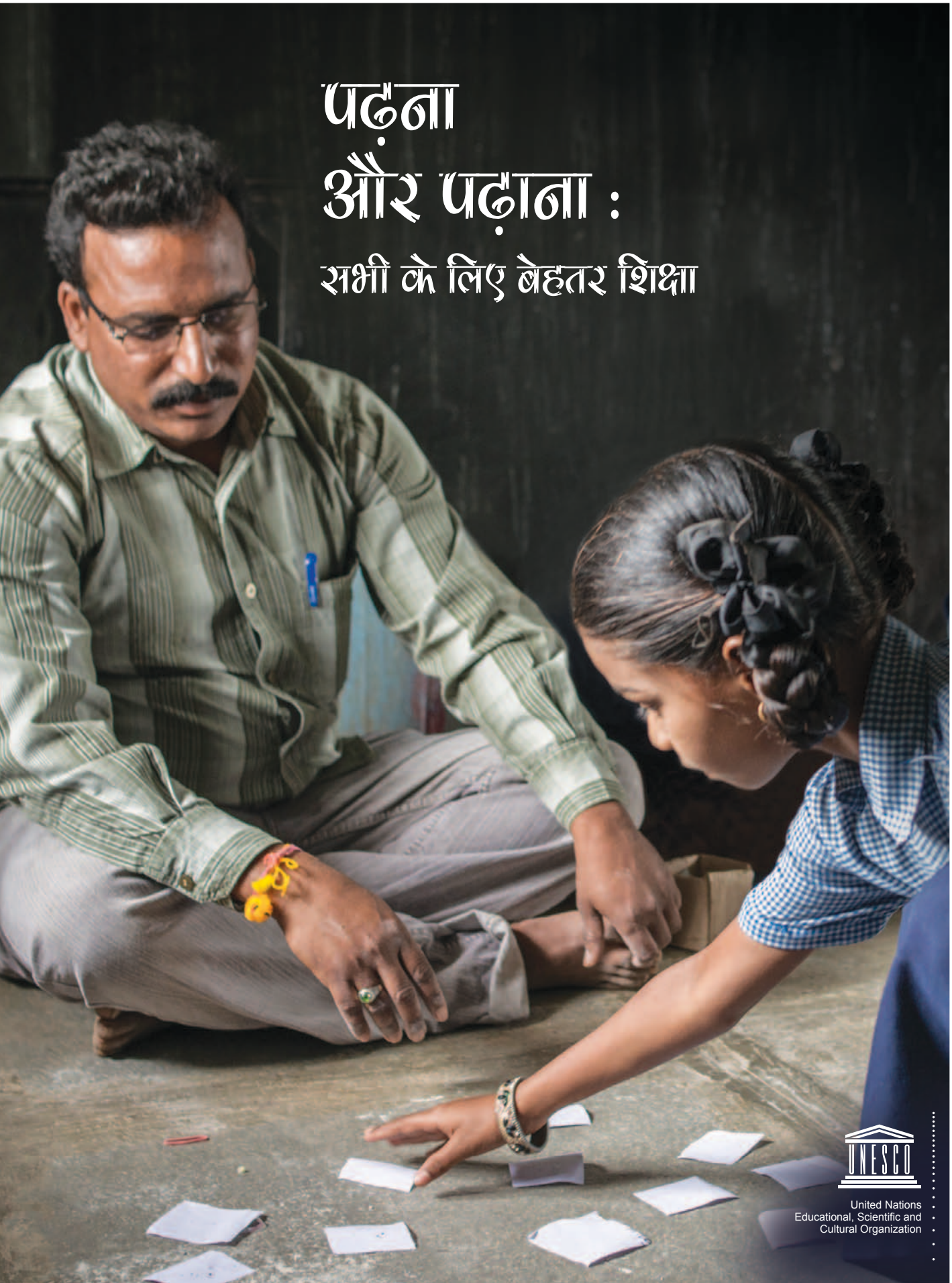
ईएफए वैश्विक निगरानी रिपोर्ट

2013/4

पढ़ना और पढ़ाना :

सभी के लिए बेहतर शिक्षा



सभी के लिए शिक्षा

सार

UNESCO
United Nations
Educational, Scientific and
Cultural Organization

पढ़ना और पढ़ाना :

सभी के लिए बेहतर शिक्षा

सार

यूनेस्को
प्रकाशन

United Nations
Educational, Scientific and
Cultural Organization

यह रिपोर्ट यूनेस्को द्वारा अंतर्राष्ट्रीय समुदाय की ओर से कराया गया एक स्वतंत्र प्रकाशन है। यह रिपोर्ट सभी के सहयोग का परिणाम है जिसमें रिपोर्ट दल के सदस्य तथा अन्य कई लोग, एजेंसियां, संस्थान और सरकारें शामिल हैं।

इस प्रकाशन में उल्लिखित पदनाम और सामग्री की प्रस्तुति का आशय किसी ऐसी अभिव्यक्ति से नहीं है जो किसी देश की कानूनी स्थिति, सीमा क्षेत्र, नगर या क्षेत्र, या इसके प्राधिकारियों, या इसकी सीमा के परिसीमन से संबंधित यूनेस्को के किसी भाग, जो कोई भी हो, से हो।

ईएफए वैश्विक निगरानी रिपोर्ट दल इस प्रस्ताव में शामिल तथ्यों और इसमें अभिव्यक्त विचारों के चयन और प्रस्तुति के लिए जिम्मेदार है, जो जरूरी नहीं यूनेस्को के ही हों और संगठन को प्रतिबद्ध नहीं करते। रिपोर्ट में अभिव्यक्त विचारों और मतों की पूरी जिम्मेदारी इसके निदेशक की है।

ईएफए वैश्विक निगरानी रिपोर्ट दल

निदेशक : पॉलीन रोज

क्वामे अकयेमपोंग, मैनोस एनटोनिनिस, मेडेलीन बैरी, निकोल बेला, एरिन चेमेरी मार्कोस डेलप्राटो, निहान कोसेलेकी बलैंची, जोआना हर्मा, कैथरीन जेर, एंड्रयू जॉनसन, फ्रैंकोइस, लेक्लरेक अलासडेयर मेकविलियम, क्लाउडीन मुकिजवा, जूडिथ रैंड्रीआनातोविना, केट रेडमैन, मारिया रोजनोव पेटिट, मार्टिना सिमेटी, एमिली सुबडेन और अस्मा जुबाईरी।

सभी के लिए शिक्षा वैश्विक निगरानी रिपोर्ट एक स्वतंत्र वार्षिक प्रकाशन है। यह यूनेस्को द्वारा समर्थित है।

रिपोर्ट के बारे में अधिक जानकारी के लिए कृपया संपर्क करें:
ईएफए वैश्विक निगरानी रिपोर्ट दल,
मार्फत यूनेस्को, 7, प्लेस डे फोनटेनोए
75352 पैरिस 07, एसपी, फ्रांस
ईमेल : efareport@unesco.org
दूरभाष : + 33 1 45 68 07 41
www.efareport.unesco.org

पिछली *ईएफए वैश्विक निगरानी रिपोर्टें*

2012. यूथ एंड स्किल: पुटिंग एजुकेशन टू वर्क
2011. द हिडन क्राइसिस: आर्मड कंफ्लिक्ट एंड एजुकेशन
2010. रीचिंग द मार्जिनेलाइज्ड
2009. ओवरकमिंग इनएक्वैलिटी: वाई गवर्नेंस मैटर्स
2008. एजुकेशन फॉर ऑल बाई 2015: विल वी मेक इट?
2007. स्ट्रांग फाउंडेशन: अर्ली चाईडहुड केयर एंड एजुकेशन
2006. लिटरेसी फॉर लाइफ
2005. एजुकेशन फॉर ऑल: द क्वालिटी इम्पेरिटिव
2003/4. जेंडर एंड एजुकेशन फॉर ऑल: द लीप टू इक्वेलिटी
2002. एजुकेशन फॉर ऑल: इज द वर्ल्ड ऑन ट्रैक?

मुद्रण के बाद पाई गई किसी भूल-चूक को www.efareport.unesco.org के ऑनलाइन पाठ में सही किया जाएगा।

© यूनेस्को, 2014
सर्वाधिकार सुरक्षित

प्रथम संस्करण
संयुक्त राष्ट्र शैक्षणिक, वैज्ञानिक और सांस्कृतिक संगठन द्वारा 2014 में प्रकाशित
7, प्लेस डे फोनटेनोए, 75352 पैरिस 07 एसपी, फ्रांस

आवरण चित्र पौलोमी बसु
ग्राफिक डिजाइन एफएचआई 360 द्वारा
नक्शा एफएचआई 360 द्वारा

प्रकाशन डॉटा में लाइब्रेरी ऑफ कांग्रेस कैटालोगिंग
उपलब्ध डॉटा
टाइपसेट यूनेस्को द्वारा

ED.2013/WS/29

प्राक्कथन

11वीं ईएफए वैश्विक निगरानी रिपोर्ट 2000 में स्वीकृत वैश्विक शिक्षा के लक्ष्यों को प्राप्त करने के लिए देशों द्वारा की गई प्रगति का अद्यतन लेखा-जोखा प्रस्तुत करती है। यह रिपोर्ट वर्ष 2015 के बाद शिक्षा को वैश्विक विकास कार्यसूची में शामिल करने का भी एक सशक्त मामला बनाती है। वर्ष 2008 में, *ईएफए वैश्विक निगरानी रिपोर्ट* में पूछा गया था -'क्या हम कर पाएंगे?' 2015 में दो साल से भी कम का समय बचा है, और यह रिपोर्ट यही स्पष्ट करती है कि हम नहीं कर पाएंगे।

सत्तावन मिलियन बच्चे शिक्षा प्राप्त नहीं कर रहे हैं, सिर्फ इसलिए कि वे स्कूल नहीं जाते। सिर्फ स्कूल भेजना ही समस्या नहीं है - जो बच्चे स्कूल जाते भी हैं, वे भी शिक्षा के घटिया स्तर के कारण पिछड़ रहे हैं। प्राथमिक स्कूल जाने वाले एक-तिहाई बच्चे, चाहे वे कभी स्कूल गए हों अथवा नहीं, बुनियादी शिक्षा प्राप्त नहीं कर रहे हैं। अपने लक्ष्यों को हासिल करने के लिए यह रिपोर्ट सरकारों से उनके प्रयासों को दुगुना करने का आह्वान करती है ताकि उन सभी को शिक्षा दी जा सके जो प्रतिकूल स्थितियों - गरीबी, जेंडर, वे कहां रहते हैं या अन्य कारक, से जूझ रहे हैं।

कोई शिक्षा प्रणाली उसके शिक्षकों की ही तरह अच्छी होती है। शिक्षा की गुणवत्ता को बढ़ाने के लिए उनकी क्षमता का विस्तार करना जरूरी होता है। सबूतों से पता चलता है कि शिक्षा की गुणवत्ता में तभी सुधार होता है जब शिक्षकों को समर्थन दिया जाता है - यदि ऐसा नहीं होता तो यह विकृत हो जाती है और युवा निरक्षरता को अप्रत्याशित स्तर तक पहुंचा देती है जैसा कि इस रिपोर्ट में दर्शाया गया है।

2015 तक सार्वजनिक प्राथमिक शिक्षा प्राप्त करने के लिए सरकारों को 1.6 मिलियन अतिरिक्त शिक्षकों की भर्ती करने के प्रयासों में तेजी लानी चाहिए। इस रिपोर्ट में बेहतरीन शिक्षक उपलब्ध कराने के लिए चार कार्यनीतियों का पता लगाया गया है ताकि सभी बच्चों को उत्तम शिक्षा दिलाई जा सके। पहली, बच्चों की विविधता को ध्यान में रखते हुए सही शिक्षकों का चयन किया जाना चाहिए जिन्हें उन्हें पढ़ाना है। दूसरा, अध्यापकों को पढ़ाई में कमजोर बच्चों को प्रेरित करने के लिए प्रशिक्षित किया जाना चाहिए, जो शुरुआती कक्षा से शुरू होना चाहिए। तीसरी कार्यनीति का लक्ष्य देश के सबसे चुनौतीपूर्ण हिस्सों को बेहतरीन शिक्षक आबंटित करके शिक्षा में व्याप्त असमानताओं से निपटना है। अंत में, सरकारों द्वारा ऐसे शिक्षक उपलब्ध कराए जाने चाहिए तथा उन्हें उपयुक्त प्रोत्साहन दिया जाना चाहिए ताकि वे इस पेशे में बने रहें और यह सुनिश्चित करें कि सभी बच्चे अपनी परिस्थितियों की परवाह किए बिना शिक्षा ग्रहण करें।

लेकिन शिक्षक अकेले इस जिम्मेदारी को नहीं उठा सकते। रिपोर्ट यह भी दर्शाती है कि शिक्षक केवल पढ़ने-पढ़ाने की पद्धति में सुधार करने के लिए बेहतर रूप से डिजाइन किए गए पाठ्यक्रमों और मूल्यांकन कार्यनीतियों के जरिए सही दिशा में उत्कृष्ट प्रदर्शन कर सकते हैं।

इन नीतियों को बदलने के लिए कीमत चुकानी पड़ती है। इसीलिए हमें वित्त-पोषण में व्यापक बदलाव लाना होगा। फिलहाल बुनियादी शिक्षा के लिए एक वर्ष में 26 मिलियन अमेरिकी डॉलर वित्त-पोषण होता है जो कम है, जबकि अनुदान सहायता में लगातार गिरावट आ रही है। इस स्तर पर सरकारें न तो शिक्षा में निवेश को कम कर पाएंगी - और न ही अपने वित्त-पोषण के वायदों से पीछे हट पाएंगी। इसके लिए तात्कालिक आवश्यकताओं को पूरा करने के लिए नए तरीकों की खोज करनी होगी।

हमें 2015 के बाद नए वैश्विक स्थायी विकास एजेंडा की रूपरेखा बनाते समय इस साक्ष्यों से यह बात सीखनी चाहिए। जैसा कि इस रिपोर्ट से पता चलता है, शिक्षा तक सभी की समान पहुंच भावी शिक्षा लक्ष्यों का मूल आधार होनी चाहिए। हमें यह सुनिश्चित करना चाहिए कि सभी बच्चे और युवा बुनियादी बातें सीखें और उन्हें वैश्विक नागरिक बनने के लिए हस्तांतरणीय दक्षता प्राप्त करने का अवसर दिया जाना चाहिए। हमें ऐसे लक्ष्य भी निर्धारित करने चाहिए जो स्पष्ट हों, जिन्हें आंका जा सके, जिनसे ट्रैकिंग और निगरानी की जा सके, जो सरकारों और दानदाताओं दोनों के लिए समान रूप से और उनके मौजूदा अंतर को कम करने के लिए आवश्यक हों।

वर्ष 2015 की ओर बढ़ते हुए और नए एजेंडा का पालन करते हुए सभी सरकारों को समग्र विकास के प्रणेता के रूप में शिक्षा में निवेश करना चाहिए। इस रिपोर्ट के साक्ष्य स्पष्ट रूप से यह दर्शाते हैं कि शिक्षा सभी विकास लक्ष्यों की प्रगति में स्थिरता लाती है। माताओं को शिक्षित करें, और आप महिलाओं को सशक्त बनाएंगे जिससे बच्चों का जीवन सुरक्षित होगा। समुदायों को शिक्षित करें, और आप समाज में बदलाव ला पाएंगे और अर्थव्यवस्था का विकास होगा। इस *ईएफए वैश्विक निगरानी रिपोर्ट* का यही संदेश है।

ईरीना बोकोवा,
महानिदेशक, यूनेस्को

प्रस्तावना

सभी के लिए शिक्षा का लक्ष्य पूरा करने में दो वर्ष से भी कम समय रह गया है, अत: यह स्पष्ट है कि पिछले दशक में हुई प्रगति के बावजूद 2015 तक विश्व स्तर पर एक भी लक्ष्य प्राप्त नहीं हो पाएगा। इस वर्ष की *ईएफए वैश्विक निगरानी रिपोर्ट* में स्पष्ट रूप से इस तथ्य पर जोर दिया गया है कि सबसे उपेक्षित वर्गों के लोगों को पिछले दशक में शिक्षा के अवसरों से लगातार वंचित रखा गया है। हालांकि अभी भी देर नहीं हई है, हम अंतिम चरणों में प्रगति में तेजी ला सकते हैं। और इसलिए यह जरूरी है कि नई चुनौतियों का सामना करने के लिए अधूरे कार्यों को पूरा करने हेतु 2015 के बाद एक ठोस वैश्विक शिक्षा ढांचा बनाया जाए। वर्ष 2015 के बाद के शिक्षा लक्ष्यों को तभी हासिल किया जा सकेगा यदि उनके लक्ष्य स्पष्ट हों, उन्हें आंका जा सकता हो तथा उनमें निहित जांच बिंदुओं से यह पता लगाया जा सकता हो कि कोई भी पीछे न छूट जाए, और यदि सरकारों तथा सहायता देने वाले दानदाताओं के लिए विशिष्ट शिक्षा वित्त-पोषण लक्ष्यों को निर्धारित किया जाए।

2013/4 ईएफए वैश्विक निगरानी रिपोर्ट को तीन भागों में बांटा गया है। भाग-1 में छ: ईएफए लक्ष्यों की अद्यतन प्रगति दर्शाई गई है। भाग-2 में यह स्पष्ट रूप से दर्शाया गया है कि शिक्षा में प्रगति 2015 के बाद के विकास लक्ष्यों को प्राप्त करने के लिए महत्वपूर्ण है। भाग-3 में अध्यापकों की क्षमता को व्यापक बनाने के लिए ठोस नीतियां लागू करने के महत्व पर जोर दिया गया है ताकि उन्हें वैश्विक शिक्षा समस्या से निपटने में सहायता दी जा सके।

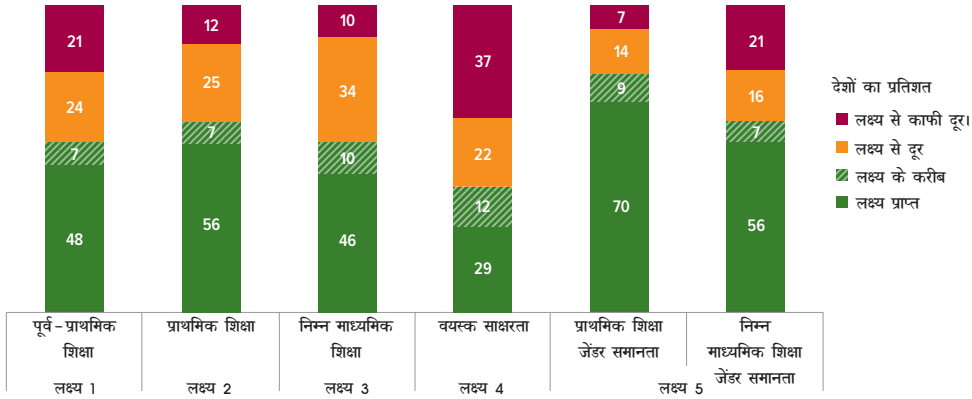
मुख्य बातें

- *लक्ष्य 1: सुधार के बावजूद बड़ी संख्या में बच्चों को बचपन में देखभाल और शिक्षा नहीं मिलती।* वर्ष 2012 में 5 वर्ष से कम आयु के 25% बच्चों का विकास नहीं हुआ। वर्ष 2011 में छोटे बच्चों में से लगभग आधे बच्चों को ही पूर्व-प्राथमिक शिक्षा उपलब्ध थी, और उप-सहारा अफ्रीका में यह हिस्सा मात्र 18% था।
- *लक्ष्य 2: सार्वभौमिक प्राथमिक शिक्षा के बड़े अंतर से पिछड़ने की संभावना है।* वर्ष 2011 में स्कूल न जाने वाले बच्चों की संख्या 57 मिलियन थी, जिनमें से आधे संघर्ष प्रभावित देशों में रहते थे। उप-सहारा अफ्रीका के ग्रामीण क्षेत्रों में केवल 23% गरीब लड़कियों ने दशक के अंत तक प्राथमिक शिक्षा पूरी की थी। यदि इस क्षेत्र में हाल के रुझान जारी रहे तो वर्ष 2012 में सबसे अमीर लड़के तो सार्वभौमिक प्राथमिक शिक्षा प्राप्त कर लेंगे लेकिन सबसे गरीब लड़कियां 2086 तक इस लक्ष्य को प्राप्त नहीं कर पाएंगी।
- *लक्ष्य 3: कई किशोरों में निम्न माध्यमिक शिक्षा प्राप्त करने के बावजूद दक्षता नहीं होती।* वर्ष 2011 में 69 मिलियन किशोर स्कूल नहीं जा रहे थे, और वर्ष 2004 के बाद से इस संख्या में मामूली सुधार हुआ है। निम्न आय वाले देशों में केवल 37% किशोरों ने निम्न माध्यमिक शिक्षा को पूरा किया और सबसे गरीब किशोरों के लिए यह दर 14% से भी कम है। हाल के रुझानों से पता चलता है कि उप-सहारा अफ्रीका में सबसे गरीब परिवारों की लड़कियों द्वारा वर्ष 2011 में निम्न माध्यमिक शिक्षा स्तर ही पूरा किए जाने की संभावना है।
- *लक्ष्य 4: वयस्क साक्षरता में शायद ही सुधार हुआ है।* वर्ष 2011 में 774 मिलियन वयस्क निरक्षर थे। इसमें 2000 के बाद से मात्र 1% की गिरावट आई है। 2015 तक इस संख्या के मामूली सा गिरकर 743 मिलियन होने की संभावना है। लगभग दो-तिहाई महिलाएं निरक्षर हैं। विकासशील देशों में सबसे गरीब युवतियां 2072 तक सार्वभौमिक साक्षरता प्राप्त नहीं कर पाएंगी।
- *लक्ष्य 5: कई देशों में जेंडर असामनता बनी हुई है।* हालांकि जेंडर में समानता 2005 तक प्राप्त किए जाने की संभावना थी, वर्ष 2011 में केवल 60% देशों ने इस लक्ष्य को प्राथमिक स्तर पर तथा 38% ने माध्यमिक स्तर पर प्राप्त किया था।
- *लक्ष्य 6: शिक्षा की घटिया गुणवत्ता का अर्थ है कि लाखों बच्चे बुनियादी शिक्षा प्राप्त नहीं कर रहे हैं।* लगभग 250 मिलियन बच्चे बुनियादी शिक्षा प्राप्त नहीं कर रहे थे, हालांकि इनमें से आधे बच्चों ने कम से कम चार साल स्कूल में बिताए थे। इस असफलता की वार्षिक लागत लगभग 129 बिलियन अमेरिकी डॉलर है। शिक्षकों में निवेश करना महत्वपूर्ण है: हर तीसरे देश में 75% से कम प्राथमिक स्कूल के शिक्षकों को राष्ट्रीय मानकों के अनुसार प्रशिक्षित किया जाता है। और हर तीसरे देश में मौजूदा शिक्षकों को प्रशिक्षित करने की चुनौती, नए शिक्षकों की भर्ती और उन्हें प्रशिक्षित करने की तुलना में बदतर है।

भाग १ : सभी लक्ष्यों के लिए शिक्षा की निगरानी करना

चूंकि सभी के लिए शिक्षा ढांचे की रूपरेखा 2000 में बनाई गई थी, अत: देशों ने इन लक्ष्यों को प्राप्त करने में प्रगति की है। तथापि, इनमें से कई देश 2015 के लक्ष्य से अभी भी काफी पीछे हैं [चित्र 1]।

चित्र 1: 2015 तक कई देश ईएफए लक्ष्यों को प्राप्त नहीं कर पाएंगे
2015 तक पांच ईएफए लक्ष्यों के लिए बैंचमार्क प्राप्त करने के लिए अनुमानित देशों का प्रतिशत



टिप्पणियां: यदि देशों ने प्राइमरी-पूर्व शिक्षा नामांकन का 80% लक्ष्य प्राप्त कर लिया हो तो उनका मूल्यांकन लक्ष्य को प्राप्त किया गया के रूप में किया जाता है (लक्ष्य 1); प्राथमिक शिक्षा द्वारा 97% निवल नामांकन अनुपात समायोजित करने पर (लक्ष्य 2); निम्न माध्यमिक शिक्षा द्वारा 97% का निवल नामांकन अनुपात समायोजित करने पर (लक्ष्य 3); वयस्क साक्षरता दर 97% प्राप्त करने पर (लक्ष्य 4); प्राथमिक और निम्न माध्यमिक शिक्षा पर क्रमश: 0.97 और 1.03 के बीच जेंडर समानता सूची (लक्ष्य 5)। विश्लेषण उन समुच्चय देशों पर किया गया था जिनके लिए अनुमान लगाना संभव था, इसलिए, इसमें कुछ देश शामिल किए गए, जिनके लिए 1999 या 2011 के संबंध में सूचना उपलब्ध थी।
स्रोत : ब्रुनेफोर्थ (2013)।

लक्ष्य 1: बाल्यावस्था देखभाल और शिक्षा

किसी बच्चे के जीवन में बुनियाद, संकल्पना से लेकर उसके दूसरे जन्मदिन तक पहले हजार दिनों में निर्धारित हो जाती है जो उसके भावी स्वास्थ्य के लिए महत्वपूर्ण होती है। इसलिए यह महत्वपूर्ण है कि परिवारों को पर्याप्त स्वास्थ्य देखभाल मिले तथा माताओं और बच्चों को सही चुनाव करने के लिए सहायता दी जाए। इसके अलावा, अच्छा पोषाहार बच्चों की प्रतिरक्षा प्रणाली का विकास करने में अहम होता है तथा उन्हें सीखने के लिए ज्ञान-संबंधी क्षमताओं की जरूरत होती है।

सुधार के बावजूद बच्चे बड़ी संख्या में खराब स्वास्थ्य के कारण पीड़ित रहते हैं: वर्ष 1990 से 2012 तक 5 वर्ष से कम आयु के बच्चों की मृत्यु दर में 48% की गिरावट आई, फिर भी 6.6 मिलियन बच्चे 2012 में उनके पांचवे जन्मदिन से पहले मर गए। इसमें प्रगति धीमी रही है। 43 देशों में दस बच्चों में से एक से अधिक बच्चों की 2000 में 5 वर्ष की आयु से पहले मृत्यु हो गई। यदि वर्ष 2000 से 2011 के बीच इन 43 देशों में बाल मृत्यु दर में कमी की वार्षिक दर का 2015 तक अनुमान लगाया जाए तो केवल आठ देश अपने 1990 के स्तर से दो-तिहाई तक बच्चों की मृत्यु दर में कमी के लक्ष्य को प्राप्त कर पाएंगे। कुछ गरीब देशों, जिन्होंने बच्चों के बचपन में निवेश किया था, में बांग्लादेश और तिमोर-लेस्ते शामिल हैं, ने बाल मृत्यु दर में लक्षित तारीख से पहले कम से कम दो-तिहाई तक बाल मृत्यु दर में कमी की।

बाल पोषाहार के सुधार में पर्याप्त प्रगति हुई है। फिर भी 2012 तक 5 वर्ष से कम आयु के बच्चे अभी भी कुपोषण का शिकार थे; इनमें से तीन-चौथाई उप-सहारा अफ्रीका तथा पश्चिम एशिया में रहते हैं। हालांकि 5 वर्ष से कम की आयु के बच्चों

का विकास नहीं हुआ – जो लम्बे समय से कुपोषण रहने का ठोस सूचक है–का प्रतिशत 1990 में 40% से घटकर 25% रह गया था, अत: यदि वैश्विक लक्ष्यों को 2025 तक प्राप्त करना है तो कमी की वार्षिक दर को लगभग दुगुना करना होगा।

बाल्यावस्था देखभाल और शिक्षा के बीच सुदृढ़ रिश्ता है और ये एक दूसरे को मजबूती प्रदान करते हैं। बाल्यावस्था देखभाल और शिक्षा सेवाएं उस समय दक्षता बनाने में मदद करती हैं जब बच्चों का दिमाग विकसित हो रहा होता है, जिससे उपेक्षित पृष्ठभूमि वाले बच्चों को आगे चलकर फायदा होता है। उदाहरण के लिए जमैका में शिशु, जिनका विकास रुक गया था और जो उपेक्षित पृष्ठभूमि से थे, उन्हें साप्ताहिक मनोसामाजिक प्रोत्साहन मिल रहा था, 20वीं सदी के शुरू में वे अपने साथियों की तुलना में 42% अधिक कमा रहे थे।

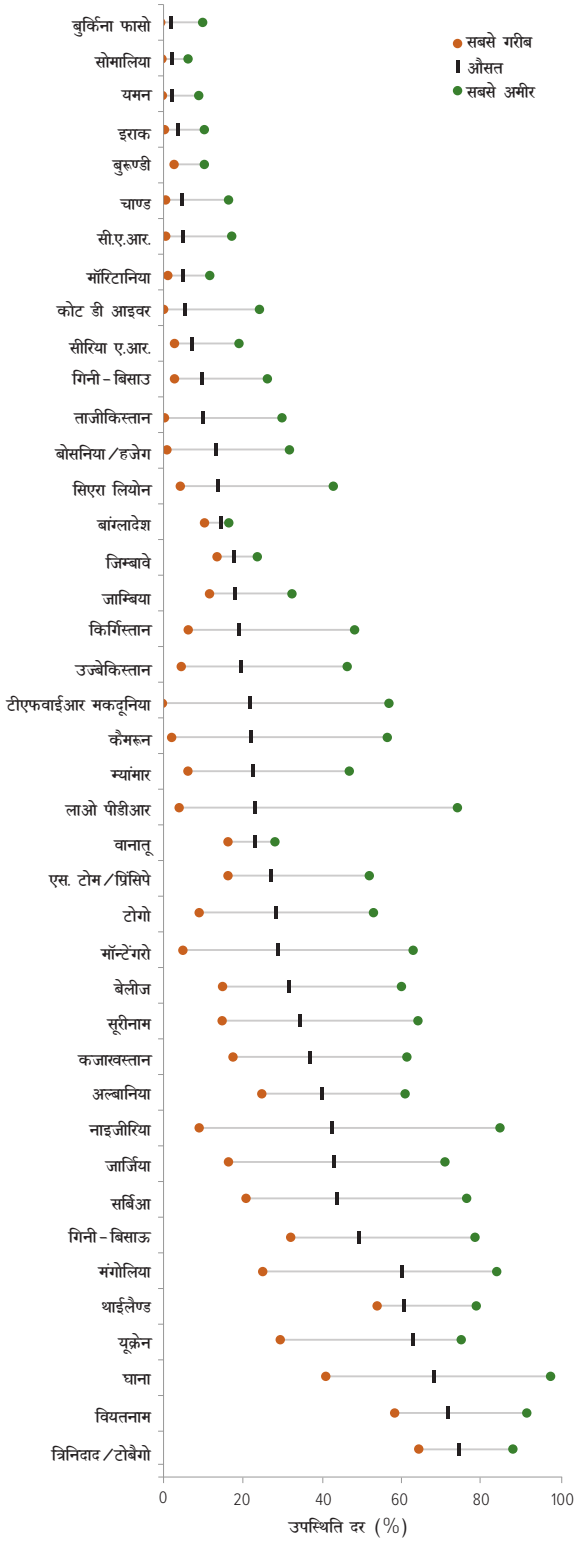
वर्ष 2000 से पूर्व–प्राथमिक शिक्षा का काफी विस्तार हुआ है। विश्व स्तर पर पूर्व–प्राथमिक शिक्षा का सकल दाखिला अनुपात वर्ष 1999 में 33% से बढ़कर 2011 में 50% हो गया, यद्यपि उप–सहारा अफ्रीका में यह केवल 18% तक पहुंच सका। पूर्व–प्राथमिक स्कूलों में दाखिल बच्चों की संख्या इस अवधि के दौरान लगभग 60 मिलियन तक बढ़ गई।

हालांकि दुनिया के कई भागों में सबसे अमीर और सबसे गरीब के बीच दाखिले में व्यापक अंतर है [चित्र 2]। इसकी एक वजह यह है कि सरकारों को पूर्व–प्राथमिक शिक्षा के लिए अभी काफी जिम्मेदारी निभानी है: वर्ष 2011 तक निजी स्कूल दाखिला प्राप्त सभी बच्चों में से 33% को शिक्षा प्रदान कर रहे थे, जिसका अरब राज्यों में प्रतिशत बढ़कर 71% हो गया। निजी स्कूलों की लागत भी एक वजह है जो इस स्तर पर असमानता पैदा करती है।

बाल्यावस्था शिक्षा में सफलता के मूल्यांकन का मार्गदर्शन करने के लिए डकार में 2000 में कोई लक्ष्य निर्धारित नहीं किया गया था। प्रगति का जायजा लेने के लिए इस रिपोर्ट ने 2015 के लिए एक सांकेतिक लक्ष्य के रूप में 80% पूर्व–प्राथमिक शिक्षा सकल दाखिला अनुपात निर्धारित किया है। उपलब्ध 141 देशों के आंकड़ों के आधार पर 21% ने 1999 में यह लक्ष्य प्राप्त कर लिया था। वर्ष 2011 तक यह संख्या बढ़कर 37% हो गई थी। 2015 को देखते हुए ऐसा अनुमान है कि 48% देश इस लक्ष्य को प्राप्त कर लेंगे।

80% लक्ष्य साधारण में आता है, जिसमें कई छोटे बच्चे, जो प्राय: सबसे उपेक्षित थे, स्कूल नहीं गए। वर्ष 2015 के बाद यह स्पष्ट लक्ष्य होना चाहिए कि सभी छोटे बच्चे पूर्व–प्राथमिक शिक्षा प्राप्त कर लें, और यह उपेक्षित समूहों की प्रगति का पता लगाने का एक तरीका होगा कि वे छूट न जाएं।

चित्र 2: कुछ गरीब 4 वर्ष के बच्चों द्वारा प्राप्त पूर्व–प्राथमिक शिक्षा
36 से 59 माह के बच्चे, जिन्होंने संगठित बाल्यावस्था शिक्षा कार्यक्रम में किसी न किसी रूप में भाग लिया था। धन के आधार पर चयनित देश, 2005–2012



स्रोत: शिक्षा पर विश्व असमानता डॉटाबेस, www.education-inequalities.org.

लक्ष्य 2: सार्वभौमिक प्राथमिक शिक्षा

सभी के लिए शिक्षा लक्ष्य की समय-सीमा अर्थात् 2015 में मात्र दो वर्ष रह गए हैं, सार्वभौमिक प्राथमिक शिक्षा (यूपीई) के काफी बड़े अंतर से पिछड़ने की संभावना है। वर्ष 2011 तक 57 मिलियन बच्चे स्कूल नहीं जा रहे थे।

लेकिन कुछ अच्छी खबर भी है: वर्ष 1999 और 2011 के बीच स्कूल न जाने वाले बच्चों की संख्या घटकर लगभग आधी रह गई। गतिहीनता की अवधि के बाद वर्ष 2010 और 2011 के बीच कुछ सुधार हुआ है। लेकिन 1.9 मिलियन की यह कमी 1999 और 2004 के बीच एक-चौथाई के औसत से मामूली अधिक है। यदि 1999 और 2008 के बीच गिरावट की दर को रोका गया होता, तो यूपीई को 2015 तक लगभग प्राप्त किया जा सकता था [चित्र 3]।

वर्ष 2011 में 14 देश ऐसे थे जहां 1 मिलियन से अधिक बच्चे स्कूल नहीं जा रहे थे

उप-सहारा अफ्रीका वह क्षेत्र है जो सबसे अधिक पिछड़ रहा है, जिसमें क्षेत्र के प्राथमिक स्कूल के 22% बच्चे, 2011 तक स्कूल नहीं जा रहे थे। इसके विपरीत, दक्षिण और पश्चिमी एशिया में तेजी से गिरावट आ रही थी, जहां स्कूल न जाने वाले बच्चों की संख्या कुल कमी के आधे से अधिक थी।

विश्व में स्कूल न जाने वाले बच्चों की संख्या में 54% कन्याएं थीं। अरब राज्यों में यह संख्या 60% है, जिसमें 2000 से कोई बदलाव नहीं हुआ है। इसके विपरीत, दक्षिण और पश्चिम एशिया में स्कूल न जाने वाले बच्चों में लड़कियों के प्रतिशत में तेजी से गिरावट आई और यह 1999 में 64% से घटकर 2011 में 57% हो गई। विश्व स्तर पर स्कूल न जाने वाले लगभग आधे बच्चों के बारे में यह संभावना है कि वे कभी भी स्कूल नहीं जा पाएंगे, और यह बात अरब राज्यों और उप-सहारा अफ्रीका में तीन लड़कियों में से लगभग दो के बारे में सही है।

पिछले पांच वर्षों में शीर्ष तीन कार्य-निष्पादन लाओ पीपुल डेमोक्रेटिक रिपब्लिक, रवाडा और वियतनाम का रहा है, जिन्होंने अपनी स्कूल न जाने वाली आबादी में न्यूनतम 85% की कमी की है। स्कूल न जाने वाले बच्चों के देशों की सूची में मामूली अंतर हुआ है। पिछले वर्षों में शीर्ष 10 देशों में कोई परिवर्तन नहीं हुआ है। इसमें एक अपवाद है: घाना की जगह यमन ने ले ली है।

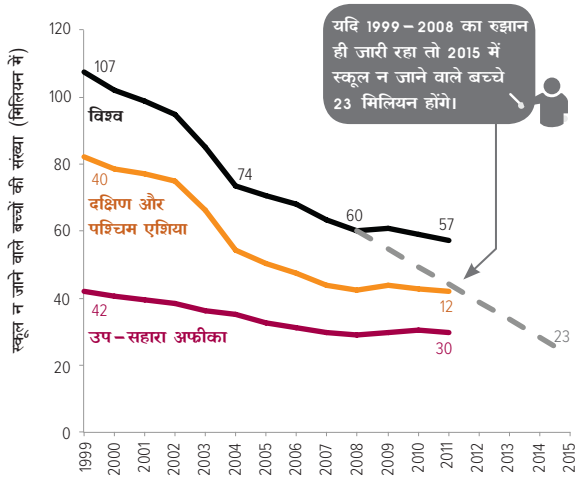
कुछ देश, जो बड़ी संख्या में स्कूल न जाने वाली आबादी की सूची में शामिल हो सकते थे, इसलिए शामिल नहीं है क्योंकि उनके पास हाल के विश्वसनीय आंकड़े नहीं है। पारिवारिक सर्वेक्षणों के आधार पर इस रिपोर्ट में अनुमान लगाया गया है कि वर्ष 2011 में 14 देश ऐसे थे जहां 1 मिलियन से अधिक बच्चे स्कूल नहीं जा रहे थे। इसमें अफगानिस्तान, चीन, कांगो लोकतांत्रिक गणराज्य, सोमालिया, सुडान (विभाजन-पूर्व) और संयुक्त तंजानिया गणराज्य शामिल थे।

स्कूल न जाने वाली दुनिया की लगभग आधी आबादी संघर्ष-प्रभावित देशों में रहती है, जो 2008 में बढ़कर 42% हो गई। संघर्ष-प्रभावित देशों में स्कूल न जाने वाले 28.5 मिलियन प्राथमिक स्कूल जाने वाले बच्चों में से 95% बच्चे निम्न और निम्न मध्यम आय वाले देशों में रहते हैं। लड़कियां, जो कुल आबादी का 55% है, सबसे अधिक प्रभावित हैं।

बच्चे प्राय: इसलिए स्कूल नहीं जा पाते क्योंकि उन्होंने विपरीत परिस्थितियों में जन्म लिया है। इनमें से सबसे प्रतिकूल स्थिति विकलांगता है। चार देशों में किए गए नए विश्लेषण से पता चला है कि विकलांगता से ग्रस्त बच्चों में स्कूल न जाने की अधिक संभावना रहती है, और यह अंतर विकलांगता के प्रकार पर और अधिक बढ़ जाता है। उदाहरण के लिए, इराक में 6 से 9 वर्ष के 10% बच्चे, जो विकलांग नहीं थे, वर्ष 2006 में कभी भी स्कूल नहीं गए, लेकिन बधिर बच्चों में से 19% और मानसिक रूप से विकलांग 51% बच्चे कभी भी स्कूल नहीं गए।

यदि बच्चे सही आयु में स्कूल में प्रवेश ले लें तो इस बात की अधिक संभावना रहती है कि वे प्राथमिक स्कूल की शिक्षा को पूरा कर लेंगे। तथापि, प्राथमिक स्कूल के पहले वर्ष में प्रवेश की दर में 1999 और 2011 के बीच मामूली सी वृद्धि हुई, अर्थात् 81% से 86% - और यह पिछले चार वर्षों कीअवधि में एक प्रतिशत से भी कम बढ़ी। कुछ देशों ने बच्चों को स्कूल भेजने में काफी प्रगति की है, जिसमें इथियोपिया भी शामिल है, जिसकी दर 1999 में 23% से बढ़कर 94% हो गई।

चित्र 3: वर्ष 2011 में लाखों बच्चे स्कूल नहीं गए
क्षेत्र-वार स्कूल न जाने वाले प्राथमिक स्कूल के बच्चों की संख्या



टिप्पणी: वर्ष 2008 से 2015 तक बिंदीदार रेखा 1999 और 2008 के बीच स्कूल न जाने वाले बच्चों की संख्या में औसत वार्षिक पूर्ण कमी को दर्शाती है।
स्रोत: यूआईएस डॉटाबेस: ईएफए वैश्विक निगरानी रिपोर्ट दल गणना (2013)

1999 से प्राथमिक शिक्षा पूरी करने से पहले स्कूल छोड़ने वाले बच्चों की स्थिति में कोई परिवर्तन नहीं हुआ है। वर्ष 2010 में, प्राथमिक स्कूल जाने वाले बच्चों में से लगभग 75% बच्चे अंतिम कक्षा में पहुंचे। उप-सहारा अफ्रीका में स्कूल में प्रवेश लेने वाले बच्चे, जो अंतिम कक्षा तक पहुंचे थे, का अनुपात 1999 में 58% से घटकर 2010 में 56% रह गया। इसके विपरीत, अरब राज्यों में यह अनुपात 1999 में 79% से सुधरकर 2010 में 87% हो गया।

प्राथमिक स्कूल में सार्वजनिक भागीदारी के 2015 तक कई देशों में भ्रामक बने रहने की संभावना है। 122 देशों में से सार्वभौमिक प्राथमिक शिक्षा में दाखिला लेने वाले बच्चों का अनुपात 1999 में 30% से बढ़कर 2011 में 50% हो गया। वर्ष 2015 को देखते हुए ऐसा अनुमान है कि 56% देश ही इस लक्ष्य तक पहुंच पाएंगे। वर्ष 2015 में 12% देशों में दाखिला लेने वाले 10 में से 8 बच्चे होंगे, जिनमें से दो-तिहाई देश उप-सहारा अफ्रीका के हैं।

क्या सार्वभौमिक प्राथमिक शिक्षा प्राप्त कर ली गई है, का मूल्यांकन न केवल भागीदारी से आंका जाएगा, बल्कि इससे भी कि क्या बच्चों ने प्राथमिक शिक्षा पूरी की है। 90 देशों से प्राप्त आंकड़ों के आधार पर ऐसी संभावना है कि कम से कम 97% बच्चे 2015 तक प्राथमिक शिक्षा के अंतिम कक्षा में पहुंच जाएंगे। 13 देशों में 10 देश ओईसीडी या यूरोपीय संघ के सदस्य देश हैं।

लक्ष्य 3: युवा और वयस्क दक्षता

तीसरा ईएफए लक्ष्य आंशिक रूप से सबसे अधिक उपेक्षित रहा है क्योंकि इसकी प्रगति की निगरानी करने के लिए कोई लक्ष्य या संकेतक निर्धारित नहीं किए गए थे। वर्ष 2012 की रिपोर्ट में दक्षता के विभिन्न आयाम के लिए एक ढांचे का प्रस्ताव किया गया है जिसमें आधारभूत हस्तांतरणीय और तकनीकी एवं व्यावसायिक दक्षता शामिल है-जो निगरानी प्रयासों में सुधार करेगी, लेकिन अंतर्राष्ट्रीय समुदाय अभी भी कितनी दक्षता व्यवस्थित रूप से प्राप्त की गई है को मापने की स्थिति में नहीं है।

आधारभूत दक्षता को प्राप्त करने का सबसे प्रभावी तरीका निम्न माध्यमिक स्कूली शिक्षा है। न्यून माध्यमिक सकल दाखिला अनुपात 1999-2011 में 72% से बढ़कर 82% हो गया। सबसे अधिक विकास उप-सहारा अफ्रीका में हुआ, जहां दाखिला दुगुने से अधिक हो गया, जबकि न्यून बेस 2011 में 49% तक पहुंच गया।

बच्चों को बुनियादी दक्षता प्राप्त करने के लिए निम्न माध्यमिक शिक्षा पूरी करनी होती है। घरेलू सर्वेक्षणों के विश्लेषण से पता चलता है कि वर्ष 2010 तक पूरक दरें निम्न आय वाले देशों में 37% तक ही पहुंची थी। इसे पूरा करने में व्यापक अंतर था, ये दरें सबसे अमीर परिवारों के लिए 61%, किन्तु सबसे गरीब परिवारों के लिए 14% थीं।

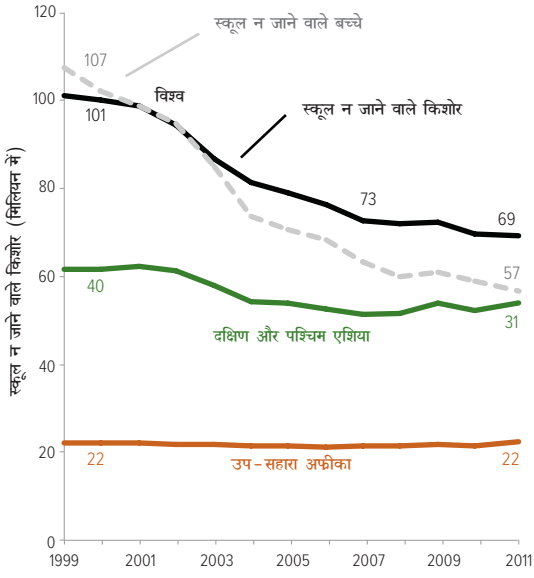
स्कूल न जाने वाले किशोरों की संख्या 1999 में 31% घटकर 69 मिलियन रह गई है। तथापि यह 2007 से स्थिर रही है, जिससे कई युवाओं को बुनियादी दक्षता प्राप्त करने के लिए दूसरा अवसर कार्यक्रम उपलब्ध कराए जाने की दक्षिण और पश्चिम एशिया में स्कूल न जाने वाले किशोरों की संख्या घटाने में धीमी प्रगति हुई है जिसके कारण क्षेत्र की कुल संख्या का शेयर 1999 में 39% से बढ़कर 2011 में 45% हो गया। उप-सहारा अफ्रीका में स्कूल न जाने वाले किशोरों की संख्या 1999 और 2011 के बीच 22 मिलियन रही है क्योंकि जनसंख्या वृद्धि ने स्कूलों में दाखिला वृद्धि को नगण्य कर दिया था। (चित्र 4)

निम्न आय वाले देशों में सबसे गरीब लोगों में से केवल 14 ने निम्न माध्यमिक शिक्षा पूरी की है

इस बात को देखते हुए कि सार्वभौमिक निम्न माध्यमिक शिक्षा के 2015 के बाद स्पष्ट लक्ष्य बनाए जाने की संभावना है, अत: यह आकलन करना महत्वपूर्ण है कि दुनिया 2015 में कहां खड़ी होगी। 82 देशों में हुई प्रगति का आकलन करने से पता चलता है कि केवल 26% ने 1999 में सार्वभौमिक निम्न माध्यमिक शिक्षा प्राप्त की है। वर्ष 2011 तक 32% देशों ने यह स्तर प्राप्त कर लिया था। वर्ष 2015 तक इस स्तर को प्राप्त करने वाले देशों का प्रतिशत बढ़कर 46% होने की संभावना है।

चित्र 4: स्कूल न जाने वाले किशोरों की संख्या में 2007 के बाद से शायद ही गिरावट आई है।

1999 से 2011 तक क्षेत्रवार स्कूल न जाने वाले किशोर



स्रोत: यूआईएस डॉटाबेस

यह आकलन 40% देशों से प्राप्त सूचना पर आधारित है। इसमें उत्तरी अमेरिका और पश्चिमी यूरोप के दो-तिहाई देश तथा उप-सहारा अफ्रीकी देशों के एक-तिहाई देश शामिल हैं; इसलिए यह प्रतिनिधि नहीं है। जिन देशों ने अभी सार्वभौमिक प्राथमिक दाखिला अभी प्राप्त नहीं किया है, को देखते हुए 2015 तक निम्न माध्यमिक दाखिला प्राप्त करने वाले देशों का प्रतिशत काफी कम होगा।

लक्ष्य 4: वयस्क साक्षरता

सार्वभौमिक साक्षरता सामाजिक और आर्थिक प्रगति की बुनियाद होती है। साक्षरता दक्षता अच्छी शिक्षा द्वारा बचपन में ही बेहतर ढंग से विकसित होती है। वास्तव में कुछ देश ही निरक्षर वयस्कों को दूसरा अवसर देते हैं। परिणामस्वरूप, स्कूल न जाने वाली आबादी वाले देश वयस्क निरक्षरता का उन्मूलन करने में असमर्थ रहे हैं।

वर्ष 2000 के बाद से निरक्षर वयस्कों की संख्या में 1% की कमी हुई है

निरक्षर वयस्कों की संख्या काफी अधिक 774 मिलियन रही है। इसमें 1990 से 12% की, लेकिन 2000 से केवल 1% की गिरावट हुई है। इसके 2015 तक घटकर 743 मिलियन होने का अनुमान है। विश्व में लगभग तीन-चौथाई निरक्षर वयस्क होने के लिए दस देश जिम्मेदार हैं [चित्र 5]। महिलाएं कुल संख्या का लगभग दो-तिहाई है और 1990 के बाद से इस शेयर को कम करने में कोई प्रगति नहीं हुई है। 61 देशों के उपलब्ध आंकड़ों के आधार पर लगभग आधे देशों द्वारा 2015 तक वयस्क साक्षरता में जेंडर समानता प्राप्त किए जाने की संभावना है, और 10 देश इस लक्ष्य को पाने के काफी करीब होंगे।

1990 के बाद से वयस्क साक्षरता अरब राज्यों में काफी तेजी से बढ़ी है। इसके बावजूद, आबादी बढ़ने का अर्थ है कि निरक्षर वयस्कों की संख्या 52 मिलियन से घटकर केवल 48 मिलियन हुई है। इसी प्रकार, वयस्क साक्षरता दरों में दूसरी सबसे तेज वृद्धि वाले क्षेत्र, दक्षिण और पश्चिम एशिया, ने अपनी निरक्षर वयस्कों की आबादी 400 मिलियन तक स्थिर रखी है। उप-सहारा अफ्रीका में निरक्षर वयस्कों की संख्या 1990 के बाद से जनसंख्या वृद्धि के कारण 37% तक बढ़ी है, जो 2011 में 182 मिलियन तक पहुंच गई थी। वर्ष 2015 तक ऐसा अनुमान है कि सभी 26% निरक्षर वयस्क उप-सहारा अफ्रीका में होंगे जबकि 1990 में ये 15% थे।

धीमी प्रगति का अर्थ है कि सार्वभौमिक वयस्क साक्षरता देशों की संख्या में मामूली परिवर्तन हुआ है। 87 देशों में से 21% देशों ने 2000 में सार्वभौमिक वयस्क साक्षरता प्राप्त की थी। वर्ष 2000 और 2011 के बीच जिन देशों ने इस स्तर को प्राप्त किया था, उनकी संख्या बढ़कर 26% हो गई। इसके विपरीत, 26% देश वर्ष 2011 में इस स्तर से काफी दूर थे। वर्ष 2015 में 29% देशों द्वारा सार्वभौमिक वयस्क साक्षरता प्राप्त किए जाने की संभावना है, जबकि 37% देश इस लक्ष्य से काफी दूर होंगे।

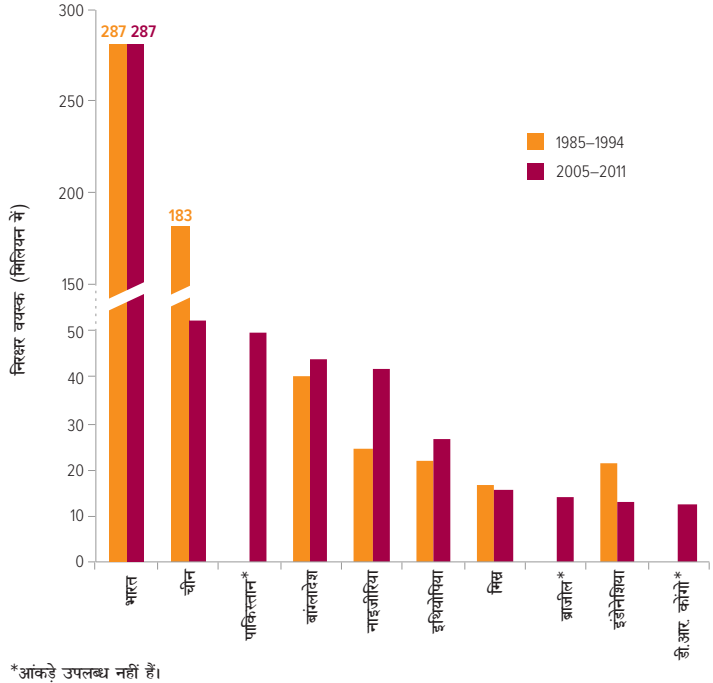
पश्चिमी अफ्रीका के 15 देश उनमें से हैं जहां विश्व स्तर पर वयस्क साक्षरता दरें काफी खराब थीं और इसमें विश्व की न्यूनतम साक्षरता दर वाले पांच देश शामिल हैं जो 35% से कम हैं। इन पांच देशों में महिला साक्षरता दर भी 25% से कम है जिसकी तुलना में उप-सहारा अफ्रीका की औसत दर 50% है। इन रुझानों में जल्दी सुधार होने की कोई संभावना नहीं है। 15 देशों में से 12 देशों में आधे से कुछ कम युवतियां साक्षर हैं।

लक्ष्य 5: जेंडर समानता और साक्षरता

जेंडर समानता - लड़कों और लड़कियों का समान दाखिला अनुपात सुनिश्चित करना- पांचवे ईएफए लक्ष्य का पहला कदम है। पूर्ण लक्ष्य - जेंडर समानता - के लिए उचित स्कूली शिक्षा माहौल, भेदभाव मुक्त प्रक्रियाएं, और लड़कों एवं लड़कियों को समान अवसर उपलब्धता करने की जरूरत है ताकि वे अपनी क्षमता को पहचान सकें।

लिंग असमानता पैटर्न अलग-अलग देशों में विभिन्न आय समूहों में भिन्न-भिन्न है। निम्न आय वाले देशों में विसंगतियां सामान्यत: लड़कियों की कीमत पर होती है: 20% प्राथमिक

चित्र 5: 10 देशों में विश्व की आबादी के 72% वयस्क निरक्षर हैं।
निरक्षर वयस्कों की संख्या, निरक्षर वयस्कों की उच्चतम आबादी वाले 10 देश, 1985-1994 तथा 2005-2011



*आंकड़े उपलब्ध नहीं हैं।
स्रोत: अनुलग्नक, सांख्यिकीय तालिका-2

शिक्षा में, 10% माध्यमिक शिक्षा में और 8% उच्च शिक्षा में असमानताएं पाई गई हैं। हम जितना निम्न और ऊपरी माध्यमिक स्तर पर जाते हैं, मध्यम और उच्च आय वाले देशों में, जहां अधिक देश किसी स्तर पर समानता प्राप्त करते हैं, वहां विसंगतियां मुख्यत: लड़कों की कीमत पर होती है। उदाहरण के लिए, 2% ऊपरी मध्यम आय वाले देशों में प्राथमिक स्कूल में 2%; निम्न माध्यमिक स्कूल में 23% तथा ऊपरी माध्यमिक स्कूल में 62% विसंगतियां लड़कों की कीमत पर होती हैं [चित्र 6]।

प्राथमिक और माध्यमिक स्तर दोनों में समानता को अन्य लक्ष्यों की तुलना में पहले अर्थात् 2005 तक प्राप्त किया जाना था। फिर भी, 2011 तक कई देशों ने इस लक्ष्य को प्राप्त नहीं किया था। प्राथमिक स्तर पर 161 देशों में 57% ने 1999 में जेंडर समानता प्राप्त कर ली थी। वर्ष 1999 और 2011 के बीच उन देशों का अनुपात जिन्होंने लक्ष्य प्राप्त कर लिया था, बढ़कर 63% हो गया था। इस लक्ष्य से सबसे पीछे रहने वाले देशों की संख्या प्रत्येक दाखिला लेने वाले 100 लड़कों की तुलना में 90 लड़कियां थीं, जो 1999 में 19% से गिरकर 2011 में 9% हो गया।

भविष्य को देखते हुए, ऐसा अनुमान है कि वर्ष 2015 तक 70% देश इस लक्ष्य को प्राप्त कर लेंगे और 9% देश इस लक्ष्य को पाने के करीब होंगे। इसके विपरीत, 14% देश अभी भी लक्ष्य से दूर होंगे और 7% काफी दूर होंगे, जिनमें से तीन-चौथाई देश उप-सहारा अफ्रीका में हैं।

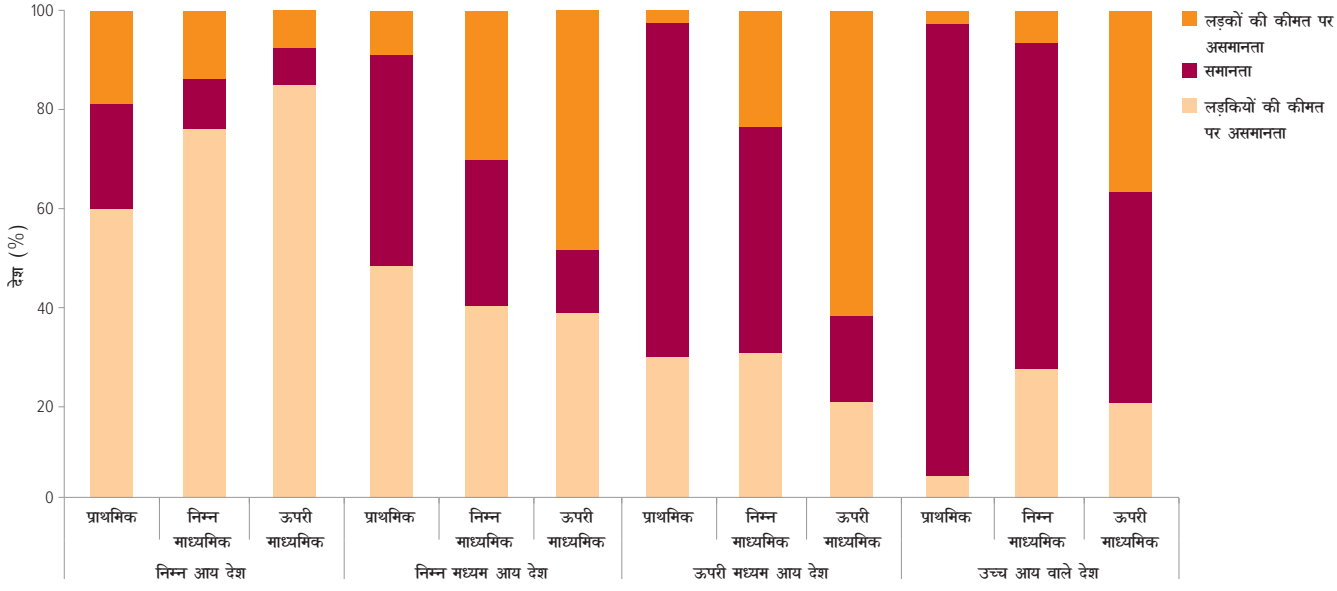
जेंडर समानता की दिशा में किए गए प्रयास का हमेशा यह अर्थ नहीं होता कि स्कूलों में बच्चों की संख्या अधिक होगी। उदाहरण के लिए, बुर्किना फासो द्वारा 2015 तक प्राथमिक स्कूल में समानता प्राप्त किए जाने का अनुमान है लेकिन यह अभी भी विश्व में सातवां सबसे निम्न सकल दाखिला अनुपात है और सेनेगल में, जहां जेंडर के अंतर को कम करने में प्रगति हुई है, वहां यह महिला दाखिला में सुधार होने के कारण है जबकि पुरुष दाखिला अनुपात 2004 से नहीं बढ़ा है।

निम्न माध्यमिक स्तर पर 150 देशों में 43% ने 1999 में जेंडर समानता प्राप्त कर ली थी। ऐसा अनुमान है कि वर्ष 2015 तक 56% देश यह लक्ष्य प्राप्त कर लेंगे। इसके विपरीत, 33% देश 1999 में लक्ष्य से काफी दूर थे, जिसमें से तीन-चौथाई में विसंगतियां लड़कियों की कीमत पर थीं। ऐसी आशा है कि 2015 तक 21% देश अभी भी निम्न माध्यमिक स्कूल में लिंग असमानता रहेगी, अनुभव करते हैं, 7% देशों में असमानता लड़कियों की कीमत पर होगी।

तीव्र प्रगति संभव हो सकती है जैसा कि तुर्की के उदाहरण से पता चलता है कि: इसने निम्न और ऊपरी माध्यमिक स्तर दोनों पर लगभग समानता प्राप्त कर ली है, यद्यपि 1999 में स्त्री-पुरुष समानता सूचकांक निम्न माध्यमिक में 0.74 तथा ऊपरी माध्यमिक में 0.62 थी। लेकिन संतोष करने की कोई वजह नहीं है। जेंडर भूमिका की पारंपरिक अवधारणाएं जो समाज को स्कूल जाने के लिए प्रेरित करती हैं।

वर्ष 2015 तक 70% देशों द्वारा प्राथमिक दाखिले में जेंडर समानता प्राप्त किए जाने की संभावना है

चित्र 6: कुछ निम्न आय वाले देशों ने शिक्षा के किसी न किसी स्तर पर जेंडर समानता प्राप्त कर ली है।
देश-वार आय समूह, 2011 के अनुसार दाखिला अनुपात में जेंडर समानता वाले देश



स्रोत: यूआईएस डॉटाबेस

लक्ष्य 6: शिक्षा की गुणवत्ता

2015 के बाद वैश्विक विकास ढांचे में गुणवत्ता और शिक्षा सुधार अधिक केन्द्रित होने की संभावना है। 250 मिलियन बच्चों के शिक्षा अवसरों में सुधार करने के लिए ऐसा बदलाव महत्वपूर्ण है जो पढ़-लिख नहीं सकते या बेसिक गणित नहीं कर सकते, इनमें से 130 मिलियन स्कूलों में हैं।

एक-तिहाई देशों में 75% से कम शिक्षक प्रशिक्षित हैं

लक्ष्य 6 की प्रगति का जायजा लेने के लिए छात्र/शिक्षक अनुपात एक उपाय है। विश्व स्तर पर औसत छात्र/शिक्षक अनुपात पूर्व-प्राथमिक, प्राथमिक और माध्यमिक स्तरों पर शायद ही बदलता है। उप-सहारा अफ्रीका में शिक्षकों की भर्ती दाखिले में विकास को पीछे छोड़ रही है, अनुपात स्थिर है और यह पूर्व-प्राइमरी और प्राथमिक स्तरों पर दुनिया में सबसे अधिक है। 2011 में प्राप्त 162 देशों के आंकड़ों से 26 देशों में छात्र/शिक्षक का अनुपात प्राथमिक शिक्षा में 40:1 से अधिक था, जिसमें से 23 देश उप-सहारा अफ्रीका में थे।

वर्ष 1999 और 2011 के बीच प्राथमिक शिक्षा में छात्र/शिक्षक का अनुपात नौ देशों में कम से कम बढ़कर 20% हो गया। इसके विपरीत, यह 60 देशों में कम से कम 20% गिर गया। कांगो, इथियोपिया और माली में प्राथमिक स्कूल में दाखिला दुगुने से अधिक हुआ और फिर भी उनका छात्र/शिक्षक अनुपात प्रति शिक्षक 10 बच्चों से अधिक से कम हो गया।

तथापि, अनेक देशों ने प्रशिक्षण के बिना पढ़ाने वाले लोगों की सेवाएं किराए पर लेकर तेजी से शिक्षकों की संख्या का विस्तार कर दिया। इससे स्कूलों में और अधिक बच्चों को पढ़ाया जा सकेगा, लेकिन इससे शिक्षा की गुणवत्ता गिर जाएगी। उपलब्ध आंकड़ों के अनुसार एक-तिहाई देशों में 75% से कम शिक्षकों को राष्ट्रीय मानकों के अनुसार प्रशिक्षित किया गया है। 98 देशों में से 29 देशों में छात्र/शिक्षक अनुपात 10 छात्र से अधिक था, जिसमें से दो-तिहाई बच्चे उप-सहारा अफ्रीका में हैं [चित्र 7]।

उपलब्ध आंकड़ों के अनुसार माध्यमिक स्तर पर 130 देशों में से 14 देशों में छात्र/शिक्षक अनुपात बढ़कर 30:1 हो गया। यद्यपि सबसे अधिक चुनौतियों का सामना करने वाले देशों का व्यापक बहुमत उप-सहारा अफ्रीका में है, फिर भी इस क्षेत्र ने 1999-2011 में माध्यमिक शिक्षकों की संख्या को दुगुना कर दिया। प्रशिक्षित माध्यमिक शिक्षकों को शेयर संबंधी आंकड़ों वाले 60 देशों में से आधे देशों के पास 75% ऐसे शिक्षक थे जो राष्ट्रीय स्तर पर प्रशिक्षित थे, जबकि 11 देशों में 50% से कम प्रशिक्षित शिक्षक थे।

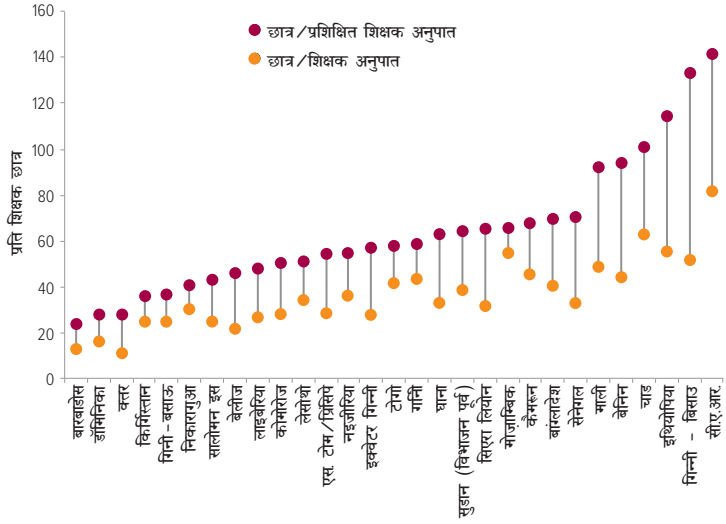
राष्ट्रीय मानकों के लिए प्रशिक्षित शिक्षकों का अनुपात विशेषकर पूर्व-प्राथमिक शिक्षा में कम है। यद्यपि इस स्तर पर शिक्षकों की संख्या का स्तर 2000 से बढ़कर 53% हो गया है, 75 देशों में से 40 देशों में 75% से कम शिक्षकों को राष्ट्रीय स्तर पर प्रशिक्षित किया गया।

कुछ संदर्भों में, महिला शिक्षकों की उपस्थिति स्कूलों में लड़कियों को आकर्षित करने के लिए महत्वपूर्ण है और इससे उनके अध्यापन निष्कर्षों में सुधार होता है। फिर भी, कुछ देशों में महिला शिक्षकों का अभाव है जिसकी दाखिले में जेंडर असमानता अधिक है जैसे जिबूती और इरिट्रिया।

शिक्षकों को अच्छी गुणवत्ता वाली सामग्री की आवश्यकता होती है जो कारगर हो, लेकिन कई शिक्षकों के पास पुस्तकें तक नहीं होंती। तंजानिया संयुक्त गणराज्य में सभी कक्षा 6 के छात्र केवल 3.5% ही पाठ्य पुस्तकों का अकेले इस्तेमाल करते थे। कई गरीब देशों में छात्रों के लिए भौतिक आधारभूत ढांचे का घटिया होना एक अन्य समस्या है। बच्चों, विशेषकर जो उपेक्षित हैं, को शुरुआती कक्षा में प्राय: भीड़-भाड़ वाली कक्षाओं में बैठना पड़ता है। मालावी में, कक्षा-1 में प्रत्येक कक्षा में 130 बच्चे हैं, जबकि पिछले कक्षा में 64 थे। चाड के चार स्कूलों में से केवल एक स्कूल में एक शौचालय है, और इन तीन में से एक शौचालय ही महिलाओं के प्रयोग के लिए आरक्षित है।

चित्र 7: 29 देशों में, प्रति शिक्षक और प्रति प्रशिक्षित शिक्षक के अनुसार छात्रों के बीच काफी बड़ा अंतर है।

छात्र/शिक्षक अनुपात तथा छात्र/प्रशिक्षित शिक्षक अनुपात, प्राथमिक शिक्षा, देश जहां छात्र/प्रशिक्षित छात्र अनुपात कम से कम 10:1, 2011 तक छात्र/शिक्षक अनुपात से अधिक है।



स्रोत: अनुलग्नक, सांख्यिकीय तालिका 8

250 मिलियन बच्चों द्वारा बुनियादी शिक्षा प्राप्त नहीं की जा रही है अत: यह महत्वपूर्ण हो गया है कि विश्व स्तर पर 2015 के बाद लक्ष्य निर्धारित किए जाएं जो यह निगरानी करेंगे कि क्या 2030 तक सभी बच्चे और युवा, अपनी परिस्थितियों के बावजूद पढ़ने, लिखने और गणित में बुनियादी दक्षता प्राप्त कर लेंगे। इस आवश्यकता को पूरा करने के लिए देशों को अपनी राष्ट्रीय आकलन प्रणालियों को सुदृढ़ करना होगा और यह सुनिश्चित करना होगा कि इनके द्वारा नीति की सूचना दी जाएगी। इस संबंध में कई राष्ट्रीय आकलन प्रणालियों में यह व्यवस्था नहीं है। सरकारें प्राय: अपनी सार्वजनिक जांच प्रणाली को राष्ट्रीय आकलन प्रणाली के समान समझती हैं, यद्यपि इनका मुख्य रूप से इस्तेमाल शिक्षा के स्तरों के बीच छात्रों को प्रोत्साहित करने के लिए किया जाता है। राष्ट्रीय आकलन समस्या का समाधान करने वाला कोई साधन होना चाहिए जो यह स्थापित कर सके कि क्या छात्र किसी विशेष आयु या कक्षा तक संभावित शिक्षा मानक प्राप्त कर सकते हैं, और यह उपलब्धि किस तरह जनसंख्या के उप-समूहों के लिए समय के साथ बदलेगी।

2015 के बाद क्षेत्रीय और अंतर्राष्ट्रीय आकलन, वैश्विक शिक्षा लक्ष्य की निगरानी करने के लिए महत्वपूर्ण है। जिस तरह विश्व स्तरीय निगरानी में सुधार ने यह सुनिश्चित करने के लिए सरकारों पर दबाव डालने में मदद की है कि प्रत्येक बच्चा प्राथमिक स्कूल शिक्षा पूरा करे, उसी तरह शिक्षा का बेहतर वैश्विक निगरानी स्तर सरकारों पर यह सुनिश्चित करने के लिए दबाव डाल सकता है कि सभी बच्चे न केवल स्कूल जाएं बल्कि बुनियादी शिक्षा भी प्राप्त करें।

2015 के बाद विश्व स्तरीय शिक्षा लक्ष्यों की निगरानी करने हेतु इन आकलनों के लिए तीन प्रमुख सिद्धांतों का पालन किए जाने की आवश्यकता है। सबसे पहले, इन परिणामों की व्याख्या करते समय सभी बच्चों और युवाओं को ध्यान में रखा जाना चाहिए न कि केवल उन्हें, जो स्कूल में थे और जिन्होंने आकलन में भाग लिया था। उपेक्षित बच्चे पहले ही स्कूल से बाहर होंगे, और इसलिए आकलन के पूरा होने तक यह संभावना नहीं है कि वे न्यूनतम शिक्षा मानक प्राप्त कर लेंगे। इनकी गिनती न करने का अर्थ है कि समस्या की मात्रा को कम आंका गया है। दूसरे, बच्चों की पृष्ठभूमि विशेषताओं पर बेहतर सूचना प्राप्त करने की आवश्यकता है ताकि यह पता लगाया जा सके कि कौन से समूह के छात्र शिक्षा प्राप्त नहीं कर रहे हैं। तीसरे, शिक्षा प्रणाली की गुणवत्ता पर सूचना को भी आकलनों के भाग के रूप में शामिल किया जाना चाहिए।

कोई भी पीछे न छूटे–इसमें कितना समय लगेगा?

वर्ष 2015 के बाद, अधूरा कार्य पूरा करना छ: ईएफए लक्ष्यों में शामिल रहेगा, जबकि नई प्राथमिकताओं के उभरने की संभावना है। समय का विश्लेषण करने हेतु सार्वभौमिक प्राथमिक और निम्न माध्यमिक स्कूल को पूरा करने में समय लगेगा और युवा साक्षरता एक चिंताजनक तस्वीर प्रस्तुत करती है।

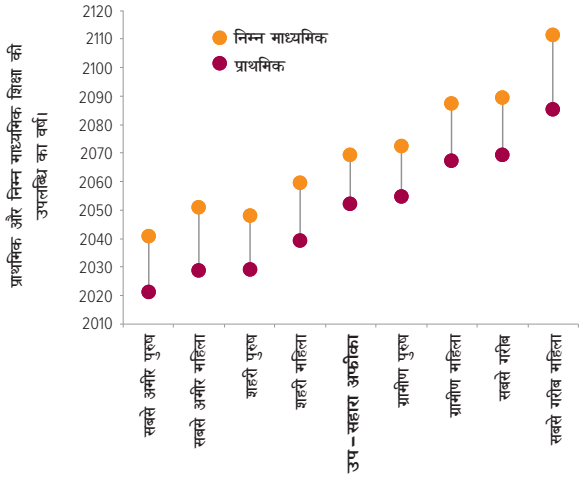
हालांकि अमीर बच्चों द्वारा 2030 तक सार्वभौमिक प्राथमिक शिक्षा पूरी करने की संभावना है, किन्तु 74 में से 56 निम्न और मध्यम आय वाले देशों में गरीब लड़कियां इस तारीख तक केवल 7 देशों में इस लक्ष्य को प्राप्त कर पाएंगी, जिनमें से केवल एक देश निम्न आय देश होगा। वर्ष 2060 में भी गरीब लड़कियां 28 निम्न आय वाले देशों में से 24 देशों में यह लक्ष्य प्राप्त नहीं कर पाएंगी। उप-सहारा अफ्रीका में यदि हाल के रुझान जारी रहते हैं तो सबसे अमीर लड़के 2021 में सार्वभौमिक प्राथमिक शिक्षा पूरी कर लेंगे, लेकिन सबसे गरीब लड़कियां 2086 तक यह लक्ष्य प्राप्त नहीं कर पाएंगी [चित्र 8]।

उप–सहारा अफ्रीका में सबसे गरीब लड़कियां 2086 तक सार्वभौमिक प्राथमिक शिक्षा पूरी नहीं कर पाएंगी

प्राथमिक शिक्षा स्कूल में जाने की यह कोई गारंटी नहीं है कि कोई बच्चा पढ़ने और लिखने लगेगा। उपलब्ध आंकड़ों के अनुसार 68 देशों में सबसे गरीब युवतियों द्वारा 2072 में ही सार्वभौमिक साक्षरता प्राप्त किए जाने का अनुमान है।

यह स्थिति निम्न माध्यमिक शिक्षा पूरा करने के मामले में और भी खराब है। विश्लेषण किए गए 74 देशों में से 44 देशों में

चित्र 8: भविष्य में सार्वभौमिक प्राथमिक और निम्न माध्यमिक शिक्षा को हासिल करना उप–सहारा अफ्रीका पर आधारित है।
प्राथमिक और निम्न माध्यमिक शिक्षा के पूरा होने का अनुमानित वर्ष आबादी के समूह द्वारा उप-सहारा अफ्रीका के लिए 97% से अधिक है।



स्रोत: ईएफए वैश्विक निगरानी रिपोर्ट दल की गणना (2013), लैंग (2003) पर आधारित।

कम से कम 50 वर्ष का अंतराल है जब सभी सबसे अमीर बच्चे निम्न माध्यमिक स्कूल शिक्षा पूरी करेंगे और जब सबसे गरीब सभी लड़कियां ऐसा कर पाएंगी। और यदि यही रुझान जारी रहा तो उप-सहारा अफ्रीका में सबसे गरीब परिवार इस लक्ष्य को केवल 2111 में पूरा कर पाएंगे, जो सबसे अमीर परिवारों के लड़कों से 64 वर्ष बाद होगा।

हालांकि ये अनुमान अत्यधिक चिंताजनक हैं, जो हाल के रुझानों पर आधारित हैं और बदल सकते हैं यदि सरकारें, सहायक दानदाता और अंतर्राष्ट्रीय शिक्षा समुदाय सभी को शिक्षा उपलब्ध कराने, जिसमें उपेक्षित वर्ग भी शामिल हैं, के लिए एकजुट होकर कार्रवाई करती हैं। ये अनुमान यह भी दर्शाते हैं कि 2015 के बाद सबसे उपेक्षित समूहों के लिए शिक्षा के लक्ष्यों की प्रगति की निगरानी करना तथा उन नीतियों को लागू करना कितना महत्वपूर्ण होगा जो असंतुलन को कम करके प्रगति को बनाए रखते हैं और उसे गति प्रदान करते हैं।

2015 के बाद विश्व स्तरीय शिक्षा लक्ष्यों की निगरानी करना

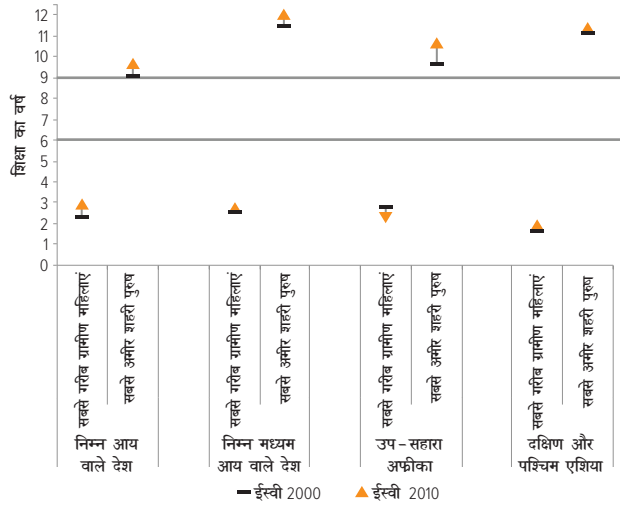
चूंकि सभी के लिए शिक्षा के छः लक्ष्यों को डकार, सेनेगल में अपनाया गया था, अतः 2000 में सटीक लक्ष्यों और संकेतकों के अभाव में कुछ शिक्षा प्राथमिकताओं को रोक दिया गया है जिनकी ओर ध्यान दिया जाना चाहिए।

वर्ष 2010 तक सबसे गरीब युवतियों ने स्कूल में 3 वर्ष से कम समय बिताया था

वर्ष 2015 के बाद नए लक्ष्यों का निर्धारण शिक्षा को अधिकार के रूप में बनाए रखने के सिद्धांतों द्वारा निर्देशित होना चाहिए, जिससे यह सुनिश्चित हो सके कि सभी बच्चों को शिक्षा के समान अवसर मिलें और किसी व्यक्ति के जीवन के प्रत्येक चरण पर शिक्षा के स्तरों की पहचान की जा सके। वैश्विक विकास एजेंडा के साथ लक्ष्यों का एक समूह जुड़ा होना चाहिए, जिसमें अधिक विस्तृत लक्ष्य होने चाहिए जो 2015 के बाद सभी के लिए शिक्षा संबंधी ढांचा बना सकें। प्रत्येक लक्ष्य स्पष्ट और आंकने योग्य होना चाहिए, जिसका लक्ष्य यह होना चाहिए कि कोई भी पीछे न छूटे। इसे प्राप्त करने के लिए, प्रगति की निगरानी को न्यूनतम निष्पादन समूहों की उपलब्धियों से जांचा जाना चाहिए जिससे उनके बीच अंतर न्यूनतम हो।

युवाओं द्वारा स्कूल में बिताए गए वर्षों की संख्या शिक्षा में हुई समग्र प्रगति को आंकने का एक उपाय है। वर्ष 2030 तक सार्वभौमिक निम्न माध्यमिक शिक्षा को पूरा करने का लक्ष्य प्राप्त करने के लिए युवाओं को स्कूल में नौ वर्ष गुजारने होंगे। वर्ष 2010 तक सबसे अमीर शहरी युवा निम्न आय वाले देशों में स्कूल में पहले ही औसतन 9.5 वर्ष से अधिक समय, और निम्न मध्यम आय वाले देशों में 12 वर्ष से अधिक समय बिता चुके थे। लेकिन ग्रामीण क्षेत्रों में सबसे गरीब युवतियां निम्न और निम्न मध्यम आय वाले दोनों तरह के देशों में 3 वर्ष बिता चुकी थीं, जिससे वे

चित्र 9: पिछले दशक में शिक्षा प्रगति में असमानता अपरिवर्तनीय रही। 20
से 24 वर्ष की आयु के बच्चों का शिक्षा वर्ष, ईस्वी 2000 और 2010



स्रोत: ईएफए वैश्विक निगरानी रिपोर्ट दल विश्लेषण (2013), जनसांख्यिकीय और स्वास्थ्य सर्वेक्षणों और बहु संकेतक समूह सर्वेक्षण पर आधारित।

6 वर्ष के लक्ष्य से पिछड़ जाएंगी जो सार्वजनिक प्राथमिक शिक्षा के पूरा होने से जुड़ा है, और जिसके 2015 तक प्राप्त होने की संभावना है [चित्र 9]। उप-सहारा अफ्रीका में, सबसे गरीबी ग्रामीण महिलाएं और सबसे अमीर शहरी पुरुषों द्वारा स्कूल में बिताए गए समय अर्थात् वर्ष 2000 और 2010 के बीच अंतर वास्तव में 6.9 वर्ष से बढ़कर 8.3 वर्ष हो गया।

पिछले दशक में यह सुनिश्चित करने की बजाय कि बच्चे प्राथमिक या निम्न माध्यमिक शिक्षा पूरा करें, बच्चों को प्राथमिक स्कूल में दाखिला दिलाने की दिशा में अधिक प्रगति हुई है। इसमें अत्यधिक असमानताएं विद्यमान है और कुछ मामलों में ये बढ़ी हैं। उदाहरण के लिए, उप-सहारा अफ्रीका में शहरी क्षेत्रों में लगभग सभी अमीर लड़के स्कूल में दाखिला ले रहे थे। इस दशक के समाप्त होने तक उनकी प्राथमिक स्कूल शिक्षा पूरा होने की दर 87% तक पहुंच गई, और उनकी निम्न माध्यमिक स्कूल शिक्षा पूरा होने की दर 70% है। इसके विपरीत, ग्रामीण क्षेत्रों में सबसे गरीब लड़कियों में 49% लड़कियां दशक के शुरू में और 61% दशक के अंत में स्कूलों में दाखिला ले रही थीं। केवल 25% लड़कियां प्राथमिक शिक्षा और 11% वर्ष 2000 में निम्न माध्यमिक शिक्षा प्राप्त कर रही थीं। इसके अलावा, ये दरें दशक के अंत तक गिरकर क्रमशः 23% और 9% हो गई थीं। दक्षिण और पश्चिम एशिया में भी असमानता व्यापक है और यह दशक के अंत तक मुख्यतः अपरिवर्तनीय रही है जबकि 89% सबसे अमीर शहरी पुरुषों ने निम्न माध्यमिक स्कूल शिक्षा प्राप्त कर ली थी, जबकि केवल 13% सबसे गरीब लड़कियां ही ऐसा कर सकी थीं।

शिक्षा का लक्ष्य भावी वैश्विक शिक्षा निगरानी ढांचे का एक अभिन्न अंग है, लेकिन केवल शिक्षा आकलनों पर ध्यान केन्द्रित करना भ्रामक हो सकता है यदि बड़ी संख्या में बच्चे उस कक्षा तक न पहुंच पाएं जहां दक्षता की जांच की जाती है। उदाहरण के लिए, संयुक्त गणराज्य तंजानिया में कक्षा 6 में बच्चों का अनुपात, जिन्होंने 2007 में पढ़ाई में न्यूनतम मानक प्राप्त किए थे, 80% सबसे गरीब ग्रामीण लड़कियों में और 97% सबसे अमीर शहरी लड़कों के बीच था। तथापि, कक्षा 6 के सबसे अमीर शहरी लड़कों का 92% उस कक्षा तक पहुंचा था, जबकि केवल 40% सबसे गरीब ग्रामीण लड़कियां ही ऐसा कर सकी थीं। यदि यह माना जाता है कि जो बच्चे कक्षा 6 तक नहीं पहुंच पाए थे, वे न्यूनतम मानक प्राप्त नहीं कर सके थे तो उस समूह के बच्चे, जिन्होंने बुनियादी शिक्षा प्राप्त की थी, में 90% सबसे अमीर लड़के तथा 32% सबसे गरीब लड़कियां थीं।

यह सुनिश्चित करने के लिए कि असमानता को 2030 तक दूर कर लिया जाएगा, देश की योजनाओं में विशिष्ट लक्ष्यों को शामिल किए जाने की जरूरत है ताकि शिक्षा भागीदारी और शिक्षा की व्यक्तिगत जनसंख्या समूहों की दृष्टि से निगरानी की जा सके। वर्तमान में बहुत कम ही ऐसा कर पाते हैं। सर्वाधिक उपेक्षित महिलाओं को शिक्षा योजनाओं में शामिल किया जाता है, फिर भी 53 देशों में से केवल 24 देशों की योजनाओं ने इस रिपोर्ट की समीक्षा की थी जिसमें प्राथमिक और निम्न माध्यमिक शिक्षा शामिल थी।

चार योजनाओं में विशिष्ट सजातीय समूहों की भागीदारी पर सूचक लगाए गए थे। केवल विशेष रूप से तीन लक्षित असमानताएं प्राथमिक और निम्न माध्यमिक शिक्षा में ग्रामीण और शहरी क्षेत्रों के बीच मौजूद थीं। इसके अलावा, केवल तीन योजनाओं में दाखिले का संकेतक था, जिसने सबसे गरीब और सबसे अमीर बच्चों को अलग-अलग किया। बांग्लादेश की योजना में संपत्ति के आधार पर दाखिला अनुपात में पांच भागों में प्रगति की निगरानी हेतु मॉनीटरिंग ढांचा शामिल किया गया था, तथा नामीबिया की योजना में प्रत्येक क्षेत्र में 80% अनाथ और अन्य उपेक्षित बच्चों का योजना के अंतिम वर्ष तक प्राथमिक और माध्यमिक शिक्षा में दाखिला सुनिश्चित कराना शामिल था।

कुछ देशों की शिक्षा के निष्कर्षों में असमानता की निगरानी करने की भी योजना है। 53 देशों में से केवल 8 देशों ने ही प्राथमिक स्तर पर तथा 8 देशों ने निम्न माध्यमिक स्तर पर ऐसा किया था, और अधिकांश मामलों में निगरानी स्त्री-पुरुष असमानता तक सीमित थी। इसमें श्रीलंका एक अपवाद है जिसमें न्यूनतम निष्पादन क्षेत्रों में गणित और स्थानीय भाषा में उपलब्धि अंकों का लक्ष्य रखा गया है।

53 देशों में से केवल 8 देशों ने ही शिक्षा में असमानता की योजना बनाई थी

पिछले दशक में विभिन्न जनसंख्या उप-समूहों द्वारा शिक्षा लक्ष्यों में प्रगति का जायजा लेने में हुई असफलता ने व्यापक असमानता पैदा की है। इसकी अदूरदर्शिता देश की योजनाओं से भी परिलक्षित होती है जिसमें शिक्षा की उपलब्धता में अंतर को कम करने में हुई प्रगति का आकलन करने के लिए राष्ट्रीय लक्ष्यों का अभाव है। वर्ष 2015 के बाद के लक्ष्यों को एक वचनबद्धता के रूप में शामिल किए जाने की जरूरत है ताकि यह सुनिश्चित हो सके कि सबसे उपेक्षित समूह लक्ष्यों के लिए निर्धारित मानकों को प्राप्त कर सकें। ऐसा करने में असफल रहने का अर्थ यह हो सकता है कि प्रगति का आकलन लगातार यह तथ्य दर्शाएगा कि सबसे उपेक्षित वर्ग को सबसे अधिक लाभ मिले।

सभी के लिए शिक्षा संबंधी वित्तीय-सहायता में हुई प्रगति की निगरानी

सभी के लिए शिक्षा प्राप्त करने में सबसे बड़ी बाधा पर्याप्त वित्त-पोषण न होना है। वर्ष 2015 तक सभी के लिए बेहतरीन बुनियादी शिक्षा उपलब्ध कराने के लिए धन की कमी 26 बिलियन अमेरिकी डॉलर तक पहुंच गई है, जिससे प्रत्येक बच्चे को स्कूल तक पहुंचाने का लक्ष्य पहुंच से बाहर हो गया है। दुर्भाग्यवश, आने वाले वर्षों में दानदाताओं द्वारा सहायता को बढ़ाने की बजाय कम किए जाने की अधिक संभावना है। जब तक कि सहायता पद्धति में बदलाव लाने के लिए तुरंत कार्रवाई नहीं की जाती यह सुनिश्चित करने का लक्ष्य कि स्कूल में प्रत्येक बच्चा 2015 तक शिक्षा प्राप्त कर ले, खतरे में पड़ जाएगा।

150 देशों में से केवल 41 देशों ने वर्ष 2011 में शिक्षा पर जीएनपी का 6% या अधिक खर्च किया था

2015 में अब बहुत थोड़ा वक्त बचा है, धन की कमी के अंतर को समाप्त करना असंभव प्रतीत होता है। लेकिन इस रिपोर्ट का विश्लेषण यह दर्शाता है कि इस कमी को अधिक घरेलू राजस्व जुटाकर, शिक्षा के लिए मौजूदा और अनुमानित सरकारी संसाधनों के पर्याप्त शेयर को समर्पित करके तथा बाहरी सहायता पर अधिक ध्यान केन्द्रित करके पूरा किया जा सकता है।

यदि अपेक्षा के अनुसार 2015 के बाद शिक्षा के नए लक्ष्य निम्न माध्यमिक शिक्षा पर लागू किए जाते हैं तो वित्तीय कमी बढ़कर 38 बिलियन अमेरिकी डॉलर हो जाएगी। वर्ष 2015 के बाद के ढांचे में स्पष्ट वित्तीय लक्ष्यों को शामिल किया जाना चाहिए, जिसमें पूर्ण पारदर्शिता जरूरी होनी चाहिए ताकि सभी दानदाता अपनी प्रतिबद्धता के लिए जवाबदेह हों, और वित्तीय कमी के कारण बच्चों के लिए किया गया हमारा वायदा अधूरा न रह जाए।

ईएफए से पिछड़ रहे कई देशों को शिक्षा पर अधिक खर्च करना चाहिए

हाल के वर्षों में शिक्षा पर विशेषकर निम्न और निम्न मध्यम आय वाले देशों में घरेलू खर्च बढ़ा है, जो आंशिक रूप से आर्थिक विकास में सुधार के कारण हुआ है। शिक्षा पर सरकारी खर्च 1999 और 2011 के बीच औसतन सकल राष्ट्रीय उत्पाद (जीएनपी) का 4.6% से बढ़कर 5.1% हो गया। निम्न और मध्यम आय वाले देशों में यह तेजी से बढ़ा: इनमें से 30 देशों ने शिक्षा पर अपने खर्च को या 1999 और 2011 के बीच जीएनपी के एक प्रतिशत बिंदु तक या उससे अधिक के लिए बढ़ा दिया।

ड़कार फ्रेमवर्क फोर एक्शन में यह नहीं दिया गया है कि कितने देश शिक्षा के प्रति वचनबद्ध होंगे। ईएफए लक्ष्यों के लिए समान वित्त-पोषण लक्ष्य निर्धारित करने में असफलता को 2015 के बाद विशिष्ट लक्ष्य निर्धारित करके पूरा किया जाना चाहिए। ऐसे देशों को शिक्षा के लिए जीएनपी का कम से कम 6% आबंटित किया जाना चाहिए। आंकड़ों से पता चलता है कि 150 देशों में से केवल 41 देशों ने वर्ष 2011 में शिक्षा पर जीएनपी का 6% या अधिक खर्च किया, और 25 देशों ने 3% से कम खर्च किया।

यह व्यापक तौर पर माना जाता है कि देशों को शिक्षा पर अपने बजट का कम से कम 20% आबंटित करना चाहिए। फिर भी वर्ष 2011 में वैश्विक औसत केवल 15% था, इस अनुपात में 1999 के बाद से शायद ही कोई बदलाव आया है। उपलब्ध आंकड़ों के आधार पर 138 देशों में से केवल 25 देशों ने वर्ष 2011 में 20% से अधिक खर्च किया, जबकि कम से कम 6 निम्न और मध्यम आय वाले देशों, जो 1999 और 2011 के बीच 5 प्रतिशत अंक या अधिक थे, ने कुल सरकारी व्यय के अंश के रूप में अपने शिक्षा व्यय को कम किया।

इस स्थिति में आने वाले वर्षों में सुधार होने की संभावना नहीं है। वर्ष 2012 के आंकड़ों के अनुसार 49 देशों में से 25 देशों ने 2011 और 2012 के बीच अपने शिक्षा बजट को कम करने की योजना बनाई थी। इनमें से 16 देश उप-सहारा अफ्रीका में थे। तथापि, अफगानिस्तान, बेनिन और इथियोपिया सहित कुछ देश इस नकारात्मक रुझान का विरोध कर रहे हैं और उनके द्वारा अपने शिक्षा बजट को बढ़ाए जाने की संभावना है।

दुनिया के कई निर्धनतम देशों में आर्थिक विकास की क्षमता का दोहन करने के लिए सरकारों को अपने कर आधार को बढ़ाने की आवश्यकता है तथा उन्हें शिक्षा के लिए अपने बजट का पांचवा हिस्सा देना होगा। यदि निम्न और मध्यम आय वाले 67 देशों में सरकारें ऐसा करती हैं, तो वे 2015 में शिक्षा के लिए अतिरिक्त 153 बिलियन अमेरिकी डॉलर जुटा सकती हैं। इससे शिक्षा पर जीडीपी खर्च का औसत शेयर 2015 तक 3% से बढ़कर 6% हो जाएगा।

कुछ गरीब देश ही करों में अपने जीडीपी का 20% जुटा पाए थे, जैसा कि सहस्राबदि विकास लक्ष्यों को प्राप्त करने के लिए आवश्यक था। आंकड़ों के अनुसार 67 देशों में से केवल 7 देशों ने करों में जीडीपी का 20% सृजित किया तथा शिक्षा के लिए 20% राजस्व की सिफारिश का आबंटन किया। पाकिस्तान में, कर राजस्व जीडीपी का केवल 10% है तथा शिक्षा को केवल सरकारी व्यय का लगभग 10% ही प्राप्त होता है। यदि सरकार 2015 तक जीडीपी के 14% तक अपना कर राजस्व बढ़ाती है और शिक्षा पर इसका पांचवा हिस्सा आबंटित करती है, तो पाकिस्तान के सभी बच्चों तथा स्कूलों में किशोरों को स्कूल भेजने के लिए पर्याप्त निधियां जुट जाएंगी।

67 देशों में इथियोपिया उन 11 देशों में से एक है जो सरकारी बजट में शिक्षा को प्राथमिकता देने में सफल रहा है लेकिन वह कराधान से राजस्व को अधिकतम करके शिक्षा को और अधिक प्राथमिकता दे सकता है। वर्ष 2011 में, सरकार ने करों से जीडीपी का औसतन 12% प्राप्त किया। यदि अनुपात को 2015 तक 16% बढ़ाया जाता है तो यह क्षेत्र 18% अधिक संसाधन प्राप्त करेगा – जिससे वह प्रति प्राथमिक स्कूल के बच्चे पर 19 अमेरिकी डॉलर अधिक खर्च करने में समर्थ होगा।

तथापि, जीडीपी की हिस्सेदारी के रूप में कर राजस्व गरीब देशों में काफी धीमी गति से बढ़ रहा है। वर्तमान दरों पर 48 देशों में से केवल 4 देश कर में जीडीपी का 20% से कम जुटा रहे हैं जिससे 2015 तक 20% घरों तक पहुंचा जा सकेगा।

एक सुव्यवस्थित कराधान प्रणाली सरकारों को उनकी शिक्षा प्रणाली के घरेलू वित्त–पोषण में सहायता देगी। कुछ मध्यम आय वाले देशों जैसे मिस्र, भारत और फिलीपींस में उन्नत करों के जरिए शिक्षा के लिए घरेलू संसाधनों को जुटाने के लिए काफी अधिक क्षमता है। ब्राजील में कर राजस्व के उच्च स्तर ने यह स्पष्ट करने में मदद की कि उसने प्रति प्राथमिक स्कूल के बच्चे के रूप में भारत के बराबर दस गुणा कैसे खर्च किया।

दक्षिण एशिया में कुछ देश ठोस घरेलू समूहों को व्यापक कर छूट प्रदान करते हैं जिसके कारण दुनिया में जीडीपी अनुपात में कुछ न्यूनतम कर सृजित हुआ है। पाकिस्तान में 10% कर/जीडीपी अनुपात को राजनैतिक प्रभाव वाले कृषि समुदाय द्वारा आंशिक रूप से स्पष्ट किया जा सकता है। हालांकि कृषि क्षेत्र पाकिस्तान की जीडीपी का 22.5% है, कर राजस्व में इसका शेयर 1.2% है। भारत में, अधिकांश कर राजस्व सीमा शुल्क और उत्पाद शुल्क में छूट दिए जाने के कारण नगण्य हो जाता है। इन छूट से हुई राजस्व हानि 2012/13 में जीडीपी के 5.7% के बराबर थी। यदि इसका 20% शिक्षा के लिए निर्धारित किया जाता तो इस क्षेत्र को 2013 में अतिरिक्त 22.5 बिलियन अमेरिकी डॉलर प्राप्त होते, जिससे वित्त–पोषण वर्तमान शिक्षा बजट की तुलना में लगभग 40% बढ़ जाता।

कुछ सरकारें प्राकृतिक संसाधनों के दोहन के लिए छूट देती हैं जो उनके वास्तविक मूल्य से कम होता है। कांगो लोकतांत्रिक गणराज्य के तीन वर्षों में 2010 से 2012 के दौरान खनन कंपनियों से की गई सौदेबाजी में 1.36 बिलियन अमेरिकी डॉलर की हानि हुई जो वर्ष 2010 और 2011 में दो वर्षों में शिक्षा के लिए आबंटित राशि के बराबर है।

दुनिया के अनेक निर्धनतम देशों में कर बचाए जाने के कारण बहुसंख्यकों के लिए ठोस शिक्षा प्रणाली बनाने की बजाय कुलीन वर्ग अपना व्यक्तिगत भविष्य बनाता है। यदि अरबों डालरों का कर बचाकर कर दिया जाता, तो यह पूंजी लाभ कर के अधीन होता और इससे होने वाली 20% आय शिक्षा को आबंटित की जाती तो यह इस क्षेत्र में वित्त–पोषण के लिए 38 बिलियन अमेरिकी डॉलर से 56 बिलियन अमेरिकी डॉलर के बीच जुड़ जाते।

अवैध कर प्रक्रिया से अफ्रीकी सरकार को एक वर्ष में अनुमानित 63 बिलियन अमेरिकी डॉलर की हानि हुई। यदि इस पर रोक लगाई जाती है और इससे होने वाली 20% आय को शिक्षा पर खर्च किया जाता है तो इससे प्रत्येक क्षेत्र के लिए अतिरिक्त 13 बिलियन अमेरिकी डॉलर जुट जाएंगे।

हालांकि सरकारों को कर व्यवस्था में सुधार करने के लिए अभियान चलाना चाहिए, दानदाता इसमें पूरक भूमिका अदा कर सकते हैं। उदाहरण के लिए, केवल 1 अमेरिकी डॉलर दान से कर राजस्व में 350 अमेरिकी डॉलर का कर राजस्व एकत्र हो सकता है। फिर भी वर्ष 2002 और 2011 के बीच कर कार्यक्रमों को समर्थन देने के लिए कुल सहायता का 0.1% से कम खर्च किया गया। इसके अलावा, दाता देश की सरकारों को उनके देशों में पंजीकृत कॉर्पोरेशन में से पारदर्शिता की मांग करनी चाहिए।

67 देश कर आधार का विस्तार करके अपने शिक्षा संसाधनों को 153 बिलियन अमेरिकी डॉलर तक बढ़ा सके थे

कर राजस्व को बढ़ाना तथा शिक्षा को पर्याप्त शेयर देने से अल्पावधि में क्षेत्र के लिए पर्याप्त अतिरिक्त संसाधन जुट सकते हैं। ईएफए वैश्विक निगरानी रिपोर्ट दल का अनुमान है कि 67 निम्न और मध्यम आय वाले देश सुधार द्वारा कर/जीडीपी अनुपात और और शिक्षा पर सार्वजनिक खर्च के जरिए 2015 तक 153 बिलियन डॉलर, या 72% तक शिक्षा संसाधनों को बढ़ा सकते हैं।

© Eduardo Martino/UNESCO

67 देशों में प्रति प्राथमिक स्कूल के बच्चे पर औसतन खर्च वर्ष 2015 में 209 अमेरिकी डॉलर से बढ़कर 466 अमेरिकी डॉलर हो जाएगा। निम्न आय वाले 67 देशों में प्रति प्राथमिक स्कूल के बच्चे पर खर्च की गई औसत राशि 102 अमेरिकी डॉलर से बढ़कर 158 अमेरिकी डॉलर हो जाएगी।

इन 67 देशों में से 14 देश शिक्षा पर जीडीपी के कम से कम 6% का प्रस्तावित लक्ष्य पहले ही प्राप्त कर चुके हैं। 53 देशों को अभी लक्ष्य प्राप्त करना है जिसमें से 19 देश इसे प्राप्त कर सकते हैं यदि वे कर आधार का विस्तार करें और उसे विविध बनाएं तथा 2015 तक शिक्षा पर खर्च को प्राथमिकता दें [चित्र 10]।

घरेलू संसाधनों का विस्तार करने संबंधी सुधारों से बुनियादी शिक्षा में 56% वार्षिक वित्त–पोषण अंतर पूरा हो सकता है

घरेलू संसाधनों में इसे जोड़े जाने से 46 निम्न और निम्न मध्यम आय वाले देशों के लिए बुनियादी शिक्षा में 26 बिलियन अमेरिकी औसत वार्षिक वित्त–पोषण अंतर के 56% या बुनियादी और निम्न माध्यमिक शिक्षा में 38 बिलियन अमेरिकी अंतर के 54% को पूरा किया जा सकता है।

ऐसे सुधारों के पिछले उदाहरण भी मौजूद हैं। इक्वेडोर ने तेल कंपनियों के साथ ठेकों पर पुन: बातचीत की, अपने कर आधार को बढ़ाया और शिक्षा को उच्च प्राथमिकता दी, तथा अपने शिक्षा व्यय को 2003 और 2010 के बीच तीन गुणा कर दिया।

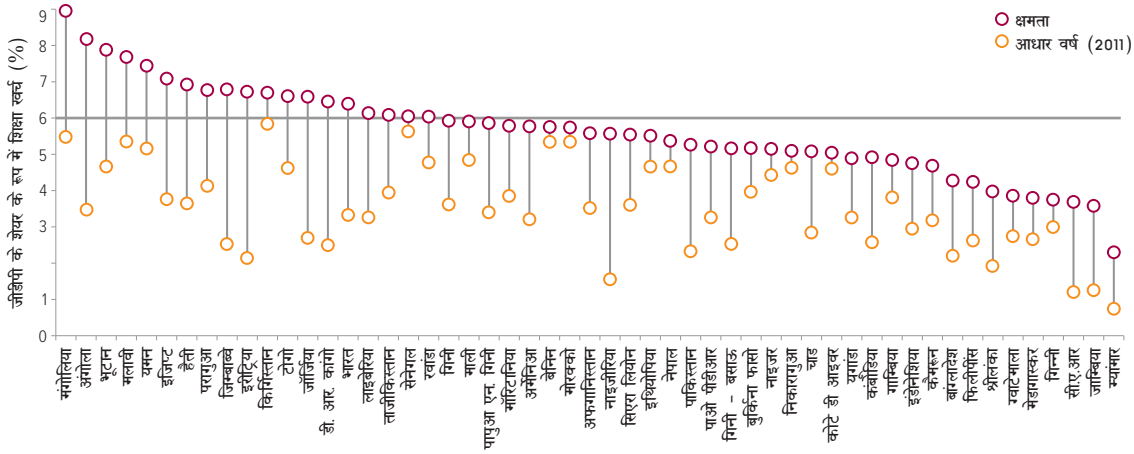
सभी के लिए शिक्षा प्राप्त करने हेतु यह आवश्यक है कि न केवल शिक्षा के लिए घरेलू संसाधनों को बढ़ाया जाए बल्कि इन संसाधनों को भी फिर से बांटा जाए ताकि सबसे जरूरतमंद लोगों तक इसका उचित शेयर पहुंच सके। तथापि प्राय: संसाधन विशेषाधिकार प्राप्त लोगों की ओर मुड़ जाते हैं। उपेक्षित लोगों के पक्ष में शिक्षा का खर्च करने के लिए कई सरकारों ने वित्त–पोषण प्रणालियां शुरू की हैं जो देश के भागों या स्कूलों के समूह जिन्हें शिक्षा से वंचित और असमानता से निपटने के लिए व्यापक सहायता की आवश्यकता है, को अधिक संसाधनों का आबंटन करती हैं। देशों में संसाधनों का पुनर्वितरण करने की अलग–अलग पद्धतियां हैं। उदाहरण के लिए, ब्राजील प्रत्येक बच्चे पर कुछ न्यूनतम खर्च की गारंटी देता है, जिसमें अत्यधिक उपेक्षित स्वदेशी समूहों पर व्यापक जोर दिया जाता है। इन सुधारों से देश के उपेक्षित उत्तरी भाग में दाखिले में सुधार हुआ है।

तथापि अन्य पुनर्वितरण कार्यक्रम कम सफल रहे हैं। इसका एक कारण यह है कि प्रति बच्चा आबंटन उपेक्षित वर्ग को गुणवत्ता शिक्षा प्रदान करने की लागत को अभी भी पर्याप्त रूप से परिलक्षित नहीं करता। भारत के एक सबसे संपन्न राज्य, केरल, में प्रति बच्चे पर शिक्षा खर्च लगभग 685 अमेरिकी डॉलर था। इसके विपरीत, बिहार के सबसे गरीब राज्य में यह केवल 100 अमेरिकी डॉलर था।

गरीब देश सबसे जरूरतमंद लोगों के समूहों की पहचान और लक्षित करने में कठिनाई महसूस करते हैं। परिणामस्वरूप, दाखिले के आंकड़ों पर कई बुनियादी आबंटन स्कूल न जाने वाले बड़ी संख्या में बच्चों के लिए नुकसानदायक होता है। उदाहरण के लिए, केन्या में पूंजी अनुदान को दाखिला लिए गए छात्रों की संख्या के आधार पर बांटा गया है, जो शुष्क और अर्द्ध क्षेत्रों में 12 देशों के लिए हानिकारक है जहां स्कूल न जाने वाली आबादी का 46% बसता है।

पुन: वितरण उपायों की पूरी क्षमता को साकार करने के लिए सरकारों को यह सुनिश्चित करना होगा कि ऐसे संसाधनों में सबसे उपेक्षित वर्ग को दी जाने वाली गुणवत्ता शिक्षा की पूरी लागत को शामिल किया जाए तथा ये दूरगामी सुधार इन उपायों को शिक्षा प्रणाली की क्षमता को लागू करने में सुदृढ़ होंगे।

चित्र 10: कर में मामूली वृद्धि का प्रयास करने तथा शिक्षा खर्च को प्राथमिकता देने से संसाधनों में पर्याप्त वृद्धि हो सकती है।
यदि कर/जीडीपी अनुपात बढ़ने पर शिक्षा का बजट शेयर बढ़ता है तो वर्ष 2015 में जीडीपी के प्रतिशत के रूप में शिक्षा पर व्यय।



स्रोत: यूआईएस डॉटाबेस पर आधारित ईएफए ग्लोबल निगरानी रिपोर्ट दल गणना (2013)। विकास वित्त अंतर्राष्ट्रीय तथा ओक्सफैम (2013): आईएमएफ (2012, 2013)।

शिक्षा के लिए सहायता में रुझान

स्कूल न जाने वाले बच्चों की संख्या में स्थिरता में सुधार करने के लिए यह सुनिश्चित करने के लिए अंतिम प्रयास करना होगा कि 2015 तक सभी बच्चे स्कूल जाएं। आर्थिक उथल-पुथल से पहले भी दानदाता अपने शिक्षा के वित्त-पोषण वादों को पूरा करने के लक्ष्य से हट गए थे। बुनियादी शिक्षा सहायता में हाल में हुई गिरावट से इस कार्य की मुश्किलें बढ़ गई हैं।

हालांकि शिक्षा के लिए सहायता 2002 के बाद लगातार बढ़ी थी, किंतु 2010 में यह शीर्ष पर पहुंच गई और अब यह गिर रही है: शिक्षा के सभी स्तरों पर कुल सहायता 2010 और 2011 के बीच घटकर 7% हो गई [चित्र 11]। बुनियादी शिक्षा की सहायता पहली बार 6% तक घट गई: वर्ष 2010 में 6.2 बिलियन अमेरिकी डॉलर से 2011 में 5.8 बिलियन अमेरिकी डॉलर। माध्यमिक शिक्षा को सहायता पहले से निम्न स्तर से 2010 और 2011 के बीच 11% तक घट गई। इसने सभी के लिए शिक्षा के लक्ष्य तथा किसी अधिक महत्वाकांक्षी लक्ष्यों की उम्मीद को पूरा करने के अवसरों को खतरे में डाल दिया जिन्हें 2015 के बाद सार्वभौमिक निम्न माध्यमिक शिक्षा में शामिल किया जाना है।

निम्न आय देशों, जो बुनियादी शिक्षा के लिए लगभग एक-तिहाई सहायता प्राप्त करते हैं, ने मध्यम आय वाले देशों की तुलना में बुनियादी शिक्षा के लिए सहायता में हुई व्यापक कमी को देखा। वर्ष 2010 और 2011 के बीच सहायता 9% तक गिर गई अर्थात् 2.05 बिलियन अमेरिकी डॉलर से 1.86 बिलियन अमेरिकी डॉलर तक। परिणामस्वरूप, प्रति बच्चा उपलब्ध संसाधन 2010 में 16 अमेरिकी डॉलर से गिरकर 2011 में 16 अमेरिकी डॉलर हो गया।

उप-सहारा अफ्रीका, जहां स्कूल न जाने वाली दुनिया की आधी आबादी रहती है, में बुनियादी शिक्षा की सहायता 2010 और 2011 के बीच 7% तक गिर गई। क्षेत्र में बुनियादी शिक्षा सहायता में 134 अमेरिकी डॉलर की कमी 1 मिलियन बच्चों के लिए अच्छे स्कूल में शिक्षा दिलाने का वित्तीय सहायता प्रदान करने के लिए पर्याप्त होती।

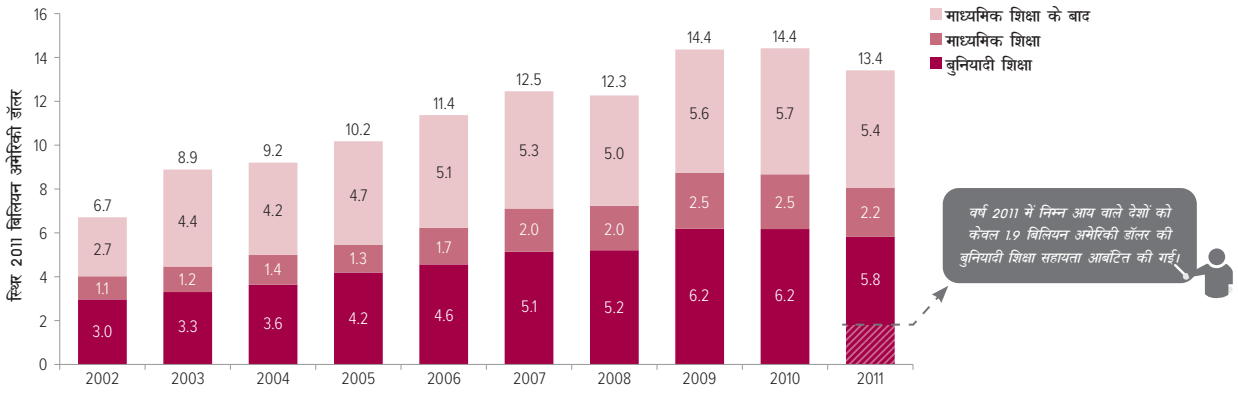
कुछ देशों में सहायता में एक वर्ष से अधिक गिरावट हो रही है। सहायता ने तनजानिया संयुक्त गणराज्य में स्कूलों में और अधिक बच्चों को दाखिला दिलाने के प्रयासों में अहम भूमिका निभाई, लेकिन यह 2009-2010 के बीच गिरकर 12% तथा 2011 में और अधिक 57% गिर गई।

दुनिया के सबसे गरीब बच्चे, जिनके स्कूल न जाने की सर्वाधिक संभावना है, न केवल निम्न आय देशों में बल्कि कुछ निम्न मध्यम देशों में रहते हैं। 2000 से इस समूह में 25 देशों ने स्थान पाया है, जिसमें अब 54 देश शामिल हैं, जबकि 36 देशों को निम्न आय के रूप में वर्गीकृत किया गया है। वर्ष 1999 में दुनिया में स्कूल न जाने वाले बच्चों का 84% निम्न आय वाले देशों में तथा 12% निम्न मध्यम आय वाले देशों में था; वर्ष 2011 तक 37% निम्न आय देशों में तथा 49% निम्न मध्यम आय वाले देशों में रहते थे। यह बदलाव मुख्यत: कुछ विशाल आबादी वाले देश जैसे भारत, नाइजीरिया और पाकिस्तान में निम्न मध्यम आय दर्जा प्राप्त करने के कारण हुआ है। हालांकि ये देश शिक्षा के लिए अपने निजी संसाधनों को जुटाने का और अधिक प्रयास कर सकते हैं और उन्हें सबसे अधिक जरूरतमंदों में बांट सकते हैं, फिर भी ऐसे सुधारों में समय लगेगा। इस दौरान, दानदाताओं को निम्न मध्यम आय वाले देशों में उन क्षेत्रों को सीधे सहायता देनी चाहिए जहां गरीबी की अधिकता हो ताकि इन देशों में यह सुनिश्चित हो सके कि बच्चों की अगली पीढ़ी शिक्षा के अधिकार से वंचित न रह जाए।

वर्ष 2011 में मूल शिक्षा को दी जाने वाली सहायता 2002 के बाद से पहली बार घट गई

शिक्षा के लिए प्रत्यक्ष सहायता में अन्य क्षेत्रों की तुलना में समग्र सहायता में 2010 और 2011 के बीच और अधिक गिरावट आई, तथा इस प्रकार शिक्षा के लिए सहायता का शेयर 12% से घटकर 11% रह गया। शिक्षा सहायता में हुई गिरावट बड़ी संख्या में दानदाताओं की खर्च करने की पद्धति में बदलाव दर्शाती है। विशेषकर कनाड़ा, फ्रांस और नीदरलैण्ड तथा संयुक्त राष्ट्र अपनी समग्र सहायता को घटाने से अधिक शिक्षा पर खर्च की कटौती करते हैं। वर्ष 2010 और 2011 के बीच 21 द्विपक्षीय और बहुपक्षीय दानदाताओं ने बुनियादी शिक्षा पर अपने सहायता

चित्र 11: शिक्षा के लिए 2010 और 2011 के बीच सहायता में 1 बिलियन अमेरिकी डॉलर की गिरावट हुई।
शिक्षा वितरण के लिए कुल सहायता, 2002-2011



स्रोत: ओईसीडी-डीएसी (2013)

शिक्षा को मानवीय सहायता का मात्र 1.4% प्राप्त होता है

वितरण को घटा दिया। सबसे अधिक कमी कनाडा, यूरोपीय संघ, फ्रांस, जापान, नीदरलैण्ड, स्पेन तथा संयुक्त राष्ट्र में हुई, जो बुनियादी शिक्षा के लिए सहायता में कमी का कुल मिलाकर 90% बैठता है।

संयुक्त राष्ट्र 2010 में बुनियादी शिक्षा पर सबसे बड़े द्विपक्षीय दानदाता की सूची में 2011 में दूसरे स्थान पर आ गया। ब्रिटेन अब शिक्षा का सबसे बड़ा दानदाता है। बुनियादी शिक्षा के लिए नीदरलैण्ड की सहायता में 2010 और 2011 के बीच एक-तिहाई की गिरावट आई; यह वर्ष 2007 में बुनियादी शिक्षा का सबसे बड़ा दानदाता रहा था, लेकिन 2011 में यह 11वें स्थान पर था।

आस्ट्रेलिया, आईएमएफ और विश्व बैंक ने वर्ष 2010 और 2011 के बीच बुनियादी शिक्षा हेतु अपनी समग्र सहायता को बढ़ा दिया लेकिन निम्न आय देशों में अपने खर्च को कम कर दिया। बुनियादी शिक्षा के लिए विश्व बैंक सहायता कुल 13% तक बढ़ गई, लेकिन निम्न आय देशों में यह 23% तक गिर गई। तंजानिया संयुक्त गणराज्य ने विश्व बैंक वितरणों को वर्ष 2002 में 88 मिलियन अमेरिकी डॉलर से घटकर 2011 में 0.3 मिलियन अमेरिकी डॉलर होते देखा।

वैश्विक शिक्षा भागीदारी (जीपीई) कुछ निम्न आय वाले देशों के लिए वित्त-पोषण का एक महत्वपूर्ण स्रोत है। वर्ष 2011 में, जीपीई ने बुनियादी शिक्षा के लिए 385 मिलियन अमेरिकी डॉलर का रिकार्ड वितरण किया, जिससे यह उस वर्ष निम्न और निम्न मध्यम आय वाले देशों का चौथा सबसे बड़ा दानदाता बन गया। 31 देशों के लिए वर्ष 2011 में कार्यक्रम कार्यान्वयन अनुपात से 24% बुनियादी शिक्षा सहायता जीपीई को वितरित की गई थी। तथापि, यह संभावना नहीं है कि विश्व बैंक व्यय में कमी को पूरा किया जा सकेगा। तंजानिया संयुक्त गणराज्य 2013 में अपनी शिक्षा योजना के लिए 5.2 मिलियन अमेरिकी अनुदान से जीपीई भागीदार बन गया। तथापि, यह अनुदान जांजीबार को आबंटित किया गया और यह राशि 2000 के दशक के शुरू में विश्व बैंक से प्राप्त राशि वाले देशों की तुलना में थोड़ी है। इसके अंशदानों की निगरानी में सुधार करने के लिए जीपीई को अपनी सहायता को ओईसीडी-डीएसी को सूचित करना होगा, जिस तरह वैश्विक स्वास्थ्य निधियों जैसे जीएवीआई एलाइंज तथा एड्स, तपेदिक और मलेरिया से निपटने के लिए होता है।

ऐसा कोई संकेत नहीं है कि समग्र सहायता 2015 से पहले कम होना बंद हो जाएगी। वर्ष 2011 से 2012 तक कुल सहायता में 4% की गिरावट आई, जिसमें 16 डीएसी दानदाताओं ने अपनी सहायता को घटा दिया: 13 डीएसी दानदाताओं ने सहायता को एक न्यूनतम प्राथमिकता बना दिया जिससे सकल राष्ट्रीय आय के अनुपात के रूप में सहायता घट गई। वर्ष 2011 से 2012 तक 12.8% की उनकी द्विपक्षीय सहायता में कटौती से अल्प विकसित देशों को इन कटौतियों का खामियाजा भुगतना पड़ेगा। वर्ष 2013 में सहायता के 36 निम्न आय देशों से घटकर 31 रहने की संभावना है जिनमें से अधिकांश देश उप-सहारा अफ्रीका में हैं।

इसके अलावा, यूरोपीय संघ के समूह सदस्यों में से पांच सदस्यों ने 2015 तक अपनी सहायता को जीएनआई का 0.7 अफ्रीका तक बढ़ाने पर सहमति जताई ताकि उनकी प्रतिबद्धता पूरी हो सके। यदि ये देश अपने वायदों को पूरा करते हैं तो वे 2015 में शिक्षा के लिए 9 बिलियन से अधिक अमेरिकी डॉलर की वृद्धि करेंगे।

संघर्ष प्रभावित देशों में शिक्षा, दानदाताओं के लिए एक प्राथमिकता होनी चाहिए। इन देशों में स्कूल न जाने वाली दुनिया की आधी आबादी बसती है। वर्तमान में, शिक्षा को मात्र 1.4% मानवीय सहायता मिली है, जो संयुक्त राष्ट्र महासचिव की वैश्विक शिक्षा प्रथम पहल के लिए आह्वान की गई 4% मानवीय सहायता से कम है [चित्र 12]। वर्ष 2013 की योजनाओं में समग्र मानवीय सहायता के शिक्षा शेयर के 2% से अधिक नहीं पहुंचने की संभावना है।

माली में, जहां उत्तर में अधिकांश स्कूल विवादों के कारण बंद हो चुके हैं, शिक्षा ने वर्ष 2013 में 5% की अपील का अनुरोध किया है, लेकिन मांगी गई मात्र 15% निधियों के लिए ही सितंबर 2013 तक वचनबद्धता दी गई है। इसी प्रकार, सीरिया में शिक्षा के लिए 2013 में मांगे गए 36% संसाधनों के लिए ही वास्तव में प्रतिबद्धता की गई है। हालांकि ये देश वर्ष 2013 के उत्तरार्द्ध में मांगी गई निधियों की अधिक राशि प्राप्त करेंगे, किंतु इससे लाखों बच्चों को सहायता देने में देरी हो जाएगी जिन्हें विवादों के कारण स्कूल से वंचित रहना पड़ेगा।

यह न केवल सहायता राशि है जो महत्व रखती है बल्कि यह कि क्या इसका इस्तेमाल सबसे उपेक्षित वर्ग को लक्षित करने के लिए किया जाएगा। ये बच्चे उपलब्ध समस्त सहायता प्राप्त नहीं करेंगे। तथापि, शिक्षा के लिए प्रत्यक्ष सहायता का एक-तिहाई समृद्ध देशों में विश्वविद्यालयों में पढ़ रहे छात्रों पर खर्च होता है। यद्यपि छात्रवृत्तियां और अनुमानित छात्र लागत निम्न आय वाले देशों में मानव संसाधन क्षमता को सुदृढ़ करने के लिए महत्वपूर्ण हो सकती है। वास्तव में यह अधिकांश वित्त-पोषण ऊपरी मध्यम आय वाले देशों को जाता है, जिसमें चीन कुल राशि शिक्षा का 21% प्राप्त करने वाला सबसे बड़ा प्राप्तकर्ता है।

वर्ष 2010-2011 में औसतन दाता मुख्यत: जर्मनी और जापान ने चीन को छात्रवृत्ति और अनुमानित लागत के लिए प्रतिवर्ष 656 मिलियन अमेरिकी डॉलर का वितरण किया, जो इसी अवधि के लिए बुनियादी शिक्षा हेतु चाड को वितरित सहायता राशि का 77 गुणा था। अनुमानित छात्र लागत के रूप में अलजीरिया, चीन, मोरोक्को, तुनिशिया और तुर्की द्वारा वर्ष में प्राप्त कुल वित्त-पोषण तथा छात्रवृत्तियां वर्ष 2010-2011 में सभी 36 निम्न आय वाले देशों की बुनियादी शिक्षा हेतु औसतन कुल प्रत्यक्ष सहायता राशि के बराबर थीं।

गरीब देशों को सहायता प्रतिकूल शर्तों पर भी दी जा सकती हैं: 15% सहायता ऋणों के रूप में है जिसे देशों को रियायती ब्याज दरों पर लौटाना होता है। द्विपक्षीय दाताओं से वित्त-पोषण के बिना गरीब देशों को इन ऋणों पर आश्रित होने का जोखिम उठाना होगा, जिससे उन पर ऋण चढ़ जाएगा और यह उनके निजी संसाधनों से शिक्षा को वित्त-पोषित करने की उनकी योग्यता को सीमित कर सकता है।

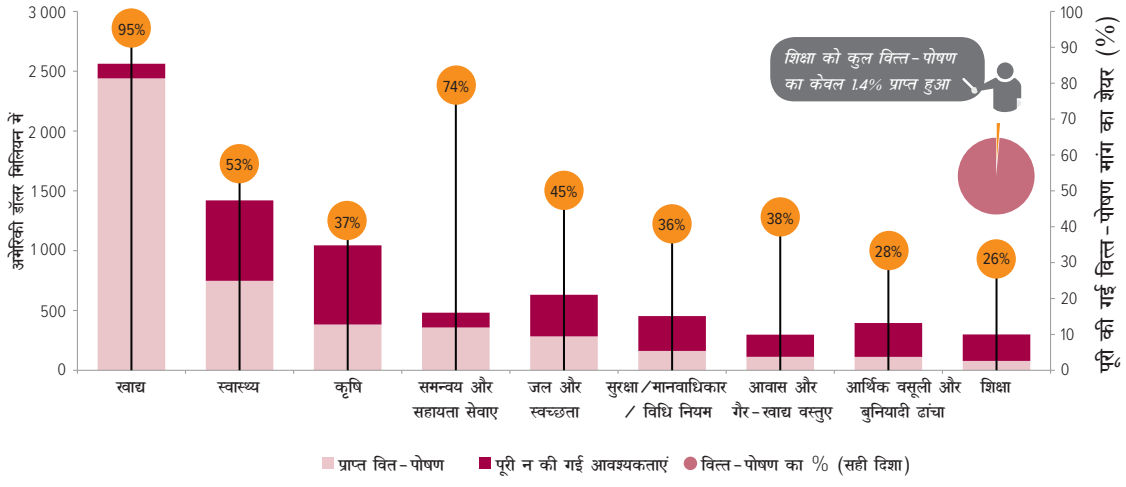
अनुमानित छात्र लागत, छात्रवृत्ति और ऋणों को हटाने से जर्मनी शिक्षा के लिए प्रत्यक्ष सहायता देने में सबसे बड़े दानदाता से हटकर पांचवा सबसे बड़ा देश बन जाएगा; विश्व बैंक तीसरे स्थान से चौदहवें स्थान पर आ जाएगा। इससे विपरीत, ब्रिटेन और अमेरिका छठे और सातवें स्थान से पहले और दूसरे स्थान पर आ जाएंगे।

शिक्षा के वित्त-पोषण के संपूर्ण आयाम पर सूचना - जिसमें सहायता, घरेलू संसाधनों तथा घरेलू खर्च शामिल हैं- प्राय: अपर्याप्त और विखंडित रहती है, जिसके कारण केवल आंशिक विश्लेषण और निदान होता है कि कितनी धनराशि की और कहां आवश्यकता है। सात देशों में किए गए नए विश्लेषण से पता चला है कि परिवार प्राथमिक शिक्षा में 37% शिक्षा व्यय तथा माध्यमिक शिक्षा में 58% व्यय वहन करते हैं, जो एक विशेष प्रकार का बोझ निर्धनतम परिवारों पर डालता है। इसके अलावा, यह दर्शाता है कि कुछ निर्धनतम देशों के लिए शिक्षा का वित्त-पोषण कितनी अहम सहायता है: यह मलावी और रावांडा में शिक्षा खर्च का लगभग एक-तिहाई बैठता है। ये वित्त-पोषण व्यापक राष्ट्रीय शिक्षा लेखा प्रणाली के निर्माण के महत्व को उजागर करता है जो स्वास्थ्य में हुए अनुभव के आधार पर बनाया जा सकता है।

वर्ष 2015 के बाद संसाधनों के अभाव के कारण बच्चों की दूसरी पीढ़ी को असफल होने से बचाने के लिए राष्ट्रीय सरकारों और सहायता दानदाताओं को उनकी वचनबद्धता के लिए जिम्मेदार ठहराए जाने की आवश्यकता है ताकि शिक्षा लक्ष्यों तक पहुंच बनाने के लिए आवश्यक संसाधन उपलब्ध कराए जा सकें। विश्लेषण करने में पिछले वर्षों की ईएफए वैश्विक निगरानी रिपोर्टें भी शामिल हैं, रिपोर्ट दल का प्रस्ताव है कि राष्ट्रीय सरकारों के लिए एक लक्ष्य निर्धारित किया जाना चाहिए ताकि शिक्षा के लिए उनके कम से कम 6% का आबंटन किया जा सके। सरकारों तथा सहायता दानदाताओं के लक्ष्यों को भी उनकी प्रतिबद्धता में शामिल किया जाना चाहिए ताकि वे शिक्षा पर अपने बजट का कम से कम 20% खर्च कर सकें। यदि इन लक्ष्यों को निर्धारित किया जाए, और यह सुनिश्चित किया जाए कि सरकारें और सहायता करने वाले दानदाता उनका पालन करेंगे, तो यह भविष्य में बच्चों और युवाओं के शिक्षा अवसरों में महत्वपूर्ण योगदान होगा।

वर्ष 2015 के बाद लक्ष्यों का वित्त-पोषण करना बच्चों की दूसरी पीढ़ी को बचाने के लिए आवश्यक है

चित्र 12: मानवीय सहायता में शिक्षा का दुगुना नुकसान: मामूली मांग तथा मांग का सबसे छोटा अंश वित-पोषित किया जाएगा।
समेकित और अचानक अपील द्वारा मांग तथा वर्ष 2012 तक वित्त-पोषण



स्रोत : मानवता कार्य समन्वय कार्यालय (2013)

भाग २: शिक्षा जीवन में बदलाव लाती है

दुनिया भर में हुई संधियों और कानून दर्शाते हैं कि शिक्षा एक मूलभूत मानवाधिकार है। इसके अलावा शिक्षा ज्ञान और दक्षता प्रदान करती है और इसलिए यह अन्य विकास लक्ष्यों की उपलब्धि के लिए एक उत्प्रेरक बन गई है। शिक्षा गरीबी को कम करती है, रोजगार के अवसरों को बढ़ावा देती है तथा आर्थिक समृद्धि का पोषण करती है। यह लोगों को स्वस्थ जीवन जीने का अवसर भी प्रदान करती है, लोकतंत्र की जड़ों को मजबूत करती है, तथा पर्यावरण को बचाती है और महिलाओं को अधिकार प्रदान करती है।

विशेषकर लड़कियों और महिलाओं को शिक्षित करने में बेजोड़ परिवर्तनीय शक्ति होती है। इसके अलावा, शिक्षा उन्हें नौकरियां प्राप्त करने, स्वस्थ रहने तथा समाज में पूरी भागीदारी करने के अवसरों को बढ़ाती है। लड़कियों और युवतियों को शिक्षित करने से उनके बच्चों के स्वास्थ्य पर प्रभाव पड़ता है तथा देश की जनसंख्या वृद्धि में स्थिरता आती है।

शिक्षा का व्यापक लाभ प्राप्त करने और 2015 के बाद के विकास लक्ष्यों को प्राप्त करने के लिए समानता लाने और इसे कम से कम निम्न माध्यमिक स्कूल तक बढ़ाने की आवश्यकता है। बच्चों को जो शिक्षा दी जाती है, वह अच्छी गुणवत्ता वाली होनी चाहिए ताकि वे वास्तव में बुनियादी शिक्षा प्राप्त कर सकें।

यदि सभी छात्र बुनियादी शिक्षा और दक्षता प्राप्त करने के बाद स्कूल छोड़ते हैं तो 171 मिलियन लोग गरीबी से ऊपर उठ सकते हैं

शिक्षा गरीबी को कम करती है तथा नौकरियों और विकास को बढ़ावा देती है।

शिक्षा लोगों को गरीबी से दूर रहने तथा गरीबी को पीढ़ियों तक बनाए रखने से रोकती है। यह लोगों को औपचारिक रोजगार उपलब्ध कराती है ताकि वे अधिक मजदूरी कमा सकें तथा उन लोगों को बेहतर आजीविका प्रदान करती है जो कृषि और शहरी अनौपचारिक क्षेत्र में कार्य करते हैं।

ईएफए वैश्विक निगरानी रिपोर्ट दल की गणना दर्शाती है कि यदि निम्न आय वाले देशों में सभी छात्र बुनियादी शिक्षा और दक्षता प्राप्त करने के बाद स्कूल छोड़ते हैं तो 171 मिलियन लोग गरीबी से ऊपर उठ जाएंगे जो विश्व गरीबी में 12% की कटौती के बराबर होगा। शिक्षा द्वारा गरीबी को कम करने का एक महत्वपूर्ण तरीका यह है कि लोगों की आय को बढ़ाया जाए। विश्व स्तर पर, एक वर्ष तक स्कूल जाने से आय में औसतन 10% की वृद्धि होती है।

शिक्षा लोगों को श्रमजीवी गरीबी से बचाने में मदद करती है। तंजानिया संयुक्त गणराज्य में 82% कामगार, जिन्होंने प्राथमिक शिक्षा से कम शिक्षा प्राप्त की थी, गरीबी की रेखा से नीचे थे। लेकिन प्राथमिक शिक्षा वाले कार्यरत वयस्क 20% कम थे जिनके गरीब रहने की संभावना कम थी, जबकि माध्यमिक शिक्षा ने गरीबी के अवसरों को लगभग 60% कम कर दिया। स्कूल में केवल वक्त गुजारना नहीं लेकिन दक्षता प्राप्त करना महत्वपूर्ण होता है। पाकिस्तान में अच्छी साक्षरता दक्षता वाली कार्यशील महिलाएं कम साक्षरता दक्षता वाली महिलाओं से 25% अधिक आय कमाती हैं।

औपचारिक क्षेत्र में, उच्च मजदूरी अधिक शिक्षित कामगारों की उच्च उत्पादकता को दर्शाती है। लेकिन कई सबसे गरीब कामगार औपचारिक क्षेत्र में कार्य करते हैं, जो छोटा कारोबार चलाते हैं। शिक्षित लोगों द्वारा व्यवसाय चलाने की अधिक संभावना रहती है, तथा उनका व्यवसाय अधिक लाभकारी होने की संभावना रहती है। यूगांडा में प्राथमिक शिक्षा वाले घरेलू उद्यमों के मालिक अशिक्षित लोगों से 36% अधिक कमाते हैं, और जिनके पास निम्न माध्यमिक शिक्षा होती है, उनसे 50% अधिक कमाते हैं।

ग्रामीण क्षेत्रों में, अच्छी साक्षरता और संख्यात्मक कार्यों में दक्षता वाले किसान नई जानकारी की व्याख्या और उस पर प्रतिक्रिया व्यक्त कर सकते हैं। पारंपरिक फसलों की उत्पादकता बढ़ाने के लिए आधुनिक जानकारी और प्रौद्योगिकी का बेहतर इस्तेमाल कर सकते हैं तथा उच्च मूल्य देने वाली फसलें उगा सकते हैं। मोजाम्बिक में साक्षर किसान निरक्षर किसानों की तुलना में नकद फसलों को 26 प्रतिशत अधिक उगाते हैं।

शिक्षा ग्रामीण क्षेत्रों में भी लोगों की मदद करती है, और कृषि कार्य के अलावा कार्य में भागीदारी से उनकी आय विविध हो सकती है। ग्रामीण इंडोनेशिया में गैर-कृषि कार्यों में 15% अशिक्षित पुरुष और 17% महिलाएं कार्यरत थीं, जिसकी तुलना में माध्यमिक शिक्षा वाले 61% पुरुष और 72% महिलाएं रोजगार कर रहे थे।

उच्च शिक्षा प्राप्त करने का एक लाभ यह है कि शिक्षित माता-पिता के बच्चों के अधिक शिक्षित होने की संभावना रहती है। 56 देशों के पारिवारिक सर्वेक्षण का विश्लेषण करने पर यह पाया गया कि मां की शिक्षा के प्रत्येक अतिरिक्त वर्ष से औसत बच्चा अतिरिक्त 0.32 वर्ष स्कूल जाता है, तथा लड़कियों के मामले में यह लाभ थोड़ा ज्यादा रहता है।

विशेषकर महिलाओं को फायदा पहुंचाने से शिक्षा कार्य अवसरों तथा वेतन में स्त्री-पुरुष के अंतर को कम करने में मदद करती है। उदाहरण के लिए, अर्जनटीना और जार्डन में, प्राथमिक शिक्षा प्राप्त लोगों में महिलाएं पुरुष की औसत मजदूरी से लगभग आधा कमाती हैं जबकि माध्यमिक शिक्षा प्राप्त पुरुषों की तुलना में महिलाएं लगभग दो-तिहाई आय अर्जित करती हैं।

शिक्षा कार्यरत वयस्कों का दोहन होने से बचाती है जिससे सुरक्षित ठेका प्राप्त करने के उनके अवसर बढ़ जाते हैं। शहरी अल सल्वाडोर में प्राथमिक शिक्षा से कम शिक्षा प्राप्त कार्यरत वयस्कों के 7% के पास ही रोजगार ठेका था, जिसकी तुलना में 49% वयस्क माध्यमिक शिक्षा प्राप्त थे।

शिक्षा न केवल व्यक्तियों को गरीब होने से बचाती है, बल्कि उत्पादकता भी सृजित करती है जिससे अर्थव्यवस्था का विकास होता है। किसी देश की आबादी की औसत शिक्षा प्राप्ति में एक वर्ष की वृद्धि होने से वार्षिक प्रति व्यक्ति जीडीपी विकास 2% से बढ़कर 2.5% तक हो जाता है।

शिक्षा क्षेत्रीय विकास पथ में अंतर को स्पष्ट करने में मदद कर सकती है। वर्ष 1965 में, पूर्वी एशिया और प्रशांत में वयस्कों ने उप-सहारा अफ्रीका की तुलना में स्कूल में 2.7 वर्ष अधिक बिताए थे। अगले 45 वर्षों में औसत वृद्धि दर पूर्वी एशिया और प्रशांत में चार गुणा अधिक हो गई थी।

प्रांतों में अनुभवों की तुलना करने से शिक्षा के महत्व का और अधिक पता चलता है। ग्वाटेमाला में वयस्कों ने 2005 में औसतन 3.6 वर्ष तक स्कूली शिक्षा प्राप्त की और 1965 से औसत स्तर 2.05 तक केवल 2-3 वर्ष ही बढ़ा था। यदि देश ने लेटिन अमेरिका और कैरीबीयन के औसत की बराबरी की होती, जहां वयस्कों द्वारा स्कूल में बिताए औसत वर्षों की संख्या 1965 में 3.6 से बढ़कर 2005 में 7.5 हो गई, तो वह 2005 और 2010 के बीच अपनी औसत वार्षिक विकास दर को दुगुने से अधिक कर सकता था, जो प्रति व्यक्ति अतिरिक्त 500 अमेरिकी डॉलर के बराबर होती।

केवल समान शिक्षा में निवेश करके - यह सुनिश्चित करके कि सबसे गरीब लोग स्कूल में अधिक वर्ष लगाएं - क्या देश वह विकास कर सकते हैं जिससे गरीबी दूर हो जाए। शिक्षा में समानता को गिनी गुणांक, जो शून्य से शुरू होता है, द्वारा मापा जा सकता है, जो अधिकतम असंभावना को दर्शाते हुए किसी एक सटीक समानता को दर्शाता है। गिनी गुणांक में 0.1 के सुधार से प्रतिशत में विकास दर आधे बिंदु से बढ़ जाती है, जिससे 40 वर्षों में प्रति व्यक्ति आय बढ़कर 23% हो जाती है। यदि उप-सहारा अफ्रीका 0.49 शिक्षा गिनी गुणांक लेटिन अमेरिका और कैरिबीयन के स्तर का आधा हो गया था, तो 2005-2010 में प्रति व्यक्ति जीडीपी में वार्षिक विकास दर 47% तक बढ़ सकती थी [2.4% से 3.5%] तथा इस अवधि के दौरान आय 82 अमेरिकी डॉलर प्रति व्यक्ति बढ़ सकती थी।

पाकिस्तान और वियतनाम की तुलना करने पर समान शिक्षा के महत्व की सच्चाई सामने आती है। वर्ष 2005 में वयस्कों द्वारा स्कूल में बिताए गए औसत वर्षों की संख्या समान थी: पाकिस्तान में 4.5 तथा वियतनाम में 4.9 थी। तथापि, शिक्षा का स्तर पाकिस्तान में काफी असमान था। शिक्षा में असमानता के लिए पाकिस्तान का गिनी गुणांक वियतनाम के स्तर से दुगुना था। देशों के बीच शिक्षा असमानता में अंतर 2005 और 2010 के बीच उनकी प्रति व्यक्ति विकास में अंतर का 60% था। वियतनाम की प्रति व्यक्ति आय, जो 1990 के दशक में पाकिस्तान से लगभग 40% कम थी, न केवल पाकिस्तान के स्तर तक पहुंच गई बल्कि 2010 तक उससे 20% अधिक थी।

मां की शिक्षा के प्रत्येक अतिरिक्त वर्ष से एक बच्चा अतिरिक्त 0.32 वर्ष स्कूल जाता है

© Karel Prinsloo/ARETE/UNESCO

शिक्षा स्वस्थ जीवन जीने के लिए लोगों के अवसरों में सुधार करती है।

शिक्षा लोगों के स्वास्थ्य में सुधार करने का सबसे सशक्त माध्यम है। यह लाखों माताओं और बच्चों के जीवन को बचाती है, बीमारियों को रोकने और उन पर अंकुश लगाने में मदद करती है, और कुपोषण को कम करने का प्रयास करने में अनिवार्य घटक होती है। शिक्षित लोग बीमारियों के बारे में अधिक जानकारी रखते हैं, वे उससे बचने का उपाय करते हैं, बीमारी के लक्षणों को शीघ्र पहचान लेते हैं और प्राय: स्वास्थ्य देखभाल सेवाओं का अधिक इस्तेमाल करते हैं। इसके फायदों के बावजूद शिक्षा की प्राय: महत्वपूर्ण स्वास्थ्य हस्तक्षेप तथा अन्य स्वास्थ्य हस्तक्षेपों को और अधिक प्रभावी बनाने के उपायों के रूप में उपेक्षा की जाती है।

यदि सभी महिलाओं ने प्राथमिक शिक्षा पूरी की होती तो मातृत्व मृत्यु 66% कम होती

शिक्षा की शक्ति को अधिक नाटकीय ढंग से दर्शाने वाले कुछ और उदाहरण है। ऐसा अनुमान है कि 5 वर्ष से कम आयु के 2.1 मिलियन बच्चों के जीवन को महिलाओं की प्रजनन आयु की शिक्षा में सुधार करके 1990 और 2009 के बीच बचाया गया। तथापि, यह एक विशाल चुनौती है। वर्ष 2012 में 5 वर्ष से कम की आयु के 6.6 मिलियन बच्चे मर गए, जिनमें से अधिकांश निम्न और निम्न मध्यम आय वाले देशों में थे। यदि सभी महिलाओं ने इन देशों में प्राथमिक शिक्षा प्राप्त की होती तो 5 वर्ष से कम की मृत्यु दर में 15% की गिरावट आई होती। यदि सभी महिलाओं ने माध्यमिक शिक्षा प्राप्त की होती तो इसमें 49% की गिरावट आती, जो एक वर्ष में लगभग 2.8 मिलियन जीवन के बराबर होता [सूचना ग्राफिक: सेविंग्स चिल्ड्रन लाइव्ज]।

5 वर्ष से कम आयु के लगभग 40% बच्चों की मृत्यु जन्म के पहले 28 दिनों में हो जाती है, जिसमें अधिकांश मृत्यु प्रसव के दौरान आने वाली जटिलताओं के कारण होती है। फिर भी हाल के अनुमान सुझाते हैं कि उप-सहारा अफ्रीका और दक्षिण एशिया में आधे से अधिक जन्म के दौरान दाई को कोई दक्षता प्राप्त नहीं थीं। 57 निम्न और मध्यम आय वाले देशों में साक्षर माता द्वारा किसी निरक्षर माता की तुलना में प्रसव के समय कुशल दाई की सेवाएं लेने की संभावना रहती है। माली में, माता की साक्षरता तीन गुणा हो गई।

शिक्षित माताओं को विशिष्ट बीमारियों के बारे में बेहतर जानकारी होती है, इसलिए वे उनसे बचने के उपाय कर सकती हैं। बच्चों की मृत्यु में निमोनिया सबसे बड़ा कारण है, जो पूरे विश्व का 17% बैठता है। मातृत्व शिक्षा के एक अतिरिक्त वर्ष से निमोनिया से होने वाली मृत्यु दर में 14% की कमी हो सकती है- जो प्रत्येक वर्ष बचाए गए 160,000 शिशु जीवन के बराबर है। दस्त बच्चों की मृत्यु का चौथा सबसे बड़ा कारण है, जिससे 9% बच्चों की मृत्यु हो जाती है। यदि सभी महिलाएं प्राथमिक शिक्षा पूरा कर लें तो निम्न और निम्न मध्यम आय वाले देशों में दस्त होने की बीमारी घटकर 8% हो जाएगी; माध्यमिक शिक्षा प्राप्त देशों में यह 30% तक घट जाएगी। यदि सभी निम्न और निम्न मध्यम आय वाले देशों में सभी महिलाएं प्राथमिक शिक्षा पूरी कर लें तो बच्चे को दस्त, टेटनस और कुकुर खांसी का टीकाकरण कराने की संभावना 10% बढ़ जाएगी और यदि वे माध्यमिक शिक्षा पूरी कर लें तो 43% बढ़ जाएगी।

मां की शिक्षा अपने निजी स्वास्थ्य और उसके शिशु के लिए भी महत्वपूर्ण होती है। प्रतिदिन लगभग 800 महिलाएं गर्भाधारण और बच्चे के जन्म के समय मर जाती हैं जिनसे बचा जा सकता है। यदि सभी महिलाएं प्राथमिक शिक्षा प्राप्त हों, तो मातृत्व मृत्यु 66% कम होगी, जिससे प्रतिवर्ष 189000 जीवन बच सकेंगे। केवल उप-सहारा अफ्रीका में, यदि सभी महिलाएं प्राथमिक शिक्षा पूरी करती हैं, तो मातृत्व मृत्यु में 70% की कमी आएगी, जिससे 113,400 माताओं को जीवन बच सकेगा।

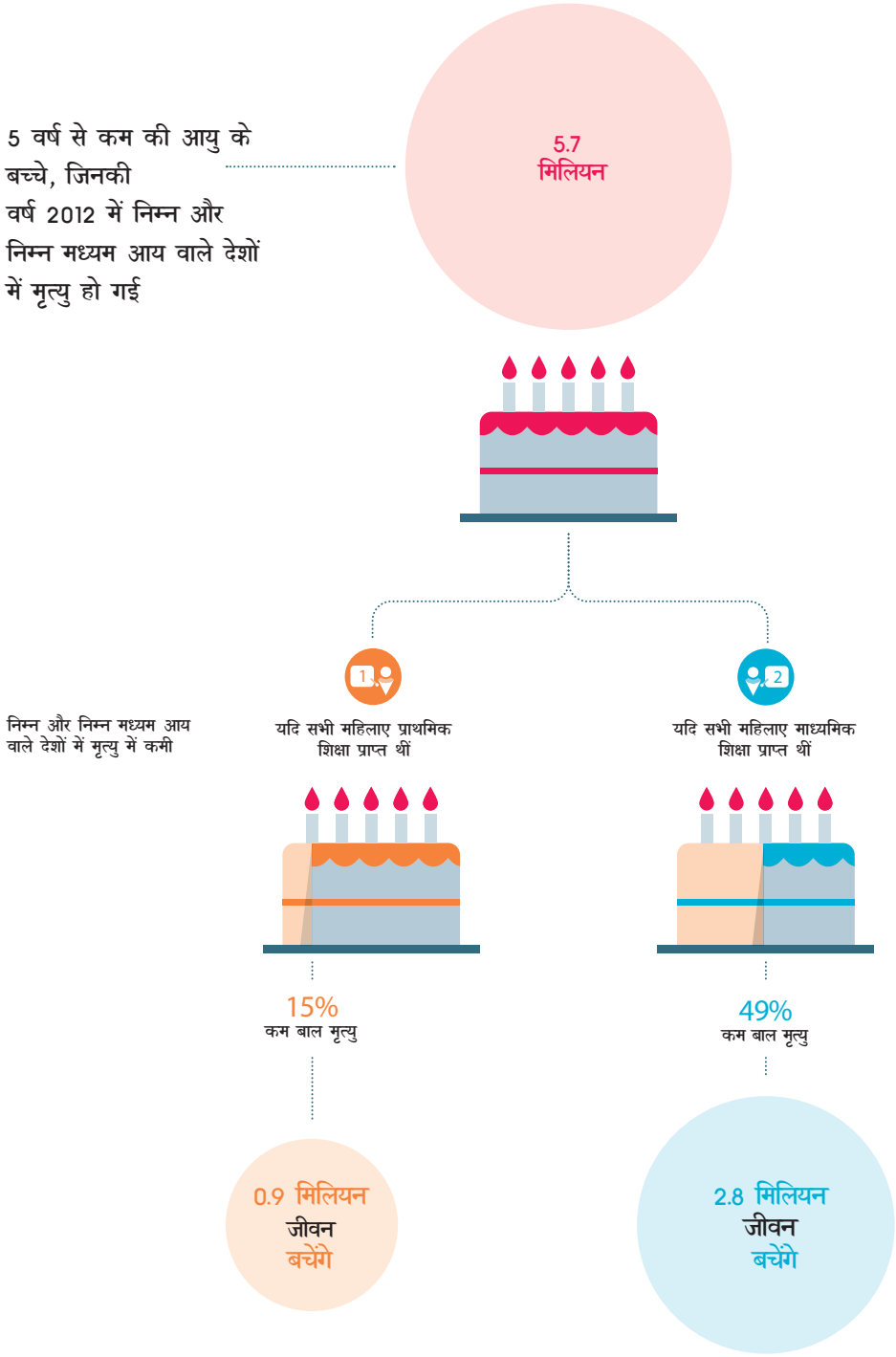
कुछ देशों को इससे व्यापक लाभ हुआ है। नाइजीरिया में 1970 के दशक में हुए शिक्षा सुधार के कारण युवतियों द्वारा प्राप्त की जाने वाली शिक्षा के औसत में 2.2 वर्ष की वृद्धि हुई। यह मातृत्व मृत्यु दर में 29% की कमी दर्शाता है।

शिक्षा में सुधार करना संक्रमण बीमारियों जैसे एचआईवी/एड्स की बहुलता को कम करने में मदद करने का एक सशक्त तरीका है। शिक्षा एचआईवी की रोकथाम के बारे में जागरूकता बढ़ाने में मदद करती है। उदाहरण के लिए, दक्षिण और पश्चिम एशिया तथा उप-सहारा अफ्रीका में साक्षर महिलाओं में निरक्षर महिलाओं की तुलना में 30 प्रतिशत महिलाओं को इस बात की जानकारी थी कि वे संबंध बनाने से इनकार कर सकती थीं या कंडोम का प्रयोग कर सकती थीं, यदि उन्हें यह पता हो कि उनका साथी यौन से होने वाली बीमारी से पीड़ित है। एचआईवी की जांच कराने की जानकारी आवश्यकता पड़ने पर उपचार प्राप्त करने में पहला कदम है। लेकिन केवल 52% महिलाएं जो उप-सहारा अफ्रीका में निरक्षर थीं, 85% साक्षर महिलाओं की तुलना में यह जानती थीं कि एचआईवी की जांच कहां कराई जाए।

मलेरिया विश्व की सबसे खतरनाक बीमारी है जिससे अफ्रीका में प्रति मिनट एक बच्चे की मृत्यु हो जाती है। शिक्षा में सुधार से इससे बचने के उपायों जैसे दवाइयों का इस्तेमाल तथा कीटनाशकों द्वारा उपचार की गई बिस्तर मच्छरदानी का प्रयोग सुनिश्चित करना महत्वपूर्ण है। कोंगो लोकतांत्रिक गणराज्य, जहां विश्व में मलेरिया से हर पांचवे व्यक्ति की मृत्यु हो जाती है, परिवार के मुखिया या माता के शिक्षित होने से इस बात की संभावना बढ़ जाती है कि परिवार मच्छरदानी में सोए। ऐसे परिवर्तनों से संक्रमण कम होता है, विशेषकर उन क्षेत्रों में जहां उच्च ट्रांसमिशन जोखिम अधिक रहता है। इन क्षेत्रों में यदि निरक्षर महिलाओं की तुलना में माताएं प्राथमिक शिक्षा प्राप्त थीं तो बच्चों को मलेरिया पैरासाइट होने की संभावना 22% कम थी, और यदि वे माध्यमिक शिक्षा प्राप्त थीं तो यह 36% कम थी।

बच्चों का जीवन बचाने के लिए

उच्च स्तरीय शिक्षा बच्चों की मृत्यु को कम कर सकती है



स्रोत: गाकिडोउ (2013): बाल मृत्यु दर आकलन संबंधी आंतरिक-एजेंसी समूह (2013)

गरीब देशों में सभी महिलाओं को माध्यमिक शिक्षा उपलब्ध कराने से कुपोषण पर लगाम लगेगी

शिक्षा – ऐसी शिक्षा जो महिलाओं को सशक्त बनाए – कुपोषण से निपटने में महत्वपूर्ण भूमिका निभाती है, यह 4.5% से अधिक बच्चों की मृत्यु का कारण बनती है। शिक्षित माताओं को उपयुक्त स्वास्थ्य और घर में स्वच्छता पद्धतियों के बारे में अधिक जानकारी होने की संभावना रहती है, और उनमें यह सुनिश्चित करने की शक्ति होती है कि पारिवारिक संसाधन आबंटित किए जाएं ताकि बच्चों की पोषाहार आवश्यकताओं को पूरा किया जा सके। निम्न और निम्न मध्यम आय वाले देशों में सभी महिलाओं को प्राथमिक शिक्षा दिलाने से बाधा में कमी आएगी – जो 4% या 1.7 मिलियन बच्चों की कुपोषण में कमी का एक ठोस संकेतक है – माध्यमिक शिक्षा उपलब्ध कराने से इस बाधा में 20% तक या 11.9 मिलियन बच्चों के कुपोषण में कमी आएगी।

एक वर्ष की आयु होने पर जीवन पर कुपोषण का प्रतिकूल प्रभाव उलटने की संभावना रहती है। पेरू में नवजात शिशु, जिनकी माताओं ने निम्न माध्यमिक शिक्षा प्राप्त की थी, के निरक्षर माताओं की तुलना में आगे विकास न होने से 60% कम प्रभावित होने की संभावना थी।

शिक्षा स्वस्थ समाज को प्रोत्साहित करती है।

शिक्षा लोगों को लोकतंत्र को समझने में मदद करती है, सहिष्णुता बढ़ाती है तथा उनमें विश्वास जगाती है, और लोगों को राजनीति में भाग लेने के लिए प्रेरित करती है। शिक्षा पर्यावरण में गिरावट को रोकने और उसके कारणों को सीमित करने तथा जलवायु परिवर्तन लाने के प्रभावों में महत्वपूर्ण भूमिका निभाती है। यह महिलाओं को भेदभाव से निपटने और उनके अधिकारों को पहचानने में भी सशक्त बनाती है।

शिक्षा लोगों को राजनीति की समझ तथा इसमें कैसे भाग लिया जाए, में भी सुधार करती है। औपचारिक स्कूल शिक्षा प्राप्त न करने वाले 12 उप-सहारा अफ्रीकी देशों में 63% व्यक्तियों को लोकतंत्र की समझ थी, जिसकी तुलना में प्राथमिक शिक्षा प्राप्त 71% व्यक्तियों तथा माध्यमिक शिक्षा प्राप्त 85% व्यक्तियों में लोकतंत्र की समझ थी। उच्च शिक्षा स्तर के लोग राजनीति में अधिक रुचि रखते हैं और इसलिए उनके द्वारा सूचना मांगने की अधिक संभावना रहती है। उदाहरण के लिए,

तुर्की में उन व्यक्तियों का शेयर, जो कहते थे कि वे राजनीति में रुचि रखते हैं, प्राथमिक शिक्षा प्राप्त लोगों की तुलना में 40% तथा माध्यमिक शिक्षा प्राप्त लोगों की तुलना में 52% बढ़ गया।

शिक्षा लोकतंत्र में जन समर्थन को बढ़ाती है विशेषकर जहां हाल में लोकतांत्रिक व्यवस्था कायम हुई हो। 18 उप-सहारा अफ्रीकी देशों, जहां प्राथमिक शिक्षा प्राप्त मतदाता वर्ग के लोग 1.5 गुणा थे, वहां निरक्षर लोगों की तुलना में लोकतंत्र का समर्थन करने वाले लोगों की संभावना अधिक थी और यदि वे माध्यमिक शिक्षा प्राप्त हों तो इसकी दुगुना होने की संभावना थी।

शिक्षित लोगों द्वारा मताधिकार का प्रयोग करने की संभावना अधिक होती है। 14 लेटिन अमेरिकी देशों में निरक्षर लोगों की तुलना में प्राथमिक शिक्षा प्राप्त लोगों द्वारा मताधिकार प्रयोग करने का प्रतिशत पांच था और माध्यमिक शिक्षा प्राप्त व्यक्तियों का प्रतिशत नौ था। यह प्रभाव उन देशों में अधिक था जहां शिक्षा का औसत स्तर कम था जैसे अल सल्वाडर, ग्वाटेमाला और पारागवे। शिक्षा राजनीति में भागीदारी के अन्य रूपों को भी प्रोत्साहित करती है। अर्जन्टीना, चीन और तुर्की में यदि नागरिक प्राथमिक शिक्षा की तुलना में माध्यमिक शिक्षा प्राप्त थे तो उनके द्वारा किसी याचिका पर हस्ताक्षर करने या किसी उत्पाद का बहिष्कार करने की संभावना दुगुनी थी।

शिक्षा समुदायों और समाजों को एक साथ जोड़ने में अतुलनीय भूमिका निभाती है। लेटिन अमेरिका में माध्यमिक शिक्षा प्राप्त लोग प्राथमिक शिक्षा प्राप्त लोगों की तुलना में विभिन्न जाति के लोगों के प्रति असहिष्णुता व्यक्त करने की 47% से कम संभावना थी। अरब राज्यों में केवल प्राथमिक शिक्षा प्राप्त लोगों की तुलना में माध्यमिक शिक्षा प्राप्त लोगों द्वारा विभिन्न धर्मों के लोगों के प्रति असहिष्णुता व्यक्त करने की संभावना 14% कम थी। उप-सहारा अफ्रीका में माध्यमिक शिक्षा प्राप्त लोगों की तुलना में एचआईवी से ग्रस्त लोगों के प्रति असहिष्णुता व्यक्त करने की संभावना 10% कम थी जबकि प्राथमिक प्रशिक्षण प्राप्त लोगों में यह 23% कम थी। मध्य और पूर्वी यूरोप में माध्यमिक शिक्षा प्राप्त न करने वाले लोगों की तुलना में माध्यमिक शिक्षा प्राप्त लोगों में पलायन होकर आए लोगों के प्रति असहिष्णुता व्यक्त करने की संभावना 16% कम थी।

शिक्षा लोकतंत्र की जड़ों को मजबूत करने में राजनैतिक आचार-व्यवहार में स्त्री-पुरुष असमानता से निपटने में मदद करती है। भारत में स्त्री-पुरुष साक्षरता को 40% तक कम करने से राज्य विधानसभा चुनाव में महिलाओं की स्थिति 16% तक तथा मतों के शेयरों, जो उन्होंने 13% प्राप्त किए हैं, के बढ़ने की संभावना है।

शिक्षा भ्रष्टाचार के प्रति सहिष्णुता को कम करती है तथा जवाबदेही तय करने में मदद करती है। 31 देशों में माध्यमिक शिक्षा प्राप्त लोगों में से छठे हिस्से द्वारा सरकारी सेवाओं के कम होने के बारे में शिकायत करने की औसतन संभावना अधिक रहती है।

अर्जन्टीना, चीन और तुर्की में यदि नागरिक माध्यमिक शिक्षा प्राप्त है तो उनके द्वारा किसी याचिका पर हस्ताक्षर करने की संभावना दुगुनी हो जाती है

सभी को स्कूल भेजने से सामान्यतया समाज में अन्याय की भावना कम होती है। अन्याय कई विवादों को जन्म देता है। लेकिन सभी जनसंख्या समूहों में समानता बढ़ाए जाने की आवश्यकता है; अन्यथा, कथित अन्याय से भ्रम की स्थिति पैदा हो सकती है। 55 निम्न और मध्यम आय वाले देशों, जहां शिक्षा असमानता का स्तर दुगुना हो गया है, विवाद की संभाव्यता 3.8% से बढ़कर 9.5% अर्थात् दुगुने से अधिक हो गई है।

ज्ञान में सुधार करके, मूल्यों को स्थापित करके, विश्वास पैदा करके तथा व्यवहार में बदलाव लाने से शिक्षा में पर्यावरण की दृष्टि से हानिकारक जीवन शैली तथा व्यवहार में परिवर्तन लाने की काफी संभावना रहती है। शिक्षा जलवायु परिवर्तन होने के पीछे विज्ञान की जानकारी तथा अन्य पर्यावरण संबंधी मुद्दों में सुधार द्वारा पर्यावरण के प्रति जागरूकता तथा चिंता को बढ़ा सकती है। 57 देशों में विज्ञान के उच्च शिक्षा प्राप्त छात्र जटिल पर्यावरण मुद्दों के प्रति अधिक जागरूक थे। इसी प्रकार, अधिक आय वाले 29 देशों में माध्यमिक से कम शिक्षा प्राप्त 25% लोगों ने पर्यावरण के प्रति चिंता व्यक्त की, जबकि माध्यमिक शिक्षा प्राप्त लोगों में यह 37% तथा तृतीयक शिक्षा प्राप्त लोगों में यह 46% थी।

शिक्षा, विशेषकर सबसे गरीब देशों में लोगों को जलवायु परिवर्तन के परिणामों को अपनाने में महत्वपूर्ण भूमिका निभाती है जहां वर्षा पर निर्भर कृषकों को आजीविका का सबसे अधिक खतरा रहता है। इथियोपिया में छः वर्ष तक शिक्षा प्राप्त करने की दर में 20% की वृद्धि हुई। इसका अर्थ है कि

शिक्षा कम आयु में विवाह और बच्चों को जन्म देने में कमी लाती है।

उच्च शिक्षा प्राप्त महिलाओं में कम आयु में विवाह करने और बच्चे को जन्म देने की संभावना कम रहती है।

बाल विवाह

उप-सहारा अफ्रीका तथा दक्षिण और पश्चिम एशिया में 15 वर्ष की उम्र में बाल विवाह

	1	2
	14% यदि सभी कन्याएं प्राथमिक शिक्षा प्राप्त हों तो छोटी उम्र में विवाह कम होंगे	64% यदि सभी कन्याएं माध्यमिक शिक्षा प्राप्त हों तो छोटी उम्र में विवाह कम होंगे
	2,867,000	2,459,000	1,044,000

कम आयु में जन्म

उप-सहारा अफ्रीका और दक्षिण और पश्चिम एशिया में 17 से कम आयु की सभी लड़कियों द्वारा शिशुओं को जन्म दिया गया।

	1	2
	10% यदि सभी लड़कियां प्राथमिक शिक्षा प्राप्त हों तो लड़कियां कम उम्र में गर्भाधारण करेंगी।	59% यदि सभी लड़कियां माध्यमिक शिक्षा प्राप्त हों तो कम लड़कियां कम उम्र में गर्भाधारण करेंगी।
	3,397,000	3,071,000	1,393,000

प्रजनन दर*

उप-सहारा अफ्रीका में प्रति महिला द्वारा जन्म देने की औसत संख्या

कोई शिक्षा नहीं	प्राथमिक शिक्षा	माध्यमिक शिक्षा
6.7	5.8	3.9

*प्रजनन दर बच्चों की औसत संख्या है जो किसी महिला द्वारा उसके जीवनकाल में जन्म लेंगे।

स्रोत: ईएफए वैश्विक निगरानी रिपोर्ट दल गणना (2013), जनसांख्यिकीय और स्वास्थ्य सर्वेक्षण पर आधारित; यूएनडीपी (2011)

किसान तकनीकों जैसे मृदा संरक्षण, विविध पौधों को लगाने की तारीख तथा बदलती फसल किस्मों को अपनाकर जलवायु परिवर्तन के अनुकूल बनेंगे।

शिक्षा महिलाओं को अपने अधिकारों का दावा करने तथा उन बाधाओं को दूर करने, जो उन्हें समग्र विकास के लाभ का उचित शेयर दिलाने में सशक्त बना सकती है। अपनी पसंद का वर चुनना भी ऐसा ही एक अधिकार है। भारत में महिलाएं, जो कम से कम माध्यमिक शिक्षा प्राप्त हैं, 30% हैं और उनके द्वारा कम शिक्षित महिलाओं की तुलना में अपनी पसंद का पति चुनने की अधिक संभावना रहती है।

इसी प्रकार, यह सुनिश्चित करना कि लड़कियों को स्कूल भेजना बाल विवाह को रोकने का एक कारगर उपाय है। यदि उप-सहारा अफ्रीका और दक्षिण एवं पश्चिम एशिया में सभी लड़कियां प्राथमिक स्कूल शिक्षा पूरी कर लें तो 15 वर्ष की आयु में विवाह करने वाली लड़कियों में 14% की गिरावट आ जाएगी, माध्यमिक शिक्षा प्राप्त लड़कियों में 64% की कमी आ जाएगी। [इनफोग्राफिक: लर्निंग लेसन्स अर्ली मैरिजेस एंड बर्थस]।

स्कूल में अधिक समय तक रहने से लड़कियों को स्वयं चुनाव करने में अधिक आत्मविश्वास आता है जो कम आयु में और जल्दी-जल्दी बच्चों को जन्म देने से स्वास्थ्य को होने वाले जोखिम को बचाता है। वर्तमान में, उप-सहारा अफ्रीका और दक्षिण एवं पश्चिम एशिया में सात कन्याओं में से एक कन्या के 17 वर्ष की आयु से पहले बच्चे थे। इन क्षेत्रों में 10% कम लड़कियां गर्भाधारण होंगी यदि वे सभी माध्यमिक शिक्षा प्राप्त हों। इससे कम उम्र में लगभग 2 मिलियन बच्चे कम पैदा होंगे।

अधिक शिक्षित महिलाओं के कम बच्चे होंगे जिससे उन्हें, उनके परिवारों और सामान्यतया समाज को फायदा होगा। इसका एक कारण यह है कि शिक्षा महिलाओं पर परिवार का आकार तय करने में व्यापक प्रभाव डालती है। पाकिस्तान में, केवल 30% महिलाएं, जो शिक्षित नहीं थीं, का मानना था कि उनके कितने बच्चे होने चाहिए, उन्हें यह कहने का अधिकार होता है, जबकि प्राथमिक शिक्षा प्राप्त महिलाओं को यह अधिकार 52% तथा निम्न माध्यमिक शिक्षा प्राप्त महिलाओं को यह अधिकार 63% था।

कुछ क्षेत्रों में शिक्षा जनसांख्यिकी परिवर्तन में अहम भूमिका निभाती है। तथापि, दुनिया के अन्य भाग, विशेषकर उप-सहारा अफ्रीका पिछड़ रहे हैं, जहां महिलाएं औसतन 5.4 बच्चों को जन्म देती हैं। क्षेत्र में निरक्षर महिलाएं 6.7 बच्चों को जन्म देती हैं। यह आंकड़ा प्राथमिक शिक्षा प्राप्त महिलाओं में घटकर 5.8 तथा माध्यमिक शिक्षा प्राप्त महिलाओं में आधे से कम, अर्थात् 3.9 हो गया।

निष्कर्ष

इस अध्याय में निर्धारित यह अद्भुत साक्ष्य न केवल अन्य विकास लक्ष्यों की प्रगति में तेजी लाने हेतु शिक्षा की क्षमता, बल्कि इस क्षमता को बेहतर ढंग से कैसे दोहन किया जाए, को प्रदर्शित करता है। अधिकांश का यह मानना है कि सभी को अच्छी शिक्षा दी जानी चाहिए भले ही उनकी परिस्थितियां कुछ भी हों। शिक्षा की अद्भुत शक्ति को 2015 के बाद विकास ढांचे में तथा गरीब और समृद्ध देशों में एक समान नीति निर्माताओं की योजनाओं में प्रमुख स्थान सुनिश्चित करना चाहिए।

लोगों का जीवन बदलने में शिक्षा की शक्ति को 2015 के बाद के विकास ढांचे में प्रमुख स्थान दिया जाना चाहिए

© Amina Sayeed/UNESCO

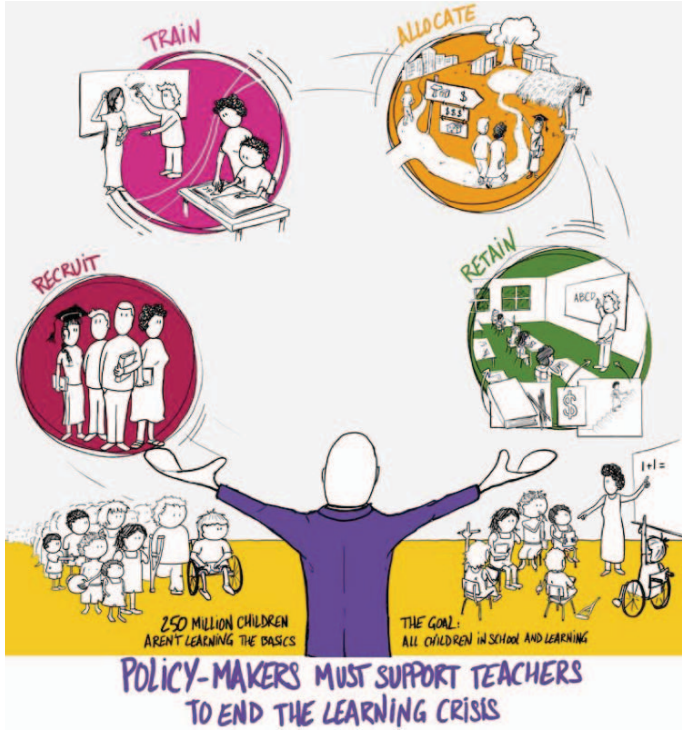
भाग 3: शिक्षा की समस्या को समाप्त करने के लिए शिक्षकों को सहायता देना

शिक्षा की गुणवत्ता पर कम ध्यान देना तथा उपेक्षित वर्ग तक पहुंच बनाने में असफल रहने ने शिक्षा का संकट पैदा कर दिया है जिस पर तत्काल ध्यान दिए जाने की जरूरत है। दुनिया भर में 250 मिलियन बच्चे जिनमें से अनेक उपेक्षित पृष्ठभूमि से थे – बुनियादी साक्षरता तथा संख्यात्मक दक्षता नहीं सीख रहे हैं, जिसके अभाव में वे आगे दक्षता प्राप्त नहीं कर पाएंगे जो अच्छा कार्य करने और बढ़िया जीवन जीने के लिए आवश्यक होती हैं।

शिक्षा की समस्या का समाधान करने के लिए सभी बच्चों को ऐसे शिक्षक दिए जाने चाहिए जो प्रशिक्षित हों, प्रोत्साहित करने वाले हों और मन से पढ़ाएं, जो कमजोर छात्रों की पहचान कर सकें और उन्हें मदद दें, और जो सुप्रबंधित शिक्षा प्रणालियों का समर्थन करें।

जैसा कि यह रिपोर्ट दर्शाती है, सरकारें शिक्षा उपलब्ध करा सकती हैं जबकि साथ ही यह भी सुनिश्चित कर सकती है कि शिक्षा से सभी में सुधार हो। पर्याप्त रूप से वित्त-पोषित राष्ट्रीय शिक्षा में यह योजना बनाई गई है जिसका लक्ष्य स्पष्ट रूप से उपेक्षित लोगों की आवश्यकताओं को पूरा करना तथा यह सुनिश्चित करना है कि सुप्रशिक्षित शिक्षक उपलब्ध कराना नीतिगत प्राथमिकता होनी चाहिए। अच्छे शिक्षकों को आकर्षित करना तथा उन्हें बनाए रखना शिक्षा की समस्या को समाधान करने का एक उपाय है जिसके लिए नीति-निर्माताओं को काफी मशक्कत करनी होगी। [देखें उदाहरण]।

यह सुनिश्चित करने के लिए कि सभी बच्चे शिक्षा प्राप्त करें, शिक्षकों को उपयुक्त पाठ्यक्रम तथा आकलन प्रणाली में सहायता दी जानी चाहिए जो प्रत्येक कक्षा में बच्चों की आवश्यकताओं पर विशेष ध्यान देता है, जब सबसे उपेक्षित वर्ग पर स्कूल छोड़ने का जोखिम हो। बुनियादी शिक्षा के बाद शिक्षकों द्वारा बच्चों को महत्वपूर्ण हस्तांतरणीय दक्षता प्राप्त करने में मदद करनी चाहिए ताकि उन्हें एक जिम्मेदार वैश्विक नागरिक बनने में मदद मिल सके।



© UNESCO/Wild is the Game

शिक्षा की समस्या उपेक्षित वर्ग को सबसे अधिक नुकसान पहुंचाती है

पिछले दशक में शिक्षा उपलब्ध कराने में शानदार उपलब्धि प्राप्त करने के बावजूद गुणवत्ता में सुधार कदम से कदम मिलाकर नहीं चल पाया है। कई देश यह सुनिश्चित नहीं कर रहे हैं कि उनके बच्चे पढ़ाई-लिखाई और गणित में सर्वाधिक बुनियादी दक्षता प्राप्त करें। प्रशिक्षित शिक्षकों की अपर्याप्त संख्या, व्यापक बुनियादी ढांचा तथा अपर्याप्त सामग्री के कारण उपेक्षित वर्ग को सबसे अधिक नुकसान होने की संभावना है। फिर भी देशों के लिए यह संभव है कि समान शिक्षा में सुधार करते समय स्कूल तक बच्चों की पहुंच बनाई जाए।

वैश्विक शिक्षा संकट: तत्काल कार्रवाई की आवश्यकता

दुनिया के 650 करोड़ प्राथमिक स्कूली बच्चों में से कम से कम 250 मिलियन बच्चे पढ़ाई-लिखाई और गणित की बुनियादी शिक्षा प्राप्त नहीं कर रहे हैं। इनमें से, लगभग 120 मिलियन बच्चों को प्राथमिक स्कूल का थोड़ा या कोई अनुभव नहीं है, जो कक्षा 4 तक नहीं पहुंच पाए हैं। शेष 130 मिलियन बच्चे प्राथमिक स्कूल में हैं लेकिन उन्होंने शिक्षा का कोई न्यूनतम बैंचमार्क प्राप्त नहीं किया है। प्राय: एक साधारण वाक्य न समझने वाले ये बच्चे माध्यमिक शिक्षा में जाने के लिए तैयार नहीं होते।

शिक्षा प्राप्त करने को लेकर क्षेत्रों में व्यापक अंती है। उत्तरी अमेरिका और पश्चिमी यूरोप में 96% बच्चे कक्षा 4 तक स्कूल में जाते हैं और न्यूनतम पठन मानक प्राप्त करते हैं, जिसकी तुलना में यह प्रतिशत दक्षिण और पश्चिम एशिया में केवल एक-तिहाई तथा उप-सहारा अफ्रीका में दो/पांचवा हिस्सा है [चित्र 13]। इन दोनों क्षेत्रों में तीन-चौथाई से अधिक ऐसे बच्चे हैं जो न्यूनतम शिक्षा प्राप्त नहीं कर रहे हैं।

शिक्षा का संकट व्यापक है। नए विश्लेषण से पता चलता है कि उपलब्ध आंकड़ों के अनुसार 85 देशों में से 21 देशों में आधे से कम बच्चे शिक्षा प्राप्त कर रहे हैं। इनमें से 17 देश उप-सहारा अफ्रीका; तथा अन्य भारत, मॉरिटानिया, मोरक्को और पाकिस्तान में हैं।

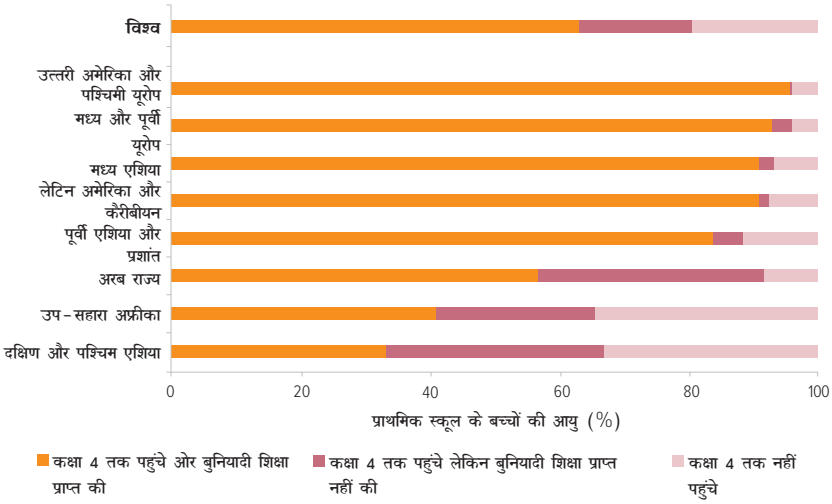
इस शिक्षा संकट से न केवल बच्चों की भावी आकांक्षाओं पर कुठाराघात हुआ है, बल्कि सरकारों के वर्तमान वित्त-पोषण पर भी प्रभाव पड़ा है। बुनियादी शिक्षा प्राप्त न करने वाले 250 मिलियन बच्चों की लागत 129 बिलियन अमेरिकी डॉलर के बराबर है, या प्राथमिक शिक्षा पर वैश्विक खर्च का 10% है।

बुनियादी शिक्षा प्राप्त न करने वाले 250 मिलियन बच्चों की लागत 129 बिलियन अमेरिकी डॉलर के बराबर है

© Nguyen Thanh Tuan/UNESCO

चित्र 13: 2.50 मिलियन बच्चे पढ़ाई में बुनियादी शिक्षा से पिछड़ रहे हैं।

प्राथमिक स्कूल के बच्चे, जो कक्षा 4 तक पहुंचे तथा जिन्होंने पढ़ने में न्यूनतम शिक्षा प्राप्त की, का क्षेत्रवार प्रतिशत



टिप्पणियां: बच्चे, जो कक्षा 4 तक पहुंचे, की परिभाषा संभावित समूह की समापन दर पद्धति पर आधारित है। न्यूनतम शिक्षा मानक की उपलब्धि की परिभाषा स्थिरता प्रक्रिया पर आधारित है जो परिणामों को विभिन्न सर्वेक्षणों से सामान्य पैमाने में बदल देती है।

स्रोत: ईएफए वैश्विक निगरानी दल गणना (1) कक्षा 4 के लिए संभावित समूह उत्तरजीविता दर: यूआईएस डॉटाबेस, (2) शिक्षा उपलब्धि: अल्टिनोक (2013क), आंकड़ों को 2011 पीआईआरएलएस, 2007 एसएसीएमईसी, 2004-2008 पीएएसईसी, 2006 एसईआरसीई: से लिया गया है तथा विश्लेषण 2012 एएसईआर भारत तथा 2012 एएसईआर पाकिस्तान सर्वेक्षण दलों द्वारा किया गया है।

वैश्विक स्तर पर असमानता से देशों में व्यापक असमानता होती है

हालांकि शिक्षा प्राप्ति पर औसत आंकड़े शिक्षा संकट के पैमाने की समग्र तस्वीर उपलब्ध कराते हैं, लेकिन वे देशों में व्याप्त व्यापक असमानता को छिपा सकते हैं। गरीबी, जेंडर, स्थान, भाषा, सजातीयता, विकलांगता तथा अन्य तथ्यों का अर्थ है कि कुछ बच्चों को उनकी शिक्षा में सुधार करने के लिए स्कूलों से कम समर्थन मिल रहा है।

कोई बच्चा कितना सीखता है, यह पूरी तरह परिवार की संपत्ति पर निर्भर करता है। इस वर्ष की रिपोर्ट में 20 अफ्रीकी देशों के विश्लेषण से पता चला है कि अमीर परिवारों के बच्चों द्वारा न केवल स्कूली शिक्षा को पूरा प्राप्त करने, बल्कि न्यूनतम स्तर की शिक्षा भी प्राप्त करने की पूरी संभावना रहती है। इसके विपरीत, 15 देशों में पांच गरीब बच्चों में से एक बच्चा अंतिम कक्षा तक पहुंचता है और बुनियादी शिक्षा प्राप्त करता है।

लेटिन अमेरिका में, जहां निष्पादन सामान्यतया ऊंचा होता है, उपेक्षित पृष्ठभूमि के बच्चे भी अपने अमीर सहपाठियों से पिछड़ जाते हैं। अल साल्वाडोर में सबसे गरीब परिवारों से 42% बच्चे प्राथमिक शिक्षा को पूरा करते हैं और बुनियादी शिक्षा में निपुण होते हैं, जिसकी तुलना में अमीर परिवारों के बच्चों का प्रतिशत 84% है।

गरीब परिवारों की लड़कियां सबसे नुकसान में रहती हैं जो यह दर्शाता है कि शिक्षा नीतियों के जरिए जेंडर की कमी से निपटने की तत्काल आवश्यकता है। उदाहरण के लिए, बेनिन में लगभग 60% अमीर बच्चे स्कूल जाते हैं और बुनियादी संख्यात्मक दक्षता प्राप्त करते हैं जिसकी तुलना में गरीब लड़कियों का प्रतिशत 6% है।

उपेक्षित क्षेत्र - विशेषकर ग्रामीण क्षेत्र में रहना, जहां प्राय: शिक्षक और शिक्षा संसाधन नहीं होते - शिक्षा की सबसे बड़ी बाधा है। तंजानिया संयुक्त गणराज्य में ग्रामीण क्षेत्रों में केवल 25% गरीब बच्चे बुनियादी शिक्षा प्राप्त करते हैं, जिसकी तुलना में शहरी क्षेत्रों में अमीर बच्चों का प्रतिशत 63% है। कुछ लेटिन अमेरिकी देशों, जिसमें अल सल्वाडोर, ग्वाटेमाला, पनामा और पेरू शामिल हैं, ग्रामीण और शहरी छात्रों के बीच गणित और पढ़ाई-लिखाई में उपलब्धि अंतर 15 प्रतिशत से अधिक है।

स्थल संबंधित कमियां शुरुआती कक्षा में शुरू होती हैं और बढ़ जाती हैं। घाना में शहरी छात्रों द्वारा ग्रामीण छात्रों की तुलना में वर्ष 2011 में कक्षा 3 में अंग्रेजी के न्यूनतम स्तर के दुगुने तक पहुंचने की संभावना है, और कक्षा 6 तक तीन गुणा से अधिक पहुंचने की संभावना है।

भौगोलिक कमी प्राय: गरीबी और जेंडर से बढ़ जाती है। बलूचिस्तान प्रांत, पाकिस्तान में केवल 45% बच्चे कक्षा 5 के थे जो दो अंकों वाली घटा के सवाल निकाल सकते थे, जबकि संपन्न पंजाब प्रांत में यह प्रतिशत 73% था। बलूचिस्तान में गरीब परिवारों की लगभग एक-तिहाई लड़कियों ने बुनियादी संख्यात्मक दक्षता प्राप्त की, जबकि प्रांत में संपन्न परिवारों के लड़कियों ने अच्छा प्रदर्शन किया, जो पंजाब में औसत था।

कुछ स्वदेशी या सजातीय समूहों द्वारा सामना किए गए मतभेद की इस तथ्य से पुष्टि होती है कि कक्षा में प्रयुक्त भाषा वह नहीं होगी जो वे बोलते हैं। वर्ष 2011 में पेरू में स्पेनिश वक्ता स्वदेशी भाषा वक्ताओं की तुलना में सात गुणा अधिक थे ताकि पठन में संतोषजनक मानक तक पहुंचा जा सके। योग्य शिक्षकों द्वारा सीखाए गए सुव्यवस्थित द्विभाषी कार्यक्रमों से बच्चों को इस चुनौती से निपटने में मदद मिल सकती है।

कम सीखने वाले बच्चों द्वारा स्कूल जल्दी छोड़ने की संभावना रहती है। इथियोपिया, भारत, पेरू और वियतनाम में जिन बच्चों ने 12 वर्ष की आयु में गणित में कम अंक प्राप्त किए थे, उनके 15 वर्ष की आयु तक स्कूल छोड़ने की अधिक संभावना रहती है। उदाहरण के लिए, वियतनाम में 12 वर्ष की आयु में खराब प्रदर्शन करने वाले लगभग आधे बच्चों ने 15 वर्ष की आयु में स्कूल छोड़ दिया था, जिसकी तुलना में पांच में से एक बच्चे का प्रदर्शन अच्छा था।

उपेक्षित बच्चों को स्कूल जाने और वहां बने रहने में कठिनाई का सामना करना पड़ता है, वे माध्यमिक स्कूल तक शिक्षा प्राप्त करते हैं। उदाहरण के लिए, दक्षिण अफ्रीका में अमीर और गरीब बच्चों के बीच शिक्षा में व्यापक अंतर है, जिसमें 14 गरीब किशोर गणित में न्यूनतम शिक्षा प्राप्त करते हैं, जिसकी तुलना में छात्रा में गरीब बच्चों का प्रदर्शन अच्छा है, जबकि इस देश में दक्षिण अफ्रीका के पांचवें हिस्से से कम की संपत्ति है। ऐसे अंतर अपरिहार्य नहीं है। बोस्तवाना ने शिक्षा का काफी ऊंचा स्तर प्राप्त किया है जिसका श्रेय मुख्य रूप से अमीर और गरीब के बीच इसके काफी कम अंतर को जाता है।

कुछ देशों में अमीर और गरीब के बीच अंतर बाद के कक्षा में अधिक स्पष्ट हो गया। उदाहरण के लिए, चिली में हालांकि कक्षा 4 में अंतर कम था, 77% अमीर छात्रों ने कक्षा 8 तक न्यूनतम अंक प्राप्त किए, जबकि गरीब छात्रों ने 44% अंक प्राप्त किए।

अमीर देश भी यह सुनिश्चित करने में असफल रहे हैं कि उपेक्षित वर्ग शिक्षा ग्रहण कर सकता है

हालांकि अमीर देशों की उपलब्धियों का स्तर सामान्यतया अधिक होता है, उनकी शिक्षा प्रणाली में भी काफी अल्पसंख्यक पिछड़ रहे हैं। उदाहरण के लिए, नार्वे और इंग्लैण्ड में कक्षा 8 बच्चों के 10% छात्रों का प्रदर्शन 2011 में गणित में न्यूनतम शिक्षा स्तर से कम रहा।

हालांकि पूर्वी एशियाई देशों, जिनमें जापान, कोरिया गणराज्य और सिंगापुर शामिल हैं, ने यह दिखाया है कि गरीबी में रहने वाले लोगों द्वारा सामना की जा रही समस्याओं से निपटना संभव है, जबकि कुछ ओईसीडी देशों तथा अरब राज्यों में अमीर छात्रों के लिए ऐसा नहीं कहा जा सकता। उदाहरण के लिए, ओमान में किसी गरीब छात्रा द्वारा न्यूनतम शिक्षा अंक प्राप्त करने के अवसर कम अमीर देशों जैसे घाना में छात्रों द्वारा प्राप्त अंकों के समान है। न्यूज़ीलैण्ड में केवल दो-तिहाई गरीब बच्चों ने न्यूनतम अंक प्राप्त किए, जिसकी तुलना में अमीर बच्चों का प्रतिशत 97% था।

प्रवासी छात्रों में शिक्षा में हाशिए पर रहने का अधिक जोखिम रहता है, जिसके कारण उनका शिक्षा प्राप्ति का स्तर कम रहता है। फ्रांस, जर्मनी और ब्रिटेन में 15 वर्ष की आयु के 80% बच्चे पढ़ाई में न्यूनतम बैंचमार्क प्राप्त किया, लेकिन प्रवासी बच्चों का प्रदर्शन काफी खराब था। ब्रिटेन में प्रवासियों का अनुपात, जो न्यूनतम बैंचमार्क से अधिक था, तुर्की के औसत से बेहतर नहीं था, जबकि जर्मनी के प्रवासी चिली के छात्रों के समकक्ष हैं। फ्रांस में प्रवासी जर्मनी के प्रवासी चिली में छात्रों के समकक्ष हैं। फ्रांस में प्रवासी विशेष प्रकार की समस्याओं का सामना करते हैं। 60% से कम न्यूनतम बैंचमार्क प्राप्त करते हैं-जो मेक्सिको में छात्रों के औसत के बराबर है।

उच्च आय वाले देशों में स्वदेशी बच्चे प्राय: समस्याओं का सामना करते हैं, और शेष जनता की तुलना में शिक्षा के परिणाम में अंतर हमेशा बना रहता है। आस्ट्रेलिया में, लगभग दो-तिहाई स्वदेशी छात्रों ने 1994/95 और 2011 के बीच कक्षा 8 में न्यूनतम बैंचमार्क प्राप्त किया, जिसकी तुलना में उनके गैर-स्वदेशी सहपाठियों ने लगभग 90% अंक प्राप्त किए।

फ्रांस में 60% से कम प्रवासियों ने न्यूनतम शिक्षा बैंचमार्क प्राप्त किया है

उपलब्धता का विस्तार करके शिक्षा में सुधार

प्राय: ऐसा दावा किया जाता है कि गरीब देशों में प्राथमिक स्कूल तक उपलब्धता का विस्तार करने का अर्थ शिक्षा की गुणवत्ता को कम करना है। फिर भी, यद्यपि बड़ी संख्या में बच्चे बुनियादी शिक्षा प्राप्त नहीं कर रहे हैं, कुछ देश स्कूल में अधिक बच्चे भर्ती करने में सफल रहे हैं जबकि यह सुनिश्चित किया गया कि वे एक बार वहां जाकर सीखें। यह संतुलन विशेष रूप से प्रभावशाली है विशेषकर इस बात को देखते हुए कि नए भर्ती छात्र उपेक्षित परिवारों से आते हैं। फिर भी समृद्ध देशों में शिक्षा के अंतर को शीघ्र कम करने के लिए अभी बहुत कुछ किए जाने की जरूरत है।

तंजानिया संयुक्त गणराज्य ने काफी प्रगति की है जहां कई छात्रों ने प्राथमिक शिक्षा पूरी की है, क्योंकि 2001 में प्राथमिक स्कूल के शुल्क को समाप्त कर दिया गया था। वर्ष 2000 और 2007 के बीच प्राथमिक स्कूल की शिक्षा पूरी करने वाले छात्रों का अनुपात आधे से दो-तिहाई तक बढ़ गया, जबकि गणित में बुनियादी शिक्षा प्राप्त करने वालों का अनुपात 19% से बढ़कर 36% हो गया है। यह लगभग 1.5 मिलियन के बराबर है जहां अतिरिक्त बच्चे बुनियादी शिक्षा प्राप्त कर रहे हैं। हालांकि यह स्वीकार्य नहीं है कि 27% बच्चे स्कूलों में थे लेकिन बुनियादी शिक्षा प्राप्त नहीं कर रहे थे। यह सत्य है कि गुणवत्ता की समस्या 2000 में पहले ही बनी हुई थी जो यह सुझाता है कि वे शिक्षा विस्तार से सीधे जुड़ने की बजाय शिक्षा प्रणाली से अधिक जुड़े थे।

मलावी और यूगांडा में 2000 और 2007 के बीच शिक्षा की उपलब्धता तथा गुणवत्ता में सुधार नहीं हुआ, और अमीर तथा गरीब के बीच शिक्षा का अंतर बढ़ता गया। ये देश तीन गुणा चुनौती का सामना कर रहे हैं, जिसके लिए उपलब्धता, गुणवत्ता और इक्विटी को सुदृढ़ बनाए जाने की जरूरत है।

माध्यमिक स्तर पर भी, उपलब्धता बढ़ाने के प्रयास शिक्षा का विस्तार करने और उपेक्षित वर्ग तक पहुंचने में हमेशा सफल नहीं रहे हैं। मेक्सिको में उपलब्धता के बढ़ने के साथ ही न्यूनतम बैंचमार्क से अधिक का प्रदर्शन करने वाले छात्रों का शेयर 2003 में एक-तिहाई से बढ़कर 2009 में आधा हो गया। लक्षित सामाजिक सुरक्षा कार्यक्रमों का लक्ष्य उपेक्षित परिवारों की मदद करके अमीर और गरीब में एक समान शिक्षा परिणामों में सुधार करने में मदद करना है। इसके विपरीत, घाना में माध्यमिक दाखिला 2003 में 35% से बढ़कर 2009 में 46% हो गया, और गणित का प्रदर्शन भी 10 प्रतिशत तक बढ़ गया, शिक्षा में जेंडर अंतर दुगुने से अधिक हो गया तथा सबसे गरीबों को शायद ही कोई फायदा हुआ।

मलेशिया में शिक्षा परिणामों के खराब आने का रुझान विशेषकर चिंताजनक रहा है जिससे असमानता बढ़ी है और बड़ी संख्या में किशोर स्कूल नहीं जा रहे थे। वर्ष 2003 में बड़ी संख्या में किशोर, चाहे अमीर हों या गरीब, ने न्यूनतम बैंचमार्क पार किया था। तथापि, लगभग आधे गरीब लड़के ही 2011 में न्यूनतम बैंचमार्क पार कर पाए थे, जिसकी तुलना में 2003 में 90% से अधिक ने बैंचमार्क पार किया था। मलेशिया में गरीब लड़कों का प्रदर्शन अमेरिका में औसत प्रदर्शन के बराबर से औसत रहा जबकि बोत्सवाना में यह समान रहा।

घटिया शिक्षा निरक्षरता की विरासत छोड़ती है

निम्न और निम्न मध्यम आय वाले देशों में एक-तिहाई युवा एक वाक्य नहीं पढ़ सकते

बचपन में शिक्षा की गुणवत्ता का युवाओं की साक्षरता पर गहरा प्रभाव पड़ता है। पारिवारिक सर्वेक्षणों में साक्षरता के प्रत्यक्ष आकलन के आधार पर इस रिपोर्ट का नया विश्लेषण यह दर्शाता है कि युवा साक्षरता पहले की तुलना में अधिक व्यापक है: निम्न और निम्न मध्यम आय वाले देशों में लगभग 175 मिलियन युवा - जो युवा आबादी के लगभग एक-तिहाई के बराबर हैं - सभी वाक्य या उसके अंश को नहीं पढ़ सकते। उप-सहारा अफ्रीका में, 40% युवा ऐसा नहीं कर पाते [चित्र 14]।

युवतियां सबसे अधिक प्रभावित होती हैं, जिसके कारण 61% युवा ऐसे हैं जो निरक्षर हैं। दक्षिण और पश्चिम एशिया में तीन युवाओं में से दो युवा, जो पढ़ नहीं सकते, महिलाएं हैं।

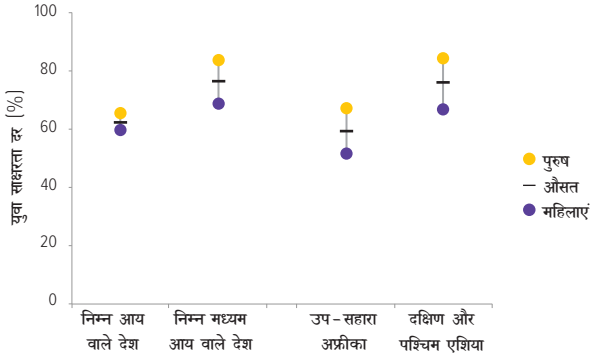
देशों की परस्पर तुलना करने से निरक्षरता की व्यापक समस्या का पता चलता है। 41 निम्न और निम्न मध्यम आय वाले देशों में से 9 देशों का विश्लेषण करने पर 15 से 24 वर्ष के छात्रों में से आधे से अधिक साक्षर नहीं हैं। ये सभी देश उप-सहारा अफ्रीका में हैं।

यह विश्लेषण इस अनुमान की पुष्टि करता है कि बच्चों को साक्षर बनने के लिए कम से कम चार वर्षों तक पढ़ने की जरूरत होती है: जिन बच्चों ने स्कूल में चार या अधिक वर्ष बिताएं हैं, उनमें से लगभग 77% पूरे वाक्य या उसके अंश को पढ़ नहीं पाते। विश्लेषण किए गए 41 देशों में से 9 देशों में बच्चों ने स्कूल में चार वर्ष से अधिक समय नहीं बिताया है, और उनमें से कोई भी साक्षर नहीं है।

पांच या छः वर्ष तक स्कूल जाने, जो कुछ प्रणालियों में प्राथमिक स्कूल की पूरी अवधि को होती है, से साक्षरता की गारंटी नहीं मिलती, तथापि 41 देशों का विश्लेषण करने पर लगभग 20 मिलियन युवा अभी भी पूरा वाक्य या उसका कोई अंश पढ़ नहीं पाते जो 5 या 6 कक्षा के बाद स्कूल छोड़ने वाले तीन में से एक बच्चे के बराबर है।

गरीब परिवारों से युवकों के साक्षर होने की काफी कम संभावना है। विश्लेषण किए गए देशों में 80% से अधिक युवक अमीर परिवारों से हैं, जिनमें से 32 देशों के युवा वाक्य पढ़ सकते हैं, लेकिन 80% गरीब ऐसा 9 देशों में कर सकते हैं। पैमाने के दूसरे छोर पर आधे से कम गरीब युवा 22 देशों में वाक्य पढ़सकते हैं जब सिमृद्ध

चित्र 14: निम्न और निम्न मध्यम आय वाले देशों में तीन-चौथाई से कम युवा साक्षर हैं:
चयनित क्षेत्रों और देश आय समूहों में स्त्री-पुरुष आधार पर युवा साक्षरता दर।



स्रोत: ईएफए वैश्विक निगरानी रिपोर्ट विश्लेषण (2013), जनसांख्यिकीय और स्वास्थ्य सर्वेक्षण आंकड़ों पर आधारित।

देश नाइजर ही इस सीमा से कम रहा है। अनेक देशों जिनमें कैमरून, घाना, नाइजीरिया और सीयरा लियोन शामिल हैं, में युवा साक्षरता दर में अमीर और गरीब के बीच अंतर 50 प्रतिशत अंकों से अधिक है।

बुनियादी शिक्षा कौशल प्राप्त करने में कठिनाई गरीबी, जेंडर, स्थल और सजातीयता के कारण और पेचिदा हो जाती है। सेनेगल में केवल 20% ग्रामीण युवतियां वर्ष 2010 में दैनिक स्थितियों में पढ़ सकी थीं, जिसकी तुलना में शहरी युवा पुरुषों का प्रतिशत 65% था। इंडोनेशिया, बाली प्रांत में लगभग सभी युवतियों में साक्षरता दक्षता है, जबकि पापुआ प्रांत में केवल 60% गरीब महिलाएं साक्षर हैं।

ये नतीजे गरीबी, अलगाव, भेदभाव और सांस्कृतिक प्रथाओं के संयुक्त प्रभावों को दर्शाते हैं। तथापि, ये सबसे उपेक्षित वर्ग की आबादी को शिक्षा के अवसर उपलब्ध कराते हैं, और यह दर्शाते हैं कि इन लोगों को पूरा अवसर दिए जाने की तत्काल आवश्यकता है।

युवा साक्षरता में सुधार के कुछ संकेत मिले हैं जो उम्मीद जगाने वाले हैं। पिछले दशक में प्राथमिक स्कूलों के विस्तार के कारण इथियोपिया में युवा साक्षरता दर 2000 में 34% से बढ़कर 2011 में 52% हो गई। नेपाल में भी युवा साक्षरता में सुधार हुआ है, जो विशेषकर सबसे उपेक्षित वर्ग है जिसने साक्षरता के बहुत निम्न स्तर से शुरुआत की थी। गरीब युवतियों में साक्षरता 2001 में 20% से बढ़कर 2011 में 55% हुई है।

कितने विकलांग बच्चे शिक्षा प्राप्त कर रहे हैं, से संबंधित सूचना इतनी कम है कि विश्लेषण करना कठिन है। किंतु यूगांडा एक दुर्लभ उदाहरण प्रस्तुत करता है जहां सूचना, विकलांगता के प्रकारों के अनुसार युवाओं की साक्षरता दरों से तुलना करने के लिए पर्याप्त है। वर्ष 2011 में, लगभग 60% युवा, जिनकी विकलांगता के प्रकार का पता नहीं था, साक्षर थे, जबकि शारीरिक और बधिर विकलांग 47% तथा मानसिक रूप से विकलांग 38% थे।

विकलांग बच्चों और युवाओं सहित समान शिक्षा के प्रयास के लिए बच्चों और युवाओं द्वारा सामना की जा रही विभिन्न प्रकार की समस्याओं का पता लगाने तथा उनका समाधान करने के लिए नीतियां लागू करने की आवश्यकता है।

अच्छी शिक्षा को राष्ट्रीय प्राथमिकता बनाना

ठोस राष्ट्रीय नीति, जो सीखने और पढ़ाने में सुधार करने को उच्च प्राथमिकता दे, यह सुनिश्चित करने के लिए आवश्यक है कि स्कूल में सभी बच्चे वह दक्षता और ज्ञान प्राप्त करें जिसे प्राप्त करने के लिए वे आए हैं। शिक्षा योजनाओं में लक्ष्यों का उल्लेख किया जाना चाहिए और बैंचमार्क स्थापित किए जाने चाहिए जिसके लिए सरकारों को जिम्मेदार ठहराया जाना चाहिए तथा लक्ष्यों को प्राप्त करने के तरीके सुझाने चाहिए। विशेषकर सर्वाधिक उपेक्षित बच्चों की पढ़ाई-लिखाई में सुधार करने को कार्यनीति के अनुसार वस्तुपरक बनाए जाने की जरूरत है। योजनाओं में शिक्षकों और शिक्षक यूनियनों के परामर्श से बनाई गई योजनाओं में शिक्षक की गुणवत्ता में सुधार करना शामिल किया जाना चाहिए। उन्हें यह गारंटी भी दिए जाने की जरूरत है कि कार्यनीतियों को लागू करने के लिए पर्याप्त संस्थान उपलब्ध कराए जाने चाहिए।

शिक्षा योजनाओं में गुणवत्ता को कार्यनीति का उद्देश्य बनाया जाना चाहिए

इथियोपिया में युवा साक्षरता दर वर्ष 2000 में 34% से बढ़कर वर्ष 2011 में 52% हो गई

विश्व स्तर पर शिक्षा के संकट से तब तक निपटा नहीं जा सकता जब तक उपेक्षित वर्ग के लिए शिक्षा में सुधार नहीं किया जाता। इस रिपोर्ट में समीक्षा की गई 40 राष्ट्रीय शिक्षा योजनाओं में से 26 में कार्यनीतिक उद्देश्य के रूप में शिक्षा के नतीजे को सुधारे जाने की जरूरत है। हालांकि सभी 40 देशों की योजनाओं में उपेक्षित समूह की आवश्यकताओं का कुछ हद तक समाधान बताया गया है, शिक्षा का प्राय: विस्तार के आधार पर उप-उत्पाद के रूप में ही समाधान किया जाता है।

सभी के लिए शिक्षा में सुधार करने हेतु राष्ट्रीय शिक्षा योजनाओं में शिक्षक प्रबंधन और गुणवत्ता में सुधार किया जाना चाहिए। 40 योजनाओं में से केवल 17 योजनाओं में शिक्षक शिक्षा कार्यक्रमों में सुधार को शामिल किया गया है, तथा केवल 16 योजनाओं में शिक्षक प्रशिक्षकों को आगे प्रशिक्षण देने की परिकल्पना की गई है।

योजनाओं में यह स्पष्ट नहीं किया गया है कि शिक्षक की गुणवत्ता में सुधार करने से शिक्षा के परिणाम बेहतर होंगे। केन्या में, सेवाकालीन प्रशिक्षण का लक्ष्य अच्छा प्रदर्शन न करने वाले जिलों में प्राथमिक स्कूल छोड़ने वालों को स्कूल जाने के लिए प्रोत्साहित करना है। दक्षिण अफ्रीका और श्रीलंका ने शिक्षकों की भर्ती को गुणवत्ता और शिक्षा में सुधार के साथ जोड़ा है।

सरकारों को उत्कृष्ट शिक्षकों को आकर्षित करने और उन्हें बनाए रखने के लिए उपयुक्त प्रोत्साहन दिए जाने की जरूरत है। समीक्षा की गई 40 योजनाओं में से 10 योजनाओं में शिक्षकों के वेतन में सुधार तथा 18 में बेहतर करियर तथा पदोन्नति संभावनाओं को शामिल किया गया था।

केवल कुछ योजनाओं में उपेक्षित छात्रों की शिक्षा में सुधार करने, मुख्यत: शिक्षकों को उपेक्षित क्षेत्रों में भेजने के लिए शिक्षक सुधारों को लक्षित किया गया है। 28 योजनाओं, जिसमें शिक्षकों को उपेक्षित क्षेत्रों में भेजने का लक्ष्य रखा गया है, 22 योजनाओं में प्रोत्साहन दिए जाने का लक्ष्य रखा गया है जैसे आवास लाभ और वेतन वृद्धि। 14 देशों में शिक्षा योजनाओं में ग्रामीण क्षेत्रों में तैनाती को बढ़ावा देने के लिए प्रोत्साहन दिया गया है, जबकि 8 देशों जिसमें अफगानिस्तान शामिल हैं, में महिला शिक्षकों को सक्रिय रूप से प्रोत्साहित किया जाता है। कम्बोडिया की योजना लक्षित क्षेत्रों और सजातीय समूहों से शिक्षकों की भर्ती करने की कार्यनीतियों के कारण उल्लेखनीय है तथा उनकी वहां तैनाती की जाती है, जहां उनकी सर्वाधिक आवश्यकता होती है। दुर्गम क्षेत्रों, जहां छात्रों की संख्या प्राय: कम होती है, वहां शिक्षकों को एक ही समय में एक ही आयु समूह से अधिक समूहों को पढ़ाना होता है। कम्बोडिया, केन्या और पापुआ न्यू गिनिआ में बहुग्रेड शिक्षकों में प्रशिक्षण उपलब्ध कराने की योजना है।

कुछ योजनाओं में छात्रों को सहायता देने की आवश्यकता की बात कही गई है जो पिछड़ रहे हैं। गुयाना ऐसा ही एक अपवाद है; यह लक्षित कार्यक्रम प्रदान करने के लिए शिक्षकों की क्षमता बढ़ाने को उच्च प्राथमिकता देता है।

योजनाओं को सफलतापूर्वक कार्यान्वित करने के लिए उन्हें पर्याप्त संसाधनों द्वारा समर्थन दिए जाने की आवश्यकता है, लेकिन 40 नीतिगत दस्तावेजों में से केवल 16 की समीक्षा की गई जिसमें बजट का विश्लेषण करना भी शामिल था। देश शिक्षा गुणवत्ता में सुधार करने के लिए लक्षित नीतियों को अपने बजट में विभिन्न स्तरों पर महत्व प्रदान करते हैं: पापुआ न्यू गिनीआ में बजट का पांचवा हिस्सा शामिल है; जबकि प्लेस्टाइन में 5% या कम है। हालांकि कुछ योजनाओं में उपेक्षित वर्गों के लिए व्यय निर्धारित किया गया है।

बोलिविया में शिक्षक यूनियनों ने यह सुनिश्चित करने के लिए प्रचार किया कि संविधान में स्वदेशी अधिकार प्रतिष्ठापित हों

नीतियां तभी प्रभावित हो सकती हैं यदि उन्हें कार्यान्वित करने के लिए जिम्मेदार लोग उन्हें बनाने में भी शामिल किए जाएं। तथापि, 10 देशों का सर्वेक्षण करने से पता चला है कि केवल 23% शिक्षकों का कहना था कि नीति और प्रक्रिया बनाने में उनकी बात सुनी जाती थी। अपनी पहुंच को देखते हुए शिक्षक यूनियनें सरकारों की प्रमुख भागीदार हैं। कुछ देशों में शिक्षक यूनियनों को लगाने से नीतियों में सुधार हुआ है जिसका लक्ष्य उपेक्षित समूहों की मदद करना है। उदाहरण के लिए, बोलीविया के बहुराष्ट्रीय राज्य में शिक्षक यूनियनों ने यह सुनिश्चित करने के लिए प्रचार किया कि स्वदेशी अधिकार संविधान में निहित थे।

कुल मिलाकर, शिक्षक और उनकी यूनियनें नीतियों को प्रभावी बनाने में मदद कर सकती हैं। इसलिए शिक्षा की कमी से निपटने के लिए लक्षित कार्यनीतियां बनाने में शुरुआती चरण में ही उन्हें शामिल करना महत्वपूर्ण होता है।

कक्षाओं में पर्याप्त शिक्षक उपलब्ध कराना

कई सबसे गरीब देशों में शिक्षकों की कमी के कारण शिक्षा की गुणवत्ता प्रभावित होती है, जिसके कारण प्राय: प्रत्येक कक्षा में और सबसे गरीब क्षेत्रों में कक्षा का आकार बढ़ जाता है। भावी शिक्षकों की भर्ती को मौजूदा घाटे, जनसांख्यिकी, दाखिला रुझानों तथा स्कूल न जाने वाले बच्चों की संख्या के आधार पर तय किया जाता है। यूनेस्को सांख्यिकीय संस्थान द्वारा किया गया विश्लेषण दर्शाता है कि 2011 और 2015 के बीच 5.2 मिलियन शिक्षक, जिसमें एवजी तथा अतिरिक्त शिक्षक शामिल हैं – जिन्हें यह सुनिश्चित करने के लिए भर्ती किया जाता है कि सार्वभौमिक प्राथमिक शिक्षा प्राप्त करने के लिए पर्याप्त शिक्षक हों। यह प्रतिवर्ष 1 मिलियन से अधिक शिक्षकों के मुकाबले मौजूदा प्राथमिक स्कूल शिक्षक बल के लगभग 5% के बराबर बैठता है।

अधिकांश प्रारंभिक शिक्षक शिक्षा कार्यक्रम कम से कम दो वर्ष तक चलते हैं। 57 मिलियन बच्चे अभी भी स्कूल नहीं जा रहे हैं, अत: यह संभावना कम ही है कि शिक्षकों की कमी वाले देश सार्वजनिक प्राथमिक शिक्षा प्राप्त करने के लिए 2015 तक सभी के लिए शिक्षा को पूरा कर पाएंगे। इसके बावजूद देशों को इस कमी को पूरा करने के लिए अभी से योजना बनानी चाहिए। यदि अंतिम तारीख को बढ़ाकर 2020 किया जाता है तो दाखिले में अनुमानित वृद्धि, अपेक्षित शिक्षकों की संख्या 9 वर्षों में 13.1 मिलियन तक बढ़ जाएगी। यदि इसे 2030 तक बढ़ाया जाता है तो 19 वर्षों में 20.6 मिलियन शिक्षकों की आवश्यकता होगी।

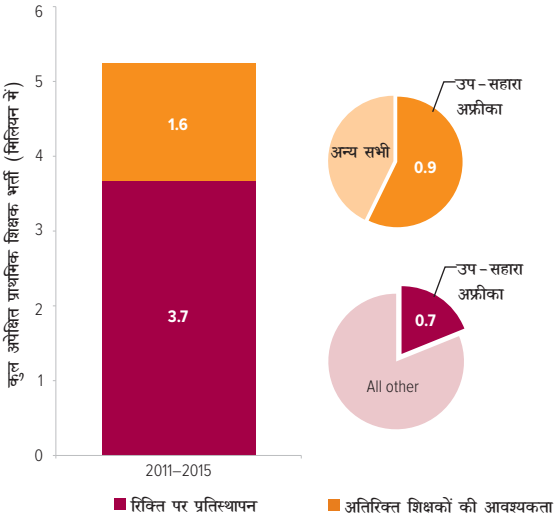
2011 से 2015 के बीच अपेक्षित शिक्षकों में से 3.7 मिलियन शिक्षकों की जरूरत होगी जो सेवा-निवृत्त, पेशा बदलने वाले या बीमारी या मृत्यु के कारण छोड़ने वालों का स्थान लेंगे। शेष 1.6 मिलियन अतिरिक्त शिक्षक होंगे जिन्हें कमी को पूरा करने, दाखिला बढ़ाने और यह सुनिश्चित करने के लिए गुणवत्ता को कम लिखने प्रत्येक शिक्षक के लिए 40 छात्रों से अधिक न हो चित्र [चित्र 15]। इसलिए लगभग 40,000 अतिरिक्त शिक्षकों को प्रत्येक वर्ष भर्ती करने की आवश्यकता होगी यदि 2015 तक पर्याप्त शिक्षक चाहिए।

उप-सहारा अफ्रीका में 58% अतिरिक्त प्राथमिक शिक्षकों की आवश्यकता है, जो वर्ष 2011 और 2015 के बीच लगभग 225,000 शिक्षक प्रतिवर्ष बनते हैं। तथापि, पिछले दशक में क्षेत्र में औसत वार्षिक वृद्धि केवल 102,000 रही है।

नाइजीरिया में यह अंतर सबसे अधिक है। 2011 और 2015 के बीच 212,000 प्राथमिक स्कूल के शिक्षकों की आवश्यकता है, जो विश्व स्तर पर 13% है। 10 देशों को सर्वाधिक अतिरिक्त प्राथमिक शिक्षकों की आवश्यकता है। यदि पाकिस्तान को अपवाद मान लें तो उप-सहारा अफ्रीका में औसतन केवल एक शिक्षक बैठता है।

चित्र 15: 2015 तक विश्व स्तर पर 1.6 मिलियन अतिरिक्त शिक्षकों की आवश्यकता है

2015 तक सार्वभौमिक प्राथमिक शिक्षा प्राप्त करने के लिए अपेक्षित शिक्षकों की कुल संख्या।



स्रोत: यूआईएसव (2013)

जब निम्न माध्यमिक शिक्षा की आवश्यकता को ध्यान में रखा गया तो शिक्षकों की भर्ती करने की चुनौती और भी व्यापक हो गई। प्रति शिक्षक 32 छात्रों से 2030 तक सार्वजनिक निम्न माध्यमिक शिक्षा को प्राप्त करने के लिए अतिरिक्त 5.1 मिलियन या 268,000 प्रतिवर्ष की आवश्यकता होगी। इस अवधि के दौरान उप-सहारा अफ्रीका में अतिरिक्त निम्न माध्यमिक स्कूल शिक्षकों के आधे की जरूरत होगी।

शिक्षकों की सर्वाधिक कमी वाले देशों द्वारा इस बात की संभावना कम ही है कि वे 2015 तक आवश्यक संख्या में शिक्षक भर्ती कर लेंगे। 93 देशों, जिन्हें 2015 तक अतिरिक्त प्राथमिक स्कूल शिक्षकों की जरूरत है, में से केवल वे देश ही इस कमी को पूरा कर पाएंगे; 29 देश 2030 तक भी इस कमी को पूरा नहीं कर पाएंगे। इस दौरान, 148 देशों को 2015 तक निम्न माध्यमिक स्कूलों के लिए अधिक शिक्षकों की आवश्यकता होगी; 29 देश 2030 तक भी इस कमी को पूरा नहीं कर पाएंगे।

वर्ष 2015 तक शिक्षकों की कमी को पूरा करने के लिए कुछ देशों को अपने शिक्षकों की संख्या बढ़ाने में तेजी लानी होगी। रवांडा और यूगांडा में भर्ती को औसतन 6% तक बढ़ाना होगा, जबकि प्रतिवर्ष वर्तमान औसत वृद्धि दर 3% है। मलावी में शिक्षक बल प्रतिवर्ष मात्र 1% की दर से बढ़ रहा है जो छात्र/शिक्षक के अनुपात को 76:1 से 40:1 तक कम करने के लिए बिलकुल भी पर्याप्त नहीं है। मलावी को 2015 तक सार्वभौमिक प्राथमिक शिक्षा लक्ष्य को पूरा करने के लिए अपने शिक्षक बल को वार्षिक तौर पर 2011 और 2015 के बीच 15% तक बढ़ाना होगा।

कई गरीब देश अपने शिक्षकों की कमी को केवल इसलिए नहीं भर पाएंगे क्योंकि उनके पास पर्याप्त ऊपरी माध्यमिक स्कूल स्नातक नहीं है जो प्राथमिक शिक्षक प्रशिक्षकों के लिए न्यूनतम योग्यता है। उप-सहारा अफ्रीका के 14 देशों में से 8 देशों में 2020 में सभी ऊपरी माध्यमिक स्कूल स्नातकों में कम से कम 5% को शिक्षकों की कमी को पूरा करने के लिए शिक्षण का कार्य देना होगा, जिससे नाइजर में यह प्रतिशत बढ़कर लगभग 25% हो जाएगा। तुलनात्मक दृष्टि से 3% से अधिक श्रमिक, जो न्यूनतम माध्यमिक शिक्षा प्राप्त हैं, मध्यम आय वाले देशों में प्राथमिक स्कूल शिक्षक हैं।

शिक्षकों को न केवल भर्ती किए जाने की जरूरत है, बल्कि उन्हें प्रशिक्षित भी किया जाना है। कई देशों, विशेषकर उप-सहारा अफ्रीका में मौजूदा शिक्षकों को भी प्रशिक्षित करना होगा। उदाहरण के लिए, माली में पिछले दशक में 9% प्रतिवर्ष की दर से शिक्षकों की भर्ती की गई, जिसने प्रति शिक्षक छात्रों की संख्या को 1999 में 62 से 2011 में 48 तक कम करने में मदद की। तथापि, इनमें से कई शिक्षक अप्रशिक्षित थे। इसका परिणाम यह निकला कि माली में प्रति प्रशिक्षित शिक्षक और छात्र का अनुपात 97:1 हो गया, जो विश्व में सर्वाधिक है। प्रशिक्षित शिक्षक भर्ती के उसके पिछले रुझान को देखते हुए माली 2030 तक प्रति प्रशिक्षित शिक्षक के लिए 40 बच्चों का अनुपात प्राप्त नहीं कर पाएगा।

29 देश 2030 तक प्राथमिक स्कूल शिक्षकों की कमी को पूरा नहीं कर पाएंगे

जिन देशों में कई अप्रशिक्षित शिक्षक हैं, को उन्हें प्रशिक्षित करने के तरीके खोजने की आवश्यकता है। उपलब्ध आंकड़ों के अनुसार 27 देशों में से 10 देशों में यह चुनौती नए शिक्षकों की भर्ती और प्रशिक्षण से कहीं अधिक है। बेनिन में, 47% शिक्षकों, जिन्हें प्रशिक्षित किए जाने की जरूरत है, की संख्या को प्रशिक्षित शिक्षकों के लिए 1999 के बाद से बेसिक की 6% औसत वृद्धि दर से ऊपर लगभग 9% प्रतिवर्ष तक बढ़ाना होगा।

प्रशिक्षित शिक्षकों की कमी से विशेषकर उपेक्षित क्षेत्रों के प्रभावित होने की संभावना है। कानो, जो नाइजीरिया के सबसे गरीब भागों में से एक है, के उत्तरी राज्य में छात्र/प्रशिक्षित शिक्षक अनुपात 2009/10 में 100% तक बढ़ गया, जिसमें सर्वाधिक उपेक्षित 25% स्कूलों में प्रति प्रशिक्षित शिक्षक के लिए न्यूनतम 150 छात्र थे।

शुरुआती कक्षा में बच्चे, जो दुर्गम क्षेत्रों में रहते हैं, को प्राय: दुगुना नुकसान उठाना पड़ता है। उदाहरण के लिए, इथियोपिया, जहां 48% शिक्षक प्रशिक्षित हैं, में लगभग 20% शिक्षक 2010 में 1 से 4 कक्षा में प्रशिक्षित थे, जबकि 5 से 8 कक्षाओं में यह प्रतिशत 83% था।

जिन देशों को अतिरिक्त शिक्षकों की जरूरत है, उन्हें शिक्षकों के वेतन के लिए अपने समग्र बजट को बढ़ाना होगा। इस रिपोर्ट के लिए यूनेस्को सांख्यिकीय संस्थान द्वारा किए गए नए विश्लेषण में यह पाया गया कि उप-सहारा अफ्रीका में अनुमानित आर्थिक विकास को ध्यान में रखते हुए 2020 तक यूपीई प्राप्त करने के लिए अपेक्षित अतिरिक्त प्राथमिक स्कूल शिक्षकों के वेतन का भुगतान करने के लिए 4 बिलियन अमेरिकी डॉलर प्रतिवर्ष की आवश्यकता होगी। यह वर्ष 2011 में क्षेत्र के कुल शिक्षा बजट के 19% के बराबर है। केवल नाइजीरिया में यह अंतर 2/5वां हिस्सा है।

दानदाता शिक्षक शिक्षा पर प्रति वर्ष केवल 189 अमेरिकी डॉलर ही खर्च करते हैं

हालांकि अपेक्षित वृद्धि काफी बड़ी प्रतीत होती है, लेकिन अधिकांश देश उन्हें तभी पूरा कर पाएंगे यदि उनकी अर्थव्यवस्था अनुमान के अनुसार बढ़ती है और यदि वे प्राथमिक शिक्षा को आबंटित 3% के बैंचमार्क के अंदर रहते हैं। उप-सहारा अफ्रीकी देशों को 2020 तक शिक्षकों की कमी को समाप्त करने के लिए 2011 में शिक्षा के आबंटन में बजट के शेयर को 12% से बढ़ाकर 14% करना होगा।

वित्तीय चुनौती निश्चित रूप से निम्न माध्यमिक स्कूल के लिए अधिक है। उप-सहारा अफ्रीका में 2030 तक सार्वभौमिक निम्न माध्यमिक शिक्षा प्राप्त करने के लिए पर्याप्त शिक्षक भर्ती हेतु शिक्षा के वार्षिक बजट में 9.5 बिलियन अमेरिकी डॉलर जोड़ने होंगे।

हालांकि कई देश अपने राष्ट्रीय बजट से अपेक्षित अतिरिक्त प्राथमिक शिक्षकों की भर्ती तथा वेतन की लागत को पूरा करने में सक्षम होंगे, उन्हें शिक्षक के प्रशिक्षण तथा स्कूल निर्माण और शिक्षा सामग्रियों का भुगतान करने की भी आवश्यकता होगी ताकि यह सुनिश्चित हो सके कि बच्चों को उत्तम शिक्षा दी जा सके। निम्न माध्यमिक शिक्षक कार्यबल का विस्तार करने से राष्ट्रीय बजट पर आगे और बोझ पड़ेगा। इसलिए कुछ गरीब देशों को पर्याप्त वित्त-पोषण अंतर का सामना करना होगा तथा उन्हें सहायता दानदाताओं की आवश्यकता होगी। जब शिक्षक शिक्षा कार्यक्रमों का विस्तार करने की लागत को भी ध्यान में रखा जाएगा तो इस आवश्यकता के और अधिक बढ़ने की संभावना है।

तथापि, 2008 और 2011 के बीच दानदाताओं ने सेवा से पूर्व और सेवाकालीन शिक्षक शिक्षा कार्यक्रम पर औसतन केवल 189 मिलियन अमेरिकी डॉलर प्रतिवर्ष खर्च किए, जो शिक्षा सहायता बजट के 2% के बराबर है। हालांकि सबसे जरूरतमंद देश उप-सहारा अफ्रीका में है जिसमें समृद्ध मध्यम आय वाले देश जैसे ब्राजील, चीन और इंडोनेशिया शामिल हैं।

उत्कृष्ट शिक्षक उपलब्ध कराने के लिए चार कार्यनीतियां

नीति-निर्माताओं को शिक्षकों को हर अवसर देना चाहिए जिससे वे अपनी प्रेरणा, ऊर्जा, ज्ञान और दक्षता को सभी के लिए शिक्षा में सुधार करने पर लगा सकें। इस रिपोर्ट में चार कार्यनीतियों का उल्लेख किया गया है कि सरकारों को उत्कृष्ट शिक्षकों को आकर्षित करने और उन्हें बनाए रखने, शिक्षक शिक्षा में सुधार करने, शिक्षकों को उपयुक्त वेतन के रूप में उचित प्रोत्साहन प्रदान करने तथा आकर्षक करियर उपलब्ध कराएं। इसके बाद इसमें शिक्षक के अभिशासन के क्षेत्रों का उल्लेख किया गया है जिसे यह सुनिश्चित करने के लिए सुदृढ़ किए जाने की आवश्यकता है कि इन चार कार्यनीतियों के लाभ प्राप्त किए जा सकें।

कार्यनीति 1: उत्कृष्ट शिक्षकों को आकर्षित करें

मैं एक शिक्षक बनना चाहता हूं क्योंकि मेरा मानना है कि शिक्षा में समाज, जिसमें हम रहते हैं, को बदलने की ताकत होती है। एक अच्छा शिक्षक बनने के लिए जो चीज मुझे प्रेरित करती है वह इस बदलाव में एक सक्रिय एजेंट होना है जो मेरे देश के लिए बेहद जरूरी है ताकि भेदभाव, अन्याय, जातिवाद, भ्रष्टाचार, गरीबी के खिलाफ लड़ा जा सके।

– अना, शिक्षक, लीमा, पेरू

अच्छे शिक्षक प्राप्त करने का पहला कदम यह है कि इस पेशे में उत्कृष्ट और सबसे अधिक प्रेरित करने वाले उम्मीदवारों को आकर्षित किया जाए। कई लोग, जो शिक्षक बनना चाहते हैं, को छात्रों को पढ़ाने, उनकी क्षमताओं का विकास करने और एक आश्वस्त, जिम्मेदार नागरिक बनाने में संतुष्टि मिलती है।

केवल पढ़ाना चाहता हूं, ही काफी नहीं है। लोगों को इस पेशे में तभी शामिल होना चाहिए जब वे स्वयं अच्छी शिक्षा प्राप्त कर लें। उन्हें कम से कम उपयुक्त गुणवत्ता और संगत माध्यमिक स्कूल शिक्षा को पूरा करना चाहिए ताकि वे जो विषय पढ़ाते हैं उनकी उन्हें अच्छी जानकारी हो और पढ़ाए जाने वाले विषय की दक्षता प्राप्त करने की योग्यता हो।

शिक्षण में प्रायः उत्कृष्ट उम्मीदवार नहीं मिलते। तथापि, कुछ देशों में शिक्षा को दोयम दर्जे का कार्य समझा जाता है, जो अधिक प्रतिष्ठित करियर, जैसे चिकित्सा या इंजीनियरिंग में प्रवेश के लिए शैक्षिक तौर पर अच्छा नहीं कर पाए थे। शिक्षा में प्रवेश करने के लिए अपेक्षित योग्यता का स्तर इस क्षेत्र के पेशेवर दर्जे का एक संकेत है। शिक्षा के स्तर को उठाने और प्रतिभाशाली आवेदकों को आकर्षित करना, उदाहरण के लिए, मिस्र ने अधिक कड़ी प्रवेश आवश्यकताओं को लागू किया है, जिसके लिए उम्मीदवारों को माध्यमिक स्कूल तथा अनुकूल साक्षात्कार आकलन में बेहतरीन प्रदर्शन करना होता है। चयन होने पर उम्मीदवारों को एक प्रवेश परीक्षा भी उत्तीर्ण करनी होती है कि क्या वे एक अच्छे शिक्षक के गुणों को पूरा करते हैं।

समग्र, अच्छी शिक्षा उपलब्ध कराने के लिए विभिन्न पृष्ठभूमि वाली कार्यबल महिला शिक्षकों की भर्ती करना महत्वपूर्ण तथ्यों में से एक है। शिक्षकों की विविधता में सुधार करने के लिए प्रवेश योग्यताओं में लचीली नीतियों की आवश्यकता होगी। दक्षिण सुडान में युद्ध के बाद की आबादी में महिलाएं का अनुपात लगभग 65% हैं फिर भी सभी शिक्षकों में 10% से कम महिलाएं हैं। महिला शिक्षकों की संख्या को बढ़ाने के लिए माध्यमिक स्कूल शिक्षा को पूरा करने तथा महिला प्रशिक्षणार्थियों को शिक्षा के पेशे में शामिल होने के लिए 4500 लड़कियों को वित्तीय और सामग्री प्रोत्साहन दिए गए हैं।

अल्प-प्रतिनिधित्व वाले समूहों से शिक्षकों को भर्ती करने से यह उनके अपने समुदायों में कार्य करने की गारंटी देता है कि बच्चों को उनकी संस्कृति और भाषा से परिचित शिक्षक मिलें। प्रवेश आवश्यकताओं पर लचीली नीतियां सजातीय अल्पसंख्यक समूहों से भर्ती किए गए उम्मीदवारों की संख्या को बढ़ाने में मदद कर सकती हैं। कम्बोडिया, जहां शिक्षक प्रशिक्षार्थियों को सामान्यतया कक्षा 12 को पूरा करना होता है। यह आवश्यकता दुर्गम क्षेत्रों पर लागू नहीं की जाती जहां ऊपरी माध्यमिक शिक्षा अनुपलब्ध हो, जिससे सजातीय अल्पसंख्यकों से अनेक शिक्षकों की भर्ती में वृद्धि होगी।

कार्यनीति 2: शिक्षक की शिक्षा में सुधार करें ताकि सभी बच्चे पढ़ सकें।

शिक्षकों की प्रारंभिक शिक्षा में विशेषकर उपेक्षित वर्ग तथा शुरुआती कक्षा में पढ़ने वाले बच्चों को पढ़ाने के लिए अपेक्षित दक्षता प्रदान की जानी चाहिए और वर्तमान प्रशिक्षण की नींव रखनी चाहिए। लेकिन प्रारंभिक शिक्षक शिक्षा अच्छी, समान शिक्षा प्रदान करने के लिए शिक्षकों को तैयार करने में हमेशा प्रभावी नहीं होती।

प्रशिक्षणार्थियों को उन विषयों की अच्छी समझ होनी चाहिए जिन्हें वे पढ़ाएंगे। तथापि निम्न आय वाले देशों में इस पेशे में प्राय: ऐसे शिक्षक प्रवेश पा जाते हैं जिन्हें प्रमुख विषय की जानकारी नहीं होती, क्योंकि उनकी अपनी शिक्षा का स्तर घटिया होता है। केन्या में प्राथमिक स्कूलों के 2010 सर्वेक्षण में कक्षा 6 के शिक्षकों ने उनके छात्रों के लिए बनाए गए परीक्षा-पत्र में मात्र 60% अंक प्राप्त किए। ऐसी परिस्थितियों में शिक्षक शिक्षा कार्यक्रम को यह सुनिश्चित करते हुए शुरू किए जाने की जरूरत है कि सभी प्रशिक्षणार्थियों को उन विषयों की अच्छी समझ हो जिन्हें वे पढ़ाएंगे।

प्राय: शिक्षक शिक्षा संस्थानों को विषय के कम ज्ञान होने को अपग्रेड करने का समय नहीं होता, क्योंकि पाठ्यक्रम मांग की होड़ होती है। केन्या में, शिक्षक प्रशिक्षणार्थियों को 10 विषय पढ़ने होते हैं तथा पहले वर्ष में अध्यापन प्रक्रिया में भाग लेना होता है। इससे उनके पास विषय के ज्ञान की कमी को पूरा करने के लिए समय नहीं बचता। घाना ने इस समस्या का समाधान करने के लिए प्रशिक्षार्णियों को उनके पहले वर्ष में विषय के ज्ञान पर एक परीक्षा उत्तीर्ण करने के लिए कहा जाता है।

शिक्षकों को न केवल विषय की अच्छी जानकारी होनी चाहिए बल्कि यह प्रशिक्षण भी होना चाहिए कि विशेषकर शुरुआती कक्षा में कैसे पढ़ाया जाए। तथापि, शिक्षकों को शायद ही कभी इन दक्षताओं में प्रशिक्षित किया जाता है। माली में, कुछ शिक्षक ही अपने छात्रों को यह सीखा पाए कि कैसे पढ़ना चाहिए। शिक्षक अपेक्षित शिक्षण पद्धतियों के लिए आवेदन करने हेतु पूरी तरह से तैयार नहीं थे और उन्होंने छात्रों को व्यक्तिगत रूप से पढ़ने में सहायता देने पर पर्याप्त ध्यान नहीं दिया। इसमें कोई संदेह नहीं कि यह एक महत्वपूर्ण कारण है कि माली में लगभग आधे छात्र कक्षा 2 समाप्त होने के बाद भी अपनी भाषा में एक शब्द नहीं पढ़ पाते। शिक्षक भी बहु-भाषीय कक्षा की वास्तविकता से निपटने के लिए तैयार नहीं होते। उदाहरण के लिए, सेनेगल में केवल 8% प्रशिक्षणार्थियों ने ही स्थानीय भाषाओं में पढ़ने-पढ़ाने में विश्वास व्यक्त किया।

पर्याप्त प्रशिक्षण न होने के परिणामस्वरूप, जिसमें अभ्यास की बजाय सिद्धांत पर अधिक जोर देना शामिल था, कई नए योग्यताप्राप्त शिक्षक आवश्वस्त नहीं थे कि उनमें अधिक चुनौतीपूर्ण शिक्षा आवश्यकताओं सहित बच्चों को सहायता देने की दक्षता थी जिसमें प्रमुख कक्षाओं में अत्यधिक भौतिक या बौद्धिक विकलांगता भी शामिल थी। इसका समाधान करने के लिए वियतनाम में शिक्षकों ने सभी सीखने वालों के लिए विभिन्न शिक्षा आवश्यकताओं के साथ बच्चों के लिए कार्यकलापों का डिजाइन बनाने और उन्हें अपनाने तथा विशेष आवश्यकताओं वाले बच्चों के शिक्षा नतीजों का आकलन करने के लिए व्यक्तिगत शिक्षा योजनाएं बनाई।

शिक्षक शिक्षा को दूर-दराज या अल्प संसाधन वाले स्कूलों, जहां कुछ शिक्षकों को एक ही कक्षा में अनेक कक्षा, आयु और योग्यताओं को पढ़ाने की आवश्यकता होती है, के लिए भी शिक्षकों को तैयार करना चाहिए। उप-सहारा अफ्रीका में कुछ देशों, जिनमें बुर्किना, फासो, माली, नाइजर, सेनेगल और टोगो शामिल हैं, में कम से कम 10% छात्र ऐसी कक्षाओं में पढ़ते हैं। श्रीलंका में एक लघु परियोजना ने कक्षा 4 और 5 की संयुक्त कक्षाओं और कक्षा-उपयुक्त कार्यों के लिए परियोजना विकसित करने के लिए शिक्षकों को प्रशिक्षित किया। परिणाम दर्शाते हैं कि ऐसी पद्धतियों का बच्चों पर गणित में हुई उपलब्धियों पर सकारात्मक प्रभाव पड़ा था।

केन्या में कक्षा 6 के शिक्षकों ने उनके छात्रों के लिए बनाए गए परीक्षा-पत्र में मात्र 60% अंक प्राप्त किए

जिन देशों में छात्रों को उच्च शिक्षा दी जाती हो, वहां प्रशिक्षणार्थियों को पढ़ाने से पहले कक्षाओं में व्यावहारिक प्रशिक्षण दिया जाना चाहिए। यह विशेषकर उन शिक्षकों के लिए महत्वपूर्ण है जिनके पास अल्प-संसाधन हैं और वे विविध कक्षाओं में पढ़ाते हैं, लेकिन जो उन्हें शायद ही उपलब्ध होती है। पाकिस्तान में, प्रशिक्षण शिक्षक

अपने शिक्षण समय का 10% ही कक्षाओं में बीतते हैं। इस आवश्यकता को पूरा करने के लिए मलावी में एक एनजीओ शिक्षक शिक्षा कार्यक्रम शुरू किया गया है जिसमें ग्रामीण जिलों में प्रक्रिया शिक्षण को पूर्ण वर्ष शामिल होता है। कुछ 72% भागीदारों ने कहा कि स्कूल अभ्यास घटक अध्ययन का ही क्षेत्र था जिसे उनके द्वारा ग्रामीण क्षेत्रों में पढ़ाने को ध्यान में रखते हुए तैयार किया गया था। इसके अलावा, इनमें से 80% ने छात्रों को सुधार संबंधी सहायता उपलब्ध कराने में अनुभव प्राप्त किया, जबकि सरकारी कालेजों में यह 14% था।

तुर्की में स्त्री–पुरुष समानता पर एक सेवा–पूर्व पाठ्यक्रम का महिला शिक्षक के व्यवहार और जागरूकता पर काफी प्रभाव पड़ा था।

शिक्षकों को यह प्रशिक्षण भी दिया जाना चाहिए कि स्त्री–पुरुष के प्रति आचरण किस तरह शिक्षा के नतीजों को प्रभावित कर सकता है। तुर्की में स्त्री–पुरुष समानता पर आवधिक सेवा–पूर्व पाठ्यक्रम का महिला शिक्षक के व्यवहार और जागरूकता पर पर्याप्त प्रभाव पड़ा था।

सभी शिक्षकों को कक्षा में पढ़ाने के लिए लगातार सहायता की आवश्यकता होती है ताकि वे शिक्षण अभ्यास को प्रदर्शित कर सकें, प्रेरित कर सकें और परिवर्तन को अपनाने में उनकी मदद कर सकें, जैसे कोई नया कार्यकलाप या भाषा के माध्यम का इस्तेमाल करना। वर्तमान प्रशिक्षण शिक्षकों को यह नए विचार भी उपलब्ध करा सकता है कि कमजोर बच्चों की सहायता कैसे की जाए। शिक्षक, जिन्होंने कुछ सेवा–कालीन प्रशिक्षण प्राप्त किया है, सामान्यतया उनसे अच्छा पढ़ाते हैं जिन्होंने प्रशिक्षण प्राप्त नहीं किया है, यद्यपि यह प्रशिक्षण के उद्देश्य और गुणवत्ता पर निर्भर करता है।

वर्तमान प्रशिक्षण उन शिक्षकों के लिए भी अधिक महत्वपूर्ण होता है जो थोड़ी या बिना सेवा पूर्व प्रशिक्षक शिक्षा के साथ कक्षाओं में जाते हैं, या जिनके प्रशिक्षण ने उन्हें कक्षाओं की वास्तविकता से पर्याप्त रूप से रूबरू नहीं कराया है। बेनिन में, कई शिक्षकों की बिना किसी सेवा–पूर्व शिक्षक शिक्षा के सामुदायिक या ठेका शिक्षक के रूप में सेवाएं ली गई। 2007 में बनाया गया यह कार्यक्रम उन्हें तीन वर्ष का प्रशिक्षण प्रदान करता है ताकि उन्हें सिविल सेवा शिक्षकों के बराबर योग्यता प्रदान की जा सके।

विवादाग्रस्त क्षेत्रों के शिक्षकों की दक्षता को बढ़ाने के लिए प्रासंगिक रणनीति की आवश्यकता होती है। उत्तरी केन्या में दादाब शरणार्थी शिविरों में 90% शिक्षकों को शरणार्थी समुदाय से लिया गया, जिनमें से 2% योग्यता प्राप्त है। शरणार्थी शिक्षक केन्या में उच्च शिक्षा संस्थानों में प्रवेश पाने के लिए पात्र नहीं है, और इसलिए उन्हें वैकल्पिक योग्यता विकल्पों की आवश्यकता होती है। वर्ष 2013–2015 के लिए शिक्षक प्रबंधन तथा विकास कार्यनीति का लक्ष्य उन्हें प्रशिक्षण उपलब्ध कराना है जिसमें स्कूल आधारित अभ्यास भी शामिल हैं। कार्यनीति में शिक्षकों के लिए योग्यता और प्रमाण संबंधी विकल्पों की भी सिफारिश की गई है जो न्यूनतम उच्च शिक्षा प्रवेश आवश्यकताओं को पूरा करते हैं तथा इसमें बहुसंख्यकों के लिए भी विकल्प है, जो आवश्यकताओं को पूरा नहीं करते। वर्तमान प्रशिक्षण सेवा–पूर्व शिक्षक शिक्षा की गुणवत्ता और संगतता में अंतर को कम कर सकता है, लेकिन प्राय: यह वह दक्षता प्रदान करने में असफल रहता है जिसकी किसी विशिष्ट शिक्षण आवश्यकताओं, विशेषकर शुरुआती कक्षा में जरूरत होती है। लाइबेरिया में एक शुरुआती कक्षा पठन आकलन में यह पाया गया कि कक्षा 2 के छात्रों का लगभग एक–तिहाई एक भी शब्द पढ़ने में समर्थ नहीं था। परिणामस्वरूप, 2008 में शिक्षा मंत्रालय ने एक नया कार्यक्रम शुरू किया जिसमें शिक्षक शिक्षा और सहायता, ढांचागत पाठ योग्यताएं, अध्यापन संसाधन सामग्री तथा बच्चों द्वारा पुस्तकों को घर ले जाना शामिल था। शिक्षकों ने साप्ताहिक गहन शुरुआती कक्षा पठन अनुदेश पाठ्यक्रम में भाग लिया कि कमजोर बच्चों की पहचान करने और उन्हें सहायता देने के लिए कैसे रचनात्मक और समाधान आकलन किया जाए। इसके बाद दो वर्षों तक प्रशिक्षित शिक्षकों से कक्षा आधारित सहायता ली गई। इस कार्यक्रम में बच्चों की पढ़ने की समझ बढ़ने से 130% अंक प्राप्त किए, जबकि गैर–भागीदारों ने 33% अंक प्राप्त किए।

कई निम्न आय वाले देशों में शिक्षण पारंपरिक दृष्टिकोणों जैसे व्याख्यान देने, रटने और दोहराने पर आश्रित होता है, न कि दक्षता प्राप्त करने के लिए महत्वपूर्ण ढंग से सोचना। केन्या में स्कूल आधारित शिक्षक विकास कार्यक्रम ने दर्शाया है कि प्रशिक्षण शिक्षा केन्द्रित तरीकों को अपनाने में शिक्षकों की मदद करने में कारगर साबित हो सकता है। इस कार्यक्रम में स्व–अध्ययन के लिए दूरस्थ शिक्षा सामग्रियों और समूह संसाधन केन्द्रों में शिक्षकों के साथ बैठकें की जाती हैं, ताकि पढ़ाना अधिक परस्पर क्रियाशील हो तथा पाठ योजनाओं और संसाधनों का बेहतर उपयोग किया जा सके।

शिक्षक के प्रशिक्षक दक्षता को बढ़ाने में प्रमुख भूमिका निभा सकते हैं जो प्राय: विकासशील देशों में शिक्षक तैयारी प्रणालियों का सबसे उपेक्षित पहलू होता है। शिक्षकों द्वारा सामना की जा रही चुनौतियों के बारे में जानकारी देने के लिए शिक्षकों के प्रशिक्षक स्थानीय स्कूलों में शायद ही कभी कदम रखते हैं। उप–सहारा अफ्रीका के छ: देशों का विश्लेषण करने पर पाया गया कि शिक्षकों के प्रशिक्षक जो शिक्षकों की पढ़ने का कौशल सीखाने में मदद करते हैं, क्षेत्र में प्रयुक्त दृष्टिकोणों में शायद ही विशेषज्ञता प्राप्त थे।

सबसे उपेक्षित छात्रों की मदद करने संबंधी लक्षित सुधारों से यह सुनिश्चित होना चाहिए कि शिक्षकों के प्रशिक्षक को उचित सहायता दी जाए ताकि वे शिक्षकों की उचित प्रकार से मदद कर सकें। वियतनाम में कई शिक्षकों के प्रशिक्षकों में यह बहुत कम जागरूकता थी कि इस विविधता से कैसे निपटा जाए जब तक कि सेवा–पूर्व कार्यक्रमों में समग्र शिक्षा पर विशेषज्ञों के रूप में कार्य करने के लिए विश्वविद्यालयों और कालेजों से शिक्षकों के प्रशिक्षक का प्रशिक्षण प्रदान नहीं कर दिया गया।

प्राय: केवल शिक्षक की गुणवत्ता न केवल अपर्याप्त होती है, बल्कि कई शिक्षक शिक्षा संस्थानों में बड़ी संख्या में लोगों को प्रशिक्षित करने का भी अभाव होता है, और क्षमता का विस्तार

© Karel Prinsloo/ARETE/UNESCO

करना महंगा होता है। दूरस्थ प्रशिक्षण प्रदान करने के लिए प्रौद्योगिकी का इस्तेमाल करना बड़ी संख्या में प्रशिक्षणार्थियों तक पहुंच बनाने का एक तरीका है। दूरस्थ शिक्षा कार्यक्रमों में पर्याप्त गुणवत्ता होनी चाहिए और इसके लिए प्रशिक्षक द्वारा पूरक ज्ञान दिया जाना चाहिए तथा मुख्य चरणों में आमने-सामने समर्थन दिया जाना चाहिए।

शिक्षक शिक्षा के लिए दूरस्थ शिक्षा में जिस प्रकार की सूचना और संचार प्रौद्योगिकी (आईसीटी) तथा लक्षित श्रोताओं की आवश्यकताओं का इस्तेमाल किया जाता है, उसे आईसीटी आधारभूत ढांचा और संसाधनों द्वारा निर्देशित किया जाता है, दक्षिण अफ्रीका जहां सर्वेक्षण दर्शाते हैं कि केवल 1% शिक्षकों को नियमित इंटरनेट पहुंच उपलब्ध थी लेकिन अधिकांश शिक्षकों के पास मोबाइल फोन थे। शिक्षक शिक्षा कार्यक्रम पाठ को भेजने सहित पेपर आधारित दूरस्थ शिक्षा को समर्थन देता है। मलावी में बैटरी चालित डीवीडी प्लेयर और परस्पर सक्रिय निर्देशात्मक डीवीडी का प्रशिक्षण में सहायता देने के लिए प्रयोग किया जाता है।

दूरस्थ शिक्षक शिक्षा कार्यक्रमों में शिक्षक शिक्षा संस्थानों के कार्यक्रमों की तुलना में कम कीमत पर अधिक संभावित शिक्षक पहुंच सकते हैं। दूरस्थ कार्यक्रमों से स्नातक करने वाले प्रति छात्र की लागत परंपरागत कार्यक्रमों के एक-तिहाई और दो-तिहाई के बीच रही है।

कार्यनीति 3: शिक्षकों को वहां भेजा जाए जहां उनकी सर्वाधिक आवश्यकता है

शिक्षक स्वाभाविक रूप से उपेक्षित क्षेत्रों में कार्य करने के अनिच्छुक होते हैं, जहां मूल सुविधाओं जैसे बिजली, अच्छा आवास और स्वास्थ्य देखभाल का अभाव होता है। यदि अच्छे शिक्षक दुर्गम, ग्रामीण, गरीब या खतरनाक क्षेत्रों में कभी-कभार ही काम करेंगे तो बच्चे, जो पहले से ही उपेक्षित हैं, के सीखने के अवसर बड़ी कक्षा आकार, शिक्षक टर्नओवर की ऊंची दरों तथा प्रशिक्षित शिक्षकों की कमी के कारण और अधिक प्रभावित होंगे।

सरकारों को यह सुनिश्चित करने के लिए कार्यनीतियां तैयार करनी होंगी कि शिक्षकों का समान रूप से वितरण किया जाए, लेकिन वे ऐसा शायद ही करते हैं। यमन में, 500 छात्रों वाले स्कूल में 4 से 27 के बीच शिक्षक पाए गए। दक्षिण सुडान में औसत छात्र/शिक्षक अनुपात मध्य ईक्वाटोरिया में 51:1 से लेकर जोंगलेई में 145:1 के बीच भिन्न-भिन्न था।

शिक्षकों का असमान वितरण एक कारण है जिसके कारण कुछ बच्चे बुनियादी शिक्षा प्राप्त करने से पहले ही स्कूल छोड़ देते हैं। बांग्लादेश में केवल 60% छात्र उप जिलों में प्राथमिक स्कूल के अंतिम कक्षा तक पहुंचते हैं जहां प्रति शिक्षक 75 छात्र हैं, जिसकी तुलना में तीन-चौथाई 30 छात्र हैं।

दक्षिण सुडान में औसत छात्र/शिक्षक अनुपात जोंगलेई में 145:1 पहुंच गया था।

शिक्षकों का असमान आबंटन चार प्रमुख कारणों से प्रभावित होता है:

शहरी प्रवृत्ति: ग्रामीण क्षेत्रों में कमजोर आधारभूत ढांचे का अर्थ है कि शिक्षक वहां पढ़ाने मे कम इच्छुक होते हैं। उदाहरण के लिए, स्वीटरजरलैण्ड में दूर-दराज के ग्रामीण स्कूलो में नई भर्ती वाला स्टॉफ, कम योग्यता वाले गैर-अनुभवी शिक्षक होते हैं।

जातीयता तथा भाषा: चूँकि जातीय अल्पसंख्यकों का शैक्षिक स्तर प्राय: कम होता है, अत: बहुत कम लोग शिक्षक बनने के लिए आवेदन देते हैं। भारत में, राज्य शिक्षकों की भर्ती के लिए अपने जाति आधारित कोटा को भर नहीं सकते जब तक कि निम्न स्तर की योग्यता वाले शिक्षकों को न लिया जाए।

जेंडर: पुरुषों की तुलना में महिलाओं द्वारा उपेक्षित क्षेत्रों में कार्य करने की कम संभावना होती है। रवांडा में केवल 10% प्राथमिक स्कूल शिक्षक बुरेरा जिले में महिलाएं थीं, जबकि संपन्न जिसागरा जिले में 67% महिलाएं थीं।

विषय: माध्यमिक स्कूलों में विशेषकर विशिष्ट विषयों में शिक्षकों की कमी हमेशा रहती है। उदाहरण के लिए इंडोनेशिया में कनिष्ठ माध्यमिक स्तर पर क्षेत्र में शिक्षकों की अधिकता थी, लेकिन कंप्यूटर विज्ञान में कमी थी।

पूरे देश में शिक्षकों का संतुलन प्राप्त करने के लिए कुछ सरकारें उपेक्षित क्षेत्रों में शिक्षक तैनात करती हैं। कोरिया गणराज्य का सुदृढ़ और अधिक समान शिक्षा नतीजों का एक कारण यह है कि उपेक्षित समूहों की अधिक योग्य और अनुभवी शिक्षकों तक बेहतर पहुंच है। गांवों में तीन-चौथाई से अधिक शिक्षकों के पास कम से कम स्नातक की डिग्री है, जबकि बड़े शहरों में 32% तथा 45% के पास 20 वर्ष से अधिक का अनुभव है, जबकि बड़े नगरों में यह 30% है। उपेक्षित स्कूलों के कार्यरत शिक्षकों को प्रोत्साहनों का लाभ दिया जाता है जैसे अतिरिक्त वजीफा, कक्षा का छोटा आकार, कम शिक्षण समय, किसी दुर्गम क्षेत्र में शिक्षण के बाद अपनी पसंद का अगला स्कूल चुनना तथा व्यापक पदोन्नति अवसर।

8 देशों में औसत शिक्षक का वेतन प्रतिदिन 10 अमेरिकी डॉलर से कम है

प्रोत्साहन देना शिक्षकों को दुर्गम क्षेत्रों में तैनाती को स्वीकार करने के लिए प्रोत्साहित करने का एक तरीका है। ग्रामीण क्षेत्रों, जैसे बांग्लादेश में पढ़ाने के लिए महिलाओं को सुरक्षित आवास उपलब्ध कराना विशेष रूप से महत्वपूर्ण है। गाम्बिया ने दुर्गम क्षेत्रों में तैनाती के लिए उनके मूल वेतन का 30% से 40% भत्ता देना शुरू किया है। वर्ष 2007 तक 24% शिक्षकों ने दुर्गम क्षेत्र के स्कूलों में स्थानांतरण करने का अनुरोध किया था।

वैकल्पिक रूप से देश अपने निजी समुदायों में से शिक्षकों की भर्ती कर सकते हैं। लेसोथो में स्थानीय भर्ती की एक प्रणाली स्कूल प्रबंधन समितियों को शिक्षकों की सेवाएं लेने की अनुमति देती है, जो रिक्त पदों के लिए स्कूलों में सीधे आवेदन देते हैं। परिणामस्वरूप, ग्रामीण और शहरी क्षेत्रों के बीच छात्र/शिक्षक अनुमति में अपेक्षाकृत कम अंतर हैं।

कुछ देश विषय का अच्छा ज्ञान रखने वाले अत्यधिक योग्य व्यावसायिकों को आकर्षित करने के लिए वैकल्पिक मार्ग खोल रहे हैं। एक दृष्टिकोण अनेक देशों में सभी कार्यक्रमों के लिए शिक्षा उदाहरण देना था, जिसने स्कूलों में पढ़ाने के लिए ठोस विषय स्तरीय डिग्री योग्यता वाले स्नातकों की भर्ती की है ताकि मुख्य तौर पर उपेक्षित छात्रों को लाभ मिल सके। अमेरिका के लिए शिक्षा के मूल्यांकन से प्राप्त साक्ष्य सुझाते हैं कि यदि एक बार वे कुछ अनुभव प्राप्त कर लें तो ये शिक्षक छात्रों को सीखने में सुधार करने में मदद कर सकते हैं बशर्ते कि वे कोई प्रशिक्षण प्राप्त कर लें।

कार्यनीति 4: उत्कृष्ट शिक्षकों को बनाए रखने के लिए सही प्रोत्साहन उपलब्ध कराना

वेतन कई कारणों में से एक कारण है जो शिक्षकों को प्रेरित करता है, लेकिन ये उत्कृष्ट उम्मीदवारों को आकर्षित करने और उत्कृष्ट शिक्षकों के बने रहने में प्रमुख भूमिका निभाते हैं। कम वेतन से मनोबल गिरने की संभावना रहती है तथा यह शिक्षकों को अन्य करियर अपनाने को बाध्य कर सकते हैं। इसके साथ-साथ शिक्षक का वेतन अधिकांश शिक्षा बजट का सबसे बड़ा शेयर होता है, इसलिए उन्हें वास्तविक स्तर पर निर्धारित करने की आवश्यकता होती है, ताकि काफी संख्या में शिक्षक भर्ती किए जा सकें।

शिक्षक वेतन का स्तर शिक्षा की गुणवत्ता को प्रभावित करता है। 39 देशों में वेतन में 15% की वृद्धि ने छात्रों के प्रदर्शन को 6% से बढ़ाकर 8% कर दिया। तथापि कुछ देशों में शिक्षक अपने परिवारों को गरीबी की रेखा से ऊपर उठाने जितना भी नहीं कमा पाते। एक शिक्षक, जो मुख्य कमाने वाला होता है, और जिसके परिवार में कम से कम चार सदस्य होते हैं, को अपने परिवार को गरीबी की रेखा, जो प्रति व्यक्ति 2 अमेरिकी डॉलर प्रतिदिन है, से ऊपर उठाने के लिए कम से कम 10 अमेरिकी डॉलर प्रतिदिन कमाने की आवश्यकता होती है। तथापि, औसत शिक्षक का वेतन आठ देशों में इस स्तर से कम होता है। मध्य अफ्रीकी गणराज्य, गिनी-बिसाऊ और लाइबेरिया में शिक्षकों को औसतन 5 अमेरिकी डॉलर से अधिक का भुगतान नहीं किया जाता। इसी प्रकार, कांगो लोकतांत्रिक गणराज्य में शिक्षकों का वेतन कम है, जहां समुदायों को प्राय: अपना वेतन देना होता है। समुदाय जो ऐसा करने के लिए काफी गरीब है, को आगे और नुकसान उठाना पड़ता है, वे अच्छे शिक्षक खो देते हैं।

कुछ देशों में, कुछ शिक्षक दूसरी नौकरी किए बिना बुनियादी आवश्यकताओं को पूरा कर सकते हैं। कम्बोडिया, जहां शिक्षक के वेतन में वर्ष 2008 में बुनियादी खुदरा वस्तुओं की लागत शामिल नहीं थी, वहां दो-तिहाई से अधिक शिक्षक दूसरा कार्य करते थे।

औसत शिक्षक के वेतन संबंधी राष्ट्रीय आंकड़े विभिन्न प्रकार के शिक्षकों में वेतन में छद्म अंतर होता है: वेतन शिक्षकों, अयोग्य शिक्षकों तथा अस्थायी ठेके पर कार्यरत शिक्षकों के करियर के शुरू में प्राय: औसत से काफी कम होता है। मलावी में जो इस पेशे को अपनाते हैं या जिनके पास पदोन्नति के लिए आवश्यक शैक्षिक योग्यता का अभाव होता है, उच्चतम वेतन श्रेणी में एक-तिहाई शिक्षकों से कम कमाते हैं। उनका वेतन 2007/08 में मात्र 4 अमेरिकी डॉलर प्रतिदिन के बराबर था।

जब शिक्षकों को समान क्षेत्रों में कार्यरत लोगों से कम का भुगतान किया जाता है, तो उत्कृष्ट छात्रों के शिक्षक बनने की कम संभावना रहती है, और शिक्षकों द्वारा प्रेरित होने या पेशा छोड़ने की अधिक संभावना रहती है। लेटिन अमेरिका में शिक्षकों को सामान्यतया गरीबी रेखा से ऊपर रहने के लिए भुगतान किया जाता है लेकिन उनका वेतन समान योग्यता वाले देशों में कार्यरत लोगों के बराबर नहीं होता। वर्ष 2007 में समान विशेषता रखने वाले पेशेवर और तकनीशियनों ने ब्राजील में स्कूल-पूर्व और प्राथमिक स्कूल शिक्षकों की तुलना में 43% अधिक अर्जित किया तथा पेरू में 50% अर्जित किया गया।

उप-सहारा अफ्रीका और दक्षिण तथा पश्चिम एशिया में नीति निर्माताओं ने मामूली औपचारिक प्रशिक्षण द्वारा अस्थायी ठेकों पर शिक्षकों की भर्ती द्वारा शिक्षा की प्रणाली का तेजी से विस्तार करने की आवश्यकता पर प्रतिक्रिया व्यक्त की है। ठेका शिक्षकों को प्राय: सिविल सेवा के शिक्षकों से काफी कम भुगतान किया जाता है; कुछ को समुदाय या स्कूलों द्वारा सीधे किराए पर लिया जाता है।

पश्चिम एशिया में ठेका शिक्षक 2000 के दशक के मध्य तक शिक्षकों का आधा संख्या बल बन गए। दशक के अंत में इन कुछ देशों में सिविल सेवा ठेके की तुलना में अस्थायी ठेकों पर कहीं अधिक शिक्षक थे। माली और नाइजर में यह अनुपात लग. भग 80% तक पहुंच गया तथा बेनिन तथा कैमरून में 60% से अधिक पहुंच गया। नाइजर में ठेका शिक्षक सिविल सेवा शिक्षकों को सिविल सेवा शिक्षकों के रूप में किराए पर लेते है।

अन्त में कुछ देशों के सरकारों ने ठेका शिक्षकों को सिविल सेवा शिक्षकों के रूप में नियुक्त किया। उदाहरण के लिए बेनिन में ठेका शिक्षक, शिक्षक यूनियनों की सहायता से अधिक स्थिर रोजगार शर्तो तथा बेहतर वेतन को प्राप्त करने के लिए प्रचार करते हैं। वर्ष 2007 में, सरकार ने एक डिक्री जारी की जिसके द्वारा अपेक्षित योग्यता प्राप्त करने वाले सभी शिक्षकों को सिविल सेवा ठेका में मिला लिया गया। इस प्रकार, ठेका शिक्षकों के शेयर के नाटकीय ढंग से बढ़ने के बावजूद बेनिन में औसत शिक्षा का वेतन 2006 से 2010 के बीच 45% तक बढ़ गया क्योंकि ठेका और सिविल सेवा शिक्षकों का वेतन परिवर्तित कर दिया गया था।

इंडोनिशिया जहां ठेका शिक्षक 2010 में प्राथमिक स्कूल शिक्षक दल के एक-तिहाई थे, में नियमित शिक्षकों ने अपने वेतन का 40 गुणा अर्जित किया। सरकार ने यह सुनिश्चित किया कि ठेका शिक्षक अंतत: शिक्षा बजट के प्रभावों सहित सिविल सेवा दर्जा प्राप्त कर लें: सभी ठेका शिक्षकों को स्थायी दर्जा प्रदान करने से बुनियादी शिक्षा का वेतन बिल बढ़कर 35% हो जाएगा, जो लगभग 9 बिलियन अमेरिकी डॉलर होगा।

जहां ठेका शिक्षकों को समुदाय द्वारा भुगतान किया जाता है, वहां उनकी सेवा को बने रहने देना माता-पिता द्वारा वित्त-पोषण जुटाने, सबसे गरीब समुदायों पर पर्याप्त वित्तीय बोझ डालने पर निर्भर करता है। कुछ मामलों में यह सरकार पर निर्भर होता है कि वह कुछ जिम्मेदारियों को उठा लें, जिससे अंतत: बजट का विस्तार होगा। मेडागास्कर में समुदाय शिक्षक, जिन्होंने 2005/06 में सभी शिक्षकों का लगभग आधा बल बनाया था, को माता पिता -शिक्षक एसोसिएशनों द्वारा सीधे लिया जाता है तथा सामान्यतया वे नियमित शिक्षकों के वेतन का आधे से कम प्राप्त करते हैं। वर्ष 2006 से सरकार ने सामुदायिक शिक्षकों को भुगतान करने की व्यापक जिम्मेदारी ली है।

पेरू में शिक्षकों के समान कार्य करने वाले व्यावसायिक 50% अधिक कमाते हैं।

वैकल्पिक शिक्षक कमी को ठेका शिक्षकों द्वारा पूरा करने से दीर्घावधि में सुधार हो सकता है, लेकिन इससे गुणवत्ता शिक्षा का विस्तार करने की आवश्यकता पूरा होने की संभावना नहीं है। ठेका शिक्षकों पर व्यापक तौर पर आश्रित रहने वाले देश, विशेषकर पश्चिम अफ्रीका में शिक्षा उपलब्धता तथा शिक्षा के रैंक या स्तर पर निर्भर करते हैं।

शिक्षकों का वेतन-और दरें जिन पर यह बढ़ता है- को औपचारिक योग्यताओं, प्रशिक्षण की राशि तथा वर्षो के अनुभव द्वारा पारंपरिक रूप से तय किया जाता है। लेकिन इन मानदण्डों पर आधारित वेतन ढांचे से जरूरी नहीं कि शिक्षा के बेहतर नतीजे निकाले। संबंधित शिक्षकों को वेतन का भुगतान उनके छात्रों के प्रदर्शन पर करना एक वैकल्पिक दृष्टिकोण है जिसके लिए सहज अपील की गई है। यह अपील 28 ओईसीडी देशों के पीआईएसए आंकड़ों पर आधारित हैं: ऐसे देश, जहां शिक्षकों के वेतन को छात्र के प्रदर्शन से जोड़ा जाता है, वहां छात्रों को गणित और विज्ञान में उच्च अंक मिलते हैं। तथापि, दुनिया भर में निष्पादन से संबंधित वेतन पर साक्ष्यों को ध्यान से देखने पर कोई स्पष्ट लाभ दिखाई नहीं देता।

यह मूल्यांकन करने के लिए किसी विश्वसनीय तरीके का पता लगाना मुश्किल होता है कि कौन सा शिक्षक उत्कृष्ट है और सर्वाधिक महत्वपूर्ण होता है, जैसा कि अमेरिका के अनुभव से पता चलता है। निष्पादन आधारित वेतन के भी पढ़ने और पढ़ाने पर दुष्परिणाम हो सकते हैं। पुर्तगाल में इसने शिक्षकों के बीच एक तरह की होड़ पैदा कर दी जो कमजोर छात्रों के लिए नुकसानदायक हो सकती है। मेक्सिको में कई शिक्षकों को

© Nguyen Thanh Tuan/UNESCO

ऐसे कार्यक्रमों में भाग लेने से निकाल दिया जाता है जो कम उपलब्धि होने से स्कूलों में पढ़ा रहे हैं। ब्राजील में हुआ अनुभव सुझाता है कि सामूहिक बोनस से स्कूलों को पुरस्कृत करना शिक्षा नतीजों में सुधार करने का अधिक कारगर तरीका है।

गरीब देशों में वेतन को निष्पादन से जोड़कर शायद ही कभी बड़े पैमाने पर लागू करने का प्रयास किया गया है, लेकिन अनुभव सुझाते हैं कि इसमें जोखिम होता है जो शिक्षकों को व्यापक शिक्षा प्रदान करने की बजाय परीक्षा तक पढ़ाने के लिए प्रोत्साहित करता है। केन्या के प्राथमिक स्कूलों में एक प्रयोग के अंतर्गत शिक्षकों को अच्छे छात्रों की परीक्षा के अंकों के आधार पर पुरस्कार दिया गया और यदि छात्र वर्ष के समाप्त होने पर परीक्षा में नहीं बैठे तो उन्हें दण्डित किया गया। इससे परीक्षा के अंक और परीक्षा की उपस्थिति तो बढ़ी लेकिन संबंधित विषयों में परीक्षा के अंक नहीं बढ़े जिन्हें शिक्षक के वेतन फार्मूला में शामिल नहीं किया गया था।

कोरिया गणराज्य में एक अनुभवी शिक्षक नए शिक्षक की तुलना में दुगुने से अधिक कमा सकता है।

शिक्षकों को प्रेरित करने का अधिक उपयुक्त तरीका यह है कि उन्हें आकर्षक करियर का प्रस्ताव दिया जाए। कुछ ओईसीडी देशों में अधिक अनुभवी शिक्षक और एक नए शिक्षक के बीच वेतन का अंतर कम होता है और पदोन्नति की संभावना भी कम रहती है। उदाहरण के लिए, इंग्लैंड में प्रारंभ में एक शिक्षक 32,000 अमेरिकी डॉलर कमाता है जबकि सबसे अधिक अनुभवी शिक्षक 15,000 अमेरिकी डॉलर और कमा सकता है। इसके विपरीत, कोरिया गणराज्य में वेतन ढांचा बेतुका है: एक नया शिक्षक इंग्लैण्ड में नए शिक्षकों के समान वेतन पाता है, लेकिन एक अनुभवी शिक्षक उसके दुगुने से अधिक कमा सकता है। फ्रांस में अपर्याप्त करियर प्रबंधन और अन्य अपर्याप्त शिक्षक नीतियों की वजह से शिक्षा का स्तर गिर रहा है।

कई विकासशील देशों में शिक्षकों के करियर ढांचे पदोन्नति की संभावनाओं से पूरी तरह जुड़े नहीं हैं जो शिक्षक को पहचान दिलाते हैं और उन्हें पुरस्कृत करते हैं। वर्ष 2010 में घाना ने इन समस्याओं का समाधान करने के लिए अपने शिक्षक प्रबंध तथा विकास नीति की समीक्षा करना शुरू किया।

शिक्षक के अधिकार को सुदृढ़ करना

बेहतर शिक्षक अधिकार शिक्षा में प्रतिकूल स्थिति को कम करने में महत्वपूर्ण होता है। यदि शिक्षकों की अनुपस्थिति या कक्षा में पढ़ाने की बजाय प्राइवेट ट्यूशन पर अधिक ध्यान दिए जाने के कारण दिनों का नुकसान होता है, तो उदाहरण के लिए, सबसे गरीब बच्चों की पढ़ाई को नुकसान हो सकता है। इन समस्याओं के पीछे छिपे कारणों को समझना प्रभावी कार्यनीतियों की रूपरेखा बनाने के लिए महत्वपूर्ण होता है ताकि उनका समाधान किया जा सके। यह सुनिश्चित करने के लिए सुदृढ़ स्कूल नेतृत्व की आवश्यकता होती है कि शिक्षक समय पर स्कूल आएं, पूरे सप्ताह काम करें और सभी की एक जैसी सहायता करें। जेंडर आधारित हिंसा, जिसे कभी-कभार शिक्षकों द्वारा उकसाया जाता है, लड़कियों के पढ़ने के अवसरों को नुकसान पहुंचाता है। यदि लड़कियों को बचाया जाना है तो शिक्षक के कदाचार को रोकने और उसका जवाब देने के लिए कार्यनीति बनाने तथा उकसाने वाले शिक्षकों के खिलाफ कार्रवाई करने के लिए प्रमुख शिक्षकों, शिक्षकों तथा उनकी यूनियनों तथा समुदायों की सलाह और समर्थन की आवश्यकता होती है।

पिछले दशकों के दौरान अनेक गरीब देशों में कराए गए सर्वेक्षणों से अनुपस्थिति की मात्रा का पता चला है: 2000 के दशक के मध्य में शिक्षकों की अनुपस्थिति पेरू में 11% से लेकर यूगाण्डा में 27% थी। अनुपस्थिति शिक्षकों की कमी की समस्या

को और अधिक बढ़ा देती है। केन्या, जहां अद्वितीय प्राथमिक स्कूलों को औसतन चार शिक्षकों की कमी का सामना करना पड़ता है, स्कूल का दौरा करने पर 13% शिक्षक अनुपस्थित पाए गए। अनुपस्थिति विशेषकर उपेक्षित छात्रों को भी प्रभावित कर सकती है। भारत में अनुपस्थिति महाराष्ट्र में 15% और गुजरात में 17% के बीच थी –जो दो सम्पन्न राज्य है – जबकि दो सबसे गरीब राज्यों – बिहार में 38% और झारखण्ड में 42% थी।

शिक्षक की अनुपस्थिति पढ़ाई को प्रभावित करती है। इंडोनेशिया में शिक्षक की अनुपस्थिति में 10% की वृद्धि से गणित के अंकों में औसतन 7% की कमी आई, और अनुपस्थिति से कमजोर छात्रों को सबसे अधिक नुकसान हुआ: शिक्षक की अनुपस्थिति पर दर एक–चौथाई छात्रों के लिए 19% थी जिनके गणित में उच्चतम अंक थे, और न्यूनतम अंक वाले एक–चौथाई छात्रों के लिए यह दर 22% थी।

कभी–कभार मुख्य शिक्षक अनुपस्थित होते हैं जिससे शिक्षक की उपस्थिति की प्रभावी निगरानी प्रभावित होती है और समस्या के संबंध में अपर्याप्त नेतृत्व प्रदर्शित होता है। यूगांडा में 2011 में किए गए स्कूलों के सर्वेक्षण में यह पाया गया कि स्कूलों का एक दिन दौरा करने पर 21% मुख्य शिक्षक अनुपस्थित पाए गए।

नीति–निर्माताओं को यह समझना होगा कि शिक्षक स्कूल क्यों नहीं जाते। कुछ देशों में, शिक्षक इसलिए अनुपस्थित रहते हैं क्योंकि उनका वेतन काफी कम होता है, दूसरे उनके कार्य की स्थितियां खराब होती हैं। मलावी, जहां शिक्षकों का वेतन कम है और प्राय: वेतन अनिश्चित होता है, वहां 10 में से 1 शिक्षक ने कहा कि वे वित्तीय कठिनाई के कारण स्कूल से बार–बार अनुपस्थित रहे, जैसे वेतन लेने के लिए यात्रा करना या ऋण भुगतान लेना। एचआईवी/एड्स का भी शिक्षक की उपस्थिति पर असर पड़ सकता है। जाम्बिया ने एचआईवी पोजिटिव शिक्षकों के जीवन स्तर में सुधार करने के लिए कार्यनीतियां शुरू की हैं, जिसमें उपचार दिलाना, पोषाहार खुराक देना और ऋण उपलब्ध कराना शामिल है।

शिक्षा में गुणवत्ता और समानता के लिए स्कूलों में जेंडर आधारित हिंसा एक बड़ी बाधा है। मलावी में किए गए एक सर्वेक्षण में यह पाया गया कि शिक्षकों के लगभग पांचवे भाग ने कहा कि उन्हें शिक्षकों द्वारा लड़कियों को यौन संबंध बनाने के लिए बाध्य करने की जानकारी थी।

जेंडर भेदभाव तथा जेंडर आधारित हिंसा का समाधान करने के कार्यक्रम और नीतियों के अंतर्गत लड़कियों को बचाने और उन्हें सशक्त बनाने, प्रक्रियाओं से जुड़ी चुनौतियों, अपराध करने वालों को सामने लाने और उनके खिलाफ कार्रवाई किए जाने की आवश्यकता है। कानूनी और नीतिगत ढांचा, जो बच्चों के लिए सामान्य सुरक्षा उपलब्ध कराता है, को सुदृढ़ बनाए जाने और प्रचारित किए जाने की आवश्यकता है, तथा शिक्षकों को उनकी निजी भूमिका और उत्तरदायित्वों से अवगत कराए जाने की आवश्यकता है, शिक्षकों को उनकी निजी भूमिका और उत्तरदायित्व से अवगत कराए जाने की आवश्यकता है। उदाहरण के लिए, केन्या में व्यावसायिक आचरण का उल्लंघन करने पर शिक्षकों को अनुशासित करने के लिए कई दण्डों का प्रावधान किया गया है जिसमें निलंबन और प्रतिबंध लगाना शामिल है, नए कानूनों में यह व्यवस्था है कि यदि कोई शिक्षक किसी छात्र के साथ यौन अपराध का दोषी पाया जाता है तो उसका पंजीकरण रद्द किया जाए।

परामर्श और दबाव बनाना यह देखने के लिए पहला महत्वपूर्ण कदम होता है कि जेंडर आधारित हिंसा से निपटने के लिए नीतियां विद्यमान हों और उन्हें लागू किया जाए। मलावी में, एक परियोजना ने आचरण संहिता में सुधार करने और सुदृढ़ रिपोर्टिंग प्रणालियों में संशोधन के लिए सफलतापूर्वक दबाव बनाया। जब इसने एक जागरूकता अभियान चलाया, तो ऐसे कई शिक्षक थे जिन्होंने कहा कि वे जानते हैं कि आचरण संहिता का उल्लंघन करने की रिपोर्ट कैसे की जाती है, जो बढ़कर एक–तिहाई हो गई।

शिक्षक यूनियनों के साथ सीधे कार्य करना उन शिक्षकों के खिलाफ कार्रवाई करने के लिए समर्थन हासिल करने का एक तरीका है जो आचरण संहिता का उल्लंघन करते हैं। केन्या में राष्ट्रीय शिक्षक संघ ने शिक्षक सेवा आयोग, शिक्षा मंत्रालय और बाल विभाग के सहयोग से एक संसदीय विधेयक का प्रारूप बनाने में मदद की जो शिक्षकों द्वारा दुर्व्यवहार या हिंसा की रिपोर्टिंग के लिए प्रक्रियाओं को पुन: लागू करे तथा दोषी शिक्षकों को केवल दूसरे स्कूलों में स्थानांतरित करने से रोकेगा।

मिस्र में अमीर छात्रों द्वारा सबसे गरीब छात्रों की तुलना में ट्यूशन लिए जाने की संभावना दुगुनी है

प्राइवेट ट्यूशन खराब शिक्षक व्यवस्था का एक अन्य पहलू है। यदि इसे रोका या नियंत्रित नहीं किया गया, तो यह शिक्षा परिणामों, विशेषकर सबसे गरीब छात्रों, जो इसका खर्च नहीं उठा सकते, के लिए एक बाधा हो सकता है। शिक्षकों द्वारा प्राइवेट ट्यूशन को प्राय: खराब शिक्षा प्रणाली का प्रतीक माना जाता है तथा कम वेतन शिक्षकों को अपनी आय बढ़ाने के लिए बाध्य करती है। कंबोडिया में, शिक्षकों का वेतन कम है और प्राय: देर से मिलता है। इसका एक परिणाम यह है कि 13% प्राथमिक स्कूल के शिक्षक तथा 87% माध्यमिक स्कूल के शिक्षक प्राइवेट ट्यूशन करते हैं। यह उन लोगों में असमानता पैदा करता है जो फीस का खर्च उठा सकते हैं और जो नहीं उठा सकते। शहरी क्षेत्रों में कक्षा 9 के छात्रों ने ट्यूशन से खमेर में 10 में से 8.3 अंक प्राप्त किए और बिना ट्यूशन के 3.8 अंक प्राप्त किए।

मिस्र में, यह स्थिति अपने चरम पर पहुंच गई है, जिसका कारण शिक्षा की गुणवत्ता में गिरावट आना है तथा शिक्षकों को अपनी निम्न आय को बढ़ाने की आवश्यकता होती है। एक वर्ष मेंप्राइवेट ट्यूशन पर होने वाला खर्च के 27% के बराबर है। प्राइवेट ट्यूशन घरेलू शिक्षा खर्च का काफी बड़ा हिस्सा होता है जिसका औसत ग्रामीण क्षेत्रों में 47% और शहरी क्षेत्रों में 40% है। प्राइवेट ट्यूशन प्राप्त करने में समृद्ध परिवारों के बच्चे सबसे गरीब छात्रों की तुलना में लगभग दुगुने होने की संभावना है। शिक्षक अपने ही छात्रों के प्राइवेट ट्यूटर हो सकते हैं, और इस प्रकार उनके कक्षा के लिए जिम्मेदार होते हैं। छात्रों का शिकायत रहती है कि शिक्षक स्कूल दिनों के दौरान पाठ्यक्रम पूरा नहीं करते, और उन्हें पाठ्यक्रम को पूरा करने के लिए प्राइवेट ट्यूशन लेने के लिए कहते हैं ताकि वे परीक्षा में उत्तीर्ण हो सकें।

कार्यनीतियां ऐसी होनी चाहिए कि जिससे शिक्षक कम से कम अपनी दैनिक कक्षाओं में पढ़ाने के लिए जिम्मेदार हों। यह सुनिश्चित करेगा कि पूर्ण पाठ्यक्रम कवरेज सभी छात्रों को उपलब्ध हो, उन्हें भी, जो ट्यूशन का खर्च उठाने में असमर्थ हैं।

पाकिस्तान में प्राइवेट स्कूलों में कक्षा 5 के 36% छात्र अंग्रेजी का एक वाक्य नहीं पढ़ सके

प्राइवेट स्कूल जो कम फीस लेते हैं, को कुछ द्वारा उपेक्षित बच्चों को बेहतर गुणवत्ता शिक्षा उपलब्ध कराने के तरीके के रूप में देखा जाता है जहां सरकारी स्कूल पिछड़ रहे हैं। पाकिस्तान में कम शुल्क वाला प्राइवेट स्कूल का बच्चा सरकारी स्कूलों में एक-तिहाई शीर्ष बच्चों के औसत बच्चे से बेहतर प्रदर्शन करता है। तथापि, प्राइवेट स्कूलों में भी कई बच्चे मुश्किल से ही अपेक्षित स्तर तक पहुंच पाते हैं। प्राइवेट स्कूलों में भी कई छात्र मात्र संभावित दक्षता स्तर तक ही पहुंचते हैं। पाकिस्तान में वार्षिक राज्य शिक्षा रिपोर्ट दल द्वारा किए गए विश्लेषण के अनुसार प्राइवेट स्कूलों में कक्षा 5 के 36% छात्र अंग्रेजी का एक वाक्य नहीं पढ़ सके, जो उन्हें कक्षा 2 में पढ़ लेना चाहिए था।

निम्न शुल्क वाले निजी स्कूलों में पढ़ाई के नतीजे बेहतर हो सकते हैं क्योंकि कम वेतन इन स्कूलों को और अधिक शिक्षक लेने तथा छात्र/शिक्षक अनुपात को कम करता है। नैरोबी के भागों में स्थित प्राइवेट स्कूलों में प्रति शिक्षक 15 छात्र हैं, जबकि सरकारी स्कूलों में 80 है। कक्षा का छोटा आकार प्राइवेट स्कूलों में शिक्षकों को अपने छात्रों के साथ अधिक बातचीत करने का अवसर देता है। आंध्र प्रदेश, भारत में 82% शिक्षकों ने बच्चों को दिए गए अभ्यास की नियमित रूप से जांच की जबकि सरकारी स्कूलों में यह प्रतिशत मात्र 40% था।

प्राइवेट स्कूल शिक्षक सामान्यतया व्यापक जवाबदेही की शर्तों के अधीन कार्य करते हैं, भारत में 3000 सरकारी स्कूलों में से केवल एक प्रमुख शिक्षक को बार-बार अनुपस्थित रहने पर नौकरी से निकाला गया। इसके विपरीत, सर्वेक्षण किए गए 600 स्कूलों में से 35 प्राइवेट स्कूल प्रमुख शिक्षकों ने ही इस कारण से शिक्षकों को निकालने की सूचना दी।

निम्न शुल्क वाले निजी स्कूलों के लाभ का यह अर्थ नहीं है कि वे बेहतर स्कूल हैं, प्राय: उनके छात्र सरकारी स्कूलों के छात्रों की तुलना में कहीं अधिक उपेक्षा का शिकार होते हैं। आंध्र प्रदेश में सरकारी स्कूलों में जाने वाले 70% से अधिक छात्र सबसे गरीब 40% परिवारों से संबंधित थे जबकि 26% प्राइवेट स्कूलों में थे। सरकारी स्कूलों में लगभग एक-तिहाई शिक्षक विभिन्न आयु के छात्रों को बहु कक्षा कक्षाओं में पढ़ा रहे हैं, जबकि प्राइवेट स्कूलों में ऐसा 3% में था।

छात्रों के लिए सही स्थितियां न होने का कारण न पढ़ने का कोई बहाना नहीं है: अंतत: यह महत्वपूर्ण है कि सभी छात्र, चाहे उनकी पृष्ठभूमि कुछ भी हो और वे किस प्रकार के स्कूल में जाते हैं, में उत्कृष्ट शिक्षक हैं जो उन्हें यह अवसर प्रदान करते हैं।

पाठ्यक्रम और आकलन कार्यनीतियां जो शिक्षा में सुधार लाती हैं

सभी बच्चों की पढ़ाई में सुधार करने के लिए शिक्षकों को पाठ्यक्रम और आकलन कार्यनीतियों की आवश्यकता होती है जो स्कूल उपलब्धि में विसंगतियों को कम कर सकते हैं तथा सभी बच्चों और युवाओं को महत्वपूर्ण स्थानांतरणीय कौशल प्राप्त करने का अवसर प्रदान करते हैं। ऐसी कार्यनीतियों के लिए प्रारंभ से ही ठोस बुनियाद बनाने, सही दिशा में अग्रसर होने, उपेक्षित बच्चों को आगे बढ़ाने, सजातीय अल्पसंख्यकों की भाषा जरूरतों को पूरा करने और आगे बढ़ने का माहौल बनाने की आवश्यकता होती है।

सभी बच्चों द्वारा बुनियादी दक्षता प्राप्त करना सुनिश्चित करना

यह सुनिश्चित करने के लिए कि बच्चे स्कूल में सफल हों, यह महत्वपूर्ण है कि वे पढ़ने और बुनियादी गणित जैसे प्रमुख बुनियादी दक्षता हासिल करे। ऐसी बुनियादी दक्षता के बिना कई बच्चों को निर्धारित पाठ्यक्रम के साथ चलने में संघर्ष करना पड़ता है, और उपेक्षित बच्चों के लिए शिक्षा में असमानताएं बढ़ जाएगी।

स्कूल-पूर्व शिक्षा की गुणवत्ता शुरुआती प्राथमिक कक्षा में बच्चों की शिक्षा में महत्वपूर्ण अंतर पैदा करती है। बांग्लादेश में, प्राथमिक स्कूल के बच्चे, जो प्रि-स्कूल जाते थे, ने उन बच्चों से अच्छा प्रदर्शन किया जिन्हें पढ़ने, लिखने और मौखिक गणित से संबंधित दक्षता का कोई अनुभव नहीं था।

यह महत्वपूर्ण है कि प्राथमिक स्कूल के बच्चे बुनियादी गणित और साक्षरता में निपुणता प्राप्त करें ताकि वे यह समझ सकें कि बाद के कक्षा में क्या पढ़ाया जाएगा, लेकिन वे कभी-कभी ऐसा करने में असफल हो जाते हैं, क्योंकि पाठ्यक्रम काफी होते हैं। वियतनाम का पाठ्यक्रम बुनियादी दक्षता पर ध्यान केन्द्रित करता है, जो यह सुनिश्चित करता है कि बच्चे क्या सीखेंगे और यह उपेक्षित बच्चों पर भी खास ध्यान देता है। इसके विपरीत, भारत का पाठ्यक्रम, जो इस पर आधारित है कि बच्चे स्कूल में वास्तव में क्या सीख सकते हैं, शिक्षा अंतर को व्यापक बनाने में एक कारक हो सकता है। वियतनाम में 8 वर्ष के 86% बच्चों ने कक्षा विशिष्ट परीक्षा मदों का सही उत्तर दिया। इसी प्रकार, भारत में 8 वर्ष की आयु के 90% बच्चों ने ऐसा किया। तथापि, जब 14-15 वर्ष की आयु के बच्चों को गुणा और जमा की दो अंकों की संख्या हल करने के लिए कहा गया तो वियतनाम में 71% बच्चों ने सही उत्तर दिया, जबकि भारत में यह प्रतिशत 33% था।

सजातीय और भाषायी अल्पसंख्यकों के बच्चों के लिए सुदृढ़ बुनियादी दक्षता प्राप्त करने के लिए स्कूलों को उस भाषा में पाठ्यक्रम पढ़ाने की आवश्यकता है जिसे वे समझते हों। एक द्विभाषी दृष्टिकोण जिनमें दूसरी भाषा को लागू करने सहित

बच्चे की मातृभाषा में शिक्षा दी जाती है, दूसरी भाषा और अन्य विषयों के निष्पादन में सुधार कर सकती है। दीर्घावधि में शिक्षा की असमानताओं को कम करने के लिए द्विभाषीय कार्यक्रमों को अनेक वर्षों तक बनाए रखा जाना चाहिए। कैमरून में बच्चों को उनकी स्थानीय भाषा में पढ़ाया जाता है। कोम में जिन बच्चों को केवल अंग्रेजी पढ़ाई जाती है, की तुलना में दूसरे बच्चों ने पढ़ने और समझने में व्यापक उपलब्धि हासिल की। कोम में शिक्षित बच्चों ने कक्षा 3 के अंत में गणित परीक्षा में दुगुने से अधिक अंक प्राप्त किए। तथापि, यह शैक्षिक लाभ बने नहीं रह सका जब छात्रों ने कक्षा 4 में केवल अंग्रेजी माध्यम में पढ़ना शुरू किया। इसके विपरीत, इथियोपिया में क्षेत्रों, जहां स्थानीय भाषा के माध्यम को ऊपरी प्राथमिक स्कूल में लागू किया गया था, वहां केवल अंग्रेजी में पढ़ने वाले छात्रों की तुलना में कक्षा 8 में ऊपरी प्राथमिक स्कूल ने बेहतर प्रदर्शन किया।

भाषा नीतियों को लागू करना वहां मुश्किल होता है जहां विशेषकर एक ही कक्षा में एक से अधिक भाषा समूह हों और शिक्षक स्थानीय भाषा में दक्ष न हों। द्विभाषी शिक्षा में लागू करने के लिए सरकारों को अल्पसंख्यक भाषा समूहों से शिक्षकों की भर्ती और तैनाती करने की आवश्यकता होगी। प्रारंभिक और वर्तमान कार्यक्रमों की शिक्षकों को प्रशिक्षित करने के लिए आवश्यकता है ताकि वे दो भाषाओं में पढ़ा सकें और दूसरी भाषा बोलने वाले बच्चों की आवश्यकताओं को समझा सकें।

शुरुआती कक्षा के लिए साक्षरता और द्विभाषी शिक्षा को सफल होना चाहिए, बच्चों को समग्र शिक्षा सामग्री उपलब्ध होनी चाहिए जो उनकी स्थिति और भाषा के अनुरूप हो। खुली लाइसेंसिंग और नई प्रौद्योगिकी शिक्षा सामग्रियों को व्यापक रूप से उपलब्ध करा सकती हैं, जिसमें स्थानीय भाषाएं भी शामिल हैं। दक्षिण अफ्रीका में खुली स्रोत वाली शैक्षणिक सामग्रियों को विकसित किया जा रहा है और उसे अनेक अफ्रीकी भाषाओं में उपलब्ध कराया जाता है। अनेक जिलों, स्कूलों और शिक्षकों के लिए डिजीटल वितरण बढ़ रहा है जिसमें पाठ्यक्रम संसाधन उपलब्ध होते हैं।

केवल उपयुक्त पठन सामग्रियां उपलब्ध कराना ही पर्याप्त नहीं होगा, तथापि, बच्चों की शिक्षा में सुधार करने के लिए बच्चों और परिवारों को उन्हें उपयोग करने के लिए भी प्रोत्साहित किया जाना चाहिए। गरीब या दूर-दूराज के समुदायों, जिनकी प्रिंट मीडिया तक कम पहुंच है, वहां पठन सामग्रियां उपलब्ध कराना और अभ्यास के लिए कार्यकलाप करने से बच्चे की पढ़ाई-लिखाई में सुधार किया जा सकता है। बाल साक्षरता बढ़ाओ कार्यक्रम का उद्देश्य हस्तक्षेप के जरिए सरकारी स्कूलों में शुरुआती कक्षा पठन दक्षता में सुधार करना है ताकि प्रमुख पठन दक्षता सीखने और बच्चे द्वारा उनमें निपुणता प्राप्त करने की निगरानी की जा सकती है। इसके अलावा, समुदायों को बच्चों की पढ़ाई-लिखाई को सहायता देने के लिए भी प्रोत्साहित किया जाता है। मलावी, मोजाम्बिक, नेपाल और पाकिस्तान के मूल्यांकन में सभी ने उनके सहपाठियों की तुलना में साक्षरता बढ़ाओ स्कूलों में बच्चों द्वारा सीखने की प्रक्रिया में बढ़ोतरी हुई है, जिसमें वे बच्चे भी शामिल थे जिनके अंक कभी शून्य रहे थे, जो यह सुझाता है कि इस कार्यक्रम से कम नम्बर लेने वालों को फायदा हुआ है।

स्कूल के घंटों के बाद सहायता देना ऐसी सफलता का एक कारण है। पाकिस्तान में, जिन बच्चों ने सामुदायिक स्वयंसेवकों द्वारा समन्वित स्कूल के बाद चलाए गए पठन शिविरों में भाग लिया था, ने उनके सहपाठियों की तुलना में पश्तो और उर्दू दोनों में धाराप्रवाह बोलने और शुद्धता में व्यापक शिक्षा लाभ प्राप्त किया है। मलावी में जिन बच्चों के माता-पिता ने अपने बच्चों की पढ़ाई-लिखाई को सहायता देने का प्रशिक्षण प्राप्त नहीं किया था, की तुलना में जिन्होंने प्रशिक्षण प्राप्त किया था, के शब्दकोष में बढ़ोतरी हुई।

कैनबरा, आस्ट्रेलिया में पाठ्यक्रम सुधार का लक्ष्य विकलांग छात्रों के प्रति शिक्षकों के व्यवहार में सुधार लाने में उनकी मदद करना था

पाठ्यक्रम से ऐसे मुद्दों का समाधान होना चाहिए जिसमें उपेक्षित पृष्ठभूमि के छात्रों द्वारा प्रभावी ढंग से सीखने के अवसरों को बढ़ाया जा सके। जहां जेंडर-आधारित पाठ्यक्रम विकसित किया गया है, जैसा कि मुंबई, भारत और होंडुरस में लागू परियोजनाओं में है, वहां अनेक जेंडर संबंधित मुद्दों पर व्यवहार को मापने वाले परीक्षा अंकों में सुधार हुआ है। होंडुरस में, जिन किशोरों ने परियोजना में भाग लिया था, ने भी बेहतर समस्या समाधान कौशल प्रदर्शित किया तथा परीक्षा में उच्च अंक प्राप्त किए।

पाठ्यक्रम का डिजाइन बनाने के लिए काफी कुछ किए जाने की आवश्यकता है जिसमें विकलांग बच्चों की आवश्यकताओं पर ध्यान दिया जाना चाहिए। कैनबरा, आस्ट्रेलिया में पाठ्यक्रम सुधार का लक्ष्य विकलांग छात्रों के व्यवहार में सुधार करने, विकलांग और सामान्य छात्रों के बीच बातचीत की गुणवत्ता में सुधार करने, और विकलांग छात्रों के कल्याण और शैक्षणिक उपलब्धि को बढ़ाने में शिक्षकों की मदद करना है।

कक्षा आधारित आकलन संबंधी साधन कम अंक प्राप्त करने वाले शिक्षकों की निगरानी और सहायता करने में मदद कर सकते हैं। लीबिया में, ईजीआरए प्लस परियोजना, जिसने शिक्षकों को कक्षा आधारित आकलन साधनों का इस्तेमाल करने तथा अनुदेशों का मार्गदर्शन करने के लिए पढ़ने के संसाधन उपलब्ध कराए तथा पाठ योजना की रूपरेखा बनाने में मदद की, द्वारा कक्षा 2 और 3 के बच्चों में पढ़ने के पिछले निम्न स्तरों को बढ़ाया।

आकलनों को पाठ्यक्रम के साथ जोड़े जाने की जरूरत है ताकि वे शिक्षकों के कार्य को और न बढ़ाएं। दक्षिण अफ्रीका में परिणामों की व्याख्या कैसे की जाए, पर स्पष्ट दिशा-निदेश सहित एक सुव्यवस्थित आकलन ने कठिन स्थितियों में कार्य कर शिक्षकों की मामूली से प्रशिक्षण से मदद की: 80% शिक्षकों ने इसका कक्षा में इस्तेमाल किया।

छात्रों को काफी फायदा हो सकता है यदि उन्हें अपनी पढ़ाई-लिखाई की निगरानी करने का अवसर प्रदान किया जाए। भारतीय राज्य तमिलनाडु में प्राथमिक छात्र स्व-मूल्यांकन कार्डों का इस्तेमाल करके खुद से सीखते हैं जिन्हें वे स्वयं या दूसरे बच्चों की मदद से चला सकते हैं: शिक्षक कुछ अभ्यास में अच्छे बच्चे और सामान्य बच्चे को जोड़ा बनाते हैं। इस दृष्टिकोण के परिणामस्वरूप बच्चे का आत्म-विश्वास बढ़ा है और राज्य में शिक्षा का स्तर ऊंचा हुआ है।

भारत में, प्रशिक्षित महिला समुदाय स्वयंसेवकों वाले स्कूलों ने बच्चों का शिक्षा अनुपात बढ़ाने में मदद की।

प्रशिक्षित शिक्षण सहायकों के जरिए छात्रों को लक्षित अतिरिक्त सहायता देना छात्रों की शिक्षा में सुधार करने का एक अन्य तरीका है जिससे उनमें पिछड़ने का जोखिम न रहे। ब्रिटेन में लंदन के स्कूलों में शिक्षा सहायकों द्वारा शुरू में पढ़ाने से पढ़ने की दक्षता में सुधार हुआ है तथा घटिया साक्षरता वाले बच्चों पर इसका दूरगामी सकारात्मक प्रभाव पड़ा है। भारत में, प्रशिक्षित महिला समुदाय स्वयंसेवकों वाले स्कूलों ने बच्चों के अनुपात को बढ़ाने में मदद की है जिससे वे दो अंकों वाले सवाल कर सकें। हालांकि केवल 5% बच्चे ही अध्ययन के शुरू में घटा के साधारण सवाल कर पाए थे, 52% वर्ष के अंत में कर सके थे, जबकि 39% ने दूसरी कक्षाओं में किया।

परस्पर सक्रिय रेडियो पर लगातार निर्देश से उपेक्षित समूहों की पढ़ाई के नतीजों में सुधार किया जा सकता है तथा बाधाओं को दूर किया जा सकता हैं जैसे दूरी और संसाधनों और अच्छे शिक्षकों तक पहुंच की कमी, जैसा कि 15 परियोजनाओं की समीक्षा में पता लगाया गया है। परस्पर सक्रिय रेडियो का प्रयोग विशेषकर विवाद के संदर्भ में लाभकारी हो सकता है। वर्ष 2006 और 2011 के बीच दक्षिण सुडान में रेडियो निर्देश परियोजना में 473,000 बच्चों ने नाम दर्ज कराया, जिसके द्वारा आधे घंटे के पाठ को राष्ट्रीय पाठ्यक्रम से जोड़ा गया जिसमें अंग्रेजी माध्यम, स्थानीय भाषा साक्षरता, गणित और जीवन संबंधी पहलू जैसे एचआईवी/एड्स तथा लैंडमाइन जोखिम जागरूकता शामिल थी। ऐसे स्थल जहां कोई रेडियो सिगनल नहीं जाता, वहां परियोजना में प्रशिक्षित शिक्षकों द्वारा प्रयोग किए जाने वाले डिजीटल एमपी3 प्लेयर वितरित किए गए।

डिजीटल कक्षाएं कम योग्य शिक्षकों द्वारा ली जाने वाली कक्षाओं को पूरक बना सकती हैं। भारत में डिजीटल अध्ययन कक्ष परियोजना के अंतर्गत विशेषज्ञ शिक्षकों द्वारा कक्षाओं में पढ़ाए जाने की डिजीटल वीडियो रिकार्डिंग उपलब्ध कराई जाती है। उत्तर प्रदेश के चार स्कूलों का मूल्यांकन करने पर यह पाया गया कि आठ महीने के बाद 72% बच्चों के परीक्षा अंकों में सुधार हुआ था।

प्रौद्योगिकी में हुई नई खोज के प्रयोग से शिक्षकों को जानकारी दी जता सकती है तथा बच्चों की शिक्षा में लचीलापन लाकर शिक्षा के स्तर में सुधार किया जा सकता है। स्कूलों में कंप्यूटरों के बढ़ते प्रयोग से निम्न और उच्च आय समूहों के बीच डिजीटल अंतर को कम करने में मदद की जा सकती है। तथापि, नई प्रौद्योगिकी अच्छी शिक्षा का विकल्प नहीं है।

शैक्षणिक संसाधन के रूप में आईसीटी का प्रयोग करने में शिक्षक की योग्यता, शिक्षा में सुधार करने में अहम भूमिका निभाती है। ब्राजील में कराए गए एक अध्ययन में पाया गया कि स्कूलों में कंप्यूटर प्रयोगशाला शुरू करने का बच्चों के कार्य-निष्पादन पर नकारात्मक प्रभाव पड़ा, लेकिन शिक्षकों द्वारा अध्यापन संसाधन के रूप में इंटरनेट के प्रयोग ने नई कक्षा में पढ़ने-लिखने में मदद की, जिससे परीक्षा के अंकों में सुधार हुआ।

निम्न आय समूह वाले बच्चों द्वारा स्कूल के बाहर आईसीटी का अनुभव प्राप्त करने की कम संभावना है और इस प्रकार उन्हें इसे अपनाने में अधिक समय लगेगा तथा अतिरिक्त सहायता की आवश्यकता होगी। रवांडा में, 79% छात्र, जिन्होंने माध्यमिक स्कूल में कंप्यूटरों का प्रयोग किया, ने पहले आईसीटी तथा स्कूल के बाहर इंटरनेट का प्रयोग किया था (मुख्य इंटरनेट कैफे में)। तथापि, लड़कियां और ग्रामीण बच्चे इसका फायदा नहीं उठा सके क्योंकि उनके समुदाय की इंटरनेट कैफे या अन्य आईसीटी संसाधनों तक पहुंच नहीं थी।

पढ़ाने और सीखाने के लिए आईसीटी की उपलब्धता को बढ़ाने का एक संभावित तरीका मोबाइल सीखना है - मोबाइल फोनों तथा अन्य पोर्टेबल इलेक्ट्रॉनिक उपकरण जैसे एमपी3 प्लेयरों का प्रयोग। ग्रामीण भारत में, निम्न आय वाले परिवारों के बच्चों के लिए स्कूल के बाद कार्यक्रम के अंतर्गत उन्हें मोबाइल फोन गेम से अंग्रेजी सीखने में मदद मिली। इससे उन्हें सामान्य अंग्रेजी संख्या के स्पैलिंग सीखने में उन बच्चों को मदद मिली जो उच्च कक्षा में थे और जिनकी बुनियादी दक्षता सुदृढ़ थी।

जहां बच्चे कम सीख रहे हैं और स्कूल जल्दी छोड़ रहे हैं, वहां दूसरे अवसर कार्यक्रम शिक्षा की अल्पावधि द्वारा बुनियादी कौशल सीख सकते हैं, जो बच्चों की प्रगति को बढ़ाने और उपेक्षित समूहों की उपलब्धि बढ़ाने का एक तरीका है। ऐसी अनेक त्वरित शिक्षा कार्यक्रमों ने उपेक्षित समूहों की उपलब्धि को औपचारिक सरकारी स्कूलों की तुलना में कम समय में बढ़ा दिया, जिससे उन्हें औरों के साथ चलने और औपचारिक स्कूलों में दोबारा प्रवेश लेने का अवसर मिला। उन्हें प्राय: छोटी कक्षाओं तथा आसपास के समुदायों से भर्ती स्थानीय भाषा बोलने वाले शिक्षकों से लाभ हुआ। उदाहरण के लिए, उत्तरी घाना में 46% छात्र जिन्होंने त्वरित शिक्षा कार्यक्रम में भाग लिया था और प्राथमिक स्कूल में पुन: प्रवेश लिया था, ने कक्षा 4 में अच्छा ग्रेड प्राप्त किया, जबकि 34% छात्रों ने ऐसा नहीं किया।

औपचारिक प्राथमिक स्कूल भी उन स्थितियों में त्वरित शिक्षा कार्यक्रमों का प्रयोग कर सकते हैं जहां बड़ी संख्या में छात्र उनके कक्षा से अधिक आयु के हों। ब्राज़ील में, कक्षा 5 से 8 में अधिक आयु के छात्रों को पर्याप्त रूप से संशोधित पाठ्यक्रम पढ़ाया गया था जिसमें एक से अधिक कक्षा को एक वर्ष में पूरा किया गया। कुल मिलाकर, स्कूलों में दो वर्ष की आयु के कक्षा अंतर वाले छात्रों का शेयर 1998 में 46% से घटकर 2003 में 30% रह गया। एक बार छात्रों को उनकी आयु के अनुसार सही कक्षा में डाला गया तो वे अपने प्रदर्शन को बनाए रख सकेंगे तथा माध्यमिक स्कूलों में उनकी पदोन्नति दर की अन्य छात्रों के साथ तुलना की गई थी।

© Hugo Infante/UNESCO

बुनियादी शिक्षा से आगे: वैश्विक नागरिकता के लिए दक्षता का हस्तांतरण

पाठ्यक्रम में यह सुनिश्चित करने की आवश्यकता है कि सभी बच्चे और युवक न केवल बुनियादी दक्षता सीखें बल्कि हस्तांतरणीय कौशल भी सीखें जैसे महत्वपूर्ण सोच, समस्या का समाधान, परामर्श और विवाद समाधान, जो उन्हें जिम्मेदार वैश्विक नागरिक बनने में मदद करेगी। एक अंतर अनुशासनात्मक दृष्टिकोण, हैण्ड्स ऑन, स्थानीय रूप से संगत शैक्षणिक कार्यकलाप छात्रों को पर्यावरण को समझने और स्थायी विकास को बढ़ावा देने की दक्षता का विकास कर सकते हैं।

1999 से 2004 के बीच जर्मनी ने एक अंतर अनुशासनात्मक कार्यक्रम शुरू किया जिसने भागीदारी-पूर्व शिक्षा को विकसित किया तथा छात्रों के लिए अवसर उपलब्ध कराए ताकि वे स्थायी आजीविका के लिए नवीन परियोजनाएं चला सकें। मूल्यांकन से पता चला है कि भागीदारों को उनके सहपाठियों की तुलना में स्थायी विकास की व्यापक समझ थी, और 80% छात्रों ने कहा कि उन्होंने हस्तांतरणीय दक्षता प्राप्त की थी। दक्षिण अफ्रीका में एक पहल, पाठ्यक्रम को व्यावहारिक कार्रवाई के साथ जोड़ती है जैसे स्कूलों में रिसाइलिंग प्रणाली और जल एकत्रीकरण को अपनाना, खाना पकाने के लिए वैकल्पिक ऊर्जा स्रोतों का इस्तेमाल करना, सार्वजनिक स्थलों को साफ-सुथरा रखना, स्वदेशी उपायों का सृजन करना तथा वृक्षारोपण करना। भागीदारी स्कूलों ने पर्यावरण संबंधी जागरूकता के बढ़ने तथा स्कूल और घरों में स्थायी प्रक्रियाओं में सुधार होने की सूचना दी है।

फिलिपीन्स ने शिक्षा में आपदा जोखिम को कम करने की पहल को जोड़ा है

बच्चों को संचार और परामर्श के जरिए अधिकार देने से वे पर्यावरणीय जोखिम के प्रति अपनी अस्थिरता को कम कर सकते हैं। फिलिपीन्स, जहां पर्यावरणीय आपदाएं आती रहती हैं, शिक्षा में आपदा जोखिम कमी को जोड़ने के लिए ठोस प्रतिबद्धता ने बच्चों को उनके समुदायों को सुरक्षित बनाने में सक्रिय भूमिका अदा की है।

समग्रता और विवादों का समाधान करने पर जोर देने वाले कार्यक्रम भी व्यक्तिगत अधिकारों को समर्थन देने और शांति बनाए रखने में मदद कर सकते हैं। वर्ष 2009 में बुरुंडी में माध्यमिक स्कूल ने शरणार्थियों को वापस लौटने में मदद करने के लिए संचार और विवाद मध्यस्थता दक्षता का पाठ पढ़ाया। दो वर्ष बाद प्रशिक्षित शिक्षकों ने शारीरिक दण्ड का त्याग कर दिया, यौन उत्पीड़न तथा भ्रष्टाचार के मामलों पर अधिक सार्थक बहस हुई, बच्चों, उनके सहपाठियों और उनके शिक्षकों के बीच संबंधों में सुधार हुआ, और बच्चे स्कूल और समुदाय में छोटे-मोटे झगड़ों का समाधान करने के लिए मध्यस्थता की भूमिका निभा रहे थे।

शिक्षा के संकट का समाधान करने के लिए शिक्षकों की दक्षता का इस्तेमाल करना

इस रिपोर्ट में 10 सर्वाधिक महत्वपूर्ण शिक्षक सुधारों की पहचान की गई है जिसे नीति निर्माताओं द्वारा सभी के लिए समान शिक्षा प्राप्त करने के लिए अपनाना चाहिए।

1 *शिक्षकों की कमी को पूरा करें*

वर्तमान रुझानों पर कुछ देश 2030 तक अपने प्राथमिक स्कूल शिक्षकों की आवश्यकता को पूरा नहीं कर पाएंगे। शिक्षा के अन्य स्तरों पर यह चुनौती और भी व्यापक है। इसलिए, देशों को ऐसी नीतियों को अपनाना होगा जिनसे इस व्यापक कमी को पूरा किया जा सके।

2 *क्षण में बेहतरीन उम्मीदवारों को आकर्षित करें*

सभी बच्चों के लिए यह महत्वपूर्ण है कि उन्हें कम से कम अच्छी माध्यमिक स्तर की योग्यता रखने वाले शिक्षक पढ़ाएं। इसलिए, सरकारों को अच्छे शिक्षक उम्मीदवारों के दायरे को बढ़ाकर उत्तर माध्यमिक शिक्षा की उपलब्धता में सुधार करने के लिए निवेश करना चाहिए। यह सुधार विशेष रूप से महत्वपूर्ण होगा यदि बेहतर शिक्षित महिला अध्यापकों के पूल को उपेक्षित क्षेत्रों में बढ़ाया जाए। कुछ देशों में इसका अर्थ है कि शिक्षण में और अधिक महिलाओं को आकर्षित करने के लिए सकारात्मक उपाय लागू करने होंगे।

नीति निर्माताओं को अपना ध्यान अल्प-प्रतिनिधित्व वाले समूहों से लेने पर ध्यान देने और शिक्षकों को प्रशिक्षित करने की भी आवश्यकता है, जैसे सजातीय अल्पसंख्यक, जो अपने समुदायों में सेवा कर सकें। ऐसे शिक्षक सांस्कृतिक संदर्भ और स्थानीय भाषा से परिचित होते हैं और उपेक्षित बच्चों के शिक्षा अवसरों में सुधार कर सकते हैं।

3 *सभी बच्चों की आवश्यकताओं को पूरा करने के लिए शिक्षकों को प्रशिक्षित करना*

सभी शिक्षकों को प्रशिक्षण दिया जाना चाहिए ताकि वे सभी बच्चों की शिक्षण आवश्यकताओं को पूरा कर सकें। शिक्षकों को कक्षाओं में जाने से पहले उन्हें अच्छी गुणवत्ता वाले सेवा-पूर्व शिक्षक शिक्षा कार्यक्रमों में भाग लेना चाहिए जो पढ़ाए जाने वाले विषयों के ज्ञान तथा शिक्षण पद्धतियों के बीच ज्ञान के बीच संतुलन पैदा कर सकें।

सेवा-पूर्व शिक्षक शिक्षा के अंतर्गत पर्याप्त कक्षा शिक्षण अनुभव को प्रशिक्षण का अनिवार्य हिस्सा बनाया जाना चाहिए ताकि वे योग्य शिक्षक बन सकें। इसे शिक्षकों को व्यावहारिक कौशल प्रयास करना चाहिए ताकि बच्चों को पढ़ना सिखाया जा सके और वे बुनियादी गणित को समझ सकें। सजातीय रूप में विविध समाजों को एक से अधिक भाषा में पढ़ना सिखाना चाहिए। शिक्षक शिक्षा कार्यक्रमों को भी ऐसा शिक्षक तैयार करने चाहिए जो अनेक कक्षा और वर्गों को एक ही कक्षा में पढ़ा सकें और यह समझ सकें कि जेंडर भिन्नता के लिए शिक्षक का व्यवहार कैसे शिक्षा के परिणामों को प्रभावित कर सकता है।

प्रत्येक शिक्षक के लिए शिक्षण कौशल को विकसित और सुदृढ़ करने हेतु सेवाकालीन प्रशिक्षण महत्वपूर्ण है। यह शिक्षकों को कमजोर छात्रों, विशेषकर शुरुआती कक्षा में छात्रों को नए विचार उपलब्ध करा सकता है, और शिक्षकों को नए पाठ्यक्रम के अनुसार परिवर्तन लाने में मदद कर सकता है।

अभिनव दृष्टिकोण जैसे दूरस्थ शिक्षक शिक्षा, तथा साथ ही प्रशिक्षण और परामर्श को भी प्रोत्साहित किया जाना चाहिए ताकि सेवा-पूर्व और सेवाकालीन विषय शिक्षा, दोनों को बड़ी संख्या में शिक्षकों को दिलाया जा सके।

4 *शिक्षकों की सहायता के लिए शिक्षकों के प्रशिक्षक तैयार करना*

यह सुनिश्चित करने के लिए शिक्षकों को सभी बच्चों की शिक्षा में सुधार करने के लिए उत्कृष्ट प्रशिक्षण दिया जाए। यह महत्वपूर्ण है कि शिक्षकों को प्रशिक्षण देने वाले प्रशिक्षकों को वास्तविक कक्षा शिक्षण चुनौतियों का ज्ञान एवं अनुभव हो तथा उनसे कैसे निपटा जाए। इसलिए नीति-निर्माताओं को ऐसे शिक्षक प्रशिक्षकों को प्रशिक्षित करना सुनिचित करना चाहिए जिन्हें कक्षा शिक्षण आवश्यकताओं का पर्याप्त अनुभव हो और जो कठिन परिस्थितियों में पढ़ाने से जूझ रहे हैं।

नए योग्यताप्राप्त शिक्षकों को शिक्षण ज्ञान को कार्यकलापों में परिणत करने में समर्थ बनाना, जिससे सभी बच्चों की शिक्षा में सुधार हो। नीति निर्माताओं को प्रशिक्षित प्रशिक्षक उपलब्ध कराने चाहिए ताकि वे इस बदलाव के अनुरूप बन सकें।

5 *शिक्षकों की वहां नियुक्ति करना जहां उनकी सर्वाधिक आवश्यकता है*

सरकारों को यह सुनिश्चित करना चाहिए कि न केवल उत्कृष्ट शिक्षकों की ही भर्ती करके उन्हें प्रशिक्षित किया जाए, बल्कि उन्हें ऐसे क्षेत्रों में भी तैनात किया जाए जहां उनकी सर्वाधिक आवश्यकता है। पर्याप्त मुआवजा, बोनस वेतन, अच्छा आवास तथा व्यावहारिक विकास अवसरों के रूप में सहायता का प्रयोग प्रशिक्षित शिक्षकों को ग्रामीण या उपेक्षित क्षेत्रों में पद स्वीकार करने के लिए प्रोत्साहित करने के लिए किया जाना चाहिए। इसके अलावा, सरकारों को शिक्षकों की स्थानीय रूप से भर्ती की जानी चाहिए तथा उन्हें सेवाकालीन प्रशिक्षण दिलाना चाहिए ताकि सभी बच्चे, चाहे वे कहीं भी रहते हों, को शिक्षक मिलें जो उनकी भाषा और संस्कृति को समझ सकें और इस प्रकार उनकी शिक्षा में सुधार कर सकें।

6 *बेहतरीन शिक्षकों को बनाए रखने के लिए प्रतिस्पर्धी करियर और वेतन ढांचे का प्रयोग करना*

सरकारों को यह सुनिश्चित करना चाहिए कि शिक्षकों को इतना कमाना चाहिए कि वे अपने परिवारों को गरीबी की रेखा से ऊपर उठा सकें और उनके वेतन समान व्यवसायों के साथ बराबरी कर सकें। निष्पादन से संबंधित वेतन में अंतरनिहित अपील होती है जो शिक्षकों को शिक्षा में सुधार करने के प्रेरित करती है। तथापि, यह उन छात्रों को सिखाने में हतोत्साहित कर सकती है जो कम अंक प्राप्त करते हैं, जिन्हें सीखने में मुश्किल होती है या जो गरीब समुदायों में रहते हैं। इसकी बजाय, सभी शिक्षकों के निष्पादन में सुधार करने के लिए एक आकर्षक करियर और वेतन ढांचे का प्रयोग किया जाना चाहिए। इसका इस्तेमाल दुर्गम क्षेत्रों में शिक्षकों को पहचान और पुरस्कार देने के लिए भी किया जा सकता है तथा उन्हें जो उपेक्षित बच्चों की शिक्षा को समर्थन देते हैं।

7 *प्रभाव को अधिकतम करने के लिए शिक्षक के अधिकार में सुधार करना*

सरकारों को शिक्षकों के कदाचार जैसे अनुपस्थित रहना, अपने छात्रों को प्राइवेट ट्यशन देना तथा स्कूलों में जेंडर आधारित हिंसा की समस्याओं का समाधान करने के लिए शासन नीतियों में सुधार करना चाहिए। सरकारें शिक्षकों की अनुपस्थिति का समाधान करने के लिए शिक्षकों की कार्य स्थितियों में सुधार करने, यह सुनिश्चित करने कि उन्हें गैर-शिक्षण कार्य देकर उन पर अतिरिक्त भार न डाला जाए तथा उन्हें अच्छी स्वास्थ्य देखभाल उपलब्ध कराने की दिशा में कार्य कर सकती हैं। ठोस स्कूल नेतृत्व को यह सुनिश्चित करने की आवश्यकता है कि शिक्षक समय पर स्कूल आएं, पूरे सप्ताह कार्य करें और सभी को समान अवसर उपलब्ध कराएं। स्कूल नेताओं को शिक्षकों को व्यावसायिक सहमति प्रदान करने में भी प्रशिक्षण दिए जाने की जरूरत है।

सरकारों को शिक्षक यूनियनों और शिक्षकों के साथ मिलकर नीतियां बनानी चाहिए और गैर-पेशेवर व्यवहार जैसे जेंडर आधारित हिंसा से निपटने के लिए आचार-संहिता अपनानी चाहिए। आचार-संहिता में हिंसा और दुर्व्यवहार का स्पष्ट रूप से उल्लेख किया जाना चाहिए, दण्ड को बाल अधिकार और सुरक्षा को कानूनी ढांचे से जोड़ा जाना चाहिए।

जहां शिक्षकों द्वारा प्राइवेट ट्यूशन की जाती हो वहां कानूनी समर्थन सहित स्पष्ट दिशा-निर्देश बनाए जाने चाहिए ताकि शिक्षकों को पाठ्यक्रम को निजी तौर पर सीखने के लिए कक्षाओं का त्याग न करना पड़े।

8 *शिक्षा में सुधार करने के लिए शिक्षकों को नए पाठ्यक्रम की जानकारी देना*

शिक्षकों को समग्र और लचीली पाठ्यक्रम नीतियों का समर्थन देने की आवश्यकता है ताकि उपेक्षित समूहों से बच्चों की शिक्षण संबंधी आवश्यकताओं को पूरा किया जा सके। उपयुक्त पाठ्यक्रम सामग्री और डिलीवरी पद्धति से शिक्षक शिक्षा असमानताओं को कम कर सकते हैं ताकि कम अंक पाने वाले छात्र कदम मिलाकर साथ चल सकें।

नीति-निर्माताओं को यह सुनिश्चित करना चाहिए कि प्रत्येक कक्षा के पाठ्यक्रम में सभी के लिए ठोस बुनियादी कौशल प्राप्त करने पर ध्यान केन्द्रित किया जाए तथा यह उस भाषा में हो जिन्हें बच्चे समझ सकें। पाठ्यक्रम से यह अपेक्षा की जाती है कि यह अति महत्वाकांक्षी पाठ्यक्रम सीमा के रूप में छात्रों की योग्यता के अनुरूप हो, और शिक्षक बच्चों की प्रगति में मदद करने के लिए क्या कर सकते हैं।

स्कूल न जाने वाले बच्चों को स्कूल वापस लाना और सीखना महत्वपूर्ण हैं। सरकारों और दानदाता एजेंसियों को इस लक्ष्य को प्राप्त करने के लिए दूसरा मौका देते हुए त्वरित शिक्षा कार्यक्रम को समर्थन देना चाहिए ताकि इस लक्ष्य को प्राप्त किया जा सके।

कई देशों में बच्चों की शिक्षा को प्रोत्साहित और सुधार करने में रेडियो, टेलीविजन, कंप्यूटरों और मोबाइल प्रौद्योगिकियों का इस्तेमाल किया जा रहा है। औपचारिक और गैर-औपचारिक दोनों क्षेत्रों में शिक्षकों को प्रौद्योगिकी का अधिकतम फायदा उठाने के लिए दक्षता प्रदान की जानी चाहिए जिससे डिजीटल अंतर को कम करने में मदद की जा सके।

बच्चों के लिए स्कूल में बुनियादी कौशल सीखना पर्याप्त नहीं है। ऐसा पाठ्यक्रम जो अंतर अनुशासनात्मक और भागीदारी शिक्षा को प्रोत्साहित करे, तथा वैश्विक नागरिकता के लिए दक्षता का विकास करे, शिक्षकों के लिए महत्वपूर्ण है ताकि शिक्षकों को बच्चों द्वारा हस्तांतरणीय कौशल का विकास करने में मदद मिल सके।

9 *कक्षा का आकलन करना ताकि शिक्षक उन छात्रों की पहचान करके समहायता कर सकें जो शिक्षा में पिछड़ रहे हैं ।*

कक्षा आधारित आकलन महत्वपूर्ण होता है ताकि जो छात्र संघर्ष कर रहे हों, उनकी पहचान करके मदद की जा सके। शिक्षकों को उनका इस्तेमाल करने के लिए प्रशिक्षित किए जाने की आवश्यकता है ताकि वे सीखने संबंधी कठिनाइयों का शुरू में पता लगा सकें और इन कठिनाइयों से निपटने के लिए उपयुक्त कार्यनीतियों का प्रयोग करें।

बच्चों को शिक्षा सामग्री उपलब्ध कराकर उनकी अपनी प्रगति का मूल्यांकन करना, तथा शिक्षकों को उनका इस्तेमाल करने में सहायता देने से बच्चे शिक्षा में अच्छी प्रगति कर सकते हैं। प्रशिक्षित शिक्षा सहायकों या सामुदायिक स्वयंसेवकों के माध्यम से लक्षित अतिरिक्त सहायता करना पीछे छूटने वाले बच्चों की शिक्षा में सुधार करने का एक अन्य तरीका है।

10 *प्रशिक्षित शिक्षकों को बेहतर आंकड़े उपलब्ध कराना*

देशों को पूरे देश में उपलब्ध प्रशिक्षित शिक्षकों की संख्या पर वार्षिक आंकड़े एकत्र करने तथा उनका विश्लेषण करने पर निवेश करना चाहिए, जिसमें जेंडर, जातीयता तथा विकलांगता जैसी विशेषताओं को ध्यान में रखते हुए सभी स्तरों पर शिक्षा दी जाए। इन आंकड़ों को शिक्षक शिक्षा कार्यक्रमों की क्षमता पर सूचना देकर पूरा किया जाना चाहिए जिसमें शिक्षकों द्वारा योग्यता अर्जित करने का आकलन किया जा सके। अंतर्राष्ट्रीय रूप से सहमत मानकों को शिक्षक शिक्षा कार्यक्रमों के लिए स्थापित किए जाने की आवश्यकता है ताकि उनकी तुलनीयता सुनिश्चित की जा सके।

निम्न और मध्यम आय वाले देशों में शिक्षकों के वेतन पर अधिक और बेहतर आंकड़ों की आवश्यकता है ताकि राष्ट्रीय सरकारें और अंतर्राष्ट्रीय समुदाय यह निगरानी कर सकें कि शिक्षकों को कितना भुगतान किया जाता है तथा उन्हें बेहतर वेतन देने के लिए वैकल्पिक जागरूकता बढ़ाए जाने की जरूरत है।

निष्कर्ष

शिक्षा के संकट को समाप्त करने के लिए सभी देशों, चाहे समृद्ध हो या गरीब, को यह सुनिश्चित करना होगा कि प्रत्येक बच्चे को सुप्रशिक्षित और प्रेरणादायी शिक्षक मिले। यहां दी गई दस कार्यनीतियां सफल नीतियों, कार्यक्रमों, अनेक देशों की कार्यनीतियों तथा शैक्षणिक पर्यावरण पर आधारित हैं। इन सुधारों को कार्यान्वित करके देश यह सुनिश्चित कर सकते हैं कि सभी बच्चे और युवा, विशेषकर उपेक्षित वर्ग को अच्छी शिक्षा मिले जिससे वे अपनी क्षमता को पहचान सकें और अच्छा जीवन जी सकें।

पढ़ना और पढ़ाना:
सभी के लिए बेहतर शिक्षा

2013/4 सभी के लिए शिक्षा वैश्विक निगरानी रिपार्ट दर्शाती है कि शिक्षा की गुणवत्ता पर कम ध्यान देने और उपेक्षित वर्ग तक इसे उपलब्ध कराने में असफल रहने ने शिक्षा के संकट को बढ़ा दिया है जिस पर तत्काल ध्यान दिए जाने की जरूरत है। दुनिया भर में 250 मिलियन बच्चे – जिनमें से अधिकांश उपेक्षित पृष्ठभूमि से हैं – बुनियादी शिक्षा प्राप्त नहीं कर रहे हैं, इसमें आगे दक्षता की तो बात ही छोड़ दें, जो सम्मानजनक कार्य पाने और भरपूर जीवन जीने के लिए जरूरी होता है।

पढ़ना और पढ़ाना: सभी के लिए गुणवत्ता शिक्षा प्राप्त करना में यह दर्शाया गया है कि कैसे नीति-निर्माता सभी बच्चों, भले ही उनकी पृष्ठभूमि कुछ भी हो, को बेहतर शिक्षक उपलब्ध कराकर गुणवत्ता शिक्षा प्रणाली का समर्थन कर सकते हैं और उन्हें बनाए रख सकते हैं। रिपोर्ट में सहायता में हुई कमी का भी उल्लेख किया गया है जो शिक्षा के लक्ष्यों को पीछे छोड़ रही है, और बताती है कि देश किस तरह घरेलू संसाधनों का अधिक बेहतर ढंग से इस्तेमाल करके वित्त-पोषण द्वारा शिक्षा को बढ़ावा दे सकते हैं।

जैसा कि अंतर्राष्ट्रीय समुदाय 2015 के बाद के विकास लक्ष्यों को बनाने की तैयारी कर रहा है, यह रिपोर्ट वैश्विक ढांचे में शिक्षा को प्रमुख स्थान दिलाने के लिए एक सशक्त माध्यम बन सकती है। यह दुनिया भर में शिक्षा की शक्ति – विशेषकर लड़कियों के संबंध में नवीनतम साक्ष्य प्रस्तुत करती है – ताकि स्वास्थ्य और पोषाहार में सुधार करने, गरीबी कम करने, आर्थिक विकास को बढ़ावा देने, और पर्यावरण को सुरक्षित करने में मदद मिले।

सभी के लिए शिक्षा वैश्विक निगरानी रिपोर्ट लागू की गई थी ताकि 2015 तक सभी के लिए शिक्षा प्राप्त करने की सूचना, इसके प्रभाव और वास्तविक प्रतिबद्धता को बनाए रखा जा सके। रिपोर्ट में लगभग 200 देशों ओर प्रदेशों में लक्ष्यों की प्रगति की निगरानी की गई है, और यह शिक्षा नीति निर्माताओं, विकास विशेषज्ञों, अनुसंधानकर्ताओं तथा मीडिया के लिए आधिकारिक संदर्भ में कार्य करती है

मैं एक शिक्षक बनना चाहता हूं क्योंकि मेरा मानना है कि शिक्षा में समाज, जिसमें हम रहते हैं, को बदलने की ताकत होती है। एक अच्छा शिक्षक बनने के लिए जो चीज मुझे प्रेरित करती है वह इस बदलाव में एक सक्रिय एजेंट होना है जो मेरे देश के लिए बेहद जरूरी है ताकि भेदभाव, अन्याय, जातिवाद, भ्रष्टाचार, गरीबी के खिलाफ लड़ा जा सके। शिक्षक के रूप में हमारी जिम्मेदारी काफी अधिक है, और अच्छी शिक्षा उपलब्ध कराने के प्रति हमारी वचनबद्धता को रोज़ाना दोहराया जाना चाहिए

– एना, शिक्षक, लीमा, पेरू

मुझे अच्छा शिक्षक बनने के लिए जो चीज प्रेरित करती है वह यह है कि मैं किसी दूसरे व्यक्ति के जीवन को बदलने के लिए उसे शिक्षा का उपहार दे सकूं। यह दूसरे लोगों को प्रेरित करने की संतुष्टि प्रदान करती है ताकि वे अपनी पहचान ढूंढ सकें और अपने उत्कृष्ट रूप को बाहर ला सकें।

– ली, शिक्षक, फिलिपींस

मुझे एक चीज प्रेरित करती है और मुझे पता है कि मुझमें अपने देश के सबसे गरीब लोगों के बदहाल जीवन को बदलने की क्षमता है। मैं शिक्षा को उन सभी की मदद करने के एकमात्र साधान के रूप में देखता हूं और यह 'बेहतर जीवन' जीने का एकमात्र सच्चा तरीका है।

– डार्विन, शिक्षक, इक्वेडर

मैं समझता हूं कि हर किसी को शिक्षा का अधिकार है: साक्षर होना, बुनियादी शिक्षा प्राप्त करना और आलोचक होना; पढ़ाई को शौक से पढ़ना। मैं समझता हूं कि हर किसी को नौकरी करने और आत्म-निर्भर बनने का अधिकार है और ऐसा करने के लिए उन्हें पढ़ने की जरूरत है। मेरा मानना है कि मेरे बेहतरीन प्रयासों में यदि जरा सी भी कमी हुई तो ऊपर कुछ भी पूरा नहीं हो पाएगा।

– लौरा, शिक्षक, ब्रिटेन

मैं खुद को एक अच्छा शिक्षक मानता हूं क्योंकि मुझे अच्छे शिक्षक मिले थे, और मैं अपनी पढ़ाई और करियर में सफल रहा हूं। मैं समझता हूं कि यदि किसी ने मुझे शिक्षा द्वारा सफलता के इस शिखर पर पहुंचाया है, तो मैं उसी भावना और दक्षता का इस्तेमाल करके दूसरों की मदद करूं।

– फ्वानशिशक, शिक्षक, नाइजीरिया

UNESCO
United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
UNESCO Publishing

EFA GMR EDUCATION FOR ALL GLOBAL MONITORING REPORT

www.unesco.org/publishing
www.efareport.unesco.org