

शैक्षिक अवसरों का समानीकरण और प्रजातीय/जातीय असमानता

— ♦ जॉन यू. ओगबू

जॉन यू. ओगबू पांच देशों के समुदायों में पड़ताल करते हैं कि किस प्रकार कुछ समुदाय शिक्षा में हाशिए पर कर दिए जाते हैं। वे उन सामान्य प्रक्रियाओं की पहचान करते हैं जिनके कारण कम शैक्षणिक सफलता और न्यून सामाजिक उन्नति हासिल हो पाती है। परिणामस्वरूप, केवल वर्ग आधार पर वंचित किए जाने को समझने के बजाय अन्य समुदाय आधारित वंचना के अनुसार विभिन्न प्रकार के हस्तक्षेप किए जाने चाहिए।

औद्योगीकृत और आधुनिकीकरण की ओर अग्रसर देशों में ऐसा माना जाता है कि सामाजिक प्रतिष्ठा मुख्यतः व्यावसायिक प्रतिष्ठा पर निर्भर होती है और व्यावसायिक प्रतिष्ठा औपचारिक शिक्षा पर। परिणामस्वरूप वर्तमान शताब्दी के अधिकांश समय में अपनी जनता के लिए अधिक सामाजिक और आर्थिक समानता लाने के इच्छुक अनेक देशों ने, आबादी के सभी हिस्सों में स्कूली शिक्षा का विस्तार किया। विशेषकर 1960 से कुछ देशों ने गरीबों की सहायता के लिए, खासतौर से अल्पसंख्यक गरीबों के लिए, विशिष्ट शैक्षिक और अन्य सुधार शुरू किए ताकि वे स्कूल में और अन्ततः वयस्क जीवन में भी अधिक सफलता प्राप्त कर सकें। इन प्रयासों के कुछ सकारात्मक प्रभाव तो पड़े हैं, किन्तु इनसे अल्पसंख्यक गरीबों की सामाजिक और आर्थिक स्थितियों में आमतौर पर कोई बदलाव नहीं आया है। जैसा कि हाल में 'दी न्यूयॉर्क टाइम्स मैगजीन' ने काले अमेरिकियों के बारे में निष्कर्ष निकालते हुए लिखा था, "बावजूद...कानूनी उपलब्धियों... आमजन की मनोवृत्ति में महत्वपूर्ण बदलाव जिसने काले लोगों का समाज की मुख्य धारा में प्रवेश आसान कर दिया, (और लगभग दो दशकों के उपचारात्मक शैक्षिक कार्यक्रमों) काले पुरुषों, महिलाओं और बच्चों की एक हतोत्साहित करने वाली संख्या गरीबी और हताशा की दुनिया में बंद हैं।"¹

ब्रिटेन, भारत, इजरायल, जापान और न्यूजीलैण्ड में अल्पसंख्यक शिक्षा का हमारा अध्ययन बताता है कि काले अमेरिकियों का मामला कोई निराला नहीं है।² इन देशों में अल्पसंख्यकों की स्कूली शिक्षा के विस्तार और पिछले दो दशकों में विशेष उपचारात्मक शैक्षिक प्रयासों ने प्रबल समूहों और अल्पसंख्यकों के बीच स्कूली सफलता और सामाजिक एवं आर्थिक प्रतिष्ठा के अन्तर को समाप्त नहीं किया है। शैक्षिक प्रयास अधिक सफल, आंशिक रूप से, इसलिए नहीं हुए हैं क्योंकि वे इस मान्यता पर आधारित रहे हैं कि अल्पसंख्यकों की शैक्षिक और अन्य समस्याएं निम्न वर्ग की समस्याओं से भिन्न नहीं

हैं। वास्तव में, यह एक गलत मान्यता है। काले अमेरिकियों और उन्हीं के समान अल्पसंख्यकों का हमने अध्ययन किया है, यथा ब्रिटेन में वेस्ट इण्डियन, इजरायल में पूर्वी यहूदी, भारत में हरिजन, जापान में बुराकुमीन और न्यूजीलैण्ड में माओरी- इन सबकी स्थिति जाति-जैसी ही है। 'जाति-जैसी अल्पसंख्यक' शब्दों का प्रयोग हम विधिक उपकरण के रूप में उनकी मातहती की संरचनागत विरासत पर जोर देने के लिए कर रहे हैं। हमारा अभिप्राय यह नहीं है कि जाति-जैसे अल्पसंख्यक पुरातन हिन्दू अर्थ में जातियां हैं, यद्यपि कुछ ऐसे भी हैं। (पूर्वी यहूदी अल्पसंख्यकों में सबसे कम जाति-जैसे हैं।) इस प्रकार जाति-जैसी संरचनात्मकता द्वारा उत्पन्न समानता और असमानता वर्ग-भेद द्वारा उत्पन्न असमानता के बीच भेद नहीं करने के कारण इन देशों में सत्ताधारियों ने उन शैक्षिक हलों को लागू करने का प्रयास किया जो वर्ग-समस्या के लिए उपयुक्त थे- न कि जाति-जैसी समस्या के लिए, जिनके परिणाम कम या बिल्कुल उत्साहजनक नहीं रहे। यह अध्याय उन अल्पसंख्यकों की विरल स्थिति और शैक्षिक एवं आर्थिक समस्याओं को समझने के लिए एक कार्यात्मक ढांचा सुझाता है और फिर संक्षेप में इसे उन छह अल्पसंख्यक समूहों पर लागू करता है जिनका अध्ययन किया गया है।

जाति-जैसी अल्पसंख्यक स्थिति : शैक्षिक निहितार्थ

जाति-जैसी अल्पसंख्यक स्थिति : तीन प्रकार के अल्पसंख्यक समूहों के बीच भेद किया जा सकता है- स्वायत्त, आप्रवासी और जाति-जैसे।¹³ यह अन्तर प्रबल समूहों और अल्पसंख्यक समूहों के संबंधों और अल्पसंख्यकों का स्कूली शिक्षा के प्रति भाव-बोध और स्कूली शिक्षा पर उनकी प्रतिक्रिया के आधार पर किया गया है। अन्य चीजों के रहते हुए जाति-जैसे अल्पसंख्यकों और अन्य प्रकार के लोगों में तीन महत्वपूर्ण बातों को लेकर फर्क किया जाता है। जाति-जैसे अल्पसंख्यकों को वर्तमान समाजों या राज्यों में बहुत अनिच्छापूर्वक और स्थायी रूप से शामिल किया गया है। परिणामतः, समाज में उन्हें कमोबेश स्थाई स्थान प्राप्त है जिससे छुटकारा उन्हें उनके (प्रबल समूह) जैसा होने (अर्थात् गुप्त रूप से प्रबल समूह के सदस्यों की पहचान के प्रतीकों को अपनाकर) या उत्प्रवास से मिल सकता है; ये ऐसे रास्ते हैं जो हमेशा खुले नहीं हैं। इसके अतिरिक्त उनके सदस्यों के लिए नौकरियों की ऊपरी सीमा तय कर दी गई है। जिसके मानी हैं कि दृढ़तापूर्वक दबाव बनाकर और रोड़े अटका कर चुनिंदा तरीके से प्रतिष्ठा, ताकत, सम्मान और आय के निम्नतम स्तर पर अल्पसंख्यकों को नौकरियां देना और इस प्रकार प्रबल समूहों के सदस्यों को अधिक आसानी से अल्पसंख्यकों के लिए रखी गई सीमा के ऊपर वांछनीय नौकरियों के लिए प्रतिस्पर्धा करने की अनुमति देना।

जाति-जैसी अल्पसंख्यक स्थिति बनाम निम्न वर्ग की स्थिति

गरीबों में प्रबल समूह के सदस्यों की तुलना में जाति-जैसे अल्पसंख्यकों की संख्या अनुपात की दृष्टि से ज्यादा है। इसका अर्थ यह नहीं है कि अल्पसंख्यकों की शैक्षिक और आर्थिक समस्याएं वैसी ही हैं, जैसी कि प्रबल वर्ग के निम्नवर्ग के सदस्यों की। यह महत्वपूर्ण है कि जाति-जैसे अल्पसंख्यकों की मातहती और उसके शैक्षिक और आर्थिक परिणामों तथा निम्नवर्ग की स्थिति और उसके शैक्षिक और आर्थिक परिणामों में फर्क किया जाए।

शिक्षा-साहित्य में वर्ग की कोई सर्वमान्य स्वीकृत परिभाषा नहीं है, लेकिन इस शब्द के मार्क्सवादी और गैर-मार्क्सवादी प्रयोगों में अन्तर है। गैर-मार्क्सवादी जब इसे प्रयोग करते हैं तब सामाजिक वर्ग प्रायः समाज की आबादी के उस हिस्से की ओर ध्यान दिलाते हैं जो शिक्षा, व्यवसाय और आय में भिन्न है, जिसकी अन्तःक्रिया एक खास जीवन शैली और शक्ति समीकरण में फलीभूत हुई मानी जाती है। सामाजिक वर्ग यहां सामाजिक-आर्थिक समूहों के समानार्थी के रूप में है। इसके विपरीत, सामाजिक वर्ग का मार्क्सवादी प्रयोग उस वर्ग के उत्पादन के साधनों और शक्ति संघर्ष से संबंध की ओर संकेत करता है।

सामाजिक वर्ग के बारे में इनमें से कोई भी विचार जाति-जैसे अल्पसंख्यक काले अमेरिकियों की शैक्षिक और सामाजिक गतिशीलता की समस्याओं के लिए उपयोगी दिशा-निर्देश उपलब्ध नहीं कराता। उदाहरण के लिए, जब समान शैक्षिक और आर्थिक स्तर के काले और गोरे अमेरिकियों की तुलना की जाती है तो बौद्धिक-स्तर और अकादमिक उपलब्धि में अन्तर बने रहते हैं। हमने काले और गोरों के बौद्धिक-स्तर के परिणामों का और अकादमिक उपलब्धि परीक्षणों का तुलनात्मक अध्ययन ऐसे दो समूहों को (काले और गोरे) नहीं देखा है जिनका उत्पादन के साधनों से संबंध समान हो और दोनों समूह वर्ग की मार्क्सवादी अवधारणा के अनुरूप हों, यह स्पष्ट करने के लिए कि मार्क्सवादी वर्ग-भेद का अल्पसंख्यक स्कूली शिक्षा पर और आर्थिक प्रोन्नति की मुहिम पर क्या प्रभाव पड़ता है। हम वर्ग की मार्क्सवादी परिभाषा का प्रयोग जाति-जैसी और वर्ग-संरचनाओं के बीच विरोध के रूप में करेंगे।

इसके अतिरिक्त, हम जाति और जाति-जैसे शब्दों का प्रयोग विश्लेषणात्मक अवधारणाओं के रूप में संरचनात्मक व्यवस्था का वर्णन करने के लिए कर रहे हैं जो वर्ग संरचनात्मकता से (1) समापन, (2) सहबद्धता, (3) प्रतिष्ठा-संकलन, (4) सामाजिक गतिशीलता और (5) संज्ञानात्मक उन्मुखीकरण में भिन्न है।

समापन और सहबद्धता : वर्ग संरचनात्मकता का आधार सामान्यतया आर्थिक है, जो कि एक अर्जित विशेषता है जबकि जाति-जैसी

संरचनात्मकता “प्रतिष्ठा-सम्मान” पर आधारित है, जिसे पैदाइशी गुण माना जाता है।⁵ यद्यपि सामाजिक वर्ग करीब-करीब स्थायी होते हैं, उनकी सीमाएं स्पष्ट नहीं हैं, न ही उनकी सदस्यता स्थायी है क्योंकि लोगों का प्रवेश और बहिर्गमन लगातार जारी रहता है। इसके अलावा, अन्तर-वर्गीय विवाह के बच्चे माता या पिता के वर्ग से सहबद्ध हो सकते हैं। जातियां, दूसरी ओर, स्थायी रूप से कमोवेश सजातीय समूहों में स्पष्ट सीमाओं और सार्वजनिक रूप से मान्यता प्राप्त समूहों के नाम के साथ श्रेणीबद्ध रूप से संगठित हैं। अन्तर्जातीय विवाह प्रायः निषिद्ध होता है लेकिन जहां इसकी अनुमति होती है वहां ऐसा सामान्यतया औपचारिक या अनौपचारिक नियमों के तहत होता है, जिसमें तय होता है कि बच्चे माता के समूह में रहेंगे या पिता के। समकालीन संयुक्त राज्य अमेरिका में, उदाहरण के तौर पर, काले-गोरे संसर्ग से पैदा हुए बच्चे स्वतः काले करार दिए जाते हैं। विरल मामलों में कुछ काले गुप्त रूप से गोरे बन जाते हैं, जिसके लिए उन्हें कष्टकारी और असंस्थागत, अवैध प्रक्रिया से उत्तीर्ण होना पड़ता है।

प्रतिष्ठा संकलन : वर्ग व्यवस्था में, सामाजिक, व्यावसायिक और राजनैतिक पद शिक्षा और योग्यता पर आधारित होते हैं। जातीय और प्रजातीय अल्पसंख्यकों के बारे में यह बात थोड़ी ही सच है। इस तथ्य से यह स्पष्ट हो जाता है कि अल्पसंख्यक समान सामाजिक, आर्थिक और राजनैतिक अवसरों के लिए संघर्ष के नागरिक अधिकारों से संबंधित पहलुओं के प्रति क्यों इतने चिंतित रहते हैं।

सामाजिक गतिशीलता : ऊपर की ओर गतिमान सामाजिक गतिशीलता वैध रूप से वर्ग संरचनात्मकता के भीतर निर्मित होती है और उसे प्राप्त करने के साधन प्रायः निर्धारित होते हैं। एक सामाजिक स्तर से अगले स्तर तक पहुंचने की गतिशीलता जाति-जैसी संरचनात्मकता में निषिद्ध है।

संज्ञानात्मक उन्मुखीकरण : वर्ग और जाति के संज्ञानात्मक उन्मुखीकरण में अन्तर है। जाति-जैसे अल्पसंख्यक अपनी निम्न सामाजिक, राजनैतिक और व्यावसायिक प्रतिष्ठा को अपनी व्यक्तिगत असफलताओं और दुर्भाग्य का वैध परिणाम नहीं मानते, जैसा कि निम्न वर्ग के लोगों की प्रवृत्ति होती है। काले अमेरिकी, उदाहरण के लिए, रोजगार, शिक्षा, आवास और जिन्दगी के दूसरे क्षेत्रों में प्रजातीय अवरोधों को अपनी निम्न सामाजिक प्रतिष्ठा के मुख्य कारण मानते हैं। अधिकांश काले अमेरिकी आगे नहीं बढ़ पाने में असफल होने के लिए ‘व्यवस्था को दोष’ देते हैं न कि अपने को। यह एक ऐसा उन्मुखीकरण है, जिसमें रोजगार, शिक्षा आदि समान अवसरों के लिए सामूहिक संघर्ष का आधार निहित है।

इसके विपरीत कम से कम संयुक्त राज्य अमेरिका में किसी सामाजिक

वर्ग के गोरे सदस्यों में न तो इस बात का अहसास है कि वे सब मिलकर एक समूह के सदस्य हैं जो “सामूहिक एकता” में विश्वास करते हैं, न ही यह कि उनके सामान्य हित दूसरे सामाजिक वर्गों से भिन्न हैं। यहां तक कि निम्नवर्गीय गोरे अमेरिकियों का भी सामूहिक सोच यह नहीं होता कि उनकी अपनी सामाजिक, आर्थिक कठिनाइयां “व्यवस्था” के कारण हैं। इसलिए जो बात जाति-जैसे अल्पसंख्यकों को प्रबल समूह के निम्नवर्ग से अलग करती है, वह यह नहीं है कि अल्पसंख्यकों की वस्तुनिष्ठ माली हालत भिन्न है, बल्कि यह कि जिस प्रकार वह स्थितियों को बोधगम्य बनाते हैं और उनकी व्याख्या करते हैं उसमें अन्तर है। इस बोधगम्यता और व्याख्या की भिन्नता के दूरगामी शैक्षिक निहितार्थ हैं।

जाति-जैसे अल्पसंख्यक और प्रबल समूह स्वाभाविक ही आन्तरिक रूप से सामाजिक वर्ग में बंटे हुए हैं। यद्यपि अल्पसंख्यक और प्रबल समूह वर्ग विकास में समान नहीं हैं और गुणवत्ता की दृष्टि से भिन्न हैं। जो वर्ग-भेद और गतिशीलता से जुड़े हैं, वे विकास में असमान इसलिए है क्योंकि अल्पसंख्यकों की वर्ग भेद और गतिशीलता को प्रभावित करने वाले विविध पदों और प्रशिक्षणों तक पहुंच, जो हैं, कम है। उदाहरण के लिए, काले अमेरिकियों में, 1950 के पहले, उच्च वर्ग में कुछ ही व्यवसाय आते थे जैसे वकील, डॉक्टर, व्यापारी, शिक्षक और उपदेशक जिसमें आखिरी दो की संख्या समूह का करीब-करीब दो-तिहाई थी। इसके अतिरिक्त ये ऐसे व्यवसाय थे जिनकी सेवा मुख्यतः काले समुदाय ही लेते थे। आम अर्थव्यवस्था में ऊंचा वेतन पाने वाले व्यवसायों जैसे वास्तुकार, सिविल इंजीनियर, लेखाकार, केमिस्ट, मैनेजर आदि से काले लोगों को ज्यादातर बाहर ही रखा गया था। सामान्य तौर पर अल्पसंख्यक उच्च वर्ग प्रबल समूह में मध्यम वर्ग ही माना जाएगा और अल्पसंख्यक मध्यम वर्ग उच्च निम्नवर्ग या स्थिर श्रमिक वर्ग; अल्पसंख्यक निम्नवर्ग में अस्थिर श्रमिक वर्ग, बेरोजगार और रोजगार के अयोग्य लोग आते हैं।⁷

अल्पसंख्यक सामाजिक वर्ग प्रबल समूह के सामाजिक वर्गों से गुणवत्ता की दृष्टि से भिन्न है क्योंकि उन्हें निर्मित करने वाली ऐतिहासिक परिस्थितियां और बनाए रखने वाली संरचनात्मक ताकतें भिन्न हैं। उदाहरण के लिए, काले अमेरिकियों में वर्ग-विभेद का तंग आधार दास-प्रथा से आरंभ हुआ न कि यह शिक्षा में अन्तर और पारिवारिक पृष्ठभूमि का परिणाम था। दास-प्रथा के दौरान व्यक्तिगत योग्यता को नजरान्दाज करते हुए, काले लोगों को नीच काम करने वाले दास का दर्जा दे दिया गया था। जो थोड़े से स्वतंत्र काले लोग थे, उनमें से ज्यादातर को भी नीच काम और सामाजिक पदों पर लगा दिया गया था। इसके लिए कानूनन अथवा कानून से परे हटकर भी तरीके अपनाए गए। दासता के बाद, रोजगार में प्रजातीय अवरोध और

नौकरी सीमांकन ने वर्ग-विभेद और सामाजिक गतिशीलता के आधार को सीमित रखना जारी रखा। इन सामूहिक अनुभवों से किसी भी वर्ग के काले लोगों के लिए समान अवसरों की कमी के बारे में एक साझी सोच विकसित हुई; यानी यह सोच कि किसी गोरे के मुकाबले काले व्यक्ति के लिए पारंपरिक अर्थव्यवस्था में आर्थिक और सामाजिक स्व-उन्नति बहुत ज्यादा मुश्किल है। अल्पसंख्यकों को गंदी बस्तियों में रहने के लिए बाध्य करना गुणात्मक फर्क का एक और कारण है। संयुक्त राज्य अमेरिका में गोरे लोगों ने शहरों में काले लोगों के लिए आवासीय क्षेत्र निर्मित किए, उन्हें बनाए रखा और स्पष्ट रूप से परिभाषित किया। अभी कुछ दशकों पूर्व तक बहुत से संपन्न काले लोगों को, जो किसी दूसरी जगह रहना पसन्द करते, उन्हें बाध्य होकर अधिक गरीब काले लोगों के साथ गन्दी बस्तियों में रहना पड़ा। इस अनिच्छित आवासीय अलगाव ने एक दमित अल्पसंख्यक होने का साझा भाव पैदा किया।

संक्षेप में, नौकरी सीमांकन और काले लोगों की कच्ची बस्ती में रहने की बाध्यता अल्पसंख्यकों को न केवल निम्न वर्ग से अलग करती है, बल्कि अल्पसंख्यक सामाजिक वर्गों को प्रबल वर्ग के सामाजिक वर्गों से गुणात्मक रूप से भी अलग करती है। अपनी वर्ग पृष्ठभूमि को दरकिनार करते हुए अल्पसंख्यक आर्थिक एवं अन्य समस्याओं के लिए “व्यवस्था है” या जातिगत अवरोधों को दोष देते हैं, न कि स्वयं को। सबकी नियति के एक जैसा होने का बढ़ा हुआ जज्बा होता है और समस्याओं से निबटने की साझा जीवन शैली होती है और यह अल्पसंख्यक गरीबों में अधिक होती है।

गतिशील प्रतिष्ठा व्यवस्था, स्कूली शिक्षा और असमानता

किसी भी समाज में शिक्षा का प्रतिष्ठापरक गतिशीलता से गहरा संबंध होता है। गतिशील प्रतिष्ठा व्यवस्था समाज द्वारा स्वीकृत सामाजिक तरक्की का सिद्धांत है और खासकर आधुनिक औद्योगिक समाजों की व्यावसायिक सीढ़ी पर स्व-उन्नति का तरीका भी है। स्कूली शिक्षा को समाज की गतिशील प्रतिष्ठा व्यवस्था में भाग लेने के लिए बच्चों को तैयार करने के सांस्कृतिक रूप से आयोजित सूत्र के रूप में परिभाषित किया जा सकता है, जिसमें सफलता प्राप्त करने के लिए व्यवहार संबंधी नियमों का सीखना और सिखाना, यांत्रिक दक्षताएं और वास्तविक व्यवहार शामिल हैं, जिनकी गतिशील प्रतिष्ठा व्यवस्था में आगे बढ़ने के लिए भी जरूरत होती है। स्कूल विभिन्न स्तर की नौकरियों और पारिश्रमिकों के लिए स्पर्धा करने की योग्यता के लिए युवा वयस्कों को प्रमाणित करते हैं। यह प्रमाणीकरण-प्रमाण पत्रों, डिप्लोमाओं और डिग्रियों के रूप में प्रत्ययपत्रों का दिया जाना- नौकरी और पारिश्रमिक पाने में सांस्कृतिक रूप से

संस्थानीकृत औजार के रूप में काम करता है। कुछ सीमा तक, स्कूल से मिले प्रत्ययपत्र विशिष्ट नौकरियों के लिए तकनीकी दक्षता को बताते तो हैं लेकिन हूबहू स्पष्ट नहीं करते।

समाज के सदस्यों का एक साझा सिद्धांत होता है- एक सांस्कृतिक ज्ञान- कि उनकी गतिशील प्रतिष्ठा-व्यवस्था कैसे काम करती है- और इस ज्ञान में शामिल हैं- प्रतिष्ठित पदों की उपलब्धता, स्पर्धा योग्य होने के नियम और कैसे प्रतिष्ठित पदों के लिए अपने को सफलतापूर्वक योग्य साबित किया जाए। गतिशील प्रतिष्ठा व्यवस्था उस सीमा तक काम करती है, जहां तक व्यवस्था को समर्थन देने वाले लोक-विश्वासों की वास्तविक अनुभवों द्वारा पुष्टि होती रहती है। यानी, व्यवस्था तब काम करती है, जब बड़ी संख्या में लोग अपने शैक्षिक प्रमाण पत्रों के अनुसार उपयुक्त नौकरी पा जाते हैं। इस प्रकार के अनुभव व्यक्तिगत शैक्षिक प्रयत्नों की व्यापक सामाजिक मान्यता का हिस्सा बन जाते हैं और इस प्रकार शैक्षिक लक्ष्य के सकारात्मक मूल्यांकन और स्कूल के माहौल में अकादमिक उपलब्धि को अधिकाधिक करने के लिए प्रयासों की पुष्टि होती है। वे अभिभावकों और बच्चों की परवरिश करने वाले अन्य लोगों को बच्चों को यह सिखाने के लिए प्रोत्साहित करते हैं कि वे अपनी अकादमिक उपलब्धियों को कैसे चरम सीमा तक ले जाएं। ये उन्मुखीकरण और बर्ताव अन्ततोगत्वा सांस्कृतिक बन जाते हैं, जब समाज के सदस्य एहसास के साथ अथवा बिना एहसास के स्कूली शिक्षा को इस रूप में देखते और इस पर अमल करते हैं कि उनकी स्कूली सफलता अधिक से अधिक हो और इसलिए, शिक्षा द्वारा उनकी भविष्य में उन्नति की संभावना भी। ये लोक मान्यताएं (या स्थानीय सिद्धान्त) कि व्यवस्था कैसे काम करती है, गतिशील प्रतिष्ठा व्यवस्था में स्व-उन्नति के लिए बच्चों को प्रशिक्षित करने में काम आने वाले स्थानीय व्यवहारों का संज्ञानात्मक आधार है।

अपेक्षतया खुली वर्ग व्यवस्था वाले समाज में जैसा कि संयुक्त राज्य अमेरिका में, गतिशील प्रतिष्ठा-व्यवस्था में वर्गों में शायद बड़ा भेद नहीं है। इसके विपरीत, उसी समाज में गतिशील प्रतिष्ठा व्यवस्था में प्रजातीय और जातीय अन्तर का होना महत्त्वपूर्ण है। विशिष्ट रूप से, जाति जैसे अल्पसंख्यकों की गतिशील प्रतिष्ठा-व्यवस्था की दो महत्त्वपूर्ण विशेषताएं हैं। पहली है कि अल्पसंख्यक गतिशील प्रतिष्ठा व्यवस्था सामाजिक उन्नति के कम अवसर प्रदान करती है, (उदाहरणार्थ, वांछित ऊंचे वेतन वाली नौकरियां); दूसरी यह कि सफलता प्राप्त करने के लिए व्यावहारिक नियमों के दो समूह होते हैं, एक जो कि प्रबल समूह द्वारा थोपा गया है और दूसरा जो अल्पसंख्यक समुदाय के अन्दर ही विकसित हुआ है। अल्पसंख्यक जाति के सदस्यों द्वारा नियमों के दोनों समूहों को परिस्थितियों के अनुसार अलग-अलग प्रकार से काम में लिया जाता है।

स्कूली शिक्षा जाति-जैसे समाज में गतिशील प्रतिष्ठा व्यवस्था की बहुल प्रकृति को प्रतिबिंबित करती है। अर्थात्, शिक्षा अलग-अलग प्रकार से आयोजित की जाती है, जिसमें प्रबल समूह और अल्पसंख्यक समूह के बच्चे अपने-अपने समूह के अनुसार गतिशील प्रतिष्ठा व्यवस्थाओं में हिस्सा ले सकें।

सामाजिक गतिशीलता (या आर्थिक स्व-उन्नति) और जाति-जैसे अल्पसंख्यकों की शिक्षा प्राप्त करने की समस्याएं अपनी गतिशील व्यवस्था की प्रकृति को प्रतिबिंबित करती हैं। शिक्षा अल्पसंख्यकों में सामाजिक गतिशीलता को सहज बनाती है, लेकिन उस सीमा तक नहीं जैसा कि प्रबल समूह के सदस्यों में होता है और ऐसा अनेक कारणों से होता है। स्कूलेतर अवरोधों के कारण, जैसे नौकरी-सीमांकन, अल्पसंख्यकों की पहुंच ऊंचे वेतन की नौकरियों तक सीमित होती है, अल्पसंख्यकों को घटिया दर्जे की शिक्षा दी जाती है, जो उन्हें ऊंचे वेतन वाली नौकरियां पाने के लिए सफलतापूर्वक स्पर्धा हेतु प्रभावी तरीके से तैयार नहीं करती; प्रबल समूह के नौकरी प्रदाता उनसे अतिरिक्त योग्यताओं की मांग कर सकते हैं जैसे कि ग्राहकी या आश्रय ताकि पर्याप्त योग्यता रखने वाले अल्पसंख्यकों को ऊंचे वेतन वाली नौकरियों के लिए अधिक निष्पक्षता से स्पर्धा करने से हतोत्साहित किया जा सके; और अन्त में, इन अवरोधों का सामना करने के लिए जाति-जैसे अल्पसंख्यक सफलता प्राप्त करने के लिए व्यवहार के वैकल्पिक नियमों को विकसित करने की ओर प्रवृत्त होते हैं और औपचारिक शिक्षा द्वारा आगे बढ़ने के लक्ष्य को कम महत्त्व देते हैं। इन कारणों से, शिक्षा और व्यवसाय का संबंध जाति-जैसे अल्पसंख्यकों में उतना प्रभावी शायद न हो, जितना प्रबल समूह के सदस्यों में। इन्हीं कारणों से जब उनकी समान शिक्षा और पारिवारिक पृष्ठभूमि की तुलना की जाती है तो प्रबल समूह और अल्पसंख्यक समूह के बीच व्यावसायिक, स्थितियों में बड़े फासले बने रहते हैं।

हम जाति-जैसे अल्पसंख्यक बच्चों की माध्यमिक स्तर पर, आनुपातिक दृष्टि से, अधिक स्कूली असफलता के लिए उनकी गतिशील प्रतिष्ठा व्यवस्था की प्रकृति को दोषी ठहरा सकते हैं। स्कूली असफलता की आनुपातिक विषमता के लिए जिम्मेदार ये कारण हो सकते हैं : घटिया किस्म की शिक्षा; मोहभंग और “पर्याप्त आशावाद” की कमी जो निम्न शैक्षिक लाभ से उत्पन्न होती है; अस्तित्व में बने रहने के प्रयासों और स्कूल की आवश्यकताओं के बीच विसंगति; और अल्पसंख्यक समुदाय और स्कूल के बीच विरोध।

निकृष्ट नौकरियां और जाति-जैसे अल्पसंख्यकों के वयस्कों के लिए उपलब्ध पद और प्रबल समूह की अल्पसंख्यकों की गतिशील प्रतिष्ठा व्यवस्था की अपनी अवधारणा तय करती है कि अल्पसंख्यकों के लिए किस प्रकार की शिक्षा उपयुक्त होगी। उदाहरण के लिए, हो

सकता है कि अल्पसंख्यकों को वे अकादमिक विषय या अन्य दक्षताएं न पढ़ाई या सिखाई जाएं जो प्रबल समूह के लिए उपयुक्त मानी जाती हैं; निकृष्ट शिक्षा का परिणाम अन्ततः घटिया कार्य निष्पादन ही होता है।⁹

नौकरी-सीमांकन के कारण निम्न शैक्षिक लाभ अल्पसंख्यकों में स्कूली शिक्षा के असली महत्त्व के प्रति प्रायः मोहभंग की स्थिति ही पैदा करते हैं। परिणामस्वरूप, ऐसे बच्चे जैसे-जैसे बड़े होते हैं, प्रायः और ज्यादा मोहभंग की स्थिति में आ जाते हैं और अपने अकादमिक प्रयासों को जारी रखने के प्रयास कम कर देते हैं। इसके अतिरिक्त, जाति-जैसे अल्पसंख्यकों को, पीढ़ियों द्वारा अनुभव की गई आर्थिक, राजनैतिक और सामाजिक वास्तविकताएं प्रायः उन्हें उपलब्धि (“अस्तित्व-रक्षक प्रणाली”) की वैकल्पिक रणनीतियां विकसित करने की ओर ले जाती हैं, जिनके लिए ऐसी संज्ञानात्मक क्षमताओं और व्यवहारों की जरूरत होती है जो जरूरी नहीं कि स्कूल की आवश्यकताओं से मेल खाती हों। अनुकूलन या अस्तित्व रक्षा की प्रणाली के उदाहरण के रूप में ‘ठगी और वेश्यावृत्ति करवाने वाले धंधे’ को लिया जा सकता है। विशिष्ट रूप से, अस्तित्व रक्षा की प्रणालियां स्कूल की असफलता में दो तरीकों से सहयोग करती हैं। जैसा कि पहले बताया गया है कि अस्तित्व रक्षा की प्रणालियों और स्कूली शिक्षा की आवश्यकताओं के बीच विसंगति स्कूल में सीखने-सिखाने में व्यवधान पैदा कर सकती है। इसके अलावा, चूंकि बच्चे अस्तित्व रक्षा प्रणालियां स्कूल पूर्व वर्षों के दौरान सीखना शुरू कर देते हैं, वे स्कूल में पहले से तैयार मनोवृत्तियों के साथ आते हैं जो सम्भवतः अकादमिक समस्याएं पैदा कर सकती हैं। बच्चे अस्तित्व रक्षा प्रणालियां अपने स्कूली वर्षों में सड़कों पर (और अन्य जगहों पर) सीखते हैं और ये प्रायः स्कूल में सीखने के समय और प्रयास का अच्छा खासा हिस्सा ले लेती हैं।

दूसरा कारण जो शिक्षित होने की समस्या को बढ़ाता है, वह है अल्पसंख्यक समुदाय और स्कूलों के बीच विरोध और अविश्वास। स्कूलों के प्रति गहरा अविश्वास अल्पसंख्यकों के स्कूल के लक्ष्य और नियमों को पूरी तरह स्वीकार करने में कठिनाई पैदा करता है। जिस सीमा तक बच्चों को इस संबंध का और स्कूलों के प्रति वयस्कों के नजरिए का बोध होगा, उनके लिए स्कूल के लक्ष्यों और नियमों को स्वीकार करना, उतना ही ज्यादा कठिन होगा, जबकि प्रबल समूह के बच्चों के लिए ऐसा करना कठिन नहीं होगा और स्कूल के कार्यों में अधिकतम सफलता प्राप्त करने के लिए वे अध्यवसाय करेंगे।

संक्षेप में, जाति-जैसे अल्पसंख्यक ऐसी स्तरीकरण व्यवस्था में लगे रहते हैं, जो अल्पसंख्यकों के लिए गतिशील प्रतिष्ठा व्यवस्था की एक विशेष किस्म को बढ़ावा दे। इस व्यवस्था के विरल गुण हैं : वांछनीय नौकरियों की सीमित उपलब्धता, प्रबल समूह द्वारा थोपी गई गतिशील प्रतिष्ठा

नीतियों और अल्पसंख्यकों द्वारा स्वयं विकसित गतिशील प्रतिष्ठा-नीतियों के साथ सह-अस्तित्व। ये विशेषताएं दोनों को प्रभावित करती हैं- अल्पसंख्यकों की स्व-उन्नति में स्कूली शिक्षा की भूमिका और अल्पसंख्यक बच्चों की स्कूल में अच्छे परिणाम प्राप्त करने की योग्यता को। अगले भाग में हम यह दिखाएंगे कि यह कार्यात्मक ढांचा पूर्व में दिए गए छह समाजों में किस प्रकार लागू होता है।

स्कूली शिक्षा, प्रतिष्ठापरक गतिशीलता और शिक्षार्जन क्षमता : छह अल्पसंख्यक समुदायों की तुलना

संयुक्त राज्य अमेरिका, ब्रिटेन, न्यूजीलैंड, भारत, जापान में अनेक समूह कई मानकों के आधार पर अल्पसंख्यक दर्जा पाने की मांगें करते हैं। तथापि, हमने क्रमशः काले अमेरिकियों, वेस्ट इंडियनों, माओरिओं, पूर्वी यहूदियों, अनुसूचित जातियों या हरिजनों और बुराकु जाति-विहिनों या बुराकुमी को चुना जो कमोवेश जाति-जैसे अल्पसंख्यकों की परिभाषा में ठीक-ठीक आ जाते हैं, जिनका हम इस अध्याय में पहले उल्लेख कर चुके हैं।

काले अमेरिकी इस अल्पसंख्यक दर्जे की श्रेणी में आते हैं, क्योंकि उन्हें शुरू में दासों के रूप में अमेरिका लाया गया था। ब्रिटेन में वेस्ट इंडियन तकनीकी तौर पर आप्रवासी समूह है, लेकिन दूसरे “रंग” के आप्रवासियों की तरह नहीं; उन्हें आर्थिक, राजनैतिक और सामाजिक कारणों से ब्रिटेन में स्थाई रूप से बसने के लिए बाध्य किया गया था, जिसे वे अपना “मातृदेश” मानते हैं। ब्रिटेन में रंग आधारित जाति-व्यवस्था में उन्हें सबसे नीचे के स्थान पर रखा जाता है।¹⁰ न्यूजीलैंड में उन्नीसवीं शताब्दी में माओरियों पर यूरोपियन उपनिवेशवादियों या पाकेहा ने विजय पाई थी और इनका भी रंग-आधारित जाति व्यवस्था जैसा ही निम्न दर्जा है।¹¹

इजराइल में पूर्वी यहूदी तकनीकी तौर पर आप्रवासी समूह है, लेकिन ब्रिटेन में वेस्ट इंडियन की तरह, वे इजरायल को अपना “गृह प्रदेश” मानते हैं।¹² जैसा कि पहले कहा जा चुका है, पूर्वी यहूदी सब अल्पसंख्यकों में, जिनका वर्णन हमने इस अध्याय में किया है, सबसे कम जाति-जैसे हैं। कारण यह कि अन्य यहूदी आप्रवासियों की अपेक्षा इनके साथ अधिक खराब व्यवहार किए जाने के बावजूद वे अशकेंजीम या यूरोपियन वंश के यहूदियों के साथ जो कि प्रबल समूह है, सियोनवादी दर्शन को मानते हैं। सियोनवादी आदर्श दर्शन मानता है कि पाश्चात्य रंग-ढंग अपना लेने पर सब यहूदी नागरिक नए सामाज में पूर्ण और समान रूप से पुरस्कृत होंगे। भारत के हरिजन और जापान के बुराकु जाति-विहीन या जापान के बुराकुमीन जाति-जैसे अल्पसंख्यकों की उत्कृष्ट मिसाल है। हरिजनों का अछूत का दर्जा भारतीय संविधान द्वारा 1947 में और 1955 में वैधानिक अधिनियम द्वारा¹³

कानूनन समाप्त कर दिया गया था, बुराकुमीन का 1871 में शाही फरमान द्वारा समाप्त किया गया था।¹⁴ लेकिन दोनों समूह आज भी अपनी निम्न सामाजिक और आर्थिक भूमिकाओं में पदावनत हैं।

गतिशील प्रतिष्ठा व्यवस्थाएं और रणनीतियां

हर देश में सत्तावान और उनसे नियंत्रित संस्थाएं इन अल्पसंख्यकों के साथ इस तरह व्यवहार करते हैं मानो वे प्रबल समूह के साथ एक ही गतिशील प्रतिष्ठा-व्यवस्था में सहभागी हों। प्रबल समूह की गतिशील प्रतिष्ठा व्यवस्था सामान्यतः ऐसे विश्वासों पर चलती है जो स्कूली शिक्षा को सामाजिक और आर्थिक अवसरों से एक खास तरह से जोड़ते हैं : वर्तमान औद्योगिक अर्थव्यवस्था में विभिन्न नौकरियों में भिन्न प्रकार की क्षमताओं और दक्षताओं की जरूरत होती है जिन्हें स्कूली शिक्षा में हासिल किया जाता है और जो शैक्षिक प्रत्ययपत्रों में प्रविंबित होती हैं; वह शिक्षा जो प्रत्ययपत्रों द्वारा प्रमाणित की जाती है, वयस्क व्यावसायिक प्रतिष्ठा को तय करती है, ताकि अधिक शिक्षित लोगों को शीर्ष पर या आस-पास पाया जा सके, जबकि उन्हें जो कम शिक्षित हैं नौकरी की सीढ़ी के सबसे नीचे के पायदान पर; आर्थिक स्व-उन्नति हासिल करना स्कूली शिक्षा पर निर्भर करता है; इन विश्वासों में अभिव्यक्त तथ्य प्रबल समूह और अल्पसंख्यक समूह के सदस्यों पर समान रूप से लागू होते हैं। परिणामस्वरूप, ये समाज प्रबल समूह और अल्पसंख्यक समूह के सदस्यों के बीच आर्थिक और सामाजिक असमानता का कारण शिक्षा में अन्तर को मानते हैं।

तथापि, अल्पसंख्यकों के वास्तविक अनुभव एक अलग ही कहानी कहते हैं। सामान्यीकरण अल्पसंख्यकों के विरुद्ध नौकरी-सीमांकन को नजरन्दाज करते हैं। नौकरी-सीमांकन पर सर्वाधिक पूर्ण दस्तावेजीकरण काले अमेरिकियों पर हुआ है।¹⁵ कुछ समय पूर्व के अध्ययन दर्शाते हैं कि 1960 के दशक के मध्य से कॉलेज में शिक्षित काले युवा अमेरिकियों पर अब नौकरी की सीमा की पाबन्दी उतनी सख्ती से लागू नहीं होती। इसका आंशिक कारण यह है कि अब सरकार इसके समर्थन में कार्यवाही करती है और इसी हेतु कार्यक्रम भी चलाती है; लेकिन चूंकि उसी प्रकार शिक्षित गोरे युवाओं को इन समान प्रकार के असाधारण सरकारी समर्थनों की जरूरत नहीं है, कालों की सरकारी पहल और समर्थन पर निर्भरता वास्तव में उनके जाति-जैसे दर्जे के जारी रखने के महत्त्व को रेखांकित करती है। काली आबादी के दूसरे समूहों में समान रूप से शिक्षित काले और गोरों की नौकरियों और आय में अन्तर अभी भी बना हुआ है और ऊंचे वेतन वाली नौकरियां प्राप्त करना कालों के लिए अभी भी मुश्किल है।¹⁶

भारत में जहां औपचारिक शिक्षा “आधुनिक व्यावसायिक क्षेत्रों” में

रोजगार के लिए पूर्वापेक्षित है, हरिजन और प्रबल जातियां दोनों स्कूली शिक्षा को निम्न और पारंपरिक व्यवसायों से बच निकलने के एक जरिए के रूप में देखते हैं। सरकारी विचारधारा यह है कि अधिक वांछनीय आधुनिक नौकरियों के लिए खुली प्रतिस्पर्धा होनी चाहिए और चयन वैयक्तिक प्रशिक्षण और योग्यता पर आधारित होना चाहिए लेकिन असल व्यवहार में ज्यादातर हरिजन ऐसी नौकरियों से बाहर कर दिए जाते हैं।¹⁷ ब्रिटेन, जापान और न्यूजीलैण्ड में नौकरी सीमांकन और दूसरे जातिगत अवरोधों के चलते स्वतंत्र और खुली प्रतिस्पर्धा के बारे में यही विश्वास प्रचलित है।¹⁸ इजरायल में नौकरी सीमांकन उतना सख्त नहीं है जितना अन्य समाजों में, लेकिन पूर्वी यहूदियों के विरुद्ध रोजगार में भेदभाव के सबूत मिलते हैं।¹⁹

ये समाज प्रायः ग्राहकी के रूप में अतिरिक्त योग्यताएं उन अल्पसंख्यकों पर थोपते हैं जो उचित रोजगार, पारिश्रमिक और नौकरी में तरक्की चाहते हैं। प्रबल समूह के व्यक्तियों और संगठनों द्वारा अथवा उनके द्वारा नियंत्रित सरकारी एजेंसियों द्वारा संरक्षण दिया जा सकता है। इस प्रकार की ग्राहकी का काले अमेरिकियों के बारे में सबसे अच्छा दस्तावेजीकरण हुआ है। इन सभी छह समाजों में जाति-जैसे अल्पसंख्यकों के लिए कम से कम सरकार तो है जो उन्हें रोजगार के अधिकार, समुचित वेतन और दूसरे सामाजिक लाभ देने की गारन्टी देती है और जीवन-निर्वाह के लिए सहायता (“समाज कल्याण”) आवासीय रियायतें, और शालापूर्व से लेकर कॉलेज तक विभिन्न प्रशिक्षण कार्यक्रमों का जिम्मा लेती है।²⁰

दूसरी तरफ, इन अल्पसंख्यकों ने सामान्य जीवन-निर्वाह और स्व-उन्नति के लिए अपनी अस्तित्व रक्षा प्रणालियां विकसित कर ली हैं। इस्तेमाल की गई सबसे कारगर प्रणालियों में संख्या है- अल्पसंख्यकों के लिए आर्थिक और अन्य संसाधनों के कोष को बढ़ाने के लिए (उदाहरणार्थ, नौकरी की निर्धारित सीमा को बढ़ाना) सामूहिक संघर्ष करना। सामूहिक संघर्ष में वे सब गतिविधियां शामिल हैं जो प्रबल समूह द्वारा “नागरिक अधिकारों” (प्रदर्शन, पैरवी करना, याचिका दायर करना, अदालतों में अपील करना, न्यायोचित रोजगार आयोग, समान रोजगार अवसरों के लिए आयोग आदि) के रूप में वैध करार दी गई हैं और अन्य गतिविधियां भी जो इतनी वैध नहीं हैं (दंगा, फसाद)। इस रणनीति के उपयोग का भी काले अमेरिकियों के संबंध में अच्छा दस्तावेजीकरण हुआ है।²¹ इसका इस्तेमाल अल्पसंख्यकों द्वारा अलग-अलग सीमाओं में ब्रिटेन, भारत, इजरायल, जापान और न्यूजीलैण्ड में किया गया है।²² सामूहिक संघर्ष के प्रभावी होने से अल्पसंख्यकों में विश्वास मजबूत हुए हैं कि उनकी आर्थिक और सामाजिक तरक्की में मुख्य बाधाएं जातिगत अवरोधों या “व्यवस्था” में हैं।

अन्य अस्तित्व-रक्षा प्रणालियां, जैसे कि ठगी और औरतों का शोषण,

वृहत् समाज द्वारा वैध नहीं मानी जातीं। अल्पसंख्यकों द्वारा इनका उपयोग अपने ही समुदायों में गौण अर्थव्यवस्था या अवैध अर्थव्यवस्था का शोषण करने के लिए किया जाता है।²³ इन रणनीतियों का महत्त्व प्रबल समूह की कार्य नीति को या प्रतिष्ठापरक गतिशीलता के सिद्धान्त को उल्टा करने में और दुनिया के उनके अपने मॉडल के रूप में है। उदाहरण के लिए, गोरे मध्यम वर्गीय अमेरिकी कार्यनीति के विपरीत, ठग और वेश्याओं के दलाल विश्वास करते हैं कि बिना कुछ किए, बिना सामान्य नौकरी किए- विशेषकर गोरे मालिक के नीचे या तो “सफल होना” चाहिए या धन, शक्ति और प्रतिष्ठा प्राप्त करनी चाहिए। इसके अतिरिक्त, समाज को इस नजर से देखा जाता है कि यह खेल खेलने वालों का समाज और सामाजिक स्थिति खेल का दंगल है जहां शक्ति और धन दांव पर लगे हैं। खेल खेलने वालों में खिलाड़ी भी हैं और वे भी शोषण का शिकार होते हैं। ठग दूसरों को चतुराई से अपने बस में करते हैं और उनका शोषण करते हुए धन प्राप्त करने के लिए “सामाजिक यथार्थ” के इस मॉडल को काम में लेते हैं और दलाल इस मॉडल का उपयोग औरतों को चालाकी से काबू करके धन प्राप्त करने के लिए करता है। इन सबका और इसी प्रकार की अस्तित्व रक्षा प्रणालियों का गंदी बस्तियों में रहने वाले काले अमेरिकियों के संदर्भ में पूरा-पूरा दस्तावेजीकरण हुआ है।²⁴ भारत के हरिजनों के बारे में भी दस्तावेजीकरण हो चुका है।²⁵

इन कारणों से- नौकरी की तय सीमा, ग्राहकी अस्तित्व रक्षा की प्रणालियां और घटिया शिक्षा- स्कूली शिक्षा जाति-जैसे अल्पसंख्यकों के लिए व्यावसायिक या सामाजिक गतिशीलता को उस सीमा तक सहज नहीं बनाती जिस सीमा तक प्रबल समूह के लिए।²⁶

हाल के दशकों में यह स्वीकार करने वालों की संख्या बढ़ रही है कि इन अल्पसंख्यकों के सामने स्व-उन्नति की खास समस्याएं हैं, जिनमें संभवतः नौकरी-सीमांकन भी एक है। इन देशों ने अल्पसंख्यकों की विशेष आर्थिक समस्याओं से निबटने की जो अलग-अलग नीतियां अपनाई हैं, विशेषकर 1960 के दशक से, वे, बर्कले के अनुसार, सामान्य प्रकार की चार नीतियां हैं।²⁷ पहली है नागरिक अधिकार नीति जो सब नागरिकों को रोजगार के समान अधिकारों और अन्य सामाजिक सुविधाओं की गारन्टी देती है। दूसरे विश्व युद्ध के बाद से यह संयुक्त राज्य अमेरिका की मुख्य नीति रही है।²⁸ समर्थक कार्यवाही की नीति सिर्फ समान अधिकार देने से आगे जाती है, यह उन लोगों को प्रोत्साहित करती है जो सामाजिक और आर्थिक पदों को नियंत्रित करते हैं, योग्य अल्पसंख्यक लोगों का पता लगाते और उन्हें प्राथमिकता के आधार पर नौकरी उपलब्ध कराते हैं। संयुक्त राज्य अमेरिका ने यह रणनीति 1964 के नागरिक अधिकार कानून के पारित होने के बाद अपनाई है, विशेषकर इसके 1972 में

संशोधित होने के बाद। यह संशोधन गोरों के बढ़ते विरोध के मध्य पारित हुआ था, क्योंकि कोटा का इस्तेमाल करने का आरोप था और यह आरोप भी लगाया गया था कि अल्पसंख्यकों में योग्यता का अभाव होता है।²⁹

संरक्षणात्मक भेदभाव या उलट भेदभाव, तीसरे प्रकार की नीति सिर्फ भारत में मिलती है। इस नीति में कोटा और चिह्नित जाति-जैसे अल्पसंख्यक समूह के सदस्यों को रोजगार, आवास, छात्रवृत्ति आदि में प्राथमिकता दी जाती है। उलट भेदभाव की नीति केवल सरकारी कार्यक्रमों और संस्थानों में लागू होती है, सामान्य अर्थव्यवस्था में नहीं। लेकिन सरकारी कार्यक्रमों और संस्थानों में भी केवल विधान सभाओं की आरक्षित सीटों के मामले में प्रभावी है।³⁰ सभी छहों समाज चौथी नीति को प्राथमिकता देते हैं- सामान्य तौर पर वर्ग असमानता में कमी लाना, इस मान्यता के साथ कि अल्पसंख्यकों की आर्थिक समस्याएं वही हैं जो प्रबल समूह में गरीबों की।³¹

इन तरीकों से जब उपयुक्त रूपरेखा तैयार हो जाती है और क्रियान्वित की जाती है तो अल्पसंख्यकों की आर्थिक समस्याओं पर कुछ अच्छे प्रभाव पड़ते हैं और उनकी शिक्षा भी, अप्रत्यक्ष तरीके से, सकारात्मक रूप से प्रभावित हो सकती है। उदाहरण के लिए, यथेष्ट रूप से संकल्पित और भली-भांति क्रियान्वित नागरिक अधिकारों और समर्थित कार्यवाही के कार्यक्रम से नौकरी करने वाले अल्पसंख्यक वयस्कों की संख्या में बढ़ोतरी और योग्यता और शैक्षिक प्रमाण पत्रों के अनुरूप पारिश्रमिक मिलने की संभावना बनती है। इससे अल्पसंख्यक युवाओं में मोहभंग कम होना चाहिए और उनकी शैक्षिक और व्यावसायिक महत्वाकांक्षाएं बढ़नी चाहिए और स्कूल में अधिक सख्त मेहनत करने की प्रेरणा मिलनी चाहिए। फिर भी समस्या यह है कि ये कार्यक्रम कभी-कभार ही यथेष्ट रूप से संकल्पित या क्रियान्वित किए जाते हैं। इसके अतिरिक्त, उनकी क्रियान्विति इस व्याप्त विश्वास के चलते कमजोर हो जाती है कि अल्पसंख्यकों की मुख्य समस्या उनकी शिक्षा या योग्यता में कमी की है।

शिक्षार्जन क्षमता की समस्या

सामान्यतया इन समाजों में अल्पसंख्यक, प्रबल समूह के सदस्यों की अपेक्षा स्कूलों में अच्छा प्रदर्शन नहीं करते। वे प्रायः पढ़ने और गणित जैसे मूल विषयों में एक या दो वर्ष पीछे होते हैं और उपचारात्मक कार्यक्रमों और शाला त्यागी बच्चों में उनकी संख्या अधिक होती है। जहां बौद्धिक स्तर की जांच या बौद्धिक क्षमता का परीक्षण किया जाता है, वहां अल्पसंख्यक प्रबल समूह के बच्चों से 10 या 15 बिन्दु नीचे होते हैं। उच्च शैक्षिक उपलब्धि और उच्च शिक्षा संस्थानों में उनका प्रतिनिधित्व कम रहता है। ये अन्तर तब भी बने रहते हैं जब

अल्पसंख्यक और प्रबल समूह के सदस्य समान सामाजिक-आर्थिक वर्ग के होते हैं और वे तब भी बने रहते हैं, जब अल्पसंख्यक और प्रबल समूह उसी या भिन्न प्रजाति के होते हैं।

संयुक्त राज्य अमेरिका में अनुपाततः ज्यादा काले लोग गोरों की अपेक्षा पढ़ाई और गणितीय क्षमताओं के मापक मानक परीक्षणों में राष्ट्रीय मानक को प्राप्त नहीं कर पाते। “समझ” या बौद्धिक स्तर के परीक्षणों में भी गोरों के मुकाबले में काले लोग निम्न अंक प्राप्त करते हैं। ये फर्क जल्दी ही दिखने शुरू हो जाते हैं और स्कूली जीवन में बाद के वर्षों में अन्तर और बड़ा होता जाता है। अधिक काले बच्चे गोरे बच्चों की तुलना में जल्दी स्कूल से बाहर हो जाते हैं और थोड़े ही स्कूली शिक्षा के सर्वोच्च स्तरों को सफलतापूर्वक पूरा कर पाते हैं और इसलिए सर्वाधिक वांछनीय, सामाजिक और व्यावसायिक भूमिकाओं के योग्य बन पाते हैं।³²

भारत के बारे में जानकारी अपर्याप्त है, लेकिन उपलब्ध आंकड़े बताते हैं कि हरिजन सामान्य लोगों से स्कूल नामांकन, साक्षरता दर और कक्षा में उपलब्धि स्तर में पीछे हैं और उन लोगों के अनुपात में भी पीछे हैं जो स्कूली शिक्षा के विभिन्न स्तरों को सफलतापूर्वक पूरा करते हैं। वे कुछ बौद्धिक स्तर के परीक्षणों में भी जाहिरा तौर पर पिछड़े हुए पाए गए हैं।³³ इजरायल में पूर्वी यहूदियों और प्रबल अश्केनाजिम के बीच फासला स्पष्ट दिखाई देता है चाहे तो सफलता को बौद्धिक स्तर के परीक्षणों या शैक्षिक उपलब्धि परीक्षणों में मापें, शिक्षा में रुचि के अभाव को देखें या प्रतिष्ठित अकादमिक स्कूलों और विश्वविद्यालयों में प्रवेश अथवा वहां से उत्तीर्ण स्नातकों को देखें।³⁴ जापान में बुराकू जाति-विहीनों की स्थिति भी कोई बेहतर नहीं है, जब हम उनकी तुलना प्रबल जापानी समूह से करते हैं। उनकी साक्षरता-दर कम है, शाला-त्यागी बच्चों की दर ऊंची है, बौद्धिक स्तर के मानक परीक्षणों में और शैक्षिक उपलब्धि में नीचा स्तर है तथा उनमें से कुछ ही उच्च शिक्षा संस्थानों में प्रवेश पाते हैं और वहां से स्नातक होकर निकलते हैं।³⁵

न्यूजीलैण्ड में अनिवार्य स्कूली शिक्षा के कारण माओरियों और पाकेहा में साक्षरता दर लगभग समान है। लेकिन माओरी अनुपाततः अनिवार्य स्कूल आयु (पन्द्रह वर्ष) से आगे की शिक्षा में और मानक बौद्धिक स्तर और शैक्षिक उपलब्धि परीक्षणों में सफलता में पीछे हैं। कुछ ही माओरी हाई स्कूल तक शिक्षा पूरी कर पाते हैं और उच्च शिक्षा प्राप्त करने की कोशिश करने वालों की संख्या काफी कम है।³⁶ ब्रिटेन में वेस्ट इंडियन के बौद्धिक स्तर के परीक्षणों में परिणाम एंग्लो ब्रिटिश और दूसरे “रंग” के आप्रवासियों की तुलना में निम्न स्तर के होते हैं और इसलिए विमन्दित बच्चों के स्कूलों की कक्षाओं में उनकी संख्या

अनुपातानुसार अधिक होती है। नियमित कक्षाओं में उच्च श्रेणी की पंक्ति में वे कुछ ही स्थान प्राप्त कर पाते हैं और निम्नतम पंक्तियों की श्रेणी में ही उनकी संख्या ज्यादा होती है। चुनिंदा स्कूलों में उनकी संख्या कम होती है- विशेषकर वैयाकरण स्कूलों में- और इसलिए उच्च शिक्षा के लिए योग्यता प्राप्त करने के अवसर बहुत कम रह जाते हैं।³⁷

यदि हम इन अल्पसंख्यकों की शिक्षा को ऐतिहासिक परिप्रेक्ष्य में और उनकी गतिशील प्रतिष्ठा व्यवस्थाओं के संदर्भ में देखें तो हम इस निष्कर्ष पर पहुंचेंगे कि हाल के कुछ प्रयासों तक, जिनमें उन्हें वयस्क जीवन में बेहतर रोजगार के अवसरों को उपलब्ध कराना शामिल है, अल्पसंख्यक स्कूली कार्य शायद एक प्रकार का अनुकूलन था, अर्थात् उनका स्कूली कार्य-निष्पादन पारंपरिक घटिया वयस्क कामों और सामाजिक स्तरों के अनुरूप है, जिनके लिए न तो अधिक शिक्षा की जरूरत है और न ही शैक्षिक प्रयासों और उपलब्धियों के कारण अधिक लाभ मिलने वाला है। अब हमें उन दो मुख्य कारणों पर विचार करने की जरूरत है जो जाति-जैसे अल्पसंख्यक बच्चों की प्रत्येक पीढ़ी की इस अनुकूलन में मदद करते हैं।

पहला मुख्य कारण है अल्पसंख्यकों को घटिया शिक्षा उपलब्ध कराना। इन सभी छह समाजों में जाति-जैसी अल्पसंख्यक शिक्षा प्रबल समूहों की उनकी (अल्पसंख्यकों) शैक्षिक आवश्यकताओं के नजरिए द्वारा तय होती है। ये आवश्यकताएं कैसे परिभाषित होती हैं, यह इस बात पर निर्भर करता है कि अल्पसंख्यकों ने इतिहास में अमुक समय में क्या व्यावसायिक भूमिकाएं अदा की हैं। संयुक्त राज्य अमेरिका में, उदाहरण के लिए, जब दास प्रथा प्रचलन में थी, काले लोगों ने यदा-कदा बाइबिल की शिक्षा प्राप्त की क्योंकि उनके मालिकों का विश्वास था कि इससे वे आज्ञाकारी और वफादार काम करने वाले बन जाएंगे। गृह युद्ध के बाद, बटाईदार की चपरासी जैसी स्थिति में रहे या नीग्रो नौकरियों में घरेलू और अप्रशिक्षित मजदूर की तरह काम किया और उसके बाद उनकी शिक्षा आरंभ हुई। गोरे अभिजात्य वर्ग के शासकों का विश्वास था कि यदि काले बच्चों ने जो कि भावी श्रमिक हैं उसी प्रकार की शिक्षा प्राप्त की जैसी गोरे करते हैं तो बटाईदारी की व्यवस्था टूट जाएगी, क्योंकि इस प्रकार की शिक्षा उन्हें प्रेरित करेगी और वे ब्याज की ऊंची दरों पर और जमींदार के अनपढ़ काश्तकारों के साथ में हिसाब-किताब रखने के शोषणात्मक तरीकों पर सवाल उठाने लेंगे। इसलिए काले लोगों के अकादमिक प्रशिक्षण पर जोर नहीं दिया गया और काले लोगों की शिक्षा को धन की कमी के कारण मर जाने दिया गया।³⁸

दक्षिण का शहरीकरण होने के साथ काले लोगों को आरंभ में कुछ औद्योगिक शिक्षा उपलब्ध कराई गई, मुख्य रूप से खाना बनाने की

और निम्न स्तर के भवन-निर्माण के कौशलों की। लेकिन जब बहुत-सी वांछनीय कारखानों की नौकरियों के लिए विशेष प्रशिक्षण की जरूरत होने लगी तो, विडम्बना यह रही कि काले लोगों के स्कूलों के शिक्षाक्रम में अकादमिक विषयों पर तो जोर दिया गया, लेकिन उस प्रकार के औद्योगिक प्रशिक्षण पर नहीं, जिन्हें गोरे के स्कूलों में बच्चों को नए रोजगार के अवसरों हेतु तैयार करने के लिए पढ़ाना शुरू किया था। उत्तर और पश्चिम के कई भागों में काले शैक्षिक अनुभव एक जैसे थे।

अभी भी सूक्ष्म यांत्रिकताएं जारी हैं जो गंदी बस्ती के काले और उप-नगरीय गोरे स्नातकों के लिए अलग प्रकार के भविष्यों को रेखांकित करती है। सूक्ष्म यांत्रिकता पर अब अधिक ध्यान दिया जा रहा है, जिसमें अनुपात से अधिक में जाति-जैसे अल्पसंख्यक बच्चों पर “सीखने में अक्षम” का ठप्पा (लेबल) लगा दिया जाता है और उन्हें विशेष शिक्षा की श्रेणी में डाल दिया जाता है, जो उन्हें निम्न व्यवसायों के लिए तैयार करती है। उदाहरण के लिए, कुछ दिन पहले एक अदालती मामले में, जो काले लोगों द्वारा सेन फ्रेंसिस्को स्कूल जिले के विरुद्ध लाया गया था, प्रमाण दिया गया था कि 1976-77 में काले बच्चों की संख्या स्कूल नामांकन की 31.1 प्रतिशत थी, जो मानसिक रूप से विमर्दित कक्षाओं के कुल बच्चों की संख्या का 53.8 प्रतिशत थी। उसी वर्ष 20 में कैलीफोर्निया स्कूल जिलों में जिनमें राज्य के 80 प्रतिशत काले पब्लिक स्कूलों के बच्चे नामांकित थे, काले बच्चों की संख्या कुल स्कूली बच्चों की 27.5 प्रतिशत थी, लेकिन शिक्षार्जन योग्य विमर्दित बच्चों की संख्या की 62 प्रतिशत थी। न्यायाधीश ने सेन फ्रेंसिस्को स्कूल जिले के विरुद्ध टिप्पणी करते हुए कहा कि विशेष कक्षाओं में कालों का विषम अनुपात होना इत्तफाकन नहीं हो सकता। सेन फ्रेंसिस्को के आंकड़े अमेरिका के दूसरे बड़े शहरों जैसे शिकागो और न्यूयॉर्क के सदृश ही हैं।

अन्य समाजों के बारे में इतनी अधिक जानकारी उपलब्ध नहीं है; लेकिन, सामान्य बात यह है कि मुख्य रूप से प्रबल समूहों की अल्पसंख्यकों के बारे में समझ स्कूली शिक्षा के प्रति अल्पसंख्यकों के लगाव को तय करती है। भारत में हरिजनों को पिछली शताब्दी के आरंभ तक औपचारिक शिक्षा से बाहर रखा गया। तब वे अलग स्कूलों में जाते थे, 1947 में स्वतंत्रता प्राप्ति के बाद ही अलगाव समाप्त हुआ था।³⁹ यद्यपि वे अभी भी घटिया समझे जाने वाले स्कूलों में जाते हैं। 1948 के पहले जब इजरायल राज्य बना था, पूर्वी यहूदी अपने क्षेत्र के उन स्कूलों में जाते थे जो अश्केनजीम के स्कूलों से भिन्न थे। 1949 में अनिवार्य शिक्षा कानून के पारित हो जाने के बाद दोनों समूहों ने एक ही प्रकार के स्कूलों में जाना शुरू किया। लेकिन नई शिक्षा व्यवस्था की संकल्पना में एक काम यह था कि पूर्वी यहूदियों

और अशकेनजीम को न सिर्फ अकादमिक कौशल सिखाए जाएं, बल्कि पूर्वियों में बदलाव भी हो या उनका “पाश्चात्पीकरण” कर दिया जाए। हाल के वर्षों में जोर ‘सदृशीकरण के लिए शिक्षा’ पर न होकर ‘सांस्कृतिक बहुलवाद के लिए शिक्षा’ पर स्थानान्तरित हो गया है।⁴⁰

जापान में बुराकू जाति-विहीनों को औपचारिक शिक्षा 1871 में उनके स्वाधीन होने तक, उपलब्ध नहीं थी। उसके बाद सरकारी नीति के तहत समान स्कूलों की स्थापना की गई, लेकिन व्यवहार में बीसवीं शताब्दी के आरम्भ तक बुराकुमीनों को पूर्ण भागीदारी से अधिकांशतः वंचित रखा गया। आवासीय अलगाव और सामाजिक और आर्थिक अवरोधों के परिणामस्वरूप बुराकू जाति-विहीन अभी भी अलगाववादी या घटिया स्कूलों में जाते हैं।⁴¹

न्यूजीलैण्ड के माओरियों के लिए स्कूलों की स्थापना पहली बार 1816 में ईसाई मिशनरियों द्वारा की गई थी, जिनका उद्देश्य उन्हें अपने ही लोगों के बीच काम करने और रहने हेतु प्रशिक्षित करना था। उन्नीसवीं शताब्दी के द्वितीय भाग में सरकार ने माओरियों के लिए भी औपनिवेशिक प्रकार की शिक्षा उपलब्ध कराई और मिशनरी स्कूलों को वित्तीय रूप में मदद देना शुरू किया। इसके बाद आदेश दिया गया कि माओरी शिक्षा को “पाश्चात्पीकरण” और “समावेशन” की नीति के तहत पुनर्गठित किया जाए। उदाहरण के लिए, अंग्रेजी शिक्षा का एक मात्र अधिकृत माध्यम था। सन 1930 से शिक्षा धीरे-धीरे “समावेशन” से हटकर “एकीकरण” की तरफ बढ़ रही थी। अधिकांश माओरी स्कूलों को अब समाप्त कर दिया गया है, लेकिन माओरी और पाकेहा बच्चे समान स्कूलों में किस सीमा तक समान शिक्षा प्राप्त करते हैं, यह स्पष्ट नहीं है क्योंकि वर्तमान में जोर सांस्कृतिक बहुलवाद और बहु-सांस्कृतिक या द्वि-सांस्कृतिक शिक्षा पर है।⁴²

जब वेस्ट इंडियन पहले-पहल आप्रवासी के रूप में ब्रिटेन आए थे तो वे उन्हीं निकृष्ट स्कूलों में जाते थे जो निम्न वर्ग के उन गोरों के लिए थे, जिनके साथ वे बस्तियों में रहते थे। विभिन्न वर्णों के आप्रवासियों की संख्या बढ़ने से, विशेषकर 1962 से, आवासीय अलगाव में बढ़ोतरी हुई है और इस कारण कुछ स्कूल उनकी संख्या अधिक होने के कारण ‘वर्ण’ आप्रवासी स्कूलों में बदलते जा रहे हैं ऐसे स्कूल और अधिक घटिया हो जाते हैं।⁴³

जाति-जैसे अल्पसंख्यकों का स्कूली शिक्षा के प्रति रुख का एक दूसरा कारण है जो अनुकूलन में मदद करता है। शिक्षा के क्षेत्र में उनकी सामूहिक संघर्ष की परंपरा से ऐसा लगेगा कि जाति-जैसे अल्पसंख्यकों ने औपचारिक शिक्षा को प्रबल समूह के समान पूर्ण प्रतिष्ठा प्राप्त करने के लिए नहीं तो अपनी सामाजिक और व्यावसायिक प्रतिष्ठा को बढ़ाने के माध्यम के रूप में तो देखा ही है। लेकिन उनकी अपेक्षाएं

पूरी नहीं हुई हैं क्योंकि उनकी शिक्षा ऐसी मदद करने के लिए नहीं डिजाइन की गई है कि वे ऐसा कर पाएं और इस कारण भी कि उनके वयस्क जीवन में संस्थागत अवरोध उनके खिलाफ काम करते हैं। इस स्थिति के जवाब में, ऐसा लगता है, उन्होंने कुछ तरीके अपनाए हैं, जिनसे उन्होंने अपनी सीमांत आर्थिक भागीदारी के लिए वास्तव में अपनी शैक्षिक तैयारी को सुदृढ़ किया है। इस प्रकार के तरीकों में शामिल है स्कूलों के साथ विरोध, मोहभंग, प्रयासों में शिथिलता और अस्तित्व रक्षा की प्रणालियां।

अपने स्कूली शिक्षा के अनुभवों के पूरे इतिहास में अल्पसंख्यकों ने अपनी शिक्षा को घटिया और इस तरह से डिजाइन किया हुआ पाया है कि वे अधिक वांछनीय नौकरियों के, जो प्रबल समूह के सदस्यों के लिए भी उपलब्ध हैं, योग्य न बन पाएं। परिणामस्वरूप, उनके सामूहिक संघर्ष का एक महत्वपूर्ण भाग प्रबल समूह और स्कूलों को बाध्य करने की दिशा में गया है कि वे अधिक और बेहतर शिक्षा उपलब्ध कराएं।

काले अमेरिकियों का उदाहरण स्कूलों और अल्पसंख्यकों के संबंधों के बीच इस विरोध और अविश्वास को दर्शाता है। आरंभ में, काले लोगों ने पब्लिक स्कूलों से उन्हें पूरी तरह बाहर रखने का विरोध किया। अब एक शताब्दी से अधिक वे अलगाववादी और एकीकृत स्कूलों में निकृष्ट शिक्षा के खिलाफ लड़ रहे हैं। जब भी वे अलगाववादी स्कूलों में जाते हैं, जो सैद्धान्तिक स्तर पर उनके अपने स्कूल हैं, तो यह अपेक्षा की जाती है कि वे इन स्कूलों के साथ अधिक तादात्म्य महसूस करते हुए घनिष्ठ सहयोग करेंगे। लेकिन इस अलगाववादी ‘काले स्कूलों की गोरों स्कूलों’ से हीन स्थिति के समकालिक बोध के साथ ही यह तादात्म्य और सहयोग कमजोर पड़ सकता है। इसका परिणाम है शिक्षा के एकीकरण और समानीकरण की ओर ध्यान दिया जाना होता है। इस संबंध-विधान में यह सामान्य विश्वास-सा बन जाता है कि कालों को शिक्षित करने के लिए पब्लिक स्कूलों में भेदभाव के उनके व्यापक और जटिल तंत्र के कारण भरोसा नहीं किया जा सकता।

इन विरोधों के कारण स्कूल कालों के साथ आत्मरक्षा की शैली में व्यवहार करने के लिए बाध्य होते हैं, नियंत्रण और पैतृकभाव के विभिन्न तरीके अपनाते हैं, यहां तक कि विवाद और प्रतिद्वंद्विता का भी सहारा लेते हैं। यह सब काले बच्चों को शिक्षित करने के कार्यों से संबंधित प्रयासों की तरफ से ध्यान हटा देता है। यह मानना भी उचित होगा कि जो विरोध और संशय से भरे इस संबंध से काले और समान अल्पसंख्यकों के लिए पब्लिक स्कूलों के लक्ष्यों, मानकों और शैक्षणिक तरीकों को स्वीकार करना एवं आत्मसात करना और

भी कठिन हो जाता है। यह एक ऐसी स्थिति है जो शिक्षण की समस्या को अनिवार्य रूप से बढ़ा सकती है।

परोक्ष रूप से उपलब्ध संकेतों के आधार पर कहा जा सकता है कि ब्रिटेन, जापान और अन्य समाजों में जाति-जैसे अल्पसंख्यकों और स्कूलों के बीच संबंधों में भी विरोध और अविश्वास विद्यमान है।

आमतौर पर जाति-जैसे अल्पसंख्यकों के बच्चे अपने वयस्क होने पर मिलने वाले अवसरों को नौकरी-सीमांकन द्वारा सीमित किया हुआ देखते हैं और यह समझ स्कूली शिक्षा के बारे में उनके विचारों और प्रतिक्रियाओं को प्रभावित करती है। उदाहरण के लिए, हमने स्टॉकटन, कैलीफोर्निया में स्कूल के कनिष्ठ और वरिष्ठ छात्रों का अध्ययन किया था और वहां देखा कि स्थानीय छात्र संख्या अकादमिक रूप से, औसत से ऊपर, औसत और औसत से नीचे के छात्रों में बंटी हुई थी और वे स्वयं (अर्थात् काले और चिकैनों) औसत से नीचे के समूहों में आते थे। उन्होंने स्पष्ट किया कि औसत से ऊपर के समूह में आने के लिए छात्र को स्कूल के प्रति गंभीर और स्कूल में सख्त मेहनत करने वाला होना चाहिए। उनका यह भी कहना था कि स्थानीय काले और चिकैनों इस तरह से व्यवहार नहीं करते क्योंकि उन्हें उम्मीद नहीं होती कि उन्हें वही नौकरियां और शैक्षिक सुविधाएं मिलेंगी जो स्थानीय गोरों को उपलब्ध हैं।¹⁴

जाति-जैसे अल्पसंख्यक बच्चे नौकरी सीमांकन और अन्य जाति आधारित अवरोधों के बारे में अपने समुदायों के बड़े सदस्यों को देख-सुनकर और अपने अभिभावकों से अंजाने में मिली सीख जान जाते हैं। यद्यपि अल्पसंख्यक अभिभावक अपने बच्चों को बताते हैं कि अच्छी शिक्षा प्राप्त करना महत्वपूर्ण है, वे उन्हें सूक्ष्म रूप से यह विचार भी संप्रेषित कर देते हैं कि समाज जाति-जैसे अल्पसंख्यकों को उनके शैक्षिक प्रयासों और संपादित कार्यों को पूरी तरह पुरस्कृत नहीं करता, जब वे अपने बच्चों के सामने अपने स्वयं के रोजगार संबंधी अनुभवों और विफलताओं या अपने रिश्तेदारों, दोस्तों, पड़ोसियों और समुदायों के दूसरे सदस्यों की कुंठाओं और अनुभवों की चर्चा करते हैं। जैसे-जैसे वे बड़े होते हैं और अपने समुदायों की प्रतिष्ठापरक गतिशील व्यवस्था के प्रति अधिक सचेत होते हैं, स्कूल में उनकी रुचि कम होती जाती है, स्कूल के काम के प्रति कम गंभीर और स्कूल में अच्छी सफलता प्राप्त करने के लिए जरूरी प्रयास करने की इच्छा भी कम होती जाती है। और वे बाद की असफलताओं की तार्किक सफाई देते हुए व्यवस्था को दोषी ठहराते हैं।¹⁵ इसी प्रकार के भाव-बोध और प्रतिक्रियाएं संयुक्त राज्य अमेरिका के अन्य भागों के काले अमेरिकियों तथा ब्रिटेन, इजरायल और जापान के जाति-जैसे अल्पसंख्यकों के बारे में भी दर्ज की गई है।

बच्चे इतने बड़े हो जाएं कि वे रोजगार बाजार को समझ लें, इसके बहुत पहले ही नौकरी-सीमांकन और वयस्क होने पर आने वाले अवरोधों का प्रभाव उनकी शिक्षा पर दिखना आरंभ हो जाता है। ऐसा अस्तित्व-रक्षा प्रणालियों के कारण होता है। ये प्रणालियां अल्पसंख्यक समुदायों की संस्कृतियों और प्रतिष्ठापरक गतिशील व्यवस्थाओं का अंतरंग हिस्सा है, जिन्हें बच्चे बड़े होते जाने के साथ साधारण तौर पर सीख जाते हैं। अस्तित्व-रक्षा प्रणालियां, जैसे कि सामूहिक संघर्ष, अल्पसंख्यक बच्चों को व्यवस्था को दोष देना सिखाती है, जिसमें स्कूल भी शामिल है, जैसे कि स्कूल की समस्याओं के कारणों को स्कूल के बाहर देखना। अन्य अस्तित्व रक्षा प्रणालियां, जैसे कि ठगी और स्त्री शोषण, सफलता के व्यावहारिक नियमों को और यांत्रिक क्षमताओं को विकसित करती हैं। ये स्कूली सफलता के लिए जरूरी नियमों से मेल नहीं खाती, जबकि स्कूल संबंधी नियम प्रबल समूह की कार्यप्रणाली से मेल खाते हैं। उदाहरण के लिए, ठगी बच्चों को प्रबल समूह की श्रम नीति के उलट बातें सिखाती है और हर सामाजिक अन्तःक्रिया को (जिसमें शिक्षक-शिष्य अन्तःक्रिया भी शामिल है) परस्पर मुकाबले और शोषण के लिए विन्यास के रूप में देखती है। जो बच्चे ठग की नजर से दुनिया को देखते हैं, उन्हें स्कूल में सामान्य व्यवहार करने में कठिनाई आ सकती है।

ऐसे अध्ययन हैं जो यह बताते हैं कि शहर के अन्दरूनी हिस्से में रहने वाले काले अमेरिकी 9 वर्ष के छोटे बच्चे अभी से यह जानते हैं कि ठगी और स्त्री शोषण अस्तित्व रक्षा की प्रणालियां हैं।¹⁷ दूसरे अध्ययन भी यह बतलाते हैं कि निम्न आय वाले काले अभिभावक बच्चों के लालन-पालन की ऐसी तकनीक अपनाते हैं जो “विवाद” कौशलों और कुछ अस्तित्व रक्षा प्रणालियों से संबंधित क्षमताओं को ऐसे व्यवहार और रुझानों को प्रोत्साहित करती हैं जिन्हें प्रारंभिक स्कूल के बच्चे शुरू से अभिव्यक्त करते हैं और किशोरावस्था तक पहुंचते-पहुंचते बहुत से अन्दरूनी शहर के युवा, अस्तित्व रक्षा प्रणालियों से जुड़े व्यक्तिगत विशेषण अर्जित कर चुके होते हैं।¹⁸ इसी साहित्य में यह भी बताया गया है कि अस्तित्व रक्षा प्रणालियों के लिए अर्जित क्षमताएं और व्यवहार विशेष रूप से अध्यापन और अध्ययन में सहायक नहीं होते।

अल्पसंख्यक स्कूलों की असफलता के अनेक कारण हो सकते हैं लेकिन दो महत्वपूर्ण हैं जो उनकी प्रतिष्ठापरक गतिशील व्यवस्थाओं से अन्तरंग रूप से जुड़े हुए हैं। प्रबल समूह आर्थिक उन्नति के लिए अल्पसंख्यक शिक्षा और अल्पसंख्यक अवसरों को नियंत्रित करता है और सामान्यतया अल्पसंख्यक बच्चों को घटिया वयस्क नौकरियों और सामाजिक पदों हेतु तैयार करने के लिए कमोबेश इरादतन घटिया शिक्षा की संकल्पना करता है। दूसरी तरफ, अल्पसंख्यक सामान्यतया

स्कूली शिक्षा के बारे में कई तरह से अपनी प्रतिक्रिया अभिव्यक्त करते हैं जो भावी वयस्क जीवन की घटिया तैयारी को सुदृढ़ करती है। परिणामस्वरूप, अल्पसंख्यक स्कूल का क्रिया-कलाप और स्कूल पूरा करने के बाद का स्तर उनके उपलब्ध वयस्क पदों के लिए फिट बैठता है। अल्पसंख्यक स्कूल की असफलता एक प्रकार का अनुकूलन है, यह 1960 के शैक्षिक सुधारों में स्वीकार नहीं किया गया था। इसके बजाय, गरीबों, बेरोजगारों, रोजगार के अयोग्य लोगों में अल्पसंख्यकों के अधिक प्रतिनिधित्व को पर्याप्त शिक्षा की कमी बताकर स्पष्ट किया गया और शिक्षा को उनकी सामाजिक और आर्थिक स्थिति का कायापलट करने के सही औजार के रूप में देखा गया। अब, करीब दो दशकों के उपचारात्मक प्रयासों के बाद आर्थिक स्व-उन्नति और शिक्षणीयता दोनों ही समस्याएं अनसुलझी हैं।

यह बात साफ लगती है कि पूरक शिक्षा, स्कूल में एकीकृत शिक्षा, स्कूल-पूर्व शिक्षा और अन्य उपचारात्मक कार्यक्रमों का वास्तविक लाभ तब मिलेगा जब अल्पसंख्यकों के खिलाफ बाधाओं में- नौकरियों के बाजार और जाति-जैसी स्त्रीकरण की शेष व्यवस्थाओं में, चाहे वह प्रजाति या अन्य मानदण्डों पर आधारित हो- महत्त्वपूर्ण बदलाव आएगा, नौकरियों की बेहतर उपलब्धता होगी और आवासीय और स्वास्थ्य सेवा में भेदभाव को असल में खत्म कर दिया जाएगा। उतना ही महत्त्वपूर्ण है बड़ी संख्या में अल्पसंख्यक बच्चों की स्कूली सफलता को बेहतर बनाने के लिए स्कूली शिक्षा को बेहतर बनाना। यहां जिस प्रकार की विस्तृत दृष्टि की कल्पना की जा रही है, उसकी पूर्व शर्त, यह स्वीकार करना है कि जाति-जैसी स्त्रीकरण व्यवस्था जो पहले थी वह कई मायनों में अभी भी इन समाजों में है। एक दूसरी पूर्व शर्त यह स्वीकार करना है कि वास्तविक बदलाव वयस्कों के लिए शानदार भविष्य के दरवाजे खोलने पर निर्भर करता है, न कि सिर्फ व्यक्तियों की तथाकथित पूर्व कमियों पर चेपा-चेपी करने से। ♦

टिप्पणियां

1. देखें The New York Times Magazine. "The Black Plight," October 5, 1980, p.22.
2. John U. Ogbu, *Minority Education and Caste: The American System in Cross-Cultural Perspective* (New York: Academic Press, 1978).
3. वही, पृ. 21-25
4. देखें E. Baughman, *Black American* (New York: Academic Press, 1971), pp. 5-8; 25-26 Arthur R. Jensen, "How Much Can We Boost IQ and Schoiastic Achievement?" *Harvard Educational Review*, 39 (1969): 1-123. U.S. District Court for Northern California, Opinion: Larry P.v. Riles (San Francisco, CA: Mimeo., 1979).
5. वर्ग और जाति के बीच अन्तरों पर हाल के और विस्तृत विमर्श के लिए देखें, Gerald D. Berreman, "Social Barriers: Caste, Class and Race in Cross-Cultural Perspective," in *Papers in Anthropology*. 18 No. 2 (1977).
6. G. Myrdal, *An American Dilemma* (New York: Harper & Row, 1994).
7. Ogbu, *Minority Education and Caste*, पृ. 157-160 इस विषय पर महत्त्वपूर्ण कार्य के लिए देखें St. C. Drake and H.R. Cayton, *Black Metropolis* (New York: Harcourt Brace Jovanovich, 1970).
8. Robert A. Levine, *Dreams and Deeds* (Chicago: University of Chicago Press, 1967).
9. Henry A. Bullock, *A History of Negro Education in the South: from 1619 to the Present* (New York: Praeger, 1978) काले अमेरिकियों की पीढ़ियों को दी गई घटिया शिक्षा की प्रकृति का एक उम्दा विवरण देता है। उत्तर और दक्षिण में इसी विषय पर एक विवरण इस पुस्तक में दिया गया है : John U. Ogbu, *Minority Education and Caste: The American System in Cross-Cultural Perspective* (New York: Academic Press, 1978).
10. उदाहरण के लिए, देखें E. Krausz, *Ethnic Minorities in Britain* (London: MacGibson and Kee, 1971) and E. J. B. Rose, *Colour and Citizenship* (New York: Oxford University Press, 1969).
11. उदाहरण के लिए, देखें Devid P. Ausubel, *Maori Youth* (New York: Holt, Rinehart & Winstvan, 1961), and Joan Metge, *The Maori of New Zealand* (New Your: Humanities Press, 1967).
12. देखें J. Matras, "Some Data on Intergenerational Occupational Mobility in Israel," in S. N. Eisenstadt, R. B. Yosef, and C. Adler (Eds.) *Integration and Development in Israel* (New York: Praeger, 1970), pp 223-248.
13. उदाहरण के लिए, देखें Andre Beteille, *Castes: Old and New* (New York: Asian Publishing House, 1969).
14. उदाहरण के लिए, देखें George A. DeVos, "Japan`s Outcastes: The Problem of the Burakumin" in *The Fourth World: Victims of Group Oppression*, edited by B. Whitaker (New York: Schocken Books, 1973). pp. 307-327; and J. Price. "A History of the Outcaste" in *Japan`s Invisible Race*. edited by George A. DeVos and Hiroshi Wagatsuma (Berkeley: University of California Press, 1967).
15. Ogbu, *Minority Education and Caste*. Chap. 5

16. उदाहरण के लिए, देखें D. K. Newman, J. J. Amidei, B. L. Carter, D. Day, W. J. Kravant, and J. S. Russell, *Protest, Politics and Prosperity: Black Americans and White Institutions. 1940-1975* (New York: Pantheon Books, 1968); U.S. Commission on Civil Rights, *Social Indicators of Equality for Minority and Women* (Washington, DC: U.S. Government Printing Office, 1978); *The Wall Street Journal*, "Black Executive Say Prejudice Still Impedes Their Path to the Top." (July 9, 1980), p. 1; and C. V. Willie, Ed., *Caste and Class Controversy* (Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, Inc., 1979).
17. Beteille, *Castes: Old and New*, p. 107; J. P. Mencher, "Continuity and Change in an Ex-Untouchable Community of South India," in *The Untouchables In Contemporary India*, edited by J. M. Mahar (Tucson: University of Arizona Press, 1972). pp 37-56.
18. ब्रिटेन के लिए देखें E. J. B. Rose, *Colour and Citizenship: for Japan*, George A. De Vos and Hiroshi Wagatsuma, Eds., *Japan's Invisible Race* (Berkeley: University of California Press, 1967); for New Zealand, David P. Ausubel, *Maori Youth*.
19. J. Matras, "Some Data on Intergenerational Mobility in Israel," in *Integration and Development in Israel*, edited by S. N. Eisenstadt, R. B. Yosef, and C. Adler (New York: Praeger, 1970), pp 223-248.
20. समकालीन काले अमेरिकियों की ग्राहक व्यवस्था पर विमर्श के लिए देखें John U. Ogbu, "Education, Clientage and Social Mobility," in *Social Inequality: Comparative and Developmental Approaches*, edited by Gerald D. Berreman (New York: Academic Press, 1981), pp 277-306.
21. काले सामूहिक संघर्ष पर अनेक अध्ययन उपलब्ध हैं। जो इस अध्याय में केन्द्रित विषयवस्तु के लिए प्रासंगिक हैं, वे हैं- A. V. Adams, *Toward Fair Employment and the EEOC: a Study of Compliance Procedures Under Title VII of the Civil Rights Act of 1964: Final Report* (Washington, DC: U.S. Government Printing Office, 1972); Drake and Cayton, *Black Metropolis*, volume 2; D. K. Newman and others, *Protest, Politics, and Prosperity*; P. H. Norgren and S. E. Hill, *Toward Fair Employment* (New York: Columbia University Press, 1964); National Advisory Commission on Civil Disorders, *Report* (Washington, DC: U.S. Government Printing Office, 1968).
22. ब्रिटेन के लिए देखें Rose, *Colour and Citizenship*; for India, see Beteille, *Castes: Old and New*, and L. Dushkin, "Scheduled Caste Politics, in *The Untouchables in Contemporary India*, edited by J. M. Mahar (Tucson: University of Arizona Press, 1972) pp-165-226; btjk;y ds fy, ns[ksa R. B. Yosef, "The Moroccans: Background to the Problem," in Eisenstedt, Yosef, and Adler, *Integration and Development in Israel*, pp 419-428 tkiku ds fy, ns[ksa Hiroshi Wagatsuma, "Postwar Political Militancy," in George A. DeVos and Hiroshi Wagatsuma, *Japan's Invisible Race*, pp. 68-87 U;wthys.M ds fy, ns[ksa J. Ritchie, *The Making of A Maori* (Wellington: Victoria University Publications in Psychology, No. 15, 1963).
23. "Street economy" या "Subeconomy" पर अच्छे विमर्श के लिए (प्रयोगजन्य अध्ययन के साथ) देखें Paul Bullock, *Aspirations vs. Opportunity: "Careers" in the Inner-City* (Ann Arbor: Michigan University Press, 1973), especially pp. 100-101.
24. ठगी और उससे संबंधित क्रियाकलापों की उत्पत्ति और प्रचलन पर विमर्श के लिए, देखें, H. C. Ellis and S. N. Newman, "Gowster, Ivy-Leaguer, Hustler, Conservative, Mackman, and Continantal: A Functional Analysis of Six Ghetto Roles," in *The Culture of Poverty: A Critique*, edited by E. B. Leacock (New York: Simon and Schuster, 1971), pp. 229-314; J. Hudson, "The Hustling Ethic," in *Rappin' and Stylin' out: Communication in Urban Black America*, edited by Thomas Kochman (Chicago: University of Chicago Press, 1972), pp. 410-424; C. A. Milner, *Black Pimps and Their Prostitutes* (Berkeley, University of California Department of Anthropology, unpublished Ph.D. dissertation, 1970); E. Perkins, *Home Is A Dirty Street* (Chicago: Third World Press, 1975); B. Valentine, *Hustling and Other Hard Works* (New York: The Free Press, 1979); and T. Wolfe, *Radical Chic and Mau-Mauing the Flack Catchers* (New York: Farrar, Straus & Giroux, 1970).
25. James M. Freeman, *Untouchable: An Indian Life History* (Stanford, CA: Stanford University Press, 1979).
26. संयुक्त राज्य अमेरिका में काले लोगों के लिए सामाजिक गतिशीलता के लिए समान अवसर के अभाव के लिए, देखें O. T. Duncan and P. M. Blau, *American Occupational Structure* (New York: Wiley, 1967). ब्रिटेन में वेस्ट इंडियन के लिए देखें Krausz, *Ethnic Minorities in Britain*; and K. McPherson and J. Gaitskell, *Immigrants and Employment* (London: Institute

- of Race Relations, 1969). भारत में हरिजनों के लिए देखें Dushkin, "Scheduled Caste Politics." इजरायल में यहूदियों के लिए देखें E. Katz and A. Zloczower, "Ethnic continuity in an Israeli Town," in *Integration and Development in Israel*, edited by Eisenstadt, Yosef, and Adler; and Matras, "Some Data on Intergenerational Occupational Mobility in Israel." न्यूजीलैंड में माओरी के लिए देखें Ausubel, *Maori Youth*; and Metge, *The Maori of New Zealand*. जापान में बुराकुमीन जाति विहीनों के लिए देखें De Vos, "Japan's Outcastes."
27. विभिन्न देशों में प्रबल समूहों और अल्पसंख्यक समूहों के बीच असमानता को कम करने के लिए बनाई गई विभिन्न प्रकार की सार्वजनिक नीतियों पर मेरी विवेचना। इस विषय पर आर. एम. बरके की महत्वपूर्ण पुस्तक पर आधारित है : R. M. Burkey, *Racial Discrimination and Public Policy in the United States* (Lexington, MA: D.C. Heath, 1971); pp 38-39, 98-99.
 28. संयुक्त राज्यों द्वारा नागरिक अधिकारों की रणनीति के प्रयोग पर अच्छी विवेचना के लिए देखें बरके। ब्रिटेन में इसी रणनीति के प्रयोग के लिए देखें Clifford Hill, *Immigration and Integration: A Study of the Settlement of Coloured Minorities in Britain* (Oxford : Pergamon, 1970); और भारत के लिए देखें J. P. Mahar, Ed., *The Untouchables in Contemporary India* (Tucson: University of Arizona Press, 1972).
 29. संयुक्त राज्य अमेरिका में प्रेरित भेदभाव के खिलाफ आरंभिक अकादमिक तर्क के लिए देखें Nathan Glazer, *Affirmative Discrimination* (New York: Random House, 1977).
 30. भारत में उलट भेदभाव और उसकी प्रभाविता पर विमर्श के लिए देखें B. R. Chauhan, "Special Problems of the Education of the Scheduled Castes," in *Papers in the Sociology of Education in India*, edited by S. M. Gore and I. P. Desai (New Delhi: National Council of Educational Research and Training, 1967), pp. 228-249; Dushkin, "Scheduled Caste Politics"; and Mahar, *The Untouchables in Contemporary India*, "Introduction."
 31. Ogbu, *Minority Education and Caste*, pp. 346-349.
 32. उदाहरण के लिए, देखें J. S. Coleman, *Equality of Educational Opportunity* (Washington, DC: U.S. Government Printing Office, 1966); Jensen, "How Much Can We Boost IQ and Scholastic Performance?"; and U.S. District Court for Northern California, Opinion.
 33. देखें Chauhan, "Special Problems of the Education of the Scheduled Castes"; and S. L. Chopra, "Relationship of Caste System with Measured Intelligence and Academic Achievement of Students in India," *Social Forces*, 44 (1966), pp. 573-576.
 34. G. R. Orter, "Educational Achievement of Primary School Graduates in Israel as Related to Their Socio-Cultural Background," *Comparative Education*, 4 (1967), pp. 23-24; and E. Rosenfeld, *A Strategy for Prevention of Developmental Retardation Among Disadvantaged Israeli Preschoolers* (Jerusalem: The Henrietta Szold Institute, 1973).
 35. देखें DeVos, "Japan's Outcastes"; and DeVos and Wagatsuma, *Japan's Invisible Race*.
 36. Ausubel, *Maori Youth*; and Richard K. Harker, *Cognitive Style, Environment and School Achievement* (Palmerston North: Massey University; Department of Education, 1977).
 37. उदाहरण के लिए, देखें Parliamentary Select Committee on Immigration and Race Relations, *Session 1972-1973, Education*, vol. I: Report (London: H.M.S.O., 1973); and Rose, *Colour and Citizenship*.
 38. संयुक्त राज्य अमेरिका में काले लोगों की शिक्षा की प्रकृति की समीक्षा, विशेषकर दक्षिण में और ऐतिहासिक परिप्रेक्ष्य में, उसके लिए देखें H. M. Bond, *The Education of the Negro in the American Social Order* (New York: Octagon, 1966). See also H. A. Bullock, *A History of Negro Education in the South*.
 39. Chauhan, "Special Problems of the Education of the Scheduled Castes."
 40. S. N. Eisenstadt, *The Absorption of Immigrants* (London: Routledge and Kegan Paul, 1954); and Katz and Zloczower, "Ethnic Continuity in an Israeli Town."
 41. Wagatsuma, "Postwar Political Militancy."
 42. New Zealand Government, *The Hunn Report* (Wellington: New Zealand Government Printing Office, 1961). See also G. Powell, "The Maori School," *Journal of the Polynesian Society*, 64 (1955), pp. 259-66.
 43. Rose, *Colour and Citizenship*.
 44. देखें John U. Ogbu, *The Next Generation: An Ethnography of Education in an Urban Neighbourhood* (New York: Academic Press, 1974) विशेषकर अध्याय 6 जिसमें अवसरगत ढांचा और स्कूली शिक्षा की अल्पसंख्यक छात्रों की समझ के बारे में नृजातिक वर्णन दिया गया है।

जॉन यू. ओगबू ♦ ———
 (1939-2003) यूनिवर्सिटी ऑफ
 कैलीफोर्निया, बेर्केले में मानवशास्त्र
 विभाग में पढ़ाते थे।
 ——— ♦

यह कहकर

45. Ogbu, The Next Generation. See also Ogbu, Minority Education and Caste.
46. ब्रिटेन के लिए देखें Gordon Bowker, The Education of Coloured Immigrants (New York: Humanities Press, 1968); and Rose, Colour and Citizenship. इजरायल के लिए देखें Yosef, "The Moroccans"; and for Japan, see J. B. Cornell, "Individual Mobility and Group Membership: The Case of the Burakumin," in Aspects of Social Change in Modern Japan, edited by R. P. Dore (Princeton: Princeton University Press, 1967), pp 337-372.
47. पुइसों और एटकिंसन हारलेम में एक दिलचस्प अध्ययन की विवेचना करते हैं, जिसमें यह पता चला कि बच्चों ने बहुत छोटी उम्र में यह सीख लिया था कि स्कूली शिक्षा के विकल्पों के रूप में धनी बनने के अनेक अवैध तरीके हैं। देखें- Pouissant and C. Atkinson, "Black Youth and Motivation." in Race Relations: Current Perspectives, edited by E. G. Epps (Cambridge, MA: Winthrop, 1973). pp 167-177.
48. उदाहरण के लिए, देखें- V. Young, "A Black American Socialization Pattern," American Anthropologist, I (2) (1974), pp. 415-431 "प्रतिस्पर्धा" परिघटना पर विमर्श के लिए। इसमें दूसरे मुद्दों पर चर्चा के लिए, देखें H. L. Foster, Ribbin', Jivin and Playin' the Dozens: The Unrecognized Dilemma of Inner City Schools (Cambridge, MA: Ballinger, 1974); E. Perkins, Home Is a Dirty Street; and B. Silverstein and R. Krate, Children of the Dark Ghetto (New York: Praeger, 1975).

भाषान्तर : सुरेन्द्र कुशवाहा

मैं इराकी नहीं हूँ इसलिए मरने से बच गया-
 यह कह कर क्या बच गया मैं सचमुच ?

अफ्रीकी होता तो त्वचा को कितना सताया जाता
 यहूदी होता तो कितनी दूर भागता गैस-चेम्बर में
 आदिवासी होता तो जी पाता कितने साल
 धार्मिक होता तो किस हद तक होता अराजक
 मछली होता तो किस समुद्र में बच पाता
 चुप रहकर कब तक बचता आतंकवादियों से ?

इनमें से कुछ नहीं हूँ इसलिए बचा हुआ हूँ -

यह कह कर
 क्या मैं बचा हुआ हूँ सचमुच ? ♦

□ कुमार अंबुज
 प्रस्तुति : प्रभात