ಅಧ್ಯಾಯ 5

ಸಾರ್ವಜನಿಕ ಶಾಲೆಗಳು, ಉತ್ತಮ ನಾಗರಿಕರು: ನೈತಿಕ ಶಿಕ್ಷಣದ ಸಾರ್ವಜನಿಕ ಸಂವಾದ ಮಾದರಿಯೆಡೆಗೆ

ಡಾನ್ ರೋ

ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಸಂದರ್ಭ

2000ದ ಇಸವಿಯಿಂದ ಪರಿಷ್ಕೃತ ಮಾಧ್ಯಮಿಕ ಪಠ್ಯಕ್ರಮದಲ್ಲಿ ಶಾಸನಾತ್ಮಕ ವಿಷಯವಾಗಿ ಪೌರತ್ವ ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ಸೇರ್ಪಡಿಸುವ ಉದ್ದೇಶವಿದೆ ಎಂದು ಮೇ 1999ರಲ್ಲಿ ಸರ್ಕಾರ ಘೋಷಿಸಿತು (Qualifications and Curriculum Authority, 1999). ಪಠ್ಯಕ್ರಮದಲ್ಲಿ ಪೌರತ್ವ ಶಿಕ್ಷಣಕ್ಕೆ ಸುಭದ್ರ ಸ್ಥಾನ ಗಿಟ್ಟಿಸಿಕೊಳ್ಳಲು ಈ ಶತಮಾನದಲ್ಲಿ ನಡೆಸಿದ ಹಲವು ವಿಫಲ ಪ್ರಯತ್ನಗಳ ಬಳಿಕ, ಇದು ಇಂಗ್ಲೆಂಡ್‌ನ ನಾಗರಿಕ ಮತ್ತು ನೈತಿಕ ಶಿಕ್ಷಣ ಕ್ಷೇತ್ರದ ಚರಿತ್ರೆಯಲ್ಲಿ ಆದ ಹೊಸ ತಿರುವನ್ನು ಪ್ರತಿನಿಧಿಸುತ್ತದೆ ಎಂದೆನ್ನಬಹುದು. ರೂಪಿಸಲಾಗಿರುವ ಆದೇಶಗಳಲ್ಲಿ ಪೌರತ್ವ ಶಿಕ್ಷಣದ ಎರಡು ಪ್ರತ್ಯೇಕ ಆದರೆ, ಪರಸ್ಪರ ಸಂಬಂಧವಿರುವ ತಾರ್ಕಿಕ ಸಮರ್ಥನೆಗಳಿವೆ. ಮೊದಲಿಗೆ, ಅದು ಯುವಜನರಿಗೆ ಸಾಮಾಜಿಕ ಹಾಗೂ ರಾಜಕೀಯ ರಚನೆಗಳ ಅಗತ್ಯ ಜ್ಞಾನವನ್ನು ನೀಡುವ ಮೂಲಕ ಪ್ರಜ್ಞಾಪೂರ್ವಕವಾಗಿ ಆಯ್ಕೆಗಳನ್ನು (informed choices) ಮಾಡಲು ಸಾಧ್ಯವಾಗಿಸುವುದು ಮತ್ತು ಅವರಲ್ಲಿ 'ಶೋಧನೆ ಹಾಗೂ ಸಂವಹನ' ಹಾಗೂ 'ಸಹಭಾಗಿತ್ವ ಮತ್ತು ಕ್ರಿಯೆ' ಯ ಕೌಶಲವನ್ನು ಬೆಳೆಸುವುದು. ಇದನ್ನು 'ಸಾಮರ್ಥ್ಯ ವೃದ್ಧಿ' ಎಂದು ವಿವರಿಸಬಹುದು. ಎರಡನೆಯದಾಗಿ, ಪೌರತ್ವ ಶಿಕ್ಷಣವು 'ನ್ಯಾಯ, ಪ್ರಜಾಪ್ರಭುತ್ವ ಮತ್ತು ವೈವಿಧ್ಯತೆಗೆ ಗೌರವ ಕೊಡುವುದನ್ನೂ' ಒಳಗೊಂಡಂತೆ ಕೆಲವು ಅಗತ್ಯ ಮೌಲ್ಯಗಳು ಅಥವಾ ಮನೋಧರ್ಮಗಳನ್ನು ಉತ್ತೇಜಿಸಬೇಕು. ಪೌರತ್ವ ಶಿಕ್ಷಣವು ಚಿಂತನಶೀಲ ಚರ್ಚಾ

ಮನೋಭಾವವನ್ನು ಬೆಳೆಸಿಕೊಳ್ಳಲು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ನೆರವಾಗಬೇಕು. ಈ ಎರಡನೇ ಗುರಿಗಳ ಪಟ್ಟಿಯು ಸ್ಫೂರ್ತಿದಾಯಕ ವಲ್ಲದೆ, ಪ್ರಜಾಸತ್ತಾತ್ಮಕ ಜೀವನ ಮಾರ್ಗಕ್ಕೆ ಬೇಕಾದ ಗುಣಗಳು ಹಾಗೂ ವಿಶೇಷ ಗುಣಲಕ್ಷಣಗಳನ್ನು ಅಭಿವೃದ್ಧಿಪಡಿಸಿಕೊಳ್ಳಲು ಅಗತ್ಯವಾಗಿರುವಂಥಹುದು. ಉದಾರವಾದಿ ಪ್ರಜಾಪ್ರಭುತ್ವಕ್ಕೆ ಜ್ಞಾನ, ತಿಳಿವಳಿಕೆ ಮತ್ತು ಕೌಶಲಗಳು ಮಾತ್ರ ಸಾಲದು, ಅದರ ಮೂಲಾಶಯಗಳಿಗೆ ಬದ್ಧವಾಗಿರುವ ಪೌರ ಸಮುದಾಯ ಕೂಡ ಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ.

ಆದಾಗ್ಯೂ, ಇಂಥ ಸಮಾಜದಲ್ಲಿನ ನಾಗರಿಕರು, ವ್ಯಾಖ್ಯೆಯಂತೆ, ಪ್ರಜಾಸತ್ತಾತ್ಮಕ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳಲ್ಲಿ ಪಾಲ್ಗೊಳ್ಳುವಿಕೆಯನ್ನು ಒಪ್ಪಬಹುದು ಇಲ್ಲವೇ ತಿರಸ್ಕರಿಸಬಹುದು, ಮತ್ತು ಪ್ರಭುತ್ವವು 'ಪ್ರಚಾರ'ದಿಂದ 'ಸಬಲೀಕರಣ' ವನ್ನು ಪ್ರತ್ಯೇಕಿಸುವ ಗೆರೆಯನ್ನು ದಾಟದಂತೆ ಎಚ್ಚರ ವಹಿಸಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ. ಇದಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದಂತೆ ಕರಡು ಆದೇಶಗಳ ದಾಖಲೆಯು, ಕೆಲವು ಸಣ್ಣ ಸಂಖ್ಯೆಯ ಟೀಕಾಕಾರರ ವಾದಗಳ ನಡುವೆಯೂ, ಸಾರ್ವಜನಿಕ ಶಾಲಾ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯ ಮಿತಿಗಳನ್ನು ಒಪ್ಪಿಕೊಂಡಂತೆ ತೋರುತ್ತದೆ (ಉದಾಹರಣೆ: Phillips (ಫಿಲಿಪ್ಸ್), 1999). ಪೌರತ್ವ ಶಿಕ್ಷಣದ ಮೌಲ್ಯಗಳಿಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದಂತೆ ಈ ದಾಖಲೆಯಲ್ಲಿನ ಚರ್ಚೆಗೆ ಬಳಸಿದ ಭಾಷೆ ಸೌಮ್ಯವಾಗಿದ್ದು ನೈತಿಕ ಹಾಗೂ ರಾಜಕೀಯ ವಿಚಾರಗಳು ಮೂಲಭೂತವಾಗಿ ವಿವಾದಗ್ರಸ್ಥ ಎಂದು ಒಪ್ಪಿಕೊಂಡಿದೆ. ಈ ದಾಖಲೆ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ನ್ಯಾಯಯುತ ನಡವಳಿಕೆ, ಸಾಮಾಜಿಕ ನ್ಯಾಯ, ಪ್ರಜಾಸತ್ತೆ ಮತ್ತು ವೈವಿಧ್ಯತೆಗೆ ಗೌರವ ನೀಡುವುದಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದಂತೆ ಮುಖ್ಯವಾದ ಪರಿಕಲ್ಪನೆ, ಮೌಲ್ಯ ಅಥವಾ ಮನೋಧರ್ಮಗಳ ಬಗ್ಗೆ 'ಕಲಿಯಬೇಕು' (ಒತ್ತು ನನ್ನದು) ಎಂಬುದನ್ನು ಬಲವಂತದಿಂದ ಅಥವಾ ಪ್ರಜಾಪ್ರಭುತ್ವವಲ್ಲದ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಶಾಲೆಗಳು ಉತ್ತೇಜಿಸಬೇಕು ಎಂದು ಸ್ಪಷ್ಟವಾಗಿ ಘೋಷಿಸದೆಯೇ ಸೂಚಿಸುತ್ತದೆ. ಹೀಗಾಗಿ, ಪೌರತ್ವ ಶಿಕ್ಷಣಕ್ಕೆ ಆಧಾರವಾದ ಮೌಲ್ಯಗಳ ಚೌಕಟ್ಟನ್ನು ಪಕ್ಷಾತೀತವಾದ ಮತ್ತು ಇವುಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಶಾಲೆಗಳು ಹಿಂಜರಿಯಬೇಕಿಲ್ಲದ ಸಾರ್ವಜನಿಕ ಅಥವಾ ನಾಗರಿಕ ಸದ್ಗುಣಗಳ ವ್ಯಾಪ್ತಿಯಲ್ಲಿ ಭದ್ರವಾಗಿ ಇರಿಸಲಾಗಿದೆ (White(ವೈಟ್),1996). ಕ್ರೂ ಮತ್ತಿತರರು (Crewe *et al.*) (1996) ಹೇಳುವಂತೆ:

> ಮಕ್ಕಳನ್ನು ಪೌರರನ್ನಾಗಿ ಮಾಡುವ ಜವಾಬ್ದಾರಿ ಒಂದು ಪ್ರಜಾಸತ್ತಾತ್ಮಕ ಸಮಾಜಕ್ಕೆ ಇದೆ. ಈ ಪ್ರಜಾಸತ್ತಾತ್ಮಕ ತತ್ವವು ಪ್ರಭುತ್ವವು ಶಾಲೆಗಳ ಮೂಲಕ ನಾಗರಿಕ

ವ್ಯವಹಾರಗಳಲ್ಲಿ ಪಾಲ್ಗೊಳ್ಳುವ ಹಾಗೂ ತಾರ್ಕಿಕ ಚಿಂತನೆಯ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವನ್ನು ಬೆಳೆಸುವುದನ್ನು ಬೇಡುತ್ತದೆ. ಉದಾರವಾದಿ ಪ್ರಜಾಸತ್ತಾತ್ಮಕ ಸಮಾಜವು ಪ್ರಬುದ್ಧರೊಬ್ಬರಿಗೆ ವಿವಿಕ್ತ ಇಲ್ಲವೇ ಪರಿಶೀಲನೆಗೆ ಒಳಪಡದ ಜೀವನದ ರೀತಿಯನ್ನು ಆಯ್ಕೆ ಮಾಡಿಕೊಂಡು ಬದುಕಲು ಸಮ್ಮತಿಸುತ್ತದಾದರೂ, ಅದು ಈ ಎರಡು ಆಯ್ಕೆಗಳ ನಡುವೆ ಒಂದು ತಟಸ್ಥವಾದ ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ಬೆಂಬಲಿಸಲಾರದು ಮತ್ತು ಈ ಎರಡು ರೀತಿಯ ಬದುಕುವ ಆಯ್ಕೆಗಳು ಸಮಾನವಾಗಿ ಅಪೇಕ್ಷಣೀಯ ಎಂದು ಪ್ರತಿಪಾದಿಸಲಾರದು. ಪ್ರಜಾಸತ್ತಾತ್ಮಕ ಶಿಕ್ಷಣದ ಆದರ್ಶವು ಪ್ರಜಾಪ್ರಭುತ್ವದ ಬದ್ಧತೆಯ ತಿರುಳಾಗಿದೆ ಮತ್ತು ಉದಾರವಾದಿ ಪ್ರಜಾಪ್ರಭುತ್ವದಲ್ಲಿ ಜ್ಞಾನ, ಕೌಶಲ ಮತ್ತು ನಾಗರಿಕ ಜೀವನ ಹಾಗೂ ಸಾರ್ವಜನಿಕ ಚರ್ಚೆಯಲ್ಲಿ ತೊಡಗಿಸಿಕೊಳ್ಳುವ ಅಭ್ಯಾಸವನ್ನು ಬೆಳೆಸುವುದು ಶಿಕ್ಷಕರ ವೃತ್ತಿಪರ ಜವಾಬ್ದಾರಿ ಆಗಿರುತ್ತದೆ.

ನೈತಿಕ ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ಇಂಥ ನಾಗರಿಕ ಸಂದರ್ಭದಲ್ಲಿ ಹಿಂದೆಂದೂ ಇರಿಸಿ ನೋಡಿರಲಿಲ್ಲ. ಕಾಲಾಂತರದಲ್ಲಿ, 'ಉತ್ತಮ ಚಾರಿತ್ರ್ಯ' ವನ್ನು ಬೆಳೆಸುವಲ್ಲಿ ನೈತಿಕ ಶಿಕ್ಷಣದ ಪಾತ್ರದ ಮೇಲೆ ಸಾಕಷ್ಟು ಒತ್ತು ನೀಡಲಾಗಿದ್ದು, ಒಳ್ಳೆಯದು ಎನ್ನುವುದನ್ನು 'ಕೇಡನ್ನು ಪ್ರತಿರೋಧಿಸುವುದು' ಎಂಬ ಧಾರ್ಮಿಕ ಅರ್ಥದಲ್ಲಿ (NCC (ಎನ್‌ಸಿಸಿ),1993) ಇಲ್ಲವೇ ಸಮಾಜದ ಇತರರ ಸೇವೆಗೆ ಸಮರ್ಪಿಸಿಕೊಳ್ಳುವ 'ಕ್ರಿಶ್ಚಿಯನ್ ಸಮುದಾಯದ ಕರ್ತವ್ಯ' ಎಂಬಂತೆ ವಿವರಿಸಲಾಗಿದೆ. ಈ ದೃಷ್ಟಿಕೋನವು 'ಸಕ್ರಿಯ ಪೌರತ್ವ' ವನ್ನು 'ಸೇವೆ' ಯನ್ನಾಗಿ ಪರಿಗಣಿಸುವ ಕೆಲವು ,ಅರ್ಥವಿವರಣೆಗಳಲ್ಲಿ ಉಳಿದುಕೊಂಡಿದೆ ಮತ್ತು ಅದು ವ್ಯಕ್ತಿಯೊಬ್ಬ ಪ್ರಜಾಸತ್ತಾತ್ಮಕ ಬದುಕಿನಲ್ಲಿ ತನ್ನ ಪಾತ್ರವನ್ನು ನಿರ್ವಹಿಸಬೇಕು ಮತ್ತು 'ಸಭ್ಯ' (White (ವೈಟ್), 1996), ಕಾನೂನನ್ನು ಗೌರವಿಸುವ ಮತ್ತು ಜವಾಬ್ದಾರಿಯುತ (McLaughlin (ಮೆಗ್ಲಾಕ್ಲಿನ್), 1996) ಜೀವನವಿಧಾನ ಅನುಸರಿಸಬೇಕು ಎನ್ನುವ ನಾಗರಿಕ ಕರ್ತವ್ಯವನ್ನು ಮೀರಿ ಹೋಗುತ್ತದೆ. ಧಾರ್ಮಿಕ ಶಾಲೆಗಳು ನೈತಿಕ ಅಸ್ತಿಭಾರದ ಭಾಗವಾಗಿ ಪೋಷಕರು ಹಾಗೂ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಸಮ್ಮತಿ ಇರುವ ಇತರ

ಸದ್ಗುಣಗಳನ್ನು ಪ್ರೋತ್ಸಾಹಿಸಬಹುದಾದರೂ, ಇದು ಬಹುಸಂಸ್ಕೃತಿ ಹಾಗೂ ಬಹು ಧರ್ಮಗಳ ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿ ಹೆಚ್ಚು ಸ್ಪಷ್ಟವಾಗಿರುವುದಿಲ್ಲ. ಇಂಥ ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿ ಒಂದು ವೇಳೆ 'ಸಕ್ರಿಯ ಪೌರತ್ವ' ವನ್ನು ಉತ್ತೇಜಿಸಲೇಬೇಕು ಎಂದಿದ್ದರೆ, ಭಿನ್ನ ನಂಬಿಕೆಗಳನ್ನು ಹೊಂದಿರುವ ಎಲ್ಲ ನಾಗರಿಕರು ಸಮ್ಮತಿಸುವ ನೆಲೆಯೊಂದರ ಆಧಾರದ ಮೇಲೆ ಪ್ರೋತ್ಸಾಹಿಸಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ. ಇದಕ್ಕೆ ಅನುಗುಣವಾಗಿ ಸರ್ಕಾರದ ಪ್ರಕಟಿತ ಚೌಕಟ್ಟು (QCA (ಕ್ಯುಸಿಎ), 1999) ಒಂದು ವಿಸ್ತೃತವಾದ 'ಹಕ್ಕು ಆಧಾರಿತ' ಪೌರತ್ವದ ಮಾದರಿಯನ್ನು ಮುಂದಿಟ್ಟಿದೆ; ಸ್ಥಿರ ಮತ್ತು ಬಹುತ್ವದ ಪ್ರಜಾಸತ್ತಾತ್ಮಕ ಚೌಕಟ್ಟಿನಲ್ಲಿ, ಸಮಾಜವನ್ನು ಕುರಿತ ತಮ್ಮ ವೈಯಕ್ತಿಕ ದೃಷ್ಟಿಕೋನವನ್ನು ಅನುಸರಿಸಲು ಅನುವು ಮಾಡಿಕೊಡುತ್ತದೆ ಎನ್ನುವ ಆಧಾರದ ಮೇಲೆ, ಅತ್ಯಂತ ಸ್ವಹಿತಾಸಕ್ತ ನಾಗರಿಕರೂ ಇದನ್ನು ಬೆಂಬಲಿಸುವ ಸಾಧ್ಯತೆ ಇದೆ.

ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಸಾರ್ವಜನಿಕ ಕಾರ್ಯನೀತಿಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದಂತೆ, ಪರ್ಯಾಲೋಚನೆ ಮತ್ತು ಚರ್ಚೆ ಮಾಡುವ ಕೌಶಲಕ್ಕೆ ಪೌರತ್ವ ಶಿಕ್ಷಣದ ಈ ಮಾದರಿಯು ಹೆಚ್ಚು ಒತ್ತು ನೀಡುವುದರಿಂದ, ಇದನ್ನು 'ವಿಮರ್ಶನಶೀಲ' ಮಾದರಿಗಳ ವ್ಯಾಪ್ತಿಯೊಳಗೆ ಇರಿಸುತ್ತದೆ. ಇದನ್ನು ವಿಮರ್ಶನಶೀಲ ಪರ್ಯಾಲೋಚನೆಗೆ ಕಡಮೆ ಅವಕಾಶವನ್ನು ಒದಗಿಸುವ ಮತ್ತು ಸಂಪ್ರದಾಯ, ಸಾಮೂಹಿಕ ಮೌಲ್ಯಗಳನ್ನು ಗೌರವಿಸುವುದಕ್ಕೆ ಪ್ರಾಶಸ್ತ್ಯ ನೀಡುವ (QCA (ಕ್ಯುಸಿಎ), 1997) ಮತ್ತು 'ಉತ್ತಮ ಚಾರಿತ್ರ್ಯವನ್ನು' ಬೆಳಸಿಕೊಳ್ಳುವುದರಲ್ಲಿ ವೈಯಕ್ತಿಕ ನೈತಿಕತೆಯ ಪಾತ್ರಕ್ಕೆ ಒತ್ತು ನೀಡುವ ಪ್ರವೃತ್ತಿಯನ್ನು ಹೊಂದಿರುವ ನೈತಿಕ ಶಿಕ್ಷಣದ ಸಾಂಪ್ರದಾಯಿಕ ಮಾದರಿಗಳಿಂದ ಪ್ರತ್ಯೇಕಿಸುವುದಕ್ಕಾಗಿ ಹೀಗೆ ಮಾಡಲಾಗಿದೆ (McLaughlin (ಮೆಗ್ಲಾಕ್ಲಿನ್) ಮತ್ತು Halstead (ಹಾಲ್‌ಸ್ಟೆಡ್), 1999).

ಹೊಸ ಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ಪ್ರಸ್ತಾವಗಳು ಪರಿಕಲ್ಪನೆಗಳ ಬೆಳವಣಿಗೆಗೆ ಮತ್ತು ಸಮಾಲೋಚನಾ ಪ್ರಜಾಪ್ರಭುತ್ವಕ್ಕೆ ಅಗತ್ಯವಾದ ಚರ್ಚೆ ಹಾಗೂ ವಿಶ್ಲೇಷಣೆಯ ಕೌಶಲವನ್ನು ಪೋಷಿಸುವುದಕ್ಕೆ ಒತ್ತು ನೀಡಿ ಎಲ್ಲ ಪ್ರಮುಖ ಹಂತಗಳಲ್ಲಿ ಪ್ರಗತಿಪರ ಮತ್ತು ನಿರಂತರವಾಗಿರುವ ಒಂದು ವಿಧಾನವನ್ನು ಪೌರತ್ವದ ಅಧ್ಯಯನಕ್ಕೆಂದು ಸೂಚಿಸುತ್ತದೆ. ನ್ಯಾಯ ಮತ್ತು ನ್ಯಾಯಯುತ ನಡವಳಿಕೆ, ಹಕ್ಕು ಹಾಗೂ ಜವಾಬ್ದಾರಿಗಳಿಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ವಿಷಯಗಳ ಮೇಲೆ ಕೇಂದ್ರೀಕರಿಸುವುದನ್ನು ಒಳಗೊಂಡಂತೆ,

ಶಾಸನಬದ್ಧವಲ್ಲದ ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಶಾಲಾ ಕಾರ್ಯಕ್ರಮ ಸೇರಿದಂತೆ ಪ್ರತಿ ಪ್ರಮುಖ ಹಂತದಲ್ಲಿ ಚರ್ಚೆಗೆ ಒಳಪಡುವ ಎಲ್ಲ ನೈತಿಕ ವಿಷಯಗಳನ್ನು ಕುರಿತು ಚರ್ಚೆ ನಡೆಯಬೇಕು ಎಂದು ಸೂಚಿಸುತ್ತದೆ. ಮಾಧ್ಯಮಿಕ ಅಧ್ಯಯನದ ಕಾರ್ಯಕ್ರಮಗಳಿಗೆ ಮುಖ್ಯವಾದ ಬುನಾದಿಯನ್ನು ಇದು ಹಾಕಿಕೊಡುತ್ತದೆ ಎಂದು ಭಾವಿಸಲಾಗಿದೆ.

ತರಗತಿ ಕೊಠಡಿಯಲ್ಲಿ ನೈತಿಕ ವಿಷಯಗಳ ಚರ್ಚೆಯ ಮೇಲೆ ಈ ವಿಧಾನದ ಪರಿಣಾಮಗಳೇನು? ವಿಜ್ಞಾನ ಅಥವಾ ಇಂಗ್ಲಿಷ್ ಸೇರಿದಂತೆ ಹಲವು ವಿಷಯಗಳಲ್ಲಿ ನೈತಿಕ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳು ಅಪ್ರಸ್ತುತವಾಗಿ ಹುಟ್ಟುವುದಾದರೂ, ಧಾರ್ಮಿಕ ಶಿಕ್ಷಣ (RE (ಆರ್‌ಇ)) ಹಾಗೂ ವೈಯಕ್ತಿಕ ಮತ್ತು ಸಾಮಾಜಿಕ ಶಿಕ್ಷಣ ಮತ್ತು ಪೌರತ್ವ (ಅನುಕೂಲಕ್ಕಾಗಿ PSHCE (ಪಿಎಸ್‌ಎಚ್‌ಸಿಇ) ಎಂದು ಬಳಸುತ್ತೇನೆ) ಶಿಕ್ಷಣದಲ್ಲಿ ತಮ್ಮದೇ ಆದ ಆಧಾರದ ಮೇಲೆ ಮೂಡುತ್ತವೆ. ಈ ಎರಡೂ ವಿಷಯಗಳ ಕ್ಷೇತ್ರದ ನೈತಿಕ ಚರ್ಚೆಯ ಬೋಧನಾ ವಿಧಾನದಲ್ಲಿ ತೀರ ಹತ್ತಿರದ ಸಾಮ್ಯತೆಗಳಿದ್ದು, ವಿಷಯದ ಆಯ್ಕೆಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದಂತೆ ಭಿನ್ನತೆ ಕಂಡುಬರುತ್ತದೆ. ಧಾರ್ಮಿಕ ಶಿಕ್ಷಣ (ಆರ್‌ಇ) ದಲ್ಲಿ ಗರ್ಭಪಾತ, ದಯಾಮರಣ, ಜೆನೆಟಿಕ್ ಎಂಜಿನಿಯರಿಂಗ್ (genetic engineering - ಜೀನ್ ಗಳನ್ನು ಬದಲಾಯಿಸುವ ಮೂಲಕ ಜೀವಿಯ ಅನುವಂಶಿಕತೆಯನ್ನು ಬದಲಾಯಿಸುವುದು) ಇಲ್ಲವೇ ಕ್ಲೋನಿಂಗ್ (cloning - ಜೀವಿಯ ತದ್ರೂಪನ್ನು ವೈಜ್ಞಾನಿಕವಾಗಿ ಸೃಷ್ಟಿಸುವುದು) ಕುರಿತಂತೆ ವಿಶ್ವದ ಪ್ರಮುಖ ಧರ್ಮಗಳ ನೈತಿಕ ನಿಬಂಧನೆಗಳ ಮೇಲೆ ಕೇಂದ್ರೀಕರಿಸಲಾಗುತ್ತದೆ. ಪಿಎಸ್‌ಎಚ್‌ಸಿಇ ಯಲ್ಲಿ ನೈತಿಕ ಸಮಸ್ಯೆಗಳು ವೈಯಕ್ತಿಕವಾಗಿರಬಹುದು ಅಥವಾ ಸಾಮಾಜಿಕವಾಗಿ ಮತ್ತು ರಾಜಕೀಯವಾಗಿ ವಿವಾದಾಸ್ಪದವಾಗಿರಬಹುದು. ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಮಾದಕದ್ರವ್ಯಗಳನ್ನು ಶಾಸನಬದ್ಧಗೊಳಿಸುವುದು ಅಥವಾ ಸಲಿಂಗಕಾಮಿಗಳ ನಡುವೆ ಲೈಂಗಿಕ ಸಂಬಂಧಕ್ಕೆ ವಯಸ್ಸಿನ ಒಪ್ಪಿಗೆಯ ಮಿತಿಯನ್ನು ಕಡಮೆಗೊಳಿಸುವುದು. ಹೀಗೆ ಆರ್‌ಇ ಮತ್ತು ಪಿಎಸ್‌ಎಚ್‌ಸಿಇ, 'ದೊಡ್ಡ ಸಂಗತಿಗಳು' ಎಂದು ಕರೆಯಬಹುದಾದ ಇಂತಹ ವಿಷಯಗಳನ್ನು ಕೇಂದ್ರವಾಗಿರಿಸಿಕೊಂಡು ಪ್ರತ್ಯೇಕವಾಗಿ ಆದರೆ ಸಾದೃಷ್ಯ ಉಳ್ಳ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಕಾರ್ಯನಿರ್ವಹಿಸುವುದನ್ನು ಕಾಣಬಹುದಾಗಿದೆ. ನೈತಿಕ ಶಿಕ್ಷಣಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದಂತೆ ಬೇರೆ ಯಾವುದೇ ಪರ್ಯಾಯಗಳಿಲ್ಲ

ಎನ್ನುವಂತೆ 'ದೊಡ್ಡ ಸಂಗತಿಗಳ' ಮಾರ್ಗವು ಮೇಲುಗೈ ಸಾಧಿಸಿದೆ. ಆದಾಗ್ಯೂ, ಅದರ ದೌರ್ಬಲ್ಯಗಳನ್ನು ಕುರಿತು ಸಾಕಷ್ಟು ಪರಿಶೀಲನೆಯಾಗಿಲ್ಲ. ಪರ್ಯಾಯ ಮಾರ್ಗವೊಂದನ್ನು ಪ್ರಸ್ತಾಪಿಸುವ ಮುನ್ನ 'ದೊಡ್ಡ ಸಂಗತಿಗಳ' ಮಾರ್ಗ ಹಾಗೂ ನೈತಿಕ ಪಠ್ಯಕ್ರಮದಲ್ಲಿ ಅದರ ಕಾರ್ಯನಿರ್ವಹಣೆ ಕುರಿತ ಸ್ಥೂಲ ಗುಣವೈಶಿಷ್ಟ್ಯಗಳನ್ನು ವಿವರವಾಗಿ ಪರಿಶೀಲಿಸಲು ಇಚ್ಛಿಸುತ್ತೇನೆ.

ನೈತಿಕ ಶಿಕ್ಷಣದ 'ದೊಡ್ಡ ಸಂಗತಿಗಳ' ಮಾರ್ಗ

ಈ ಮಾರ್ಗದ ಗುಣಲಕ್ಷಣಗಳ ಸ್ಥೂಲ ವಿವರಣೆ ಇಂತಿದೆ:

- ವಿಷಯಗಳ ಆಯ್ಕೆಯು ಮೂಲತಃ ಅವುಗಳ ವಿವಾದಾತ್ಮಕ ಸ್ವರೂಪ, ಸಹಜ ಸ್ವಹಿತಾಸಕ್ತಿ ಮತ್ತು ನಿರೀಕ್ಷಿಸಿದಂತೆ ವಿಶಿಷ್ಟವಾಗಿ ಪರಸ್ಪರ ವಿರೋಧಿಸುವ ಧಾರ್ಮಿಕ/ಜಾತ್ಯತೀತ, ಅಂತರ್ಧರ್ಮೀಯ ಅಥವಾ ಸಾಂಪ್ರದಾಯಿಕ/ಪ್ರಗತಿಪರ ವಿಚಾರಗಳಂತಹ ಆಧಾರದ ಮೇಲೆ ಪ್ರತಿಪಾದಕರು ವಿಭಜಿಸುವ ಕೆಲವು ಪ್ರಕಾರಗಳ ವಿವಾದಿತ ವಿಷಯಗಳನ್ನು ಉದಾಹರಿಸುವ ಸಾಮರ್ಥ್ಯದ ಮೇಲೆ ಆಧಾರಿತವಾಗಿರುತ್ತದೆ. 'ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ನೈತಿಕ ಬೋಧನೆಯಲ್ಲಿ ಅವುಗಳಿಗಿರುವ ಮೌಲ್ಯವನ್ನು ಆಧರಿಸಿ ವಿಷಯಗಳ ಆಯ್ಕೆ ನಡೆಯುವುದಿಲ್ಲ.'

- ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ತಮ್ಮಲ್ಲೇ ವಿಷಯದ ಕುರಿತು ಚರ್ಚಿಸುವ ಮುನ್ನ ಅವರಿಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ಪ್ರಮುಖ ವಾದಗಳು ಹಾಗೂ ಅಗತ್ಯ ನಿಜಾಂಶಗಳನ್ನು ಪರಿಚಯಿಸಲಾಗುತ್ತದೆ. ಆದ್ದರಿಂದ, ಚರ್ಚೆಯು ವಿಶ್ಲೇಷಣಾ ಚಟುವಟಿಕೆ ಮಾದರಿಯ ಬದಲು 'ಪೂರ್ವಾಭ್ಯಾಸ (rehearsal)' ರೂಪ ತಳೆಯುತ್ತದೆ.

- ವಾದಗಳ 'ಪೂರ್ವಾಭ್ಯಾಸ' ವು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಹೊಸ ದೃಷ್ಟಿಕೋನವನ್ನು ನೀಡುವ ಸಾಧ್ಯತೆಯಿದ್ದು, ಇದು ಅವರಿಗೆ ತಮ್ಮ ನಿಲುವನ್ನು ಪರಿಶೀಲಿಸಲು ಮತ್ತು ಹೊಸ ಅರಿವು ಬೆಳೆಸಿಕೊಳ್ಳಲು ಸಹಾಯಕವಾಗಬಹುದು. ಹೀಗಾಗಿ ಈ ಮಾರ್ಗವು ಮುಕ್ತ ಮನಸ್ಸಿನಿಂದ ಶೋಧನೆಯನ್ನು ಮಾಡುವ ಅಭ್ಯಾಸವನ್ನು ಅಳವಡಿಸಿಕೊಳ್ಳುವುದನ್ನು ಉತ್ತೇಜಿಸುತ್ತದೆ ಎಂದು ಭಾವಿಸಲಾಗಿದೆ – ಅಂದರೆ ತರ್ಕ ಮತ್ತು ಪರ್ಯಾಲೋಚನೆಯ ಆಧಾರದ ಮೇಲೆ

ವಾದಗಳನ್ನು ಸಮರ್ಥಿಸುವುದಕ್ಕೆ ಪ್ರಾಮುಖ್ಯತೆ ನೀಡುತ್ತದೆ. ಉತ್ತಮ ದೃಷ್ಟಿಕೋನವನ್ನು ಉತ್ತೇಜಿಸುವ ಸಲುವಾಗಿ ತಮ್ಮ ವೈಯಕ್ತಿಕ ನಿಲುವುಗಳ ವಿರುದ್ಧ ವಾದಿಸಲು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಹೇಳಬಹುದು.

- ಇಂಥ ವಿಷಯಗಳ ಕುರಿತ ಸಕ್ರಿಯ ಚರ್ಚೆಯು ಪ್ರಜಾಸತ್ತಾತ್ಮಕ ಸಂವಾದಗಳ ಅಡಿಪಾಯವಾದ ಮನೋಧರ್ಮ ಹಾಗೂ ಕೌಶಲಗಳನ್ನು ಬೆಳೆಸಿಕೊಳ್ಳಲು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಉತ್ತೇಜನ ನೀಡುತ್ತದೆ ಎಂದು ತೋರಿದರೂ ಚರ್ಚೆಯಲ್ಲಿ ಪಾಲ್ಗೊಂಡಿದ್ದವರ ಅನುಭವದ ಕೊರತೆಯಿಂದ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ವಿಷಯದ ಬಗ್ಗೆ ಇನ್ನೂ ಹೆಚ್ಚು ಸುಲಭವಾಗಿ ಗೊಂದಲಗೊಳ್ಳುವ ಸಾಧ್ಯತೆಯೂ ಇದೆ.

- ಶಿಕ್ಷಕರು ಮಾಹಿತಿಯನ್ನು ನೀಡುವ ಜೊತೆಗೆ ಚರ್ಚೆಯನ್ನು ಸುಗಮಗೊಳಿಸುವ ಪಾತ್ರವನ್ನೂ ವಹಿಸಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ. ಈ ವಿಷಯಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದಂತೆ 'ತಟಸ್ಥ ಶಿಕ್ಷಕ' ಮಾದರಿಯು ಅತ್ಯಂತ ಪರಿಣಾಮಕಾರಿ ಮಾದರಿಯಾಗಿದೆ (Stenhouse (ಸ್ಟೆನ್‌ಹೌಸ್), 1971). ಅಂದರೆ, ಆಧಾರವಾಗಿರುವ ಪ್ರಜಾಸತ್ತಾತ್ಮಕ ಮೌಲ್ಯಗಳಿಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದಂತೆ ತಾಟಸ್ಥ್ಯವಾಗಿಲ್ಲದಿದ್ದರೂ (ಎಂದು ನಾವು ಸೇರಿಸಲು ಬಯಸುತ್ತೇವೆ) ಸತ್ಯ ಸಂಗತಿಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದಂತೆ ತಟಸ್ಥವಾಗಿರಬೇಕು.

- ಬಹು ಮಟ್ಟಿಗೆ ಚರ್ಚೆಯೊಂದರ ಯಶಸ್ಸನ್ನು ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯ ಆಧಾರದ ಮೇಲೆ ನಿರೂಪಿಸಲಾಗುತ್ತದೆ ಅಥವಾ ಮೌಲ್ಯಮಾಪನ ಮಾಡಲಾಗುತ್ತದೆ (ಉದಾ: Gurney(ಗರ್ನಿ), 1991; Foster (ಫಾಸ್ಟರ್), 1993 ನೋಡಿ). ಅಂದರೆ, ಸಂವಾದದ ಸ್ವಾರಸ್ಯಮಯತೆ, ಹೆಚ್ಚು ಹೆಚ್ಚು ಸಂಖ್ಯೆಯಲ್ಲಿ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಪಾಲ್ಗೊಳ್ಳುವಿಕೆ, ಆಧಾರಯುಕ್ತ ಚರ್ಚೆ ಮತ್ತು ಅಭಿಪ್ರಾಯಗಳು, ಭಿನ್ನಾಭಿಪ್ರಾಯಗಳನ್ನು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಗೌರವಿಸುವುದು ಹಾಗೂ ಮಧ್ಯಪ್ರವೇಶಿಸದಿರುವುದು ಮತ್ತು ಸರತಿಯಲ್ಲಿ ಮಾತನಾಡುವಂತಹ ಸ್ಥಾಪಿತ ವಿಧಾನಗಳ ಬಗೆಗಿನ ಅರಿವನ್ನು ಪ್ರದರ್ಶಿಸುವುದು.

ಈ ವಿಧಾನದ ಪ್ರಮುಖ ದೌರ್ಬಲ್ಯವೆಂದರೆ, ಕೋರ್ಸ್‌ನ ವಿಷಯದ ಆಯ್ಕೆಯನ್ನು ಪರಿಸ್ಥಿತಿ ಇಲ್ಲವೇ ವರ್ತಮಾನ ಸುದ್ದಿಗಳ ಕಾರ್ಯಸೂಚಿ ನಿರ್ಧರಿಸುವುದೇ ಹೊರತು ನೈತಿಕ ಚಿಂತನೆಯ ತಾತ್ವಿಕ ರಚನೆಯಲ್ಲ. ಇದು ನೈತಿಕ ವಿಚಾರಗಳನ್ನು ಹಂತಹಂತವಾಗಿ ಪರಿಚಯಿಸುವುದನ್ನೂ ಒಳಗೊಂಡು ಅವುಗಳ ಕ್ರಮಬದ್ಧ ಒಳಗೊಳ್ಳುವಿಕೆಯನ್ನು ವಾಸ್ತವವಾಗಿ ಸಾಧ್ಯವಾಗಿಸುವುದಿಲ್ಲ. ನಿರ್ದಿಷ್ಟವಾಗಿ ಹೇಳಬೇಕೆಂದರೆ, ಎಲ್ಲ ಪ್ರಮುಖ ಹಂತಗಳಿಗೂ ಸುರುಳಿಯಾಕಾರ ಮಾದರಿಯಂತೆ ಇರುವ ಪುನರಾವರ್ತಿತ (spiral) ಪಠ್ಯಕ್ರಮವನ್ನು ಯಾವ ತತ್ವಕ್ಕನುಗುಣವಾಗಿ ರಚಿಸಬೇಕು ಎನ್ನುವುದರ ಕುರಿತು ಸ್ಪಷ್ಟತೆ ಇಲ್ಲ. ವಿಷಯವೊಂದರ ಸಂಪೂರ್ಣ ವ್ಯಾಪ್ತಿಯನ್ನು ಈ ರೀತಿ ದುರ್ಬಲಗೊಳಿಸುವುದು ಶೈಕ್ಷಣಿಕವಾಗಿ ಅರ್ಥಹೀನ. ಶಿಕ್ಷಕರು ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ ಇನ್ನೊಂದು ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಕೆಲಸ ಮಾಡಬೇಕೆಂದು ನಿರೀಕ್ಷಿಸುತ್ತಾರೆ: ಅಂದರೆ, ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಏನನ್ನು ಕಲಿಯಬೇಕೆಂದು ಗುರುತಿಸುವುದು ಹಾಗೂ ಆನಂತರ ಅದನ್ನು ಕಲಿಸಲು ಸೂಕ್ತ ಮಾರ್ಗ ಯಾವುದು ಎಂದು ಕಂಡುಕೊಳ್ಳುವುದು.

ವಿಷಯಾಧರಿತ ಚರ್ಚೆಯ ಒಂದು ದುರದೃಷ್ಟಕರ ಉಪಪರಿಣಾಮವೆಂದರೆ, ಒಂದು (ವಿರೋಧಾತ್ಮಕ) ವಿಧಾನ ಮೇಲುಗೈ ಸಾಧಿಸುತ್ತದೆ. ಅಂದರೆ, ಯಾವ ವಿಷಯಗಳು (ಉದಾಹರಣೆಗೆ, 'ಉತ್ತಮ ಚಾರಿತ್ರ್ಯ' ಎಂಬುದನ್ನು ಜನರು ಹೇಗೆ ಅರ್ಥೈಸುತ್ತಾರೆ) ಇಂತಹ ವಿಶ್ಲೇಷಣೆಗೆ ಒಳಗಾಗುವುದಿಲ್ಲವೋ, ಅಂಥವನ್ನು ಕಡೆಗಣಿಸಲಾಗುತ್ತದೆ. ವಿಷಯವೊಂದಕ್ಕೆ ತೆಗೆದುಕೊಳ್ಳುವ ವಿರೋಧಾತ್ಮಕ ಮಾರ್ಗಗಳು ಭೇದ ಕಲ್ಪಿಸುವುದಕ್ಕೆ ಕಾರಣವಾಗಲಿದ್ದು, ವಾಕ್ಚಾತುರ್ಯದ ಉತ್ಪ್ರೇಕ್ಷಿತ ಸಾಧನಗಳನ್ನು ಪ್ರೋತ್ಸಾಹಿಸಿ ಅದು ಸ್ಪಷ್ಟೀಕರಿಸುವಷ್ಟು ಅಸ್ಪಷ್ಟತೆಯನ್ನು ಮಾಡಬಹುದು. ವಾಸ್ತವ ಸಂಗತಿಗಳನ್ನು ಮುಚ್ಚಿ ಹಾಕುವುದು ಇಲ್ಲವೇ ವಿಕೃತಗೊಳಿಸುವುದು ಮಾತ್ರವಲ್ಲದೆ ಸ್ಪಷ್ಟಪಡಿಸುವಿಕೆಯೂ ಸಾಧ್ಯವಾಗಬಹುದು ಮತ್ತು ಅರ್ಥ ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುವಿಕೆ ಅಥವಾ ಒಮ್ಮತದ ಹೊಮ್ಮುವಿಕೆಗೆ ನೆರವೀಯುವ ಸಾರ್ವಜನಿಕ ಚರ್ಚೆಯ ರೂಪಗಳನ್ನು ಅಪಮೌಲ್ಯಗೊಳಿಸಬಹುದು.

ಆಶ್ಚರ್ಯಕರ ಸಂಗತಿಯೆಂದರೆ, ಈ ಮಾದರಿಯಲ್ಲಿ ಚರ್ಚೆಗೆ ಒತ್ತು ನೀಡಿದ್ದರೂ, ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ವಾದದ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆ ಕುರಿತು ಜ್ಞಾನ ಪಡೆದುಕೊಂಡಿರುತ್ತಾರೆ ಎಂದು ಭಾವಿಸಲಾಗುತ್ತದೆ (Downs (ಡೌನ್ಸ್), 1993). ಚರ್ಚೆಯ ಗುಣಮಟ್ಟ ಅಥವಾ

ಅವುಗಳ ವ್ಯಾಪ್ತಿಯ ದೃಷ್ಟಿಕೋನದಿಂದ ಚರ್ಚೆಗಳನ್ನು ಪ್ರಶ್ನಿಸುವುದಕ್ಕೆ (debriefing) ಸ್ವಲ್ಪವೂ ಗಮನ ನೀಡುವುದಿಲ್ಲ. ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ನಾನು ನೋಡಿದ ಪಠ್ಯಗಳಲ್ಲಿ 'ಗುರಿಗೆ ಪ್ರತಿಯಾಗಿ ಮಾರ್ಗ' ಅಥವಾ 'ದುರಂತದ ಹಾದಿ' ಯಂಥ ನೈತಿಕ ವಾದದ ಸಾಮಾನ್ಯ ರೀತಿಯ ಬಳಕೆಗೆ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳನ್ನು ಪ್ರೋತ್ಸಾಹಿಸಿದ್ದು ಕಂಡು ಬರಲಿಲ್ಲ.

ಈ 'ದೊಡ್ಡ ಸಂಗತಿ'ಗಳ ತತ್ವ ಹಾಗೂ ಪ್ರಾಯೋಗಿಕತೆ ಎರಡಕ್ಕೂ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ವೈವಿಧ್ಯಮಯ ಮತ್ತು ತದ್ವಿರುದ್ಧ ಅಂಶಗಳು ಸೃಷ್ಟಿಸುವ ಸಂಕೀರ್ಣತೆಯ ಮಟ್ಟವು ಶಾಲೆಗಳ ಮಕ್ಕಳು ಒತ್ತಟ್ಟಿಗಿರಲಿ, ಬಹುತೇಕ ಪ್ರಬುದ್ಧ ನಾಗರಿಕರಿಗೇ ಸವಾಲೆಸೆಯುತ್ತವೆ. ಇಂಥ ವಿಷಯಗಳನ್ನು ಕುರಿತು ಅರಿಯುವಲ್ಲಿ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಶಾಲೆಗಳು ನೆರವಾಗಬಾರದು ಎನ್ನುವುದು ನನ್ನ ವಾದವಲ್ಲ. ಬದಲಿಗೆ, ಅವನ್ನು ಅರಿಯಲು ಸಮರ್ಪಕವಾದ ಸಾಧನಗಳನ್ನು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಕೊಡುತ್ತಿಲ್ಲ ಎನ್ನುವುದಾಗಿದೆ. ಅರ್ಥಶಾಸ್ತ್ರ ವಿಷಯಕ್ಕೆ ಸೂಕ್ತವಾದ ಭಾಷೆಯ ಅರಿವು ಇಲ್ಲದೆ ಅರ್ಥಶಾಸ್ತ್ರವನ್ನು ಕುರಿತು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಚರ್ಚಿಸಬೇಕು ಎಂದು ನಾವು ನಿರೀಕ್ಷಿಸುವುದಿಲ್ಲ. ಆದರೆ, ನೈತಿಕ ವಿಷಯಗಳಲ್ಲಿ ಇಂತಹ ನಿರೀಕ್ಷೆ ಏಕೆ ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿದೆ ಎಂಬುದು ಒಂದು ಮುಖ್ಯ ಪ್ರಶ್ನೆಯಾಗುತ್ತದೆ.

ನೈತಿಕ ಶಿಕ್ಷಣದ ಸಾರ್ವಜನಿಕ ಸಂವಾದದ ಮಾದರಿಯೆಡೆಗೆ

ನೈತಿಕ ಶಿಕ್ಷಣದ ಸಾರ್ವಜನಿಕ ಸಂವಾದದ ಮಾದರಿಯು ತನ್ನ ಔಚಿತ್ಯವನ್ನು ಸಾರ್ವಜನಿಕ ಸಮಾಲೋಚನೆಗಳಲ್ಲಿ ಸಾರ್ವಜನಿಕರು ಒಳಗೊಳ್ಳಬೇಕು ಎಂದು ಪ್ರಜಾಪ್ರಭುತ್ವಗಳಿಗಿರುವ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಅತ್ಯಗತ್ಯದಿಂದ ಪಡೆದುಕೊಳ್ಳುತ್ತದೆ. ಸಾರ್ವಜನಿಕ ಚರ್ಚೆಯ ಗುಣಮಟ್ಟ, ವಿಸ್ತಾರ ಮತ್ತು ವೈವಿಧ್ಯವನ್ನು ಸಮೃದ್ಧಗೊಳಿಸುತ್ತಲೇ, ಸಾರ್ವಜನಿಕ ಕ್ಷೇತ್ರದಲ್ಲಿ ಜನರು ತಮ್ಮ ಸ್ವಂತ ಉದ್ದೇಶಗಳನ್ನು ಪರಿಣಾಮಕಾರಿಯಾಗಿ ಅನುಸರಿಸುವಂತೆ ಮಾಡುವುದು ಅದರ ಗುರಿಯಾಗಿರುತ್ತದೆ. ನೈತಿಕ ಮತ್ತು ರಾಜಕೀಯ ವಿಷಯಗಳ ಕುರಿತ ಸಾರ್ವಜನಿಕ ಸಂವಾದವು ತನ್ನದೇ ಆದ ಮೌಲ್ಯ ಮತ್ತು ಗುಣವೈಶಿಷ್ಟ್ಯಗಳನ್ನು ಒಳಗೊಂಡಿದ್ದು, ಸಮಾನಮನಸ್ಕರು ಖಾಸಗಿಯಾಗಿ ನಡೆಸುವ ಸಂವಾದದಿಂದ ವಿಭಿನ್ನವಾಗಿರುತ್ತದೆ (Strike (ಸ್ಟ್ರೈಕ್), 1994).

ಸಾರ್ವಜನಿಕ ಸಂವಾದವು ಅರಿಯುವಿಕೆ, ಒಪ್ಪಂದ ಅಥವಾ ಸಂಧಾನಕ್ಕಾಗಿ ಹುಡುಕಾಟಕ್ಕೆಂದು ಭಿನ್ನ ಮೌಲ್ಯ ಪದ್ಧತಿಗಳನ್ನು ಹೊಂದಿರುವ ಬೇರೆಯವರೊಂದಿಗೆ ತೊಡಗಿಸಿಕೊಳ್ಳುವುದನ್ನು ಒಳಗೊಂಡಿದೆ. ಸಾರ್ವಜನಿಕ ಸಂವಾದದಲ್ಲಿ ತೊಡಗಿಸಿಕೊಳ್ಳುವುದು ಎಂದರೆ, ಉದಾರವಾದಿ ಪ್ರಜಾಪ್ರಭುತ್ವದಲ್ಲಿ ಕೆಲವು ವಿಸ್ತೃತವಾಗಿ ಗೊತ್ತುಪಡಿಸಿದ ಮೌಲ್ಯಗಳು ಮತ್ತು ನಂಬಿಕೆಗಳನ್ನು ಹಂಚಿಕೊಂಡಿದ್ದರೂ, ಅಗಾಧವಾದ ಮತ್ತು ಸಮನ್ವಯ ಸಾಧ್ಯವಿಲ್ಲದ ಭಿನ್ನಾಭಿಪ್ರಾಯ ಕೂಡ ಇರುತ್ತದೆ ಎಂಬುದನ್ನು ಗುರುತಿಸುವುದು – ಎಲ್ಲಕ್ಕಿಂತ ಮಿಗಿಲಾಗಿ ಇದು ಶಿಕ್ಷಣಕ್ಕಿರುವ ಬಹಳ ಗಮನಾರ್ಹವಾದ ಸವಾಲು. ಸ್ಟ್ರೈಕ್ ಸೇರಿದಂತೆ (ಅದೇ) ಕೆಲವು ತತ್ವಶಾಸ್ತ್ರಜ್ಞರು 'ಅತಿ ವ್ಯಾಪಿಸಿರುವ ಒಮ್ಮತ ಅಭಿಪ್ರಾಯ" (overlapping consensuses)ಗಳನ್ನು ಉಲ್ಲೇಖಿಸುತ್ತಾರೆ. ಆ ಒಮ್ಮತ ಅಭಿಪ್ರಾಯಗಳ ಸುತ್ತ ಸಮಾಲೋಚನೆ ಮತ್ತು ಸಾರ್ವಜನಿಕ ಮಾತುಕತೆ ಮೂಲಕ ಸಾಮಾಜಿಕವಾಗಿ ಸ್ಥಿರವಾದ ಸಂಸ್ಥೆಗಳನ್ನು ಕಟ್ಟಬಹುದಾಗಿದೆ. ಅಲ್ಪಸಂಖ್ಯಾತರಲ್ಲಿ ಕಡೆಗಣಿಸಿದ ಭಾವನೆ ಮತ್ತು ಅವರು ಹತಾಶರಾಗುವಂತೆ ಮಾಡುವ ಬಹುಸಂಖ್ಯಾತರ ಒರಟು ಮಾದರಿಯ ಆಡಳಿತದ ಬದಲು ಸಮಾಲೋಚನೆಯ ಪ್ರಜಾಪ್ರಭುತ್ವ (deliberative democracy - ನ್ಯಾಯಯುತ ಮತ್ತು ಸಮಂಜಸವಾದ ಚರ್ಚೆಯ ಮೂಲಕ ರಾಜಕೀಯ ನಿರ್ಧಾರಗಳನ್ನು ತೆಗೆದುಕೊಳ್ಳುವುದು) ಆಗಬೇಕೆಂದಿದ್ದರೆ, ಗುಣಮಟ್ಟದ ಸಾರ್ವಜನಿಕ ಸಂವಾದವನ್ನು ಉತ್ತೇಜಿಸುವುದು ಅತ್ಯಗತ್ಯವೆಂದು ಗುಟ್ಮೆನ್ (Gutman) ಮತ್ತು ಟಾಂಪ್ಸನ್ (Thompson) (1995) ಸಲಹೆ ನೀಡುತ್ತಾರೆ. ನಾಗರಿಕ ವೇದಿಕೆಗಳಲ್ಲಿ ಮಾತು ಕ್ರಿಯೆಯ ಮುಖ್ಯ ರೂಪವಾಗಿದೆ ('ಕ್ರಿಯೆ' ಯ ಮೂಲಕ ಮಾತ್ರ ವ್ಯಕ್ತಿಯೊಬ್ಬ ಪೌರತ್ವವನ್ನು ಕಲಿಯುತ್ತಾನೆ ಎನ್ನುವವರ ವಿಚಾರದ ಔಚಿತ್ಯವನ್ನು ಪರಿಶೀಲಿಸಿ). ಇದೊಂದು ಪ್ರಜಾಸತ್ತಾತ್ಮಕ ಜೀವನ ಮಾದರಿಯನ್ನು ಪೋಷಿಸುವ ಮತ್ತು ಮುಂದಿನ ಪೀಳಿಗೆಗೆ ತಲುಪಿಸುವ ಪ್ರಮುಖ ವಾಹಕ. ಆದಾಗ್ಯೂ, ಆಂಡ್ರ್ಯೂಸ್ (Andrews) (1995) ತೋರಿಸುವಂತೆ, ಸಾರ್ವಜನಿಕ ಸಂವಾದ ಸಮೃದ್ಧವಾಗಿದೆಯಾದರೂ, 'ಶಾಲೆ ಮತ್ತು ಕಾಲೇಜಿನಲ್ಲಿ ಲಭ್ಯವಿರುವ ಅದರ ಹರವು ಸಮಾಜದಲ್ಲಿ ಹರಡಿರುವುದಕ್ಕಿಂತ

ಸಂಕುಚಿತದ್ದಾಗಿದ್ದು'. ಪರಿಣಾಮವಾಗಿ ಸವಲತ್ತಿನ ಹಕ್ಕು (entitlement) ನಿರಾಕರಣೆಗೆ ದಾರಿ ಮಾಡಿಕೊಟ್ಟಿದೆ.

ನೈತಿಕ ಸಂವಾದದ ಅತ್ಯಂತ ಮಹತ್ವದ ವೈಶಿಷ್ಟ್ಯವೇನೆಂದರೆ, ಅದು ಬಾಲ್ಯವಿಡೀ ಬೆಳವಣಿಗೆ ಹೊಂದಿ ಪ್ರಬುದ್ಧಾವಸ್ಥೆಯನ್ನು ಒಳಗೊಳ್ಳುತ್ತದೆ. ಮೂರು ವರ್ಷ ವಯಸ್ಸಿನ ಮಕ್ಕಳ ಅಧ್ಯಯನ ನಡೆಸಿದ ಡನ್ (Dunn)(1988), ಸಕಾರಾತ್ಮಕ ನ್ಯಾಯ, ಜವಾಬ್ದಾರಿ, ತಪ್ಪಿತಸ್ಥ ಪ್ರಜ್ಞೆ, ಅಧಿಕಾರ ಮತ್ತು ಉಪಶಮನದಂಥ ಪ್ರಬುದ್ಧರ ಸಂವಾದಗಳನ್ನು ವ್ಯಾಪಿಸುವ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಗಳ ಜೊತೆಗೆ ಎಳೆ ವಯಸ್ಸಿನ ಮಕ್ಕಳು ಹೆಣಗಾಡುತ್ತಿದ್ದುದನ್ನು ಕಂಡುಕೊಂಡರು. ಬ್ರೂನರ್ (Bruner)(1989)ನ ಮಾತುಗಳಲ್ಲಿ ಹೇಳುವುದಾದರೆ, ಮಾತಿನ ಮೂಲಕ ಮಕ್ಕಳು ತಮ್ಮ ಮನಸ್ಸಿನಲ್ಲಿ ನಡೆಯುತ್ತಿರುವ ಯೋಚನೆಗಳನ್ನು ಇನ್ನೊಬ್ಬರ ಮನಸ್ಸಿನಲ್ಲಿ ಆಗುತ್ತಿರುವ ಯೋಚನೆಗಳಿಗೆ ಸರಿಹೊಂದಿಸಲು ಕಲಿಯುತ್ತಾರೆ. ಆದರೆ, ಇಂಥ ಮಾತುಗಳು ಸಾಮಾಜಿಕವಾಗಿ ರಚನೆಯಾದಂಥವು ಮತ್ತು ವ್ಯಕ್ತಿಯೊಬ್ಬನು ಕಷ್ಟಪಟ್ಟು ತರಬೇತಿ ಹೊಂದುವುದರ ಮೂಲಕವೇ ಅದನ್ನು ಕಲಿಯಲು ಸಾಧ್ಯವಾಗುತ್ತದೆ. ಅದರ ಹಲವು ಗುಣಲಕ್ಷಣಗಳು ಸ್ವಾಭಾವಿಕವಾಗಿ ಬರುವುದಿಲ್ಲ ಮತ್ತು ನ್ಯಾಯಯುತ ಪರಿಹಾರದ ಹುಡುಕಾಟದಲ್ಲಿ ಬೇರೆಯವರ ದೃಷ್ಟಿಕೋನವನ್ನೂ ಪರಿಗಣಿಸುವಂತಹ ಮೂಲ ಆಧಾರ ನಿಯಮಗಳನ್ನು ಕಲಿಯಲು ಕಷ್ಟವಾಗಬಹುದು (Mercer (ಮರ್ಸರ್), 1995). ಸಂವಾದದ ಈ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯ ಬೆಳವಣಿಗೆಯ ಸ್ವರೂಪದ ಕುರಿತು ಸುಳಿವು ನೀಡಿರುವ ಮರ್ಸರ್, ತರಗತಿ ಕೊಠಡಿಗಳಲ್ಲಿ ಮಾತಿನ ಬೆಳವಣಿಗೆಯನ್ನು ಗಮನಿಸಿದ್ದು, ಈ ಮೊದಲಿನ ಒರಟು ಸಂವಾದಗಳು, ಅದನ್ನು ಅವರು 'ವಿವಾದಕ್ಕೀಡು ಮಾಡುವಂಥವು' ಮತ್ತು 'ಸಂಚಿತ'(ಅಂದರೆ, ಸಹಕರಿಸುವ ಆದರೆ ವಿಮರ್ಶಾತ್ಮಕವಲ್ಲದ) ಮಾತುಗಳು, ಕ್ರಮೇಣ ಸೂಕ್ತ ಪರಿಸ್ಥಿತಿಯಡಿ ಸಂಕೀರ್ಣ ರೂಪದ ಮಾತುಗಳಾಗುತ್ತವೆ ಎಂದು ಸೂಚಿಸುತ್ತಾರೆ. ಅಂತಹ ಮಾತನ್ನು ಅವರು 'ಅನ್ವೇಷಣಾತ್ಮಕ' ಎನ್ನುತ್ತಾರೆ. ಈ ಅನ್ವೇಷಣಾತ್ಮಕ ಮಾತಿನಲ್ಲಿ,

> ಪಾಲುದಾರರು ಪರಸ್ಪರರ ವಿಚಾರಗಳೊಂದಿಗೆ ವಿಮರ್ಶಾತ್ಮಕವಾಗಿ ತೊಡಗಿಸಿಕೊಂಡರೂ ಅದನ್ನು ಸಲಹೆಯ ರೂಪದಲ್ಲಿ ಮಾಡುತ್ತಾರೆ .... ಒಟ್ಟಾಗಿ

ಪರಿಗಣಿಸಲು ಹೇಳಿಕೆಗಳು ಹಾಗೂ ಅಭಿಪ್ರಾಯಗಳನ್ನು ಕೊಡಲಾಗುತ್ತದೆ. ಇವನ್ನು ಪ್ರಶ್ನಿಸಬಹುದು ಮತ್ತು ಮರುಪ್ರಶ್ನಿಸಬಹುದು. ಆದರೆ, ಸವಾಲುಗಳನ್ನು ಸಮರ್ಥಿಸಿಕೊಂಡು, ಪರ್ಯಾಯ ಅನುಮಾನಿತ ಸಿದ್ಧಾಂತಗಳನ್ನು ಮಂಡಿಸಲಾಗುತ್ತದೆ. ಇನ್ನಿತರ ಎರಡು ಪ್ರಕಾರಗಳಿಗೆ ಹೋಲಿಸಿದರೆ, ಅನ್ವೇಷಣಾತ್ಮಕ ಮಾತಿನಲ್ಲಿ 'ಜ್ಞಾನವನ್ನು ಸಾರ್ವಜನಿಕವಾಗಿ ಸಮರ್ಥಿಸುವ ಹೆಚ್ಚಿನ ಜವಾಬ್ದಾರಿ ಇದೆ ಮತ್ತು ಮಾತಿನಲ್ಲಿ ತಾರ್ಕಿಕತೆಯು ಹೆಚ್ಚು ಸ್ಪಷ್ಟವಾಗಿ ಕಾಣಿಸಿಕೊಳ್ಳುತ್ತದೆ (ಮರ್ಸರ್, (1995), ಒತ್ತು ಲೇಖಕನದು).

ಆದ್ದರಿಂದ, ತಮ್ಮ ಶಿಕ್ಷಣದ ಎಲ್ಲ ಹಂತದಲ್ಲೂ ಸರಿ ಮತ್ತು ತಪ್ಪು, ಒಳಿತು ಮತ್ತು ಕೆಡುಕು, ಹಕ್ಕು ಹಾಗೂ ಜವಾಬ್ದಾರಿಗಳ ಕುರಿತ ವಿಚಾರಗಳನ್ನು ಶೋಧಿಸುವ ಅವಕಾಶ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಇರಬೇಕು. ಇಂಥ ವಿಷಯಗಳು ವೈಯಕ್ತಿಕ ಹಾಗೂ ಸಾರ್ವಜನಿಕ ಮಟ್ಟದಲ್ಲಿ ಜನರ ಪರಸ್ಪರರೊಂದಿಗಿನ ವ್ಯವಹಾರವನ್ನು ವ್ಯಾಪಿಸುತ್ತವೆ. ಸಹಾಯಕ ಮತ್ತು ಮೌಲ್ಯಯುತ (constructive) ಸಹಬಾಳ್ವೆಗೆ ಅವು ಮುಖ್ಯವಾಗಿವೆ ಮತ್ತು ಈ ದೃಷ್ಟಿಕೋನದಿಂದ ಮಾನವ ಸಮಾಜಕ್ಕೆ ಸಾಕ್ಷರತೆ ಇಲ್ಲವೇ ಅಂಕಿಸಂಖ್ಯೆಗಳ ಜ್ಞಾನಕ್ಕಿಂತ ಮೂಲಭೂತವಾದದು ಎಂದು ಅದಕ್ಕೆ ಹೆಚ್ಚಿನ ಪ್ರಾಮುಖ್ಯತೆ ನೀಡುವುದಾಗಿದೆ. ಒಂದರ್ಥದಲ್ಲಿ, ಇದು ಶಾಲೆಗಳಿಗೆ ನೈತಿಕ ತಾತ್ವಿಕತೆಯ ಸ್ವರೂಪವೊಂದರ ಪರವಾದ ವಾದವಾಗಿದೆ. ಮಕ್ಕಳು ಗುರುತಿಸುವ ಪದಗಳು ಮತ್ತು ಉದಾಹರಣೆಗಳಲ್ಲಿ ವಿಚಾರಗಳನ್ನು (Donaldson (ಡೊನಾಲ್ಡ್‌ಸನ್), 1978) ಸೂಕ್ತವಾಗಿ ಸೇರಿಸಿದಾಗ, ಪ್ರಮುಖ ಹಂತ 1ರಲ್ಲಿನ ಮಕ್ಕಳು ಕೂಡ ಸಂಕೀರ್ಣ ಗ್ರಹಿಕೆಗಳನ್ನು ವ್ಯಕ್ತಪಡಿಸಬಹುದು ಮತ್ತು ನೇರವಾಗಿ ಪರಿಶೀಲಿಸಬಹುದು (ಉದಾ: Costello (ಕಾಸ್ಟೆಲೊ), 1995). ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ವಾದಗಳನ್ನು ಒಂದು ಪರಿಕಲ್ಪನೆಗಳ ಚೌಕಟ್ಟಿನ ಸುತ್ತ ಒಂದು ಬೆಂಬಲಾತ್ಮಕ, ಪ್ರಚೋದಕ ಮತ್ತು ಹೆಚ್ಚು ಸಂಕೀರ್ಣ ರೀತಿಯದ ಬೆಂಬಲಾತ್ಮಕ ರಚನೆಯೊಂದನ್ನು ಒದಗಿಸುವುದರ ಮೂಲಕ, ಮಕ್ಕಳ ಆಲೋಚನೆಯನ್ನು ವಿಸ್ತರಿಸಬಹುದು ಮತ್ತು ಅಭಿವೃದ್ಧಿ ಪಡಿಸಬಹುದು. ಒಂದುವೇಳೆ ಪಠ್ಯಕ್ರಮವನ್ನು ಯೋಜನೆಯಿಲ್ಲದ ಮತ್ತು ಸ್ಪಷ್ಟವಾದ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಯ ಸಂರಚನೆಯ ಆಧಾರಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸದೆ ರಚಿಸಿದರೆ, ಇದು ಸಾಧ್ಯವಿಲ್ಲ. ಇದಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದಂತೆ ಕೆಳಗೆ ವಿವರಿಸಲಾದ

ಯೋಜನೆಯನ್ನು ‘ಆಲೋಚನಾ ಕೌಶಲಗಳ’ ಆಂದೋಲನದ ವ್ಯಕ್ತಪಡಿಸುವಿಕೆಯ ಒಂದು ಉದಾಹರಣೆ ಎಂದು ಪರಿಗಣಿಸಬೇಕು. ಹಲವು ವಿಷಯಗಳಲ್ಲಿ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ವಿಮರ್ಶಾತ್ಮಕ ಆಲೋಚನಾ ಶಕ್ತಿ ಹಾಗೂ ಸಮಗ್ರವಾಗಿ ಪರ್ಯಾಲೋಚನೆ (metareflection)ಮಾಡುವ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವನ್ನು ಹೆಚ್ಚಿಸುವುದರ ಮೂಲಕ ಈ ಆಂದೋಲನ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಭಾರಿ ಪ್ರಯೋಜನಕಾರಿಯಾಗಿದೆ ಎಂದು ಶಿಕ್ಷಣ ತಜ್ಞರು ನಂಬುತ್ತಾರೆ (ಉದಾ: Fisher(ಫಿಶರ್), 1998)

ಮಾಧ್ಯಮಿಕ ಶಾಲಾ ಯೋಜನೆಯಲ್ಲಿ ನೈತಿಕ ಶಿಕ್ಷಣ

1996ರಲ್ಲಿ Citizenship Foundation (ಸಿಟಿಜನ್‌ಶಿಪ್ ಫೌಂಡೇಶನ್)[1], ನೈತಿಕ ಶಿಕ್ಷಣದ ಆಮೂಲಾಗ್ರ ಸಾರ್ವಜನಿಕ ಸಂವಾದ ಮಾದರಿಯನ್ನು ಅಭಿವೃದ್ಧಿಪಡಿಸುವ ಉದ್ದೇಶದಿಂದ, ಮಾಧ್ಯಮಿಕ ಶಾಲಾ ಯೋಜನೆಗಳಲ್ಲಿ ನೈತಿಕ ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ಆರಂಭಿಸಲಾಯಿತು. ಇದು ಒಂದು ಮತ್ತು ಎರಡನೆಯ ಹಂತಕ್ಕೆ ಹಕ್ಕು, ಜವಾಬ್ದಾರಿ, ನ್ಯಾಯ, ಅಧಿಕಾರ ಮತ್ತು ವಿಧಾಯಕ ಶಕ್ತಿ (authority) ಯಂತಹ ಪ್ರಮುಖ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಗಳನ್ನು ಚರ್ಚಾವಸ್ತುವನ್ನಾಗಿ ಒದಗಿಸುವ *You,Me,Us!* (ಯು,ಮಿ,ಅಸ್! – ನೀವು, ನಾನು, ನಾವು) (Rowe (ರೋ) ಮತ್ತು Newton (ನ್ಯೂಟನ್), 1994) ಎನ್ನುವ ಸಂಪನ್ಮೂಲವೊಂದನ್ನು ಅಭಿವೃದ್ಧಿಪಡಿಸಿದ ನಂತರ ಆರಂಭಿಸಲಾಯಿತು. ಈ ಚರ್ಚಾವಸ್ತುವು ಸುರುಳಿಯಾಕಾರ ಮಾದರಿಯಂತೆ ಇರುವ ಪುನರಾವರ್ತಿತ ಪಠ್ಯಕ್ರಮ (spiral curriculum) ದಲ್ಲಿ, ನೈತಿಕ ವಿವೇಚನಾ ಶಕ್ತಿ ಹಾಗೂ ಸೂಕ್ಷ್ಮವಾದ ಅರಿವನ್ನು ಪ್ರಚೋದಿಸಲೆಂದು ಕಥನವನ್ನು ಮಾಧ್ಯಮವನ್ನಾಗಿ ಬಳಸುತ್ತದೆ. ಮಾಧ್ಯಮಿಕ ಶಾಲೆಗಳಿಗೆ ಹೆಚ್ಚು ಸಂಕೀರ್ಣವಾದ ಹಾಗೂ ಸೂಕ್ತ ಹಂತದಲ್ಲಿ, ಪ್ರಮುಖ ನೈತಿಕ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಗಳನ್ನು ಮರುಪರಿಶೀಲನೆ ಮಾಡುವ ಮೂಲಕ, ಈ ಮಾರ್ಗದ ಆಧಾರದ ಮೇಲೆ ಹೊಸ ಯೋಜನೆಯನ್ನು ರಚಿಸುವುದಾಗಿತ್ತು. ಅಭಿವೃದ್ಧಿಗೆ ತೆಗೆದುಕೊಂಡ ಕೆಲ ಕಾಲ ಹಾಗೂ ಹಲವು ಕರಡುಗಳ ಬಳಿಕ ಪ್ರಮುಖ ಹಂತಗಳಾದ 3,4 ಹಾಗೂ 16 ವರ್ಷ ನಂತರದ ಪಠ್ಯವಿಷಯಗಳನ್ನು ಸಿದ್ಧಗೊಳಿಸಲಾಯಿತು. *Good Thinking* (ಗುಡ್ ಥಿಂಕಿಂಗ್) ಎಂಬ ಹೆಸರಿನ ಈ ಹೊಸ ಕೋರ್ಸು ಪ್ರತಿ ಪ್ರಮುಖ ಹಂತಕ್ಕೂ 15 ಪಾಠಗಳನ್ನು ರೂಪಿಸಿತ್ತು. ಪ್ರಮುಖ

ಹಂತ 3 ರಲ್ಲಿ ನೇರವಾದ ಉದಾಹರಣೆಗಳನ್ನು ಬಳಸಿಕೊಂಡು, ಸಾಪೇಕ್ಷವಾಗಿ ಸರಳ ವ್ಯಾಖ್ಯಾನ, ವಿಚಾರ ಹಾಗೂ ವಿಷಯಗಳನ್ನು ಪರಿಗಣಿಸಲಾಗಿದೆ. ನಂತರದ ಹಂತಗಳಲ್ಲಿ ಪ್ರಮುಖ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಗಳನ್ನು ಇನ್ನಷ್ಟು ವಿವರವಾಗಿ ಮತ್ತು ಸಂಕೀರ್ಣವಾಗಿ ಮರುಪರಿಶೀಲಿಸಲಾಗಿದೆ. ಉದಾಹರಣೆಗಳು, ಮೊದಲಿಗೆ ಪರಸ್ಪರ ವೈಯಕ್ತಿಕ ಹಂತದಲ್ಲಿದ್ದು, ನಂತರದ ಹಂತಗಳಲ್ಲಿ ಹೆಚ್ಚೆಚ್ಚು ಸಮಾಜಕೇಂದ್ರಿತ ವಿಷಯಗಳೆಡೆಗೆ ಚಲಿಸುತ್ತವೆ.

ಈ ಕೋರ್ಸ್‌ನಲ್ಲಿ ಸಾರ್ವಜನಿಕ ನೈತಿಕತೆಯ ಸಂವಾದದ ಕೆಳಕಂಡ ವೈಶಿಷ್ಟ್ಯಗಳನ್ನು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಪರಿಚಯಿಸಲೆಂದು ವಿನ್ಯಾಸಗೊಳಿಸಲಾಗಿದೆ:

- ನಿತ್ಯಜೀವನದ ಸಾಧಾರಣ 'ಮೇಲ್ನೋಟದ ಘಟನೆ' ಗಳನ್ನು ಕೂಡ ನೈತಿಕ ನೆಲೆಗಳಲ್ಲಿ ವಿವರಿಸಬಹುದಾಗಿದ್ದು, ಇವು ಪರಸ್ಪರ ವೈಯಕ್ತಿಕ ಹಾಗೂ ಸಾಮುದಾಯಿಕ ಜೀವನವನ್ನು ಪರಿಣಾಮಿಸುತ್ತವೆ;
- ಎಲ್ಲ ಹಂತಗಳಲ್ಲೂ ನೈತಿಕ ಚಿಂತನೆಯು ಹಲವು ಪ್ರಮುಖ ಪುನರಾವರ್ತಿತ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಗಳನ್ನು ಆಧರಿಸಿದೆ ಮತ್ತು ಇವುಗಳ ಸ್ವರೂಪವು ಹಕ್ಕು, ಕರ್ತವ್ಯ, ಕಟ್ಟುಪಾಡು, ನ್ಯಾಯ, ಒಳಿತು/ಕೆಡುಕು, ಸರಿ/ತಪ್ಪುಗಳನ್ನು ಒಳಗೊಂಡಂತೆ ಸಂವಾದದ ರೂಪ ಮತ್ತು ಕಾರ್ಯವನ್ನೇ ನಿರ್ಧರಿಸುತ್ತದೆ;
- ನೈತಿಕ ವಾದಗಳು ನೈತಿಕ ಅಧಿಕಾರದ ವಿವಿಧ ಮೂಲಗಳಿಂದ, ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಧರ್ಮ ಅಥವಾ ಮಾನವನ ತಾರ್ಕಿಕತೆಯಿಂದ, ಮತ್ತು ವಿವಿಧ ಜನರು ತಾರ್ಕಿಕ ವಾದದ ಮೂಲಕ ಸಮರ್ಥಿಸಿಕೊಳ್ಳಲು ಸಾಧ್ಯವಿಲ್ಲದ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ವಿಷಯಗಳಿಗೆ ವಿಭಿನ್ನವಾಗಿ ಪ್ರಾಮುಖ್ಯತೆ ನೀಡುವ ಸತ್ಯಸಂಗತಿಯಿಂದ ಬೆಂಬಲ ಪಡೆದುಕೊಳ್ಳುತ್ತವೆ;
- ನೈತಿಕ ಬಿಕ್ಕಟ್ಟುಗಳು ಸಂಭವನೀಯ ಪರಿಣಾಮಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಚಿಂತನೆ ನಡೆಸುವುದನ್ನು ಆಧರಿಸಿದ (consequential thinking) ಮತ್ತು ತಾತ್ವಿಕ ತಾರ್ಕಿಕತೆಯನ್ನು ಒಳಗೊಂಡಂತೆ ತರ್ಕೈಸುವ ವಿಶಿಷ್ಟ ಸ್ವರೂಪಗಳನ್ನು ಬಳಸಿಕೊಳ್ಳುತ್ತವೆ;

- ನೈತಿಕ ವಾಗ್ವಾದಗಳು, 'ಹೆಚ್ಚಿನವರ ಒಳಿತು' ಮತ್ತು 'ಕೆಡಕುಗಳಲ್ಲಿ ಕಡಮೆಯದು' ಮುಂತಾದ ವಿಶಿಷ್ಟ ಸ್ವರೂಪಗಳನ್ನು ತಳೆಯುತ್ತವೆ, ಮತ್ತು ಗುರುತಿಸಬಹುದಾದ ಒಲಿಸುವಿಕೆ ಮತ್ತು ವಾಕ್ಚಾತುರ್ಯದ ತಂತ್ರಗಳನ್ನು ಬಳಸುತ್ತವೆ (ಇವುಗಳಲ್ಲಿ ಕೆಲವು ಸಕಾರಾತ್ಮಕ , ಕೆಲವು ನಕಾರಾತ್ಮಕ);
- ನೈತಿಕ ವಿವೇಚನೆಯ ವಿಷಯ ಕೂಡ ತರ್ಕ ಮತ್ತು ಉದ್ದೇಶದ ಪ್ರಾಮಾಣಿಕತೆಯ ಪರೀಕ್ಷೆಗಳಿಗೆ ಒಳಪಡಿಸಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ.

ಪ್ರತಿ ಘಟಕವನ್ನು ತಾರ್ಕಿಕ ಅಥವಾ ವಿಶ್ಲೇಷಣೆಯ ಹಲವು ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗಳ ಸುತ್ತ ರಚಿಸಲಾಗಿದೆ. ಅವುಗಳಲ್ಲಿ ಮುಖ್ಯವಾದವೆಂದರೆ:

- ಘಟನೆಗಳನ್ನು ನೈತಿಕ ನೆಲೆಗಳಲ್ಲಿ ವಿಶ್ಲೇಷಿಸುವುದು;
- ವಿಚಾರಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಪರ್ಯಾಲೋಚನೆ;
- ವ್ಯಾಖ್ಯಾನಗಳ ಕಲಿಕೆ;
- ನೂತನ ಸನ್ನಿವೇಶಗಳಿಗೆ ಹೊಸ ವಿಚಾರಗಳ ಅನ್ವಯಿಕೆ ;
- ವಾದಗಳನ್ನು ವಿವಿಧ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಮಂಡಿಸುವುದರೊಂದಿಗೆ ಪರಿಚಿತತೆ ;
- ಚಿಂತನೆಯನ್ನು ಹೆಚ್ಚು ಅಮೂರ್ತವಾದ (abstract) ಅಥವಾ ಸಾಮಾನ್ಯೀಕೃತ(generalised) ಸಂದರ್ಭಗಳಿಗೆ ಅನ್ವಯಿಸುವುದು;
- ಶಬ್ದಕೋಶ ಮತ್ತು ಗಹನವಾಗಿ ಪರ್ಯಾಲೋಚಿಸುವುದನ್ನು (metareflection) ಬಲಪಡಿಸುವುದು.

ನೈತಿಕ ವಿಚಾರಗಳನ್ನು ವ್ಯವಸ್ಥಿತವಾಗಿ ಪರಿಚಯಿಸುವ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯು ಪ್ರಾಯೋಗಿಕವಾಗಿ ಹೇಗೆ ಕೆಲಸ ಮಾಡುತ್ತದೆ? ನೈತಿಕ ಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ಮುಖ್ಯ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಯಲ್ಲಿ ಒಂದಾದ 'ನ್ಯಾಯ'ದ ಮೂಲಕ ನಾನು ಇದನ್ನು ವಿವರಿಸುತ್ತೇನೆ (Rowe (ರೋ), 1993). ಸಾರ್ವಜನಿಕ ಜೀವನದ

ಗುಣಮಟ್ಟವನ್ನು ಪರಿಶೀಲಿಸಲು 'ನ್ಯಾಯ (ವ್ಯವಸ್ಥೆಯು) ವು' ಅತ್ಯುನ್ನತ ಮೌಲ್ಯಯುತವಾದ ಮಾನದಂಡವಾಗಿದೆ ಎಂದು ರಾಲ್ಸ್ (Rawls), (1972) ಸೂಚಿಸುತ್ತಾರೆ. ಆದ್ದರಿಂದ, ಆ ಪದದ ಅರ್ಥವನ್ನು ಕುರಿತು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಸರಿಯಾಗಿ ತಿಳಿದುಕೊಂಡಿರಬೇಕು ಮತ್ತು ಅದರ ನಾನಾ ಅನ್ವಯಿಕೆಗಳನ್ನು ನಿಷ್ಕೃಷ್ಟವಾಗಿ ಉಪಯೋಗಿಸಬೇಕು. ಬೆಳವಣಿಗೆಯ ದೃಷ್ಟಿಯಲ್ಲಿ ಹೇಳುವುದಾದರೆ, ಮಕ್ಕಳು ತಮ್ಮ ಮೊದಲ ವರ್ಷಗಳಲ್ಲಿ ನ್ಯಾಯಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ವಿಷಯಗಳನ್ನು ಸ್ವಕೇಂದ್ರಿತವಾಗಿ ಪರಿಗಣಿಸುತ್ತಾರೆ (Kohlberg (ಕೊಹ್‌ಲ್‌ಬರ್ಗ್), 1984; Dunn (ಡನ್), 1988; Eisenberg Berg (ಐಸೆನ್‌ಬರ್ಗ್ ಬರ್ಗ್) ಮತ್ತು Mussen (ಮುಸ್ಸಿ), 1975). ನ್ಯಾಯವನ್ನು ಕುರಿತ ಅವರ ತಿಳಿವಳಿಕೆಯನ್ನು ಪೋಷಕರು ಮತ್ತು ಶಿಕ್ಷಕರಂಥ ಅಧಿಕಾರಯುತ ವ್ಯಕ್ತಿಗಳು ನಿರ್ಧರಿಸುತ್ತಾರೆ (Piaget (ಪಿಯಾಝೆ), 1932). ಪಿಯಾಝೆ ಮತ್ತು ಕೊಹ್‌ಲ್‌ಬರ್ಗ್ ಪ್ರಕಾರ, ಮಗುವಿನ ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುವ ಶಕ್ತಿಯು ಹೆಚ್ಚು ಸಂಕೀರ್ಣ ಅನ್ವಯಿಕೆಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಪರ್ಯಾಲೋಚನೆ ಮಾಡುವುದರಿಂದ ಮತ್ತು ಬೇರೆಯವರ ದೃಷ್ಟಿಕೋನವನ್ನು ಪರಿಗಣಿಸುವುದರಿಂದ ಅಭಿವೃದ್ಧಿ ಹೊಂದುತ್ತದೆ. ಹದಿಹರೆಯದ ವರ್ಷಗಳಲ್ಲಿ ಸರಿಯಾದ ಉದ್ದೀಪನೆ (stimulus) ನೀಡಿದ್ದೇ ಆದಲ್ಲಿ ಯುವಜನರು ಸಮಾಜದ ದೃಷ್ಟಿಕೋನವನ್ನು ಅಂದರೆ, ನಾಗರಿಕರ ದೃಷ್ಟಿಕೋನವನ್ನು ಅಳವಡಿಸಿಕೊಳ್ಳಲು ಆರಂಭಿಸುತ್ತಾರೆ: ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಸರಿಯಾದ ಉದ್ದೀಪನೆಯ ಕೊರತೆಯಾದಲ್ಲಿ ಅಂದರೆ, ಮಾತು ಎನ್ನುವುದೇ ಇಲ್ಲದಿರುವ (ಮೌನ ವಾತಾವರಣವಿರುವ), ನ್ಯಾಯ ವಿಚಿತ್ರ ಹಾಗೂ ಹಿಂಸಾತ್ಮಕವಾಗಿರುವ ಮನೆಗಳಲ್ಲಿನ ಮಕ್ಕಳು ಅಪಕ್ವವಾದ ಸ್ವಕೇಂದ್ರಿತ ರೀತಿಯ ಆಲೋಚನೆ ಮತ್ತು ಕ್ರಿಯೆಗಳಿಂದ ಸೀಮಿತರಾಗಿ, ವಿಶಾಲ ವ್ಯಾಪ್ತಿಯ ದೃಷ್ಟಿಕೋನವನ್ನು ಬೆಳೆಸಿಕೊಳ್ಳುವುದಿಲ್ಲ(ಕೊಹ್‌ಲ್‌ಬರ್ಗ್, 1984). ಆದ್ದರಿಂದ, ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ, ಸಂಕೀರ್ಣವಾದ ಮತ್ತು ಸೌಜನ್ಯದಿಂದ ಸಂವಹಿಸುವ ಚಿಂತನೆಗಳ ಅಗತ್ಯ ರೂಪಗಳ ಕಡೆಗೆ ತಮ್ಮ ಅರಿವನ್ನು ವಿಸ್ತರಿಸಿಕೊಳ್ಳುವ ಅವಕಾಶಗಳ ಅಗತ್ಯವಿದೆ.

ಈ ಯೋಜನೆ ಕೊಡಮಾಡುವ ಅವಕಾಶಗಳ ರೀತಿಯನ್ನು ಕೆಳಗೆ ಉದಾಹರಿಸಲಾಗಿದೆ.

ಹಂತ **1,** ಪ್ರಮುಖ ಘಟ್ಟ **3**

Good Thinking (ಗುಡ್ ಥಿಂಕಿಂಗ್) ಪುಸ್ತಕ 1ರಲ್ಲಿ ಎರಡು ಘಟಕಗಳು ನ್ಯಾಯದ ವಿವಿಧ ರೂಪಗಳನ್ನು ಪರಿಶೀಲಿಸುತ್ತವೆ. ಮೊದಲ ಘಟಕ *It's So Unfair!* (ಇದು ಬಹಳ ಅನ್ಯಾಯ!)ದಲ್ಲಿ ತರಗತಿಯಲ್ಲಿ ಟೋಬಿ ಎನ್ನುವ ಬಾಲಕನ ಮೇಲೆ ವಾರಾಂತ್ಯದಲ್ಲಿ ಹೆಚ್ಚುವರಿ ಮನೆ-ಪಾಠ ಕೆಲಸದ ಹೊರೆಯ ಶಿಕ್ಷೆಯನ್ನು ಅನ್ಯಾಯಯುತವಾಗಿ ಹೊರಿಸಿದ ಕಥೆಯನ್ನು ಓದಲಾಗುತ್ತದೆ. ಇದರಿಂದ ಸಮಸ್ಯೆಯ ಕಾರಣ ವಿಶೇಷ ಅಗತ್ಯಗಳ ಅವಶ್ಯಕತೆಯಿರುವ ಟೋಬಿ, ಬೇರೆಯವರಿಗೆ ಹೋಲಿಸಿದರೆ ಮನೆ–ಪಾಠ ಕೆಲಸಕ್ಕೆ ಹೆಚ್ಚು ಕಾಲ ತೆಗೆದುಕೊಳ್ಳಬೇಕಾಗಿ ಬಂದು ಆತನ ವಾರಾಂತ್ಯ ವ್ಯರ್ಥವಾಗುತ್ತದೆ. ಸೋಮವಾರ ಬೆಳಗ್ಗೆ ಮನೆ–ಪಾಠ ಕೆಲಸ ಮಾಡದ ಸ್ನೇಹಿತೆ ಆತನ ಬರಹವನ್ನು ನಕಲು ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುವುದಾಗಿ ಕೇಳುತ್ತಾಳೆ. ಟೋಬಿ ಹಿಂಜರಿಕೆಯಿಂದಲೇ ಒಪ್ಪುತ್ತಾನೆ. ಆದಾಗ್ಯೂ, ಕೆಲವು ಮಕ್ಕಳು ಮನೆ–ಪಾಠ ಕೆಲಸವನ್ನು ನಕಲು ಮಾಡಿದ್ದಾರೆ ಎಂದು ಅನುಮಾನಗೊಂಡ ಶಿಕ್ಷಕ, ತಪ್ಪು ಮಾಡಿದವರು ಒಪ್ಪಿಕೊಳ್ಳಬೇಕೆಂದು ಹೇಳುತ್ತಾರೆ. ಟೋಬಿ ತಪ್ಪು ಒಪ್ಪಿಕೊಂಡರೂ, ಸ್ನೇಹಿತೆ ಮೌನವಾಗಿರುತ್ತಾಳೆ.

ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಇಬ್ಬಿಬ್ಬರಂತೆ ಒಟ್ಟಾಗಿ ಈ ಕಥೆಯಲ್ಲಿನ ನಾನಾ ವಿಧದ ಅನ್ಯಾಯಗಳ ಬಗ್ಗೆ ವಿಶ್ಲೇಷಿಸುತ್ತಾರೆ. ಶಿಕ್ಷಕರ ಟಿಪ್ಪಣಿಯಲ್ಲಿ ಹತ್ತು ವಿಧದ ಸಂಭವನೀಯ ಉದಾಹರಣೆಗಳ ಪಟ್ಟಿ ಮಾಡಲಾಗಿರುತ್ತದೆ. 'ಯೋಗ್ಯತೆಗೆ ತಕ್ಕದ್ದು ಸಿಕ್ಕಿತು' (retributive justice - ಒಂದು ರೀತಿಯ ಪ್ರತೀಕಾರದ ನ್ಯಾಯ), 'ಸಮಾನ ಹಕ್ಕುಗಳನ್ನು ಹೊಂದುವುದು' (distributive justice – ಸಂಪನ್ಮೂಲ ಅಥವಾ ಸಮಾಜದ ಪ್ರಯೋಜನಗಳ ಸಮಾನ ಹಂಚಿಕೆಯ ರೀತಿಯದ ನ್ಯಾಯ), 'ನ್ಯಾಯಯುತವಾಗಿ ಕೆಲಸ ನಿರ್ವಹಿಸುವ ವಿಧಾನ' (procedural justice – ನ್ಯಾಯಯುತ ಕಾರ್ಯವಿಧಾನ ರೀತಿಯದ ನ್ಯಾಯ) ಗಳಂತಹ ವಿವಿಧ ನ್ಯಾಯ ಪ್ರವರ್ಗಗಳಲ್ಲಿ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ತಮ್ಮ ಉದಾಹರಣೆಗಳನ್ನು ಗುಂಪು ಮಾಡಲು ನೀಡಲಾಗುತ್ತದೆ. ಆದಗ್ಯೂ, ಈ ಹಂತದಲ್ಲಿ ಇಂಥ ಹೆಚ್ಚು ಸಂಕೀರ್ಣ ಪರಿಭಾಷೆಗಳನ್ನು ಪರಿಚಯಿಸಲಾಗುವುದಿಲ್ಲ. ಯಾವಾಗ ಜನರನ್ನು ಬೇರೆ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ನಡೆಸಿಕೊಳ್ಳಬೇಕು ಹಾಗೂ ಯಾವಾಗ ಹಾಗೆ ನಡೆಸಿಕೊಳ್ಳಬಾರದು ಎಂದು ನ್ಯಾಯವು

ಬೇಡಬಹುದಾದ ಸಂದರ್ಭಗಳನ್ನು ಪರಿಗಣಿಸಲು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳನ್ನು ಕೇಳಿಕೊಳ್ಳುವುದರ ಮೂಲಕ ಘಟಕ ಮುಂದುವರಿಯುತ್ತದೆ.

ಈ ಮೊದಲ ಹಂತದ ಎರಡನೇ ಘಟಕ Making Rules (ಮೇಕಿಂಗ್ ರೂಲ್ಸ್) ನಿರ್ಧಾರ ತೆಗೆದುಕೊಳ್ಳುವಿಕೆಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದಂತೆ ನ್ಯಾಯಯುತ ಕಾರ್ಯವಿಧಾನ ರೀತಿಯ ನ್ಯಾಯದ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಯನ್ನು ಪರಿಶೀಲಿಸುತ್ತದೆ. ಮಕ್ಕಳ ಗುಂಪೊಂದು ಗುಹೆಯೊಂದನ್ನು ನಿರ್ಮಿಸಿ ಅದರಲ್ಲಿ ಕೆಲವು ಸ್ನೇಹಿತರು ಹಾಗೂ ಸಂಬಂಧಿಗಳು ಸೇರಿಕೊಳ್ಳಲು ಬಯಸಿದಾಗ ಏನಾಗುತ್ತದೆ ಎಂಬುದನ್ನು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಪರಿಗಣಿಸುತ್ತಾರೆ. ಗುಹೆಯನ್ನು ಯಾರು, ಯಾವಾಗ ಮತ್ತು ಹೇಗೆ ಬಳಸಬೇಕು ಎನ್ನುವ ಪ್ರಶ್ನೆ ಎದ್ದಾಗ ಸಮಸ್ಯೆ ಆರಂಭವಾಗುತ್ತದೆ. ನಿಯಮಗಳು ಇರಬೇಕೆಂದು ಗುಂಪು ಒಪ್ಪುತ್ತದೆ ಆದರೆ ನಿಯಮಗಳನ್ನು ರೂಪಿಸಲು ಯಾರಿಗೆ ಹಕ್ಕಿದೆ ಎನ್ನುವುದನ್ನು ಯಾವ ಆಧಾರದ ಮೇಲೆ ನಿರ್ಧರಿಸಬೇಕು ಎನ್ನುವ ಪ್ರಶ್ನೆ ಮೂಡುತ್ತದೆ.

ಈ ಕಥೆಯನ್ನು ಕೂಲಂಕಷವಾಗಿ ಪರಿಶೀಲಿಸುವ ಮೂಲಕ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಸೂಕ್ತ ಕಾರಣಗಳನ್ನು ನೀಡಿ ಗುಂಪಿಗೆ ನ್ಯಾಯಯುತ ನಿರ್ಧಾರ ತೆಗೆದುಕೊಳ್ಳುವ ವಿಧಾನಗಳನ್ನು ಪರಿಗಣಿಸಿದ ನಂತರ ಈ ವಿಚಾರಗಳನ್ನು ಆಯಾ ಸನ್ನಿವೇಶಕ್ಕೆ ತಕ್ಕಂತೆ ಅಂಶಗಳನ್ನು ವಿಭಿನ್ನವಾಗಿ ತೂಗಿಸಿ ಕುಟುಂಬ, ವೃತ್ತಿಪರ ಫುಟ್‌ಬಾಲ್ ಕ್ಲಬ್, ಧಾರ್ಮಿಕ ಸಂಸ್ಥೆ ಹಾಗೂ ಯುವಜನರ ಕ್ಲಬ್‌ಗಳಂತಹ ಇತರ ಸಾಮಜಿಕ ಸಂದರ್ಭಗಳಿಗೆ ಅನ್ವಯಿಸುತ್ತಾರೆ. ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿ ನಿರ್ಧಾರ ತೆಗೆದುಕೊಳ್ಳುವ ನ್ಯಾಯಯುತ ಮಾರ್ಗಗಳನ್ನು ಕಂಡುಕೊಳ್ಳುವುದು ಸರಳ ವಿಷಯವಲ್ಲವಾದರೂ ಈ ವಯಸ್ಸಿನ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಅವುಗಳನ್ನು ಪರಿಗಣಿಸುವುದು ಕಷ್ಟವೇನಲ್ಲ. ಒಂದು ಮುಖ್ಯ ವಿಷಯವನ್ನು ಉದ್ದೇಶಿಸಲು ಸಹಾಯಕವಿಗರದ ಪ್ರತಿಕೂಲ ಚರ್ಚಾತಂತ್ರದ (adversarial discussion technique) ಉತ್ತಮ ಉದಾಹರಣೆ ಎಂದು ಇದನ್ನು ಪರಿಗಣಿಸಬಹುದು.

ಹಂತ **2,** ಪ್ರಮುಖ ಘಟ್ಟ **4**

ಈ ಹಂತದಲ್ಲಿ ಸಾಮಾಜಿಕ ನ್ಯಾಯದ ವಿಚಾರಗಳನ್ನು ಎರಡು ಘಟಕಗಳ ಮೂಲಕ ಹೆಚ್ಚು ನೇರವಾಗಿ ಪರಿಚಯಿಸಲಾಗುತ್ತದೆ. *A Just Society* (ಎ ಜಸ್ಟ್ ಸೊಸೈಟಿ) ಯಲ್ಲಿ, ಆಹಾರ,

ಆರೋಗ್ಯ ಮತ್ತು ವಸತಿ ಸೇರಿದಂತೆ ಎಲ್ಲ ಭೌತಿಕ ಅಗತ್ಯಗಳನ್ನು ಹೊಂದಿರುವ ಸಿಕ್ಕಲ್ ಎಂಬ ಕಾಲ್ಪನಿಕ ಸಮಾಜವೊಂದರ ಯೋಗ್ಯತೆಯನ್ನು, ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಪರಿಗಣಿಸುತ್ತಾರೆ. ಪ್ರತಿಯೊಬ್ಬರಿಗೂ ಜೀವನದ ಪೂರ್ವ ನಿರ್ಧರಿತ ಪಾತ್ರವನ್ನು ಎಚ್ಚರಿಕೆಯಿಂದ ಹಂಚುವ ಮೂಲಕ ಇದನ್ನು ಸಾಧಿಸಲಾಗುತ್ತದೆ ಮತ್ತು ಜನರಿಗೆ ಐದನೇ ವರ್ಷದಿಂದ ಇದಕ್ಕಾಗಿ ತರಬೇತಿ ನೀಡಲಾಗಿರುತ್ತದೆ. ಎಲ್ಲ ನಿರ್ಧಾರಗಳನ್ನು ಒಬ್ಬ ದಯಾಳು ನಿರಂಕುಶ ಪ್ರಭು ತೆಗೆದುಕೊಳ್ಳುತ್ತಿರುತ್ತಾನೆ ಮತ್ತು ಭಿನ್ನಾಭಿಪ್ರಾಯವುಳ್ಳವರನ್ನು ಸುರಕ್ಷಿತವಾದ ಮಾನಸಿಕ ಆಸ್ಪತ್ರೆಯಲ್ಲಿ ಇರಿಸಿ, ಚೆನ್ನಾಗಿ ನೋಡಿಕೊಳ್ಳಲಾಗುತ್ತಿರುತ್ತದೆ.

ನಾನಾ ರೀತಿಯ ಸಾಮಾಜಿಕ ನ್ಯಾಯಗಳಿವೆ ಎನ್ನುವುದನ್ನು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ತಿಳಿಯಪಡಿಸಲು ಈ ದೃಶ್ಯವನ್ನು ವಿನ್ಯಾಸಗೊಳಿಸಲಾಗಿದೆ. ಸಿಕ್ಕಲ್‌ನ ನಿವಾಸಿಗಳು ಸಾಮಾಜಿಕ ನ್ಯಾಯ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯ ಕೆಲವು ರೂಪಗಳಿಂದ ಪ್ರಯೋಜನವನ್ನು ಪಡೆದರೂ, ಸ್ವಾತಂತ್ರ್ಯ ಹಾಗೂ ಪ್ರಜಾಪ್ರಭುತ್ವ ಸೇರಿದಂತೆ ಇನ್ನಿತರ ಸೌಲಭ್ಯಗಳು ಅವರಿಗೆ ನಿರಾಕರಿಸಲ್ಪಡುತ್ತದೆ. ಒಂದು ವೇಳೆ ಸಿಕ್ಕಲ್ ಹೆಚ್ಚು ಪ್ರಜಾಸತ್ತಾತ್ಮಕವಾದರೆ ಏನಾಗಬಹುದು ಎಂಬುದನ್ನು ಕಲ್ಪಿಸಿಕೊಳ್ಳಲು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಹೇಳಲಾಗುತ್ತದೆ: ಇದರಿಂದ ಅನುಕೂಲಕ್ಕಿಂತ ಅನಾನುಕೂಲಗಳು ಹೆಚ್ಚುತ್ತಿದ್ದವೇ? ಸಿಕ್ಕಲ್‌ನಲ್ಲಿನ ನ್ಯಾಯ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯನ್ನು ನಮ್ಮ ಸಮಾಜದಲ್ಲಿರುವ ನ್ಯಾಯ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯೊಡನೆ ಹೋಲಿಸಲು ಮತ್ತು ಎಲ್ಲ ಸದಸ್ಯರಿಗೂ ನ್ಯಾಯಯುತವಾಗಿರುವಂತಹ ಸಮಾಜ ಒಂದನ್ನು ರಚಿಸಲು ಸಾಧ್ಯವೇ ಎಂಬ ಸಾಮಾನ್ಯ ಪ್ರಶ್ನೆಯನ್ನು ಪರಿಗಣಿಸಲು ಅವರಿಗೆ ಹೇಳಲಾಗುತ್ತದೆ.

ಈ ವಿಷಯದ ಎರಡನೇ ಘಟಕ *For the Good of the Community* (ಫಾರ್ ದ ಗುಡ್ ಆಫ್ ದ ಕಮ್ಯುನಿಟಿ) ಯಲ್ಲಿ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಶೀಘ್ರವಾಗಿ ವಿಸ್ತರಿಸುತ್ತಿರುವ ಸಮುದಾಯವೊಂದಕ್ಕೆ ಹಲವು ನೂತನ ಮೂಲಸೌಲಭ್ಯಗಳ ತೀವ್ರ ಅಗತ್ಯವಿರುವ ಪರಿಸ್ಥಿತಿಯೊಂದನ್ನು ಪ್ರಸ್ತುತಪಡಿಸಲಾಗುತ್ತದೆ: ಆದರೆ, ಯಾವ ಸೌಲಭ್ಯಗಳು ಸಮುದಾಯದ ಅಗತ್ಯತೆಗಳನ್ನು ಉತ್ತಮವಾಗಿ ಪೂರೈಸಬಹುದು? 'ಬದುಕಲು ಉತ್ತಮ ಸಮಾಜ ಎಂದು ಪರಿಗಣಿಸಲು ಸೌಹಾರ್ದ, ಸುರಕ್ಷತೆ, ಸಮೃದ್ಧಿ ಅಥವಾ ನ್ಯಾಯ – ಇವುಗಳಲ್ಲಿ ಯಾವುದನ್ನು

ಅದು ಹೊಂದಿರಬೇಕು' ಎನ್ನುವ ಪ್ರಶ್ನೆಯನ್ನು ಎತ್ತುತ್ತದೆ. ಇನ್ನೊಂದು ಚಟುವಟಿಕೆಯಲ್ಲಿ ಇಡೀ ಸಮುದಾಯಕ್ಕೆ ಒಳಿತು ಮಾಡಬಲ್ಲ ಆದರೆ ಕೆಲವು ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಗುಂಪುಗಳ ಹಿತಾಸಕ್ತಿಗೆ ವಿರುದ್ಧವಾಗಬಹುದಾದ ಸಮಸ್ಯೆಯಾಗಿರುವ ಯುವಜನರ ಮೇಲೆ ನಿರ್ಬಂಧಗಳನ್ನು ವಿಧಿಸುವಂತಹ ಕ್ರಿಯಗಳ ಬಗ್ಗೆ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ತಮ್ಮದೇ ಸಮುದಾಯದಲ್ಲಿನ ನ್ಯಾಯಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ವಿಷಯಗಳನ್ನು ಪರ್ಯಾಲೋಚಿಸುತ್ತಾರೆ.

ಹಂತ **3, 16** ವರ್ಷದ ನಂತರ

ಈ ಹಂತದಲ್ಲಿ ನ್ಯಾಯದ ವಿಷಯಗಳನ್ನು ಇನ್ನಷ್ಟು ಸಂಕೀರ್ಣ ಸಾಮಾಜಿಕ ಸಮಸ್ಯೆಗಳಾಗಿ ಪರಿಚಯಿಸಲಾಗುತ್ತದೆ. ಒಂದು ಘಟಕವು, ನಾನಾ ರೀತಿಯ ಸರ್ಕಾರಗಳ ಪರಸ್ಪರ ವಿರೋಧಾತ್ಮಕ ಹೇಳಿಕೆಗಳನ್ನು ಪರಿಶೀಲಿಸುತ್ತದೆ ಮತ್ತು ಇನ್ನೊಂದು ಯಾವುದು 'ಒಳ್ಳೆಯದು' ಎನ್ನುವ ಬಗ್ಗೆ ಆಳವಾದ ಭಿನ್ನಾಭಿಪ್ರಾಯ ಇರುವ ಸಮಾಜದಲ್ಲಿ, ಸಾರ್ವಜನಿಕ ಕಾರ್ಯನೀತಿಯೊಂದನ್ನು ರೂಪಿಸುವಾಗ ಎದುರಾಗುವ ಸಮಸ್ಯೆಗಳನ್ನು ಪರಿಗಣಿಸಲು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಹೇಳುತ್ತದೆ. ಪ್ರಾರಂಭಿಕ ಚಟುವಟಿಕೆಯಾಗಿ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು FE (ಎಫ್ಇ) ಕಾಲೇಜೊಂದರಲ್ಲಿ ನಡೆದ ಘಟನೆಯನ್ನು ಪರಿಗಣಿಸುತ್ತಾರೆ. ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿ ಸಂಘಟನೆಯ ನಿರ್ಧಾರದ ಪರಿಣಾಮವಾಗಿ ಶೌಚಾಲಯಗಳಲ್ಲಿ ಗರ್ಭನಿರೋಧಕ ವಿತರಣೆ ಯಂತ್ರಗಳನ್ನು ಇರಿಸಲು ನಿರ್ಧರಿಸಲಾಗುತ್ತದೆ. ಆಶ್ಚರ್ಯವೇನೂ ಇಲ್ಲ ಎನ್ನುವಂತೆ ಹಲವು ಸ್ಥಳೀಯ ಗುಂಪುಗಳು ಈ ಪ್ರಸ್ತಾವವು ಅವರ ಆತ್ಮಗೌರವಕ್ಕೆ ಕುಂದುಂಟು ಮಾಡುತ್ತದೆ ಎಂದು ಭಾವಿಸಿ ಪ್ರಾಚಾರ್ಯರ ಮುಂದೆ ಇದನ್ನು ಪ್ರತಿಭಟಿಸುತ್ತಾರೆ. ಪ್ರತಿಭಟನೆಯಿಂದಾಗಿ ಪ್ರಾಚಾರ್ಯರು ಇಕ್ಕಟ್ಟಿನಲ್ಲಿ ಸಿಲುಕುತ್ತಾರೆ. ಇಂಥ ಸಂದರ್ಭದಲ್ಲಿ ಅಂತಿಮ ನಿರ್ಣಯ ಯಾರದ್ದಾಗಿರಬೇಕು? ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಬಹುಮತದ ಪ್ರಜಾಸತ್ತಾತ್ಮಕ ನಿರ್ಧಾರಕ್ಕೆ ಎಷ್ಟು ಪ್ರಾಮುಖ್ಯತೆ ನೀಡಬೇಕು? ಕಾರ್ಯನೀತಿಯನ್ನು ನಿರ್ಧರಿಸುವಲ್ಲಿ ಅಲ್ಪಸಂಖ್ಯಾತ ಅಭಿಪ್ರಾಯಗಳಿಗೆ ಎಷ್ಟು ಪ್ರಮುಖ್ಯತೆ ನೀಡಬೇಕು? ನಂತರದ ಘಟಕಗಳಲ್ಲಿ ಕೆಲಸದ ಸ್ಥಳ ಮತ್ತು ಕ್ರಿಮಿನಲ್ ನ್ಯಾಯವ್ಯವಸ್ಥೆಯಂತಹ ಇತರ ಸಂದರ್ಭಗಳಲ್ಲಿ ನ್ಯಾಯಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ವಿಷಯಗಳನ್ನು ಮರುಪರಿಶೀಲಿಸಲಾಗುತ್ತದೆ.

Good Thinking (ಗುಡ್ ಥಿಂಕಿಂಗ್) ಕಾರ್ಯಕ್ರಮದಲ್ಲಿ ನ್ಯಾಯಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದಂತೆ ಮೇಲೆ ಪರಿಶೀಲಿಸಲಾದ ವಿಷಯದಂತೆ ಹಕ್ಕು, ಕರ್ತವ್ಯ ಹಾಗೂ ಬಾಧ್ಯತೆಗಳಂತಹ ಇತರ ಪ್ರಮುಖ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಗಳನ್ನೂ ಪರಿಶೀಲಿಸಲಾಗುತ್ತದೆ.

ಹಲವು ವಿಶಾಲ ವ್ಯಾಪ್ತಿಯ ವಿಷಯಗಳು ಸೇರಿದಂತೆ ಸಾರ್ವಜನಿಕ ಸಂವಾದದ ರೀತಿಯನ್ನೇ ಪರಿಶೀಲನೆಯ ವಿಷಯವಾಗಿಸಿಕೊಳ್ಳಲಾಗುತ್ತದೆ. ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಪ್ರಮುಖ ಘಟ್ಟ ಕೋರ್ಸು 3 ರಲ್ಲಿ, ಸಂಘರ್ಷದ ಪರಿಹಾರ ಮತ್ತು ಅಭಿವ್ಯಕ್ತಿ ಸ್ವಾತಂತ್ರ್ಯ ಈ ಎರಡರ ಕುರಿತು ಚರ್ಚಿಸುವ ಉದ್ದೇಶವನ್ನು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಪರಿಶೀಲಿಸುತ್ತಾರೆ. ಬಳಿಕ, ತಮ್ಮ ನಂಬಿಕೆಗಳನ್ನು ಸಮರ್ಥಿಸಿಕೊಳ್ಳುವುದು ಏಕೆ ಮುಖ್ಯವಾಗಿದೆ ಹಾಗೂ ಕೆಲವು ರೀತಿಯ ವಾಗ್ವಾದ ಅಥವಾ ವಾಕ್ಚಾತುರ್ಯಗಳು ನ್ಯಾಯಯುತವಲ್ಲದ್ದು ಅಥವಾ ಅನೈತಿಕವಾದದ್ದು ಎಂಬುದರ ಬಗ್ಗೆ ಚಿಂತನೆ ನಡೆಸುತ್ತಾರೆ.

'ದೊಡ್ಡ ಸಂಗತಿಗಳು' ಎನ್ನುವ ಮಾರ್ಗದ ತದ್ವಿರುದ್ಧವಾಗಿ ಸಾರ್ವಜನಿಕ ನೈತಿಕ ಸಂವಾದವನ್ನು ಆಧರಿಸಿದ ಬೋಧನಾ ವಿಧಾನ ಮಾದರಿಯನ್ನು ಕೆಲವು ವಿವರಗಳೊಂದಿಗೆ ಪರಿಶೀಲಿಸಿದ ಬಳಿಕ, ವಾದಗಳ ಸಂಕ್ಷಿಪ್ತ ತಾತ್ಪರ್ಯ ನೀಡುವ ಹಾಗೂ ಪ್ರತಿಯೊಂದು ಮಾರ್ಗದ ಪ್ರಮುಖ ಗುಣವೈಶಿಷ್ಟ್ಯಗಳನ್ನು ಹೋಲಿಸಬಹುದಾದ ಸ್ಥಿತಿಯಲ್ಲಿ ನಾವು ಇದ್ದೇವೆ (ಕೋಷ್ಟಕ 5.1)

ಕೋಷ್ಟಕ 5.1: 'ದೊಡ್ಡ ಸಂಗತಿಗಳು' ಹಾಗೂ 'ಸಾರ್ವಜನಿಕ ಸಂವಾದ' ಮಾದರಿಗಳ ನಡುವೆ ಹೋಲಿಕೆ

	'ದೊಡ್ಡ ಸಂಗತಿಗಳ' ಮಾದರಿ	**'ಸಾರ್ವಜನಿಕ ಸಂವಾದ' ಮಾದರಿ**
	• ವಿವಾದಗ್ರಸ್ತವೇ ಮತ್ತು ಪ್ರಸ್ತುತವೇ ಎಂಬುದನ್ನು	• ನೈತಿಕ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಗಳ ಮತ್ತು ಸಾರ್ವಜನಿಕ ನೈತಿಕ

ಆಯ್ಕೆ	ಆಧರಿಸಿ ವಿಷಯಗಳ ಆಯ್ಕೆ. • ಯೋಜನೆಯಿಲ್ಲದೆ ವಿಷಯದ ಆಯ್ಕೆ. ನೈತಿಕ ಚಿಂತನೆಯ ವಿಧಗಳ ಹರವು ಅನಿಶ್ಚಿತ. ಮತ್ತು ನಿರೀಕ್ಷಿಸಲು ಸಾಧ್ಯವಿಲ್ಲದ್ದು. • ಸಮಾಜ ವಿಜ್ಞಾನದ ಶಿಸ್ತುಗಳ ಹಾಗೂ ರಾಜಕೀಯದ ಹಿನ್ನೆಲೆಯಲ್ಲಿ ವಿಷಯಗಳನ್ನು ವಿವರಿಸುತ್ತದೆ.	ಸಂವಾದದ ಸ್ವರೂಪವನ್ನು ಆಧರಿಸಿ ವಿಷಯಗಳ ಆಯ್ಕೆ. • ವಿಷಯದ ಆಯ್ಕೆ ಯೋಜಿತ. ನೈತಿಕ ಚಿಂತನೆಯ ಹರವು ವ್ಯವಸ್ಥಿತ. • ಧಾರ್ಮಿಕ ಚರ್ಚೆ ಮತ್ತು ತತ್ವಶಾಸ್ತ್ರದ ವಿಶಾಲ ಸಂಪ್ರದಾಯಗಳಿಂದ ಆಯ್ಕೆ ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುತ್ತದೆ.
ಕಲಿಕೆಯ ಕೇಂದ್ರ ಬಿಂದು	• ಚರ್ಚೆಯಲ್ಲಿ ನಿಯಮಗಳು ಹಾಗೂ ಕಾರ್ಯವಿಧಾನ ಕೌಶಲಕ್ಕೆ ಒತ್ತು ನೀಡುತ್ತದೆ. • ಸಮಾಜದ ಸಮುದಾಯಗಳ ನಡುವಿನ ಪ್ರಸ್ತುತ ಸಂವಾದಗಳಲ್ಲಿ ತರಬೇತಿ ನೀಡುತ್ತದೆ . • ಸಾಮಾನ್ಯ ವಾದಗಳೊಂದಿಗೆ ಪರಿಚಿತತೆಯನ್ನು ಉತ್ತೇಜಿಸುತ್ತದೆ. • ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ವಿರುದ್ಧ ಅಭಿಪ್ರಾಯಗಳಲ್ಲಿ ಒಂದನ್ನು ಆಯ್ಕೆ ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುತ್ತಾರೆ.	• ಭಾಷೆ, ಆಲೋಚನೆಯ ಸ್ವರೂಪಗಳು ಮತ್ತು ನೈತಿಕ ಸಂವಾದದ ವಿಷಯವಸ್ತುಗೆ ಒತ್ತು ಕೊಡುತ್ತದೆ. • ಸಾರ್ವಜನಿಕ ಸಂವಾದದ ಸಾಮಾನ್ಯ ಗುಣವಿಶೇಷಗಳಲ್ಲಿ ತರಬೇತಿ ನೀಡುತ್ತದೆ . • ವಾದದ ಸಾಮಾನ್ಯ ಸ್ವರೂಪಗಳೊಂದಿಗೆ ಪರಿಚಿತತೆಯನ್ನು ಉತ್ತೇಜಿಸುತ್ತದೆ. • ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಭಿನ್ನಾಭಿಪ್ರಾಯದ ಸ್ವರೂಪದ ಬಗ್ಗೆ ಚಿಂತನೆ

		ನಡೆಸುತ್ತಾರೆ
ಪ್ರಗತಿ	• ನೈತಿಕ ಚಿಂತನೆಯು ಬೇರೂರಿರುತ್ತದೆ ಮತ್ತು ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಸನ್ನಿವೇಶಕ್ಕೆ ಅನುಗುಣವಾಗಿರುತ್ತದೆ. • ಪ್ರಗತಿಯನ್ನು ವಾಸ್ತವಿಕ ವಿಷಯದ ಸಂಕೀರ್ಣತೆಯು ನಿರ್ಧರಿಸುತ್ತದೆ.	• ನೈತಿಕ ಚಿಂತನೆಯು ಹೆಚ್ಚು ಪ್ರತ್ಯೇಕವಾಗಿರುತ್ತವೆ ಮತ್ತು ಸಾಮಾನ್ಯೀಕರಣಗೊಂಡಿರುತ್ತವೆ. • ಪ್ರಗತಿಯನ್ನು ಸುರುಳಿ ಆಕಾರದಂತಹ ಪುನರಾವರ್ತಿತ ಪಠ್ಯಕ್ರಮ ಮಾದರಿಯಲ್ಲಿನ ನೈತಿಕ ವಿಚಾರಗಳ ಅನುಕ್ರಮ ನಿರ್ಧರಿಸುತ್ತದೆ.

ನೈತಿಕ ಶಿಕ್ಷಣದ ಬೋಧನಾ ವಿಧಾನದ ಕುರಿತು ಇನ್ನೊಂದು ಅಂಶವನ್ನು ಹೇಳಬೇಕಿದೆ. ಶಿಕ್ಷಕರು 'ತಟಸ್ಥ' ರಾಗಿ ಉಳಿದು ಉತ್ತಮ ಗುಣಮಟ್ಟದ ಪಾಠದ ಭರವಸೆ ಹೊಂದಿದ್ದರೆ ಮಾತ್ರ ಸಾಲದು. ಮೇಲೆ ವಿವರಿಸಿದಂತೆ ನೈತಿಕ ಶಿಕ್ಷಣವು 'ಮಾಡಬೇಕಿರುವ ಕೆಲಸಕ್ಕೆ ಅನುಗುಣವಾಗಿ' ಒಂದು ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಬೋಧನಾ ವಿಧಾನವನ್ನು ಬೇಡುತ್ತದೆ. ಮೇಲೆ ಉಲ್ಲೇಖಿಸಿದ ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಶಾಲೆ ಯೋಜನೆ (ರೋ ಮತ್ತು ನ್ಯೂಟನ್, 1994) ಯಲ್ಲಿ ನಾನು ಮತ್ತು ನನ್ನ ಸಹೋದ್ಯೋಗಿಗಳು ಶಿಕ್ಷಕರು ಪ್ರಜ್ಞಾಪೂರ್ವಕವಾಗಿ ಮೂರು ಭಿನ್ನ ಚಿಂತನಾ ವಿಧಾನಗಳನ್ನು ಉತ್ತೇಜಿಸುವ ಮಾದರಿಯೊಂದನ್ನು ಅಭಿವೃದ್ಧಿಪಡಿಸಿದೆವು; ಅವು ಪ್ರತಿಯೊಂದು ನೈತಿಕ ತಾರ್ಕಿಕತೆ, ಸೂಕ್ಷ್ಮ ಅರಿವು ಮತ್ತು ತಾತ್ವಿಕ ಪರ್ಯಾಲೋಚನೆಯನ್ನು ಒಳಗೊಂಡ ತಮ್ಮದೇ ಆದ ಗುಣವೈಶಿಷ್ಟ್ಯದ ಕೇಂದ್ರ ಬಿಂದು ಮತ್ತು ಪ್ರಶ್ನಿಸುವ ಸ್ವರೂಪಗಳನ್ನು ಹೊಂದಿವೆ. ಅದೇ ರೀತಿ, ಮಾಧ್ಯಮಿಕ ಹಂತದಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಕರು ಈ ಕೆಳಕಂಡ ಕಾರ್ಯತಂತ್ರಗಳನ್ನು ಅಭಿವೃದ್ಧಿಪಡಿಸಿಕೊಳ್ಳಬೇಕು,

ಮತ್ತು ಅವು ಪ್ರತಿಯೊಂದು ಯುವಜನರಲ್ಲಿ ನೈತಿಕ ಬೆಳವಣಿಗೆಯನ್ನು ಉತ್ತೇಜಿಸುವ ಒಟ್ಟಾರೆಯ ಗುರಿಯಲ್ಲಿ ಸ್ಪಷ್ಟ ಉದ್ದೇಶವನ್ನು ಹೊಂದಿರಬೇಕು ಎನ್ನುವುದು ನಮ್ಮ ಸಲಹೆ:

- ತಾರ್ಕಿಕ ಮತ್ತು ಸ್ಪಷ್ಟ ವಿವೇಚನಾ ಶಕ್ತಿಯನ್ನು ಉತ್ತೇಜಿಸುವುದು. ಉದಾ: 'ಏಕೆ' ಎಂದು ಕೇಳುವುದರಿಂದ . 'ಆ ರೀತಿ ನೀನು ಹೇಳಲು ಕಾರಣಗಳೇನು?' ಅಥವಾ 'ನೀನು ಹೇಳಿದ್ದರ ಅರ್ಥವೇನು?' ಎಂದು ಕೇಳುವುದು.
- ನೈತಿಕ ನಿರ್ಣಯ ಮಾಡುವುದನ್ನು ಬೆಳೆಸಿಕೊಳ್ಳುವುದು. ಉದಾ: 'ನಿನ್ನ ಆಲೋಚನೆ ಪ್ರಕಾರ ಯಾವುದು ಉತ್ತಮ?' ಎಂದು ಕೇಳುವುದು.
- ಪರ್ಯಾಯ ಅಭಿಪ್ರಾಯಗಳನ್ನು ಹುಟ್ಟು ಹಾಕುವುದು. ಉದಾ: 'ಇದಕ್ಕಿಂತ ಭಿನ್ನವಾದ ಆಲೋಚನೆ ಯಾರಿಗಾದರೂ ಇದೆಯೇ?' ಎಂದು ಕೇಳುವುದು.
- ದೃಷ್ಟಿಕೋನವನ್ನು ಹೊಂದುವುದು ಮತ್ತು ಸೂಕ್ಷ್ಮವಾಗಿ ವಿವೇಚಿಸುವ ಶಕ್ತಿಯನ್ನು ಉತ್ತೇಜಿಸುವುದು. ಉದಾ: 'ಇನ್ನೊಬ್ಬ ವ್ಯಕ್ತಿ ಈ ಬಗ್ಗೆ ಏನು ಆಲೋಚಿಸಬಹುದು ಅಥವಾ ಭಾವಿಸಬಹುದು?' ಎಂದು ಕೇಳುವುದು.
- ನೈತಿಕ ದೃಷ್ಟಿಕೋನವನ್ನು ವಿಸ್ತರಿಸುವುದು. ಉದಾ: 'ಇಡೀ ಗುಂಪಿಗೆ ಇದು ಉತ್ತಮವೇ?' ಅಥವಾ 'ಇದೇ ರೀತಿ ಎಲ್ಲರೂ ವರ್ತಿಸಿದರೆ, ಸಮಾಜ ಹೇಗಿರುತ್ತದೆ?' ಎಂದು ಕೇಳುವುದು.
- ನ್ಯಾಯವಾಗಿ ವಿವೇಚನೆ ಮಾಡುವುದನ್ನು ಉತ್ತೇಜಿಸುವುದು. ಉದಾ: 'ಇದು ನ್ಯಾಯಯುತವೇ?' ಎಂದು ಕೇಳುವುದು.
- ಸಮಾನ ನೆಲೆಯನ್ನು ರೂಪಿಸುವುದು. ಉದಾ: 'ನಾವೆಲ್ಲರೂ ಯಾವ ವಿಷಯವನ್ನು ಒಪ್ಪುತ್ತೇವೆ?' ಎಂದು ಕೇಳುವುದು.

- ಒಟ್ಟಾರೆ ಚರ್ಚೆಯನ್ನು ಸಂಕ್ಷೇಪಿಸುವುದು ಮತ್ತು ಅದರ ಮುಖ್ಯಾಂಶಗಳನ್ನು ಬಿಡಿಸಿಡುವುದು. ಉದಾ: 'ನಾವು ಇಂದು ಏನನ್ನು ಕಲಿತೆವು?' ಅಥವಾ 'ಇಂದು ಯಾವ ವಾದಗಳನ್ನು ಬಳಸಿಕೊಂಡೆವು?' ಎಂದು ಕೇಳುವುದು.

ಮುಕ್ತಾಯ

ಈ ಅಧ್ಯಾಯದಲ್ಲಿ ನೈತಿಕ ವಿಷಯಗಳ ಸಾರ್ವಜನಿಕ ಸಂವಾದವು ನಾಗರಿಕರ ಒಳಗೊಳ್ಳುವಿಕೆಯ ಅತ್ಯಗತ್ಯ ಭಾಗವಾಗಿದೆ ಹಾಗೂ ರಾಷ್ಟ್ರದ ಅದರ ಎಲ್ಲ ವೈವಿಧ್ಯಮಯ ನೈತಿಕ ಜೀವನದ ಬಗ್ಗೆ ಯುವಜನರಿಗೆ ತರಬೇತಿ ನೀಡುವುದು ಶಾಲೆಗಳ ಕರ್ತವ್ಯ ಎಂದು ನಾನು ವಾದಿಸಿದ್ದೇನೆ. ಸರ್ಕಾರದ ಪೌರತ್ವ ಅಧ್ಯಯನ ಕಾರ್ಯಕ್ರಮಕ್ಕೆ ಇದು ಪೂರಕವಾಗಿದೆ ಮತ್ತು ನನ್ನ ದೃಷ್ಟಿಯಲ್ಲಿ ಹೇಳುವುದಾದರೆ, ಹಿಂದೆ ಪಠ್ಯಕ್ರಮದಲ್ಲಿ ನೈತಿಕ ಶಿಕ್ಷಣವು ಹೊಂದಿದ್ದ ಅನಿಶ್ಚಿತ ಸ್ಥಾನದ ಬದಲಾಗಿ ಅದು ಈಗ ಬಲಗೊಳ್ಳುತ್ತದೆ. 'ದೊಡ್ಡ ಸಂಗತಿಗಳು' ವಿಷಯಗಳ ಕುರಿತು ಪ್ರಸ್ತುತ ಚಾಲ್ತಿಯಲ್ಲಿರುವ ಚರ್ಚಾ ವಿಧಾನವು ಅಗತ್ಯವಿದ್ದರೂ ಅವು ನೈತಿಕ ಶಿಕ್ಷಣದ ಸಮರ್ಥ ಅಭಿವ್ಯಕ್ತಿಯಲ್ಲ ಮತ್ತು ನಾಗರಿಕರ ಶಿಕ್ಷಣಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದಂತೆ ಒಂದು ವಿಷಯದಿಂದ ಮತ್ತೊಂದಕ್ಕೆ ಜಿಗಿಯುವುದಕ್ಕಿಂತ ಹೆಚ್ಚಿನದರ ಅಗತ್ಯವಿದೆ ಎಂದು ವಾದಿಸಿದ್ದೇನೆ. ಈ ಎರಡು ಮಾರ್ಗಗಳನ್ನು ಪರಸ್ಪರ ಪೂರಕ ಎಂದು ಪರಿಗಣಿಸಬೇಕಾಗಿದೆ. ಸೂಕ್ತ ಪ್ರೇರಣೆ ಮತ್ತು ಬೆಂಬಲವನ್ನು ಪ್ರತಿ ಪ್ರಮುಖ ಹಂತದಲ್ಲೂ ಎಚ್ಚರಿಕೆಯಿಂದ ಯೋಜಿಸಿ ತಲುಪಿಸಿದಾದಲ್ಲಿ ನಾಗರಿಕ ಮತ್ತು ನೈತಿಕ ವಿಷಯಗಳ ಕುರಿತು ಆಲೋಚಿಸುವಲ್ಲಿ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಇನ್ನಷ್ಟು ಕೌಶಲ ಗಳಿಸುತ್ತಾರೆ ಮತ್ತು ಇದರ ಪರಿಣಾಮವಾಗಿ ಹೆಚ್ಚು ಅರಿವುಳ್ಳ, ಹೆಚ್ಚು ಸೂಕ್ಷ್ಮತೆಯುಳ್ಳ ಜವಾಬ್ದಾರಿಯುತ ಪ್ರಜೆಗಳಾಗಿ ಬೆಳೆಯುತ್ತಾರೆ ಎಂಬುದರಲ್ಲಿ ಸಂದೇಹವಿರದು .

ಅನುವಾದ: ಎಂಪಿಎಸ್ ಐಥಾಳ್
ಪರಿಶೀಲನೆ: ಗಣೇಶ ಯೂ ಹೆಚ್

ಟಿಪ್ಪಣಿ

1. The Citizenship Foundation (ದ ಸಿಟಿಜನ್ ಶಿಪ್ ಫೌಂಡೇಶನ್), ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಹಾಗೂ ಅಂತಾರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಮಟ್ಟದಲ್ಲಿ ಕಾರ್ಯ ನಿರ್ವಹಿಸುತ್ತಿರುವ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ದತ್ತಿ ಸಂಸ್ಥೆ. ಡಾನ್ ರೋ (Don Rowe), ಮಾಧ್ಯಮಿಕ ಶಾಲಾ ಯೋಜನೆಯಲ್ಲಿನ ನೈತಿಕ ಶಿಕ್ಷಣದ ನಿರ್ದೇಶಕ. ಯೋಜನಾಧಿಕಾರಿ ಟೆಡ್ ಹಡ್ಲಸ್ಟನ್ (Ted Huddleston) ಈ ಸಾರ್ವಜನಿಕ ಸಂವಾದದ ಒಟ್ಟಾರೆ ಮಾದರಿಯನ್ನು ರೂಪಿಸಲು ರೋ ಜೊತೆಗೆ ಕೈ ಜೋಡಿಸಿದ್ದಾರೆ.

References

Andrews, R. (1995) *Teaching and Learning Argument*. London: Cassell.

Bruner, J. (1989) The transactional self. In Murphy, P. and Moon, B. (eds), *Developments in Learning and Assessment*. London: Hodder and Stoughton.

Costello, P. J. M. (1995) Education, citizenship and critical thinking. In Fields, J. I. (ed.), *Young Children as Emergent Philosophers*, special edition of *Early Child Development and Care*, **107**.

Crewe, I., Searing, D. and Conover, P. (1996) *Citizenship and Civic Education*. London: The Citizenship Foundation.

Donaldson, M. (1978) *Children's Minds*. London: Fontana.

Downs, W. (1993) The values trap in personal and social education. *NAVET Papers*, **9.**

Dunn, J. (1988) *The Beginnings of Social Understanding*. Oxford: Blackwell.

Eisenberg Berg, N. and Mussen, P. (1975) The origins and development of concepts of justice. *Journal of Social Issues*, **31** (3).

Fisher, R. (1998) *Teaching Thinking: Philosophical Enquiry in the Classroom*. London, Cassell.

Foster, J. (1993) *Issues, the Cross-curricular Course* for PSE. London: Collins Educational.

Gurney, M. (1991) *Personal and Social Education, an Integrated Programme*. Cheltenham: Stanley Thornes.

Gutman, A. and Thompson, D. (1995) Moral disagreement in a democracy. In Paul, E. F., Miller Jnr., F. D. and Paul, J. (eds), *Contemporary Political and Social Philosophy*. New York: Cambridge University Press.

Kohlberg, L. (1984) *The Psychology of Moral Development Vol 2*. New York: Harper and Row.

McLaughlin, T. H., (1996) Educating responsible citizens. In Tarn. H. (ed.), *Punishment, Excuses and Moral Development.* Aldershot: Avebury.

McLaughlin, T. and Halstead, J. M. (1999) Education in character and virtue. In Halstead, J. M. and McLaughlin, T. H. (eds), *Education in Morality*. London: Routledge, pp. 132-63.

Mercer, N. (1995) *The Guided Construction of Knowledge, Talk Amongst Teachers and Learners.* Clevedon: Multilingual Matters.

National Curriculum Council (NCC) (1993) *Spiritual and Moral Development - a Discussion Paper*. York: National Curriculum Council.

Phillips, M. (1999) The indoctrination of Citizen Smith Jr. *Sunday Times*, 7 March 1999.

Piaget, J. (1932) *The Moral Judgement of the Child*. London: Harmondsworth, Penguin Books.

Qualifications and Curriculum Authority (QCA) (1997) *The Promotion of Pupils' Spiritual, Moral, Social and Cultural Development*. London: QCA.

Qualifications and Curriculum Authority (QCA) (1999) *The National Curriculum: Key Stages 3 and 4*. London: QCA.

Rawls, J. (1972) *A Theory of Justice*. Oxford: Oxford University Press.

Rowe, D. (1993) The citizen as a moral agent - the development of a continuous and progressive conflict-based citizenship curriculum. *Curriculum* **13** (3).