ई एफ ए वैश्विक निगरानी रिपोर्ट

2009

सबके लिए शिक्षा

सारांश

असमानता पर विजय पानाः क्यों अभिशासन महत्व रखता है

United Nations
Educational, Scientific and
Cultural Organization

असमानता पर विजय पाना: अभिशासन क्यों महत्व रखता है

सारांश

यूनेस्को प्रकाशन

यह रिपोर्ट एक स्वतंत्र प्रकाशन है जिसे अंतर्राष्ट्रीय समुदाय की ओर से यूनेस्को द्वारा अधिकृत किया गया है। यह एक साझे प्रयास का परिणाम है जिसमें रिपोर्ट टीम के सदस्य तथा अन्य बहुत से लोग, ऐजिंसियाँ, संस्थान व सरकारें सम्मिलित हैं।

इस प्रकाशन में प्रस्तुत की गई सामग्री एवं विशेष विवरणों में जो भी विचार व्यक्त किए गए हैं उसमें यूनेस्को की अभिव्यक्ति किसी प्रकार से लागू नहीं होती है फिर चाहे वह किसी देश, शासित क्षेत्र, शहर या प्रक्षेत्र अथवा उसके प्राधिकरण या फिर उससे संबद्ध सीमा रेखाओं या सरहद का सीमांकन ही क्यों न हो।

इस सारांश में समाहित तथ्यों की प्रस्तुति एवं चयन के लिए तथा उसके विचारों की अभिव्यक्ति हेतु ई एफ ए ग्लोबल मोनिटरिंग (सबके लिए शिक्षा वैश्विक निगरानी) रिपोर्ट टीम जिम्मेदार है जोकि आवश्यक नहीं है कि वे यूनेस्को के हैं और न ही संगठन आबद्ध हो जाता है।

ई एफ ए ग्लोबल मोनीटरिंग रिपोर्ट टीम
(सबके लिए शिक्षा वैश्विक निगरानी रिपोर्ट दल)

निदेशक
केविन वाटकिन्स

समर एल–सामराई, निकोल बेल्ला, एसेन बेनावोट, फिलिप मार्क बोउआ लीबनिट्ज,
मारियेला बुओनोमा, फादिला काइलॉड, अलीसन क्लेसन, सिंथिया गुटमैन, एन्ना हास, जुलिया हेइस,
कीथ हिंकलिफ, डाइडेरिक डि जोंग, लीला लाउपिस, इसाबेल मर्कोविक पैट्रिक मोंटजोरिडेस,
क्लाउडिन मुकीजावा, उलरिक पेपलर बैरी, पौला राजक्विन, पौलनि रोज, सुहाद वारिन.

रिपोर्ट के बारे में अधिक जानकारी हेतु,
कृपया संपर्क करें:
निदेशक:
ई एफ ए ग्लोबल मोनीटरिंग रिपोर्ट टीम
द्वारा यूनेस्को
7, प्लेस डि फोन्टेनोय, 75352 पेरिस, 07 एस पी, फ्रांस
e-mail. : efareport@unesco.org
Tel.: +33 1 45 68 10 36
Fax: +33 1 45 68 56 41
www.efareport.unesco.org

ED.2008/WS/51

पूर्व ई एफ ए ग्लोबल मोनीटरिंग रिपोर्ट्स
(सबके लिए शिक्षा वैश्विक निगरानी रिपोर्ट)

2008. 2015 तक सब के लिए शिक्षा – क्या हम कर पाएंगे?
2007. सुदृढ़ नींव – शैशवकालीन देखभाल व शिक्षा
2006. जीवन के लिए साक्षरता
2005. सबके लिए शिक्षा – गुणवत्ता अनिवार्य
2003/4. लैंगिकता एवं सबके लिए शिक्षा, समानता के लिए छलांग
2002. सबके लिए शिक्षा – क्या पूरा विश्व सही राह पर है?

यूनाइटेड नेशंस इजूकेशनल,
साइंटिफिक एंड कल्चरल आर्गेनाइजेशन (यूनेस्को)
द्वारा वर्ष 2008 में प्रकाशित
7, प्लेस डि फोंटेनोय, 75352 पेरिस, 07 एस पी, फ्रांस.
ग्रॉफिक डिजाइन कर्ता – सिलवाइन बायेन्स
लेआउट : सिलवाइन बायेन्स
मुद्रक: यूनेस्को
प्रथम संस्करण 2008

© यूनेस्को 2008
नई दिल्ली में मुद्रित
ईडी–2008/डब्लू एस/51

प्राक्कथन

जब दुनियाभर के अधिकतर देशों ने नई शताब्दी में चरण रखते हुए प्रतिबद्धता दिखाई कि 2015 तक **सबके लिए शिक्षा** (ई एफ ए) प्राप्त करना है तो उन्होंने पूरे आत्मविश्वास के साथ सबके लिए शिक्षा प्राप्त करने के लक्ष्य को समय की कसौटी मानकर पूरा करने के लिए कार्य किया।

ये सभी कार्य एक भिन्नता पैदा कर रहे हैं। दुनिया भर के अनेक गरीबतम देशों ने महत्वपूर्ण रूप से सार्वजनिक प्राथमिक शिक्षा एवं लैंगिक समानता के क्षेत्र में बढ़त दर्ज कराई है। लेकिन हमें अभी भी बहुत दूर तक जाना है। बहुत सारे देशों में यह प्रगति बहुत धीमी और असमान भी है। यहाँ पर अब एक स्पष्ट एवं प्रस्तुत खतरा यह है कि कुछ प्रमुख लक्ष्य हासिल नहीं हो पाएंगे। इस खतरे को रोकना महत्वपूर्ण है; सिर्फ इसलिए नहीं कि शिक्षा एक मौलिक मानव अधिकार है; बल्कि इसलिए भी कि यह शिशु एवं मातृ स्वास्थ्य, वैयक्तिक आय, पर्यावरण स्थिरता, तथा आर्थिक वृद्धि के सुधार हेतु एवं सहसाब्दी विकास लक्ष्यों (MDG) की दिशा में प्रगति को बढ़ाने के लिए भी निर्णायक है।

सबके लिए शिक्षा, वैश्विक निगरानी रिपोर्ट (ई एफ ए ग्लोबल मोनीटरिंग रिपोर्ट) का यह सातवाँ संस्करण सरकारों, दानदाताओं तथा अंतर्राष्ट्रीय समुदाय के लिए एक चेतावनी पेश करता है। वर्तमान प्रवृत्तियों से वर्ष 2015 तक सार्वजनिक प्राथमिक शिक्षा का लक्ष्य नहीं प्राप्त हो पाएगा। बहुत सारे बच्चे इतनी खराब गुणवत्ता वाली शिक्षा पा रहे हैं कि वे बिना किसी आधारभूत साक्षरता एवं अंक या संख्या विषयक कौशल के स्कूलों को छोड़ रहे हैं। अंततः समृद्धि, लिंग, स्थान, मानव जाति तथा प्रतिकूल परिस्थितियों के अन्य प्रतीक पर आधारित गहन एवं निरंतर विसंगतियाँ शिक्षा की प्रगति में प्रमुख बाधा के रूप में काम करती हैं। यदि दुनियाभर की सरकारें सबके लिए शिक्षा पर गंभीर हैं तो उन्हें असमानताओं को दूर करने के लिए और अधिक गंभीर हो जाना चाहिए।

यह रिपोर्ट विश्वसनीय रूप से तर्क देती है कि सबके लिए शिक्षा एजेंडा (कार्य सूची) का केन्द्र बिन्दु निश्चित रूप से समानता होना चाहिए ताकि बढ़ती असमानता को समाप्त करे। इसमें वित्त सहायता एवं अभिशासन सुधार एक महत्वपूर्ण भूमिका रखते हैं। विकासशील देशों की सरकारें प्राथमिक शिक्षा पर पर्याप्त खर्च नहीं कर रही हैं और दानदाता भी अपनी वचनबद्धता को नहीं निभा पाए हैं। व्यापक तौर पर कम आय वाले देशों की शैक्षिक प्रत्याशा हेतु शिक्षा सहायता में ठहराव एक गंभीर चिंता का विषय है। सबके लिए शिक्षा प्राप्ति के क्रम में इसे स्पष्ट रूप बदलना ही है। लेकिन समानता के बिना वित्तीय सहायता में वृद्धि अत्यधिक जोखिम घेरे वाले एवं लाभ रहित समूहों को पर्याप्त लाभ नहीं मिल पाएगा। लक्ष्यों की प्राप्ति हेतु शिक्षा नीति में गरीब समर्थक नीति अनिवर्चनीय है ताकि दुनिया भर के स्कूलों से बाहर रहने वाले बच्चों तथा 776 मिलियन वयस्क निरक्षरों के लिए एक इसकी एक सार्थकता हो।

यह रिपोर्ट, कुछ सार्वजनिक (जन) नीतियों एवं अभिशासन या देखभाल सुधारों को प्रस्तुत कर रही है जो प्रतिकूल परिस्थितियों के चक्र को तोड़ सकती, पहुँच को बेहतर बना सकती, गुणवत्ता को उठा सकती तथा लोगों की भागीदारी एवं जवाब देही को बढ़ा सकती है।

सितंबर 2008 में; सहस्राब्दी विकास लक्ष्य (MDG) पर यूनाइटेड नेशंस के उच्च स्तरीय समारोह में दुनिया के नेताओं एवं व्यापक परिधि के भागीदारों ने गरीबी–निरोधी लक्ष्यों तथा प्रतिभूत (बंधक) अतिरिक्त संसाधनों की प्राप्ति हेतु शिक्षा की भूमिका पर जोर डाला था। यदि दुनिया भर के बच्चों के लिए शिक्षा एक वास्तिवकता बनानी है तो सरकारें एवं दानदाता इन प्रतिबद्वताओं को न दमित कर पाएं, ऐसा करना काफी निर्णायक या महत्वपूर्ण है।

यह रिपोर्ट ; जोकि सबके लिए शिक्षा लक्ष्य की दिशा में वार्षिक रूप से प्रगति पर निगरानी रखती है; आज दुनिया भर में शिक्षा की स्थिति पर एक विशद् विहंगम दृष्टि प्रस्तुत करती है। यह राष्ट्रीय एवं अंतर्राष्ट्रीय नीति निर्माताओं हेतु जटिल मुद्दों के विश्लेषण, सीख गए सबकों, बच्चों, युवाओं एवं वयस्कों (प्रौढ़ों) के लिए शिक्षा प्राप्ति (अधिगम) के समान अवसरों की संस्तुतियों को उपलब्ध कराती है। हम लोग अब 2015 के लक्ष्य के आधे रास्ते पर हैं। निदान स्पष्ट हैं; इसलिए अत्यधिक दबाव की शैक्षिक चुनौतियों को संबोधित करने के लिए अत्यधिक प्रभावी रणनीतियाँ भी हैं। इस आधिकारिक रिपोर्ट को प्रकाशित करने के द्वारा यूनेस्को–एक अग्रणी यूनाइटेड नेशंस (संयुक्त राष्ट्र) की संस्था–का सबके लिए शिक्षा प्रयास के साथ समन्वय करने का उद्देश्य वर्ष 2015 तक सही दिशा में बढ़ने के क्रम में नीतियों को प्रभावित एवं संसूचित करने का है।

(कोईचिरो मत्सूरा)

सबके लिए शिक्षा (इ एफ ए) रिपोर्ट 2009 के महत्वपूर्ण बिंदु

शीर्षक संदेश

- वर्ष 2000 में, जब अंतर्राष्ट्रीय समुदाय ने डाकार में सबके लिए शिक्षा लक्ष्य के प्रति वचनबद्धता दिखाई थी तब से सबके लिए शिक्षा के कुछ लक्ष्यों में महत्वपूर्ण प्रगति हुई है। विश्व के कुछ गरीबतम देशों ने यह प्रदर्शित कर दिया कि राजनैतिक नेतृत्व तथा व्यावहारिक नीतियाँ एक अंतर पैदा करती हैं। हालांकि, कुल मिलाकर यह राम कहानी डाकार के लक्ष्यों से दुनिया को अधूरा छोड़ देगी बच्चों को स्कूल में प्रवेश कराने के लिए; प्राथमिक शिक्षा तथा उससे भी आगे बहुत कुछ किया जाना है। इसके साथ शिक्षा की गुणवत्ता तथा अधिगम (सीख) की उपलब्धि के लिए और अधिक ध्यान देने की जरूरत है।
- आय, लिंग, स्थैतिकी, मानव जाति (नृजाति), भाषा विकलांगता तथा अप्राप्ति के अन्य प्रतीकों पर आधारित असमानता को निरंतर रूप से संभाल न पाने के कारण असफल सरकारों ने सबके लिए शिक्षा लक्ष्यों की प्रगति पर ध्यान नहीं दिया। जब तक सरकारें प्रभावी नीति सुधारों के द्वारा इस असमानता को घटाने के लिए कार्यवाही नहीं करतीं तब तक सबके लिए शिक्षा लक्ष्य की कसमें टूटती रहेंगी।
- एक अच्छी निगरानी या अभिशासन जिम्मेदारी को सुदृढ़ बना एवं सहभागिता को बढ़ा सकता है तथा शिक्षा में असमानता को तोड़ सकता है। हालांकि, अभिशासन सुधार के वर्तमान उपागम समानता में पर्याप्त भार डाल पाने में असफल हो रहे हैं।

छह सबके लिए शिक्षा (इ एफ ए) लक्ष्यों पर प्रगति

लक्ष्य 1 — बचपन या शैशवकालीन देखभाल और शिक्षा

- बाल कुपोषण एक वैश्विक महारोग सा है जो पाँच वर्ष से कम आयु के हर तीन बच्चों में से एक को प्रभावित करता है और उनके सीखने की क्षमता को घटाता है। बाल कुपोषण एवं खराब स्वास्थ्य से निपटने की धीमी प्रगति, विशेष रूप से उप सहारा अफ्रीकी एवं दक्षिण एशियाई देशों में सार्वजनिक प्राथमिक शिक्षा की प्रगति को अनिश्चित कर रही हैं।
- विद्यालय पूर्व के वर्षों में बच्चों की बेहतरी (स्वास्थ्य) के लिए प्रगति के संकेतक दिलचस्पी (महत्व) के स्रोत होते हैं। यदि इस दिशा में वर्तमान प्रवृत्ति जारी रही तो बाल मृत्युदर एवं पोषण के लिए सहस्राब्दी विकास लक्ष्यों में निर्धारित किए गए विकास लक्ष्य हेतु विशाल अंतर से चूक जाएंगे।
- प्रबंध या तैयारी में वैश्विक स्तर की प्रमुख असमानताओं ने लगातार विश्व के अमीर और गरीब बच्चों के बीच विभाजन बनाये रखा है। वर्ष 2006 में, पूर्व प्राथमिक सकल नामांकन (भर्ती) में विकसित देशों का औसत 79 प्रतिशत तथा विकासशील देशों में 36 प्रतिशत और उप सहारा अफ्रीकी देशों में सबसे कम 14 प्रतिशत था।
- देशों के बीच भी वैश्विक असमानता व्यापक अंतर के साथ बिंबित होती है, विशेष रूप से अमीर एवं गरीबतम बच्चों के बीच। कुछ देशों में 20 प्रतिशत समृद्व परिवारों के बच्चे 20 प्रतिशत गरीबतम वर्ग के परिवारों के बच्चों की तुलना में संभवतः पाँच गुना पूर्व स्कूली कार्यक्रमों में भाग लेते हैं।

लक्ष्य 2 — सार्वजनिक प्राथमिक शिक्षा

- डाकार घोषणा के पश्चात् से विकासशील देशों में औसत नामांकन अनुपात में लगातार वृद्धि हो रही है। उप सहारा अफ्रीकी देशों में 1999 और 2006 के बीच औसतन कुछ नामांकन अनुपात 54 प्रतिशत से 70 प्रतिशत के बीच रहा है जोकि डाकार घोषणा से एक दशक पहले की अपेक्षा 6 गुना अधिक है। दक्षिण एवं पश्चिम एशिया में भी यह वृद्धि काफी प्रभावी है जोकि 75 प्रतिशत से बढ़कर 86 प्रतिशत हो गई।
- वर्ष 2006 में, लगभग 75 मिलियन बच्चे, जिसमें 55 प्रतिशत लड़कियाँ; स्कूलों में नामांकित नही थीं, जिसमें लगभग आधी संख्या उप सहारा अफ्रीका की थी। वर्तमान दर एवं प्रवृत्ति से वर्ष 2015 तक करोड़ों बच्चे सार्वजनिक प्राथमिक शिक्षा के लक्ष्य से बाहर रह जाएंगे। लगभग 134 देशों के लिए, वर्ष 2006 के प्रक्षेपणों (अनुमानों) के अनुसार लगभग दो तिहाई बच्चे स्कूलों की परिधि से बाहर थे और यह दर्शाते हैं कि प्रगति के बावजूद इन देशों में ही 2015 तक लगभग 29 मिलियन बच्चे स्कूलों से बाहर होंगे।
- अच्छी गुणवत्ता की शिक्षा में पहुँच बनाने हेतु गरीब घरों, ग्रामीण क्षेत्रों, झोपड़ पट्टियों तथा प्रतिकूल परिस्थिति वाले बच्चों को प्रमुख बाधाएं झेलनी पड़ती हैं। यद्यपि 20 प्रतिशत समृद्ध परिवारों के अधिकतर देशों के बच्चों ने पहले ही सार्वजनिक शिक्षा में अपनी उपस्थिति दर्ज करा दी है जबकि अभी 20 प्रतिशत गरीबतम परिवारों के बच्चों को बहुत लंबा सफर तय करना है।

- सार्वजनिक/सरकारी नीति हेतु प्राथमिक शिक्षा में प्रवृत्तियां अति संवेदी हैं। इथोपिया तथा तंजानिया गणराज्य ने नामांकन एवं गरीबों तक पहुँच बनाने में महत्वपूर्ण रूप से प्रगति की है जिसके लिए स्कूल फीस समाप्त करने, अल्प सेवित या असेवित क्षेत्रों में स्कूलों का निर्माण तथा शिक्षकों की भर्ती में जैसी नीतियों का आभार है। नाइजीरिया तथा पाकिस्तान में शिक्षा की खराब शासन व्यवस्था (अभिशासन) ने प्रगति को वापस धकेला या रोके रखा है जिसके कारण करोड़ों बच्चे स्कूलों की पहुँच से बाहर हैं।

- वर्ष 2006 में; पूरी दुनिया भर के 513 मिलियन छात्र या स्कूली आयु के अनुकूल 58 प्रतिशत जनसंख्या सेकेंडरी (माध्यमिक) स्कूलों में नामांकित किए गए जो वर्ष 1999 की तुलना में लगभग 76 मिलियन की वृद्वि है। प्रगति के बावजूद दुनियाभर के अधिकतर बच्चों के लिए स्कूल की पहुँच अभी भी सीमित है। उप सहारा अफ्रीकी देशों में माध्यमिक शिक्षा आयु वर्ग वाले लगभग 75 प्रतिशत बच्चे माध्यमिक शिक्षा/स्कूलों में नामांकित नहीं है।

लक्ष्य 3 – युवाओं एवं प्रौढ़ों की आजीवन अधिगम आवश्यकताओं को पूरा करना

- सरकारें अपनी शिक्षा नीतियों में युवाओं एवं वयस्कों (प्रौढ़ों) की शिक्षा को प्राथमिकताएं नहीं दे रही हैं। युवाओं एवं प्रौढ़ों की आजीवन शिक्षा जरूरतों के लिए सुदृढ़ राजनैतिक प्रतिबद्वता एवं अधिक सरकारी फंडिंग की आवश्यकता है। इसके साथ ही इसके लिए और अधिक सुपरिभाषित संकल्पना एवं प्रभावी निगरानी हेतु बेहतर आँकड़ों (डाटा) की आवश्यकता होगी।

लक्ष्य 4 – प्रौढ़ साक्षरता

- एक अनुमान के अनुसार 776 मिलियन प्रौढ़ (या वयस्क)– अर्थात दुनिया भर की 16 प्रतिशत प्रौढ़ जनसंख्या आधारभूत साक्षरता कौशल से रहित है। हाल ही के वर्षों में अधिकतर देशों ने बहुत थोड़ी प्रगति की है। यदि यही प्रवृत्ति जारी रही तो वर्ष 2015 तक 700 मिलियन प्रौढ़ साक्षरता कौशल से रहित होंगे।

- वर्ष 1985–1994 तथा 2000–2006 के बीच, वैश्विक प्रौढ़ साक्षरता दर 76 प्रतिशत से बढ़कर 84 प्रतिशत हुई है। हालांकि 45 प्रतिशत देशों में यह साक्षरता दर विकासशील देशों की औसत दर 79 प्रतिशत से भी नीचे है। जोकि अधिकतर उप सहारा अफ्रीका एवं दक्षिण एवं पश्चिम एशिया के हैं। इनमें से लगभग सभी देश वर्ष 2015 तक की प्रौढ़ साक्षरता लक्ष्य की प्राप्ति के मार्ग से बाहर हैं। इनमें से उन्नीस देशों की साक्षरता दर 55 प्रतिशत से भी कम है।

- इन देशों के अंतर्गत साक्षरता स्तर में प्रमुख असंगतियाँ प्रायः गरीबी तथा प्रतिकूल परिस्थितियों से संबद्ध होती हैं। सात उप सहारा अफ्रीकी देशों में कुल मिलाकर निम्न प्रौढ़ साक्षरता दर है और गरीबतम एवं अमीरतम परिवारों के बीच साक्षरता अंतराल 40 प्रतिशत अंकों से अधिक है।

लक्ष्य 5 – लिंग या जेंडर

- वर्ष 2006 में, 176 देशों के आँकड़ों में, 59 देशों ने प्राथमिक एवं माध्यमिक, दोनों ही शिक्षा स्तरों एवं लिंग समानता को प्राप्त कर लिया था जिनमें 20 से अधिक देशों ने 1999 में ही पा लिया था। प्राथमिक स्तर पर लगभग दो तिहाई देशों ने इस समता को प्राप्त कर लिया है। हालांकि; उप सहारा अफ्रीकी, दक्षिण एवं पश्चिम एशियाई तथा अरब राष्ट्रों में आधे से अधिक देशों ने लक्ष्य नहीं प्राप्त किया है। पूरी दुनिया भर में केवल 37 प्रतिशत देशों ने लैंगिक समानता के लक्ष्य को हासिल किया है।

- दुनिया भर की तृतीयक (डिग्री) स्तर की शिक्षा में स्त्रियों की अपेक्षा पुरूषों के अधिक नामांकन की सुनिश्चित प्रवृत्ति देखने में आई है। जिसमें विशेष रूप से अधिक विकसित क्षेत्रों तथा कैरेबियाई एवं प्रशांत सागरीय देश हैं।

- गरीबी तथा सामाजिक प्रतिकूल परिस्थितियों के अन्य स्वरूपों ने लैंगिक असमानता को आवर्धित किया है। उदाहरण के लिए, माली में समृद्व परिवारों की लड़कियों की तुलना में गरीब परिवारों की लड़कियाँ संभवतः चार गुना कम प्राथमिक शिक्षा में भाग लेती हैं। जोकि माध्यमिक शिक्षा में बढ़कर आठ गुना तक हो जाता है।

- जब एक बार लड़कियाँ स्कूल में पहुँच जाती हैं तो वहाँ पर शिक्षकों का आचार–व्यवहार (या मनोवृत्ति) तथा लैंगिक भेदभावपूर्ण पाठ्य पुस्तकें एक नकारात्मक जेंडर धारणा को प्रबलित करती हैं। ये विद्यालय आधारित घटक व्यापक सामाजिक एवं आर्थिक घटकों के साथ परस्पर क्रिया करते हैं जो स्कूली कार्य निष्पादकता को लैंगिक सीमाओं के अनुसार प्रभावित करते हैं।

लक्ष्य 6 – गुणवत्ता

- अंतर्राष्ट्रीय मूल्यांकन अमीर एवं गरीब देशों के छात्रों के बीच व्यापक उपलब्धि अंतराल पर प्रकाश डालते हैं। यहाँ तक की देशों के अंतर्गत ही प्रक्षेत्रों, समुदायों, विद्यालयों तथा कक्षाओं के बीच असमानता विद्यमान रहती है। ये असमानताएं या असंगतियाँ न केवल शिक्षा पर महत्वपूर्ण निहितार्थ रखती हैं; बल्कि समाज में सुअवसरों के व्यापक वितरण को भी प्रभावित करती हैं।

- विकासशील देशों में, महत्वपूर्ण रूप से निम्न अधिगम उपलब्धि का उच्च अनुपात है। हाल ही में उप सहारा अफ्रीका में मूल्यांकन निगरानी (एसएसीएमईक्यू II) हेतु एक दक्षिणी एवं पूर्वी अफ्रीकी संकाय में ग्रेड 6 की कक्षा में केवल चार देशों में अपेक्षा से 25 प्रतिशत से भी कम छात्र पहुँचे, जबकि अन्य 6 देशों में केवल 10 प्रतिशत ही पहुँच पाए।

- इसके अंतर्गत छात्र की पृष्ठ भूमि, शिक्षा प्रणाली का संगठन तथा सामाजिक पर्यावरण प्रत्येक देश की अधिगम (शिक्षा) विसंगतियों को वर्णित करता है। विकसित देशों में अनेक अनिवार्य संसाधनों की परवाह नहीं की जाती जोकि विकासशील देशों हेतु दुर्लभ होते हैं जिनमें बिजली, कुर्सियाँ एवं किताब–कापी जैसी आधारभूत संरचनाएं शामिल हैं।

- दुनिया भर की प्राथमिक शिक्षा में 27 मिलियन से अधिक शिक्षक काम करते हैं, जिसमें से 80 प्रतिशत विकासशील देशों में हैं। वर्ष 1999 से 2006 के बीच कुल स्कूल कर्मियों में 50 की वृद्धि हुई है। उप सहारा अफ्रीकी देशों में ही केवल, प्राथमिक शिक्षा की प्राप्ति हेतु वर्ष 2015 तक 1.6 मिलियन नए शिक्षक के पदों को पैदा करना एवं उन्हें भर्ती करने की जरूरत है और यदि इसमें अवकाश प्राप्ति, त्याग पत्रों एवं अन्य क्षतियों (उदाहरणार्थ एच आई वी/ एड्स के कारण) को गिना जाए तो यह संख्या बढ़कर 3.8 मिलियन होती है।
- छात्र/अध्यापक अनुपात में राष्ट्रीय एवं क्षेत्रीय स्तर पर भारी असंगतियाँ है जिसमें से दक्षिण एवं पश्चिम एशिया तथा उप सहारा अफ्रीकी देशों में स्पष्ट रूप से शिक्षकों की कमी है। लेकिन देशों के अंतर्गत ही भारी मात्रा में विसंगतियाँ विद्यमान है जहाँ क्षेत्रानुसार शिक्षकों का वितरण ही असमान है।

शिक्षा का वित्तप्रबंध

राष्ट्रीय अर्थ व्यवस्था

- आँकड़ा प्राप्त अधिकतर देशों में; डाकार घोषणा के पश्चात शिक्षा पर राष्ट्रीय व्यय में वृद्धि हुई है। कुछ देशों में; बढ़ी हुई व्यय व्यवस्था को सबके लिए शिक्षा लक्ष्य की प्रगति के साथ भौतिक प्रगति से जुड़े खर्चों को मिला दिया गया है। हालांकि 1999 एवं 2006 के बीच उपलब्ध आँकड़ों वाले 105 देशों में से 40 देशों में शिक्षा के लिए प्रदत्त राष्ट्रीय आय की हिस्सेदारी में कमी आई है।
- दूसरे देशों की अपेक्षा, कम आय वाले देश अभी भी महत्वपूर्ण रूप से शिक्षा पर कम व्यय कर रहे हैं। उप सहारा अफ्रीका में आँकड़ा प्राप्त कम आय वाले 21 देशों में से ग्यारह देश अपनी सकल घरेलू उत्पाद (आय) का 4 प्रतिशत से भी कम खर्च करते हैं। दक्षिण एशिया में अनेक उच्च जनसंख्या वाले देश शिक्षा पर अपनी सकल घरेलू उत्पाद का केवल 3 प्रतिशत से थोड़ा अधिक खर्च करते हैं। यह बात शिक्षा के प्रति उनकी कम राजनीतिक प्रतिबद्धता को प्रतिबिंबित करती है।
- वैश्विक समृद्धि की विसंगति शिक्षा के व्यय में असमानता को प्रतिबिंबित करती है। वर्ष 2004 के दौरान; शिक्षा पर पूरी दुनिया के खर्च का 55 प्रतिशत भाग केवल उत्तरी अमेरिका एवं पश्चिमी यूरोप के हिस्से था जबकि वहाँ पर 5 से 25 आयु वर्ग की जनसंख्या का केवल 10 प्रतिशत हिस्सा रहता है। यह 5 से 25 आयु वर्ग की जनसंख्या उप सहारा अफ्रीकी देशों 15 प्रतिशत है और उनका शिक्षा पर वैश्विक खर्च केवल 2 प्रतिशत है। दक्षिण एवं पश्चिम एशियाई देशों में यह जनसंख्या कुल की एक चौथाई से अधिक ही है जबकि शिक्षा पर कवेल 7% व्यय है।

अंतर्राष्ट्रीय सहायता

- प्राथमिक शिक्षा हेतु प्रतिबद्धता में ठहराव आ गया है। वर्ष 2006 में, विकासशील देशों हेतु यह सहायता राशि 5.1 बिलियन अमरीकी डालर थी जो वर्ष 2004 की राशि स्तर से थोड़ा कम ही थी। प्राथमिक शिक्षा के बारे में समूची वचनबद्धता का आधा हिस्सा केवल कुछेक दानदाताओं से आती है।
- कम आय वाले देशों हेतु वर्ष 2006 के दौरान संपूर्ण सहायता राशि 3.8 बिलियन अमरीकी डालर थी। कम आय वाले देशों के लक्ष्यों की दूरी को घटाने के लिए कम से कम तिगुनी वित्तीय सहायता, वार्षिक अनुमानित राशि 11 बिलियन अमरीकी डालर, तक बढ़ाए जाने की आवश्यकता है।
- सबके लिए शिक्षा हेतु अतिरिक्त द्विपक्षीय दानदाता समर्थन को प्रेरित कर पाने में फार्स्ट ट्रैक इनीसिएटिव (द्रुतगामी प्रयास) असफल हो रहा है। वर्तमान वचनबद्धता अपने उस उत्प्रेरक फंड से भी पिछड़ रही है जो सामने प्रस्तुत आवश्यकताओं की वित्तीय जरूरतों को पूरा कर सकें। वर्ष 2015 तक द्रुतगामी प्रयास (एफ टी आई) की स्वीकृत योजना वाले देश लगभग 2.2 बिलियन अमरीकी डालर की वित्तीय कमी का सामना कर सकते हैं।
- एक महत्वाकांक्षी नया एजेंडा (कार्यसूची) इस आशा से सहायता को नियंत्रित कर रहा है कि यह और अधिक सक्षम एवं प्रभावी बने। तिथि अनुसार प्रगति समिश्रित है: यद्यपि कुछ दानदाता राष्ट्रीय स्वामित्व को बढ़ावा देने की इच्छा रखते हैं तथा राष्ट्रीय प्रणाली के माध्यम से काम करते हुए अन्य दानदाताओं के साथ सहयोग करना चाहते हैं जबकि कुछ अन्य ज्यादा ही मौन है।

उच्च नीति संस्तुतियाँ या परामर्श

सबके लिए शिक्षा लक्ष्य को पाना

शैशव कालीन देखभाल एवं शिक्षा

- **संपर्क सुदृढ़ता**– बाल प्रावधान एवं शिक्षा नियोजन के बीच और अधिक संपर्क सुदृढ़ता, नकद हस्तांतरण कार्यक्रम का उपयोग करना, लक्षित स्वास्थ्य हस्तक्षेप तथा स्वास्थ्य क्षेत्र में सरकारी धन का और अधिक समान व्यय करना।
- **शैशवकालील देखभाल व शिक्षा को प्राथमिकता** : बच्चों के लिए सभी नियोजनों में दी जानी चाहिए। इसमें जोखिम युक्त नाजुक वर्ग तथा प्रतिकूल परिस्थितियों वालों के लिए विशेष प्रयत्नों का प्रावधान हो।
- **व्यापक गरीबी हटाओ, प्रतिबद्धता को सुदृढ़ बनाना** :– जिसके लिए बाल कुपोषण तथा जन स्वास्थ्य प्रणाली को बेहतर बनाकर निपटा जाए। इसके लिए ऐसे अभिनव सामाजिक कल्याण कार्यक्रमों का उपयोग किया जाए जो गरीब परिवार के लिए लक्षित हों।

सार्वजनिक प्राथमिक शिक्षा

- **दीर्घकालिक महत्वकांक्षी लक्ष्यों का निर्धारित करना** :– ये वास्तविकतापूर्ण नियोजन एवं पर्याप्त मध्य से दीर्घकालिक बजट निर्धारण से समिर्थित हो ताकि प्राथमिक शिक्षा में पहुँच, भागीदारी एवं पूर्ण करने की प्रगति को सुनिश्चित किया जाए।
- **लड़कियों के लिए समतापूर्ण समर्थन** :– प्रतिकूल परिस्थितियों वाले समूहों तथा असेवित क्षेत्रों के लिए स्पष्ट लक्ष्य स्थापित कर विसंगतियों को घटाया जाए जो व्यावहारिक रणनीतियों से समर्थित होकर अधिक समतापूर्ण परिणाम प्राप्त करें।
- **पहुँच युक्त व्यय के साथ गुणवत्ता को बेहतर बनाना** :– इसके लिए स्कूलों एवं बेहतर अधिगम पर ध्यान केन्द्रित कर सहज प्रगति के साथ परिणामों पर ध्यान केन्द्रित हो और साथ ही पाठ्यपुस्तकों की आपूर्ति एवं गुणवत्ता बढ़ाई जाए, शिक्षक प्रशिक्षण एवं समर्थन को सुदृढ़ बनाना एवं अधिगम के लिए कक्षा के आकार को प्रेरक बनाना।

शिक्षा गुणवत्ता

- **नीति प्रतिबद्धता का सुदृढ़ीकरण** – सभी छात्रों के लिए गुणवत्तापूर्ण शिक्षा एवं प्रभावी अधिगम पर्यावरण बनाना तथा उसमें पर्याप्त सुविधाएँ देना, बढ़िया प्रशिक्षित शिक्षक, उपयुक्त पाठ्यक्रम तथा सुस्पष्ट अधिगम परिणाम भी शामिल हों। इस प्रतिबद्धता की धुरी शिक्षकों एवं अधिगम पर केन्द्रित होनी चाहिए।

- यह सुनिश्चित करना कि सभी बच्चे कम से कम चार पाँच साल स्कूली शिक्षा प्राप्त करें जोकि **आधारभूत साक्षरता एवं गणना कौशल** से अपनी क्षमता को विकसित करने के लिए आवश्यक है।

- **शिक्षा गुणवत्ता की माप, निगरानी एवं मूल्यांकन की** उन क्षेत्रों हेतु क्षमता विकसित करना जो शिक्षा दशाओं, (विन्यास या संरचना, पाठ्यपुस्तकें, कक्षा का आकार), प्रक्रिया (भाषा, अनुदेश समय) तथा परिणामों को प्रभावित करते हैं।

- बच्चों के पास **पर्याप्त अनुदेशन (शिक्षा) समय** को सुनिश्चित करने हेतु विद्यमान नीतियों एवं विनियमनों को संशाधित करना और यह कि सभी स्कूल प्रवृत्त एवं वास्तविक अनुदेशन समय के बीच के अंतर को न्युनीकृत करें।

- **अधिगम मूल्यांकन** के तुलनात्मक क्षेत्रीय एवं अंतर्राष्ट्रीय मूल्यांकनों में भागीदारी करना तथा सीखे गए सबकों को राष्ट्रीय नीतियों में रूपांतरित करना और ऐसे राष्ट्रीय मूल्यांकन को विकसित करना जो प्रत्येक देश की विशिष्ट जरूरतों एवं लक्ष्यों को बेहतर बिंबित करता हो।

असंगति या असमानता से उबरना– राष्ट्रीय अभिशासन सुधार हेतु सबक (पाठ)

- **असंगतियों को घटाने हेतु प्रतिबद्धता**– जो कि प्रतिकूल परिस्थिति के लिए तथा समृद्धि, स्थैतिकी, मानव जातीयता, लिंग अन्य संकेतकों पर आधारित हों। सरकारों को विसंगतियों को घटाने तथा अपनी उपलब्धि की दिशा में प्रगति की निगरानी करने हेतु सुपरिभाषित लक्ष्यों को विकसित करना चाहिए।

- **टिकाऊ राजनीतिक नेतृत्व** ताकि स्पष्ट नीतिगत उद्देश्यों के द्वारा असमानता (विसंगति) से निपटें और शिक्षा के लक्ष्यों तक पहुँचें तथा नागरिक समितियों, निजी क्षेत्रों एवं हाशिए पर पड़े समूहों के साथ सकारात्मक सम्मिलन करते हुए सरकार के आंतरिक विभागों के बीच सुधरा हुआ समन्वय कायम हो।

- **गरीबी घटाने हेतु नीतियों का सुदृढ़ीकरण** तथा गहन सामाजिक असंगतियों, जो सबके लिए शिक्षा की प्रगति में बाधा हैं, के लिए नीतियों का सुदृढ़ीकरण। सरकारों को चाहिए शैक्षिक नियोजन में व्यापक गरीबी उन्मूलन रणनीतियों को संबद्ध करें।

- **शिक्षा में गुणवत्ता मानक बढ़ाना** तथा यह सुनिश्चित करने के लिए काम करना कि प्रक्षेत्रों, समुदायों तथा स्कूलों आदि के बीच अधिगम उपलब्धि की विसंगतियों का घटाया जाए।

- **राष्ट्रीय शिक्षा व्यय में वृद्धि**, विशेष रूप से विकासशील देशों में जो कि चिरकालिक रूप से शिक्षा में निम्न निवेश करते हैं।

- **समानता को केन्द्र** में रखते हुए प्रतिकूल परिस्थिति वाले बच्चों तक पहुँच बनाने के क्रम में वित्तीय रणनीतियों को बनाना, जिसमें विसंगति को मिटाने हेतु लागत का और अधिक परिशुद्ध अनुमान (आकलन) बनाना तथा अत्यधिक हाशिए पर (अलग–थलग) पड़े लोगों तक पहुँच हेतु प्रयासों को विकसित करना।

- **सुनिश्चित करना कि विकेन्द्रीकरण** में वित्तीय सिद्वांतों/सूत्रों के माध्यम से समानता हेतु एक अंतर्निहित प्रतिबद्धता हो जोकि शिक्षा में विसंगति या अभाव तथा गरीबी के पाटने हेतु संसाधनों को जोड़ती हो।

- **विद्यालय प्रतियोगिता चयन को मान्यता देना** और यह पहचानना कि निजी एवं सरकारी भागीदारी की अपनी सीमा होती है। यदि सरकारी शिक्षा प्रणाली खराब काम करती है तो उसकी प्राथमिकताएं अवश्य सुनिश्चित की जानी चाहिए।

- **शिक्षकों की उत्प्रेरणा, विकास एवं भर्ती को सुदृढ़ बनाना** ताकि यह सुनिश्चित हो कि क्षेत्रों एवं स्कूलों में पर्याप्त योग्य शिक्षक है; विशेष रूप से दूर दराज के ग्रामीण इलाकों तथा असेवित समुदायों में हो।

सहायतादाता– वचनबद्धता पर सुपुर्दगी (दाति)

- **प्राथमिक शिक्षा हेतु सहायता में वृद्धि करना,** विशेषरूप से कम आय वाले देशों में, 7 बिलियन अमरीकी डालर उपलब्ध कराकर सबके लिए शिक्षा क्षेत्र में प्राथमिकता के वर्तमान वित्तीय अंतर का पूरा करना।

- **दानदाता देशों के समूह को बड़ा करना** जोकि प्राथमिक शिक्षा को सहायता उपलब्ध कराने के लिए प्रतिबद्ध हैं। ताकि सुनिश्चित हो कि सबके लिए शिक्षा लक्ष्य के लिए वित्तीय समर्थन टिकाऊ हैं।

- **शिक्षा के लिए सहायता में समानता हेतु वचनबद्ध होना** जिसके लिए कम आय वाले देशों हेतु प्राथमिक शिक्षा हेतु अधिक फंड उपलब्ध कराना। अनेक दानदाताओं – फ्रांस एवं जर्मनी – सहित सबको अपने वर्तमान फंड आबंटन की तुरंत समीक्षा करनी चाहिए।

- **त्वरित या द्रुतगामी प्रयासों (एफ टी आई) के पीछे जुटना** तथा अनुमानित वित्तीय अंतरालों को भरना–स्वीकृत योजना वाले देशों हेतु वर्ष 2010 हेतु अनुमानित राशि 2.2 बिलियन अमरीकी डालर जुटाना।

- **सहायता प्रभावशीलता को बेहतर बनाना** तथा अंतरण लागत को घटाना; जैसा कि पेरिस घोषणा में निर्धारित किया गया था। जिसको राष्ट्रीय प्राथमिकताओं के पीछे सहायता की व्यापक अनुरूपता, बेहतर समन्वयन, बढ़ी हुई राष्ट्रीय वित्त प्रबंधन व्यवस्था तथा सहायता प्रवाह में व्यापक पूर्वानुमान आदि के द्वारा करना है।

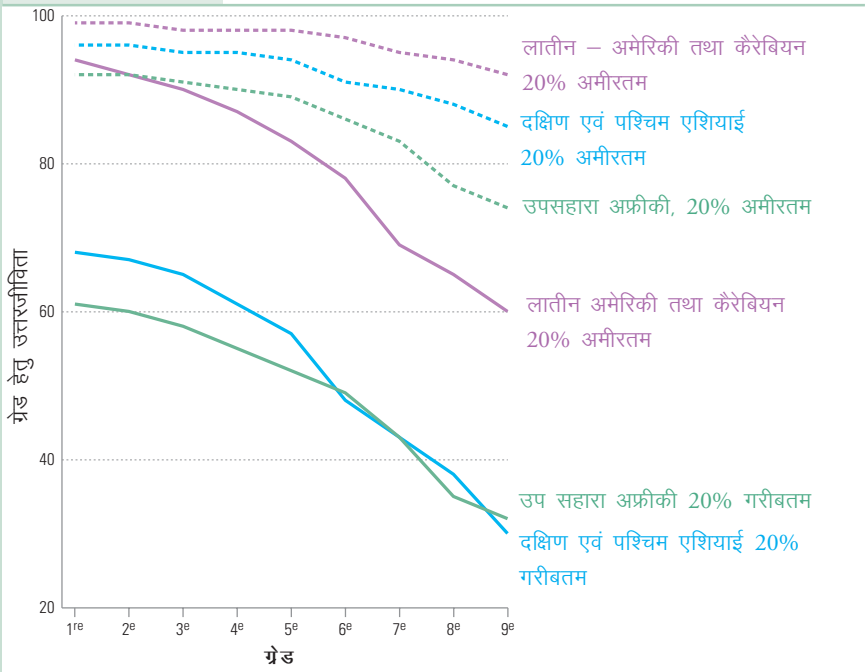
अध्याय 1.
सबके लिए शिक्षा : मानव अधिकार तथा विकास के लिए उत्प्रेरक

गरीबी एवं विसंगति को मिटाने, बाल एवं मातृ स्वास्थ्य सुधारने तथा प्रजातंत्र को सुदृढ़ बनाने में शिक्षा एक निर्णायक भूमिका निभाती है।

वर्ष 2000 में, विश्व के नेताओं ने प्रमुख विकास प्रतिबद्धताओं के दो सेट स्थापित किए। पहला, डाकार फ्रेमवर्क फॉर एक्शन (कार्यवाही हेतु डाकार ढाँचा) जहाँ विश्व भर के 164 देशों ने सभी बच्चों; युवाओं एवं प्रौढ़ों हेतु शिक्षा के लिए छह महत्वाकांक्षी लक्ष्यों को अधिगृहीत किया। दूसरा भी; 2015 के लिए सहस्राब्दी विकास लक्ष्य (एम डी जीस) थाः जिसमें शिक्षा, बाल एवं मातृ स्वास्थ्य, पोषण, बीमारी एवं गरीबी आदि क्षेत्रों के लिए आठ व्यापक परिधि की प्रतिबद्धताएं थीं।

सबके लिए शिक्षा तथा सहस्राब्दी के लिए विकास लक्ष्य (बाक्स 1.) परस्पर रूप से एक दूसरे पर निर्भर हैं। इनमें से कोई भी अकेला नहीं है। गरीबी एवं विसंगति को मिटाने, बाल एवं मातृ स्वास्थ्य सुधारने तथा प्रजातंत्र को सुदृढ़ बनाने में शिक्षा एक निर्णायक भूमिका निभाती है। ठीक इसके विपरीत शिक्षा की प्रगति अन्य क्षेत्रों की बढ़त पर निर्भर करती है जैसे कि गरीबी एवं प्रतिकूल परिस्थितियों के घटने तथा लैंगिक समानता बढ़ने पर।

चित्र 1: लातीन – अमेरिका तथा कैरेबियन, दक्षिण व पश्चिम तथा उप सहारा अफ्रीका में 10 से 19 आयु वर्ग के बच्चों के बीच ग्रेड (कक्षा) उपलब्धि (प्राप्ति), वर्ष 2000 – 2006



1. विशिष्टीकृत अवधि के दौरान के हाल ही के वर्ष में उपलब्ध आँकड़ें,
स्रोतः देखें चित्र 1.2 *सबके लिए शिक्षा ग्लोबल मोनीटरिंग रिपोर्ट 2009*

यद्यपि जैसे कि सबके लिए शिक्षा ग्लोबल मोनीटरिंग रिपोर्ट (वैश्विक निगरानी रिपोर्ट) 2009 अभिलिखित कर रही है, कि वर्तमान प्रवृत्ति के चलते इनमें से बहुत सी वैश्विक प्रतिबद्धताएं वर्ष 2015 तक पूरी नहीं हो पाएंगी। यद्यपि यहाँ शिक्षा में प्रगति हुई है; फिर भी प्रमुख डाकर प्रतिबद्धता तक पहुँचने में यह बहुत धीमी है और असमान है। ठीक यही बात सहस्राब्दी हेतु विकास अनेक लक्ष्य (एम डी जीस) के लिए सत्य है जैसे कि बाल मृत्यु दर एवं पोषण के क्षेत्र में। शिक्षा में होने वाली प्रगति एम डी जीस की प्रगति के अवरोध को हटाने में सहायक हो सकती है। लेकिन समता (सुसंगति) हेतु एक सुदृढ़ प्रतिबद्धता की जरूरत होगी।

वर्ष 2009 की रिपोर्ट, शिक्षा में विसंगति से उबरने का सामना करने वाले विकासशील देशों की समस्याओं पर प्रकाश डालती है जोकि सबके लिए शिक्षा तथा सहस्राब्दी हेतु विकास लक्ष्य (एम डी जीस) दोनों की प्रगतियों को दुर्बल बनाती है। यह रिपोर्ट शिक्षा, नीति, सुधार, वित्त एवं प्रबंधन में प्रमुख मुद्दों को तथा उन भूमिकाओं की जो विसंगति से उभरने में निभाए जा सकते हैं के बारे में जाँच पड़ताल करती है।

शिक्षा सुअवसर : उच्च ध्रुवीकृत

एक अंतर्राष्ट्रीय परिप्रेक्ष्य में अमीर और गरीब देशों के बीच खाई बहुत चौड़ी है जोकि न केवल इस संदर्भ में कि बच्चे स्कूलों से क्या पा रहे हैं, बल्कि इस संदर्भ में भी कि वास्तव में वे क्या सीख रहे हैं। आर्थिक समन्वय एवं विकास संगठन (आर्गेनाइजेशन फॉर इकोनामिक को आपरेशन एंड डेवलपमेंट) अर्थात ओ ई सी डी (OECD) तथा उप सहारा अफ्रीकी देशों के बीच तुलनात्मक नामांकन स्तर विशेष रूप से दर्शित करता है। सात वर्ष की आयु तक ओ ई सी डी देशों के लगभग सभी बच्चे प्राथमिक स्कूल में होते हैं जबकि इसकी तुलना में उप सहारा अफ्रीका के 40प्रतिशत बच्चे स्कूल जाते हैं। 20 वर्ष की आयु में; जहाँ ओइसीडी देशों में 30 प्रतिशत स्तर उत्तर माध्यमिक (कालेज) में होते हैं; वहीं उप सहारा अफ्रीका देशों में 2 प्रतिशत होते हैं। माली तथा मोजांबिक जैसे अनेक देशों के बच्चों के पास फ्रांस के बच्चों की तुलना में प्राथमिक शिक्षा पूरी करने के बहुत कम अवसर होते हैं। या फिर इसी प्रकार यूनाइटेड किंगडम के बच्चों की तुलना में इनके पास तृतीयक स्तर तक पहुँचने के लिए बहुत कम अवसर होते हैं।

उच्च एवं निम्न आय वाले देशों की शिक्षा के बीच में वैश्विक असंगति या असमानता प्रायः देशों के अंतर्गत व्याप्त विस्तृत विसंगति का मुखौटा बन जाते हैं। राष्ट्रीय विसंगति आय, लिंग, मानव जाति, स्थैतिकी, तथा अन्य घटक जो कि बच्चे की शिक्षा

प्राप्ति में बाधा हो सकते हैं, पर आधारित होती है। दक्षिण एवं पश्चिम एशिया तथा उपसहारा अफ्रीकी 20 प्रतिशत गरीबतम परिवारों के बच्चे 20 प्रतिशत समृद्व परिवारों के बच्चों की तुलना में आधे से भी कम ग्रेड 9 तक पहुँचते हैं (चित्र 1) । राष्ट्रीय सरकारों एवं अंतर्राष्ट्रीय विकास संस्थाओं को निश्चित रूप से सबके लिए शिक्षा के प्रमुख लक्ष्यों की प्राप्ति हेतु साम्यता पर और अधिक ध्यान सुदृढ़ीकृत करना चाहिए।

शिक्षा के व्यापक लाभों को विमुक्त करना

शिक्षा में सुदृढ़ प्रगति, दुनिया को एम डी जी (सहस्राब्दी विकास लक्ष्य) की व्यापक प्राप्ति के मार्ग में लाने के लिए, एक महत्वपूर्ण भूमिका निभा सकती है। यह बात विशेष रूप से तीन क्षेत्रों में सत्य है:

- **आर्थिक वृद्धि के माध्यम से गरीबी से निपटना** गरीबी से निजात या उन्मूलन हेतु समान आर्थिक वृद्धि ही चाबी है। यहाँ पर शिक्षा से उच्च आर्थिक वृद्धि एवं उत्पादकता के बीच संबद्धता के सुदृढ़ प्रमाण हैं। 50 देशों के बीच 1960 से 2000 के लिए किए गए एक अध्ययन से यह प्रकट हुआ है कि स्कूलिंग हेतु एक अतिरिक्त वर्ष से औसतन सकल घरेलू उत्पाद में वृद्धि 0.37 प्रतिशत उछाल लेती है, लेकिन जब इसे बेहतर सहजात कौशल के साथ संयुक्त कर दिया जाता है तो यह संख्या 1 प्रतिशत तक ऊपर उठ जाती है। एक अन्य अध्ययन ने पाया कि स्कूलिंग हेतु एक अतिरिक्त वर्ष वैयक्तिक आय को 10 प्रतिशत तक ऊपर उठा सकता है। शिक्षा में असंगति, व्यक्ति की कमाई में असंगति बिंबित करती है। भारत, इंडोनेशियो, फिलीपीन्स एवं विएतनाम में पारिश्रमिक की असंगति निकटता के साथ तृतीयक स्तर की शिक्षा तथा निम्न स्तर की शिक्षा प्राप्ति के बीच व्यापक अंतराल के साथ संबद्ध है। जब शिक्षा व्यापक आधार की होती है और व्यापक रूप से गरीबों द्वारा भागीदारी की जाती है तो ऐसी आर्थिक वृद्धि को बढ़ाने में मदद कर सकती है जो व्यापक आधार वाली भी हो सकती है तथा गरीबी उन्मूलन में वृहद लाभकारी हो सकती है।

- **बाल स्वास्थ्य सुधारना एवं मृत्युदर घटाना** शिक्षा और जन स्वास्थ्य के बीच की कड़ी सुस्थापित है। शिक्षित माताएं चाहे वे माध्यमिक तक या प्राथमिक स्तर तक पढ़ी हों, बाल मृत्युदर को घटाती है। शिक्षित माता–पिताओं के बच्चों की बेहतर पोषण प्रवृत्ति पाई गई है। उदाहरण के लिए बांग्लादेश तथा इंडोनेशिया में एक परिवार सर्वेक्षण के आँकड़ें यह दर्शाते हैं कि माता पिता की शिक्षा सुदृढ़ रूप से उनके बढ़ने के अवरोध के अवसरों को घटाती है। अन्य घटकों के नियंत्रण के साथ–साथ, बांग्लादेश में, जिन माताओं ने प्राथमिक स्तर तक की शिक्षा पाई है वे बच्चे की वृद्धि अवरोध के जोखिम को 22 प्रतिशत तक कम कर देती हैं।

यहाँ पर शिक्षा से उच्च आर्थिक वृद्धि एवं उत्पादकता के बीच संबद्धता के सुदृढ़ प्रमाण हैं।

सफलता हेतु बीज बोना : जिम्बाबवे में, स्वस्थ आहार के बारे में बच्चों को सिखाना–पढ़ाना

©जियाकॉमो पिरोज़ी / पीएएमओएस

बाक्स 1: सबके लिए शिक्षा लक्ष्य तथा शिक्षा के सहस्राब्दी विकास लक्ष्य (MDGs)

सबके लिए शिक्षा (ई एफ ए) लक्ष्य

1. शैशवकालीन देखभाल एवं शिक्षा में विस्तृत सुधार एवं विस्तार; विशेष रूप से अत्यधिक नाजुक एवं प्रतिकूल परिस्थिति वाले बच्चों के लिए।
2. यह सुनिश्चित करना कि वर्ष 2015 तक दुनिया भर के सभी बच्चे, विशेष रूप से लड़कियाँ, कठिन परिस्थितियों वाले बच्चे तथा जो अल्पसंख्यक मानवजातीयता से संबद्ध हैं, उनकी शिक्षा तक पहुँच हो तथा वे अच्छी गुणवत्ता वाली मुफ्त एवं अनिवार्य प्राथमिक शिक्षा को परिपूर्ण करें।
3. यह सुनिश्चित करना कि सभी युवा लोगों एवं प्रौढ़ों की अधिगम आवश्यकताएं समान पहुँच के साथ अधिगम (शिक्षा) एवं जीवन यापन कौशल कार्यक्रम के साथ पूरी हों।
4. वर्ष 2015 तक प्रौढ़ शिक्षा के स्तर में 50 प्रतिशत सुधार की उपलब्धि हासिल हो, विशेषरूप से महिलाओं हेतु और इसके साथ ही सभी प्रौढ़ों के लिए प्राथमिक एवं आगे की निरंतर शिक्षा में समान पहुँच जारी रहे।
5. वर्ष 2005 तक प्राथमिक एवं माध्यमिक स्तर की शिक्षा से लैंगिक भेदभाव को समाप्त करना तथा शिक्षा के क्षेत्र में 2015 तक लैंगिक समानता प्राप्त करना; जिसके साथ यह सुनिश्चित करना कि लड़कियों की भी अच्छी गुणवत्ता वाली प्राथमिक शिक्षा में पूर्ण एवं समान पहुँच पर ध्यान केन्द्रित रहे।
6. शिक्षा की गुणवत्ता के सभी पहलुओं में सुधार करना तथा सभी में सर्वोत्तम को सुनिश्चित करना ताकि सभी के द्वारा मान्यता प्राप्त एवं मापनीय अधिगम परिणाम प्राप्त किए जाएं विशेष रूप से साक्षरता, संख्यात्मकता तथा अनिवार्य जीवन कौशलों में।

शिक्षा से सहस्राब्दी विकास लक्ष्यों (MDGs) की संबद्धता

लक्ष्य 2. सार्वजनिक प्राथमिक शिक्षा की प्राप्ति

निशाना 3. यह सुनिश्चित करना कि सभी लड़के एवं लड़कियाँ पूर्ण पाठ्यक्रम के साथ प्राथमिक शिक्षा को पूरा करें।

लक्ष्य 3. लैंगिक (जेंडर) समानता एवं महिला सशक्तीकरण को प्रोत्साहन

निशाना 4. वर्ष 2005 तक प्राथमिक एवं माध्यमिक शिक्षा से लैंगिक विषमता को मिटाना तथा वर्ष 2015 तक सभी स्तर से यह विषमता करना।

प्राथमिक एवं माध्यमिक शिक्षा एच आई वी/ एड्स के बचाव एवं रोकथाम में प्रभावी संघात छोड़ सकती है। इन सभी क्षेत्रों में; यहाँ पर शिक्षा एवं व्यापक विकास लक्ष्यों के बीच सुदृढ़ दोतरफा परस्पर क्रिया है।

प्रजातंत्र एवं नागरिकता को प्रोत्साहित करना

शिक्षा लोगों को साक्षरता के साथ कौशल से संसाधित करती है जो उन्हें समाज में भागीदारी तथा सरकार को जवाबदेह रखने के काबिल बनाती है। जब गरीब एवं हाशिये पर पड़े लोग शिक्षित हो जाते हैं तो वे लोग प्रायः उन ग्राम परिषदों/पंचायतों, स्थानीय निकायों में भागीदारी करते हैं जो शिक्षा, स्वास्थ्य, जल संसाधन जैसी चीजों को प्रबंधित करते हैं। उप सहारा अफ्रीकी देशों के साक्ष्य यह प्रकट करते हैं कि शिक्षा ने बहुदलीय प्रजातंत्र को बनाने के समर्थन तथा तानाशाही को चुनौती देने में महत्वपूर्ण भूमिका निभाई है। हाल ही में ओ ई सी डी (OECD) द्वारा अधिगम मूल्यांकन प्रोग्राम फॉर इंटरनेशनल स्टूडेंट असेसमेंट (PISA) में विज्ञान शिक्षा ने यह दर्शाया कि छात्रों के बीच पर्यावरण मुद्दों के प्रति व्यापक जागरूकता तथा टिकाऊ विकास हेतु जिम्मेदारी का सुदृढ़ भाव होता है। एक प्रकार से यह साधन है जिसे लोग सरकारों को जिम्मेदार ठहराने तथा बदलाव की माँग हेतु प्रयोग कर सकते हैं।

यह संक्षिप्त रिपोर्ट शिक्षा की स्थिति तथा विसंगतियों से निपटने में नीतियाँ एवं सुधार कैसे प्रगति करते हैं, पर एक सिंहावलोकन प्रस्तुत करती है। अध्याय 2 सबके लिए शिक्षा लक्ष्य के 6 लक्ष्यों तथा समेकित शिक्षा की उपलब्धि, और वैश्विक, क्षेत्रीय एवं राष्ट्रीय विसंगतियों पर प्रकाश डालता है। अध्याय 3 शिक्षा अभिशासन मुद्दों की समीक्षा करता है और उन पहचानों की माँग करता है कि ये सुधार विसंगतियों को क्यों और कैसे निपटा पाते हैं। अध्याय 4 अंतराष्ट्रीय शिक्षा सहायता की वृत्ति को परीक्षित करता है तथा यह प्रयास भी कि सहायता प्रबंधन में कैसे सुधार हो। अध्याय 5 सबके लिए शिक्षा प्राप्ति के लिए नीतियों की संस्तुतियों का उपसंहार करता है।

यहाँ पर शिक्षा एवं व्यापक विकास लक्ष्यों के बीच सुदृढ़ दोतरफा परस्पर क्रिया है।

होंडूरास में, साक्षरता कक्षाओं के लिए हस्ताक्षर करना

© नील कूपर/पीएएनओएस

अध्याय 2.

डाकार लक्ष्य : प्रगति एवं विसंगति (विषमता) की निगरानी करना

यह अध्याय सबके लिए शिक्षा लक्ष्यों की दिशा में प्रगति को परीक्षित करता है। जिसके अनुपालन में मध्य कालिक मूल्यांकनों को वर्ष 2006 की पिछली रिपोर्ट में प्रकाशित किया गया था। वर्ष 2006 हेतु आँकड़ों को खींचते हुए यह कुछ क्षेत्रों में आश्चर्यपूर्ण प्रगति पर प्रकाश डालता है ध्यातव्य यह है कि बहुत सारे गरीब देशों ने भी ऐसा किया है। हालांकि कुछ प्रक्षेत्रों ने कई मुख्य लक्ष्यांक को प्राप्ति के मार्ग से हटे हुए है, विशेष रूप से वर्ष 2015 तक सबके लिए सार्वजनिक प्राथमिक शिक्षा से। आय, जेंडर (लिंग) तथा प्रतिकूल परिस्थितियों के अन्य प्रतीकों से असंगतियाँ गहन जड़ों तक समाई हैं जो सबके लिए शिक्षा लक्ष्य को पीछे धकेल रही है।

शैशवकालीन देखभाल और शिक्षा : एक लंबी यात्रा

लक्ष्य 1– शैशवकालीन देखभाल और शिक्षा में विस्तृत सुधार एवं विस्तारण, विशेष रूप से अत्यधिक नाजुक एवं विपरीत परिस्थिति वालों के लिए।

सबके लिए शिक्षा के पथ की शुरूआत प्राथमिक शिक्षा से बहुत पहले से ही हो जाती है। शिक्षा एवं जीवन में सफलता के लिए शैशवकाल में घटित बातें बाद के वर्षों में बहुत ही महत्वपूर्ण होती हैं। शैशवकालीन देखभाल तथा शिक्षा (ई सी सी ई) कार्यक्रम कई स्तरों पर बहुत महत्वपूर्ण होते हैं। वे स्वास्थ्य एवं पोषण में समर्थन देकर सहजात विकास को सुगम बना सकते हैं तथा बच्चे को सीखने एवं विपरीत परिस्थितियों से उबरने की जरूरत हेतु आधारभूत साधन उपलब्ध करा सकते हैं। समाज के लिए व्यापक स्वास्थ्य तथा अधिक समतावादी सुअवसर शामिल होते हैं। अभी तक दुनिया भर के तमाम बच्चे स्वास्थ्य एवं पोषण के द्वारा पीछे धकेले गए हुए हैं और पूर्व स्कूली प्रावधानों में पहुँच अभी तक सीमित एवं असंगति पूर्ण है।

बाल स्वास्थ्य एवं पोषण : धीमी एवं असमान प्रगति

बहुसंख्यक देशों में बाल कल्याण के तमाम संकेतक बेहतर हो रहे हैं। लेकिन कुछ मामलों में, यहाँ पर जैसे बाल मृत्यु दर घटाने में, बढ़ी हुई प्रतिरक्षा एवं टीकाकरण तथा एच आई वी/एड्स प्रभावितों के उपचार में प्रभावी दर से प्रगति देखी गई है। सुदृढ़ राष्ट्रीय नीतियाँ अंतर्राष्ट्रीय प्रयासों से पृष्ठ पोषित हैं और यह समर्थन एक अंतर पैदा कर रहे हैं। हालांकि; अभी जो जरूरत है, वर्तमान प्रयास उससे काफी पीछे हैं। बाल मृत्युदर एवं रोगों से निपटने में धीमी प्रगति शिक्षा में पहुँच के सुधारों की तीव्र प्रगति को क्षति पहुँचा रही है।

बाल मृत्युदर : धीमी प्रगति एवं भारी असंगतियाँ प्रतिवर्ष दुनियाभर में पाँच वर्ष की आयु होने तक 10 मिलियन बच्चों की मौत हो जाती है। इन मौतों की भारी संख्या गरीबी के परिणाम स्वरूप होती है। सहस्राब्दी विकास लक्ष्य 4 के साथ सरकारें इस बात के लिए अनुबद्ध है कि वर्ष 2015 तक इन मौतों को दो तिहाई तक घटा लाएं। इस दिशा में कुछ प्रगति हुई है। वर्ष 2006 में वर्ष 1990 की तुलना में 5 वर्ष से कम आयु के 3 मिलियन कम बच्चों की मौत हुई। यह कमी एक तिहाई की हुई है। बांग्लादेश, इथोपिया, मोजांबिक तथा नेपाल जैसे देशों ने पाँच वर्ष से कम (अंडर–5) की मृत्युदर को 40 प्रतिशत या इससे अधिक तक घटाया है। मीजल्स या खसरा के खिलाफ टीकाकरण ने दुनियाभर में अनुमानतः 60 प्रतिशत मौतों को कम किया है।

हालांकि एक व्यापक सघन प्रयास के बिना यह सहस्राब्दी विकास लक्ष्य थोड़े अंतर से चूक जाएगा। उप सहारा अफ्रीका क्षेत्र, जहाँ पर अंडर 5 की सभी मौतों का आधा हिस्सा होता है, लक्षित निशाने की उपलब्धि का केवल एक चौथाई बाल मृत्युदर घटा पाया हैं। दक्षिण एशिया जोकि अंडर 5 की सभी मौतों के एक तिहाई से थोड़ा बेहतर दर ही पा सका है। बांग्लादेश तथा नेपाल ने अच्छा कार्य निष्पादन किया है जब कि भारत जहाँ उच्च आय एवं आर्थिक वृद्धि के बावजूद बाल मृत्युदर अपेक्षित स्तर का केवल एक तिहाई ही कम कर पाया है। यदि भारत अपनी बाल मृत्युदर को बांग्लादेश के स्तर तक ही घटाने में सफल हो जाता तो वर्ष 2006 में 200,000 मौतें कम होतीं। हाल ही के अध्ययन दर्शाते हैं कि प्रगति किसी भी स्तर पर हो किन्तु अमीर या समृद्ध परिवारों में बाल मृत्युदर गरीबतम परिवारों की मृत्युदर से काफी कम है। नाइजीरिया में बाल मृत्युदर में सुधार के बावजूद यह अंतर लगातार बढ़ रहा है।

बाल कुपोषण सक्षमता को दुर्बल बनाता व प्रगति को बाधित करता है। सार्वजनिक प्राथमिक शिक्षा के लिए बाल कुपोषण सबसे बड़ी बाधा है। यह एक विश्वव्यापी समस्या है जो अंडर 5 वर्ष से कम आयु के सभी बच्चों में से एक तिहाई को प्रभावित करता है और लगभग 3.5 मिलियन वार्षिक मौतें होती हैं। कुपोषण शारीरिक एवं मानसिक क्षमता पर तथा सीखने की योग्यता पर दीर्घकालिक दुष्प्रभाव डालता है। फिलीपीन्स में अनुसंधान के द्वारा पाया गया कि कुपोषित बच्चे स्कूल में अपेक्षाकृत अधिक खराब निष्पादन करते हैं क्योंकि वे स्कूल की देर से शुरूआत के प्रवृत्त होते हैं और उनकी अधिगम क्षमता मंद हो चुकती है।

कुछ देश संयुक्त मातृत्व एवं बाल स्वास्थ्य हस्तक्षेप के द्वारा सफलतापूर्वक इस समस्या से जूझ रहे हैं। इथोपिया एवं संयुक्त गणराज्य तंजानिया के सरकारी स्वास्थ्य कार्यक्रम इसके उदाहरण है। हालांकि; बहुत सारे देशों में कुल मिलाकर बाल कुपोषण

सार्वजनिक प्राथमिक शिक्षा के लिए बाल कुपोषण सबसे बड़ी बाधा है। जो 5 वर्ष से कम आयु के सभी बच्चों में से एक तिहाई को प्रभावित करता है और लगभग 3.5 मिलियन वार्षिक मौंते होती हैं।

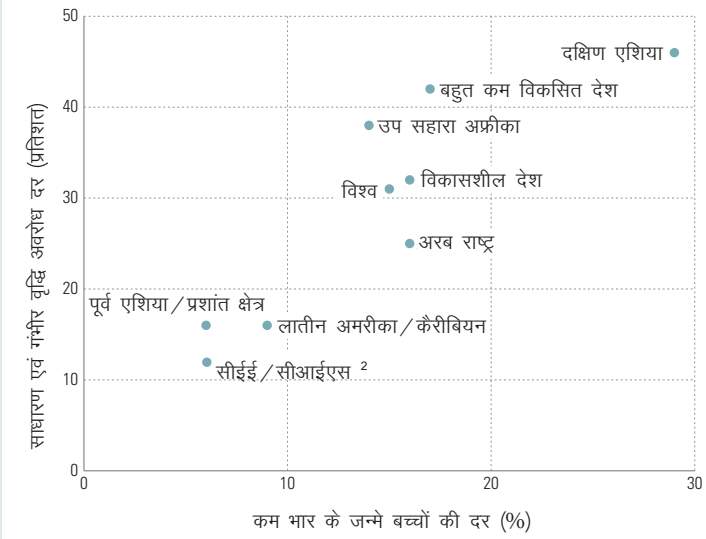
घटाने की स्थिति अधोगति पूर्ण है (चित्र 2)। अकेले उप सहारा अफ्रीकी देशों ने वर्ष 1990 से 2003 के बीच कुपोषित लोगों की संख्या 169 मिलियन से बढ़कर 203 मिलियन देखी है। अंतर्राष्ट्रीय खाद्य संकट नाटकीय रूप से इस स्थिति को और अधिक खराब बना सकता है जैसा कि बढ़ते हुए खाद्य मूल्य विशेष रूप से गरीब परिवारों को प्रभावित कर रहे हैं।

उत्तम शैशवकालीन देखभाल एवं शिक्षा प्रावधान : समानता के लिए एक नींव

मैक्सिको व इक्वाडोर में जहाँ सुदृढ़ शैशवकालीन देखभाल व मातृत्व देखभाल के घटक समाहित हैं और इसके प्रभावी परिणाम प्राप्त हुए हैं।

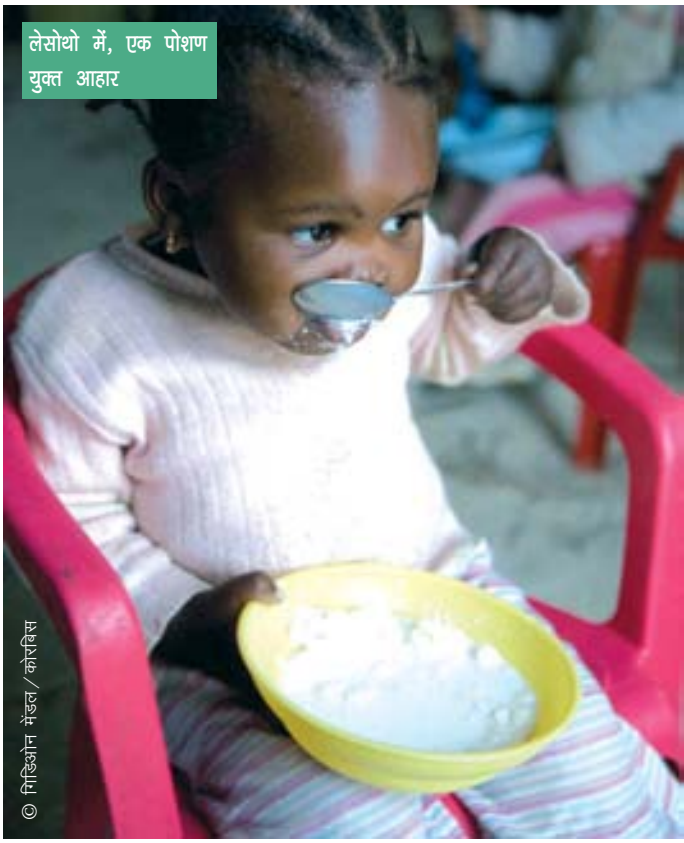
तीन वर्ष से कम आयु के बच्चों की सेवाएं, जैसे कि नियमित स्वास्थ्य जाँच, प्रतिरक्षीकरण एवं पोषण परामर्श विकसित एवं विकासशील देशों के बीच वृहत रूप से भिन्नता पूर्ण है। विकासशील देशों में वे सीमित हो सकती हैं जहाँ परिवार एक प्रमुख देखभाल कर्ता के रूप में भूमिका निभाता है मगर, देखभाल प्रायः खराब ढंग से समन्वित होती हैं। यद्यपि कुछ गरीबतम देशों की सरकारों ने एक व्यापक आधार वाला सामाजिक संरक्षण कार्यक्रम तैयार किया है जिसमें सुदृढ़ शैशवकालीन देखभाल व मातृत्व देखभाल के घटक समाहित हैं और इसके प्रभावी परिणाम प्राप्त हुए हैं। मैक्सिको में सशर्त नकद हस्तांतरण कार्यक्रम जिसे आपारट्युनिडैड्स कहा जाता है, वर्ष 2007 में 3.7 बिलियन अफ्रीकी डालर के बजट के साथ 5 मिलियन परिवारों तक पहुँचा था। इक्वाडोर का बोनो डि डेसरोलो हयुमोनो' प्रतिकूल परिस्थिति वाली औरतों को बिना शर्त के नकद हस्तांतरण करता है। हाल ही के मूल्यांकनों ने यह प्रकट किया है कि उसने बच्चों के अंतरगत बेहतर कौशल संचालन, दीर्घकालिक स्मृति एवं शारीरिक बेहतरी में सुधार किया है। यह हस्तांतरण की राशि 15 अमरीकी डालर प्रति माह की होती है और इसने स्कूलों में नामांकन की दर 75 प्रतिशत से 85 प्रतिशत तक बढ़ा दी है तथा बहुत गरीब परिवारों के बीच बाल श्रम को लगभग 17 प्रतिशत तक कम किया है।

चित्र 2: कुपोषण जैसा कि दुनियाभर के कम भार के जन्मे बच्चे तथा साधारण एवं गंभीर वृद्धि अवरोधित बच्चों द्वारा प्रदर्शित [1]। विकासशील देशों में, विशेष रूप से दक्षिण एशियाई देशों में प्रचुर विद्यता



1. हाल ही के वर्षों में उपलब्ध आँकड़ें
2. केन्द्रीय एवं पूर्वी यूरोप तथा स्वतंत्र राष्ट्रों की कामनवेल्थ

स्रोत : सबके लिए शिक्षा *ग्लोबल मोनीटरिंग रिपोर्ट 2009 के चित्र 2.4 देखें*



तीन वर्ष की आयु से औपचारिक विद्यालय पूर्व पहुँचः असमान व्याप्ति, गहन विसंगतियाँ

पूरी दुनिया भर में पूर्व स्कूली (विद्यालय पूर्व) सुविधाओं में पहुँच निरंतरता से बढ़ रही है। वर्ष 2006 में शैशवकालीन देखभाल एवं शिक्षा में 139 मिलियन बच्चे नामांकित हुए जोकि वर्ष 1999 के 112 मिलियन से अधिक है। लेकिन यहाँ पर अमीर एवं गरीब देशों के बीच विशाल विषमता है; यहाँ तक कि देशों के अंतर्गत ही यह विषमता व्याप्त है। वर्ष 2006 में सकल नामांकन अनुपात (जी एफ आर) प्रतिशत विकसित देशों में औसतन 79 प्रतिशत तथा विकासशील देशों में 36 प्रतिशत था। इसकी व्यापकता उप सहारा अफ्रीकी देशों तथा अरब राष्ट्रों में काफी नीची थी। उप सहारा अफ्रीका के 35 देशों में से प्राप्त उपयुक्त आँकड़ों के अनुसार वर्ष 2006 में यह सकल नामांकन अनुपात (जी ई आर) 10 प्रतिशत से कम था। 18 अरब राष्ट्रों में से 6 का जी ई आर 10 प्रतिशत से कम तथा तीन का 20 प्रतिशत से नीचे था।

पूर्व प्राथमिक शिक्षा में भागीदारी की प्रवृत्ति औसत राष्ट्रीय औसत आय के साथ बढ़ने की है। लेकिन यह स्वचलित नहीं है। बहुत सारे उच्च आय वाले अरब राष्ट्रों में; घाना, केन्या तथा नेपाल जैसे गरीब देशों से भी कम अनुपात में नामांकन पाया गया है। इसके परिणाम इस बात पर निर्भर करते हैं कि क्या उस देश की सरकारें शैशवकालीन देखभाल एवं शिक्षा को प्राथमिकता के रूप में लेती हैं या नहीं। निश्चित ही, कम आय वाले देशों में फंडिंग की बाधाएं रहती हैं, परन्तु मजबूत सरकारी नीतियाँ एक अंतर पैदा कर सकती हैं। किसी देश की शैशवकालीन देखभाल व शिक्षा हेतु बाहरी मदद एक अति प्रभावी समर्थक भूमिका निभा सकती है जो कि वर्तमान में कुल शिक्षा सहायता में केवल 5 प्रतिशत की हिस्सेदारी रखती है।

यहाँ पर देशों के अंतर्गत ही विद्यालयी पूर्व शिक्षा व्यवस्था में स्पष्ट असंगतियाँ विद्यमान हैं। यद्यपि गरीब एवं ग्रामीण परिवारों के जोखिम ग्रस्त बच्चे शैशवकालीन देखभाल एवं शिक्षा का अधिकाधिक लाभ उठाते हैं। अंतर्राष्ट्रीय साक्ष्य यह दर्शाते हैं कि कम उपस्थिति वाले बच्चे अत्यधिक जरूरतमंद हैं। आय, स्थैतिकी तथा समाज –सांस्कृतिक समूहों से जुड़ी सभी असंगतियाँ या विषमताएं भी चिंहित हैं।

- **आय।** समृद्ध घरों के बच्चों की अपेक्षा गरीबतम घरों के बच्चों की पूर्व प्राथमिक उपस्थिति दर बहुत ही ज्यादा नीची है। अरब सीरियाई गणराज्य में 20 प्रतिशत समृद्ध घरों के बच्चे 20 प्रतिशत गरीबतम परिवारों के बच्चों की तुलना में पाँच गुना अधिक शैशवकालीन कार्यक्रमों में भागीदारी करते हैं। इसके कारणों में सुविधाओं की कमी, लागत तथा अभिभावकों की भागीदारी की गुणवत्ता का अभाव है।

- **स्थैतिकी (लोकेशन)।** बहुत सारे देशों में अन्य भौगोलिक परिस्थितियों के साथ शहरी एवं ग्रामीण अंतर सुस्पष्ट है। कोट–डि–एलवोएरे में पूर्व प्राथमिक उपस्थिति परिधि 19 प्रतिशत से शुरू होती है जबकि दूर दराज के उत्तर पूर्व आबिदजान में 1 प्रतिशत से भी कम है। बांग्लोदश में, झोपड़–पट्टी निवासी सर्वाधिक लाभ रहित स्थिति में हैं।

- **समाज – सांस्कृतिक समूह।** शैशवकालीन देखभाल एवं शिक्षा की पहुँच एवं भागीदारी में भाषा, मानवजातीय तथा धार्मिक जुड़ाव जैसे घटक बहुत अधिक प्रभाव डालते हैं।

शैशवकालीन देखभाल एवं शिक्षा में अधिक समानता या सुसंगति के लिए केवल विकासशील देश ही संघर्ष नहीं कर रहे हैं, बल्कि ओ इ सी डी देशों में विद्यालय पूर्व प्रावधान में भारी मात्रा में विसंगतियाँ विद्यमान है; उदाहरण के रूप में, फ्रांस तथा कुछ स्कैंडिनेवियन देशों में लगभग सभी बच्चे विद्यालय पूर्व शिक्षा में नामांकित होते हैं जबकि संयुक्त राज्य अमेरिका में 10 में से 6 के भाग देने की दर है। बहुत सारे अमीर देशों की भाँति संयुक्त राज्य अमेरिका के पास शैशवकालीन देखभाल व शिक्षा हेतु अपना कोई राष्ट्रीय मानक या विनियमन ढाँचा नहीं है इसके परिणाम में वहाँ पर गुणवत्ता एवं व्याप्ति के बारे में भारी विविधता है। संघीय प्रयास जैसे कि हेडस्टार्ट में गरीबों को लक्षित किया है, किन्तु समिश्रित नतीजों के साथ। संयुक्त राज्य अमेरिका में, जैसा कि अन्य भी बहुत सारे देशों में भी ; विद्यमान पूर्व स्कूली व्यवस्थाएं वर्तमान उपागमों के द्वारा सभी बच्चों को समान जीवन शुरूआत करने के अवसर उपलब्ध कराने में असफल हो रही हैं।

सार्वजनिक प्राथमिक शिक्षा (यू पी ई) की दिशा में प्रगति : पारगमनीय राष्ट्र

लक्ष्य 2: *सुनिश्चित करना कि वर्ष 2015 तक सभी बच्चों, विशेष रूप से लड़कियाँ तथा विपरीत परिस्थितियों वाले बच्चे तथा वे बच्चे जो मानवजातीय अल्पसंख्यकता से संबद्ध हैं, की शिक्षा में पहुँच हो तथा अच्छी किस्म की प्राथमिक अनिवार्य एवं मुफ्त शिक्षा को पूरा करें।*

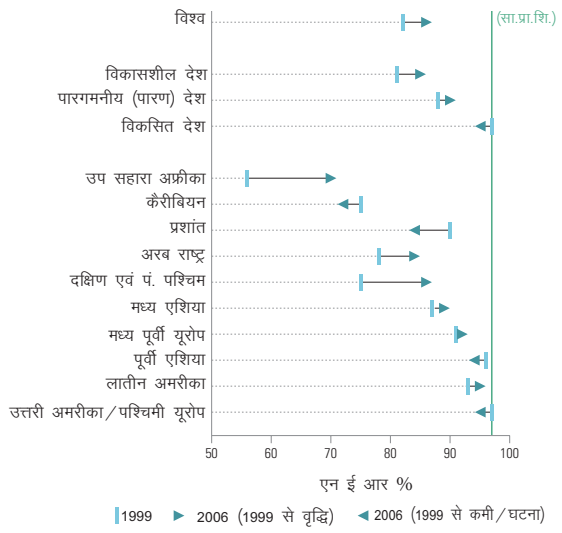
अब निश्चित लक्ष्य अविध के आने में केवल सात वर्ष शेष रह गए हैं। क्या 2015 तक सरकारें सार्वजनिक प्राथमिक शिक्षा की प्रतिबद्धता को हासिल करने के सफल हो पाएंगी? यदि वे अपनी वर्तमान गति पर चलती रही तो नहीं। लक्ष्य पर पहुँचने के लिए यह प्रगति बहुत धीमी एवं असंगत पूर्ण है।

वर्ष 2006 में, वर्ष 1999 की अपेक्षा लगभग 40 मिलियन और अधिक बच्चे प्राथमिक स्कूलों में थे। उप सहारा अफ्रीकी, अरब राष्ट्रों तथा दक्षिण एवं पश्चिम एशियाई देश लगभग सभी वैश्विक प्राथमिक शिक्षा नामांकन वृद्धि के लिए जिम्मेदार हैं। अन्य क्षेत्रों में कुल नामांकन में हल्की सी गिरावट आई है, जो कि संभवतः कुछ अंशों तक स्कूल आयु वाली जनसंख्या में आई कमी के कारण है।

प्राथमिक निबल नामांकन अनुपात (एन ई आर) विस्तार दिखाता है कि अधिकारिक आयु समूह वाले कौन से बच्चे प्राथमिक स्कूल के लिए नामांकित हैं। विकासशील देशों में निबल नामांकन अनुपात (एन ई आर) 1990 दशक में पंजीकृत दर से 1999 में दो गुना बढ़ कर हो गई और वर्ष 2006 में यह 85 प्रतिशत पहुँच गई (चित्र.3)। बहुत सारे देशों में प्राथमिक शिक्षा के साथ उच्च प्राथमिकता का जुड़ना एक प्रमुख घटक रहा। उप सहारा अफ्रीकी देशों में वर्ष 1999 से 2006 में डाकार दशक के पूर्व से एन ई आर (NER) 6 गुना दर से बढ़ा और यह दर 70 प्रतिशत तक ऊपर उठी। दक्षिण एवं पश्चिम एशिया क्षेत्र में भी यहाँ तीव्र वृद्धि दर्ज की गई जो 75 प्रतिशत से बढ़कर 86 प्रतिशत पहुँच गया।

यहाँ पर कुछ अचंभित करने वाली सफलता की कहानियाँ भी देखी गईं। इथोपिया ने अपने एन ई आर को ठीक दोगुना कर दिया और स्कूलों में पहुँच के सुधार हेतु तथा विसंगतियों से निपटने में नाटकीय अग्रिमता हासिल की, जो काफी हद तक महत्वकांक्षी ग्रामीण स्कूल निर्माण कार्यक्रम के कारण संभव हुआ। नागरिक संघर्ष के बावजूद नेपाल ने 1999 से 2004 के बीच अपने एन ई आर को 65 प्रतिशत से बढ़ाकर 79 प्रतिशत तक पहुँचाया (बाक्स 2)। अरब राष्ट्रों के बीच, 1999 में चार देशों डिजीबोउटी, मॉरशीनिया, मोरक्को तथा येमन का एन ई आर न्यूनतम था, जिसमें सभी ने सुदृढ़ प्रगति दर्ज कराई। स्कूल फीस को समाप्त करने, स्कूलों, शिक्षकों तथा पुस्तकों पर सरकारी खर्च बढ़ाने तथा विसंगतियों को मिटाने के लिए प्रोत्साहन प्रयास आदि की नीतियों ने एक महत्वपूर्ण भूमिका निभाई और यही भूमिका अंतर्राष्ट्रीय आर्थिक मदद की भी रही।

चित्र 3: 1999 और 2006 में क्षेत्रानुसार भारित औसत, सार्वजनिक प्राथमिक शिक्षा में निबल नामांकन अनुपात



स्रोतः देखें सबके लिए शिक्षा ग्लोबल मोनिटरिंग रिपोर्ट 2009 में तालिका 2.3

यद्यपि गरीब एवं ग्रामीण परिवारों के जोखिम ग्रस्त बच्चे शैशवकालीन देखभाल एवं शिक्षा का अधिकाधिक लाभ उठाते हैं। तथापि उनकी निम्नतम उपस्थिति पर होती है।

बॉक्स 2: सार्वजनिक प्राथमिक शिक्षा (यू पी ई) की दिशा में नेपाल की तेज प्रगति

हिंसा ग्रस्त नागरिक संघर्ष के बावजूद, जो कि वर्ष 2006 में समाप्त हुआ है, वर्ष 2000 से अब तक नेपाल ने एक टिकाऊ प्रगति हासिल की है। वर्ष 2001 से 2006 के बीच इसकी एन ई आर 81 प्रतिशत से बढ़कर 86 प्रतिशत हो गई तथा अवधारणा स्तर में सुधार हुआ। कक्षा 5 तक की उत्तरजीविता वर्ष 1999 में 58 प्रतिशत से बढ़कर वर्ष 2005 में 79 प्रतिशत हो गई। डाकार घोषणा के बाद से स्कूल छोड़ने वाले बच्चों की संख्या एक मिलियन (दस लाख) से घटकर 2006 में 700,000 रह गई। नेपाल का अनुभव सरकारी नीतियों के सुधार की ताकत को दर्शाता है जिसके त्वरित परिणाम प्राप्त हुए। इसके प्रमुख घटकों में स्थानीय जिम्मेदारी को सुदृढ़ बनाना, छात्रवृत्ति कार्यक्रम के द्वारा प्रतिकूल परिस्थितियों के बच्चों को बढ़ावा देने, ढांचागत संरचना में विस्तार तथा गुणवत्ता पर केन्द्रित होना एवं प्रभावी दानदाता समर्थन जैसी बातें शामिल हैं।

विद्यालय से बाहर के बच्चे : अभी लंबी यात्रा बाकी है

वर्ष 2006 में, वर्ष 1999 की तुलना में 28 मिलियन से कम बच्चे स्कूलों के बाहर थे। इसमें वर्ष 1990 की तुलना में डाकार बैठक के बाद नाटकीय रूप से प्रगति हासिल की गई। हालांकि; प्राथमिक स्कूल की आयु वाले बच्चे, जिनमें से 55 प्रतिशत लड़कियाँ थी, तब तक स्कूल में नहीं थे। यह स्कूल से बाहर वाली जनसंख्या भारी तौर पर प्रक्षेत्रों एवं देशों में घनीभूत थी। केवल उप सहारा अफ्रीकी देशों में स्कूल से बाहर वाले बच्चों की संख्या लगभग आधी (47 प्रतिशत) थी जबकि दक्षिण एवं पश्चिम एशियाई देशों में कुल की एक चौथाई जनसंख्या थी। आठ देशों[1] में प्रत्येक के यहाँ कम से कम एक मिलियन जनसंख्या प्रतिदेश के हिसाब से स्कूलों से बाहर थी और यह 1999 से पूर्व के समिश्रित रिकार्ड्स बताते हैं।

यदि वर्तमान प्रवृत्ति जारी रही तो वर्ष 2015 तक 134 देशों में अनुमान के आधार पर लगभग 29 मिलियन बच्चे स्कूलों से बाहर होंगे।

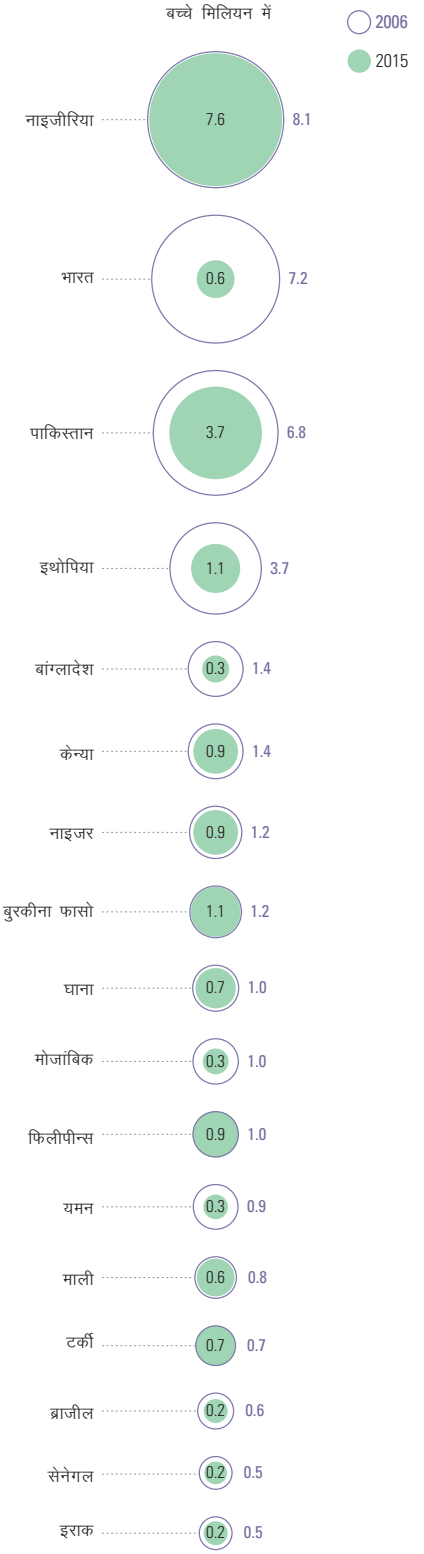
स्कूल से बाहर के बच्चों का अनुमान चिंता का एक कारण प्रस्तुत करता है। यदि वर्तमान प्रवृत्ति जारी रही तो वर्ष 2015 तक 134 देशों में अनुमान के आधार पर लगभग 29 मिलियन बच्चे स्कूलों से बाहर होंगे।[2] वर्ष 2015 में, संभवतः नाईजीरिया की स्कूल से बाहर के बच्चों की संख्या सबसे अधिक (7.6 मिलियन) और उसके बाद पाकिस्तान (3.7 मिलियन), बुरकिना फासो एवं इथोपिया (एक–एक मिलियन प्रत्येक), नाइजर तथा केन्या (0.9 मिलियन प्रत्येक) की जनसंख्या होगी। स्कूल से बाहर रहने वाले अधिसंख्य बच्चों वाले 17 देशों में से केवल तीन देश बांग्लादेश, ब्राजील तथा भारत वर्ष 2015 तक 97 प्रतिशत से अधिक ही एन ई आर प्राप्त की राह पर हैं। (चित्र 4)

यह संखाएं पहले की प्रवृत्ति पर आधारित पूर्वानुमानों से प्राप्त की गई हैं। ये सरकारी नीतियों के हस्तक्षेप हेतु संवेदनशील हैं। कुछ निम्न आय वाले देश जैसे कि इथोपिया, नेपाल, संयुक्त गणराज्य तंजानिया आदि अपने से अधिक आय वाले नाइजीरिया एवं पाकिस्तान जैसे देशों से बेहतर निष्पादन कर बच्चों को स्कूलों में ला रहे हैं। संयुक्त राज्य तंजानिया ने वर्ष 1999 में 3 मिलियन स्कूल से बाहर के बच्चों की जनसंख्या को वर्ष 2006 में 150,000 से भी कम तक ला दिया है जो कि मुख्यतः सरकारी नीतियों के हस्तक्षेप के द्वारा किया है। नाईजीरिया जोकि स्कूल से बाहर होने वाले कुल बच्चों के आठवें (आठ में एक) के लिए जिम्मेदार है तथा पाकिस्तान, दोंनों ही, कमजोर अभिशासन तथा उच्च स्तर की आर्थिक एवं प्रावधानिक, विसंगतियों के कारण दुष्परिणाम भुगत रहे हैं।

1: बांग्लादेश, बुरकीना फासो, इथोपिया, भारत, केन्या, नाईजर, नाईजीरिया तथा पाकिस्तान

2: वर्ष 2006 में, 134 देशों को पूर्वानुमान में आवृत्त किया गया जिसमें 75 मिलियन में से दो तिहाई (48) मिलियन स्कूलों से बाहर थे।

चित्र 4: वर्ष 2006 में स्कूल से बाहर बच्चों की अनुमानित संख्या तथा वर्ष 2015 के पूर्वानुमानित (प्रक्षेपित) संख्या [1]



1. यहाँ सम्मिलित देशों की उपलब्ध सूचना संकेतानुसार वर्ष 2006 में 500,000 से अधिक बच्चे स्कूल से बाहर थे।

स्रोत : देखें तालिका 2.5 सबके लिए शिक्षा , ग्लोबल मोनिटरिंग रिपोर्ट 2009

प्राथमिक स्कूलों के माध्यम से प्रोन्नयनः बीच में स्कूल छोड़ना (ड्रॉप आउट), दोहराव तथा निम्न उत्तरजीविता दर

बहुत सारे विकासशील देशों में प्राथमिक स्कूलों के माध्यम से सहज प्रोन्नयन (प्रगति) एक नियम के बजाए अपवर्जन (अपवाद) है। उच्च दोहराव की दर व्यापक रूप से प्रचलित है। आँकड़े प्राप्त उप सहारा अफ्रीकी 31 देशों में से 11 में ग्रेड (कक्षा) 1 में तथा नौ देशों में ग्रेड –2 में दोहराव की दर 20 प्रतिशत पाई गई। बुरूंडी, कैमरून तथा कोमोरोस में ग्रेड 1 का दोहराव की दर 30 प्रतिशत से अधिक की है। कक्षा में दोबारा पढ़ने वाले सरकारों पर एक स्थाई लागत बोझ का प्रतिनिधित्व करते हैं। एक अनुमान के मुताबिक कक्षा में दोहराव वाले मोजांबिक की शिक्षा बजट में 12 प्रतिशत तथा बुरूंडी के शिक्षा बजट में 16 प्रतिशत की खपत करते हैं। लैटिन अमरीकी तथा कैरेबियन देशों की सरकारें कक्षा में दोहराव के परिणाम स्वरूप प्रतिवर्ष लगभग 12 मिलियन अमरीकी डालर खर्च करती हैं। इसके साथ ही कक्षा में दोहराव परिवारों पर व्यापक बोझ डालता है; विशेष रूप से गरीब परिवार में और इसके अलावा कक्षा छोड़ने (ड्रॉपआउट) के अवसर भी बढ़ा देता है।

सार्वजनिक प्राथमिक शिक्षा को हासिल करने के लिए सभी देशों को निश्चित रूप से नामांकन एवं सम्पूरण (निष्पत्ति) को बढ़ाना चाहिए। इन दोनों चुनौतियों– बच्चों को स्कूल में लाना तथा प्राथमिक शिक्षा के पूरे चक्र– को पूरा करना है। वर्ष 2000 से, कुछ देशों ने नाटकीय रूप से नामांकन में वृद्धि दर्ज की है लेकिन जरूरी नहीं कि उत्तरजीविता की दर को सुधारा गया हो। सार्वजनिक नामांकन में मेडागास्कर ने नाटकीय रूप से प्रगति दर्शाई हैं, परन्तु उतने ही नाटकीय तरीके से प्राथमिक शिक्षा की अंतिम कक्षा तक पहुँचने की उत्तरजीविता में गिरावट भी दिखाई है। इसके विपरीत नेपाल ने नामांकन की गति को न केवल त्वरित किया; बल्कि उत्तरजीविता दर में मजबूत वृद्धि दर्ज कराई है। हालांकि, प्राथमिक शिक्षा के अंतिम ग्रेड (कक्षा) में पहुँचने का मतलब, स्वतः ही शिक्षा का समापन नहीं होता है। सेनेगल में केवल 38 प्रतिशत स्कूल आयु के बच्चे पूरे प्राथमिक शिक्षा के चक्र को पूरा करते हैं।

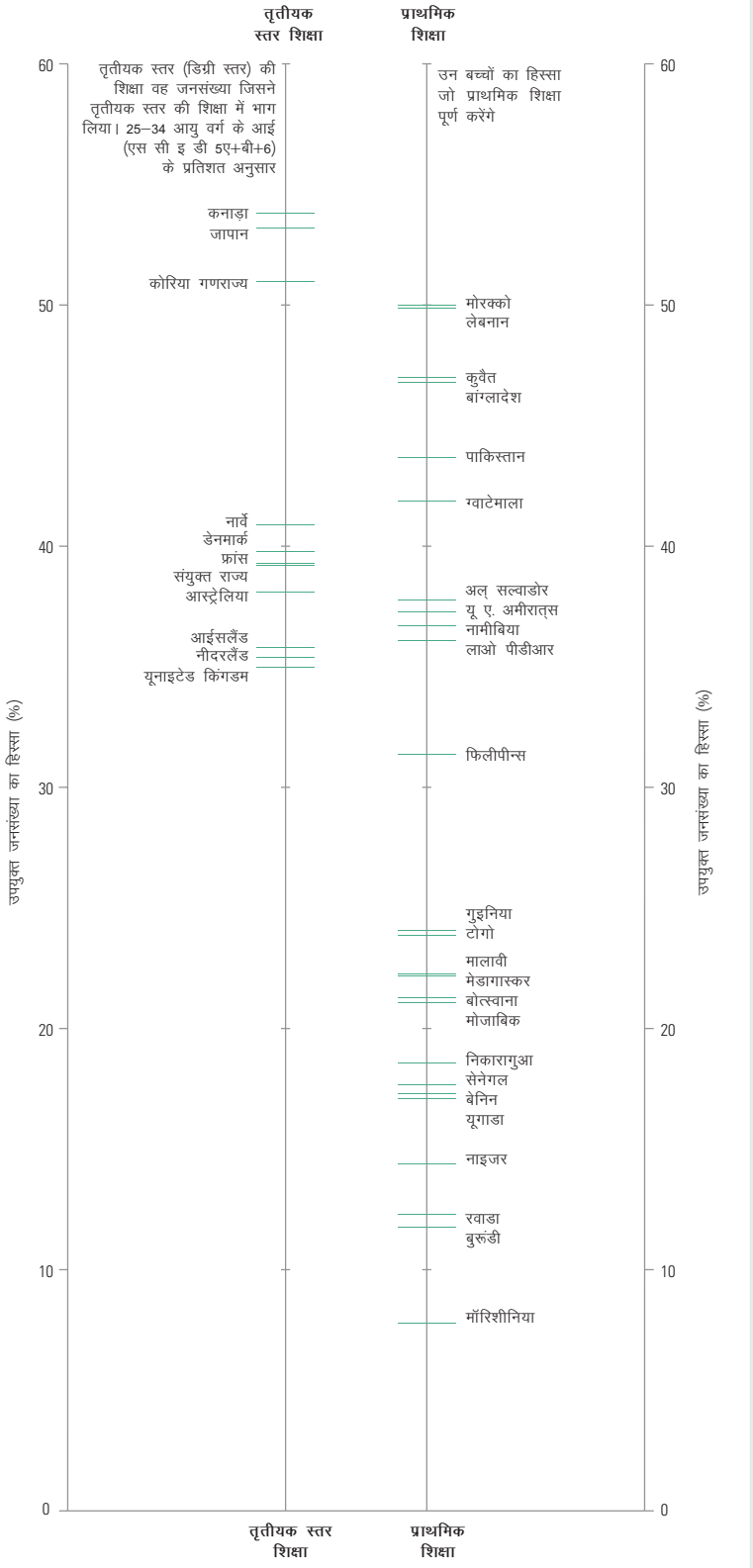
सुअवसर का अंतर

गरीब एवं अमीर देश के बीच व्यापक अंतर के साथ सुअवसर हेतु विसंगतियाँ होती हैं। कनाडा व जापान में 25 से 34 वर्ष आयु वाली लगभग आधी से अधिक जनसंख्या तृतीयक स्तर (विद्यालयी) की शिक्षा तक पहुँचती है। जबकि इसके विपरीत गरीब देशों जैसे कि बांग्लादेश एवं ग्वाटेमाला के आधे बच्चे अपनी प्राथमिक शिक्षा को संपूरित नहीं कर पाते हैं। बेनिन या नाइजर के बच्चों की तुलना में फ्रांस के बच्चे; संभवतः दो गुना (बच्चे) तृतीयक स्तर की शिक्षा तक प्रवेश पाते हैं जबकि यहाँ केवल प्राथमिक शिक्षा को पूरा कर पाते हैं (चित्र –5)।

आय, स्थैतिकी, भाषा, लिंग अथवा मानवजातीय समूह जैसे घटकों के कारण देशों के अंतर्गत ही विषमताएं पाई जाती हैं जो शिक्षा एवं सार्वजनिक प्राथमिक शिक्षा की प्रगति के सुअवसरों की दिशा को अवरोधित कर सकते हैं।

- **आय आधारित विसंगतियाँ या विषमताएं** दुनियाभर के तमाम गरीबतम देशों में, जैसे कि इंडोनेशिया, पेरू, फिलीपीन्स तथा विएतनाम में अमीर परिवारों के बच्चों की सार्वजनिक प्राथमिक शिक्षा में आसान पहुँच होती है जबकि गरीबतम परिवार के बच्चों की पहुँच बहुत दुर्लभ होती है। यहाँ आँकड़ों से एक ध्यानाकर्षित करने वाली विशिष्टता यह उभरती है कि किसी देश की औसत समृद्धि अथवा कुल मिलाकर स्कूल के स्तरों की उपस्थिति के बावजूद 20 प्रतिशत अमीर परिवारों में जन्मे बच्चों की उपस्थिति दर में सभी देशों में, लगभग एक सी समानता होती है।

चित्र 5: अवसर अंतराल : ओ ई सी डी (OECD) देशों के तृतीयक स्तर (डिग्री स्तर) तक पहुँचने वाली जनसंख्या तथा विकासशील देशों में प्राथमिक शिक्षा संपूर्ण करने के अवसर



1. प्राथमिक शिक्षा की अंतिम कक्षा में इन देशों के संदर्भित आँकड़ें जो कि सदैव संपूर्णता दर से अधिक या बराबर होते हैं।

स्रोत – देखें चित्र 2.19, सबके लिए शिक्षा *ग्लोबल मोनिटरिंग रिपोर्ट 2009*

सेनेगल में ग्रामीण बच्चों की अपेक्षा शहरी बच्चों को स्कूल जाने की दो गुना अधिक संभावना होती है।

उदाहरण के लिए 20 प्रतिशत अमीर परिवारों के बच्चों की भारत व नाइजीरिया में उपस्थिति लगभग एक समान है जबकि नाइजीरिया का औसत राष्ट्रीय स्तर बहुत नीचे हैं। चूँकि गरीबतम परिवारों के बच्चों की स्कूल से बाहर होने का उच्चतम अनुपात है अतैव डाकार लक्ष्य की प्रतिबद्धता तक पहुँचने के लिए निश्चित रूप से इस समूह को लक्षित करना चाहिए।

- **ग्रामीण – शहरी विषमताएं।** बहुत सारे देशों में शहरी बच्चों की अपेक्षा ग्रामीण बच्चों के पास स्कूल में भाग लेने के अवसर बहुत हद तक कम होते हैं और संभवतः स्कूल छोड़ने की अधिक संभावना रहती है। सेनेगल में ग्रामीण बच्चों की अपेक्षा शहरी बच्चों को स्कूल जाने की दो गुना अधिक संभावना होती है। गरीबी– जो बालश्रम एवं कुपोषकता को प्रभावित करती है, इस तर्क के लिए सबसे बड़ा कारण है।
- **झोपड़ पट्टियों में रहने वालों द्वारा झेली जाने वाली विसंगतियाँ।** विशिष्ट रूप से झोपड़ पट्टी वाले इलाकों के बच्चे उच्च स्तर की गरीबी, खराब बाल स्वास्थ्य तथा शिक्षा में सीमित भागीदारी वाले होते हैं। बेनिन एवं नाइजीरिया में झोपड–पट्टी इलाकों के बच्चों की शिक्षा में उपस्थिति शहर के अन्य बच्चों की तुलना में 20 प्रतिशत अंक तक कम होती है। छह देशों में; जिनमें बांग्लादेश एवं ग्वाटेमाला भी शामिल है, झोपड़–पट्टी इलाकों के बच्चों की कक्षा में उपस्थिति, उनके ग्रामीण इलाकों के बच्चों की उपस्थिति से भी कम होती है।
- **भाषा आधारित विसंगतियाँ** यहाँ पर स्कूल की उपस्थिति तथा विभिन्न भाषाई समूहों की संपूर्णता के बीच विशाल अंतर होता है। हाल ही के अध्ययन यहा सुझाव प्रकट करते हैं कि मातृ भाषा में शिक्षा देने से स्कूलों की उपस्थिति बेहतर हो सकती है।

सार्वजनिक प्राथमिक शिक्षा की तीन बाधाएं : बाल श्रम, खराब स्वास्थ्य तथा विकलांगता

सार्वजनिक प्राथमिक शिक्षा की प्राप्ति में हर देश अपने ढंग की स्थापित कुछ विशिष्ट चुनौतियों का सामना करता है। इनमें से तीन चुनौतियों सर्वाधिक सामान्य हैं–

- **बाल श्रम** – प्राथमिक शिक्षा के लिए सार्वजनिक नामांकन एवं संपूर्णता की ओर प्रगति निश्चित ही बाल श्रम की समाप्ति से संबद्ध है। वर्ष 2004 के दौरान दुनिया भर में लगभग 218 मिलियन बाल श्रमिक[3] थे। जिनमें से लगभग 166 मिलियन बच्चे 5 से 14 वर्ष की आयु वर्ग के हैं। यह अंतर्राष्ट्रीय बाल श्रम सम्मेलन के साथ–साथ शिक्षा के अधिकार का उल्लंघन है। बाल श्रम बच्चों के स्कूल में देरी से प्रवेश, स्कूल में घटी हुई उपस्थिति तथा जल्दी ही स्कूल की पढ़ाई छोड़ देने से जुड़ा हुआ है। बाल श्रम के कारण काफी जटिल हैं; इसके साथ ही घर से स्कूल की दूरी, निम्न शिक्षा गुणवत्ता तथा परिवार की गरीबी बच्चों को काम पर खींच लाती है। इस समस्या से संघर्ष करने हेतु कुछ व्यावहारिक उपायों को अपनाने की जरूरत है जैसे कि स्कूल फीस समाप्त करना, स्कूल में आहार पूर्ति कार्यक्रम प्रस्तुत करना तथा वित्तीय सहायता प्रदान करना आदि। कैमरून, घाना, केन्या तथा संयुक्त गणराज्य तंजानिया जैसे देशों सहित अनेक देशों में स्कूल फीस समाप्त करने से बाल श्रम को घटाने में सहायता प्राप्त हुई है।
- **सार्वजनिक प्राथमिक शिक्षा हेतु स्वास्थ्य बाधाएं।** पूरी दुनिया भर में करोड़ों बच्चे भूख, अल्पपोषण/कुपोषण तथा संक्रमण के दुष्परिणामों को झेल रहे हैं। ये सारे के सारे स्कूलों की उपस्थिति, अधिगम तथा स्कूली शिक्षा को पूरा करने को क्षति ग्रस्त करते हैं। 60 मिलियन से भी अधिक स्कूली आयु के बच्चे आयोडीन की कमी को झेल रहे हैं जो उनके सहजात विकास को सीमित करता है। लगभग 200 मिलियन बच्चे खून की कमी (रक्ताल्पता) के शिकार हैं जो उनके ध्यान केन्द्रित करने को बाधित करती है। स्कूलों को लक्षित करने वाले सरकारी स्वास्थ्य कार्यक्रम एक अंतर पैदा कर सकते हैं। केन्या में, एक स्कूल आधारित आंतकृमि रोग के संक्रमण को घटाने के लिए उपचार अभियान चलाया गया जिससे न केवल संक्रमण दर घटी; बल्कि स्कूल में बच्चों की अनुपस्थिति में एक तिहाई तक कमी आई। जन स्वास्थ्य अभियान एचआईवी/एड्स की रोकथाम में मदद करते हैं बल्कि सार्वजनिक प्राथमिक शिक्षा की प्रगति में वृद्धि हेतु दुर्जेय बाधाओं को हटाने में सहायक होते हैं।
- **विकलांग अधिगमकर्ता (छात्र)।** मई 2008 में, विकलांग व्यक्ति के अधिकारों पर संयुक्त राष्ट्र सम्मेलन प्रभाव में आया जोकि एक नया कानूनी साधन है और शिक्षा हेतु विकलांगता युक्त व्यक्ति के अधिकार को समर्थित करता है। यद्यपि अभी तक विकलांगता युक्त बच्चे सर्वाधिक हाशिए में पड़े हुए हैं और संभवतः बहुत कम विकलांग बच्चे स्कूल जाते हैं। विकलांगता युक्त 6 से 11 वर्ष की आयु वर्ग के बच्चों की स्कूल उपस्थिति में भिन्नता होती है। जोकि भारत में 10 प्रतिशत की परिधि में है तो इंडोनेशिया में यह 60 प्रतिशत तक है। विकलांग बच्चों हेतु स्कूल की घर से भौतिक दूरी, स्कूल सुविधाओं की रचना एवं विन्यास तथा प्रशिक्षित शिक्षकों की कमी आदि सभी बच्चे के स्कूल जाने की बाधा बन सकते हैं। विकलांगों के प्रति समाज की नकारात्मक प्रवृत्ति भी एक गंभीर बाधा होती है। सरकारी नेतृत्व को जरूरत होती है कि वह इनके लिए सुविधाओं को अधिक पहुँच युक्त (गम्य) बनाएं तथा विकलांगों के प्रति नजरिये में बदलाव लाएं। इसका एक सकारात्मक उदाहरण यूगांडा का है जहाँ संविधान द्वारा विकलांगों के मानव अधिकारों को पोषित किया गया तथा सांकेतिक भाषा को आधिकारिक भाषा की मान्यता दी गई है। गूंगे बहरे बच्चे स्थानीय स्कूलों में पढ़ते हैं तथा उन्हें सीखने पढ़ने के लिए उपयुक्त समर्थन सहायता प्रदान की जाती है।

बॉक्स 3: सार्वजनिक प्राथमिक शिक्षा की प्राप्ति– सुदृढ़ निष्पादनों से प्राप्त सबक (पाठ)

यद्यपि सार्वजनिक प्राथमिक शिक्षा की प्रगति को तीव्रता प्रदान करने के लिए यहाँ पर कोई भी ब्लूप्रिंट (निर्धारित खाका) नहीं है तथापि इस रिपोर्ट ने पाँच व्यापक पाठों (सबकों) की पहचान की है जिन्हें सुदृढ़ निष्पादन के अनुभवों से आहरित किया जा सकता है–

- राजनीतिक प्रतिबद्धताओं तथा प्रभावी नियोजन से समर्थित महत्वाकांक्षी निशानों (लक्षितों) को स्थापित करना ।
- समानता के बारे गंभीर होना तथा गरीबों एवं अन्य रूप से प्रतिकूल परिस्थिति वाले बच्चों को प्रभावित करने वाली ढांचागत विसंगतियों को समाप्त करना ।
- पहुँच या गम्यता को विस्तष्त करने के समय गुणवत्ता को ऊपर उठाना जिसमें सहज उन्नयन एवं अधिगम नतीजों पर ध्यान केन्द्रित रहे।
- गरीबी विरोधी व्यापक प्रतिबद्धताओं को मजबूत बनाना तथा गरीब परिवारों को समर्थन देना।
- सभी क्षेत्रों के आर–पार अभिशासन को मजबूत बनाना और समता की संबद्धताओं को संबोधित करना।

3 अंतर्राष्ट्रीय श्रम संगठन (आई एल ओ) बालश्रम को 15 वर्ष से कम आयु के बच्चे द्वारा किए जाने वाले पूर्ण कालिक कार्य को बालश्रम के रूप में पारिभाषित करता है। जोकि उसे शिक्षा प्राप्ति से रोकता है या फिर जो उसके शारीरिक और मानसिक विकास के लिए खतरनाक हो।

यूनाइटेड किंगडम में, एक विकलांग बच्चा खेल में भाग लेता हुआ

माध्यमिक शिक्षा तथा उसके आगे : कुछ फायदे

कुल मिलाकर, माध्यमिक शिक्षा में नामांकन बढ़ रहा है। वर्ष 2006 में दुनिया भर में लगभग 513 मिलियन छात्र माध्यमिक शिक्षा में नामांकित हुए जोकि 1999 के बाद से लगभग 76 मिलियन की वृद्धि है। विश्व का माध्यमिक शिक्षा एन ई आर 52 प्रतिशत से बढ़कर 58 प्रतिशत हो गया। जोकि प्रक्षेत्रों एवं देशों के अंतर्गत अनगिनत विविधताओं को आच्छादित करता है।

जब विकसित देश तथा तमाम पारगमन (पारण) देश सार्वजनिक नामांकन के करीब पहुँच रहे हैं; वहाँ विकासशील क्षेत्रों के लिए स्थितियाँ और अधिकाधिक समिश्रित बन रही हैं। वर्ष 2006 के दौरान उप सहारा अफ्रीका में माध्यमिक शिक्षा के लिए एन ई आर ठीक 25 प्रतिशत था और दक्षिण तथा पश्चिम एशिया में 45 प्रतिशत था। अनेक शिक्षा प्रणालियों में निम्न से अपर माध्यमिक में पारगमन एक ड्रापआउट (कक्षा छोड़ने) का मुद्दा हैं; विशेषरूप से पूर्व एशिया, लातीन अमेरिका तथा कैरेबियन, अरब राष्ट्रों एवं उप सहारा अफ्रीका में। विश्व स्तर पर वर्ष 2006 में औसत जी ई आर (सकल शिक्षा अनुपात) निम्न माध्यमिक शिक्षा में (78 प्रतिशत था) अपर माध्यमिक (53 प्रतिशत) की तुलना में काफी उच्चतर था।

देश के अंतर्गत ही माध्यमिक शिक्षा में विसंगतियाँ अन्य देशों की तुलना में कहीं अधिक सुस्पष्ट थीं। आय तथा भाषा जैसे घटकों से जुड़ी विसंगतियाँ से माध्यमिक नामांकन तथा उत्तरजीविता दर विशिष्टीकृत होती है। अधिकतर विकासशील देशों में अतिगरीब परिवारों के छात्र संभवतः माध्यमिक शिक्षा बहुत कम सूंपर्ण करते हैं। मोजांबिक में 16 से 49 वर्ष की आयुवर्ग के 43 प्रतिशत लोग, जो पुर्तगाली में बोलते हैं कम से कम माध्यमिक स्कूलिंग के एक ग्रेड तक पढ़े होते हैं। जबकि जो लोग स्थानीय भाषा बोलते हैं उनकी भागीदारी का दायरा 6 प्रतिशत से 16 प्रतिशत तक का होता है।

डाकार सम्मेलन के बाद तृतीयक अर्थात उत्तर माध्यमिक (कालेज) शिक्षा में तीव्र गति से विस्तार हुआ है। वर्ष 2006 में दुनिया भर में 144 मिलियन लोग तृतीयक शिक्षा के लिए नामांकित हुए जोकि 1999 की तुलना में लगभग 51 मिलियन अधिक थे। तृतीयक शिक्षा की संस्थाओं को भारी संख्या में विकासशील देशों में तैयार किया गया जहाँ 1999 में 47 मिलियन छात्रों की तुलना में वर्ष 2006 के दौरान 85 मिलियन पहुँच गई। यहाँ तक कि ऐसी त्वरित वृद्धि के बावजूद वैश्विक विषमताएं विस्तार से व्याप्त हैं। तृतीयक शिक्षा का सकल शिक्षा अनुपात (जी ई आर एस) उत्तरी अमेरिका एवं पश्चिमी यूरोप में 70 प्रतिशत की परिधि में हैं, वहीं लातीन अमेरिका में 32 प्रतिशत, अरब राष्ट्रों में 22 प्रतिशत तथा उप सहारा अफ्रीका में 5 प्रतिशत है। इससे भी अधिक ये व्यापक विसंगतियाँ समीकरण के मात्रात्मक भाग को दर्शाती है। गुणवत्तात्मक अंतर भी बहुत महत्वपूर्ण है। डालर के रूप में, वर्ष 2004 में पेरू या इंडोनेशिया की अपेक्षा फ्रांस के विश्वविद्यालयों में प्रति छात्र पर सोलह गुना अधिक राशि खर्च की गई थी।

बॉक्स 4: युवाओं एवं प्रौढ़ों की आजीवन अधिगम आवश्यकताओं को पूरा करना

लक्ष्य 3: *यह सुनिश्चित करना कि सभी युवाओं एवं प्रौढ़ों की अधिगम आवश्यकताएं उपयुक्त अधिगम एवं जीवन कौशल कार्यक्रमों में समान पहुँच के माध्यम से पूरी हों।*

लक्ष्य 4: *वर्ष 2015 तक प्रौढ़ साक्षरता के 50 प्रतिशत लक्ष्य को प्राप्त किया जाए, विशेष रूप से औरतों के लिए और सभी प्रौढ़ों के लिए सतत व प्राथमिक शिक्षा में समान पहुँच प्राप्त हो।*

यहाँ पर प्रौढ़ अधिगम कार्यक्रमों की पूर्ण न होने वाली तमाम भारी जरूरते हैं। दुनियाभर में स्कूल से बाहर युवा तथा 776 मिलियन प्रौढ़ आधारभूत साक्षरता कौशल से वंचित हैं तथा उनकी कौशल प्रशिक्षण एवं आजीवन अधिगम में कोई पहुँच नहीं है। बहुत सारी सरकारें अपनी शैक्षिक नीतियों एवं रणनीतियों में प्रौढ़ शिक्षा या अनौपचारिक शिक्षा को प्राथमिकता नहीं देती हैं तथा विद्यमान कार्यक्रमों के लिए बहुत अल्प मात्रा में कार्य करती हैं और प्रौढ़ अधिगम कार्यक्रम हेतु बहुत कम सरकारी धन मुहैया कराती हैं।

प्रौढ़ शिक्षा जीवन कौशल तथा अनौपचारिक शिक्षा जैसे शोर प्रायः अनेकार्थकता एवं व्याख्या या अर्थप्रतिपादन के लिए खुले होते हैं। सबके लिए शिक्षा ग्लोबल मोनीटरिंग रिपोर्ट 2008 में लगभग तीस अनौपचारिक शिक्षा प्रणालियों की विस्तृत जाँच पड़ताल की है और देशानुसार व्यापक भिन्नताएं पाई गई हैं। कुछेक जैसे कि मैक्सिको, नेपाल तथा सेनेगल आदि अधिकतर अनौपचारिक शिक्षा को प्रौढ़ शिक्षा के रूप में देखते हैं। जबकि दूसरे जैसे कि बांग्लादेश और इंडोनेशिया एक व्यापक दृष्टिकोण रखते हैं जोकि लचकता पर जोर देते हैं तथा औपचारिक शिक्षा को पूरा करने हेतु वैविध्यपूर्ण कार्यक्रम बनाते हैं। भिन्नतापूर्ण उपागमों से इस चुनौतीपूर्ण लक्ष्य की क्रमबद्ध निगरानी बनाई गई है।

यहाँ व्यापक स्पष्टता के उद्देश्य हेतु, सुधरे हुए आँकड़ों का प्रवाह तथा आजीवन अधिगम हेतु सुदृढ़ राजनीतिक प्रतिबद्धता का मजबूत, मामला बनता है। पहले चरण के रूप में अधिक प्रभावी डाटा संग्रह एवं निगरानी तथा इस बढ़िया सूचना संचार की जरूरत है कि विभिन्न दावेदार प्रौढ़ अधिगम आवश्यकताओं को कैसे पारिभाषित करते हैं; कौन से समूह को लक्षित करते हैं, किस प्रकार के कौशलों को पढ़ाते व सिखाते हैं। इन कार्यक्रमों को कैसे कार्यान्वित करते हैं और क्या वे वर्तमान फंडिग संसाधनों के साथ टिकाऊ है।

प्रौढ़ साक्षरता : अभी तक उपेक्षित

लक्ष्य 4— *वर्ष 2015 तक प्रौढ़ साक्षरता के स्तर में 50 प्रतिशत सुधार प्राप्त करना, विशेष रूप से महिलाओं हेतु तथा सभी प्रौढ़ों के लिए प्राथमिक एवं सतत् शिक्षा में समानतापूर्ण आसान पहुँच हो।*

आज की दुनिया में जीवन यापन हेतु लिखना व पढ़ना बहुत ही अनिवार्य है। यह आजीवन अधिगम का मूलमंत्र है और साथ ही यह निम्न बाल मृत्युदर, बेहतर स्वास्थ्य तथा बढ़ी हुई रोजगार के मौकों के रास्ते खोलता है। यद्यपि अभी तक साक्षरता एक उपेक्षित लक्ष्य है। एक अनुमान के अनुसार 776 मिलियन वयस्कों – जोकि विश्व जनसंख्या का 16 प्रतिशत हिस्सा है – को लगातार शिक्षा के अधिकार से वंचित रखा गया है जिनमें से लगभग दो तिहाई महिलाएं हैं। प्रौढ़ निरक्षरों की भारी मात्रा दक्षिण व पश्चिम एशिया, पूर्व एशिया, उप सहारा अफ्रीका में रहती है।

एक अनुमान के अनुसार 776 मिलियन वयस्कों को लगातार शिक्षा के अधिकार से वंचित रखा गया है जिनमें से लगभग दो तिहाई महिलाएं हैं।

साक्षरता पर वैश्विक प्रगति रिपोर्ट उत्साह वर्धक नही हैं। वर्ष 1985–1994 और वर्ष 2000–2006 के बीच बिना साक्षरता कौशल वाले प्रौढ़ों की संख्या लगभग 100 मिलियन घटी है जोकि मुख्यतः चीन द्वारा स्पष्ट रूप से निरक्षरता घटाने के कारण हुई। हालांकि उप सहारा अफ्रीका, अरब राष्ट्रों तथा प्रशांत क्षेत्रों में निरक्षरों की संख्या में वैसे ही वृद्धि जारी रही, जैसी की जनसंख्या में वृद्धि जारी रही। हाल ही के वर्षों में वैश्विक प्रगति धीमी प्रकट हुई है। वर्तमान दर से, वर्ष 2015 तक दुनियाभर में 700 मिलियन प्रौढ़ बिना प्राथमिक साक्षरता कौशल के होंगे। (चित्र 6)

बिल्कुल संख्याओं की भाषा में, दुनियाभर के 80 प्रतिशत निरक्षर केवल बीस देशों में रहते हैं जिनमें से आधे बांग्लादेश, चीन व भारत में हैं।

बिल्कुल संख्याओं की भाषा में, दुनियाभर के 80 प्रतिशत निरक्षर केवल बीस देशों में रहते हैं जिनमें से आधे बांग्लादेश, चीन व भारत में हैं। यद्यपि महत्वपूर्ण रूप से 1985–1994 के बीच अल्जीरिया, चीन, मिश्र, भारत, इंडोनेशिया तथा इस्लामिक गणराज्य इरान एवं टर्की में कमी आई है। जबकि अन्य जगहों पर प्रगति उतनी उत्साहवर्धक नहीं है।

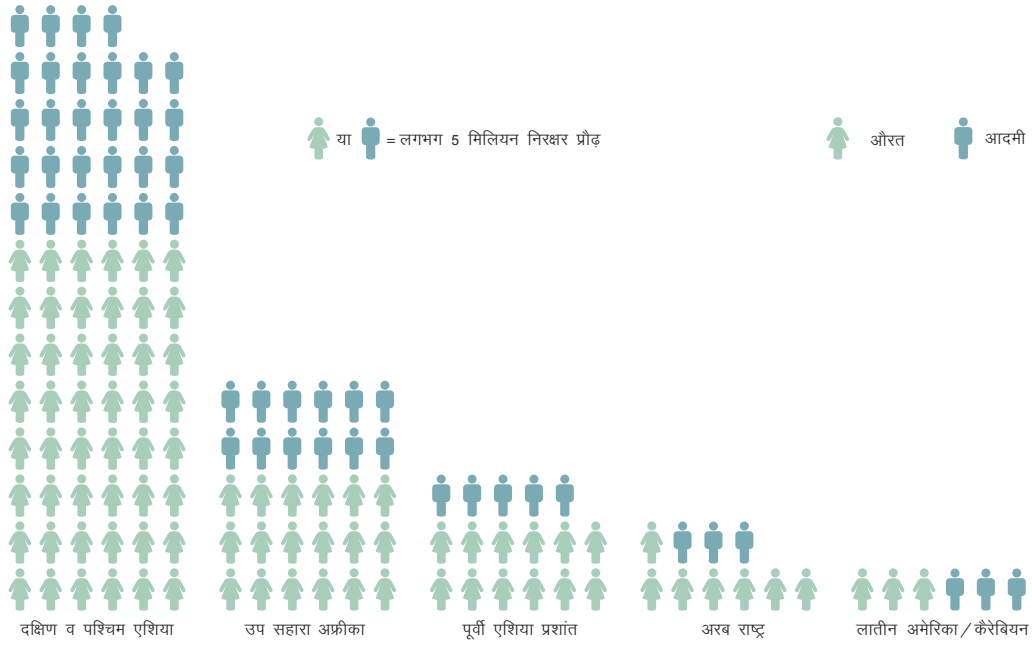
वर्ष 1985–1994 और 2000–2006 के बीच वैश्विक प्रौढ़ साक्षरता दर 76 प्रतिशत से बढ़कर 84 प्रतिशत तक हुई है। विकासशील देशों में यह प्रगति महत्वपूर्ण रूप से 68 से बढ़कर 79 प्रतिशत पहुँची है तथा इस स्तर की प्रगति लगभग सभी प्रक्षेत्रों में हुई है। हालांकि क्षेत्रीय प्रौढ़ साक्षरता दर विकासशील देशों – उपसहारा अफ्रीका, दक्षिण एवं पश्चिम एशिया, अरब राष्ट्रों तथा कैरेबियन (देशों) में यह औसत से कम रही है।

उपलब्ध आँकड़ों वाले 135 देशों में से 45 देशों जो अधिकतर उप सहारा अफ्रीका, दक्षिण व पश्चिम एशिया के हैं, में प्रौढ़ साक्षरता दर विकासशील देशों की औसत दर (79 प्रतिशत) से कम रही है। इस समूह में 19 प्रतिशत देशों की साक्षरता दर बहुत नीची रही जोकि 55 प्रतिशत से भी नीची थी। इनमें से 13 देशों में गहन गरीबी एक मुख्य कारण थी जहाँ तीन चौथाई जनसंख्या दो अमरीकी डालर प्रतिदिन से भी कम पर गुजारा करती है। वर्तमान प्रवृत्ति के चलते वर्ष 2015 तक 45 देशों में कुछेक ही प्रौढ़ साक्षरता के लक्ष्य तक पहुँच पाएंगी।

वैश्विक युवाओं की (15 से 24 आयुवर्ग) साक्षरता कौशल में अभाव की संख्या वर्ष 1985–1994 की 169 मिलियन से घटकर वर्ष 2000–2006 में 130 मिलियन रह गई। उप सहारा अफ्रीका क्षेत्र को छोड़कर लगभग अधिकतर जगहों पर यह संख्या नीचे आई जबकि यहाँ पर युवाओं की निरक्षरता में 7 मिलियन की वृद्धि हुई; क्योंकि जनसंख्या में उच्च वृद्धि हुई और निरंतर रूप से स्कूल में भागीदारी एवं शिक्षा संपूर्णतः दर में निम्नता रही। इसी अवधि के दौरान वैश्विक युवा साक्षरता दर में 84 प्रतिशत से 89 प्रतिशत की वृद्धि रही जो महत्वपूर्ण रूप से दक्षिण व पश्चिम एशिया, उप सहारा अफ्रीका, कैरेबियन तथा अरब राष्ट्रों में ऊपर उठी।

गरीब देशों में निरक्षरता एवं निम्न साक्षरता दरें परिसीमित नहीं होती हैं। नीदरलैंड में 1.5 मिलियन प्रौढ़ों को क्रियाशील निरक्षर के रूप में वर्गीकृत किया गया है जबकि इनमें मोटे रूप में बामुश्किल 1 मिलियन मूल निवासी डच भाषा भाषी हैं। मूलनिवासी डचभाषी में लगभग एक चौथाई पूर्ण निरक्षर हैं। महानगरीय फ्रांस में (18 से 65 वर्ष) कार्य आयु वर्ग के 9 प्रतिशत वयस्कों–3 मिलियन लोगों से अधिक ने फ्रांस के स्कूलों में भाग लिया है, लेकिन 2004–05 के मूल्यांकन के अनुसार साक्षरता की समस्या अभी भी है। इनमें से 59 प्रतिशत संख्या पुरूषों की है। फ्रांस में साक्षरता समस्या युक्त अधिकतर लोग 45 वर्ष की आयु से ऊपर के हैं इनमें से आधे लोग ग्रामीण इलाकों में या दूर छितरी जनसंख्या इलाकों में रहते हैं।

चित्र 6: 2015 हेतु लिंग व क्षेत्रानुसार (वर्ष 15+), वयस्क साक्षरों की पूर्वानुमानित संख्या



स्रोत : देखें तालिका 2.11 *सबके लिए शिक्षा ग्लोबल मोनिटरिंग रिपोर्ट 2009*

साक्षरता, असमानता एवं बहिष्कार

राष्ट्रीय साक्षरता दरें देश के अंतर्गत ही वृहत असंगतियों या विसंगतियों को विगोपित करती हैं। एक बार पुनः जेंडर (लिंग) गरीबी, आवास की जगहें, मानवजातीयता तथा भाषाई समूह साक्षरता दरों में विसंगतियों को उत्तेजित करती हैं।

- **जेंडर–(लिंग)** विसंगतियों को वयस्क साक्षरता में व्यापक रूप से सुस्पष्टता से देखा जा सकता है। विशेष रूप से वे देश, जहाँ निम्नतम साक्षरता दर है। लिंग एवं गरीबी प्रायः परस्पर सबद्धता रखते हैं : गांबिया में, अति गरीब घरों की महिलाओं में 12 प्रतिशत से लेकर अति अमीर घरों के पुरुषों में 53 प्रतिशत तक की साक्षरता परिधि है।
- सात उपसहारा अफ्रीकी देशों में, विशेष रूप से निम्न साक्षरता दर के साथ, **अमीरतम एवं गरीबतम** परिवारों के बीच यह साक्षरता अंतराल 40 प्रतिशत से भी अधिक है। भारत में भी अति गरीब राज्यों में साक्षरता दर निम्नतम है।
- **ग्रामीण** समुदायों तथा शहरों के कुछ (झोपड़–पट्टी) क्षेत्रों में सदैव साक्षरता लगभग निम्न ही रहती है। इथोपिया में साक्षरता दरों में विसंगति का यह दायरा अदीस अबाबा क्षेत्र में 83 प्रतिशत साक्षरता है जबकि ग्रामीण अमहारा क्षेत्र में 25 प्रतिशत तक निम्न साक्षरता है।
- **देशज** (जनजातीय) **क्षेत्र** की जनसंख्या में गैर देशज (जनजातीय) क्षेत्र की अपेक्षा निम्न साक्षरता दर की प्रवृत्ति होती है।

शिक्षा में विसंगतियों तथा लैंगिक विषमताओं का मूल्यांकन

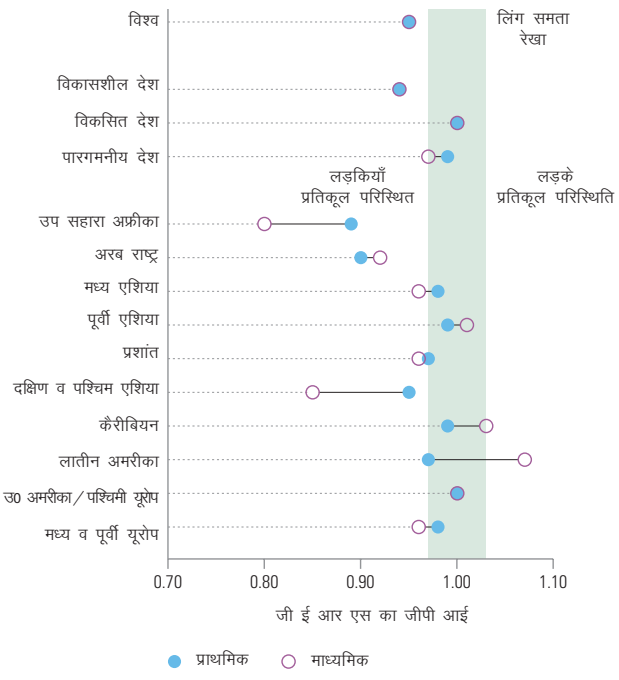
लक्ष्य 5 : वर्ष 2005 तक प्राथमिक एवं माध्यमिक शिक्षा में लैंगिक (जेंडर) विषमता को हटाना तथा 2015 तक शिक्षा में लैंगिक समानता हासिल करना और साथ ही पूरे ध्यान से यह सुनिश्चित करना कि अच्छी गुणवत्ता की प्राथमिक शिक्षा में लड़कियों की पूरी तथा समान पहुँच और प्राप्ति हो।

लैंगिक असमानता की दिशा में दुनिया ने निरंतर प्रगति की है लेकिन फिर भी बहुत सारे देशों को अभी बहुत लंबी यात्रा तय करनी हैं। वर्ष 2006 में, 176 देशों के आँकड़ों में केवल 59 देशों ने प्राथमिक व माध्यमिक शिक्षा में यह विषमता दूर की है [4]। यद्यपि इनमें से 20 देश 1999 में शामिल थे। तथ्य यह है कि लगभग आधे से अधिक देशों ने इस असमानता को दूर नहीं किया है जोकि एक चिंता का विषय है।

प्राथमिक शिक्षा : पर्याप्त प्रगति, लेकिन कुछेक लैंगिक समानता से बहुत दूर हैं

आँकड़ों सहित 187 देशों में से लगभग दो तिहाई देशों ने वर्ष 2006 तक प्राथमिक शिक्षा में लैंगिक समानता हासिल की है और शेष 71 देशों में से अनेक देशों ने 1999 से प्रगति हासिल की है। (चित्र 7)। दक्षिण एवं पश्चिम एशिया में अनेक देशों ने महत्वपूर्ण रूप से प्रगति हासिल की है, जहाँ 1999 और 2006 के बीच जी ई आर की जी पी आई 0.84 से 0.95 पहुँच गया (दूसरे शब्दों में प्रत्येक 100 नामांकित लड़कों में से लड़कियाँ 84 से बढ़कर 95 हो गईं) भूटान, भारत एवं नेपाल आदि सभी ने प्राथमिक शिक्षा में लैंगिक समानता लगभग प्राप्त कर ली है या प्राप्त करने के निकट हैं। हालांकि, पाकिस्तान अभी भी प्राथमिक स्तर पर प्रति

चित्र 7: 2006 में क्षेत्रानुसार प्राथमिक व माध्यमिक शिक्षा के सकल नामांकन में लैंगिक विषमता में बदलाव



स्रोत : देखें चित्र 2.33 एवं परिशिष्ट, सांख्यिकी तालिका–5, सबके लिए शिक्षा *ग्लोबल मोनिटरिंग रिपोर्ट 2009 में*

100 लड़कों में से केवल 80 लड़कियाँ नामांकित कर पाता है। लैंगिक समानता के प्रति प्रगति उप सहारा अफ्रीका में अभी भी धीमी एवं असमान है। वर्ष 1999 में औसत क्षेत्रीय जी पी आई 0.85 से बढ़कर वर्ष 2006 में 0.89 हुआ, लेकिन सेंट्रल अफ्रीकी गणराज्य, चाड, कोट डि' लवियोरे, नाइजर तथा माली में प्रत्येक 100 लड़कों में से केवल 80 या उससे कम संख्या में लड़कियों को नामांकित किया। दूसरे शब्दों में घाना, केन्या तथा संयुक्त गणराज्य तंजानिया सहित अनेक देशों ने प्राथमिक शिक्षा क्षेत्र में लैंगिक समानता हासिल की है। इस प्रगति के बावजूद, उपसहारा अफ्रीका के आधे से अधिक देशों ने तथा दक्षिण एवं पश्चिम एशिया तथा अरब राष्ट्रों ने 2006 तक लैंगिक समानता नहीं हासिल की है और इनमें से कुछ देश इस लक्ष्य की प्राप्ति से अभी काफी दूर हैं।

बहुत सारे देशों में एक बार लड़कियाँ जब प्राथमिक स्कूल में आ जाती हैं तो वे लड़कों से बेहतर करती हैं और संभवतः उसी कक्षा में दोहराव प्रायः कम ही करती हैं। वे बहुत हद तक अंतिम कक्षा तक पहुँचती हैं और काफी हद तक प्राथमिक शिक्षा को संपूर्ण करती हैं। वर्ष 2006 में आँकड़ा उपलब्ध 146 देशों में से 114 देशों में लड़कों की अपेक्षा उसी कक्षा में दुबारा कम लड़कियों ने पढ़ाई की। अफगानिस्तान में जहाँ वर्ष 2005 में प्रति 100 लड़कों के मुकाबले केवल 70 लड़कियाँ थी, वहाँ प्राथमिक स्कूलों में दोहराव का प्रतिशत लड़कियों में 14 प्रतिशत और लड़कों में 18 प्रतिशत का था। आँकड़ा युक्त 115 देशों में से 63 देशों में, प्राथमिक शिक्षा में लड़कों एवं लड़कियों की समान संख्या ने अंतिम कक्षा तक पढ़ाई पूरी की। शेष 52 देशों में से 36 ने, जहाँ लिंग भेद अभी भी विद्यमान हैं, अंतिम कक्षा तक उत्तरजीविता की दर लड़कियों के पक्ष में थी।

प्रगति के बावजूद, उपसहारा अफ्रीका के आधे से अधिक देशों ने तथा दक्षिण एवं पश्चिम एशिया तथा अरब राष्ट्रों ने 2006 तक लैंगिक समानता नहीं हासिल की है

4: पुरूषों के खिलाफ स्त्रियों का अनुपात जैसा कि जेंडर समता सूची द्वारा संग्रहण किए गए। नामांकन में यह समता प्रति 100 लड़कों में से 97 से 103 लड़कियाँ पहुँच गई जिसका जी आर आर दायरा 97 से 1.03 का है।

माध्यमिक एवं तृतीयक (डिग्री) स्तर की शिक्षा में लैंगिक भेदभाव : भिन्न पैमाने और भिन्न प्रतिमान

जैसा कि माध्यमिक स्कूलों में नामांकन बढ़ा है लगभग सभी क्षेत्रों में लैंगिक भेदभाव या विसंगति में कमी आई है, केवल उप सहारा अफ्रीका को छोड़कर। हालांकि 2006 तक प्राप्त आँकड़ों वाले देशों केवल 37 प्रतिशत देश माध्यमिक स्कूलों में लैंगिक समानता में पहुँच पाए हैं। दुनियाभर में; लैंगिक भेदभाव युक्त ज्यादा से ज्यादा देश लड़कियों का पक्ष लेते हैं जबकि भेदभाव या विषमता लड़कों का पक्ष लेती है।

विकासशील तथा पारगमन (पारण) वाले देश सामान्यतः माध्यमिक स्तर तक लैंगिक समानता प्राप्त कर चुके हैं जबकि विकासशील देशों ने एक समूह के रूप में, वर्ष 2006 में प्रत्येक 100 लड़कों के नामांकन पर 94 लड़कियों का नामांकन दर्ज किया जोकि अभी भी वैश्विक औसत से नीचे है। अरब राष्ट्र, दक्षिण व पश्चिम एशिया, उप सहारा अफ्रीका संयुक्त रूप से माध्यमिक शिक्षा में भिन्न जीपी आई वाले देश हैं। इसके विपरीत कई लातीन अमेरिकी एवं कैरीबियाई देशों में माध्यमिक शिक्षा में लड़कों की अपेक्षा लड़कियों का नामांकन अधिक हुआ; विशेष रुप से माध्यमिक स्तर पर। समाज–आर्थिक संदर्भ, व्यावसायिक व्यवहार तथा स्कूलों में जेंडर की पहचान आदि सभी चीजें एक महत्वपूर्ण भूमिका निभाती है जो लातीन अमेरिका में स्कूलों से लड़कों को बाहर रखती है।

देश के स्तर पर, माध्यमिक शिक्षा स्तर पर लैंगिक भेदभाव आँकड़ा प्राप्त 142 देशों में से आधे देशों में काफी कम हो रही है। अनेक देशों में प्रगति ध्यानाकर्षक है। बेनिन, कंबोडिया, चाड, गैम्बिया, ग्वीनिया, नेपाल, टोगो यूगांडा तथा येमन में जीपीआई में 20 प्रतिशत से अधिक की वृद्धि हुई है। बांग्लादेश में, सरकारी नीतियों एवं सुधारों ने देश को सबके लिए शिक्षा लक्ष्य में लिंग समानता हेतु समय सारिणी से पहले ही पहुँचने में महत्वपूर्ण भूमिका निभाई है। जबकि बहुत सारे देशों में माध्यमिक स्कूलों में लड़कियों की भागीदारी खराब हुई है और अर्जेंटीना, अल् सल्वाडोर, जार्जिया तथा मोलदोवा गणराज्य एवं ट्यूनीशिया सहित कई देशों में लड़कों की कीमत पर लैंगिक विषमता खराब हुई है।

दुनियाभर में, तृतीयक स्तर की शिक्षा में पुरूषों की अपेक्षा महिलाओं का नामांकन अधिक है। यह वैश्विक जी पी आई (GPI) वर्ष 1999 में 0.96 से वर्ष 2006 में 1.06 बढ़कर हो गया। प्रक्षेत्र अनुसार व्यापक विभिन्नता विद्यमान है। विकासशील क्षेत्रों में यह स्थिति वैविध्यपूर्ण हैं, कैरीबियन (1.69) तथा प्रशांत क्षेत्र (1.31) की उच्च दर से तृतीयक शिक्षा में महिलाओं की भागीदारी के साथ दक्षिण व पश्चिम एशिया (0.76) उप सहारा अफ्रीका (0.67) में यह भागीदारी नीचे की ओर है। कुछेक देशों में, वर्ष 2006 के अनुसार प्रत्येक 100 मर्दों के पीछे केवल 30 महिलाएं नामांकित हुई हैं।

माली में अति धनी परिवारों की लड़कियाँ अति गरीब परिवार की लड़कियों की तुलना में संभवतः चार गुना अधिक प्राथमिक स्कूल में जाने की संभावना रखती हैं।

बॉक्स – 5 बांग्लादेश की अपूर्व सफलता: वर्ष 2005 तक लिंग समानता की प्राप्ति

बांग्लादेश कुछ उन गिने–चुने देशों में है जिन्होंने वर्ष 2005 तक प्राथमिक व माध्यमिक स्तर में लिंग समानता प्राप्त कर ली है। इसके साथ केवल श्रीलंका ने दक्षिण–पश्चिम एशिया में यह उपलब्धि पाई हैं। अच्छे अभिशासन ने महत्वपूर्ण भूमिका निभाई है। जिसने वजीफ़ा कार्यक्रम चलाया जिसके परिणाम स्वरूप लड़कियों की स्कूल में भागीदारी बढ़ी है। माध्यमिक शिक्षा में लड़कियों के बढ़े स्तर का प्रभाव समाज के दूसरे क्षेत्रों पर भी सकारात्मक पड़ा है। जिसके कारण बाल मृत्युदर में गिरावट, बेहतर पोषण तथा महिलाओं के लिए अच्छे पारिश्रमिक वाले काम मिले।

देशों के अंतर्गत लैंगिक विषमता या विसंगति

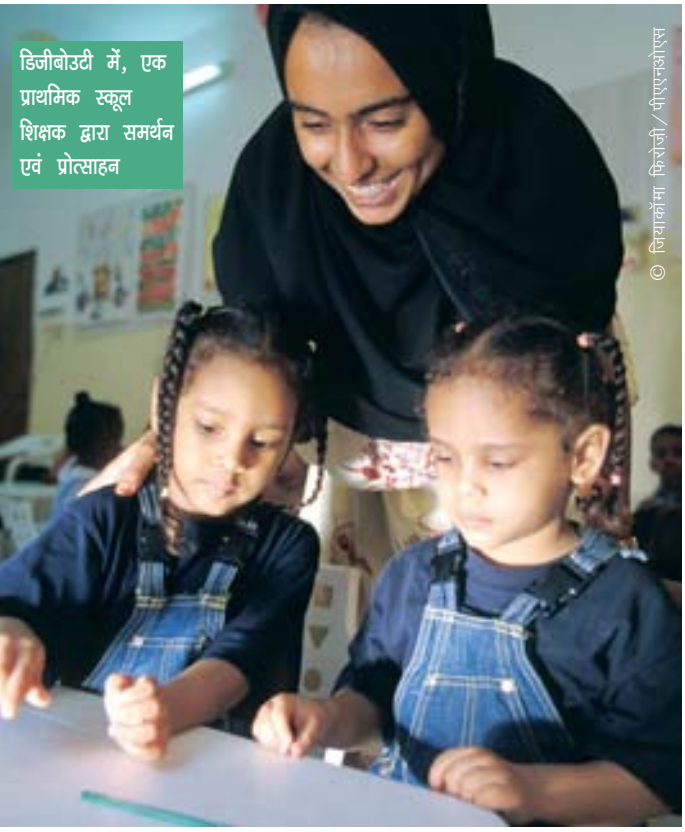
यहाँ पर प्राथमिक शिक्षा और यहाँ तक कि माध्यमिक शिक्षा स्तर पर गरीबी तथा लैंगिक भेदभाव के बीच एक गहन रिश्ता है। उदाहरण के लिए माली में अति धनी परिवारों की लड़कियाँ अति गरीब परिवार की लड़कियों की तुलना में संभवतः चार गुना अधिक प्राथमिक स्कूल में और माध्यमिक स्कूल में आठ गुना तक जाने की संभावना रखती हैं।

प्रतिकूल परिस्थिति वाली लड़कियों हेतु आय विषमता व्यापक स्तर पर सामाजिक, आर्थिक तथा सांस्कृतिक घटकों के साथ परस्पर क्रिया करते हैं। एक देश पारगमनीय अनुसंधान के अनुसार देशज समूहों में जन्मने वाले भाषाई अल्पसंख्यक, निम्न जातीय या भौगोलिक रूप से एकांतिकता, लोगों के लिए प्रतिकूल परिस्थिति को बढ़वा दे सकती है। ग्वाटेमाला में देशज परिवारों की लड़कियाँ संभवतः जनसंख्या समूहों वाली लड़कियों की तुलना में कम नामांकित होती हैं जहाँ स्कूली आयु 7 वर्ष तक केवल 54 प्रतिशत देशज लोग नामांकित हैं जबकि तुलनात्मक रूप में गैर देशज लोगों की लड़कियों का प्रतिशत 75 प्रतिशत तक होता है। इस प्रकार की कमियों से पार पाने के लिए ऐसी लड़कियों के लिए विशेष उपाय अपनाने की जरूरत है जो समर्पित राजनीतिक नेतृत्व एवं विधायिका द्वारा समर्थित होने चाहिए।

शिक्षा में लैंगिक समानता : प्राप्त करना और भी अधिक कठिन

वर्ष 2005 तक, प्राथमिक एवं माध्यमिक शिक्षा में लैंगिक विसंगति खत्म करने के लक्ष्य के अतिरिक्त; सबके लिए शिक्षा में लैंगिक समानता के लक्ष्य की पुकार वर्ष 2015 तक संपूर्ण शिक्षा में लैंगिक समानता को प्राप्त करना है। विशेष रूप से लड़कियों हेतु, जिसमें पूरा ध्यान पूर्ण एवं समान पहुँच के साथ अच्छी श्रेणी की प्राथमिक शिक्षा प्राप्त करना भी था। यह समानता लक्ष्य के साथ और भी अधिक चुनौती पूर्ण थी, जैसा कि अधिगम के अध्ययनों के परिणाम एवं स्कूल की व्यवहारिकताएं दर्शाती है।

अधिगम परिणाम तथा विषय चुनाव : लैंगिक वैभिन्नता विद्यमान – स्कूलों में लड़के एवं लड़कियाँ बहुत अलग किस्म की उपलब्धि हासिल करते हैं जो न केवल सम्पूर्ण निष्पादन में होती है बल्कि विषय अनुसार भी होती है। छात्र मूल्यांकन व्यापक दायरे के लैंगिक वैविध्यों को दर्शाते हैं। यद्यपि विषमताएं अलग–अलग हैं; लेकिन चार सुस्पष्ट प्रतिमान उभरते हैं– पहली लड़कियाँ लगातार लड़कों से बेहतर निष्पादन करती हैं जो कि विविध परिधि के देशों में साहित्य पाठन, भाषा, कला के क्षेत्र में आगे हैं। दूसरे लड़कों ने यद्यपि ऐतिहासिक रूप से स्कूल में लड़कियों से बेहतर गणित में अच्छा किया है। हाल ही में एक मूल्यांकन ने प्रकट किया है कि लड़कियों ने इस विषय में लड़कों की बराबरी कर ली है और यहाँ तक कि उन्हें पछाड़ दिया है। तीसरे यद्यपि विज्ञान में लड़के अच्छा निष्पादन करते हैं लेकिन प्रायः सांख्यिकीय रूप से यह अंतर बहुत महत्वपूर्ण रूप से नहीं पाया गया। अंत में; तृतीयक (डिग्री) स्तर की शिक्षा में कुछ क्षेत्र अभी भी


डिजीबोउटी में, एक प्राथमिक स्कूल शिक्षक द्वारा समर्थन एवं प्रोत्साहन

© जियाकोमो फिरोज़ी / पीएएनओएस

पुरूष प्राधान्य वाले हैं, विशेष रूप से विज्ञान और अभियांत्रिकी, आँकड़ें वाले आधे देशों में, लंबे समय से महिलाओं का क्षेत्र माने जाने वाले विषयों में जैसे कि शिक्षा, स्वास्थ्य एवं कल्याण में, महिलाओं की संख्या दो तिहाई से अधिक पाई गई।

निष्पादन परीक्षणों में लड़कियाँ भिन्न ढंग से क्यों निष्पादित करती है? लड़कियों एवं लड़कों के अधिगम परिणामों में वैविध्यता का कारण पर्याप्त जटिल है। एक शैक्षिक प्रणाली कैसे आयोजित है, कक्षा की भूमिका निभाने में अधिगम के समय लिंग भेद की कैसे व्याख्या की जाती है। क्या एक शिक्षक लड़कों एवं लड़कियों के साथ भिन्न–भिन्न व्यवहार करता है। यह बच्चे के विकास को प्रभावित कर सकता है और जेंडर (लिंग) के प्रति रूढ़िवादिता को प्रबलित कर सकता है। यही बातें पाठ्य पुस्तकों पर भी लागू होती हैं। बहुत सारे देशों में, पाठ्य पुस्तकें निरंतर लैंगिक भेदभाव पूर्ण हैं। इसके साथ ही लड़कियों, औरतों को कमतर महत्व में प्रतिनिधित्व मिला होता है। दोनों ही लिंगों की भूमिका उच्च रूप से रूढ़िवादी भूमिकाओं में प्रस्तुत की जाती हैं। यहाँ प्रगति धीमी है और जबकि सर्वाधिक स्पष्ट लैंगिकता वाले उदाहरण गायब होते हैं; भले ही यौनिकतापूर्ण अधिगम सामग्री शेष रहती है।

अधिगम (शिक्षा) में समानता एवं गुणवत्ता को सुनिश्चित करना :

लक्ष्य 6: *शिक्षा के सभी पहलुओं में गुणवत्ता के सुधार को तथा सभी की उत्तमता को सुनिश्चित करना ताकि सभी के द्वारा मापनीय एवं मान्य अधिगम परिणामों की प्राप्ति हो, विशेष रूप से साक्षरता, संख्यात्मकता तथा आवश्यक जीवन कौशलों में।*

सबके लिए शिक्षा लक्ष्य का अंतिम उद्देश्य मूलभूत कौशलों का प्राप्त करना है जिसकी उन्हें वे अपने जीवन को भरपूर बनाने तथा अपने सुअवसरों को व्यापक करने व समाज में भागीदारी करने के लिए जरूरत होती है।

अधिगम परिणामों में अंतर्राष्ट्रीय विभाजन

हाल ही में किया गया अंतर्राष्ट्रीय, प्रक्षेत्रीय एवं राष्ट्रीय मूल्यांकन यह दर्शाता है कि बहुत सारे देशों में बच्चे स्कूलों से केवल अतिसाधारण आधारभूत कौशलों के साथ निकलते हैं। वर्ष 2007 में, भारत में एक सर्वेक्षण में कक्षा तीन के आधे से कम बच्चे केवल साधारण पाठ्य पुस्तक पढ़ सकते थे और केवल 58 प्रतिशत बच्चे साधारण गुणा या भाग कर सकते थे। सैकमैक (SACMAQ) II[5] मूल्यांकन के परिणाम यह संकेत देते हैं कि बोत्सवाना, केन्या, दक्षिण अफ्रीका, स्वीट्जरलैंड में कक्षा 6 में 25 प्रतिशत से कम ही बच्चे पाठन के अपेक्षित स्तर तक पहुँचते हैं जबकि लेसाथो, मलावी, मोजांम्बिक, नामीबिया, युगांडा तथा जांबिया में 10 प्रतिशत से कम बच्चे इस स्तर तक पहुँचते हैं। अधिक जटिल कौशलों का मूल्यांकन और भी ज्यादा चेतावनी सूचक है। लातीन अमेरिका में हाल ही में सर्क (SERCE) मूल्यांकन में कक्षा तीन के आधे तथा डोमिनिकन गणराज्य, इक्वाडोर एवं ग्वाटेमाला के आधे से भी ज्यादा छात्र निम्नतम पाठन स्तर पर परीक्षित किए गए।

बहुत सारे देशों में बच्चे स्कूलों से केवल अति साधारण आधारभूत कौशलों के साथ निकलते हैं।

विकसित एवं विकासशील देशों के बीच वैषम्य ध्यानाकर्षक है। पीसा (PISA) 2006 के विज्ञान उपलब्धि परिणाम में ब्राजील, इंडोनेशिया, ट्यूनीशिया के 60 प्रतिशत छात्रों ने न्यूनतम संभावित श्रेणी प्राप्त की, जबकि इसकी तुलना में कनाडा व फिनलैंड के केवल 10 प्रतिशत छात्र थे। प्रोग्रेस इन रीडिंग लिटरेसी स्टडी (PIRLS) 2006 अर्थात् साक्षरता पाठन में प्रगति के अध्ययन 2006 के मूल्यांकन में, चौथी कक्षा में, यूरोप से बाहर के मध्यम एवं निम्न आय वाले देशों में महत्वपूर्ण रूप से अंतर्राष्ट्रीय पाठन औसत से भी कम अंक प्राप्त किए। और इन मूल्यांकनों में केवल स्कूली बच्चों को सम्मिलित किया जबकि स्कूल से बाहर के बच्चों के परिणाम विसंगतियों को और अधिक विशिष्ट कर सकते हैं।

राष्ट्रीय औसत से पार : उपलब्धि में भारी असंगतियाँ

देश के अंतर्गत ही अधिगम परिणाम में विसंगतियाँ अधिकाधिक उच्चारित (सुस्पष्ट) होती हैं और प्रायः गरीबी तथा अन्य प्रकार की प्रतिकूल परिस्थितियों से जोड़ा जाता है। विषमता प्रत्येक क्षेत्र में विद्यमान है फिर चाहे वह प्रक्षेत्र, समुदाय, स्कूल या कक्षाएं ही क्यों न हों। अध्ययन पिर्ल्स (PIRLS) 2006 में,दक्षिण अफ्रीका में कक्षा चार के शीर्ष 5 प्रतिशत छात्रों ने पाठन में सबसे नीचे के 5 प्रतिशत छात्रों से पाँच गुना बेहतर अंक अर्जित किए। एक निश्चित देश के अंतर्गत की अधिगम उपलब्धि में विसंगति या विषमता को बच्चे की पृष्ठभूमि, शिक्षा प्रणाली तथा स्कूल संदर्भ के अनुसार वर्णित किया जा सकता है–

- **छात्र पृष्ठभूमि**– पीढ़ीगत या वंशानुगत क्षमता के अलावा सामाजिक, आर्थिक एवं सांस्कृतिक परिस्थितियों जैसे कि लिंग (जेंडर), घर पर बोली जाने वाली भाषा, माता पिता का काम–धंधा व शिक्षा स्तर तथा परिवार में सदस्यों की संख्या या आकार तथा प्रवासी स्थिति छात्र की उपलब्धि को प्रभावित करती हैं। ये सारी बातें या घटक व्यापक तौर पर बच्चे को प्रभावित करती हैं कि बच्चे ने स्कूल में कितना सीखा है?
- **शिक्षा प्रणाली**– जिस तरीकों से शैक्षिक प्रणाली को आयोजित किया जाता है, वे महत्वपूर्ण रूप से अधिगम (शिक्षा) परिणामों को प्रभावित करती हैं। इसके अंतर्गत कक्षाओं के बीच प्रोन्नति

5: सबके लिए शिक्षा *ग्लोबल मोनिटरिंग रिपोर्ट 2009* के अध्याय 2 में विभिन्न अंतर्राष्ट्रीय एवं राष्ट्रीय अधिगम मूल्यांकनों का पूरा विवरण एवं नाम दिए गए हैं।

नीतियाँ, चाहे बच्चे ने उस योग्यता को प्राप्त किया है या नहीं, बहुकक्षीय अध्यापन तथा स्कूल – उत्तीर्ण परीक्षा अदि घटक आते हैं। उदाहरण के लिए शैशवकालीन देखभाल व शिक्षा (ईसीसीई) व्यवस्था एवं स्कूल ऑटोनोमी (स्वायत्ता) बढ़ाने की नीतियाँ अन्य व्यवहारों के साथ समता को बढ़ा सकती हैं जैसे कि चुनिंदा अकादमिक प्रवाह, लेकिन यह एक विस्तृत विसंगति को बढ़ावा भी दे सकता है।

- **स्कूल संदर्भ या परिस्थितियाँ**– एक प्रभावी अधिगम (शिक्षा) पर्यावरण आधारभूत संरचना, व्यावसायिक नेतृत्व, उत्प्रेरित शिक्षकों, पर्याप्त निर्देश समय तथा संसाधनों, निष्पादन–वृद्धि निगरानी एवं मूल्यांकन तथा पर्याप्त फंडिग पर निर्भर करता है। विकसित देशों में तमाम आवश्यक संसाधनों को अनुदत्त या महत्वहीन माना जाता है जैसे बिजली, कुर्सियाँ, मेजें (डेस्क) तथा पाठ्य पुस्तकें, जिनकी विकासशील देशों में भारी कमी होती है। उप सहारा अफ्रीकी 6 देशों में कक्षा 6 के लगभग आधे बच्चे उन कक्षाओं में पढ़ते हैं जहाँ एक अकेली पुस्तक तक नहीं होती है। बहुत सारे विकासशील देशों में, प्रमुख स्कूली संसाधन शहर एवं ग्रामीण इलाकों के बीच असमान रूप से वितरित होते हैं। लातीन अमेरिका तथा अन्य जगहों पर गरीब बच्चों को संभवतः अधिकाधिक रूप से अपर्याप्त संसाधित स्कूलों में पढ़ना पड़ता है जोकि विद्यमान असमानता या विसंगतियों को और अधिक प्रेरित करता है।

शिक्षक आपूर्ति तथा गुणवत्ता

गुणवत्ता पूर्ण शिक्षा देने के लिए शिक्षक पहली पंक्ति के प्रदाता होते हैं। छात्र द्वारा अच्छे निष्पादन हेतु, उन्हें बढ़िया प्रशिक्षित एवं उत्प्रेरित शिक्षकों की पर्याप्त मात्रा में जरूरत होती है, और इसमें शिक्षक व छात्र का औचित्यपूर्ण अनुपात (PTRs) भी शामिल है।

दुनिया भर में, वर्ष 2006 के दौरान प्राथमिक शिक्षा में लगभग 27 मिलियन से अधिक शिक्षक कार्यरत थे। इनमें से लगभग 80 प्रतिशत विकासशील देशों के थे। वर्ष 1999 से 2006 के बीच उनकी संख्या में 5 प्रतिशत की वृद्धि हुई, जिसमें सर्वाधिक वृद्धि उप सहारा अफ्रीका में पाई गई। शिक्षकों की यह संख्या लातीन अमेरिका तथा कैरीबियन देशों में भी हुई। वर्ष 1999 से दुनिया भर में माध्यमिक शिक्षकों की संख्या 5 मिलियन से बढ़कर वर्ष 2006 में 29 मिलियन तक पहुँच गई।

सबके लिए शिक्षा लक्ष्य को पाने के लिए सरकारों को भारी संख्या में शिक्षकों की भर्ती एवं प्रशिक्षण करना होगा।

सबके लिए शिक्षा लक्ष्य को पाने के लिए सरकारों को भारी संख्या में शिक्षकों की भर्ती एवं प्रशिक्षण करना होगा। विश्व भर में, एक अनुमान के अनुसार 2015 तक प्राथमिक शिक्षा के क्षेत्र में 18 मिलियन अतिरिक्त शिक्षकों की आवश्यकता होगी जिसमें से सर्वाधिक उप सहारा अफ्रीका के लिए अतिरिक्त शिक्षकों (1.6 मिलियन) की प्रबल आवश्यकता होगी। शिक्षकों के अवकाश प्राप्त करने की संख्याओं को ध्यान में रखते हुए यह संख्या 3.8 मिलियन से अधिक हो सकती है। इसी तरह से पूर्वी एशिया एवं प्रशांत क्षेत्र में 4 मिलियन शिक्षक तथा दक्षिण व पश्चिम एशिया में 3.6 मिलियन शिक्षकों की आवश्यकता के साथ साथ अवकाश प्राप्त करने तथा अन्य घटकों को ध्यान में रखते हुए अतिरिक्त जरूरत होगी।

यहाँ पर एक व्यापक सहमति है कि कक्षाओं में प्रति शिक्षक के अनुपात से 40 छात्रों में एक शिक्षक (40:1 अनुपात) होना चाहिए। जिससे कि गुणवत्तापूर्ण शिक्षा वातावरण बन सके। पी टी आर (शिक्षक–छात्र अनुपात) हेतु भारी मात्रा में राष्ट्रीय एवं क्षेत्रीय विसंगतियों को समाप्त करने की दिशा में बहुत थोड़ी मात्रा में प्रगति हुई है। विशेष रूप से दक्षिण एवं पश्चिम एशिया तथा उप सहारा अफ्रीका में। विशेष रूप से पी टी आर में तीव्र वृद्धि कुछ देशों में प्रकट हुई है जिसमें अफगानिस्तान, केन्या, रवांडा तथा संयुक्त गणराज्य तंजानिया आदि शामिल हैं। अफगानिस्तान, चाड, मोजांबिक तथा रवांडा में राष्ट्रीय छात्र शिक्षक अनुपात 60 प्रतिशत से ऊपर था। ठीक इसके विपरीत लातीन अमेरिका तथा कैरीबियन, उत्तरी अमेरिका तथा पश्चिमी यूरोप में निम्न नामांकन संख्या या अथवा बढ़ी हुई शिक्षक संख्या की वजह से यह अनुपात बहुत निम्न हो गया है। माध्यमिक शिक्षा में पुनः उप सहारा अफ्रीका तथा पश्चिम व दक्षिण एशिया में उच्च पी टी आर पाया गया।

बहुत सारे देशों में प्रशिक्षित शिक्षकों की कम आपूर्ति है। प्राथमिक शिक्षा में, वर्ष 2006 में शिक्षण शक्ति में प्रशिक्षित शिक्षकों की माध्य भागीदारी का दायरा दक्षिण एवं पश्चिम एशिया में 68 प्रतिशत तथा अरब राष्ट्रों में 100 प्रतिशत था। आँकड़ा युक्त लगभग 40 देशों में वर्ष 1999 से 2006 के बीच प्रशिक्षित शिक्षकों की संख्या प्रतिशत में वृद्धि हुई है। बहामास, म्यानमार, नामीबिया तथा रवांडा में प्रशिक्षित शिक्षकों के समानुपात में 50 प्रतिशत से अधिक की वृद्धि हुई है। हालांकि प्रशिक्षित शिक्षकों की संख्या में एक तिहाई से अधिक देशों में कमी आई है जिसमें बांग्लादेश, नेपाल व नाइजर शामिल हैं।

देश के अंतर्गत ही राष्ट्रीय छात्र शिक्षक अनुपात प्रायः बहुत सारी विसंगतियों को ढक देती है। और एक बार पुनः इसे स्थैतिकी, आय तथा स्कूल के प्रकार से जोड़ दिया जाता है। नाइजीरिया में लागोस की अपेक्षा बायेलसा राज्य में पीटीआर पाँच गुना ऊँचा है। समृद्ध परिवारों के बच्चे प्रायः बेहतर छात्र शिक्षक अनुपात (पीटीआरएस) युक्त स्कूल में जाते हैं और भारी संख्या में प्रशिक्षित शिक्षक होते हैं। उदाहरण के लिए बांग्लादेश में, सरकारी स्कूल में औसतन छात्र – शिक्षक का अनुपात 64:1 का होता है जबकि गैर सरकारी स्कूलों में यह पीटीआर 40:1 का होता है। गुणात्मक शिक्षण एवं अधिगम को अन्य दूसरे घटक भी प्रभावित करते हैं जिसमें शिक्षकों की अनुपस्थिति, भिन्न शिक्षक मनोदशा (जैसे खराब वेतन तथा कार्य–दशाएं) तथा एच आई वी/एड्स से शिक्षक मृत्युदर पर पड़ने वाले प्रभाव आदि भी शामिल हैं।

सबके लिए शिक्षा : समेकित उपलब्धियों को मापना

यद्यपि सबके लिए शिक्षा का प्रत्येक लक्ष्य महत्वपूर्ण है और अंततः सभी मोर्चों पर हुई प्रगति ही मायने रखती है। सबके लिए शिक्षा विकास सूचकांक (ई डी आई) सबके लिए शिक्षा की संपूर्ण प्रगति को अवलोकित करने में मदद करती है। यह चार सर्वाधिक आसान परिमाणात्मक लक्ष्यों पर जोर डालती हैः सार्वजनिक प्राथमिक शिक्षा, प्रौढ़ साक्षरता, लिंग समता एवं समानता और शिक्षा गुणवत्ता। शिक्षा विकास सूचकांक (ई डी आई) की नवीनतम रिपोर्ट 2006 में आँकड़ा प्राप्त 129 देशों के सभी चारों लक्ष्यों का निष्कर्ष परिकलित किया जा सकता है। इनमें से बहुत सारे देशों को नहीं शामिल किया गया है जिन्हें तथाकथित सुकुमार या दुर्बल राष्ट्र कहते हैं जिनमें संघर्ष या संघर्ष के बाद की स्थिति वाले देश भी शामिल हैं।

जो 129 देश शामिल हैं, उनके अनुसार –

- छप्पन – 2005 की संख्या से पाँच अधिक देशों– ने या तो चारों लक्ष्य पा लिए हैं या वे पा लेने के करीब हैं। जिनका शिक्षा विकास सूचंकाक का मान 0.95 या इससे अधिक है।

- चौवालिस देश– जिनमें अधिकतर लातीन अमेरिका या कैरीबियन (18 देश), अरब राष्ट्र (9), उपसहारा अफ्रीकी (9) तथा पूर्वी एशिया एवं प्रशांत क्षेत्र (पाँच) से हैं– सबके लिए शिक्षा के पथ में बीचोबीच हैं जो शिक्षा विकास सूचकांक में 0.80 से 0.94 के दायरे में हैं। यद्यपि प्राथमिक शिक्षा स्तर पर इन देशों में भागीदारी उच्च है, लेकिन अन्य क्षेत्रों में कमी है,जैसे कि प्रौढ़ साक्षरता तथा शिक्षा गुणवत्ता उनकी पूरी उपलब्धि को नीचे खींच लाती हैं।
- उनतीस देश – शिक्षा विकास नमूने में, इनमें से पाँचवें भाग से अधिक के देश शिक्षा विकास सूचकांक के मान में पिछड़े हुए 0.80 से नीचे हैं। उप सहारा अफ्रीका में प्रतिनिधित्व करने वाले समूह में बुरकीना फासो, चाड, इथोपिया, माली तथा नाइजर का शिक्षा विकास सूचकांक मान 0.60 से नीचे है। अन्य क्षेत्रों के देशों में– जिनमें से चार अरब राष्ट्र, दक्षिण एशिया के छह में से पाँच देश भी इसी श्रेणी में आती है। इनमें से अधिकतर देश मापित चार लक्ष्यों में निम्न अंक प्राप्त करने वाले हैं।

शिक्षा विकास सूचकांक में, 1999 और 2006 के बीच बदलावों को केवल पैंतालिस देशों में विश्लेषित किया जा सकता हैं इनमें से 31 देशों ने कई मामलों में महत्वपूर्ण वृद्धि दर्ज की है। इथोपिया, मोजांबिक तथा नेपाल में यद्यपि शिक्षा विकास सूचकांक मान निम्न ही रहा तथापि इन्होंने 20 प्रतिशत से अधिक की वृद्धि पाई। चौदह देशों में शिक्षा विकास सूचकांक घटा है। चाड में भारी गिरावट दर्ज की गई और शिक्षा विकास सूचकांक की सूची में अन्य देशों के पीछे सबसे नीचे श्रेणी में था।

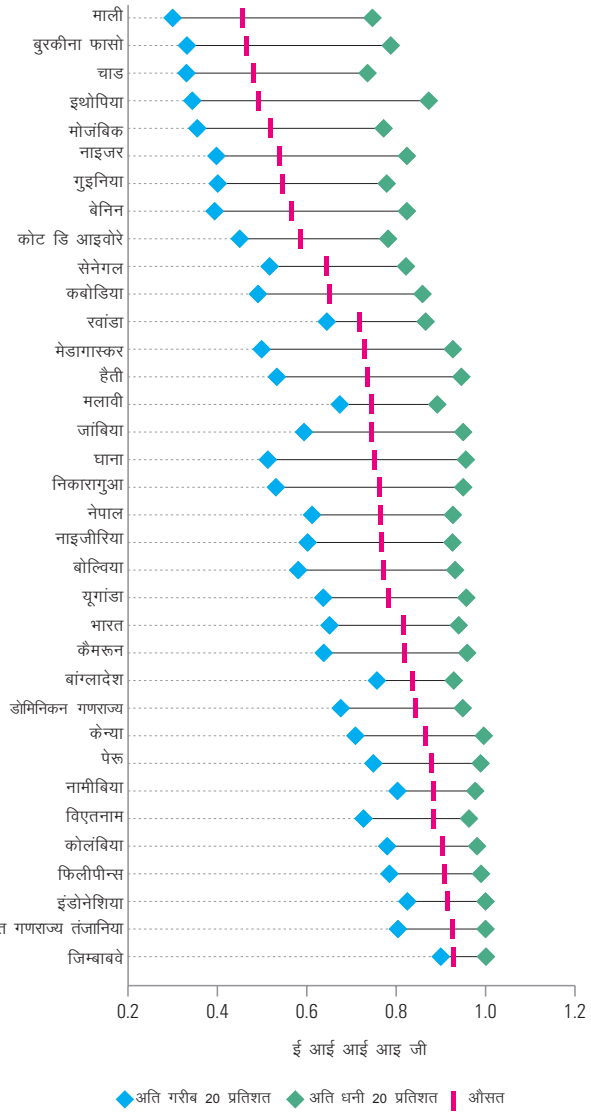
शिक्षा विकास सूचकांक में सुधार के पीछे का प्राथमिक उत्प्रेरक स्कूल में बढ़ी हुई भागीदारी थी। सम्पूर्ण पैंतालिस देशों में कुल प्राथमिक एन ई आर में[6] 7.3 प्रतिशत की औसत से वृद्धि हुई। अधिकतर उन चौदह देशों में, जहाँ शिक्षा विकास सूचकांक में गिरावट दर्ज हुई, वहाँ पर खराब शिक्षा गुणवत्ता एक महत्वपूर्ण घटक रही।

कुल सबके लिए शिक्षा उपलब्धि : देशों के अंतर्गत असमानता फिर भी छाई रही

उपर्युक्त के बारे में मानक शिक्षा विकास सूचकांक राष्ट्रीय औसत पर आधारित एक झलक दिखाता है। हालांकि इसमें देशों के बीच विविधता को नहीं पकड़ा है। इन कमियों को दूर करने के लिए, पैंतीस विकासशील देशों के लिए एक नूतनकारी सूचकांक आय समूहों हेतु सबके लिए शिक्षा विषमता सूचकांक (EIIIG) अर्थात इनेक्वेलिटी इंडेक्स फार इनकम ग्रुप को निर्मित किया गया जिसमें परिवार सर्वेक्षण आंकड़ों का इस्तेमाल किया गया। (चित्र 8)। यह देशों के अन्तर्गत सबके लिए शिक्षा उपलब्धियों का प्रेक्षण करता है जो समृद्धि एवं ग्रामीण – शहरी स्थितियों पर आधारित था। इससे ये बातें निकल कर आईं:–

- लगभग सभी पैंतीस देशों में, भिन्न आय वर्गों के बीच सबके लिए शिक्षा उपलब्धि में कुल मिलाकर, यहाँ व्यापक विसंगतियाँ देखी गईं। विभिन्न देशों के बीच वैविध्यता लगभग उतनी ही वृहद थीं जितनी कि राष्ट्रों के बीच थी। ये विषमताएं या विसंगतियाँ विशेष रूप से बेनिन, बुरकीन फासो, चाड, इथोपिया, माली, मोजांबिक तथा नाइजर में व्यापक रूप में पाई गईं। इन देशों में अमीरतम समूह के लिए शिक्षा विषमता सूचकांक (EIIIG) गरीब समूहों की तुलना में दो गुना से अधिक था।
- जिन देशों में शिक्षा प्रणालियाँ बेहतर क्रियाशील थीं, वहाँ न केवल कुल सबके लिए शिक्षा उपलब्धि उच्चतर थी, बल्कि विषमताएं/विसंगतियाँ भी कम थीं।
- कुल सबके लिए शिक्षा उपलब्धि की प्रगति ने अधिकतर देशों में गरीबतम लोगों को लाभान्वित किया है। अति अमीरों एवं अति गरीबों के बीच जो अंतराल पहले पाँच था अब वह तीन रह गया है। बेनिन, इथोपिया, भारत तथा नेपाल में अमीरों एवं गरीबों के बीच का अंतर 15 प्रतिशत या इससे भी अधिक घटा है।
- ग्रामीण क्षेत्र की बजाए शहरी क्षेत्रों में कुल सबके लिए शिक्षा उपलब्धियाँ अधिक हैं फिर वह चाहे जो आयु समूह हों बुरकीन फासो, चाड, इथोपिया और माली में (EIIIG) आय समूह विषमता सूचकांक शहरी क्षेत्रों में ग्रामीण क्षेत्रों से की गई तुलना दुगुना पाया गया है।

चित्र 8: हाल ही के वर्ष में, चुने हुए देशों में समृद्धि परिणाम के अनुसार सबके लिए शिक्षा विसंगति (वैषम्य) सूची



स्रोत : देखें चित्र 2.44 सबके लिए शिक्षा *ग्लोबल मोनिटरिंग रिपोर्ट 2009*

लगभग सभी पैंतीस देशों में, भिन्न आय वर्गों के बीच सबके लिए शिक्षा उपलब्धि में कुल मिलाकर व्यापक विसंगतियाँ देखी गईं

6: प्राथमिक स्कूल आयु वर्ग के बच्चों का समानुपात, जो या तो प्राथमिक या माध्यम शिक्षा में नामांकित है।

अध्याय 3.

गुणवत्ता उठाना तथा समता (निष्पक्षता) सुदृढ़ीकरण : अभिशासन क्यों मायने रखता है

शिक्षा में बढ़िया अभिशासन एक अमूर्त संकल्पना नहीं है। बल्कि यह सुनिश्चित करने के बारे में है कि बच्चों की पहुँच बेहतर वित्त पोषित स्कूलों में हो जो स्थानीय जरूरतों के लिए जवाबदेह हों तथा प्रशिक्षित एवं अभिप्रेरित शिक्षकों को नियुक्त करें। अभिशासन की यह संबद्धता है कि एक शैक्षिक प्रणाली में सभी स्तरों पर निर्णय क्षमता की ताकत संवितरित हो जो मंत्रालय से लेकर स्कूल एवं समुदाय तक हो। अध्याय 3 में इसी बात पर ध्यान केन्द्रित किया गया है कि सरकारें किस प्रकार से नीतियों को क्रियान्वित करती हैं तथा अभिशासन के प्रमुख चारों क्षेत्रों – शिक्षा–वित्त, स्कूलिंग में चयन तथा प्रतियोगिता, शिक्षक एवं निगरानी, और शिक्षा नियोजन व गरीबी उन्मूलन रणनीतियों में सुधार लाना। इसमें यह पहचान करने की जरूरत है कि शिक्षा अभिशासन कब और कैसे गुणवत्ता को सुधारती तथा विसंगतियों को घटाती है।

दिल्ली में दो अलग – अलग राहों पर- स्कूल जाती लड़कियाँ और बेघर बच्चे

© गुरिन्दर ओसान / एपी / एसआईपीए

शिक्षा अभिशासन : डाकार संरचना और उसके आगे

सबके लिए शिक्षा कार्य सूची में अभिशासन सुधार एक प्राथमिकता पूर्ण या विशिष्ट हिस्सा है। डाकार ढाँचा (फ्रेमवर्क) कार्यवाही ने विस्तृत सिद्धांत निर्धारित किए हैं जिसके अंतर्गत प्रतिक्रियाशीलता, जवाब देही तथा सहभागिता पूर्ण शिक्षा प्रणाली तैयार करना है। जबकि सभी अच्छे अभिशासनों के लिए एक ही आकार प्रकार के मॉडल (प्रतिमान) की हिमायत नहीं की जा रही हैं तथापि डाकार फ्रेमवर्क विकेन्द्रीकरण को बढ़ावा देता है तथा ग्राम स्तर तक के लिए निर्णय प्रक्रिया में भागीदारी को प्रोत्साहित करता है जिसका उद्देश्य प्रणाली या व्यवस्था को और अधिक साम्यतापूर्ण बनाना है।

अभिशासन सुधार में उस देश के अनुभव का विन्यास बहुत महत्वपूर्ण होता है तथा एक समिश्रित परिणाम को स्पष्टता उभारते हैं। यहाँ दो व्यापक समस्याएं देखी जा सकती हैं– एक तो यह प्रवृत्ति कि 'निर्धारित खाका' (ब्लूप्रिंट) लागू करना जो कि स्थानीय परिस्थितियों को संबोधित नहीं करता है एवं साम्यता या सुसंगति पर पर्याप्त ध्यान नहीं दे पाता। आमतौर पर गरीबी को कम करने तथा सुधारों के केन्द्र में असंगति को घटाने हेतु नई रणनीतियाँ लागू करने में व्यापक असफलताएं भी होती हैं। सबके लिए शिक्षा लक्ष्य की प्रगति को तीव्र गति प्रदान करने हेतु सभी देशों के लिए, अभिशासन सुधार में साम्यता या सुसंगति पर और अधिक जोर देने की आवश्यकता है।

शिक्षा अभिशासन के चार पहलुओं की जाँच पड़ताल में तथा यह जानना कि वे कैसे असंगति या विषमता से जुझते या निपटते हैं, यह रिपोर्ट चार निष्कर्षों पर पहुँची है–

- **शिक्षा वित्त** :– यद्यपि विकेन्द्रीकरण महत्वपूर्ण है तथापि केन्द्र सरकार को शिक्षा वित्त के समान वितरण में एक मजबूत भूमिका बनाए रखनी चाहिए।
- **स्कूल अभिशासन** :– जिम्मेदारियों को समुदायों, अभिभावकों तथा निजी सेवादाताओं को हस्तांतरति कर देना; सार्वजनिक प्राथमिक शिक्षा व्यवस्था को सुनिश्चित करने का एक विकल्प नहीं है।
- **शिक्षक एवं निगरानी** :– सरकारों को निश्चित रूप से शिक्षकों की भर्ती एवं उत्प्रेरणा को मजबूत बनाना चाहिए तथा बेहतर उत्तरदेयता, साम्यता एवं अधिगम हेतु प्रेरणास्रोत पैदा करने चाहिए और निगरानी के लिए ऐसी नीतियाँ तैयार करनी चाहिए जो स्कूल हेतु समर्थन द्वारा संलग्न हो।
- **नियोजन एवं गरीबी घटाना** :– गरीबी तथा अति विषमता से उबरने के लिए शिक्षा के साथ व्यापक रणनीतियों को सम्मिलित करने की आवश्यकता है।

समता के लिए शिक्षा हेतु वित्त सहायता

यदि दुनिया को डाकार लक्ष्यों को प्राप्त करना है तो शिक्षा के लिए अतिरिक्त वित्त सहायता की आवश्यकता है। लेकिन फंड या निधियों को बढ़ाना शिक्षा नीति चुनौतियों के विस्तृत विन्यास मंच (सेट) का एक हिस्सा है। देशों को यदि सबके लिए शिक्षा लक्ष्य को प्राप्त करना है तो सक्षमता को सुधारना एवं वित्तीय संसाधनों को बढ़ाने की जरूरत है। उन्हें ऐसी रणनीतियों को भी बनाने की जरूरत है जो शिक्षा वित्त सहायता में विसंगतियों को संबोधित करें।

शिक्षा पर सरकारी व्यय

शिक्षा हेतु राष्ट्रीय आय के हिस्से का आबंटन पर्याप्त रूप से प्रक्षेत्र एवं आय समूहों के अनुसार भिन्नतापूर्ण होता है (तालिका 1)। उप सहारा अफ्रीका तथा दक्षिण व पश्चिम एशिया के कम आय वाले देश जहाँ स्कूल से बाहर की लगभग 80 प्रतिशत जनसंख्या रहती है, वहाँ शिक्षा में अपनी सकल घरेलू आय का बहुत छोटा सा हिस्सा निवेश करने की प्रवृत्ति होती है– उप सहारा अफ्रीका के आँकड़ा प्राप्त निम्न आय वाले इक्कीस में से ग्यारह देश शिक्षा पर अपनी सफलता घरेलू उत्पाद (आय) का 4 प्रतिशत से भी कम खर्च करते हैं। दक्षिण एशिया में; बांग्लादेश शिक्षा में अपनी राष्ट्रीय आय का 2.6 प्रतिशत, भारत 3.3 प्रतिशत तथा पाकिस्तान 2.7 प्रतिशत खर्च करता है। कम आय वाले देशों में ही, विविधताएं काफी व्यापक है– सेंट्रल अफ्रीकन गणराज्य अपनी जी एन पी का शिक्षा पर 1.4 प्रतिशत खर्च करता है जबकि इथोपिया अपनी जी एन पी का 6 प्रतिशत आबंटित करता है।

आँकड़ा प्राप्त अधिकतर देशों की सरकारों ने डाकार सम्मेलन के बाद से शिक्षा पर व्यय बढ़ाया है। कुछ देशों में; सबके लिए शिक्षा लक्ष्य पर पर्याप्त प्रगति भारी मात्रा में शिक्षा पर बढ़े हुए व्यय से जुड़ी है। इथोपिया, केन्या, मोजांबिक तथा सेनेगल ने अपने सकल घरेलू उत्पाद या आय (जी एन पी) से शिक्षा में निवेश में तीव्र वृद्धि की है और प्रत्येक देश में महत्वपूर्ण रूप से स्कूल से बाहर के बच्चों की संख्या में गिरावट देखी गई है।

हालांकि वर्ष 1999 और 2006 में प्राप्त आँकड़ें वाले 105 देशों में 40 देशों में शिक्षा के लिए अपनी राष्ट्रीय आय के आबंटन में गिरावट पाई गई है। बारह देशों में यह गिरावट एक प्रतिशत अंक तक नीचे आई। इस समूह के अंतर्गत अनेक देशों में स्कूल से बाहर रहने वाले बच्चों की संख्या अपेक्षाकृत उच्च है जैसे कि कांगों और भारत। दक्षिण एवं पश्चिम एशिया, तथा उप सहारा अफ्रीका के अन्य देशों के खर्च में ठहराव आ गया। उनकी वर्तमान निम्न स्तर के निवेश अनुसार ऐसे देशों को शिक्षा में सरकारी खर्च की भागीदारी के स्तर को बढ़ाने समता व सक्षमता को ऊपर उठाने की आवश्यकता है।

सबके लिए शिक्षा लक्ष्य की प्रगति को तीव्र गति प्रदान करने हेतु सभी देशों के लिए, अभिशासन सुधार में साम्यता पर और अधिक जोर देने की आवश्यकता है।

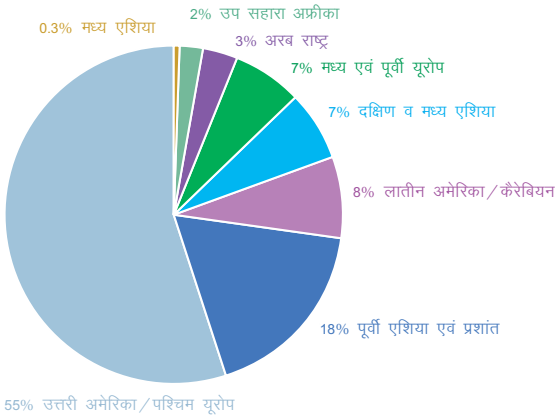
तालिका 1 : जी एन पी (सकल घरेलू आय) के कुल प्रतिशत में प्राथमिक शिक्षा पर व्यय और 2006 क्षेत्रानुसार कुल सरकारी व्यय

उप सहारा अफ्रीका	अरब राष्ट्र	मध्य एशिया	मध्य एशिया एवं प्रशांत	दक्षिण व पश्चिम एशिया	लातीन अमरीका एवं कैरीबियन	उत्तरी अमरीका व पश्चिमी यूरोप	मध्य एवं पूर्वी यूरोप
स.घ.आय (जी एन पी) का प्रतिशत अुनसार कुल सरकारी खर्च							
4.4	4.6	3.4	...	3.3	4.1	5.5	5.3
कुल सरकार के खर्चों में प्राथमिक शिक्षा पर व्यय का प्रतिशत							
18	21	...	...	15	15	12	13

स्रोतः देखें तालिका 3.2 एवं परिशिष्ट, साख्यिकी तालिका 11 सबके लिए शिक्षा *ग्लोबल मोनिटरिंग रिपोर्ट 2009*

वैश्विक आय विसंगतियाँ शिक्षा व्यय की विसंगतियों में बिंबित होती हैं। वर्ष 2006 में प्राथमिक स्तर पर प्रति छात्र व्यय बहुत विविधता पूर्ण है जो अधिकतर उप सहारा अफ्रीकी देशों में 300 अमरीकी डालर से भी कम से लेकर अधिकतर विकसित देशों में 5000 अमरीकी डालर तक है (यह 2005 में डालर की स्थिर कीमत पर व्यक्त है)। क्षेत्रानुसार उप सहारा अफ्रीका क्षेत्र विश्व की 5 से 25 आयु वर्ग की 15 प्रतिशत जनसंख्या का हिस्सेदार है जबकि उसकी शिक्षा पर वैश्विक व्यय 2 प्रतिशत है। दक्षिण एवं पश्चिम एशिया में इस आयु वर्ग की विश्व की एक चौथाई (25 प्रतिशत) से अधिक ही जनसंख्या रहती है पर उसका वैश्विक व्यय 7 प्रतिशत है (चित्र 9)।

चित्र 9: 2004 में, क्षेत्रानुसार वैश्विक सरकारी शिक्षा व्यय का वितरण



स्रोत: देखें चित्र 3.4 सबके लिए शिक्षा *ग्लोबल मोनिटरिंग रिपोर्ट 2009*

कार्य क्षमता को बढ़ाना तथा भ्रष्टाचार को घटाना

फंडिग में वृद्धि; निश्चित तौर पर वित्तीय कार्य क्षमता में सुधार एवं वित्त सहायता में अभिशासन की सुदृढ़ता से अनुपूरित होना चाहिए। यद्यपि पूरे देशों में आर–पार शिक्षा में व्यय की कार्य दक्षता को मापना कठिन है तथापि वित्तीय निवेश की तुलना तथा विशिष्ट परिणामों जैसे कि नामांकन, शिक्षा पूरा करना तथा अधिगम उपलब्धियाँ प्रकट करती हैं। उदाहरण के लिए, वर्ष 2006 में इथोपिया और सेनेगल का प्राथमिक स्कूल में नामांकन एक समान दर (71 प्रतिशत) था लेकिन सेनेगल ने इथोपिया की तुलना में प्रति छात्र दो गुने से भी ज्यादा खर्च किया। यह प्रकट करता है कि इथोपिया की शिक्षा प्रणाली स्कूलों में संसाधनों को रूपांतरित करने में अधिक कार्यक्षम थी, तथापि इससे यह नहीं प्रकट होता है कि प्रत्येक देश में एक स्कूली जगहों की गुणवत्ता में क्या अंतर है।

शिक्षा में भ्रष्टाचार प्रचुरता के साथ एक नकारात्मक दुष्परिणाम डालता है। बहुत सारे देशों में, विभिन्न स्तरों पर फंड के दुर्पयोग का मतलब है कि शिक्षा फंडिंग का एक महत्वपूर्ण हिस्सा स्कूलों तक नहीं पहुँचता है। वर्ष 2003 में मैक्सिको के एक सर्वेक्षण के अनुमानानुसार परिवारों ने लगभग 10 मिलियन अमरीकी डालर अर्थात् 30 अमरीकी डालर प्रति परिवार ने घूस के रूप में दिए ताकि सरकारी शिक्षा में पहुँच को सुनिश्चित बना सकें; जोकि कानून मुफ्त है। भ्रष्टाचार प्रायः प्रतिकूल परिस्थिति वालों को विशेष रूप से भारी हानि पहुँचाता है; क्योंकि ये लोग सरकारी व्यवस्था पर अधिक निर्भर करते हैं तथा कानूनी संरक्षण हेतु कम संसाधित होते हैं और अनौपचारिक भुगतान करने में कम सक्षम होते हैं। भ्रष्टाचार घटाने के राष्ट्रीय प्रयास का एक उदाहरण इंडोनेशिया का स्कूल इंप्रूवमेंट ग्रांट प्रोग्राम है। जिसने भ्रष्टाचार से निपटने और अभिशासन को मजबूत करने के लिए सांस्थानिक ढाँचों को समेकित किया।

वित्त सहायता में व्यापक साम्यता (सुसंगति) हेतु रणनीतियाँ

विसंगतियों से निपटने हेतु सरकारी शिक्षा व्यय में वह संभावित क्षमता है लेकिन यह उन्हें प्रबलित भी कर सकता है। समृद्ध क्षेत्र तथा लाभ प्रापक समूह प्रायः गरीबतम क्षेत्रों एवं प्रतिकूल परिस्थिति वाले समूहों से बहुत उच्च स्तर की वित्तीय सहायता आकर्षित कर लेते हैं। कुछ मामलों में; असमान फंडिग मानवजातीय का रास्ता अपनाती है। उदाहरण के लिए पूर्व यूगोस्लाब गणतंत्र मकदूनिया में जिन स्कूलों के छात्रों की पृष्ठ भूमि अल्बेनियन होती है वहाँ मकदूनियन पृष्ठभूमि वाले स्कूलों के छात्रों की तुलना में 20 प्रतिशत कम फंडिग मिलती है और ग्रामीण क्षेत्रों में यह अंतर 37 प्रतिशत तक बढ़ जाता है।

सरकारों ने साम्यता को बढ़ाने के उद्देश्य से विभिन्न उपागमों को विकसित किया है। अनेक उप सहारा अफ्रीकी देशों में, स्कूलों की फीस समाप्त करने के साथ शिक्षा व्यय अधिक साम्य हुआ है जिसने और अधिक गरीब बच्चों को स्कूल में प्रवेश के लायक बना दिया। उदाहरण के लिए, सेनेगल, यूगांडा, संयुक्त गणतंत्र तंजानिया तथा जांबिया में राजनैतिक नेताओं द्वारा शिक्षा में उपयोगक शुल्क समाप्त करने का निर्णय लिया, जबकि प्राथमिक स्तर पर व्यय में वृद्धि ने सरकारी व्यय में साम्यता को सुदृढ़ बनाया जिसके कारण नामांकन पर महत्वपूर्ण सकारात्मक प्रभाव पड़ा।

एक अन्य उपागम स्कूल अनुदान का प्रावधान है। जिसमें केन्द्रीय प्राधिकरण द्वारा स्थानीय समुदायों एवं स्कूलों में फंड हस्तांतरित किया जाता है। ये लोग प्रतिकूल परिस्थिति वालों तथा नाजुक स्थिति के छात्रों हेतु अतिरिक्त संसाधन उपलब्ध कराकर असंगतियों को घटा सकते हैं। घाना में, एक स्कूल अनुदान कार्यक्रम के परिणामस्वरूप नामांकन अनुपात में तीव्र वृद्धि हुई। विशेष रूप से, प्रतिकूल परिस्थिति वाले क्षेत्रों में बच्चों के नामांकन में वृद्धि हुई।

विकेन्द्रीकरण–असंगति या विषमता का एक संभाव्य प्रेरक

भारी संख्या में बहुत से देश वित्तीय उत्तरदायित्व तथा प्रबंधन को निचले स्तर की सरकारों, स्थानीय समुदायों तथा स्कूल संचालकों को हस्तांतरित कर रहे हैं। विकेन्द्रकीरण अर्थात् निर्णय लेने की क्षमता को समुदायों के निकट पहुँचाने की व्यवस्था को एक प्रकार से स्थानीय जरूरतों तथा गरीबों को एक व्यापक आवाज (अधिकार) देने हेतु सरकारी तंत्र की प्रतिक्रियाशीलता या जवाबदारी के रूप में देखा जा रहा है।

हालांकि, वित्त में विकेन्द्रीकरण साम्यता के लिए अनिश्चित अर्थापत्ति (उलझावों) वाला होता है। चीन, इंडोनेशिया तथा फिलीपीन्स सहित अनेक देशों के साक्ष्य प्रकट करते हैं कि वित्तीय जिम्मेदारियों का हस्तांतरण विसंगतियों को अभिप्रेरित कर सकता है यदि समृद्ध क्षेत्र संसाधनों को संचालित करने में बेहतर स्थिति वाले होते हैं। नाइजीरिया में समृद्ध राज्य एवं क्षेत्र शिक्षा में उच्चतम भागीदारी के साथ संघीय संसाधनों का सबसे बड़ा हिस्सा प्राप्त करते हैं। कुछ मामलों में गरीब क्षेत्रों से पाँच गुना तक अधिक। गरीब क्षेत्रों में स्थानीय निम्न राजस्व का

अनेक उप सहारा अफ्रीकी देशों में, स्कूलों की फीस समाप्त करने से और अधिक गरीब बच्चों को स्कूल में प्रवेश के लायक बना दिया।

होना; स्थिति को अधिक कटु बना देता है। शिक्षा में फंडिंग से प्रणाली विस्तृत विसंगतियों को प्रबलित कर देती है।

इस प्रकार के परिणामों से बचने का मुख्य उपाय गरीबतम क्षेत्रों एवं प्रतिकूल परिस्थिति वाले समूहों हेतु संसाधनों के पुनर्वितरण में केन्द्रीय सरकार की सुदृढ़ भूमिका है। यह मामला भिन्न विस्तार का है; जैसे कि ब्राजील, इथोपिया, दक्षिण अफ्रीका एवं विएतनाम। साम्यता हेतु विकेन्द्रीकरण तात्विक रूप से न तो अच्छा है और न ही बुरा। यहाँ पर प्रश्न अनिवार्यतः यह नहीं है कि विकेन्द्रीकरण करें या नहीं, बल्कि यह है कि क्या और कैसे विकेन्द्रीकृत करना है। सुसंगत विकेन्द्रीकरण हेतु रणनीतियों में शामिल है–

- विकेन्द्रीकृत राजस्व संग्रहण हेतु स्पष्ट दिशानिर्देश स्थापित करना जैसे कि प्राथमिक शिक्षा पर राज्य/ उपराष्ट्रीय सरकारों द्वारा शुल्क (चंदा) लगाने का निषेध करना
- जहाँ पर गरीबी, शिक्षा तथा स्वास्थ्य संकेतक ध्यान में रखे जाते हैं तथा ये राष्ट्र की सबके लिए शिक्षा लक्ष्य प्राप्ति की लागत में प्रतिबिंबित होते हैं और जहाँ केन्द्र सरकार द्वारा इन सबके लिए जोर डालते हुए स्थानीय स्तर पर वित्तीय सहायताएं स्थानांतरित की जाती हैं; वहाँ समतापूर्ण वित्तीय सहायता के सूत्रों को विकसित करना।
- राष्ट्रीय गरीबी उन्मूलन लक्ष्य तथा डाकार संरचना कार्यवाही हेतु एक सुदृढ़ प्रतिबद्धता को बिंबित करने वाले स्पष्ट नीतिगत उद्देश्यों को स्थापित करना।

चुनाव, प्रतियोगिता एवं अधिकार (आवाज) : स्कूल अभिशासन सुधार एवं सबके लिए शिक्षा लक्ष्य

स्कूलों को प्रबंधित एवं वित्तीय सहायता देने में सरकारों, अभिभावकों, समुदायों तथा निजी सेवादाताओं की क्या भूमिकाएं हैं? यहाँ पर नीचे स्कूल अभिशासन सुधार के वर्तमान तीन मुद्दों पर चर्चा केन्द्रित है– स्कूल एवं स्थानीय समुदाय हेतु आधिकारिकता का स्थानांतरण; स्कूल चयन एवं प्रतियोगिता का विस्तारण; तथा निम्न फीस वाले निजी स्कूलों की वृद्धि। यह निर्धारित करना चाहते हैं कि क्या इन सुधारों ने गरीबों की आवाज (हक) को मजबूत बनाया है और उनके चयन को बढ़ाया है।

स्कूल आधारित प्रबंधन : उपागमों एवं परिणामों हेतु एक व्यापक फलक

स्कूल आधारित प्रबंधन एक व्यापक दायरे के सुधारों की व्याख्या करता है जो शिक्षकों, अभिभावकों तथा समुदायों को स्कूल में निर्णय लेने पर अधिक स्वायत्तता देता है। हिमायतकारों का तर्क है कि स्कूल आधारित प्रबंधन स्कूल को स्थानीय आवश्यकताओं के लिए अधिक प्रतिक्रियात्मक बनाता है, अभिभावकों को असली आवाज (आधिकारिकता) देता है और शिक्षक भागीदारी, उत्प्रेरणा एवं उत्तरदेयता को मजबूत बनाता है।

कुछ मामलों में, स्कूल आधारित प्रबंधन सुधारों ने अधिगम उपलब्धियों को बेहतर किया एवं साम्यता को मजबूत बनाया है। उदाहरण के लिए, अल सल्वाडोर में एडूको (EDUCO) स्कूल छात्रों ने गणित और भाषा में गैर एडूको विद्यालयों की अपेक्षा अधिक अंक अर्जित किए। हालांकि ठीक इसी तरह के कार्यक्रम में होंडूरास के स्कूलों के छात्रों ने परीक्षा में, वहाँ के परंपरागत स्कूलों के छात्रों से बेहतर अंक नहीं अर्जित किए। लातीन अमेरिका तथा अन्य क्षेत्रों में भी, वहाँ पर शिक्षण प्रथाओं में कोई महत्वपूर्ण बदलाव नहीं थे।

'अधिकार (आवाज)' पर संघात (प्रभाव) भी संदिग्ध है। अधिक स्थानीय निर्णय लेने की क्षमता को, अभिभावकों एवं समुदायों के निकट एक औपचारिक ढाँचा कायम करने के द्वारा लाया जा सकता है, जैसे कि अभिभावक –शिक्षक संघ/संगठन तथा स्कूल शासी निकाय या परिषद । लेकिन यह भी अपने आप में यूँ अनुपालित नहीं होतीं कि व्यापक विपरीति परिस्थितियों से निजात दिला देंगी। उदाहरण के लिए नेपाल में स्कूल प्रबंधन समितियाँ आमतौर पर उच्च जातीय पुरूषों द्वारा संचालित होती हैं; आस्ट्रेलिया एवं न्यूजीलैंड में अल्प संख्यक समुदायों को स्कूलों के बोर्डों में न्यून प्रधिनिधित्व प्राप्त होता है। विद्यमान सामाजिक विसंगतियाँ एवं परिस्थितियाँ जैसे कि गरीबी भागीदारी के माध्यम से समता को बढ़ाने के प्रयास को क्षति पहुँचाती है।

शिक्षा प्रावधान में चुनाव एवं प्रतियोगिता

लगभग सभी देशों में, स्कूल या शिक्षा प्रणाली हेतु राष्ट्र जिम्मेदार होता है। इसकी भूमिका का दायरा शिक्षा में प्रत्यक्ष प्रबंधन प्रावधान और निजी शिक्षादाताओं हेतु विनियामन तक जाता है। स्कूल के चयन में अभिभावक के विस्तार को व्यापक रूप से गुणवत्ता सुधारने की धुरी के रूप में देखा जाता है। कुछ देशों में, जहाँ सरकारें निजी शिक्षादाताओं को वित्तीय मदद उपलब्ध कराती हैं, वहाँ सरकार एवं निजी क्षेत्र की साझेदारी प्रतियोगिता एवं स्कूल चयन के विस्तार हेतु प्रमुख साधन होती है।

क्या अभिभावक चयन बेहतर अधिगम एवं व्यापक समता को बढ़ाने की अगुवाई करती है? इसके प्रमाण अनिर्णायक है।

स्कूल चयन एवं प्रतियोगिता कई बार विकसित तथा विकासशील, दोनों देशों में, ध्रुवीकृत बहस का केन्द्र बिन्दु होती है। क्या अभिभावक चयन बेहतर अधिगम एवं व्यापक समता को बढ़ाने की अगुवाई करती है। इसके प्रमाण अनिर्णायक है। पीसा (PISA) मूल्यांकन स्कूल प्रतियोगिता से अधिगम परिणाम पर मजबूत प्रभाव की ओर इंगित नहीं करते हैं। संयुक्त राज्य में, चार्टर स्कूलों के विकास तथा बाउचर कार्यक्रम के उपयोग ने असंदिग्ध रूप से अकादमिक उपलब्धि को बढ़ाया या विसंगतियों को निपटाया है।

ठीक यही बात चिली पर लागू होती है। जो कि चुनाव एवं प्रतियोगिता पर अभिशासन सुधार हेतु एक रोल मॉडल के रूप में व्यापक रूप से प्रेरित था। लेकिन इसके परिणाम हतोत्साही रहे हैं। सरकारी सहायता के साथ निजी स्कूलों ने नगर निगम के स्कूलों की अपेक्षा कोई फायदे नहीं दर्ज कराए अगर एक बार समाज–आर्थिक प्रतिष्ठा के प्रतीक हेतु सामंजस्य कायम हो जाएं।

शिक्षा में गुणवत्ता एवं साम्यता के सुधार के रूप में अमेरिका एवं चिली के अनुभव चुनाव एवं प्रतियोगिता के पक्ष में सुनिश्चित प्रमाण नहीं प्रस्तुत करते हैं। स्वीडन में यह अनुभव अधिक सकारात्मक पाए गए। 1990 के दशक की शुरूआत में, देश ने अभिभावकों को गैर – सरकारी शिक्षा दाताओं को चुनने तथा उनके पास सरकारी फंडिंग को ले जाने की छूट दे दी। स्वीडन में इस प्रणाली के लिए व्यापक समर्थन है। हालांकि; इसकी निर्यात्यमकता एक बहस का विषय है। एक देश में प्रतियोगिता का सार्वजनिक (सरकारी) शिक्षा प्रणाली द्वारा सभी बच्चों के लिए एक अच्छी शिक्षा एवं निम्न स्तरीय असमता (असंगति) के विकल्प के साथ प्रस्तुत किया गया। वहाँ पर निजी शिक्षादाताओं की

निगरानी व विनियामन हेतु सुदृढ़ सरकारी क्षमता भी है। यहाँ वे दशाएं नहीं हैं जो बहुत सारे विकसित देशों में प्रचुरता से हों, बल्कि विकासशील में भी होती हैं।

यदि सरकारें विपरीत परिस्थिति वालों के लिए बिना सुरक्षा कवच तैयार किए स्कूल के चुनाव को बढ़ाती हैं तो स्कूल प्रणाली विसंगति (विषमता) का स्रोत बन सकते हैं। अत्यधिक प्राथमिकता विशेष रूप से अति गरीब देशाों में, यह सुनिश्चित करने की है कि सभी के लिए एक औचित्यपूर्ण वित्तीय सहायता प्राप्त सरकारी (सार्वजनिक) प्रणाली हो।

कम शुल्क (फीस) वाले निजी स्कूल : राष्ट्र असफलता के लक्षण

जब यह बात प्राथमिक शिक्षा पर आती है, निजी वित्त एवं प्रावधान अच्छी सरकारी शिक्षा प्रणाली का वैकल्पिक रूप नहीं हैं जोकि हर एक को अच्छी गुणवत्ता वाली शिक्षा का विकल्प देते हों।

घाना, भारत, केन्या, नाइजीरिया तथा पाकिस्तान जैसे देशों में; हाल ही के कुछ वर्षों में कम शुल्क वाले निजी स्कूल तेजी के साथ पैदा हुए हैं। इस पैदाइश के लिए सरकारी प्रावधानों में गुणवत्ता की कमी तथा सरकारी स्कूलों का अभाव महत्वपूर्ण घटक हैं। यद्यपि उनके विस्तार की परिधि भिन्न है, फिर भी कम शुल्क वाले निजी स्कूल सर्वाधिक विपरीत परिस्थिति एवं दुर्गभ क्षेत्रों में फैलते हुए दिखते हैं यहाँ तक कि इसमें झोपड़–पट्टी क्षेत्र भी शामिल है।

कुछ लोग निम्न शुल्क स्कूलों को सार्वजनिक शिक्षा हेतु एक प्रभावी विकल्प के रूप में देखते हैं। उनका तर्क है कि अभिभावकों द्वारा इन स्कूलों को भुगतान का चुनाव करने का तथ्य यह प्रमाणित करता है कि ये स्कूल उनकी वास्तविक जरूरतों का प्रतिनिधित्व करते हैं और उनके वहनयोग्य है तथा अभिभावकों को एक वास्तविक चयन विकल्प उपलब्ध कराते हैं।

इनमें से बहुत सारे दावों को प्रमाण नहीं समर्थित करते हैं। समाज के अति गरीब लोग प्रायः अपनी अन्य दूसरी जरूरतों का बलिदान किए बिना इन स्कूलों की फीस नहीं चुका सकते हैं। ऐसे स्कूलों की शिक्षा गुणवत्ता निम्न हो सकती है। कुछ मामलों में इनकी जरूरत सिर्फ इसलिए है कि सरकारी प्रावधान की अनुपस्थिति होती है। उदाहरण के लिए केन्या की राजधानी नैरोबी के कुछ झोपड़ पट्टी निवासी अपने बच्चों को सरकारी स्कूल में भेजने का चुनाव नहीं कर सकते हैं; कारण बिल्कुल सरल है क्योंकि वहाँ सरकारी स्कूल ही उपलब्ध नहीं हैं।

© क्रिसपिन हयूस्र / पीएएनओएस

ग्रामीण माली के युवाओं में शिक्षा के प्रति उत्साह और रूचि जगाती एक समर्पित शिक्षिका

सरकारी निजी साझेदारी में कम शुल्क स्कूलों के समिश्रण के कुछ प्रयोगों के प्रयास किए गए हैं। इनमें एक सर्वाधिक सुस्पष्ट उदाहरण पाकिस्तान का है। कुल मिलाकर निम्न नामांकन एवं व्यापक लैंगिक विसंगति के संदर्भ में एक बाउचर एवं स्कूल सहायता छूट कार्यक्रम ठीक स्वीडन तथा संयुक्त राज्य अमेरिका के समान निम्न शुल्क स्कूलों के समर्थन हेतु शुरू किया गया, जिसके कुछ सकारात्मक परिणाम आए। हालांकि सरकारों की निम्न क्षमता एवं बाहरी फंडिग पर निर्भरता एक कार्यक्रम के स्थाईत्व पर प्रश्न खड़ा करते हैं। सबसे महत्वपूर्ण बात यह है कि सर्वाधिक गरीब परिवार सदैव सरकार प्रदत्त शिक्षा पर निर्भर करता है।

निम्न शुल्क निजी स्कूलों की तेज पैदाइश एक वास्तविक आवश्यकता की प्रतिक्रिया हो सकती है। लेकिन यहाँ पर बहुत सूक्ष्म प्रमाण यह प्रस्तावित करते हैं कि वे वहनीयता, पहुँच एवं उच्च गुणवत्तापूर्ण शिक्षा का वास्तव चुनाव विकल्प प्रकट करते हैं। निजी वित्त एवं शिक्षा दाता को एक भूमिका निभानी है और सरकार को यह सुनिश्चित करना चाहिए वे लोग उचित रूप से प्रबंधित राष्ट्रीय रणनीतियों में समिश्रित हों। हालांकि जब यह बात प्राथमिक शिक्षा पर आती है, विशेष रूप से गरीबतम देशों में, निजी वित्त एवं प्रावधान अच्छी सरकारी शिक्षा प्रणाली का वैकल्पिक रूप नहीं हैं जोकि हर एक को अच्छी गुणवत्ता वाली शिक्षा का विकल्प देते हों।

शिक्षक अभिशासन (नियंत्रण) और निगरानी का सुदृढ़ीकरण

बहुत सारी स्कूल प्रणालियाँ एक ऐसी शिक्षा देने में असमर्थ हैं जो गुणवत्ता एवं समानता के सर्वाधिक मूल मानकों को पूरा करती हो। यह स्थिति करोड़ों बच्चों को स्कूलिंग पूरा करने के बाद भी मूलभूत साक्षरता एवं संख्यात्मक कौशल के बिना छोड़ देती है। निम्नलिखित परिचर्चा इसके दो पहलुओं की जाँच–पड़ताल करती हैं जोकि शिक्षा की गुणवत्ता तथा शिक्षक और निगरानी को सुधारने एवं अनुरक्षित करने के लिए निर्णायक हैं।

भर्ती, विकास एवं उत्प्रेरण करना

यह सुनिश्चित करना कि वहाँ पर पर्याप्त शिक्षित अध्यापक हैं जहाँ पर उनकी सर्वाधिक आवश्यकता है। शिक्षा के क्षेत्र में एक बड़ी नीतिगत चुनौती है। यह रिपोर्ट शिक्षकों से संबधित चार अभिशासन विषयों की जाँच–पड़ताल करती है– (शिक्षकों का) वेतन व जीवन स्तर, भर्ती, विकास तथा उत्प्रेरण

वेतन एवं जीवन स्तर – शिक्षकों का वेतन निर्धारित करने में, सरकारें भर्ती एवं उत्प्रेरण हेतु प्रोत्साहन निर्मित कर पाने में धर्मसंकट (द्विविधा) का सामना करती हैं जबकि उन्हें शिक्षकों पर होने वाले व्यय तथा शिक्षा के अन्य क्षेत्रों पर व्यय के बीच संतुलन बनाना होता है।

शिक्षकों के उत्प्रेरण के हाल ही के सर्वेक्षण ध्यान दिलाते हैं कि कुछ देशों में शिक्षकों का वेतन स्तर उनके परिवार की दैनिक जीवनयापन की जरूरतें जुटा पाने असमर्थ है। अधिकतर उप

सहारा अफ्रीका, दक्षिण एशिया में शिक्षकों का वेतन स्तर संकटपूर्ण रूप से गरीबी रेखा के पास या फिर गरीबी रेखा से नीचे हैं। कम वेतन तथा देरी से वेतन भुगतान के चलते अच्छे योग्यता वाले शिक्षकों की भर्ती कर पाना कठिन बना देता है। इसके साथ ही ये शिक्षक का नैतिक बल एवं स्वाभिमान कम करते हैं तथा जरूरतों के लिए उन्हें अन्य काम करने पड़ते हैं जोकि सभी चीजें शिक्षण गुणवत्ता को निम्न करती है। शिक्षक अपनी आय को पूरा करने हेतु निजी ट्युशन पढ़ाते हैं जिसे मध्य एशियाई देशों में व्यापकता से अभिलिखित किया गया है।

अनुबंध शिक्षक : गुणवत्ता एवं समता की कीमत पर बढ़ती हुई जरूरत ? कुछ देशों ने शिक्षकों की कमी पर प्रतिक्रिया दिखाते हुए नागरिक सेवा व्यवस्था को धता बताते हुए नए शिक्षकों की अनुबंध आधार पर भर्ती की है। अनुबंध शिक्षण ने कई देशों में शिक्षकों की कमी को पूरा किया है। ऐसा विशेष रूप से पश्चिम अफ्रीका के मामले में हुआ है जहाँ गुइनिया, नाइजर तथा टोगों में लगभग एक तिहाई से अधिक अनुबंध शिक्षक हैं।

यहाँ पर कुछ ऐसे साक्ष्य हैं कि अनुबंध शिक्षकों के संसाधन का दुष्परिणाम सक्षमात्मक (कौशल) रूप से विनष्टकारी हो सकता है। टोगो में 55 प्रतिशत सरकारी प्रायमरी शिक्षक अब अनुबंध पर रखे गए हैं, अनुबंध शिक्षकों द्वारा पढ़ाए जाने वाले छात्र उतना बढ़िया निष्पादन नहीं करते हैं जितना कि नागरिक सेवाओं से भर्ती शिक्षकों के छात्र करते हैं। भारत में, अनुबंध शिक्षकों का उपयोग ग्रामीण इलाकों में शिक्षकों की आपूर्ति को बढ़ाने के लिए किया गया है। चूँकि ये लोग नागरिक सेवाओं से आने वाले शिक्षकों की तुलना में प्रायः कम शिक्षित एवं कम अनुभवी होते हैं तो चिंता की स्थिति यह उभरती है कि सभी क्षेत्रों में समान गुणवत्ता की शिक्षा का अनुपालन कैसे हो? सबके लिए शिक्षा के परिप्रेक्ष्य से शिक्षा की गुणवत्ता को कमतर करने की कीमत पर शिक्षकों की आपूर्ति बढ़ाना एक मिथ्या अर्थव्यवस्था है। यद्यपि अभी सरकारों के पास सीमित बजट के भीतर युक्ति संचालन का सीमित दायरा होता है। अति गरीब देशों में शिक्षकों की जरूरत को पूरा करने हेतु भर्ती के लिए राष्ट्रीय प्रयास को तेज करने के साथ बढ़ी हुई शिक्षा सहायता की जरूरत हो सकती है।

शिक्षक फैलाव में समता अंतर को सुलटाना अक्सर उन जगहों पर पर्याप्त गुणवत्ता पूर्ण शिक्षक नहीं होते हैं जो कि दूरदराज या ग्रामीण इलाकों में स्थित हैं, गरीब हैं या जहाँ विपरीत परिस्थिति वालों या सीमांत घरों के बच्चे होते हैं। जहाँ पर शिक्षकों के पास चुनाव का मौका होता है वहाँ वे कठिन निवास की परिस्थितियों में काम करने से मनाकर सकते हैं। ग्रामीण इलाकों के स्कूलों में सुयोग्य एवं अनुभवी शिक्षकों का निम्न अनुपात विशिष्ट रूप से असमता का गंभीर स्रोत है। नामीबिया में, उत्तर क्षेत्र में केवल 40 प्रतिशत ग्रामीण शिक्षण सुयोग्य हैं जबकि इसकी तुलना में राजधानी में 92 प्रतिशत है।

ऐसे क्षेत्रों में शिक्षकों की प्राप्ति के लिए कुछ प्रोत्साहक नीतियों में वित्तीय प्रेरकता तथा ग्रामीण/स्थानीय भर्ती को प्रोत्साहन तथा कुछ मामलों में कम प्रतिनिधित्व वाले समूहों के शिक्षकों का प्रशिक्षण हेतु आरक्षण आदि देना है। स्थानीय भर्ती के लाभों में असवेवित क्षेत्रों में शिक्षकों की आपूर्ति, बेहतर शिक्षकों का उत्प्रेरण तथा अभिभावकों द्वारा शिक्षकों की निकट निगरानी आदि है। हालांकि, व्यावहारिक रूप में, कम प्रतिनिधित्व वाले समूहों से शिक्षकों की भर्ती से प्रबंधन में कठिनाई हो सकती है। कंबोडिया तथा लेओ जनतांत्रिक गणतंत्र ने अल्पसंख्यक मानव जातीय समुदाय के लोगों की सफलतापूर्वक भर्ती कर ली, पर यह सुनिश्चित करना बहुत कठिन हो गया कि प्रशिक्षित शिक्षक अपने क्षेत्र में काम पर लोटेंगे भी की नहीं। ब्राजील में, केन्द्र सरकार ने वित्तीय संसाधन को पुनःवितरण में शिक्षक भर्ती तथा गरीब क्षेत्र में शिक्षकों की भर्ती प्रशिक्षण को समर्थन हेतु इस्तेमाल किया।

बाक्स–6: एक भ्रंश राष्ट्र में शिक्षक फैलाव: अफगानिस्तान के अनुभव

अफगानिस्तान में स्कूलों में भारी नामांकन की वृद्धि और उच्च संख्या में स्कूली आयु के बच्चों का अब तक स्कूलों से बाहर रहने की स्थिति के साथ तीव्र गति से शिक्षक प्रशिक्षण, भर्ती तथा भिन्न लक्षित क्षेत्रों में फैलाव काफी निर्णायक है। इसके जवाब में, सरकार ने 38 शिक्षक–प्रशिक्षक कालेजों की एक प्रणाली तैयार की है। हालांकि शिक्षकों का फैलाव अभी भी शहरी क्षेत्रों पर ही केन्द्रित है जहां पर वहां राजधानी काबुल में ही केवल 20प्रतिशत शिक्षक–प्रशिक्षु छात्र तथा लगभग 40प्रतिशत महिला छात्राएं हैं।

इस असंतुलन को संबोधित करने के लिए शिक्षा मंत्रालय ने सरकारी प्रणाली में संयुक्त सामुदायिक स्कूल हेतु एक नीति तैयार की है। एक वृहद समझौते के मुताबिक पहले जो शिक्षक तदर्थ आधार पर समुदाय द्वारा भुगतान पाते थे, वे अब सरकार के पेरोल पर ले आए गए हैं। शिक्षा मंत्रालय तथा चार गैर सरकारी संगठनों के सामूहिक प्रयास से इस निर्णायक कार्य को बढ़ाया जा रहा है।

कार्य निष्पादन की सीमाओं से संबंद्ध वेतन (भुगतान) छात्रों के निष्पादन के आधार पर शिक्षकों को पुरस्कृत करना एक ऐसा उपागम है जो खराब शिक्षक उत्प्रेरण एवं कमजोर उत्तरदेयता संबोधित करने से लक्षित है। यह प्रायः एक नीतिगत विंदु के दृष्टिकोण से कठिन तथा उच्च विवादास्पद है। विरोधियों का तर्क है कि सुधरे हुए परिणाम पर लाभांश देना, मूल्यांकन परीक्षण पर उल्टा प्रभाव डाल सकता है। जैसे कि विषय को छोटा करके पढ़ाना तथा उन बच्चों को अलग कर देना जिनकी सफलता की कम से कम संभावना होती है।

केवल कुछेक देशों ने ही अपनी शिक्षा प्रणाली में निष्पादन आधारित वेतन सुधार भारी पैमाने पर शुरू किया है तथा विकसित एवं विकासशील दोनों ही देशों में प्रमाण अनिश्चयात्मक है। संयुक्त राज्य में अध्ययनों ने कोई स्पष्ट कारण नहीं प्रकट किया है और न ही निष्पादन संबंधित वेतन तथा शिक्षक निष्पादन के बीच कोई प्रभाव दर्शाया है। परीक्षणों के लिए शिक्षकों को अधिक ठेलने से नकारात्मक दुष्परिणाम भी आ सकते हैं। उदाहरण के लिए, चिली में स्कूलों को पुरस्कृत करने का एक कार्यक्रम उन्हें ही पुरस्कृत कर रहा है जो कि पहले से ही बढ़िया कर रहे थे बजाए इसके कि जिन्होंने अभी तक बेहतर नहीं किया है और उन्हें बेहतर करने की जरूरत है। भारत और केन्या में छोटे पैमाने पर प्रयोगों में पाया गया है कि सुधरे हुए परीक्षण परिणाम शिक्षकों की यह प्रवृत्ति दर्शाते हैं कि वे छात्रों को परीक्षण (टेस्ट) के लिए प्रशिक्षित करते हैं, प्रायः पाठ्यक्रम के अन्य पहलुओं को छोड़ देते हैं और शिक्षकों का केन्द्र बिन्दु प्रायः अच्छे छात्र होते हैं। केन्या के मामले में सुधरी हुई अधिगम उपब्धियां अल्पकालिक पाई गई हैं।

सबके लिए शिक्षा के परिप्रेक्ष्य से शिक्षा की गुणवत्ता को कमतर करने की कीमत पर शिक्षकों की आपूर्ति बढ़ाना एक मिथ्या अर्थव्यवस्था है।

अधिगम अंक के उच्च अर्जन परिणाम के आधार पर शिक्षकों को फायदा पहुंचाना या पुरस्कृत करना जटिलतापूर्ण है क्योंकि छात्र निष्पादन के सुधार में और बहुत सारे घटक समिश्रित होते हैं। इसके अतिरिक्त नौकरी/कार्य संतुष्टि, सरकारी क्षेत्र के लोकाचार (प्रकृति) तथा कार्यदशाएं आदि शिक्षक के उत्प्रेरण में धन से ज्यादा कारगर हो सकती हैं।

बढ़ी हुई गुणवत्ता एवं साम्यता (सुसंगति) के लिए शिक्षा प्रणाली की निगरानी

शिक्षा निगरानी को बेहतर बनाने हेतु दो व्यापक रणनीतियां अपनाई गई हैं – व्यापक पैमाने पर अधिगम मूल्यांकन का विस्तृत उपयोग तथा स्कूल निरीक्षण एवं पर्यवेक्षण सेवाओं का सुधार

अधिगम मूल्यांकनः व्यापक व्याप्ति, किन्तु नियोजन की कमजोर कड़ियाँ। हाल ही में व्यापक पैमाने पर अनेक अधिगम मूल्यांकनों मे हुई वृद्धि अधिगम में परिणामों पर बढ़े हुए दबाव का संकेतक है। वर्ष 2000 से 2006 के बीच लगभग विश्व के आधे देश, जिसमें अनेक विकास शील देश भी शामिल थे, ने लगभग एक राष्ट्रीय अधिगम मूल्यांकन आयोजित किया था।

अभी बहुत जल्द ही किए गए अधिगम मूल्यांकनों का उद्देश्य कुल मिलाकर शिक्षा प्रणाली की निष्पादकता का मापांकन करना था। अन्य प्रकार के मूल्यांकन, अक्सर स्कूल की समाप्ति पर परीक्षाएं लेना, शिक्षक एवं छात्र को अपनी निष्पादकता के लिए जिम्मेदार मानते हैं। खोजें यह सुझाती हैं कि उच्चतर माध्यमिक स्कूलों के छात्र अन्य की अपेक्षा उन देशों में कहीं ज्यादा बढ़िया निष्पादन करते हैं जहां मानकतापूर्ण उच्चतर माध्यमिक विकास परीक्षाएं होती हैं। हालांकि; यदि संचालन का संबद्ध तात्पर्य स्कूल अंकों के औसत को अधिकतम करना है तो वहां कमजोर छात्रों को एक संभाव्य भार रूप में देखा जा सकता है। केन्या के एक अध्ययन में पाया गया कि कक्षा 6 और 7 के बीच अंतरण दर अशंता गिरी है क्योंकि अंतिम प्राथमिक शिक्षा परीक्षा के दौरान कमजोर निष्पादक छात्रों को भाग लेने हेतु हतोत्साहित किया गया। स्कूल अपने कुल औसत को छात्रों की खराब निष्पादकता के द्वारा नीचे नहीं लाना चाहते थे जिसे कि एक संघीय तालिका पर प्रस्तुत किया जाता है।

नीति निर्माण के सुधारने हेतु निगरानी का उपयोग– भारी पैमाने पर अधिगम मूल्यांकनों के परिणाम नीति संरचना को अनुप्रमाणित करने में एक महत्वपूर्ण भूमिका निभा सकते हैं। निम्नलिखित उदाहरणों ने कुछ प्रमुख क्षेत्रों को चिहांकित किया है–

- **न्यूनतम अधिगम मानक हेतु बेंचमार्क (न्याय अंक) स्थापित करनाः** लेसोथो और श्रीलंका में, राष्ट्रीय अधिगम मूल्यांकन का उपयोग न्यूनतम अधिगम मानक स्थापित करने हेतु किया जाता है जिसके खिलाफ प्रत्येक राज्य में छात्रों की अधिगम उपलब्धियों की निगरानी की जाती है।

- **पाठ्यक्रम/चर्या सुधार अनुप्रमाणित करनाः** रोमानिया में टाइमस (TIMSS) पर खराब निष्पादन मूल्यांकन परिणाम ने एक निद्रा भंजक चेतावनी का कार्य किया। परिणाम स्वरूप सरकार ने गणित एवं विज्ञान के पाठ्यक्रम को बदला और नयी शिक्षक मार्गदर्शिका तथा शिक्षण सामग्री को तैयार किया।

- **नीति की समीक्षाः** सेनेगल में, 1995 से 2000 में हुए मूल्याकनों का उपयोग प्राथमिक स्कूल अधिगम परिणामों के लिए कक्षा में दोहराव के नकारात्मक प्रभाव पर प्रकाश डाला गया, जिसके परिणाम–स्वरूप सरकार ने कुछ प्राथमिक कक्षाओं में दोहराव पर रोक लगा दी।

- **शैक्षिक नियोजन और सुधार हेतु भागीदारी/योगदान**– उपसहारा अफ्रीका में सैकमेक (SACMEQ's) अधिगम मूल्यांकन के परिणामों को मारीशस, नामीबिया, जांबिया, जंजीबार तथा जिम्बाबवे में शिक्षा क्षेत्र एवं उपक्षेत्र के सुधारों को प्रतिपादित करने के लिए इस्तेमाल किया गया।

सरकारों को जरूरत है कि शिक्षा में गुणवत्ता एवं समता की प्रगति निगरानी हेतु एक प्रभावी प्रणाली को तैयार करें एवं उन्हें निधि (फंड) युक्त बनाएं और मूल्यांकनों से उभरने वाले परिणामों को नीति संरचना एवं क्रियान्वयन में रूपांतरित करें।

स्कूल स्तरीय निगरानी के साथ राष्ट्रीय मूल्यांकन संयुक्त करना

जैसा कि कक्षा एवं शिक्षा मंत्रालयों के बीच स्कूल केवल प्रत्यक्ष सांस्थानिक कड़ी है अतः शिक्षा प्रणाली प्रबंधन हेतु स्कूल पर्यवेक्षण निर्णायक होता है। स्कूल के दौरों के द्वारा पर्यवेक्षक स्कूल की वास्ताविकताओं को नीति–निर्माताओं के सामने ला सकते हैं और इसके साथ ही वे स्कूलों में आधिकारिक नीतियों के क्रियान्वयन को समर्थित एवं निगरानी भी कर सकते हैं। जब विकासशील देश में स्कूल पर्यवेक्षण प्रणाली पर थोड़ा अनुसंधान किया गया तो उपाख्यानात्मक साक्ष्यों ने प्रकट किया कि वे अतिप्रसरित (ओवर स्ट्रेक) हैं। कुछ देश कमजोर स्कूलो को प्राथमिकताएं देते हैं। चिली में, बहुत सारे संगठनों पर नियंत्रण रखने की अपेक्षा अब पर्यवेक्षक उनके साथ काम करते हैं व दूर के कुछ स्कूलों को समर्थन देते हैं। वे पर्यवेक्षकों को अधिक समर्थक–अभिमुख बनाने हेतु प्रशिक्षण तथा नए कार्य साधनों को तैयार कर रहे हैं, इस प्रयास में नई कार्य व्याख्याओं को भी विकसित करना शामिल हैं।

शिक्षा एवं गरीबी घटाने हेतु एक सम्मिलित उपागमः गायब कड़ी

जब सरकारें डाकार में मिलीं तो उन्हें सबके लिए शिक्षा नीतियों को स्पष्ट रूप से समग्र गरीबी उन्मूलन तथा रणनीतियों को तैयार करने के लिए कहा गया था। गरीबी एवं विसंगतियों से पार पाने के लिए, विशेषरूप से गरीबी घटाओ रणनीति दस्तावेजों (PRSPs) के माध्यम से किस हद तक व्यापक रणनीतियों में शिक्षा को समन्वित किया गया है?

शिक्षा नियोजनः सुदृढ़तर, किन्तु अभी पर्याप्त सुदृढ़ नहीं

सरकारें अभी भी अपने लक्ष्यों, प्राथमिकताओं एवं रणनीतियों तथा राष्ट्रीय योजनाओं द्वारा उन्हें प्राप्त करने के लिए वित्तीय प्रतिबद्धताओं से बाहर रह गई हैं। वर्ष 2000 से, बहुत सारे देशों मे शिक्षा नियोजन मापनीय परिणामों की वृहद स्पष्टता से, मजबूत क्षेत्रानुसार उपागमों तथा और अधिक माध्यमों से दीर्घ आवधिक योजनाओं से सुदृढ हुआ है। यद्यपि काफी कुछ प्राप्त किया जा चुका है, तथापि शिक्षा में कम से कम चार क्षेत्रों में अभी भी व्यवस्थित नियोजन की समस्याएं हैं–

सरकारों को जरूरत है कि शिक्षा में गुणवत्ता एवं समता की प्रगति निगरानी हेतु एक प्रभावी प्रणाली को तैयार करें एवं उन्हें निधि (फंड) युक्त बनाएं।

रणनीतियों एवं बजट के बीच प्रायः कमजोर संबंध होता है और योजनाएं वास्तविक बजट आबंटन से समर्थित नहीं होती हैं। दूसरा नियोजन दस्तावेज या अभिलेख आमतौर पर सामाजिक या राजनीतिक संदर्भों को ध्यान देने में असफल रहते हैं। तीसरा, अनेकों योजनाएं शैशवकालीन देखभाल एवं शिक्षा (ECCE), साक्षरता तथा अनौपचारिक शिक्षा के मुख्य मुद्दों (क्षेत्रों) की उपेक्षा करती हैं। चौथा, योजनाएं प्रायः शिक्षा को प्रभावित करने वाले अन्य क्षेत्रों, जैसे कि वे जो जन स्वास्थ्य एवं बाल पोषण को देखते है, के साथ पर्याप्त संबद्ध (बंधी) नहीं होती हैं। इन सीमाओं का मतलब है कि शिक्षा नियोजन सबके लिए गुणवत्तापूर्ण शिक्षा एवं पहुंच के अपने उद्देश्य को असंभाव्य रूप से नहीं पा सकती है।

गरीबी–घटाओं रणनीतियां: नई पीढ़ी, पुरानी समस्याएं

पी आर एस पीज (PRSPs) ने सरकारों की व्यापक विकास प्राथतिकताओं को स्थापित किया है और अंतर्राष्ट्रीय सहायता हेतु फ्रेमवर्क (ढांचा कार्य) का हिस्सा उपलब्ध कराया है। अब चौवन देशों के पास कार्यात्मक पी आर एस पीज हैं। इनमें से ज्यादातर कम आय वाले देश हैं। जिनमें से आधे से अधिक उपसहारा अफ्रीका से हैं। रिपोर्ट ऐसे अठारह देशों के विश्लेषण प्रस्तुत करती है जिन्होंने प्रथम और द्वितीय पी आर एस पीज विकसित की है। कुछ सफल उद्धरणों को छोड़कर अनेकों पी आर एस पीज में आधे–अधूरे मन से अति प्रतिकूल परिस्थिति वालों के लिए शैक्षिक समस्याओं को संबोधित करने का प्रयास किया है थोड़ा और अधिक ठोस रूप में चार मुख्य क्षेत्रों में पी आर एस पीज शिक्षा को असफल कर रही हैं। जो कि ये हैं– सबके लिए शिक्षा कार्य सूची (एजेंडा) हेतु श्रृंखला (कड़ी), लक्ष्य निर्धारण, व्यापक सरकारी सुधार तथा पार–क्षेत्रीय (सेक्टर) सम्मिलन।

सबके लिए शिक्षा, शिक्षा कार्यसूची हेतु कमजोर कड़ी। अधिकतर पी आर एस पीज वर्ष 2015 तक सार्वजनिक प्राथमिक शिक्षा के मात्रात्मक लक्ष्य की प्राप्ति पर अधिक जोर डालती है, अपेक्षाकृत सबके लिए शिक्षा लक्ष्य के अतिरिक्त दूसरे लक्ष्यों के। सब के लिए शिक्षा के व्यापक लक्ष्यों को या तो पीछे कर दिया गया या फिर व्यापक गरीबी उन्मूलन कार्यसूची से विच्छेदित कर दिया गया। शैशवकालीन देखभाल व शिक्षा तथा साक्षरता दोनों ही की सफलता के लिए बहुक्षेत्रीय उपागमों से समन्वय अपेक्षित करते हैं। तब भी आश्चर्यजनक रूप से पी आर एस पीज से यह कड़िया गायब हैं। मेडागास्कर में अनौपचारिक शिक्षा कार्यक्रम एक सफलतापूर्ण उपागम देखा गया जोकि सरकारी संस्थाओं तथा संयुक्त राष्ट्र संस्थाओं के बीच राष्ट्रीय पी आर एस पीज में एक संतुलित (समृद्ध) साक्षरता घटकों के साथ सुदृढ़ समन्वय का संयोजन रखता है। यद्यपि, इस प्रकार की कड़ियां रखने वाले अनुभव अत्याधिक दुर्लभ होते हैं।

लक्ष्य स्थापना में समस्याएं। पी आर एस पीज में अवास्तविक तथा असंगत लक्ष्य स्थापना एक सामान्य बात है और यहां अकसर लक्ष्यों, रणनीतियों तथा वित्तीय प्रतिबद्धताओं के बीच प्रायः बेमेलपन रहता है। उदाहरण के लिए, कंबोडिया में, वर्णित नियोजन प्रयास तथा बजट की उपलब्धता के बीच एक स्पष्ट बेमेलपन विद्यमान है। इससे भी अधिक, केवल कुछ सीमित मात्रा में देश ही शिक्षा में साम्यता की निगरानी को सुनिश्चित करने हेतु विशिष्ट लक्ष्य उपलब्ध कराते हैं। जेंडर (लैंगिकता) से संबंधित लक्ष्य निर्धारण सुदृढ़ है लेकिन दूसरे अन्य क्षेत्रों के बहुत कम, जहां पर विसंगतियां प्रचुरता से है जैसे कि मानवजातीय या गरीबी के संबंध में।

शिक्षा रणनीतियों तथा अभिशासन सुधार में बीच एक अलगाव पी आर एस पीज प्रायः राष्ट्रीय प्रतिबद्धताओं से व्यापक दायरे के अभिशासन सुधारों से समायोजन करती हैं। हालांकि, शिक्षा में साम्यता हेतु सुधारों के निहितार्थ जब–तब ही किसी विवरण हेतु ध्यान दिए जाते हैं, यहां तक कि संभाव्य महत्वपूर्ण दुष्परिणाम के साथ सुधारों के लिए यदा कदा ही ध्यान दिया जाता है। विकेन्द्रीकरण एक अत्यंत स्पष्ट उदाहरण है। अधिक सामान्यरूप से, केवल कुछेक पी आर एस पीज ने व्यावहारिक रणनीतियों को सुनिश्चित करने के लिए यह रूप रेखा स्थापित की हैं कि शिक्षा नियोजन तथा व्यापक गरीबी घटाओं प्रयासों के बीच संबद्धता अभिशासन सुधारों को मजबूत बनाती है।

पार–क्षेत्रीय उपागमों में शिक्षा का गायब होना। गहनता से देखने पर, शिक्षा में लगातार विसंगतियां–गरीबी, जेंडर, स्थौतिकी तथा सांस्कृतिक निम्नीकरण या सीमांतीकरण की व्यावहारिक नीतियों की अपेक्षाओं जैसे घटकों से संबंधित होती हैं जोकि शिक्षा क्षेत्र से बाहर तक जाती है। पी आर एस पीज के साक्ष्य कमजोरी को इंगित करते हैं या फिर उन क्षेत्रों में कड़ियां विद्यमान नहीं हैं जहां पर सबके लिए शिक्षा की क्षमता हेतु शिक्षा के बाहर के प्रयास या प्रेरणाएं निर्णायक होती हैं। जैसे कि जेंडर (लिंग), बाल कुपोषण, एच आई पी/एड्स, विकलांगताएं, सीमांतीकरण (एक ओर धकेलना) तथा संघर्ष।

गहनता से देखने पर, शिक्षा में लगातार विसंगतियां–गरीबी, जेंडर, स्थौतिकी तथा सांस्कृतिक निम्नीकरण या सीमांतीकरण की व्यावहारिक नीतियों की अपेक्षाओं से संबंधित होती हैं।

गरीबों एवं नाजुक/जोखिम वर्ग हेतु संयुक्त सामाजिक संरक्षण

जब पी आर एस पीज एक संयुक्त फ्रेमवर्क (संरचना) देने में व्यापक रूप से असफल रहीं, वहीं, यहां पर कुछ सकारात्मक अनुभव भी प्राप्त हुए हैं। सामाजिक संरक्षण कार्यक्रम स्वरूप पोषण एवं बालश्रम की समस्याओं को संबोधित करने के द्वारा शिक्षा हेतु एक सुदृढ़ योगदान करते हैं। लातीन अमेरिकी देशों में लक्षित नकद स्थानांतरण–जैसे कि ब्राजील, चिली, इक्वेडोर तथा मैक्सिको में विशेष रूप से सफलतापूर्ण रहा है। उदाहरण के लिए ब्राजील में बोलसा फैमिलिया कार्यक्रम लगभग 11 मिलियन लोगों तक पहुंचा है, इनमें से बहुत सारे समाज के गरीबतम लोग थे। यह बच्चे के साथ गरीब परिवारों को प्रतिमाह 35 अमरीकी डालर तक की राशि उपलब्ध कराता है जिसमें शर्त यह होती है कि बच्चे को स्कूल भेजना है तथा नियमित स्वास्थ्य जांच हेतु लाना है। दक्षिण अफ्रीका में हाल ही के अध्ययन में पाया गया कि जो बच्चे अपने शैशव काल से ही बाल समर्थन कार्यक्रम में अधिक रहे हैं उनकी पोषण स्थिति सुधरी हुई थी। इस कार्यक्रम ने स्कूल नामांकन में एक महत्वपूर्ण संघात (प्रभाव) छोड़ा है।

इस प्रकार के कार्यक्रम खूब सफलतापूर्ण है जिसमें से एक को प्रायोगिक आधार पर संयुक्त राज्य में भी अपनाया गया है (बॉक्स 7)। यहाँ पर सरकारी (जन) निवेश तथा पार क्षेत्रीय कार्यक्रमों में इस प्रकार के संदर्भ हेतु सहायता राशि में एक वृद्धि के लिए ध्यान देने हेतु एक ठोस आधार है।

सर्वाधिक नाजुक/जोखिम ग्रस्त हेतु भागीदारी नियोजन मजबूत बनाना

डाकार फ्रेमवर्क द्वारा और साथ ही पी आर एस पीज प्रक्रिया के एक हिस्से के रूप में प्रोत्साहित नागरिक समिति संगठन तथा ऐसे संगठनों के राष्ट्रीय सम्मेलन राष्ट्रीय शिक्षा योजना के निर्माण में वष्हद रूप से प्रभावकारी होते हैं। इसके साथ ही ये गरीब तथा प्रतिकूल परिस्थिति वालों के लिए समर्थन प्रेरित करने में सक्रिय होते

सहभागिता, गरीबी, मूल्यांकन, जो प्रतिकूल परिस्थिति वालों को और अधिक प्रत्यक्ष सम्मेलन हेतु लक्षित होते हैं, एक नई अंतर्दृष्टि प्रदान की है।

बाक्स 7: मैक्सिको के अपारट्चुनीडैड्स कार्यक्रम से न्युयार्क सबक सीख रहा है।

मैक्सिको के अपराट्युनीडैड्स कार्यक्रम पर आधारित एक माडल के साथ न्युयार्क शहर प्रयोग कर रहा है। अपारट्युनिटी एन वाई सी एक प्रायोगिक कार्यक्रम है जो असमानुपातिक उच्च गरीबी तथा बेरोजगारी वाले जिलों से 5000 परिवारों को आवृत्त किए हुए है। यह दो वर्षीय, 53 मिलियन अमरीकी डालर का कार्यक्रम निजी तौर पर रॉकफेलर फाउंडेशन तथा अन्य दानदाताओं से अनुदान प्राप्त है। इसमें सम्मिलित परिवारों को प्रतिवर्ष 4000 से 6000 अमरीकी डालर तक की रकम तब तक प्राप्त हो सकती है जब तक कि वे स्वास्थ्य, कार्य–प्रशिक्षण एवं शिक्षा की शर्तों को पूरा करते हैं। शिक्षा शर्तों के अंतर्गत शामिल है– नियमित स्कूल उपस्थिति, अभिभावक–शिक्षक संघों में अभिभावकों की उपस्थिति तथा एक पुस्तकालय कार्ड को प्राप्त करना। इसका कुल अभिप्रेत उन्हें न केवल तात्कालिक कठिनाई हेतु वित्तीय सहायता प्रदान करना है; बल्कि एक ऐसी प्रेरणा पैदा करना है जो उनके व्यवहार को बदल देगी।

हैं। यद्यपि, इनके विस्तार की सीमाएं होती हैं जहां तक ये प्रत्यक्ष रूप से गरीबों के हकों को शामिल करते हैं। सहभागिता, गरीबी, मूल्यांकन, जो प्रतिकूल परिस्थिति वालों को और अधिक प्रत्यक्ष सम्मेलन हेतु लक्षित होते हैं, बहुत सारे देशों में पी आर एस पीज परामर्श प्रक्रम के हिस्से के रूप में बनाए गए हैं। इन्होंने गरीबी एवं नाजुकता के छिपे हुए या नीचे पड़े कारणों को एक नई अंतर्दृष्टि प्रदान की है। यूगांडा में, साक्ष्यों को प्रत्यक्ष रूप से प्रभावशाली राष्ट्रीय गरीबी घटाओ प्राथमिकता–स्थापना (सेंटिंग) से संग्रहीत किया गया। पी आर एस पी अभिलेख बनाने के प्रयास अधिक व्यापकता से गमनीय (उदाहरण के लिए, नेपाल में राष्ट्रीय भाषा में उन्हें प्रकाशित करना) बना दिया गया है।

यद्यपि परामर्श प्रक्रम प्रशंसनीय हैं, पर इनकी अपनी सीमा हैं। बहुत सारे क्षेत्रों में, गरीबी एवं हाशिए पर पड़े लोगों को सम्मिलित करने में बहुत सारी कठिनाइयां है जिसमें साक्षरता एवं कमजोर संगठनात्मक क्षमता भी शामिल है। वास्तविक परामर्श वास्तव में गरीबों की आवश्यकताओं को अपने हिस्से में लेने और उन्हें सरकारी सुधारों में रूपांतरित करने में है जो स्थाई राजनीतिक इच्छा शक्ति पर निर्भर करती है और राष्ट्रीय स्वामित्व तथा समता के साथ संलग्न (जुड़ी) होती है।

मैक्सिको तथा अपारट्युनार्डेड्स कार्यक्रम गरीब एवं आदिवासी लोगों तक पहुँच रहा है।

© कैथ डैनीमिलर / कोरबिस

अध्याय 4.
सहायता राशि बढ़ाना तथा अभिशासन सुधारना

जब वर्ष 2000 में पूरी दुनिया ने सबके लिए शिक्षा का लक्ष्य स्थापित किया तो विकासशील देश अपनी राष्ट्रीय शिक्षण योजनाओं में असंगतियों से निपटने तथा जिम्मेदारी को बढ़ाने में सुदृढ़ता से जुट (प्रतिभूत हो) गए। अमीर देश यह सुनिश्चित करने को प्रतिभूत हुए कि कोई भी राष्ट्रीय शिक्षा योजना पैसे की कमी में असफल न हो जाए। सबके लिए शिक्षा लक्ष्य की प्राप्ति हेतु बढ़ी हुई एवं अधिक प्रभावी वित्तीय सहायता महत्वपूर्ण है। क्या दानदाता अपनी वचनबद्धता के अनुसार सहायता दे रहे हैं?

रिपोर्ट बिल्कुल हाल ही में शिक्षा एवं प्राथमिक शिक्षा हेतु प्राप्त सहायता की समीक्षा करती है तथा बढ़ी हुई शिक्षा सहायता हेतु देशों एवं दानदाताओं के द्वारा किए प्रयासों की जाँच–पड़ताल करती है।

शिक्षा के लिए सहायता

कुल सहायता प्रवाहः दानदाता अपनी वचनबद्धता के अनुसार सहायता नहीं दे रहे।

अंतर्राष्ट्रीय सहायता उन नीतियों को समर्थित करने में महत्वपूर्ण भूमिका निभाती है जो गमनीयता (पहुँच) को बढ़ाने, समता में वृद्धि तथा शिक्षा गुणवत्ता सुधार में मदद करती हैं। संयुक्त गणतंत्र तंजानिया में, मदद ने एक शिक्षा क्षेत्र की रणनीति को समर्थन दिया जिससे 1999 से अब तक 3 मिलियन बच्चों को स्कूल के बाहर रहने से रोकने में मदद मिली। इथोपिया में शिक्षा के लिए बजट में आबंटित भागीदारी वर्ष 1999 में जी एन पी का 3.6 प्रतिशत से बढ़कर वर्ष 2006 में 6 प्रतिशत हो गई। जिसे बाहरी मदद ने सहारा दिया। इस दौरान स्कूल से बाहर रहने वाले बच्चों की संख्या 7 मिलियन से घटकर 3.7 मिलियन रह गई। बिना आर्थिक सहायता के बहुसंख्यक बच्चे या तो स्कूल के बाहर होते या फिर बहुत भीड़ भरी कक्षाओं में बैठे होते, जहाँ न किताबें होतीं और न डेस्क।

यद्यपि आर्थिक सहायता बहुत सारे देशों हेतु सबके लिए शिक्षा लक्ष्य पाने तथा व्यापक सहस्राब्दी विकास लक्ष्य पाने में मददगार या प्राण संचारक रही है फिर भी वैश्विक आर्थिक सहायता की प्रवृत्ति गंभीर चिंता का विषय है। बहुत सारे दानदाता अपनी प्रतिबद्धता निभाने हेतु आधिकारिक विकास सहायता (ऑफिसियल डेवलपमेंट असिसटेंस–ODA) को बढ़ाने में असफल रहे हैं और वर्ष 2010 तक निर्धारित खुद के लक्ष्यों को पाने हेतु अभूतपूर्व वृद्धि करने की आवश्यकता है।

वर्ष 2005 में, जब आर्थिक सहायता बढ़ने की प्रवृत्ति में थी तब दानदाताओं ने वर्ष 2004 में 80 बिलियन अमेरिकी डालर से बढ़ाकर वर्ष 2010 तक 130 बिलियन अमेरिकी डालर (वर्ष 2004 की दर पर) करने के लिए प्रतिभूत हुए थे। वर्ष 1999 से 2005 तक यह आधिकारिक विकास सहायता अर्थात् ओडीए 8 प्रतिशत की दर से बढ़ती हुई 110 बिलियन डालर हो गई; लेकिन अब यह लगातार दो वर्षों से गिरती हुई 97 बिलियन अमरीकी डालर से भी नीचे जा पहुँची है। भावी खर्च योजना की एक ओ ई सी डी मूल्यांकन रिपोर्ट प्रकट करती है कि दानदाताओं द्वारा वर्ष 2010 तक अपेक्षित सहायता के स्तर से ओडीए की नियोजित वृद्धि काफी निचले स्तर पर है। वचनवद्धताओं को निभाने के लिए अतिरिक्त 30 बिलियन (वर्ष 2004 की दर पर) अमरीकी डालर की आवश्यकता होगी।

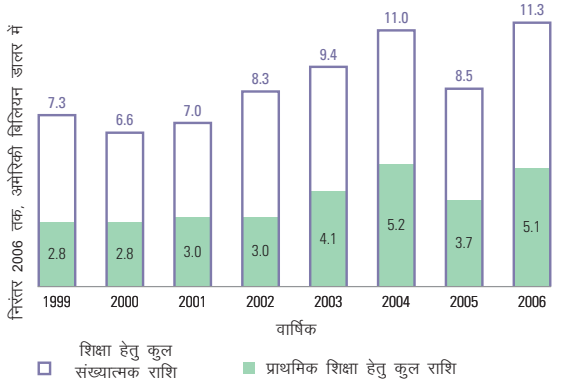
शिक्षा हेतु आर्थिक सहायता में ठहराव आ रहा है

जब विकसित देशों ने वर्ष 2000 में डाकार कार्यवाही संरचना (फ्रेमवर्क) का हस्ताक्षरित किया था तब वे इस बात के लिए प्रतिभूत हुए थे कि सबके लिए शिक्षा की प्राप्ति हेतु अपेक्षित देशों को अतिरिक्त आर्थिक सहायता उपलब्ध कराएंगे। तब से ये वचनबद्धताएं कई बार दोहराई गई हैं। लेकिन बिल्कुल हाल ही के आँकड़े दर्शाते हैं कि शिक्षा के लिए आर्थिक सहायता में धीमापन आया है और इससे भी अधिक प्राथमिक शिक्षा की सहायता में गिरावट आई है।

शिक्षा क्षेत्र हेतु आर्थिक मदद की वचनवद्धता कुल मिलाकर व्यापक रूप से सहायता प्रवणता (झुकाव) वाली है। वर्ष 1999 से 2004 के दौरान शिक्षा में सहायता प्रतिबद्धता महत्वपूर्ण रूप से 7.3 बिलियन अमरीकी डालर से बढ़कर 11 बिलियन डालर तक पहुँच गई। लेकिन वर्ष 2005 में 23 प्रतिशत की कमी आ गई। प्राथमिक शिक्षा की वचनवद्धताओं में भी ठीक इसी प्रतिमान का अनुपालन हुआ जो वर्ष 2004 में 5.2 बिलियन अमरीकी डालर से घटकर 3.7 बिलियन

हाल ही के आँकड़े दर्शाते हैं कि शिक्षा के लिए आर्थिक सहायता में धीमापन आया है और इससे भी अधिक प्राथमिक शिक्षा की सहायता में गिरावट आई है।

चित्र 10 : 1999 – 2006 में शिक्षा एवं प्राथमिक शिक्षा हेतु कुल सहायता प्रतिबद्धता



स्रोत : देखें चित्र 4.3 सबके लिए शिक्षा *ग्लोबल मोनिटरिंग रिपोर्ट 2009*

स्थानीय समुदाय का सशक्तीकरण : उत्तर प्रदेश, भारत में सूचना आदान प्रदान व अपने अधिकार माँगने हेतु एक निम्न जातीय महिला गोष्ठी।

अमरीकी डालर पहुंच गई। जबकि यह प्रतिबद्धता वर्ष 2006 में एक बार फिर बढ़ी; परन्तु यह 2004 की अपेक्षा कम ही रही। वर्ष 2007 की रिपोर्ट अनुमान करती है कि कम आय वाले देशों में यदि सबके लिए शिक्षा के केवल तीन लक्ष्यों को पाना है तो प्रतिवर्ष 11 बिलियन अमेरिकी डालर की सहायता की आवश्यकता है। ये लक्ष्य है– सार्वजनिक प्राथमिक शिक्षा, प्रौढ़ साक्षरता तथा शैशवकालीन देखभाल एवं शिक्षा। वर्तमान सहायता इनके लिए काफी कम पड़ रही है और इस राशि को तीन गुना किए जाने की आवश्यकता है।

सहायता संवितरण, प्रस्तुत वर्षों में दिए जाने वाले देशों हेतु उपलब्ध वास्तविक सहायता की राशि पूर्व वर्षों में वचनबद्धता को प्रतिबिंबित करती है। शिक्षा के लिए संवितरण वर्ष 2002 में 5.5 बिलियन अमरीकी डालर से वर्ष 2006 में 9.00 बिलियन अमरीकी डालर पहुंचा। ठीक इसी दर से प्राथमिक शिक्षा हेतु संवितरण वर्ष 2002 में 2.1 बिलियन अमरीकी डालर से वर्ष 2006 में 3.5 बिलियन अमरीकी डालर पहुंच गया। हालांकि; इस संवितरण में, जोखिम यह है कि वर्ष 2004 के बाद से इन प्रतिबद्धताओं ने गिरावट का प्रदर्शन किया है जो कि जल्द ही धीमी वृद्धि दर से प्रदर्शित होगा या यहाँ तक कि ठहराव दिख सकता है।

सहायता उन्हें आबंटित करना जिन्हें अत्याधिक आवश्यकता हो: क्या साम्यता बेहतर हो रही है?

क्या उन देशों में सहायता पहुँच रही है जिन्हें सबके लिए शिक्षा लक्ष्य प्राप्ति हेतु सर्वाधिक आवश्यकता है? वर्ष 2006 में, 68 कम आय वाले देशों के समूह ने 6.4 बिलियन अमरीकी डालर की सहायता शिक्षा हेतु प्राप्त की और कुल सहायता राशि का 75% भाग प्राथमिक शिक्षा हेतु दिया गया जो कि वर्ष 2000 से अब तक उच्चतम पर (वर्ष 2004 को छोड़ कर) दर्ज की गई। इन सकारातात्मक रुझानों के बावजूद शिक्षा की सहायता में पाँच में से दो तथा प्राथमिक शिक्षा सहायता का चौथाई भाग मध्य आय वाले विकासशील देशों को जाता है। जहां तक 50 अति गरीब देशों के हिस्से की कुल सहायता में 2000–2002 और 2003–2005 के बीच नाम मात्र की वृद्धि 45 प्रतिशत से 46 प्रतिशत कर दी गई।

वे देश जिन्हें भ्रंश या अस्थिर देश के रूप में संदर्भित किया गया है उन्हें शिक्षा हेतु सहायता की विशेष रूप से आवश्यकता है। लेकिन वर्ष 2006 में इन 35 देशों ने 1.6 बिलियन अमरीकी डालर की सहायता प्राप्त की; जिसमें से 0.9 बिलियन अमरीकी डालर सहायता प्राथमिक शिक्षा हेतु आबंटित थी। शिक्षा सहायता की

राशि का उनका हिस्सा उनकी जनसंख्या की तुलना में बामुश्किल से निम्न आय वाले सभी अन्य देशों से कुछ अधिक होगी।

क्या उन देशों को अधिक सहायता राशि आबंटित की गई जिन्होंने ज्यादा प्रभावी ढंग से शिक्षा सहायता का उपयोग किया? हालांकि, यहाँ पर कुछ साक्ष्य यह दर्शाते हैं कि सहायता की वृद्धि इस बात पर केन्द्रित थी कि किन देशों को ज्यादा बड़ी आवश्यकता है। जिन्होंने सहायता की अधिक प्रभावी ढंग से इस्तेमाल किया है इसकी संबद्धता कमजोर ही रही। यहाँ पर सहायता राशि में वृद्धि हेतु एक ठोस आधार प्रकट होता है कि किन देशों को इसकी अधिक आवश्यकता है तथा जिन्होंने प्रगति दर्ज कराई है।

दान दाता निष्पादन, एक मिश्रित रिकार्ड

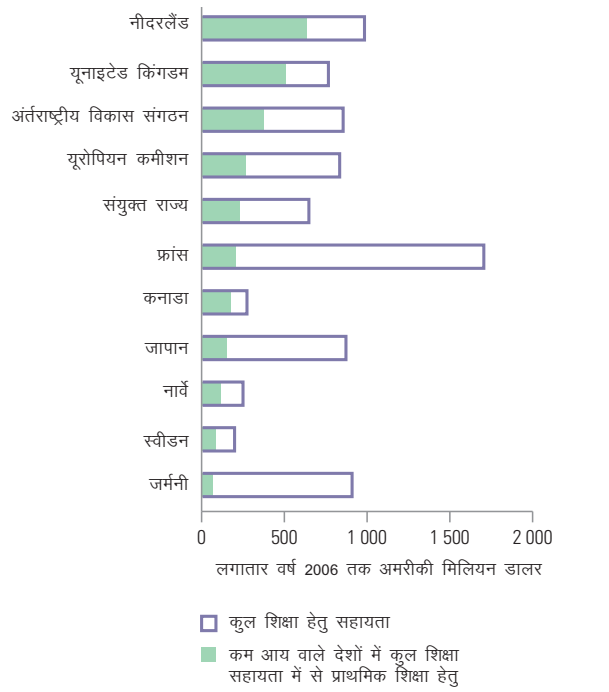
पर्याप्त दानदाताओं के लिए सबके लिए शिक्षा लक्ष्य एक उच्च प्राथमिकता नहीं है। फिर चाहे उनका अपना कार्यक्रम हो या फिर फास्ट ट्रेक इनीसियेटिव (FTI) कैटालिक फंड से समर्थन की बातें हों। यद्यपि प्राथमिक शिक्षा सहायता राशि वर्ष 2005 और 2006 के बीच बढ़ी है जोकि बहुत थोड़े दानदाताओं द्वारा कार्यवाही परिणाम के कारण था न कि अंतर्राष्ट्रीय समुदाय द्वारा व्यापक आधार के प्रयास के फलस्वरूप।

वर्ष 2006 में; शिक्षा के लिए कुल वित्तीय सहायता एक लघु दानदाता समूह द्वारा आधिपत्यित थी– जिसमें फ्रांस (1.9 बिलियन अमरीकी डालर) जर्मनी (1.4 बिलियन अमरीकी डालर), नीदरलैंड (1.4 बिलियन अमरीकी डालर), यूनाइटेड किंगडम (1.2 बिलियन अमरीकी डालर), और विश्व बैंक का अंतर्राष्ट्रीय विकास संगठन (IDA) की (1.0 बिलियन अमरीकी डालर), भागीदारी थी। जब प्राथमिक शिक्षा सहायता की बात आती है तो इसकी वचनबद्धता की आधी राशि तीन दानदाताओं नीदरलैंड, यूनाइटेंड किंगडम तथा अंतर्राष्ट्रीय विकास संगठन से प्राप्त थी। प्राथमिक शिक्षा के लिए नीदरलैंड 1.1 बिलियन अमरीकी डालर के साथ सबसे बड़ा दानदाता था। जो कि वैश्विक कुल राशि की लगभग एक चौथाई थी। इसके साथ ही यह कम आय वाले देशों में प्राथमिक शिक्षा हेतु कुल सहायता की 60 प्रतिशत राशि के लिए भी जिम्मेदार था। इस परिदृश्य के दूसरे ओर फ्रांस ने अपनी कुल शिक्षा सहायता का प्राथमिक शिक्षा हेतु 17% तथा जर्मनी का प्राथमिक शिक्षा हेतु उसकी सहायता का 11 प्रतिशत था, इन्होंने अपने फंड का अधिकतर हिस्सा तृतीयक स्तर की शिक्षा के लिए प्रणालित कर दिया। इन देशों तथा जापान ने कम आय वाले देशों में प्राथमिक शिक्षा को गंभरिता से उपेक्षित किया हुआ है, जो आवश्यकता सर्वाधिक अपेक्षित थी (चित्र 11 वर्ष 2005–2006 के लिए वार्षिक औसत को प्रस्तुत करता है।)

यद्यपि बहुतायत में दानदाताओं ने वर्ष 2006 में शिक्षा हेतु, कुल मिलाकर अपनी सहायता राशि में बढ़ोत्तरी की है, लेकिन 12 में से केवल 7 ने महत्वपूर्ण रूप से प्राथमिक शिक्षा हेतु वृद्धि की थी। कुछेक दानदाताओं के द्वारा बढ़ी वृद्धि भी वर्ष 2005 में महत्वपूर्ण रूप से गिरावट की भरपाई करने में अपर्याप्त रही। प्राथमिक शिक्षा हेतु केवल कुछेक दानदाताओं की सहचिंता, डाकार में प्रतिभूत दानदाताओं के एक समूह के रूप में की गई प्रतिबद्धता पर गंभीर प्रश्न चिंह लगाता है।

ओईसीडी की डेवलपमेंट असिसटेंस कमेटी (डीएसी) के बाहर दिपक्षीय दानदाताओं ने भी विकासशील देशों में शिक्षा को समर्थन किया है। निजी न्यास (फाउंडेशन) भी प्राथमिक शिक्षा को समर्थन

चित्र 11 : कम आय वाले देशों हेतु प्राथमिकता और प्राथमिक शिक्षा, मुख्यदानदाता, प्रतिबद्धताओं हेतु वर्ष 2005 2006 का वार्षिक औसत –



स्रोत : चित्र 4.13 से प्राप्त द्वारा सबके लिए शिक्षा *ग्लोबल मोनिटरिंग रिपोर्ट 2009*

देते हैं जैसे कि हेवलेट तथा गेट्स फाउंडेशन की अनुदानित राशि 60 मिलियन अमरीकी डालर प्राथमिक एवं माध्यमिक शिक्षा की गुणवत्ता की सुधार के लिए दिए गए। द दुबई केयर फाउंडेशन ने यूनीसेफ तथा सेव द चिल्ड्रेन जैसी संस्थाओं के साथ मिलकर बच्चों की शिक्षा के लिए 1 बिलियन अमरीकी डालर की राशि उगाही थी।

त्वरित मार्गीय प्रयास (FTI): अपेक्षाओं पर खरे नहीं

एफ टी आई कैटालिक फंड (त्वरित मार्गीय प्रयास सेवादायी निधि) अनेक कम आय वाले देशों के लिए अपने ही अधिकारों में वित्तीय सहायता का महत्वपूर्ण स्रोत बन चुका है। हालांकि यह पर्याप्त राशि को संचालित या प्रेरित नहीं कर पाया और एक गंभीर कमी का सामना कर रहा है। वर्ष 2004 से 2011 तक सत्रह दानदाताओं ने 1.3 बिलियन अमरीकी डालर प्रतिभूतित किए, लेकिन इसमें से अधिकतर निधि नीदरलैंड, युनाइटेड किंगडम, यूरोपियन कमीशन तथा स्पेन से प्राप्त हुई थी। सम्पूर्ण प्रतिभूतित में से समझौता योग सिर्फ 329 मिलियन अमरीकी की डालर थी और फरवरी 2008 की समाप्ति तक भिन्न देशों द्वारा केवल 270 मिलियन अमरीकी डालर प्राप्त किए गए। अनुदान की वृहततम राशि केवल पांच देशों[7] हेतु आबंटित की गई और अन्य तेरह देशों ने 10 मिलियन अमरीकी डालर के लगभग राशि प्राप्त की थी।

वर्तमान दर से अनुमानित आवश्यकताएं साधारणतया पूरी नहीं हो पाएंगी। आठ देशों को गणना में लेते हुए, जो एफ टी आई में वर्तमान आवृत्त 35 देशों के साथ जुड़ेगा, यहाँ पर भी संभाव्य वित्तीय अंतरात 1 बिलियन अमरीकी डालर, उन देशों हेतु है जो प्रष्ठांकित होने की योजना रखते हैं। वर्ष 2010 तक अन्य तेरह

प्राथमिक शिक्षा हेतु केवल कुछेक दानदाताओं की सहचिंता, डाकार में प्रतिभूत दानदाताओं के एक समूह के रूप में की गई प्रतिबद्धता पर गंभीर प्रश्न चिंह लगाता है।

7: घाना, केन्या, मैडागास्कर, निकारागुवा और यमन

देश एफ टी आई से जुड़ने वाले हैं जिससे राशि की यह संख्या बढ़कर 2.2 बिलियन अमरीकी डालर हो सकती है। पूर्वानुमान पर काम करते हुए यह एफ टी आई कैटालिक फंड वित्तीय अंतराल के 40% से 50% को पूरा कर पाएगा, फिर भी लगभग 1 बिलियन अमरीकी डालर की कमी रह जाती है। यदि ये कमियाँ मूर्तरूप लेती हैं तो वर्तमान में जो कुछ देश समर्थन पा रहे हैं उन्हें सहायता प्रवाह को बाधित देखना पड़ेगा और कुछ देशों को किसी भी प्रकार का समर्थन नहीं उपलब्ध होगा।

अभिशासन एवं सहायता प्रभावशीलता

आर्थिक सहायता को कैसे पहुँचाया जाता है, यह उतना ही महत्वपूर्ण है कि सहायता राशि कितनी मात्रा में पहुंचाई गई। अननुमेय (अंदाजा रहित) सहायता, दानदाता प्रचुरोद्भवन तथा कमजोर समन्वयन ने प्राप्त कर्ता देशों एवं दानदाताओं को दृढ़निश्चयी बनाया है। इस बात को पहचानते हुए कि यह समस्या का एक हिस्सा है, प्राप्तकर्ता देश तथा दानदाताओं ने वर्ष 2005 में सहायता प्रभावशीलता पर पेरिस घोषणा में सहायता अभिशासन का एक नया विजन (दृष्टिकोण) अधिग्रहीत किया। इस दृष्टिकोण में, जिसमें इसका प्रमुख–राष्ट्रीय स्वामित्व, सुसंगतता तथा सद्भाव, ओ ई सी डी–डी ए सी के सदस्य वृहत सहायता पूर्वानुमानिता, राष्ट्रीय संस्थानों एवं वित्तीय प्रणाली के उपयोग तथा दानदाता–समन्वय के द्वारा अंतरण लागत को घटाने की ओर लक्षित करने हेतु सहमत हुए।

सभी क्षेत्रों में प्रगति वैविध्यपूर्ण है। हाल ही में ओ ई सी डी का एक सर्वेक्षण सुस्पष्ट साक्ष्य उपलबध कराता है कि यहाँ सहायता संबंधों में अभी भी गंभीर समस्याएं हैं।

बेहतर सहायता अभिशासन हेतु चार सूत्र

शिक्षा क्षेत्र योजनाओं तथा राष्ट्रीय प्रबंधन प्रणाली हेतु सहायता को संगत (बंधित) करने के द्वारा सकारात्मक परिणाम प्राप्त हो सकते हैं।

यह रिपोर्ट सहायता अभिशासन एवं शिक्षा हेतु सहायता के संघात (प्रभावीपन) में सुधार के चार क्षेत्रों की जाँच–पड़ताल करती है।

व्यक्तिगत परियोजनाओं से प्रणाली–व्यापक कार्यक्रमों में स्थानांतरित होना। जहाँ पर दानदाता विस्तृत क्षेत्र कार्यक्रमों हेतु साथ में काम करते हुए सहायता उपलब्ध कराते हैं, यह माना जाता है कि यह राष्ट्रीय स्वामित्वत्ता को मजबूत बनाने तथा आधार स्तर पर परिणामों को दिखाने हेतु किया जाता है। पेरिस घोषणा का लक्ष्य उपलब्ध सहायता के दो तिहाई हिस्से को सामूहिक फंडिंग बजट समर्थन के रूप में उगाहना तथा वर्ष 20 तक क्षेत्रानुसार उपागमों के अंतर्गत उपलब्ध कराना है। शिक्षा में, इस प्रकार के कार्यक्रम आधारित समर्थन में, 1999–2000 पर 33 प्रतिशत से वर्ष 2005–2006 में 54 प्रतिशत की वृद्धि हुई। कम आय वाले तथा सहायता पर अधिक निर्भर देशों में यह स्थानांतरण सुदृढ़ था। यह अन्य देश समूह में कम प्रचुर था: जैसे मध्य–आय देशों में; अन्य दानदाताओं के साथ अलग से समझौता करने हेतु प्रवृत्त है और भ्रंश (संघर्षरत) राष्ट्रों में अक्सर ऐसे कार्यों हेतु नेतृत्व करने का प्रायः अभाव रहता है।

शिक्षा में, क्षेत्रानुसार उपागमों (सेक्टर वाइज एप्रोचेज (SWAPs) के साथ अनेक सफलता के किस्से जुड़े हुए हैं। इस प्रकार की भारी नामांकन वृद्धि अनेक देशों में देखी गई जिन्होंने इस मॉडल को अपनाया हुआ है; यथा– बुरकीना फासो, इथोपिया, भारत, नेपाल, यूगांडा, संयुक्त गणराज्य तंजानिया तथा जांबिया। हालांकि; अभी भी बड़ी चुनौतियाँ शेष हैं और सीधे तौर पर उपागम काफी दूर है। स्वाप्स (SWAPs) की सफलता के लिए, वे मजबूत राजनीतिक नेतृत्व तथा आवश्यक दक्षतायुक्त सरकारी विभागों पर निर्भर करते हैं।

राष्ट्रीय स्वामित्व– मजबूत राष्ट्रीय स्वामित्व दानदाताओं और राष्ट्रीय सरकारों के बीच दो–तरफा साझेदारी पर आधारित होता है। सिद्धांततः, सरकारें राष्ट्रीय विकास रणनीतियों के क्रियान्वयन एवं सर्जन का नेतृत्व करती हैं जो साथ में दानदाता देश के नेतृत्व का सम्मान करते एवं सक्षमता को मजबूत बनाती हैं। लेकिन व्यवहार में, सरकारी नेतृत्व हेतु शर्ते भिन्नता पूर्ण होती हैं जैसा कि भारत एवं मोजांबिक के वैषम्यणूर्ण अनुभव प्रदर्शित करते हैं। भारत की सहायता निर्भरता निम्न स्तरीय है तथा सरकार की उच्च स्तरीय सक्षमता है और क्षमता विकास हेतु मजबूत राष्ट्रीय संस्थान हैं, प्राथमिकताओं के निर्धारण में सुदृढ़ नियंत्रकता है और सार्वजनिक प्राथमिक शिक्षा प्राप्ति हेतु इसके अपने राष्ट्रीय कार्यक्रम का क्रियान्वयन होता है। मोजांबिक गृह युद्ध से कमजोर प्रशासन तथा प्रक्रमों को नेतृत्व देने की कमजोर क्षमता से उभरा है। शिक्षा में इसके वर्तमान स्वाप्स (SWAPs) की तैयारी में तीन साल लगे तथा सरकार एवं दानदाता के बीच एक समझौता में पहुंचने पर उसकी क्षमता को परीक्षित किया। संरचना के बावजूद, दोनों ही पक्ष, समय गुजरने के साथ स्वाप्स ने मोजांबिक सरकार की क्षमता में वृद्धि की जिससे वह राष्ट्रीय शिक्षा कार्यक्रम की जिम्मेदारी उठाए।

राष्ट्रीय प्राथमिकताओं के साथ सहायता बांधना (जोड़ना) तथा सरकारी प्रणाली का उपयोग करना नई सहायता कार्यसूची (एजेंडा) दानदाताओं का आवाहन करता है कि उस देश की प्राथमिकताओं एवं प्रणालियों को अपनाएं, न कि इसका उल्टा करें। यद्यपि यह प्रक्रिया आसान नहीं है, शिक्षा क्षेत्र योजनाओं तथा राष्ट्रीय प्रबंधन प्रणाली हेतु सहायता को संगत (बंधित) करने के द्वारा सकारात्मक परिणाम प्राप्त हो सकते है। इसके अंतर्गत वृहत सेक्टर (क्षेत्र) सुसंगति या सामांजस्य, दानदाता गतिविधियों का बेहतर अवलोकन तथा बढ़ी हुई वित्तीय सुनम्यता जिसमें विकास एवं पुनरावर्तक लागत सहित सहायता व्याप्ति आदि सम्मिलित होती है। कोलंबियों में; वर्ष 2001 में शैक्षिक रणनीति योजना की शुरुआत पर सरकार एवं दानदाता सहयोग की, निकट शुरुआत को स्पष्ट देखा गया। योजना सेक्टर सुसंगति हेतु एक साधन के रूप मे कार्य करता है तथा शिक्षा मंत्रालय के ज्ञान को बेहतर किया तथा दानदाता कार्यवाही को प्रभावित किया।

बुरकीना फासों में, सरकारी प्रबंध संरचना के माध्यम से सहायता के प्रणालन ने बजट निर्माण तथा प्राथमिक शिक्षा मंत्रालय में वित्तीय रिपोर्टिंग को अधिक प्रभावी बनाया। इसके कारण अधिक पूर्वानुमान फंडों तथा समय गुजरने के साथ सामान्य फंडिंग व्यवस्था को स्वीकारने हेतु दानदाताओं की संख्या में प्रभावी वृद्धि पाई गई। राष्ट्रीय कार्य क्षमता को विकसित करने हेतु कनाडा, नीदरलैंड तथा यूनाइटेड किंगडम सहित कुछ दानदाता अपने मतभेदों के जानने के बावजूद राष्ट्रीय प्रणाली के माध्यम से सहायता प्रणालन (चैनेल) करने की इच्छा जताई। इसके साथ ही अन्य जैसेकि आस्ट्रेलिया, पुर्तगाल तथा संयुक्त राज्य ने तब तक प्रतीक्षा करने को प्राथमिकता दी, जब तक कि राष्ट्रीय प्रणाली अधिक बेहतर ढंग से कार्य न करने लगे।

सहायता को बेहतर तरीके से प्रबंधित किए जाने हेतु, देशों को यह पता होना चाहिए उन्हें कितनी सहायता प्राप्त होगी और कब प्राप्त होगी। सहायता की पूर्वानुमानिता सीमित होती है जब लघुकालिक पूर्वानुमानेयता उच्च होती है तब सेक्टर बजट समर्थन सहायता मध्य आवधिक या दीर्घ आवधिक समर्थन अधिक पूर्वानुमेयता को आगे नहीं बढ़ाता। कमजोर विकासशील अभिशासन व्यवहार के कारण दानदाता व्यवहार के हिस्से में यह (व्यवस्था का) एक अंग है। हाल ही के प्रयासों जैसे कि यूरोपियन कमीशन के एम डी जी अनुबंध और यूनाइटेड स्टेट्स मिलेनियम चेलेंज कार्पोरेशन बहुवर्षीय वचनबद्धता के द्वारा इसे संबोधित कर रहे हैं।

दानदाताओं के साथ समन्वय को सुधारना पेरिस घोषणा ने बेहतर दानदाता समन्वय हेतु मुख्य कार्यवाहियों को पहचाना है जिसका उद्देश्य अक्षमता तथा अंतरण लागत को घटाना है–

- **संयुक्त मिशन (लक्ष्यकर्म) बढ़ाना।** एक निर्धारित देश हेतु दानदाता मिशनों को समूहीकृत करना, अंतरण लागतों को घटाता एवं सरकारों की अनुमत करता है कि वरिष्ठ कर्मचारियों का और अधिक अधिक प्रभावी ढंग से उपयोग करें। वर्ष 2007 में केवल 20 प्रतिशत समस्त दानदाता मिशन संयुक्त रूप से आयोजित किए गए। जोकि लक्ष्य 40 प्रतिशत से बहुत नीचे है। तिस पर भी शिक्षा क्षेत्र दूसरों की अपेक्षा काफी प्रगति करता हुआ दिखता है। उदाहरण के लिए होडूंरास में; वर्ष 2007 में सभी शिक्षा दानदाता संयुक्त मिशन 73 प्रतिशत थे।

- **दानदाता समूह बनाना।** बहुत सारे देशों में, शिक्षा क्षेत्र में नियुक्त अग्रणी दानदाताओं के साथ दानदाता–समूहों का गठन किया गया है। एफटीआई कैटालिक फंड प्राप्त करने वाले देशों के साथ, सभी ने एक ऐसा समूह गठित किया है। हालांकि, दानदाता विषम जातीय होते हैं और सभी एक ही गति से काम नहीं करते हैं। उदाहरण के लिए, नीदरलैंड, यूनाइटेड किंगडम तथा कुछ स्कैंडीनेवियेन देश अपनी व्यावहार्यताओं को समस्वर की दिशा में बढ़ा रहे हैं जबकि अन्य जैसे कि यूनाइटेड स्टेटस तथा जापान समानांतर ढांचे में काम करने को प्राथमिकता देते हैं।

- **सहायता पहुंच (डिलीवरी) या प्रस्तुति को औचित्यपूर्ण बनाना।** व्यापक संख्या में दानदाता सहायता की साधारण सी राशि प्रदान करते हैं, फलस्वरूप अंतरण लागत ऊँची होती है तथा राशि अपर्याप्त होती है। हालांकि, दानदाताओं का प्रयास अधिक मात्रा में सहायता राशि को कुछेक देशों में देने पर ध्यान केन्द्रित करना है तथापि प्रत्येक देश काफी सीमित है। वर्ष 2005–2006 में, अठारह देशों में प्रत्येक देश को प्राथमिक शिक्षा के लिए कम से कम 12 दानदाताओं के साथ लेन–देन करना पड़ा। वर्ष 2002 एवं 2006 के बीच, अधिकतर दानदाताओं ने प्रापक देशों की संख्या बढ़ा दी और ठीक इसी दौरान प्राथमिक शिक्षा में उन्होंने अपनी सहायता राशि को भी बढ़ाया। अनेक दानदाता, जिसमें आस्ट्रिया, ग्रीस, आयरलैंड, जापान तथा स्पेन आदि शामिल हैं ने सहायता राशि बढ़ाने की दर से कहीं अधिक तेजी से प्रापक देशों की संख्या बढ़ाई। ठीक इसके उलट नीदरलैंड तथा यूनाइटेड किंगडम ने अपनी प्राथमिक शिक्षा सहायता राशि बढ़ाकर दुगुनी कर दी, जबकि प्रापक देशों की संख्या घटा दी।

सहायता के माध्यम से अच्छे अभिशासन को प्रोत्साहन

दानदाता अच्छे अभिशासन में अधिक निवेश करते हैं। सहायता कार्यक्रमों में अभिशासन मुद्दों की प्रोफाइल (जीवनवृत) को वित्त सहायता की राशि आकर्षित करने के रूप में देखा जाता है। वर्ष 2006 में, दानदाताओं ने कुल सेक्टर सहायता का 9 प्रतिशत आवंटन– अभिशासन एवं नागरिक समिति हेतु– किया जो किसी अन्य सेक्टर से अधिक है। वर्ष 2006 व 2007 में, अनेक दानदाताओं ने अभिशासन पर नई रणनीतियों को अपनाया। विश्व बैंक तथा यूरोपियन कमीशन विशेष रूप से अपने सहायता कार्यक्रमों के माध्यम से अच्छे अभिशासन को प्रोत्साहित कर रहे हैं। उनके ध्यान केन्द्रण में सरकारी वित्तीय प्रबंधन, विकेन्द्रीकरण, पारदर्शिता तथा उत्तरदेयता और सरकारी क्षेत्र में रोजगार जैसे पहलुओं को शामिल किया गया है। इसके साथ ही दानदाता एक देश की अभिशासन व्यवस्था की वस्तुस्थिति को मापने का प्रयास भी करते हैं जैसे कि अंतर्राष्ट्रीय विकास हेतु यूनाइटेड किंगडम द्वारा देश अभिशासन विश्लेषण को तैयार किया गया।

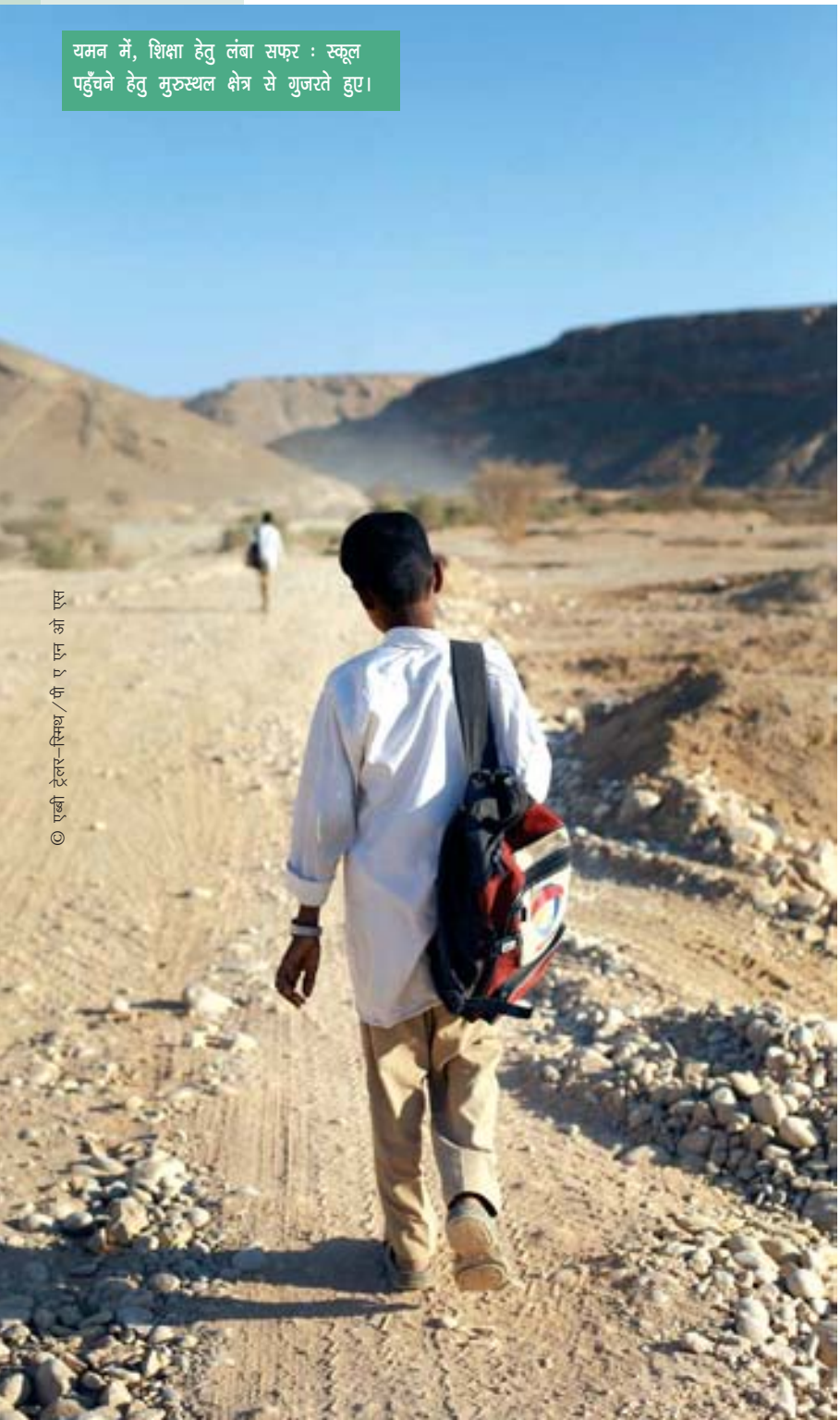
क्या दानदाता (संस्थाओं) देशों के द्वारा अभिशासन में बढ़ी हुई रूचि से प्रापक देशों में शिक्षा क्षेत्र की नीतियों एवं कार्यक्रमों को प्रभावित किया है। हाल ही में, विश्व बैंक शिक्षा परियोजनाओं एवं प्राथमिक शिक्षा हेतु कार्यक्रमों की एक समीक्षा ने प्रकट किया है कि गहन अभिशासन कार्य सूची में रूचि बढ़ रही है। होडूंरास के स्कूलों में व्यापक सामुदायिक भागीदारी के प्रोत्साहन में अभिशासन मुद्दे पाए गए; इंडोनेशिया में शिक्षक भर्ती, विस्तारण, तथा निगरानी और फिलीपीन्स के स्कूल आधारित प्रबंधन आदि कुछ नाम है। यहाँ तक कि स्वाप्स (SWAPs) ने बांग्लादेश, केन्या तथा पाकिस्तान में और अधिक महत्वकांक्षी अभिशासन कार्यसूची को बढ़ावा दिया है। इनमें से शिक्षकों, व्यापक सामुदायिक भागीदारी तथा निजी क्षेत्र की भागीदारी पर जोर देने जैसे कुछ उदाहरण हैं।

यहाँ पर दानदाताओं द्वारा स्वतः परिभाषित एवं प्राथमिकता तय करने की चाहत के अपने आप कुछ जोखिम हैं कि दानदाता के देश में वर्तमान उपागम पर आधारित शिक्षा में अच्छे अभिशासन में क्या संघटित हो, और यह आवश्यक नहीं कि एक गरीब देश के लिए क्या सर्वोत्तम है या उपयुक्त है। फिर भी शिक्षा में अच्छा अभिशासन प्राथमिकता होना चाहिए; लेकिन अंतर–सोच पर दानदाताओं की यह एकाधिकार नहीं होना चाहिए, इसमें क्या संघटित हों।

कुल मिलाकर शिक्षा एवं प्राथमिक शिक्षा के लिए सहायता के लिए ठहराव सा आने पर सबके लिए शिक्षा लक्ष्य हेतु वित्तीय अंतराल भरने के करीब नहीं है और ऐसा होना असंभाव्य सा दिखता है। दानदाताओं और देशों ने शायद सहायता परिवाद को दूर करने के उपाय पहचान लिए हों, लेकिन यह प्रगति धीमी है। सबके लिए शिक्षा लक्ष्य हेतु प्रगति को त्वरित गति देना, सहायता वृद्धि के अंतर्राष्ट्रीय प्रतिबद्धता को सुदृढ़ बनाना तथा उसे और अधिक प्रभावी बनाए बिना लक्ष्य पाना कदापि संभव नहीं होगा।

यहाँ पर दानदाताओं द्वारा स्वतः परिभाषित एवं प्राथमिकता तय करने की चाहत के अपने आप कुछ जोखिम हैं कि दानदाता के देश में वर्तमान उपागम पर आधारित शिक्षा में अच्छे अभिशासन में क्या संघटित हो।

अध्याय 5.
नीति निष्कर्ष एवं संस्तुतियाँ



यमन में, शिक्षा हेतु लंबा सफ़र : स्कूल पहुँचने हेतु मुख्यस्थल क्षेत्र से गुजरते हुए।

© एब्बी ट्रेलर-स्मिथ/पी ए एल ओ एस

डाकार फ्रेमवर्क में तय लक्ष्यों को प्राप्त करने की कार्यवाही के लिए दुस्साहसी राजनीतिक नेतृत्व तथा विभिन्न स्तर पर बदलावों की जरूरत होगी। सरकारों को जरूरत है कि पूर्व स्कूली सुअवसरों को व्यापक करें और करोड़ों बच्चों को स्कूल में प्रवेश दिलाएं तथा स्कूलों के माध्यम से अधिगम मानक को ऊपर उठाना तथा युवाओं एवं प्रौढ़ों के अधिगम अवसरों को व्यापक करना, आदि कुछेक बातें हैं। प्रगति के लिए अभिशासन सुधार निर्णायक होते हैं।

यह रिपोर्ट सबके लिए शिक्षा लक्ष्यों तथा अभिशासन सुधार के उपागमों की निगरानी से उभरे सबकों (पाठों) की गवेषणा करती है। यह अंतिम अध्याय व्यापक निष्कर्षों एवं नीति संस्तुतियों को एक साथ रेखांकित करता है।

सबके लिए शिक्षा लक्ष्यों की ओर प्रगति

सबके लिए शिक्षा लक्ष्यों की ओर प्रगति की निगरानी से एक मिश्रित तस्वीर उभरती है। विश्व के कुछ अति गरीब देशों ने आश्चर्यजनक अग्रताओं, बेहतर पहुँच, सार्वजनिक शिक्षा की दिशा में तीव्र लंबे कदम उठाने और लैंगिक विषमता को घटाने की प्रगति दर्ज कराई है। हालांकि डाकार प्रतिबद्धता को पूरा करने में कुल मिलाकर बहुत असमानता एवं बहुत धीमी प्रगति है।

उच्च स्तर की विसंगतियाँ शिक्षा एवं व्यापक विकास लक्ष्यों की प्रगति में एक अवरोधक का काम कर रही हैं। यदि सरकारें सबके लिए शिक्षा प्राप्ति के बारे में गंभीर हैं तो साम्यता एवं शिक्षा को सम्मिलित कर अपनी प्रतिबद्धता को सुदृढ़ बनाना होगा।

शैशव कालीन देखभाल एवं शिक्षा

देश के भीतर व देशों के बीच, शैशवकालीन देखभाल एवं शिक्षा (ई सी सी ई) निराशाजनक एवं अत्यधिक असमानतापूर्ण है और यह शिक्षा की प्रगति को पीछे खींच रही है। यह रिपोर्ट सरकार एवं दानदाताओं से निवेदन करती है कि–

- **नकद हस्तांतरण कार्यक्रमों**, स्वास्थ्य लक्षित प्रयासों तथा स्वास्थ्य क्षेत्र में और अधिक सुसंगत सरकारी खर्च का उपयोग करते हुए शिक्षा नियोजन एवं बाल स्वास्थ्य उपायों के बीच संबंधों को सुदृढ़ बनाएं।
- **नाजुक स्थिति एवं विपरीत परिस्थिति वाले बच्चों के लिए** प्रेरकता प्रदान करते हुए सभी बच्चों के लिए नियोजन में शैशवकालीन शिक्षा एवं देखभाल को प्राथमिकता पूर्ण बनाएं।

- **नवीनतापूर्ण सामाजिक कल्याण कार्यक्रमों,** जो गरीब परिवारों के लिए लक्षित हों; को इस्तेमाल करते हुए बाल कुपोषण से निपटते हुए और सरकारी स्वास्थ्य प्रणाली को बेहतर बनाने के द्वारा व्यापक गरीबी–हटाओं प्रतिबद्धताओं को सुदृढ़ बनाएं।

सार्वजनिक प्राथमिक शिक्षा

सार्वजनिक शिक्षा के त्वरित गति प्रदान करने में राजनीतिक नेतृत्व एक मुख्य धुरी है। रिपोर्ट ने कुछ मजबूत निष्पादनों से प्राप्त तीन व्यापक सबकों (पाठों) की पहचान की है–

- **महत्वाकंक्षी दीर्घकालिक लक्ष्य निश्चित करना** – जो प्राथमिक शिक्षा में पहुँच, सहभागिता तथा संपूर्णता की प्रगति को सुनिश्चित करने हेतु, वास्तविकता पूर्ण नियोजन एवं मध्यम – दीर्घकालिक बजटीय आबंटन के द्वारा समर्थित हों।
- **साम्यता के साथ शिक्षा** को समर्थित कर सकने वाली व्यावहारिक रणनीतियों के द्वारा संगत विषमताओं को घटाने के लिए स्पष्ट लक्ष्य स्थापित करने के द्वारा लड़कियों, प्रतिकूल परिस्थिति वाले समूहों तथा अल्प एवं असेवित क्षेत्रों हेतु साम्यता का समर्थन करना। व्यावहारिक रणनीतियों में उपयोग शुल्क हटाना, तथा सर्वाधिक अपेक्षित क्षेत्रों में सरकारी खर्च बढ़ाना शामिल है।
- पाठ्यपुस्तकों की आपूर्ति तथा समता को बढ़ाकर शिक्षक प्रशिक्षण एवं समर्थन को मजबूत बनाकर तथा अधिगम प्रेरक कक्षा के आकार को सुनिश्चित करने के साथ सहज उन्नयन एवं बेहतर अधिगम परिणामों पर ध्यान केन्द्रण के द्वारा **पहुँच को व्यापक बनाने के साथ गुणवत्ता बढ़ाना।**

शिक्षा गुणवत्ता

राष्ट्रीय प्राधिकरणों, सामुदायिक अधिकारियों तथा स्थानीय स्कूल नेताओं को निश्चित रूप से एक साथ काम करते हुए अधिगम कमियों से उबरना तथा यह सुनिश्चित करना कि पृष्ठभूमि या निवास स्थान आदि का भेदभाव किए बिना सभी बच्चे स्कूलों से उन कौशल एवं अधिगम उपलब्धियों को लेकर बाहर आएं जो उनकी सभी संभावनाओं की जरूरतों का पूरा कर सकें। रिपोर्ट ने पाँच विशिष्ट कार्यवाही के क्षेत्रों की पहचान की है–

- सभी छात्रों हेतु गुणवत्तापूर्ण शिक्षा एवं प्रभावी अधिगम पर्यावरण तैयार करने हेतु **सुदृढ़ीकृत नीति प्रतिबद्धता** – जिसमें पर्याप्त सुविधाएं, बेहतर प्रशिक्षित शिक्षक उपयुक्त पाठ्यक्रम तथा स्पष्ट रूप से पहचाने गए अधिगम परिणाम आदि भी शामिल हों। इस प्रतिबद्धता का केन्द्र बिन्दु शिक्षक एवं अधिगम पर टिका होना चाहिए।
- यह सुनिश्चित करना कि प्राथमिक शिक्षा में भाग लेने वाले सभी बच्चे जो कम से कम चार–पाँच साल भाग लें, **प्राथमिक साक्षरता एवं संख्यात्मक कौशल प्राप्त** करें जोकि अपनी संभावनाओं के विकास के लिए आवश्यक होती है।
- **मापनीयता निगरानी तथा गुणवत्तापूर्ण शिक्षा में पहुँच** हेतु क्षमता विकास, इसमें अधिगम दशाएं (बाह्य संरचना, पाठ्यपुस्तकें, कक्षा आकार), प्रक्रम (भाषा, अनुदेश अवधि), परिणाम तथा क्षेत्रों समुदायों और स्कूलों के बीच अंतर भी शामिल हों।
- यह सुनिश्चित करने के लिए विद्यमान नीतियों एवं विनियमनों को संशोधित करना कि बच्चों के पास **अनुदेशन का पर्याप्त समय हो** और यह कि सभी स्कूल प्रवृत्त एवं वास्तविक अनुदेशन अवधि के बीच अंतर को न्यूनतम करें।
- तुलनात्मक क्षेत्रीय एवं अंतर्राष्ट्रीय **अधिगम मूल्यांकनों में भाग लेना** तथा सीखें गए पाठों (सबकों) को राष्ट्रीय नीतियों एवं राष्ट्रीय मूल्यांकन को विकास में रूपांतरित करना जो प्रत्येक देश की विशिष्ट आवश्यकताओं एवं लक्ष्यों को बिंबित करती हों।

विसंगतियों से उबरना – राष्ट्रीय अभिशासन सुधारों हेतु सबक (पाठ)

सबके लिए शिक्षा लक्ष्य की प्राप्ति हेतु छात्र अधिगम उपलब्धि में बेहतरी तथा साम्यता पूर्ण सुअवसर हेतु शिक्षा में अच्छा अभिशासन एक मूल भाव होता है। लेकिन अधिकतर देशों में अभिशासन सुधार में मुख्य रूप से दो प्रमुख कमियाँ है– विसंगति को दूर करने के बारे में ध्यान देने की कमी तथा बने बनाए खाका या रूपरेखा (ब्लूप्रिंट) को लागू करना; विशेष रूप से सरकारी क्षेत्र की समस्याओं को हल करने हेतु निजी क्षेत्र की ओर जाना। शिक्षा अभिशासन हेतु नवीन उपागमों की जरूरत है। रिपोर्ट इन बिन्दुओं की और संकेत करती है जहाँ सरकार की कार्यवाही अनिवार्य है–

- **विसंगतियों को घटाने हेतु प्रतिबद्धता** को समृद्धि, स्थैतिकी, मानवजातीयता, लैंगिकता तथा प्रतिकूल परिस्थिति वालों के अन्य संकेतकों पर आधारित होना चाहिए। सरकारों को विसंगतियों को घटाने तथा अपनी उपलब्धता के प्रति प्रगति निगरानी सुपरिष्कृत रूप में विकसित करनी चाहिए।
- **टिकाऊ राजनैतिक नेतृत्व** – शिक्षा लक्ष्यों तक पहुँचने तथा स्पष्ट नीतिगत उद्देश्यों के द्वारा विसंगति को निपटाना और सरकारों तथा उनसे आगे (नागरिक समितियों, निजी क्षेत्रों तथा सीमांत समूहों) के बीच सुधरे हुए समन्वयन हेतु टिकाऊ राजनैतिक नेतृत्व होना चाहिए।
- **गरीबी तथा गहन सामाजिक विषमताओं को घटाने हेतु मजबूत नीतियाँ** जो सबके लिए शिक्षा लक्ष्य की प्रगति को ऊँचा उठाएं। सरकारों को शिक्षा नियोजन को व्यापक गरीबी उन्मूलन रणनीतियों के साथ समेकित करना चाहिए।
- **शिक्षा एवं कार्य में गुणवत्ता मानक को ऊँचा उठाना** ताकि क्षेत्रों समुदायों तथा स्कूलों के बीच अधिगम उपलब्धियों में विसंगतियों को घटाना सुनिश्चित किया जाए।
- **राष्ट्रीय शिक्षा व्यय को बढ़ाना** – विशेष रूप से विकासशील देशों में जोकि चिरकालिक रूप से शिक्षा में अल्प निवेशित हैं।
- **वित्तीय रणनीतियों के केन्द्र में साम्यता को रखना** ताकि अत्यधिक हाशिए में धकेले गए लोगों के लिए प्रयासों के विकास और विसंगतियों को घटाने के लिए और अधिक परिशुद्ध आंकलनों के द्वारा प्रतिकूल परिस्थिति वाले बच्चों तक पहुँच बनाई जाएं।

सबके लिए शिक्षा लक्ष्य की प्राप्ति हेतु छात्र अधिगम उपलब्धि में बेहतरी तथा साम्यता पूर्ण सुअवसर हेतु शिक्षा में अच्छा अभिशासन एक मूल भाव होता है।

- शिक्षा में वंचना तथा गरीबी को पाटने हेतु वित्तीय फार्मूला (सूत्रों) से जुड़े संसाधनों के माध्यम से **विकेन्द्रीकरण करना जो समता के सुनश्चिय हेतु** प्रतिबद्धता से सम्मिलित हों।
- **यह पहचानना कि स्कूल प्रतियोगिता एवं चुनाव** तथा सरकार एवं निजी क्षेत्र की साझेदारी की अपनी सीमाएं हों। यदि सरकारी शिक्षा प्रणाली खराब ढंग से कार्य करती है तो प्राथमिकताओं को निश्चित रूप तय कर देना चाहिए।
- **शिक्षकों की भर्ती, फैलाव व उत्प्रेरण** को मजबूत बनाना यह सुनिश्चित करना कि सभी क्षेत्रों व स्कूलों में पर्याप्त सुयोग्य शिक्षक हों, विशेषरूप से दूर दराज क्षेत्रों एवं असेवित समुदायों में।

सहायता दाता : वचनबद्धता पर सहायता पहुँचाना

दानदाता देशों को प्राथमिक शिक्षा हेतु सहायताराशि अवश्य बढ़ानी चाहिए विशेष रुप से कम आय वाले देशों में प्राथमिक शिक्षा हेतु।

विकासशील देशों की सरकारें सबके लिए शिक्षा लक्ष्य को प्राप्त करने की मुख्य जिम्मेदारी वहन करती हैं। विकसित देश उन्हें बढ़ी हुई वित्तीय प्रतिबद्धता सहायता प्रथाओं को सुधार करने के द्वारा समर्थन प्रदान कर सकते हैं और यह सुनिश्चित कर सकते हैं कि सहायता को राष्ट्रीय प्राथमिकताओं के समर्थन में प्रयुक्त किया गया हो। रिपोर्ट अनेक प्रमुख क्षेत्रों में कार्यवाही प्रस्तावित करती है–

- **प्राथमिक शिक्षा हेतु सहातया वृद्धि** विशेष रूप से कम आय वाले देश, जिन्हें लगभग 7 बिलियन अमरीकी डालर उपलब्ध कराकर सबके लिए शिक्षा क्षेत्र की प्राथमिकताओं में वर्तमान वित्तीय अंतर को बांटा जा सकता है।
- प्राथमिक शिक्षा हेतु सहायता देने वाले प्रतिबद्ध **दानदाता देशों के समूह को बड़ा बनाना** जो सुनिश्चित करें कि सबके लिए शिक्षा लक्ष्य हेतु वित्तीय समर्थन टिकाऊ है।
- कम आय वाले देशों में प्राथमिक शिक्षा हेतु अधिक फंड उपलब्ध कराकर शिक्षा के लिए सहायता में साम्यता (सुसंगति) **के लिए वादा या सिपुर्दगी करना।** फ्रांस एवं जर्मनी सहित अनेक दानदाताओं को तत्काल अपनी सहातया आबंटन की समीक्षा करना चाहिए।
- **त्वरित मार्गीय प्रयासों** (फास्ट ट्रेक इनीसिएटिव) के पीछे लगना और अनुमानित वित्तीय अंतर को खत्म करना जोकि संस्वीकृत योजनाओं वाले देशों हेतु वर्ष 2010 तक प्रतिवर्ष अनुमानतः 2.2 बिलियन अमरीकी डालर चाहिए।
- **बेहतर सहायता प्रभावीपन** तथा घटी हुई अंतरण लागत जैसा कि पेरिस घोषणा में निर्धारित किया गया था। जिसे राष्ट्रीय प्राथमिकताओं के पीछे सहायता की व्यापक संगतता, बेहतर समन्वय, बढ़ी हुई राष्ट्रीय वित्तीय प्रबंधन प्रणाली का उपयोग तथा सहायता प्रवाह में वृहत पूर्वानुमेयता के द्वारा करना है।

गैर सरकारी कर्ता/पात्र : एक निर्णायक भूमिका

रिपोर्ट शिक्षा में सरकारी नेतष्त्व एवं सरकारी नीतियों के केन्द्रीय महत्व पर जोर डालती है। जोकि गैर सरकारी क्षेत्र की भूमिका को फीका नहीं करती है। सबके लिए शिक्षा लक्ष्य प्राप्ति के लिए बहुत सारे स्तरों से भागीदारी अपेक्षित की जाती है जैसे कि स्कूलों एवं अभिभावकों के बीच, नागरिक समिति संगठनों तथा सरकारी कर्ताओं के बीच, राजकीय एवं गैर राजकीय शिक्षा दाताओं के बीच। नागरिक समिति संगठनों एवं गठजोड़ को चाहिए कि–

- सीमांत (हाशिए पर के) लोग – झोपड़ पट्टी वासी, बाल श्रमिकों, कम आय एवं आदिवासी (देशज) आदि सभी लोगों के लिए शिक्षा हेतु विस्तार का प्रयास किया जाए तथा **जो लोग अधिकार (आवाज) रहित है उनके लिए निरतंर प्रतिनिधित्व करना।**
- शिक्षा प्रावधानों एवं क्षमता निर्माण के समर्थन एवं जिम्मेदारी हेतु **सरकार को पकड़ना**

निश्चित तौर पर सभी सरकारी नीतियों का केन्द्र बिन्दु तथा असमानताओं से उबरने के लिए बेहतर अभिशासन होना ही चाहिए और हो भी सकता है। यह विकासशील देशों में बहुत महत्वपूर्ण है जहाँ अधिक समावेशित तथा उत्तरदायी शिक्षा प्रणाली हो जो सभी बच्चों की आवश्यकताओं को पूरा करें; विशेष रूप से उनकी भी, जो सर्वाधिक प्रतिकूल परिस्थिति में होते हैं । ऐसी शिक्षा प्रणाली को बनाना जो साम्यता को अधिगृहीत करे। यदि विश्व को 2015 तक सबके लिए शिक्षा लक्ष्य पाना है तो साम्यता निर्णायक होगी।

असमानता पर विजय पाना: अभिशासन क्यों महत्व रखता है

शिक्षा एक मूलभूत मानव अधिकार है। दुनिया भर में समृद्धि, लिंग, स्थैतिकी, भाषा, तथा प्रतिकूल परिस्थितियों के अन्य प्रतीकों पर आधारित शिक्षा में व्यापक विसंगतियां हैं। ये विसंगतियां वर्ष 2000 में 160 देशों के बीच सहमत सबके लिए शिक्षा के 6 लक्ष्यों की प्राप्ति हेतु प्रयासों को दुर्बल करने के लिए खतरा हैं। सबके लिए शिक्षा कार्यसूची के केन्द्र में व्यापक समानता हेतु रणनीतियों के रख पाने की असफलता करोड़ो बच्चों, युवाओं, तथा प्रौढ़ों को शिक्षा एवं अधिगम के सुअवसरों से वंचित कर देंगी, जिनकी उन्हें अंतःशक्तियों, गरीबी से बचने, तथा समाज में पूर्ण भागीदारी को वास्तविकता बनाने के लिए आवश्यकता है।

यह सबके लिए शिक्षा वैश्विक निगरानी रिपोर्ट (EFA Global Monitoring Report) के सातवें संस्करण का सारांश है। यह सबके लिए शिक्षा लक्ष्य की प्रगति रिपोर्ट को अभिलेखित करती है। यह रिपोर्ट पीछे छूटे लक्ष्यों पर ध्यान केन्द्रित करते हुए, शिक्षा में अभिशासन सुधारों एवं मूल्यांकनों हेतु वर्तमान उपागमों की गवेषणा करती है कि क्या ये पहुंच, गुणवत्ता, भागीदारी एवं उत्तरदेयता के लिए मदद कर रहें है या नहीं। इसके साथ ही यह सहायता अभिशासन की जांच भी करती है। धनी देशों का यह प्रण है कि किसी भी राष्ट्रीय शिक्षा रणनीति को धन के अभाव में असफल नहीं होने दिया जाएगा। फिलहाल इस प्रतिज्ञा का सम्मान नहीं हो रहा है।

इस पूरी रिपोर्ट के साथ साथ विस्तृत शिक्षा रणनीतियां एवं संकेतक तथा अन्य भाषाओं के संस्करण भी ऑन लाइन www.efareport.unesco.org पर उपलब्ध है।

यूनेस्को प्रकाशन
United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

EFA GMR सबके लिए शिक्षा वैश्विक निगरानी रिपोर्ट

आवरण चित्र
इसकी आयु के गरीब घरों के अनेक बच्चों के विपरीत, इंडोनेशिया का यह छोटा लड़का स्कूल में पढ़ना–लिखना सीख रहा है।
© बॉडी फिलिप/एच ओ ए – क्यू यू आई