ಕ್ಹೋಲ್‌ಬರ್ಗ್‌ರವರ ನೈತಿಕ ವಿಕಾಸದ ಹಂತಗಳು

ಕ್ಹೋಲ್‌ಬರ್ಗ್‌ರವರ ಜೀವನಚರಿತ್ರೆಯ ಪರಿಚಯ

ಲಾರೆನ್ಸ್ ಕ್ಹೋಲ್‌ಬರ್ಗ್‌ರವರ ಅಧ್ಯಯನವು (1927-1987), ಪಿಯಾಜೆ಼ ಸಂಶೋಧನಾ ಪರಂಪರೆಯಲ್ಲಿನ ಅತ್ಯಂತ ಉತ್ತಮವಾದ ಉದಾಹರಣೆಯಾಗಿದೆ. ಕ್ಹೋಲ್‌ಬರ್ಗ್‌ರವರು ನೈತಿಕ ವಿಕಾಸವನ್ನು ಕೇಂದ್ರೀಕರಿಸಿ, ಪಿಯಾಜೆ಼ಯ ಪ್ರಾರಂಭಿಕ ನಿರೂಪಣೆಗಳಿಗೆ ಸಾಕಷ್ಟು ಅತೀತವಾದ ನೈತಿಕ ವಿಕಾಸದ ಹಂತಗಳ ಸಿದ್ಧಾಂತವನ್ನು ಒದಗಿಸಿದರು.

ಕ್ಹೋಲ್‌ಬರ್ಗ್ ನ್ಯೂಯಾರ್ಕಿನ ಬ್ರಾಂಕ್ಸ್‌ವಿಲ್ಲೆಯಲ್ಲಿ ಬೆಳೆದು, ಶೈಕ್ಷಣಿಕವಾಗಿ ಹೆಸರುಮಾಡಿದ್ದ ಮಸಾಚ್ಯುಸೆಟ್ಸ್‌ನ ಖಾಸಗಿ ಪ್ರೌಢಶಾಲೆಯಾದ ಆಂಡೋವರ್ ಅಕೆಡೆಮಿಯಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ಪಡೆದರು. ನಂತರ ಅವರು ನೇರವಾಗಿ ಕಾಲೇಜಿಗೆ ಸೇರದೇ, ಇಸ್ರೇಲಿ ಆಂದೋಲನಕ್ಕೆ ನೆರವು ನೀಡಲು, ಬ್ರಿಟಿಷ್ ದಿಗ್ಬಂಧನದಲ್ಲಿದ್ದ ಪ್ರದೇಶಗಳ ಮೂಲಕ ಯುರೋಪಿನ ನಿರಾಶ್ರಿತರನ್ನು ಇಸ್ರೇಲಿಗೆ ಕರೆದೊಯ್ಯುತ್ತಿದ್ದ ಒಂದು ಹಳೆಯ ಸರಕುನೌಕೆಯಲ್ಲಿ ಎರಡನೆಯ ಇಂಜಿನಿಯರ್ ಆಗಿ ಸೇವೆ ಸಲ್ಲಿಸಿದರು. ಇದರ ತರುವಾಯ, 1948ರಲ್ಲಿ, ಕ್ಹೋಲ್‌ಬರ್ಗ್, ಶಿಕಾಗೋ ವಿಶ್ವವಿದ್ಯಾಲಯದಲ್ಲಿ ಪದವಿ ಶಿಕ್ಷಣಕ್ಕಾಗಿ ನೋಂದಾಯಿಸಿಕೊಂಡರು. ಅಲ್ಲಿ ಅವರು ಪ್ರವೇಶ ಪರೀಕ್ಷೆಗಳಲ್ಲಿ ಅತ್ಯುತ್ತಮ ಅಂಕಗಳನ್ನು ಪಡೆದ ಕಾರಣ, ಕೇವಲ ಕೆಲವೇ ಸಂಖ್ಯೆಯ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಕೋರ್ಸುಗಳನ್ನು ಅಭ್ಯಸಿಸುವ ಮೂಲಕ ತಮ್ಮ ಸ್ನಾತಕ ಪದವಿಯವನ್ನು ಪಡೆಯುವ ಅವಕಾಶವನ್ನು ಪಡೆದುಕೊಂಡರು. ಅವರು ಇದನ್ನು ಒಂದು ವರ್ಷದಲ್ಲಿ ನಿರ್ವಹಿಸಿದರು. ಮೊದಲಿಗೆ, ತಾನೊಬ್ಬ ನೈದಾನಿಕ (clinical) ಮನೋವಿಜ್ಞಾನಿಯಾಗಬೇಕೆಂದು, ಮನೋವಿಜ್ಞಾನದಲ್ಲಿ ಪದವಿ ಪಡೆಯುವ ಸಲುವಾಗಿ ಶಿಕಾಗೋದಲ್ಲಿ ಉಳಿದುಕೊಂಡರು. ಆದರೆ ಅವರಿಗೆ ಶೀಘ್ರದಲ್ಲೇ ಪಿಯಾಜೆ಼ಯ ಅಧ್ಯಯನದಲ್ಲಿ ಆಸಕ್ತಿ ಮೂಡಿದ್ದರಿಂದ ನೈತಿಕ ವಿಚಾರಗಳ ನಿಟ್ಟಿನಲ್ಲಿ, ಮಕ್ಕಳನ್ನು ಮತ್ತು ಹದಿಹರೆಯದವರನ್ನು ಸಂದರ್ಶಿಸಲು ಆರಂಭಿಸಿದರು. ಅದರ ಫಲಶ್ರುತಿಯಾಗಿ ಅವರ ಡಾಕ್ಟರೇಟ್ ಪ್ರೌಢ ಪ್ರಬಂಧವು (1958ಎ) ರೂಪುಗೊಂಡಿತು. ಅದರಲ್ಲಿ ಅವರು, ಮೊದಲ ಬಾರಿಗೆ ತಮ್ಮ ಹಂತಗಳ ಸಿದ್ಧಾಂತವನ್ನು ಕುರಿತ ವಿಚಾರಗಳನ್ನು ಮಂಡಿಸುತ್ತಾರೆ. 1962ರಿಂದ 1968ರವರೆಗೆ ಅವರು ಶಿಕಾಗೋ ವಿಶ್ವವಿದ್ಯಾಲಯದಲ್ಲಿ ಮತ್ತು 1968ರಿಂದ 1987ರಲ್ಲಿ ಇವರು ನಿಧನರಾಗುವವರೆಗೆ ಹಾರ್ವರ್ಡ್ ವಿಶ್ವವಿದ್ಯಾಲಯದಲ್ಲಿ ಬೋಧಕರಾಗಿದ್ದರು.

ಕ್ಹೋಲ್‌ಬರ್ಗ್‌ರವರು ಯಾವುದೇ ಔಪಚಾರಿಕತೆಯನ್ನು ಬಯಸದ ಸರಳ ವ್ಯಕ್ತಿಯಾಗಿದ್ದರು. ಅವರು ಬೋಧಕರಾಗಿದ್ದಾಗ ರಜೆಯ ದಿನಗಳಲ್ಲಿ ಇರುವಂತೆ ಯಾವಾಗಲೂ ಒಂದು ಸಾದಾ ಫ್ಲಾನೆಲ್ ಅಂಗಿ ಮತ್ತು ದೊಗಲೆ ಪ್ಯಾಂಟ್ ಧರಿಸಿ ತರಗತಿಗೆ ಬರುತ್ತಿದ್ದರು. ಪೂರ್ವಸಿದ್ಧತೆಯಿಲ್ಲದೆ ದಿಢೀರನೆ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳನ್ನು ಕೇಳುತ್ತ ಪಾಠವನ್ನು ಆರಂಭಿಸುವುದು ಅವರ ರೂಢಿಯಾಗಿತ್ತು. ಶಾಲೆಗೆ ಬಂದ ಹೊಸತರಲ್ಲಿ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಅವರ ಜೊತೆ ಹೇಗೆ ವ್ಯವಹರಿಸಬೇಕೆಂದು ತಿಳಿಯುತ್ತಿರಲಿಲ್ಲ. ಆದರೆ ಕ್ರಮೇಣ ಅವರಿಗೆ ತಾವು ನಿಜವಾದ ಒಬ್ಬ ವಿದ್ವಾಂಸನೊಂದಿಗೆ ಇದ್ದೇವೆ ಎಂಬುದು ತಿಳಿಯುತ್ತಿತ್ತು. ತತ್ತ್ವಶಾಸ್ತ್ರ ಮತ್ತು ಮನೋವಿಜ್ಞಾನಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಪಟ್ಟ ಪ್ರಧಾನ/ನಿರ್ಣಾಯಕ (ಕ್ರಿಟಿಕಲ್) ವಿಷಯಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಅವರು ಸುದೀರ್ಘ ಮತ್ತು ಆಳವಾದ ಚಿಂತನೆ ನಡೆಸಿದ್ದು, ತಮ್ಮ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳನ್ನೂ ಆ ವಿಷಯಗಳಿಗೆ ಸಂಬಂಧಪಟ್ಟಂತೆ ತಮ್ಮೊಂದಿಗೆ ವಿಚಾರಮಾಡುವಂತೆ ಆಹ್ವಾನಿಸುತ್ತಿದ್ದರು. ತಮ್ಮ ಉಪನ್ಯಾಸಗಳು ಮತ್ತು ಬರಹಗಳ ಮೂಲಕ ಅವರು ರೂಸೋ, ಜಾನ್ ಡೇವಿ ಮತ್ತು ಜೇಮ್ಸ್ ಮಾರ್ಕ್ ಬಾಲ್ಡ್ವಿನ್‌ರವರಂತಹ "ಹಳೆಯ ತಲೆಮಾರಿನ ಮನೋವಿಜ್ಞಾನಿ" ಬರಹಗಾರರ ಜ್ಞಾನವನ್ನು ಗ್ರಹಿಸಲು ಇತರರಿಗೆ ಬಹಳಷ್ಟು ನೆರವನ್ನು ಒದಗಿಸುತ್ತಿದ್ದರು.

ದುರದೃಷ್ಟವಶಾತ್, ಕ್ಹೋಲ್‌ಬರ್ಗ್‌ರವರು ಉಷ್ಣವಲಯದ ಒಂದು ರೋಗದಿಂದಾಗಿ ತೀವ್ರ ಖಿನ್ನತೆಯನ್ನು ಅನುಭವಿಸಿ ಅವರ ಕೊನೆಯ 20 ವರ್ಷಗಳ ಬದುಕಿನಲ್ಲಿ ಬಹಳ ನೋವನ್ನುಂಡರು. 59ರ ವಯಸ್ಸಿನಲ್ಲಿ ಅವರು ನೀರಿನಲ್ಲಿ ಮುಳುಗಿ ತಮ್ಮ ಬದುಕನ್ನು ಕೊನೆಗಾಣಿಸಿದರು.

ಪಿಯಾಝೆಯ ನೈತಿಕ ನಿರ್ಣಯಗಳ ಹಂತಗಳು

ಕ್ಹೋಲ್‌ಬರ್ಗ್‌ರವರು ಪದವಿ ಶಿಕ್ಷಣದಲ್ಲಿ ನಿರತರಾಗಿದ್ದಾಗ, ನೈತಿಕ ನಿರ್ಣಯಗಳಿಗೆ ಸಂಬಂಧಪಟ್ಟಂತೆ ಪಿಯಾಝೆಯ ಅಧ್ಯಯನವು ಅವರ ಮೇಲೆ ಆಳವಾದ ಪ್ರಭಾವವನ್ನುಂಟುಮಾಡಿತು. ಕ್ಹೋಲ್‌ಬರ್ಗ್‌ರವರು ಕಂಡಂತೆ ಪಿಯಾಝೆಯವರು ಮಕ್ಕಳೊಂದಿಗೆ ನೈತಿಕ ತತ್ತ್ವಶಾಸ್ತ್ರದ ಮೂಲಭೂತ ವಿಚಾರಗಳನ್ನು ಕುರಿತು ಸಂವಾದವನ್ನು ನಡೆಸುತ್ತ, ಮಕ್ಕಳು ತಾವೇ ಸ್ವತಃ ವಿಚಾರಮಾಡಲು ಪ್ರೇರೇಪಿಸುತ್ತಿದ್ದರು. ಇದೇ ಸಮಯಕ್ಕೆ, ಕ್ಹೋಲ್‌ಬರ್ಗ್‌ರವರಿಗೆ ಪಿಯಾಝೆಯ ಕೆಲಸವು ಅಪೂರ್ಣವೆನಿಸಿತು.

ಮೂಲಭೂತವಾಗಿ ನೈತಿಕ ನಿರ್ಣಯಗಳನ್ನು ಕುರಿತಂತೆ ಪಿಯಾಝೆಯವರ ಆವಿಷ್ಕಾರಗಳು ದ್ವಿ-ಹಂತ ಸಿದ್ಧಾಂತಕ್ಕೆ ಸರಿಹೊಂದುತ್ತವೆ. ನೈತಿಕ ಸಂದಿಗ್ಧಗಳನ್ನು ಕುರಿತು 10 ಅಥವಾ 11ರ ವಯಸ್ಸಿನ ಒಳಗಿನ ಮಕ್ಕಳು ಒಂದು ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಆಲೋಚಿಸಿದರೆ, ಇದಕ್ಕಿಂತಲೂ ಹೆಚ್ಚಿನ ವಯಸ್ಸಿನ ಮಕ್ಕಳ ವಿಚಾರ ಬೇರೆಯಾಗಿರುತ್ತದೆ. ನಾವು ಗಮನಿಸುವಂತೆ, ಚಿಕ್ಕ ವಯಸ್ಸಿನ ಮಕ್ಕಳು ನಿಯಮಗಳನ್ನು ಸ್ಥಿರ ಮತ್ತು ಪರಮ ತತ್ತ್ವವೆಂದು ಭಾವಿಸುತ್ತವೆ. ನಿಯಮಗಳು ಹಿರಿಯರಿಂದ ಅಥವಾ ದೇವರಿಂದ ತಮಗೆ ಹಸ್ತಾಂತರಿಸಲ್ಪಟ್ಟಿವೆ ಮತ್ತು ಅವುಗಳನ್ನು ಯಾರೂ ಬದಲಾಯಿಸಲು ಶಕ್ಯವಿಲ್ಲ ಎಂದು ಚಿಕ್ಕ ಮಕ್ಕಳು ನಂಬುತ್ತವೆ. ಆದರೆ ಹೆಚ್ಚಿನ ವಯಸ್ಸಿನ ಮಕ್ಕಳ ದೃಷ್ಟಿಕೋನವು ಹೆಚ್ಚು ಸಾಪೇಕ್ಷವಾದಿಯಾಗಿರುತ್ತವೆ. ಎಲ್ಲರೂ ಒಪ್ಪಿದರೆ ನಿಯಮಗಳನ್ನು ಬದಲಾಯಿಸಬಹುದು ಎಂಬುದನ್ನು ಅವನು ಅಥವಾ ಅವಳು ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುತ್ತಾರೆ. ನಿಯಮಗಳು ಪವಿತ್ರವೇನಲ್ಲ, ಪರಮ ತತ್ತ್ವವೂ ಅಲ್ಲ, ಅವು ಸಹಯೋಗದಿಂದ ಮುಂದುವರಿಯಲು ಮನುಷ್ಯರು ಬಳಸುವ ಸಾಧನಗಳು.

10 ಅಥವಾ 11ರ ವಯಸ್ಸಿಗೆ ಮಕ್ಕಳ ನೈತಿಕ ಯೋಚನಾ ಕ್ರಮವು ಇತರೆ ಬದಲಾವಣೆಗಳಿಗೆ ಒಳಗಾಗುತ್ತದೆ. ಚಿಕ್ಕ ಮಕ್ಕಳ ನೈತಿಕ ನಿರ್ಣಯಗಳು ಪರಿಣಾಮಗಳನ್ನು ಹೆಚ್ಚಾಗಿ ಆಧರಿಸಿದ್ದು,, ಹೆಚ್ಚಿನ ವಯಸ್ಸಿನ ಮಕ್ಕಳು ಉದ್ದೇಶಗಳನ್ನಾಧರಿಸಿ ಅದನ್ನು ಕೈಗೊಳ್ಳುತ್ತಾರೆ. ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಒಬ್ಬ ಹುಡುಗ ತನ್ನ ಅಮ್ಮನಿಗೆ ಸಹಾಯಮಾಡುವ ಪ್ರಯತ್ನದಲ್ಲಿ, 15 ಲೋಟಗಳನ್ನು ಒಡೆಯುತ್ತಾನೆ ಮತ್ತು ಇನ್ನೊಬ್ಬ ಹುಡುಗ ಬಿಸ್ಕತ್ತುಗಳನ್ನು ಕದಿಯುವ ನಿಟ್ಟಿನಲ್ಲಿ, ಒಂದೇ ಲೋಟವನ್ನು ಒಡೆಯುತ್ತಾನೆ ಎಂಬುದನ್ನು ಕೇಳಿದ ಚಿಕ್ಕ ಮಗುವು, ಮೊದಲನೆಯವನದ್ದು ತಪ್ಪಾಯಿತು ಎಂದು ಆಲೋಚಿಸುತ್ತದೆ. ಆ ಮಗುವು ಮುಖ್ಯವಾಗಿ ಹಾನಿಯ ಪ್ರಮಾಣವನ್ನು - ಪರಿಣಾಮಗಳನ್ನು ಪರಿಗಣಿಸುತ್ತದೆ. ಆದರೆ ಹೆಚ್ಚಿನ ವಯಸ್ಸಿನ ಮಗುವು ಕೃತ್ಯದ ಹಿಂದಿನ ಉದ್ದೇಶಗಳನ್ನು ಆಧರಿಸಿ ಸರಿಯೋ ತಪ್ಪೋ ಎಂದು ನಿರ್ಣಯಿಸುತ್ತದೆ (ಪಿಯಾಝೆ, 1932, ಪು. 137).

ನೈತಿಕ ನಿರ್ಣಯಗಳಿಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದಂತೆ ಪಿಯಾಝೆಯ ಅಧ್ಯಯನದ ವಿವರಗಳು ಇನ್ನೂ ಸಾಕಷ್ಟಿವೆ. ಆದರೆ ಮೂಲಭೂತವಾಗಿ ಅವರು 10 ಮತ್ತು 12ರ ವಯಸ್ಸಿನ ಮಕ್ಕಳಲ್ಲಿ ಸಂಭವಿಸುವ ಬದಲಾವಣೆಗಳ ಸರಣಿಗಳನ್ನು ಗುರುತಿಸುತ್ತಾರೆ. ಆಗಷ್ಟೇ ಮಗುವು ವಿಧ್ಯುಕ್ತ ಕಾರ್ಯನಿರ್ವಹಣೆಯ ಸಾಮಾನ್ಯ ಹಂತಕ್ಕೆ ಪ್ರವೇಶಿಸಿರುತ್ತದೆ.

ಬೌದ್ಧಿಕ ಬೆಳವಣಿಗೆಯು ಈ ಹಂತದಲ್ಲಿ ನಿಲುಗಡೆಯಾಗುವುದಿಲ್ಲ. ಇದು, ಕನಿಷ್ಠ 16 ವರ್ಷಗಳವರೆಗೂ ವಿಕಸನವನ್ನು ಮುಂದುವರಿಸುವ ವಿಧ್ಯುಕ್ತ ಕಾರ್ಯನಿರ್ವಹಣೆಯ ಆರಂಭದ ಹಂತವಷ್ಟೇ. ಆದುದರಿಂದ, ಹದಿಹರೆಯದಾದ್ಯಂತ, ನೈತಿಕ ವಿಷಯಗಳ ಬಗೆಗಿನ ಚಿಂತನೆಗಳು ವಿಕಾಸಗೊಳ್ಳುತ್ತಲಿರುತ್ತವೆ ಎಂದು ನಿರೀಕ್ಷಿಸಬಹುದು. ಹೀಗಾಗಿ ಕ್ಹೋಲ್‌ಬರ್ಗ್‌ರವರು ಮಕ್ಕಳು ಮತ್ತು ಹದಿಹರೆಯದವರು ಇಬ್ಬರನ್ನೂ ನೈತಿಕ ಸಂದಿಗ್ಧಗಳ ಬಗೆಗೆ ಸಂದರ್ಶಿಸಿ, ಪಿಯಾಝೆಯವರ ಹಂತಗಳನ್ನು ದಾಟಿಯೂ ವಿಕಾಸದ ಹಂತಗಳಿರುವುದನ್ನು ಗುರುತಿಸಿದರು. ಅವರು ಗುರುತಿಸಿರುವ ಆರು ಹಂತಗಳಲ್ಲಿ ಮೊದಲ ಮೂರು ಮಾತ್ರ ಪಿಯಾಝೆಯ ಹಂತಗಳ ಲಕ್ಷಣಗಳನ್ನು ಹಂಚಿಕೊಂಡಿವೆ.

ಕ್ಹೋಲ್‌ಬರ್ಗ್‌ರವರ ವಿಧಾನ

ಕ್ಹೋಲ್‌ಬರ್ಗ್‌ರ ಮೂಲ ಮಾದರಿಯಲ್ಲಿ (1958ಎ) ಶಿಕಾಗೋದ ಮಧ್ಯಮ ವರ್ಗ ಮತ್ತು ಕೆಳ ವರ್ಗದ ಕುಟುಂಬಗಳ 72 ಬಾಲಕರಿದ್ದರು. ಅವರು 10, 13 ಮತ್ತು 16 ವರ್ಷದವರಾಗಿದ್ದರು. ನಂತರ ಇದಕ್ಕೆ ಅಮೆರಿಕದ ಇತರೆ ನಗರಗಳು ಮತ್ತು ಇತರೆ ದೇಶಗಳಿಗೆ ಸೇರಿದ ಚಿಕ್ಕ ವಯಸ್ಸಿನ ಮಕ್ಕಳು, ಅಪರಾಧಿಗಳು, ಗಂಡು ಮತ್ತು ಹೆಣ್ಣು ಮಕ್ಕಳನ್ನು ಸೇರಿಸಲಾಯಿತು (1963, 1970).

ಮೂಲಭೂತ ಸಂದರ್ಶನವು ಈ ಕೆಳಗಿನ ಕೆಲವು ನೈತಿಕ ಸಂದಿಗ್ಧಗಳ ಸರಣಿಯನ್ನು ಒಳಗೊಂಡಿತ್ತು:

ಹೇಂಝ್ ಔಷಧವನ್ನು ಕದಿಯುತ್ತಾನೆ

> ಯುರೋಪಿನಲ್ಲಿ ಒಬ್ಬ ಹೆಂಗಸು ಒಂದು ವಿಶೇಷ ರೀತಿಯ ಕ್ಯಾನ್ಸರಿನಿಂದ ಸಾವಿಗೆ ಹತ್ತಿರವಾಗಿದ್ದಳು. ಒಂದು ಔಷಧವು ಅವಳನ್ನು ಬದುಕಿಸಬಲ್ಲದೆಂದು ವೈದ್ಯರಿಗೆ ಅನಿಸಿತು. ಅದೊಂದು ರೀತಿಯ ರೇಡಿಯಂ. ಅದೇ ನಗರದ ಔಷಧ ತಯಾರಕನೊಬ್ಬ ಆಗಷ್ಟೇ ಅದನ್ನು ಕಂಡುಹಿಡಿದಿದ್ದ. ಆ ಔಷಧವನ್ನು ತಯಾರಿಸಲು ಬಹಳ ಖರ್ಚಾಗುತ್ತಿತ್ತು, ಆದರೆ ಔಷಧ ತಯಾರಕನು ಅದರ ಖರ್ಚಿನ ಹತ್ತು ಪಟ್ಟು ಬೆಲೆಯನ್ನು ಅದಕ್ಕೆ ನಿಗದಿಪಡಿಸಿದ್ದ. ರೇಡಿಯಮ್ಮಿಗೆ ಆತನು $200ನ್ನು ಪಾವತಿಸಿದ್ದು, ಔಷಧಿಯ ಒಂದು ಚಿಕ್ಕ ಡೋಸ್‌ಗೆ $2000 ವಸೂಲಿಮಾಡುತ್ತಿದ್ದ. ರೋಗದಿಂದ ಬಳಲುತ್ತಿದ್ದವಳ ಗಂಡ ಹೇಂಝ್ ತನಗೆ ಪರಿಚಯವಿದ್ದವರೆಲ್ಲರ ಬಳಿಗೆ ತೆರಳಿ, ಸಾಲ ಕೇಳಿದ. ಔಷಧಿಯ ಬೆಲೆಯ ಅರ್ಧದಷ್ಟನ್ನು ಅಂದರೆ, ಕೇವಲ $1000ನ್ನು ಮಾತ್ರವೇ ಅವನಿಗೆ ಸಂಗ್ರಹಿಸಲು ಸಾಧ್ಯವಾಯಿತು. ಔಷಧಿ ತಯಾರಕನ ಬಳಿ ಹೋಗಿ ತನ್ನ ಹೆಂಡತಿ ಸಾಯುತ್ತಿದ್ದಾಳೆ, ದಯವಿಟ್ಟು ಔಷಧಿಯ ಬೆಲೆಯನ್ನು ಕಡಿಮೆ ಮಾಡಿ ಅಥವಾ ಉಳಿದ ಹಣವನ್ನು ಆಮೇಲೆ ಆದಾಗ ಕೊಡುತ್ತೇನೆ ಎಂದ. ಔಷಧಿ ಅಂಗಡಿಯವನು ಒಪ್ಪಲಿಲ್ಲ. “ತಾನು ಆ ಔಷಧಿಯನ್ನು ಕಂಡುಹಿಡಿದಿದ್ದೇನೆ. ಈಗ ಅದರಿಂದ ಹಣ ಮಾಡಬೇಕೆಂದಿದ್ದೇನೆ” ಎಂದ. ಹಾಗಾಗಿ ಹೇಂಝ್ ಹತಾಶನಾಗಿ ಆ ಔಷಧಿ ಅಂಗಡಿಯ ಬಾಗಿಲನ್ನು ಒಡೆದು ತನ್ನ ಹೆಂಡತಿಗಾಗಿ ಆ ಔಷಧವನ್ನು ಕದಿಯಬೇಕಾಯಿತು. ಆಕೆಯ ಗಂಡ ಹಾಗೆ ಮಾಡಿದ್ದು ಸರಿಯೆ? (ಕ್ಹೋಲ್‌ಬರ್ಗ್, 1963, ಪು. 19).

ಕ್ಹೋಲ್‌ಬರ್ಗ್‌ರವರಿಗೆ ನಿಜವಾಗಿ ಮಕ್ಕಳು ಈ ಸಂದಿಗ್ಧಕ್ಕೆ “ಹೌದು” ಎನ್ನುತ್ತಾರೋ, ಅಥವಾ “ಅಲ್ಲ” ಎನ್ನುತ್ತಾರೋ ಎನ್ನುವದಕ್ಕಿಂತ ಅವರ ಉತ್ತರದ ಹಿಂದಿನ ತರ್ಕದ ಬಗ್ಗೆ ಹೆಚ್ಚು ಆಸಕ್ತಿ ಇತ್ತು. ಹೇಂಝ್, ಔಷಧಿಯನ್ನು ಕದ್ದಿದ್ದು, ಸರಿ ಅಥವಾ ತಪ್ಪು ಎಂದು ವ್ಯಕ್ತಿಯು ಏಕೆ ಆಲೋಚಿಸುತ್ತಾನೆ ಎಂಬುದನ್ನು ಸಂದರ್ಶಕನು ತಿಳಿಯಬೇಕಿತ್ತು. ಸಂಶೋಧನಾ ಯಾದಿಯ ಮುಂದಿನ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳು ಮಗುವಿನ ತರ್ಕವನ್ನು ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಳ್ಳಲು ಸಹಾಯಮಾಡುತ್ತವೆ. ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಹೇಂಝ್‌ಗೆ ಆ ಔಷಧವನ್ನು ಕದಿಯುವ ಹಕ್ಕಿದೆಯೆ, ಆತ ಔಷಧ ತಯಾರಕನ ಹಕ್ಕುಗಳನ್ನು ಉಲ್ಲಂಘಿಸುತ್ತಿದ್ದಾನೆಯೆ, ಒಂದೊಮ್ಮೆ ಹೇಂಝ್ ಸಿಕ್ಕುಬಿದ್ದರೆ ನ್ಯಾಯಾಧೀಶನು ಆತನಿಗೆ ಯಾವ ಶಿಕ್ಷೆಯನ್ನು ವಿಧಿಸಬೇಕು ಎಂಬ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳನ್ನು ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಕೇಳಲಾಗುತ್ತದೆ. ಇಲ್ಲಿ ಕೂಡಾ ಮಕ್ಕಳು ನೀಡುವ ಉತ್ತರದ ಹಿಂದಿನ ತರ್ಕವೇ ಇಲ್ಲಿನ ಮುಖ್ಯ ಕಾಳಜಿ. ಹೀಗೆ ಸಂದರ್ಶಿಸಲ್ಪಟ್ಟ ಮಗುವಿನ ನೈತಿಕ ಆಲೋಚನೆಗಳ ಬಗೆಗೆ ಇನ್ನಷ್ಟು ತಿಳಿದುಕೊಳ್ಳಲು ಸಂದರ್ಶನವು ಹೆಚ್ಚು ಹೆಚ್ಚು ಸಂದಿಗ್ಧಗಳನ್ನು ನೀಡುತ್ತಾ ಹೋಗುತ್ತದೆ.

ವಿವಿಧ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯೆಗಳನ್ನು ಹಂತಗಳಲ್ಲಿ ವಿಂಗಡಿಸಿದ ನಂತರ ಕ್ಹೋಲ್‌ಬರ್ಗ್, ತಮ್ಮ ವರ್ಗೀಕರಣದ *ವಿಶ್ವಾಸಾರ್ಹತೆಯನ್ನು* ತಿಳಿಯಲಿಚ್ಛೆಸಿದರು. ನಿರ್ದಿಷ್ಟವಾಗಿ, ಇತರರೂ ಶಿಷ್ಟಾಚಾರಗಳಿಗೆ (protocols) ಇದೇ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಅಂಕವನ್ನು ನೀಡುವರೇ ಎಂದು ತಿಳಿಯಬೇಕಿತ್ತು. ಇತರ ನಿರ್ಣಾಯಕರು ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯೆಗಳ ಮಾದರಿಗಳಿಗೆ (samples) ಸ್ವಂತದ ಅಭಿಪ್ರಾಯವನ್ನಾಧರಿಸಿ ಅಂಕವನ್ನು ನೀಡಿದರು. ನಂತರ ಕ್ಹೋಲ್‌ಬರ್ಗ್‌ರವರು ಆ ಎಲ್ಲ ನಿರ್ಣಾಯಕರೂ ಅದನ್ನು ಒಪ್ಪಿಕೊಂಡ ಪ್ರಮಾಣವನ್ನು (degree) ಲೆಕ್ಕಹಾಕಿದರು. ಈ ವಿಧಾನವನ್ನು ಅಂತರ್-ನಿರ್ಣಾಯಕ ವಿಶ್ವಾಸಾರ್ಹತೆ (interrater reliability) ಎನ್ನುತ್ತಾರೆ. ಕ್ಹೋಲ್ಬರ್ಗ್‌ರವರು ಈ ಒಮ್ಮತದ ಪ್ರಮಾಣ ಹೆಚ್ಚಿರುವುದನ್ನು ಕಂಡುಕೊಂಡರು. ನಂತರದ ಪ್ರಯೋಗಗಳಲ್ಲಿಯೂ ಹಾಗೆಯೇ

ಆಯಿತು. ಆದರೆ ಕ್ಹೋಲ್ಬರ್ಗ್‌ರವರ ಸಂದರ್ಶನಾ ವಿಧಾನವನ್ನು ಸಂಶೋಧಕರು ಬಳಸಿದಾಗಲೆಲ್ಲ, ಸಮಗ್ರ ಮಾದರಿಗೆ ಅಂಕವನ್ನು ನೀಡುವ ಮುನ್ನ ಅವರು ಅಂತರ್-ನಿರ್ಣಾಯಕ ವಿಶ್ವಾಸಾರ್ಹತೆಯನ್ನು ಸಹ ಪರೀಕ್ಷಿಸಿಕೊಳ್ಳಬೇಕು .

ಕ್ಹೋಲ್‌ಬರ್ಗ್‌ರವರ ಆರು ಹಂತಗಳು

ಮೊದಲನೆಯ ಮಟ್ಟ. ರೂಢಿಬದ್ಧತಾ-ಪೂರ್ವ ನೈತಿಕತೆ (Preconventional Morality)

ಮೊದಲನೆಯ ಹಂತ. ವಿಧೇಯತೆ ಮತ್ತು ಶಿಕ್ಷೆಯ ಅಭಿಶಿಕ್ಷಣ (Orientation). ಕ್ಹೋಲ್‌ಬರ್ಗ್‌ರವರ ಮೊದಲನೆಯ ಹಂತವು ನೈತಿಕ ಆಲೋಚನೆಗಳಿಗೆ ಸಂಬಂಧಪಟ್ಟ ಪಿಯಾಗ್ಥೆಯವರ ಮೊದಲ ಹಂತವನ್ನೇ ಹೋಲುತ್ತದೆ. ಅಧಿಕಾರವಿರುವ ಪ್ರಬಲರು ನಿರ್ದಿಷ್ಟವಾದ ನಿಯಮಗಳ ಸಮುಚ್ಚಯವನ್ನು ನಮಗೆ ಒಪ್ಪಿಸಿದ್ದು, ಅದನ್ನು ಪ್ರಶ್ನೆಮಾಡದೇ ಒಪ್ಪಿಕೊಳ್ಳಬೇಕು ಎಂದು ಮಗುವು ಅಂದುಕೊಳ್ಳುತ್ತದೆ. ಹೇಂಝ್‌ನ ಸಂದಿಗ್ಧತೆಗೆ ಸಂಬಂಧಪಟ್ಟಂತೆ ನೋಡುವುದಾದರೆ, ಮಗುವು ಹೇಂಝ್‌ನು ಔಷಧವನ್ನು ಕದ್ದಿದ್ದು ತಪ್ಪು, ಏಕೆಂದರೆ "ಅದು ಕಾನೂನಿಗೆ ವಿರುದ್ಧ" ಎಂದೋ ಅಥವಾ "ಕದಿಯುವುದು ಕೆಟ್ಟದ್ದು" ಎಂದೋ ಹೇಳುವುದು ಖಂಡಿತ. ಅದನ್ನು ಕೊಂಚ ವಿವರಿಸು ಎಂದು ಮಗುವಿಗೆ ಹೇಳಿದರೆ, ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ ಅದು, ಆ ಕೃತ್ಯದಿಂದ ಮುಂದಾಗುವ ಪರಿಣಾಮಗಳ ನಿಟ್ಟಿನಲ್ಲಿ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯಿಸುತ್ತ, "ಕದಿಯುವುದು ಕೆಟ್ಟದ್ದು, ಏಕೆಂದರೆ ನಿಮಗೆ ಶಿಕ್ಷೆಯಾಗುತ್ತದೆ" ಎಂದು ವಿವರಿಸುತ್ತದೆ (ಕ್ಹೋಲ್‌ಬರ್ಗ್, 1958ಬಿ).

ಮೊದಲ ಹಂತದಲ್ಲಿ ಬಹುತೇಕ ಎಲ್ಲ ಮಕ್ಕಳೂ ಹೇಂಝ್‌ನ ಕೃತ್ಯವನ್ನು ಖಂಡಿಸುತ್ತವೆ, ಹಾಗಿದ್ದರೂ ಮಗುವೊಂದು ಹೇಂಝ್‌ನ ಕೃತ್ಯವನ್ನು ಮೊದಲ ಹಂತದ ತರ್ಕವನ್ನು ಬಳಸಿಯೂ ಬೆಂಬಲಿಸುವ ಸಾಧ್ಯತೆ ಇದೆ. "ಹೇಂಝ್ ಕದಿಯಬಹುದು. ಏಕೆಂದರೆ ಆತ ಮೊದಲು ಅದಕ್ಕಾಗಿ ವಿನಂತಿಸಿದ್ದ. ಅಲ್ಲದೇ ಆತ ಕದ್ದಿದ್ದು ದೊಡ್ಡ ವಸ್ತುವಲ್ಲ; ಅವನಿಗೆ ಶಿಕ್ಷೆಯಾಗುವುದಿಲ್ಲ" ಎಂದು ಮಗು ಹೇಳಬಹುದು (ನೋಡಿ: ರೆಸ್ಟ್ 1973). ಹೇಂಝುನ ಕೃತ್ಯವನ್ನು ಒಪ್ಪಿಕೊಂಡರೂ ಸಹ, ಮಕ್ಕಳ ತರ್ಕವು ಮೊದಲ ಹಂತದ್ದೇ ಆಗಿರುತ್ತದೆ: ಅಧಿಕಾರಿಗಳು ಏನನ್ನು ಅನುಮತಿಸಬಹುದು ಮತ್ತು ಯಾವ ಶಿಕ್ಷೆ ನೀಡಬಹುದು ಎಂಬ ರೀತಿಯ ಸಂದೇಹಗಳೇ ಮಕ್ಕಳನ್ನು ಕಾಡಬಹುದು.

ಮೊದಲ ಹಂತದ ಆಲೋಚನೆಯನ್ನು ಕ್ಹೋಲ್‌ಬರ್ಗ್‌ರವರು ರೂಢಿಬದ್ಧತಾ-ಪೂರ್ವ ಎಂದು ಕರೆಯುತ್ತಾರೆ. ಏಕೆಂದರೆ, ಮಕ್ಕಳು ಇನ್ನೂ ಸಮಾಜದ ಸದಸ್ಯರಂತೆ ಮಾತನಾಡತೊಡಗುವುದಿಲ್ಲ. ಇದಕ್ಕೆ ಬದಲಾಗಿ, ನೈತಿಕತೆಯನ್ನು, ತಮ್ಮಿಂದ ಹೊರಗಿರುವ, ದೊಡ್ಡವರು ಹೇಳುವ ಹಾಗೆ ಇರಬೇಕಾದ ವಿಷಯ ಎಂದು ತಿಳಿಯುತ್ತವೆ (ಕೋಲ್ಬಿ ಮತ್ತು ಇತರರು., 1987ಎ.ಪು. 16).

ಎರಡನಯ ಹಂತ. ವ್ಯಕ್ತಿವಿಶಿಷ್ಟತೆ ಮತ್ತು ವಿನಿಮಯ: ಮಕ್ಕಳು ಈ ಹಂತದಲ್ಲಿ ಅಧಿಕಾರವನ್ನು ಹೊಂದಿದವರು ಸರಿಯಾದ ಒಂದು ನಿಲುವನ್ನು ಒಪ್ಪಿಸಿಲ್ಲ ಎಂದು ತಿಳಿಯುತ್ತಾರೆ. ವಿಭಿನ್ನ ವ್ಯಕ್ತಿಗಳು ಭಿನ್ನ ದೃಷ್ಟಿಕೋನಗಳನ್ನು ಹೊಂದಿರುತ್ತಾರೆ. "ಹೇಂಝ್‌ನಿಗೆ ತಾನು ಔಷಧಿ ಕದ್ದಿದ್ದು ಸರಿ ಇದೆ ಎಂದು ಅನ್ನಿಸಬಹುದು, ಆದರೆ ಔಷಧ ತಯಾರಿಸಿದವನಿಗೆ ಹಾಗನಿಸಲಿಕ್ಕಿಲ್ಲ" ಎಂಬುದನ್ನು ಮಕ್ಕಳು ಗುರುತಿಸಬಲ್ಲವು. ಪ್ರತಿಯೊಂದೂ ಸಾಪೇಕ್ಷವಾದುದರಿಂದ ಪ್ರತಿ ವ್ಯಕ್ತಿಯೂ ತನ್ನ ವೈಯಕ್ತಿಕ ಹಿತಾಸಕ್ತಿಗಳನ್ನು ಈಡೇರಿಸಿಕೊಳ್ಳಲು ಸ್ವತಂತ್ರನಾಗಿದ್ದಾನೆ. ಹೇಂಝ್‌ನಿಗೆ ತನ್ನ ಹೆಂಡತಿಯು ಬದುಕಬೇಕೆಂಬ ಆಶಯವಿದ್ದಲ್ಲಿ ಆತ ಔಷಧಿಯನ್ನು ಕದಿಯಬಹುದು. ಆದರೆ ಆತನಿಗೆ ಆಕೆಗಿಂತಲೂ ಸುಂದರಿಯಾದ, ಕಡಿಮೆ ಪ್ರಾಯದ ಹೆಣ್ಣನ್ನು ಮದುವೆಯಾಗಬೇಕೆಂದು ಅನಿಸಿದರೆ ಆ ಕೃತ್ಯವನ್ನು ಮಾಡುವಂತಿಲ್ಲ ಎಂದು ಒಬ್ಬ ಹುಡುಗನು ತಿಳಿಸಿದ್ದ (ಕ್ಹೋಲ್ಬರ್ಗ್, 1963, ಪು. 24). ಮತ್ತೊಬ್ಬ ಹುಡುಗನ ಮಾತಿನಲ್ಲಿ, ಹೇಂಝ್ ಏಕೆ ಕದಿಯಬಹುದೆಂದರೆ,

> ಬಹುಶಃ ಅವರಿಗೆ ಮಕ್ಕಳಿದ್ದು, ಆತನಿಗೆ ಅವರನ್ನು ನೋಡಿಕೊಳ್ಳಲು ಮನೆಯಲ್ಲಿ ಯಾರಾದರೊಬ್ಬರ ಅವಶ್ಯಕತೆಯಿದೆ. ಆದರೆ ಬಹುಶಃ ಅವನು ಕದಿಯಬಾರದಿತ್ತು. ಏಕೆಂದರೆ, ಆತನಿಗೆ ಭರಿಸಲು ಸಾಧ್ಯವಾಗುವುದಕ್ಕಿಂತ ಹೆಚ್ಚಿನ ಅವಧಿಗೆ ಸೆರೆವಾಸವಾಗಬಹುದು (ಕೋಲ್ಬಿ ಮತ್ತು ಇತರರು., 1987ಬಿ, ಪು. 208).

ಹಾಗಿದ್ದರೆ, ಹೇಂಝ್‌ನ ಸ್ವಹಿತಾಸಕ್ತಿಗಳನ್ನು ಯಾವುದು ಪೂರೈಸುತ್ತದೆಯೋ ಅದು ಹೇಂಝುನಿಗೆ ಸರಿಯಾದ ತೀರ್ಮಾನವೆಂದಾಯಿತು.

ನೀವು ಗಮನಿಸಿದ ಹಾಗೆ, 1 ಮತ್ತು 2 – ಈ ಎರಡೂ ಹಂತಗಳ ಮಕ್ಕಳು ಶಿಕ್ಷೆಯ ಬಗೆಗೆ ಮಾತನಾಡುತ್ತವೆ. ಆದರೆ ಅವರು ಅದನ್ನು ಗ್ರಹಿಸುವ ಬಗೆ ಬೇರೆಯಾಗಿದೆ. ಮೊದಲ ಹಂತದ ಮಕ್ಕಳ ಮನಸ್ಸಿನಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷೆಯು ತಪ್ಪಿನೊಂದಿಗೆ ತಳಕು ಹಾಕಿಕೊಂಡಿದೆ; ಅವಿಧೇಯತನವು ತಪ್ಪು ಎಂಬುದನ್ನು ಶಿಕ್ಷೆಯು "ಸಾಬೀತುಪಡಿಸುತ್ತದೆ." ಅದಕ್ಕೆ ವ್ಯತಿರಿಕ್ತವಾಗಿ, ಎರಡನೇ ಹಂತದಲ್ಲಿ, ಶಿಕ್ಷೆಯೆನ್ನುವುದು ವ್ಯಕ್ತಿಯು ದೂರವಿಡಲು ಬಯಸುವ ಅಪಾಯವಷ್ಟೇ.

ಸಂದರ್ಶನದಲ್ಲಿ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯಿಸಿದ ಎರಡನೇ ಹಂತದವರ ಯೋಚನೆಯ ಕ್ರಮವು ಅನೈತಿಕವೆಂದು ತೋರಿದರೂ ಅವರಿಗೆ ಸರಿಯಾದ ಕ್ರಿಯೆಯ ಬಗೆಗೆ ಸ್ವಲ್ಪವಾದರೂ ಅರಿವಿದೆ. ಅಲ್ಲಿ ನ್ಯಾಯಯುತವಾದ ವಿನಿಮಯ ಅಥವಾ ನ್ಯಾಯಯುತ ವ್ಯವಹಾರಗಳ ಒಂದು ಗ್ರಹಿಕೆ ಇದೆ. "ನೀನು ನನ್ನ ಬೆನ್ನನ್ನು ತುರಿಸಿದರೆ ನಾನು ನಿನ್ನ ಬೆನ್ನನ್ನು ತುರಿಸುವೆ" ಎಂಬ ನಿಟ್ಟಿನಲ್ಲಿ, ಉಪಕಾರಕ್ಕೆ ಪ್ರತ್ಯುಪಕಾರ ಮಾಡುವ ತತ್ತ್ವವಿದೆ. ಹೇಂಝ್‌ನ ಕತೆಗೇ ಬರುವುದಾದರೆ, ಹೇಂಝ್ ಕದ್ದಿದ್ದು ಸರಿಯಾಗಿದೆ. ಏಕೆಂದರೆ ಔಷಧ ತಯಾರಕನು ಅವನೊಂದಿಗೆ ನ್ಯಾಯಯುತ ವ್ಯವಹಾರಕ್ಕೆ ಬಯಸಲಿಲ್ಲ; ಆತನು ಹೇಂಝ್‌ನಿಗೆ "ಮೋಸ ಮಾಡಲು" ಪ್ರಯತ್ನಿಸಿದ. ಅಥವಾ "ಹೇಂಝುನ ಹೆಂಡತಿಯು ಒಂದಲ್ಲ ಒಂದು ದಿನ ಸಹಾಯಕ್ಕೆ ಪ್ರತ್ಯುಪಕಾರ ಮಾಡಬಹುದಾದ್ದರಿಂದ" ಹೇಂಝುನು ಕದಿಯುವುದು ಸರಿ ಎಂದೂ ಹೇಳಬಹುದು (ಕೋಲ್ಬಿ ಮತ್ತು ಇತರರು., 1987ಸಿ, ಪುಟಗಳು. 16-17).

ಎರಡನೆ ಹಂತದ ಮಕ್ಕಳು ಕೂಡಾ ರೂಢಿಬದ್ಧತಾ-ಪೂರ್ವ ಹಂತದ ತರ್ಕವನ್ನೇ ಮಾಡುತ್ತಾರೆ ಎನ್ನಬಹುದು. ಏಕೆಂದರೆ ಅವರು ಸಮಾಜದ ಒಂದು ಅಂಗವಾಗಿ, ಅದರ ಸದಸ್ಯರಂತೆ ಮಾತನಾಡುವ ಬದಲು ಸಮಾಜದಿಂದ ದೂರವಿರುವ ವ್ಯಕ್ತಿಗಳ ಹಾಗೆ ಮಾತನಾಡುತ್ತಾರೆ. ಅವರು ವ್ಯಕ್ತಿಗಳು ಪರಸ್ಪರ ಉಪಕಾರಕ್ಕೆ ಪ್ರತ್ಯುಪಕಾರದ ವಿನಿಮಯ ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುವುದನ್ನು ನೋಡಿದಾಗ್ಯೂ, ಕೌಟುಂಬಿಕ ಅಥವಾ ಸಾಮುದಾಯಿಕ ಮೌಲ್ಯಗಳೊಂದಿಗೆ ಅವರಿನ್ನೂ ಗುರುತಿಸಿಕೊಳ್ಳಲು ಸಾಧ್ಯವಾಗಿಲ್ಲ.

ಎರಡನೆಯ ಮಟ್ಟ. ರೂಢಿಬದ್ಧ ನೈತಿಕತೆ

ಮೂರನೆಯ ಹಂತ. ಉತ್ತಮ ಅಂತರ್‌ವೈಯಕ್ತಿಕ ಸಂಬಂಧಗಳು. ಈ ಹಂತದಲ್ಲಿ, ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ ಹರೆಯವನ್ನು ಪ್ರವೇಶಿಸುತ್ತಿರುವ ಮಕ್ಕಳು ನೈತಿಕತೆಯೆಂದರೆ ಸರಳ ವ್ಯವಹಾರಗಳಿಗೂ ಮೀರಿದ್ದು ಎಂದು ತಿಳಿಯುತ್ತಾರೆ. ಕುಟುಂಬ ಮತ್ತು ಸಮುದಾಯದ ನಿರೀಕ್ಷೆಗಳಿಗೆ ತಕ್ಕಂತೆ ಜನ ಬದುಕಬೇಕು ಹಾಗೂ "ಒಳ್ಳೆಯ" ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ವರ್ತಿಸಬೇಕು ಎಂದು ಅವರು ನಂಬುತ್ತಾರೆ. ಒಳ್ಳೆಯ ವರ್ತನೆಯೆಂದರೆ ಒಳ್ಳೆಯ ಉದ್ದೇಶಗಳನ್ನು ಹೊಂದಿರುವುದು ಮತ್ತು ಪ್ರೀತಿ, ಸಹಾನುಭೂತಿ, ವಿಶ್ವಾಸ, ಇತರರ ಬಗೆಗೆ ಕಾಳಜಿಯಂತಹ ಅಂತರ್‌ವೈಯಕ್ತಿಕ ಭಾವನೆಗಳನ್ನು ಹೊಂದಿರುವುದು. ಹೇಂಝ್‌ನನ್ನು ಕುರಿತಂತೆ ಅವರು ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ ವಾದಿಸುವುದು ಹೀಗೆ: "ಹೇಂಝ್ ಕದ್ದಿದ್ದು ಸರಿ ಇದೆ. ಏಕೆಂದರೆ, "ತನ್ನ ಹೆಂಡತಿಯನ್ನು ಬದುಕಿಸಬೇಕೆಂಬ ಆಶಯವನ್ನು ಹೊಂದಿರುವ ಅವನು ಒಳ್ಳೆಯ ಮನುಷ್ಯ." ಮತ್ತು, "ಆತನ ಉದ್ದೇಶಗಳು ಒಳ್ಳೆಯವಾಗಿದ್ದವು. ತಾನು ಪ್ರೀತಿಸುತ್ತಿದ್ದ ವ್ಯಕ್ತಿಯೊಬ್ಬರನ್ನು ಬದುಕಿಸುವ ಪ್ರಯತ್ನ ಮಾಡುವಂತಹ ಉದ್ದೇಶ ಒಳ್ಳೆಯದು." ಹೇಂಝ್ ಒಂದೊಮ್ಮೆ ತನ್ನ ಹೆಂಡತಿಯನ್ನು ಪ್ರೀತಿಸುತ್ತಿರಲಿಲ್ಲ ಎಂದುಕೊಂಡರೂ ಆತ ಔಷಧಿಯನ್ನು ಕದಿಯಬೇಕು ಎಂದು ಈ ಹಂತದವರು ಹೇಳುತ್ತಾರೆ. ಏಕೆಂದರೆ, "ತನ್ನ ಹೆಂಡತಿ ಸಾಯುತ್ತಿರುವಾಗ ಯಾವ ಗಂಡನಾದರೂ ಸುಮ್ಮನೆ ಹೆಂಡತಿ ಸಾಯುವುದನ್ನು ನೋಡುತ್ತ ಕುಳಿತುಕೊಳ್ಳತಕ್ಕದ್ದೆಂದು ಅವರು ಭಾವಿಸುವುದಿಲ್ಲ" (ಕ್ಹೋಲ್ಬರ್ಗ್, 1958ಬಿ; ಕೋಲ್ಬಿ ಮತ್ತು ಇತರರು., 1987ಸಿ, ಪುಟಗಳು.27-29).

ಹೇಂಝ್‌ನ ಉದ್ದೇಶಗಳು ಒಳ್ಳೆಯವಾಗಿದ್ದು, ಔಷಧಿಯವನ ಉದ್ದೇಶಗಳು ಕೆಟ್ಟದ್ದಾಗಿವೆ. ಔಷಧ ತಯಾರಿಸಿದವನು "ಸ್ವಾರ್ಥಿ", "ಲೋಭಿ", ಮತ್ತು "ತನ್ನ ಬಗೆಗೇ ಅವನಿಗೆ ಆಸಕ್ತಿಯೇ ಹೊರತು, ಇನ್ನೊಬ್ಬರ ಬದುಕಲ್ಲ" ಎಂದು ಮೂರನೆಯ ಹಂತದ ಮಕ್ಕಳು

ಒತ್ತಿ ಹೇಳುತ್ತಾರೆ. ಕೆಲವೊಮ್ಮೆ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯಿಸಿದವರಿಗೆ ಔಷಧ ತಯಾರಕನ ಮೇಲೆ ಸಿಟ್ಟೂ ಬರುತ್ತದೆ. ಆತನನ್ನು ಜೈಲಿಗೆ ದೂಡಬೇಕು ಎಂದೂ ಅವರು ಹೇಳುತ್ತಾರೆ (ಕೋಲ್ಬಿ ಮತ್ತು ಇತರರು., 1987ಸಿ, ಪು. 20-33). ಮೂರನೆಯ ಹಂತದ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯೆಗೆ ಪ್ರಾತಿನಿಧಿಕವೆನಿಸುವ ಒಂದು ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯೆಯೆಂದರೆ 13ರ ವಯಸ್ಸಿನ ಡಾನ್‌ನದು:

> ಅದು ನಿಜವಾಗಿಯೂ ಔಷಧಿಯವನ ತಪ್ಪು. ಅವನು ನ್ಯಾಯಯುತವಾಗಿ ನಡೆದುಕೊಳ್ಳಲಿಲ್ಲ. ಅವಶ್ಯಕತೆಗಿಂತಲೂ ಹೆಚ್ಚಿನ ಬೆಲೆ ಹೇಳಿದ ಮತ್ತು ಒಬ್ಬರು ಸಾಯುತ್ತಿದ್ದರೂ ಕನಿಕರಿಸಲಿಲ್ಲ. ಹೇಂಝ್ ತನ್ನ ಹೆಂಡತಿಯನ್ನು ಪ್ರೀತಿಸುತ್ತಿದ್ದ ಮತ್ತು ಅವಳನ್ನು ಬದುಕಿಸಲು ಇಚ್ಛಿಸಿದ. ಯಾರೇ ಆದರೂ ಹಾಗೇ ಮಾಡುತ್ತಿದ್ದರೆನಿಸುತ್ತದೆ. ಅವನನ್ನು ಜೈಲಿಗೆ ಹಾಕುತ್ತಾರೆ ಎಂದು ನನಗೆ ಅನಿಸುವುದಿಲ್ಲ. ನ್ಯಾಯಾಧೀಶರು ಎಲ್ಲ ನಿಟ್ಟಿನಲ್ಲಿಯೂ ನೋಡುತ್ತಾರಲ್ಲದೆ, ಅವರಿಗೆ ಔಷಧಿಯವನು ಅಗತ್ಯಕ್ಕಿಂತ ಹೆಚ್ಚು ಬೆಲೆಯನ್ನು ನಿಗದಿಸಿದ್ದು ಗೊತ್ತಾಗುತ್ತದೆ (ಕ್ಹೋಲ್‌ಬರ್ಗ್, 1963, ಪು.25).

ಇಲ್ಲಿ ಡಾನ್ ಈ ವಿಷಯವನ್ನು ಕರ್ತೃಗಳ ಸ್ವಭಾವ ಲಕ್ಷಣಗಳು ಮತ್ತು ಉದ್ದೇಶಗಳ ನಿಟ್ಟಿನಲ್ಲಿ ವ್ಯಾಖ್ಯಾನಿಸುವುದನ್ನು ನೋಡಬಹುದು. ಪ್ರೀತಿಸುವ ಪತಿ, ಅನ್ಯಾಯವೆಸಗುವ ಔಷಧ ತಯಾರಕ ಮತ್ತು ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುವ ನ್ಯಾಯಾಧೀಶನ ಬಗೆಗೆ ಅವನು ಮಾತನಾಡುತ್ತಾನೆ. ಈತನ ಉತ್ತರವು "ರೂಢಿಬದ್ಧ ನೈತಿಕತೆ" ಎಂಬ ತಲೆಬರಹಕ್ಕೆ ಅರ್ಹವಾಗುತ್ತದೆ. ಏಕೆಂದರೆ, ಆತ ಅಭಿವ್ಯಕ್ತಿಸಿದ ಧೋರಣೆಯನ್ನು ಅಂದರೆ, ಹೇಂಝ್ ಮಾಡಿದ್ದನ್ನು "ಯಾರೇ" ಮಾಡಿದರೂ ಅದು ಸರಿ ಇರುತ್ತದೆ ಎಂಬ ರೀತಿಯ ಧೋರಣೆಯನ್ನು ಇಡೀ ಸಮುದಾಯವೇ ಹಂಚಿಕೊಳ್ಳುತ್ತದೆ (ಕ್ಹೋಲ್ಬರ್ಗ್, 1963, ಪು.25).

ಈ ಮೊದಲು ಹೇಳಿದಂತೆ, ಕ್ಹೋಲ್ಬರ್ಗ್‌ರವರ ಮೊದಲ ಮೂರು ಹಂತಗಳಿಗೂ ಪಿಯಾಝೆಯ ಎರಡು ಹಂತಗಳಿಗೂ ಸಾಮ್ಯವಿದೆ. ಎರಡೂ ಘಟನಾವಳಿಗಳಲ್ಲಿ ಪ್ರಶ್ನಿಸದೇ ಒಪ್ಪಿಕೊಳ್ಳುವ ವಿಧೇಯತೆಯಿಂದ ಒಂದು ರೀತಿಯ ಸಾಪೇಕ್ಷ ದೃಷ್ಟಿಕೋನಕ್ಕೆ ಮತ್ತು ಒಳ್ಳೆಯ ಉದ್ದೇಶಗಳ ಬಗೆಗಿನ ಕಾಳಜಿಯತ್ತ ಧೋರಣೆಗಳು ಬದಲಾಗುವುದನ್ನು ಕಾಣಬಹುದು. ಕ್ಹೋಲ್ಬರ್ಗ್‌ರವರ ಪ್ರಕಾರ ಈ ಬದಲಾವಣೆಗಳು ಮೂರು ಹಂತಗಳಲ್ಲಿ ಆಗುತ್ತವೆ, ಎರಡು ಹಂತಗಳಲ್ಲಿ ಅಲ್ಲ.

ನಾಲ್ಕನೆಯ ಹಂತ. ಸಾಮಾಜಿಕ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯ ನಿರ್ವಹಣೆ. ಮೂರನೆಯ ಹಂತದ ತರ್ಕವು ಕುಟುಂಬದ ಸದಸ್ಯರು ಅಥವಾ ಆಪ್ತಮಿತ್ರರೊಂದಿಗಿನ ಇಬ್ಬರು ವ್ಯಕ್ತಿಗಳ ಸಂಬಂಧಗಳ ನಿಟ್ಟಿನಲ್ಲಿ ಅತ್ಯಂತ ಸೂಕ್ತವೆನಿಸುತ್ತದೆ. ಅಲ್ಲಿ ನಿಜಕ್ಕೂ ಮತ್ತೊಬ್ಬರ ಭಾವನೆಗಳು ಮತ್ತು ಅವಶ್ಯಕತೆಗಳನ್ನು ಅರಿತು, ಸಹಾಯಮಾಡಲು ಯತ್ನಿಸಬಹುದಾಗಿದೆ. ಇದಕ್ಕೆ ವ್ಯತಿರಿಕ್ತವಾಗಿ, ನಾಲ್ಕನೆಯ ಹಂತದಲ್ಲಿ, ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯಿಸುವವನು ಸಮಗ್ರ ಸಮಾಜದ ಬಗೆಗೆ ವಿಸ್ತೃತ ವ್ಯಾಪ್ತಿಯ ಕಾಳಜಿ ಹೊಂದಿರುತ್ತಾನೆ. ಈ ಹಂತದಲ್ಲಿ ಕಾನೂನುಗಳನ್ನು ಕುರಿತ ವಿಧೇಯತೆ, ಅಧಿಕಾರವನ್ನು ಗೌರವಿಸುವುದು, ಸಾಮಾಜಿಕ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯು ಸೂಕ್ತ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ನಿರ್ವಹಿತವಾಗುವಂತೆ ತಮ್ಮ ಕರ್ತವ್ಯಗಳನ್ನು ಪಾಲಿಸುವುದು ಮುಖ್ಯವಾಗುತ್ತವೆ. ಹೇಂಝ್‌ನ ಕತೆಗೆ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯಿಸುತ್ತ ಅನೇಕರು ಹೀಗೆ ಹೇಳುತ್ತಾರೆ: ಹೇಂಝ್‌ನ ಉದ್ದೇಶಗಳು ಒಳ್ಳೆಯವು. ಆದರೆ ಕಳ್ಳತನವನ್ನು ಮನ್ನಿಸುವುದು ಅವರಿಂದ ಸಾಧ್ಯವಿಲ್ಲ. ಅವನಂತೆ ನಾವೆಲ್ಲರೂ ನಮಗೂ ಒಳ್ಳೆಯ ಕಾರಣವಿದೆಯೆಂದು ಅನಿಸಿದಾಗೆಲ್ಲ ಕಾನೂನನ್ನು ಉಲ್ಲಂಘಿಸಿದರೆ ಏನಾಗಬಹುದು? ಅವ್ಯವಸ್ಥೆಯು ಕಾಣಿಸಿಕೊಳ್ಳುತ್ತದೆ. ಸಮಾಜವು ಕೆಲಸಮಾಡಲಾಗುವುದಿಲ್ಲ. ಈ ಕುರಿತಂತೆ ವ್ಯಕ್ತಿಯೊಬ್ಬನ ವಿವರಣೆಯು ಹೀಗಿದೆ:

ಸ್ವೈರೋ ಆಗ್ನ್ಯೂ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಹಾಗೂ ಕಾನೂನು, ಸುವ್ಯವಸ್ಥೆ ಮತ್ತು ಧ್ವಜವನ್ನು ಒಲೆದಾಡಿಸು ಎಂಬ ನಿಟ್ಟಿನ ಅಭಿವ್ಯಕ್ತಿಯನ್ನು ನಾನು ಬಯಸುವುದಿಲ್ಲ. ಆದರೆ ಪ್ರತಿಯೊಬ್ಬರೂ ತನಗೆ ಬೇಕಾದಂತೆ ಮಾಡಿದರೆ, ಸರಿ-ತಪ್ಪುಗಳ ಬಗೆಗೆ ತಮ್ಮದೇ ಸ್ವಂತ ನಂಬಿಕೆಗಳನ್ನು ಅಳವಡಿಸಿಕೊಂಡರೆ, ಆಗ ಅವ್ಯವಸ್ಥೆಯಾಗುತ್ತದೆ ಎಂದು ನನಗನಿಸುತ್ತದೆ. ಇಂದಿನ ನಾಗರಿಕತೆಯಲ್ಲಿ ಇರುವ ಒಂದೇ ಸಂಗತಿಯೆಂದರೆ, ಜನರೆಲ್ಲ ಪಾಲಿಸಲೇಬೇಕಾದ ಕಾನೂನಿನ ಚೌಕಟ್ಟು. ಒಂದು ಕೇಂದ್ರೀಕೃತ [ಸಮಾಜಕ್ಕೆ ಅಗತ್ಯವಿರುವ] ಚೌಕಟ್ಟಿನ ಅವಶ್ಯಕತೆಯಿದೆ. (ಕೋಲ್ಬಿ ಮತ್ತು ಇತರರು., 1987ಸಿ. ಪು.89)

ನಾಲ್ಕನೇ ಹಂತದವರು ಇಡೀ ಸಮಾಜವನ್ನು ದೃಷ್ಟಿಯಲ್ಲಿಟ್ಟುಕೊಂಡು ನೈತಿಕ ನಿರ್ಣಯಗಳನ್ನು ಕೈಗೊಳ್ಳುವ ಕಾರಣ, ಅವರು, ಸಮಾಜದ ಸಂಪೂರ್ಣ ಪ್ರಮಾಣದ ಸ್ಥಾನಮಾನವನ್ನು ಪಡೆದ ಸದಸ್ಯರ ನಿಟ್ಟಿನಲ್ಲಿ ಆಲೋಚಿಸುತ್ತಾರೆ (ಕೋಲ್ಬಿ ಮತ್ತು ಇತರರು., 1987ಎ. ಪು. 17). ಮೊದಲನೇ ಹಂತದ ಮಕ್ಕಳೂ ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ ನಿಯಮಗಳ ಉಲ್ಲಂಘನೆಯಾಗುತ್ತದೆ ಎಂಬ ಕಾರಣಕ್ಕೆ ಕದಿಯುವುದನ್ನು ವಿರೋಧಿಸಿದ್ದನ್ನು ನೀವು ನೆನಪಿಸಿಕೊಳ್ಳಬಹುದು. ಮೇಲ್ನೋಟಕ್ಕೆ ಮೊದಲನೇ ಮತ್ತು ನಾಲ್ಕನೇ ಹಂತದವರು ಒಂದೇ ರೀತಿಯ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯೆ ನೀಡುತ್ತಿದ್ದಾರೆ ಎನಿಸುತ್ತದೆ, ಆದ್ದರಿಂದ ಕ್ಹೋಲ್‌ಬರ್ಗ್‌ರವರು ಪ್ರತ್ಯಕ್ಷ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯೆಯ ಹಿಂದಿನ ತರ್ಕವನ್ನು ಶೋಧಿಸಬೇಕೆಂದು ಆಗ್ರಹಿಸಿದರು. ಮೊದಲನೇ ಹಂತದ ಮಕ್ಕಳು, "ಕದಿಯುವುದು ತಪ್ಪು ಮತ್ತು "ಅದು ಕಾನೂನಿಗೆ ವಿರುದ್ಧ" ಎನ್ನುತ್ತಾರೆ. ಆದರೆ ಕದ್ದರೆ ವ್ಯಕ್ತಿಯನ್ನು ಜೈಲಿಗೆ ಹಾಕುತ್ತಾರೆ ಎಂಬುದರ ಹೊರತಾಗಿ ತಮ್ಮ ಕಾರಣಗಳನ್ನು ವಿಸ್ತೃತಗೊಳಿಸುವುದು ಅವರಿಗೆ ಸಾಧ್ಯವಾಗುವುದಿಲ್ಲ. ಅದಕ್ಕೆ ವ್ಯತಿರಿಕ್ತವಾಗಿ, ನಾಲ್ಕನೇ ಹಂತದವರಿಗೆ ಚಿಕ್ಕವಯಸ್ಸಿನ ಮಕ್ಕಳ ಗ್ರಹಿಕೆಗೆ ನಿಲುಕದಂತಹ, ಇಡೀ ಸಮಾಜದ ಸಲುವಾಗಿ ಕಾರ್ಯನಿರ್ವಹಿಸುವ ಕಾನೂನಿನ ಪರಿಕಲ್ಪನೆ ಇರುತ್ತದೆ.

ಮೂರನೆಯ ಮಟ್ಟ: ರೂಢಿಬದ್ಧತೆಯೋತ್ತರ ನೈತಿಕತೆ (Postconventional Morality)

ಐದನೆಯ ಹಂತ. ಸಾಮಾಜಿಕ ಒಪ್ಪಂದ ಮತ್ತು ವೈಯಕ್ತಿಕ ಹಕ್ಕುಗಳು: ನಾಲ್ಕನೆಯ ಹಂತದಲ್ಲಿ, ಜನರು, ಸಮಾಜವು ಕಾರ್ಯಶೀಲವಾಗಿರಬೇಕು ಎಂದು ಬಯಸುತ್ತಾರೆ. ಆದರೆ, ಸರಾಗವಾಗಿ ಕಾರ್ಯಶೀಲವಾಗಿರುವ ಸಮಾಜವು ಉತ್ತಮ ಸಮಾಜವಾಗಿರಬೇಕು ಎಂದೇನಿಲ್ಲ. ನಿರಂಕುಶಪ್ರಭುತ್ವದ ಸಮಾಜವು ಸುವ್ಯವಸ್ಥಿತವಾಗಿರಬಹುದು, ಆದರೆ ಅದು ನೈತಿಕವಾಗಿ ಆದರ್ಶವೆನಿಸುವುದು ಕಠಿನ. ಉತ್ತಮ ಸಮಾಜವನ್ನು ಯಾವುದು ರೂಪಿಸುತ್ತದೆ? ಎಂದು ಐದನೇ ಹಂತದಲ್ಲಿ ಜನರು ಕೇಳಲು ಆರಂಭಿಸುತ್ತಾರೆ. ತಮ್ಮ ಸಮಾಜದಿಂದ ಸ್ವಲ್ಪ ದೂರದಲ್ಲಿ ನಿಂತು, ಒಂದು ಸಮಾಜವು ಎತ್ತಿಹಿಡಿಯಲೇಬೇಕಾದ ಹಕ್ಕುಗಳು ಮತ್ತು ಮೌಲ್ಯಗಳನ್ನು ಪರಿಗಣಿಸಿ, ಸಮಾಜದ ಬಗೆಗೆ ಸೈದ್ಧಾಂತಿಕ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಯೋಚಿಸತೊಡಗುತ್ತಾರೆ. ನಂತರ, ತಾವು ಮೊದಲು ಪರಿಗಣಿಸಿದ ಅಂಶಗಳ ನಿಟ್ಟಿನಲ್ಲಿ ಅಸ್ತಿತ್ವದಲ್ಲಿರುವ ಸಮಾಜಗಳ ಮೌಲ್ಯವನ್ನು ನಿರ್ಣಯಿಸುತ್ತಾರೆ. ಅವರು "ಸಮಾಜಕ್ಕೂ ಮುಂಚಿನ" (Prior-to-Society) ದೃಷ್ಟಿಕೋನವನ್ನು ಸ್ವೀಕರಿಸುತ್ತಾರೆ ಎಂದು ಹೇಳಲಾಗುತ್ತದೆ (ಕೋಲ್ಬಿ ಮತ್ತು ಇತರರು., 1987ಎ, ಪು.20).

ಐದನೆಯ ಹಂತದಲ್ಲಿ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯೆ ನೀಡಿದವರು, ಮೂಲಭೂತವಾಗಿ ಎಲ್ಲರ ಏಳಿಗೆಗಾಗಿ ಜನರು ಮುಕ್ತವಾಗಿ ಕೆಲಸದಲ್ಲಿ ತೊಡಗುವ ನಿಟ್ಟಿನಲ್ಲಿ, ಸೂಕ್ತವಾಗಿ ಪರಿಕಲ್ಪಿತಗೊಂಡಿರುವ ಸಾಮಾಜಿಕ ಒಪ್ಪಂದವನ್ನು ಉತ್ತಮ ಸಮಾಜವೆಂದು ನಂಬುತ್ತಾರೆ. ಒಂದು ಸಮಾಜಕ್ಕೆ ಸೇರಿದ ವಿವಿಧ ಸಾಮಾಜಿಕ ಗುಂಪುಗಳು ವಿವಿಧ ಮೌಲ್ಯಗಳನ್ನು ಹೊಂದಿರುತ್ತವೆಂಬುದನ್ನು ಅವರು ಗುರುತಿಸುತ್ತಾರಾದರೂ, ಎಲ್ಲ ವಿವೇಚನಾಶೀಲ ಜನರೂ ಎರಡು ಅಂಶಗಳನ್ನು ಒಪ್ಪುತ್ತಾರೆಂಬುದಾಗಿ ನಂಬುತ್ತಾರೆ. ಮೊದಲನೆಯದು, ಎಲ್ಲರಿಗೂ ಸ್ವಾತಂತ್ರ್ಯ ಮತ್ತು ಜೀವನದ ಮೂಲಭೂತ ಹಕ್ಕುಗಳ ಅವಶ್ಯಕತೆಯಿದ್ದು, ಆ ಹಕ್ಕುಗಳಿಗೆ ಯಾವುದೇ ಧಕ್ಕೆಯಾಗಕೂಡದು. ಎರಡನೆಯದು, ನ್ಯಾಯಶೀಲವಲ್ಲದ ಕಾನೂನುಗಳನ್ನು ಬದಲಾಯಿಸಲು ಮತ್ತು ಸಮಾಜದ ಏಳಿಗೆಗಾಗಿ ಕೆಲವು ಪ್ರಜಾಸತ್ತಾತ್ಮಕ ಕಾರ್ಯವಿಧಾನಗಳು ಅವರಿಗೆ ಅವಶ್ಯ.

ಹೇಂಝ್‌ನ ಸಂದಿಗ್ಧಕ್ಕೆ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯಿಸುತ್ತ ಐದನೇ ಹಂತದ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯೆ ನೀಡುವವರು, ತಾವು ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ ಕಾನೂನನ್ನು ಉಲ್ಲಂಘಿಸುವುದರ ಪರ ಅಲ್ಲ ಎಂಬುದನ್ನು ಸ್ಪಷ್ಟಪಡಿಸುತ್ತಾರೆ; ಕಾನೂಗಳು, ನಾವು ಪ್ರಜಾಸತ್ತಾತ್ಮಕ ಮಾರ್ಗಗಳಿಂದ ಅವನ್ನು ಬದಲಾಯಿಸುವ ತನಕ ಅವುಗಳನ್ನು ಬೆಂಬಲಿಸಲು ಸಮ್ಮತಿಸಿರುವ ಸಾಮಾಜಿಕ ಒಪ್ಪಂದಗಳು. ಹಾಗಿದ್ದರೂ ಹೇಂಝ್‌ನ ಹೆಂಡತಿಯ ಬದುಕುವ ಹಕ್ಕು, ನೈತಿಕ ಹಕ್ಕೆನಿಸಿದ್ದು, ಅದನ್ನು ರಕ್ಷಿಸತಕ್ಕದ್ದು. ಹೀಗೆ, ಐದನೇ ಹಂತದ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯೆ ನೀಡುವವರು ಕೆಲವೊಮ್ಮೆ ಹೇಂಝ್‌ನ ಕೃತ್ಯವನ್ನು ಸಶಕ್ತ ಭಾಷೆಯಲ್ಲಿ ಸಮರ್ಥಿಸಿಕೊಳ್ಳುತ್ತಾರೆ:

> ತನ್ನ ಹೆಂಡತಿಯ ಜೀವವನ್ನು ಉಳಿಸುವುದು ಪತಿಯ ಕರ್ತವ್ಯವಾಗಿದೆ. ಆತನ ಕೃತ್ಯದ ಬಗೆಗೆ ತೀರ್ಮಾನಿಸುವಾಗ, ಆಕೆಯ ಜೀವವು ಅಪಾಯದಲ್ಲಿದೆ ಎಂಬ ಸಂಗತಿಯು ಮತ್ತೆಲ್ಲ ಮಾನದಂಡಗಳನ್ನೂ ಮೀರಿ ನಮಗೆ ಮುಖ್ಯವಾಗುತ್ತದೆ. ಆಸ್ತಿಗಿಂತ ಜೀವವು ಹೆಚ್ಚು ಮುಖ್ಯವಾದುದು.

"ನೈತಿಕ ದೃಷ್ಟಿಕೋನದಿಂದ" ನೋಡಿದರೆ ಹೇಂಝ್‌ನು ಸಾಯುತ್ತಿರುವ ವ್ಯಕ್ತಿಯು ಆತನ ಹೆಂಡತಿಯಲ್ಲದೆ ಒಬ್ಬ ಅಪರಿಚಿತ ವ್ಯಕ್ತಿಯಾಗಿದ್ದರೂ ಆ ವ್ಯಕ್ತಿಯನ್ನು ಬದುಕಿಸಬೇಕು, ಏಕೆಂದರೆ ಒಂದು ಜೀವದ ಮೌಲ್ಯವೆಂದರೆ ಯಾವುದೇ ಜೀವದ ಮೌಲ್ಯವೆಂದಾಗುತ್ತದೆ ಎಂದು ಆ ಯುವಕನು ಮುಂದುವರೆಸುತ್ತಾನೆ. ಹಾಗಾದರೆ ನ್ಯಾಯಾಧೀಶನು ಹೇಂಝ್‌ನಿಗೆ ಶಿಕ್ಷೆ ಕೊಡಬೇಕೇ ಬೇಡವೇ ಎಂದು ಪ್ರಶ್ನಿಸಿದಾಗ ಆತನು ಹೀಗೆ ಉತ್ತರಿಸುತ್ತಾನೆ:

> ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ ನೈತಿಕ ಮತ್ತು ಕಾನೂನಾತ್ಮಕ ನಿಲುವುಗಳು ಅನುರೂಪವಾಗಿದ್ದಾಗ್ಯೂ, ಇಲ್ಲಿ ಸಂಘರ್ಷಕ್ಕೀಡಾಗುತ್ತವೆ. ನ್ಯಾಯಾಧೀಶನು ನೈತಿಕ ನಿಲುವಿಗೆ ಹೆಚ್ಚು ಒತ್ತು ನೀಡಬೇಕು, ಆದರೆ ಹೇಂಝ್‌ನಿಗೆ ಕಡಿಮೆ ಪ್ರಮಾಣದ ಶಿಕ್ಷೆಯನ್ನು ವಿಧಿಸುವ ಮೂಲಕ ಕಾನೂನನ್ನು ಸಂರಕ್ಷಿಸಬೇಕು. (ಕ್ಹೋಲ್ಬರ್ಗ್, 1976, ಪು.38)

ಐದನೇ ಹಂತದವರು "ನೈತಿಕತೆ" ಮತ್ತು "ಹಕ್ಕುಗಳ" ಬಗೆಗೆ, ಅದು ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಕಾನೂನುಗಳಿಗಿಂತ ಹೆಚ್ಚು ಮುಖ್ಯವೆಂಬಂತೆ ಮಾತನಾಡುತ್ತಾರೆ. ಆದರೆ ಕ್ಹೋಲ್‌ಬರ್ಗ್‌ರವರು ಹೇಳುವುದೇನೆಂದರೆ, ಐದನೆಯ ಹಂತದಲ್ಲಿರುವವರು ಆಡುವ ಮಾತುಗಳಿಂದ ಅವರನ್ನು ನಿರ್ಣಯಿಸಲಾಗುವುದಿಲ್ಲ, ಅವರ ಸಾಮಾಜಿಕ ದೃಷ್ಟಿಕೋನವನ್ನು ಮತ್ತು ವಿವೇಚನಾ ರೀತಿಯನ್ನು ಗಮನಿಸಬೇಕು. ನಾಲ್ಕನೆಯ ಹಂತದವರು ಕೂಡಾ "ಜೀವಿಸುವ ಹಕ್ಕಿನ" ಬಗೆಗೆ ಪದೇ ಪದೇ ಮಾತನಾಡುತ್ತಾರೆ. ಆದರೆ ಅವರಿಗೆ ಈ ಹಕ್ಕು ತಮ್ಮ ಸಾಮಾಜಿಕ ಅಥವಾ ಧಾರ್ಮಿಕ ಸಮುದಾಯದ (ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಬೈಬಲ್) ಅಧಿಕೃತವರ್ಗದಿಂದ ನ್ಯಾಯಸಮ್ಮತಗೊಂಡಿರುತ್ತದೆ. ಒಂದು ವೇಳೆ, ಅವರ ಸಮುದಾಯವು ಆಸ್ತಿಗೆ ಜೀವಕ್ಕಿಂತ ಹೆಚ್ಚಿನ ಬೆಲೆ ಕೊಟ್ಟರೆ, ಅವರೂ ಅದನ್ನು ಅನುಸರಿಸುತ್ತಾರೆ. ಇದಕ್ಕೆ ವ್ಯತಿರಿಕ್ತವಾಗಿ, ಐದನೇ ಹಂತದವರು ಯಾವುದೇ ಸಮಾಜವು ಯಾವುದನ್ನು ಹೆಚ್ಚು ಮೌಲ್ಯವುಳ್ಳದ್ದೆಂದು ಪರಿಗಣಿಸಬೇಕು ಎಂಬುದರ ಬಗೆಗೆ ಸ್ವತಂತ್ರವಾಗಿ ಯೋಚಿಸಲು ಪ್ರಯತ್ನಿಸುತ್ತಾರೆ. ಉದಾಹರಣೆಗೆ ಬದುಕನ್ನು ಬಿಟ್ಟರೆ ಆಸ್ತಿಗೆ ಅರ್ಥವಿಲ್ಲ. ಅವರು ತಾರ್ಕಿಕವಾಗಿ ಒಂದು ಸಮಾಜವು ನಿಜಕ್ಕೂ ಹೇಗಿರಬೇಕು ಎಂಬುದನ್ನು ನಿರ್ಣಯಿಸುವ ಪ್ರಯತ್ನದಲ್ಲಿದ್ದಾರೆ (ಕ್ಹೋಲ್ಬರ್ಗ್, 1981, ಪುಟಗಳು.21-22; ಕೋಲ್ಬಿ ಮತ್ತು ಇತರರು., 1987ಸಿ. ಪುಟಗಳು. 53-55).

ಆರನೆಯ ಹಂತ. ಸಾರ್ವತ್ರಿಕ ತತ್ತ್ವಗಳು. ಐದನೇ ಹಂತದಲ್ಲಿ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯೆ ನೀಡಿದವರು, ಉತ್ತಮ ಸಮಾಜವೊಂದರ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಯ ಪ್ರಯತ್ನದಲ್ಲಿರುತ್ತಾರೆ. ಅವರು, ನಾವು (ಅ) ಕೆಲವು ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ವ್ಯಕ್ತಿಗತ ಹಕ್ಕುಗಳನ್ನು ಕಾಪಾಡಬೇಕು ಮತ್ತು (ಬ) ವಿವಾದಗಳನ್ನು ಪ್ರಜಾಸತ್ತಾತ್ಮಕ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗಳ ಮುಖಾಂತರ ಬಗೆಹರಿಸಬೇಕು ಎಂದು ಸೂಚಿಸುತ್ತಾರೆ. ಹಾಗಿದ್ದರೂ, ಪ್ರಜಾಸತ್ತಾತ್ಮಕ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗಳು ಮಾತ್ರವೇ ನಮ್ಮ ಒಳ ಅರಿವಿಗೆ ನ್ಯಾಯಸಮ್ಮತವೆಂದು ಸ್ಪಷ್ಟವಾಗುವ ಫಲಿತಾಂಶಗಳನ್ನು ನೀಡುತ್ತವೆ ಎನ್ನಲಾಗುವುದಿಲ್ಲ. ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಬಹುಸಂಖ್ಯಾತರು, ಅಲ್ಪಸಂಖ್ಯಾತರಿಗೆ ಅಡಚಣೆಯೊಡ್ಡಬಹುದಾದ ಕಾಯಿದೆಯೊಂದಕ್ಕೆ ಮತ ಹಾಕಬಹುದು. ಆದ್ದರಿಂದ, ಕ್ಹೋಲ್ಬರ್ಗ್‌ರವರು, ನ್ಯಾಯ ಸಾಧನೆಯ ತತ್ತ್ವಗಳನ್ನು ವ್ಯಾಖ್ಯಾನಿಸುವ ಆರನೆಯ ಉನ್ನತ ಹಂತವೊಂದು ಇರಬೇಕೆಂದು ನಂಬಿದ್ದರು.

ಕ್ಹೋಲ್ಬರ್ಗ್‌ರವರ ನ್ಯಾಯದ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಯು ತತ್ತ್ವಜ್ಞಾನಿಗಳಾದ ಕ್ಯಾಂಟ್ ಮತ್ತು ರಾಲ್ಸ್, ಮಹಾನ್ ನೈತಿಕ ನಾಯಕರಾದ ಗಾಂಧಿ ಮತ್ತು ಮಾರ್ಟಿನ್‌ಲೂಥರ್ ಕಿಂಗ್ ಅವರನ್ನು ಅನುಸರಿಸಿತು. ಈ ಎಲ್ಲರ ಪ್ರಕಾರ, ನ್ಯಾಯದ ತತ್ತ್ವಗಳು ಎಲ್ಲಾ ಪಕ್ಷದವರ ಹೇಳಿಕೆಗಳನ್ನು ಸಮನಾಗಿ, ಎಲ್ಲರ ಘನತೆಯನ್ನು ಗೌರವಿಸುತ್ತ, ನಿಷ್ಪಕ್ಷಪಾತ ಧೋರಣೆಯಿಂದ ಸ್ವೀಕರಿಸಬೇಕು. ಆದ್ದರಿಂದ, ನ್ಯಾಯದ ತತ್ತ್ವಗಳು, ಸಾರ್ವತ್ರಿಕ ತತ್ತ್ವಗಳು; ಅವು ಎಲ್ಲರಿಗೂ ಅನ್ವಯವಾಗುತ್ತವೆ. ಹೀಗೆ, ನಾವು ಕೆಲವರನ್ನು ಬೆಂಬಲಿಸಿ

ಕೆಲವರಿಗೆ ನೋವುಂಟುಮಾಡುವ ಯಾವ ಕಾನೂನಿಗೂ ಮತ ಚಲಾಯಿಸಲಾರೆವು. ನ್ಯಾಯದ ತತ್ತ್ವಗಳು ಎಲ್ಲರಿಗೂ ಗೌರವ ನೀಡುವದನ್ನು ಆಧರಿಸಿದ ನಿರ್ಣಯಗಳನ್ನು ತೆಗೆದುಕೊಳ್ಳಲು ಮಾರ್ಗದರ್ಶನ ನೀಡುತ್ತವೆ.

ಕ್ಹೋಲ್ಬರ್ಗ್, ನಿಜವಾದ ಆಚರಣೆಯಲ್ಲಿ, ಒಂದು ಸನ್ನಿವೇಶವನ್ನು ಮತ್ತೊಬ್ಬರ ದೃಷ್ಟಿಕೋನದಿಂದ ಗ್ರಹಿಸಿ, ನ್ಯಾಯಬದ್ಧ ನಿರ್ಣಯಗಳನ್ನು ಕೈಗೊಳ್ಳುವುದು ಸಾಧ್ಯವಿದೆ ಎಂದರು. ಹೇಂಝ್‌ನ ಸಂದಿಗ್ಧತೆಯಲ್ಲಿ, ಇದರ ಅರ್ಥವು ಹೀಗಿದೆ: ಔಷಧಿ ಅಂಗಡಿಯವನು, ಹೇಂಝ್ ಮತ್ತು ಆತನ ಪತ್ನಿ - ಈ ಎಲ್ಲರೂ ಒಬ್ಬರು ಮತ್ತೊಬ್ಬರ ಪಾತ್ರವನ್ನು ವಹಿಸಿಕೊಳ್ಳಬೇಕು. ಇದನ್ನು ನಿಷ್ಪಕ್ಷಪಾತ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ನಿರ್ವಹಿಸಲು, ಅಂತಿಮವಾಗಿ ತಾವು ಯಾವ ಪಾತ್ರವನ್ನು ನಿರ್ವಹಿಸಲಿದ್ದೇವೆ ಎಂಬುದು ತಮಗೆ ಗೊತ್ತಿಲ್ಲವೆನ್ನುವ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ನಟಿಸುತ್ತ, ಜನರು "ಅಜ್ಞಾನದ ಮುಸುಕನ್ನು" ಊಹಿಸಿಕೊಳ್ಳಬೇಕು (ರಾಲ್ಸ್, 1971). ಒಂದೊಮ್ಮೆ ಔಷಧಿ ಅಂಗಡಿಯವನು ಹೀಗೆ ಮಾಡಿದ್ದರೆ, ಆತನಿಗೆ ಜೀವವು ಆಸ್ತಿಗಿಂತ ಮಿಗಿಲು ಎಂಬುದು ಅರಿವಾಗುತ್ತಿತ್ತು; ಜೀವಕ್ಕಿಂತ ಆಸ್ತಿ ಮಿಗಿಲಾದುದೆಂಬ ಅನಿಸಿಕೆಯಲ್ಲಿ ಆತ ತನ್ನನ್ನು ಆ ಪತ್ನಿಯ ಜಾಗದಲ್ಲಿ ಕಲ್ಪಿಸಿಕೊಳ್ಳುವ ಸಾಹಸವನ್ನು ಮಾಡಲಾರ. ಹೀಗೆ, ಅವರೆಲ್ಲರೂ ಆ ಪತ್ನಿಯನ್ನು ಬದುಕಿಸಬೇಕು ಎಂಬುದನ್ನು ಒಪ್ಪಿಕೊಳ್ಳುತ್ತಿದ್ದರು. ಅದು ನ್ಯಾಯಯುತ ಪರಿಹಾರವಾಗುತ್ತಿತ್ತು. ಅಂತಹ ಪರಿಹಾರವು, ನಿಷ್ಪಕ್ಷಪಾತ ಧೋರಣೆಯನ್ನು ಮಾತ್ರವಲ್ಲದೆ, ಪ್ರತಿಯೊಬ್ಬನಿಗೂ ಪೂರ್ಣವಾದ ಮತ್ತು ಸಮಾನವಾದ ಗೌರವ ಸಿಗಬೇಕು ಎನ್ನುವ ತತ್ತ್ವವನ್ನೂ ಒಳಗೊಳ್ಳುತ್ತದೆ ಎಂಬುದನ್ನು ನಾವು ಗಮನದಲ್ಲಿಟ್ಟುಕೊಳ್ಳಬೇಕು. ಪತ್ನಿಯ ಮೌಲ್ಯವು ಇತರರಿಗಿಂತ ಅಲ್ಪ ಪ್ರಮಾಣದ್ದು ಎಂದಾದರೆ, ನ್ಯಾಯಯುತ ಪರಿಹಾರವು ಸಾಧ್ಯವಿಲ್ಲ.

> 1975ರವರೆಗೂ ಕ್ಹೋಲ್ಬರ್ಗ್‌ರವರು ಆರನೇ ಹಂತದವರ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯೆಗಳನ್ನು ಮಾಪನಮಾಡುತ್ತಿದ್ದರು, ನಂತರ ಅವರು ಅದನ್ನು ನಿಲ್ಲಿಸಿದರು. ಏಕೆಂದರೆ ಅವರಿಗೆ ಮತ್ತು ಇತರೆ ಸಂಶೋಧಕರಿಗೆ ಈ ಹಂತದಲ್ಲಿ ಸುಸಂಗತವಾಗಿ ಕಾರಣಗಳನ್ನು ನೀಡುವವರು ಬಹಳ ಕಡಿಮೆಯೆಂಬುದು ತಿಳಿದುಬಂದಿತು. ಅಲ್ಲದೇ, ಅವರ ಸಂದರ್ಶನ ಸಂದಿಗ್ಧಗಳು, ಐದನೇ ಮತ್ತು ಆರನೇ ಹಂತದ ಆಲೋಚನೆಗಳ ನಡುವೆ ಅಂತಹ ವ್ಯತ್ಯಾಸಗಳನ್ನೇನು ಮನಗಾಣಿಸಲಿಲ್ಲ. ಸೈದ್ಧಾಂತಿಕವಾಗಿ, ಆರನೇ ಹಂತವು, ಸಾರ್ವತ್ರಿಕ ತತ್ತ್ವಗಳಿಗೆ ಸಂಬಂಧಪಟ್ಟಂತೆ (ನ್ಯಾಯ ಮತ್ತು ವ್ಯಕ್ತಿಗತ ಹಕ್ಕುಗಳನ್ನೊಳಗೊಂಡಂತೆ) ಸ್ಪಷ್ಟ ಮತ್ತು ವ್ಯಾಪಕವಾದ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಯನ್ನು ಹೊಂದಿದೆ. ಆದರೆ ಸಂದರ್ಶನವು ಈ ವ್ಯಾಪಕ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಯನ್ನು ಹೊರಸೆಳೆಯಲಿಲ್ಲ. ಹೀಗಾಗಿ ಕ್ಹೋಲ್ಬರ್ಗ್‌ರವರು ಆರನೆಯ ಹಂತವನ್ನು "ಸೈದ್ಧಾಂತಿಕ ಹಂತ"ವೆಂದು ಕರೆದು, ಅದನ್ನು ತಮ್ಮ ಕೈಪಿಡಿಯಿಂದ ತೆಗೆದುಹಾಕಿದರಲ್ಲದೆ, ಎಲ್ಲ ರೂಢಿಬದ್ಧತೆಯೋತ್ತರ (postconventional) ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯೆಗಳನ್ನು ಐದನೇ ಹಂತದಲ್ಲಿಯೇ ಮಾಪನಮಾಡಿ ಮುಗಿಸಿದರು (ಕೋಲ್ಬಿ ಮತ್ತು ಇತರರು., 1987ಎ, ಪುಟಗಳು. 35-40).

ಐದನೇ ಹಂತವನ್ನು ಆರನೇ ಹಂತದಿಂದ ಬೇರ್ಪಡಿಸುವ ಒಂದು ವಿಷಯವೆಂದರೆ, ಅದು ಶಾಸನದ ಉಲ್ಲಂಘನೆ. ಸಾಮಾಜಿಕ ಒಪ್ಪಂದ ಮತ್ತು ಕಾನೂನುಗಳನ್ನು ಪ್ರಮಾಸತ್ತಾತ್ಮಕ ಒಪ್ಪಂದಗಳ ಮೂಲಕ ಬದಲಾಯಿಸುವಲ್ಲಿನ ಬದ್ಧತೆಯಿಂದಾಗಿ, ಐದನೇ ಹಂತವು ಶಾಸನೋಲ್ಲಂಘನೆಗೆ ಉತ್ತೇಜನ ನೀಡಲು ಹಿಂಜರಿಯುತ್ತದೆ. ವ್ಯಕ್ತಿಗತ ಹಕ್ಕುಗಳಿಗೆ ನಿಸ್ಸಂದೇಹವಾಗಿ ಚ್ಯುತಿಯೊದಗಿದಾಗ ಮಾತ್ರ ಕಾನೂನಿನ ಉಲ್ಲಂಘನೆಯನ್ನು ಸಮರ್ಥಿಸಿಕೊಳ್ಳಬಹುದಾಗಿದೆ. ಇದಕ್ಕೆ ವ್ಯತಿರಿಕ್ತವಾಗಿ ಆರನೇ ಹಂತದಲ್ಲಿ, ನ್ಯಾಯಕ್ಕೆ ಬದ್ಧರಾಗಿರುವುದು ಶಾಸನೋಲ್ಲಂಘನೆಗೆ ಕೊಡುವ ವೈಚಾರಿಕ ಸಮರ್ಥನೆಗಳನ್ನು ಸಶಕ್ತ ಮತ್ತು ವಿಸ್ತೃತಗೊಳಿಸುತ್ತದೆ. ಮಾರ್ಟಿನ್ ಲೂಥರ್ ಕಿಂಗ್‌ರವರು ವಾದಿಸಿದ ಹಾಗೆ ಎಲ್ಲಿಯವರೆಗೆ ಕಾನೂನುಗಳು ನ್ಯಾಯದ ತಳಹದಿಯ ಮೇಲೆ ನಿಂತಿರುತ್ತವೆಯೋ ಅಲ್ಲಿಯವರೆಗೆ ಅವು ಸಿಂಧುವೆನಿಸುತ್ತವೆ ಮತ್ತು ನ್ಯಾಯಬದ್ಧತೆಯು ಅನ್ಯಾಯದ ಪರ ಇರುವ ಕಾನೂನನ್ನು ಉಲ್ಲಂಘಿಸುವ ಬಾಧ್ಯತೆಯನ್ನೂ ಹೊಂದಿರುತ್ತದೆ. ಹಾಗೆಯೇ ಕಿಂಗ್‌ರವರು ಕಾನೂನು ಮತ್ತು ಪ್ರಜಾಸತ್ತಾತ್ಮಕ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗಳ (ನಾಲ್ಕು ಮತ್ತು ಐದನೇ ಹಂತ) ಸಾರ್ವತ್ರಿಕ ಅವಶ್ಯಕತೆಯನ್ನೂ ಗುರುತಿಸಿದ್ದರು, ಮತ್ತು ಹೀಗಾಗಿಯೇ ಅವರು ತಮ್ಮ ಕೃತ್ಯಗಳ ನಿಟ್ಟಿನ ದಂಡನೆಗಳನ್ನು ಭರಿಸಲು ಸಿದ್ಧರಾದರು. ಆದರೂ ನ್ಯಾಯವನ್ನು ಕುರಿತ ಉನ್ನತ ತತ್ತ್ವಕ್ಕೆ ಶಾಸನೋಲ್ಲಂಘನೆಯು ಅವಶ್ಯವೆಂಬುದಾಗಿ ಅವರು ನಂಬಿದ್ದರು (ಕ್ಹೋಲ್ಬರ್ಗ್, 1981, ಪು. 43).

ಸಾರಾಂಶ

ಒಂದನೇ ಹಂತದಲ್ಲಿ, ಮಕ್ಕಳು ಅಧಿಕಾರವು ಯಾವುದನ್ನು ಸರಿ ಎನ್ನುತ್ತದೆಯೋ ಅದು ಸರಿಯಾದದ್ದು ಎಂದು ಯೋಚಿಸುತ್ತಾರೆ. ಸರಿಯಾದ ಕೆಲಸವನ್ನು ಮಾಡುವುದೆಂದರೆ ಅಧಿಕಾರಕ್ಕೆ ವಿಧೇಯವಾಗಿರುವುದು ಮತ್ತು ಶಿಕ್ಷೆಯಿಂದ ತಪ್ಪಿಸಿಕೊಳ್ಳುವುದು. ಎರಡನೇ ಹಂತದಲ್ಲಿ, ಮಕ್ಕಳು ಯಾವುದೇ ಒಂದು ಅಧಿಕಾರವಾಣಿಯಿಂದ ಪ್ರಭಾವಿತರಾಗುವುದಿಲ್ಲ; ಒಂದು ವಿಚಾರಕ್ಕೆ ವಿಭಿನ್ನ ಕೋನಗಳಿರುವುದನ್ನು ಅವರು ಅವಲೋಕಿಸುತ್ತಾರೆ. ಎಲ್ಲವೂ ಸಾಪೇಕ್ಷಿಕವಾಗಿರುವಾಗ, ಪ್ರತಿಯೊಬ್ಬರೂ ತಮ್ಮ ಸ್ವಂತ ಹಿತಾಸಕ್ತಿಗಳಿಗೆ ಅನುಗುಣವಾಗಿ ನಡೆದುಕೊಳ್ಳಲು ಸ್ವತಂತ್ರರು, ಆದಾಗ್ಯೂ, ಅದರಿಂದ ಆಗಾಗ ಒಪ್ಪಂದಗಳಿಗೆ ಮತ್ತು ಪರಸ್ಪರ ಉಪಕಾರ ವಿನಿಮಯಕ್ಕೆ ಅನುಕೂಲವಾಗುತ್ತದೆ.

ಮೂರನೇ ಮತ್ತು ನಾಲ್ಕನೇ ಹಂತದಲ್ಲಿ, ಯುವಜನರು ತಾವು ರೂಢಿಬದ್ಧ ಸಮಾಜವೊಂದರ ಸದಸ್ಯರು ಎಂಬ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಅದರ ಮೌಲ್ಯಗಳು, ಕಟ್ಟಳೆಗಳು ಮತ್ತು ನಿರೀಕ್ಷೆಗಳನ್ನು ಮೈಗೂಡಿಸಿಕೊಂಡು ಯೋಚಿಸುತ್ತಾರೆ. ಮೂರನೇ ಹಂತದಲ್ಲಿ, ಒಳ್ಳೆಯ ವ್ಯಕ್ತಿಯಾಗಿರಬೇಕು ಎಂಬುದು ಅವರಿಗೆ ಮುಖ್ಯವಾಗುತ್ತದೆ - ಅಂದರೆ, ತಮಗೆ ಆಪ್ತರಾಗಿರುವವರಿಗೆ ನೆರವಾಗುವಂತಹ ಸದುದ್ದೇಶಗಳನ್ನು ಹೊಂದಿರುವುದು ಅವಶ್ಯ ಎಂಬ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ. ನಾಲ್ಕನೇ ಹಂತದಲ್ಲಿ, ಅವರ ಕಾಳಜಿಯು ಸಮಾಜವನ್ನು ಸಮಗ್ರವಾಗಿ ನಿರ್ವಹಿಸುವ ನಿಟ್ಟಿನಲ್ಲಿ, ಕಾನೂನಿನ ಪಾಲನೆ ಮಾಡುವುದರತ್ತ ಪಲ್ಲಟಗೊಳ್ಳುತ್ತದೆ..

ಐದು ಮತ್ತು ಆರನೇ ಹಂತದಲ್ಲಿ, ಜನರು ಸಮಾಜದ ಹಿತವನ್ನು ಕಾಪಾಡುವ ಕಾಳಜಿಗಿಂತಲೂ ಉತ್ತಮ ಸಮಾಜವನ್ನು ನಿರ್ಮಿಸುವ ತತ್ತ್ವಗಳು ಮತ್ತು ಮೌಲ್ಯಗಳ ಬಗೆಗೆ ಹೆಚ್ಚು ಕಾಳಜಿ ಹೊಂದಿರುತ್ತಾರೆ. ಐದನೆಯ ಹಂತದಲ್ಲಿ, ಅವರು ಮೂಲಭೂತ ಹಕ್ಕುಗಳಿಗೆ ಮತ್ತು ಪ್ರತಿಯೊಬ್ಬರ ಅಭಿಪ್ರಾಯಗಳಿಗೂ ಸ್ಥಾನವನ್ನು ನೀಡುವ ಪ್ರಜಾಸತ್ತಾತ್ಮಕ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗಳಿಗೆ ಒತ್ತು ನೀಡುತ್ತಾರೆ. ಆರನೇ ಹಂತದಲ್ಲಿ, ಅವರು, ಒಪ್ಪಂದಗಳನ್ನು ಹೆಚ್ಚು ನ್ಯಾಯಬದ್ಧಗೊಳಿಸುವ ತತ್ತ್ವಗಳನ್ನು ವ್ಯಾಖ್ಯಾನಿಸುತ್ತಾರೆ.

ಸೈದ್ಧಾಂತಿಕ ವಿಚಾರಗಳು

ವಿಕಾಸವು ಹೇಗೆ ಘಟಿಸುತ್ತದೆ?

ಕ್ಹೋಲ್ಬರ್ಗ್‌ರವರು ಪಿಯಾಝೆಯವರ ನಿಕಟ ಅನುಯಾಯಿಯಾಗಿದ್ದರು ಎಂಬುದನ್ನು ನೆನಪಿಟ್ಟುಕೊಳ್ಳಬೇಕು. ಅಂತೆಯೇ, ವಿಕಾಸಾತ್ಮಕ ಬದಲಾವಣೆಗಳನ್ನೊಳಗೊಂಡಂತೆ, ಕ್ಹೋಲ್ಬರ್ಗ್‌ರವರ ಸೈದ್ಧಾಂತಿಕ ನಿಲುವುಗಳು ಅವರ ಮಾರ್ಗದರ್ಶಿಯ ವಿಚಾರಗಳನ್ನು ಪ್ರತಿಬಿಂಬಿಸುತ್ತವೆ.

ತಾವು ಪ್ರತಿಪಾದಿಸಿದ ಹಂತಗಳು ಕೇವಲ ಪಕ್ವತೆಯಿಂದ ರೂಪುಗೊಂಡವಲ್ಲ ಎಂದು ಕ್ಹೋಲ್ಬರ್ಗ್‌ರವರು (ಉದಾ: 1968; 1981, ಅಧ್ಯಾಯ. 3) ಹೇಳುತ್ತಾರೆ. ಅಂದರೆ, ಹಂತಗಳ ಸಂರಚನೆ ಮತ್ತು ಅನುಕ್ರಮತೆ, ಕೇವಲ ಅನುವಂಶೀಯ ನೀಲನಕ್ಷೆಯನ್ನು ಅನುಸರಿಸಿ ಅನಾವರಣಗೊಳ್ಳುವುದಿಲ್ಲ.

ತಮ್ಮ ಹಂತಗಳು ಸಮಾಜೀಕರಣದಿಂದ ಸೃಜಿತಗೊಂಡಿರುವುದಿಲ್ಲವೆಂದು ಕ್ಹೋಲ್ಬರ್ಗ್‌ರವರು ಮುಂದುವರೆಸುತ್ತಾರೆ. ಅಂದರೆ, ಸಮಾಜೀಕರಣಕ್ಕೆ ಕಾರಣವಾಗುವವರು (ಉದಾ: ಪಾಲಕರು ಮತ್ತು ಶಿಕ್ಷಕರು) ಹೊಸ ಬಗೆಯಲ್ಲಿ ಯೋಚಿಸುವುದನ್ನು ನೇರವಾಗಿ ಹೇಳಿಕೊಡುವುದಿಲ್ಲ. ಅವರು ಪ್ರತಿಯೊಂದು ಹೊಸ ಹಂತದ ಸ್ವರೂಪವನ್ನು ಅನುಕ್ರಮವಾಗಿ ಅದರ ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ತಾಣದಲ್ಲಿ ವ್ಯವಸ್ಥಿತವಾಗಿ ಕಲಿಸುವುದನ್ನು ಊಹಿಸಿಕೊಳ್ಳುವುದೂ ಕಷ್ಟವಾಗುತ್ತದೆ.

ಬದಲಾಗಿ, ನೈತಿಕ ಸಮಸ್ಯೆಗಳ ಬಗೆಗಿನ ನಮ್ಮದೇ ಸ್ವಂತ ಆಲೋಚನೆಗಳಿಂದ ಈ ಹಂತಗಳು ಆವಿರ್ಭವಿಸುತ್ತವೆ. ಸಾಮಾಜಿಕ ಅನುಭವಗಳು ಬೆಳವಣಿಗೆಯನ್ನು ಖಂಡಿತವಾಗಿಯೂ ಉತ್ತೇಜಿಸುತ್ತವೆ. ಆದರೆ ಅವು ನಮ್ಮ ಮಾನಸಿಕ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗಳನ್ನು ಪ್ರಚೋದಿಸುವ ಮೂಲಕ ಇದನ್ನು ನಿರ್ವಹಿಸುತ್ತವೆ. ನಾವು ಇತರರೊಂದಿಗೆ ವಾದಗಳು ಮತ್ತು ಚರ್ಚೆಗಳಲ್ಲಿ ತೊಡಗಿದಾಗ,

ನಮ್ಮ ಅಭಿಪ್ರಾಯಗಳನ್ನು ಯಾರಾದರೂ ಪ್ರಶ್ನಿಸಿದಲ್ಲಿ ಅಥವಾ ನಮಗೆ ಸವಾಲೆಸೆದಾಗ ನಮಗೆ ಪ್ರಚೋದನೆ ಸಿಕ್ಕಂತಾಗಿ ನಮ್ಮಲ್ಲಿ ಹೊಸ ವಿಚಾರಗಳು ಹುಟ್ಟಿಕೊಳ್ಳುತ್ತವೆ ಮತ್ತು ನಾವು ಇನ್ನೂ ವ್ಯಾಪಕವಾದ ದೃಷ್ಟಿಕೋನಗಳನ್ನೊಳಗೊಂಡ ನಿಲುವನ್ನು ತಾಳುತ್ತೇವೆ. ಹಂತಗಳು ಈ ಬಗೆಯ ಸ್ಥೂಲ ದೃಷ್ಟಿಕೋನಗಳನ್ನು ಪ್ರತಿಫಲಿಸುತ್ತವೆ (ಕ್ಹೋಲ್ಬರ್ಗ್ ಮತ್ತು ಇತರರು., 1975).

ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಒಬ್ಬ ಯುವಕ ಮತ್ತು ಯುವತಿಯು, ಹೊಸ ಕಾಯಿದೆಯೊಂದರ ಬಗೆಗೆ ಚರ್ಚಿಸುತ್ತಿದ್ದಾರೆ ಎಂದುಕೊಳ್ಳೋಣ. ಆ ಕಾಯಿದೆಯನ್ನು ನಾವು ಇಷ್ಟಪಡುತ್ತೇವೆಯೋ ಇಲ್ಲವೋ, ಅದನ್ನು ಎಲ್ಲರೂ ಪಾಲಿಸಲೇಬೇಕು ಎಂದು ಯುವಕನು ಹೇಳುತ್ತಾನೆ. ಏಕೆಂದರೆ ಸಾಮಾಜಿಕ ವ್ಯವಸ್ಥೆಗೆ ಕಾನೂನುಗಳು ಅತ್ಯವಶ್ಯ (ನಾಲ್ಕನೇ ಹಂತ). ಆದರೆ ಯುವತಿಯು ಗಮನಿಸಿದಂತೆ, ಕೆಲವು ಸುವ್ಯವಸ್ಥಿತ ಸಮಾಜಗಳು, ಉದಾಹರಣೆಗೆ ನಾಝಿ ಜರ್ಮನಿಯು, ನೈತಿಕವಾಗೇನೂ ಇರಲಿಲ್ಲ. ಆಗ ಯುವಕನಿಗೆ ತನ್ನ ಅಭಿಪ್ರಾಯವನ್ನು ಅಲ್ಲಗಳೆಯುವ ಪುರಾವೆಯೊಂದರ ಅರಿವಾಗುತ್ತದೆ. ಆತನಿಗೆ ಒಂದು ಬಗೆಯ ಸಂಜ್ಞಾನಾತ್ಮಕ ಸಂಘರ್ಷದ ಅನುಭವವಾಗುತ್ತದೆ. ಅದರಿಂದ ಪ್ರಚೋದಿತನಾಗಿ ಆತನು ಆ ವಿಷಯವನ್ನು ಕುರಿತು ಮತ್ತಷ್ಟು ಗಹನವಾಗಿ ಯೋಚಿಸಲು ತೊಡಗಬಹುದು ಮತ್ತು ಬಹುಶಃ ಐದನೇ ಹಂತಕ್ಕೆ ಹೆಜ್ಜೆ ಇಡಬಹುದು.

ಕ್ಹೋಲ್ಬರ್ಗ್‌ರವರು ಇತರರ ದೃಷ್ಟಿಕೋನಗಳನ್ನು ಪರಿಗಣಿಸಲು ಅವಕಾಶ ಒದಗಿಸುವ ಪಾತ್ರವನ್ನು ವಹಿಸಿಕೊಳ್ಳುವುದರಿಂದ ಕೆಲವು ಸಲ ಬದಲಾವಣೆ ಉಂಟಾಗುವುದರ ಬಗೆಗೂ ಸಹ ಕೆಲವು ಬಾರಿ ತಿಳಿಸಿದ್ದಾರೆ (ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಕ್ಹೋಲ್ಬರ್ಗ್, 1976). ಮಕ್ಕಳು ಇತರರೊಂದಿಗೆ ಒಡನಾಡುವಾಗ ಹೇಗೆ ದೃಷ್ಟಿಕೋನಗಳಲ್ಲಿ ಭಿನ್ನತೆಗಳಿರುತ್ತವೆ ಎಂಬುದನ್ನು ಮತ್ತು ಅಂತಹ ಭಿನ್ನ ದೃಷ್ಟಿಕೋನಗಳನ್ನು ಪರಸ್ಪರ ಸಹಕರಿಸುತ್ತ ನಿರ್ವಹಿಸುವ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳಲ್ಲಿ ಹೇಗೆ ಸುಸಂಘಟಿತಗೊಳಿಸಬೇಕು ಎಂಬುದನ್ನೂ ಕಲಿಯುತ್ತಾರೆ. ತಮ್ಮ ಸಮಸ್ಯೆಗಳನ್ನು ಚರ್ಚಿಸಿ ಭಿನ್ನತೆಗಳನ್ನು ನಿವಾರಿಸುವಾಗ ಅವರು ಯಾವುದು ನ್ಯಾಯಯುತವಾದದ್ದು, ಯಾವುದು ಸರಿಯಾದದ್ದು ಎಂಬುದರ ತಮ್ಮ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಗಳನ್ನು ರೂಪುಗೊಳಿಸುತ್ತಾರೆ.

ಪಾರಸ್ಪರಿಕ ಕ್ರಿಯೆಗಳು ನಿರ್ದಿಷ್ಟವಾಗಿ ಹೇಗೇ ಇದ್ದರೂ, ಅವು ಮುಕ್ತ ಮತ್ತು ಪ್ರಜಾಸತ್ತಾತ್ಮಕವಾಗಿದ್ದಾಗ ಮಾತ್ರ ಉತ್ತಮ ಫಲಿತಾಂಶ ಸಿಗುತ್ತದೆ ಎಂದು ಕ್ಹೋಲ್ಬರ್ಗ್ ಹೇಳುತ್ತಾರೆ. ಅಧಿಕಾರವನ್ನು ವಿವೇಚನಾರಹಿತವಾಗಿ ಅನುಕರಿಸುವ ಒತ್ತಡ ಕಡಿಮೆ ಇದ್ದಷ್ಟೂ, ಮಕ್ಕಳು ತಮ್ಮದೇ ಆದ ಭಿನ್ನತೆಗಳನ್ನು ಪರಿಹರಿಸಿಕೊಂಡು ತಮ್ಮ ಸ್ವಂತ ವಿಚಾರಗಳನ್ನು ರೂಪಿಸಿಕೊಳ್ಳಲು ಸ್ವತಂತ್ರರಾಗುತ್ತಾರೆ. ಕ್ಹೋಲ್ಬರ್ಗ್‌ರವರ ವಿಕಾಸಾತ್ಮಕ ಬದಲಾವಣೆಯನ್ನು ಉಂಟುಮಾಡುವ ನಿಟ್ಟಿನ ಪ್ರಯತ್ನಗಳನ್ನು ಶಿಕ್ಷಣದ ಅಂತರಾರ್ಥಗಳು ಎಂಬ ಅಧ್ಯಾಯದಲ್ಲಿ ಚರ್ಚಿಸುತ್ತೇವೆ.

ಹಂತಗಳ ಪರಿಕಲ್ಪನೆ

ವಾಸ್ತವಿಕ ಮಾನಸಿಕ ಹಂತಗಳಿಗೆ ಹಲವು ಮಾನದಂಡಗಳಿರುತ್ತವೆ ಎಂಬ ಪಿಯಾಝೆಯವರ ಪ್ರಸ್ತಾಪವನ್ನು ನೆನಪಿಸಿಕೊಳ್ಳಿ. ಅವು, (1) ಗುಣಾತ್ಮಕವಾಗಿ ಆಲೋಚಿಸುವ ವಿಭಿನ್ನ ರೀತಿಗಳು (2) ಸಂಪೂರ್ಣ ಸಂರಚನೆಗಳು (3) ಸ್ಥಿರ ಕ್ರಮಾನುಗತಿಯಲ್ಲಿ ಮುಂದುವರೆಯುತ್ತವೆ (4) ಶ್ರೇಣೀಕೃತ ಸಮನ್ವಯಗಳೆಂದು ನಿರೂಪಿಸುವಂಥವು (5) ವಿಭಿನ್ನ ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ಸಂದರ್ಭಗಳಲ್ಲಿಯೂ ಸಾರ್ವತ್ರಿಕ ಸ್ವರೂಪವುಳ್ಳವು. ಕೋಲ್‌ಬರ್ಗ್‌ರವರು ಈ ಮಾನದಂಡಗಳನ್ನು ಗಂಭೀರವಾಗಿ ಪರಿಗಣಿಸಿ, ತಮ್ಮ ಹಂತಗಳು ಹೇಗೆ ಈ ಎಲ್ಲ ಮಾನದಂಡಗಳನ್ನೂ ಒಳಗೊಂಡಿವೆಯೆಂಬುದನ್ನು ತೋರಿಸಲು ಪ್ರಯತ್ನಿಸಿದರು. ನಾವು ಈ ಅಂಶಗಳನ್ನೂ ಒಂದೊಂದಾಗಿ ಪರಿಗಣಿಸೋಣ.

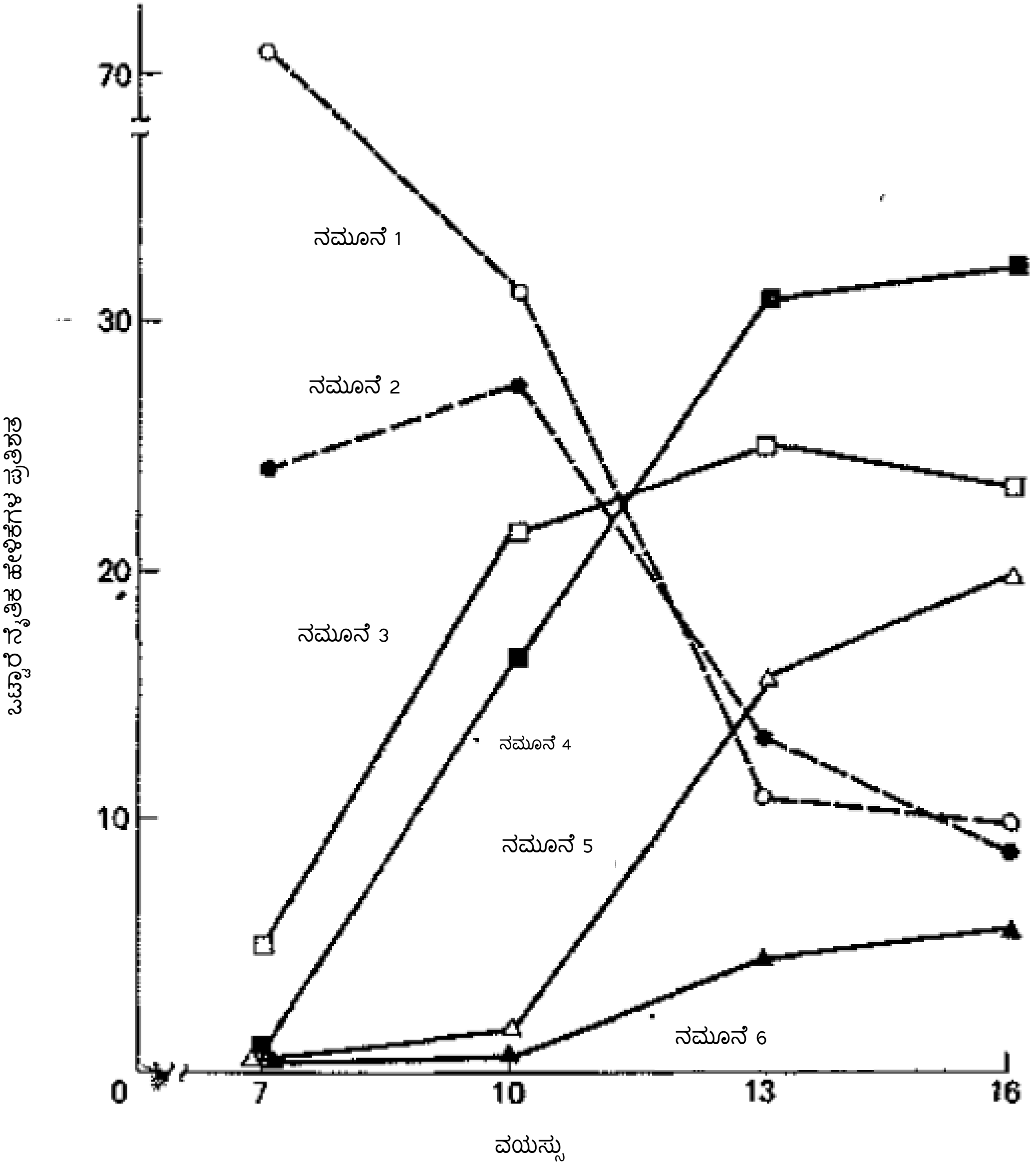
1. **ಗುಣಾತ್ಮಕ ಭಿನ್ನತೆಗಳು.** ಕ್ಹೋಲ್‌ಬರ್ಗ್‌ರವರ ಹಂತಗಳು ಗುಣಾತ್ಮಕವಾಗಿ ಒಂದಕ್ಕಿಂತ ಮತ್ತೊಂದು ಭಿನ್ನ ಎಂಬುದು ಸ್ಪಷ್ಟವಾಗಿಯೇ ಕಂಡುಬರುತ್ತದೆ. ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಒಂದನೇ ಹಂತದ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯೆಗಳು ಅಧಿಕಾರವನ್ನು ಕುರಿತ ವಿಧೇಯತೆಯತ್ತ ಕೇಂದ್ರೀಕೃತವಾಗಿವೆ ಮತ್ತು ಎರಡನೇ ಹಂತದ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯೆಗಳಿಗಿಂತ ಬಹಳ ಭಿನ್ನವಾಗಿವೆ. ಎರಡನೇ ಹಂತದ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯೆಗಳು ಪ್ರತಿಯೊಬ್ಬನೂ ತನ್ನ ಇಚ್ಛೆಗೆ ಅನುಗುಣವಾಗಿ ವರ್ತಿಸಲು ಸ್ವತಂತ್ರನಾಗಿದ್ದಾನೆ ಎಂದು ಹೇಳುತ್ತವೆ. ಇವೆರಡೂ ಹಂತಗಳು ಯಾವುದೇ ಪ್ರಮಾಣಾತ್ಮಕ ಆಯಾಮದಲ್ಲಿ ಭಿನ್ನವೆನಿಸುವುದಿಲ್ಲ, ಬದಲಿಗೆ ಗುಣಾತ್ಮಕವಾಗಿ ಭಿನ್ನವೆನಿಸುತ್ತವೆ.

2. **ಸಂಪೂರ್ಣ ಸಂರಚನೆಗಳು:** ಕ್ಹೋಲ್ಬರ್ಗ್‌ರವರ ಪ್ರಕಾರ, ಸಂಪೂರ್ಣ ಸಂರಚನೆಗಳನ್ನು ಹೀಗೆ ಅರ್ಥೈಸಲಾಗಿದೆ: ಹಂತಗಳು ಪ್ರತ್ಯೇಕವಾದ ವಿಭಿನ್ನ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯೆಗಳನ್ನೊಳಗೊಂಡಿವೆಯಾದರೂ, ವಿಭಿನ್ನ ಪ್ರಕಾರದ ವಿಷಯಗಳ ವ್ಯಾಪ್ತಿಯಲ್ಲಿ ಸುಸಂಬದ್ಧವಾಗಿ ಕಂಡುಬರುವ ಒಂದು ಸಾಮಾನ್ಯ ಆಲೋಚನಾ ವಿನ್ಯಾಸಗಳನ್ನು ಒಳಗೊಂಡಿವೆ. ಇದು ಸತ್ಯವೆಂಬುದನ್ನು ಅವರ ಮಾಪನಾಂಕದ ಪುಸ್ತಕವನ್ನು ಓದಿದರೆ ತಿಳಿಯುತ್ತದೆ; ವಿಭಿನ್ನ ವಿಷಯಗಳನ್ನು ಕುರಿತಂತೆ, ಒಂದೇ ಬಗೆಯ ಯೋಚನಾಕ್ರಮವು ಪುನರಾವರ್ತಿತಗೊಳ್ಳುವುದನ್ನು ಕಾಣಬಹುದು. ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಒಂದು ಪ್ರಶ್ನೆ ಹೀಗಿದೆ: ಕೊಟ್ಟ ವಚನವನ್ನು ಏಕೆ ಪಾಲಿಸಬೇಕು? ಹೇಂಝ್‌ನ ಸಂದಿಗ್ಧದಲ್ಲಿ ಕಂಡುಬಂದಂತೆ, ಒಂದನೇ ಹಂತದ ಮಕ್ಕಳು ನಿಯಮಗಳಿಗೆ ವಿಧೇಯವಾಗಿರುವುದರ ನಿಟ್ಟಿನಲ್ಲಿ ಮಾತನಾಡುತ್ತವೆ. ಎರಡನೇ ಹಂತದ ಮಕ್ಕಳು ಸ್ವ-ಹಿತಾಸಕ್ತಿಗಳ ರಕ್ಷಣೆಗಾಗಿ ಸೌಹಾರ್ದಗಳನ್ನು ವಿನಿಮಯಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುವುದರತ್ತ ಗಮನಹರಿಸುತ್ತವೆ (ಉದಾಹರಣೆಗೆ, "ನಿಮಗೆ ಆ ವ್ಯಕ್ತಿಯ ಅವಶ್ಯಕತೆ ಯಾವಾಗ ಬರುತ್ತದೆ ಎಂದು ಹೇಳಲಾಗುವುದಿಲ್ಲ). ಅದೇ ರೀತಿ, ಮಕ್ಕಳು ಹಂತಗಳನ್ನು ದಾಟಿ ಮುಂದುವರಿದಂತೆ, ಹೇಂಝ್‌ನ ಸಂದಿಗ್ಧಗಳ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯೆಗಳಿಗೆ ಅನುರೂಪವಾದ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯೆಗಳನ್ನು ನೀಡತೊಡಗುತ್ತವೆ (ಕೋಲ್ಬಿ ಮತ್ತು ಇತರರು., 1987ಸಿ, ಪುಟಗಳು. 802-54).

ಇದರೊಂದಿಗೆ, ಕ್ಹೋಲ್ಬರ್ಗ್ ಮತ್ತು ಅವರ ಸಹವರ್ತಿಗಳು (ಕೋಲ್ಬಿ ಮತ್ತು ಇತರರು., 1983), ಸಂದರ್ಶಕ್ಕೊಳಪಟ್ಟ ಜನರು ಒಂದು ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಹಂತಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಪಟ್ಟಂತೆ ಯಾವ ಪ್ರಮಾಣದಲ್ಲಿ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯಿಸುತ್ತಾರೆ ಎಂಬುದರ ಪ್ರಮಾಣಾತ್ಮಕ ಅಂದಾಜನ್ನೂ ಪಡೆದುಕೊಂಡಿದ್ದಾರೆ. ಕೆಲವರು ಹಂತಗಳ ನಡುವಿನ ಸಂಕ್ರಮಣ ಅವಸ್ಥೆಯಲ್ಲಿ ಇರುವುದರಿಂದ ಅವರಿಂದ ಸುಸಂಗತ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯೆಗಳನ್ನು ನಿರೀಕ್ಷಿಸಲಾಗುವುದಿಲ್ಲ. ಹಾಗಿದ್ದರೂ, ಕ್ಹೋಲ್ಬರ್ಗ್‌ರವರಿಗೆ ಕಂಡುಬಂದಂತೆ ಮಕ್ಕಳು ಒಂಬತ್ತು ಸಂದಿಗ್ಧಗಳ ವ್ಯಾಪ್ತಿಯಲ್ಲಿ ತಮ್ಮ ಪ್ರಧಾನ ಘಟ್ಟದಲ್ಲಿ 2/3ರಷ್ಟು ಬಾರಿ ತಮ್ಮ ಹಂತದ ಸಾಮಾನ್ಯ ಯೋಚನಾಕ್ರಮಕ್ಕೆ ಸರಿಯಾಗಿ ಉತ್ತರಿಸಿದ್ದರು. ಇದು ತಕ್ಕಮಟ್ಟಿಗೆ ಸೂಕ್ತ ಪ್ರಮಾಣದ ಸುಸಂಬದ್ಧತೆಯನ್ನು ತೋರಿಸುತ್ತದೆ. ಹಂತಗಳು ಸಾಮಾನ್ಯ ಯೋಚನಾಕ್ರಮಗಳನ್ನು ಪ್ರತಿಫಲಿಸುತ್ತವೆ ಎಂಬುದು ಇದರಿಂದ ಸೂಚಿತವಾಗುತ್ತದೆ.

3. ಸ್ಥಿರ ಕ್ರಮಾನುಗತಿ. ಕ್ಹೋಲ್ಬರ್ಗ್‌ರವರಿಗೆ ತಮ್ಮ ಹಂತಗಳು ಒಂದು ಸ್ಥಿರರೂಪದ ಅನುಕ್ರಮದಲ್ಲಿ (sequence) ಅನಾವರಣಗೊಳ್ಳುತ್ತವೆ ಎಂಬ ನಂಬಿಕೆಯಿತ್ತು. ಮಕ್ಕಳು ಯಾವಾಗಲೂ ಒಂದನೇ ಹಂತದಿಂದ ಎರಡನೇ ಹಂತಕ್ಕೆ, ನಂತರ ಮೂರನೆಯದಕ್ಕೆ ಹೀಗೆ ಮುಂದುವರೆಯುತ್ತಾರೆ. ಅವರು ಯಾವುದೇ ಒಂದು ಹಂತವನ್ನು ಬಿಟ್ಟು ಮುಂದಿನ ಹಂತಕ್ಕೆ ಜಿಗಿಯುವುದಿಲ್ಲ ಅಥವಾ ಕ್ರಮರಹಿತವಾಗಿ ಮುಂದುವರೆಯುವುದಿಲ್ಲ. ಎಲ್ಲ ಮಕ್ಕಳೂ ಉನ್ನತ ಹಂತವನ್ನು ತಲುಪಿಯೇ ತೀರುತ್ತಾರೆಂದು ಹೇಳಲಾಗುವುದಿಲ್ಲ; ಕೆಲವರಿಗೆ ಬೌದ್ಧಿಕ ಪ್ರಚೋದನೆಯ ಕೊರತೆ ಇದ್ದಿರಬಹುದು. ಆದರೆ ಹಂತಗಳಿಂದ ಹಂತಗಳಿಗೆ ದಾಟುವಾಗ ಮಾತ್ರ ಅವರು ಕ್ರಮವಾಗಿಯೇ ಮುಂದುವರೆಯುತ್ತಾರೆ.

ಕ್ಹೋಲ್ಬರ್ಗ್‌ರವರಿಗೆ ಅವರ ಹಂತಗಳ ಕ್ರಮಾನುಗತಿಯನ್ನು ಕುರಿತ ಹೆಚ್ಚಿನ ಪುರಾವೆಗಳು ವರ್ಗಗತ (cross sectional) ದತ್ತಾಂಶಗಳಿಂದ ದೊರೆತಿವೆ. ಅಂದರೆ, ಅವರು ಕಿರಿಯ ವಯಸ್ಸಿನ ಮಕ್ಕಳು ಹಿರಿಯ ವಯಸ್ಸಿನ ಮಕ್ಕಳಿಗಿಂತ ಕೆಳಗಿನ ಹಂತದಲ್ಲಿರುತ್ತಾರೆಯೇ ಎಂಬುದನ್ನು ಪರೀಕ್ಷಿಸಲು ವಿವಿಧ ವಯಸ್ಸಿನ ವಿಭಿನ್ನ ಮಕ್ಕಳನ್ನು ಸಂದರ್ಶಿಸಿದರು. 7.1ರ ಚಿತ್ರವು, ಅವರ ಮೊದಲ ಅಧ್ಯಯನದಿಂದ ದೊರೆತ ಈ ದತ್ತಾಂಶದ ಸಾರಾಂಶವನ್ನು ನೀಡುತ್ತದೆ. ನೀವು ಗಮನಿಸಿದಂತೆ, ಅತ್ಯಂತ ಚಿಕ್ಕ ವಯಸ್ಸಿನಲ್ಲಿ ಒಂದು ಮತ್ತು ಎರಡನೇ ಹಂತವು ಪ್ರಧಾನವಾಗಿ ಕಂಡುಬರುತ್ತದೆ. ವಯಸ್ಸು ಹೆಚ್ಚಾದಂತೆ ಉಚ್ಚತಮ ಹಂತಗಳು ಹೆಚ್ಚಾಗಿ ಕಂಡುಬರುತ್ತವೆ. ಹೀಗೆ ಹಂತಗಳ ಕ್ರಮಾನುಗತಿಯನ್ನು ದತ್ತಾಂಶವು ಬೆಂಬಲಿಸುತ್ತದೆ.



ಚಿತ್ರ 7.1

ನಾಲ್ಕು ವಯಸ್ಸುಗಳ ನಿಟ್ಟಿನಲ್ಲಿ ಆರು ಪ್ರಕಾರದ ನೈತಿಕ ತೀರ್ಮಾನಗಳ ಬಳಕೆ. (ಇಂದ: ಕ್ಹೋಲ್ಬರ್ಗ್, ಎಲ್., ದ ಡೆವಲಪ್‌ಮೆಂಟ್ ಆಫ್ ಚಿಲ್ಡ್ರನ್ಸ್ ಓರಿಯಂಟೇಶನ್ಸ್ ಟುವರ್ಡ್ ಅ ಮಾರಲ್ ಆರ್ಡರ್; 1. ಸಿಕ್ವೆನ್ಸ್ ಇನ್ ದ ಡೆವಲಪ್‌ಮೆಂಟ್ ಆಫ್ ಮಾರಲ್ ಥಾಟ್, ಹ್ಯೂಮನ್ ಡೆವಲಪ್‌ಮೆಂಟ್, 6, 1963, ಪು.16. ಪ್ರಕಾಶಕರ ಅನುಮತಿಯೊಂದಿಗೆ.)

ಆದರೂ ವರ್ಗಗತ (cross-sectinonal) ಅಧ್ಯಯನದ ತೀರ್ಮಾನಗಳು ಅನಿರ್ಣಾಯಕವಾಗಿರುತ್ತವೆ. ವರ್ಗಗತ ಅಧ್ಯಯನದಲ್ಲಿ, ಪ್ರತಿ ವಯಸ್ಸಿನ ಬೇರೆ ಬೇರೆ ಮಕ್ಕಳನ್ನು ಸಂದರ್ಶಿಸಲಾಗುತ್ತದೆ. ಹೀಗಾಗಿ, ಅಲ್ಲಿ ಯಾವುದೇ ಒಬ್ಬ ಮಗುವು ನಿಜವಾಗಿಯೂ ಒಂದು ಕ್ರಮದಲ್ಲಿಯೇ ಹಂತಗಳನ್ನು ದಾಟುತ್ತದೆ ಎಂಬುದನ್ನು ಖಚಿತವಾಗಿ ನಿರ್ಧರಿಸಲಾಗುವುದಿಲ್ಲ. ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಮೂರನೇ ಹಂತದಲ್ಲಿರುವ 13 ವರ್ಷದ ಹುಡುಗನೊಬ್ಬ, ಚಿಕ್ಕವನಿದ್ದಾಗ ಮೊದಲ ಮತ್ತು ಎರಡನೆಯ ಹಂತವನ್ನು ಕ್ರಮಾನುಗತಿಯಲ್ಲಿ ಸಾಗಿಯೇ ಮೂರನೇ ಹಂತಕ್ಕೆ ಬಂದನೆಂಬುದನ್ನು ಖಚಿತವಾಗಿ ಹೇಳಲಾಗುವುದಿಲ್ಲ. ಅದೇ ಮಕ್ಕಳನ್ನು ಕಾಲಕಾಲಕ್ಕೆ ಅನುಸರಿಸುವ ಅನುಲಂಬ (longitudinal) ಅಧ್ಯಯನದಿಂದ ಹೆಚ್ಚಿನ ನಿರ್ಣಾಯಕ ಪುರಾವೆಯು ದೊರೆಯತಕ್ಕದ್ದು.

ಪ್ರಮುಖವಾದ ಮೊದಲ ಎರಡು ಅನುಲಂಬ ಅಧ್ಯಯನಗಳು (ಕ್ಹೋಲ್ಬರ್ಗ್ ಮತ್ತು ಕ್ರ್ಯಾಮರ್, 1969; ಹೋಲ್‌ಸ್ಟನ್, 1973) ಹದಿವಯಸ್ಸಿನವರ ಪ್ರತಿದರ್ಶದೊಂದಿಗೆ (sample) ಪ್ರಾರಂಭಗೊಂಡು, ಆ ಮಕ್ಕಳನ್ನು ಪ್ರತಿ ಮೂರು ವರ್ಷಗಳಿಗೊಮ್ಮೆ ಪರೀಕ್ಷಿಸಲಾಯಿತು. ಈ ಅಧ್ಯಯನಗಳು ಅಸ್ಪಷ್ಟವಾದ ಫಲಿತಾಂಶಗಳನ್ನು ನೀಡಿದವು. ಎರಡು ಅಧ್ಯಯನಗಳಲ್ಲೂ ಬಹಳಷ್ಟು ಮಕ್ಕಳು ಅದೇ ಹಂತದಲ್ಲಿಯೇ ಉಳಿದುಕೊಂಡಿದ್ದರು ಅಥವಾ ಒಂದು ಹಂತ ಮೇಲೇರಿದ್ದರು. ಆದರೆ ಕೆಲವರು ಒಂದು ಹಂತವನ್ನು ಜಿಗಿದು ಮುಂದೆ ಹೋಗಿರಬಹುದಾದ ಸಾಧ್ಯತೆಯೂ ಇತ್ತು. ಅಲ್ಲದೆ, ಕೆಲವು ಮಕ್ಕಳ ಹಿಂಚಲನೆಯು (regress) ಕ್ಹೋಲ್ಬರ್ಗ್ ಅವರಿಗೆ ಚಿಂತೆಯುಂಟುಮಾಡಿತು. ಏಕೆಂದರೆ ಹಂತಗಳ ಮೂಲಕ ಯಾವಾಗಲೂ ಮುಂಚಲನೆ ಇರುತ್ತದೆ ಎಂದು ಅವರು ನಂಬಿದ್ದರು.

ಈ ರೀತಿಯ ತ್ರಾಸದಾಯಕ ಫಲಿತಾಂಶಗಳಿಗೆ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯೆಯಾಗಿ ಕ್ಹೋಲ್ಬರ್ಗ್‌ರವರು ತಮ್ಮ ಮಾಪನಾಂಕದ ವಿಧಾನವನ್ನು ಪರಿಷ್ಕರಿಸಿದರು. ಅವರು ಹಿಂದೊಮ್ಮೆ ತಮ್ಮ ಮೊದಲ (1958ಬಿ) ಮಾಪನಾಂಕದ ಕೈಪಿಡಿಯ ಬಗೆಗೆ ಅತೃಪ್ತರಾಗಿದ್ದರು. ಅದು, ಸಂದರ್ಶಿಸಿದವರ ಉತ್ತರಗಳ ಹಿಂದಿನ ತರ್ಕಕ್ಕಿಂತಲೂ ಉತ್ತರಗಳು ಏನನ್ನು ಒಳಗೊಂಡಿವೆಯೆಂಬುದನ್ನು ಅತಿಯಾಗಿ ಅವಲಂಬಿಸಿತ್ತೆಂಬ ಕಾರಣಕ್ಕಾಗಿ ಅದನ್ನು ಸ್ವಲ್ಪಮಟ್ಟಿಗೆ ಪರಿಷ್ಕರಿಸಿದ್ದರು. ಆದ್ದರಿಂದ 1975ರಲ್ಲಿ, ಈ ಅನುಲಂಬ ವಿಧಾನದ ಫಲಿತಾಂಶ ಹೊರಬಿದ್ದ ಮೇಲೆ ಅವರು ಇನ್ನೂ ಕರಾರುವಕ್ಕಾದ ಮತ್ತು ಯಥಾಯೋಗ್ಯವಾದ ಮಾಪನಾಂಕವನ್ನು ದಾಖಲುಮಾಡುವ ವಿಧಾನವನ್ನು ರೂಪುಗೊಳಿಸಲು ಮತ್ತು ಸ್ವಲ್ಪಮಟ್ಟಿಗೆ ಹಂತಗಳನ್ನು ಕುರಿತ ತಮ್ಮ ವ್ಯಾಖ್ಯಾನಗಳನ್ನು ಪರಿಷ್ಕರಿಸಲು ನಿರ್ಧರಿಸಿದರು.

ಹೊಸ ಮಾಪನಾಂಕದ ಕೈಪಿಡಿಯನ್ನು ರೂಪಿಸಲು ಕ್ಹೋಲ್ಬರ್ಗ್ ಮತ್ತು ಅವರ ಸಹಕೆಲಸಗಾರರು (ಕೋಲ್ಬಿ ಮತ್ತು ಇತರರು., 1983) ಅವರ ಮೂಲ (1958) ಪ್ರಯೋಗದ ನಮೂನೆಯಿಂದ ಏಳು ಹುಡುಗರನ್ನು ಆರಿಸಿಕೊಂಡರು. ಅವರನ್ನೆಲ್ಲ 20 ವರ್ಷಗಳ ಅವಧಿಯಲ್ಲಿ ಪ್ರತಿ ಮೂರು ಅಥವಾ ನಾಲ್ಕು ವರ್ಷಗಳಿಗೊಮ್ಮೆ ಮರುಪರೀಕ್ಷಿಸಲಾಯಿತು. ಈ ಕೆಲಸದ ಸಮಯದಲ್ಲಿಯೇ ಕ್ಹೋಲ್ಬರ್ಗ್‌ರವರು ಆರನೇ ಹಂತವನ್ನು ಕೈಬಿಡಲು ನಿರ್ಧರಿಸಿದರು.

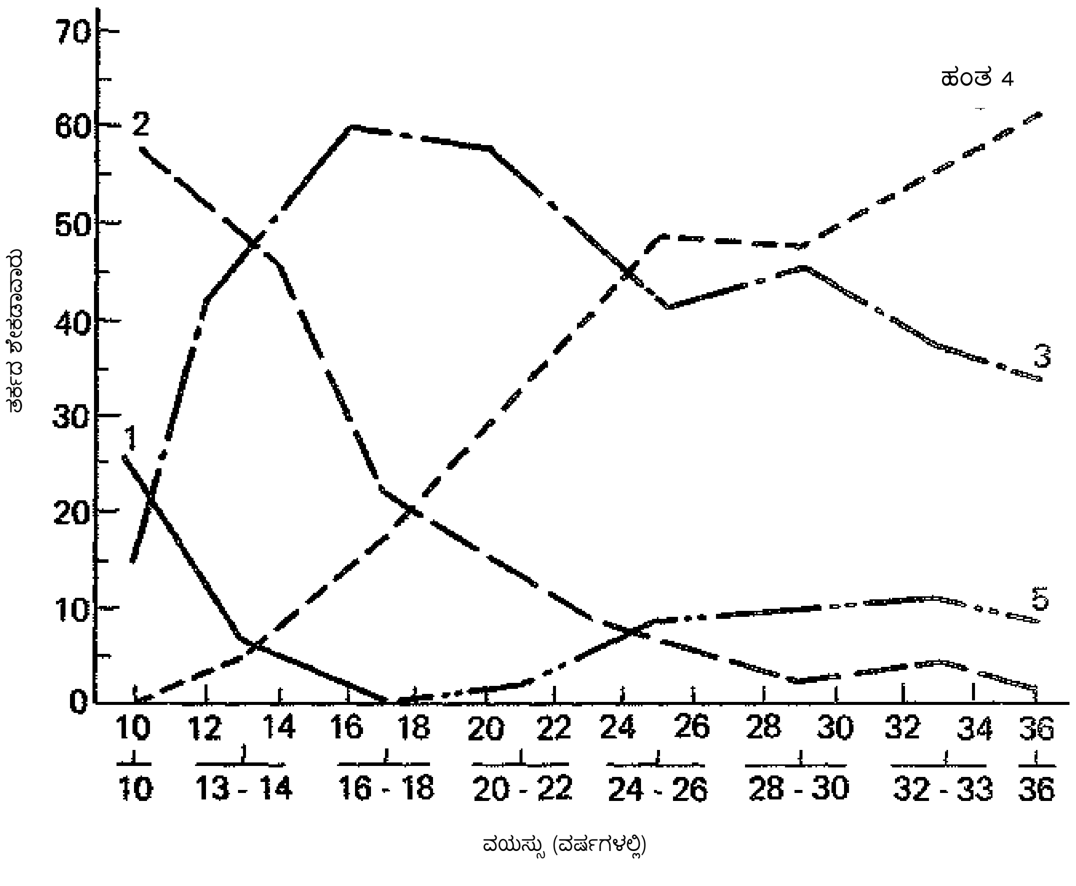
ನಂತರ ಕ್ಹೋಲ್ಬರ್ಗ್‌ರವರು ಈ ಮೂಲ ನಮೂನೆಯಿಂದ ಇತರೆ 51 ಹುಡುಗರನ್ನು ಕುರಿತಂತೆ, ಸ್ಥಿರ ಕ್ರಮಾನುಗತಿಯ ಊಹಾಸಿದ್ಧಾಂತವನ್ನು (hypothesis) ಪರೀಕ್ಷಿಸಿದರು. ಇವರನ್ನು ಕೂಡಾ 20 ವರ್ಷಗಳ ಅವಧಿಯಲ್ಲಿ (ಪ್ರತಿ ಮೂರು ಅಥವಾ ನಾಲ್ಕು ವರ್ಷಕ್ಕೊಮ್ಮೆ) ಕನಿಷ್ಠ ಎರಡು ಸಲವಾದರೂ ಮರುಪರೀಕ್ಷೆಗೆ ಒಳಪಡಿಸಲಾಗಿತ್ತು. ಈ ಸಲ ಕ್ಹೋಲ್ಬರ್ಗ್ ಮತ್ತು ಅವರ ಸಹೋದ್ಯೋಗಿಗಳಿಗೆ (ಕೋಲ್ಬಿ ಮತ್ತು ಇತರರು., 1983) ಹಂತಗಳನ್ನು ತಪ್ಪಿಸಿ ಮುಂದಿನ ಹಂತಕ್ಕೆ ಜಿಗಿದ ಪ್ರಸಂಗಗಳು ಎದುರಾಗಲಿಲ್ಲ ಮತ್ತು ಕೇವಲ 6 ಪ್ರತಿಶತ ಮಕ್ಕಳು ಮಾತ್ರ ಹಿಂಚಲನೆಯ ಲಕ್ಷಣಗಳನ್ನು ತೋರಿಸಿದರು. ಇಬ್ಬರಿಗೆ ಸ್ವಲ್ಪ ಹೆಚ್ಚಿನ ಪ್ರಮಾಣದ ಹಿಂಚಲನೆಯು (15 ಪ್ರತಿಶತದವರೆಗೆ) ಕಂಡುಬಂದಾಗ್ಯೂ, ಇತರ ನಾಲ್ಕು ಅನುಲಂಬ ಅಧ್ಯಯನಗಳು ಕೂಡಾ ಅದನ್ನೆ ಹೋಲುವ ಫಲಿತಾಂಶಗಳನ್ನು ಪಡೆದವು (ಕೋಲ್ಬಿ ಮತ್ತು ಇತರರು., 1983). ಹಾಗಿದ್ದರೆ, ಹೊಸ ಅನುಲಂಬ ಅಧ್ಯಯನಗಳು ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ ಸ್ಥಿರ ಕ್ರಮಾನುಗತಿಯ ಊಹಾಸಿದ್ಧಾಂತವನ್ನು ಪುಷ್ಟೀಕರಿಸಿದಂತೆ ಕಾಣುತ್ತದೆ.

ಕ್ಹೋಲ್ಬರ್ಗ್‌ರವರ ಹೊಸ ಅನುಲಂಬ ಅಧ್ಯಯನವು ಬೆಳವಣಿಗೆಯನ್ನು ಕುರಿತ ಹಿಂದಿನ ಚಿತ್ರಣವನ್ನು ಬೇರೆ ರೀತಿಗಳಲ್ಲಿ ಬದಲಾಯಿಸಿತು. ಕ್ಹೋಲ್‌ಬರ್ಗ್‌ರ ಮೊದಲ ಅಧ್ಯಯನದಲ್ಲಿನ ವಯಸ್ಸಿಗೆ ಅನುಗುಣವಾದ ಬದಲಾವಣೆಯನ್ನು ತೋರಿಸುವ ಚಿತ್ರ 7.1ನ್ನು ಮತ್ತೆ ಗಮನಿಸಿದರೆ, 16ನೆಯ ವಯಸ್ಸಿನವರಿಗೆ ನಾಲ್ಕನೆಯ ಹಂತವು ಪ್ರಧಾನ ಹಂತವಾಗಿದ್ದದ್ದು ಕಂಡುಬರುತ್ತದೆ. ಆದರೆ ಹೊಸ ಮಾಪನಾಂಕದ ವಿಧಾನದಲ್ಲಿ ಉಚ್ಚತಮ ಹಂತಗಳನ್ನು ತಲುಪುವುದು ಬಹಳ ಕಷ್ಟ. ತರ್ಕವನ್ನು ಇನ್ನೂ ಸ್ಪಷ್ಟವಾಗಿ ನಿದರ್ಶಿಸಬೇಕು. ಕ್ಹೋಲ್ಬರ್ಗ್‌ರವರು ಕಂಡಂತೆ ಹುಡುಗರಿಗೆ 20ರಿಂದ 30 ವರ್ಷವಾಗುವವರೆಗೂ ನಾಲ್ಕನೆಯ ಹಂತವು ಪ್ರಧಾನ ಹಂತವಾಗಿರಲಿಲ್ಲ (ಚಿತ್ರ 7.2). ಐದನೆಯ ಹಂತವು ಕೂಡಾ 20ರ ಮಧ್ಯಭಾಗದಲ್ಲಿ ಕಂಡುಬರುತ್ತಿದ್ದು, ಹೆಚ್ಚು ಪ್ರಾಧಾನ್ಯತೆಯನ್ನು ಪಡೆಯುವುದಿಲ್ಲ.

4. **ಶ್ರೇಣೀಕೃತ ಸಮನ್ವಯ.** ತಮ್ಮ ಹಂತಗಳು ಶ್ರೇಣೀಕೃತವಾಗಿ ಸಮನ್ವಯಗೊಂಡಿವೆ ಎಂದು ಕ್ಹೋಲ್ಬರ್ಗ್‌ರವರು ಹೇಳಿದಾಗ, ಅವರ ಮಾತಿನ ಅರ್ಥವು ಈ ಮುಂದಿನಂತಿದೆ: ಜನರು ಆರಂಭದ ಹಂತಗಳಲ್ಲಿ ಪಡೆದುಕೊಂಡ ಒಳನೋಟಗಳನ್ನು ಕಳೆದುಕೊಳ್ಳುವುದಿಲ್ಲ, ಬದಲಿಗೆ ಅವುಗಳನ್ನು ಹೊಸದಾದ, ಇನ್ನೂ ವಿಶಾಲ ವ್ಯಾಪ್ತಿಯ ಚೌಕಟ್ಟುಗಳಲ್ಲಿ ಸಮನ್ವಯಗೊಳಿಸುತ್ತಾರೆ. ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ನಾಲ್ಕನೇ ಹಂತದ ಜನರು, ಮೂರನೇ ಹಂತದ ವಾದಗಳನ್ನು ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಳ್ಳಬಲ್ಲರು. ಆದರೆ, ಈಗ ಅವುಗಳನ್ನು ವಿಸ್ತೃತ ಪರಿಗಣನೆಗಳಿಗೆ ಅಧೀನಗೊಳಿಸುತ್ತಾರೆ. ಹೇಂಝ್ ಕದಿಯಲು ಹೊರಟ ಉದ್ದೇಶ ಒಳ್ಳೆಯದಿತ್ತು ಎಂಬುದನ್ನು ಅವರು ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುತ್ತಾರೆ, ಆದರೆ, ನಮಗೆ ಒಳ್ಳೆಯ ಉದ್ದೇಶಗಳಿದ್ದಾಗಲೆಲ್ಲ, ಕದಿಯಲು ಹೊರಟರೆ ಸಾಮಾಜಿಕ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯು ಮುರಿದು ಬೀಳುತ್ತದೆ. ಹೀಗೆ ನಾಲ್ಕನೇ ಹಂತವು ಇಡೀ ಸಮಾಜದ ಸಮಗ್ರತೆಯ ನಿಟ್ಟಿನ ವಿಸ್ತೃತ ಕಾಳಜಿಗೆ ಉದ್ದೇಶಗಳ ಕಾಳಜಿಯನ್ನು ಅಧೀನಗೊಳಿಸುತ್ತದೆ.

ಚಿತ್ರ 7.2

ಪ್ರತಿ ಹಂತದಲ್ಲಿಯೂ ಪ್ರತಿ ವಯೋವರ್ಗದವರ ನೈತಿಕ ತರ್ಕದ ಸರಾಸರಿ ಶೇಕಡಾವಾರು ಲೆಕ್ಕ (ಇಂದ: ಕೋಲ್ಬಿ ಮತ್ತು ಇತರರು., ಎ ಲಾಂಗಿಟ್ಯೂಡಿನಲ್ ಸ್ಟಡಿ ಆಫ್ ಮಾರಲ್ ಜಡ್ಜ್‌ಮೆಂಟ್, ಮೊನೊಗ್ರಾಫ್ಸ್ ಆಫ್ ದ ಸೊಸೈಟಿ ಫಾರ್ ರಿಸರ್ಚ್ ಇನ್ ಚೈಲ್ಡ್ ಡೆವಲಪ್‌ಮೆಂಟ್, ಕ್ರಮ ಸಂಖ್ಯೆ 200, 1983, ಪು. 46, ಅನುಮತಿಯೊಂದಿಗೆ)



ಶ್ರೇಣೀಕೃತ ಸಮನ್ವಯದ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಯು ಕ್ಹೋಲ್ಬರ್ಗ್‌ರವರಿಗೆ ಬಹಳ ಮುಖ್ಯವಾಗಿತ್ತು. ಏಕೆಂದರೆ, ಅದರ ಮೂಲಕ ಅವರಿಗೆ ತಮ್ಮ ಹಂತಗಳ ಕ್ರಮವನ್ನು ವಿವರಿಸಲು ಸಾಧ್ಯವಾಯಿತು. ಅವರೊಬ್ಬ ಮ್ಯಾಚುರೇಶನಿಸ್ಟ್ (maturationist) ಅಲ್ಲವಾದ್ದರಿಂದ, ತಮ್ಮ ಹಂತಗಳ ಕ್ರಮವು ವಂಶವಾಹಿಗಳಿಗೆ ಸಂಬಂಧಪಟ್ಟಿದೆ ಎಂದು ಸುಲಭವಾಗಿ ಹೇಳುವ ಹಾಗಿರಲಿಲ್ಲ. ಹೇಗೆ ಪ್ರತಿ ಹೊಸ ಹಂತವೂ ನೈತಿಕ ವಿಷಯಗಳನ್ನು ನಿಭಾಯಿಸಲು ಒಂದು ಸ್ಥೂಲ ಚೌಕಟ್ಟನ್ನು ನೀಡುತ್ತದೆ ಎಂಬುದನ್ನು ಅವರಿಗೆ

ತೋರಿಸಬೇಕಾಗಿತ್ತು. ಹಿಂದೆ ಹೇಳಿದಂತೆ, 4ನೆಯ ಹಂತವು 3ನೆಯ ಹಂತದ ಮಿತಿಗಳನ್ನು ಮೀರುತ್ತದೆ ಮತ್ತು ಸಾಮಾಜಿಕ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯ ಬಗೆಗೆ ವ್ಯಾಪಕ ಕಾಳಜಿಯನ್ನು ಹೊಂದುತ್ತದೆ. ಅದೇ ಪ್ರಕಾರ, 5ನೆಯ ಹಂತವು 4ನೆಯ ಹಂತದ ನ್ಯೂನತೆಯನ್ನು ಗುರುತಿಸಬಲ್ಲದು; ಒಂದು ಸುವ್ಯವಸ್ಥಿತ ಸಮಾಜವು ನೈತಿಕತೆಯನ್ನು ಹೊಂದಿರಬೇಕು ಎಂದೇನೂ ಇಲ್ಲ. ಹೀಗೆ 5ನೆಯ ಹಂತವು ನೈತಿಕ ನೆಲೆಗಟ್ಟನ್ನು ಹೊಂದಿದ ಸಮಾಜವೊಂದರ ಹಕ್ಕುಗಳು ಮತ್ತು ಕ್ರಮಬದ್ಧ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗಳ ಬಗೆಗೆ ಯೋಚಿಸುತ್ತದೆ. ಪ್ರತಿ ಹೊಸ ಹಂತವೂ ಹಿಂದಿನ ಹಂತದ ಒಳನೋಟಗಳನ್ನು ಉಳಿಸಿಕೊಳ್ಳುತ್ತದಾದರೂ, ಅವುಗಳನ್ನು ಒಂದು ವಿಶಾಲ ವ್ಯಾಪ್ತಿಯ ಚೌಕಟ್ಟಿನೊಳಗೆ ಮರುರೂಪಿಸುತ್ತದೆ. ಈ ಅರ್ಥದಲ್ಲಿ, ಪ್ರತಿಯೊಂದು ಹೊಸ ಹಂತವೂ ಹಿಂದಿನ ಹಂತಕ್ಕಿಂತ ಸಂಜ್ಞಾನಾತ್ಮಕವಾಗಿ ಸಮರ್ಪಕವಾಗಿದೆ.

ಒಂದು ವೇಳೆ ತಮ್ಮ ಹಂತಗಳ ಶ್ರೇಣೀಕೃತ ಸ್ವರೂಪದ ಬಗೆಗೆ ಕ್ಹೋಲ್ಬರ್ಗ್‌ರವರ ನಿಲುವು ಸರಿಯಾಗಿದ್ದರೆ ಜನರು ಹಿಂದಿನ ಹಂತಗಳನ್ನು ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಳ್ಳಬಲ್ಲರು. ಆದರೆ ಅವನ್ನು ಕಳಪೆಯಾಗಿ ಪರಿಗಣಿಸುತ್ತಾರೆಂದು ನಿರೀಕ್ಷಿಸಬಹುದು. ವಾಸ್ತವದಲ್ಲಿ, ರೆಸ್ಟ್‌ರವರು (ರೆಸ್ಟ್ ಮತ್ತು ಇತರರು., 1969; ರೆಸ್ಟ್, 1973) ಹದಿಹರೆಯದವರ ಎದುರು ಬೇರೆ ಬೇರೆ ಹಂತಗಳ ವಾದಗಳನ್ನು ಪ್ರಸ್ತುತಪಡಿಸಿದಾಗ ಅವರಿಗೆ ಕಂಡುಬಂದಿದ್ದು ಇದೇ. ಅವರಿಗೆ ಕೆಳಗಿನ ಹಂತದ ತರ್ಕವು ಅರ್ಥವಾಗಿತ್ತು. ಆದರೆ ಅವರು ಅದನ್ನು ಇಷ್ಟಪಡಲಿಲ್ಲ. ಎಲ್ಲಕ್ಕಿಂತ ಉಚ್ಚತಮ ಹಂತದ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯೆಗಳನ್ನು ಅವರು ಅಪೇಕ್ಷಿಸಿದರು, ಅದು ಅವರಿಗೆ ಪೂರ್ತಿಯಾಗಿ ಅರ್ಥವಾಗಿತ್ತೋ ಇಲ್ಲವೋ ಎಂಬುದು ಅವರಿಗೆ ಮುಖ್ಯವಾಗಿರಲಿಲ್ಲ. ಅಂದರೆ ಉಚ್ಚತಮ ಹಂತಗಳು ಹೆಚ್ಚು ಸಮರ್ಪಕವಾಗಿವೆ ಎಂಬುದರ ಕುರಿತ ಅವರಲ್ಲಿನ ಅಂತರ್ಬೋಧೆಯ ಅರಿವು ಇದರಿಂದ ಸೂಚಿತವಾಗುತ್ತದೆ.

ಅಧ್ಯಾಯ ನಾಲ್ಕರಲ್ಲಿ ವರ್ನರ್ ಅವರು ಶ್ರೇಣೀಕೃತ ಸಮನ್ವಯವನ್ನು ವಿಭೇದನದೊಡನೆ ನಡೆಯುವ ಒಂದು ಪ್ರಕ್ರಿಯೆ ಎಂದು ವಿವರಿಸಿದ್ದರೆಂಬುದು ನಮಗೆ ನೆನಪಿದೆ. ಕ್ಹೋಲ್ಬರ್ಗ್‌ರವರು ತಮ್ಮ ಹಂತಗಳು ಹೆಚ್ಚು ಹೆಚ್ಚಾಗಿ ವಿಭೇದಿತ ಸಂರಚನೆಗಳನ್ನೂ ಪ್ರತಿನಿಧಿಸುತ್ತವೆ ಎಂದು ನಂಬಿದ್ದರು. ಉದಾಹರಣೆಗೆ ಕ್ಹೋಲ್ಬರ್ಗ್‌ರವರು ಗುರುತಿಸಿದಂತೆ 5ನೆಯ ಹಂತದ ಬದುಕಿನ ಮೌಲ್ಯವು ಪರಿಗಣಿಸಲ್ಪಟ್ಟ ಇತರ ಅಂಶಗಳಿಂದ ಬೇರ್ಪಡುತ್ತದೆ. ಬದುಕಿಗೆ ವಿಧಾಯಕ ಶಕ್ತಿಗಳ (authority) ದೃಷ್ಟಿಯಲ್ಲಿ ಎಷ್ಟು ಮೌಲ್ಯವಿದೆ (ಒಂದನೇ ಹಂತ), ಸ್ವಂತಕ್ಕೆ ಅದು ಎಷ್ಟು ಪ್ರಯೋಜನಕಾರಿ (ಎರಡನೇ ಹಂತ), ಅದು ನಮ್ಮೊಳಗೆ ಹುಟ್ಟಿಸುವ ವಾತ್ಸಲ್ಯ (ಹಂತ 3), ಒಂದು ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಸಾಮಾಜಿಕ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯೊಳಗೆ ಅದರ ಮೌಲ್ಯ (ನಾಲ್ಕನೇ ಹಂತ) - ಈ ಎಲ್ಲ ಅಂಶಗಳ ಹೊರತಾಗಿಯೂ ಬದುಕಿಗೆ ಅದರದ್ದೇ ಆದ ಮೌಲ್ಯವಿರುವ ಕಾರಣ, ನಾವು ಅದಕ್ಕೆ ಮಹತ್ವವನ್ನು ನೀಡಬೇಕೆಂಬುದಾಗಿ ಐದನೇ ಹಂತದಲ್ಲಿ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯಿಸಿದವರು ತಿಳಿಸಿದರು. 5ನೆಯ ಹಂತದವರು ಈ ಮೌಲ್ಯವನ್ನು; ಪರಿಗಣಿಸಲ್ಪಟ್ಟ ಇತರ ಅಂಶಗಳಿಂದ ಬೇರ್ಪಡಿಸಿ, ಈಗ ಅದನ್ನು, ಕೇವಲ ಒಂದು ನೈತಿಕ ಆದರ್ಶ ಎಂಬಂತೆ ಪರಿಗಣಿಸುತ್ತಾರೆ. ಅವರ ಆಲೋಚನೆಯು ಕ್ಯಾಂಟ್‌ರವರ ಚಿಂತನಾ ಪರಂಪರೆಯ ನೈತಿಕ ತತ್ತ್ವಶಾಸ್ತ್ರಜ್ಞರ ಚಿಂತನೆಯಂತೆ ರೂಪುಗೊಳ್ಳತೊಡಗಿದೆ ಎಂದು ಕ್ಹೋಲ್ಬರ್ಗ್‌ರವರು ತಿಳಿದರು (1981, ಪು. 171).

5. ಸಾರ್ವತ್ರಿಕ ಕ್ರಮಾನುಗತಿ. ಹಂತಗಳ ಸಿದ್ಧಾಂತವನ್ನು ಪ್ರತಿಪಾದಿಸಿದ ಎಲ್ಲಾ ಸಿದ್ಧಾಂತಿಗಳಂತೆ, ಕ್ಹೋಲ್ಬರ್ಗ್‌ರವರೂ ತಮ್ಮ ಹಂತಗಳ ಕ್ರಮಾನುಗತಿಯು ಸಾರ್ವತ್ರಿಕವಾಗಿದ್ದು, ಎಲ್ಲ ಸಂಸ್ಕೃತಿಗಳಲ್ಲಿಯೂ ಒಂದೇ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಕಂಡುಬರುತ್ತದೆಯೆಂದು ಪ್ರತಿಪಾದಿಸಿದರು. ಮೊದಲ ನೋಟಕ್ಕೆ, ಈ ಪ್ರತಿಪಾದನೆಯು ಅಚ್ಚರಿ ಮೂಡಿಸಬಹುದು. ವಿಭಿನ್ನ ಸಂಸ್ಕೃತಿಗಳು ತಮ್ಮ ಮಕ್ಕಳನ್ನು ವಿಭಿನ್ನವಾಗಿಯೇ ಸಮಾಜೀಕರಣಗೊಳಿಸುತ್ತವೆಯಲ್ಲವೆ? ತಮ್ಮ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ವಿಭಿನ್ನ ನೈತಿಕ ನಂಬಿಕೆಗಳನ್ನು ಕಲಿಸುತ್ತವೆಯಲ್ಲವೆ?

ವಿಭಿನ್ನ ಸಂಸ್ಕೃತಿಗಳು ವಿಭಿನ್ನ ನೈತಿಕ ನಂಬಿಕೆಗಳನ್ನು ಕಲಿಸುತ್ತವೆಂಬುದು ಕ್ಹೋಲ್ಬರ್ಗ್‌ರವರ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯೆ. ಆದರೆ ಅವರ ಹಂತಗಳು ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ನಂಬಿಕೆಗಳನ್ನು ಕುರಿತು ಹೇಳುವುದಿಲ್ಲ; ಬದಲಿಗೆ, ತಾರ್ಕಿಕ ಯೋಚನಾಕ್ರಮದ ಪ್ರಕಾರಗಳನ್ನು ಕುರಿತು ಹೇಳುತ್ತವೆ (ಕ್ಹೋಲ್ಬರ್ಗ್ ಮತ್ತು ಗಿಲಿಗನ್, 1971). ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಒಂದು ಸಂಸ್ಕೃತಿಯು ದೈಹಿಕ ಹೊಡೆದಾಟವನ್ನು

ಉತ್ತೇಜಿಸದೇ ಇರಬಹುದು ಮತ್ತು ಇನ್ನೊಂದು ಸಂಸ್ಕೃತಿಯು ಅದನ್ನು ಹೆಚ್ಚು ಉತ್ತೇಜಿಸಬಹುದು. ಅದರ ಪರಿಣಾಮವಾಗಿ, ಮಕ್ಕಳು ಕಲಹದ ಬಗ್ಗೆ ವಿಭಿನ್ನ ಅಭಿಪ್ರಾಯಗಳನ್ನು ಹೊಂದಿರುತ್ತಾರೆ. ಆದರೆ, ನೈತಿಕ ವಿಕಾಸದ ಪ್ರತಿ ಹಂತದಲ್ಲಿಯೂ ಅವರು ಆ ಹಂತದ ತಾರ್ಕಿಕ ಯೋಚನಾಕ್ರಮಕ್ಕೆ ಅನುಗುಣವಾಗಿಯೇ ಯೋಚಿಸುತ್ತಾರೆ. ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಒಂದನೇ ಹಂತದಲ್ಲಿ, ಒಂದು ಮಗುವು, ಅವಮಾನಿತರಾದ ಸಂದರ್ಭದಲ್ಲಿ ಜಗಳವಾಡುವುದು ಸರಿಯಲ್ಲ, "ಏಕೆಂದರೆ ನಂತರ ಅದಕ್ಕಾಗಿ ಶಿಕ್ಷೆಯಾಗುತ್ತದೆ" ಎನ್ನಬಹುದು. ಮತ್ತೊಂದು ಮಗುವು, "ಜಗಳವಾಡಿದರೆ ತಪ್ಪೇನಿಲ್ಲ; ಶಿಕ್ಷೆಯೇನೂ ಆಗುವುದಿಲ್ಲ" ಎನ್ನಬಹುದು. ಅವರ ನಂಬಿಕೆಗಳು ವಿಭಿನ್ನವಾಗಿರಬಹುದು, ಆದರೆ ಇಬ್ಬರು ಮಕ್ಕಳೂ, ಕೃತ್ಯದ ಫಲಿತವಾಗಿ ಉಂಟಾಗಬಹುದಾದ ದೈಹಿಕ ಪರಿಣಾಮಗಳ (ಶಿಕ್ಷೆ) ನಿಟ್ಟಿನಲ್ಲಿ, ತಮ್ಮ ಹಂತಗಳ ಮೂಲ ನಡವಳಿಕೆಗೆ ಅನುಗುಣವಾಗಿಯೇ ತರ್ಕಿಸುತ್ತಾರೆ. ಅವರು ಹಾಗೇಕೆ ಮಾಡುತ್ತಾರೆಂದರೆ, ಸಂಜ್ಞಾನಾತ್ಮಕವಾಗಿ ಅವರು ಗ್ರಹಿಸುವುದು ಇದನ್ನೇ. ಕ್ರಮೇಣ ಮೊದಲ ಮಗುವು, ಜಗಳವಾಡುವುದು ಕೆಟ್ಟದ್ದು, "ಏಕೆಂದರೆ, ಪ್ರತಿಯೊಬ್ಬರೂ ಎಲ್ಲ ಸಂದರ್ಭದಲ್ಲಿಯೂ ಜಗಳವಾಡುತ್ತಿದ್ದರೆ, ಅರಾಜಕತೆ ಉಂಟಾಗುತ್ತದೆ," ಎಂದು ವಾದಿಸಿದರೆ, ಎರಡನೆಯ ಮಗುವು, "ಜನ ತಮ್ಮ ಮರ್ಯಾದೆಯನ್ನು ಕಾಪಾಡಿಕೊಳ್ಳಬೇಕು. ಹಾಗೆ ಮಾಡದಿದ್ದರೆ, ಎಲ್ಲರೂ ಎಲ್ಲರನ್ನೂ ಅವಮಾನಿಸತೊಡಗಿ, ಇಡೀ ಸಮಾಜವೇ ಒಡೆದು ಚೂರಾಗುತ್ತದೆ," ಎಂದು ವಾದಿಸಬಹುದು. ಪುನಃ, ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ನಂಬಿಕೆಗಳು ವಿವಿಧ ಸಂಸ್ಕೃತಿಗಳ ಬೋಧನೆಯನ್ನು ಪ್ರತಿಬಿಂಬಿಸುತ್ತವೆ. ಆದರೆ, ಅಂತರ್ನಿಹಿತ (underlying) ತರ್ಕವು ಒಂದೇ ಬಗೆಯದ್ದು. ಈ ಪ್ರಸಂಗದಲ್ಲಿ ನಾಲ್ಕನೇ ಹಂತದ ಜನರು ಸಾಮಾಜಿಕ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯೆಂಬ ಅಮೂರ್ತ ಗ್ರಹಿಕೆಯನ್ನು ಪರಿಗಣಿಸಬಲ್ಲರು. ಮಕ್ಕಳು ತಮ್ಮ ನಂಬಿಕೆಗಳು ಏನೇ ಇರಲಿ, ಒಂದನೆಯ ಹಂತದ ಆಲೋಚನೆಯ ನಂತರ ನಾಲ್ಕನೆಯ ಹಂತದ ಯೋಚನಾಕ್ರಮವನ್ನು ಸದಾ ಅನುಸರಿಸತೊಡಗುತ್ತಾರೆ, ಏಕೆಂದರೆ ಸಂಜ್ಞಾನಾತ್ಮಕವಾಗಿ ನಾಲ್ಕನೆಯ ಹಂತವು ಹೆಚ್ಚು ಪ್ರಬುದ್ಧವಾದುದು.

ನಂತರ, ಕ್ಹೋಲ್ಬರ್ಗ್‌ರವರು ತಮ್ಮ ಹಂತಗಳ ಕ್ರಮಾನುಗತಿಯು ಎಲ್ಲ ಸಂಸ್ಕೃತಿಗಳಲ್ಲಿಯೂ ಒಂದೇ ರೀತಿಯಲ್ಲಿದೆ; ಏಕೆಂದರೆ, ಪ್ರತಿ ಹಂತವೂ ಪರಿಕಲ್ಪನಾತ್ಮಕವಾಗಿ ತನ್ನ ಪಕ್ಕದ ಹಂತಕ್ಕಿಂತಲೂ ಹೆಚ್ಚು ಪ್ರಗತಿಪರವಾಗಿರುತ್ತದೆ ಎಂದು ಸೂಚಿಸಿದರು. ಅವರು ಮತ್ತು ಇತರೆ ಸಂಶೋಧಕರು ಇವರ ಸಂದರ್ಶನವನ್ನು ಮೆಕ್ಸಿಕೋ, ತೈವಾನ್, ಟರ್ಕಿ, ಇಸ್ರೇಲ್, ಯುಕಟಾನ್, ಕೀನ್ಯಾ, ಬಹಾಮಾ ಮತ್ತು ಭಾರತ – ಹೀಗೆ, ಬೇರೆ ಬೇರೆ ಸಂಸ್ಕೃತಿಗಳಿಗೆ ಸೇರಿದ ಮಕ್ಕಳು ಮತ್ತು ವಯಸ್ಕರಿಗೆ ನೀಡಿದ್ದಾರೆ. ಅವುಗಳಲ್ಲಿ ಬಹುತೇಕ ಅಧ್ಯಯನಗಳು ವರ್ಗಗತವಾಗಿದ್ದು (cross-sectional), ಕೆಲವು ಅನುಲಂಬ ಅಧ್ಯಯನಗಳಾಗಿದ್ದವು. ಈ ಅಧ್ಯಯನಗಳು ಕ್ಹೋಲ್ಬರ್ಗ್‌ರವರ ಹಂತಗಳ ಕ್ರಮಾನುಗತಿಯನ್ನು ಪುಷ್ಟೀಕರಿಸುತ್ತವೆ. ವಿಭಿನ್ನ ಸಂಸ್ಕೃತಿಗಳಿಗೆ ಸೇರಿದ ಮಕ್ಕಳು ಹಂತಗಳ ಮೂಲಕ ಮುಂದುವರಿದಂತೆಲ್ಲಾ, ಅವರ ಚಲನೆಯು ಕ್ರಮಾನುಗತಿಯಲ್ಲಿರುವಂತೆ ತೋರುತ್ತದೆ (ಎಡ್ವರ್ಡ್ಸ್, 1981).

ಅದೇ ಕಾಲಕ್ಕೆ, ವಿಭಿನ್ನ ಸಂಸ್ಕೃತಿಗಳಿಗೆ ಸೇರಿದ ಜನರು ಈ ಕ್ರಮಾನುಗತಿಯ ಮೂಲಕ ಬೇರೆ ಬೇರೆ ಕೊನೆಗಳನ್ನು ಮುಟ್ಟುವುದಕ್ಕೆ ಬೇರೆ ಬೇರೆ ಗತಿಯಲ್ಲಿ ಚಲಿಸುತ್ತಾರೆ. ಅಮೆರಿಕಾದ ಹೆಚ್ಚಿನ ಪಟ್ಟಣವಾಸಿ ಮಧ್ಯಮವರ್ಗದ ವಯಸ್ಕರು, ನಾಲ್ಕನೆಯ ಹಂತವನ್ನು ತಲುಪುತ್ತಾರೆ. ಇವರಲ್ಲಿನ ಅಲ್ಪ ಶೇಕಡಾವಾರು ಜನರು ಐದನೇ ಹಂತದ ಕೆಲವು ತರ್ಕವನ್ನು ಬಳಸುತ್ತಾರೆ. ಇತರ ದೇಶಗಳ ಪಟ್ಟಣಗಳಲ್ಲಿಯೂ ಇದೇ ರೀತಿ ಚಿತ್ರಣವು ಕಂಡುಬರುತ್ತದೆ. ಆದರೆ ಹಲವು ದೇಶಗಳ ದೂರ ದೂರದ, ಜನನಿಬಿಡವಲ್ಲದ ಒಂಟಿ ಪ್ರದೇಶಗಳಲ್ಲಿ, ಬುಡಕಟ್ಟು ಸಮುದಾಯಗಳಲ್ಲಿ ಮೂರನೆಯ ಹಂತದಿಂದ ಮುಂದುವರಿದ ವಯಸ್ಕರನ್ನು ಕಾಣುವುದು ದುರ್ಲಭ (ಎಡ್ವರ್ಡ್ಸ್, 1981; ಕೋಲ್ ಮತ್ತು ಕೋಲ್, 1989, ಪು. 581).

ಮೇಲೆ ಹೇಳಿದ ವಿಚಾರವನ್ನು ಪಿಯಾಜೆಯ ಸಿದ್ಧಾಂತದ ನಿಟ್ಟಿನಲ್ಲಿ ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಳ್ಳಬಹುದೆಂದು ಕ್ಹೋಲ್ಬರ್ಗ್ (ನಿಸಾನ್ ಮತ್ತು ಕ್ಹೋಲ್ಬರ್ಗ್, 1982) ಸೂಚಿಸುತ್ತಾರೆ. ಈ ಸಿದ್ಧಾಂತದ ಪ್ರಕಾರ, ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ಅಂಶಗಳು ಮಗುವಿನ ನೈತಿಕ ಆಲೋಚನೆಯನ್ನು ನೇರವಾಗಿ ರೂಪಿಸದೆ ಇದ್ದರೂ ಅವು ಆಲೋಚನೆಯನ್ನು ಪ್ರಚೋದಿಸಬಲ್ಲವು. ಸಾಮಾಜಿಕ ಅನುಭವಗಳು ಮಕ್ಕಳ ವಿಚಾರಗಳಿಗೆ ಸವಾಲೊಡ್ಡಬಹುದು, ಮಕ್ಕಳು ಹೊಸ ವಿಚಾರಗಳಲ್ಲಿ ಪ್ರವೃತ್ತರಾಗುವಂತೆ ಪ್ರಚೋದಿಸಬಹುದು.

ಪರಂಪರೆಗಳನ್ನು ಅನುಸರಿಸುವ ಹಳ್ಳಿಗಳಲ್ಲಿ ಮೂರನೆಯ ಹಂತದ ನೈತಿಕತೆಗೆ ಸವಾಲೊಡ್ಡುವಂಥದ್ದು ಕಡಿಮೆಯಿರುತ್ತದೆ; ಇತರರನ್ನು ಕುರಿತ ಕಾಳಜಿ ಮತ್ತು ಪರಾನುಭೂತಿಯ (empathy) ನಿಟ್ಟಿನ ರೂಢಿಗಳಿಂದ ಸಮುದಾಯದವರೊಂದಿಗೆ ಮುಖಾಮುಖಿಯಾಗಿ ನಡೆಸುವ ಪಾರಸ್ಪರಿಕ ಕ್ರಿಯೆಗಳನ್ನು ನಿಭಾಯಿಸಬಹುದಾದ ಕಾರಣ, ಅಲ್ಲಿ ಈ ಹಂತವನ್ನು ಮೀರಿದ ಆಲೋಚನೆಗಳಿಗೆ ಪ್ರಚೋದನೆಗಳು ಸಿಗುವುದು ಕಡಿಮೆ ಎನ್ನಬಹುದು.

ಇದಕ್ಕೆ ವ್ಯತಿರಿಕ್ತವಾಗಿ, ಯುವಜನರು ಹಳ್ಳಿಯನ್ನು ಬಿಟ್ಟು ಪಟ್ಟಣಗಳಿಗೆ ವಲಸೆ ಹೋದಾಗ ಅಂತರ್‌ವ್ಯಕ್ತೀಯ ಸಂಬಂಧಗಳು ಮುರಿದು ಬೀಳುವುದನ್ನು ನೋಡುತ್ತಾರೆ. ಇತರರನ್ನು ಕುರಿತ ಕಾಳಜಿ ಮತ್ತು ಪರಾನುಭೂತಿಯ ಬಗೆಗಿನ ಸಮುದಾಯದ ರೂಢಿಗಳು ಪಟ್ಟಣಗಳಲ್ಲಿನ ವ್ಯಕ್ತಿಗತವಲ್ಲದ ಒಡನಾಟಗಳ ಮೇಲೆ ಹೆಚ್ಚಿನ ಪರಿಣಾಮ ಬೀರದೇ ಇರುವುದನ್ನು ಗ್ರಹಿಸುತ್ತಾರೆ. ಹೀಗಾಗಿ, ಅಲ್ಲಿನ ನೈತಿಕ ನಡವಳಿಕೆಗಳ ಖಾತರಿಗಾಗಿ ಒಂದು ಔಪಚಾರಿಕ ಕಾನೂನು ವ್ಯವಸ್ಥೆಯ ಅವಶ್ಯಕತೆ ಇರುವುದನ್ನು ಮನಗಾಣುತ್ತಾರಲ್ಲದೆ, ನಾಲ್ಕನೆಯ ಹಂತದ ನೈತಿಕತೆಯ ನಿಟ್ಟಿನಲ್ಲಿ ಯೋಚಿಸಲು ತೊಡಗುತ್ತಾರೆ. ಅಷ್ಟೇ ಅಲ್ಲ, ಕೆನಿಸ್ಟನ್ ಗಮನಿಸುವಂತೆ (1971), ಯುವಜನರು ವಿಶ್ವವಿದ್ಯಾನಿಲಯಗಳನ್ನು ಪ್ರವೇಶಿಸಿದಲ್ಲಿ, ಅವರು ಪರೀಕ್ಷೆಗೊಳಪಡಿಸದ ತಮ್ಮ ಬಾಲ್ಯ ಮತ್ತು ಹರೆಯದ ಕಲ್ಪನೆಗಳ ಬಗೆಗೆ ಶಿಕ್ಷಕರು ಬೇಕೆಂದೇ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳನ್ನು ಕೇಳುವ ತರಗತಿಗಳಿಗೆ ಹಾಜರಾಗಬಹುದು. ಆಗ ಅವರಿಗೆ ಪ್ರಚೋದನೆ ಸಿಕ್ಕಂತಾಗಿ ನೈತಿಕ ವಿಚಾರಗಳ ಬಗೆಗೆ ಹೊಸ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಯೋಚಿಸಲು ತೊಡಗಬಹುದು.

ನೈತಿಕ ಆಲೋಚನೆ ಮತ್ತು ನೈತಿಕ ವರ್ತನೆ

ಕೋಲ್ಬರ್ಗ್ ಅವರ ಮಾಪನೆಯು ನೈತಿಕ ಆಲೋಚನಾಕ್ರಮಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದೆ, ನೈತಿಕ ಕ್ರಿಯೆಗಳಿಗಲ್ಲ. ಎಲ್ಲರಿಗೂ ತಿಳಿದಿರುವಂತೆ, ಉನ್ನತ ಮಟ್ಟದ ನೈತಿಕತೆಯ ಬಗೆಗೆ ಮಾತನಾಡುವ ಜನ ಹಾಗೆಯೇ ನಡೆದುಕೊಳ್ಳುತ್ತಾರೆ ಎನ್ನಲು ಬರುವುದಿಲ್ಲ. ಪರಿಣಾಮವಾಗಿ, ನಾವು ನೈತಿಕ ತೀರ್ಮಾನಗಳು ಮತ್ತು ನೈತಿಕ ವರ್ತನೆಯ ನಡುವೆ ಪರಿಪೂರ್ಣ ಸಹಸಂಬಂಧಗಳಿರಬೇಕೆಂದು ನಾವು ನಿರೀಕ್ಷಿಸುವುದಿಲ್ಲ. ಹಾಗಿದ್ದರೂ, ಕೋಲ್ಬರ್ಗ್‌ರವರು ಅಲ್ಲಿ ಒಂದು ಬಗೆಯ ಸಂಬಂಧವಿದ್ದಿರಬೇಕೆಂದು ಯೋಚಿಸಿದರು.

ನೈತಿಕ ವರ್ತನೆಯು ಉಚ್ಚತಮ ಹಂತಗಳಲ್ಲಿ ಹೆಚ್ಚು ಸುಸಂಬದ್ಧ, ಊಹೆಗೆ ನಿಲುಕುವಂಥದ್ದು ಮತ್ತು ಹೆಚ್ಚು ಜವಾಬ್ದಾರಿಯುತವಾದುದು. ಏಕೆಂದರೆ, ಆ ಹಂತಗಳು ಮೇಲೇರುತ್ತ ಹೋದಂತೆ ಹೆಚ್ಚು ಸ್ಥಿರವಾದ ಮತ್ತು ಎಲ್ಲರಿಗೂ ಅನ್ವಯವಾಗುವಂತಹ ಮಾದರಿಗಳನ್ನು ಬಳಸಿಕೊಳ್ಳುತ್ತವೆ ಎಂಬ ಸಾಮಾನ್ಯ ಪ್ರಾಕ್ಕಲ್ಪನೆಯನ್ನು (ಕೋಲ್ಬರ್ಗ್ ಮತ್ತು ಇತರರು., 1975) ಕೋಲ್ಬರ್ಗ್, ಪ್ರಸ್ತಾಪಿಸುತ್ತಾರೆ. ಉದಾಹರಣೆಗೆ ಮೂರನೆಯ ಹಂತವು ತನ್ನ ತೀರ್ಮಾನಗಳಿಗೆ ಇತರರ ಸಮ್ಮತಿಯನ್ನು ಆಧರಿಸುತ್ತದೆ. ಅದು ಭಿನ್ನವಾಗಿರಬಹುದು; ಆದರೆ ನಾಲ್ಕನೆಯ ಹಂತವು ಸಿದ್ಧ ನಿಯಮಗಳು ಮತ್ತು ಕಾಯಿದೆಗಳನ್ನು ಅವಲಂಬಿಸುತ್ತದೆ. ಹೀಗೆ, ನೈತಿಕ ವರ್ತನೆಯೂ ಸಹ, ಜನರು ಹಂತಗಳನ್ನು ಕ್ರಮಿಸುತ್ತ ಮುಂದೆ ಹೋದಂತೆ ಹೆಚ್ಚು ಸುಸಂಬದ್ಧಗೊಳ್ಳುತ್ತದೆಂದು ನಾವು ನಿರೀಕ್ಷಿಸಬಹುದು. ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ ಹೇಳುವುದಾದರೆ, ಈ ಪ್ರಾಕ್ಕಲ್ಪನೆಯನ್ನು ಪುಷ್ಟೀಕರಿಸುವಂತಹ ಸಂಶೋಧನೆಗಳು ಕೆಲವು ನಡೆದಿವೆ (ಉದಾ., ವಂಚನೆಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದಂತೆ), ಅದರೆ ಅವು ಒದಗಿಸುವ ಪುರಾವೆಗಳು ಸುಸ್ಪಷ್ಟವಾಗಿಲ್ಲ (ಬ್ರೌನ್ ಮತ್ತು ಹರ್ನಸ್ಟೇನ್, 1975; ಬ್ಲಾಸಿ, 1980; ಕೋಲ್ಬರ್ಗ್ ಮತ್ತು ಕ್ಯಾಂಡೀ, 1984).

ಕೆಲವು ಸಂಶೋಧನೆಗಳು ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಹಂತಗಳು ಮತ್ತು ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ರೀತಿಗಳ ವರ್ತನೆಯ ನಡುವಿನ ಸಂಬಂಧಗಳನ್ನು ಕೇಂದ್ರೀಕರಿಸಿವೆ. ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಬಾಲಾಪರಾಧಿಗಳು ಅಥವಾ ಅಪರಾಧಿಗಳು, ನೈತಿಕತೆಯು, ಹೊರಗಿನಿಂದ ತಮ್ಮ ಮೇಲೆ ಹೇರಲ್ಪಟ್ಟದ್ದು (ಒಂದನೆಯ ಹಂತ), ಅಥವಾ ಸ್ವ-ಹಿತಾಸಕ್ತಿಗಾಗಿ ರೂಪಿತವಾದದ್ದು (ಎರಡನೆಯ ಹಂತ) ಎಂದು ಗ್ರಹಿಸಿ, ಸಮಾಜದ ಪರಂಪರಾಗತ ನಿರೀಕ್ಷೆಗಳನ್ನು ಗುರುತಿಸದೆ (ಮೂರು ಮತ್ತು ನಾಲ್ಕನೆಯ ಹಂತ) ಒಂದು ಮತ್ತು ಎರಡನೆ ಹಂತದ ನೈತಿಕತೆಯ ತರ್ಕವನ್ನು ಬಳಸುವುದನ್ನು ಕಾಣಬಹುದು. ಈ ಪ್ರಾಕ್ಕಲ್ಪನೆಯನ್ನು ಪುಷ್ಟೀಕರಿಸುವ ಕೆಲವು ಸಂಶೋಧನೆಗಳಿವೆ, ಆದರೆ ಇಲ್ಲಿಯೂ ಸಹಾ ಅಸ್ಪಷ್ಟ ಫಲಿತಾಂಶಗಳು ದೊರೆತಿವೆ (ಬ್ಲಾಸಿ, 1980).

ರೂಢಿಬದ್ಧತೆಯೋತ್ತರ ಆಲೋಚನಾಕ್ರಮ ಮತ್ತು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಪ್ರತಿಭಟನೆಯ ನಡುವಿನ ಸಂಬಂಧವನ್ನು ಹಲವಾರು ಅಧ್ಯಯನಗಳು ಪರೀಕ್ಷಿಸಿವೆ. ಮಹತ್ವದ ಅಧ್ಯಯನವೊಂದರಲ್ಲಿ, ಹ್ಯಾನ್ ಮತ್ತು ಇತರರು (1968), 1964ರ ಬರ್ಕಲೀ ವಾಕ್‌ಸ್ವಾತಂತ್ರ್ಯ ಆಂದೋಲನದಲ್ಲಿ ಭಾಗಿಯಾದವರ ನೈತಿಕ ತರ್ಕವನ್ನು ಪರೀಕ್ಷಿಸಿದರು. ಹ್ಯಾನ್‌ರವರಿಗೆ ಕಂಡಿದ್ದೇನೆಂದರೆ, ಇವರ ಆಲೋಚನೆಯು, ಆ ಆಂದೋಲನದಲ್ಲಿ ಭಾಗಿಯಾಗದವರ ಸುಮೇಳಿತ ಪ್ರತಿದರ್ಶಗಳಿಗೆ (matched samples) ಹೋಲಿಸಿದರೆ ಪ್ರಬಲವಾಗಿ ರೂಢಿಬದ್ಧತೆಯೋತ್ತರವಾಗಿತ್ತು. ಆದರೆ ಈ ಫಲಿತಾಂಶಗಳು ಇತರ ಕೆಲವು ಪ್ರತಿಭಟನೆಗಳಲ್ಲಿ ಮರುಕಳಿಸಲಿಲ್ಲ, ಏಕೆಂದರೆ, ಅಲ್ಲಿ ನೈತಿಕ ತತ್ತ್ವಗಳು ಸಮಸ್ಯೆಯ ವಿಷಯವಾಗಿರಲಿಲ್ಲ (ಕೆನಿಸ್ಟನ್, 1971, ಪುಟಗಳು. 260-61).

ಸುಮಾರು 75 ಅಧ್ಯಯನಗಳನ್ನು ಪರಿಶೀಲಿಸಿದ ನಂತರ ಬ್ಲಾಸಿಯವರು (1980) ನೈತಿಕತೆಯನ್ನು ಕುರಿತ ಆಲೋಚನೆಗಳು ಮತ್ತು ಕ್ರಿಯೆಗಳ ನಡುವೆ ಸಂಬಂಧವಿದೆ ಎಂದು ತೀರ್ಮಾನಿಸಿದರು, ಆದರೆ ಈ ಸಂಬಂಧವನ್ನು ಸ್ಪಷ್ಟಪಡಿಸಲು ನಾವು ಇತರ ಪರಿವರ್ತನೀಯಗಳನ್ನು ಪರಿಚಯಿಸಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ ಎಂಬ ಸಲಹೆಯಿತ್ತರು. ಒಂದು ಪರಿವರ್ತನೀಯವು ಕೇವಲ, ನೈತಿಕತೆಯನ್ನು ಕುರಿತ ತಮ್ಮ ಆಲೋಚನೆಗಳು ಮತ್ತು ಕ್ರಿಯೆಗಳ ನಡುವೆ ಸುಸಂಬದ್ಧತೆ ಇರಬೇಕೆಂಬ ವ್ಯಕ್ತಿಗಳ ಭಾವನೆಯ ವ್ಯಾಪ್ತಿಯನ್ನು ಅವಲಂಬಿಸಬಹುದು (ಬ್ಲಾಸಿ, 1980; ಕ್ಹೋಲ್ಬರ್ಗ್ ಮತ್ತು ಕ್ಯಾಂಡೀ, 1984).

ನೈತಿಕ ಆಲೋಚನೆ ಮತ್ತು ಸಂಜ್ಞಾನದ ಇತರ ಪ್ರಕಾರಗಳು

ಕ್ಹೋಲ್ಬರ್ಗ್‌ರವರು ತಮ್ಮ ನೈತಿಕತೆಯ ಹಂತಗಳನ್ನು ಸಂಜ್ಞಾನದ ಇತರ ಪ್ರಕಾರಗಳಿಗೆ ಸಂಬದ್ಧಗೊಳಿಸಲು ಸಹ ಪ್ರಯತ್ನಿಸಿದರು. ಮೊದಲು ಅವರು ತಮ್ಮ ಹಂತಗಳನ್ನು ಅವುಗಳ ಅಂತರ್ಗತ ಸಂಜ್ಞಾನಾತ್ಮಕ ಸಂರಚನೆಗಳ ನಿಟ್ಟಿನಲ್ಲಿ ವಿಶ್ಲೇಷಿಸಿ, ನಂತರ ತಾರ್ಕಿಕ ಮತ್ತು ಸಾಮಾಜಿಕ ಚಿಂತನೆಯಲ್ಲಿ ಸಾದೃಶ್ಯಗಳನ್ನು ಹುಡುಕಲು ನೋಡಿದರು. ಈ ಉದ್ದೇಶಕ್ಕಾಗಿ, ಅವರು ತಮ್ಮದೇ ಹಂತಗಳನ್ನು, ಮತ್ತೊಬ್ಬರ ಪಾತ್ರವನ್ನು ವಹಿಸುವ ಅಂತರ್ನಿಹಿತ ಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳ ನಿಟ್ಟಿನಲ್ಲಿ -ಅಂದರೆ ಇತರರ ದೃಷ್ಟಿಕೋನಗಳನ್ನು ಪರಿಗಣಿಸುವ ಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳ ನಿಟ್ಟಿನಲ್ಲಿ ವಿಶ್ಲೇಷಿಸಿದರು (ಕ್ಹೋಲ್ಬರ್ಗ್, 1976; ಸೆಲ್‌ಮನ್‌ರವರನ್ನೂ ನೋಡಿ, 1976; ರೆಸ್ಟ್, 1983).

ಮೊದಲು, ಒಂದನೆಯ ಹಂತದಲ್ಲಿ ಮಕ್ಕಳು, ದೃಷ್ಟಿಕೋನಗಳಲ್ಲಿ ವ್ಯತ್ಯಾಸಗಳಿರುತ್ತವೆ ಎಂಬುದನ್ನು ಗುರುತಿಸಲಾರರು. ಅವರ ಕಲ್ಪನೆಯಲ್ಲಿ ಅಧಿಕಾರದಲ್ಲಿರುವವರು ಹೇಳುವ ಒಂದೇ ಸರಿಯಾದ ದೃಷ್ಟಿಕೋನವಿರುತ್ತದೆ. ಇದಕ್ಕೆ ವ್ಯತಿರಿಕ್ತವಾಗಿ, ಎರಡನೆಯ ಹಂತದಲ್ಲಿ ಅವರು ಜನರಲ್ಲಿ ಭಿನ್ನ ಆಸಕ್ತಿಗಳು ಮತ್ತು ದೃಷ್ಟಿಕೋನಗಳಿರುವುದನ್ನು ಗುರುತಿಸುತ್ತಾರೆ. ಅವರು ತಮ್ಮ ಸ್ವಕೇಂದ್ರಿತ ದೃಷ್ಟಿಯನ್ನು ಮೀರಲು ಯತ್ನಿಸುತ್ತಿರುವಂತೆ ಕಾಣುತ್ತದೆ; ದೃಷ್ಟಿಕೋನಗಳು ವ್ಯಕ್ತಿಗಳಿಗೆ ಅನುಗುಣವಾಗಿರುತ್ತವೆ ಎಂಬುದನ್ನು ಅವರು ಅರಿಯುತ್ತಾರೆ. ಅಲ್ಲದೆ, ವ್ಯಕ್ತಿಗಳು ಹೇಗೆ ತಮ್ಮ ಆಸಕ್ತಿಗಳನ್ನು ಪರಸ್ಪರರಿಗೆ ಲಾಭವಾಗುವ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಹೊಂದಿಸಿಕೊಳ್ಳುತ್ತಾರೆ ಎಂಬುದನ್ನೂ ಅವರು ಪರಿಗಣಿಸಲು ತೊಡಗುತ್ತಾರೆ.

ಮೂರನೆಯ ಹಂತದಲ್ಲಿ ಜನರು, ಮತ್ತೊಬ್ಬರ ಪಾತ್ರ-ವಹಿಸಿಕೊಳ್ಳುವುದನ್ನು ಇನ್ನೂ ಆಳವಾಗಿ, ಹೆಚ್ಚು ಪರಾನುಭೂತಿಯ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯಾಗಿ ಕಲ್ಪಿಸಿಕೊಳ್ಳಲು ಆರಂಭಿಸುತ್ತಾರೆ; ಇತರರ ಭಾವನೆಗಳ ಬಗೆಗೆ ಕಾಳಜಿ ಹೊಂದುತ್ತಾರೆ. ಪ್ರತಿಯಾಗಿ, ನಾಲ್ಕನೆಯ ಹಂತವು, ಜನರು ಕಾನೂನಿನ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯ ಮೂಲಕ ಹೇಗೆ ತಮ್ಮ ಆಸಕ್ತಿಗಳನ್ನು ಹೊಂದಾಣಿಕೆ ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುತ್ತಾರೆಂಬ ವಿಸ್ತೃತ, ಸಮಾಜ-ವ್ಯಾಪಿ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಯನ್ನು ಹೊಂದಿರುತ್ತದೆ.

ಕೊನೆಯದಾಗಿ, ಐದನೆಯ ಮತ್ತು ಆರನೆಯ ಹಂತವು, ಜನರು ತಮ್ಮ ಹಿತಾಸಕ್ತಿಗಳನ್ನು ಹೇಗೆ ಹೊಂದಾಣಿಕೆ ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುತ್ತಾರೆ ಎಂಬ ಒಂದು ಆದರ್ಶೀಕೃತ ನೋಟವನ್ನು ಬೀರುತ್ತದೆ. ಐದನೆಯ ಹಂತವು, ಪ್ರಜಾಸತ್ತಾತ್ಮಕ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗಳ ಮೇಲೆ ಒತ್ತನ್ನು ನೀಡಿದರೆ, ಆರನೆಯ ಹಂತವು, ಹೇಗೆ ಎಲ್ಲಾ ವ್ಯಕ್ತಿಗಳೂ ನ್ಯಾಯದ ತತ್ತ್ವಗಳ ಆಧಾರದ ಮೇಲೆ ಪರಸ್ಪರ ದೃಷ್ಟಿಕೋನಗಳನ್ನು ಸ್ವೀಕರಿಸುತ್ತಾರೆ ಎಂಬುದನ್ನು ಗ್ರಹಿಸುತ್ತದೆ.

ಈ ನೈತಿಕ ಹಂತಗಳು, ದೃಷ್ಟಿಕೋನಗಳು ಹೇಗೆ ಭಿನ್ನವಾಗಿರುತ್ತವೆ ಮತ್ತು ಅವುಗಳನ್ನು ಹೇಗೆ ಸಮನ್ವಯಗೊಳಿಸಬಹುದೆಂಬ ಬಗ್ಗೆ ವಿಸ್ತೃತ ಒಳನೋಟವನ್ನು ಪ್ರತಿಫಲಿಸುತ್ತವೆ. ಹೀಗಾಗಿ, ಈ ನೈತಿಕ ಹಂತಗಳಿಗೆ, ಅದೇ ರೀತಿಯ ಒಳನೋಟಗಳನ್ನು ಹೊಂದಿದ ತಾರ್ಕಿಕ ಮತ್ತು ಸಾಮಾಜಿಕ ಆಲೋಚನೆಗಳ ಹಂತಗಳೊಂದಿಗೆ ಸಂಬಂಧವನ್ನು ಕಲ್ಪಿಸಬಹುದು. ಇಲ್ಲಿಯವರೆಗೆ, ನೈತಿಕ ಆಲೋಚನಾಕ್ರಮದಲ್ಲಿನ ಪ್ರಗತಿಯು ಇತರ ಕ್ಷೇತ್ರಗಳಲ್ಲಿನ ಮುಂಚಿನ ಪ್ರಗತಿಯ ಮೇಲೆ ನಿರ್ಭರವಾಗಬಹುದು ಎಂಬುದನ್ನು ಪ್ರಾಯೋಗಿಕ ಪುರಾವೆಗಳು ಸೂಚಿಸುತ್ತವೆ (ಕೋಲ್ಬಿ ಮತ್ತು ಇತರರು., 1987ಎ, ಪುಟಗಳು. 12-15). ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ತಮ್ಮ ತಾರ್ಕಿಕ ಮತ್ತು ಸಾಮಾಜಿಕ ಆಲೋಚನಾಕ್ರಮದಲ್ಲಿ ಅದಕ್ಕೆ ಸಮಾನವಾದ ಪ್ರಗತಿಯನ್ನು ಸಾಧಿಸಿದ ನಂತರವೇ ಮಕ್ಕಳು ನೈತಿಕ ಕ್ಷೇತ್ರದಲ್ಲಿನ ತಮ್ಮ ಸ್ವಕೇಂದ್ರಿತ/ವ್ಯಕ್ತಿಕೇಂದ್ರಿತ ನಿಲುವಿನಿಂದ ಹೊರಬರಲು ಯತ್ನಿಸುತ್ತ ಎರಡನೆಯ ಹಂತಕ್ಕೆ ಮುಂದುವರೆಯುತ್ತಾರೆಂದು ತೋರುತ್ತದೆ. ಈ ವಿಧಾನವು ಸರಿಯಿದ್ದಲ್ಲಿ, ತಾರ್ಕಿಕ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವುಳ್ಳವರು ಮತ್ತು ಸಾಮಾಜಿಕವಾಗಿಯೂ ಸೂಕ್ಷ್ಮ ಒಳನೋಟಗಳನ್ನು ಹೊಂದಿದ ಅನೇಕರು, ತಮ್ಮ ನೈತಿಕ ವಿವೇಚನೆಗಳಲ್ಲಿನ್ನೂ ಸಂಪೂರ್ಣ ವಿಕಸಿತರಾಗದಿರುವುದು ಕಂಡುಬರುತ್ತದೆಂಬುದನ್ನು ನಾವು ನಿರೀಕ್ಷಿಸಬಹುದು.

ಶಿಕ್ಷಣಕ್ಕೆ ಸೂಚಿತಾರ್ಥಗಳು

ಜನರು ನೈತಿಕ ಆಲೋಚನಾಕ್ರಮದಲ್ಲಿ ತಾವು ತಲುಪಬಹುದಾದ ಅತ್ಯುನ್ನತ ಹಂತವನ್ನು ತಲುಪಬೇಕೆಂದು ಕ್ಹೋಲ್ಬರ್ಗ್‌ರವರು ಆಶಿಸಿದ್ದರು. ಸಂಭವನೀಯ ಉತ್ತಮ ಸಮಾಜವು, ಸಾಮಾಜಿಕ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯೊಂದರ ಅವಶ್ಯಕತೆಯನ್ನು ಅರ್ಥಮಾಕೊಳ್ಳುವುದಷ್ಟೇ ಅಲ್ಲದೆ, (ಹಂತ 4) ನ್ಯಾಯ, ಸ್ವಾತಂತ್ರ್ಯದಂತಹ ಸಾರ್ವತ್ರಿಕ ತತ್ತ್ವಗಳ (ಹಂತ 6) ಮುನ್ನೋಟವನ್ನೂ ಕಾಣಬಲ್ಲ ವ್ಯಕ್ತಿಗಳನ್ನು ಹೊಂದಿರುತ್ತದೆ ಎಂದು ಕ್ಹೋಲ್ಬರ್ಗ್‌ರವರು ತಿಳಿದಿದ್ದರು (ಕ್ಹೋಲ್ಬರ್ಗ್, 1970).

ಹಾಗಾದರೆ ನೈತಿಕ ಬೆಳವಣಿಗೆಯನ್ನು ವ್ಯಕ್ತಿಯು ಉತ್ತೇಜಿಸುವ ಬಗೆ ಹೇಗೆ? ಟೂರಿಯಲ್‌ರವರು (1966) ಮಕ್ಕಳು ಹಿರಿಯರ ನೈತಿಕ ತೀರ್ಮಾನಗಳನ್ನು ಕೇಳಿಸಿಕೊಂಡಾಗ ಆಗುವ ಬದಲಾವಣೆ ಅಲ್ಪ ಪ್ರಮಾಣದ್ದು ಎಂದು ಕಂಡುಕೊಂಡರು. ಕ್ಹೋಲ್ಬರ್ಗ್‌ರವರು ಇದನ್ನು ನಿರೀಕ್ಷಿಸಿರಬಹುದು, ಏಕೆಂದರೆ, ಅವರ ಪ್ರಕಾರ ಮಕ್ಕಳು ತಮ್ಮ ಆಲೋಚನೆಗಳನ್ನು ಗುರುತಿಸುವಂತಾಗಲು ಇನ್ನೂ ಹೆಚ್ಚು ಸಕ್ರಿಯರಾಗಿರಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ.

ಅದರಂತೆ, ಮಕ್ಕಳು ನೈತಿಕ ವಿಷಯಗಳನ್ನು ಸಕ್ರಿಯವಾಗಿ ಎದುರಿಸುವಂತಹ ಅವಕಾಶವನ್ನು ಸೃಷ್ಟಿಸುವ ಚರ್ಚಾಗುಂಪುಗಳ ನೇತೃತ್ವವನ್ನು ವಹಿಸುವಂತೆ ಮೋಶೆ ಬ್ಲಾಟ್ ಎನ್ನುವ ಮತ್ತೋರ್ವ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯನ್ನು ಕ್ಹೋಲ್ಬರ್ಗ್‌ರವರು ಹುರಿದುಂಬಿಸಿದರು (ಬ್ಲಾಟ್ ಮತ್ತು ಕ್ಹೋಲ್ಬರ್ಗ್, 1975). ಅಂತೆಯೇ, ಬ್ಲಾಟ್‌ರವರು ತರಗತಿಗಳಲ್ಲಿ ಮಕ್ಕಳು ಬಿರುಸಿನ ಚರ್ಚೆಯನ್ನು ಕೈಗೊಳ್ಳುವಂತಹ ನೈತಿಕ ಸಂದಿಗ್ಧಗಳನ್ನು ಮುಂದಿಡುತ್ತಿದ್ದರು. ಬ್ಲಾಟ್‌ರವರು ಚರ್ಚೆಯ ಸಾರಾಂಶವನ್ನು ತಿಳಿಸಲು, ಸ್ಪಷ್ಟಪಡಿಸಲು ಅಥವಾ ಕೆಲವೊಮ್ಮೆ ತಮ್ಮ ಅಭಿಪ್ರಾಯನ್ನುವೊಂದನ್ನು ಹಂಚಿಕೊಳ್ಳುವ ಸಲುವಾಗಿ ಮಧ್ಯೆ ಪ್ರವೇಶಿಸುತ್ತಿದ್ದರೇ ವಿನಃ ಬಹುಪಾಲು ಚರ್ಚೆಯನ್ನು ಮಕ್ಕಳೇ ಮುಂದುವರೆಸುವಂತೆ ಪ್ರಯತ್ನಿಸುತ್ತಿದ್ದರು (1975, ಪು. 133). ತರಗತಿಯ ಬಹುತೇಕ ವಾದಗಳಿಗಿಂತ ಮೇಲಿನ ಹಂತದ ವಾದಗಳಿದ್ದರೆ ಅಂತಹ ವಾದಗಳನ್ನು ಅವರು ಪ್ರೋತ್ಸಾಹಿಸುತ್ತಿದ್ದರು. ಒಟ್ಟಿನಲ್ಲಿ, ಅವರು ಮಕ್ಕಳು ಹಂತಗಳ ಮೂಲಕ ಹೇಗೆ ಕ್ರಮಿಸುತ್ತಾರೆ ಎಂಬುದನ್ನು ಕುರಿತು, ಕ್ಹೋಲ್ಬರ್ಗ್‌ರವರ ಮುಖ್ಯ ವಿಚಾರಗಳಲ್ಲೊಂದನ್ನು ಅನುಷ್ಠಾನಕ್ಕೆ ತರಲು ಪ್ರಯತ್ನಿಸಿದ್ದರು. ತಮ್ಮ ಆಲೋಚನೆಗಳಿಗೆ ಸವಾಲೆನಿಸಿದ ಹಾಗೂ ಇನ್ನೂ ಉತ್ತಮ ತರ್ಕವನ್ನು ರೂಪಿಸಲು ಪ್ರಚೋದಿಸುವಂತಹ ದೃಷ್ಟಿಕೋನಗಳು ಎದುರಾದಾಗ, ಮಕ್ಕಳು ಮುಂದಿನ ಹಂತಕ್ಕೆ ಸಾಗುತ್ತಾರೆ (ಕ್ಹೋಲ್ಬರ್ಗ್ ಮತ್ತು ಇತರರು., 1975).

ಬ್ಲಾಟ್‌ರವರು ಒಂದು ಕತೆಯೊಂದನ್ನು ಹೇಳುವ ಮೂಲಕ ಚರ್ಚೆಯನ್ನು ಪ್ರಾರಂಭಿಸುತ್ತಿದ್ದರು. ಮಿಸ್ಟರ್. ಜೋನ್ಸ್ ಎನ್ನುವವನ ಮಗನಿಗೆ ಗಂಭೀರ ಸ್ವರೂಪದ ಪೆಟ್ಟಾಗಿದ್ದರಿಂದ, ಜೋನ್ಸ್ ಮಗನನ್ನು ಕರೆದುಕೊಂಡು ತ್ವರೆಯಿಂದ ಆಸ್ಪತ್ರೆಗೆ ಹೋಗಬೇಕಿತ್ತು.

ಜೋನ್ಸ್ ಬಳಿ ಕಾರಿರಲಿಲ್ಲ. ಹೀಗಾಗಿ ಅವನು ಒಬ್ಬ ಅಪರಿಚಿತನ ಹತ್ತಿರ ತೆರಳಿ, ಅವನಿಗೆ ತನ್ನ ಪರಿಸ್ಥಿತಿಯನ್ನು ವಿವರಿಸಿ, ಅವನ ಕಾರನ್ನು ತಾನು ಒಯ್ಯಬಹುದೇ ಎಂದು ಕೇಳಿದ. ಆದರೆ ತನಗೆ ಒಂದು ಮುಖ್ಯವಾದ ನಿಯೋಜಿತ ಭೇಟಿ (appointment) ಇರುವುದರಿಂದ ಕಾರನ್ನು ಕೊಡಲು ಸಾಧ್ಯವಿಲ್ಲವೆಂದು ಅಪರಿಚಿತನು ನಿರಾಕರಿಸಿದ. ಹೀಗಾಗಿ, ಮಿಸ್ಟರ್ ಜೋನ್ಸ್ ಕಾರನ್ನು ಬಲವಂತದಿಂದ ತೆಗೆದುಕೊಂಡು ಹೋದ. ಬ್ಲಾಟ್‌ರವರು, ಮಿಸ್ಟರ್. ಜೋನ್ಸ್ ಹಾಗೆ ಮಾಡಿದ್ದು ಸರಿಯೆ ಎಂದು ಮಕ್ಕಳನ್ನು ಕೇಳಿದರು.

ನಂತರ ನಡೆದ ಚರ್ಚೆಯಲ್ಲಿ, 'ಬಿ' ಎಂಬ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗೆ, ಜೋನ್ಸ್‌ಗೆ ಕಾರನ್ನು ಕಸಿದುಕೊಂಡು ಹೋಗಲು ಒಳ್ಳೆಯ ಕಾರಣವಿತ್ತು ಹಾಗೂ ಜೋನ್ಸ್‌ನ ಮಗ ಸತ್ತರೆ, ಅಪರಿಚಿತನಿಗೆ ಕೊಲೆಯ ದೋಷಾರೋಪವಾಗಬಹುದಿತ್ತು ಎನಿಸಿತು. ಅದಕ್ಕೆ 'ಸಿ' ಎಂಬ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯು ಆ ಅಪರಿಚಿತನು ಯಾವ ಕಾನೂನನ್ನೂ ಉಲ್ಲಂಘಿಸಲಿಲ್ಲ ಎಂದು ತಿಳಿಪಡಿಸಿದ. ಆದರೂ ಈಗ, 'ಬಿ' ಎಂಬ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗೆ ಅದು ಕಾನೂನಿನ ಪ್ರಕಾರ ತಪ್ಪಲ್ಲವೆಂಬುದು ಮನವರಿಕೆಯಾದಾಗ್ಯೂ, ಆತನ ನಡವಳಿಕೆಯು ತಪ್ಪಾಗಿಯೇ ಕಂಡಿತು. ಹೀಗೆ, 'ಬಿ' ಎಂಬ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯು ಸಂದಿಗ್ಧದಲ್ಲಿದ್ದ. ಅಪರಿಚಿತನ ನಡವಳಿಕೆಯು ತಪ್ಪು ಎಂದು ಅವನಿಗೆ ಅನಿಸುತ್ತಿದ್ದಾಗ್ಯೂ ತಕರಾರಿಗ ತಕ್ಕಂತೆ ತನ್ನ ಭಾವನೆಯನ್ನು ಸ್ಪಷ್ಟಪಡಿಸಲು ಅವನಿಗೆ ಸಾಧ್ಯವಾಗಲಿಲ್ಲ. ಈ ಸಮಸ್ಯೆಯ ಬಗೆಗೆ ಅವನು ಇನ್ನೂ ಆಳವಾಗಿ ಯೋಚಿಸುವಂತೆ ಆತನ ಎದುರು ಸವಾಲೊಡ್ಡಲಾಗಿತ್ತು.

ಕೊನೆಯಲ್ಲಿ, ಬ್ಲಾಟ್‌ರವರು ಆತನಿಗೆ ಉತ್ತರ ನೀಡಿದರು. ಅಪರಿಚಿತನ ವರ್ತನೆಯು ಕಾನೂನಿನ ಪ್ರಕಾರ ತಪ್ಪಲ್ಲವಾದರೂ ಆತನು ನೈತಿಕವಾಗಿ ತಪ್ಪಿದ್ದ - ದೇವರ ಕಾನೂನಿನ ಪ್ರಕಾರ ಅದು ತಪ್ಪಾಗಿತ್ತು (ಅದು ಭಾನುವಾರದ ಶಾಲೆಯ ತರಗತಿ). ಈ ಸಂದರ್ಭದಲ್ಲಿ, ಬ್ಲಾಟ್‌ರವರಿಗೆ "ಸರಿ"ಯಾದ ಯೋಚನೆಯನ್ನು ಕಲಿಸುವ ಅಧಿಕಾರವಿತ್ತು. ಹಾಗೆ ಮಾಡಿದ್ದರೆ, 'ಬಿ' ಎಂಬ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗೆ ಸ್ವಯಂಪ್ರೇರಣೆಯಿಂದ ತನ್ನದೆ ಆದ ನಿಲುವು ರೂಪಿಸಿಕೊಳ್ಳುವ ಅವಕಾಶವನ್ನು ಅವರು ಕಸಿಯುತ್ತಿದ್ದರು. ಅವರು ಪ್ರಶ್ನೆಯೊಂದನ್ನು ಕೇಳುವ ಅಥವಾ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯ ಸಂದಿಗ್ಧವನ್ನು ಇನ್ನಷ್ಟು ಸ್ಪಷ್ಟಪಡಿಸುವ ಕೆಲಸ ಮಾಡಬಹುದಿತ್ತು. (ಉದಾಹರಣೆಗೆ, "ಹಾಗಾದರೆ, ಅದು ಕಾನೂನಿನ ದೃಷ್ಟಿಯಲ್ಲಿ ತಪ್ಪಲ್ಲ, ಆದರೆ ನಿನಗೆ ಅದು ತಪ್ಪೆಂದು ಇನ್ನೂ ಅನಿಸುತ್ತಿದೆ..."). ಅದೇನೇ ಇದ್ದರೂ, ಚರ್ಚೆಯ ಈ ಭಾಗವು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗೆ ಅಮೂಲ್ಯವಾಗಿತ್ತು. ತಕರಾರನ್ನು ನಿಭಾಯಿಸುವ ನಿಟ್ಟಿನಲ್ಲಿ, ಭಿನ್ನತೆಯನ್ನು ರೂಪಿಸಲು ಆತ ಬಹಳ ಕಷ್ಟಪಟ್ಟಿದ್ದರಿಂದ ಆತನಿಗೆ ಹೊಸ ನೋಟವನ್ನು ಸಂಪೂರ್ಣವಾಗಿ ಮೆಚ್ಚಲು ಮತ್ತು ಅದನ್ನು ಸಮೀಕರಿಸಿಕೊಳ್ಳಲು ಸಾಧ್ಯವಾಯಿತು.

ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯಲ್ಲಿ ಸಂಜ್ಞಾನಾತ್ಮಕ ಸಂಘರ್ಷವನ್ನು ಸೃಜಿಸುವ ಈ ಕೋಲ್ಬರ್ಗ್-ಬ್ಲಾಟ್ ವಿಧಾನವು ಪಿಯಾಝೆಯವರ 'ಸಂತುಲನ' (equilibration) ಮಾದರಿಯನ್ನು ನಿದರ್ಶಿಸುತ್ತದೆ. ಮಗುವು ಒಂದು ನಿಲುವನ್ನು ತಾಳಿ, ಅದಕ್ಕೆ ಸರಿಹೊಂದದ ಮಾಹಿತಿಯಿಂದ ಗೊಂದಲಕ್ಕೀಡಾಗಿ, ಆ ಗೊಂದಲವನ್ನು ಇನ್ನೂ ಮುಂದುವರೆದ ಮತ್ತು ವ್ಯಾಪಕವಾದ ನಿಲುವೊಂದನ್ನು ರೂಪಿಸಿಕೊಳ್ಳುವ ಮೂಲಕ ನಿವಾರಿಸಿಕೊಳ್ಳುತ್ತದೆ. ಈ ವಿಧಾನವು ಸಾಕ್ರಟಿಕ್ ಬೋಧನೆಯಲ್ಲಿನ ತಥ್ಯಪರಾಮರ್ಶೆಯ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯೂ ಹೌದು. ಮಕ್ಕಳು ಒಂದು ವಿಚಾರವನ್ನು ಮುಂದಿಡುತ್ತಾರೆ. ಬೋಧಕರು; ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು, ತಮ್ಮ ದೃಷ್ಟಿಕೋನಗಳಲ್ಲಿ ಮಿತಿಗಳಿವೆಯೆ ಎಂದು ಪರೀಕ್ಷಿಸುವಂತಹ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳನ್ನು ಕೇಳುತ್ತಾರೆ. ಹೀಗೆ, ಮಕ್ಕಳು ಇನ್ನೂ ಉತ್ತಮ ನಿಲುವುಗಳನ್ನು ರೂಪಿಸಿಕೊಳ್ಳಲು ಪ್ರಚೋದಿತರಾಗುತ್ತಾರೆ.

ಬ್ಲಾಟ್‌ರವರ ಮೊದಲಿನ ಪ್ರಯೋಗದಲ್ಲಿ, ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು (ಆರನೆಯ ತರಗತಿಯವರು) ವಾರಕ್ಕೊಮ್ಮೆ ನಡೆಯುವ 12 ಚರ್ಚಾ ಗುಂಪುಗಳಲ್ಲಿ ಪಾಲ್ಗೊಂಡಿದ್ದರು. 12 ವಾರಗಳ ನಂತರ ಅರ್ಧಕ್ಕಿಂತ ಹೆಚ್ಚು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಸಂಪೂರ್ಣವಾಗಿ, ಒಂದು ಹಂತ ಮೇಲೇರಿದ್ದನ್ನು ಬ್ಲಾಟ್‌ರವರು ಗಮನಿಸುತ್ತಾರೆ. ಕೆಲವೊಮ್ಮೆ, ಬೇರೆ ವಯೋಮಾನದ ಗುಂಪುಗಳನ್ನು ಬಳಸಿ ಹಾಗೂ ದೀರ್ಘಾವಧಿ ತರಗತಿಗಳ ಸರಣಿಯೊಂದಿಗೆ ಬ್ಲಾಟ್ ಮತ್ತು ಸಂಗಡಿಗರು ಈ ಪ್ರಯೋಗದಿಂದ ಕಂಡುಕೊಂಡಿದ್ದನ್ನು ಪುನಃ ಹಲವು ಬಾರಿ ಪ್ರಯತ್ನಿಸಿದರು; ಪುನರಾವರ್ತನೆಗಳಲ್ಲಿ ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ, ಫಲಿತಾಂಶಗಳು ಅಷ್ಟಾಗಿ ಯಶಸ್ವಿಯಾಗುವುದಿಲ್ಲ;

ಊರ್ಧ್ವಮುಖೀ ಬದಲಾವಣೆಗಳು ಕಡಿಮೆ ಪ್ರಮಾಣದಲ್ಲಿದ್ದವು. ಅಂದರೆ, ಮೂರರಲ್ಲಿ ಒಂದು ಭಾಗ ಅಥವಾ ಅದಕ್ಕಿಂತಲೂ ಕಡಿಮೆ. ಆದರೂ ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ ಹೇಳುವುದಾದರೆ, ಅನೇಕ ತಿಂಗಳುಗಳು ನಡೆದ ಸಾಕ್ರಟಿಕ್ ತರಗತಿ ಚರ್ಚೆಗಳು ಉಂಟುಮಾಡಿದ ಬದಲಾವಣೆಗಳು ಅಲ್ಪಪ್ರಮಾಣದಲ್ಲಿದ್ದಾಗ್ಯೂ, ಈ ಅನುಭವಗಳನ್ನು ಪಡೆಯದ ನಿಯಂತ್ರಿತ ಗುಂಪುಗಳಲ್ಲಿ ಕಂಡುಬರುವ ಬದಲಾವಣೆಗಳಿಗಿಂತಲೂ ಹೆಚ್ಚಿನ ಗಮನಾರ್ಹ ಬದಲಾವಣೆಗಳನ್ನು ಅವು ಉಂಟುಮಾಡುತ್ತವೆ. (ರೆಸ್ಟ್, 1983).

ಬ್ಲಾಟ್‌ರವರು ಇದಕ್ಕೆ ಪೂರಕವಾಗಿ ಕಂಡುಕೊಂಡ ವಿಚಾರಗಳಲ್ಲೊಂದನ್ನು ಹೀಗೆ ಹೇಳಬಹುದು: ಚರ್ಚೆಗಳಲ್ಲಿ ಪಾಲ್ಗೊಂಡ ಮಕ್ಕಳಲ್ಲಿ "ಈ ಚರ್ಚೆಯು ಬಹಳ ಆಸಕ್ತಿಕರವಾಗಿತ್ತು" ಎಂದ ಕೆಲವರು ಮಾತ್ರ ಹೆಚ್ಚಿನ ಪ್ರಮಾಣದ ಬದಲಾವಣೆಯನ್ನು ಹೊಂದಿದರು. ಈ ಪೂರಕ ಫಲಿತವು ಪಿಯಾಝೆಯವರ ಸಿದ್ಧಾಂತಗಳ ನಿಟ್ಟಿನಲ್ಲಿದೆ. ಮಕ್ಕಳು ತಮ್ಮ ಕುತೂಹಲವನ್ನು ಉತ್ತೇಜಿಸಲಾಗಿರುವ ಕಾರಣ, ವಿಕಸಿತಗೊಳ್ಳುತ್ತಾರೆಯೇ ಹೊರತು, ಅವರು, ಬಾಹ್ಯ ಪುನರ್ಬಲನಗಳ (reinforcement) ಮೂಲಕ ರೂಪುಗೊಂಡಿರುವ ಕಾರಣದಿಂದಾಗಿ ಅಲ್ಲ. ತಮ್ಮಲ್ಲಿ ಈಗಾಗಲೇ ಅಸ್ತಿತ್ವದಲ್ಲಿರುವ ಸಂಜ್ಞಾನಾತ್ಮಕ ಸ್ವರೂಪಗಳಿಗೆ ತಾಳೆಯಾಗದ ಮಾಹಿತಿಗಳಲ್ಲಿ ಅವರು ಆಸಕ್ತರಾಗುತ್ತಾರೆ. ಹೀಗಾಗಿ, ಅವರು ತಮ್ಮ ಆಲೋಚನೆಗಳನ್ನು ಪರಿಷ್ಕರಿಸಿಕೊಳ್ಳಲು ಪ್ರಚೋದಿತರಾಗುತ್ತಾರೆ. ಯಾರಿಗೆ ಹೆಚ್ಚು ಸವಾಲುಗಳು ಎದುರಾಗುತ್ತವೆ ಹಾಗೂ ನೈತಿಕ ಚರ್ಚೆಗಳ ತುಡಿತಗಳಲ್ಲಿ ಯಾರು ಹೆಚ್ಚು ಪಾಲ್ಗೊಳ್ಳುತ್ತಾರೆ, ಅವರೇ ಪ್ರಗತಿಪರ ಚಲನೆಯನ್ನು ತೋರಿಸುತ್ತಾರೆಯೇ ಎಂಬುದನ್ನು ಕಂಡುಕೊಳ್ಳಲು, ಇತರ ಸಂಶೋಧಕರು (ಬರ್ಕೋವಿಝ್ ಮತ್ತು ಗಿಬ್ಸ್, 1985) ವಾಸ್ತವದಲ್ಲಿ ನಡೆದ ಸಂಭಾಷಣೆಗಳನ್ನು ಪರೀಕ್ಷಿಸಲು ಆರಂಭಿಸಿದ್ದಾರೆ. ಇಲ್ಲಿಯವರೆಗಿನ ಪುರಾವೆಗಳು ಇದನ್ನೇ ಸೂಚಿಸುತ್ತವೆ.

ಕ್ಹೋಲ್ಬರ್ಗ್‌ರವರು ಬದಲಾವಣೆಗಳ ಸಂಜ್ಞಾನಾತ್ಮಕ-ಸಂಘರ್ಷದ ವಿಧಾನಕ್ಕೆ ಬದ್ಧರಾಗಿದ್ದರೂ, ಮತ್ತೊಂದು ವಿಧಾನವನ್ನೂ ರೂಪಿಸಿದರು. ಅದು ನ್ಯಾಯಸಮ್ಮತ ಸಮುದಾಯ ವಿಧಾನ. ಈ ವಿಧಾನದಲ್ಲಿ ಸಮುದಾಯಗಳನ್ನು ಕೇಂದ್ರವಾಗಿಸಿಕೊಳ್ಳಲಾಗುವುದೇ ಹೊರತು, ವ್ಯಕ್ತಿಗಳನ್ನಲ್ಲ. ಕ್ಹೋಲ್ಬರ್ಗ್ ಮತ್ತು ಅವರ ಕೆಲವು ಸಹೋದ್ಯೋಗಿಗಳು (ಪವರ್ ಮತ್ತು ರೇಮರ್, 1979) ಸುಮಾರು 180 ಪ್ರೌಢಶಾಲಾ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಒಂದು ವಿಶೇಷ ಗುಂಪೊಂದನ್ನು ರೂಪಿಸಿ, ಅವರನ್ನು ಪ್ರಜಾಸತ್ತಾತ್ಮಕವಾಗಿ ಕಾರ್ಯಶೀಲರಾಗುವಂತೆ ಹಾಗೂ ತಮ್ಮನ್ನು ಸಮುದಾಯವೆಂಬಂತೆ ಭಾವಿಸಿ, ಆ ನಿಟ್ಟಿನಲ್ಲಿ ಆಲೋಚಿಸುವಂತೆ ಪ್ರೋತ್ಸಾಹಿಸಿದರು. ಮೊದಮೊದಲಿಗೆ, ಅವರಲ್ಲಿನ ಸಾಮುದಾಯಿಕ ಭಾವವು ಅಲ್ಪ ಪ್ರಮಾಣದಲ್ಲಿತ್ತು. ಆ ಗುಂಪಿನ ಪ್ರಧಾನ ಒಲವು ಎರಡನೆಯ ಹಂತವಾಗಿದ್ದು; ಕಳ್ಳತನದಂತಹ ಸಮಸ್ಯೆಗಳನ್ನು ಅದು ಸಂಪೂರ್ಣವಾಗಿ ವ್ಯಕ್ತಿಗತ ಸಮಸ್ಯೆ ಎಂಬಂತೆ ಪರಿಗಣಿಸಿತು. ಹುಡುಗನೊಬ್ಬನ ಕಳ್ಳತನವೆಸಗಿದಲ್ಲಿ, ಅತ್ಯಂತ ಕೆಟ್ಟದ್ದೆಂದು ಭಾವಿಸಲಾಗುತ್ತಿತ್ತು. ಆದರೆ, ಒಂದು ವರ್ಷದ ತರುವಾಯ, ಗುಂಪಿನ ರೂಢಿಗಳು ಮೂರನೆಯ ಹಂತಕ್ಕೇರಿದವು; ಈಗ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು, ಕಳ್ಳತನವನ್ನು ಸಮುದಾಯಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಪಟ್ಟ ವಿಷಯವೆಂದು ಪರಿಗಣಿಸಲಾಗಿ, ಅದು ಗುಂಪಿನಲ್ಲಿ ಎಷ್ಟರಮಟ್ಟಿನ ವಿಶ್ವಾಸ ಮತ್ತು ಕಾಳಜಿಯಿದೆ ಎಂಬುದನ್ನು ಪ್ರತಿಫಲಿಸಿತು. ಅದರ ಫಲವಾಗಿ, ಕಳ್ಳತನ ಮತ್ತು ಇತರ ನಡವಳಿಕೆಯ ಸಮಸ್ಯೆಗಳು ಗಣನೀಯವಾಗಿ ಕಡಿಮೆಯಾದವಲ್ಲದೆ, ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಅನೇಕ ವಿಧಗಳಲ್ಲಿ ಪರಸ್ಪರ ಸಹಾಯಮಾಡಲು ಆರಂಭಿಸಿದರು. ಇದೇ ತರಹದ ಪ್ರಯೋಗಗಳು ಇದೇ ಬಗೆಯ ಫಲಿತಾಂಶಗಳನ್ನು ನೀಡಿವೆ (ಪವರ್ ಮತ್ತು ಇತರರು., 1989).

ಆದರೆ ಈ 'ನ್ಯಾಯಸಮ್ಮತ ಸಮುದಾಯದ' ವಿಧಾನವು ಕ್ಹೋಲ್ಬರ್ಗ್‌ರವರ ಅನುಯಾಯಿಗಳಿಗೆ ಸ್ವಲ್ಪ ಕಸಿವಿಸಿ ಉಂಟುಮಾಡಿತ್ತು. ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಸಾಕಷ್ಟು ಪ್ರಜಾಸತ್ತಾತ್ಮಕ ನಿರ್ಣಯಗಳನ್ನು ಕೈಗೊಳ್ಳಲು ಪ್ರೋತ್ಸಾಹಿಸಿದರೂ, ವಯಸ್ಕರು ಸಕ್ರಿಯವಾಗಿ ತಮ್ಮ ನಿಲುವನ್ನು ಮುಂದಿಡುತ್ತಿದ್ದರು. ಕ್ಹೋಲ್ಬರ್ಗ್‌ರವರು ಚರ್ಚೆಗಳಲ್ಲಿ ಭಾಗವಹಿಸಿದಾಗ, ಒತ್ತಾಯಪೂರ್ವಕವಾಗಿ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳೆಲ್ಲ ಒಂದು ನಿಜವಾದ ಸಮುದಾಯದಂತೆ ವರ್ತಿಸಲು ಪ್ರೇರೇಪಿಸುತ್ತಿದ್ದರು. ಹೀಗಾಗಿ, ವಯಸ್ಕರು ಒಂದು ರೀತಿಯ ಏಕಪಕ್ಷೀಯ ಅಭಿಪ್ರಾಯದ ಅಭ್ಯಾಸದಲ್ಲಿ ನಿರತರಾಗಿದ್ದಾರೆಯೇ ಎಂದು ರೇಮರ್ ಮತ್ತು ಸಂಗಡಿಗರು (1983) ಸಂದೇಹಪಟ್ಟರು. ಆದರೆ, ಕ್ಹೋಲ್ಬರ್ಗ್‌ರವರೊಂದಿಗೆ ಈ ವಿಚಾರವನ್ನು ಚರ್ಚಿಸಿದಾಗ, ನೈತಿಕ ಕಾರ್ಯಕ್ರಮಗಳು "ಏಕಪಕ್ಷೀಯ ಅಭಿಪ್ರಾಯಗಳ ಉಪದೇಶವಲ್ಲ. ಏಕೆಂದರೆ, 'ಭಾಗವಹಿಸುವವರನ್ನು ವಿಮರ್ಶಾತ್ಮಕವಾಗಿ

ಆಲೋಚಿಸಲು, ನಂಬಿಕೆಗಳನ್ನು ಚರ್ಚಿಸಲು ಮತ್ತು ಅವಶ್ಯವಿದ್ದಾಗ, ತಮ್ಮ ಶಿಕ್ಷಕರ ಸಲಹೆಗಳಿಗೆ ಸವಾಲನ್ನೊಡ್ಡಲು ಪ್ರೋತ್ಸಾಹಿಸಲಾಗುತ್ತದೆ" ಎಂಬುದು ಸಂಗಡಿಗರಿಗೆ ಮನವರಿಕೆಯಾದಂತೆ ತೋರುತ್ತದೆ (ರೇಮರ್ ಮತ್ತು ಇತರರು., 1983, ಪು. 252).

ನ್ಯಾಯಸಮ್ಮತ ಸಮುದಾಯದ ಧೋರಣೆಯು ಗುಂಪುಗಳ ನೈತಿಕ ಒಲವುಗಳನ್ನು ಕೇಂದ್ರವಾಗಿರಿಸಿಕೊಂಡರೂ, ಇಂತಹ ಕಾರ್ಯಕ್ರಮಗಳಿಂದ ವ್ಯಕ್ತಿಗಳಲ್ಲಿ ಬದಲಾವಣೆ ಉಂಟಾಗುತ್ತದಯೇ ಎಂಬುದರ ಬಗ್ಗೆ ಸಂದೇಹವನ್ನು ಸಂಶೋಧಕರು ವ್ಯಕ್ತಪಡಿಸಿದರು. ಪವರ್ ಮತ್ತು ಇತರರು (1989) ಕಂಡುಕೊಂಡಂತೆ, ಎರಡು ಅಥವಾ ಮೂರು ವರ್ಷಗಳವರೆಗೆ ಈ ಚರ್ಚಾ ಕಾರ್ಯಕ್ರಮಗಳಲ್ಲಿ ಭಾಗವಹಿಸಿದ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು, ನೈತಿಕ ನಿರ್ಣಯಗಳ ಮಾಪನದಲ್ಲಿ, ಈ ರೀತಿಯ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳನ್ನು ಹಮ್ಮಿಕೊಳ್ಳದ ಪ್ರೌಢಶಾಲೆಯ ಮಕ್ಕಳಿಗಿಂತ ಹೆಚ್ಚಿನ ಮುನ್ನಡೆಯನ್ನು ತೋರ್ಪಡಿಸಿದ್ದರೂ, ಅವರ ಪ್ರಗತಿಯು ಸಾಮಾನ್ಯ ಮಟ್ಟದ್ದಾಗಿತ್ತು. ಅವರಲ್ಲಿ ಅನೇಕರು ಎರಡನೆಯ ಹಂತದಿಂದ ಮೂರನೆಯ ಹಂತಕ್ಕೆ ವಿಕಸಿತಗೊಂಡರು. ಹೀಗಾಗಿ, ಪ್ರಧಾನವಾಗಿ ವ್ಯಕ್ತಿಗಳಲ್ಲಿ ನೈತಿಕ ವಿಕಸನದ ಪ್ರೋತ್ಸಾಹವನ್ನು ಇಚ್ಛಿಸುವವರು ಕಾಲ್ಪನಿಕ ನೈತಿಕ ಸಂದಿಗ್ಧಗಳನ್ನು ಕುರಿತ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಚರ್ಚೆಗಳ ಮೇಲೆ ಗಮನವನ್ನು ಕೇಂದ್ರೀಕರಿಸಬೇಕೆಂದು ಸಂಶೋಧಕರು ಸಲಹೆ ನೀಡುತ್ತಾರೆ. ಒಂದು ಇಡೀ ಸಮುದಾಯವನ್ನು ಬದಲಾಯಿಸುವ ಪ್ರಯತ್ನಕ್ಕಿಂತ ಈ ಹಸ್ತಕ್ಷೇಪವು ಸುಲಭ.

ಮೌಲ್ಯಮಾಪನ

ಪಿಯಾಝೆಯವರ ಅನುಯಾಯಿಯಾದ ಕ್ಹೋಲ್ಬರ್ಗ್‌ರವರು ನೈತಿಕ ಆಲೋಚನಾಕ್ರಮಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದಂತೆ ಒಂದು ಹೊಸದಾದ, ವಿಸ್ತೃತ ಹಂತಗಳ ಕ್ರಮಾನುಗತಿಯನ್ನು ಪ್ರಸ್ತಾಪಿಸಿದ್ದಾರೆ. ಪಿಯಾಝೆಯವರು ಮೂಲಭೂತವಾಗಿ ಎರಡು ಹಂತಗಳ ನೈತಿಕ ಆಲೋಚನಾಕ್ರಮವನ್ನು ಕಂಡುಕೊಂಡರು. ಅದರಲ್ಲಿ ಎರಡನೆಯದು ಹರೆಯದ ಆರಂಭದಲ್ಲಿ ವ್ಯಕ್ತವಾಗುತ್ತದೆ; ಕ್ಹೋಲ್ಬರ್ಗ್‌ರವರು ಹರೆಯದಲ್ಲಿ ಮತ್ತು ಪ್ರಾಪ್ತವಯಸ್ಕರಲ್ಲಿ ವಿಕಸಿತವಾಗುವ ಹೆಚ್ಚುವರಿ ಹಂತಗಳನ್ನು ಅನಾವರಣಗೊಳಿಸಿದರು. ಕೆಲವರು ನೈತಿಕ ಆಲೋಚಾಕ್ರಮದ ರೂಢಿಬದ್ಧತೆಯೋತ್ತರ ಹಂತವನ್ನೂ ತಲುಪುತ್ತಾರೆ, ತಾವಿರುವ ಸಮಾಜವನ್ನೇ ಪ್ರಶ್ನಿಸುತ್ತಾರೆ, ಒಂದು ಒಳ್ಳೆಯ ಸಮಾಜವು ಹೇಗಿರಬೇಕು ಎಂಬುದರ ಮೇಲೆ ವಿಚಾರಶೀಲರಾಗಿ ಮತ್ತು ಸ್ವಾಯತ್ತತೆಯಿಂದ ಚಿಂತಿಸುತ್ತಾರೆ.

ರೂಢಿಬದ್ಧತೆಯೋತ್ತರ ನೈತಿಕತೆಯ ಪ್ರಸ್ತಾಪವು ಸಮಾಜ ವಿಜ್ಞಾನದಲ್ಲಿ ಅಸಾಮಾನ್ಯ (unusual). ಇಂತಹ ಸಲಹೆಯನ್ನು ನೀಡಲು ಪ್ರಾಯಶಃ ಒಬ್ಬ ಸಂಜ್ಞಾನಾತ್ಮಕ-ವಿಕಾಸವಾದಿಯ ಅವಶ್ಯಕತೆಯಿತ್ತು. ಬಹಳಷ್ಟು ಮಂದಿ ಸಮಾಜ ವಿಜ್ಞಾನಿಗಳು ಸಮಾಜವು ಮಕ್ಕಳ ಆಲೋಚನಾ ಕ್ರಮಗಳನ್ನು ರೂಪಿಸುವ ರೀತಿಗಳಿಂದ ಪ್ರಭಾವಿತರಾಗಿದ್ದಾಗ್ಯೂ, ಸಂಜ್ಞಾನಾತ್ಮಕ-ವಿಕಾಸವಾದಿಗಳು ಸ್ವತಂತ್ರ ಆಲೋಚನಾ ಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳಿಂದ ಹೆಚ್ಚು ಪ್ರಭಾವಿತರಾಗಿದ್ದಾರೆ. ಮಕ್ಕಳು ಸಾಕಷ್ಟು ಸ್ವತಂತ್ರ ಆಲೋಚನೆಯಲ್ಲಿ ತೊಡಗಿದಲ್ಲಿ, ಅಂತಿಮವಾಗಿ, ತಾವು, ಅಸ್ತಿತ್ವದಲ್ಲಿರುವ ಸಾಮಾಜಿಕ ವ್ಯವಸ್ಥೆಗಳ ಮೌಲ್ಯವನ್ನು ನಿರ್ಧರಿಸುವ ಹಕ್ಕುಗಳು, ಮೌಲ್ಯಗಳು ಮತ್ತು ತತ್ತ್ವಗಳ ಬಗೆಗೆ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಗಳನ್ನು ರೂಪಿಸಲು ತೊಡಗುತ್ತಾರೆ ಎಂದು ಕ್ಹೋಲ್ಬರ್ಗ್‌ರವರು ಸೂಚಿಸುತ್ತಾರೆ. ಬಹುಶಃ, ಅವರಲ್ಲಿ ಕೆಲವರು ಮುಂದುವರೆದು, ಸಾರ್ವತ್ರಿಕ ನೈತಿಕ ತತ್ತ್ವಗಳ ಸಲುವಾಗಿ ಕೆಲವೊಮ್ಮೆ ನಾಗರಿಕ ಅಸಹಕಾರ ಚಳುವಳಿಯನ್ನು ಸಮರ್ಥಿಸಿದಂತಹ ಮಹಾನ್ ನೈತಿಕ ನಾಯಕರ ಮತ್ತು ತತ್ತ್ವಶಾಸ್ತ್ರಜ್ಞರ ಆಲೋಚನಾ ಮಟ್ಟವನ್ನೂ ತಲುಪಬಹುದು.

ಕ್ಹೋಲ್ಬರ್ಗ್‌ರವರ ಸಿದ್ಧಾಂತವು ಸಾಕಷ್ಟು ಟೀಕೆಗಳನ್ನು ಪ್ರಚೋದಿಸಿದೆ. ಮೊದಲನೆಯದಾಗಿ, ಎಲ್ಲರೂ ರೂಢಿಬದ್ಧತೆಯೋತ್ತರ ನೈತಿಕತೆಯ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಯ ಬಗೆಗೆ ಉತ್ಸುಕರಾಗಿಲ್ಲ. ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಜನರು ತಮ್ಮ ಸ್ವಂತದ ತತ್ತ್ವಗಳಿಗೆ ಸಮಾಜ ಮತ್ತು

ಕಾನೂನಿಗಿಂತ ಹೆಚ್ಚಿನ ಮೌಲ್ಯ ನೀಡತೊಡಗಿದರೆ ಅದು ಅಪಾಯಕಾರಿ ಎಂದು ಹೋಗಾನ್ (1973, 1975) ಅವರು ಅಭಿಪ್ರಾಯಪಡುತ್ತಾರೆ. ಇನ್ನೂ ಅನೇಕ ಮನೋವಿಜ್ಞಾನಿಗಳು ಇದೇ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯಿಸಬಹುದು ಮತ್ತು ಇಂತಹ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯೆಗಳು ಕ್ಹೋಲ್ಬರ್ಗ್‌ರವರ ಸಂಶೋಧನೆಯ ವೈಜ್ಞಾನಿಕ ಅರ್ಹತೆಯನ್ನು ಕುರಿತ ಅನೇಕ ಚರ್ಚೆಗಳಿಗೆ ಆಧಾರವಾಗುತ್ತವೆ.

ಇನ್ನೂ ಕೆಲವರು ಕ್ಹೋಲ್ಬರ್ಗ್‌ರವರ ಹಂತಗಳು ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕವಾಗಿ ಪಕ್ಷಪಾತಿಯಾಗಿದೆಯೆಂದು (biased) ವಾದಿಸಿದ್ದಾರೆ. ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಕ್ಹೋಲ್ಬರ್ಗ್‌ರವರು ಪಾಶ್ಚಾತ್ಯ ತಾತ್ತ್ವಿಕ ಪರಂಪರೆಯನ್ನು ಆಧರಿಸಿದ ಹಂತದ ಮಾದರಿಯನ್ನು ರೂಪಿಸಿದ್ದು, ಅವುಗಳಲ್ಲಿ ಎಷ್ಟರಮಟ್ಟಿಗೆ ವಿಭಿನ್ನ ನೈತಿಕ ದೃಷ್ಟಿಕೋನಗಳಿವೆಯೆಂಬುದನ್ನು ಪರಿಗಣಿಸದೆ, ಅವನ್ನು ಪಾಶ್ಚಾತ್ಯವಲ್ಲದ ಸಂಸ್ಕೃತಿಗಳಿಗೆ ಅನ್ವಯಿಸಲಾಗಿದೆ ಎಂದು ಸಿಂಪ್ಸನ್‌ರವರು (1974) ಹೇಳುತ್ತಾರೆ.

ಈ ವಿಮರ್ಶೆಯಲ್ಲಿ ತಥ್ಯವಿರಬಹುದು. ಮಹಾನ್ ಪೌರ್ವಾತ್ಯ ತತ್ತ್ವವಿಚಾರಗಳಿಗೆ ಕ್ಹೋಲ್ಬರ್ಗ್‌ರವರ ಹಂತಗಳ ಸಿದ್ಧಾಂತವನ್ನು ಹೇಗೆ ಅನ್ವಯಿಸುವುದು ಎಂಬ ಪ್ರಶ್ನೆ ಎದುರಾಗುತ್ತದೆ. ಅಲ್ಲದೆ, ಅನೇಕ ಪಾರಂಪರಿಕ ಗ್ರಾಮೀಣ ಸಂಸ್ಕೃತಿಗಳಲ್ಲಿನ ನೈತಿಕ ವಿಕಾಸಕ್ಕೆ ಕ್ಹೋಲ್ಬರ್ಗ್‌ರವರ ಹಂತಗಳು ನ್ಯಾಯವನ್ನು ಒದಗಿಸಬಲ್ಲವೆ ಎಂಬುದಾಗಿಯೂ ಅನುಮಾನಿಸಲಾಗುತ್ತದೆ. ಸಂಶೋಧಕರು ಕಂಡುಕೊಂಡ ಹಾಗೆ, ಹಳ್ಳಿಗರು ಮೂರನೆಯ ಹಂತಕ್ಕೆ ನಿಲುಗಡೆಯಾಗುತ್ತಾರಾದರೂ, ಕ್ಹೋಲ್ಬರ್ಗ್‌ರವರ ಸಿದ್ಧಾಂತವು ಗ್ರಹಿಸಲು ವಿಫಲವಾಗಿರಬಹುದಾದ ದಿಕ್ಕಿನಲ್ಲಿ ಅವರು ಬಹುಶಃ ತಮ್ಮ ನೈತಿಕತೆಗಳ ವಿಕಾಸವನ್ನು ಮುಂದುವರಿಸಬಹುದು.

ಕ್ಹೋಲ್ಬರ್ಗ್‌ರವರ ಸಿದ್ಧಾಂತದಲ್ಲಿ ಲಿಂಗ ತಾರತಮ್ಯತೆಯಿದೆಯೆಂಬುದು ಮತ್ತೊಂದು ಟೀಕೆಯಾಗಿದೆ. ಈ ಅಭಿಪ್ರಾಯವನ್ನು ಕ್ಹೋಲ್ಬರ್ಗ್‌ರವರ ಸಹವರ್ತಿ ಮತ್ತು ಅವರ ಸಹಲೇಖಕರುಗಳಲ್ಲಿ ಒಬ್ಬರಾದ, ಕ್ಯಾರೊಲ್ ಗಿಲಿಗನ್‌ರವರು (1982) ಸಾಕಷ್ಟು ವಿಚಾರಪೂರ್ವಕವಾಗಿ ವ್ಯಕ್ತಪಡಿಸಿದ್ದಾರೆ. ಕ್ಹೋಲ್ಬರ್ಗ್‌ರವರ ಹಂತಗಳನ್ನು ನಿರ್ಧರಿಸುವ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯಲ್ಲಿ ಕೇವಲ ಗಂಡುಮಕ್ಕಳನ್ನೇ ಸಂದರ್ಶನಕ್ಕೆ ಆರಿಸಿಕೊಂಡಿದ್ದಾರೆ ಮತ್ತು ಆ ಹಂತಗಳು ನಿಶ್ಚಯವಾಗಿಯೂ ಪುರುಷರ ದೃಷ್ಟಿಕೋನವನ್ನು ಬಿಂಬಿಸುತ್ತವೆ ಎಂದು ಗಿಲಿಗನ್‌ರವರು ಆರೋಪಿಸುತ್ತಾರೆ. ಪುರುಷರ ಮುಂದುವರೆದ ನೈತಿಕ ಆಲೋಚನಾ ಕ್ರಮವು ನಿಯಮಗಳು, ಹಕ್ಕುಗಳು ಮತ್ತು ಅಮೂರ್ತ ತತ್ತ್ವಗಳ ಸುತ್ತಲೇ ಗಿರಕಿ ಹೊಡೆಯುತ್ತಿರುತ್ತದೆ. ಎಲ್ಲ ಪಕ್ಷಗಳೂ ಪರಸ್ಪರರ ಹೇಳಿಕೆಗಳನ್ನು ನಿಷ್ಪಕ್ಷಪಾತ ಭಾವದಿಂದ ತೂಗಿ ನೋಡುವಂತಹ ಔಪಚಾರಿಕ ನ್ಯಾಯ ಪದ್ಧತಿಯು ಪರಿಪೂರ್ಣ ಮಾದರಿಯಾಗಿದೆ. ಆದರೆ ಈ ನೈತಿಕ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಯು ನೈತಿಕ ವಿಚಾರಗಳಿಗೆ ಸಂಬಂಧಪಟ್ಟಂತೆ ಮಹಿಳೆಯರ ವಿಶಿಷ್ಟ ಧ್ವನಿಯನ್ನು ಗ್ರಹಿಸುವಲ್ಲಿ ವಿಫಲವಾಗಿದೆಯೆಂದು ಗಿಲಿಗನ್‌ರವರು ವಾದಿಸುತ್ತಾರೆ.

ಗಿಲಿಗನ್‌ರವರು ಹೇಳುವಂತೆ, ಮಹಿಳೆಯರ ನೈತಿಕತೆಯು, ಹಕ್ಕುಗಳು ಮತ್ತು ನಿಯಮಗಳ ನಿಟ್ಟಿನಲ್ಲಿ ಕೇಂದ್ರಿತವಾಗಿರುವುದಿಲ್ಲ, ಬದಲಾಗಿ, ಅಂತರ್‌ವೈಯಕ್ತಿಕ ಸಂಬಂಧಗಳು ಮತ್ತು ಕರುಣೆ, ಕಾಳಜಿಯ ನೈತಿಕ ಸಿದ್ಧಾಂತವನ್ನು ಅದು ಕೇಂದ್ರೀಕರಿಸುತ್ತದೆ. ಮಹಿಳೆಯರ ಆದರ್ಶವು, ಅವೈಯಕ್ತಿಕವಾದ ನ್ಯಾಯವಲ್ಲ, ಬದಲಿಗೆ ಹೆಚ್ಚು ಸಂಲಗ್ನಾತ್ಮಕ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಬದುಕುವುದಾಗಿದೆ. ಜೊತೆಗೆ, ಮಹಿಳೆಯರ ನೈತಿಕತೆಯು ಹೆಚ್ಚು ಸಂದರ್ಭೋಚಿತವಾಗಿರುತ್ತದೆ; ಕಲ್ಪಿತ ಸಂದಿಗ್ಧಗಳಿಗೆ ನೀಡುವ ಅಮೂರ್ತ ಪರಿಹಾರಗಳಿಗಿಂತಲೂ ಅದು, ವಾಸ್ತವದ, ಚಾಲ್ತಿಯಲ್ಲಿರುವ ಸಂಬಂಧಗಳಿಗೆ ಬದ್ಧವಾಗಿರುತ್ತದೆ.

ಈ ರೀತಿಯ ಲಿಂಗ ಭೇದಗಳಿಂದಾಗಿ, ಕ್ಹೋಲ್ಬರ್ಗ್‌ರವರ ಮಾಪನದಲ್ಲಿ, ಮಹಿಳೆಯರು ಮತ್ತು ಪುರುಷರು ಆಗಾಗ್ಗೆ ಬೇರೆ ಬೇರೆ ಹಂತಗಳಲ್ಲಿ ದಾಖಲಾಗುತ್ತಾರೆ. ಮಹಿಳೆಯರು ಅಂತರ್‌ವೈಯಕ್ತಿಕ ಭಾವನೆಗಳತ್ತ ಗಮನವಿರಿಸುವ ಮೂರನೆಯ ಹಂತದಲ್ಲಿ ದಾಖಲಾದರೆ, ಪುರುಷರು ಸಾಮಾಜಿಕ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯ ಬಗೆಗಿನ ಅಮೂರ್ತ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಗಳನ್ನು ಬಿಂಬಿಸುವ ನಾಲ್ಕು ಅಥವಾ ಐದನೇ ಹಂತಗಳಲ್ಲಿ ದಾಖಲಾಗುತ್ತಾರೆ. ಹೀಗೆ, ಮಹಿಳೆಯರು ಪುರುಷರಿಗಿಂತ ಕೆಳಗಿನ ಹಂತದಲ್ಲಿ ದಾಖಲಾಗುತ್ತಾರೆ. ಆದಾಗ್ಯೂ, ಒಂದು ವೇಳೆ, ಕ್ಹೋಲ್ಬರ್ಗ್‌ರವರ ಮಾಪನವು ಮಹಿಳೆಯರ ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಅಂತರ್‌ವೈಯಕ್ತಿಕ ಒಲವುಗಳಿಗೆ ಹೆಚ್ಚು

ಸ್ಪಂದಿಸುವಂತಿದ್ದಿದ್ದರೆ, ಆಗ ಮಹಿಳೆಯರೂ ಸಹ ಮೂರನೆಯ ಹಂತಕ್ಕಿಂತ ಮುಂದೆ ತಮ್ಮ ಆಲೋಚನೆಯನ್ನು ವಿಕಸಿತಗೊಳಿಸುವುದನ್ನು ಮುಂದುವರಿಸುತ್ತಾರೆ ಎನ್ನುವುದನ್ನು ಅದು ಬಿಂಬಿಸುತ್ತಿತ್ತು.

ಗಿಲಿಗನ್‌ರವರು ಮಹಿಳೆಯರ ನೈತಿಕ ವಿಕಾಸವನ್ನು ಗುರುತಿಸುವ ಪ್ರಾರಂಭಿಕ ಪ್ರಯತ್ನವನ್ನು ಕೈಗೊಂಡರು. ಮಹಿಳೆಯರಲ್ಲಿ ಕಾಳಜಿ ಮತ್ತು ಸಂಲಗ್ನತೆಯ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಗಳು ವಾಸ್ತವ ಬದುಕಿನ ಸನ್ನಿವೇಶಗಳಲ್ಲಿ ಹುದುಗಿವೆಯೆಂದು ಗಿಲಿಗನ್‌ರವರು ನಂಬುವುದರಿಂದ ಅವರು, ಗರ್ಭಪಾತದ ನಿರ್ಣಯವನ್ನು ಕೈಗೊಳ್ಳುವ ನಿಟ್ಟಿನಲ್ಲಿ, ವೈಯಕ್ತಿಕ ಸಂಕಷ್ಟವನ್ನು ಎದುರಿಸುತ್ತಿರುವ ಮಹಿಳೆಯರನ್ನು ಸಂದರ್ಶಿಸಿದರು. ಈ ಸಂದರ್ಶನಗಳ ಮೂಲಕ ಮಹಿಳೆಯರು ಸಂಪ್ರದಾಯಶೀಲ ಆಲೋಚನಾಕ್ರಮದಿಂದ ಸಂಪ್ರದಾಯೋತ್ತರ ಆಲೋಚನಾಕ್ರಮಕ್ಕೆ ಮುಂದುವರೆಯುತ್ತಾರೆ ಎನ್ನುವುದನ್ನು ಗಿಲಗನ್‌ವರು ಅಭಿವ್ಯಕ್ತಿಸಲು ಪ್ರಯತ್ನಿಸುತ್ತಾರೆ. ಅಂದರೆ, ಅವರು ಇನ್ನು ಮುಂದೆ ತಮ್ಮ ಕರ್ತವ್ಯಗಳನ್ನು; ಸಾಂಪ್ರದಾಯಿಕವಾಗಿ ಅವರಿಂದ ಏನನ್ನು ನಿರೀಕ್ಷಿಸಲಾಗುತ್ತದೆಯೋ ಅದರ ಪ್ರಕಾರವಾಗಿ ಪರಿಗಣಿಸದೆ, ಕಾಳಜಿ ಮತ್ತು ಕರ್ತವ್ಯಗಳ ಬಗ್ಗೆ ತಮ್ಮದೆ ಆದ ನೈತಿಕ ಒಳನೋಟವನ್ನು ಆಧರಿಸಿ ನಿರ್ಣಯಿಸುತ್ತಾರೆ.

ಗಿಲಿಗನ್‌ರವರ ವಿಮರ್ಶೆಯನ್ನು ಪ್ರತಿಯೊಬ್ಬರೂ ಒಪ್ಪುವುದಿಲ್ಲ. ಅದರಲ್ಲೂ ರೆಸ್ಟ್ (1983), ಕ್ಹೋಲ್ಬರ್ಗ್‌ರವರ ಮಾಪನದಲ್ಲಿ ಕಂಡುಬರುವ ಲಿಂಗಸಂಬಂಧಿ ವ್ಯತ್ಯಾಸದ ಪ್ರಮಾಣವನ್ನು ಗಿಲಿಗನ್, ಉತ್ಪ್ರೇಕ್ಷೆ ಮಾಡಿದ್ದಾರೆ ಎಂದು ವಾದಿಸುತ್ತಾರೆ. ಆದರೆ, ಈ ಪ್ರಶ್ನೆಯ ಮೌಲ್ಯಮಾಪನವು ಈ ವಿಷಯವನ್ನು ಕುರಿತ ಸಾಹಿತ್ಯದ ನಿಕಟ ಪುನರ್ವಿಮರ್ಶೆಯನ್ನು ನಿರೀಕ್ಷಿಸತಕ್ಕದ್ದು.

ಈ ಮಧ್ಯೆ, ಗಿಲಿಗನ್‌ರವರು ಇನ್ನೊಂದು ಆಸಕ್ತಿಯುತ ಸೈದ್ಧಾಂತಿಕ ಸಾಧ್ಯತೆಯ ಬಗೆಗೆ ಪ್ರಸ್ತಾಪಿಸುತ್ತಾರೆ. ವರ್ನರ್ ಅವರು ಹೇಳಿದ ಹಾಗೆ, ವಿಕಸನವು ಒಂದಕ್ಕಿಂತ ಹೆಚ್ಚು ಮಾರ್ಗಗಳಲ್ಲಿ ಮುಂದುವರೆಯಬಹುದು ಎಂದು ಅವರು ಸೂಚಿಸುತ್ತಾರೆ. ನೈತಿಕ ಆಲೋಚನೆಯ ಒಂದು ಮಾರ್ಗವು ತರ್ಕ, ನ್ಯಾಯ ಮತ್ತು ಸಾಮಾಜಿಕ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯನ್ನು ಕೇಂದ್ರೀಕರಿಸುತ್ತಿದ್ದು, ಇನ್ನೊಂದು, ಅಂತರ್‌ವೈಯಕ್ತಿಕ ಸಂಬಂಧಗಳನ್ನು ಕೇಂದ್ರೀಕರಿಸಬಹುದು. ಹಾಗಿದ್ದರೆ, ಈ ಎರಡು ಮಾರ್ಗಗಳು ಹೆಣ್ಣು-ಗಂಡು ಈರ್ವರಲ್ಲಿಯೂ ಯಾವುದೋ ಒಂದು ಬಿಂದುವಿನಲ್ಲಿ ಸಮನ್ವಯಗೊಳ್ಳಬಹುದೆನ್ನುವ ಮತ್ತೊಂದು ಸಾಧ್ಯತೆಯಿದೆ. ಆಗ, ಪ್ರತಿಯೊಂದು ಲಿಂಗಿಯು ಮತ್ತೊಂದರ ಪ್ರಧಾನ ದೃಷ್ಟಿಕೋನಕ್ಕೆ ಹೆಚ್ಚು ಸಂವೇದನಾಶೀಲವಾಗಬಹುದು. ಗಿಲಿಗನ್‌ರವರು ಸಂಕ್ಷಿಪ್ತವಾಗಿ ಸೂಚಿಸುವ ಹಾಗೆ (1982, ಅಧ್ಯಾಯ.6), ಈ ಸಮನ್ವಯವು ಪ್ರಾಪ್ತವಯಸ್ಕರಾಗುವ ಹೊತ್ತಿನಲ್ಲಿ ಬಹುಶಃ ಒಂದು ದೊಡ್ಡ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯೇ ಆಗಿರಬಹುದು. (ಈ ನಿಟ್ಟಿನ ಮತ್ತಷ್ಟು ಆಲೋಚನೆಗಳಿಗೆ, ಪ್ರಾಪ್ತವಯಸ್ಕರ ವಿಕಾಸವನ್ನು ಕುರಿತ ಜಂಗ್ ಅವರ ಥಿಯರಿ ಆಫ್ ಅಡಲ್ಟ್ ಡೆವಲಪ್‌ಮೆಂಟ್‌ನಲ್ಲಿನ 15ನೆಯ ಅಧ್ಯಾಯವನ್ನು ಓದಿ.)

ಕ್ಹೋಲ್ಬರ್ಗ್‌ರವರ ಅಧ್ಯಯನವನ್ನು ಕುರಿತಂತೆ, ಇತರೆ ವಿಮರ್ಶೆಗಳಿವೆ. ಅವುಗಳಲ್ಲಿ ಹಲವು ವಿಮರ್ಶೆಗಳು ಪ್ರಾಯೋಗಿಕ ಸಂಗತಿಗಳಿಗೆ ಸಂಬಂಧಪಟ್ಟಿವೆ. ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಅವು, ಸ್ಥಿರ ಕ್ರಮಾಗತಿ, ಹಿಂಚಲನೆಯ ವ್ಯಾಪನೆ ಅಥವಾ ಆಲೋಚನೆ ಮತ್ತು ಕ್ರಿಯೆಗಳ ನಡುವಿನ ಸಂಬಂಧವನ್ನು ಕುರಿತದ್ದಾಗಿರಬಹುದು. ಈ ಕುರಿತು ನಾನು ಈ ಹಿಂದೆ ಉಲ್ಲೇಖಿಸಿದ್ದೇನಾದ್ದರಿಂದ ಈ ಲೇಖನವನ್ನು ಒಂದು ಸಾಮಾನ್ಯ ಪ್ರಶ್ನೆಯ ಮೂಲಕ ಮುಕ್ತಾಯಗೊಳಿಸಲು ಬಯಸುತ್ತೇನೆ. ಕ್ಹೋಲ್ಬರ್ಗ್‌ರವರು ಒತ್ತಾಯಪೂರ್ವಕವಾಗಿ ಬರೆಯುತ್ತಾ, ಕಠಿಣಾತಿಕಠಿಣ ನೈತಿಕ ಸಂದಿಗ್ಧಗಳ ನಿರ್ಣಯಗಳನ್ನು ಕೈಗೊಳ್ಳಲು ನಮಗೆ ಅವಶ್ಯವಿರುವ ಸಾಧನಗಳನ್ನು ಆರನೆಯ ಹಂತವು ಒದಗಿಸುತ್ತದೆ ಎಂಬಂತೆ ಅದನ್ನು ಬೆಂಬಲಿಸುತ್ತಾರೆ. ಆದಾಗ್ಯೂ, ನ್ಯಾಯ ತತ್ತ್ವಗಳು ಪರಿಹರಿಸಲಾಗದೆ, ಅವು ಆಗಾಗ್ಗೆ ವಿಫಲಗೊಳ್ಳುವ ವಿಷಯಗಳಿರಬಹುದು. ಗರ್ಭಪಾತವು ಅಂತಹ ಒಂದು ವಿಷಯ. 6ನೆಯ ಹಂತವು, ಭ್ರೂಣದ ಭೌತಿಕ ಜೀವನವನ್ನು ಮತ್ತು ಬದುಕನ್ನು ಸಂತೋಷಪ್ರದಗೊಳಿಸುವ ನಿಟ್ಟಿನ ಎಲ್ಲ ಪಕ್ಷಗಳ ಹಕ್ಕುಗಳನ್ನು ಪರಿಗಣಿಸುವಂತೆ ನಮ್ಮನ್ನು ಕೇಳುತ್ತದೆ, ಆದರೆ 6ನೆಯ ಹಂತವು ಪ್ರತಿಸಲ ನಾವು ಯುಕ್ತವೆಂದು ಭಾವಿಸುವ ನಿರ್ಣಯಗಳೆಡೆಗೆ ಕರೆದೊಯ್ಯುವುದೇ? ಕ್ಹೋಲ್ಬರ್ಗ್‌ರವರ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಾದ ರೇಮರ್ ಮತ್ತು ಇತರರು (1983, ಪುಟಗಳು. 46-47, 88-89), ಕಲ್ಪಿತ ಗರ್ಭಪಾತದ ನಿರ್ಣಯದ ಬಗೆಗೆ 6ನೆಯ ಹಂತದ ದೃಷ್ಟಿಕೋನದ ನಿಟ್ಟಿನಲ್ಲಿ ಚರ್ಚಿಸಿ, ಒಂದು ನಿರ್ದಿಷ್ಟ

ತೀರ್ಮಾನಕ್ಕೆ ಬರಲು ವಿಫಲರಾದರು. ತೀರ್ಮಾನವು, ಸಂದರ್ಭಕ್ಕೆ ತಕ್ಕಂತೆವ ಬದಲಾಗಬೇಕೆಂದು ಅವರು ಹೇಳುತ್ತಾರೆ. 6ನೆಯ ಹಂತವು ನಮಗೆ, ಉತ್ತರಗಳ ಸಮುಚ್ಚಯವನ್ನು ನೀಡುವ ಉದ್ದೇಶವನ್ನು ಹೊಂದಿರುವುದಿಲ್ಲ. ಅದು ನಿರ್ಣಯಿಸುವ ಒಂದು ವಿಧಾನವಾಗಿದೆ. ಕೆಲವು ವೇಳೆ, ಕ್ಹೋಲ್ಬರ್ಗ್‌ರವರು ಕೆಲವು ನೈತಿಕ ಸಮಸ್ಯೆಗಳು ಪ್ರಸ್ತುತಪಡಿಸುವ ನಂಬಲಾಗದಷ್ಟು ಸಂಕಷ್ಟಗಳನ್ನು ಹಗುರವಾಗಿ ಪರಿಗಣಿಸಿದಂತೆ ಕಾಣುತ್ತದೆ. ಈ ಸಂಕಷ್ಟಗಳು, ಕ್ಯಾಂಟ್ (1788) ಅವರ ಬರಹಗಳಲ್ಲಿ ಮತ್ತಷ್ಟು ನೇರವಾಗಿ ಅಭಿವ್ಯಕ್ತಗೊಂಡಿವೆ.

ಕ್ಹೋಲ್ಬರ್ಗ್‌ರವರ ಸಂಶೋಧನೆಯನ್ನು ಕುರಿತು ನಮಗೆಷ್ಟೇ ಟೀಕೆಗಳು ಮತ್ತು ಪ್ರಶ್ನೆಗಳಿದ್ದರೂ, ಅವರ ಸಾಧನೆ ಮಹತ್ವದ್ದು ಎಂಬುದರ ಬಗೆಗೆ ಸಂಶಯವಿಲ್ಲ. ಅವರು ನೈತಿಕ ನಿರ್ಣಯಗಳನ್ನು ಕುರಿತ ಪಿಯಾಝೆಯವರ ಹಂತಗಳನ್ನು ವಿಸ್ತರಿಸಿದ್ದೇ ಅಲ್ಲದೆ, ಅದನ್ನು ಸ್ಪೂರ್ತಿದಾಯಕವಾಗಿ ನಿರ್ವಹಿಸಿದ್ದಾರೆ ನೈತಿಕ ತರ್ಕದ ವಿಕಸನವನ್ನು ಕುರಿತ ಅಧ್ಯಯನವನ್ನು ಅವರು ಮಹಾನ್ ನೈತಿಕ ತತ್ತ್ವಶಾಸ್ತ್ರಜ್ಞರ ಆಲೋಚನೆಯತ್ತ ವಿಸ್ತರಿಸಿದ್ದಾರೆ. ಖಂಡಿತವಾಗಿಯೂ, ಕೆಲವರು ನೈತಿಕ ವಿಷಯಗಳ ಜೊತೆಗೆ ಎಷ್ಟು ಸುದೀರ್ಘ ಮತ್ತು ತೀವ್ರವಾಗಿ ತಲ್ಲೀನರಾಗುತ್ತಾರೆಂದರೆ, ಸಾಕ್ರಟೀಸ್, ಕ್ಯಾಂಟ್, ಗಾಂಧಿ ಮತ್ತು ಮಾರ್ಟಿನ್ ಲೂಥರ್ ಕಿಂಗ್‌ರವರ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಆ ವಿಷಯಗಳ ಬಗೆಗೆ ಚಿಂತನೆ ನಡೆಸುವಷ್ಟರಮಟ್ಟಿಗೆ ಅದರೊಂದಿಗೆ ತೊಡಗಿಸಿಕೊಳ್ಳುತ್ತಾರೆ. ಅದೇನೇ ಇದ್ದರೂ, ಕ್ಹೋಲ್ಬರ್ಗ್‌ರವರ ಹಂತಗಳು, ನೈತಿಕ ವಿಕಾಸವು ಮುಂದೆ ಹೇಗೆ ಸಾಗಬಹುದು ಎಂಬ ಬಗ್ಗೆ ಸ್ಪೂರ್ತಿದಾಯಕ ಮುನ್ನೋಟವನ್ನು ನಮಗೆ ಒದಗಿಸುತ್ತವೆ.