आँगनवाड़ी केंद्रों में कोलाम जनजाति के बच्चों का अनुभव

ऋषभ कुमार मिश्र*
समरजीत यादव**

यह लेख कोलाम जनजाति प्रधान भौगोलिक क्षेत्र में राज्य द्वारा संचालित आँगनवाड़ी केंद्रों के वृत्त अध्ययन को प्रस्तुत करता है। कोलाम समुदाय सतपुड़ा क्षेत्र में भौगोलिक सीमांत पर बसा एक लघु समूह है, जिसकी अपनी एक विशिष्ट सांस्कृतिक पहचान है। इनकी अनूठी सांस्कृतिक पृष्ठभूमि को संज्ञान में लेते हुए, इस शोध कार्य में यह जानने का प्रयास किया गया है कि किस तरह से प्रारंभिक बाल्यावस्था देखभाल और शिक्षा (ई.सी.सी.ई.) के कार्यक्रम गैर-वर्चस्व वाले समुदायों को सीखने का गुणवत्तापूर्ण अवसर उपलब्ध करा उनके समावेशन का रास्ता निर्मित करते हैं। उक्त प्रश्न को संबोधित करने के लिए महाराष्ट्र के वर्धा जिले में कोलाम जनजाति बहुल मांडवा पोड और वागदरा गाँव के आँगनवाड़ी केंद्रों का वृत्त अध्ययन किया गया। इस अध्ययन के अंतर्गत एकत्रित आँकड़ों को तीन वृहद वर्गों— शिक्षार्थी और शिक्षण से संबंधित विश्वास, शिक्षण-अधिगम में संलग्नता और आँगनवाड़ी केंद्रों का स्थानीय कोलाम समुदाय से संबंध में व्यवस्थित कर शोध प्रश्न को संबोधित किया गया। इस विश्लेषण में पाया गया कि कोलाम जनजाति के बच्चों हेतु आँगनवाड़ी केंद्रों में औपचारिक शिक्षा का प्रथम अनुभव उन्हें उनकी संस्कृति से दूर खींचने वाला सिद्ध हो रहा है। इस सीमा को दूर करने के लिए राष्ट्रीय शिक्षा नीति 2020 (एन.ई.पी.) एक महत्वपूर्ण प्रस्थान बिंदु है। इसके निहितार्थों को भी इस लेख में प्रस्तुत किया गया है।

विगत कुछ वर्षों में वैश्विक स्तर पर प्रारंभिक बाल्यावस्था देखभाल और शिक्षा (ई.सी.सी.ई.) को शाश्वत विकास के लक्ष्यों की प्राप्ति के लिए एक सकारात्मक हस्तक्षेप के रूप में पहचाना गया है। यह सकारात्मक हस्तक्षेप प्रभावी हो, इसके लिए इससे संबंधित कार्यक्रमों में तीन आयामों का विशेष ध्यान रखा जाता है। ये कार्यक्रम बच्चों की आयु के अनुसार उपयुक्त हो, वैयक्तिक भिन्नताओं और आवश्यकताओं को संबोधित करें एवं सामाजिक-सांस्कृतिक दृष्टि से उपयुक्त हों (ब्रेडकैंप और कोपल, 2009)। इन कसौटियों पर विकासशील देशों के ई.सी.सी.ई. कार्यक्रमों की मुख्य आलोचना इस आधार पर की जाती है कि इन कार्यक्रमों को यूरो-अमेरिकन मनोवैज्ञानिक सिद्धांतों के अनुरूप सार्वभौमिक विकास की अवस्थाओं के अनुसार डिजाइन किया जाता है (इस्लाम, 2010)।

**सहायक आचार्य*, शिक्षा संकाय, डॉ. बी.आर. अम्बेडकर विश्वविद्यालय, दिल्ली 110 006
***सहायक आचार्य*, शिक्षा संकाय, महात्मा गाँधी अंतरराष्ट्रीय हिंदी विश्वविद्यालय, वर्धा, महाराष्ट्र 442 001

इस कारण ई.सी.सी.ई. कार्यक्रम बाल-विकास के सांस्कृतिक विमर्श से दूर हो जाते हैं (मैनिंग, थिरूमूर्ति और फील्ड, 2012)। इसके समानांतर अमेरिका और यूरोपीय देशों के बहु-सांस्कृतिक समुदायों में भी नृजातीयता और भाषा के आधार पर विभेद (अदरिंग) को पहचाना गया है। इन देशों के बहुसांस्कृतिक समुदायों में बच्चों की ई.सी.सी.ई. के संदर्भ में शिक्षकों के विश्वासों, केंद्रों पर संचालित गतिविधियों और समुदायों के साथ अंतःक्रियाओं में भी विभेद, पूर्वाग्रह और हीनता प्रारूप की उपस्थिति के आधार पर इनकी आलोचना की गई है। गैरिटी और गुएरा (2015) ने अपने शोध कार्य में पाया है कि गैर-वर्चस्व वाले समूह के साथ भाषायी आधार पर होने वाले विभेद के मूल में शिक्षकों के शिक्षणशास्त्रीय विश्वास होते हैं। इन्होंने पाया कि वर्चस्व वाले समूह के शिक्षक, गैर-वर्चस्व वाले समूह को मुख्यधारा में लाने के लिए उन पर अपनी भाषा थोपते हैं। चान और रिची (2016) ने अपने अध्ययन में पाया है कि प्रारंभिक बाल्यावस्था देखभाल एवं शिक्षा के क्षेत्र में बच्चों को उनके परिवार के सापेक्ष देखा जाता है। ऐसे परिवार जो मुख्य धारा के वर्चस्वशाली संस्कृत समूह का प्रतिनिधित्व नहीं करते हैं, उनके बच्चों को सांस्कृतिक पृष्ठभूमि के कारण चुनौतियों का सामना करना पड़ता है। वर्चस्वशाली समूह से सांस्कृतिक दूरी को समाप्त करने के लिए शिक्षा को उपकरण बनाया जाता है। इस कारण वर्चस्वहीन समूह को एक ऐसी दबाव वाली व्यवस्था के अंतर्गत कार्य करना पड़ता है, जिनमें उनके परिवार और समुदाय की भागीदारी न्यूनतम रहती है। वर्चस्वशाली और वर्चस्वहीन समूहों के बीच पदानुक्रमिक संबंध उनकी भाषा और देशज ज्ञान को बाहर धकेल देता है। वर्चस्वशाली समूह के शिक्षक स्वयं को ज्ञानवान मानते हुए वर्चस्वहीन समुदाय को भागीदार बनाने के बजाए उन्हें अधीनस्थ बनाकर कार्य करते हैं। इसे वे आधुनिकता की ओर प्रस्थान और विकास की संज्ञा देकर वैध बनाते हैं। अंततः इसका प्रभाव यह होता है कि वर्चस्वहीन समूह स्वयं को ज्ञानहीन और सांस्कृतिक पूंजी हीन मानते हुए 'बैंकिंग एजुकेशन' के मॉडल को स्वीकृति दे देता है। बौटिस्टा, यू.ली. और सुन (2021) ई.सी.सी.ई. के संदर्भ में खेलों की भूमिका का भी आलोचनात्मक मूल्यांकन करते हुए पाते हैं कि भारत के ई.सी.सी.ई. केंद्रों में खेल और पढ़ाई के काम का सख्त विभाजन होता है। पढ़ाई के द्वारा ऊर्ध्वगामी गतिशीलता और विद्यालय में प्रवेश के लक्ष्य की प्राप्ति के कारण उसे अधिक महत्व दिया जाता है। उपर्युक्त शोध प्रवृत्तियों का निहितार्थ है कि ई.सी.सी.ई. के अभ्यासों का संचालन एंग्लो-अमेरिकन आख्यान/विश्वदृष्टि से होता है। इक्कीसवीं सदी में इसे नवउदारवादी आर्थिक नीतियों से समर्थन प्राप्त है। इस कारण इनके लिए विकास और आर्थिक गतिशीलता का तात्पर्य मुख्यधारा के अनुरूप सांस्कृतिक एकरूपता और वर्चस्व को वैध ठहराना है। वैश्विक शोध की उक्त प्रवृत्तियाँ यह सूझ देती हैं कि कि शाश्वत विकास के लक्ष्यों के अंतर्गत ई.सी.सी.ई. के लिए हो रही प्रगति का मूल्यांकन इस कसौटी पर किया जाए कि किस तरह से ये कार्यक्रम गैर-वर्चस्व वाले समुदायों को ई.सी.सी.ई. का अवसर उपलब्ध करा उनके समावेशन का रास्ता निर्मित करते हैं। इस वृहद प्रश्न को इस शोध

कार्य में तीन शोध उद्देश्यों द्वारा विश्लेषित करने का प्रयास किया गया है—

- ई.सी.सी.ई. के पेशवरों के शिक्षार्थी एवं शिक्षण संबंधित विश्वासों की विवेचना करना।
- ई.सी.सी.ई. केंद्रों द्वारा बच्चों को उपलब्ध कराई जा रही शैक्षिक संलग्नता का विश्लेषण करना।
- ई.सी.सी.ई. केंद्रों और स्थानीय समुदाय के बीच संबंध की विवेचना करना।

उपर्युक्त शोध उद्देश्यों को संबोधित करने के लिए इस कार्य में भारत के कोलाम जनजाति प्रधान भौगोलिक क्षेत्र में भारत सरकार द्वारा संचालित ई.सी.सी.ई. केंद्रों का वृत्त अध्ययन किया गया है। कोलाम महाराष्ट्र के यवतमाल, नांदेड़ और वर्धा में रहने वाली एक प्रमुख जनजाति है। भारत सरकार द्वारा इसे पी.वी.टी.जी. समूह में रखा गया है। इस वर्ग में रखे गए समुदायों की विशेषताओं के अनुरूप कोलाम समुदाय में पूर्व कृषि युगीन तकनीकी का प्रयोग किया जाता है। निम्न साक्षरता, आर्थिक पिछड़ापन और स्थिर या घट रही आबादी इनकी विशेषता है। इनकी मातृभाषा कोलामी है। ये सतपुड़ा के जंगली इलाकों रहते हैं और प्रकृति पूजक होते हैं। उक्त विशेषताओं वाला कोलाम समुदाय, हाशिए पर स्थित भारत के वृहद आदिवासी समुदायों में से एक है जिसे भौगोलिक सीमांत पर बसे लघु समूह, जिनके अपने सांस्कृतिक विश्वास रीति-रिवाज, भाषा एवं आर्थिक गतिविधियों के आधार पर पहचाना जाता है। इन पहचानों के साथ इन्हें अविकसित, पिछड़े हुए और असभ्य समुदाय की पूर्वाग्रहपूर्ण प्रस्तुति के साथ भी पहचाना जाता है। यह प्रस्तुति पूर्वाग्रह और विभेद आधारित थी, जिसे औपनिवेशिक काल से लेकर स्वतंत्रता के बाद तक प्रचारित किया गया (टंडन, 2021)। वर्तमान में भी हम इन औपनिवेशिक संप्रत्ययों और लोकप्रिय आख्यानों से बाहर नहीं निकल पाए हैं। यहाँ उल्लेखनीय है कि जनजातीय समाज की लोकप्रिय सामाजिक-सांस्कृतिक प्रस्तुति का प्रभाव इस सीमा तक है कि जनजाति समाज भी स्वयं को इन्हीं आख्यानों, पूर्वाग्रहों और रूढ़ियों के सापेक्ष देखते हुए स्वयं को ज्ञानहीन, असभ्य, बर्बर जैसे छवियों में देखने लगी है (खारसिंघ, 2020)। स्वतंत्र भारत की शिक्षा संबंधित नीतियों में आधुनिकता और विकास के लक्ष्यों की पूर्ति के लिए जो उपाय किए गए, उनमें भी जनजाति बच्चों की पूर्वाग्रह युक्त औपनिवेशिक छवियों को केंद्र में रखते हुए उन्हें उनकी संस्कृति और भाषा के बाहर खींचकर मुख्यधारा के समाज में स्थापित करने का लक्ष्य रखा गया (रस्तोगी, मिश्रा और मेहता, 2011)। उनकी भाषा और लोक परंपराओं को एक बाधा माना गया, जिसका उन्मूलन करने का दायित्व शिक्षण संस्थाओं को सौंपा गया (मैत्रेयी, प्रभा और विकनेश, 2022)।

शोध विधि

इस शोध कार्य में महाराष्ट्र के वर्धा जिले में कोलाम जनजाति बहुल मांडवा पोड और वागदरा गाँव के आँगनवाड़ी केंद्रों (आंवाके, आँगनवाड़ीकर्मी) का वृत्त अध्ययन किया गया। ये दोनों गाँव वर्धा जिला मुख्यालय से क्रमशः लगभग 18 किलोमीटर और 21 किलोमीटर की दूरी पर स्थित हैं। इन दोनों गाँवों में केवल कोलाम जनजाति के लोग रहते हैं। मांडवा पोड और वागदरा गाँव में क्रमशः 45 और 32 कोलाम

परिवार रहते हैं। मांडवा पोड की आबादी 188 है। इसमें 88 पुरुष और 97 महिलाएँ सम्मिलित है। वागदरा गाँव की आबादी 205 है। इसमें 107 पुरुष और 98 महिलाएँ सम्मिलित है। इन दोनों गाँवों के महिला और पुरुष कृषि मजदूर के रूप में कार्य करते हैं। जब कृषि कार्य उपलब्ध नहीं रहता, तब वे निकटवर्ती क्षेत्रों में मजदूरी के लिए जाते हैं।

मांडवा पोड गाँव में आँगनवाड़ी का संचालन वर्ष 1990 से किया जा रहा है। आरंभिक वर्षों में यह आँगनवाड़ी एक झोंपड़ी में संचालित होती थी। उस समय सुविधाओं का अभाव था। वर्ष 2018 से यह आँगनवाड़ी केंद्र गाँव में संचालित शासकीय प्राथमिक पाठशाला के भवन में संचालित होता है। हालाँकि, आँगनवाड़ी का भवन शासन द्वारा निर्मित है लेकिन, गाँव वाले आँगनवाड़ी भवन को सामुदायिक भवन की तरह उपयोग करते हैं। मांडवा पोड की आँगनवाड़ी में वर्ष 2024 में कुल 5 बच्चे आते हैं, जिसमें 2 लड़कियाँ और 3 लड़के हैं। इस केंद्र पर एक आँगनवाड़ी सेविका (आंवासे) और एक आँगनवाड़ी सहायिका पदस्थ है। मांडवा पोड की आँगनवाड़ी सेविका गैर-कोलाम जाति से संबंधित महिला है, जबकि सहायिका कोलाम समुदाय से आती है। शिक्षण का कार्य आँगनवाड़ी सेविका के द्वारा किया जाता है। यहाँ पढ़ाने वाली सेविका नीरा गैर-कोलाम समुदाय से आनेवाली महिला हैं। इनकी आयु 34 वर्ष है। इन्होंने दूर शिक्षा माध्यम से स्नातक तक शिक्षा अर्जित की है।

वागदरा गाँव में वर्ष 2001 से गाँव के सामुदायिक भवन में आँगनवाड़ी केंद्र संचालित होता है। इसका अपना कोई भवन नहीं हैं। इस आँगनवाड़ी में शौचालय की कोई सुविधा नहीं है। भौतिक सुविधाओं के नाम पर इस आँगनवाड़ी में बैठने के लिए केवल एक दरी के अलावा अन्य कोई साधन नहीं हैं। आँगनवाड़ी सहायिका भी उन बच्चों के साथ नीचे दरी पर बैठती हैं। भवन में बिजली का कनेक्शन नहीं है, जिसकी वजह से आँगनवाड़ी में पंखे और लाइट की कोई सुविधा नहीं है। यहाँ पढ़ाने वाले बच्चे प्राकृतिक रोशनी में ही पढ़ाई करते हैं। आँगनवाड़ी से संबंधित रजिस्टर और अन्य सभी दस्तावेजों को सुरक्षित रखने के लिए किसी भी तरह की कोई अलमारी नहीं है। आँगनवाड़ी सहायिका सभी रजिस्टर व दस्तावेज एक झोले में लेकर आती हैं और शाम को उन्हें अपने घर लेकर चली जाती हैं। वागदरा की आँगनवाड़ी में कुल 13 बच्चे पढ़ने आते हैं। इनमें 7 बालक और 6 बालिकाएँ हैं। इस आँगनवाड़ी में एक महिला सेविका और एक सहायिका पदस्थ हैं। दोनों कोलाम जनजाति से आती हैं तथा वागदरा गाँव की स्थायी निवासी हैं। आंवासे लक्ष्मी की आयु 52 वर्ष की है। इनकी शिक्षा का उच्चतम स्तर दसवीं एवं 2009 से वागदरा आँगनवाड़ी में कार्यरत हैं।

दोनों आंवाके की कार्यावधि सुबह 10:00 से 3:00 तक होती है। गर्मियों में यह समय सुबह 7:30 बजे से 11:00 बजे तक होता है। आंवाके में सुबह जब बच्चे आते हैं, तब प्रार्थना करवाई जाती है। उसके बाद बच्चों को अक्षर ज्ञान और गिनती का अभ्यास कराया जाता है। इसके लिए कार्यपत्रक महाराष्ट्र शासन द्वारा चलाई जाने वाले 'रॉकेट लर्निंग प्रोग्राम' के तहत व्हाट्सएप ग्रुप में भेजी जाती है। जब बच्चों

को पढ़ाया जाता है तो हर 20 मिनट बाद उनको विराम दिया जाता है। यह विराम 5 मिनट का होता है। इसके बाद दोपहर में 1:00 बजे भोजनावकाश होता है। दोपहर 2:00 बजे बच्चों की छुट्टी कर दी जाती है। आँगनवाड़ी सेविका 2:00 बजे से 3:00 तक अपने सारे दस्तावेज तथा रिकॉर्ड बनाने का काम करती है, जिसमें बच्चों की हाजिरी, आहार का विवरण तथा गृह-भ्रमण विवरण भरा जाता है। गृह-भ्रमण के अंतर्गत गर्भवती महिलाएँ और स्तनपान करने वाली महिलाओं की जानकारी तथा उनके स्वास्थ्य संबंधी जानकारी को रजिस्टर में लिखा जाता है।

उपर्युक्त विशेषताओं वाले शोध क्षेत्र में आँकड़ों के संकलन के लिए आंवासे और आंवाके पर आने वाले बच्चों के अभिभावकों को भागीदार बनाया गया। शोध उपकरण के रूप में आंवासे के लिए मुक्त उत्तर साक्षात्कार और अभिभावकों के लिए केंद्रित समूह चर्चा का उपयोग किया गया। क्षेत्र कार्य के दौरान आंवासे का साक्षात्कार दो बार किया गया। आंवासे के प्रथम साक्षात्कार में उनकी पृष्ठभूमि, उनके वृत्तिक संदर्भ और शिक्षणशास्त्रीय विश्वासों से संबंधित प्रश्न रखे गए। प्रथम साक्षात्कारों की अवधि लगभग एक घंटे थी। इन्हें लिप्यांतरित कर आंवासे को दिया गया और उनकी प्रतिपुष्टि प्राप्त की गई। दूसरा साक्षात्कार उनकी कक्षाओं के अवलोकन के उपरांत लिया गया। क्षेत्र कार्य के दौरान लगभग एक सप्ताह तक आँगनवाड़ी केंद्र की गतिविधियों का अवलोकन किया गया। इसके आधार पर दूसरे साक्षात्कार में वे क्या, क्यों और कैसे पढ़ाती हैं? खेल एवं शिक्षण का आयोजन कैसे करती हैं? समुदाय से कैसे संबंध स्थापित करती हैं? जैसे आयामों को रखा गया। इसकी अवधि भी लगभग एक घंटे की थी। इसका भी लिप्यंतरण कर आंवासे को दिया गया और उनकी प्रतिपुष्टि प्राप्त की गई। आँकड़ों के त्रिभुजीकरण के लिए फील्ड नोट्स के अलावा आंवाके पर पढ़ने वाले बच्चों के अभिभावकों के साथ केंद्रित समूह चर्चा का आयोजन किया गया। इस दौरान आंवाके के संचालन में उनकी भूमिका, वहाँ की गतिविधियों के प्रति उनका प्रत्यक्षण, बच्चों के साथ अंतःक्रियाओं और आंवासे के साथ अंतःक्रियाओं के आयाम को रखा गया।

आँकड़ों का विश्लेषण

क्षेत्र अवलोकनों, साक्षात्कारों और केंद्रित समूह चर्चाओं से संकलित आँकड़ों का गुणात्मक विश्लेषण किया गया। इसके अंतर्गत महत्वपूर्ण कथनों को चिह्नित करते हुए उन्हें विविध प्रकरणों के अंतर्गत वर्गीकृत किया गया। इनका विषयवस्तु विश्लेषण करते हुए समस्त आँकड़ों को तीन वृहद वर्गों— शिक्षार्थी और शिक्षण से संबंधित विश्वास, शिक्षण-अधिगम में संलग्नता और आँगनवाड़ी केंद्रों का स्थानीय कोलाम समुदाय से संबंध में व्यवस्थित कर शोध प्रश्नों को संबोधित किया गया।

शिक्षार्थी और शिक्षण से संबंधित विश्वास

इस शोध कार्य से पता चलता है कि कोलाम जनजातीय समुदाय से आने वाले बच्चों के लिए आंवाके का संस्थानिक एवं औपचारिक अनुभव उन्हें उनकी सांस्कृतिक अस्मिता के प्रति हीन और नकारात्मक छवि से परिचित कराता है। इस छवि को निर्मित एवं पुनरावलोकित करने में आंवासे की केंद्रीय

भूमिका होती है। इस संदर्भ में अवलोकनीय है कि कोलाम समाज से संबंधित आंवासे भी अपने समुदाय को नकारात्मक दृष्टि से देखती हैं। दोनों आंवासे ने बातचीत के दौरान कोलाम बच्चों की हीन छवि को उभारा। दोनों भागीदारों का मानना था कि उनके केंद्रों के बच्चे गरीब जनजातीय परिवारों से आते हैं, जहाँ उन्हें पोषण एवं स्वास्थ्य की सुविधाएँ मुश्किल से मिल पाती हैं और उनके अभिभावकों में शिक्षा को लेकर कोई जागरूकता नहीं है, इस कारण इन भागीदारों को इन बच्चों के साथ कार्य करने में अतिरिक्त चुनौतियों का सामना करना पड़ता है। आंवासे की इस तरह की दृष्टि और विचार के कारण कोलाम जनजाति के बच्चों को दोहरे हाशियाकरण का सामना करना पड़ रहा है। पहला, उम्र के आधार पर, दूसरा सामाजिक और आर्थिक रूप से वंचित समुदाय से संबंधित होने के कारण। हाशिए की इस छवि का स्वाभाविक प्रभाव है कि आंवासे इन बच्चों को गैर-कोलाम मुख्य धारा के समाज में सम्मिलित करने के लिए नैतिक दायित्व को अपना वृत्तिक दायित्व मान रही है। दोनों भागीदारों का मानना था कि पढ़ने-लिखने के कारण कोलाम आदिवासी बच्चे गैर-कोलाम मुख्यधारा समाज के अनुरूप शिष्ट बन जाएँगे, वे सरकारी सेवाओं का लाभ लेने में समर्थ हो सकेंगे और आने वाले समय में वे कष्टमय जीवन से अपने समुदाय को मुक्त कर पाएँगे। स्पष्ट है कि दोनों आंवासे के लिए शिक्षा राज्य द्वारा प्रायोजित एक ऐसा प्रोजेक्ट है जो तथाकथित कोलाम सांस्कृतिक जीवन को तिरोहित करते हुए, गैर-कोलाम मुख्यधारा को स्थापित करने का कार्य कर रहा है।

आंवासे ने साझा किया कि उनके अनुसार प्रारंभिक बाल्यावस्था देखभाल एवं शिक्षा के तीन लक्ष्य हैं— नैतिक मूल्यों एवं अच्छी आदतों का विकास, भाषा एवं संप्रेषण कौशल का विकास और विद्यालय में प्रवेश की तैयारी। दोनों भागीदार सेविकाओं के अनुसार केंद्र पर बच्चों के साथ उनकी अंतःक्रिया इन्हीं तीन उद्देश्यों की पूर्ति के लिए होती है। नैतिक मूल्यों एवं अच्छी आदतों के विकास पर चर्चा करते हुए भागीदारों ने बताया कि वे बच्चों में शरीर की सफाई एवं स्वच्छता से आरंभ करती है। विद्यालय आने से पहले नित्यक्रिया (शौच, ब्रश और स्नान) करके आने की आदत, केंद्र में आने पर शिक्षिका का अभिवादन, घर पर बड़ों एवं अतिथियों का सम्मान, दोस्तों के साथ प्रेमपूर्वक रहना, साझेदारी करना, शिक्षिका के व्यस्त या अनुपस्थित रहने पर शोर न करना जैसी आदतों के विकास पर भागीदार शिक्षिकाओं द्वारा बल दिया जाता है। जब यह पूछा गया कि क्या इसके बारे में भी उन्हें कोई पाठ्यचर्या या माड्यूल या कोई गतिविधि प्रपत्र उपलब्ध कराया गया है तो दोनों ही भागीदारों ने बताया कि ये बातें पाठ्यचर्या का अंग नहीं है, लेकिन एक वयस्क होने के नाते बच्चों में अच्छी आदतों के विकास को वे अपना नैतिक दायित्व मानती हैं और इस कारण से वे इसे पूरा कर रही हैं। इस पूरे प्रयत्न की मंशा पर कोई संदेह नहीं है, लेकिन इसके लिए भागीदारों द्वारा जिन चित्रों, निर्देशों, भाषा, उदाहरणों एवं मानकों का

प्रयोग किया जा रहा है, उसका कोलाम समाज से कोई संबंध नहीं है। इस तरह से उनके प्रयत्न कोलाम बच्चों को मुख्यधारा की गैर-कोलाम दुनिया के लिए तैयार करने के लिए हो रहे हैं। दोनों ही भागीदारों द्वारा बच्चों को मराठी भाषा सीखाई जाती है। इसका ध्येय उन्हें संप्रेषण कौशल में दक्ष करने के साथ-साथ विद्यालय में प्रवेश के लिए तैयारी है। दोनों ही भागीदारों का मानना था कि वे जिन बच्चों के साथ कार्य कर रही हैं, उन्हें विद्यालयी शिक्षा के लिए गैर-कोलाम गाँव में गैर-कोलाम विद्यार्थियों के साथ पढ़ना है। अतः इस स्थिति में उनके बच्चों को भाषायी चुनौती न आए, इसलिए वे भाषा सीखाने पर सर्वाधिक बल देती हैं। विद्यालय में प्रवेश की तैयारी के लक्ष्य को भी गैर-कोलाम दुनिया में समायोजन की तरह देखती हैं। विद्यालयी तैयारी के एक अन्य आयाम पर चर्चा करते हुए सेविकाओं ने आधारभूत साक्षरता और गणितीय दक्षता की ओर संकेत किया। उनका लक्ष्य विद्यार्थियों में विद्यालय सदृश परिवेश की गतिविधियों का सामान्य परिचय कराना भी होता है। इस संदर्भ में दोनों भागीदारों ने विशेष रूप से विद्यालय कार्यावधि में कक्षा में बैठना, शिक्षकों के निर्देशों को समझना, स्वयं को संभालना जैसे संकेतकों का उल्लेख किया। अवलोकनीय रहा कि इस पूरी तैयारी में सेविकाएँ बच्चों के परिवार की सहायता नहीं लेती। भागीदारों के अनुसार वे ही इस कार्य का दायित्व निभा रहे हैं। अभिभावकों की निरक्षरता, मजदूरी के कार्य में संलग्नता, भाषायी असमर्थता एवं मदिरापान जैसी बुराइयाँ बच्चों की तैयारी के लिए बाधक हैं।

शिक्षण-अधिगम में संलग्नता

आंवाके के लिए अपेक्षित है कि वे 3 से 6 वर्ष आयु वाले बच्चों के स्वास्थ्य एवं पोषण को सुनिश्चित करने से संबंधित गतिविधियों को संचालित करें। इसके साथ-साथ बच्चों की प्राथमिक विद्यालय में तैयारी के लिए अपेक्षित भाषायी एवं आधारभूत गणितीय दक्षता के विकास के लिए संलग्नतात्मक और आनंददायी माहौल उपलब्ध कराएँ।

प्रस्तुत कार्य में पाया गया कि आँगनवाड़ी केंद्रों पर बाल-विकास के मनोवैज्ञानिक सिद्धांतों पर तैयार की गई कार्यपत्रकों का प्रयोग किया जाता है। ये कार्यपत्रक नगरीय मध्यमवर्गीय बच्चों को केंद्र में रखकर तैयार की गई हैं। नगरीय परिवेश के अतिरिक्त महाराष्ट्र केंद्रित ग्रामीण परिवेश का अति अल्प प्रयोग है। महाराष्ट्र का जनजातीय समाज इनमें अनुपस्थित है। इसका कारण यह है कि इनका निर्माण व्यक्तिगत अधिगम के मनोवैज्ञानिक सिद्धांतों पर किया गया है। बच्चों को आँगनवाड़ी सेविकाओं के मार्गदर्शन में कार्यपत्रक करनी है। इनकी विषयवस्तु मराठी भाषा और आधारभूत गणितीय दक्षता से संबंधित है। इन कार्यपत्रकों पर व्यक्तिगत प्रदर्शन के आधार पर बच्चों के विकास के संकेतकों पर मूल्यांकन कर उसे राज्य सरकार को भेजना है। उल्लेखनीय है कि आंवासे द्वारा इन्हें स्वयं तैयार नहीं किया जा रहा है। इसका कारण है कि शिक्षण उनका प्राथमिक कार्य नहीं है। गाँव के महिलाओं के प्राथमिक स्वास्थ्य संबंधित सहायता, बच्चों के स्वास्थ्य एवं पोषण में सहायता के बाद शिक्षण का स्थान आता है। इसके अतिरिक्त उन्हें शिक्षण कार्य के लिए पर्याप्त प्रशिक्षण भी नहीं दिया

गया है। इस दशा में उनके लिए शिक्षण का तात्पर्य, कार्यपत्रक तैयार कराना है। उन्हें कब, क्या और कैसे कराना है? इसकी सूचना व्हाट्सएप समूह में आती है, उसके अनुसार वे कार्यपत्रक करा देती हैं। इसके अतिरिक्त उन्हें 'रॉकेट लर्निंग प्रोग्राम' के अंतर्गत व्हाट्सएप समूह में कार्यपत्रक उपलब्ध कराई जाती हैं। यह कार्यपत्रक भी नगरीय मध्यमवर्गीय विद्यार्थियों के अनुकूल बनाई जाती है। स्पष्ट है कि प्राथमिक विद्यालय में प्रवेश की तैयारी की दृष्टि से इन केंद्रों पर की जाने वाली साक्षरता से संबंधित गतिविधियाँ संस्कृति निरपेक्ष होती है। इनके निर्माण एवं संचालन में आँगनवाड़ी सेविकाओं की न्यूनतम भूमिका के कारण इनके सांस्कृतिक अनुकूलन की संभावना भी न के बराबर हो जाती है।

आंवाके के परिवेश में बच्चों और शिक्षिका के बीच होने वाली अंतःक्रिया के लिए प्रयुक्त सामग्रियों में कार्यपत्रक के अतिरिक्त खिलौने एक अन्य प्रमुख सामग्री हैं। वस्तुतः खिलौने के नाम पर गणितीय आकारों से संबंधित ब्लॉक, आकार-पहेली और भूमिका-निर्वहण के लिए कुछ खिलौने दिए गए हैं। इनका भी कोलाम परिवेश से लेना देना नहीं है। इन्हें उपलब्ध कराने का लक्ष्य आंवाके पर खेल-आधारित शिक्षणशास्त्र द्वारा संलग्नता परिवेश विकसित करना है। इसके विपरीत यह पाया गया कि आंवाके पर सेविकाएँ जब किसी अन्य कार्य में व्यस्त होती हैं, तब वे बच्चों को खिलौने के साथ खेलने के लिए छोड़ देती हैं। इस दौरान बच्चे भूमिका-निर्वहन का प्रयोग करते हुए खेलते हैं। वे कोलामी भाषा में खेलते हैं। उनके खेल को शिक्षक द्वारा उत्प्रेरित नहीं किया जाता है। स्पष्ट है कि आंवाके खेल और पढ़ाई को अलग-अलग साँचे में देख रही हैं। वे इसी बात से प्रसन्न होती हैं कि बच्चे खिलौने द्वारा उन्हें परेशान किए बिना खेल रहे हैं। वे खेल को शिक्षण अधिगम की गतिविधि न मानकर के बच्चों द्वारा स्वतंत्र रूप से आनंद के लिए की जाने वाली गतिविधि मानती हैं। उनके लिए कार्यपत्रक करना, गिनती और वर्णमाला का अभ्यास कार्य महत्वपूर्ण हैं। इसके अतिरिक्त वे कार्यपत्रक में दी गई कहानी, गीत और तुकबंदी वाली कविताओं का प्रयोग करती हैं। ये मराठी भाषा में होती है। इस तरह से आंवाके में बच्चों की संलग्नता उनके संदर्भ और सांस्कृतिक परिवेश के अनुकूल न होकर वर्चस्व प्रधान समूह के संदर्भ और अपेक्षाओं के अनुरूप है।

इन दोनों, आंवाके के कक्षा अवलोकन में पाया गया कि इनके औपचारिक शिक्षण में कोलामी को न के बराबर जगह मिलती है। दोनों शिक्षिकाओं द्वारा शिक्षण मराठी माध्यम में ही किया जाता है। विद्यार्थियों के व्यवहारों का प्रबंधन करने, डाँटने और घरेलू उदाहरणों के लिए वे कोलामी शब्दों का प्रयोग करते हैं। कोलाम समुदाय से आने वाली आंवाके कोलामी के वाक्यों का प्रयोग करती है, लेकिन इसकी आवृत्ति कम ही रहती है। स्पष्ट है कि बच्चों की मातृभाषा (कोलामी) और विद्यालय की भाषा (मराठी) के बीच संचरण के बदले मराठी को ही विद्यालय की भावी तैयारी के नाम पर वैध बनाया जा रहा है। आंवाके कोलाम जनजाति के बच्चों को ऐसे भावी शिक्षार्थियों के रूप में तैयार कर रहे हैं, जो मराठी माध्यम से शिक्षा लेने के लिए तैयार हैं। मराठी माध्यम से शिक्षा के लिए

तैयार हो रहे ये बच्चे कुछ वर्षों में अपनी मातृभाषा और प्रकारांतर से उसकी विरासत से दूर हो जाएँगे। आँगनवाड़ी केंद्रों में बच्चों द्वारा चुपचाप शिक्षिकाओं के निर्देश का पालन करने की प्रवृत्ति का एक कारण उनकी मातृभाषा की उपेक्षा है। जब बच्चे पाते हैं कि वे जिस भाषा में बोल सकते हैं, वह स्वीकार्य नहीं है या शिक्षिका द्वारा कम समझी जा रही है, तब वे कहने के बदले सुनने और चुप रहने को श्रेयस्कर मानते हैं। यहाँ यह भी उल्लेखनीय है कि दोनों शिक्षिकाओं द्वारा मराठी सिखाने का प्रयास केवल उनकी कक्षा तक सीमित है। इसमें वे अभिभावकों और समुदाय की भागीदारी के पक्ष की उपेक्षा कर रही हैं, जबकि भाषा को सीखने में इन दोनों की भी महत्वपूर्ण भूमिका होती है।

आँगनवाड़ी केंद्रों का स्थानीय कोलाम समुदाय से संबंध

कोलाम जनजातीय गाँवों के आंवाके गाँव के बीच में स्थित होने के बावजूद गाँव की संस्कृति और परिवेश से अलग हैं। वे स्थानीय समुदाय से घनिष्ठ संबंध विकसित करने में असफल हैं। इसी का परिणाम है कि आंवाके स्वयं को सरकार का प्रतिनिधि मानते हुए समुदाय से यह अपेक्षा करती हैं कि वह उनके निर्देशों का पालन करे। शिक्षित वयस्क और सरकारी प्रतिनिधि के रूप में वे समुदाय को अशिक्षित, पिछड़ा हुआ और बुरी आदतों से ग्रस्त की छवि में देखती हैं। वे समुदाय की भागीदारी के साथ साझी योजना पर कार्य करने के बदले समुदाय को बताना चाहती हैं कि वे क्या कर रही हैं और अभिभावक उन्हें कार्यों में सहयोग कैसे करें? इसी का परिणाम है कि दोनों गाँवों के आंवाके में समुदाय की भूमिका बच्चों को केंद्रों तक छोड़ने, भवन की सफाई, रख-रखाव एवं सुरक्षा, कभी-कभी कुछ सहायक सामग्रियों को खरीदने या बच्चों के लिए आयोजन करने में स्थानीय समुदाय से अति अल्प आर्थिक सहयोग और सांस्कृतिक आयोजनों में सहयोग तक सीमित थी। दोनों आंवाके ने बताया कि कोलाम अभिभावकों में मदिरापान और घरेलू झगड़े की समस्या व्यापक है। कोलाम अभिभावक शाम में अपने बच्चों पर ध्यान देने के बजाय शराब पीकर आपस में लड़ते और झगड़ते हैं। वे बच्चों को केंद्र पर छोड़कर चले जाते हैं, लेकिन अन्य सहयोग, जैसे— घर पर पढ़ाने का कार्य नहीं करते हैं। यह बताने के दौरान शिक्षिकाएँ अपनी अपेक्षाओं की प्रकृति, जैसे— गृहकार्य में सहयोग, मराठी संप्रेषण पर बल आदि की पुनर्समीक्षा नहीं करती है। वे इस धारणा के साथ कार्य करती हैं कि उन्हें एक हीन समूह को ज्ञान से संपन्न बनाना है।

इसके समानांतर जब अभिभावकों से बातचीत की गई तो उन्होंने सहमति दी कि चूंकि वे काम पर जाते हैं, इसलिए उनके पास समय नहीं है कि वे आंवाके के पास जाएँ। इसी आधार पर शिक्षिकाएँ निष्कर्ष निकाल लेती हैं कि कोलाम अभिभावक बच्चों की शिक्षा के प्रति उदासीन हैं और वे अपनी आजीविका की व्यस्तता के बीच बच्चों की देखभाल के लिए उनको आँगनवाड़ी भेज देते हैं। आँगनवाड़ी सेविकाएँ संतुष्टि प्रकट करती हैं कि अभिभावकों की उदासीनता और सहयोग के बिना वे उनके बच्चों के स्वास्थ्य, पोषण और प्राथमिक शिक्षा का कार्य कर रही हैं। इसी संदर्भ में जब अभिभावकों का मत

जाना गया तो उन्होंने मजदूरी करने को अपनी मजबूरी बताया। उल्लेखनीय है कि अभिभावकों ने यह नहीं कहा कि वे अपने बच्चों की शिक्षा के लिए जागरूक नहीं है। उन्होंने बताया कि वे प्रयास करते हैं कि बच्चों को घर पर संसाधन उपलब्ध कराएँ, वे प्रयास करते हैं कि आंवाके जो अपेक्षाएँ कर रही हैं, उसको वे पूरा करें। उन्होंने अपनी मजबूरी बताई कि निरक्षर होने के कारण वे अधिक सहयोग नहीं कर पाते हैं। इसी कारण वे केंद्र की साफ-सफाई और रख-रखाव करते हैं। अभिभावक आंवाके द्वारा किए जा रहे कार्यों के प्रति सकारात्मक दिखे। सभी अभिभावकों ने सहमति दी कि उनके गाँव का आंवाके अच्छा कार्य कर रहे है। वे बच्चों के अक्षर ज्ञान एवं संप्रेषण कौशल के विकास जैसे संकेतकों का उपयोग करते हुए अपने बच्चों की उपलब्धि पर चर्चा करते हैं। इसके लिए वे केंद्र की भूमिका की सराहना भी करते हैं।

उपर्युक्त विवरण से स्पष्ट है कि जिन अभिभावकों को आंवाके नकारात्मक छवि में देखती हैं, वे अभिभावक केंद्रों की भूमिका के प्रति सकारात्मक थे। वे अपनी अक्षमता के बावजूद अपने बच्चों के बेहतर भविष्य के लिए बेहतर शिक्षा की आकांक्षा रखते हैं। इस परिस्थिति में आंवाके द्वारा समुदाय को अक्षम घोषित करना, समुदाय से घनिष्ठ रिश्ते को विकसित न कर पाने की बाधा है। आंवाके स्थानीय समुदाय के साथ अपने अनुभवों, अभ्यासों एवं स्थानीय संसाधनों के प्रति उदासीन हैं। वे इनके शिक्षणशास्त्रीय मूल्य से अपरिचित हैं। इसी कारण वे समुदाय के प्रति शिकायत की मुद्रा में दिखते हैं। वे समुदाय से अपेक्षा करते हैं कि वह बच्चों को मराठी संप्रेषण का परिवेश दें। विद्यालय सदृश्य गतिविधियों को घर पर करवाएँ। एक मराठी भाषी मध्यमवर्गीय परिवार के तरह गृहकार्य में योगदान दें। इस तरह की प्रवृत्तियों से समुदाय आंवाके का उपभोक्ता तो बन रहा है, लेकिन उसका हितरक्षक नहीं बन पर रहा है। समुदाय के लिए आँगनवाड़ी का केंद्र उनका अपना केंद्र है, क्योंकि वहाँ उनके बच्चे पढ़ते हैं, लेकिन इसके केंद्र के संचालन में उनकी भागीदारी सीमित है। यह केंद्र उनके लिए सेवा प्रदाता है, लेकिन उनके सशक्तीकरण में भूमिका नहीं निभा रहा है।

निष्कर्ष और निहितार्थ

इस शोध कार्य से स्पष्ट होता है कि कोलाम बच्चों के लिए आँगनवाड़ी केंद्रों में औपचारिक शिक्षा का प्रथम अनुभव उन्हें उनकी संस्कृति से दूर खींचने वाला सिद्ध हो रहा है। वे अपनी सांस्कृतिक अस्मिता एवं भाषा की कीमत पर मुख्य धारा की भाषा, ज्ञान एवं सांस्कृतिक अभ्यासों को सीखने के लिए जा रहे हैं। उनके अभिभावक इस संचरण को अपनी हीनता समाप्त करने का माध्यम मान रहे हैं। वे इसी बात से प्रसन्न है कि उनके पाल्य इन केंद्रों में अनुशासित होते हुए मराठी और अंग्रेजी सीख रहे हैं। अभिभावकों की यह सहमति और शिक्षकों का सहानुभूतिपूर्ण नजरिया कोलाम बच्चों के अनुभवों को आँगनवाड़ी केंद्र के कक्ष तक सीमित कर रहा है। इस बंद कक्ष में उनके लिए आँगनवाड़ी केंद्र उनके गाँव के बीच में स्थित 'सत्ता' का ऐसा प्रतिष्ठान बन रहा है, जो उन्हें विकास के नाम पर स्वयं को हीन मानते हुए, दूसरी बेहतर संस्कृति और भाषा की ओर अग्रसर कर रहा है। घर

और औपचारिक शिक्षा संस्थान के बीच की दूरी, खेल और पढ़ाई के बीच भेद, समुदाय और आँगनवाड़ी सेविकाओं के बीच पदानुक्रमिक संबंध 'अदरिंग' को ही प्रोत्साहित कर रहे हैं। यह भी उल्लेखनीय है कि यहाँ होने वाली अंतःक्रियाएँ बच्चों को उनकी सांस्कृतिक छवि के प्रति नकारात्मकता के भाव से युक्त कर रही हैं।

एन.ई.पी. 2020 और निहितार्थ

ई.सी.सी.ई. की दृष्टि से देखा जाए तो राष्ट्रीय शिक्षा नीति 2020 (एन.ई.पी.) एक महत्वपूर्ण प्रस्थान बिंदु है। एन.ई.पी. 2020 में स्पष्ट स्वीकृति है कि वर्तमान में बच्चों की एक बड़ी आबादी के लिए ई.सी.सी.ई. की सुविधा उपलब्ध नहीं है (एन.ई.पी., 2020)। खासकर, सामाजिक आर्थिक दृष्टि से वंचित वर्ग से संबंध रखने वाले बच्चों, जिसमें अनुसूचित जाति, अनुसूचित जनजाति और बालिकाएँ सम्मिलित हैं, उनके संदर्भ में इस सुविधा की स्थिति दयनीय है। इस स्वीकारोक्ति के साथ एन.ई.पी. 2020 में यह लक्ष्य रखा गया है कि वर्ष 2030 तक 3 से 6 वर्ष के समस्त बच्चों के लिए ई.सी.सी.ई. की उपलब्धता सुनिश्चित की जाएगी, जिसका लक्ष्य होगा कि इस आयु वर्ग के बच्चे औपचारिक शिक्षा के अंतर्गत कक्षा 1 में प्रवेश के लिए पूरी तरह से तैयार हों। इस लक्ष्य की पूर्ति के लिए आवश्यक है कि एन.ई.पी. 2020 की संस्तुति अनुसार इसकी पाठ्यचर्या को लचीला, बहुआयामी बहुस्तरीय, खेल एवं गतिविधि आधारित बनाया जाए। इसकी विषय सामग्री के अंतर्गत अक्षर ज्ञान, संख्या ज्ञान, रंग-आकार की पहचान और संप्रेषण कौशल के साथ-साथ संदर्भ आधारित सृजनात्मक विधाओं, जैसे— कहानी, कविता, पहेली, नाटक कठपुतली और संगीत आदि को स्थान दिया जाए। एन.ई.पी. 2020 में उल्लेखित है कि ई.सी.सी.ई. केंद्रों के विकास हेतु ऐसे जिलों और क्षेत्र में ई.सी.सी.ई. के विकास को प्राथमिकता दी जाएगी, जहाँ इनकी स्थिति पहले से कमजोर है और जहाँ सामाजिक आर्थिक रूप से वंचित लोग रहते हैं। इस संस्तुति के साथ इसमें आंवाके के प्रशिक्षण के घटक को भी मजबूत करना होगा। उनमें प्रशिक्षण द्वारा ऐसा सामर्थ्य विकसित करना होगा कि वे केंद्रीय स्तर पर प्राप्त सामग्री का केवल अनुप्रयोग न करें, बल्कि अपनी कक्षा के लिए संदर्भानुकूल स्थानीय भाषा में सामग्री का निर्माण भी कर सकें। उनमें यह बोध विकसित करना होगा कि उनका एक प्रमुख कार्य अभिभावकों का मार्गदर्शन भी करना है कि वे घर पर बच्चों के साथ किस तरह की गतिविधियाँ करें। वे अभिभावकों के साथ बैठकर स्वास्थ्य, पोषण एवं शिक्षा की संयुक्त एवं साझेदारी पर आधारित योजना बना सकते हैं। आंवाके को समुदाय की नकारात्मक प्रवृत्तियों के सापेक्ष देखने के बजाय इनके समाधान के लिए संयुक्त रणनीति बनाने पर विचार करना होगा। उन्हें अभिभावकों की आकांक्षाओं और अपेक्षाओं को भी सुनना होगा और उन भागीदारी क्षेत्रों की पहचान करनी होगी जहाँ वे कमजोर न हों, बल्कि बराबरी के स्तर पर शिक्षणशास्त्रीय हस्तक्षेप में सहयोग करें। आंवाके ने वृद्धजनों की भूमिका को संज्ञान में नहीं लिया है। ये लोग अभिभावकों की व्यस्तता के बीच महत्वपूर्ण

हितधारक सिद्ध हो सकते हैं। शिक्षिकाओं को इनकी सहायता से स्थानीय खेलों, लोकगीतों और लोक कथाओं आदि के माध्यम से शिक्षण को रुचिकर बनाने का कार्य करना होगा। उपर्युक्त निहितार्थों को संज्ञान में लेते हुए आंवाके एन.ई.पी. 2020 की संस्तुतियों को धरातल पर क्रियान्वित करते हुए जनजातीय समुदायों के लिए ई.सी.सी.ई. का एक समतामूलक, समावेशी और बेहतर औपचारिक परिवेश निर्मित कर सकते हैं।

संदर्भ

इस्लाम, जेड. 2010. फ्रॉम 'मार्जिनलिटी' टीओ 'मेनस्ट्रीम'— ए नैरेटिव ओएफ अर्ली चाइल्डहुड प्रोफेशनलिज्म इन बांग्लादेश. *कंटेम्परेरी इश्यूज इन अर्ली चाइल्डहुड*. 11(1), पृ.सं. 29–38.

खारसिंह, के.डी. 2020. आइडेंटिटी एंड ओथराइजेशन इन नॉर्थ-ईस्ट इंडिया : रिप्रेजेंटेशंस इन मीडिया टेक्स्ट्स. *साइकोलॉजी एंड डेवलपिंग सोसायटीज*. 32(1), पृ.सं. 65–93.

गैरिटी, एस. और ए.डब्ल्यू. गुएरा. 2015. ए कल्चरल कम्यूनिटीज एप्रोच टीओ अंडरस्टेंडिंग हेड स्टार्ट टीचर्स' बीलीफ्स एबाउट लैंग्वेज यू.एस.ई. विथ ड्यूल लैंग्वेज लर्नर्स— इम्प्लीकेशंस फोर प्रैक्टिस. *कंटेम्परेरी इश्यूज इन अर्ली चाइल्डहुड*. 16(3), पृ.सं. 241–256.

चान, ए. और जे. रिची. 2016. पेरेंट्स, पार्टिसिपेशन, पार्टनरशिप— प्रॉब्लमेटाइजिंग न्यू जीलैंड अर्ली चाइल्डहुड एजुकेशन. *कंटेम्परेरी इश्यूज इन अर्ली चाइल्डहुड*. 17(3), पृ.सं. 289–303.

टैंडन, ए. 2021. 'अदरिंग' आदिवासी आइडेंटिटीज— परपेचुएटिंग ट्राइबल स्टीरियोटाइप्स अमोंग द भील ऑफ इंडिया. *एथनोलॉजीज*. 43(2), पृ.सं. 41–61.

बाउटिस्टा, ए., जे. यु, के. ली और जे. सुन. 2021. प्ले इन एशियन प्रेस्कूल्स? मैपिंग ए लैंडस्केप ऑफ हिंडरिंग फैक्टर्स. *कंटेम्परेरी इश्यूज इन अर्ली चाइल्डहुड*. 22(4), पृ.सं. 312–327.

ब्रेडकैंप, एस. और सी. कोपल (संपा.). 2009. *डेवलपमेंटली अप्रोपिएट प्रैक्टिस इन अरली चाइल्डहुड प्रोग्राम्स सर्विंग चिल्ड्रेन फ्राम बर्थ थ्रू एज एट*. नेशनल एसोशिएसन फॉर द एजुकेशल ऑफ यंग चिल्ड्रेन.

मैनिंग, जे. पी., वी.थिरूमूर्ति और हेच. फील्ड. 2012. ग्लोबलाइजेशन ओर हेजेमनी? चाइल्डकेयर ओन थे ब्रिंक— हिंट्स फ्रॉम थ्री जियोग्राफिकल डिस्टेंट लोकलिटीज आईएन नॉर्थ अमेरिका. *कंटेम्परेरी इश्यूज इन अर्ली चाइल्डहुड*. 13(1), पृ.सं. 4–16.

मैत्रेयी, आर., के. प्रभा और ए. विकनेश. 2022. डिकंटेक्स्चुअलाइज्ड स्कूलिंग एंड (चाइल्ड) डेवलपमेंट— आदिवासी कम्यूनिटीज' निगोशिएशन्स ऑफ अर्ली चाइल्डहुड केयर एंड एजुकेशन एंड स्कूलिंग प्रोविजन्स इन इंडिया. *चिल्ड्रेन्स जियोग्राफीज*. 20(6), पृ.सं. 774–787.

रस्तोगी, पी., एस.के. मिश्रा और बी.एस. मेहता. 2011. शेड्यूल्ड ट्राइब चिल्ड्रेन आईएन इंडिया : मल्टीपल डिप्रिवेशन्स एंड लोकेशनल डिसडवॉन्टेज. *वर्किंग पेपर न*. 8. ऐहचडी-यूनिसेफ.

रेडिंग-जोन्स, जे. 2001. बी शिफ्टिंग एथनिसिटीज— 'नेटिव इन्फॉर्मेंट्स' एंड ओथर थियोरीज़ फ्रॉम/फोर अर्ली चाइल्डहुड एजुकेशन. *कंटेम्परेरी इश्यूज इन अर्ली चाइल्डहुड*. 2(2), पृ.सं. 135–156.

शिक्षा मंत्रालय. 2020. *राष्ट्रीय शिक्षा नीति 2020*. शिक्षा मंत्रालय, भारत सरकार, नई दिल्ली.