ಕಾಳಜಿ ಮತ್ತು ನೀತಿ ಶಿಕ್ಷಣ

ಕಳೆದ ಕೆಲವು ವರ್ಷಗಳಲ್ಲಿ ನೀತಿ ಶಿಕ್ಷಣದ ಕುರಿತು ಹೆಚ್ಚಾಗಿರುವ ಆಸಕ್ತಿಯು ನೀತಿ ಶಿಕ್ಷಣ ತಜ್ಞರ ನಡುವೆ ತೀವ್ರವಾದ ಚರ್ಚೆಗೆ ಕಾರಣವಾಗಿದೆ. ಸಂಜ್ಞಾನಾಧಾರಿತ ಅಭಿವೃದ್ಧಿವಾದ (cognitive developmentalism) ಮತ್ತು ಚಾರಿತ್ರ್ಯ ಶಿಕ್ಷಣ (ನ್ಯೂಚಿ 1989) ಇವುಗಳ ಮಧ್ಯೆ ನಡೆಯುತ್ತಿರುವ ಸಂವಾದದ ಜೊತೆಗೆ, ನೀತಿ ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ಕುರಿತು ಕಾಳಜಿಯ ನೈತಿಕತೆಯನ್ನು ಒಂದು ದೃಷ್ಟಿಕೋನವೆಂದು ಪರಿಚಯಿಸಲಾಗಿದೆ. (ನಾಡಿಂಗ್ಸ್, 1984, 1989, 1992). ಕಾಳಜಿಯ ನೈತಿಕತೆಯ ಬೇರುಗಳು ಸ್ತ್ರೀವಾದದಲ್ಲೂ ಮತ್ತು ಪ್ರಾಯೋಗಿಕ ಸಹಜವಾದದಲ್ಲೂ ಇರುವುದರಿಂದ ಮತ್ತು ನೀತಿ ಶಿಕ್ಷಣವು ಅದರ ಹೃದಯಸ್ಥಾನದಲ್ಲೇ ಇರುವುದರಿಂದ ಅದು ಶಿಕ್ಷಣ ತಜ್ಞರಿಗೂ ಹಾಗೂ ತತ್ವಶಾಸ್ತ್ರಜ್ಞರಿಗೂ ಆಸಕ್ತಿಯ ವಿಷಯವಾಗಿದೆ.

ಕಾಳಜಿಯ ನೈತಿಕತೆ ಮತ್ತು ಅದರ ಮೂಲ

ಕರ್ತವ್ಯಶಾಸ್ತ್ರದ ನೈತಿಕತೆಯಂತೆ - ಹೊಣೆಗಾರಿಕೆ ಮತ್ತು ಹಕ್ಕಿನ ನೈತಿಕತೆ - ಕಾಳಜಿಯ ನೈತಿಕತೆಯು ಜವಾಬ್ದಾರಿಗೆ ಒತ್ತು ನೀಡುತ್ತದೆ. ನಾನು ಏನನ್ನಾದರೂ 'ಮಾಡಲೇಬೇಕು' ಎಂಬ ಭಾವನೆ ನಮ್ಮಲ್ಲಿ ಹುಟ್ಟುವುದು ಯಾರಾದರೂ ನಮ್ಮಲ್ಲಿ ಮನವಿ ಮಾಡಿಕೊಂಡಾಗ. ನೇರವಾದ ಮುಖಾಮುಖಿಯಲ್ಲಿ, ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯೆಗೆ ಸಿದ್ಧರಾಗುವಾಗ ಇಂತಹ 'ಮಾಡಲೇಬೇಕು' ಎಂಬ ಭಾವನೆಗೆ ಪ್ರೇರಣೆ ಸಿಗುತ್ತದೆ. ಕೆಲವೊಮ್ಮೆ ಕಾಳಜಿ ನೀಡುವವರಾಗಿ ನಾವು ಯಾರನ್ನಾದರೂ ನೋಡಿಕೊಳ್ಳುವುದು ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯಿಸುವುದು ನಮಗೆ ಅದು ಇಷ್ಟ ಎಂಬ ಕಾರಣಕ್ಕಾಗಿ; ನಮಗೆ ಮನವಿ ಮಾಡಿಕೊಂಡವರನ್ನು ನಾವು ಪ್ರೀತಿಸುತ್ತೇವೆ ಎಂಬ ಕಾರಣಕ್ಕಾಗಿ ಅಥವಾ ಅವರ ಬಗ್ಗೆ ನಮಗೊಂದು ಧನಾತ್ಮಕ ಗೌರವವಿದೆ ಎಂದು ಅಥವಾ ಆ ಕೋರಿಕೆಯು ಸಹಜವಾದ ಬದುಕಿಗೆ ಎಷ್ಟರಮಟ್ಟಿಗೆ ಅನುಗುಣವಾಗಿದೆ ಎಂದರೆ ಅದರಿಂದಾಗಿ ಯಾವುದೇ ಅಂತರಂಗದ ಬಿಕ್ಕಟ್ಟು ಉಂಟಾಗುವುದಿಲ್ಲ ಎಂದು. ಅದೇ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಆ ಕಾಳಜಿಯನ್ನು ಸ್ವೀಕರಿಸಿದವರು ನಾವು ನೀಡಿದ ಕಾಳಜಿಯನ್ನು ತಾವು ಸ್ವೀಕರಿಸಿದ್ದೇವೆ ಎಂಬುದು ನಮಗೆ ಗೊತ್ತಾಗುವಂತೆ ಸ್ಪಂದಿಸಬಹುದು. ಹೀಗಾದಾಗ ನಾವು ಇಂತಹ ಸಂಬಂಧ, ಪ್ರಕರಣ ಅಥವಾ ಮುಖಾಮುಖಿಯು ಒಂದು ಸಹಜ ಕಾಳಜಿಯ ಸ್ವರೂಪ ಎನ್ನುತ್ತೇವೆ. 'ನಾನು ಮಾಡಬೇಕು' ಎನ್ನುವುದು ಒಂದು ಆಶಯ ಅಥವಾ ಆಸಕ್ತಿಯನ್ನು ಅಭಿವ್ಯಕ್ತಿಸುತ್ತದೆ - ಅದು ಕರ್ತವ್ಯ ಎಂಬ ಪರಿಗಣನೆಯನ್ನಲ್ಲ.

ಬೇರೆ ಸಂದರ್ಭಗಳಲ್ಲಿ, ಆರಂಭದಲ್ಲಿ ಉಂಟಾಗುವ 'ನಾನು ಮಾಡಲೇಬೇಕು' ಎಂಬ ಭಾವನೆಗೆ ಆಂತರಿಕ ಪ್ರತಿರೋಧ ಉದ್ಭವಿಸಬಹುದು. ನಾವು ಇನ್ನೊಬ್ಬರ ಅವಶ್ಯಕತೆಯನ್ನು ಗುರುತಿಸುತ್ತಾ ಅದೇ ಸಮಯದಲ್ಲಿ ಅದಕ್ಕೆ ಪ್ರತಿರೋಧವನ್ನು ಅನುಭವಿಸುತ್ತೇವೆ; ಅದಕ್ಕೆ ಕಾರಣಗಳಿರಬಹುದು - ಆ ವ್ಯಕ್ತಿಗಳ ಕುರಿತು ನಮ್ಮಲ್ಲಿ ಹಿತವಾದ ಭಾವನೆ ಉಂಟಾಗದಿರಬಹುದು, ನಮಗೇ ಆಯಾಸವಾಗಿರಬಹುದು. ಅವಶ್ಯಕತೆಯ ಪ್ರಮಾಣವೂ ಕಾರಣವಾಗಬಹುದು. ಒಟ್ಟಿನಲ್ಲಿ ಕಾಳಜಿ ನೀಡುವವರಾಗಿ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯಿಸಲು ನಮಗೆ ಇಷ್ಟ ಇರುವುದಿಲ್ಲ. ಅಂತಹ ಸಂದರ್ಭಗಳಲ್ಲಿ ನಾವು ನೈತಿಕ ಕಾಳಜಿಯಿಂದ ಪ್ರೇರಣೆ ಪಡೆಯಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ; ಆ ವ್ಯಕ್ತಿ ನಮ್ಮ ಮನಸ್ಸಿಗೆ

ಹಿತಕಾರಿಯಾಗಿದ್ದರೆ ನಾವು ಹೇಗೆ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯಿಸುತ್ತಿದ್ದೆವು ಎಂದು ನಮ್ಮನ್ನೇ ಕೇಳಿಕೊಳ್ಳಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ ಅಥವಾ ನಮ್ಮ ಪ್ರೀತಿಪಾತ್ರರಾಗಿದ್ದರೆ, ನಮಗೆ ದಣಿವಾಗಿಲ್ಲದಿದ್ದರೆ, ಅವಶ್ಯಕತೆಯ ಪ್ರಮಾಣ ಅಷ್ಟು ದೊಡ್ಡದಾಗಿಲ್ಲದಿದ್ದರೆ ಹೇಗೆ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯಿಸುತ್ತಿದ್ದೆವು ಎಂದೂ ಕೇಳಿಕೊಳ್ಳಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ. ಹೀಗೆ ವರ್ತಿಸುವಾಗ ನಾವೊಂದು ನೈತಿಕ ಆದರ್ಶದಿಂದ ಎಂದರೆ ನಾವು ನಮ್ಮ ವ್ಯಕ್ತಿತ್ವದ ಮತ್ತು ಸಂಬಂಧಗಳ ಅತ್ಯುತ್ತಮ ಅಭಿವ್ಯಕ್ತಿ ಎಂದು ಭಾವಿಸುವ. ಕಾಳಜಿ ನೀಡಿದ ಅಥವಾ ಕಾಳಜಿಯನ್ನು ಅನುಭವಿಸಿದ ನೆನಪುಗಳಿಂದ ಪ್ರೇರಣೆ ಪಡೆಯುತ್ತೇವೆ. ನಾವು ಮೊದಲು ಅನುಭವಿಸಿದ 'ನಾನು ಮಾಡಲೇಬೇಕು' ಎನ್ನುವ ಮೂಲ ಭಾವನೆಯನ್ನು ಉಳಿಸಿ ಬೆಳೆಸಲು ಅಗತ್ಯವಾದಂಥ ಗುಣವನ್ನು ಆಹ್ವಾನಿಸಿಕೊಳ್ಳುತ್ತೇವೆ.

ನಾವು ಹೀಗೇಕೆ ಮಾಡಬೇಕು? ಇನ್ನೊಬ್ಬರ ಬಗ್ಗೆ ಕಾಳಜಿ ವಹಿಸಬೇಕು ಎಂಬುದನ್ನು ನಾವೇಕೆ ಗುರುತಿಸುತ್ತೇವೆ? ನಾವು ಇಮಾನ್ಯುಯೆಲ್ ಕ್ಯಾಂಟ್‌ನ ಅನುಯಾಯಿಗಳಾಗಿದ್ದರೆ ನಮ್ಮ ಜವಾಬ್ದಾರಿ ಪ್ರಜ್ಞೆಗೆ ನಮ್ಮ ವಿಚಾರಶೀಲತೆಯೇ ಕಾರಣ ಎಂದೇವು, ನಾವು ತರ್ಕಕ್ಕೆ ಬದ್ಧರಾಗಿರುವುದರಿಂದಲೇ ನಮಗೆ ಜವಾಬ್ದಾರಿಯಿಂದ ತಪ್ಪಿಸಿಕೊಳ್ಳಲು ಯಾವ ದಾರಿಯೂ ಇಲ್ಲ ಎಂದೇವು. ಆದರೆ ಕಾಳಜಿಯ ನೈತಿಕತೆಯಲ್ಲಿ ನಾವು ಸಹಜವಾದ ಕಾಳಜಿಯ ಬಾಂಧವ್ಯಕ್ಕೆ ಬೆಲೆ ಕಟ್ಟುವುದರಿಂದ ಜವಾಬ್ದಾರಿಯನ್ನು ಒಪ್ಪಿಕೊಳ್ಳುತ್ತೇವೆ. ನಮಗೆ ಹಾಗೆ ವರ್ತಿಸಬೇಕು ಅನಿಸುತ್ತದೆ ಎಂಬ ಕಾರಣಕ್ಕಾಗಿ ನಾವು ಮುಕ್ತವಾಗಿ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯಿಸುವಂಥ ಸಂಬಂಧವನ್ನು ಸ್ಥಾಪಿಸುವತ್ತ, ಪುನಸ್ಸ್ಥಾಪಿಸುವತ್ತ, ಹೆಚ್ಚಿಸುವತ್ತ ನೈತಿಕ ಕಾಳಜಿಯ ಉದ್ದೇಶವಿರುತ್ತದೆ.

ಕಾಳಜಿಯ ನೈತಿಕತೆಯೊಂದು ತರ್ಕ ಮತ್ತು ವಿಚಾರವನ್ನು ಕೈ ಬಿಡುವುದಿಲ್ಲ. ನಾವು ಕಾಳಜಿಯನ್ನು ತೋರಿಸಬೇಕಾದಾಗ ನಾವು ಏನನ್ನು ಮಾಡಬೇಕಾಗಿದೆ ಮತ್ತು ಅದನ್ನು ಹೇಗೆ ಚೆನ್ನಾಗಿ ಮಾಡಬೇಕಾಗಿದೆ ಎಂದು ನಿರ್ಧರಿಸಲು ವಿಚಾರವನ್ನೇ ಆಧರಿಸಬೇಕು. ನಾವು ಯಾರ ಬಗ್ಗೆ ಕಾಳಜಿ ತೋರಿಸುತ್ತೇವೋ ಅವರಿಗೆ ಅತ್ಯುತ್ತಮ ಸೇವೆಯನ್ನು ಒದಗಿಸುವಲ್ಲಿ ದಕ್ಷತೆಯನ್ನು ಸಾಧಿಸಲು ಯತ್ನಿಸುತ್ತೇವೆ. ಆದರೆ ನಮಗೆ ಹಾಗೆ ಮಾಡಲು ಪ್ರೇರಣೆ ನೀಡುವುದು ವಿಚಾರವಲ್ಲ. ಸಹಜವಾದ ಕಾಳಜಿಗಾಗಿ ನಮ್ಮನ್ನು ಪ್ರೇರೇಪಿಸುವುದು ಆ ಇನ್ನೊಬ್ಬರೊಂದಿಗೆ ಹಾಗೂ ಅವರಿಗಾಗಿ ನಮ್ಮಲ್ಲಿರುವ ಭಾವನೆ. ನೈತಿಕ ಕಾಳಜಿಯಲ್ಲಿ ಈ ಭಾವನೆ ನಿಗ್ರಹಕ್ಕೊಳಪಟ್ಟಿರುತ್ತದೆ. ಆದ್ದರಿಂದ ನಮ್ಮ ನೈತಿಕ ವ್ಯಕ್ತಿತ್ವದ ಕುರಿತಾದ ಭಾವನೆಯಿಂದ ಅದಕ್ಕೆ ಶಕ್ತಿ ನೀಡಬೇಕು.

ಕ್ಯಾಂಟ್ ಭಾವನೆಯನ್ನು ವಿಚಾರದ ನಿಗ್ರಹಕ್ಕೆ ಒಳಪಡಿಸಿದ. ವೈಚಾರಿಕವಾಗಿ ಚೆನ್ನಾಗಿ ಪರೀಕ್ಷಿಸಲ್ಪಟ್ಟ ತತ್ವಕ್ಕೆ ಬದ್ಧವಾದ ಕರ್ತವ್ಯಕ್ಕೆ ಅನುಗುಣವಾಗಿ ಮಾಡುವ ಕೆಲಸಗಳು ಮಾತ್ರವೇ ನೈತಿಕವಾಗಿ ಮೌಲ್ಯಯುತವಾದದ್ದು ಎಂದು ಆತ ಒತ್ತಿ ಹೇಳುತ್ತಿದ್ದ. ಕ್ಯಾಂಟ್‌ನ ಅನಿಸಿಕೆಯಂತೆ ಪ್ರೇಮ, ಭಾವನೆ ಮತ್ತು ಪ್ರವೃತ್ತಿಗಳೆಲ್ಲಾ ವಿಶ್ವಾಸಾರ್ಹವಲ್ಲ. ಕಾಳಜಿಯ ನೈತಿಕತೆಯು ಈ ಆದ್ಯತೆಗಳನ್ನು ತಲೆಕೆಳಗು ಮಾಡುತ್ತದೆ. ಅಗತ್ಯ ಎನಿಸುವುದು ಸಹಜ ಕಾಳಜಿ; ಅದನ್ನು ಪುನಸ್ಸ್ಥಾಪಿಸಲು ನೈತಿಕ ಕಾಳಜಿಯನ್ನು ಆಹ್ವಾನಿಸಿಕೊಳ್ಳಲಾಗುತ್ತದೆ. ಹೀಗೆ ಆದ್ಯತೆಯನ್ನು ತಲೆಕೆಳಗು ಮಾಡುವುದೇ, ಕ್ಯಾಂಟ್‌ನ ನೈತಿಕತೆ ಮತ್ತು ಕಾಳಜಿಯ ನೈತಿಕತೆಯ ನಡುವಿನ ಒಂದು ದೊಡ್ಡ ವ್ಯತ್ಯಾಸ.

ಇನ್ನೊಂದು ವ್ಯತ್ಯಾಸವು ಸ್ತ್ರೀವಾದಿ ದೃಷ್ಟಿಕೋನದಲ್ಲಿ ಭದ್ರವಾಗಿ ಬೇರೂರಿದೆ. ಕಾಳಜಿಯ ನೈತಿಕತೆಯು ಸಂಪೂರ್ಣವಾಗಿ ಸಂಬಂಧ ಆಧಾರಿತವಾದದ್ದು. 'ಕಾಳಜಿ ವಹಿಸುವುದು' ಎನ್ನುವಾಗ ನಾವು ಸೂಚಿಸುವುದು '*ಸಂಬಂಧ*ವನ್ನು. ಯಾವುದೇ ಒಂದು ಸಂಬಂಧವು, ಅದರಲ್ಲಿ ಕಾಳಜಿ ವಹಿಸುತ್ತಿರುವವರು ಗಮನ ನೀಡುವಲ್ಲಿ ವಿಫಲರಾದಾಗ ಅಥವಾ ಗಮನ ನೀಡಿದಾಗಲೂ, 'ನಾನು ಮಾಡಲೇಬೇಕು' ಎಂಬ ಧೋರಣೆಯನ್ನು ತಿರಸ್ಕರಿಸಿದಾಗ ಮತ್ತು ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯಿಸಲು ಒಪ್ಪಿಕೊಳ್ಳದಿದ್ದಾಗ ತಾನೂ ವಿಫಲವಾಗಬಹುದು. ಅಥವಾ ಯಾರ ಬಗ್ಗೆ ಕಾಳಜಿ ವಹಿಸಲಾಗಿದೆಯೋ ಅವರು ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯಿಸಲು ಅಸಮರ್ಥರಾದಾಗ ಅಥವಾ ಸಮ್ಮತಿಸದಿದ್ದಾಗ ಸಹ ಸಂಬಂಧವು ವಿಫಲವಾಗಬಹುದು; ಆಕೆ ಅಥವಾ ಆತ ಕಾಳಜಿ ವಹಿಸುವವರ ಪ್ರಯತ್ನಗಳನ್ನು ಸ್ವೀಕರಿಸದಿದ್ದಾಗ ಕಾಳಜಿ ವಹಿಸುವುದು ಅಪೂರ್ಣವಾಗಿಯೇ ಉಳಿಯುತ್ತದೆ. ಕೊನೆಯದಾಗಿ ಕಾಳಜಿ ವಹಿಸುವವರು ಮತ್ತು ಅದನ್ನು ಸ್ವೀಕರಿಸುವವರು ಇಬ್ಬರೂ ಸಮರ್ಪಕವಾಗಿ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯಿಸಲು ಪ್ರಯತ್ನಿಸಬಹುದು; ಆದರೆ ಯಾವುದೋ ಪರಿಸ್ಥಿತಿಯು ಆ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆ ಪೂರ್ಣಗೊಳ್ಳುವುದಕ್ಕೆ ಅಡ್ಡಿಯಾಗಬಹುದು; ಸೂಕ್ತವಾದ ಸಂಬಂಧವೊಂದು ಅಭಿವೃದ್ಧಿ ಹೊಂದಲು ಕಾಲಾವಧಿ ಸಾಕಾಗದಿರಬಹುದು. ಕೆಲವೊಮ್ಮೆ ಕಾಳಜಿಯನ್ನು ಸ್ವೀಕರಿಸುವವರ ಅಗತ್ಯದ ಬಗ್ಗೆ ಕಾಳಜಿ ನೀಡುವವರ ಕಲ್ಪನೆಯೇ ಅವಾಸ್ತವಿಕವಾಗಿರಬಹುದು. ಯದ್ವಾತದ್ವಾ ಆಗಿರಬಹುದು. ಕಾಳಜಿಯ ಕುರಿತಾದ ಒಂದು ಸಂಬಂಧ ಆಧಾರಿತ ಕಲ್ಪನೆಯು, ನಾವು ಕೇವಲ ನೈತಿಕ ಕಾರಕಶಕ್ತಿ ಕುರಿತು ಮಾತ್ರವಲ್ಲದೆ, ಅದನ್ನು ಸ್ವೀಕರಿಸುವವರತ್ತ; ಅವರ ಕ್ರಿಯೆಗಳತ್ತ, ಭಾಗಿದಾರರು ಅಂತರ್‌ಕ್ರಿಯೆ ನಡೆಸುವಲ್ಲಿನ ಪರಿಸ್ಥಿತಿಗಳತ್ತ ಗಮನ ಹರಿಸಬೇಕೆಂದು ಆಗ್ರಹಿಸುತ್ತದೆ.

ಅನೇಕ ಬಾರಿ ನಾವು ತಪ್ಪದೆ ಕಾಳಜಿ ತೋರುವವರ ಬಗ್ಗೆ ಕಾಳಜಿ ಇರುವ (ಅಂತಃಕರಣದ) ಜನ ಎಂಬ ವಿಶೇಷಣವನ್ನು ಉಪಯೋಗಿಸುತ್ತೇವೆ. ಬೇರೆಯವರಿಗಾಗಿ ನಿಯತವಾಗಿ ಸ್ಪಂದಿಸುವ, ಅವರ ಜವಾಬ್ದಾರಿಯನ್ನು ತೆಗೆದುಕೊಳ್ಳುವ, ಅತ್ಯಂತ ಸಂಕಷ್ಟದ ಸಂದರ್ಭಗಳಲ್ಲಿಯೂ ಅಂತಃಕರಣ ತುಂಬಿದ ಸಂಬಂಧಗಳನ್ನು ಏರ್ಪಡಿಸಿಕೊಳ್ಳಲಾಗುವಂತೆ ಕಾಳಜಿ ವಹಿಸಬಲ್ಲ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವನ್ನು ಚೆನ್ನಾಗಿ ಬೆಳೆಸಿಕೊಂಡಂತಹ ವ್ಯಕ್ತಿಗಳಿರುತ್ತಾರೆ. ಆದರೆ ಆಳದಲ್ಲಿ ಕಾಳಜಿಯ ನೈತಿಕತೆಯನ್ನು ಸದ್ಗುಣದ ನೈತಿಕತೆ ಎಂದು ಕಲ್ಪಿಸಿಕೊಳ್ಳಬಾರದು. ಯಾವುದೇ ಒಂದು ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಸಂದರ್ಭದಲ್ಲಿ ಕಾಳಜಿಯನ್ನು ವಹಿಸುವವರಲ್ಲಿ ಸದ್ಗುಣಗಳು ಕಂಡುಬರುತ್ತವೆ ಎಂಬುದೇನೋ ನಿಜ; ಆದರೆ ಅವರು ತಮ್ಮದೇ ಚಾರಿತ್ರ್ಯದ ಬಗ್ಗೆ, ಸದ್ಗುಣದ ಬಗ್ಗೆ ಗಮನವನ್ನು ಕೇಂದ್ರೀಕರಿಸಿದರೆ, ಕಾಳಜಿಯನ್ನು ಸ್ವೀಕರಿಸುತ್ತಿರುವವರಿಗೆ ಪಿಚ್ಚೆನ್ನಿಸಬಹುದು. ಯಾರ ಬಗ್ಗೆ ಕಾಳಜಿ ವಹಿಸಲಾಗುತ್ತಿತ್ತೋ ಅವರು ಆಗ ಗಮನದ ಕೇಂದ್ರ ಬಿಂದು ಆಗಿ ಉಳಿಯುವುದಿಲ್ಲ. ಬದಲಿಗೆ ಯಾವುದೋ ಸದ್ಗುಣವು - ತಾಳ್ಮೆ, ಔದಾರ್ಯ, ಉಲ್ಲಾಸದಿಂದಿರುವುದು- ಗಮನದ ಕೇಂದ್ರ ಬಿಂದುವಾಗಿಬಿಡುತ್ತದೆ ಮತ್ತು ಕಾಳಜಿ ವಹಿಸಬೇಕಾದ ಸಂಬಂಧ ಅಪಾಯಕ್ಕೆ ತುತ್ತಾಗುತ್ತದೆ.

ಕಾಳಜಿಯ ನೈತಿಕತೆಯ ಕುರಿತಾದ ಈ ಚಿಕ್ಕ ವಿವರಣೆಯ ನಂತರ ನೀತಿ ಶಿಕ್ಷಣವು ಅದರ ಹೃದಯಭಾಗದಲ್ಲೇ ಇದೆ ಎಂಬುದನ್ನು ನಾವು ಗಮನಿಸಬಹುದು. ಮೊದಲಿಗೆ ನಾವು ಕಾಳಜಿಯನ್ನು ಸ್ವೀಕರಿಸುವುದು ಹೇಗೆ, ವಾತ್ಸಲ್ಯಪೂರ್ಣ ಪ್ರಯತ್ನಗಳೊಂದಿಗೆ ಕಾಳಜಿ ತೋರಿಸಿದಾಗ ಅದನ್ನು ಬೆಂಬಲಿಸುವಂತೆ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯಿಸುವುದು ಹೇಗೆ ಎಂಬುದನ್ನು ಕಲಿಯುತ್ತೇವೆ. ತನ್ನ ಬಗ್ಗೆ ಕಾಳಜಿ ತೋರಿಸುವವರತ್ತ ಮುಗುಳ್ನಗುವುದನ್ನು ಮಗು ಕಲಿಯುತ್ತದೆ. ಈ

ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯೆಯಿಂದ ಕಾಳಜಿ ತೋರಿಸುತ್ತಿರುವವರಿಗೆ ಎಂತಹ ಆನಂದ ಸಿಗುತ್ತದೆಂದರೆ ಅವರು ಮಗುವಿನ ಮುಗುಳ್ನಗುವನ್ನು ಹೆಚ್ಚಿಸುವಲ್ಲಿ ಇನ್ನಷ್ಟು ಸಮರ್ಥರಾಗಲು ಪ್ರಯತ್ನಿಸುತ್ತಾರೆ. ಕಾಳಜಿಯನ್ನು ತೋರುವವರು ಮತ್ತು ಸ್ವೀಕರಿಸುತ್ತಿರುವವರು ಇಬ್ಬರೂ ಪರಸ್ಪರ ತೃಪ್ತಿದಾಯಕವಾದ ಸಂಬಂಧದಲ್ಲಿ ತೊಡಗಿಕೊಳ್ಳುತ್ತಾರೆ. ನಂತರ ಮಗು ಬೇರೆಯವರ ಬಗ್ಗೆ ಕಾಳಜಿ ವಹಿಸಲು ಕಲಿಯುತ್ತದೆ - ಅಳುವ ಮಗುವನ್ನು ಸಮಾಧಾನಪಡಿಸುವುದು, ಸಾಕು ಪ್ರಾಣಿಯನ್ನು ಮುದ್ದು ಮಾಡುವುದು, "ಪಾಪ, ಅಮ್ಮ" ಎನ್ನುತ್ತಾ ಸುಸ್ತಾದ ಅಥವಾ ದುಃಖದಲ್ಲಿರುವ ತಾಯಿಯನ್ನು ನೇವರಿಸುವುದು ಇತ್ಯಾದಿ.

ಹೀಗಾಗಿ ನಮ್ಮ ವಯಸ್ಕ ಹಂತದ ಕಾಳಜಿಯು ಎರಡು ಪದರದ್ದಾಗಿರುತ್ತದೆ. ಜನ್ಮದಾರಭ್ಯ ನಾವು (ಸುದೈವಿಗಳಾದವರು) ಕಾಳಜಿ ನೀಡುವ ಸಂಬಂಧಗಳಲ್ಲಿ ಮುಳುಗಿರುವುದರಿಂದ, ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ ಇನ್ನೊಬ್ಬರಿಗೆ ಕಾಳಜಿ ನೀಡುವಲ್ಲಿ ಸಹಜವಾಗಿ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯಿಸುತ್ತೇವೆ. ನಾವು ನೈತಿಕ ಕಾಳಜಿಯ ಬಗ್ಗೆ ಪ್ರೇರಣೆ ಪಡೆಯಬೇಕೆಂದಾಗ ಕಾಳಜಿ ನೀಡಿದ ಹಾಗೂ ಕಾಳಜಿಯನ್ನು ಪಡೆದುಕೊಂಡ ನೆನಪುಗಳಿಂದ ರಚಿತವಾದ ನೈತಿಕ ಆದರ್ಶದತ್ತ ಮೊಗ ಮಾಡುತ್ತೇವೆ. ಹೀಗಾಗಿ ಕಾಳಜಿಯ ನೈತಿಕತೆಯನ್ನು ಪ್ರಾಯೋಗಿಕ ಸಹಜವಾದದ ಒಂದು ಸ್ವರೂಪ ಎಂದು ಗುರುತಿಸಬಹುದು. ಅದು ವಾಸ್ತವಿಕವಾದ ಮಾನವೀಯ ಅಂತರ್‌ಕ್ರಿಯೆಯ ಆಚೆಗಿರುವ ಯಾವುದೋ ನೈತಿಕ ಬದುಕಿನ ಮೂಲವೊಂದನ್ನು ಕಲ್ಪಿಸಿಕೊಳ್ಳುವುದಿಲ್ಲ. ಅದು ದೇವರ ಮೇಲೆ ಅಥವಾ ಮೂಲಭೂತ ಸತ್ಯಗಳ ಮೇಲೆ ಅಥವಾ ಸಾರಭೂತವಾದ ಮಾನವ ಸ್ವಭಾವದ ಮೇಲೆ ಅಥವಾ ಅಂತರ್ಗತ ಮಾನವ ಪ್ರಜ್ಞೆಯ ರಚನೆಗಳ ಕುರಿತಾದ ತಾತ್ವಿಕ ಪ್ರತಿಪಾದನೆಗಳ ಮೇಲೆ ಅವಲಂಬಿತವಾಗುವುದಿಲ್ಲ. 'ನಾನು' ಸಂಬಂಧದಲ್ಲಿ ನಿರೂಪಿಸಲ್ಪಟ್ಟಿದ್ದೇನೆ, ನಾವು ಸಂಬಂಧದಲ್ಲಿರದಿದ್ದರೆ, ನಮ್ಮಲ್ಲಿ ಯಾರೇ ಆಗಲೀ ಒಬ್ಬ "ವ್ಯಕ್ತಿ", "ಮನುಷ್ಯ" ಅಥವಾ ಮಾನವನೆನಿಸಿಕೊಳ್ಳಬಹುದಾದ ವ್ಯಕ್ತಿತ್ವವಾಗಿರುತ್ತಿರಲಿಲ್ಲ ಎಂಬ ಜಗತ್ತಿನಲ್ಲಿ ಗುರುತಿಸಬಹುದಾದ ವಾಸ್ತವಾಂಶದತ್ತ ಅದರ ಸಂಬಂಧ ಆಧಾರಿತ ದರ್ಶನ (relational ontology) ಸಹ ಬೊಟ್ಟುಮಾಡಿ ತೋರಿಸುತ್ತದೆ.

ಆದ್ದರಿಂದ ನಾವು ಕಾಳಜಿ ಆಧಾರಿತ ಸಂಬಂಧಗಳಿಗೆ ಬೆಲೆಕೊಡುವುದಾದರೆ, ನಾವು ನಮ್ಮ ಮಕ್ಕಳ ಬಗ್ಗೆ ಕಾಳಜಿ ವಹಿಸಬೇಕು ಮತ್ತು ಅವರಿಗೆ ಕಾಳಜಿಯನ್ನು ಸ್ವೀಕರಿಸುವ ಹಾಗೂ ನೀಡುವ ಗುಣವನ್ನು ಕಲಿಸಬೇಕು ಎಂಬುದು ಸ್ವಯಂವೇದ್ಯ. ಅಲ್ಲದೆ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ನೈತಿಕ ಶಿಕ್ಷಣ ನೀಡುವುದರೊಂದಿಗೆ ನಮ್ಮ ಕರ್ತವ್ಯ ಮುಗಿಯದು. ನೈತಿಕವಾಗಿ ಪರಿಪೂರ್ಣನಾಗುವುದು ಒಬ್ಬ ವ್ಯಕ್ತಿಯ ಬಾಧ್ಯತೆ ಎಂದ ಕ್ಯಾಂಟ್‌ಗೆ ವಿರುದ್ಧವಾಗಿ ಹೇಳಬೇಕೆಂದರೆ, ನಮಗೆ ಇದಿರಾಗುವ ಪ್ರತಿಯೊಬ್ಬ ವ್ಯಕ್ತಿಯ ನೈತಿಕ ಅಭಿವೃದ್ಧಿಗೆ ನಾವು ಭಾಗಶಃ ಆದರೂ ಜವಾಬ್ದಾರರಾಗಿರುತ್ತೇವೆ. ನಾವು ಒಬ್ಬ ವ್ಯಕ್ತಿಯನ್ನು ಹೇಗೆ ನಡೆಸಿಕೊಳ್ಳುತ್ತೇವೋ ಅದಕ್ಕನುಗುಣವಾಗಿ ಆ ವ್ಯಕ್ತಿಯಲ್ಲಿನ ಒಳಿತು ಅಥವಾ ಕೆಡಕು ಅರಳಿಕೊಳ್ಳಬಹುದು. ನನ್ನ ಬೆಳವಣಿಗೆಗೆ, ನಾನು ಮುಂದೆ ಏನಾಗುತ್ತೇನೆ ಎಂಬುದಕ್ಕೆ ನಿಮ್ಮ ವರ್ತನೆಯೇ ನನಗೊಂದು ಮಾದರಿಯಾಗಬಹುದು. ನೀವು ನನಗೆ ಹೇಗೆ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯಿಸುತ್ತೀರಿ ಎಂಬುದನ್ನು ಆಧರಿಸಿ, ನಾನು ಒಬ್ಬ ಕಾಳಜಿಯುಳ್ಳ ವ್ಯಕ್ತಿಯಾಗುತ್ತೇನೆಯೇ, ಹಾಗೆಯೇ ಉಳಿಯುತ್ತೇನೆಯೇ ಎಂದರೆ ಸತತವಾಗಿ ಕಾಳಜಿ ಪೂರ್ಣ ಸಂಬಂಧಗಳನ್ನು ಬೆಳೆಸಿಕೊಳ್ಳುತ್ತೇನೆಯೇ ಎಂಬುದು ನಿರ್ಧಾರವಾಗುತ್ತದೆ. ಜೊತೆಗೆ ನೈತಿಕ ಕಾಳಜಿಗೆ ಅವಲೋಕನ, ಆತ್ಮ ವೀಕ್ಷಣೆ ಅಗತ್ಯವಾಗುತ್ತವೆ. ನಮ್ಮ ಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳನ್ನು, ನಾವು ವಿಭಿನ್ನ ಸನ್ನಿವೇಶಗಳಲ್ಲಿ ಹೇಗೆ

ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯಿಸಬಹುದು ಎಂಬುದನ್ನು ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುವುದು ಅವಶ್ಯಕ. ನಾವು ನಮ್ಮದೇ ದುರ್ಗುಣಗಳನ್ನು, ಸ್ವಾರ್ಥಪ್ರವೃತ್ತಿಗಳನ್ನು ಮತ್ತು ನಮ್ಮ ಸದ್ಗುಣಗಳನ್ನು, ಔದಾರ್ಯವನ್ನು ಸಹ ಅರಿತಿರಬೇಕು. ಹೀಗಾಗಿ ನೀತಿ ಶಿಕ್ಷಣವು ಕಾಳಜಿ ನೈತಿಕತೆಯ ಒಂದು ಪ್ರಮುಖ ಅಂಶವಾಗಿದೆ ಮತ್ತು ನಮ್ಮನ್ನು ಹಾಗೂ ಇತರರನ್ನು ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುವುದಕ್ಕೇ ನೀತಿ ಶಿಕ್ಷಣದ ದೊಡ್ಡ ಭಾಗವು ಮೀಸಲಾಗಿದೆ.

ನೀತಿ ಶಿಕ್ಷಣದ ಭಾಗಗಳು

ನೀತಿ ಶಿಕ್ಷಣದ ಪ್ರತಿಯೊಂದು ಸ್ವರೂಪದಲ್ಲಿಯೂ ಕಾಳಜಿಯ ದೃಷ್ಟಿಕೋನದಿಂದ ನೀತಿ ಶಿಕ್ಷಣದ ಮೊದಲ ಭಾಗವಾಗಿ ಮಾದರಿಯನ್ನು ಸೃಷ್ಟಿಸುವುದು ಮುಖ್ಯವಾಗುತ್ತದೆ. ಉದಾಹರಣೆಗೆ ಚಾರಿತ್ರ್ಯ ಶಿಕ್ಷಣದ ಸಂಪ್ರದಾಯದಲ್ಲಿ ಅದೇ ಕೇಂದ್ರದಲ್ಲಿರುತ್ತದೆ. ಏಕೆಂದರೆ ನೀತಿ ಶಿಕ್ಷಣದ ಬುನಾದಿಯೇ ಮಾದರಿಗಳ ಸೃಷ್ಟಿ (ಅರಿಸ್ಟಾಟಲ್, 1985). ಕಾಳಜಿಯ ದೃಷ್ಟಿಕೋನದಲ್ಲಿ, ನಾವು ನಮ್ಮ ಮಾದರಿ ಸೃಷ್ಟಿಯಲ್ಲಿ ಕಾಳಜಿ ಎಂದರೆ ಹೇಗಿರುತ್ತದೆ ಎಂಬುದನ್ನು ತೋರಿಸಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ.

ಕಾಳಜಿ ತೋರಿಸುವಿಕೆಯಲ್ಲಿ ಮಾದರಿ ಸೃಷ್ಟಿಯ ಭಾಗಕ್ಕೆ ವಿಪರೀತ ಒತ್ತುಕೊಡುವುದರಲ್ಲಿ ಒಂದು ಅಪಾಯವಿದೆ. ನಾವು ನಮ್ಮನ್ನೇ ಒಂದು ಮಾದರಿಯಾಗಿ ಮುಂದಿಡಬೇಕು ಎಂಬ ಬಗ್ಗೆ ಗಮನವನ್ನು ಕೇಂದ್ರೀಕರಿಸಿದಾಗ ಯಾರ ಬಗ್ಗೆ ಕಾಳಜಿ ತೋರಿಸಬೇಕಿತ್ತೋ ಅವರ ಬಗ್ಗೆ ಗಮನವನ್ನು ಕಳೆದುಕೊಳ್ಳಬೇಕು; ನಾವು ನಮ್ಮದೇ ಸದ್ವರ್ತನೆಯ ಬಗ್ಗೆ ಗಮನ ಕೊಟ್ಟುಕೊಂಡಾಗ ಇದೇ ರೀತಿಯ ವಿಚಿತ್ರವಾದ ಗಮನ ತಪ್ಪುವಿಕೆ ಸಂಭವಿಸುವುದನ್ನು ನಾವು ಗುರುತಿಸಿದ್ದೇವೆ. ನಾವು ಈ ಜಗತ್ತಿನ ಭಾಗವಾಗಿದ್ದೇವೆ ಎಂಬಂತೆ ಅಪ್ರಜ್ಞಾಪೂರ್ವಕವಾಗಿ ಕಾಳಜಿ ವ್ಯಕ್ತಪಡಿಸುವಾಗಲೇ ನಾವು ಸಾಧ್ಯವಾದ ಅತ್ಯುತ್ತಮ ಮಾದರಿಯೊಂದನ್ನು ಪ್ರದರ್ಶಿಸಿರುತ್ತೇವೆ. ನಾವು ಪುನರಾವಲೋಕನ ಮಾಡುವಾಗ ನಮಗೂ ಮತ್ತು ಯಾರ ಬಗ್ಗೆ ಕಾಳಜಿ ತೋರಿಸುತ್ತಿದ್ದೇವೋ ಅವರಿಗೂ ನಡುವೆ ಇರುವ ಸಂಬಂಧದ ಬಗ್ಗೆ ನಾವು ಲಕ್ಷ್ಯ ಹರಿಸಬೇಕು: ನಮ್ಮ ಪ್ರತಿಸ್ಪಂದನೆ ಸಮರ್ಪಕವಾಗಿದೆಯೇ? ನಾವು ಏನನ್ನು ವ್ಯಕ್ತಪಡಿಸಿದೆವೋ ಅದನ್ನು ಇನ್ನಷ್ಟು ಚೆನ್ನಾಗಿ ಹೇಳಲು ಸಾಧ್ಯವೇ? ನಮ್ಮ ಕ್ರಿಯೆಯಿಂದ ಅವರಿಗೆ ನೆರವಾಗಿದೆಯೇ ಅಥವಾ ತೊಂದರೆಯಾಗಿದೆಯೇ?

ಆದರೂ ಕೆಲವೊಮ್ಮೆ ಕಾಳಜಿ ಮಾದರಿಯಾಗಿ ನಾವು ಹೇಗೆ ನಡೆದುಕೊಂಡಿದ್ದೇವೆ ಎಂಬ ಬಗ್ಗೆಯೂ ಗಮನಹರಿಸಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ. ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಸಾಕು ಪ್ರಾಣಿಯನ್ನು ಹೇಗೆ ನಡೆಸಿಕೊಳ್ಳಬೇಕು ಎಂಬುದನ್ನು ಚಿಕ್ಕ ಹುಡುಗಿಯೊಬ್ಬಳಿಗೆ ತೋರಿಸಿಕೊಡಬೇಕಾದಾಗ ಆ ಸಾಕು ಪ್ರಾಣಿಯ ನಮ್ಮ ಗಮನದ ಅಂಚಿನಲ್ಲಿರುತ್ತದೆ. ನಮ್ಮ ಗಮನದ ಕೇಂದ್ರದಲ್ಲಿರುವುದು ಆ ಪುಟ್ಟ ಹುಡುಗಿ ಮತ್ತು ಆಕೆ ನಮ್ಮ ಪ್ರಾತಕ್ಷಿಕೆಯಿಂದ ಏನನ್ನಾದರೂ ಕಲಿಯುತ್ತಿದ್ದಾಳೆಯೇ ಎಂಬುದು. ಅದೇ ರೀತಿ ಶಿಕ್ಷಕರಾಗಿ ನಾವು ಅನೇಕ ಬಾರಿ ಸರಿಯಾಗಿಯೇ ನಮ್ಮ ಗಮನವನ್ನು ಒಬ್ಬ ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯಿಂದ ವೀಕ್ಷಕರಾಗಿರುವ ಇಡಿಯ ತರಗತಿಯತ್ತ ಹರಿಸುತ್ತೇವೆ. ಕಾಳಜಿಯ ಕುರಿತಂತೆ, ಆ ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯ ಜೊತೆಗಿನ ನಮ್ಮ ವರ್ತನೆಯು ತರಗತಿಗೆ ಏನನ್ನು ತಿಳಿಸುತ್ತದೆ? ನಾನು ಈಗಾಗಲೇ

ಹೇಳಿದಂತೆ ಗಮನದ ಕೇಂದ್ರವನ್ನು ಬದಲಾಯಿಸುವುದರಲ್ಲಿ ಅಪಾಯವಿದೆ ಮತ್ತು ಅದನ್ನು ವಿಪರೀತ ಮಟ್ಟಕ್ಕೆ ತೆಗೆದುಕೊಂಡು ಹೋದಲ್ಲಿ ಅದು ನಮ್ಮನ್ನು ಕಾಳಜಿ ನೀಡುವುದರಿಂದ ದೂರಕ್ಕೆ ಎಳೆದೊಯ್ಯುತ್ತದೆ.

ಪ್ರಶಾಂತ ಗಳಿಗೆಗಳಲ್ಲಿ, ನಾವು ಯಾರ ಬಗ್ಗೆ ಕಾಳಜಿ ತೋರಿಸುತ್ತೇವೋ ಅವರು ಹತ್ತಿರದಲ್ಲಿಲ್ಲದಾಗ ಆತ್ಮವಿಮರ್ಶೆಯಲ್ಲಿ ತೊಡಗಿಕೊಳ್ಳುವುದು ಅವಶ್ಯಕ. ಕಾಳಜಿ ನೀಡುವವರಾಗಿ ನಮ್ಮ ಸಾಮರ್ಥ್ಯ ಹೇಗಿದೆ ಎಂಬುದರ ಬಗ್ಗೆ ಮಾತ್ರವಲ್ಲ, ಮಾದರಿ ವ್ಯಕ್ತಿಯಾಗಿ ನಮ್ಮ ಪಾತ್ರದ ಬಗ್ಗೆಯೂ ನಾವು ಆತ್ಮಾವಲೋಕನ ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳಬೇಕು. "ಅವರ ಒಳ್ಳೆಯದಕ್ಕಾಗಿಯೇ" ಎಂದು ನಾನು ಸದಾಕಾಲ ನನ್ನ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳೊಂದಿಗೆ ಕಠೋರ ಶಿಸ್ತಿನಿಂದ ನಡೆದುಕೊಳ್ಳುತ್ತಿದ್ದರೆ ನಾನು ಅವರಿಗೆ ಯಾವ ಸಂದೇಶ ನೀಡಿದಂತಾಗುತ್ತದೆ? ಅಂತಹ ಆತ್ಮಾವಲೋಕನದ ಮೂಲಕ ಒಬ್ಬ ಶಿಕ್ಷಕರಿಗೆ, ಯಾರ ಬಗ್ಗೆ ತಾನು ಕಾಳಜಿ ವಹಿಸಿದೆನೋ ಅವರು ಸರಿಯಾಗಿ ನಡೆದುಕೊಳ್ಳುವಂತೆ ತಮ್ಮ ಕಾಳಜಿಯು ಒತ್ತಾಯಿಸಿತು ಎಂಬ ತೃಪ್ತಿ ಉಂಟಾಗಬಹುದು. ಇನ್ನೊಬ್ಬ ಶಿಕ್ಷಕಿಗೆ ಆತ್ಮಾವಲೋಕನದ ನಂತರ ತನ್ನ ಕಾಳಜಿ ವಹಿಸುವ ಪ್ರಯತ್ನಗಳಿಂದಾಗಿ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಕಾಳಜಿ ಎಂಬುದರ ಸೂಕ್ತ ಅಭಿವ್ಯಕ್ತಿ ಬಲಾತ್ಕಾರ ಎನಿಸಿರಬಹುದು ಎಂದು ಆಘಾತವಾಗಬಹುದು. ಅವರಿಬ್ಬರೂ ಪರಸ್ಪರ ಅಭಿಪ್ರಾಯ ವಿನಿಮಯ ಮಾಡಿಕೊಂಡಾಗ ಇಬ್ಬರಿಗೂ ತಮ್ಮ ವರ್ತನೆಯನ್ನು ಬದಲಾಯಿಸಿಕೊಳ್ಳಬೇಕು ಎನಿಸಬಹುದು ಮತ್ತು ಅಂತಹ ಅನಿಸಿಕೆಯು ಈ ಮಾದರಿಯಲ್ಲಿನ ನೀತಿ ಶಿಕ್ಷಣದ ಭಾಗದತ್ತ ತಾರ್ಕಿಕವಾಗಿ ಕೊಂಡೊಯ್ಯುತ್ತದೆ.

ಕಾಳಜಿ ಮಾದರಿಯ ಅತ್ಯಂತ ಮೂಲಭೂತ ಭಾಗವೆಂದರೆ ಸಂವಾದ. ಪಾವ್ಲೋ ಫ್ರೇರೆ (1970) ಹೇಳಿದಂತೆ ನಿಜವಾದ ಸಂವಾದಕ್ಕೆ ಅಂತ್ಯ ಎಂಬುದು ಮುಕ್ತವಾಗಿರುತ್ತದೆ. ಭಾಗವಹಿಸುವವರಿಗೆ ಆರಂಭದಲ್ಲಿ ತೀರ್ಮಾನಗಳು ಏನಿರುತ್ತವೆ ಎಂಬುದು ತಿಳಿದಿರುವುದಿಲ್ಲ. ಇಬ್ಬರೂ ಮಾತನಾಡುತ್ತಿರುತ್ತಾರೆ; ಇಬ್ಬರೂ ಕೇಳಿಸಿಕೊಳ್ಳುತ್ತಿರುತ್ತಾರೆ. ಸಂವಾದ ಎಂದರೆ ಸುಮ್ಮನೆ ಮಾತುಕತೆ ಅಲ್ಲ. ಅದಕ್ಕೊಂದು ವಿಷಯವಿರಬೇಕು. ಆದರೆ ಮಧ್ಯದಲ್ಲಿ ವಿಷಯಾಂತರವೂ ಆಗಬಹುದು ಮತ್ತು ಸಂವಾದದಲ್ಲಿರುವ ಯಾರೊಬ್ಬರೇ ಅಗಲಿ ಮೂಲ ವಿಷಯದಿಂದ ಬೇರೊಂದು ಕಡೆಗೆ ಮತ್ತೊಬ್ಬರ ಗಮನವನ್ನು ಸೆಳೆಯಬಹುದು. ಅದೇ ಹೆಚ್ಚು ಮುಖ್ಯವಾಗಿರಬಹುದು ಅಥವಾ ಕಡಿಮೆ ಸೂಕ್ಷ್ಮವಾದದ್ದಾಗಿರಬಹುದು ಅಥವಾ ಹೆಚ್ಚು ಮೂಲಭೂತವಾಗಿರುವಂಥದ್ದಿರಬಹುದು.

ಸಂವಾದದ ಕುರಿತು ಒತ್ತು ನೀಡುವುದು ಕಾಳಜಿಯ ಮೂಲಭೂತ ವಿದ್ಯಮಾನಶಾಸ್ತ್ರದತ್ತ (phenomenology) ಬೊಟ್ಟು ಮಾಡುತ್ತದೆ. ಕಾಳಜಿಯನ್ನು ನೀಡುವವನು ಯಾರ ಬಗ್ಗೆ ಕಾಳಜಿ ತೋರಿಸುತ್ತಿದ್ದಾನೋ ಅವರ ಬಗ್ಗೆಯೇ ಗಮನವನ್ನು ಹೊಂದಿರಬೇಕು ಅಥವಾ ಅವರಲ್ಲೇ (ಆ ಕ್ಷಣದ ಮಟ್ಟಿಗಾದರೂ) ಮುಳುಗಿ ಹೋದಂತಿರಬೇಕು ಮತ್ತು ಕಾಳಜಿಯನ್ನು ಸ್ವೀಕರಿಸುವವರು ಕಾಳಜಿ ನೀಡುವವರ ಪ್ರಯತ್ನಗಳನ್ನು ಸ್ವಾಗತಿಸಬೇಕು. ಈ ಸ್ವಾಗತವೂ ಸಹ ಗಮನ ನೀಡುವ ಒಂದು ರೂಪವೇ. ನಿಜವಾದ ಸಂವಾದದಲ್ಲಿ ತೊಡಗಿಕೊಂಡಿರುವವರು ತಮ್ಮ ಗಮನವನ್ನು ಪೂರ್ತಿಯಾಗಿ ಬೌದ್ಧಿಕ ಅಂಶಗಳತ್ತಲೇ ಹರಿಸುವುದಿಲ್ಲ, ಸಣ್ಣ ಕಾಲಾವಧಿಯ ಮಟ್ಟಿಗೆ ಹಾಗೆ ಮಾಡಬಹುದಷ್ಟೇ. ಬದಲಿಗೆ ಅವರು ಯಾವುದೇ ಆಯ್ಕೆಗಳನ್ನು ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳದೆ ಪರಸ್ಪರ ಗಮನ ನೀಡುತ್ತಾರೆ. ಸಿಮೋನ್ ವೆಯಿಲ್ ಅವರು ಈ ಬಾಂಧವ್ಯವನ್ನು ಹೀಗೆ ವರ್ಣಿಸುತ್ತಾರೆ:

> ನಿಮ್ಮ ನೆರೆಯವರ ಕುರಿತಾದ ನಿಮ್ಮ ಪೂರ್ಣ ಪ್ರಮಾಣದ ಪ್ರೀತಿಯ ಸರಳವಾದ ಅರ್ಥವೇನೆಂದರೆ "ನೀವು ಯಾವ ಸಂಕಷ್ಟದಲ್ಲಿದ್ದೀರಿ?" ಎಂದು ಅವರಿಗೆ ಕೇಳಲು ಸಾಧ್ಯವಾಗುವುದು. ಇಲ್ಲೊಬ್ಬರು ಯಾತನೆಗೆ ಒಳಗಾದವರು ಇದ್ದಾರೆ ಎಂಬುದರ ಗುರುತಿಸುವಿಕೆ ಅದು; ಕೇವಲ ಒಂದು ಸಮೂಹದ ಸದಸ್ಯನಾಗಿ ಅಲ್ಲ ಅಥವಾ 'ದುರದೃಷ್ಟಶಾಲಿಗಳು" ಎಂಬ ಸಾಮಾಜಿಕ ವರ್ಗಕ್ಕೆ ಸೇರಿದ ಒಂದು ನಮೂನೆಯ ವ್ಯಕ್ತಿ ಎಂದಲ್ಲ. ಬದಲಿಗೆ ಥೇಟ್ ನಮ್ಮಂತೆಯೇ ಇರುವ ಇನ್ನೊಬ್ಬ ಮನುಷ್ಯ ಎಂದು ...... ಹೀಗೆ ನೋಡುವುದು ಮೊಟ್ಟ ಮೊದಲನೆಯದಾಗಿ ನಾವು ಗಮನಿಸುತ್ತಿದ್ದೇವೆ ಎಂಬುದಕ್ಕೆ ದ್ಯೋತಕ. ನೋಡುವವನ ಹೃದಯವು ತನ್ನೊಳಗೆ ತುಂಬಿದ್ದ ಎಲ್ಲವನ್ನೂ ಬರಿದು ಮಾಡಿಕೊಂಡು, ತಾನು ನೋಡುತ್ತಿರುವ ವ್ಯಕ್ತಿಯನ್ನು ಆತ ಇರುವ ಎಲ್ಲ ವಾಸ್ತವಿಕೆಯೊಂದಿಗೆ ಗ್ರಹಿಸಿ ತನ್ನೊಳಗೆ ತುಂಬಿಕೊಳ್ಳಲು ಸಿದ್ಧವಾಗುತ್ತದೆ.
>
> ಬೇರೆಯವರ ಬಗ್ಗೆ ನಿಜವಾದ ಕಾಳಜಿಯುಕ್ತ ಗಮನವನ್ನು ನೀಡಬಲ್ಲವರು ಮಾತ್ರ ಹೀಗೆ ಮಾಡಲು ಶಕ್ತರಾಗುತ್ತಾರೆ [(ಪುನರ್ ಮುದ್ರಣ) 1977, ಪುಟ 5].

ಸಂವಾದದಲ್ಲಿ ತೊಡಗಿರುವ ಇನ್ನೊಬ್ಬ ವ್ಯಕ್ತಿಯು ಯಾತನೆಯನ್ನು ಅನುಭವಿಸದೆ ಇರಬಹುದು. ಆದರೆ ಕಾಳಜಿಯನ್ನು ನೀಡುವವರಿಗೆ ಯಾತನೆಯ ಸಾಧ್ಯತೆಯ ಬಗ್ಗೆ ಗೊತ್ತು. ಮಾತನಾಡುತ್ತಿರುವ ವಿಷಯದಿಂದ ನೋವುಂಟಾಗುತ್ತಿದ್ದರೆ ಕಾಳಜಿಯನ್ನು ಹೊಂದಿರುವಂತಹ ಭಾಗವಹಿಸುತ್ತಿರುವ ವ್ಯಕ್ತಿಯು ಮಾತುಕತೆಯ ವಿಷಯವನ್ನು ಬದಲಾಯಿಸಬಹುದು. ಸಂವಾದದಲ್ಲಿ ಬೌದ್ಧಿಕ ಚರ್ಚೆಯ ವಿಶೇಷ ಗುಣವಾದ ತಾರ್ಕಿಕ ವಿಚಾರಶೀಲತೆ ಇರುವಂತೆ ವ್ಯಕ್ತಿ-ವ್ಯಕ್ತಿಯ ನಡುವಿನ ವಿಚಾರಶೀಲತೆಯ ಪ್ರಕರಣಗಳು ಬೆರೆತಿರುತ್ತವೆ (ನಾಡ್ಡಿಂಗ್ಸ್, 1991). ಸಂವಾದದಲ್ಲಿ ಪಾಲ್ಗೊಳ್ಳುವವರೊಬ್ಬರು ಮಾತಿನ ನಡುವೆ ಕೊಂಚ ನಿಂತು ಇನ್ನೊಬ್ಬರ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವನ್ನು ನೆನಪಿಸಬಹುದು, ನೆನಪುಗಳನ್ನು ಹೆಕ್ಕಬಹುದು, ಏನನ್ನಾದರೂ ಅನ್ವೇಷಿಸಬಹುದು, ಕಳಕಳಿಯನ್ನು ವ್ಯಕ್ತಪಡಿಸಬಹುದು, ವಿನೋದದಲ್ಲಿ ತೊಡಗಿಸಿಕೊಳ್ಳಬಹುದು ಅಥವಾ ಇನ್ಯಾವುದೇ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಕಾಳಜಿಯನ್ನು ಸ್ವೀಕರಿಸುವವರೊಂದಿಗೆ ಬಾಂಧವ್ಯವನ್ನು ಏರ್ಪಡಿಸಿಕೊಳ್ಳಬಹುದು. ಹೀಗಾಗಿ ಸಂವಾದ ಎಂದರೆ ಚರ್ಚೆಯ ವಿಷಯದ ಬಗ್ಗೆ ಗಮನ ನೀಡುವುದಷ್ಟೇ ಅಲ್ಲ ಪಾಲ್ಗೊಳ್ಳುವ ಇನ್ನೊಬ್ಬ ವ್ಯಕ್ತಿಯ ಬಗ್ಗೆ ಸಹ ಗಮನ ನೀಡುವುದು.

ನೀತಿ ಶಿಕ್ಷಣದಲ್ಲಿ ಸಂವಾದವು ಕೇಂದ್ರಬಿಂದು, ಏಕೆಂದರೆ ಅದರಲ್ಲಿ ಅಡಕವಾಗಿರುವ ಪ್ರಶ್ನೆಯೆಂದರೆ, ನಿಮ್ಮನ್ನು ಯಾವ ಸಮಸ್ಯೆ ಕಾಡುತ್ತಿದೆ? ಅದು ಒಂದು ಸುರಕ್ಷಿತ ಪರಿಸರದಲ್ಲಿ ವ್ಯಕ್ತಿಯೊಬ್ಬನು ತನ್ನ ಅಂತರಂಗವನ್ನು ಬಿಚ್ಚಿಡಲು ಅನುವು ಮಾಡಿಕೊಡುತ್ತದೆ ಮತ್ತು ತನ್ಮೂಲಕ ಕಾಳಜಿ ನೀಡುವವರು ಸೂಕ್ತವಾಗಿ ಪ್ರತಿಸ್ಪಂದಿಸಲು ಸಾಧ್ಯವಾಗುತ್ತದೆ. ಸಂವಾದವು ಅದರಲ್ಲಿ ಪಾಲ್ಗೊಳ್ಳುವವರ ಕುರಿತು ಮಾಹಿತಿ ನೀಡುತ್ತದೆ, ಸಂಬಂಧಕ್ಕೆ ಬೆಂಬಲ ನೀಡುತ್ತದೆ. ಇನ್ನಷ್ಟು ಚಿಂತನೆಗೆ ಮತ್ತು ಆತ್ಮಾವಲೋಕನಕ್ಕೆ ಪ್ರೇರೇಪಿಸುತ್ತದೆ ಮತ್ತು ಭಾಗವಹಿಸುವವರ ಸಂವಹನ ಸಾಮರ್ಥ್ಯಕ್ಕೆ ಕಾಣಿಕೆ ನೀಡುತ್ತದೆ. ಸಂವಾದದ ವಿಧಾನಗಳನ್ನು ಜೀರ್ಣಿಸಿಕೊಳ್ಳುತ್ತಿದ್ದಂತೆ, ನೈತಿಕ ಪ್ರತಿನಿಧಿಗಳು ಬೇರೆಯವರೊಂದಿಗೆ ಮಾತನಾಡುವಂತೆಯೇ ತಮ್ಮೊಂದಿಗೆ ಮಾತನಾಡಿಕೊಳ್ಳಲು ಕಲಿಯುತ್ತಾರೆ. ಅಂತಹ ಸಂವಾದವು ಸದಾಕಾಲ ಆಳವಾಗುತ್ತಿರುವ ತನ್ನನ್ನೇ ಅರಿತುಕೊಳ್ಳುವ ಶಕ್ತಿಗೆ ಆಹ್ವಾನವಾಗುತ್ತದೆ: ನನ್ನ ನಿಜವಾದ ಅಗತ್ಯ ಏನು? ನಾನು ಈ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ವರ್ತಿಸಿದಾಗ ನಾನು ಏನು ಮಾಡಲು ಹೊರಟಿದ್ದೆ? ನನ್ನಿಂದಾಗಬಹುದಾದ ಒಳಿತು (ಅಥವಾ ಕೆಡುಕು) ಏನು? ನಾನು ನನ್ನ ಬಗ್ಗೆಯೇ ತೀರಾ ಕಠಿಣವಾಗುತ್ತಿದ್ದೇನೆಯೇ? ನಾನು ನನಗೆ ಪ್ರಾಮಾಣಿಕವಾಗಿದ್ದೇನೆಯೇ?

ಬೇರೊಬ್ಬರೊಂದಿಗೆ ಅಥವಾ ತನ್ನೊಂದಿಗೆ ನಡೆಸುವ ಸಂವಾದದ ಒಂದು ಮುಖ್ಯಧ್ಯೇಯವೆಂದರೆ ಯಾರೊಂದಿಗೆ ಸಂವಾದದಲ್ಲಿ ತೊಡಗಿಕೊಳ್ಳಲಾಗಿದೆಯೋ ಆ 'ಇನ್ನೊಬ್ಬರನ್ನು' ಅರಿಯುವುದು.

ಇಲ್ಲಿ ಚರ್ಚಿಸಲಾಗಿರುವ ಸಂವಾದದಲ್ಲಿ 'ಯುದ್ಧ ಮಾದರಿ'ಯ ಸಂವಾದವನ್ನು ತಿರಸ್ಕರಿಸಲಾಗಿದೆ. ಇದು ವಾಗ್ವಾದವಲ್ಲ, ಯಾವುದೇ ಒಂದು ವಾದವನ್ನು ಗೆಲ್ಲುವುದು ಇಲ್ಲಿನ ಉದ್ದೇಶವಲ್ಲ. ಕೆಲವೊಮ್ಮೆ ಮಧ್ಯದಲ್ಲಿ ವಾಗ್ವಾದಗಳು ನಡೆಯಬಹುದು, ಆ ಕಾಲಾವಧಿಯನ್ನು ಇಬ್ಬರೂ ಆನಂದಿಸಬಹುದು. ಆದರೆ ಸಂವಾದದುದ್ದಕ್ಕೂ ಭಾಗವಹಿಸುವವರು ಒಬ್ಬರು ಇನ್ನೊಬ್ಬರ ಬಗ್ಗೆ ಅರಿವುಳ್ಳವರಾಗಿರುತ್ತಾರೆ. ಒಮ್ಮೆ ಕಾಳಜಿ ನೀಡುವವರಾಗಿದ್ದರೆ ಇನ್ನೊಮ್ಮೆ ಅದನ್ನು ಸ್ವೀಕರಿಸುವವರಾಗಿರುತ್ತಾರೆ. ಅವರಿಬ್ಬರ ನಡುವಿನ ವೈಚಾರಿಕ ಭಿನ್ನಾಭಿಪ್ರಾಯಗಳು ಏನೇ ಇರಲಿ ಅವರು ವೈಚಾರಿಕ ಕಂದರವನ್ನು ಮೀರಿ ಒಬ್ಬರು ಇನ್ನೊಬ್ಬರ ಜೊತೆ ಸಂಪರ್ಕ ಸಾಧಿಸಲು ಕೈ ಚಾಚುತ್ತಾರೆ.

ಯುದ್ಧ ಮಾದರಿಯ ಸಂವಾದವನ್ನು ಪಕ್ಕಕ್ಕಿರಿಸಿದ ಒಂದು ಸಂಘಟನೆಯೆಂದರೆ ಗರ್ಭಪಾತದ ಕುರಿತು ವಿಭಿನ್ನ ಅಭಿಪ್ರಾಯಗಳಿರುವ ಮಹಿಳೆಯರ ಗುಂಪು; ಅವರು ತಮ್ಮ ಗುಂಪನ್ನು ಕಾಮನ್ ಗ್ರೌಂಡ್ (ಸಮಾನ ಧ್ಯೇಯ) ಎಂದು ಕರೆದುಕೊಂಡಿದ್ದಾರೆ. (ವಾಸ್ತವದಲ್ಲಿ ದೇಶದಾದ್ಯಂತ ಈ ಹೆಸರನ್ನು ಉಪಯೋಗಿಸುತ್ತಿರುವ ಅನೇಕ ಸಂಘಟನೆಗಳು ತಲೆ ಎತ್ತಿವೆ. ಆದರೆ ನಾನು ಇಲ್ಲಿ ಉಲ್ಲೇಖಿಸುತ್ತಿರುವ ಸಂಘಟನೆ ಸ್ಯಾನ್ ಫ್ರಾನ್ಸಿಸ್ಕೊ ಕೊಲ್ಲಿ ಪ್ರದೇಶದಲ್ಲಿದೆ). ಕಾಮನ್ ಗ್ರೌಂಡ್‌ನ ಉದ್ದೇಶ, ಪ್ರತಿಯೊಂದು ಗುಂಪು ತನ್ನದೇ ಆದ ನಂಬಿಕೆಯ ಪರವಾಗಿ ವಾದಿಸುತ್ತಾ ಅಜ್ಞಾನಿಯಾದ ಅಥವಾ ಕೇಡಿಗನಾದ ವೈರಿ ಗುಂಪಿನ ವಿರುದ್ಧ ಭವ್ಯವಾದ ವಿಜಯವನ್ನು ಸಾಧಿಸುವುದಲ್ಲ. ಬದಲಿಗೆ ಅದರ ಘೋಷಿತ, ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಗುರಿಯೇ, "ಗರ್ಭಪಾತದ ವಿವಾದವನ್ನು ಸುತ್ತುವರೆದಿರುವ ಯುದ್ಧದ ಮಾದರಿಯನ್ನು ತಿರಸ್ಕರಿಸುವುದು ಮತ್ತು ತಮ್ಮ ಪ್ರತಿಪಕ್ಷದಲ್ಲಿರುವವರು ಸಹ ಮನುಷ್ಯರೇ ಹೊರತು ಮರದ ಗೊಂಬೆಗಳಲ್ಲ ಎಂಬುದನ್ನು ಪೂರ್ತಿಯಾಗಿ ಗುರುತಿಸುವುದು" (ಸಾಲ್ಟನ್, 1992, ಪುಟ ಎ 15). ಕಾಮನ್ ಗ್ರೌಂಡ್‌ಗೆ ಸೇರಿದ ಮಹಿಳೆಯರು ತಮ್ಮನ್ನು ತಾವು ವಿವರಿಸಿಕೊಳ್ಳುವುದು ಹೀಗೆ: "ಸಂವಹನ, ಕರುಣೆ, ಅನುಭೂತಿಯಂತಹ ಪರಂಪರಾಗತ ಸ್ತ್ರೀ ಮೌಲ್ಯಗಳಿಗೆ ಗರ್ಭಪಾತ ವಿವಾದವು ಉಂಟು ಮಾಡಿರುವ ಹಾನಿಯ ಕುರಿತು ಹತಾಶರಾದವರು, ನೊಂದವರು". ಆದರೆ ಗರ್ಭಪಾತದಂತಹ ವಿವಾದವನ್ನು ಸಂವಹನ, ಕರುಣೆ ಮತ್ತು ಅನುಭೂತಿಯಿಂದ ಬಗೆಹರಿಸಲು ಸಾಧ್ಯವೇ? ಆದರೆ ಈ ಪ್ರಶ್ನೆಯು ನಾವಿಲ್ಲಿ ಚರ್ಚಿಸುತ್ತಿರುವ ಇಡಿಯ ಧೋರಣೆಯನ್ನೇ ಗ್ರಹಿಸುತ್ತಿಲ್ಲ. ನಾವು ನಿಜವಾದ ಸಂವಾದದಲ್ಲಿ ಒಂದುಗೂಡುವುದು ಯಾವಾಗಲೂ ನಮ್ಮ ನಿಲುವು ಅವರದ್ದಕ್ಕಿಂತ ಹೆಚ್ಚು ತಾರ್ಕಿಕವಾಗಿದೆ ಅಥವಾ ನೈತಿಕವಾಗಿದೆ ಎಂದು ಎದುರಾಳಿಗಳನ್ನು ಒಪ್ಪಿಸಲಿಕ್ಕೆ ಮಾತ್ರವಲ್ಲ. ಒಂದು ವಿವಾದವನ್ನು ಎಂದಿಗೂ ಬಗೆಹರಿಸಲಾಗದೆ ಹೋಗಬಹುದು. ಇಲ್ಲಿರುವ ಉದ್ದೇಶವೆಂದರೆ ಭವಿಷ್ಯದಲ್ಲಿನ ಚರ್ಚೆಗೆ ಸಹಜವಾದ ಕಾಳಜಿಯು ಮಾರ್ಗದರ್ಶನ ನೀಡಲಾಗುವಂತೆ ಮತ್ತು ಪಾಲ್ಗೊಳ್ಳುವವರು ನೋವನ್ನು ಅನುಭವಿಸದಂತೆ ಮತ್ತು ಒಬ್ಬರು ಇನ್ನೊಬ್ಬರಿಗೆ ನೋವನ್ನು ನೀಡದಂತೆ ಸಂಬಂಧಗಳನ್ನು ಸೃಷ್ಟಿಸುವುದು ಅಥವಾ ಪುನರ್‌ಸ್ಥಾಪಿಸುವುದು. ಕಾಮನ್ ಗ್ರೌಂಡ್‌ನಲ್ಲಿರುವ ಅನೇಕ ಮಹಿಳೆಯರು 'ಗರ್ಭಪಾತ ವಿರೋಧಿ' ಅಥವಾ 'ಆಯ್ಕೆಯ ಪರ' ಎಂಬ ಸಂಘಟನೆಗಳ ಪರವಾಗಿ ವಾದಿಸುತ್ತಲೇ ಹೋಗುತ್ತಾರೆ; ಏಕೆಂದರೆ ಅಮೆರಿಕಾದ ರಾಜಕೀಯದಲ್ಲಿ ವಿಶಾಲವಾದ ಅಂಗೀಕಾರವನ್ನು ಪಡೆದುಕೊಂಡಿರುವುದು ವಾದ-ಪ್ರತಿವಾದ ಅಥವಾ ಎದುರಾಳಿ

ಪಾತ್ರ ನಿರ್ವಹಣೆಯೇ. ಆದರೆ, ವಿರೋಧಗಳನ್ನು ಮೀರಿ ಕಾಳಜಿ ಸಂಬಂಧಗಳನ್ನು ಏರ್ಪಡಿಸಿಕೊಳ್ಳಬೇಕು ಎಂಬ ಕಾಮನ್ ಗ್ರೌಂಡ್‌ನ ಧೋರಣೆಯಿಂದಾಗಿ ಅವರ ವಾದ-ಪ್ರತಿವಾದದ ನಿಲುವುಗಳು ಆಳವಾಗಿವೆ ಮತ್ತು ಮೃದುವಾಗಿವೆ. ಪಾಲ್ಗೊಳ್ಳುವವರು, ಮುಖವೇ ಇಲ್ಲದ ಎದುರಾಳಿಗಳ ವಿರುದ್ಧ ಒಂದು ಕಾಲದಲ್ಲಿ ಅಳವಡಿಸಿಕೊಳ್ಳಲಾಗುತ್ತಿದ್ದ ಹೋರಾಟದ ತಂತ್ರಗಳನ್ನು ಈಗ ದೃಢವಾಗಿ ತಿರಸ್ಕರಿಸಲಾಗುತ್ತದೆ.

ಹಿಂಸೆ ಮತ್ತು ದೋಷಾರೋಪಣೆಯ ಆಚೆ ಆಶಿಸಬಹುದಾದ ಪ್ರಾಯೋಗಿಕ ಫಲಗಳನ್ನು ಕಾಮನ್ ಗ್ರೌಂಡ್ ಸಾಧಿಸಿಕೊಳ್ಳಬಹುದು. ಈಗಾಗಲೇ ಗರ್ಭಪಾತದ ಕುರಿತು ವಿರುದ್ಧ ಅಭಿಪ್ರಾಯಗಳನ್ನು ಹೊಂದಿರುವ ಮಹಿಳೆಯರು ಬೇರೆ ಗುರಿಗಳ ಕುರಿತು ಒಮ್ಮತಕ್ಕೆ ಬಂದಿದ್ದಾರೆ: ಅವಶ್ಯಕತೆಯುಳ್ಳ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ನೆರವು ನೀಡುವುದು, ಬಡ ತಾಯಂದಿರಿಗೆ ಸಹಾಯ ನೀಡುವುದು, ದೌರ್ಜನ್ಯಕ್ಕೊಳಗಾದ ಅಥವಾ ಮನೆಯಿಂದ ಹೊರಕ್ಕೆ ಹಾಕಲ್ಪಟ್ಟ ಹೆಂಗಸರಿಗೆ ರಕ್ಷಣೆ ಒದಗಿಸುವುದು. ಜೊತೆಗೆ, ತಮ್ಮ ಶಕ್ತಿಯನ್ನು ಖಂಡನೆ ಮತ್ತು ಸಂಘರ್ಷದಿಂದ ಧನಾತ್ಮಕ, ಸಹಕಾರಿಯಾದ ಗುರಿಗಳತ್ತ ಹರಿಸಲಾಗಿದೆ ಮತ್ತು ಇನ್ನೂ ಮುಖ್ಯವಾಗಿ ವೈಚಾರಿಕ ವಿರೋಧಿಗಳು ತಮ್ಮ ಭಿನ್ನಾಭಿಪ್ರಾಯಗಳೊಂದಿಗೇ ರಚನಾತ್ಮಕವಾಗಿ ಬದುಕಲು ಸಾಧ್ಯವಾದಂತಹ ಸಂಬಂಧಗಳನ್ನು ಸ್ಥಾಪಿಸುವತ್ತ ಶಕ್ತಿಯನ್ನು ಹರಿಸಲಾಗಿದೆ.

ಮಾತುಕತೆ, ಸಂಭಾಷಣೆ ಮತ್ತು ಚರ್ಚೆಗಳನ್ನು ಪ್ರತಿಯೊಂದು ರೀತಿಯ ನೀತಿ ಶಿಕ್ಷಣದಲ್ಲೂ ಉಪಯೋಗಿಸಲಾಗುತ್ತದೆ. ಆದರೆ ಬಹುತೇಕ ಬಾರಿ ಗಮನ ಇರುವುದು ನೀತಿ ನಿರ್ಣಯಗಳನ್ನು ಸಮರ್ಥಿಸುವತ್ತ. ನೀತಿ ಶಿಕ್ಷಣದ ಸಂಜ್ಞಾನಾತ್ಮಕ ಕಾರ್ಯಕ್ರಮಗಳು (Cognitive programs), ನೀತಿ ವಿಚಾರಶೀಲತೆಯನ್ನು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಬೆಳೆಸಿಕೊಳ್ಳುವತ್ತ ನೆರವು ನೀಡಲು ಗಮನ ವಹಿಸುತ್ತವೆ. ಸಂದಿಗ್ಧ ಪರಿಸ್ಥಿತಿಗಳನ್ನು ಬಗೆಹರಿಸಿಕೊಳ್ಳುತ್ತಾ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ತಾವು ತೆಗೆದುಕೊಳ್ಳುವ ನಿಲುವುಗಳನ್ನು ಸಮರ್ಥಿಸಿಕೊಳ್ಳಲು ಮತ್ತು ಬೇರೆಯವರ ವಾದಗಳ ಶಕ್ತಿಯನ್ನು ತೀರ್ಮಾನಿಸಲು ಕಲಿಯುತ್ತಾರೆ. ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ವಿಚಾರಶೀಲತೆಯ ಶಕ್ತಿಯನ್ನು ಬಲಪಡಿಸುವುದು ಫಲದಾಯಕವೇನೋ ಸರಿ, ಆದರೆ ಕಾಳಜಿ ದೃಷ್ಟಿಕೋನದ ಪ್ರತಿಪಾದಕರು, ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ವ್ಯಕ್ತಿ ಮತ್ತು ಸಮಾಜದ ಮಟ್ಟದಲ್ಲಿ ಸ್ಥಾಪಿಸಿಕೊಂಡು, ಉಳಿಸಿಕೊಂಡು ಹೋಗಬೇಕಾದ ಕಾಳಜಿಪೂರ್ಣ ಸಂಬಂಧಗಳನ್ನು ಏರ್ಪಡಿಸಿಕೊಳ್ಳುವುದೇ ನೀತಿ ವಿಚಾರಶೀಲತೆಯ ಧ್ಯೇಯ ಎಂಬುದನ್ನು ಮರೆತುಬಿಡಬಹುದು ಎಂದು ಪೇಚಾಡುತ್ತಾರೆ. ನೀತಿ ಶಿಕ್ಷಣದ ಕುರಿತು ಸಂಜ್ಞಾನಾತ್ಮಕ (cognitive) ಧೋರಣೆಯನ್ನು ಪ್ರತಿಪಾದಿಸುವವರು, ನೀತಿ ವಿಚಾರಶೀಲತೆಗೆ ಕಾಳಜಿ ಪೂರ್ಣ ಸಂಬಂಧಗಳೇ ಕೇಂದ್ರಬಿಂದು ಎಂಬುದನ್ನು ಒಪ್ಪದಿರಬಹುದು. ಬದಲಿಗೆ ಅವರು ಯಾವುದು ಸರಿ ಎಂಬುದನ್ನು ಕಂಡುಕೊಳ್ಳುವುದೇ ನೀತಿ ವಿಚಾರಶೀಲತೆಯ ಗುರಿ ಎಂದು ವಾದಿಸಬಹುದು. ತತ್ವಗಳನ್ನು ಮೌಲ್ಯಮಾಪನಕ್ಕೊಳಪಡಿಸುವುದು ಮತ್ತು ನೀತಿಬದ್ಧ ಕಾರ್ಯಕ್ಕೆ ಮಾರ್ಗದರ್ಶನ ನೀಡಬಲ್ಲ ತತ್ವವನ್ನೇ ಆಯ್ಕೆ ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುವುದು ಇಲ್ಲಿ ಅಂತರ್ಗತವಾಗಿದೆ. ಇದನ್ನು ಪ್ರತಿಯೊಬ್ಬರೂ ನಿಯತವಾಗಿ ಮಾಡಿದಲ್ಲಿ ನಾವೊಂದು ನ್ಯಾಯಯುತ ಸಮಾಜವನ್ನು ಸ್ಥಾಪಿಸುತ್ತೇವೆ ಹಾಗೂ ವ್ಯಕ್ತಿಗಳು ಅನುಭವಿಸುವ ಯಾತನೆಯನ್ನು ಗಣನೀಯವಾಗಿ ತಗ್ಗಿಸುತ್ತೇವೆ ಎಂದು ಅವರು ವಾದಿಸಬಹುದು. ಆದರೆ ಕಾಳಜಿಯ ಪ್ರತಿಪಾದಕರು ಅಮೂರ್ತ ಪ್ರತ್ಯೇಕತೆಯಲ್ಲಿ ಆಯ್ಕೆ ಮಾಡುವ ತತ್ವಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಮತ್ತು ನಿರ್ಣಯಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಚಿಂತೆಗೊಳಗಾಗುತ್ತಾರೆ ಮತ್ತು ನಾವೂ

ಸಹ ಯಾವುದು ಸರಿ ಎಂಬುದರ ಕುರಿತು, ಉಳಿದವರು ಅನುಭವಿಸುತ್ತಿರುವ ಸಂಕಷ್ಟಗಳನ್ನು ಅರಿಯದೆ ಅಮೂರ್ತವಾಗಿ ನಿರ್ಧರಿಸಬಹುದು ಎಂಬ ಪೂರ್ವನಿರ್ಣಯದ ಬಗ್ಗೆ ವ್ಯಾಕುಲಕ್ಕೊಳಗಾಗುತ್ತೇವೆ.

ಕಾಳಜಿ ಮತ್ತು ನ್ಯಾಯದ ದೃಷ್ಟಿಕೋನಗಳ ನಡುವಿನ ಸೈದ್ಧಾಂತಿಕ ವ್ಯತ್ಯಾಸಗಳು ಬಹಳಷ್ಟಿದ್ದು, ಬಹು ಆಳವೂ ಆಗಿರುವ ಅವುಗಳನ್ನು ಇಲ್ಲಿ ಅನ್ವೇಷಿಸುವುದು ಸಾಧ್ಯವಿಲ್ಲ (ನೋಡಿರಿ ಕ್ಯಾಟ್ಸ್, ನಾಡಿಂಗ್ಸ್ ಮತ್ತು ಸ್ಟ್ರೈಕ್ 1999). ಆದರೆ ಪ್ರಸಕ್ತ ಚರ್ಚೆಗೆ ಒಂದು ಅಂಶವಂತೂ ಅತ್ಯಂತ ಪ್ರಸ್ತುತ. ಅರಿವಿನ ವಿಧಾನಗಳಿಗೆ ತೆರೆದುಕೊಂಡ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಯಾವುದೇ ನಿರ್ಧಾರವನ್ನಾದರೂ ಸಮರ್ಥಿಸಬಹುದು. ಅವರ ವಾದದಲ್ಲಿ ಎಷ್ಟು ಶಕ್ತಿ ಇದೆ ಎಂಬುದು ಮಾತ್ರ ಮುಖ್ಯ ಎಂದು ನಂಬಲಾರಂಭಿಸುತ್ತಾರೆ ಎನ್ನುವುದಕ್ಕೆ ಒಂದಷ್ಟು ಸಾಕ್ಷ್ಯಗಳಿವೆ. ಸಂಜ್ಞಾನಾತ್ಮಕವಾದಿ (Cognitivist) ಶಿಕ್ಷಣ ತಜ್ಞರಿಗೆ ಈ ಫಲಿತಾಂಶದ ಬಗ್ಗೆ ತೃಪ್ತಿ ಇಲ್ಲ. ಆದರೆ ಅದನ್ನು ಬದಲಾಯಿಸಬೇಕೆಂದರೆ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಚಿಂತನೆಯನ್ನು ನೆಲೆಯೂರಿಸಬಲ್ಲ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಗಳತ್ತ ಅವರು ತಮ್ಮ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳನ್ನು ಕೊಂಡೊಯ್ಯಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ. ಸರಿ, ತಪ್ಪುಗಳನ್ನು ನಿರ್ಧರಿಸಲು ಅವರು ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ ಪ್ರಕ್ರಿಯಾತ್ಮಕ ವಿಧಾನಗಳನ್ನು ಅವಲಂಬಿಸುತ್ತಾರೆ. ಕಾಳಜಿ ಸಿದ್ಧಾಂತಿಗಳು ಬಹಳಷ್ಟು ಸಲ ಫಲಿತಾಂಶವಾದಿ (consequentialists)ಗಳೊಂದಿಗೆ ಇಲ್ಲಿ ಒಂದಾಗಿಬಿಡುತ್ತಾರೆ. ಯಾವುದು ಸರಿ ಎಂಬುದನ್ನು ನಿರ್ಧರಿಸಲು ನಾವು ಅದರಲ್ಲಿ ತೊಡಗಿಕೊಂಡಿರುವವರ ಹಿತಾಸಕ್ತಿಯಲ್ಲಿ ಯಾವುದು ಒಳ್ಳೆಯದು ಎಂಬುದನ್ನು ಕಂಡುಕೊಳ್ಳಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ.ಆದರೆ ಇದರಿಂದಾಗಿ ನಾವು ಉಪಯುಕ್ತತಾವಾದಿ(utilitarians)ಗಳೇನೂ ಆಗುವುದಿಲ್ಲ. ಏಕೆಂದರೆ ನಾವೇನು ಒಂದು ಸ್ಥಿರವಾದ, ಅಮೂರ್ತವಾದ, ಸಾರ್ವತ್ರಿಕವಾದ ಒಳಿತನ್ನು ನಿರ್ಧರಿಸಿ ಅದನ್ನು ಅತಿ ಹೆಚ್ಚು ಜನರಿಗೆ ಒದಗಿಸಬೇಕು ಎಂದು ಪ್ರಯತ್ನಿಸುವುದಿಲ್ಲ. ಬದಲಿಗೆ ನಾವು ಈ ಒಂದು ಪರಿಸ್ಥಿತಿಯಲ್ಲಿ ಒಬ್ಬ ವ್ಯಕ್ತಿಗೆ ಅಥವಾ ವ್ಯಕ್ತಿಗಳಿಗೆ ಯಾವುದು ಒಳ್ಳೆಯದು ಎಂದು ಗುರುತಿಸಲು ಯತ್ನಿಸಿ, ನಾವು ಮಾಡಹೊರಟಿರುವ ಕೆಲಸವು ಕಾಳಜಿಯ ಜಾಲಬಂಧದಲ್ಲಿರುವ (network of care) ಎಲ್ಲರ ಮೇಲೂ ಎಂತಹ ಪರಿಣಾಮವನ್ನು ಬೀರುತ್ತದೆ ಎಂಬುದನ್ನು ನಿರ್ಧರಿಸಲು ಯತ್ನಿಸಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ. ಇನ್ನೊಬ್ಬರ ಬೇಡಿಕೆ ಏನು, ಅಗತ್ಯತೆ ಏನು ಎಂಬುದನ್ನು ಅರಿಯಲು ಮತ್ತು ನಮ್ಮ ಕಾರ್ಯಗಳ ಪರಿಣಾಮವನ್ನು ನಿಯಂತ್ರಿಸಲು ನಮಗಿರುವ ಉಪಕರಣವೆಂದರೆ ಸಂವಾದ. "ನೀವು ಎಂಥ ಸಂಕಟದಲ್ಲಿದ್ದೀರಿ?" ಎಂದು ನಾವು ಕಾರ್ಯೋನ್ಮುಖರಾಗುವುದಕ್ಕೆ ಮುನ್ನ ಕೇಳುತ್ತೇವೆ, ಕಾರ್ಯಪ್ರವೃತ್ತರಾದಾಗ ಕೇಳುತ್ತೇವೆ ಮತ್ತು ಕಾರ್ಯವನ್ನು ಮುಗಿಸಿದ ಮೇಲೆ ಕೇಳುತ್ತೇವೆ. ಇದು ನಾವು ಸಂಬಂಧದಲ್ಲಿ ತೊಡಗಿಕೊಳ್ಳುವ ರೀತಿ.

ಕಾಳಜಿ ದೃಷ್ಟಿಕೋನದಲ್ಲಿ ನೀತಿ ಶಿಕ್ಷಣದ ಮೂರನೆಯ ಭಾಗವೆಂದರೆ ಆಚರಣೆ. ವ್ಯಕ್ತಿ ವ್ಯಕ್ತಿಗಳ ಸಂಬಂಧಕ್ಕೆ ಗಮನ ನೀಡುವ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವನ್ನು ಬೆಳೆಸಿಕೊಳ್ಳಲು ಯಾರೇ ಆಗಲಿ ಶ್ರಮಿಸಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ. "ಶಾಲಾ ಅಧ್ಯಯನವನ್ನು ಸರಿಯಾಗಿ ಉಪಯೋಗಿಸಿಕೊಳ್ಳುವುದರಿಂದ" - ವಿಶೇಷವಾಗಿ ರೇಖಾಗಣಿತದಂಥ ವಿಷಯವನ್ನು ಉಪಯೋಗಿಸುವುದರಿಂದ ಈ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವನ್ನು ಬೆಳೆಸಿಕೊಳ್ಳಬಹುದು ಎಂದು ಸಿಮೋನ್ ವೆಯಿಲ್ ಭಾವಿಸಿದ್ದರು. ಆದರೆ ಬೌದ್ಧಿಕ ಕ್ಷೇತ್ರದಲ್ಲಿ ಬಹಳ ಚೆನ್ನಾಗಿ ಗಮನ ನೀಡಬಲ್ಲವರಾಗಿದ್ದವರು, ಜನರ ಬಗ್ಗೆ ಅವರ ಅಗತ್ಯತೆಗಳ ಬಗ್ಗೆ

ಪೂರ್ತಿಯಾಗಿ ಅಸೂಕ್ಷ್ಮತೆಯಿಂದಿರುವ ವ್ಯಕ್ತಿಗಳ ಬಗ್ಗೆ ನಮಗೆಲ್ಲರಿಗೂ ಗೊತ್ತಿದೆ. ಕಾಳಜಿ ಹೊಂದಿರುವ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವನ್ನು ಗಳಿಸಿಕೊಳ್ಳಲು ಯಾರೇ ಆಗಲೀ ಕಾಳಜಿ ನೀಡುವ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳಲ್ಲಿ ತೊಡಗಿಕೊಳ್ಳಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ.

ಎಲ್ಲ ಸಂಸ್ಕೃತಿಗಳಲ್ಲೂ, ಹೆಚ್ಚಾಗಿ ಮಹಿಳೆಯರು, ಪುರುಷರಿಗಿಂತ ಆಳವಾಗಿ ಕಾಳಜಿ ವಹಿಸುವ ಶಕ್ತಿಯನ್ನು ಬೆಳೆಸಿಕೊಳ್ಳುವುದನ್ನು ಕಾಣಬಹುದು ಎನಿಸುತ್ತದೆ. ಹೆಣ್ಣುಮಕ್ಕಳಲ್ಲಿ ಏನೋ ಅಂತರ್ಗತವಾದ, ಸಾರಭೂತವಾದ ಗುಣವೊಂದಿದ್ದು ಅದೇ ಇದಕ್ಕೆ ಕಾರಣ ಎಂದು ಬಹುತೇಕ ಕಾಳಜಿ ಸಿದ್ಧಾಂತ ತಜ್ಞರು ಭಾವಿಸುವುದಿಲ್ಲ. ನಮಗನ್ನಿಸುವುದು ಹೀಗಾಗುವುದಕ್ಕೆ ಕಾರಣವೇನೆಂದರೆ ಹುಡುಗಿಯರು ಎಲ್ಲರ ಬಗ್ಗೆ ಕಾಳಜಿ ವಹಿಸಬೇಕು ಎಂದು ನಿರೀಕ್ಷಿಸಲಾಗುತ್ತದೆ ಮತ್ತು ಬಹುತೇಕ ಬಾರಿ ಹುಡುಗರನ್ನು ಇಂತಹ ನಿರೀಕ್ಷೆಯಿಂದ ಮುಕ್ತಗೊಳಿಸಿರಲಾಗುತ್ತದೆ. ನಿಜಕ್ಕೂ ಕಾಳಜಿ ವಹಿಸುವ ಪ್ರವೃತ್ತಿಯು ಅವಶ್ಯವಾಗಿಯೂ ಒಂದು ಸ್ತ್ರೀ ಸಹಜ ಗುಣವೇ ಎಂಬುದು ಇಂದಿಗೂ ಚರ್ಚೆಗೆ ಮುಕ್ತವಾಗಿರುವ ವಿಷಯವೇ. ಆದರೆ ನೀತಿ ಶಿಕ್ಷಕರ ಭರವಸೆಯೇನೆಂದರೆ ಉಭಯ ಲಿಂಗಿಗಳೂ ಕಾಳಜಿ ವಹಿಸುವುದನ್ನು ಕಲಿಯಲು ಸಾಧ್ಯ ಎಂಬುದು. ಹಾಗೆ ನೋಡಿದರೆ ಬಹುತೇಕ ಕಾಳಜಿ ಸಿದ್ಧಾಂತ ತಜ್ಞರು ಕಾಳಜಿವಹಿಸುವುದನ್ನು ಮಹಿಳೆಯರಿಗೆ ಸೀಮಿತಗೊಳಿಸುವುದನ್ನು ವಿರೋಧಿಸುತ್ತಾರೆ. ಏಕೆಂದರೆ ಅದು ಮಹಿಳೆಯರ ಶೋಷಣೆಯನ್ನು ಉತ್ತೇಜಿಸುತ್ತದೆ ಮತ್ತು ನೀತಿ ಶಿಕ್ಷಣದ ಕುರಿತಾದ ನಮ್ಮ ಪ್ರಯತ್ನಗಳಿಗೆ ಅಡ್ಡಿಯಾಗುತ್ತದೆ. ಕಾಳಜಿ ಎಂಬುದು ಕೇವಲ ಸ್ತ್ರೀಯರಿಗೆ ಸೀಮಿತವಾದದ್ದಲ್ಲ, ಹಾಗೆಯೇ ಅದು ಕೇವಲ ಖಾಸಗಿ ಬದುಕಿಗೆ ಸೀಮಿತವಾದದ್ದೂ ಅಲ್ಲ.

ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ದೊರಕಬೇಕಾದ ಅಭ್ಯಾಸ ಎಂತಹದ್ದು? ಈಗ ನಾವು ಹುಡುಗಿಯರಿಗೆ ಗಣಿತಶಾಸ್ತ್ರದ ಮತ್ತು ವಿಜ್ಞಾನದ ಅನುಭವ ಇರಬೇಕು ಎಂದು ಅಪೇಕ್ಷಿಸುವ ರೀತಿಯಲ್ಲೇ ಹುಡುಗರಿಗೂ ಕಾಳಜಿಯನ್ನು ನೀಡುವ ಅಭ್ಯಾಸ ಇರಬೇಕೆಂದು ನಿರೀಕ್ಷಿಸುವುದು ಸರಿ ಎಂದೇ ಸೂಚಿಸಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ. ಹುಡುಗಿಯರಂತೆಯೇ ಹುಡುಗರೂ ಸಹ ಅತಿಥಿಗಳ ಅವಶ್ಯಕತೆಗಳನ್ನು ಪೂರೈಸಬೇಕು, ಚಿಕ್ಕ ಮಕ್ಕಳನ್ನು ನೋಡಿಕೊಳ್ಳಬೇಕು, ಮನೆಗೆಲಸವನ್ನು ನಿರ್ವಹಿಸಬೇಕು ಇತ್ಯಾದಿ. ಕಾಳಜಿ ದೃಷ್ಟಿಕೋನದಿಂದ ಬರುವ ನಿರ್ಣಯವೆಂದರೆ ನಾವು ಬದುಕಿನ ಆತ್ಮೀಯವಾದ ಭೌತಿಕ ಅಗತ್ಯತೆಗಳಿಗೆ ಹತ್ತಿರವಾದಂತೆ ನಾವು ಅದರ ಸೂಕ್ಷ್ಮತೆಗಳನ್ನು ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುವ ಸಾಧ್ಯತೆ ಹೆಚ್ಚು ಮತ್ತು ಒಬ್ಬರು ಇನ್ನೊಬ್ಬರಿಗೆ ಸ್ಪಂದಿಸಲಾಗುವಂತೆ ಹೃದಯವು ಮಿಡಿಯುತ್ತದೆ ಮತ್ತು ನಮ್ಮೊಳಗಿನ “ನಾನು ಮಾಡಲೇಬೇಕು” ಎಂಬ ತುಡಿತವು ನಮಗೆ ವೇದ್ಯವಾಗಲಾರಂಭಿಸುತ್ತದೆ.

ಅದೇ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಒಟ್ಟಿಗೆ ಕೆಲಸ ಮಾಡಲು, ಒಬ್ಬರು ಇನ್ನೊಬ್ಬರಿಗೆ ನೆರವಾಗಲು - ಶೈಕ್ಷಣಿಕವಾಗಿ ಉತ್ತಮ ಫಲಿತಾಂಶ ಪಡೆಯಲು ಮಾತ್ರವಲ್ಲ, ಕಾಳಜಿಯನ್ನು ನೀಡುವಲ್ಲಿ ದಕ್ಷತೆಯನ್ನು ಗಳಿಸಿಕೊಳ್ಳಲು - ಪ್ರೋತ್ಸಾಹಿಸಬೇಕು. ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಸಹಕಾರಿ ಮನೋಭಾವದ ಪ್ರಾಮುಖ್ಯತೆಯನ್ನು ಅರ್ಥಮಾಡಿಸುವಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಕರಿಗೆ ವಿಶೇಷ ಜವಾಬ್ದಾರಿ ಇರುತ್ತದೆ. ಗುಂಪುಗಳ ನಡುವೆ ಸ್ಪರ್ಧೆಯನ್ನು ಅಪೇಕ್ಷಿಸುವ ಸಣ್ಣ-ಗುಂಪು ವಿಧಾನಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಸೂಕ್ಷ್ಮವಾದ ನಿಗಾ ಇಡಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ. ಸ್ಪರ್ಧೆಯು ಉಲ್ಲಾಸದಾಯಕವಾಗಿರುತ್ತದೆ; ಸಹಕಾರಿ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯಲ್ಲಿ ಅದಕ್ಕೆ ಯಾವ ಸ್ಥಾನವೂ ಇಲ್ಲ ಎಂದು ಒತ್ತಿ ಹೇಳುವುದು ಅನಗತ್ಯವಾದ ಸಂಘರ್ಷಕ್ಕೆ ಅನುವು ಮಾಡಿಕೊಡುತ್ತದೆ. ಆದರೆ ಸ್ಪರ್ಧೆಯು ಅಸೂಕ್ಷ್ಮವಾದ ಅಂತರ್‌ಕ್ರಿಯೆಗಳಿಗೆ ಆಸ್ಪದ ನೀಡುವುದಾದರೆ, ಆಗ

ಶಿಕ್ಷಕರು ಅದನ್ನು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಲಕ್ಷ್ಯಕ್ಕೆ ತರಬೇಕು ಮತ್ತು ಪರ್ಯಾಯ ತಂತ್ರಗಳನ್ನು ಸೂಚಿಸಬೇಕು. ಅಂತಹ ಚರ್ಚೆಗಳು ಸಮಾಜದ ಇನ್ನಿತರ ಹಂತಗಳಲ್ಲೂ ಸಹ ಸ್ಪರ್ಧೆಯ ಕುರಿತು ಫಲಪ್ರದವಾದ ಹಾಗೂ ಆಸಕ್ತಿದಾಯಕವಾದ ವಿಶ್ಲೇಷಣೆಗೆ ಎಡೆಮಾಡಿಕೊಡಬಹುದು.

ತಮ್ಮ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಕಾಳಜಿ ವಹಿಸುವುದರಲ್ಲಿ ಅಭ್ಯಾಸ ನೀಡಬೇಕೆಂದು ಅನೇಕ ಸ್ವತಂತ್ರ ಪ್ರೌಢಶಾಲೆಗಳು ಮತ್ತು ಸಾರ್ವಜನಿಕ ಶಾಲೆಗಳು ಸಮುದಾಯ ಸೇವೆಯನ್ನು ಅದೊಂದು ಅವಶ್ಯಕತೆ ಎಂದು ಕಲಿಕೆಯಲ್ಲಿ ಸೇರಿಸಿಕೊಳ್ಳುತ್ತಿವೆ. ಆದರೆ ಬೀಜಗಣಿತವನ್ನು ಕಡ್ಡಾಯ ಕಲಿಕೆ ಮಾಡುವುದರಿಂದಲೇ ಹೇಗೆ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಅರ್ಥಪೂರ್ಣವಾಗಿ ಬೀಜಗಣಿತವನ್ನು ಕಲಿಯುವುದನ್ನು ಖಾತ್ರಿಪಡಿಸಲಾಗುವುದಿಲ್ಲವೋ ಹಾಗೆಯೇ ಸಮುದಾಯ ಕಾಳಜಿ ಸೇವೆಯನ್ನು ಅವಶ್ಯಕ ಎಂದು ವಿಧಿಸುವುದರಿಂದ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಕಾಳಜಿ ವಹಿಸುವುದನ್ನು ಕಲಿಯುತ್ತಾರೆ ಎಂದು ಖಂಡಿತವಾಗಿ ಹೇಳಲಾಗದು. ಸಮುದಾಯ ಸೇವೆಯನ್ನು, ಕಾಳಜಿ ಮಾಡುವುದನ್ನು ಕಲಿಯಲಿಕ್ಕಾಗಿ ಇರುವ ಅವಕಾಶ ಎಂದು ಗಂಭೀರವಾಗಿ ತೆಗೆದುಕೊಳ್ಳಲೇಬೇಕು. ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಆಸಕ್ತಿ ಮತ್ತು ಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳಿಗನುಗುಣವಾಗಿ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳನ್ನು ಅಂತಹುದೇ ಆದ ಕ್ಷೇತ್ರಗಳಿಗೆ ನಿಯೋಜಿಸಬೇಕು. ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಯಾರಿಂದ ಕಾಳಜಿ ವಹಿಸುವುದನ್ನು ಕಲಿಯಬೇಕಾಗಿದೆಯೋ ಅವರು ಕಾಳಜಿಯ ಪರಿಣಾಮಕಾರಿ ಮಾದರಿಯನ್ನು ಸಿದ್ಧ ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳಬೇಕು; ಇದರ ಅರ್ಥವೇನೆಂದರೆ ಅವರು ತಾವು ಯಾರ ಬಗ್ಗೆ ಕಾಳಜಿ ವಹಿಸುತ್ತಿದ್ದರೋ ಆ ಕೆಲಸದಿಂದ ನಿಧಾನವಾಗಿ, ಸೂಕ್ಷ್ಮವಾಗಿ ತಮ್ಮ ಗಮನವನ್ನು ಈಗ ಯಾರಿಗೆ ಕಲಿಸಬೇಕಾಗಿದೆಯೋ ಅವರತ್ತ ಹೊರಳಿಸಬೇಕು. ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಸಹ ತಮ್ಮ ಅಭ್ಯಾಸದ ಬಗ್ಗೆ ಸಂವಾದದಲ್ಲಿ ತೊಡಗಿಕೊಳ್ಳಲು ಸಾಧ್ಯವಾಗುವಂತಹ ಕ್ರಮಬದ್ಧವಾದ ವಿಚಾರ ಸಂಕಿರಣವೊಂದರಲ್ಲಿ ಭಾಗವಹಿಸಬೇಕು.

ಕಾಳಜಿಯ ದೃಷ್ಟಿಕೋನದ ನೀತಿ ಶಿಕ್ಷಣದ ಕೊನೆಯ ಭಾಗವೆಂದರೆ ದೃಢೀಕರಣ (ಅನುಸರಣೆ -confirmation). ಬೇರೆಯವರೂ ಸಹ ವಾಡಿಕೆಗೆ ಹೊಂದುವಂತೆ ಮಾಡುವುದೆಂದರೆ ಅವರಿಂದ ಅತ್ಯುತ್ತಮ ಪ್ರದರ್ಶನವನ್ನು ಖಚಿತಪಡಿಸಿದಂತೆ, (ಬ್ಯೂಬರ್, 1958/1970). ಯಾರಾದರೂ ಕಾಳಜಿರಹಿತವಾಗಿ ಅಥವಾ ಅನೈತಿಕವಾಗಿ ನಡೆದುಕೊಂಡಾಗ (ಎಂದರೆ ನಮ್ಮ ದೃಷ್ಟಿಕೋನದಿಂದ ನಿರ್ಣಯಿಸಿದಾಗ) ನಾವು ಹೊಂದಿಕೊಳ್ಳುವಿಕೆಯ ಕ್ರಿಯೆಯಲ್ಲಿ ನಂಬುವುದಾದರೆ - ವಾಸ್ತವಿಕತೆಗೆ ತಕ್ಕಂತೆ ಅವರ ಕ್ರಿಯೆಗೆ ಅತ್ಯುತ್ತಮವಾದ ಉದ್ದೇಶವನ್ನೇ ಹುಡುಕುತ್ತೇವೆ. ಹೀಗೆ ಪ್ರಾರಂಭಿಸುತ್ತಾ ನಾವು ಅವರ ಅತ್ಯುತ್ತಮ ಗುಣಗಳತ್ತ ಕಾಳಜಿಯನ್ನು ಸ್ವೀಕರಿಸುತ್ತಿರುವವರ ಗಮನವನ್ನು ಸೆಳೆಯುತ್ತೇವೆ.

ಕಾಳಜಿಯ ನೈತಿಕತೆಯಲ್ಲಿ ಬರುವ ದೃಢೀಕರಣ ಅಥವಾ ಅನುಸರಣೆಯ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಯು ನಾವು ಧಾರ್ಮಿಕ ಶಿಕ್ಷಣದ ವಿನ್ಯಾಸಗಳಲ್ಲಿ ಕಾಣುವ ಆಪಾದನೆ, ತಪ್ಪೊಪ್ಪಿಗೆ, ಕ್ಷಮೆ ಮತ್ತು ತಪಸ್ಸುಗಳ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಗಳಿಗಿಂತ ಭಿನ್ನವಾದದ್ದು. ಆಪಾದನೆಯು, ಕಾಳಜಿ ನೀಡುವವರು ಮತ್ತು ಪಡೆದುಕೊಳ್ಳುವವರು ಇಬ್ಬರನ್ನು ದೂರೀಕರಿಸುತ್ತದೆ ಮತ್ತು ತನ್ಮೂಲಕ ಸಂಬಂಧವನ್ನು ದುರ್ಬಲಗೊಳಿಸುತ್ತದೆ. ತಪ್ಪೊಪ್ಪಿಗೆ ಮತ್ತು ಕ್ಷಮೆ ಎಂಬುದು ಅದರಲ್ಲಿ ತೊಡಗಿರುವ ಒಬ್ಬರನ್ನು ಪ್ರಮಾಣ ಪುರುಷರ ಮಟ್ಟಕ್ಕೆ ಏರಿಸಿ, ಇನ್ನೊಬ್ಬರನ್ನು ಅಧೀನ ಪುರುಷರ ಮಟ್ಟಕ್ಕೆ ಇಳಿಸುತ್ತಾ ತನ್ಮೂಲಕ ತಪ್ಪು ಮಾಡಿದವರನ್ನು ತಮ್ಮ ಕಾರ್ಯಕ್ಕೆ ತಾವೇ ಪೂರ್ತಿ ಜವಾಬ್ದಾರಿ ತೆಗೆದುಕೊಳ್ಳಬೇಕಾದ ಪರಿಸ್ಥಿತಿಯಿಂದ

ತಪ್ಪಿಸುತ್ತದೆ. ಇದಲ್ಲದೆ ತಪ್ಪೊಪ್ಪಿಗೆ ಮತ್ತು ಕ್ಷಮೆಗಳು ಧಾರ್ಮಿಕ ವಿಧಿಯ ಸ್ವರೂಪವನ್ನು ಪಡೆದುಕೊಳ್ಳಬಹುದು. ಹೀಗಾದಾಗ ಅಲ್ಲಿ ನಿಜವಾದ ಸಂವಾದ ಆಗುವುದಿಲ್ಲ. ನಡೆಯತಕ್ಕಂಥ ಘಟನೆಯು ಕಾಳಜಿ ನೀಡುವವರ ಮತ್ತು ಪಡೆದುಕೊಳ್ಳುವವರ ನಡುವಿನ ಸಂಬಂಧದ ಮೇಲೆ ಅವಲಂಬಿತವಾಗುವುದಿಲ್ಲ ಮತ್ತು ಅಂತರ್‌ಕ್ರಿಯೆಯ ಉದ್ದೇಶವು ಸಂಬಂಧವನ್ನು ಬಲಪಡಿಸುವುದೂ ಇಲ್ಲ. ಹೀಗಾಗಿ ಕಾಳಜಿ ನೀಡುವವರಾಗಲೀ ಪಡೆಯುವವರಾಗಲೀ ನೈತಿಕ ಆದರ್ಶವೊಂದನ್ನು ಕಟ್ಟುವುದರ ಮೇಲೆ ಅದು ಪ್ರಭಾವ ಬೀರುವುದಿಲ್ಲ. ಏಕೆಂದರೆ ಅಂಥ ಒಂದು ಆದರ್ಶವು ಕಾಳಜಿಯನ್ನು ಅನುಭವಿಸಿದ ಹಾಗೂ ಬೇರೆಯವರಿಗೆ ನೀಡಿದ ಅನುಭವಗಳ ನೆನಪಿನಿಂದ ರಚಿಸಲ್ಪಟ್ಟಿರುತ್ತದೆ.

ದೃಢೀಕರಣ ಅಥವಾ ಅನುಸರಣೆಯು ಯಾರು ಯಾರಿಗೆ ಬೇಕಾದರೂ ಮಾಡಲಾಗುವಂತಹ ಒಂದು ಧಾರ್ಮಿಕ ವಿಧಿಯಲ್ಲ. ಅದಕ್ಕೆ ಒಂದು ಸಂಬಂಧ ಅಗತ್ಯ. ಕಾಳಜಿಯನ್ನು ಸ್ವೀಕರಿಸುತ್ತಿರುವವರು ಏನನ್ನು ಸಾಧಿಸಲು ಯತ್ನಿಸುತ್ತಿದ್ದಾರೆ ಎಂಬುದನ್ನು ಅರಿಯಲು ಕಾಳಜಿ ನೀಡುವವರು ಅದನ್ನು ಪಡೆಯುವವರನ್ನು ಚೆನ್ನಾಗಿ ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಳ್ಳಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ. ವಾಸ್ತವಕ್ಕನುಗುಣವಾಗಿ, ಅತ್ಯುತ್ತಮ ಉದ್ದೇಶವನ್ನು ಗುರುತಿಸಲು ಆ ವಾಸ್ತವದ ಕುರಿತಾದ ತಿಳಿವಳಿಕೆ ಅಗತ್ಯವಾಗುತ್ತದೆ. ನಾವು ಸುಮ್ಮನೆ ಶೂನ್ಯದಿಂದ ಅತ್ಯುತ್ತಮ ಉದ್ದೇಶವನ್ನು ಸೃಷ್ಟಿಸಿಕೊಳ್ಳಲಾಗುವುದಿಲ್ಲ. ನಾವು ಒಂದು ಉದ್ದೇಶವನ್ನು ಗುರುತಿಸಿ ಅದನ್ನು ಅನುಸರಣೆಯ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯಲ್ಲಿ ಉಪಯೋಗಿಸುವಾಗ ಕಾಳಜಿಯನ್ನು ಪಡೆಯುವವರಿಗೆ ಅದು ತಮ್ಮದೇ ಎಂದು ಗುರುತಿಸಲಾಗಬೇಕು: "ನಾನೂ ಅದನ್ನೇ ಮಾಡಹೊರಟಿದ್ದೆ" ಎಂದು ಅವರಿಗನ್ನಿಸಬೇಕು. ನಮ್ಮ ಕೆಳಮಟ್ಟದ ಕ್ರಿಯೆಗಳು ಹಾಗೂ ಶ್ರೇಷ್ಠವಲ್ಲದ ವ್ಯಕ್ತಿತ್ವದ ಒಳಗೆ ಬೇರೆಯವರ ಗುರುತಿಸುವಿಕೆಗಾಗಿ ಹೆಣಗಾಡುತ್ತಿರುವ ಉತ್ತಮ ವ್ಯಕ್ತಿತ್ವವೊಂದು ಅಸ್ತಿತ್ವದಲ್ಲಿದೆ ಮತ್ತು ಅದನ್ನು ಇನ್ನೊಬ್ಬರು ಗುರುತಿಸಿದ್ದಾರೆ ಎನಿಸುವುದು ಒಂದು ಅಪೂರ್ವವಾದ ಸಮಾಧಾನ ನೀಡುವಂಥ ಅನುಭವ.

ತತ್ವಶಾಸ್ತ್ರೀಯ ವಿಷಯಗಳು

ನಾವಿಲ್ಲಿ ಚರ್ಚಿಸಿರುವ ನೀತಿ ಶಿಕ್ಷಣದ ಮಾದರಿಯು ಕಾಳಜಿಯ ನೈತಿಕತೆಯನ್ನು ಆಧರಿಸಿದೆ. ಆ ನೈತಿಕತೆಯಲ್ಲಿ ಸಾರ್ವತ್ರಿಕತೆಯ ಅಂಶವಿದೆ. ಎಲ್ಲೆಡೆ ಎಲ್ಲ ಜನರೂ ಕಾಳಜಿಯನ್ನು ಅಪೇಕ್ಷಿಸುತ್ತಾರೆ ಎಂಬುದನ್ನು ಗುರುತಿಸುವುದರೊಂದಿಗೆ ಅದು ಆರಂಭವಾಗುತ್ತದೆ. ಕಾಳಜಿ ಎಂದರೆ ಏನು ಎಂದು ನಾವು ನಿರ್ದಿಷ್ಟವಾಗಿ ರೂಪಿಸಲು ಹೊರಟರೆ ಆಗ ಆ ಒಂದು ಸಾರ್ವತ್ರಿಕತೆಯ ಅಂಶ ಮಾಯವಾಗುತ್ತದೆ. ಏಕೆಂದರೆ ಕಾಳಜಿಯ ಅಭಿವ್ಯಕ್ತಿಯು ವಿಭಿನ್ನ ಕಾಲ, ಸಂಸ್ಕೃತಿ ಮತ್ತು ವ್ಯಕ್ತಿಗಳಿಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದಂತೆ ಭಿನ್ನವಾಗುತ್ತಾ ಹೋಗುತ್ತದೆ. ಹೆಚ್ಚು ಕಡಿಮೆ ಒಂದೇ ರೀತಿಯಲ್ಲಿರುವ ಸಂದರ್ಭ ಸನ್ನಿವೇಶಗಳಲ್ಲಿ ಒಬ್ಬರಿಗೆ ಒಂದು ಅತಿಶಯವಿಲ್ಲದ ಗೌರವಪೂರ್ಣ ನಡವಳಿಕೆಯೇ ಕಾಳಜಿ ಎನಿಸಬಹುದು. ಬದಲಿಗೆ ಇನ್ನೊಬ್ಬರಿಗೆ ಒಂದು ಬೆಚ್ಚನೆಯ ಅಪ್ಪುಗೆ ಇಲ್ಲದಿದ್ದರೆ ಕಾಳಜಿ ಸಾಲದು ಎನಿಸಬಹುದು.

ಸಹಜವಾದ ಗುಣಗಳು ಮತ್ತು ಘಟನೆಗಳ ಮೂಲಕ ಜನ್ಮತಳೆದಿರುವುದರಿಂದ, ಕಾಳಜಿಯನ್ನು ಪ್ರಾಯೋಗಿಕ ಸಹಜವಾದದೊಂದಿಗೆ ಸರಿಯಾಗಿ ಗುರುತಿಸಬಹುದು. ಮನುಷ್ಯರು ಸಮಾಜಜೀವಿಗಳು ಮತ್ತು ಅವರು ಒಬ್ಬರು

ಇನ್ನೊಬ್ಬರೊಂದಿಗೆ ಸಂವಹನ ನಡೆಸಲು ಇಚ್ಛಿಸುತ್ತಾರೆ ಎಂಬ ಅಭಿಪ್ರಾಯದೊಂದಿಗೆ ಜಾನ್ ಡ್ಯೂಯಿ ಅವರು ತಮ್ಮ ನೈತಿಕ ಚಿಂತನೆಯನ್ನು ಆರಂಭಿಸಿದರು. ನನ್ನ ಬಗ್ಗೆ ಬೇರೆಯವರು ಕಾಳಜಿ ವಹಿಸಲಿ ಎಂಬ ಸಾರ್ವತ್ರಿಕ ಹಂಬಲದೊಂದಿಗೆ-ಕಡೆಯ ಪಕ್ಷ ಕೆಲವರೊಂದಿಗಾದರೂ ಧನಾತ್ಮಕ ಸಂಬಂಧಗಳನ್ನು ಹೊಂದಿರಬೇಕು ಎಂಬ ಆಶಯದೊಂದಿಗೆ ಕಾಳಜಿಯ ನೈತಿಕತೆಯು ಆರಂಭವಾಗುತ್ತದೆ. ವಾಸ್ತವದಲ್ಲಿ ಅಂತಹ ಸಂಬಂಧಗಳಿಗೆ ಮನುಷ್ಯರು ಅಪಾರ ಬೆಲೆಕಟ್ಟುತ್ತಾರೆ ಎಂಬುದನ್ನು ನಾವು ಗಮನಿಸಿದ್ದೇವೆ. ಆದ್ದರಿಂದ "ನಾವು ಮಾಡಲೇಬೇಕು" ಎಂಬುದು ಅದಕ್ಕೆ ಸಾಧನವಾಗಿ ಹೊರಹೊಮ್ಮುತ್ತದೆ: ನಾವು ಅಂತಹ ಸಂಬಂಧಗಳಿಗೆ ಬೆಲೆ ಕೊಡುವುದಾದರೆ ಆಗ ನಾವು ಅವುಗಳನ್ನು ಸೃಷ್ಟಿಸಲು, ಉಳಿಸಿಕೊಳ್ಳಲು ಮತ್ತು ಅಭಿವೃದ್ಧಿಪಡಿಸಲು ಅದಕ್ಕನುಗುಣವಾಗಿ ನಡೆದುಕೊಳ್ಳಲೇಬೇಕು.

ಡ್ಯೂಯಿ ಅವರು ತಮ್ಮ ನೀತಿ ಸಿದ್ಧಾಂತವನ್ನು ಪೂರ್ಣಗೊಳಿಸುತ್ತಾ ಹೋದಂತೆ ಅವರು ವೇಗವಾಗಿ, ಸಂವಹನದ ಒಂದು ಖಚಿತ ಧ್ಯೇಯವೇ ಆದ ಸಮಸ್ಯೆಯನ್ನು ಬಗೆಹರಿಸುವತ್ತ ಚಲಿಸಿದರು. ನಾವು ಕಾಳಜಿಯ ನೈತಿಕತೆಯನ್ನು ಪೂರ್ಣಗೊಳಿಸುತ್ತಾ ಹೋದಂತೆ ಕಾಳಜಿಯ ಸಂಬಂಧಗಳನ್ನು ಉಳಿಸಿಕೊಂಡು ಹೋಗಲು ಅಗತ್ಯವಾದ ಅವಶ್ಯಕತೆಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯೆಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಗಮನವನ್ನು ಕೇಂದ್ರೀಕರಿಸುತ್ತೇವೆ. ನಾವು ಭಿನ್ನತೆಗೆ ಕಾರಣ ಲಿಂಗಗಳಲ್ಲಿನ ವ್ಯತ್ಯಾಸ ಎಂದು ಕಲ್ಪಿಸಿಕೊಳ್ಳದಿದ್ದರೂ, ಹೆಣ್ಣುಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಸಾಂಪ್ರದಾಯಿಕವಾಗಿ ದೊರಕಿರುವ ಅನುಭವದಿಂದಾಗಿ ಕಾಳಜಿ ನೀಡುವ ಪ್ರವೃತ್ತಿಯು ಅವರಲ್ಲಿ ಹೆಚ್ಚು ಸಹಜವಾಗಿ, ಹೆಚ್ಚು ಸಂಪೂರ್ಣವಾಗಿ ಉಂಟಾಗುತ್ತದೆ ಎಂಬುದು ವಾಸ್ತವ ಸಂಗತಿಯೇ ಇರಬಹುದು. ಡ್ಯೂಯಿಯವರೇ ಒಮ್ಮೆ, 'ಮಹಿಳೆಯರು ಯಾವಾಗ ತತ್ವಶಾಸ್ತ್ರದಲ್ಲಿ ತೊಡಗಿಕೊಳ್ಳುತ್ತಾರೋ ಆಗ ಅವರು ಅದನ್ನು ಖಂಡಿತವಾಗಿಯೂ "ಬೇರೆ ರೀತಿಯಲ್ಲೇ ನಿರ್ವಹಿಸುತ್ತಾರೆ" ಎಂದಿದ್ದರು. ಇದರ ಅರ್ಥ ಸದಾಕಾಲಕ್ಕೆ ತತ್ವಶಾಸ್ತ್ರೀಯ ಚಿಂತನೆಯಲ್ಲಿ ಎಲ್ಲ ಕಾಲಕ್ಕೂ ಒಂದು ವ್ಯತ್ಯಾಸ ಉಳಿದೇ ಉಳಿಯುತ್ತದೆ ಎಂದು ಖಂಡಿತಾ ಅಲ್ಲ. ಪರಸ್ಪರ ಪ್ರಭಾವ ಮತ್ತು ವಿಮರ್ಶಾತ್ಮಕ ಕೊಡುಕೊಳ್ಳುವಿಕೆಯು ಎರಡೂ ದೃಷ್ಟಿಕೋನಗಳ ಅಂಶಗಳನ್ನೂ ಒಳಗೊಳ್ಳುವಂತಹ ಮಾದರಿಗಳನ್ನು ಸೃಷ್ಟಿಸಬಹುದು. ಅದೇನೇ ಇರಲಿ ಮಹಿಳಾ ತತ್ವಶಾಸ್ತ್ರಗಳು ಪೂರ್ತಿಯಾಗಿ ಅಭಿವೃದ್ಧಿ ಹೊಂದಲು ವರ್ಷಗಳೇ ಬೇಕಾಗಬಹುದು. ನಾವು ವಿಭಿನ್ನ ಹಾದಿಗಳಲ್ಲಿ ಚಲಿಸಿ ಕಡೆಗೆ ಒಂದೇ ಬಿಂದುವನ್ನು ಮುಟ್ಟುತ್ತೇವೆಯೇ? ಅಥವಾ ನಮ್ಮ ಅಂತಿಮ ಬಿಂದುಗಳೂ ಭಿನ್ನವಾಗಿ ಉಳಿಯುತ್ತವೆಯೇ? ಇವು ಪ್ರಸ್ತುತ ನೀತಿಯ ತತ್ವಶಾಸ್ತ್ರಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದಂತೆ ಜಿಜ್ಞಾಸೆಯ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳು.

ಕಾಳಜಿಯ ನೈತಿಕತೆಯಲ್ಲಿ ಒಂದು ಸಾರ್ವತ್ರಿಕತೆಯ ಅಂಶ ಇರುವುದಾದರೂ, ನಾವು ನೀತಿ ಶಿಕ್ಷಣದ ಒಂದು ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಮಾದರಿಗೆ ಸಾರ್ವತ್ರಿಕತೆಯನ್ನು ನಿಗದಿಪಡಿಸುವುದು ಸಾಧ್ಯವಿಲ್ಲ. ಪ್ರಾಯಶಃ ಎಲ್ಲ ನೀತಿ ಶಿಕ್ಷಕರೂ ಮಾದರೀಕರಣವನ್ನು ಸೇರಿಸಿಕೊಳ್ಳುತ್ತಾರೆ ಮತ್ತು ತಮ್ಮ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಕಾರ್ಯಕ್ರಮಗಳಲ್ಲಿ ಅದನ್ನು ಆಚರಣೆಗೆ ತರುತ್ತಾರೆ. ಆದರೆ ದೃಢೀಕರಣವನ್ನು ತಿರಸ್ಕರಿಸುತ್ತಾರೆ ಮತ್ತು ಕೆಲವರು ಸಂವಾದದ ಮೇಲೆ ಒತ್ತು ನೀಡುವುದನ್ನು ಕೈಬಿಡುತ್ತಾರೆ. ಬದಲಿಗೆ ಆಜ್ಞೆ ನೀಡುವುದು ಮತ್ತು ವಿಧೇಯತೆಗೇ ಪ್ರಾಮುಖ್ಯತೆ ನೀಡುತ್ತಾರೆ. ಕಾಳಜಿಯ ಪ್ರತಿಪಾದಕರು ಸಾರ್ವತ್ರಿಕತೆ ಇಲ್ಲದಿರುವುದನ್ನು ಒಂದು ದೌರ್ಬಲ್ಯ ಎಂದು ಭಾವಿಸುವುದಿಲ್ಲ. ಅದಕ್ಕೆ ವಿರುದ್ಧವಾಗಿ ನಾವುಗಳು ಅನೇಕರು ಸಾರ್ವತ್ರಿಕ ಮಾದರಿಗಳಿಗಾಗಿ ಒತ್ತಾಯಿಸುವುದು ಒಂದು ರೀತಿಯ ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ

ದುರಹಂಕಾರ ಎಂದು ಭಾವಿಸುತ್ತೇವೆ. ಇದಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದಂತೆ ನಾವು ಕೋಲ್‌ಬರ್ಗ್ಿಯನ್ನರ ಜೊತೆ ಕನಿಷ್ಠ ಎರಡು ವಿಷಯಗಳಲ್ಲಿ ತೀವ್ರವಾದ ಭಿನ್ನಾಭಿಪ್ರಾಯವನ್ನು ಹೊಂದಿದ್ದೇವೆ: ಮೊದಲನೆಯದಾಗಿ ಜನತೆ ಎಲ್ಲ ಕಡೆಯೂ ಕೂಡ ಒಂದೇ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಯೋಚಿಸಬೇಕು ತಮ್ಮ ಕಾಳಜಿಯನ್ನು ವ್ಯಕ್ತಪಡಿಸಬೇಕು ಎಂದು ನಂಬಲು ನಮಗೆ ಯಾವ ಕಾರಣವೂ ಕಾಣುತ್ತಿಲ್ಲ; ಎರಡನೆಯದಾಗಿ ನಾವು ವಿಚಾರಶೀಲ ಕ್ರಿಯೆಗೆ ಅತಿ ಹೆಚ್ಚು ಒತ್ತು ನೀಡಿದರೂ ಸಹ ವಿಚಾರದ ಬಗ್ಗೆಯೇ ತೀರಾ ಕಿರಿದಾಗಿ ಗಮನವನ್ನು ಕೇಂದ್ರೀಕರಿಸುವುದನ್ನು ವಿರೋಧಿಸುತ್ತೇವೆ. ಕೇವಲ ವಿಚಾರಶೀಲತೆಯ ಮಟ್ಟ ಮತ್ತು ಶಕ್ತಿಗಳಿಂದ ನಾವು ನೀತಿಯ ಪ್ರಾತಿನಿಧಿಕ ಅಂಶಗಳು ಚೆನ್ನಾಗಿ ಅಭಿವೃದ್ಧಿ ಹೊಂದಿವೆ ಎಂದು ಗುರುತಿಸಲಾಗುವುದಿಲ್ಲ, ಬದಲಿಗೆ ಅವು ಯಾವ ಸಂಬಂಧದ ಭಾಗಗಳಾಗಿವೆಯೋ ಅವುಗಳ ಮೇಲೆ ಬೀರುವ ವಾಸ್ತವಿಕ ಪರಿಣಾಮಗಳು ಗುರುತಿಸಲಿಕ್ಕೆ ಮುಖ್ಯವಾಗುತ್ತವೆ. ಅಲ್ಲದೆ, ವೈಯಕ್ತಿಕ ನೀತಿ ಪ್ರಾತಿನಿಧಿಕ ಅಂಶಗಳ ಬೆಳವಣಿಗೆ ನಮಗೆ ಆಸಕ್ತಿದಾಯಕವಲ್ಲ, ಬದಲಿಗೆ ನೀತಿ ಸಂಬಂಧಗಳ ಬೆಳವಣಿಗೆ ಮತ್ತು ನಿರ್ವಹಣೆ ನಮಗೆ ಮುಖ್ಯ ಮತ್ತು ಇದು ಒಂದು ಬಹಳ ವಿಭಿನ್ನವಾದ ಲಕ್ಷ್ಯ ಬಿಂದು.(ಬೆಲೆನ್ಕಿ ಮುಂತಾದವರು, 1986; ಗಿಲ್ಲಿಗನ್, 1982).

ಚಾರಿತ್ರ್ಯ ಶಿಕ್ಷಣದ ಕೆಲವೊಂದು ಅಂಶಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಕಾಳಜಿ ಪ್ರತಿಪಾದಕರು ಭಿನ್ನಾಭಿಪ್ರಾಯವನ್ನು ಹೊಂದಿದ್ದಾರೆ. ಆಧುನಿಕ ನೀತಿ ತತ್ವಶಾಸ್ತ್ರವು ತಾರ್ಕಿಕವಾಗಿ ನಿರ್ಧರಿಸಬಹುದಾದ ನೀತಿ ಸಮಸ್ಯೆಗಳ ಜೊತೆಗೆ ಏಕಾಕಿಯಾದ ಪ್ರತ್ಯೇಕತೆಯಲ್ಲಿ ಗುದ್ದಾಡುತ್ತಿರುವ ವೈಯಕ್ತಿಕ ನೀತಿ ಪ್ರಾತಿನಿಧಿಕ ಅಂಶಗಳ ಮೇಲೆ ವಿಪರೀತ ಒತ್ತು ನೀಡಿದೆ ಎಂದು ಪ್ರತಿಪಾದಿಸುವ ಅರಿಸ್ಟಾಟಲ್‌ನ ಅನುಯಾಯಿಗಳು ಮತ್ತು ಸಮುದಾಯವಾದಿಗಳು ಎಂದು ತಮ್ಮನ್ನೇ ಕರೆದುಕೊಳ್ಳುವವರೊಂದಿಗೆ ನಾವು ಸಹಮತವನ್ನು ಹೊಂದಿದ್ದರೂ, ಸಾಮಾಜಿಕ ಪಾತ್ರ ಅಥವಾ ಕರ್ತವ್ಯದ ಕುರಿತು ಅರಿಸ್ಟಾಟಲ್‌ನ ಅನುಯಾಯಿಗಳು ನೀಡುವ ಮಹತ್ವದ ಬಗ್ಗೆಯೂ ನಮಗೆ ಆತಂಕವಿದೆ. ಹೀಗೆ ನೀಡತಕ್ಕಂಥ ಮಹತ್ವವು ಸದ್ಗುಣಾಧಾರಿತ ಶ್ರೇಣೀಕರಣಕ್ಕೆ ಮತ್ತು ಚರ್ಚ್ ಅಥವಾ ಪ್ರಭುತ್ವವನ್ನು ಕುರಿತಾದ ಅಚಲ ನಿಷ್ಠೆಯ ಒತ್ತಾಯಗಳಿಗೆ ಎಡೆಮಾಡಿಕೊಡಬಹುದು. ನಾಯಕರಿಂದ ಮತ್ತು ಅನುಯಾಯಿಗಳಿಂದ, ಪುರುಷರಿಂದ ಮತ್ತು ಮಹಿಳೆಯರಿಂದ, ಅಧಿಕಾರಿಗಳಿಂದ ಮತ್ತು ಕೆಲಸಗಾರರಿಂದ ವಿಭಿನ್ನ ಸದ್ಗುಣಗಳನ್ನು ನಿರೀಕ್ಷಿಸಲಾಗುತ್ತದೆ. ಅಲ್ಲದೆ ಕೆಲವೊಂದು ಮೌಲ್ಯಗಳು ಅಥವಾ / ಹಾಗೂ ಸದ್ಗುಣಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಸಮುದಾಯಗಳು ಒಮ್ಮತಕ್ಕೆ ಬರಬಹುದು ಎಂದು ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಮಾದರಿಗಳು ಭಾವಿಸುತ್ತವೆ. ಆದರೆ ಬಲಿಷ್ಠ ಸಾಂಪ್ರದಾಯಿಕ ಸಮುದಾಯಗಳಲ್ಲದೆ ಉಳಿದವರಿಗೆ ಇದು ಸಾಧ್ಯವಾಗದೆ ಇರಬಹುದು.

ಈ ಶತಮಾನದ ಆರಂಭದಲ್ಲಿ ಕ್ಯಾರೆಕ್ಟರ್ ಡೆವಲಪ್‌ಮೆಂಟ್ ಲೀಗ್ (Character Development League- ಚಾರಿತ್ರ್ಯ ಅಭಿವೃದ್ಧಿ ಸಂಸ್ಥೆ) ಎಂಬ ಸಂಸ್ಥೆಯು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಲ್ಲಿ ವಿಧೇಯತೆ, ಪರಿಶ್ರಮ, ಪರಿಶುದ್ಧತೆ, ಸ್ವಾವಲಂಬನೆ, ಧೈರ್ಯ, ನ್ಯಾಯಪರತೆ, ದೇಶಾಭಿಮಾನ ಎಂಬ ಸದ್ಗುಣಗಳ ಒಂದು ದೊಡ್ಡ ಪಟ್ಟಿಯನ್ನೇ ಬೆಳೆಸಲು ಯತ್ನಿಸಿತು (ವೈಟ್ 1909). ಶಾಲಾ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಅಂತಹ ಸದ್ಗುಣಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಚರ್ಚಿಸಲು ಅನೇಕ ಅವಕಾಶಗಳಿರಬೇಕು ಮತ್ತು ಸದ್ಗುಣಗಳು ಕಂಡುಬರುವ ಸ್ಫೂರ್ತಿದಾಯಕ ಕಥೆಗಳನ್ನು ಅವರು ಓದಬೇಕು, ಕೇಳಿಸಿಕೊಳ್ಳಬೇಕು ಎಂಬುದನ್ನು ಪ್ರಾಯಶಃ ಕೋಲ್‌ಬರ್ಗ್ಿಯನ್ನರು ಮತ್ತು ಕಾಳಜಿ ಪ್ರತಿಪಾದಕರು ಒಪ್ಪಿಕೊಳ್ಳುತ್ತಾರೆ. ಆದರೆ ಸಮುದಾಯದ ಒಮ್ಮತದ ಮೇಲೆ ಅವಲಂಬಿತರಾಗುವುದು ಎಂದರೆ ದುರ್ಬಲವಾದ, ಆದರೆ ಚೆನ್ನಾಗಿ ಬಣ್ಣ ಬಳಿದ ಗೋಡೆಯ ಮೇಲೆ

ಒರಗಿಕೊಂಡಂತೆ. ಏನೇ ಆಗಲಿ ಪ್ರಾಮಾಣಿಕತೆ ಎಂಬುದು ಮುಖ್ಯ ಎಂಬುದನ್ನು ನಾವೆಲ್ಲರೂ ಒಪ್ಪಿಕೊಳ್ಳುವುದಾದರೆ, ಅದು ಹೇಗೆ ಅಭಿವ್ಯಕ್ತವಾಗುತ್ತದೆ ಮತ್ತು ಅದನ್ನು ಎಷ್ಟು ದೂರ ಕೊಂಡೊಯ್ಯಬಹುದು ಎನುವುದರ ಕುರಿತು ಪ್ರಾಯಶಃ ನಮ್ಮಲ್ಲಿ ಭಿನ್ನಾಭಿಪ್ರಾಯಗಳಿರುತ್ತವೆ. ಕ್ಯಾಂಟ್ ನಾವು ಎಂದಿಗೂ ಸುಳ್ಳು ಹೇಳಬಾರದು ಎಂಬ ನಿಲುವನ್ನು ಹೊಂದಿದ್ದರೆ, ಚಾರ್ಲ್ಸ್ ವೆಸ್ಲೆಯವರು, "ನಾನು ಇಡಿಯ ಜಗತ್ತಿನ ಎಲ್ಲ ಆತ್ಮಗಳನ್ನು ರಕ್ಷಿಸಲೂ ಸಹ ಒಂದು ಪ್ರಜ್ಞಾಪೂರ್ವಕ ಸುಳ್ಳನ್ನು ಹೇಳಲಾರೆ" ಎಂಬ ಪುರಾತನ ಪಿತಾಮಹರ ಹೇಳಿಕೆಯನ್ನು ಸಂತೋಷದಿಂದ ಉದ್ಧರಿಸುತ್ತಿದ್ದರು (ನೋಡಿರಿ ಬೊಕ್, 1979, ಪುಟ 34). ಆದರೆ ನಮ್ಮಲ್ಲಿ ಅನೇಕರು ಒಂದು ಜೀವವನ್ನು, ಒಂದು ಆತ್ಮವನ್ನು ಅಥವಾ ವ್ಯಕ್ತಿಯೊಬ್ಬರ ಭಾವನೆಗಳನ್ನು ರಕ್ಷಿಸಲಿಕ್ಕಾಗಿ, ಅದರಿಂದ ಇನ್ಯಾವುದೇ ಅನ್ಯಾಯವಾಗುವುದಿಲ್ಲ ಎಂದಾದರೆ ಸುಲಭವಾಗಿ ಸುಳ್ಳು ಹೇಳಬಲ್ಲೆವು. ನಿಜವಾಗಿಯೂ ಅದು ನೈತಿಕ ಕರ್ತವ್ಯ ಎಂದೂ ನಮಗನ್ನಿಸಬಹುದು.

ಕಾಳಜಿ ದೃಷ್ಟಿಕೋನದಿಂದ ನಾವು ಒಂದು ಮೇಲ್ನೋಟಕ್ಕೆ ಕಾಣುವ ಒಮ್ಮತದೊಂದಿಗೆ ಆರಂಭಿಸಬಹುದು ಆದರೆ ನಮ್ಮ ನ್ಯಾಯಯುತವಾದ ಭಿನ್ನಾಭಿಪ್ರಾಯಗಳನ್ನು ಹೊರಗೆ ತಂದುಕೊಂಡು ಅದರ ಬಗ್ಗೆ ಅರಿವನ್ನು ಬೆಳೆಸಿಕೊಳ್ಳುವ ಮುಚ್ಚುಮರೆಯಿಲ್ಲದ ಉದ್ದೇಶವೂ ಇರಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ. ಸಾರ್ವತ್ರಿಕವಾಗಿರುವಂಥ ಕಾಳಜಿಯ ಕುರಿತಾದ ಹಂಬಲಕ್ಕೆ ಪ್ರತಿಸ್ಪಂದಿಸಬೇಕಾದ ಅವಶ್ಯಕತೆಯು (ಗೌರವ, ಪ್ರೀತಿ, ನೆರವು ಅಥವಾ ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುವಿಕೆಯ ಕುರಿತಾದ ಹಾತೊರಿಯುವಿಕೆ), ಸಂಭಾಷಣೆಯ ಮಹತ್ವವನ್ನು ಸಾರಿಹೇಳುತ್ತದೆ. ನಾವೆಲ್ಲರೂ ಒಬ್ಬರು ಇನ್ನೊಬ್ಬರೊಂದಿಗೆ ಮಾತನಾಡಬೇಕು. ಕೆಲವೊಮ್ಮೆ ಬೇರೆಯವರನ್ನು ನಮ್ಮ ಅಭಿಪ್ರಾಯಕ್ಕೆ ಒಪ್ಪಿಸುವಲ್ಲಿ ನಾವು ಯಶಸ್ವಿಯಾಗುತ್ತೇವೆ. ಕೆಲವೊಮ್ಮೆ ಅವರು ನಮ್ಮ ಮನ ಒಲಿಸುತ್ತಾರೆ ಮತ್ತು ಇನ್ನೂ ಕೆಲವೊಮ್ಮೆ ಎಷ್ಟೇ ಮಹತ್ವದ ವೈಚಾರಿಕ ಭಿನ್ನಾಭಿಪ್ರಾಯಗಳಿದ್ದರೂ ನಾವು ಒಬ್ಬರು ಇನ್ನೊಬ್ಬರ ಬಗ್ಗೆ ಕಾಳಜಿಯಿಂದ ನಡೆದುಕೊಳ್ಳಲು ಒಪ್ಪಿಕೊಳ್ಳಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ. ಮೇಲ್ನೋಟಕ್ಕೆ ಕಾಣುವ ಒಮ್ಮತದ ಹೊರಪದರದ ಕೆಳಗೆ ಹುಡುಕಾಡದಿದ್ದರೆ, ನಾವು ವಿಭಿನ್ನವಾದ, ಸೃಜನಶೀಲವಾದ ದನಿಗಳನ್ನು ಹತ್ತಿಕ್ಕುವ ಅಪಾಯಕ್ಕೊಳಗಾಗುತ್ತೇವೆ. ಇದಲ್ಲದೆ ಶಕ್ತಿಶಾಲಿ ಅಧಿಕಾರಯುತ ವ್ಯಕ್ತಿಗಳು ಎಲ್ಲರ ಒಪ್ಪಿಗೆಯನ್ನು ದೊರಕಿಸಿಕೊಂಡು ಒಂದು ಅಚಲವಾದ ಸದ್ಗುಣಗಳ, ಮೌಲ್ಯಗಳ ಪಟ್ಟಿಯನ್ನು ಸ್ಥಾಪಿಸುವ ಅಪಾಯಕ್ಕೆ ಅನುಮತಿ ನೀಡಿಬಿಡಬಹುದು.

ಮೌಲ್ಯಯುತ ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ಪರಿಚಯಿಸುವ ಕುರಿತಾದ ಪ್ರಸಕ್ತ ಚರ್ಚೆಯಲ್ಲಿ ಮೇಲೆ ಪ್ರಸ್ತಾಪಿಸಿರುವ ಮುಖ್ಯ ಪ್ರಶ್ನೆ ಎಂದರೆ: ಯಾರ ಮೌಲ್ಯಗಳು? ಒಂದು ಗುಂಪು ತನ್ನದೇ ಮೌಲ್ಯಗಳಿಗಾಗಿ ಒತ್ತಾಯಿಸಬಹುದು; ಇನ್ನೊಂದು ಒಮ್ಮತಕ್ಕಾಗಿ ಒತ್ತಾಯಿಸಬಹುದು. ಕಾಳಜಿ ಸಿದ್ಧಾಂತಿಗಳು ಪ್ರತಿಯೊಬ್ಬರದ್ದೂ ಎಂದು ಉತ್ತರಿಸಿಯಾರು. ಆದರೆ ಸಂಜ್ಞಾನಾತ್ಮಕವಾದಿ (cognitivists)ಗಳಂತೆ ನಾವು ಎಲ್ಲ ಮೌಲ್ಯಗಳನ್ನೂ ಎಚ್ಚರಿಕೆಯಿಂದ, ವಿಮರ್ಶಾತ್ಮಕ ಪರೀಕ್ಷೆಗೆ ಒಳಪಡಿಸಿಯೇವು ಮತ್ತು ಚಾರಿತ್ರ್ಯ ಶಿಕ್ಷಕರಂತೆ, ನಾವು ನಮ್ಮ ಆಯ್ಕೆಗಳಿಂದ ಸಮುದಾಯದ ಮೇಲೆ ಉಂಟಾಗುವ ಪ್ರಭಾವ, ಸಮುದಾಯದ ಆಯ್ಕೆಗಳಿಂದ ನಮ್ಮ ಮೇಲೆ ಆಗತಕ್ಕಂಥ ಪ್ರಭಾವ ಇವುಗಳನ್ನು ಲೆಕ್ಕಕ್ಕೆ ತೆಗೆದುಕೊಳ್ಳಲೇಬೇಕೆಂದು ಹೇಳಿಯೇವು. ನಮ್ಮ ಸಮುದಾಯ, ದೇಶ, ಊರು, ಶಾಲೆ, ಕುಟುಂಬ ಇವೆಲ್ಲವೂ ಮುಖ್ಯ ಮತ್ತು ನಾವು ನಮ್ಮ ಮಕ್ಕಳನ್ನು ಅದಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದಂತೆ ಅಂಗೀಕೃತ ಮಟ್ಟಕ್ಕೆ ಏರಿಸಲು ಪ್ರಯತ್ನಿಸುತ್ತೇವೆ. ಆದರೆ ಗೌರವಪೂರ್ಣ ಅನಿಶ್ಚಯತೆಯೊಂದಿಗೆ ಇದನ್ನು ನೆರವೇರಿಸುತ್ತಾ ನಾವು 'ಏಕೆ' ಎಂಬ ಪ್ರಶ್ನೆಗೆ ಪ್ರೋತ್ಸಾಹ

ನೀಡುತ್ತೇವೆ ಮತ್ತು ಎಷ್ಟು ಸಾಧ್ಯವೋ ಅಷ್ಟರಮಟ್ಟಿಗೆ ಪ್ರಾಮಾಣಿಕವಾಗಿ ವಿರುದ್ಧಾತ್ಮಕ ಪರ್ಯಾಯಗಳನ್ನು ಮುಂದಿಡಬೇಕಾದ ಜವಾಬ್ದಾರಿಯನ್ನು ಗುರುತಿಸಿಕೊಳ್ಳುತ್ತೇವೆ. ಕೆಲವೊಮ್ಮೆ ಇದಿರಾಗುವ ಅಪರಿಹಾರ್ಯ ಭಿನ್ನಾಭಿಪ್ರಾಯಗಳ ನಡುವೆ ಸಹ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ನೀತಿ ಜೀವನದ ಕೇಂದ್ರ ಧ್ಯೇಯವನ್ನು ಮರೆಯಬಾರದು. ಅದೆಂದರೆ ಕಾಳಜಿಯ ಅಗತ್ಯತೆಗೆ ಮುಖಾಮುಖಿಯಾಗುವುದು, ಅದನ್ನು ಪೂರೈಸುವುದು ಮತ್ತು ಪ್ರತಿಸ್ಪಂದಿಸುವುದು.

ಈ ವಿಜ್ಞಾಪನೆಯು ನೀತಿ ಶಿಕ್ಷಣ ತಜ್ಞರನ್ನೂ ಸಹ ಉದ್ದೇಶಿಸಿ ಮಾಡಲಾಗಿರುವಂಥದ್ದು. ನಾವು ನೀತಿಯ ತತ್ವಶಾಸ್ತ್ರ ಮತ್ತು ಮನೋವಿಜ್ಞಾನಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದಂತಹ ಅನೇಕ ವಿಷಯಗಳಲ್ಲಿ ಭಿನ್ನತೆಯನ್ನು ಹೊಂದಿರಬಹುದಾದರೂ, ಶಿಕ್ಷಣ ತಜ್ಞರಾಗಿ ನಮಗೆ ಸಮಾನ ಧ್ಯೇಯವಿದೆ; ಅದೆಂದರೆ, ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಮತ್ತು ಶಿಕ್ಷಕರ ಮುಂದುವರೆದ ನೀತಿ ಶಿಕ್ಷಣಕ್ಕೆ ಕೊಡುಗೆ ನೀಡುವುದು. ಈ ಉದ್ದೇಶದೊಂದಿಗೆ ನಾವು ಸಹ ಯುದ್ಧದ ಮಾದರಿಯನ್ನು ತಿರಸ್ಕರಿಸಬೇಕು ಮತ್ತು ರಚನಾತ್ಮಕವಾದ ಮತ್ತು ನೈಜ ಸಂವಾದದ ಮಾದರಿಯನ್ನು ಅಳವಡಿಸಿಕೊಳ್ಳಬೇಕು.

***