3.1

अनुसूचित जाति और अनुसूचित जनजाति के बच्चों की समस्याएँ

राष्ट्रीय फोकस समूह

का

आधार पत्र

3.1

अनुसूचित जाति और अनुसूचित जनजाति के बच्चों की समस्याएँ

राष्ट्रीय फोकस समूह

का

आधार पत्र

विद्यया ऽमृतमश्नुते

एन सी ई आर टी
NCERT

राष्ट्रीय शैक्षिक अनुसंधान और प्रशिक्षण परिषद्
NATIONAL COUNCIL OF EDUCATIONAL RESEARCH AND TRAINING

ISBN 978-93-5007-049-9

प्रथम संस्करण
जून 2010 ज्येष्ठ 1932

PD 3T NSY

© राष्ट्रीय शैक्षिक अनुसंधान और प्रशिक्षण परिषद्, 2010

रु 00.00

सर्वाधिकार सुरक्षित

- प्रकाशक की पूर्व अनुमति के बिना इस प्रकाशन के किसी भाग को छापना तथा इलैक्ट्रॉनिकी, मशीनी, फोटोप्रतिलिपि, रिकॉर्डिंग अथवा किसी अन्य विधि से पुन: प्रयोग पद्धति द्वारा उसका संग्रहण अथवा प्रसारण वर्जित है।
- इस पुस्तक की बिक्री इस शर्त के साथ की गई है कि प्रकाशक की पूर्व अनुमति के बिना यह पुस्तक अपने मूल आवरण अथवा जिल्द के अलावा किसी अन्य प्रकार से व्यापार द्वारा उधारी पर, पुनर्विक्रय या किराए पर न दी जाएगी, न बेची जाएगी।
- इस प्रकाशन का सही मूल्य इस पृष्ठ पर मुद्रित है। रबड़ की मुहर अथवा चिपकाई गई पर्ची (स्टिकर) या किसी अन्य विधि द्वारा अंकित कोई भी संशोधित मूल्य गलत है तथा मान्य नहीं होगा।

एन सी ई आर टी के प्रकाशन विभाग के कार्यालय

एन.सी.ई.आर.टी. कैंपस
श्री अरविंद मार्ग
नयी दिल्ली 110 016 फोन : 011-26562708

108, 100 फीट रोड
होस्डेकेरे हेली एक्सटेंशन
बनाशंकरी III स्टेज
बेंगलुरु 560 085 फोन : 080-26725740

नवजीवन ट्रस्ट भवन
डाकघर नवजीवन
अहमदाबाद 380 014 फोन : 079-27541446

सी.डब्ल्यू.सी. कैंपस
निकट: धनकल बस स्टॉप पनिहटी
कोलकाता 700 114 फोन : 033-25530454

सी.डब्ल्यू.सी. कॉम्प्लैक्स
मालीगांव
गुवाहाटी 781021 फोन : 0361-2674869

प्रकाशन सहयोग

अध्यक्ष, प्रकाशन विभाग : *नीरजा शुक्ला*
मुख्य उत्पादन अधिकारी : *शिव कुमार*
मुख्य संपादक : *श्वेता उप्पल*
मुख्य व्यापार प्रबंधक : *गौतम गांगुली*
संपादक : *नरेश यादव*
उत्पादन अधिकारी : *अरुण चितकारा*

सज्जा एवं आवरण

श्वेता राव

एन.सी.ई.आर.टी. वाटरमार्क 70 जी.एस.एम. पेपर पर मुद्रित।

प्रकाशन विभाग में सचिव, राष्ट्रीय शैक्षिक अनुसंधान और प्रशिक्षण परिषद्, श्री अरविंद मार्ग, नयी दिल्ली 110 016 द्वारा प्रकाशित तथा विजय कंप्यूटर, 1-ई, पॉकेट I, मयूर विहार, फेस-I, दिल्ली 110 091 द्वारा टाइपसेट होकर बंगाल ऑफसैट वर्क्स, 335, खजूर रोड, करोलबाग, नयी दिल्ली 110 005 द्वारा मुद्रित।

सार-संक्षेप

इस आधार पत्र का मूल उद्देश्य अनुसूचित जाति (अ. ज.) और अनुसूचित जनजाति (अ. ज. जा.) के बच्चों की शिक्षा की वर्तमान विद्यालयी वास्तविकता की जाँच करना है इस दृष्टि के साथ कि नीति और कार्यक्रमों के अनुप्रयोगों, विशेषकर पाठ्यचर्या के आयाम/क्षेत्र में, उनकी शैक्षिक परिस्थिति को सुधारने के सुझाव दिए जा सकें। इन समुदायों के भीतरी और पारस्परिक गहरे ऐतिहासिक अन्तरों का सामाजिक-आर्थिक बदलाव के कारण क्षय हो गया है और अ. जा. एवं अ.ज.जा. को विस्तृत साझी सतह पर ला दिया है। हालांकि अभी भी बहुत-सी सांस्कृतिक एवं भौतिक विभिन्नताएँ उपस्थित हैं, इसलिए उनकी शैक्षणिक परिस्थिति का विश्लेषण करते समय संदर्भ संबंधी संवेदनशीलता बनाए रखने की आवश्यकता है।

स्वतंत्रता प्राप्ति के बाद विशाल राजकीय सहयोग से विद्यालयों और संस्थाओं के विस्तार और प्रजातांत्रीकरण, पहुँच को बढ़ावा देती सकारात्मक भेदभाव की नीतियों के संदर्भ में शिक्षा ने विभिन्न क्षेत्रीय विविधताओं और भिन्न सीमाओं के बावजूद भी अ.जा. एवं अ.ज.जा. के लिए मुक्ति और बदलाव के मुख्य उपकरण के रूप में कार्य किया है। इसने उनके आत्म-सम्मान को बढ़ाया तथा उन तक आर्थिक-सामाजिक प्रगति को पहुँचाया। उनकी पहचान के लिए उनके संघर्षों का सशक्तीकरण किया एवं उनकी राजनीतिक चेतना को भी बढ़ाया। हालांकि अ.ज. एवं अ.ज.जा. और बाकी जनसंख्या के बीच संख्या, गुणवत्ता, शिक्षण-अधिगम प्रक्रिया और अधिगम परिणाम के आधार का शैक्षिक अन्तर समाप्त होना बहुत दूर की बात लगती है। असमानताएँ इस तथ्य को दर्शाती हैं कि अधिनायकत्व वाले समाज में इनका समान एकीकरण काफी कम हुआ है। एक प्रकार से बढ़ते ध्रुवीकरण वाले समाज में, इनका समावेशन शोषण, भेदभाव, विस्थापन और दमन की प्रक्रियाओं और सम्बन्धों से शासित हुआ है। भूमंडलीय आर्थिक बलों ने अ.जा. और अ.ज.जा. के बड़े भागों में अधिक बर्बादी की, जिन्हें विकास प्रक्रिया से हाशिए पर चले जाने का अनुभव हुआ। गरीबी, बेरोजगारी और खराब स्वास्थ्य उनके बीच असमानुपात में पाये जाते हैं। जनजातियों ने बड़े पैमाने पर अपनी जमीनों से हस्तांतरण और प्राकृतिक संसाधनों से बेदखली को झेला है और अब वे गैर-जनजाति समुदायों के आर्थिक और सांस्कृतिक मातहत होने पर मजबूर हो गये हैं। अनुसूचित जातियों की एक बड़ी संख्या निंदनीय पेशों और सामाजिक अस्तित्व से छुटकारा पाने में असमर्थ रही है।

इस प्रकार की सामाजिक-आर्थिक स्थितियाँ और कुछ नहीं तो शैक्षिक आवश्यकताओं और अस्तित्व की आवश्यकताओं के बीच में केवल अलगाव पैदा कर सकती हैं जो अ.जा. एवं अ.ज.जा. की शैक्षिक प्रगति को सीमित कर देता है। संख्यात्मक विस्तार का हमारा सर्वेक्षण, शाला स्तर पर पहुँच, ठहराव और उपलब्धि की असमान निराशाजनक समसामयिक स्थिति को दर्शाता है। जबकि नामांकन में अभूतपूर्व बढ़ोतरी अ.जा. एवं अ.ज.जा. में शिक्षा की दमदार मांग का प्रमाण है, मूलभूत शाला तक पहुँच हालांकि अभी भी एक बड़ी समस्या है। यद्यपि शाला भागीदारी तो बड़ी है, पर प्राथमिक स्तर पर उपस्थिति दर असंतोषजनक है और इससे भी खराब स्थिति माध्यमिक स्तर पर है। असफलता, न्यून शैक्षिक उपलब्धि और शाला छोड़ना अ.जा. एवं अ.ज.जा. के बच्चों को गैर अ.जा. एवं अ.ज.जा. के शाला जाने वाले बालकों से कहीं ज्यादा प्रभावित करता है। इन सबका संचित

प्रभाव है शाला समापन की दर में कमी। सभी शैक्षिक सूचकों पर सुस्पष्ट जेंडर भेद लड़कियों की अल्प शिक्षा को दर्शाता है। सांस्कृतिक ग्रहण प्रक्रिया के परिणामस्वरूप अ.जा. एवं अ.ज.जा. समुदाय अधिकाधिक पितृसत्तात्मक होते जा रहे हैं। जेंडर एवं वर्ग, जनजाति और जाति के साथ मिलकर बहिष्कार की मौलिक श्रेणियाँ बनाते हैं। इसके अतिरिक्त, महत्वपूर्ण अंतर्राजकीय, अंतर्क्षेत्रीय और शहरी-ग्रामीण भिन्नताएँ विशेषकर राजनीतिक रूप से उपेक्षित राज्यों और क्षेत्रों में अस्तित्व में हैं। जातियों और जनजातियों की आंतरिक भिन्नताएँ भी बहुत गहरी हैं और दर्शाती हैं कि अपेक्षाकृत ज्यादा सीमांत/हाशिया पार अ.जा. एवं अ.ज.जा. समूह सकल शैक्षिक पिछड़ेपन का अनुभव करते हैं। विशेष सामाजिक-ऐतिहासिक कारकों की वजह से अधिकांश उत्तर पूर्वी राज्यों को छोड़कर अधिकतर राज्यों में अ.ज.जा. अ.जा. से पिछड़ती दिखाई देती है।

अ.जा. एवं अ.ज.जा. के बच्चों की शिक्षा की जमीनी हकीकत की हमारी छानबीन आधारभूत शैक्षिक प्रावधानों के साथ-साथ संरचना, विषयवस्तु और शाला प्रक्रिया के मुद्दों पर आलोचनात्मक नजर डालती है। बहुत हद तक असंक्षिप्त ऐतिहासिक असमानता को तो खारिज कर दिया गया है लेकिन असमान प्रावधान निरंतर बुनियादी शैक्षिक रुकावट बने हुए हैं। जन शिक्षा की गुणवत्ता बहुत अधिक घट गई है। नीति में वर्तमान बदलाव ने शिक्षण अधिगम स्थितियों में तीव्र कमी की है और उपेक्षित क्षेत्रों एवं दूरदराज के जनजातीय क्षेत्रों की पहले से ही खराब स्थिति को और भी बदतर कर दिया है। शिक्षा पर सार्वजनिक खर्चे में कमी बेहद नुकसानदेह साबित हुई है। इसने विद्यालयों और शिक्षकों के राजकीय प्रावधान को बुरी तरह प्रभावित किया और इसकी जगह निम्न स्तरीय एवं व्यापारिक हितों के निजी प्रयास अथवा ऐसे नवाचारों को जो कि दर्शनीय तो हैं परंतु इनमें ठहराव नहीं है, को प्रोत्साहित किया। विडंबना है कि संसार के आर्थिक ज्ञान में चहल-कदमी का दावा करने वाले भारत के वंचित बच्चे सकल रूप से घटिया बुनियादी शिक्षा के परिणामों को झेलते हैं। अ.जा. एवं अ.ज.जा. की शालाओं में इन बच्चों की उपस्थिति से शैक्षिक असमानताओं के विभिन्न आयाम सुस्पष्ट हो पाते हैं और शैक्षिक नीति में घटाव और हलकेपन की ओर इशारा करते हैं। बहुत से हिस्सों में अभी भी विलयन अपर्याप्त है जो ऐसी स्थितियों की ओर ले जाता है जहाँ अ.जा. के बच्चों के लिए 'सामाजिक' पहुँच एक समस्या बनी हुई है और यहाँ तक कि खराब तरीके से काम करने वाली शाला की भी अनुपस्थिति अभी भी दूरदराज के इलाके में रहने वाले जनजातीय बच्चे के लिए व्यवस्था द्वारा लादी गई एक और कमी है। कम और खराब गुणवत्ता वाली ढाँचागत सुविधाओं वाले स्कूलों में अपर्याप्त और अप्रेरित शिक्षकों और अपर्याप्त शिक्षण तथा शिक्षण सामग्रियों से इन बच्चों को निम्न स्तर की शिक्षा मिल पाती है। "अधिगम के न्यूनतम स्तर" का प्रतिमान गुणवत्ता से अनिश्चित रूप से अतिरिक्त समझौता कर लेता है क्योंकि शिक्षा को लिखने पढ़ने तक हलका कर दिया गया है। शाला स्तर की सकारात्मक भेदभाव की नीतियाँ नौकरशाही अरुचि, राजनीतिकरण, राजनयिक संश्रय और भ्रष्टाचार की दल-दल में फँसकर सीमित क्षेत्रीय और डरावनी गुणवत्ता की सेवा प्रदान करती हैं। सहायक की भूमिका निभाने के लिए बनी राजकीय संस्थाएँ अ.जा. एवं अ.ज.जा. की उचित सुविधाओं के बारे में निरादरसूचक धारणाएँ सामने रखती हैं।

पाठ्यचर्या सैद्धांतिक प्रभुत्व और नायकत्व के मध्यस्थ के रूप में कार्य करती है जिसका प्रमाण ज्ञान के चुनाव और संरचना, शिक्षणशास्त्रीय व्यवहार और छोटे समूहों के सिद्धांतों एवं संस्कार के कमजोर एवं विकृत प्रतिनिधित्व

में मिलता है। औपनिवेशिकता के बाद की शिक्षा नीति के भारतीयकरण का जोकि पाठ्यचर्या बदलाव का उद्देश्य था, नतीजा यह निकला कि शिक्षा नीति की मुख्य विशेषता ब्राह्मणीकरण के रूप में सामने आई। जाति, लिंग, जनजाति और धर्म के संरचनात्मक दमन के ऐतिहासिक महत्व को एक शाला पाठ्यचर्या द्वारा अदृश्य बना दिया गया जिसमें सांस्कृतिक रूप से बहुतायतवादियों के राष्ट्रीयता संबंधी विचारों की प्रधानता थी। ज्ञान की ब्राह्मणवादी रचना का प्रमाण था विशिष्ट प्रकार की मानसिक क्षमताओं का गुणगान और ब्राह्मणवादी भाषा, साहित्य, इतिहास की प्रधानता, के साथ-साथ पाठ्यचर्या, विषयवस्तु में ब्राह्मणवादी धार्मिक-सांस्कृतिक व्यवहार, चिह्न एवं जीवन प्रणाली। मूल सुधार के रूप में इसमें था - शारीरिक श्रम, 'कमतर' बोलियों, संस्कृतियों, परंपराओं और निम्न जातियों की उत्पादक प्रक्रियाओं के मूल ज्ञान और उनके सामाजिक-सांस्कृतिक आवासों की अवमानना। इनके ज्ञान, मूल्यों और कौशलों को शाला पाठ्यचर्या में कोई भी जगह नहीं मिल पाई; न ही इनकी कहानियों, संगीत, गीत, लोकथाओं एवं सांस्कृतिक और धार्मिक व्यवहारों को ही स्थान मिला। पाठ्यचर्या ने पश्चिमी ठोस विज्ञानों, तकनीकी और जीवन शैली के रूप में अंग्रेजी भाषा के ज्ञान को भी विशेषाधिकार देकर अपनी औपनिवेशिक विशेषता बनाये रखी। आधुनिकीकरण के विचारों को सतही एवं तोड़-मरोड़ कर अपनाया गया और उदार एवं प्रजातांत्रिक समाजवादी मूल्यों की उपस्थिति मुख्यतया धारणागत थी। फुले और अम्बेडकर ने सोचा कि भारत के पिछड़े वर्गों के उद्धार के लिए समीक्षात्मक रूप से अपनाई गयी पश्चिमी उदार विचारधारा आधुनिकीकरण के सीमित तकनीकवादी तत्वों में आमूल परिवर्तन कर देगी। लेकिन फुले-अम्बेडकरवादी की जोशपूर्ण तरंगित अभिव्यक्ति और भारतीय समाज के नये नैतिक क्रम के उनके दृष्टिकोण ने राष्ट्रवादी ऊँची जाति के विचारों से शासित पाठ्यचर्या में शायद ही कोई जगह पायी और न ही पाठ्यचर्या ने दलित ज्ञान शास्त्र, ज्ञान और विरोध से उपजी अन्य विभिन्न चुनौतियों पर सोच-विचार किया। अ.जा. और उनके मुद्दे परिधि के आस-पास ही रहे और पाठ्यचर्या में उनका प्रतिनिधित्व यदि आखिरकार हुआ भी, तो वह विकृत और कमजोर था।

पाठ्यचर्या ने अनुसूचित जनजातियों के इतिहास और सांस्कृतिक अधिकार को भी नहीं पहचाना। अनुसूचित जनजातियों का शिक्षा के साथ दोहरा और विरोधाभाषी सम्बन्ध रहा है। एक तरफ तो शिक्षा ने विकास और राष्ट्रवाद के केन्द्रीय मार्ग के रूप में जनजातीय भाषा, संस्कार एवं पहचान के विनाश और नकारात्मक आत्म छवि निर्माण में अपनी भूमिका निभाई है। स्कूल शासन और पाठ्यचर्या जनजातीय संस्कारों, विशेषरूप से उनकी अनियमित मुक्त संस्कृति और समतावादी समाजीकरण और अधिगम व्यवहारों का खयाल रखने में असफल रही है। न ही इन्होंने जनजातीय बालकों की विशेष बौद्धिक क्षमताओं को ही जाना। दूसरी ओर हालांकि सांस्कृतिक अनुकूलन की शक्तियाँ स्वयं अ.ज.जा के भीतर अजनबीकरण के रुझानों को पुनर्बल देती हैं जो अब शाला की ओर ऐसा भाषायी और सामाजिक कौशल प्रदान करने के लिए देखती हैं, जो प्रधान समाज में उनके समान एकीकरण को बढ़ावा देगा।

अ.जा. और अ.ज.जा. दोनों के लिए समान एकीकरण हालांकि बहुत कठिन रहा है। स्कूलों ने स्वयं जाति, जनजाति और जेंडर के शक्ति संबंधों को बढ़ावा दिया है। संबंधित साक्ष्य दर्शाते हैं कि शिक्षक की पूर्व संकल्पानाएँ, धारणा एवं व्यवहार, प्रत्यक्ष अथवा अप्रत्यक्ष, चेतन अथवा अवचेतन रूप से अ.जा. एवं अ.ज.जा. के बालकों के विरुद्ध भेदभाव करने का कार्य करते हैं। शिक्षक अजनबी संस्कृति से आते हैं। वह अपरिचित भाषा बोलते हैं जो चिह्नों

के अनुकूलन, प्रेरणा और अधिगम के लिए बाधा बन जाती है। अ.जा. एवं अ.ज.जा. के बालकों के विषय में शिक्षकों की कथित अथवा अकथित धारणाएँ जैसे इन बच्चों के संस्कार, आदतों, व्यवहार, बोलने के तरीकों में कमी है; इनमें जन्मजात बुद्धि संबंधी कमियाँ हैं और ये पढ़-लिख नहीं सकते, बेहद अर्थहीन हैं। इस तरह की धारणाओं के कारण शिक्षक जिस तरह से पढ़ते हैं और पढ़ाने के जो तरीके अपनाते हैं वे भेदभाव वाली और कमजोर परिस्थितियों को जटिल बना देते हैं। यह शिक्षकों को शिक्षण प्रसारण और शिक्षणशास्त्रीय व्यवहार अपनाने की ओर ले जाता है जो भेदभाव युक्त एवं कमजोर समावेशन की स्थिति को और गहरा देता है।

इसमें कोई दो राय नहीं है कि ऐसी स्थिति को शीघ्र ही सुधारने की आवश्यकता है। फोकस समूह ने बड़ी संस्थाओं के संदर्भों में सुधार के लिए कई सुझाव दिये हैं, जिनके बिना सार्थक पाठ्यचर्या बदलावों को साकार करना मुश्किल होगा। हम गुणवत्ता वाली शिक्षा के समान प्रावधानों, अधिक पैनी, सकारात्मक भेदभाव के कार्यक्रमों का जबाबदेह एवं आवश्यकताधारित क्रियान्वयन और शिक्षक चयन नीति एवं शिक्षक की कार्य संबंधी स्थितियों में सुधार की आवश्यकता पर पुनः जोर देते हैं। सांस्कृतिक तौर पर संवेदनशील एवं परिवर्तनशील पाठ्यचर्या नीतियों और कार्यक्रमों के विकास के लिए हम सांस्कृतिक दुविधाओं के समीक्षात्मक हल का सुझाव देते हैं। बड़े सार्वजनिक फायदों की ओर अग्रसर बेशकीमती सांस्कृतिक पहचान का पोषण करने के लिए पाठ्यचर्यिक और शिक्षणशास्त्रीय तौर तरीकों के मूल में समीक्षात्मक बहुसंस्कृतिवाद और समीक्षात्मक सिद्धान्त का होना अत्यावश्यक है। अ.जा. और जनजाति समुदायों के प्रति समझ और संवेदनशीलता प्राप्त करने के लिए शिक्षक शिक्षा की पाठ्यचर्या के उद्देश्यों को सैद्धांतिकता एवं अनुभवजन्य अधिगम पर जोर देते हुए दुबारा बनाने की ज़रूरत है।

विद्यालयी पाठ्यचर्या और शिक्षण पद्धति को हर बच्चे के अधिगम और उसके मुक्त, सर्जनात्मक एवं बहुआयामी विकास का अवसर प्रदान करना चाहिए। अ.जा. अथवा अ.ज.जा. के बच्चे जो संस्कार और अनुभव विद्यालय तक लाते हैं उसे सभी बच्चों के लिए सार्थक शिक्षा के उद्देश्य की पूर्ति के लिए समतावादी शिक्षण-अधिगम प्रक्रिया का मुख्य भाग होना आवश्यक है।

राष्ट्रीय फोकस समूह
'' अनुसूचित जाति और अनुसूचित जनजाति के बच्चों की समस्याएँ''
के सदस्यों के नाम

डॉ. पद्मा वेलासकर (अध्यक्ष)
टाटा इंस्टीट्यूट ऑफ सोशल साइंसेस
सिऑन-ट्राम्बे रोड, देवनार
मुंबई-400088, महाराष्ट्र

डॉ. गणेश डेवी
निदेशक
भाषा अनुसंधान और प्रकाशन केन्द्र
62, श्रीनाथ धन समाज
उर्मी क्रासिंग के पास, दिनेश मिल के पीछे
बडोदरा-390007, गुजरात

डॉ. रागिनी प्रेम
बनवासी सेवा आश्रम
गोविंदपुर, सोनभद्र
उत्तर प्रदेश-231221

डॉ. सव्यसाची
समाज विज्ञान विभाग
जामिया मिलिया इस्लामिया
जामिया नगर
नई दिल्ली-110025

प्रो. नन्दिनी सुन्दर
ए-9, निज़ामुद्दीन पूर्व
प्रथम तल, नई दिल्ली-110013

डॉ. राजीव गुप्ता
समाज विज्ञान विभाग
राजस्थान विश्वविद्यालय
जयपुर-302004, राजस्थान

प्रो. गीता बी. नाम्बिसन
जाकिर हुसैन सेंटर फॉर
एजुकेशनल स्टडीज
स्कूल ऑफ सोशल साइंसिज़
जे. एन. यू., नई दिल्ली-110067

प्रो. एन. जयराम
अध्यक्ष
शोध विधि विभाग
टाटा इंस्टीट्यूट ऑफ सोशल साइंसिज़
देवनार, मुंबई - 400088, महाराष्ट्र

प्रो. रमेश पी. सिन्हा
रजिस्ट्रार
ए.एन. सिन्हा इंस्टीट्यूट ऑफ
सोशल स्टडीज
पटना-800001, बिहार

डॉ. साधना सक्सेना
सेंट्रल इंस्टीट्यूट ऑफ़ एजुकेशन
32, छात्र मार्ग, दिल्ली विश्वविद्यालय
दिल्ली-110007

श्री लक्ष्मीनारायण चौधरी
हीरापुर प्राथमिक विद्यालय
जिला-हरदा
मध्य प्रदेश

श्री प्रफुल्ल कुमार बेहरा
मार्फत इंस्पेक्टर ऑफ स्कूल्स (एस.एस.डी.)
सेंट्रल जॉन एडवाइजरी
एक्जीविशन ग्राउंड यूनिट-1
भुवनेश्वर, उड़ीसा-751030

डॉ. कानन साधू
रीडर
विशेष आवश्यकता समूह शिक्षा विभाग
एन.सी.ई.आर.टी., श्री अरविंद मार्ग
नई दिल्ली-110016

प्रोफेसर सी.एस. नागराजू
अध्यक्ष
डी.ई.आर.पी.पी., एन.सी.ई.आर.टी.
श्री अरविंद मार्ग
नई दिल्ली-110016

सुश्री मालविका कपूर
बेंगलुरु

डॉ. डी.के. शर्मा (सदस्य सचिव)
डी.ई.एस.एस.एच., एन.सी.ई.आर.टी.
श्री अरविंद मार्ग, नई दिल्ली-110016

आभार

श्री पी.के. अब्दुल लतीफ, श्री एफ. सी. चेगा रेड्डी और श्री के. एच. ग्रीस (शिक्षक, कर्नाटक)
डॉ. पूनम बत्रा, दिल्ली
एडी प्रेमदास, रायचूर, कर्नाटक
ब्रेन लोबो, काश्तकारी संगठन, धानू, महाराष्ट्र
डॉ. विवेक कुमार, दिल्ली
डॉ. रोमिला बिष्ट, मुंबई
डॉ. जी.जी. बानखेड़े, श्री शैलेश कुमार धरोकर और श्री सिमप्रीत, टाटा इंस्टीट्यूट ऑफ सोशल साइंसिज़, मुंबई
डॉ. लेंसी लोबो, गुजरात
डॉ. गेबरियल डायत्रिच, तमिलनाडु
डॉ. मैक्सीन, बर्न्टसेन महाराष्ट्र
श्री एम.एन. सनिल, केरल

अनुसंधान सहायक और टंकण की रिर्पोट के लिए आभार

सुश्री रजनी एस. नायडू
सुश्री उषा अयंगर
सुश्री निर्मला शाह
सुश्री अनीष पिल्लई

अनुवाद सहयोग :

श्री विजय कुमार झा, पो. बॉक्स-16, महात्मा गांधी अंतर्राष्ट्रीय हिंदी विश्वविद्यालय
आरबी रोड, पंछला, वर्धा-442001, महाराष्ट्र
श्रीमती भारती, *प्रवक्ता,* विशेष आवश्यकता समूह शिक्षा विभाग, एन.सी.ई.आर.टी., नयी दिल्ली
डॉ. राधा, 4/276, चिरंजीव विहार, गाजियाबाद 201002
श्री मनोज मोहन, पी.डी. 64/सी., पीतमपुरा-110088
डॉ. रंजना अरोड़ा, *प्रवाचक,* पाठ्यचर्या समूह, एन.सी.ई.आर.टी., नई दिल्ली

विषय-सूची

सार-संक्षेप ...v

राष्ट्रीय फोकस समूह "अनुसूचित जाति और अनुसूचित जनजाति के बच्चों की समस्याएँ" के सदस्यों के नाम ...ix

1. परिचय ...1

2. अनुसूचित जाति और अनुसूचित जनजातिः सामाजिक परिस्थिति और वर्तमान शैक्षिक स्थिति ...3

2.1 अ.जा/अ.ज.जा का समसामयिक सामाजिक-राजनीतिक संदर्भ ...3

2.2 अ.जा. और अ.ज.जा. की शिक्षा के लिए राज्य द्वारा किए गये प्रयास और उनकी शैक्षिक प्रगति ...6

2.3 अ.जा. और अ.ज.जा. के बच्चों की स्कूल में भागीदारी ...6

2.4 निरंतर शैक्षणिक असमानता का संक्षिप्त विवरण और व्याख्या ...11

3. अ.जा./अ.ज.जा. के बच्चों के शैक्षिक अवसरों में मुख्य बाधक : विषम और असमान प्रावधान ...13

3.1 स्कूलों की अपर्याप्त सुलभता और गुणवत्ता ...14

3.2 शिक्षा में संरचनात्मक बदलाव/समझौतेः अंतर्राष्ट्रीय आर्थिक मदद, खनिजीकरण और अ.जा. और अ.ज.जा. तक पहुँच ...15

3.3 सकारात्मक भेदभाव की विद्यालय स्तर की नीतियाँ : क्रियान्वयन और प्रभाव ...17

3.4 विद्यालयी संरचना की खराब दशा ...19

3.5 अपर्याप्त शिक्षक प्रावधान और शिक्षण कार्य ...20

3.6 शिक्षण-अधिगम सामग्री का खराब प्रावधान ...22

3.7 अ.जा./अ.ज.जा. की शिक्षण-अधिगम स्थितियाँः गिरावट और हलकापन ...22

4. पाठ्यचर्या समीक्षा ...23

4.1 अनुसूचित जातियाँ और पाठ्यचर्या ...24

4.2 पाठ्यचर्या और अनुसुचित जनजातियाँ ...26

4.3 भाषा का प्रश्न ...26

4.4 विद्यालयी शासन के अजनबी व्यवहार का प्रभाव ...27

4.5. वर्तमान हिंदू सांस्कृतिक राष्ट्रवाद का पाठ्यचर्या और अ.जा./अ.ज.जा. पर प्रभाव ...27

5. भेदभाव के कार्य स्थान के रूप में विद्यालय ...28

6. निष्कर्ष और सुझाव (सिफारिशें) ...29

परिशिष्ट-तालिकाएँ 34

संदर्भ ...46

परिचय

यह आधार पत्र अनुसूचित जाति (अ.जा.) और अनुसूचित जनजाति (अ.ज.जा.) के बच्चों की शिक्षा की वर्तमान वास्तविकता की विवेचनात्मक पड़ताल करता है। अनुसूचित जाति और अनुसूचित जनजाति दोनों ही ऐसे समुदाय हैं जिन्हें ऐतिहासिक कारणों से औपचारिक शिक्षा व्यवस्था से बाहर रखा गया। पहले को जाति के आधार पर विभाजित समाज में सबसे निचले पायदान पर होने के कारण और दूसरे को उनके भौगोलिक अलगाव, सांस्कृतिक अन्तरों तथा मुख्यधारा कहे जाने वाले प्रबल समुदाय ने हाशिये पर कर दिया। इस प्रकार से भारतीय जनसंख्या की इन दो श्रेणियों के बीच सामाजिक-आर्थिक स्थिति और निशक्तता की प्रकृति के आधार पर महत्वपूर्ण अंतर है। लेकिन आर्थिक और सामाजिक बदलाव की विषमतापरक प्रक्रिया के प्रभाव से उत्पन्न सामाजिक भेदभाव और आर्थिक शोषण ने दोनों के बीच समानताओं को बढ़ा दिया है। सहभागी/सहवर्ती होने के बावजूद भी दोनों ही श्रेणियों में, स्वयं में जेंडर, धर्म, क्षेत्र, वर्ग इत्यादि के आधार पर बहुत-सी विविधताएँ हैं और दोनों ही एकरसता से बेहद दूर हैं और आज हमारा सामना है सांस्कृतिक विविधता और सामाजिक असमानता से बारीकी से जुड़ी जटिल सच्चाई से। इस बात का ध्यान रखते हुए यह आधार पत्र अ.जा./अ.ज.जा. के बच्चों की शिक्षा और उनके शैक्षिक अवसरों को प्रत्यक्ष अथवा अप्रत्यक्ष रूप से प्रभावित करने वाले मुद्दों और समस्याओं की जमीनी स्थिति की संदर्भपरक समझ प्रदान करता है।

राष्ट्रीय शैक्षिक अनुसंधान और प्रशिक्षण परिषद् द्वारा शुरू की गई। राष्ट्रीय पाठ्यचर्या की रूपरेखा की समीक्षा के लिए उक्त विषय पर यह आधार पत्र एक पृष्ठभूमि भी प्रदान करता है। यह अनुसूचित जाति और अनुसूचित जनजाति में शैक्षिक स्तर पर हुए विकास की विवेचनात्मक और संदर्भपरक पड़ताल करता है ताकि इनकी स्थिति को बेहतर बनाने के लिए आवश्यक योजनाओं और कार्यक्रमों, खासकर पाठ्यचर्या के स्तर पर आवश्यक दिशानिर्देशों और उचित पहलकदमी के लिए जमीन तैयार की जा सके। समस्याएँ अनेक और जटिल हैं। प्रस्तुत प्रपत्र जटिलताओं की विभिन्न कोणों से पड़ताल करता है और ज़ोर देता है कि संदर्भ के अनुसार विविधताओं को ध्यान में रखते हुए सूक्ष्म विश्लेषण की ज़रूरत है। यह इस संकल्पना पर आधारित है कि अ.जा.और अ.ज.जा. की शैक्षिक समस्याओं की व्यापक समझ की आवश्यकता है कि उन्हें क्षेत्रीय, सांस्कृतिक, सामाजिक परिवेश और विस्तृत सामाजिक-आर्थिक एवं राजनीतिक प्रक्रियाओं दोनों में ही संदर्भित करके समझा जाए।

भारत के लिए एक ऐसे समाज में जो शताब्दियों से विभाजन और शोषणपरक मूल्य व्यवस्था को साथ लिए चल रहा था, तथा जिसमें जाति-आधारित सामंती पितृसत्ता की मुख्य भूमिका थी, वैसे समाज में तथाकथित आज़ादी के बाद बने भारत के संविधान में यदि सामाजिक एकता और न्याय के दावे किए गए हों तो यह उस समाज के पूरे ऐतिहासिक विकासक्रम में एक महत्वपूर्ण परिघटना कही जा सकती है। दो अलग-अलग सिद्धांतों को एक साथ मिश्रित कर चलने की कोशिश की गई, जिनमें योग्यता और समझौते दोनों के सिद्धान्तों को ध्यान में रखा गया है और इसी बुनियाद पर आधुनिक भारतीय राजनीतिक संवाद शुरू हुआ जिसके मूल में समानता थी और इसने जनतांत्रिक उदारवाद और लोक कल्याणकारी राज्य की स्थापना की। समान नागरिक अधिकार सुनिश्चित करने के साथ ही राज्य ने अ.जा. और अ.ज.जा. को विशेष सहायता देकर ऐतिहासिक शोषण और भेदभाव का मुआवजा देने की प्राथमिक ज़िम्मेदारी भी ले ली। जैसा कि सर्वविदित है कि अ.जा. और अ.ज.जा. समाजशास्त्रीय कोटियाँ नहीं हैं बल्कि क्षतिपूर्ति अथवा सकारात्मक भेदभाव के लिए भारत के लिए संविधान द्वारा पहचानी जनसंख्या की प्रशासनिक कोटियाँ हैं। इनमें उन लोगों को शामिल करने की मंशा थी जो भारतीय सामाजिक व्यवस्था में हमेशा ही निचले पायदान अथवा हाशिये पर थे। अ.जा. ने रूढ़िवादी सामाजिक व्यवस्था में निम्न सामाजिक स्तर एवं प्रथाओं को भोगा है जिसमें अछूत प्रथा का कलंक भी शामिल है। अ.ज.जा. सामाजिक और भौगोलिक रूप से अलग रही, और उनका सांस्कृतिक जीवन हिंदू समाज से बेहद भिन्न था (गैलेंटर, 1984)।

अ.जा./अ.ज.जा. के उत्थान के लिए विशेष सरकारी संस्थान स्थापित किए गए और अनेक कानून, योजनाएँ और कार्यक्रम बनाए गए जो उनके सामाजिक, आर्थिक स्तर एवं सम्मान में सुधार और इनके एकीकरण एवं समानता के लिए प्रतिबद्ध थे। लेकिन राज्य ने अ.जा. और अ.ज.जा. को जिस तरह परिभाषित किया है उसके अनुसार उन्हें पहचानने में कठिनाई होती रही है। खासकर अ.ज.जा. के मामले में समस्या और जटिल है क्योंकि इनमें सामाजिक एवं सांस्कृतिक दूरियाँ हैं और उनके विस्थापन के अनुभवों के साथ या उन पर ध्यान दिए बिना उन्हें स्वैच्छिक अथवा जबरन समाहित करने की कोशिश की जाती रही है और उनका आर्थिक शोषण भी किया गया इसके अतिरिक्त जाति के आच्छादन, अतिव्याप्ति की समस्या और कुछ विशिष्ट समुदायों का यह विवाद भी है कि उन्हें उचित रूप से अ.जा. अथवा अ.ज.जा. में वर्गीकृत किया जाए (गैलेंटर 1984)।

राज्य की दृष्टि में योजनाबद्ध परिवर्तन की प्रक्रिया में शिक्षा को अति महत्वपूर्ण माना गया। इसे महिलाओं, जनजातियों, पिछड़ी जातियों, वर्गों और गरीबों के लिए अवसरों की समानता सुनिश्चित करने का मुख्य औजार ''महा समानक'' (great equaliser) माना गया। स्वतंत्रता पश्चात् सकारात्मक भेदभाव की नीतियों वाले संस्थानों एवं विद्यालयों का प्रजातांत्रीकरण और विस्तार विशाल सरकारी सहयोग से हुआ ताकि शैक्षिक सुलभता को बढ़ावा दिया जा सके, इस परिवेश में अ.जा. और अ.ज.जा. ने औपचारिक शिक्षा प्राप्ति की कठिन लड़ाई की शुरुआत की (देखें अ.जा./अ.ज.जा. कमिश्नर रिपोर्ट 1998; कामत, 1985)। इसमें कोई शक नहीं है कि राज्य/सरकार के विशेष उत्थानोन्मुख प्रयासों के फलस्वरूप अ.जा./अ.ज.जा. का शैक्षिक विकास हुआ, **विशेषतया** उन क्षेत्रों में जहाँ नीति क्रियान्वयन का साथ, सुधार के क्रांतिवाद और गति विरोधी, दलित एवं जनजाति अथवा सामाजिक आंदोलनों ने दिया।

हालाँकि पिछले दो दशकों ने हमारे कल्याण की अवस्था के पतन को परिभाषित किया और हमने नीति में महत्वपूर्ण बदलाव को देखा। वैश्विक, नव-उदारवादी अर्थनीतियों के शक्तिशाली दबाव में, ऐसे समतामूलक आचार को तीव्रता से छोड़ दिया गया जिसमें योजनाबद्ध बदलाव और सामाजिक विकास के उद्देश्य अंतर्निहित थे। बाजार और मुनाफे की सर्वोपरि भूमिका पर ज़ोर देने वाली नई आर्थिक नीतियों ने बहुत से ऐसे शैक्षिक बदलावों पर बल दिया और उन्हें उचित ठहराया, जिन्होंने शैक्षिक अवसरों की समानता के राष्ट्रीय उद्देश्यों के लिए खतरा पैदा कर दिया। राज्य, शिक्षा और स्वास्थ्य के सामाजिक क्षेत्र से पीछे हटने लगे और धीरे-धीरे अपने कल्याणकारी कार्यों को निजी व्यावसायिक संस्थानों और गैर-सरकारी संगठनों को सौंपने लगे। राज्य-व्यवसायी-गैर-सरकारी संगठन की भागीदारी ने प्राथमिक शिक्षा के सार्वजनीकरण के उद्देश्य से विशाल कार्यक्रम की शुरुआत की। इस बात के गंभीर संकेत अभी से मिल रहे हैं कि अ.जा./अ.ज.जा. की अभी तक अपूर्ण बुनियादी शिक्षा की आवश्यकताओं को इस नई वितरण व्यवस्था विधान में बुरी तरह नकारा जा रहा है।

इन परिस्थितियों में अ.जा./अ.ज.जा. के बच्चों की शैक्षिक समस्याओं और शैक्षिक स्तर को राष्ट्रीय पाठ्यचर्या की रूपरेखा के केंद्र में लाने के लिए बढ़ा-चढ़ा कर बताने की ज़रूरत नहीं है। प्रस्तुत प्रपत्र में छः भाग हैं। पहला भाग इसके विषय से परिचित कराता है, दूसरा भाग मुख्य विश्लेषण का परिवेश प्रदान करता है। यह बदलते सामाजिक, आर्थिक और राजनीतिक दृश्य में अ.जा. और अ.ज.जा. की सामाजिक स्थिति पर प्रकाश डालता है। यह अ.जा./अ.ज.जा. की विद्यालयी शिक्षा में भागीदारी को भी दर्शाता है, तत्पश्चात् यह अ.जा./अ.ज.जा. के बच्चों की विद्यालयी व्यवस्था में समसामयिक स्थिति का गुणात्मक मूल्यांकन और उनके विकास में बढ़ावा देने वाले कारकों और विकास की बहुगुणी बाधाओं की पड़ताल करता है। यह पत्र भाग III, IV, और V में अ.जा./अ.ज.जा. के बच्चों की विद्यालय संबंधी समसामयिक वास्तविकता को समझने का प्रयास करता है। भाग III और IV में क्रमशः शैक्षिक प्रावधानों से संबंधित मुद्दे, पाठ्यचर्या और शिक्षा शास्त्र दिया गया है। भाग V कक्षा कक्ष और विद्यालय की अंदरूनी प्रक्रियाओं का आलोचनात्मक परीक्षण यह जानने के लिए करता है

कि विद्यालय भेदभाव के स्थल के रूप में यदि कार्य करते हैं तो कैसे? भाग VI विश्लेषण से उपजे सामान्य निष्कर्षों पर प्रकाश डालता है और फोकस समूह के उन मुख्य सुझावों और महत्वपूर्ण मुद्दों को बताता है जिन पर पाठ्यचर्या और शैक्षिक नीतियाँ बनाते समय गंभीरतापूर्वक विचार करने की ज़रूरत है, यदि शिक्षा के न्याय और समानता के औजार के रूप में कार्य करना है।

प्रस्तुत आधार पत्र जनगणना के आंकड़ों तथा राष्ट्रीय सेंपल सर्वे, एन.सी.ई.आर.टी. और मा.सं.वि.मं. द्वारा एकत्रित आँकड़ों और दूसरे अन्य द्वितीय स्रोतों से उपलब्ध आँकड़ों पर आधारित है। आँकड़ों के स्रोतों में शैक्षिक सर्वे और क्षेत्र-आधारित केस अध्ययन भी शामिल हैं। इस आधार पत्र के लिए विशेष रूप से शिक्षकों, शैक्षिक कार्यकर्ताओं एवं प्रशंसकों के अनुभवों को एकत्रित किया गया, जिससे प्रस्तुत आधार पत्र को तैयार करने में काफी मदद मिली। अ.जा./अ.ज.जा. की शिक्षा की जमीनी हकीकत को विभिन्न आंकड़ों के माध्यम से समझने की कोशिश इसमें की गई है। समस्त स्रोतों की सूची परिशिष्ट और संदर्भ ग्रंथ सूची में दी गई है। शुरुआत में ही यह कहना उचित होगा कि उपलब्ध आंकड़ों में गुणवत्ता एवं विश्वसनीयता के आधार पर भिन्नता पायी गई थी। इस बात पर भी ज़ोर देना जरूरी है कि विभिन्न महत्वपूर्ण क्षेत्रों में विधिवत् शोध की बेहद कमी पायी गयी। विश्लेषण की सबसे बड़ी सीमा है, कि यह अंत: क्षेत्रीय विविधताओं को पूरी तरह से नहीं पकड़ (समझा) पाया है। कुछ क्षेत्रों में तो विधिवत् शोध की कमी थी और कुछ अन्य क्षेत्रों में हम उपलब्ध स्थानीय सामग्री तक नहीं पहुँच पाए।

2. अनुसूचित जाति और अनुसूचित जनजाति: सामाजिक परिस्थिति और वर्तमान शैक्षिक स्थिति

2.1 अ.जा. और अ.ज.जा. का समसामयिक सामाजिक राजनीतिक संदर्भ

अनुसूचित जाति : आज के भारत की जनसंख्या का 16 प्रतिशत हिस्सा अ.जा. का है। इन अनुपातों में अंतर्राज्य एवं अंतरभौगोलिक क्षेत्रीय विविधताएँ पायी जाती हैं। पंजाब में अ.जा. का प्रतिशत 28 है, जो कि अधिकतम है, जबकि गुजरात में इनका प्रतिशत 7.41 है जो कि न्यूनतम है (देखें परिशिष्ट 4)। सामाजिक दृष्टिकोण से सामाजिक जीवन में इनकी बढ़ती प्रत्यक्ष भागीदारी के अतिरिक्त अ.जा. से संबंधित समसामयिक बेहद महत्वपूर्ण तथ्य है इनका बढ़ता हुआ राजनीतिक एवं सांस्कृतिक दावा और ''दलित'' रूप में इनकी अस्मिता। जैसे कि सन् 2000 में बेतेले ने कहा था, कि अ.जा. की वर्तमान स्थिति के बारे में कोई एक निश्चित धारणा बनाना सरल नहीं है क्योंकि एक तो क्षेत्रीय विविधता व्यापक पैमाने पर मौजूद है और दूसरा उनमें आ रही स्थिरता और परिवर्तन के बीच अनिश्चित संतुलन है।[1] जहाँ अतीत में उनकी परिस्थिति शुद्धता और प्रदूषण से तय होती थी, आज वह वोट की राजनीति-जनित जनतंत्र से तय हो रही है (बेतेले, 2000)।

सामाजिक और आर्थिक स्तर पर खुद को गुलामी से मुक्त करने, अपने स्तर में बदलाव और स्वयं ही एक इज़्ज़तदार नई सामाजिक अस्मिता गढ़ने के लिए अ.जा. ने शहर की ओर पलायन, पेशे में बदलाव और धर्म परिवर्तन आदि के साथ शिक्षा को भी बतौर रणनीति इस्तेमाल किया। जाति-विरोधी और दलित-आंदोलनों जो संतुलित-सुधारवादी और उग्र दोनों विचारधाराओं से प्रेरित रहे, ने जो चुनौती और बदलाव का संदर्भ प्रदान किया, मुक्ति के संघर्ष में शिक्षा एक मुख्य औज़ार रहा है और दलित नेतृत्व ने इसकी प्रभुता-विरोधी क्षमता पर गहरा विश्वास व्यक्त किया है। अंबेडकर के दर्शन और 'शिक्षित, संगठित, आन्दोलित हो' की तुहरी पुकार ने लोगों में विशाल प्रतिक्रिया पैदा की।

शिक्षा के बढ़ते स्तरों के बावजूद अ.जा. का वर्तमान सामाजिक स्तर आज भी गंदगी, अस्पृश्यता के सामाजिक व्यवहार, दासता के सामाजिक संबंध इत्यादि के बंधन में अटका हुआ है। हालाँकि देश के विभिन्न हिस्सों में इस तरह

---

1. देश के सात राज्यों में अ.जा. की समसामयिक सामाजिक स्थिति के बारे में अधिक जानकारी के लिए देखें बेतेले, (संपादित), ए जर्नल ऑफ इंडियन स्कूल ऑफ पॉलिटिकल इकोनॉमी, 2000

के व्यवहारों की तीव्रता में बेहद विविधता है। अ.जा. के विरुद्ध वीभत्सता का चहुँमुखी उमड़ाव, चले आ रहे वर्ग संघर्ष के साथ जाति-आधारित दमन के निरंतर अस्तित्व को दर्शाता है। पारंपरिक, सामाजिक, आर्थिक व्यवस्था में, जाति और पेशे आपस में गुँथे हुए से थे, जिसमें घटिया या निम्न समझे जाने वाले कार्य अ.जा. के हिस्से में थे। जाति और पेशे के बीच का वह निकट संबंध धीरे-धीरे ढीला हुआ है, लेकिन पूर्णत: खत्म नहीं हो पाया है और अभी अधिकांश निम्न पेशों में लिप्त हैं। पारंपरिक तौर पर घोषित जातिबद्ध पेशे को छोड़कर दूसरे पेशे को अपनाने की कोशिशें बढ़ी तो हैं और ये परिवर्तन गाँवों में रोजगार के नए अवसरों और शिक्षा-आधारित पेशों और सामाजिक स्तर पर बड़ी गत्यात्मकता की वजह से संभव हुए हैं। आरक्षण नीति ने मध्यम वर्गी स्तर अपनाने एवं उस तक पहुँच को संभव बनाया है। हालाँकि गांवों में अ.जा. का बहुलांश भूमिहीन और गरीब कृषि मजदूर है और शोषणपरक काम करने को बाध्य है, जिसमें स्त्रियाँ कई गुना ज्यादा दमन का सामना करती हैं। आर्थिक शोषण लगातार अस्तित्व में है और यह अ.जा. की सामाजिक स्थिति को पुनर्बल प्रदान करता है। अ.जा. के बड़े भाग को सामाजिक भेदभाव तथा पूर्वाग्रहों का सामना करना पड़ता है विशेषकर वे जो रूढ़िगत बंधनों में जकड़े और सामाजिक-आर्थिक रूप से ''पिछड़े'' राज्यों/क्षेत्रों में रह रहे हैं। 1990 के बाद की भू-मंडलीय प्रक्रियाओं के असर ने अ.जा. में सबसे गरीब को बुरी तरह प्रभावित किया था और वह और भी ज्यादा गरीब हो गए। अध्ययनों ने गरीबी के फैलाव, बीमारी एवं मृत्यु और ग्रामीण बेरोजगारी के बढ़ते स्तर और मजदूरी में शोषण/कमी की ओर इशारा किया है। इन्होंने अ.जा. में वास्तविक मजदूरी उपभोक्ता साझीदारी और उपभोक्ता के प्रति व्यक्ति (केपिटा) मासिक व्यय के स्तर में भी गिरावट का दावा किया है (टेलट्यूम्बड़े 1996, 2000, 2004; थोराट और देशपांडे 2001; थोराट, 2002; नेनचरिया 2002)।

अनुसूचित जनजाति : भारतीय संस्कृति की एक खासियत है–लगातार तेजी से हो रहे परिवर्तनों के बावजूद अ.ज.जा. का बचे रहना। पहाड़ी इलाकों में बसे हुए अ.ज.जा संपर्क और आवागमन की सुविधा की अनुपस्थिति के कारण मैदानी भागों के कृषि-आधारित राज्यों में नहीं आ पाये और हिन्दू सभ्यता से बाहर ही रहे। 2001 की जनगणना के अनुसार भारतीय जनसंख्या का 8.1 प्रतिशत अ.ज.जा. है। निश्चित शब्दों में लगभग 461 विभिन्न समुदायों में बंटे हुए अ.ज.जा. के लोगों की संख्या 8.36 करोड़ है। हालाँकि वे समूचे भारत में पाए जाते हैं, लेकिन ज्यादातर वे मध्य, पूर्वी और उत्तर-पूर्वी भारत में ही केंद्रित हैं। जनजाति के लिए दो तरह की सूची का अस्तित्व है। पहली क्षेत्र के आधार पर और दूसरी समुदाय के आधार पर। पाँचवीं अनुसूची में पश्चिम और मध्यवर्ती भारत के नौ बड़े राज्य आते हैं, जो पश्चिम में महाराष्ट्र और पूर्व में झारखंड तक फैले हैं। हालाँकि कुछ राज्यों जैसे कि पश्चिम बंगाल, कर्नाटक, तमिलनाडु और केरल की कुछ अज्ञात/संवेदनशील लुप्त अ.ज.जा. जनसंख्या छूट गई है। छठी अनुसूची में उत्तर-पूर्वी राज्यों के अ.ज.जा. के इलाके शामिल हैं।

अ.जा. के लोग लगभग पूरे भारत में फैले हुए हैं, जबकि इसके विपरीत अ.ज.जा. की जनसंख्या का 90% केवल कुछ ही राज्यों तक सीमित है। उड़ीसा और मध्य प्रदेश में 20 प्रतिशत से ज़्यादा अ.ज.जा. जनसंख्या है। 50% से ज्यादा संसदीय चुनाव क्षेत्रों में रहते हैं, जहाँ वे बहुमत में हैं। इन्हें थोड़ा बहुत आवास और भौगोलिक एकाकीपन के आधार पर परिभाषित किया गया है लेकिन इन्हें ज्यादातर सामाजिक, धार्मिक, भाषायी और सांस्कृतिक भिन्नताओं के आधार पर ही परिभाषित किया जाता है। अ.ज.जा. पश्चिम भारत में भील क्षेत्र से शुरुआत कर मध्य भारत के गोंड जिलों से होकर झारखंड और बंगाल में जहाँ ज्यादातर मुंडा, ऊराँव और संथाल हैं, तक एक पेटीनुमा इलाका बनाते हैं। दक्षिण में भी अ.ज.जा. के कुछ हिस्से हैं और कुछ छोटे विलुप्ति के कगार पर खड़े समुदाय अंडमान में भी हैं। उत्तर-पूर्वी भारत में अ.ज.जा. का अनुपात ज्यादा है जिसमें विभिन्न नागा उप-अ.ज.जा. भी शामिल हैं (सुंदर-आने वाला प्रकाशन), 2006 ।

आत्मसातीकरण और अवशोषण के विभिन्न ऐतिहासिक स्तरों की वजह से अ.ज.जा. में एक ही साथ कई स्तर की सांस्कृतिक धारणाएँ देखने को मिलती हैं, जो परस्पर विरोधी भी हैं (ओमवेत एन.डी.)। उपनिवेशवाद ने अ.ज.जा. के इतिहास में एक बड़े बदलाव की ओर इशारा किया। अपने आर्थिक हितों को साधने के लिए उपनिवेशकों को बड़े स्तर पर प्राकृतिक संसाधनों पर कब्जा करने की आवश्यकता थी जिसमें अ.ज.जा. तथा उन्हें जो अ.ज.जा. के नहीं थे, को आर्थिक और सांस्कृतिक दासता के स्तर पर पहुँचा दिया, उग्र और वर्चस्व प्राप्त आर्थिक और राजनीतिक शक्तियों के कारण उनका जबरन निरंतर शोषण कायम रहा।

मानव विज्ञानियों ने अक्सर जनजातियों को सांस्कृतिक विकास के विभिन्न स्तरों के आधार पर वर्गीकृत किया है, जिससे अंत:जनजातीय विविधताओं के बारे में व्यापक जानकारी मिल जाती है। अभी भी तुलनात्मक रूप से एकाकी रह रही ''पवित्रों में पवित्रतम'' गिनी गई जनजाति जनसंख्या का सामना जिन समस्याओं से हो रहा है वे अन्यों से गुणात्मक दृष्टि से भिन्न हैं। अत: उनके समाधान के लिए अलग उपायों की ज़रूरत है। मैदानी इलाकों से विभिन्न स्तरों एवं अलग-अलग तरह से संपर्क में आने वाले कुछ शेष समूह हिन्दुत्व और सांस्कृतिकरण के अनुभवों की विभिन्न दशाओं से गुजर रहे हैं (राय बर्मन, 1994; जाजा, 1999)। कुछ ने अपनी संस्कृति और पहचान को बनाए रखा है और समाज में रहते हुए भी सामाजिक अर्थ में अलग समुदायों के रूप में रह रहे हैं। कुछ का संबंध पुरानी एकतंत्रीय सत्ता से है जैसे कि शक्तिशाली भील, और समृद्ध संथाल, ऊराँव अथवा मुंडा जिन्होंने सांस्कृतिक संपर्क की ऐतिहासिक लड़ाइयों को जीता था (देसाई 1969)। इनके अलावा कुछ ऐसे भी हैं, जिन्हें जाति और कृषक समुदाय पिछड़े हिंदू की दृष्टि से देखते हैं, यह वह समूह हैं जो नाम के लिए आदिवासी हैं क्योंकि बंधुआ मज़दूरी ने इन्हें जनजातीय जीवन प्रणाली से एकदम जुदा कर दिया है।

अ.जा. की तरह शिक्षा और रोजगार के जरिए 'मुख्य धारा' से जुड़ने का इन जनजाति समूहों पर यह प्रभाव पड़ा कि ये ज़्यादातर निम्न सामाजिक स्तर पर हैं। देश के विभिन्न हिस्सों में रह रही जनजाति जनसंख्या तक शिक्षा के प्रसार के लिए इसाई मिशनरी ज़िम्मेदार हैं–एक ऐसा विकास जिसका जनजातियों पर व्यापक राजनीतिक और सामाजिक प्रभाव पड़ा है। अ.जा. की तरह से ही राजनीतिक दावेदारी और मध्यवर्ग के प्रवेश ने अ.ज.जा. में भी अभिजात्य और अन्यों के बीच का महत्वपूर्ण विभाजन कर दिया है। बाह्य पूर्वी क्षेत्र यानी कि परिधि पर स्थित उत्तर-पूर्वी जनजाति समुदाय उपनिवेशी और इसाई दोनों के ही प्रभाव में आए हालाँकि आधुनिकता को प्रेरित करने वाली शक्ति जैसे कि ईसाइयों का असर इन जनजातीय क्षेत्रों पर भिन्न स्तरों एवं रूप में दिखाई देता है (अहमद, 2003; बारा, 1997)। मोटे तौर पर कह सकते हैं कि अ.ज.जा. का बहुत छोटा-सा हिस्सा लाभान्वित हुआ और सुधरा, बाकी वैसा का वैसा ही रहा।

भारतीय राज्य और राष्ट्रीय तथा अंतर्राष्ट्रीय व्यापारिक हितों ने अ.ज.जा. की जीवन शैली पर जो पूँजीवादी प्रहार किया उसने इनके आर्थिक हालात को और भी खराब कर दिया। विकास के विशाल कार्यक्रमों जैसे कि ऊर्जा संयंत्र, बड़े-बड़े बाँध इत्यादि के कारण बड़े पैमाने पर हस्तांतरण और जमीन एवं प्राकृतिक साधनों से बेदखल कर दिए जाने ने जनजातियों को आर्थिक रूप से भुखमरी की ओर धकेल दिया। कभी वैभवशाली जीवन जीने वाले आज मूलभूत आवश्यकताओं की पूर्ति के लिए भी संघर्ष कर रहे हैं। जैसे कि चालम (1993) ने बताया है, बहुत सारे अध्ययन दर्शाते हैं कि इन प्रक्रियाओं ने कैसे जनजाति प्रधान क्षेत्रों में काम किया है (देखें पैथी 2000; पुनेलकर 2000 और सुन्दर 2006 प्रकाश्य)। 1990 के बाद जनजातीय उप योजनाओं के लिए राशि प्रवाह/वितरण में गिरावट आई है, जिसने पाँचवीं पंचवर्षीय योजना के दौरान सोची और अपनाई गई त्रुटिपूर्ण क्रियान्वयन प्रणाली से उपजी असंतोष की स्थिति को और भी खराब बना दिया (चालम, 1993; शर्मा 1994)।

अ.जा. और अ.ज.जा. समूहों का तात्कालिक शैक्षिक स्तर क्या है? आने वाले खंडों में हम इनकी संख्यात्मक

उपलब्धियों पर पुनर्दृष्टि डालेंगे। लेकिन उससे पहले हम वर्तमान राजकीय प्रावधानों को संक्षेप में दोहराएंगे।

2.2 अ.जा. और अ.ज.जा. की शिक्षा के लिए राज्य द्वारा किए गए प्रयास और उनकी शैक्षिक प्रगति

भारतीय संविधान की धाराओं 15(4), 45 और 46 में अ.जा./अ.ज.जा. के बच्चों के लिए शिक्षा मुहैया कराने हेतु राज्य की प्रतिबद्धता की बात कही गयी है।

सामाजिक और शैक्षिक रूप से पिछड़े वर्गों और/अथवा अ.जा. और अ.ज.जा. के पक्ष में सकारात्मक भेदभाव की राज्यों की प्रतिबद्धता को धारा 15(4) में बताया गया है। धारा 45 में कहा गया है कि राज्य 14 वर्ष तक के सभी बच्चों को मुफ़्त और अनिवार्य शिक्षा दे। धारा 46 अ.जा./अ.ज.जा. के आर्थिक और शैक्षिक हितों का विशेष प्रावधानों के जरिए ध्यान रखने के विशिष्ट उद्देश्य को दर्शाती है। सामाजिक-आर्थिक असुविधा की क्षतिपूर्ति के अपने प्रयासों में भारतीय राज्य ने सक्षम बनाने वाले प्रावधानों की एक ऐसी श्रृंखला तैयार की है, जो अ.जा./अ.ज.जा. के बालकों की विद्यालयी पहुँच और माध्यमिक एवं उच्च विद्यालय स्तर पर इनके ठहराव को बढ़ावा देगी। राज्य और केंद्र दोनों ही सरकारों ने विशेष शैक्षिक प्रावधानों को बनाने की जिम्मेदारी उठाई। पहली दो पंचवर्षीय योजनाओं का केंद्र विद्यालय जैसी मूलभूत सुविधा उपलब्ध कराना, विशेषतया दूरदराज और जनजातीय क्षेत्रों में, किताबें और छात्रवृत्तियाँ देना रहा। चौथी पंचवर्षीय योजना के बाद सक्षम बनाने वाले हस्तक्षेपों का व्यापक फैलाव हो गया। अस्सी के शुरुआती दशक में अ.जा. और अ.ज.जा. का शैक्षिक विकास खराब/धीमा/कम पाया गया, इस खोज के मद्देनजर 1986 की शिक्षा नीति ने उनकी शिक्षा के लिए ज्यादा सहयोग देने का सुझाव दिया।

विद्यालयी स्तर पर लागू केंद्रीय सहायता प्राप्त योजनाओं में शामिल हैं- अ.जा./अ.ज.जा. के बीच कार्यरत स्वयंसेवी संस्थाओं को सहायता हेतु अनुदान देना; मैट्रिक पूर्व छात्रवृत्ति जिसमें शामिल है, अस्वच्छ व्यवसायों जैसे कि चमड़ा बनाना, जानवरों की खाल छीलना और नाली, पाखाना सफाई करना इत्यादि को अपनाने वाली जातियों और परिवारों के बच्चों के लिए विशेष छात्रवृत्तियाँ और विद्यालय के उच्च एवं माध्यमिक स्तर के लड़के और लड़कियों के छात्रावास। रूढ़िवादी वातावरण के कारण अ.जा. की लड़कियों की शिक्षा दर में कमी वाले जिलों के लिए केंद्र सरकार ने विभिन्न उपायों वाली एक योजना की शुरुआत अ.जा. की लड़कियों के लिए की है (चटर्जी 2000)। राज्यों द्वारा क्रियान्वित विशेष योजनाओं में शामिल हैं: (क) विद्यालयी शिक्षा की सभी अवस्थाओं के लिए मुफ्त किताबें एवं सामग्री; (ख) आश्रम विद्यालयों और सरकारी अनुमोदन प्राप्त छात्रावासों के बच्चों को मुफ्त पौशाकें और कुछ राज्यों में सामान्य विद्यालय के बालकों के लिए भी; (ग) सभी स्तरों पर मुफ्त शिक्षा; (घ) मैट्रिक पूर्व वजीफा; (च) पिछड़े वर्गों के छात्रावासों में ठहरने की सुविधा और सामान्य छात्रावास; और (छ) जनजातीय बालकों के लिए आश्रम(स्कूल), दूर-दराज के इलाकों में सुविधाओं की मुश्किलों से पार पाने के इरादे से शुरू किए गए।

इनके अतिरिक्त कुछ राज्यों ने कई तरह की योजनाएँ शुरू कर रखी हैं मसलन निजी स्कूल में पढ़ रहे अ.जा. के बच्चों के लिए छात्रवृत्ति, मैरिट छात्रवृत्ति, लड़कियों के लिए उपस्थिति छात्रवृत्ति, विशिष्ट स्कूल उपस्थिति इनाम, निदानात्मक कोचिंग और अध्ययन केंद्र, अध्ययन के खर्चों की अदायगी, विद्यार्थी ऋण, व्यवसायों, कला कक्षाएँ, स्वयं रोजगार के लिए प्रशिक्षण केंद्र, शिक्षकों के लिए आवास और इनाम कक्षाएँ, दोपहर का भोजन इत्यादि। आठवीं पंचवर्षीय योजना के दौरान गठित अ.जा/अ.ज.जा. विकास और कल्याण कार्य समिति ने स्कूली शिक्षा के दौरान दोपहर के भोजन को अनिवार्य कर देने का सुझाव दिया (कामत, 1985; चटर्जी, 2000)।

2.3 अ.जा./अ.ज.जा. के बच्चों की स्कूल में भागीदारी

आज़ादी के बाद के आरंभिक दशकों में किए गए कई अध्ययनों और खासकर अ.जा./अ.ज.जा. आयोग की 1986-87 की रिपोर्ट, जो मील का पत्थर है, के अनुसार

80 के मध्य तक इन समुदायों में शैक्षिक प्रगति धीमी और असमान थी (कामत, 1985; भारत सरकार, 1990, 1998; वेलास्कर 1986)। यहाँ हम अ.ज./अ.ज.जा. के बच्चों के नामांकन, उपस्थिति और स्कूल छोड़ने के वर्तमान रुखों की पड़ताल करेंगे। इस कार्य के लिए आंकड़े मुख्यतया जनगणना, मानव संसाधन विकास मंत्रालय, राष्ट्रीय सैम्पल सर्वे संगठन (NSSO), अनुसूचित जाति और जनजाति आयोग और अ.जा./अ.ज.जा. के आयोग के कमीशनर के प्रतिवेदनों से लिए गए हैं। उपलब्ध अनुभवजन्य अध्ययनों से भी सहायता ली गई है (नाम्बिसान 2000; सुजाता 1987, 1994, 1996, 2002; अग्रवाल और शिबू 1994)।

साक्षरता के स्तर संपूर्ण शैक्षिक प्रगति के अपरिपक्व संकेतक हैं और भूतकाल में प्रदत्त एवं उपयोग किये गये शैक्षिक अवसरों की सूची का भी कार्य करते हैं। 2001 में अ.जा. और अ.ज.जा. की साक्षरता दर क्रमशः 54.69 और 34.76 प्रतिशत थी। परिशिष्ट की 'तालिका 1' दर्शाती है कि अभी भी विशेषतया ग्रामीण इलाकों में सामान्य और अ.जा./अ.ज.जा. की जनसंख्या की साक्षरता दरों में जमीन आसमान का अंतर है। अ.ज.जा. ग्रामीण महिला साक्षरता दर 1991 से दुगुनी तो हुई है लेकिन अभी भी यह 2001 में 32.4 प्रतिशत के सबसे न्यूनतम स्तर पर थी। अ.जा. की ग्रामीण महिला साक्षरता दर 37.6 प्रतिशत है। ग्रामीण अ.जा. और अ.ज.जा. की महिलाएँ अपने पुरुष साथियों से काफी पीछे हैं और गैर अ.जा./अ.ज.जा. की महिलाओं से भी पिछड़ी हुई हैं।

1970 के मध्य में राष्ट्रीय स्तर पर अ.जा./अ.ज.जा. की शैक्षिक प्रगति और समस्याओं पर किए सर्वेक्षण से पता चला है कि कुछ विकास तो ज़रूर हुआ है। परन्तु शैक्षिक विकास के संबंध में अभी भी बहुत कुछ करना बाकी है (चिटनिस 1981)। इस प्रकार का राष्ट्रीय स्तर का अध्ययन हालाँकि दुहराया नहीं गया है, आज की परिस्थिति उतनी अच्छी नहीं है जितना कि उसे प्राथमिक शिक्षा के सार्वजनीकरण के 60 वर्षों के राजकीय प्रयास के बाद होना चाहिए था। निम्न खंड इस बात की विस्तृत जानकारी देते हैं।

अनुसूचित जातियों की शिक्षा–अ.जा. में विद्यालयी शिक्षा की बढ़ती मांग, उपस्थिति दरों और नामांकन अनुपातों की महत्वपूर्ण बढ़ोतरी से प्रतिबिंबित होती है। मानव संसाधन विकास मंत्रालय के ताजा प्रतिवेदन (2005-06) के अनुसार 2003 में अ.जा. के तेईस मिलियन लड़के, लड़कियाँ कक्षा-1 से 5 तक में; आठ मिलियन कक्षा 6 से 8 तक में और चार मिलियन कक्षा 9 से 12 में नामांकित हुए। उच्च शिक्षा के स्तर पर यह नामांकन गिर कर एक मिलियन रह गया (भारत सरकार 2006)।

नामांकन अनुपात (मानक के अनुसार उम्र समूह की जनसंख्या का नामंकन प्रतिशत) वास्तविक शैक्षिक प्रगति का भरोसेमंद संकेत/चिह्न नहीं है। बढ़ी उम्र के बच्चों का नामांकन वास्तविक संख्या से अधिक दर्शा कर नामांकन अनुपात को बढ़ा-चढ़ा कर पेश किया जाता है। परिशिष्ट तालिका 2 दर्शाती है कि सामान्य जनसंख्या का नामांकन अनुपात 2003 में क्रमशः प्राथमिक एवं माध्यमिक स्तर पर 98.20% और 62.40% था। परिशिष्ट तालिका 3 में अ.जा. के संगत आंकड़े दर्शाते हैं कि प्राथमिक और माध्यमिक स्तर पर क्रमशः 88.30% और 71.86% है। अ.जा. के प्राथमिक स्तर के अनुपात का दायरा/श्रेणी में अधिकतम 137.31% मणिपुर और न्यूनतम 60.97% झारखंड में है। माध्यमिक स्तर पर कर्नाटक का 102.77% नामांकन अनुपात के साथ पहला स्थान है और बिहार 32.10% के साथ आखिरी स्थान पर है (भारत सरकार 2006)। बहुसंख्यक अ.जा. वाले बड़े राज्यों में से कुछ ऐसे राज्य है जो कि सामाजिक-आर्थिक विकास के संकेतकों पर पिछड़े हुए हैं जैसे कि उत्तर प्रदेश, बिहार और झारखंड में अ.जा. का नामांकन न्यूनतम है।

शहरी तथा ग्रामीण क्षेत्रों में अ.जा. की जनसंख्या प्रतिशत की तुलना उनके नामांकन प्रतिशत के साथ करके परिशिष्ट तालिका 4 शैक्षिक विकास की बेहतर तसवीर दिखाती है। हम पाते हैं कि किसी भी राज्य में ऐसा नहीं है कि प्राथमिक स्तर पर अ.जा. का नामंकन अनुपात, पूरी जनसंख्या में उनके प्रतिशत से कम हो। मिडिल स्तर पर बिहार, झारखण्ड और कर्नाटक ऐसे राज्य हैं जहाँ अ.जा. का नामांकन प्रतिशत उनके जनसंख्या

में प्रतिशत से काफी कम है। माध्यमिक स्तर पर जिन 13 राज्यों में अ.जा. का नामांकन उनके जनसंख्या प्रतिशत से कम है, वे हैं–पंजाब, उड़ीसा, बिहार, झारखंड, हरियाणा, मध्य प्रदेश, हिमाचल प्रदेश, उत्तर प्रदेश, पश्चिम बंगाल, उत्तराखंड, राजस्थान, कर्नाटक और केरल। महाराष्ट्र, गुजरात और तमिलनाडु में ग्रामीण और शहरी दोनों इलाकों में विद्यालय के सभी स्तरों पर नामांकन प्रतिशत जनसंख्या प्रतिशत से ज्यादा है।

हालाँकि 5–14 वर्ष के उम्र समूह के बच्चों की वर्तमान उपस्थिति के आंकड़े नामांकन की प्रभावी उपलब्धियों की तसवीर को बदरंग करते हैं। यह दर्शाते हैं कि अ.जा. के बालकों की विद्यालय में संपूर्ण भागीदारी अभी भी एक चुनौती बनी हुई है। नब्बे के अंत में हुए पिछले अध्ययनों में पाया कि 5–10 और 10–14 वर्ष उम्र समूहों में क्रमशः 20 और 29 प्रतिशत की अनुपस्थिति है। यह उम्मीद की जा रही है कि सरकार की नई योजनाओं और कार्यक्रमों का शैक्षिक रूप से अभी तक पिछड़े राज्यों पर विशेष प्रभाव पड़ेगा। अ. जा. और अ.ज.जा. समूहों और बालिकाओं पर बड़े लाभ के दावे किए गए थे।

परिशिष्ट तालिका 5 वर्ष 2001 के लिए शहरी एवं ग्रामीण क्षेत्रों के 5–14 वर्ष के अ.जा. और अ.ज.जा. के लड़कों और लड़कियों की उपस्थिति दर दर्शाती है। भारत में राष्ट्रीय स्तर पर पूरी ग्रामीण जनसंख्या की उपस्थिति दर 62 और शहरी जनसंख्या की 75 प्रतिशत है। अ.जा. की दरें 59.96 प्रतिशत और 70.68 प्रतिशत हैं। अधिकांश राज्यों में अ.जा. के बच्चे 'अग्रिम' समझी जाने वाली जातियों के लड़के और लड़कियों से पिछड़े हुए हैं। हालाँकि ग्रामीण गुजरात और महाराष्ट्र में अ.जा. के बच्चों की उपस्थिति दर सभी बच्चों से अधिक है और तमिलनाडु में यह सभी बच्चों के लगभग बराबर है। अ.जा. के बच्चों की उपस्थिति दर अधिकतम केरल (88.11%) और न्यूनतम बिहार (28.19%) है। लड़कों के लिए भी यह बिहार में न्यूनतम है–केवल 34.43 प्रतिशत मात्र 20% की उपस्थिति दर के साथ ग्रामीण बिहार में अ.जा. की लड़कियों की स्थिति तो और भी खराब है। झारखंड, राजस्थान और उत्तर प्रदेश में भी ग्रामीण अ.जा. की लड़कियों की भागीदारी दर कम है।

हिमाचल प्रदेश, केरल और असम के अलावा अधिकांश राज्यों की अ.जा. में जेंडर आधारित अंतर का आकार काफी बड़ा है। यहाँ ध्यान देने योग्य बात यह भी है कि कुछ राज्यों, उदाहरण के लिए पंजाब में जहाँ पर अ.जा. की उपस्थिति दर राष्ट्रीय उपस्थिति दर से ऊँची है, अ.जा. एवं गैर अ.जा. के बीच का अंतर काफी बड़ा है।

परिशिष्ट तालिका 8 अ.जा. और बाकी सभी विद्यार्थियों की वर्ष 2003–04 के लिए विद्यालय छोड़ने (school dropout) की दर दर्शाती है कि गैर अ.जा. के विद्यार्थियों में प्राथमिक स्तर पर विद्यालय छोड़ने की लड़कियों की दर (28.57 प्रतिशत) लड़कों की दर (33.74 प्रतिशत) से कम है। हालांकि 50 प्रतिशत से ज्यादा कक्षा 8 तक विद्यालय छोड़ जाते हैं। प्राथमिक स्तर पर अ.जा. के लड़के और लड़कियों के सापेक्ष आंकड़े क्रमशः 36.83 और 36.19 प्रतिशत है जो कि अपेक्षाकृत ऊँचे हैं। फिर भी कक्षा 1–8 के मध्य में ये आंकड़े लड़कियों के लिए 62.19 और लड़कों के लिए 57.33 प्रतिशत तक उछल जाते हैं। प्राथमिक स्तर पर जिन 9 राज्यों में अ.जा. की स्कूल छोड़ने की दर राष्ट्रीय औसत से ज्यादा है – आंध्र प्रदेश, बिहार, छत्तीसगढ़, मेघालय, उड़ीसा, राजस्थान, सिक्किम, उत्तर प्रदेश और पश्चिम बंगाल। हालाँकि इनमें से कुछ राज्यों जैसे जम्मू और कश्मीर, मणिपुर, गुजरात, राजस्थान और सिक्किम में अ.जा. की लड़कियों की विद्यालय छोड़ने की दर लड़कों की तुलना में काफी कम है। यह सबसे ज्यादा (59%) मेघालय में है, उसके बाद दूसरे स्थान पर उत्तर प्रदेश (56%) है तथा जम्मू और कश्मीर में सबसे कम है।

खराब उपस्थिति और विद्यालय छोड़ने की ऊँची दर का प्रभाव प्राथमिक विद्यालय स्तर पर विद्यालय समाप्ति दर में कमी के रूप में दिखाई देता है। हमारे पास विद्यालय समाप्ति (completion) दर के वर्तमान आंकड़े तो नहीं हैं लेकिन 12–16 वर्ष के उम्र समूह के बालकों

ने वर्ष 2000 के जाति अनुसार आंकड़े दर्शाते हैं कि अ.जा. के बच्चों की स्थिति गैर अ.जा. समूहों की तुलना में बेहद खराब है। प्राथमिक और माध्यमिक स्तर पर क्रमशः 43 और 42 प्रतिशत बच्चों ने ही अपनी अवस्था के अनुसार सही समय पर विद्यालय समाप्त किया है। 'अन्य' जातियों के सापेक्ष आंकड़े 58 और 63 प्रतिशत के साथ काफी ऊँचे हैं (एन.एफ.एच.एस., 2000 का उद्धरण नाम्बिसन 2004)। विद्यालय समाप्ति दरों में अंतर्राज्यीय अंतर बेहद ऊँचे/व्यापक/महत्वपूर्ण हैं। केरल में अ.जा. के बालकों की प्राथमिक विद्यालय समाप्ति दर अपेक्षाकृत ज्यादा है (96% जबकि अन्य जातियों की 100%)। महाराष्ट्र 79.21% की दर के साथ केरल से पीछे है। तमिलनाडु में प्राथमिक विद्यालय पूरा करने वाले बच्चों का अनुपात 41.96 प्रतिशत अपेक्षाकृत कम है। राजस्थान एवं उत्तर प्रदेश की स्थिति क्रमशः 35.15 और 30.52% के साथ काफी खराब है। पश्चिम बंगाल में 12 वर्ष के अ.जा. के बालकों की समाप्ति दर आश्चर्यजनक रूप से काफी कम केवल 19.28 प्रतिशत है। 16 साल के अ.जा. के बालकों की माध्यमिक विद्यालय समाप्ति दर के निचले पायदान पर बिहार और राजस्थान क्रमशः 21 और 31 प्रतिशत के साथ हैं, जबकि महाराष्ट्र, तमिलनाडु और केरल क्रमशः 74, 63. 89 एवं 90.8 प्रतिशत के साथ ऊँचे पायदान पर हैं (एन. एफ.एच.एस. और विश्व बैंक के अध्ययनों का उद्धरण नाम्बिसन और सेदवाल 2002)।

अ.जा. के विभिन्न वर्गों में भी महत्वपूर्ण शैक्षिक विसंगतियाँ हैं। उदाहरण के लिए महाराष्ट्र में एक हाथ पर अपेक्षाकृत अग्रणी महार, बौद्ध और चमभर हैं तो दूसरी ओर मंग हैं, इसी तरह से आंध्र प्रदेश में मड़िर्गो और मलों के बीच में, तमिलनाडु में परायारों और पल्लरों के बीच और पंजाब में मुजाहिबों और अद-धर्मीयों के बीच तथा बिहार में मुसहर शैक्षिक पिछड़ेपन की चिंतनीय अवस्था में हैं।[2]

अ.ज.जा. के लिए शिक्षा– भारत में, वर्ष 2003-04 में अ.ज.जा. के 12 मिलियन बालकों का प्राथमिक स्तर पर नामांकन हुआ, 3 मिलियन का माध्यमिक और 1.9 मिलियन का उच्च/उच्चतर माध्यमिक स्तर पर नामांकन हुआ (भारत सरकार, 2006)। वर्ष 2003 में अ.ज.जा. के बच्चों का नामांकन अनुपात प्राथमिक और माध्यमिक विद्यालय स्तर पर क्रमशः 91.37 और 75.76 प्रतिशत था (परिशिष्ट तालिका 6)। प्राथमिक स्तर पर आनुपातिक शृंखला में जहाँ 140.94 प्रतिशत के साथ सिक्किम सर्वोच्च पायदान पर है और 64.67 प्रतिशत के साथ उत्तर प्रदेश निचली सीढ़ी पर है, वहीं माध्यमिक विद्यालय स्तर पर तमिलनाडु 117.98 प्रतिशत के साथ सर्वोपरि है, जम्मू और कश्मीर का 40.29 प्रतिशत न्यूतनम है। असम, छत्तीसगढ़, केरल, कर्नाटक, लक्षद्वीप, हिमाचल प्रदेश और मणिपुर में नामांकन अनुपात 90 प्रतिशत से ज्यादा है। नागालैंड, मिजोरम में यह साधारण है। नागालैंड और पश्चिमी बंगाल में यह राष्ट्रीय औसत से कम है। उत्तर-पूर्वी राज्यों में दोनों स्तरों पर नागालैंड का नामांकन अनुपात न्यूनतम है।

परिशिष्ट की तालिका 7 विभिन्न राज्यों में अनुसूचित जनजाति की जनसंख्या प्रतिशत की तुलना उनके नामांकन प्रतिशत के साथ करती है। अरुणाचल प्रदेश, मिजोरम, नागालैंड और मेघालय में सभी स्तरों पर नामांकन का प्रतिशत जनसंख्या के प्रतिशत से अधिक है। मिडिल और माध्यमिक विद्यालय स्तर पर सोलह राज्यों में नामांकन प्रतिशत जनसंख्या प्रतिशत से कम है। उसमें अ.ज.जा. की कम और ज्यादा जनसंख्या वाले राज्य जैसे छत्तीसगढ़, गुजरात, जम्मू और कश्मीर, झारखंड, महाराष्ट्र, मणिपुर, उड़ीसा, मध्य प्रदेश, राजस्थान और पश्चिम

---

2. *अ.जा. के विभिन्न अध्ययनों ने जाति समूहों के बीच की सामाजिक-आर्थिक, जिसमें शैक्षिक भी सम्मिलित है, विसंगतियों पर प्रकाश डाला है। उदाहरण के लिए देखें (पंजाब के लिए जोधका (2000); बिहार के लिए झा (2000); गुजरात के लिए शाह (2000); महाराष्ट्र के लिए वानखेड़े और वेलासकर (1999) और वानखेड़े (2001); आंध्र प्रदेश के लिए एन. सुधाकर राव (तिथि उपलब्ध नहीं); तमिलनाडु के लिए पांडियन (2000) इत्यादि।*

बंगाल शामिल हैं। असम और त्रिपुरा में स्थिति साधारण तौर पर संतोषजनक है।

परिशिष्ट की तालिका 5 दर्शाती है कि 5-14 वर्ष की उम्र समूह के ग्रामीण अ.ज.जा. के बालकों की विद्यालय उपस्थिति दर 53.09 प्रतिशत है, जो कि सामान्य जनसंख्या से 10 प्रतिशत कम है और अ.जा. के बालकों की दर से 6 प्रतिशत कम है। अ.जा. की तरह ही शहरी भारत में अ.ज.जा. की उपस्थिति दर 70.89 प्रतिशत है, यह एक ऐसा आंकड़ा है जो अ.जा. के तो बराबर है किन्तु सामन्य दर से केवल 5 प्रतिशत कम है। ग्रामीण हिमाचल प्रदेश, मेघालय, सिक्किम, मिजोरम, नागालैंड, मणिपुर और असम में उपस्थित दर उच्चतम है। उड़ीसा, झारखंड, पश्चिम बंगाल, मध्य प्रदेश, जम्मू और कश्मीर के राज्यों में जहाँ अ.ज.जा. की जनसंख्या व्यापक है, लड़कों की ग्रामीण उपस्थिति दर राष्ट्रीय औसत से कम है। इन राज्यों की सूची में यदि राजस्थान को भी जोड़ दिया जाये तो ऐसे राज्यों की सूची तैयार हो जायेगी जहाँ ग्रामीण लड़कियों की उपस्थिति दर बेहद कम है। शहरी क्षेत्रों में भी उपस्थिति दर के अच्छे और खराब होने के संबंध में इन राज्यों में यही क्रम ज्यादातर पाया जा रहा है, यानि कि यही राज्य अच्छे और बुरे की सूची में हैं। औसत से कम प्रदर्शन करने वाले राज्यों की सूची में जुड़ने वाला नया नाम गुजरात है।

ग्रामीण क्षेत्रों में अ.ज.जा. की लड़कियों की उपस्थिति दर लड़कों से जिन तीन राज्यों में ज्यादा है, वे हैं सिक्किम, मेघालय और केरल। संपूर्ण भारत और अन्य राज्यों में लड़कों की उपस्थिति दर लड़कियों से बेहतर है, इसका न्यूनतम 2.07 प्रतिशत मिजोरम में है और अधिकतम 22.94 प्रतिशत राजस्थान में है। शहरी क्षेत्रों में समस्त अंतर 4.43 प्रतिशत जो कि कम है, और अंतर्राज्यीय विविधताओं का प्रसार मिजोरम में 0.13 एवं राजस्थान में 10.62 है। शहरी तथा ग्रामीण दोनों ही क्षेत्रों की उपस्थिति में लिंग आधारित अंतर सामान्य जनसंख्या में न्यूनतम है, जिसके बाद अ.जा. और उसके बाद अ.ज.जा. का स्थान है।

अ.ज.जा. के विद्यार्थियों की विद्यालय छोड़ने की दर सामान्य एवं अ.जा. के बच्चों से ज़्यादा है। कक्षा एक में नामांकित होने वाले अ.ज.जा. के बालकों में से अधिकांश विद्यालय प्रवेश के कुछ वर्षों के बाद ही विद्यालय छोड़ देते हैं। अ.जा. के बालकों के नामांकन में गंभीर गिरावट कक्षा एक और दो के बीच होती है। 1988-89 में अ. ज.जा. के बालकों की कक्षा एक से आठ के बीच विद्यालय छोड़ने की आधिकारिक दर 78% जितनी ऊँची थी। कक्षा एक और पाँच के बीच अ.ज.जा. के बालकों का लगभग 65 प्रतिशत विद्यालय छोड़ देता है। विद्यालय छोड़ने की दर सामान्य लड़कियों (68%) और विशेषतया अ.ज.जा. की लड़कियों (82%) में बेहद ऊँची है (एन. सी.ई.आर.टी. 1998 नाम्बिसन 2000 में उद्धृत)।

वर्ष 2003-04 के लिए तालिका 8 में दिए गये आंकड़े स्थिति में केवल जरा-सा सुधार ही दर्शाते हैं। देश में समस्त रूप से अ.ज.जा. के बालकों की विद्यालय छोड़ने की दर कक्षा एक से आठ के बीच 70.05 प्रतिशत और कक्षा एक से पाँच तक 48.93 प्रतिशत के साथ विशाल है। प्राथमिक स्तर पर अ.ज.जा. की लड़कियों की विद्यालय छोड़ने की दर 48.67% लड़कों की दर 49.13% से कम है लेकिन कक्षा एक से आठ के बीच में 71.43% के साथ ऊँची है। पश्चिम बंगाल, उड़ीसा, त्रिपुरा, मिजोरम, मेघालय, छत्तीसगढ़, असम, बिहार और आंध्र प्रदेश जैसे राज्यों में अ.ज.जा. के प्राथमिक स्तर पर नामांकित बच्चों में से आधे से ज्यादा विद्यालय छोड़ देते हैं। इन सभी राज्यों सहित राजस्थान और तमिलनाडु में कक्षा एक से आठ के बीच में विद्यालय छोड़ने की दर राष्ट्रीय औसत 70 प्रतिशत से कहीं ज्यादा है। शैक्षिक प्रगति के अधिकांश संकेतकों के आधार पर राज्यों में जमीन आसमान का अंतर है।

शैक्षिक उपलब्धियों के स्तर पर अंतर्जनजातीय विविधताएं दिखाई देती हैं। मेघालय राज्य में, नागा जनजाति सबसे ज्यादा शिक्षित है। अरुणाचल प्रदेश में खामियार्ग और पंचन मोर्पा की साक्षरता में और उड़ीसा में कुलिस 36. 4 प्रतिशत और मंकरदियास 1.1 प्रतिशत की साक्षरता में विशाल अंतर है (शर्मा 1994)। जनजातीय समूहों के बीच में और उनके अन्दर शैक्षिक विविधताओं के विशेष अध्ययन करने की आवश्यकता है।

2.4. निरंतर शैक्षणिक असमानता का संक्षिप्त विवरण और व्याख्या

अ.जा. और अ.ज.जा. के उपरोक्त वर्णित शैक्षिक उपलब्धियों के आधुनिक स्तरों के संक्षिप्त सर्वेक्षणों से बहुत से बिंदू उभरते हैं। स्थान की कमी के कारण हमने क्षेत्रीय अध्ययनों की समीक्षा नहीं की है, वे और सहायक प्रमाण प्रदान करते हैं।[3] पहला, आंकड़े दर्शाते हैं कि विद्यालय जाने की उम्र के अ.जा. के बच्चों का एक महत्वपूर्ण समानुपात और अ.ज.जा. के बच्चों का इससे भी बड़ा समानुपात विद्यालय से बाहर ही रहता है। बढ़ते नामांकन का अर्थ प्रभावी अथवा समान सुलभता नहीं है। दूसरा, सकारात्मक सोच और अधिक अनुमान की प्रकृति से किनारा करते हुए यह कहा जा सकता है कि अ.जा. और अ.ज.जा. दोनों में ही नामांकन में अपेक्षित बढ़त शिक्षा के प्रति बढ़ती माँग और झुकाव को दर्शाती है। तीसरा, प्राथमिक एवं माध्यमिक दोनों विद्यालय स्तर पर विद्यालय उपस्थिति, विद्यालय समाप्ति और विद्यालय छोड़ने के संदर्भ में स्थिति असंतोषजनक है। इस प्रकार से कहा जा सकता है कि विद्यालय में बने रहने में सक्षम होना एक ऐसी समस्या है जो अग्रिम समझी जाने वाली जाति के बच्चों से कहीं ज्यादा तीव्रता से अ.जा./अ.ज.जा. के बच्चों को प्रभावित करती है। चौथा, राज्यों के बीच में कम किये जाने के बावजूद भी शैक्षिक भागीदारी स्तरों पर असमानता बनी हुई है। राजनीतिक रूप से अनदेखी किये गए राज्य जैसे बिहार, में अ.जा. और अ.ज.जा. भीषण शैक्षिक भुखमरी को झेलती हैं। शहरी अ.जा./अ.ज.जा. के आगे बढ़ने और ग्रामीण अ.जा./अ.ज.जा. के पिछड़ने के साथ शहरों तथा गाँवों में व्यापक विविधता है। एक ही राज्य में क्षेत्रीय असंतुलन भी है–यह एक ऐसा मुद्दा है जिसका हल गहन क्षेत्रीय शैक्षिक कार्यक्रमों से निकाला जा रहा है। कुछ राज्यों में जेन्डर भेदभाव प्रशंसात्मक रूप से कम हैं, बाकियों में जहाँ लड़कियाँ आश्चर्यजनक रूप से लड़कों से पिछड़ रही हैं, ये भेदभाव बेहद गहरे हैं। तुलनात्मक रूप से उन्नत राज्यों जैसे महाराष्ट्र, तमिलनाडु और पंजाब में भी लड़कियों की कम शिक्षा की ओर इशारा करने वाले सभी गुणात्मक संकेतकों पर महत्वपूर्ण जेन्डर भेद पाये गये हैं। पाँचवाँ, हालाँकि हमने योजनाबद्ध रूप से दोनों वर्गों की तुलना नहीं की है, किंतु फिर भी दोनों वर्गों के अच्छे प्रतिनिधित्व वाले बड़े राज्यों में से अधिकांश में अ.ज.जा./अ.जा. से पिछड़ती दिखाई देती है।

कुछ राज्यों, जिनका यहाँ पर विस्तृत वर्णन नहीं हो पाया है, के बारे में आंकड़ों ने विविधताओं, उन्नति और पिछड़ेपन का जटिल नमूना दर्शाया है। पिछड़े राज्यों जैसे राजस्थान, मध्य प्रदेश और उत्तर प्रदेश ने विशेषकर प्राथमिक स्तर पर महत्वपूर्ण उन्नति की है। संभवत: पहले दो राज्यों में विशेष शैक्षिक कार्यक्रमों ने प्रभाव डाला है और बाकी में दलितों द्वारा शक्ति अधिग्रहण एवं राजनीतिक गतिविधियाँ कारण हो सकता है। हालाँकि उपस्थिति एवं समाप्ति को बढ़ाने में इन राज्यों का प्रदर्शन प्रभावी नहीं रहा है, और प्रगति की यही कहानी माध्यमिक स्तर पर भी है, विशेषकर अ.जा. और अ.ज.जा. की लड़कियों के लिए। उत्तर-पूर्वी राज्य भी मिली-जुली तसवीर पेश करते हैं, जिसमें कुछ बाकियों से काफी आगे निकल गए हैं। स्पष्ट है कि अ.जा./अ.ज.जा. के बच्चों की एक बड़ी संख्या समान शैक्षिक सुलभता के लिए अभी भी संघर्ष कर रही है। वहाँ प्राथमिक शिक्षा में अभी तक सुलभता और बने रहने के समान शैक्षिक अवसरों का उद्देश्य भी प्राप्त नहीं किया जा सका है। जहाँ अ.जा. और अ.ज.जा. के बच्चे की शैक्षिक उपलब्धि को बाकी बच्चों के समान लाना बेहद दूर दिखाई देता है, अ.जा./अ.ज.जा. और गैर अ.जा./अ.ज.जा. के बच्चों की

---

3. इन अध्ययनों में शामिल हैं: चालम (1993); ड्रेज एण्ड सेन (1995); अहमद (1984) आदिवासी क्षेत्रों के लिए; सच्चिदानन्द (1989, 1997) बिहार के लिए; चिटनिस एण्ड वेलासकर (1988) एण्ड वेलासकर (अभी जारी है) महाराष्ट्र के लिए; बेहेरा (1999) उड़ीसा के लिए; माथुर (1992) केरल के लिए; अग्रवाल और सिबऊ (1994) जो उत्तर प्रदेश पर केन्द्रित होने के अलावा समस्त भारत का विश्लेषण देता है; कई अन्य राज्यों के अध्ययन वैद्यनाथन (2001) में उपलब्ध हैं।

शैक्षिक उपलब्धियों में विविधता, एक ऐसा क्षेत्र है जिसमें हमें जहाँ भी थोड़ा बहुत व्यवस्थित तुलनात्मक आंकड़ा मिला है, वहाँ सूक्ष्म अध्ययनों[4] ने इस बात की प्रभावी पुष्टि की है। अ.जा./अ.ज.जा. के बच्चों की शैक्षिक स्थिति को निराश करने वाली विशेषता है, मौलिक शिक्षा का अभाव और अलगाव।

इस परिस्थिति और निरंतर असफलता की व्याख्या हम कैसे करें? प्रस्तुत आधार पत्र इस प्रश्न के साथ न्याय का अवसर प्रदान नहीं करता है। जहाँ असफलता के पीछे शैक्षिक ढाँचा और प्रक्रियाएं हैं, वहीं लाभ के लिए सामाजिक ढाँचे के कारक अति आवश्यक हैं। यहाँ की गई संक्षिप्त चर्चा का उद्देश्य सामाजिक ढाँचे के महत्त्व को कम करना कतई नहीं है। जैसा कि खंड II में कहा गया है, अ.जा./अ.ज.जा. को अनौपचारिक श्रम बाजारों ने अवशोषित कर दिया है और जिसके कारण वह समसामयिक आर्थिक शोषण प्रक्रियाओं के असमानुपाती बुरे प्रभावों को झेल रहे हैं। ध्रुवीय वर्ग रचना के तल में स्थान पाकर, वह भयंकर गरीबी, विस्थापन और जीविका की खोज में जबरन प्रयास की स्थिति में रह रहे हैं। इस तरह के बदलते वर्ग संबंधों का अर्थ है, एक ऐसी धुँधली वर्ग वास्तविकता जिसमें शिक्षा के लिए बहुत थोड़ी प्रेरणा है। भेदभाव और अलगाव के ऐसे सामाजिक-सांस्कृतिक व्यवहार, जिनकी जड़ें जाति, वर्ग, लिंग और राष्ट्रवादी हैं, बेचारे अ.जा. के अस्तित्व को लगातार परिभाषित कर रहे हैं। शिक्षा को नकारने में, जाति वर्ग संबंधों और सांस्कृतिक दमन श्रेणीबद्ध मूल्यों की अति महत्वपूर्ण भूमिका रही है। पर्याप्त प्रमाणों के साथ यहाँ साबित कर दिया गया है कि जनसंख्या का एक बड़ा हिस्सा ऐसी शिक्षा में निरंतर भागीदारी के लिए अति गरीब है, जो मुक्त होने के बेहद दूर है और जिसमें वहन न किये जा सकने वाले खर्चे शामिल हैं (तिलक, 1996, 2000)। संपूर्ण भारत के नमूनों पर आधारित हाल ही के एक अध्ययन में पाया गया कि गरीबी, जाति, लिंग और जनजातीय स्तर, शिक्षा की सुलभता और प्राप्ति में मौलिक बाधाओं के रूप में कार्य करते हैं (झा और झींगरन 2002)। पिछड़ी जाति/वर्गों और जनजातियों के बच्चे घर और बाहर श्रमिक का कार्य करते हैं। काम करने वाले और काम नहीं करने वाले बच्चों में भूख, अल्प/कुपोषणता और खराब स्वास्थ्य सर्व व्यापक है। जातिवाद और सामाजिक संबंधों में भेदभाव आत्म-सम्मान में कमी लाता है विशेष रूप से राजनीतिक एवं आर्थिक रूप से कमजोर अ.जा./अ.ज.जा. समूहों में। अ.जा./अ.ज.जा. में उस प्रभुसत्तावादी सांस्कृतिक धरोहर का भी अभाव है जिसकी मांग विद्यालय करता है और जिनका संबंध ऊँची जाति/वर्गों के जन एवं कौशलों से है। जैसे कि हम बाद में देखेंगे, उनकी अपनी सांस्कृतिक धरोहर को पाठ्यचर्या निर्माताओं, प्रशासकों, शिक्षकों और नीतियों द्वारा मूल्यविहीन मान लिया जाता है। इस तरह वर्ग के साथ जाति और अन्य अल्पसंख्यक नस्लता, सामाजिक विषमता और अलगाव के मूलभूत कारक हैं। समूह, परिवार, संस्कृति और आदर्शों को विभिन्न तरह से इस प्रकार से पुनर्निर्मित किया जाता है कि उनका विद्यालयों के लिए विशेष महत्त्व हो। [वेलासकर 2004(a)]

अ.जा. और अ.ज.जा. के समुदायों की महिलाओं और लड़कियों के विरुद्ध धन का प्राचीनतम वर्ग, लिंग, कार्य करता है। इनमें से कुछ समुदाय जो इतिहास में समानता पर आधारित थे, आज मुख्यतया पितृसत्तात्मक है। लड़कियों को प्रजनन के प्रजनन क्रम से बाँध दिया गया है। अनिवार्य शीघ्र विवाह, मातृत्व और अनिवार्य श्रम के पितृसत्तात्मक शासन में लड़कियों का बच्चे पालना और घर के काम-काज करने की रूढ़िवादी भूमिका निरंतर बनी हुई है। आधुनिक प्रकार की निजी और सार्वजनिक श्रम की जाति/लिंग आधारित संस्थाओं में दलित और जनजातीय महिलाओं और लड़कियों की स्थिति दोयम दर्जे की है। ग्रामीण क्षेत्रों में आजीविका श्रम, कृषि एवं गैर-कृषि व्यवसायों और जाति में महिलाओं का स्थान पुरुषों के बाद। शहरी अनौपचारिक क्षेत्रों में वह अधिकांशतया खतरनाक, निम्न स्तर और कम पैसा देने

4. उदाहरण के लिए देखें: ऐइकारा (1997); शर्मा (1997); बर्न्टसेन (1990) और एन.सी.ई.आर.टी (तिथि नहीं)

वाले व्यवसायों में हैं। प्रजनन (घरेलू) और कार्यात्मक (रोज़गार)श्रम की इन वास्तविकताओं ने लड़कियों के शैक्षिक विकल्पों को आकार दिया जो कि वास्तव में समुदायों और उनके परिवारों की सांस्कृतिक उम्मीदों और विकल्पों को प्रतिबिंबित करते हैं। इनकी शिक्षा के प्रति सांस्कृतिक परिवेश के ज्यादा अनुकूलित होने और बढ़ती संख्या में लड़कियों के विद्यालय जाने के बाद भी इनकी शैक्षिक उन्नति की सीमाएं स्पष्ट रूप से निर्धारित हैं। लड़कियां विद्यालय जाने की इच्छा व्यक्त और शायद पढ़ाई में अच्छा प्रदर्शन भी कर सकती हैं। लेकिन फिर भी अभिभवाकों की प्रेरणा और लड़कियों का शैक्षिक स्तर मोटे तौर पर घरेलू काम और शादी के सांस्कृतिक विचारों से ही परिभाषित होते हैं। शिक्षा को पुरुषों के सांस्कृतिक संसाधन के रूप में देखा जाता है। हमारे आंकड़ों द्वारा दर्शाया अ.जा./अ.ज.जा. से वर्गों की शैक्षिक उपलब्धियों में लिंग भेद इन सामाजिक शक्तियों के सघन प्रभाव का प्रमाण है [वेलासकर, 2004(a)]।

बहुत से अध्ययनों ने इस बात की पुष्टि की है कि शैक्षिक असमानताओं (सुलभता और पूर्ति दोनों तरह की) के नमूनों का संरचनात्मक स्थितियों में बहुआयामी आधार है जो राजनीतिक कारकों और क्षेत्रीय आर्थिक विकासात्मक असंतुलनों से संवाद करके लगातार उत्सर्जित हो रही हैं।[5] स्पष्टत: अ.जा./अ.ज.जा. विशेषकर लड़कियों के लिए सामाजिक बंधन अजेय है। अगला खंड परीक्षण करता है कि कैसे ये संरचनाएँ (ढाँचे) शैक्षिक योजनाओं (तरीकों) में बाधा डालती हैं। हम भारतीय विद्यालयी व्यवस्था का विश्लेषण करेंगे और यह देखेंगे कि यह अ.जा. और अ.ज.जा. के बच्चों को क्या उपलब्ध कराती है।

3. अ.जा./अ.ज.जा. के बच्चों के शैक्षिक अवसरों में मुख्य बाधक : विषम और असमान प्रावधान

शिक्षा का प्रसार राजनीतिक-आर्थिक प्रक्रिया है। उपनिवेशिक काल में शिक्षा का विकास इस बात का पर्याप्त सबूत देता है। उपनिवेश के बाद के शैक्षिक प्रसार के प्रारंभिक इतिहास की विशेषता है विद्यालयों का सर्वव्यापी असमान विसरण और प्रावधान। स्वतंत्रता के पश्चात् काफी दशकों तक दूर-दराज के गांवों और जनजातीय आवासों सहित बहुत से क्षेत्रों में शैक्षिक सुविधाएँ मुहैया नहीं कराई गई थीं। इसका कारण नए राष्ट्र-राज्य के पास संसाधनों की कमी बताया गया। हालाँकि राजनीतिक कारक भी समान रूप से दोषी थे जिसके परिणामस्वरूप सार्वजनिक सुलभता के लिए आवश्यक पैमाने पर विस्तार और वास्तविक प्रावधानों के बीच विशाल अंतर पैदा हो गया था। इसके अतिरिक्त भारतीय शिक्षा व्यवस्था के प्रबंध और प्रसार ने जाति, वर्ग, जनजाति और लिंग स्तरीकृत सामाजिक

---

5 शैक्षिक सुलभता और प्राप्ति में अध्ययनों ने जाति, वर्ग, लिंग और सांस्कृतिक बंधनों की ओर इशारा किया है। इनमें शामिल हैं:

(a) संपूर्ण भारत के अध्ययन देखें : गोविन्दा (2002); प्रोब (1999); झा और झींगरन (2002)और वैद्यनाथन और नायर (2001)।

(b) केन्द्रीय और उत्तर भारत के लिए: देखें दिल्ली के लिए कौल इत्यादि (1991); हिमाचल प्रदेश के लिए राजतिलक(1995); लखनऊ शहर के लिए अग्रवाल (1992) और गढ़वाल के लिए लखेरा (तिथि नहीं)। उपरोक्त एन.सी.आर.टी. (2000) में उद्धृत हैं। दिल्ली के लिए तालिब (2003); बिहार के लिए मुकुल(1999)और कुमार (2004); और कश्मीर के लिए लिथि (1987) भी देखें।

(c) दक्षिण भारत के लिए: आंध्र प्रदेश के लिए फुरर-हाइमेन्डोर्फ(1989); हॉलबर (1986), राव (1988)। ऐश्वर्या (1996) और राम, कृष्णैया (1997) तेलंगाना के लिए सभी एन.सी.आर.टी. (2000) में उद्धृत। तमिलनाडु के लिए देखें परमेश्वर(1990); कर्नाटक के लिए कृष्णा जी (2001)।

(d) पूर्वी भारत के लिए: पश्चिमी बंगाल के लिए देखें आचार्य (1987); भार्गव (1987), साहू (1989), पेढ़ी और सतपथी(1989), और विसवाल (1991) उड़ीसा के लिए; टोपो (1978) और राणा और दास(2004)झारखंड के लिए

(e) पश्चिम भारत के लिए: श्यामलाल(1987), गौड़ (1990) और वैरथी (1991) राजस्थान के लिए; दादर और नगर हवेली के लिए सोलंकी(1993) उद्धृत एन.सी.आर.टी. (2000). महाराष्ट्र के लिए देखें हेनरीक और वानखेड़े (1985), वानखेड़े (1998), श्रीधर (1999) और वेलासकर (1998, 1999, 2004, 2005)।

संरचना और इसके क्रमानुसार दर्शन को ही प्रतिबिंबित किया। धीरे-धीरे परिस्थिति में सुधार तो हुआ है। हालाँकि अ.जा./अ.ज.जा. के बालकों की शैक्षिक भागीदारी के निरंतर मूल बाधक गुणात्मक एवं संख्यात्मक दोनों रूप में अपर्याप्त प्रावधान हैं। जैसा कि हम नीचे देखेंगे कि बच्चों के एक छोटे किंतु महत्वपूर्ण प्रतिशत को उनकी बस्ती के भीतर विद्यालय नहीं दिया गया है और उन्हें प्राथमिक पाठशाला के लिए लगभग 3 कि. मी. चलना पड़ता है।

अ.जा./अ.ज.जा. के शैक्षिक अवसरों को बुरी तरह प्रभावित करने वाले असमान गुणवत्ता और असमान प्रावधानों के पाँच मुख्य आयामों में हम अंतर कर सकते हैं:

1. स्कूलों की अपर्याप्त सुलभता और गुणवत्ता।
2. विद्यालय स्तर की सकारात्मक भेदभाव की नीतियों का असफल कार्यान्वयन।
3. विद्यालयों के निम्नतर भौतिक संसाधन।
4. अपर्याप्त शिक्षक प्रावधान और शिक्षण प्रक्रिया की गुणवत्ता और संख्या का अपर्याप्त होना।
5. पठन-पाठन सामग्री की अनुपलब्धता।

3.1 स्कूलों की अपर्याप्त सुलभता और गुणवत्ता

सामान्य जनसंख्या की तुलना में अ.जा./अ.ज.जा. के बच्चों की सहज पहुँच के भीतर विद्यालयी प्रावधान बेहद कम हैं। जैसा कि निश्चित अंतराल पर एन.सी.ई.आर.टी. द्वारा किए गए सर्वेक्षणों से पता चला है कि भौगोलिक स्थिति किसी बालक के विद्यालय जाने अथवा न जाने के बारे में बताने वाला एक महत्वपूर्ण कारक है। जहाँ-जहाँ प्राथमिक विद्यालय तक पहुँच सुनिश्चित कर दी गई थी वहाँ अ.जा./अ.ज.जा. के बालक कितनी देर तक विद्यालय में रह पाएंगे, इस बात का निर्धारण आवास क्षेत्र के द्वारा होता है। बहुजाति गावों में अक्सर अ.जा. के परिवार अलग जगह पर झुंड अथवा बस्ती बना कर रहते हैं। विद्यालय तक सामाजिक और शारीरिक पहुँच में यह आवासीय बनावट महत्वपूर्ण भूमिका निभाती है। सातवाँ अखिल भारतीय शैक्षिक सर्वेक्षण अ.जा. प्रधान बस्तियों में रहने वाली अ.जा. की जनसंख्या के लिए वर्ष 2002 में विद्यालयी सुविधाओं का आंकड़ा प्रदान करता है। यह दर्शाता है कि बहुत बड़ी संख्या में यानि कि जनसंख्या के 92.84 प्रतिशत के लिए बस्ती के भीतर एक प्राथमिक विद्यालय अथवा विद्यालय का एक खंड है लेकिन 1.84 प्रतिशत जनसंख्या ऐसी है जिसके लिए विद्यालय 2 कि. मी. की दूरी पर उपलब्ध है। उच्च प्राथमिक स्तर पर एक कि. मी. के दायरे में सुविधा पाने वालों का आंकड़ा गिरकर 47 प्रतिशत हो जाता है। अन्य 13 प्रतिशत के लिए उच्च प्राथमिक विद्यालय 3 कि. मी. से ज्यादा की दूरी पर उपलब्ध है (एन.सी.आर.टी. 2000)। अन्य ग्रामीणों की सुविधाओं की तुलना में अ.जा. की बस्तियों में विद्यालयी सुविधाओं का प्रावधान बेहद कम है।[6] उच्च प्राथमिक विद्यालय (खंड/विद्यालय) तो और भी कम बस्तियों में उपलब्ध हैं। मोटे तौर पर, बड़े गाँवों में उच्च जाति की बस्तियों में बेहतर सुविधाएँ हैं। अ.जा. के सामाजिक संबंध अभी भी श्रेणी आधारित नियमों से शासित हैं और ''सामाजिक'' पहुँच उन्हें प्रभावित करने वाली एक बड़ी समस्या है (नाम्बिसन और सेदवाल 2002)। अन्य कम विशेषाधिकार वाले समूह जैसे कि आदिम जनजाति की स्थिति तो और खराब है।

सीढ़ीबद्ध विद्यालयी व्यवस्था अपर्याप्त प्रावधानों से बनी विषमताओं की स्थिति को और भी भयावह बना देती हैं। शैक्षिक खर्च, सामाजिक संरचना और विद्यालयी गुणवत्ता की शब्दावलीनुसार गठित विद्यालयी व्यवस्था की विशेषता है पिरामिडानुसार श्रेणी/सीढ़ी (वेलासकर, 1992)। जैसा कि आगे दिखाया जाएगा, मानव संसाधनों एवं संरचनात्मक

---

6. जनसंख्या के हर खंड में, सामान्य ग्रामीण जनसंख्या बस्ती की तुलना में अ.जा. की बस्तियों में प्राथमिक विद्यालयों का प्रतिशत अपेक्षाकृत कम होता है जिसमें 5000 से अधिक व्यक्ति वाला खंड शामिल हैं। वर्ष 1993 में प्राथमिक खंड/विद्यालय वाली अ.जा. प्रधान बस्तियों में से केवल 15.3 प्रतिशत ही 300 से कम जनसंख्या वाली है, जबकि इसी जनसंख्या खंड में सामान्य खंड में सामान्य ग्रामीण बस्तियों का प्रतिशत 21.4 है।

सुविधाओं की गुणवत्ता के अर्थों में ग्रामीण विद्यालय विशेषतया अ.जा./अ.ज.जा. में क्षेत्रों में बने विद्यालयों का प्रदर्शन स्तर शोचनीय है। यदि इच्छा से नहीं तो भूल चूक से ही ग्रामीण विद्यालय ''सर्वसुलभ'' विद्यालय की तरह सेवा करते हैं। मुख्यतया निम्न जाति और जनजाति के बालकों के लिए बने विद्यालयों की स्थिति तो और भी खराब है। मेट्रोपोलिटन और बड़े शहरों और कस्बों की शहरी विद्यालय व्यवस्था की विशेषता है स्पष्ट श्रेणियाँ। शहरी संभ्रांत विद्यालय उच्च सोपान पर हैं तो झुग्गी-झोपड़ी और गरीब इलाकों में स्थित विद्यालय निचले तल पर हैं। कहने की जरूरत नहीं है कि बाद वालों का ज्यादातर योग अ.जा./अ.ज.जा. के बच्चे करते हैं।

अनुसूचित जनजाति समुदायों के लिए विशेषतया दुर्गम और आंतरिक इलाकों में रहने वालों के लिए तो यह बेहद खराब सौदा है। जैसे कि सुजाता (2002) ने दर्शाया है, भीतरी इलाकों में छोटे आकारों की, कम जनसंख्या वाली, यहाँ-वहाँ बिखरी बस्तियाँ हैं।[7] अ.ज.जा. प्रधान ज्यादातर बस्तियाँ संचार और यातायात जैसी मूलभूत सुविधाओं से भी वंचित हैं। जनजातीय आयोजना से स्थिति में थोड़ा सुधार तो आया है। सातवें सर्वेक्षण के आंकड़ों ने दर्शाया है कि 89 प्रतिशत अ.ज.जा. जनसंख्या वाले क्षेत्रों में 1 किमी के भीतर प्राथमिक विद्यालय उपलब्ध कराया गया है और लगभग 4 प्रतिशत को 2 किमी से ज्यादा यात्रा करनी पड़ती है। केवल 42 प्रतिशत जनसंख्या को उच्च प्राथमिक विद्यालय उपलब्ध कराया गया है, और लगभग चौथाई अ.ज.जा. जनसंख्या को उच्च प्राथमिक शिक्षा के लिए 3 किमी से ज्यादा की यात्रा करनी पड़ती है। इसके अतिरिक्त प्रावधानों ने कठिन भौगोलिक क्षेत्र के कारण सुलभता/पहुंच की समस्या को हल नहीं किया है, जो कि एक ऐसी समस्या है जिसका सामना एक-बटा-पाँच अ.ज.जा. जनसंख्या करती है।

प्राथमिक स्तर पर अ.ज.जा. के विद्यालयों के प्रावधानों में काफी बड़े पैमाने पर अंतर्राज्यीय विविधताएँ हैं। मिजोरम और गुजरात इन्हें स्कूल उपलब्ध कराने वालों में सबसे आगे है। बिहार सबसे पीछे और कई राज्यों मसलन आंध्र प्रदेश, राजस्थान, उड़ीसा और मध्य प्रदेश में स्थिति संतोषप्रद नहीं है। इन राज्यों में स्कूल आवास स्थल से 1 किमी से ज्यादा दूरी पर हैं। माध्यमिक और उच्च स्कूलों की पड़ोस में अनुपलब्धता इन बच्चों के दैनिक उत्साह और महत्वाकांक्षा पर अतिरिक्त लगाम लगा देती है (सुजाता 2002)। कई सूक्ष्म अध्ययनों ने दिखाया है कि कई आदिवासी इलाके[8] असाधारण रूप से निरंतर स्कूलरहित हैं।

पूरे परिदृश्य को देखते हुए संक्षेप में हम कह सकते हैं कि बीते दशकों में उपलब्धता में काफी वृद्धि तो हुई है लेकिन कई इलाके, जाति और आदिवासी समुदाय अभी भी ऐसे हैं जो इस उपलब्धता की परिधि से बाहर हैं। सूक्ष्म अध्ययन इन समूहों के बारे में बेहतर जानकारी दे पाएँगे, जैसे कि ये कौन हैं और कहाँ हैं। (कुछ अध्ययनों के बारे में ऊपर फुटनोट 5 में बताया जा चुका है।) शैक्षिक रूप से नजरअंदाज इन समूहों की आवश्यकताओं की देखभाल अति महत्वपूर्ण है। हालाँकि जैसे निम्न खंडों में बताया गया है कि यथार्थ में भूमंडलीय आर्थिक शक्तियों के प्रभाव से एकदम विपरीत कार्य हो रहा है।

3.2 शिक्षा में संरचनात्मक बदलाव/समझौते: अंतर्राष्ट्रीय आर्थिक मदद, निजीकरण और अ.जा. एवं अ.ज.जा. तक पहुँच

स्वतंत्रता के बाद का समय शिक्षा नीति के ऐसे उद्देश्यों में मूलभूत बदलाव का साक्षी रहा है जिसने जन शिक्षा की गुणवत्ता और उपलब्धता दोनों को ही प्रभावित किया है। भूमंडलीय अर्थव्यवस्था की मांगों की पूर्ति में सीधी

---

7. लगभग 63.4 प्रतिशत अ.ज.जा. बस्तियों में 300 से भी कम लोग हैं, यह संपूर्ण अलग जनसंख्या का एक-चौथाई है जबकि 2 प्रतिशत अ.ज.जा. बस्तियाँ 100 से कम निवासी वाली हैं तथा इन बस्तियों में संपूर्ण अ.ज.जा. जनसंख्या का केवल 3.82 प्रतिशत है (सुजाता, 2002)।

8. देखें, सुजाता (1987, 1994, 1996); गोविन्दा (2002); प्रोव (1999); वैद्यनाथन और नायर (2001)और झा एवं झींगरन (2002)।

भूमिका निभाने के लिए शिक्षा अब खुद को मौलिक रूप से तैयार कर रही है। इस अर्थव्यवस्था में कुछ क्षेत्र जैसे सेवा और ज्ञान (ज्ञान/जानकारी तकनीक शामिल) तेजी से विकसित हो रहे क्षेत्र के रूप में उभर रहे हैं। भूमंडलीय पूंजीवादी अर्थव्यवस्था से शिक्षा के जुड़ाव ने राज्यों को सार्वजनिक शिक्षा के लिए पूंजी के दायित्व से मुक्त होने की राह सुझा दी है। मूलभूत शैक्षिक प्रतिबद्धता की पूंजी के लिए विदेशी ऋण पर निर्भरता का यह परिणाम हुआ है कि शिक्षा सुरक्षा तंत्र का हिस्सा बन गई है (कुमार इत्यादि 2001)। राजकीय वितरण व्यवस्था के विकल्प अथवा साथी के रूप में गैर-सरकारी संस्थाओं की भागीदारी बढ़ती जा रही है, और सरकारी शैक्षिक व्यय में कटौती ने आर्थिक उपायों के रूप में शिक्षकों के वेतन एवं विद्यालयों में शिक्षकों के स्थानों को काटना अत्यावश्यक बना दिया है। इस पत्र में उचित समय पर इनमें से कुछ कार्यों के परिणामों का विश्लेषण किया गया है।

''गुणात्मक'' शिक्षा के लिए अंतर्राष्ट्रीय दबावों और बढ़ती सार्वजनिक मांगों के उत्तर में राज्य ने विशाल नवाचारी शैक्षिक कार्यक्रमों की शुरुआत की, जैसे जिला प्राथमिक शिक्षा कार्यक्रम (DPEP), राजस्थान में लोक जुम्बिश, मध्य प्रदेश शिक्षा गारंटी योजना और हाल ही में सर्व शिक्षा अभियान। इन उच्च शक्ति वाले एवं विशाल कार्यक्रमों के लिए पूंजी अंतर्राष्ट्रीय दाता संस्थाओं जैसे कि विश्व बैंक, डी.एफ.आई.डी., यूनीसेफ इत्यादि से ली गई जो जन शिक्षा की गुणवत्ता दिशा और विषयवस्तु को निश्चित रूप से प्रभावित कर रहे हैं। इन कार्यक्रमों का कुछ दर्शनीय संख्यात्मक असर तो हुआ है (रामचंद्रन -2004)। मध्य प्रदेश में औपचारिक प्राथमिक विद्यालयों की संख्या 1990-91 में 16,548 से बढ़कर 1998-99 में 18,716 हो गई। इसी कालांश में 10,626 शिक्षा गारंटी योजना विद्यालय, 1133 जनजातीय कल्याण विभाग (टी. डब्ल्यू.डी.) विद्यालय और बड़ी संख्या में वैकल्पिक विद्यालयों की स्थापना की गई। परिणामस्वरूप विद्यालय की संख्या लगभग दोगुनी हो गई, 1992-93 में 19,295 और 1998-99 में 34,131 (नांबिसन और सेदवाल 2002)। पश्चिम बंगाल में राज्य सरकार द्वारा प्रायोजित शिशु शिक्षा केन्द्र की वैकल्पिक व्यवस्था के उत्साहवर्धक परिणाम मिल रहे हैं (झा 2003)। हालाँकि, वैकल्पिक विद्यालयों और शैक्षिक नवाचारों के प्रभावों का निरंतर एवं सावधानी पूर्वक आंकलन करना ज़रूरी है। मध्य प्रदेश के अ.जा./अ.ज.जा. प्रधान जिलों में शिक्षा गारंटी योजना की कार्यशैली के विस्तृत पर्यवेक्षण लेसलर्क (2003)ने सावधानी बरतने का महत्वपूर्ण सुझाव दिया।[9]

सभी स्तरों पर निजी शैक्षिक संस्थानों का फैलाव गरीबों को मूलभूत शिक्षा को गंभीरता से प्रदान करने एवं उसकी गुणवत्ता और संख्या की देखरेख की ओर राज्य की बढ़ती अरुचि की ओर संकेत करता है। प्रारंभिक शिक्षा (elementary education) में निजी विद्यालयों की बढ़ती उपस्थिति पर कई अध्ययनों का ध्यान गया है कि यह एक ऐसा तथ्य है जिसे सरकारी प्रतिवेदन और आंकड़ों ने छुपाया है (किंगडन, 1996)। शहरी, ग्रामीण तथा प्रांतीय इलाकों में गरीबों के लिए निजी विद्यालयों की बाढ़-सी आ गई है। सरकारी आंकड़ों में नहीं दर्शाये गए, गैर-मान्यताप्राप्त विद्यालय बड़े गाँवों, शहरों और कस्बों में कुकुरमुत्तों की तरह उग रहे हैं (Ibid, 1996)। सर्वेक्षणों के अनुमानानुसार नब्बे के दशक में ग्रामीण भारत में लगभग 38,000 गैर-मान्यताप्राप्त विद्यालय थे और वर्तमान में इनकी संख्या 40,000 से ऊपर है (एन.सी.ई.आर.टी. (1999, 2002)।

उदाहरण के लिए उत्तर प्रदेश में निजी विद्यालय तेजी से बढ़ता हुआ व्यवसाय है। अपेक्षाकृत बेहतर सामाजिक परिवेश से आने वाले अ.जा./अ.ज.जा. के बच्चे लगातार बढ़ती संख्या में इन विद्यालयों तक पहुँच रहे हैं (पाई 2000; जेफरी इत्यादि 2005)। छठे अखिल भारतीय

---

9. बहुत से अन्य अनुसंधानकर्ताओं और शैक्षिक स्थिति के गंभीर पर्यवेक्षकों ने विशाल और ऊँची पूंजी वाले शैक्षिक कार्यक्रमों की शुरुआत के बावजूद हाल के वर्षों में प्राथमिक शैक्षिक नामांकन और उपलब्धि में गिरावट पर टिप्पणी की है। उदाहरण के लिए देखें : बर्न्टसेन (तिथि नहीं); शर्मा (1999); कुमार इत्यादि (2001); और झा एवं झींगरन (2002)। टिप्पणी 10 में दिये गये अध्ययनों को भी देखें।

सर्वेक्षण (एन.सी.ई.आर.टी., 2002) के अनुसार, अ.जा. के बच्चों का 91.3 प्रतिशत ग्रामीण प्राथमिक विद्यालयों और 64.6 प्रतिशत शहरी इलाकों के ऐसे विद्यालयों में नामांकित है जिनका प्रबंध सरकारी एवं स्थानीय संकाय कर रहे हैं। माध्यमिक विद्यालय स्तर पर तुलनात्मक रूप से अ.जा. के बालकों का एक बड़ा प्रतिशत निजी तौर पर प्रबंधित विद्यालयों में नामांकित है। [ग्रामीण इलाकों में (32.9%) की तुलना में शहरों (49.6%) का ज्यादा]।

भारत में 1986 और 1993 के बीच में अ.जा. के लड़कों के शहरी प्राथमिक विद्यालयों में नामांकन में 32 प्रतिशत तक की बढ़ोतरी के पीछे गैर-अनुदानप्राप्त निजी विद्यालय (PUA) थे। इस कालांश के दौरान ग्रामीण गैर-अनुदानप्राप्त विद्यालयों के नामांकन में तुलनात्मक रूप से बेहद छोटे प्रतिशत की वृद्धि देखी गई। अ.जा. के लड़कों के लिए लगभग 7 प्रतिशत और अ.जा. की लड़कियों के लिए 4 प्रतिशत (तिलक और सुदर्शन 2000 का उद्धरण, नाम्बिसन और सेडवाल 2002) में गैर-अनुदानप्राप्त प्राथमिक और उच्च प्राथमिक निजी विद्यालयों की वर्तमान संख्या 98,897 है (एन.सी.ई.आर.टी. 2002)। हालाँकि अ.जा./अ.ज.जा. के बच्चों के लिए निजी शिक्षा का अर्थ यह कतई नहीं है कि वह ऊँची गुणवत्ता की शिक्षा हो। हालाँकि अ.जा./अ.ज.जा. के बच्चों के लिए निजी शिक्षा का मतलब, जरूरी नहीं है कि शिक्षा की गुणवत्ता ऊँची हो। अ.जा./अ.ज.जा. का सचलता के लिए संघर्ष उन्हें निजी विद्यालयों तक इस विश्वास के साथ ले जाता है कि निजी शिक्षा गुणात्मक रूप से बेहतर शिक्षा है। हालाँकि गरीबों के लिए निजी शिक्षा अधिकांशतया निम्न स्तरीय गुणवत्ता की होती है। साधारणतया इसमें शैक्षिक हितों के ऊपर वाणिज्यिक हितों की प्रधानता रहती है। इसके खर्चे अत्यधिक भीमकाय होते हैं और इसकी प्राप्ति के लिए किये गये बलिदान अंत में व्यर्थ ही साबित होते हैं (वेलासकर 2003)।

अल्पविशेषाधिकार वालों की तरफ से राज्य एवं हाल ही के निजी विद्यालयों की तुलना में, कमियों से पूर्णतया मुक्त न होते हुए भी मिशनरी प्रयास प्रदत्त शिक्षा की गुणवत्ता और संस्थानों के प्रबंध दोनों ही रूप से बेहतर कुशलता से प्रबंधित दिखाई देते हैं (कामत, 1985)। शायद यही मुख्य कारण है कि कुछ अ.ज.जा. प्रधान इलाकों में शैक्षिक एवं अन्य मामलों में इनका बड़ा प्रभाव है। इसाई जनजातियों और अ.जा. अथवा उन इलाकों में जहाँ विद्यालयों के प्रावधान में मिशनरी सक्रिय है, वहाँ कई अध्ययनों ने महत्वपूर्ण शैक्षिक विकास महसूस किया है (टोप्पो, 2000; बारा, 1997; हरडिया, 1992)। अभी-अभी, नई दक्षिणपंथी हिंदू संस्थाएँ (New Right Hindu Organisations) मुख्य विरोधी शक्तियों के रूप में उभरी हैं और विभिन्न राज्यों में विद्यालयों के विस्तृत तंत्र द्वारा जनजातीय चुनाव क्षेत्र में आक्रामक संघर्ष कर रही हैं (सुन्दर, 2002, 2005; कुमार, 2004; सलदाना, 1990)।

3.3 सकारात्मक भेदभाव की विद्यालय स्तर की नीतियाँ : क्रियान्वयन और प्रभाव

अ.जा./अ.ज.जा. के शोचनीय प्रावधानों का एक महत्वपूर्ण आयाम इनके बच्चों के विद्यालयों द्वारा सहयोग और सुविधाओं के सशक्तीकरण के लिए बने कार्यक्रमों का खराब क्रियान्वयन भी है। स्वतंत्रता के बाद काफी वर्षों तक, इनमें से कई कार्यक्रमों का बहुत सीमित क्रियान्वयन हुआ और इनका संचालन बड़ी नौकरशाही की उदासीनता को भोगता रहा। अ.जा./अ.ज.जा. को आयुक्तों के वार्षिक प्रतिवेदनों और इन समूहों के कल्याण की देखरेख के लिए समय-समय पर गठित सरकारी विशेष आयोगों और विभिन्न शैक्षिक अध्ययनों ने स्थिति पर प्रकाश डाला है। आपूर्ति कम और मांग ज्यादा होने के साथ कार्यक्रमों की ज्यादातर पहुँच अपर्याप्त है। इन कार्यक्रमों के क्रियाकलाप के निरीक्षण तकनीक के अभाव ने सकारात्मक भेदभाव के लाभों की क्षमता को सीमित कर दिया है। समय के साथ लाभ तुलनात्मक रूप से ज्यादा शक्तिशाली और बेहतर अ.जा./अ.ज.जा. समूहों के आसपास इकट्ठे हो गए हैं (कामत 1985; भारत सरकार 1990)। नीचे हम कुछ चुनी हुई योजनाओं के क्रियान्वयन पर संक्षिप्त आलोचनात्मक पुनर्दृष्टि डालेंगे।

मैट्रिक पूर्व छात्रवृत्तियाँ- मैट्रिक पूर्व छात्रवृत्तियों एवं

वजीफों के कार्यक्रम का उद्देश्य अ.जा./अ.ज.जा. के छात्रों को आर्थिक सहायता और प्रोत्साहन प्रदान करना है ताकि प्राथमिक स्तर के बाद भी वे लगातार विद्यालय आते रहें और विद्यालय समाप्ति की ओर आगे बढ़ें। काफी राज्यों ने इस योजना की शुरुआत की है और यह महत्वपूर्ण तरीके से विकसित हो रही है। बाद की योजनाओं ने बढ़ती निधि और विस्तार को सहयोग दिया है। हालाँकि जैसा हमने ऊपर देखा है, सीमित सहायता और आवासीय इलाके में माध्यमिक विद्यालय की अनुपस्थिति जैसी बाधाएँ अभी भी हैं। घरेलू अथवा अन्य कार्यों में लगे और खराब आर्थिक साधनों वाले बच्चे तो पहली बाधा को पार करने में भी असमर्थ हैं। योजना के तहत सहायता पाने वाले तक छात्रवृत्तियाँ भेजने में भी बहुत देर हो जाती है (शर्मा 1994)। अस्वच्छ व्यवसायों में लगे ढाई लाख बच्चों ने अभी हाल ही में छात्रवृत्ति योजना का लाभ उठाया है। हालाँकि अभी तक सामाजिक रूप से निंदनीय व्यावसायिक श्रेणियों तक अभी भी पहुँचा नहीं जा सका है–जैसे कि छीलने और चमड़े के व्यवसाय में लगे बच्चे (चैटर्जी 2000)।

आश्रम विद्यालय–जनजातीय बालकों में से अधिकांश के सरकारी दैनिक विद्यालय में पढ़ने के बावजूद भी आश्रम विद्यालयों की स्थापना की गई ताकि निर्गम इलाकों में आसपास के विद्यालय की सुविधा के बिना रहने वालों को आवासीय सुविधा प्रदान की जा सके। अ.जा./अ.ज.जा. के विभिन्न आयुक्तों के प्रतिवेदनों और शोध अध्ययनों ने इन विद्यालयों के संचालन एवं क्रियाकलापों के बारे में व्यावहारिक जानकारी मुहैया कराई है। अकुशलता, गलत प्रबंधन, कुनबा परस्ती और भ्रष्टाचार जैसी गंभीर समस्याओं ने आश्रम विद्यालयों को घेरा हुआ है। सरकारी और स्वैच्छिक संस्थाओं - दोनों ही के द्वारा चलाये जा रहे आश्रम विद्यालयों की कमियों के बारे में प्रतिवेदनों ने टिप्पणियाँ की हैं। इन्होंने मुहैया की गई सुविधाओं और शिक्षा की गुणवत्ता में कमी और प्रचलित गलत व्यवहारों जिसमें गृह सदस्यों से अवैतनिक जबरन मजदूरी भी शामिल है, की ओर ध्यान खींचा है (राय बर्मन, 1965 का उद्धरण कामत 1985; भारत सरकार 1960)। हमारे पास आंध्र प्रदेश, महाराष्ट्र, कर्नाटक और गुजरात के आश्रम विद्यालयों में प्रचलित शोचनीय शैक्षिक और रहने की स्थितियों का विस्तृत वर्णन है। मुख्य समस्याओं में शामिल हैं - खराब संरचना, अत्यधिक बच्चे, अजनबी माहौल, शिक्षक कर्मियों की संख्या और गुणवत्ता की अपर्याप्तता, और बच्चों के लिए मूलभूत सुविधाओं जैसे कि वर्दी, पंखे और शौचालयों का आभाव। लड़कियों के मामले में निजी सुरक्षा मुख्य अवरोधक/बाधा का कार्य करती है (कुमार 2004; गैरे 2000; जोगेट 1986; फ्यूरर-हार्डमेन्डोर्फ 1989; सलदन्हा, 1990; शर्मा और सुजाता 1983; आनन्द 1994)।

आश्रम विद्यालयों के प्रबंधन और स्वीकृति में स्पष्ट रूप से निहित स्वार्थ विकसित हो रहे हैं, जो कई गलत व्यवहारों और अधिक भ्रष्टाचार की ओर ले जा रहे हैं। राजनीतिक एवं आर्थिक रूप से शक्तिशाली जनजाति समूहों ने असमानुपाती रूप से लाभ प्राप्त किए हैं। मोटे तौर पर विद्यालय सीमित अनुपात में अ.जा./अ.ज.जा. के बच्चों तक पहुँच पाए हैं।

छात्रावास–माध्यमिक और उच्च स्तर की शिक्षा तक पहुँच के प्रोत्साहन के लिए छात्रावासों का प्रावधान अत्यधिक महत्वपूर्ण है। तीसरी पंचवर्षीय योजना (1961-66) में लड़कियों के छात्रावासों की योजना की शुरुआत की गई थी और प्रावधानों और वित्त के संबंध में इसकी क्षमताओं में लगातार वृद्धि हो रही है। लड़कियों के छात्रावासों की योजना की सफलता के बाद सातवीं पंचवर्षीय योजना (1985-90) में लड़कों के छात्रावासों की शुरुआत हुई। आठवीं पंचवर्षीय योजना (1990-95) के दौरान गठित अनुसूचित जाति के विकास के कार्यकारी समूह ने शैक्षिक रूप से पिछड़े जिलों एवं राज्यों में इसके शीघ्र क्रियान्वयन का विशेष सुझाव दिया। छात्रावास योजनाओं का लाभ प्राप्त करने वालों तक पहुँच में काफी इजाफा हुआ है, जो अलग ठहरने एवं रहने के प्रबंध की, वास्तविक मांग को दर्शाता है (देखें अ.जा./अ.ज.जा. आयुक्तों का प्रतिवेदन, तथा चैटर्जी, 2000)।

हालाँकि अध्ययनों ने दर्शाया है कि आश्रम विद्यालयों की ही तरह छात्रावास भी कई समस्याओं से ग्रसित हैं।

उदाहरण के लिए गुजरात और महाराष्ट्र के छात्रावासों में अति उपयोग और अत्यधिक बच्चों के रहने की अस्वच्छ स्थितियाँ, खाने की खराब गुणवत्ता, सदस्यों के लिए चिकित्सा सुविधाओं का आभाव पाया गया है (वानखेड़े, 1987)। छात्रावासों की माँग में बढ़ोतरी के साथ अब जाति-आधारित संस्थाएँ उन सुविधाओं को प्रदान करने में महत्वपूर्ण भूमिका निभा रही हैं। शोध अध्ययनों के साथ-साथ वैयक्तिक तरीकों से हमने जाना है कि प्रावधानों में बढ़ता राजनीतिकरण छात्रावासों की अव्यवस्थित शुरुआत की ओर ले जा रहा है जिसके फलस्वरूप छात्रावास का अल्प उपयोग हो रहा है (चैटर्जी, 2000)। जगह और पूंजी का गलत उपयोग और दोषी कार्यशैली के प्रचंड प्रचलन ने योजना के समानता और कुशलता के उद्देश्यों को तोड़-मरोड़ दिया है। छात्रावासों का खराब प्रबंधन छात्रों को रहने एवं पढ़ने में सहयोग न देने वाला माहौल बनाता है और अपने अस्तित्व के उद्देश्यों को परास्त कर देता है (राना सूभे इत्यादि, 1997; गेरे, 2000)।

अपराह्न भोजन योजना– अल्पपोषण के परिवेश से आने वाले अ.जा./अ.ज.जा. के बच्चों के नामांकन के लिए यह योजना महत्वपूर्ण है। यह योजना जिसकी शुरुआत 1982 में तमिलनाडु से हुई थी अब देश के अधिकतर राज्यों में लागू है। आठवीं योजना के तहत गठित अ.जा. के कल्याण और विकास के कार्यकारी समूह ने इसे विद्यालयी व्यवस्था के अंखड भाग की तरह प्रस्तावित किया है। छत्तीसगढ़, राजस्थान और कर्नाटक में हाल ही में हुए एक अध्ययन से पता चला है कि अपराह्न भोजन का अर्थ है कक्षा कक्ष की भूख की समाप्ति और इसका ऊँचे नामांकन और उपस्थिति स्तर के शब्दों में भी अत्यधिक सकारात्मक प्रभाव है। हालाँकि इस अध्ययन में अ.जा./अ.ज.जा. के बच्चों के बारे में विशेष रूप से कोई बात नहीं की गई है (दरेज और गोयल 2003)। दिलचस्प बात यह है कि तमिलनाडु में योजना की उपलब्धियों का अभी हाल ही में मूल्यांकन किया गया, जिससे पता चला है कि वर्तमान में शैक्षिक उपस्थिति अथवा नामांकन पर इसका कुछ विशेष प्रभाव नहीं पड़ रहा है। अति महत्वपूर्ण तथ्य यह है कि अध्ययन ने पाया कि अ. जा. प्रधान सामाजिक संरचना वाले विद्यालयों में योजना का क्रियान्वयन बेहद खराब है (स्वामीनाथन इत्यादि, 2004)।

इनके साथ हमारे केन्द्रीय समूह के वैयक्तिक संवाद के दौरान मध्य प्रदेश और कर्नाटक के कुछ दलित और गैर-दलित दोनों ही ग्रामीण शिक्षकों ने जाति आधारित भेदभाव का मुद्दा उठाया था। इन्होंने ऐसी कुछ घटनाओं का उल्लेख किया। जहाँ गैर अ. जा./अ.ज.जा. के बच्चों और शिक्षकों ने विद्यालय में खाना बनाने एवं खाने के मामले में खुलेआम अ.जा. /अ.ज.जा. के बच्चों के साथ भेदभाव किया [शिक्षक, निजी वितरण, मध्य प्रदेश]। हालाँकि, इसी समय पर यह भी महसूस किया गया कि यदि भली प्रकार से संभाला जाए तो ऐसी कक्षा कक्ष स्थितियाँ शिक्षकों को प्रदूषण और पूर्वाग्रहों से जुड़ी धारणाएँ तोड़ने का अच्छा अवसर देती हैं।

हमारे द्वारा दर्शायी गयी क्रियान्वयन की बहुत-सी कमजोरियों के बावजूद भी, सुगमीकरण की नीतियों के संपूर्ण स्वर-परिसर ने अ.ज./अ.ज.जा. के विद्यालयी पहुँच एवं समाप्ति में और शायद उच्च शिक्षा तक पहुँचने में नकारी न जा सकने वाली भूमिका अदा की है। हालाँकि जैसी उम्मीद थी वैसे ही अ.जा./अ.ज.जा. की जनसंख्या के वर्ग अंतराल के संदर्भ में राजनीतिक एवं आर्थिक रूप से बेहतर मांग द्वारा उपभोग तुलनात्मक रूप से बढ़ा है। विशेष लाभ अ.जा. और अ.ज.जा. के संभ्रांत कहे जाने वालों के बीच ही फैलते रहते हैं, जिससे निम्न वर्ग के बच्चों की माध्यमिक और उच्च विद्यालय तक की पहुँच सीमित हो जाती है।

3.4 विद्यालयी संरचना की खराब दशा

बहुजाति गाँवों में राज्य सरकारी और स्थानीय संकाय के विद्यालयों तक सभी जातियों के बच्चे पहुंचते हैं। अध्ययनों ने सुझाया है कि दोनों ही प्रकार के विद्यालयों में यदि गरीब और अ.जा./अ.ज.जा. के बच्चों की प्रधानता/बहुलता है तो उनकी संरचनात्मक सुविधाएँ ज्यादातर

अपर्याप्त और विशेषतया शोचनीय दशा में होती हैं। इमारतें गैर-हवादार, जीर्ण-शीर्ण अवस्था में हैं जिन्हें ठीक करवाने की सख्त आवश्यकता है। मूलभूत मेज, कुर्सी (फर्नीचर) और शिक्षण उपकरण आते ही नहीं हैं अगर हैं भी तो दयनीय गुणवत्ता के हैं। इस प्रकार की खराब और अनियमित कार्यप्रणाली के विद्यालयों की संख्या बहुतायत में है। हमारे पास विभिन्न राज्यों (पंजाब, उड़ीसा, राजस्थान, उत्तराखण्ड, उत्तर प्रदेश, बिहार सहित) के अ.जा. और जनजाति प्रधान इलाकों के ऐसे प्रतिवेदन हैं जो मूलभूत संरचनात्मक गरीबी जैसे खराब कक्षा कक्ष, पीने के पानी की सुविधा का अभाव इत्यादि और शिक्षकों की कमी का खुलासा करते हैं। उच्च स्तर के शिक्षक अनुपस्थितिवाद और नजरअंदाजी के प्रतिवेदन इकट्ठा हो गये हैं। कुछ क्षेत्रों में परिस्थितियाँ शायद बेहतर हैं। गढ़वाल, हिमाचल प्रदेश, गुजरात, महाराष्ट्र और केरल में किए गए अध्ययनों में ऐसे इलाकों का जिक्र है जहाँ अ. जा./अ.ज.जा. के शैक्षिक प्रावधानों की स्थिति कुछ हद तक संतोषजनक है। उदाहरण के लिए महाराष्ट्र के कुछ इलाकों में जिला परिषद् के विद्यालय कुछ अच्छा काम कर रहे हैं (बर्नस्टन, 1990)[10]। एक सामान्य गलत धारणा यह है कि ग्रामीण विद्यालय आवश्यक रूप से शहरी विद्यालय से खराब हैं। ग्रामीण विद्यालय शायद शहरी नगर पालिका विद्यालयों से कहीं बेहतर स्थिति में हैं। पहले की सामाजिक रचना में उच्च एवं निम्न जाति/वर्गों का मिश्रण प्रतिबिंबित होता है। शहरी इलाकों में जहाँ विद्यालयों की संख्या ज्यादा है और मध्य वर्ग के पास बहुत सारे विकल्प हैं वहाँ नगर पालिका के विद्यालय लगभग एकनिष्ठ रूप से गरीबी, निम्न जातियों और जनजातीय जनसंख्या की देखभाल करते हैं।[11]

3.5 अपर्याप्त शिक्षक प्रावधान और शिक्षण कार्य

अ.जा./अ.ज.जा. के बच्चों की पहुँच वाले विद्यालयों में गुणवत्ता और संख्या दोनों ही अर्थों में शिक्षक दल में ऊँचे दर्जे की अपर्याप्तता, असमान प्रावधानों का एक गंभीर तथ्य है। गरीबों के ज्यादातर विद्यालयों की विशेषता है ऊँचा छात्र-शिक्षक अनुपात और एकल शिक्षक विद्यालय। इसका परिणाम होता है बहु-वर्ग शिक्षण जो अक्सर सीमित शिक्षण कार्य अथवा शिक्षण कार्य के संपूर्ण अभाव का कारण बनता है। शिक्षकों की कमी के कारण पैदा हुई

---

10. असमान प्रावधानों, उपलपब्धता और विद्यालयों की गुणवत्ता के अध्ययनों में शामिल हैं–

(*a*) *के. सुजाता (1994, 2000); किंगडन (1996); ठाकुर (1997); नाम्बिसन (1997, 2000, 2002); प्रोब (1999), वैद्यनाथन, ए. (2001); गोविन्दा (2002); और झा एवं झींगरन (2002)। देश के विभिन्न भागों में शिक्षा की गुणवत्ता पर उपलब्ध साहित्य के उपयोगी सर्वेक्षण के लिए देखें भाटी (1998)।*

(*b*) *उत्तरी भारत और केन्द्रीय भारत: कैलाश (तिथी नहीं); लकलार्क [2003*(a)*] मध्य प्रदेश के लिए; पंजाब के लिए जोधका (2000, 2002); दिल्ली के लिए तालिब (2003); बिहार के लिए सच्चिदानंद (1989) और जाबी और राज्यलक्ष्मी (2001); जम्मू के लिए अवरोल (1988); केन्द्रीय भारत के लिए कुन्दु (1990); उत्तराखंड के लिए पांडे (2001); उत्तर प्रदेश के लिए श्रीवास्तव (2001) सभी एन.सी.ई.आर.टी. (2000) में उद्धृत।*

(*c*) *दक्षिण भारत : फ्यूरर हेमेनडोर्फ़ (1982, 1989) और के. सुजाता (1994, 1996) आन्ध्र प्रदेश के लिए; कुन्डु (1990) दक्षिण भारत के लिए; दुरई स्वामी (2001) तमिलनाडु के लिए और थॉमस (2001) केरल के लिए।*

(*d*) *पूर्वी भारत : उड़ीसा के लिए पैधी और सतपति (1989), पसायत (2000), भार्गव (2001), खोरा (2002); और टोप्पो (1979, 2000) और राना और दास (2004) झारखंड के लिए। इन सबका सन्दर्भ एन.सी.ई.आर.टी. (2000) में दिया गया है।*

(*e*) *पश्चिम भारत: गुजरात के लिए शाह और जोशी (1985) और कुमार (2004); महाराष्ट्र के लिए श्रीधर (1999); पंसे (तिथी नहीं); वेलासकर (2002); वानखेड़े (1998); कुलकर्णी (2001); जोगेट (1986); महाराष्ट्र के लिए राना सूभे (1997); राजस्थान के लिए शयामलाल (1987); भार्गव एवं मित्तल (तिथी नहीं); गौड़ (1990); नाम्बिसन (2001); और मजूमदार (2001) सभी एन.सी.ई.आर.टी. (2000) में उद्धृत।*

11. शहरी विद्यालयों की दशा का वर्णन भाटी (1998) के अध्ययनों में वर्णित है। बैनर्जी (1997, 2000); बर्न्टसेन (1990); और वानखेड़े (1998) को भी देखें।

शिक्षण अधिगम समस्याएँ खराब शिक्षण अधिगम स्थितियों के कारण संगीन बन जाती हैं। खराब शिक्षण अधिगम स्थितियाँ राज्य की नीतियों और विद्यालय शिक्षकों से जुड़े कार्यों, महिला शिक्षकों के विरुद्ध लिंग आधारित भेदभाव, शिक्षक शिक्षा की कमियों और जाति, वर्ग एवं श्रेणी संस्कारों से उपजे शिक्षक के मूल्य और अभिवृत्ति के रूप में दिखाई देती हैं।

यहाँ इस बात पर जोर देने की आवश्यकता है कि खराब कार्यस्थल स्थितियाँ प्राथमिक शाला के बेहद कर्तव्यनिष्ठ एवं उत्साही शिक्षकों को भी निरुत्साहित और प्रेरणाहीन बना सकती हैं। शिक्षकों से अकेले कार्य करने की उम्मीद की जाती है और अधिकतर अच्छे कार्य का न तो कोई इनाम ही मिलता है और न ही इसकी कोई पहचान ही होती है। इससे भी ज्यादा खराब स्थिति तब हो जाती है जब हर तरह के सरकारी दायित्वों को पूरा करने की अनिवार्यता से अक्सर शिक्षण कार्य को रोक दिया जाता है। शिक्षक पर नौकरशाही नियंत्रण और पक्षपात युक्त जवाबदेही व्यवस्था का अधिपत्य है। इस प्रकार की नीच कार्यस्थल स्थितियाँ प्राथमिक शिक्षक के निम्न स्तर में और गिरावट लाती हैं, इसकी गरिमा एवं नैतिकता को कम करती है जिसका बुरा प्रभाव शिक्षण कार्य पर पड़ने की पूरी आशंका होती है।

शिक्षकों में प्रेरणा का अभाव शिक्षक अनुपस्थितिवाद की घटनाओं में प्रतिबिंबित होता है। अ.जा. और अ. ज.जा. के बच्चों के शिक्षक मुख्यतया गैर अ.जा. और अ.ज.जा. परिवेश और ऊँचे आर्थिक सामाजिक स्तर से जुड़े होते हैं। जहाँ पढ़ाते हैं उस गाँव के बाहर के रहने वाले होने के कारण अनियमित रूप से उपस्थिति होते हैं। यह दूर-दराज के इलाकों विशेषतया जनजातीय इलाकों में स्थित विद्यालयों की एक सामान्य-सी विशेषता है। साल में अधिकतर समय और कभी-कभी तो वर्षों तक बंद रहने वाले और केवल कागजी अस्तित्व वाले विद्यालयों का भी ब्योरा है। सात राज्यों में फैले 18 जनजातीय गाँवों में जनजातीय शिक्षा के एक अध्ययन ने मध्य प्रदेश और उड़ीसा में निरंकुश शिक्षक अनुपस्थिति की ओर इशारा किया है। बच्चों की काल्पनिक उपस्थिति दर्ज करना शिक्षक के लिए सामान्य है (झा और झींगरन, 2002)। बहुवर्ग शिक्षण अपनाने वाले मध्य प्रदेश के अ.जा./अ.ज.जा. प्रधान जिले की शिक्षा गारंटी योजना के विद्यालय में शिक्षण गुणवत्ता और संख्या में भारी कमी थी [लेकलार्क, 2003(a)]।

लाभवंचित बच्चों के अधिगम को प्रभावित करने वाला एक महत्वपूर्ण कारक खराब शिक्षक कौशल भी है। यहाँ तक कि शिक्षक शिक्षा कार्यक्रमों की ऊँचे दर्जे की खराब गुणवत्ता के चलते प्रशिक्षित शिक्षक का एक अच्छा शिक्षक होना जरूरी नहीं है। देश भर के अध्ययनों ने दर्शाया है कि ज्ञान और कौशल दोनों ही के स्तरों पर शिक्षक संतोषजनक नहीं है। केरल भी निम्न स्तर के शिक्षकों और पाठ्यचर्या से निबटने में उनकी असमर्थता का अपवाद नहीं है (थॉमस, 2001)[12]।

---

12. एक अध्ययन दीर्घा है जो शिक्षकों के अभाव और शिक्षक उपलब्धता, गुणवत्ता एवं शिक्षण समय में कमी की ओर इशारा करती है। अखिल भारतीय अध्ययनों के लिए देखें नोट 10; रामचन्द्रन और साइहजी, 2004 भी देखें। क्षेत्रीय अध्ययन हैं–

(a) उत्तरी भारत - राहुल (1999), लेकलार्क (2003) [AQ 2003(a) अथवा 2003 (b)], और चौधरी (मध्य प्रदेश के लिए एल.एन. (वैयक्तिक लेखा-जोखा); दिल्ली के लिए तालिब (2003)।

(b) दक्षिणी भारत - फ्यूरर हाइमेनडोर्फ (1989); ए.डी. प्रेमदास (व्यक्तिगत लेखा-जोखा) और पी. के. अब्दुल लतीफ, एफ. सी. चेगा रेडी, और के. एच. गिरीश (कर्नाटक के शिक्षक)।

(c) पूर्वी भारत- उड़ीसा के लिए खोरा (ति.न.) और डेबी (2001); अरुणाचल प्रदेश के लिए मैत्रा (1993); मणिपुर के लिए कबुर (1985); झारखंड के लिए राना और दास (2001)।

(d) पश्चिमी भारत- महाराष्ट्र के लिए कुलकर्णी (1980); हेनरीक और वानखेड़े (1985), सलदाना (1990), बर्न्टसेन (1990), रानासूभे (1997) और बैनर्जी (1997); गुजरात के लिए कुमार (2004); राजस्थान के लिए श्यामलाल (1987)।

बहुत से ऋणात्मक कारकों का आपसी संबंध जैसे कि विद्यालयी वातावरण का खराब प्रबंधन, शिक्षण अधिगम की अपर्याप्त/अनुपस्थिति/अभाव, रूढ़िगत और गैर-प्रेरणादायी शिक्षक विधियों को अपनाना इत्यादि का परिणाम होता है, निरुत्साहित अधिगम और अकुशल शिक्षण व्यवहार। शिक्षकों की नई नीति जिसकी आवश्यकता है उसके ठीक विपरीत की वकालत करती है। कम वेतन पर अनुबंधित शिक्षकों की नियुक्ति जिसका परिणाम शिक्षण गुणवत्ता और अधिगम पर अधिकतर ऋणात्मक होता है, इसके अतिरिक्त हल्केपन का ही समर्थन करता है (गोविन्दा और जोसफीन, 2005)।

3.6 शिक्षण-अधिगम सामग्री का खराब प्रावधान

अ.जा. और अ.ज.जा. के गरीब बच्चों के विद्यालयों में अत्यावश्यक शिक्षण अधिगम सामग्री का भी अभाव होता है। अध्ययनों ने दिखाया है कि श्यामपट्ट, चॉक, पाठ्य पुस्तकों और अन्य पठन सामग्री, प्रयोगशाला उपकरण (Laboratory equipment), निर्देशन सहायक सामग्री की आपूर्ति में अधिकतर या तो कमी होती है, या फिर उनकी गुणवत्ता खराब होती है अथवा ज्यादातर इनका अस्तित्व ही नहीं होता।

3.7. अ.जा./अ.ज.जा. की शिक्षण-अधिगम स्थितियाँ: गिरावट और हलकापन

विद्यालयों की मैदानी वास्तविकता का उपरोक्त वर्णन अ.जा. और अ.ज.जा. के बच्चों को उपलब्ध कराई जा रही सुविधाओं की निराशाजनक स्थिति का खुलासा करता है। हम पाते हैं कि विसरण (Diffusion) की ऐतिहासिक असमानता को काफी हद तक तो सुलझा लिया गया है। लेकिन प्रभावी और आनंददायी शिक्षण-अधिगम से संबंधित सभी महत्वपूर्ण आयामों पर असमान प्रावधान शिक्षा प्राप्ति में मूल बाधक के रूप में निरंतर कार्य कर रहे हैं। प्रावधान संख्याधारित जरूरतों की पूर्ति नहीं कर पाते हैं और न्यूनतम गुणवत्ता मानकों पर भी खरे नहीं उतरते हैं। कुछ हिस्सों में अभी तक अपर्याप्त विसरण एक ऐसी स्थिति की ओर ले जाता है जहाँ अ.जा. के बच्चे के लिए 'सामाजिक पहुँच/सुगमता एक समस्या बन जाती है और यहाँ तक कि खराब रूप से काम करने वाली शाला का भी अभाव जनजातीय बच्चे पर राज्य के द्वारा लाई गई एक प्रतिकूल परिस्थिति हो जाती है। भ्रष्टाचार, राजनीतिक संरक्षण, राजनीतिकरण, और नौकरशाही की अरुचि के दलदल में फँस कर सकारात्मक भेदभाव की शाला स्तर नीतियों की पहुँच सीमित ही रह गई है और अधिकृत संस्थाओं ने भयंकर रूप से खराब सेवाएँ प्रदान की हैं। सहायक भूमिका निभाने वाले राजकीय संस्थान अ.जा. और अ.ज.जा. समूहों के लिए उचित सुविधाओं के बारे में अनादरपूर्ण और संशयवादी धारणाओं को प्रतिबंधित करते हैं।

शिक्षा को जनता की भलाई के रूप में देखने में आई गिरावट बेहद नुकसानदेह साबित हुई है। इसने शिक्षकों एवं विद्यालयों के राजकीय प्रावधानों पर बुरा असर डाला और इनके स्थान पर वाणिज्यिक रुझान वाले निजी प्रयासों और बेहद निम्न स्तर के अथवा दर्शनीय लेकिन अप्रोत्साहनीय नवाचारों को प्रोत्साहित किया। जन शिक्षा की गुणवत्ता पाताल के स्तर तक गिर गई है। नीतियों का वर्तमान बदलाव राजकीय विद्यालयों में शिक्षण अधिगम को तीव्र गिरावट की ओर ले जा रहा है और दूर-दराज के जनजातीय क्षेत्रों और उपेक्षित इलाकों की गंभीर स्थिति को और भी प्रचंड बना रहा है। अ.जा. और अ.ज.जा. के विद्यालयों में अपनी उपस्थिति के कारण शैक्षिक असमानता के विभिन्न आयाम बेहद स्पष्ट हैं और शैक्षिक गुणवत्ता में हलकेपन और गिरावट को दर्शाते हैं। अधिगम अवसरों के स्तर का घटियापन वास्तविकता बन जाता है, इंफ्रास्ट्रक्चर (संगठन) की खराब गुणवत्ता, निरुत्साह एवं अपर्याप्त शिक्षक गुणों, अपर्याप्त शिक्षक व्यवहार और शिक्षण-अधिगम सामग्री के अपर्याप्त प्रावधान के रूप में ''अधिगम के न्यूनतम स्तर'' का आदर्श अनावश्यक रूप से गुणवत्ता से अतिरिक्त समझौता करता है क्योंकि प्राथमिक शाला में विद्या प्राप्ति के अधिगम उद्देश्यों को लगभग साक्षरता के स्तर तक घटा दिया जाता है।

4. पाठ्यचर्या समीक्षा

अंतर्दृष्टि दर्शाती है कि ज्ञान के चुनाव, पाठ्यचर्या और आर्थिक एवं सामाजिक जीवन के नियंत्रण और प्रबंध के बीच में एक स्पष्ट संबंध/कड़ी है (एपल 1979)। इस बात को ध्यान में रखकर निम्न खंड में अ.जा. और अ.ज.जा. समूहों के संदर्भ में शाला पाठ्यचर्या की समीक्षात्मक पड़ताल की गई है। इसमें पाठ्यचर्या की पड़ताल प्रधानता एवं नायकत्व के माध्यम के रूप में और शोषित समूहों की शिक्षा को दिशा देने वाले ज्ञान (जानकारी) के चुनाव से जुड़े सैद्धांतिक मुद्दों की खोजबीन की गई है। इसमें छोटे समूहों, संस्कृति और सिद्धांतों के प्रतिनिधित्व पर भी ध्यान केंद्रित किया गया है। यहाँ पाठ्यचर्या की अवधारणा से अभिप्राय है पाठ्यचर्या के उद्देश्यों की पूर्ति हेतु विद्यालय के दिशा निर्देश में छात्रों को प्रदान किए जा रहे अनुभव और अधिगम विषय शिक्षण शास्त्रीय विधियाँ, आंकलन और मूल्यांकन के मुद्दे एक-दूसरे से नजदीकी से जुड़े हैं और बेहद महत्वपूर्ण भी हैं। इस क्षेत्र के बहुत से मुद्दे इस मान्यता पर आधारित हैं कि उचित विषयवस्तु और अनुभव वाकई में अ.जा./अ.ज.जा. के बच्चों के सम्मिलित जीवन और अधिगम में महत्वपूर्ण परिवर्तन कर सकते हैं।

जन लोकोक्ति के विपरीत, भारत में शााला, पाठ्यचर्या को आकार देने वाली सामाजिक दृष्टि असमानता और गैर पक्षपात पूर्ण न होकर सांस्कृतिक और आर्थिक रूप से असमान समाज की है। पाठ्यचर्या विशेषाधिकार प्रभुत्व वाले वर्गों जो ज्यादातर ऊँची जाति और हिंदू धर्म प्रधान हैं, के द्वारा महत्वपूर्ण मानी गई और उससे संबंधित जानकारी और मूल्यों के प्रकार को संघटित और उचित ठहराते हैं। इसके अतिरिक्त पिछले खंड में वर्णित संरचनात्मक रूप से असमान विद्यालयी व्यवस्था के संदर्भ में समाज द्वारा मूल्यवान और अनमोल माने जाने वाले ज्ञान का असमान वितरण सुनिश्चित हो जाता है।

भारत में शिक्षा की विषयवस्तु और पाठ्यचर्या जाति, वर्ग, संस्कार और पैतृकसत्ता-अधीनता के नमूनों के पुनर्निर्माण की प्रक्रिया में केन्द्रीय भूमिका निभाते हैं। स्वतंत्रता के पश्चात् की शैक्षिक नीति का उद्देश्य था औपनिवेशिक पाठय्चर्या का भारतीयकरण और राष्ट्रीयकरण। लेकिन बौद्धिक, आर्थिक एवं सामाजिक रूप से संभ्रांतों द्वारा शासित/प्रभावित सैद्धांतिक संदर्भ में ब्राह्मणीय ज्ञान और शिक्षणशास्त्रीय व्यवहार ने पाठ्यचर्या निर्माण में नेता की प्रतिष्ठा प्राप्त कर ली है। ब्राह्मणीय ज्ञान से हमारा तात्पर्य उन मूल्यों, चिह्नों और ज्ञान से है जो हीनताओं और प्रभुताओं की आंतरिक धारणाओं और श्रेणियों को उचित ठहराता है और समर्थन करता है। इस बात का प्रमाण मिलता है कि पाठ्यचर्या में निम्न पर विशेष ध्यान दिए जाने से... (a) 'शुद्ध' भाषा; (b) भारतीय समाज और संस्कार पर ब्राह्मणीय विश्व दृष्टि, अनुभवों और विचारों को प्रतिबिंबित करने वाला इतिहास, नीति, धर्म, संस्कार और समाज का उच्च जातीय साहित्यिक और अन्य 'ज्ञान', और (c) उच्च जातीय धार्मिक और सांस्कृतिक चिह्न, भाषायी और सामाजिक कौशल, जीने का सलीका और व्यवहार इत्यादि। मुख्य/प्रधान जाति/वर्ग के व्यावसायिक, रोजगार और सामाजिक प्रतिष्ठा की रुचियों को ऊपर रखने के प्रयास में शारीरिक श्रम के विरुद्ध मानसिक श्रम के महिमामंडन पर जरूरत से ज्यादा बल देना। पाठ्यचर्या के पाठों में महिलाओं की विशेषज्ञता वाले ज्ञान और कौशलों की जहाँ कोई जगह नहीं है, वहीं लड़कियों को रूढ़िवादी तरीकों/रूपों में ही दर्शाया जाता है। यह तथ्य कि इन रूढ़िवादी रूपों को भी प्रधान समूहों से भी लिया जाता है। उन्हें अ.ज./अ.ज.जा. की लड़कियों के लिए अजनबी और अव्यावहारिक बना देता है, जिनका जीवन उनके अपने जाति एवं जनजातीय समूहों के लिंग, संस्कारों और जाति/लिंग के अनुरूप श्रम के लिंग विभाजन से शासित होता है।

इस प्रकार से भारत में शाला, पाठ्यचर्या, संभ्रांत, शहर और पुरुष केन्द्रित है और देश की समृद्ध सांस्कृतिक विविधता की अभिव्यक्ति से वंचित और कटु सामाजिक असमानताओं से अनजानी है। आदिवासियों, दलितों के साथ किसानों की लोकगाथाओं, प्रथाओं, संस्कारों, 'हीन' बोलियों का चैतन्य मूल्य हनन हो रहा है और बच्चे के तात्कालिक वातावरण का पाठ्यचर्या से कोई संबंध नहीं

है (कुमार, 1992)। निम्न जातियों और वर्गों के संस्कारी सांस्कृतिकरण पर जोर देने वाला श्रेणीबद्ध सिद्धांत इनकी सांस्कृतिक धरोहर को उनकी अपनी शर्तों पर जगह देने के विचार का स्वागत नहीं करता है। सामान्य पाठ्यचर्या में ग्रामीण से ज्यादा शहरी और निम्न से ज्यादा ऊँची के पक्ष में अत्यधिक झुकाव है। यह शोध का एक नया विषय है लेकिन अध्ययनों ने विद्यालयी पाठ्यपुस्तकों में वर्ग, जेंडर और सांस्कृतिक भेदभाव दर्शाया है जो भारतीय मध्य वर्गों का पक्ष लेता है और श्रमिक वर्गों एवं जातियों के विरुद्ध कार्य करता है। वर्ग रचना और लिंग संबंधों का 'तटस्थ' चित्रण और मध्य वर्ग के कौशलों/विशेषताओं का सकारात्मक चित्रण प्रधान सिद्धांतों और श्रेणीबद्ध व्यवस्था को पुनर्बल देता है (आचार्य, 1981; स्कार्स, 1993)।

4.1 अनुसूचित जातियाँ और पाठ्यचर्या

उन अनुसूचित जातियों के लिए जिन्होंने सामाजिक रूपांतरण के उपकरण के रूप में शिक्षा का अनुसरण किया है, उनके लिए केंद्रीय मुद्दों में सर्वोपरि है, पाठ्यचर्या में उनके ज्ञान और संस्कार का प्रतिनिधित्व, और दूसरा है, उनकी जीवित वास्तविकता और सामाजिक संबंधों को शासित करने वाली श्रेणीबद्ध मूल्य व्यवस्थाओं और अधिनत्व वाले ज्ञान की समीक्षा/सामूहिक राष्ट्रवाद, सामूहिक संस्कार और साधारण एवं समान नागरिकता वाले ऐसे पाठ्यचर्या लेखों/उपदेशों में असमानताओं के ढाँचों और मूल्यों को अदृश्य बना दिया गया है, जिन्हें सभी विद्यालय प्रचारित करते हैं। लेकिन अजातियों के लिए सांस्कृतिक विसंगतियों/अंतरों के बजाय ढाँचाई शोषण बेहद महत्वपूर्ण है। उनकी दृष्टि में पाठ्यचर्या संबंधी महत्वपूर्ण मुद्दे हैं जीने के विधिवत् तरीकों का शोषित आयाम और मातहत समूहों एवं संबंधों की गलत रचना। इसके अतिरिक्त अ.जा. की लड़कियों के लिए विद्यालय पाठ्यचर्या की जाति/लिंगाधारित प्रक्रियाओं को विशेष चुनौती देने और सुलझाने वाला होना आवश्यक है।

कृष्ण कुमार के अध्ययनों ने अपना ध्यान इस बात पर केंद्रित किया है कि कैसे पाठ्यचर्या में शिक्षा एवं शिक्षितों के प्रति मुख्य/प्रधान समूहों के विचार प्रतिबंधित हो जाते हैं। संस्कार से लिया जाए तो, भारतीय पाठ पुरुष प्रधान सामंतीय समाज और इसके लुप्तप्राय सांस्कृतिक मूल्यों एवं नियमों के पुरातन चिह्नों को ही लिए खड़े हैं। शिक्षा में मूल्य के विषय का भारतीय समाज के वांछित रूप से पूरी तरह से कटे होना, पसंद का मामला है–उपलब्ध साहित्यिक निधि में से पाठ्यपुस्तक के लिए सामग्री का चयन करने वालों की चैतन्य अथवा अवचैतन्य पसंद का श्रद्धास्पद/मूल्यवान ज्ञान वही है, जिसका संबंध प्रधान समूहों के मूल्यों और जीवन शैली से है (कुमार 1983, 1989, 1992)।

कांच इलाइया के अनुसार निम्न जातियों के ज्ञान और भाषा का आधार उनके आवास के आस-पास के सामाजिक-सांस्कृतिक और उत्पादन प्रक्रियाओं में रहता है तथा इनके इर्द-गिर्द ही संरचित होता है। यह ज्ञान और इससे जुड़ा कौशल-आधारित शब्द भण्डार जो कि बहुत अधिक विकसित होते हैं उन्हें स्कूल की पाठ्यचर्या में कोई स्थान नहीं दिया जाता है। ना ही कहानियों, संगीत, गीतों, मूल्यों, कौशलों, ज्ञान, परम्पराओं और सांस्कृतिक तथा धार्मिक चलनों को (इलाइया, 1996; कर्नाटक के शिक्षकों के व्यक्तिगत अनुभव)। समसामयिक दलित साहित्य को भी उसी तरह से नकारा गया है। उच्च-जाति के हिन्दुओं के जीवन, मूल्य और मानक जो कि निम्न जातियों के लिए अजनबी और अलग हैं, निरन्तर थोपे जाते हैं। इलाइया ने कहा है–

''विद्यालय की पहली कक्षाओं से महाविद्यालय तक, हमारी तेलुगु किताबें इन हिन्दू कथाओं से भरी पड़ी थीं। कालिदास हमारे लिए उसी तरह अजनबी था जैसे शेक्सपियर का नाम। पाठ्यपुस्तकों की भाषा वैसी नहीं थी जैसी कि हमारा समुदाय बोला करता था। यहाँ तक कि कुछ प्रारम्भिक, मूल शब्द भी भिन्न थे। पाठ्यपुस्तक की तेलुगु ब्राह्मणों की तेलुगु थी, जबकि हम उत्पादन-आधारित संप्रेषक तेलुगु में आदी थे। यहाँ बोली का अन्तर मात्र ही नहीं है बल्कि यह भाषा के स्वयं के अन्दर का अन्तर है (इलाइया, 1996)।''

ज्ञान मीमांसा का प्रभुत्व और राजनीतिक स्तर पर

शक्तिशाली प्रबुद्ध वर्गों की विषयवस्तु पाठ्यचर्या ज्ञान को सिद्धान्तों से भारी कर देती है। राज्य द्वारा नियुक्त किये गये पाठ्यचर्या निर्माताओं के अलावा जिन देशी शैक्षिक दार्शनिकों ने राष्ट्रीय पहचान हासिल की, वे थे गांधी, टैगोर और कृष्णमूर्ति– ये सभी उच्च जातियों से संबंध रखते थे। पाठ्यचर्या में आधिपत्य, जाति और पितृसत्तात्मक परम्परा के खिलाफ़ सामने आये फुले, अम्बेडकर और पेरियार या आयोथिदास के विचारों को स्थान नहीं दिया गया। ना ही इसमें जाति, जेंडर, आदिवासी, दलित ज्ञान मीमांसा द्वारा दी गईं चुनौतियाँ, ज्ञान और विरोध पर चिंतन किया गया।

ऐसा सामाजिक अध्ययन और साहित्य की पाठ्यचर्या द्वारा किया जाना चाहिए था।

एक प्रारंभी पाठ्यचर्या विचारधारा जो कि अ.जा./अ. ज.जा. के लिए सार्थक है, फुले और अम्बेडकर के लेखन में उपलब्ध है। फुले जोकि जातिवाद के खिलाफ लड़ने वाले महाराष्ट्र के सामाजिक क्रांतिकारी थे, इन्होंने शिक्षा को क्रान्तिकारी सामाजिक बदलाव के लिए चल रहे युद्ध में हथियार की तरह देखा। उनके लिए, शिक्षा का उद्देश्य और विषयवस्तु शिक्षा के औपनिवेशिक और ब्राह्मणवाद आधारित मॉडलों से मूल रूप से अलग थी। उनका आदर्श था एक ऐसी शिक्षा जो दबे हुए सामाजिक संबंधों की निम्न जातियों और उनके प्राधान्य संस्कारों तथा विश्वासतंत्र में जागृति लाना जो उनकी सामाजिक चेतना को विस्तृत करें। उनका विश्वास था कि आदर्श रूप से शिक्षा को, पश्चिमी धर्मनिरपेक्ष मूल्यों का मनन, समीक्षात्मक चिंतन को प्रोत्साहन और मानसिक/दिमागी मुक्ति/स्वतंत्रता की ओर प्रयास करना चाहिए। इसे व्यावहारिक एवं व्यावसायिक आवश्यकताओं की पूर्ति करनी चाहिए और साथ ही निचले स्तर से एक सामाजिक और सांस्कृतिक क्रांति को प्रेरित करने के लिए पर्याप्त रूप से विशाल भी होने की जरूरत है (ओ. हनलोन, 1985; वेलासकर, 1998)। दलित मुक्ति के लंबे-लंबे संघर्ष के दौरान अम्बेडकर ने एक सिद्धांत विकसित किया जिसने भारतीय सांस्कृतिक धरोहर की पुनः व्याख्या और समीक्षा को आत्मसात किया। उनके समृद्ध दर्शन को सामाजिक विचार की विशाल श्रेणी से लिया गया और इसने एक ऐसे कार्यात्मक कार्यक्रम का आधार/नींव प्रदान की जिसमें राजनीतिक और आर्थिक की ही तरह सामाजिक और सांस्कृतिक क्रांति पर भी समान जोर दिया गया है (ओमवेदत, 1994)। फुले की ही तरह अम्बेडकर ने भी शिक्षा के प्रायोजन को मानसिक जागरूकता और सामाजिक एवं सदाचारी चेतना की रचना के शब्दों/अर्थ में परिभाषित किया था। निकृष्ट स्तर और घटिया/निम्न दिमागी दशा दोनों ही से ऊपर उठने और शक्तिशाली से शक्ति खींचने का साधन भी शिक्षा है। इस प्रकार से अम्बेडकरी शिक्षा का मसौदा जिस तरह से समीक्षात्मक और तर्कसंगत चिंतन क्षमता के निर्माण पर जोर देता है उसी तरह से एक नये मानवीय संस्कार एवं सिद्धांत के समाजीकरण और आत्म आदर के आत्मसातीकरण पर भी जोर देता है (वेलासकर 1998)।

स्पष्ट है कि फुले और अम्बेडकर के सिद्धांत बेहद दूर चले गए हैं, आधुनिकीकरण की संकरी उत्पत्ति और उद्योग तंत्र और भारतीय पिछड़ों के उद्धार से संबंधित पश्चिमी सिद्धांतों एवं मूल्यों के समीक्षात्मक अपनत्व से वास्तव में तो इलाइया ने तर्क दिया है कि समानता, न्याय और आजादी का मूल्य दलित बहुजनों की जीवित सच्चाइयों का ही अंग है इसलिए वह भारतीय हैं (इलाइया 1996)। दलित और गैर-ब्राह्मण नेता हिन्दू सामाजिक क्रम में क्रांतिकारी बदलाव के ध्रुव और सिद्धांतों के निर्माण के लिए पश्चिमी दार्शनिक प्रथाओं पर निर्भर थे। उनका उद्देश्य था, तर्कसंगत, भाईचारे, समानता और आजादी के मूल्यों पर आधारित नये सदाचार के सहारे एक समाजवादी सामाजिक क्रम की स्थापना (ओमवेदत 1994, गोरे 1993)। हालाँकि भारत में शाला पाठ्यचर्या इस नए सदाचारी क्रम की अभिव्यक्ति पर चिंतन करने में असफल रहा है। राष्ट्रीय अथवा राजकीय शाला पाठ्यचर्या ने अथवा शिक्षक शिक्षा पाठ्यचर्या ने कभी भी इन नए मूल्यों से चैतन्य रूप से कोई दिशानिर्देश नहीं लिया था। आज उनके मुद्दे और समस्यायँ पाठ्यचर्या की परिधि के बाहर ही रहे और इसमें इनका प्रतिनिधित्व यदि कभी हुआ भी तो वह बेहद कमजोर और विकृत था।

4.2 पाठ्यचर्या और अनुसूचित जनजातियाँ

अनुसूचित जातियों की ही तरह पाठ्यचर्या ने अनुसूचित जाति और अनुसूचित जनजातियों के भी सांस्कृतिक अधिकारों को नहीं पहचाना है, इन्हें इनकी अपनी संस्कृति और इतिहास से वंचित कर दिया गया। शाला पाठ्यचर्या जनजातीय संस्कृतियों को उनके अपने ज्ञान शास्त्र, प्रसारण, नवाचार और शक्ति के साथ स्वतंत्र ज्ञान व्यवस्थाओं के रूप में जानने में असफल रहा है, कुंडु (1994, उद्धृत सुन्दर, तिथि नहीं) ने ऐसे उदाहरण दिए हैं जहाँ बच्चों को सर्कस पर निबंध लिखने को कहा जा रहा था अथवा उन्हें परीक्षा के दौरान लाउड स्पीकरों द्वारा होने वाली परेशानी के विरुद्ध पुलिस को कुछ कदम उठाने का अनुरोध करने वाले पत्रों का अभ्यास करा कर पत्र लिखने का प्रशिक्षण दिया जा रहा था। जहाँ तक अ.जा. के बच्चों की बात है तो वह शायद जानवरों के बारे में तो बहुत कुछ जानते हैं पर उन्होंने शायद ही कभी सर्कस देखे थे, और आदिवासियों के लिए तो पुलिस से शोषणकर्ता के रूप में भयभीत हुआ जाता है और बिजली तो अनियमित ही है, और यदि यह उपलब्ध हो तो भी एक आदिवासी के जीवन में शायद ही ऐसा हो कि वह डेसीबल स्तर नीचे रखने के लिए पुलिस से सहायता चाहेगा। न केवल अ.ज.जा. के बच्चों के ज्ञान, भाषायी और/अथवा बौद्धिक क्षमताओं उदाहरण के लिए, स्वत:स्फूर्ति से गाना बनाने और गाने की क्षमता, अपने पर्यावरण के बारे में गहन ज्ञान को ही अनदेखा किया जाता है बल्कि विद्यालय सक्रिय रूप से अ.ज.जा. संस्कृतियों के बारे में निम्न/निष्कृट/घटियापन के अहसास को भी प्रोत्साहित करते हैं (सुंदर तिथि नहीं)। अ.जा. की ही तरह अ.ज.जा. भी पाठ्युपुस्तकों में मुश्किल से दिखाई देती है– और जहाँ दिखाई देती है, वहाँ अक्सर उच्च जाति के पात्रों के सेवकों की भूमिका में, अथवा 'विचित्र' और 'पिछड़े' लोगों के रूप में ही दिखती है (कुंडु 1994 और कुमार 1989)।

घर और शाला के बीच की यह 'सांस्कृतिक अनिरंतरता' विद्यालय संस्थान की जड़ता की ओर, और अनुपस्थता की सारणी के तौर पर बच्चों के जीवन और समाजीकरण के व्यवहारों के बजाए दंड और अनुशासन पर जोर देने की ओर ध्यान खींचती है। सुजाता (2001 सुन्दर, तिथि नहीं में उद्धृत; सिंह 1995 भी देखें) ने आंध्र प्रदेश के सामुदायिक विद्यालयों के बारे में बताया है जहाँ अभिभावकों से गहन संवाद होता है, साप्ताहिक छुट्टियाँ, साप्ताहिक हाट के अनुसार और विद्यालयी अवकाश जनजातीय त्योहारों के अनुसार होता है। विद्यालय सकारात्मक परिणाम देता प्रतीत होता है।

4.3 भाषा का प्रश्न

प्राथमिक स्तर पर भाषायी अल्पसंख्यकों को उनके घर की भाषा के माध्यम से शिक्षित किए जाने के महत्त्व को कई नीति दस्तावेजों और संवैधानिक प्रावधान (350A) के द्वारा पहचाने जाने के बावजूद भी व्यावहारिक रूप से कोई भी शिक्षा अ.ज.जा. भाषाओं में नहीं है। यहाँ तक कि इसमें मिलियन से ज़्यादा लोगों द्वारा बोली जाने वाली संथाली, भीली, गोंडी अथवा ऊराँव भी शामिल हैं (नाम्बिसन, 2000)। यद्यपि भारत में राज्यों की स्थापना भाषा के आधार पर हुई है तो भी अ.ज.जा. की राजनीतिक शक्तिहीनता ने जनजातीय भाषाओं पर आधारित राज्यों के निर्माण की रोकथाम कर दी। बड़े राज्यों में उन्हें अल्पसंख्यकों का दर्जा देकर सीमित कर दिया गया और विद्यालय में राज्य की भाषा सीखने को बाध्य किया गया। प्राथमिक शिक्षकों मुख्य रूप से गैर अ.ज.जा. समुदायों से हैं। मातृभाषा में आरंभिक शिक्षा के शिक्षण शास्त्रीय महत्त्व के बावजूद भी, शिक्षक जनजातीय भाषा सीखने का कष्ट नहीं उठाते, यहाँ तक कि कई वर्षों तक की नियुक्ति के बाद भी (कुंडु, सुंदर में उद्धृत, तिथि नहीं; सक्सेना 1995; टोप्पो, 1979; फ्यूरर-हाइमेंडोर्फ 1989)। प्राथमिक स्तर पर भाषा के प्रश्न के महत्त्व की ओर कई अध्ययनों ने इशारा किया है, उसके बावजूद भी अक्सर अ.ज.जा. के छात्रों और उनके गैर अ.ज.जा. के शिक्षकों में आपसी समझ और तालमेल के अभाव की स्थिति सामान्य बात है।

शिक्षण शास्त्रीय समस्याओं के अतिरिक्त यह स्थिति बच्चे के आत्म मूल्यों का विनाश और बाद के वर्षों में सफल अधिगम की संभावनाओं को घटाती है– अ.ज.जा.

की भाषाओं की यह अवमानना अ.ज.जा. के ज्ञान और सांसारिक दृष्टि की अवमानना का भी कारण बनती है। सर्वसुलभ राष्ट्रवाद की प्राप्ति के साधन के रूप में सर्वसुलभ भाषा के अपने आग्रह के साथ शिक्षा व्यवस्था जनजातीय भाषा संस्कार और पहचान के विनाश में प्रमुख भूमिका निभाती है। यहाँ तक कि विद्यालय के बाहर शिक्षित युवा शायद खुद को अपने 'अशिक्षित साथियों' से अलग दिखाने के लिए एक-दूसरे से बातचीत भी विद्यालयी भाषा में ही करते हैं, कई भाषाएँ, विशेषतया अल्पसंख्यकों द्वारा बोली जाने वाली, मर रही हैं। भाषा को खोने का अर्थ है संसार को जानने के एक विशेष तरीके का नुकसान। आंध्र प्रदेश, मध्य प्रदेश और महाराष्ट्र में जनजातीय बच्चों के विद्यालयी अनुभव ने गोंडी, बुंदेलखंडी और वर्ली के क्रमशः तेलगु, संस्कृतनिष्ठ हिंदी और मराठी से विस्थापन को उजागर किया है (सुन्दर, तिथि नहीं; सक्सेना, 1995, 1997; फ्यूरर-हाइमेन्डोर्फ; 1989; सलदान्हा, 1990; कर्नाटक के शिक्षकों का निजी साक्षात्कार)।

हालाँकि, सांस्कृतिक शोषीकरण और अनुकूलन के स्तर के अनुसार कई अ.ज.जा. विद्यालय में घर की भाषा की पढ़ाई को शायद पसंद न करें। वास्तव में कई अ.ज.जा. अभिभावकों के लिए विद्यालय जाने का मुख्य लाभ है कि यह नई भाषा तक पहुँचाता है, तथा व्यवसायों, नए जीवन और गैर-जनजातीय संसार से संवाद में सक्षम बनाता है (ग्रिगसन, 1993; पटवर्धन, 2000; सलदाना 1990)। लेकिन जहाँ पर भी अनुसूचित जनजातियों को राजनीतिक तौर पर अपनी अ.ज.जा. की पहचान बनाने के लिए संघटित किया गया है वहाँ पर वे स्वदेशीय भाषाओं में शिक्षा की अपनी मांग को लेकर बेहद स्पष्ट और सहज हैं (पटवर्धन, 2000; नाम्बिसन, 2000)।

4.4 विद्यालयी शासन के अजनबी व्यवहार का प्रभाव

समय पालन, अनुशासन और श्रेणीबद्ध विद्यालयी शासन अ.ज.जा. के बच्चों के लिए विशेष रूप से अजनबी होता है क्योंकि उसका समाजीकरण एक ऐसे संसार में होता है जहाँ प्रारंभ से ही वैयक्तिकता का आदर होता है, जहाँ अभिभावक-बच्चा संवाद अपेक्षाकृत समानता पर आधारित है (सारंगपाणि, 2001)। कुंडु (1994) ने इंगित किया है कि परीक्षण विधियाँ भी शहरी मध्य वर्ग के मूल्यों पर आधारित हैं और परीक्षाओं के द्वारा प्रतिद्वंद्वता और इनामों की जिस व्यवस्था का प्रतिनिधित्व होता है वह भी आपसी सद्भाव और बाँटने के वातावरण में पले-बढ़े अ.ज.जा. के बच्चों के लिए अक्सर सांस्कृतिक विसंगति ही होती है। इसके अतिरिक्त, अ.ज.जा. बालकों में अधिगम ज्यादातर कार्य प्रक्रिया से सहज या ग्रहण रूप से जुड़ा होता है—बच्चे कई पौधों और वृक्षों के नाम और उनके चिकित्सकीय उपयोगों को जंगल में अपने अभिभावकों के साथ घूमते हुए याद कर लेते हैं [सारंगपाणि 2003 (a)]। जब बच्चे घर से दूर विद्यालय में होते हैं, विशेष रूप से जब उन्हें आवासीय शालाओं में भेजा जाता है, तब वह श्रम के इस संसाार से अपना नाता और इससे सीखने की क्षमता खो देते हैं। कई अध्ययनों ने विद्यालयी संरचना, वातावरण और भाषा के अजनबी बनाने वाले प्रभावों की पुष्टि की है।[13]

4.5 वर्तमान हिन्दू सांस्कृतिक राष्ट्रवाद का पाठ्यचर्या और अ.जा./अ.ज.जा. पर प्रभाव

तात्कालिक इतिहास की गंभीर चिंता का विषय रहा है पाठ्यचर्या का हिंदुत्वीकरण और सभी बच्चों विशेषकर धार्मिक अल्पसंख्यकों और अ.जा./अ.ज.जा. के बच्चों के लिए। इसके विपरीत निहितार्थ/नए राष्ट्रीय अधिकारों, सरकारी नीति के कार्यभार के दौरान हिंदुत्वीकरण की ओर नीति की सोची समझी चाल का अर्थ है, वैदिक मूल्यों और विचारों के तहत विशिष्ट शाला पाठ्यचर्या का निर्माण। हालाँकि इससे भी पहले यहाँ तक कि जब पाठ अथवा पाठ्यचर्या में मुख्य धार्मिक संस्कार को शामिल करने की कोई प्रत्यक्ष इच्छा/रुचि/रुझान नहीं था, तब भी

13. पाठ में उद्धृत अध्ययनों के अलावा हमारे पास शिक्षकों और जनजातीय बच्चों की शिक्षा के लिए कई वर्षों से कार्यरत सामाजिक कार्यकर्ताओं के निजी प्रसंगों की भी जानकारी है (देखें परिशिष्ट)।

तथ्य तो यही था कि बहुत से शिक्षकों के हिंदू होने के कारण पाठ्यचर्या का हिंदुत्वीकरण हो गया था (इलाइया, 1996)। इसने विद्यालय में वार्षिकोत्सव और अन्य समारोहों को मनाने के तरीकों पर असर डाला, उदाहरण के लिए स्वतंत्रता अथवा गणतंत्र दिवस पर झंडा, डंडे के आधार पर नारियल तोड़ना और अगरबत्ती जलाने का प्रचलन सामान्य है। इसके अतिरिक्त विशिष्ट अ.ज.जा. नामों को मानक हिंदू नामों में बदल दिया गया है (सुंदर, तिथि नहीं; लोबो, निजी विवरण)।

5. भेदभाव के कार्य स्थान के रूप में विद्यालय

जाति, वर्ग, जनजाति और लिंग आधारित भेदभाव एक ओर जहाँ शाला अधिकारियों, शिक्षकों, ऊँची जाति के बच्चों के बीच के सामाजिक संबंधों की विशेषता को दर्शाता है वहीं दूसरी ओर कक्षाओं और विद्यालय में अ. जा./अ.ज.जा. और अन्यों के संबंधों को भी बताता है। विद्यालय में सामाजिक भेदभाव अ.जा./अ.ज.जा. के प्रति घटिया शैक्षिक प्रावधान और सैद्धान्तिक रूप से प्राधान्य पाठ्यचर्या के रूप में मोटे तौर पर हो रहे अन्याय को ही न केवल सघन करता है बल्कि संवाद-प्रक्रिया से बच्चों का समाजीकरण करके उन्हें कलंकित पहचान वालों के रूप में भी विकसित करता है।

हमारे पास साक्ष्यों का डरा देने वाला ऐसा संकाय है जो दर्शाता है कि शिक्षकों की पूर्व नियोजित धारणाएँ, पूर्वाग्रह और व्यवहार, प्रत्यक्ष अथवा अप्रत्यक्ष, चेतन अथवा अवचेतन रूप से अ.जा./अ.ज.जा. परिवेश के बच्चों के विरुद्ध भेदभाव में कार्यरत हैं।[14] शिक्षक का परिवेश, जाति, लिंग, धर्म और भाषा बच्चों से संवाद को प्रभावित करता है। मध्य वर्गी, ऊँची जाति के शिक्षक सामान्यतया गरीबों के विद्यालय के वातावरण से नाखुश रहते हैं। सामान्य तौर पर उनमें अ.ज.जा./अ.जा. परिवेश और/अथवा गरीब बच्चे जो अप्रतिष्ठापूर्वक ना शिक्षित होने वाले वर्ग में रखे जाते हैं, को पढ़ाने का कुछ खास उत्साह नहीं होता। शिक्षण अधिगम और कक्षा कक्ष की सामाजिक प्रक्रियाओं के लिए अत्यावश्यक शिक्षक-छात्र संवाद को शिक्षक की नकारात्मक अभिवृत्ति से आकार मिलता है।

अलाभान्वित बच्चों को अकेले ही प्रोत्साहित करने वाले समर्पित शिक्षकों का भी एक गुट यहाँ पर है। इस बात को अच्छी तरह से पहचान लिया गया है कि शिक्षकों के पास बाधाओं को पार करने और छात्रों के अच्छे कार्यों को प्रोत्साहित करने की शक्ति होती है। हालाँकि वास्तविकता है खराब कार्य परिस्थितियों में कार्य कर रहे ऐसे निरुत्साहित शिक्षक जो 'निम्नतर' परिवेश से आने वाले बच्चों को पढ़ाने का ढीला-ढाला प्रयास करते हैं। अ.जा./अ.ज.जा. के बच्चों और लड़कियों से कमतर उम्मीदें समय-समय पर बिगड़ कर उनके प्रति प्रत्यक्ष अनुचित अभिवृत्ति और अतिविनम्रता हो जाती है। शिक्षकों में भी शायद अ.जा. /अ.ज.जा. के बच्चों की आंतरिक बौद्धिक कमियों और भाषाओं, ''वंचित'' और 'अपर्याप्त' सांस्कृतिक परिवेश के बारे में पूर्वकालिक कथित अथवा अकथित धारणाएँ होती हैं। इन अवधारणाओं के आधार पर वह बच्चों को वर्गीकृत और नाम देने जैसे भेदभाव भरे शिक्षण-शास्त्रीय व्यवहारों का पालन करते हैं और निम्न जाति के बच्चों की निम्न बौद्धिक क्षमताओं को उनकी अपनी ''सच्ची'' समझ के आधार पर काम करने वाले शिक्षण सलीके का प्रयोग करते हैं। उदाहरण के लिए, बिहार में मुसहार बच्चों के बारे में शिक्षकों का विश्वास था कि उनके जीवन में कोई 'चिंता' नहीं है और शिक्षा के प्रति उनकी कोई रुचि नहीं है (कुमार, 2004)। ऐसी प्रकल्पित धारणाएँ प्रभावी सीमाएँ बना देती हैं जो शिक्षकों की दृष्टि में उनके शिक्षण प्रयासों के लिए वैधानिक होती हैं। दलित/जनजातीय सांस्कृतिक विशेषताओं और मूल्य

---

14. इस क्षेत्र में बहुत से अध्ययनों का विषय है अ.जा./अ.ज.जा. के बच्चों और शिक्षकों में संवाद और शिक्षक की इनके प्रति अभिवृत्ति। देखें चिटनीस और नायडू(1981); पांडे और त्रिपाठी (1982); कुमार (1989); नंदा (1994); बेलासकर और अब्राहम (1995); सक्सेना (1995, 1997, 1998); श्रीधर (1999); तालिब (2003); लेकलार्क [2003(a)]; बाल गोपालन (2003); सम्वेश (2003); अर्तिस इत्यादि (2003); कुमार (2004); एडी प्रेमदास (निजी विवरण); एल.एन. चौधरी (निजी विवरण); और बर्न्टसेन (निजी विवरण)।

व्यवस्थाओं के प्रति पक्षपात, बैर और उदासीनता का स्तर ऊँचा होता है। अध्ययनों ने दर्शाया है कि शिक्षक आदिवासी और दलित बच्चों को नकारात्मक दृष्टिकोण से देखते हैं और उन्हें अस्वच्छ, आलसी, बेइमान, असभ्य इत्यादि समझते हैं। भेदभावयुक्त व्यवहार स्वत: ही विभिन्न तरीकों से व्यक्त होता है। बच्चों की आलोचना उनके द्वारा पहने हुए कपड़ों, बोली जाने वाली बोली, शराब पीने और मांस खाने की 'अशिष्ट' आदतों, अभिभावकों की अज्ञानता अथवा यहाँ तक कि उनके शारीरिक रंग पर भी की जा सकती है! ऐसी शाला व्यवस्था में जहाँ शारीरिक दंड की खुली छूट हो वहाँ पर अ.जा./अ.ज.जा. के बच्चों को उन्हें अनुशासित और ''सभ्य'' बनाने के प्रयासों के तहत दंड देने और उन पर चिल्लाने के लिए अलग-थलग किया जा सकता है।

तात्कालिक अध्ययनों में पाया गया है कि अ.जा. के बच्चों को विद्यालय में छुआछूत संबंधी व्यवहारों का सामना नहीं करना पड़ता है [जोधका, 2000, 2002; शाह, 2000]। हालाँकि अन्यों ने हमारे द्वारा ऊपर वर्णित भेदभाव के सूक्ष्म और प्रत्यक्ष प्रकारों की ओर इशारा किया है। उदाहरण के लिए, अर्तिस इत्यादि (2003) ने पाया कि गुजरात के गाँवों के विद्यालयों में अ.जा. के बच्चों को पीछे बैठने के लिए मजबूर किया जाता है, कक्षा में भागीदारी से उन्हें सक्रिय रूप से निरुत्साहित किया जाता है, और वह खाने-पीने से जुड़ी वर्जनाओं का विषय होते हैं। उत्तरी ग्रामीण कर्नाटक के विद्यालयों का अनुभव भी इस प्रकार का है (सामाजिक कार्यकर्ता, निजी विवरण)। जनजातीय बच्चों को भी 'जाति समान' भेदभावों का शिकार होना पड़ता है जैसा कि मध्य प्रदेश के जनजातीय गाँव हरदा में हुए एक शोध ने इशारा किया है। शिक्षकों में यह भावना है कि कोरकू बच्चों को पढ़ाना ''गायों को पढ़ाने'' के बराबर है! गैर-आदिवासी बच्चे उनके साथ मिलते-जुलते नहीं हैं, अथवा एक ही नल से पानी भी नहीं पीते हैं (बालगोपालन, 2003)। शिक्षक उनकी कार्य पुस्तिकाओं को जाँचने से मना कर देते हैं, और मुख्याध्यापक से शिकायत का परिणाम इन बच्चों की शिक्षक द्वारा पिटाई होती है। दलित बच्चों के प्रति शिक्षक हिंसा को विस्तार से पाया गया है।

बच्चों की ही तरह, दलित और जनजातीय शिक्षक भी भेदभाव और प्रताड़ना/निरादर झेलते हैं (झा और झींगरन 2002; हरदिया, 1992; सम्वेश, 2003; जोधका, 2000, 2002)। उन्हें मुख्यतया अकेला छोड़ दिया जाता है अथवा अपना अलग सामाजिक समूह बनाने को बाध्य किया जाता है। स्वीकृति पाने और दृढ़ता से बचने के लिए वह खुद को मुख्य/प्रधान धार्मिक-सांस्कृतिक व्यवहारों के आगे झुका देते हैं (चौधरी, निजी विवरण)। कई अध्ययनों में विचलित कर देने वाला रुझान है ऊँची जाति के शिक्षकों द्वारा बच्चों का नौकरों/सेवकों के जैसे उपयोग जिसके अतिरिक्त प्रमाण तीक्ष्ण निजी प्रसंगों में मिलते हैं। बच्चों को विद्यालय की सफाई और झाड़ू लगाने से लेकर शिक्षक के लिए 'पान' और सिगरेट लाने तक के निम्न कार्य सौपें जाते हैं (अर्तिस इत्यादि 2003; तालिब 1998, 2000; सच्चिदानंद, 1989)। वह अ.जा./अ.ज.जा. के बच्चों को दासोचित/नीच कार्य सौंप देते हैं और कम सीखने की जिम्मेदारी बच्चे और उनके परिवारों पर डाल देते हैं। जनजातीय बच्चों को उनकी अपनी भाषा में बोलने पर दंड दिया जाता है। भाषा की शुद्धता और स्पष्टता के लिए यह अनुचित आवेश है (सक्सेना और महेन्द्रू, 1993; कुंडु 1990, 1994)। अलाभान्वित छात्रों को ''बेहतर गुणवत्ता'' के विद्यालयों में रखना, समस्या को हल करता नहीं दिखाई देता है। अध्ययनों ने सुझाया है कि एकाकीपन और अजनबीपन की भावनाएँ और भेदभावयुक्त अनुभव बेहतर सुविधाओं के असर को नकार देते हैं।

6. निष्कर्ष और सुझाव (सिफारिशें)

अ.जा./अ.ज.जा. के बच्चों की शिक्षा की जमीनी/मैदानी वास्तविकता के उपरोक्त सर्वेक्षण से यही निष्कर्ष निकलता है कि राज्य की नीति और नौकरशाही दोनों ने मिलकर संख्यात्मक रूप से बेहद अपर्याप्त और गुणात्मक रूप से बेहद घटिया शिक्षा प्रदान करने में अपनी सेवाएँ दी हैं। इसमें कोई शक नहीं है कि सरकारी विद्यालयों के विस्तार

ने जन बहिष्कार/निष्कासन से जन समावेशन के बदलाव का प्रतिनिधित्व किया है, यह आश्चर्यचकित रूप से देरी, कमजोरी और ऊँचे दर्जे के भेदभाव वाला समावेशन है। ऐसा लगता है कि एकमुश्त असमान प्रावधान के साथ अजनबीयत की पाठ्यचर्या और भेदभाव तथा अरुचिपूर्ण शिक्षण–अधिगम प्रक्रियाओं ने बंधनों/सीमाओं/दायरों के रूढ़िवादी ब्राह्मणीय नियमों को जीवित रखा है। अ.जा./अ.ज.जा. के बच्चों में से अधिकतर को प्राथमिक स्तर पर ही धीरे से बाहर कर दिया जाता है। अ.जा./अ.ज.जा. के बच्चों का प्रभावी शारीरिक बहिष्कार हो जाता है अथवा विद्यालय में उनकी उपलब्धि का स्तर निम्न होता है जो जरूरी नहीं है कि उनके अधिगम को प्रतिबिंबित करे।

ऐसा लगता है कि राज्य के द्वारा जन शिक्षा की जिम्मेदारी के परित्याग और इसके परिणामस्वरूप घटते प्रावधान के वर्तमान रुझान से ऐसा लगता है कि अ.जा/अ.ज.जा. के लिए शैक्षिक अलाभ की स्थिति न केवल बनी रहेगी बल्कि शिक्षा की गुणवत्ता और संख्या दोनों में ही, ऊँची जातियों एवं वर्गों और इनके बीच का अंतर अपेक्षाकृत बढ़ जाएगा। इसलिए इस स्थिति पर तात्कालिक उत्तर की जरूरत है।

संस्तुतियाँ

एकदम शुरुआत में ही यह कहना जरूरी है कि प्रस्तावित नीति और परियोजनात्मक बदलाव केवल तभी सफल हो सकते हैं जब समानता और न्याय को दृढ़तापूर्वक शैक्षिक मसौदे में वापिस लाया जाए। ज़रूरी है कि राज्य की शिक्षा नीति शिक्षा के समान अवसरों के आदर्श पर, शब्दों के संपूर्ण अर्थ में खुद को पुनः समर्पित करे। हर तरफ से इस बात के पर्याप्त संकेत मिल रहे हैं कि व्यापकता और ठहराव की आवश्यकताओं के चलते शैक्षिक रूप से अल्पपोषित क्षेत्रों में सर्व गुण संपन्न, ऊँची गुणवत्ता वाले नियमित विद्यालयों की स्थापना की बहुत जरूरत है। विशाल निधि और समर्पित राजकीय सहयोग, पोषण करने वाले समानता आधारित वातावरण के निर्माण और जन शिक्षा व्यवस्था को राज्य और समाज के सक्रिय प्रोत्साहन के बिना इस जरूरत की जरा भी पूर्ति नहीं की जा सकती। सांस्कृतिक अंतरों एवं सांस्कृतिक संकरता के प्रश्न से पार पाने और नैतिकता एवं ज्ञानशास्त्रीय मुद्दों के समूह के दृष्टिकोण से सांस्कृतिक और शैक्षिक उद्देश्यों पर सार्वजनिक चर्चा की आवश्यकता है। समीक्षात्मक रूप से जागृत और सांस्कृतिक रूप से संवेदनशील नीतियों और कार्यक्रमों का विकास मुख्य सरोकार हैं। जनजातीय बच्चों के संसार में विद्यालयों के प्रवेश की मुश्किल के बारे में अनुसंधानकर्ताओं द्वारा मुखरित चेतावनी के संदर्भ में यह विशेष रूप से महत्वपूर्ण है। फोकस समूह की विशेष संस्तुतियाँ निम्न हैं –

संस्थानगत

(i) विभिन्न स्तरों पर विद्यालयी गुणवत्ता, शैक्षिक संरचना, योग्य शिक्षकगण एवं पाठ सहित शिक्षण–अधिगम सामग्री और अन्य सुविधाओं के संबंध में समान प्रावधानों की आवश्यकता को हम दृढ़तापूर्वक दोहराते हैं। अ.जा. और अ.ज.जा. के बच्चों की विद्यालयी व्यवस्था को सुविधाओं के कुशल और निःसंकोच प्रावधान की आवश्यकता है। शिक्षकों का आत्मसम्मान एवं मूल्य, शिक्षकों की स्वतंत्रता और कामकाज की स्थितियों को बढ़ावा देना अति आवश्यक है। शिक्षक के ऊपर से गैर–शिक्षण कार्य का बोझ उतारना जरूरी है। मानकों से इतर और भलीभांति कार्य नहीं कर पा रहे हैं। विद्यालयों के शैक्षिक वातावरण को अर्थपूर्ण एवं प्रभावी पाठ्यचर्या सुधारों से बदले जाने की ज़रूरत है।

(ii) हम ऐसे जनजाति एवं जाति समूहों और भौगोलिक क्षेत्रों की पहचान का सुझाव देते हैं जो निरंतर अनदेखेपन और बहिष्कार को झेल रहे हैं, ताकि वर्तमान सकारात्मक भेदभाव की नीतियों का संघटित क्रियान्वयन और क्षेत्र विशेष की नयी नीतियों की रचना हो सके। हम इनमें शैक्षिक विकास के लिए बड़े आर्थिक संसाधनों के निवेश पर जोर देते हैं विशेषकर लड़कियों के शैक्षिक विकास पर और अ.जा./अ.ज.जा. की लड़कियों के लिए विशेष योजनाओं के निर्माण की आवश्यकता पर जोर देते हैं। कुप्रथाओं को उखाड़ने और ईमानदार क्रियान्वयन को सुनिश्चित करने के तौर–तरीकों की खोज भी

इतनी ही महत्वपूर्ण है।

(iii) विद्यालयी ढाँचों और संस्कृति में लचीलेपन की आवश्यकता है। विद्यालय के कैलेन्डर, अवकाशों और समय में स्थानीय संदर्भों का खयाल रखने की जरूरत है।

(iv) सभी संबद्ध व्यक्तियों के लिए यह महत्वपूर्ण है कि वह अ.जा./अ.ज.जा. समुदायों के अधिकारों के लिए संघर्ष करने वाले, विशेषकर उन लोगों से जो इनकी शैक्षिक उन्नति के लिए समर्पित हैं, से मेलजोल बढ़ाएँ।

विद्यालयी पाठ्यचर्या

(i) पाठ्यचर्या के उद्देश्य ऐसे होने चाहिए जो भारतीय समाज और संस्कृति की सराहना तथा विवेचनात्मक मूल्यांकन पर बल दें। सुविधावंचित बच्चों के संवेदात्मक एवं सामाजिक विकास, मानसिक विकास और बौद्धिक वृद्धि के समान अवसरों को खोजना आवश्यक है। रचनात्मक प्रतिभा, उत्पादक कौशल और लिंग एवं सामाजिक न्याय, प्रजातंत्र, धर्मनिरपेक्ष, समानता के मूल्यों सहित श्रम के आदर को बढ़ावा/प्रोत्साहन देना पाठ्यचर्या का लक्ष्य होना चाहिए।

(ii) पाठ्यचर्या का एक ऐसा उपागम हो जो कि विवेचनात्मक सिद्धांत पर आधारित हो, विशेषकर उपदलित, दलित-महिलावादी और विवेचनात्मक बहुसांस्कृतिक दृष्टिकोणों का समावेशन और केन्द्रीकरण आवश्यक है। यह विवेचनात्मक भारतीयकरण की प्रक्रिया अन्याय और नायक प्रधान सामाजिक व्यवस्था पर प्रश्न उठाने, साथ-साथ विविध संस्कृतियों को समाहित करने और मूल्यवान सांस्कृतिक धरोहर का नुकसान होने से बचाने में सहायक होगा। इस संदर्भ में हमें समुदायों के सांस्कृतिक अधिकारों तथा राष्ट्रीय गौरव के रूप में सभी भाषाओं के संरक्षण के प्रति प्रतिबद्ध होना होगा।

(iii) पाठ्यचर्या को पहचान और रचनात्मकता की ओर ले जाना चाहिए ना कि अजनबीयत की ओर। रचनात्मक कलाओं, क्राफ्ट और मौखिक अभिव्यक्तियों जो भारतीय ज्ञान और कौशल व्यवस्थाओं पर आधारित हैं, को पाठ्यक्रम में शामिल करने की आवश्यकता है।

(iv) सामाजिक बदलाव के पाठ्यचर्या उद्देश्यों की प्राप्ति के लक्ष्य की पूर्ति हेतु पाठ्यचर्या की विवेचनात्मक सामाजिक विज्ञान और मानविकी की विषयवस्तु का विकास करना चाहिए। विविध पाठ्यचर्या विषयों के बीच संतुलन की आवश्यकता है यदि हम पूर्ण और समृद्ध शैक्षिक अनुभव देना चाहते हैं।

(v) विवेचनात्मक बहु-सांस्कृतिक पाठों और पठन सामग्री के विकास की आवश्यकता है।

शिक्षण शास्त्र

(i) अधिगम सदंर्भों को बढ़ावा और प्रजातांत्रिक एवं समानतावादी कक्षा-कक्ष व्यवहारों की रूपरेखा के विकास के लिए शिक्षणशास्त्र की विविध पद्धतियों और व्यवहारों को समाहित करने की अत्यंत आवश्यकता है ताकि उचित पाठ्यचर्या का प्रभावी क्रियान्वयन हो सके।

(ii) हमें रचनात्मक, समीक्षात्मक शिक्षण शास्त्र और बच्चों के प्रति लिंग, जाति, वर्ग, जनजाति-आधारित और अन्य प्रकारों की पहचान संबंधी इत्यादि भेदभाव को दूर करने और समान आदर और सम्मान को बढ़ावा देने के दृष्टिकोण के साथ कक्षा-कक्ष व्यवहारों पर विशेष दिशा निर्देश विकसित करने की जरूरत है।

(iii) विद्यालय के संवेगात्मक वातावरण में सुधार लाने की आवश्यकता है ताकि शिक्षक एवं बच्चे ज्ञान के निर्माण और अधिगम में खुलकर भाग ले सकें।

(iv) हमें शिक्षण शास्त्र के ऐसे व्यवहारों का विकास करने की आवश्यकता है जिसका लक्ष्य हो अ.जा. /अ.ज.जा. के आत्म-सम्मान और पहचान में सुधार।

(v) अधिगम मूल्यांकन के लिए परीक्षाओं के समझदार उपयोग के साथ गैर-श्रेणीबद्ध निर्देश पर ध्यान देना चाहिए।

(vi) पाठों और अन्य निर्देशात्मक एवं पठन सामग्री की

विशाल श्रेणी को उपलब्ध कराने की अत्यंत आवश्यकता है। अ.जा./अ.ज.जा. के विद्यार्थियों के बारे में शिक्षकों की समझ, उनके सांस्कृतिक परिवेश और भाषाओं की जानकारी को बढ़ावा देने वाली शिक्षक संदर्शिका उपयोगी हो सकती है।

भाषा

(i) घर में बोली जा रही भाषा ही स्कूल में शिक्षा के प्रारंभिक वर्षों में संवाद/निर्देश का माध्यम होना जरूरी है। इसे अधिगम प्रक्रिया के लिए महत्वपूर्ण और बच्चों के लिए स्कूल के वातावरण को सक्षम बनाने में मुख्य कारक के रूप में देखा जाना चाहिए। शिक्षणशास्त्रीय तर्क है कि बूझ से अबूझ की ओर जाना अधिगम को बढ़ावा देता है। भाषा एक ऐसा मुख्य संसाधन है जो बच्चे विद्यालय में लाते हैं और जो विचार, संवाद और समझने में मदद करता है।

(ii) कक्षा–कक्ष प्रक्रिया में घर पर बोली जाने वाली भाषा का प्रयोग बच्चे के आत्म सम्मान और आत्मविश्वास के निर्माण के लिए अति आवश्यक है।

(iii) क्षेत्रीय और अन्य भाषाओं जिनमें अंग्रेजी शामिल है, की ओर बदलाव को घर में बोली जाने वाली भाषा के माध्यम से अधिगम द्वारा प्रेरित किया जाएगा।

(iv) ऐसी स्थिति में जहाँ गांव में एक से अधिक जनजातीय भाषाओं का प्रयोग होता हो, वहाँ हम क्षेत्रीय बोली अथवा संबद्ध लोगों से परामर्श के बाद प्रधान भाषा के प्रयोग का सुझाव देते हैं।

(v) शिक्षक शिक्षा में यह अनुबद्ध भी शामिल होना चाहिए कि शिक्षक स्थानीय भाषा में एक परीक्षा पास करें। पहले जनजातीय क्षेत्रों में नियुक्त आई. सी.एस. अधिकारी के एक जनजातीय भाषा में परीक्षाओं को पास करना जरूरी था। ऐसा लगता है कि यह प्रथा समाप्त हो गई है।

शिक्षक शिक्षा, शिक्षक दक्षता और शिक्षक के सामाजिक एवं आत्मसम्मान को बढ़ावा देना

(i) शिक्षक शिक्षा, इसमें संपूर्ण ज्ञान और मूल्य आधार और व्यावहारिक प्रशिक्षण के मजबूतीकरण की बड़ी आवश्यकता है। शिक्षकों को शिक्षण शास्त्रीय कौशलों और समीक्षात्मक दृष्टिकोण और विषय की महीन जानकारी से सज्जित होना चाहिए। शिक्षक शिक्षा पाठ्यचर्या में प्रजातांत्रिक समानतावादी आयामों से शासित मानविकी और समीक्षात्मक सामाजिक विज्ञानों की मजबूत नींव को समाहित करने की आवश्यकता है। सामाजिक विज्ञानों और मानविकी जिसमें दलित महिलावादी मुख्य सिद्धांत, जनजातीय अध्ययन, सांस्कृतिक अध्ययन इत्यादि के नये उभरते क्षेत्र शामिल हैं, पर विशेष ध्यान देना जरूरी है। हमें संकुचित व्यवहारवादी आयामों से दूर हटने और दकियानूसी मनोवैज्ञानिक अवधारणाओं और विचारों, जैसे बुद्धिलब्धि (IQ) पर सवाल उठाने की जरूरत है। शिक्षकों को भी अ.जा./अ.ज.जा. और अन्य अल्पसंख्यक समूहों के जीवन, संस्कृति की समझ, स्कूल–घर के जुड़ाव को समझने और बाधाओं को हटाने तथा सुविधाएँ सुनिश्चित करने के लिए व्यावहारिक कार्य के जरिए अनुभवाश्रित जानकारी की जरूरत है। यह सब अ.जा./अ.ज.जा. समुदायों के प्रति संवेदना बढ़ाने और दकियानूसी एवं आधारहीन विश्वासों को हटाने में मददगार साबित होगा। सामाजिक, ऐतिहासिक, वैज्ञानिक और अनुभव के आधार पर शिक्षकों की अभिवृत्ति को चुनौती देने की आवश्यकता है ताकि वे खुद के समाजीकरण को समझ सकें।

(ii) शिक्षक शिक्षा पाठ्यचर्या में सांस्कृतिक विविधताओं की प्रशंसा और समझ को बढ़ावा देने की जरूरत है विशेष रूप से समृद्ध संस्कृति का इतिहास, हाशिये पर पहुँचे समुदायों की प्रथाओं, उनके संघर्षों और विरोधों के इतिहासों और राष्ट्र के लिए इनके रचनात्मक योगदान की। विविध पहचानों और बच्चे की पहचान, संस्कृति और अधिगम के आपसी संबंध को जानते हुए जो समझ पैदा होगी वह पाठ्यचर्या और सीखने को समृद्ध करेगी।

(iii) विद्यालय की अलगाववादी बढ़ती व्यवस्था के शिक्षण शास्त्रीय संदर्भ की आवश्यकता है कि शिक्षक बच्चों की, विशेषकर प्रथम पीढ़ी के शिक्षार्थियों की, विविध शैक्षिक आवश्यकताओं की देखभाल

करने के लिए व्यावसायिक रूप से सक्षम हों।

(iv) उपरोक्त सुझाव के अनुसार शिक्षक–प्रशिक्षण की विषयवस्तु को मजबूत किए जाने से इस पेशे और शिक्षकों की सामाजिक स्थिति सुधरेगी और साथ ही इनके प्रति समाज में सम्मान भी पनपेगा।

(v) शिक्षक शिक्षा कार्यक्रमों के प्रवेश के तरीकों में और भी ज्यादा बारीकी लाने की जरूरत है ताकि उचित, योग्य और बच्चों को पढ़ाने के लिए तत्पर लोग ही इस पेशे में आ सकें।

(vi) शिक्षक शिक्षा को पिछड़े क्षेत्रों/आदिवासी इलाकों में उपलब्ध करवाना अत्यंत जरूरी है।

(vii) अ.जा./अ.ज.जा. समुदायों में से ही हमें कुशल शिक्षकों विशेषकर महिला शिक्षकों को विकसित करने पर ध्यान केंद्रित करने की आवश्यकता है।

शोध

देश में शैक्षिक अनुसंधान मुख्यतया, वर्णन–आधारित, इतिहास–आधारित, संख्यात्मक तथा सैद्धांतिक प्रकृति के रहे हैं। हमें आवश्यक संरचनात्मक तथा विश्लेषी सैद्धांतिक ढाँचों से जुड़े अध्ययन करने की जरूरत है। यह भी आवश्यक है कि हम दलित, आदिवासी तथा महिलावादी अध्ययनों और अन्य सार्थक कार्यों के योगदानों को भी ध्यान में रखें। इन शोधों द्वारा सामाजिक–सांस्कृतिक परिवेश की गहरी समझ प्रदान की जानी चाहिए और अनुसूचित जातियों और अनुसूचित जनजातियों की शैक्षिक समस्याओं और मुद्दों को सैद्धांतिक रूप से प्रकाशित किया जाना चाहिए। अ.जा./अ.ज.जा. समूहों की भागीदारी अति आवश्यक है बिल्कुल वैसे ही जैसे मुक्ति के उद्देश्य से शैक्षिक शोध में उनकी खुद की व्यस्तता।

पाठ्यचर्या प्रक्रियाओं और स्कूल एवं कक्षा–कक्ष संस्कारों की छुपी दरारों तक पहुँचने वाले, विस्तार से किए गए गुणात्मक और परिवेशीय अध्ययनों के साथ–साथ राष्ट्रीय, क्षेत्रीय और स्थानीय रुझानों के वर्णन और लंबे समय के शैक्षिक प्रवाहों को पकड़ने के लिए सर्वेक्षण अति महत्वपूर्ण हैं। ब्योरेवार, सारगर्भित और जानकारी से भरपूर शैक्षिक आंकड़ों की कमी है और ये शैक्षिक रुझानों के अर्थपूर्ण तुलनात्मक और अनुदैर्घ्य अध्ययन को प्रभावित करता है। प्रजातांत्रिक संस्कृति के अभिन्न भाग की तरह और व्यावहारिक नीति के मुद्दे के तहत भी राज्य को आवश्यक शैक्षिक पूछताछ को प्रोत्साहित एवं सहयोग प्रदान करना चाहिए।

परिशिष्ट-तालिकाएँ

तालिका 1

विभिन्न जनगणनांकीय श्रेणियों के बीच में 1991-2001 के दौरान साक्षरता उपलब्धि

श्रेणियाँ	2001	1991	उपलब्धि
ग्रामीण ज.जा. स्त्री	32.4	16.0	16.4
ग्रामीण अ.जा. स्त्री	37.6	19.5	18.1
ग्रामीण गैर अ.जा. और ज.जा. स्त्री	50.2	35.4	14.8
ग्रामीण अ.जा. पुरुष	53.7	46.0	7.8
ग्रामीण ज.जा. पुरुष	57.4	38.5	19.0
शहरी अ.जा. स्त्री	57.5	42.3	15.2
शहरी ज.जा. स्त्री	59.9	45.7	14.2
कुल साक्षरता	75.8	64.8	11.0
ग्रामीण गैर अ.जा. और ज.जा. पुरुष	74.3	63.4	10.9
शहरी गैर अ.जा. और ज.जा. स्त्री	75.2	67.5	7.7
शहरी गैर ज.जा. पुरुष	77.8	66.6	11.2
शहरी अ.जा. पुरुष	77.9	66.5	11.4
शहरी पुरुष गैर-अ.जा./अ.ज.जा.	87.6	83.4	4.2

स्त्रोत : भारत की जनसंख्या, 1991 और 2001

तालिका 2
स्कूलों में 1 से 5 और 6 से 8 तक की कक्षाओं में सामान्य शिक्षा
(समस्त छात्रों) के लिए सकल नामांकन अनुपात (2003-2004 अनंतिम)

क्र. सं.	राज्य/संघ शासित क्षेत्र	कक्षा 1- 5 (6 -11 वर्ष)			कक्षा 6-8 (11-14 वर्ष)		
		लड़के	लड़कियाँ	कुल	लड़के	लड़कियाँ	कुल
1.	आंध्र प्रदेश	87.42	88.03	87.72	67.10	62.49	64.86
2.	अरुणाचल प्रदेश	115.35	103.47	109.56	67.99	59.06	63.60
3.	असम	88.22	88.09	88.16	66.02	61.15	63.65
4.	बिहार	80.20	64.20	72.57	30.64	19.21	25.33
5.	छत्तीसगढ़	123.69	122.86	123.29	78.51	62.21	70.52
6.	गोवा	100.30	95.50	97.96	104.77	97.55	101.23
7.	गुजरात	117.67	108.62	113.41	81.88	57.40	70.40
8.	हरियाणा	73.53	77.31	75.25	68.24	62.40	65.51
9.	हिमाचल प्रदेश	106.10	106.88	106.47	99.91	96.49	98.24
10.	जम्मू और कश्मीर	75.55	67.25	71.52	54.46	46.46	50.60
11.	झारखंड	86.70	71.10	79.09	42.47	32.19	37.54
12.	कर्नाटक	110.53	107.23	108.91	78.95	73.32	76.20
13.	केरल	97.25	96.59	96.92	95.69	91.49	93.64
14.	मध्य प्रदेश	112.11	100.68	106.59	71.78	53.88	63.30
15.	महाराष्ट्र	108.32	106.84	107.60	89.41	85.52	87.55
16.	मणिपुर	139.30	135.64	137.51	86.95	81.57	84.33
17.	मेघालय	104.19	106.88	105.51	60.27	62.02	61.14
18.	मिजोरम	122.54	117.71	120.17	77.25	76.70	76.98
19.	नागालैंड	80.95	79.97	80.48	43.56	45.85	44.66
20.	उड़ीसा	114.23	107.44	110.91	58.13	49.69	54.01
21.	पंजाब	71.04	76.38	73.45	59.31	60.93	60.06
22.	राजस्थान	120.18	109.41	115.07	74.30	47.22	61.54
23.	सिक्किम	116.54	116.48	116.51	52.02	61.63	56.75
24.	तमिलनाडु	117.47	115.49	116.51	102.28	98.44	100.41
25.	त्रिपुरा	125.73	119.68	122.76	75.34	70.23	72.84
26.	उत्तर प्रदेश	96.69	92.58	94.75	53.61	42.97	48.64
27.	उत्तराखंड	106.10	107.66	106.85	81.08	79.59	80.36
28.	पश्चिम बंगाल	107.45	107.21	107.33	65.90	62.57	64.28
29.	अंडमान और निकोबार द्वीपसमूह	118.78	113.23	116.05	100.13	91.41	95.85
30.	चंडीगढ़	72.00	70.77	71.44	69.19	69.85	69.50
31.	दादर और नगर हवेली	133.92	117.88	126.06	95.75	66.08	81.64
32.	दमन एंड द्वीव	111.66	111.01	111.35	100.85	94.11	97.62
33.	दिल्ली	90.34	89.81	90.10	84.83	85.91	85.34
34.	लक्षद्वीप	111.65	100.93	106.37	104.04	89.77	97.09
35.	पुदुच्चेरी	121.94	118.72	120.37	121.89	117.37	119.68
	कुल	**100.63**	**95.58**	**98.20**	**66.76**	**57.62**	**62.40**

स्रोत : मानव संसाधन विकास मंत्रालय, वार्षिक रिपोर्ट 2005-06

तालिका 3
6-11 और 11-14 वर्ष के आयु वर्ग (अनुसूचित जाति छात्रों) में सकल नामांकन अनुपात, 2003-2004 (अनंतिम)

क्र. सं.	राज्य/संघ शासित क्षेत्र	नामांकन अनुपात अनुसूचित जाति (1-5)			नामांकन अनुपात अनुसूचित जनजाति (6-8)		
		लड़के	लड़कियाँ	कुल	लड़के	लड़कियाँ	कुल
1.	आंध्र प्रदेश	91.41	90.92	91.17	96.51	88.21	92.55
2.	अरुणाचल प्रदेश	–	–	–	–	–	–
3.	असम	65.20	63.06	64.15	74.82	73.21	74.05
4.	बिहार	82.21	55.31	69.51	39.59	23.33	32.10
5.	छत्तीसगढ़	97.10	92.45	94.86	109.41	88.97	99.54
6.	गोवा	111.07	122.21	126.63	79.08	82.38	80.67
7.	गुजरात	65.37	66.05	65.69	97.34	88.91	93.41
8.	हरियाणा	80.35	86.21	83.02	80.24	73.45	77.09
9.	हिमाचल प्रदेश	98.74	110.53	103.83	93.43	94.37	93.88
10.	जम्मू और कश्मीर	83.53	87.54	85.49	76.46	70.02	73.36
11.	झारखंड	70.06	51.22	60.97	46.13	30.02	38.48
12.	कर्नाटक	104.47	94.92	99.74	112.57	92.45	102.77
13.	केरल	97.36	94.67	96.04	87.53	82.44	85.05
14.	मध्य प्रदेश	105.84	94.70	100.47	104.75	71.42	89.21
15.	महाराष्ट्र	108.67	107.80	108.25	91.26	87.51	89.49
16.	मणिपुर	134.56	131.57	137.81	90.35	86.34	86.88
17.	मेघालय	95.84	100.06	97.71	83.13	86.84	84.95
18.	मिजोरम	–	–	–	–	–	–
19.	नागालैंड	–	–	–	–	–	–
20.	उड़ीसा	94.33	110.30	101.23	57.57	61.47	59.19
21.	पंजाब	106.05	113.34	109.41	75.10	77.82	76.36
22.	राजस्थान	92.10	82.00	87.33	81.13	46.60	65.29
23.	सिक्किम	89.00	93.70	91.35	43.70	48.29	46.07
24.	तमिलनाडु	115.90	106.82	111.43	96.99	94.26	95.66
25.	त्रिपुरा	122.83	123.05	122.94	78.56	73.22	75.96
26.	उत्तर प्रदेश	81.74	55.02	69.25	56.98	23.88	41.53
27.	उत्तराखंड	101.91	111.15	106.30	110.49	93.97	102.51
28.	पश्चिम बंगाल	116.68	113.19	114.96	105.70	90.29	98.38
29.	अंडमान और निकोबार द्वीपसमूह	–	–	–	–	–	–-
30.	चंडीगढ़	69.33	65.46	67.46	59.37	54.13	56.84
31.	दादरा और नगर हवेली	101.58	110.99	105.92	96.97	93.18	95.13
32.	दमन एंड द्वीव	115.55	109.06	112.39	78.87	82.65	80.64
33.	दिल्ली	66.70	68.11	67.37	51.18	48.73	50.00
34.	लक्षद्वीप	–	–	–	–	–	–
35.	पुदुच्चेरी	119.32	119.49	121.00	116.30	109.04	111.73
	कुल	**93.12**	**83.00**	**88.30**	**79.39**	**63.35**	**71.86**

स्रोत : मानव संसाधन विकास मंत्रालय, वार्षिक रिपोर्ट 2005-06

तालिका 4

वर्ष 2002 में अनुसूचित जाति जनसंख्या का राज्य अनुसार प्रतिशत और कक्षा 1-5, 6-8 और 9-10 में अनुसूचित जाति नामांकन का प्रतिशत

क्र. सं.	राज्य/संघ शासित क्षेत्र	क्षेत्र	जनगणना 2001 के अनुसार कुल जनसंख्या में अनुसूचित जाति का प्रतिशत 2001	कक्षाओं में नामांकित अनसूचित जातियों का प्रतिशत		
				1 – 5	6 – 8	9 – 10
1	2	3	4	5	6	7
1.	आंध्र प्रदेश	ग्रामीण	18.45	21.78	20.78	19.39
		शहरी	10.19	14.40	15.20	14.52
		कुल	16.19	19.93	18.99	17.55
2.	अरुणाचल प्रदेश	ग्रामीण	0.35	1.01	0.61	0.71
		शहरी	1.37	1.16	0.63	0.38
		कुल	0.56	1.05	0.62	0.56
3.	असम	ग्रामीण	6.69	9.92	10.72	10.51
		शहरी	7.92	16.74	12.52	11.38
		कुल	6.85	10.60	11.03	10.69
4.	बिहार	ग्रामीण	16.39	17.26	11.52	8.58
		शहरी	10.02	14.75	9.49	7.34
		कुल	15.72	17.09	11.13	8.21
5.	चंडीगढ़	ग्रामीण	11.41	14.51	14.02	14.33
		शहरी	12.42	15.52	13.88	11.88
		कुल	11.61	14.69	13.98	13.45
6.	गोवा	ग्रामीण	1.58	1.96	1.66	1.10
		शहरी	1.95	2.90	1.85	1.56
		कुल	1.77	2.52	1.77	1.38
7.	गुजरात	ग्रामीण	6.87	7.23	8.20	7.99
		शहरी	7.46	10.05	10.11	9.79
		कुल	7.09	8.14	9.00	8.90
8.	हरियाणा	ग्रामीण	21.36	28.63	22.61	16.65
		शहरी	14.39	19.58	12.92	9.84
		कुल	19.35	26.51	19.62	13.97
9.	हिमाचल प्रदेश	ग्रामीण	25.59	30.47	25.86	22.14
		शहरी	16.64	17.17	16.86	15.16
		कुल	24.72	29.21	24.75	21.00
10.	जम्मू और कश्मीर	ग्रामीण	8.34	9.43	10.87	11.41
		शहरी	5.33	8.01	10.05	11.87
		कुल	7.59	9.16	10.67	11.57
11.	झारखंड	ग्रामीण	12.35	13.42	10.31	8.68
		शहरी	10.03	13.31	9.31	7.57
		कुल	11.84	13.41	9.96	8.13

12.	कर्नाटक	ग्रामीण	18.39	21.74	18.20	15.95
		शहरी	11.95	16.22	16.29	15.64
		कुल	16.20	19.99	17.46	15.80
13.	केरल	ग्रामीण	10.83	11.41	11.34	10.64
		शहरी	6.90	7.40	7.58	7.47
		कुल	9.81	10.35	10.29	9.73
14.	मध्य प्रदेश	ग्रामीण	15.58	18.50	17.00	14.15
		शहरी	14.03	18.02	16.62	14.32
		कुल	15.17	18.37	16.86	14.24
15.	महाराष्ट्र	ग्रामीण	10.93	13.99	13.87	13.54
		शहरी	9.22	15.07	14.94	14.03
		कुल	10.20	14.44	14.34	13.77
16.	मणिपुर	ग्रामीण	1.31	1.78	2.99	2.52
		शहरी	6.81	8.50	6.63	7.50
		कुल	2.77	3.28	4.17	4.42
17.	मेघालय	ग्रामीण	0.38	1.13	1.81	2.31
		शहरी	0.90	5.13	3.74	4.07
		कुल	0.48	1.85	2.52	3.11
18.	मिजोरम	ग्रामीण	0.01	0.03	0.01	0.00
		शहरी	0.05	1.50	1.21	1.34
		कुल	0.03	0.65	0.67	0.87
19.	नागालैंड	ग्रामीण	0.00	1.32	1.19	0.70
		शहरी	0.00	6.92	5.61	3.02
		कुल	0.00	2.78	2.89	1.84
20.	उड़ीसा	ग्रामीण	17.19	20.58	18.78	17.14
		शहरी	12.75	18.96	13.11	10.49
		कुल	16.53	20.40	17.83	15.89
21.	पंजाब	ग्रामीण	33.04	53.07	38.81	30.23
		शहरी	20.70	33.68	26.23	20.42
		कुल	28.85	48.09	34.87	26.45
22.	राजस्थान	ग्रामीण	17.88	20.67	15.93	13.87
		शहरी	14.79	19.13	14.54	12.25
		कुल	17.16	20.34	15.53	13.17
23.	सिक्किम	ग्रामीण	4.96	7.05	5.39	4.77
		शहरी	5.50	8.59	5.98	4.71
		कुल	5.02	7.13	5.44	4.76
24.	तमिलनाडु	ग्रामीण	23.79	29.43	29.02	27.49
		शहरी	12.91	20.50	21.39	21.13
		कुल	19.00	25.54	25.01	23.59
25.	त्रिपुरा	ग्रामीण	17.17	18.36	19.89	18.63
		शहरी	18.34	27.16	23.60	19.56
		कुल	17.37	19.47	20.63	18.88

26.	उत्तर प्रदेश	ग्रामीण	23.41	32.85	28.01	19.02
		शहरी	12.54	21.06	17.19	14.57
		कुल	21.15	30.69	24.88	17.27
27.	उत्तराखंड	ग्रामीण	19.91	26.91	20.91	14.86
		शहरी	11.98	18.62	15.25	12.51
		कुल	17.87	25.04	19.29	14.00
28.	पश्चिम बंगाल	ग्रामीण	26.88	30.42	26.88	24.61
		शहरी	13.05	19.76	16.53	13.64
		कुल	23.02	28.42	23.84	20.62
29.	अंडमान निकोबार	ग्रामीण	0.00	0.00	0.00	0.00
	द्वीपसमूह	शहरी	0.00	0.00	0.00	0.00
		कुल	0.00	0.00	0.00	0.00
30.	चंडीगढ़	ग्रामीण	16.00	23.94	21.37	16.76
		शहरी	17.67	16.02	12.99	6.77
		कुल	17.50	17.20	14.10	7.72
31.	दादर और	ग्रामीण	1.67	1.39	1.86	3.52
	नगर हवेली	शहरी	2.52	3.85	3.27	5.02
		कुल	1.86	1.96	2.30	4.05
32.	दमन एंड द्वीव	ग्रामीण	2.90	3.34	4.38	5.80
		शहरी	3.34	4.67	7.61	8.44
		कुल	3.06	3.95	5.84	7.24
33.	दिल्ली	ग्रामीण	19.94	16.59	17.06	13.20
		शहरी	16.70	13.08	12.98	10.19
		कुल	16.92	13.28	13.25	10.35
34.	लक्षद्वीप	ग्रामीण	0.00	0.02	0.15	0.38
		शहरी	0.00	0.03	0.04	0.32
		कुल	0.00	0.03	0.10	0.35
35.	पुदुच्चेरी	ग्रामीण	27.18	30.56	31.22	28.86
		शहरी	10.67	11.63	13.38	13.22
		कुल	16.19	18.20	19.88	18.59
36.	**भारत**	**ग्रामीण**	**17.91**	**22.42**	**19.42**	**16.55**
		शहरी	**11.75**	**16.87**	**15.34**	**13.83**
		कुल	**16.20**	**21.07**	**18.00**	**15.39**

स्त्रोत : सातवाँ अखिल भारतीय विद्यालयी शिक्षा सर्वेक्षण, एन.सी.ई.आर.टी., 2002

तालिका 5

राज्यों में वर्ष 2001 में शैक्षिक संस्थाओं में 5 से 14 वर्ष के आयु वर्ग में समस्त, अनुसूचित जाति और अनुसूचित जनजाति जनसंख्या की उपस्थिति का प्रतिशत

राज्य	समस्त श्रेणी						अनुसूचित जाति						अनुसूचित जनजाति					
	ग्रामीण			शहरी			ग्रामीण			शहरी			ग्रामीण			शहरी		
	व्यक्ति	पुरुष	स्त्री	व्यक्ति	पुरुष	स्त्री	व्यक्ति	पुरुष	स्त्री	व्यक्ति	पुरुष	स्त्री	व्यक्ति	पुरुष	स्त्री	व्यक्ति	पुरुष	स्त्री
जम्मू और कश्मीर	57.30	62.95	51.38	77.68	78.99	76.21	68.24	72.68	63.46	77.75	78.52	76.91	42.61	49.62	35.12	77.79	79.62	75.64
हिमाचल प्रदेश	84.79	85.71	83.82	87.27	87.31	87.22	82.52	83.84	81.15	84.62	84.72	84.51	81.23	83.64	78.79	88.68	89.88	87.24
पंजाब	73.93	75.15	72.49	78.05	78.27	77.79	66.19	67.82	64.32	68.55	69.28	67.72	N.A.	N.A.	N.A.	N.A.	N.A.	N.A.
उत्तराखंड	75.95	78.29	73.46	78.86	79.46	78.18	74.17	77.11	71.02	76.43	77.10	75.70	75.91	78.93	72.81	88.35	88.96	87.60
हरियाणा	70.79	73.90	67.18	78.02	78.79	77.10	64.31	67.89	60.18	66.14	67.69	64.37	N.A.	N.A.	N.A.	N.A.	N.A.	N.A.
दिल्ली	77.96	78.85	76.93	78.35	78.73	77.91	75.44	76.94	73.74	74.49	75.50	73.37	N.A.	N.A.	N.A.	N.A.	N.A.	N.A.
राजस्थान	62.88	72.19	52.47	74.28	77.36	70.80	57.88	67.57	46.77	64.14	69.01	58.69	53.50	64.44	41.51	66.46	71.38	60.76
उत्तर प्रदेश	56.25	61.35	50.43	64.37	65.65	62.93	55.87	60.96	50.01	60.29	62.26	58.02	39.16	47.04	30.81	49.02	51.82	45.81
बिहार	40.62	46.30	34.18	62.89	64.87	60.66	28.19	34.43	20.94	46.50	49.81	42.70	25.52	31.67	18.65	62.00	65.64	57.76
सिक्किम	77.14	77.51	76.76	82.57	84.56	80.51	72.46	72.66	72.25	79.89	82.12	77.50	75.44	75.28	75.61	83.21	87.05	79.67
अरुणाचल प्रदेश	51.02	54.66	47.19	77.91	80.29	75.46	57.13	61.15	52.82	73.51	76.43	70.47	52.34	55.64	48.93	80.66	83.87	77.58
नागालैंड	65.12	66.10	64.06	81.70	82.27	81.08	N.A.	N.A.	N.A.	N.A.	N.A.	N.A.	65.59	66.54	64.56	86.08	86.75	85.38
मणिपुर	72.98	74.56	71.32	84.95	85.78	84.10	74.13	75.04	73.16	83.75	84.18	83.31	68.45	69.99	66.83	84.79	84.85	84.72
मिजोरम	67.90	68.84	66.91	86.15	86.32	85.98	N.A.	N.A.	N.A.	94.12	84.62	100.00	68.47	69.48	67.41	86.45	86.69	86.20
त्रिपुरा	69.71	71.52	67.81	80.00	81.09	78.88	75.03	76.14	73.90	76.68	78.17	75.11	62.28	65.55	58.83	84.35	86.80	81.89
मेघालय	49.51	48.27	50.79	84.68	84.51	84.85	50.30	52.57	47.91	46.94	48.90	44.91	49.77	48.31	51.27	85.36	85.03	85.67
असम	57.15	58.55	55.68	78.83	79.96	77.64	63.22	65.04	61.33	73.93	75.44	72.35	64.56	66.32	62.72	84.43	86.20	82.55
पश्चिम बंगाल	63.37	64.72	61.95	71.76	72.44	71.03	62.85	65.79	59.73	66.24	68.06	64.32	51.29	56.54	45.68	58.94	62.24	55.49
झारखंड	47.60	53.86	40.90	74.62	76.31	72.76	36.52	43.84	28.54	58.89	62.83	54.63	40.93	46.97	34.51	68.18	71.04	65.24
उड़ीसा	62.59	66.82	58.18	75.17	76.74	73.50	60.70	65.83	55.39	66.01	69.23	62.67	44.93	51.98	37.46	60.86	64.93	56.57
छत्तीसगढ़	65.25	69.68	60.69	77.90	79.11	76.63	69.78	74.13	65.20	70.92	72.60	69.19	57.86	62.51	53.09	74.51	76.23	72.73
मध्य प्रदेश	60.84	66.11	55.06	76.71	77.77	75.54	62.83	68.12	56.75	70.84	72.78	68.69	45.13	51.13	38.75	59.76	62.54	56.75
गुजरात	66.82	71.64	61.45	75.32	76.72	73.70	74.56	77.99	70.70	75.30	77.10	73.26	56.31	60.75	51.57	63.33	65.49	60.97
महाराष्ट्र	77.27	78.77	75.64	82.08	82.38	81.75	78.25	79.64	76.74	81.08	81.97	80.12	64.97	68.23	61.45	76.11	77.28	74.84
आंध्र प्रदेश	72.01	75.96	67.83	79.07	79.76	78.36	71.66	76.07	66.94	78.23	79.46	76.99	59.86	66.51	52.50	70.85	73.91	67.40
कर्नाटक	67.41	70.35	64.34	76.55	76.62	76.47	61.97	66.35	57.37	73.30	74.55	71.99	57.54	62.04	52.89	69.72	71.52	67.82
गोवा	86.19	86.85	85.50	83.71	84.31	83.07	83.75	83.84	83.66	80.77	82.32	79.13	52.94	64.29	45.00	54.84	50.00	59.57
केरल	89.01	88.85	89.19	89.96	89.84	90.08	88.11	87.79	88.44	89.62	89.33	89.92	74.57	74.53	74.60	86.85	86.20	87.48
तमिलनाडु	83.28	84.34	82.15	84.65	84.77	84.52	83.31	84.35	82.23	82.42	82.67	82.16	60.06	63.22	56.60	70.89	71.95	69.78
भारत	**62.21**	**66.25**	**57.80**	**75.91**	**76.75**	**74.98**	**59.96**	**64.30**	**55.14**	**70.68**	**72.26**	**68.95**	**53.09**	**58.50**	**47.33**	**70.89**	**73.03**	**68.61**

स्रोत : जनगणना 2001

तालिका 6

6 से 11 और 11 से 14 वर्षों के आयु वर्गों में सकल नामांकन अनुपात

(अनुसूचित जनजाति छात्रों) 2003-2004(अनंतिम)

क्र.. सं.	राज्य/संघ शासित क्षेत्र	नामांकन अनुपात अनुसूचित जाति (1-5)			नामांकन अनुपात अनुसूचित जाति (6-8)		
		लड़के	लड़कियाँ	कुल	लड़के	लड़कियाँ	कुल
1.	आंध्र प्रदेश	81.85	77.20	79.57	87.94	62.17	75.71
2.	अरुणाचल प्रदेश	99.76	89.96	94.99	91.87	65.21	77.30
3.	असम	66.21	70.02	68.02	94.93	95.34	95.11
4.	बिहार	88.04	79.54	84.78	66.18	40.11	55.04
5.	छत्तीसगढ़	110.41	111.98	111.15	99.75	83.76	92.30
6.	गोवा	–	–	–	–	–	–
7.	गुजरात	92.05	100.48	95.90	77.74	67.58	72.90
8.	हरियाणा	–	–	–	–	–	–
9.	हिमाचल प्रदेश	119.23	123.79	118.68	99.89	94.24	97.20
10.	जम्मू और कश्मीर	83.80	65.23	74.68	48.59	31.10	40.29
11.	झारखंड	94.89	76.50	86.03	91.56	67.94	80.63
12.	कर्नाटक	92.80	91.61	92.22	106.63	88.79	98.05
13.	केरल	116.65	116.13	116.40	99.74	93.54	96.71
14.	मध्य प्रदेश	95.12	70.97	83.03	77.32	57.05	68.15
15.	महाराष्ट्र	105.97	105.02	105.52	90.46	75.91	83.39
16.	मणिपुर	130.07	122.89	126.82	77.51	67.88	72.77
17.	मेघालय	95.05	98.94	96.97	63.71	73.67	68.70
18.	मिजोरम	122.74	117.36	120.11	77.74	69.02	73.21
19.	नागालैंड	72.40	64.17	68.31	48.72	42.26	45.46
20.	उड़ीसा	96.24	94.14	95.27	76.11	58.92	68.14
21.	पंजाब	–	–	–	–	–	–
22.	राजस्थान	94.89	87.84	91.61	82.03	48.42	66.88
23.	सिक्किम	131.31	137.83	140.94	71.14	84.76	78.08
24.	तमिलनाडु	121.78	84.01	103.73	120.50	115.36	117.98
25.	त्रिपुरा	128.52	119.56	124.21	65.76	53.68	59.81
26.	उत्तर प्रदेश	75.06	53.32	64.67	73.88	37.90	56.71
27.	उत्तराखंड	89.33	99.50	94.21	86.36	86.28	86.32
28.	पश्चिम बंगाल	74.02	72.45	73.28	61.49	38.49	49.85
29.	अंडमान और निकोबार द्वीपसमूह	118.19	78.20	95.23	95.16	64.09	77.89
30.	चंडीगढ़	–	–	–	–	–	–
31.	दादर और नगर हवेली	100.22	92.98	96.70	101.65	64.96	84.50
32.	दमन एंड द्वीव	109.98	118.22	113.71	90.98	79.47	85.63
33.	दिल्ली	–	–	–	–	–	–
34.	लक्षद्वीप	113.94	99.82	106.89	103.26	90.79	97.22
35.	पुदुच्चेरी	–	–	–	–	–	–
	कुल	**94.66**	**87.77**	**91.37**	**84.00**	**66.62**	**75.76**

स्रोत : मानव संसाधन विकास मंत्रालय, वार्षिक रिपोर्ट 2005-06

तालिका 7

अनुसूचित जनजाति जनसंख्या का राज्यवार प्रतिशत और 1 से 5, 6 से 8 और 9 से 10 कक्षाओं में अनुसूचित जनजाति के नामांकन का प्रतिशत वर्ष 2002 में

क्र. सं.	राज्य/संघ शासित क्षेत्र	क्षेत्र	जनगणना 2001 के अनुसार कुल अनुसूचित जाति का प्रतिशत 2001	कक्षाओं में नामांकित अनुसूचित जातियों का प्रतिशत		
				1-5	6 - 8	9 - 10
1	2	3	4	5	6	7
1.	आंध्र प्रदेश	ग्रामीण	8.39	12.36	6.72	5.87
		शहरी	1.81	3.98	3.41	2.70
		कुल	6.59	10.26	5.65	4.67
2.	अरुणाचल प्रदेश	ग्रामीण	69.68	81.03	77.55	76.18
		शहरी	43.39	52.90	56.14	60.26
		कुल	64.22	74.75	70.89	69.26
3.	असम	ग्रामीण	13.59	17.01	18.32	18.55
		शहरी	4.48	7.79	8.46	8.79
		कुल	12.41	16.09	16.62	16.60
4.	बिहार	ग्रामीण	0.97	0.87	0.61	0.56
		शहरी	0.47	0.47	0.56	0.46
		कुल	0.91	0.85	0.60	0.53
5.	चंडीगढ़	ग्रामीण	37.63	33.36	31.04	29.22
		शहरी	8.40	10.30	11.26	11.85
		कुल	31.76	29.31	26.31	23.02
6.	गोवा	ग्रामीण	0.03	0.12	0.17	0.18
		शहरी	0.06	0.42	0.23	0.19
		कुल	0.04	0.30	0.21	0.19
7.	गुजरात	ग्रामीण	21.63	21.83	17.71	18.20
		शहरी	3.25	4.66	4.32	4.22
		कुल	14.76	16.26	12.11	11.12
8.	हरियाणा	ग्रामीण	0.00	1.01	1.27	1.27
		शहरी	0.00	1.82	1.43	1.24
		कुल	0.00	1.20	1.32	1.26
9.	हिमाचल प्रदेश	ग्रामीण	4.32	4.86	4.45	4.06
		शहरी	1.26	1.92	2.29	2.53
		कुल	4.02	4.58	4.18	3.81
10.	जम्मू और कश्मीर	ग्रामीण	13.83	14.13	10.32	10.56
		शहरी	2.05	4.09	3.82	3.90
		कुल	10.90	12.21	8.76	8.21
11.	झारखंड	ग्रामीण	31.02	31.32	27.77	26.25
		शहरी	9.79	13.88	14.14	12.77
		कुल	26.30	28.71	23.00	19.52

12.	कर्नाटक	ग्रामीण	8.41	9.32	7.66	6.60
		शहरी	2.95	3.79	3.75	3.79
		कुल	6.55	7.57	6.16	5.29
13.	केरल	ग्रामीण	1.48	1.79	1.33	1.02
		शहरी	0.17	0.32	0.35	0.30
		कुल	1.14	1.41	1.05	0.81
14.	मध्य प्रदेश	ग्रामीण	25.79	22.95	17.67	14.31
		शहरी	4.93	5.67	5.14	5.56
		कुल	20.27	18.30	13.22	9.58
15.	महाराष्ट्र	ग्रामीण	13.42	16.25	11.40	9.32
		शहरी	2.65	4.69	4.49	4.24
		कुल	8.85	11.44	8.36	6.95
16.	मणिपुर	ग्रामीण	44.37	55.67	43.88	41.83
		शहरी	6.12	8.45	9.15	6.72
		कुल	34.20	45.12	32.58	28.43
17.	मेघालय	ग्रामीण	90.24	93.48	91.69	89.43
		शहरी	68.31	79.85	78.66	77.89
		कुल	85.94	91.03	86.91	84.20
18.	मिजोरम	ग्रामीण	96.27	99.77	99.99	100.00
		शहरी	92.61	98.39	98.67	98.55
		कुल	94.46	99.19	99.26	99.06
19.	नागालैंड	ग्रामीण	93.73	97.46	97.84	99.21
		शहरी	67.10	88.77	91.39	95.26
		कुल	89.15	95.20	95.36	97.26
20.	उड़ीसा	ग्रामीण	24.61	22.61	13.34	10.90
		शहरी	8.10	10.89	8.05	7.16
		कुल	22.13	21.32	12.46	10.20
21.	पंजाब	ग्रामीण	0.00	0.00	0.00	0.00
		शहरी	0.00	0.00	0.00	0.00
		कुल	0.00	0.00	0.00	0.00
22.	राजस्थान	ग्रामीण	15.52	13.98	12.69	11.70
		शहरी	2.87	4.11	4.39	6.02
		कुल	12.56	11.91	10.28	9.25
23.	सिक्किम	ग्रामीण	21.19	21.52	22.57	23.64
		शहरी	15.86	20.59	22.57	27.51
		कुल	20.60	21.47	22.57	24.18
24.	तमिलनाडु	ग्रामीण	1.58	2.18	1.29	0.96
		शहरी	0.36	0.82	0.57	0.45
		कुल	1.04	1.59	0.91	0.65
25.	त्रिपुरा	ग्रामीण	36.48	44.02	35.82	34.93
		शहरी	4.66	5.52	8.49	10.15
		कुल	31.05	39.14	30.35	28.23

26.	उत्तर प्रदेश	ग्रामीण	0.07	0.40	0.37	0.25
		शहरी	0.04	0.63	0.61	0.57
		कुल	0.06	0.44	0.44	0.37
27.	उत्तराखंड	ग्रामीण	3.81	4.18	3.87	3.16
		शहरी	0.73	1.26	1.48	2.13
		कुल	3.02	3.52	3.18	2.79
28.	पश्चिम बंगाल	ग्रामीण	7.16	7.06	4.98	4.49
		शहरी	1.21	2.08	1.90	1.69
		कुल	5.50	6.13	4.07	3.47
29.	अंडमान और निकोबार द्वीपसमूह	ग्रामीण	11.86	11.41	12.23	12.36
		शहरी	0.87	0.93	1.06	0.62
		कुल	8.27	7.87	8.17	7.49
30.	चंडीगढ़	ग्रामीण	0.00	0.42	0.28	0.09
		शहरी	0.00	0.10	0.06	0.12
		कुल	0.00	0.15	0.09	0.12
31.	दादर और नगर हवेली	ग्रामीण	74.94	91.93	89.06	82.27
		शहरी	19.45	21.98	29.79	32.53
		कुल	62.24	75.77	70.56	64.70
32.	दमन एंड द्वीव	ग्रामीण	11.09	18.67	14.82	11.78
		शहरी	4.90	6.41	6.24	6.15
		कुल	8.85	13.05	10.94	8.70
33.	दिल्ली	ग्रामीण	0.00	0.42	0.33	0.26
		शहरी	0.00	0.55	0.31	0.33
		कुल	0.00	0.54	0.31	0.32
34.	लक्षद्वीप	ग्रामीण	95.62	99.75	99.57	98.85
		शहरी	93.12	99.05	97.99	93.63
		कुल	94.51	99.46	98.83	96.28
35.	पुदुच्चेरी	ग्रामीण	0.00	0.01	0.00	0.01
		शहरी	0.00	0.06	0.06	0.06
		कुल	0.00	0.05	0.04	0.04
	भारत	**ग्रामीण**	**10.42**	**11.11**	**9.02**	**7.25**
		शहरी	**2.44**	**3.92**	**3.66**	**3.42**
		कुल	**8.20**	**9.37**	**7.16**	**5.63**

स्रोत : सातवाँ अखिल भारतीय विद्यालयी शिक्षा सर्वेक्षण, एन.सी.ई.आर.टी., 2002

तालिका 8

1 से 5 और 1 से 8 की कक्षाओं में पढ़ाई छोड़ने की दर वर्ष 2003-2004 के लिए

क्र. सं.	राज्य/संघ शासित क्षेत्र	समस्त श्रेणियाँ						अनुसूचित जाति						अनुसूचित जनजाति					
		कक्षा I-V			कक्षा I-VIII			कक्षा I-V			कक्षा I-VIII			कक्षा I-V			कक्षा I-VIII		
		लड़के	लड़कियाँ	कुल	लड़के	लड़कियाँ	कुल	लड़के	लड़कियाँ	कुल	लड़के	लड़कियाँ	कुल	लड़के	लड़कियाँ	कुल	लड़के	लड़कियाँ	कुल
1.	आंध्र प्रदेश	42.42	42.80	42.61	57.93	61.78	59.79	44.09	46.12	45.09	63.41	68.87	66.05	63.29	68.47	65.76	76.80	82.49	79.33
2.	अरुणाचल प्रदेश	46.07	46.67	46.34	64.38	62.46	63.52	21.88	32.26	26.98	54.55	50.00	52.54	48.58	48.37	48.48	68.07	68.12	68.09
3.	असम	54.70	51.36	53.15	69.54	72.41	70.81	58.58	52.83	56.00	67.28	67.64	67.44	61.30	53.20	57.80	71.80	75.26	73.25
4.	बिहार	59.05	58.99	59.03	77.00	79.62	78.03	46.88	45.42	46.36	83.37	84.68	83.85	62.28	59.51	61.22	81.71	84.39	82.84
5.	छत्तीसगढ़	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
6.	गोवा	-5.53	1.91	-1.90	6.15	12.91	9.43	34.88	31.21	33.10	43.12	41.90	42.53	–	–	–	–	–	–
7.	गुजरात	27.42	24.17	26.02	45.09	49.48	46.94	28.83	23.71	26.44	39.50	59.11	48.43	36.18	43.10	39.35	66.45	68.66	67.41
8.	हरियाणा	13.24	13.39	13.31	19.03	23.92	21.26	19.29	19.90	19.58	39.14	47.82	43.20	–	–	–	–	–	–
9.	हिमाचल प्रदेश	15.87	18.15	16.98	13.29	15.32	14.28	13.01	17.54	15.27	30.19	32.52	31.33	10.87	10.79	10.83	14.07	26.69	20.29
10.	जम्मू और कश्मीर	36.04	37.44	36.65	51.26	41.87	47.49	35.54	11.15	25.78	33.66	33.98	33.80	43.48	39.16	41.76	41.77	50.35	45.45
11.	झारखंड	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
12.	कर्नाटक	10.10	9.36	9.75	50.29	50.94	50.59	6.12	14.03	9.97	27.19	51.62	38.62	4.88	4.96	4.92	53.81	56.80	55.19
13.	केरल	0.00	0.00	0.00	-12.55	-6.40	-9.54	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	6.13	9.46	7.75	33.49	37.54	35.45
14.	मध्य प्रदेश	24.74	22.58	23.78	44.41	49.99	46.81	21.41	19.26	20.48	39.40	51.10	44.37	35.26	38.91	36.89	56.80	61.61	58.80
15.	महाराष्ट्र	12.40	13.81	13.07	30.71	36.01	33.25	17.02	18.21	17.59	30.03	38.22	33.98	34.42	42.82	38.38	59.12	65.14	61.91
16.	मणिपुर	26.42	26.41	26.41	31.52	29.59	30.61	31.06	19.62	25.51	0.00	0.00	0.00	38.77	54.99	46.96	62.11	60.91	61.56
17.	मेघालय	53.92	52.91	53.42	70.67	71.59	71.13	58.20	59.34	58.72	68.61	69.09	68.84	56.76	54.43	55.60	76.32	76.21	76.27
18.	मिजोरम	55.95	55.23	55.61	65.18	63.08	64.19	–	–	–	–	–	–	55.57	54.82	55.21	64.58	62.59	63.64
19.	नागालैंड	31.43	34.27	32.81	46.76	42.73	44.83	–	–	–	–	–	–	35.36	34.49	34.95	60.88	57.58	59.34
20.	उड़ीसा	41.19	34.36	38.19	64.58	57.51	61.72	44.99	42.36	43.81	63.73	67.17	65.26	59.58	63.19	61.20	76.49	76.56	76.52
21.	पंजाब	23.60	20.21	22.03	35.13	35.26	35.19	33.22	29.27	31.37	54.67	51.50	53.19	–	–	–	–	–	–
22.	राजस्थान	59.29	55.83	57.94	64.64	73.87	68.50	53.07	36.29	47.69	69.65	80.07	73.87	52.19	38.31	47.80	70.42	79.63	74.00
23.	सिक्किम	56.93	50.69	53.85	76.63	69.62	73.29	61.07	43.05	52.99	80.51	72.58	76.98	25.25	-1.13	12.60	58.18	40.44	49.74
24.	तमिलनाडु	3.42	3.04	3.23	25.35	24.92	25.15	27.08	26.75	26.95	42.97	38.90	41.09	16.82	12.00	15.37	48.76	3.54	32.73
25.	त्रिपुरा	45.07	44.50	44.80	62.64	66.10	64.29	35.85	35.88	35.87	61.95	69.07	65.41	58.06	61.25	59.56	79.75	82.04	80.82
26.	उत्तर प्रदेश	23.03	-1.91	13.51	44.96	39.48	42.84	45.69	56.40	49.84	63.46	75.45	67.96	25.68	19.40	23.11	34.03	31.75	33.07
27.	उत्तराखंड	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
28.	पश्चिम बंगाल	34.12	32.73	33.46	62.72	64.92	63.77	37.82	36.58	37.25	66.40	67.34	66.80	67.76	51.55	62.41	84.89	78.68	83.05
29.	अंडमान निकोबार द्वीप समूह	-1.10	0.47	-0.35	18.67	19.07	18.86	–	–	–	–	–	–	0.58	5.47	2.97	24.16	28.02	26.03
30.	चंडीगढ़	-7.94	1.25	-3.62	-1.23	-2.91	-2.03	4.20	15.28	9.58	55.02	56.19	55.57	–	–	–	–	–	–
31.	दादर और नगर हवेली	21.38	36.55	28.40	35.81	56.61	45.24	16.13	18.03	17.07	27.59	24.53	26.13	28.17	45.01	35.99	43.54	65.37	53.42
32.	दमन एंड द्वीव	0.00	0.00	0.00	12.05	23.14	17.36	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	-3.88	3.48	-0.41	26.01	38.65	31.81
33.	दिल्ली	15.71	28.73	22.03	26.43	29.02	27.71	32.64	49.05	41.62	0.00	0.00	0.00	78.66	82.72	80.62	79.62	81.42	80.49
34.	लक्षद्वीप	0.00	1.09	3.03	-1.35	11.66	4.90	–	–	–	–	–	–	0.00	1.10	3.03	-10.66	8.12	-1.38
35.	पुदुच्चेरी	0.00	0.00	0.00	-3.20	-6.11	-4.60	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
	भारत	**33.74**	**28.57**	**31.47**	**51.85**	**52.92**	**52.32**	**36.83**	**36.19**	**36.56**	**57.33**	**62.19**	**59.42**	**49.13**	**48.67**	**48.93**	**69.04**	**71.43**	**70.05**

स्रोत : मानव संसाधन विकास मंत्रालय, वार्षिक रिपोर्ट 2005-06

सन्दर्भ

अब्राहम, एल. 2004. 'बिल्डिंग कल्चरल कैपिटल टू कम्बैट पोवर्टी: ग्लोबलाइजेशन, एजुकेशन एंड अरबन पुअर,' आर. रुचिका, जे. एच. बैलेनटीने, रोमन जोस (संपादकगण) द्वारा संपादित *एजुकेशन पार्टीशिपेसन ग्लोबलाइजेशन, कॉन्फ्रेंस प्रोसीडिंग्स,* प्रेग 2004 कॉन्फ्रेंस, पृष्ठ.सं. ए-2/11-18

आचार्य, पी. 1981. 'पॉलिटिक्स ऑफ प्राइमरी एजुकेशन इन वेस्ट बंगाल : द केस ऑफ़ सहज पथ' *इकोनॉमिक एंड पॉलिटिकल वीकली,* 16(24):1069-75

आचार्य, पी. 1987. '*एजुकेशन: पॉलिटिक्स एंड सोशल स्ट्रक्चर',* आर. घोष एंड एम. जकारिया (संपादकगण) की *एजुकेशन एंड द प्रोसेस ऑफ चेंज,* नयी दिल्ली : सेज, पृ.सं. 65-79

– 1988. 'इज मैकाले स्टिल अवर गुरु?' *इकोनॉमिक एंड पालिटिकल वीकली,* 23 (22), मई 28 : 1124-30

– 1988. 'बंगाली भद्रलोक एंड एजुकेशनल डेवलपमेंट इन नाइनटींथ सेंचुरी बंगाल'. एस. शुक्ला और आर. कौल (संपादकगण), *एजुकेशन, डेवलपमेंट एंड अंडर डेवलपमेंट,* नयी दिल्ली : सेज, पृ. सं. 25-38

आचार्य, एस. 2001. 'ऐसेस टू प्राइमरी एजुकेशन: रूरल महाराष्ट्र एंड मध्य प्रदेश', ए. वैद्यनाथन और पी. आर. गोपीनाथन नायर (संपादकगण) की *एलीमेंटरी एजुकेशन इन रूरल इंडिया : ए ग्रासरूट्स व्यू,* नयी दिल्ली : सेज, पृ. सं. 49-85

अग्रवाल, एस. 2003. 'सी.आई.एन.आई. ए.एस.एच.ए. : बिल्डिंग फॉर अरबन चिल्ड्रेन,' वी. रामचन्द्रन (संपादक) की, *गेटिंग चिल्ड्रेन बैक टू स्कूल : केस स्टडीज एन प्राइमरी एजुकेशन,* नयी दिल्ली : सेज, पृ. सं. 85-136

अग्रवाल, वाई. और एस. सिबु, 1994. *एजुकेटिंग शिड्यूल्ड कास्ट्स : ए स्टडी ऑफ इंटर डिस्ट्रीक्ट एंड इंट्राकास्ट डिफरेंशियल्स,* नयी दिल्ली: नेशनल इस्टिट्यूट ऑफ एजुकेशनल प्लानिंग एंड एडमिनिस्ट्रेशन।

अहमद, आई., 2003. 'एजुकेशनल डेवलपमेंट आफ़ माइनॉरीटीज इन इंडिया', जे. बी. जी. तिलक (संपादक) की *एजुकेशन, सोसायटी एंड डेवलपमेंट : नेशनल एंड इंटरनेशनल पर्सपेक्टिव,* नयी दिल्ली: एन.आई.ई.पी.ए.।

अहमद, ए. (1984). *एजुकेशन ऑफ द शिड्यूल्ड ट्राइब्स: सम ऑस्पेक्ट्स ऑफ़ इनइक्वालिटी*, नयी दिल्ली: एन. आई.ई.पी.ए.।

ऐकारा, जे. 1997. लर्नर एचीवमेंट इन प्राइमरी स्कूल, मुंबई : टाटा इंस्टिट्यूट ऑफ सोशल साइंसेज (टी.आई.एस. एस.), मिमियोग्राफ़।

एलेक्जेंडर, आर. 2000, *कल्चर एंड पेडागॉजी: इंटरनेशनल कंपेरिजन्स इन प्राइमरी एजुकेशन,* ऑक्सफोर्ड: ब्लैकवेल।

अम्बष्ट, एन. के. 1970. ए. क्रिटिकल स्टडी ऑफ़ ट्राइबल एजुकेशन, नयी दिल्ली: एस. चाँद।

आनंद, जी. 1994. *आश्रम स्कूल्स इन आंध्र प्रदेश: ए केस स्टडी ऑफ चेंचुस ऑफ़ नल्लामलाई हिल्स.* नयी दिल्ली : कॉमनवेल्थ पब्लिशर्स।

एप्पल, एम. डब्ल्यू. 1979. *आईडियोलॉजी एंड कॅरिकुलम,* लंदन: रुटलेज और केगन पॉल।

अर्तिस, ई.,सी.डूबे एंड के. लियॉन्स, 2003. *इकोनॉमिक, सोशल एंड कल्चरल राइट्स फॉर दलित्स इन इंडिया : केस स्टडी आन प्राइमरी एजुकेशन इन गुजरात* के नाम से एक पत्र ह्यूमन राइट्स: फ्राम ग्रासरूट्स करेज टू इंटरनेशनल इंफ्लुएंस पर आयोजित प्रिसटन यूनिवर्सिटी में जनवरी 2003 कार्यशाला में प्रस्तुत किया गया।

बैराठी, एस. 1991. *स्टेट ऑफ़ एजुकेशन, ट्राइबल कल्चर, इकोनॉमी एंड हेल्थ*, जयपुर: रावत पब्लिकेशंस।

बालगोपालन, एस. 2003. 'नाइदर सुटेड फॉर द होम नॉर फॉर द फील्ड्स: इनक्यलूजन, फॉर्मल स्कूलिंग एंड द आदिवासी चाइल्ड', आर. सुब्रह्मणयम, *एजुकेशन इनक्लूजन एंड एक्सक्लूजन: इंडियन एंड साउथ अफ्रीकन पर्सपेक्टिव्स,* आई. डी. एस. बुलेटिन, 34(1), जनवरी, ससेक्स: इंस्टिट्यूट ऑफ़ डेवलपमेंट स्टडीज: 55-62

बालगोपालन, एस. 2005. 'एन आइडियल स्कूल एंड दि स्कूल्ड आइडियल: एजुकेशन एट द मार्जिन्स'. चोपड़ा, आर. और जेफरी, पी. संपादित *एजुकेशनल रिजिम्स इन कंटेम्परेरी इंडिया,* नयी दिल्ली : सेज, पृ. सं. 83-98 में।

बैनर्जी, आर. 1997. 'व्हाई डोंट चिल्ड्रेन कंपलीट प्राइमरी स्कूल? ए केस स्टडी ऑफ़ ए लो-इनकम नेबरहुड इन दिल्ली, *इकोनॉमिक एंड पालिटिकल वीकली,* 32(32): 2053-63

बैनर्जी, आर. 2000. 'पोवर्टी एंड प्राइमरी स्कूलिंग: फील्ड स्टडीज फ्रॉम मुंबई एंड दिल्ली, *इकोनॉमिक एंड पॉलिटिकल वीकली*, 15(10), मार्च 4: 795-802

बारा, जे. 1997. 'वेस्टर्न एजुकेशन एंड राइज ऑफ़ न्यू आईडेंटिटी, मुंडास एंड ऊराँव ऑफ़ छोटानागपुर', *इकोनॉमिक एंड पालिटिकल वीकली*, 32(15): 785-90

बेहरा, डी. के. और उनके सहयोगी, 1999. *कंटेंपरेरी सोसायटी : ट्राइबल स्टडीज, खंड IV, सोशल कंसेप्ट*, नयी दिल्ली: कंसेप्ट, पब्लिकेशंस।

बर्न्टसेन, एम. 1987. 'ऑबस्टेकल्स ऑन द पथ टू स्कूल: एजुकेशनल प्राब्लम्स ऑफ़ बैकवर्ड क्लास चिल्ड्रेन', *न्यू क्वेस्ट*, जुलाई-अगस्त।

— 1990. कोलैप्स एट द फाउंडेशन-ए स्टडी ऑफ़ लिटरेसी एमंग थर्ड स्टैंडर्ड स्टूडेंट्स इन वेस्टर्न महाराष्ट्र, फ़ालतन, अप्रकाशित पांडुलिपि।

— (एन. डी.) कुंचया खंडयावर, कुनाचे ओजे (मराठी) अप्रकाशित पत्र।

— (एन.डी.) शोशिटांचे शिक्षण (मराठी), अप्रकाशित पत्र।

बेतेले, ए. [1983(बी)], '' द बैकवर्ड क्लासेस एंड द न्यू सोशल ऑर्डर' ए. बेतेले, द *आइडियल ऑफ़ नेचुरल इन्इक्वेलिटी एंड अदर एसेस,* नयी दिल्ली: ऑक्सफोर्ड यूनिवर्सिटी प्रेस, पृ. सं. 78-121

1992, *सोसाइटी एंड पालिटिक्स इन इंडिया : एसेस इन ए कंपरेटिव पर्सपेक्टिव,* दिल्ली:ऑक्सफोर्ड यूनिवर्सिटी प्रेस।

— 2000. दि शिड्यूल्ड कास्ट्स: एन इन्टर-रीजनल पर्सपेक्टिव, ए. बेतेले (संपादित), *जर्नल ऑफ इंडियन स्कूल ऑफ पॉलिटिकल इकोनॉमी*, 12 (3और 4): 367-80 में।

भट्टाचार्य, एस. 2002. 'इंट्रोडक्शन : एन अप्रोच टू एजुकेशन एंड इनइक्वालिटी, एस. भट्टाचार्य (संपादित) *एजुकेशन एंड द डिसिप्रिवलेज्ड: नाइनटींथ एंड टूवेंटिन्थ सेंचुरी इंडिया,* हैदराबाद: ऑरियंट लौंग मैन, 1-34 में।

भट्टी, के. 1998. 'एजुकेशनल डिप्राइवेशन इन इंडिया: ए सर्वे ऑफ फील्ड इनवेस्टिगेशन्स, भाग-I और II, *इकोनॉमिक एंड पॉलिटिकल वीकली,* 33 (27 और 28): 1731-40 और 1858-69

भौमिक, पी. के. 1999. *ट्राइबल लिटरेसी इन वेस्ट बंगाल*, कोलकाता : आर.एन. भट्टाचार्य पब्लिकेशंस।

बुर्ते, पी. के. 2001. महाराष्ट्रियल मराठी माध्यमची *शाल्या पाठ्यपुस्तकें* : एक मूल्यात्मक अभ्यास, भोपाल:एकलव्य।

चालम, के. एस. 1993. *एजुकेशनल पॉलिसी फॉर ह्यूमन रिसोर्सेस डेवलमपमेंट,* जयपुर:रावत।

— (2000), 'इंपैक्ट ऑफ़ लिबरलाइजेशन ऑन ट्राइबल डेवलपमेंट इन इंडिया, पी.जी. योगदंड (संपादित) *न्यू इकोनॉमी पॉलिसी एंड दलित्स,* जयपुर: रावत, पृ.सं.-311-29

चार्सले, एस. आर. और जी. के. कारंथ (संपादक), 1998, *चैलेंजिंग अनटचेब्लिटी: दलित इनिशियेटिव एंड एक्सपेरियंस फ्रॉम कर्नाटक*, नयी दिल्ली : सेज।

चैटर्जी, एस. के. 2000. *एजुकेशनल डेवलपमेंट ऑफ शिड्यूल्ड कास्ट्स: लुकिंग अहेड,* नयी दिल्ली : ज्ञान पब्लिशिंग हाउस।

चिटनिस, एस. 1981. *ए लौंग वे टू गो,* मुंबई:एलाइड पब्लिशर्स प्रा. लिमिटेड।

— 1982. ड्राप आउट एंड लो पयूपिल्स एचिवमेंट अमंग द अरबन पुअर इन बॉम्बे। इंटरनेशनल लेबर ऑफिस, जेनेवा के लिए तैयार किया गया पत्र, 30 अप्रैल मिमियोग्राफ।

चिटनिस, एस. और यू. नायडू, 1981. आइडेंटिटी ऑफ़ शिड्यूल्ड कास्ट स्टूडेंट्स, मुंबई : टी.आई.एस.एस., मिमियोग्राफ।

चिटनिस, एस. और पी. बेलासकर, 1988. एजुकेशन इन महराष्ट्र: स्ट्रेंथ्स एंड वीकनेसस, मुंबई: टी.आई.एस.एस. मिमियोग्राफ।

क्लार्क, पी. 2001. *टीचिंग एंड लर्निंग: द कल्चर ऑफ पेडागॉजी,* नयी दिल्ली : सेज।

क्लार्क पी. और बी. फुल्लर, 1997, 'लाइफ इन इंडियन क्लासरूम्स : द इंफ्लुएंस ऑफ कल्चर एंड कास्ट'

कुमार, के. (संपादक), *स्टडीज ऑन क्लासरूम प्रोसेसेस एंड स्कूल इफेक्टिवनेस एट प्राइमरी स्टेज,* नयी दिल्ली: नेशनल कौंसिल ऑफ एजुकेशनल रिसर्च एंड ट्रेनिंग (एन. सी. ई. आर. टी.)

कोरसन, डी. 1993, *लैंग्वेज, माइनोरिटी एजुकेशन एंड जेंडर, लिंकिंग सोशल जस्टिस एंड पॉवर,* टोरंटो: ओंटारियो इंस्टिट्यूट फॉर स्टडीज इन एजुकेशन।

डांगले, ए. (संपादक), 1992. *प्वाजंड ब्रेड.* मुंबई: ओरियंट लौंग मैन। दास गुप्ता, ए. 2000. 'इन द सिटेडल ऑफ़ भद्रलोक पॉलिटीसियन्स: द शिड्यूल्स कास्ट्स इन वेस्ट बेंगाल,' *जर्नल ऑफ पॉलिटिकल इकोनॉमी,* 12(3 और 4), 445–58

दास, वी. (एन.डी.) क्रियेटिंग एन अल्टरनेट पाराडिग्म, अग्रगामीज़ एक्सपेरियेंस इन एजुकेशन इन द ट्रायबल डिस्ट्रीक्ट्स ऑफ उड़ीसा, अग्रगामी, काशीपुर, रायगढ़, उड़ीसा, अप्रकाशित पत्र।

दासवानी, सी.जे. 1993. *ट्राइबल स्टडी सिंथेसिस रिपोर्ट (समरी ऑफ सिग्नीफिकेंट फाइंडिंग्स).* नयी दिल्ली : एन. सी.ई.आर.टी.।

देबराय, एच.एल. 1981. *ट्राइब इन ट्रांजिसन : द जयंतियाज़ ऑफ़ मेघालय,* नयी दिल्ली : कॉस्मो पब्लिकेशंस। डेबी, एस. 2001. 'इनइक्वालिटी ऑफ़ एक्सेस टू एलीमेंटरी एजुकेशन इन उड़ीसा: एन इंटर एण्ड इंट्रा स्पेशल एनलिसिस वैद्यनाथन और पी.आर.गोपीनाथन नायर (संपा), *एलीमेंटरी एजुकेशन इन रूरल इंडिया : ए ग्रासरूट्स व्यू.* नई दिल्ली: सेज. पृ. सं. 518–63

डेलीजे, आर. 1997. द *वर्ल्ड ऑफ द 'आनटचेबल्स': पेरियार्स ऑफ तमिलनाडु,* नयी दिल्ली: ऑक्सफोर्ड यूनिवर्सिटी प्रेस, पृ. सं. 297–301

देसाई, ए.आर. 1969. *रूरल सोशियोलॉजी इन इंडिया,* मुम्बई: पॉपुलर प्रकाशन।

ड्रेज, जे. 2004. 'मिड-डे मील्स एंड चिल्ड्रेंस राइट्स,' इकोनॉमिक एंड पॉलिटिकल वीकली, 39(19):1937–38

ड्रेज, जे. एंड ए. सेन (संपादकगण), 1995. *इंडिया: इकोनॉमिक डेवलपमेंट एण्ड सोशल ऑपरचूनिटी,* नई दिल्ली: ऑक्सफोर्ड यूनिवर्सिटी प्रेस।

ड्रेज, जे. और जी. हैरिस, 1997. 'यू. पी: द बर्डन ऑफ़ इनरशिया'. जे. ड्रेज और ए. सेन (संपादकगण), *इंडियन डेवलपमेंट सेलेक्टेड रीजनल पर्सपेक्टिव्स,* नयी दिल्ली:ऑक्सफोर्ड यूनिवर्सिटी प्रेस।

ड्रेज, जे. और ए. गोयल, 2003. 'फ्यूचर ऑफ़ मिड-डे-मिल्स', *इकोनॉमिक एंड पालिटिकल वीकली,* 38(44):4673 – 83

दूबे, एस.एम. 1972. 'एजुकेशन, सोशल चेंज एंड पॉलिटिकल कांशियसनेस एमंग ट्राइब्स ऑफ नार्थ-ईस्ट इंडिया'. के. एस. सिंह (संपादक), द *ट्राइबल सिचुएशन इन इंडिया*, शिमला: इंडियन इंस्टिट्यूट ऑफ एडवांस्ड स्टडी (आई.आई. ए.एस.), पृ.सं. 280-93 से।

दुरैस्वामी, एम. 2001. 'डिमांड्स फॉर एंड एक्सेस टू स्कूलिंग इन तमिलनाडु', ए. वैद्यनाथन और पी.आर. गोपीनाथन नायर (संपादकगण), *ऐलीमेंटरी एजुकेशन इन रूरल इंडिया: ए ग्रासरूट्स व्यू.* नयी दिल्ली: सेज, पृ.सं. 217-56

एडवर्ड्स, वी. 1984. 'लैंग्वेज इश्यूस इन स्कूल', एम. क्राफ्ट (संपादक), *एजुकेशन एंड कल्चरल टूरिज्म,* लंदन: फालमर प्रेस।

फारेल, जे. 1982. एजुकेशनल एक्सपेंशन एंड द ड्राइव फॉर सोशल इक्वालिटी'. पी. अल्टबॉच और उनके सहयोगी (संपादकगण), *कंपरेटिव एजुकेशन रिव्यू, न्यूयार्क : मैकमिलन,* पृ. सं. 39-53

फोस्टर, पी. 1977. 'एजुकेशन एण्ड सोशल डिफरेंशिएशन इन लेस डेवलप्ड कंट्रीज' *कंपरेटिव एजुकेशन रिव्यू,* 21(2 एण्ड 3): 211-29

फ्रेरे, पी. 1970, पेडागॉजी ऑफ द ऑप्रेस्ड, हार्डमांडस्वर्थ: पेंग्विन।

फ्यूरर-हैमनडॉर्फ, सी.वी. 1989. *ट्राइब्स ऑफ इंडिया: द स्ट्रगल फॉर सर्वाइवल,* लंदन: ऑक्सफोर्ड यूनिवर्सिटी प्रेस।

गैलनटर, एम. 1984. *कंपीटिंग इक्वालिटीज: लॉ एंड द बैकवार्ड क्लासेस इन इंडिया,* नयी दिल्ली: ऑक्सफोर्ड यूनिवर्सिटी प्रेस।

गेर, जी. 2000, *आदिवासी समस्या आनी बदलते संदर्भ* (मराठी) पुणे: सुगावा।

गोगेट, बी.1986, *मराठवाड्यातिल शिक्षण* (मराठी), पुणे : कंटीनेंटल।

गोपालकृष्णन, आर. और ए. शर्मा (1998). 'एजुकेशन गारंटी स्कीम इन मध्य प्रदेश: इनोवेटिव स्टेप टू यूनिवर्सलाइज एजुकेशन,' *इकोनॉमिक एंड पॉलिटिकल वीकली*, 33 (39). सितम्बर 26, 1998 : 2546-51.

गोरे, एम. एस. 1993. द *सोशल कंटेक्स्ट ऑफ एन आइडियोलॉजी: अंबेडकर्स पॉलिटिकल एंड सोशल थॉट,* नयी दिल्ली : सेज।

भारत सरकार (जी. ओ. आई.) (1990) द *रिपोर्ट ऑफ़ द कमिशनर फॉर शिड्यूल्ड कास्ट्स एंड शिड्यूल्ड ट्राइब्स ट्वेन्टी-नाइंथ रिपोर्ट 1987-89.* नयी दिल्ली: जी.ओ.आई.।

— 1991. *एजुकेशन ऑफ़ शिड्यूल्ड कास्ट्स एंड शिड्यूल्ड ट्राइब्स एंड अदर बैकवार्ड कास्ट्स*, आठवाँ फाइव ईयर प्लान डाक्यूमेंट, नयी दिल्ली: जी. ओ. आई. पृ. सं. 8-11

— 1993. एजुकेशन ऑफ शिड्यूल्ड कास्ट्स एण्ड शिड्यूल्ड ट्राइब्स, नई दिल्ली: डिपार्टमेंट ऑफ एजुकेशन, एम.एच.आर.डी., जी.ओ.आई.।

— 1996. सेलेक्टेड एजुकेशनल स्टेटिस्टिक्स, 1995-96, नई दिल्ली: मिनिस्ट्री ऑफ ह्यूमेन रिसोर्स डेवलपमेंट (एम.एच.आर.डी.), जी.ओ.आई.।

भारत सरकार, 1998. *नेशनल कमीशन फॉर शिड्यूल्ड कास्ट्स एण्ड शिड्यूल्ड ट्राइब्स* (फोर्थ रिपोर्ट 1996-1997 और 1997-1998), खंड-I, नई दिल्ली : जी.ओ.आई.।

— 2000, *सेलेक्टेड एजुकेशनल स्टेटिस्टिक्स,* 1999-2000, नयी दिल्ली: एम.एच.आर.डी., जी.ओ.आई.।

— 2001, सेंसेस ऑफ इंडिया, सोशियो-कल्चरल टेबल्स (सी-सीरीज). नयी दिल्ली।

गवर्नमेंट ऑफ़ पंजाब, 2004. दलित्स –ऑन द मार्जिन ऑफ़ डेवलपमेंट, पंजाब ह्यूमन डेवलपमेंट रिपोर्ट 2004, चंडीगढ़: गवर्नमेंट ऑफ़ पंजाब।

गोविन्दा, आर. (संपादित), 2002. *इंडिया एजुकेशन रिपोर्ट: ए प्रोफ़ाइल ऑफ बेसिक एजुकेशन*, नई दिल्ली : ऑक्सफ़ोर्ड यूनिवर्सिटी प्रेस।

गोविंदा, आर. एंड जोसेफाइन, वाई. 2005. 'पैरा-टीचर्स इन इंडिया: ए रिव्यू' *कंटेम्परेरी एजुकेशन डायलॉग*, खंड 2:2 स्प्रिंग, पृ.सं. 193-22 से।

ग्रीगसन, डब्ल्यू बी. 1993. द *एबोरिजनल प्राब्लम इन द सेंट्रल प्रोविंसेस एंड बेरार*, भोपाल डायलॉग: वन्या प्रकाशन (रिपोर्ट फ्रॉम नागपुर, 1944)।

गुहा, रामचन्द्र 1996. 'सेवेंजिंग द सिविलाइज्ड: वेरियर एल्विन एंड द ट्राइबल क्वेश्चन इन लेट कोलोनियल इंडिया', *इकोनॉमिक एंड पॉलिटिकल वीकली*, 31 (35, 36 और 37) : 2375-89

हालबार, बी.जी. 1986. *लमानी इकोनॉमी एंड सोसायटी इन चेंज.* नयी दिल्ली: मित्तल।

हेलमुठ, जे. (संपादक) 1970. *डिसएडवांटेज्ड चाइल्ड- खंड 3, कंपेनसेटरी एजुकेशन : ए नेशनल डिबेट,* न्यूयार्क: बर्नर/माज़ेल, इंक।

हेनरिकस, जे. और जी.जी. वानखेड़े, 1985. वन स्टेप फॉरवर्ड येट टू स्टेप्स बिहाइंड : ए स्टडी ऑफ वेस्टेज एंड स्टैगनेशन इन एजुकेशन ऑफ शिड्यूल्ड कास्ट्स एंड शिड्यूल्ड ट्राइब्स इन महाराष्ट्र, मुंबई: टी.आई.एस.एस., मिमियो।

हेरेडिया, आर.सी. (1992). *ट्राइबल एजुकेशन फॉर कम्युनिटी डेवलपमेंट: ए स्टडी ऑफ स्कूलिंग इन द तालासारी मिशन एरिया,* नयी दिल्ली: कंसेप्ट पब्लिशिंग कंपनी।

इलिया, कांचा (1996). *व्हाइ आई एम नॉट ए हिन्दू : ए शूद्र क्रिटिक ऑफ हिन्दुत्व फिलॉस्फी, कल्चरल एंड पॉलिटिकल इकोनॉमी,* कोलकाता: समय।

— 1998. 'टूवार्ड्स द दलिताइजेशन ऑफ द नेशन, फ्राम द मार्जिन्स टू द सेंटर', पी. चटर्जी (संपादक), *वेज़्ेस ऑफ़ फ्रीडम: फिफ्टी इयर्स ऑफ द इंडियन नेशन-स्टेट,* नयी दिल्ली: ऑक्सफोर्ड यूनिवर्सिटी प्रेस, पृ. सं. 267-91

— 2001, 'दलितिज़्म वर्सेस ब्राह्मणनिज़्म: द एपिस्टेमोलॉजिकल कनफ्लिक्ट इन हिस्ट्री', जी शाह (संपादक), *दलित आइडेंटिटी एंड पॉलिटिक्स: कल्चरल सबोर्डिनेशन एंड दलित चैलेंज, खंड-2,* नयी दिल्ली: सेज, पृ.सं. 108-28

जब्बी, एम. के. और सी. राज्यलक्ष्मी, 2001. 'एजुकेशन ऑफ मार्जिनलाइज़्ड सोशल ग्रुप्स इन बिहार', ए. वैद्यनाथन और पी. आर. गोपिनाथन नायर (संपादकगण) की *ऐलीमेंटरी एजुकेशन इन रूरल इंडिया: ए ग्रासरूट्स* व्यू, नयी दिल्ली, सेज, पृ. 395-458 से।

जैन, पी.सी. 1995. *क्रिश्चियेनिटी, आइडियोलॉजी एंड सोशल चेंज एमंग ट्राइबल्स,* जयपुर: रावत पब्लिकेशंस।

जैन, एस.एस. शर्मा और वी. गोयल 2003. 'मुक्तांगन: ब्रेक्रिंग फ्रेश ग्राउंड', वी. रामचन्द्रन (संपादक) की *गेटिंग चिल्ड्रेन बैक टू स्कूल: केस स्टडीज इन प्राइमरी एजुकेशन*, नयी दिल्ली, सेज, पृ. सं. 335-74

जनध्याला, के. 2003. 'बालीज्योति: ब्रिंगींग चाइल्ड लेबर इनटू स्कूल्स', वी. रामचन्द्रन (संपादक) *गेटिंग चिल्ड्रेन बैक टू स्कूल: केस स्टडीज इन प्राइमरी एजुकेशन,* नयी दिल्ली, सेज, पृ. सं. 54-84

जेफरी, आर. और उनके सहयोगी, 2005. 'सोशल इनइक्वालिटीज़ एंड द प्राइवेटाइजेशन ऑफ सेकंडरी स्कूलिंग इन नार्थ इंडिया', चोपड़ा, आर. और पी. जेफरी (संपादकगण) की एजुकेशनल रिजाईम्स इन कंटेम्परेरी इंडिया, नयी दिल्ली: सेज, पृ. 41-61

झा, एच. 2000. प्रामिसेस एंड लैप्सेस: अंडरस्टेंडिंग द एक्सपेरियंस ऑफ शिड्यूल्ड कास्ट्स इन बिहार इन हिस्टोरिकल पर्सपेक्टिव', ए. बेतेले (संपादक), *जर्नल ऑफ इंडियन स्कूल ऑफ पॉलिटिकल इकोनॉमी*, 12(3 और 4), जुलाई-दिसम्बर: 423-44

झा, जे. 2003. 'प्राइमरी स्कूल्स इन वेस्ट बेंगाल', *इकोनॉमिक एण्ड पॉलिटिकल वीकली*, 38(27), पृ.सं. 2839-40

झा, जे. एण्ड डी. झींगरन, 2002. *एलिमेंटरी एजुकेशन फॉर द पुअरेस्ट एण्ड अदर डिप्राइव्ड ग्रुप्स: द रियल चैलेंज ऑफ यूनिवर्सलाइजेशन,* नई दिल्ली: सेन्टर फॉर पॉलिसी रिसर्च।

झींगरन, डी. 2005. *लैंग्वेज़ डिस्एडवांटेज,* नई दिल्ली : ए.पी.एच. पब्लिकेशंस।

जोधका, एस.एस. 2000. 'प्रेज्यूडिस' विदाऊट पॉल्यूशन? शिड्यूल्ड कास्ट्स इन कंटेंपरेरी पंजाब, *जर्नल ऑफ इंडियन स्कूल ऑफ पॉलिटिकल, इकोनॉमी,* 11(3 और 4), पृ. सं. 381-404

— 2002. 'कास्ट एण्ड अनटचेबिलिटी इन रूरल पंजाब', *इकोनॉमिक एण्ड पॉलिटिकल वीकली,* 37(19) : 1813-1257

जोगदण्ड, पी.जी. 2000. *न्यू इकोनॉमिक पॉलिसी एण्ड दलित्स,* जयपुर : रावत पब्लिकेशंस।

जोशी, वी. 1998. *ट्राइबल सिचुएशन इन इंडिया : इश्यूज़ इन डेवलपमेंट*, जयपुर : रावत पब्लिकेशंस।

कबीर, एन., जी.बी. नाम्बिसन, एण्ड आर. सुब्रमणयम (संपादकगण), 2003. *चाइल्ड लेबर एण्ड द राइट टू एजुकेशन इन साउथ एशिया:नीड्स वरसेज़ राइट्स,* नई दिल्ली: सेज।

काबूई, जी. 1985. *एनल - ए ट्रॉन्स-ऑर्डर ट्राइब ऑफ मणिपुर*, नई दिल्ली: मित्तल, पृ.सं. 39-43

कैलाश, एन.डी., स्कूल्स एण्ड स्कूलिंग इन झबुआ, अप्रकाशित पत्र, मुंबई: टी.आई.एस.एस.

कैलाश, 1993. *ट्राइबल एजुकेशन एण्ड ऑक्यूपेशन: डाइनामिक्स ऑफ इंपैक्ट एण्ड चेंजेस,* नई दिल्ली: मानक पब्लिकेशंस।

कालिया, एन. 1979. *सेक्सिज़्म इन इंडियन एजुकेशन*, नई दिल्ली:विकास।

कामत, ए.आर. 1985. *एजुकेशन एण्ड सोशल चेंज इन इंडिया,* मुंबई : सोमाया पब्लिकेशंस।

कांबले, आर. 1999. इमेजेस ऑफ सर्विलिटी: एवरीडे ऑक्यूपेशनल एण्ड सोशल एक्सपिरियेंस ऑफ चारमेकर्स इन मुंबई - पत्र जोकि इंडिया सोसाइटी एट टर्न ऑफ द सेंचुरी: पर्सपेक्टिव फ्रॉम बिलो, विषय पर जवाहरलाल नेहरु विश्वविद्यालय, नई दिल्ली, मार्च 25-27 को हुए राष्ट्रीय सेमिनार में प्रस्तुत किया गया था।

किंगडन, जी.जी. 1996. 'प्राइवेट स्कूलिंग इन इंडिया: साइज़, नेचर एण्ड इक्विटी - इफ़ेक्ट्स', *इकोनॉमिक एण्ड पॉलिटिकल वीकली,* 31(51): 3306-14

कृष्णा जी, एन. 2001. 'पोवर्टी, जेन्डर एण्ड स्कूलिंग: ए स्टडी ऑफ टू डिस्ट्रिक्ट्स इन आन्ध्र प्रदेश', ए. वैद्यनाथन और पी.आर. गोपीनाथन नायर द्वारा संपादित *एलिमेंटरी एजुकेशन इन रूरल इंडिया: ए ग्रासरूट्स व्यू.* नई दिल्ली:सेज, पृ.सं. 131-65

कुलकर्णी, बी. 2001. *मराठवाड़ा 2001*, प्रोसीडिंग्स ऑफ ए सेमिनार खण्ड I और II, औरंगाबाद : ऑरगेनाइसिंग कमेटी।

कुमार, कृष्ण, 1983, एजुकेशनल एक्सपीरिएंस ऑफ शिड्यूल्ड कास्ट्स एण्ड ट्राइब्स, *इकोनॉमिक एण्ड पॉलिटिकल वीकली*, खण्ड XVII, संख्या 36 और 37, पृ.सं. 1566-1572

— 1989. *सोशल कैरेक्टर ऑफ लर्निंग*, नई दिल्ली: सेज।

— 1991. द *पॉलिटिकल एजेंडा ऑफ एजुकेशन: ए स्टडी ऑफ कॉलोनियालिस्ट एण्ड नेशनलिस्ट आइडियाज़*, नई दिल्ली: सेज।

— 1992. *व्हाट इज़ वर्थ टीचिंग?* हैदराबाद: ओरिएण्ट लौंगमैन।

कुमार, के.एम. प्रियम, एण्ड एस.साधना 2001. 'लुकिंग विऑण्ड द स्मोकस्क्रीन: डी.पी.ई.डी. एण्ड प्राइमरी एजुकेशन इन इंडिया,' *इकोनॉमिक एण्ड पॉलिटिकल वीकली*, 36(7) : 560-68

कुमार, आर. 2004. एजुकेशनल डिप्राइवेशन ऑफ द मार्जिनलाइज्ड - द केस ऑफ मुसहर कम्युनिटी इन बिहार, पत्र जो कि प्रस्तुत किया गया काउंसिल फॉर सोशल डेवलपमेंट, नई दिल्ली द्वारा 7-8 अक्टूबर 2004 को आयोजित सेमिनार में जिसका विषय था - टूवर्ड्स क्वालिटी एजुकेशन फॉर ऑल: इश्यूज एण्ड चेलैंजेस बिऑण्ड 86वाँ एमेंडमेंट।

कुन्डु, एम. 1990. *कल्चरल एन्थ्रॉपोलॉजी एण्ड ट्राइबल एजुकेशन,* नई दिल्ली : अमर प्रकाशन।

— 1994. *ट्राइबल एजुकेशन : न्यू पर्सपेक्टिब्स*, नई दिल्ली: ज्ञान पब्लिशिंग हाउस।

लाव्टन, डी. 1977. *एजुकेशन एण्ड सोशल जस्टिस*, लंदन:सेज।

लेकलर्क, एफ. 2003ए. 'ई.जी.एस. एण्ड प्राइमरी स्कूलिंग इन मध्य प्रदेश', *इकोनॉमिक एण्ड पॉलिटिकल वीकली*, 38(19):1855-69

— 2003बी. 'ई.जी.एस. एण्ड प्राइमरी स्कूलिंग इन मध्य प्रदेश: ए रेप्लाई', *इकोनॉमिक एण्ड पॉलिटिकल वीकली*, 38 (51 और 52): 5399-5406

लिद्धू, एम. 1987. *कश्मीर ट्राइबल्स, चाइल्ड रियरिंग एण्ड साइको-सोशल डेवलपमेंट*, श्रीनगर: मीनाक्षी पब्लिशर्स, पृ.सं. 10-13, 68-71, 103

लिएटेन, जी.के. 2000ए. 'चिल्ड्रेन, वर्क एंड एजुकेशन-I : जनरल पैरामीटर्स', *इकोनॉमिक एण्ड पॉलिटिकल वीकली*, 35(25): 2171-78

मैत्रा, ए. 1993. *प्रोफाइल ऑफ ए लिटिल नोन ट्राइब,* नई दिल्ली: मित्तल।

मजूमदार, एम. 2001. 'एजुकेशनल ऑपरचूनिटीज़ इन राजस्थान एण्ड तमिलनाडु: डिस्पेयर एण्ड होप', ए. वैद्यनाथन एंड पी.आर. गोपीनाथन द्वारा संपादित *एलिमेंटरी एजुकेशन इन रूरल इंडिया: ए ग्रासरूट्स व्यू,* नई दिल्ली: सेज, पृ. सं. 320-394

माथुर, पी.आर.जी. 1992. ट्राइबल एजुकेशन इन केरल, बी. चौधरी द्वारा संपादित, *एजुकेशन एण्ड लिटरेसी प्रोग्राम्स्, खण्ड IV*, नई दिल्ली: इन्टर-इंडिया पब्लिकेशंस, पृ.सं. 54-98

मीनाक्षी, जे.वी. और सहयोगी 2000. 'एस्टिमेट्स ऑफ पोवर्टी फॉर एस.सी., एस.टी. एण्ड फीमेल हेडेड हाउसहोल्ड्स,' *इकोनॉमिक एण्ड पॉलिटिकल वीकली*, 35(20)।

मेंडेलसोन, ओ. एण्ड एम. वीकज़ीआनी, 1998. द *अनटचेबल्स:सबोर्डिनेशन, पोवर्टी एण्ड द स्टेट इन मॉडर्न इंडिया,* कैम्ब्रिज: कैम्ब्रिज यूनिवर्सिटी प्रेस।

मित्तल, ए.सी. एण्ड जे.बी. शर्मा, 1998. *ट्राइबल मूवमेंट, पॉलिटिक्स, एण्ड रिलीजिन इन इंडिया: ट्राइबल मूवमेंट इन इंडिया, खण्ड I*, नई दिल्ली: राधा पब्लिकेशन्स।

मुकुल, 1999. 'द अनटचेबल प्रेज़ेंट एवरीडे लाईफ़ ऑफ मुसहर्स इन नार्थ बिहार', *इकोनॉमिक एण्ड पॉलिटिकल वीकली,* 34(49): 3465-70

मुरलीधरन, वी. 1997. *एजुकेशनल प्राइआरिटीज़ एण्ड दलित सोसाइटी,* नई दिल्ली: कनिष्क पब्लिशर्स।

नाग, सी.आर. 1993. द *मिज़ो सोसाइटी इन ट्रान्सिशन,* नई दिल्ली : विकास।

नायर, एम.के.एस. 1987. *ट्राइबल इकोनॉमी इन ट्रान्सिशन,* नई दिल्ली: इंटर-इंडिया पब्लिकेशंस।

नांबिसन, जी.बी. 1994. 'लैंग्वेज एण्ड स्कूलिंग ऑफ ट्राइबल चिल्ड्रेन इश्यूज रिलेटिंग टू द मीडियम ऑफ इन्स्ट्रक्शन', *इकोनॉमिक एण्ड पॉलिटिकल वीकली*, 36(42):2747-54

नांबिसन, जी.बी. एण्ड जे.बी.जी. सेदवाल, 1996. 'हाऊ फ्री इज़ प्राइमरी एजुकेशन इन इंडिया, पार्ट I एण्ड II', *इकोनॉमिक एण्ड पॉलिटिकल वीकली,* 31(5 *एंड* 6): 275 – 82 *एंड* 355 – 66

नांबिसन, जी.बी. 2000. 'आइडेन्टिटी, एक्सक्लूज़न एण्ड द एजुकेशन ऑफ ट्राइबल कम्युनिटिज़', वज़ीर (संपादित) *जेन्डर गैप्स इन लिटरेसी एण्ड एजुकेशन*, नई दिल्ली, सेज, पृ.सं. 175-224 से।

— 2001. 'सोशल डाइवर्सिटी एण्ड रीज़नल डिस्पैरिटीज़ इन स्कूलिंग: ए स्टडी ऑफ रूरल राजस्थान', ए. वैद्यनाथन और पी. आर. गोपीनाथन नायर द्वारा संपादित, *एलिमेंटरी एजुकेशन इन रूरल इंडिया: ए ग्रासरूट्स व्यू,* नई दिल्ली: सेज, पृ.सं. 459-517 से।

— 2004. टर्म्स ऑफ इन्क्लूज़न: दलित्स एण्ड द राईट टू एजुकेशन, यह पत्र प्रस्तुत किया गया था काउंसिल फॉर सोशल डेवलपमेंट, नई दिल्ली द्वारा 7-8 अक्टूबर 2004 को आयोजित सेमिनार में जिसका विषय था - टूवर्ड्स क्वालिटी एजुकेशन फॉर ऑल: एश्यूज़ एण्ड चैलेंजेस बिआण्ड 86वाँ एमेंडमेंट।

नांबिसन, जी.बी. एण्ड एम. सेदवाल, 2002. 'एजुकेशन फॉर ऑल: द सिचुऐशन ऑफ दलित चिल्ड्रेन', आर. गोविन्दा (संपादित), *इंडिया एजुकेशन रिपोर्ट: ए प्रोफाइल ऑफ बेसिक एजुकेशन,* नई दिल्ली: ऑक्सफोर्ड यूनिवर्सिटी प्रेस, पृ.सं. 72-86

ननचरैयाह, जी. 2000. *न्यू इकोनॉमिक पॉलिसी एण्ड इट्स इफ़ेक्ट्स ऑन दलित्स*, जोगदण्ड, पी.जी. (संपादित) न्यू इकोनॉमिक पॉलिसी एण्ड दलित्स, जयपुर : रावत पब्लिकेशंस, पृ.सं. 21-37

— 2002, 'दलित एजुकेशन एंड इकोनॉमिक इक्वालिटी' एस. भट्टाचार्य (संपादक) के *एजुकेशन एंड दि डिसप्रिविलेज्ड: नाइनटींथ एंड ट्वेंटीथ सेंचुरी इंडिया,* हैदराबाद: औरियंट लांगमैन, पृ. सं. 163-80

नंदा, बी. एन. 1994, *कंटूर्स ऑफ कंटीन्युटी एंड चेंज: द स्टोरी ऑफ द बोंडा हाईलैंडर्स,* नयी दिल्ली: सेज।

नारायण, एस. 1986, *डाइमेंशंस ऑफ डेवलपमेंट इन ट्राइबल बिहार,* नयी दिल्ली: इंटर-इंडिया, पृ. सं. 13-23

नर्मदा बचाओ आंदोलन (एन. डी.). *नर्मदा: द स्ट्रगल फॉर लाइफ अगेंस्ट डिस्ट्रक्शन,* बड़ौदा : एन. बी. ए.

— (एन. डी.). वैरियस रिपोर्ट्स ऑन द आंदोलन, एनुअल रिपोर्ट्स ऑफ द *जीवनशाला*, आदि, बड़ौदा : एन.बी.ए.

— (एन. डी.). *अमरा कन्या*, बड़ौदा: एन. बी. ए.

— (एन. डी.). *अक्षरम ओलखान,* बड़ौदा : एन.बी.ए.

नेशनल काउंसिल फॉर टीचर एजुकेशन, 2003. *डिस्क्रीमिनेशन बेस्ड ऑन सेक्स, कास्ट, रेलिजन एंड डिसेबिलिटी एड्रेसिंग थ्रू एजुकेशनल इंटरवेंशन- ए हैंडबुक फॉर सेंसिटाइजिंग टीचर्स एंड टीचर एजुकेटर्स,* नयी दिल्ली : नेशनल काउंसिल फॉर टीचर एजुकेशन।

नेशनल काउंसिल ऑफ एजुकेशनल रिसर्च एंड ट्रेनिंग (एन.सी.ई.आर.टी.), 1999, *सिक्सथ ऑल इंडिया एजुकेशनल सर्वे, मेन रिर्पोट*, नयी दिल्ली: एन.सी.ई.आर.टी.।

नेशनल काउंसिल ऑफ एजुकेशनल रिसर्च एंड ट्रेनिंग (एन.सी.ई.आर.टी.), *फिफ्थ सर्वे ऑफ एजुकेशनल रिसर्च, भाग I और II,* नयी दिल्ली: एन.सी.ई.आर.टी.।

नेशनल काउंसिल ऑफ एजुकेशनल रिसर्च एंड ट्रेनिंग (एन.सी.ई.आर.टी.), 2002, *सेवेंथ ऑल इंडिया स्कूल* एजुकेशनल सर्वे, नयी दिल्ली: एन.सी.ई.आर.टी.।

नेशनल काउंसिल ऑफ एजुकेशनल रिसर्च एंड ट्रेनिंग (एन.डी.), एक्सीक्युटिव समरी: लर्निंग एचिवमेंट ऑफ स्टूडेंट्स एट द एंड ऑफ क्लास V, नयी दिल्ली: एन.सी.ई.आर.टी.।

नेशनल कमीशन फॉर वूमेन (एन.सी.डब्ल्यू), 1994, *रिपोर्ट ऑन डेवलपमेंट ऑफ फीमेल एजुकेशन एमंग ट्राइबल कम्युनिटीज,* नयी दिल्ली: एन. सी. डब्ल्यू।

नेशनल फैमिली हैल्थ सर्वे (एन.एफ.एच.एस.), 2000, *नेशनल फैमिली हैल्थ सर्वे,* 2001, मुंबई: इंटरनेशनल इंस्टिट्यूट फॉर पॉपुलेशन साइंसेस।

नटराजन, एन. 1977, द मिशनरी अमौंग द खासी, नयी दिल्ली: स्टर्लिंग पब्लिशर्स।

नेहरू, जे. 1977, 'एन एप्रोच टू ट्राइबल प्राब्लम्स, एच.एम.माथुर (संपादक) के *एंथ्रोपोलॉजी इन द डेवलपमेंट प्रोसेस,* नयी दिल्ली: विकास।

निखिलेश, के. (संपादक), 1990, *ट्राइबल डेमोग्राफी एंड डेवलपमेंट इन नार्थ-ईस्ट इंडिया,* नयी दिल्ली: बी.आर. पब्लिशिंग कॉरपोरेशन।

ऑग्बु, जे. यू. 1978. *मॉइनरिटी एजुकेशन एंड कास्ट: द अमेरिकन सिस्टम इन क्रॉस कल्चरल पर्सपेक्टिव,* न्यूयार्क: एकेडमिक प्रेस: इंक।

ओ' हानलोन, आर. 1985, *कास्ट, कनफ्लिक्ट, एंड आइडियोलॉजी: महात्मा फुले एंड लो कास्ट प्रोटेस्ट इन नाइनटिंथ सैंचुरी वेस्टर्न इंडिया,* लंदन: कैंब्रिज यूनिवर्सिटी प्रेस।

ओमवेत, जी. 1976. *कल्चरल रिवोल्ट इन ए कॉलोनियल सोसायटी,* मुंबई: साइंटिफिक सोशलिस्ट एजुकेशन ट्रस्ट।

— 1990, *ज्योतिबा फुले आनी स्त्री मुक्तिचा विचार,* मुंबई: लोकवाड्.मय गृह।

— 1994, *दलित्स एंड द डेमोक्रेटिक रिवोल्यूशन: डा. अंबेडकर एंड द दलित्स मूवमेंट इन कॉलोनियल इंडिया,* नयी दिल्ली: सेज।

— (एन. डी.) *आदिवासी, कल्चर एंड मोड्स ऑफ प्रोडक्शन इन इंडिया।*

पेज ई. 2005. 'नेगोसिएशन एंड कंप्रोमाइज: जेंडर एंड गवर्नमेंट ऐलीमेंटरी एजुकेशन' चोपड़ा, आर. और जेफरी, पी. (संपादकगण) के एजुकेशनल रिजीम्स इन कंटेंपोरेरी इंडिया, नयी दिल्ली: पृ. सं. 178-196

पाई., एस. 2000. 'चेंजिंग सोशियो-इकोनॉमिक एंड पॉलिटिकल प्रोफाइल ऑफ शिड्यूल्ड कास्ट्स इन उत्तर प्रदेश', *जर्नल ऑफ इंडियन स्कूल ऑफ पॉलिटिकल इकोनॉमी,* 12 (3 और 4), 405-22

पांडे, ए. 2001. 'एजुकेशन ऑफ रूरल चिल्ड्रेन इन यू.पी. हिमालयाज', ए. वैद्यनाथन और पी.आर. गोपीनाथन नायर (संपादकगण), *ऐलीमेंटरी एजुकेशन इन रूरल इंडिया: ए ग्रासरूट्स व्यू,* नयी दिल्ली: पृ. सं. 86-130

पांडे, एन. और आर. त्रिपाठी, 1982. 'शिड्यूल्ड कास्ट चिल्ड्रेन इन हाई कास्ट स्कूल: सम मोटिवेशनल कंसीक्वेन्शेस, डी. सिन्हा, और सी. त्रिपाठी और जी. मिश्रा (संपादकगण) के *डिप्राइवेशन: इट्स सोशल रूट्स एंड साइकोलोजिकल कंसीक्वेंशेस,* नयी दिल्ली: कंसेप्ट पब्लिशिंग कं., पृ. सं. 217-34

पांडियन, एम.एस.एस. 2000. 'दलित असर्सन इन तमिलनाडु: एन एक्सप्लोरेटरी नोट' *जर्नल ऑफ इंडियन स्कूल ऑफ पॅलिटिकल इकोनॉमी,* 12 (3 और 4): 501-18

पांडे, के. एस. और पी.सी. सतपथी, 1989. *ट्राइबल इंडिया,* नयी दिल्ली: आशीष।

पंसे, आर. (एन. डी.) *नर्मदा जीवनशाला* (मराठी), मुंबई: यूनिसेफ।

पंत, वी. के. और बी. एस. विष्ट (संपादक), 1999. *बैकवार्ड कम्युनिटीज: आइडेंटिटी, डेवलपमेंट एंड ट्रांसफोर्मेशन*, नयी दिल्ली: ज्ञान पब्लिशिंग हाउस।

परमेश्वर, एस. 1990. डेवलपमेंट एंड बैकवार्डनेस: कोएक्सिसटेंस ऑर कंफ्रांटेशन, नयी दिल्ली: रिलायंस।

पसायत, सी. 2000. 'नीड ऑफ एजुकेटिंग ट्राइबल चिल्ड्रेन इन उड़ीसा', एस.एन. त्रिपाठी (संपादक) के *ग्लिम्पसेज ऑन ट्राइबल डेवलपमेंट,* नयी दिल्ली: डिस्कवरी पब्लिशिंग हाउस, पृ. सं. 68-79

पाठक, ए. 2002. *सोशल इंप्लीकेशंस ऑफ स्कूलिंग : नॉलेज, पेडागॉजी एंड कंसियसनेस*, दिल्ली: रैनबो पब्लिशर्स।

पाठी, जे. 1984, ट्राइबल पिजेंटरी: डायनामिक्स ऑफ डेवलपमेंट, नयी दिल्ली: बी.आर.पब्लिशिंग कॉरपोरेशन।

— 2000, 'द एंड ऑफ मिलेनियम: लिबरलाइजेशन एंड एसेंचुएशन ऑफ द ट्राइबल प्रोबलेमेटिक' पी. जी. जोगदंड (संपादक), *न्यू इकोनॉमी पॉलिसी एंड दलित्स,* जयपुर: रावत पब्लिकेशंस, पृ.सं. 304-10

पटनायक, डी.पी. 1987. मल्टीलिंगुएलिज्म एंड मल्टीकल्चरलिज़्म: ब्रिटेन एंड इंडिया, ओकेजनल पेपर्स नं. 6, सेंटर फॉर मल्टीकल्चरल एजुकेशन, इंस्टिट्यूट ऑफ एजुकेशन, यूनिवर्सिटी ऑफ लंदन, लंदन।

पटवर्धन, ए. 2000. *ट्राइबल पर्सेपशंस ऑफ एजुकेशन: ए केस ऑफ आदिवासीज़ इन द एस.एस.पी. रीजन ऑफ द नर्मदा वैली,* नयी दिल्ली: डिपार्टमेंट ऑफ एजुकेशन, दिल्ली विश्वविद्यालय।

पिफ्फर, जी. 1997. *कंटेपरेरी स्टडीज: ट्राइबल* स्टडीज, खंड-II, नयी दिल्ली: कंसेप्ट पब्लिसिंग कं.।

फुले, जे. 1991ए. *सेलेक्शंस खंड-II*, मुंबई: डिपार्टमेंट ऑफ एजुकेशन, महाराष्ट्र सरकार।

फुले, जे. 1991बी. *स्लेवरी कलेक्टेड वर्क्स ऑफ जोतिबा फुले. खंड-I* (पी.जी. पाटिल द्वारा मराठी से अनूदित), मुंबई: डिपार्टमेंट ऑफ एजुकेशन, महाराष्ट्र सरकार।

प्रॉब टीम, 1999. पब्लिक रिपोर्ट ऑन बेसिक एजुकेशन इन इंडिया, नयी दिल्ली: ऑक्सफोर्ड यूनिवर्सिटी प्रेस।

पुनलेकर, एस. पी. 2000. *न्यू इकोनॉमिक पॉलिसी एंड ट्राइबल रियलिटी: ए केस ऑफ गुजरात,* जोगदंद, पी. जी. (संपादक) के न्यू इकोनॉमी पॉलिसी एंड दलित्स, जयपुर, रावत पब्लिकेशंस पृ. सं. 287-303

पुनलेकर, एस. पी. 2001. 'दलित लिटरेचर एंड दलित आइडेंटिटी', जी. शाह (संपादक) के *दलित आइडेंटिटी एंड पॉलिटिक्स: कल्चरल सबोर्डिनेशन एंड द दलित चैलेंज,* खंड-2, नयी दिल्ली: सेज, पृ. सं. 214-41

राहुल, 1999. 'ऑन एजुकेशन गारंटी स्कीम इन मध्य प्रदेश', *इकोनॉमिक एंड पॉलिटिकल वीकली*, 34 (1 और 2):64

रामचंद्रन, वी. (संपादक), 2003. *गेटिंग चिल्ड्रेन बैक टू स्कूल: केस स्टडीज इन प्राइमरी एजुकेशन,* नयी दिल्ली: सेज।

रामचंद्रन, वी. (संपादक), 2004. जेंडर एंड सोशल इक्विटी इन प्राइमरी एजुकेशन: हाइरार्कीज़ ऑफ एक्सेस, नयी दिल्ली : सेज।

रामचंद्रन, वी. और साहजी, ए. 2004. 'एन ओवरवियू ऑफ माइक्रो स्टडीज', रामचंद्रन, वी. (संपादक) के जेंडर ऐंड सोशल इक्विटी इन प्राइमरी एजुकेशन: हाइरार्कीज ऑफ एक्सेस, नयी दिल्ली : सेज, पृ. सं. 169-188

रामचंद्रन, वी. और एस. अग्रवाल, 2003. 'अग्रगामी: रियल लाइफ एजुकेशन फॉर ट्राइबल चिल्ड्रेन', वी. रामचंद्रन (संपादक) के *गेटिंग चिल्ड्रेन बैक टू स्कूल: केस स्टडीज इन प्राइमरी एजुकेशन,* नयी दिल्ली: सेज, पृ. सं. 296-334

रामपाल, ए. 2002. 'टैक्स्ट इन कंटेक्स्ट: डेवलपमेंट ऑफ करिकुला, टैक्स्टबुक्स एंड टीचिंग – लर्निंग मैटेरियल्स, आर. गोविन्द के *इंडिया एजुकेशन रिपोर्ट : ए प्रोफाइल ऑफ बेसिक एजुकेशन,* नयी दिल्ली : ऑक्सफोर्ड यूनिवर्सिटी प्रेस, पृ. सं. 153-66

राणा, के. ए. रफीक और ए. सेनगुप्ता, 2002. द *प्रतिची एजुकेशन रिपोर्ट,* नयी दिल्ली: प्रतिची ट्रस्ट।

राणा, के. और एस. दास, 2004. 'प्राइमरी एजुकेशन इन झारखण्ड', *इकोनॉमिक एंड पॉलिटिकल वीकली,* 39(11): 1171-78

रानाशुभे, एस. (और उनके साहयोगी), 1997. *गिरीकांदरातून* (मराठी), औरंगाबाद: वसंत राव नायक महाविद्यालय।

राव, एस. एन. (एन. डी.). मोविलिटी एमंग द शिड्यूल्ड कास्ट्स ऑफ आंध्र प्रदेश: ए सोशियोलॉजिकल पर्सपेक्टिव, अप्रकाशित पत्र।

रथनैया, ई. वी. 1977. *स्ट्रक्चरल कांसट्रेंट्स इन ट्राइबल एजुकेशन गोंड्स ऑफ आदिलाबाद,* ए. पी., नयी दिल्ली: स्टर्लिंग पब्लिशर्स, प्रा. लिमिटेड।

रजा, एम., ए. अहमद और एस. सी. नूना, 1985. ट्राइबल लिटरेसी इन इंडिया: द रीजनल डायमेंशन, ऑकेजनल पेपर्स, नेशनल इंस्टिट्यूट ऑफ एजुकेशनल प्लानिंग एंड एडमिनिस्ट्रेशन, नयी दिल्ली।

रेनाके, बी. (एन.डी.). सिखिज्म पद्धति आनी वंचित दलित, अप्रकाशित पत्र।

राय बर्मन, बी. के. 1964. *ए प्रिलिमीनरी एप्राइजल ऑफ द शिड्यूल्ड ट्राइब्स ऑफ इंडिया,* नयी दिल्ली: रजिस्ट्रार जेनरल।

— 1994. *ट्राइब्स इन पर्सपेक्टिव,* नयी दिल्ली : मित्तल पब्लिकेशन।

राय, एस. 1983. *कोली कल्चर*, नयी दिल्ली: कॉसमो पब्लिकेशंस।

सच्चिदानंद, 1989. *डिसपेरिटिज इन ऐलीमेंटरी एजुकेशन: ए केस स्टडी ऑफ बिहार,* पंचमुखी, पी. आर. (संपादक) के स्टडीज इन एजुकेशनल रिफॉर्म इन इंडिया, खंड-II, बॉम्बे : हिमालय पब्लिशिंग हाउस, पृ. सं. 207-260

— 1992. *ट्राइबल इंडिया: पास्ट एंड प्रजेंट,* कोलकाता: इंस्टिट्यूट ऑफ सोशल रिसर्च एंड एप्लायड अंथ्रोपोलॉजी।

— 1997. 'द हरिजंस इन बिहार', सच्चिदानंद और उनके सहयोगी (संपादकगण), *सोशल रियलिटीज़ इन बिहार,* पटना : नोवल्टी एंड को.

— 1999. वॉलेंटरी एक्शन फॉर सोशल डेवलपमेंट एंड इंपॉवरमेंट ऑफ मार्जिनलाइज्ड ग्रुप्स, ए. एन. एस. इंस्टिट्यूट ऑफ सोशल स्टडीज़।

साईनाथ, पी. 1996. *एवरीबॅडी लव्स ए गुड ड्राट: स्टोरीज़ फ्रॉम इंडियाज़ पुअरेस्ट डिस्ट्रिक्ट्स,* नयी दिल्ली: पेंग्विन बुक्स।

सक्सेना, एच. एस. 1999. *पुटिंग पिपुल लास्ट: ट्राइबल डिसप्लेसमेंट एंड रिहेबिलिटेशन,* नयी दिल्ली: इंटर इंडिया पब्लिकेशंस।

सलदाना, डी. 1990. 'सोशियोलाइजेशन ऑफ क्रिटिकल थॉट: रेस्पोंसेस टू लिटरेसी एमंग आदिवासीस इन थाने डिस्ट्रिक्ट, के. कुमार (संपादक) के *डेमोक्रेसी इन इंडिया*, नयी दिल्ली: रैडियंट पब्लिशर्स।

संवेश, 2003. *दलित, आदिवासी और स्कूल,* भोपाल : भोपाल रिहेबिलिटेशन।

सारंगपाणि, पी. 2001. चाइल्डहुड, ग्रोइंग अप एंड लर्निंग: द बैगाज ऑफ नॉदर्न क्वार्धा, रिपोर्ट सबमिटेड टू द इंदिरा गांधी नेशनल सेंटर फॉर द आर्ट्स, सितंबर।

—— 2003. ए. 'इंडिजेनाइजिंग कॅरिकुलम : क्वेश्चन्स पोस्ड बाइ बैगा विद्या,' *कंपरेटिव एजुकेशन*, 39 (2), पृ. सं. 199-209

—— 2003 बी. *कंस्ट्रक्टिंग स्कूल नॉलेज: एन इथनोग्राफी ऑफ लर्निंग इन एन इंडियन विलेज,* नयी दिल्ली: सेज।

सक्सेना, एस. 1998. 'एजुकेशन ऑफ द पुअर-ए पेडागॉजी ऑफ रेसिसटेंस', एस. शुक्ला और आर. कौल (संपादक) के *एजुकेशन, डेवलपमेंट एंड अंडरडेवलपमेंट,* नयी दिल्ली: सेज, पृ. सं. 265-98

—— 1997. 'लैंग्वेज एंड द नेशनलिटी क्वेश्चन', *इकोनॉमिक एंड पॉलिटिकल वीकली,* 32(6), फरवरी 8: 268-72

—— 1995. *'किस भाषा में पढ़ें?' जन समप्लाव,* 14-16, अगस्त-सितंबर : 6.22

सक्सेना, एस. और के. महेन्द्रू 1993. 'पॉलिटिक्स ऑफ लैंग्वेज', *इकोनॉमिक एंड पॉलिटिकल वीकली,* 28 (45): 2445-47

स्कारसे, टी. जे. 1993. *इमेज, आइडियालॉजी एंड इनइक्वालिटी: कल्चरल डोमिनेशन, हेजमॉनी एंड स्कूलिंग इन इंडिया,* नयी दिल्ली: सेज।

शाह, जी. 2000. 'होप एंड डिसपेयर : ए स्टडी ऑफ अनटचेबिलिटी एंड एट्रोसिटीज़ इन गुजरात' ए. बेत्ते (संपादक), *जर्नल ऑफ इंडियन स्कूल ऑफ पॉलिटिकल इकोनॉमी, 12 (3 और 4): 459-72*

शाह, जी.; वी. जोशी और उनके साहयोगी, 1985. *ट्राइबल एजुकेशन इन गुजरात,* सूरत: सेंटर फॉर सोशल स्टडीज़।

शाह, वी. पी. और पटेल, टी. 1985. सोशल कन्टैक्स्ट ऑफ ट्राइबल एजुकेशन, नयी दिल्ली: कंसेप्ट पब्लिशिंग कं.।

शर्मा, बी. डी. 1994. *दलित्स बेट्रेयड,* नयी दिल्ली: हर-आनन्द पब्लिकेशंस।

शर्मा, डी. के. 1994. *एजुकेशन एंड सोशियोलाइजेशन एमंग द ट्राइब्स,* नयी दिल्ली : कॉमनवैल्थ पब्लिशर्स।

शर्मा, जी. डी. और के सुजाता, 1983. *एजुकेटिंग ट्राइबल्स- एन इन्डेप्थ एनालिसिस ऑफ आश्रम स्कूल्स,* नयी दिल्ली, एन.आई.ई.पी.ए.।

शर्मा, आर. 1998. 'डायनामिक्स ऑफ लर्निंग 3 R's इन मध्य प्रदेश' *इकोनॉमिक एंड पॉलिटीकल वीकली*, 32 (17): 891-901

शर्मा, आर. 1998. 'यूनिवर्सल ऐलीमेंटरी एजुकेशन: द क्वेश्चन ऑफ 'हाउ', *इकोनॉमिक एंड पॉलिटिकल वीकली,* 33: 1640-47

—— 1999. 'व्हाट मैनर ऑफ टीचर: सम लेशंस फ्रॉम मध्य प्रदेश', *इकोनॉमिक एंड पॉलिटिकल वीकली*, 34(25): 1597-1607

शुक्ला, एस. और कौल (संपादक), 1998. *एजुकेशन, डेवलपमेंट एंड अंडरडेवलपमेंट,* नयी दिल्ली : सेज।

श्यामलाल, 1987. *एजुकेशन एमंग ट्राइबल्स,* लखनऊ : प्रिंटवेल पब्लिशर्स।

सिंह, ए. के. 1987, 1994. ड्रॉप-आउट फ्रॉम प्राइमरी स्कूल्स इन ट्राइबल इंडिया: ए केस स्टडी ऑफ द हो परमपाँचो, दक्षिण सिंघभूम, पीएच.डी. के लिए लंदन विश्वविद्यालय में प्रस्तावित से, डिपार्टमेंट ऑफ इंटरनेशनल ऐंड कंपरेटिव एजुकेशन।

—— 1995. 'द क्ल्चरल कंस्ट्रक्शन ऑफ होम एंड स्कूल नौलेज इन ट्राइबल इंडिया', *प्रास्पेक्ट्स*, 25(4), पृ. सं. 735-47

सिंह, बी. 1996. 'एजुकेशन एंड डेवलपमेंट ऑफ ट्राइबल इन इंडिया,' *जर्नल ऑफ एजुकेशन एंड सोशल चेंज,* 10(2), पृ. सं. 22-39

सिंह, के. एस. 1985. *ट्राइबल सोसायटी इन इंडिया,* नयी दिल्ली: मनोहर।

सिंह, एम. टी. 1987. 1995 *ए रिव्यू ऑफ एजुकेशनल प्रोग्राम्स फॉर ट्राइबल चिल्ड्रेन इन राजस्थान, डेवलपमेंट प्रोग्राम्स फॉर चिल्ड्रेन,* बेदी एम. एस. (संपादक)के 'ट्राइबल डेवलपमेंट इन राजस्थान (महिलाओं एवं बच्चों के विशेष संदर्भ के साथ), जयपुर : हिमांशु पब्लिकेशंस, पृ. सं. 162-170

सिन्हा, डी. 1982. 'सम सोशल डिसएडवांटेजेज़ एंड डेवलपमेंट ऑफ सर्टेन परसेप्चुअल स्किल्स', डी. सिन्हा, आर. सी. त्रिपाठी और जी. मिश्रा (संपादकगण) में, *डिप्राइवेशन, इट्स सोशल रूट्स एंड साइकोलॉजिकल कंसीक्वेंसेज,* नयी दिल्ली: कंसेप्ट पब्लिशिंग कं. पृ. सं. 177-94

सिन्हा, डी. आर., त्रिपाठी और जी. मिश्रा, 1982, *'डिप्राइवेशन एंड इट्स मोटिवेशनल एंड पर्सनेलिटी कोरिलेट्स',* डी. सिन्हा, आर. सी. त्रिपाठी और जी मिश्रा (संपादकगण), *डिप्राइवेशन, इट्स सोशल रूट्स एंड साइकोलॉजिकल कंसीक्वेंशसेज,* नयी दिल्ली: कंसेप्ट पब्लिशिंग कं., पृ. सं. 195-20

श्रीधर, एम. वी. 1999. 'रिचिंग द अनरीच्ड : इनेबलिंग दलित गर्ल्स टू गेट स्कूलिंग', *मानुषी,* 111, मार्च-अप्रैल: 10-20

श्रीवास्तव, एल. आर. एन. 1992. *डेवलपमेंट ऑफ कॅरिकुलम फॉर ट्राइबल स्टूडेंट्स,* बी चौधरी (संपादक) के *ट्राइबल ट्रांसफॉरमेशन इन इंडिया, खंड-4, एजुकेशन एंड लिटरेसी प्रोग्राम्स,* नयी दिल्ली: इंटर-इंडिया पब्लिकेशंस, पृ. सं. 133-41

सुजाता, के. 1987. *एजुकेशन ऑफ द फॉरगोटेन चिल्ड्रेन ऑफ द फॉरेस्ट-ए केस स्टडी ऑफ येनाडी ट्राइब,* नयी दिल्ली: कोणार्क पब्लिशर्स।

— 1994. *एजुकेशनल डेवलपमेंट एमंग ट्राइब्स-ए स्टडी ऑफ सब-प्लान एरियाज़ इन आंध्र प्रदेश,* नयी दिल्ली: साउथ एशियन पब्लिशर्स।

सुजाता, के. 1996. सिंगल-टीचर स्कूल्स इन ट्राइबल एरियाज़ - ए स्टडी ऑफ गिरीजन विद्या विकास केन्द्रास इन आंध्र प्रदेश, न्यू दिल्ली: विकास पब्लिशिंस हाउस।

— 2002. *एजुकेशन एमंग शिड्यूल्ड ट्राइब्स,* आर. गोविन्दा के *इंडिया एजुकेशन रिपोर्ट: ए प्रोफाइल ऑफ बेसिक एजुकेशन,* नयी दिल्ली: ऑक्सफोर्ड यूनिवर्सिटी प्रेस।

सुन्दर, एन. 2002. 'इंडिजेनाइज, नेशनलाइज एंड स्प्रिचुअलाइज: एन एजेंडा फॉर एजुकेशन', *इंटरनेशनल सोशल साइंस जर्नल,* 173, पृ. सं. 373-83

— 2004. 'टीचिंग टू हेट आर. एस. एस.' पेडागॉजिकल प्रोग्राम, *इकोनॉमिक एंड पॉलिटिकल वीकली,* 39(16): 1605-12

— 2005. 'आदिवासी वर्सेस वनवासी: द पॉलिटिक्स ऑफ कंवर्सन एंड रीकंवर्सन इन सेंट्रल इंडिया', एस. सबरवाल, एम. हसन (संपादकगण) के *एस्सर्टिव, रेलिजियस आइडेंटिटीज़,* नयी दिल्ली: परमानेंट ब्लैक।।

— (आनेवाली 2006). 'ट्राइबल पॉलिटिक्स', एस. वॉलपर्ट (संपादक), के *इनसाइक्लोपीडिया ऑफ इंडिया* न्यूयार्क: चार्ल्स स्क्राइबनर्स एंड संस।

— (एन. डी.). ए नोट ऑन आदिवासी एजुकेशन, अप्रकाशित पेपर।

स्वामीनाथन, पी., जे. जियारंजन, आर. श्रीनिवासन और के. जयश्री, 2004. 'तमिलनाडुस मिडडे मील स्कीम व्हेयर एज्यूम्ड बेनीफिट्स स्कोर ओवर हार्ड डाटा', *इकोनॉमिक एंड पॉलिटिकल वीकली,* 39(44): 4811-21

तालिब, एम. 1998. 'एजुकेटिंग द ऑपोस्ड: ऑब्जर्वेशंस फ्रॉम ए स्कूल इन ए वर्किंग क्लास सेटलमेंट इन दिल्ली',

एस. शुक्ला और आर. कौल (संपादकगण) के *एजुकेशन, डेवलपमेंट एंड अंडरडेवलपमेंट,* नयी दिल्ली: सेज, पृ. सं. 199-209

तालिब, एम. 2003. 'मोड्स ऑफ लर्निंग-लेबर रिलेशंस: एजुकेशनल स्ट्रेटजीज़ एंड चाइल्ड लेबर', एन. कबीर, जी. बी. नांबिसन और आर. सुब्रह्मणियम (संपादकगण), *चाइल्ड लेबर एंड द राइट टू एजुकेशन इन साउथ एशिया : नीड्स बर्सेस राइट्स?* नयी दिल्ली: सेज, पृ. सं.143-63

टेलटुम्बदे, ए. 1996. *आर्थिक सुधार आनी दलित शोषित* (मराठी), औरंगाबाद: प्रबुद्ध भारत पब्लिकेशंस।

— 2000. 'इंपैक्ट ऑफ न्यू इकोनॉमिक रिफार्मस ऑन दलित्स', पी. जी. जोगदंड (संपादक), *न्यू इकोनॉमी पालिसी — एंड दलित्स,* जयपुर: रावत पब्लिकेशंस, पृ. सं. 91-138

2004. इंपैक्ट ऑफ इंपीरियलिस्ट ग्लोबलाइजेशन ऑन दलित्स पर मुंबई रेसिसटेंस के सेमिनार में प्रस्तुत पत्र, जनवरी 2004, मुंबई।

थॉमस, जे. ए. 2001. 'डायनामिक्स ऑफ एजुकेशनल डेवलपमेंट : ए केस स्टडी ऑफ सेलेक्टेड बैकवार्ड विलेजेस इन केरल', ए. वैद्यनाथन और पी.आर. गोपीनाथन नायर (संपादकगण) के *'ऐलीमेंटरी एजुकेशन इन रूरल इंडिया: ए ग्रासरूट्स व्यू* : नयी दिल्ली: सेज, पृ सं. 166-216

थोराट, एस. और आर. एस. देशपांडे, 2001. 'कास्ट सिस्टम एंड इकोनॉमिक इनइक्वालिटी : इकोनॉमिक थ्योरी एंड एविडेंस', जी. शाह (संपादक), के *दलित आइडेंटिटी एंड पॉलिटिक्स : कल्चरल सबोर्डिनेशन एंड द दलित चैलेंज, खंड* 2, नयी दिल्ली : सेज, पब्लिकेशंस, पृ. सं. 44-73

थोराट, एस. 2002. 'आप्रेशन एंड डिनायल: दलित डिसक्रीमिनेशन इन द 1990' *इकोनॉमिक एंड पॉलिटिकल वीकली,* 37 (6) : 572-77

तिलक, जे. बी. जी. 2000. एजुकेशन पॉवर्टी इन इंडिया, ओकेजनल पेपर्स, नयी दिल्ली : एन. आई.ई.पी.ए.

टोप्पो, एस. 1979. *डायनामिक्स ऑफ ट्राइबल एजुकेशनल डेवलपमेंट इन इंडिया,* नयी दिल्ली: कंसेप्ट पब्लिकेशन कं.

— 1979. *डायनामिक ऑफ एजुकेशनल डेवलपमेंट इन ट्राइबल इंडिया,* नयी दिल्ली : क्लासिकल पब्लिकेशंस।

— 2000. *ट्राइब्स इन इंडिया,* नयी दिल्ली: इंडियन पब्लिशर्स एंड डिस्ट्रीब्यूटर्स।

त्रिपाठी, जी. एम. 2003. 'मुसहर समाज और शिक्षा', *शिक्षा विमर्श* 5(4), पृं. सं. 24-28

वैद्यनाथन, ए. और पी. आर. गोपीनाथन, 2001. 'इंट्रोडक्शन' ए. वैद्यनाथन और पी. आर. गोपीनाथन नायर (संपादकगण), *ऐलीमेंटरी एजुकेशन इन रूरल इंडिया: ए ग्रासरूट्स व्यू,* नयी दिल्ली: सेज, पृ. सं. 23-48

वास्वी, ए. आर. 2003. 'स्कूलिंग फॉर न्यू सोसायटी? द सोशल एंड पॉलिटिकल बेसेस ऑफ एजुकेशन डिप्राइवेशन इन इंडिया', आर. सुब्रह्मणियम और उनके सहयोगी के 'एजुकेशन इनक्लूजन एंड एक्सक्लूजन : इंडियन एंड साउथ अफ्रीकन पर्सपेक्टिव्स' *आई. डी. एस. बुलेटिन,* 34(1) : 72-80

वेलासकर, पदमा 1986. इनइक्वालिटी इन हायर एजुकेशन: ए स्टडी ऑफ शिड्यूल्ड कास्ट स्टूडेंट्स इन मेडिकल कॉलेज ऑफ बॉम्बे, मुंबई : टी. आई. एस. एस., पीएच.डी. का अप्रकाशित शोध प्रबंध।

वेलासकर, पदमा, 1992. 'अनइक्वल स्कूलिंग एज ए फैक्टर इन द रीप्रोडक्शन ऑफ सोशल इनइक्वालिटी', *सोशियोलोजिकल बुलेटिन,* 39 (1और 2):131:46

— 1998. 'आइडियालॉजी, एजुकेशन एंड द पॉलिटिकल स्ट्रगल फॉर लिबरेशन : चेंज एंड चैलेंज एमंग महाराष्ट्र दलित्स', एस. एंड आर. कौल (संपादकगण) के *एजुकेशन, डेवलपमेंट एंड अंडरडेवलपमेंट,* नयी दिल्ली: सेज, पृ. सं. 210-40

— 2000. 'द पॉलिटिक्स ऑफ अनटचेबिलिटी एंड सोशल चेंज : ए स्टडी ऑफ द शिड्यूल्ड कास्ट्स ऑफ द महाराष्ट्र', *जर्नल ऑफ इंडियन स्कूल ऑफ पॉलिटिकल इकोनॉमी*, 12 (3 और 4) : 473-501

— 2001. द नर्मदा जीवनशाला - एन एप्रेजल, मुंबई: टी. आई. एस. एस. मिमियोग्राफ।

— 2003. 'कम्युनिटी पार्टिशिपेशन इन एजुकेशन : ए क्रीटिक' *शिक्षा विमर्श*, 5 (1) पृ. सं. 23-28

— 2004बी. स्ट्रक्चरल इनइक्वालिटिज़ एंड एजुकेशनल इनइक्वालिटिज: द केस ऑफ द दलित्स इन महाराष्ट्र, टूवार्डस क्वालिटी एजुकेशन फॉर ऑल: इश्यूज एंड चैलेंजेस वियांड 80वाँ अमेंडमेंट पर प्रस्तुत पत्र इंडिया इंटरनेशनल सेंटर, नई दिल्ली में प्रस्तुत किया गया। आयोजक : सी.एस.डी. नयी दिल्ली, अक्टूबर 7-8, 2004

वेलासकर, पी. 2005. 'एजुकेशनल स्ट्राटिफिकेशन, डोमिनेंट आइडियालॉजी एंड द रिप्रोडक्शन ऑफ डिसएडवांटेज इन इंडिया', एस. एम. दहीवाले (संपादक), के *अंडरस्टैंडिंग इंडियन सोसायटी: द नॉन ब्राह्मणिक पर्सपेक्टिव*, दिल्ली: रावत, पृ. सं. 196-220

— (जा रहा है). कास्ट एंड जेंडर इन एजुकेशन : रिसेंट ट्रेंड्स इन एक्सेस एंड इक्विटी फॉर दलित्स ऑफ महाराष्ट्र, मुंबई: टी.आई.एस.एस.।

वेलासकर, पी. और एल. अब्राहम, 1995, क्लास, कल्चर और कॅरिकुलम: एन इवेल्यूएशन ऑफ द अबेकस कॅरिकुलम इनरिचमेंट प्रोग्राम- ए रिपोर्ट, मुंबई: टी.आई.एस.एस. मिमियोग्राफ।

विद्यार्थी, एल.पी. 1976. द *ट्राबल कल्चर ऑफ इंडिया,* नयी दिल्ली: कंसेप्ट पब्लिशिंग कं.

— (संपादक) 1987, *एप्लायड एंथ्रोपोलॉजी इन इंडिया,* इलाहाबाद: किताब महल।

विसारिया, एल. और रामचंद्रन, वी. (2004). 'व्हाट डी.पी.ई.पी. एंड अदर डाटा सोर्सेज रिवील, रामचंद्रन, वी. (संपादक), जेंडर एंड सोशल इक्विटी इन प्राइमरी एजुकेशन: हाइरार्कीज़ ऑफ एक्सेस, नयी दिल्ली: सेज, पृ.सं. 32-69

वानखेड़े, जी. जी. 1987. द सेंट्रली स्पोंसर्ड एस.सी.एस.टी. गर्ल्स हॉस्टल इन महाराष्ट्र एंड गुजरात: एन इवेल्यूएशन, प्रिपेयर्ड फॉर द मिनिस्ट्री ऑफ ह्यूमन रिसोर्स डेवलपमेंट, भारत सरकार, मुंबई: टी.आई.एस.एस.

वानखेड़े, जी. जी. 1998. इंट्राकास्ट एजुकेशनल वैरिएशंस एमंग द शिड्यूल्ड कास्ट्स ऑफ मुंबई मैट्रोपॉलिस, मुंबई: टी.आई.एस.एस. (मिमियो)।

वानखेड़े, जी. जी., 2001. एजुकेशनल इनइक्वालिटीज एमंग महाराष्ट्राज शिड्यूल्ड कास्ट्स, *इकोनॉमिक एंड पॉलिटिकल, वीकली,* खंड XXXVI. सं. 18, पृ.सं. 1553-1558

वानखेड़े, जी.जी. और पद्मा वेलसकर, 1999. द पोस्ट-मैट्रिक स्कॉलरशिप स्कीम फॉर एससी/एसटी इन महाराष्ट्र एंड गोवा-एन इवेल्यूएशन, मुंबई: टी.आई.एस.एस. (मिमियो)।

जाजा, V.1999. 'ट्रासफॉरमेशन ऑफ ट्राइब्स इन इंडिया: टर्म्स ऑफ डिसकोर्स, *इकोनॉमिक एंड पॉलिटिकल विकली,* 34 (24):1519-24

जाजा, V.1999बी, 'ट्राइब्स एस इंडीजेनस पीपुल ऑफ इंडिया', *इकोनॉमिक एंड पॉलिटिकल वीकली*, 34 (51) : 3589-95

जाजा, V. 2001. 'प्रोटेक्टिव डिसक्रिमिनेशन: व्हाई शिड्यूल्ड ट्राइब्स लैग बिहाइंड शिड्यूल्ड कास्ट्स', *इकोनॉमिक एंड पॉलिटिकल वीकली*, 36(29) : 2765-72

यादव, बी. और ए. एम. शर्मा (एन. डी.), इकोनॉमिक अपलिफ्ट ऑफ शिड्यूल्ड कास्ट्स, इंस्टिट्युट फॉर डेवलपमेंट एंड कम्युनिकेशन, चंडीगढ़, अप्रकाशित रिपोर्ट।