے مرتب کیے۔ ان ضابطوں نے وہ شرائط متعین کیں جنہیں پورا کرنا تسلیم شدہ اسکولوں کے لیے ضروری تھا اور غیر تسلیم شدہ اسکولوں کے طالب علموں کے داخلے کی ممانعت کر کے میٹرکولیشن کے لیے "پچھلا دروازہ" بند کر دیا اسی طرح یونیورسٹی اور ڈیپارٹمنٹ کی کشمکش کو کم کرنے کے لیے بھی ضوابط مرتب کیے گئے۔

(ج) تسلیم کیے جانے کے فوائد اور اس کی شرائط کا نفاذ: یہ بات سب اچھی طرح سمجھتے ہیں کہ تسلیم کیے جانے کی شرائط کے محض تعین سے کوئی مقصد حاصل نہیں ہو سکتا جب تک اس سے پہنچنے والے نائدے اتنے اہم نہ ہوں کہ اسکول انہیں حاصل کرنے کی خواہش کریں اور تسلیم کیے جانے کی شرائط کو نافذ کرنے کے لیے کوئی مناسب مشنری نہ بنائی جائے۔ یونیورسٹی کے تسلیم کرنے سے اسکول اپنے طالب علموں کو میٹرکولیشن کے لیے بھیج سکتے تھے۔ اسی طرح یہ بھی طے کیا گیا کہ ڈیپارٹمنٹ کے تسلیم کرنے سے اسکول کو (i) حکومت سے گرانٹ ان ایڈ لینے (ii) اپنے طالب علموں کو سرکاری امتحانوں میں بیٹھنے اور (iii) سرکار سے وظیفہ پانے والے طالب علموں کو داخل کرنے کا حق ہو جائے گا۔ اسکولوں کو ڈیپارٹمنٹ سے اپنے آپ کو تسلیم کرانے پر راضی کرنے کے لیے اور انہیں مجوزہ اعلیٰ معیار تک لانے کے لیے حکومت نے نجی اسکولوں کی گرانٹ ان ایڈ میں بھی اضافہ کرنے کا فیصلہ کیا اور تسلیم کیے جانے کی شرائط کے نفاذ کے لیے حکومت نے معائنہ کرنے والا اسٹانڈ بڑھایا۔

(د) غیر تسلیم شدہ ۲۵ اسکولوں سے تسلیم شدہ اسکولوں میں منتقلی کی ممانعت: تسلیم کیے جانے



کے قاعدوں کے محتاط تجزیے سے پتہ چلے گا کہ اسکولوں کا مقصد ڈیپارٹمنٹ سے اپنے آپ کو گرانٹ کے لیے اور یونیورسٹی سے میٹرکولیشن کے لیے تسلیم کرانا تھا۔ مگر ان دونوں ترغیبوں کا ان اسکولوں پر کوئی اثر نہیں ہو سکتا تھا جنہیں کوئی گرانٹ نہیں ملتی تھی یا ملنے کی توقع نہیں تھی اور اس لیے انہیں اس کی چنداں پرواہ بھی نہیں تھی کہ ڈیپارٹمنٹ انہیں تسلیم کرنے سے انکار کرتا ہے یا تسلیم کرنے کے بعد اپنے فیصلے کو واپس لے لیتا ہے، یا وہ اسکول جو میٹرکولیشن تک کی تعلیم نہیں دیتے تھے (اور اس لیے یونیورسٹی کے کنٹرول کے تحت نہیں آتے تھے) چوں کہ ایسے اسکولوں کی تعداد کافی تھی اس لیے انہیں کنٹرول کے تحت لانے کے لیے ایک طریقہ نکالنا ضروری تھا۔ یہ کام غیر تسلیم شدہ اسکولوں سے تسلیم شدہ اسکولوں میں منتقلی پر پابندی عائد کر کے کیا گیا جیسا کہ مدراس کے ڈائریکٹر آن پبلک انٹرکشن نے خیال ظاہر کیا تھا کہ:

اس مقصد کے لیے یہ ضابطہ بہت مؤثر تھا۔ اس کی رو سے غیر تسلیم شدہ اسکولوں کے طالب علموں کے لیے تسلیم شدہ اسکولوں میں داخلہ بند کر دیا گیا جس کے نتیجے کے طور پر میٹرکولیشن اور اپر سیکنڈری امتحان میں بھی داخلہ بند ہو گیا اور موجودہ حالات میں کوئی سیکنڈری اسکول جو اپنے طالب علموں کو ان امتحانوں میں سے ایک یا دوسرے کے لیے تیار نہیں کرتا، کامیابی کی توقع نہیں رکھ سکتا۔  
اس امتناع کے ہوتے ہوئے غیر تسلیم شدہ اسکول ترقی کرنے یا بہت دن تک چلنے کی توقع نہیں رکھ سکتے تھے۔ نئے نظام کے تحت تسلیم کیا جانا محض ایک "فائدہ" نہیں رہا بلکہ "وجود کی شرط" بن گیا اور اس نے ڈیپارٹمنٹ کو تمام اسکولوں کو اپنے مؤثر کنٹرول اور نگرانی میں لانے کا اختیار دے دیا۔

ہندوستانی رائے عام نے ڈیپارٹمنٹ اور یونیورسٹی کے کنٹرول کی اس نئی پالیسی پر بھی اسی طرح تنقید کی جس طرح اُس نے انڈین یونیورسٹیز ایکٹ کی دفعات کی مخالفت کی تھی۔ مثال کے طور پر یہ کہا گیا کہ نجی ثانوی مدرسوں پر حکومت کے کنٹرول کی کوشش بنیادی طور پر سیاسی تھی اور اس کا اصل مقصد قوم پرستی کے احساس اور نجی ہندوستانی تنظیم کی روک تھام کرنا تھا۔ مسئلے کے سیاسی پہلو پر یہاں غور کرنے کی ضرورت نہیں ہے مگر تعلیمی نقطہ نظر سے بھی

اس ساری پالیسی کو حق بجانب ثابت کرنا مشکل ہوگا۔ یہ صحیح ہے کہ عام مداخلت کی پرانی پالیسی اپنی افادیت کھو چکی تھی کیوں کہ یہ اکثر بے قاعدگی کی شکل اختیار کر لیتی تھی اور عام طور پر نجی تنظیم پر زیادہ سخت کنٹرول ضروری ہو گیا تھا۔ تاہم نئی پالیسی نے صورت حال کا رخ دوسری طرف زرا زیادہ موڑ دیا۔ کنٹرول ضروری ہے اور حدود کے اندر رہ کر بہت مفید ہے، مگر بہت آسانی سے اس میں افراط تغریظ ہو سکتی ہے اور اس کے نتیجے کے طور پر ایک سخت، میکانکی اور یکساں نظام قائم ہو سکتا ہے، جیسا کہ بعد کے برسوں میں اکثر نظر آیا اور اگرچہ بعض مخصوص موقعوں پر یہ صورت حال بعض دوسرے اسباب جیسے نجی منتظمین کے اندر ہمت اور پہل کی کمی یا فنڈ کی قلت وغیرہ کی بنا پر پیدا ہوئی مگر اس کا اصل سبب اس عہد میں گرانٹ ان ایڈ کی سخت دفعات اور ان کے انتظام میں ڈھونڈا جا سکتا ہے۔

ثانوی تعلیم میں لارڈ کرزن کی پالیسی کا دوسرا مقصد تدریس کے معیار کی اصلاح و ترقی تھا۔ اس مقصد کے پیش نظر اس نے مندرجہ ذیل اقدامات کیے:

(الف) گورنمنٹ اسکولوں کی کارکردگی میں ترقی کے لیے صوبائی حکومتوں کو بڑی گرانٹس دی گئیں تاکہ یہ اسکول نجی تنظیم کے اسکولوں کے لیے نمونہ بن سکیں۔ اس طرح ملی ہوئی مزید رقم کو عمارتوں اور دارالاقاموں کی تعمیر، اسٹاف کو بہتر تنخواہیں دینے اور ضروری ساز و سامان کی خریداری پر صرف کیا گیا۔

(ب) نجی مدرسوں کو اپنے معیاروں کو سرکاری اسکولوں کے نزدیک لانے کے لائق بنانے کے لیے گرانٹ ان ایڈ میں اضافے کی خاطر زیادہ بڑی رقمیں منظور کیں۔

(ج) ثانوی اسکولوں کے اساتذہ کی ٹریننگ کی ضرورت پر زور دیا گیا اور اس مقصد کے لیے نئے ادارے شروع کرنے کے لیے ہمت افزائی کی گئی۔

(د) زیادہ عملی اور مفید بنانے کے لیے ایس۔ ایل۔ سی۔ کے امتحان کے نصاب میں زمیم کرنے کی ایک مزید اور زیادہ شدید کوشش ہوئی۔

(ه) یہ سفارش کی گئی کہ مڈل کلاسوں میں طالب علموں کی مادری زبان ذریعہ تعلیم کی حیثیت سے ہمیشہ استعمال کی جانی چاہیے اور اس منزل پر طالب علموں کو انگریزی زبان پر اور زیادہ عبور حاصل کرانے کی پہلے سے زیادہ کوشش ہونی چاہیے تاکہ وہ ہائی اسکول کی منزل پر جہاں انگریزی ذریعہ تعلیم ہوتی ہے، بہتر طور پر ترقی کر سکیں۔

(دو) معائنے کے عملے میں بہت زیادہ اضافہ کر دیا گیا۔ ان کی تنخواہیں بڑھائی گئیں اور ثانوی اسکولوں پر بہتر کنٹرول کرنے کے لیے انھیں زیادہ مستعد بنایا گیا۔  
یہ پالیسی کرزن کے بعد بھی جاری رہی بلکہ اسے اور زیادہ فروغ ملا۔ اس لیے ہم اگلے باب میں اسے تفصیل سے بیان کریں گے۔

### ۱۰۔ ابتدائی تعلیم میں لارڈ کرزن کی رہنمائی

ابتدائی تعلیم کی طرف توجہ کرتے ہوئے ہم دیکھتے ہیں کہ کرزن کی پالیسی یہاں تھوڑی سی مختلف تھی۔ اعلیٰ تعلیم میں اس نے تعداد کے مقابلے میں معیار پر زور دیا لیکن ابتدائی تعلیم میں اس نے توسیع کے پہلو بہ پہلو اصلاح و ترقی پر بھی زور دیا۔ ان میں سے پہلے مسئلے کے بارے میں اس کا خیال تھا کہ:

(الف) ابتدائی تعلیم کی ضرورت اس وقت ہمیشہ سے زیادہ تھی۔

(ب) ابتدائی تعلیم میں توسیع کی رفتار ہمیشہ سست رہی اور ۱۸۸۲ء کے بعد تو اس سست ہو گئی تھی اور

(ج) ابتدائی تعلیم کی ترقی کی اس سست رفتاری کا اصل سبب گورنمنٹ کی امداد کی کمی تھی اسی لیے کرزن نے ابتدائی تعلیم کے لیے نان ریکرنگ گرانٹس منظور کیں تاکہ قحط اور پلگ کے اثرات کا جس نے ۱۹ویں صدی کے آخر میں ملک کے اکثر حصوں کو متاثر کیا تھا، مقابلہ کیا جاسکے۔ مگر جو چیز اس سے بھی زیادہ اہم ہے وہ یہ ہے کہ اس نے ابتدائی تعلیم کو بڑی بڑی ریکرنگ گرانٹس دیں جس سے صوبائی حکومتیں، لوکل بورڈوں اور میونسپلیٹیوں کے لیے گرانٹ ان ایڈ کی شرح تمام اخراجات کے ایک تہائی کے بجائے نصف کر سکیں اور نجی ابتدائی اسکولوں کو بڑی امداد دے سکیں۔ اس کٹاؤں نے ابتدائی اسکولوں اور ان میں پڑھنے والوں کی تعداد میں فوراً بڑا اضافہ کر دیا۔ مندرجہ ذیل اعداد و شمار ۱۸۸۱-۸۲، ۱۹۰۱-۰۲ اور ۱۹۱۱-۱۲ میں ابتدائی اسکولوں میں پڑھنے والے طالب علموں کی تعداد کا موازنہ کرتے ہیں

۱۹۱۱-۱۲	۱۹۰۱-۰۲	۱۸۸۱-۸۲	
۱۱۸۲۶۲	۹۳۶۰۴	۸۲۹۱۶	۱۔ تسلیم شدہ ابتدائی مدرسوں کی تعداد
۴۸۰۶۴۳۶	۳۰۶۶۶۷۱	۲۰۶۱۵۴۱	۲۔ مندرجہ بالا میں طالب علموں کی تعداد

(لوٹ) تمام برسوں کے اعداد و شمار میں بعض ہندوستانی ریاستوں کے اعداد و شمار شامل ہیں اور برما کے اعداد و شمار خارج ہیں۔ ۱۲-۱۱-۱۹۶ کو اس لیے یا گیا ہے کہ یہی وقت تھا جب کرن کی پالیسی کے پورے اثرات نظر آنے لگے تھے۔

ان اعداد و شمار کو دیکھنے سے اس بات کا پتہ چلے گا کہ ۱۹۰۱-۲ سے ۱۹۱۱-۱۲ تک کے دس برسوں میں اسکولوں میں داخلوں کی تعداد انڈین ایجوکیشن کمیشن کی رپورٹ کے بعد کے بیس برسوں کے مقابلے میں تقریباً دو گنی تھی۔

مگر اصلاح و ترقی کے نظریے سے کرن کو اتنا لگاؤ تھا کہ وہ محض تعداد میں اضافے پر مطمئن ہو کر نہیں بیٹھ سکتا تھا۔ اس لیے ابتدائی تعلیم کو بہتر کرنے کے خیال سے اس نے مندرجہ ذیل اقدامات تجویز کیے:

(الف) ابتدائی مدرسوں کے اساتذہ کی ٹریننگ، کرن نے نسبتاً زیادہ توجہ میں ٹریننگ کے اداروں کے قیام کی ضرورت پر زور دیا۔ خاص طور پر بنگال میں جہاں فی صد ٹریننگ پائے ہوئے استاد بہت کم تھے۔ مزید یہ ہدایت کی کہ اسولاً استادوں کی تربیت کی مدت دو سال سے کم نہیں ہونی چاہیے۔ مگر اس موضوع پر اس کی سب سے بڑی دین دیسی ابتدائی مدرسوں کے استادوں کی ابتدائی زراعت میں ٹریننگ پر زور دیتا تھا۔ وہ چاہتا تھا کہ ابتدائی زراعت کے مضمون کو تمام دیسی اسکولوں میں جہاں زیادہ تر کاشت کاروں کے بچے آتے تھے، پڑھایا جائے۔

(ب) نصاب پر نظر ثانی، کرن نے ابتدائی مدرسوں میں نوشت و خواند اور حساب کی معمولی تعلیم سے آگے جتنا بھی ممکن ہو سکے لبرل تعلیم دینے کی ضرورت پر زور دیا۔ نصاب کو سادہ اور آسان بنانے کی جو سفارش انڈین ایجوکیشن کمیشن نے کی تھی وہ اس سے بالکل متفق نہیں تھا بلکہ وہ نصاب کو اور زیادہ عمیق بنانا چاہتا تھا۔ زراعت کو خصوصاً ان اسکولوں میں جو دیہی علاقوں میں واقع تھے، ایک مضمون کی حیثیت سے شامل کرنے کے لیے اس کی خواہش کا ذکر پہلے آچکا ہے۔ اس کے علاوہ اس نے یہ بھی چاہا کہ ”ہندوستانی ذہن کی بعض فطری خرابیوں کو دور کرنے، محض یادداشت پر بھروسہ کرنے سے باز رکھنے اور مشاہدہ کیے ہوئے حقائق کی توجیہ کرنے کی صلاحیت پیدا کرنے کے لیے موضوعی اسباق (آبجیکٹ لیسن) پڑھائے جائیں اور کنڈرگارٹن کے طریقے زیادہ عام ہوں، خصوصاً ان جگہوں پر جہاں لائق اساتذہ دستیاب ہو سکیں جسامنی و نڈش

بھی ایک معنون تھا جسے وہ چاہتا تھا کہ عام ہو۔ مگر نصاب کے مسئلے میں اس کا سب سے اہم مشورہ یہ تھا کہ دیہی ابتدائی اسکولوں کا نصاب شہری اسکولوں سے مختلف ہونا چاہیے اور یہ کہ دیہی ابتدائی اسکولوں میں تدریس کو مقامی ماحول سے پورے طور پر مربوط ہونا چاہیے۔ کرن جاننا تھا کہ ابتدائی اسکولوں میں ان وضعی اصلاحات کی وجہ سے ان ابتدائی اسکولوں کے اساتذہ کی تنخواہ پر نظر ثانی کرنی ہوگی جن میں عام طور پر بہت اختلاف تھا جو بنگال میں پانچ روپیہ ماہانہ سے لے کر بیسویں میں ۱۸ روپے ماہانہ تک تھی اور جو اکثر اتنی کم ہوتی تھی کہ لوگوں کی ایک معقول جماعت اس پیشے کی طرف نہ توجہ دے سکتی تھی اور نہ ہی اسے مستقلاً اختیار کر سکتی تھی۔ کچھ تو وقت کی کمی اور کچھ سرمائے کی قلت کی وجہ سے کرن اس سمت میں کچھ بہت کامیابی حاصل نہیں کر سکا۔ نتیجہ یہ ہوا کہ وضعی اصلاحات بہت زیادہ نہیں ہو سکیں۔

منوع توسیع عمل میں آگئی۔  
(ج) "نتائج کی بنیاد پر اداائیگی امداد" کے نظام کا ترک کیا جانا، ۱۸۸۲ء  
۱۹۰۲ء کے درمیان انڈین ایجوکیشن کمیشن کی سفارشات کے بموجب نجی اسکولوں کو امداد دینے کے سلسلے میں امتحان کے نتیجوں کو اداائیگی کی بنیاد بنانے کے طریقے کو عام طور پر اختیار کر لیا گیا (اگرچہ اس مقصد کے لیے یہی ایک واحد طریقہ نہیں تھا)

مدارس اور بیسویں میں بہتر طور پر منظم اسکولوں کو معینہ گرانٹ کے اصول پر مدد دی جاتی تھی مگر اس اصول کے مطابق امداد پانے والے اسکولوں کی تعداد ان اسکولوں کی تعداد کے مقابلے میں بہت کم تھی جنہیں نتائج کی بنیاد پر امداد ملتی تھی۔ بنگال میں نتائج کی بنیاد پر گرانٹ دے جانے کے اصول کا دور دورہ تھا جب کہ صوبہ ہائے متحدہ، پنجاب، سنٹرل صوبے اور آسام میں سالانہ گرانٹ دے جانے میں اس گرانٹ کا صرف جزوی استعمال تھا۔ گرانٹ کا باقی حصہ یا تو مستعین ہوتا تھا یا پھر دوسری شرائط پر مبنی تھا۔ مگر لارڈ کرن کی پالیسی کے مطابق نتائج کی بنیاد پر گرانٹ دے جانے کے طریقے عام طور پر ترک کر دیا گیا اور اس کی جگہ گرانٹ ان ایڈ کے زیادہ سائٹینٹک اور ترقی یافتہ طریقوں نے لے لی۔

## ۱۱۔ لارڈ کرن کی دوسری تعلیمی اصلاحات

لارڈ کرن نے دوسری بہت سی اہم اصلاحات کیں جن میں سے کچھ کا ذکر کیا جاتا ہے:  
(الف) آئرن کے اسکولوں، آرٹ اسکولوں کی اصلاح و ترقی زرعی اداروں کی

زبردست نشرونا اور بیرون ملک جا کر ٹکنیکل تعلیم حاصل کرنے کے لیے وظیفوں کے انتظام سے لارڈ کرزن کا نام وابستہ ہے۔ ہندوستان میں آرٹ اسکولوں کے مستقبل کے بارے میں تنازعات ۱۸۹۳ء سے چل رہے تھے۔ ایک حلقہ تھا جس کی رائے تھی کہ یہ اسکول اپنے بنیادی مقصد یعنی ہندوستانی آرٹ اور صنعت کے فروغ میں ناکام رہے ہیں اس لیے انہیں بند کر دینا چاہیے۔ ایک دوسری جماعت بھی تھی جس نے یہ سفارش کی کہ انہیں کچھ ترمیموں کے ساتھ جاری رکھنا چاہیے۔ اس کش مکش کو لارڈ کرزن نے ختم کیا اور ہدایت کی کہ ان اسکولوں کے مقاصد طریقوں اور ان کی تنظیم میں کچھ ترمیمیں کر کے انہیں جاری رکھا جائے۔

(ب) زرعی تعلیم : لارڈ کرزن سے پہلے ہندوستان میں زرعی تعلیم کا کوئی معقول انتظام نہ تھا۔ کچھ زرعی کالج تو تھے، مگر وہ نہ تو نظری طور پر بہت کامیاب ہوئے اور نہ عملی طور پر کیوں کہ انہوں نے نہ تو سائنٹیفک ماہرین پیدا کیے اور نہ ہی اچھے عملی کاشتکار۔ لارڈ کرزن نے اس سلسلے میں ایک نئی اور بڑی دلیرانہ پالیسی پیش کی۔ یہ لارڈ کرزن ہی تھا جس کی ماتحتی میں زرعی شعبے قائم ہوئے۔ ہندوستان میں اعلیٰ ترین زرعی تربیت دینے کے لیے اس نے پوسا میں ایک ریسرچ انسٹی ٹیوٹ قائم کیا۔ دوسرے اس نے یہ اصول بنایا کہ ہندوستان کے ہر صوبے میں اچھے اسٹاٹ اور اچھے ساز و سامان کے ساتھ اس کا اپنا زرعی کالج ہونا چاہیے۔ تیسرے اس نے ہدایت کی کہ ہائی اسکولوں میں زراعت کو ایک مضمون کی حیثیت سے رکھ کر اور کاشتکاروں کی تربیت کے لیے خصوصی کلاسز چلا کر لوگوں میں زرعی تعلیم کی ترویج کی کوشش کرنی چاہیے۔

(ج) بیرونی ممالک میں تعلیم حاصل کرنے کے لیے وظیفے

لارڈ کرزن کا تیسرا کارنامہ ٹکنالوجی کی تعلیم کے لیے طالب علموں کو باہر بھیجنے کے لیے وظیفے دینا تھا۔ ٹکنالوجیکل تعلیم کی ضرورت بہت دنوں سے محسوس کی جارہی تھی مگر چونکہ ٹکنالوجیکل اداروں میں داخلہ لینے والوں کی تعداد اتنی کم تھی کہ ہندوستان میں اس کا انتظام مالی اعتبار سے نفع بخش نہیں تھا اس لیے لارڈ کرزن نے منتخب طالب علموں کے لیے وظیفوں کا انتظام کیا تاکہ وہ باہر جا کر ٹکنالوجی کی تعلیم حاصل کر سکیں۔ اس مقصد کے لیے نصاب کے انتخاب میں عموماً اس بات کا خیال رکھا گیا کہ وہ ہندوستانی صنعتوں کے فروغ میں ہوں



(د) اخلاقی تعلیم : مذہبی تعلیم کے سوال پر شمد کانفرنس میں پھر بحث ہوئی۔ ریاستی اسکولوں کا مذہبی ہونا اس وقت تک اتنی مضبوط روایت ہو چکا تھا کہ اس کی بالکل مخالفت نہیں ہوئی۔ دوسری طرف انڈین ایجوکیشن کمیشن ۸۳-۱۸۸۲ء کی اس سفارش کو کہ لہجوں میں کوئی اخلاقی قاعدہ یا دہرہ سی کتاب لگانا جانی چاہیے، لارڈ کرزن نے ناکافی کہہ کر رد کر دیا۔ "اگر طالب علم اقلیدس کورٹ سکتے ہیں، کرزن نے کہا "تو پھر کوئی چیز ایسی نہیں ہے جو انہیں اخلاقیات رٹنے سے باز رکھ سکے"۔ اس لیے کانفرنس نے ایک بہت عملی اور ضروری مسئلے پر غور کیا کہ مذہبی نظام تعلیم میں روحانی اور اخلاقی اقدار کس طرح پیدا کی جائیں۔ اس موضوع پر کرزن کے خیالات بہت صحت مند تھے اور وہ اس قابل ہیں کہ ان کا بغور مطالعہ کیا جائے۔ اس نے تعلیمی پالیسی پر تجویز (۱۹۰۴ء) میں کہا:

۲۵..... سرکاری اداروں میں تعلیم و تدریس خاص سیکولر

(مذہبی) ہے اور اسے اسی طرح چلنا چاہیے۔ ایسے معاملات میں مذکورہ بڑے رجحانات کا علاج تدریس کے بندھے نکلے طریقوں سے شخصی اخلاقیات کے قاعدوں اور اخلاقیات کی درسی کتابوں کو پڑھا کر چال چلن کی تعلیم دینے سے اتنا مؤثر نہیں ہو سکتا جتنا کہ سمجھ داری کے ساتھ منتخب کیے ہوئے تربیت یافتہ استادوں کے ذاتی اثر سے، نظم و ضبط کے اعلیٰ معیار اور اداروں میں اچھے دارالاقاموں کا انتظام، مناسب درسی کتابوں کے انتخاب سے جیسے سوانح حیات جو مثال سے اخلاقی درس دیتی ہیں اور ان سب سے زیادہ روزمرہ زندگی کی عام دل چسپیوں میں استادوں اور طلباء کے باہمی ارتباط سے۔

دوسری طرف کرزن سمجھتا تھا کہ یہ بہتر ہے کہ امدادی اسکول ہی مذہبی تعلیم دیں۔

(۵) شعبہ آثارِ قدیمہ کا قیام ۲ : ہندوستان کو کرزن کی ایک اور حقیقتاً بڑی دین شعبہ آثارِ قدیمہ کا قیام تھا۔ اس نے دیکھا کہ ہندوستان میں آثارِ قدیمہ کی

دیکھ ریگھ مناسب طریقے پر نہیں ہوتی ہے اس وجہ سے اس نے اس مقصد کے لیے ایک شعبہ قائم کیا۔ وہ ۱۹۰۴ء کے تحفظ آثارِ قدیمہ ایکٹ کی منظوری کا بھی ذمہ دار تھا۔ یہ ایک بہت مفید کام تھا اور اس شعبے نے قدیم آثاروں کے مطالعوں سے اور تمام اہم قدیم آثاروں کا اچھا تحفظ کر کے ہندوستانی تہذیب کی بڑی بروقت مدد کی۔

(۱۰) ہندوستان میں ایک ڈائریکٹری جنرل آف ایجوکیشن کا تقرر: ہندوستان میں ایک ڈائریکٹری جنرل آف ایجوکیشن کے عہدے کا قیام بھی کرزن کا بہت بڑا کارنامہ تھا۔ یہ عہدہ سب سے پہلے جس شخص کو ملا وہ اٹیچ۔ ڈبلیو۔ آرنج تھا۔ یہ یاد ہوگا کہ ۱۸۵۴ء کی دستاویز نے صوبوں میں ڈیپارٹمنٹس آف ایجوکیشن قائم کیے تھے لیکن گورنمنٹ آف انڈیا میں ایسے پہلے مرکز کے قیام کا سہرا بھی کرزن کے سر ہے۔

## ۱۲۔ ہندوستان کی تعلیم کو کرزن کی دین

اب ہم اس منزل میں آگئے ہیں کہ ہندوستانی تعلیم میں کرزن کے کارناموں کا جائزہ لے سکیں۔ خود اپنے زمانے میں کرزن پر بڑی سخت تنقیدیں ہوئیں۔ ان تنقیدوں کے اسباب پہلے بتائے جا چکے ہیں۔ مگر خوش قسمتی سے اب اس عہد کی کٹھنوں کا پردہ ہماری آنکھوں پر نہیں ہے۔ اپنی صاف دلی کی خصوصیت کی وجہ سے ہندوستان نے بالکل اسی طرح ان تمام ذلتوں کو معاف کر دیا جو کرزن نے اس کے محب وطن سپوتوں کی کیفیتیں جس طرح اس نے چارلس گرانٹ اور میکالے کی بدگویوں سے درگزر کیا تھا۔ اور اب جب کہ ہم حالات کو زیادہ واضح اور صاف طور پر دیکھ سکتے ہیں کرزن کی خدمات کو معروضی اور ناقذانہ طور پر پرکھنا ممکن ہو گیا ہے۔ درحقیقت اب ہوا کا رخ بدل چکا ہے اور تعلیمی حلقوں میں اس کی طرف عام طور پر پسندیدگی اور مفاہمت کا جذبہ پایا جاتا ہے اور اس بات کا اعتراف کیا جا سکتا ہے کہ کرزن نے ہندوستانی تعلیم کی بروقت بڑی خدمت کی۔ وہ تمیز نو کی اس عظیم تحریک کا بانی تھا جو اس صدی کے آغاز میں شروع ہوئی۔ ہندوستانی یونیورسٹیوں کی اصلاح کی جس تحریک نے بعد کے زمانے میں بڑی شدت اختیار کی اس کی بنیاد بھی اسی نے رکھی تھی۔ اعلیٰ تعلیم کے معیار کو بلند کرنے میں اس کی کوششوں نے بہت مفید خدمات انجام دیں۔ اسی نے ابتدائی تعلیم میں توسیع کی جدوجہد کا آغاز کیا۔ گو اس کے جانشینوں نے اس جدوجہد کو آگے نہیں بڑھایا۔ زرعی تعلیم کو اس نے زبردست بڑھا دیا اور ہندوستان میں شعبہ آثارِ قدیمہ

قائم کیا۔ حکومت ہند میں مرکزی شعبہ تعلیم قائم کیا اور تعلیمی مالیات میں مرکز کی ذمہ داری کی تحریک چلائی۔ جدید ہندوستانی زبانوں کے مطالعے کی ہمت افزائی کا سہرا بھی اسی کے سر ہے۔ مختصر یہ کہ کرنل کے بارے میں یہ کہا جاسکتا ہے کہ اس نے ہندوستان کی تعلیم کے ہر پہلو کو ہاتھ لگایا اور اس میں اصلاح کی۔ آج ہندوستان ان ہی خدمت کی بنا پر اس کو یاد کرتا ہے نہ کہ اس کی استبدادی سیاسی پالیسیوں کی وجہ سے۔ جیسا کہ پروفیسر امر ناتھ جھانے کہا تھا:-

اب جب کہ متعدد تنازعوں کی آگ سرد پڑ چکی ہے، تمام ہندوستانی اس  
عظیم وائسرائے کے ذہین تدبیر کے شکر گزار ہیں جس نے ہمارے قدیم آثار کی حفاظت  
کے لیے بہت کچھ کیا اور ہمارے تعلیمی معیاروں کو اونچا کیا۔ ان ہی کارناموں کی وجہ  
سے وہ آج بھی زندہ ہے اور ہندوستانیوں کی آنے والی نسلیں ان ہی کی وجہ سے  
اسے دعائیں دیں گی۔

۷

## آٹھواں باب

# ایک عبوری دور

(۲۱ - ۱۹۰۵ء)

لارڈ کرزن نے ۱۹۰۵ء میں ہندوستان چھوڑا اور اس کے انتظام و انصرام کے پیدا کیے ہوئے طوفان کو خاموش کرنے کے لیے بعد کو آنے والے وائسرائیوں نے اس کی بعض پالیسیوں کو بدل دیا۔ مثال کے طور پر اس کی بنگال کی تقسیم، رائے عامہ کے برخلاف ختم کر دی گئی۔ دانشوروں کے ساتھ لاکر شاہی کی طرف سے زیادہ ہمدردانہ اور مودب سلوک ہوا اور حالانکہ کرزن نے تعلیم یافتہ ہندوستانیوں کو کاؤنسلوں میں جگہ دے کر کوئی رعایت دینے سے سلسلہ انکار کیا تھا اس کے جانشین وائسرائے نے ۱۹۰۹ء کی معروف "مارے منٹو اصلاحات" کا اجرا کر کے زیادہ دور اندیشی کا ثبوت دیا۔ اس کی رو سے لیجسلیٹو کاؤنسلوں میں ہندوستانیوں کو جتنی نمائندگی ملی اتنی اس سے پہلے کبھی نہیں ملی تھی۔ مگر جہاں تک تعلیم کا تعلق ہے، کرزن کی شاید ہی کوئی پالیسی ترک کی گئی ہو۔ درحقیقت ان میں سے زیادہ تر جاری رہیں بلکہ کرزن کے جوش و خروش سے بھی زیادہ جوش کے ساتھ نتیجے کے طور پر کرزن کے ہندوستان چھوڑنے اور ایجوکیشن ڈیپارٹمنٹ ہندوستانیوں کو منتقل کرنے کے لیے ۱۹۰۵ء اور ۱۹۲۱ء کے درمیان کا زمانہ حقیقتاً ایک عبوری دور کہا جاسکتا ہے جس میں کرزن کی بنائی ہوئی پالیسیوں پر زیادہ غم اور زیادہ جوش و خروش کے ساتھ عمل درآمد ہو رہا تھا مگر ہندوستانی عوام ان کی مخالفت کرتے رہے۔ اگرچہ لازماً تعلیم سے متعلق گونگھلے کے بل پر ہونے والی بحثوں کے علاوہ یہ مخالفت "انڈین یونیورسٹی بیل" کے خلاف رد عمل جیسی شدت اور وسعت نہیں اختیار کر سکی۔

مخالفت میں شدت کی اس کمی کے متعدد اسباب تھے، جیسے کہ (الف) کرزن کے گمان

رویہ کے برعکس حکومت کا عام طور پر ہمدردانہ رویہ (ب) مخالفین کے کچھ نظریات کی سرکار کی طرف سے منظوری (ج) سیاست کی طرف عوام کی روز افزوں توجہ جس کی وجہ سے تعلیمی اصلاح کو کم وقت دیا گیا اور (د) سرکاری نظام سے باہر قومی تعلیم کی اسکیموں کی تنظیم۔ لیکن مخالفت کی شدت میں اس کمی کے باوجود تعلیم کی سرکاری اور غیر سرکاری پالیسیوں کے درمیان بڑے تنازعات لارڈ کرزن کے چلے جانے کے بعد بھی بڑی حد تک اسی طرح چلتے رہے اس لیے ۱۹۰۵ء اور ۱۹۲۱ء کے درمیان زمانے کے واقعات کا مطالعہ بڑی آسانی کے ساتھ ہندوستان میں کرزن کی تعلیمی تعبیر نو کے پس منظر میں ہو سکتا ہے۔

## ۲۔ تعلیمی پالیسی پر حکومت کا ریزولوشن (۱۹۱۳ء) یونیورسٹی ایجوکیشن

اس بات کا اندازہ لگانے میں لوگوں کو بہت دیر نہیں لگی کہ ۱۹۰۲ء کے یونیورسٹیز ایکٹ سے کچھ بہت زیادہ حاصل نہیں ہوا اور اس لیے یہ بات اپنی ہی ضروری سمجھی گئی کہ حکومت کی پالیسی کو یونیورسٹی کے معاملات تک وسیع کیا جائے۔ اس تحریک کو انگلستان کے اثرات سے بھی خاصی تقویت ملی: ۱۹۰۲ء سے ۱۹۱۲ء تک کا زمانہ برطانوی یونیورسٹیوں کی تاریخ کا بہت اہم زمانہ ہے۔ اس زمانے میں انگلستان میں یونیورسٹی تنظیم کے مسائل زیر بحث لائے گئے اور ماہرین اس نتیجے پر پہنچے کہ وفاقی قسم کی یونیورسٹی قابل اطمینان نہیں ہے کیوں کہ اس میں دشواری بھی تھی اور یہ تیز رفتار ترقی میں بھی معاون نہیں تھی۔ اس لیے یونیورسٹی کی وفاقی قسم کی تنظیم ۱۹۱۲ء میں ترک کر دی گئی اور زیادہ تر برطانوی یونیورسٹیوں کی (جہاں ضرورت ہوئی) واحد تعلیمی اور رہائشی یونیورسٹیوں کی حیثیت سے از سر نو تنظیم ہوئی۔ وہاں کی ان تبدیلیوں کی بازگشت ہندوستان میں بھی سنا لی دی اور حکومت کو ۱۹۰۲ء کے یونیورسٹیز ایکٹ کی منظوری کے دس سال کے اندر اس مسئلے پر نظر ثانی کرنی پڑی۔ یہ نظر ثانی تعلیمی پالیسی پر سرکاری ریزولوشن مورخہ ۲۱ فروری ۱۹۱۳ء میں ہوئی جس نے یہ اعلان کیا کہ ہر صوبے کے لیے ایک یونیورسٹی بنائی جائے گی۔ یونیورسٹیوں کی تدریسی سرگرمیوں کو فروغ دیا جائے گا اور مفصلات کے کالجوں کو آہستہ آہستہ تدریسی یونیورسٹیوں میں تبدیل کر دیا جائے گا مگر حکومت کی طرف سے مجوزہ کاموں میں سے کچھ بھی نہیں ہوا۔ اس کا ایک سبب تو یہ تھا کہ یہ سمجھا جاتا تھا کہ کون فطرتاً قدم اٹھانے سے پہلے اس سوال میں ماہرین سے تحقیقات کرانی ضروری ہے۔ دوسرا سبب عالمی جنگ عظیم کا آغاز بھی تھا۔

### ۳۔ کلکتہ یونیورسٹی کمیشن (۱۹۱۷-۱۹)

اس مسئلے پر غور کر کے رپورٹ پیش کرنے کے لیے ۱۹۱۷ء میں حکومت نے کلکتہ یونیورسٹی کمیشن مقرر کیا۔ اس کمیشن کا دوسرا نام اس کے صدر آنجنہانی ڈاکٹر ایم۔ ای۔ سیڈر کے نام پر سیڈر کمیشن بھی ہے۔ ڈاکٹر سیڈر یونیورسٹی آف لیڈز کے وائس چانسلر تھے۔ کمیشن کے دوسرے اراکین ڈاکٹر گروگری، مسٹر (بعد کو سر) فلپ ہارٹوگ، پروفیسر رامزے میور، بنگال کے ڈائریکٹر آف پبلک انسرکشن سراسوتوش مکرجی اور ڈاکٹر (بعد کو سر) ضیاء الدین احمد تھے۔ کمیشن کی رپورٹ کو بنی صوبجاتی اہمیت حاصل ہے۔ حلالوں کو اس میں صرف کلکتہ یونیورسٹی کے مسائل کا ذکر ہے۔ مگر اس نے جن مسائل کا مطالعہ کیا ہے وہ کم و بیش تمام ہندوستان یونیورسٹیوں میں مشترک ہیں۔ اس لیے ہندوستان کی یونیورسٹی ایجوکیشن کے فروغ پر کمیشن کی رپورٹ کے بحیثیت مجموعی بڑے دور رس اثرات مرتب ہوئے۔ کمیشن کی خاص سفارشات مندرجہ ذیل تھیں :-

(الف) ہم نے دیکھا ہے کہ ۱۸۸۲ء اور ۱۹۰۲ء کے دونوں کمیشن اعلیٰ تعلیم کے موضوع کے ساتھ انصاف نہیں کر سکے کیوں کہ ان میں سے پہلے کو یونیورسٹیوں کے بارے میں کچھ لکھنے سے اور دوسرے کو ثانوی تعلیم کے مسائل کے مطالعے سے منع کر دیا گیا تھا۔ دوسری طرف کلکتہ یونیورسٹی کمیشن نے یونیورسٹی کی تعلیم و تدریس کے مسائل کے ساتھ ساتھ ثانوی تعلیم کے مسئلوں کا بھی مطالعہ کیا کیوں کہ اس کا خیال تھا کہ یونیورسٹی کی تدریس کو بہتر کرنے کے لیے ثانوی تعلیم کی اصلاح و ترقی لازمی اساسی حیثیت رکھتی ہے اس لیے کمیشن نے ثانوی اسکولوں کی تنظیم کے بارے میں بڑی بنیادی اور اہم سفارشاتیں کیں۔ مختصراً ان کو یوں بیان کیا جاسکتا ہے:

(i) یونیورسٹی اور ثانوی تعلیم کے درمیان حد فاصل میٹرکولیشن کے بجائے انٹرمیڈیٹ کے امتحان پر قائم کرنا زیادہ مناسب ہے۔

(ii) اس لیے حکومت کو ایک نئے قسم کے ادارے جن کا نام انٹرمیڈیٹ کالج ہو گا۔ قائم کرنے چاہئیں۔ ان اداروں میں آرٹ، سائنس، طب، انجینئرنگ، معلمی وغیرہ کی تعلیم دی جائے گی۔ یہ کالج آزاد طور پر بھی چلائے جاسکتے ہیں اور انہیں منتخب ہاٹ اسکولوں سے ملحق بھی کیا جاسکتا ہے۔

(iii) یونیورسٹیوں میں داخلے کی شرط انٹرمیڈیٹ امتحان کا پاس کرنا ہونا چاہیے۔



(۱۷) یونیورسٹیوں، ہائی اسکولوں، انٹرمیڈیٹ کالجوں اور حکومت کے نائندوں پر مشتمل ایک ٹاؤن اور انٹرمیڈیٹ تعلیم کا بورڈ قائم کیا جانا چاہیے اور ٹاؤن تعلیم کی تنظیم اور کنٹرول کا کام اس کے ذمے ہونا چاہیے۔

اس تجویز پر کیا گزری یہ ہم نوں باب میں دیکھیں گے۔  
(ب) کمیشن اس نتیجے پر پہنچا کہ کلکتہ یونیورسٹی کے تحت کالجوں اور طالب علموں کی تعداد اتنی بڑی ہے کہ ان سب کو سنبھالنا مشکل ہے۔ اس لیے کمیشن نے یہ سفارش کی کہ۔

(۱) ایک وحدانی تدریسی یونیورسٹی ڈھاکہ میں فوراً قائم کی جائے  
(۲) کلکتہ میں ایک تدریسی یونیورسٹی قائم کرنے کے لیے کلکتہ شہر کے تدریسی وسائل کو مجتمع کیا جائے۔

(۳) مفضلات میں کالجوں کو اس طرح ترقی دی جائے کہ اعلیٰ تدریس کے وسائل چند جگہوں پر مجتمع ہوں اور بتدریج نئے یونیورسٹی مراکز بننے کے امکانات پیدا ہو سکیں۔

پہلی سفارش پر ۱۹۲۰ میں عمل درآمد ہوا۔ دوسری اور تیسری سفارشاتیں ایک مقدس آرزو بن کر

رہ گئیں۔

(ج) کمیشن نے یونیورسٹی کے کام کے بارے میں مندرجہ ذیل عام سفارشاتیں کیں۔

(۱) یونیورسٹیوں کے کاموں پر عاید ضابطوں کو زرم کیا جانا چاہیے  
(۲) لائق طالب علموں کی ضرورتوں کو پورا کرنے کے لیے بی۔ بی۔ اے پاس کورس سے الگ اور پیمز آرزو کورس شروع کرنے چاہئیں۔

(۳) ڈگری کورس کی مدت انٹرمیڈیٹ کے بعد تین سال ہونی چاہیے۔

(۴) پروفیسروں اور ریڈروں کا تقرر مخصوص انتظامی کمیشنوں کے ذریعے ہونا چاہیے اور ان کمیشنوں میں باہر کے ماہرین بھی شامل ہونا چاہئیں۔

(۵) تعلیم میں مسلمانوں کی مقابلہ پس ماندہ حالت کا خیال کرتے ہوئے مسلمان طالب علموں کی بہت افزائی اور ان کے مفاد کے تحفظ کے لیے تمام معقول ذرائع اختیار کیے جانے چاہئیں۔

(۶) طالب علم کی صحت اور جسمانی نگہداشت پر زیادہ توجہ دینے کے لیے ہریونیورسٹی میں پروفیسر کے ہڈے اور تنخواہ کے ایک ڈائریکٹ آف فزیکل ٹریننگ کا تقرر ہونا چاہیے

ہر یونیورسٹی میں اسٹوڈینٹس ویلفیئر کا ایک مستقل بورڈ ہونا چاہیے جس میں ڈاکٹر بھی شامل ہونے چاہئیں اور طالب علموں کے ہائشی حالات کی نگرانی کے لیے مخصوص کوششیں ہونی چاہئیں۔

(د) بہت سے دوسرے سوالوں پر کمیشن نے اہم سفارشات کیں جنہیں مختصراً نیچے

بیان کیا جا رہا ہے۔

(i) تعلیم نسواں: اُن مسلمان اور ہندو لڑکیوں کے لیے جن کے والدین انہیں پندرہ سولہ برس تک پڑھانے کے لیے راضی ہیں، پردہ اسکول (زناہ اسکول) کھولے جانے چاہئیں۔ عورتوں کی تعلیم کا ایک خاص بورڈ کلکتہ یونیورسٹی میں بنایا جائے جو عورتوں کے لیے مخصوص نصاب تجویز کرے اور اُسے عورتوں کے کالجوں میں پڑھانے، خاص طور پر استانیوں کی تربیت اور میڈیکل کورسز کی تیاری کرانے کے لیے مناسب انتظامات کرنے کا اختیار دیا جانا چاہیے۔

(ii) استادوں کی تربیت: تربیت یافتہ استادوں کی تعداد میں اضافہ کرنا چاہیے کلکتہ اور ڈھاکہ یونیورسٹیوں میں شعبہ تعلیمات (ڈیپارٹمنٹس آف ایجوکیشن) قائم ہونے چاہئیں۔ تعلیم کو ایک مضمون کی حیثیت سے انٹرمیڈیٹ، بی اے، اور ایم۔ اے کے استادنوں میں شامل کیا جانا چاہیے۔

(iii) ٹکنالوجی: یونیورسٹی کا یہ ایک اہم اور ضروری کام ہے کہ وہ اپنے نصاب میں استعمالی سائنس (اپلائیڈ سائنس) اور ٹکنالوجی شامل کریں اور ان کے باقاعدہ اور عملی مطالعے کو ڈگریاں اور ڈپلومے دے کر تسلیم کریں۔

(iv) پیشہ ورانہ اور ووکیشنل ٹریننگ: یونیورسٹیوں کو ملک کے صنعتی نشوونما کی ضرورتوں کے پیش نظر مناسب لوگوں کی معقول تعداد کا انتظام کرنا چاہیے۔

## ۴۔ نئی یونیورسٹیوں کا قیام

۲۱ فروری ۱۹۱۳ء کے تعلیمی پالیسی کے حکومت کے ریویژن اور کلکتہ یونیورسٹی کمیشن ۱۹۱۴-۱۵ء کی رپورٹ نے ۲۲-۱۹۱۴ء کے زمانے میں بہت سی یونیورسٹیاں قائم کرائیں۔

یہاں یہ بات ذہن میں رکھنی چاہیے کہ ۱۸۸۷ء کے الہ آباد یونیورسٹی کے باضابطہ قیام کے بعد ۱۹۱۶ء تک ہندوستان میں کوئی یونیورسٹی قائم نہیں ہوئی۔ اگرچہ تیس سال کی اس مدت میں کالجوں اور ان میں پڑھنے والے طالب علموں کی تعداد میں زبردست اضافہ ہوا تھا اور قائم شدہ یونیورسٹیوں کا کام بہت بڑھ گیا تھا۔ اس لیے بہت سی نئی یونیورسٹیاں کھولنے کا فیصلہ دیر سے ضرور تھا مگر دست نفعہ حتی الوسع زیادہ سے زیادہ تدریسی اور رہائشی یونیورسٹیاں قائم کرنے کی عوامی خواہش سے اس فیصلے کو مزید تقویت ملی۔ اس مشترکہ کوشش کا نتیجہ یہ نکلا کہ ہندوستان میں یونیورسٹیاں جو ۱۹۱۶ء میں پانچ تھیں ۱۹۲۱-۲۲ء میں بڑھ کر بارہ ہو گئیں۔ اس طرح قائم کی گئی یونیورسٹیوں سے متعلق مختصر معلومات نیچے دی جا رہی ہے۔

(الف) **ہیسوس** : خود ریاستی حلقہ کے لیے ایک الحاقی قسم کی یونیورسٹی میسور کے مقام پر ۱۹۱۶ء میں قائم کی گئی۔ اس یونیورسٹی کے باضابطہ قیام نے مدراس یونیورسٹی پر سے کام کا بوجھ کافی کم کر دیا۔

(ب) **پٹنہ** : بہار اور اڑیسہ کے صوبے کے لیے ۱۹۱۷ء میں ایک یونیورسٹی پٹنہ کے مقام پر قائم کی گئی۔ اس یونیورسٹی کو عام طور پر پرانی یونیورسٹیوں کے نمونے پر بنایا گیا تھا مگر اس کے آئین میں ۱۹۰۴ء کے نمونے سے کافی فرق نظر آتا ہے۔ اس فرق پر غور کرنا بہت دل چسپ ہے کیوں کہ اس سے یہ اندازہ ہوتا ہے کہ حکومت کو کس طرح ہندوستانی رائے عامہ کے ان مطالبوں کے سامنے جھکا پڑا جن کو ۱۹۰۴ء میں ایک سخت نظر انداز کر دیا گیا تھا۔

۱۹۰۴ء کے ایکٹ کی دفعات سے ایک اہم انحراف یہ ہے کہ حکومت کو کالجوں کے الحاق یا غیر الحاق کے بارے میں آزار فیصلے کرنے سے محروم کر دیا گیا۔ اس کا آخری فیصلہ کرنے کا اختیار صرف ان معاملوں تک محدود ہو گیا جو سنڈیکیٹ اور سینٹ کی منظوری کے بعد پیش ہوئے ہوں۔ حکومت کے

نے دہلی یونیورسٹی کو اس میں شامل نہیں کیا گیا ہے۔ اس کے الحاق کا ایکٹ مارچ ۱۹۲۲ء میں پاس ہوا تھا مگر اس کا نفاذ مئی ۱۹۲۲ء میں ہوا اس لیے اس یونیورسٹی کی تاریخ دوسرے عہد کے حصے کی حیثیت سے گیارھویں باب میں بیان کی جائے گی۔

اختیارات میں دوسرے طریقوں سے بھی تخفیف کی گئی اور عوامی کنٹرول میں اضافہ ہوا۔ یہ بات واضح طور پر نہیں بیان کی گئی ہے کہ وائس چانسلر یونیورسٹی کا کُل وقتی افسر ہوگا (حالات کہ پہلا وائس چانسلر اس شرط کو پورا کرتا ہے) سینٹ میں نامزد اراکین کی تعداد زیادہ سے زیادہ پچیس اور منتخب اراکین کی تعداد بڑھا کر زیادہ سے زیادہ پچاس کر دی گئی ہے۔ چناؤ کے لیے رجسٹرڈ گریجویٹس کے علاوہ کالجوں کے تعلیمی اسٹانڈ اسکولوں کے گریجویٹ ٹیچرز، مختلف تنظیموں اور عوامی جماعتوں کو بھی رائے دہندوں میں شامل کیا گیا ہے۔ سنڈیکیٹ میں چار ممبر بنائے عہدہ اور سینٹ کے منتخب کیے ہوئے چودہ ممبر تجویز کیے گئے ہیں جن میں سے کم از کم سات کو یونیورسٹی یا کالج کے اسٹانڈ سے ہونا چاہیے۔ اس طرح جہاں سنڈیکیٹ میں پیشہ ورانہ عنصر غالب ہو گیا (اپنے عہدوں کی بنا پر ہونے والے رکن، وائس چانسلر، ڈائریکٹر اور دو ممتاز کالجوں کے پرنسپل ہوں گے) وہاں اراکین کی نامزدگی بھی سنڈیکیٹ سے ختم ہو گئی ہے۔

(ج) بنارس : ۱۹۱۵ء کے ایک ایکٹ کے مطابق ایک تدریسی اور ہائیشی یونیورسٹی بنارس میں قائم کی گئی۔ اس نے اپنا کام ۱۹۱۷ء سے شروع کیا۔ یہ عام طور پر بنارس ہندو یونیورسٹی کے نام سے مشہور ہے اور اپنے وجود کے لیے پنڈت مدن موہن مالویہ کی عظیم خدمات کی مرہون منت ہے۔

(د) علی گڑھ : ایسے ہی مفاسد والی علی گڑھ کی مسلم یونیورسٹی بھی ہے جو ۱۹۲۰ء میں قائم ہوئی۔ علی گڑھ یونیورسٹی کا مسلمانوں سے ویسا ہی تعلق ہے جیسا تعلق بنارس ہندو یونیورسٹی کا ہندوؤں سے ہے۔ علی گڑھ کا محمدن اینگلو اورینٹل کالج بڑھ کر ہی یونیورسٹی بنا جس کی تاریخ پانچویں باب میں بیان کی جا چکی ہے۔ یہ یونیورسٹی سرسید احمد خاں مرحوم کی عظیم خدمات کی زندہ جاوید یادگار ہے۔

یہ دونوں یونیورسٹیاں براہ راست حکومت ہند کے تحت ہیں۔ یہ بات بھی یاد رکھنی چاہیے کہ دونوں یونیورسٹیوں کے دروازے ہر ذات اور ہر فرقے کے

طالب علموں کے لیے کھلے ہیں۔

(۵) ڈی ہاکہ : ڈھاکہ میں ایک وعدانی تدریسی اور رہائشی یونیورسٹی ۱۹۲۰ء میں قائم ہوئی۔  
(۶) لکھنؤ : لکھنؤ میں ایک یونیورسٹی ۱۹۲۰ء میں قائم ہوئی۔ اس کی تنظیم اور اس کا آئین کلکتہ یونیورسٹی کمیشن کے تجویز کردہ نمونے کے مطابق ہے۔

(۷) عثمانیہ ، عثمانیہ یونیورسٹی حیدرآباد میں اعلیٰ حضرت نظام نے ۱۹۱۸ء میں قائم کی تھی ہندوستان کی یونیورسٹیوں میں اس یونیورسٹی کی ایک متاثر جگہ ہے۔ اس کی وجہ یہ ہے کہ یہاں ذریعہ تعلیم انگریزی نہیں بلکہ اردو ہے۔

مندرجہ بالا سات یونیورسٹیوں کے الحاق کے علاوہ حکومت نے ۱۹۲۱ء میں ڈھاکہ کے نمونے پر الہ آباد یونیورسٹی کی از سر نو تنظیم کی۔ مگر اس اہم فرق کے ساتھ رہائش اور تدریس کے علاوہ الہ آباد یونیورسٹی کا ایک خارجی یا الحاقی حصہ بھی تھا جو صوبہ بجات متحدہ، سنٹرل پرائمری، سنٹرل انڈیا اور راجستھان کے متعدد کالجوں پر مشتمل تھا۔ یہ کالج پہلے یونیورسٹی سے ملحق تھے مگر ۱۹۲۱ء کے ایکٹ کی رو سے ASSOCIATED کالج کہلائے۔

## ۵۔ یونیورسٹیوں کی مالی امداد (۱۹۰۵-۲۱)

جیسا کہ پہلے بیان کیا جا چکا ہے لارڈ کرزن نے یونیورسٹیوں اور کالجوں کی تنظیم کے لیے پہلی دفعہ ۵ سال کے لیے ۵ لاکھ روپے کی گرانٹ کی رقم منظور کی تھی۔ بعد کو یہ مستقل ریکرننگ امداد بن گئی اور اس میں سے ایک لاکھ پینتیس ہزار روپے یونیورسٹی کی تعلیم کے لیے مخصوص کر دیے گئے۔ اس سب کے علاوہ حکومت نے یونیورسٹی کی تعلیم کے لیے ۱۹۱۱-۱۲ میں سوا لاکھ روپوں کی ایک نان ریکرننگ اور دو لاکھ پچھن ہزار روپے کی ریکرننگ گرانٹ منظور کی۔ فراخ دلی سے مالی امداد دینے کی یہ پالیسی ۱۹۱۲-۱۳ کے درمیان پانچ برسوں میں جاری رہی اور اسی زمانے میں پینتالیس لاکھ روپوں کی نان ریکرننگ گرانٹس منظور کی گئیں۔ مزید یہ کہ کلکتہ یونیورسٹی کو معاشیات میں منسٹر چیر (پروفیسری) کے لیے دی جانے والی دس ہزار کی رقم بڑھا کر ۱۹۱۳ء میں تیرہ ہزار کر دی گئی۔ بنارس اور علی گڑھ یونیورسٹیوں کو بھی ایک ایک لاکھ ساڑھ کی ریکرننگ گرانٹس دی گئیں۔ نئی یونیورسٹیوں کو بھی بڑی بڑی نان ریکرننگ گرانٹس ملیں۔ یہ بات ملحوظ رہے کہ ۱۹۰۰-۱ میں یونیورسٹیوں کو حکومت کی طرف سے ملنے والی واحد گرانٹ ۲۹۲۸۰ روپے تھی جو پنجاب یونیورسٹی

کو دی گئی تھی اور یونیورسٹیوں پر ہونے والے کل اخراجات ۷۲۱۰۰ روپے تھے مگر ۲۲-۱۹۲۱ء میں یونیورسٹیوں کو دی جانے والی حکومت کی گرانٹس بڑھ کر ۲۰۵۴۰۰ روپے تک پہنچ گئیں اور ان کا کل خرچ ۷۴۱۳۰۰ روپے ہو گیا۔

#### ۶۔ یونیورسٹیوں کا تدریسی کام (۲۱-۱۹۰۵ء)

جیسا کہ توقع ہو سکتی تھی، حکومت کی گرانٹس اور دوسرے ذریعوں سے یونیورسٹیوں کے پاس وسیع مالی وسائل آگئے جنہوں نے نئی عمارتیں بنانے، پرانی عمارتوں کی دیکھ بھال کرنے، کتب خانوں اور معلموں کو وسعت دینے کے علاوہ انہیں اس لائق بھی بنا دیا کہ وہ تدریسی کام کر سکیں چنانچہ ۱۹۲۱ء میں موجودہ بارہ یونیورسٹیوں میں سے پانچ خالص تدریسی یونیورسٹیاں تھیں۔ الہ آباد یونیورسٹی جیسا کہ پہلے بتایا جا چکا ہے تدریسی یونیورسٹی بھی تھی اور الحاقی بھی۔ باقی چھ یونیورسٹیاں بڑی حد تک الحاقی قسم کی تھیں۔ گو وہ تھوڑا بہت تدریسی کام بھی کرتی تھیں۔

ان الحاقی یونیورسٹیوں میں تدریسی کام نے مندرجہ ذیل تین صورتوں میں سے ایک یا ایک سے زیادہ کو اختیار کیا۔۔

- (الف) ملک یا ملک سے باہر کے مقتدر عالموں کی تقریروں کے سلسلے کی تنظیم کی۔
- (ب) مخصوص مضامین میں یونیورسٹی چیز (پروفیسری) قائم کیں۔
- (ج) آرزو اسکول قائم کیے یا یونیورسٹی کی براہ راست چلائی ہوئی پوسٹ گریجویٹ کلاسز کا انتظام کیا۔

تاز دانش وروں کی تقریروں کے یہ سلسلے کلکتہ، مدراس اور پنجاب یونیورسٹیوں کے کاموں کی ایک نمایاں خصوصیت بن گئے۔ سماجیات، تاریخ، معاشیات جیسے مضمونوں میں بہت سی ہندوستانی یونیورسٹیوں میں پروفیسری کے عہدے قائم کیے گئے۔ پنجاب یونیورسٹی کے آئینہ اسکول کا ایک نظام قائم کیا جس میں تدریسی کام کی دیکھ بھال یونیورسٹی کا ایک کل ڈپٹی افسر کرتا تھا جس کو ڈین آف یونیورسٹی انسٹرکشن کہا جاتا تھا اور جہاں اس بات کی کوشش کی گئی کہ:

”اچھے طالب علموں کی ایک مختصر تعداد کے لیے لیکچر اور درسی کتابوں پر کم سے کم انحصار کر کے اور استاد اور شاگردوں کے درمیان ذاتی رابطہ و ضبط قائم کر کے ایک زیادہ بہتر قسم کی تعلیم کا انتظام کیا جائے۔ اور یہ تعلیم اس ارادے



کے ساتھ دی جائے کہ اگرچہ شروع میں یہ طریقہ تدریس ایک مختصر تعداد تک محدود ہو گا مگر بعد کو یونیورسٹی کے تمام ملحقہ کالجوں کی فضا اور پڑھانے کے طریقوں پر اثر انداز ہو گا۔<sup>۱۰</sup>

اس بات کا اعتراف اب عام طور پر کیا جا چکا ہے کہ یونیورسٹی کی تنظیم کی بہترین قسم وحدانی تدریسی اور رہائشی ہے اور یہ کہ حکومت اور عوام دونوں کی کوشش یہ ہونی چاہیے کہ اس قسم کی جتنی زیادہ سے زیادہ یونیورسٹیاں قائم کی جا سکیں اکی جائیں۔ مگر ہندوستان جیسے ایک وسیع اور غریب ملک میں تدریسی اور رہائشی یونیورسٹیاں بنانے کا کام بہت تیزی کے ساتھ نہیں کیا جاسکتا اور الحاقی یونیورسٹیاں ابھی بہت دنوں تک ترک نہیں کی جاسکتیں۔ بے شک بہت سے لوگ ہیں جو یہ سمجھتے ہیں کہ فاصلوں اور افلاس کے اس ملک میں الحاقی یونیورسٹیوں کو کبھی بھی ترک نہیں کیا جاسکے گا بہر حال ہندوستان کی الحاقی یونیورسٹیوں نے اس زمانے میں تدریس کا جو کام شروع کیا تھا وہ یقیناً ایک امید افزا علامت تھی۔ حالانکہ یہ وحدانی یونیورسٹی کا بدل نہیں تھا، مگر ملحقہ کالجوں میں تدریس کو بہتر کرنے پر بلاشبہ ان کا بہت اچھا اثر پڑا۔

## ۷۔ ۱۹۰۵ء اور ۱۹۲۱ء کے درمیان جنرل ایجوکیشن کے کالجوں کا فروغ

یہ عہد، جیسا کہ ہم نے پچھلے باب میں دیکھا ہے، ۱۹۰۲ء کے انڈین یونیورسٹیز ایکٹ کی منظوری کے بعد کالج کی تعلیم کی اصلاح کی تحریک کے ساتھ شروع ہوا۔ ہم نے یہ بھی دیکھا کہ کس طرح اس عہد کی عائد کی ہوئی الحاق کی سخت شرطوں نے نئے کالجوں کے لیے وجود میں آنا مشکل بنا دیا تھا بلکہ متعدد موجودہ کالجوں کو بھی ختم کر دیا تھا۔ اس کمی کے باوجود بہر حال اس صدی کے پہلے بیس برسوں میں یونیورسٹیوں میں طالب علموں کی تعداد بہت تیزی سے بڑھی۔ مثلاً ۱۹۰۱-۲ء میں (مارے ہندوستان کے ۱۶۸ کالجوں میں سے) ۱۳۸ کالجوں میں طالب علموں کی تعداد ۱۷۰۰۰ بتائی

<sup>۱۰</sup> کیونیکوئیل ریویو آف دی پرائمری ایجوکیشن ان انڈیا ۱۹۱۷ء تا ۱۹۲۲ء صفحہ ۶۲  
<sup>۱۱</sup> خارج کیے ہوئے کالج زیادہ تر ریاستوں سے متعلق ہیں۔ تفصیلات کے لیے "کیونیکوئیل ریویو آف دی پرائمری ایجوکیشن ان انڈیا ۱۹۰۲-۱۸۹۷ء جلد اول پیرا ۲۰۰ دیکھیے (ہم نے برا کے اعداد و شمار بھی نکال دیے ہیں)۔"

جاتی تھی۔ ۲۲-۱۹۲۱ء میں صرف برطانوی ہند میں جنرل ایجوکیشن کے کالجوں میں طالب علموں کی تعداد ۲۵۲۱۸۰ اور سارے ہندوستان کے کالجوں میں پڑھنے والوں کی تعداد ۵۲۲۷۲ تھی۔ دوسرے الفاظ میں یہ کہا جاسکتا ہے کہ بیس برسوں میں ہندوستانی یونیورسٹیوں میں آرٹس اور سائنس کے کورس لینے والے طالب علموں کی تعداد میں دو سو فی صدی اضافہ ہو گیا۔

اس کے اسباب وہی تھے جو انیسویں صدی میں کالج کی تعلیم کی توسیع کے تھے۔ صرف فرق تھا تو اہمیت کا۔ جیسا کہ ہم نے دیکھا ہے کہ آخری صدی میں یونیورسٹی میں داخلے کی سب سے بڑی ترغیب سرکاری عہدے کا حصول تھا۔ اس زمانے میں فارغ التحصیل گریجویٹوں کی تعداد کم ہوتی تھی اور یونیورسٹی کے ہر سند یافتہ کو سرکاری نوکری مل جاتی تھی۔ ۱۹۰۲ء تک یہ صورت حال بنیادی طور پر بدل گئی۔ گریجویٹوں کی تعداد میں معتدبہ اضافہ ہو گیا تھا اور اب ہر سند یافتہ کے لیے سرکاری نوکری حاصل کرنا آسان نہیں رہا تھا۔ ۱۹۲۱ء تک کالج کی تعلیم کے میدان میں تعلیم یافتہ بے روزگاری کا دیوانہ بھیاںک سراٹھا چکا تھا اور سرکاری نوکری کالج ایجوکیشن کے فروغ کا سب سے اہم سبب نہیں رہی تھی۔ دوسری طرف طالب علموں کی ایک بہت بڑی تعداد کوئی دوسرا راستہ نہ ہونے کی وجہ سے جنرل ایجوکیشن کے کالجوں کی طرف جا رہی تھی۔ پریسیکڈنسی میں پیشہ ورانہ کورسوں کی متبادل سہولتیں بہت ناکافی تھیں۔ پیشہ ورانہ کالج چند تھے اور ان میں جگہیں بھی محدود تھیں اور ملک کی صنعتیں بھی ترقی یافتہ نہیں تھیں۔ اس کا نتیجہ یہ تھا کہ صنعت اور تجارت میں لائق نوجوانوں کے لیے بہت کم مواقع تھے اور ثانی اسکولوں میں طالب علموں کی روز افزوں تعداد پہلے تو میٹرکولیشن کی طرف بھاگتی تھی اور اس کے بعد یونیورسٹیوں کے آرٹس اور سائنس کے کالجوں کی طرف۔ جنرل ایجوکیشن کے کاموں میں طالب علموں کی تعداد میں یہ بے متعذر اضافہ محتمل ذرا فروغ کے بجائے بیماری کی علامت زیادہ بن گیا تھا۔

اس عہد کی ایک اور قابل ذکر خصوصیت وہ زبردست اصلاح تھی جو کالج ایجوکیشن کے معیار میں ہوئی تھی۔ اس زمانے کے کالجوں کے پاس بہتر ساز و سامان، بہتر عمارتیں اور بہتر اسٹان تھا۔ جیسا کہ پچھلے باب میں بتایا جا چکا ہے کچھ تو ایسا ۱۹۰۲ء کی عاید کی ہوئی سخت شرائط کی وجہ سے ہوا مگر دراصل چندوں اور حکومت کی اسرار میں اضافہ ہو جانے سے کالجوں کی مائتہ میں بہتری کی وجہ سے ہوا۔

کالجوں کے سرمائے کی فراہمی کا سب سے بڑا ذریعہ فیسیں ہوتی تھیں۔ کچھ تو فیسوں میں اضافہ

کی وجہ سے اور کچھ طالب علموں کی تعداد بڑھنے کی وجہ سے زیر نظر عہد میں اس وسیلے کی آمدنی میں اچھا خاصا اضافہ ہو گیا تھا۔ ۲-۱۹۰۱ء میں ایک طالب علم پر فیس کا بوجھ ۵۷ روپے سالانہ تھا جو ۲۲-۱۹۲۱ء میں ۸۴ روپے ہو گیا۔ دوسرے یہ کہ کالجوں میں طالب علموں کی اوسط تعداد جو ۲-۱۹۰۱ء میں ۱۲۲ تھی، ۲۲-۱۹۲۱ء میں ۲۶۳ ہو گئی۔ ان تمام اسباب کا اثر یہ پڑا کہ فیسوں سے ہونے والی آمدنی بڑھ گئی اور اس اضافے نے کالج کے مہجروں کو اس لائق کر دیا کہ وہ اپنے اداروں کی ترقی کے لیے موثر قدم اٹھا سکیں

اسی طرح عطیوں اور چندوں سے آنے والی رقم بھی اس زمانے میں زیادہ ہوئی اور حکومت نے بھی زیادہ بڑی امدادیں دیں۔ ۱۹۰۵ء سے یونیورسٹیوں کی ترقی و اصلاح کے لیے حکومت ہند نے پانچ لاکھ روپے سالانہ کی گرانٹ منظور کی تھی۔ اس رقم میں سے ۱۳ لاکھ روپے پہلے پانچ برسوں میں کالج کی تعلیم کی ترقی کے لیے مخصوص کیے گئے۔ بعد کو یہ امداد مستقل ریکرننگ گرانٹ کر دی گئی اور اس میں ۲۶۵۰۰۰ روپے سالانہ کالج کی تعلیم کے لیے مخصوص کر دیے گئے۔ ۱۲-۱۹۰۷ء کے پانچ برسوں میں کالجوں کی ترقی کے لیے ۲۶۴۵ لاکھ روپے کی ریکرننگ گرانٹ منظور کی گئی۔ اس کے علاوہ حکومت نے بہت سی نان ریکرننگ گرانٹس بھی دیں۔ خصوصاً دارالافتاء کی تعمیر کے لیے ۲۶۸۴ لاکھ روپوں کی ایک اور ریکرننگ گرانٹ بعد کے پانچ برسوں کے لیے دی گئی۔ ۲۲-۱۹۲۱ء میں جنرل ایجوکیشن کے کالجوں پر حکومت کا کل خرچ ۲۹۶۲۶ لاکھ روپے آیا، جس میں سے ۱۵۶۲۸ لاکھ روپے نجی کالجوں کو گرانٹ ان ایڈ کی حیثیت سے دیے گئے۔ یہ بات بھی یاد رکھنی چاہیے کہ ۲۲-۱۹۲۱ء تک کالج کی تعلیم کے نظام میں بعض زبردست برائیاں پیدا ہو گئی تھیں اور وہ کثیر المصارف، نمایاں ترقی اور ملک کی صنعتی اور تجارتی مہارتوں میں غیر معاون ہو گیا تھا۔ یہ نتیجہ ۱۸۵۴ء کی دستاویز میں پیش کی گئی پالیسی کے چند پہلوؤں کا منطقی انجام تھا جیسے:

(الف) مغربی علم و سائنس کا فروغ

(ب) ہندوستانیوں کی ایسے پیشوں میں تربیت جو انہیں اچھا سرکاری ملازم بنائیں اور

(ج) ایک ایسے نظام کا بننا جو ہندوستان کو انگلستان کے لیے خام مال فراہم کرنے اور

۱۔ اعداد و شمار مرٹن برٹانوی ہند کے آئرس، سائنس اور انٹرنیشنل کالجوں کے ہیں (بہا کے اعداد و شمار شامل ہیں)

اس کی بنی ہوئی مصنوعات کو خریدنے والا ملک بنا دے۔

ان عیوب پر سب سے اچھی رائے غالباً کلکتہ یونیورسٹی کیشن کی رپورٹ کے مندرجہ ذیل اقتباس میں ملتی ہے۔ اعداد و شمار جو پیش کیے گئے ہیں وہ ۱۹۱۷ء کے ہیں اور صرف بنگال کے ہیں۔ مگر ان سے جو تصویر بنتی ہے وہ بحیثیت مجموعی سارے ہندوستان کے لیے صحیح ہے۔

بنگال بلکہ ہندوستان کی حالیہ تاریخ کا سب سے ممتاز پہلو یونیورسٹی

کے طالب علموں کی تعداد کا وہ اضافہ ہے جو پچھلے بیس برسوں میں اور خاص طور پر

۱۹۰۴ء کے یونیورسٹیز ایکٹ کے بعد ہوا۔ ۱۹۰۴ء میں مدراس یونیورسٹی کے

انٹرمیڈیٹ کے امتحان میں ۱۲۳۳۰، بمبئی میں ۴۵، اور کلکتہ میں ۲۸۳۲ امیدوار

بیٹھے۔ یہ دیکھتے ہوئے کہ ۱۹۰۴ء میں ان یونیورسٹیوں کی عمر ۵۰ برس سے کم

تھی۔ یہ اعداد و شمار خود اپنی جگہ پر بڑے حیرت انگیز ہیں۔ مگر یہی تعداد ۱۹۱۷ء

میں ۵۴۲۴ مدراس میں ۱۲۸۱، بمبئی میں اور ۸۰۲۰ سے کم کلکتہ میں نہ تھی۔ اس

کا مطلب یہ ہوا کہ تعداد میں اضافہ یوں تو ہر جگہ حیرت انگیز ہے مگر یہ انصاف

بنگال میں ہندوستان کے دوسرے تمام حصوں کے مقابلے میں بہت زیادہ رہا۔ اس

جیسی مثال ساری دنیا میں ملنی مشکل ہے۔ یونیورسٹی کی تعلیم کے لیے امیدواروں کے

اس سیلاب نے یونیورسٹی اور اس کے کالجوں پر اتنا بھاری بوجھ ڈال دیا کہ

تقریباً ان کی گمر توڑ کر رکھ دی۔ اس نے نظام کی تمام خرابیوں کو نمایاں کر دیا ہے

اگر اس عظیم موقع سے فائدہ اٹھا کر اس سے انصاف کرنا اور تعلیم و تربیت کے

لیے بنگالی نوجوانوں کے ذوق و شوق کو ان کے ملک کے لیے اتنا مفید بنانا ہے

جتنا اسے ہونا چاہیے تو ظاہر ہے کہ اس نظام میں زبردست اور دلیرانہ تبدیلیاں

اور اصلاح کرنا ضروری ہے۔

۲۔ ان حقائق کی حقیقی اہمیت کو انگلستان اور بنگال کا مولانا کر کے غالباً

بہت زیادہ واضح طور پر ظاہر کیا جاسکتا ہے۔ دونوں جگہوں کی آبادی تقریباً برابر

ہے یعنی لگ بھگ چار کروڑ پچاس لاکھ۔ یہ بھی عجیب اتفاق ہے کہ یونیورسٹی

ڈگری کی تیاری کرنے والے طالب علموں کی تعداد بھی تقریباً برابر ہے یعنی

تقریباً ۲۶۰۰۰۔ مگر چونکہ بنگال میں تقریباً دس میں صرف ایک ڈگری اور پڑھ

سکتا ہے اس لیے بنگال کے اس پڑھے لکھے طبقے کا تناسب جو یونیورسٹی کے کل وقتی کورس لے رہا ہے ۱۰ انگلستان کے مقابلے میں تقریباً دس گنا ہے ۲۔ یہ پہلو فرق کا سب سے نمایاں حصہ نہیں ہے۔ انگلستان کے اعداد و شمار میں ساری سلطنت برطانیہ کے تمام حصوں، یہاں تک کہ خود بنگال کے طالب علم شامل ہیں۔ بنگال کے اعداد و شمار صرف ہندوستان کے ہیں۔ پھر انگلستان کے اعداد و شمار میں ایک معتدبہ تعداد بڑکیوں کی ہے۔ بنگال میں طالب علم بڑکیوں کی تعداد بہت کم ہے اور موجودہ سماجی حالات کے پیش نظر بہت دنوں تک اسی طرح کم رہنے والی ہے۔ اس سے بھی اہم بات یہ ہے کہ انگلستان میں طالب علم آبادی کا ایک بہت بڑا حصہ طب، قانون، مذہب، معلمی، انجینئرنگ یا تکنیکل سائنس جیسے پیشہ ورانہ کورس کر رہا ہے۔ بنگال میں حالانکہ قانون کے طالب علموں کی تعداد بہت زیادہ ہے۔ طب پڑھنے والے طالب علموں کی تعداد انگلستان کے مقابلے میں بہت کم ہے۔ انجینئرنگ کے طالب علموں کی تعداد بہت مختصر ہے۔ دینیات کے طالب علم دینیات چاہے ہندو ہو یا اسلامی، یونیورسٹی ڈگری کے لیے نہیں پڑھتے۔ معلمی کی تعلیم لینے والوں کی تعداد غیر معمولی طور پر کم ہے چونکہ بنگال کی صنعتوں کا ابھی ابتدائی زمانہ ہے اور ان کے لیے ماہرین زیادہ تر انگلستان سے آتے ہیں اس لیے تکنیکل سائنس میں تو ابھی تک عملی طور پر طالب علم ہیں ہی نہیں۔

۴۔ اس لیے ایسا لگتا ہے کہ انگلستان کے مقابلے میں بنگال کے تعلیم یافتہ مردوں کی آبادی کا بہت بڑا حصہ یونیورسٹی کی تعلیم کی طرف جاتا ہے۔ مگر ان میں سے پیشہ ورانہ تعلیم کے لیے بہت تھوڑی سی تعداد یونیورسٹی جاتی ہے۔ ایک بہت بڑی اکثریت یعنی ۲۶۰۰۰ میں سے ۲۲۰۰۰ سے زیادہ ایسے خالص نظر پاتی کورس لیتی ہے جو انہیں انتظامی کاموں، کھرکی، معلمی اور (بالواسطہ) قانونی کاموں کے علاوہ کسی اور چیز کے قابل نہیں بناتے۔ انگلستان میں (اگر معلمی کی ٹریننگ کو ایک ووکیشنل ٹریننگ سمجھا جائے تو اس کا عین امکان ہے کہ یہ تناسب تقریباً الٹ جائیں، کسی بھی دوسری بڑی اور گنجان آبادی والی ریاست

سے موازنے میں نتائج اور بھی کم حیثیت ہوں گے۔ بنگال دوسرے مہذب ملکوں سے اس لحاظ سے بالکل مختلف ہے کہ اس کے تعلیم یافتہ طبقوں کی بڑی تعداد نے یونیورسٹی ڈگری کو اپنے ولولوں کا فطری مقصد سمجھا ہے اور اس مقصد کو وہ ایسی تعلیم کے ذریعے حاصل کرنا چاہتی ہے جو نوعیت کے اعتبار سے تقویاً خالص نظری ہے، اور شاید ہی کوئی براہ راست پیشہ ورانہ تربیت بتیا کرتی ہے۔

## ۸۔ ثانوی تعلیم (۲۱-۶۱۹۰۵)

اس عہد میں ثانوی تعلیم کو زبردست فروغ ہوا اور ۲۲-۶۱۹۲۱ میں اسکولوں کی تعداد ۵۱۲۴ (۵۹۰۱۲۹ طالب علم) سے ۷۵۳۰ (۶۸۰۲ طالب علم) ہو گئی۔ یہ فروغ زیادہ تر نجی ہندوستانی تنظیموں کے ذریعے ہوا اور اس کا سبب ان دنوں کی زبردست سماجی اور سیاسی بیداری تھی۔

بہر حال اس پورے زمانے میں تعلیم کی سرکاری کوششیں تعداد کی طرف نہیں بلکہ کوالٹی یعنی معیار بہتر کرنے کی طرف رہیں۔ سرکاری نقطہ نظر کی بہترین وضاحت تعلیمی پالیسی پر حکومت کے ریزولوشن (۱۹۱۳) کے مندرجہ ذیل پیراگراف سے ہوتی ہے۔

۲۲۔ انگریزی ثانوی اسکولوں کے بدلے میں مقامی حالات کے تقاضوں کے مطابق ترمیمیں کرتے ہوئے حکومت ہند کی پالیسی کے مقاصد یہ ہیں:-  
۱۔ کہ چند موجود سرکاری اسکولوں کی اصلاح مندرجہ ذیل طریقوں سے کی جائے:-

(الف) صرف گریجویٹوں یا تربیت یافتہ استادوں کو ملازم رکھا جائے۔  
(ب) کم از کم چالیس روپے ماہانہ اور زیادہ سے زیادہ ۴۰۰ روپے ماہانہ تنخواہ کے ساتھ انگریزی کے استادوں کی درجہ بند ملازمتیں شروع کی جائیں۔

(ج) دارالاقاموں کا معقول انتظام کیا جائے۔



(د) ایک بذات خود مکمل اسکولی نصاب شروع کیا جائے جس میں تاریخی اور جغرافیائی شعور کی نشوونما کے ساتھ ساتھ عہد جدید کی تعلیم دی جائے اور اس کو پڑھانے کے لیے کافی اسٹاف ہو۔

(۵) ہاتھ کا کام شروع کیا جائے اور سائنس کی تدریس کی اصلاح ہو۔

۲۔ گرانٹ ان ایڈ میں کافی اعزاز ہوتا کہ امدادی ادارے بھی مذکورہ پنج سرکاری اسکولوں کی ترقی کا ساتھ دے سکیں اور جہاں ضرورت ہوئے امدادی اسکول کھولنے کی ہمت افزائی کی جائے۔

۳۔ ٹریننگ کالجوں کی تعداد بڑھائی جائے اور ان کی تعلیم کو بہتر کیا جائے تاکہ نجی اور سرکاری اداروں کے لیے استاد فراہم ہو سکیں۔

۴۔ ایسی جگہوں پر سرکاری اسکول قائم ہوں جہاں مقامی حالات کا جائزہ لینے کے بعد اور تعلیمی کوششوں کی اقتصادیات اور اخراجات کو ملحوظ رکھتے ہوئے اسکول کی ضرورت محسوس کی جائے۔

پالیسی کا یہ بیان چار حصوں پر مشتمل ہے۔ دوسرا اور تیسرا حصہ انڈین ایجوکیشن کمیشن کی تجویز کردہ پالیسی ہی کا تسلسل ہے۔ چوتھے حصے میں تعلیمی انتظام سے دست کشی کی عام پالیسی کے ایک استثنیٰ کا محض اعادہ کیا گیا ہے۔ یہ ایک ایسا استثنیٰ ہے جسے خود کمیشن نے پہلے ہی دیکر لیا تھا اور اس کے ضروری ہونے کا اعتراف کیا تھا۔

الف) مثالی اداروں کا نظریہ: مگر مذکورہ پالیسی کا پہلا حصہ کمیشن کی تجویز کردہ پالیسی سے ایک بین تجاوز ہے۔ پانچویں باب میں اس کی طرف اشارہ کیا گیا تھا کہ کمیشن نے اداروں کے باہر دست انتظام سے حکومت کی دست کشی کی سفارش کی تھی۔ سفارشات پر عمل درآمد نہیں ہوا مگر یہ بدستور اعلیٰ ترین سرکاری پالیسی رہی۔ ۱۹۱۳ء کے سرکاری ریزولوشن نے ہر حال اس پالیسی کو ترک کیا اور کہا کہ یہ حکومت کا فرض ہے کہ وہ اپنے موجودہ اداروں کو نجی تنظیموں کے لیے بطور نمونہ چلائیں۔ پھرانی پالیسی سے تجاوز کی اذیت اور ضرورت پر اکثر اعتراض ہوا سب سے پہلے تو اسی بات کی طرف اشارہ کیا گیا کہ یہ پالیسی نجی اداروں کو بڑی گرانٹ ان ایڈ دینے کی صورت میں مل سوتی ہے۔ اپنے اداروں کو نمونہ بنانے کی کوشش میں حکومت کو بڑی بڑی رقمیں صرف چھند ۱۹۱۲ء میں چلانے میں خرچ کرنی پڑتی تھیں جس کا نتیجہ یہ تھا کہ

آزاد اور نجی ثانوی اسکول حکومت کی اس امداد سے محروم رہتے تھے جس کا انھیں اپنی تعداد کی بنا پر حق تھا اور حکومت کے مذکورہ ریزولوشن کے پیرا ۲۷ میں بھی جس کا تذکرہ تھا۔ مزید یہ کہ ہندوستانی رائے عامہ نے اکثر "منونے" کے اداروں کی مصلحت پر بھی اعتراض کیا تھا۔ مثلاً یہ کہا گیا تھا کہ نجی اسکولوں کی ترقی کا مسئلہ دراصل سرمائے کا مسئلہ ہے اور نجی اسکول کارکردگی میں اگر کم ہیں تو اس کی وجہ بھی یہی تھی کہ ان کے پاس مالی وسائل کافی نہیں تھے۔ ایسا نہیں تھا کہ اس وقت منونے کا ایسا کوئی اسکول ہی نہیں تھا جس کی طرف یہ ادارے ہدایت اور تحریک و ترقیب کے لیے دیکھتے۔ اس لیے یہ کہا گیا کہ حکومت کو اپنے ادارے بند کر دینے چاہئیں اور اس طرح بچی ہوئی رقم سے نجی اسکولوں کو بڑی امدادی رقمیں دے کر انھیں اس لائق کرنا چاہیے کہ وہ اپنی کارکردگی کو بڑھا سکیں۔

(ب) ووکیشنل کورسز کی سہولت: پہلے کی طرح ان برسوں میں بھی میٹرکولیشن کے متبادل امتحان کا انتظام کرنے اور طالب علموں کو زندگی کے مختلف شعبوں کی طرف موڑنے کی کوششیں جاری ہیں۔ پہلے کی طرح یہ کوششیں بھی کامیاب نہیں ہوئیں گوا انھوں نے نصاب کو کچھ وزنی اور طریقہ امتحان میں کچھ اصلاح ضروری کی۔

یہاں پر ایک بڑا دل چسپ سوال یہ اٹھتا ہے کہ ۱۸۸۲ء سے طالب علموں کو زندگی کے مختلف شعبوں کی طرف موڑنے کے لیے میٹرکولیشن کے متبادل امتحانات کا انتظام کرنے کی تمام کوششیں ناکام کیوں ہوئیں؟ اس سوال کے مندرجہ ذیل جوابات تجویز کیے جاسکتے ہیں۔

(۱) آپریسیونڈری کی منزل پر ووکیشنل اور پری ووکیشنل کورسز شروع کرنے کے لیے جو اقدامات کیے جانے چاہئیں وہ مندرجہ ذیل تھے۔

(۱) تعلیم یافتہ کامگاروں کو ملازم رکھنے والے بنک، ریٹویز اور تجارتی فرمز، اداروں کے نمائندوں کے صلاح و مشورے سے پیشوں کی تعلیم کی اچھی اور منظم اسکیمیں وضع کرنا۔

(۲) سرکاری اداروں میں ان کی تعلیم کا انتظام کرنا۔

(۳) ایسے نصاب چلانے کے لیے اچھے استاد اور مناسب سامان ہٹا کرنے کے لیے نجی اسکولوں کو خصوصی امداد دینا۔

(۴) ان مخصوص نصابوں کے استادوں کے لیے مخصوص تربیتی اداروں کا چلانا۔

(۵) ملک کی تجارت و صنعت کو فروغ دینا تاکہ فارغ التحصیل طالب علموں کے لیے زیادہ مواقع فراہم ہو سکیں۔

(ii) مگر ان اقدامات پر جن میں سے کچھ کو خود ایجوکیشن کمیشن نے بھی سوچا تھا، کسی طرح بھی عمل نہیں ہوا۔ دوسری طرف اس خیال کی وجہ سے بھی کہ ایک متبادل امتحان حالات کی تمام ضرورتوں کو پورا کر دے گا، ۱۰ صں مسئلہ ملتوی ہو گیا۔ ۱۸۸۲ء اور ۱۹۲۱ء کے درمیان زمانے میں یہی متبادل امتحان تھا جس کے انتظام میں ساری کوششیں لگی رہیں۔

(iii) اس لیے ووکیشنل اور پرسی ووکیشنل کورسز شروع کرنے کی یہ کوششیں کامیاب نہیں ہوئیں۔ اگرچہ ان سے ثانوی نصاب میں کچھ اضافہ اور طریقہ امتحان میں کچھ اصلاح ضرور ہوئی۔

(iv) دوسری طرف اس بات کا اعتراف کرنا چاہیے کہ عوام کی طرف سے ووکیشنل کورسز کے شروع کرنے کا کچھ بہت مطالبہ بھی نہیں تھا اور یہ کہ انھیں شروع کرنے کی کوششیں اکثر نامقبول ہوئیں۔ اس کے بہت سے اسباب تھے جن میں سے مندرجہ ذیل کا ذکر کیا جاسکتا ہے۔

(۱) تعلیم یافتہ بے روزگاروں کے مسئلے نے اس زمانے میں بہت دنوں تک کبھی صورت اختیار نہیں کی تھی۔ انگریزی سے تھوڑی سی واقفیت ملازمت دلا دیتی تھی اس لیے وہ ووکیشنل ٹریننگ کے مساوی ہی تھی اور اس وقت تک جب تک کہ یہ صورت حال بدلتی ووکیشنل ٹریننگ کے مقبول ہونے کے امکانات بہت کم تھے۔

(۲) آپریٹنگ جماعتوں میں زیادہ تر طالب علم (اقتصادی نقطہ نظر سے) متوسط طبقے سے آتے تھے جو صدیوں سے معمولی کاموں کے بجائے ذہنی اور علمی کاموں کے سہارے زندگی گزارنے سے مانوس تھے اس لیے اس میں کوئی تعجب کی بات نہیں ہے کہ ان طالب علموں نے ہاتھ کے معمولی کاموں اور ووکیشنل ٹریننگ کو کچھ بہت ہمدردانہ نظر سے نہیں دیکھا۔

(۳) ابتدائی اور ٹورسیکنڈری میں ہاتھ کے کاموں وغیرہ کی سہولتوں کی کمی بھی آپریٹنگ منزل پر ووکیشنل کورسوں کے آغاز کی راہ میں رکاوٹ تھی۔ جن بچوں کی ساری تعلیم پورے طور پر کستانی نصاب پر مبنی ہو، ان سے اس بات کی توقع بھی نہیں رکھنی چاہیے کہ اپنی تعلیم کے دسویں سال میں ہاتھ کے معمولی کاموں سے ہمدردی رکھیں گے۔ ضرورت دراصل اسکولی نصابوں میں بہت شروع ہی

سے کچھ عملی عنصر داخل کرنے کی تھی

(ج) انگریزی کی تدریس میں اصلاح: چھٹے باب میں یہ بات بتائی گئی تھی کہ ۱۹۰۲ء تک انگریزی کی تدریس ثانوی کورس کاسب سے بڑا مقصد بن گئی۔ انگریزی کے مطالعے کی یہ مبالغہ آمیز اہمیت زیر تبصہ تمام زمانے میں جاری رہی اور اس کی تدریس کو بہتر کرنے کے متعدد طریقے استعمال کیے جاتے رہے۔ جہاں ممکن ہوا وہاں "ڈائریکٹ میٹھڈ" جیسے پر مصلحت کے جدید طریقے اپنائے گئے۔ انگریزی پڑھانے کے لیے تربیت یافتہ ہی استاد رکھے گئے۔ چھوٹی جماعتوں میں انگریزی پڑھانے کا کام اسکول کے بہترین استادوں کو دیا گیا، درسی کتابوں کا انتخاب کرنا یا انہیں ترک کرنا، پاس کرنے کی پخلی حد کو اونچا کرنا اور امتحان کے معیار کو بلند کرنا وغیرہ بھی آزما یا گیا۔ لیکن اگر امتحان کی رائیں امیدواروں کے کامیابیوں کی کوئی نشان دہی کرتی ہیں تو ۲۲-۱۹۲۱ء میں انگریزی کا معیار ۲-۱۹۰۱ء سے بہت مختلف نہیں تھا۔ درحقیقت کوئی یہ سوچے بغیر نہیں رہ سکتا کہ اس زمانے میں ماہرین تعلیم ایک ناممکن کام کرنے کی کوشش کر رہے تھے۔ انہوں نے ثانوی اسکول میں آنے والے ہر فرد میں انگریزی زبان کی مہارت پیدا کرنی چاہی۔ اگر یہ ممکن تھا تو ایک بہت مختصر سی تعداد کے لیے ممکن تھا اور اس لیے انگریزی میں مہارت حاصل کرنے پر زور ایک اوسط درجے کے طالب علم کے لیے بنیادی طور پر سخت اذیت بن کر رہ گیا۔ اس کام میں اُس کا وقت بھی بہت لگا۔ اس سے نصاب کے دوسرے مضامین کے مطالعے میں بھی رکاوٹ پڑی اور ایک بدیسی زبان کو سیکھنے میں انتہائی کوشش کرنے کے باوجود وہ ہمیشہ ناقابل اطمینان کامیابی کے احساس کا شکار رہا۔

(د) ذریعہ تعلیم: انگریزی پر مہارت حاصل کرنے کی اس مبالغہ آمیز اہمیت نے ثانوی اسکولوں میں جدید ہندوستانی زبانوں کو ذریعہ تعلیم بنانے کی تحریک میں بھی کافی رکاوٹ ڈالی۔ ہم یہ دیکھ ہی چکے ہیں کہ کس طرح کرزن نے ٹورسیکٹری جماعتوں میں جدید ہندوستانی زبانوں کو ذریعہ تعلیم بنانے کی ہدایت کی۔ زیر بحث زمانے میں اس کی ہدایت پر عام طور پر عمل درآمد ہوا اور ۲۲-۱۹۲۱ء تک جدید ہندوستانی زبانیں، مڈل اسکولوں میں عام طور پر ذریعہ تعلیم کی حیثیت سے استعمال ہونے لگیں مگر ہائی اسکولوں میں ذریعہ تعلیم کی حیثیت سے انگریزی کو ترک کرنے کا سوال پھر بغیر طے ہوئے رہ گیا۔

(ه) استادوں کی تربیت: ثانوی اسکولوں کے استادوں کی تربیت کے کام میں بہتر نتائج حاصل ہوئے۔ لارڈ کرزن کے اُس اہم اعلان کا حوالہ دیا جا چکا ہے جس نے استادوں

کی تربیت میں ایک نئے عہد کا آغاز کیا۔ ۱۹۱۲ء تک ثانوی اسکولوں کے استادوں کی تربیت کے لیے پندرہ ادارے تھے جو تقریباً ۱۴۰۰ طالب علموں کو تربیت دے رہے تھے۔ تعلیمی پالیسیوں کی حکومت کے ریپورٹوں میں (۱۹۱۳ء) نے یہ کہہ کر ایک قدم اور آگے بڑھایا کہ

”بہر حال نئے نظام تعلیم کے تحت کسی استاد کو اس وقت تک پڑھانے کی اجازت نہیں ہونی چاہیے جب تک کہ وہ اس کام کے کرنے کی اہلیت کی سند حاصل نہ کرے۔“

اس ریپورٹ میں یہ بھی کہا گیا کہ حکومت ٹریننگ کالجوں کی تعداد میں اضافہ اور ان کی اصلاح کرنا چاہتی ہے تاکہ نجی اور سرکاری دونوں طرح کے اداروں کے لیے تربیت یافتہ اساتذہ مل سکیں۔ نتیجہ یہ ہوا کہ ۱۹۰۳ء اور ۱۹۲۱ء کے درمیانی زمانے میں ثانوی اسکولوں کے استادوں کی تربیت کی سہولتوں میں زبردست اضافہ ہوا۔ ۲۲ - ۱۹۲۱ء میں ثانوی (انگریزی) اسکولوں کے استادوں کے لیے ٹریننگ کالجوں کی تعداد جو ۱۹۰۳ء میں صرف چھ تھی بڑھ کر تیرہ ہو گئی۔

اس لیے ۱۹۰۲ء اور ۱۹۲۱ء کے درمیانی زمانے میں ثانوی تعلیم کے میدان میں جو کامیابیاں حاصل ہوئیں وہ بہ اعتبار تعداد اور معیار دونوں قابل قدر تھیں۔ ان بیس برسوں میں ثانوی اسکول اومان میں پڑھنے والوں کی تعداد میں معتدبہ اضافہ ہوا۔ ساتھ ساتھ تسلیم کیے جانے کی کڑی شرطوں، اخراجات میں اضافہ اور تربیت یافتہ استادوں کی نسبتاً آسان دستیابی کی وجہ سے تعلیم کے میدان میں بھی بڑی نمایاں ترقی ہوئی لیکن وہ اہم مسائل جو اب بھی حل کے منتظر تھے وہ یہ تھے۔

(۱) جدید ہندوستانی زبانوں کو ذریعہ تعلیم کی حیثیت سے اختیار کرنا

(۲) ووکیشنل اور پری ووکیشنل کورسوں کی سہولتیں فراہم کرنا۔

بعد کے عہد (۱۹۲۱-۳۷ء) میں تمام کوششیں ان ہی مسائل کو حل کرنے کی طرف لگائی گئیں۔ اس کا بیان اگلے باب میں ہوگا۔

## ۹۔ لازمی ابتدائی تعلیم کے لیے گوکھلے کی کوششیں (۱۹۱۰-۱۳ء)

جیسا کہ پہلے بیان کیا جا چکا ہے، لارڈ کرزن نے ابتدائی تعلیم کے لیے زیادہ امداد دینے کی پالیسی کا آغاز کیا تھا جس کی وجہ سے ۱۹۰۵ء اور ۱۹۱۲ء کے درمیان ابتدائی تعلیم میں کافی توسیع ہوئی۔ مگر معیار کی بہتری کے سلسلے میں پالیسی نے جلد ہی اپنا اثر ڈالنا شروع کیا اور حکومت نے

لازمی ابتدائی تعلیم کے اصول کو ماتے کی بجائے اپنے آپ کو معیار کی اصلاح میں زیادہ مصروف کر لیا۔ یہ تبدیلی ہندوستان کے قوم پرستوں کو پسند نہیں آئی اور انہوں نے لازمی تعلیم شہر سے کرنے کے لیے حکومت پر دباؤ ڈالنا شروع کر دیا۔ اس مطالبے کو اس حقیقت نے اور بھی تقویت پہنچائی کہ بڑودہ کے گائیکواڑ نے اپنی ریاست میں ۱۹۰۶ء ہی میں لازمی تعلیم شروع کرادی تھی۔ اس بات کی طرف توجہ مبذول کرانے میں عوام کو دیر نہیں لگی کہ جو کام گائیکواڑ اپنی ریاست میں کر سکتا ہے وہ برطانوی حکومت بہت آسانی سے اپنے علاقوں میں بھی کر سکتی ہے۔ اس مطالبے کے سب سے بڑے ترجمان شری جی کے گوکھلے تھے۔

۱۹۱۰ء اور ۱۹۱۳ء کے درمیان لازمی تعلیم کے اصول کو حکومت سے منوانے کے لیے گوکھلے نے بڑی دلیرانہ کوششیں کیں۔ ۱۹ مارچ ۱۹۱۰ء کو انہوں نے امپیریل لیجسلیٹو کاؤنسل میں مندرجہ ذیل ریزولوشن پیش کیا،

یہ کاؤنسل سفارش کرتی ہے کہ ابتدائی تعلیم کو سارے ملک میں مفت اور لازمی بنانے کے کام کا آغاز کر دینا چاہیے اور سرکاری اور غیر سرکاری لوگوں پر شتمل ایک منطوط کمیشن مقرر ہونا چاہیے جو جلد سے جلد قطعی تجاویز مرتب کر دے۔

حکومت کی اس یقین دہانی پر کہ سارے مسئلے پر بہت سنجیدگی سے غور کیا جائے گا ریزولوشن واپس لے لیا گیا لیکن ۱۶ مارچ ۱۹۱۱ء کو گوکھلے نے اپنا مطالبہ پھر دہرایا اور ۱۲ اکتوبر ۱۹۱۱ء کی توسیع کے لیے بہتر سہولتیں دینے کا ایک بل پیش کیا جس میں ۱۹ مارچ ۱۹۱۰ء کی تقریر کی تقریباً ساری تجاویز شان تھیں۔ بل منبادی طور پر ۱۸۷۰ء اور ۱۸۷۶ء کے انگلستان کے جبری ایجوکیشن ایکٹس اور ۱۸۹۲ء کے آرٹس ایجوکیشن ایکٹس پر مبنی تھا۔ اسباب و مقاصد کے بیان میں بل کا مندرجہ ذیل اقتباس اس کے خصوصاً پہلوؤں کو کافی واضح کرتا ہے،

اس بل کا مقصد ملک کے ابتدائی تعلیمی نظام میں جوہری تعلیم کے اصول کا تدریجی اجراء کرنا ہے۔ دوسرے ملکوں کے تجربے نے اس حقیقت کو قطعی طور پر ثابت کر دیا ہے کہ عوام میں ابتدائی تعلیم کی وسیع اشاعت کا واحد اور موثر طریقہ یہ ہے کہ کسی نہ کسی شکل میں جبر کو اختیار کیا جائے۔ اور وقت آگیا ہے کہ ہندوستان میں اس سمت میں کم از کم کام کا آغاز کر دیا جائے۔ یہ ایک جائز اور غیر مزاحم بل ہے



اور اس کی دفعات کا اطلاق صرف ان علاقوں پر ہوگا جن کا اعلان یونیورسٹیڈ اور ڈسٹرکٹ بورڈ کریں گے اور جو بڑے ہوئے اخراجات کے اس حصے کو بھی برداشت کریں گے جس کا نیشنل حکومت ہند آئین اور ضابطوں سے کرے گی۔ مزید یہ کہ کسی علاقے میں جبری تعلیم کا اعلان صوبائی حکومت کی اجازت حاصل کیے بغیر نہیں ہو سکتا اور دوسرے وہ حکومت ہند کی مقرر کردہ یہ شرط بھی پوری کریں کہ اس وقت علاقے کے اسکولوں میں زیر تعلیم طلباء کی تعداد ایک مخصوص فی صد سے کم نہ ہو۔ آخر میں یہ کہ یہ قاعدے شروع صرف لوگوں کے لیے ہوں گے مگر بعد کو کوئی مقامی جماعت ان کا نفاذ لوگوں کے لیے بھی کر سکتی ہے۔ عمر کی مجوزہ حد صرف چھ اور دس سال ہے۔ یہ توقع کی جاتی ہے کہ لوکل جماعتوں کی جلد بازی اور غیر محتاط اقدام کی روک تھام کے لیے یہ شرائط کافی ہیں۔ یہ قدم بنیادی طور پر ایک محتاط قدم ہے اور یقیناً کچھ لوگوں کو یہ ضرورت سے زیادہ محتاط نظر آئے گا۔

بل پر لوگوں کی مائیں لینے کے لیے اسے گشت کرایا گیا اور ۱۷ مارچ ۱۹۱۲ کو یہ پھر بحث کے لیے پیش ہوا۔ بحث دو دن تک چلتی رہی اور یہ ظاہر ہو گیا کہ حکومت ایسے معتدل بل کو بھی منظور کرنے کے لیے تیار نہیں ہے۔ اور چونکہ اس وقت کی سنٹرل ایجوکیشن سروس اراکین کی واضح اکثریت تھی اور بہت سے غیر سرکاری اراکین کسی نہ کسی وجہ سے اس بل کی مخالفت کر رہے تھے اس لیے بل کے منظور ہونے کا وہاں کوئی امکان نہیں تھا۔ گو کھلے کی ساری خطیباہ وکالت ضائع ہوئی اور جب بل کو سلیکٹ کمیٹی کے سامنے رکھے جانے کی تجویز پیش ہوئی اور اس پر ووٹ لے گئے تو تجویز ۱۳ کے مقابلے میں ۳۸ ووٹوں سے مسترد ہو گئی۔ اس پر کسی کو تعجب نہیں ہوا اور گو کھلے کو تو بالکل ہی نہیں ہوا۔ انہوں نے حالات کو صحیح سمجھا تھا اور باہتشیہ کے شروع میں ووٹنگ کے اس متوقع نتیجہ کا شان دار الفاظ میں ذکر کیا تھا۔

مائی لارڈ، میں جانتا ہوں کہ جلسے کے ختم ہونے سے پہلے میرا بل رد کر دیا جائے گا۔ میں اس کی کوئی شکایت نہیں کرتا۔ میں طول خاطر بھی نہیں ہوں گا میں ان ابتدائی کوششوں کی کہانی سے بہت اچھی طرح واقف ہوں جو ۱۸۷۰ کے ایکٹ کی منظوری سے پہلے خود انگلستان میں کرنی پڑی تھیں۔ مزید یہ کہ میں نے ہمیشہ محسوس کیا ہے اور اکثر کہا بھی ہے کہ ہم، ہندوستان کی موجودہ نسل

کے لوگ اپنے ملک کی خدمت صرف اپنی ناکامیوں سے کر سکتے ہیں۔ اپنی کامیابیوں سے ملک کی خدمت کرنے کا اعزاز حاصل کرنے والے مرد و زن بعد کو آئیں گے۔ آگے بڑھتے ہوئے قافلے میں ہمیں جو جگہ ملی ہے اُسے خوشی خوشی قبول کر کے صبر کر لینا چاہیے۔ یہ پل، جو آج یہاں رد کیا گیا ہے، پھر آئے گا اور ارد کیا جائے گا اور آتا رہے گا۔ یہاں تک کہ موت و زلیست کے اس سلسلے سے قدم بہ قدم یہ قانون ابھرے گا جو علم کی روشنی سے ساری سرزمین ہند کو منور کر دے گا۔ ہو سکتا ہے کہ یہ پیشین گوئی صحیح ثابت ہو، ہو سکتا ہے کہ ہماری کوششیں اس عظیم مقصد کی طرف بالواسطہ طور پر بھی نہ لے جاسکیں جس کی آرزو ہمارے دلوں میں ہے۔ ہو سکتا ہے کہ ہماری ساری کوششیں لا حاصل نکلیں اور ریگستان میں ہل چلانے سے بہتر نہ ہوں۔ لیکن مائی لارڈ ہماری محنتوں کی قسمت اور انجام جو کچھ بھی ہو، ہم نے اپنا فرض ادا کر دیا ہے اور جہاں فرض کی پکار واضح ہو، محنت کرنا اور ناکام رہنا اس سے کہیں بہتر ہے کہ سرے سے کوشش ہی نہ کی جائے۔

اس طرح ہندوستان میں لازمی تعلیم کی تدریج کا پہلا باب ختم ہوتا ہے۔ اُس تمام جوش اور لیاقت کے باوجود جس سے گو کھلے نے کام کیا تھا، مقصد حاصل نہ ہو سکا۔ بل میں رکھے ہوئے اصول جو آج چاہے جتنے معتدل نظر آئیں اس زمانے کے لیے حقیقتاً وقت سے بہت آگے تھے۔ اُن دنوں کے محتاط اور قدامت پرست حکام انہیں کبھی بھی قابل عمل نہیں مان سکتے تھے۔ مگر گو کھلے کی کوششیں یکسر بے کار نہیں گئیں۔ انہوں نے، جیسا کہ ہم نے دیکھا ہے، حکومت ہند کے تحت ایک ڈیپارٹمنٹ آف ایجوکیشن قائم کرایا۔ انہوں نے تعلیم عامہ کی تحریک کو تقویت بخشی، تعلیم عامہ کے بارے میں حکومت کو اس کے فرض کا احساس دلایا۔ اور ۱۷-۱۹۱۲ء کے پانچ برسوں میں ابتدائی تعلیم کے میدان میں حکومت کی زبردست سرگرمی بڑی حد تک گو کھلے ہی کی کوششوں کا بالواسطہ نتیجہ تھی۔

## ۱۰۔ ۱۹۱۳ء کا گورنمنٹ کارپوریشن

حالات کہ حکومت نے گو کھلے کا بل رد کر دیا تھا مگر وہ تعلیم عامہ کے لیے بڑھتے ہوئے

مطالبے کو نظر انداز نہیں کر سکتی تھی۔ اس لیے اس سلسلے میں اُسے کچھ نہ کچھ کرنا ہی تھا۔ ۱۲-۱۱-۱۹۱۶ء میں ہرزبجسٹی شہنشاہ جارج پنجم کی ہندوستان میں آمد نے اس کے لیے ایک بڑا موقع فراہم کر دیا ہرزبجسٹی کی تاج پوشی کے موقع پر عام تعلیم کے لیے ۵۰۰۰۰۰ روپے کی ریکرڈنگ گرانٹ دی گئی۔ اس کے بعد ہی ۲۱ فروری ۱۹۱۲ء والی تعلیمی پالیسی پر حکومت کاریزویوشن آیا جس نے ابتدائی تعلیم کے فروغ کے لیے مندرجہ ذیل اصول متعین کیے:

یہ خیال کہ ناخواندگی ختم ہونی چاہیے اور یہ کہ ہندوستان کے موجودہ حالات کے پیش نظر سرکاری فنڈ میں سب سے بڑا حصہ ابتدائی تعلیم کا ہے ایک منظور شدہ پالیسی ہے۔ اس پر اب کوئی بحث نہیں ہو سکتی۔ اہم انتظامی اور مالی وجوہات کی بنا پر حکومت ہند نے لازمی تعلیم کے اصول کو ماننے سے انکار کر دیا ہے۔ مگر وہ ابتدائی تعلیم میں رضا کارانہ بنیادوں پر اسکائی توسیع چاہتی ہے جہاں تک مفت ابتدائی تعلیم کا سوال ہے ابھی وہ وقت نہیں آیا ہے کہ اسکول کی سہولت کے منٹنی مندرگاوؤں کے ساتھ نا انصافی کے بغیر فیصلوں کو بالکل ختم کر دیا جائے۔ استطاعت رکھنے والوں طالب علموں سے جو فیسیں لی جاتی ہیں وہ اب ابتدائی تعلیم کو چلانے اور اس کی توسیع کے لیے وقف ہیں۔ ساری فیس کو واپس کرنے کا مطلب یہ ہوگا کہ ضرورت مند گاوؤں میں اسکولوں کی سہولت کی فراہمی کا فنڈ بھی مدت کے لیے اتنا ہی پڑ جائے گی۔ بعض صوبوں میں ابتدائی تعلیم مفت ہے ہی اور اکثر صوبوں میں استطاعت نہ رکھنے والے والدین کے بچوں کے لیے ابتدائی تعلیم کی وافر سہولتیں موجود ہیں۔ آبادی کے پس ماندہ اور غریب طبقے میں مفت ابتدائی تعلیم کے اصول کے اطلاق کو وسیع کرنے کے لیے مقامی حکومتوں سے درخواست کی گئی ہے۔ اس سے آگے جانا فی الحال ممکن نہیں ہے۔ حکومت ہند کی خواہش اور توقع ہے کہ مستقبل قریب ہی میں لاکھوں کے لیے موجودہ ۱۰۰۰۰۰ اسکولوں میں ۹۱۰۰۰ سرکاری ابتدائی اسکولوں کا اضافہ ہو جائے اور پینتالیس لاکھ طالب علم جو اس وقت تعلیم حاصل کر رہے ہیں ان کی تعداد دو گنی ہو جائے۔

پالیسی کے اس بیان پر کسی تبصرہ کی ضرورت نہیں ہے۔ یہ بات ظاہر ہے کہ معیار اور

تعداد بڑھانے کی جو کوشش مکش اب تک کالج اور ثانوی تعلیم تک محدود تھی وہ اب ابتدائی تعلیم کے میدان میں بھی داخل ہو گئی تھی۔ یہ صحیح ہے کہ ریزولوشن نے اس بات کی توقع ظاہر کی ہے کہ اگرچہ حکومت کا اصلی مقصد اصلاح و ترقی ہو گا مگر یہ توسیع کی طرف سے بے توجہی نہیں برتے گی اور اسکولوں اور طالب علموں کی تعداد دو گنی کرنے کے لیے اقدامات کیے جائیں گے۔ مگر جیسا کہ بعد کے حقائق سے ظاہر ہوا، یہ توقعات پوری نہیں ہوئیں۔

## ۱۱۔ لازمی ابتدائی تعلیم کے لیے پٹیل ایکٹ (۱۹۱۳ء)

### اور دوسرے صوبائی ایکٹ

صوبائی سطح پر گوکھلے کے کام کو ہندوستانی قومیت کی تحریک کے ایک دوسرے بڑے لیڈر شری وٹھل بھائی جے پٹیل نے سنبھالا۔ یونیسپل ایریا میں لازمی ابتدائی تعلیم شروع کرنے کا ان کا بل ۱۹۱۸ء کے بمبئی پرائمری ایجوکیشن ڈسٹرکٹ یونیسپلٹیز ایکٹ کے نام سے بمبئی یونیسپلٹیز کاؤنسل میں منظور ہوا جو عام طور سے پٹیل ایکٹ کے نام سے مشہور ہوا۔

شری وٹھل بھائی پٹیل کی مثال کی پیروی بہت سی جگہوں پر ہوئی۔ ان کے مجوزہ بل کے عام اصولوں پر مبنی ۱۹۲۱ء سے قبل لازمی ابتدائی تعلیم کے لیے متعدد ایکٹس پاس ہوئے۔

ان ایکٹس کی تفصیلات نویں باب میں دیکھی جائیں گی۔ یہاں اتنا بیان کرنا کافی ہے کہ یہ ایکٹ بڑے جوش و خروش سے پاس ہوئے اور صوبائی حکومتوں کی طرف سے جبری تعلیم کے اصول کے اولین اعتراف کی حیثیت سے ان کی ایک تاریخی اور نظری اہمیت ہے۔

حاکم: لازمی ابتدائی تعلیم کے ایکٹس

سال	صوبہ	ایکٹ کا نام	جزء	لڑکوں کے لیے	لڑکیوں کے لیے	اطلاق دیں علاقوں پر
۱۹۱۹ء	پنجاب	پرائمری ایجوکیشن ایکٹ	لڑکوں کے	لڑکیوں کے	دونوں	میں
.	یونائیٹڈ پرائنٹس		لڑکوں کے	لڑکیوں کے	دونوں	میں
.	بنگال		لڑکوں کے	لڑکیوں کے	دونوں	میں
			۱۹۳۲ء میں ایک ترمیم کے ذریعے	لڑکیوں پر بھی اطلاق ہونے لگا		

دوڑوں	ڑکے	—	بہار اور اڑیسہ	۶۱۹۱۹
اطلاق صرف بمبئی شہر پر	دوڑوں	سی آت بمبے پرائمری ایجوکیشن ایکٹ	بمبئی	۶۱۹۲۰
دوڑوں	دوڑوں	پرائمری ایجوکیشن ایکٹ	سنٹرل پرائمری	۶
دوڑوں	دوڑوں	ایلیمنٹری ایجوکیشن ایکٹ	مدراں	۶

### ۱۲۔ تعداد کے لحاظ سے ابتدائی تعلیم کی صورت حال (۲۲-۶۱۹۲۱)

کچھ تو جبر کی موجودگی کی وجہ سے اور کچھ تعداد کے مقابلے میں معیار کی طرف سرکاری رجحان کی وجہ سے ۱۲-۶۱۹۱۱ کے بعد ابتدائی تعلیم کی توسیع نسبتاً سست پڑ گئی تھی اور ۲۲-۶۱۹۲۱ میں ابتدائی تعلیم کی تعدادی صورت حال بالکل خوشگوار نہیں تھی۔ اسکولوں میں بچوں کی تعداد (توقع کے مطابق ۱۵ فی صدی کے بجائے) آبادی کی صرف ۲۶ فی صدی تھی اور ۶۱۹۲۱ کی مردم شماری میں خواندگی کے اعداد و شمار بھی اتنے ہی مایوس کن رہے۔ اس پر تبصرہ کرتے ہوئے ہارلوگ کیشن کہتا ہے:

۶۱۸۹۲ اور ۶۱۹۲۲ کے درمیان برطانوی ہند میں پانچ سال اور اس سے زیادہ عمر کے خواتین لڑکوں میں صرف ۱۶ فی صد کا اضافہ ہوا تھا (یعنی ۱۳۰۰ سے ۱۴۰۲ تک) اور لڑکیوں کی خواندگی میں ۱۰۲ فی صدی (یعنی ۶۷ سے ۲ تک) تمام عمروں اور دوڑوں صنفوں میں ۶۱۹۲۱ میں صرف ۶۲ فی صدی افراد خواندہ تھے۔ ترقی کی رفتار انتہائی سست رہی ہے۔

### ۱۳۔ ابتدائی تعلیم میں معیار کی ترقی (۲۲-۶۱۹۰۵)

حکومت ابتدائی تعلیم کی توسیع میں ناکام رہی تھی پھر بھی تسکین ہو جاتی اگر معیار کو بہتر کرنے کی سرکاری کوششوں کا کوئی ٹھوس نتیجہ نکلا ہوتا۔ مگر یہ بھی نہیں ہوا۔

(الف) استادوں کی ٹریننگ: اس عہد میں معیار کی بہتری کے سلسلے میں سب سے بڑا کارنامہ ابتدائی اسکولوں کے استادوں کی ٹریننگ کی بہتری کا تھا۔ انڈین ایجوکیشن کیشن

(۸۳-۱۸۸۲ء) کی اہم ہدایتوں کے بعد سے ابتدائی استادوں کی تربیت کے مسئلے کی طرف کافی توجہ کی گئی۔ خصوصاً ۱۹۰۱ء اور ۱۹۰۲ء کی درمیانی مدت میں۔ اس مدت کے خاص خاص واقعات کی تلخیص مندرجہ ذیل طریقے پر کی جاسکتی ہے۔

(i) حکومت نے کمیشن کی یہ سفارش منظور کر لی کہ ابتدائی اسکولوں کے استادوں کی تربیت کی ذمہ داری ریاست کی ہے۔ نتیجہ یہ ہوا کہ حکومت کے براہ راست چلائے ہوئے تربیتی اداروں کی ایک بڑی تعداد وجود میں آگئی۔ مزید یہ کہ نجی ایجنسیوں اور مقامی جماعتوں کے تحت چلنے والے تربیتی اداروں کو بھی حکومت نے اچھی خاصی امداد دی۔

(ii) زیر تبصرہ عہد میں تربیتی اداروں کی مسلسل توسیع ہوتی رہی ۲۲-۱۹۲۱ء میں بشمول برابر برطانوی ہند میں مردوں کے لیے ۹۲۶ (۲۲۷۷۴) طالب علموں پر مشتمل، اور عورتوں کی ٹریننگ کے لیے ۱۳۶ تربیتی ادارے (۴۱۵۷) طالب علموں پر مشتمل، ان میں ۲۳۳ اداروں کو حکومت اور ۲۸۲ اداروں کو حکومت کے تعاون کے ساتھ لوکل بورڈ اور میونسپلٹیاں چلاتی تھیں جن میں سے ۱۵۱ امدادی اور ۵ غیر امدادی ادارے تھے۔ مشنوں کے چلائے ہوئے تربیتی اداروں کی تعداد ۹۲ تھی۔

(iii) برطانوی ہند (بشمول برما) میں ۲۲-۱۹۲۱ء میں تسلیم شدہ پرائمری اسکولوں میں کام کرنے والے تربیت یافتہ اور غیر تربیت یافتہ استادوں کے مندرجہ ذیل اعداد و شمار ملتے ہیں۔

ابتدائی اسکول جن کا انتظام	تربیت یافتہ استاد	غیر تربیت یافتہ استاد	میزان
حکومت کرتی تھی	۱۱۵۵	۸۸۸	۲۰۴۳
لوکل بورڈ کرتے تھے	۳۸۷۵۷	۳۱۰۰۲	۶۹۷۵۹
میونسپلٹیاں کرتی تھیں	۵۸۹۸	۵۷۶۷	۱۱۶۶۵
امدادی	۲۰۶۸۹	۶۵۲۲۹	۸۵۹۱۸
غیر امدادی	۱۱۱۴	۱۰۷۸۷	۱۱۹۰۱
میزان	۶۷۶۱۳	۱۱۳۶۷۳	۱۸۱۲۸۶



اگر حساب لگایا جائے تو اس وقت صرف ۲۸ فی صدی اساتذہ تربیت یافتہ تھے۔ یہ شرح سب سے زیادہ ان اسکولوں میں تھی جنہیں حکومت چلاتی تھی۔ ان میں سے زیادہ تر اسکول ہستی اسکول تھے جو تربیتی اداروں سے ملحق تھے اور نمونے کے اداروں کی طرح چلتے تھے۔ غیر امدادی اسکولوں میں یہ شرح بہت کم تھی۔

(ب) ابتدائی مدرسوں کے استادوں کا معاوضہ، اس سلسلے میں بعض ریاستوں میں کافی ترقی ہوئی۔ صورت یہی تھی کہ اس میں اچھی تبادلت کی۔ یہاں زیادہ تر اسکول مقامی اختیار اور انتظام کے تحت تھے اس لیے مسئلہ آسان تھا۔ ۱۹۰۱-۲ میں ابتدائی مدرسے کے ایک استاد کی اوسط تنخواہ صرف آٹھ روپے ماہانہ یا اس کے لگ بھگ ہوتی تھی۔ سالانہ اضافے بھی نہیں ہوتے تھے۔ ۱۹۲۱-۲۲ تک مقررہ سالانہ اضافوں والے گریڈ شروع ہوئے اور ابتدائی استادوں کی اوسط تنخواہ بڑھ کر ۲۳ روپے ماہانہ ہو گئی۔ اگر بالکل اتنی نہیں تو اسی طرح کی ترقی پنجاب یا صوبجات متوسط (سنٹرل پرائمری) جیسے دوسرے صوبوں میں بھی ہوئی جہاں زیادہ تر ابتدائی اسکول مقامی جماعتوں کے تحت چلتے تھے۔ بہر حال اتنے اچھے نتائج بنگال، اہمرا اور مداس جیسی ریاستوں میں حاصل نہیں کیے جاسکے جہاں زیادہ تر نجی اسکول تھے۔ مثال کے طور پر بنگال میں اوسط تنخواہ آٹھ روپے ماہانہ کے قریب ہی رہی۔ اس کی اصل وجہ یہ حقیقت تھی کہ صوبائی حکومت نے ابتدائی تعلیم پر کافی خرچ نہیں کیا یا ابتدائی اسکولوں کو بڑی بڑی گرانٹس ان ایڈ نہیں دیں۔

دوسری رکاوٹ اخراجات زندگی میں اضافہ تھا جو ۱۹۰۲ء سے اور خصوصاً پہلی جنگ عظیم کے بعد سے ہوا تھا۔ بقول ایڈم بنگال میں ایک پرائمری استاد کو ۱۸۳۵ء میں تین سے پانچ روپے ماہانہ ملتے تھے۔ ۱۹۲۱ء تک یہ بڑھ کر آٹھ روپے یا ایسے ہی کچھ ہو گئے۔ مگر اس عرصے میں اخراجات زندگی میں اتنا اضافہ ہو گیا تھا کہ یہ کہنا بالکل صحیح ہو گا کہ ۱۸۳۵ء کے دیسی اسکول کا اسناد حقیقتاً ۱۹۲۱ء کے امدادی اسکول میں کام کرنے والے استاد سے اچھا تھا۔ جب دو مختلف زمانوں کے معاوضے کا موازنہ کیا جاتا ہے تو روپے کی چڑھتی اترتی قوت خرید کو ذہن میں رکھنا ضروری ہوتا ہے۔ اگر یہ بات ذہن میں رکھی جائے تو یہ ماننا پڑے گا کہ (سولے برس کے) ابتدائی اسکولوں کے استادوں کی اقتصادی حالت میں کوئی قابل ذکر ترقی نہیں ہوئی۔

(ج) نصاب: اس زمانے میں نصاب پر نظر ثانی میں جو رجحان تھا وہ اسے زیادہ تفصیل بنانے اور مضامین کے اندازے کی طرف تھا۔ ان تمام مضامین کے علاوہ جو ۱۹۰۲ء تک نصاب میں

داخل ہو چکے تھے۔ باغبان اور مطالعہ فطرت جو اس زمانے کے بڑے مقبول مضامین تھے، متون صوبوں کے ابتدائی اسکولوں کے نصاب میں داخل کر دیے گئے۔ یہ بات بھی بہت دلچسپ ہے کہ دیہی اور شہری اسکولوں کے نصاب میں تفریق کرنے کا کرزن کا خیال ۱۹۱۱ء میں عام طور پر غیر متوجع قرار پایا۔ بمبئی میں دیہی اسکولوں کے الگ معیار جو ۱۸۷۷ء سے موجود تھے ۱۹۱۳ء میں بالکل ترک کر دیے گئے اور دوسرے صوبوں میں بھی جہاں کرزن کے خیال پر عمل کیا گیا تھا وہی انجام ہوا اور ۱۹۱۶ء ہی میں یہ معلوم ہوا کہ:

”دیہی اور شہری اسکولوں کے نصابوں میں فرق بہت کم ہے اور ختم ہو رہا ہے۔ خاص فرق مشاہداتی اسباق کے لیے استعمال ہو سکتا ہے اشیا میں ہے۔“

(د) سامان اور عمارتیں: اس سلسلے میں کچھ ترقی ہوئی مگر ابتدائی تعلیم کی ترقی کی رفتار بہت تیز تھی اس لیے بحیثیت مجموعی سارے ملک میں عمارتوں اور سامان کی حالت اچانک بجائے بہتر ہونے کے خراب ہو گئی۔

(۵) معیاری پہلوؤں کا مطالعہ: معیار کی ترقی پر سرکار کے امدار نے بہت سی کمپنیاں حمیڑیں جس کے نتیجے میں بہت سے اہم نظریات سامنے آئے جن سے ابتدائی نظام تعلیم کے اوصاف اکوائٹی اور اس کی اثر انگیزی کے متعلق فیصلہ ہونا تھا تھا، طالب علم کی تعلیمی زندگی کی اوسط مدت، جمود، تضحیح، فائو انڈنگ کی طرف مروجہ سوئیاں ایک استاد والے اسکول، بے قاعدہ ماضوی، مقامی ممالک سے تہ طیلات کی مطابقت وغیرہ کے نظریات اس سلسلے کی بحثوں میں آئے گئے۔ اگرچہ بہت سی مبہم باتیں ہوئیں اور اکثر غلط طریقے بھی اپنائے گئے مگر ابتدائی اسکولوں کی کارکردگی کا فیصلہ کرنے کے لیے کچھ معروف معیاروں کی دریافت ترقی کی طرف کی گئی۔ بہت سے اقدامات ۱۹۱۱ء قبل یہ نظریات سامنے آئے تھے مگر جیسا کہ ہم دیکھیں گے کہ بعد کو یہ سارے نظریات ۱۹۲۱-۲۲ء میں بحیثیت مجموعی ابتدائی تعلیم کے معیار کی ترقی کے لیے کامیاب رہے۔

کا جواب ان افسروں کے لیے کچھ بہت سستا سستا نہیں تھا۔ یہ سارے کامیاب ہوئے۔

کی اصلاحات پر بڑا زور دیتے رہے تھے۔ ابتدائی تعلیم کا نصاب بنیادی طور پر عوام کو ان کی مادری زبانوں میں مغربی تعلیم دینے کے لیے بنا تھا۔ بعد کو اس میں دو مقاصد اور شامل کر دیے گئے یعنی طلباء کو ثانوی اسکولوں کے لیے اور معمولی سرکاری عہدوں کے لیے جہاں انگریزی کی واقفیت لازمی تھی تیار کرنا۔ ۲۲-۱۹۲۱ء تک یہ تینوں مقاصد قائم رہے۔ نصابوں پر بارہا نظر ثانی کے باوجود تضحیح اور جمود بہت تھا۔ اسکولی زندگی کی مدت بڑکوں کے معاملے میں کم اور بڑکیوں کے معاملے میں بہت ہی کم تھی۔ تضحیح شدہ نصاب اکثر صرف کاغذ پر رہا اور اسکولوں کی حقیقی تدریس کا معیار یا تو اس وجہ سے کہ تمام اسکولوں کے لیے تربیت یافتہ استاد فراہم نہیں کیے جاسکتے تھے یا پھر نامناسب سامان یا ناکافی نگران کی وجہ سے ناقابل اطمینان تھا اور دیہی اسکولوں کی تدریس کو وہاں کے اسکولوں سے ربط دینے کا کوئی موثر تجربہ نہیں ہوا اس لیے یہ کہنا صحیح ہو گا کہ معیار کے معاملے میں اب تک جو کامیابی حاصل کی گئی تھی، قابل اطمینان نہیں تھی۔

۱۴۔ جدید ہندوستانی زبانیں: یونیورسٹیوں کے نصابوں میں جدید ہندوستانی زبانوں کی حیثیت ۱۹۱۴ء کے انڈین یونیورسٹیز ایکٹ کے بعد سے بہتر ہونا شروع ہوئی جیسا کہ ہندوستان میں تعلیمی ترقی کے بیچ سالہ (۱۹۰۲-۱۹۰۳ء) تبصرے میں کہا گیا ہے:

دوسری قابل توجہ بات ہندوستان کی دیسی زبانوں کو دیے جانے والے اعزاز میں اضافہ ہے۔ پہلے یونیورسٹی کے نصابوں میں دیسی زبانوں کی کوئی جگہ نہیں تھی سوائے مدراس کے کہ جہاں یہ کلاسیکل زبان کے متبادل کی حیثیت رکھتی تھیں۔ اب کلکتہ اور مدراس کی دو یونیورسٹیاں ہیں جنہوں نے انٹرمیڈیٹ کے امتحان کے لیے دیسی زبانوں کو لازمی مضمون کی حیثیت دی ہے اور ایک کلکتہ یونیورسٹی ایسی ہے جس نے بی اے کی ڈگری کے تمام امیدواروں کے لیے دیسی زبانوں کی تیسری مشق ضروری قرار دے رکھی ہے۔ مدراس یونیورسٹی حالانکہ بی اے میں دیسی زبان کو ضروری نہیں قرار دیتی مگر مختلف اختیاری مضامین میں دیسی تاریخ اور دیسی ادب لینے کی اجازت دیتی ہے۔ دوسری یونیورسٹیوں میں دیسی زبانوں کی جگہ نہ تو لازمی مضمونوں

کی حیثیت سے ہے اور نہ ہی اختیاری ہے۔

اس سلسلے میں کلکتہ یونیورسٹی کی رائے میں زیادہ شدت تھی۔

” بڑی شدت کے ساتھ ہماری یہ رائے ہے کہ اس نظامِ تعلیم میں کچھ نہ کچھ خرابی ضرور ہے جو ایک نوجوان کو اپنا کورس ختم کرنے کے بعد بھی اس لائق نہیں بناتا کہ وہ اپنی مادری زبان کو روانی اور صحت کے ساتھ بول اور لکھ سکے۔ اس لیے اس بات میں کسی قسم کے اختلافات کی گنجائش نہیں ہے کہ ثانوی اسکولوں، انٹرمیڈیٹ کالجوں اور یونیورسٹیوں میں دیسی زبانوں کے سنجیدہ مطالعے کے شروع کی منظم کوشش اسی وقت سے شروع ہو جانی چاہیے۔ ایم۔ اے کے امتحانوں میں دیسی زبانوں کے تنقیدی، تاریخی اور تقابلی مطالعے کی جو تفصیلی اسکیم یونیورسٹی نے اپنائی ہے وہ محض ایک ایسی حویلی کا چھتیا ہے جس کی بنیادوں کو ابھی مستحکم کرنا ہے۔ بنگال کے پاس اپنے عوام کی عظمت اور تہذیب کے نمایان شان ادب اسی وقت ہوگا جب اس طرح کا ایک ڈھانچہ مکمل ہوگا۔“

لیکن زیر تبصرہ عہد ختم ہونے تک ان سفارشات پر عمل درآمد نہیں ہوا اس لیے بحیثیت مجموعی یہ کہا جاسکتا ہے کہ ۱۹۲۱-۲۲ء تک بھی ہندوستانی یونیورسٹیوں میں جدید ہندوستانی زبانوں کے مطالعے پر ضرورت کے مطابق زور نہیں دیا جا رہا تھا۔ جدید ہندوستانی زبانوں کی طرف سے اس بے رخی کی اصل وجہ انگریزی اور کلاسیکل زبانوں کی اہمیت تھی۔ اس بے توجہی نے اس زبانوں کے نشوونما اور ذریعہ تعلیم کی حیثیت سے ان کے اختیار کیے جانے میں کافی رکاوٹ ڈالی۔

۱۵۔ ایجوکیشن ڈیپارٹمنٹ: ”آئی۔ اے۔ ایس“ کی تنظیم کا پانچویں باب میں حوالہ دیا جا چکا ہے جس کے اراکین ڈیپارٹمنٹ کے تمام اعلیٰ عہدوں پر فائز تھے اور جن کی بھرتی انگلستان میں ہوتی تھی۔ ہندوستانی ان تمام سرکاری عہدوں کے خلاف تھے جن کے

یہ بھرتی انگلستان میں ہو۔ ان کا کہنا تھا کہ یہ پالیسی ۱۸۳۳ء کے چارٹر ایکٹ اور ۱۸۸۵ء کے فرمانِ لکھ میں کیے گئے ان وعدوں کی خلاف ورزی ہے جن کی رو سے ہندوستانی اعلیٰ ترین سرکاری عہدوں تک پہنچنے کی توقع کر سکتے تھے۔ اس پالیسی میں ہندوستانیوں کی اخلاقی اور ذہنی کمتری کا جو مفروضہ پوشیدہ تھا اس کو بھی انہوں نے محسوس کیا۔ تیسرے انہوں نے یہ اصرار کیا کہ ملازمتوں کو ہندوستانی بنانا عوام کو سلف گورنمنٹ دینے کے منصوبے میں پہلا لازمی قدم ہے۔ ان آسامیوں پر کام کرنے والوں کی بڑی بڑی تنخواہوں پر بھی انہوں نے تنقید کی اور کہا کہ اتنی بڑی بڑی تنخواہوں کا بار ہندوستان جیسا غریب ملک کبھی برداشت نہیں کر سکتا۔ آہستہ آہستہ یہ احساس بھی بڑھ رہا تھا کہ یہ مرکزی ملازمتیں قومی آرزوؤں کے منافی ہیں۔ اس عہد میں اس موضوع پر احتجاج نے اتنی شدت اختیار کی کہ ۲۰ اگست ۱۹۱۷ء کو سکریٹری آف اسٹیٹ نار انڈیا نے اعلان کیا کہ ہر بیجیٹی کی پالیسی جس سے حکومت ہند کی اتفاق رکھتی ہے وہ لہندوستانی ایڈمنسٹریشن کے ہر شعبے میں لہندوستانیوں کے روز افزوں شمول کی خواہاں ہے۔ اس طرح ۱۸۸۷ء کے پبلک سروس کمیشن کی پالیسی جس سے کرزن اور اس کے جانشینوں نے بڑے زور شور سے اتفاق کیا تھا، سرکاری طور پر رد کر دی گئی اور ایجوکیشن ڈیپارٹمنٹ کو تیزی کے ساتھ ہندوستانی بنائے جانے کے ایک نئے عہدہ آغاز ہوا۔ مثال کے طور پر مندرجہ ذیل اعداد و شمار پر غور کیجیے۔

۱۹۲۱-۲۲	۱۹۱۴-۱۵	
۲۰۰	۲۱۰	آئی۔ ای۔ ایس میں آسامیوں کی تعداد (مرد) جس پر نائز تھے
۱۲۰	۹	یورپین
۵۳	۲۰	ہندوستانی
		خال
۳۷۳	۲۳۹	میزان

آئی۔ اسی۔ ایس میں آسامیوں کی تعداد (عورتیں) جس پر فائز تھیں	
۱۹۱۶ - ۱۷	۱۹
۱۹۲۱ - ۲۲	۳۱
	۲
	۹
	۲۱
	۲۲

یورپین  
ہندوستانی  
خالی

میزان

اس طرح اس عہد کے خاتمے تک صورتِ حال کافی بہتر ہونا شروع ہو گئی۔

۱۶۔ قومی تعلیم، اس عہد کا سب سے اہم واقعہ قومی تعلیم کے تصور کا جنم تھا۔ اس کا یہ مطلب ہرگز نہیں ہے کہ قومی تعلیم کا نظریہ ۱۹ویں صدی میں کبھی پیش نہیں کیا گیا جیسا کہ پانچویں باب میں دکھایا گیا ہے کہ ۸۳-۱۸۸۲ء میں انڈین ایجوکیشن کمیشن کی تحقیق نے تعلیمی افکار میں ایک ملک گیر بیداری پیدا کر دی اور اس ابتدائی دور میں بھی تعلیم یافتہ ہندوستانی کمیشن کے سامنے شہادت دینے کے لیے آئے اور ہندوستانی تعلیم کے کچھ پہلو جیسے مذہبی تعلیم کا نہ ہونا اور تعلیم عامہ کے فروغ کی سست رفتاری کو دور کرنے کی ضرورت پر زور دیا۔ سرکاری نظام کے خلاف یہ ناقدانہ رویہ وقت کے ساتھ ساتھ زیادہ نمایاں ہوتا گیا اور متعدد نجی ادارے وجود میں آئے جن کا کہنا تھا کہ وہ ایک قومی نقطہ نظر رکھتے ہیں کیونکہ وہ سرکاری اور مشنری کالجوں سے بہت سی باتوں سے مختلف تھے۔ ان مختلف باتوں میں سب سے زیادہ عام یہ تھیں (الف) ہندوستانی انتظام (ب) ادارے کے بانیوں اور استادوں میں قربانی اور ایثار کا جذبہ (ج) مذہبی تعلیم کا انتظام (د) (یونیورسٹی کے تعلیم کے عام نصاب کے علاوہ) کچھ ایسے کورس پڑھانے کا انتظام جو ہندوستانی عوام کی مخصوص ثقافتی ضرورتوں کو پورا کرتے ہیں (ہ) اور میٹل کلاسیکی زبانوں کا گہرا مطالعہ جس کا خاص مقصد مانس کی روایات سے محبت اور عزت نفس پیدا کرنا اور یہ دکھانا تھا کہ مشرقی تہذیب اگر بہتر نہیں تو اتنی اچھی ضرور ہے جتنی کہ مغربی تہذیب (و) جدید ہندوستانی زبانوں کی طرف زیادہ توجہ (ز) کم فیسیں۔ مگر یہ بات یاد رکھنے کی ہے کہ ان تمام اداروں نے سرکاری نظام کے اندر رہ کر کام کیا، ڈیپارٹمنٹ کے معانے اور گرانٹ ان ایڈ کے حاصل کرنے کے قواعد کی پابندی کی۔ درحقیقت یہ کوششیں سرکاری نظام کے کچھ عیوب کو درست کرنے کی کوششیں تھیں



نہ کہ اس کے خلاف ناقابلِ مصالحت بغاوت - اپنے کردار میں یہ اکثر فرقہ پرست اور فرقہ وارانہ تھیں اور اس حد تک حقیقتاً ان کا کردار قومی کم تھا۔

یہ لارڈ کرزن کا ایڈمنسٹریشن اور اس کی پالیسیاں تھیں جنہوں نے صرف ایک جارحانہ قومیت ہی کو نہیں جگایا بلکہ قومی تعلیم کے احساس کو بھی بیدار کر دیا سوڈیشی کی تحریک نے تقسیم بنگال کے فوراً بعد جنم لیا حالانکہ اپنی ابتدا اور اپنے اثر کے لحاظ سے یہ اقتصادی تحریک تھی مگر اس کی روح نے زندگی کے ہر شعبے پر اثر ڈالا۔ جلد ہی ہی سوڈیشی تعلیم کا مطالبہ پیش کیا جانے لگا۔ سرکاری پالیسیوں سے بار بار کی کشمکش اور سرکاری حکام کو تعلیم میں ہندوستان نقطہ نظر سمجھانے میں ناکامی نے اس مطالبے کو بے پناہ تقویت دی۔ اس لیے ۱۹۰۵ اور ۱۹۲۱ کے درمیان ہندوستان کی آزادی کی جدوجہد میں ہم تعلیمی افکار کا ایک زبردست ہیجان بھی دیکھتے ہیں۔ یہ حقیقت ہے کہ اس شروع کے زمانے میں خیالات و نظریات میں ایک خاص طرح کی صفائی اور وضاحت کی کمی تھی۔ یہ قدرتی بات تھی کیوں کہ تطہیر اور صفائی وقت کے ساتھ ساتھ اور کافی تجربوں کے بعد آتی ہے۔ مگر اس کمی کے باوجود قومی تعلیم کے موضوع پر اس عہد کے تنازعات مستقبل کی نرسیوں کے پیش خیمہ کے طور پر بہت دل چسپی کے حامل ہیں۔

ایک نکتہ جس پر تقریباً تمام قومی مفکر متفق تھے یہ تھا کہ سب نے مروجہ نظامِ تعلیم کو قومی نشوونما کے لیے غیر معاون بلکہ حریفانہ سمجھ کر برا کہا۔ بہر حال جب قطعی طور پر یہ طے کرنے کی بات آئی کہ نئی قومی تعلیم کیسے ہونی چاہیے تو قدرتی طور پر رایوں میں ویسا اتفاق نہیں رہا مگر پھر بھی قومی تعلیم کے کچھ بنیادی اصول جلد ہی عموماً متفقہ طور پر مان لیے گئے۔ یہ یقیناً سرکاری نظام کے کچھ مخصوص عیوب پر ردِ عمل کا اثر تھا اور جنہیں مندرجہ ذیل طریقے پر بیان کیا جاسکتا ہے۔

(الف) ہندوستانی کنٹرول : ہندوستانی قوم پرستوں نے ہندوستانِ تعلیمی پالیسیوں پر برطانوی کنٹرول کی مخالفت سب مخالفتوں سے پہلے اور سب سے زیادہ کی اور اس کے بجائے ہندوستانی کنٹرول کا مطالبہ کیا۔ اس لیے قومی تعلیم کی تعریف یہ کی گئی دسٹر بسنٹ کے الفاظ میں، کہ قومی تعلیم،

وہ تعلیم ہے جس پر کنٹرول ہندوستانیوں کا ہو جس کی تشکیل ہندوستانیوں نے کی ہو اور جس کا انتظام بھی ہندوستانی کرتے ہوں۔ اس تعلیم کو اپنے سامنے

خدمت، حکمت اور اخلاق کے ہندوستانی آدرش رکھنے چاہیں اس میں ہندوستان کی مذہبی روح سرایت ہونی چاہیے تاکہ مخصوص مذاہب کی لفظی تو جیہہ۔ اس کی روح کشادہ، متحمل، روادار اور ہم گیر ہے اور تسلیم کرتی ہے کہ انسان خدا کے پاس مختلف راستوں سے پہنچ سکتا ہے اور یہ کہ تمام پیغام بر اسی کی طرف سے آئے تھے۔<sup>۱۷</sup>

(ب) ماورِ وطن کی محبت کا درس، دوسرے یہ محسوس کیا گیا کہ قومی تعلیم کو ماورِ وطن کی شاندار روایات کے لیے محبت اور عقیدت پیدا کرنی چاہیے۔ جیسا کہ مسز بسنٹ نے لکھا ہے: قومی تعلیم کو شان دار اور قابلِ فخر حب الوطنی کے ماحول میں پروان چڑھایا جائے۔ ہندوستانی ادب، ہندوستانی تاریخ، سائنس، آرٹ، سیاست، جنگ، نئی بستیاں بنانے، صنعت، تجارت اور کاروبار میں ہندوستانیوں کی کامرانیوں کے مطالعے سے اس ماحول کو شیریں، تروتازہ اور جانفزا رکھا جانا چاہیے۔<sup>۱۸</sup>

(ج) غلامانہ تقلید نہ ہو؛ تیسرے انگلستان کی نقل کرنے، انگریزی نظریات کو ہندوستان پر تھوپنے اور ہندوستانیوں کی ایک ایسی جماعت کو وجود میں لانے کی کوشش جو لہون اور رنگ میں تو ہندوستانی ہو مگر باقی تمام باتوں میں انگریز، کی بڑی شدت سے مخالفت کی گئی۔ قومی رہنماؤں نے اسی لیے اس طرف توجہ دلائی کہ مغربی سائنس اور مغربی ادب کی اشاعت جیسا پُرانا خیال جو ۱۸۵۲ء کی دستاویز نے سامنے رکھا تھا اور جو اُس وقت سے اب تک موجود تھا، اب فرسودہ ہو چکا ہے اور اسے اب بالکل بدنام ہوگا۔ مسز بسنٹ نے لکھا کہ:

قومی تعلیم کو ہر نکتے پر قومی مزاج سے مطابقت رکھنی چاہیے اور قومی کردار کو فروغ دینا چاہیے۔ ہندوستان کو ایک چھوٹا یا بڑا انگلستان بھی نہیں بننا ہے بلکہ اسے ایک طاقت ور ہندوستان بننا ہے۔ برطانوی

۱۷ لالہ لاجپت رائے: ادب۔ سٹ۔ صفحہ ۲۸ و ۲۹

۱۸ لالہ لاجپت رائے: ادب۔ سی آئی ٹی صفحہ ۲۸ و ۲۹

نظریات برطانیہ کے لیے اچھے ہیں۔ ہم نہ بازگشت چاہتے ہیں اور نہ یکسانیت ہم خدا اور فطرت کی متنوع خصوصیات کو آشکارا کرنے والا قوموں کا غنائیہ چاہتے ہیں۔ کیا فطرت صرف ایک رنگ دکھاتی ہے؟ کیا درختوں، پھولوں، پہاڑوں اور آسمانوں کا ایک ہی رنگ روپ ہوتا ہے؟ یکسانیت نہیں، ہم آہنگ تنوع تکمیل کی علامت ہے۔ ہندوستان کی طرف سے تمام معذرتوں اور ندامتوں سے دور، ہندوستان کے طریقوں، رواجوں اور روایتوں کی تحقیر آمیز توضیحات کے ساتھ، خود ہندوستان، ہندوستان ہے، اسے تائید کی ضرورت نہیں۔ دراصل خدا نے اپنے حسن کامل کے مختلف عکسوں میں کہیں بھی ہندوستان کی قوم سے زیادہ بڑی، زیادہ نفیس کوئی اور قوم نہیں بنائی ہے۔

بہر حال اس بیان کی یہ توجیہ نہیں ہونی چاہیے کہ بیرونی اثرات سے بالکل غیر متاثر یہاں ایک محدود قومی نقطہ نظر پیش کرنا ہے۔ اس عہد کی سیاسی کشمکشوں کی گریباگرمی میں لوگوں نے اپنا توازن ہمیشہ برقرار نہیں رکھا۔ آزادی کی قومی جدوجہد میں ہندوستان کی تاریخ کا مطالعہ ایک غیر جانب دار تلاش حق کے بجائے ایک آلاکار بن گئے۔ ہندوستان کی اس تحقیر و تذلیل کا جواب دینے کے لیے جس کی بنیاد حکمران نسل کے نسلی غرور یا تعصب یا ایک طرف رائے پر تھی، قدیم ہندوستان کی جانب سے طرفہ دعویٰ کیے جانے لگے۔ انتہائی محدود قومیت نے اکثر اس بات پر اصرار کیا کہ ہندوستان کو مغرب سے کچھ نہیں سیکھنا ہے لیکن یہ افراط و تفریط حقیقتاً اس عہد کی سیاسی کشمکشوں کی وجہ سے تھی اور قوم پرست لیڈروں میں صحیح الدماغ مفکران حدود کو جانتے تھے جن کے اندر ماضی کی توسیع و ثنا کو رہنا چاہیے۔ حقیقت میں اس وقت کے قوم پرست جو کچھ کہتے تھے وہ یہ تھا کہ (i) ہندوستان کے ماضی اور اس کی روایات کی یکسر مذمت کا کوئی جواز نہیں ہے (ii) ہندوستان اپنے ماضی پر بجا طور پر فخر کر سکتا ہے (iii) بین الاقوامی تہذیب کے میدان میں ہندوستان فقیر نہیں تھا جو لیتا تو ہے مگر کچھ دے نہیں سکتا۔ وہ دوسری قوموں کے ساتھ برابر کا حصے دار تھا۔ (iv) دوسرے ملکوں سے بہت سے مفید سبق سیکھنے کے ساتھ ساتھ خود اس کے پاس عالمی کلچر کو دینے کے لیے

اپنا انوکھا اور ہمیشہ بہا سرا یہ ہے۔ (۷) ایک قومی نظام تعلیم کی یہ ذمہ داری سہے کہ وہ نئے پن کے ان رجحانات کو فروغ دے اور خود داری کے ساتھ ساتھ وہ کشادہ دلی بھی پیدا کرے جو تمام ذریعوں سے حاصل ہونے والے نئے اور مفید نظریات کو قبول کرے۔

(د) انگریزی کا تسلط ختم ہونا چاہیے، چوتھے یہ کہ قومی تعلیم نے انگریزی کے تسلط کو بھی ختم کرنا چاہا خصوصاً اس لیے کہ انگریزی زبان کے ذریعہ تعلیم رہنے کی وجہ سے جدید ہندوستانی زبانوں کو ان کا اصلی مقام نہیں مل سکتا تھا۔ انگریزی کی سب سے بڑی مخالفت گاندھی جی نے کی۔ اتنے شروع کے زمانے میں بھی انھوں نے یہ خیال ظاہر کیا کہ ہندوستان کو ہندوستان کی قومی زبان ہونا چاہیے اور یہ کہ تعلیم کی کسی بھی منزل پر انگریزی کو ذریعہ تعلیم نہیں ہونا چاہیے۔ یقیناً ان کے خیالات سے بہت سے دوسرے لیڈر اتفاق نہیں کرتے تھے مگر اس معاملے میں ان کی یہ انتہا پسندی انگریزی زبان پر سرکاری اصرار کا فطری رد عمل تھی۔ وقت کے ساتھ ساتھ ہندوستان رائے دوسرے لیڈروں کے مقابلے میں گاندھی جی کے نقطہ نظر سے زیادہ متاثر ہوتی گئی۔

(۵) پیشوں کی تعلیم پر زور دیا جانا چاہیے؛ پانچویں ملک کی اقتصادی ترقی میں نئے نظام تعلیم کی ناکامی کی بھی بہت مذمت کی گئی اور اس کے روز افزوں اخراجات والے کردار کو بھی مطعون کیا گیا۔ اس لیے ہندوستانی رائے عامہ نے اس بات پر اصرار کیا کہ پیشوں کی تعلیم کو قومی تعلیم میں مناسب جگہ دی جانی چاہیے اور یہ کہ اس پر ہونے والے اخراجات اتنے ہونے چاہئیں کہ متوسط ہندوستانی اسے آسانی سے برداشت کر سکے۔ بہر حال سرکاری نظام کے تحت اس عہد کے آخر تک بھی کامیابی بہت کم حاصل ہوئی اس لیے ہندوستانی رائے عامہ نے اس بات پر اصرار شروع کر دیا کہ ایک قومی نظام تعلیم کو ملک کی اقتصادی ترقی پر زور دینا چاہیے اور اس ترقی کے لیے پوری مدد دینی چاہیے۔ یہ کام کن ذریعوں سے ہو اس پر قدرتی طور پر اختلاف رائے تھا۔ کچھ لوگ مشینوں کے استعمال کے ذریعے صنعتی ترقی چاہتے تھے اور کچھ دوسرے تھے جو مذہبی اور روحانی بنیادوں پر مشین کے استعمال کی مخالفت کرتے تھے۔ تنازعہ ظاہر ہے بڑی بنیادی نوعیت کا تھا اس لیے اسی عہد میں ختم نہیں ہو سکتا تھا مگر یہ بات جاننا بہت دل چسپ ہے کہ گاندھی جی نے ۱۹۲۱ء میں کچھ اصول بیان کیے جو بعد کو بنیادی تعلیم کی وارسدھا اسکیم ہو گئے۔

قومی تعلیم کے آدرشوں کا تعین غالباً اس کا سب سے آسان پہلو تھا کیوں کہ اس نے تصور سے متعلق تنظیم اور عمل کے مسائل زیادہ مشکل تھے۔ قومی تعلیم دینے والے ایسے ادارے قائم کرنا تھے جو ابتدائی سے لے کر یونیورسٹی تک کی تعلیم دیتے ہوں۔ ان اداروں کے لیے اتنا خاص طور سے تربیت یافتہ استاد فراہم کرنا، نیا نصاب بنانا اور والدین کو مجبور کرنا کہ وہ اپنے بچوں کو سرکاری اسکولوں کے بجائے قومی اسکولوں میں بھیجیں۔ قومی اداروں کی دی ہوئی سندوں اور ڈپلوما کو سماج سے تسلیم کرانا، بڑے پیمانے پر ان قومی اسکولوں کو چلانے کے لیے جس بڑے سرمایہ کی ضرورت تھی اُسے سال بہ سال جمع کرنا۔ ظاہر ہے کہ یہ سب کام اُن مالی اور انسانی وسائل سے کہیں زیادہ تھے جو قومی تنظیمیں اس زمانے میں فراہم کر سکتی تھیں۔ نتیجہ یہ ہوا کہ قومی تعلیم کے سارے تجربے کو ان شروع کے برسوں میں انتہائی ناسازگار حالات کا مقابلہ کرنا پڑا۔

قومی اسکولوں کو شروع کرنے کی کوششوں کے دو بالکل الگ زمانے ہیں۔ شروعات پہلے تقسیم بنگال کے فوراً بعد کی شورش سے ہوئی۔ مظاہروں اور سیاسی جلسوں میں طالب علموں کی شرکت کو ممنوع قرار دینے کے لیے حکومت نے احکامات جاری کیے۔ ان کی وجہ سے بہت سے طالب علموں نے اسکولوں اور کالجوں کا بائیکاٹ کیا اور بہت سے دوسرے طالب علم سیاسی سرگرمیوں میں شریک ہونے کی پاداش میں نکالے گئے۔ اس طرح نقصان اٹھانے والے نوجوانوں کی تعلیم کا انتظام کرنا ایک قومی فرض سا بن گیا اور شری گرو داس بزرگی کی صدارت میں بنگال میں قومی تعلیم کے فروغ کے لیے ایک سوسائٹی بنی۔ اس تحریک کو زبردست بڑھا دلا کیوں کہ کلکتہ کانگریس (۱۹۰۶ء) نے یہ فیصلہ کیا کہ ”عوام کے لیے“ وہ وقت آ گیا ہے کہ وہ سارے ملک میں لڑکوں اور لڑکیوں دونوں کے لیے قومی تعلیم کے فیصلے کو سنجیدگی کے ساتھ لیں اور ملک کی ضرورتوں کے موافق قومی انتظام کے تحت قومی خطوط پر ایک ادبی، سائنٹیفک اور ٹیکنیکی نظام تعلیم ترتیب دیں جس کا مقصد قومی مقصد کا حصول ہو۔ اس سوسائٹی کی طرف سے بہت بڑی تعداد میں قومی ہائی اسکول کھولے گئے۔ ایک وقت تھا جب بنگال میں گیارہ اور مشرقی بنگال میں اس کے چالیس اسکول چل رہے تھے۔ بابو ستیش چندر مکرجی کلکتہ کانگریس کے ریزولوشن کے مطابق تعلیم کا انتظام کرنے والی سوسائٹی کے خاص رکن تھے۔ کلکتہ سے باہر

بہر حال تحریک کچھ بہت نہیں پھیلی۔ صرف ایک قابل ذکر ادارہ پونا کے قریب تیل گاؤں کا سماساتھ ودیالیہ تھا۔ جلدی ہی انحطاط شروع ہوا۔ تقسیم نے جو سیاسی حرکت پیدا کی تھی ختم ہو گئی خاص طور پر اتحاد بنگال کے بعد۔ چنانچہ ۱۹۲۰ء میں لالہ لاجپت رائے اتنے مقبول قومی ہائی اسکولوں کے ختم ہونے کا ماتم کرتے نظر آتے ہیں۔ انہوں نے لکھا ہے:

نیشنل کاؤنسل آف ایجوکیشن اب بھی موجود ہے مگر صرف نام کے لیے۔ اس کی حالت نزاع کی ہے۔ لیڈروں اور افسروں نے خود اس کا گلا گھونٹا ہے۔ سرٹنی پالٹ اور سرراس بہاری گھوش نے جو کاؤنسل کے مضبوط ترین ستون تھے خود اسے سب سے بڑا دھکاپہنچایا جب انہوں نے اپنا بیش قیمت عطیہ نیشنل کاؤنسل آف ایجوکیشن کے بجائے (جس کی انہوں نے خود بنیاد رکھی تھی اور رہ نمائی کی تھی) یونیورسٹی کو عطا کیا۔ اسے وہ چند پڑھے لکھے لوگ جنہوں نے مثالی اشارہ دکھا کر اپنے معاشی مشاغل کو خیر باد کہا تھا اور نیشنل کالج کے طالب علموں کو پڑھاتے تھے سب منتشر ہو چکے ہیں۔ اب وہ حکومت کے امدادی اداروں میں نوکریاں تلاش کر رہے ہیں۔ کاؤنسل کے شروع کیے ہوئے نیشنل اسکولوں میں سے زیادہ تر کا شیرازہ حالات کا شکار ہو کر بکھر چکا ہے اور اس وقت تحریک ملک کی تعلیمی ترقی کے ایک ترک کردہ اور ٹوٹے ہوئے سنگ میل کے علاوہ کچھ نہیں ہے۔

دوسری شورش ۲۲-۱۹۲۰ء میں ہوئی۔ پنڈت مدن موہن مالویہ جیسے پڑانے مدبروں کی شدید مخالفت کے باوجود گاندھی جی نے سرکاری اسکولوں اور کالجوں کا بائیکاٹ کرنے کا پرچار شروع کیا۔ یہ ان ہی کا اصرار تھا کہ ۱۹۲۰ء میں ناگیور کانگریس کے پاس کیے ہوئے نان کو آپریشن کے ریزولوشن میں بہت سنجیدگی کے ساتھ ہدایت کی گئی کہ:

۱۵ لاکھ اور ۲۰ لاکھ روپوں کے اس خیلے کا ہے جو بالترتیب سرٹروک، توپالٹ اور سرراس بہاری گھوش نے کلکتہ یونیورسٹی کو دیا تھا۔



سرکار کے کنٹرول میں چلنے والے، اس کی امداد پانے والے یا خود اس کے انتظام میں چلنے والے اسکولوں اور کالجوں سے بچوں کو تدریج اٹھایا جائے اور ان اسکولوں اور کالجوں کی جگہ پر مختلف صوبوں میں قومی اسکول اور کالج قائم کیے جائیں۔<sup>۱</sup>

گاندھی جی نے تین وجوہ کی بنا پر اس ریزولوشن کی تائید کی۔ سب سے پہلی اور اہم وجہ ایک اہم سیاسی ضرورت تھی یعنی اپنے ملک کی آزادی کی خاطر لڑنے والے نوجوانوں کی ضرورت۔ ان کی ۲۱-۱۹۲۰ء کی نان کوآپریشن (ترک موالات) کی تحریک کے پیچھے اصل خیال یہی کار فرما تھا کہ سوراج ایک سال کے اندر، اندر حاصل کیا جاسکتا ہے اگر عوام ان کی ہدایت پر عام طور پر عمل کریں۔ خاص طور پر سرکار کے چلائے ہوئے اداروں کا بائیکاٹ کریں اور ان اداروں کی جگہ پر خود اپنے متوازی ادارے قائم کریں۔ ان کی خواہش تھی کہ وہ مکمل تعطل پیدا کر کے حکومت کو مفلوج کر دیں۔ اس مقصد کے لیے انھوں نے عوام کو اس بات پر ابھارا کہ وہ بدیسی حکمرانوں سے عدم تعاون کے لیے ایک زبردست، مربوط اور وسیع کوشش کریں۔ ان کو توقع تھی کہ نوجوانوں کو جن میں اسکولوں اور کالجوں کے طالب علم شامل تھے اس جدوجہد میں نمایاں حصہ لینا چاہیے اور اپنی زندگی کا ایک سل قومی آزادی کے لیے قربان کر دینا چاہیے۔ دوسری بنیاد یہ تھی کہ وہ اس بات کو غیر اخلاقی اور روحانی طور پر گھٹیا سمجھتے تھے کہ نوجوان مرد اور عورتیں اپنی تعلیم کو ایک ایسی حکومت کے اداروں میں جاری رکھیں جس نے پنجاب میں اور خلانت تحریک، کو دبانے کے لیے ظلم و جور کا ارتکاب کیا۔ گاندھی جی کی تائید کی آخری وجہ یہ تھی کہ انھیں اس بات کا یقین تھا کہ فوری ضرورت پڑنے پر عوام حکومت کی امداد کے بغیر متوازی ادارے خاص طور پر ثانوی اسکول اور کالج چلا سکتے ہیں۔

ملک کے نوجوانوں سے گاندھی جی کی یہ اپیل ضائع نہیں گئی۔ اس سے بہت سے دوسرے لیڈروں نے اتفاق کیا اور خاص طور پر علی برادران نے۔ حقیقت تو یہ ہے کہ طالب علموں سے اسکولوں اور کالجوں کے بائیکاٹ کرنے کی اپیل، کانگریس کی عدم تعاون

۱۔ ڈاکٹر پتیا بھائی رتیہ کی "ہسٹری آف انڈین نیشنل کانگریس" جلد اول صفحہ ۲۰۳

۲۔ مولانا شوکت علی اور مولانا محمد علی جوہر

یابانیکاٹ کی تمام سابقہ اہلیوں کے مقابلے میں زیادہ موثر ثابت ہوئی۔ اس میدان میں سب سے پہلے آگے آنے والوں میں علی گڑھ مسلم یونیورسٹی کے طالب علم تھے۔ گاندھی جی اور علی برادران علی گڑھ گئے اور طالب علموں کو خطاب کیا۔ طالب علم بہت متاثر ہوئے اور عدم تعاون میں شریک ہونے اور حکومت کی امداد لینے سے انکار کرنے کا فیصلہ کیا۔ جوش و خروش کی اس فضا میں انہوں نے ایک تجویز پاس کی جس میں مطالبہ کیا گیا کہ قومی لائسنوں پر نصابِ تعلیم کی تدوین ہونی چاہیے اور حکومت سے قطع تعلق کر کے یونیورسٹی کو قومی بنادینا چاہیے۔ مگر انہوں نے کہ طالب علموں کا یہ اتحاد بہت دن نہیں چل سکا۔ ان میں سے بہت سوں کو ان کے والدین نے واپس بلا لیا اور بہنوں کو ان کے خیالات تبدیل کرنے پر مجبور کیا گیا۔ یقیناً حکم رکھنے والے مجاہدوں کی ایک چھوٹی سی جماعت جس کی قیادت عظیم مولانا محمد علی جوہر کر رہے تھے بہر حال یونیورسٹی میں ٹھہری رہی اور یہ کہتی رہی کہ ان کے مطالبے کے مطابق ادارے کو کئی طور پر قومی بنایا جائے۔ یہ جدوجہد چند ہفتے تک چلتی رہی مگر آخر میں یونیورسٹی کے حکام نے پولیس بملائی اور اس کی مدد سے ان تمام لوگوں کو یونیورسٹی سے باہر نکلوا دیا جو یونیورسٹی کو قومی بنوانے کی جدوجہد کر رہے تھے۔ اشتعال انگیزی کی تمام تر غیبات کے باوجود ان لوگوں نے نہایت خاموشی کے ساتھ، کیوں کہ تحمل اور اہنسا تحریک کے جزو تھے، یونیورسٹی کو خیر باد کہا اور تقریباً فوراً ہی علی گڑھ ہی میں ایک نئی یونیورسٹی جامعہ ملیہ اسلامیہ (نیشنل مسلم یونیورسٹی) نام کی قائم کر دی۔

جلدی ہی علی گڑھ کی شان دار قیادت کی پیروی ملک کے دوسرے حصوں نے کرنی شروع کر دی جیسا کہ ڈاکٹر پٹنا بھی سبتا رہتا کہتے ہیں۔

ملک کے مختلف حصوں میں قومی یونیورسٹیاں، قومی کالج اور قومی اسکول قائم ہونا شروع ہو گئے۔ یوپی، پنجاب اور بمبئی یونیورسٹی میں طالب علموں کی تحریک اپنے شباب پر تھی۔ بنگال بھی ہاتھ پر ہاتھ رکھنے بیٹھا نہیں رہا۔ کلکتے نے بھی پُر جوش مناظر دیکھے جن کی تعداد ان اٹھارہ مہینوں کی یادگار مدت میں کچھ کم نہیں تھی۔ تقریباً وسط جنوری میں دیش بندھو اور سی۔ آر۔ داس

اس سلسلے میں دوت دو تحریک (نو دوت کمپن) کو مستثنیٰ قرار دیا جاسکتا ہے۔

کی اپیل پر ہزاروں طالب علموں نے کالجوں اور امتحانوں کو خیر باد کہا۔ گاندھی جی کلکتے گئے اور ۴ فروری کو نیشنل کالج کالج کا سنگ بنیاد رکھا۔ وہ دوسری مرتبہ پٹنہ گئے اور نیشنل کالج کھولا اور بہار و دیا پیٹھ کا افتتاح کیا۔ قومی تعلیم کو زبردست بڑھاوا دینے کی وجہ سے اس طرح چار ماہ سے بھی کم مدت میں علی گڑھ کی نیشنل مسلم یونیورسٹی، گجرات و دیا پیٹھ، بہار و دیا پیٹھ، کاشی و دیا پیٹھ، بنگال نیشنل یونیورسٹی، تلک ہاراشٹر و دیا پیٹھ اور ایک بہت بڑی تعداد میں مختلف گریڈ کے نیشنل اسکول ملک کے تمام حصوں میں قائم ہو گئے جن میں ہزاروں طالب علم تعلیم پانے لگے۔

ان قومی اداروں نے جن مشکلات اور دشواریوں کا مقابلہ کیا ان کا صرف تصور کیا جاسکتا ہے۔ تقریباً راتوں رات انہیں ایسے ادارے قائم کر کے پورے طور پر چلا دینے سنبھلے جن کے بارے میں پہلے انہوں نے کبھی صاف طور پر سوچا بھی نہیں تھا۔ مناسب عمارتوں اور ضروری سامان کی قلت، سرمایہ کی کمی اور تربیت یافتہ کارکنوں کی کمیابی کا مسئلہ سامنے تھا مزید یہ کہ ان اداروں کے استادوں اور طالب علموں سے یہ بھی توقع کی جاتی تھی کہ وہ چھٹیوں میں اور کبھی کبھی کام کے دنوں میں بھی عوام میں اور خصوصاً دیہی علاقوں کے لوگوں میں سیاسی پروپیگنڈا بھی کریں گے۔ حکومت کی طرف سے مخالفت کا سابقہ ہر وقت تھا اور اکثر استادوں اور طالب علموں میں سے ممتاز کارکنوں کو کسی نہ کسی الزام پر گرفتار کر کے تید کر دیا جاتا تھا۔ مگر ان تمام مشکلوں اور دشواریوں کے باوجود قومی تعلیم کے اصولوں کو مرتب کر کے، قومی ضرورتوں کے مطابق متوازی نصابِ تعلیم تیار کر کے اور جدید ہندوستان زبانوں کو ذریعہ تعلیم کی حیثیت سے استعمال کر کے ان قومی اداروں نے زبردست خدمات انجام دیں۔ یہ کہنا کوئی مبالغہ نہ ہوگا کہ ان ہی قومی اداروں کی تجربہ گاہوں میں پہلے پہل قومی تعلیم کی قومی تعمیر نو کے بنیادی اصولوں کی تشکیل ہوئی۔

انسوس کی بات ہے کہ اس تحریک کو جلدی ہی ایک دھکا لگا۔ تحریک عدم تعاون کی رفتار کچھ ہی عرصے میں دھیمی پڑ گئی اور ہنسا کے بھی کچھ واقعات ہونے لگے۔ گاندھی جی نے پوری

تحریک کو واپس لے لیا۔ ایک سال کے اندر اندر سولہ سو مہاج کا بنیادی تصور پورا نہیں ہوا۔ آزادی کے امکانات پس منظر میں چلے گئے، قدرتی طور پر لوگوں کا جوش و خروش بھی ٹھنڈا پڑنے لگا۔ قومی رہنماؤں نے بھی یہ محسوس کیا کہ طالب علموں سے ان کے سارے مستقبل کی قربانی کی توقع غلط ہوگی۔ اس لیے عدم تعاون کی سابقہ پالیسی بدلتی پڑی اور چند اعلیٰ درجے کے اداروں کو چھوڑ کر دوسرے عام اداروں کو حکومت سے دوبارہ امداد لینے کی اجازت دی گئی۔ طالب علموں کو بھی اس بات کی اجازت دی گئی کہ علاوہ ان کے جو خود اپنی ساری زندگی قومی کاموں کے لیے وقف کرنا چاہیں، تسلیم شدہ اسکولوں میں داخلہ لیں اور اپنی تعلیم مکمل کر لیں۔ ۱۹۲۲ء تک طوفان بالکل گزر چکا تھا۔

قومی تعلیم میں آنے والا دوسرا بیجان، جیسا کہ مذکورہ بالا واقعات سے پتہ چلتا ہے پہلی شورش سے بنیادی طور پر مختلف تھا۔ یہ زیادہ شدید تھا اور زیادہ وسیع۔ اس میں شامل استادوں اور طالب علموں کی تعداد پہلے کے مقابلے میں زیادہ تھی اور تعلیم کے تعمیری انکار کی تشکیل میں اس کا بڑا حصہ تھا۔ عدم تعاون کی تحریک ختم ہونے کے بعد بھی یہ تحریک زندہ رہی اور مفید بنیادی کام کرتی رہی۔ اس کے مقابلے میں پہلی شورش نے ایسے کوئی نشانِ راہ پیچھے نہیں چھوڑے تھے۔ یہ بات بھی یاد رکھنے کی ہے کہ اس شورش نے ایک نئی قومی قیادت پیدا کی۔

”آج صوبوں اور ضلعوں کے لیڈروں میں خاصی بڑی تعداد ان طالب علموں

کی ہے جنہوں نے ۱۹۲۰ء میں عدم تعاون کیا تھا۔“

اس بیجان نے صرف قومی اداروں کے طالب علموں میں ہی نہیں بلکہ بحیثیت مجموعی سارے طالب علموں میں قومی جذبات کی ایک لہر دوڑادی تھی یہاں تک کہ آئی۔ ائی۔ ایس کے قدامت پسندوں ضابطہ پرستوں پر بھی خاصا اثر پڑا تھا۔ وہ بھی یہ سوچنے لگے تھے کہ ہندوستان واقعی موبورہ نظام سے مطمئن نہیں ہے اور اس لیے از سر نو تعمیر کی فوری ضرورت ہے لہذا ہندوستان میں تعلیمی ترقی کے پنج سالہ جاسٹز ۲۲-۱۹۱۷ء میں کہا گیا تھا کہ

۱۲۔ مختصر یہ ہے کہ.... اس بیجان نے یہ یقین دلا دیا ہے کہ ہمیں اپنے تعلیمی مقاصد کو از سر نو طے کرنے کی ضرورت ہے۔ اگر تعلیم کا کام یہ ہے

کہ وہ مستقبل کے شہریوں میں اپنے ماحول سے مطابقت پیدا کرنے کی صلاحیت پیدا کرے تو موادِ تعلیم کو ماحول کی تبدیلیوں سے ہم آہنگ کرنے کے لیے بدنا ہوگا۔ ہندوستان کے سیاسی اور اقتصادی حالات بدل رہے ہیں اور قومی اسکولوں کی تحریک یہ دعویٰ تو کر ہی سکتی ہے کہ اس نے تعلیمی اصلاحات کی وکالت کرنے والوں کو توانائی بخشی ہے۔

۱۷. ۱۸۵۵ء سے ۱۹۲۱ء تک کے زمانے پر ایک عام تبصرہ ۱۵۔ ۱۹۰۵ء سے ۱۹۲۱ء تک ہونے والے خاص خاص تعلیمی واقعات کا یہ بیان اب سارے ہندوستان کے ۱۸۵۵ء سے ۱۹۲۱ء تک کے تعلیمی واقعات کے ایک مختصر اور عام تبصرے پر ختم کیا جاسکتا ہے۔ یہ چھیا سٹو برس ہندوستان میں جدید تعلیم کے بڑے غیر معمولی سال ہیں۔ ۱۸۵۵ء سے پہلے ایجوکیشن ڈیپارٹمنٹ تھے ہی نہیں۔ ۱۹۲۱ء میں تعلیم کا کنٹرول ان ہندوستانی وزیروں کے ہاتھوں میں منتقل ہوا جو ایک ایسی لیجسلیچر کے سامنے جواب دہ تھے جس کے اراکین کی بڑی اکثریت منتخب ہوتی تھی۔ ان کے ستر برسوں میں تعلیم کا اختیار کئی کئی بار لو کر شاہی کو حاصل رہا۔ یہ لو کر شاہی خواہ ایجوکیشن ڈیپارٹمنٹ کے حکام کی ہو یا آل سی ایس والوں کی۔ اس لیے یہ مناسب لگتا ہے کہ تعلیم میں اس لو کر شاہی کے کارناموں پر نظر ڈالی جائے اور یہ دیکھا جائے کہ صحیح معنوں میں وہ کون سا مقام تھا جہاں سے تعلیم کے ہندوستانی وزیروں کو اپنا کام کرنا تھا۔

توسیع۔ اس کی حدود و مشکلات : موجودہ باب اور اس سے ملحق تین ابواب میں جو واقعات بیان کیے گئے ہیں ان سے صاف ظاہر ہوتا ہے کہ ۱۹۵۲ء سے ۱۹۲۱ء کے درمیانی دور میں نئی تعلیم کی بہت توسیع ہوئی۔ اس لیے ۱۸۵۵ء اور ۱۹۲۱-۲۲ء کے درجہ ذیل اعداد و شمار کا تقابل دل چسپی سے خالی نہ ہوگا۔

۱۸۵۵ء	۱۹۲۱-۲۲ء	
۲۱	۱۰	۱. بانیوں کی سٹیٹس
	۱۶۵	۲. آئرس کالج
		۳. پیشہ ورانہ کالج اور اس عنوان کے تحت ۱۸۵۵ء کے اعداد و شمار میں نارسل اسکولوں کے علاوہ دوسرے

پیشہ و راز اسکول شامل ہیں)

۶۴	۱۳	
۷۵۲۰	۲۸۱	۴۔ ثانوی مدرسے
۱۵۵۰۱۷	۲۸۱۰	۵۔ ابتدائی مدرسے
۲۲۲۲	۷	۶۔ مخصوص اسکول (اپیشل)
۱۶۶۱۳۰	۳۱۳۲	۷۔ تسلیم شدہ اداروں کی کل تعداد
۷۳۹۶۵۶۰	۱۳۵۰۷۹	۸۔ تسلیم شدہ اداروں میں طالب علموں کی کل تعداد
۱۷۳۵۸۸۰۹۹ (روپے)	۹۹۹۸۹۸ (روپے)	۹۔ تعلیم پر کل اخراجات
۸۵۶۰۱۳۶۶ (روپے)	اعداد و شمار نہیں معلوم ہیں	۱۰۔ تعلیم پر سرکاری خرچ
	مگر مندرجہ بالا رقم میں زیادہ	
	حکومت ہی نے خرچ کی۔	

نوٹ :- ۱۸۵۵ء کے اعداد و شمار انڈین ایجوکیشن کی رپورٹ کی عام جدول (۱۔ الف) سے لیے گئے ہیں۔ ۲۲-۱۹۲۱ء کے اعداد برائے چھوڑ کر صرف برطانوی ہند سے متعلق ہیں۔

تعلیم کے ریاستی نظام کی یہ توسیع یقیناً لائق ستائش ہے مگر یہ بات یاد رکھنی چاہیے کہ زیر نظر عہد میں تعلیم کا ایسی نظام عام طور پر ختم ہو گیا۔ ہم نے پہلے باب میں دیکھا ہے کہ اس بات کی کافی شہادتیں موجود ہیں کہ ۱۹ویں صدی کے شروع میں تقریباً ہر گاؤں میں کسی نہ کسی طرح کا کوئی نہ کوئی اسکول ضرور تھا۔ ایسی تعلیم کا یہ وسیع و عریض نظام ۲۲-۱۹۲۱ء تک تقریباً ناپید ہو گیا اور غیر تسلیم شدہ اداروں کی (اس اصطلاح میں ریاستی نظام سے باہر کے تمام وہ ادارے شامل تھے جس کے وجود کا علم نہ تھا) کی تعداد صرف ۱۶۳۲۲ رہ گئی اور ان میں طالب علموں کی تعداد محض ۲۲۲۱۶۵ تھی۔ یہی تخفیف تھی جس کی وجہ سے ایڈم کے دیے ہوئے خواندگی کے فی صد تناسب، ۲۲-۱۹۲۱ء سے کچھ بہت زیادہ مختلف نہیں ہیں۔ مثال کے طور پر اگلے صفحے پر دیے ہوئے اعداد و شمار دیکھیے:



۶۱۹۲۱ - ۲۲ برطانوی ہند (بہ استثنائے ہلا) کی صورت حال	ایڈم کے اعداد و شمار (یہ اعداد و شمار اس کے چھتازوں کے تفصیلی مطالبوں سے لیے گئے ہیں حوالہ باب اول	
۱۸۲۷۵۲ ۱۲۸۰ = ۱ فرد ۷۸۱۸۷۲۵	۲۲۱۰ ۲۲۵ = ۱ فرد ۶۷۸۶	(الف) تعلیم دہندہ سس کے مراکز یعنی سرکاری اور گورنمنٹ (ایڈم) اور تسلیم شدہ اور غیر تسلیم شدہ اسکول ڈیپارٹمنٹل رپورٹ میں (ب) تعلیم حاصل کرنے والے طالب علموں کی تعداد (ج) کل آبادی کے لحاظ سے تعلیم حاصل کرنے والوں کا فی صد تناسب (یہ تقریباً ۱۵ فی صد ہونا چاہیے۔)
۳۶۳ ۱۲۴۶۰۱۷۰ ۵۲۳	۱۶۲ ۲۱۹۱۱ ۴۲۳	(د) پندرہ برس سے اوپر کے خواندہ بالغوں کی تعداد (ایڈم نے چودہ برس سے اوپر کے خواندہ بالغوں کی تعداد دی ہے) (ه) کل آبادی میں خواندہ بالغوں کا فی صد تناسب

ایڈم کے اعداد و شمار صحیح تصویر پیش نہیں کرتے کیوں کہ اس کے زلمے میں تعلیم میں انخطاط آیا ہوا تھا۔ جن علاقوں کا جائزہ ایڈم نے کیا وہ بہت دنوں تک زجاج کا شکار رہے اور اغلب یہ ہے کہ ہندوستان کے دوسرے علاقوں کے مقابلے میں جہاں کم و بیش مستحکم حکومتیں تھیں، زیادہ پس ماندہ تھے۔ اگر ایڈم کے دیے ہوئے اعداد و شمار کی کیوں کا کچھ لحاظ رکھا جائے تو یہ بات صاف نظر آئے گی کہ ہندوستان کی تعلیمی حالت ۶۱۹۲۱-۲۲ میں، ۶۱۸۲۱-۲۲ کے مقابلے میں کچھ بہت زیادہ مختلف

۱۔ اجیرا میرواڑا (MERWARA) اٹھن اور گوبارہ، برطانوی ہندوستان، اگرگ اور دہلی جس کے اعداد و شمار نہیں ملتے ہیں، کو چھوڑ کر یہ اعداد و شمار سلسلہ برطانوی ہند کے ہیں۔

نہیں تھی، خاص طور پر اگر ہم ان کاموں کا بھی خیال کریں جن کی اس وقت تک تکمیل نہیں ہوئی تھی اس لیے جدید نظام تعلیم کی کامیابیاں تعداد کے لحاظ سے کچھ بہت زیادہ اہم نہیں تھیں۔ ۱۹ویں صدی کے شروع میں جب حکومت نے تعلیم عام کی ذمہ داری قبول نہیں کی تھی، تعلیم آبادی کی ایک چھوٹی سی اقلیت تک محدود تھی اور بہت بڑی اکثریت جس میں عورتیں تقریباً ساری شامل تھیں نہ پڑھ سکتی تھی اور نہ لکھ سکتی تھی ۲۲-۱۹۲۱ء میں بھی صورت حال میں کوئی بنیادی تبدیلی نہیں ہوئی تعلیم اب بھی ایک چھوٹی سی اقلیت تک محدود تھی۔ خواندگی کافی حد تک متناسب ہندوستان میں ۱۹۲۱ء میں بھی کم ہی رہا اور عوام کی بڑی اکثریت اب بھی تعلیمی نظام سے باہر تھی۔ یہ بات یقیناً صحیح ہے کہ کچھ اہم ترقیاں بھی ہوئی تھیں مثلاً عورتوں کی تعلیم کی طرف سے عوام کے رویہ میں تدریجاً تبدیلی آگئی تھی اور اب تعلیمی اداروں میں عورتیں روز افزوں تعداد میں داخل ہو رہی تھیں، اسی طرح سماج کے نسبتاً کم ترقی یافتہ طبقوں کے لوگوں میں ایک بیداری پیدا ہو رہی تھی اور اب تعلیمی اداروں میں ان طبقوں کے بچے اتنی بڑی تعداد میں داخل ہو رہے تھے جتنے کہ پہلے سو برسوں میں نہیں ہوئے تھے۔ مگر ان کامیابیوں کی اہمیت کو گھٹائے بغیر یہ کہا جاسکتا ہے کہ ۲۲-۱۹۲۱ء میں تعلیم کا پھیلاؤ ۲۸-۱۸۳۵ء سے کچھ زیادہ وسیع نہیں تھا۔ اکثر لوگ تو اس صورت حال کو مایوس کن سمجھتے تھے کیوں کہ یہ سرکاری اسکولوں کی زبردست ترقی کے باوجود تھی۔

(ب) تعداد میں ناکافی توسیع کے اسباب: اس لیے ۲۲-۱۹۲۱ء میں تعلیم کی حیثیت ایک طرح سے بڑی متضاد تھی۔ ایک طرف ریاستی نظام تعلیم کی خاص توسیع اور حکومت کے فنڈ میں سے ہونے والے اخراجات میں اضافہ خصوصی توجہ کا مستحق ہے۔ یہ اخراجات ۱۸۲۱ء میں ایک لاکھ روپے تھے اور ۱۹۲۱ء میں ۹۰۲ لاکھ ہو گئے تھے۔ دوسری طرف اسکولوں میں داخل ہونے والوں کی تعداد میں اضافے اور اخراجات کے اضافے میں تناسب نہیں تھا۔ نہ ہی نابالغوں کی تعداد میں اضافے اور خواندگی کے فی صد میں کوئی نسبت تھی۔ یہ بات سمجھنا مشکل نہیں ہے کہ صورت حال کے اس تضاد کی وضاحت ماہرین تعلیم کو کرنا تھی۔

مفکرین کی ایک جماعت صورت حال کی وضاحت مسئلے کی فطری دشواریوں اور تعلیمی نظام کے اندر تضاع اور بے اثری کی بنا پر کرتی تھی۔ اس جماعت کے مطابق تعلیم عام کی سست رفتار ترقی کے اسباب یہ تھے۔

(۱) آبادی میں زبردست اضافہ

- (ii) اونچی شرح پیدائش جس نے ان لوگوں کی تعداد میں لاکھوں کا اضافہ کر دیا جنہیں تعلیم دینی تھی۔  
 (iii) اونچی شرح اموات جس نے اسکولوں سے نکلے ہوئے خواندہ افراد میں بہت کمی کر دی۔  
 (iv) اموات "جمود" اور قبل از وقت اسکول چھوڑنے کی وجہ سے "تفصیح" اور اسی وجہ سے اسکولوں میں داخل ہونے والے بچوں کی تعداد میں بہت چھوٹی سی اقلیت کا "خواندگ" حاصل کر سکا۔

(v) خواندگی کو برقرار رکھنے کے لیے مناسب ماحول نہ ہونے کی وجہ سے خواندہ لوگوں کا پھر ناخواندہ ہو جانا۔

(vi) مسئلے کی فطری دشواریاں، جیسے آبادی کے منتشر مرکز، افلاس، عوام کی بے حسی، نسلوں، ذاتوں زبانوں وغیرہ کی بہتات۔

منکرین کے دوسرے گروہ نے تو مسئلے کی فطری دشواریوں کو گھٹا کر دیکھا اور نہ ہی تکمیل پائے ہوئے کاموں کی قدر و قیمت کو کم سمجھا مگر اس کی رائے تھی کہ تعلیم عامہ کی سست ترقی کی وجہ مذکورہ دشواریاں اور کیاں نہیں بلکہ مندرجہ ذیل اسباب تھے:

- (i) ویسی نظام تعلیم کا تقریباً مکمل خاتمہ  
 (ii) سرمائے کی کمی۔  
 (iii) کالج اور ثانوی تعلیم کے فروغ پر زور جس کی وجہ سے مالی بنیادوں پر لازمی طور پر ابتدائی تعلیم کی طرف سے بے توجہی رہی۔  
 (iv) ڈیپارٹمنٹ کے ہنگامے اداروں پر زیادہ توجہ بہ نسبت نجی اداروں کے جو تعلیمی توسیع کے کام میں بہت کم صرفے پر حکومت کا ہاتھ بٹا سکتے تھے  
 (v) تعداد کے مقابلے میں سبھار پر زیادہ زور خصوصاً ابتدائی تعلیم کے معاملے میں  
 (vi) جدید ہندوستانی زبانوں کی طرف سے بے توجہی  
 (vii) انگریزی کو ذریعہ تعلیم کی حیثیت سے اختیار کرنا  
 (viii) لازمی ابتدائی تعلیم کا نہ ہونا۔

ظاہر ہے کہ ان دونوں مکاتب خیال میں اختلافات بنیادی قسم کے تھے اور اس لیے قدرتی طور پر اصلاح کے لیے ایک جماعت کی پیش کی ہوئی تجاویز دوسری جماعت کی تجویزوں سے بالکل مختلف تھیں۔ گیارہویں باب میں آپ یہ دیکھیں گے کہ اگلے عہد میں ابتدائی تعلیم کی تاریخ کا خاص

مور ان ہی مخالفت خیالات رکھنے والی جماعتوں کی کشمکش میں رہا۔

۱۷ج، تعلیم کے معیار کو اعلیٰ بنانے میں مہیاستی نظام کی کامیابیاں: اس لیے نئے نظام کی خاص کامیابیاں وسعت سے زیادہ معیار کی تھیں۔ اس نے ابتدائی اور اعلیٰ دونوں قسم کے دیسی اداروں کو ایک نئے اور نسبتاً زیادہ مستعد نظام تعلیم سے بدل دیا۔ یہ فرق ابتدائی منزل پر کچھ بہت نمایاں نہیں ہے حالانکہ بعض پہلوؤں سے جدید ابتدائی اسکولوں میں یقیناً مثبت تبدیلیاں نظر آتی ہیں۔ مثلاً ان کا نصاب زیادہ وسیع اور زیادہ لبرل ہے، طریقہ ہائے تعلیم بہتر اور زیادہ جدید ہیں، چھپی ہوئی کتابوں کا استعمال یقیناً ایک قابل قدر بات ہے۔ اساتذہ دیسی اسکولوں کے استادوں کے مقابلے میں بحیثیت مجموعی زیادہ لائق ہیں۔ دوسری طرف یہ شکایت کی جاتی ہے کہ جدید ابتدائی اسکول میں دیسی اسکولوں والی لچک نہیں رہ گئی ہے اور یہ کہ یہ اسکول دیہی آبادی کی ضرورتوں سے اتنی اچھی طرح مربوط نہیں ہیں جتنی اچھی طرح دیسی نظام تعلیم تھا۔ بہر حال اب اس میں کسی شک و شبہ کی گنجائش نہیں ہے کہ ایک طرف جدید ثانوی اسکولوں کا اور یونیورسٹیوں اور دوسری طرف ٹول (TOLS) پائٹھ مشالاؤں اور مدرسوں کے درمیان زمین آسمان کا فرق ملتا ہے۔ اعلیٰ تعلیم کا دیسی نظام ازمنہ وسطیٰ کی ایک یادگار تھا، اس پر مذہب کا تسلط تھا۔ یہ گل آبادی کی ایک چھوٹی سی اقلیت تک محدود تھا اور سائنس کی جدید ترتیبوں سے بالکل نااہل۔ ایسے نظام کو رد کر کے اس کی جگہ پر ایک ایسے نظام کو لانا جس کا مقصد مغربی علم و سائنس کی ترویج و اشاعت تھا، ایک بڑا کارنامہ ہے۔ یہ صحیح ہے کہ اس نئے نظام کے شروع کے زمانے میں رجحان دوسری طرف زیادہ تھا۔ علوم شرقیہ پر نفرت و غتاب کی بوچھاڑ ناجائز حد تک تھی اور اس طرح مغربی تہذیب و تمدن کی ناحق توصیف و تحسین تھی۔ مگر یہ زیادتیاں قومی جذبات کی بیداری اور ہندوستانی یونیورسٹیوں میں مشرقی کلاسیکی زبانوں کے معقول اور سائنٹیفک مطالعے کے آغاز کے بعد ختم ہو گئیں۔ بحیثیت مجموعی نئے نظام تعلیم نے ہندوستان کے قومی ذہن کو زبردست تحریک بخشی، اس نے بہت سے اُن بندھنوں کو توڑا کہ جو سماج کی ترقی کی راہ میں رکاوٹ تھے قومی زندگی کے ہر شعبے میں زبردست نشاۃ ثانیہ کا آغاز کیا۔

یہ بات بہر حال یاد رکھنی چاہیے کہ معیار کے معاملے میں اتنی بڑی کامیابیاں بھی بہر حال اپنے نقائص رکھتی تھیں مثلاً جو تعلیم دی جاتی تھی وہ بڑی ادبی سی ہوتی تھی اور یہ تعلیم کلرکی اور منڈسی کے علاوہ شاید ہی کسی کام کے لیے تیار کرتی ہو۔ پیشوں کی تعلیم کی ترقی نہیں ہوئی تھی اور نصاب تعلیم پر امتحان

کا ایک سخت نظام مسلط تھا اور ذریعہ تعلیم کی حیثیت سے انگریزی کا استعمال تحصیل علم میں رکاوٹ بنا ہوا تھا۔

۱۸۔ تعلیم کی ہندوستان کنٹرول میں منتقلی: یہی وہ موقع تھا جب ۱۹۱۹ء کے گورنمنٹ آف انڈیا ایکٹ میں لکھی ہوئی اصلاحات نافذ ہوئیں اور کچھ تحفظات کے ساتھ ڈیپارٹمنٹ آف ایجوکیشن ہندوستان وزیروں کے کنٹرول میں آیا گیا۔

ڈیپارٹمنٹ آف ایجوکیشن کو ہندوستانوں کے کنٹرول میں دینے پر جو کوشش پیدا ہوئی وہ ہمارے لیے کچھ دل چسپی رکھتی ہے۔ اس وقت کے سکریٹری آف اسٹیٹ مسٹر مونٹاگو اور گورنر جنرل لارڈ ہیسفورد کی مشترکہ رپورٹ کی بنیاد پر ۱۹۱۹ء کی اصلاحات مرتب کی گئیں۔ اس رپورٹ نے کہا کہ

”اپنا اصول یہ ہونا چاہیے کہ منتقلی کی فہرست میں ان تمام شعبوں کو شامل

کیا جائے جو مقامی معلومات اور سماجی خدمات کے زیادہ سے زیادہ مواقع فراہم کریں۔ ان شعبوں کو شامل کیا جائے جن میں خود ہندوستانوں نے اپنی دل چسپیوں کا اظہار کیا ہو۔ اس فہرست میں وہ شعبے ہوں جن میں اگر غلطیاں ہوں تو وہ ایسی نہ ہوں جن کا تدارک نہ ہو سکے اور وہ شعبے ہوں جن کو فروغ دینے کی شدید ضرورت ہے۔“

اس اصول کی پیروی میں یہ توقع قدرتی تھی کہ تعلیم کو ایک ٹرانسفرڈ (منتقل شدہ) موضوع سمجھا جائے مگر یہ بات دل چسپ ہے کہ تعلیم کے سامنے کنٹرول کو ہندوستانوں کے حوالے کرنے کی کافی مخالفت ہوئی اور اس سلسلے میں بہت سی دشواریاں پیش کی گئیں۔ اینگلو انڈین اور یورپین لوگوں نے خواہ مخواہ اس خون کا اظہار کیا کہ ان کے مفادات ہندوستانی وزیروں کے ہاتھوں میں محفوظ نہیں رہیں گے اس لیے انہوں نے مطالبہ کیا کہ اینگلو انڈین اور دیوس پین ایجوکیشن موکزی یا رینیرو موضوع تصور کیا جانا چاہیے۔ صوبائی حکومتوں کی رائیں بہت الگ الگ تھیں حکومت بنگال کالج کی تعلیم اور یورپین تعلیم کو ریزرو موضوع رکھوانا چاہتی تھی، صوبہ ہائے متحدہ کی حکومت نے ساری تعلیم کو منتقل موضوع سمجھے جانے کی سفارش کی حالانکہ سرکاری کمیشن نے کہا تھا کہ حکومت اپنی رائے میں متفق نہیں ہے۔ پنجاب گورنمنٹ نے اعلیٰ تعلیم کے بارے میں اپنی رائے محفوظ رکھی۔ بہار اور اڑیسہ کی حکومت نے ثانوی کالج اور تکنیکی تعلیم کی منتقلی کی سختی سے مخالفت کی۔ حکومت مدراس نے بحیثیت مجموعی ایجوکیشن ڈیپارٹمنٹ کی منتقلی ہی سے احتیاط کیا اور حکومت ہند

نے اجمالی طور پر بنگال کی رائے سے اتفاق کیا۔ مگر اسے ملک کی خوش قسمتی کیسے کہ بہر حال بہتر مشورے کا رگر رہے اور ایجوکیشن ڈیپارٹمنٹ بحیثیت مجموعی مندرجہ ذیل تفصیلات کے ساتھ ہندوستانی وزیروں کے حوالے کیا گیا۔

۱۔ بندس ہندو یونیورسٹی اور ایسی دوسری نئی یونیورسٹیاں جنہیں گورنر جنرل ان کاؤنسل کل ہند یونیورسٹیاں قرار دیں وہ اس بنیاد پر الگ رہیں گی کہ ان اداروں کی ایک کل ہند حیثیت ہے اور بہتر ہوگا کہ ان کا تعلق براہ راست خود حکومت ہند سے رہے۔

۲۔ ہندوستانی رجواڑوں کے کالج اور وہ ادارے جنہیں گورنر جنرل ان کاؤنسل ہریمجسٹی کی فوجوں دوسرے سرکاری ملازموں اور ان کے بچوں کے لیے چلاتے ہیں اس بنیاد پر الگ رہیں گے کہ انہیں حکومت ہند کے براہ راست کنٹرول میں رہنا چاہیے۔

۳۔ اینگلو انڈین اور یورپین لوگوں کی تعلیم کو ایک صوبائی مگر محفوظ موضوع سمجھا گیا۔

اس خیال سے کہ حکومت ہند کلکتہ یونیورسٹی کمیشن کی رپورٹ پر مناسب عمل کر سکے مندرجہ ذیل موضوعات پر قانون بنانے کا حق مرکزی لیجسلیچر کے لیے محفوظ کر دیا گیا۔

(الف) نئی یونیورسٹیوں کے کاموں، ان کے آئین اور ان کے قیام سے متعلق مسائل

(ب) اپنے صوبے سے باہر کسی یونیورسٹی کے دائرے عمل پر اثر انداز ہونے والے معاملات

(ج) کلکتہ یونیورسٹی اور بنگال میں ثانوی تعلیم کی تنظیم نو سے متعلق معاملات (اصلاحات کے نفاذ کے بعد صرف پانچ برس کی مدت کے لیے)

یہ بات بہ آسانی دیکھی جاسکتی ہے کہ ان احکامات نے تعلیم کو

”جزوی طور پر کل ہند، جزوی طور پر محفوظ، کچھ محدود طریقہ پر منتقل شدہ اور کچھ غیر محدود طور پر منتقل شدہ“

بنا کر ایک عجیب صورت حال پیدا کر دی۔ مذکورہ بالا متضاد اور مختلف رايوں کے مابین قابل عمل مصالحت ہونے میں جو دشواری پیش آئی ہوگی اس کا اندازہ آسانی سے لگایا جاسکتا ہے۔

ہندوستان کنٹرول میں تعلیم کی اس منتقلی سے ہندوستان میں جدید تعلیم کی تاریخ کا پانچواں

عہد شروع ہوتا ہے۔ اس عہد کے خاص خاص واقعات کی تفصیلات اگلے باب میں زیر بحث آئیں گی۔



## نواں باب

# تعلیم - دو عملی کے تحت

(۱۹۲۱ — ۱۹۳۷ء)

۱۹۱۹ء کے گورنمنٹ آف انڈیا ایکٹ کی رو سے جس آئین کا نفاذ ہوا وہ دو عملی یا دو عملی راج کے نام سے مشہور ہے۔ اس طریقہ کار کے تحت صوبائی حکومت کے کام دو حصوں میں تقسیم کر دیے گئے تھے: محفوظ (ریزروڈ) شعبے اور قابل انتقال (ٹرانسفرڈ) شعبے۔ گورنر جو صوبائی حکومت کا افسر اعلیٰ ہوتا تھا کچھ ایگزیکٹو کاؤنسلروں کی مدد سے محفوظ شعبوں کا انتظام کرتا تھا اور ان شعبوں کے معقول نظم و نسق کے لیے سکریٹری آف اسٹیٹ برائے امور ہند کے سامنے (حکومت ہند کے واسطے سے) جواب دہ ہوتا تھا۔ دوسری طرف اس سے یہ توقع کی جاتی تھی کہ وہ کچھ وزیروں کے تعاون سے منتقل شعبوں کا انتظام بھی کرے گا۔ یہ وزیر سکریٹری آف اسٹیٹ کے سامنے نہیں بلکہ ایک صوبائی لیجسلیچر کے سامنے جواب دہ ہوتے تھے جس کے اراکین کی ایک بڑی اکثریت منتخب کی ہوتی ہوتی تھی۔ صوبائی ایکٹو کی دو حصوں میں اس تقسیم کی وجہ سے ہی اس نظام کا نام دو عملی پڑا اور سیاسی آئین کی یہی غیر معمولی شکل تھی جس کے تحت ہندوستانیوں کو پہلی بار شعبہ تعلیم کا کنٹرول حاصل ہوا۔ اس آئینی مشینری کے حسن و قبح کی چھان بین کرنا اس کتاب کے دائرہ عمل سے باہر ہے مگر اس کی کچھ خصوصیات کا مندرجہ ذیل ذکر ان دشواریوں پر ضرور روشنی ڈالے گا جن میں رہ کر ہندوستانی وزیروں کو کام کرنا پڑتا تھا۔

۲۔ مالی انتظامات :- ہندوستانی وزیروں کے سامنے سب سے بڑی رکاوٹ مالی تھی۔ اس لیے گورنمنٹ آف انڈیا ایکٹ ۱۹۱۹ء کے تجویز کیے ہوئے مالیاتی انتظامات کا غائر مطالعہ کیا جانا چاہیے۔ اس تاریخ سے قبل ہندوستان کا سارا ریونیو (مالیہ) تین حصوں میں بانٹا جاتا تھا

مرکزی، صوبائی اور منقسم۔ کسٹم، ریلوے، پوسٹ اینڈ ٹیلی گراف جیسے ریونیو کے ذرائع مرکزی تھے یعنی ان کا تعلق حکومت ہند سے تھا۔ ریونیو کے دوسرے ذرائع جیسے جنگلات وغیرہ خالص صوبائی تھے۔ ریونیو کے کچھ دوسرے ذرائع تھے جو منقسم سمجھے جاتے تھے اور ان کی کل آمدنی ایک مقررہ تناسب کے ساتھ حکومت ہند اور متعلقہ صوبائی حکومتیں آپس میں بانٹ لیتی تھیں۔

ان منقسم ذریعوں کو جن میں آراضی لگان، انکم ٹیکس، اکسائز، ڈاک کے ٹکٹ اور آب پاشی کے ذرائع شامل تھے ۱۹۱۹ء کی ان اصلاحات نے ختم کر دیا اور صوبائی حکومتوں کے ریونیو کے درمیان ایک واضح حد فاصل قائم کر دی۔ ان اسباب کی بنا پر جن کا تذکرہ اس کتاب کے دائرہ عمل میں نہیں آتا، یہ طے کیا گیا کہ انکم ٹیکس کو چھوڑ کر باقی ان تمام وسائل کو صوبائی مالیے میں شمار کیا جائے۔ اس کی وجہ سے مرکزی حکومت کی آمدنی میں زبردستی کمی آگئی اس لیے یہ تجویز پیش کی گئی کہ صوبائی حکومتیں مرکزی حکومت کو اس وقت تک کچھ سالانہ امداد دیتی رہیں جب تک کہ وہ خود اپنے بجٹ کو ٹھیک نہ کر لے۔ مرکزی حکومت کو صوبائی حکومتوں کی اس امداد کی ادائیگی ان کے مالیے کی ذمہ داری قرار دی گئی اور باقی ماندہ رقم صوبائی شعبوں، محفوظ اور منتقل دونوں پر صرف کرنے کے لیے دی گئی۔

اندرون صوبہ ان رقوم کی تقسیم کو کیسے طے کیا جائے اس بات پر شدید کشمکش پیدا ہوئی۔ ایک نقطہ نظر یہ تھا کہ ایگزیکٹو کاؤنسلرز جو محفوظ شعبوں کے ذمہ دار ہیں اور وزیر جن کے ذمے منتقل شعبے ہیں دونوں، گورنر کی صدارت میں مل کر بیٹھیں اور ہر ایک کی ضرورت کے مطابق تمام صوبائی شعبوں کے لیے رقوم طے کریں۔ یہ نظام مشترک مالیے کے نام سے مشہور ہوا۔ اس نقطہ نظر کے مخالفین ایک دوسرے طریقہ کار کی وکالت کرتے تھے جس کی رو سے صوبائی آمدنی کو حکومت کے دو الگ الگ حصوں میں بانٹا جاتا اور اگر موجودہ وسائل نا کافی ثابت ہوتے تو ہر نصف حصہ مزید ٹیکس کے طریقے تجویز کر سکتا تھا۔ یہ اسکیم منقسم مالیے کے نام سے موسوم ہوئی، آخر کار اول الذکر نقطہ نظر قائم رہا اور مشترک مالیے کا طریقہ اپنایا گیا۔ جیسا کہ بعد کے واقعات سے ظاہر ہوا، مالی انتظامات کے اس طریقے نے منتقل شعبوں کی عام طور پر اور تعلیم کے مقاصد کی خاص طور پر کچھ بہت زیادہ امداد نہیں کی۔ ایک معقول رقم حکومت ہند کو دینے کی وجہ سے صوبائی حکومتوں کے مالیات پر بہت ناموافق

اثرات پڑے۔ بمبئی جیسے صنعتی صوبے میں جہاں انکم ٹیکس ایک بڑی آمدنی اور روز افزوں بہتر ہونے والی آمدنی کا ذریعہ تھا۔ انکم ٹیکس کے مرکزی بنا دینے کی وجہ سے سو بانی مالیات کو بہت دھکا پہنچا۔ مالیات ایک محفوظ موضوع تھا اور اس پر کوئی ایگزیکٹو کا ڈنسلر فائز ہوتا تھا۔ یہ اور ایسے ہی دوسرے اسباب تھے جن کی بناء پر ہندوستانی وزراء وہ سرمایہ حاصل نہیں کر سکے جو تعلیم کی بڑے پیمانے پر توسیع اور اس کی تنظیم نو کے لیے ضروری تھا۔

۳۔ ملازمتوں (سروسز) پر کنٹرول :- ایڈمنسٹریشن کی اس دو عملی کی ایک اور خصوصیت وہ محدود اختیار تھا جو ملک کی تعلیمی ملازمتوں کے معاملے میں ہندوستانی وزراء کو حاصل تھا۔ ۱۹۲۱ء میں شعبہ تعلیم کے اکثر اہم عہدوں پر انڈین ایجوکیشنل سروس کے لوگ فائز تھے اور زیر تبصرہ عہد کے زیادہ حصے میں یہی لوگ ان عہدوں پر قائم رہے۔ تعلیم کے ہندوستانی کنٹرول میں منتقل ہونے کے وقت بہت سے سوالوں میں سے ایک سوال انڈین ایجوکیشنل سروس کے اراکین کے حقوق اور مراعات کا بھی اٹھایا گیا تھا اور یہ ایک بہت گرم بحث کا موضوع بنا ہوا تھا۔ آخر کار (۱۹۲۳-۲۴) رائل کمیشن آف سپریر سول سروس ان انڈیا (لی کمیشن) کی سفارشات کی بنیاد پر فیصلے کیے گئے۔ ان فیصلوں کا خلاصہ مندرجہ ذیل ہے :-

(الف) لی کمیشن نے یہ اصول مانا کہ ایک شعبے کے ایڈمنسٹریشن کا اختیار جس کے پاس ہو اس کے پاس اس شعبے کی آسامیوں کو اپنی رائے اور خواہش کے مطابق تنظیم دینے کا بھی اختیار ہونا چاہیے اور یہ کہ اسے ان آسامیوں پر تقررات کرنے اور کنٹرول میں رکھنے کا بھی مکمل اختیار رہنا چاہیے، مقامی حکومتوں کی ضرورتوں کے پیش منتقل شعبوں کی کل بند سروسز میں مزید کوئی بھرتی نہیں ہونی چاہیے۔ ایڈمنسٹریشن کی ان شاخوں کے لیے جس عمل کی ضرورت ہو آئندہ سے اس کی بھرتی مقامی حکومتوں کو کرنی چاہئے۔

حکومت نے ان سفارشات کو مان لیا اور ۱۹۲۴ء سے انڈین ایجوکیشنل سروسز میں بھرتی

بند ہو گئی۔

(ب) انڈین ایجوکیشنل سروسز کے لوگوں کے موجودہ حقوق و مراعات کی ضمانت دی گئی۔ اس ضمانت میں مندرجہ ذیل باتیں شامل تھیں۔ (۱) پہلے جو بنگھیں آئی۔ ای۔ ایس والوں کے لیے مخصوص تھیں وہ اس وقت تک صوبائی افسروں سے پُر نہیں کی جائیں گی جب تک اس عہدے پر کام کرنے کے لائق اور حقدار آئی۔ ای۔ ایس کے لوگ موجود ہیں، خواہ ان کی تعداد کتنی ہی کم کیوں نہ ہو۔ (ii) سکرٹری آف اسٹیٹ ان کاؤنسل کے علاوہ کوئی دوسرا، کسی آئی۔ ای۔ ایس افسر کو اس کی جگہ سے الگ نہیں کر سکتا (iii) نظم و ضبط کے کسی اہم معاملے میں اگر کسی آئی۔ ای۔ ایس افسر کے ساتھ کوئی غلط سلوک ہوا ہے تو اسے سکرٹری آف اسٹیٹ ان کونسل کے سامنے اپیل کرنے کا حق تھا۔ (iv) گورنر کے ذاتی ایما، کے بغیر اس کی تنخواہ میں تخفیف یا ملامت و نکوہش تا دیب کا کوئی حکم منظور نہیں کیا جاسکتا۔ (v) اس کی تنخواہ اس کی پنشن یا اس کے متعلقین کو ادا ہونے والی رقوم کسی ہندوستانی لیجسلیچر کی رائے کی تابع نہیں تھیں۔ (vi) اس اجازت کی بھی گنجائش تھی کہ کل ہند سروسز کے وہ لوگ جو اس مدت کے پورا ہونے سے پہلے ملازمت چھوڑنا چاہیں جو عام حالات میں پنشن پر ریٹائر ہونے کے لیے ضروری ہے۔ ملازمت سے الگ ہو سکیں اور ایسے حالات میں ان کی پنشن کے بارے میں ہمدردانہ غور ہو۔ (ج) کام کے بدلے ہوئے حالات اور اخراجات زندگی میں اضافہ ہو جانے کی وجہ سے آئی۔ ای۔ ایس کے یورپین اراکین کو کچھ مخصوص رعایتیں دی گئیں۔

اصلاحات کے تحت آئی۔ ای۔ ایس کی حیثیت خاصی مبہم ہو گئی تھی، اس لیے اس نے دونوں طرف خاصی بد مزگی پیدا کی۔ دستیاب شہادتیں اتنی متضاد ہیں کہ یہ بتانا کسی حد تک مشکل ہے کہ یہ نظام عملی طور پر حقیقتاً کیسا رہا۔ ایک طرف یہ الزام لگایا جاتا تھا کہ انڈین ایجوکیشن سروس کے افسران تنظیم نو کے بارے میں غیر سرکاری ہندوستانیوں کے حالات پر غور نہیں کرتے تھے اور ناکسی ایسی پالیسی پر عمل مشکل تھا جس سے چیف ایگزیکٹو افسر ہمدردی نہ رکھتے ہوں۔ اور یہ کہ آئی۔ ای۔ ایس کے لوگوں کو یہ مراعات دینا ہندوستانی وزیروں کی ان ذمہ داریوں کو گھٹانا تھا جن کے لیے وہ اپنی لیجسلیچر کے سامنے جواب دہ تھے، دوسری طرف افسران پالیسی میں بار بار تبدیلی اور ایڈمنسٹریشن کے روزمرہ کے کاموں میں مداخلت کی شکایت کرتے تھے۔ اس موضوع پر کوئی عام رائے دینا ممکن نہیں ہے کیونکہ صورت حال صوبے صوبے میں مختلف تھی اور حالات کا بڑی حد تک انحصار متعلقہ فریقوں کے شخصی تعلقات پر تھا۔ مگر بحیثیت مجموعی یہ نتیجہ اخذ کیا جاسکتا ہے کہ تجربہ کچھ بہت کامیاب نہیں ہوا اور وزیروں اور انتظامیہ کے درمیان ہم آہنگی کی ضرورت شدت سے محسوس ہوتی رہی۔ مسئلے کی اہمیت

بہر حال جلدی ہی ختم ہو گئی کیونکہ آئی۔ ای۔ ایس میں یورپین عنصر ۱۹۳۶-۳۷ء تک عملی طور پر ختم ہو گیا۔ (۳) مرکز کی دلچسپی اور امداد کا فقدان :- اس دو عملی کاچوتھا پہلو جس نے تعلیم کی توسیع و ترقی کی راہ میں مشکلات پیدا کیں وہ تھا مرکزی حکومت کی طرف سے ملنے والی مالی امداد کا اچانک بند ہو جانا۔ ۱۹۱۲ء اور ۱۹۱۸ء کے درمیان مرکزی حکومت کی طرف سے تعلیم کے لیے دی جانے والی ان بڑی امدادوں کا حوالہ دیا جا چکا ہے جن کی وجہ سے تعلیم میں زبردست توسیع و ترقی ہوئی تھی۔ ایسی امدادوں کو اس نے میں بھی جاری رہنا چاہیے تھا مگر بد قسمتی سے دو عملی کے تحت مالیاتی انتظامات نے اسے ناممکن بنا دیا۔ جیسا کہ سیکشن نمبر ۴ میں دکھایا جا چکا ہے۔ مرکزی حکومت نے صرف یہی نہیں کہ صوبوں کو امداد دینا بند کر دی بلکہ صورت حال بالکل الٹ دی یعنی اب صوبائی حکومتوں کو مرکزی حکومت سے امداد لینے کے لیے کچھ کرنا تھا۔ یقیناً یہ صحیح ہے کہ یہ امداد ۱۹۲۷-۲۸ء میں بند ہو گئیں مگر اس سے یہ بیان غلط نہیں ہوتا کہ ۱۹۲۱ء سے ۱۹۳۷ء کے درمیان تعلیم کو مرکزی مالی امداد کا کوئی فائدہ حاصل نہیں تھا۔

اس طرح تعلیمی مسائل میں مرکزی حکومت کی وہ دلچسپی جس کا اظہار شروع زمانے میں ہوا تھا دو عملی کے نفاذ کے بعد اچانک ختم ہو گئی۔ حالانکہ تعلیم کو ۱۸۷۰ء سے ہی ایک صوبائی موضوع سمجھا جاتا تھا مگر حکومت ہند نے تمام تعلیمی اہلیسیوں کے لیے اپنے آپ کو ذمہ دار سمجھنا برقرار رکھا تھا اور جیسا کہ دکھایا جا چکا ہے، کہ شروع سے آخر تک اور خصوصاً ۱۹۰۲ء اور ۱۹۲۱ء کے درمیان تعلیم کے مسائل میں اس نے بڑی دلچسپی لی تھی۔ مگر ۱۹۲۱ء میں یہ سب کچھ بدل گیا۔ ۱۹۱۹ء کے گورنمنٹ آف انڈیا ایکٹ کے مطابق تعلیم ایک صوبائی نہیں منتقل موضوع تھا اور آئینی طور پر مرکز منتقل شعبوں پر کوئی کنٹرول نہیں کر سکتا تھا۔ عمل میں اس ہدایت کی یہ تاویل کی گئی کہ حکومت ہند نے تعلیمی معاملات میں دلچسپی ہی لینی چھوڑ دی اور اپنے کاموں جیسے صوبائی سرگرمیوں میں تال میل پیدا کرنا، کو انجام دینے سے بھی انکار کیا جن میں کنٹرول کا عنصر شامل نہیں تھا۔ یہ صحیح ہے کہ تعلیم کے سالانہ اور پنج سالہ جائزے شائع ہوتے رہے، مگر اس کے علاوہ اور کچھ نہیں ہوا۔ ۱۹۲۰ء میں صوبائی حکومتوں کو ماہرانہ مشورے دینے کے لیے ایک سنٹرل ایڈوائزری بورڈ آف ایجوکیشن قائم ہوا۔ مگر اس کے مفید کاموں کے باوجود یہ ۱۹۲۳ء میں عملے کی تخفیف کی بنا پر بند کر دیا گیا، ایسے ہی اسباب کی بنا پر حکومت ہند میں شعبہ تعلیم کے الگ وجود کو بھی ختم کر کے اسے دوسرے شعبوں میں مدغم کر دیا گیا۔ تعلیم میں مرکز کی امداد اور

دلچسپی کا یہ فقدان تھا جسے ہارٹوگ کمیٹی نے تعلیم سے حکومت ہند کی افسوسناک علیحدگی کہا تھا۔ اس نکتے پر اس کمیٹی کے مشاہدات جن سے اکثر ماہرین تعلیم اتفاق کریں گے، نیچے دیے جاتے ہیں :-

ہماری رائے میں تعلیم سے حکومت ہند کی علیحدگی افسوسناک ہے اور یہ سمجھنے ہوئے کہ تعلیم لازمی طور پر ایک قومی کام ہے ہمارا خیال ہے کہ اس موضوع سے مرکزی حکومت کے تعلقات پر از سر نو غور کرنے کے لیے اقدامات کیے جانے چاہئیں۔ ہم نے تجویز کیا ہے کہ حکومت ہند کو سارے ملک کے لیے تعلیمی معلومات کے ایک مرکز اور مختلف صوبوں کے تعلیمی تجربوں میں تال میل کے ایک ذریعہ کی حیثیت سے کام کرنا چاہئے، مگر ہم مرکزی حکومت کے فرائض اس سے فزوں بھی دیکھتے ہیں۔ ہم اس خیال سے اتفاق نہیں کر سکتے کہ اسے عام ابتدائی تعلیم کے حصول کی تمام ذمہ داریوں سے بالکل بری کر دینا چاہیے۔ یہ ہو سکتا ہے کہ بعض صوبے تمام کوششوں کے باوجود اس مقصد کے لیے ضروری سرمایہ فراہم کرنے کے لائق نہ ہوں۔ اس لیے بحیثیت مجموعی سارے ہندوستان کے مفاد کے پیش نظر حکومت ہند کو آئینی طور پر ان مالی کمیوں کو دور کرنے کے لائق بنانا چاہئے۔

اس سفارش کے نتیجے کے طور پر ۱۹۳۵ء میں سنٹرل ایڈوائزی بورڈ آف ایجوکیشن کو دوبارہ زندہ کیا گیا اس طرح اس عہد کے اختتام پر صورت حال کچھ بہتر ہو گئی۔ مگر یہ ماننا ہو گا کہ جہاں تک اس عہد کے زیادہ حصے کا تعلق ہے حکومت ہند نے تعلیمی معاملات میں بہت کم دلچسپی لی اور یہ کہ اس نے صوبوں کو ان کے تعلیمی پروگراموں کے سلسلے میں کسی قسم کی کوئی مدد نہیں دی۔

(۵) دوسری دشواریاں :- مذکورہ بالا بحث ان خاص دشواریوں کو ظاہر کرتی ہے جو اس آئینی انتظام میں راسخ تھیں جس کے تحت ہندوستانیوں نے پہلی بار تعلیم کے شعبوں کا کنٹرول سنبھالا تھا، ان دشواریوں کے ساتھ کچھ ایسی مشکلات بھی شامل ہو گئیں جو باہر کے حالات نے پیدا کی تھیں۔ مثال کے طور پر انڈین نیشنل کانگریس نے جو اس وقت ہندوستان کی سب سے بڑی سیاسی جماعت بن چکی تھی ۱۹۱۹ء کی اصلاحات کو ناقابل اطمینان ٹھہرایا۔ لیجسلیٹو کاؤنسلوں کا بائیکاٹ

۱۰ تفصیلات کے لیے پیرا، انزا دیکھیے  
۱۱ رپورٹ، صفحہ ۳۲۶۔



کیا اور عدم تعاون کی تحریک کی تنظیم کی اسی طرح سول نافرمانی کی تحریک ۱۹۳۰-۱۹۳۲ میں شروع ہوئی۔ ہمارے زیر نظر عہد میں یہ دونوں تحریکیں ملک کی قومی زندگی پر حاوی رہیں اور اسی لیے عوام کی توجہ تعلیمی مسائل سے زیادہ سیاسی مسائل پر مرکوز رہی۔

ان سیاسی دشواریوں کے ساتھ ان مالی دشواریوں کو بھی شامل کرنا چاہیے جو ۱۹۳۰ء کی عالمی اقتصادی سر دبا زاری نے پیدا کر دی تھیں، بعض لوگ یہ سوچ سکتے ہیں کہ عالمی اقتصادی سر دبا زاری کی پیدا کی ہوئی مالی دشواریوں کا اثر تعلیم پر نہیں پڑنا چاہیے۔ قومی تعمیر کے ایک شعبے کی حیثیت سے اس کی اہمیت اور اس حقیقت کے پیش نظر کہ ماضی میں بہت دنوں تک سرکاری محصولات میں سے اپنے حصے کے لیے یہ ترستی رہی ہے، اسے تخفیف کی کلباڑی سے بچانا چاہیے تھا۔ بد قسمتی سے حالات نے یہ دکھایا کہ قومی تعمیر کے شعبوں اور خاص طور پر تعلیم پر ہی یہ کلباڑی گری اور بہت زور سے گرتی۔

(۶) اس عہد کی خاص کامیابیاں :- اس پس منظر کو پیش نظر رکھتے ہوئے ہمیں اب اس عہد کی خاص خاص کامیابیوں کی طرف رخ کرنا چاہیے۔  
مندرجہ ذیل اعداد و شمار ۱۹۳۶-۱۹۳۷ء کے تعلیمی نتائج کا موازنہ ۱۹۲۱-۱۹۲۲ء کے نتائج سے کرتے ہیں :-

ادارے کی قسم		اداروں کی تعداد		طالب علموں کی تعداد	
		۱۹۲۱-۲۲	۱۹۳۶-۳۷	۱۹۲۱-۲۲	۱۹۳۶-۳۷
۱	یونیورسٹیاں	۱۰	۱۵	۹۶۹۷	۱۰۰۰۰
۲	آرٹس کالج	۱۶۵	۲۷۱	۸۶۲۷۳	۱۰۰۰۰
۳	پروفیشنل کالج	۶۳	۷۵	۲۰۶۳۵	۱۰۰۰۰
۴	ثانوی مدرسے	۷۵۳۰	۱۳۰۵۶	۲۲۸۷۹۷۲	۱۰۰۰۰
۵	ابتدائی مدرسے	۱۵۵۰۱۷	۱۹۲۲۳۳	۱۰۲۲۳۲۸۸	۱۰۰۰۰
۶	خاص اسکول (اپیشل)	۳۳۲۳	۵۶۳۷	۲۵۹۲۶۹	۱۰۰۰۰
۷	تسلیم شدہ اداروں کی میزان	۱۶۶۱۳۰	۲۱۱۳۰۸	۱۳۸۸۸۰۲۲	۱۰۰۰۰
۸	غیر تسلیم شدہ ادارے	۱۶۳۲۲	۱۶۶۳۷	۵۰۱۵۳۰	۱۰۰۰۰
	میزان کل	۱۸۲۴۵۲	۲۲۷۹۵۵	۱۳۳۸۹۵۷۲	۱۰۰۰۰

نوٹ :- اعداد و شمار صرف برطانوی ہند کے ہیں (جاہ استثنائے برما)

مندرجہ بالا اعداد و شمار سے ظاہر ہے کہ نتائج حیرت انگیز طور پر اچھے نکلے بلکہ اد پر بیان کی ہوئی دشواریوں کے پیش نظر کچھ غیر متوقع سے ہیں۔ پھر ان نتائج کو کس اسباب کا نتیجہ سمجھا جائے؟ ہم اس متنازعہ صورت حال کی وضاحت کیوں کر کریں کہ اس حقیقت کے باوجود کہ مالی دشواریوں کی وجہ سے حکومت کی توسیعی کوششیں کافی کم ہو گئی تھیں، اسکولوں کی تعداد اور ان میں طالب علموں کی تعداد میں بے مثال اضافہ ہوا۔

اس تضاد کی توضیح ہمیں اس سیاسی اور سماجی بیداری میں ملے گی جو اس عہد کے ہندوستان میں پیدا ہوئی، اس عہد کی دستاویزوں کے مندرجہ ذیل دو اقتباسات، ان اسباب کے سمجھنے میں مدد دیں گے جن کی بناء پر تعلیم میں اتنی شاندار ترقی ہوئی۔

جوش و خروش کی ایک لہر نے بچوں کو بے مثال سرعت کے ساتھ اسکولوں میں پہنچا دیا۔ تعلیم کی قدر و قیمت عوام کے دماغوں میں معصوم عقیدوں کی طرح گہر کر گئی۔ والدین اپنے بچوں کی تعلیم کے لیے ہر قربانی دینے پر تیار ہو گئے۔ کم خوش نصیب لوگوں کے لیے رواداری پیدا ہوئی۔ ایک تعلیم یافتہ ہندوستان کے خواب کو پورا کرنے والے ترقی کے وسیع اور ولولہ انگیز منسوبے بنے۔ مسلمان جو تعلیم میں بہت پچھڑے ہوئے تھے ذوق و شوق کے ساتھ اپنی کچھلی کمیوں کو پورا کرنے کے لیے آگے بڑھے۔ ہندوستانی لڑکیوں کی تعلیم کے خلاف تعصبات کے قلعے کو روشن خیال خواتین نے گیر لیا، حکومت نے لیجسلیٹو کاؤنسلوں کے مکمل ایما کے ساتھ تعلیم کے لیے اتنی بڑی بڑی رقمیں دیں جنہیں دس سال پہلے عملی سیاست کی تعلیم سے باہر سمجھا گیا ہوتا۔

تعلیم کی قومی اہمیت کو عام طور پر تسلیم کیا جانے لگا اور اسے قومی تعمیر کے دشوار کام کی ایک ناگزیر پیمائش سمجھا جانے لگا۔ لیجسلیٹو کاؤنسلوں نے جو توجہ اس کی طرف دی وہ بیک وقت اس کی اہمیت کے اعتراف کی علامت بھی ہے اور شہادت بھی۔ شعبہ تعلیم عوامی کنٹرول میں آ گیا۔ اس عوامی کنٹرول کی نمائندگی وزیر کرتا تھا۔ اس منتقلی نے تعلیم میں عوام کی دل چسپی بھی بڑھائی اور اسے رائے عامہ

اور عوامی ضرورتوں سے زیادہ قریب بھی کر دیا۔ صرف حکام اور اعلیٰ طبقات ہی نہیں تھے، جنہوں نے اسے خوش آمدید کہا ہے اور اس کی ہمت افزائی کی ہے بلکہ وہ طبقے بھی جو عرصہ دراز سے تعلیمی اعتبار سے پس ماندہ تھے جیسے مسلمان، انہوں نے بھی اپنے بچوں کے لیے تعلیم کی ضرورت اور اس کے امکانات کو محسوس کر لیا ہے۔ اس کی تحریک پسماندہ طبقوں میں یہاں تک کہ آدی واسیوں تک میں پھیل گئی ہے اور پہلے کے مقابلے میں عوام کے کہیں زیادہ حصے کو ایک حق کی حیثیت سے تعلیم کا مطالبہ کرنے پر اکسا دیا ہے۔

یہ عبارتیں، بحیثیت مجموعی ان اسباب کو ظاہر کرتی ہیں جن کی بنا پر زیر تبصرہ عہد میں بہتال توسیع و ترقی ہوئی۔

(۷) ہارٹوگ کمیٹی کی رپورٹ اور اس کا رد عمل :- پندرہ برس کے اس عرصے میں ہونے والی تیز رفتار توسیع نے تعلیم کے بعض موجودہ عیوب کو نمایاں کر دیا اور بہت سے نئے مسائل کھڑے کر دیئے۔ نتیجہ یہ ہوا کہ تعلیمی نظام کے خلاف سرکاری وغیر سرکاری عقیدوں میں بے اطمینانی (جس کا حوالہ ہم نے اس صدی کے شروع کے زمانے کے بیان کے ساتھ دیا تھا) اور بڑھ گئی۔ مثلاً سرکاری رائے یہ تھی کہ تعداد کے اچانک اضافے نے معیار کو گرا دیا تھا اور ہندوستان کا تعلیمی نظام بڑی حد تک غیر موثر اور تضحیح پذیر ہو چلا تھا۔ یہ خیال بڑے نمایاں طور پر "انڈین ایجوکیشن کمیٹی" (جسے عام طور پر سرفلپ ہارٹوگ کی صدارت کی وجہ سے ہارٹوگ کمیٹی ملے کہا جاتا ہے) کی رپورٹ میں ظاہر کیا گیا ہے۔ یہ رپورٹ

لے رپورٹ آف دی ہارٹوگ کمیٹی - صفحہ ۳۱۔

۱۹۱۹ء کے گورنمنٹ آف انڈیا ایکٹ کی رو سے ۱۹۲۹ء میں آئینی اصلاحات پر ایک رائل کمیشن کا تقرر کیا جانا تھا۔ مگر ۱۹۱۹ء کی اصلاحات ناقابل اطمینان ہونے پر ہندوستان میں مسلسل احتجاج کی وجہ سے سر جان سائمن کی صدارت میں ایک رائل کمیشن ۱۹۲۷ء سے کچھ پہلے ہی مقرر کیا گیا ہے۔ ۱۹۱۹ء کے گورنمنٹ آف انڈیا ایکٹ کے سیکشن ۷۱-۸۲ کے تحت اس کمیشن سے برطانوی ہند میں تعلیم کے فروغ کی رپورٹ دینے کو کہا گیا اور اسے اگر گورنمنٹ ہو تو اس مقصد کے لئے ایک "انگریزی" کمیٹی مقرر کرنے کا بھی اختیار دیا گیا۔ اسی کے مطابق کمیشن نے سرفلپ ہارٹوگ کی صدارت میں کمیٹی مقرر کی۔ سرفلپ ہارٹوگ نے کلکتہ یونیورسٹی کمیشن کے رکن اور ڈھاکہ یونیورسٹی کے وائس چانسلر کی حیثیت سے ہندوستان میں بہت دن کام کیا ہے۔

اس عہد کی ایک انتہائی اہم دستاویز ہے اور غائر مطالعے کی مستحق۔ اس کمیٹی کی تحقیق کے نتائج اور اس کی سفارشات، بعد کو مناسب طور پر زیر بحث لائی جائیں گی۔ اس وقت ہم رپورٹ کا مندرجہ خلاصہ پیش کر رہے ہیں۔

تعلیمی نشوونما کا ہمارا جائزہ ہندوستان کے سیاسی مستقبل کے لیے بہت سے بنیادی نکات کا انکشاف کرتا ہے۔ ابتدائی اسکولوں کے داخلے میں بڑا اضافہ یہ ظاہر کرتا ہے کہ عوام کی بے حسی ختم ہو رہی ہے۔ ہندوستان کی عورتوں میں ایک سیاسی اور سماجی بیداری پیدا ہو رہی ہے اور اب تعلیم اور سماجی اصلاح کا واضح مطالبہ ہو رہا ہے۔ تعلیم حاصل کرنے والے مسلمانوں کی تعداد میں تیز رفتاری سے اضافہ ہوا ہے۔ دے اور کچلے ہوئے طبقات کی حالت کو بہتر کرنے کی کوششیں ہوئی ہیں۔ ان طبقات نے ان کوششوں میں شریک ہونا اور تعلیم کے حق پر اصرار کرنا شروع کر دیا ہے۔ عوامی لیڈروں میں ہر طرف تعلیم کے مشکل اور پیچیدہ مسائل کو سمجھنے اور ان سے نپٹنے کی خواہش پائی جاتی ہے۔ وزیر تعلیم نے بڑی بڑی امدادی رقمیں تجویز کیں ہیں جنہیں 'سیلیٹیو کاؤنسلوں' نے خوشی خوشی منظور کیا ہے۔ یہ تصویر کا ایک رخ ہے لیکن تصویر کا دوسرا رخ بھی ہے۔

سارے تعلیمی نظام میں تضیع اور بے اثری ہے۔ ابتدائی تعلیم کے نظام میں جس کا مقصد ہمارے نقطہ نظر سے خواندگی اور سمجھدار رائے دہندگی کی صلاحیت پیدا کرتا ہے تضیع خوفناک ہے، جہاں تک ہم اندازہ لگا سکتے ہیں، ابتدائی اسکولوں کی تعداد میں زبردست اضافے کے ساتھ خواندگی میں متناسب اضافہ نہیں ہوا ہے کیوں کہ ابتدائی جماعتوں میں داخلہ لینے والے بہت کم بچے چوتھی جماعت تک پہنچ پاتے ہیں جس کے پاس کرنے کے بعد ہی خواندگی کی صلاحیت کی توقع کی جاسکتی ہے۔ یہ تضیع لڑکوں کی نسبت لڑکیوں کے معاملے میں اور بھی پریشان کن ہے۔

ثانوی تعلیم میں کچھ سمتوں میں ترقی ہوئی ہے جیسے اساتذہ کی عام صلاحیتوں میں ان کی ملازمت اور ان کی ٹریننگ کے حالات میں، اور اسکولی زندگی کی عام سرگرمیوں میں وسعت پیدا کرنے کی کوششوں میں، مگر یہاں بھی تنظیم کی بڑی

بھیانک خرابیاں ہیں۔ ثانوی تعلیم کے سارے نظام پر اب بھی یہ خیال حاوی ہے کہ ہر بچے کو جو ثانوی اسکول میں داخلہ لیتا ہے اپنے آپ کو یونیورسٹی کے لیے تیار کرنا چاہیے میٹرکولیشن اور یونیورسٹی کے امتحانوں میں ناکام طالب علموں کی زبردست تعداد، کوششوں کے بڑے پیمانے پر ضائع ہونے کی طرف اشارہ کرتی ہے، وہ کوششیں جو دو کیشنل اور صنعتی تربیت دینے کے لیے کی گئی ہیں تعلیمی نظام سے بہت کم رابطہ رکھتی ہیں، اور اس لیے زیادہ تر رائیگاں ہیں۔ بہت سی یونیورسٹیاں میں طریقہ تعلیم اور تحقیقی کام کے معیار میں نمایاں بہتری ہوئی ہے اور ان میں سے بعض میں بلاشبہ پہلے کے مقابلے میں زیادہ اجتماعی زندگی کی تربیت ہوئی ہے۔ مگر یہ نظریہ کہ یونیورسٹی اگر صرف اسی لیے نہیں تو بڑی حد تک امتحان پاس کرانے کے لیے ہوتی ہے اب بھی ہندوستان میں کافی مقبول ہے۔ اور ہماری آرزو ہے کہ اس بات کی زیادہ علامتیں نظر آئیں کہ یونیورسٹیاں وسیع الدماغ، روادار اور خود اعتماد شہریوں کی تربیت کرنا اپنا بنیادی کام سمجھیں۔ اس وقت تو یونیورسٹیوں کے کام میں سب سے بڑی رکاوٹ یہ ہے کہ یہ ایسے طالب علموں سے بھری پڑی ہیں جو یونیورسٹی تعلیم کی صلاحیت نہیں رکھتے اور ان میں سے اکثر ایسے ہیں جو دوسرے کاموں میں زیادہ کامیاب ہو سکتے ہیں۔ ہمیں اس بات میں کوئی شبہ نہیں ہے کہ ہندوستانی لیجلیچر تعلیم کے لیے زیادہ سے زیادہ سرمایہ خوشی خوشی منظور کریں گی۔ مگر جیسا کہ ہم نے دکھایا ہے، تعلیم کی ترقی اور اس کا فروغ صرف روپے پر منحصر نہیں ہے۔ روپیہ یقیناً ضروری ہے مگر اس سے بھی زیادہ ضروری موثر اور مستعد انجینئروں کے ذریعے چلائی گئی اچھی پالیسی ہے جو ہر قسم کی تضييع کو بالکل ختم کر دے۔ ہمیں تعلیم کی تنظیم کی اصلی صورت حال لکھتے کے لیے بھی کہا گیا ہے ہم سمجھتے ہیں کہ اس تنظیم پر قدم قدم پر نظر ثانی کرنے اور اسے مضبوط بنانے، در تعلیم کی تنظیم کی ذمہ دار جماعتوں کے آپسی رابطوں کو از سر نو ترتیب دینے کی ضرورت ہے۔

رپورٹ میں جو اصل رائے ظاہر کی گئی ہے وہ یہ ہے کہ معیار کی قیمت پر تعداد حاصل کی گئی ہے جبکہ وقت کی فوری ضرورت تعداد میں مزید اضافہ کرنے کی کوشش کے بجائے معیار کو بہتر کرنے کی ہے سرکاری حلقوں میں تحقیق کے اس نتیجے کو فوراً خوش آمدید کہا گیا۔ یہ درحقیقت اس اصلاح معیار کے سرکاری نقطہ نظر کی جیت تھی جو ۱۹۰۲ء اور ۱۹۲۱ء کے درمیان حاوی رہا تھا۔ اور جسے ۱۹۲۲ء اور ۱۹۲۷ء کے درمیان ہندوستانی وزیروں نے ایک طرف کر دیا تھا۔ اب وہ پیچھے مڑ کر یہ کہہ سکتے تھے کہ ”ہم نے تم سے یہی کہا تھا“ غیر سرکاری حلقوں میں بہر حال رپورٹ پر بڑی لے دے ہوئی۔ پہلی بات تو یہی کہ رپورٹ میں تعلیم کے ہندوستانی کنٹرول کو برا بھلا کہا گیا تھا۔ رپورٹ نے حقیقتاً یہ کہا تھا کہ ہندوستانی وزیروں کی اختیار کی ہوئی توسیع کی پالیسی بے موقع تھی، ہندوستانی رائے عامہ اس نقطہ نظر کو قبول نہ کر سکی عام احساں یہ تھا کہ دو عملی کی ازلی دشواریوں کے پیش نظر ہندوستانی وزیروں کی اتنی بھی کامیابی حیرت انگیز ہے، دوسری بات یہ ہے کہ ہندوستانی رائے عامہ کے نزدیک مزید توسیع اور لازمی تعلیم کی شروعات وقت کی ضرورت تھی یہ رائے عامہ معیار کی اصلاح کی مخالف نہیں تھی مگر جس قسم کی اصلاحات کا یہ مطالبہ کر رہی تھی وہ بالکل مختلف تھیں مثلاً اگر بارٹوگ کمیٹی نے انگریزی کے معیار کے گرنے پر آنسو بہائے تو غیر سرکاری نقطہ نظر کو اسکولوں اور کالجوں کے نصاب میں انگریزی کے تسلط کی شکایت رہی۔ اس نے تجویز کیا کہ انگریزی کو ایک اختیاری مضمون کی حیثیت سے پڑھایا جانا چاہئے، بلکہ اس نے یہاں تک کہا کہ انگریزی کی جگہ ایک ہندوستانی زبان قومی زبان کی حیثیت سے پڑھائی جانی چاہئے اس منزل پر ہمیں تعلیمی نظام پر غیر سرکاری تنقید یا اصلاحات کی تجاویز کی تفصیلات میں پڑنے کی ضرورت نہیں ہے اس وقت ہمارے فوری مقصد کے لیے ان خاص خاص رجحانات کا بیان کرنا کافی ہے جن کا اظہار قومی افکار نے تعلیم میں کیا۔ جیسے مغرب کے ذہنی تسلط کے خلاف احتجاج، مغربی نمونوں کی نقل کے بجائے قومی حوصلوں سے ہم آہنگ ایک نئے نظام تعلیم کی تخلیق کی خواہش، یہ ثابت کرنے کی کوشش کہ اچھی تعلیم لازمی طور پر قیمتی نہیں ہوتی اور یہ دکھانے کی جدوجہد کہ ہندوستان جیسے غریب ملک کے محدود وسائل سے بھی ایک اچھا نظام تعلیم قائم کیا جاسکتا ہے۔

یہ بات دیکھی جاسکتی ہے کہ سرکاری اور غیر سرکاری راہوں کے درمیان خلیج کتنی وسیع تھی۔ اگر دونوں ذیلیوں کے لیے مل جل کر کام کرنا ممکن ہوتا تو شاید یہ خلیج پُر ہو جاتی مگر بد قسمتی سے ملک کی سیاسی صورت حال ایسے کسی تجربے کے لیے موافق نہیں تھی، ملک کی سب سے زیادہ طاقتور تنظیم انڈین نیشنل کانگریس نے دو عملی



کو چانے میں حکومت سے تعاون نہیں کیا۔ نتیجہ یہ ہوا کہ اس عہد کے ہندوستانی وزراء عوام کا تعاون حاصل نہ کر سکے۔ انھیں سرکاری تعاون پر بھروسہ کرنا پڑتا تھا اور جس کا نتیجہ یہ ہوتا تھا کہ سب سے اوپر ہندوستانی وزیر ہونے کے باوجود اصل میں کوئی آئی۔ ای۔ ایس افسر حکومت کی تمام پالیسیوں کو کنٹرول کرتا تھا۔ یہ صورت حال خاص طور پر ۱۹۲۷ء کے بعد تھی۔ حقیقی ہندوستانی نقطہ نظر حکومت سے باہر رہا اور اس نے سرکاری نظام کے اندر رہنے کے مقابلے میں باہر رہ کر کام کرنا پسند کیا۔ نتیجہ یہ ہوا کہ اگر تعلیم کا کنٹرول سرکاری طور پر ہندوستانیوں کے ہاتھوں میں دیا گیا مگر نوکر شاہی اور قومی نقطہ نظر پہلے کی طرح (۱۹۰۲ء تا ۱۹۲۱ء) ایک دوسرے کی مخالفت کرتے رہے اس کشمکش کا صحیح معنوں میں خاتمہ ۱۹۳۷ء میں ہوا جب صوبائی خود مختاری رائج ہوئی۔ انڈین ایجوکیشن سرورس ختم ہوئی اور ہندوستان کے اکثر صوبوں میں کانگریس نے حکومت کی باگ ڈور سنبھالی۔

(۸) یونیورسٹیوں اور کالج کی تعلیم :- ۱۹۲۱ء اور ۱۹۳۷ء کے درمیانی سولہ برس، یونیورسٹی ایجوکیشن میں زبردست ترقی کے سال ہیں۔ اس عہد کے خاص خاص واقعات مندرجہ ذیل تھے :

(الف) انٹریونیورسٹی بورڈ :- ہندوستانی یونیورسٹیوں کے کاموں کو مربوط کرنے کی ضرورت پر کلکتہ یونیورسٹی کمیشن نے بہت زور دیا تھا۔ اسی طرح کی ایک سفارش ۱۹۲۱ء میں ہونے والی کانگریس آف دی یونیورسٹیز آف دی ایمپائر میں ہندوستانی نمائندوں نے کی تھی انجمنستان میں ہندوستانی طالب علموں کے بارے میں جو لٹن کمیٹی مقرر ہوئی تھی کہ ہندوستانی یونیورسٹیاں اپنے نصابوں اپنے نصابوں کو مربوط کرنے اور بیرونی ملکوں میں تسلیم کیے جانے کے لیے یکسانیت پیدا کرنے کی خاطر جلدی ہی ایک انٹریونیورسٹی بورڈ قائم کریں گی۔ ان سفارشاتوں کے نتیجے کے طور پر ہندوستانی یونیورسٹیوں کی پہلی کانفرنس ۱۹۲۳ء میں شملہ میں ہوئی اور ایک انٹریونیورسٹی بورڈ قائم کیا گیا۔ بورڈ میں تمام یونیورسٹیوں کے نمائندے ہوتے ہیں اور یہ ۱۹۲۵ء کے بعد سے اپنے سالانہ جلسے مختلف یونیورسٹیوں میں منعقد کرتا رہتا ہے، اس بورڈ نے مختلف سمتوں میں بہت سے مفید کام انجام دیے ہیں اور اب ہندوستانی یونیورسٹیوں کی تنظیم کا ایک جزو لاینفک بن گیا ہے۔

(ب) نئی یونیورسٹیوں کا انضمام :- یہ بات یاد ہوگی کہ تعلیمی پالیسی پر سرکاری

رئیس لیوشن مورفہ ۲۱ فروری ۱۹۱۳ء نے یہ اصول طے کیا تھا کہ ہر صوبے کی اپنی ایک یونیورسٹی ہونی چاہئے اور جتنے مرکزوں میں ممکن ہو تدریسی یونیورسٹیاں قائم کی جانی چاہئیں، زیر تبصرہ عہد میں ان خطوط کے مطابق توسیع ہوئی اور پانچ نئی یونیورسٹیوں کا الحاق عمل میں آیا۔ مرکزی انتظامی سٹیج دہلی کے لیے دہلی یونیورسٹی قائم ہوئی اور ناگپور یونیورسٹی سنٹرل پراؤنس اور برار کے لیے مدراس پریسڈنسی کے تامل علاقوں کے لیے آندھرا یونیورسٹی بنی۔ صوبجات متحدہ، سنٹرل انڈیا گولیا کے لیے الحاقی یونیورسٹی کی حیثیت سے آگرہ یونیورسٹی قائم ہوئی اور آخر میں ایک وحدانی، تدریسی اور بڑی حد تک رہائشی یونیورسٹی مدراس پریسڈنسی میں چندام برم کے مقام پر قائم کی گئی اور اس کا نام فیاضانہ عظیم دیپے واسے راجہ سرانا ملانی چیتیار کے نام پر رکھا گیا۔

(ج) پرانی الحاقی یونیورسٹیوں میں تبدیلیاں :- زیر تبصرہ عہد میں ہندوستان

کی بہت سی قدیم یونیورسٹیوں میں بڑی اہم تبدیلیاں ہوئیں۔ ۱۹۲۳ء و ۱۹۲۹ء کے ترمیمی ایکٹوں کے ذریعے مدراس یونیورسٹی میں ۱۹۲۸ء کے ایکٹ کی رو سے بہت سی یونیورسٹیوں میں اور آخر میں ۱۹۳۲ء کے ایکٹ کے مطابق پٹنہ یونیورسٹی کے آئین میں خاص تبدیلیاں کی گئیں۔ ان ایکٹس کا خاص مقصد یونیورسٹیوں کے انتظام کو بہتر کرنا اور انہیں اس قاب بنانا تھا کہ وہ "اعلیٰ تعلیم اور تحقیق کے لیے زیادہ سہولتیں فراہم کر سکیں"۔ آہ آباد یونیورسٹی اس عہد میں خالص تدریسی یونیورسٹی بن گئی اور کلکتہ اور پنجاب کی یونیورسٹی نے زیادہ تدریسی کام کرنا شروع کر دیا۔

(د) یونیورسٹی ایجوکیشن کی توسیع :- یونیورسٹی کے ڈیپارٹمنٹوں اور انصافی اور ملحق

کالجوں کی تعداد جو ۲۲-۱۹۲۱ء میں ۲۰۷ تھی ۱۹۳۶ء میں ۳۷۷ بڑھ کر ۴۲۶ ہو گئی۔ اور ان میں پڑھنے والے طالب علم ۶۶۲۵۸ سے بڑھ کر ۱۲۶۲۲۸ ہو گئے۔ اس کے علاوہ بہت سی نئی نیکلیاں کھلیں اور متعدد نئے کورسوں کی تدریس کا انتظام ہوا۔

(۴) تحقیقی کام کی سہولتیں :- اس عہد کی ایک نمایاں خصوصیت وہ خاصی معقول سہولتیں

تھیں جو تحقیقی کاموں کے لئے تمام ہندوستانی یونیورسٹیوں نے فراہم کی تھیں۔ ۱۸۵۴ء اور ۱۹۲۰ء کی درمیانی مدت میں ہندوستانی یونیورسٹیوں کا اصل کام "تعمیل علم کی حوصلہ افزائی

نہیں بلکہ ہندوستانی ذہن کو فرسودہ خیالات کی زنجیروں سے رہائی دلانا تھا اور ان تمام اقتدار کو اپنا ناسخا کہ جو... منسرب کی زندگی، افکار اور کردار میں اعلیٰ ترین اور بہترین تھیں۔“

۱۹۰۲ء سے ۱۹۲۱ء تک یونیورسٹیوں نے اپنی توجہ تحقیق اور تدریس کی طرف مبذول کی حالانکہ حقیقی کامیاں کچھ بہت قابل لحاظ نہیں ہیں۔ ۱۹۲۱ء اور ۱۹۳۷ء کے درمیانی زمانے میں ہندوستانی یونیورسٹیوں نے تحقیقی کام اتنے بڑے پیمانے پر شروع کیا جیسا کہ پہلے کبھی نہیں کیا تھا۔ یہ کام (الف) کتب خانے اور تحقیق کے شعبے قائم کر کے (ب) ریسرچ کی سندیں دینے

والے اداروں کے ذریعہ (ج) تحقیقی کام کے لیے وظیفوں اور فیلوشپ کی سہولتیں فراہم کر کے (د) یونیورسٹیوں کے بلیٹن یا اس کی مطبوعات کے ذریعے کیا گیا۔ اس طرح ہندوستانی یونیورسٹیوں نے علم کی حدوں کی توسیع کے لیے لڑی جانے والی جنگ میں مورچہ منبھال لیا تھا اور یہ توقع رکھنے کے تمام اسباب موجود تھے کہ یہ جلدی ہی اس میں وہ حصہ لینا شروع کر دیں گی جو اس ملک کی عظیم روایات کے شایان شان ہوگا۔

(و) بین الاقوامی (انٹرنیشنل) اور بین الجامعہ (انٹریونیورسٹی) سرگرمیوں کا فروغ اس عہد کا ایک اور خاص پہلو کالجوں کے درمیان کھیل اور دوسرے مقابلوں کا فروغ ہے جو جلدی ہی ساری ہندوستانی یونیورسٹیوں کی خصوصیت بن گئے۔ انٹریونیورسٹی بورڈ نے بھی انٹریونیورسٹی کھیل کورڈ اور ٹورنامنٹ کرانے شروع کر دیے۔ ان سرگرمیوں نے ملک کے مختلف حصوں کے طالب علموں اور استادوں کے درمیان بڑا صحت مند رابطہ پیدا کر دیا اور ہندوستان کی بڑھتی ہوئی قومی زندگی کا یہ ایک اہم پہلو بن گئیں۔

(ز) فوجی تربیت کی سہولت :- اس عہد میں یونیورسٹی ٹریننگ کور کی تنظیم کے ذریعے فوجی تربیت کی سہولت بھی فراہم کی گئی۔ یہ قدم اس عہد میں بہت مقبول ہوا اور اس کی توسیع بلکہ لازمی فوجی تربیت کے مطالبے بھی کیے گئے۔ یہ بات بھی قابل ذکر ہے کہ بہت سی یونیورسٹیوں نے اپنے یہاں ملٹری سائنس کو ایک مضمون کی حیثیت سے شروع کیا۔

(ح) طالب علموں کی صحت اور رہائش :- زیر تبصرہ عہد اس لحاظ سے بھی ممتاز ہے کہ اس میں طالب علموں کی رہائش اور ان کی صحت کے مسئلے پر بہت توجہ دی گئی اور انھیں بہتر کرنے کے لیے تمام یونیورسٹیوں نے ضروری اور قابل عمل اقدامات کیے۔ طبی معائنے کی سہولتیں

بڑے پیمانے پر فراہم کی گئیں۔ اور متعدد یونیورسٹیوں نے لازمی جسمانی تعلیم و تربیت جاری کر دی دارالاقاموں کی سہولتوں، ان کے کنٹرول اور ان کے انتظامات سے متعلق قواعد و ضوابط مرتب ہوئے، حالانکہ کرنے کو پھر بھی بہت کچھ رہ گیا مگر یہ ایک اچھی علامت تھی کہ اس موضوع کو وہ توجہ ملی جس کا یہ حقدار تھا۔

(i) انٹرمیڈیٹ کالج :- کلکتہ یونیورسٹی کمیشن کی اہم سفارشات میں سے ایک یہ تھی کہ اسکول اور یونیورسٹی کی تعلیم کی حد فاصل میٹرکولیشن کے امتحانات پر نہیں بلکہ انٹرمیڈیٹ پر قائم ہونا چاہیے۔ کمیشن کا یہ خیال تھا کہ ہندوستانی یونیورسٹیوں کی انٹرمیڈیٹ کلاسیں حقیقتاً اپنی اسکول کے کورس کا ایک حصہ ہیں اور ان جماعتوں کے طالب علموں کو یونیورسٹیوں میں رائج طریقوں کے مقابلے میں اسکول کے طریقوں سے زیادہ موثر طور پر پڑھایا جاسکتا ہے۔ اس لیے کمیشن نے سفارش کی کہ منتخب ہائی اسکولوں میں دو جماعتوں کا اضافہ کر کے انٹرمیڈیٹ کے کالجوں کے نام سے ایک نئے قسم کا ادارہ قائم کرنا چاہیے اور یہ کہ یونیورسٹی کا کورس انٹرمیڈیٹ امتحان کے بعد شروع ہونا چاہیے اور اس کی مدت دو سال کے بجائے تین سال کر دینی چاہیے اس مقصد کے پیش نظر کمیشن نے سکندری اور انٹرمیڈیٹ ایجوکیشن کا ایک بورڈ قائم کرنے کی بھی سفارش کی جس کا اصل کام مجوزہ خطوط پر ہائی اسکول اور انٹرمیڈیٹ تعلیم کی از سر نو تنظیم کرنا ہوگا۔

اس سفارش نے ہندوستانی تعلیمی افکار پر بہت اثر ڈالا۔ ایک وقت تو ایسا معلوم ہوتا تھا کہ اسے سب ہی لوگ مان لیں گے۔ کلکتہ یونیورسٹی کمیشن کی رپورٹ کے بعد کے چند برسوں میں پاس ہونے والی یونیورسٹی ایکٹس نے انٹرمیڈیٹ کی تعلیم کو یونیورسٹی کے دائرے سے خارج کر دیا جائے یا خارج کیے جانے کی سفارش کی۔ ۱۹۲۱ء کے ڈھاکہ یونیورسٹی ایکٹ نے انٹرمیڈیٹ کی تعلیم کو اپنے دائرے سے الگ کر کے حکومت بنگال کے تحت ایک غیر یونیورسٹی بورڈ کے کنٹرول میں دے دیا اسی طرح الہ آباد، لکھنؤ اور علی گڑھ کے یونیورسٹی ایکٹس نے انٹرمیڈیٹ کی تعلیم کو یونیورسٹی کے دائرے سے خارج کرنے کی گنجائش نکالی اور اسے سکندری اور انٹرمیڈیٹ ایجوکیشن کے دو بورڈوں کے کنٹرول

میں رکھ دیا۔ ان دونوں بورڈوں میں سے ایک نے الہ آباد اور لکھنؤ کی علاقائی حدود کے اندر رہ کر کام کیا اور دوسرا علی گڑھ یونیورسٹی کے دائرہ اختیار میں رہا۔ ۱۹۲۲ء کے دہلی یونیورسٹی ایکٹ نے بھی یہ کہا کہ یونیورسٹی کو انٹرمیڈیٹ تعلیم کو یونیورسٹی کی ابتداء سے پانچ سال تک اپنے کنٹرول میں رکھنا چاہیے یا پھر اس تاریخ تک جس کی ہدایت جنرل ان سکاؤنسل دیں۔ اسی طرح مدراس یونیورسٹی ایکٹ ۱۹۲۳ء میں بھی کہا گیا کہ جوں ہی انٹرمیڈیٹ کے امتحان کے لیے امیدواروں کو تیار کرنے والے اداروں کے کنٹرول اور ان کی نگرانی کا مناسب انتظام ہو جائے صوبائی حکومت انٹرمیڈیٹ تعلیم کو اپنے دائرے عمل سے خارج کر سکتی ہے۔

لیکن جلد ہی ایک تبدیلی آئی اور تعلیمی آراء نے پلٹا کھایا اور منجملہ اور باتوں کے مندرجہ ذیل بنیادوں پر اس تجویز کی مخالفت کی جائے :-

(i) کلکتہ یونیورسٹی کمیشن نے جس قسم کے انٹرمیڈیٹ کالج تجویز کیے تھے انہوں نے وہ توقعات پوری نہیں کیں جو ان سے وابستہ تھیں۔ اس لیے اصلاح کا بہتر طریقہ یہ ہوگا کہ ہائی اسکول کی تدریس کو بہتر کیا جائے۔

(ii) انٹرمیڈیٹ کلاسیں ڈگری کالجوں کی آمدنی کا ایک ذریعہ ہیں اگر ان کلاسوں کو ان سے الگ کر لیا گیا تو کالجوں کو زبردست مالی دشواریوں کا سامنا کرنا ہوگا۔

(iii) انٹرمیڈیٹ کالجوں کے لیے ایسے لائق اساتذہ کی خدمات حاصل کرنا ممکن نہ ہوگا جیسے عام طور پر ڈگری کالجوں میں مل جاتے ہیں۔

(iv) مالی اور تعلیمی دونوں نقطہ نظر سے یہ صورت بہتر ہے کہ انٹرمیڈیٹ اور ڈگری کلاسوں کو ایک ہی ادارے میں چلایا جائے کیوں کہ اس طریقے سے منتظمین، انٹرمیڈیٹ کلاسوں کی بچت سے ڈگری کلاسوں کے خسارے کو پورا کر سکتے تھے ڈگری کلاسوں کے لائق استادوں کی خدمات انٹرمیڈیٹ کلاسوں میں تدریس کے لیے حاصل کر سکتے تھے

(v) کلکتہ یونیورسٹی کمیشن کی یہ سفارش، ڈگری کورس کو تین سالہ کرنے کی تجویز کے ساتھ جزوی لاینفک کی طرح وابستہ ہے مگر اس موخر الذکر تجویز کو عوام اس حقیقت کے پیش نظر قبول نہیں کریں گے



کہ یہ اعلیٰ تعلیم کے مصارف کو بڑھا دیتی ہے اور اُس وقت کو اور دور کر دیتی ہے جب ایک نوجوان کو روزی کمانے کا کام شروع کر دینا چاہیے۔

(vi) انٹرمیڈیٹ کی تعلیم کو اپنے دائرے سے خارج کرنے کی وجہ سے یونیورسٹی اس خاص آمدنی سے محروم ہو جائے گی جو اسے میٹرکولیشن اور انٹرمیڈیٹ کے امیدواروں سے فیسوں کی صورت میں ملتی ہے۔ کلکتہ یونیورسٹی کمیشن نے اس بات کا اندازہ پہلے ہی کر لیا تھا اور یہ سفارش کی تھی کہ اس نقصان کو پورا کرنے کے لیے حکومت کو چاہیے کہ وہ یونیورسٹی کو مزید امداد دے لیکن موجودہ صورت حال یہ ہے کہ صوبائی حکومتیں یونیورسٹی کو زائد امداد دینے کی استطاعت نہیں رکھتی ہیں، اس لیے مجوزہ اصلاح یونیورسٹیوں کو ایسے سخت خسارے میں مبتلا کر دے گی کہ اسے کسی دوسرے ذریعہ سے پورا کرنا ممکن نہ ہوگا۔

یہ اور اسی طرح کے دوسرے اسباب تھے جن کی وجہ سے ۱۹۲۲ اور ۱۹۲۶ء کے درمیان اس سوال پر بڑی گرم بحثیں ہوئیں اور آہستہ آہستہ تعلیمی آراء اس اصلاح کے خلاف شدید ہوتی گئیں۔ نقطہ نظر کی اس تبدیلی کا اظہار ان یونیورسٹی ایکٹ میں نظر آتا ہے جو ۱۹۲۶ء کے بعد پاس ہوئے۔ آندھرا یونیورسٹی ایکٹ ۱۹۲۶ء بمبئی یونیورسٹی ایکٹ ۱۹۲۸ء، انا ملائی یونیورسٹی ایکٹ ۱۹۲۹ء اور مپٹنہ یونیورسٹی ایکٹ ۱۹۳۲ء قطعی طور پر یونیورسٹیوں کو انٹرمیڈیٹ کی تعلیم کو کنٹرول کرنے کی اجازت دیتے ہیں۔ عام حالات میں انٹرمیڈیٹ کی تعلیم پر سے دہلی یونیورسٹی کا کنٹرول ۱۹۲۷ء میں ختم ہو جانا چاہیے تھا۔ مگر اس کنٹرول میں سال بہ سال توسیع ہوتی رہی اور دہلی یونیورسٹی اب بھی انٹرمیڈیٹ کی تعلیم کو کنٹرول کرتی ہے۔ ایسے کوئی آثار نظر نہیں آتے جن سے یہ ظاہر ہو کہ امداد اس یونیورسٹی انٹرمیڈیٹ کی تعلیم کے کنٹرول کو چھوڑنے کے بارے میں سوچ بھی رہی ہے۔ صوبجات متحدہ میں بھی جہاں یہ تجربہ انتہائی ایمانداری کے ساتھ کیا گیا تھا، راین سفارشات کے خلاف ہو گئیں اور اگرہ یونیورسٹی ایکٹ ۱۹۲۷ء نے انضمامی کالجوں میں انٹرمیڈیٹ کلاس لینے کی اجازت دیدی حالانکہ ایسی کلاسیں "دی بورڈ آف ہائی اسکول اینڈ میڈیٹ ایجوکیشن" نام کی ایک غیر یونیورسٹی جماعت کے تحت کی جا چکی تھیں۔ یہ مثالیں یہ دکھانے کے لیے کافی ہیں کہ ہندوستان میں تعلیمی رائے سید لکیشن کی تجویز کے کس طرح بالکل خلاف ہو گئی۔

صرف ڈھاکہ یونیورسٹی، اور صوبجات متحدہ، پنجاب اور بہار کے تین صوبوں نے تجویز کو



اپنایا اور اسے آزمانے کی ایک کوشش کی۔ ڈھاکہ یونیورسٹی اپنا کام پوسٹ انٹرمیڈیٹ منزل سے شروع کرتی ہے۔ صوبجات متحدہ نے ایک بورڈ آف ہائی اسکول اینڈ انٹرمیڈیٹ ایجوکیشن قائم کیا جس کے فرائض میں (۱) ہائی اسکول اور انٹرمیڈیٹ کے امتحانات لینا (۲) ہائی اسکول اور انٹرمیڈیٹ کی منزلوں کے لیے نصاب کا تعین کرنا (۳) ہائی اسکولوں اور انٹرمیڈیٹ کالجوں کو تسلیم کرنا۔ اور (۴) وقتاً فوقتاً تسلیم شدہ اداروں کا معائنہ کرنا وغیرہ شامل تھا۔ اس صوبے میں خاصی بڑی تعداد میں ... انٹرمیڈیٹ کالج قائم ہوئے۔ مگر ڈگری کورس کو دو سال سے تین سال کا کرنے کی سفارش بالکل قبول نہیں کی گئی۔ پنجاب نے طالب علموں کا لاہور میں اجتماع کم کرنے اور درواز علاقوں میں (جہاں اول درجے کے کالج کا قیام ممکن نہیں تھا) اعلیٰ تعلیم کی سہولتیں فراہم کرنے کی خاص غرض سے انٹرمیڈیٹ کالج کھولے۔ بہار نے تجربے کے طور پر چند کالج چلائے۔ ان کوششوں کو دیکھ کر یہ کہا جاسکتا ہے کہ تجربے پر کسی جگہ بھی پوری طرح عمل نہیں ہوا۔

”ان صوبوں میں جو تجربہ حاصل ہوا وہ قابل توجہ ہے۔ ۱۹۳۱-۳۲ء کی بہار رپورٹ کہتی ہے کہ یہ ادارے کامیاب ہونے والے نہیں ہیں کیوں کہ اچھے طالب علم اگر ان کے لیے ممکن ہوا تو ہمیشہ پہلے سال ہی سے اول درجے کے کالجوں میں داخلہ لیں گے۔ لہ

اور ۱۹۳۶-۳۷ء کی رپورٹ بیان کرتی ہے کہ  
”آخری پنج سالہ جائزے نے جو صورت حال بیان کی تھی وہ بدلی نہیں ہے یعنی یہ کہ ادارے کبھی بھی کامیاب نہیں ہو سکتے“ لہ

۱۹۳۶-۳۷ء کی پنجاب کی رپورٹ کہتی ہے کہ  
”انٹرمیڈیٹ کالجوں کی مقبولیت میں کمی ہو گئی ہے اور یہ چار سالہ اداروں کی حیثیت سے کچھ بہت کامیاب نہیں رہے ہیں۔ حکومت ان اداروں پر ہر سال رقمیں خرچ نہیں کر سکتی جو اپنے وجود کا کوئی جواز نہ پیش کر سکیں اور خاص طور پر اس صورت میں کہ زیادہ بہتر اور فوری کاموں کے لیے سرمایہ کی شدید ضرورت ہے“ لہ

صرف صوبجات متحدہ کی رپورٹ امید افزا ہے اس کا کہنا ہے کہ

”اعلیٰ تعلیم سے فائدہ اٹھانے کے لیے انٹرمیڈیٹ کالجوں سے نکلے ہوئے طالب علموں کی بنیادیں ان انٹرمیڈیٹ کلاسوں میں پڑھے ہوئے طالب علموں سے بہتر ہوتی ہیں جو کسی ڈگری کالج سے منسلک ہیں۔“

بارٹوگ کمیشن نے اس سوال پر غور ضرور کیا مگر اس نے کوئی قطعی سفارش نہیں کی۔ انٹرویو ورٹی بورڈ نے بھی اس پر غور کیا اور جس نتیجے پر پہنچا وہ سفارش کے خلاف تھا۔ بعد کو نٹزل ایڈوائزری بورڈ آف ایجوکیشن نے اس پر غور کیا اور مصالحت کی ایک صورت نکالی اور یہ تجویز کیا کہ جو نیر انٹرمیڈیٹ کلاس کو اسکول کا ایک حصہ ہونا چاہیے اور سینئر انٹرمیڈیٹ کلاس کو ڈگری کورس کا ایک جزو بنا دینا چاہیے تجویز آزمائش کے قابل تھی اور خاص طور پر اس لیے کہ یہ اس مبہم مروجہ نظام کو بدل دیتی جس میں انٹرمیڈیٹ کلاسیں کبھی تو ایک ایسے ادارے سے منسلک ہوتی تھیں جو حقیقتاً اسکول ہوتا تھا کبھی ڈگری کالج کا جزو ہوتی تھیں اور کبھی ان کی حیثیت دو سال کا کورس پڑھانے والے علیحدہ ادارے کی ہوتی تھی۔ مگر اس تجویز کو زیر تبصرہ عہد میں کبھی بھی اپنایا نہیں گیا۔

۹۔ یونیورسٹی کی تعلیم کے بارے بارٹوگ کمیٹی کی رائے :- ان ترقیوں کا عام طور پر اعتراف کرتے ہوئے ہارٹوگ کمیٹی نے ان متعدد خرابیوں کی طرف اشارہ کیا جو یونیورسٹی تعلیم کی تنظیم میں پیدا ہو گئی تھیں، مثلاً اس نے کہا کہ یونیورسٹیاں نہ تو اوصاف کے اعتبار سے سماجی لیڈر پیدا کر رہی تھیں اور نہ ہی تعداد کے لحاظ سے، اندھا دھند داخلوں کے علاوہ ثانوی اسکولوں میں کام اچھا نہ ہونے اور بورڈ اور یونیورسٹیوں کے درمیان مقابلے کی وجہ سے معیار تعلیم میں نمایاں انحطاط آ گیا تھا۔ آنرز کورسز کی تنظیم اچھی طرح نہیں کی گئی تھی۔ کتب خانوں میں اساتذہ کی ضرورت تھی۔ طالب علموں کی اجتماعی زندگی اصلاح چاہتی تھی۔ یونیورسٹی گریجویٹس میں بے روزگاری . . . . . بڑھ رہی تھی اور یونیورسٹی کا توسیع کا کام ابھی ابتدائی منزلوں میں تھا۔ اس لئے کمیٹی نے شدت کے ساتھ محسوس کیا کہ . . . . . خود یونیورسٹی کی تعلیم کے واسطے

۱۔ گورنمنٹ ریزولوشن۔ صفحہ ۲

۲۔ رپورٹ ۱۹۳۶-۳۷۔ صفحہ ۳۰

۳۔ پنج سالہ جائزہ ۱۹۳۲-۳۳۔ صفحہ ۲۲

اور اس سے بھی زیادہ ان ادنیٰ تعلیمی اداروں کے لیے جو یونیورسٹی کے لیے طالب علم تیار کرتی ہیں اب وقت آ گیا ہے کہ ساری کوششیں یونیورسٹی کو اس کے اصل کام کو بہتر کرنے پر صرف کرنی چاہئیں یعنی لائق طالب علموں کو اعلیٰ تعلیم دینے کے کام تک محدود رکھے وہ کیونہی کی زندگی کا ایک مفید اور کم مایوس کن ادارہ بن سکتی ہے۔

(۱۰) ثانوی تعلیم (۱۹۲۱-۳۷) :- ثانوی تعلیم کی تصویر یونیورسٹی کی تصویر جیسی دکھائی نہیں ہے یہ صحیح ہے کہ اسکولوں اور طالب علموں کی تعداد میں بہت اضافہ ہوا، کالجوں سے زیادہ اضافہ ہوا مگر نظام کے بنیادی عیوب (سوائے ذریعہ تعلیم اور کسی حد تک استادوں کے مسائل کے) ۱۹۳۷ء تک بھی بدستور رہے۔

(الف) توسیع :- اس عہد میں ثانوی تعلیم کی توسیع کا اندازہ ۱۹۲۱-۲۲ء اور ۱۹۳۶-۳۷ء کے مندرجہ ذیل اعداد و شمار سے ہو جائے گا۔

۱۹۲۱-۲۲	۱۹۳۶-۳۷	
۷۵۳۰	۱۳۰۵۶	تسلیم شدہ ثانوی اسکولوں کی تعداد
۱۱۰۶۸۰۳	۲۲۸۷۸۷۲	تسلیم شدہ ثانوی اسکولوں میں طالب علموں کی تعداد

(نوٹ) اعداد و شمار صرف برطانوی ہند کے ہیں (بہ استثنائے برما)

یہ بات یاد رکھنی چاہیے کہ مندرجہ بالا اعداد و شمار اندازی موازنے کے ان تمام نقائص کے حامل ہیں جن کی طرف اشارہ چھٹے باب میں کیا گیا تھا اور اس لیے ان کے بارے میں یہ نہیں کہا جاسکتا کہ یہ ثانوی تعلیم کی وسعت کی بالکل ٹھیک تصویر پیش کرتے جیسی کہ ۱۹۲۱-۲۲ء یا ۱۹۳۶-۳۷ء میں تھی۔ بہر حال تقائص دونوں برسوں میں مشترک ہیں اس لیے موازنے کی خاطر ان کو نظر انداز کیا جاسکتا ہے۔ اعداد و شمار بلاشبہ اس زبردست توسیع کو ضرور ظاہر کرتے ہیں جو اس عہد میں ثانوی تعلیم میں ہوئی۔

اس تیز رفتار توسیع کے بہت سے اسباب تھے جن میں سے اہم، غوام کی بیداری، نیم شہری، یاد یہی علاقوں میں ثانوی اسکولوں کا کھلنا اور آبادی کے کم ترقی یافتہ طبقوں میں اعلیٰ تعلیم کی اشاعت کی خصوصی کوششیں تھیں، جیسا کہ بتایا جا چکا ہے اس عہد میں غوام میں ایک زبردست بیداری کی لہر اٹھی۔ اس بیداری نے اعلیٰ تعلیم کے حصول کی خواہش پیدا کر دی اور نتیجہ یہ ہوا کہ وہ طبقے بھی جنہوں نے ابھی تک کبھی بھی اعلیٰ تعلیم حاصل کرنے کی سنجیدہ خواہش کا اظہار نہیں کیا تھا اب بڑی تعداد میں اپنے بچوں کو ثانوی اسکولوں میں داخل کرانے لگے۔

دوسرے، اس عہد میں دور دراز قصبوں اور بڑے گاؤں میں پُر جوش افراد اور جماعتوں نے کافی بڑی تعداد میں نئے ثانوی مدرسے قائم کئے۔ وہ اسباب جن کی بنا پر یہ اسکول کھلے، متعدد ہیں۔ اکثر ان کے قیام کی وجہ والدین کی یہ خواہش ہوتی تھی کہ وہ اس کم عمری میں دور دراز قصبوں میں بھیجنے کی بجائے اپنے بچے کو ثانوی تعلیم اپنے ہی علاقے میں دلوائیں۔ بسا اوقات ان اسکولوں کو وہ سماجی کارکن بھی قائم کرتے تھے جو دیہی اور پس ماندہ علاقوں میں اعلیٰ تعلیم پھیلانا چاہتے تھے کبھی کبھی حالات کی ناخوشگوارگی کی بنا پر بھی اسکول قائم ہو جاتا تھا جیسے کسی پرانے اسکول میں کشمکش کی وجہ سے کام کرنے والوں میں نلیجہ کی خواہش۔ ایسی بھی مثالیں مل جاتی ہیں جن میں تعلیم یافتہ طبقے میں بڑھتی ہوئی بے روزگاری کی وجہ سے کچھ لوگوں نے جو کوئی دوسرا کام نہیں کر سکے اسکول قائم کر دیا۔ مگر موخر انداز صورت کی مثالیں بہت کم ہیں اس عہد کے ثانوی اسکولوں کی اکثریت پہلے دو اسباب کی بنا پر وجود میں آئی۔

چھوٹے قصبوں اور بڑے گاؤں میں نئے ثانوی اسکولوں کا کھلنا، دیہی علاقوں میں والدین کے لیے حقیقی نعمت ثابت ہوا۔ پہلے اگر وہ اپنے بچوں کو ثانوی تعلیم سے مستفید کرنا چاہتے تھے تو انہیں اپنے بچوں کو بڑے قصبوں اور شہروں میں بھیجنا پڑتا تھا یہ زیادہ مصارف کا معاملہ تھا اس کے علاوہ جیسا کہ بتایا جا چکا ہے کہ والدین اس کم عمری میں اپنے بچوں کو شہروں اور قصبوں میں اس خطرے کی بنا پر نہیں بھیجنا چاہتے تھے کہ وہاں شہری زندگی کی تمام نامناسب ترہیات بچوں کے سامنے ہوں گی۔ بہر حال جب ثانوی اسکول اہم شہری اور دیہی علاقوں میں قائم ہونے لگے تو گاؤں والوں نے اس موقع سے فوراً فائدہ اٹھانا شروع کیا اور اس لیے اس عہد میں داخلوں میں زبردست اضافہ دیہی علاقوں کے بچوں سے ہوا۔

آخر میں، یہ فردغ ایک حد تک ان زبردست کوششوں کی وجہ سے ہوا جو غورتوں اور آبادی کے کم ترقی یافتہ طبقوں میں اعلیٰ تعلیم کی اشاعت کے لئے اس عہد میں کی گئیں۔ ان کوششوں کو مندرجہ ذیل تین قسموں میں بانٹا جاسکتا ہے۔

- (i) حکومت کی کوششیں، جیسے مخصوص ادارے کا کھولنا، سرکاری اداروں میں جگہوں کا ریزولیشن، وظیفے اور دوسری امدادیں، سرکاری اسپتالوں پر ترجیحی بھرتی وغیرہ۔
- (ii) دارالاقاموں کو چلانے اور وظیفے دینے کے لیے سرمائے کی فراہمی کے لیے خود فرقوں اور محلوں کی کوششیں۔

(iii) رفاہ عام اور سماجی خدمات کی تنظیموں کی کوششیں۔

ضمناً یہ بات نوٹ کرنے کی ہے کہ زیادہ تر توسیع نجی تنظیموں کی وجہ سے ہوئی۔

اب ذریعہ تعلیم :- زیرِ تبصرہ عہد کی دوسری کامیابی ثانوی اسکولوں میں جدید ہندوستانی زبانوں کو ذریعہ تعلیم کی حیثیت سے استعمال کرنا تھا جہاں تک کاغذ پر احکامات کا تعلق ہے کہا جاسکتا ہے کہ ثانوی کی مندرجہ ذیل زبان واحد ذریعہ تعلیم کی حیثیت سے اختیار کی گئی مگر "عمل قول سے مختلف تھا" اور متعدد اسباب تھے جن کی بنا پر ذریعہ تعلیم کی حیثیت سے انگریزی کے استعمال کو پورے طور پر ترک نہیں کیا گیا تھا۔ ان میں سے کچھ اسباب نیچے لکھے جاتے ہیں :-

(i) یونیورسٹیوں میں ذریعہ تعلیم کی حیثیت سے انگریزی کا استعمال، ساتھ ہی یہ حقیقت کہ ثانوی تعلیم یونیورسٹی کورس کے ضمیمے کی حیثیت رکھتی تھی جب کہ اسے اپنی جگہ پر بذاتِ خود ایک مکمل اکائی ہونا چاہیے۔ اسی وجہ سے بہت سے اسکولوں کے نیچروں نے اپنے اسکولوں میں انگریزی ہی کو ذریعہ تعلیم کی حیثیت سے اختیار کیا۔

(ii) والدین اور طالب علم دونوں چاہتے تھے کہ انگریزی میں مہارت پیدا کریں کیوں کہ سرکاری مقابلوں کے امتحانوں میں ابھی انگریزی زبان ہی استعمال ہوتے تھے اور انگریزی زبان پر اچھی قدرت رکھنے والے شخص کے لیے امتحان میں کامیابی اور سرکاری ملازمت حاصل کرنے کے امکانات زیادہ ہوتے تھے۔

(iii) کئی زبانوں والے علاقوں میں مالی اعتبار سے یہ ممکن نہیں تھا کہ تمام زبانوں میں تعلیم دی جائے اس لیے اکثر انگریزی ہی کو ذریعہ تعلیم رکھا گیا۔

(iv) تجربے کی ابتداء میں "سائنسی اصطلاحات کی غیر موجودگی، مناسب درسی کتبوں اور لائق استادوں کی کمی جیسی دشواریوں سے کافی فائدہ اٹھایا گیا۔ حالانکہ ان دشواریوں کی عملی اہمیت ختم ہو گئی تھی مگر پھر بھی انھیں انگریزی کے استعمال کا جواز بنا کر پیش کیا گیا۔

(v) صوبجات متحدہ جیسے ہندی اردو علاقوں میں زبان کی مشکلات سے زیادہ رسم خط کی مشکلات اہم پائی گئی، مثال کے طور پر صوبجات متحدہ میں ڈیپارٹمنٹ کا ایک حکم تھا کہ تدریس میں استعمال ہونے والی ہندوستانی زبان ایسی ہونی چاہئے جو ہندی اور اردو بولنے والے دونوں طالب علم سمجھ سکیں۔ اس حکم پر عمل کرنے میں رسم خط کی دشواریاں سامنے آئیں اور تخت سیاہ کا کام دیوناگری اور اردو پاروں رسم خط میں کرنا پڑا۔ ایک ایسی زبان کا استعمال جسے ہندی اور اردو بولنے والے دونوں مشترک طور پر سمجھ سکیں بہر حال ایک اپنا عملی فائدہ رکھتا ہے اور ایک عام عقیدہ یہ پیدا ہو رہا ہے کہ اس سے ایک "ملی جلی زبان (جو) سنسکرت زدہ ہندی اور فارسی زدہ اردو سے بہتر زبان ہوگی" وجود میں آسکتی ہے۔ بلکہ اس کی اطلاع بھی ملی کہ "ایک نامعروف بولی سے جس کی شروع شروع میں ہیڈ ماسٹر شکایت کرتے تھے اب ایک خوبصورت اور زوردار زبان وجود میں آرہی ہے"۔

اس لئے یہ کہا جاسکتا ہے کہ ۱۹۳۷ء تک ثانوی منزل میں ذریعہ تعلیم کا سوال ایک مسئلے کی حیثیت سے ختم ہو چکا تھا۔ یہ صحیح ہے کہ مکمل فتح کی راہ میں کچھ دشواریاں ابھی موجود تھیں مگر یہ بات سمجھ میں آ چکی تھی کہ یہ دشواریاں ناقابل حل نہیں ہیں سب سے زیادہ دشوار رکاوٹ یونیورسٹی میں ذریعہ تعلیم کی حیثیت سے انگریزی کا استعمال تھا۔ چنانچہ اب ماہرین تعلیم کی توجہ یونیورسٹی میں ذریعہ تعلیم، ہندوستان کے لیے ایک قومی زبان کی نشوونما اور یکساں سائنسی اصطلاحات کی تدوین جیسے مسائل کی طرف ہو رہی ہے۔

(ج) ثانوی اسکولوں میں استادوں کے مسائل :- ثانوی اسکولوں کے استادوں کی تربیت کے حق میں جس تحریک کا آغاز شروع زمانے میں ہوا تھا وہ زیر تبصرہ عہد میں کچھ زور و شور کے ساتھ پھیلی۔ ۱۹۳۶-۳۷ء میں سکندری (انگریزی) اسکولوں کے استادوں کے لیے پندرہ تربیتی ادارے موجود تھے۔ ان میں تعلیم حاصل کرنے والوں کی تعداد ۱۳۸۰ تھی جن میں ۱۲۷ عورتیں تھیں۔



اس عہد کا خاص پہلو بہر حال ثانوی اسکولوں کے استادوں کی تربیت میں اصلاح و اضافہ نہیں ہے بلکہ وہ توجہ ہے جو نجی اسکولوں میں جن کی تعداد اس وقت تک بہت بڑھ چکی تھی، پڑھانے والے استادوں کی تنخواہوں اور ان کی ملازمتوں کے شرائط کی طرف دی جانے لگی تھی۔ ثانوی اسکولوں کی مالی حالت نہایت ناقابل اطمینان ہونے کی وجہ سے ان استادوں کی تنخواہیں بہت کم تھیں۔ کام کی شرائط میں بھی اچھی نہیں تھیں۔ مستثنیات کو چھوڑ کر نہ تو ملازمت کی کوئی ضمانت تھی اور نہ ہی بڑھاپے کے لیے کوئی پنشن۔ استادوں کی ان دشواریوں نے جلدی ہی توجہ اپنی طرف مبذول کرانی اور یہ محسوس کیا گیا کہ ثانوی مدرسوں کے استادوں کی کارکردگی اس وقت تک بہتر نہیں ہو سکتی جب تک کہ انھیں معقول معاوضے اور ملازمت کی مناسب شرائط کا یقین نہ دلایا جائے، کچھ صوبوں کے اہم واقعات کا مندرجہ ذیل مختصر خلاصہ ان کوششوں کی نوعیت پر روشنی ڈالے گا جو غیر سرکاری ثانوی اسکولوں میں ملازمت کی شرائط اور معاوضوں کو بہتر کرنے کے سلسلے میں کی گئیں۔

(الف) صوبہ بھارت متحدہ :- ۱۹۲۲ء میں امدادی اسکولوں کے استادوں کے لیے پراویڈنٹ فنڈ کی ایک اسکیم شروع کی گئی اور نجی اسکولوں میں استادوں کی نوکری کے تحفظ کے لیے قاعدہ بنایا گیا جس کی رو سے ہر مستقل استاد (جو ۱۹۲۹ء کے بعد رکھا گیا ہو) اور اسکولوں کے منتظمین کے درمیان ایک مقررہ کاغذ پر معاہدہ لکھا جانا لازمی قرار دیا گیا۔

(ب) بہار اور اڑیسہ میں ۱۹۲۵-۲۶ء گرانٹ ان ایڈ کے قاعدوں پر نظر ثانی کر کے امدادی سکندری اسکولوں کے استادوں کی تنخواہ اور ترقی کے مزید امکانات پیدا کیے گئے۔ اس کے ساتھ ہی تمام امدادی سکندری اسکولوں کے لیے پراویڈنٹ فنڈ کے ایک نظام کی ابتدا کی گئی، اگلے پانچ برسوں (۱۹۲۷-۳۲ء) میں ہائی اسکول کے ان استادوں کے معاملے میں جو نوٹس کے بعد یا نوٹس کے بغیر الگ کر دیے گئے تھے تعلیمی انسپکٹروں سے اپیل کر کے ان کی نوکری کے تحفظ کی کوشش کی گئی۔

(ج) مدراس میں ۱۹۲۲-۲۷ء کے پانچ برسوں میں امدادی ثانوی مدرسوں کے استادوں کی تنخواہوں کو بہتر کرنے کے لیے ایک لاکھ روپے سالانہ کی رقم منظور

کی گئی اور ۱۹۳۲ء میں تمام تسلیم شدہ سکندری اسکولوں میں پرائیڈنٹ فنڈ کی تنظیم کا آغاز ہوا۔

(د) بنگال میں، امدادی سکندری اسکولوں میں کام کرنے والے اساتذہ کے معادلوں کو بہتر کرنے کے لیے ۱۹۲۵-۲۶ء میں تین لاکھ روپے سالانہ کی ایک خصوصی ریکرٹنگ گرانٹ اور ۱۹۲۲-۲۳ء کے پانچ برسوں کے اختتام پر سارے موبیل کے لیے عام پرائیڈنٹ فنڈ کی ایک اسکیم منظور کی گئی۔ ذاتی اسکولوں کو تسلیم کرنے سے انکار کر دیا گیا کیوں کہ ان میں ملازمت کی شرائط عام طور پر ناقابل اطمینان تھیں۔ یونیورسٹی کے مرتب کیے ہوئے اسکول کوڈ کی رو سے تمام باقی اسکولوں کے لیے ایک باقاعدہ بنائی ہوئی مینجنگ کمیٹی کا ہونا ضروری تھا۔ اس کوڈ نے ایک ثالث بورڈ بھی بنایا۔ جس سے اساتذہ مینجنگ کمیٹی کے فیصلوں کے خلاف اپیل کرنے کا حق رکھتے تھے۔

(۴) پنجاب میں ۱۹۲۲-۲۳ء کے پانچ برسوں میں تمام امدادی سکندری اسکولوں میں پرائیڈنٹ فنڈ کا قیام لازمی قرار دیا گیا۔

(۵) آسام میں، امدادی باقی اسکولوں میں کام کرنے والے اساتذوں کی تنخواہوں کو بہتر کرنے کے لیے ۲۰۰۰ روپوں کی ایک مخصوص گرانٹ دی گئی۔ اس گرانٹ میں اس وقت تک ۵۰۰۰ روپے سالانہ کا اضافہ بھی منظور ہوا جب تک کہ یہ ۲۵۰۰ نہ ہو جائے۔

(۶) بھارت میں حالانکہ کوئی کارروائی نہیں ہوئی مگر مسئلے پر غور و کجیبہ کیا گیا۔

(۷) ویکیشنل گورنمنٹ اسکولوں کی طرف سے اساتذوں کی طرف سے ہندول کرائی گئی۔

اساتذہ کی تنخواہوں میں بہتری کے لیے زیادہ تر اقدامات تیار ہو گئے۔ اس کے لیے اسباب تھے، اول ثانوی تعلیم کی توسیع کی وجہ سے اساتذہ کی تعداد میں اضافہ ہوا جو اس زمانہ کے ثانوی اسکولوں میں دی جانے والی تنخواہوں سے زیادہ تھا۔ اس کے علاوہ تھیں اور جو کوئی منہر سیکھ کر زیادہ بہتر طور پر نظر ڈال سکتے تھے۔ دوم دہائی غور میں بڑی تعداد میں ثانوی اسکول کھلے جن کی وجہ سے

اسکولوں کو دیہی ضرورتوں اور دیہی ماحول سے مطابقت دینے کا مسئلہ جو پہلے کبھی نہیں اٹھا تھا سامنے آیا اور سوم، لڑکیوں کے ثانوی اسکولوں کی تعداد میں اضافے کی وجہ سے ایسے مخصوص نصابوں کی تدوین کا مسئلہ پیدا ہوا، جو ان کی ضرورتوں کو پورا کر سکیں۔ افسوس ہے کہ اس مسئلے کا کوئی قابل اطمینان حل نہیں نکالا جاسکا۔ اسی لیے حکومت ہند نے ہز مجسٹی کی حکومت سے درخواست کی کہ وہ مسئلے پر غور کرنے اور اس کا حل تجویز کرنے کے لیے کچھ ماہرین کو ہندوستان بھیجے ووڈ اور ایٹن اسی سلسلے میں ہندوستان آئے اور انھوں نے ہندوستان میں ووکیشنل ایجوکیشن کی مناسب تنظیم کے بارے میں ایک اہم رپورٹ پیش کی۔

(۱۱) ثانوی تعلیم کے بارے میں ہارٹوگ کمیٹی کی رائے :- ہارٹوگ کمیٹی کا ثانوی تعلیم کا جائزہ یونیورسٹی تعلیم کے جائزے کی طرح وسیع اور تفصیلی نہیں ہے۔ کمیٹی نے اس سلسلے میں محض بڑے نقائص کی طرف اشارہ کیا ہے اور ان نقائص کو دور کرنے کے طریقے تجویز کیے ہیں۔

کمیٹی کی تحقیق یہ تھی کہ ثانوی تعلیم کے عسارے نصاب پر میٹرکولیشن کے امتحانات کا تسلط ہے زیادہ تر طالب علم یونیورسٹی تک کے لیے میٹرکولیشن کی تنگ راہ اختیار کرتے ہیں۔ اور میٹرکولیشن کے امتحان میں ناکام ہونے والوں کی تعداد بعض جگہوں پر بہت زیادہ ہے اس میں طالب علموں کا وقت کوشش اور زہد ضائع ہوتا ہے کمیٹی کی رائے میں اس کی اصل وجہیں (الف) ثانوی اسکولوں میں ایک درجے سے دوسرے درجے میں ترقی دینے میں نرمی، (ب) کسی ایسے معقول انتخابی نظام کی غیر موجودگی جو ہائی اسکولوں میں پڑھنے والے طالب علموں کی بہت بڑی تعداد کو کالج کی تعلیم کی راہ پر اتنا آگے بڑھنے سے روک دیتا۔ ثانوی نظام کی اور ایسی ہی دوسری خرابیوں کو دور کرنے کے لیے کمیٹی نے مندرجہ ذیل سفارشاتیں کیں۔

(الف) طالب علموں کو غیر فطری مشاغل کی طرف موڑنا :- میٹرکولیشن کے تسلط کو کم کرنے کے لیے کمیٹی نے سفارشات کی کہ :-

(i) دیہی دستانوں میں لگانے کے لیے زیادہ سے زیادہ لڑکوں کو ورنیکولر مڈل اسکول میں رکھ کر متنوع نصاب فراہم کیے جائیں۔

(ii) مڈل اسکول کے اختتام پر زیادہ لڑکوں کو صنعتی اور تجارتی پیشوں کی طرف موڑا جائے اور اس مقصد کے لیے مڈل اسکول میں ہی متبادل نصاب رکھے جائیں

جو انہیں بعد کو تکنیکی اور صنعتی اسکول کی مخصوص تعلیم کے لیے تیار کر سکیں۔  
 (ب) ثانوی مدارس کے استادوں کی تربیت اور شرائط ملازمت میں اصلاح:-  
 کمیٹی کی اس سے بھی زیادہ اہم سفارش تھی کہ سکندری اسکولوں کے استادوں کی ملازمت کی  
 شرائط کو بہتر کرنے کے لئے کچھ نہ کچھ ضرور کیا جانا چاہیے۔ ۱۹۰۲ء کے بعد سے سکندری اسکولوں  
 کے استادوں کی ٹریننگ میں جو اصلاحات ہوئیں کمیٹی نے ان کو پسندیدگی کی نظر سے دیکھا مگر ساتھ  
 یہ محسوس کیا کہ اس سلسلے میں ابھی اور کام کرنے کی ضرورت ہے اس نے کہا:-

بدنامی اسکولوں کی طرح یہاں بھی استاد اور تدریس دونوں کا عام معیار خاصی  
 حد تک معاوضے اور شرائط پر منحصر ہوتا ہے۔ جب تک ان کی موجودہ ناقابل اطمینان  
 حالت رہتی ہے اس پیشے کی طرف بہترین لوگ نہیں آسکتے اور اسی لیے عام طور  
 پر استاد اپنے کام کو دل سے بھی نہیں کرتے کسی صوبے میں بھی استاد کی تنخواہ  
 اس حیثیت کے مطابق نہیں ہے جس کا مطالبہ اس کا کام کرتا ہے۔ اور کچھ صوبوں  
 جیسے بنگال اور بہار میں تو استادوں کی تنخواہیں المناک حد تک کم ہیں۔ ملازمت  
 کی شرائط قابل اطمینان نہیں ہیں مگر پھر بھی اذھر کچھ برسوں میں بہتر ہوتی ہیں اور  
 براڈ ریٹ فنڈ اور پنشن کی اسکیمیں وسیع پیمانے پر شروع کی گئی ہیں لیکن سبھی  
 انتظام میں چلنے والے اسکولوں کی بہت بڑی اکثریت میں اور کچھ مقامی جماعتوں  
 کے چلائے ہوئے اسکولوں میں استادوں کی سب سے بڑی دشواری، ان کی  
 ملازمت کا غیر محفوظ ہونا ہے۔ عام طور پر کوئی کانٹریکٹ یا معاہدہ نہیں ہوتا اور  
 استادوں کو عام طور پر بہت کم مدت کے نوٹس پر رٹنگ کر دیا جاتا ہے۔ ہمارے  
 پاس اس بات کی شہادتیں ہیں کہ بعض اسکولوں کے استادوں کو نو ہینوں کے لیے  
 عارضی طور پر رکھنے کا طریقہ ہی اپنا لینے ہیں اور اسی طرح تعطیلات کی تنخواہ اور  
 سالانہ اضافے دینے اور تربیت یافتہ ماسٹرس استادوں کو رکھنے کی ضرورت ہے۔

آپ کو بچا لیتے ہیں۔ یہ تنخواہیں بھی عام طور پر باقاعدگی سے نہیں ملتی ہیں اور کبھی کبھی تو استادوں کی ان قلیل تنخواہوں میں سے بھی اسکول کے کاموں کے لیے رقم کاٹ لی جاتی ہے۔ ان چند برسوں میں جتنا کچھ کیا گیا ہے اس کے باوجود ثانوی تعلیم کی حالت قابل اطمینان بنانے کے لیے استادوں کی سٹرائٹ ملازمت کو بہتر کرنے کی ضرورت ہے۔

(۱۲) ابتدائی تعلیم :- دو عملی کے تحت، ہندوستان کی تعلیم کی تاریخ کا سب سے اہم واقعہ تعلیم عامہ کا تیز رفتا ر فروغ ہے۔ ہم نے آٹھویں باب میں دیکھا ہے کہ تعلیم عامہ کی سست رفتا ر ترقی، ہندوستان کے جدید تعلیمی نظام کی سب سے کمزور کڑی تھی۔ اور اس سلسلے میں حکومت کی پالیسی پر اکثر تنقید ہوتی رہتی تھی۔ ہندوستانی رائے عامہ نے تعلیم عامہ میں اور ناخواندگی کو ختم کرنے میں بڑی دلچسپی کا اظہار کیا تھا اور اسی لیے عام طور پر یہ توقع کی جاتی تھی کہ ہندوستانی ذریعہ نام، مفت اور لازمی ابتدائی تعلیم کے مسئلے کو حل کرنے میں اپنی ساری کوشش صرف کریں گے۔ حقیقت یہ ہے کہ انھوں نے یہ کوششیں کیں اور مندرجہ ذیل حقائق یہ دکھائیں گے کہ ناخواندگی کے خلاف اس جدوجہد کو عام طور پر کس طرح منظم کیا گیا تھا۔

(الف) پرائمری ایجوکیشن ایکٹس :- ۱۹۱۷ء سے ۱۹۲۷ء تک کے دس برسوں کا سب سے اہم واقعہ برطانوی ہند کے اکثر صوبوں میں لازمی تعلیم ایکٹس (کمپلری ایجوکیشن ایکٹس) کا منظور کیا جانا ہے۔ یہ نتیجہ ہے کہ ان میں سے بعض ایکٹ سنبھتہ تعلیم کی ہندوستانی وزیروں کے ہاتھوں میں منتقلی سے قبل ہی پاس کیے جا چکے تھے مگر چونکہ ان میں سے اکثر پرائمری درجہ زیر مقررہ عہدہ ہی تھے، لہذا اس لیے ان کا مطالعہ دو عملی کے تحت تعلیم کے منسروغ کے ساتھ کرنا ہی زیادہ مناسب معلوم ہوتا ہے۔

مندرجہ ذیل جدول متعلقہ صوبائی تعلیمی ایکٹس کی وہ تفصیلات پیش کرتا ہے جن کے ساتھ ساتھ اس کا تعلق رکھتا ہے۔

ہر ایکٹ کا الگ الگ تفصیلی مطالعہ اس کتاب کے دائرہ عمل سے باہر ہے مگر ان کی اہم خصوصیات پر مندرجہ ذیل باتیں دل چسپی سے خالی نہ ہوں گی۔

(۱) ان ایکٹس نے ابتدائی تعلیم کے اوپر کنٹرول اور اس کے انتظام کے بہت اختیار کو مقامی ارباب حل و عقد کے ہاتھوں میں منتقل کر دیا جیسے لوکل سلف گورنمنٹ کے اداروں کو

سال	صوبہ	ایکٹ کا نام	جزائر کیوں کے لیے یا لڑکوں کے لیے	شہری یا دیہی علاقوں کے لیے
۱۹۱۶	پنجاب	پرائمری ایجوکیشن ایکٹ	لڑکے	دونوں
"	صوبہ بھارت متحدہ	"	دونوں	میونسپل
"	بنگال	"	لڑکے، بعد کو ۱۹۳۲ء کی ایک ترمیم کے لیے لڑکیوں تک توسیع ہوئی۔	"
۱۹۱۹	بہار اور اڑیسہ	"	لڑکے	دونوں
۱۹۲۰	بھارتی	سی آف مینٹری پرائونٹیل ایجوکیشن ایکٹ	دونوں	صرف بھارتی شہر کے لیے
"	سٹرل پرائونٹرز	پرائونٹیل ایجوکیشن ایکٹ	"	دونوں
"	مدرا اس	ایلیمنٹری ایجوکیشن ایکٹ	"	"
۱۹۲۳	بھارتی	پرائونٹیل ایجوکیشن ایکٹ	"	بھارتی شہر کو چھوڑ کر دیہات کے لیے
۱۹۲۶	آسام	"	"	دونوں
"	صوبہ بھارت متحدہ	دسٹرکٹ بورڈس پی۔ ای۔ ایکٹ	"	صرف دیہی علاقوں کے لیے
۱۹۳۰	بنگال	بنگال اڈورنٹ پی۔ ای۔ ایکٹ	"	"

جن کی یہ ذمہ داری تھی کہ وہ اپنے علاقوں میں ابتدائی تعلیم کا مناسب انتظام کریں۔

(ii) اپنے علاقوں کی ضرورتوں کا مطالعہ کرنا اور اپنے حلقہ اثر میں ابتدائی تعلیم کے علاج و توسیع کے لئے اسکیمیں تیار کرنا۔ تمام ایٹس نے مقامی ارباب حل و عقد کا فرائض قرار دیا۔

(iii) تمام ایٹس کی رو سے جبراً تعلیم شروع کرنے کے سلسلے میں پہلے کاغذی حالات میں حل و عقد کو دیا گیا ہے اور بعض ایٹس میں جیسے کہ جی میں تعلیم کو لازمی بنانے میں حکومت کا اختیار بعض مخصوص حالات میں حکومت کے پاس محفوظ رہا۔

(iv) تمام صوبوں میں مقامی ارباب حل و عقد کو یہ اختیار دیا گیا ہے کہ وہ اپنے علاقوں میں چاہے رضا کارانہ طور پر ابتدائی تعلیم کے اخراجات میں اپنے حصے کی ادائیگی کے لیے ایک کمیٹی ٹیکس وصول کر سکتے ہیں۔

(v) تمام صوبوں میں لازمی تعلیم شروع کرنے میں حکومت مقامی ارباب حل و عقد کی مالی



امداد کی ذمہ داری لیتی ہے۔

(۷۱) لازمی تعلیم کے لیے عمر کا تعین مختلف صوبوں میں مختلف ہے جن صوبوں میں تعلیم چار سال کی ہے وہاں عموماً یہ عمر چھ سال سے دس تک ہے سوائے پنجاب کے کہ جہاں سات سے گیارہ سال کا اصول بھی ہے۔ دوسری طرف ان صوبوں میں جہاں تعلیم پانچ سال کی ہے یہ عمر عموماً چھ سال سے گیارہ سال تک ہے۔

(۷۱۱) ایکٹس میں اس بات کی بھی گنجائش ہے کہ جو والدین بچوں کو اسکول نہ بھیجیں ان پر مقدمہ چلایا جاسکے اور مدراس کے علاوہ تمام صوبوں کے ایکٹس ان علاقوں میں جہاں لازمی تعلیم کا اصول نافذ ہے لازمی تعلیم کے تحت آنے والی عمر کے بچوں کو ملازم رکھنے والے سزا کے مستوجب ہوتے ہیں۔

مذکورہ بالا تجزیے سے یہ بات ظاہر ہوگی کہ اکثر صوبوں میں نقطہ نظر یہ تھا کہ ابتدائی تعلیم کا موضوع مقامی انتظامیہ اور مقامی ذمہ داری کا ہے۔ یہ اسی نقطہ نظر کی پیروی تھی کہ صوبائی حکومتوں نے لوکل سلفٹ گورنمنٹ کے اداروں کے آئین کو لبرل بنایا، ان کو ٹیکس لگانے کے زیادہ اختیار دیے اور لازمی ابتدائی تعلیم کے شروع کرنے اور اسے نافذ کرنے کا ذمہ دار ٹھہرایا۔ لوکل سلفٹ گورنمنٹ کے ہاتھوں میں ابتدائی تعلیم کے اختیارات کی یہ منتقلی ایسے اداروں کی ترقی میں دیکھا قدم ہے اور زیر تبصرہ عہد کی سب سے اہم خصوصیت۔ پہلا قدم وہ تھا جو لارڈ رچرڈ نے اٹھایا تھا۔ (ب) ۱۹۲۲ء سے ۱۹۲۷ء کے درمیانی عہد کی کامیابیاں :- جیسا کہ بڑی آسانی سے تصور کیا جاسکتا ہے کہ ۱۹۲۲-۲۷ء کے پانچ برسوں میں ابتدائی تعلیم کی ترقی بڑی تیز رفتاری سے ہوئی۔ مندرجہ ذیل اعداد و شمار اس بات کی خود ہی وضاحت کرتے ہیں۔

### جدول نمبر عام نتائج

۱۹۲۶ - ۲۷	۱۹۲۱ - ۲۲	
۱۸۳۸۲۹	۱۵۵۰۱۷	۱- ابتدائی مدرسوں کی تعداد
۸۰۱۷۹۲۳	۶۱۰۹۷۵۲	۲- ابتدائی مدرسوں میں طالب علموں کی تعداد
۶۷۷۵۱۳۸۰۲ روپے	۴۹۳۶۹۰۸۰ روپے	۳- ابتدائی تعلیم پر خرچ (براہ راست)

جدول نمبر ۲  
ببرییہ تعلیم کے تحت آنے والے علاقے

صوبہ	میونسپلیٹیاں اور شہری علاقے	ڈسٹرک بورڈ اور دیہی علاقے
مدراں	۲۱	۳
بھٹی	۶	-
صوبجات متحدہ	۲۵	-
پنجاب	۵۷	۱۳۹۹
بہار اور اڑیسہ	۱	۳
سنٹرل پراونسز	۳	۶۶
دہلی	۱	-
میزان	۱۱۳	۱۵۷۱

(نوٹ) پنجاب کے دیہی علاقے وہ ہیں جہاں ذاتی اسکول تھے۔

ان نتائج پر تبصرہ کرتے ہوئے ہندوستان میں تعلیم کی ترقی کا ۱۹۲۲-۱۹۲۷ کا پیمانہ جائزہ کہتا ہے۔

اس زبردست توسیع کے اسباب کی تلاش میں کچھ بہت دور نہیں جانا پڑیگا۔ اقتصادی حالات بہتر ہوئے ہیں۔ صوبوں کے مالیے میں اضافہ ہوا ہے۔ بعد از جنگ دشواریاں بڑی حد تک ختم ہو چکی ہیں۔ عوامی دل چسپی کا رخ ابتدائی اور عام تعلیم کی طرف ہو گیا ہے۔ مختلف صوبوں میں ایلیمنٹری ایجوکیشن ایکٹس کے تحت اور ان کے علاوہ بھی، تعلیمی توسیع کے منصوبے پر عمل درآمد کیا گیا ہے، بڑی تعداد میں نئے اسکول کھولے گئے ہیں، غیر تسلیم شدہ اسکولوں کو تسلیم کیا گیا ہے، لازمی تعلیم والے علاقوں کی تعداد بڑھ گئی ہے۔

(ج) پارٹوگ کمیٹی کی رپورٹ: لیکن اگلے پانچ برسوں نے تعلیمی توسیع کے کام میں ست رفتاری آئی جس کے دو خاص اسباب تھے۔ پہلا سبب وہ اقتصادی سرحد بازاری تھی جس کا تذکرہ ہم پہلے کر چکے ہیں اس سرحد بازاری نے زیادہ تر اسکیموں کو ترک کرایا۔ اخراجات میں تخفیف کو بھی ناگزیر بنا دیا۔ ست رفتاری کا دوسرا سبب پارٹوگ کمیٹی کی یہ سفارش تھی کہ حکومت کو توسیع کے بجائے استحکام کی پالیسی اپنانی چاہیے۔ یہ وہ سفارش تھی جو ۱۹۲۷-۱۹۲۷ء کے درمیانی برسوں میں سرکاری نقطہ نظر پر حاوی رہی۔ مثلاً کمیٹی نے کہا ہے کہ ابتدائی تعلیم کی ترقی کی راہ میں مندرجہ ذیل مخصوص مشکلات تھیں:-

(i) مندرستان میں ابتدائی تعلیم بنیادی طور پر ایک دیہی مسئلہ ہے کیونکہ یہاں کی ۸ فیصد آبادی گاؤں میں رہتی ہے۔  
 (ii) اغلاس۔ ناخواندگی اور قدامت پسندی کی وجہ سے عام والدین کو تعلیم کی برکتوں کا اندازہ لگانے میں زیرک ہے۔ اسی بنا پر وہ اپنے بچوں کو اسکول بھیجے یا اسکول میں بہت دنوں تک رکھنے پر راضی نہیں ہوتی۔ اچھی تعلیم حاصل کرنے کے لیے جس مالی ایشیا کی ضرورت ہوتی ہے۔ یہ وہ بھی نہیں کر سکتے۔  
 (iii) کم گنجان آبادی کے ایسے علاقے جہاں ذرائع آمد و رفت کی کمی ہو جو جغرافیائی رکاوٹیں ہوں جیسے پہاڑی علاقے یا ڈیلٹا اور ناموافق اور ناسازگار آب و ہوا۔

(iv) وسیع و عریض پسماندہ علاقوں کی موجودگی۔  
 (v) مذکورہ اسباب کی بناء پر اور وباؤں اور موتی بیماریوں کی وجہ سے طلباء کی معنوی میں برتاؤ کی۔  
 (vi) ذات پات اور مذہب فرقی اور زبان کے اختلافات کی پیدا کی ہوئی دشواریاں۔  
 اس کے بعد کمیٹی نے ابتدائی اسکولوں اور ان میں پڑھنے والے طالب علموں کی تعداد میں زبردست اضافے کی طرف توجہ مبذول کی اور اس نتیجے پر پہنچی کہ صورت حال اتنی خوشگوار نہیں ہے جتنی کہ اعداد و شمار سے ظاہر ہوتی ہے۔ کمیٹی نے دیکھا کہ اس نظام سے اچھی خاصی تفسیع ہوتی تھی اور یہ تعداد کے اضافے کو گنٹانے کا کام کرتا تھا۔ کمیٹی کی رائے میں اس نقصان کے خاص اسباب تھے (الف) تفسیع اور جمود (ب) ناخواندگی کی طرف مراجعت (ج) بالغوں کی تعلیم کے لئے منظم کوششوں کی غیر موجودگی (د) موجودہ اسکولوں میں ناکافی سہولتیں ان کی ناقابل اطمینان تقسیم اور ان سے پورا پورا فائدہ نہ اٹھانا، متعدد نامکمل اسکولوں کی موجودگی، بہت سے ابتدائی اسکولوں کا عارضی کردار، نامناسب نصاب، غیر موثر تدریس اور معائنہ کرنے والے عملے کی کمی۔ چنانچہ کمیٹی نے تیز رفتار توسیع کی پالیسی کی صاف لفظوں میں برائی کی اور استحکام اور اصلاح پر توجہ مرکوز کرنے کی سفارش کی۔ اس کی خاص خاص سفارشات کو مختصریوں میں بیان کیا جاتا ہے۔  
 (i) اشاعت و توسیع کی پالیسی کی جگہ استحکام کی پالیسی اپنائی جانی چاہئے۔  
 (ii) ابتدائی نصاب کی کم از کم مدت چار سال ہونا چاہئے۔

(iii) ابتدائی کے استادوں کی عام تعلیم کا معیار بلند کرنا چاہیے۔ تربیتی کورس کی مدت طویل ہونا چاہیے۔ ابتدائی کے استادوں کے تربیتی اداروں میں اسٹاف کافی ہونا چاہیے اور انھیں زیادہ کارگزار اور مستعد بنایا جانا چاہیے۔ ابتدائی کے اساتذہ کے لئے کانفرنسیں اور ریفرنسیں کورس ہوتے رہنے چاہئیں ان استادوں کی تنخواہیں اور شرائط ملازمت ایسی ہونی چاہئے جو اس پیشے کو اس قابل بنادیں کہ اچھے اور لائق لوگ اس کی طرف متوجہ ہوں اور اسی میں کام کرتے رہیں۔

(iv) ابتدائی اسکولوں کے نصاب کو زیادہ کشادہ بنایا جانا چاہیے۔

(v) اسکولوں کے ارتکات اور تعطیلات کو موسم اور مقامی ضرورتوں کے مطابق ہونا چاہیے۔

(vi) ابتدائی اسکولوں کی پہلی جماعت پر سب سے زیادہ توجہ دی جانی چاہئے اور وہاں پڑھنے

پیمانے پر ہونے والی تفریح اور جمہور کو کم کرنے کی پر عزم کوششیں ہونی چاہئیں۔

(vii) دیہی ترقی کے کام شروع کرنے چاہئیں اور اس کو مرکزی اسکول کو دینا چاہیے۔

(viii) ابتدائی تعلیم میں اختیارات، مقامی جماعتوں کے ہاتھوں میں زیادہ رہیں لیکن

ابتدائی تعلیم ایک قومی اہمیت والا موضوع ہے، اس لئے حکومت کا یہ فرض ہے کہ وہ اسکولوں کے ضروری اختیارات کو خود اپنے پاس رکھے اور ایڈمنسٹریشن کو مستعد اور بہتر بنائے۔

(ix) معائنہ کرنے والے سرکاری عملے میں خاصا اہتمام ہونا چاہیے۔

(x) لازمی تعلیم شروع کرنے میں جلد بازی نہیں کرنی چاہیے بلکہ اس کے لیے زمین تیار

کرنے پر زیادہ توجہ دی جانی چاہیے۔

ہارٹوگ کمیٹی کی رپورٹ پر تنقید:- سرکاری نقطہ نظر:- سرکاری حلقوں میں

اس رپورٹ کا بڑی گرم جوشی سے استقبال ہوا اور زیر تبصرہ سارے عہد میں یہ سرکاری افکار

حاوی رہی۔ اس عہد کے صوبائی ڈائریکٹر آف پبلک انسٹرکشن کی رپورٹوں کے مطابق انہوں نے

کی ایک عام کیسائیت نظر آتی ہے۔ تفریح اور جمہور کی موجودگی، مقامی جماعتوں کے ہاتھوں میں اختیار

کی بہت زیادہ منتقلی، معائنہ کرنے والے اسٹاف کی کمی جیسے عموماً برابر زور دیا گیا۔ سرکاری

نقطہ نظر اب بھی زیادہ تر اسی استحکام کی پالیسی کے حق میں تھا جو ۱۹۱۳ء کے گورنمنٹ ریزولوشن

نے طے کی تھی، پر جوش رائے عامہ کا لحاظ کرتے ہوئے اس نے عارضی طور پر توسیع کی پالیسی کو قبول

کر لیا تھا جو ۱۹۲۲-۲۳ء کے پانچ برسوں میں جاری رہی، ہارٹوگ کمیٹی کی رپورٹ بہر حال سرکاری

نقطہ نظر کی حیثیت سے آئی تھی۔ کیونکہ اس نے یہ دکھانے کی کوشش کی تھی کہ توسیع کی

پالیسی غیر موثر اور نقصان دہ ثابت ہو چکی ہے اور ہندوستانی حالات کے لیے صرف دستی کام کی پالیسی مناسب تھی۔

اس عہد کی صوبائی پالیسیوں کا ایک مختصر جائزہ دل چسپی سے خالی نہ ہو گا۔ مثال کے طور پر مختلف اطراف سے۔۔۔ ابتدائی اسکولوں کی انتہائی تیز رفتار اور غیر ذمہ دارانہ اضافے کے خلاف ایک احتجاج ہوا۔ سنٹرل پروفنسرز کی ۱۹۲۷-۲۲ء کی رپورٹ اس خیال سے تسکین حاصل کرتی ہے۔ کہ کم کار گزار اور غیر مستعد اسکول میدان سے ہٹا دیے گئے ہیں۔۔۔ نسبتاً کم طلب علم والے اسکول بند کر دیے گئے ہیں۔۔۔ بہار اور اڑیسہ کی ۱۹۲۷-۳۲ء کی رپورٹ بیان کرتی ہے کہ ان پانچ برسوں کے شروع میں بہت سے بورڈوں اور متعدد افراد نے مصلحت سے زیادہ تیز رفتاری کے ساتھ اسکول قائم کیے تھے اور ساتھ ہی رپورٹ اس بات کا اضافہ کرتی ہے کہ تخفیف (چھستی) کے اثرات سود مند تھے کیوں کہ اس کی وجہ سے غیر امدادی اسکول ختم ہو گئے۔ بمبئی میں ابتدائی اسکولوں کی تعداد میں پانچ برسوں (۱۹۲۷-۳۲ء) کے اندر صرف ۷۹۷ اسکولوں کا معمولی اضافہ ہوا۔ یہ ایک ایسا واقعہ تھا جس پر حکومت ہند کے تعلیم کے کٹھن نے یہ محسوس کیا اور کہا کہ یہ بات مشکوک نظر آتی ہے کہ اتنی سقیم مالیات کے ساتھ یہ صوبہ اپنے ابتدائی اسکولوں کی تعداد میں اتنی تیزی کے ساتھ اضافہ کر سکتا ہے اور خاص طور پر اس وقت جب کہ تعلیم کے دوسرے پہلوؤں کو پہلی توجہ دینے کی ضرورت تھی۔ ۱۹۲۷ء میں ابتدائی اسکولوں کی تعداد ۲۶۳۸۹ تھی جو ۱۹۳۷ء میں گھٹ کر ۲۵۳۳۱ رہ گئی اور ڈاؤن کرنے اس خیال کا اظہار کیا کہ توسیع کی جو پالیسی ۱۹۲۰ء اور ۱۹۳۰ء کے درمیان اپنے شباب پر تھی اس نے بڑی تعداد میں ایسے غیر اقتصادی، غیر ضروری اور گھٹیا اسکولوں کے قیام کو برواشت کیا جو بالکل بیکار ثابت ہوئے تو توسیع کی اس پالیسی کے رد عمل کے طور پر آج کل کو اسٹیٹ میں ایک محدود کرنے اور ناکارہ اداروں کو بند کر کے رکھنا ہے اور جو ایک حد تک ابتدائی مدرسوں کی تعداد کی تخفیف کی ذمہ دار ہے۔ ہمیں اور زیادہ شائیں دینے کی ضرورت نہیں۔ مذکورہ مثالیں یہ بات ظاہر کر رہی ہیں کہ بارٹوگ کمیٹی کی رپورٹ اس عہد میں سرکاری نقطہ نظر پر مبنی رہی۔

۱۹۲۷-۳۲	۲۶۳۸۹
۱۹۲۸-۲۹	۲۵۳۳۱
۱۹۲۹-۳۰	۲۵۳۳۱
۱۹۳۰-۳۱	۲۵۳۳۱
۱۹۳۱-۳۲	۲۵۳۳۱
۱۹۳۲-۳۳	۲۵۳۳۱
۱۹۳۳-۳۴	۲۵۳۳۱
۱۹۳۴-۳۵	۲۵۳۳۱
۱۹۳۵-۳۶	۲۵۳۳۱
۱۹۳۶-۳۷	۲۵۳۳۱
۱۹۳۷-۳۸	۲۵۳۳۱
۱۹۳۸-۳۹	۲۵۳۳۱
۱۹۳۹-۴۰	۲۵۳۳۱
۱۹۴۰-۴۱	۲۵۳۳۱
۱۹۴۱-۴۲	۲۵۳۳۱
۱۹۴۲-۴۳	۲۵۳۳۱
۱۹۴۳-۴۴	۲۵۳۳۱
۱۹۴۴-۴۵	۲۵۳۳۱
۱۹۴۵-۴۶	۲۵۳۳۱
۱۹۴۶-۴۷	۲۵۳۳۱
۱۹۴۷-۴۸	۲۵۳۳۱
۱۹۴۸-۴۹	۲۵۳۳۱
۱۹۴۹-۵۰	۲۵۳۳۱
۱۹۵۰-۵۱	۲۵۳۳۱
۱۹۵۱-۵۲	۲۵۳۳۱
۱۹۵۲-۵۳	۲۵۳۳۱
۱۹۵۳-۵۴	۲۵۳۳۱
۱۹۵۴-۵۵	۲۵۳۳۱
۱۹۵۵-۵۶	۲۵۳۳۱
۱۹۵۶-۵۷	۲۵۳۳۱
۱۹۵۷-۵۸	۲۵۳۳۱
۱۹۵۸-۵۹	۲۵۳۳۱
۱۹۵۹-۶۰	۲۵۳۳۱
۱۹۶۰-۶۱	۲۵۳۳۱
۱۹۶۱-۶۲	۲۵۳۳۱
۱۹۶۲-۶۳	۲۵۳۳۱
۱۹۶۳-۶۴	۲۵۳۳۱
۱۹۶۴-۶۵	۲۵۳۳۱
۱۹۶۵-۶۶	۲۵۳۳۱
۱۹۶۶-۶۷	۲۵۳۳۱
۱۹۶۷-۶۸	۲۵۳۳۱
۱۹۶۸-۶۹	۲۵۳۳۱
۱۹۶۹-۷۰	۲۵۳۳۱
۱۹۷۰-۷۱	۲۵۳۳۱
۱۹۷۱-۷۲	۲۵۳۳۱
۱۹۷۲-۷۳	۲۵۳۳۱
۱۹۷۳-۷۴	۲۵۳۳۱
۱۹۷۴-۷۵	۲۵۳۳۱
۱۹۷۵-۷۶	۲۵۳۳۱
۱۹۷۶-۷۷	۲۵۳۳۱
۱۹۷۷-۷۸	۲۵۳۳۱
۱۹۷۸-۷۹	۲۵۳۳۱
۱۹۷۹-۸۰	۲۵۳۳۱
۱۹۸۰-۸۱	۲۵۳۳۱
۱۹۸۱-۸۲	۲۵۳۳۱
۱۹۸۲-۸۳	۲۵۳۳۱
۱۹۸۳-۸۴	۲۵۳۳۱
۱۹۸۴-۸۵	۲۵۳۳۱
۱۹۸۵-۸۶	۲۵۳۳۱
۱۹۸۶-۸۷	۲۵۳۳۱
۱۹۸۷-۸۸	۲۵۳۳۱
۱۹۸۸-۸۹	۲۵۳۳۱
۱۹۸۹-۹۰	۲۵۳۳۱
۱۹۹۰-۹۱	۲۵۳۳۱
۱۹۹۱-۹۲	۲۵۳۳۱
۱۹۹۲-۹۳	۲۵۳۳۱
۱۹۹۳-۹۴	۲۵۳۳۱
۱۹۹۴-۹۵	۲۵۳۳۱
۱۹۹۵-۹۶	۲۵۳۳۱
۱۹۹۶-۹۷	۲۵۳۳۱
۱۹۹۷-۹۸	۲۵۳۳۱
۱۹۹۸-۹۹	۲۵۳۳۱
۱۹۹۹-۲۰۰۰	۲۵۳۳۱

ہارلوگ کمیٹی رپورٹ پر تنقید :- غیر سرکاری نقطہ نظر :- دوسری طرف غیر سرکاری نقطہ نظر نے عام طور پر سرزمین ہری بلکہ مخالفانہ رویے سے رپورٹ کا استقبال کیا، اس تنقید کے اہم نکات مختصراً یہ ہیں :-

(i) غیر سرکاری نقطہ نظر عام طور پر توسیع اور تیز رفتار توسیع کی موافقت کرتا تھا۔ اس بات کی طرف توجہ دلائی گئی کہ ہندوستان میں خواندگی عامہ کی رفتار بہت سست تھی جو ۱۸۸۱ء میں ۳۵ فی صدی تھی وہ ۱۹۳۱ء میں بڑھ کر صرف ۸۱ فی صدی ہوئی۔ یعنی ہر دس برس میں ایک فی صدی سے بھی کم اضافہ ہوا اس اضافہ نے آبادی کے اضافے کا ساتھ بھی نہیں دیا جو ایک فی صدی سالانہ بڑھتی رہی تھی، اسی طرح خواندہ لوگوں کی تعداد میں ہونے والے اضافے کے مقابلے میں کہیں زیادہ اضافہ ناخواندہ لوگوں کی تعداد میں ہوا ہے "تعلیم میں توجہ ہونا چاہیے نہ کہ تقاطر" اور یہ کہ جب تک ناخواندگی کو ختم کرنے کا کوئی قطعی منصوبہ نہیں بنے گا اور اس پر عمل نہیں ہوگا ہندوستان میں تعلیم عامہ کا مسئلہ حل نہیں ہوگا۔

(ii) غیر سرکاری نقطہ نظر کمیٹی کی اس رائے سے بھی متفق نہیں تھا کہ نعلدان کے مقابلے میں معیار کو افضلیت حاصل ہونی چاہئے۔ ثانوی اور یونیورسٹی تعلیم میں اس پالیسی کا جو بھی فائدہ ہو مگر ہندوستان جیسے ملک میں جہاں کی ۹۲ فی صدی آبادی آج بھی ان پڑھ ہے۔ حکومت کی پالیسی کا سب سے پہلا مقصد ملک سے ناخواندگی کو یکسر ختم کرنے کا ہونا چاہیے اور تعلیم کے معیار کا مسئلہ، ناخواندگی کے مکمل خاتمے کے بعد آنا چاہیے۔

(iii) کمیٹی کے اخذ کیے ہوئے دوسرے متعدد نتائج سے بھی شدید اختلاف کا اظہار کیا گیا مثلاً یہ کہا گیا کہ کمیٹی نے تصنیع کو بھی مبالغہ آمیز طور پر بیان کیا ہے۔ اس کا اندازہ لگانے کے لیے کمیٹی نے جو طریقہ اختیار کیا وہ بھی اعداد و شمار کے لحاظ سے صحیح نہیں ہے، کمیٹی کا نکالا ہوا یہ نتیجہ کہ خواندگی حاصل کرنے کے بعد طالب علموں کی بہت بڑی تعداد بعد میں پھر ناخواندگی کی طرف لوٹ جاتی ہے منطقی طور پر غلط ہے۔

یہ تنقیدیں ان میں سے صرف چند ہیں جو اس زمانے میں کی گئی ہیں مگر ان سے یہ ضرور ظاہر ہو جاتا ہے کہ اس عہد میں سرکاری اور غیر سرکاری نقطہ نظر کے درمیان خلیج کافی وسیع ہو گئی تھی۔ اس لیے ۱۹۳۴ء میں ہندوستان دراصل دورا ہے پر کھڑا تھا۔ اسے ان دونوں خیالوں میں خیالوں میں سے ایک کا انتخاب کرنا تھا یا تو تیز رفتار توسیع کی پالیسی کو اپنانا تھا یا پھر توسیع کے منصوبوں میں لازمی



طور پر تخفیف کر کے معیار کو بہتر کرنے کی شعوری کوشش کرتا تھی۔

(د) ۱۹۲۷ء اور ۱۹۳۷ء کے درمیانی زمانے کی کامیابیاں :- ہارٹوگ کمیٹی کی

رہنمائی اور عالمی سرکار کی مالی و شہادتیوں کا اجتماعی اثر یہ ہوا کہ ۱۹۲۷ء اور ۱۹۳۷ء کے درمیانی زمانے میں ابتدائی تعلیم نے نسبتاً کم ترقی کی۔ مندرجہ ذیل اعداد و شمار کا موازنہ کیجئے۔

۱۹۳۶ - ۳۷	۱۹۳۱ - ۳۲	۱۹۲۶ - ۲۷	۱۹۲۱ - ۲۲	
۱۹۲۲۲۲	۱۹۶۷۰۸	۱۸۳۹۲۹	۱۵۵۰۱۷	تسلیم شدہ
۱۰۲۲۲۲۸۸	۹۱۶۲۲۵۰	۸۰۱۷۹۲۳	۶۱۰۹۷۵۲	ابتدائی برسوں
روپے	روپے	روپے	روپے	کی
۸۱۳۳۸۰۱۵	۷۸۷۵۲۳۶	۶۷۵۱۳۹۰۲	۳۹۳۶۹۰۹۰	تعداد

ان سے یہ بات ظاہر ہو جاتی ہے کہ ۱۹۲۷ء اور ۱۹۳۷ء کے درمیانی دس برسوں میں تخفیف کرنے والوں کی تعداد ۱۹۲۲-۲۳ء کے پانچ برسوں کے مقابلے میں بس یوں ہی ذرا سی زیادہ ہے۔ اسکولوں کی تعداد میں اضافہ صرف ۳۱۵ء کا ہے جبکہ اس سے پہلے والے پانچ برسوں میں یہ اضافہ ۱۳۰۸۱۳۸۸ کا تھا۔ اخراجات میں ہونے والا اضافہ محض ۱۳۸ لاکھ روپوں کا تھا۔ اس برائے نام اضافے میں بھی حکومت کی امداد غیر سرکاری ذریعوں سے ملنے والی امداد کے مقابلے میں نسبتاً کم ہے۔ اسی طرح ہم دیکھتے ہیں کہ تعلیم کو وسیع پیمانے پر لازمی کرنے یا سمجھنے کے ساتھ اسے نافذ کرنے کی کوئی سنجیدہ کوششیں بھی نہیں ہوئیں۔ ۱۹۳۶-۳۷ء میں لازمی تعلیم کے تحت آنے والے علاقوں کی کیفیت کو مختصر اندر درج ذیل طور پر پیش کیا جاسکتا ہے۔

صوبہ	شہری علاقہ	دیہی علاقہ	دیہی علاقوں میں لازمی تعلیم کے تحت آنے والے بچوں کی تعداد
دراس	۲۷	۷	۱۰۲
بھینتی	۲۹	۱	۱۳۳
بنگال	۱	-	-
صوبجات متحدہ	۳۶	۲۵	۱۲۲۲
پنجاب	۶۳	۲۹۸۱	۱۰۲۵۰
بہار	۱	۱	۱
سندھ	۲۷	۸	۵۰۸
سندھ	۱	۱	۶۱۳
اڑیسہ	۱	۱	۱۳
دہلی	۱	۹	۱۵
میزان	۱۸۷	۳۰۳۳	۱۳۰۷۲

صورت حال کے مندرجہ ذیل اہم پہلو قابل توجہ ہیں:

(i) دیہی علاقوں کے مقابلے میں شہری علاقوں میں ترقی نہیں زیادہ ہوتی ہے۔ ایسا درجہ کی بنا پر ہے۔ اول یہ کہ شہری علاقوں میں حالات، لازمی تعلیم کے لیے زیادہ موافق ہیں۔ دوم یہ کہ سرکار اور مقامی اختیاراتیروں شہری علاقوں میں اسکیمیں چلانے میں زیادہ شوق کا اظہار کرتی ہیں کیونکہ دیہی علاقوں میں لازمی تعلیم شروع کرنے کے مقابلے میں یہاں "زائد" اخراجات کم ہوتے ہیں۔

(ii) پنجاب کے علاوہ دیہی علاقوں میں لازمی تعلیم کی ترقی بہت سست رہی ہے۔ ہندوستان کے پانچ لاکھ گاؤں میں سے صرف تقریباً ۱۳۰۰۰۲ گاؤں لازمی تعلیم کے تحت لائے گئے۔ ان میں سے تقریباً ۱۰۳۵۰ صرف پنجاب میں تھے۔ لازمی تعلیم کا مسئلہ حقیقتاً دیہاتوں کا مسئلہ ہے اور اسے حل کرنے کے لیے مشکل ہی سے کوئی مناسب کوشش کی گئی ہے۔

(iii) تعلیم کو لازمی کرنے کی ضرورت لڑکوں سے زیادہ لڑکیوں کے لیے ہے مگر پھر بھی لڑکیوں سے زیادہ لڑکوں کو اس کے تحت لایا گیا ہے۔ بعض صوبوں میں، جیسے پنجاب میں لازمی تعلیم صرف لڑکوں کے لیے ہے۔ دوسرے صوبوں میں حالانکہ قانون کی رو سے لازمی تعلیم کا نفاذ لڑکیوں پر بھی ہوتا ہے مگر زیادہ تر اسکیمیں صرف لڑکوں سے متعلق ہیں۔

(iv) لازمی تعلیم کے فروغ کی رفتار بہت سست رہی ہے جو رفتار اس عہد میں نظر آتی ہے اس کے لحاظ سے تعلیم کو عام طور پر لازمی بنانے کے لیے تقریباً پانچ سو سال درکار ہوں گے مثال کے طور پر بمبئی میں ۱۹۲۳ء کے پرائمری ایجوکیشن ایکٹ کی رو سے دس برس کے اندر لازمی تعلیم کو عام کر دینے کا فیصلہ کیا گیا مگر ۱۹۳۷ء میں یعنی ایکٹ کی منظوری کے چودہ سال بعد بھی آبادی کا صرف تین فی صدی حصہ لازمی تعلیم کے تحت لایا جاسکا تھا۔ (بمبئی شہر میں اس ایکٹ کا اطلاق نہیں ہوتا ہے اس حساب میں شامل نہیں۔)

(v) ان چند علاقوں میں بھی جہاں لازمی تعلیم شروع کی گئی وہاں بھی اس کا نفاذ ان اطمینان نہیں تھا۔ بچوں کے داخلے بھی کافی نہیں تھے۔ عام طور پر اسکول جانے والی عمر کے بچوں کی کل آبادی کا ساٹھ سے اسی فی صدی حصہ اسکولوں میں داخل کیا جاسکا تھا۔ اور عوامی اسکولوں میں ان اسکولوں سے شاید ہی کچھ بہتر ہو جہاں لازمی تعلیم کا اصول نافذ نہیں تھا۔ لازمی تعلیم والے علاقوں میں تفسیح کی مقدار اتنی ہی تھی جتنی کہ ان علاقوں میں جہاں تعلیم لازمی نہیں تھی۔ مقامی حکام کو تاہم کرنے والے والدین کو مزادینے پر راضی نہیں ہونے تھے اور لازمی تعلیم ایکٹ کے تحت بہت ہی کم مقدمات قائم ہوئے مختصراً یہ کہا جاسکتا ہے کہ لازمی تعلیم کے اصول کو سختی کے ساتھ نافذ

نہیں دیا گیا اور اس کا وجود کم و بیش صرف کاغذ پر رہا۔

غرض کہ اس پورے عہد میں سرکاری کوششیں معیار کی اصلاح پر مرکوز رہیں۔ حالانکہ اس ست میں بھی کچھ بہت نمایاں کامیا بیاں نہیں ہوئیں۔ استادوں کی ٹریننگ میں کچھ ترقی ہوئی مگر تربیت یافتہ استادوں کی فی صدی تعداد جو ۱۹۲۷ء میں ۴۲ تھی، ۱۹۳۷ء میں بڑھ کر ۵۷ تک پہنچ گئی اس مفسد کے پیش نظر کہ اساتذہ تدریس کو دیہی زندگی اور ماحول سے ربط دے سکیں۔ تربیتی اداروں کے نصابوں میں بھی متعدد تبدیلیاں ہوئیں۔ بعض صوبوں میں تربیتی اداروں میں زیادہ مناسب "امیدواروں کو بھرتی کرنے کی کوشش بھی ہوئی۔

بس یہی ہیں اس دور کی کامیا بیاں۔ ان کے علاوہ شاید ہی کوئی کامیابی قابل ذکر ہو اس عہد کے اختتام پر بھی سرکاری رپورٹ میں بڑے پیمانے پر تشیع اور جمود کی موجودگی کا ذکر کرتی ہیں مگر ناخواندگی کی طرف مراجعت کو روکنے کی خاطر ماحول کو بدلنے کے لئے کتب خانے اور دارالمطالعہ قائم کرنے کی شاید ہی کوئی کوشش کی گئی ہو۔ معائنہ کرنے والے اسٹاف کا انتظام اس عہد کے آخر میں اور بھی ناکافی ہو گیا، کیوں کہ "تعلیم کی توسیع حسب ضرورت زائد انسپکٹروں کے تقرر سے کہیں زیادہ تیزی سے ہوئی" لے ایک اسٹادی اسکولوں کی اب بھی اکثریت تھی۔ بمبئی میں جہاں ابتدائی کے استادوں کی تنخواہوں کی شرح سب سے اونچی تھی کم ہو گئی، اور دوسرے صوبوں میں کوئی اصلاح نہیں ہوئی۔ ان تمام چیزوں کو پیش نظر رکھتے ہوئے یہ نتیجہ نکالا جاسکتا ہے کہ تعلیم میں کوئی قابل ذکر صوفی ترقی نہیں ہوئی اور جو تھوڑی بہت ہوئی اسے بھی تعداد کے نقصان کا بدل نہیں کیا جاسکتا۔

۱۳۔ ایجوکیشن ڈیپارٹمنٹ :- زیر تبصرہ عہد میں ایجوکیشن ڈیپارٹمنٹس کا کردار اور ان کی تنظیم بالکل بدل گئی۔ جیسا کہ پہلے بتایا جا چکا ہے کہ آئی۔ ای۔ ایس میں نئی بھرتی ۱۹۲۳ء میں بند ہو گئی، مگر مالی دشواریوں اور ۱۹۲۲ء میں شروع ہونے والی تخفیف کی وجہ سے اس کی جگہ لینے والی نئی صوبائی سرروس (درجہ اول) کے قیام میں اکثر صوبوں میں بہت وقت لگ گیا، یہ تاخیر کچھ اس وجہ سے بھی ہوئی کہ "آئی۔ ای۔ ایس نے مرنے میں بے حیائی کی حد تک زیادہ وقت لیا ہے کیوں کہ اس کے تمام

۱۔ پروگریس آف ایجوکیشن ان انڈیا۔ ۱۹۳۲-۳۷ء صفحہ ۴۴

۲۔ پنج سالہ جائزہ ۱۹۲۷-۳۲ء صفحہ ۴۷

عہدے دار اپنے عہدوں پر تمام حقوق و مراعات کے ساتھ بدستور کام کرتے رہے تھے، ۱۹۲۹ء میں ہارٹوگ کمیٹی نے دیکھا کہ انڈین ایجوکیشن سروس کے بتدریج خاتمے اور صوبائی سروسز کی تشکیل میں ناکامی ہندوستانی تعلیم کی تنظیم کے لئے تباہ کن ثابت ہوئی تھی۔ اس لیے اس نے سفارش کی کہ صوبائی سروسز کی تشکیل نو میں مزید تاخیر کی گنجائش نہیں ہے۔ کمیٹی کی اس سفارش نے تمام صوبائی حکومتوں کو فوراً سرگرم عمل کر دیا اور ۱۹۳۶-۳۷ء تک مدراس اور شمالی مغربی سرحد کے علاوہ تمام صوبوں میں ایک صوبائی سروس (درجہ اول) قائم ہو گئی۔

معائنہ کرنے والے عملے کی کمی اس عہد میں اکثر شکایت کا سبب بنی۔ ایک طرف تعلیمی اداروں خصوصاً نجی انتظام میں چلنے والے اداروں کی تعداد بہت تیزی سے بڑھ رہی تھی دوسری طرف مالی دشواری اور یہ خیال کہ معائنے اور رہنمائی کے لیے بالائی خرچ غیر ضروری تھا (معاینے کے انتظامات میں ضروری اضافے کو روک رہی تھی۔ اس کا نتیجہ اکثر تعلیمی ناکردگی کی شکل میں نکلا۔

مگر اس عہد کی سب سے اہم کشمکش ڈیپارٹمنٹ سے ابتدائی تعلیم کے تعلقات سے متعلق تھی۔ ۱۹۲۱ء سے قبل حالانکہ ابتدائی تعلیم کا موضوع کم از کم اصولی طور پر مقامی جماعتوں کو منتقل کیا جا چکا تھا، مگر ایجوکیشن ڈیپارٹمنٹس اس کے اوپر اچھا خاصہ کنٹرول رکھتے تھے۔ جیسا کہ اس باب کے شروع میں دکھایا گیا ہے۔ ۱۹۱۹ء اور ۱۹۳۰ء کے درمیان ہونے والے پرائمری

ایجوکیشن ایکٹمی نے کنٹرول کے بہت سے اختیارات مقامی جماعتوں کو سونپ دیے تھے اور نتیجہ یہ ہوا تھا کہ مقامی جماعتوں کے انتظام میں ڈیپارٹمنٹ کا دخل برائے نام رہ گیا تھا۔ ایسا لگتا تھا کہ ہندوستانی وزیروں نے جوں ہی تعلیم پر اختیارات حاصل کئے انھوں نے فوراً ہی ابتدائی تعلیم سے متعلق اہم اور وسیع ترین اختیارات کو مقامی جماعتوں کے حوالے کر کے خود کو اس کام سے الگ

کر لیا۔ اس اقدام کی دانشمندی اور اس کے نتائج اس عہد کے آغاز میں ایک تنازعہ کا موضوع بن گئے۔ ہارٹوگ کمیٹی نے اس مسئلہ پر تفصیلی غور کیا اور فیصلہ اس کے خلاف دیا۔ یہ ٹھیک ہے کہ کمیٹی نے مقامی جماعتوں کے ذریعے ابتدائی تعلیم کے ایڈمنسٹریشن کو اصولی طور پر غلط نہیں سمجھا تھا بلکہ یہ محسوس کیا تھا کہ ایسا ایڈمنسٹریشن اچھا ہوگا مگر اس کے ساتھ یہ بھی محسوس کیا کہ مقامی جماعتوں کو اختیارات

ذرا کچھ زیادہ منتقل کر دیے گئے ہیں، مزید یہ کہ اس نے مقامی جماعتوں کے ان طریقوں کا بغور جائزہ  
 تین سے انھوں نے ان نو یافت اختیارات کو استعمال کیا تھا اور اس نتیجے پر پہنچی تھی کہ بحیثیت  
 مجموعی ان اختیارات کو صحیح طریقوں پر استعمال نہیں لیا گیا۔ اس لیے مسئلے کے تمام حقائق کے پیش نظر  
 کمیٹی کی یہ رائے تھی کہ ڈیپارٹمنٹ کی حیثیت کو مضبوط بنانا اور کھپلے چند برسوں میں جو اختیارات  
 مقامی جماعتوں کو سونپے گئے ہیں ان میں سے کچھ کو ڈیپارٹمنٹ کے حوالے کرنا لازمی ہے۔ کمیٹی نے کہا۔

نہ ہم نے یہ تجویز کیا ہے اور نہ ہی یہ تجویز کر رہے ہیں کہ صوبوں میں وزیروں کی  
 ذمہ داریوں کو کم کر دینا چاہئے۔ اس کے برخلاف ہماری رائے ہے کہ یہ ذمہ داریاں  
 مقامی جماعتوں کو منتقل کر کے پہلے سے بنی خاصی کمی کی جا چکی ہیں۔ مقامی جماعتوں نے  
 ابتدائی تعلیم کا کام ان کے ہاتھوں سے بڑی حد تک لے لیا ہے اور اس کے  
 نتائج بڑے اچھے ہیں۔ صوبائی حکومتوں  
 اور مقامی جماعتوں کے درمیان تعلقات پر از سر نو غور کرنے اور انھیں پھر سے  
 مربوط کرنے کی ضرورت ہے، ووٹ دینے والوں کی ایک تعلیم یافتہ جماعت  
 تیار کرنا قومی مسئلہ ہے۔ موجودہ آئین کے تحت مقامی جماعتوں کو اختیارات  
 کچھ اس طرح سونپے گئے ہیں کہ بجلی پھر کے سامنے جواب وہ وزیر تعلیم عامہ کے لیے  
 منظور کیے ہوئے سرمائے کے خرچ کرنے پر کوئی مؤثر کنٹرول نہیں رکھتے اور بسا  
 اوقات ناکافی نگرانی اور ناکافی معائنے کی وجہ سے ان اخراجات کے نتائج کے  
 بارے میں بھی ان کی معلومات بہت کم ہوتی ہیں اس سے ظاہر ہے کہ وزارتی  
 ذمہ داری کو مناسب اہمیت نہیں دی گئی ہے۔

۱۴۔ قومی تعلیم ۱۹۲۱-۳۷-۱۹۲۰-۶۲ کی شورش کے ختم ہونے کے بعد قومی تعلیم  
 کی تحریک کو اس لحاظ سے ایک دھکا لگا کہ ان اداروں کی تعداد جو اپنے آپ کو "قومی" کہتے تھے بہت کم  
 ہو گئی۔ عام اداروں میں پڑھنے والے طالب علموں سے ان اسکولوں کو چھوڑنے کے لیے کہنا اور ان کے  
 لیے ایک متوازن اسکولی نظام قائم کرنے کا پرانا خیال جیسا کہ پہلے بیان کیا جا چکا ہے۔ بنیادی طور

پر اس نقطہ نظر پر منحصر تھا کہ سوراج ایک سال کے اندر اندر مل جائے گا مگر جیسے جیسے یہ بات واضح ہوتی گئی کہ سیاسی جدوجہد ابھی آنے والے کچھ برسوں تک چلتی رہے گی متوازی اسکولی نظام چلانے کا خیال کم و بیش ترک کر دیا گیا۔ لاجپت رائے نے پہلے ہی اس خیال کی وکالت کی تھی کہ قومی تعلیم کا نظام نجی تنظیموں کے ذریعے نہیں بلکہ صرف قومی حکومت کے ذریعے قائم کیا جاسکتا ہے۔ اس لیے قومی تعلیم کے نشوونما کو حصول آزادی کا انتظار کرنا پڑے گا۔ یہ خیال زیادہ سے زیادہ مقبول ہوتا گیا اور نتیجہ یہ ہوا کہ قومی تعلیم کا کام تجرباتی پیمانے پر چند اداروں تک محدود ہو گیا۔ یہ تبدیلی بہتری کے لیے تھی کیوں کہ افراد اور سرمائے کے محدود وسائل کو اب سچی سطح پر بہت پھیلے ہوئے کام میں منتشر کرنے کی بجائے نئے نظریات اور نئے تصورات کے نشوونما میں لگایا جاسکتا ہے۔

(الف) جامعہ ملیہ اسلامیہ :- متعدد قومی یونیورسٹیاں جو ۱۹۲۰-۳۱ء میں وجود میں آئیں۔ ان کی زندگیاں کم و بیش مسلسل نشیب و فراز کا شکار رہیں۔ اس سلسلے میں کاشمی، بہار اور گجرات و دیا پٹیوں کا ذکر کیا جاسکتا ہے۔ مگر جامعہ ملیہ اسلامیہ زندہ اور مفید کام کرتی رہی انتظامی اسباب کی بنا پر یہ ۱۹۲۵ء میں طلی گڑھ سے دہلی لائی گئی۔ اس نے اپنے آپ کو حکومت سے تسلیم کرانے سے انکار کیا کیوں کہ اس کے فوسسین کے الفاظ میں "اس نے باعزت آزادی کی دشواریوں اور کسختیوں کو مستقل امداد کے کمزور کر دینے والے تقاضا پر ترجیح دی جو ان کے ہندو مسلمانوں کو ختم کر دے" اس کے مقاصد مندرجہ ذیل تھے:

- (i) یہ نوجوانوں کی تعلیم کو دوسروں کے کلچر کی مفید اور سچی باتوں کو نظر انداز کیے بغیر خود ان کے ثقافتی ورثے پر تعمیر کرنا چاہتی ہے اور خدمت رواداری ضبط اور خودداری کا جذبہ پیدا کرنا چاہتی ہے
- (ii) اس کا مقصد کردار کی ایک ایسی تعمیر ہے جو مجموعی بنیاد کی بنیاد پر اور انسانی ضروریات کے مطابق ہو اور انہمازیات کے لئے مسلسل موافق فراہم کر کے اور فحش کے بجائے طلباء میں پیشقدمی اور اعتماد کی ذمہ داری بیدار کر کے کی جاسکے گی۔ جامعہ میں سرمد ذیل ادارے قائم کیے گئے:
- (a) ایک اقامتی کالج جس میں آرٹس اور سماجی علوم میں اعلیٰ تعلیم دی جانی تھی اور یہاں عربی مدارس کے فارغ التحصیل طلباء کے لئے جدید زبانوں اور سماجی علوم میں تعلیم کا خصوصی انتظام تھا اس کالج میں مطالعے اور حوالے کے لیے بیس ہزار کتابوں پر مشتمل ایک کتب خانہ بھی تھا اور قدرتی سائنس کی ایک تجربہ گاہ بھی۔



(ii) جدید طرز کا ایک اقامتی ہائی اسکول جس میں مختلف فنون اور حرفوں کی مہارتوں کو پیدا کرنے کے مواقع فراہم کیے گئے تھے اور جہاں انفرادی کام پر خصوصی زور دیا جاتا تھا۔  
 (iii) ایک اقامتی مدرسہ ابتدائی جس کا طرز تعلیم منسوبی طریقے پر مبنی تھا۔ اس مدرسے میں ایک باغ ایک بچوں کا بنک اور اتھارٹی دکان تھی جن کا سارا انتظام بچے خود کرتے تھے۔  
 (iv) جامعہ ایجوکیشن سنٹر۔ ان متعدد مراکز میں سے ایک تھا جہاں بچوں کی ابتدائی تعلیم اور تعلیم بالغان کا انتظام تھا۔

(v) روزانہ زندگی میں کام آنے والی کیمیائی چیزیں بنانے کے لیے جامعہ کی سائنس لیبرٹری سے ملحق جامعہ کیمیکل انڈسٹریز کے نام سے ایک شعبہ تھا۔  
 (vi) اردو اکاڈمی جس نے اپنی مطبوعات سے سنجیدہ اردو ادب میں بیش بہا اضافہ کیا۔  
 (vii) اردو میں سماجی علوم اور ادبیات کا ایک ماہنامہ رسالہ "جامعہ" نکلتا تھا۔  
 (viii) مکتبہ جامعہ جس نے تعلیمی ادب کی طباعت و اشاعت میں ایک بلند مقام حاصل کر لیا اور جہاں اردو کتابوں کا سب سے بڑا ذخیرہ موجود تھا۔

جامعہ میں ایشیائی ممالک اور ہندوستان کے مختلف حصوں سے آئے ہوئے تقریباً چار سو طلباء تعلیم حاصل کر رہے تھے۔

بقول کارکنان جامعہ "یہاں کے کام کرنے والوں کی ہمت اور ان کے ایثار، عوام کی ہمدردی اور پسندیدگی کے علاوہ" جامعہ کے پاس کوئی مستقل فنڈ نہیں تھا۔ اسے اعلیٰ حضرت نظام حیدرآباد، ریاست بھوپال اور دہلی میونسپلٹی سے اچھی خاصی امداد ملتی تھی، مگر اس کا سب سے بڑا ذریعہ آمدنی جامعہ کے بھی خواہوں کا وہ وسیع حلقہ تھا جو "ہمدردان جامعہ" کے نام سے موسوم تھا اور جن کی تعداد تقریباً سات ہزار تھی یہ ہمدرد جامعہ کو چلانے کے لیے اپنی آمدنی کا کچھ حصہ بطور چندہ جمع کر دیتے تھے۔

(ب) وشوا بھارتی :- سرکاری امداد کے بغیر کل ہند کردار کا ایک دوسرا ادارہ وشوا بھارتی تھا۔ اس کی بنیاد ڈاکٹر رابندر ناتھ ٹیگور نے ۶ مئی ۱۹۲۲ء کو رکھی۔ اس کے مقاصد تھے :  
 (i) مشرق کی مختلف تہذیبوں اور تمدنوں کو ایک دوسرے سے زیادہ قریب لانا۔  
 (ii) مغرب کے کلچر اور سائنس کو ان کی وحدت کے نقطہ نظر سے دیکھنا۔

(iii) مشترک برادری: درمشرک انسانی افعال میں مشرق اور مغرب کا اتحاد دیکھنا اور اس طرح ایسے حالات پیدا کرنا جن سے عالمی ہم آہنگی پیدا ہو۔  
یہ ادارہ قائم ہے اور اس میں مخلوط تعلیم ہوتی ہے۔ یہاں طالب علم صرف ہندوستان ہی کے ہر حصے سے نہیں بلکہ یورپ اور ایشیا کے دور دراز حصوں سے بھی آتے ہیں۔ اس میں مسند درجہ ذیل شعبے ہیں۔

(i) وڈیا بھون :- یا مدرسہ تحقیق۔ جہاں سنسکرت، پالی، پراکرت، ہندی، عربی، فارسی اردو اور بنگالی ادب اور ہندوستانی فلسفہ، بدھ مت اور ہندوستانی تصوف میں تحقیق کی سہولتیں فراہم ہیں۔

(ii) چینا بھون یا ہند چین مطالعے کا اسکول جس میں چینی زبان کی ایک لاکھ کتابوں پر مشتمل ایک کتب خانہ ہے۔ اس کا مقصد چینی تہذیب کا مطالعہ کرنے کے لیے ہندوستانی طالب علموں کی ہمت افزائی کرنا اور اسی طرح چینی طالب علموں کو ہندوستانی تہذیب کا مطالعہ کرنے کی ترغیب دینا ہے۔  
(iii) شکشا بھون ایک کالج ہے جس کا الحاق کلکتہ یونیورسٹی سے ہے۔

(iv) کلابھون: یا فائن آرٹس کا شعبہ جس نے پینٹنگ کے ایک نئے اسکول کی بنیاد ڈالی جسے ساری دنیا میں مانا جاتا ہے۔

نگیت بھون یارھس و موسیقی کا مدرسہ

سری نکیٹن یاد ہی تعمیر نو کا ادارہ اور

ٹیلپ بھون: صنعتوں کا مدرسہ جس کے مقاصد میں ضلع میں گھریلو صنعتوں کی

ہمت افزائی کرنا اور انھیں فروغ دینا۔

قومی تعلیم کے مسئلے کے ساتھ ساتھ ان عظیم اداروں کا ذکر بھی کیا جانا چاہیے جو سرکاری اور سہ آزادہ کر ہندو یا مسلم تعلیم کے قدیم نظریات کے احیاء کی کوشش کرتے رہے۔ اس قسم کے متعدد اداروں ہم میں کا ذکر کریں گے جو ان کی نمائندگی کرتے ہیں گروکل یونیورسٹی جو قدیم ہندوستانی تعلیم کے نظریات کے احیاء کی کوشش کرتی ہے۔ دارالعلوم دیوبند اور دارالعلوم ندوۃ العلماء لکنؤ جو تعلیم میں مسلم نظریات کے احیاء کی کوشش کرتے ہیں۔

(الف) گروکل یونیورسٹی :- گروکل یونیورسٹی کی بنیاد ۱۹۰۲ء میں آریہ پرتی ندی سما

پنجاب نے رکھی۔ اس کا آغاز ایک چھوٹے سے ابتدائی اسکول کی حیثیت سے ہوا تھا، آج یہ ایک مکمل یونیورسٹی ہے۔ یونیورسٹی نے شروع ہی سے سرکاری امداد سے انکار کیا اور اس لیے سرکاری اثر اور کنٹرول سے آزاد رہی۔ ۱۹۲۳ء میں اسے اس کی موجودہ جگہ کانگریسی میں منتقل کیا گیا جہاں یہ اپنے کام ”دیہی سکون“ میں کرتی ہے جو شہر کے غیر تعلیمی اثرات سے بالکل پاک ہے۔ یہ چھ سے آٹھ سال (غیر معمولی لیاقت کی بنا پر دس سال تک بھی) تک کے بچوں کو داخل کرتی ہے۔ عام حالات میں تدریس کی مدت ۱۴ سال ہے اس چودہ سال کی مدت ختم کرنے کے بعد طالب علم یا گریجویٹ ہو جاتا ہے دو سال کی مزید تعلیم کے بعد اسے وچاس پی ایڈاکریٹ کی ڈگری ملتی ہے گروکل کا نظام لڑکوں اور لڑکیوں دونوں کے لیے ہے اور کالج کی منزل تک کی تعلیم دینے والا ایک گروکل لڑکیوں کے لیے دہرہ دون میں ۱۹۲۳ء سے چل رہا ہے۔

پہلی چار جماعتوں میں سنسکرت، ہندی، حساب ہندی (ارٹھیٹک) جغرافیہ، ڈرائنگ، تاریخ، مذہب اور اخلاقیات کی تعلیم ہوتی ہے۔ مٹی کے کام، چشائی بننے، کتابت کرنے اور کنڈرگارٹن وغیرہ کے ذریعے ہاتھ اور آنکھ کی تربیت کے اسباق دیے جاتے ہیں، پانچویں جماعت میں انگریزی اور طبی سائنس کا اضافہ ہو جاتا ہے۔ ادھیکاری، امتحان پاس کرنے کے بعد طالب علم یونیورسٹی کلاسز میں داخل ہوتے ہیں جو وید مہا ویدیالیہ یا سادھارن مہا ویدیالیہ (یا آرٹس کالج) اور ایورویڈ مہا ویدیالیہ (یا میڈیکل کالج) نام کے تین کالجوں میں منقسم ہیں۔ پہلے دو کالجوں میں وید، درشن (ہندوستانی فلسفہ) سنسکرت، ادب، انگریزی، تاریخ، معاشیات، مغربی فلسفہ، مذاہب کا تقابلی مطالعہ اور علم کیمیا کی تعلیم دی جاتی ہے۔

ان میں سے جنس منسائین میں طالب علم پوسٹ گریجویٹ کورس بھی لیتے ہیں۔ ایورویڈ مہا ویدیالیہ میں قدیم ہندوستانی طب کے علاوہ جدید میڈیکل سائنس کی تعلیم بھی دی جاتی ہے۔ یونیورسٹی میں بحیثیت مجموعی ذریعہ تعلیم ہندی ہے اور سنسکرت کی تعلیم کو بہت اہمیت دنی جاتی ہے۔

گروکل نظام قدیم ہندوستانی تعلیم کے بعض نظریات کے احیاء کی کوشش کرتا ہے۔ اس

کے بنیادی اصول اس طرح بیان کیے گئے۔

(i) تعلیم رہائشی اداروں میں دی جانی چاہیے جن میں گھر اور اسکول دونوں کو یکجا کیا جائیگا۔ (لفظ گروکل کا مطلب استاد کا گھر گروکل نظام کے تحت بچہ گھر کے چھوٹے خاندان سے نکل کر استاد کے بڑے خاندان میں جاتا ہے مگر گھر کے ماحول کو باقی رکھا جاتا ہے اور اسے گھر اور اسکول کی بہترین چیزیں یہاں ملتی رہتی ہیں۔

(ii) تعلیم کو مفت ہونا چاہیے اور ہر بچے کو استاد کے گھر میں مفت خوراک اور مفت رہائش ملنا چاہیے۔

(iii) حسب نسب اور حیثیت بچے کے نشوونما میں کوئی امتیازی عنصر نہ ہوگا۔ ہر بچے کے ساتھ برابری کا سلوک ہوتا ہے اور تمام بچے ایک طرح کے کپڑے پہنتے ہیں اور ایک ہی طرح کے دن گزارتے ہیں۔

(iv) سخت زندگی اور قوت برداشت کی خصوصیات پیدا کرنے کی مسلسل کوشش کی جاتی ہے۔

(v) کردار کی تعمیر، برہمچاریہ کے اصولوں کی پابندی اور ضعیف جلت کے ارتفاع پر بہت زور دیا جاتا ہے۔

(ب) دارالعلوم دیوبند:- یہ ادارہ ۱۸۶۳ء میں قائم ہوا تھا۔ یہ ایک قدیم طرز کی مسلم یونیورسٹی ہے جو قدامت پسند اصولوں پر چلتی ہے اس میں صرف ہندوستان کے تمام حصوں ہی سے نہیں بلکہ اسلامی دنیا کے تمام حصوں سے طالب علم پڑھنے آتے ہیں۔ اس کو دنیا کی چار مسلم یونیورسٹیوں میں سے ایک سمجھا جاتا ہے۔ باقی تین یونیورسٹیاں جامعہ ازہر، جامعہ زیتونا (Zaytuna) اور جامعہ تیونس ہیں۔ یہ یونیورسٹی مکمل طور پر رہائشی یونیورسٹی ہے۔ اس میں عربی و فارسی اور

تجوید (تلاوت قرآن مجید) طب یونانی اور تبلیغ کی تعلیم دی جاتی ہے۔ آرٹ اور سائنس کی تعلیم بھی ہے اور قواعد اور جہانی تربیت پر بھی زور دیا جاتا ہے یہاں کامیاب ہونے کے بعد اس کے طالب علم اپنے نام کے بعد دیوبند کا لفظ بڑھا لیتے ہیں اور انھیں فاضل کی سند دی جاتی ہے، طالب علموں کی تعداد تقریباً سولہ سو ہے اور ان میں سے تقریباً ایک سو طالب علم باہر سے آتے ہیں۔

(ج) دارالعلوم ندوۃ العلماء۔ لکھنؤ:- یہ ادارہ ۱۸۹۸ء میں قائم ہوا۔ اس کی نظریاتی حیثیت دیوبند کی قدامت پسند یونیورسٹی اور علی گڑھ کی جدید یونیورسٹی کے بیچ کی ہے۔ اس سے تعلیم حاصل کر کے نکلنے والوں کو جدید مولوی کہا جاسکتا ہے۔ اس ادارے میں بھی ہندوستان کے

تمام حصوں کے علاوہ اسلامی دنیا سے بھی طلب علم آتے ہیں۔ یہاں کے فاضل طالب علم اپنے نام کے بعد ندوی کا لفظ بڑھاتے ہیں۔ اس زمانے میں طلب علموں کی تعداد تقریباً ۳۰۰ قومی دارالعلوم دیوبند کی طرح یہ بھی ایک رہائشی ادارہ ہے۔

بہر حال یہ نہیں سوچ لینا چاہیے کہ قومی تعلیم کا تصور صرف ان اداروں کی چہار دیواری تک محدود تھا جو اپنے کو قومی کہتے تھے۔ اس کے بعض پہلو عام ہوتے جا رہے تھے اور سرکاری نظام میں بھی اختیار کئے جا رہے تھے۔ مثلاً جدید ہندوستانی زبانوں کو ذریعہ تعلیم کی حیثیت سے اکثر ثانوی اسکولوں میں اختیار کرنا جو اس زمانے میں ہوا تو یہ دراصل قومی تعلیم کے لیے ہونے والی جدوجہد کا نتیجہ تھا۔ اسی طرح اس زمانے میں ایک قومی زبان اور اسے مقبول بنانے کی کوششیں بھی قومی تعلیم کی تحریک ہی کی ایک کڑی تھیں۔ خود تسلیم شدہ اسکولوں کا ماحول بہت بدنا شروع ہو گیا۔ کنگ ایمپیر کی تصویر لگانے یا "گاڈ سیوری کنگ" گانے پر خصوصاً نجی اسکولوں میں پہلے جیسا اصرار تقریباً بالکل ختم ہو گیا۔ اسکولوں میں قومی لیڈروں کی تصویریں نظر آنے لگیں اور کشیدگی کے چند موقعوں کے علاوہ اسکول کے اجتماع میں بندے ماتم اور دوسرے قومی ترانوں کو گایا جانا ایک عام بات ہو گئی۔ مختصر یہ کہ کالجوں اور ثانوی اسکولوں میں ماحول حب الوطنی کے نشوونما کے لیے زیادہ موافق ہونے لگا اس لیے یہ کہا جاسکتا ہے کہ قومی تعلیم کی یہ اور اسی طرح کی دوسری بالواسطہ کامیابیوں نے تعداد کی کمی کی محض تلافی ہی نہیں کی بلکہ اس سے زیادہ دے دیا۔

(۱۵) بالنگوں کی خواندگی :- ۱۹۲۱ء اور ۱۹۳۷ء کے درمیان ہندوستان کی تسلیمی تاریخ کے اہم واقعات کے اس جائزے کو بالنگوں میں خواندگی کے فروغ کے مختصر ذکر پر ختم کیا جاسکتا ہے اس عہد میں اس موضوع پر ابتدائی کام خاصا ہوا تھا۔ یہ ٹھیک ہے کہ خواندگی تعلیم کا بدل نہیں ہوتی مگر اس کی طرف ایک ایسا قدم ضرور ہے جسے چھوڑا نہیں جاسکتا، اور ہندوستان جیسے ملک میں جہاں ۱۹۲۱ء کی مردم شماری میں بھی ۹۳ فی صد لوگ ناخواندہ تھے، بالغ ناخواندگی کو ختم کرنے کی تحریک کی شدید اور فوری ضرورت کے لیے کوئی خاص وکالت ضروری نہیں تھی۔ یہ بہرا ہندوستانی ذریعوں کے سر ہے کہ انھوں نے اس سمت میں کچھ اولین قدم اٹھائے ۱۹۲۷ء میں بھی بالنگوں کے لئے ۱۱۲۰۵ اسکول تھے جن میں ۲۹۰۳۵۲ طالب تھے۔ مگر ۱۹۲۷ء کے بعد کی اقتصادی سرہزاری اور مسلسل مالی دشواری کی وجہ سے اس مسئلے میں لوگوں کی دلچسپی کم ہوتی گئی اور

اگلے دس برسوں میں شبینہ مدرسوں اور بالغوں کی کلاسوں کی تعداد میں نمایاں کمی ہو گئی۔ ۱۹۳۶ء میں صرف ۲۰۲۷ اسکول تھے اور ان میں پڑھنے والوں بالغوں کی تعداد محض ۶۳۶۳۷ تھی۔ اس لیے یہ بات کہی جاسکتی ہے کہ تعداد کے نقطہ نظر سے ۱۹۳۷ء سے قبل بالغوں میں خواندگی کے فروغ کے لیے جتنا کام ہوا اس کی شاید ہی کوئی اہمیت ہو۔ مگر اس کی نظریاتی اہمیت اور بنیادی کام کی حیثیت سے اس کی افادیت قابل لحاظ ہے۔ شروع کی یہی کوششیں تھیں اور خاص طور پر ۱۹۱۷ء اور ۱۹۲۷ء کے درمیان ہونے والی کوششیں جنہوں نے اس مسئلے میں عام دلچسپی پیدا کی اور اس دلچسپی کو قائم رکھا، یہی کوششیں تھیں جن کے دوران آجروں کو اپنے ملازمین کی خواندگی کا انتظام کرنے پر مجبور کرنے، تحریک کو بڑھانے اور لاگت کو کم کرنے کے لئے طالب علموں میں خدمت کا جذبہ پیدا کرنے کا خیال سامنے آیا۔ مقامی جماعتوں، امداد باہمی کی انجمنوں اور دوسری نیم سرکاری اور غیر سرکاری ایجنسیوں کو اس کام میں کھینچنے کا خیال بھی ان ہی کوششوں میں پیدا ہوا ان خیالات سے جیسا کہ بعد کو دیکھا جائے گا۔ کانگریسی وزارتوں نے جب ۱۹۳۷ء میں وہ برسرِ اقتدار آئیں پورا فائدہ اٹھایا اور خواندگی کی عام تحریکوں کی تنظیم کی کوشش کی۔

۱۹۲۱ء اور ۱۹۳۷ء کے درمیانی عہد پر تبصرہ :- اب ہم اس حیثیت میں ہیں کہ صوبوں میں دو عملی کے سولہ برسوں (۱۹۲۱-۳۷) میں ہندوستانی وزیروں کے اہم کارناموں کا ایک سری جازہ لے سکیں۔ ہمیں یونیورسٹی تعلیم کے میدان میں مندرجہ ذیل باتیں نظر آتی ہیں۔ (الف) انٹرویو ڈسٹی بورڈ کا آئین (ب) پانچ نئی یونیورسٹیوں کا انضمام (ج) پرانی یونیورسٹیوں کے سروسز میں منتخب اراکین کی تعداد میں اضافہ کر کے وہاں کے نظام کو زیادہ جمہوری بنانا (د) کانجوں اور کولونوں کی تعداد میں زبردست توسیع (۴) متعدد نئے شعبوں (ایسٹیز) کا آغاز (۵) تعلیم کے میدان میں تحقیق کی سہولتیں (۶) مابین کالج اور ایئرڈ اسکولوں کے درمیان تعلیم کا انتظام اور ان میں تحقیق کی سہولتیں (۷) طالب علموں کی جسمانی تربیت (۸) اسکولوں میں پڑھنے پر زیادہ توجہ ثنائی تعلیم کے میدان میں مندرجہ ذیل باتیں نظر آئیں گی۔

(الف) ثنائی تعلیم میں بحیثیت مجموعی بے مثال توسیع، (ب) دیہی علاقوں میں ثنائی اسکولوں کی تعداد میں زبردست اضافہ (ج) لڑکیوں کی ثنائی تعلیم میں بڑا اضافہ (د) ہارے ثنائی نظام میں بڑے پیمانے پر ماوری زبان کا ذریعہ تعلیم کی حیثیت سے استعمال اور (۵) ثنائی مدرسوں کے



استادوں کی ٹریننگ اور ان کی شرائط ملازمت میں کچھ اصلاح۔

ابتدائی تعلیم میں اس عہد میں یہ خاص تبدیلیاں واقع ہوئیں۔ (الف) ابتدائی تعلیم کے متعدد اکیٹوں کی منظوری۔ (ب) تعلیم کو لازمی بنانے اور توسیع کی بہت سی اسکیموں پر رضا کارانہ طور پر عمل۔ (ج) اسکولوں اور طالب علموں کی تعداد میں اچھا خاصا اضافہ (حالانکہ علم لازمی اور مفت ابتدائی تعلیم کا آدرش پورا ہونے میں ابھی بہت کسر تھی اور (د) وصفی پہلوؤں میں اصلاح کی بھی کچھ کوششیں جو جو بد قسمتی سے ناکافی اور اکاذیب کا تھیں بالعموم کی خواندگی کے لئے بھی ہوئیں۔ ووکیشنل ایجوکیشن میں بھی بہت ترقی ہوئی اور خود ہندوستان میں اعلیٰ ترین تعلیم دینے کی سہولتیں فراہم کرنے کی کچھ ایماں دارانہ کوششیں ہوئیں۔ ۱۹۲۲ء میں (I.E.S.) آئی۔ ای۔ ایس میں بھرتی ختم ہوئی اور اس کی جگہ ایک نئی صوبائی سروس (درجہ اول) کی تنظیم ہوئی۔ ۱۹۳۶-۳۷ء تک ایجوکیشن ڈیپارٹمنٹ تقریباً پورے طور پر ہندوستانی بنا دیا گیا۔ مسلمانوں نے جو تعلیم میں پیچھے تھے اپنی کمیوں کو پورا کیا اور بعض اعتبار سے دوسرے فرقوں سے آگے بڑھے۔ تعلیم نسواں میں بھی کافی ترقی ہوئی۔ عورتوں کی حیثیت کو بہتر کرنے کے لئے متعدد قوانین پاس ہوئے اور خود عورتوں میں ایک نئی قیادت نے جنم لیا، اس عہد میں چھوت چھات کے خلاف ایک زبردست تحریک مہاتما گاندھی کی قیادت میں شروع ہوئی اور ڈاکٹر بی، آر، امبیدکر جیسے لیڈروں کی رہنمائی میں خود ہر یجن سیاسی طور پر منظم ہوئے، سرکاری نظام نے ہر یجنوں کے مخصوص اسکولوں کی تعداد میں (اگرچہ بالکل ختم نہیں کر سکا مگر) خاص کمی کی، اور ہر یجنوں میں تعلیم کے زبردست فروغ میں مدد کی۔ یہ یقیناً بڑی کامیابیاں ہیں، ان کی اہمیت اس وقت اور بڑھ جاتی ہے۔ جب کہ ہم یاد کرتے ہیں کہ اس عہد کے ہندوستانی وزیروں کو ایسی مشکلات کا مقابلہ کر کے کام کرنا پڑا جیسی کہ (الف) مرکزی امداد کی غیر موجودگی (ب) عام مالی دشواریوں (ج) کانگریس کے تعاون کی کمی (د) وقتاً فوقتاً سیاسی بیچینی اور ان سے پیدا ہونے والی گڑبڑ اور (۵) اس عہد کے زیادہ حصے میں آئی، ای، ایس کی طرف سے عدم تعاون ڈیرو کامیابیوں کے اس ریکارڈ نے ان لوگوں کے خوف کو یقیناً جھوٹا ثابت کر دیا جو ۱۹۲۱ء میں تعلیم کو عوامی کنٹرول میں دینے کے خلاف تھے۔ ان کامیابیوں نے اس نقطہ نظر کو بھی تقویت دی جو اچھے نتائج کی توقع رکھتا تھا حقیقت تو یہ ہے کہ کامیابیاں اس نقطہ نظر کو جانز کرنے کے لئے کافی تھیں کہ اختیارات کی منتقلی کی اور زیادہ ضرورت ہے اور یہ کہ تعلیم کو بغیر کسی پابندی کے اور ہندوستان کے حوالے کر دینا چاہئے۔ ۱۹۳۷ء میں حقیقتاً ہی ہو جا جب برطانوی ہند کے گیارہ صوبوں میں

صوبائی فوڈ مفتاریے کا آغاز ہوا اور تعلیم پر ہندوستانی وزیروں کو نسبتاً زیادہ  
 (یا تقریباً مکمل) اختیار دیا گیا۔ تاریخِ تعلیم کے اس نئے عہد کے اہم واقعات کا ذکر آگے  
 باب میں ہوگا۔

## دسواں باب تقسیم

### صوبائی خود مختاری کے تحت

(۱۹۳۷ء تا ۱۹۴۷ء)

۱۔ صوبائی خود مختاری :- ۱۹۳۵ء کا گورنمنٹ آف انڈیا ایکٹ سیاسی آزادی کی تکمیل کے تحت ایک اور قدم تھا۔ اس ایکٹ نے ایڈمنسٹریشن کے ازلی طور پر ناقص دو عملی نظام کا خاتمہ کیا، محض ادارہ منشیوں کے اختیار میں اور صوبائی ایڈمنسٹریشن کو ایک وزارت کے ہاتھوں میں دیدیا۔ ایک ایسی لیمبٹ پر کے سامنے جواب دہ تھی جس میں منتخب اراکین کی زبردست اکثریت تھی حکومت کا یہ نیا نظام جیسے عرب نام میں صوبائی خود مختاری کہا جاتا تھا ۱۹۳۷ء سے برطانوی ہند کے گیارہ صوبوں میں نافذ ہوا۔

صوبائی خود مختاری کے آغاز کے ساتھ ہی تعلیمی ترقی کی بڑی سنجیدہ توقعات پیدا ہو گئیں۔ ۱۹۳۷ء اور ۱۹۳۹ء کے درمیان دہلی، بنگال اور مشرقی بنگال کے صوبوں نے ہندوستانی وزیروں کے کاموں میں رکاوٹ ڈالی تھی اس میں سے مشرقی بنگال بنگال۔ عالم سر بازار اور اس سے پیدا ہونے والی مالی دشواریوں کو دیکھ کر ان دنوں سنا گیا ہے کہ یہ نہیں رہی تھیں، روپیہ اب زیادہ آسانی سے ملتا تھا اور مالیات کا شعبہ اب اس لیے آری کیلئے کارکنوں کے پاس نہیں تھا جو وزیروں کے سامنے جواب دہ نہ ہو، ان دنوں اس لیے اس کی ترقی کو ختم ہو چکی تھی اس میں یورپین افسر بہت چھوٹی سی اقلیت میں رہ گئے تھے، اور عوامی نمائندوں کا بھین تھا کیوں کہ کانگریس نے جو ملک کی سب سے بااثر سیاسی پارٹی تھی گیارہ میں سے سات صوبوں میں عہدے قبول کر لیے تھے۔ باقی چار صوبوں میں بھی وزارتوں کی آزادی کی اکثریت کی واضح امداد حاصل تھی۔ اس لیے یہ توقع تھی کہ نئی صوبائی حکومتیں جو

۱۹۳۵ء کے گورنمنٹ آف انڈیا ایکٹ کے تحت کام کر رہی تھیں تعلیم کی تنظیم نو کا منصوبہ زیادہ بلند جو مسلکی اور آزادی کے ساتھ بنائیں گی اور اس پر عمل درآمد بھی زیادہ زور، خزم محکم اور تیزی سے کریں گی۔

بدقسمتی سے یہ توقعات پوری نہیں ہوئیں۔ اس ناکامی کا سب سے بڑا سبب یہ تھا کہ کانگریس کی حکومت بہت ہی کم مدت کے لئے رہی۔ اس نے پہلی دفعہ ۱۹۳۷ء میں عہدے سنبھالے مگر دوسری سال کے اندر ستمبر ۱۹۳۹ء میں دوسری جنگ عظیم شروع ہو گئی اور جلد ہی برطانوی حکومت اور کانگریس کے درمیان اتحادیوں کے جنگ اور امن کے مقاصد کے سوال پر اور خصوصاً ہندوستان پر ان کے اطلاق کے بارے میں اختلافات پیدا ہو گئے اور تین سال سے بھی کم مدت تک برسر اقتدار رہ کر کانگریس نے ۱۹۴۰ء میں استعفیٰ دیدیے۔ ۱۹۴۰ء اور ۱۹۴۵ء کے درمیان ”دفعہ ۹۳“ یا ”کارندہ حکومتوں“ کے تحت کام ہوتا رہا۔ ان کے سامنے سب سے اہم مقصد جنگ کی ذمہ داریوں کو پورا کرنا تھا اور اس لئے تعلیمی تنظیم نو کا کام کم و بیش رکا رہا۔ ۱۹۴۶ء میں عوامی وزارتیں دوبارہ بنیں۔ کانگریس دو سال کے لئے ایک بار پھر سربراہ حکومت پر آئی یہاں تک کہ ۱۵ اگست ۱۹۴۷ء کو برطانوی استعمار نے ہندوستان چھوڑ دیا۔ دوسرے الفاظ میں یہ کہا جاسکتا ہے کہ صوبائی خود مختاری کے دس برسوں میں عوامی حکومتیں صرف پانچ سال رہیں۔ دوسری بات یہ ہے کہ یہ وقت بھی وہ تھا کہ ہر چیز پر سیاسی مسائل حاوی تھے اور جس کے نتیجے کے طور پر تعلیمی مسائل کی حیثیت ضمنی سی ہو کر رہ گئی ۳۸-۱۹۳۷ء کا سال، گورنروں کے اختیارات سے متعلق تنازعات کی نذر ہو گیا۔ ۱۹۳۹ء میں اتحادیوں کے جنگ اور امن کے مقاصد پر بحثیں ہوتی رہیں۔ ۳۵-۱۹۴۰ء کا زمانہ خود دوسری عالمی جنگ کا اور ”ہندوستان چھوڑ دو“ کی تحریک کا دور تھا ۴۷-۱۹۴۶ء انگریزوں کے ہندوستان چھوڑنے اور تقسیم ہند کی تیاریوں میں لگ گیا۔ اس لئے اس بات کا اندازہ لگایا جاسکتا ہے کہ ایسا وقت شاید ہی کوئی رہا جو جس میں کوئی نہ کوئی سیاسی مصیبت موجود نہ ہو۔ تیسرے یہ کہ اس پورے زمانے میں، برطانیہ مسلم لیگ، اور کانگریس کے درمیان کشمکش اتنی شدید اور اتنی اہم تھی کہ تمام دوسرے مسائل پس پشت پڑ گئے۔ ان تمام اسباب کی بنا پر تعجب نہیں ہونا چاہیے، اگر قومی رہنما تعلیمی تنظیم نو کے لئے نہ تو کافی روپیہ دے سکے اور نہ ہی کافی وقت اور اس بات پر بھی حیرت کی ضرورت نہیں ہے کہ ۱۹۳۷ء میں پیدا ہونے والی اعلیٰ توقعات صوبائی خود مختاری کے تحت پوری

نہ ہوتیں۔

اس عہد کی کامیابیوں کا مطالعہ انھیں تین حصوں میں بانٹ کر بڑی آسانی سے کیا جاسکتا ہے۔ (الف) تعلیمی ایڈمنسٹریشن میں گورنمنٹ آف انڈیا ایکٹ ۱۹۳۵ء کی لائی ہوئی تبدیلیاں (ب) حکومت ہند کی تعلیمی سرگرمیاں (ج) یونیورسٹی، ثانوی، ابتدائی اور دستکارانہ تعلیم کی ترقیاں۔ ان سب کو پہلے حصے میں شامل کیا جاسکتا ہے۔ دوسرے حصے میں کانگریسی وزارتوں کے ان تین ممتاز کارناموں کا مطالعہ کیا جائے گا۔ (الف) بیک ایجوکیشن (ب) بڑے پیمانے کی خواندگی کی تحریکوں کو شامل کر کے (ج) تعلیم باغبان (ج) چھوت چھات کو ختم کرنے اور ہریجنوں میں تعلیم کے فروغ کی کوششیں تیسرے حصے میں اس عہد میں تیار کئے ہوئے ہندوستان میں تعلیمی ترقی کے کم مدت اور طویل مدت والے منصوبوں کا تجزیہ ہوگا۔ منصوبہ جیسے (الف) نیشنل پلاننگ کمیٹی نے تیار کیا۔ (ب) منصوبہ جنھیں آل انڈیا ایجوکیشنل کانفرنس نے بنایا اور (ج) منصوبہ جسے سنٹرل ایڈوائزری بورڈ آف ایجوکیشن نے تیار کیا۔ اس کے علاوہ (د) بیچ سالہ منصوبے (۱۹۴۷-۵۲) جنھیں مرکزی، موہانی اور ریاستی حکومتوں نے بنایا۔ اس باب میں دوسرے تیرہ تک کے سیکشن میں پہلے حصے کے واقعات چودہ سے سولہ تک کے سیکشن میں دوسرے حصے کے واقعات اور سترہ سے بائیس تک کے سیکشن میں تیسرے حصے کے واقعات پر بحث ہوگی۔

۲۔ تعلیم :- ۱۹۳۵ء کے گورنمنٹ آف انڈیا ایکٹ کے تحت ! اس تمہید کے بعد

تعلیمی تاریخ کی اس دہائی (۱۹۳۷-۴۷) کے اہم واقعات کا ذکر ہونا چاہیے۔

شروع میں یہ سمجھنا ضروری ہے کہ ۱۹۳۵ء کا گورنمنٹ آف انڈیا ایکٹ تعلیم پر کس طرح

ہر نماز ہوا۔ جیسا کہ بیان کیا جا چکا ہے کہ ۱۹۱۹ء کے ایکٹ نے تعلیم کو ایک ایسا موضوع بنا دیا تھا جو

”کچھ توکل ہند کچھ محفوظ، کچھ شرائط کے ساتھ مستقل اور کچھ بغیر شرائط کے مستقل تھا، لہ گورنمنٹ آف

انڈیا ایکٹ ۱۹۳۵ء نے اس مبہم صورت حال کو خاصا سلجھا دیا اور تمام تعلیمی سرگرمیوں کو محض دو

درجوں یعنی وفاقی (یا مرکزی) اور ریاستی (یا صوبائی) میں تقسیم کر دیا۔

(الف) وفاقی (یا مرکزی) موضوعات :-

(۱) امپریل لائبریری کلکتہ ، انڈین میوزیم کلکتہ ، امپریل دار میوزیم ، کلکتہ

میموریل کلکتہ اور اسی طرح کا کوئی بھی دوسرا ادارہ جسے وفاق مالی امداد دیتا ہو یا اسے کنٹرول کرتا ہو۔

(ii) فوجوں میں تسلیم

(iii) بنارس ہندو یونیورسٹی اور علی گڑھ مسلم یونیورسٹی۔

(۱۷) قدیم اور پرانی یادگاروں کا تحفظ

(۷) آثار قدیمہ

(۷۱) مرکزی انتظامی علاقوں میں تعلیم

(ب) ریاستی (یا صوبائی) موضوعات

مندرجہ بالا وفاقی فہرست میں شامل کئے گئے موضوعات کے علاوہ تعلیم سے متعلق تمام معاملات ریاستی یا صوبائی موضوعات میں شامل سمجھے جاتے تھے۔

محفوظ اور منتقل موضوعات کے درمیان کا پرانا امتیاز ختم ہو گیا اور اینگلو انڈین لوگوں کی تعلیم محفوظ نہیں رہی۔

۱۹۳۵ء کے گورنمنٹ آف انڈیا ایکٹ سے مرکزی حکومت کے کردار میں کوئی تبدیلی نہیں ہوئی کیوں کہ اس نے جس طرح کے وفاق کی توقع کی تھی وہ ۱۹۲۷ء تک وجود میں نہ آسکا اور اسی لئے مرکزی حکومت اس پورے زیر تبصرہ عہد میں پارلیمنٹ کے سامنے جواب دہ رہی۔ پہلے ۱۹۳۶ء میں مرکزی حکومت کا شعبہ تعلیم پہلی دفعہ اس وقت قومی کنٹرول میں آیا جب پنڈت جواہر لال نہرو نے اپنی عارضی کابینہ کی تشکیل کی۔ ۱۵ اگست ۱۹۴۷ء کو یہ ایک مکمل وزارت بنا دی گئی اور مولانا آزاد پہلے وفاق وزیر تعلیم ہو گئے۔

۳۔ یونیورسٹی ایجوکیشن کافر وڈ (۱۹۳۷-۴۷) اس عہد نے یونیورسٹی تعلیم میں ایک زبردست توسیع دیکھی اور یونیورسٹی میں پڑھنے والے طالب علموں کی تعداد جو کہ ۱۹۳۶-۳۷ء میں ۱۲۶۲۲۸ تھی (اس میں ان یونیورسٹیوں کے طالب علموں کی تعداد بھی شامل تھی۔ جو اب پاکستان میں ہیں۔ ۱۹۴۶-۴۷ء میں یہ تعداد ۲۴۱۷۹۳ ہو گئی) اس میں ان یونیورسٹیوں کے طالب علموں کی تعداد شامل نہیں ہے جو اب پاکستان میں ہیں۔) مندرجہ ذیل جدول سے ۱۹۴۶-۴۷ء میں یونیورسٹیوں کی حیثیت کا اندازہ لگایا جاسکتا ہے۔ یہ جدول انڈین یونیورسٹیز



کیشن کے فراہم کئے ہوئے اعداد و شمار کی بنیاد پر تیار کیا گیا ہے۔

نمبر	یونیورسٹی کا نام	تاسیس کا سال	قسم	طالب علموں کی تعداد	کل اخراجات (ہزاروں میں)	سرکاری امداد (ہزاروں میں)	کل آمدنی میں سرکاری امداد تین فیصدی ہو
۱	کلکتہ	۱۸۵۷	الحاقی اور تدریسی	۲۵۰۰۸	۳۹۲۲	۹۳۸	۲۲۶۹
۲	بمبئی	۱۸۵۷	"	۲۳۰۹۰	۲۶۹۵	۲۰۹	۸۶۶
۳	مدراں	۱۸۵۷	الحاقی اور ثقافتی	۲۸۸۸۸	۱۶۵۰	۲۶۰	۲۳۶۲
۴	الہ آباد	۱۸۸۷	تدریسی	۳۵۰۲	۱۶۷۲	۷۹۳	۵۲۶۸۸
۵	بنارس	۱۹۱۶	"	۵۰۸۳	۱۲۵۸۰	۱۲۷۰	۹۶۲
۶	میسور	۱۹۱۶	الحاقی تدریسی	۹۳۵۰	۲۵۲۸	۱۷۰۰	۶۵۶۲
۷	پٹنہ	۱۹۱۷	"	۵۲۷۱	۸۶۲	۶۱	۷۶۲
۸	عثمانیہ	۱۹۱۸	تدریسی	۲۸۶۲	۳۲۹۲	۳۲۹۸	۹۱۶۳
۹	علی گڑھ	۱۹۲۰	"	۲۰۰۹	۱۵۷۰	۵۶۰	۳۵۶۷
۱۰	لکھنؤ	۱۹۲۰	"	۳۸۹۳	۲۲۲۳	۱۰۷۰	۵۳۶۳
۱۱	دہلی	۱۹۲۲	تدریسی و ثقافتی	۲۳۱۱	۹۷۷	۵۹۳	۵۲۶۲
۱۲	ناگپور	۱۹۲۳	تدریسی، الحاقی	۵۷۳۲	۶۷۸	۱۱۳	۱۵۶۲
۱۳	آندھرا	۱۹۲۶	"	۹۲۲۵	۱۱۳۶	۳۰۷	۲۰۶۲
۱۴	آگرہ	۱۹۲۷	الحاقی	۹۹۳۶	۳۶۰	۳۰	۹۶۹۶
۱۵	اناملائی	۱۹۲۹	تدریسی	۱۹۸۱	۱۲۸۳	۶۱۲	۲۷۶۲
۱۶	ٹراونکو	۱۹۳۷	الحاقی، تدریسی	۵۷۱۵	۲۵۷۲	۲۲۲۶	۷۸۶۶
۱۷	اتمل	۱۹۳۳	الحاقی	۳۶۶۲	۲۳۵	۳۰	۹۶۶۱
۱۸	ساگر	۱۹۳۶	تدریسی، الحاقی	۱۸۲۸	۲۷۲	۱۰۰	۳۳۶۳۹
۱۹	راجپوتانہ	۱۹۳۷	الحاقی	دستیاب نہیں ہیں	۲۳۲	۲۱۵	۲۸۶۲۳

لہذا انڈین یونیورسٹیز کونسل کی مرکزی حکومت نے ہندوستان کی یونیورسٹی تعلیم کے متعدد اہم پہلوؤں کے بارے میں رپورٹ دینے کے لئے ۱۹۳۸ء میں مقرر کیا تھا۔ اس کے صدر سر راجدھیا کرشنن تھے اور اس کی رپورٹ جو اگست ۱۹۳۹ء میں پیش ہوئی ایک بہت اہم دستاویز ہے جس میں یونیورسٹی تعلیم کے تمام اہم مسائل زیر بحث لائے گئے ہیں۔

یونیورسٹی ایجوکیشن کے فروغ کے بہت سے اسباب تھے جیسے جنگ عظیم اور ہندوستان چھوڑ دو کی تحریک سے عوام میں ایک عام بیداری، ثانوی تعلیم کی توسیع، اعلیٰ تعلیم حاصل کرنے کی خواہش جو عورتوں اور پسماندہ طبقوں میں بڑی حد تک تیزی کے ساتھ بڑھ رہی تھی۔ جنگ کی وجہ سے شہری رنگ کا فروغ، تاجروں اور سماج کے ان طبقوں کی طرف سے جنہوں نے جنگ میں خوب کمایا تھا، تعلیم کے لئے بڑے بڑے عطیے۔ جنگ نے تربیت یافتہ افراد کی ضرورت کو بھی بڑھایا جس کی وجہ سے حکومت نے یونیورسٹی ایجوکیشن کے لیے اور خاص طور پر تعلیم کی ان شاخوں کے لئے جن کا تعلق براہ راست یا بالواسطہ جنگی کوششوں سے تھا زیادہ امداد دینی شروع کی اور ایسے ہی دوسرے اسباب تھے۔ جن کی وجہ سے اس عہد میں یونیورسٹی ایجوکیشن میں زبردست توسیع ہوئی، بہت سے نئے کالج کھلے، بہت سی نئی فیکلٹیز قائم ہوئیں۔ چارنئی یونیورسٹیاں نہیں اور پرانے کالجوں اور پرانی یونیورسٹیوں میں داخلوں کی تعداد اور ان کی سرگرمیوں میں قابل ذکر اضافہ ہوا۔

یہ توسیع اچھی تو تھی مگر اس نقطہ نظر کا جواز ہرگز نہیں تھی جو بعض حلقوں سے اکثر پیش کیا جاتا تھا کہ ہندوستان کے تعلیمی نظام میں اعلیٰ عہدے والے افراد کی تعداد بہت زیادہ ہے یا یہ کہ وہ منزل آگئی ہے جب اعلیٰ تعلیم کی سہولتوں میں اضافے کے بجائے تخفیف کی جانی چاہئے۔ اور اس طرح جو روپیہ بچے اسے تعلیم نامہ پر صرف کیا جانا چاہئے۔ درحقیقت ۱۹۲۹ء کے یونیورسٹی کمیشن نے یہ کہا تھا کہ ہماری یونیورسٹیوں میں طالب علموں کی تعداد کا مغرب کی اکثر یونیورسٹیوں سے کوئی مقابلہ نہیں کیا جاسکتا۔ اور سارجنٹ رپورٹ نے مندرجہ ذیل دلچسپ مشاہدات بیان کئے تھے۔

دوسری طرف اگر کل آبادی کے لحاظ سے یونیورسٹیوں کے طالب علموں کی کل تعداد جوڑی جائے تو یہ نظر آنے لگا کہ ہندوستان، یونیورسٹی ایجوکیشن میں دنیا کی تمام بڑی قوموں کے مقابلہ میں شاید سب سے زیادہ پسماندہ ہے۔ جنگ سے پہلے کے جرمنی میں یونیورسٹیوں میں طالب علموں کی پوری آبادی کا تناسب ایک اور ۶۹۰ کا تھا، برطانیہ میں ایک اور ۸۳۷ کا، امریکہ میں ایک اور ۲۲۵ کا روس میں ایک اور ۳۰۰ کا جب کہ

ہندوستان میں یہ تناسب ایک اور ۲۲۰۶ کا ہے۔

انگلستان میں چار کروڑ دس لاکھ کی آبادی کے لئے ۱۲ یونیورسٹیاں ہیں۔  
 کناڈا میں چھ لاکھ افراد پر مشتمل آبادی کے لئے ۳ یونیورسٹیاں ہیں، آسٹریلیا  
 میں ساڑھے پانچ کروڑ لوگوں کے لئے ۶ یونیورسٹیاں ہیں۔ امریکہ میں تیرہ کروڑ  
 آبادی کے لئے یونیورسٹی جیسی تعلیم دینے والے ۱۴۲ ادارے ہیں جب کہ  
 ہندوستان میں چالیس کروڑ افراد کے لئے ۱۸ یونیورسٹیاں ہیں۔ اس سب سے یہ  
 بات ثابت ہوتی ہے کہ جب کبھی معقول تعلیمی نظام ہوگا ہندوستان کو موجودہ مقدار  
 سے زیادہ ہی یونیورسٹی تعلیم کی ضرورت ہوگی، نہ کہ کم ہے۔

اس لیے یہ کہنا زیادہ صحیح ہوگا کہ ہندوستانی تعلیمی نظام، اوپر سے بھاری نہیں بلکہ نیچے سے  
 ہلکا تھا۔ تعلیم عامہ کی ضرورت خود ہی اہمیت کی حامل ہے مگر یونیورسٹی ایجوکیشن میں مزید توسیع بھی  
 وقت کی ضرورت ہے۔

اس عہد میں اس بات کا بھی احساس بڑھتا گیا کہ ملک، یونیورسٹیوں میں فراہم سہولتوں  
 سے بھی پورا فائدہ نہیں اٹھاتا، یہ افسوسناک صورت حال دو اسباب کی بنا پر تھی ایک تو یہ کہ  
 یونیورسٹی میں داخلے کے لئے طالب علموں کو منتخب کرنے کی کبھی کوئی کوشش نہیں ہوتی اور ہر وہ  
 طالب علم جو فیس دینے کی استطاعت رکھتا تھا کم از کم آرٹس کے کالجوں میں یقیناً داخلے سکتا تھا  
 دوسرے یہ کہ لائق طالب علموں کی بہت بڑی تعداد یونیورسٹی میں داخلے سے رہ جاتی ہے کیونکہ  
 وہ طالب علم اقتصادی طور پر مجبور ہوتے تھے۔ اور وظیفوں کا کوئی معقول انتظام تھا ہی نہیں۔ ہمارے  
 یونیورسٹی نظام کو اس طرح دونوں طرف سے نقصان پہنچا۔ ایک طرف نااہل طالب علموں کو داخل  
 کیا گیا جنہیں درحقیقت کسی اور طرف جانا پڑتا تھا اور دوسری طرف بہت سے لائق مگر غریب  
 طالب علموں کو یونیورسٹیوں تک پہنچانے میں ناکافی امداد ملی۔

اس نظام کی رگ و پے میں سرایت سماجی ناانسانی اور نقصان کا احساس اس عہد میں اور  
 زیادہ شدت کے ساتھ ہوا کیوں کہ دوسری جنگ عظیم نے سماجی انصاف اور سب کے لیے تعلیمی موقعوں کو

برابری کے نظریات کا بہت پرچار کر دیا تھا۔

یونیورسٹی ایجوکیشن کا ایک دوسرا اور زیادہ بڑا عیب یہ تھا کہ مجموعی داخلوں کی تعداد میں اضافے کے باوجود سائنٹفک، ٹیکنیکل، زرعی یا پیشہ ورانہ کاموں کے لئے تربیت یافتہ افراد ملک کی ضرورتوں کے لحاظ سے بہت کم ملتے تھے۔ یہ ٹھیک ہے کہ یونیورسٹی ایجوکیشن کے نظام کی اس خرابی پر ۱۹۰۲ء سے زور دیا جا رہا تھا مگر اس کا شدید احساس اسی عہد میں ہوا کیوں کہ جنگ اور بعد از جنگ مرکزی اور صوبائی حکومتوں کے ترقیاتی منصوبوں نے ایسی صورت حال پیدا کر دی جس میں تربیت یافتہ افراد کی کمی کا احساس اور شدید ہو گیا۔

۳۔ ثانوی تعلیم (۱۹۳۶-۱۹۴۷ء) ثانوی تعلیم کے میدان میں کوئی غیر معمولی ترقی نہیں ہوئی۔ اسکولوں اور طالب علموں کی تعداد میں تیز رفتاری سے اضافہ اس عہد کی بھی خصوصیت تھا حالانکہ اس بات کا اعتراف کرنا پڑے گا کہ توسیع کی رفتار پچھلے زمانوں جیسی نہیں تھی مگر اس اضافہ نے ان عیوب کو اور نمایاں اور گہرا کر دیا۔ جو پہلے زمانے سے ہی سامنے آچکے تھے۔ ان کو دور کرنے اور صورت حال کو بہتر کرنے کی کچھ کوششیں کی گئیں مگر پچھلے زمانے کی طرح وہ اس دفعہ بھی ضرورت کے لحاظ سے بہت کم رہیں اور اسی لئے ثانوی تعلیم کی تصویر ۱۹۳۶-۴۷ء میں بھی، ۳۷-۱۹۳۶ء سے کچھ بہتر نہیں ہوئی۔ اگر کوئی بات ہوئی تو وہ یہ کہ ثانوی اسکولوں کے استاذوں میں بڑھتی ہوئی سبے اطمینانی اور جنگ کے پیدا کئے ہوئے سماجی اقتصادی قوتوں کے روز افزوں دباؤ کی وجہ سے اس کی حالت کچھ سقیم ہی ہو گئی۔

(الف) توسیع :- ثانوی تعلیم سے متعلق ۱۹۳۶-۴۷ء کے اعداد و شمار نیچے دیے جاتے ہیں۔

طالب علم			اسکول			
مرد	مجموعی	لڑکیاں	میزان	لڑکیاں	بچے	
۶۲۵۹۲۵	۸۵۲۸۴	۵۲۰۲۲۱	۲۷۸۹	۶۲۰	۳۱۶۹	مل انگریزی اسکول
۲۹۶۶۷۷	۹۲۳۰۰	۲۰۳۳۷۷	۳۲۸۱	۵۶۷	۲۹۱۳	مل ورنائیو اسکول
۱۵۵۹۳۷۹	۱۷۸۳۲۱	۱۳۸۱۰۳۸	۳۶۳۷	۵۷۶	۳۰۶۱	ملی اسکول
۲۶۸۱۹۸۱	۳۵۶۱۲۵	۲۳۲۵۸۵۶	۱۱۹۰۷	۱۷۶۳	۱۰۱۳۳	۱۹۳۶-۴۷ء کی میزان
۳۳۸۷۸۷۳	..	..	۱۳۰۵۶	..	..	۱۹۳۶-۴۷ء کی میزان

۱۹۳۶-۴۷ء کے اعداد و شمار کا موازنہ ۱۹۴۷ء کے اعداد و شمار سے کرتے وقت ہمیں قیام پاکستان کا لحاظ رکھنا پڑے گا جس کی آبادی ہندوستان کی اکتیس کروڑ اسی لاکھ کے مقابلے میں سات کروڑ پچاسی لاکھ تھی (مردم شماری ۱۹۶۱ء) اس لئے آبادی کی بنیاد پر ہمیں یہ فرض کرنا پڑے گا کہ ۱۹۳۶-۴۷ء میں انڈین یونین میں صرف ۱۸۴۰۰ ثانوی مدرسے تھے اور طالب علم تقریباً ۱۸،۳۰ لاکھ (یعنی ۱۹۳۶-۴۷ء کے حقیقی اعداد و شمار کا ۱/۲ حصہ) اب اگر ان اعداد و شمار کا ہم ۱۹۴۷-۴۸ء کے اعداد و شمار سے موازنہ کریں تو اس میں شک نہیں کہ ہمیں طالب علموں کی تعداد میں اضافہ نظر آتا ہے مگر کچھلے تمام زمانوں کی طرح مجموعی تعداد میں دوگننے کا اضافہ نہیں ہوا ہے۔ یہ بات یاد رکھنے کی ہے کہ ۱۹۳۶-۴۷ء اور ۱۹۴۷-۴۸ء کی درمیانی مدت میں یونیورسٹی کے طالب علموں کی تعداد، قیام پاکستان کے باوجود تقریباً دوگنی ہو گئی یہی ثانوی تعلیم میں بھی ہونا چاہیے۔ مگر مذکورہ بالا اعداد و شمار یہ نتیجہ لگانے کا کافی موقعہ دیتے ہیں کہ ۱۹۳۶-۴۷ء اور ۱۹۴۷-۴۸ء کے درمیان ثانوی تعلیم میں اضافہ بس واجبی تیزی سے ہوا اور یہ کہ اس کی رفتار کچھلے زمانوں کے مقابلے میں کم رہی۔

اس سست رفتاری کے کیا اسباب ہو سکتے ہیں؟ متعدد وجہیں تجویز کی جاسکتی ہیں۔ یہ اس وجہ سے بھی ہو سکتی ہے کہ ثانوی تعلیم میں سیری کا نکتہ آگیا تھا یعنی یہ کہ وہ تمام بچے جنہیں ثانوی اسکولوں میں ہونا چاہئے تھا اسکول آچکے تھے اس لئے ثانوی تعلیم کے معیار کو سست ہونا ہی تھا۔ یہ دلیل بہر حال کچھ بہت زیادہ قرین قیاس نہیں معلوم ہوتی کیوں کہ ہندوستان میں ثانوی اسکولوں میں داخلوں کی موجودہ تعداد دنیا کے دوسرے ترقی پذیر ممالک کے مقابلے میں کہیں کم ہے۔ ایک دلیل یہ بھی دی جاسکتی ہے کہ تعداد کی اس کمی کا سبب انتخاب کا وہ طریقہ بھی ہو سکتا ہے جس کے تحت صرف وہ بچے ثانوی اسکولوں میں داخل کئے جاتے تھے جو ثانوی تعلیم حاصل کرنے کے لائق سمجھے جاتے تھے مگر زیر تبصرہ عہد میں ثانوی مدرسوں میں طالب علموں کا داخلہ بالکل غیر انتخابی طریقے پر ہو رہا تھا اور بہر طالب علم جو داخلہ چاہتا تھا اسے بہر حال داخلہ ملتا تھا اس لئے انتخابی جامع کو سست رفتاری کا ایک سبب ٹھہرانا خارج از بحث سمجھنا چاہیے۔

تجزیہ کرنے پر ہمیں صرف دو اسباب ان حالات کے ذمہ دار معلوم ہوتے ہیں۔ پہلا اور سب سے اہم سبب ابتدائی تعلیم کی سست رفتاری تھی۔ اس موضوع پر بحث اگلے سیکشن میں ہوگی۔ دوم سبب وہ اقتصادی صورت حال تھی جو جنگ نے پیدا کر دی تھی۔ ثانوی اسکولوں میں آنے والے

طالب علموں میں سے زیادہ تر شہر کے متوسط طبقے سے آتے تھے۔ بد قسمتی سے سوسائٹی کا یہی طبقہ تھا جسے ایک طرف بڑھتے ہوئے مصارف زندگی نے اور دوسری طرف اخراجات تعلیم کے اٹھانے نے (فیسوں اور تعلیمی سامان کی قیمتوں میں اٹھانے کی وجہ سے) سب سے زیادہ دھکا لگایا تھا، اس سب کا نتیجہ یہ ہوا کہ اس طبقے کی ثانوی تعلیم پہلے کے مقابلے میں محدود ہو گئی۔ مزید یہ کہ کچھ بڑے خاندانوں کے بڑھتے ہوئے اخراجات اور کچھ ثانوی تعلیم کے اخراجات میں اٹھانے کی وجہ سے غریب کامگار طبقوں کے لئے ثانوی اسکولوں میں جانا اور بھی مشکل ہو گیا۔ طبقہ اعلیٰ کے علاوہ دوسرے تمام طبقوں کے لئے ثانوی تعلیم کے موقعوں کے اس طرح محدود ہوجانے کی وجہ سے اس عہد میں تعلیم کی توسیع کی رفتار نسبتاً دینی پڑ گئی۔

دوسرے الفاظ میں ہمارا ثانوی تعلیم کا نظام اب انتہائی انتخابی طریقے پر چل رہا ہے مگر یہ انتخاب یا امتیاز ذہنی بنیاد پر نہیں بلکہ معاشی بنیاد پر ہے۔ ثانوی اسکول سماج کے مال دار طبقوں کے تمام بچوں کو داخل کر لیتے ہیں۔ اس لئے دستیاب جگہوں کا کافی حصہ ان طالب علموں پر ضائع ہو جاتا ہے جو ایسی تعلیم حاصل کرنے کے حقیقتاً لائق نہیں ہیں۔ دوسری طرف اپنی ذہنی لیاقت کے باوجود متوسط طبقے کے کافی بچے اقتصادی مجبوریوں کی وجہ سے داخلہ نہیں لے پاتے اور غریب طبقوں کے بہت ہی کم بچے داخلہ حاصل کرنے میں کامیاب ہوتے ہیں۔ اس لئے یونیورسٹی ایجوکیشن کی طرح ثانوی تعلیم کا مسئلہ بھی سہ پہلو مسئلہ ہے۔ اول یہ کہ ثانوی اسکولوں میں، انگلستان یا دوسرے ترقی پسند ممالک جیسی زبردست مجموعی توسیع ہونی چاہئے۔ دوم یہ کہ وظیفوں اور مفت جگہوں کا انتظام بڑے وسیع پیمانے پر ہونا چاہئے تاکہ ثانوی تعلیم سے فائدہ اٹھانے کی صلاحیت رکھنے والا کوئی لائق اور اچھا بچہ افلاس کی بنیاد پر تعلیم سے محروم نہ رہے سوم یہ کہ ثانوی مدرسوں کے لئے طالب علموں کے انتخاب کے سائنٹفک اور انتظامی لحاظ سے آسان طریقے دریافت کئے جانے چاہئیں، جب تک جانچ کے طریقوں کو پہلے ثانوی منزل پر اختیار نہیں کیا جائے گا، اس وقت تک اسے بعد کو میٹریکولیشن کی سطح پر استعمال کرنا ممکن نہ ہوگا اور پھر یونیورسٹی تعلیم کی حیثیت اور اس کا معیار بھی بہتر کرنا امکان میں نہ ہوگا۔

(ب) ذریعہ تعلیم :- ذریعہ تعلیم کے مسئلے پر اس زیر تبصرہ عہد میں کافی توجہ دی گئی ہے شروع زمانے (۱۹۲۱-۳۷ء) میں ثانوی کی مندرجہ میں جدید ہندوستانی زبانوں کو ذریعہ تعلیم کی



حیثیت سے اختیار کرنے میں جن حقیقی یا خیالی دشواریوں نے رکاوٹ ڈال رکھی تھی وہ اب تقریباً پورے طور پر ختم ہو چکی تھیں۔ اچھے قسم کی درسی کتابیں خاصی تعداد میں چھاپی گئیں۔ اصطلاحات وضع کی جانے لگیں اور ان کو رائج کیا گیا۔ حالانکہ انھیں نہ تو عام مقبولیت حاصل تھی اور نہ ہی ان میں یکسانیت تھی، مگر پھر بھی انھوں نے ہندوستانی زبانوں میں یکساں اور عام اصطلاحات کی تیاری کے لئے راستہ صاف کیا، استادوں کو مادری زبان میں پڑھانے کی مشق ہوئی اور الجبرا، علم الاشکال (جیومیٹری) فزکس، طبیعیات، کیمیا اور نباتیات جیسے مضامین بھی ہندوستانی زبانوں میں پڑھائے جانے لگے۔ اس لئے یہ کہا جاسکتا ہے کہ ۱۹۴۷ء تک مادری زبان ثانوی منزل میں ذریعہ تعلیم ہو گئی اور وہ واحد مسئلہ جو الجھا ہوا رہ گیا تھا وہ یونیورسٹی کی منزل پر ذریعہ تعلیم کا مسئلہ تھا۔

(ج) پیشہ ورانہ یا متبادل نصابوں کی سہولت :- ثانوی کی منزل پر، پیشہ ورانہ یا متبادل کورسوں کی سہولتوں میں بھی کچھ ترقی نظر آتی ہے۔ صوبائی حکومتوں نے ٹیکنیکل، کمرشل اور زراعتی ہائی اسکول کھولے اور عملی کورسوں کو چلانے والے نجی مدرسوں کو زیادہ امداد دینی شروع کی۔ جنگ نے اس رجحان کو اچھے خاصے تقویت دی۔ جنگ کے لئے ٹیکنیکل لحاظ سے تربیت یافتہ بہت سے افراد کی ضرورت تھی۔ اس وجہ سے ٹیکنیکل تعلیم کی مانگ بڑھ گئی۔ اس مطالبے نے طالب علم کے رخ کو میٹرکولیشن کی تنگ کی طرف کچھ موڑا بھی اور جنگ کے زمانے میں ہندوستانی صنعتوں میں جو ترقی ہوئی اس نے بھی اس راہ عمل کو کچھ مدد دی۔ جنگ کے بعد بھی اس تحریک کو چلایا گیا۔ تعلیمی تعمیر نو کے جو بیج سالہ منصوبے یکم اپریل ۱۹۴۷ء سے مرکز میں اور تمام صوبوں میں چلائے گئے ان سب میں ثانوی منزل پر غیر علمی نصابوں کو ہمیشہ ایک اہم جگہ دی گئی بحیثیت مجموعی یہ کہا جاسکتا ہے کہ ۱۹۴۷-۴۸ء کی دہائی میں ثانوی منزل پر پہلی دفعہ متبادل پیشہ ورانہ یا پیری و دیکیشن کورسوں کو مدج کرنے کے لئے کچھ موثر اقدام کئے گئے، ترقی بہر حال دھیمی تھی کچھ تو سرمائے کی کمی اور کچھ تربیت یافتہ استادوں کی کمیابی کی وجہ سے ۱۹۴۶-۴۷ء میں بھی اس قسم کے ہائی اسکول حادی تھے جو اپنے طالب علموں کو یونیورسٹی کٹارٹس اور سائنس کورسوں کے لئے تیار کرتے تھے۔

(د) استادوں کی تربیت :- ثانوی اسکولوں کے استادوں کی ٹریننگ میں بھی کچھ ترقی ہوئی۔ اس عہد میں ثانوی اسکولوں کے استادوں کی تربیت کے لئے ٹریننگ کالجوں کی تعداد میں بھی اچھا خاصا اضافہ ہوا اور ٹریننگ لینے والی خواتین کی تعداد اور بھی زیادہ بڑھی۔ ۱۹۲۶-۲۷ء میں تربیت یافتہ استادوں کی کل تعداد میں ۲۱۱۰ مرد اور ۱۳۰۷ عورتیں تھیں۔

۵۔ ابتدائی تعلیم (۱۹۲۷-۲۸ء) ابتدائی تعلیم کے میدان میں اس زمانے کا عہد ساز واقعہ گاندھی جی کی بیک ایجوکیشن کی اسکیم تھی۔ اس کا ذکر اگلے سیکشن میں ہوگا۔

کانگریسی وزارتوں نے بھی لازمی ابتدائی تعلیم کو بڑھانے کے مسئلے پر توجہ دی۔ مندرجہ ذیل گوشوارہ ان علاقوں کو دکھاتا ہے جہاں ۱۹۲۷-۲۸ء تک تعلیم لازمی ہو گئی تھی۔

(جبری) لازمی ابتدائی تعلیم (۱۹۲۷-۲۸ء)

صوبہ	لازمی تعلیم کے تحت جس عمر کے بچے تھے		علاقے جہاں صرف لڑکے لازمی تعلیم پاتے تھے		علاقے جہاں لڑکے اور لڑکیاں دونوں لازمی تعلیم تھے	
	۶-۱۰	۶-۱۱	تعداد	تعداد	تعداد	تعداد
بہار	۶-۱۰	-	۱۷	-	-	-
بمبئی	۶-۱۱	۸-۷	۹	۱۳۲	۵۱۰۰	-
سی پٹی اور پٹیالہ	۶-۱۲	۶-۱۱	۳۳	۱۰۳	-	-
مشرقی پنجاب	۶-۱۱	-	۳۷	۱۳۲	-	-
مدرا	۶-۱۲	۶-۱۲	۱۶	۳۱	۱۶۰۷	-
اڑیسہ	۶-۱۳	۶-۱۲	۱	۱	-	-
یوپی	۶-۱۱	-	۳۶	۱۳۷۱	۳	-
مغربی بنگال	۶-۱۰	-	۱	-	-	-
دہلی	۶-۱۲	-	۱	۷	-	-

اعداد و شمار ۱۹۲۲ء سے متعلق ہیں

اگر ان اعداد و شمار کا ۱۹۳۶-۳۷ء کے اعداد و شمار سے موازنہ کیا جائے تو یہ نظر آئے گا

کسب سے زیادہ ترقی بمبئی میں ہوئی جہاں لازمی تعلیم کا اصول متعدد میونسپل علاقوں اور ان تمام گاؤں میں نافذ کیا گیا جہاں کی آبادی ۱۰۰۰ یا اس سے زیادہ تھی۔ مگر ہندوستان کے دوسرے حصوں میں ترقی برائے نام تھی، جب یہ بات یاد آتی ہے کہ قوم سے ۶۱-۱۹۶۰ تک چھ سے چودہ سال تک کے بچے اور بچوں کی لازمی تعلیم کا حتمی وعدہ کیا گیا تھا تو یہ بات فوراً ظاہر ہو جاتی ہے کہ ماضی میں لازمی تعلیم میں ترقی اگر اسے ترقی کہا جا سکتا ہے تو انتہائی مایوس کن تھی، اس لئے لازمی تعلیم کے نفاذ کی رفتار کو تیز کرنا ناگزیر ہو گیا تھا۔

ابتدائی تعلیم کے فروغ کے لئے کانگریسی وزارتوں نے جو دوسرے اقدامات کئے وہ یہ تھے :-

- (i) ایسے گاؤں میں جہاں اسکول نہیں تھے اسکول کھولنا۔
  - (ii) مقامی جماعتوں کو مزید امداد دینا۔
  - (iii) جہاں ضرورت ہو، وہاں لڑکیوں کے لئے مزید اسکول قائم کرنا۔
  - (iv) موجودہ اسکولوں کے لئے استادوں کی زیادہ جگہوں کی منظوری۔
- مگر لازمی تعلیم کے اصول کو بڑے پیمانے پر اختیار نہ کرنے کی وجہ سے ابتدائی تعلیم کی ترقی کچھ دھیمی ہی رہی۔ مندرجہ ذیل اعداد و شمار کچھ ایسی ہی تصویر پیش کرتے ہیں۔
- ابتدائی تعلیم کی توسیع (۱۹۳۷-۳۷)

سال	ابتدائی مدرسوں کی تعداد	طالب علموں کی تعداد
۱۸۸۱ ————— ۸۲	۸۲۹۱۶	۲۰۶۱۵۲۱
۱۹۰۱ ————— ۰۲	۹۳۶۰۲	۳۰۷۶۶۷۱
۱۹۲۱ ————— ۲۲	۱۵۵۰۱۷	۶۱۰۹۷۵۲
۱۹۳۶ ————— ۳۷	۱۹۲۲۲۲	۱۰۲۲۲۲۸۸
۱۹۴۵ ————— ۴۶	۱۶۷۷۰۰	۱۳۰۲۷۳۱۳
۱۹۴۶ ————— ۴۷	۱۳۲۸۶۶	۱۰۵۲۵۹۲۳

لے دستاویزہ دفعہ ۴۵

قیام پاکستان کی وجہ سے ۲۷-۱۹۳۶ کے اعداد و شمار کا ۳۷-۱۹۳۶ کے اعداد و شمار سے موازنہ کرنا مشکل ہے مگر ۲۶-۱۹۳۵ کے اعداد و شمار جو غیر منقسم ہندوستان کے ہیں، دیکھتے ہیں کہ اسکولوں کی تعداد میں حقیقی انحطاط (جنگ کے دباؤ کی وجہ سے) ہوا تھا اور طالب علموں کی تعداد بھی نسبتاً بہت کم بڑھی تھی۔ اس لیے اس عہد میں ابتدائی تعلیم کی توسیع کسی طرح بھی قابل اطمینان نہیں تھی۔ اس کی وجہ یہ تھی کہ اکثر علاقوں میں رضا کارانہ بنیاد پر ابتدائی تعلیم کی توسیع ایسا لگتا تھا کہ اپنے آخری نکتے پر پہنچ چکی ہے اس لیے بڑے پیمانے پر کسی بھی مزید توسیع کے لیے تعلیم کے لازمی ہونے کے اصول کا نفاذ ضروری ہو گیا تھا، ایک دوسرا حل بڑے پیمانے پر علم خواندگی کی تحریک کی تعلیم تھا۔ ابتدائی تعلیم کی دہمی ترقی کے مندرجہ بالا بیان سے اس بات کا اندازہ آسانی سے لگایا جاسکتا ہے کہ خواندگی کا فروغ بھی اسی طرح سست رہا ہوگا۔ ۱۹۳۷ کی مردم شماری میں برطانوی ہند میں ۱۲،۲ فی صدی خواندگی تھی۔ ۱۹۳۱ میں خواندگی کی کل سات فی صدی شرح کے مقابلے میں یہ بہتر ہے اور ظاہر کرتی ہے کہ ۳۱-۱۹۳۱ کی دہائی میں خواندگی میں پانچ فی صدی کا اضافہ ہوا جب کہ ۱۸۸۱ سے ۱۹۳۱ تک کی تمام دہائیوں میں جو اضافہ ہوا وہ تقریباً ایک فی صدی تھا۔ اس طرح یہ کہا جاسکتا ہے کہ ۱۹۳۱ اور ۱۹۳۱ کے درمیان صورت حال میں کچھ بہتری ہوئی، مگر اس کا اعتراف کرنا ہوگا کہ بحیثیت مجموعی اس عہد میں بھی خواندگی کی رفتار بہت سست تھی۔ البتہ مسئلے کے اس پہلو پر دورائیں پیش کی جاسکتی ہیں ایک تو یہ کہ خواندگی میں اضافے کی رفتار اتنی سست ہے کہ اسے ترقی نہیں کہا جاسکتا ہے، تعلیم عامہ کا مقصد کم از کم شروع میں عام خواندگی تھا۔ بدقسمتی سے یہ منزل متعین اور ساکت نہیں ہے آبادی میں اضافے کی بناء پر یہ منزل دور ہوتی رہتی ہے۔

لہٰذا اس نقطہ نظر کی اچھی تصدیق مبنی سے ہو سکتی ہے۔ ابتدائی اسکولوں اور طالب علموں کے مندرجہ ذیل اعداد و شمار اس عہد کے لیے ہیں:

سال	اسکولوں کی تعداد	طالب علموں کی تعداد
۱۹۳۶-۳۷	۱۲۹۰۱	۱۱۲۰۴۹۹
۱۹۳۶-۳۷	۱۸۹۹۲	۱۶۶۵۰۳۲
۱۹۳۸-۳۹	۲۲۷۶۵	۲۲۶۹۹۰۴

پچھلے دو برسوں کے مقابلے میں ۱۹۳۶-۳۷ اور ۱۹۳۸-۳۹ کے دو برسوں میں اضافہ تقریباً اگنا زاہد ہے اس کا سبب یہ ہے کہ ۱۹۳۷-۳۸ میں صوبے کے اکثر حصوں میں لازمی تعلیم کا نفاذ ہو گیا تھا۔ اگر ہمیں ثبوت کی ضرورت تھی تو یہ ثبوت یہ دکھانے کے لیے کافی ہے کہ "رضا کارانہ بنیاد پر توسیع" کی ساری گفتگو غیر حقیقی تھی۔ اور عام مفت اور لازمی تعلیم کے نفاذ کے لیے تھوڑی تاخیر ضروری تھی۔

دراصل جو چیز اہمیت رکھتی ہے وہ ہے سماج میں ان پڑھ لوگوں کی تعداد۔ اسی سے اس حقیقی دور کا پتہ چلتا ہے جو ہمارے اور مقصد کے درمیان ہے، ہماری طرح کے پسماندہ ملک کے لیے خاص طور پر مسئلے کا یہ پہلو تمام دوسرے پہلوؤں سے زیادہ اہمیت رکھتا ہے۔ مندرجہ ذیل گوشوارے کو اس نقطہ نظر سے دیکھنے سے اس ترقی کا پتہ چلے گا جو اس دہائی میں ہندوستان میں ہوئی۔

### ہندوستان میں خواندگی کا فروغ (۱۹۳۱-۱۹۳۱) لکھنؤ میں

۱۹۳۱ سے ۱۹۳۱ تک					۱۹۳۱ میں				
ناخواندہ افراد کی کل موجودہ تعداد	خواندگی میں خالص اضافہ	خواندگی فی صد	ناخواندہ افراد کی یا ناخواندہ افراد میں تخفیف پزیر خواندہ افراد میں اضافہ	ناخواندہ افراد کی موجودہ تعداد	خواندگی فی صد	خواندہ افراد کی تعداد	کل آبادی	صوبہ یا ریاست	
۱۴۷۹۰	۵۷۲	۱۹.۱۵	۲۲۸۴	۲۸۶۶	۱۶۲۱۸	۹.۵	۱۷۷۴	بھارت	
۳۲۹۲۱	۵۰۱	۱۳.۵۰	۲۱۰۱	۲۶۰۲	۳۲۳۲۰	۹.۳	۳۳۲۰	مدیس	
۵۰۵۹۲	۵۱۷۲	۱۶.۱۱	۵۰۲۶	۱۰۲۰۰	۳۵۳۲۰	۹.۳	۳۶۹۲	بنگال	
۳۳۰۰۰	۱۹۷۳	۹.۵۲	۱۹۹۶	۳۹۶۹	۳۱۰۲۷	۳.۲	۱۳۲۳	بہار	
۷۷۸۱	۳۰۱۳	۱۰.۵۹	۳۰۹	۳۳۲۳	۳۷۶۷	۱۰.۲	۵۳۹	اڑیسہ	
۵۰۰۶۸	۲۹۱۹	۸.۵۵	۲۳۹۳	۶۳۱۲	۳۶۱۲۹	۳.۸	۲۲۶۰	لوئی	
۱۳۹۱۲	۱۱۱۳	۱۱.۵۳	۱۰۲۲	۲۱۵۵	۱۳۷۹۹	۵.۹	۸۶۸	سی پائی	
۲۸۰۲	۲۷۹	۷.۷۷	۱۳۲	۶۱۳	۲۳۲۵	۳.۱	۱۰۰	این۔ ڈی۔ ایف۔	
۲۲۷۵۳	۲۳۲۰	۱۲.۶۹	۲۳۱۸	۲۸۳۸	۲۲۳۳۳	۵.۳	۱۲۲۸	پنجاب	
۲۰۶۳	۲۰۶	۱۰.۵۵	۲۳۲	۶۵۰	۳۶۵۷	۵.۹	۲۳۰	سندھ	
۹۰۳۱	۱۰۷۵	۱۱.۵۵	۵۰۸	۱۵۸۳	۷۹۵۶	۷.۷	۶۶۶	آسام	
۳۶۷۶	۲۰۲	۲۷.۷۷	۱۱۷۶	۹۷۲	۳۸۷۸	۲۳.۹	۱۲۱۸	ٹراونکور	
۹۱۹	۵۳	۳۵.۳۲	۱۶۵	۲۱۸	۸۶۶	۲۸.۱	۳۳۹	لوئی	
۲۱۹۸	۱۹۰	۲۳.۵۰	۲۲۲	۳۱۲	۲۰۰۸	۱۷.۷	۳۳۵	ٹرورہ	
۳۶۹۵	۳۱۳	۷.۳۲	۱۵۶	۳۶۹	۳۳۸۲	۳.۲	۱۳۱	گوالیار	
۱۵۰۷۳	۱۲۳۳	۶.۵۹	۵۱۵	۱۷۲۸	۱۳۸۲۰	۳.۱	۵۹۶	حیدرآباد	
۳۷۵۷	۲۳۵	۶.۵۵	۱۳۰	۳۷۵	۳۳۲۲	۳.۳	۱۲۲	کشمیر	
۶۳۳۳	۲۷۰	۱۲.۶۲	۳۲۰	۷۷۲	۵۹۶۳	۹.۱	۵۹۳	میسور	
۳۳۳۷۷	۲۶۸۰۰	۱۲.۶۲	۲۳۸۳۰	۵۰۶۳۰	۳۱۳۶۷۷	۷.۰	۲۳۲۹۳	کل ہند	

اس گوشوارے میں دیکھا جاسکتا ہے کہ :

(الف) حقیقتاً ۱۹۳۱ء میں ناخواندہ افراد کی تعداد ۶۹۳۱ کے مقابلے میں زیادہ ہے۔

(ب) جب تک خواندگی کی رفتار آبادی میں اضافے کی رفتار سے زیادہ نہیں ہوتی

اس وقت تک یہ نہیں کہا جاسکتا کہ ہم ترقی کر رہے ہیں اور

(ج) جب تک خواندگی کے مقصد کے حصول کی کوئی امید نہیں ہے یہ مقصد صرف تعلیم

کو سب کے لئے لازمی کرنے ہی سے حاصل ہو سکتا ہے۔

اس عہد کی دوسری خصوصیت، ہارٹوگ کمیٹی کی اس سفارش کو منظور کرنے

کا رجحان تھا جس کی رو سے ابتدائی تعلیم پر مقامی جماعتوں کو دئے

گئے اختیارات کو واپس لیا جانا چاہیے۔ اس سفارش پر عمل کرنے والا

پہلا صوبہ بمبئی تھا۔ ۱۹۳۸ء اور ۱۹۴۰ء میں پرائمری ایجوکیشن ایکٹس پاس ہوئے اور

مقامی جماعتوں کو دئے گئے اختیارات بہت کافی کم کر دئے گئے۔

اس عہد کی تیسری اہم بات وہ زیادہ توجہ تھی جو ابتدائی مدرسوں کے استادوں

کی اتنی تنخواہ دینے جانے کے مسئلہ پر مبذول کی گئی جو انھیں زندگی گزارنے کے قابل

بنادے۔ بد قسمتی سے تمام صوبوں کے ابتدائی مدرسوں کے استادوں کی اوسط

تنخواہ کے تقابلی اعداد و شمار ہندوستان میں تعلیم کی ترقی کے پانچ سالہ

جائزوں میں نہیں دیئے گئے ہیں۔ اس لیے مختلف صوبوں میں ابتدائی مدرسوں

کے استادوں کی انسانی اقتصادی حیثیت کا عہد بہ موازنہ ممکن نہیں ہے، مگر مندرجہ

ذیل تقابلی اعداد و شمار پہلی بار ہارٹوگ کمیٹی نے دیئے تھے۔

۱۔ میسور میں بہ حال ایک بہت سخت قانون پاس کرایا گیا اور مقامی جماعتوں کو دئے گئے تعلیم اختیارات ۱۹۳۱ء میں واپس لے لئے گئے۔

۲۔ رپورٹ صفحہ ۶۴۔



آنے روپے		آنے روپے	
۲۵ - ۸	پنجاب	۱۵ - ۴	مدرا اس
۱۱ - ۵	بہار اور اڑیسہ	۴۷ - ۰	بمبئی
۲۴ - ۸	سنٹرل پراونس	۸ - ۶	بنگال
۱۴ - ۴	آسام	۱۸ - ۸	یوپی

غالباً سداد و شمار ۱۹۲۷ء سے متعلق ہیں۔ اس بات کی تصدیق کرنا مشکل ہے کہ ہارٹوگ کمیٹی نے بمبئی کے ابتدائی اسکولوں کے اساتذہ کی اوسط تنخواہ ۴۷ روپے کیسے رکھی ہے اور پراونجا پے کمیٹی کی تحقیق کی رو سے ۱۹۲۲ء میں بمبئی میں ابتدائی اسکولوں کے اساتذوں کی اوسط تنخواہ صرف ۳۳ روپے تھی۔ ابتدائی کے اساتذوں کے مشاہرے کی یہ زیادہ سے زیادہ شرح ہے۔ غالباً کمیٹی بمبئی شہر کی تنخواہوں (جہاں تنخواہیں نسبتاً زیادہ ہیں) اور بحیثیت مجموعی پورے صوبے کی تنخواہوں میں فرق نہیں کر سکی۔ خیر جیسا بھی ہو ۱۹۳۶-۳۷ء میں ابتدائی کے اساتذوں کے معارضے مذکورہ حالت سے کچھ بہت مختلف نہیں تھے۔ ۱۹۲۹ء میں ایک اقتصادی سرور بازار کی آواز ہو اور اگلے دو تین برسوں میں تنخواہوں میں تخفیف ہوئی۔ بمبئی میں تنخواہیں حقیقتاً کم ہوئیں اور دوسرے صوبوں میں ان میں کوئی اضافہ نہیں ہوا۔ ۱۹۳۶-۳۷ء میں اکثر صوبوں میں ابتدائی مدرسوں کے اساتذوں کو جس قابل رحم حد تک کم تنخواہیں ملتی تھیں اس کا اندازہ لگایا جاسکتا ہے۔

مسئلہ ہمیشہ سے اہم تھا جنگ کی وجہ سے اور شدید ہو گیا۔ مصارف زندگی میں اضافہ اتنا زبردست تھا کہ اساتذوں کی حالت بے انتہا سقیم ہو گئی اور انہوں نے زیادہ معاوضوں کے لیے احتجاج شروع کر دیا۔ اس مطالبے کو سارجنٹ رپورٹ نے بھی بہت بڑھاوا دیا جس نے

۸ رپورٹ صفحہ ۸

۶۲ رپورٹ صفحہ ۶۲

ابتدائی مدرسوں کے استادوں کے لئے ایک قومی اور معقول شرح معاوضہ جلد از جلد اختیار کرنے پر زور دیا تھا۔ اس زمانے کے ماحول میں ٹریڈ یونین کے طریقے جلدی ہی اپنائے گئے اور اپنی تنخواہوں میں قابل اطمینان اضافہ نہ کر سکنے پر ابتدائی مدرسوں کے استادوں نے اپنے مطالبے کو پورا کرانے کے لئے ہڑتال کا طریقہ اختیار کیا۔ پہلی بڑی ہڑتال ۱۹۲۶ء میں بمبئی میں ہوئی جس میں ۲۵۰۰۰ استادوں نے ۵۲ دن کے لیے اپنا کام بند کر دیا آخر کار عوام کا ضمیر جاگا اور ہر صوبے میں ابتدائی کے استادوں کے معاوضے جہاں تک روپے آنے پائی کا تعلق ہے ۳۷-۱۹۳۶ء کے مقابلے میں کہیں بہتر ہو گئے مگر بد قسمتی سے اس زمانے میں مصارف زندگی اتنے زیادہ بڑھ گئے تھے کہ معاوضوں میں ان اضافوں کے باوجود ان استادوں کی حالت ۲۷-۱۹۳۶ء میں بھی خراب ہی تھی۔

۶۔ بیک ایجوکیشن (۲۷-۱۹۳۷ء) ابھی تک ہم نے چند عنوانات کے تحت اس عہد کے اہم واقعات پر بحث کی ہے۔ اب ہم کانگریسی وزارتوں کے ان تین امتیازی کارناموں پر تفصیلی بحث کریں گے جنہوں نے ہندوستان میں ایک قومی نظام تعلیم کی تشکیل میں بڑا حصہ لیا۔ وہ تین کارنامے تھے بیک ایجوکیشن، تعلیم بالغان جس سے بالغ ناخواندگی کا خاتمہ ہوا اور چھوت چھات کے خاتمے کے ساتھ ہریجنوں کی تعلیم پر زور۔ ہم سب سے پہلے بیک ایجوکیشن کی اسکیم کو لیں گے جو بلاشبہ نئے ہندوستان کی ابتدائی تعلیم کی تاریخ کا ایک اہم عہد آفرین کارنامہ ہے۔

(الف) گاندھی جی کے ذریعہ اسکیم کا اعلان۔ سات صوبوں میں جب کانگریس نے وزارتیں سنبھالیں تو انھیں دوہری مصیبت کا سامنا کرنا پڑا۔ ایک طرف کم سے کم مدت میں عوام مفت اور لازمی ابتدائی تعلیم کا عوامی مطالبہ تھا جو ایک جائز مطالبہ تھا اور جس کی ٹورڈ کانگریس بھی ناقابل تنسیخ طور پر پابند تھی۔ مگر یہ مطالبہ پورا نہیں کیا جاسکتا تھا جب تک کہ بجٹ میں اس کے لئے بہت بڑی رقمیں مخصوص نہ کی جائیں اور نئے ٹیکسوں کے ذریعہ اس رقم کا فراہم کرنا اگر ناممکن نہیں تو آسان بھی نہیں تھا۔ مزید یہ کہ مہاتما گاندھی کی قیادت میں مکمل شراب بندی کے فیصلے نے صورت حال کو اور پیچیدہ تھا۔ کیوں کہ شراب بندی کے اقدام کا مطلب

صرف ایک مستحکم اور بڑے ذریعے آمدنی کا ختم ہونا ہی نہیں تھا بلکہ اس کا مطلب نقصان کو پورا کرنے کے لیے ٹیکس کے آسانی سے فراہم ہونے والے بہت سے نئے ذریعوں کو رہن رکھنا بھی تھا۔ اس لیے یہ بات بدیہی تھی کہ ملک یا تو مکمل نشہ بندی نافذ کر سکتا ہے یا لازمی تعلیم۔ مگر کانگریس دونوں کام کرنے کی پابند تھی۔ اس دوہری مصیبت سے نکلنے کا ایک رستہ اس وقت نظر آیا جب مہاتما گاندھی نے یہ تجویز سامنے رکھی کہ تعلیم عامہ کے کام کو سرمائے کی کمی کی وجہ سے روکا نہیں جانا چاہیے اور سات سال کی نام لازمی اور مفت ابتدائی تعلیم ہر بچے کو دی جاسکتی ہے۔ اگر ایک مفید اور سود مند حرفے کے ذریعہ تعلیم دے کر تعلیم کے عمل کو خود کفالتی بنا یا جاسکے۔ آپ نے اس نئے تعلیمی عمل کو مندرجہ ذیل الفاظ میں بیان کیا۔

۱۔ موجودہ نظام تعلیم ملک کی ضروریات کو کسی شکل یا کسی صورت میں پورا نہیں کرتا ہے علم کی تمام اعلیٰ شاخوں میں انگریزی کے ذریعہ تعلیم ہونے کی وجہ سے چند اعلیٰ تعلیم یافتہ افراد اور بہت سے غیر تعلیم یافتہ لوگوں کے درمیان ایک مستقل یو آر گھری ہے جس نے تعلیم کو عوام تک پہنچنے سے روک دیا ہے۔ انگریزی کی اتنی زبردست اہمیت نے تعلیم یافتہ طبقے پر ایک ایسا بوجھ ڈال دیا ہے جس نے انھیں زندگی بھر کے لیے ذہنی طور پر معذور اور خود اپنے ملک میں اجنبی بنا دیا ہے دستکارانہ تربیت کی عدم موجودگی نے تعلیم یافتہ افراد کو سود مند کاموں کے لائق نہیں رکھا ہے اور جسمانی طور پر بھی انھیں نقصان پہنچایا ہے، ابتدائی تعلیم پر جو روپیہ خرچ ہوتا ہے وہ ضائع ہو جاتا ہے کیونکہ جو کچھ تھوڑا بہت پڑھایا جاتا ہے وہ جلد ہی محو ہو جاتا ہے اور شہروں اور گاؤں کے لحاظ سے اس کی کوئی قدر و قیمت نہیں ہوتی ہے۔ موجودہ نظام تعلیم سے جو بھی فائدہ ہوتا ہو ٹیکس کا اصل دینے والا اس سے مستفید نہیں ہو پاتا اور اس کے بچوں کو سب سے کم ملتا ہے۔

۲۔ ابتدائی تعلیم کے نصاب کو سات سال تک بڑھا دینا چاہئے اور میٹرکولیشن کے معیار تک کی نام معلومات اس میں شامل کی جانی چاہئے، انگریزی کو ختم کرنا چاہئے اور کسی مناسب حرفے کا اضافہ ہونا چاہئے۔

۳۔ بچوں اور بچیوں کے ہمہ جہت نشوونما کے لیے جہاں تک ہو سکے ساری تربیت کسی نفع بخش، پیشے کے ذریعہ ہونی چاہیے۔ دوسرے الفاظ میں پیشے سے دو مقاصد پورے ہونے چاہئیں۔ ایک طرف طالب علم اپنی محنت سے بنائی ہوئی چیزوں کے ذریعے اپنی تعلیم کا خرچ دے سکے دوسری طرف اسکول میں سیکھے ہوئے ہنر کے ذریعے اس کا مکمل نشوونما ہو سکے۔ زمین، عمارت اور سامان کے اخراجات کو بچوں کی محنت سے نہیں پورا ہونا ہے۔ روٹی اون اور ریشم کے تمام عمل ان کا چننا (جمع کرنا) صاف کرنا، تومنا، دھنا، کاتنا، رنگنا، تانا بانا (SIZING) دہرا بٹنا، ڈرائن بنانا، اور بننا کاڑھنا، سینا، کاغذ بنانا، کاغذ کاٹنا، جلد سازی، شلف وغیرہ بنانا، کھلونے بنانا۔ گڑ بنانا وغیرہ بلاشبہ ایسے کام ہیں جو بہت آسانی سے سیکھے جاسکتے ہیں اور بہت کم سرمائے سے شروع کیے جاسکتے ہیں۔ ابتدائی تعلیم کو چاہیے کہ وہ لڑکوں اور لڑکیوں کو اس لائق بنا دے کہ اگر حکومت یہ ضمانت دے کہ وہ ان طلباء کو مناسب پیشوں میں ملازمت دے گی یا ان کی بنائی ہوئی چیزوں کو خود اپنے مقرر کیے ہوئے نرخ پر خرید لے گی تو وہ اپنی روزی خود کما سکیں گے۔

یہ وہ انقلابی تجاویز تھیں جو ۱۹۳۷ء میں **ہولچن** میں لکھے گئے مضامین کے ایک سلسلے کے عوام کے سامنے رکھی گئیں اور جو بعد کو بیسک ایجوکیشن کی واردھا اسکیم کے نام سے مرتب ہوئیں۔ اس انوکھے پس منظر نے جس میں یہ اسکیم پہلی دفعہ پیش ہوئی تھی یہ تاثر پیدا کیا کہ گاندھی جی نے محض یا بنیادی طور پر یہ اسکیم نہ بندی کے خلاف مالی الزامات کا جواب دینے کے لئے پیش کی ہے اس سے زیادہ حقیقت سے دور کوئی اور بات نہیں ہو سکتی۔ گاندھی جی نے خود کفالتی تعلیم کا اپنا تصور جو تہ سازی کو ایک حرفے کی طرح استعمال کر کے ثالثی فارم پر ۱۹۰۲ء میں آزما کر انہوں نے یہ بھی دکھایا ہے کہ انہوں نے انتہائی غیر مبہم انداز میں اسی خیال کے بارے میں ۱۹۲۱ء میں لکھا تھا۔ ان دونوں موقعوں پر نہ بندی کے سوال کا وجود بھی نہیں تھا اور اس لئے یہ کہنا ایک تاریخی جھوٹ ہو گا کہ ۱۹۳۷ء میں گاندھی جی نے بیسک ایجوکیشن کی اسکیم ان مالی دشواریوں کو دور کرنے

کے لئے بنائی جوشہ بندی پرانے امرار کی وجہ سے پیدا ہوئی تھیں۔ گاندھی جی نے خود صورت حال کو واضح کرنے کی کوشش کی۔ انھوں نے پرزور طریقے پر یہ کہا کہ تعلیم کا مسئلہ ”بد قسمتی سے شراب کے محصول کے ختم ہونے سے غلط ملط ہو گیا ہے۔“

انھوں نے یہ بات بھی کہی کہ ۱۹۳۷ء میں انھوں نے جو کچھ دریافت کیا تھا وہ اسکیم نہیں بلکہ ہندوستان کے اس وقت کے حالات پر اس کا خصوصی لطلاق تھا۔ انھوں نے لکھا :

”مجھے اس احتیاط پر تعجب بالکل نہیں ہے جس سے وہ (ڈاکٹر اردن ڈیل) خود کفالتی تعلیم کے

مسئلہ کو دیکھتے ہیں۔ میرے لئے یہی اصل مسئلہ ہے، مجھے اس بات کا ملال ہے کہ میں نے پچھلے پالیسی

بوسوں میں جو کچھ دھندلا دھندلا دیکھا تھا وہ اب حالات کے دباؤ میں بالکل

صاف دیکھ رہا ہوں۔ میں نے موجودہ نظام تعلیم کے خلاف ۱۹۲۰ء میں پرزور الفاظ میں اظہار خیال کیا تھا اور

اب کم ہی سہی لیکن بہر حال مجھے اس کا موقع ملا ہے کہ سات صوبوں کے ان وزیروں پر اثر انداز

ہو سکوں جو ملک کی جدوجہد آزادی میں ساتھ ساتھ کام کرنے والے اور ساتھ تکلیفیں اٹھانے والے

رہے ہیں۔ اس موقع سے فائدہ اٹھا کر میں نے اس الزام کو کہ تعلیم کا موجودہ طریقہ سرتاپا غلط

ہے، ثابت کرنے کا ایک شدید جذبہ محسوس کیا ہے، اور ان سطروں میں بھی بڑے ناکافی انداز

میں جو کچھ کہنے کی جدوجہد کر رہا ہوں وہ مجھ پر محض ایک فوری خیال کی طرح روشن ہوا اور

اس نعرے کی حقیقت روزانہ مجھ پر واضح ہوتی جا رہی ہے۔“

مگر ان الفاظ کو اکثر نظر انداز کیا گیا اور ابتدائی بحثوں میں اسکیم کی خوبیوں اور غائبیوں

کو اکثر نشہ بندی کی خوبیوں اور خامیوں سے غلط ملط کر کے دیکھا گیا۔ آزادی کے بعد صورت حال

کافی بدل گئی اور ان دونوں مسائل کو عام طور پر ایک دوسرے سے الگ الگ رکھا گیا۔ یہ ایک محتمد

تبدیلی تھی کیونکہ اس نے اسکیم کے ایک غیر جذباتی جائزے کو ممکن بنا دیا۔

(ب) ڈاکٹر حسین کمپٹی رپورٹ :- بیک ایجوکیشن سے متعلق ہریجن میں شائع ہونے

والے گاندھی جی کے مضامین نے ایک طوفان کھڑا کر دیا اور تجویز کے مختلف پہلوؤں پر بڑے شدید تنازعات پیدا ہوئے خاص طور پر بسک ایجوکیشن کا خود کفالتی پہلو بڑی گراگرم بحثوں کا مرکز بنا۔ اس لیے یہ مناسب خیال کیا گیا کہ اسکیم کو ماہرین تعلیم بھی پرکھ لیں۔ اس سلسلے میں گاندھی جی کے تجویز کردہ نئے نظام تعلیم پر غور کرنے کے لئے نیشنل ایجوکیشن کی پہلی کانفرنس ۲۲ اور ۲۳ ستمبر ۱۹۳۷ء کو وارڈھا میں بلائی گئی۔ جیسا کہ ہندوستانی تعلیمی سنگھ رپورٹ کرتا ہے۔

نمائندوں کی تعداد بڑی سختی سے صرف قومی کارکنوں اور خاص طور پر مختلف صوبوں کے قومی تعلیم کے کارکنوں تک محدود تھی اس میں کانگریس کی اکثریت والے سات صوبوں کے وزراء تعلیم بھی شریک ہوئے۔ کانفرنس کی کارروائیاں مختصراً درکار باری تھیں۔ کانفرنس کے سامنے دیہی حرفوں کے ذریعے قومی تعلیم کی اسکیم خود صدر نے رکھی، بڑی سنجیدہ بحثیں ہوئیں اور ان کے نتیجے میں مندرجہ ذیل چار ریزولوشن پاس ہوئے۔

(۱) اس کانفرنس کی رائے میں مفت اور لازمی تعلیم سات برس کی اور ملک گیر پیمانے پر ہونی چاہیے۔

(۲) ذریعہ تعلیم مادری زبان ہوگی۔

(۳) کانفرنس گاندھی جی کی اس تجویز کی تصدیق کرتی ہے کہ اس ساری مدت میں تعلیمی عمل کا مرکز اٹھ کے کسی سود مند کام کو ہونا چاہیے اور یہ کہ تمام صلاحیتیں جن کا نشوونما کرنا ہے یا تمام تربیت جو دی جانی ہے جہاں تک ممکن ہو مرکزی حرفے سے مکمل طور پر مربوط ہونی چاہیے۔ حرفے کے انتخاب میں بچے کے ماحول کا خاص خیال رکھا جانا چاہیے۔

(۴) کانفرنس توقع کرتی ہے کہ یہ نظام تعلیم آہستہ آہستہ استادوں کے معاوضوں کو پورا کرنے کے لائق ہو جائے گا، اس کے بعد مذکورہ تجاویز کو سامنے رکھ کر ایک تفصیلی نصاب تیار کرنے اور کانفرنس کے صدر کے سامنے پیش کرنے کے لیے کانفرنس نے ڈاکٹر ذاکر حسین خاں کی صدارت میں ایک کمیٹی مقرر کی ہے۔



دو ماہ کی قلیل مدت میں ذاکر حسین کمیٹی نے ایک تفصیلی رپورٹ پیش کر دی، یہ رپورٹ آج تک اس اسکیم کی ایک بنیادی دستاویز کی حیثیت رکھتی ہے۔ اس موضوع پر ابھی تک گاندھی جی کی تحریریں جیسا کہ انھوں نے خود کہا تھا "مام پڑھنے والوں کے لیے ایک غیر ماہر لکھنے والے کی تحریریں تھیں" مگر کمیٹی کی رپورٹ میں ماہرین تعلیم کا ماہرین تعلیم سے خطاب ہے اس رپورٹ میں کمیٹی نے اسکیم کے مقاصد اور اصولوں کی وضاحت کی، تعلیم اور نفسیات کے تسلیم شدہ نظریات کی روشنی میں متعدد حرفوں کے لیے تفصیلی نصاب تیار کیے اور استادوں کی تربیت، نگرانی امتحانات اور ایڈمنسٹریشن جیسے اسکیم کے اہم پہلوؤں کے بارے میں مفید مشورے دیے۔ اسی نے کئی اور بنائی کے بنیادی حرفے سے رابطہ پیدا کرنے کے امکانات بھی بنائے۔ اس لیے کمیٹی کی رپورٹ بسک ایجوکیشن کے طالب علم کے لئے زبردست اہمیت کی حامل ہے۔ رپورٹ کے کچھ اہم حصے ذیل میں دیے جاتے ہیں۔

اسکولوں میں حرفے کا کام: کسی مناسب اور سود مند کام کے ذریعے بچوں کو تعلیم دینے کے خیال سے جدید تعلیمی افکار پورے طور پر متفق ہیں۔ اس طریقے کو ایک ہمہ جہت مکمل تعلیم کے مسئلے کا سب سے زیادہ موثر حل سمجھا جاتا ہے۔

یہ طریقہ نفسیاتی لحاظ سے مناسب ہے کیوں کہ یہ بچے کو اس خالص علمی اور نظری تدریس کے ظلم سے بچا لیتا ہے جس کے خلاف بچے کی فطرت (چنچل) فطرت ہمیشہ ایک معتمد احتجاج کرتی رہتی ہے۔ یہ تجربے کے ذہنی اور عملی عناصر میں توازن پیدا کرتا ہے۔ اسے جسم اور دماغ کی ایک ساتھ تربیت کا آلہ کار بنایا جاسکتا ہے اس کے ذریعے بچے جو کچھ حاصل کرتا ہے وہ سطحی خواندگی نہیں ہوتی جس میں بغیر کسی جواز کے چھپے ہوئے صفحات کو پڑھنے کی صلاحیت پر زور ہوتا ہے بلکہ وہ کسی تعمیری مقصد کے لئے اپنی ذہانت اور اپنے ہاتھ کو استعمال کرنے کی اہم صلاحیت حاصل کرتا ہے۔ ہمیں اگر کہنے کی اجازت ہو تو ہم کہیں گے کہ یہ "پوری شخصیت کی خواندگی" ہے۔

سماجی اعتبار سے دیکھنے تو تعلیم میں ایسے عملی سود مند کام کا شروع کرنا جس میں قوم کے سارے بچے شریک ہوں گے، تعصب کی ان موجودہ دیواروں کو توڑ دے گا جو ہاتھوں سے کام کرنے والوں اور ذہنی کام کرنے والوں کے درمیان کھڑی ہیں اور جوان دونوں کے لیے نقصان دہ ہیں۔ یہ واحد طریقہ ہے جو انسانی یکجہستی اور محنت کے وقار کے حقیقی احساس کو پروان چڑھانے کا جو سیرت و اخلاق کا ایک بے بہا نفع ہوگا۔

اقتصادی اعتبار سے بھی اگر اسکیم سمجھ داری اور مستعدی کے ساتھ چلائی جائے تو یہ ہمارے کام کرنے والوں کی بار آور صلاحیتوں میں اضافہ کرے گی اور انہیں اس قابل بھی بنائے گی کہ وہ اپنی فرصت کے وقت کو زیادہ مفید طریقے پر استعمال کر سکیں۔ خالص تعلیمی نقطہ نظر سے دیکھا جائے تو کسی حرفے کو تعلیم کی اہم بنیاد بنا کر بچوں کے حاصل کئے ہوئے علم کو زیادہ صحیح اور زیادہ حقیقی بنایا جاسکتا ہے اس طرح علم زندگی سے وابستہ ہو جائے گا اور اس کے مختلف پہلو ایک دوسرے سے زیادہ مربوط ہو جائیں گے۔

حرفے کا تعلیمی پہلو: سب سے زیادہ تو یہ کہ منتخب کیے ہوئے حرفے یا بار آور کام تعلیمی امکانات سے بھرپور ہونے چاہئیں اس میں اہم انسانی افعال اور دلچسپیوں سے ربط کے فطری مواقع ہونے چاہئیں اور اسے مدرسے کے بجائے نصابی مواد پر محیط ہونا چاہیے۔ اپنی رپورٹ میں بعد کو بنیادی حرفے کے انتخاب سے متعلق اپنی سفارشات کرتے وقت ہم نے اس نکتے پر خاص توجہ دی ہے اور ہم ان تمام لوگوں سے جو اس اسکیم سے کسی نہ کسی طرح بھی متعلق ہیں یہ کہیں گے کہ وہ اس اہم نکتے کو اپنے ذہن میں رکھیں۔ اس نئی تعلیمی اسکیم کا بنیادی مقصد ایسے کاریگر پیدا کرنا نہیں ہے جو مشین کی طرح حرفے کا کام کرنے لگیں بلکہ اصل مقصد حرفے کے کام میں ریجے بسے وسائل کی تعلیمی مقصدیت کو استعمال کرنا ہے۔ اس کا مطلب یہ ہوا کہ بار آور کام کا صرف علمی پہلو اسکول کے نصاب کا حصہ نہیں ہونا چاہیے بلکہ اسے تمام دوسرے مضامین کی تدریس کے طریقوں پر

بھی اثر انداز ہونا چاہیے۔ زور دیا جانا چاہیے اجتماعی سرگرمیوں پر، منصوبہ بندی صحت، پیشقدمی اور انفرادی ذمہ داری سیکھنے پر نصاب میں بنائی، کتائی اور بجائی کا ایک مضمون بڑھا کر جب کہ دوسرے تمام مضامین روایتی طریقوں سے پڑھائے جا رہے ہوں ہم علم کو انفعالی طور پر جذب کرنے اور علم کو ناقابل فہم حصوں میں تقسیم کرنے کی ہمت افزائی کریں گے۔ اور اس طرح اسکیم کی روح اور اس کے حقیقی مقاصد فوت ہو جائیں گے۔

اسکیم میں مضمون شہریت کا آدرش : اسکیم ایسے کارکن پیدا کرنے کے لیے بنائی گئی ہے جو ہر قسم کے مفید کام کو، چھوٹے چھوٹے معمولی کام حتیٰ کہ بھنگی کے کام کو بھی عزت کی نگاہ سے دیکھیں گے اور جن میں اپنے پیروں پر آپ کھڑے ہونے کی خواہش بھی ہوگی اور صلاحیت بھی۔ اسکولوں میں کئے ہوئے کام اور کمیونٹی کے کام کا یہ قریبی تعلق، بچوں کو اس لائق بنائے گا کہ وہ اسکول کے ماحول میں حاصل کیے ہوئے نقطہ نظر اور سیکھے ہوئے رویوں کو اپنے ساتھ اسکول کے باہر کی وسیع دنیا میں لے جائیں۔ اس طرح یہ نئی اسکیم جس کی ہم وکالت کر رہے ہیں، مستقبل کے شہریوں میں قدر ذاتی، وقار اور کارکردگی کا ایک زبردست احساس پیدا کرے گی اور ان میں ذاتی اصلاح و ترقی اور ایک معاونتی سماج میں سماجی خدمت کرنے کی خواہش کو تقویت بخشنے گی۔

اسکیم کا خود کفالتی پہلو :- یہ ضروری معلوم ہوتا ہے کہ اسکیم کے خود کفالتی پہلو کے بارے میں کچھ باتیں کہہ دی جائیں کیوں کہ اس نے بہت سی غلط فہمیاں پیدا کر دی ہیں ہم اس بات کو بالکل صاف کر دینا چاہتے ہیں کہ ہم واردہا کانفرنس کی ترتیب دی ہوئی اور یہاں تفصیلی طور پر بیان کی ہوئی پبلک ایجوکیشن کی اسکیم کو بنات خود بالکل معتبر اور بے روگ سمجھتے ہیں، اگر یہ کسی طرح بھی خود کفالتی نہ بھی ہوتی تب بھی اسے قومی تعمیر نو کی ایک ضروری تدبیر اور معتبر تعلیمی پالیسی کی حیثیت سے مانا جانا چاہیے، بہر حال یہ خوش قسمتی

ہے کہ یہ اچھی تعلیم حسن اتفاق سے اپنے اخراجات کے ایک بڑے حصے کو خود پورا بھی کرے گی۔

اس کے مالی پہلوؤں سے قطع نظر، ہماری یہ رائے ہے کہ طالب علموں کے کام اور تدریس کی کارکردگی اور مکمل کامیابی حاصل کرنے کے لئے ایک مناسب روک مفید ہوگی۔ ایسی کسی روک کے بغیر اس بات کا بہت خطرہ ہے کہ کام سست پڑ جائے اور اس کی تمام تعلیمی قدر ختم ہو جائے، یہ بات ان ماہرین تعلیم کے تجربوں سے اچھی طرح ظاہر ہو گئی ہے جنہوں نے وقتاً فوقتاً اپنے اسکولوں میں "مینول ٹریننگ اور" عملی کام" شروع کئے ہیں۔

مگر یہاں پر ہم ایک ضروری انتباہ بھی کریں گے اس اسکیم کے اطلاق میں اس بات کا بہت خدشہ ہے کہ ثقافتی اور تعلیمی مقاصد کو قربان کر کے اس کے اقتصادی پہلو پر زور دیا جانے لگے۔ ہو سکتا ہے کہ اساتذہ حرفے کی ٹریننگ کے ذہنی، سماجی اور اخلاقی پہلوؤں اور امکانات کو نظر انداز کرتے ہوئے بچوں کی تمام توانائی اور توجہ ان سے جسمانی محنت کرنے میں لگوا دیں۔ اس نکتے کو استادوں کی تربیت میں اور کام کی نگرانی کرنے والے عملے کی رہنمائی کرتے وقت ہمیشہ اپنے دماغ میں رکھنا چاہیے اور اس کا اثر اسکیم سے متعلق تمام سرگرمیوں پر پڑنا چاہیے۔

یہ بات ذہن میں رکھنے والی ہے کہ یہ رپورٹ اسکیم کے خود کفالتی پہلو پر اتنا زور نہیں دیتی

جتنا کہ اس کے تعلیمی پہلو پر۔ یہ خود گاندھی جی کے نقطہ نظر سے جو خود کفالتی کو اپنی تجویزوں کی اصل کسوٹی سمجھتے تھے بنیادی طور پر گریز کرتی ہے۔

(ج) ۱۹۳۷ اور ۱۹۳۷ کے درمیان بسیک ایجوکیشن کانشوونما: ذاکر حسین

کیٹی کی رپورٹ دسمبر ۱۹۳۷ میں پیش ہوئی۔ لگ بھگ دو برسوں تک حالات بہت تیز رفتار اور موافق رہے۔ ہری پورہ کانگریس نے اس اسکیم کو اپنی نیک خواہشات سے سرفراز کیا اور اس

کے بعد ہی یہ کانگریس کے زیر اقتدار متعدد صوبوں میں اور کشمیر کی ریاست میں اختیار کر لی گئی، جہاں اسکیم کے پر جوش حامی جناب خواجہ غلام السیدین صاحب ڈائریکٹر آف ایجوکیشن تھے لیکن جنگ اور اس کی وجہ سے کانگریسی وزارتوں کے استعفوں نے ۱۹۴۰ء اور ۱۹۴۵ء کے درمیان اسکیم پر بڑا ناموافق اثر ڈالا۔ جیسا کہ ہندوستانی تعلیمی سنگھ نے بیان کیا ہے۔

پھر ۱۹۴۲-۴۵ء کی قومی تحریک آئی، اس نے قومی زندگی کے دوسرے تمام پہلوؤں کی طرح بیک ایجوکیشن کے فردغ پر بھی گہرا اثر ڈالا۔ ظاہری معیاروں کے مطابق دیکھا جائے تو کام کو نقصان پہنچا۔ سنگھ کے اکیس موجودہ ممبروں میں سے پندرہ جیل میں تھے، قومی اداروں میں سے بہت سوں کو بند کرنا پڑا، سب سے زیادہ قابل ذکر واقعہ اڑیسہ کے بیک اسکولوں کا تھا۔ دونوں سکریٹری اور تمام اساتذہ گرفتار کر لیے گئے ساتوں بیک اسکول بند ہو گئے اور اڑیسہ میں بیک ایجوکیشن کا کام اگست ۱۹۴۲ء سے مارچ ۱۹۴۳ء تک بالکل بند رہا۔

کام بہر حال رکا نہیں، حکومت بہار، اڑیسہ اور ریاست کشمیر کے شروع کیے ہوئے تجربات ان کے شعبہ ہائے تعلیمات میں چلتے رہے۔ چند غیر سرکاری اداروں نے بھی محدود وسائل کی دشواریوں کے باوجود اپنے کام کو جاری رکھا۔ یہ غیر سرکاری ادارے تھے جامعہ ملیہ اسلامیہ کا بیک اسکول اور بیک ٹریننگ اسکول، تلک مہاراشٹر و دیامپھ کا پونا کے قریب چلایا ہوا بیک اسکول اور سیوا گرام میں ہندوستانی تعلیمی سنگھ کا قائم کیا ہوا بیک اسکول اور بیک ٹریننگ اسکول۔ بہر حال بیک ایجوکیشن کے سرکاری اور غیر سرکاری تجربوں کے درمیان کوئی وسیلہ ربط نہیں تھا۔ کوئی جلسے نہیں تھے کوئی کانفرنس نہیں تھی جہاں تجربوں کے نتائج کا تبادلہ ہوتا یا ان کا جائزہ لیا جاتا۔ ان برسوں میں بیک ایجوکیشن سے متعلق کوئی ادب بھی شائع نہیں ہوا ہے۔

۱۔ بستی نے بھی اپنے کام کو اسی طریقے سے جاری رکھا  
۲۔ ۱۳-۲۱ صفحات دیکھئے "سیدین ایر آر آف ورک"

۱۹۴۶ء میں کانگریس وزارتوں کی واپسی کے ساتھ بیک ایجوکیشن کو ایک نیا بڑھاوا ملا۔ صوبوں میں بلکہ بعض ریاستوں تک میں اگر بیک ایجوکیشن نہیں تھی تو اسے شروع کرنے اور جہاں جہاں تھی وہاں اس کے نفاذ کے حلقے اور امکانات کو بڑھانے کی کارروائی ہونے لگی۔ اسی لیے مرکزی صوبائی اور ریاستی حکومتوں کے تمام پنج سالہ منصوبوں میں بیک ایجوکیشن نمایاں طور پر نظر آتی ہے۔ ۱۹۴۷ء تک یہ کہا جاسکتا تھا کہ بیک ایجوکیشن کی حیثیت اب مانی جا چکی تھی اور یہ کہ یہ اب اس لحاظ سے تجرباتی منزل سے نکل چکی تھی کہ اس کے اساسی اصول تعلیمی لحاظ سے معتبران لیے گئے تھے حالانکہ، ربط، نصاب اور مختلف منزلوں کے باہمی تعلق مختلف مسائل کے مختلف پہلوؤں کی تفصیلات پر کام اتنا مکمل اور قابل اطمینان طور پر نہیں ہو پایا تھا جتنا کہ ہونا چاہیے تھا۔

(۱) بیک ایجوکیشن دس سال کے تجربے کے بعد: ۱۹۴۶-۴۷ء تک ایجوکیشن پر آزمائش کے دس سال گزر چکے تھے ان دس برسوں میں چار سال کانگریس برسر اقتدار رہی تھی اس لئے آئین کی ہمواری اور نظریات کی صفائی جیسے ابتدائی کاموں سے آگے کسی قسم کے نتائج کی توقع کرنا ممکن نہیں تھا۔ اس نقطہ نظر سے دیکھا جائے تو پچھلے تبصرے سے ظاہر ہوگا کہ بیک ایجوکیشن ایک جامع چیز نہیں بلکہ ایک متحرک تصور ہے جو بعض بنیادی اصولوں پر قائم ہونے کے باوجود حالات کے مطابق اپنے آپ کو ڈھالنے اور بڑھانے کی صلاحیتوں کی شہادت دیتا ہے۔ اس لئے یہ آسان رہے گا کہ تمام سرور کو بڑھ کر اس شکل کا تصور پیش کرنے کی کوشش کی جائے جس میں بیک ایجوکیشن دس سال کے تجربوں اور مباحثوں کے بعد نکلی تھی۔ اس کام کو کرنے کا بہترین طریقہ یہ ہے کہ خواجہ غلام السیدین کا حوالہ دیا جائے۔

- اجالی طور پر بیک نیشنل ایجوکیشن کی اسکیم نے مندرجہ ذیل تجاویز سامنے رکھیں۔
- (۱) سات اور چودہ برس کے درمیان کی عمر کے تمام بچوں اور بچیوں کے لیے مفت عام اور لازمی تعلیم کا انتظام کیا جانا چاہیے۔
  - (۲) یہ تعلیم بچے کی مادری زبان میں ہونی چاہیے اور اس منسٹرل پرائگری نہیں پڑھانی جانی چاہیے۔



(۳) ساری تعلیم کا مرکز کسی ایسے بنیادی حرفے کو ہونا چاہیے جس کے انتخاب میں بچوں کی صلاحیت اور ہستی کی ضرورتوں کا خاص خیال رکھا گیا ہو۔ کمیشن نے بظاہر مناسب حرفوں کی حیثیت سے کتائی، بنائی، گتے کا کام، لکڑی کا کام، باغبانی (کچن گارڈنگ) اور کھیتی باڑی تجویز کی ہیں۔

(۴) منتخب حرفوں کی تعلیم اور ان کی مشق اس طرح ہوگی کہ بچے کارگیر بن جائیں اور ایسی چیزیں بنانے لگیں جو استعمال بھی ہو سکیں اور اسکول کے اخراجات کے کچھ حصے کو پورا کرنے کے لئے انھیں بیچا بھی جاسکے۔۔۔

(۵) حرفے کی تعلیم میکانیکی انداز سے نہیں ہوگی بلکہ پہلو بہ پہلو اس حرفے کے "کیوں اور کیسے" اور اس کے سماجی اور سائنٹفک نتائج کا بھی مطالعہ ہوگا۔

(۶) حرفے کو مرکز ماننے والی اس تعلیم میں تمام مضامین یا تو منتخب حرفے سے مربوط ہوں گے یا پھر انھیں بچے کے طبعی اور سماجی ماحول سے ربط دیا جائے گا کوئی بھی مواد تعلیم جو ان تینوں مرکزوں میں سے کسی کے ساتھ بھی معقول طریقے پر مربوط نہ کیا جاسکے وہ یا تو بچے کی حقیقی ضرورتوں سے کوئی تعلق نہ رکھتا ہوگا یا اپنی جگہ بہت اہم نہ ہوگا اور اس لیے اسے بغیر کسی نقصان کے خارج کیا جاسکے گا۔۔۔۔

تعلیمی مسائل تک رسائی کا یہ نیا طریقہ، ہندوستانی تعلیم کی تاریخ میں ایک نئے باب کا آغاز کرتا ہے۔ ذاکر حسین کیٹی ریپورٹ میں اس اسکیم کے نظریات اور اغراض و مقاصد کی بحث کا غائر مطالعہ عام دلچسپی کے کچھ ایسے نکات سامنے لاتا ہے جن کے مطالعے سے سماجی تعمیر کے وسیع مسائل اور تعلیمی تنظیم نو کے رشتے کا پتہ چلتا ہے۔ مثال کے طور پر یہ بات ظاہر ہے کہ ایک ایسی اسکیم کی کامیابی کا انحصار ملک کی دور رس سماجی، سیاسی اور اقتصادی تعمیر نو پر ہے یہ صرف اس وجہ سے نہیں ہے کہ اتنا زبردست وسیع و عریض تعلیمی کام غالباً اس وقت تک ہو نہیں سکتا جب تک کہ صنعت کاری کے ذریعے ملک کی دولت میں زبردست اضافہ نہ کما جائے اور اس کے قدرتی وسائل کو زیادہ

مؤثر طور پر استعمال میں نہ لایا جائے۔ بلکہ ایسا اس لیے بھی ہے کہ جب عوام کی اتنی بڑی تعداد کو ایسی تعلیم دی جائے گی تو پھر انھیں غریب اور غیر صحت مند نہیں رکھا جاسکتا اور خود غرض افراد ان کا استحصال نہیں کر سکتے۔ وہ اپنے جائز اقتصادی، سماجی اور ثقافتی حقوق کا مطالبہ کریں گے اور پائیں گے اور اس طرح تعلیم ایک طویل المدت کام میں لگا ہوا ایسا سرمایہ ہوگی جس کا منافع زیادہ خوشحال، زیادہ صحت مند اور زیادہ روشن خیال مرد و زن کی صورت میں ملتا رہے گا۔

پھر یہ اہم تعلیم کو زندگی کے سماجی اور سیاسی حقائق سے جوڑنے کی ایک شعوری کوشش کرتی ہے۔ اس کے سامنے اسکول شہری آبادی کے ایک حصہ کے لیے کچھ مخصوص ملازمتوں اور پیشیوں کی تربیت گاہ نہیں ہے مگر اس کے نزدیک اسکول ان کروڑوں دیہی باشندوں کو عملی اور سماجی تعلیم دینے کی انجمن ہے جن کی زندگی کا اہم اور مرکزی پہلو کام ہے جو اس اسکیم میں تعلیم کا مرکز بھی بنایا گیا ہے اور ذریعہ بھی اور اس طرح وہ مصنوعی دیواریں گرا دی گئی ہیں جو تعلیم اور زندگی کے درمیان حائل تھیں۔

امداد باہمی، عدم تشدد اور سماجی مساوات اور حق پر مبنی ایک سماج کے تصور سے اس کے نظریات اس کے طریقوں اور اس کے مواد کو تقویت و توانائی ملتی ہے۔ گاندھی جی کو اس نقطہ نظر پر بہت اصرار تھا کہ پبلک ایجوکیشن کو محض پڑھانے کا ایک نیا طریقہ نہیں سمجھنا چاہیے بلکہ یہ ایک طرز زندگی ہے جو ان قدروں کو حاصل کرنے کی کوشش کرتی ہے جنہیں ہم اعلیٰ اور ارفع سمجھتے ہیں۔ اس بات کا جائزہ لینا بھی قبل از وقت ہوگا کہ عملی طور پر بیک اسکولوں نے ان مقاصد کو حاصل کرنے میں کہاں تک کامیابی حاصل کی ہے مگر اس میں کوئی شبہ نہیں ہے کہ شروع کے زمانے میں جب رویے اور رجحانات تجرباتی تھے اور اسکولوں کی تعداد کم تو ان مقاصد نے بیک اسکولوں کے کاموں اور ان

کی سرگرمیوں پر خاصا اثر ڈالا ہے۔

۷۔ بالغوں کی تعلیم (۱۹۳۷-۴۷) کانگریسی وزارتوں کا دوسرا بڑا کام ناخواندگی کو ختم کرنے کے لئے بڑے پیمانہ پر تحریکوں کو منظم کرنا تھا، اس مسئلے کے بارے میں ان کا نقطہ نظر بہار کے وزیر تعلیم ڈاکٹر سید محمود کی ایک تقریر کے اقتباس کے ذریعہ بہترین طریقے پر پیش کیا جا سکتا ہے جو انھوں نے سنٹرل ایڈوائزری بورڈ آف ایجوکیشن کی مقرر کردہ اڈلٹ ایجوکیشن کمیٹی کے صدر کی حیثیت سے ۱۹۳۹ء میں کی تھی۔

حضرات! ہم لوگ یہاں اپنے لاکھوں ان پڑھ بھائیوں کی تعلیم کے اہم مسئلے پر غور کرنے کے لیے جمع ہوئے ہیں میں تعلیم بالغان کی اس اہمیت پر زور دینے کی میں ضرورت نہیں سمجھتا کہ اس پر ہمارے قدیم ملک کی سماجی اقتصادی اور سیاسی زندگی کے نشوونما کا انحصار ہونا چاہیے۔ جب تک عوام ناخواندگی اور جہالت کے عمیق غار میں پڑے رہیں گے اس وقت تک قوم کی اقتصادی اور سماجی تعمیر و ترقی محض ایک مقدس خواب رہے گی۔ ناخواندگی کا خاتمہ، لینن کے الفاظ میں سیاسی مسئلہ نہیں ہے۔ یہ ایک شرط ہے جس کے بغیر سیاست کی بات کرنا ناممکن ہے۔ ایک ان پڑھ آدمی سیاست سے باہر ہوتا ہے اور قبل اس کے کہ اسے سیاست کے اندر لایا جائے اسے حروف تہجی سے آشنا کرانا ہوگا۔ اس کے بغیر صرف افواہیں ہو سکتی ہیں۔ گپ ہو سکتی ہے قہقہے کہانیاں ہو سکتی ہیں اور توہمات ہو سکتے ہیں مگر سیاست نہیں ہو سکتی۔ اسی بات کو محسوس کرتے ہوئے پچھلے برس تقریباً تمام صوبوں اور متعدد ریاستوں نے اڈلٹ ایجوکیشن کے تجربات شروع کیے ہیں اور اب وہ وقت آ گیا ہے جب اس عظیم تحریک کو ملک گیر پیمانے پر چلانے کے منصوبے بنانے کے خیال سے اب تک حاصل ہوئی کامیابیوں کا جائزہ لیا جائے اور ایک دوسرے کے تجربات کا موازنہ کیا جائے۔

یہ ضروری ہے کہ تعلیم بالغان کی تحریک کے مقاصد ہم اپنے سامنے رکھیں۔ مغربی ممالک میں مزدوروں اور کسانوں کی حاصل کی ہوئی کم سے کم اسکولی تعلیم کو بڑھانا اور وسعت دینا بالغوں کی تعلیم کا مقصد ہوتا ہے مگر ہندوستان جیسے غریبی

میں انتہائی پچھڑے اور پسماندہ سماجی تنظیم والے ملک میں اس تحریک کے یہ دو مقاصد ہونے چاہئیں :

(۱) ہر ناخواندہ فرد کو نوشت و خواندہ کی تھوڑی سی تعلیم دینا اس کی کام کی زندگی سے مربوط علم، اور شہریت کی اساسی تعلیم دینا۔ یہ دونوں پہلو ایک دوسرے سے بڑے منسلک ہیں، کیوں کہ تعلیم کے وسیع تر پہلوؤں کے بغیر محض خواندگی، اس میں بہت راور بھر پور زندگی گزارنے کی صلاحیت نہیں پیدا کرے گی اور بالعموم کی کوئی مستحکم اور صحت مند تعلیم خواندگی کے بغیر ممکن نہیں ہے۔ یہ بھی ضروری ہے کہ یہ دونوں عمل ساتھ ساتھ کیے جائیں کیوں کہ یہ دونوں بڑی حد تک ایک دوسرے کی تکمیل کرتے ہیں۔

کوئی حکومت اپنے عوام کی سماجی اور اقتصادی خوش حالی کو بڑھانے کی اسکیموں میں قابل ذکر کامیابی حاصل نہیں کر سکتی جب تک عوام خود حکومت سے بڑھ کر ملنے اور سنجیدہ تعاون کرنے کے لئے تیار نہ ہوں۔ قومی تعلیم کے شعبوں کی کوششیں کامیاب اور ان کے نتائج بہترین اس وقت ہوں گے جب لوگ ان کے دیے ہوئے مشوروں کو ذہانت کے ساتھ سمجھیں گے اور عمل کریں گے۔ یہ اثر پذیر تعاون اسی وقت ممکن ہے جب لوگوں کے پاس کچھ تعلیم ہو۔ آج کوئی حکومت ابتدائی تعلیم کی توسیع کی جائز اور اہم ضرورت کی طرف سے آنکھ نہیں بند کر سکتی مگر لڑکوں اور لڑکیوں کی تعلیم کی رفتار کو بڑھانے کے لیے ہمدردانہ ماحول اور والدین کا تعاون ایک اہم اور فوری ضرورت ہے۔ اور یہ اس وقت تک حاصل نہیں ہو سکتا جب تک کہ والدین خود تعلیم کی اہمیت کو محسوس نہیں کرتے ہیں اس لیے ابتدائی تعلیم کی توسیع اور اس کی تکمیل کے لیے تعلیم بالغان کچھ کم اہمیت نہیں رکھتی ہے۔

۱۔ اڈل ایجوکیشن کمیشن کی رپورٹ (۱۹۳۹) صفحہ ۵۴

۲۔ تفصیلات کے لیے دیکھیے نورا شد اور نائنگ: ہنری آف ایجوکیشن ان انڈیا ڈیورنگ دی برٹش پریڈمنٹ صفا ۲۳-۲۴-۸۱۳

ہر صوبے اور متعدد ریاستوں نے ڈاکٹر محمود کے قول کے مطابق ۳۸-۱۹۳۷ء میں بڑے ذوق و شوق کے ساتھ اس کام کو ہاتھ میں لیا مگر افسوس ہے کہ ۱۹۳۰ء میں کانگریس وزارتوں کے استعفیٰ دینے کے بعد تحریک کی رفتار دھیمی پڑ گئی۔ ۱۹۳۶ء میں جب عوامی وزارتوں نے پھر عہدے سنبھال لے تو یہ کام پھر شروع ہوا اور ۲۷-۱۹۳۶ء میں کچھ کامیابی حاصل ہوئی۔

۸۔ جنگ کے بعد کے ترقیاتی منصوبے: ہم نے ابھی تک اس عہد کی حقیقی کامیابیوں کا ذکر کیا گیا ہے۔ عوامی وزارتوں کی مختصر مدت کار اور جنگ کی لائی ہوئی دشواریوں کے پیش نظر یہ کامیابیاں قابل تعریف سمجھی جاسکتی ہیں۔ مگر اس عہد کا امتیازی پہلو یہ حقیقی کامیابیاں نہیں بلکہ مستقبل میں تعلیم کی تعمیر نو کے منصوبوں کی تیاری ہے، ہندوستانی تعلیم کی تاریخ کے کسی عہد میں بھی، عام طور پر تعلیم کی تعمیر نو کے منصوبوں کی تیاری اور خاص طور پر ایک قومی نظام تعلیم کے فروغ پر اتنی توجہ اور اتنا وقت صرف نہیں کیا گیا، یہ منصوبے سرکاری اور غیر سرکاری دونوں حلقوں اور مرکزی اور صوبائی دونوں سطحوں پر تیار کیے گئے۔ ان منصوبوں میں سے مندرجہ ذیل خاص طور سے ذکر کے لائق ہیں۔

### (الف) کل ہند منصوبے

- (i) نیشنل پلاننگ کمیٹی کا تیار کیا ہوا تعلیمی تعمیر نو کا منصوبہ
- (ii) آل انڈیا ایجوکیشنل کانفرنس کا بنایا ہوا تعلیمی تعمیر نو کا منصوبہ
- (iii) سنٹرل ایڈوائزری بورڈ آف ایجوکیشن کا تیار کیا ہوا ہندوستان میں بعد از جنگ تعلیمی

### ترقی کا منصوبہ

### (ب) الگ الگ حکومتوں کے منصوبے

- (i) حکومت ہند کا تیار کیا ہوا تعلیمی تعمیر نو کا پنج سالہ منصوبہ
  - (ii) صوبائی حکومتوں کا تیار کیا ہوا بعد از جنگ ترقی کا پنج سالہ منصوبہ
  - (iii) بڑی بڑی ہندوستانی ریاستوں کا بعد از جنگ ترقی کا پنج سالہ منصوبہ
- ان میں سب سے زیادہ اہم مرکزی ایڈوائزری بورڈ آف ایجوکیشن کا تیار کیا ہوا منصوبہ پوسٹ وارا ایجوکیشنل ڈویلپمنٹ انڈیا تھا یہ عام طور پر سارجنٹ پلان کے نام سے مشہور ہے۔ ہم اس کا مختصر ذکر یہاں کریں گے۔

۹۔ بعد جنگ تعلیمی ترقی کا منصوبہ - ۱۹۴۴ء :- سنٹرل ایڈوائزری بورڈ آف ایجوکیشن نے ۱۹۳۵ء میں اپنے احیاء کے بعد تعلیم کے مختلف پہلوؤں کا کیے بعد دیگرے تنقیدی جائزہ لینا شروع کیا۔ ۱۹۴۳ء تک یہ جائزہ اس منسزل پر پہنچ گیا جہاں وہ اپنے تمام نتائج کو جمع کر کے ہندوستان میں تعلیم کی ترقی کا ایک جامع منصوبہ تیار کر سکتا تھا۔ اس خیال کو پلاننگ کے لئے سرکار کے اس شوق سے اور تقویت ملی جو ان دنوں پیدا ہو گیا تھا۔ تمام حکومتوں کو جنگ کے بعد کے ترقیاتی منصوبے بنانے تھے اور عام اسکیم کے ایک جزو کی حیثیت سے سنٹرل ایڈوائزری بورڈ آف ایجوکیشن سے بھی جنگ کے بعد کی تعلیمی ترقی کا ایک منصوبہ تیار کرنے اور گورنر جنرل ان کاؤنسل کی ایکڑیکٹیو کاؤنسل کے سامنے پیش کرنے کو کہا گیا۔ بورڈ نے اس کے مطابق پوسٹل راجیو کیشنل ڈیولپمنٹ ان انڈیا کے بارے میں ایک تفصیلی رپورٹ ۱۹۴۴ء میں پیش کی جو عرف عام میں سارجنٹ رپورٹ کے نام سے مشہور ہے۔ ہندوستان میں قومی نظام تعلیمی کا پہلا سرکاری منصوبہ ہونے کی وجہ سے یہ سنجیدہ اور گہرے مطالعے کے لائق ہے۔ اس منصوبے کا

مقصد کم از کم چالیس برس کے اندر ہندوستان میں تعلیم کو اسے معیار پر پہنچا دینا تھا جو انگلستان میں حاصل کیا جا چکا تھا۔ اس مقصد کو پیش نظر رکھتے ہوئے منصوبے نے مندرجہ ذیل کام تجویز کئے :-

(الف) تین سے چھ سال تک کے بچوں کے لئے ابتدائی تعلیم سے پہلے کی تعلیم (پری پرائمری)

(ب) ۶ سے ۱۲ سال تک کے بچوں کے لیے عام لازمی اور مفت پرائمری یا بیسیک تعلیم، جو جو نیر بیسیک اور سینئر بیسیک (۱۱-۱۲) کی دو منزلوں میں تقسیم ہوگی۔

(ج) ۱۱ سے ۱۴ سال تک کے منتخب بچوں کے لیے چھ سال کی ہائی اسکول کی تعلیم۔

(د) منتخب طالب علموں کے لیے ہائر سکندری امتحان کے بعد تین سالہ یونیورسٹی کورس۔

(۴) کل وقتی اور جز وقتی طالب علموں کے لیے اچھے خاصے پیمانے پر ٹیکنیکل کمرشل اور آرٹ کی تعلیم۔



(و) تقریباً بیس برس میں ناخواندگی کا خاتمہ اور پبلک لائبریریوں کے نظام کی ترقی۔

(س) اسکیم کے نفاذ اور اس کے چلانے کی ضرورت کے پیش نظر استاذوں کی تربیت کی مناسب سہولتیں۔

(ح) لازمی تربیت جسمانی طبی معائنے اور علاج معالجے کی تنظیم اور کمزور بچوں کے لئے دودھ اور ان کے کھانے کا انتظام۔

(ط) ملازمت دلانے والے دفتروں کا انتظام

(ی) جسمانی اور ذہنی طور پر معذور اور مجبور بچوں کی تعلیم اور

(ک) بڑے پیمانے پر سماجی اور تفریحی سرگرمیاں۔

چند اہم مسائل پر رپورٹ کی تجاویز بھی نیچے دی جاتی ہیں۔  
ابتدائی تعلیم کے لیے رپورٹ نے کچھ ترمیموں کے ساتھ بیک ایجوکیشن کی اسکیم کو اپنا رپورٹ کہتی ہے۔

بیک (ابتدائی اور مڈل) ایجوکیشن کا جو تصور سنٹرل ایڈوائسری بورڈ نے پیش کیا ہے اس میں اصل واردہ اسکیم کے اکثر نظریات آگئے ہیں۔ لیکن بعض تفصیلات میں یہ تصویر اس سے خاصاً مختلف ہے۔ "کام کے ذریعے سیکھنا" کے اصول کی تصدیق ساری دنیا کے ماہرین تعلیم نے کی ہے۔ نجلی منزلوں میں اس کام کی بہت سی مختلف شکلیں ہو سکتی ہیں۔ جو بتدریج کسی ایسے بنیادی حرفے یا حرفوں کی شکل اختیار کرے گا جو مقامی حالات سے مطابقت رکھتے ہوں گے۔ جہاں تک ہو سکے گا سا انصاف اسی عام تصور سے ہم آہنگ رکھا جائے گا۔ معمولی نوشت و خوان اور حساب کی تعلیم بذات خود اچھی شہریت کے لئے کافی نہیں سمجھی جاسکتی۔ بورڈ بہر حال اس خیال سے اتفاق نہیں کر سکتا کہ تعلیم کسی بھی منزل پر اور خاص طور پر ابتدائی منزل پر اپنے اخراجات کو بچوں کی تیار کی ہوئی چیزوں کو فروخت کر کے پورا کر سکتی ہے یا اسے کرنا چاہیے۔ زیادہ سے زیادہ یہ توقع کی جاسکتی ہے



میں جو صلاحیت کی بنا پر منتخب کیے ہوئے تمام طالب علموں کی ضرورت سے فاضل ہوں اور متعلقہ والدین تعلیم کے سارے مصارف برداشت کریں کیونکہ نا انصافی ہوگی اگر قومی روپیہ ان بچوں کے لیے اعلیٰ تعلیم فراہم کرنے پر خرچ کیا جائے جنہوں نے اس بات کا ثبوت نہیں دیا ہے کہ وہ اس تعلیم کا پورا فائدہ اٹھائیں گے۔

رپورٹ نے ہائی اسکول کی تعلیم کے مقصد کی تعریف مندرجہ ذیل الفاظ میں کی :-  
ہائی اسکول کی تعلیم کو کسی طرح بھی محض یونیورسٹی کی تعلیم سے پہلے کی تعلیم نہیں سمجھنا چاہیے۔ بلکہ اسے بذات خود ایک منسلک تصور کرنا چاہیے۔۔۔۔۔ جب کہ ہائی اسکولوں کا یہ بہت اہم کام رہے گا کہ وہ اپنے بہترین طالب علم یونیورسٹی اور اسی معیار کے دوسرے اداروں کو دیں۔ مگر ہائی اسکول پاس کرنے والوں کی بڑی اکثریت کو ایسی تعلیم ملنی چاہئے جو اس کے بعد انہیں براہ راست مختلف کاموں اور پیشوں میں داخل کر دے۔۔۔۔۔ حالانکہ ان میں سے کچھ کو ایسی جگہوں پر کام کرنے کے لائق بنانے کے لیے جہاں مخصوص مہارتوں کی ضرورت ہوتی ہے ایک سے تین سال تک کی کل وقتی یا جزوقتی تربیت کی مزید ضرورت ہو سکتی ہے۔  
رپورٹ کے مطابق تسلیم شدہ ہائی اسکولوں کی دو خاص قسمیں ہوں گی۔ ایک علمی اور دوسری ٹیکنیکل۔

علمی ہائی اسکول آرٹس اور خالص سائنسوں کی تعلیم دیں گے اور ٹیکنیکل ہائی اسکول اطلاقی سائنس اور صنعتی اور کمرشل مضامین پڑھائیں گے۔ ان دونوں قسموں میں جو نیرڈیپارٹمنٹس یعنی موجودہ مڈل کی منزل میں نصاب بہت کچھ یکساں ہوں گے اور سب میں انسانیات کی تعلیم مشترک ہوگی۔ آرٹس اور موسیقی کے مضامین دونوں کے نصابوں کا لازمی حصہ ہونے چاہئیں، تمام لڑکیوں کو گھریلو سائنس کا کورس ضرور لینا چاہیے۔۔۔۔۔ جو نیر کورس کے ختم ہونے تک ایک قسم سے دوسری قسم کے اسکولوں میں تبادلہ

بہت آسان ہونا چاہیے۔۔۔۔۔ چھوٹے مرکزوں میں جہاں قضاوی نقطہ نظر سے صرف ایک ہائی اسکول کافی ہوگا، وہاں اس اسکول میں زیادہ سے زیادہ کورسوں کی تعلیم کا انتظام ہونا چاہیے۔ دیہی علاقوں میں۔۔۔ نصاب کو زراعتی رخ دیا جانا چاہیے۔

تمام ہائی اسکولوں میں ذریعہ تعلیم بچوں کی مادری زبان ہونی چاہیے۔ انگریزی لازمی ثانوی زبان ہونی چاہیے ان دونوں قسموں کے اسکولوں میں پڑھائے جانے والے مضامین کی فہرست دی جا رہی ہے۔ یہ فہرست محض مشورے کے طور پر ہے، اس کا یہ مطلب ہرگز نہیں ہے کہ ہر طالب علم کو یہ تمام مضامین پڑھائے جانے چاہئیں۔ وہ مضامین جو دونوں قسم کے اسکولوں میں مشترک ہیں۔

۱۔ مادری زبان ۲۔ انگریزی ۳۔ جدید زبانیں ۴۔ تاریخ (ہند اور عالم) ۵۔ جغرافیہ (ہند اور عالم) ۶۔ ریاضی ۷۔ سائنس ۸۔ معاشیات ۹۔ زراعت ۱۰۔ آرٹ ۱۱۔ موسیقی ۱۲۔ تربیت جسمانی علمی ہائی اسکولوں میں کلاسیکی زبانیں اور سوکس کا مضمون (شہریت) اس مشترک فہرست میں بڑھا دیے گئے ہیں۔ تکنیکل ہائی اسکولوں میں سائنس کے مضامین کا مطالعہ زیادہ عمیق ہوتا ہے مشترک فہرست میں ٹکنیولو جیکل مضامین جیسے جو میٹریکل ڈرائنگ ابتدائی انجنیئرنگ لوہے اور لکڑی کے کام وغیرہ اور کمرشل مضمون جیسے کھانا نویسی، مختصر نویسی، ٹائپ رائٹنگ، حساب رکھنا، کمرشل پریکٹس وغیرہ کا بھی اضافہ کر دیا جاتا ہے۔ لڑکیوں کے معاملے میں دوسرے اختیاری مضامین کے ساتھ گھریلو سائنس کا مضمون بھی ہوتا ہے۔

رپورٹ ہندوستانی یونیورسٹیوں کی موجودہ حالت کی کچھ خرابیوں کی طرف بھی اشارہ کرتی ہے ان کی سب سے بڑی خرابی اپنی سرگرمیوں کو بحیثیت مجموعی کمیونٹی کی ضرورتوں سے کافی قریب کرنے میں ناکامی ہے۔ ان کی طرف سے اپنے طالب علموں کو ملازمتوں کی مانگ کے مطابق کرنے کی بھی کوئی منظم کوشش نہیں ہوتی امتحانوں کو ضرورت سے زیادہ اہمیت دی جاتی ہے۔ اور خود امتحانات حقیقی علم و فضل اور سوچ سمجھ کو قربان کر کے کتابوں کو سطلی طور پر یاد کرنے کی ترغیب دیتے ہیں۔ میٹرکولیشن کے آسان امتحان کے انتخاب کے کسی مسئول طریقے کی غیر موجودگی

کی وجہ سے انہوں نے اپنے دروازے بہت سے ایسے طالب علموں کے لیے کھول دیے ہیں جو اپنے ٹسٹ اور معیاری امتحانات میں ناکام رہ کر داخل نہیں ہو سکتے تھے۔ ہونہار بچوں کی امداد کے لئے جو اپنی غربت کی وجہ سے یونیورسٹیوں میں داخل نہیں لے پاتے عام اور لبرل انتظامات نہ ہونے کی وجہ سے صورت حال اور پیچیدہ ہو جاتی ہے۔ غالباً دنیا کی کسی یونیورسٹی میں امتحانوں میں ناکام ہونے والوں کا وہ تناسب نہیں ہے جو ہندوستانی یونیورسٹیوں میں ہے۔

یونیورسٹی ایجوکیشن کے بارے میں رپورٹ اپنی سفارشات کو مندرجہ ذیل الفاظ میں مختصراً یوں بیان کرتی ہے :

ہندوستانی یونیورسٹیاں وہ جیسی آج ہیں، اپنے قابل تائش پہلوؤں کے باوجود ایک قومی نظام تعلیم کی ضروریات کو پورے طور پر مطمئن نہیں کرتی ہیں ان کے معیار کو بحیثیت مجموعی اوپر اٹھانے کے لئے داخلے کی شرائط پر اس مقصد سے نظر ثانی ہونی چاہئے کہ تمام طالب علموں کے بارے میں یہ یقین ہو جائے کہ وہ یونیورسٹی کورس سے پورا فائدہ اٹھانے کے لائق ہیں۔ ہائی اسکول کے نظام کی مجوزہ تنظیم کو اس کام میں مدد کرے گی۔ غریب طالب علموں کے لئے معقول مالی امداد فراہم کی جانی چاہئے۔ موجودہ انٹرمیڈیٹ کورس کو ختم کر دینا چاہئے۔ آخر کار اس پورے کورس کو ہائی اسکول میں شامل ہو جانا چاہئے مگر فوری اقدام کی حیثیت سے اس کورس کا پہلا سال ہائی اسکول میں اور دوسرا سال یونیورسٹی میں منتقل کر دینا چاہئے، یونیورسٹی کورس کی کم سے کم مدت تین سال ہونی چاہئے (بعض مضامین میں اس سے زیادہ بھی) میٹریکل سسٹم کو زیادہ وسیع پیمانے پر بڑھانا چاہئے اور استاد اور شاگرد کے درمیان زیادہ قریبی تعلق پیدا کرنا چاہئے پوسٹ گریجویٹ تعلیم میں خصوصاً تحقیق اور اطلاقی تحقیق میں معیار کو بلند کرنے کی اہمیت پر زور دیا جانا چاہئے یونیورسٹی اور کالجوں کے استادوں کی تنخواہوں اور شرائط ملازمت کو بہتر کرنے کے لئے اقدامات کئے جانے چاہئے کیوں کہ معاوضے کی جو شرحیں اور ملازمت کی جو شرائط اس وقت رائج ہیں وہ ضروری لیاقت و صلاحیت کے مدد اور عورتوں کو

اپنی طرف مائل نہیں کر پاتی ہیں۔

ہائی اسکول چھوڑنے والوں کو یونیورسٹی کورس کے لئے منتخب کرنے کے بارے میں رپورٹ کا خیال ہے کہ ہر پندرہ طالب علموں میں ایک طالب علم اس لائق ہوگا جو یونیورسٹی میں داخل ہو۔ یہ بھی سوچا گیا ہے کہ غریب مگر لائق طالب علموں کو یونیورسٹی کی تعلیم حاصل کرانے کے لئے کالجوں اور یونیورسٹیوں کے تقریباً ایک تہائی طالب علموں کو گزارے بھر کی امداد دی جائے۔ ٹیکنیکل اور دستکارانہ تعلیم کے سلسلے میں رپورٹ ان کام کرنے والوں کو جن کی ہندوستانی آرٹس اور ہندوستانی صنعتوں کو ضرورت ہے چار درجوں میں تقسیم کرتی ہے۔

(الف) مستقبل میں چیف ایگزیکٹو اور تحقیق کا کام کرنے والے :- یہ لوگ عام طور پر اپنی ابتدائی ٹریننگ کسی ٹیکنیکل ہائی اسکول میں لیں گے اور اس کے بعد یہ کسی یونیورسٹی کے ٹکنالوجی کے شعبے میں جائیں گے یا کسی ٹیکنیکل انسٹیٹیوٹ میں نیشنل ڈپلوما قسم کا کوئی کل وقتی کورس کریں گے، ان کورسوں میں داخلہ کسی بہت سخت جانچ کے بعد ہونا چاہیے۔ ان طالب علموں کی تعداد بھی زیادہ نہیں ہوگی۔

(ب) چھوٹے ایگزیکٹو فورمین اور مددگار وغیرہ :- اس ضرورت کو پورا کرنا ٹیکنیکل ہائی اسکولوں کا اصلی کام ہے لیکن ٹیکنیکل ہائی اسکول کے طالب علم کو نیشنل ڈپلوما یا سرٹیفکیٹ کورس لے کر یا کسی اچھے خاصے اونچے معیار کی جزوقتی کلاسز میں جا کر اپنی ٹیکنیکل تعلیم کو جاری رکھنا ہوگا۔

(ج) ماہر کارگر :- ان کی بھرتی ٹیکنیکل ہائی اسکول کے طالب علموں میں سے کی جاتی ہے۔ مگر اصولی طور پر سینئر میک اسکول پاس کرنے کے بعد جہاں انہوں نے پڑھنے کے کام کے بنیادی اصولوں میں مہارت حاصل کی ہوگی وہ مزید دو یا تین سال کے کل وقتی کورس کے لئے جو نیر ٹیکنیکل ٹریڈ یا انڈسٹریل اسکولوں میں جائیں گے (۵) نیم ماہر اور غیر ماہر مزدور :- ان کی بھرتی زیادہ تر براہ راست سینئر میک



(مڈل) اسکولوں سے ہوگی۔ جہاں انھوں نے کوئی حرفہ سیکھا ہوگا۔ یہ بہت ضروری ہے کہ ان کی عام تعلیم کو جاری رکھنے اور ان کی مہارت میں اضافہ کرنے کی تمام سہولتیں فراہم کی جائیں تاکہ ان میں سے بہترین کا شمار ماہر کارگروں میں ہونے لگے۔

یہ رپورٹ ہر قسم کے کام کرنے والوں کی تربیت کا معقول انتظام تجویز کرتی ہے اور ان سب باتوں سے زیادہ یہ کہ رپورٹ ہندوستان میں جزو وقتی نظام کی شدید اور فوری ضرورت کی طرف اشارہ کرتی ہے۔ دن کی جزو وقتی کلاسیں (یا سینڈویچ سسٹم) ٹکنیکل ایجوکیشن کی کسی بھی جدید اسکیم کا بہت اہم پہلو ہوتی ہیں، ان کلاسوں کے طالب علم فیکٹریوں اور دوسرے صنعتی یا تجارتی اداروں میں کام کر رہے ہوں گے اور انھیں اپنے کام میں آنے والے علم اور مہارتوں کو بہتر کرنے کی سہولتیں فراہم کی جائیں گی۔ اس جزو وقتی نظام کے بہت سے فائدے ہیں۔ اس قسم کی (جزو وقتی) ٹکنیکل تعلیم کا اثر بالغوں کی تعلیم کے کام پر بھی پڑ سکتا ہے، کیونکہ اس میں بھی کچھ دستکارانہ تربیت دی جاتی ہوگی۔ ذمہ دار انتظامی حکام کو یہ دیکھنا چاہیے کہ تربیت کی ایسی تکرار نہ ہونے پائے۔

رپورٹ کے مطابق تعلیم بالغان کا کام یہ ہے کہ وہ ملک کے ہر فرد کو زیادہ موثر اور زیادہ مستعد شہری بنائے اور اس طرح جمہوریت کے اصل تصور کو حقیقی روپ عطا کرے۔۔۔۔۔ ہندوستان میں ابھی تک تعلیم بالغان کو بالغ خواندگی سے تعبیر کرنے کا رجحان رہا ہے۔ سبب ظاہر ہے کیوں کہ اس ملک میں مسئلہ مغربی ممالک سے بالکل مختلف ہے۔ بچے کو دوڑنے سے پہلے چلنا سیکھنا چاہیے ایک بالغ کو خواندہ ہونا چاہیے اس کے بعد ہی وہ وسیع معنوں میں تعلیم کی سہولتوں سے فائدہ اٹھانے کی توقع کر سکتا ہے۔۔۔۔۔ ابھی کچھ دنوں تک اس ملک میں اصل زور خواندگی پر ہی ہونا چاہیے۔ حالانکہ خالص تعلیم بالغان کی کچھ سہولتیں بالکل شروع سے فراہم رہنی چاہئیں تاکہ جن لوگوں کو خواندہ بنایا گیا ہے ان کے لیے اپنی تعلیم کو جاری رکھنے کی کچھ ترغیب

بھی ہو اور اس کے لیے مواقع بھی ہوں۔

تعلیم بالغان کے پروگرام کی تنظیم کے بارے میں رپورٹ مندرجہ ذیل خیالات کا اظہار کرتی ہے۔

عام طور پر تعلیم بالغان کے لیے عمر دس برس سے چالیس برس تک ہونی چاہیے۔ جہاں تک ممکن ہو دس سے سولہ سال تک کے لڑکوں کے لیے دن کے وقت الگ کلاسیں ہونی چاہئیں کیوں کہ بہت سی وجوہ کی بنا پر لڑکوں اور بڑے مردوں کو بالغوں کی کلاس میں ساتھ رکھنا مناسب نہیں ہے۔ نوجوان لڑکیوں کی کلاسیں بھی الگ رکھنا بہتر ہوگا مگر لڑکیوں کو عورتوں کے ساتھ تعلیم دینا اتنا قابل اعتراض نہیں ہے جتنا لڑکوں اور مردوں کو ایک کلاس میں ساتھ ساتھ رکھنا اور یوں بھی موجودہ وسائل اور دوسری عملی مصلحتوں کے پیش نظر لڑکیوں کی الگ کلاسوں کے خیال کو ترک کیا جاسکتا ہے۔

بالغوں کی تدریس کو دل چسپ اور موثر بنانے کے لیے تمام ممکن امدادی سامان استعمال کرنا چاہیے اس سلسلے میں تصویریں، چارٹ، پوسٹر، سلائیڈ کی لائین، سنیا، گراموفون اور ریڈیو وغیرہ نایاب اور خصوصاً لوک نایاب موسیقی ساز اور آواز دونوں اور ڈرامے وغیرہ بہت مفید ثابت ہو سکتے ہیں۔

بہت بڑی تعداد میں معقول کتب خانوں کی فراہمی ضروری ہے، ظاہر ہے کہ ہندوستان جیسے ملک میں کتب خانوں کے ایک بہت بڑے نظام کی ضرورت ہوگی مگر کتابوں کے تبادلے اور چلتے پھرتے کتب خانوں کی ایک اچھی منظم اسکیم پر شاید لاگت بہت زیادہ نہ آئے۔

حالانکہ رضا کارانہ تنظیموں سے اچھی خاصی مدد لی جاسکتی ہے لیکن بالغوں کی تعلیم کا مسئلہ بحیثیت مجموعی ابھی تک محض رضا کارانہ کوششوں کے بس ہے۔

باہر کی بات ہے۔ اس مسئلے کو حل کرنے کی بنیادی ذمہ داری حکومت کو  
لینی چاہیے۔

باغ عورتوں کی تعلیم کے مسئلے کی اپنی ذمہ داریاں اور ان پر قابو پانے کے لئے  
خصوصی کوششیں کرنی پڑیں گی۔

ایک جماعت میں داخلوں کی تعداد بچپس سے زیادہ نہیں ہونی چاہیے۔  
ساری اسکیم پر کام فوراً نہیں شروع ہو سکتا۔ پہلے پانچ سال منصوبہ بندی،  
استادوں کی بھرتی اور ان کی تربیت اور ضروری تنظیم کے قیام میں لگانے  
چاہئیں یہ

استادوں کی بھرتی اور ان کی تربیت کے بارے میں رپورٹ کا خیال ہے کہ پری  
بیک اور جوئیر اسکولوں میں ہر تیس طالب علموں پر سینئر بیک اسکول میں ہر بچپس طالب علموں  
پر اور ہائی اسکول میں ہر تیس طالب علموں پر ایک استاد کافی ہوگا۔ کم از کم لیاقت کے سلسلے  
میں یہ کہا گیا کہ ہائی اسکول کی تعلیم مکمل کر لینے کے بعد پرائمری اور جوئیر بیک اسکولوں میں  
پڑھانے والے استادوں کے لیے دو سال کی ٹریننگ اور سینئر بیک اسکولوں میں پڑھانے  
کے لیے تین سال کی ٹریننگ ہونی چاہیے۔ ہائی اسکولوں کے نان گریجویٹ استادوں سے  
توقع کی جاتی ہے کہ وہ دو سالہ تربیتی کورس اور گریجویٹ اساتذہ ایک سال کا تربیتی کورس  
کریں گے۔

استادوں کی آسامیوں کے امیدواروں کا انتخاب، انگلستان کے کچھ حصوں میں رائج  
مندرجہ ذیل طریقہ کے مطابق تجویز کیا گیا۔ استاد بننے کی خواہش رکھنے والے لائق طالب علموں  
کا انتخاب ان کے ہائی اسکول کورس کے آخری دو برسوں میں کر لیا جاتا ہے، نگران مدرسہ  
اور انسپکٹران پر نظر رکھتے ہیں اور ان کے لیے دوسرے اسکولوں کو دیکھتے اور حقیقی تدریس  
کے مواقع فراہم کرتے ہیں جن طالب علموں کی کارکردگی کے بارے میں کچھ شبہ ہوتا ہے، وہ اس طریقہ  
سے چھانٹ دیے جاتے ہیں لائق طالب علموں کو مخصوص وظیفے دیے جاتے ہیں

اچھے قسم کے لوگوں کو معلمی کے پیشے کی طرف مائل کرنے کے لیے رپورٹ تمام کریڈٹوں کے استادوں کو دی جانے والی تنخواہوں پر نظر ثانی تجویز کرتی ہے اور خصوصیت کے ساتھ ابتدائی اسکولوں کے استادوں کی تنخواہوں پر کیوں کہ اس وقت ان کو بہت کم تنخواہیں دی جا رہی ہیں رپورٹ نے صوبائی حکومت کے غور کرنے کے لئے عارضی طور پر نئی اور معقول تنخواہیں تجویز کی ہیں۔

قومی تعلیم کے مالی نتائج جو اس رپورٹ نے بتائے وہ یہ ہیں کہ اس اسکیم پر کل خرچ ۳۱۲۶۰ لاکھ روپے آئے گا اس میں سے ۲۷۷۰۰ لاکھ سرکاری خزانے کے ہوں گے۔ اس سلسلے میں مندرجہ ذیل نکات ذہن میں رکھنے چاہئیں۔

(الف) آبادی اور مصارف زندگی دونوں کے تخمینے، جنگ سے پہلے کے معیاروں کی بنیاد پر تیار کئے گئے ہیں۔

(ب) لاگت کا حساب اس طرح لگایا گیا ہے جیسے کام از سر نو شروع کیا گیا ہو۔ اس وقت برطانوی ہند میں تعلیم پر خرچ کی جانے والی رقم (۳۰ کروڑ روپے) جس میں ۱۷ کروڑ سرکاری خزانے کی تھی، اخراجات کو پورا کرنے کے لیے محفوظ سمجھی جائے گی اور قومی تعلیم کی اسکیم کے مکمل نفاذ سے پہلے بڑھی ہوئی آبادی کے اخراجات کے پورا کرنے میں جزوی مدد کرے گی۔

(ج) یہ مستقل طور پر فرض کر لیا گیا ہے کہ اسکولوں کی جگہوں اور عمارتوں کے مصارف مستقبل میں قرضوں سے پورے ہوں گے۔ صرف سود کی ادائیگی اور نقصان کی تلافی کے لیے رقم فراہم کی گئی ہے۔

رپورٹ پر تنقید: یہ تھا ہندوستان میں تعلیم کی تعمیر نو کا وہ منصوبہ جو سنٹرل ایڈوائزری بورڈ نے تجویز کیا تھا۔ اس منصوبے پر مختلف زاویوں سے بحث مباحثے ہوئے اور تنقیدیں بھی اور اس نے آزادی کے عہد میں اس موضوع پر غور و فکر کے لیے بنیاد فراہم کی۔

سب سے پہلے ہم رپورٹ کے ان پہلوؤں کا ذکر کرتے ہیں جو قابل ستائش ہیں۔ جن کا ذکر بھی بہت ہوا ہے اور جو خاصے پسند بھی کیے گئے ہیں۔ ان سب کو خواجہ غلام السیدین کے الفاظ میں بہت اچھی طرح بیان کیا جاسکتا ہے

اس اسکیم کی وسیع تراہمیت کیا ہے؟ یہ قومی تعلیم کی پہلی اور جامع اسکیم ہے حکومت ہند کی پہلی تمام اسکیموں کی طرح یہ اسکیم اس مفروضے سے شروع نہیں ہوئی ہے کہ مجلس اقوام میں تعلیمی کمتری ہندوستان کا مقدر ہے۔ اس اسکیم کی بنیاد یہ عقیدہ ہے کہ تعلیم کے میدان میں جو کچھ دوسرے ملکوں نے حاصل کیا ہے اسے حاصل کرنے کی صلاحیت ہندوستان بھی رکھتا ہے۔ اس اسکیم کی تشکیل یہ ضمانت بھی دیتی ہے کہ ایسی کسی اسکیم پر سنجیدگی سے غور نہیں کیا جاسکتا جو بے دلی کے ساتھ جزوی تبدیلیاں تجویز کرے یا توسیع کے نظریے سے کھیلے۔

دوسرے یہ کہ یہ اسکیم تعلیم کی مختلف منازل پر مساوی مواقع فراہم کرنے کی آرزو کی بنیاد پر تشکیل ہوئی ہے۔ ابتدائی منزل میں اس نے صرف مفت تعلیم کا انتظام کرنے کے بارے میں نہیں سوچا ہے بلکہ دوپہری ان تمام سہولتوں کے بارے میں بھی سوچا ہے جن کے بغیر غریب بچے تعلیمی موقعوں سے پورا پورا فائدہ اٹھا ہی نہیں سکتے، مثلاً دوپہر کا کھانا، کتابیں، وظیفے، طبی معائنہ اور علاج وغیرہ اسی طرح اعلیٰ منزلوں کے جملہ اخراجات کی کفالت اور وظیفے دینے کی تجویز ہے، سماجی انصاف کا ایک روشن خیال احساس جس نے تعلیمی مساوات کا مطالبہ کرتا ہے یہ اقدام اس لحاظ سے کسی طرح بھی مکمل نہیں ہے مگر یقیناً یہ منزل کی طرف ایک خوش آئند اقدام ہے اور موجودہ حالات میں زبردست اضافہ و اصلاح۔

تیسرے یہ اسکیم بڑے واضح الفاظ میں پیشہ معلمی کی اہمیت پر زور دیتی ہے اور اس کی قابلِ رحم تنخواہوں کو بڑھانے اور خراب شرائطِ ملازمت کو بہتر کرنے کی تجاویز پیش کرتی ہے۔ یہ تنخواہوں کے لیے کم از کم قومی شرح کا تعین کرتی ہے اور گھٹتے بڑھتے مصارفِ زندگی سے مطابقت رکھنے کا موقع دیتی ہے۔ یہ قومی شرح منظور کی جا چکی ہے اور بہت سے صوبوں میں کچھ ترمیموں کے ساتھ جو ہمیشہ استادوں کے حق میں نہیں تھیں، ان کا نفاذ

بھی ہو چکا ہے، مگر اس کا اثر معلمی کے پیشے پر اتنا جانفزا اور نوانا نہیں ہوا جتنی کہ توقع تھی کیوں کہ قیمتوں میں اضافہ تنخواہوں کے مقابلے میں تیز رفتار اور زیادہ تھا۔

یہ جو رپورٹ کے حق میں کہا جاسکتا ہے اور دوسری طرف اس میں کیا اتنی زیادہ اور اتنی اہم تھیں کہ بہت سے ہندوستانی ماہرین تعلیم کو مطمئن کرنے میں یہ اسکیم ناکام رہی سب سے پہلے تو یہی کہ اس اسکیم نے ملک کے سامنے بڑا گھسا پٹا سا آدرش رکھا جیسا کہ رپورٹ نے خود اعتراف کیا ہے۔ ہندوستان کم از کم چالیس سال کی مدت میں انگلستان کے ۱۹۳۹ء والے معیار تک پہنچے گا، دوسرے الفاظ میں یہ فرض کر لینے کے بعد بھی کہ منصوبہ پورے طور پر نافذ ہوگا۔ ۱۹۳۸ء کا ہندوستان پھر بھی انگلستان سے تقریباً پچاس برس پیچھے ہوگا۔ اس آدرش نے قدرتی طور پر کسی بھی پر جوش ماہر تعلیم کو مطمئن نہیں کیا۔ ہندوستان میں تعلیمی ترقی کا قابل قبول منصوبہ وہ ہوتا جو نسبتاً بہت کم مدت کا ہوتا یعنی زیادہ سے زیادہ پندرہ برس پر پھیلا ہوا ہوتا۔

اصل سبب جس کی بنا پر رپورٹ نے منصوبے کے نفاذ کے لیے چالیس سال کی مدت متعین کی یہ تھا کہ لائق اور تربیت یافتہ اساتذہ کا اس سے کم مدت میں ملنا ناممکن تھا۔ رپورٹ کا مفروضہ یہ معلوم ہوتا ہے کہ اسکیم کے تحت کوئی بھی ایسا استاد اس وقت تک نہ رکھا جائے جب تک کہ وہ مقررہ کم سے کم عام تعلیم اور پیشہ ورانہ تربیت حاصل نہ کرے۔ یہ ایک آدرش دادی تصور تھا اور ہندوستان یا دنیا کے دوسرے ملکوں کے جس میں خود انگلستان بھی شامل ہے سابقہ تجربات کی روشنی میں کوئی جواز نہیں رکھتا تھا۔ کم از کم لیاقت کا جو معیار رپورٹ میں بیان کیا گیا ہے وہ ایک آدرش کی حیثیت سے منظور کیا گیا تھا مگر اسے کسی بھی صورت میں تعلیم کی توسیع کو روکنے یا مستوی کرنے کی جازت نہیں دی جاسکتی، ہندوستان کے لئے یہ ممکن ہونا چاہیے اور حقیقتاً یہ ممکن تھا کہ وہ تعلیم کے فروغ کا کام دوسرے ملکوں کی طرح ان لوگوں کی مدد سے شروع کر دے جو اس وقت دستیاب ہوں اور پھر ساتھ ساتھ معلمی کے پیشے میں کام کرنے والوں کی اصلاح و تربیت کا کام بھی کرے۔ اگر



لوگوں کی مطلوبہ تعداد رہنا کارا نہ طور پر نہیں ملتی ہے تو تعلیم یافتہ عورتوں اور مردوں کو اس مقصد کے لیے زبردستی بھرتی کرنے میں ہمیں جھجھکانا نہیں چاہیے، یہ اصول منظور ہو ہی چکا ہے کہ جنگ کے لیے جبری بھرتی کی جاسکتی ہے۔ کوئی وجہ نہیں ہے کہ لوگ جہالت اور ناخواندگی کے خلاف لڑی جائے والی جنگ میں کیوں نہ زبردستی بھرتی سے جائیں۔ بہت سے لوگوں کا یہ بھی خیال تھا کہ پہلی ہی بار میں آٹھ سال کی عام تعلیم کا نشانہ کچھ زیادہ پر جوش ہے اور کچھ کم مدت کی ابتدائی تعلیم ملے کی جاسکتی تھی جو کم مدت میں حاصل کی جاسکتی تھی۔

رپورٹ کے مالی اثرات اور نتائج پر بھی کافی رائے زنی ہوئی، ہندوستان کی ۱۹۳۰ء کی آبادی کی بناء پر اسکیم پر عمل درآمد کی کل لاگت ۳۳ کروڑ روپے آئی، اسکیم کے نفاذ میں جو وقت لگتا اگر اس عرصے میں ہونے والے اضافہ آبادی اور معیار زندگی اور مصارف زندگی کے اضافوں کا لحاظ رکھا جائے تو اسکیم کے کل مصارف ... ۱۰ کروڑ روپے سالانہ کے قریب ہوتے ہیں۔ یہ فرض کرنے کے بعد بھی کہ صنت و زراعت میں بڑے پیمانے پر ترقی ہوئی ہوتی اور لوگوں کی آمدنیاں زیادہ ہو گئی ہوتیں اس بات میں شبہ ہے کہ ہندوستان اتنے زبردست مصارف کو برداشت کرے گا۔ اسی لیے مالی بنیادوں پر اسکیم کے بارے میں یہ رائے ظاہر کی گئی کہ یہ عملی کم اور خیالی زیادہ ہے۔

اس بات کی طرف بھی اشارہ کیا گیا کہ اسکیم نے محض اس منزل کا تذکرہ کر دیا ہے جہاں ہم پہنچنا ہے وہ ترقی کا کوئی تفصیلی پروگرام نہیں فراہم کرتی ہے۔ منزل کا محض بیان کر دینا تعلیمی مشعبوں بندی میں ایک نسبتاً معمولی کام ہے اس کے مالی اثرات اور نتائج کا حساب لگانا اور پھر اسے تعلیمی تعمیر نو کے ایک منصوبے کی حیثیت سے ملک کے سامنے رکھنے کے مقابلے میں اسکیم کے مطلوبہ مقصد سے بھی اونچا آدرش سامنے رکھنا کوئی مشکل نہیں تھا۔ اس لیے صرف اتنی کوشش کافی نہیں ہے۔ ضرورت تھی ایک پروگرام کی جو تفصیل کے ساتھ ان منزلوں کو بیان کرتا جن سے ملک کو اپنے مقصد تک پہنچنے کے سلسلے میں گزرنا تھا۔ مسئلے کا یہ پہلو رپورٹ میں میں بیکر نظر انداز کیا گیا ہے۔ اس نے صرف ایک تجویز پیش کی ہے اور وہ یہ ہے کہ اگر سارا مطلوبہ سرمایہ دستیاب ہو تو اسکیم پہلے ایک حصہ میں اور پھر بعد میں دوسرے حصے میں نافذ کی جاسکتی ہے (اس بات کو کہنے کی ضرورت نہیں ہے کہ ایسی اسکیم عوام کے کسی ذہین طبقے کو منظور نہیں ہو سکتی تھی۔

اس بات کی طرف بھی اشارہ کیا گیا ہے کہ رپورٹ نے اپنے سامنے انگلستان کے تعلیمی نظام کا نمونہ رکھا ہے جب کہ حقیقت یہ ہے کہ انگلستان وہ ملک ہے جو ہندوستان کے لیے نمونہ کا کام کبھی نہیں دے سکتا کیوں کہ دونوں ملکوں کے سماجی، سیاسی اور اقتصادی حالات ایک دوسرے سے بہت مختلف ہیں۔ اگر ہندوستان کو اپنے سامنے کسی نمونے کی ضرورت ہی تھی تو وہ مشرق میں چین، مصر، یا ترکی جیسے ملکوں یا ڈنمارک یا سویت روس جیسے مغرب کے زرعی ممالک کی طرف دیکھ سکتا تھا۔ ان سب ملکوں کے بہت سے مسائل ہندوستان کے مسائل سے ملتے جلتے ہیں اور ان سب نے بہت کم مدت میں بڑی شاندار کامیابیاں حاصل کی ہیں۔ مثال کے طور پر، آئیے ہم دیکھیں کہ روس نے اپنی تعلیمی مسائل کو کس طرح حل کیا۔

۱۹۱۳ء میں روس کی آبادی چودہ کروڑ تھی اور اس میں اسکول جانے والی عمر کے افراد صرف دس لاکھ تھے۔ ملک میں بہت سے ایسے علاقے تھے اور خصوصاً مشرق میں جہاں تعلیم کا شاید ہی کوئی انتظام ہو، خواندگی ایک فی صدی سے بھی کم تھی۔ ۲۰۰ کے قریب اقلیتی قومیں تھیں جو ۱۵۰ مختلف زبانیں بولتی تھیں ان میں سے اکثر زبانوں میں کوئی ادب نہیں تھا اور کافی ایسی تھیں جو صرف بولی جاتی تھیں اور ان کا کوئی رسم خط موجود نہیں تھا۔ ان زبردست رکاوٹوں کے باوجود سویت روس نے حیرت انگیز نتائج حاصل کیے۔ ۱۵ برس کی مدت میں اس نے اپنے یہاں کے کچھ علاقوں میں خواندگی کی شرح ۹۰ فی صدی اور اپنے وسیع و عریض علاقوں کے باقی حصوں میں ۷۰ فی صدی تک پہنچا دی۔ اسے متعدد زبانوں میں ان کے رسم خط کو لاطینی رسم خط سے بدلنا پڑا۔ اور لاطینی رسم خط میں بھی چالیس سے زیادہ صوبوں کے لیے بہت سے نئے حروف، بھی بڑھانے پڑے۔ اس نے اپنے علاقوں کے ہر حصے میں ساری برس کی تعلیم کا نفاذ کیا۔ ان کامیابیوں نے روسیوں کی نیم وحشی حالت کو بدل کر ان کے لیے تعلیم سے زیادہ طاقتور اور مہذب قوموں میں شامل کر دیا۔ ۱۹۳۷ء میں ہندوستان کے حالات روس کے ۱۹۱۳ء کے حالات کے مقابلے میں بہت بہتر تھے اور روس نے اپنے عوام کے لیے جو کچھ پندرہ برس میں حاصل کر لیا تھا اسے اگر کم نہیں تو اتنی ہی مدت میں حاصل کرنا ہندوستان کے لیے بھی ناممکن نہیں ہونا چاہیے اس لیے سارجنٹ رپورٹ کا یہ اندازہ کہ منصوبے پر پورے طور پر عمل درآمد کے لیے چالیس سال کی مدت درکار ہوگی ایسا نہیں لگتا تھا کہ نئے

ہندوستان کے معمار اسے ایک قابل عمل تجویز کی حیثیت سے قبول کریں گے۔

انگریزی راج کا خاتمہ: (۱۵ اگست ۱۹۴۷ء اور ۱۹۴۷ء کی درمیانی مدت کے تعلیمی واقعات کے مذکورہ تبصرے سے یہ بات ظاہر ہوتی ہے کہ اس زمانے کی سب سے زیادہ غیر معمولی خصوصیت، تعلیم کی جامع تعمیر نو کے منصوبوں کی تیاری تھی۔ ابھی تک تعلیمی پالیسیوں کا کوئی متعین رخ نہیں تھا اور وہ کم و بیش حکام کی اتفاقیہ دلچسپی پر منحصر تھیں۔ رپن اور کرزن جیسا وائسرائے سارے ہندوستان میں تعلیم میں دل چسپی پیدا کر سکتا تھا اور اصلاح کی ایک لہر دوڑا سکتا تھا، ایچ۔ ایس، آرنلڈ یا سرالگزنڈر گرانٹ جیسا ایک ڈائریکٹر آف پبلک انٹرکشن اپنے ماتحت صوبے کے سارے تعلیمی نظام میں ایک توانائی بھر سکتا تھا لیکن اتنی بصیرت اور صلاحیت والے افراد معدودے چند تھے اور کبھی کبھی ہوتے تھے۔ بحیثیت مجموعی ۱۸۱۳ء اور ۱۹۳۷ء کے درمیان ہندوستان میں پالیسیاں جیسے تیسے کامیابی حاصل کرنے کے برطانوی مزاج کی آئینہ دار تھیں۔ خود منصوبہ بندی کا خیال عمر بوٹا پروگراموں کے ذریعہ ایک مقررہ مدت میں مقررہ مقصد کو حاصل کرنا ہندوستان کے تعلیمی نظام کے لئے نئی بات تھی۔ اس لئے اس زمانے میں جب یہ سرکاری طور پر منظور ہوا تو اس جدت کو ہر طرف خوش آمدید کہا گیا مگر ایک متفقہ منصوبے کی تیاری آسان کام نہیں تھا۔ اس نے حکومت کو سارے زیر تبصرہ عہد میں الجھائے رکھ کر مرکزی اور صوبائی حکومتوں نے پہلے بیخ سالہ منصوبے کے نفاذ کے سلسلے میں مشکل ہی سے چند قدم اٹھائے ہوں گے کہ ۱۵ اگست ۱۹۴۷ء کو برطانوی حکومت ہندوستان سے دست کش ہو گئی اور ہندوستان کی تعلیمی تاریخ میں برطانوی عہد ختم ہو گیا۔

گیارہواں باب

## ہندوستانی تعلیم برطانوی عہد میں ماضی پر ایک منظر

ایک طویل سفر ختم ہوا۔ دوسرا سفر شروع کرنے سے پہلے سانس لینے کے لیے ہم پندرہ اگست ۱۹۴۷ء پر ٹھہر سکتے ہیں اور پچھپے مڑ کر پچھلے دو سو برسوں کی کامیابیوں کا جائزہ لے سکتے ہیں۔ تاریخ کا یہ جائزہ ماضی کے مقابلے میں اب زیادہ ناقدانہ اور غیر جذباتی طور پر لیا جاسکتا ہے۔ ہندوستان میں سیاسی قوت جب تک انگریزوں کے پاس رہی تقریباً تمام تعلیمی تنازعات میں ایک سیاسی رنگ رہا۔ ہندوستان میں برطانوی راج کے جواز کی خاطر انگریز نے اپنے کاموں کے بعض پہلوؤں کو ضرورت سے زیادہ قابل قدر گردانا اور اپنے کارناموں کی کمیوں اور خامیوں کی ذمہ داری ان اسباب پر ڈالی جو ان کے قابو سے باہر تھے شدید تنقید کا جواب وہ ہمیشہ یہ دیتے تھے کہ اس تنقید میں اس بات پر زیادہ زور ہوتا ہے کہ ”کیا چھوٹ گیا ہے اور کیا ابھی کرنے کو باقی ہے“ اور ”جو کچھ حاصل کیا جا چکا ہے جو اچھی طرح کیا گیا ہے کیسے محدود وسائل اور کن دشواریوں کے مقابلے میں اور کس مقصد اور کس پیمانے پر اور کامیابی کے کن امکانات کے ساتھ کیا گیا ہے اس تنقید نے ان سب کو ہمیشہ نظر انداز کیا ہے۔ دوسری طرف ہندوستانیوں نے ہندوستان میں برطانیہ کی تعلیمی پالیسی کی ناکامیوں کی طرف اشارہ کیا، خود انگلستان کی تعلیمی ترقی کی رفتار سے مشرق کے (جاپان اور ترکی جیسے) آزاد ملکوں سے بلکہ اٹلیاں جیسی دوسری

مملکوم قوموں سے ہندوستان میں تعلیمی ترقی کی رفتار کا موازنہ کیا اور دکھایا کہ ہندوستان میں جدید تعلیم قومی مسائل کو حل کرنے میں ناکام رہی ہے اور چند خوبیوں کو سیاسی غلامی اور اقتصادی استحصال کا بدل نہیں سمجھا جاسکتا۔ ان خیالات میں سیاسی تعصب ظاہر ہے اور اب جب کہ اس سیاسی تعصب کی بنیاد ہی ختم ہو چکی ہے تعلیم کی تاریخ کو زیادہ ناقدانہ اور زیادہ غیر جانبدار طریقے پر پرکھنا ممکن معلوم ہوتا ہے۔ آج انگریز اپنی غلطیوں کا اعتراف کرنے کے لیے اتنا ہی راضی ہے جتنا کہ ہندوستان، انگلستان کے اس قابل قدر حصے کا اعتراف کرنے پر تیار ہے جو اس نے یہاں کی زندگی اور یہاں کے افکار میں لیا ہے۔ سیاسی رول کی اس تبدیلی کی وجہ سے ہم حقیقت سے اتنے قریب آگئے ہیں جتنے ماضی میں کبھی نہیں آئے تھے۔

## ۲۔ قومی نظام تعلیم کی تشکیل میں ناکامی: ہندوستان میں برطانوی تعلیمی

ایڈمنسٹریشن کے خلاف سب سے بڑا الزام یہ ہے کہ وہ ملک کے لیے ایک قومی نظام بنانے میں ناکام رہا۔ اس الزام میں اختلاف رائے نہیں ہے۔ ہندوستانی تعلیم کی برطانوی ذمہ داری بڑی حد تک اس وقت ختم ہو گئی جب یہ ۱۹۲۱ء میں ہندوستانیوں کے کنٹرول میں منتقل ہوئی۔ اُس وقت تک سرکاری نظام نے قومی تعلیم کے تصور کو تسلیم بھی نہیں کیا تھا، لیکن محض دلیل کی خاطر اگر یہ فرض بھی کر لیا جائے کہ انگریز بالواسطہ عوام کی تعلیم کے ذمہ دار رہے تب بھی زیادہ سے زیادہ اس بات کا سہرا ان کے سر باندھا جاسکتا ہے کہ انھوں نے ملک کے لیے قومی نظام تعلیم کا ایک تصور قائم کیا اور پوسٹ وار پلان آف ایجوکیشنل ڈیولپمنٹ (۱۹۴۴ء) کی شکل میں اسے عوام کے سامنے پیش کیا، یہ منصوبہ قابل اطمینان کسی طرح بھی نہیں ہے اور اگر یہ ایسا نہ بھی ہوتا تب بھی الزام اپنی جگہ پر ہے کیونکہ ۱۵ اگست ۱۹۴۷ء تک اس پر بہ مشکل ہی کوئی عمل ہوا ہوگا۔

۱۹۰۴ء اور ۱۹۳۷ء کے درمیانی برسوں میں جب کرزن نے پہلی دفعہ تعلیمی مسائل پر ایک زبردست طوفان اٹھایا اور جب ہندوستانیوں نے تعلیم پر پورا اختیار حاصل کیا تو یہ اس ناکامی کی حقیقت تھی جو تنازعے کا موضوع بنی۔ سرکاری تاریخ داں ایک انتہا پر پہنچے اور برطانوی تعلیمی پالیسی کے حق میں بڑے بلند بانگ دعوے کیے۔ قوم پرست دوسری انتہا۔

کی طرف گئے اور اعلان کیا کہ انگریزی راج نے ہندوستان کو ثقافتی اور روحانی طور پر تباہ کر دیا۔ مگر یہ انتہا پسندیاں اب ماضی کی باتیں ہو چکی ہیں، ناکامی کی حقیقت کا اب اعتراف کیا جاتا ہے اور نتیجے کے طور پر ماہرین تعلیم کی توجہ کا رخ ناکامی کے اسباب متعین کرنے کی طرف ہوتا ہے کہ مستقبل میں ماضی کی غلطیوں سے بچا جاسکے۔

پچھلے ڈیڑھ سو برسوں کی تاریخ کا ہمارا جائزہ اس بات کا انکشاف کرتا ہے کہ ہندوستان میں ایک قومی نظام تعلیم قائم کرنے میں برطانیہ کی ناکامی کے مندرجہ ذیل خاص اسباب تھے:

(الف) زمرہ اقوام میں ہندوستان کی حیثیت کو محسوس نہ کرنا: قومی نظام تعلیم کسی مقصد کو حاصل کرنے کا ایک ذریعہ ہوتا ہے اور اس کی تنظیم خود قوم کے کردار کے مطابق ہی ہو سکتی ہے۔ برطانوی حکومت کی سامراجی فطرت نے اُسے ہندوستان کو ایک آزاد اور خوددار ملک کی حیثیت سے دیکھنے نہ دیا۔ مشنریوں نے اسے عیسائیت کے پھیلانے کے لیے ایک جگہ سمجھا۔ کمپنی عام طور پر اسے تجارت اور منافع کا ایک میدان گردانتی تھی، ۱۸۵۴ء کی دستاویز نے اسے خام مال کا پیدا کرنے والا اور برطانوی مصنوعات کو خریدنے والا کہا تھا۔ کرزن کے نزدیک یہ ایک ایسی جگہ تھی جہاں انگریز ایڈمنسٹریٹرانے اپنے مہذب اثرات ابد تک ڈال سکتا تھا۔ دوسری جنگ عظیم کے خاتمے تک ہندوستان کو عالمی تہذیب میں قابل قدر اور انوکھا اضافہ کرنے والی مقدر اور آزاد قوم کی حیثیت سے دیکھنے سے انکار تمام سرکاری اعلانوں اور فرمانوں کی مشرکہ خصوصیت رہی۔ ظاہر ہے کہ ایسے سامراجی سیاسی فلسفے کی چہار دیواری میں کسی قومی نظام تعلیم کی کوئی جگہ نہیں ہو سکتی تھی۔

(ب) مشرق اور مغرب کا امتزاج پیدا کرنے میں ناکامی: برطانوی تقیلمی ایڈمنسٹریشن کی ناکامی کا دوسرا سبب مشرق اور مغرب کے درمیان ایک معقول امتزاج کا نہ پیدا کر سکا تھا۔ تبدیل مذہب پر زور دینے عیسائیت اور مغربی کلچر کو ایک دوسرے کا جزو لاینفک سمجھنے اور قدیم ہندوستان کی روایات اور یہاں کی تہذیب کو احترام کے ساتھ نہ دیکھ سکنے کی وجہ سے مشنری بھی یہ امتزاج نہیں پیدا کر سکے۔ برطانوی حکام یہ کر سکتے تھے مگر ایسے بہت کم تھے جنہوں نے اس کی ضرورت محسوس کی اور اس سے بھی کم تھے جو اس کے لیے کچھ کر سکے بلاشبہ مشرقی تہذیب کے کچھ بڑے دلدادہ تھے مگر انہوں نے اپنا احساس تناسب گم کر دیا



اور ہندوستان کے جارج قوم پرستوں کی طرح ماضی کے گن گانے لگے۔ بہر حال ہوا کا رخ مقرر کرنے والے یہ مستشرق نہیں تھے۔ تعلیمی پالیسیاں زیادہ تر برطانوی حکام کی اسی اکثریت نے بنائیں جو کپلنگ کے اس قول پر عقیدہ رکھتی تھی کہ "مشرق مشرق ہے اور مغرب مغرب، اور دونوں کبھی مل نہیں سکتے" ایک مہربان رویہ کے ساتھ وکٹوریہ بے زاری و بے نیازی اس معاملے میں خصوصاً بہت بڑھی تھی، اس نے ہندوستانیوں کو "نیچ ذات" کم درجہ اور قانون سے نابلد" سمجھا "بابو انگریزی" کا مذاق اڑایا اور تعلیم یافتہ افراد کو "وفادار" اور "غیر وفادار" میں تقسیم کرنے کی کوشش کی یورپین کلبوں میں ہندوستانیوں کے داخلے کو ممنوع قرار دیا اور عام طور پر علیحدگی اور امتیاز کا ایک ایسا ماحول پیدا کیا کہ تہذیبوں کا امتزاج اگر ممکن نہیں تو مشکل ضرور ہو گیا۔ نسلی نفرتیں جو اس رویتے نے پیدا کیں وہ سیاسی کشمکشوں کے ماحول میں اور شدید ہو گئیں نتیجہ یہ ہوا کہ ہندوستانی قوم پرستوں میں سے زیادہ نے مغربی کلچر کی طرف سے تاثر پذیر رویے کی بجائے سرکش اور مخالفانہ رویہ اختیار کیا، اس لیے بحیثیت مجموعی یہ کہا جاسکتا ہے کہ زیر تبصرہ عہد میں مشرق و مغرب کے امتزاج کے لیے بڑے پیمانے پر کوئی منظم سرکاری کوشش نہیں کی گئی۔ کچھ افراد میں دونوں تہذیبوں کا حسین سنگم نظر آتا تھا اور ان کی زندگیوں میں ایک خاص قسم کی شیرینی اور ایک انوکھا نور جھلکتا تھا۔ بعض اداروں نے بھی اپنے تعلیمی پروگراموں کے ذریعے اس تصور کو زندہ رکھنے میں مدد کی اس قسم کے سارے تجربات ہمیشہ غیر سرکاری ہوتے تھے مگر اس آدرش کو سرکاری نظام تعلیم کے تسلیم نہ کرنے کا بدل نہیں سمجھا جاسکتا۔

(ج) ناکافی مقاصد: برطانوی نظام تعلیم کی ناکامی کا تیسرا سبب وقتاً فوقتاً بنائے جانے والے مقاصد کا ناکافی ہونا ہے۔ وارن ہیسٹنگز اور ڈکنسن نے زیادہ تر سماج کے ان طبقوں سے مصالحت چاہی جنہیں برطانوی اقتدار نے سیاسی قوت اور اثر سے محروم کر دیا تھا ۱۸۱۳ء کے پارٹیکٹ نے اور نیٹل ادب کے احیا اور ترقی اور پڑھے لکھے مقامی باشندوں کی ہمت افزائی کیے جانے کی بات کی۔ ۱۸۵۲ء کی دستاویز نے "یورپ کے بہتر آرٹس سائنس فلسفے اور ادب کی ترویج کا ذکر کیا۔ ۱۸۸۲ء کے کمیشن نے مسئلے کا ذکر بھی نہیں کیا کر زینے ہندوستانی ذہن کے ازلی عیوب کے علاج کی فکر کی اور ۱۹۱۳ء کے ریزولوشن نے تعمیر کردار

کو تعلیمی پالیسی کا سب سے اہم مقصد بتایا سرکاری شعبوں میں کام کرنے کے لیے ہندوستانیوں کی تربیت کا اقداری مقصد پہلے دن سے سامنے تھا ویسے اس پر دیا جانے والا زور مختلف زمانوں میں مختلف رہا۔ سلف گورنمنٹ کے لیے ہندوستانیوں کی تربیت کا ایثار آمیز ذکر بھی وقتاً فوقتاً ہوتا رہتا تھا۔ میکالے اور مٹکاف ان پہلے لوگوں میں تھے جنہوں نے اس کا ذکر یقین و افتخار کے ذریعہ کیا۔ گرانٹ کو اس کا یقین نہیں تھا اور اگر ہوتا تو شاید اسے انسوس نہ ہوتا، مگر عام حاکم سوراہج کے امکانی مطالبے سے، جسے ہندوستانی پیش کر سکتے تھے خوفزدہ تھا اور اس منحوس دن کو زور رکھنے کی اپنے بس بھر کوشش کرتا تھا، اسی لیے سلف گورنمنٹ کے لیے تربیت برطانوی تعلیمی پالیسی کے شعوری مقصد سے زیادہ ایک ضمنی پیداوار تھی۔ یہ حقیقت ہے کہ ان مقاصد میں سے ہر ایک اپنا ایک جائز مقام رکھتا ہے مگر ان میں سے نہ تو کوئی ایک اور نہ ہی دونوں مل کر ہندوستان کے لیے ایک قومی نظام تعلیم کے شایان شان ایک مربوط اور جامع تعریف فراہم کرتے ہیں۔ یہ بات اب عام طور پر مانی جا چکی ہے کہ ایک تعلیمی نظام کی بنیاد جب تک ”خوشحال زندگی“ کے واضح احساس پر مبنی نہ ہوگی آئین، دفعات، یادداشتیں نصاب اور امتحانات کی ساری بحیثیں ابہام اور الجھن پیدا کریں گی، مگر ہندوستان کی جدید تعلیم میں بحیثیت مجموعی ساری زندگی کے حوالے سے مقاصد پر تبادلہ خیال کی ہمیشہ کمی رہی حالانکہ متعدد حاکموں، کمیٹیوں، کمیشنوں اور رپورٹوں نے دوسرے بہت سے مسائل پر تھکا دینے والی طول طویل بحیثیں کی ہیں۔ اس سمت میں پہلی کوشش انڈین یونیورسٹیز کمیشن (۱۹۴۹ء) کی رپورٹ کا شاندار باب ”یونیورسٹی ایجوکیشن کے مقاصد“ ہے مگر یہ باب ”آزاد ہندوستان کی تخلیق تھا جو ہندوستان سے انگریزی راج کے خاتمے کے بعد آیا تھا۔

(د) غلط طریقوں کا اختیار کرنا: معقول اور کافی مقاصد کی عدم تشکیل اگر برطانوی تعلیمی نظام کی ایک کمزوری تھی تو بعض غلط طریقوں نے اس کے نقصان دہ اثر میں مزید اضافہ اضافہ کر دیا۔ ان غلط طریقوں میں سب سے پہلا تو ذیہی تعلیمی نظام کو نظر انداز کرنا تھا جس کی وجہ سے یہ نظام ۱۹۰۰ء کے لگ بھگ بالکل ختم ہو گیا۔ انگریزی پر انتہائی بھروسہ اور انگلستان میں بنائے گئے ہر طرح کے نظریات اور تمام اسکیموں کی سستی نقل کو ہندوستان پر مسلط کرنا ایک دوسرا غلط قدم تھا۔ انگلستان ایک شہری صنعتی اور دولت مند ملک ہے اور ہندوستان

ایک دیہی زرعی اور مفلس دیس ہے، سماجی اور اقتصادی پس منظر کا یہ تضاد انگلستان کو ہندوستان کے لیے ایک بے مشرف نمونہ بنا دیتا ہے مگر برطانوی حکام نے پہلے ہی سے یہ بات طے کر لی ہے کہ ہندوستان کو اگر کسی چیز کی ضرورت ہے تو وہ ہے تخفیف و ترمیم کے بعد انگریزی نمونے کی ضرورت۔ اس مفروضے کی وجہ سے انھوں نے دیسی روایتوں سے بھی اور دنیا کے ان ترقی پسند ملکوں کی مثالوں کی طرف سے بھی بے رخی برتی جو اپنے سماجی اور اقتصادی ڈھانچے کے لحاظ سے ہندوستان سے بہت قریب تھے۔ درحقیقت ہم یہ سوچے بغیر نہیں رہ سکتے کہ ہندوستانی تعلیم اس پورے عرصہ میں انگلستان کے تعلیمی نظام سے بندھی ہوئی ایک بے بس و مجبور اور غیر اہم چیز رہی اور حقیقتاً یہی ہمارے نظام تعلیم کا المیہ ہے۔ نظریہ تقطیر کو اپنانا ایک غلط طریقہ تھا کیوں کہ اس نے جہاں تک تعلیم عام کا سوال ہے ایک عارضی روک پیدا کر دی۔ ذرا یہ تعلیم کی حیثیت سے انگریزی کا نام استعمال ٹھانوی اور کالج کی منزلوں پر اس کی تدریس پر زور، یہ عقیدہ کہ انگریزی بحیثیت مجموعی سارے ملک کی قومی زبان ہو جائے گی اور رہے گی اور اس کے نتیجے کے طور پر ہندوستانی زبانوں کی طرف سے بے توجہی، ایسے فیصلے تھے جنہیں تاریخ نے ناقابل اندیشہ ثابت کر دیا ہے۔ اسی طرح کی بہت سی مثالیں پیش کی جاسکتی ہیں یہ سب دکھاتی ہیں کہ نہ تو حالات کو ٹھیک سے سمجھا گیا اور نہ چیزوں کو ہندوستان کے نقطہ نظر سے دیکھا گیا۔ رولسن بالکل صحیح ہے جب وہ نتیجہ یہ نکالتا ہے کہ ہندوستان میں انگریزی راج کی ناکامی محض تخیل کی کمی تھی۔

(۸) سماجی، اقتصادی اور سیاسی اعتبار سے ہندوستان کو ترقی دینے میں ناکامی

تعلیم کے منصوبے خلا میں نہیں بن سکتے۔ اور تعلیمی ترقی ہمیشہ قوم کی سماجی سیاسی اور اقتصادی ترقی کی مناسبت سے ہوتی ہے۔ مثلاً مذہبی غیر جانبداری کے نظریے کی تادیل، سماجی اصلاح کے تمام مسائل میں عدم مداخلت سے کی گئی جس کا نتیجہ یہ ہوا کہ چھوٹ چھات اور کسبی کی شادی جیسی خرابیاں ریاستی امداد اور سزا کے قوانین سے ختم نہیں کی جاسکیں۔ ان معاملات میں خود برطانوی ہند کے مقلدوں میں بعض ریاستوں نے بہتر نتائج حاصل کیے۔ بہر حال انگریز

حاکم کے اس غیر جانبدار رویے پر اسے دوش دینا مشکل ہوگا۔ غالباً وہ اس سے بہتر کوئی اور بات نہیں کر سکتا تھا خاص طور سے اس وجہ سے کہ سیاسی مصلحت کے لحاظ سے بھی اس کے لئے یہی مناسب تھا کہ وہ بھڑوں کے چھتے کو نہ چھیڑے، مگر اس بات کا بھی اعتراف کرنا چاہیے کہ سماجی معاملات میں عدم مداخلت کا یہ نظریہ درحقیقت ایک سیدھا سادا بے رنگ فیصلہ نہیں ہے۔ یہ رجعت پسند قوتوں کو تقویت بخشتا ہے اور اس حد تک حقیقی تعلیم کے فروغ میں رکاوٹ ڈالتا ہے۔ اسی طرح ہندوستان کی سیاسی غلامی نے تعلیم کی ترقی کی راہ میں دشواریاں پیدا کیں۔ قومی یکجہتی کا شدید احساس پیدا کرنے کے لیے ہندوستان میں قومی تعلیم کا سب سے پہلا مقصد تمام مختلف مذہبوں، فرقوں اور ذاتوں کو پبلک اسکولوں کے ایک مشترک جمہوری نظام میں لانا ہونا چاہیے۔ مگر سیاسی طور پر اس طرح کی یکجہتی مناسب نہیں تھی۔ اسی واسطے فرقوں اور مذہبوں میں ہم آہنگی پیدا کرنے کے لیے منظم اور زوردار کوششیں کبھی نہیں کی گئیں بلکہ بسا اوقات بڑے کھلم کھلا طور پر ”پھیوٹ ڈالو اور حکومت کرو“ کا کھیل کھیلا گیا اور دونوں عظیم قوموں یعنی ہندوؤں اور مسلمانوں کی تعلیم کو ایک دوسرے سے الگ الگ (بلکہ منصوبے کے تحت کبھی) بڑھنے دیا گیا، تیسرے یہ کہ انگریزی راج کے اقتصادی پہلو بھی کسی طرح خوشگوار نہیں تھے۔ ادرا ب اس بات کا عام طور پر اعتراف کیا جاتا ہے کہ پچھلے ڈیڑھ سو سال میں عوام کا افلاس بہت بڑھا ہے، ایسے انحطاط پذیر اقتصادی پس منظر میں تعلیمی ترقی کبھی بھی ممکن نہیں ہے۔ دوسرے الفاظ میں انگریزی راج ہندوستانی زندگی کے سماجی سیاسی اور اقتصادی پہلو کو نہ تو ترقی دے سکا نہ ترقی دی اور نہ ہی ترقی دینا چاہا چونکہ قومی تعلیم کسی قوم کی سیاسی اور اقتصادی زندگی کے احیاء کا بیک وقت سبب اور نتیجہ دونوں ہوتی ہے اسی لیے برطانوی حکام ہندوستان کے لیے ایک حقیقی قومی نظام تعلیم نہ بنا سکے۔

(۱) ضروری عملے کی فراہمی میں ناکامی: برطانوی تعلیمی نظام کی ناکامی کا سب

سے اہم سبب اس ضروری عملے کو جمع نہ کر سکا تھا جو ہندوستان میں ایک قومی نظام تعلیم کا منصوبہ بناتا اور اس کی تنظیم کرتا۔ یقیناً کام بہت زبردست اور مشکل تھا اور اس کی جزوی تکمیل کے لیے بھی انگلستان سے اچھے ماہرین تعلیم کی زندگی بھر کی خدمات درکار ہوئیں مگر انگلستان نے جو اول درجے کے ماہرین تعلیم ہندوستان بھیجے وہ اعداد میں بہت کم تھے، یہ صحیح ہے کہ مشرولیا

نے ڈف اور ولسن جیسے کچھ عظیم افراد بھیجے مگر ان کی کارگزاریاں اس حقیقت کی بنا پر بہت محدود رہیں کہ خود مشنری تنظیم ہندوستانی تعلیم میں اہم مگر محض ضمنی کردار ادا کر سکتی تھی۔ سرکاری حلقہ بھی اہم شخصیات سے خالی نہیں تھا۔ پنجاب سے آرملڈ اور بمبئی سے سرالگزیئر گرانٹ اور کچھ دوسرے افراد سرکاری حلقوں میں معزز مقام کے مالک تھے۔ ان لوگوں میں جو تعلیم سے متعلق نہیں تھے مگر جنہوں نے ہندوستانی تعلیم کی بڑی خدمت کی سب سے اہم اور عظیم نام سر مائیکل سڈلر کا ہے مگر اس رتبے کے لوگ، یورپین افسروں کے اس بے پناہ جم غفیر میں جو ۱۸۵۴ء اور ۱۹۲۳ء کے درمیان انگلستان سے ہندوستان آیا چراغ لے کر ڈھونڈھنے سے نہیں ملتے، سرالگزیئر گرانٹ بنیادی طور پر بھیجے تھے جب انہوں نے کہا کہ شعبہ تعلیمات کی ملازمت کی شرائط ایسی نہیں ہیں کہ اچھے افسران کی طرف متوجہ ہوں۔ ۱۸۹۶ء میں آئی۔ ای۔ اسی کے قیام نے بھی معاملات کو بہتر نہیں کیا، جب نظر ان عظیم قومی ماہرین پر آتی ہے جنہیں انگلستان نے ہندوستان بھیجا جب بڑے ناموں کا وہ جھرمٹ سامنے آتا ہے جس سے آئی۔ سی۔ اسی یا عدلیہ کی تاریخ منور ہے یا مشہور انجنیروں، ڈاکٹروں اور یہاں تک کہ انپکٹروں کا خیال آتا ہے جنہوں نے ہندوستان میں ہندوستان کے لیے کام کیا تو ہندوستانی افسروں کا حق قدر و قامت دیکھ کر دھکا سا لگتا ہے۔ بہر حال سرکاری نظام کی حیثیت وہی ہوتی ہے جو اس کے عملے کی ہوتی ہے اور شعبہ تعلیم کے ایک عام انگریز افسر کو دیکھنے کے بعد گو کھلے کی اس بات پر کسی کو تعجب نہیں ہوتا کہ ہندوستانی شعبہ ہائے تعلیم "ستے متعصب اور تنگ نظر ماہرین کے راج کی مثال ہیں"۔

شعبہ ہائے تعلیم کے افسروں کے حق میں ایک بات ضرور کہنی پڑے گی۔ کیا ان کے ساتھ ان کے دوسرے شعبوں کے ساتھیوں نے منصفانہ سلوک کیا ہے؟ اس سوال کا جواب ایک زور دار نہیں ہوگا۔ تعلیم ہندوستان کے برطانوی ایڈمنسٹریشن میں کبھی بھی آگے نہیں رہی اسے کبھی بھی پہلی اہمیت نہیں دی گئی۔ غالباً سوائے اس وقت کے جب سیاسی لحاظ سے ہنوشکار نتائج سامنے آنے لگے ۱۹۲۱ء تک بھی مے ہیو کو یہ شکایت تھی کہ "تجربہ کار سیکریٹری مسج کے وقت اپنی توانائی مالیات اور عدلیہ کی فائیلوں پر صرف کرنے کے بعد عام طور پر "ڈوبتے سوچ



کے ساتھ "اپنی تعلیمی تجاویز کے مسودے تیار کرتا تھا اور ماہرین تعلیم کو یاد دلاتا تھا کہ ان کا کام مکر دار کی تعمیر اور اچھے اور مفید شہریوں کی تربیت کرنا ہے اور یہ کہ ان کے طریقے رائے عامہ اور اقتصادیات کی متعین کی ہوئی حدود میں رہتے ہوئے اچھے اور موثر ہونے چاہئیں۔ یہ طنزیہ جملے یہ ظاہر کرتے ہیں کہ ڈیپارٹمنٹ کے افسروں کو حکومت کی بے تعلق اور مالیات کے شعبوں کے پتھر جیسے سخت دلوں کے خلاف کس کس طرح جدوجہد کرنی پڑتی تھی۔ ساری تاریخ میں ٹیپ کا بند رہا ہے۔ تعلیمی تعمیر نو کی کوششوں کو حکومت اور تمام شعبوں کی ساری توانائی کی امداد کی ضرورت تھی اس وقت بھی جب کہ سارے افسر یورپین تھے، یہ امداد نہیں ملی۔ سوائے ان چند نادر موقعوں پر جب رین یا کرزن جیسے کسی وائسرائے نے باگ اپنے ہاتھ میں لی، جب تعلیم ہندوستانی ہاتھوں میں منتقل ہوئی تو دوسرے اہم شعبوں جیسے ریونیو اور بدستور ریزرو تھا) کا تعاون اور بھی کم ہو گیا، ایسے تعلیمی حکام بھی جیسے ہندوستان میں تھے کہیں بہتر نتائج حاصل کر سکتے تھے اگر انھیں حکومت کی زیادہ توجہ اور ریونیو اور مالیات کے شعبوں کا زیادہ پرجوش تعاون مل جاتا مگر یہ نہیں ہوتا تھا۔

(۱) کسی منصوبے کا نہ ہونا؛ کسی منصوبے کا نہ ہونا یا ایک طے شدہ منزل پر پہنچنے کی کوشش کا فقدان برطانوی تعلیمی نظام کی ناکامی کا ایک اور سبب تھا۔ نظام تعلیم کے لیے ایک پروگرام یا ایک منصوبے کا تصور بنیادی طور پر بیسویں صدی کی چیز ہے۔ اس لیے اس پر کسی کو تعجب کرنے کی ضرورت نہیں ہے اگر ۱۹ ویں صدی کے ہندوستانی ماہرین تعلیم کے پاس ایسی کوئی چیز نہیں تھی۔ مگر زندگی کی طرف جیسے تیسے کامیابی حاصل کرنے کے مخصوص برطانوی مزاج کی وجہ سے ہمارے ماہرین تعلیم ۱۹۴۲ء تک بھی کوئی منصوبہ تیار کر سکے۔ جب کرزن نے پراسرار ماضی اور اس سے بھی زیادہ پراسرار مستقبل کے پتھ میں واقع اتھا آبنائے میں ہندوستانی سفینے کو کھینے کی بات کی تو وہ اپنے تصور سے بھی زیادہ صحیح بات کر رہا تھا۔ اکثر برطانوی حکام یہاں صرف "وقتی" طور پر رہے اور انھوں نے اسی کے لیے کام کیا۔ وہ بہت کم مدت کے قیام کے لیے ہندوستان آئے اور اسی لیے ان کا سارا



مقصد وہی اور اسی وقت کچھ ایسا کرنا رہتا تھا جس کے نتائج فوراً نکلیں اور جنہیں وہ خود دیکھ سکیں اس مقصد نے انہیں ماضی اور مستقبل دونوں سے یکساں مستغنی کر دیا ایسی لاتعداد مثالیں پیش کی جاسکتی ہیں جہاں آنے والے ہر نئے افسر نے اپنے شوق کے مطابق گھوڑے دوڑائے اس نے نہ تو اپنے سے پہلے آنے والوں کی صحت مند پالیسیوں کو فروغ دینے کی پرواہ کی اور نہ ہی کوئی ایسا منصوبہ شروع کرنے کی کہ جسے اس کے بعد آنے والے جاری رکھیں۔ قومی تعلیم کو ترقی دینے کے لیے لمبی مدت کا منصوبہ ہونا چاہیے۔ ہندوستان میں تعلیمی منصوبے کی اوسط عمر پانچ سے دس سال تھی۔ ہر گورنر جنرل یا گورنر یا ڈائریکٹر آف پبلک انٹرکشن کے ساتھ پالیسیاں آتی رہیں اور جاتی رہیں اس ہر آن بدلنے والے پس منظر نے لمبی مدت کی منصوبہ بندی کو ناممکن بنا دیا اور ہندوستانی تعلیم کی ترقی پر تباہ کن اثرات ڈالے۔

۳۔ برطانوی تعلیمی ایڈمنسٹریشن کی دین: اس بیان کا کہ برطانوی تعلیمی انتظامیہ ہندوستان میں ایک قومی نظام تعلیم بنانے میں ناکام رہا مطلب یہ ہرگز نہیں ہے کہ اس نے کسی قابل کوئی کام کیا ہی نہیں۔ حقیقت یہ ہے کہ اس نے بہت سی اچھی چیزیں کیں جنہیں ہندوستان ہمیشہ یاد رکھے گا۔ برطانوی حکومت کے یہ مثبت کارنامے مندرجہ ذیل ہیں:

(الف) برطانوی تعلیمی انتظامیہ کا سب سے اہم کارنامہ یہ تھا کہ اس نے ہندوستان کو انگریزی زبان و ادب سے متعارف کرایا اور ان کے ذریعے، مغرب کے تمام افکار سے سائنٹفک اور صنعتی ترقیوں سے اور سماجی اور سیاسی فلسفے سے متعارف کرایا۔ یہ رابطہ بڑے مناسب موقع پر ہوا۔ جب ہندوستانی تہذیب اور سماجی تنظیم انحطاطی منزل میں تھی، اس کا بڑا جانفزا اثر ہوا اس نے ہندوستانی ذہن کو "پرائی دنیا کے نظریات کی غلامی سے نجات دلائی اور ہندوستانی زندگی میں ایک نشاۃ ثانیہ کی بنیاد رکھی۔ اس رابطے نے اس کی شروع کی زیادتیوں سے قطع نظر ہندوستان کی تہذیبی تصویر کی بوقلمونی کو بہت نکھار دیا اور یہ ہندوستان اور مغرب دونوں کے لئے یکساں طور پر نعمت ثابت ہوا۔

(ب) ہندوستان اپنی قدیم تہذیب کے سائنٹفک اور ناقدا نہ مطالعے کے لیے ان یورپین علماء کا مرہون منت ہے جنہیں یہ برطانوی رابطہ سامنے لایا۔ سنسکرت ادب کے اس مطالعے میں جو دیسی پاٹھ شاہ میں ہوتا تھا اور آج کی یونیورسٹی کے کلاسیکی مضامین کے شعبے

میں ہونے والے مطالعے کے درمیان زمین اور آسمان کا فرق ہے پرانا طریقہ غیر تنقیدی تحفظ کا تھا۔ نیا طریقہ سائنسنگ اور ناقدانہ تجزیے، انتخاب، سادگی، توازن اور اضافے کا ہے۔ اس نئے طریقے میں رہنمائی، مشرقی زبانوں کے مغربی علمائے کی۔ انھوں نے اکثر قاش غلطیاں بھی کی ہوں گی مگر ہمیں اس طریقے کے لیے ان کا احسان مند ہونا چاہیے جسے ہم اب اپنا بنا کر کچھ بہتر ہی کر چکے ہیں۔

(ج) جہاں یہ بات کہنا صحیح ہے کہ انگریزی زبان کو ذریعہ تعلیم بنانے پر اصرار کرنے کی وجہ سے انگریز جدید ہندوستانی زبانوں کو فروغ دینے میں ناکام رہے وہیں یہ بات بھی صحیح ہے کہ یہ وہی تھے جنہوں نے نئے ہندوستان میں ان زبانوں کو زبردست بڑھا دیا، ماکوں اور مشیزیل نے جدید ہندوستانی زبانیں سکھیں ان کی قواعد لکھی لغتوں کی تدوین کی اور اکثر ان زبانوں میں اولین کتابیں اور مضامین شائع کئے۔ قدیم باشندوں کی زبانوں کا مطالعہ بھی سب سے پہلے یورپین کارکنوں نے کیا۔ ہمارے پاس وہ الفاظ نہیں ہیں جو سر جارج گرین کی کتاب ہندوستان کا لسانیاتی جائزہ کے لیے ہماری احسان مندی کا پورا اظہار کر سکیں۔ یہ ٹھیک ہے کہ ہم نے جلدی ہی ضرورت کو سمجھ لیا اور بعد کے خود ان برطانوی افسروں سے لڑتے رہے جو یہ کہتے تھے کہ بس یہاں تک اس سے آگے نہیں مگر یہ حقیقت اپنی جگہ پر ہے کہ جدید ہندوستانی زبانوں کے مطالعے کی پہلی ترغیب ان ہی یورپین علمائے نے دی جنہیں برطانوی رابطے نے ہندوستان سے متعارف کرایا تھا۔

(د) یہی سب کچھ ہندوستانی آرٹس کے بارے میں بھی کہا جاسکتا ہے۔ ہندوستانی پینٹنگ، فن تعمیر، یا فن بت تراشی کی بازیافت کے کام کا آغاز تقریباً ہمیشہ یورپین اسکالروں نے ہی کیا، انھوں نے ہمارے قدیم خزانے کو ڈھونڈا صرف اپنے لیے نہیں بلکہ ہمارے لیے بھی آثار قدیمہ کے تحفظ کی پہل کرنے پر کزن کا خاطر خواہ شکر یہ ہم کبھی ادا نہ کر پائیں گے۔

(۵) جدید ہندوستانی زندگی میں انسان دوستی کے بہت سے رجحانات کی بیداری بھی مغرب کے اسی رابطے سے پیدا ہوئی، غریب سے ہمہردی، چھوٹ چھات کے خلاف جدوجہد، جدید ہندوستانی عورت کی نجات (جتنی بھی ہوئی) سماجی خدمت کا جذبہ جو اس وقت زندگی کے ہر شعبے میں اور سب سے زیادہ تعلیم میں کارفرما ہے ان تمام تحریکوں پر ان مغربی اثرات کا زبردست احسان ہے جو برطانوی حکومت کے ساتھ آئے۔ برطانوی تاریخ دانوں کا دعویٰ ہے کہ یہ انسان دوستی

کے رجحانات صرف مغربی رابطے کی وجہ سے پیدا ہوئے۔ قابل قبول نہیں ہے کیوں کہ انہیں خود قدیم تہذیب کے جانفزا مطالعے اور وطن پرستی کے بڑھتے ہوئے طوفان سے تقویت ملی تھی۔ مگر مغربی رابطوں کا احسان یقیناً زیادہ ہے اور اس کا اعتراف کرنا پڑے گا۔

(د) آخر میں (i) یورپ کے جدید جمہوری اداروں سے (ii) مغربی قانون اور طب کے نظام سے جو صحیح طور پر باقی رہنے کے لئے آیا ہے۔ (iii) پریس، سینما، ریڈیو، کتب خانے اور میوزیم جیسے تعلیم عامہ کے امدادی ہتھیاروں سے اپنی واقفیت کے لئے بھی ہم برطانیہ کے منت پذیر ہیں۔

تعلیمی اعتبار سے اہمیت رکھنے والے برطانوی راج کے تمام کارناموں کے نام لینے کی کوئی ضرورت نہیں ہے اور جو کچھ کہا گیا ہے وہ ہندوستانی تعلیمی زندگی میں اس کے قیمتی اور متنوع حصے کو ظاہر کرنے کے لیے کافی ہے۔ ۱۹۰۴ء میں مینشن ہاؤس میں ہندوستان میں انگریزی راج پر تقریر کرتے ہوئے کہتے ہیں کہ لارڈ کرزن نے کہا تھا "میرے نزدیک پیغام پتھر پر کھدا ہوا ہے اسے تباہی کی چٹان سے کاٹا گیا ہے، ہمارا کام نیک ہے اور اسے قائم رہنا چاہیے" ان وسیع معنوں میں جس میں کرزن نے یہ بیان دیا دعویٰ بہت مبالغہ آیز ہے، انگریز راج نے جو کچھ کیا ہے اس میں سے بہت کافی کو ختم کرنا ہوگا اور یہ اچھا ہوگا کہ طرفین اس کو بھول جائیں مگر مذکورہ بالا ٹھوس کارناموں کے محدود مطلب کے لحاظ سے کرزن کی بات بالکل حق بجانب ہے۔ برطانوی عوام کی یہ ثقافتی دین ہمارے ساتھ ہمیشہ رہے گی اور آخر کار متحرک اور تیز درتج ہندوستانی کلچر میں جذب ہو جائے گی۔

حصہ دوم  
تعلیم — حصول آزادی کے بعد

(۱۹۴۷ء تا ۱۹۶۵ء)

## بارھواں باب

# تیسرے پنج سالہ منصوبے کے اختتام تک کی تعلیمی ترقیاں

( ۱۹۴۷-۱۹۵۱ء )

حصول آزادی (۱۹۴۷ء) کے بعد سے ہندوستان کی تاریخِ تعلیم میں ایک نئے دور کا آغاز ہوا۔ مسائل کے پیمانے اور تناظر بدل گئے۔ ماضی کے تجربے اور منصوبہ بندی نے وقتی اور فوری عمل کے لیے کچھ بنیاد ضرور فراہم کر دی تھی جیسا کہ وزیر اعظم پنڈت جواہر لال نہرو نے جنوری ۱۹۴۸ء میں وزیر تعلیم کی بلائی ہوئی کل ہند تعلیمی کانفرنس کے اپنے افتتاحی خطبے میں کہا تھا۔ ہندوستان میں تعلیم کا منصوبہ بنانے کے لیے جب کبھی کانفرنس بلائی گئی ہیں تو ان میں اصولی طور پر کچھ ترمیموں کے ساتھ مروجہ نظام کو باقی رکھنے کا رجحان رہا ہے۔ اب ایسا نہیں ہونا چاہیے ملک میں بڑی بڑی تبدیلیاں ہوتی ہیں اور تعلیمی نظام کو بھی ان کے ساتھ قدم سے قدم ملائے رکھنا چاہیے۔ اب تعلیم کی ساری بنیادیں بدل جانی چاہیے۔

(۲) ہندوستان کے دستور میں تعلیم: آزاد ملک کا سب سے پہلا کام اپنے آپ کو ایک نیا آئین دینا تھا مہینوں کی شدید محنت کے بعد قانون ساز اسمبلی نے اس عظیم دستاویز کو آخری شکل دی اور ۲۶ جنوری ۱۹۴۹ء کو یہ آئین پاس ہوا، آئین میں بہت سی ایسی دفعات شامل کی گئیں جن کا براہ راست یا بالواسطہ اثر تعلیم پر پڑتا ہے۔ یہ دفعات مختصر بیان کی جاتی ہیں:

۱۔ اس باب کی تیاری میں جو مد سٹریٹ انسٹی ٹیوٹ آف ایجوکیشن دہلی کے ڈائریکٹر ایس شکلا سے ملے ہیں  
مصنفین اس کے لیے ان کے شکر گزار ہیں۔

آئینے کی تہیہ میں قومی پالیسی کے مقاصد کو مندرجہ ذیل الفاظ میں بیان کیا گیا ہے۔  
 ہندوستان کے عوام ہندوستان کو ایک آزاد جمہوری ری پبلک بنانے  
 کا نہایت سنجیدگی کے ساتھ فیصلہ کرتے ہوئے ضمانت دیتے ہیں کہ سارے  
 شہریوں کو سماجی معاشی اور سیاسی انصاف حاصل ہو۔  
 خیال، اظہار یقین عقیدے اور عبادت کی آزادی ہو مساوی حیثیت  
 اور مواقع حاصل ہوں۔

اور ان کے درمیان ایسے برادرانہ تعلقات کو ترقی دی جائے جو فرد کے  
 وقار اور قومی یکجہتی قائم رکھنے کے ضامن ہوں۔

اپنی انجمن قانون ساز میں آج ۲۶ نومبر ۱۹۴۹ء کو ہم یہ آئین منظور  
 اور نافذ کرتے ہیں اور اپنے لیے یہ آئین مقرر کرتے ہیں۔

کوئی قومی تعلیم قومی پالیسی کے مقاصد کا تعین نہیں کر سکتی مگر جب کوئی ایسی سیاسی  
 اٹھارٹی جسے اس بات کا مجاز ہو جب ان مقاصد کو متعین کر دیتی ہے تو پھر یہ ذمے داری اسکولوں  
 کی ہوتی ہے کہ وہ لوگوں کے دماغوں میں متوقع تبدیلیوں کی مکمل اور مستحکم بنیادیں قائم کریں  
 قومی پالیسی کے مندرجہ بالا مقاصد اس آئین میں بیان کیے گئے جس کا ہر شہری وفادار ہے اور  
 ان مقاصد کو حاصل کرنے کے لیے قوم نے ان تین بڑے پروگراموں کو اختیار کرنے کا بھی فیصلہ  
 کیا ہے؟ (۱) جمہوریت ایک طرز زندگی کی حیثیت سے (۲) اشتراکی نمونے کا سماج (۳) ملک  
 کو جدید سائنس اور ٹیکنالوجی کی بنیاد پر صنعتی بنانا۔ اب یہ کام ملک کے تعلیمی نظام کا ہے کہ وہ  
 اپنے آپ کو اس طرح ڈھالے کہ یہ مقاصد کم سے کم وقت میں حاصل کیے جاسکیں۔

ایک اہم انتظامی مسئلہ جس پر آئین میں غور کیا گیا ہے وہ حکومت ہند اور  
 ریاستوں کے درمیان تعلیمی ذمے داریوں کی تقسیم ہے۔ آئین نے تعلیم کو ایک ریاستی

لے یہ نئی اکائیاں برطانوی ہند کے نو پرانے صوبوں اور ان پانچ سو پر نئی اسٹیشن کو لاکر بنائی گئی تھیں جو تقسیم کے بعد  
 ہندوستان میں شامل تھیں۔ ۱۹۴۹ء میں جب آئین کا نفاذ ہوا تھا اس وقت نو پارٹ اے کی ریاستیں اور اٹھارہ پارٹ بی  
 اور سی کی ریاستیں اور ایک پارٹ ڈی کی ریاست تھی۔ آئین کے مختلف حصوں کے مطابق چلنے والی ان ریاستوں میں تنظیم  
 اور دوسری طرح کے بہت سے فرق تھے اس وقت پندرہ ریاستیں ہیں (سب کی حیثیت ایک جیسی ہے) چھ یونین کے علاقے  
 اور تین علاقے مرکزی انتظام میں ہیں۔



مومنوع بنایا ہے (دوسری فہرست کا گیارہواں اندراج۔ ریاست کے کاموں کی فہرست) سوائے (۱) یونین کے علاقوں کی تعلیم اور مرکزی انتظام والے علاقوں کی تعلیم کے (جو براہ راست حکومت ہند کی ذمہ داری ہے) اور پہلی فہرست کی شیق ۶۳، ۶۴، ۶۵، اور ۶۶ (مرکز کے کاموں کی فہرست) اور تیسری فہرست کی شیق ۲۵ (مرکز اور ریاست کے مشترکہ کاموں کی فہرست) ان مشقوں کو نیچے نقل کیا جاتا ہے۔

### فہرست نمبر ایونین کے کاموں کی فہرست

۶۳۔ اس آئین کے نفاذ کے وقت بنارس ہندو یونیورسٹی، علی گڑھ مسلم یونیورسٹی اور دہلی کے نام کے ادارے یا کوئی اور ادارہ جس کے بارے میں پارلیمنٹ نے قانون کے ذریعے قومی اہمیت کا ادارہ ہونے کا اعلان کر دیا ہے۔

۶۴۔ سائنٹفک اور ٹیکنیکل تعلیم کے ادارے جن کے پورے یا جزوی مصارف حکومت ہند برداشت کرتی ہو اور جسے پارلیمنٹ نے قانون کے ذریعے قومی اہمیت کا ادارہ ہونے کا اعلان کر دیا ہو۔

۶۵۔ یونین ایجنسیاں اور ادارے

(الف) پیشہ ورانہ دستکاری، تکنیکی تربیت پولس افسروں کی تربیت کے ادارے یا

(ب) شعبہ صی مطالعے اور تحقیق کے ادارے یا

(ج) جرموں کی تحقیق اور دریافت میں معاون سائنٹفک اور ٹیکنیکل ادارے

۶۶۔ اعلیٰ تعلیم اور تحقیق اور سائنٹفک اور ٹیکنیکل اداروں کے معیاروں کا قنین اور ان میں تال میل۔

### فہرست دوم۔ ریاستی کاموں کی فہرست

فہرست اول کے اندراجات ۶۳-۶۴-۶۵-۶۶ اور فہرست سوم کے اندراجات ۲۵ کی شرائط کے تحت تعلیم بشمول جملہ یونیورسٹیاں۔

## فہرست سوم - مشترک کاموں کی فہرست

مزدوروں کی دستکارانہ اور تکنیکل تربیت

ایک اور اہم مسئلہ جس کا حوالہ آئین میں دیا گیا ہے وہ ہے ملک کی سرکاری زبان کا مسئلہ۔ برطانوی حکومت نے ۱۹۳۵ء میں انگریزی کو سرکاری زبان کی حیثیت سے اختیار کیا تھا۔ مہاتما گاندھی کی قیادت میں ہندوستانیوں نے یہ بات کہی تھی کہ انگریزی ملک کی سرکاری زبان کبھی نہیں ہو سکتی اور یہ مطالبہ کیا تھا کہ جدید ہندوستانی زبانوں میں سے کسی اور، یہ زیادہ بہتر ہے کہ ہندی کو جسے لوگوں کی بہت بڑی اکثریت بولتی اور سمجھتی ہے یونین (ملک) کی سرکاری زبان کی حیثیت سے اپنایا جانا چاہیے پہلے پہل تو اس مطالبے کو قانونی طور پر آئین میں تسلیم کیا گیا (پارٹ XVII) دفعہ ۳۲۳ (بین الاقوامی شکل میں ہندوستانی ہندسوں کے ساتھ) دیوناگری رسم خط میں ہندی ملک کی قومی زبان ہونے کا اعلان کرتی ہے۔ اس تبدیلی کو بتدریج کرنے اور تمام مختلف الحیال لوگوں سے اسے قبول کرانے کے لیے یہ رعایت بھی رکھی گئی کہ ان تمام سرکاری کاموں میں جن میں یہ آئین کے نفاذ کے وقت تک استعمال ہوتی تھی، ۱۹۶۵ء تک انگریزی کا استعمال بدستور ہوتا رہے گا، پہلے ہندی انگریزی کے علاوہ استعمال ہوگی اور بعد میں یہ پارلیمنٹ کے طے کیے ہوئے پروگرام کے مطابق بتدریج انگریزی کی جگہ لے گی۔ آئین نے یہ بھی کہا ہے کہ اس کے نفاذ کے پانچ سال اور دس سال بعد زبان کا ایک کمیشن مقرر کیا جائے گا۔ سرکاری زبان کمیشن (آفیشل لنگویج کمیشن) کی رپورٹ اور اس کی سفارشات پر سرکاری زبان سے متعلق پارلیمنٹ کی کمیٹی غور کرے گی اور ہندی کو سرکاری زبان کی حیثیت سے استعمال کرنے کا فیصلہ سرکاری زبان کمیشن اور سرکاری زبان کمیٹی کی سفارشات کے مطابق ہوگا۔ آئین ریاستوں کو سرکاری استعمال کے لیے ہندی یا کوئی دوسری جدید ہندوستانی زبان منتخب کرنے کا اختیار دیتا ہے۔ دفعہ ۳۵۱ مزید کہتی ہے کہ ”یونین کا یہ فرض ہوگا کہ ہندی زبان کی اشاعت کو بڑھائے اس کو ترقی دے تاکہ یہ مشترکہ ہندوستانی تہذیب کے تمام عناصر کے اظہار کا ذریعہ

۱۔ ریاستوں کے چیف مشروں کی کانفرنس (۱۹۶۱ء) نے سفارش کی ہے کہ ہندی کے سرکاری زبان بننے کے بعد بھی انگریزی کو معاون سرکاری زبان کی حیثیت سے جاری رہنا چاہیے

بن سکے اور اس کے مزاج میں مداخلت کیے بغیر ہندوستانی اور ہندوستان کی دوسری زبانوں کی شکل و صورت طرز اور اظہار کو اس میں سمو کر اسے مالا مال کرنے کا انتظام کرے؛ اقلیتوں کے تعلیمی اور ثقافتی مفادات کے تحفظ کے لیے آئین میں اہم رعایتیں رکھی گئی ہیں۔

دفعہ ۲۹ ضمانت دیتی ہے کہ "باشندوں کا کوئی حصہ جو ہندوستان کے علاقے یا کسی حصے میں رہتا ہے اور اپنی ایک امتیازی زبان تہذیب اور رسم خط رکھتا ہے۔ اسے اس کا حق ہوگا کہ وہ اسے قائم رکھے" دستور مزید اعلان کرتا ہے کہ "کسی شہری کو محض نسل، ذات، زبان میں کسی ایک کی بنا پر کسی ایسے تعلیمی ادارے میں داخلہ لینے سے نہیں روکا جاسکتا جسے حکومت چلتی ہے یا اسے حکومت سے امداد ملتی ہے۔ دفعہ ۳۰ میں اس بات کا اعلان ہے کہ "تمام اقلیتوں کو علاوہ مذہب کی بنیاد پر ہوں یا زبان کی بنیاد پر اپنی پسند کے تعلیمی اداروں کو قائم کرنے اور ان کا اعظام کرنے کا حق ہوگا" اور مزید یہ کہ "حکومت امداد دیتے وقت کسی تعلیمی ادارے کے خلاف اس بنیاد پر کہ یہ ادارہ مذہب یا زبان کی بنا پر کسی اقلیت کے زیر انتظام ہے امتیاز نہیں برتے گی" دفعہ ۲۸ مذہبی آزادی کی ضمانت دیتی ہے اور یہ ہدایت کرتی ہے کہ "حکومت کی پوری امداد سے چلنے والا کوئی تعلیمی ادارہ مذہبی تعلیم نہیں دے گا" اور اس میں اس بات کی بھی رعایت رکھی گئی ہے کہ حکومت سے امداد لینے والا یا حکومت کے تسلیم کیے ہوئے کسی ادارے میں تعلیم حاصل کرنے والے کسی فرد کے لیے وہاں دی جانے والی مذہبی تعلیم میں حصہ لینا یا وہاں ہونے والی کسی مذہبی عبادت میں شریک ہونا اس وقت تک ضروری نہیں ہوگا جب تک کہ وہ فرد خود اور اگر وہ نابالغ ہے تو اس کے سرپرست منظوری نہ دیں" دفعہ ۳۵۰ الف میں ہے کہ ہر ریاست اور ہر مقامی اتھارٹی کو "سانی اقلیتی فرموں کے بچوں کو ابتدائی منزل میں بچوں کی مادری زبان میں تعلیم دینے کی معقول سہولتیں فراہم کرنے کی کوشش کرنی چاہیے۔ دفعہ ۳۵۰ ب کی رو سے سانی اقلیتوں کے لئے ایک اسپیشل آفیسر کا تقرر کیا جائے گا جو صدر کے سامنے جواب دہ ہوگا اور سانی اقلیتوں کو آئین میں دیے گئے تحفظات سے متعلق تمام معاملات کی چھان بین کرے گا۔" تمام اقلیتوں کے لئے ان تمام تحفظات کے علاوہ دفعہ ۳۲۴

لے دفعہ ۳۵ الف اور ۳۵۰ ب ۱۹۵۶ میں ریاستوں کی تنظیم نو کے وقت بڑھائی گئی تھیں۔

ینگوانڈین افراد کی اہم اقلیت کو جسے ماضی میں بہت سی آسانیاں فراہم تھیں مزید ضمانت دیتی ہے اس میں کہا گیا ہے کہ اینگوانڈین فرقے کو حکومت کی طرف سے ملنے والی گرانٹس ان ایڈ میں آئین کے نفاذ کے تین سال بعد تک کوئی تخفیف نہیں ہوگی اور یہ کہ اس کے بعد ان میں بتدریج تخفیف ہوگی یہاں تک کہ دستور کے نفاذ کے بعد کی مدت کے اختتام تک یہ خصوصی رعایت باقی نہ رہے۔

دستور شیڈول کاسٹ اور شیڈول ٹرائبس جیسے "کیونٹی کے کمزور حصوں کی ترقی کے تحفظ کا مناسب انتظام کرتا ہے۔ دفعہ ۲۶ جو ریاستی پالیسی کا ہدایتی اصول ہے کہ "حکومت عوام کے کمزور حصوں خصوصاً شیڈول کاسٹ اور شیڈول ٹرائبس کے تعلیمی اور معاشی مفادات کے فروغ کی خصوصی کوشش کرے گی اور انھیں سماجی نا انصافیوں اور ہر طرح کے استحصال سے بچائے گی۔ حالانکہ آئین کی دفعہ ۱۵ مذہب، نسل، ذات، جنس، جائے پیدائش یا ان میں سے کسی ایک کی بنیاد پر شہریوں میں امتیاز برتنے کو بالکل ممنوع قرار دیتی ہے اسی دفعہ کی شق (۲) کے ذریعہ ایک استثنیٰ کیا گیا ہے جس میں یہ رعایت رکھی گئی ہے کہ "اس دفعہ میں اور نہ ہی دفعہ ۲۹ کی شق (۲) میں کوئی ایسی بات ہے جو تعلیمی اور سماجی اعتبار سے پسماندہ طبقوں یا شیڈول کاسٹ اور شیڈول ٹرائبس کی ترقی کے لئے خصوصی انتظام کرنے سے حکومت کو روک سکے" دفعہ ۳۳۸ کی رو سے شیڈول کاسٹ اور شیڈول ٹرائبس کے لئے ایک اسپیشل آفیسر کا تقرر کیا جائے گا جو صدر کے سامنے جواب دہ ہوگا اور جو شیڈول کاسٹ اور شیڈول ٹرائبس کو آئین میں دیے گئے تحفظات سے متعلق تمام معاملات کی چھان بین کرے گا۔ دفعہ ۳۳۹ شیڈولڈ علاقوں کے انتظام اور شیڈولڈ ٹرائبس کی فلاح و بہبود کے لئے آئین کے نفاذ کی تاریخ سے دس سال کے خاتمے تک ایک کمیشن کے مقرر کیے جانے کی ہدایت کرتی ہے۔ دفعہ ۳۴۰ پسماندہ طبقوں کی حالت کی چھان بین کرنے کے لیے ایک کمیشن کے مقرر کیے جانے کی ہدایت کرتی ہے۔ دفعہ ۳۴۰ پسماندہ طبقوں کی حالت کی چھان بین کرنے کے لیے ایک کمیشن کے تقرر کی مزید ہدایت دیتی ہے۔ اس سلسلے میں یہ بیان کرنا مناسب معلوم ہوتا ہے کہ دفعہ ۳۴۱ نے چھوت چھات کا خاتمہ کر دیا ہے اور کسی بھی شکل میں اس پر عمل کرنے کو ممنوع قرار دیا ہے۔ چھوت چھات سے پیدا ہونے والی کسی قسم کی ناقابلیت کو عائد کرنا جرم ہوگا جس کی قانون کے مطابق سزا دی جائے گی۔

جمہوریت کے نشوونما کے لیے عام ابتدائی تعلیم کی اہمیت کو محسوس کرتے ہوئے دستور

کی دفعہ ۲۵ کی رو سے جو ریاستی پالیسی کے لیے ایک ہدایتی اصول بھی ہے اس دستور کے نفاذ کے دس سال کے اندر اندر حکومت کو چاہیے کہ وہ تمام بچوں کے لئے جب تک کہ وہ چودہ سال کی عمر پوری نہ کر لیں مفت اور لازمی تعلیم فراہم کرنے کی ہر ممکن کوشش کرے۔

دستور میں کچھ اور دفعات اور سہولتیں ہیں جو تعلیم کے فروغ پر بالواسطہ اثر انداز ہوتی ہیں مثال کے طور پر یہ قانون کی نظر میں تمام شہریوں کی مسادات کی ضمانت دیتا ہے (آرٹیکل ۱۴) مذہب، نسل، ذات، جنس یا جائے پیدائش کی بنیاد پر امتیاز برتنے کو ممنوع قرار دیتا ہے۔۔۔

(آرٹیکل ۱۵) سرکاری نوکریوں میں سب کے لیے یکساں موقعوں کی ضمانت لیتا ہے (آرٹیکل ۱۶) اور فیکٹریوں، کانوں اور دوسرے دشوار کاموں میں ۱۴ سال سے کم عمر کے بچوں کو نوکری رکھنے کی ممانعت کرتا ہے (آرٹیکل ۲۴)

۳- آزادی کے بعد کے زمانے کی خاص تعلیمی ترقیاں :- آزادی کے شروع کے چار سال غیر متوقع مصائب اور زبردست دشواریوں کے رہے ان میں سے سب سے اہم پاکستان سے پناہ گزینوں کی آمد اور ان کے پھر سے بسانے کا فوری اور بے پناہ کام تھا کچھ اور اہم مسائل جن کو اولیت دینے کی ضرورت پڑی یہ تھے۔ حکومت ہند کے ۱۹۳۵ء کے فرسودہ ایکٹ کو بدلنے کے لیے دستور کی تدوین، انتظامیہ کی از سر نو تنظیم جو انگریزوں کے اچانک چلنے جانے کی وجہ سے خالی پڑی ہوئی تھی۔ شاہی ریاستوں کو ختم کرنا اور انتظامی لحاظ سے بہتر اکائیاں بنانا۔ ان سب مسائل کی وجہ سے ۱۹۴۶-۴۷ء اور ۱۹۵۰-۵۱ء کے درمیانی زمانے میں تعلیم کے فروغ کی طرف کافی توجہ نہیں دی جاسکی۔ بہر حال سارجنٹ پلان کی بنیاد پر ریاستوں نے توسیع و ترقی کی کچھ اجمالی اسکیمیں اپنائیں اور مرکز میں ہونے والے خاص کاموں میں وزارت تعلیم و سائنسی تحقیق کا قیام ۱۹۴۸ء میں ڈاکٹر اداکھار شنن کی صدارت میں ایک یونیورسٹی ایجوکیشن کمیشن کا تقرر اور اگلے سال اس کمیشن کی رپورٹ کی اشاعت تھی۔ ۱۹۵۱-۵۲ء میں ہندوستان نے منصوبہ بند ترقی کی پالیسی کو اختیار کیا اور پہلے پینچ سالہ منصوبے (۱۹۵۱-۵۵) میں تعلیمی ترقیوں کے لیے ۱۶۹ کروڑ روپے رکھے گئے اس منصوبے کی خاص کامیابیاں تھیں (۱) ابتدائی تعلیم میں زبردست توسیع (۲) ۱۹۵۲ء میں ڈاکٹر لکشمی سوامی مدلیار کی صدارت میں سکندری ایجوکیشن کمیشن کی رپورٹ کی اشاعت (۳) ۱۹۵۳ء میں ایک یونیورسٹی گرانٹس کمیشن کا قیام اور ۱۹۵۶ء میں یونیورسٹی گرانٹس کمیشن

ایکٹ کی منظوری اور (۲) بیک اور سوشل ایجوکیشن کی ترقی۔ اس کے بعد دو سراج پنج سالہ منصوبہ (۶۰-۱۹۵۶) آیا جس میں تعلیمی کاموں کے لیے ۲۷۵ کروڑ روپے تجویز کیے گئے اس منصوبے کی خاص خاص کامیابیاں یہ تھیں (۱) پہلے منصوبے میں شروع کی گئی اسکیموں کو جاری رکھنا اور ان میں مزید توسیع کرنا (۲) ثانوی تعلیم کی از سر نو تنظیم اور آل انڈیا کاؤنسل آف سکندری ایجوکیشن اور ڈائریکٹ آف ایکٹیشن پروگرام آف سکندری ایجوکیشن کا قیام اور (۳) ٹیکنیکل ایجوکیشن میں زبردستی ترقی۔ دوسرے منصوبے کے بعد تیسرے منصوبے (۶۵-۱۹۶۱) کا دور شروع ہوا۔ اس منصوبے نے ابتدائی اور ٹیکنیکل تعلیم پر بہت زور دیا ہے اور دوسرے منصوبے میں شروع کی گئی اسکیموں کو جاری رکھنے کے ساتھ ساتھ ان میں توسیع بھی تجویز کی ہے۔ اس منصوبے میں تعلیم کے نام سے ۴۱۸ کروڑ روپے اور ٹیکنیکل ایجوکیشن کے نام سے ۱۲۲ کروڑ روپے رکھے گئے ہیں مگر ان پندرہ برس کی منصوبہ بند ترقیوں نے بھی بعض ان رکاوٹوں اور دشواریوں کو ظاہر کیا ہے جن کی موجودگی میں تعلیمی ترقی کا کام کرنا پڑا تھا۔ (۱) دوسری ضرورتوں کے مطالبات کی وجہ سے تعلیمی ترقی کے لیے فراہم وسائل کا ناکافی ہونا (منصوبہ بند ترقیاتی اسکیموں کے کل مصارف میں تعلیم کو اب تک غالباً صرف سات فی صدی رقم دی گئی ہے) (۲) آبادی میں غیر متوقع، مسلسل اور زبردستی اضافہ اور (۳) قیمتوں میں اضافہ جو تعلیمی ترقی کے بہت سے فائدوں کو کم کر دیتا ہے۔ اس لیے بحیثیت مجموعی یہ کہا جاسکتا ہے کہ حصول آزادی سے جو تمناؤں اور زبردستی توقعات پیدا ہو گئی تھیں ملک کی مجموعی تعلیمی ترقی ان کا ساتھ نہیں دے سکی ہے۔ مثلاً دستور کو یہ توقع تھی کہ چودہ سال تک کے تمام بچوں کے لیے ۱۹۶۰ تک لازمی اور مفت تعلیم کا انتظام ہو سکے گا مگر اس نشانے تک پہنچنا ممکن نہیں ہو سکا، اسی طرح ۱۹۵۰ میں کیر کمیٹی نے یہ تجویز کیا کہ سارجنٹ پلان کے تجویز کردہ چالیس سالہ پروگرام (۸۴-۱۹۴۵) کو صرف سولہ برسوں (۶۰-۱۹۴۵) میں نافذ کر دیا جائے لیکن یہ بھی ممکن نہیں ہوا۔ ان پابندیوں کے باوجود اور حوصلوں اور کامیابیوں کے درمیان زبردستی خلیج ہوتے ہوئے بھی یہ کہا جاسکتا ہے کہ ۱۹۴۷ اور ۱۹۶۶ کے درمیان کے بیس برسوں کا زمانہ، تعلیم کی ہر سمت اور ہر شاخ میں بے نظیر توسیع کا زمانہ رہا ہے اور آزادی کے بعد کے زمانے کی سب سے بڑی کامیابی کا بھی۔ مگر پروگرام کی سب سے بڑی کمزوری یعنی تعلیم کے معیار کو بہتر کرنے کے لیے کافی اقدامات نہ کیے جانے کی ذمہ داری بھی اسی کامیابی کے سر ہے۔ قومی دہلووں اور تمناؤں کا ساتھ دینے میں اس کی ناکامی پر نظر پڑتی ہے تو اس



عظیم توسیع کی چمک دمک کافی مدغم ہو جاتی ہے۔ اس لحاظ سے آزادی کے بعد کا زمانہ تعلیمی ترقی کی ایک ایسی تیز پیش رفت ہے جس میں نوزادِ ظلمت بھی ہے اور سود اور زیاں بھی۔

۳۔ یونیورسٹی ایجوکیشن : کامیابیوں اور ناکامیوں کا یہ الوکھا شکم سب سے زیادہ واضح طور پر غالباً یونیورسٹی ایجوکیشن میں دیکھا جاسکتا ہے۔

(الف) یونیورسٹی ایجوکیشن کمیشن : (۱۹۴۸-۴۹) آزادی کے بعد حکومت ہند کے پہلے فیصلوں میں ایک فیصلہ ڈاکٹر ادا کرشنن کی صدارت میں ایک یونیورسٹی ایجوکیشن کمیشن قائم کرنے کا تھا (۱۹۴۸ء)۔ یہ فیصلہ اس احساس کی بنا پر کیا گیا تھا کہ یونیورسٹی ایجوکیشن کی از سر نو تشکیل قومی ثقافتی حیات نو کے لیے بھی ضروری تھی اور ملک کے سماجی اور اقتصادی نشوونما کے واسطے بھی۔ ضروری سائنٹفک ٹیکنیکل اور دوسرے کام کرنے والوں کی فراہمی کے لیے بھی یونیورسٹی ایجوکیشن کی ترقی ناگزیر تھی، اس کمیشن کی رپورٹ جو ۱۹۴۹ء میں پیش کی گئی تھی بڑی اہمیت کی حامل دستاویز تھی اور اس نے حصول آزادی کے بعد ہندوستان میں یونیورسٹی ایجوکیشن کے فروغ کی رہنمائی کی ہے۔ اس کی خاص خاص سفارشات مندرجہ ذیل تھیں :

(۱) اسکول کورس کی کل مدت میں موجودہ انٹرمیڈیٹ کلاسز شامل ہونی چاہیے اور یہ مدت بارہ سال ہونی چاہیے۔ یونیورسٹی کورس کو (میٹرکولیشن کے بعد نہیں بلکہ انٹرمیڈیٹ کے بعد شروع ہونا چاہیے اور اس کی مدت تین سال ہونی چاہیے۔ یہ بات دیکھی جاسکتی ہے کہ یہ سفارشات بالکل ویسی ہی تھی جیسی ۱۹۱۷-۱۹ء میں کلکتہ یونیورسٹی کمیشن نے کی تھی۔

(۲) کمیشن نے اسکول اور کالج کی منزل میں جسٹریل ایجوکیشن کے فوراً شروع کیے جانے پر بہت زور دیا ہے تاکہ انٹرمیڈیٹ اور ڈگری پردگراموں میں اس وقت خصوصی مطالعے کا جو رواج انتہائی نام ہو گیا ہے اسے ختم کیا جاسکے۔ اس نے اس سلسلے میں نصاب اور مطالعے کے مواد کی تیاری کی بھی سفارشات کی اور تجویز کیا کہ ”ہر میدان میں طالب علم کی عام دلچسپیوں اور اس کی شخصیت کی تعمیر، اس کی تربیت ایک شہری کی حیثیت سے اور اس کے پیشہ و ملاقات کو ذہن میں رکھتے ہوئے عام اور خاص تعلیم کے رشتے کو تمام تفصیلات

کے ساتھ مرتب کرنا چاہیے:

۳- کمیشن نے علم کی حدوں کو وسعت دینے میں یونیورسٹیوں کے رول پر بہت زور دیا، خاص طور پر خالص اور بنیادی تحقیق پر۔ اطلاق، صنعتی، انتظامی اور غیر غیر یونیورسٹی سائنسک تنظیموں پر چھوڑا۔ صرف تحقیق ہی کو یونیورسٹیوں کا ایک ضروری سماجی کام نہیں سمجھا گیا بلکہ اور محکم اور تخلیقی ترغیب دینے والی تدریس کو یونیورسٹیوں کے لیے پہلی شرط قرار دیا گیا۔ کمیشن نے اس طرف بھی اشارہ کیا کہ اس وقت پوسٹ گریجویٹ کی پڑھائی اور تحقیق کی تنظیم میں مقلد اور معیار دونوں اعتبار سے بہت سی کمیاں ہیں۔ اس لیے اس نے ایم۔ اے۔ ایم۔ ایس۔ سی اور ریسرچ ڈگری کے لیے طالب علموں کے انتخاب، ٹریننگ کی مدت اور معیاروں میں ایک خاص یکسانیت برتنے کی سفارش کی۔ سائنسک کام کرنے والوں کی شدید ضرورت کو محسوس کرتے ہوئے اور یہ دیکھتے ہوئے کہ ہماری یونیورسٹیوں کی ترقی ابھی ناکافی ہے کمیشن نے یونیورسٹیوں کے وسائل کی حفاظت اور ان میں اضافہ کرنے کی خاطر معمولوں کے لیے زیادہ سرمایہ اور ان کے چلانے کے لیے زیادہ امداد دینے، یونیورسٹیوں میں زیادہ اعلیٰ آسامیاں قائم کرتے، سائنس پیمرز کو کافی تنخواہیں اور ریسرچ کی زیادہ سہولتیں دے جانے کی سفارش کی۔ اس نے پوسٹ گریجویٹ مطالعے اور ریسرچ کے لیے کچھ نئی شاخیں بھی تجویز کیں جیسے بحری حیاتیات، فنون لطیفہ، آثار قدیمہ سوشل سائنسز اور عالمی معاملات۔

۴- کمیشن نے پیشہ ورانہ تعلیم میں یونیورسٹیوں کے رول پر بڑی تفصیلی نوٹ دی۔ اور زراعت، تجارت، تعلیم، انجینئرنگ اور ٹکنالوجی، قانون، طب اور بعض نئے پیشہ ورانہ مضامین جیسے بزنس ایڈمنسٹریشن، پبلک ایڈمنسٹریشن اور صنعتی تعلقات کا بڑی تفصیل سے ذکر کیا۔ اور یہ بھی کہا کہ ان تمام میدانوں میں عملی کاموں سے قریبی رابطہ ہونا چاہیے۔ اساسی سائنس اور آرٹس کے مضامین کے ابتدائی اصولوں کی وسیع تعلیم ہونی چاہیے۔ ہر پیشہ ورانہ مطالعے میں ملک کی نئی ضرورتوں اور

دوسرے ملکوں کی جدید ترین ترقیوں کو ذہن میں رکھتے ہوئے نئی نئی شاخیں نکالی جانی چاہئیں اور معقول معادلوں اور دوسری ترغیہوں کے ذریعے اعلیٰ صلاحیتوں اور ضروری تجربہ رکھنے والے استاد فراہم کیے جانے چاہئیں۔

۵۔ ان نئی ذمہ داریوں کو پورا کرنے کے لیے کمیشن نے محسوس کیا کہ تمام یونیورسٹیاں خود مختار اور روشن خیال رائے عامہ کا اثر لینے والی ہونی چاہئیں، کمیشن نے یہ بھی سفارش کی کہ

(i) یونیورسٹی ایجوکیشن، حکومت کے مشترکہ کاموں کی فہرست میں رکھی جانی چاہیے۔

(ii) مرکزی حکومت کو مالیات، مخصوص مضامین کی سہولتوں کو مربوط کرنے، قومی پالیسیوں کے اختیار کرنے، انتظامی کارکردگی کے کم سے کم معیار کو طے کرنے، ریسرچ کے قومی معیاریں اور یونیورسٹیوں کے درمیان تعلق قائم کرنے کی ذمہ داری قبول کرنی چاہیے۔

(iii) یونیورسٹیوں کو امداد دینے کے لئے ایک مرکزی گرانٹس کمیشن قائم کیا جانا چاہیے۔

(iv) صرف الحاقی قسم کی کوئی یونیورسٹی نہیں ہونی چاہیے۔  
(v) گورنمنٹ کالجوں کو آہستہ آہستہ یونیورسٹیوں کے الحاقی کالج بنادینا چاہیے۔

۶۔ کمیشن نے یہ بھی سفارش کی کہ استادوں کی تنخواہیں دوسری مرکزی اور صوبائی سرودھوں سے اتنی کم نہیں ہونی چاہئیں کہ اچھے علمی قسم کے افراد معلمی کے مقابلے میں ان کو ترجیح دیں۔ استادوں کے تین گریڈز کی سفارش کی گئی۔ پروفیسر، ریڈ اور لیکچرار اور یہ بھی تجویز کیا گیا کہ سینئر اور جونیئر اسٹیپنڈیوں کے درمیان ایک اور دو کا تناسب رکھا جائے تاکہ ترقی کے امکانات باقی رہیں۔

۷۔ کمیشن نے طریقہ امتحانات میں بھی اصلاح کی سفارش کی کہ طالب علموں کے سال بھر کے کام کو بھی اہمیت دی جائے اور معدنی جانچ کے طریقے کو اختیار کرنے

کی تجویز رکھی۔ طالب علموں کی فلاح و بہبود کے موقعوں کو مساوی کرنے کے لیے فطیفی اور مالی امداد، کتب خانوں، دارالمطالعوں، نیشنل کیڈٹ کور، جسمانی تربیت اور سماجی کام اور یونیورسٹیوں میں معقول طبی سہولتوں کی فراہمی کی اہمیت پر زور دیا۔ آسٹریلیا میں اسٹوڈنٹ یونینوں جیسی تنظیموں کے اہم حصے اور طالب علموں کے لیے یونیورسٹی تعلیم کے علاوہ بھرپور زندگی کے زیادہ سے زیادہ مواقع فراہم کرنے کی ضرورت کو کمیشن نے تسلیم کیا کہ یہ قیادت کی صلاحیتیں پیدا کرنے اور کردار کی تعمیر میں بہت معاون ہوں گی۔

۸۔ کمیشن نے مذہبی تعلیم کے مسئلے پر بحث کی، اس بات کو محسوس کرتے ہوئے کہ سیکولر ریاست ہونے کے باوجود مذہبی تعلیم کا ایک نمایاں مقام ہے۔ اس نے صبح کے وقت ایک خاموش عبادت کی سفارش کی، یونیورسٹی کے پہلے سال میں بڑے بڑے مذہبی رہنماؤں کی زندگیوں کے حالات کی تدریس اور دوسرے سال دنیا کے مذہبی صحیفوں میں سے (آفاقی نوعیت کے اقتباسات) بڑھانے اور تیسرے سال فلسفہ مذہب کے مرکزی مسائل کی تعلیم کی تجویز رکھی۔ کمیشن نے تعلیم میں مذہب کو انسانیت کے مشترک ورثے کے ایک حصے کی حیثیت سے ایک اہم جگہ دی۔

۹۔ ذریعہ تعلیم کے موضوع پر کمیشن نے اعتراض کیا کہ چاہے جس نام سے پکارا جائے وفاقی زبان کی بنیاد مغربی ہندی کے ذریعے حاصل ہوگی، اس بات پر زور دیتے ہوئے کہ ہندوستان کی تعلیمی اور ذہنی زندگی میں انگریزی کو ایک اہم مقام حاصل رہے گا کمیشن نے سفارش کی کہ :-

(i) وفاقی زبان کی تشکیل مختلف ذریعوں سے آئے ہوئے الفاظ کو اپنا کر اور ان الفاظ کو جو دوسرے ذریعوں سے ہندوستانی زبانوں میں آچکے ہیں بدستور رکھ کر اور اس طرح محدودیت کے خطرے کو ٹال کر ہی ہوگی۔

(ii) بین الاقوامی مکینکل اور سائنٹفک اصطلاحات اختیار کر لی جائیں اور مستعار الفاظ کو اچھی طرح سمویا اور کپایا جائے ان کے تلفظ کو ہندوستانی زبان کے

صوتیاتی نظام کے مطابق بنایا جائے اور ان کا املا ہندوستانی رسم خط کی صوتی علامتوں کے مطابق طے کیا جائے۔

(iii) اعلیٰ تعلیم میں ذریعہ تعلیم کی حیثیت سے انگریزی کو جتنی جلدی ممکن ہو سکے کسی ہندوستانی زبان سے بدل دیا جائے۔

(۱۷) ہائر سکولز اور یونیورسٹی کی منزل میں طالب علموں کو تین زبانوں سے واقف کرانا چاہیے۔ علاقائی زبان، وفاقی زبان اور انگریزی (تاکہ انگریزی کی کتاب پڑھنے کی لیاقت پیدا ہو جائے) اور

(۱۸) ہائی اسکولوں اور یونیورسٹیوں میں انگریزی پڑھائی جانی چاہیے تاکہ ہم روز افزوں علم کے جدید ترین رجحانات سے واقف رہیں۔

۱۰۔ صنعت زراعت اور سماجی زندگی کے دوسرے شعبوں میں دیہی تعمیر نو کے تقاضوں کو پورا کرنے کے لیے کمیشن نے دیہی یونیورسٹیاں قائم کرنے کی تجویز رکھی اور ان یونیورسٹیوں کے لیے ایسے دیہی کالجوں کا ایک سلسلہ قائم کرنے کی سفارش کی جو پہلی ڈگری تک کا کام کرائیں۔

اس پروگرام کو نافذ کرنے کے لیے کمیشن نے مزید سرمائے کو قطعی ضروری اور ناگزیر سمجھا اس نے اس سلسلے میں حکومت کی ذمہ داری پر زور دیا اور نجی سخاوت و دریا دلی کی بہت افزائی کرنے کے لیے انکم ٹیکس کے ضابطوں میں ترمیمیں تجویز کیں۔

(ب) اعلیٰ تعلیم کا فروغ :- ۱۹۴۷ء کے بعد سے ہندوستان میں اعلیٰ تعلیم میں غیر معمولی ترقی ہوئی ہے۔ حصول آزادی کے وقت ہندوستان میں ۱۹ یونیورسٹیاں تھیں دوسرے پانچ سالہ منصوبے کے اختتام پر ان کی تعداد بڑھ کر ۴۶ ہو گئی تھی اور اندازہ لگایا گیا ہے کہ تیسرے منصوبے کے ختم ہونے تک یہ ۱۱۰ ہو جائیں گی۔ ۱۹۴۶-۴۷ء میں ۲۹ آرٹس اور سائنس کالج، ۱۹۹ انٹرمیڈیٹ کالج اور

۲۲۸ شعبے ۱۹۶۳-۶۴ء میں یونیورسٹیوں کے ۲۶۳ شعبے ۱۹۶۴-۶۵ء میں ۱۳۱۶ ملحق کالج اور ۸۳ تسلیم شدہ تحقیقی ادارے تھے ان کے علاوہ ۵ اسکولز یا انٹرمیڈیٹ ایجوکیشن بورڈ تھے (۱۹۴۶-۴۷ء میں ان کی تعداد صرف ۵ تھی جن سے ملحق ۹۸۸ انٹرمیڈیٹ کالج تھے۔ اعلیٰ تعلیم کے ۱۵۸۱ ایسے دوسرے ادارے بھی تھے جو کسی یونیورسٹی

سے ملحق نہیں تھے۔ اعلیٰ تعلیم کے اداروں میں داخلوں کی تعداد میں بھی بے مثال اضافہ ہوا تھا۔  
مندرجہ ذیل گوشوارے سے تفصیلات کا پتہ چلتا ہے۔

لاکھوں میں		اعلیٰ تعلیم کا فروغ		سال
داخلوں کی کل تعداد	مخصوص تعلیم کے کالجوں میں داخلے	پیشہ ورانہ تکنیکل تعلیم کے کالجوں میں داخلے	آرٹس اور سائنس کالجوں میں داخلے	
۲۱۳۳	—	۰۱۲۱	۱۱۹۲	۱۹۲۶-۲۷
۰۶۲۳	—	۰۶۰۳	۰۶۲۰	مرد
۲۱۵۶	—	۰۶۲۳	۲۱۱۲	عورتیں
۳۱۲۶	۰۶۰۵	۱۱۲۳	۲۱۶۸	میزان
۰۶۲۳	۱۰۱	۱۱۲۰	۱۱۳۸	۱۹۲۹-۳۰
۳۱۶۹	۰۶۰۶	۱۱۸۳	۳۱۱۶	مرد
۸۶۱۰	۰۶۱۵	۱۱۸۶	۶۱۰۹	عورتیں
۱۱۲۴	۰۶۰۶	۰۶۱۶	۱۱۲۵	میزان
۹۱۵۴	۰۶۲۱	۲۱۰۲	۴۱۳۲	۱۹۳۹-۴۰
۸۱۰۹	۰۶۱۵	۱۱۶۴	۶۱۲۴	مرد
۱۱۶۴	۰۶۱۰	۱۱۶۴	۱۱۲۰	عورتیں
۱۱۸۶	۰۶۲۵	۱۱۹۲	۴۱۶۴	میزان
۱۳۱۶	—	—	۹۱۴۰	۱۹۴۰-۴۱
۳۱۱۰	۰۶۱۰	۰۶۵۰	۲۱۵۰	مرد
۱۴۱۸۰	۰۶۲۰	۲۱۲۰	۱۲۱۲۰	عورتیں
				میزان



اتنی زبردست توسیع کے بعد بھی ہندوستان کو بے حد تعلیم یافتہ ملک نہیں کہا جاسکتا۔ اور آبادی کے فی ہزار افراد میں گریجویٹس کی تعداد انگلستان، امریکہ، جاپان یا روس جیسے ترقی یافتہ ممالک کے مقابلے میں اب بھی بہت کم ہے۔ اس لیے اگر ہندوستان کو مغرب کے دوسرے ملکوں کی صف میں کھڑا ہونا ہے تو اعلیٰ تعلیم میں ابھی مزید توسیع کی ضرورت ہے۔ اس نقطہ نظر سے دیکھیے تو اس توسیع کو بھی یقیناً خوش آمدید کہنا چاہیے۔ پیشہ ورانہ اور تکنیکل تعلیم کی توسیع بھی بڑی خوش آئند ہے جیسا کہ مندرجہ ذیل اعداد و شمار ظاہر کرتے ہیں۔ زراعتی تعلیم میڈیکل ایجوکیشن اور تکنیکل ایجوکیشن میں بھی زبردست توسیع ہوئی ہے۔

۶۱۹۶۰ - ۶۱		۶۱۹۴۹ - ۵۰		
داخلے	کالج	داخلے	کالج	
۱۰۴۰۴	۳۶	۳۰۸۲	۱۵	زراعت
۳۹۴۹۴	۱۳۳	۱۱۴۴۲	۳۵	طب
۳۴۳۶۹	۶۶	۹۴۱۱	۲۳	انجینئرنگ
۱۹۵۹	۱۲	۱۵۲۱	۵	ٹیکنالوجی

کھڑگ پور، کان پور، بمبئی اور مدراس کے چار علاقائی ٹیکنالوجیکل اداروں کا ذکر خاص طور پر کیا جانا چاہیے جن میں سے ہر ایک ۱۵۰۰ گریجویٹوں اور ۵۰۰ پوسٹ گریجویٹوں کو تعلیم دے گا۔ درحقیقت یہ بھی کہا جاسکتا ہے کہ زراعت، طب اور ٹیکنیکی تعلیم کا یہ فروغ حصول آزادی کے بعد کے زمانے کے بہترین کارناموں میں سے ایک ہے لیکن بہر حال ۱۹۴۷ کے بعد سے ہونے والی اس توسیع کے تین پہلو ایسے ہیں جو تشویش اور پریشانی کا باعث بنے ہوئے ہیں۔ پہلا آرٹس اور کامرس کالجوں کی تعداد میں بے اعتدال اضافہ ہے۔ دوسرا دستیاب وسائل کے مقابلے میں توسیع زیادہ ہونے کی وجہ سے کم معیار کے متعدد کالجوں کا قیام اور تیسرا تشویشناک پہلو یونیورسٹیوں میں ایسے طالب علموں کی خاص بڑی تعداد کا داخلہ ہے جو نہ تو صحیح ذہنی صلاحیت رکھتے ہیں نہ

اس قابل ان کی تیاری ہوتی ہے اور نہ ہی اس تعلیم کے لیے ان میں کوئی دلولت یہی وہ کیاں ہیں جو ہمارے اعلیٰ تعلیم کے نظام تعلیم کے ان عیوب کو بڑھادیتی ہیں جیسے یونیورسٹی کے امتحان میں ناکام ہونے والوں کی بڑی تعداد۔ گھٹیا معیار کا ملنا جو پہلے ہی سے کم ہے اور طالب علموں کے اندر نظم و ضبط کی کمی۔ (ج) یونیورسٹی گرانٹس کمیشن :- رادھا کرشنن کمیشن کی سفارشات کے مطابق ۱۹۵۳ء میں ایگزیکٹو احکامات کے تحت ایک یونیورسٹی گرانٹس کمیشن قائم کیا گیا اور یونیورسٹی گرانٹس کمیشن کی منظوری کے بعد ۱۹۵۶ء میں اس ادارے کو ایک قانونی حیثیت دی گئی۔ جس کے پہلے چیئرمین ڈاکٹر سی۔ ڈی دیش مکھ تھے۔ یہ ۹ اراکین پر مشتمل ہے ان اراکین میں زیادہ سے زیادہ تین یونیورسٹیوں کے وائس چانسلر اور دو مرکزی سرکار کے افسر ہو سکتے ہیں۔ باقی اراکین کا انتخاب ممتاز ماہرین تعلیم میں سے ہوگا کمیشن کا سب سے اہم کام معیاروں کو مربوط کرنا اور انہیں قائم رکھنا ہے۔ اس مقصد کے لیے اسے ضروری آئینی اختیارات دیے گئے ہیں۔ اس سے بھی زیادہ اہم بات یہ ہے کہ مرکزی حکومت اسے فنڈ دیتی ہے لہٰذا جسے یہ کمیشن یونیورسٹیوں کو ان کے ترقیاتی پروگراموں کے لیے دیتا ہے کمیشن کی صواب دید پر جو سرمایہ ہے وہ بہت زیادہ تو نہیں ہے مگر پھر بھی اس نے اپنی زندگی کی اتنی کم مدت میں قابل ستائش نتائج حاصل کیے ہیں۔ اس نے پوسٹ گریجویٹ تحقیق اور تدریس کی ترقی میں مدد دی ہے استادوں کی تنخواہوں کی شرح کو بہتر کیا ہے تدریس کی بہتر ہولتیں فراہم کی ہیں اچھے کتب خانے اور معمل (لیبوریٹریز) قائم کیے ہیں اعلیٰ تعلیم کے بہت سے مسائل جیسے طالب علموں کی بے راہ روی، انگریزی کی تدریس اور ذریعہ تعلیم پر غور و خوض کیا ہے ان سب سے اہم بات یہ ہے کہ اس کمیشن نے ملک میں اعلیٰ تعلیم کی اہمیت کا احساس پیدا کیا، اور اس کی ترقی اور فوری ضرورتوں کی طرف توجہ مبذول کرانے میں بحیثیت مجموعی کامیابی حاصل کی ہے۔

(د) تحقیق :- آزادی کے بعد کی ایک اور نمایاں کامیابی ریسرچ (اور خصوصاً ماہانہ شائع اور کتنا لو جیکل ریسرچ کی ترقی ہے۔ حکومت کا سائنٹفک پالیسی کا جو ریزولوشن مارچ ۱۹۵۸ء میں شائع ہوا تھا وہ قومی سائنٹفک پالیسی کے مندرجہ ذیل مقاصد بیان کرتا ہے :-

(۱) تمام مناسب ذریعوں سے سائنس کی تعلیم اور جملہ سائنٹفک ریسرچ یعنی - خالص، اطلاقی،

۱۔ دوسرے پنجالہ منصوبے میں یہ رقم ۲۲ کروڑ تھی۔ اور تیسرے میں یہ بڑھ کر ۳ کروڑ روپے ہو جائے گی۔

اور تعلیمی ریسرچ کا ذوق پیدا کرنا اسے فروغ دینا اور قائم رکھنا۔

(ii) ملک کے اندر ہی سے اعلیٰ قابلیت کے ریسرچ کرنے والے سائنسدانوں کی فراہمی کا انتظام

کرنا اور ان کے کام کو قومی توانائی کا ایک اہم حصہ سمجھنا۔

(iii) سائنس، تعلیم، زراعت، صنعت اور دفاع کی ملکی ضروریات کو معقول پیمانے پر پورا

کرنے کے لیے سائنٹفک اور ٹیکنیکل عملے کے تربیتی پروگراموں کو امکانی تیز رفتاری کے ساتھ

شروع کرنا اور ان کو فروغ دینا۔

(iv) اس بات کو یقینی بنانا کہ عورتوں اور مردوں کی تخلیقی صلاحیتوں کی ہمت افزائی ہوتی ہے

اور سائنٹفک کاموں میں ان کے اظہار کا انھیں پورا موقع ملتا رہے۔

(v) آزاد تعلیمی ماحول میں علم کے حصول اور اس کی اشاعت اور عام طور پر علم کی دریافت

کی انفرادی کوششوں کی ہمت افزائی کرنا۔

(vi) سائنٹفک معلومات کے حصول اور اطلاق سے حاصل ہونے والے تمام فائدوں کو ملک کے عوام کے لیے یقینی بنانا:

اسس پالیسی کے مطابق تمام سمتوں میں تحقیق کو ترقی دینے کی کوشش ہو رہی ہے

کاؤنسل آف سائنٹفک اینڈ انڈسٹریل ریسرچ میں اب اچھی خاصی توسیع ہو چکی ہے۔ یہ کاؤنسل

۲۳ قومی لیبارٹریز چلا رہی ہے جو مختلف میدانوں میں ریسرچ کے کام کر رہی ہیں۔ اس کے

علاوہ یہ یونیورسٹیوں کو سائنٹفک اور انڈسٹریل ریسرچ کے لیے گرانٹ ان ایڈ بھی دیتی

ہے، انڈین کاؤنسل آف ایگریکلچرل ریسرچ انڈین کاؤنسل آف میڈیکل ریسرچ اور ڈیپارٹمنٹ

آف ایٹامک انرجی، سائنٹفک اور انڈسٹریل تحقیق میں مصروف دوسری اہم تنظیمیں ہیں۔ ابھی حال

ہی میں تعلیم میں ریسرچ کے فروغ کے لیے ایک نیشنل کاؤنسل آف ایجوکیشنل ریسرچ اینڈ ٹریننگ قائم

کی گئی ہے۔ تخمینہ لگایا گیا ہے کہ دوسرے اور تیسرے پنجالہ منصوبوں میں سائنٹفک اور ٹیکنالوجیکل

ریسرچ میں بالترتیب ۲، ۳ اور ۱۳ کروڑ روپے لگائے جائیں گے۔

(۷) سہ سالہ ڈگری کورس :- ایک اور اہم پروگرام جس کا نفاذ اب کیا جا رہا ہے تین سالہ

ڈگری کورس کا پروگرام ہے۔ چند یونیورسٹیوں کو چھوڑ کر (اور توقع ہے کہ یہ بھی مستقبل قریب میں

ساتھ ہو جائیں گی) ہندوستان کی ساری یونیورسٹیوں نے سہ سالہ ڈگری کورس شروع کر دیا ہے اس

پروگرام کو بھی یونیورسٹی گرانٹس کمیشن سے امداد ملی ہے۔ بہر حال اس بات کی طرف اشارہ کیا

جاسکتا ہے کہ رادھا کرشنن کمیشن کی اصل سفارش بارہ سال کی اسکول کی تعلیم کے اوپر تین سال ڈگری کورس کی تعلیم تھی۔ اس وقت تعلیم کی کل مدت سکندری ایجوکیشن کمیشن (اس کا ذکر اگلے سیکشن میں آئے گا) کی سفارش کے مطابق گھٹا کر گیارہ برس کی جا رہی ہے اور تین سالہ ڈگری کورس اس کے اوپر ہے یہ صورت حال تجویز کی دوسری خوبیوں کو خاصا کم کر دیتی ہے۔

(۱) اعلیٰ دیہی تعلیم :- رادھا کرشنن کمیشن نے دیہی یونیورسٹیوں کے قیام کی تجویز کی تھی، اسی تجویز کے مزید جائزے کے لیے حکومت ہند نے ڈاکٹر کے ایل شریمالی کی صدارت میں ایک کمیٹی مقرر کی۔ کمیٹی نے بہت صحیح طور پر ”یونیورسٹی“ کی اصطلاح کے استعمال سے پرہیز کیا اور رول انسٹیٹیوٹ قائم کیے جانے کی سفارش کی (ان میں سے بعد کو کچھ مکمل یونیورسٹیوں کی شکل اختیار کر سکتے ہیں) ان انسٹیٹیوٹس کا مقصد دیہی علاقوں میں اعلیٰ تعلیم کی سہولتیں فراہم کرنا اور تحقیق، توسیع اور تربیت کا ایک ایسا مکمل پروگرام بنانا تھا جو ایک طرف تو اپنے چاروں طرف پھیلے ہوئے دیہی علاقوں کی ترقی میں مدد ہو اور دوسری طرف ایسے افراد کی تربیت میں مدد کرے جس کی ضرورت عام دیہی زندگی کی تعمیر نو میں ہوگی۔

شریالی کمیٹی کی رپورٹ کے مطابق پہلے اور دوسرے منصوبے میں ملک کے مختلف حصوں میں گیارہ رول انسٹیٹیوٹ قائم کیے گئے اور تیسرے منصوبے میں ہر ریاست میں ایک رول انسٹیٹیوٹ ہو جائے گا، تجربہ نیا ہے مگر اپنے وجود کی اتنی کم مدت میں بھی اس نے مستقبل میں ترقی کے اچھے امکانات دکھائے ہیں۔ اس وقت رول انسٹیٹیوٹ ان طالب علموں کو داخل کرتے ہیں جنہوں نے انٹر سکندری پاس کر لیا ہے۔ یہ ایک سالہ ڈپلوما رول سرورسز میں اور ایک سالہ ڈپلوما رول انجینئرنگ میں، ایک دو سالہ کورس ایگریکلچر میں اور ایک سال کا ایک کورس سینٹری انسٹیٹیوٹ کے لیے دیتے ہیں، یہ انسٹیٹیوٹ قرب و جوار کے گاؤں میں توسیع کا کام اور کلاس کے اندر تعمیر اور کھیت پر عملی کام کے تجربے کا ایک مربوط پروگرام شروع کر رہے ہیں مال ہی میں تحقیقی سرگرمیاں بھی شروع کی گئی ہیں۔

(۲) دیگر امور :- دوسرے پہلوؤں سے آزادی کے بعد کے زمانے میں ہونے والی ترقیاں یا تو معمولی ہیں یا رک رک کر ہونے والی ہیں، جنرل ایجوکیشن کے کورس جن کی سفارش رادھا کرشنن کمیشن نے کی تھی محض چند یونیورسٹیوں میں شروع ہوئے ہیں اور ابھی تک وہ نہ تو

مستحکم ہوتے ہیں اور نہ ہی مقبول۔ اسی طرح یونیورسٹی کی منزل پر ذریعہ تعلیم تبدیل کرنے کے خیال نے بھی کوئی اثر انگیز ترقی نہیں کی ہے۔ ایک بہت بڑا حلقہ ہے جو شدت سے یہ چاہتا ہے کہ یونیورسٹیوں میں ذریعہ تعلیم کی حیثیت سے انگریزی ابھی طویل مدت تک کے لیے باقی رہے۔ دوسری رائے یہ ہے کہ یہ تبدیلی بتدریج ہونی چاہئے اور اس کا انحصار علاقائی زبانوں میں سائنٹفک اصطلاحات کی تشکیل اور درسی کتابوں اور مطالعے کے لیے نئے مواد کی تیاری پر ہونا چاہئے۔ بہر حال ذریعہ تعلیم کو جلد از جلد تبدیل کرنے کا احساس بڑھتا جا رہا ہے، خاص طور پر سیاسی حلقوں میں حالانکہ خود یونیورسٹیوں میں یہ احساس ابھی کچھ بہت نمایاں نہیں ہوا ہے۔ اس سلسلے میں جن خاص مسائل کی طرف توجہ دینے کی ضرورت ہے وہ ہیں (۱) ہندوستانی زبانوں میں سائنسی اصطلاحات درسی کتابوں اور دوسرے امدادی سامان کی تیاری (۲) ذریعہ تعلیم کو انگریزی سے ہندوستانی زبانوں میں تبدیل کیے جانے کی رفتار کا اس طرح تعین کہ معیاروں پر برا اثر نہ پڑے (۳) ایک مضمون کی حیثیت سے انگریزی پر زور تاکہ طالب علم اپنے مضمون سے متعلق مواد کے لیے انگریزی کی کتابوں سے آسانی حاصل کر سکے۔ (۴) محدود سہی مگر یونیورسٹی کے طالب علموں اور استادوں کے تیار لے گئے یہ مناسب اقدامات (۵) یونیورسٹی کے طالب علموں میں قومی یکجہتی کی ترقی کی منتظرانہ سلیجے کہ یہ ایک ایسا موضوع ہے جس میں تمام متعلقہ حکام اور استادوں کی وسیع اور ہوشیارانہ کوششوں کو جلد ہی لگانا پڑے گا۔ اس طرح ضرورت مند طالب علموں کی امداد کے انتظام، وظیفوں کا قیام، فلاحی سہولتیں، دارالاقاموں کی تعمیر، سماجی خدمات، این۔سی۔سی وغیرہ کی وجہ سے یونیورسٹیوں میں طالب علموں کے رہنے اور کام کرنے کے حالات میں کچھ اصلاح ہوئی ہے مگر تعداد میں بے اعتدال اضافے اور اس کی وجہ سے کلاسوں میں ہجوم نے ان اقدامات کے اچھے اثرات کو تقریباً بالکل ختم کر دیا ہے اسی لیے طالب علموں کی بد نظمی اور بے راہ روی کے واقعات زیادہ ہو رہے ہیں، یہی سب کچھ طریقہ امتحانات کی اصلاح کے بارے میں کہا جاسکتا ہے۔ اس مسئلے پر جو کچھ کہا لکھا گیا ہے اس سب کے باوجود اس میدان میں حقیقی کامیابیاں بہت محدود ہیں، اس لیے یہ بات ظاہر ہے کہ اگر ہندوستان میں یونیورسٹی کی تعلیم کو بہتر کرنا ہے تو اگلے دس پندرہ سال میں زیادہ منصوبہ بند اور زیادہ شدید عمل ناگزیر ہے۔

(۵) ثانوی تعلیم :- آزادی سے پہلے ہندوستانی تعلیم کے سلسلے میں ثانوی تعلیم کی کمی

سب سے بڑی کمزوری تھی اور آج بھی یہ کمزوری ہے۔ آزادی کے بعد کے عہد کی سب سے بڑی کامیابی اس کی توسیع ہے مگر یہ توسیع کسی سوچے سمجھے منصوبے کا نتیجہ نہیں بلکہ محض حالات کا نتیجہ ہے۔ دوسری طرف اس کی از سر نو تنظیم اور کوالٹی کو بہتر کرنے کی کوششیں نہ تو اچھے منظم طور پر ہوئیں اور نہ ہی کسی بڑے پیمانے پر ہوئیں کہ کوئی قابل لحاظ نتیجہ برآمد ہوتا (الف) توسیع: مندرجہ ذیل گوشوارہ پچھلے چودہ برسوں میں ثانوی مدرسوں کی تعداد اور ان میں ہونے والے داخلوں میں اضافے کو پیش کرتا ہے۔ اور ساتھ ہی تیسرے منصوبے میں متوقع اضافے کو بھی دکھاتا ہے۔

### ثانوی تعلیم کے ترقی

۱۹۶۵-۶۶ (نشانے)	۶۱ - ۱۹۶۰	۵۰ - ۱۹۴۹	
۱۸۸۰۰	۱۲۷۳۶	۵۶۸۵	۱- ثانوی اسکولوں کی تعداد
۳۸۰۰	۲۵۲۱	۹۹۷	لڑکے
۲۲۶۰۰	۱۷۲۵۷	۶۶۸۲	لڑکیاں
			میزان
			۲- ثانوی منزل پر داخلوں کی
			تعداد (لاکھوں میں)
۲۱ و ۲۶	۲۵ و ۱۳	۹ و ۰.۵	لڑکے
۱۱ و ۱۶	۶ و ۳.۰	۱ و ۲.۰	لڑکیاں
۵۲ و ۶۲	۳۱ و ۲۲	۱۰ و ۲.۵	میزان
			۳- ۱۳ سے ۱۷ برس تک کی عمر
			والوں کی کل آبادی کے
			لحاظ سے داخلوں کا فیصد تناسب
۳۰ و ۲	۱۹ و ۲	۸ و ۲	لڑکے
۷ و ۸	۵ و ۱	۱ و ۳	لڑکیاں
۱۷ و ۹	۱۲ و ۳	۹ و ۵	میزان



گوش والے سے یہ بات نظر آئے گی کہ ثانوی اسکولوں کی تعداد جو ۵۰ - ۱۹۴۹ء میں ۶۸۲ تھی وہ ۶۱ - ۱۹۶۰ء میں بڑھ کر ۱۷۲۵۷ ہو گئی۔ توقع ہے کہ ۶۶ - ۱۹۶۵ء میں یہ تعداد ۲۲۶۰۰ تک بڑھ جائے گی۔ اس توسیع کا ایک اچھا پہلو یہ ہے کہ دیہی اسکولوں اور لڑکیوں کے لئے اسکولوں کی تعداد میں اچھا خاصا اضافہ ہوا ہے۔ اول الذکر جو ۵۰ - ۱۹۴۹ء میں ۲۷۲ تھے وہ ۶۱ - ۱۹۶۰ء میں ۸۹۶۵ ہو گئے اور ۶۶ - ۱۹۶۵ء میں ان میں ۱۳۰۰۰ تک کا اضافہ متوقع ہے۔ موخر الذکر کی تعداد جو ۵۰ - ۱۹۴۹ء میں ۹۹۷ تھی ۶۱ - ۱۹۶۰ء میں ۲۵۲۱ ہو گئی اور خیال ہے کہ ۶۶ - ۱۹۶۵ء میں یہ بڑھ کر ۳۸۰۰ ہو جائے گی۔ داخلوں کی تعداد میں اضافہ اداروں کے اضافے سے بھی زیادہ ہے۔ ۱۷ - ۱۲ برس کی عمر والے گروہ میں ۵۰ - ۱۹۴۹ء میں طالب علموں کی کل تعداد ۲۵ لاکھ (اس گروہ کا ۸ فی صدی) یہ تعداد ۶۱ - ۱۹۶۰ء میں ۳۱ لاکھ (یا ۳۱ لاکھ) ہو گئی اور امید ہے کہ اس میں ابھی اور اضافہ ہوگا اور یہ ۶۶ - ۱۹۶۵ء میں ۵۲ لاکھ (یا ۹ لاکھ) ہو جائے گی۔

مغرب کے ان ترقی پسند ملکوں کے معیاروں کو سامنے رکھ کر دیکھیے آج جہاں ثانوی تعلیم لازمی اور عام بنائی جا رہی ہے تو یہ نہیں کہا جاسکتا کہ ۱۹۶۶ء تک ۱۴ سے ۱۷ برس کی عمر والے گروہ میں تقریباً ۱۸ فی صدی داخلے کچھ بہت زیادہ ہیں مگر کلاسوں کا ہجوم، معیاروں کے انحطاط اور بے روزگاری کے مسائل ضرور پیدا کرتا ہے۔ کیونکہ ملک میں اقتصادی ترقی اس سطح کی نہیں ہے جو ثانوی تعلیم کی ان ترقیوں کا ساتھ دے سکے۔

(ب) سکندری ایجوکیشن کمیشن : یونیورسٹی ایجوکیشن کمیشن کی سفارشاتوں میں ایک اہم بات یہ کہی گئی تھی کہ یونیورسٹی ایجوکیشن کمیشن کے مناسب نشوونما کے لیے ثانوی تعلیم کی تنظیم پہلی شرط ہے۔ اس لیے حکومت ہند نے ثانوی تعلیم کی تنظیم نو کے مسئلے پر جس کی طرف ۱۹۸۱-۸۲ سے کل ہند بنیاد پر اور مکمل طور پر توجہ نہیں کی گئی تھی ۱۹۵۲ء میں ڈاکٹر اے ایل مدیار کی صدارت میں ایک سکندری ایجوکیشن کمیشن مقرر کیا۔ جس نے اپنی رپورٹ ۱۹۵۳ء میں پیش کی۔ یہ رپورٹ آزادی کے بعد کی ایک بہت اہم دستاویز ہے اور اب ثانوی تعلیم کی تنظیم نو کی جو کوششیں ہو رہی ہیں وہ اس رپورٹ کی سفارشات کے مطابق ہی ہو رہی ہیں کمیشن کی سفارشات کو مختصراً یوں بیان کیا جاسکتا ہے۔

(۱) ہائر سکندری کورس: کمیشن نے سفارش کی کہ اسکول کورس کی مدت ۱۲ سال سے گھٹا کر ۱۱ سال کر دینی چاہیے اس نے یہ محسوس کیا کہ اس اسکول کورس کی تکمیل کے وقت ہندوستانی نوجوان کی عمر سترہ برس ہوگی اور وہ یونیورسٹی میں داخلے کے لیے اچھا خاصا بڑا اور سمجھدار ہو چکا ہوگا اس کی یہ بھی رائے تھی کہ تعلیم کی انٹرمیڈیٹ منزل (جس کی تکمیل میں آزادی سے پہلے ۱۲- یا ۱۳ سال لگتے تھے) کو اگر نصاب کی از سر نو تدوین کر دی جائے اور تدریس کے بہتر طریقے استعمال کیے جائیں تو ۱۱ برس میں پورا کیا جاسکتا ہے اس کمیشن کی سفارشات نے ایک ایسا خاکہ بنا دیا جس میں ابتدائی کورس کی کل مدت سات یا آٹھ سال تھی (جسے ۳+۲ یا ۲+۵ یا ۳+۵ جیسے دو حصوں میں تقسیم کیا جاسکتا تھا) اور سکندری کورس چار یا تین سال کا تھا۔ اسی طرح یونیورسٹی سے پہلے کی تعلیم کی کل مدت گیارہ سال ہو گئی تھی۔ کمیشن نے یہ بھی سفارش کی کہ ہائر سکندری نصاب میں مندرجہ ذیل چیزوں کو بھی شامل کیا جانا چاہیے۔

(۱) تین زبانیں۔ مادری زبان، وفاقی زبان، (ہندی) اور انگریزی جن بچوں کی مادری زبان ہندی تھی انھیں ہندی کے علاوہ کوئی ہندوستانی زبان پڑھنا تھی۔

(ii) سماجی علوم اور عام سائنس (بشمول ریاضی)

(iii) مجوزہ حروف میں سے ایک حرف

(iv) سات مجوزہ اضافی مضامین میں سے تین کا انتخاب کرنا۔ انسانیات

(ہیومنیشیز سائنس، مکنیکل، کمرشل، ایگریکلچرل۔ فنون لطیفہ اور ہوم سائنس)

(۲) ملٹی پرنسپل اسکول :- برطانوی عہد میں فروغ پانے والے سکندری

ایجوکیشن کے نظام کی خاص کمزوری یہ تھی کہ اس کی نوعیت انتہائی علمی

تھی اور یہ زیادہ تر یک طرفہ تھا جو طالب علم کو میٹرکولیشن سے گزار کر بس

یونیورسٹی پہنچا دیتا تھا۔ اس پڑانے عیب کو ختم کرنے اور طالب علموں کی مختلف صلاحیتوں اور دل چسپیوں کی خاطر ثانوی کے نصاب کو متنوع بنانے کے خیال سے کمیشن نے ملٹی پریز اسکولوں کے قیام کی سفارش کی جو ٹکنالوجی، کامرس، زراعت فنون لطیفہ اور ہوم سائنس میں معیادی کورس فراہم کریں گے۔ ان اداروں کا مقصد، طالب علموں کو ثانوی کورس کے ختم ہونے پر زندگی کے مختلف شعبوں کی طرف موڑنا اور اس طرح یونیورسٹیوں میں داخلوں کے زور کو کم کرنا تھا۔

(۲) امتحانات کی اصلاح: کمیشن نے سفارش کی کہ امتحانوں کا روایتی طریقہ جو امکانات میں محدود طریقوں کے لحاظ سے میکانیکی اور نتائج میں غیر معتبر ہے جانچ کے جدید طریقوں سے بدل دیا جانا چاہیے جانچ کے نئے طریقوں کے ذریعے طالب علم کی ساری تعلیمی زندگی کی ترقی کا حقیقی تخمینہ لگایا جانا چاہیے امتحانات کو طالب علم کی یادداشت کی جانچ نہیں بلکہ اس کی تعلیمی ترقی کا پیمانہ ہونا چاہیے۔

(۳) اساتذہ: کمیشن کی تجویز کی ہوئی تنظیم نو کا ایک اہم مسئلہ ثانوی اسکول کے لئے ایک بہتر پڑھا لکھا اور زیادہ لائق و مستعد استاد فراہم کرنا تھا۔ اس لئے کمیشن نے سفارش کی کہ ثانوی اسکولوں کے اساتذہ کے معاوضے اور ملازمت کی دوسری شرطوں کو بہتر کیا جائے تاکہ اسکول کی طرف نسبتاً زیادہ لائق آدمی رخ کر کے کمیشن کا یہ ایک اہم منصوبہ تھا کہ ثانوی کورسز پڑھانے والے استادوں کی بڑی تعداد کو پوسٹ گریجویٹ لیاقت رکھنی چاہئے۔ کمیشن نے استادوں کے تربیتی نظام میں بھی متعدد اہم تبدیلیاں تجویز کیں۔

(۵) تعلیمی اور پیشہ ورانہ رہنمائی: کمیشن نے یہ بھی تجویز کیا کہ طالب علموں کی تعلیمی اور پیشہ ورانہ رہنمائی کرنے کے لیے بھی معقول اقدامات کئے جانے چاہئیں یہ ایک ایسی اصلاح ہے جو ثانوی تعلیم کے نصاب کو متنوع بنانے کی سعی میں بھی مضمر ہے۔

(۶) کمیشن کی دوسری اہم سفارشاتوں میں مندرجہ ذیل کو شمار کیا جاسکتا ہے۔

(الف) پڑھانے کے جاندار اور متحرک طریقوں کو اختیار کرنا۔

(ب) کتب خانوں اور لیبارٹریز کی حالت کو بہتر کرنا۔ (ج) سماجی و بصری امدادی

سامان (آڈیو و ڈول ایڈز) کا استعمال، (د) سکندری اسکول کے آخری امتحان کی

ذمہ داری کو یونیورسٹیوں کے بجائے خاص طور پر قائم کیے گئے سکندری ایجوکیشن

بورڈ کے حوالے کرنا۔

سکندری ایجوکیشن کمیشن کی سفارشات کو قابل اطمینان طور پر نافذ کرنا ممکن نہیں ہوا۔ سب سے پہلے تو سکندری کورس کی کل مدت کو کم کرنے کی اس کی سفارشات ہمیشہ متنازعہ فیہ رہی۔ ریاستوں کے ماہرین تعلیم اس خیال سے اپنے آپ کو مطمئن و متفق نہیں کر سکے، وہ اب بھی بارہ سالہ کورس اور اس کے بعد تین سالہ ڈگری کورس کی وکالت کرتے ہیں۔ مزید یہ کہ سکندری اسکولوں کو ہائر سکندری اسکولوں میں منتقل کرنے کا عمل خصوصاً مالی پابندیوں کی وجہ سے بہت سست رہا ہے۔ دوسرے منصوبے کے اختتام پر (تقریباً ۱۸۰۰۰ اسکولوں میں سے) صرف تقریباً ۳۰۰۰ اسکول ہائر سکندری کے نمونے پر لائے جاسکے۔ تیسرے منصوبے میں یہ تناسب ۵۰ فیصد ہو جائے گا مگر نظریاتی اختلافات کے پیش نظر تخمینہ مشکوک ہی نظر آتا ہے۔ اسی طرح ملٹی پریپرائز اسکولوں کی اسکیم نے بھی بہت کم ترقی کی ہے۔ دوسرے پنج سالہ منصوبے کے خاتمے تک صرف ۲۰۰ اسکول ملٹی پریپرائز بنائے جاسکے تھے۔ بقا کا یہ دھیما پن کچھ تو سرمائے کی کمی کی وجہ سے تھا اور کچھ مناسب استادوں کی کمیابی کی وجہ سے اس کے علاوہ یہ بھی ہے کہ جو چند ملٹی پریپرائز اسکول بنائے بھی گئے وہ کچھ اطمینان بخش طور پر کام بھی نہیں کر رہے ہیں، انھوں نے نہ تو طالب علموں کو زندگی کے مختلف شعبوں کی طرف موڑا اور نہ ہی یونیورسٹی میں داخلوں کے زور کو کم کیا۔ اس طرح امتحانات کی اصلاح کا کام بھی بس ابھی شروع ہوا ہے اور امتحان کا روایتی طریقہ آج بھی سکندری تعلیم پر حاوی ہے۔ سکندری اسکول کے استادوں کی تنخواہیں تربیت اور ملازمت کی شرطیں کسی حد تک بہتر ہوئی ہیں۔ اور غالباً آزادی کے بعد سکندری ایجوکیشن کی اصلاحات میں یہی سب سے نمایاں اصلاح ہے۔

یہ بھی صحیح ہے کہ اس زمانے میں سکندری ایجوکیشن میں کچھ نئے نظریات متعارف کرائے

گئے ہیں۔ ۱۹۵۵ء میں ایک آل انڈیا کاؤنسل آف سکندری ایجوکیشن قائم کی گئی تھی جو سکندری

ایجوکیشن کی اصلاح و ترقی کے پروگرام کی تشکیل کے سلسلے میں مفید کام کر رہی ہے۔ سکندری اسکول کے آخری امتحان کو تین ریاستوں کے علاوہ سب جگہوں پر خاص طور پر قائم کیے ہوئے بورڈ آف سکندری ایجوکیشن کو سونپ دیا گیا ہے بہت سے ٹریننگ کالجوں میں اسکولوں کے لیے توسیعی سروس شروع کی گئی اور یہ ٹریننگ کالجوں کے پروگرام میں روح پھونکنے اور سکندری اسکولوں کو بہتر کرنے میں اچھی خاصی معاون ہوئی ہے۔ آل انڈیا کاؤنسل سکندری ایجوکیشن اور ڈائریکٹریٹ آف ایجوکیشن پروگرام فار سکندری ایجوکیشن نے ثانوی مدرسوں کے استادوں کی دوران ملازمت تعلیم کے پروگرام میں مفید خدمات انجام دی ہیں۔ انگریزی اور سائنس کی تدریس کو بہتر کرنے کے لیے بھی کچھ اقدامات کیے گئے ہیں۔ حیدرآباد کا سنٹرل انسٹی ٹیوٹ آف انکس اس میدان میں قابل قدر کام کر رہا ہے۔ مگر یہ سارے پروگرام ابھی عبثیت میں ہیں اور انہوں نے ابھی تک سکندری اسکولوں کی اصلاح و ترقی میں اپنے اثرات کو محسوس نہیں کرایا ہے۔

۶۔ پرائمری تعلیم :- ابتدائی تعلیم میں بھی بے مثال توسیع اور معیار کی کچھ تبدیلی ہوئی ہے۔ مگر ان دو مقاصد میں سے کسی کے حصول میں کامیابی نہیں ہوئی جنہیں ملک نے اپنے سامنے رکھا تھا، وہ دو مقاصد تھے (۱) ۱۳ سال تک کے تمام بچوں کے لیے مفت اور لازمی تعلیم (۲) تمام ابتدائی اسکولوں کو بیک اسکولوں کے نمونے کے مطابق ڈھالنا

توسیع :- مندرجہ ذیل گوشوارہ اس توسیع کو ظاہر کرتا ہے جو آزادی کے بعد سے اب تک ہوئی ہے اور جو تیسرے منصوبے تک متوقع ہے۔

گوشوارہ اگلے صفحہ پر ملاحظہ ہو

## ابتدائی تعلیم کی ترقی

سال	پہلی سے پانچویں جماعت تک کل داخلے (لاکھوں میں)	۶ سے ۱۱ سال تک کی عمر کے بچوں کی کل تعداد کے فیصد داخلے پہلی سے پانچویں جماعت تک	چھٹی سے آٹھویں جماعت تک کل داخلے (لاکھوں میں)	۱۱ سے ۱۲ سال تک کی عمر کے بچوں کی کل تعداد کے فیصد داخلے چھٹی سے آٹھویں جماعت تک
۱۹۴۶-۴۷	لڑکے لڑکیاں میزان	۱۰۶۷۳ ۳۲۷۸ ۱۴۱۷۱	۵۳۷۱ ۱۷۷۴ ۳۵۷۰	۱۷۷۲ ۳۷۲ ۲۱۰۴
۱۹۵۰-۵۱	لڑکے لڑکیاں میزان	۱۳۷۷۷ ۵۳۷۸ ۱۹۱۷۵	۵۹۷۸ ۲۲۷۶ ۸۲۷۴	۲۵۷۹ ۵۷۳ ۳۱۷۲
۱۹۵۵-۵۶	لڑکے لڑکیاں میزان	۱۷۵۷۳ ۷۶۷۳ ۲۵۱۷۷	۷۰۷۳ ۳۲۷۳ ۱۰۲۷۶	۳۲۷۲ ۸۷۷ ۴۱۷۹
۱۹۶۰-۶۱	لڑکے لڑکیاں میزان	۲۳۵۷۹ ۱۱۳۷۰ ۳۴۹۷۹	۸۰۷۸ ۴۰۷۴ ۱۲۱۷۱	۵۰۷۸ ۱۶۷۳ ۶۷۷۱
۱۹۶۵-۶۶	لڑکے لڑکیاں میزان	۲۲۱۰۰ ۱۹۸۷۷ ۵۱۹۷۷	۶۷۷۱ ۶۳۷۳ ۱۳۱۷۱	۲۲۷۱ ۳۰۷۱ ۱۱۰۷۳

یہ بات صاف نظر آئے گی کہ آزادی کے بعد کے زمانے میں جو توسیع ہوئی ہے وہ اس قدر زبردست ہے کہ اس کی مثال نہ تو اپنی تاریخ میں ملتی ہے اور نہ ہی دنیا کے دوسرے ترقی پذیر ملکوں



کی ابتدائی تعلیم کی تاریخ میں ۱۹۲۶-۲۷ اور ۱۹۵۰ کے درمیان ۵۰ لاکھ مزید طالب علم پہلی سے پانچویں تک کی جماعتوں میں داخل کئے گئے۔ یہ تعداد پہلے منصوبے میں ۶۰ لاکھ اور دوسرے میں ۸۲ لاکھ تک پہنچ گئی، اور تیسرے منصوبے میں پہلی سے پانچویں تک کی جماعتوں میں زائد داخلوں کی تعداد تقریباً ۱۷۰ لاکھ تک پہنچ جائے گی (یہ تعداد پہلے اور دوسرے دونوں منصوبوں کی مشترکہ تعداد سے زیادہ ہوگی) اس کا مطلب یہ ہے کہ ۱۹۲۶-۲۷ میں چھ سے گیارہ سال تک کی عمر کے بچوں کی کل آبادی کے لحاظ سے پہلی سے پانچویں جماعت تک جو تناسب ۳۵ تھا وہ ۶۶-۶۷ اور ۱۹۴۵ میں بڑھ کر ۸۰ ہو جائے گا۔ یہ یقیناً بڑی قابل ستائش کامیابی ہے۔ چھٹی سے آٹھویں جماعت تک یہ ترقی نسبتاً اور زیادہ ہے۔ ۱۹۲۶-۲۷ میں ان جماعتوں میں کل داخلے ۲۰ لاکھ تھے۔ یہ ۱۹۵۰-۵۱ میں ۳۱ لاکھ ہو گئے۔ پہلے پلان کے آخر میں یہ تعداد ۲۲ لاکھ ہو گئی۔

دوسرے منصوبے کے خاتمے پر یہی تعداد ۶۷ لاکھ تک پہنچ گئی اور توقع ہے کہ تیسرے منصوبے کے اختتام پر یہ تعداد ۱۱۰ لاکھ تک ہو جائے گی، اس لیے بیس سال کی مدت میں مڈل اسکول کی منزل پر داخلوں میں اضافہ ۲۵۰ فی صدی ہو چکا ہوگا اور ۱۹۲۶-۲۷ میں چھٹی سے آٹھویں جماعت تک داخلوں کا جو تناسب گیارہ سے ۱۲ سال کی عمر کے بچوں کی کل آبادی کا ۹۰ تھا وہ بڑھ کر ۶۶-۶۷ اور ۱۹۴۵ میں ۳۲-۳۳ ہو جائے گا۔

مادری سے اگر مقابلہ کیجیے تو یہ نتائج بہت اچھے ہیں۔ مگر یہ اُس وقت اتنے اچھے نہیں رہتے جب ان کا مقابلہ تعلیم کی دوسری منزلوں میں ہونے والی ترقیوں سے کیا جاتا ہے یا انہیں ان نشانوں کو سامنے رکھ کر دیکھا جاتا ہے جو ملک نے اپنے سامنے رکھے تھے۔ مثلاً اس میں اور اس سے پہلے کے دو سیکشنوں میں دیے ہوئے اعداد و شمار کے موازنے سے معلوم کیا جاسکتا ہے کہ آزادی کے بعد ابتدائی تعلیم کی ترقی ثانوی اور اعلیٰ تعلیم میں ہونے والی ترقی کے مقابلے میں بہت کم ہے۔ ۱۹۲۶-۲۷ اور ۱۹۴۵-۴۶ میں یونیورسٹیوں میں داخلوں کی تعداد

۵۶-۲ لاکھ سے بڑھ کر ۸-۱۶ لاکھ ہو چکی ہوگی (اضافہ تقریباً ساڑھے پانچ گنا) ثانوی تعلیم میں طالب علموں کی تعداد ۸-۳ لاکھ سے ۵۲-۶ لاکھ (اضافہ تقریباً پانچ گنا) اور مڈل کی منزل پر ۲۰ لاکھ طالب علم بڑھ کر تقریباً ۱۰ لاکھ (اضافہ تقریباً ساڑھے چار گنا) ہو چکے ہوں گے۔ اور ابتدائی داخلوں کی تعداد جو ۱۴ لاکھ تھی بڑھ کر ۵۱۹ لاکھ (اضافہ تقریباً ۲۰ گنا) ہو جائے گی۔ آزادی سے قبل تعلیمی نظام پر ایک عام تنقید یہ ہوتی تھی کہ اس کی شکل ایسے مثلث کی سی ہے اور اعلیٰ اور ثانوی تعلیم کے مصارف ابتدائی تعلیم کے مصارف سے کوئی نسبت نہیں رکھتے ہیں، یہ تنقید آج زیادہ صادق آتی ہے۔

ملک نے ابتدائی اور مڈل تعلیم پر ۴۷-۱۹۲۶ء کے مقابلے میں ۶۱-۱۹۶۰ء میں نسبتاً بہت کم خرچ کیا اس توازن کو تیسرے منصوبے میں کسی حد تک درست کیا جاسکے گا۔ مگر اس کا اعتراف تو کرنا ہی پڑے گا کہ یہ پہلو ۴۷-۱۹۲۶ء سے اب تک حاصل کی ہوئی توسیع کے شاندار ریکارڈ کو اچھا خاصا دھندلا دیتے ہیں۔

ملک جو کچھ حاصل کرنا چاہتا ہے اگر اس ترقی کا اُس سے موازنہ کیا جائے تو نتیجہ اور زیادہ مایوس کن نکلے گا۔ سارجنٹ پلان نے ۶ سے ۱۴ سال تک کی عمر کے بچوں کی عام تعلیم کے لیے ۴۰ سال کی مدت تجویز کی تھی یعنی ۱۹۳۵ء سے ۱۸۸۵ء تک۔ جیسا کہ اس سے پہلے دلے باب میں بتایا جا چکا ہے کہ اس تجویز کو قوم پرست مفلوں میں پسند نہیں کیا گیا تھا اور اس بات کا زبردست مطالبہ تھا کہ پروگرام کے نفاذ کی مدت کو کم کیا جائے۔ کیر کمیٹی نے جسے حکومت ہند نے اس معاملے کی چھان بین کرنے کے لیے مقرر کیا تھا۔ تجویز کیا کہ اس پروگرام کو سولہ برس کی مدت میں مکمل کیا جاسکتا ہے۔ دستور اس لحاظ سے سب سے آگے تھا۔ اس نے یہ ہدایت کی کہ حکومت کو کوشش کرنی چاہیے کہ ۱۴ سال تک کی عمر کے تمام بچوں کے لیے مفت اور لازمی تعلیم کا انتظام، دستور کے نافذ ہونے کی تاریخ سے دس سال کے اندر ہو جائے یعنی ۱۹۶۰ء تک۔ بہر حال ان میں سے کسی پروگرام کی بھی پابندی نہیں کی جاسکی۔ ۱۹۵۷ء میں منصوبہ بندی کمیشن کے تعلیمی پینل نے نسبتاً معمولی نشانہ تجویز کیا یعنی ۱۹۶۵-۶۶ء تک ۶ سے ۱۱ سال تک کی عمر کے تمام بچوں کی تعلیم کا انتظام اور ۱۹۷۵-۷۶ء تک ۶ سے ۱۴ برس کے تمام بچوں کی لازمی تعلیم۔ اس پروگرام کا نفاذ بھی ممکن نہیں ہو سکا اور اب ایسا لگتا ہے کہ اگر ہم ۶ سے ۱۴ برس تک کے تمام بچوں کی تعلیم کا انتظام ۱۹۸۵ء تک کر لیں تو یہ بھی ایک اچھی خاصی کامیابی ہوگی۔

ابتدائی اور مڈل تعلیم کے فروع کی اس سست رفتاری کے مندرجہ ذیل اسباب ہیں۔  
 (۱) آزادی کے بعد تعلیمی ترقی کے لیے دستیاب وسائل نسبتاً کم رہے ہیں۔ تینوں منصوبوں میں سماجی خدمات کے مصارف کل اخراجات کے تقریباً ۷ فی صدی تھے۔ اور تعلیم کو جو سماجی خدمات میں سب سے اہم ہے کل اخراجات کا صرف سات فی صدی حصہ ملا تھا۔ اس طرح تعلیم کو ترقیاتی پروگراموں میں کوئی بہت ترقی درجہ نہیں دیا جاسکا۔ اس کی وجہ تعلیم کی اہمیت کے احساس کی کمی نہیں بلکہ دوسرے مطالبات کی ناگزیری تھی۔

(۲) خود تعلیم کے میدان میں دستیاب وسائل کے زیادہ حصے پر یونیورسٹی، سکندری اور ٹیکنیکل ایجوکیشن کا زیادہ دعویٰ رہا جس کا نتیجہ یہ ہوا کہ ابتدائی تعلیم پر کئے جانے والے مصارف نسبتاً کم ہو گئے۔

(۳) آزادی کے بعد آبادی میں بھی بڑا غیر معتدل اضافہ ہوا۔ ۱۹۴۶-۴۷ء میں ہندوستان کی آبادی کا تخمینہ ۳۶ کروڑ تھا۔ یہ ۱۹۵۱ء میں ۳۶ کروڑ اور ۱۹۶۱ء میں ۴۴ کروڑ ہو گئی۔ آبادی کے اس بے ٹکے اضافے نے جس کا اصل سبب بے لگام شرح پیدائش اور ساتھ ہی کم شرح اموات حاصل کی ہوئی تو وسیع کو بہت کچھ کا عدم کرپا ہے۔

(۴) عام ابتدائی تعلیم کی ترقی ملک کے سماجی اور اقتصادی نشوونما کے پہلو بہ پہلو چلتی ہے۔ موخراند کر میں ترقی کی رفتار سست رہی ہے نتیجے کے طور پر عام ابتدائی تعلیم کی ترقی پر بھی الٹا اثر ہوا ہے۔ اس بات کا اعتراف کرنا چاہیے کہ ۱۳ برس کی عمر کے تمام بچوں کے لیے عام مفت اور لازمی تعلیم فراہم کرنے کا جو نشانہ ملک نے اپنے سامنے رکھا تھا وہ غیر حقیقت پسندانہ تھا۔ دنیا کے دوسرے ملکوں میں ابتدائی تعلیم کی ترقی کی تاریخ بتاتی ہے کہ یہ ترقی تین مرحلوں میں اور اچھی خاصی طویل مدت میں حاصل ہوتی ہے۔ پہلے مرحلے کا مقصد عام اور لازمی تعلیم کے فراہم کرنے کی ضرورت کو تسلیم کرنا ہوتا ہے۔ دوسرے مرحلے میں ابتدائی تعلیم کی سہولتوں کو وسعت دینے اور ہر بچے کو اسکول میں داخل کرنے کی کوشش کی جاتی ہے اور تیسرے مرحلے میں اس بات کی کوشش ہوتی ہے کہ بچے کو ابتدائی کورس کی پوری مدت تک اسکول میں روکا جائے۔ یہ تینوں مرحلے کسی طرح بھی ایک دوسرے سے الگ نہیں ہیں۔ دوسرا اور تیسرا مرحلہ عام طور پر پہلے اور دوسرے مرحلے کے ختم ہونے سے پہلے شروع ہو جاتا ہے اس بات کی طرف بھی اشارہ کیا جاسکتا ہے کہ ان میں سے پہلا مرحلہ غالباً سب سے آسان ہوتا ہے اور تیسرا سب سے زیادہ مشکل۔

یہ کہا جاسکتا ہے کہ ہندوستان میں پہلے مرحلے کا آغاز ۱۸۸۰ء میں ہو گیا تھا جب کہ لوگوں نے لازمی ابتدائی تعلیم کی بات کرنی شروع کر دی تھی اور اس کا اختتام ۱۹۵۰ء میں ہوا جب یہ اصول دستور میں شامل کیا گیا۔ دوسرے مرحلے کے بارے میں کہا جاسکتا ہے کہ وہ ۱۹۰۰ء میں شروع ہوا جب ابتدائی تعلیم کی سہولتوں میں بڑی تیزی سے توسیع ہونے لگی اور یہ مرحلہ ابھی ختم نہیں ہوا ہے پچھلے ساٹھ برسوں میں ابتدائی تعلیم کی سہولتوں میں بڑی تیزی کے ساتھ اضافہ ہوا ہے اور زیادہ سے زیادہ بچوں کو اسکولوں میں داخل کیا جا رہا ہے۔ تیسرے منصوبے کے اختتام پر ۶ سے ۱۱ برس تک کی عمر والے بچوں میں ۹۷ فی صدی لڑکے اور ۶۳ فی صدی لڑکیاں اسکولوں میں داخل ہو چکی ہوں گی اور یہ داخلے اگلے دس سال میں تقریباً سو فی صدی تک پہنچ جائیں گے۔ مگر تیسرے مرحلے کو جو سب سے زیادہ مشکل ہے، سنجیدگی کے ساتھ اور ٹھیک طرح سے ابھی شروع ہوتا ہے۔ والدین کے

افلاس اور اسی طرح کے متعدد دوسرے اسباب کی بنا پر جو بچے اسکولوں میں داخل بھی ہوتے ہیں پرائمیری کورس کی تکمیل تک اسکول میں نہیں رہتے اور پڑھائی پہلے ہی چھوڑ دیتے ہیں اسی صورت حال کو "تضییع" کہتے ہیں اور اس وقت ہندوستان میں یہ بہت ہے۔ پہلی جماعت میں داخل ہونے والے ہزاروں بچوں میں سے صرف ۲۵ پانچویں جماعت تک جاتے ہیں اور ۶۵ تعلیم نامکمل چھوڑ دیتے ہیں اس تضییع کو کم کرنے کے لیے ابھی تک کوئی جامع کوشش نہیں ہوئی ہے۔ لیکن خود تیسرے منصوبے میں بھی اس تضییع کو کم کرنے کا (اور دیکھنے کے لئے کہ زیادہ سے زیادہ بچے اسکول میں اتنی مدت ٹھہرتے ہیں کہ وہ کم از کم ابتدائی تعلیم کا پانچ سالہ کورس مکمل کر لیں) ایک پروگرام چلانا پڑے گا۔ ان کوششوں کو غالباً اگلے بیس برس تک جاری رکھنا ہوگا۔ یہاں تک کہ بچے ابتدائی اور مڈل دونوں کی تعلیم مکمل کرنے کے لیے آٹھ سال تک اسکول میں رک سکیں۔ اس کوشش میں کامیابی، معیار زندگی میں عام اضافے کی نسبت سے ہی ممکن ہوگی اور اس مقصد کے حصول کے لیے بیس سال کی مدت کچھ بہت طویل نہیں ہے۔ بہر حال اگر بڑی اور پر عزم کوششیں کی جائیں تو ۱۹۶۶ء تک اس مقصد کو حاصل کر لینا ممکن ہو سکتا ہے۔

آزادی کے بعد ابتدائی اور مڈل اسکول کی تعلیم میں ہونے والی خاص خاص ترقیوں کو مختصراً مندرجہ ذیل طریقے پر بیان کیا جاسکتا ہے۔

(الف) تعلیمی جائزہ : ہر بچے کے گھر سے اتنی مسافت پر کہ وہ پیدل چل کر اسکول پہنچ سکے۔ ایک ابتدائی اسکول فراہم کرنے اور ہر بچے کے گھر سے تین میل کی دوری کے اندر اندر ایک مڈل اسکول کے قیام کے نشانے کو ملک اب قطعی طور پر قبول کر چکا ہے۔ اس نقطہ نظر سے ملک کا ایک تعلیمی جائزہ ابھی حال ہی میں لیا گیا ہے اور جائزے سے پتہ چلا ہے کہ ملک کی اس ضرورت کی تکمیل کے لیے تقریباً ایک لاکھ ابتدائی مدرسے اور سولہ ہزار مزید مڈل اسکول کھولنے ہوں گے۔ ان اسکولوں کے قیام کے منصوبے تیار کیے جا چکے ہیں اور توقع ہے کہ تیسرے پانچ سالہ منصوبے کے اختتام پر ابتدائی اور مڈل اسکولوں کی عام ضرورت کی تکمیل ہو جائے گی۔

(ب) اسکول اور کمیونٹی (بستی) کے تعلقات: آج اسکول اپنی بستیوں سے بہت قریب آگئے ہیں۔ اسکولوں کے لئے عمارتوں، کھیل کے میدانوں اور اسکول کے کھیتوں کے لیے زمینوں کو فراہم کرنے میں مقامی بستیاں آگے بڑھ کر امداد دے رہی ہیں۔ متعدد علاقوں میں بستیاں، اسکول کے سامان اور دوپہر کے کھانے اور وردی جیسی دوسری سہولتوں

کی فراہمی میں بھی مدد کر رہی ہے۔ ابتدائی تعلیم میں کمیونٹی کی دل چسپی کی یہ بیداری پچھلے دنوں کی نمایاں خوبی رہی ہے۔

(ج) انتظامیہ کی لامرکزیت : ابتدائی تعلیم میں مقامی کمیونٹی کی دل چسپی کو مزید بڑھانے

کے لیے بہت سی ریاستوں نے ابتدائی تعلیم کے انتظام کو لامرزی بنانے اور اسے ضلع کی سطح پر یا اس سے بہتر بلاکوں کی سطح پر بنائی گئی مقامی جماعتوں کے حوالے کرنے کا فیصلہ کیا ہے (بلاک سوگادوں اور ساٹھ ہزار آبادی پر مشتمل ایک پیوستہ علاقہ ہوتا ہے) اس معاملے میں راجستھان اور آندھرا پردیش نے قیادت کی ہے اور دوسری ریاستیں ان کی پیروی کر رہی ہیں۔

(د) ابتدائی مدرسوں کے استادوں کی تربیت اور ان کے معاوضے : استادوں کے معاوضوں

میں اچھا خاصا اضافہ ہوا ہے۔ ۴۷-۱۹۳۶ء میں پرائمری کے اسکول کے ایک استاد کی اوسط تنخواہ تقریباً ۳۸۰ روپے سالانہ تھی اب یہی تقریباً ۸۰۰ روپے سالانہ ہے۔ اس طرح کا اضافہ مڈل اسکول کے استادوں کی تنخواہوں میں بھی ہوا ہے۔ ابتدائی اور مڈل اسکول کے استادوں کی تربیتی سہولتیں بھی اچھی خاصی بڑھی ہیں۔ ۴۷-۱۹۳۶ء میں ملک بھر کے ٹریننگ اسکولوں میں انتالیس ہزار نشستیں تھیں۔ ان کی تعداد اب ایک لاکھ ساٹھ ہزار ہو گئی ہے

(۴) درسی کتابیں : مڈل اور ابتدائی اسکولوں کے لیے درسی کتابوں کے

معیار میں بھی خاصی بہتری ہوئی ہے۔ بہت سی ریاستوں نے ابتدائی اور ثانوی کے لئے خود اپنی درسی کتابیں شائع کی ہیں اور یہ بچوں کے والدین کو امکانی حد تک سستی ملتی ہے۔ اکثر جگہوں پر ضرورت مند بچوں کے لیے درسی کتابوں کی مفت فراہمی کا بھی کچھ انتظام ہے۔

(۵) نصاب : اکثر ریاستوں نے پچھلے چند برسوں میں ابتدائی اسکول کے نصاب پر

نظر ثانی کی ہے۔ بہت سی ریاستوں نے پرائمری اور میڈیک اسکولوں کے لئے ایک متحدہ نصاب تیار کیا ہے جو اب تمام ابتدائی اور مڈل اسکولوں میں نافذ کیا جا رہا ہے۔

(۶) لازمی تعلیم کے لئے قانون : لازمی تعلیم سے متعلق قوانین درست کیے جا رہے

ہیں اور لازمی حاضری کے نفاذ کو زیادہ موثر بنایا جا رہا ہے۔

لڑکیوں کی تعلیم : استانیوں کے تقرر اور لڑکیوں کی زیادہ تعداد کو داخل کرنے

کے لئے خصوصی کوششیں ہو رہی ہیں۔ دیہی علاقوں میں مخلوط تعلیم کے خلاف جو تعصب پھیلا ہوا



ہے اسے تعلیمی پروپیگنڈے کے ذریعہ مسلسل ختم کیا جا رہا ہے۔

(۵) بنیادی تعلیم : حالانکہ بیک ایجوکیشن کا خیال گاندھی جی نے ۱۹۳۷ء میں ملک کے سامنے رکھا تھا مگر اس کو تقویت ۱۹۴۷ء سے پہلے نہیں مل سکی۔ کانگریسی وزارتیں جنہوں نے اس سے اتفاق کیا تھا ۱۹۳۹ء میں قائم نہیں رہیں، نگران سرکاروں نے جو کانگریسی وزارتوں کے بعد برسر اقتدار آئیں صورت حال کو جوں کاتوں قائم رکھنے سے زیادہ کچھ نہیں کیا بلکہ بعض ریاستوں میں اتنا بھی نہیں ہوا۔ اسکیم پر صرف ۱۹۶۷ء میں جب عوامی وزارتیں پھر برسر اقتدار آئیں سنجیدگی سے کام لیا گیا۔

۱۹۴۶ء اور ۱۹۵۱ء کے درمیان حکومت کے سامنے بنیادی تعلیم کی امداد کرنے کا کوئی پروگرام نہیں تھا اور تجربے کو ریاستوں نے اپنے طور پر آگے بڑھایا تھا۔ عام ڈھنگ یہ اختیار کیا گیا تھا کہ تجرباتی طور پر کچھ بیک اسکول قائم کیے گئے اور کچھ ٹریننگ اسکولوں کو بیک کے نمونے پر ڈھالا گیا تاکہ بیک اسکولوں کے لئے استاد فراہم کئے جاسکیں۔ تجربے کی وسعت بھی الگ الگ ریاستوں میں الگ تھی۔ بعض ریاستوں میں جیسے بہار میں تجربہ خاصے بڑے پیمانہ پر کیا گیا، دوسرے صوبوں میں بیک اسکولوں کی تعداد اتنی کم تھی کہ ان سے کوئی قابل لحاظ اثر نہیں پڑ سکتا تھا۔ پہلے منصوبے کے شروع میں بہار میں یہ اعلان کیا گیا کہ بیک ایجوکیشن تجربے کی منزل سے آگے بڑھ چکی ہے اور یہ کہ مستقبل میں اسے ابتدائی منزل میں تعلیم کے قومی ڈھنگ کی حیثیت سے اختیار کیا جائے گا۔ نئے جو نیر بیک اسکول کھولنے جو نیر بیک اسکولوں کو سینئر بیک اسکول بنانے، غیر بیک اسکولوں کو بیک اسکولوں میں تبدیل کرنے ابتدائی اسکولوں میں حرفے شروع کرنے نئے بیک ٹیچر ٹریننگ ادارے قائم کرنے یا موجودہ تربیتی اداروں کو بیک کے نمونے پر ڈھالنے، بنیادی تربیتی اداروں کو اعلیٰ و ترقی (دارالاقامہ اور دوسرے سامان کی سہولتیں بھی) اور ابتدائی اسکولوں کے ہیڈ ماسٹروں کے لیے سیمینار اور ریفرنڈیشن کورسز کی تنظیم کی خاطر پہلے اور دوسرے پلان میں ایسے مختلف پروگراموں کے لئے مرکزی امداد سے رہا تھا۔

پہلے منصوبے کے اتمام پر اس بات کی ضرورت محسوس کی گئی کہ ملک میں بنیادی تعلیم کی ترقی کا ایک تفصیلی جائزہ لیا جائے اور جناب جی رام چندرن کی مدد سے ایک جائزہ کمیٹی کا قیام عمل میں آیا۔ کمیٹی اس نتیجے پر پہنچی کہ بنیادی تعلیم کی ترقی میں رکاوٹ مندرجہ ذیل متعدد عناصر کی وجہ



کے ہیں۔

(۱) عوامی زندگی اور تعلیم کے میدان میں، ارباب حل و عقد کے یہاں بنیادی تعلیم کے صحت مند اصولوں کو قبول کرنے کی کمی اور بنیادی تعلیم کے تصور کے بارے میں ابہام (۲) موجودہ تعلیم کو بنیادی تعلیم میں تبدیل کرنے کے کام کی تکمیل کے لیے کسی اچھی طرح سوچے سمجھے پروگرام کی عدم موجودگی (۳) بنیادی تعلیم کے لیے استادوں اور دوسرے ضروری عملے کے تربیتی پروگرام میں کمیاں (۴) پروگرام کے نفاذ کے لیے کسی معقول منصوبے کا فقدان (۵) بنیادی تعلیم کے مسائل میں سائنٹفک تحقیق کی غیر موجودگی دوسری سماجی ایجنسیوں سے رابطے اور استادوں کے لئے ضروری ادب کی کمی۔ کمیٹی کی یہ رائے تھی کہ "منتخب علاقے کا طریقہ" جس کا مطلب ایک چھوٹے سے منتخب علاقے میں بنیادی تعلیم کے ایک تفصیلی اور جامع پروگرام کا نفاذ ہے جو ۱۹۵۶ء سے قبل ملک میں اپنایا گیا تھا۔ اپنی افادیت ختم کر چکا ہے۔ کمیٹی نے کہا کہ "منتخب علاقے کے طریقے نے صرف یہ کیا ہے کہ جگہ جگہ بنیادی اسکولوں کے چھوٹے چھوٹے بے ربط پیوند لگا دیے ہیں اور یہ پیوند نہ تو بڑھتے ہیں اور نہ ہی وسعت اور عسرت کے ساتھ پھیلے ہیں کمیٹی کا خیال تھا کہ اس قسم کے پیوند ضرورت سے زیادہ طویل عرصے تک ایک ہی حالت میں رہے اور غیر بنیادی ابتدائی تعلیم کے وسیع و عریض میدان پر اثر انداز نہ ہو سکے۔ اس کے نتیجے کے طور پر کچھ ایسے مخصوص حالات بھی پیدا ہوئے ہیں۔ جن کی وجہ سے بنیادی تعلیم مصنوعی نظر آنے لگتی ہے۔ اس لیے کمیٹی نے یہ تجویز پیش کی کہ "ساری ابتدائی تعلیم کو بتدریج تبدیل کرنے کا ایک پروگرام نافذ کر دینا چاہیے اور اسے ایک معینہ مدت میں مکمل ہو جانا چاہیے" اس مقصد کے لیے کمیٹی نے غیر بنیادی اسکولوں کو بنیادی اسکولوں کے نمونے پر ڈھالنے کی اسکیم کے اختیار کرنے کی سفارش کی۔ اس پروگرام کے تحت بیک اسکولوں میں متعارف کرا کے اس "فلج" کو جلد از جلد بھرا جاتا تھا۔ جو بنیادی اور غیر بنیادی اسکولوں کے درمیان تھی۔ کمیٹی کی سفارشات مان لی گئی ہیں اور ان کا نفاذ ہو رہا ہے۔ اسی مقصد کے لیے ۱۹۵۶ء میں نیشنل انسٹی ٹیوٹ آف بیک ایجوکیشن قائم کیا گیا تھا۔ ابتدائی اسکولوں کو بیک کے نمونے میں ڈھالنے کا پروگرام متعدد علاقوں میں دوسرے منصوبے کے دوران نافذ کر دیا گیا تھا اور یہ تجویز ہے کہ تیسرے منصوبے کے دوران اس کا نفاذ سامنے ملک میں کیا جائے۔

بنیادی تعلیم ایک نمونہ پر اور متحرک تصور ہے اور اس وقت سے ہے جب ۱۹۳۷ء میں یہ

پہلی دفعہ پیش کیا گیا تھا اب اس میں بہت تبدیلیاں ہو چکی ہیں، یہ اساسی نظریہ کہ بیک ایجوکیشن زندگی کے لیے ہے اور زندگی کے ذریعے ہے۔ یہ تعداد اور اتھال سے پاک ایک سماجی نظام بنانا چاہتی ہے اور یہ کہ جہاں تک اور جس حد تک ممکن ہو کسی منفعت بخش تخلیقی اور سماجی اعتبار سے مفید حرفے کو اس کا مرکز ہونا چاہئے ابھی تک اس منصوبے کا مرکزی نظریہ ہے۔ مگر خود کفالت کے خیال میں کافی ترمیم ہو گئی ہے اور اب یہ محسوس کیا جاتا ہے کہ حرفے کی مشق میں جو سامان تیار ہوا سے نئے خام مال کی قیمت پوری کرنی چاہئے اور اس سے دوپہر کے کھانے یا اسکول کی وردی جیسی سہولتوں کی فراہمی میں بھی کچھ مدد لی جاسکتی ہے۔ ربط کام مرکز صرف حرفہ نہیں رہا ہے بلکہ اس مقصد کے لیے تین مختلف مراکز منظور کیے گئے ہیں حرفہ، طبعی اور سماجی ماحول انگریزی کو اب بنیادی تعلیم کے ساتھ بے جوڑ نہیں سمجھتا، بیک ایجوکیشن کو دیہی علاقوں کے لیے مخصوص کرنے کا غلط تصور بھی اب ترک کیا جا چکا ہے۔ اس میں کوئی شک نہیں ہے کہ اس تصور میں حالات کی ضرورتوں کے مطابق مزید ترمیمیں ہوتی رہیں گی۔

(۸) پیشہ ورانہ اور ٹیکنیکل تعلیم : چونکہ برطانوی حکومت کے سامنے ملک کی اقتصادیات کو ترقی دینے یا اس کے افلاس کو دور کرنے کا کوئی وسیع پروگرام نہیں تھا اس لیے برطانوی عہد میں پیشہ ورانہ اور ٹیکنیکل تعلیم عام طور پر نظر انداز کی گئی۔ آزادی کے بعد کے زمانے میں بہر حال جدید سائنس اور ٹکنالوجی کو اختیار کر کے اور تیز رفتار صنعت کا پروگرام بنا کر قوم نے افلاس کو ختم کرنے کا فیصلہ کیا قومی مطیع نظر کی اس تبدیلی کی وجہ سے ٹیکنیکل ایجوکیشن پر بہت زیادہ زور ہو گیا۔ قوم نے زراعتی پیداوار کو بڑھانے اور خوراک کے معاملے میں ملک کو خود کفیل بنانے کا فیصلہ کیا۔ اس کی وجہ سے زراعتی تعلیم میں بڑی ترقی ہوئی۔ اسی طرح قوم نے غذا اور صحت کے معیار کو بڑھانے کا فیصلہ کیا جس کا مطلب طب اور صحت کے شعبوں میں بڑے پیمانے پر اضافہ تھا اور ساتھ میں میڈیکل ایجوکیشن میں مادی توسیع ہوئی تھی ایسی ہی معصمتیں دوسرے پیشوں کے سلسلے میں تھیں اور بحیثیت مجموعی یہ کہا جاسکتا ہے کہ آزادی کے بعد ٹیکنیکل اور پیشہ ورانہ تعلیم میں زبردست توسیع ہوئی۔ مندرجہ ذیل گوشوارہ ۵۰-۱۹۴۹ (پہلا سال جس کے کل ہند اعداد و شمار دستیاب ہیں) اور ۶۱-۱۹۶۰ (آخری سال جس کے اعداد و شمار شائع ہوئے ہیں) کے درمیان پیشہ ورانہ اور ٹیکنیکل تعلیم کی توسیع کو پیش کرتا ہے۔

پیشہ ورانہ کالجوں اور اسکولوں کا فروغ (۱۹۵۸-۵۹ تا ۱۹۴۹-۵۰)

۱۹۴۰-۴۱		۱۹۴۹-۵۰		۱۹۴۹-۵۰		۱۹۴۰-۴۱		کالج یا اسکول کی قسم
داخلے	ادارے	داخلے	ادارے	داخلے	ادارے	داخلے	ادارے	
اسکول کے معیار کے	کالج کے معیار کے	اسکول کے معیار کے	کالج کے معیار کے	اسکول کے معیار کے	کالج کے معیار کے	اسکول کے معیار کے	کالج کے معیار کے	
۷۷۳۶	۱۵۹۴۹	۱۰۲	۳۶	۱۸۸۲	۳۰۸۲	۳۹	۱۵	گروپ (الف)
*	*	*	*	۹۸۸۷	—	۱۳۷	—	زراعت
۱۱۲۸۲۳	۷۷۹۷۹	۱۱۸۹	۳۲	۲۷۶۲۱	۸۱۸۷	۳۱۲	۴۱	آرٹس اور سائنس
۸۴۰۵۴	۳۳۳۰۹	۲۷۹	۶۶	۳۰۹۶	۹۲۱۱	۱۹	۲۳	کامرس
۱۷۰	۸۶۳	۳	۳	۵۳	۳۸۹	۲	۲	انجینئرنگ
۷۷۸۹۲	* *	۱۲۰۲	—	۳۳۳۲۶	—	۳۸۶	—	جنگلات
—	۲۷۰۳۱	—	۳۸	—	۶۶۷۹	—	۲۰	ایڈمنسٹریٹو سائنس
۱۰۷۰۲	۲۰۳۳۶	۱۵۸	۱۳۳	۳۷۹۰	۱۱۷۷۲	۳۹	۳۵	قانون
۳۳۳۳	۹۰۳	۳۱	۲۰	۱۷۹۵	۱۹۲	۲۰	۵	طب (میدین)
۱۲۲۶۱۲	۲۶۷۸۸	۱۱۳۸	۳۷۸	۶۶۸۲۲	۳۷۸۱	۷۴۰	۳۸	فزیکل ایجوکیشن
* *	۲۲۲۵	* *	۱۲	—	۱۵۳۱	—	۵	ٹیچر ٹریننگ
۱۱۶۶	۵۳۳۳	۱۲	۱۸	—	۱۳۸۶	—	۱۰	ٹیکنالوجی
۲۳۲۷	۱۷۵۹	۲۰	۶	—	—	—	—	ڈیری ٹری سائنس
۳۳۳۹۲۷	۲۶۳۷۲۷	۳۱۳۵	۸۵۲	۱۲۹۲۹۲	۳۶۵۲۰	۱۸۷۳	۱۸۶	دوسرے
۱۸۰۰۰	۶۳۱۸	۲۳۸	۵۲	۵۰۰۶	۹۸۱	۶۹	۵	میزان
۱۲۸۷۳۳	۹۳۸۶	۳۲۸۶	۱۱۱	۹۸۷۵۹	۳۹۲۲	۳۳۶۵	۵۳	گروپ (ب)
۲۰۷۷	۹۷۰	۳۸	۸	۷۶۱	۱۱۷	۱۲	۲	فنون لطیف
۱۰۶۳۰	۵۱۳۵	۳۰۸	۳۵	۳۳۳۱۱	۲۷۲	۷۰۸	۱	بشمول تھن سوسٹی
۱۸۱۳۳۱	۲۱۸۲۸	۳۰۸۰	۲۰۸	۱۳۷۸۲۷	۵۳۱۲	۳۲۵۲	۶۶	علوم شرقیہ
۲۰۶۳۶۸	۲۸۶۵۵۵	۸۲۲۵	۱۰۶۰	۲۸۷۱۲۹	۵۱۸۳۲	۶۱۲۸	۲۵۲	سماجی کام
								دوسرے
								میزان
								کل میزان

\* صنعتی اور ٹیکنیکل اداروں میں شامل کیے گئے ہیں۔  
\* \* \* \* \* انجینئرنگ کے اداروں کے تحت شامل ہیں۔

یہ بات بے محل نہ ہوگی اگر یہاں پر ٹیکنیکل ایجوکیشن کی کچھ تفصیلات دے دی جائیں جسے آزادی کے بعد سب سے زیادہ اہمیت دی گئی ہے ۱۹۴۶ء میں صنعت، تجارت، ٹیکنیکل اداروں اور حکومت کے نمائندوں پر مشتمل آل انڈیا کاؤنسل فار ٹیکنیکل ایجوکیشن قائم کی گئی۔ اس کاؤنسل نے علاقائی ضرورتوں کے لحاظ سے ٹیکنیکل تعلیم کی منضبط توسیع اور مخصوص ضرورتوں کا خیال رکھنے کے لیے چار علاقائی کمیٹیاں بنائیں MASSACHUSETT INSTITUTE OF TECHNOLOGY کے لیے چار علاقائی کمیٹیاں بنائیں۔ مہاراشٹر، بھارت، ٹیکنیکل انسٹی ٹیوٹ بھی قائم کیے گئے اور ان میں سے ہر ایک آخر کار تقریباً دو ہزار طالب علموں کے لیے تربیت کی سہولتیں فراہم کریں گے۔ ۵۰۰ گریجویٹ کی سطح پر اور ۵۰۰ پوسٹ گریجویٹ کی سطح پر۔ بنگلور کے انڈین انسٹی ٹیوٹ آف سائنس کی توسیع بہت بڑے پیمانے پر کی گئی ہے اور اب یہ پوسٹ گریجویٹ سطح پر بہت سے مختلف کورسوں میں تقریباً چار سو طالب علموں کی تربیت کی سہولتیں فراہم کرتا ہے۔ ۱۹۴۷ء میں انجینئرنگ اور ٹیکنالوجی میں ڈگری کورسز کے لیے صرف ۲۸ ادارے جن میں ۲۶۷۰ داخلوں کی گنجائش تھی) ڈپلوما کورسز کے لیے صرف ۵۳ ادارے (۲۶۷۰ داخلوں کی گنجائش) تھے۔ ۱۹۶۰-۶۱ میں ڈگری کورسز دینے والے ادارے بڑھ کر ۱۰۰ ہو گئے اور ان میں داخلوں کی گنجائش ۱۳۸۶۰ تک بڑھ گئی۔ ان اداروں کی تعداد جو ڈپلوما کورسز دیتے تھے ۱۹۶۱ء میں ۲۵۵۷۰ طالب علموں کے داخلے کی گنجائش ہو گئی۔ تیسرے منصوبے کے اختتام تک ڈگری کورسز دینے والے اداروں کی تعداد ۱۷۰ (داخلوں کی گنجائش ۱۹۱۳۰) ہو جائے گی اور ڈپلوما کورسز دینے والے اداروں کی تعداد ۲۶۳ تک (داخلوں کی گنجائش ۳۷۳۹۰ طالب علم) بڑھ جائے گی۔

## لڑکیوں کی تعلیم

ادارے کی قسم یا منزل	لڑکیوں کے داخلوں کی تعداد	ہر سو لڑکوں پر لڑکیوں کی ہفتلک تعداد	لڑکیوں کے داخلے کی تعداد	ہر سو لڑکوں پر لڑکیوں کے داخلے کی تعداد
جنرل ایجوکیشن (یونیورسٹی کے معیار کی)	۸۵	۱۰	۷۷۰	۲۰
ریسرچ	-	-	۶	۲
پوسٹ گریجویٹ ڈپلومے	۱۶۵۶	۱۴	۹۰۵۴	۲۵
ایم۔ اے اور ایم۔ ایس۔ سی	۱۰۷۵۹	۱۴	۶۳۴۰۴	۲۷
بی۔ اے اور بی ایس۔ سی (پاس اور آنرز)	۲۳۵۴۰	۱۳	۷۶۵۱۷	۲۰
انٹرمیڈیٹ آرٹس اور سائنس	۳۶۰۴۰	۱۴	۱۴۹۷۵۱	۲۳
میسران	۳۰۵۵	۵	۲۶۱۵۸	۱۱
پیشہ ورانہ تعلیم (یونیورسٹی کے معیار کی)	۷۷۱	۱۸	۷۳۶۴	۵۱
اسپیشل ایجوکیشن	-	-	۶۲۹۷۴۷	۲۵
جنرل ایجوکیشن (اسکول کے معیار کی)	۷۰۸۰۰۷	۱۹	۱۸۳۹۳۸۱	۳۴
ہائی اور انٹر سکندری	-	-	-	-
مڈل	۵۰۳۴۷۴۰	۴۰	۱۱۱۰۲۲۲۱	۴۸
ابتدائی	۱۲۳۰۶	۹۱	۸۲۱۲۲	۸۵
پری پرائمری	۵۷۵۵۰۵۳	۳۵	۱۳۶۵۳۴۷۱	۴۴
میسران	۳۵۷۶۰	۲۸	۸۵۴۵۰	۲۵
اسکول جنرل ایجوکیشن	۱۷۹۶۴۱	۱۶	۳۳۶۸۵۳	۲۵
دستکارانہ تعلیم (اسکول کے معیار کی)	-	-	-	-
اسپیشل ایجوکیشن (اسکول کے معیار کی)	۶۰۱۱۳۲۰	۳۳	۱۳۲۵۹۰۴۳	۴۲
کل میسزان				

(۹) عورتوں کی تعلیم : اس بات کی طرف پہلے اشارہ کیا جا چکا ہے کہ برطانوی ہند میں تشکیل پانے والے جدید تعلیمی نظام کا سب سے غیر معمولی کارنامہ عورتوں کی تعلیم کا فروغ تھا۔ مگر

۱۹۴۷ میں کچھ بہت زیادہ ترقی نہیں ہوئی خاص طور پر دنیا کے دوسرے ترقی یافتہ ممالک کے مقابلے میں لڑکیوں کے داخلوں کی تعداد ہر سو لڑکوں پر ۳۱ تھی اور عورتوں میں خواندگی کی فیصد شرح تو بہت ہی کم تھی۔ آزادی کے بعد عورتوں کی تعلیم کو مزید بڑھاوا ملا اور اچھی خاصی ترقی ہوئی۔ سن ۵۰۶ پر دیے ہوئے گوشوارے میں ۵۱-۱۹۵۰ اور ۶۱-۱۹۶۰ میں لڑکیوں کے داخلوں کا موازنہ کیا گیا ہے۔ اسی گوشوارے سے اس تیز رفتاری کا بھی کچھ اندازہ ہوتا ہے جس سے لڑکیوں کی تعلیم اس وقت بڑھ رہی ہے۔

۱۹۵۸ میں حکومت ہند نے شریعتی درگا بھائی دیش مکھ کی صدارت میں عورتوں کی تعلیم کے لئے ایک نیشنل کمیٹی قائم کی۔ کمیٹی سے ان مشکلات کو دیکھنے کی درخواست کی گئی تھی جو لڑکیوں کی تعلیمی ترقی میں رکاوٹ بنتی ہیں اور لڑکیوں کی تعلیم کو کم از کم ابتدائی اور ثانوی کی منزل تک لڑکوں کے برابر کرنے کے طریقے تجویز کرنے کو کہا گیا تھا، کمیٹی نے مسئلے پر تفصیلی طور سے غور کیا اس کی رپورٹ اس موضوع پر حوالے کی ایک معیاری دستاویز ہے۔ کمیٹی کی خاص خاص سفارشات مندرجہ ذیل تھیں۔

(۱) اگلے کچھ برسوں تک عورتوں کی تعلیم کو ایک خصوصی مسئلہ سمجھا جائے اور ملک کے پنج سالہ منصوبوں میں اس کے فروغ کے لیے خاص رقمیں مہیا کی جانی چاہئے۔

(۲) مرکز میں عورتوں کی تعلیم کے لیے ایک نیشنل کاؤنسل اور تمام ریاستوں اور یونین کے علاقوں میں ایک ایک اسٹیٹ کاؤنسل فار ویمنس ایجوکیشن قائم کی جانی چاہئے۔ ان کاؤنسلوں کا خاص کام رائے عامہ کی تربیت کرنا۔ لڑکیوں کی تعلیم کے فروغ کے کاموں کے لیے سرکاری اور غیر سرکاری لوگوں کو ایک پلیٹ فارم پر لانا اور لڑکیوں کی تعلیم کے تیز رفتار فروغ کے اقدامات کے بارے میں حکومت ہند اور ریاستی حکومت کو ہدایت کرنا۔

(۳) عورتوں کی تعلیم کے پروگراموں کی دیکھ بھال کرنے کے لیے حکومت ہند میں ایک خاص یونٹ اور ہر ریاستی ڈیپارٹمنٹ آف ایجوکیشن میں ڈائریکٹریٹ کی سطح پر ایک اسپیشل آفیسر مقرر کیا جانا چاہئے اور اسے لڑکیوں کی تعلیم سے



متعلق پروگرام کا انچارج بنانا چاہتے۔ لڑکیوں کے اسکولوں کا معائنہ کرنے والے موجودہ عملے میں خاصا اضافہ کیا جانا چاہیے۔

(۴) لڑکیوں کی تعلیم میں تیز رفتار ترقی لانے کے لیے بڑی تعداد میں مخصوص پروگرام بنانا ضروری ہیں ان میں سب سے زیادہ اہم استانیوں کی تیاری اور ان کی ملازمت اور لڑکیوں کے لیے مفت کتابوں اور لکھائی کے سامان کے لئے امدادی وظیفے اور لباس یا دوپہر کے کھانے کا انتظام جیسی خصوصی سہولتیں فراہم کرنا ہے۔

کیٹیگی کی اہم سفارشات کو حکومت نے منظور کر لیا ہے۔ ۱۹۵۹ء میں شریعتی درگا بائی لشن کمہ کی صدارت میں عورتوں کی تعلیم کے لیے ایک نیشنل کاؤنسل قائم کر دی گئی تھی۔ بیشتر ریاستی حکومتوں اور مرکزی علاقوں نے ریاستی کاؤنسل بنادی ہیں۔ وزارت تعلیم میں عورتوں کی تعلیم کا ایک مخصوص شعبہ قائم کر دیا گیا ہے۔ اکثر ریاستی حکومتوں نے لڑکیوں کی تعلیم کے انچارج اسٹنٹ یا ڈپٹی ڈائریکٹر کی آسامی قائم کر دی ہے اور لڑکیوں کے اسکولوں کا معائنہ کرنے والا اسٹنٹ بڑھا دیا ہے۔ لڑکیوں کی تعلیم کے فروغ کے لئے خصوصی پروگرام بنائے گئے ہیں اور تیسرے پنج سالہ منصوبے میں اسٹیٹ سیکٹر کے اندر ان کے لئے تقریباً گیارہ کروڑ روپوں کا انتظام کیا گیا ہے۔

سنٹرل سوشل ویلفر بورڈ نے بالغ عورتوں کے لئے مختصر کورسز (کنڈنسڈ) کی ایک بہت دلچسپ اسکیم شروع کی ہے۔ اس اسکیم کے تحت ۱۸ سے ۳۵ سال تک کی بالغ عورتوں کو جنھوں نے اپنی تعلیم کا سلسلہ شروع ہی میں منقطع کر دیا تھا اور جو اب استانیوں، نرسوں، اور ڈوائفوں کی حیثیت سے تیاری کرنا چاہتی ہیں، دو یا تین سال کی جامع تربیت دی جاتی ہے اور انھیں مڈل یا ثانوی اسکول کے آخری امتحان کے لیے تیار کیا جاتا ہے۔ یہ کورسز بہت مقبول اور کامیاب ہوئے ہیں اور توقع ہے کہ ان کے ذریعے تعلیم کے فروغ اور ان سماجی خدمات کے لیے وہ زمانہ عملہ فراہم ہوگا جس کی ملک کو ضرورت ہے۔

(۱۰) سماجی تعلیم (سوشل ایجوکیشن) بندوبست میں بالغ ناخواندگی کا مسئلہ سنگین ہے ۱۹۳۱ء میں صرف ۱۲ فی صد ناخواندگی تھی حالانکہ اس مسئلے کی طرف ۱۹۳۷ء کے بعد بھی کچھ توجہ کی گئی تھی مگر تعلیم بالغان کی کلاسز جس پیمانے پر چلائی گئیں وہ اتنا مختصر تھا کہ عام ناخواندگی پر حقیقتاً

اس کا کوئی اثر نہیں پڑا۔ ظاہر ہے کہ آزادی کے بعد اس مسئلے کی طرف قدرتی طور پر کافی توجہ دی گئی۔

جن ملکوں میں یہ مسئلہ ہے وہ عام طور پر اسے (۱) لازمی ابتدائی تعلیم نافذ کر کے (۲) بالغ خواندگی کو ختم کرنے کی عوامی تحریک منظم کر کے۔ (۳) ان دونوں طریقوں کو ساتھ ساتھ عمل میں لا کر حل کرتے ہیں۔ ہندوستان میں اصل خیال ۱۳ برس کے بچوں کے لیے ۱۹۶۰ تک لازمی تعلیم شروع کر دینے کا تھا۔ اس لیے مذکورہ طریقوں میں سے پہلے طریقے پر زور دینا فطری تھا۔ یہ صحیح ہے کہ شروع شروع میں بعض علاقوں میں عام خواندگی کی تحریکیں منظم کی گئیں۔ مگر یہ کوششیں نہ تو ملک کے تمام حصوں میں ہوئیں اور نہ ہی یہ کسی بڑے پیمانے پر تھیں۔ عام پالیسی یہ رہی ہے کہ ہر بالغ کو ایک معینہ مدت میں زبردستی خواندہ بنانے کی کوشش نہ کی جائے بلکہ ان لوگوں کے لیے تعلیم کے ذرائع فراہم کیے جائیں جو خواندہ ہونا چاہتے ہیں اور مزید پڑھنا چاہتے ہیں۔ اس لیے بالغ خواندگی کے مراکز یا جماعتیں وہیں کھولی گئیں جہاں حالات موافق ہیں اور جہاں کے کچھ بالغوں میں تعلیم کا احساس پیدا ہو گیا ہے۔ اوسطاً ہر سال بالغوں کی ۵۰۰۰۰ کلاسز چلتی ہیں۔ ان میں تقریباً ۱۲ لاکھ بالغوں کا داخلہ ہوتا ہے۔ جن میں سے چار پانچ لاکھ کو خواندہ بنا دیا جاتا ہے۔ اس پروگرام پر اوسطاً ۸۰ لاکھ روپے سالانہ خرچ ہوتے ہیں۔ ان حالات میں اس بات پر تعجب نہیں ہونا چاہیے کہ ہندوستان میں بالغ خواندگی کی ترقی سست رہی ہے۔ ۱۹۵۱ء کی مردم شماری میں ۱۶۰،۶۷۷ فی صدی خواندگی تھی (۲۴،۲۹۹ فی صد مرد اور ۷۰۹ فی صدی عورتیں) ۱۹۶۱ء میں یہ تعداد بڑھ کر ۲۳۶،۷۷۷ فی صد ہو گئی (۳۹،۰۹۹ فی صدی مرد اور ۱۲۰،۶۷۷ فی صدی عورتیں) اس وقت خواندہ بالغوں کی کل تعداد کا تخمینہ ۲۰ کروڑ کے قریب ہے۔

اس لیے آزادی کے بعد بالغوں کی تعلیم کے میدان میں سب سے اہم کامیابی کو خواندگی کے فروغ میں نہیں تلاش کرنا چاہیے بلکہ سوشل ایجوکیشن کے اس نئے تصور میں ڈھونڈنا چاہیے جو بالغ خواندگی یا تعلیم بالغان کے پرانے نظریے کی جگہ لینے کے لیے تشکیل دیا گیا ہے۔ سوشل ایجوکیشن کی آج جو تعریف کی جاتی ہے اس میں لازمی طور پر خواندگی بھی شامل ہے۔ لیکن چونکہ اس میں ذہن کو مناسب اور اجتماعی حصہ لینے کے اوقات نئے سماج کے لیے تیار کرنے پر زور دیا گیا ہے۔ اس لیے اس کو سوشل ایجوکیشن کا نام دیا گیا ہے۔ سوشل ایجوکیشن کا پروگرام جو آج قبول کیا گیا ہے

اس میں خواندگی، شہریت اور اصولِ صحت کی تعلیم کا دینا، روزمرہ کام آنے والی سائنس کی سمجھ پیدا کرنا اور ان پیشہ ورانہ کارکردگی میں اضافہ کرنے والی معلومات اور مہارتوں کا حصول، ذوق کی آب یاری اور تفسیر کی اور ثقافتی پروگراموں میں حصہ لینے کے لئے بالغوں میں شوق پیدا کرنا شامل ہے۔

سوشل ایجوکیشن کا یہ نیا پروگرام بالغ خواندگی اور تعلیم بالغان کے پرانے پروگراموں کی طرح اسکول کی چہار دیواری میں نہیں چلتا بلکہ اس کا فروغ کمیونٹی ڈیولپمنٹ کے وسیع اور مفید پروگراموں کے پس منظر میں ہوتا ہے۔ کمیونٹی ڈیولپمنٹ کے پروگرام کا مقصد ماحول کے تمام پہلوؤں کو بہتر کرنے اور دیہی زندگی میں ایک ہمہ جہت ترقی لانے کے لئے بستر کے لوگوں کو اکسانا اور تیار کرنا ہے، اس مقصد کے حصول کے لئے تمام دیہی علاقوں کو متعدد کمیونٹی ڈیولپمنٹ بلاکوں میں تقسیم کیا گیا ہے، ہر بلاک سو گاؤں یا تقریباً ۶۰۰۰ افراد پر مشتمل ہے۔ ہر بلاک میں ایک ڈیولپمنٹ آفیسر اور مددگار کی حیثیت سے اس کے ساتھ ساتھ تربیت یافتہ اکٹشن افسر ہوتے ہیں۔ کمیونٹی کی مدد اور اس کے تعاون سے ایک جامع ترقیاتی پروگرام کا چلانا ان کی ذمہ داری ہوتی ہے۔ کارکنوں کی اس جماعت میں ایک سوشل ایجوکیشن آرگنائزر ہوتا ہے جس کا خاص کام سوشل ایجوکیشن کے پروگراموں کو چلانا ہوتا ہے۔ یہ مردوں میں ان پروگراموں کی دیکھ بھال کرتا ہے اور مکھ سیویکا عورتوں اور بچوں کی سماجی تعلیم اور سماجی فلاح و بہبود کے کاموں کی نگرانی کرتی ہے۔ ان لوگوں کے کام کی نگرانی کرنے اور ان کی تکنیکل رہنمائی کے لئے بعض علاقوں میں ڈسٹرکٹ سوشل ایجوکیشن آرگنائزر کی آسامیاں بھی قائم کی گئی ہیں۔ اس کے علاوہ بحیثیت مجموعی ساری ریاست میں کام کی نگرانی اور مناسب رہنمائی کرنے کے لئے اکثر ریاستی سطح پر بھی ایک افسر ہوتا ہے۔

کمیونٹی ڈیولپمنٹ کا سارا پروگرام جس کا مقصد کمیونٹی کو خود اعتماد اور ترقی پسند بنانا ہے دراصل اس سوشل ایجوکیشن ہی کا پروگرام ہے جسے ایک نئے اور زیادہ وسیع معنی دئے گئے ہیں بلاک ڈیولپمنٹ کی جماعت کا ہر رکن سوشل ایجوکیشن کے کام میں لگا ہوا ہے اس پروگرام نے دیہی زندگی پر خاصا اثر ڈالا ہے۔ خاص طور پر دیہی باشندوں کے رویوں اور رجحانات کو بدلنے اور انہیں پیداوار کی نئی تکنیکوں اور زندگی کے بہتر طریقوں کو اپنانے پر تیار کرتے ہیں۔

۱۱۔ تعلیم کو جمہوری بنانا اور کھیاں تعلیمی مواقع فراہم کرنا۔ چونکہ ملک نے جمہوریت

کو ایک طرز زندگی کی طرح اختیار کیا ہے اور ایک ایسا سماج بنانے کا فیصلہ کیا ہے جس میں موقوفوں کی مساوات ہو۔ یہ ضروری ہے کہ تعلیم کو جمہوری بنایا جائے اور سب کے لیے مساوی تعلیمی مواقع فراہم کئے جائیں۔ ان مقاصد کو حاصل کرنے کے لئے حصول آزادی کے بعد متعدد اقدامات کئے گئے ہیں۔ ۱۴ سال تک کے بچوں کے لئے عام لازمی اور مفت تعلیم فراہم کئے جانے کی کوششوں کا حوالہ دیا جا چکا ہے۔ لڑکیوں کی تعلیم کے فروغ اور انھیں اس معاملے میں لڑکوں کے برابر لانے کی کوششوں کا بھی ذکر ہو چکا ہے۔ ان دو بڑے پروگراموں کے علاوہ حکومت ہند اور ریاستی حکومتوں نے تعلیم کے مساوی مواقع فراہم کرنے اور تعلیم کو جمہوری بنانے کے دو بڑے پروگرام اختیار کئے ہیں (۱) مفت تعلیم اور وظیفے اور (۲) شیڈولڈ کاسٹ، شیڈولڈ ٹریبس اور دوسرے سپانڈر طبقوں میں تعلیم کی ترویج کے لیے خصوصی تعلیمی اعانت۔

(الف) مفت تعلیم اور وظیفے: سوائے ان چند نجی اسکولوں کے جو فیس لیتے ہیں۔ اب سارے ملک میں ابتدائی تعلیم مفت ہے۔ مفت تعلیم دینے والے ابتدائی اسکول خاصے بڑے پیمانے پر کھولے گئے ہیں۔ اس لئے کوئی والدین اپنے بچوں کو فیس لینے والے نجی اسکولوں میں بھیجنے پر مجبور نہیں ہے۔ مڈل کی منزل پر بھی تعلیم زیادہ تر مفت ہی ہے۔ ثانوی کی منزل پر بھی تعلیم کو تمام بچوں کے لئے یا لڑکیوں کے لئے یا ان ماں باپ کے بچوں کے لئے جن کی آمدنی ایک معینہ سطح سے کم ہے۔ مفت تعلیم دینے کا رجحان بڑھ رہا ہے جموں اور کشمیر میں تمام منزلوں پر تمام بچوں کے لئے تعلیم مفت ہے۔ اسی طرح کی رعایتیں اے اور این جزائر، ایل ایم اور اے، آئی جزائر کے مرکزی علاقوں میں بھی ہیں۔ مہاراشٹر اور گجرات میں تمام منزلوں کی تعلیم ان تمام بچوں کے لئے مفت ہے جن کے والدین کی آمدنیاں ۱۲۰۰ روپے سالانہ سے کم ہیں۔ مدھیہ پردیش میں ۶ سے ۱۴ تک کی عمر کے تمام بچوں کے لئے مفت تعلیم کا انتظام ہے۔ موجودہ رجحانات سے اندازہ ہوتا ہے کہ تمام بچوں کے لئے ۱۴ برس تک کی تعلیم جلد ہی ہی مفت ہو جائے گی۔ زیادہ عمر والوں کے لئے بھی رعایتوں اور مفت تعلیم کی سہولتوں میں مستقبل قریب میں اضافہ ہو جائے گا۔ اور ان والدین کے بچوں کو مفت تعلیم دینے کی پر عزم کوششیں ہو رہی ہیں جن کی آمدنی ایک معینہ سطح سے کم ہے۔

آزادی سے پہلے وظیفوں کی سہولتیں بہت کم تھیں ۴۷-۱۹۴۶ میں وظیفوں پر صرف ہونے والی رقم ۲۲ لاکھ کے قریب تھی یعنی سارے تعلیمی مصارف کا ۰.۰۶ فی صدی حصہ آزادی

کے بعد بہر حال حکومت ہند اور ریاستی حکومتوں نے وظیفوں کی سہولتوں کا ایک بڑا پروگرام شروع کیا ہے۔ اس کے نتیجے کے طور پر ۶۱-۱۹۶۰ء میں وظیفوں پر صرف ہونے والی رقم بڑھ کر بیس کروڑ دس لاکھ یا یوں کہئے کہ کل تعلیمی مصارف کا ۵-۸ فی صدی حصہ ہو گئی ہے۔ اس اضافے سے بھی اہم بات یہ ہے کہ رجحان ایسا ہے جس سے معلوم ہوتا ہے کہ مستقبل قریب ہی میں اس میں اور اضافہ ہوگا۔

اس سلسلے میں کچھ اہم اسکیموں کا تذکرہ کیا جاسکتا ہے جو آزادی کے بعد اپنائی گئی ہیں۔ حکومت ہند ہر سال لائق بچوں کو سٹورڈنٹس و وظیفے دیتی ہے تاکہ وہ رہائشی اسکولوں میں تعلیم حاصل کر سکیں۔ اس نے میٹرکولیشن کے بعد کی منزل کے لئے بھی قومی وظیفوں کی اسکیم شروع کر رکھی ہے ان کا مقصد لائق طالب علموں کو اعلیٰ تعلیم حاصل کرنے میں مدد دینا ہے اور یہ وظیفے ملک بھر میں صلاحیت اور وصف کی بنیاد پر منتخب کئے گئے بچوں کو دئے جاتے ہیں۔ حکومت ہند نے انسانیات اور سائنس میں ریسرچ اور ثقافتی مضامین میں اعلیٰ تعلیم کے لئے بھی وظیفوں کا انتظام کیا ہے۔ اس کے علاوہ ایک اسکیم اور ہے جس کے تحت استادوں کے اور سیاسی مصیبت زدوں کے ہونہار بچوں کو وظیفے دیئے جاتے ہیں۔ دوسرے ملکوں کے ساتھ مل کر بین الاقوامی وظیفوں کا بھی ایک پروگرام بنا ہے جس کے تحت ہندوستانی طالب علم اعلیٰ تعلیم کے لئے دوسرے ملکوں خصوصاً انگلستان، امریکہ، روس اور مغربی جرمنی جاتے ہیں۔ اور باہر کے ملکوں کے خصوصاً افریقہ کے طالب علم اعلیٰ تعلیم کے لئے ہندوستان آتے ہیں۔

(ب) شیڈولڈ کاسٹ، شیڈولڈ ٹرائبلس اور دوسرے پسماندہ طبقوں کی تعلیم؛  
۱۹۳۷ء میں جب برطانوی ہند کی ریاستوں میں عوامی حکومتیں برسرِ اقتدار آئی تھیں، گاندھی جی کی قیادت میں شیڈولڈ کاسٹ، شیڈولڈ ٹرائبلس اور دوسرے پسماندہ طبقوں کی سماجی، تعلیمی اور اقتصادی نشوونما کا ایک پروگرام شروع کیا گیا تھا۔ آزادی کے بعد ان پروگراموں کو وسعت دی گئی اور دستور کی متعلقہ دفعات کی تکمیل کرتے ہوئے اس مقصد کے لئے بڑے پیمانے پر ایک پروگرام مرکز میں، بنا تھا۔ اس وقت ہر ریاست میں پسماندہ طبقوں کی فلاح و بہبود کے لئے خصوصی شعبے قائم ہیں اور یہ یا تو خود یا پھر دوسرے شعبوں کے ساتھ مل کر ان لوگوں کی سماجی، اقتصادی اور تعلیمی بہبود کے پروگراموں کی دیکھ بھال کرتے ہیں۔ جہاں تک تعلیمی سہولتوں



کا تعلق ہے شیڈولڈ کاسٹ اور شیڈولڈ ٹرائبس کے بچے ساری تعلیم مفت پاتے ہیں۔ ریاستی حکومت بھی ابتدائی اور ثانوی اسکول میں پڑھنے والے ان طبقوں کے بچوں کے لئے ہوسٹل چلاتی ہیں یا چلانے میں مدد کرتی ہیں۔ کتابوں کی خریداری اور امتحان کی فیس جیسے متفرق اخراجات کے لئے بھی گرانٹس ان ایڈی جاتی ہیں۔ میٹریکولیشن کے بعد کی منزل کے لئے حکومت ہند نے وظیفوں کا ایک بہت وسیع نظام قائم کر رکھا ہے۔ اس وقت کالج کی سنسز میں تعلیم حاصل کرنے والے شیڈولڈ کاسٹ اور شیڈولڈ ٹرائبس کا ہر طالب علم وظیفہ پاتا ہے۔ ۱۹۴۷-۴۸ میں دیئے جانے والے وظیفوں کی تعداد ۵۵ تھی اور ان کی مجموعی رقم ۵۳۹ ہزار روپے تھی اس وقت تقریباً ۶۲ ہزار وظیفے (دو کروڑ ساٹھ لاکھ روپے) زے جاری ہیں۔ پسماندہ طبقوں کے طالب علموں کے لئے اعلیٰ تعلیم کی خاطر باہر جانے کے لئے کچھ مخصوص وظیفے رکھے گئے ہیں شروع شروع میں یہ خیال تھا کہ پسماندہ طبقوں کے لئے تمام وظیفے دستور کے نفاذ کے دس سال بعد تک جاری رکھے جائیں گے۔ اس حقیقت کے پیش نظر کہ انھیں بھی بہت دور چلنا ہے ان وظیفوں کی مدت میں مزید دس سال کا اضافہ کر دیا گیا ہے۔

۱۲۔ دوسرے پروگرام: آزادی کے بعد مرکز اور ریاستوں میں بنائے جانے والے کچھ دوسرے پروگراموں کا یہاں پر تذکرہ کیا جاسکتا ہے۔

حکومت ہند نے ہندی کے فروغ کے لئے ایک اچھا پروگرام تشکیل دیا ہے۔ اس میں سب سے اہم کام تکنیکل اطلاعات وضع کرنے کا ہے جو ہندی اور ہندوستان کی دوسری زبانوں میں استعمال کی جائیں گی۔ اس مقصد کے لئے تکنیکل اطلاعات کا ایک مرکزی بورڈ ۱۹۵۰ء میں تشکیل دیا گیا تھا۔ اس میں اسے اسٹیڈنگ کمیشن آف سائنٹفک اینڈ تکنیکل ٹرینالوجی سے مل کر کام چلایا گیا۔ کمیشن کے صدر شری ڈی۔ ایس کوٹھاری ہیں۔ خیال ہے کہ علوم کی مختلف شاخوں میں ہندی کی گریجویٹ مطالعات کے لئے دس ہزار تکنیکل اطلاعات کی منظوری کی جائے گی۔ اس کے علاوہ اس میں اطلاعات وضع ہو چکی ہیں۔ حکومت ہند کو یہ سچی ٹکو میں سے بہت سی چیزیں مل چکی ہیں۔ دینے کی اسکیمیں بھی شروع کی جا چکی ہیں۔ غیر ہندی علاقوں میں ہندی کو مقبول بنانے اور پھیلانے کے لئے گرانٹس بھی دی جا رہی ہیں۔ معیاری کتابوں کی اشاعت کا بھی ایک پروگرام بنا ہے اور اس کا نفاذ کیا جا رہا ہے۔



فزیکل ایجوکیشن اور اس سے متعلق دوسری سرگرمیوں میں اچھی خاصی ترقی ہوتی ہے۔ گویا ہند میں ایک نیشنل کالج آف فزیکل ایجوکیشن، جسے رانی لکشمی بانی کالج آف فزیکل ایجوکیشن کہا جاتا ہے قائم کیا گیا ہے۔ اس وقت اس میں فزیکل ایجوکیشن کے ایک سو سالہ کورس کی تعلیم دی جاتی ہے اور جلد ہی پوسٹ گریجویٹ سطح پر ریسرچ کا بھی انتظام ہو جائے گا۔ ملک میں کھیل کود کی ترقی کے لئے اول درجے کے تربیت کار تیار کرنے کی غرض سے پیالہ میں ایک نیشنل انسٹی ٹیوٹ آف اسپورٹس قائم کیا گیا ہے۔ بہت سی تربیتی اسکیموں کا باہر سے بلائے ہوئے ماہر تربیت کاروں کی مدد سے نفاذ کیا جا رہا ہے۔ اسکول کے طالب علموں میں کردار کی تعمیر اور نظم و ضبط پیدا کرانے کے لئے ایک نیشنل ڈسپلن اسکیم ہے جو اس وقت ۱۵۰۰ سے زیادہ اداروں میں نافذ کی جا چکی ہے، بوائے اسکاؤٹس اور گرل گائڈز کے فروغ کے لئے بھی اقدامات کئے گئے ہیں۔ نوجوانوں کی بہت سی فلاحی اسکیمیں بنائی گئی ہیں اور ان کا نفاذ کیا جا رہا ہے۔

معدوروں کی فلاح و بہبود اور ان کی تعلیم کے پروگراموں کی ترقی کے لئے کافی کام ہوا ہے کیونٹی کے اس مجبور اور کمزور حصے کی تعلیم کے لئے اداروں کی تعداد بہت تیزی سے بڑھی ہے۔ دہریوں میں اندھوں کا ایک نیشنل سنٹر قائم ہوا ہے۔ اندھوں کے رسم الخط کا ایک ہندوستانی نظام بنایا گیا ہے جو ہندوستان کی تمام زبانوں میں مشترک ہے اور ایک سنٹرل بریل پرنٹنگ پریس نے اس رسم خط میں بہت سی کتابیں شائع کی ہیں۔ گونگوں کے لئے نیا اور دیسی سماعتی امدادی سامان بنایا جا رہا ہے اور تربیت یافتہ معدوروں کے لئے ملازمت مہیا کرنے کے پروگرام بنائے جا رہے ہیں۔ چائلڈ ویلفیئر کا کام بھی بڑے پیمانے پر شروع کیا گیا ہے۔ شہری علاقوں میں پری پرائمری تعلیم خاصی وسیع پیمانے پر ہو گئی ہے۔ دیہی علاقوں میں مرکزی سوشل ویلفیئر بورڈ اور کمیونٹی ڈیولپمنٹ پروگرام کے تحت بہت سی بال واڑیاں قائم کی گئی ہیں جن میں چائلڈ ویلفیئر اور پری پرائمری تعلیم دونوں کا انتظام ہے۔ تیسرے منصوبے میں ۳۰ لاکھ روپے منتخب علاقوں میں چائلڈ ویلفیئر کے وسیع اور مربوط پروجیکٹ چلانے کے لئے رکھے گئے ہیں۔ تجربے کی روشنی میں یہ تجویز ہے کہ آنے والے برسوں میں اس پروگرام کو عام کر دیا جائے۔

۱۳- ایڈمنسٹریشن، منصوبہ بندی اور مالیات: آزادی کے بعد تعلیمی سرگرمیوں میں بڑے پیمانے پر ترقی ہوئی جس کا ذکر پچھلے صفحوں میں ہو چکا ہے۔ اس ترقی کی وجہ سے مرکز میں وزارت

تعلیم کو اور ریاستوں میں شعبہ ہائے تعلیم کو بہت وسیع کرنے کی ضرورت محسوس ہوئی ہے۔ ۱۹۴۷ء سے قبل مرکز میں شعبہ تعلیم ایک چھوٹا سا یونٹ تھا۔ بعد کو یہ تعلیم اور سائنسی تحقیق کی ایک بڑی وزارت میں تبدیل ہو گیا۔ ۱۹۵۸ء میں اس وزارت کے دو حصے ہو گئے، ایک وزارت تعلیم (جو سوشل ویلفیئر کے مسائل کو بھی دیکھتی ہے) اور دوسری سائنٹفک ریسرچ اور ثقافتی معاملات کی وزارت۔ ابھی ۱۹۶۳ء میں یہ دونوں وزارتیں پھر ایک کر دی گئی ہیں ریاستوں میں تعلیم کے شعبوں کو اور وسعت دی گئی ہے بہر حال یہ محسوس کرنے کے اسباب موجود ہیں کہ انتظامی ڈھانچے کی یہ مجموعی ترقی تعلیمی پروگراموں کے تناسب سے کم ہے اور یہ کہ اسے اور ترقی دینے اور مضبوط بنانے کی مزید ضرورت ہے۔

۱۹۴۷ء سے قبل ملک کے مختلف حصوں کی تعلیمی ترقی کے اعداد و شمار کسی ایک جگہ نہیں ملتے تھے۔ برطانوی ہند کے صوبے تعلیم پر خود اپنی رپورٹیں شائع کرتے تھے اور ان کے لئے کل بند رپورٹیں بھی تیار کی جاتی تھیں مگر برطانوی ہند کے صوبے بہر حال صرف دو تہائی ملک کی نمائندگی کرتے تھے۔ باقی ایک تہائی ملک سات سو دسی ریاستوں میں بٹا ہوا تھا۔ بڑی بڑی ریاستیں تعلیم پر خود اپنی رپورٹیں شائع کرتی تھیں۔ مگر ایسی ریاستیں بہت کم تھیں اور زیادہ تر ریاستوں کے تعلیمی اعداد و شمار دستیاب نہیں تھے۔ آزادی کے بعد کے زمانے کا ایک بہت بڑا کارنامہ ملک کی انتظامی اکائیوں میں تقسیم اور بحیثیت مجموعی سارے ملک کی تعلیم کے اعداد و شمار کا اکٹھا کیا جانا ہے سب سے پہلے کل ہند اعداد و شمار ۵۰-۱۹۴۹ء میں شائع ہوئے تھے جو اس کے بعد ہر سال شائع ہو رہے ہیں۔ سب سے آخری دستیاب اعداد و شمار ۶۱-۱۹۶۰ء کے ہیں وزارت تعلیم میں ایک شعبہ اشاعت بھی قائم کیا گیا ہے۔ ریاستی حکومتوں کے خود اپنے شعبہ اشاعت ہیں اس سب کا نتیجہ یہ ہے کہ اب ملک کے تمام حصوں سے متعلق تعلیمی معلومات اچھی خاصی فراوانی سے دستیاب ہے۔

آزادی کے بعد ملک میں تعلیمی مصارف میں بھی زبردست اضافہ ہوا ہے۔ ۱۹۴۶-۴۷ء میں برطانوی ہند کی ریاستوں میں تعلیم پر صرف کی جانے والی کل رقم ۵۹ کروڑ روپے کے قریب تھی اور بحیثیت مجموعی سارے ہندوستان میں ۸۰ کروڑ روپے ۶۱-۱۹۶۰ء میں ملک کے تعلیمی مصارف بڑھ کر تین ارب چوالیس کروڑ روپے ہو گئے اس اضافے کا بڑا حصہ مرکزی اور ریاستی محصولات کا ہے اہمیت کے اعتبار سے دوسرے درجے پر فیسوں کا شمار ہوتا ہے تعلیمی مراعات کے اس اضافہ میں مقامی جماعتوں خصوصاً میونسپلیٹیوں کا خاصا بڑا حصہ ہے۔

جیسا کہ پہلے بیان کیا گیا ہے کہ منصوبہ بندی زندگی کے ہر شعبے اور خود تعلیم کی ترقی کا ایک مانا ہوا طریقہ ہو گیا ہے، اب یہ کام مرکز، ریاستوں، مقامی جماعتوں اور رضا کارانہ تنظیموں کا مشترکہ کام بن گیا ہے۔

۱۳۔ بے اطمینانی کے اسباب: یہ بات پہلے کبھی کہی جا چکی ہے کہ آزادی کے بعد تعلیم کی ترقی کے اپنے کامیاب پہلو بھی ہیں اور نقصانات بھی۔ اس کی غیر معمولی کامیابیوں کا مختصر تذکرہ پچھلے پروگراموں میں ہو چکا ہے۔ مگر تصویر اس وقت تک مکمل نہیں ہو گی جب تک اس کی خاص خاص خاص ناکامیوں کا ذکر نہ کیا جائے، سب سے پہلے اس بات کی طرف اشارہ کیا جاسکتا ہے کہ آزادی کے بعد تعلیم کی ترقی ماضی کے لحاظ سے نہایت شاندار رہی ہے مگر قومی آرزوں اور ولولوں کے نقطہ نظر سے کافی ہے۔ جیسا کہ پہلے بتایا جا چکا ہے سارجنٹ پلان نے ایک ایسی اسکیم پیش کی تھی جس کا مقصد ہندوستان کی تعلیمی ترقی کو مغرب کے اکثر ترقی یافتہ ملکوں کے برابر لانا تھا اور اس نے یہ بھی اندازہ لگایا تھا کہ اس ترقی کے لئے کم از کم چالیس سال کی مدت درکار ہو گی۔ یعنی (۱۹۴۵) ۱۹۸۳ء تک میں لوگوں نے یہ محسوس کیا کہ یہ مدت بہت طویل تھی اور چاہا کہ اس ترقی کو نسبتاً کم مدت میں حاصل کر لیا جائے، لیکن اگر تیسرے بیچ سالہ منصوبے کی ساری مقررہ منازل تک کی مسافت طے کر لی جائے یا اس سے آگے بھی نکل جایا جائے تب بھی ہم اس مسنرل پر نہیں پہنچیں گے جو سارجنٹ پلان نے تجویز کی تھی۔ لگتا ایسا ہے کہ اگر زیادہ منصوبہ بند اور وسیع ترقی کی بھی کوشش کی جائے اور پچھلے چودہ برس میں جتنا سربا یہ حاصل کیا جا چکا ہے اس سے بھی زیادہ سرمایہ میں لایا جائے تب بھی ہندوستان میں تعلیم کو سارجنٹ پلان کی تجویز کی موٹی سطح تک لانے کے لئے مزید پندرہ بیس سال کی مدت درکار ہو گی، آزادی کے بعد ہونے والی تعلیمی ترقیوں کی طرف سے بے اطمینانی کا ایک بڑا سبب بڑھتی ہوئی قومی تناؤں اور نسبتاً محدود کامیابیوں کے درمیان

بڑھتی ہوئی ترقی ہے۔

بے اطمینانی اور سرمایہ کی کمی کے سبب نظام کے وہ محسوس غیوب ہیں جو برطانوی عہد میں ہی سلنے آنے لگے تھے جنہیں ملک جلد از جلد دور کرنا چاہتا تھا اور جو آج بھی بدستور نظام پر حاوی ہیں۔ مثال کے طور پر تعلیم کی ہر منزل میں تھیں اور ہر اوکا دور دورہ خاص طور پر انگریزوں کی منزل میں پچھلے چودہ برسوں میں بھی ختم نہیں ہوا ہے۔ یونیورسٹی میں داخلے کو اصل سمجھنے

کے ساتھ ثانوی تعلیم کا ایک رنجی نظام آج بھی اتنا ہی رائج ہے جتنا ۱۹۲۷ء میں تھا۔ اور پچھلے چودہ سال میں جو کچھ بھی کیا گیا۔ ہے اس کے باوجود نہ تو استادوں خصوصاً ابتدائی کے استادوں کی حیثیت حسب خواہش بڑھی ہے اور نہ ان کا معاوضہ آزادی سے پہلے تعلیمی نظام کے خلاف ایک بات عام طور پر یہ کہی جاتی تھی کہ اس کی صورت ایک ایسے مثلث کی سی ہے جس میں ثانوی تعلیم اور اعلیٰ تعلیم کی ترقی اور ابتدائی تعلیم کے فروغ میں کوئی نسبت نہیں ہے۔ کم و بیش یہی تنقید آج کی صورت حال پر ہو سکتی ہے۔ اور دوسری بھی مثالیں دی جا سکتی ہیں مگر اس کی ضرورت نہیں ہے، اب تک جو کچھ کہا گیا ہے وہ یہ دکھانے کے لئے کافی ہے کہ پچھلے چودہ برس میں وضعی اعتبار سے تعلیمی حالت میں کوئی قابل ذکر ترقی نہیں ہوئی ہے۔

تعلیمی نظام کے خلاف بے اطمینانی کا تیسرا سبب تعلیم یافتہ لوگوں کی بڑھتی ہوئی بے روزگاری ہے۔ موجودہ نظام تعلیم کے خاص مقاصد میں ایک مقصد ان کے ذہنی بولوں کو سرکاری ملازمتوں کے لئے تیار کرنا تھا۔ اس محدود مقصد نے اس وقت تک کوئی مسئلہ پیدا نہیں کیا جب تک کہ لوگوں کو پبلک یا پرائیویٹ سیکٹر میں جگہ مل جاتی تھی۔ تعلیم کی پیداوار اور سماج میں ملازمتوں کے موقعوں کا آپس کا یہ رشتہ ۱۹۳۰ء کے قریب ختم ہو گیا اور تعلیمی یافتہ لوگوں کی بے روزگاری کا عفریت نظر آنے لگا۔ ۱۹۳۵ء میں سرکاری بہادر سپرد کی ممدارت میں اس مسئلے کی تحقیق کرنے کے لئے پہلی کمیٹی کا تقرر ہوا۔ اس کے بعد متعدد کمیٹیوں نے غور کیا ہے۔ بہت سی سفارشات کی گئی ہیں۔ ان میں سے کئی بھی ہوئے ہیں۔ لیکن پھر بھی یہ مسئلہ بڑھتا جا رہا ہے۔

یہ مسئلہ واقعی پیچیدہ ہے اور اس کے متعدد اسباب ہیں۔ ان میں سے ایک اسباب یہ ہے کہ تو ان بڑھتی ہوئی مشکلات کا ہے جو ملازم رکھنے والی ایجنسیوں کو صحیح قسم کے روزگار کے متلاشی لوگوں تک لانے میں ہوتا ہے۔ اس کام کو اب روزگار دلانے والے دفتر اچھے خاصے قابل اطمینان طور پر انجام دے رہے ہیں۔ جو مناسب آدمی حاصل کرنے میں اعانت دیتے ہیں بے روزگاری کا ایک سبب یہ بھی ہے کہ طالب علموں کو اپنے ایسے معاش کے انتخاب میں جو ان کے لئے موزوں ہو صحیح ہدایت اور مناسب مشورہ نہیں ملتا۔ اس کا نتیجہ یہ ہوتا ہے کہ

وہ اکثر نہ صرف ناموزوں کام سیکھتے ہیں بلکہ ملازم رکھنے کے قابل ہی نہیں رہتے۔ اس عیب کو تعلیمی اور پیشہ ورانہ رہنمائی کی سہولتیں فراہم کر کے دور کیا جاسکتا ہے۔ پچھلے چودہ برسوں میں اس قسم کی رہنمائی کے اچھے خاصے وسیع پروگرام بنے ہیں اور جیسا کہ پہلے بیان کیا جا چکا ہے کہ تیسرے منصوبے میں ان پروگراموں کو اور دست دینے کی تجویز ہے مگر تعلیمی سہولتوں خصوصاً علمی ثانوی اسکولوں اور کالجوں کی تعلیمی سہولتوں کو سماج میں فراہم، ملازمتوں کے موقعوں سے مطابقت دینے میں ناکامی اس عیب کا سب سے اہم سبب ہے۔ یہ ادارے اپنے یہاں کر ایسے طالب علم نکالتے ہیں جو زیادہ تر دستری پیشوں کے لئے موزوں ہوتے ہیں۔ اور چونکہ ثانوی اسکولوں یا کالجوں میں داخلوں میں انتخاب کا کوئی نظام نہیں ہے اور ان کی تعداد کے اضافے پر کوئی روک نہیں ہے اس لئے ہر سال سینکڑوں اور ہزاروں گریجویٹس اور ٹریڈنگ کالجوں اور ثانوی مدرسوں سے نکلتے ہیں اور ملازمت کے ایک ایسے بازار میں ان کی بھرمار ہو جاتی ہے جہاں کام ملنے کے موقعوں میں اضافہ نسبتاً کم ہوتا ہے۔ یہاں پر صرف دو علاج ممکن ہیں (۱) ملازمتوں کے امکانی موقعوں کے مطابق میٹرک پاس افراد اور گریجویٹس کی پیدائش پر پابندی لگانا (۲) ایسی ملازمتوں کے مواقع پیدا کرنا جو عام ثانوی مدرسوں اور آئرس کالجوں کے طالب علموں کو کھپا سکیں۔ اول الذکر طریقہ زیادہ آسان ہے۔ مگر ایک ایسے سماج میں جس کی آبادی کا بڑا حصہ مدیوں سے رہا رہا ہو اور اب پہلی بار ثانوی تعلیم اور اعلیٰ تعلیم کے میدان میں قدم رکھ رہا ہو۔ اسے مشکل ہی سے اختیار کیا جاسکتا ہے۔ دوسرا طریقہ زیادہ مشکل ہے کیوں کہ اس کا تعلق اقتصادی نشوونما سے ہے۔ آبادی میں زبردست اضافے کی وجہ سے اس طریقہ کار کا اختیار کرنا اور بھی دشوار ہو گیا ہے۔ ملازمتوں کے دستیاب موقعوں اور تعلیمی اداروں کی پیداوار کے درمیان توازن نہ پیدا کر سکنے کی وجہ سے ہی تعلیم یافتہ افراد کی بے روزگاری میں زبردست اور مسلسل اضافہ ہو رہا ہے۔

آزادی کے بعد ہونے والی تعلیمی ترقیوں سے بے اطمینانی کا سب سے بڑا سبب تعلیمی نظام کو ملک کے طے شدہ سماجی نظام سے مطابقت دینے میں ناکامی ہے۔ ہندوستان نے شعوری طور پر زندگی کے جمہوری طرز اور سماج کے اشتراک نمونے کا انتخاب کیا ہے۔ اگر ایسا سلجھانا اور مستحکم کرنا ہے تو ایسے شہریوں کی ضرورت ہوگی جو بہت سی اہم قدروں کے حامل



ہوں۔ "تنوع میں اتحاد" کے گہرے ادراک کے ساتھ مادر وطن سے محبت کا جذبہ، دوسروں کی طرف رواداری کا رویہ۔ جمہوری طرز زندگی کی سمجھ اور اس کا احترام نظم و ضبط کی قدر اور ضبط نفس کی صلاحیت، سائنس میں دل چسپی اور ایک سائنسی نقطہ نظر پیدا کرنا، وقارِ محنت پر ایمان اور مستعدی کے ساتھ سخت محنت کرنے کی صلاحیت اور بنیادی انسان دوستی جو ذات، نسل، رنگ، جنس یا مذہب کے امتیازات سے بری ہو۔ ان قدروں میں شامل ہے، اس موقع پر جو حقیقی سوال اٹھتے ہیں وہ یہ ہے ان قدروں کی تشکیل و تعمیر کے لئے تدریس کے طریقے اور تعلیم کا مواد کیا ہونا چاہیے۔ رائج نظام تعلیم ان قدروں کے فروغ میں کہاں تک معاون ہے؟ ہمارے حکام اور استادوں کو ان مسائل کا کتنا شعور ہے اور انہیں ان قدروں کے پیدا کرنے کے طریقوں کی تربیت دینے کے لئے کیا اقدامات کئے جانے چاہئیں؟ اسکولوں اور کالجوں سے نکلے ہوئے طالب علم میں ان قدروں کا کہاں تک اثر ہوتا ہے یہ معلوم کرنے کے کہ طالب علموں نے ان قدروں کو کتنا اپنایا ہے اور امتحانوں کے نتائج کی روشنی میں فوجاً فوجاً تعلیم کے مواد اور طریقوں میں مزید کیا اصلاح کی جائے اور خود اس سب کا پتہ چلانے کے لئے تعلیمی نظام میں جانچ کے کون سے طریقے اپنائے جائیں؟ اس قسم کے سوالوں کے جواب کی کوشش قدرے پریشان کن ہوتی ہے۔

اگر رائج تعلیمی نظام کی ان کمیوں کو دور کرنا ہے اور اگر اسے حسب خواہش سمت میں آگے بڑھانا ہے تو یہ بات ظاہر ہے کہ ملک کو تعلیمی کاموں پر اس سے کہیں زیادہ صرف کرنا پڑے گا جتنا کہ وہ اب خرچ کرتا ہے۔ روپے کو چند مدوں میں مخصوص کر دینا بہتر ہے۔ کافی نہیں۔ زیادہ اہم بات ملک کی ضرورت کے مطابق شہری فراہم کرنے کے لئے وزارت تعلیمی پروگراموں کا بنانا، تحقیق اور ایک ہمہ وقت خود تشخیصی نظام کو فروغ دینا، مستعد اور مخلص افراد کو استادوں کی حیثیت سے بھرتی کرنا، ان کی تربیت کا بہترین انتظام کرنا اور تعلیمی اداروں میں ایسا ماحول پیدا کرنا ہے جس میں استاد اور طالب علم مل کر اور ایک دوسرے کے لئے مفید ہو کر کام کر سکیں یہ وہ چیلنج ہے جس کا مقابلہ ملک کو اگلے پندرہ برسوں میں کرنا ہے ایسے پروگراموں کی کچھ تفصیل اگلے باب میں زیر بحث آئے گی جو اس چیلنج کا مقابلہ کرنے میں کچھ مدد ہو سکتے ہیں۔



## تیرھواں باب

# ہندوستان میں طویل المدتی تعلیمی تعمیر و نو

۱۹۶۵ء تا ۱۹۸۱ء

اگلے تین منصوبوں کے خدوخال : اگلے دس پندرہ برس کا زمانہ ہندوستان کی تاریخ کا انتہائی نازک اور فیصلہ کن زمانہ ہے، اور ملک کا سارا مستقبل اسی پر منحصر ہے کہ اس زمانے میں کیا ہوتا ہے۔ اور کیا نہیں ہوتا۔ چونکہ تعلیم، قومی نشوونما میں سب سے زیادہ اہم عنصر ہے ظاہر ہے کہ ملک کا سارا مستقبل پڑی حد تک اُن تبدیلیوں اور ترقیوں پر منحصر ہوگا جو اگلے دس پندرہ برسوں میں ہندوستانی تعلیم میں ہوں گی۔ اس لئے مسئلے کا طویل المدتی پہلو دیکھنا اور بحیثیت مجموعی اگلے تین منصوبوں پر محیط ایک تناظری تعلیمی پروگرام تیار کرنا اور چوتھے بیچ سالہ منصوبے کو آخری شکل دینا ضروری ہو جاتا ہے۔

سارجنٹ پلان ۱۹۴۴ء میں تیار ہوا تھا اور چالیس سال کی مدت پر پھیلا ہوا تھا۔ اس کے بنانے والوں کو ایسا محسوس ہوتا تھا کہ غالباً یہ منصوبہ کافی طویل مدت کو پیش نظر نہیں رکھ رہا ہے اور انہوں نے ایک مشرقی کہادت کا حوالہ دیا تھا کہ اگر آپ آدمی پیدا کرنا چاہتے ہیں تو سو سال کا منصوبہ بنائیے۔ تبدیلی کی رفتار کھیلے دنوں میں بہت تیز ہو گئی ہے، لیکن پھر بھی ہمارے اگلے قدم کس سمت میں اٹھیں گے یہ طے کرنے کے لئے کم از کم پندرہ سال آگے تک دیکھنا ممکن بھی ہے اور ضروری بھی

اگلے تین منصوبوں کے خصوصی پہلو کیا ہوں گے۔ ایسا لگتا ہے کہ اس عہد میں تعلیمی ترقی کی کوششوں میں مندرجہ ذیل پانچ خاص پہلوؤں پر زور دینا ہوگا۔

(الف) توجہ اور زور کا رخ وصفی ترقی کی طرف پھیرنا: پہلی بنیادی ضرورت توجہ کو وصفی ترقی کی طرف پھیرنا ہے۔ پچھلے سولہ برسوں میں ہندوستانی تعلیم میں بے مثال توسیع ہوئی ہے۔ اور توسیع کی رفتار ہر سطح اور تعلیم کی ہر شاخ میں بعد از جنگ زمانے یعنی ۱۹۴۷-۵۰ سے پہلے منصوبے (۱۹۵۱-۵۶) تک پہلے سے دوسرے تک (۱۹۵۶-۶۱) اور دوسرے سے تیسرے تک (۱۹۶۱-۶۶) بڑھتی ہی رہی ہے، اس کے نتیجے کے طور پر تعلیم کا معیار گرتا رہا گیا خصوصاً اس وجہ سے بھی کہ معیار کی طرف کبھی کافی توجہ بھی نہیں دی گئی ہے۔ تعلیم کی آئندہ توسیع کے بڑے پروگراموں کے پیش نظر تعلیمی معیار کے مزید گرنے کے امکانات کو اب ہر طرف محسوس کیا جا رہا ہے اور اس خیال پر عام اتفاق ہے کہ اگلے تین منصوبوں میں توجہ کو تعلیم کی وصفی ترقی کی طرف موڑنا ہی پڑے گا۔

(ب) توسیع میں تسلسل: توجہ کے مرکز کی اس تبدیلی کا مطلب توسیع پر پابندی لگانا ہرگز نہیں ہے پچھلے پندرہ برسوں میں بے مثال توسیع ہونے کے باوجود ایسا نہیں ہوا ہے کہ ہندوستان ضرورت سے زیادہ تعلیم یافتہ ملک بن گیا ہو، تیسرے منصوبے کے اختتام تک ۶ سے ۱۴ برس تک کے بچوں میں سے صرف ساٹھ فی صدی بچے اسکول پہنچیں گے اس لئے اگلے پندرہ برسوں میں دستور کی ہدایتی دفعہ ۲۵ کی تکمیل کی خاطر اس عمر کے بچوں کے لئے علم تعلیم کا انتظام تو کرنا ہی ہوگا۔ ثانوی کی منزل ۱۲ سے ۱۷ برس کی عمر کے گروپ میں صرف ۱۶ فی صدی بچے اسکولوں میں ہوں گے جن میں ثانوی تعلیم کے کورس کی مدت کم و بیش تین سال ہوگی۔ چھٹے منصوبے کے خاتمے تک ثانوی کے نصاب کو چار سال تک لے جانا پڑے گا اور ثانوی اسکولوں کی عمر ۱۵ سے ۱۸ برس کی عمر والے گروپ کے بچوں کے داخلوں کو تقریباً ۲۰ فی صدی تک بڑھانا ہوگا۔ یونیورسٹی کی منزل پر ۶۶-۶۷-۶۸ میں ۱۸ سے ۲۳ سال کی عمر والوں کے کل داخلے صرف ۲۰۳ فی صدی ہوں گے۔ ۸۱-۸۰-۷۹-۷۸ میں ۱۹ سے ۲۴ سال کی عمر کے گروپ کے داخلوں کو ۱۵ فی صدی تک بڑھانا ہوگا۔ داخلوں کی یہ تعداد ترقی یافتہ ملکوں کے تعلیم کے معیاروں کے مقابلے میں کچھ زیادہ نہیں ہے۔ یہ بہر حال اس جدید صنعتی سماج کے لئے لازمی ہیں جسے ہندوستان میں بنانا چاہتے ہیں اس لئے یہ ظاہر ہے کہ وصفی ترقی کی طرف توجہ مبذول کرنے کے باوجود تعلیم کی تعدادی توسیع کو جاری رکھنا ہوگا۔ اس لیے تیسرا منصوبہ نیز رفتار توسیع کے ایک ایسے عہد پر ختم ہوگا جس میں وصفی ترقی کی

طرف عام طور پر کم ہی زور رہا ہوگا۔ اگلے پندرہ برس کا زمانہ ایک ایسا زمانہ ہوگا جس میں ہمیں معیار اور تعداد دونوں کا خیال رکھنا ہوگا۔

(ج) مالی وسائل پر پابندیاں : وضعی اور تعدادی ترقی کی یہ ایک وقت کوشش قدرتی طور پر زیادہ بڑے وسائل چاہئے گی۔ بد قسمتی سے چینی جارحیت نے ایک ایسی صورت حال پیدا کر دی ہے جن میں قومی وسائل کا ایک معتد بہ حصہ جو پہلے ترقیاتی پروگراموں پر صرف ہوتا اب دفاعی تیاریوں کے لئے مخصوص کر دیا جائے گا۔ اس کا مطلب لازمی طور پر یہ ہے کہ ان وسائل پر پابندیاں عائد ہو جائیں گی جو پبلک سیکٹر تعلیم کے لئے فراہم کر سکتا ہے۔ اس کا اثر ظاہر ہے ہمیں تعلیم کی وضعی اور تعدادی ترقی کے عظیم کام کو ان مالی وسائل کے ذریعے کرنا ہوگا، جن کا اضافہ ضرورتوں کے تناسب سے نہیں ہوگا۔ سوال یہ ہے کہ کیا یہ ممکن ہو سکے گا؟

اس صورت حال پر پہلا رد عمل منفی ہی ہونے کا امکان ہے کیوں کہ تعلیمی مصارف میں مناسب انٹانے کے بغیر سب ضرورت زیادہ اور اچھی تعلیم نہیں فراہم کی جاسکتی ہے۔ ہر حال یہ نقطہ نظر کم ہمتی اور ایک فراری کیفیت کا غماز ہے۔ بہتر یہ ہوگا کہ ہم اس صورت حال کو ایک چیلنج سمجھیں جس کے لئے ضروری ہو جائے گا کہ ہم زیادہ اچھی طرح سوچیں یہاں تک کہ ترقی یافتہ ممالک کے ماہرین تعلیم سے بھی زیادہ جن کے سامنے مقابلہ کرنے کے لئے مسائل کم اور وسائل زیادہ تھے۔ ہم صورت حال کا مقابلہ کر سکتے ہیں اور بہت سے طریقوں کو اپنا کر ایک ایسا کام انجام دے سکتے ہیں جو بظاہر ناممکن نظر آتا ہے۔

سچ پہلے اور سچا اہم بات یہ ہے کہ ترقی یافتہ ملکوں کے طریقوں کی "نقل کرنے" کے عا رجحان کو ترک کرنا پڑے گا۔ کچھ تو اس لئے کہ یہ طریقے ہمارے حالات سے مطابقت نہیں رکھتے اور کچھ اس لئے کہ تعلیمی اور سماجی مسائل کو حل کرنے میں میکانیکی نقلیں کچھ بہت مفید خدمت نہیں دیتیں۔ ہمیں حل کے لئے اپنے مسائل کو بدیسی ماہرین کے حوالے کر دیے کے عام رجحان کو بھی روکنا ہوگا۔ حالانکہ ان کی ہدایت اور رہنمائی مسائل کو حل کرنے میں ہماری کوششوں کے لئے یقیناً مفید ہوگی۔ نجی وسائل کو پہلے سے کہیں زیادہ تحریک دے کر ہمیں تعلیم کے لئے تعاون کو جس پر حالات نے سب سے زیادہ پابندیاں عائد کی ہیں، بڑھانے کے طریقے اور

ذریعے سوچنے ہوں گے۔ ہمیں تصنیع کے تمام اسباب کو ختم کرنے کے لئے بھی اقدامات کرنے ہوں گے اور یہ دیکھنے کے طریقے بھی اختیار کرنے ہوں گے کہ بروہ پیسہ جو تعلیم کے لئے مخصوص کیا جاتا ہے اس سے پورا پورا فائدہ ہو اس کا مطلب یہ ہے کہ تمام متعلقہ لوگوں، طالب علموں، استادوں اور منتظمین کو زیادہ سخت اور زیادہ محتاط منصوبہ بندی کرنی ہوگی۔ اگر ان طریقوں کے مطابق کوشش کی گئی تو قومی وسائل کی نسبتاً پابند امداد کے باوجود تعلیم کی بیک وقت وصفی اور تعدادی ترقی کے مشکل کام کی تکمیل ممکن ہوگی۔

(د) تعلیمی تعمیر نو اور اقتصادی ترقی میں تعلق پیدا کرنا: ہندوستانی صورت حال کی بنیادی خصوصیت یہاں کے عوام کا خوفناک افلاس ہے اور ملک کے سامنے اس وقت سب سے اہم کام ان کے معیار زندگی کو اس نقطے تک اونچا کرنا ہے جہاں اس کا مقابلہ دنیا کے زیادہ ترقی پسند ملکوں سے کیا جاسکے۔ لازمی طور پر یہ ایک طویل المدت منصوبہ ہے مگر اگلے دس پندرہ سال میں ہمیں اپنی اقتصادیات کو اس طرح ترقی دینی ہوگی کہ جست خیزی (TAKE-OFF) کی منزل جلدی یعنی چوتھے منصوبے کے اختتام سے پہلے آجائے اور قومی آمدنی پندرہ برس میں تقریباً دوگنی یعنی جو قومی آمدنی ۱۹۶۱ء میں ۳۳۰ روپے تھی ۱۹۸۱ء میں ۶۰۰ روپے (ٹہری ہوئی قیمتوں پر) ہو جائے اس کے لئے اقتصادی ترقی کی زبردست ترین کوشش کی ضرورت ہوگی جس کے لئے ہندوستانیوں کو انتہائی سخت محنت کرنی ہوگی اور بہت سی آسائشوں اور سہولتوں کو تھپاڑے گا اس کے ساتھ ہی ترقی یافتہ دوست ملکوں کو بے دریغ اور زیادہ کشادہ دلی کے ساتھ امداد دینی ہوگی۔

اگلے دس پندرہ برس میں اور خصوصاً چوتھے منصوبے میں تعلیمی تعمیر نو پر اس قدر بڑے صرفے کا خاص جواز یہ مفروضہ ہے کہ تعلیم وہ اہم واحد عنصر ہے جس سے اقتصادی نشوونما ہوتی ہے اور اقتصادی ترقی کے جس درجے کا ہم نے تصور کیا ہے وہ اس وقت تک ناقابل حصول نہ گا۔ جب تک کہ تعلیم کی تعمیر نو ہماری نجوئز کے مطابق نہ ہوگی اس بات کو ثابت کرنے کے لئے تعلیم کو گہرے طور پر پیداوار سے وابستہ کرنا پڑے گا، خود جس کا انحصار کام کرنے والے کی انفرادی کارکردگی اور سائنس اور ٹکنالوجی پر مبنی پیداوار کے جدید طریقوں کے اختیار کرنے پر ہے۔

بدقسمتی سے ہندوستانی تعلیم اقتصادی ترقی سے کبھی بھی مناسب طور پر وابستہ نہیں رہی۔ برطانوی عہد میں اس کی وابستگی بہت سے مقاصد سے رہی تھی۔ ایک جدید ایڈمنسٹریشن کو چلانے کے لئے ایک جماعت پیدا کرنے کی انتظامی ضرورت، ہندوستانیوں کو مغربی سائنس ادب سے واقف کرانے کی ثقافتی ضرورت، ایک نیا سماجی نظام بنانے کے لئے فرسودہ روایتی نظریات اور توہم پرستی کو بدلنے کی ضرورت اور گاندھی جی کے زیر اثر جدوجہد آزادی سے وابستگی۔ مگر ۱۹۴۷ء سے قبل برطانوی حکام اور ہندوستانی قوم پرستوں میں سے کسی کا مطمع نظر تعلیم اور اقتصادی ترقی کا باہمی ربط نہیں رہا۔ بنیادی تعلیم کی اسکیم اس سمت میں شاید پہلی کوشش تھی۔ مگر بہت سے اسباب تھے جن کی بناء پر یہ بہت کامیاب نہیں ہوئی اور بہر صورت اس پر دوبارہ غور کرنا پڑا اور اسے اس صنعتی سماج کی ضرورتوں کے مطابق کرنا پڑا جسے قائم کرنے کی ہم کوشش کر رہے ہیں۔ اسی لئے پچھلے پندرہ برسوں میں تعلیمی نظام کے روایتی مقاصد کا تسلط بڑی حد تک بدستور جاری رہا اور تعلیمی تعمیر نو کو اقتصادی ترقی سے ربط دینے کی کوشش سوائے تکنیکل ایجوکیشن کے بعض پہلوؤں میں نہ کی گئیں اور نہ کامیاب ہوئیں۔

اس لئے جو تھے منصوبے میں تعلیم کی تعمیر کو اقتصادی ترقی سے مربوط کرنے کی کوشش غلطے بڑے پیمانے پر کرنی پڑے گی اور جوں جوں سال گزریں گے اسے اور تیز کرنا ہوگا۔ اس عمل میں سب سے اہم اقدامات یہ ہوں گے۔ ثانوی اسکولوں کے نصاب میں تنوع پیدا کرنا اور اسے پیشہ ورانہ بنانا تاکہ ۱۹۸۱ء تک ثانوی اسکولوں میں بچوں کی بہت بڑی تعداد پیشہ ورانہ کورسز کر رہی ہو، جو آج کی طرح انھیں یونیورسٹیوں میں داخلہ کے لئے نہیں تیار کر رہے ہوں گے بلکہ زندگی کے مختلف شعبوں خصوصاً صنعتی اور زراعتی سیکٹرز میں جانے کے لئے تیار کریں گے۔ یونیورسٹی کی منزل پر بھی اسی طرح کی صنعتی اور پیشہ ورانہ تعلیم کو فروغ دینا اور سائنٹفک مکنالوجیکل اور صنعتی تحقیق کو ترقی دینا۔ ان مسائل پر تفصیل کے ساتھ غور کرنے کی یہاں پر کوئی ضرورت نہیں ہے، اس بات سے تو سب ہی کو اتفاق ہوگا کہ اگلے دس پندرہ برسوں اور خصوصاً جو تھے منصوبے میں تعلیم کو اقتصادی ترقی سے براہ راست وابستہ کرنے کی کوشش تعلیمی تعمیر نو کی سب سے اہم خصوصیت ہوگی۔

(۵) انسانی عنصر پر زور؛ تعلیم کی تعمیر نو میں انسانی عنصر پر زور دیا جانا چاہیے

کیونکہ تعلیمی نظام کی کامیابی بالآخر اس کے فارغ التحصیل افراد کی صلاحیتوں ہی سے ظاہر ہوتی ہے۔ یعنی پیشہ ورانہ مہارت اور اسکول سے نکلے ہوئے افراد کے کردار و اعمال سے اور سماج کے ثقافتی معیار سے ملتی ہے۔ پچھلے پندرہ برسوں میں مسئلے کے اس پہلو پر ناکافی توجہ دی گئی ہے اور ہم نے خود کو تعلیمی ترقی کو بے رنگ اعداد و شمار کے ذریعہ ناپنے کا عادی بنا لیا ہے۔ تعلیم کی مختلف منزلوں میں کتنے لڑکے داخل ہوئے اور ان پر کیا مصارف آئے اور بس۔ بہر حال اب اس بات کا احساس بڑھتا جا رہا ہے کہ تعلیم کے محض ساز و سامان کا مہیا ہونا لازمی طور پر اس کی ترقی کا ضامن نہیں ہے، بڑی یا بے مقصد تعلیم ملک کو تباہی کی طرف لے جا سکتی ہے اور عدم تعلیم سے بھی زیادہ نقصان دہ ثابت ہو سکتی ہے۔ ملک کو جس چیز کی ضرورت ہے وہ ہے "زیادہ سے زیادہ" اور اچھی سے اچھی تعلیم جو افراد کی روز افزوں تعداد میں ایسے مستند ذمہ دار اور مفید شہری پیدا کرے جو جمہوریت پر مبنی ایک منصفانہ اور خوش حال سماج بنا سکیں۔

طالب علموں کے مناسب نشوونما کو اہمیت دینے کی وجہ سے دو اور انسانی عناصر پر زور دینے کی ضرورت پیشانی ہے۔ ان میں سے ایک استاد ہے۔ ہمیں اچھے استادوں کی ایک پوری فوج کی ضرورت ہے جو پڑھے لکھے اور مطمئن ہونے سے استعداد و فرض شناس۔ اس وقت اگلی نسل کی پرورش کا کام زیادہ سے زیادہ ان لوگوں کے ہاتھ میں آتا ہے جو پڑھنے سیکھنے کے نسبتاً کم نمائندے ہیں، یہ ایک ایسی صورت حال ہے جو ملک کے سارے مستقبل کے لیے خطرناک ہے۔ اس کے بجائے ہمیں ایک ایسی صورت حال پیدا کرنی ہوگی، جہاں موجودہ نسل کی تربیت کا زیادہ سے زیادہ کام موجودہ نسل کے بہترین لوگوں کے ہاتھ میں آسکے۔ اس کے لیے استادوں سے متعلق تمام مسائل پر نہایت سنجیدگی سے غور کرنے کی ضرورت ہے، ان کے معاوضوں کو بہتر کرنا، ٹیائرنٹ کے بعد کی سہولتوں کا انتظام، فلاحی سر و سز کا قیام ملازمت سے پہلے اور دوران ملازمت ٹریننگ استادوں کی اصلاح و ترقی کے لیے غلطی پر ڈراما چلا سکنے والی پیشہ ورانہ تنظیموں کا فروغ اور کل کے عظیم ذمہ داروں کی عماروں کی حیثیت سے انھیں ان کا صحیح مقام دلانا۔

دوسرا انسانی عنصر ریڈیو، ٹیلی ویژن یا متعلقات کا استعمال کر کے تعلیم کو وسیع کرنا ہے۔

حکومتیں جو تاحق طور پر عام کے وادوں اور ان کے مسائل پر بات سے کام لیں اور ان کے مسائل کا حل تلاش کریں اور انہیں پوری طرح سمجھ نہ سکتا تھا۔ جب جنگ آزادی کی جدوجہد شروع ہوئی اور روز افزوں تعداد میں ہندوستانی تعلیم یافتہ دانش ور طبقہ اس جدوجہد میں مدد کرنے لگا تو بدیسی حاکم نے اپنے اندر پولیس والوں کی سی ایک کیفیت پیدا کر لی جس میں اس کی بنیادی ذمہ داری یہ



دیکھنا تھا کہ تعلیم لوگوں میں برطانوی حکومت سے بے زاری تو نہیں پیدا کرتی ہے۔ آزادی کے بعد تعلیمی ایڈمنسٹریشن پورے طور پر ہندوستانی ہو گیا ہے مگر پوس والی پھیلی روایتیں دوسری طرح سے سہی مگر ابھی تک بدستور حاوی ہیں۔ اس سے بھی بڑی خرابی یہ ہے کہ تعلیمی ایڈمنسٹریشن اصلاح و توسیع کو عام طور پر نظر انداز کیا گیا ہے اس کا انجام یہ ہوا ہے کہ اس وقت کے ایجوکیشن ڈیپارٹمنٹس تعلیم کی تشکیل نو کے زبردست کام کو کرنے کے لئے پہلے کے مقابلے میں کہیں کم تیار ہیں۔ اس وقت ضرورت ہے ایجوکیشن ڈیپارٹمنٹس کے عملے میں معتد بہ اضافے اور ان کے کردار میں ایک انقلاب کی۔ اعداد و شمار زمانی منظوریوں، گرانٹس ان ایڈ، تبادلے اور تقرر اور تمام شکایات کی چھان بین کا کام کرنے والے موجودہ منتظمین کی ایک جماعت کو بدل کر ہمیں "ماہرین تعلیم" ایک تنظیم بنانا ہوگی جو تخیل سے کام لے کر تعلیم کی تشکیل نو کے مقاصد کو حاصل کرنے میں معاون ہوگی۔ وہ اتنے حساس ہوں گے کہ عوام کے مطالبوں اور ان کی ضرورتوں کو جان سکیں۔ اور اتنے مستعد ہوں کہ تعلیم کی تشکیل نو پر وگرام بنا سکیں اور انہیں قابل اطمینان طور پر نافذ کر سکیں اور لائق اتنے ہوں کہ اس کے رہنما، فلاسفر اور دوست کی طرح کام کر سکیں تاکہ استاد اپنی جگہ پر طالب علموں اور ان کے والدین کی اسی طرح خدمت کر سکیں۔

منتظمین اور استادوں کے پہلو بہ پہلو طالب علموں کو بھی تعلیم کی مجوزہ تشکیل میں اپنا صحیح ادا کرنا ہوگا۔ سب سے پہلے تو انہیں پہلے کے مقابلے میں کہیں زیادہ سخت محنت کرنی ہوگی۔ بڑے ہندوستانی معلم نے مذاہبہ انداز میں کہا کہ ہمارے اسکولوں اور خصوصاً کالجوں میں تعلیم سال کے ایک سرے سے شروع ہو کر دوسرے سرے پر ختم ہوتی ہے۔ یہ ایک بڑا جامع بیان جو اس حقیقت کو آشکارا کرتا ہے کہ ہندوستانی طالب علم دوسرے ترقی یافتہ ملکوں کے طالب علموں کے مقابلے میں کتنا کم کام کرتے ہیں۔ خصوصاً ثانوی اور یونیورسٹی کی منزل میں اور یہ کہ ان میں تحریک اور امنگ کی بڑی کمی ہے، اس کے ساتھ ہی ہمیں یہ دیکھنا ہوگا کہ امداد دے کر ان کی رہائی، مطالعے، محنت اور بہبود کی بہتر سہولتوں کو فراہم کر کے ہم طالب علموں کے ساتھ بہتر سلوک کا اعلیٰ پندرہ برسوں میں طالب علموں کی دنیا کے ان مسائل پر بہت زیادہ زور دینا ہوگا۔

پچھلے تجربے کی جانچ اور آئندہ کیلئے منصوبہ بندی: اسی لئے چوتھے اور اس بعد کے منصوبوں میں سامنے آنے والے کام انتہائی پیچیدہ اور مشکل ہیں، خوش قسمتی سے ہم

کامیابی کے ساتھ انجام دینے کے لیے آج بہتر حیثیت میں ہیں، اس کی خاص وجہ ہمارا وہ تجربہ ہے جو ہندوستان میں کھیلے پھیس برسوں میں ہونے والی تعلیمی منصوبہ بندی سے ہمیں حاصل ہوا ہے۔ تعلیمی منصوبہ بندی کا خیال سب سے پہلے قومی منصوبہ بندی کمیشن نے پیش کیا تھا۔ جسے انڈین نیشنل کانگریس نے جواہر لال نہرو کی صدارت میں ۱۹۳۸ء میں مقرر کیا تھا۔ اس کمیٹی نے تعلیم سے متعلق ایک پوری جلد شائع کی تھی جو ہندوستان میں منصوبہ بندی ترقی سے متعلق اولین خیالات کا خاکہ پیش کرتی ہے۔ اس کے بعد ہندوستان میں بعد از جنگ تعلیم کے فروغ کا منصوبہ آیا جو عام طور پر سارجنٹ پلان کے نام سے مشہور ہے۔ یہ ۱۹۴۳ء میں شائع ہوا تھا۔ اس نے چالیس سال کی مدت (۱۹۴۵-۸۵) سے ۶۱ سال کی عمر والوں کی عام تعلیم کی سہولت اور محدود اور انتخابی بنیاد پر ثانوی اور یونیورسٹی کی تعلیم کی ترقی کے بارے میں سوچا تھا۔ حالانکہ اس میں بہت سے تکنیکل کامیاں تھیں اس قسم کی پہلی کوشش ہونے کی وجہ سے ان کا ہونا کوئی تعجب کی بات بھی نہیں ہے۔ بہر حال ان کمیوں کے باوجود ملک میں طویل المدت تعلیمی منصوبہ بندی پر یہ واحد جامع دستاویز ہے۔ ۱۹۴۷ء اور ۱۹۵۱ء کے درمیان تعلیم کو کچھ ان خطوط کے مطابق ترقی دینے کی کوششیں ہوئیں جو سارجنٹ پلان میں پیش کئے گئے تھے، مگر بہت بڑا نقصان نہیں تھا اگر اس جگہ پر کوئی دوسرا طویل المدت منصوبہ بنا لیا گیا ہوتا۔ مگر ایسا نہیں کیا گیا اور پہلا پنج سالہ منصوبہ ایک قلیل مدت منصوبے کی حیثیت سے خود اپنے طور پر ایک مکمل منصوبہ تیار کیا گیا۔ اس کے بعد دو اور منصوبے بنے اور یہ بھی ان ہی عارضی اور قلیل مدت بنیادوں پر تیار ہوئے۔ چونکہ تیسرے منصوبے کا وسط مدتی جائزہ ابھی مکمل ہوا ہے اس لیے کہا جاسکتا ہے کہ ہمیں اس وقت تعلیمی منصوبہ بندی کا پچیس سالہ عملی اور تعلیمی منصوبوں کے سنجیدہ اطلاق کا پندرہ برس کا تجربہ ہے مگر بد قسمتی سے ابھی تک اس تجربے کا کوئی منظم جائزہ نہیں لیا گیا ہے اگر یہ کام اگلے ایک دو برسوں میں ہو جائے تو ہمارے پاس تعلیم کی تشکیل نو کی ساری کوششوں کی کامیابیوں اور ناکامیوں سے متعلق بڑی مفید معلومات جمع ہو جائیں گی۔ یہ معلومات ظاہر ہے کہ اگلے منصوبوں اور خصوصاً چوتھے منصوبے کی تیاری میں بے انتہا مفید ہوں گی۔

تعلیمی منصوبہ بندی میں لازمی طور پر دور بینی ہونی چاہیے۔ اس لئے یہ ہماری بدقسمتی ہے کہ ہم نے نہ تو سارجنٹ پلان کو منظور کیا اور نہ اس کی جگہ پر ہندوستان میں تعلیمی ترقی کا کوئی جامع اور طویل المدت منصوبہ ہی تیار کر سکے۔ تیسرے منصوبہ کے شروع میں اس طرح کی ایک تجویز پیش کی گئی تھی مگر اس پر عمل درآمد نہیں ہوا۔ اس لئے یہ بات بہت ضروری ہے کہ اب ۱۹۶۵-۶۶ اور ۸۱-۸۰ کے درمیان ہندوستان میں تعلیم کی ترقی کا ایک تناظری منصوبہ تیار کیا جائے خاص طور پر اس لئے کہ اب ہمارے پاس اس قسم کی منصوبہ بندی اور چوتھے منصوبے کو اس تناظری منصوبے کے پس منظر میں نیا رخ دینے کے لئے ضروری اور مفید معلومات موجود ہے۔ اس طرح کے کام کے فوائد ظاہر ہیں مگر فوری عملی فائدے کے خیال سے اگلے ایک دو برسوں میں بھی اس پر عمل کرنے کی کوشش ہونی چاہیے۔

ان ابتدائی مشاہدات کے ساتھ اب ہم چوتھے پانچویں اور چھٹے پنج سالہ منصوبے کے دوران تعلیمی ترقی کے ایک تناظری منصوبے کا ایک اجمالی خاکہ اور اس کا پس منظر دے سکتے ہیں اور چوتھے منصوبے کے سرسری خاکے اور ان اہم مسائل کو جن کا مقابلہ کرنا ہوگا بیان کر سکتے ہیں، یہ کام نین منزلوں میں کیا جاسکتا ہے۔ سب سے پہلے ہم چند ان عام مسائل کو دیکھیں گے جن کا تعلق تعلیم کے تمام مدارج سے ہے۔ دوسری منزل میں ہم تعلیم کے مختلف سیکٹروں کا ذکر کریں گے اور تیسرے میں ہم ایڈمنسٹریشن، استادوں اور مالیات کے مسئلے کے کچھ اہم پہلوؤں کو زیر بحث لائیں گے۔

**تعلیم کے مقاصد:** پہلا معاملہ جو سامنے لایا جائے گا تعلیم کے مقاصد اور ان بڑے پروگراموں سے متعلق ہے جو ان مقاصد کے حصول کے لئے بنائے ہوں گے۔ تعلیم کے کچھ مقاصد اس لحاظ سے قطعی ہیں کہ وہ تمام ملکوں اور تمام زمانوں کے لئے ہیں۔ مثال کے طور پر "بچے کی شخصیت کا تعلق نشوونما، تعلیم کا ایک قطعی مقصد ہے ہم نے ان قطعی مقاصد پر ضرورت سے زیادہ توجہ دی ہے۔ ان کے معیاری درجے کتابوں سے ان کو مستعار لے لینا آسان ہوتا ہے۔ یہ خیال اس بات کی طرف اشارہ کیا جاسکتا ہے کہ تعلیم کے صرف قطعی مقاصد کو بیان کرنا ہی کافی نہیں ہوتا بلکہ یہ بھی ضروری ہوتا ہے کہ مقامی یا وقتی یا حالات حاضرہ سے متعلق مقاصد سے ان میں اضافہ کیا جائے جو کسی ایک خاص ملک کے لئے اور کسی خصوصی وقت کے لئے مناسب ہوتے ہیں

اور اس لئے وقت اور مقام کے لحاظ سے بدلتے رہتے ہیں۔ مقامی اور قطعی مقاصد میں کوئی ازلی اختلاف نہیں ہوتا دوسری طرف مقامی یا وقتی مقاصد بڑی عملی اہمیت کے حامل ہوتے ہیں کیوں کہ وہ اس چیز کو جو اکثر محض خیالی ہوتی ہے ایک مقامی وجود اور ایک نام دے دیتے ہیں۔

اس نکتے کی وضاحت کرنے میں ایک مثال شاید مدد کرے۔ یہ مثال ہے قومی جذباتی ہم آہنگی

کی ہے۔ جب متحد رکھنے والی قوتوں کا (جو سامراجیوں کے خلاف آزادی کی جدوجہد سے پیدا ہو گئی تھیں) اثر ختم ہو گیا ہو یا وہ کمزور ہو رہی ہوں اور افتراقی رجحانات سامنے آگئے ہوں خصوصاً سانی بنیادوں پر ریاستوں کی تنظیم نو کے بعد تو ظاہر ہے کہ قومی جذباتی ہم آہنگی آج کے ہندوستان کے لئے انتہائی اہم اور ضروری ہے۔ وزیراعظم نے کہا تھا کہ یہ مقصد اتنا اہم اور ضروری ہے کہ اگر اسے حاصل نہ کیا جاسکا تو ہم اپنی محنت سے حاصل کی ہوئی آزادی کو گنوا دیں گے۔ اس لئے تعلیم کے ذریعے قومی جذباتی ہم آہنگی کا حصول تعلیم کا ایک ایسا وقتی مقصد ہو جاتا ہے جو اگلے دس پندرہ سال میں اہم ترین مسئلہ ہے گا۔ تعلیم کے اہم وقتی اور مقامی مقاصد کے حصول کے ایسے پروگراموں کی اور بھی مثالیں آسانی سے دی جاسکتی ہیں۔ (۱) ایسی اقدار روتیوں اور عادتوں کی تشکیل جو منتخب کئے ہوئے جمہوری طرز زندگی سے مطابقت رکھتی ہوں۔ (۲) اپنے کردار میں لازمی طور پر نامذہبی نظام تعلیم میں اخلاقی اور روحانی اقدار کی تعمیر کرنا۔ (۳) قدیم روایتی اقدار کا تحفظ اور انہیں سائنس اور ٹکنالوجی پر مبنی نئے سماجی نظام کی ضرورتوں سے ہم آہنگ کرنا (۴) ہمارے تعلیم یافتہ طبقے کی تہذیب میں کالے کوٹ والے شعبوں کے رچے بے شوق پر قابو پانا اور اپنے نظام تعلیم کو بڑھتی ہوئی پیداواری صلاحیت سے اثر انداز کرنا (۵) راج انفرادیت پسندی، ذات پات کے نظام وغیرہ جیسے عیوب کو ختم کرنا اور ایک ایسا نیا سماجی نظام قائم کرنا جس کی بنیاد مساوات کی مساوات اور سماجی سیاسی اور اقتصادی انصاف پر ہو۔ اس سے سب ہی اتفاق کریں گے کہ اس قسم کی اقدار موجودہ حالات کے پیش نظر انتہائی اہمیت کی حامل ہیں اور انہیں تعلیمی نظام کے سامنے مقامی اور وقتی مقاصد کی حیثیت سے رکھنا ہی ہوگا اور ان کے حصول کے لئے مناسب پروگرام بنانے ہی ہوں گے۔

جو سوال ہمیں اپنے آپ سے کرنا ہوگا وہ مختصراً یہ ہے کہ اگلے دس بیس برسوں کے درمیان ہندوستان میں تعلیم کے مقامی اور وقتی مقاصد کیا ہونے چاہئیں؟ اور انہیں حاصل کرنے کے لئے ہم کیا پروگرام بنائیں خاص طور پر یہ کہ چوتھے منصوبے میں اس نقطہ نظر سے کون سے پروگرام

اپنانے چاہئیں؟

تعلیم کا مواد: ایسا ہی اہم مسئلہ تعلیم کے مواد سے متعلق ہے۔ ہم اس وقت ایک ایسی دنیا میں رہتے ہیں جہاں انتہائی مقابلہ ہے اور ہمارے زندہ رہنے کے امکانات اور انسانی زندگی کو کچھ دینے کے قابل ہونے کا انحصار ہمارے فارغ التحصیل مردوں اور عورتوں کی صلاحیتوں پر ہے، دوسرے الفاظ میں اس کا انحصار تعلیم کے اس مواد پر ہے جو ہم ان لوگوں کے لئے فراہم کرتے ہیں۔ تعلیمی عمل کو ایک دوسرے سے منک تین پروگراموں پر مشتمل کیا جاسکتا ہے۔ (۱) علم دینا (۲) ضروری مہارتیں پیدا کرنا۔ (۳) صحیح رویے، دل چسپیاں اور اقدار پیدا کرنا حالانکہ تعلیم کے مواد کی بحث میں یہ تینوں پروگرام لازمی اور اہم ہیں، مگر ہم آسانی کی خاطر صرف پہلے یعنی تعلیم کے معلوماتی مواد تک اپنے کو محدود رکھیں گے۔ مگر یہاں ہم جو کچھ سمجھ رہے ہیں۔ ظاہر ہے کہ اس کا اطلاق دوسرے دو پروگراموں پر کچھ زیادہ ہی کیا جاسکتا ہے۔

دنیا کے ترقی یافتہ ملکوں کی تعلیمی ترقی میں دو امتیازی رجحان نظر آتے ہیں۔ ایک تو تعلیم کی مدت کو بڑھانے کا اور دوسرا اسی تعلیمی مدت میں زیادہ سے زیادہ مواد شامل کرنے کا۔ مثال کے طور پر لازمی تعلیم کی مدت ۶ سے ۹ یا ۹ برس رہی ہے اسے ۱۰ اور ۱۲ برس تک بڑھانے کی کوشش ہو رہی ہے۔ اس کے ساتھ ہی استادوں کی لیاقت، طریقہ تعلیم اور تعلیمی سامان میں بہتری ہونے کی وجہ سے بچے ایک مخصوص مدت میں زیادہ سے زیادہ سیکھ رہے ہیں مثلاً آٹھ سال کی تعلیم کے خاتمے پر آج بچہ وہ چیزیں سیکھ لیتا ہے جو آج سے دس پندرہ سال پہلے وہ نوے یا دسویں سال سیکھتا تھا اور یہ رجحان مسلسل بڑھتا ہی جا رہا ہے۔

ہم اس بارے میں زیادہ یقین کے ساتھ کہہ نہیں سکتے کہ آیا یہ تبدیلی ملک کے تمام

ہندوستان میں سیکھنے والے بچوں کے لئے سب سے پہلے ضروری ہے۔ اس کے لئے ہمیں اس مسئلے پر بہت زیادہ روشنی ڈال سکتا ہے۔ پیرمال ہم یہ تو کہہ ہی سکتے ہیں کہ ہماری آج کی تعلیم کا مواد نہ تو غالب عملوں کے لئے کافی چیلنج پیش کرتا ہے اور نہ استادوں کے لئے۔ مثلاً ابتدائی منزل پر عام تعلیم اور استادوں کی تربیت میں قابل ذکر اصلاح ہوئی ہے۔ مگر اس تناسب سے ابتدائی تعلیم کے مواد میں بہ مشکل ہی کوئی اضافہ ہوا ہوگا۔ ثانوی منزل میں مادری





فلسفے کو، سنبھالا گیا تھا جس میں تختیل کی بلند ترین پروازیں نظر آتی ہیں اور جو حیات و ممات کے اساسی مسائل سے متعلق حقائق کے زبردست پیمانے فراہم کرتا ہے۔ لیکن ہم نے کوئی سائنٹفک روایت نہیں بنائی اور ہماری قدیم حکمانہ روایات نے ہم میں سائنٹفک رجحانات کے نشوونما کو ترقی دینے کی بجائے اس میں رکاوٹ ہی ڈالی۔ عالمی تعلیم کی تاریخ یہ دکھاتی ہے کہ مہدوسلطی کے آخر میں مشرق اور مغرب میں حالات کم و بیش یکساں تھے اور یہ سائنس کی ترقی ہے جس نے مغرب کو مشرق سے اتنا مختلف کر دیا ہے۔ اس نئے ہماری آئندہ کی ترقی سائنس کو اپنانے اور سائنٹفک رجحانات پیدا کرنے میں منحصر ہے۔ مفلسی کا خاتمہ، ذات پات جیسی روایات کی بیخ کنی اور ہمارے سماج کی جدیدیت پورے طور پر نئی سائنس اور ٹکنالوجی کو قبول کرنے اور عوام میں عام طور پر سائنٹفک رجحانات پیدا کرنے پر منحصر ہے۔

اس نئے ہمیں تمام مدارج میں سائنس کی تدریس کی طرف سب سے زیادہ زور دینا ہوگا۔ سائنس کے نصاب پر بڑے پیمانے پر نظر ثانی کرنا پڑے گی، دنیائے سائنس میں ہونے والی جدید ترین تبدیلیوں کے پیش نظر اس نظر ثانی کو تقریباً مسلسل کرتے رہنا ہوگا۔ سائنس کے استادوں کی وضعی اصلاح و ترقی بھی کرنی ہوگی اور ان کی تعداد میں بھی اضافہ کرنا ہوگا۔ سائنٹفک صلاحیتوں کو پہچاننا ہوگا ان کے پورے نشوونما کے لئے کافی مواقع فراہم کرنے ہوں گے۔ یہ وہ پروگرام ہیں جن کی اہمیت اور قدر و قیمت کو مرکزی اور ریاستی حکومتیں، اساتذہ اور عوام اب اصل طور پر مان چکے ہیں۔ اب ضرورت اس بات کی ہے کہ عمل کے ٹھوس اور حقیقت پسندانہ پروگرام بنائے جائیں۔

کمال کا پیدا کرنا : تعلیمی تعمیر نو کا ایک دوسرا اہم پروگرام کمال کا پیدا کرنا یعنی ہونہار بچوں کے لئے بہترین تعلیمی مواقع فراہم کرنے کا انتظام کرنا ہے۔ یہی پروگرام ہے جس کی وجہ سے سویت تعلیمی نظام کی ایک امتیازی حیثیت ہے اور یوں بھی یہ دنیا کے ترقی یافتہ ممالک کے تعلیمی نظام کا ایک خصوصی پہلو ہے۔ بہر حال ہندوستان میں ہمارا زیادہ وقت ابھی تک زیادہ سے زیادہ بچوں کو کم از کم سہولتیں فراہم کرنے میں صرف ہوا ہے اور ہم منظم طور پر صلاحیت کی تلاش اور ان کے پورے نشوونما کی طرف دھیان نہیں دے پاتے ہیں۔

اس کا نتیجہ یہ ہوا ہے کہ ہمیشہ تراعی صلاحیتیں رکھنے والے افراد بغیر ترقی کئے ہوئے ہیں چونکہ

ابتدائی منزل میں ۶ سے ۱۲ برس کی کل آبادی کا ابھی تک ساٹھ فی صدی حصہ اسکولوں میں پہنچا ہے اس لئے چالیس فی صدی صلاحیتیں تو ابھی یوں بھی تعلیمی نظام سے باہر رہی ہیں! اسکولوں میں داخل ہونے والے طالب علموں میں بھی صرف بیس فی صدی بچے آٹھویں جماعت تک پہنچتے ہیں اور باقی ۸۰ فی صدی آٹھویں جماعت سے پہلے ہی کسی نہ کسی منزل پر تعلیم چھوڑ دیتے ہیں اور ان کی صلاحیتیں بھی بے کار ہی جاتی ہیں۔ تعلیم بیچ میں چھوڑ دینے کے واقعات ثانوی اور کالج کی منزلوں پر بھی بہت ہوتے ہیں۔ اس لئے یہ کہا جاسکتا ہے کہ ملک میں موجودہ صلاحیتوں کا ایک بہت ہی چھوٹا سا حصہ ایسا ہوتا ہے جس پر تعلیمی اثرات پڑ سکیں۔

علاج کی ضرورت ظاہر ہے۔ ہمیں ابتدائی ثانوی اور یونیورسٹی غرض تمام منزلوں میں صلاحیتوں کی بڑے پیمانے پر تلاش کرنی ہوگی اور اس سے بھی کہیں زیادہ وسیع پیمانے پر، مثال اسکول سے یونیورسٹی تک کے لئے وظیفوں کا انتظام کرنا ہوگا اس کی بھی کوشش کرنی ہوگی کہ ہونہار طالب علم اچھے اسکولوں میں لائق استادوں کے زیر تربیت آئیں اور اس مفہم کے لئے ہمیں اچھے اداروں کی تعداد میں اضافے کی لگاتار کوشش کرنی ہوگی۔ عام اسکولوں میں بھی استادوں کی تربیت کرنی ہوگی کہ وہ ہونہار بچوں کو دریافت کریں اور اعلیٰ نصاب اور شخصی رہنمائی کے ذریعہ ان کی مدد کر سکیں۔ اس نقطہ نظر سے اعلیٰ نصابوں کی سہولتیں فراہم کئے جانے کی تجویز خاص طور پر ابتدائی اور ثانوی تعلیم کے آخر میں بہت مفید اور معقول ہو سکتی ہے۔ یہ پروگرام جو تھے منصوبے میں اچھے خاصے بڑے پیمانے پر شروع کئے جاسکتے ہیں اور اس کے بعد کے منصوبوں میں ان کو مزید ترقی دی جاسکتی ہے۔

ابتدائی تعلیم (ایلیمنٹری ایجوکیشن)؛ آئیے اب ہم تعلیم کے کچھ اور اہم حصول کے مسائل پر غور کریں۔ سب سے پہلے ایلیمنٹری ایجوکیشن پر نظر ڈالی جائے گی۔ جہاں مسئلے کا پھیلاؤ بہت زیادہ ہے وہاں اس کا نسبتاً کم ہیں۔ مثال کے طور پر ۱۲ برس تک کے تمام بچوں کے لئے مفت اور لازمی تعلیم کی سہولتیں فراہم کرنے کے مقصد کے بارے میں کوئی اختلاف رائے نہیں ہے۔ اس منزل پر ہمیں ۱۹۶۰ء میں شروع کرنا چاہئے، مگر یہ ممکن نہیں ہوا، اس لئے تیسرے منصوبے نے نظر ثانی کر کے ایک دوسری منزل تجویز کی کہ تیسرے منصوبے میں ۶ سے ۱۱ برس تک کے تمام بچوں کے لئے تعلیمی سہولتیں فراہم کی جائیں اور پانچویں منصوبے کے اختتام تک ایسی ہی سہولتیں ۱۱ سے ۱۲ برس تک کے تمام بچوں کے لئے مہیا کر دی

جائیں۔ ایسا لگتا ہے کہ نظر ثانی کئے ہوئے اس پروگرام کی تکمیل بھی صرف کیرالا، مدراس اور کینی  
 ڈیٹی میں ممکن ہو سکے گی۔ آندھرا، آسام، گجرات، مہاراشٹر، میسور، پنجاب اور مغربی بنگال  
 کی ریاستیں اور باقی مرکزی علاقے ۶ سے ۱۱ برس کے تمام بچوں کی تعلیم کا انتظام چوتھے  
 منصوبے کے آخر تک کر پائیں گے (۱۹۷۰-۷۱) اور ۱۱ سے ۱۳ برس کے تمام بچوں کے لئے تعلیمی  
 سہولتیں فراہم کرنے کے قابل یہ صرف چھٹے منصوبے (۱۹۸۰-۸۱) کے آخر تک ہو پائیں گے۔

بہار، جموں، کشمیر، مدھیہ پردیش، اڑیسہ، راجستھان اور یوپی کی ریاستوں میں حالات ان سے  
 بھی زیادہ خراب ہیں اس اعتبار سے پسماندہ یا نیم ترقی یافتہ ریاستیں کہا جاسکتا ہے۔  
 یہ پھر ریاستیں اپنے یہاں ۶ سے ۱۱ برس کے بچوں کی عام تعلیم کا انتظام پانچویں منصوبے کے آخر  
 تک (۱۹۷۵-۷۶) ہی میں کر پائیں گی اور اگران کی امداد کے لئے زبردست اقدامات نہ کئے گئے تو

یہ ریاستیں ۱۱ سے ۱۳ برس کے بچوں کی عام تعلیم کا انتظام ساتویں منصوبے کے اختتام (یعنی ۱۹۸۰-۸۱)  
 تک پہنچے نہیں کر سکیں گی۔ سماجی انصاف اور جمہوریت کے استحکام کو مد نظر رکھتے ہوئے کم از کم  
 آٹھ سال کی عام تعلیم قطعی لازمی ہے۔ اس لئے اس منزل کے حصول کو جس پر ہمارے دستور  
 نے صحیح طور پر بہت زور دیا ہے۔ ساتویں منصوبے سے آگے کے لئے ملتوی کرنا خود کشی کے مترادف  
 ہوگا۔ دوسری طرف اسے بہت جلدی جیسے چوتھے پانچویں منصوبے کے اختتام تک حاصل کرنے  
 کی کوشش بھی غیر حقیقت پسندانہ ہوگی۔ اور بحیثیت مجموعی تعلیم کے لئے یقیناً کم سرمائے کی دستیابی  
 کے پیش نظر ایسا کوئی بھی قدم تعلیم کے دوسرے حصوں میں ترجیحات کی تربیت کو گزیر کر دینا  
 اس لئے حقیقت پسندانہ پروگرام یہ ہوگا کہ ۶ سے ۱۱ برس تک کے تمام بچوں کو اور ۱۱ سے ۱۶ برس  
 تک کے تقریباً ۷۵ فی صدی بچوں کو پانچویں منصوبے کے اختتام (۱۹۷۰-۷۱) تک اسکولوں میں  
 داخل کیا جائے تاکہ چھٹے منصوبے کے آخر (۱۹۸۰-۸۱) تک دستور کے آرٹیکل ۵۱ کی ہدایت کی  
 تعمیل ہو جائے۔ ہماری تمام کوششوں کا رخ اب اسی منزل کی طرف ہونا چاہیے۔

اس سلسلے میں بنیادی تعلیم کا مسئلہ بڑی اہمیت کا حامل ہے۔ آج سے کافی پہلے ۱۹۳۹ء  
 میں بنیادی تعلیم کو ابتدائی منزل پر قومی تعلیم کی حیثیت سے اختیار کرنے کا فیصلہ کیا گیا تھا۔ اس لئے  
 تک کی ذمہ داری ہو گئی کہ وہ تمام اسکولوں کو جلد از جلد بنیادی اسکولوں میں تبدیل کرانے  
 پر کام مناسب طور پر آگے نہیں بڑھا۔ ایک طرف تو تیسرے منصوبے کے آخر تک صرف ۲۱ فی صدی

اسکول تعلیم کے بنیادی نظام کے مطابق تبدیل ہو سکیں گے اور دوسری طرف موجودہ تمام بیک اسکولوں کی ایک بہت بڑی تعداد کی کارگزاریاں بھی قابل اطمینان نہیں ہیں۔ اس صورت حال نے کھیلے دنوں اچھی خاصی بحثیں کھڑی کر دیں، مفکرین کی ایک جماعت اس نتیجے پر پہنچی ہے کہ بنیادی تعلیم نام نہا رہی ہے اس لئے سارے تجربے کو ختم کر دینا چاہیے۔ دوسرا گروہ وہ ہے جو ہمیشہ کی طرح اس بات پر ایمان رکھتا ہے کہ بیک ایجوکیشن ملک کی ابتدائی تعلیم کے مسائل کا واحد حل ہے یہ گروہ پندرہ کو زیادہ اچھے اور پر زور طریقے پر نافذ کرنے کی حکمت کرتا ہے۔ ان دونوں کے درمیان ایک تیسرا گروہ ہے جو بیک ایجوکیشن کی اسکیم کے اساسی اصولوں کو بنیادی طور پر صحیح سمجھتا ہے مگر جوتھے اور اس کے بعد کے منصوبوں میں اسے عام کرنے کے پیش نظر اسکیم میں بہت سی ترمیمیں تجویز کرتا ہے۔ غالباً مستقبل میں ترقی کی بھی یہی سمت ہوگی۔ یہ حال اس سلسلے میں قطعی طور پر کافیصلہ کرنے کی ضرورت ہے اور فیصلہ تو بھی ہوانگے پندرہ برسوں میں اسے پر زور طریقہ سے نافذ کرنا ہوگا۔

اس سلسلے میں ایک نکتہ قابل توجہ ہے۔ ہماری ذمہ داری صرف مفت اور لازمی تعلیم دینا ہی نہیں بلکہ اچھی تعلیم دینا ہے جو بچوں کو مفید اور ذمہ دار شہری بنائے، اس لئے اگلے تین منصوبوں میں زور اس پر ڈگرام کے صرف تعدادی پہلو پر ہی نہیں بلکہ وضعی پہلو پر بھی دینا ہوگا۔ اس مقصد کے لئے ہمیں بنیادی تعلیم کے نصاب کو اچھا بنانا پڑے گا اور اونچا کرنا ہوگا۔ اس وقت ہمارے ثانوی اسکولوں میں دی جانے والی تعلیم کا خاصا بڑا حصہ درحقیقت ابتدائی ہی کے برابر ہوتا ہے یہی نقطہ نظر تھا جس کی بنیاد پر گاندھی جی نے کہا تھا کہ بنیادی تعلیم کے پروگرام کو انگریزی کے بغیر اور حرفے کے ساتھ میٹرکولیشن کے معیار تک پہنچانا چاہئے ہمیں اس مقصد کو سامنے رکھنا ہوگا۔ البتہ اس میں انگریزی کا امانا ڈا اور ہوگا۔

ابتدائی تعلیم کی ترقی متعدد مسائل سامنے لاتی ہے (۱) چھوٹی اور منتشر آبادیوں کی سہولتوں کی فراہمی (۲) لازمی ماضی کے قاعدے کا نفاذ (۳) کیونٹی کے گروہوں خصوصاً بائیں کے لڑکے اور لڑکیوں کا داخلہ (۴) عام جماعتوں اور خصوصاً پہلی جماعت میں (جہاں یہ بہت ہے) تھیں اور نہراؤ کو کم کرنا۔ (۵) ابتدائی کے استاد تیار کرنا۔ اس تیاری میں ان کی بھرتی ان کی جنرل ایجوکیشن، ان کی تنخواہیں، ملازمت کی شرائط اور ان کی (قبل ملازمت اور دوران ملازمت)

ترمیمت سب ہی شامل ہیں (۶) نصاب اور درسی کتابوں تدریس اور امتحان کے طریقوں میں اصلاح (۷) پڑھانے کے ایسے طریقے نکالنا جو بڑی جماعتوں یا ڈبل شفٹ کے نظام میں جو مالی حالات کی وجہ سے ہم پر مسلط ہو رہے ہیں مفید ہوں۔ (۸) بنیادی تعلیم میں ترمیمیں کرنا اور وہ تمام اقدامات کرنا جن سے کامیاب ہو۔ (۹) تعلیمی ایڈمنسٹریشن کو بہتر کرنا خصوصاً پنجابتی راج کے اداروں کے مسائل کو حل کرنا جن کے زعمے ابتدائی تعلیم کی جارہی ہے۔ (۱۰) اسکول کو بستی کی زندگی کا حقیقی اور موثر مرکز بنانا۔

ثانوی تعلیم: ثانوی تعلیم ہندوستانی تعلیم کی کمزور ترین کڑی رہی ہے۔ برطانوی عہد میں اس کے خاص مقاصد دو تھے (۱) طالب علم کو یونیورسٹی میں داخلہ لینے کے لئے تیار کرنا اور (۲) انگریزی زبان پڑھانا۔ ثانوی کے نصاب کو متنوع بنانے اور طالب علموں کو حقیقی زندگی کے لئے تیار کرنے کی چند کوششیں ہوئیں مگر بے دلی کے ساتھ خصوصاً ۱۹۲۱ کے بعد لیکن ان میں کچھ بہت کامیابی نہیں ہوئی۔ مدالیارکیشن کی رپورٹ اور اب تک جو کچھ ہوا ہے اس کے باوجود صورت حال آزادی کے بعد بھی بڑی حد تک ویسی ہی رہی، جو تنازعات پیدا ہونے ان کی وجہ سے حالات درحقیقت۔ ۱۹۲۷ء کے مقابلے میں کچھ زیادہ ہی خراب ہیں۔ ایسا لگتا ہے کہ ہم کسی بھی اہم مسئلے پر متفق نہیں ہیں، چاہے وہ یونیورسٹی میں داخلے کی عمر کے تعین کا مسئلہ ہو، یا ثانوی اسکول کی مدت تعلیم کا، ملٹی پری پرائمری اسکولوں کے فائدے یا نقصان کے مسائل ہوں یا ثانوی منزل پر دستکارانہ تعلیم کے پروگرام چلانے کے۔

سماجی انصاف اور ساری تعلیم کے اوپری ڈھانچے کی بنیاد کی حیثیت سے ابتدائی تعلیم کو بڑی اہمیت دی جاتی ہے مگر قوم کی تیسرے کرنے والی تعلیم حقیقتاً ثانوی تعلیم ہے۔ اس لیے اگلے پندرہ برسوں میں ثانوی تعلیم کی توسیع اور اس کی وضعی اصلاح پر بہت زیادہ زور دینا ہوگا۔ تعدادی پہلو میں ہمیں ثانوی کے نصاب کی مدت کو جس قدر جلد ہو سکے چار سال تک بڑھانا پڑے گا۔ دیہی علاقوں میں، لڑکیوں اور کیونٹی کے پسماندہ طبقوں کے لیے، اور ثانوی اسکولوں میں، ثانوی تعلیم کی سہولتیں بھی زیادہ فراہم کرنی ہوں گی۔ داخلوں کا تناسب کل وقتی یا جزوقتی بنیاد پر اس عمر کے بچوں کی کل تعداد کا تقریباً چالیس فی صدی کرنا ہوگا۔ جزوقتی ثانوی تعلیم کے سلسلے میں ہم نے

ابھی تک بہت کم کیا ہے، اگرچہ یہ ایک ایسا پروگرام ہے جس کی ہمارے موجودہ اقتصادی حالات میں بہت ضرورت ہے۔ مگر ثانوی تعلیم کی وضعی اصلاح و ترقی ہے جو اس سب سے بھی زیادہ اہم ہے۔ اس کے تین پہلو ہیں۔ پہلا ثانوی تعلیم کے نصاب کو عمیق کرنا تاکہ چوتھے (یا زیادہ سے زیادہ پانچویں) منصوبے کے آخر تک ثانوی منزل کے خاتمے پر حاصل ہونے والا معیار موجودہ انٹرمیڈیٹ کے معیار کے برابر ہو۔ اس کا مطلب ہے کہ ان میں پوسٹ گریجویٹ لیاقت اور بہتر پیشہ وارانہ تربیت والے بہتر استاد ہوں، اچھی عمارتیں اور ضروری سامان خاص طور پر کتب خانے اور معمولوں کی سہولتیں ہوں، بڑی تعداد میں وظیفوں کا انتظام ہو تاکہ غریب مگر ہونہار بچے ثانوی اسکول میں اپنی تعلیم کو جاری رکھ سکیں اور وضعی اصلاح و ترقی کے لئے انتخابی طریقہ اختیار کیا جائے اور اس کے تحت ثانوی اسکولوں کی ایک مخصوص تعداد کو ہر سال اپنے معیاروں کو بہتر کرنے کے لئے امداد دی جائے۔

ثانوی تعلیم کی وضعی اصلاح و ترقی کا دوسرا پہلو نصاب کو متنوع بنانے سے متعلق ہے آج کی ثانوی تعلیم کی بنیاد اس وقت رکھی گئی تھی جب ثانوی تعلیم کا مقصد یونیورسٹیوں کے لئے طالب علم تیار کرنا تھا۔ یہ رجحان آج بھی حاوی ہے اور ہمارے ثانوی مدرسے آج بھی طالب کو یونیورسٹی کے قابل بنانے کی کوشش کرتے ہیں اور اس عمل میں وہ اسے کسی بھی دوسری چیز کے قابل نہیں رکھتے، اس لئے ہمیں کسی نہ کسی پیشے میں تربیت دینے والے مضمونوں کا جو طالب علموں کو زندگی کے لئے بہتر طریقے پر تیار کر سکیں، امانت کر کے ثانوی کے نصاب کو متنوع بنانا ہو گا، اس سمت میں سب سے اہم اور نمایاں کوشش ملٹی پرنز اسکولوں کے قیام کی تھی۔ یہ پروگرام بہر حال کچھ بہت کامیاب نہ ہو سکا۔ اس ناکامی کی اصلی وجہ صحیح قسم کے استادوں کی عدم موجودگی تھی۔ اس لئے تجربے کو جانچنا اس کا تجزیہ کرنا اور اس میں ضرورت کے مطابق ترمیم کرنا ضروری ہے۔ تیسرے منصوبے کا یہی فیصلہ ہے کہ اس میں آگے بڑھنے سے پہلے موجودہ ملٹی پرنز اسکولوں کو مستحکم کیا جائے مگر اس وقت فوری ضرورت اس بات کی ہے کہ جو استحکام اب تک ہو چکا ہے (اگر ہے) اس کا جائزہ لیا جائے اور اس کی روشنی میں چوتھے اور اس کے بعد کے منصوبوں میں آئندہ کالانچ عمل تیار کیا جائے۔

اصلاح و ترقی کا تیسرا پہلو تعلیم کو بڑے پیمانے پر پیشہ وارانہ بنانا ہے۔ ہندوستان



میں ثانوی منزل پر پیشہ ورانہ کورسز لینے والے طالب علموں کی تعداد غالباً دنیا میں سب سے کم ہے۔ مثال کے طور پر مغربی جرمنی میں ثانوی منزل کے تقریباً ۷۰ فیصدی طالب علم یہ کورسز کرتے ہیں جو انھیں زندگی کے لئے تیار کرتے ہیں۔ جاپان میں یہ تعداد تقریباً ۶۰ فی صدی ہے اکثر ترقی یافتہ اور صنعتی ملکوں میں صورت حال کم و بیش ایسی ہی ہے۔ مگر ہندوستان میں تسلیم کی دوسری منزل میں آنے والے طالب علموں میں سے صرف ۱۲ فی صدی پیشہ ورانہ کورسز کرتے ہیں جنہیں صرف ثانوی اسکول ہی فراہم کر سکتے ہیں۔ اس لئے اگلے تین منسوبوں میں ایسے طالب علموں کی تعداد کم از کم ۴۰ فی صدی تک بڑھانی ہوگی، جو تعلیم کی اس دوسری سطح پر پیشہ ورانہ کورسز لیں چونکہ ایسی تعلیم کے اسکولوں میں سامان فراہم کرنا اور انھیں چلانا عام طور پر زیادہ مہنگا ہوتا ہے۔ اس لئے اسکولوں کو دستکارانہ بنانے کا یہ پروگرام، استادوں کی تیاری اور روپے کی فراہمی پر بہت اثر انداز ہوگا۔

امتحانات کی اصلاح کا مسئلہ بھی ثانوی منزل پر بہت چھایا ہوا ہے۔ ابتدائی منزل میں لازمی باہری (اکسٹرنل) امتحانات نہیں ہوتے ہیں مگر اسکول کا آخری امتحان (اسکول لیونگ ٹریفیک امتحان) جو ثانوی منزل کے اختتام پر ہوتا ہے۔ متعدد مسائل پیدا کرتا ہے۔ یہ بات غالباً مناسب ہوگی کہ ہمت کر کے ثانوی نصاب کے اختتام پر ہونے والے ان امتحانوں کو اس طرح ختم کر دیا جائے گا جس طرح انھیں ابتدائی منزل پر ختم کیا گیا ہے۔ مگر یہ طریقہ عملی نہیں ہے سب سے اچھی صورت یہ ہوگی کہ اصلاح بتدریج کی جائے۔ نیشنل کاؤنسل آف ایجوکیشنل ریسرچ اینڈ ٹریننگ میں امتحانات اور جانچ کے شعبہ (ایویلیویشن) نے اسی پروگرام کو استادوں کی دوران ملازمت ٹریننگ کے ذریعہ چلانا شروع کیا ہے مگر اس نے ابھی تک اسکول کے اس آخری امتحان کے نظام پر کوئی اثر نہیں ڈالا ہے یہ مسئلہ بڑی حد تک انتظامی اور تنظیمی ہے اور اسے چوتھے منصوبے اور بعد کے تمام منصوبوں میں زوردار طریقے پر حل کرنا ہوگا۔

اعلیٰ تعلیم : اس سلسلے میں یونیورسٹی گرانٹس کمیشن کے صدر ڈاکٹر ڈی ایس کوٹھاری کے انجام دیے ہوئے بڑے مفید کاموں کی وجہ سے اگلے دس پندرہ برس میں ہندوستانی اعلیٰ تعلیم کو جن خاص سمتوں میں ترقی کرنی ہے وہ عام طور پر تسلیم کی جا چکی ہے۔ اس بات کو اب قبول کیا جا چکا ہے کہ یونیورسٹی کی منزل پر سب سے زیادہ زور دینی ترقی پر دینا ہوگا۔ اس سطح

پر نہ تو ریاستی رکاوٹیں ہیں اور نہ ہی مین الاقوامی۔ اس لئے ہمارے بہترین کالجوں یا یونیورسٹیوں کے شعبوں کو دنیا کے دوسرے کالجوں اور یونیورسٹیوں کے شعبوں کے برابر ہونا ہے۔ یہ صرف اسی طرح ہو سکتا ہے کہ ان اداروں کا انتخاب کیا جائے جہاں نشوونما اور ترقی کے اچھے امکانات ہوں اور ان کی امداد کی جائے کہ وہ اپنے یہاں اعلیٰ ترین اعلیٰ ترین کارکردگی پیدا کر سکیں۔ اسی نقطہ نظر سے یونیورسٹی گرانٹس کمیشن نے علم کے اعلیٰ مراکز (ADVANCED CENTRES) کی اسکیم پیش کی تھی یہ اسکیم تیسرے منصوبے میں اچھی خاصی ترقی کر رہی ہے۔ چوتھے اور اس کے بعد کے منصوبوں میں اسے اور ترقی دینی ہوگی۔ اس طرح کی بنیاد پر ہمیں ایک ایسی اسکیم بنانی ہوگی جس کے تحت ہر سال کچھ انفرادی کالج منتخب کئے جائیں اور انہیں اپنے معیاروں کو زیادہ سے زیادہ بلند کرنے کے لئے امداد دی جائے۔

یونیورسٹی کی منزل پر سہولتوں کی توسیع کی شدید ضرورت ہے۔ دوسرے منصوبے کے اختتام پر یونیورسٹی کی منزل پر ۱۷ سے ۲۳ برس کی عمر والوں کی کل تعداد کے ۱۷۸ فی صدی حصے نے داخلہ لیا ہوگا۔ مغرب کے ترقی یافتہ ملکوں کے مقابلے میں یہ معیار بہت پست ہے۔ اس لئے یہ محسوس کیا گیا ہے کہ چھٹے منصوبے کے آخر تک اس عمر کے گروپ میں داخلوں کی تعداد دس فی صدی ہو جانی چاہیے۔

اصلاح کی تیسری تجویز یہ ہے کہ یونیورسٹی کی منزل پر طالب علموں کی آبادی کی نوعیت کو اچھا خانہ بدل دیا جائے۔ اس وقت ایک ایسے طالب علم کے لئے یونیورسٹی کی تعلیم حاصل کرنے کا زیادہ امکان اس کی اپنی صلاحیتوں سے زیادہ اس کے والدین کے پیسے پر ہے اس کا نتیجہ یہ ہوتا ہے کہ دو طرفہ تضیع ہوتی ہے۔ بہت سے ایسے ہونہار طالب علم جنہیں یونیورسٹیوں میں ہونا چاہیے پیسے کی کمی کی وجہ سے وہاں نہیں ہوتے ہیں اور دوسری طرف جنہیں وہاں نہیں ہونا چاہیے صرف اس لئے وہاں ہوتے ہیں کہ وہ تعلیم پر ہونے والے مصارف کو برداشت کر سکتے ہیں۔

اگلے دس پندرہ برسوں میں وظیفوں اور انتخاب کے ذریعے اس صورت حال کو بدلانا ہوگا۔ ہونہار طالب علموں کو ابتدائی کی منزل میں ہی دریافت کرنا ہوگا اور ثانوی کی منزل تک پہنچنے میں ان کی امداد کرنی ہوگی۔ ثانوی کی منزل پر پھر بہترین طالب علموں کو تلاش کرنے اور وظیفوں کے ایک فراخ دلانہ پروگرام کے ذریعے ڈگری کورس تک پہنچنے میں ان کی مدد کرنی ہوگی۔ ڈگری کورس کے بہترین طالب علموں کو مزید امداد دے کر پوسٹ گریجویٹ یا ریسرچ ڈگریاں حاصل کرنے کے لئے آگے لے جانا

ہوگا۔ اس وقت یونیورسٹی کی منزل پر تعلیم پانے والے کل طالب علموں میں سے تقریباً ۵ فی صدی طلب علم وظیفے پاتے ہیں جو اکثر بہت ناکافی ہوتے ہیں۔ اس تناسب کو اچھا خاصا بڑھانا پڑے گا۔ اور پانچ منسوبے کے اختتام تک ہمیں ڈگری کی سطح پر تقریباً ۵۰ فی صدی طالب علموں کے لئے وظیفوں کا انتظام کرنا ہوگا تاکہ ملک کے سب سے زیادہ ہونہار طالب علموں کا گروہ، ذات، پات، جنس، یا مذہب کی کسی تفریق کے بغیر اعلیٰ تعلیم کی تمام مراعات سے سرفراز ہو سکے۔

اگلے دس پندرہ برسوں میں پوسٹ گریجویٹ سطح پر بھی اعلیٰ ترین معیاروں کو قائم رکھنے والا ساتھ ہی بہت تیز رفتار توسیع پر زور دینا ہوگا۔ پوسٹ گریجویٹ منزل کے مقابلے میں ہمارے کالجوں اور ثانوی مدرسوں کی تعلیم کی توسیع اتنی تیز رفتار ہے کہ باوجود تنخواہوں میں اچھے خاصے اضافے کے سنڈری اسکولوں اور کالجوں کے لئے اچھے استادوں کا ملنا تقریباً ناممکن ہو گیا ہے۔ بہت سی جگہوں پر جہاں اول درجے کے سند یافتہ لوگوں کی ضرورت ہوتی ہے۔ دوسرے درجے کے سند یافتہ لوگ رکھے جاتے ہیں۔ نتیجہ یہ ہے کہ کالج کی تعلیم کا معیار نیچے گر رہا ہے اور اس کا اثر ثانوی تعلیم کے معیار پر پڑ رہا ہے۔ اس لیے یہ بات محسوس کی جا رہی ہے کہ پوسٹ گریجویٹ تعلیم کی زبردست توسیع اور اس کے معیار کی بہتری تعلیم کی وصفی ترقی کی کلید ہے۔ یہی اقدام ہے جو ہمارے لئے ایسے اساتذہ فراہم کرے گا جن کی مدد سے ہم کالج اور ثانوی کی تعلیم کو بغیر ان کے معیار کو گرائے ہوئے بڑھا سکیں گے۔ اس لیے اس پر دو گرام کی اہمیت ظاہر ہے اور چونکہ پورے سلسلہ کا یہ پہلا قدم ہے اس لیے اس جو تھے منصوبے میں بہت بڑی چالنی پڑانا ہوگا۔ یونیورسٹی ایجوکیشن میں اس وقت سب سے زیادہ متنازع فیہ مسئلہ ذریعہ تعلیم کا ہے۔ ماضی میں یونیورسٹیوں میں ذریعہ تعلیم کی حیثیت سے انگریزی کے استعمال نے کوئی مسئلہ پیدا نہیں کئے کیوں کہ اس زمانے میں ثانوی تعلیم میں بھی انگریزی کی تدریس پر بہت زور تھا اور طالب علم انگریزی کی اچھی مہارت لے کر یونیورسٹی میں آتے تھے ۱۹۴۷ء سے ثانوی منزل پر انگریزی کی تدریس کی اہمیت اچھی خاصی کم ہو گئی ہے جس کا نتیجہ یہ ہوا ہے کہ اس وقت اوسط درجے کا جو طالب علم یونیورسٹی میں داخل ہوتا ہے وہ انگریزی کے لکچرڈ کو سمجھنے اور انگریزی کتابوں کو روانی اور ذوق و شوق کے ساتھ پڑھنے کی صلاحیت نہیں رکھتا ہے۔ ثانوی منزل کی اس پالیسی کا قدرتی نتیجہ یہ ہوگا کہ یونیورسٹی کی سطح پر بھی جدید ہندوستانی زبانوں کو ذریعہ تعلیم کی حیثیت سے اپنایا جائے اس سمت میں مداخلت کئے جا چکے ہیں اور متعدد یونیورسٹیوں کو اس بات کی اجازت دے دی گئی ہے کہ وہ کچھ مخصوص مضمون

کو جدید ہندوستانی زبانوں میں پڑھائیں اور طالب علموں کو بھی اس کی اجازت دی گئی ہے کہ وہ امتحانات میں سوالوں کے جوابات اپنی مادری زبان میں لکھیں۔ مگر ہندوستانی زبانوں میں موزوں اصطلاحات اور درسی کتابوں کی کمی کی وجہ سے ترقی کی رفتار سست ہے۔

یہ ناگزیر ہے کہ یونیورسٹی کی سطح پر ابھی ما کچھ دنوں بعد علاقائی زبانوں کا ذریعہ تعلیم کی حیثیت سے اختیار کیا جائے۔ اس لئے اس تبدیلی کے واسطے ایک جامع اور درجہ بدرجہ ترقی کا پروگرام اور اس مقصد کو ۱۹۸۱ء تک حاصل کرنے کا منصوبہ تالیف مناسب معلوم ہوتا ہے۔ اس لئے اگلے پندرہ برسوں میں سب سے زیادہ زور جدید ہندوستانی زبانوں میں معقول تعداد میں درسی اور دوسری معیاری کتابوں کی تیاری پر دینا ہوگا تاکہ یونیورسٹی تعلیم کے معیار گرنے نہ پائیں۔ عملی اقدامات کا یہ ایک زبردست پروگرام ہوگا جسے سرمائے اور صلاحیت دونوں کی ضرورت ہوگی۔

جوں جوں ہندوستانی یونیورسٹیوں میں علاقائی زبانیں بتدریج ذریعہ تعلیم بنتی جائیں گی اور ساتھ ہی متعلقہ ریاست کے دفتروں میں استعمال ہونے لگیں گی۔ ایک رابطے کی زبان کا مسئلہ سامنے آئے گا یعنی ایک ایسی مشترکہ زبان کا مسئلہ جس میں ملک کے مختلف حصوں کے ہندوستانی ایک دوسرے سے رابطہ قائم کر سکیں۔ ظاہر ہے کہ رابطے کی پہلی زبان ہندی ہی ہوگی جو انڈین یونین کی سرکاری زبان بنائی جا چکی ہے۔ اگلے پندرہ برسوں میں ہندی کے فروغ کے کام کو ان ہی خطوط پر آگے بڑھانے کے لئے جو پہلے تین منصوبوں میں طے کئے گئے تھے وسیع اور جامع اقدامات کرنے ہوں گے اور اسے سرکاری زبان کی حیثیت سے وہ حیثیت دینی ہوگی جس کا اسے حق ہے۔ اس کے ساتھ ہی غیر ہندی ریاستوں میں ہندی کو مقبول بنانے کی کوششوں کو بھی تیز کرنا ہوگا۔

مگر ہندوستان کو رابطے کی ایک اور زبان "انگریزی" کی ضرورت ہے جو نہ صرف خود ہندوستان کے اندر رابطے کا ایک ذریعہ فراہم کرے گی بلکہ ملک کے لئے دنیا کی کھڑکی بھی کھولے گی۔ انگریزی کی اچھی واقفیت کے بغیر یونیورسٹیوں میں اعلیٰ معیار کا حصول بالکل ناممکن ہے۔ انگریزی ایک عالمی زبان بن چکی ہے اور اس کی اچھی واقفیت ہر تعلیم یافتہ ہندوستانی کے لئے لازمی ہے۔ اس لئے انگریزی کے مطالعے کی ترویج و ترقی کے لئے وسیع پیمانے پر اقدامات کرنے ہوں گے اس وقت تک اسکولوں میں انگریزی پڑھانے کے متعدد طریقے استعمال کئے جا رہے ہیں۔ اچھی تحقیقات کی بنا پر ان سب طریقوں کو پہنچانا اور اسکولوں میں انگریزی پڑھانے کا ایک اچھا طریقہ نکالنا ہوگا۔



یونیورسٹی میں بھی انگریزی زبان کے تفصیلی مطالعے کو لازمی کرنا ہوگا۔ ان سب سے زیادہ اہم بات یہ ہے کہ ایسی "تربیت گاہیں" قائم کرنی ہوں گی جو اسکولوں کے لئے انگریزی زبان کے اور کالجوں کے لئے انگریزی ادب کے استاد تیار کریں۔ اس مقصد کے لئے ہمیں کچھ ایسے اسکولوں کی خاص طور پر ہمت افزائی کرنی ہوگی اور کچھ کو خاص طور پر چلانا ہوگا جو اپنے یہاں انگریزی کی تعلیم بہت جلدی شروع کر دیں اس کے ساتھ ہی ہمیں ٹریننگ کالج بھی قائم کرنے ہوں گے جہاں انگریزی زبان کے ایک چار سالہ کورس کے ساتھ اصول تعلیم و تدریس کی مبادیات بھی پڑھائی جائیں گی اور بھی نکتہ قابل توجہ ہے۔ قومی یکجہتی کی خاطر یہ ضروری ہے کہ ملک کے تمام حصوں سے ایسے منتخب افراد کی ایک جماعت تیار ہو جسے مشترکہ تعلیمی اداروں میں تعلیم دی جائے۔ اس مقصد کے لئے ایک اچھی تجویز یہ بھی ہے کہ قومی یونیورسٹیاں قائم کی جائیں اور ان یونیورسٹیوں میں تعلیم ہندی اور انگریزی میں دی جائے۔ جن یونیورسٹیوں میں انگریزی ذریعہ تعلیم ہے وہاں انگریزی لازمی طور پر پڑھائی جانی چاہئے ان تمام یونیورسٹیوں کے معارف مرکزی حکومت کو برداشت کرنے چاہئیں اور ان کے معیار کو اعلیٰ ترین رکھنے کے لئے ہر امکانی کوشش کی جانی چاہئے۔ ان یونیورسٹیوں کو اپنے زیادہ تر طالب علموں کے لئے وظیفے فراہم کرنے چاہئیں اور ان طالب علموں کا انتخاب ملک کے مختلف حصوں میں مقابلے کی بنیاد پر ہونا چاہئے ہر ریاست کی آبادی کے مطابق اس ریاست کا حصہ الگ مقرر ہونا چاہئے کام کا آغاز چند قومی یونیورسٹیوں سے کیا جاسکتا ہے۔ لیکن آخر میں بہر حال ہر ریاست میں ایک قومی یونیورسٹی قائم ہونی چاہئے۔ سارے ملک کو متحد کرنے والی اس منتخب جماعت کو پیدا کرنے کے علاوہ یہ یونیورسٹیاں دوسری یونیورسٹیوں کو اپنے معیاروں کو بہتر سے بہتر کرنے پر کساتی رہیں گی۔

تحقیق یونیورسٹیوں کے لئے انتہائی اہم کاموں میں سے ایک ہے اور تعلیم، انسانیات، سائنس، ٹیکنالوجی میں تحقیقات کو اچھے پندرہ برسوں کے اندر زیادہ ترقی دینی چاہئے۔ اس وقت ہندوستان میں اس مذہب بہت کم روپیہ صرف کیا جا رہا ہے۔ یہ بات بہر حال یاد رکھنے کی ہے کہ ملک کی آئندہ تعلیمی ثقافت اور صنعتی ترقی کا بہت کچھ انحصار اس تحقیق کی مقدار اور معیار پر ہوگا جو ہم اپنی یونیورسٹیوں اور دوسرے تحقیقی اداروں میں کرا سکیں گے۔

سوشل ایجوکیشن : پچھلے تین منصوبوں کی سب سے بڑی کمزوری سوشل ایجوکیشن کی طرف

سے بے توجہی رہی ہے۔ ۱۹۲۷ء سے پہلے یہ ایک عام خیال تھا کہ حصول آزادی کے بعد ناخواندگی کو ختم کرنے اور عوام کو صحیح ڈھنگ پر پڑھانے کا کام بڑے پیمانے پر کیا جائے گا۔ مگر جو بھی وجہ ہو یہ توقعات پوری نہیں ہوئیں عام ناخواندگی کی تحریکوں کی تنظیم کی کچھ کوششیں ہوئیں خصوصاً مدھیہ پردیش اور بہار میں۔ مگر یہ بہت زیادہ دن نہیں چلیں نہ ہی دوسرے علاقوں تک پھیلیں۔ حکومت نے اور نہ ہی رضا کارانہ تنظیموں نے عام ناخواندگی کی ان تحریکوں کو منظم کرنے میں سنجیدہ طور پر توجہ دینے کی۔ سوشل ایجوکیشن کا ایک نیا اور مفید تصور جس میں ناخواندگی بھی شامل تھی اور اس سے آگے بھی بہت کچھ تھا) پیدا ہوا۔ مگر سوشل ایجوکیشن کے پروگرام کو وسعت دینا بھی ممکن نہ ہوا۔ ان کیوں کو اگلے دس پندرہ برسوں میں پورا کرنا ہو گا اور سوشل ایجوکیشن (جس میں بالغ ناخواندگی کو ختم کرنا شامل ہے) کو سب سے زیادہ ترجیح دینی ہوگی تعلیم عامہ کا کام لازمی طور پر بحریک پیدا کرنے اور تنظیم دینے کا کام ہے۔ ناخواندگی کو ختم کرنے کی بڑی سے بڑی تحریکیں صرف اس وقت کامیاب ہو سکتی ہیں جب وہ دو شرائط پوری کرتی ہوں۔ پہلی شرط ہے تعلیم کے زبردست اور ملک گیر توسیعی پروگراموں کے ذریعے ایک بہتر زندگی کے سائے عوامی جوش و خروش پیدا کرنا اور دوسری شرط یہ ہے کہ جب یہ عوامی ذوق و شوق بیدار ہو جائے تو اس کو تسکین دینے کے لئے کافی انتظام کیا جائے اور قابل اطمینان طریقے اختیار کئے جائیں۔ ہماری کوشش میں سوویٹ روس جیسے ملکوں کا تجربہ ہمارے لئے بہت مفید ہو سکتا ہے۔ جس نے اپنے ملک میں ناخواندگی کو بہت کم مدت میں ختم کر دیا ہے۔

سوشل ایجوکیشن کے پروگرام کو بھی ترقی دینی ہوگی۔ آبادی کا سب سے اہم حصہ یعنی پروگرام کو اثر انداز ہونا چاہیے وہ ہے دیہی بالوں کا، جن میں سے اکثر لوگ ناخواندگی کے شکار ہیں۔ وہ لوگ جو سب سے کم تعلیم یافتہ ہیں اور جن کی حالت ناخوشگوار ہے۔ ان کو سب سے پہلے سوشل ایجوکیشن کے پروگرام میں شامل کرنا چاہئے۔ ان کے لئے سوشل ایجوکیشن کے پروگرام کو خاص طور پر اس گروپ کی طرف توجہ دینی چاہئے۔ اسے ایسے بہت سے مسائل سے نمٹنے کی کوشش کرنی چاہئے جیسے قومی یکجہتی، نئے سائنسی رجحانات کا فروغ، فائدہ نانی منصوبہ بندی، اضافہ پیداوار زراعت کی اصلاح، دیہی صنعتوں کی ترقی، صحت اور خوراک، بچوں اور ماؤں کی نگہداشت، ترقی کے نتائج اور ان کے اثرات کی سمجھ، ہمت محنت کرنے کا رجحان، اخراجات میں تخفیف اور ایک شہرہ



کی ذمہ داریوں اور فرائض کو سمجھنا وغیرہ یہ پروگرام جتنا ٹھوس اور جاندار ہوگا تحریک بھی اتنی ہی مؤثر ہوگی۔

دوسرے پروگرام: اسکول سے پہلے کی تعلیم (پری پرائمری) بھی بے توجہی کا شکار رہی ہے۔ ضرورت اس بات کی ہے کہ ان چھوٹے بچوں کا ساتھ تک مطالعہ کیا جائے اور قبل اسکول تعلیم کا اچھا نصاب تیار کیا جائے۔ اس وقت صورت حال بڑی درہم برہم سی ہے۔ کیوں کہ بہت سی اسکیمیں اور بہت سے پروگرام بیک وقت چل رہے ہیں۔ جیسے مائیسوری کنڈگارڈن، نرسری یا پری بیک اور ان تمام طریقوں پر مبنی مخلوط طریقے۔ پری پرائمری کے استادوں کی تربیت، پری پرائمری تعلیم کے ایک سادہ اور معمولی پروگرام کی تشکیل، جو دیہی علاقوں سے مطابقت رکھتا ہو اور جو مقامی عورتوں کے ذریعہ جن کی تعلیمی صلاحیتیں بہت بلند نہیں ہیں۔ تنظیم دیا جاسکتا ہو اور پری پرائمری اسکولوں کو بڑے پیمانے پر منظم کرنا اور چھٹے منصوبے کے اختتام تک تین سے چھ برس کے بچوں کی کل تعداد کے دس پندرہ فی صدی بچوں کو ان اسکولوں میں لانا ایک اچھا نشانہ ہوگا۔

معذور بچوں کی تعلیم بھی اسی طرح نظر انداز رہی ہے۔ اس وقت جو سہولتیں فراہم ہیں وہ بہت کم ہیں۔ ہر ضلع میں اندھوں اور گونگوں کے لئے ایک اچھا خاصا بڑا اسکول قائم کرنا اور ہر میڈیکل اسکول یا کالج سے منہج ذہنی اور جسمانی طور پر معذور بچوں کے لئے ایک اسکول کی فراہمی ۱۹۸۱ء تک کے لئے ایک اچھا نشانہ رہے گا، معذور بچوں کو کچھ مخصوص سہولتیں دے کر عام اسکولوں میں پڑھانے کا تجربہ بھی کرنا ہوگا ظاہر ہے یہ ایک ایسا تجربہ ہے جس کا مستقبل نسبتاً کم مصارف کی وجہ سے بہت روشن ہے۔

پسماندہ طبقوں خصوصاً قبائلیوں کی تعلیم بہت سے مشکل مسائل سامنے لاتی ہے۔ جیسے کہ قبائلی تہذیب کا مطالعہ یا ان کے لئے درسی کتابوں کی تیاری اور قبائلی زبانوں میں استادوں کی تربیت۔ خانہ بدوش اور سابق مجرم قبائل میں اصلاح و ترقی کے کام بھی بہت سے مشکل مسائل سامنے لاتے ہیں۔

اساتذہ: اب ہم کارکنوں کے ان مسائل کی طرف متوجہ ہوتے ہیں جنہیں اگلے دس پندرہ برسوں میں اور خاص طور پر چوتھے منصوبے میں حل کرنا ہوگا۔ یہ مسائل زیادہ تر استادوں اور

تنظیمیں سے متعلق ہیں۔

استادوں کے سلسلے میں بہت سے مسائل توجہ کے مستحق ہیں۔ سب سے پہلا اور اہم سوال ان کے معائنوں کی شرحوں کا ہے۔ پچھلے تین منصوبوں کے دوران یونیورسٹی کے استادوں کی تنخواہیں اچھی خاصی بلکہ قابل اطمینان طور پر بہتر ہوئی ہیں مگر ملحقہ کالجوں کے اساتذہ کا مسئلہ جن پر نوپوری کے استادوں کی اکثریت ہے ابھی حل نہیں ہوا ہے۔ ثانوی منسٹرل پر تنخواہوں کو بہتر کرنے کی ابھی بہت ضرورت ہے اور ابتدائی منزل میں تو حالت اب بھی بہت ہی اتر ہے۔ مسئلے کا ایک تفصیلی جائزہ لینے اور تمام سطحوں پر کام کرنے والے استادوں کی تنخواہوں کی شرحوں کو بدلنے کی ضرورت ہے۔ شرحوں کی یہ تبدیلی کچھ عام اصولوں کے مطابق ہوگی جن میں سے دو بہت اہم ہیں (۱) استادوں کی تنخواہوں اور زندگی کے دوسرے شعبوں میں ایسی ہی لیاقت کے ساتھ ایسی ہی ذمہ داریوں پر کام کرنے والے دوسرے افراد کے درمیان فرق (بہتر یہ ہے کہ بالکل نہ ہو) کم از کم ہونا چاہیے (۲) رجحان، سبکی سطحوں پر کام کرنے والوں کی تنخواہوں میں زیادہ اضافے کا ہونا چاہیے تاکہ مختلف سطحوں پر کام کرنے والے استادوں کے درمیان جو بڑی فلیج موجود ہے وہ کم سے کم ہو سکے۔ اس مسئلے پر غور کرنے کے لئے اعلیٰ سطح کی ایک قومی کمیٹی مقرر کی جاسکتی ہے۔

استادوں نے یہ مطالبہ کیا ہے کہ سارے ملک کے لئے تنخواہوں کی یکساں شرحیں ہونی چاہئیں اس مطالبہ کو پورا کرنا شاید ممکن نہ ہو سکے گا اور تنخواہوں کی شرح مختلف رہے گی ہمیں بہر حال یہ دیکھنے کے لئے تو اقدامات کرنے ہی پڑیں گے کہ استادوں کی تنخواہیں تمام ریاستوں میں ایک متعین سطح سے نیچے نہ آئیں اور ایک ریاست میں مرکزی حکومت، مقامی حکومتوں یا نجی تنظیموں کے تحت چلنے والے اسکولوں میں ایک قسم کے استادوں کی تنخواہیں ان کے اسکول کے انتظام کے فرق کی وجہ سے کم و بیش نہ ہوں۔ اس وقت مختلف انتظامی تنظیموں کے تحت کام کرنے والے ایک ہی قسم کے استادوں کی تنخواہوں میں ایک ہی ریاست کے اندر بہت فرق ہے اس صورت حال کو جلد از جلد ٹھیک کرنا ہوگا مختلف تنظیموں کے تحت کام کرنے والے استادوں کے گرائی بھتے کو مساوی کرنے کے مسئلے کی طرف خصوصی توجہ دینی ہوگی۔ کچھ ریاستوں میں مختلف تنظیموں کے تحت چلنے والے

اسکولوں کے اساتذہ کو گرانی الاؤنس ایک ہی شرح سے ملتا ہے لیکن کچھ ریاستوں میں بھتے کی شرح تنظیموں کے اختلافات کے ساتھ ساتھ بدلتی رہتی ہے۔ مثال کے طور پر بہار میں مقامی جماعتوں کے انتظام میں چلنے والے ابتدائی مدرسوں کے استادوں کو ملنے والا گرانی الاؤنس اتنی ہی تنخواہ پانے والے سرکاری ملازموں کے مقابلے میں بیس پچھلک ہے۔ یہ بڑی تکلیف دہ تفریق ہے اور اسے جتنی جلد ہو سکے ختم کرنا چاہیے۔

استادوں کے لئے ان کی فعینی کے زمانے کی سہولتوں کا مسئلہ ابھی تک قابل اطمینان طور پر حل نہیں ہوا ہے۔ سب سے اچھا طریقہ تو یہ ہو گا کہ اسکول کے انتظامیہ کا خیال کئے بغیر معینی کی ایک ہی جیسی سہولتیں تمام استادوں کے لئے فراہم کر دی جائیں اگر یہ بھی ممکن نہ ہو تو ہمیں کم از کم اس کی توقع تو کرنی ہی چاہیے کہ ہر استاد کو وہ چاہے کسی انتظام کے تحت کام کر رہا ہو کم از کم اس سہانادی اسکیم کی مراعات تو اسے ملیں جس کی رو سے ایک خاص شرح کے مطابق اسے پنشن ملے گی اور اپنے پرائیڈنٹ فنڈ کے لئے وہ کچھ جمع کرے گا اور ایک مقررہ رقم کے لئے وہ اپنی زندگی کا بیمہ کرائے گا۔ بعض ریاستوں جیسے مدراس میں تمام استادوں کے لئے یہ سہولتیں فراہم کی گئی ہیں۔ دوسری ریاستوں کے استادوں کو بھی یہ سہولتیں فراہم کرنے کے لئے اس اسکیم کو توسیع دینا ضروری ہے۔ یہ نجی تنظیموں کے تحت چلنے والے اسکولوں کے استاد ہیں جن کو بڑھاپے کی بہت کم سہولتیں ملتی ہیں۔ اس لیے اس اسکیم کو ان اسکولوں میں جلد از جلد شروع کرنا ضروری ہے۔

استادوں کی ویلفیئر سروسز کا ابھی تک تصور پیدا نہیں ہوا ہے۔ اگلے تین منصوبوں اور خاص طور پر چوتھے منصوبے میں اس خیال پر عمل درآمد بہت ضروری ہے۔ اس تجویز کے تحت استادوں کو صحت یا حادثوں کے بے ، بچوں کی تعلیم اور سفر خرچہ وغیرہ کی سہولتیں فراہم کی جائیں گی۔ اس پروگرام کے لئے کل سرمائے کی فراہمی مل جل کر کی جاسکتی ہے۔ استاد اپنی تنخواہوں سے ڈیڑھ یا دو فی صدی جمع کریں اور اسی کے بقدر حکومت کا حصہ ہو۔ اس طرح جمع کی ہوئی رقم استادوں اور شعبہ تعلیمات کے نمائندوں پر مشتمل کمیٹی کے ذریعے ضلع دار خرچ ہوگی۔ استادوں کی پیشہ ورانہ تنظیمیں ان ویلفیئر سروسز کو قائم کرنے اور چلانے میں خاص طور پر مدد و معاون ہوں گی۔ یہ ایک بہت اہم پروگرام ہے اور اسے چوتھے منصوبے میں ہی شروع ہو جانا چاہیے اور چوتھے اور پانچویں منصوبوں

میں اسے ترقی کر لینی چاہیے۔

استادوں کی قبل ملازمت اور دوران ملازمت تربیت کی مناسب سہولتوں کا انتظام بھی ضروری ہے۔ قبل ملازمت تربیت کی موجودہ سہولتوں کو وسعت دینے اور ان کے معیار کو بہتر کرنے کی ضرورت ہے۔ دوران ملازمت تربیت کا مشکل ہی سے کوئی انتظام موجود ہوگا حالانکہ دوران ملازمت تربیت ہی سے وصفی ترقیوں کے بہتر نتائج حاصل ہو سکیں اس لئے یہ ضروری ہے کہ دوران ملازمت تربیت کی سہولت اس بنیاد پر فراہم کی جائیں کہ ہر استاد کو ہر پانچ سال بعد تین مہینے کی تربیت دی جائے۔ چوتھے پنج سالہ منصوبے میں اچھے خاصے بڑے پیمانے پر اس پروگرام کو شروع کیا جانا چاہیے۔ اور پانچویں اور چھٹے منصوبے میں اس کی تکمیل ہو جانی چاہیے۔

جدید ہندوستانی زبانوں میں تعلیم سے متعلق بہت کم ادب ملتا ہے یہ صورت حال ان استادوں کی پیشہ ورانہ کارکردگی میں عامل ہوتی ہے جو انگریزی نہیں جانتے ہیں۔ اس لئے تمام جدید ہندوستانی زبانوں میں ادب پیدا کرنے کے لئے اقدامات کرنے ہوں گے۔ ملک کے ہونہار ترین افراد کو تعلیمی مسائل کے مختلف پہلوؤں پر کتابیں لکھنے میں لگانا چاہیے اور پھر ان کی تصنیفات کو ہندوستان کی تمام زبانوں میں شائع کیا جانا چاہیے۔ اس سلسلے کا اچھا خاصا بڑا پروگرام چوتھے منصوبے میں شروع کرنا ہوگا اور مرکز کی نیشنل کائونسل آف ایجوکیشنل ریسرچ اینڈ ٹریننگ اور ریاستوں کے انسٹی ٹیوٹس آف ایجوکیشن کے ذریعے اس پروگرام کو زبردست توسیع دینی ہوگی۔

استاد ہمیشہ طالب علم رہتا ہے۔ ہم نے ابھی دوران ملازمت تربیت اور تعلیمی ادب کا ذکر کیا ہے جو استاد کے علم کو بڑھانے اور اسے تازہ رکھنے میں مدد دے گی۔ اس کے ساتھ ساتھ اپنے مضمون کی واقفیت اور پیشہ ورانہ کارکردگی کو مسلسل بڑھاتے رہنے کی خاطر استادوں کے لئے ترغیبات اور مختلف آسانیاں پیدا کرنے کے اقدامات کرنے ہوں گے۔ مراسلاتی کورس، رخصت تعلیمی اور لیاقت بڑھانے پر تنخواہ میں اضافے وغیرہ کی سہولتیں فراہم کرنی ہوں گی۔ ان پروگراموں کے نفاذ سے متعلق ٹھوس تجاویز جو چوتھے منصوبے میں سوچنی ہوں گی۔

استادوں کی تنظیمیں اس وقت پورے طور پر قابل اطمینان کام نہیں کر رہی ہیں۔ ان کی اصلی توجہ اس پیشے کے اقتصادی پہلو یعنی استادوں کی تنخواہوں اور ان کی ملازمت کی شرائط کی طرف ہے۔ یہ جائز ہے مگر اسی کے ساتھ یہ بات بھی ہونی چاہیے کہ ان تنظیموں کو استادوں کی پیشہ ورانہ کارکردگی کو بہتر کرنے کے پروگرام چلانے پر بھی اکسانا چاہیے تمام ترقی خود حاصل کی ہوتی ہوتی ہے اور پیشہ ورانہ ترقی کے بہترین محرکات ان پروگراموں سے پیدا ہوتے ہیں جو استادوں کی انجمنوں کے لیے بنے ہوں یا خود انھوں نے انھیں تنظیم دیا ہو۔

**تعلیم کے منتظمین :** تعلیم کا انتظام کرنے والوں کے سلسلے میں سب سے پہلا مسئلہ ان کی تعداد میں اضافے کا ہے۔ اس کا ذکر پہلے ہو چکا ہے۔ دوسرا اہم مسئلہ استادوں کی قبل ملازمت اور دوران ملازمت تربیت کا ہے۔

بہت سی یونیورسٹیوں کے ایم ایڈ کورسز میں تعلیمی ایڈمنسٹریشن کا بھی ایک پرچہ ہوتا ہے لیکن دو بڑے مسئلے سامنے ہیں۔ اس پرچے کے مواد کو بہتر کرنے کی ضرورت ہے تعلیمی ایڈمنسٹریشن کو عام ایڈمنسٹریشن اور عملے کے انتظام سے الگ نہیں کیا جاسکتا مگر اس وقت ان سب نصابوں کے لئے معقول سہولتیں شاید ہی ہوں۔ عملی تربیت کا بھی کوئی انتظام نہیں ہے۔ ٹریننگ کا معیار بھی حسب منشا اچھا نہیں ہے اس کی غماص وجہ یہ ہے کہ اکثر خود اٹاٹاٹ کو تعلیمی ایڈمنسٹریشن کا عملی تجربہ نہیں ہوتا ہے اس لیے قبل ملازمت تربیت کے جامع اور مفید نصاب تیار کرنے کی لازمی ضرورت ہے اس سے بھی زیادہ اہم مسئلہ تعلیم کے منتظمین کی دوران ملازمت تربیت کا ہے۔ اس وقت اس سلسلے کی بہ مشکل سہولت ہوگی۔ ریاستی انٹی ٹیولس آف ایجوکیشن کے ذریعے اس کام کے آغاز کی تجویز ہے۔ اس مشکل کو انجام دینے کے لیے اسے چوتھے منصوبے میں پورے طور پر ترقی دینی چاہیے۔

اس وقت تعلیمی ایڈمنسٹریشن کے مسائل میں ریسرچ کو کوئی کام نہیں ہوتا۔ ہماری منصوبہ بندی تو ناقابل اطمینان ہے ہی۔ اس کا نفاذ اس سے بھی زیادہ ناقص ہے۔ اس لیے انتظامی طریقوں میں اصلاح و ترقی بہت ضروری ہے۔ اس سلسلے میں امریکہ کا تجربہ ہمارے بہت کام آسکتا ہے۔ وہاں ۴۸ ریاستیں ہیں اور ان میں سے ہر ایک اپنا اپنا تعلیمی ایڈمنسٹریشن رکھتی ہیں وہاں سب سے پہلا کام یہ ہوا کہ مختلف ریاستوں کے انتظامی طریقوں کا تقابلی مطالعہ کیا گیا۔ ان مطالعوں کی وجہ سے قدرتی طور پر مختلف ریاستوں کے انتظامی طریقوں کی یکسانیوں اور اختلافات، فائدے اور نقصانات پر تبادلہ خیال ہو جہاں ضرورت ہوتی وہاں کسی خاص طریقے کی خوبیوں اور کمزوریوں

کی جانچ کرنے اور انہیں بہتر کرنے کے لئے تفصیلی مطالعہ کیا گیا۔ یہی مباحثے اور یہی تحقیقات تھیں جن سے تعلیمی ایڈمنسٹریشن کی سائنس وجود میں آئی۔ اس طرح کا کام ہندوستان میں بھی ہونا چاہئے اور ہو سکتا ہے۔

**مالیات :** پہلے منصوبے میں جنرل ایجوکیشن پر کئے گئے کل مصارف کی رقم ایک ارب تینس کروڑ روپے تھی یہ رقم بڑھ کر دوسرے منصوبے میں دو ارب آٹھ کروڑ روپے اور تیسرے منصوبے میں چار ارب اٹھارہ کروڑ روپے ہو گئی۔ یہاں اس بات کی طرف اشارہ کرنا مناسب ہے کہ تمام دوسرے شعبوں کے کل مصارف کے لحاظ سے جنرل ایجوکیشن کے مصارف کا تناسب تمام منصوبوں میں خاصا یکساں رہا یعنی کوئی چھ سات فی صدی۔ اور زیادہ رقموں کی فراہمی محض منصوبے کے بحیثیت مجموعی سائز میں اضافے کی وجہ سے ہوئی۔ مزید یہ کہ خود دوسرے منصوبے کے اختتام پر ہم اپنی کل قومی آمدنی کا تقریباً ۳ و ۲ فی صدی تعلیم پر خرچ کر رہے تھے۔ تیسرے منصوبے تک یہ بڑھ کر زیادہ سے زیادہ ۳ فی صدی ہو سکتا ہے۔

پہلے تین منصوبوں میں جن پالیسیوں کے مطابق عمل ہوا ہے ان میں دو تبدیلیاں ضروری ہیں پہلی تو یہ ہے کہ تعلیم کی اصلاح کو زیادہ ترجیح دی جائے جس کا مطلب یہ ہے کہ مجموعی منصوبے میں سات فی صدی سے زیادہ رقم تعلیم کے لئے مخصوص کی جائے۔ دوسری تبدیلی یہ ہوگی کہ تعلیم کے کل مصارف میں اضافے کی حتمی کوشش کی جائے اس موقع پر اس بات کا ذکر شاید بے محل نہ ہو کہ جاپان اپنی قومی آمدنی کا تقریباً ۶ فی صدی حصہ تعلیم پر خرچ کرتا ہے اور امریکہ اور انگلستان ۴ سے ۵ فی صدی تک۔ یونیسکو نے یہ تجویز رکھی ہے کہ ترقی پذیر ملکوں کو جس قدر جلد ہو سکے تعلیم کے مصارف کو بڑھا کر اپنی قومی آمدنی کا تقریباً ۶ فی صدی حصہ کر دینا چاہیے۔ جہاں تک ہندوستان کا تعلق ہے ہمیں چوتھے منصوبے کے اختتام تک اپنی تعلیم کے مصارف کو اپنی قومی آمدنی کے ۴ فی صدی حصے تک بڑھانے کی کوشش کرنی چاہیے اس کے بعد کے دس برسوں میں یہ رقم بڑھ کر ۶ فی صدی ہو سکتی ہے۔

تعلیم کی سرمایہ کاری میں دو اہم مسائل حل کرنے ہوں گے۔ پہلا مسئلہ تقدیم و تاخیر کا ہے۔ پہلے تین منصوبوں میں ہم نے ہر چیز میں کچھ نہ کچھ کرنے کی کوشش کی ہے اور اپنے وسائل کو بہت علاقے پر پھیلا دیا۔ ہمیں بہت سنجیدگی سے یہ دیکھنا چاہیے کہ آیا یہ پالیسی جاری رکھی جائے۔ شاید یہ



ہو کہ چوتھے اور اس کے بعد کے منصوبوں میں چند انتہائی اہم پروگراموں پر زور دیا جائے۔ اور انہیں پورے طور پر ترقی دینے کے لئے کوشش کی جائے باقی دوسرے پروگراموں کو خود عوام کی نجی جماعتوں اور بستی کی تنظیموں کے لئے چھوڑ دیا جائے۔ بد قسمتی سے ہندوستان میں تقدیم و تاخیر کے اس مسئلے پر ابھی تک بہت کم غور کیا گیا ہے۔

دوسرا مسئلہ تعلیم کے لئے عوامی تعاون کو بڑھانے کا ہے اس کام کو مندرجہ ذیل مختلف طریقوں سے کیا جاسکتا ہے۔

(۱) عمارتوں اور زمینوں پر مقامی ٹیکسوں میں اضافے کے ذریعے مقامی حکومتیں ابتدائی تعلیم کے فروغ کے کام میں اس سے کہیں زیادہ حصہ لے سکتی ہیں جتنا کہ وہ اس وقت لے رہی ہیں زمینوں کے لگان میں اضافہ سیاسی اعتبار سے تکلیف دہ اور ناممکن رہا ہے۔ غالباً ان وسائل سے مقامی سطح پر زیادہ فائدہ اٹھایا جاسکتا ہے اگر انہیں ابتدائی تعلیم جیسے مقامی مفاد کے لیے مخصوص کر دیا جائے۔

(۲) ہمیں مدراس کی طرح کا ایک اسکول کی ترقی کا پروگرام بنانا چاہیے جہاں ابتدائی اسکولوں کو عوام سے زیادہ قریب کرنے اور عوام سے عمارتوں کی تعمیر، سامان کی فراہمی اور دوپہر کے کھانے کی فراہمی جیسے پروگراموں میں تعاون حاصل کرنے کی وسیع کوشش کی گئی ہے۔ مدراس نے نجی امداد سے ابتدائی تعلیم کے فروغ کے لئے تقریباً ۵۵ کروڑ روپے جمع کئے ہیں چوتھے منصوبے میں اس قسم کے پروگرام سارے ملک میں منظم کئے جانے چاہئیں۔ اس سلسلے کا ابتدائی کام تیسرے منصوبوں کے باقی دو برسوں میں ہو جانا چاہیے۔

(۳) ثانوی اور کالج کی منزل پر فیس میں اضافے کے سوال پر بھی سنجیدگی سے سوچنا چاہیے ہمیں مفت تعلیم اور ہونہار بچوں کے لئے وظیفوں کی کافی سہولتیں فراہم کرنی چاہئیں مگر اس وقت ہمارے اسکول اور کالج جن بچوں سے بھر رہے ہیں وہ سب کے سب ہونہار نہیں ہیں یہ ٹھیک ہے کہ ہم معمولی اور معمولی سے بھی کم استعداد کے بچوں کو ثانوی اسکولوں اور کالجوں میں آنے سے روک نہیں سکتے مگر اس میں کوئی عقلمندی نہیں ہے کہ اتنی محنت سے کمائی ہوئی قومی دولت ان کی تعلیم پر خرچ کی جائے اگر یہ بچے اعلیٰ تعلیم حاصل کرنا چاہتے ہیں تو فیسوں میں اچھا خاصا اضافہ کر کے ان کو ان کی تعلیم کا خرچ وصول کرنا چاہیے۔

(۴) یونیورسٹی کی منزل پر ہمیں صرف مساعروں و وظیفوں کا انتظام کرنا چاہیے۔ یونیورسٹی کا طالب علم دو تین سال بعد کمانا شروع کر دے گا اس لئے کوئی وجہ نہیں ہے کہ وہ اپنی اعلیٰ تعلیم کے لئے وظیفہ ادھار نہ لیں اور پھر بعد کو اسے ادا نہ کریں۔

اس تجویز کی کچھ تشریح کرنے کی ضرورت ہے۔ اس سلسلے میں یہ خیال ہے کہ لائف انشورنس کی طرح کی ایک نیشنل اسکارلرشپ کارپوریشن آف انڈیا قائم کی جانی چاہیے۔ ہر طالب علم جو ثانوی اسکول (بی۔ اے، یا ایم۔ اے) میں ایک مقررہ فی صدی سے زیادہ نمبر حاصل کرتا ہے اسے اعلیٰ تعلیم کے لئے مستعار وظیفہ لینے کا حق ہونا چاہیے یہ قرضہ وہ پندرہ سالانہ قسطوں میں ادا کرے گا اور ادائیگی اسے ملازمت ملنے یا اس کے کمانا شروع کرنے کے ایک سال بعد شروع ہوگی۔ اس کی تنخواہ سے قسطوں کی وصولیابی کے لیے انکم ٹیکس ایکٹ کی طرح کوئی قانونی صورت ہونی چاہیے۔ واپسی کی قسط اس کی آمدنی کی نسبت سے ہوگی، دوسرے الفاظ میں یہ کہا جاسکتا ہے کہ وہ لوگ جن کی آمدنی ایک خاص حد تک فرس کر لیجئے ڈیڑھ سو سے کم ہے انہیں کچھ نہیں ادا کرنا ہوگا دوسرے لوگ اپنی تنخواہوں میں سے ایک مخصوص فی صدی حصہ دیں گے۔ قسطوں کی شرح میں تنخواہ کے اضافے کے ساتھ ساتھ اضافہ ہوتا رہے گا، بہر حال کسی طالب علم کو قرضے کی رقم کے دو گنے سے زیادہ نہیں دینا چاہیے حساب کر کے قرضے کی ادائیگی کی شرح حساب لگا کر نوکری کے بعد فرد کی ماہانہ یا سالانہ آمدنی کی بنیاد پر طے کی جاسکتی ہے۔ مختصر یہ کہ یہ جو کچھ تجویز کیا جا رہا ہے وہ ایک معکوس تعلیمی بیمہ ہے ایک منسلحت اندیش باپ آج کل بچے کے پیدا ہوتے ہی ایک تعلیمی پالیسی لے لیتا ہے۔ وہ پندرہ برس تک مقررہ پرمیم ادا کرتا رہتا ہے اور پندرہ سال بعد دیکھتا ہے کہ اس کے پاس اتنی رقم جمع ہو گئی ہے کہ وہ اپنے بچے کو جس کی عمر اب سولہ برس ہے کالج کی تعلیم دلا سکتا ہے۔ یہاں جو تجویز کیا جا رہا ہے وہ بالکل یہی ہے مگر بجائے اس کے کہ والدین کو بچے کی تعلیم کی پالیسی دلائی جائے یہاں یہ مشورہ دیا جا رہا ہے کہ ایک معکوس طریقے سے خود طالب علم اس پالیسی کو لینے کا ذمہ دار ہو مطلب یہ ہے کہ پالیسی کی ادائیگی تو پہلے تین سے چھ برسوں میں ہو جائے اور اس کا پرمیم آنے والے پندرہ برسوں میں وصول کیا جائے۔

ہماری تجویز ہے کہ دو خطوط پر ابھی سے سنجیدگی سے غور شروع کر دینا چاہئے۔ ایک یہ کہ تعلیم کو پچھلے تین منصوبوں کے مقابلے میں زیادہ ترجیح دے کر پبلک سیکٹر میں زیادہ سے زیادہ امکانی وسائل کو بڑھایا جائے اور دوسرے مقامی جماعتوں، مقامی حکومت اور والدین کی مدد سے پبلک سیکٹر کے وسائل کو بڑھانے کے طریقے اور راستے سوچے جائیں یہی وہ واحد طریقہ ہے جو ہمارے کام کو آگے لے جائے گا۔

مرکز اور ریاست کے تعلقات: اگر گئے تین منصوبوں میں اس تمام بڑے پیمانے کی توسیع اور تعلیم کی وصفی اصلاح و ترقی کی کوشش کرنی ہے تو پہلے دو مسئلوں کو دیکھنا پڑے گا پہلا مسئلہ مرکز اور ریاست کے درمیان تعلقات سے متعلق ہے۔ اس وقت دستور کی رو سے تعلیم لازمی طور پر ریاست کی ذمہ داری ہے اور مرکز کا حصہ بہت محدود ہے۔ عملاً بہر حال مرکز اپنی آئینی حدود سے بہت آگے جا چکا ہے اور کچھلے تین منصوبوں میں مرکز اور ریاست کے درمیان ایک عملی دوستی کی بنیاد پڑ چکی ہے مگر موجودہ صورت حال بڑی مبہم اور گنگنا ہے سب سے پہلے تو یہی کہ یہ مرکز کو نہ تو مناسب طور پر پہل کرنے کا موقع دیتی ہے اور نہ کوئی اختیار دوسرے یہ کہ تعلیمی ترقی کے کسی طویل مدت پروگرام کو سامنے رکھنے کے لئے ریاستی حکومتوں کے حالات موافق نہیں ہیں کیوں کہ ریاستوں پر دوسری بہت سی سمٹوں سے دباؤ پڑتے رہتے ہیں۔ اس لئے تعلیم میں مرکز اور ریاست کے تعلقات کا جائزہ لینا اور تعلیم کو ایک مشترکہ موضوع بنا کر لازمی ہوگا۔

دوسرا مسئلہ مرکزی گرانٹ ان ایڈ سے متعلق ہے۔ اس وقت تعلیم میں مرکزی سیکٹر بہت منحصر ہے مگر وہ سیکٹر جس کا اہتمام مرکز کرتا ہے (یعنی وہ سیکٹر جہاں فنڈ تو مرکز فراہم کرتا ہے مگر اس کو استعمال مشترکہ طور پر بنانی ہوئی پالیسی کے مطابق ریاست کرتی ہے) دوسرے منصوبے کے اختتام تک اچھا خاصا بڑا تھا تیسرے منصوبے میں اسے بہت ہی کم کر دیا گیا ہے اور تجربہ یہ دکھا رہا ہے کہ یہ فیصلہ بہت افسوسناک رہا ہے۔ ریاستی سیکٹر سب سے بڑا ہے اور اس کی اچھی خاصی مدد مرکز بھی کرتا ہے مگر آئینی حیثیت کمزور ہونے کی وجہ سے مرکز بہت عرصے تک یہ بھی نہیں معلوم کر پاتا کہ اس کی دی ہوئی امداد حقیقتاً کس طرح استعمال ہو رہی ہیں اور اگر کسی معاملے میں اس امداد کے غلط استعمال یا غلط سمت میں امداد کے صرف ہونے کی اطلاع مل بھی جائے تب بھی وہ اس کو درست کرنے کے معاملے میں بالکل بے بس ہوتا ہے۔ مزید یہ کہ مرکز اب صرف "ترقیاتی" مصارف دیتا ہے اور دوسرے تمام مصارف ریاست کی ذمہ داری ہوتے ہیں یہ نظام بہت بڑی حد تک ناقص ہے اگر تعلیمی ترقی کی رفتار کو تیز کرنا ہے تو مرکز کو مجموعی تعلیمی اخراجات یعنی ترقیاتی اور مقررہ مصارف دونوں کے لئے گرانٹ دینی ہوگی، موجودہ حالت میں اس کا مطلب یہ ہے کہ تعلیمی ترقی کے مجوزہ طویل المدت پروگرام پر عمل درآمد صرف اس وقت ممکن ہے جب مرکز سے ریاست کو دی جانے والی گرانٹس ان ایڈ کا نظام از سر نو تشکیل دیا جائے اور مرکزی سیکٹر اور تعلیم کے وہ سیکٹرز جن کا فیصلہ مرکز ہے انہیں کافی بڑھایا جائے۔