

คำนิยมจาก สกว.

ปรัชญาในสังคมไทย เป็นงานรวมบทความวิจัยที่พัฒนาจากโครงการ “ส่งเสริมการวิจัยปรัชญาและศาสนาสัญจร” อันเป็นกิจกรรมที่สมาคมปรัชญาและศาสนาแห่งประเทศไทย สนับสนุนให้จัดวิทยากรไปบรรยายและเสวนาตามหัวข้อที่ผู้สอนปรัชญาและศาสนาในมหาวิทยาลัยต่างๆ ทั่วประเทศแสดงความสนใจมายังสมาคมฯ ในช่วงปี พ.ศ. 2547 –2548

กิจกรรมดังกล่าวนี้เป็นการร่วมมือระหว่างสมาคมปรัชญาและศาสนาแห่งประเทศไทย กับชุดโครงการ **เวทีวิจัยมนุษยศาสตร์ไทย** ที่ต้องการตอบสนองต่อความต้องการเพิ่มศักยภาพการวิจัยแก่คณาจารย์และนิสิตบัณฑิตศึกษาศาสาปรัชญาและศาสนาทั่วประเทศ โดยเฉพาะในเขตภูมิภาค ที่บ่อยครั้งมีผู้ทรงคุณวุฒิและแหล่งอ้างอิงค้นคว้าที่ค่อนข้างจำกัดกว่าในกรุงเทพฯ

สำนักงานกองทุนสนับสนุนการวิจัย (สกว.) ได้เล็งเห็นถึงความจำเป็นและความสำคัญ ของกิจกรรมลักษณะนี้ที่เกื้อหนุนและพัฒนาศักยภาพการวิจัยแก่ผู้สอนวิชาปรัชญาและศาสนา โดยเฉพาะอย่างยิ่งเป็นโครงการที่เปิดโอกาสให้ผู้คนในวงวิชาการเดียวกันได้แบ่งปันประสบการณ์การวิจัยร่วมกัน

สำนักงานกองทุนสนับสนุนการวิจัย ขอขอบคุณอาจารย์ธีรพจน์ ศิริจันทร์ หัวหน้าโครงการ ดร.มารค ตามไท นายกสมาคมปรัชญาและศาสนาแห่งประเทศไทย และรองศาสตราจารย์ ดร.สุวรรณา สถาอานันท์ ผู้ประสานงานชุดโครงการ **เวทีวิจัยมนุษยศาสตร์ไทย** ที่ช่วยจัดกิจกรรมในโครงการ และขอขอบคุณคณะบรรณาธิการที่ดูแลให้ต้นฉบับบทความของคณาจารย์ทั้ง 5 คน เป็นหนังสือ **ปรัชญาในสังคมไทย**

สกว. หวังว่า **ปรัชญาในสังคมไทย** จะเป็นประโยชน์อย่างยิ่งต่อวงวิชาการปรัชญาและศาสนา และต่อสาธารณชนผู้สนใจทั่วไป

ศาสตราจารย์ ดร.ปิยะวัติ บุญ-หลง

ผู้อำนวยการสำนักงานกองทุนสนับสนุนการวิจัย

26 กันยายน 2549

โครงการส่งเสริมการวิจัยปรัชญาและศาสนาสัญจร

ISBN :

หัวหน้ากองบรรณาธิการ : ผศ. ชัชชัย คุ่มทวีพร

กองบรรณาธิการ : ผศ.ดร. ปาริชาติ สุวรรณบุบผา

ดร. ประสิทธิ์ ฤกษ์พิศุทธิ์

ผศ.ดร. ชาญณรงค์ บุญหนุน

พิมพ์ครั้งที่ 1 : กันยายน 2549

จำนวนพิมพ์ : 500 เล่ม

พิมพ์ที่ : บริษัท นำทองการพิมพ์ จำกัด

โทร. 0-2807-4243-7



โครงการ ส่งเสริมการวิจัยปรัชญาและศาสนาสัญจร ได้รับการสนับสนุนจาก
สำนักงานกองทุนสนับสนุนการวิจัย (สกว.)
ภายใต้ชุดโครงการ เยาว์วิจัยมนุษยศาสตร์ไทย

คำนำ

จาก หัวหน้าโครงการส่งเสริมการวิจัย ปรัชญาและศาสนาสัญจร

โครงการจัดพิมพ์หนังสือรวมบทความวิจัยฉบับนี้ เป็นส่วนหนึ่งของโครงการส่งเสริมการวิจัยปรัชญาและศาสนาสัญจร ภายใต้ชุดโครงการเวทีวิจัยมนุษยศาสตร์ไทย ซึ่งมี รศ.ดร.สุวรรณา สถาอานันท์ เป็นผู้ประสานงาน โดยการสนับสนุนของสำนักงานกองทุนสนับสนุนการวิจัย (สกว.) โครงการส่งเสริมการวิจัยปรัชญาและศาสนาสัญจรเกิดขึ้นจากความร่วมมือระหว่างสมาคมปรัชญาและศาสนาแห่งประเทศไทย ซึ่งนำโดย รศ.ดร.มารค ตามไท ในฐานะนายกสมาคม กับทางสำนักงานกองทุนสนับสนุนการวิจัย (สกว.) ก่อนหน้าที่จะมีโครงการส่งเสริมการวิจัยปรัชญาและศาสนาสัญจรนี้ ทางสมาคมปรัชญาและศาสนาแห่งประเทศไทย เห็นว่าการจัดกิจกรรมในแง่ของการแลกเปลี่ยนความรู้ทางปรัชญาและศาสนา มักจะกระจุกอยู่ในส่วนกลางเสียเป็นส่วนใหญ่ น่าจะมีการจัดกิจกรรมแลกเปลี่ยนในส่วนภูมิภาคบ้าง ประจวบกับทาง รศ.ดร.สุวรรณา สถาอานันท์ กำลังจะทำโครงการวิจัยที่มีชื่อว่า โครงการเวทีวิจัยมนุษยศาสตร์ไทย โดยได้รับการสนับสนุนจาก สกว.

ภายใต้ความร่วมมือดังกล่าวจึงทำให้โครงการส่งเสริมการวิจัยปรัชญาและศาสนาสัญจรเกิดขึ้นมา วัตถุประสงค์ของโครงการนี้ ได้แก่

1. ส่งเสริมการสร้างผลงานวิจัยทางปรัชญาและศาสนาทั้งในส่วนกลางและส่วนภูมิภาค
2. พัฒนานักวิจัยรุ่นใหม่ในทางปรัชญาและศาสนา
3. ส่งเสริมและพัฒนาเครือข่ายนักวิจัยปรัชญาและศาสนา
4. เผยแพร่งานวิจัยทางปรัชญาและศาสนาให้เป็นที่แพร่หลายยิ่งขึ้น

อนึ่งกิจกรรมของโครงการนี้คือ การจัดให้มีวิทยากรไปนำเสนอผลงานการวิจัยหรือการค้นคว้าได้ไปนำเสนอความคิดเรื่องการวิจัยตามสถาบันอุดมศึกษาในภูมิภาคต่าง ๆ สำหรับหัวข้อการนำเสนอขึ้นอยู่กับความต้องการของสถาบันที่ต้องการจะให้มีการแลกเปลี่ยน เป็นผู้เสนอขึ้นมา สมาคมฯ จะเป็นผู้จัดหาวิทยากรในหัวข้อนั้น ๆ ให้ การสัญจรนั้นได้ดำเนินการทั้งหมด 9 ครั้ง กระจายไปตามภูมิภาคต่าง ๆ ได้แก่ มหาวิทยาลัยสงขลานครินทร์ วิทยาเขตปัตตานี จังหวัดเชียงใหม่ 3 แห่ง ได้แก่ มหาวิทยาลัยเชียงใหม่ มหาวิทยาลัยพายัพ มหาวิทยาลัยมหาจุฬาลงกรณราชวิทยาลัย วิทยาเขตมหานาค กรุงเทพมหานคร

ลงกรณราชวิทยาลัย มหาวิทยาลัยขอนแก่น มหาวิทยาลัยบูรพา ชลบุรี มหาวิทยาลัยมหิดล วิทยาเขตศาลายา นครปฐม มหาวิทยาลัยเทคโนโลยีราชมงคล วิทยาเขตปทุมธานี และมหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ประสานมิตร กรุงเทพฯ

บทความทั้ง 5 บทความในหนังสือรวมบทความวิจัยชิ้นนี้เป็นผลมาจากโครงการส่งเสริมการวิจัยปรัชญาและศาสนาสัญจรดังกล่าว และหวังเป็นอย่างยิ่งว่าจะเป็นประโยชน์ต่อประชาคมนักวิจัยทางปรัชญาและศาสนาไม่มากนักน้อย

ความสำเร็จของโครงการส่งเสริมการวิจัยปรัชญาและศาสนาสัญจร และการจัดพิมพ์หนังสือรวมบทความวิจัยฉบับนี้บังเกิดขึ้นได้ก็ด้วยความริเริ่มของทั้งจาก รศ.ดร.มารค ตามไท และ รศ.ดร.สุวรรณา สถาอานันท์ ตลอดจนการสนับสนุนเป็นอย่างดีของกรรมการสมาคมทุกท่าน และที่สำคัญคือ ขอขอบคุณผู้เข้าร่วมโครงการทุกท่าน ตลอดจนสำนักงานกองทุนสนับสนุนการวิจัย (สกว.) ที่ได้สนับสนุนและเห็นความสำคัญของโครงการนี้

ธีรพจน์ ศิริจันทร์

หัวหน้าโครงการส่งเสริมการวิจัยปรัชญาและศาสนาสัญจร

คำนำ

จาก บรรณาธิการ

คงยอมรับกันแล้วว่า การแสวงหาความรู้เป็นสิ่งที่ทำได้ยาก แม้ความรู้เป็นสิ่งสำคัญ และจำเป็นมากสำหรับความอยู่รอดของมนุษย์ในสังคมยุคข้อมูลข่าวสารในปัจจุบัน ทว่า เป็นสิ่งที่ยากยิ่งกว่า สำหรับการสร้างองค์ความรู้ เพราะสังคมไทยยอมรับความเป็นประโยชน์มากกว่าความเป็นผู้รู้

ความริเริ่มของสำนักงานกองทุนสนับสนุนการวิจัยและสมาคมปรัชญาและศาสนาแห่งประเทศไทย ที่จะส่งเสริมให้คณาจารย์ด้านปรัชญาและศาสนาหันมาสนใจทำวิจัย นอกเหนือจากภารกิจหลักคือการรับผิดชอบด้านการเรียนการสอน โดยการจัดโครงการส่งเสริมการวิจัย ปรัชญาและศาสนาสัญจร เพื่อกระตุ้นให้คณาจารย์ในสถาบันอุดมศึกษาต่าง ๆ ทั่วประเทศสนใจเห็นความสำคัญ และเข้าร่วมแลกเปลี่ยนในโครงการดังกล่าว

ความคิดต่าง ๆ ที่ปรากฏในงานชิ้นนี้ เป็นมุมมองใหม่ ที่ควรสนับสนุนให้เกิดการแลกเปลี่ยน วิพากษ์วิจารณ์ เพื่อให้ตกผลึกเป็นผลิตผลของสังคมไทย อาทิ ปรัชญาสำหรับเยาวชน ที่มองว่า มุมมองและวิธีคิดเชิงปรัชญาจะช่วยให้เยาวชนมีโลกทัศน์ที่ครบถ้วนรอบด้าน ซึ่งประเทศต่าง ๆ ทั่วโลกได้ริเริ่มและพัฒนาไปอย่างกว้างขวางแล้ว ส่วนการนำเทคโนโลยีการสื่อสารผ่านคอมพิวเตอร์มาใช้ในการศึกษา ควรมีการประเมินกันอย่างจริงจังว่า นวัตกรรมนี้เป็นการเพิ่มโอกาสหรือจำกัดโอกาสของการศึกษา โดยเฉพาะเทคโนโลยีที่ถูกสร้างขึ้นเพื่อตอบสนองระบบทุนนิยม

ปรัชญาการศึกษาของนักคิดเช่น จอห์น ดิวอี้ ควรได้รับการประเมินอย่างจริงจังทั้งด้านที่เป็นจุดแข็ง ซึ่งผู้เขียนเห็นว่า สังคมไทยตอบรับอย่างไม่วิตกวิจารณ์เพียงพอ และด้านที่เป็นจุดอ่อนของแนวคิดนี้ การประเมินอย่างรอบคอบและรอบด้านเช่นนี้ จะช่วยให้เราสามารถเข้าใจบทบาททางความคิดของนักคิดไทยเช่น ท่านพุทธทาสภิกขุ ได้อย่างเที่ยงตรง เพื่อนำความคิดที่ท่านนำเสนอมาสู่ปฏิบัติการแห่งการเสริมสร้างภูมิปัญญาของสังคมไทย ท้ายสุด แนวคิดเรื่องการสร้างพัฒนามนุษย์ โดยอาศัยพื้นฐานความเชื่อทางศาสนาที่ถูกต้อง เป็นอีกมุมมองหนึ่งที่นักจิตวิทยา นักสังคมวิทยาไทยควรหันมาพิจารณา และทำความเข้าใจอย่างจริงจัง

ความจำกัดด้านเวลาและความรับรู้ของคณาจารย์ผู้วิจัย ทำให้งานเขียนเหล่านี้ยังขาดความสมบูรณ์อีกมาก ดังนั้นจึงไม่อาจเรียกว่าเป็นความรู้ที่เสร็จและสมบูรณ์หรือ “สำเร็จรูปพร้อมใช้” ทว่าเป็นจุดเริ่มต้นของการตั้งคำถามและการแสวงหาความรู้ในด้านต่าง ๆ โดยที่งานวิจัยเหล่านี้เป็นเพียงตัวอย่างที่คณาจารย์แต่ละท่านได้แสดงไว้เท่านั้น

ถึงกระนั้น คำตอบเบื้องต้นที่งานเหล่านี้เสนอก็ไม่สามารถถูกมองข้ามหรือดูแคลนว่าไร้ความสำคัญ ตรงกันข้าม แนวคิด เหตุผล ข้อวิจารณ์ ข้อเสนอแนะต่างๆ เป็นสิ่งที่สังคมไทยควรลองพินิจพิเคราะห์อย่างจริงจัง และการประเมินค่างานวิจัยเหล่านี้เป็นหน้าที่ของผู้อ่าน ผู้แสวงหาลี้จจะ และผู้รักความจริงทุกท่าน

ที่สุดนี้ ข้าพเจ้าและกองบรรณาธิการขอขอบพระคุณสำนักงานกองทุนสนับสนุนการวิจัย และสมาคมปรัชญาและศาสนาแห่งประเทศไทย ที่สนับสนุนโอกาส เงินทุน และบุคลากร งานวิจัยเหล่านี้สำเร็จและปรากฏเป็นเล่มดังที่ทุกท่านได้เห็นนี้ และขอฝากวาทะของเมธีไว้เป็นข้อคิดว่า

หากท่านปรารถนาที่จะเป็นผู้แสวงหาความจริง
ท่านต้องตั้งข้อสงสัยต่อทุกสิ่งให้มากที่สุดเท่าที่เป็นไปได้ อย่างน้อยก็ครั้งหนึ่งในชีวิต

Discourse on Method โดย Rene Descartes

หากมนุษย์เริ่มต้นด้วยความแน่นอน เขาจะจบลงด้วยความสงสัย

แต่หากเริ่มต้นด้วยความสงสัย เขาจะจบลงที่ความแน่นอน

Advancement of Learning โดย Francis Bacon

ด้วยความศรัทธาและเชื่อมั่น

ชัชชัย คุ่มทวีพร

หัวหน้ากองบรรณาธิการ

สารบัญ

	หน้า
คำนำจากผู้ประสานงานโครงการส่งเสริมการวิจัยปรัชญาและศาสนาสัญจร	ข
คำนำจากบรรณาธิการ	ง
งานวิจัย	
ปรัชญาสำหรับเยาวชนกับการสอนปรัชญาในฐานะวิชาศึกษาทั่วไป	7
การประเมินบทบาทของเทคโนโลยีการสื่อสารในการเรียนการสอน:	
มุมมองจากปรัชญาการศึกษา	43
ปรัชญาการศึกษา	145
ปรัชญาสังคมและการเมืองของพุทธทาสภิกขุ	170
บทลงโทษทางศาสนากับการพัฒนามนุษย์: ศึกษากรณีพุทธศาสนา	222
ประวัติผู้วิจัย	262
ผศ.ดร.สิริเพ็ญ พิริยจิตรกรกิจ	
ผศ.ชัยชัย คุ่มทวีพร	
ผศ.ดร.วรยุทธ ศรีวรกุล	
ผศ.ดร.ชัยยนต์ ประดิษฐ์ศิลป์	
อาจารย์สุภัทรา วงสกุล	

ปรัชญาสำหรับเยาวชนกับการสอนปรัชญา ในฐานะวิชาศึกษาทั่วไป

สิริเพ็ญ พิริยจิตรกรกิจ
ภาควิชาปรัชญา คณะอักษรศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

บทคัดย่อ

ความกังวลที่มีต่อการสอนวิชาปรัชญาทั่วไปและวิชาการใช้เหตุผล (หรืออาจเรียกในชื่ออื่น ๆ) ในฐานะวิชาศึกษาทั่วไปในระดับอุดมศึกษาที่เป็นอยู่ ส่วนหนึ่งน่าจะมาจากเกณฑ์เกี่ยวกับวิชาศึกษาทั่วไป ตามประกาศกระทรวง ศึกษาธิการ เรื่องเกณฑ์มาตรฐานหลักสูตรระดับปริญญาตรี พ.ศ. 2548 และ ประกาศทบวง มหาวิทยาลัยเรื่องเกณฑ์มาตรฐานหลักสูตรปริญญาตรี พ.ศ. 2542 ที่ตั้งเป้าหมายไว้สูงแต่ให้เวลาน้อย ประกอบกับการสอนที่แยกวิชาปรัชญาทั่วไป ออกจากวิชาการใช้เหตุผล แนวทางจากปรัชญาสำหรับเยาวชนอาจช่วยทำให้ความ กังวลดังกล่าวลดลงได้โดยการรวมสองรายวิชาดังกล่าวเข้าด้วยกันและขยายการสอน ดังกล่าวในลักษณะของวิชาศึกษาทั่วไปสู่การศึกษาระดับประถมและมัธยม

บทนำ

ในระยะหลัง ๆ มานี้ดูเหมือนจะมีปรากฏการณ์หลายอย่างที่สะท้อนให้เห็น ปัญหาด้านการสอนวิชาปรัชญาทั่วไปและการใช้เหตุผล (หรืออาจเรียกในชื่ออื่น ๆ) ในฐานะวิชาศึกษาทั่วไป เช่น มีการยุบรวมวิชานี้ไปรวมกับวิชาอื่น ๆ ในมหาวิทยาลัย ราชภัฏ ซึ่งทำให้ตลอดหลักสูตรผู้เรียนอาจได้เรียนวิชาที่เกี่ยวข้องกับสาขาวิชา ปรัชญาไม่ถึงวิชา ปัญหาการสอนวิชาปรัชญาและการใช้เหตุผลที่ได้รับการนำเสนอ อยู่เนื่อง ๆ ในการประชุมกลุ่มย่อยของการประชุมสัมมนาวิชาการประจำปีของ สมาคมปรัชญาและศาสนาแห่งประเทศไทย รวมทั้งการพูดคุยกันอย่างไม่เป็นทาง การในหมู่ผู้สอนวิชาดังกล่าวทั้งในสถาบันเดียวกันและต่างสถาบัน ที่ผ่านมาผู้สอน

หลายคนพยายามแก้ปัญหาด้วยการปรับวิธีสอนโดยอาศัยกิจกรรมอื่นเข้ามาช่วย เช่น ภาพยนตร์ การได้วาดที่ การอภิปราย แต่กระนั้นก็ดูเหมือนว่าคุณค่าของวิชาเหล่านี้กลับไม่สามารถปรากฏอย่างชัดเจนทั้งในสายตาผู้เรียนและเจ้าของหลักสูตรจำนวนมาก อย่างไรก็ตาม เมื่อไม่นานมานี้ได้ปรากฏเรื่องน่ายินดีเรื่องหนึ่ง นั่นคือการมีวิทยานิพนธ์ปริญญาเอกเรื่องหนึ่งของคณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย ชื่อ ผลของการใช้กระบวนการเรียนการสอน ตามแนวการสอนแบบชุมชนแห่งการสืบสอบเชิงปรัชญาที่มีต่อทักษะการคิดของเด็กชั้นประถมศึกษาปีที่ 1 (*Effects of Using Instructional Process Based on Community of Philosophical Inquiry Approach on Thinking Skills of First Graders*) โดยอาจารย์ปัทมศิริ ธีรานุรักษ์ วิทยานิพนธ์ฉบับนี้มุ่งพัฒนากระบวนการเรียนการสอนตามแนวการสอนแบบชุมชนแห่งการสืบสอบเชิงปรัชญา (Community of Philosophical Inquiry) ในระดับชั้นประถมศึกษาปีที่ 1 แนวการสอนดังกล่าวมาจากสาขาวิชาหนึ่งที่เรียกกันว่า ปรัชญาสำหรับเด็ก (Philosophy for Children) หรือเรียกกันย่อ ๆ ว่า p4c สาขาวิชานี้เริ่มพัฒนาเมื่อประมาณปี ค.ศ. 1968 โดยแมทธิว ลิปแมน (Matthew Lipman) ซึ่งเป็นอาจารย์สอนปรัชญาที่มหาวิทยาลัยโคลัมเบีย สหรัฐอเมริกา ในปัจจุบัน p4c ได้ขยายไปทั่วโลกกว่า 40 ประเทศ มีสมาคม วารสาร เว็บไซต์ หลักสูตรและสถาบันวิจัยจำนวนมาก (*โปรดดูภาคผนวก*)

เรื่องนี้มีประเด็นที่น่าสนใจมาก 2 ประเด็นคือ ประเด็นแรก มาจากข้อเสนอบางอย่างซึ่งปรากฏโดยนัยในวิทยานิพนธ์ของอาจารย์ปัทมศิริว่า วิธีสอนแบบชุมชนแห่งการสืบสอบเชิงปรัชญามีสมมติฐานว่า เราสามารถแยกเนื้อหาออกจากวิธีการทางปรัชญาได้ นั่นก็คือ ใครก็ตามหากเข้าใจวิธีการทางปรัชญา แม้ว่าจะมิได้เรียนปรัชญามาก่อนก็สามารถสอนด้วยวิธีนี้ได้ ส่วนประเด็นที่สองมาจากปรัชญาสำหรับเด็กที่นำปรัชญาไปสอนในโรงเรียนในลักษณะที่น่าจะถือได้ว่าไม่ต่างจากการสอนปรัชญาในฐานะวิชาศึกษาทั่วไปในระดับปริญญาตรีที่ควรจะเป็น ซึ่งเท่ากับว่าเป็นการขยายวิชาศึกษาทั่วไปไปสู่โรงเรียน ดังนั้นวัตถุประสงค์ของข้อเขียนนี้จะเป็นการหาเหตุผลสนับสนุนข้อเสนอ 2 ข้อด้วยกันคือ 1) วิธีสอนไม่อาจแยกออกจากเนื้อหาของการสอนในปรัชญาสำหรับเด็ก และ 2) เราควรขยายการสอนวิชา

ปรัชญาในฐานะวิชาศึกษาทั่วไปไปสู่โรงเรียน

เนื่องจากปรัชญาสำหรับเยาวชนเป็นเรื่องที่วงการปรัชญาในประเทศไทยยังไม่ค่อยคุ้นเคยนัก จึงได้เพิ่มภาคผนวกท้ายบทความเพื่อให้ข้อมูลเกี่ยวกับปรัชญาสำหรับเยาวชนเพิ่มเติมและแหล่งค้นคว้าต่าง ๆ

ปรัชญาสำหรับเยาวชน

จุดเริ่มต้นของปรัชญาสำหรับเยาวชนหรือ p4c เกิดขึ้นประมาณ ค.ศ. 1968 (พ.ศ. 2511) เมื่อแมทธิว ลิปแมน (Matthew Lipman) อาจารย์สอนปรัชญาที่ Columbia University รัฐนิวยอร์ก สหรัฐอเมริกา มานาน 18 ปี คิดว่าเราน่าจะสอนเด็กเรื่องการใช้เหตุผลได้ดีกว่าที่ทำอยู่ ลิปแมนพบข้อสงสัยเกี่ยวกับการสอนการใช้เหตุผลหลายข้อ เช่น การสอนให้จำและทำแบบฝึกหัดตามรูปแบบการสรุปที่สอนกันอยู่นั้นเป็นวิธีสอนการใช้เหตุผลที่ดีหรือไม่ การใช้เหตุผลเป็นสิ่งที่สอนกันได้จริงหรือไม่ หรือเราทำได้อย่างมากที่สุดเพียงแค่สอนให้เด็กรู้จักแยกแยะและการให้เหตุผลที่ไม่ดี เหมือนกับสอนให้เด็กรู้จักแยกแยะไวกรณ์ที่ไม่ดี แต่ไม่ได้สอนการใช้ไวกรณ์ที่ดี (Lipman, 1993: 373) ลิปแมนเห็นว่านักเรียนในระดับปรัชญาตรีที่เขาสอนอยู่มีระดับการใช้เหตุผลอยู่ในเกณฑ์ไม่ดี และการแก้ไขในระดับมหาวิทยาลัยนั้นสายเกินไป ควรจะแก้ไขตั้งแต่อยู่ในโรงเรียน (Naji, 2003)

ในปี ค.ศ. 1969 ลิปแมนจึงได้ขอทุนจาก National Endowment for the Humanities เพื่อทำโครงการนำร่อง ซึ่งประกอบด้วยการเขียนหนังสือปรัชญาสำหรับเด็กและการทดลองสอนภาคสนามที่ Rand School เมืองมอนท์แคลร์ รัฐนิวเจอร์ซีย์ ลิปแมนได้ทุนสำหรับทำโครงการในปีการศึกษา 1970-71 และต่อมาได้รับทุนต่ออีก 2 ปี คือปี ค.ศ. 1971-1973 (Lipman, 1993: 373) หลังจากนั้นในปี ค.ศ. 1974 ลิปแมนได้ก่อตั้ง Institute for the Advancement of Philosophy for Children (IAPC) ที่ Montclair State University รัฐนิวเจอร์ซีย์ สหรัฐอเมริกา

อย่างไรก็ตาม กล่าวกันว่าเหตุผลอีกประการหนึ่งที่ลิปแมนหันมาทำงานด้านปรัชญาสำหรับเยาวชนก็คือ ในช่วงเวลานั้นซึ่งเป็นช่วงเวลาที่เกิดสงครามเวียดนาม

ได้ปรากฏข้อถกเถียงอันเผ็ดร้อนเกี่ยวกับปัญญา (wisdom) และศีลธรรมของสังคมกับความป่วยไข้ของสังคมโดยรวม ลิปแมนรู้สึกผิดหวังอย่างมากกับข้อถกเถียงต่าง ๆ ซึ่งมาจากพลเมืองที่ถือได้ว่ามีการศึกษาดีของประเทศ (Pritchard, 2002)

ปัจจุบัน IAPC มีสมาชิกเป็นเครือข่ายด้านปรัชญาสำหรับเยาวชนอยู่ทั่วโลกกว่า 40 ประเทศ เฉพาะในเขตเอเชียแปซิฟิก ได้แก่ ออสเตรเลีย นิวซีแลนด์ ฟิลิปปินส์ ฮองกง จีน ไต้หวัน มาเลเซีย สิงคโปร์ และเกาหลีใต้ IAPC เป็นทั้งสถาบันวิจัยและผลิตบุคลากรด้านการสอนปรัชญาสำหรับเยาวชนทั้งระดับปริญญาโทและปริญญาเอก รวมทั้งการอบรมระยะสั้น มีการผลิตวารสารและเอกสารการสอนพร้อมคู่มือสอนตั้งแต่ระดับประถมจนถึงมัธยม (ดูภาคผนวกข้อ 2.3, 3.7, 4.2)

ปรัชญาสำหรับเยาวชนที่ลิปแมนพัฒนามีลักษณะเฉพาะ 2 ประการด้วยกัน ได้แก่ ด้านเนื้อหาและด้านวิธีสอน

ด้านเนื้อหา

เนื้อหาของวิชาไม่ใช่สิ่งที่ลิปแมนเรียกว่า Philosophy with Children ซึ่งมุ่งเน้นให้เด็กเป็นนักปรัชญา ทำให้เนื้อหาที่สอนเป็นทฤษฎีของนักปรัชญาที่ได้เสนอไว้และการวิพากษ์ทฤษฎีเหล่านั้น ส่วนปรัชญาสำหรับเยาวชนไม่ได้กำหนดล่วงหน้าว่าจะให้เด็กเป็นอะไร จะเป็นนักปรัชญาหรือไม่ แล้วแต่เด็กจะเลือกเอง จุดมุ่งหมายของปรัชญาสำหรับเยาวชนก็คือ เพื่อให้เยาวชนเรียนรู้ที่จะคิดด้วยตนเอง (Naji 2003) ดังนั้นเนื้อหาที่สอนจึงไม่มีชื่อนักปรัชญาและผลงานของนักปรัชญาแต่อย่างใด เอกสารที่ใช้สอนจะมีลักษณะเป็นเรื่องเล่าหรือนวนิยาย (Novel) ที่ลิปแมนแต่งตัวละครจะเป็นเด็กที่เรียนในช่วงชั้นเดียวกับผู้เรียน ฉากเป็นชีวิตประจำวันของเด็กตามช่วงชั้นเรียนต่าง ๆ การดำเนินเรื่องรวมทั้งคำถามของเด็กจะซ่อนปัญหาทางปรัชญาต่าง ๆ รวมทั้งการใช้เหตุผลไว้ด้วย โดยเน้นประเด็นต่างกันแยกตามอายุของเด็ก เพื่อให้เห็นชัดเจนจะยกตัวอย่างเอกสารหลักสูตรที่ใช้สำหรับช่วงชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5-6 ซึ่งเน้นปรัชญาสังคมเรื่อง Mark (Lipman 1986: 1-2) ดังนี้

มาร์ค จาฮอร์สกี ขณะวิ่งไปโรงเรียน มาร์คไม่ค่อยเดิน ถ้าเป็นไปได้เขาจะวิ่ง ... เขาผ่านบ้านของครอบครัววาร์ดินสัน มีห้วงบาสเกตบอลติด

อยู่เหนือประตูโรงรถของบ้านนี้ ได้ห้วงมีทางให้รถวิ่งเข้าไปในโรงรถ เด็กชายสองคนกำลังต่อสู้กัน มาร์ครู้จักเด็กทั้งสอง ทั้งคู่เรียนอยู่เกรด 5 หลังจากมาร์คหยุดพักหายใจจากการวิ่ง เขาก็ตะโกนถามเด็กทั้งสองว่า “สู้กันเรื่องอะไร” เด็กชายทั้งสองเริ่มเดินรอบกันและกัน จ้องมองกันอย่างคุมเชิง ไม่มีใครตอบมาร์ค

“แค่สู้กัน ไม่มีเหตุผล จันทรหรือ” มาร์คถาม มาร์คคิดว่าจะวิ่งต่อ แต่มีบางอย่างบนใบหน้าของเด็กชายคนที่สูงกว่าปรากฏแว่บเจิบชั่ววูบหนึ่ง ทำให้มาร์คอยู่ต่อ

“เขาเรียกผมว่าไอ้ลาโง่” เด็กชายที่ตัวสูงกว่าตอบ

“ทำไมไปเรียกเขาอย่างนั้นล่ะ” มาร์คถามเด็กชายอีกคน และมาร์คก็ได้รับคำตอบทันทีว่า “เพราะเขาเป็นอย่างนั้น” จากเด็กชายที่ตัวเตี้ยและล่ำกว่าซึ่งยิ้มกว้างขณะที่พูด

แล้วพวกเขาก็เริ่มชกต่อยกันอีก หลังจากนั้นราวหนึ่งนาที ทั้งคู่ก็เหนื่อย และกลับมาตั้งท่าจะทำร้ายกันอีก

“ผมก็ถูกเรียกว่าไอ้โง่อยู่ตลอดเวลา” มาร์คเงาะจงพูดกับเด็กชายที่ตัวสูงกว่า “มันไม่มีความหมายกับผมหรอก” แล้วมาร์คก็พยายามหันเหไปที่อีกคนหนึ่ง “นายรู้ได้อย่างไรว่าเขาเป็นไอ้ลาโง่” มาร์คถามอย่างไม่เข้าใจ มาร์คยืนอยู่ใต้ห้วงบาสเกตบอล ชูมือไว้ในประเป่ากางเกงยีนส์

“ผมบอกได้ เพียงแค่มองดูเขาเท่านั้น” เด็กที่ตัวเตี้ยกว่าพูด

“ถ้าฉัน ตอนที่นายมองดูเขา นายเห็นอะไรที่บอกนายว่าเขาเป็นอย่างนั้น”

“ผมไม่ใช่ไอ้ลาโง่” เด็กที่ตัวสูงกว่าพูด “เขาพูดอย่างนั้นหลายครั้ง ผมจะละเลงหน้าเจ้านี่”

“นายไม่จำเป็นต้องสามารถบอกสิ่งที่นายเห็นได้” เด็กที่ตัวเตี้ยกว่าบอกมาร์ค “นายเพียงแต่รู้เท่านั้น ผมบอกได้ เพียงแค่มองดูเขาที่เตี้ยเท่า นั้นและผมก็รู้ว่าเป็นอย่างนั้น” แล้วเขาก็เสริมว่า “เขาทำตัวเหมือนที่ลาโง่ทุกตัวทำ”

จากตัวอย่างบางตอนที่ยกมาข้างต้นแสดงให้เห็นหลายปัญหาที่สามารถนำไปถกเถียงในชั้นเรียนหลายเรื่อง เช่น ปัญหาเรื่องเหตุผลของการกระทำ การชกต่อย มีเหตุผลที่ดีหรือไม่ การชกชนะคนอื่นพิสูจน์อะไรได้บ้าง (Lipman and Sharp 1980: 3) เรื่องทะเลาะเบาะแว้งของเด็กทั้งสองซึ่งอาจเป็นเหตุการณ์ทำนองเดียวกับวัยรุ่นยกพวกตีกันในบ้านเรา รวมไปถึงความขัดแย้งในระดับผู้ใหญ่ เรื่องราวของตัวละครใน *Mark* เกี่ยวกับแง่มุมด้านปัญหาในปรัชญาสังคมดำเนินต่อไปอีกมากมายหลายประเด็น

ด้านวิธีการ

ลิปแมนใช้วิธีการเรียนการสอนที่เขาเรียกว่า ชุมชนแห่งการสืบสอบ (Community of Inquiry) เขาได้เค้ามาจาก Charles Sander Peirce วิธีนี้เปลี่ยนแปลงห้องเรียนที่มีครูเป็นผู้ถ่ายทอดให้กลายเป็นชุมชนแห่งการสืบสอบ ซึ่งครูมีฐานะเป็นเพียงผู้ใหญ่ที่มีประสบการณ์มากกว่า ไม่มีอำนาจเหนือเด็ก ครูและนักเรียนจะร่วมกันสืบสอบ จะฟังความคิดเห็นของกันและกันด้วยความเคารพต่อกัน สร้างความคิด (idea) ของตนจากความคิดของผู้อื่น ท้าทายความเห็นที่ไม่มีเหตุผลสนับสนุนของผู้อื่นให้กลายเป็นความเห็นที่มีเหตุผลสนับสนุน ช่วย กันยืนยันความคิดด้วยการหาข้อสรุปจากสิ่งที่พูด แสวงหาข้อสมมติล่วงหน้า (assumption) ของกันและกัน (Lipman 2003: 20)

หลังจากการริเริ่มของลิปแมน ปรัชญาสำหรับเยาวชนได้แผ่ขยายไปยังส่วนอื่น ๆ ของสหรัฐอเมริกาและประเทศอื่น ทำให้เกิดความหลากหลายแม้ว่าจะยังคงยึดรูปแบบของเนื้อหาและวิธีการสอนเหมือนกัน เช่น Center for the Advancement of Philosophy in Schools ที่ลองบีช รัฐลอสแอนเจลิส สหรัฐอเมริกา ใช้ปรัชญาสำหรับเด็กกับกลุ่มของเด็กที่มีความเสี่ยงสูงที่จะเปี่ยงเบนจากมาตรฐานด้วยขณะที่เป้าหมายของ IAPC อยู่ที่เด็กทั่วไป นอกจากนี้ก็ยังมีการผลิตหรือเลือกใช้เอกสารหลักสูตรแตกต่างจากเอกสารหลักสูตรของ IAPC ดังตัวอย่างต่อไปนี้

1. เอกสารหลักสูตรโดยฟิลิป แคม (Philip Cam) ประเทศออสเตรเลีย

เอกสารหลักสูตรของแคมประกอบด้วย *Thinking Stories 1, 2* สำหรับเด็กอายุ 8-12 ปี และ *Thinking Stories 3* สำหรับเด็กอายุ 9-14 ปี ใน *Thinking Stories 1, 2* แต่ละเล่มประกอบด้วยนิทานสั้น ๆ จบในตัวเอง มีผู้แตงนิทานแต่ละเรื่อง ในเอกสารทั้งสองเล่มมีนิทานที่ลิปแมนเป็นผู้แตงอยู่ด้วย ขณะที่เอกสารหลักสูตรของ IAPC ทุกเล่มซึ่งลิปแมนเป็นผู้แตงจะมีลักษณะเดียวกับ Mark ดังตัวอย่างข้างต้น กล่าวคือจะเป็นเรื่องราวในชีวิตประจำวันของเด็กทั้งที่โรงเรียน ที่บ้าน ต่างกันบ้างที่ตัวผู้เล่าเรื่อง เช่น Elfie ซึ่งเป็นเอกสารหลักสูตรที่ใช้สำหรับเด็กเล็กถึงชั้นประถมศึกษาปีที่ 2 เอลฟีเป็นผู้เล่าเรื่อง ขณะที่ Mark ผู้เขียนเป็นผู้เล่าเรื่อง แม้ว่าจะมีข้อแตกต่างกันดังกล่าว แต่ทั้ง *Thinking Stories 1, 2* และเอกสารหลักสูตรของ IAPC ก็มุ่งเน้นให้เกิดประเด็นถกเถียงทางปรัชญาเช่นเดียวกัน เช่น เรื่อง รังนกใน *Thinking Stories 1* ซึ่งแต่งโดย Yeh Hseng-Hong เรื่องมีอยู่ว่า แม่ของเจนเจนไปทำผมทรงใหม่กลับมาบ้าน เจนเจนบอกว่าผมของแม่เหมือนรังนก ต่อมาอีกนานวันผมของแม่อีกผมมากขึ้น เจนเจนบอกว่ารังนกของแม่อโตขึ้นด้วย แม่ของเจนเจนหงุดหงิดมาก พยายามแก้ไขอย่างไรก็ไม่ดีขึ้น แม่ขอให้เจนเจนเลิกพูดถึงผมของแม่ เจนเจนเปรียบเทียบว่าเหมือนกับตอนที่ เธอเล่นเปียโน แม่ชอบมาขึ้นข้างๆ และพูดอยู่ตลอดเวลา เธอเล่นผิด แม้ว่าเจนเจนจะรู้สึกเศร้าและโกรธ อยากฝึกหัดอยู่คนเดียว แม่ก็ไม่เคยฟังและยังคงทำอย่างเดิม

นิทานเรื่องนี้นำไปสู่การอภิปรายในชั้นเรียนหลายประเด็น เช่น สำคัญหรือไม่ที่เราใส่ใจกับลักษณะที่ปรากฏทางกายของคน ผู้คนใส่ใจกับลักษณะที่ปรากฏทางกายมากเกินไปหรือไม่ มีอย่างอื่นหรือไม่ที่เราจะดูนอกเหนือไปจากลักษณะที่ปรากฏทางกายของคนอื่น กระทั่งเป็นที่ดีสำหรับดูว่าตัวเองเป็นอย่างไรใช้หรือไม่ การเปรียบเทียบ (analogy) ของเจนเจนดีหรือไม่ นักเรียนมีตัวอย่างการเปรียบเทียบอื่นๆ อย่างไร (Cam 1993b: 25) *Thinking Stories 3* เป็นเรื่องราวแบบเดียวกับเอกสารหลักสูตรของ IAPC แม้ว่าจะมีความแตกต่างกันในรายละเอียดเกี่ยว

กับสิ่งแวดล้อมและวัฒนธรรม ตัวอย่างเช่น ตอนแรกของ *Thinking Stories 3* สามารถเทียบเคียงกับ *Mark* ที่ได้ยกมาข้างต้นในประเด็นเรื่องความรุนแรงได้

ใน *Thinking Stories 3* ตัวละครในเรื่องคือโจชัวเป็นผู้เล่าเรื่อง ระหว่างเดินกลับบ้านหลังเลิกเรียน นิลกับโจชัวคุยกันเรื่องเกมคอมพิวเตอร์ ระหว่างนั้น นิลขำง้อก่อนหिनถูกสายไฟฟ้า ก่อนหिनกระเด็นกลับมาเกือบถูกเด็กชายอีกคนที่กำลังขี่จักรยานผ่านมา เด็กชายดังกล่าวหยุดรถและถามว่าอยากถูกชนหน้าหรือ นิลตอบว่าลองดูสิ จากนั้นเด็กชายดังกล่าวก็ทิ้งรถไว้กับพื้น เดินเข้ามาถามว่าใครขำง้อก่อนหिन นิลก็พูดว่าใครขำง้ออะไร จากนั้นการชกต่อยระหว่างนิลกับเด็กชายดังกล่าวก็เริ่มขึ้น ในที่สุดเด็กชายดังกล่าวซึ่งตัวโตกว่าก็จับนิลกดไว้กับพื้น นิลร้องให้โจชัวช่วย โจชัวซึ่งปกติไม่ชอบชกกับใคร ตัดสินใจเข้าช่วยเพราะไม่สามารถทิ้งเพื่อนได้ ในที่สุดเด็กชายดังกล่าวก็จากไปด้วยความโกรธ เมื่อโจชัวกลับบ้านและแม่ของโจชัวทราบเรื่องได้พูดว่า เรื่องนี้จะแย่งเพราะว่าเด็กชายคนนั้นเป็นชาวอะบอริจิน แต่โจชัวโกรธ บอกว่า ไม่ต่างจากกรณีชกต่อยอื่น ๆ แต่แม่ของโจชัวบอกว่า อย่าเพิ่งแน่ใจเกินไป คนอื่นมีสิทธิจะคิดเป็นอื่น โจชัวตอบว่าพวกนั้นไม่มีสิทธิ พวกเขาคิดผิด โจชัวคิดว่าตนเองทำถูกแล้ว ต่อมาโจชัวถามนิลว่า ทำไมไม่ไปอธิบายให้เด็กคนนั้นฟังและขอโทษ มันเป็นเรื่องอุบัติเหตุ นิลตอบว่าไม่ได้ เพราะการขอโทษเท่ากับแสดงว่าเป็นคนอ่อนแอ นิลพูดต่อไปว่าน่าจะปล่อยให้เด็กชายดังกล่าวคิดว่าตัวเขาเองสามารถเที่ยวไปรังแกเด็ก ๆ และหนีไปได้ สิ่งที่เขาทำเป็นวิธียืนหยัดต่อผู้คนที่แบบเด็กชายดังกล่าว และนิลได้กล่าวเพิ่มเติมว่า นี่เป็นคำสอนของพ่อ

เนื้อเรื่องส่วนนี้ของ *Thinking Stories 3* นำไปสู่ประเด็นทางปรัชญาสำหรับถกเถียงกันในห้องเรียนได้ในทำนองเดียวกับ *Mark* แม้ว่าประเด็นจะมีได้ตรงกันเสียทีเดียว ตัวอย่างปัญหาปรัชญาในกรณีนี้ เช่น เรารู้ได้อย่างไรว่าอะไรถูกอะไรผิด ใครเป็นผู้ตัดสินว่าอะไรถูกอะไรผิด ความยุติธรรมคืออะไร สิทธิคืออะไร ทำไมเด็กผู้ชายมักชกต่อยกันมากกว่าเด็กผู้หญิง เราควรหวั่นใยความคิดของผู้อื่นหรือไม่ มีความแตกต่างระหว่างเกมที่รุนแรงกับความรุนแรงที่เกิดขึ้นจริงหรือไม่ พ่อแม่เป็นผู้ที่รู้ดีที่สุดใช่หรือไม่ (Cam 1997b: 11-14)

2. วรรณกรรมสำหรับเด็กที่แนะนำโดย Northwest Center for Philosophy for Children

Northwest Center for Philosophy for Children สหรัฐอเมริกา ได้แนะนำหนังสือสำหรับใช้สอนปรัชญาสำหรับเด็กตั้งแต่ช่วงก่อนเข้าโรงเรียนจนถึงมัธยมไว้อีกจำนวนหนึ่ง ในจำนวนนี้บางเล่มเป็นหนังสือสำหรับเด็กโดยทั่วไปอยู่แล้ว เช่น *Charlotte's Web* สำหรับเด็กอายุ 7-10 ขวบ ซึ่งได้รับการแปลเป็นภาษาไทยแล้ว ในชื่อ *แมงมุมเพื่อนรัก* *The Universe and Dr. Einstein* สำหรับระดับมัธยม ซึ่งได้รับการแปลเป็นภาษาไทยแล้วในชื่อ *เอกภพและ ดร.ไอสไตน์* งานแปลของสำนักงานคณะกรรมการวิจัยแห่งชาติ อันดับที่ 25 นอกจากนี้ในระดับมัธยมยังมีรายชื่อหนังสือที่ใช้อ่านสำหรับผู้เรียนปรัชญาอีกด้วย เช่น *The Second Sex* ของ Simone de Beauvoir *Three Dialogues between Hylas and Philonous* ของ George Berkeley *Meditations on First Philosophy* ของ Descartes *In Different Voices* ของ Carol Gilligan *Philosophical Fragments* ของ Soren Kierkegaard *A Theory of Justice* ของ John Rawls รวมทั้ง *โลกของโซฟี* ด้วย (ดูรายชื่อหนังสือทั้งหมดในภาคผนวกข้อ 4.1)

นอกจากนี้ยังมีประเด็นเรื่องพื้นความรู้ของครูว่าต้องมีพื้นความรู้ด้านปรัชญามากพอสมควรหรือไม่ เช่น วิทยานิพนธ์ระดับปริญญาโทของมหาวิทยาลัยเมลเบิร์น ประเทศออสเตรเลีย เรื่อง *An Evaluation of Lipman's Philosophy for Children Curriculum and Its Implementation in Schools in Victoria* (1992) ของ Susan Wilks เห็นว่า ครูที่ประสบความสำเร็จในการใช้โปรแกรมของลิปแมนไม่จำเป็นต้องมีพื้นฐานทางปรัชญามาก่อน (อ้างใน ปัทมศิริ อีรานูรักษ์ 2544: 6)

งานวิจัยของปัทมศิริ อีรานูรักษ์

ในวิทยานิพนธ์ของอาจารย์ปัทมศิริ อีรานูรักษ์ เรื่อง ผลของการใช้กระบวนการเรียนการสอนตามแนวการสอนแบบชุมชนแห่งการสืบสอบเชิงปรัชญาที่มีต่อทักษะการคิดของเด็กชั้นประถมศึกษาปีที่ 1. (*Effects of Using Instructional*

Process Based on Community of Philosophical Inquiry Approach on Thinking Skills of First Graders) อาจารย์ปัทมศิริได้ดำเนินการวิจัยโดยใช้ประชากรคือ นักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 1 ปีการศึกษา 2544 จำนวน 60 คน ของโรงเรียนพิชญศึกษา ซึ่งเป็นโรงเรียนเอกชนในจังหวัดนนทบุรี โดยแยกเป็นกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม กลุ่มละ 30 คน ตัวแปรอิสระมี 2 ตัวคือ แนวการสอนแบบปกติกับแนวการสอนแบบชุมชนแห่งการสืบสอบเชิงปรัชญา และบุคคลิกภาพของเด็กแบบเก็บตัว (Introvert) กับบุคคลิกภาพของเด็กแบบแสดงตัว (Extrovert) ตัวแปรตาม ได้แก่ ทักษะการคิด เอกสารหลักสูตรที่ใช้สอนคือ เนื้อหาในกลุ่มสร้างเสริมประสบการณ์ชีวิต (สปช.) ชั้นประถมศึกษาปีที่ 1 มีระยะเวลาทดลองสอน 12 สัปดาห์ การประเมินผลใช้ 2 ด้าน ได้แก่ ด้านเนื้อหาสาระใน สปช. ป. 1 และด้านความสามารถทางการคิดโดยใช้แบบทดสอบเกี่ยวกับทักษะการคิด 6 แบบ ได้แก่ การเปรียบเทียบ (Comparing) การจำแนกความแตกต่าง (Distinction-making) การเชื่อมโยง (Connection-making) การตั้งคำถาม (Formulating questions) การใช้เหตุผล (Reasoning) และการเล่าเรื่อง (Telling stories) ผลของการวิจัยพบว่า เด็กกลุ่มทดลองมีทักษะการคิดดีขึ้นเมื่อเทียบกับกลุ่มควบคุม และ ไม่มีปฏิสัมพันธ์ระหว่างกระบวนการเรียนการสอนแบบชุมชนแห่งการสืบสอบเชิงปรัชญากับเด็กที่มีบุคคลิกแบบเก็บตัวและเด็กที่มีบุคคลิกแบบแสดงตัว

ประเด็นที่น่าพิจารณาประเด็นหนึ่งในงานวิจัยของอาจารย์ปัทมศิริก็คือ การใช้เนื้อหาในกลุ่มสร้างเสริมประสบการณ์ชีวิต (สปช.) ชั้นประถมศึกษาปีที่ 1 แทนที่จะใช้เอกสารสำหรับเด็กบางเรื่องในทำนองเดียวกับ Elfie¹ ตามหลักสูตรระดับเดียวกันของ IAPC หรือ *Thinking Stories 1, 2* ของ Philip Cam หรือวรรณกรรมสำหรับเด็กดังได้กล่าวมาแล้ว เนื้อหาใน สปช. ป.1 เป็นหนังสือที่มีคำบรรยายคล้ายวิชาสังคมศึกษา ประกอบด้วยเรื่องสิ่งมีชีวิต ได้แก่ ตัวเรา พืช สัตว์ ความสัมพันธ์

¹ Elfie เป็นเรื่องราวของเด็กชื่อเอลฟี ซึ่งไม่ค่อยพูด ไม่ค่อยถามอะไร ใครถามก็ไม่ค่อยตอบ แต่เอลฟีมักพูดในใจซึ่งแสดงให้เห็นโดยการเป็นผู้เล่าเรื่อง เอลฟีกลัวที่จะถามหรือตอบโดยไม่ทราบว่าเป็นเพราะเหตุใด เพื่อนร่วมชั้นของเอลฟีบางคนพูดว่า “เอลฟีเกือบไม่เคยพูด เอลฟีอาจไม่มีใจ” แต่เอลฟีก็ตอบในใจว่า แม้ว่าเธออาจไม่ค่อยพูด แต่ก็คิดตลอดเวลา แม้แต่ตอนนอน (หน้า 2) ในตอนท้ายของเรื่องเอลฟีได้แสดงให้เห็นความสามารถโดยชนะการแข่งประโยคที่แสดงการเปรียบเทียบ และเอลฟีได้ค้นพบหลายสิ่ง เช่น เอลฟีคิดว่าการได้คำตอบที่ถูกต้องไม่สำคัญเท่าไร สิ่งที่สำคัญกว่าคือการตั้งคำถามที่ถูกต้อง (หน้า 81)

ระหว่างคน สัตว์ และพืช เรื่องชีวิตในบ้าน เรื่องสิ่งที่อยู่รอบตัวเรา ได้แก่ โรงเรียนของเรา ชุมชนของเรา สิ่งแวดล้อมทางธรรมชาติ ความสัมพันธ์ระหว่างมนุษย์กับสิ่งแวดล้อมทางธรรมชาติ เรื่องชาติไทย อาจารย์ปัทมศิริไม่ได้ให้เหตุผลว่าเหตุใดจึงเลือก สปช. ป. 1 แต่ก็มองว่าเนื้อหาเหล่านี้ทำให้เป็นเนื้อหาเชิงปรัชญาได้โดยแยกออกเป็น 5 สาขา ได้แก่ ญาณวิทยาหรือความรู้ อภิปรัชญาหรือความจริง ตรรกวิทยาหรือเหตุผล จริยศาสตร์หรือความดี สุนทรียศาสตร์หรือความงาม แต่ในการดำเนินการสอนของการวิจัยครั้งนี้ เนื่องจากเป็นนักเรียนชั้นเด็กเล็ก “...จึงไม่เหมาะสมที่จะนำการใช้เหตุผลมาสอนอย่างเป็นทางการเพราะอาจทำให้เด็กรู้สึกเบื่อ...” (หน้า 100) อาจารย์ปัทมศิริจึงดำเนินการสอนโดยการสอดแทรกการใช้เหตุผลเข้าไปในปรัชญาที่เลือกอีก 4 สาขา และแบ่งการสอนเป็นขั้นตอนดังนี้ (หน้า 101-104)

ขั้นที่ 1 สัปดาห์ที่ 1-2

การเตรียมความพร้อม

เริ่มต้นด้วยการเรียนรู้เนื้อหาสาระตามสปช. ป.1 ดังช่อง (2) ในตาราง จากนั้นทำกิจกรรมเพื่อการเตรียมความพร้อม สัปดาห์แรกเรียนรู้การทำงานร่วมกันและเรียนรู้การเป็นผู้ฟังที่ดี สัปดาห์ที่ 2 เรียนรู้การเป็นผู้พูดที่ดีและเรียนรู้การใช้เหตุผล

ขั้นที่ 2 สัปดาห์ที่ 3-8

การสร้างชุมชนแห่งการสืบสอบเชิงปรัชญา ระยะที่ 1 : การเรียนรู้ทักษะการสืบสอบเชิงปรัชญา

ขั้นที่ 3 สัปดาห์ที่ 9-12

สร้างชุมชนแห่งการสืบสอบเชิงปรัชญา ระยะที่ 2 : การฝึกทักษะการสืบสอบเชิงปรัชญา

ขั้นที่ 2 และ ขั้นที่ 3 แต่ละสัปดาห์จะดำเนินการเรียนการสอนเหมือนกันคือ เริ่มต้นด้วยการเรียนรู้เนื้อหาสาระตามสปช. ป.1 ดังช่อง (2)

ในตาราง จากนั้นเป็นการสร้างชุมชนแห่งการสืบสอบเชิงปรัชญาซึ่งมีการทำแบบฝึกหัดให้นักเรียนอภิปรายตามหัวข้อในช่อง (3) ของตาราง เสร็จแล้วทำแบบฝึกหัดเชิงเนื้อหาในเรื่องที่เรียนในสัปดาห์นั้น ๆ

ลำดับที่	เนื้อหาสาระใน สปช. ป.1	เนื้อหาเชิงปรัชญา				
		ประเด็นการอภิปราย	ความรู้	ความจริง	ความดี	ความงาม
1	1. ประเภทของสัตว์ (1)	ไม่มีการอภิปรายแต่ทำกิจกรรมเตรียมความพร้อม				
2	2. ประเภทของสัตว์ (2)					
3	3.1 ความสัมพันธ์ คน สัตว์ และพืช 3.2 การดูแลสัตว์เลี้ยง	สิ่งที่อยากรู้เกี่ยวกับสัตว์	/			
4	4.1 แผนผังของโรงเรียน 4.2 เรารู้โรงเรียนของเรา	กฎ			/	
5	5.1 สิ่งมีชีวิตและสิ่งไม่มีชีวิต 5.2 สิ่งแวดล้อม	ความสวยงาม				/
6	6.1 การเปลี่ยนแปลงของสิ่งแวดล้อม 6.2 สาเหตุการเปลี่ยนแปลงของสิ่งแวดล้อม	การเปลี่ยนแปลง		/		
7	7.1 ชุมชนของเรา 7.2 อนุรักษ์ชุมชนของเรา	สิ่งที่หนูยังไม่รู้เกี่ยวกับชุมชน	/			
8	8.1 อันตรายที่พบในชุมชน 8.2 วิธีปฏิบัติเพื่อความปลอดภัย	เราควบคุมตัวเองได้หรือไม่			/	
9	9.1 อวัยวะของเรา 9.2 วิธีรักษาความสะอาดอวัยวะต่าง ๆ ของร่างกาย	ชื่อ		/		
10	10.1 การบำรุงรักษาและการป้องกันอันตรายที่เกิดขึ้นกับตาและหู 10.2 การบำรุงรักษาและการป้องกันอันตรายที่เกิดขึ้นกับจมูกและฟัน	ประสาทสัมผัสของเรา				/
11	11.1 ทำไมเราต้องกินอาหาร 11.2 ร่างกายของเราเปลี่ยนแปลงอย่างไร	การเจริญเติบโตและการเปลี่ยนแปลง		/		
12	12.1 การออกกำลังกาย 12.2 การพักผ่อน	ความฝัน				/

ภายหลังการทดลองสอน อาจารย์ปัทมศิริได้สรุปขั้นตอนการเรียนการสอน ในกระบวนการเรียนการสอนตามแนวการสอนแบบชุมชนแห่งการสืบสอบเชิง ปรัชญา โดยมีการปรับปรุงให้การทำแบบฝึกหัดเชิงเนื้อหาไปอยู่เป็นขั้นตอนสุดท้าย ต่อจากระยะการฝึกทักษะการสืบสอบเชิงปรัชญาซึ่งเป็นระยะที่ 2 ของการสร้าง ชุมชนแห่งการสืบสอบเชิงปรัชญา (หน้า 178)

แม้ว่าเราอาจวิพากษ์งานวิจัยชิ้นนี้ได้ว่า มีการทดลองสอนน้อยจนทำให้ข้อสรุปอาจมีน้ำหนักไม่มาก แต่กระนั้นในตัวงานวิจัยนั้นเองกลับมีประเด็นที่น่า พิจารณาและเป็นประโยชน์ต่อปัญหาเกี่ยวกับการสอนปรัชญาในฐานะวิชาศึกษาทั่ว ไปอยู่ 3 ประเด็นด้วยกันดังต่อไปนี้

ประเด็นแรก

ตัวอย่างของการอภิปรายในชั้นเรียนสะท้อนให้เห็นว่าเด็ก ๆ สามารถตั้งคำ ถามและให้เหตุผลเชิงปรัชญาได้ดังตัวอย่างต่อไปนี้

เรื่อง “ความฝัน” (หน้า 289 – 290)

.....

นักเรียน 20 : ความฝันคือสิ่งที่เราคิดขึ้นมาเองได้

นักเรียน 15 : ไม่เห็นด้วยกับเพื่อน (20) เวลาเราคิดขึ้นมาเอง เราก็จะไม่ ฝันแบบที่เราคิด แต่มันจะฝันขึ้นมาเอง

นักเรียน 30 : ทำไมเราฝันร้ายแล้วตื่นขึ้นมาอนลงไปอีกก็ฝันร้ายเหมือน เดิมอีก

นักเรียน 19 : ความฝันอยู่บนที่หัวเราอยู่

นักเรียน 30 : แล้วทำไมมันอยู่บนหัวเราได้

.....

นักเรียน 24 : รู้แล้วทำไมถึงฝันร้าย เพราะว่าเราคิดร้าย

นักเรียน 20 : ความฝันร้าย เราคิดขึ้นมาเพราะเราลืมหักพระตอนกลางคืน ทั้งห้อง : ไม่เกี่ยว

นักเรียน 20 : มันทำให้ฝันร้ายได้

นักเรียน 12 : หนูไม่ได้กราบพระ หนูยังไม่ฝืนร้ายเลย

นักเรียน 20 : เพราะว่าอาจจะใส่พระ

นักเรียน 12 : ไม่ได้ใส่

นักเรียน 15 : ไม่ได้ไหว้พระแต่เอาพระวางไว้หน้าห้อง ช่วยกันฝีมือให้เราฝืน
ร้ายได้

นักเรียน 4 : วิญญาณไปนรกมาอยู่ในฝันเราไม่ได้

.....

เรื่อง "ความสวยงาม" (หน้า 294 – 295)

.....

นักเรียน 12 : แล้วทำไมคุณครูต้องทาปากด้วย

นักเรียน 7 : เพราะคุณครูอยากสวย

นักเรียน 19 : เห็นด้วยกับเพื่อน (7)

นักเรียน 12 : แต่คุณครูสวยอยู่แล้ว ทำไมต้องแต่งด้วย

นักเรียน 7 : เพราะคุณครูอยากสวยขึ้น

นักเรียน 17 : แต่งบ้างไม่แต่งบ้าง

นักเรียน 7 : ความสวยดูจากจิตใจ

นักเรียน 19 : เห็นด้วยจิตใจเราอยากแต่งหน้า

นักเรียน 7 : จิตใจดี หนูเคยฟังนิทาน เคื่อบอกว่าใครสวยจริงต้องพิสูจน์
กันเอง

ครู : หมายความว่าความสวยดูได้จากภายในจิตใจของเรา ไม่ใช่แค่
รูปร่างหน้าตา

นักเรียน 15 : ไม่เห็นด้วยกับเพื่อน(7) ต้องดูจากข้างนอก

นักเรียน 7 : ถ้าจิตใจร้ายดูจากข้างใน

นักเรียน 9 : ผมเห็นด้วยกับเพื่อน (15) ดูจากข้างนอก

นักเรียน 12 : ทำไมข้างในถึงสวย มันมีแต่เลือด

.....

นักเรียน 7 : คนไม่สวยอาจจิตใจดีได้ด้วย

นักเรียน 19 : เห็นด้วยกับเพื่อน (7) ว่า ความสวยกับความดีไม่เหมือนกัน

นักเรียน 17 : ความดีคู่กับความร้าย ความสวยคู่กับความไม่สวย

นักเรียน 15 : เห็นด้วยกับเพื่อน (7) เพราะความดีคู่กับความไม่ดี ความสวยคู่กับความไม่สวย มันต้องอยู่ตรงข้ามกัน

นักเรียน 17 : ทำไมตอนแรกเพื่อน (7) บอกว่า คนสวยคือคนจิตใจดี แต่ตอนหลังบอกว่าคนไม่สวยก็จิตใจดี

นักเรียน 7 : เปลี่ยนใจ คนไม่สวยอาจจิตใจดีได้

นักเรียน 12 : คนไม่สวยใจดีก็มี ใจไม่ดีก็มี

.....

ความสามารถในการตั้งคำถามและให้เหตุผลเชิงปรัชญาเหล่านี้สอดคล้องกับงานวิจัยอื่นๆ เช่น *Philosophy and the Young Childhood* (1980) โดย Gareth B. Matthews เช่น ไมเคิล (7 ขวบ) พูดว่า “ผมไม่คิดว่าจักรวาลไม่มีจุดจบ มันทำให้ท้องผมรู้สึกตลก ๆ ถ้าจักรวาลไม่สิ้นสุด พระเจ้าก็ไม่มีที่จะอยู่ แล้วใครสร้างจักรวาล” (Matthews 2002) ความสามารถในการตั้งคำถามและให้เหตุผลแบบปรัชญาของเด็กทำให้เราสอนปรัชญาให้เด็กได้

ประเด็นที่สอง

งานวิจัยนี้เสนอให้กระบวนการเรียนการสอนแบบชุมชนแห่งการสืบสอบเชิงปรัชญาควรเป็นส่วนหนึ่งของการสอนวิชาต่างๆ ในโรงเรียน ดังจะเห็นได้จากกระบวนการเรียนการสอนในงานวิจัยของอาจารย์ปัทมศิริที่ใช้วิธีตั้งปัญหาทางปรัชญาจากเนื้อหาของ สปช. ซึ่งมีเนื้อหาเป็นการให้ความรู้เกี่ยวกับสิ่งที่อยู่รอบๆ ตัว อาจารย์สร้างปัญหาทางปรัชญาให้ถกเถียงได้ดี แม้จะมีข้อผิดพลาดบางอย่างอยู่บ้าง เช่น การอภิปรายเรื่องความฝัน งานวิจัยนี้กำหนดให้เป็นสาขาสุนทรียศาสตร์ แทนที่จะเป็นสาขาอภิปรัชญาหรือญาณวิทยา (ดูตารางข้างต้น) รวมทั้งตอนหนึ่งของงานวิจัยของอาจารย์ปัทมศิริที่ได้กล่าวว่า

ชั้นการเรียนรู้เนื้อหาสาระ เพื่อความสะดวกในการคัดเลือกเนื้อหา
สาระ ครูผู้สอนสามารถนำเนื้อหาสาระที่เด็กเรียนในกลุ่มประสบการณ์นั้น ๆ
มาจัดกลุ่มเพื่อนำไปใช้ในการเขียนแผนการสอน ครูผู้สอนสามารถนำไปใช้
ได้ในหลายวิชา เช่น วิทยาศาสตร์ ศิลปะ ดนตรี เป็นต้น โดยพิจารณาความ
เกี่ยวข้องระหว่างเนื้อหาสาระในหลักสูตรของกลุ่มประสบการณ์นั้น ๆ กับเนื้อ
หาทางปรัชญา (หน้า 179)

การเสนอให้กระบวนการเรียนการสอนแบบชุมชนแห่งการสืบสอบเชิง
ปรัชญาควรเป็นส่วนหนึ่งของการเรียนการสอนวิชาต่าง ๆ ในโรงเรียน คุณจะจัดกับ
ปรัชญาสำหรับเยาวชนที่ริเริ่มโดยลิปแมนซึ่งเห็นว่า วิชาปรัชญาสำหรับเยาวชนควร
เป็นวิชาหนึ่งแยกต่างหากจากวิชาอื่น เนื่องจากประเด็นนี้เกี่ยวเนื่องกับประเด็น
ที่สาม จึงขอไปพิจารณาพร้อมกับประเด็นที่สาม

ประเด็นที่สาม

ดูเหมือนงานวิจัยของอาจารย์ปีทมศิริจะมีสมมติฐานอยู่เบื้องหลังว่า ครูที่ไม่
ได้เรียนปรัชญามาก่อนแต่เข้าใจวิธีการเรียนการสอนแบบชุมชนแห่งการสืบสอบเชิง
ปรัชญาก็สามารถสอนได้ อย่างน้อยที่สุดดูได้จากการทดลองสอนของอาจารย์ปีทม
ศิริเอง ที่มีได้มีพื้นความรู้ด้านปรัชญามาก่อน ผู้เขียนเห็นว่าผู้ที่จะสอนได้ผลดีกว่า
น่าจะมีพื้นความรู้ด้านปรัชญามากพอสมควรด้วยเหตุผลดังต่อไปนี้

1. จากงานวิจัยของอาจารย์ปีทมศิริ เรามองเห็นได้ชัดเจนว่า อาจารย์เข้าใจ
ลักษณะของปัญหาทางปรัชญา ทำให้อาจารย์สามารถตั้งประเด็นให้นักเรียนอภิปราย
ได้ดี แต่ก็มีอีกสิ่งหนึ่งที่มองเห็นได้เช่นกัน นั่นก็คือ อาจารย์ไม่อาจนำพานักเรียน
ให้เห็นข้อขัดแย้งทางปรัชญาที่ลึกซึ้งมากขึ้น เพราะคนที่จะทำเช่นนั้นได้จะต้องมีความ
คุ้นเคยเป็นอย่างดีกับข้อถกเถียงเกี่ยวกับเรื่องนั้น ๆ ซึ่งเป็นเนื้อหาในปรัชญา ยกตัว
อย่างเช่น เรื่อง “ความสุขงาม” ดังได้ยกข้อความบางตอนมาแล้วในประเด็นที่หนึ่ง
แทนที่จะเป็นประเด็นสุนทรียศาสตร์กลับกลายเป็นประเด็นเรื่องจริยศาสตร์มากกว่า
โดยการอภิปรายเริ่มจากความสวยแล้วที่สุดกลายเป็นเรื่องความดี ทั้งที่ในแง่ของ

สุนทรียศาสตร์ก็มีประเด็นอยู่มีใช้น้อย และเด็กบางคนก็เริ่มเปิดประเด็นเหมือนกัน
ดังนี้ (หน้า 293)

.....

นักเรียน 7 : ไม่แต่งหน้าบางคนก็สวยอยู่แล้ว

นักเรียน 15 : ไม่เห็นด้วย ไม่แต่งหน้าก็ไม่สวยเพราะผิวดำ

นักเรียน 14 : แล้วผู้ชายล่ะ

นักเรียน 15 : ไม่ต้องแต่ง

นักเรียน 7 : ใช้ทาแป้ง

นักเรียน 15 : ไม่ไปตากแดด ไม่จับอะไรที่ดำๆ ก็พอแล้ว ไม่ต้องแต่งหน้า
ก็สวยอยู่แล้ว

.....

ตัวอย่างนี้ครูสามารถช่วยพานักเรียนเข้าสู่ประเด็นทางสุนทรียศาสตร์ได้ เช่น
ครูอาจตั้งคำถามว่า ทำไมผิวดำถึงไม่สวย ทำไมผิวโดนแสงแดดแล้วไม่สวย เพื่อนำ
ไปสู่การอภิปรายเกี่ยวกับเกณฑ์ตัดสินความสวยงามว่า มีเกณฑ์หรือไม่ ถ้ามี ควร
มีอย่างไร ถ้าไม่มี หมายความว่าอย่างไร

2. แม้ว่าหลักการของวิธีการแบบชุมชนแห่งการสืบสอบเชิงปรัชญา ครูจะ
มีบทบาทเพียงผู้ร่วมอภิปราย แต่ในทางปฏิบัติเมื่อการอภิปรายเริ่มกระจาย
หรือกำลังไปสู่บางทิศทาง ครูจะดึงนักเรียนกลับมา ในการตัดสินว่าถึงเวลาที่ควร
จะทำเช่นนั้นก็หลีกเลี่ยงไม่ได้ที่ครูจะต้องใช้ความเห็นของตนเอง ซึ่งขึ้นกับโลกทัศน์
ของครู ผู้ที่ได้รับการฝึกฝนด้านปรัชญามาก่อนแม้อาจจะยึดบางโลกทัศน์แต่ก็จะคุ้น
เคยกับการมองเห็นโลกทัศน์ที่เป็นไปได้หลากหลายและอาจขัดแย้งกันในเวลาเดียว
กันได้ ทำให้การดูแลชั้นเรียนสอดคล้องกับหลักการของวิธีการแบบชุมชนแห่งการ
สืบสอบทางปรัชญามากกว่า

นี่นำเรามาสู่คำถามว่า วิธีการนี้มีดีอย่างไร สิ่งที่อยู่เบื้องหลังวิธีการนี้ของลิป
แมนก็คือ เด็กสามารถมีคำถามและใช้เหตุผลเชิงปรัชญาได้ ซึ่งได้อภิปรายถึง
ประเด็นนี้ไปแล้ว นอกจากนี้ลิปแมนยังมีสมมติฐานว่า ความรู้เกี่ยวกับโลกของเรา

มีส่วนของความคลุมเครือไม่ชัดเจน (Lipman 2003: 18-19) สมมติฐานดังกล่าวของลิปแมนสามารถได้รับการสนับสนุนจากการมีปรัชญาของสาขาวิชาต่าง ๆ เช่น ปรัชญาวิทยาศาสตร์ ปรัชญาคณิตศาสตร์ ปรัชญาสังคมศาสตร์ ปรัชญาจิตวิทยา เป็นต้น การเข้าใจทั้งส่วนที่ชัดเจนและส่วนที่คลุมเครือเกี่ยวกับความรู้เกี่ยวกับโลกของเรา จะช่วยพัฒนาสาขาวิชานั้น ๆ ทำให้เยาวชนไม่เป็นเพียงผู้รับวิชาการเท่านั้นแต่ยังอาจมีส่วนในการสร้างด้วย ดังนั้น ปรัชญาสำหรับเยาวชนจึงน่าจะเป็นวิชาต่างหากจากวิชาอื่น ส่วนวิชาอื่น ๆ จะนำวิธีการเรียนการสอนนี้ไปใช้ก็คงไม่เสียหายแต่อย่างใด แต่จะได้ผลอย่างไรอาจเป็นอีกเรื่องหนึ่ง ข้อสำคัญคือหากมีการสอนปรัชญาสำหรับเยาวชนในโรงเรียน วิชาอื่น ๆ ต้องพร้อมรับคำถามระดับรากฐานของวิชาของตนเอง ตัวอย่างเช่น หากมีนักเรียนถามว่า “เหตุใด $x^2 - y^2 = (x - y)(x + y)$ ” และหากครูตอบว่า “ลองแทนค่าดู จะพบว่า ไม่ว่าแทนค่าด้วยจำนวนใดก็จะได้ตามสมการเสมอ” แล้วนักเรียนรู้ลึกกว่าคำตอบของครูยังไม่พอใจ เพราะสงสัยว่าเราจะมีตัวอย่างอื่น ๆ หรือไม่จำนวนที่ไม่เป็นไปตามสมการในเมื่อจำนวนเป็นอนันต์ หากครูละเลยความสงสัยเหล่านี้ หรือเห็นว่าไร้ประโยชน์ไม่มีสาระ การสอนปรัชญาสำหรับเยาวชนอาจจะสูญเปล่า

ปรัชญาในฐานะวิชาศึกษาทั่วไป

ทุกวันนี้วิชาปรัชญาในฐานะวิชาศึกษาทั่วไปมีพื้นที่ไม่ค่อนมากนักในระดับอุดมศึกษา (ขึ้นกับแต่ละสถาบัน) เหตุที่เป็นเช่นนี้ส่วนหนึ่งน่าจะมาจากทบวงมหาวิทยาลัยหรือสำนักงานคณะกรรมการการอุดมศึกษา (สกอ.) กระทรวงศึกษาธิการในปัจจุบัน ซึ่งดูได้จากประกาศกระทรวงศึกษาธิการ เรื่อง เกณฑ์มาตรฐานหลักสูตรระดับปริญญาตรี พ.ศ. 2548 ลงวันที่ 21 กุมภาพันธ์ 2548 ประกาศฉบับนี้ให้ยกเลิกประกาศทบวงมหาวิทยาลัย เรื่อง เกณฑ์มาตรฐานหลักสูตรระดับปริญญาตรี พ.ศ. 2542 ลงวันที่ 7 กรกฎาคม พ.ศ. 2542 แต่กระนั้นก็ตาม เกณฑ์เกี่ยวกับวิชาศึกษาทั่วไปในประกาศทั้งสองฉบับก็ยังคงปรากฏในข้อ 8.1 เหมือนกันด้วยใจความเดียวกันดังนี้

หมวดวิชาศึกษาทั่วไป หมายถึง วิชาที่มุ่งพัฒนาผู้เรียนให้มีความรอบรู้อย่างกว้างขวาง มีโลกทัศน์ที่กว้างไกล มีความเข้าใจธรรมชาติ ตนเอง ผู้อื่น และสังคม เป็นผู้ใฝ่รู้ สามารถคิดอย่างมีเหตุผล สามารถใช้ภาษาในการติดต่อสื่อสารได้ดี มีคุณธรรม ตระหนักในคุณค่าของศิลปะและวัฒนธรรมทั้งของไทยและของประชาคมนานาชาติ สามารถนำความรู้ไปใช้ในการดำเนินชีวิตและดำรงตนอยู่ในสังคมได้เป็นอย่างดี

สถาบันอุดมศึกษาอาจจัดวิชาศึกษาทั่วไปในลักษณะจำแนกเป็นรายวิชาหรือลักษณะบูรณาการใด ๆ ก็ได้โดยผสมผสานเนื้อหาวิชาที่ครอบคลุมสาระของกลุ่มวิชาสังคมศาสตร์ มนุษยศาสตร์ ภาษา และกลุ่มวิชาวิทยาศาสตร์กับคณิตศาสตร์ ในสัดส่วนที่เหมาะสม เพื่อให้บรรลุวัตถุประสงค์ของวิชาศึกษาทั่วไป โดยให้มีจำนวนหน่วยกิตรวมไม่น้อยกว่า 30 หน่วยกิต

ย่อหน้าแรกของข้อความข้างต้นบอกถึงสิ่งที่ต้องการจากวิชาศึกษาทั่วไป ส่วนย่อหน้าที่สองบอกเนื้อหาที่จะทำได้ตามย่อหน้าแรก ในส่วนนี้กำหนดให้จำนวนหน่วยกิตวิชาศึกษาทั่วไปอยู่ที่ไม่น้อยกว่า 30 หน่วยกิตโดยครอบคลุมเนื้อหาวิชาถึง 4 สาขาด้วยกัน (วิทยาศาสตร์อยู่กับคณิตศาสตร์) ข้อสังเกตประการหนึ่งก็คือเกณฑ์นี้เป็นเกณฑ์ครอบจักรวาล ทำให้ผู้ที่เรียนวิชาเอกด้านใดด้านหนึ่งจะต้องเรียนเกี่ยวกับด้านนั้นเองในฐานะวิชาศึกษาทั่วไปด้วย นั่นก็คือ ผู้ที่เรียนวิชาเอกด้านวิทยาศาสตร์หรือคณิตศาสตร์ต้องเรียนวิชาศึกษาทั่วไปที่เป็นวิทยาศาสตร์หรือคณิตศาสตร์ ผู้ที่เรียนวิชาเอกด้านมนุษยศาสตร์ต้องเรียนวิชาศึกษาทั่วไปที่เป็นภาษาและมนุษยศาสตร์ และผู้ที่เรียนวิชาเอกด้านสังคมศาสตร์ต้องเรียนวิชาศึกษาทั่วไปด้านสังคมศาสตร์ เกณฑ์นี้มีส่วนของความสับสนเปลือยอยู่ในตัวเอง และในความเป็นจริงแม้ว่าเกณฑ์นี้จะใช้คำว่า “ไม่น้อยกว่า” 30 หน่วยกิต แต่หลักสูตรต่างๆ ก็มักยึดเกณฑ์ขั้นต่ำที่ 30 หน่วยกิต เนื่องจากเกรงจะกระทบวิชาเอก/วิชาโท ทำให้สัดส่วนของวิชาปรัชญาในฐานะวิชาศึกษาทั่วไปในหลักสูตรต่างๆ เหลือพื้นที่เล็กน้อย ยิ่งถ้าหลักสูตรเหล่านั้นมองไม่เห็นความสำคัญของปรัชญาด้วยแล้ว จะยิ่งหาพื้นที่ได้ยากยิ่งขึ้น

กลับไปที่ย่อหน้าแรกของเกณฑ์ข้างต้น หากเรายอมรับว่านี่คืออุดมคติที่มุ่งหวัง ในกรณีของสาขาวิชาปรัชญาน่าจะมีบทบาทช่วยพัฒนาผู้เรียนตามเกณฑ์นี้ได้ทุกประการ โดยอาจแยกออกเป็น 2 กลุ่มคือ กลุ่มที่เป็นคุณลักษณะที่จะได้จากปรัชญาโดยตรง ได้แก่ การมีความรอบรู้อย่างกว้างขวาง มีโลกทัศน์กว้างไกล มีความเข้าใจธรรมชาติ ตนเอง ผู้อื่น และสังคม สามารถคิดอย่างมีเหตุผล และกลุ่มของคุณลักษณะที่อาจได้ตามมาจากกลุ่มแรก ได้แก่ ความเป็นผู้ใฝ่รู้ สามารถใช้ภาษาในการติดต่อสื่อสารได้ดี มีคุณธรรม ตระหนักในคุณค่าของศิลปะและวัฒนธรรมทั้งของไทยและของประชาคมนานาชาติ เหตุที่คิดว่าปรัชญาจะมีบทบาทช่วยพัฒนาผู้เรียนดังกล่าวจะได้กล่าวถึงต่อไป

อย่างไรก็ตาม คุณลักษณะในเชิงอุดมคติเหล่านี้เป็นสิ่งที่ต้องอาศัยการฝึกฝนและสั่งสมเป็นเวลานานและควรทำตั้งแต่เด็ก การเริ่มต้นที่ระดับอุดมศึกษาภายใต้เงื่อนไขของจำนวนหน่วยกิตหรือเวลาเรียนอาจเป็นเหตุหนึ่งของความไม่ค่อยได้ผลที่น่าพึงพอใจของการสอนปรัชญาในฐานะวิชาศึกษาทั่วไปที่เป็นอยู่ นอกจากนี้คุณลักษณะดังกล่าวไม่น่าจะเป็นเพียงลักษณะที่พึงมีของบัณฑิตเท่านั้น แต่น่าจะเป็นลักษณะที่พึงประสงค์สำหรับพลเมืองทั้งหมด ดังนั้นจึงน่าจะขยายวิชาปรัชญาในฐานะวิชาศึกษาทั่วไปไปสู่โรงเรียนด้วย และเมื่อพิจารณาร่วมกับกรณีศึกษาของปรัชญาสำหรับเยาวชนดังได้อภิปรายในหัวข้อที่ผ่านมา ทำให้น่าจะพิจารณาได้ว่าปรัชญาสำหรับเยาวชนน่าจะเป็นวิชาศึกษาทั่วไปในระดับโรงเรียน ขณะเดียวกันวิธีการเรียนการสอนตลอดจนเนื้อหาของปรัชญาสำหรับเยาวชนก็อาจจะใช้ในระดับปริญญาบัณฑิตได้ด้วย โดยมีข้อเสนอเพิ่มเติมดังต่อไปนี้

1. การนำเอกสารหลักสูตรจากต่างประเทศ เช่น เอกสารหลักสูตรของ IAPC หรือของฟิลิป แคม มาใช้สำหรับนักเรียนไทยอาจไม่ค่อยเหมาะสม แม้ว่าปัญหาทางปรัชญาจะเป็นปัญหาสากล แต่การนำเสนอที่อยู่ในรูปของเรื่องเล่า ทำให้มีส่วนของวัฒนธรรมท้องถิ่น รวมทั้งตัวอย่างของปัญหาก็เป็นเรื่องเฉพาะถิ่น เช่น ปัญหาเรื่องความรุนแรงจากบางตอนในเรื่อง *Mark* และ *Thinking Stories 3* ที่ได้กล่าวมาแล้วข้างต้น ความรุนแรงมีอยู่เสมอในทุกท้องถิ่นเป็นปัญหาสากล แต่รายละเอียด

และความเป็นมาของปัญหามีความแตกต่างกัน นักเรียนจะอภิปรายปัญหาทางปรัชญาได้ดีกว่าหากรายละเอียดของปัญหาเป็นสิ่งที่พวกเขาคุ้นเคยหรืออยู่ร่วมกับปัญหาเหล่านั้น ในการนำเอกสารหลักสูตรมาใช้โดยการแปลน่าจะต้องพิจารณาเป็นเรื่อง ๆ ว่าเข้ากับปัญหาของท้องถิ่นหรือไม่ หนทางที่ดีกว่าน่าจะแต่งขึ้นใหม่ให้เข้ากับ สถานการณ์ปัจจุบันของเราเองโดยศึกษาแนวทางจากเอกสารหลักสูตรเหล่านั้น

2. ตามเอกสารหลักสูตรของปรัชญาสำหรับเยาวชนอย่างเอกสารของ IAPC และ ของฟิลิป แคม การใช้เหตุผลหรือตรรกวิทยาจะแทรกอยู่ในเรื่องเล่า ซึ่งแตกต่างจากการจัดการศึกษาที่เป็นอยู่ของเราที่มักจะแยกวิชาปรัชญาทั่วไปหรือปรัชญาเบื้องต้นออกจากวิชาการใช้เหตุผลหรือวิชาตรรกวิทยา หรือในบางสถาบันอาจอยู่ในวิชาเดียวกันแต่เนื้อหาที่แยกจากกันเป็นคนละส่วน เป็นที่ทราบกันดีอยู่แล้วว่าการอ้างเหตุผลที่ดีอยู่ที่ความสัมพันธ์ระหว่างข้ออ้างและข้อสรุป และอยู่ที่ความจริงของข้ออ้าง สาขาวิชาตรรกวิทยาจะศึกษาด้านความสัมพันธ์ระหว่างข้ออ้างและข้อสรุป โดยเฉพาะ ซึ่งทำให้ตำราตรรกวิทยาที่ใช้สอนในฐานะวิชาศึกษาทั่วไปมักจะเต็มไปด้วยเทคนิคสำหรับให้ผู้เรียนได้ฝึกฝนเพื่อให้บอกได้ว่าการอ้างเหตุผลใดมีความสัมพันธ์ตามหลักเกณฑ์ของตรรกวิทยาหรือไม่ ขณะที่มักจะละเลยประเด็นด้านความจริงของข้ออ้างให้เป็นเรื่องของวิชาอื่น เช่น วิทยาศาสตร์ กระนั้นก็ตาม ในการถกเถียงโต้แย้งที่เกิดขึ้นจริง ผู้ที่พยายามให้เหตุผลมักไม่เคยแสดงเหตุผลทั้งหมดออกมาอย่างโจ่งแจ้ง แต่ละคนมักจะมีข้อสมมติล่วงหน้า (assumption) อยู่ภายในใจ ข้อสมมติเหล่านี้หลายครั้งเป็นข้อสมมติล่วงหน้าในระดับรากฐาน เช่น ความเชื่อด้านอภิปรัชญา ญาณวิทยา จริยศาสตร์ ซึ่งเป็นประเด็นทางปรัชญาที่ไม่อาจตัดสินว่าจริงหรือเท็จด้วยข้อเท็จจริงได้ ทำให้ในการพิจารณาข้อโต้แย้งหลายครั้งไม่อาจหลีกเลี่ยงข้อโต้แย้งทางปรัชญาได้ การจัดการเรียนการสอนโดยแยกการใช้เหตุผลหรือตรรกวิทยาออกจากปรัชญาและปล่อยให้ผู้ที่เรียนไปโยงกันเอาเองเมื่อเทียบกับการเรียนการสอนที่รวมการใช้เหตุผลหรือตรรกวิทยาเข้ากับปรัชญา แบบหลังน่าจะดีกว่า

ด้วยการจัดการเรียนการสอนปรัชญาในฐานะวิชาศึกษาทั่วไปดังได้กล่าวมาทั้งหมด จะมีส่วนช่วยพัฒนาผู้เรียนตามเกณฑ์ของกระทรวงศึกษาธิการข้างต้นได้อันดับแรกที่เราเห็นได้ชัดเจนคือ ความสามารถคิดอย่างมีเหตุผล แต่ด้วยธรรมชาติของการให้เหตุผลเองที่โยงกับโลกทัศน์ของผู้ให้เหตุผลซึ่งทำให้การสอนปรัชญาไม่ควรแยกออกจากการสอนการใช้เหตุผลนั้น จะทำให้เกิดการพัฒนาตัวผู้เรียนไปในตัวทำให้มีโลกทัศน์กว้างไกล เข้าใจธรรมชาติ ตนเอง ผู้อื่น และสังคม ทั้งทำให้มีความรอบรู้กว้างขวางขึ้น จากคุณลักษณะเหล่านี้จะทำให้ได้คุณสมบัติอื่นๆ ตามมาคือ ความสามารถใช้ภาษาในการติดต่อสื่อสารได้ดี เนื่องจากการใช้เหตุผลเป็นส่วนหนึ่งของภาษา การเข้าใจตนเอง ผู้อื่น และสังคม ช่วยให้เกิดความเห็นอกเห็นใจ ความมีคุณธรรมจะติดตามมารวมทั้งให้ความเคารพวัฒนธรรมอื่นๆ และผู้เรียนจะอยากเรียนรู้มากขึ้นเมื่อเหตุผลมิได้ถูกปิดกั้น



บรรณานุกรม

- ปัทมศิริ อีรานูรักษ์. (2544). ผลของการใช้กระบวนการเรียนการสอนตามแนวการสอนแบบชุมชนแห่งการสืบสอบเชิงปรัชญาที่มีต่อทักษะการคิดของเด็กชั้นประถมศึกษาปีที่ 1. (*Effects of Using Instructional Process Based on Community of Philosophical Inquiry Approach on Thinking Skills of First Graders.*) วิทยานิพนธ์หลักสูตรปริญญาครุศาสตรดุษฎีบัณฑิต สาขาวิชาหลักสูตรและการสอน คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- มหาวิทยาลัย,ทบวง. (2542). ประกาศทบวงมหาวิทยาลัย เรื่อง เกณฑ์มาตรฐานหลักสูตรระดับปริญญาตรี พ.ศ. 2542 ลงวันที่ 7 กรกฎาคม พ.ศ. 2542.
- โยสไตน์ กอร์ดอร์. (2539). โลกของโซฟี. สายพิณ ศุพทอมงคล แปล. กรุงเทพฯ: โครงการจัดพิมพ์คบไฟ.(แปลจาก Gaarder, Jostein. (1991). *Sophie's World*)
- ศึกษาธิการ,กระทรวง. (2548). ประกาศกระทรวงศึกษาธิการ เรื่อง เกณฑ์มาตรฐานหลักสูตรระดับปริญญาตรี พ.ศ. 2548 ลงวันที่ 21 กุมภาพันธ์ 2548.
- Cam, Philip. (ed.), (1993a.). **Thinking Stories 1: Philosophical Inquiry for Children.** Alexandria, NWS : Hale & Iremonger Pty Limited.
- _____. (1993b.). **Thinking Stories 1: Teacher Resource / Activity Book.** Alexandria, NWS: Hale & Iremonger Pty Limited.
- _____. (ed.), (1994a.). **Thinking Stories 2: Philosophical Inquiry for Children.** Sydney, NSW: Hale & Iremonger Pty Limited.
- _____. (1994b.). **Thinking Stories 2: Teacher Resource / Activity Book.** Sydney, NSW: Hale & Iremonger Pty Limited.
- _____. (1997a.). **Thinking Stories 3: Philosophical Inquiry for Children.** Sydney, NSW: Hale & Iremonger Pty Limited.
- _____. (1997b.). **Thinking Stories 3: Teacher Resource / Activity Book.** Sydney, NSW: Hale & Iremonger Pty Limited.

- Center for the Advancement of Philosophy in Schools (CAPS) California State University, Long Beach. USA < <http://www.csulb.edu/centers/caps/> > (accessed 16 July 2004)
- Lipman, Matthew. (1986). **Mark**. New Jersey: Institute for the Advancement of Philosophy for Children.
- _____. (1988). **Elfie**. New Jersey: Institute for the Advancement of Philosophy for Children.
- _____. (1993). "*Philosophy for Children*." in **Thinking Children and Education**. Edited by Matthew Lipman, pp. 373-384. Dubuque, Iowa: Kendall / Hunt Publishing Company.
- _____. (2003). **Thinking in Education**. 2nd edition, Cambridge: Cambridge University Press. (first edition 1991)
- Lipman, Matthew and Ann Margaret Sharp. (1980). **Social Inquiry: An Instructional Manual to Accompany Mark**. New Jersey: Institute for the Advancement of Philosophy for Children.
- Matthews, Gareth. (2002). "*The Philosophy of Childhood*." **Stanford Encyclopedia of Philosophy**. <http://plato.stanford.edu/entries/childhood/> (accessed, 31 August 2004)
- Naji, Saeed. (2003). **An Interview with Matthew Lipman**. Tehran, 14 Dec. 2003 <http://www.mehrnews.com/en/NewsDetail.aspx?NewsID=44433> (accessed 18 Oct 2004).
- Pritchard, Michael. (2002). "*The Philosophy for Children*." **Stanford Encyclopedia of Philosophy**. <http://plato.stanford.edu/entries/children/> (accessed, 31 August 2004)

ภาคผนวก

1. สมาคมวิชาชีพ

- 1.1 The Federation of Australasian Philosophy for Children Associations (FAPCA) <<http://www.uq.edu.au/~pdgburgh/FAPCA>> มีวารสาร 1 ฉบับ (ข้อ 3.3) เป็นสมาคมที่มีสมาชิกเป็นสมาคมปรัชญาสำหรับเด็กในออสเตรเลียและนิวซีแลนด์ ได้แก่
 - Philosophy for Children Association of New Zealand (P4CNZ) <<http://www.p4c.org.nz>>
 - Victorian Association for Philosophy in schools (VAPS) <<http://www.jcsav.vic.edu.au/vaps/>>
 - Queensland Association for Philosophy in School Inc. (QAPS)
 - Philosophy in Schools Association of NSW
 - South Australian Association for Philosophy in the Class room
 - Western Australia Association for Philosophy in Schools
 - Association for Philosophy in Tasmanian Schools (APTS)
- 1.2 The International Council for Philosophical Inquiry with Children (ICPIC) <<http://www.icpic.org>> ก่อตั้งปี ค.ศ. 1985 มีวารสาร 1 ฉบับ (ข้อ 3.2)
- 1.3 North American Association for Community of Inquiry (NAACI) มีวารสาร 1 ฉบับ (ข้อ 3.1)
- 1.4 The Society for the Advancing Philosophical Enquiry and Reflection in Education (SAPERRE) <<http://sapere.net/>> Westminster Institute of Education, Oxford Brookes University, Harcourt Hill Campus, Oxford, OX2 9AT, UK.

2. สถาบันที่สอน/วิจัย/อบรม

- 2.1 Center for the Advancement of Philosophy in Schools (CAPS) California State University, Long Beach. USA <<http://www.csulb.edu/centers/caps/>> อบรมครู บัณฑิตสาขาปรัชญาให้การสนับสนุนการสอนปรัชญาแก่เด็กในโรงเรียน รวมทั้งเด็ก

ที่มีความเสี่ยงสูงที่จะเบี่ยงเบนจากมาตรฐาน

2.2 European Centers of Philosophy for Children

2.3 Institute for the Advancement of Philosophy for Children (IAPC) Montclair State University, 14 Normal Avenue, Montclair, New Jersey 07043, USA. <<http://cehs.montclair.edu/academic/iapc/>> เริ่มก่อตั้งในปี ค.ศ. 1974 สอนและวิจัย มีหลักสูตรในระดับบัณฑิตศึกษา 4 หลักสูตร ได้แก่ 1) Graduate Certificate in Philosophy for Children 2) Master of Arts in Teaching with Philosophy for Children Certificate 3) Master of Education, Concentrate in Philosophy for Children 4) Ed.D in Pedagogy, Specialization in Philosophy for Children และมีวารสาร 1 ฉบับคือ ข้อ 3.7

2.4 Korean Institute of Teaching Philosophy for Children <<http://www.iphilos.com>>

2.5 The Northwest Center for Philosophy for Children Box 353350, Department of Philosophy, University of Washington, Seattle, WA 98195- 3350, USA. <<http://depts.washington.edu/nwcenter/>> สนับสนุนวารสารข้อ 3.5

3. วารสาร

3.1 *Analytic Teaching: The Community of Inquiry Journal*. Published in the USA by Viterbo University in cooperation with NAACI (North American Association for Community of Inquiry). For subscriptions: Viterbo College, 815 South 9th Street, La Crosse, WI 54601, USA.

3.2 *Childhood and Philosophy*. Published by The International Council for Philosophical Inquiry with Children (ICPIC) First Issue: Summer 2003

3.3 *Critical and Creative Thinking: The Australian Journal of Philosophy for Children*. Published in Australia by FAPCA (the Federation of Australian Philosophy for Children Associations) For subscriptions: Deakin University-

Qarrnambool, Warrnambool, Vic 3280, Australia.

- 3.4 *Journal 100: European Children Think Together*. <<http://www.kinderfilosofie.nl/engels/eindex.html>> ถือกำเนิดเมื่อวันที่ 10 พฤษภาคม 1996 เด็ก ๆ จาก 10 ประเทศในยุโรป ร่วมกันเขียนผลงานลงในวารสารนี้
- 3.5 *Questions: Philosophy for Young People*. Published by Philosophy Documentation Center. Sponsored by The American Philosophical Association, The Northwest Center for Philosophy for Children (Seattle) and Philosophy Documentation Center. First Issue: Spring 2001.
- 3.6 *Think: Philosophy for Everyone*. Published by Philosophy Documentation Center. Sponsored by the Royal Institute of Philosophy, London. First Issue : Spring 2002.
- 3.7 *Thinking: The Journal of Philosophy for Children*. Published in the USA by IAPC (the Institute for the Advancement of Philosophy for Children). First Issue : Jan 1979 (4 issues a year).
- 3.8 *Informal Logic*. c/o Philosophy, University of Windsor, Windsor, Ontario, Canada N9B 3P4

4. หนังสือที่ใช้สอน

- 4.1 *วรรณกรรมสำหรับเด็ก* แนะนำโดย Northwest Center for Philosophy for Children (copyright 2002) <<http://depts.washington.edu/nwcenter/>> วันที่ 14 กรกฎาคม 2547
 - 4.1.1 *ช่วงก่อนเข้าโรงเรียน*
 - The Incredible Painting of Felix Clousseau*, by Jon Agee
 - The Runaway Bunny*, by Margaret Wise Brown
 - Stellaluna*, by Jannell Cannon
 - Wilfrid Gordon McDonald Partridge*, by Mem Fox
 - Matthew's Dream*, by Leo Lionni
 - Owl at Home*, by Arnold Lobel
 - The Tale of Peter Rabbit*, by Beatrix Potter

Sylvester and the Magic Pebble, by William Steig
The Sky Jumps into Your Shoes at Night, by Jasper Tomkins
Albert's Toothache, by Barbara Williams
Morris the Moose, by B. Wiseman

4.1.2 อายุ 5 – 8 ขวบ

The Christmas Menorahs: How A Town Fought Hate, by Janice Cohn
Frog and Toad Together, by Arnold Lobel
Frog and Toad Are Friends, by Arnold Lobel
The Mountain That Loved a Bird, by Alice McLerran
The Upside-Down Cat, by Elizabeth Parsons
Hildilid's Night, by Cheli Duran Ryan
The Amazing Bone, by William Steig
Brave Irene, by William Steig
Yellow and Pink, by William Steig
The Bear That Wasn't, by Frank Tashlin
The Velveteen Rabbit, by Margery Williams
I Know a Lady, by Charlotte Zolotow

4.1.3 อายุ 7 – 10 ขวบ

The Wizard of Oz, by Frank Baum
Danny, The Champion of the World, by Ronald Dahl
James and the Giant Peach, by Ronald Dahl
The Chinese Mirror, by Mirra Ginsburg (trans.)
The Poet-Bat, by Randell Jarrell
The Phantom Tollbooth, by Norton Juster
The Chronicles of Narnia, by C.S. Lewis
The Dragon with the Red Eyes, by Astrid Lindgren
Pippi Longstocking, by Astrid Lindgren
The World of Pooh, by A.A. Milne
The Bears' House, by Marilyn Sachs
Fran Ellen's House, by Marilyn Sachs
Charlotte's Web, by E.B. White

Stuart Little, by E.B. White

4.1.4 อายุ 9 – 12 ขวบ

The Lemming Condition, by Alan Arkin

Knee-Knock Rise, by Natalie Babbitt

Tuck Everlasting, by Natalie Babbitt

Alice's Adventures in Wonderland, by Lewis Carroll

Through the Looking Glass, by Lewis Carroll

Behind the Attic Wall, by Sylvia Cassedy

Secret of the Andes, by Ann Nolen Clark

Grendel, by John Gardner

In the Suicide Mountain, by John Gardner

From the Mixed-Up Files of Mrs. Basil E. Frankweiler,
by E.L. Kosigsburg

Lesse Webster, by Ursula LeGuin

A Wrinkle in Time, by Madeline L'Engle

Perelandra, by C.S. Lewis

In the Year of the Boar and Jackie Robinson, by Betty
Bao Lord

Raging Robots and Unruly Uncles, by Margaret Mahy

Five Children and It, by E. Nesbit

The Story of the Amulet, by E. Nesbit

Mrs. Frisby and the Rats of Nimh, by Robert C. O'Brien

Tom's Midnight Garden, by Philippa Pearce

A Day No Pigs Would Die, by Robert Newton Peck

The Little Prince, by Antoine de Saint Exupery

Old Ramon, by Jack Shaefer

Abel's Island, by William Steig

The Real Thief, by William Steig

Many Moons, by James Thurber

A Traveler in Time, by Alison Uttley

The Sword in the Stone, by T.H. White

4.1.5 High School

The Universe and Dr. Einstein, by Lincoln Barnett

The Second Sex, by Simone de Beauvoir

- Three Dialogues between Hylas and Philonous*, by George Berkeley
- Lying: Moral Choice in Public and Private Life*, by Sissela Bok
- The Stranger*, by Albert Camus
- Mrs. Bridge*, by Evan Connell
- Meditations on First Philosophy*, by Descartes
- Pilgrim at Tinker Creek*, by Annie Dillard
- Middlemarch*, by George Eliot
- The Campaign*, by Carlos Fuentes
- The Mind's I*, composed and arranged by Douglas R. Hofstadter and Daniel C. Dennett
- The Brothers Karamazov*, by Fyodor Dostoevsky
- Sophie's World*, by Jostein Gaarder
- In A Different Voice*, by Carol Gilligan
- Their Eyes Were Watching God*, by Zora Neale Hurston
- "A White Heron," in *The Country of the Painted Firs and Other Stories*, by Sarah Orne Jewett
- The Trial*, by Franz Kafka
- Fear and Trembling and The Sickness Unto Death*, by Soren Kierkegaard
- A Sand County Almanac*, by Aldo Leopold
- The Time of the Hero*, by Mario Vargas Llosa
- Philosophical Fragments*, by Soren Kierkegaard
- The Book of Laughter and Forgetting*, by Milan Kundera
- One Hundred Years of Solitude*, by Gabriel Garcia Marquez
- Tar Baby*, by Toni Morrison
- What Does It All Mean*, by Thomas Nagel
- The Examined Life*, by Robert Nozick
- Tell Me A Riddle*, by Tillie Olsen
- A Dialogue on Personal Identity and Immortality*, by John Perry
- The World of Silence*, by Max Picard

The Republic, by Plato
A Theory of Justice, by John Rawls
The Catcher in the Rye, by J.D. Salinger
Nausea, by John-Paul Sartre
No Exit, by Jean-Paul Sartre
Walden, by Henry David Thoreau
A Young Person's Guide to Philosophy, edited by Jeremy Weate
The Quest for Christa T., by Christa Wolf
Mrs. Dalloway, by Virginia Woolf

4.2 หลักสูตรที่พัฒนาโดย Matthew Lipman และคณะ ได้รับการตีพิมพ์ โดย Institute for the Advancement of Philosophy for Children (IAPC) โครงสร้างหลักสูตรมี 7 โปรแกรม แต่ละโปรแกรมประกอบด้วยเรื่องราวเชิงปรัชญาที่ลิปแมนเรียกว่า story หรือ novel และคู่มือครู ซึ่งประกอบด้วยกิจกรรม แบบฝึกหัด และแผนการอธิบาย

4.2.1 โปรแกรมชั้นเด็กเล็ก-ประถมศึกษาปีที่ 2

เอกสารหลักสูตร *Elfie* (Matthew Lipman, 1988)

คู่มือครู *Getting our Thoughts Together: An Instructional Manual to Accompany Elfie* (Matthew Lipman and Ann Gazzard, 1988)

4.2.2 โปรแกรมชั้นประถมศึกษาปีที่ 2-3

เอกสารหลักสูตร *Kio and Gus* (Matthew Lipman, 1982, Revised 1986)

คู่มือครู *Wondering at the World: An Instructional Manual to Accompany Kio and Gus* (Matthew Lipman and Ann Margaret Sharp, 1986)

4.2.3 โปรแกรมชั้นประถมศึกษาปีที่ 3-4

เอกสารหลักสูตร *Pixie* (Matthew Lipman, 1981)

คู่มือครู *Looking for Meaning: An Instructional Manual to Accompany Pixie* (Matthew Lipman and Ann Mar-

garet Sharp, 1982)

4.2.4 โปรแกรมชั้นประถมศึกษาปีที่ 4-6

เอกสารหลักสูตร *Nous* (Matthew Lipman, 1996)

คู่มือครู *Deciding What to Do: An Instructional Manual to Accompany Nous* (Matthew Lipman, 1996)

4.2.5 โปรแกรมชั้นประถมศึกษาปีที่ 5-6

เอกสารหลักสูตร *Harry Stottlemeier's Discovery* (Matthew Lipman, 1974, 1982 revised edition)

คู่มือครู *Philosophical Inquiry: An Instructional Manual to Accompany Harry Stottlemeier's Discovery* (Matthew Lipman, Ann Margaret Sharp and F.S. Oscanyan, 1984, 2nd edition)

4.2.6 โปรแกรมชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1-2

เอกสารหลักสูตร *Lisa* (Matthew Lipman, 1976, 2nd edition 1983,1985)

คู่มือครู *Ethical Inquiry: An Instructional Manual to Accompany Lisa* (Matthew Lipman and Ann Margaret Sharp, 1985)

4.2.7 โปรแกรมชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3-4

เอกสารหลักสูตร *Suki* (Matthew Lipman, 1978)

คู่มือครู *Writing: How and Why: An Instructional Manual to Accompany Suki* (Matthew Lipman and Ann Margaret Sharp, 1980)

4.2.8 โปรแกรมชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5-6

เอกสารหลักสูตร *Mark* (Matthew Lipman, 1980)

คู่มือครู *Social Inquiry: An Instructional Manual to Accompany Mark* (Matthew Lipman and Ann Margaret Sharp, 1980)

4.3 เอกสารหลักสูตรและคู่มือครูโดย Philip Cam

4.3.1 อายุ 8-12 ปี

Cam, Philip. (ed.), (1993). *Thinking Stories 1: Philosophical Inquiry for Children. And Teacher Resource / Activity Book*. Alexandria, NWS: Hale & Iremonger Pty Limited.

Cam, Philip. (ed.), (1994). *Thinking Stories 2: Philosophical Inquiry for Children. And Teacher Resource / Activity Book*. Sydney, NSW: Hale & Iremonger Pty Limited.

4.3.2 อายุ 9-14 ปี

Cam, Philip. (1997). *Thinking Stories 3: Philosophical Inquiry for Children. And Teacher Resource / Activity Book*. Sydney, NSW: Hale & Iremonger Pty Limited.

5. งานเขียนด้านทฤษฎี

Astington, Janet Wilde. (1993). **The Child's Discovery of Mind**. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

Buchler, Justus. (1951). **Toward a General Theory of Human Judgment**. New York: Columbia University Press.

Cam, Philip. (1995). **Thinking Together: Philosophical Inquiry for the Classroom**. Sydney, NSW: Hale & Iremonger Pty Limited.

Dewey, John. (1902). **The Children and the Curriculum**. Chicago: University of Chicago Press.

Dewey, John. (1916). **Democracy and Education**. New York: Macmillan.

Dewey, John. (1938). **Experience and Education**. New York: Collier.

Dewey, John. (1938). **Logic: The Theory of Inquiry**. New York : Holt.

Dewey, John. (1964). **On Education**. Edited and Introduction by Reginald D. Archambault, Chicago: The University of Chicago Press.

- Freire, Paulo. (1972). **Pedagogy of the Oppressed**. New York: Herder and Herder.
- Gopnik, A. Kuhl, and Meltzoff, A. (1999). **The Scientist in the Crib: What Early Learning Tells Us About the Mind**. New York: Perennial Book.
- Lipman, Matthew. (1976). "Philosophy for Children." *Metaphilosophy* 7: 1 (January).
- Lipman, Matthew. (1988). "Critical Thinking-What Can It Be" *Educational Leadership* 16: 1 (September).
- Lipman, Matthew. (1988). **Philosophy Goes to School**. Philadelphia: Temple University Press.
- Lipman, Matthew. (2003). **Thinking in Education**. 2nd edition, Cambridge: Cambridge University Press. (first edition 1991)
- Lipman, Matthew, ed. (1993). **Thinking, Children and Education**. Dubuque, Iowa: Kendall/Hunt.
- Lipman, Matthew, and Ann Margaret Sharp. Eds., (1978). **Growing Up With Philosophy**. New Jersey: IAPC.
- Lipman, Matthew, A.M. Sharp and F.S. Oscanyan. (1980). **Philosophy in the Classroom**. Philadelphia: Temple University Press.
- Matthews, Gareth. (1980). **Philosophy and the Young Child**. Cambridge, Mass: Harward University Press.
- Matthews, Gareth. (1984). **Dialogues with Children**. Cambridge, Mass: Harward University Press.
- Matthews, Gareth. (1994). **The Philosophy of Childhood**. Cambridge, Mass: Harward University Press.
- Mead, George Herbert. (1934). **Mind, Self and Society**. Chicago: University of Chicago Press.
- Piaget, Jean. (1929). **The Child's Conception of the World**. London: Routledge & Kegan Paul.
- Piaget, Jean. (1930). **The Child's Conception of Physical Causality**. London: Routledge & Kegan Paul.
- Piaget, Jean. (1933). "Children's Philosophies." in **A Handbook of Child Psychology**. Edited by Carl Murchison, 2nd ed. Rev. Worcester, Mass: Clark University Press.

- Piaget, Jean. (1965). **The Moral Judgment of the Child**. New York: Free Press.
- Piaget, Jean. (1967). **The Child's Conception of Space**. New York: W.W. Norton and Company.
- Piaget, Jean. (1968). "*The Mental Development of the Child*." in **Six Psychological Studies**. Edited by D. Elkind, pp. 1-73. New York: Vintage Books.
- Piaget, Jean. (1971). **The Child's Constructure of Quantities**. London: Routledge & Kegan Paul.
- Pritchard, Michael S. (1985). **Philosophical Adventures With Children**. Lanham, MD: University Press of America.
- Pritchard, Michael S. (1996). **Reasonable Children**. Lawrence, KS: University Press of Kansas.
- Rawls, John. (1993). **Political Liberalism**. New York: Columbia University Press.
- Ryle, Gilbert. (1971). **Collected Papers**. 2 Vols. New York: Barnes and Noble.
- Splitter, Laurance and Ann M. Sharp. **Teaching for Better Thinking: The Classroom Community of Inquiry**. Hawthorn, Vic: Australian Council for Educational Research.
- Vygotsky, L.S.(1962). **Thought and Language**. Cambridge, Mass: M.I.T. Press.
- Wilks, Susan. (1992). **An Evaluation of Lipman's Philosophy for Children Curriculum and Its Implimentation in Schools in Victoria**. Unpublished M.Ed. Thesis: The University of Melbourne.
- Wittgenstein, Ludwig. (1953). **Philosophical Investigations**. Oxford: Blackwell Publisher.
- Wittgenstein, Ludwig. (1983). **Remarks on the Foundations of Mathematics**. Edited by C.H. von Wright, R. Rhees, and G.E.Anscombe. Cambridge, Mass.: MIT Press.

การประเมินบทบาทของเทคโนโลยี การสื่อสารในการเรียนการสอน: มุมมองจากปรัชญาการศึกษา

ชัชชัย คุ่มทวีพร

ภาควิชามนุษยศาสตร์ คณะศิลปศาสตร์ มหาวิทยาลัยรังสิต

บทคัดย่อ

จากการศึกษาเป้าหมายการศึกษาที่พบ 4 แบบคือ แนวคิดแบบจินตนิยม แนวการถ่ายทอดวัฒนธรรม แนวเน้นการสร้างความสำเร็จ และแนวเน้นพัฒนาการ พบว่า เป้าหมายทางการศึกษาตามแนวการเน้นพัฒนาการเพื่อให้บรรลุวุฒิภาวะที่สูงขึ้นของผู้เรียนทั้งด้านการรับรู้และจริยธรรม เป็นแนวคิดที่มีเหตุผลน่ายอมรับ และสอดคล้องกับฐานคติที่นักการศึกษาส่วนใหญ่ยอมรับคือ เป้าหมายการศึกษาควรเป็นแบบเพื่อการศึกษา (เป้าหมายภายใน) มากกว่าเป็นเพียงเครื่องมือเพื่อเป้าหมายอื่น เช่น ความมั่นคงของสังคม หรือความสำเร็จด้านอาชีพ

บทความนี้ประเมินแนวคิดของนักเทคโนโลยีทางการศึกษา 4 ท่าน คือ Hubert Dreyfus, Charles Ess, Andrew Feenberg และ Mike Sandbothe เกี่ยวกับบทบาทของเทคโนโลยีการสื่อสารในการเรียนการสอนเมื่อเทียบกับเป้าหมายทางการศึกษาของแนวเน้นพัฒนาการ สรุปได้ว่าการเรียนรู้ที่เกิดขึ้นในลักษณะพัฒนาการที่ผู้เรียนสร้างองค์ความรู้ขึ้นภายในตัวเอง อันเป็นการก้าวข้ามหรือการขจัดข้อบกพร่องที่ดำรงอยู่ในแต่ละขั้นตอน เพื่อไปสู่ขั้นตอนใหม่ที่มีความเพียงพอทางญาณวิทยามากขึ้น เทคโนโลยีสารสนเทศหรือการสื่อสารผ่านคอมพิวเตอร์สามารถสนับสนุนเป้าหมายนี้ โดยอาศัยปฏิสัมพันธ์ (หรือการสนทนา) ด้วยภาษาเขียน (แทนการสนทนาโดยตรงแบบโสเครติส) แต่ครูผู้สอนมีบทบาทสำคัญในฐานะผู้กระตุ้น ผู้สนับสนุน และผู้วิจารณ์ เพื่อให้ผู้เรียนเห็นข้อบกพร่องในองค์ความรู้ (หรือความเชื่อ) ที่ได้สร้างขึ้น เพื่อก้าวข้ามไปสู่ขั้นตอนใหม่ที่มีความสมบูรณ์มากกว่า

การปฏิเสธเทคโนโลยีคือการทำลายโอกาสที่เกิดขึ้นจากศักยภาพของเทคโนโลยีนี้ อาจกล่าวได้ว่าเป็นสิ่งผิดจริยธรรมสำหรับผู้สอน เช่นเดียวกับแพทย์ที่ไม่สนใจวิทยาการใหม่ ๆ จนทำให้กรณีที่ต้องช่วยให้ผู้ป่วยหายได้กลับต้องเสียชีวิตไป และในทางตรงกันข้ามการใช้เทคโนโลยีนี้เพื่อแทนที่ครูหรือการศึกษาที่ปราศจากครู ผู้สอน หรือที่เรียกว่าการเรียนการสอนแบบอีเล็กทรอนิกส์เต็มรูปแบบ (e-learning) หากทำได้สำเร็จก็เป็นเพียงการผลิตช่างเทคนิค (ระดับสูง) จำนวนหนึ่ง ซึ่งไม่ตรงกับเจตจำนงของการศึกษาชั้นสูงของทุกสังคม

การประเมินบทบาทของเทคโนโลยีการสื่อสารในการเรียนการสอน

เนื้อหาของการวิเคราะห์จะแบ่งเป็น 4 ตอน คือ

1. บทวิเคราะห์เป้าหมายการศึกษา เพื่อใช้เป็นกรอบของการประเมินบทบาทของเทคโนโลยีการสื่อสารในการเรียนการสอน
2. การสรุปทัศนะของนักเทคโนโลยีทางการศึกษา Hubert Dreyfus, Charles Ess, Andrew Feenberg และ Mike Sandbothe
3. การประเมินทัศนะของนักเทคโนโลยีทางการศึกษาทั้ง 4 ท่าน (ด้วยกรอบแนวคิดในข้อ 1)
4. บทสรุป

ตอนที่ 1 เป้าหมายทางการศึกษา: บทวิเคราะห์เชิงปรัชญา บทนำ

คำถามที่น่าสนใจของผู้ที่เกี่ยวข้องกับการศึกษา คือ “อะไรควรเป็นเป้าหมายของการศึกษา” ซึ่งดูเหมือนจะเกี่ยวข้องกับเรื่องนี้มากที่สุด เพราะสิ่งนี้จะกำหนดโครงสร้างและรายละเอียดต่าง ๆ ของสังเขปรายวิชาและวิธีการสอน แต่คำถามนี้ครูอาจไม่สามารถให้คำตอบโดยลำพังได้ เพราะเป้าหมายของการศึกษาคควรสัมพันธ์กับคำถามที่ว่า “สังคมของเราควรเป็นเช่นไร” ซึ่งคำถามนี้น่าสนใจสำหรับประชาชนทุกคน (ไม่เฉพาะแต่ครูและผู้ปกครองของนักเรียนเท่านั้น) และจะนำไปสู่คำถาม “ใครควรเป็นผู้กำหนดเป้าหมายต่าง ๆ (เหล่านี้) นี้” (White, 1982: 1)

คำตอบโดยทั่วไปสำหรับคำถามแรก (อะไรควรเป็นเป้าหมายของการ

ศึกษา) มักพบใน 2 แบบ (แต่อันที่จริงแล้ว อาจมีแนวคิดอื่นๆ ที่อยู่ระหว่าง 2 แนวคิดนี้) คือ

1. ความเชื่อว่า การศึกษาที่แท้จริงควรจะเป็นกิจการที่สมบูรณ์ในตัวเอง (self-contained enterprise) เป้าหมายจึงควรอยู่ที่ภายในตัวการศึกษาเอง และเมื่อพิจารณาว่า ใครรู้ดีที่สุดว่าเป้าหมายของการศึกษาควรเป็นเช่นไร จะพบว่า ผู้ที่รู้ดีที่สุดเกี่ยวกับการศึกษาก็คือครูนั่นเอง

2. เป็นปฏิกิริยาต่อความเชื่อแรกที่ได้กล่าวมา แนวคิดนี้เห็นว่า ไม่ควรแยกการศึกษาออกจากสังคมวงกว้าง เพราะที่จริงแล้วการศึกษาคือการเตรียมชีวิตของผู้เรียนสำหรับอยู่ในสังคม เช่น การสร้างคนเข้าสู่ตลาดแรงงานหรือสร้างประชาชนในอนาคต เป็นต้น มุมมองนี้จะเห็นว่า ครูมิใช่ผู้เชี่ยวชาญที่จะกำหนดว่า อุตสาหกรรมต้องการการศึกษาเยี่ยงไร หรือความเป็นประชาชนควรประกอบด้วยสิ่งใดบ้าง ดังนั้นการกำหนดเป้าหมายการศึกษาก็ไม่ควรอยู่ในมือของครู

โดยทั่วไปแล้ว มีการกล่าวถึงเป้าหมายต่างๆ ของการศึกษา (White: 2-3) เช่น ควรสนับสนุนให้เกิดความเข้าใจเพิ่มมากขึ้นในด้านความรู้ เหตุผล และจิตใจ โดยไม่มีเป้าหมายอื่น หรือควรสนับสนุนให้เด็กทุกคนพัฒนาศักยภาพของตนเองอย่างสมบูรณ์ หรือควรให้ความสำคัญกับ "ปัจเจกภาพ" หรือ "เสรีภาพส่วนบุคคล" เป็นอันดับแรก หรือควรพัฒนาอย่างรอบด้าน เน้นสมดุลระหว่างสติปัญญา และการปฏิบัติอย่างได้ผล หรือระหว่างศิลปะและวิทยาศาสตร์ หรือควรเน้นความเป็นเลิศในความสามารถเฉพาะด้าน หรือควรเน้นการสนองตอบความต้องการของสังคม เช่น การรู้หนังสือ การเพิ่มแรงงานที่มีคุณภาพ หรือเป็นสมาชิกผู้มีความสามารถในระบอบประชาธิปไตยแบบมีส่วนร่วม หรือควรเน้นการสอนด้านศิลปะ และวัฒนธรรม หรือควรเน้นการสอนจริยธรรม เป็นต้น

คงมีผู้สอนจำนวนน้อยมากนำเป้าหมายต่างๆ เหล่านี้มาพิจารณาเปรียบเทียบกัน เพื่อหาข้อสรุปที่น่ายอมรับด้วยเหตุผล แต่ความเปลี่ยนแปลงที่รวดเร็วทำให้เป้าหมายที่เคยยึดถือด้วยกันตามจารีตได้สูญสลายไป ดังนั้นเพื่อให้การศึกษาในระดับต่างๆ มีความเป็นเอกภาพ จึงควรรหาเป้าหมายที่มีความเห็นพ้องร่วมกันในระดับหนึ่ง โดยอาศัยการถกเถียงกันด้วยเหตุผล และอันที่จริงความเห็นพ้องในเป้าหมาย

หมาย (รวมถึงวิธีการที่ใช้ด้วย) นี้ควรมีทั้งในระดับสหสถาบันและภายในสถาบันเองด้วย

ความเปลี่ยนแปลงในแนวคิดเกี่ยวกับการศึกษา

คนส่วนใหญ่มีความเชื่อตามสามัญสำนึกว่า การสอนคือการส่งเสริมการเรียนรู้ และเห็นว่าการเรียนเกิดขึ้นจากภายนอกตัวผู้เรียน แนวคิดนี้อิงอยู่กับทฤษฎีถึงเก็บความรู้ที่สามารถสืบค้นกลับไปถึงอริสโตเติล และแนวการสอนสมัยใหม่ก็ใช้แนวคิดนี้เป็นพื้นฐานด้วย ทำให้หน้าที่ของผู้สอนคือการเติมหรือ “ถ่ายทอด” ความรู้ลงไปในจิตใจของผู้เรียนที่เหมือนกับถึงเก็บความรู้ที่ตนเอง

เพอร์คินสัน (Henry J. Perkinson, 1998: 4-6) อธิบายว่า ทฤษฎีการศึกษาสมัยใหม่ที่เริ่มจาก ฟรานซิส เบคอน โดยอาศัยแนวคิดแบบอริสโตเติลที่เสนอว่า มนุษย์ได้รับความรู้โดยผ่านประสาทสัมผัส และยืนยันว่าความรู้ทางวิทยาศาสตร์พัฒนาขึ้นมาด้วยการใช้เหตุผลแบบอุปนัย นักวิทยาศาสตร์สร้างข้อสรุปทั่วไปโดยการสังเกตข้อเท็จจริงเฉพาะต่างๆ ดังนั้นแทนที่เราจะอ่านหนังสือจำนวนมากเพื่อแสวงหาความรู้ เราควรจะเรียนรู้จากธรรมชาติโดยการสังเกตอย่างปราศจากอคติ เราจะได้ความรู้ที่แท้จริง และความเชื่อว่าเรารู้ความเป็นจริงได้เช่นนี้จึงเป็นที่มาของการศึกษายุคใหม่ที่มีลักษณะสากล ตามทฤษฎีนี้ ผู้สอนสามารถ “ถ่ายทอด” ความรู้ให้กับทุกคน โดยการแสดงโลกที่เป็นจริงให้ผู้เรียน “เห็น” และผู้เรียนก็จะรับรู้ความเป็นจริงได้ด้วยประสาทสัมผัสของพวกเขา

ผู้สอนยุคใหม่คนแรกคือ จอห์น อามอส โคมินิอุส (John Amos Comenius) ได้เขียนหนังสือไว้จำนวนมากในศตวรรษที่ 17 รวมทั้ง *The World through Sense Pictures* และ *The Great Didactic* เขาได้พัฒนาวิธีการ “การสอนทุกสิ่งให้กับทุกคนอย่างรวดเร็ว ครบถ้วน และอย่างมีความสุข” เขาเห็นว่า การ “ถ่ายทอด” ความรู้ต้องมีประสิทธิภาพนั้น ผู้สอนจำเป็นต้องจัดการความรู้ให้อยู่ในรูปแบบที่สามารถ “ย่อย” และเข้าใจได้ง่ายสำหรับนักเรียนที่ได้รับการกระตุ้นและเตรียมพร้อมจากผู้สอนแล้ว

แต่เราอาจมองว่าการถ่ายทอดความรู้ในลักษณะนี้ ผู้สอนกำหนดเองว่าผู้เรียนควรรู้เรื่องใด และยึดเย็ดความรู้ให้กับผู้เรียน สิ่งที่เกิดขึ้นคือ ผู้เรียนต้อง

ถูกบีบบังคับ ตึงเครียด และต้องสร้างความเข้าใจในแบบที่ผู้สอนกำหนดให้ “ถูกต้อง” การสอนในลักษณะนี้คือการถ่ายทอดความเป็นเผด็จการ และผู้สอนบางคน กลับยอมรับความเป็นเผด็จการว่าเป็นลักษณะแฝงของการศึกษา ศัพท์สมัยใหม่อาจเรียกแนวคิดนี้ว่า “การเรียนรู้เนื้อหาวิชา” (subjectbased learning)

แต่ในทางปฏิบัติกลับพบว่า ความพยายามถ่ายทอดความรู้โดยมากมักพบกับความล้มเหลว ผู้เรียนอาจจะคิดว่า พวกเขาได้รับความรู้โดยการถ่ายทอดจากผู้สอน ทั้งที่พวกเขาสร้างความรู้ขึ้นมาเองในอีกลักษณะหนึ่ง แต่ความรู้แบบนี้อยู่ได้เพียงชั่วคราว กล่าวคือความรู้จะไหลออกจากตัวผู้เรียนหมดทันทีที่การสอบเสร็จสิ้น ความรู้ลักษณะนี้ไม่เป็นส่วนหนึ่งของความรู้ถาวรของผู้เรียน

บางคนคิดว่าความรู้ลักษณะนี้สลายไปเพราะผู้เรียนมิได้นำไปใช้ หรือเป็นสิ่งที่ไม่ตรงกับชีวิตจริง หรือเป็นสิ่งที่ไร้ความหมายสำหรับผู้เรียน แต่แท้ที่จริงแล้ว ความรู้ลักษณะนี้สลายไปเพราะมิใช่ความรู้ที่เกิดจากตัวของผู้เรียนเอง เขามิได้ “สร้าง” ความรู้ใหม่ขึ้นมาด้วยการปรับแก้ความรู้เดิมที่เขาเมื่ออยู่ก่อน ความรู้ชั่วคราวลักษณะนี้เป็นสิ่งที่ผู้เรียนสร้างขึ้นมาเพียงเพื่อให้ผ่านการสอบหรือเพื่อให้ผู้สอนพึงพอใจ และเนื่องจากมิได้เกิดจากความรู้ของผู้เรียน ความรู้ลักษณะนี้จึงควรเรียกว่า “ความรู้แบบโรงเรียน” (school knowledge)

การถ่ายทอดความรู้ในลักษณะนี้ทำให้ความรู้ของผู้เรียนไม่เจริญเติบโต เพราะถ้าการถ่ายทอดความรู้ประสบความสำเร็จ ความรู้ที่ถ่ายทอดไปจะกลายเป็นความเชื่อที่ผู้เรียนคิดว่าถูกต้อง ผู้เรียนจะยึดความรู้แบบนั้นไว้อย่างเหนียวแน่น และไม่มีการเจริญเติบโตอีกต่อไป ลองจินตนาการถึงผู้เรียนที่ “ประสบความสำเร็จ” ที่สุดในสถานศึกษา เขาจะเป็นคนที่เรียนรู้สิ่งที่ผู้สอนถ่ายทอดได้ดีที่สุด และส่วนใหญ่จะกลายเป็น “ผู้รู้แบบทัวรัน” ที่สุดด้วย

ผู้สอนที่เชื่อ (หรือมีมายาคติ) ว่า ตนเองถ่ายทอดความรู้ให้กับผู้เรียน แต่แท้ที่จริงแล้ว ผู้สอนทำได้เพียงนำเสนอความรู้ให้กับผู้เรียน แล้วผู้เรียนต้องสร้างความเข้าใจจากสิ่งที่ผู้สอนเสนอ ความเข้าใจที่ผู้เรียนสร้างขึ้นนี้ ส่วนใหญ่มาจากความรู้เดิมที่ผู้เรียนมีอยู่ ฌอง เพียเจต์ (Jean Piaget) กล่าวว่า ผู้เรียนซึมซับ (หรือเข้าใจ) สิ่งที่ผู้สอนเสนอด้วยความรู้เดิมที่พวกเขามีอยู่ และบ่อยครั้งความ

รู้ที่สร้างนี้ผิดพลาดหรือเข้าใจผิดจากความต้องการของผู้สอน แต่ผู้เรียนบางคนสามารถถอดแบบสิ่งที่ผู้สอนนำเสนอได้ และทำสำเนาออกมาเมื่อต้องการใช้ เช่น การตอบข้อสอบ

หนึ่งศตวรรษให้หลัง รูโซตั้งข้อสังเกตว่า จริงๆ แล้ว ผู้เรียนมิได้รับความรู้ที่ "ถ่ายทอด" ให้กับพวกเขา รูโซ เห็นว่า นักคิดก่อนหน้านี้เข้าใจผิดที่มองว่า จิตของผู้เรียนเหมือนถังเก็บความรู้ หรือเป็นผ้าขาวที่รอให้ผู้สอนประทับความรู้ลงไป ผู้สอนเน้นสิ่งสำคัญที่มนุษย์ต้องรู้ โดยมองข้ามเงื่อนไขการเรียนรู้ของเด็ก พวกเขาค้นหามนุษย์ที่สมบูรณ์แล้วในเด็ก โดยปราศจากการคิดถึงสิ่งที่เด็กเป็นก่อนที่จะเป็นผู้ใหญ่ รูโซเสนอว่า การสอนที่ได้ผล ผู้สอนต้องให้ความสนใจกับขั้นตอนต่างๆ ที่เด็กทุกคนต้องพัฒนาขึ้นไป และถ่ายทอดเฉพาะความรู้ที่พวกเขาพร้อมที่จะรับแล้วเท่านั้น

ในช่วงปลายของศตวรรษต่อมา (ศตวรรษที่ 19) จอห์น ดิวอี้ ได้ผนวกมุมมองที่ลึกซึ้งของรูโซเข้ากับทฤษฎีวิวัฒนาการ และได้เสนอความคิดว่า การเรียนรู้เกิดจากการแก้ปัญหา ชีวิตวิวัฒนาการไปโดยการแก้ปัญหา เพื่อปรับตัวให้เข้ากับสภาพแวดล้อมที่เปลี่ยนแปลงอยู่เสมอ นั่นคือชีวิตเรียนรู้ที่จะปรับตัว เขาถือว่า การเรียนเป็นเรื่องของการแก้ปัญหาที่เราพบในการพยายามบรรลุเป้าหมายที่เราต้องการ

สำหรับดิวอี้ (Dewey, 1916) นักเรียนไม่ได้ "รับ" ความรู้ แต่พวกเขา "ค้นพบ" ความรู้ หน้าที่ของผู้สอนคือ การให้ผู้เรียนเผชิญหน้ากับปัญหาที่สอดคล้องกับระดับการพัฒนาของพวกเขา ปัญหานี้จะเป็นสิ่งที่ทำให้ผู้เรียนค้นพบความรู้ที่ผู้สอนต้องการให้พวกเขาได้รับ

การมองว่าความรู้มาจากภายในตัวมนุษย์นั้น สามารถย้อนสืบกลับไปถึงโสเครตีสและเพลโต ที่เชื่อว่าความรู้มาจากตัวผู้รู้ แนวคิดนี้ได้รับการยอมรับโดยนักจิตวิทยานามอโมะแห่งศตวรรษที่ 20 คือ สกินเนอร์ (B.F. Skinner) และเพียเจต์ ซึ่งมองว่า การศึกษาเป็นเรื่องของการเจริญเติบโตของความรู้ (ไม่ใช่การส่งเสริมการเรียนรู้) และทฤษฎีที่ดีที่สุดเกี่ยวกับการเจริญเติบโตคือทฤษฎีวิวัฒนาการ ดังนั้นเราควรมองว่า การศึกษาเป็นวิวัฒนาการของความรู้

ตามแนวคิดของดาร์วิน วิวัฒนาการของสิ่งมีชีวิตเกิดขึ้นจากการคัดสรร

โดยธรรมชาติ (natural selection) หรือที่เรียกว่า การอยู่รอดของสิ่งที่มีชีวิตที่
ที่สุด (survival of the fittest) ซึ่งนำไปสู่การพัฒนาลักษณะชีวิตในความสัมพันธ์กับ
เงื่อนไขของชีวิตทั้งด้านอินทรีย์และอนินทรีย์ ทฤษฎีของดาร์วินกล่าวว่า สิ่งมีชีวิต
จะให้กำเนิดลูกหลานที่แตกต่างไปเล็กน้อยจากตนเอง ธรรมชาติจะกำจัดชีวิตที่ไม่
สอดคล้องออกไป และชีวิตที่อยู่รอดก็จะให้กำเนิดลูกหลานที่แตกต่างออกไปเล็กน้อย
จากตนเองในลักษณะการเดียวกัน และก็ถูกคัดสรรโดยธรรมชาติอีก กระบวนการ
นี้เรียกว่า วิวัฒนาการ (evolution) ซึ่งกล่าวโดยสรุปก็คือ เป็นการลองผิดลอง
ถูกที่จัดสิ่งผิดออกไป หรือกล่าวว่า ชีวิตสร้างชีวิตใหม่ในลักษณะการลองผิดลอง
ถูก และธรรมชาติกำจัดสิ่งที่ผิดพลาด (คือชีวิตที่ไม่สอดคล้องกับสภาพแวดล้อม)
ออกไป ดังนั้น กระบวนการคัดสรรโดยธรรมชาติทำให้ชีวิตเผ่าพันธุ์ใหม่วิวัฒน์ขึ้น
จากชีวิตที่มีอยู่เดิม

ในลักษณะการเดียวกันว่า ความรู้วิวัฒน์โดยผ่านกระบวนการคัดสรร ใน
ลักษณะการลองผิดลองถูกที่จัดสิ่งที่ผิดออกไป (trial and error elimination) นั้น
ก็คือ พร้อมกับที่ชีวิตใหม่วิวัฒน์ขึ้นในธรรมชาติ ความรู้ ความเข้าใจ ทักษะใหม่ๆ
ก็วิวัฒน์มาพร้อมกับชีวิตด้วย ความรู้เกิดจากการคาดการณ์ และการขจัดข้อผิดพลาด
(ข้อบกพร่องหรือความไม่สมบูรณ์) ออกจากการคาดการณ์ ทำให้เรา
สามารถคาดการณ์ได้อย่างสอดคล้องกับข้อเท็จจริงมากขึ้น และกลายเป็นทฤษฎีที่
ได้รับการยอมรับ (หรือเรียกว่าการปรับปรุงทฤษฎี)

วิวัฒนาการของความรู้ของมนุษย์เกิดจากลักษณะตามธรรมชาติของ
มนุษย์ ที่คาดหวังความเป็นระเบียบ (expectation of order) หรือการรังเกียจความ
ไร้ระเบียบ ซึ่งก็คือ สิ่งที่เกิดขึ้นที่ขัดกับภาวะที่เคยดำรงอยู่ หรือเป็นความเปลี่ยนแปลง
ที่เกิดอย่างไม่คาดคิด สิ่งเหล่านี้ขัดกับระเบียบ ทำให้เกิดภาวะไม่สมดุล การ
พยายามขจัดภาวะไร้ระเบียบนี้ทำให้เกิดการองกวมขึ้นของความรู้ ความรู้ใน
ลักษณะนี้เป็นการจัดระเบียบให้กับประสบการณ์ที่เราเกี่ยวข้องกับโลก เราพยายาม
เข้าใจความหมายของประสบการณ์เหล่านั้น เราได้สังเกตระเบียบ ทว่า
เราสร้างระเบียบให้กับประสบการณ์ของเรา ทฤษฎีก็เป็นสิ่งที่เราสร้างขึ้น (มิใช่การ
ค้นพบ) เพื่อให้ความหมายและความเข้าใจกับสิ่งที่เราเผชิญอยู่ เมื่อเราพบว่าทฤษฎี

ที่ใช้อยู่ไม่พอเพียง หรือไม่สอดคล้องกับข้อเท็จจริง เราอยู่ในภาวะเสียสมดุล เราจำเป็นต้องปรับปรุง แก้ไข เปลี่ยนแปลงทฤษฎีที่ใช้อยู่

ความเข้าใจประสบการณ์เกี่ยวกับโลกโดยอาศัยทฤษฎี แท้จริงแล้วก็คือรูปแบบหนึ่งของความคาดหวัง หรือเรียกให้ชัดเจนขึ้นว่า ระนาบแห่งความคาดหวัง (horizon of expectation) และการปรับปรุงแก้ไขทฤษฎีที่เราใช้อยู่ก็คือการเปลี่ยนระนาบของความคาดหวังใหม่นั้นเอง

ประเด็นที่ควรสังเกตก็คือ ความรู้ก็มีลักษณะเช่นเดียวกับชีวิตที่วิวัฒนาการไป โดยปราศจากเป้าหมาย ชีวิตใหม่และความคาดหวังในความเข้าใจใหม่ๆ เกิดขึ้น และสิ่งที่ไม่สอดคล้องจะถูกธรรมชาติขจัดออกไป ความเปลี่ยนแปลงนี้มิได้เกิดขึ้นในลักษณะของการพัฒนาไปให้ถึง “จุดหมาย” ที่กำหนดไว้

ถ้าแนวคิดนี้ถูกต้อง การเรียนรู้ของผู้เรียน (หรือการที่ผู้เรียนมีความรู้เจริญงอกงามขึ้น) นั้น เป้าหมายของผู้เรียนเป็นสิ่งที่ไม่ต้องนำมาพิจารณา ผู้เรียนมีความรู้เพิ่มมากขึ้น ผู้เรียนพัฒนาความรู้ของตนเองเมื่อพบว่า สิ่งที่ตนเองยอมรับอยู่นั้นไม่เพียงพอหรือไม่เหมาะสมที่จะเข้าใจข้อเท็จจริงที่พบ

ผู้เรียนเรียนรู้ทุกสิ่ง เช่น ภาษา การอ่าน การเขียน การพิมพ์ วาดรูป ประวัติศาสตร์ ชีววิทยา ฯลฯ ด้วยการแก้ไขปรับปรุงความรู้เดิม (คือทักษะหรือความเข้าใจ) ที่ตนมีอยู่ การเรียนรู้หรือการงอกงามขึ้นของความรู้ ขึ้นอยู่กับผู้เรียนเพราะเป็นคนปรับปรุงแก้ไขและกลั่นกรองความรู้เดิมที่มีอยู่เมื่อพบกับปัญหาความไม่เพียงพอ

ผู้เรียนมิได้มีเป้าหมายว่า เขาต้องการเรียนเพื่อให้ได้ความรู้เพิ่มมากขึ้น (แน่นอนว่า ในฐานะที่เป็นมนุษย์ ผู้เรียนมีความคาดหวังบางอย่าง แต่ในการสอน ผู้สอนไม่ต้องไปสนใจเป้าหมายเหล่านั้นของผู้เรียน) ความเข้าใจผิดของผู้สอนเช่นนี้เองที่ทำให้สถานศึกษาเกิดทุพพลภาพ เนื้อหาของการเรียนกลายเป็นสิ่งไร้สาระและกลับทำลายล้างวิธีการสอนที่ถูกต้อง ความเข้าใจผิดนี้เกิดจากความเชื่อแบบผิด ๆ ว่า มนุษย์ได้รับความรู้มาจากภายนอก ทำให้ผู้สอนคิดอย่างผิด ๆ ว่า ตนเองสามารถถ่ายทอดความรู้ให้กับผู้เรียนได้ และยังเลยเถิดไปถึงขั้นที่ว่า ถ้าผู้สอนใส่ใจต่อเป้าหมายของผู้เรียนแล้ว การถ่ายทอดความรู้จะมีประสิทธิภาพมากขึ้น

ถ้าทฤษฎีญาณวิทยาแนววิวัฒนาการถูกต้อง มนุษย์มิเคยได้รับความรู้มา

จากภายนอก ดังนั้นการถ่ายทอดความรู้ก็ไม่เคยเกิดขึ้น และไม่สามารถเกิดขึ้นด้วย
จากเหตุผลนี้เอง ผู้สอนจึงไม่มีเหตุผลที่ต้องสนใจเป้าหมายของผู้เรียน ในปัจจุบัน
แนวคิดนี้บางด้านได้พัฒนาให้มีกระบวนการเรียนการสอนอย่างเป็นระบบและเรียก
ว่า “การเรียนรู้บนพื้นฐานของการแก้ปัญหา” (problem-based learning) ซึ่งมีแนว
คิดเกี่ยวกับความรู้ การเข้าใจ และการศึกษาที่แตกต่างอย่างลึกซึ้งจากแนวคิดที่อยู่
เบื้องหลังการเรียนรู้เนื้อหาวิชา (subject-based learning) ความแตกต่างนี้สามารถ
เห็นได้จากแนวคิดเรื่องความเป็นผู้เชี่ยวชาญ

แนวคิดแบบการเรียนรู้เนื้อหาวิชา เราพิจารณาความเป็นผู้เชี่ยวชาญในรูป
ของเนื้อหา (content) ทำให้การเป็นผู้เชี่ยวชาญก็คือการเป็นผู้ที่รู้เนื้อหามาก ซึ่งก็
คือการเรียนรู้ที่ “ครอบคลุม” เนื้อหาจำนวนมาก หรือกล่าวว่าการมีข้อความที่เป็น
ความรู้ (propositional knowledge) จำนวนมากนั่นเอง โดยเฉพาะอย่างยิ่งในด้าน
วิชาชีพ การรู้เรื่องทางเทคนิควิธีการ (know how) เป็นเรื่องที่ค่อนข้างมีความ
สำคัญ กล่าวโดยสรุป ภาพรวมของความรู้แบบเรียนรู้เนื้อหาวิชาก็คือ การเน้นตัว
“เนื้อหา” (content) นั่นเอง

เราสามารถเข้าใจความเป็นผู้เชี่ยวชาญในลักษณะอื่นได้ เช่น ความเป็น
ผู้เชี่ยวชาญคือความสามารถในการให้คำตัดสินที่มีน้ำหนักว่าสิ่งที่เป็นปัญหา
(problematic) ของสถานการณ์นั้นคืออะไร การชี้ปัญหาที่สำคัญที่สุด และรู้ว่าจะ
จัดการกับปัญหานั้นให้หมดไปหรือทำให้ดีขึ้นได้อย่างไร

เราจำเป็นต้องมีความรู้ในระดับหนึ่งเพื่อจัดการกับปัญหาเหล่านี้แต่ไม่ได้
เท่ากับว่าต้องเป็นผู้เชี่ยวชาญในเรื่องนั้น เช่นเดียวกับการเรียนแบบเน้นเนื้อหา
วิชา การเรียนรู้บนพื้นฐานของการแก้ปัญหาเน้นสิ่งที่จำเป็นคือความสามารถในการ
ได้มาซึ่งความรู้ที่จำเป็นสำหรับการแก้ปัญหา และนำความรู้นั้นไปใช้อย่างมีคุณค่า
ในสถานการณ์ที่ต้องการแก้ปัญหานั้น

กล่าวในความหมายนี้ การเรียนรู้บนพื้นฐานของการแก้ปัญหามีได้ปฏิเสธ
ความสำคัญของ “เนื้อหา” แต่ปฏิเสธที่จะยอมรับว่า การได้รับเนื้อหาแบบดีที่สุดคือ
การรับมาในลักษณะที่เป็นนามธรรม รับเป็นจำนวนมาก และจดจำไว้ในรูปความ
รู้เชิงนามธรรม (purely propositional form) ที่สามารถนำกลับออกมา และ

“ประยุกต์” (ได้อย่างไม่จำกัด) ในภายหลัง การเรียนบนพื้นฐานของการแก้ปัญหา เน้นอย่างมากที่การบูรณาการความรู้ด้านเนื้อหาและความรู้ทางเทคนิค การเรียนรู้แบบนี้ไม่กำหนดล่วงหน้าว่าเนื้อหาส่วนไหนเกี่ยวข้อง ทว่าใช้การตีความอย่างระมัดระวังว่า เนื้อหาส่วนใดจำเป็นสำหรับการแก้ปัญหาที่เรากำหนดไว้

การศึกษาเพื่อการศึกษา (เป้าหมายภายใน) หรือการศึกษาเพื่อเป้าหมายภายนอก เป็นเวลากว่า 2 ทศวรรษที่นักปรัชญาแนววิเคราะห์ (analytic) พยายามทำความเข้าใจกับโน้ตส์เกี่ยวกับการศึกษา เพราะเชื่อว่าเราต้องรู้ก่อนว่า การศึกษาคืออะไร ก่อนตอบปัญหาว่า “เป้าหมายการศึกษาควรเป็นอะไร” ดังเห็นได้จากการจะเข้าใจเป้าหมายของนักฟุตบอลในการเล่นฟุตบอลได้ เราต้องเข้าใจเกมฟุตบอลก่อน จากนั้นเราก็เห็นเป้าหมายภายในของการเล่นฟุตบอล (กล่าวคือการทำให้ประตูให้มากกว่าทีมตรงข้าม) ซึ่งแตกต่างจากเป้าหมายภายนอกของผู้เล่น เช่น ความต้องการชื่อเสียง หรือผลตอบแทนด้านการเงิน

ทว่าน่าเสียดายที่การวิเคราะห์เกี่ยวกับการศึกษา ไม่ได้รับการยอมรับง่ายเหมือนการวิเคราะห์การเล่นฟุตบอล เพราะมีข้อวิจารณ์ว่าผู้วิเคราะห์ได้ใส่แนวคิดเกี่ยวกับสิ่งที่การศึกษาควรจะเป็นเข้าไปในรายละเอียดที่ทำการวิเคราะห์จึงสรุปว่า “ถ้าเป้าหมายภายในของการศึกษาปรากฏอยู่ในข้อสรุปของการวิเคราะห์แล้ว เป้าหมายเหล่านั้นก็เป็นเพียงการตัดสินทางคุณค่าที่ผู้วิเคราะห์ใส่เข้าไปตั้งแต่ตอนแรกนั่นเอง” (White, 1988: 4)

การตัดสินทางคุณค่ามีใช้สิ่งที่ผิดในตัวเอง เพราะสิ่งนี้อาจไม่สามารถหลีกเลี่ยงได้ ทว่าวิธีการแผ่เร้นแบบที่ใช้นี้ ทำให้คุณค่าบางอย่างผ่านเข้าไปสู่แนวคิดด้านการศึกษาโดยปราศจากการตรวจสอบ ทำให้เห็นว่า การเริ่มต้นโดยการให้เหตุผลสนับสนุนการตัดสินทางคุณค่า การแสดงความเหนือกว่าเหตุผลของคู่แข่ง และอื่น ๆ ที่จำเป็น จะทำให้เราเข้าใจเรื่องนี้ได้ดีกว่า

ความแตกต่างระหว่างเป้าหมาย (aim) และวัตถุประสงค์ (objective) ทางการศึกษา

เป้าหมายเป็นหลักการทั่วไป ในขณะที่วัตถุประสงค์เป็นคุณลักษณะเฉพาะ เช่น ความสามารถในการใช้คำกริยาในรูปแบบต่าง ๆ ในภาษาฝรั่งเศส เป็นวัตถุประสงค์ที่ต้องการหลักการบางอย่างหรือเป้าหมายทั่วไปมารองรับ เพื่อมีให้คุณลักษณะที่เกิดขึ้น (วัตถุประสงค์) ถูกกำหนดตามอำเภอใจ ทั้งเป้าหมายและวัตถุประสงค์มีความสำคัญที่ไม่สามารถใช้แทนที่กันได้ นอกจากนี้เป้าหมายซึ่งมีลักษณะทั่วไปก็ไม่สามารถเขียนให้เฉพาะเจาะจงเป็นวัตถุประสงค์ในหลักสูตรได้ ทว่าจะปรากฏเป็นจริงในหลักการดำเนินงาน และยังพบปัญหาอีกว่า การกำหนดให้ทุกอย่างอยู่ในรูปวัตถุประสงค์ ('objective' approach) เท่ากับการยอมรับเพียงวัตถุประสงค์เชิงพฤติกรรม (behavioral objective) เท่านั้น

เซอร์ เพอร์ซี นันน์ (Sir Percy Nunn, 1920: 13) เห็นว่า สำหรับการศึกษแล้ว การพยายามกำหนดเป้าหมายสากล (universal aim) ส่วนใหญ่จะนำไปสู่การเข้าใจผิด เพราะประชาชนที่มีอุดมคติของชีวิตแตกต่างกันจะตีความเป้าหมายนี้แตกต่างกัน สิ่งที่ทำให้คนหนึ่งสมบูรณ์ อาจเป็นการก้าวร้าวต่ออีกคนหนึ่ง เขาเสนอว่า เมื่ออุดมคติของชีวิตคนแตกต่างกันอย่างเห็นได้ชัด ดังนั้นหากเป้าหมายสากลทางการศึกษาได้รวมถึงการยืนยันในอุดมคติของชีวิตบางแบบแล้ว เป้าหมายนั้นจึงไม่สามารถจะมีได้ เพราะจำนวนอุดมคติมีมากเท่ากับจำนวนคน ด้วยเหตุนี้การศึกษาจึงควรจำกัดอยู่ที่การสร้างหลักประกันให้กับเงื่อนไขที่ปัจเจกภาพของทุกคนจะได้รับการพัฒนาอย่างสมบูรณ์ที่สุด (แต่ไวท์ ตั้งข้อสังเกตว่า "การพัฒนาอย่างสมบูรณ์ของปัจเจกภาพ" ก็เป็นเป้าหมายสากลอย่างหนึ่ง และนันน์ได้สนับสนุนจารีต "เด็กเป็นศูนย์กลาง" ('child-centered' tradition) ซึ่งยังคงมีอิทธิพลต่อเนื่องมาจนถึงยุคปัจจุบัน) (น. 8)

ดาร์วินและคณะได้กล่าวไว้ว่า เหตุผลที่น่าพึงพอใจที่สุดที่ใช้สนับสนุนการศึกษา ก็คือ เป้าหมายภายในของการศึกษา ซึ่งเป็นสิ่งที่ดีในตนเอง หรือน่าพึงพอใจเพื่อตัวการศึกษาเอง และหากเราถูกซักถามถึงเหตุผล คำตอบก็คือ คนส่วนมากในทุกยุคทุกสมัยกล่าวอ้างเช่นนั้น แน่แน่นอนว่า รายละเอียดของเนื้อหาอันย่อมแตกต่างกันไปในแต่ละยุค แต่แนวคิดทั่วไปก็คือ จิตใจที่ได้รับการพัฒนาแล้ว (cultivated mind) หรือการมีความรู้และความเข้าใจเป็นสิ่งที่ดีในตนเอง แนวคิด

นี้ได้รับการยอมรับอย่างกว้างขวาง และมีประวัติที่ยาวนาน เขาเสนอให้เรายอมรับแนวคิดนี้ด้วย ‘ศรัทธา’ (faith) หรือการปักใจเชื่อ (conviction) (Downie et al, 1974: 50) ทว่าเหตุผล ณ จุดนี้น่าสงสัย เพราะการที่คนส่วนมากในทุกยุคทุกสมัยลงความเห็นว่าการมีความรู้เป็นสิ่งที่ดีในตนเองนั้น ยังไม่สามารถใช้เป็นเหตุผลในการสรุปว่า การมีความรู้เป็นสิ่งที่ดีในตนเองได้ และแนวคิดนี้อาจเป็นจริงสำหรับบางยุคบางสมัยของช่วงประวัติศาสตร์เท่านั้น

กรีน (T.H. Green) ได้ประยุกต์แนวคิดทางปรัชญาของเฮเกลเข้ามาในปรัชญาการศึกษา กล่าวคือ พระเจ้าซึ่งก็คือองค์ความคิดหรือองค์เหตุผลต้องการตระหนักรู้ในความเข้าใจตนเอง ทำให้ต้องมีการสร้างสรรค์สิ่ง (จำนวนอนันต์) ทว่าแต่ละสิ่งซึ่งเป็นสิ่งเฉพาะมีแก่นแท้ในความเป็นสากลเนื่องมาจากการทำให้ปรากฏโดยพระเจ้า จึงมีความขัดแย้งทางภววิทยาภายในตนเอง ทำให้ต้องมีการจัดตั้งซึ่งความขัดแย้งนั้น จึงทำให้เกิดกระบวนการวิวัฒนาการในระดับต่าง ๆ ตั้งแต่สสาร สิ่งมีชีวิต มนุษย์ วิทยาการต่าง ๆ จนท้ายที่สุดมนุษย์ก็ได้ใช้ปรัชญาเพื่อเป็นเครื่องมือสำหรับการตระหนักรู้ในความเข้าใจตนเองของพระเจ้า

แนวคิดแบบจิตนิยมนี้ทำให้เป้าหมายทางการศึกษาอยู่ที่การมีความรู้ซึ่งเป็นสิ่งที่ดีในตนเอง เหตุผลที่ใช้สนับสนุนก็คือ ระบบอภิปรัชญาของเฮเกลนั่นเอง แนวคิดของกรีนได้รับการสานต่อโดยดิวอี้ (John Dewey) ซึ่งเขาเป็นคนที่ศรัทธาในศาสนาอย่างมาก แต่อิทธิพลของวิทยาศาสตร์ยุคใหม่ ทำให้เขาสับสน จนกระทั่งเขาได้รับแนวคิดทางศาสนาแบบเหตุผลนิยมของกรีน ทำให้ดิวอี้พัฒนาความคิดของเขาต่อมาได้

แนวคิดแบบจิตนิยมของเฮเกลได้รับการตกแต่งใหม่เพื่อให้คนที่ปฏิเสธอภิปรัชญาสามารถยอมรับได้ เช่น การเปลี่ยน ‘การตระหนักรู้ตนเอง’ (ในฐานะที่จิตสำนึกของมนุษย์เป็นสื่อในการเข้าใจตนเองของพระเจ้า) เป็น ‘การเติบโต’ กล่าวคือ ความสำคัญของการศึกษาอยู่ที่การส่งเสริมให้จิตของปัจเจกเติบโตโดยไม่มีขอบเขตจำกัด การศึกษาจึงมิได้มีเป้าหมายอยู่ที่ภายนอก (เช่น การมีงานทำ การมีฐานะทางสังคม การมีรายได้) แต่อยู่ที่การตระหนักรู้ตนเอง (Dewey, 1916: 50) ดิวอี้ยังได้นำแนวคิดทางชีววิทยา (เรื่องวิวัฒนาการ) มาทำให้แนวคิดเรื่อง ‘การเติบโต’

ของจิตมีลักษณะพัฒนาการในธรรมชาติ กล่าวคือ เมื่อเครื่องมือหรือวิธีการที่เคยใช้อยู่ไม่สามารถบรรลุเป้าหมายได้ จิตจะใช้เครื่องมือหรือวิธีการใหม่ๆ ในสถานการณ์นั้น จึงทำให้เขาสรุปว่า แท้ที่จริงแล้ว สถิติปัญญาก็คือการแก้ปัญหา (problem solving) นั่นเอง

การศึกษาเพื่อความเป็นเลิศและระบบการคัดเลือก

ระบบการศึกษาที่มีการคัดเลือก (ผู้เข้าศึกษา) เป็นการศึกษาของคนกลุ่มน้อย และไม่กระจายไปสู่ทุกคน ผู้สนับสนุนแนวคิดนี้เชื่อว่า การแสวงหาสถิติปัญญาและการخابซึ่งในสุนทรียภาพแบบมีเป้าหมายในตนเองนั้นจะมีความหมายเฉพาะกับผู้ที่มีความว่าง และโดยจารีตแล้ว ผู้มีความว่างเหล่านี้ก็คือ กลุ่มคนชั้นสูง (aristocracy) รวมถึงผู้มั่งคั่งบางส่วนจากคนชั้นกลาง ซึ่งมีจำนวนมากในราวศตวรรษที่ 19

การศึกษาที่ให้กับเด็กจากชนชั้นสูงในลักษณะนี้มีรากฐานมาจากความคิดของอริสโตเติลที่เสนอให้ชนชั้นที่มีความว่างควรได้รับการศึกษาที่แตกต่างจากประชากรส่วนที่เหลือซึ่งไม่มีเวลาว่าง (คือ ทาส ตามแนวคิดของอริสโตเติล ซึ่งอาจรวมถึงผู้ใช้แรงงานในยุคปัจจุบัน) คนกลุ่มนี้ควรเรียนสิ่งที่จำเป็นสำหรับการรักษาสังคมชนชั้นให้ดำรงอยู่ หรือกล่าวว่า “ชนชั้นอภิสิทธิ์ควรเรียนเพื่อใช้เวลาว่างในแนวทางที่สอดคล้องกับชนชั้นของตนเอง ในขณะที่ชนชั้นล่างควรเรียนเพื่อใช้แรงงานให้เป็นประโยชน์ต่อผู้อื่น” (Russell, 1926: 290)

ในปัจจุบัน แนวคิดนี้ได้รับการพัฒนาเป็นการศึกษาเพื่อความเป็นเลิศ (excellence) กล่าวคือ ถ้าเรายอมรับว่า ความเป็นเลิศทางปัญญาและศิลปะเป็นสิ่งที่มีความค่าในตนเอง โรงเรียนที่มีศักยภาพและได้อุทิศตนให้แก่คุณค่าเหล่านี้จะสามารถสร้างนักวิชาการและศิลปินที่เป็นเลิศได้ แต่ทว่านักเรียนส่วนใหญ่ขาดความสามารถ จึงไม่ได้รับประโยชน์จากการศึกษาระบบนี้ ความแตกต่างระหว่างการศึกษาระบบของชนชั้นสูง และการศึกษาเพื่อความเป็นเลิศคือเกณฑ์ที่ใช้รับนักเรียน การศึกษาของชนชั้นสูงรับเฉพาะเด็กจากชนชั้นสูง เพื่อดำรงฐานะของชนชั้นสูง (รวมถึงการดำรงอยู่ของสังคมชนชั้นด้วย) โดยไม่จำเป็นต้องบรรลุความเป็นเลิศทางการศึกษา

ในขณะที่การศึกษาเพื่อความเป็นเลิศรับเฉพาะนักเรียนที่มีความสามารถหรือมีศักยภาพสูง เพื่อบรรลุความเป็นเลิศทางการศึกษา ซึ่งอาจส่งผลดีต่อสังคมในระยะยาว

หลายคนยอมรับแนวคิดนี้โดยปราศจากความสงสัย ฐานคติเบื้องหลังแนวคิดนี้ก็คือ สิ่งที่ดีสำหรับนักเรียนแต่ละคนจะดีสำหรับเผ่าพันธุ์มนุษย์โดยรวมด้วย ดังนั้น การที่การศึกษาเพื่อความเป็นเลิศ ซึ่งเป็นเป้าหมายในตนเองจะสละนักเรียน (ส่วนใหญ่) เพื่อบรรลุเป้าหมายบางอย่างที่สำคัญกว่า จึงปราศจากอันตราย

หากพิจารณาให้ดีแล้ว จะเห็นว่านอกจากแนวคิดนี้ดูจะไร้เหตุผลแล้ว สิ่งที่ต้องพิจารณาคือ ความเป็นเลิศนี้เพื่อใคร เพื่อเด็ก ครอบครัว โรงเรียน หรือสังคม จำเป็นหรือไม่ที่การบรรลุความเป็นเลิศทางคณิตศาสตร์ หรือการเดินบัสเลต์ ส่งผลดีหรือเป็นประโยชน์ต่อตัวเด็ก? อดีตนักเรียนบางคนได้บันทึกว่า พวกเขาถูกชักนำเข้าสู่หนทางเฉพาะในขณะที่อายุน้อยเกินไป กล่าวคือ พวกเขายังไม่อยู่ในฐานะที่จะตัดสินใจได้ว่า พวกเขาต้องการชีวิตแบบไหน (ซึ่งน่าจะรวมถึงโรงเรียนที่มุ่งสอนเน้นไปในทางใดทางหนึ่งโดยเฉพาะ) และบางครั้งเป้าหมายภายนอก เช่น พ่อแม่ต้องการให้ลูกสามารถเข้าเรียนในสถานศึกษาแนวหน้า (ซึ่งหมายถึงการมีอาชีพที่มั่นคง ฐานะทางสังคมดี ฯลฯ) ครูต้องการชื่อเสียงด้านการสอน (อาจนำมาซึ่งลาภ ยศ ฯลฯ) ทำให้การบรรลุความเป็นเลิศ ซึ่งเป็นเป้าหมายภายในของการศึกษาถูกตอกย้ำ

ดังนั้นการพิจารณาว่าใครควรเป็นผู้กำหนดเป้าหมายของการศึกษาขึ้นอยู่กับ การยอมรับว่า การศึกษาควรมีเป้าหมายในตนเองหรือเป้าหมายภายนอก เช่น สิ่งที่จะให้ผลดีต่อนักเรียนหรือสังคม เป็นต้น ถ้าเป้าหมายการศึกษาควรเป็นแบบแรก ครูหรือนักการศึกษาเป็นผู้เหมาะสมที่สุดที่จะกำหนดเป้าหมายของการศึกษา แต่หากควรเป็นแบบหลัง เอกสิทธิ์ของนักการศึกษา (ตามแบบแรก) จะหายไป และการกำหนดเป้าหมายการศึกษาจะกลายเป็นคำตามทางการเมือง ที่ชุมชนการเมืองจะต้องตัดสินใจเลือก

การศึกษาตามเป้าหมายแบบต่าง ๆ

จากที่ได้กล่าวมา จะเห็นได้อย่างชัดเจนว่า เป้าหมายทางการศึกษามีความสำคัญต่อการเลือกหรือการกำหนดกระบวนการจัดการศึกษา (เพื่อให้บรรลุเป้าหมายนั้น) แม้ว่าในทางหลักการ ปัญหาที่กล่าวถึงในหัวข้อที่ผ่านมาจะยังไม่มีคำตอบที่ชัดเจน แต่ในทางปฏิบัติ (จากพัฒนาการแนวคิดในการจัดการศึกษา) เราพบว่า โดยทั่วไปมีการจัดการศึกษาแยกได้เป็น 4 แบบ ตามเป้าหมายทางการศึกษา คือ

1. การศึกษาตามแนวคิดแบบจินตนิยม (romanticism)
2. การศึกษาตามแนวการถ่ายทอดวัฒนธรรม
3. การศึกษาแบบเน้นการสร้างความสำเร็จ
4. การศึกษาแบบเน้นพัฒนาการ

เพื่อให้เราสามารถประเมินเป้าหมายทางการศึกษาทั้ง 4 แบบ เราต้องทำความเข้าใจกับอุดมการณ์ทางการศึกษาที่อยู่เบื้องหลังการกำหนดเป้าหมายทางการศึกษาเหล่านี้ก่อน

อุดมการณ์ทางการศึกษา (educational ideology)

แนวคิดทางการศึกษามีได้เป็นเพียงทฤษฎีจิตวิทยาการเรียนรู้ ทั้งนี้เพราะลำพังตัวทฤษฎีจิตวิทยาไม่สามารถให้บัญญัติเกี่ยวกับการปฏิบัติทางการศึกษาได้ ทั้งนี้เพราะข้อเท็จจริงเกี่ยวกับกระบวนการเรียนรู้ของเด็กไม่สามารถอนุมานไปสู่ข้อสรุปที่ว่า การเรียนรู้ของเด็กควรเป็นอย่างไร แนวคิดทางการศึกษาจึงประกอบด้วย *ฐานคติเกี่ยวกับวิธีการเรียนรู้หรือการพัฒนาของเด็ก* (องค์ประกอบด้านจิตวิทยา) และ *ฐานคติด้านคุณค่าเกี่ยวกับสิ่งที่ดีหรือมีคุณค่าด้านการศึกษา* ดังนั้นการผสมผสานกันอย่างเป็นระบบของทฤษฎีจิตวิทยา ข้อเท็จจริงทางสังคม และชุดคุณค่าระบบหนึ่ง (ซึ่งสัมพันธ์กับวัฒนธรรมเฉพาะ) ทำให้แนวคิดทางการศึกษามีลักษณะเป็นอุดมการณ์ทางการศึกษา

ด้วยเหตุผลที่กล่าวมา การมองการศึกษาว่าเป็นกลางหรือปราศจากคุณ

คำจึงเป็นการมองที่ผิดพลาด เพราะการมองเช่นนี้เท่ากับการถือว่า ความเป็นกลางทางคุณค่าคือการยอมรับความเป็นสัมพัทธนิยมทางคุณค่า (หรือสัมพัทธนิยมทางสังคม) นั่นเอง

1. การศึกษาตามแนวคิดแบบจินตนิยม (romanticism)

แนวคิดนี้อาจเรียกอีกชื่อหนึ่งว่า การศึกษาแบบเน้นเด็กเป็นศูนย์กลาง (child-centered) อาศัยพื้นฐานจากแนวคิดของรูโซ (Rousseau) และถ่ายทอดมาสู่สำนักศิษย์ของ فروยด์ (Freud) และเกสเซลล์ (Gessell) จนถึง นีลล์ (A.S. Neill) ซึ่งเป็นผู้บุกเบิกซัมเมอร์ฮิลล์ (Summerhill) แนวคิดนี้เชื่อว่า มิติที่สำคัญที่สุดของการพัฒนาคือสิ่งที่ออกมาจากภายในตัวเด็ก ดังนั้น ภาวะแวดล้อมทางการศึกษาควรเปิดกว้างให้ “ความดี” ภายในต่าง ๆ เช่น ความสามารถ และคุณธรรมทางสังคม ได้เผยออกมา พร้อมกับที่สามารถกด “ความชั่วร้าย” ภายในไว้ ดังนั้นการสอนให้เด็กท่องจำหรือฝึกทักษะตามความคิดหรือทัศนคติของบุคคลอื่น จึงเป็นการเรียนที่ไร้ความหมาย และชั่วร้ายยังเป็นการกดแนวโน้มของคุณค่าเชิงบวกที่จะงอกงามขึ้นเองจากภายในด้วย ดังนั้น แนวคิดนี้จึงชูคำขวัญว่า *ปล่อยให้เด็กมีเสรีภาพที่จะเป็นตัวของตัวเอง*

แนวคิดจินตนิยมใช้อุปมาทางชีววิทยาด้านสุขภาพ (health) และการเติบโต (growth) เช่น สุขภาพทางกายจะหมายถึงพัฒนาการสูงสุดทางกายภาพ หรือสุขภาพทางใจ (mental health) หมายถึงพัฒนาการสูงสุดทางจิตใจ การศึกษาเบื้องต้นควรปล่อยให้เด็กมีพัฒนาการทางอารมณ์ ซึ่งไม่สามารถเกิดขึ้นได้ที่บ้าน เช่น การทำงานร่วมกับเพื่อน การมีความสัมพันธ์กับผู้ใหญ่ที่มีใช้พ่อแม่ เป็นต้น

แนวคิดนี้ยอมรับว่าเด็กมี “ตัวตนภายใน” (inner self) และให้คุณค่ากับความเป็นเด็ก (childhood) ซึ่งอาจไปไกลถึงขั้นสรุปว่า ผู้ใหญ่ไม่อาจเข้าถึงความดีและความจริงแบบนี้ได้ หากมิได้มองจากมุมของเด็ก การศึกษาในแนวทางนี้ เช่น “โรงเรียนเสรี” (free school) หรือ “โรงเรียนแบบเปิด” (open school) และอาจไปไกลถึงขั้นที่เรียกว่า “ยุติการเข้าเรียน” (‘deschooling’) เช่น งานเขียนของ ฮอลล์ (G. Stanley Hall, 1901 in Kohlberg: 52) ซึ่งเป็นผู้บุกเบิกจิตวิทยาเด็กแบบอเมริกัน เขากล่าวว่า

ผู้พิทักษ์เขาวงกตความรู้สึกอย่างลึกซึ้งว่า เนื่องจากความเป็นเด็ก
มาจากอุ้งหัตถ์ของพระเจ้า ความเป็นเด็กจึงไม่มีทางเสีย ทว่ากลับเผย
ให้เห็นความอยู่รอดของสิ่งที่มีค่าสูงสุดในโลก พวกเขาควรเชื่อมั่นว่า
ไม่มีสิ่งใดอีกแล้วที่มีค่าควรแก่ความรัก ความเคารพ และการรับใช้ เท่า
กับร่างกายและจิตใจของเด็กที่กำลังเติบโต

ก่อนที่จะอนุญาตให้ครูเปลื้องความเป็นเด็กออก เราต้องเอา
ชนะความงมงายในตัวอักษร ตารางสูตรคูณ และต้องใคร่ครวญว่า
เพียงย้อนหลังไปสองสามรุ่นบรรพชนของเราทุกคนก็มีได้รู้หนังสือ มี
หลายคนในนั้นไม่ควรได้รับการศึกษา และมีบางคนที่จะมีจิตใจ ร่าง
กาย และศีลธรรมที่ดีกว่าหากพวกเขาไม่รู้จักโรงเรียน เด็กจะได้รับ
ประโยชน์อะไรจากการได้ครอบครองโลกแห่งความรู้ แต่กลับต้องสูญเสีย
สุขภาพของตัวเองไป (1901:24)

เบเรอิตอร์ (Bereiter, 1972: 26-7 in Kohlberg: 70) ได้วิจารณ์ครู
ที่เล่นบทบาทของพระเจ้าว่ารับไม่ได้ทางจริยธรรม เพราะ "ถ้าผู้มีหน้าที่ให้การศึกษา
พยายามมีอิทธิพลต่อพัฒนาการของเด็ก ซึ่งก็คือการกำหนดว่า เขาควรเป็นคนเยี่ยง
ไรแล้ว นั่นก็คือ การสร้างมนุษย์ ซึ่งก็คือ การเล่นบทของพระเจ้านั่นเอง"

แนวคิดนี้อาศัยทฤษฎีจิตวิทยาแนว maturationist psychology ที่อุปมา
ว่า จิตพัฒนาโดยการเติบโตอย่างมีอินทรีย์ภาพ ดังนั้นสิ่งแวดล้อมจึงมีผลต่อการ
พัฒนาของจิต ในด้านพัฒนาการของการรับรู้ จะเป็นการคลี่คลายผ่านขั้นตอนที่ถูก
กำหนดเป็นแบบแผนไว้ (prepatterned stages) ฐานคติของนักจิตวิทยากลุ่มนี้คือ
การรับรู้จะคลี่คลายตัวเองทำให้เกิดพัฒนาการและความแตกต่างส่วนบุคคล อัตรา
การพัฒนารับรู้เป็นสิ่งที่ติดตัวมาตั้งแต่เกิด พัฒนาการทางสังคม-อารมณ์และ
พัฒนาการทางการรับรู้เป็นสองสิ่งที่แยกจากกันกล่าวคือ ในด้านแรกเป็นผลผลิต
ทางชีววิทยา ซึ่งมีได้อาศัยความรู้เกี่ยวกับสังคมโลก แต่อาจถูกขัดขวางการพัฒนา
ได้โดยสิ่งแวดล้อม (ตามแนวคิดของ فروยด์) ดังนั้นจึงไม่เกี่ยวข้องกับการเติบโต
ด้านการรับรู้

การศึกษาตามแนวคิดแบบจินตนิยมอาศัยญาณวิทยาจากทฤษฎีจิตวิทยาแนว maturationism และลัทธิอัตถิภาวนิยม (existentialism) หรือปรากฏการณ์นิยม (phenomenology) ซึ่งเชื่อว่า ความรู้และความเป็นจริงสัมพันธ์กับประสบการณ์ภายในแบบฉับพลันของตัวตน ซึ่งมีลักษณะเป็นการตระหนักรู้ของตัวตน (selfawareness) หรือการเกิดญาณทัศน์ของตัวตน (selfinsight) ทำให้ความจริงในลักษณะนี้จึงมีทั้งด้านที่เป็นสติปัญญาและอารมณ์ความรู้สึก

วัตถุประสงค์ทางการศึกษาของแนวคิดนี้เน้นที่อารมณ์ความรู้สึกภายใน โดยยืนยันว่า ทักษะ ความสำเร็จและการปฏิบัติ (performance) มิใช่สิ่งที่น่าพึงพอใจในตนเอง ทว่าเป็นเพียงวิธีการที่นำไปสู่การตระหนักรู้ภายใน การมีความสุขหรือสภาพจิตใจที่ดี ดังนั้นครูที่ละเลยภาวะภายในของเด็กโดยสนใจเฉพาะสิ่งที่สังเกตวัดได้ภายนอก กำลังสร้างความหายนะ เพราะภาวะภายในนี้เป็นสิ่งที่จริงที่สุดสำหรับเด็ก ๆ การศึกษาควรมีเป้าหมายเพื่อให้เด็กได้พัฒนาหรือแสดงออกในรูปแบบของตัวตนที่มีเอกลักษณ์หรืออัตลักษณ์เฉพาะ (unique self)

ยุทธศาสตร์ทางการศึกษา โดยมากครูเป็นผู้กำหนด “ถุงย่ามแห่งคุณธรรม” (bag of virtues หรือบุคลิกอันพึงประสงค์) ซึ่งสะท้อนสภาพในอุดมคติ เช่น “ช่วยให้เด็กมีพัฒนาการทางอารมณ์และสังคม โดยการสนับสนุนให้เด็กมีความมั่นใจในตนเอง มีความคิดริเริ่ม มีความอยากรู้อยากเห็น และมีวินัยในตนเอง เช่น งานเขียนของบัทท์ (R. Freeman Butts, 1980) เสนอว่าเป้าหมายทางการศึกษา (civic education) สำหรับโรงเรียนคือ การกระตุ้นให้นักเรียนทั้งหมดสามารถเล่นบทบาทของการได้รับข่าวสาร มีความรับผิดชอบ รู้สึกผูกพัน และเป็นสมาชิกที่เอาใจใส่ของการเอางานของระบบการเมืองประชาธิปไตยสมัยใหม่ สิ่งนี้ทำให้ต้องมีพื้นฐาน 3 เรื่องคือ คุณค่าทางการเมือง ความรู้ทางการเมือง และทักษะในการเข้าร่วมทางการเมือง ซึ่งจำเป็นสำหรับการไตร่ตรองระหว่างทางเลือกต่าง ๆ ที่มีอยู่จริง

พื้นฐานทั้งสามนี้จะมีคุณค่าที่เป็นแกนกลางอยู่เรียกว่า civic value ซึ่งเป็นพื้นฐานแห่งกฎระเบียบตามรัฐธรรมนูญ บัทท์จึงเสนอให้มีการศึกษาคุณค่านี้ อย่างชัดเจนจากชั้นอนุบาลจนถึงโรงเรียนมัธยม (น.14) ซึ่งมีคุณค่าทางการเมือง 10 ประการที่สำคัญสำหรับสังคมอเมริกัน 5 ประการแรกเพื่อสร้างความสมานฉันท์

(the unum) ได้แก่ ความยุติธรรม ความเสมอภาค เอกสิทธิ์ (authority) การเข้าร่วม และการมีพันธะส่วนบุคคลเพื่อความดีสาธารณะ ในขณะที่ 5 ประการหลังสนับสนุนความเป็นพหุนิยม (the pluribus) ได้แก่ เสรีภาพ ความหลากหลาย ความเป็นส่วนตัว กระบวนการที่เหมาะสม (due process) และสิทธิมนุษยชนสากล

บทสเห็นว่าการสร้างสาธารณชนผู้มีการศึกษา ชุมชนต้องเรียนรู้ความเชื่อที่สืบเนื่องมาจากคุณค่าพื้นฐานเหล่านี้ และมีการสอนให้เข้าสู่ปฏิบัติการเชิงสถาบันต่าง ๆ สิ่งนี้ถือเป็นเป้าหมายพื้นฐานของการศึกษาสาธารณะ และเป็นบทบาทหลักของโรงเรียนรัฐและครู

ข้อวิจารณ์

1. นักการศึกษาแนวจินตนิยม เช่น นิลล์ (Neill, 1960: 4) สรุปว่าเด็ก "ดี" เป็นแนวคิดที่อสมพัทธ์อย่างสมบูรณ์ เขาสรุปจากสิ่งที่เด็กต้องการ (เมื่ออยู่ตามลำพัง) ให้เท่ากับสิ่งที่เด็กควรต้องการ จากจุดยืนทางจริยศาสตร์ คำถามที่น่าสนใจก็คือ เหตุใดเสรีภาพที่จะเป็นตัวของตัวเองจึงเป็นสิ่งที่ถูกต้อง และมาตรฐานความถูกต้องนี้คืออะไร

2. เบเรเตอร์สับสนระหว่าง การเคารพเสรีภาพของเด็ก ซึ่งมาจากหลักจริยธรรมที่เรียกว่า หลักแห่งความยุติธรรม (หรือหลักการต่างตอบแทนอย่างเท่าเทียม) กับความเป็นสัมพัทธ์นิยมทางจริยศาสตร์ หรือความเชื่อที่ว่า คุณค่าทางจริยธรรมทั้งหมดเป็นการตัดสินตามอำเภอใจ

3. ดิวอี้ (1938: 75) ตั้งข้อสังเกตว่า การศึกษาควรเน้นให้เด็กเจริญเติบโต (มีสุขภาพกายและจิตที่ดี) แต่การเติบโตมีหลายทิศทาง ทำให้ควรมีการกำหนดทิศหรือเป้าหมายไว้ด้วย เช่น ผู้เริ่มลักขโมยก็จะเติบโตกลายเป็นโจรผู้เชี่ยวชาญการลักขโมย เป็นต้น ดังนั้นการศึกษาไม่สามารถละเลยเรื่องมาตรฐานการพัฒนา ซึ่งก็คือมาตรฐานความดี (หรือหลักจริยธรรม) นั่นเอง

4. นิลล์ กล่าวถึงคุณูปการของซัมเมอร์ฮิลล์ว่า "ข้อดีของเด็กเสรีที่มีสุขภาพสมบูรณ์ ชีวิตที่ไม่ถูกทำลายด้วยความกลัวและความเกลียดชัง เป้าหมายของการศึกษาแท้ที่จริงแล้วก็คือเป้าหมายชีวิตที่จะทำงานอย่างร่าเริงและพบกับความสุข

... ซัมเมอร์ฮิลล์เป็นสถานที่ที่ผู้คนซึ่งมีความสามารถภายในที่ปรารถนาจะเป็นผู้รู้ก็สามารถเป็นผู้รู้ได้ ในขณะที่ผู้เหมาะกับการกวาดถนน ก็จะกวาดถนนไป แต่จวบจนปัจจุบันเรากียังไม่เคยผลิตคนกวาดถนนเลย ข้าพเจ้ามิได้เขียนเรื่องนี้อย่างเพ้อเทิม ทว่าเพียงอยากเห็นโรงเรียนผลิตคนกวาดถนนที่มีความสุข มากกว่าการผลิตผู้รู้ที่เป็นโรคประสาท" (1960: 4-5) โคลเบิร์ก วิจารณ์ นีลส์ (รวมทั้งสกินเนอร์) ว่า พวกเขาคิดว่า การเป็นเด็กที่จะมีความสุขเหมือนสุกร ดีกว่าการเป็นโสเครติสผู้ไร้ความสุข คำถามก็คือ พวกเขามีสิทธิ์เลือกเช่นนั้น (แทนเด็ก ๆ) หรือไม่

5. ข้อสังเกตต่อการกำหนดยุทธศาสตร์แบบถุงย่ามแห่งคุณธรรมก็คือ การกำหนดค่าที่อยู่ในรูปศัพท์ทางบุคลิกภาพให้เป็นมาตรฐานหรือคุณค่าทางการศึกษาดังที่กล่าวมา เป็นการเลือกตามอำเภอใจ (เพราะผู้รู้ต่าง ๆ เลือกคุณลักษณะต่าง ๆ มาจัดเรียงไว้ เมื่อหาความเป็นเอกฉันท์ไม่ได้ จึงรวมทุกอย่างไว้ในถุงย่าม) และมีความคลุมเครือ (เพราะความหมายเชิงสังเกตของค่าเหล่านี้สัมพันธ์กับมาตรฐานทางวัฒนธรรมเฉพาะ ทำให้ค่าเหล่านี้กลายเป็นสิ่งที่ไร้ความหมายในทางจิตวิทยาและเป็นสัมพัทธนิยมทางจริยศาสตร์ เช่น การมีวินัยในตนเอง อาจถูกมองว่าขาดการริเริ่ม เป็นต้น) แต่ประเด็นที่สำคัญกว่าก็คือ ปัญหาเรื่องความเป็นสัมพัทธ์ของมาตรฐานในการกำหนดคุณค่าหรือคุณธรรม ทำให้การตีตราเด็กว่ามีบุคลิกเชิงบวกหรือลบ แท้ที่จริงแล้วก็เป็นเพียงการสะท้อนการยึดถือข้อตกลงในสังคมเฉพาะหนึ่งเท่านั้น

6. นอกจากนี้ การเน้นให้เด็กมี "สุขภาพจิตดี" คำนี้น่าจะมีความหมายที่ชัดเจนในทางจิตวิทยา โดยเฉพาะเมื่อประยุกต์ใช้กับเด็กและการศึกษาของพวกเขา

2. การศึกษาตามแนวการถ่ายทอดวัฒนธรรม

แนวคิดนี้เรียกอีกชื่อหนึ่งได้ว่า การศึกษาแบบเน้นสังคมเป็นศูนย์กลาง (society-centered) อาจกล่าวได้ว่า มีรากฐานอยู่ในจารีตการศึกษาตะวันตกตั้งแต่มุคศึกษา ครุสยาจารีตเชื่อว่า หน้าที่หลักของตนคือการถ่ายทอดตัวข้อมูล กฎต่าง ๆ ที่รวบรวมไว้ในอดีตไปสู่คนรุ่นปัจจุบัน และเชื่ออีกว่า งานของครูคือการสอนข้อมูลและกฎเหล่านี้โดยตรง ดังนั้น การศึกษาจึงเป็นการถ่ายทอดความรู้ ทักษะ กฎเกณฑ์ทางสังคมและศีลธรรมของวัฒนธรรมนั้น ๆ หรือกล่าวว่าการศึกษาคือการถ่ายทอด

สิ่งที่ดำรงอยู่ในวัฒนธรรม (culturally given) กล่าวคือ เริ่มต้นจากการยอมรับว่า ความรู้และคุณค่าดำรงอยู่ในวัฒนธรรม และต่อมาก็ซึมซับเข้าสู่ตัวเด็กโดยผ่านการ เลียนแบบผู้ใหญ่ หรือผ่านการสอน รวมทั้งการให้รางวัลและการลงโทษ

ครูปรับพฤติกรรมของเด็กด้วยการประเมินความสำเร็จของเด็ก โดย อาศัยตัวบ่งชี้ความสามารถในการผนวกปฏิกริยาที่เด็กได้รับการสอน และ สามารถตอบสนองอย่างน่าพึงพอใจต่อความต้องการของระบบ เราจึงเห็นได้ชัดว่า ฐานคิดของครูแนวนี้อีกคือ สิ่งที่สอนและสิ่งที่มีค่าสำหรับการศึกษาก็คือองค์ความรู้ และกฎเกณฑ์ต่างๆ ที่ดำรงอยู่ในวัฒนธรรม

การศึกษาตามแนวนี้อีกมีลักษณะมนุษยนิยม (humanistic) กล่าวคือ เน้น การถ่ายทอดความรู้ที่ยอมรับกันว่าเป็นแก่นหรือแกนกลางของวัฒนธรรมตะวันตก การสอนให้รู้หนังสือและคณิตศาสตร์ในการศึกษาเบื้องต้นมีความสำคัญ เพราะการ รู้หนังสือเป็นถนนสายหลักที่มุ่งสู่วัฒนธรรมตะวันตก เป้าหมายทางการศึกษาอยู่ที่ ความรู้หรือทักษะที่แน่นอนจำนวนหนึ่งซึ่งผ่านมาตรฐานความถูกต้องทางวัฒนธรรม แล้ว การศึกษาจึงเป็นการซึมซับกฎศีลธรรมและพื้นฐานของวัฒนธรรมนั่นเอง ซึ่ง อาจดูได้จากงานเขียนของ เบเรเตอร์และเอนเกลมันน์ (Bereiter & Engelmann, 1966)

แนวคิดนี้เป็นการศึกษาแบบเน้นสังคมเป็นศูนย์กลาง จึงตรงกันข้ามกับ แนวคิดแบบจิตนิยม (ที่เน้นตัวผู้เรียนเป็นศูนย์กลาง) การมีลักษณะสัมพัทธ์ทาง สังคม (social relativity) ตรงกันข้ามกับการเน้นเสรีภาพและอิสรภาพของเด็ก ซึ่ง มีความเป็นเอกลักษณ์ ความแปลกใหม่ และมีลักษณะส่วนบุคคล แนวคิดนี้เน้น ความจำเป็นของเด็กที่ต้องรู้วินัยต่างๆ ซึ่งเป็นกฎระเบียบทางสังคมที่มีลักษณะ เหมือนกัน และได้รับการสถาปนาไว้

แนวคิดแบบการถ่ายทอดวัฒนธรรมอุปมาพัฒนาการของจิตเหมือน เครื่องจักร หรืออาจชัดเจนมากขึ้นเมื่อเทียบกับเครื่องคอมพิวเตอร์ ซึ่งสิ่งแวดล้อม ภายนอกเป็นแหล่งข้อมูล จากนั้นเครื่องสามารถเก็บ รวบรวม และนำกลับมาใช้ ใน รูปแบบต่างๆ ได้ สิ่งแวดล้อมภายนอกจึงเป็นแหล่ง “นำเข้า” (input) ข้อมูลหรือ พลังงาน และเก็บรวบรวมไว้ในตัว จากนั้นจึงมีการ “นำออก” ใช้ ดังเห็นได้จาก

พฤติกรรมที่แสดงออก จากอุปมานี้ทำให้เห็นว่า แนวคิดนี้อาศัยจิตวิทยาแนว associationistic หรือ stimulusresponse หรือ environmentalist psychological theory ซึ่งสามารถสืบทอดไปได้ถึงแนวคิดของล๊อคค (John Locke) และ ธอร์นไดค์ (Thorndike) เรื่อยมาถึง สกินเนอร์ (B.F. Skinner) (Kohlberg: 55-56)

จากตัวแบบนี้ทำให้อนุมานได้ว่า มโนทัศน์และโครงสร้างทั่วไปของการรับรู้ของเด็กเป็นเพียงภาพสะท้อนโครงสร้างของโลกทางกายภาพและสังคมที่ดำรงอยู่ภายนอก ที่เป็นผลของการเชื่อมโยงสิ่งเร้าที่กระจัดกระจาย เข้ากับการตอบสนองของเด็ก และประสบการณ์ที่อยู่ในรูปความพึงพอใจและความเจ็บปวด พัฒนาการของการรับรู้จึงถูกกำหนดทิศทางด้วยการเรียนการสอน ทำให้การศึกษาจำเป็นต้องมีรูปแบบของพฤติกรรมอันพึงประสงค์ (desirable behavior pattern) ที่ผ่านการกลั่นกรองแล้ว พร้อมกำหนดปฏิกิริยาตอบรับต่อพฤติกรรมนั้น ๆ

การศึกษาในแนวทางนี้มองว่าครูสามารถเปลี่ยนพฤติกรรมของเด็กได้ด้วยการให้กระทำซ้ำ ๆ สามารถแก้ไขพฤติกรรมให้ถูกต้องโดยอาศัยการให้รางวัล (และการลงโทษ) การศึกษาแนวนี้เน้นการทำซ้ำและการบรรลุ "วัตถุประสงค์" (objective) ซึ่งมองเห็นได้ในประสบการณ์ สามารถทำการวัดเพื่อประเมินได้ สิ่งเหล่านี้สามารถแบ่งปันและทดสอบได้ในวัฒนธรรม อาจจัดให้เป็นญาณวิทยาแบบประสบการณ์นิยม

การศึกษาภายใต้อุดมการณ์ของการถ่ายทอดวัฒนธรรม ประเมินผลการศึกษาโดยดูจากการปฏิบัติ (performance) ของเด็ก (โดยไม่สนใจต่ออารมณ์ความรู้สึกหรือความคิด) การเติบโตทางสังคมของเด็กวัดจากการปฏิบัติให้สอดคล้องกับมาตรฐานทางวัฒนธรรมเฉพาะอันหนึ่ง เช่น ชื่อสัตย์ หรือ อุตสาหะ เป็นต้น ระบบการศึกษาอาศัยการเสริมพฤติกรรมอันพึงประสงค์เหล่านี้โดยการวัดผลในโรงเรียนและใบรายงาน (สมุดพก) ประสบการณ์ภายในเชิงอัตวิสัยถูกตัดทิ้งไป เพราะเป็น "สิ่งที่ไม่เป็นวิทยาศาสตร์" (nonscientific) (Skinner, 1971: 15) กล่าวโดยสรุปก็คือ เป้าหมายทางการศึกษาคือการ "ปรับ" ผู้เรียนให้เข้ากับคุณค่าที่ดำรงอยู่ในวัฒนธรรมหรือประสบความสำเร็จในวัฒนธรรมนั้น ๆ

เอิร์สธ์ ได้ขยายความว่า สาระของการศึกษา (สาระณะ) ต้องวางอยู่บน

ทัศนคติที่มองการรู้หนังสือว่าเป็นมากกว่าสิ่งอำนวยความสะดวกในการถอดรหัสสัญลักษณ์ต่าง ๆ การรู้หนังสือช่วยในการสื่อสาร การเข้าใจ การใช้ชีวิตเมือง (civic life) และการบรรลุเป้าหมายร่วมบางอย่าง การรู้หนังสือในความหมายนี้ต้องมีความรู้เกี่ยวกับข้อมูลภูมิหลัง โครงร่าง และฐานคติที่ยอมรับต่าง ๆ ซึ่งสิ่งเหล่านี้ทำให้สัญลักษณ์ต่าง ๆ มีความหมายมากขึ้นทางวัฒนธรรมและด้านที่เป็นสาธารณะ ดังนั้น เขาจึงเป็นกังวลอย่างมากต่อการสูญเสียวัฒนธรรมการรู้หนังสือ ซึ่งคุกคามความเป็นประชาธิปไตย สถาบันทางสังคมเมือง เศรษฐกิจ อุดมคติเกี่ยวกับความเสมอภาค โอกาสที่เท่าเทียมกัน การเลื่อนชั้นทางสังคม และกระทั่งตัวรัฐชาติ (nationstate) เองด้วย

เขาได้วิจารณ์นักการศึกษาสมัยใหม่ที่เหมารวมแนวคิดของรัสโซและติวอ์เข้าด้วยกัน ทำให้สามารถเสนอหลักการศึกษาที่ปลอดภัย และ มีหลักสูตรนามธรรม ซึ่งสนับสนุนให้เกิดพัฒนาการทางจิตวิทยาด้วยการสละการได้มาและความเชี่ยวชาญด้านความรู้ เขาเห็นว่าเด็กเรียนรู้ที่จะเข้าร่วมกิจกรรมอันซับซ้อนกับสมาชิกอื่นของชุมชนได้ ต้องอาศัยการสะสมสารสนเทศเฉพาะที่เป็นส่วนรวมของชุมชนเท่านั้น (Hirsch: 1987: xv) และในชุมชนของมนุษย์ เป้าหมายของการศึกษาก็คือ การรับวัฒนธรรม (acculturation) ซึ่งก็คือ การถ่ายทอดสารสนเทศร่วมเฉพาะจากผู้ใหญ่ไปสู่เด็กในกลุ่มนั่นเอง (p. xvi)

เอิร์สท์ เชื่อว่า ผู้เชี่ยวชาญวัฒนธรรมสามารถกำหนด “องค์ความรู้ทางวัฒนธรรมเฉพาะ” ซึ่งจำเป็นต่อการรู้หนังสือของทุกคน และสิ่งนี้ถือเป็นหน้าที่ประการแรกของโรงเรียนรัฐ ซึ่งมีเป้าหมายเพื่อถ่ายทอดสารสนเทศโดยผ่านการสอนตรง คณะผู้เชี่ยวชาญ (panels of experts) อาทิ สำนักพิมพ์ตำราต่าง ๆ นักการศึกษาจะเป็นผู้กำหนดเนื้อหาที่เป็น “ศัพท์แห่งชาติ” (national vocabulary) ซึ่งเป็นข้อมูลด้านภูมิหลัง และเนื้อหาบางส่วนของวัฒนธรรมแห่งชาติ (national culture) ซึ่งต้องถ่ายทอดสู่เด็ก ๆ โดยตรง เนื้อหาทางวัฒนธรรมนี้เรียกว่า “หลักสูตรครอบคลุมระดับชาติ” (extensive national curriculum) ซึ่งเป็นเนื้อหาของการสอนสาธารณะ สิ่งนี้จะเป็น “โครงร่าง” (schemata) หรือ “ตัวแบบพิมพ์” (stereotype) สำหรับโน้ตย่อทางปัญญา (mental shorthand) เป็นเครื่องมือสำหรับใช้จัดและ

ประมวลประสบการณ์ต่าง ๆ ด้วยการให้ความหมาย ‘ที่ถูกต้อง’ ทางวัฒนธรรม การรู้หนังสือในเชิงวัฒนธรรมนี้ได้จัดเตรียมประเภท (category) ให้กับประสบการณ์ที่เคยเป็นประโยชน์ในอดีต ที่สามารถเข้ารหัสด้วยความหมายในชีวิตประจำวัน ประสบการณ์ที่ผ่านการเข้ารหัสเหล่านี้จะรักษาประเพณีต่าง ๆ ของชุมชนเมือง ซึ่งได้แสดงออกในเชิงสัญลักษณ์ผ่านชนชั้นนำผู้มีการศึกษาด้านวัฒนธรรม

แนวคิดของเฮิร์สชอวsky การอ้างเอกลัทธิ กล่าวคือ *เอกลัทธิของผู้เชี่ยวชาญ* อาทิ สำนักพิมพ์ ชนชั้นนำทางวัฒนธรรม และท้ายที่สุดก็คือ ตัวรัฐชาติ ในนามของการศึกษาเพื่อชีวิตสาธารณะ เขาได้บังคับให้เด็ก ๆ ต้องผ่านกองข่าวสาร การใช้คำศัพท์ และตัวแบบพิมพ์ซึ่งเป็นโครงร่าง ซึ่งเหตุผลที่ใช้รองรับก็ไม่มากไปกว่าเหตุผลการบังคับให้เรียนการศึกษากาศบังคับที่อยู่ในโรงเรียนรัฐ

การศึกษาในแนวทางนี้เห็นว่า เด็กต้องมีการเรียนรู้ให้เพียงพอเพื่อเข้าร่วมอย่างมีความหมายในชีวิตทางเศรษฐกิจ วัฒนธรรม และการเมืองของสังคม เกิดจากประสบการณ์ซึ่งมีทั้งภายในและภายนอกการเรียน (schooling) ซึ่งสามารถนำเอาเนื้อหาการจัดเรียงในรูปแบบต่าง ๆ ได้อย่างไม่จำกัด ทั้งนี้เพื่อให้เกิดพลเมืองในอนาคต (future citizen) แต่ท่ามกลางความหลากหลายเหล่านี้ กลับมีลักษณะที่ไม่ผันแปรอยู่ 2 ประการ (น. 218) คือ

- การบ่มเพาะระบบคุณค่าและความเชื่อที่ครอบงำ (dominant) สังคมอยู่ [หมายถึง คุณค่าและความเชื่อที่ชี้นำสังคมในด้านต่าง ๆ] และ
- การถ่ายทอดเนื้อหาที่ได้รับการพิจารณาว่าจำเป็นสำหรับการอยู่รอดของสังคมนั้น ๆ

กล่าวในความหมายนี้ กระบวนการสังคมประกิต (socialization) ทั้งปวง รวมทั้งการสร้างความเป็นพลเมืองในอนาคตจึงมีลักษณะอนุรักษนิยม กล่าวคือ เป็นการพยายามรักษาและธำรงไว้ซึ่งระบบคุณค่าที่ครอบงำ องค์ความรู้ และความเชื่อที่ถือว่านำมาซึ่งรูปการที่เป็นอยู่ในปัจจุบัน ดังนั้น トラบเท่าที่การเรียน (schooling) เป็นส่วนหนึ่งของกระบวนการสังคมประกิต การเรียนก็มีลักษณะอนุรักษนิยมด้วย โดยเฉพาะการเรียนที่จัดเตรียมหรือสนับสนุนโดยรัฐ ทั้งนี้เพราะ

ไม่มีรัฐที่ตั้งใจอุปถัมภ์สถาบันที่บังคับให้ทุกคนออกมาท้าทายระบบคุณค่า ความเชื่อ และความรู้ที่รัฐนั้นใช้ครอบงำสังคมอยู่ หรือกล่าวว่า ไม่มีรัฐใดจะตั้งหรืออุปถัมภ์สถาบันที่ตั้งใจผลิตพลเมืองในอนาคตเพื่อโค่นล้มรัฐนั้น (น.219)

ดังนั้น การเรียนที่สนับสนุนโดยรัฐที่เกิดขึ้นได้จริงจึงอยู่ในรูปของการปลูกฝัง (indoctrination) ความเป็นพลเมือง (ที่จงรักภักดีต่อรัฐนั้น) ดังจะเห็นได้จากการเรียนในยุคของนาซี (เยอรมัน) หรือยุคของ สตาลิน (รัสเซีย) หรือยุคการปฏิวัติวัฒนธรรม (จีน) ทว่าสิ่งนี้ขัดแย้งกับระบอบเสรีประชาธิปไตย (liberal democracy) ใน 3 ลักษณะ (น. 219) คือ

- ขัดแย้งกับจุดยืนของแนวคิดแบบเสรีนิยมและความเป็นประชาธิปไตย ซึ่งสนับสนุนความเป็นพหุนิยม และการมีเสรีภาพทางความเชื่อ (ดังนั้น จึงต่อต้านแนวคิดแบบเอกนิยม และการบังคับ)
- วาทกรรมหลักเกี่ยวกับการเรียนในสังคมเสรีประชาธิปไตยประกาศว่า การเรียนมิใช่เป็นเพียงกระบวนการสังคมประกิดเท่านั้น ทว่ายังให้การศึกษา (educating) แก่พลเมืองในอนาคต ทั้งนี้เพื่อให้ได้พลเมืองที่สามารถปกครองตนเองได้ (autonomous citizens)
- สังคมซับซ้อนสมัยใหม่ต้องมีการพัฒนาและเตรียมพร้อมสำหรับอนาคต มากกว่าการรักษาการผลิตซ้ำวิถีชีวิตแบบเดิมซึ่งสืบทอดมาอย่างยาวนานจนไม่ทราบที่มา

สังคมเสรีประชาธิปไตยอันซับซ้อนสมัยใหม่ จะให้การศึกษาแก่พลเมืองที่สามารถปกครองตนเองได้ ต้องธำรงคุณลักษณะที่กล่าวมา แต่ต้องพยายามรักษาดุลยภาพระหว่างการเรียนรู้กลายเป็น “เสรีนิยมมากเกินไป” และขาดลักษณะของความอนุรักษนิยม ทำให้เสี่ยงต่อการเกิดลักษณะเสรีนิยมแบบสุดขั้ว หรือปัจเจกชนนิยมสุดขั้ว กับการเรียนรู้กลายเป็น “อนุรักษนิยมมากเกินไป” และขาดความเป็นประชาธิปไตย ทำให้เสี่ยงต่อการเข้าใกล้ภาวะอุดมคติของเพลโต ที่จัดการศึกษาไว้เพื่อปลดปล่อยจิตใจของชนชั้นนำทางปัญญา พร้อมกับการประกันว่า ทุกคน “ติด” อยู่ในตำแหน่งของตนเองอย่างมีความสุข กล่าวคือช่างซ่อมรองเท้าใส่ใจเฉพาะกับ

การซ่อมรองเท้า และปล่อยให้การบริหารรัฐเป็นหน้าที่ของคนฉลาด (Plato 1973, Books 2-4)

การรักษาตุลยภาพนี้ก่อให้เกิดแนวคิดเสรีเหตุผลนิยม (liberal rationalism) ซึ่งเน้นหนักเรื่องความเป็นเหตุผล ชุมชน และความยุติธรรม นักคิดที่โดดเด่นของแนวคิดนี้คือ ไวท์ (John White) ได้กล่าวว่า “ในสังคมเสรีประชาธิปไตย รัฐควรทำหน้าที่สนับสนุนให้พลเมืองทุกคนเกิดความผาสุก โดยจัดหาเงื่อนไขแห่งการมีชีวิตที่ปกครองตนเองได้ให้กับพลเมือง” (White 1988: 229 in Harris: 220) รัฐทำสิ่งเหล่านี้โดยการจัดการศึกษาอย่างปราศจากฉันทาคติ ให้นักเรียนคุ้นเคยกับอุดมคติของชีวิตที่ดีที่แตกต่างกันของทุกแนวคิด และไม่ชี้นำนักเรียนไปสู่อุดมคติแบบใดแบบหนึ่งโดยเฉพาะ ซึ่งทำให้ดูเหมือนว่า ในทางความคิดและการปฏิบัติด้านการเรียนนี้แตกต่างจากการมุ่งรักษาสถานะที่ดำรงอยู่ (status quo)

แต่ในความเป็นจริง รัฐซึ่งก็คือ อำนาจอรัฐ (Marx 1971; Marx & Engels 1976; Engels 1975) ได้สำแดงตนออกโดยผ่านกลไก (หรือเครื่องมือ-apparatuses) โดยมีหน้าที่ประกันและ/หรือตอบสนองผลประโยชน์ของชนชั้นปกครองในสังคม (Althusser 1984: 15-22) โดยพื้นฐานแล้ว อำนาจอรัฐสร้างความชอบธรรม รักษา และธำรงไว้ซึ่งเงื่อนไขหรือความสัมพันธ์ทางการผลิต (relation of production) ซึ่งก็จะเป็นการรักษาวิถีการผลิตหลัก (dominant mode of production) และส่งเสริมผลประโยชน์ของชนชั้นปกครองซึ่งเป็นเจ้าของและผู้ควบคุมปัจจัยการผลิต (mean of production) ดังนั้นการอนุรักษ์หรือความเป็นอนุรักษ์นิยม จึงหมายถึงการผลิตซ้ำความสัมพันธ์ทางการผลิตที่มุ่งรักษาวิถีการผลิตหลักนั่นเอง (น.220)

หากพิจารณาในความนี้จะเห็นว่า รัฐจัดให้มีการเรียนภาคบังคับกับทุกคน (universal compulsory schooling) เพื่อถ่ายทอดและสร้างความชอบธรรมให้กับความรู้และคุณค่า ที่มุ่งปกป้องรักษาผลประโยชน์ของชนชั้นปกครอง และประกันการผลิตซ้ำวิถีการผลิตหลัก ซึ่งเมื่อวิเคราะห์ความสัมพันธ์ระหว่างการศึกษา กับการเป็นพลเมืองภายในรัฐเสรีประชาธิปไตยจะพบลักษณะที่น่าสนใจ 6 ประการ แฮร์ริส เรียกลักษณะเหล่านี้ว่า “มายาการ” (illusion) แต่ได้รับการกลบ

เคลื่อนไหวในรูปของการอุปมา (allusion) ทั้งนี้เพราะหากมายาการเหล่านี้มิได้สลักลงหรือแฝงเป็นนัยอยู่ในประสบการณ์เกี่ยวกับโลกของเราแล้ว ความเป็นมายาการก็ถูกรับรู้ได้โดยง่าย แต่ข้อเท็จจริงที่มายาการเหล่านี้แฝงอยู่ในบางกรณีหรือปรากฏอยู่ในบริบททางทฤษฎีที่ดูเหมือนแฝงอยู่ในประสบการณ์ตามธรรมชาติหรืออย่างมีเหตุผล ช่วยสร้างภาพให้มายาการเหล่านี้ว่าสามารถประยุกต์ใช้ในโลกรได้อย่างสากลและถูกต้อง (Althusser 1984: 36) ลักษณะ (หรือมายาการ) ทั้ง 6 นี้ (Harris: 221-5) คือ

1. มายาการของการศึกษา หรือกล่าวให้ชัดเจนว่า มายาการว่าการศึกษา (school) โดยหลักแล้วเกี่ยวข้องกับการศึกษา (educating) มายาการนี้แฝงอยู่ในการใช้ภาษาในชีวิตประจำวันที่ยังโรงเรียนเข้ากับการศึกษาและการที่โรงเรียนจัดการศึกษาในหลากหลายระดับให้กับคนจำนวนมาก แต่แท้จริงแล้ว โรงเรียนยังทำหน้าที่เป็นตัวการในการควบคุมสังคม โดยการบ่มเพาะพลเมืองในอนาคต เกี่ยวกับความรู้ ทักษะ และทัศนคติ เพื่อให้เป็นคนที่ “ว่าง่าย” และอยู่ในตำแหน่งที่เกื้อกูลต่อการผลิตซ้ำปัจจัยการผลิต แม้ว่าโรงเรียนจะได้สอนการคิดเชิงวิจารณ์ แต่กลับไม่พบในทางปฏิบัติ ในยุคเศรษฐกิจตกต่ำ โรงเรียนมุ่งสอนทักษะในการทำงานมากกว่าการพัฒนาการคิดเชิงวิจารณ์ ผู้เรียนมิได้รับการแนะนำให้เกิดการไตร่ตรองเพื่อปลดปล่อยพวกเขาจากพันธนาการทางอุดมการณ์ได้ วิชาสังคมวิทยา ปรัชญา มานุษยวิทยา และเศรษฐศาสตร์การเมืองถูกจัดอยู่ในการศึกษาชั้นสูง ที่ประชากรส่วนใหญ่ถูกกันออกไปแล้ว อีกทั้งเนื้อหาของวิชาเหล่านี้ก็ถูกควบคุมให้รับใช้คุณค่าครอบงำที่ดำรงอยู่อย่างชอบธรรม แทนที่จะสร้างพื้นฐานสำหรับการวิพากษ์คุณค่าเหล่านี้ ผู้เรียนต้องพยายามผ่านข้อก้ำกัณฑ์พื้นฐานทำให้หมดเวลาไปกับการรู้ เข้าใจ และยอมรับ มากกว่าการพัฒนาทักษะเชิงวิพากษ์ต่อเนื้อหาเหล่านี้ และหากผู้เรียนต้องการคะแนนสูง เพื่อให้ได้งานทำแล้ว การเรียนหรือการศึกษาภาคบังคับควรถูกใช้อย่างฉลาดด้วยการเรียนรู้เรื่องของ “เชือก” มากกว่าการอุทิศเวลาไปกับภาระที่เสี่ยงและปราศจากผลตอบแทน เพื่อพยายามแก้เชือก และค้นหาว่า ใครเป็นผู้ผูกเชือกเหล่านั้น

2. มายาการเกี่ยวกับความเป็นกลางของความรู้ สิ่งนี้แฝงอยู่ในความ

รูปร่างอย่างปรากฏว่าเป็นกลางอยู่อย่างมีพิกัดต้องสงสัย เช่น น้ำประกอบด้วย ออกซิเจนและไฮโดรเจน วอชิงตันเป็นเมืองหลวงของสหรัฐอเมริกา หรือ $2+2 = 4$ เป็นต้น ความเชื่อนี้ได้รับการสนับสนุนด้วยแนวคิดหลักที่สืบย้อนไป ได้ถึงเพลโต ที่เสนอว่า ความรู้ที่แท้จริง (ซึ่งต่างจากความเชื่อและความเห็น) เข้าใจได้ในลักษณะของความจริงอันไม่เปลี่ยนแปลงตลอดกาล (eternal unchanging truth) ซึ่งไม่เกี่ยวข้องกับฉันทาคติส่วนบุคคล และโดยพื้นฐานแล้วไม่ถูกกระทบด้วยข้อจำกัดของโลกทัศน์ของมนุษย์ (Plato 1973: Book 7)

ทัศนะนี้สร้างความชอบธรรมให้กับความรู้ของโรงเรียนว่ามีฐานะเหมือน การเผยความจริงเกี่ยวกับโลกอย่างเป็นกลาง ทั้ง ๆ ที่ความรู้ของมนุษย์มีจำนวน อนันต์ ทำให้หลักสูตรของโรงเรียนต้องมีลักษณะคัดสรร (selective) การคัดสรร เนื้อหาของหลักสูตร (หรือความรู้) จึงเกิดขึ้นในลักษณะของการเลือกสิ่งที่มีคุณค่าที่สุด บนพื้นฐานของความเป็นกลางเชิงญาณวิทยาและ/หรือเชิงปฏิบัตินิยม (pragmatic)

จากลักษณะที่กล่าวมา จึงเห็นว่า ความรู้ (ที่สอนในโรงเรียน) ไม่เคยปลอดทฤษฎี (theory-free) หรือเป็นกลาง สิ่งปรากฏในหลักสูตรของโรงเรียนมี ลักษณะการคัดสรรที่เฉพาะมาก ถ้าเรายอมรับว่า ความรู้ของมนุษย์คือประมวลคำกล่าวของมนุษยชาติทั้งหมดเกี่ยวกับโลกแล้ว จะเห็นได้ชัดเจนมากกว่ามีเพียง 2-3 เสียงเท่านั้นที่จะได้ยินในหลักสูตรของโรงเรียน และยิ่งน้อยลงไปอีกหากนับเฉพาะ เสียงที่มีความชอบธรรม สิ่งนี้ทำให้ผู้เรียนอยู่ในความสัมพันธ์ที่ไม่เท่าเทียมกับความรู้ของโรงเรียน

3. มายาการเกี่ยวกับความเสมอภาคทางโอกาสของการศึกษาและการเลื่อนชั้นทางสังคม สิ่งนี้แฝงอยู่ในข้อเท็จจริงที่เห็นว่า เด็กทุกคน ทุกเพศ เชื้อชาติ ลัทธิ สนิท ศาสนา หรือกระทั่งชนชั้น มีที่นั่งในโรงเรียน และใช้หลักสูตรเดียวกัน (โดยเฉพาะหลักสูตรแห่งชาติ-national curricula) ทุกคนสามารถเข้าถึงครู และทรัพยากรทางการศึกษาเท่ากัน รวมถึงการทดสอบและเกณฑ์การประเมินผลด้วย ทำให้อาจกล่าวได้ว่า ไม่มีโอกาสที่จะมีความเสมอภาคกว่านี้อีกแล้ว

แต่ในความเป็นจริง การเรียนในสังคมเสรีประชาธิปไตยมีการแบ่งแยก

เกี่ยวกับเพศ สีดวงชาติพันธุ์ ชนส่วนน้อย ลูกหลานของชนชั้นแรงงาน และผู้ยากไร้ การเรียนมิได้เพิ่มพูน ถ่ายทอด และสร้างความชอบธรรมให้กับความรู้และประสบการณ์ของพวกเขา แต่ทว่ากลับใส่ร้ายป้ายสีความรู้และประสบการณ์เหล่านั้น ซึ่งเท่ากับเป็นการตอกย้ำความรู้สึกด้อย และการเป็นสมาชิกชายขอบสังคมของกลุ่มเหล่านี้

ทว่ากลับมีเด็กบางคนที่ประสบความสำเร็จ ด้วยความสนับสนุนจากครู ผู้มีความเข้าใจหรือบุคลากรทางการศึกษาอื่น ทำให้เกิด “นิยายเกี่ยวกับการเลื่อนชนชั้นทางสังคม” (myth of mobilization) คือ มีความเชื่อว่า การเรียนได้เตรียมเครื่องมือสำหรับบางคนให้สามารถกระโจนข้ามฐานันดรทางสังคมได้ แต่รายงานของโคลแมนกลับเผยว่าเกือบกลายเป็นลักษณะสากลที่ “โรงเรียนมีอิทธิพลต่อความสำเร็จของเด็ก ๆ เพียงเล็กน้อย หากพิจารณาอย่างเป็นอิสระจากภูมิหลังและบริบททางสังคมทั่วไป” (Coleman 1966: 325 in Harris: 223) กรณีที่เกิดขึ้นมากกว่าก็คือการเรียนตอกย้ำฐานะทางสังคมของเด็ก ๆ มากกว่าสนับสนุนการเลื่อนชนชั้นทางสังคม นั่นก็คือ ครอบครัวผลิตซ้ำครอบครัวในลักษณะเดิม การเรียนก็ผลิตซ้ำความสัมพันธ์ทางการผลิตของสังคมจากผลิตผลต่าง ๆ ที่เหมาะสม

4. มายาการแห่งความเป็นอิสระ (autonomy) ในสังคมเสรีประชาธิปไตย มีคำกล่าวอ้างที่ไม่สามารถปฏิเสธได้ว่า ประชาชนมีตัวเลือกและทางเลือกที่แท้จริง รวมถึงการมีสิทธิ และความสามารถในการกำหนดชีวิตของตนเอง ทว่าในความเป็นจริงแล้ว สิ่งนี้เป็นมายาการ เพราะเราตระหนักดีว่า เราไม่มีอำนาจที่จะควบคุมโครงสร้างพื้นฐานที่ก่อรูปเป็นชีวิตปัจเจกและชีวิตของสังคม รวมถึงเงื่อนไขที่ทำให้เราสามารถเลือกได้ เสรีภาพและอิสรภาพของเรามีความจำกัดในการปรับเปลี่ยนการกระทำและการตัดสินใจของรัฐบาล ธนาคาร และองค์กรธุรกิจขนาดใหญ่ ดังจะเห็นได้จากตัวอย่าง ประชาชนมีเสรีภาพและทางเลือกในระดับต่าง ๆ เพื่อปรับตัวให้อยู่รอดในภาวะเศรษฐกิจโลกถดถอย ภาวะถดถอยนี้มีได้เป็นวัฏจักรตามธรรมชาติหรือหลีกเลี่ยงไม่ได้ ดังที่คนชอบवादภาพกัน และภาวะนี้มีใช้ผลแห่งการกระทำของ “พลเมืองธรรมดาสามัญ” ที่มักกลายเป็นแพะรับบาป ด้วยข้อกล่าวหา เช่น การซื้อสินค้านำเข้าจากต่างประเทศมากเกินไป หรือการเรียกร้องให้เพิ่มค่าจ้าง

มากเกินไป แท้ที่จริงแล้ว ภาวะถดถอยนี้เป็นผลทางโครงสร้างของการกระทำที่คนจำนวนเพียงน้อยนิดสร้างขึ้น แต่กลับเป็นเรื่องยากสำหรับคนส่วนใหญ่ที่จะป้องกัน

5. **มายาการแห่งความเป็นประชาธิปไตยและอำนาจ มีความเชื่อกันว่า** ในสังคมเสรีประชาธิปไตย ประชาชนมีเสรีภาพและมีกลไก (คือการลงคะแนนเสียงเลือกตั้งผู้แทนตามกำหนดเวลา) ที่จะกดดันให้รัฐบาลเปลี่ยนแปลงนโยบายหรือกระทั่งสามารถไล่รัฐบาลออกจากทำเนียบ รวมถึงการที่หุ้นส่วนทางธุรกิจ (share-holder) มีการพบปะกันเป็นประจำ สามารถเรียกร้องให้ธนาคารและองค์กรธุรกิจออกมาแสดงความรับผิดชอบ หรือกระทั่งสามารถลงมติปลดคณะกรรมการบริหารได้ ซึ่งแน่นอนว่า ประชาชนมีสิทธิ์และอำนาจดังที่กล่าวมา แต่ประเด็นอยู่ที่ว่า พลเมืองไม่มีสถานที่และวิธีการใช้อำนาจอย่างได้ผล การลงคะแนนเสียงเลือกตั้งในรอบ 4 ปีไม่สามารถนับเป็นเสียงในรัฐบาลของประเทศได้ (Kozol, 1985: 94 in Harris 224) และบ่อยครั้งที่การลงคะแนนให้พรรคการเมืองหนึ่ง มิได้เท่ากับการสนับสนุนนโยบายที่พรรคนั้นใช้สำรวจประชามติหรือได้นำไปปฏิบัติจริงในภายหลัง รัฐบาลของประชาชนในระบอบเสรีประชาธิปไตยอาจมาจากการเลือกตั้งโดยประชาชน แต่รัฐบาลนั้นไม่จำเป็นต้องปกครองเพื่อประชาชน ในความหมายว่า ทำตามความปรารถนาของประชาชน

6. **มายาการแห่งลัทธิเสรีนิยม (liberalism) วาทกรรมในปัจจุบันทำให้เราเชื่อว่า** ภายในสังคมมีการนำเสนอทางเลือกมากขึ้น ข้อจำกัดเกือบทั้งหมดได้รับการผ่อนคลาย เสรีภาพในการพูดเปิดกว้างอย่างไม่เคยมีมาก่อน ดังที่ชาวเสรีนิยมคุยโม้ว่า สมัครงใจจะต่อสู้จนตัวตายเพื่อปกป้องสิทธิ์ให้ผู้อื่นได้พูดในสิ่งที่พวกเขาไม่เห็นด้วย แต่ในความเป็นจริง สังคมเสรีประชาธิปไตยจัดการกับพวกนิยมความเปลี่ยนแปลงอย่างถึงราก (radical) ในรูปแบบของการพบกับความยากลำบากในการหางาน หาผู้ฟัง หรือการเลื่อนตำแหน่ง และในสังคมที่เสรีนิยมที่สุดก็ยังมี “ตัวหยุด” (the stopper) ที่มีอำนาจทำให้ทุกอย่างกลับเข้าที่อย่างรวดเร็ว (ยกตัวอย่างคำพิพากษาของศาลสูงในสหรัฐอเมริกา) ดังนั้น ในทางปฏิบัติแล้ว ระบอบเสรีประชาธิปไตยมีแนวโน้มที่จะไม่ใจกว้างหรือเปิดเสรีจนเกินไป โดยเฉพาะกับสิ่งที่มาคุกคามเงื่อนไขการผลิตซ้ำความสัมพันธ์ทางการผลิตและวิธีการผลิตหลักของ

สังคม

ข้อวิจารณ์

นอกจากข้อสังเกตเกี่ยวกับความเป็นอนุรักษ์นิยมของการศึกษาแนวนี้แล้ว ข้อวิจารณ์อื่นที่น่าสนใจคือ

1. แนวคิดนี้วางอยู่บนข้ออ้างทางคุณค่าของแนวคิดสัมพัทธนิยมทางสังคม ที่กล่าวว่า คุณค่าทั้งปวงมีลักษณะสัมพัทธ์ และวางอยู่บนมาตรฐานของวัฒนธรรมเฉพาะ ซึ่งไม่สามารถตั้งคำถามหรือต้องการคำอธิบายเพิ่มเติม แนวคิดนี้นอกจากไม่ตั้งคำถามและไม่เรียกร้องคำอธิบายเพิ่มแล้ว ยังสนับสนุนการผลิตซ้ำโครงสร้างของความสัมพันธ์ทางสังคมแบบที่ดำรงอยู่ซึ่งทำให้ข้อวิจารณ์เกี่ยวกับลัทธิสัมพัทธนิยมทั้งหมดใช้วิจารณ์แนวคิดนี้ได้ โดยเฉพาะมิติทางจริยธรรม ซึ่งนักปรัชญาส่วนใหญ่เชื่อว่า การประเมินค่าทางจริยธรรมควรมีหลักการที่อธิบายได้ และควรมีความเป็นสากล ซึ่งแตกต่างจากการยอมรับกฎในวัฒนธรรมหนึ่ง

2. ข้ออ้างหนึ่งที่ใช้สนับสนุนแนวคิดนี้คือ การอ้างความอยู่รอดทางวัฒนธรรม (cultural survival) ทำให้ต้องยอมรับสิ่งที่ดำรงอยู่ในวัฒนธรรมว่า “ถูกต้อง” ทำให้ผู้สอนมองข้าม ไม่ประเมิน และไม่สอนหลักคุณค่าที่วัฒนธรรม (และตัวผู้สอน) ยอมรับ ผู้ที่มีบทบาทมากที่สุดในสังคมนี้คือ ผู้ออกแบบวัฒนธรรม (cultural designer) ซึ่งอาจเรียกได้ว่า “ราชานักจิต” (psychologist-king) [เทียบกับ “ราชาปรัชญา” (philosopher-king) ของเพลโต] ซึ่งมีอิสระและตัดสินใจเลือกที่จะอุทิศตน เพื่อควบคุมพฤติกรรมของบุคคลให้ได้ผล เพื่อความอยู่รอดทางวัฒนธรรม (Kohlberg: 69)

3. เบนนี (Kenneth D. Benne) วิเคราะห์เกี่ยวกับ “เอกสิทธิ์” ว่า เอกสิทธิ์อาจอาศัยกฎ ความรู้ของผู้เชี่ยวชาญ หรือจริยธรรมของชุมชนประชาธิปไตย ที่แตกต่างกันนำไปสู่รูปแบบการสอนการเรียนรู้ และการศึกษาสาธารณะที่ต่างกักัน กิโรซ์ (Henry Giroux) ได้วิเคราะห์ต่อไปว่า เอกสิทธิ์ที่อาศัยกฎ หายที่สุดแล้ว อาศัยอำนาจรัฐในการบังคับและให้เหตุผลสนับสนุนการศึกษาโดยรัฐ ในลักษณะการนี้ ครูจึงเป็นนักเทคนิคในกลไกทางอุดมการณ์ของรัฐ และในทาง ปฏิบัติแล้ว

การศึกษาเพื่อชีวิตสาธารณะก็คือ การเตรียมความพร้อมในการทำหน้าที่เพื่อรับใช้ บรรทัดฐานและระเบียบทางสังคมที่ดำรงอยู่นั่นเอง (Giarelli: 210)

เอกสิทธิ์ที่อาศัยความรู้ของผู้เชี่ยวชาญ ท้ายที่สุดแล้วอาศัยคำกล่าวอ้างทางอุดมวิทยา ซึ่งเกี่ยวข้องกับความสัมพันธ์เชิงอำนาจและผลประโยชน์ ในลักษณะการนี้ *ครูมีฐานะเป็นนักวิชาชีพอิสระ* (autonomous professional) การสอนจึงเป็นอุตสาหกรรมบริการที่ความรู้ถูกแลกเปลี่ยนในรูปของสินค้าให้กับผู้เรียน/ลูกค้า เพื่อแลกกับค่าเล่าเรียนในตลาดที่เรียกกันว่า “โรงเรียน” การศึกษาเพื่อชีวิตสาธารณะในแนวทางนี้จะขาดหายไปเนื่องจากความพึงพอใจในบางสิ่งที่เรียกว่า “ทางเลือก” หรือเป็นการเตรียมความพร้อมอย่างได้ผลเพื่อสอดคล้องกับวัฒนธรรมการบริโภคระดับชาติและสากล

กีโรซ์ เสนอว่า *เอกสิทธิ์ทางการศึกษาควรวางอยู่บนจริยธรรมของชุมชนประชาธิปไตย* ซึ่งบางครั้งเขาเรียกว่า “เอกสิทธิ์แห่งการปลดปล่อย” (emancipatory authority) ที่อาศัยปฏิบัติการทางการศึกษา ซึ่งสนับสนุนให้เกิด “ประชาธิปไตยแบบเข้ม” (strong democracy) เอกสิทธิ์แบบนี้มีลักษณะสำคัญที่ความเป็นพลเมืองได้รับการศึกษาจากการคิด การตัดสินใจทางการเมือง และการกระทำทางสังคมแบบสาธารณะ ในลักษณะการนี้ การสอนจึงเป็นรูปของปฏิบัติการทางปัญญาแบบสาธารณะ ซึ่งสร้างความชอบธรรมโดยการนำความรู้เชิงวิพากษ์เข้าสู่การสร้างการถกเถียงในเรื่องเสรีภาพทางสังคมและการเปลี่ยนแปลงปริณิณทลสาธารณะ กล่าวในความหมายนี้ ครูจึงมิใช่เทคนิคของรัฐ หรือนักวิชาชีพอิสระ ทว่าเป็นผู้ให้การศึกษาสาธารณะ (public educator) และทำการสอนเพื่อให้เกิดชีวิตสาธารณะ และการสอนในลักษณะนี้ยืนอยู่บนปัญหาที่เข้ามาทดสอบและสัมพันธ์กับประสบการณ์จริง ทำให้การสอนมีความหมายตรงกันกับการเรียน

3. การศึกษาแบบเน้นการสร้างความสำเร็จ

แนวคิดนี้อาจเรียกว่า “การถ่ายทอดวัฒนธรรมยุคใหม่” เพราะมีพื้นฐานสอดคล้องกับการศึกษาแนวการถ่ายทอดวัฒนธรรม เพียงแต่เพิ่มการรักษาหรือพัฒนาชีวิตทางเศรษฐกิจของประเทศ โดยการจัดเตรียม “แรงงานฝีมือ” ที่มีความ

สามารถและทัศนคติสอดคล้องกับความต้องการของระบบเศรษฐกิจสมัยใหม่ ดังนั้นจึงอาจจัดเป็นการศึกษาแบบเน้นเศรษฐกิจเป็นศูนย์กลาง (economy-centered) อาจเห็นได้จากแนวคิดในเรื่องเทคโนโลยีทางการศึกษา และเรื่องการปรับเปลี่ยนพฤติกรรม (behavior modification) กล่าวคือ ครูจะจำกัดความคาดหวังของเด็กให้แคบลง เพื่อให้เหมาะสมที่สุด (เท่าที่ทำได้) กับบทบาทในงานอาชีพ เด็กที่เป็นตัวของตัวเองจะขัดแย้งกับการศึกษาระบบนี้ เพราะเด็กอาจไม่ชอบเล่น “เกมแห่งความสำเร็จ” หรือรับรับเอาบางส่วนที่ค่อนข้างถาวรสำหรับช่วงชีวิตของเขา (White, 1982: 61)

นักเทคโนโลยีทางการศึกษา (หรือครู) ประเมินความสำเร็จของเด็กด้วยตัวบ่งชี้ความสามารถในการผนวกปฏิบัติที่เด็กได้รับจากการสอน และสามารถตอบสนองอย่างน่าพึงพอใจต่อความต้องการของระบบ เราจึงเห็นได้ชัดว่า ฐานคติของครูแนวนี้นี้ก็คือ สิ่งการสอนและสิ่งที่มีค่าสำหรับการศึกษาก็คือองค์ความรู้และกฎเกณฑ์ต่าง ๆ ที่ดำรงอยู่ในวัฒนธรรม โดยเน้นการถ่ายทอดทักษะและนิสัยที่ดูว่าจำเป็นสำหรับการปรับตัวในสังคมเทคโนโลยี ซึ่งมองว่าการสอนให้รู้หนังสือและคณิตศาสตร์ในการศึกษาเบื้องต้นเป็นเครื่องมือสำหรับการปรับตัวเพื่อทำงานในสังคม

“ลักษณะร่วมของแนวคิดทั้งสองก็คือ การมองว่าเป้าหมายทางการศึกษาอยู่ที่ความรู้หรือทักษะที่แน่นอนจำนวนหนึ่ง ซึ่งผ่านมาตรฐานความถูกต้องของสังคมเทคโนโลยีแล้ว การศึกษาจึงเป็นการซึมซับกฎศีลธรรมพื้นฐานเหล่านั้นเอง การศึกษาแนวนี้นี้เน้นการวัดความแตกต่างส่วนบุคคลในมิติทั่วไปของความสำเร็จหรือในรูปของพฤติกรรมทางสังคม ทำให้เด็กทุกคนสามารถถูกนำมาจัดอันดับได้ (รวมทั้งการจัดอันดับประเทศด้วย)

ยุทธศาสตร์ทางการศึกษา กำหนดเป็นเป้าหมายเฉพาะหน้าคือการมีมาตรฐานความรู้ และพฤติกรรมที่เรียนในโรงเรียน และเป้าหมายระยะยาว คือ การมีอำนาจและฐานะทางสังคม กล่าวคือ เสริมให้บุคคลได้รับจากสังคมให้มากที่สุด (โดยรักษาระบบแบบนั้นเอาไว้ ทำให้เห็นลักษณะสัมพัทธ์ทางสังคมอย่างชัดเจน) ทำให้มีชื่อเรียกว่า “การทำนายความสำเร็จ”

ความสำเร็จส่วนบุคคลกำหนดโดยความต้องการของหน้าที่ตามตำแหน่งงานในปัจจุบัน หรือกำหนดในรูปของคุณลักษณะที่คาดหวังได้ว่าจะประสบความสำเร็จ หรือมีการเลื่อนชั้นในระบบงาน มีการประเมินการกระทำด้วยความเป็นประโยชน์ในฐานะที่เป็นวิธีการสู่เป้าหมายของผู้เรียน โดยคาดการณ์ถึงความสำเร็จเชิงประจักษ์ที่จะเกิดตามมา ในทางปฏิบัติ แนวทางนี้เน้นแบบทดสอบและการวัดความสำเร็จเป็นอย่างมาก มีการสร้างแบบทดสอบความสำเร็จ (achievement tests) และมีการนำไปใช้อย่างกว้างขวาง

ฐานทางปรัชญาและจริยศาสตร์ของแบบทดสอบนี้คลุมเครือมาก เพราะเป็นการผสมผสานลักษณะสัมพัทธนิยมต่าง ๆ เข้าด้วยกัน ข้อสอบทุกข้อที่นำมารวมกันอยู่ในชุดทดสอบมิได้มีหลักการทางญาณวิทยาใด ๆ รองรับ นอกจากเป็นเพียงตัวอย่างที่มีการสอนในโรงเรียน ไม่มีความสัมพันธ์เชิงตรรกและเชิงญาณวิทยาภายในข้อสอบเหล่านี้ ความเป็นสัมพัทธนิยมยังปรากฏในรูปของการกำหนดความสำเร็จเป็นจุดบนเส้นกราฟ

ปัญหาพื้นฐานที่สุดของแบบทดสอบความสำเร็จก็คือ ความเป็นสัมพัทธนิยมทางสังคม กล่าวคือ การประสบความสำเร็จในระบบมิได้ถูกประเมินในมิติว่ารางวัลแห่งความสำเร็จนั้นมีความชอบธรรมหรือไม่ หรือกระทั่งความสำเร็จ (ในระบบนั้น) เป็นเป้าหมายที่ชอบธรรมหรือไม่

[จริยมิติที่กระตุ้นให้มีการสร้างแบบทดสอบความสำเร็จคือ การสร้างความเท่าเทียมกันทางโอกาสในการศึกษา ด้วยระบบการเลือกที่ปราศจากความลำเอียง ซึ่งแต่เดิมการประเมินเพื่อรับเด็กเข้าศึกษาต่อ หรือทำงาน ต้องใช้ใบรายงานคะแนน จดหมายแนะนำ หรือคุณภาพของโรงเรียนที่เด็กจบมา เป็นต้น หากพิจารณาในแง่มุมนี้ก็จะเห็นว่า การประเมินด้วยแบบทดสอบจะมีความเป็นภววิสัย หรือ “เป็นธรรม” มากกว่าแบบเดิม]

การนำแบบทดสอบความสำเร็จมาประยุกต์ใช้อย่างปราศจากขอบเขต กลับพบข้อสรุปว่าเป็นเรื่องไม่แปลกเลยที่ความปรารถนาทั้งมวลเกี่ยวกับการสร้างโอกาสที่เท่าเทียมกัน หรือเพิ่มคุณธรรมทางการศึกษาและงานอาชีพ ด้วยการยกระดับคะแนน การศึกษาเพื่อความสำเร็จล้มเหลวในทุกความหมายที่เป็นไปได้

ของคำว่า ‘ล้มเหลว’ (Jencks & others, 1972 in Kohlberg: 82)

ปัญหาที่พบในกระบวนการนี้คือ

1. ลักษณะสหสัมพันธ์ (correlation) หรือการทำนายถึงความสำเร็จถูกใช้ในลักษณะของความเป็นสาเหตุ
2. การทึกทักว่าความสำเร็จในระบบที่จัดตามอำเภอใจแบบหนึ่ง (โรงเรียน) อนุมานได้ถึงความสำเร็จในมิติอื่นๆ ของชีวิต
3. เกณฑ์ที่ใช้ในการเลือกรับคน (โดยวัดจากพฤติกรรม) ถูกนำไปใช้เป็นเกณฑ์สำหรับการตั้งวัตถุประสงค์ทางการศึกษา

นอกจากนี้ยังพบอีกว่า การคาดการณ์ถึงความสำเร็จในอนาคตด้วยความสำเร็จจากอดีตยังมีปัจจัยอื่นนอกเหนือจากตัวความสำเร็จ จากการศึกษาพบว่า ปัจจัยที่มีผลอย่างมากคือ ระดับสติปัญญาทั่วไป (IQ) และชนชั้นทางสังคม เราจึงอาจสรุปว่า “เด็กฉลาดเรียนสิ่งที่ครูสอนได้เร็วกว่า แต่การเรียนสิ่งที่ครูสอนในโรงเรียนมิได้ช่วยให้เขาฉลาดขึ้น หรือมิได้หมายความว่า พวกเขาจำเป็นต้องเรียนสิ่งต่าง ๆ ภายหลังได้เร็วกว่าด้วย”

แบบทดสอบความสำเร็จยังล้มเหลวในการทำนายความสำเร็จของชีวิต ภายหลัง (การศึกษา) จากการศึกษาระยะยาวเกี่ยวกับความสำเร็จในอนาคต พบว่า ผู้ลาออกระหว่างเรียนชั้นมัธยมไม่ต่างจากผู้เรียนจบชั้นมัธยม ผู้เรียนจบชั้นมัธยมด้วยคะแนนทดสอบความสำเร็จและผลการเรียนต่ำ ไม่ต่างจากพวกที่จบด้วยคะแนนสูง บัณฑิตที่จบจากวิทยาลัยด้วยคะแนนต่ำ ไม่แตกต่างจากบัณฑิตที่จบด้วยคะแนนสูง (Kohlberg, LaCrosse & Ricks, 1971; Jencks & others, 1972 in Kohlberg: 83)

ทำให้สรุปได้ว่า โรงเรียนควรสอนการอ่าน การเขียน และคณิตศาสตร์ แต่เป้าหมายและความสำเร็จของการสอนวิชาเหล่านี้ ไม่ควรถูกตัดสินด้วยแบบทดสอบทักษะหรือความสำเร็จ

ข้อวิจารณ์

นอกเหนือจากข้อสังเกตเกี่ยวกับฐานะและความล้มเหลวของแบบทดสอบดังที่ได้กล่าวมา ข้อวิจารณ์ในหัวข้อที่ผ่านมา(การศึกษาแนวการถ่ายทอดวัฒนธรรม)ก็สามารถใช้เป็นข้อวิจารณ์ลักษณะทั่วไปของการศึกษาแนวเน้นการสร้างความสำเร็จได้ และยังมีข้อวิจารณ์อื่นๆ ที่น่าสนใจอีก คือ

1. หากเปรียบเทียบกับการศึกษา 2 แนวที่ผ่านมาจะเห็นว่า การศึกษาต้องการให้ผู้เรียนเกิดความรู้และความเข้าใจที่ค่อนข้างกว้างขวาง แม้ว่าจะมีกรอบจำกัดอยู่ที่วัฒนธรรมก็ตาม ผู้เรียนยังสามารถเข้าใจเป้าหมาย (end) ได้หลายแบบและวิธีการแบบต่างๆ เพื่อให้บรรลุเป้าหมายเหล่านั้น แต่การศึกษาแนวเน้นเศรษฐกิจเป็นศูนย์กลางต้องการให้เด็กรู้เฉพาะสิ่งที่จำเป็นสำหรับงานเฉพาะแบบหรือช่วงของงานเฉพาะแบบเท่านั้น ซึ่งงานบางแบบต้องการความเป็นผู้เชี่ยวชาญ (specialist) ทำให้เด็กไม่มีเหตุผลที่จะเรียนความรู้อย่างอื่น การศึกษาในแนวนีจึงมีฐานะเป็นเพียงการฝึกอบรม (training) เท่านั้น

แต่งงานบางอย่างกลับอยู่ในลักษณะตรงกันข้าม คือ ไม่ต้องการความรู้เฉพาะสาขา ทำให้ความรู้และทักษะพื้นฐานจำนวนหนึ่ง เช่น ความรู้ทางภาษา และการคำนวณ เป็นสิ่งที่เพียงพอสำหรับการทำงาน การมีความรู้มากเกินไปกว่านี้จะทำให้เขากลายเป็นคนขาดความ "เหมาะสม" กับงาน ในขณะที่เขาเองก็รู้สึกว่างานประเภทนี้น่าเบื่อ เพราะไม่สามารถพัฒนาตนเองได้

2. การศึกษาแนวนี้ปฏิเสธลักษณะของการไตร่ตรอง และโดยเฉพาะการวิพากษ์วิจารณ์ระบบหรือผู้มีอำนาจในระบบ กล่าวคือ การตั้งคำถามจะทำให้เขาประสบความสำเร็จช้ากว่าคนอื่นที่สนับสนุนเชื่อฟังผู้มีอำนาจในระบบ ดังนั้นทัศนคติเชิงวิจารณ์(ถ้าจะมีก็)จำกัดอยู่ขอบเขตที่แคบอย่างยิ่ง มีพักต้องกล่าวถึงการวิพากษ์วิจารณ์ความไม่ถูกต้องทางสังคม เหตุผลที่แนวคิดนี้ใช้ "แก้ตัว" ให้กับประเด็นนี้คือเหตุผลทางเศรษฐกิจ นั่นก็คือ การไตร่ตรองหรือการวิจารณ์เป็นสิ่งที่ไม่ก่อให้เกิดผลดี (counter-productive) ซึ่งทำให้เกิดความไร้ประสิทธิภาพ ทำให้อาจพิจารณาได้ว่า หากเรายึดการศึกษาแนวนี้อย่างเคร่งครัดแล้ว จะกลับเป็นการทำลายแก่นสาระของการศึกษาที่สังคมต้องการ

3. มีฐานคติแฝงที่ไม่เคยตรวจสอบ เช่น การตีค่าให้การมีงาน "ดี ๆ" ทำ

(good job) เท่ากับการมีชีวิตที่ดี (good life) ซึ่งน่าสงสัยอย่างยิ่ง หรือ การที่ปัจเจกประสบความสำเร็จและมีความสุขในการดำรงชีวิต เท่ากับสังคมโดยรวมมีความสุข หรือ การประสบความสำเร็จในงานอาชีพเป็นสิ่งที่ดี (ทางจริยธรรม)

4. การศึกษาแบบเน้นพัฒนาการ

อาจเรียกการศึกษาแบบนี้ชื่อหนึ่งตาม ดิวอี้ (John Dewey, 1938) ได้ว่า แนวคิดแบบก้าวหน้านิยม (progressivism) ซึ่งเป็นส่วนหนึ่งของแนวคิดแบบปฏิบัตินิยม แนวคิดแบบก้าวหน้านิยมมองว่า การศึกษาควรสนับสนุนให้เด็กมีปฏิสัมพันธ์ตามธรรมชาติกับสังคมและสิ่งแวดล้อมที่กำลังพัฒนา (ซึ่งต่างจากแนวคิดแบบจินตนิยมที่เชื่อว่า การพัฒนาเกิดจากการเผยตัวของแบบแผนภายใน ดังนั้นเป้าหมายหลักของการศึกษาคือการสร้างสิ่งแวดล้อมที่ปราศจากความขัดแย้งเพื่อให้เด็กมีพัฒนาการที่สมบูรณ์)

แนวคิดนี้นิยมการพัฒนาว่าเป็นการก้าวหน้าผ่านขั้นตอนที่คงที่และมีลำดับชั้นต่าง ๆ ดังนั้นเป้าหมายทางการศึกษาจึงเป็นการบรรลุระดับ หรือขั้นที่สูงขึ้นของพัฒนาการสู่ความเป็นผู้มีวุฒิภาวะ (ซึ่งมิใช่เพียงการมีสุขภาพกายและใจที่ดีของเด็กในระดับปัจจุบัน)

ในงานเขียนของ ดิวอี้ และ แมคลีแลน (Dewey & McLellan, 1964: 207) ได้กล่าวถึงการศึกษาเพื่อให้บรรลุขั้นตอนที่สูงขึ้นว่า การศึกษาคือการให้เงื่อนไขที่ทำให้หน้าที่ของจิต (psychical function) บรรลุวุฒิภาวะ และผ่านไปสู่หน้าที่ที่สูงขึ้นในลักษณะการที่เป็นอิสระและสมบูรณ์สูงสุด และเพื่อให้บรรลุเป้าหมายนี้ จำเป็นต้องมี “ภาวะแวดล้อมทางการศึกษา” (educational environment) ซึ่งก็คือ การเสนอปัญหาที่แท้จริงหรือความขัดแย้งที่มีทางออก ให้เด็กได้พินิจพิเคราะห์ เพื่อกระตุ้นให้เกิดพัฒนาการโดยตรง

การได้มาซึ่งความรู้ตามแนวคิดนี้ จึงเป็นการเปลี่ยนแบบแผนของการคิดโดยตรง โดยอาศัยสถานการณ์สำหรับการทดลองแก้ปัญหา และในทำนองเดียวกัน มิติทางจริยธรรมที่เกิดขึ้นก็เป็นการเปลี่ยนแบบแผนของการตอบสนองต่อสถานการณ์ทางสังคมที่เป็นปัญหา หรือความขัดแย้งทางสังคม (มิใช่เพียงการเรียนรู้

รู้จักต่าง ๆ ที่ยอมรับกันอยู่ในวัฒนธรรม)

แนวคิดนี้เน้นว่าพัฒนาการของการรับรู้สัมพันธ์โดยตรงกับพัฒนาการทางจริยธรรม ซึ่งมีใช่เป็นเพียงความรู้สึก พัฒนาการของการรับรู้เป็นเงื่อนไขจำเป็น แม้ว่าจะมิได้เป็นเงื่อนไขเพียงพอสำหรับพัฒนาการทางจริยธรรม ทั้งนี้เพราะการพัฒนาการใช้เหตุผลและการคิดเชิงวิจารณ์ ซึ่งเป็นแกนกลางของการเรียนเพื่อรู้จะพบความหมายที่กว้างขวางมากขึ้นในกรอบใหญ่ของคุณค่าทางจริยธรรม

อาจกล่าวได้ว่าจริยธรรมในลักษณะที่กล่าวมาจึงมิใช่การซึมซับคุณค่าที่ดำรงอยู่ในวัฒนธรรม (~แนวการถ่ายทอดวัฒนธรรม) หรือการเผยตัวออกมาเองตามแรงกระตุ้นหรือความรู้สึกเมื่อวุฒิภาวะมาถึง (~ แนวคิดแบบจินตนิยม) ทว่าเกิดขึ้นจากปฏิสัมพันธ์ทางสังคมในสถานการณ์ของความขัดแย้งทางสังคม

การพัฒนาการรับรู้อาศัยตัวแบบของการก้าวหน้าทางความคิดในวาทกรรมและการสนทนา (หรือที่เรียกว่าวิชาวิธี-dialectic) ซึ่งเริ่มต้นจากเพลโต และได้รับความหมายใหม่อย่างลึกซึ้งครอบคลุมโดยเฮเกล และถูกนำมาปรับใช้ในงานด้านจิตวิทยาโดยดิวอี้ และเพียเจต์ ซึ่งเชื่อว่า แกนกลางของความคิดสากลได้ปรากฏอยู่ในประสบการณ์ต่าง ๆ ซึ่งแสดงออกในวาทกรรมของคู่โต้แย้ง แต่ความคิดนี้ต้องได้รับการจัดและนิยามใหม่จึงจะมีความหมายที่แท้จริง การจัดความคิดใหม่วางอยู่บนฐานคิดว่า ความคิดมีระดับที่แตกต่างกันเชิงคุณภาพ โดยอาศัยการเพิ่มขึ้นของความเพียงพอทางญาณวิทยา (epistemic adequacy)

แนวคิดนี้อาศัยทฤษฎีจิตวิทยาแนว cognitive-developmental หรือ interactional psychological theory ซึ่งมองว่า เด็กมิใช่พืช (ที่รอวันเบ่งบาน-แนวคิดแบบจินตนิยม) หรือเครื่องจักร (ที่รอการป้อนข้อมูลและรูปแบบการตอบสนองทางสังคมที่ถูกต้อง-แนวการถ่ายทอดวัฒนธรรม) ดิวอี้เห็นว่า วุฒิภาวะทางความคิดเกิดจากกระบวนการพัฒนา ซึ่งมีใช้วุฒิภาวะทางชีวิตหรืออาศัยการเรียนรู้โดยลำพัง ทว่าเป็นการจัดโครงสร้างทางจิตวิทยาใหม่ ซึ่งเกิดจากปฏิสัมพันธ์ของชีวิตและสิ่งแวดล้อม

แนวคิดของ ดิวอี้-เพียเจต์ มองว่า การรับรู้มีลักษณะเป็น "โครงสร้าง"

ซึ่งทำหน้าที่จัดความสัมพันธ์ภายในทั้งหมด (ของระบบคิด) โครงสร้างนี้เป็นกฎสำหรับการประมวลข้อมูลและเชื่อมโยงเหตุการณ์ต่าง ๆ ทำให้เด็กทำการรับรู้เหตุการณ์ที่เกิดขึ้น โดยผ่านกระบวนการเชื่อมโยงการรับรู้ (cognitive connecting process) เหตุการณ์ต่าง ๆ จึงถูกรับรู้แบบเชื่อมโยงกัน (cognitively connected) ในโครงสร้างความคิดของเด็ก การสอนแบบทำซ้ำ ๆ ไม่สามารถเปลี่ยนโครงสร้างความคิดของเด็กได้โดยตรง ทว่าประสบการณ์ที่เหมาะสมจะทำให้เกิดการพัฒนาโครงสร้างของความคิดได้ หรือกล่าวได้ว่า เกิดการ “สนทนา” ระหว่างโครงสร้างการรับรู้ของเด็กกับโครงสร้างของสิ่งแวดล้อมภายนอก และแน่นอนว่า กระบวนการนี้มีใช่การคลี่คลายตัวเองออกมาของสัญชาตญาณหรืออารมณ์ภายในของเด็ก

เราอาจสรุปว่าการรับรู้เป็นรูปแบบทั่วไปของการคิดเกี่ยวกับตัวเองและโลก ดังนั้นความสัมพันธ์ของเด็กกับสิ่งแวดล้อมทางสังคมจึงอยู่ในรูปของการรับรู้ ซึ่งต้องอาศัยความคิดและปฏิสัมพันธ์เชิงสัญลักษณ์ต่าง ๆ

โคลเบอร์ก (1981:57-8) ได้สรุปทฤษฎีขั้นการรับรู้ (doctrine of cognitive stages) ซึ่ง เพียเจต์ เป็นผู้นำเสนอไว้ (Piaget, 1960: 13-5) ว่า

1. การมีขั้นคือการยอมรับความแตกต่างเชิงคุณภาพในวิธีการคิดการแก้ปัญหาแบบเดียวกันของเด็ก
2. ความแตกต่างของวิธีการคิดเหล่านี้ทำให้เกิดเป็นลำดับขั้นคงที่ (invariant sequence, order) หรือเกิดติดต่อกันในพัฒนาการของเด็กแต่ละคน ในขณะที่ปัจจัยทางวัฒนธรรมสามารถเร่ง หรือหน่วง หรือกระทั่งหยุดพัฒนาการนี้ได้ แต่ไม่สามารถเปลี่ยนลำดับขั้นนี้ได้
3. วิธีการคิดแต่ละแบบจะสร้าง “โครงสร้างรวม” (structural whole) ดังนั้น ปฏิกริยาตอบสนองเฉพาะอันหนึ่งจึงมิได้ถูกกำหนดด้วยความรู้หรือความคุ้นเคยเฉพาะ ทว่ากลับสะท้อนถึงองค์ความคิดที่อยู่เบื้องหลังทั้งหมดของผู้กระทำในขณะนั้น
4. ขั้นตอนการรับรู้มีลักษณะเป็นบูรณาการแบบมีลำดับขั้น (hierachical integrations) ขั้นตอนเหล่านี้ก่อให้เกิดลำดับภายในโครงสร้างที่มีการประสาน และแยกแยะความแตกต่างเพิ่มมากขึ้น

ในการทำหน้าที่หนึ่ง ๆ ให้สำเร็จ

ขั้นพัฒนาการคงที่ (invariant developmental sequence) ได้รับการอธิบายว่า เกิดขึ้นเพราะทุกขั้นติดตามมาจากขั้นก่อนหน้า และได้เตรียมเส้นทางสำหรับขั้นถัดไป เด็ก ๆ อาจผ่านขั้นตอนเหล่านี้ด้วยความเร็วที่แตกต่างกัน และอาจมีบ้างที่อยู่ระหว่างขั้น และบางคนอาจหยุดที่ขั้นใดขั้นหนึ่ง ณ วัยหนึ่ง แต่เมื่อเขาก้าวต่อไป เขาก็ต้องผ่านไปตามขั้นตอนเหล่านี้

ในแนวคิดแบบจินตนิยม ถือว่า "ขั้น" เป็นสภาวะทั้งหมดของชีวิต ณ ขณะใดขณะหนึ่ง เช่น งานเขียนของ กิเซลล์ ได้กล่าวถึงตัวแบบแผนของพฤติกรรมของเด็ก "ขั้น 5 ปี" เป็นต้น ทำให้ดูเหมือนจะเป็นสิ่งที่จะต้องเกิดขึ้นในภาวะปรกติเมื่อถึงเวลา (ทำให้ทฤษฎีนี้บางครั้งมีคนเรียกว่า *วุฒิภาวะนิยม*-maturationist theory) ด้วยเหตุนี้เองการศึกษาและประสบการณ์จึงไม่มีคุณค่าสำหรับการเลื่อนไปสู่ขั้นตอนใหม่ แต่มีคุณค่าสำหรับการบูรณาการที่สมบูรณ์ (หรือสุขภาพกายและจิตดี) ในขั้นตอนปัจจุบัน และขั้นถัดไปจะมาถึงโดยไม่เกี่ยวข้องกับประสบการณ์ แนวคิดแบบพัฒนาการรับรู้ถือว่า "ขั้น" เป็นการจำกัดโครงสร้างความคิด และกำหนดลำดับของโครงสร้าง ในทางหลักการแล้ว ขั้นเป็นอิสระจากอายุและภาวะโดยรวมของชีวิต (Kohlberg, 1969; Loevinger, Wessler & Redmore, 1970)

ขั้นเหล่านี้เป็นระดับของการจัดใหม่(hierarchical reorganizations) การบรรลุขั้นสูงขึ้นจำเป็นต้องผ่านขั้นที่อยู่ก่อนหน้าและสะท้อนถึงการเปลี่ยนแปลงหรือการจัดโครงสร้างการรับรู้ใหม่ ดังนั้นเป้าหมายที่ถูกต้องของการศึกษาก็คือ การสร้างประสบการณ์ให้ได้บรรลุสู่ขั้นตอนการรับรู้ที่สูงขึ้น (ซึ่งถือว่า มีการก้าวหน้าในขั้นของการรับรู้) สิ่งเราที่ช่วยให้เกิดการก้าวหน้าอย่างรวดเร็วคือ การขัดกันระหว่างระบบความคาดหวังของเด็กกับเหตุการณ์ที่เด็กประสบใหม่ สมมติฐานของแนวคิดนี้คือ ความขัดแย้งหรือการขัดกันในระดับที่เหมาะสมจะสร้างประสบการณ์ที่มีผลต่อการเปลี่ยนโครงสร้างการคิด (ซึ่งก็คือการเลื่อนขั้น)

กล่าวในความหมายนี้ การสอน (หรือการแทรกแซงทางการศึกษา) จึงมิใช่การเน้น "คำตอบที่ถูกต้อง" ของผู้ใหญ่ หรือเสริม "พฤติกรรมที่ดี" ของเด็ก ทว่า

เป็นการอำนวยความสะดวกให้เด็กก้าวต่อไปสู่ขั้นการรับรู้ที่สูงขึ้นด้วยการนำเข้าสู่สถานการณ์ที่เป็นปัญหาที่มีความขัดแย้งซึ่งต้องการแก้ไขในระดับการคิดขั้นปัจจุบัน พร้อมทั้งแสดงการคิดในระดับที่สูงขึ้นเพื่อแก้ปัญหาในความขัดแย้งนั้น

การศึกษาในแนวคิดที่กล่าวมาอาศัยญาณวิทยาแนวปฏิบัตินิยมหรือการอธิบายเกี่ยวกับหน้าที่ (pragmatic or functional epistemology) ซึ่งเห็นว่าความรู้มิได้เท่ากับประสบการณ์ภายในหรือการรับรู้ความเป็นจริงภายนอก ทว่าเป็นความสัมพันธ์ในดุลยภาพที่สามารถแก้ปัญหาได้ ระหว่างมนุษย์ผู้สืบค้นและสถานการณ์ที่เป็นปัญหา ประสบการณ์ฉับพลันที่เด็กได้รับมิใช่ความเป็นจริงหรือเป็นอันติมสัจ ความหมายและความจริงของประสบการณ์ของเด็กขึ้นกับความสัมพันธ์ของประสบการณ์นั้นกับสถานการณ์ที่เด็กกระทำการอยู่ ขณะเดียวกันประสบการณ์ทางจิตวิทยานี้ไม่สามารถลดทอนให้เหลือเพียงปฏิกริยาที่สามารถสังเกตได้เพื่อตอบสนองต่อสิ่งเร้าในสถานการณ์นั้น

วัตถุประสงค์ทางการศึกษาในแนวคิดนี้คือ การพยายามประสานพฤติกรรมภายนอกเข้ากับภาวะภายใน ซึ่งเน้นที่การเข้าใจกระบวนการคิด และกระบวนการให้คุณค่า อันจะนำไปสู่การจัดระบบความคิดใหม่ของเด็ก ประสบการณ์ของเด็กควรได้รับการประเมินในรูปของการทำหน้าที่ ซึ่งมุมมองนี้ทำให้สามารถแยกประสบการณ์ของเด็กออกได้เป็น 2 แบบ (Dewey, 1938: 25-8) คือ

- คุณภาพตามเกณฑ์มนุษยธรรมนิยม (humanitarian criteria): มีลักษณะเฉพาะหน้า คือ สนุกสนาน น่าสนใจ
- คุณภาพตามเกณฑ์การศึกษา (educative criteria): เน้นที่การมีผลต่อพัฒนาการในระยะยาว

ดิไว้อ์ เห็นว่า ประสบการณ์ที่ขัดกับการศึกษา (miseducative) คือ ประสบการณ์ที่จุดรั้งหรือบิดเบือนการเติบโตของประสบการณ์ที่จะเกิดต่อมารวมถึงประสบการณ์บางอย่างอาจให้ความเพลิดเพลินเฉพาะหน้า แต่สร้างทัศนคติที่เลินเล่อ ขาดความรอบคอบ ซึ่งกลายเป็นความเคยชินที่แก้ไขยาก เขากล่าวว่า ประสบการณ์ก็เป็นเฉกเช่นเดียวกับมนุษย์ กล่าวคือ มนุษย์มิได้อายุหรือตายเพื่อตน

เอง ดังนั้นจึงไม่มีประสบการณ์ที่อยู่และตายเพื่อตนเอง ประสบการณ์ทั้งหมดดำรงอยู่ในประสบการณ์ที่เกิดขึ้นมา

จากที่กล่าวมา ปัญหาแกนกลางของการศึกษาที่อาศัยประสบการณ์ก็คือ การเลือกประสบการณ์ในปัจจุบันที่สามารถดำรงอยู่อย่างรุ่มรวยและสร้างสรรค์ใน ประสบการณ์ที่เกิดขึ้นมา ซึ่งข้อมูลนี้ต้องอาศัยการศึกษาแบบระยะยาว ดิวอี้ยืนยันว่า ประสบการณ์ทางการศึกษาที่กระตุ้นให้เกิดพัฒนาการควรมีลักษณะกระตุ้นความ สนใจ น่าสนใจ และท้าทายผู้เรียน ความน่าสนใจและการดึงดูดผู้เรียนเป็นเงื่อนไข จำเป็น แต่ไม่ใช่เงื่อนไขเพียงพอสำหรับการศึกษาเพื่อการพัฒนา หรืออาจกล่าวว่า การศึกษาต้องบรรลุเกณฑ์มนุษยธรรมนิยม แต่การมุ่งเน้นเฉพาะความสนุกสนาน และอิสรภาพของเด็ก มิได้เท่ากับการมุ่งให้เกิดพัฒนาการ

การศึกษาแนวนี้ตั้งข้อสงสัยต่อการกำหนดพฤติกรรมให้สัมพันธ์กับ บรรทัดฐานของประชากรบางส่วน ซึ่งอยู่ภายนอกตัวบุคคล (ผู้ถูกประเมิน) ทำให้ มีการแสวงหาคุณภาพอันเป็นสากลในขั้นของการพัฒนาการรับรู้ ความเป็นสากล ทำให้ชั้นเหล่านี้มิใช่เอกลักษณ์ส่วนบุคคล (ตามแนวคิดแบบจินตนิยม) และการ เลื่อนจากชั้นหนึ่งไปสู่อีกชั้นหนึ่งมีความสำคัญ เพราะชั้นเหล่านี้เป็นลำดับที่อยู่ใน พัฒนาการของบุคคลนั่นเอง (ไม่ใช่บรรทัดฐานของสังคม)

อุดมการณ์เบื้องหลังแนวคิดนี้คือ ลัทธิเสรีนิยมทางจริยธรรม (ethical liberalism) ซึ่งยอมรับคุณค่าสากล ที่อยู่ในหลักจริยธรรมต่าง ๆ จุดยืนนี้ต้องการ กระตุ้นให้หลักจริยธรรมเหล่านี้พัฒนาขึ้นในตัวเด็ก โรงเรียนแบบเสรีนิยม (liberal school) ยอมรับว่า หลักจริยธรรมกำหนดทั้งเป้าหมายและวิธีการที่ใช้ในการศึกษา ครูจึงมิได้เพียงมุ่งให้เกิดความยุติธรรมมากขึ้นในโรงเรียนเท่านั้น ทว่ามุ่งสอนให้ผู้ ที่ออกจากโรงเรียนเป็นผู้เสรีและยุติธรรม ดังนั้น โรงเรียนจึงจำเป็นต้องสอน จริยธรรม (ในความหมายนี้ เสรีภาพจึงมิใช่การไม่เข้าแทรกแซง ตามแนวคิดแบบ จินตนิยม) หลักการเคารพในเสรีภาพเป็นส่วนหนึ่งของเป้าหมายทางจริยธรรมของ การศึกษา ครูจึงไม่เพียงแต่เคารพในสิทธิของเด็กเท่านั้น แต่ทว่าครูจะกระตุ้นพัฒนา การของเด็กเพื่อให้พวกเขาสามารถเคารพและปกป้องสิทธิของตนเองและผู้อื่นด้วย

อุดมการณ์แบบก้าวหน้าได้ผนวกหลักเกี่ยวกับการพัฒนาและประชาธิปไตย-

โดยเข้าไปในหลักแห่งเสรีภาพด้วย ประชาธิปไตยทางการศึกษา (educational democracy) ได้กล่าวถึงความยุติธรรมระหว่างครูและเด็กว่าหมายถึง การร่วมมือกันในกลุ่มชนที่การตัดสินใจคุณค่าสามารถกระทำได้บนพื้นฐานของความร่วมมือและเท่าเทียมกัน (มิใช่การไม่เข้าไปแทรกแซงการตัดสินใจคุณค่าของเด็ก)

การศึกษาในลักษณะที่พยายามให้เด็กพัฒนาไปในทิศทางที่สามารถเข้าใจหลักการที่ตนเองยึดถืออยู่ จนเห็นข้อจำกัด (เกิดอุปสรรค) และก้าวสู่ขั้นการรับรู้ที่สูงขึ้น ทำให้โคลเบอร์กเชื่อว่า การศึกษาในแนวคิดนี้มีใช่การปลูกฝังความเชื่อ (indoctrination) ทว่าเด็กเลือกหลักการเหล่านี้ด้วยตนเอง พัฒนาการในทิศทางนี้ นำไปสู่คุณค่าทางปัญญาและการมีมาตรฐานภายในเกี่ยวกับความพอเพียง (internal standard of adequacy) เป็นตัวกำหนดการพัฒนาซึ่งหมายความว่าพัฒนา มิใช่เพียงเปลี่ยนพฤติกรรมเท่านั้น ทว่าเป็นการเปลี่ยนที่มุ่งไปสู่การแยกแยะ บุคลากร และการปรับตัวที่ดีขึ้นด้วย นั่นก็คือ มาตรฐานนี้จะเพียงพอมากขึ้นในขั้นการรับรู้ที่สูงขึ้น

การศึกษาทางปัญญา (intellectual education) มิใช่เป็นเพียงการถ่ายทอดข้อมูลหรือทักษะทางปัญญา ทว่าเป็นการสื่อสาร (communication) รูปแบบและวิธีของการค้นคว้าและไตร่ตรอง แบบแผนนี้สอดคล้องกับขั้นที่สูงขึ้นของการใช้เหตุผลเชิงตรรก (ตามโครงสร้างเชิงปฏิบัติการของเพียเจต์) จากการศึกษาพบว่า แบบแผนของการตัดสินใจหรือการแก้ปัญหาทางวิทยาศาสตร์และจริยศาสตร์ สามารถเทียบกันได้ ทำให้สรุปได้ว่า การศึกษาทางปัญญาและการศึกษาทาง จริยธรรมมีหลักการที่ทับซ้อนกันอยู่

บทสรุป

การวิเคราะห์ที่ได้กล่าวมาเห็นว่า เป้าหมายทางการศึกษาตามแนวทางเน้นพัฒนาการ เพื่อให้บรรลุภาวะที่สูงขึ้นของผู้เรียนทั้งด้านการรับรู้และจริยธรรม เป็นแนวคิดที่น่ายอมรับมากที่สุด และยังสอดคล้องกับฐานคติที่นักการศึกษาส่วนใหญ่ยอมรับคือ เป้าหมายการศึกษาควรเป็นแบบเพื่อการศึกษา (เป้าหมายภายใน) มากกว่าเป็นเพียงเครื่องมือเพื่อเป้าหมายอื่น เช่น ความมั่นคงของ

สังคม หรือความสำเร็จด้านอาชีพ

แนวคิดนี้มิได้ขัดแย้งกับแนวคิดที่เน้นผู้เรียนเป็นศูนย์กลาง เพราะผู้เรียนเป็นผู้ที่เห็นปัญหา และแก้ปัญหาด้วยตนเอง ซึ่งถือเป็นประสบการณ์ทางการศึกษาที่เป็นประโยชน์ และนำไปสู่การมีวุฒิภาวะที่สูงขึ้น

นอกจากนี้ แนวคิดแบบเน้นพัฒนาการซึ่งได้รับอิทธิพลจากแนวคิดเรื่องวิวัฒนาการในชีววิทยา ทำให้การศึกษาไม่ต้องมีเป้าหมายรูปธรรมที่ตายตัว รวมถึงไม่จำเป็นต้องกำหนด ‘ขั้นสุดท้าย’ ให้กับผู้เรียนทุกคนด้วย การบรรลุวุฒิภาวะของผู้เรียนแต่ละคนขึ้นอยู่กับปัจจัยส่วนบุคคล เงื่อนไขทางสังคม สิ่งแวดล้อมทางการศึกษา และอาจมีตัวแปรอื่นๆ ที่ไม่สามารถระบุให้ชัดเจนได้ทั้งหมด (วาสนา)

ดังนั้นการประเมินแนวคิดของนักเทคโนโลยีทางการศึกษา 4 ท่าน จะอาศัยเป้าหมายทางการศึกษาของแนวการเน้นพัฒนาการเป็นกรอบ

ตอนที่ 2 ทรรศนะของนักเทคโนโลยีการศึกษา 4 ท่าน

แนวคิดของเดรย์ฟัส (Hubert L. Dreyfus)¹

1. ความหมายของ ‘เครือข่ายโลกกว้าง’

เดรย์ฟัส ได้กล่าวถึงอิทธิพลของ ‘เครือข่ายโลกกว้าง’ (World Wide Web) ว่า

- ก) มีผลอย่างมากต่อวงการศึกษา เพราะการเพิ่มมากขึ้นอย่างทวีคูณของความรู้ทำให้ ‘ความชำนาญการ’ มีชีวิตที่สั้นลงมาก มนุษย์ทุกคนเป็นทั้งผู้เรียนและครูในเวลาเดียวกัน
- ข) เทคโนโลยีการเรียนรู้แบบเชื่อมโยง (technology of hyperlearning) ที่สามารถเชื่อมโยงทุกสิ่งเข้าด้วยกันได้ขยายขอบเขตและลดเวลาของการเรียนรู้อย่างมากจนเทคโนโลยีสารสนเทศ (information technology) จัดได้ว่าเป็น ‘เครื่องมือขั้นต้นของการเปลี่ยนแปลง’ (primary instrument of transformation) ทำให้เกิดเครือข่ายของการ

¹ เรียนเรียงจาก Dreyfus, Hubert (2001). *On the Internet*. New York: Routledge. และ ‘Anonymity versus Commitment: the Dangers of Education on the Internet.’ *Educational Philosophy and Theory*. Vol.34, No.4, 2002.

เรียนรู้ที่เป็นอิสระจากมิติระยะทาง และเป็นวิสัยทัศน์ของผู้เรียนใน
ยุคสารสนเทศ

ในเครือข่ายโลกกว้าง ข่าวสารทุกชิ้นมีความสำคัญเท่ากัน ไม่มีสิ่งไหนไร้
สาระจนต้องถูกตัดออก และไม่มีสิ่งใดสำคัญจนต้องมีสถานะพิเศษ การเชื่อมโยง
ข้อความ (hypertext)² ทำให้ความรู้ทั้งหมดถูกโยงเข้าอยู่ในระนาบเดียวกัน โดย
อาศัยคำสำคัญที่ตรงกัน (relevance of key words) แต่ข่าวสารทั้งหมดที่ถูกส่งเข้า
และถ่ายทอดไปในเครือข่ายโลกกว้างไม่มีผู้ได้รับผิดชอบถึงความถูกต้องและผลที่
ติดตามมาจากข่าวสารนั้น ทำให้ข่าวสารทั้งหมดกลายเป็นสภาพเป็น “ภาวะนิรันดรม” ทำ
ให้คนไม่ต้องสนใจถึงแหล่งที่มา

นักปรัชญาเช่น คีร์เคกอร์ดเห็นว่าเป็นเรื่องที่น่าสะพรึงกลัวมากที่ใครสัก
คนซึ่งไม่รู้ว่าเป็นใคร สามารถอาศัยเครื่องมือสื่อสารที่น่าหวั่นเกรงมากนี้ ส่งข่าวสาร
ผิด ๆ เข้าไปเผยแพร่ โดยไม่ต้องใส่ใจต่อเรื่องความรับผิดชอบ จากมุมมองนี้เครือ
ข่ายโลกกว้างจึงเป็นที่ที่ทุกคนในโลกสามารถเข้าร่วมสนทนาในทุกเรื่องอย่างไม่มี
สิ้นสุดโดยไม่มีผลใด ๆ ติดตามมา ผู้ตั้งข้อสังเกตไม่จำเป็นต้องมีจุดยืนแบบที่ตนเสนอ
เมื่อไม่มีจุดยืนในเรื่องเฉพาะนั้น การตั้งข้อสังเกตใด ๆ จึงกลายเป็นเพียง “การนินทา
อันไม่รู้จบ” (endless gossip) ดังนั้น สภาพะนี้จึงเป็น “จุดสุดยอดของการไร้ความ
รับผิดชอบ” (the height of irresponsibility)

ปัญหาที่น่าสนใจคือ หากจะนำเทคโนโลยีสารสนเทศ หรืออินเทอร์เน็ต
มาใช้เพื่อการศึกษา จะมีข้อดีและข้อเสียอย่างไร

2. แนวคิดของ Kierkegaard

² ไฮเปอร์เท็กซ์ คือ การแสดงผลและการดึงข้อมูลที่ใช้เข้ามาได้โดยไม่ต้องเรียงตามลำดับ และ
ไม่ต้องสนใจว่า เดิมจะจัดเรียงมาอย่างไร ไฮเปอร์เท็กซ์ประกอบไปด้วย ข้อความ กราฟ วิดีโอ
และภาพเคลื่อนไหว ไฮเปอร์เท็กซ์ได้รับการออกแบบขึ้นมาเพื่อให้คอมพิวเตอร์ไม่ต้องโต้ตอบ
กลับแบบเรียงลำดับ ซึ่งเป็นแบบที่มนุษย์คิดและใช้ข้อมูลจริง ๆ แทนที่จะเป็นแบบภาพยนตร์
หนังสือ หรือคำพูด ในระบบงานไฮเปอร์เท็กซ์ จะสามารถดูข้อมูลได้อย่างคล่องตัว โดยเลือกตาม
เส้นทางใหม่ทุกครั้งที่คุณเข้าไปใช้งาน เมื่อคลิกคำที่เน้นไว้ จะมีการเชื่อมโยงไปยังเอกสารไฮเปอร์
เท็กซ์อีกฉบับหนึ่ง ที่อาจจะอยู่บนเครื่องเดียวกันหรือต่างเครื่องที่อยู่ห่างไกลออกไปก็ได้ ขึ้นอยู่
กับผู้สร้างเอกสารว่าจะสร้างขึ้นมาอย่างไร

คีย์เคเกอร์เห็นว่าคนในยุคปัจจุบันได้รับผลกระทบจาก “การพิมพ์” (the Press) ทำให้คนมีลักษณะของ “การใคร่ครวญและการอยากรู้อยากเห็น” (reflection and curiosity) กล่าวคือ คนสนใจทุกสิ่ง แต่กลับไม่ผูกมัดกับสิ่งใด ๆ เลย ผลลัพธ์ที่เกิดขึ้นก็คือ

- ความไม่สามารถแยกสิ่งสำคัญ (relevance/significant) ออกจากสิ่งไร้สาระ
- การกลายเป็น “ผู้สังเกตการณ์นิรันดร์” เพราะการเข้าถึงข่าวสารที่แยกขาดจากบริบทได้ทันที
- ความแตกต่างในคุณภาพ (หรือคุณค่า) ได้สูญหายไป (เพราะการพิมพ์ เช่นเดียวกับ “เครือข่ายโลกกว้าง”) กล่าวคือ ไม่มีสิ่งไหนไร้สาระจนต้องถูกตัดออก และไม่มีสิ่งใดสำคัญจนต้องมีสถานะพิเศษ
- การพิมพ์ได้สร้างภาพลวงตา (phantom/mirage) ขึ้นมาและเรียกว่า “สาธารณะ” (the Public) ซึ่งรวมถึงทุกสิ่ง แต่แท้ที่จริงกับมิได้หมายถึงสิ่งใดเลย
- การแทนที่ลำดับการจัดฐานข้อมูลแบบดั้งเดิมด้วยการเชื่อมโยงข้อความ (hypertext) ซึ่งทำให้ความรู้ทั้งหมดถูกโยงเข้าด้วยกัน (interconnectedness of all knowledge)
- ทุกสิ่ง (ความรู้) ถูกโยงอยู่ในระนาบเดียวกัน โดยอาศัยคำสำคัญที่ตรงกัน (relevance of key words) ทำให้ปริมาณของการเชื่อมโยงมาแทนที่คุณภาพ (การตัดสินความสำคัญ) ของการโยง

คีย์เคเกอร์เห็นว่าผู้เรียนที่ต้องการ “ชีวิตที่มีความหมาย” (meaningful life) จะต้องผ่านการใช้ชีวิต 3 ระดับ คือ ระดับสุนทรียภาพ ระดับจริยธรรม และระดับศาสนา โดยเริ่มต้นก้าวกระโดด (a leap) ไปสู่การทำกิจกรรมบางอย่าง แม้ว่าอาจจะเริ่มจากความผิดพลาด แต่ในท้ายที่สุดจะก่อให้เกิดชีวิตที่มีความหมาย

2.1 ชีวิตในระดับสุนทรียภาพ: การผูกพันกับความเพลิดเพลินในตัวข่าวสาร (sheer information)

การก้าวกระโดดเข้ามาผูกพันกับข่าวสาร และคิดว่าข่าวสารเป็นแหล่งให้

ความเพลิดเพลินที่ปราศจากขอบเขต ซึ่งตัวอย่างที่ชัดเจนคือ ผู้ท่องเครือข่าย (Net-surfer)³ ทำให้วิถีชีวิตมีลักษณะของการอยากรู้อยากเห็นทุกสิ่ง และพร้อมที่จะสละเวลาที่มีทุกขณะไปเยี่ยมจุดต่างๆ ที่ได้รับความนิยมล่าสุด (the latest hot spot) การไปเยี่ยมชมแหล่งข่าวสาร (sites) มากที่สุดเท่าที่จะมากได้กลายเป็นเป้าหมายในตนเอง ความแตกต่างระหว่างแหล่งข้อมูลมีเพียงความน่าสนใจหรือน่าเบื่อ

คีย์เคเกอร์เรียกชีวิตในภาวะนี้ว่า "ชีวิตในระดับสุนทรียภาพ" (aesthetic sphere of existence) ซึ่งตัวตนของผู้ที่อยู่ในระดับนี้จะขาดสาระหรือความต่อเนื่อง จึงเปิดโอกาสให้กับการถูกชักจูงไปสู่เกมใหม่ๆ ได้ตลอดเวลา ความน่าพิสมัยของชีวิตแบบนี้คือ การไร้ความเสี่ยงของผู้สังเกตการณ์นิรนาม ทั้งนี้เพราะเมื่อไม่มีเอกลักษณ์ที่แน่นอน ความผิดหวัง การเสื่อมเกียรติ หรือความสูญเสียก็ย่อมไม่สามารถคุกคามตัวตนเช่นนี้ได้ ในโลกอินเทอร์เน็ต ความผูกพันเป็นเพียง "ความผูกพันเสมือน" (virtual commitment) และความสูญเสียก็เป็นเพียง "ความสูญเสียเสมือน" (virtual losses) เท่านั้น

คีย์เคเกอร์วิเคราะห์ว่า ผลแห่งการรู้และเป็นทุกสิ่งที่เป็นไปได้ จะนำไปสู่ความขัดแย้งกับตนเอง ทั้งนี้เพราะเมื่อไม่สามารถแยกสิ่งที่เกี่ยวข้องออกจากสิ่งที่ไม่เกี่ยวข้อง สิ่งสำคัญออกจากสิ่งไร้สาระแล้ว ทุกสิ่งก็มีฐานะน่าสนใจเท่าๆ กันน่าเบื่อ การใช้นามแฝงจากบางจุดยืนได้สร้างประสบการณ์ที่น่าหดหู่ และสื่อให้เห็นการล่มสลายของชีวิตแบบสุนทรียภาพ เมื่อพิจารณาจะเห็นว่า ชีวิตแบบนี้ปราศจากความหมายโดยสิ้นเชิง ชีวิตแบบสุนทรียภาพทั้งหมดเป็นความลึนหัว และทุกคนที่ดำเนินชีวิตแบบนี้เป็นผู้ลึนหัว ไม่ว่าเขาจะรู้ตัวหรือไม่ก็ตาม และเมื่อเขารู้ การดำเนินชีวิตในระดับที่สูงขึ้นจะกลายเป็นสิ่งที่หลีกเลี่ยงไม่ได้ ทั้งนี้เพราะคีย์เคเกอร์เห็นว่า ตัวตนของมนุษย์มีลักษณะของความมั่นคง สมดุล และสม่ำเสมอ (มิใช่ความผันแปร)

2.2. ชีวิตในระดับจริยธรรม: การเปลี่ยนข่าวสารให้เป็นความรู้

³ ศัพท์แสลงที่พูดถึงผู้ใช้เวลามากมายเลยเถิดไปในเครือข่ายอิเล็กทรอนิกส์ เช่น อินเทอร์เน็ต CompuServe หรือระบบบูลเลทินบอร์ดภายในประเทศ คำนี้มักใช้ร่วมกับคำว่า net เป็น 'net surfer'

ในระดับนี้ ตัวตนจะมีความมั่นคง และเมื่อมีการกำหนดจุดยืนที่แน่นอน ทำให้มีการแสวงหาข่าวสารที่เกี่ยวข้องอย่างจริงจัง ทำให้กล่าวได้ว่าข่าวสารถูกแปรเปลี่ยนเป็นความรู้ ซึ่งความรู้ก็คือการมีมุมมองหรือการรู้แจ้งที่เกิดจากการสังเคราะห์ข่าวสาร

สำหรับวงการศึกษ ผู้เรียนต้องได้รับการพัฒนาความสามารถในการค้นหา เลือกสรร และสังเคราะห์ข่าวสารจำนวนมากมาเพื่อสร้างความรู้ขึ้นมา หรือกล่าวว่าการพัฒนา ‘มือใหม่’ ให้เป็นผู้เชี่ยวชาญก็คือการสร้างมุมมองที่สามารถแยกสิ่งที่เกี่ยวข้องออกจากสิ่งที่ไม่เกี่ยวข้องนั่นเอง และการสร้างให้เกิดมุมมองเช่นนี้ ผู้เรียนต้องกล้าเสี่ยงโดยการทุ่มเทให้กับหน้าที่หรือภารกิจของตน (ซึ่งก็หมายถึงการได้รับคำชมเชยจากความสำเร็จหรือการเจ็บปวดจากความล้มเหลว) การทุ่มเทนี้จะทำให้เกิดความก้าวหน้า (ในการเรียนรู้) ซึ่งตรงกันข้ามกับการหวาดกลัวความเสี่ยงหรือความรับผิดชอบ ซึ่งจะนำไปสู่ความชะงักงัน

ความเป็นผู้เชี่ยวชาญเกิดขึ้นจากการเข้าผูกพันกับสถานการณ์จริง แต่เครือข่ายสร้างลักษณะของความรู้ที่หลุดจากบริบทและขาดการถกเถียงกัน ทำให้โอกาสของการเป็นผู้เชี่ยวชาญ (รวมถึงทักษะทั่วไปของการอยู่ในโลกและการอยู่ร่วมกับผู้อื่น ซึ่งอริสโตเติลเรียกว่าปัญญาภาคปฏิบัติ-practical wisdom) ได้สูญหายไป ด้วย การเปลี่ยนใจเลือกใหม่ได้อย่างง่ายดายในโลกอินเทอร์เน็ต ทำให้การเลือกที่จริงจังและชีวิตแบบจริยธรรมล่มสลายไป ในเมื่อไม่มีความเสี่ยง และสามารถหลบหนัพันธะทุกข้อได้ใหม่โดยไม่มีค่าใช้จ่าย การเลือกจึงเป็นไปตามอำเภอใจและปราศจากความหมาย ทุกสิ่งกลายเป็นเรื่องไร้สาระ

คิย์เคเกอร์ต (ภายใต้นามปากกา จัจจ์ วิลเลียม) เห็นว่าการเลือก (มุมมอง) ของทุกคนที่จะก่อให้เกิดทักษะได้วางอยู่บนการเลือกที่เป็นพื้นฐาน (fundamental choices) กว่า เช่น สิ่งที่มีค่า/ไร้ค่า หรือ ดี/ชั่ว เป็นต้น แต่เมื่อวิเคราะห์ต่อไปจะเห็นว่า กระทั่งมาตรฐานที่ดีเป็นพื้นฐานนี้เองก็เป็นเพียงการเลือกแบบหนึ่งเท่านั้น ซึ่งก็หมายความว่า ยังสามารถเปลี่ยนแปลงหรือเปลี่ยนใจได้ตลอดเวลา เขาเรียกภาวะนี้ว่า ‘ความสิ้นหวังของชีวิตแบบจริยธรรม’ (the despair of the ethi-

cal) ทำให้มนุษย์ต้องก้าวไปสู่ชีวิตในระดับที่สูงขึ้นต่อไป

2.3. ชีวิตในระดับศาสนา: การสร้างพันธะหรือการผูกพันแบบไม่มีเงื่อนไข

ความผูกพันในลักษณะที่มีใช่ทางเลือก (ตามอำเภอใจ) หรือเกิดจากบทบาททางสังคม ว่าเป็นความผูกพันแบบพิเศษที่ยึดโยงชีวิตทั้งหมดของมนุษย์เป็นความสัมพันธ์แบบไม่มีเงื่อนไข (unconditional commitment) ซึ่งกำหนดว่าเราคือใคร และอะไรเป็นสิ่งสำคัญสำหรับชีวิตในอนาคตทั้งหมดของเรา ความผูกพันกับสิ่งต่าง ๆ ในโลกถูกกำหนดและให้ความหมายด้วยความสัมพันธ์พิเศษนี้

นั่นก็คือ ความสัมพันธ์แบบไม่มีเงื่อนไขกำหนดเอกลักษณ์ของเรา และลบขอบเขตที่หลากหลายของทางเลือก พร้อมกับสร้างความแตกต่างทางคุณภาพให้แก่ปัจเจก ระหว่างสิ่งสำคัญ/ไม่สำคัญ สิ่งที่เกี่ยวข้อง/ไม่เกี่ยวข้อง ความจริงจัง/ความสนุกสนาน

ความสัมพันธ์แบบนี้เป็นความเสี่ยง เพราะหากเราล้มเหลว เอกลักษณ์และโลกของเราจะพังทลายลง และนำมาซึ่งความเจ็บปวด ดังนั้นการยึดหยุ่นของชีวิตในระดับสุนทรียภาพและเสรีภาพอันไร้ขอบเขตของชีวิตในระดับจริยธรรมล้วนเป็นหนทางสำหรับการเลี่ยงความเสี่ยงนี้ แต่คิย์เคอร์ตกลับเห็นว่า การเลี่ยงความเสี่ยงนี้นำไปสู่ความลึบหวังแห่งการไร้ความหมาย เพราะเมื่อปราศจากความเสี่ยง มนุษย์ไม่มีทางที่จะมีชีวิตที่มีความหมายและไม่สามารถพัฒนาทักษะเฉพาะด้านรวมถึงทักษะทั่วไปของการเป็นมนุษย์ที่ดีได้

การอ้างว่าประสบการณ์จากการท่องเที่ยวอาจชักนำให้ผ่านชีวิตระดับต่าง ๆ และท้ายที่สุดอาจเกิดความผูกพันกับโลกแบบชั่วชีวิต เช่น บางคนพบรักและสมรสกับคนที่ “คุย” กันในห้องสนทนา เป็นต้น ในความหมายนี้ อาจเทียบได้กับการฝึกบินด้วยเครื่องจำลองการบิน (flight simulator) ก่อนการฝึกบินจริง นั่นก็คือ เกมในเครื่องจำลองได้พัฒนาปฏิกิริยาตอบสนองของเรา ซึ่งสามารถนำไปใช้กับสถานการณ์จริงได้

ในประเด็นนี้ คิย์เคอร์ตกลับเห็นแง่มุมตรงข้ามคือ ถ้าอินเทอร์เน็ตเปิด

โอกาสให้มีการผูกพันแบบไม่มีเงื่อนไขแล้ว ระบบนี้ก็กลับไม่สนับสนุนการผูกพันแบบไม่มีเงื่อนไข ตรงกันข้ามที่เกมเป็นการใช้จินตนาการของเรา เกมก็ไม่สามารถสร้างการผูกพันแบบจริงจังให้เกิดขึ้น (หรือกล่าวว่าเป็นได้แต่เพียงความผูกพันด้วยจินตนาการ) ซึ่งแตกต่างจากการทำงานหรือการสอนที่เราทำทุกวัน เพราะกิจกรรมเหล่านี้ให้ประโยชน์แก่เราอย่างมากมายมหาศาล ดังนั้นการชักนำให้อยู่ในโลกแห่งภาพจำลองและมีความผูกพันจำลอง ในท้ายที่สุดย่อมนำไปสู่การมีชีวิตจำลอง (simulated life) นั่นเอง โลกในเครือข่ายมิได้สร้างความผูกพันแบบไม่มีเงื่อนไข ทว่ากลับเปลี่ยนสรรพชีวิตให้กลายเป็นเกมที่ปราศจากความเสี่ยง (risk-free game) ดังนั้นแม้ว่าเทคโนโลยีสารสนเทศมิได้ห้าม (prohibit) ความผูกพันแบบไม่มีเงื่อนไข แต่กลับขัดขวาง (inhibit) ความผูกพันแบบนี้

3. บทสรุป

ผู้สอนที่ต้องการถ่ายทอดความรู้และทักษะให้แก่ผู้เรียนจำเป็นต้องปลูกฝังให้เกิดความผูกพันแบบไม่มีเงื่อนไข และการมีเอกลักษณ์ที่เข้มแข็ง เพื่อให้ผู้เรียนสามารถเปลี่ยนข่าวสารเป็นความรู้ที่มีความหมาย รวมถึงการเกี่ยวข้องที่จำเป็นเพื่อพัฒนาทักษะในการใช้ความรู้นั้น ในลักษณะการนี้ผู้เรียนจึงจะมีความรู้ ทักษะ และสิ่งที่อริสโตเติลเรียกว่า “ปัญญาภาคปฏิบัติ”

แต่ทักษะไม่สามารถถ่ายทอดในรูปของกฎต่าง ๆ และเส้นทึบของชีวิตที่มีความเสี่ยงและมีความผูกพันไม่สามารถถ่ายทอดในรูปบทความได้ ดังนั้นรูปแบบการศึกษาที่ดีที่สุดก็คือการฝึกงาน (apprenticeship) เมื่อผู้สอนทำงานอย่างใกล้ชิดกับผู้เรียนในสถานการณ์ร่วมที่เกิดขึ้นจริง ผู้สอนที่พร้อมจะเสี่ยงเพื่อรักษาความผูกพัน (แบบไม่มีเงื่อนไข) ของตน จะถ่ายทอดความปรารถนาและทักษะไปสู่ผู้เรียนให้สามารถเปลี่ยนข่าวสารเป็นความรู้และปัญญาภาคปฏิบัติได้

การสอนในลักษณะนี้ปะทะกับข้อจำกัดของเครือข่ายโลกกว้าง เพราะการเรียนรู้แบบฝึกงานทำได้ในห้องเรียนที่ใกล้ชิดและในห้องปฏิบัติการเท่านั้น แต่ไม่เคยทำได้ในโลกเสมือน

แนวคิดของเอสส์ (Charles Ess)⁴

1. ศิลปศาสตร์: การศึกษาเพื่อสร้างคุณธรรม (แบบโสเครติส) และบุคคลตัวอย่าง (แบบขงจื้อ)

การศึกษาสายศิลปศาสตร์มีเป้าหมายเพื่อปลูกฝังให้ผู้เรียนเกิด

- ความรับผิดชอบต่อผลลัพธ์ทางจริยธรรมของความคิดและการกระทำของเรา ซึ่งจะเกิดขึ้นได้เมื่อศิลปศาสตร์สร้างให้ผู้เรียนมี ก) พื้นฐานของความรู้และการค้นหาความจริงเกี่ยวกับธรรมชาติ วัฒนธรรมและสังคม ข) บริบททางประวัติศาสตร์และวัฒนธรรม ค) ความเชี่ยวชาญทักษะที่จำเป็นในการรับรู้ วิเคราะห์ และการแสดงออก
- ความสามารถเชื่อมโยงความรู้ทั่วไปจากการศึกษาเข้ากับความเป็นประชาชน และการรับใช้ชุมชน ซึ่งจะทำให้การเรียนรู้และการใช้ชีวิต ทฤษฎีและการปฏิบัติ ความเป็นสมาชิกของชุมชนและการพัฒนาโลกทัศน์ (worldview) ที่มีวุฒิภาวะทั้งความคิดและอารมณ์ มีความสอดคล้องกัน ทำให้เข้าใจความหมายของ "ชีวิตที่ดี" (eudaimonia) แบบแนวคิดของกรีก
- โดยธรรมชาติแล้ว ศิลปศาสตร์ศึกษามีลักษณะสากล (global) และเป็นพหุนิยม ทำให้ยินดีรับความหลากหลายทางความคิดและประสบการณ์ที่หล่อหลอมให้เกิดสังคม ธรรมชาติ และภูมิปัญญา (ที่แตกต่างกัน)

ซึ่งอาจสรุปรวมได้ว่า ศิลปศาสตร์ศึกษาต้องการให้ผู้เรียนมี "โลกทัศน์" (worldview) ที่เป็นระดับโลกหรือสากล และยืนยันในความเป็นพหุนิยมที่ยอมรับว่าความเป็นประโยชน์และความสมบูรณ์ที่เราได้จากการอยู่ร่วมกับผู้อื่นนั้นเกิดจากความแตกต่างที่ไม่สามารถลดทอนได้ มิใช่เฉพาะสิ่งที่เรามีร่วมกันเท่านั้น

⁴ เรียบเรียงจาก Ess, Charles. *Liberal Arts and Distance Education: Can Socratic Virtue (ἀρετή) and Confucius Exemplary Person (junzi) Be Taught Online* Keynote address in ITUA 2002 conference. และ *Electronic Global Village or McWorld? The Paradoxes of Computer-mediated Cosmopolitanism and the Quest for Universal Values.*

เอสส์สรุปว่าจารีตศิลปศาสตร์ศึกษาตะวันตกมีรากมาจากแนวคิดของโสเครตีสเพลโต และอริสโตเติล กล่าวคือ การสอนให้ตระหนักว่าการแสวงหาความเป็นเลิศ (αρετε) หรือคุณธรรมต้องมาก่อน เพราะการสะสมคุณธรรมจะทำให้สูญเสียชีวิตที่ดี ซึ่งเป็นสิ่งที่ทุกชีวิตแสวงหา และการมีชีวิตที่ดีจะทำให้เรามีความมั่งคั่ง ชื่อเสียง และอำนาจในระดับที่เหมาะสม

ในทำนองเดียวกัน แนวคิดของขงจื๊อ ซึ่งเป็นเมธีในยุคศึกษาของจีน ได้กล่าวถึงการสร้าง “บุคคลตัวอย่าง” (exemplary person/junzi) โดยการหล่อหลอมบุคลิกภาพให้เกิดความถ่อมตน (modesty) และความยึดมั่นในหลักแห่งคุณธรรม (integrity) หรืออาจเรียกด้วยศัพท์ของอริสโตเติลว่าเป็น “การสร้างนิสัยที่ถูกต้อง” (the right habits) ซึ่งมีลักษณะเป็นการศึกษาตลอดชีวิต (life-long education)

การพบเป้าหมายร่วมกันของศิลปศาสตร์ศึกษานี้ ทำให้มองเห็นความเป็นไปได้ว่า ท่ามกลางความแตกต่างทางวัฒนธรรม เราอาจสร้างศิลปศาสตร์ศึกษาของพลเมืองโลกได้โดยมุ่งให้เกิดความตระหนักใน “ความถ่อมตนทางญาณวิทยา” (epistemological humility) กล่าวคือ การเข้าใจว่าความเชื่อและทัศนะที่ดีที่สุด (ของเรา) ยังอาจมีข้อจำกัด ทั้งนี้เพราะบริบทอันจำกัดนั่นเอง

ความถ่อมตนทางญาณวิทยานี้จะทำให้การสนทนาข้ามวัฒนธรรมเกิดประโยชน์ กล่าวคือเกิดการยอมรับความหลากหลายทางวัฒนธรรมได้ ดังนั้นจึงกล่าวได้ว่าความถ่อมตัวทางวัฒนธรรมเป็นเงื่อนไขของการร่วมมือในสังคมโลก และหากศิลปศาสตร์ศึกษาสามารถสร้างได้ ผู้เรียนศิลปศาสตร์ก็จะกลายเป็น พลเมืองโลก

2. ศิลปศาสตร์และการศึกษาทางไกล: มุมมองและประสบการณ์ของตะวันตก

เอสส์ได้ยกงานหลายชิ้นเพื่อชี้ให้เห็นว่า ความคิดในโลกเสมือนและ “ร่างกาย” (body) ในโลกจริงไม่สามารถแยกขาดจากกันได้ ดังนั้นความคาดหวังเรื่องการปกครองแบบประชาธิปไตย หรือการปลดแอกทางการเมืองที่เริ่มจากโลกเสมือน จำเป็นต้องมีร่างกายที่ปรากฏในโลกจริงเพื่อไปเปลี่ยนระบบที่มีการกดขี่นั้น ความเป็นจริงทางเศรษฐศาสตร์ชี้ว่า ความเชื่อในผลกำไรที่สูงกว่าของการศึกษาทางไกลนั้น

กลับเป็นตรงกันข้ามคือ ต้นทุนของการจัดการศึกษาทางไกลนั้นสูงกว่าและมีความยากลำบากกว่าที่เคยคาดการณ์ไว้เป็นอย่างมาก (ในประเด็นนี้ เอสส์มีความเห็นแตกต่างจากฟินเบิร์ก ซึ่งจะกล่าวถึงในหัวข้อต่อไป)

ปัญหาการครอบงำทางวัฒนธรรมที่แฝงอยู่ในเทคโนโลยีการสื่อสารผ่านคอมพิวเตอร์ (computer-mediated communication-CMC) ทั้งนี้เพราะเทคโนโลยีการสื่อสารมิได้เป็นเพียงเครื่องมือที่เป็นกลางทางวัฒนธรรม ทว่ากลับมีลักษณะฝังแน่นและสนับสนุนคุณค่าทางวัฒนธรรมเฉพาะ และมีความเอนเอียงในการสื่อสาร (communicative preference) ดังจะเห็นได้จากการเน้นลักษณะบริโภคนิยมในโลกอินเทอร์เน็ต จึงอาจเรียกลักษณะที่เกิดขึ้นนี้ว่า การทำให้กลายเป็นสินค้าของเทคโนโลยีการสื่อสารผ่านคอมพิวเตอร์ (commodification of CMC technology) และการครอบงำทางวัฒนธรรมโดยไม่รู้ตัวที่เกิดจากการใช้เทคโนโลยีเหล่านี้ทำให้เกิดรูปแบบของการล่าอาณานิคมโดยผ่านคอมพิวเตอร์ (computer-mediated colonization)

นอกจากนี้ การศึกษาทางไกลที่ใช้เครื่องมือที่มีวัฒนธรรมแฝง เมื่อมีการสอนผู้เรียนแบบข้ามวัฒนธรรมจะก่อให้เกิดความได้เปรียบ (หรือเสียเปรียบ) ในผู้เรียน ซึ่งส่งผลต่อการทำคะแนนของผู้เรียน ทั้งนี้เพราะอาจมีปัญหาความขัดแย้งทางวัฒนธรรมเกิดขึ้น ทางออกจึงควรมีการศึกษาในลักษณะพหุนิยม

เอสส์ได้ยกแนวคิดของเดรย์ฟัส ที่วิเคราะห์การเรียนรู้ของมนุษย์ในฐานะของการสร้างตัวตน (embodiment/embodied being) ในกระบวนการเรียนรู้เพื่อให้เกิดปัญญา (wisdom) ในงานเขียนชื่อ ว่าด้วยอินเทอร์เน็ต (On the Internet) เดรย์ฟัสได้แยกการเรียนรู้ออกเป็น 7 ขั้นตอน คือ

1. ขั้นเริ่มหัด (novice)
2. ขั้นเริ่มต้นขั้นสูง (advanced beginner)
3. ขั้นสามารถ (competence)
4. ขั้นคล่องแคล่ว (proficiency)
5. ขั้นเชี่ยวชาญ/ชำนาญการ (expertise)
6. ขั้นรอบรู้ (mastery)

7. ชั้นปัญญาภาคปฏิบัติ (practical wisdom)

เดรย์ฟัสเห็นว่า ตั้งแต่ชั้นที่ 3 การศึกษาแบบ “ต่อสาย” (online education) จะมีข้อจำกัด เพราะผู้เรียนที่ได้รับข่าวสารเบื้องต้นมาจำเป็นต้องตัดสินใจว่า ในสถานการณ์เฉพาะหนึ่งข่าวสารใดมีความสำคัญ ซึ่งก็คือสามารถประยุกต์ใช้กฎ และ/หรือทักษะที่เหมาะสมกับสถานการณ์นั้น เมื่อผู้เรียนไม่สามารถเลือกได้ ปฏิสัมพันธ์ระหว่างผู้เรียนและครูจึงมีความสำคัญมากในการผ่านขั้นตอนนี้ไป

ความคล่องแคล่วเกิดจากผู้เรียนฝึกฝนทักษะภายใต้การชี้นำของครู การตระหนักในการประยุกต์ใช้กฎเฉพาะจนกลายเป็นการตอบสนองด้วยญาณทัศน์ (intuitive response) กล่าวคือไม่ต้องมีการไตร่ตรองหรือกระบวนการคำนวณผลลัพธ์ ส่วนความเชี่ยวชาญ/ชำนาญการคือภาวะที่เมื่อผู้เรียนรู้ว่าจำเป็นต้องบรรลุสิ่งใดก็จะรู้วิธีการบรรลุสิ่งนั้นทันที หมายความว่าผู้เชี่ยวชาญสามารถแยกสถานการณ์ออกเป็นประเภทย่อยซึ่งแต่ละอันจะต้องใช้กฎเฉพาะที่แตกต่างกัน ดังที่อริสโตเติลกล่าวไว้ว่า “ผู้เชี่ยวชาญสามารถทำสิ่งเหมาะสมในเวลาที่เหมาะสมด้วยวิธีการที่เหมาะสม”

ความรู้รอบรู้เกิดจากการเชี่ยวชาญหลาย ๆ ลักษณะ จนในที่สุดสามารถสร้างลักษณะเฉพาะของตนเอง เช่นศิลปินหรือนักดนตรี เป็นต้น และที่สุดการใช้ชีวิตจะดำเนินไปอย่างมีความรู้ ความคิด และความรู้สึก หลอมรวมกันอย่างสมบูรณ์ เกิดเป็นปัญญาภาคปฏิบัติ ที่ทำให้ผู้เรียนปรากฏเป็นสมาชิกของวัฒนธรรมเฉพาะหนึ่ง

3. บทสรุป

เอสส์สรุปว่า (ซึ่งแตกต่างจากเดรย์ฟัสเล็กน้อย) การสื่อสารผ่านคอมพิวเตอร์สามารถช่วยผู้เรียนให้ผ่านขั้นเริ่มหัด เริ่มต้นขั้นสูง และขั้นสามารถได้ แต่ต้องอาศัยการมีอารมณ์ร่วม ผู้เรียนในฐานะของมนุษย์จึงจะบรรลุขั้นคล่องแคล่วได้ จึงกล่าวได้ว่าการศึกษาแบบต่อสายนำเราไปได้เพียงขั้นสามารถทั่วไปไม่ถึงขั้นเชี่ยวชาญ รอบรู้ และมีปัญญาได้

เอสส์ ได้อ้างงานวิจัยของปาร์เกอร์และเจมิโน (Parker & Gemino, 2001) ซึ่งพบว่า

1. ไม่มีความแตกต่างในคะแนนสอบปลายภาค ระหว่างนักเรียนที่เรียน

- ในชั้นเรียนและนักเรียนในห้องสัมมนาเสมือน
2. นักเรียนในห้องสัมมนาเสมือนมีคะแนนสอบปลายภาคในส่วนแนวความคิด (conceptual section) สูงกว่านักเรียนในชั้นเรียนอย่างมีนัยสำคัญ
3. นักเรียนในห้องสัมมนาเสมือนมีคะแนนปลายภาคในส่วนที่เป็นเทคนิคต่ำกว่านักเรียนในชั้นเรียนอย่างมีนัยสำคัญ

เอสส์เสนอว่าทางออกน่าจะเป็นวิธีการแบบผสมผสานการศึกษาทั้ง 2 ลักษณะเข้าด้วยกัน และสรุปในท้ายที่สุดว่า ถ้าศิลปศาสตร์ศึกษาทั้งในตะวันตกและทั่วโลกมีเป้าหมายแรกเพื่อความเป็นเลิศของมนุษย์ การมีปัญญาภาคปฏิบัติในฐานะที่เป็นเป้าหมายและศักยภาพที่จำเป็นต่อชีวิตที่ดีทั้งส่วนตัว (คุณธรรม) และชีวิตกลุ่ม (ทางการเมือง) แล้ว และถ้าการวิเคราะห์ของเดรย์ฟัส บทเรียนที่ได้จากการศึกษาทางไกลและการใช้เทคโนโลยีการสื่อสารผ่านคอมพิวเตอร์ได้รับการพิจารณาอย่างจริงจังแล้ว จะพบว่าเป้าหมายสำคัญและสูงสุดของศิลปศาสตร์ศึกษาซึ่งก็คือการปลูกฝังความเป็นเลิศและการแสวงหาปัญญา ไม่สามารถใช้การสอนโดยผ่านเทคโนโลยีแบบ “ต่อสาย” ส่วนๆ ได้ (อย่างน้อยก็ตามสภาพที่เป็นอยู่ในปัจจุบัน) ผู้เรียนต้องการครูที่มีทักษะและปัญญาที่ชี้ถึงการบรรลุขั้นสูงสุดของมนุษย์ และการศึกษาต้องเป็นแบบหลากหลายที่ไม่มีลักษณะของการต่อสาย

แอนดรูว์ ฟีนเบิร์ก (Andrew Feenberg) ว่าด้วยเทคโนโลยีการศึกษาทางไกลแบบต่อสาย⁶

หากเราพิจารณาว่าการแสวงหาความรู้เป็นกระบวนการของการให้และการรับที่เกิดขึ้นจากการสนทนากันด้วยภาษาพูด (spoken discourse) แล้ว การเขียนก็จะเป็นเทคโนโลยีทางการศึกษาอันแรกสุดของมนุษย์ที่ใช้ถ่ายทอดสิ่งที่เกิดขึ้นจากการสนทนา (เพื่อใช้บทวนหรือเผยแพร่ไปยังบุคคลที่สาม) เพลโตได้วิจารณ์

⁶ Andrew Feenberg, Professor of Philosophy, San Diego State University บทความนี้เรียบเรียงจาก ‘Distance Learning: Promise or Threat?’ <http://www-rohan.sdsu.edu/faculty/feenberg/TELE3.HTM> และ ‘Whither Educational Technology?’ [Published in *Peer Review*, vol. 1, no. 4, Summer 1999] <http://www-rohan.sdsu.edu/faculty/feenberg/peer4.html>

ปฐมเทคโนโลยีทางการศึกษานี้เป็นสื่อกลางที่ไม่สามารถเกิดการให้และการรับ เช่นการสนทนาได้ เฟลโตเปรียบเทียบเขียนว่าเหมือนกับภาพวาด ซึ่ง “ผลผลิตของ จิตรกรยืนอยู่ต่อหน้าเราราวกับว่าสิ่งเหล่านี้มีชีวิต ทว่าเมื่อเราตั้งคำถามต่อภาพวาด เหล่านี้ พวกมันจะสงบเงียบอย่างงามสง่าที่สุด ซึ่งก็เช่นเดียวกันกับถ้อยคำที่เขียนไว้ ถ้อยคำเหล่านี้ดูเหมือนว่าสนทนากับเราอย่างชาญฉลาด ทว่าเมื่อเราถามบางอย่าง เกี่ยวกับสิ่งที่พวกมันกล่าว จากความปรารถนาที่ต้องการจะเรียนรู้ พวกมันก็จะกล่าวกับเราเช่นเดิมตลอดกาล” (1961: 521)

โดยสรุป เฟลโตเห็นว่า เทคโนโลยีการเขียนได้ทำลายสัมพันธ์ภาพแบบ การสนทนาซึ่งควรจะเกิดขึ้นระหว่างครูและศิษย์ ซึ่งอาจสรุปว่า ตัวกลางในการสื่อสารกำหนดคุณภาพของปฏิสัมพันธ์ที่เกิดขึ้น แต่หากวิเคราะห์ให้ดีจะเห็นว่า แนวคิดนี้มีข้อบกพร่องเพราะทฤษฎีเทคโนโลยีแนววิพากษ์เห็นว่า ผลกระทบทางสังคมของเทคโนโลยีนั้นขึ้นอยู่กับกรอบการออกแบบและการใช้ นั่นก็คือ การเขียนสามารถช่วยให้เกิดการสนทนาระหว่างครูและศิษย์อย่างต่อเนื่องได้ ในขณะที่คำพูดอาจกลายเป็นการสนทนาจากด้านเดียวได้ง่ายๆ

อย่างไรก็ดี ประเด็นสำคัญที่น่าสนใจในข้อเสนอของเฟลโตก็คือ ความมี กระบวนการแลกเปลี่ยนทางปัญญาเกี่ยวกับการนำเทคโนโลยีทางการศึกษาใหม่ ๆ มาใช้ และยังอาจสรุปได้อีกว่า สิ่งที่เป็นพื้นฐานของกระบวนการสอนและควรใส่ใจไว้ ในการออกแบบเทคโนโลยีก็คือ “การสนทนา” และการเข้าไปเกี่ยวข้องโดยตรงของ ครู (active involvement)

1. กำเนิดและพัฒนาการของการศึกษาทางไกลแบบต่อสาย (online distance learning)

1.1 กำเนิดของการศึกษาทางไกล

ฟินเบิร์กเล่าว่า เขาได้เข้าร่วมวงหลักสูตรการศึกษาทางไกลที่เริ่มเปิด ครั้งแรกในปี ค.ศ. 1981 ที่ School of Management and Strategic Studies ใน Western Behavioral Science Institute เมือง La Jolla รัฐ California ซึ่งเริ่มต้น ด้วยข้อจำกัดหลายด้าน อาทิ เครื่องคอมพิวเตอร์ (รุ่น Apple IIe) แนวคิด วิธีการ สอน การจัดการถกเถียงในห้องเรียนเสมือน รวมถึงประสบการณ์ทั้งของครูและนักเรียน

ความพยายามของทุกฝ่ายทำให้การสอนทางไกลแบบต่อสายดำเนินไปได้ หลายสถาบันการศึกษาได้ดำเนินการสอนทางไกลและนำประสบการณ์ที่ได้มาแลกเปลี่ยนกัน จากนั้นมาประมาณ 10 ปี “บุตรบุญธรรม” ของสถานศึกษาเหล่านี้ก็ได้กลายมาเป็นรูปแบบมาตรฐานอันหนึ่งของมหาวิทยาลัยสมัยใหม่

จุดกำเนิดของการศึกษาทางไกลเริ่มจากหลักสูตรทางไปรษณีย์ ที่ส่งข้อมูลในรูปภาษาเขียน (ตำรา) ให้นักเรียนเพื่อศึกษาด้วยตนเองที่บ้าน เมื่อสามารถผ่านจุดคุ้มทุนทางเศรษฐศาสตร์ของการผลิตตำราได้ ระบบนี้สามารถลดต้นทุนได้อย่างมหาศาลเมื่อเทียบกับการศึกษาในชั้นเรียนปกติ โดยเฉพาะอย่างยิ่งต้นทุนแรงงานเกือบเป็นศูนย์ เพราะเอกสารต่าง ๆ สามารถนำกลับมาใช้ได้อีก ทว่านักเรียนต้องแยกอยู่อย่างโดดเดี่ยว ซึ่งเป็นเงื่อนไขทางสังคม และอาจพิจารณาว่าเป็น “ค่าใช้จ่าย” สำหรับระบบนี้

อินเทอร์เน็ตได้ยกระดับการศึกษาแบบโต้ตอบกันนี้ขึ้นด้วยค่าใช้จ่ายที่ไม่สูงนักและมีการปรับปรุงวัสดุทางการศึกษาใหม่ ไม่จำเป็นต้องอาศัยไปรษณีย์ โทรศัพท์ และวิทยุ อินเทอร์เน็ตสามารถส่งภาพเสียง โปรแกรมการศึกษาด้วยตนเอง (อัตโนมัติ) อย่างรวดเร็วและสะดวก กล่าวได้ว่า อินเทอร์เน็ตปฏิวัติหลักสูตรการศึกษาทางไปรษณีย์แบบเก่า และยังสามารถเพิ่มลักษณะการสัมพันธ์กับมนุษย์ (human contact) เข้าไปในรูปแบบของการศึกษาได้ด้วย แม้จะยังขาดความเป็นส่วนตัวบ้าง (relatively impersonal) ก็ตาม

กลุ่มนักเรียนสามารถรวมกันในกลุ่มชนต่อสาย (online community) โดยอาศัยจดหมายอิเล็กทรอนิกส์ และการประชุมผ่านคอมพิวเตอร์ (computer conferencing) เช่นเดียวกับการร่วมถกเถียงของนักเรียนในชั้นเรียนปกติ หากพิจารณาตามโครงสร้างด้านการเงินแล้ว การศึกษาทางไกลแบบต่อสายมี 2 รูปแบบคือ

1. ระบบอัตโนมัติ (automate system) อาศัยความได้เปรียบทางเศรษฐศาสตร์เชิงขนาด ร่วมกับการกระจายตำราและขยายไปสู่สื่อรูปแบบอื่นๆ ที่ระบบอินเทอร์เน็ตสนับสนุนได้ (Agre, 1999)

2. ระบบที่มีปฏิสัมพันธ์สด (live interaction) ซึ่งมีค่าใช้จ่ายสูงกว่า กล่าวคือ ครูที่คุณภาพถึงขั้น (qualified teacher) ต้องเฝ้าดูการสอนตลอดหลักสูตร นั่นก็คือสถานศึกษาสามารถลดค่าใช้จ่ายด้านการก่อสร้างตึก แต่มีค่าใช้จ่ายสำหรับครู ซึ่งเป็นตัวเลขสูงสุดของงบประมาณของมหาวิทยาลัยเกือบทุกแห่ง

นอกจากนี้การออกแบบหลักสูตรต้องทำอย่างละเอียด เพื่อให้คอมพิวเตอร์โดยลำพังสามารถสร้างความน่าสนใจให้กับเนื้อหาและกระตุ้นความสนใจของนักเรียนได้ ผู้ผลิต "ชุดหลักสูตร" (courseware) ต้องสรรหาทีมงานที่ติดอันดับความนิยมที่สามารถ "แสดง" ได้อย่างสละสลวยในสื่อแบบใหม่ ซึ่งคาดการณ์ได้เลยว่า เทคโนโลยีทางการศึกษาจะพัฒนาไปสู่ระดับของความซับซ้อนเช่นเดียวกับการผลิตภาพยนตร์ของฮอลลีวูด

ในหลักสูตรที่ครูสอนสด การออกแบบการสอนของครูมักอยู่รูปแบบที่ค่อนข้างง่ายและยืดหยุ่นได้ นักคอมพิวเตอร์ไม่จำเป็นต้องเข้ามาเกี่ยวข้อง ในห้องเรียนปรกติความสนใจโดยมากมุ่งไปที่ปฏิสัมพันธ์ระหว่างนักเรียนกับนักเรียน และครูกับนักเรียน ตรงไปที่เทคนิคการนำเสนอเข้ามาเกี่ยวข้อง ครูไม่ถูกคาดหวังเกินไปกว่าการเป็น "มือสมัครเล่น" ที่มีความสุขในระดับหนึ่ง (healthy amateurism) ชุดวัสดุสำเร็จรูปที่ใช้กับคอมพิวเตอร์ (pre-packaged computer-based materials) ไม่สามารถมาทดแทนครูได้ แต่เพียงช่วยสนับสนุนความพยายามของครู เช่นเดียวกับตำราต่าง ๆ ผู้ออกแบบซอฟต์แวร์จึงควรเข้าถึงความเป็นมิตรกับผู้ใช้ (user-friendliness) และความเรียบง่าย เพื่อสนองความต้องการต่าง ๆ ของคณาจารย์

อาจสรุปได้ว่า การศึกษาทางไกลแบบต่อสายมีความต้องการเร่งด่วนด้านทางเลือกใหม่นอกเหนือจากระบบอัตโนมัติ (การสนเทศ) เช่นเดียวกับการเผชิญหน้าของภาคธุรกิจเมื่อพบกับการท้าทายของคอมพิวเตอร์

1.2 ทางด่วนการศึกษา (educational superhighway)

ต่อมาบริษัทคอมพิวเตอร์ต่าง ๆ (Microsoft, Hughes, Aircraft, Fujitsu, MCI) ได้เสนองบประมาณจำนวน 300 ล้านดอลลาร์สหรัฐฯ ให้กับมหาวิทยาลัย San

Diego State University เพื่อสร้างโครงสร้างพื้นฐานระบบข้อมูล (information infrastructure) สำหรับใช้สนับสนุนระบบการเรียนเสมือน (virtual learning) ในมหาวิทยาลัย ห้องเรียนและหอพักทั้งหมดจะถูกเชื่อมต่อเข้ากับระบบอินเทอร์เน็ต การประชุมผ่านระบบโทรศัพท์ อุปกรณ์ช่วยสอนด้วยคอมพิวเตอร์ ระบบการศึกษาทางไกลอิเล็กทรอนิกส์ ผลิตภัณฑ์อำนวยความสะดวกสำหรับหลักสูตรสำเร็จรูปที่สามารถขายได้โดยสมาคมที่ตั้งขึ้นชื่อ CETI

ปรากฏการณ์นี้นำมาซึ่งการโต้แย้งอย่างเผ็ดร้อน เหตุผลหลักที่โต้แย้งกัน มี 2 ประการ คือ

1. ทั้งครูและนักเรียนตั้งข้อสงสัยต่อ "คุณค่าทางการศึกษา" ของการเรียนผ่านเครือข่ายนี้
2. คณาจารย์บางส่วนหัวเสียกับเป้าหมายทางการค้าของ CETI โดยเฉพาะเรื่องการ "ส่งมอบ" การ ศึกษาขั้นสูงเข้าสู่ตลาดนอกบริบทของชุมชนมหาวิทยาลัย ทำให้เห็นว่าวัตรกรรมทางการศึกษาถูกบริษัทยักษ์ใหญ่เข้ายึดและครอบครองไปเพื่อค้ากำไร

ฟินเบิร์กเห็นว่า การปฏิเสธการศึกษาทางไกลด้วยเหตุผลเช่นนี้ยังไม่มีน้ำหนักเพียงพอ เพราะจากประสบการณ์กว่า 10 ปีของเขา พบว่าห้องเรียนเสมือนเป็นสถานที่ซึ่งมีความเข้มข้นทางปัญญาและปฏิสัมพันธ์ระหว่างมนุษย์ มีข้อสังเกตที่เจียบคมนับร้อยส่งเข้ามาในการประชุมผ่านคอมพิวเตอร์ทั้งจากครูและศิษย์ อาจกล่าวได้ว่า คุณภาพของการถกเถียงนี้เหนือกว่าทุกสิ่งที่เขาเคยทำได้ในห้องเรียนจริง แต่ฟินเบิร์กหายสงสัยต่อการปฏิเสธของคณาจารย์ (แม้ว่าเหตุผลที่ใช้จะแตกต่างกัน) เมื่อเขาได้พบกับอธิการบดีของมหาวิทยาลัย (Dr.Charles Reed) และได้สอบถามถึงตัวแบบทางการศึกษา (pedagogical model) ที่ CETI ใช้เป็นแนวทาง ฟินเบิร์กเล่าว่า ท่านอธิการบดีมองเขาเหมือนเขา "เพิ่งหัดตั้งไข่" และตอบว่า "เราได้กำหนดแผนทางวิศวกรรมไว้แล้ว มันขึ้นอยู่กับพวกคณาจารย์จะทําอย่างไรกับมัน" และการสนทนาก็จบลง

ฟินเบิร์กตั้งข้อสงสัยว่า เราสร้างบ้าน ออกแบบรถยนต์และตู้เย็นในลักษณะนี้หรือ ประเด็นสำคัญคือ เราต้องรู้ก่อนว่าจะใช้ของสิ่งนั้นอย่างไร ก่อนที่เรา

จะทุ่มทรัพยากรมหาศาลลงไปในแผนหรือแบบเฉพาะอันหนึ่ง ปัญหาไม่ใช่อยู่ที่เพียงการจัดลำดับของกระบวนการผลิต ทว่าท่านอธิการบดีมิได้มองเทคโนโลยีการศึกษาทางไกลว่าเป็นระบบที่มีการท้าทายใหม่ๆ ทางการศึกษา แต่ท่านมองเทคโนโลยีนี้เป็นโครงสร้างพื้นฐาน (infrastructure) หรือ “ทางด่วนข้อมูล” (information superhighway) ที่คณาจารย์ได้รับการเชิญให้ลงมาใช้วิ่ง เป็นธรรมดาอยู่เองที่วิศวกรไม่เคยขอคำปรึกษาเรื่องการออกแบบถนนจากคนขับรถยนต์ ดังนั้นคณาจารย์ก็ไม่จำเป็นต้องเข้ามาเกี่ยวข้องกับการออกแบบ “ทางด่วนการศึกษา” (educational superhighway)

ในกรณีของการใช้คอมพิวเตอร์เพื่อการศึกษา รูปแบบของโครงสร้างพื้นฐานที่เลือกจะกำหนดลักษณะการใช้งาน มหาวิทยาลัยเลือกปรึกษากับบริษัท (ผู้ขาย) มากกว่าคณาจารย์ (ซึ่งเป็นผู้ใช้) ทำให้ปรากฏการณ์ที่เกิดขึ้นแตกต่างจากอุดมคติของชุมชนการศึกษาซึ่งมีรากทางประเพณีและวัฒนธรรมอย่างสิ้นเชิง สิ่งที่ต้องการคือการสร้างและขายหลักสูตรที่ต้องใช้คอมพิวเตอร์และวิดีโอ แต่เมื่อเสียงคัดค้านเริ่มดังขึ้นเรื่อยๆ จากคณาจารย์และนักเรียน มีการประท้วงในมหาวิทยาลัย ในหน้าหนังสือพิมพ์ และต่อกรรมาธิการร่างกฎหมาย ประเด็นทางกฎหมายและทางการเงิน (คือการใช้เงินร่วมกันของรัฐและเอกชน) ถูกยกขึ้นมา ในที่สุดบริษัทเอกชนค่อยๆ ถอนตัวออก จนโครงการนี้ต้องล้มเลิกในที่สุด ทำให้ความคิดริเริ่ม ความท้าทาย และโอกาสทางการศึกษาก็พลอยสลายไปด้วย

2. การศึกษาและเศรษฐศาสตร์

บทเรียนที่ได้จากโครงการ CETI คือมีความเข้าใจและการจัดการปัญหาแตกต่างกันของคณะผู้บริหารและคณาจารย์เกี่ยวกับการศึกษาทางไกลและเทคโนโลยีการศึกษาทางไกล ซึ่งอาจสรุปสาระสำคัญได้ ดังนี้

2.1 ทิศนะของคณะผู้บริหาร

ประเด็นสำคัญจริงๆ ที่คณะผู้บริหารสนใจมิใช่ผลที่เกิดจากการศึกษาทางไกล แต่เป็นเรื่องเกี่ยวกับรายได้ที่เกิดขึ้นจากการศึกษาทางไกล เทคโนโลยีใหม่

ถูกใช้เป็นกลยุทธ์ในการรับมือกับวิกฤติของค่าใช้จ่ายในการจัดการศึกษาชั้นสูงที่ใกล้เข้ามา รวมถึงการลงทะเบียนที่ล้นทะลักของนักเรียนและผู้ใหญ่ที่กลับมาเรียน การประชุมผ่านโทรทัศน์ (video conferencing) และการศึกษาทางไกลอัตโนมัติ ทำให้เป็นไปได้ที่จะพัฒนาคุณภาพการศึกษาโดยใช้ครู ‘ยอดเยี่ยม’ (‘star’ professor) ในขณะที่สามารถลดต้นทุนเรื่องการให้หรือการ ‘ส่งมอบ’ (delivery) การศึกษาได้ นักเรียนในห้องเรียนเสมือนไม่ต้องมีห้องเรียนหรืออาคารจอร์แดนตัน นอกจากนี้หลักสูตรสำเร็จรูปและพร้อมขายจะสร้างรายได้ที่ต่อเนื่องต่งสายน้ำโดยไม่ต้องมีการลงทุนเพิ่มเลย

เทคโนโลยีใหม่รับพันธุกิจทางการศึกษาในลักษณะของการเพิ่มจำนวนนักเรียนขึ้นอย่างมาก พร้อมกับลดต้นทุนการดำเนินงานได้อย่างไร คำตอบที่พบอยู่ใน 2 ลักษณะ คือ

1. การใช้การประชุมผ่านโทรทัศน์ ทำให้ครูสามารถ “มี” นักเรียนได้จำนวนมากในสถานที่ห่างไกล ปฏิสัมพันธ์ “สด” ก็สามารถเกิดขึ้นได้ การปรากฏของครูและนักเรียนทางกายภาพในห้องเรียนสามารถ “ผลิตซ้ำ” ด้วยระบบอิเล็กทรอนิกส์ ซึ่งมีค่าใช้จ่ายบ้าง แต่สามารถให้บริการกับนักเรียนจำนวนมากโดยไม่จำเป็นต้องขยายมหาวิทยาลัยออกไป
2. ระบบจัดการอัตโนมัติที่มีต้นทุนเริ่มแรกสูง แต่ประกันได้ว่าประหยัดกว่าในระยะยาว เช่น การปรากฏของครูและนักเรียนทางกายภาพในห้องเรียนจะถูกผลิตซ้ำในรูปของ CD ROM^๑ หรือสามารถหาได้จากระบบอินเทอร์เน็ต รูปภาพที่น่าสนใจผ่านคอมพิวเตอร์จะมาแทนที่ตำราที่น่าเบื่อ การค้นหาข้อมูลทางอินเทอร์เน็ตสามารถแทนการเข้าใช้ห้องสมุด การทดสอบและให้คะแนนสามารถทำได้ในระบบต่อสาย นอกจากนี้การทดสอบที่อยู่ในรูปความเรียงก็สามารถ

^๑ ย่อมาจาก Compact Disc-Read Only Memory คำนี้มักใช้พูดถึงช่องใส่ซีดีรอม ซึ่งเป็นช่องใส่ดิสก์ชนิดพิเศษ ที่อ่านจากคอมแพคดิสก์ได้อย่างเดียว ซีดีรอมเก็บข้อมูลได้เป็นจำนวนมหาศาล (ข้อมูล ข้อความ กราฟิก วิดีโอ หรือเสียง ขนาด 60 เมกะไบต์หรือมากกว่า) คอมแพคดิสก์เป็นแผ่นกลมแบบสีเงิน

ประเมินได้ด้วยโปรแกรมที่ทรงพลังในการวิเคราะห์เนื้อหา

หัวใจสำคัญของระบบจัดการอัตโนมัติคือ การแยกเนื้อหา / กระบวนการ กล่าวคือ “ผู้เชี่ยวชาญด้านเนื้อหา” (content expert) จำนวนเล็กน้อย ซึ่งมีค่าตัวสูงจะทำงานในฐานะของผู้แสดง “ยออดิต” ในขณะที่กระบวนการส่งมอบ (เนื้อหา) จะใช้ผู้อนุบาล (tutor) ซึ่งไร้ทักษะ (ทางเนื้อหา) จึงมีค่าตัวไม่สูง มาทำหน้าที่สร้างปฏิสัมพันธ์กับนักเรียน การออกเสียงถูกแทนที่ด้วยแบบฝึกหัดอัตโนมัติ และท้ายที่สุดอาจเป็นไปได้ว่าไม่จำเป็นต้องมีมหาวิทยาลัยเลย นักเรียนสามารถเลือกหลักสูตรการศึกษาเหมือนการเลือกซื้อแผ่นดิสก์เล่นเกมจากร้านบนอินเทอร์เน็ต และ “สร้าง” มหาวิทยาลัยที่บ้านโดยไม่ต้องพบกับคณาจารย์หรือเพื่อนนักเรียนเลย

คูเปอร์สและลิเบรนต์ได้ตีพิมพ์เอกสารปกขาว (white paper) เสนอว่าเพียง 25 หลักสูตรสำเร็จรูปก็สามารถจัดการกับสมาชิกครึ่งหนึ่งของชุมชนมหาวิทยาลัย และอีก 35 % ของนักศึกษาที่ลงทะเบียนทั้ง 4 ปีในมหาวิทยาลัยได้ พวกเขาเชื่อว่านักเรียนสามารถเรียนเท่ากับ (หากไม่มากกว่า) การเรียนภาคปกติ นอกจากนี้นักเรียนมีอิสระที่จะเลือกเรียนตามใจชอบ นั่นก็คือ หากพิจารณาในแง่ของการศึกษาแล้ว ไม่มีการเปลี่ยนแปลงพื้นฐานใดๆ ยกเว้นเรื่องต้นทุนและความสะดวกสบาย ซึ่งจุดขายนี้ได้รับการเน้นอย่างมาก

2.2 ทักษะของคณาจารย์

อาจกล่าวได้ว่า ในขณะที่ผู้บริหารมองว่า “เนื้อหา” ของการศึกษาเป็นต้นทุนคงที่ ส่วนตัวเลขทางเศรษฐศาสตร์เป็นต้นทุนผันแปร คณาจารย์มองว่าการศึกษาเป็นต้นทุนผันแปรและตัวเลขทางเศรษฐศาสตร์เป็นต้นทุนคงที่ ความเปลี่ยนแปลงจากการสอนในชั้นเรียนปรกติไปสู่การสอนทางไกลแบบต่อสายเปรียบได้กับ “การเปลี่ยนกระบวนทัศน์” (paradigm shift) ทำให้คณาจารย์หลายคนกลัว บางคนอาจต่อต้านสิ่งใหม่และการเปลี่ยนแปลง บางคนอาจรู้ถึงความยุ่งยากที่เกิดจากของใหม่ ในขณะที่ยังเห็นสิ่งที่ดีของการสอนแบบเก่า บางคนอาจกลัวห้องเรียนเสมือนจะมากลืนห้องเรียนจริง เหตุผลต่างๆ อาจประมวลได้ ดังนี้

1. คณาจารย์กล่าวว่า บางอย่างที่ได้จากการสอนแบบเผชิญหน้ากันจะสูญหายไปในห้องเรียนเสมือน เช่น ประสบการณ์ที่เกิดจากปฏิสัมพันธ์ตรง ความสัมพันธ์แบบไม่เป็นทางการของมนุษย์ ซึ่งมีมากในการเรียนจริง สิ่งนี้จะตราอยู่ในความทรงจำและชีวิตของนักเรียน (เมื่อเทียบกับการเรียนอย่างโดดเดี่ยวและจืดชืดที่บ้าน) นักเรียนก็สนับสนุนสิ่งที่คณาจารย์สังหรณ์ใจ เด็กเห็นว่าคณาจารย์เป็นนักแสดงทางโทรทัศน์ที่ไม่เอาไหน ทำให้การชมพวกเขาทางหน้าจอเล็ก ๆ เป็นสิ่งที่น่าเบื่อ ทั้งศิษย์และครูต่างเห็นร่วมกันว่า โปรแกรมคอมพิวเตอร์ที่ใช้ประกอบการเรียนโดยมากแล้วใช้ยากหรือบางทีเข้าใจไม่ได้เลย

2. คณาจารย์สืบทราบอย่างต่อเนื่องในความกระตือรือร้นอย่างแรงกล้าของผู้บริหารที่จะลดต้นทุน แม้ต้องจ่ายด้วยบทบาทและคุณค่าทางการศึกษาตามจารีตที่เคยเป็นมา กล่าวคือระหว่างปี 1970-1995 มีการเพิ่มคณาจารย์เต็มเวลาขึ้นมาประมาณ 50 % ในขณะที่เพิ่มคณาจารย์บางเวลาขึ้นถึง 250 % จากสถิตินี้ก็อีกเพียง 3 ปี คณาจารย์บางเวลาจะครอบครองมหาวิทยาลัยทั้งหมด

ความเปลี่ยนแปลงที่สอดคล้องกับปรากฏการณ์ที่กล่าวมาคือ การเพิ่มขึ้นอย่างมากของประชากรนักเรียนที่แตกต่างไปจากเดิม (คือนักเรียนผู้ใหญ่ที่กลับมาเรียน) ทำให้นักเรียนรุ่นใหม่นี้กลายเป็นคนส่วนใหญ่ในการศึกษาชั้นสูง พวกเขาต้องการหลักสูตรที่ต่างไปจากจารีตที่คณาจารย์ดูแลอยู่ การศึกษาสำหรับผู้ใหญ่จึงพัฒนาขึ้นนอกหน่วยงานการศึกษามาตรฐาน ทำให้คณะผู้บริหารเข้ามาดูแลโดยตรง เมื่อการศึกษาแนวนี้เติบโตขึ้น คณาจารย์จึงมีบทบาทและอำนาจเพียงเล็กน้อย

คณะผู้บริหารเลือกยุทธศาสตร์การเดินตามสายทางด่วนข้อมูล ซึ่งเริ่มต้นจากการลดความเป็น "มืออาชีพ" (deprofessionalization) ไปสู่การลดทักษะ (deskilling) ในการศึกษาชั้นสูง ปรากฏการณ์ของการแทนที่คณาจารย์เต็มเวลาด้วยคณาจารย์บางเวลา เป็นเพียงฉากแรกของการแทนที่คณาจารย์ทั้งหมดด้วย CD ROM นั่นก็คือ ตัวแบบทางเศรษฐศาสตร์ใหม่ของการศึกษา (new economic model of education) ถูกนำมาขายในโฉมหน้าของตัวแบบทางเทคโนโลยีใหม่ (new technological model) ซึ่ง โนเบิล (David Noble) เรียกเส้นทางการศึกษานี้ว่า-การ

ให้ปริญญาแบบไม่อันด้วยระบบดิจิทัล (digital diploma mills) ซึ่งคณาจารย์ส่วนมากอาจไม่ยอมไป “ทัศนาวจร” บนเส้นทางนี้

3. การลดทักษะ (de-skilling) ของครู

ฟินเบิร์กเห็นว่านับแต่ต้นทศวรรษ 1980 มีความก้าวหน้าในการใช้เทคโนโลยีคอมพิวเตอร์เพื่อพัฒนารูปแบบใหม่ของปฏิสัมพันธ์แบบสนทนา (dialogic interaction) ระหว่างครูและศิษย์ (Harasim, et al., 1995; Berge, 1999) โรงเรียนทางไปรษณีย์ (correspondence school) ซึ่งประสบความสำเร็จในบางระดับในการรักษาปฏิสัมพันธ์แบบการเขียนโดยการใช้จดหมาย แต่มีข้อจำกัดที่ความอึดอัดและล่าช้า โรงเรียนทางไปรษณีย์ถูกแทนที่ด้วยการเรียนทางไกลแบบต่อสาย (on-line distance learning) ซึ่งมีศักยภาพสูงและกลายเป็น “ความหวังใหม่” ของการศึกษา โดยเฉพาะเมื่อมีการใช้อินเตอร์เน็ต ทำให้เทคโนโลยีทางการศึกษาสื่อสารได้อย่างสะดวกและรวดเร็ว จนมีเหตุผลที่จะคิดว่า การสนทนาแบบไฮเครติสสามารถแบ่งบานได้ในสื่อนี้

การมองข้ามประเด็นสำคัญที่เฟลโตเสนอ ทำให้การสอนโดยอาศัยคอมพิวเตอร์ไปเน้นด้านอื่นของการใช้อินเตอร์เน็ต กล่าวคือมีการสนใจสร้าง “การศึกษาที่ปราศจากครู” (teacherless education) หรือ “กระบวนการเรียนการสอนที่สำคัญอยู่ในรูปแบบอัตโนมัติ” และหลายคนเชื่อว่าความเป็นไปได้ในเรื่องนี้รอเราอยู่ห่างไปไม่กี่ไมล์บนทางด่วนข้อมูล (information superhighway)

อินเตอร์เน็ตสามารถแก้ไขอุปสรรคทางเทคนิคของเทคโนโลยียุคก่อนหน้าได้ เนื่องจากความสามารถในการส่งต่อข้อมูลที่น่าสนใจ อาทิ ภาพ โปรแกรม และตัวหนังสือ หรือกล่าวว่า มีความก้าวหน้าในการส่งข้อมูล อินเตอร์เน็ตสามารถเลียนแบบภาระที่ครูเคยทำได้คร่าวๆ เช่น การตอบคำถามโดยการใช้ FAQs (Frequently Asked Question lists) หรือโปรแกรมช่วยงาน “Ask the Expert” หรือ

“โปรแกรมอันชาญฉลาด” (Intelligent agents) ซึ่งช่วยปรับโปรแกรมการใช้คอมพิวเตอร์ให้เหมาะกับรูปแบบการเรียนรู้ของนักเรียน (Kearsley, 1993)

ระบบนี้ยังสามารถให้คะแนนทดสอบที่อยู่ในรูปความเรียงได้เองอย่างอัตโนมัติ โดยอาศัยสิ่งที่ โฟลทซ์และแลนดาเออร์ (Peter Foltz & Thomas Landauer) เรียกว่า “Intelligent Essay Assessor” โดยอาศัยเทคนิคที่เรียกว่า “Latent Semantic Analysis” (Foltz, 1996) ทำให้คูเปอร์สและลิบแรนด์ คาดการณ์ว่า ซอฟต์แวร์เหล่านี้จะมีผลกระทบอย่างลึกซึ้งต่อความจริงที่เกิดขึ้นในการศึกษาชั้นสูง กล่าวคือชุดโปรแกรมการสอนเพียง 25 หลักสูตรก็สามารถจัดการกับ 80 % การลงทะเบียนในหลักสูตรแกนของนักศึกษาปริญญาตรีทั้งหมดได้ และโต๊ะให้คำปรึกษา 24 ชั่วโมง (24-hour help desk) จะสร้างสัมพันธภาพส่วนบุคคลให้เกิดขึ้นด้วย (Coopers & Lybrand, 1997)

คำถามก็คือ เหตุใดภารกิจทางการศึกษาที่ต้องใช้ทักษะขั้นสูงนี้ถูกทำให้เป็นระบบอัตโนมัติ ไม่ว่าคำตอบจะออกมาหลากหลายเช่นไรก็ตาม จากการวิเคราะห์ในท้ายที่สุดจะพบว่า เหตุผลหลักก็คือการลดต้นทุน แรงงานฝีมือทุกแบบมีราคาแพง ระบบจัดการอัตโนมัติจะเข้ามาลดความต้องการแรงงานฝีมือได้

ความพยายามในการลดทักษะ (de-skill) นี้เริ่มต้นพร้อมกับระบบงานสมัยใหม่ “นักปรัชญาแห่งโรงหัตถกรรม” แห่งศตวรรษที่ 19 อูรี (Andrew Ure, 1835: 18) ได้กล่าวถึงเป้าหมายนี้ว่า “เนื่องจากความบกพร่องในธรรมชาติของมนุษย์ ทำให้คนงานที่ยิ่งมีทักษะมากขึ้น ก็ยิ่งมีเจตจำนงเพื่อตนเอง (self-willed) มากขึ้น และมักกลายเป็นคน ‘หัวแข็ง’ และก็นั่นเองว่า พวกเขาจะเป็นองค์ประกอบที่เหมาะสมน้อยลงสำหรับระบบแบบจักรกล (mechanical system) ทำให้ในบางโอกาสที่ปรกติ พวกเขาอาจสร้างมหันตภัยให้กับระบบทั้งหมดได้ ดังนั้นเป้าหมายหลักของโรงหัตถกรรมยุคใหม่ก็คือ การลดภารกิจของคนงานให้เหลือเพียงการเฝ้าระวังและการทำงานง่าย ๆ อย่างซ้ำนิชานาญ โดยอาศัยการผนวกกรรมทุนเข้ากับวิทยาศาสตร์”

⁷ โปรแกรมอันชาญฉลาด โดยเฉพาะที่ดึงข้อมูลจากทางด่วนข้อมูลมาให้คุณ เช่น อาจจะได้เฉพาะตัวหน้าที่คุณสนใจ การดึงประวัติบริษัทมาเก็บไว้ ราคาหุ้นประจำวัน หรือเลือกสรรบทความบนเครือข่ายต่าง ๆ มาเก็บเป็นข้อมูล อาจจะได้ถึงขั้นเจาะเข้าไปในคอมพิวเตอร์ของบริษัท และดึงข้อมูลภายในมาเก็บไว้ได้ (แต่ยังไม่มีโปรแกรมประเภทนี้)

การพยายามลดทักษะการสอนนี้ไม่ค่อยประสบความสำเร็จในอดีต แต่หลายคนเริ่มเชื่อว่า เทคโนโลยีสมัยใหม่สามารถบรรลุศุภผลนี้ได้โดยการสร้างระบบที่เครื่องมือทางการศึกษาถูกส่งไปด้วยอินเทอร์เน็ต และเสริมด้วยบทเรียนที่บ้านที่ักไว้ของ “ครูยอดเยี่ยม” (star professor) จำนวนหนึ่ง จากนั้น “ทีมงานระดับล่าง” (low level staff) จะสานต่อในส่วนงานที่เหลือ เช่น การส่งบันทึกถึงนักเรียนเกี่ยวกับวัสดุทางการศึกษาต่างๆ ที่สามารถใช้ได้ หรือการทดสอบ และกำหนดการส่งงานต่างๆ เป็นต้น แนวคิดนี้ฝังอยู่ในหัวของนักปฏิรูปสายเทคโนโลยีทางการศึกษา ซึ่งต้องการปฏิวัติการสอนแบบจารีต รวมถึงเทคนิคการสอนแบบเก่าๆ ทำให้คณาจารย์ในมหาวิทยาลัยสงสัยว่า ตนเองกำลังถูกคุกคามด้วยเทคโนโลยีของมหาวิทยาลัยเสมือน (virtual university)

4. ความเปลี่ยนแปลงที่เกิดขึ้นกับเทคโนโลยีการศึกษาทางไกล

ความเปลี่ยนแปลงที่เกิดขึ้นในกระบวนการทั้งหมดที่กล่าวมาอาจวิเคราะห์ว่าเกิดขึ้นใน 2 ลักษณะ คือ

1. จุดกำเนิดของนวัตกรรมที่เปลี่ยนจากคณาจารย์ไปสู่ผู้บริหาร
2. การเปลี่ยนแปลงที่เกิดขึ้นกับธรรมชาติของตัวนวัตกรรม

ความสำเร็จของคณาจารย์ในการจัดการศึกษาทางไกลในยุคเริ่มแรกนั้น เป้าหมายหลักอยู่ที่ “ความสำเร็จทางการศึกษา” (pedagogical success) ซึ่งมีอุปกรณ์ใช้อย่างจำกัด และเทคโนโลยีที่ใช้มีราคาสูง คณาจารย์เข้าไปเกี่ยวข้องในฐานะของผู้สอนที่ต้องการหาแนวทางใหม่ที่น่าสนใจ เพื่อถ่ายทอดความรู้และวัฒนธรรม พันธมิตรหลักของคณาจารย์คือนักเรียนที่สนใจการเล่นคอมพิวเตอร์ และบริษัทที่ต้องการบริจาคเครื่องมือต่างๆ ให้กับสถานศึกษา อาจกล่าวได้ว่าทั้งหมดยังอยู่ใน “โลกของการทดลองชั่วคราว” (world of tentative experiment) ที่ผู้เกี่ยวข้องมีจำนวนน้อย และความคาดหวังเฉพาะหน้าค่อนข้างต่ำ

ความเปลี่ยนแปลงได้เกิดขึ้นอย่างมากในยุคที่การศึกษาทางไกลถูกควบคุมโดยผู้บริหาร ทั้งหมดเกี่ยวข้องกับประสิทธิภาพ สิ่งสำคัญที่สุดคือเงินและการศึกษาเน้นที่ใช้เทคโนโลยีขั้นสูง (hightech) สิ่งนี้ตรงกันข้ามกับสามัญสำนึกของ

ชาวบ้านที่เชื่อว่าโลกทางวิชาการค่อนข้างยากจน แต่ในความเป็นจริงแล้วมหาวิทยาลัยต่าง ๆ ในอเมริกาได้ใช้เงินถึงสองแสนล้านเหรียญในแต่ละปี ซึ่งโอเบอร์ก (Christopher Oberg) ได้คำนวณไว้ว่าเงินจำนวนนี้มากกว่ารายได้จากธุรกิจภาพยนตร์ถึง 34 เท่า ผู้บริหารควบคุมทรัพยากรเหล่านี้และบริษัทต่าง ๆ รู้เรื่องเหล่านี้ดี

เงินจำนวนมหาศาลถูกใช้จ่ายเพื่อระบบเครือข่ายที่ซับซ้อน บริษัทกลายมาเป็นผู้เล่นหลัก ผู้ฟังที่พร้อมจะจ่ายสำหรับเทคโนโลยีราคาสูงเหล่านี้ก็คือผู้บริหาร ซึ่งละลานตาไปกับจุดขายของอุปกรณ์ไฮเทคต่าง ๆ ลงทุนมหาศาลกับเทคโนโลยีในวันนี้ ก็เพื่อแลกเปลี่ยนกับการประหยัดค่าสิ่งก่อสร้างและเงินเดือนสำหรับพรุ่งนี้ แม้ว่ารายละเอียดในเรื่องนี้ยังคงเลื่อนลอยอยู่ก็ตาม ดังนั้นบาร์มีและงบประมาณต้องมาก่อน ส่วนวัตถุประสงค์ของการศึกษาค่อยว่ากันทีหลัง ในยุคนี้คณาจารย์และนักเรียนมิใช่พันธมิตรของผู้บริหาร ทว่าเป็นอุปสรรคที่ต้องถูกกวาดไปตามแรงเหวี่ยงแห่งความก้าวหน้า (*momentum of progress*) ที่ไม่อาจหลีกเลี่ยงได้

ศูนย์กลางแห่งนวัตกรรมที่เปลี่ยนจากคณาจารย์ไปสู่ผู้บริหาร มีมากกว่าการเปลี่ยนตัวผู้เล่นและพันธมิตร ความเปลี่ยนแปลงนี้อาจเรียกว่า “ปรัชญาเทคโนโลยีแบบเป็นไปเอง” (*spontaneous philosophies of technology*) ซึ่งหมายถึง ผู้บริหารมีวิสัยทัศน์แตกต่างออกไปจากของคณาจารย์เกี่ยวกับเทคโนโลยีและสิ่งที่เทคโนโลยีทำได้

ความเปลี่ยนแปลงนี้อาจเนื่องมาจากอิทธิพลของบริษัท เพราะคำพูดของพนักงานขายมักเข้าถึงหูของผู้บริหารได้ดีกว่าคณาจารย์ สิ่งที่พวกเขาขายมากกว่าเครื่องมือเครื่องมือนั้นก็คือ แนวคิดใน -การแยกระหว่างเนื้อหา/กระบวนการ- ซึ่งทำให้มีความเป็นไปได้ของคำกล่าวอ้างในเรื่องการปฏิบัติ -การส่งมอบ- (*delivery*) การศึกษา โดยไม่ต้องใส่ใจต่อความต้องการของคณาจารย์ ในเมื่อคณาจารย์รู้ว่าต้องสอนอย่างไร เทคโนโลยีที่มีอยู่จะส่งประสบการณ์จากห้องเรียนจริงไปในระบบต่อสาย พื้นฐานความเชื่อนี้ก็คือ เครื่องมือใหม่สามารถผลิตซ้ำประสบการณ์ในห้องเรียนได้เหมือนจริง หรืออาจดีกว่าด้วยการสร้างองค์ประกอบต่าง ๆ ให้เป็นแบบอัตโนมัติ และส่งไปถึงผู้รับแบบสำเร็จรูป

ความต้องการผลิตซ้ำประสบการณ์ในห้องเรียน ทำให้มีการเลือกใช้วิดีโอซึ่งให้ประสบการณ์ที่เหมือนจริงที่สุด ผู้บริหารเชื่อว่าเมื่อซื้อเครื่องมือแพง ๆ เหล่านี้แล้ว คณาจารย์สามารถหยิบใช้ได้ทันที จากจุดยืนทางธุรกิจจะเห็นว่าแนวคิดนี้ไร้เดียงสา เพราะในทางปฏิบัติ มหาวิทยาลัยไม่กระตือรือร้นที่จะจ่ายเงินจำนวนมากเพื่อการปรับและอบรมให้บุคลากรคุ้นเคยกับการใช้ระบบคอมพิวเตอร์ใหม่ที่ซับซ้อนในโลกธุรกิจ

คณาจารย์ที่เคยใช้เทคโนโลยีใหม่เหล่านี้ทราบดีว่า เครื่องมือทางอิเล็กทรอนิกส์เหล่านี้ยังไม่สมบูรณ์ ยังไม่ใช่สิ่งสำเร็จรูป จากประสบการณ์ของการศึกษาทางไกลแบบต่อสายทำให้เห็นว่า เทคโนโลยีมีใช้สิ่งที่ถูกกำหนดล่วงหน้า ทว่าเป็นเพียงสิ่งแวดล้อมเหมือนอวกาศที่ว่างเปล่า คณาจารย์ต้องเข้าไปอยู่และชุบชีวิตให้กับมัน การใช้เทคโนโลยีเป็นความสัมพันธ์แบบงานศิลปะมากกว่าการกำหนดยุทธศาสตร์การพัฒนา คณาจารย์ต้องเข้าไปรู้สึกและวาดภาพว่าจะชุบชีวิตพวกมันอย่างไร

ความแตกต่างนี้เห็นได้ชัดจากการที่วิดีโอไม่น่าสนใจทั้งกับคณาจารย์หรือนักเรียน อาจารย์ก็ไม่ชอบเป็นครู "ยอติธิต" ในห้องเรียนเสมือน สิ่งที่คณาจารย์สนใจในเทคโนโลยีเหล่านี้คือ ความสามารถเชิงภาพที่หลากหลาย (graphical capabilities) ที่ช่วยให้การนำเสนอข้อมูลและการทำแบบฝึกหัดเป็นไปอย่างน่าสนใจ สิ่งเหล่านี้ดีกว่าเมื่อเทียบกับตำรา แต่ไม่ใช่เทียบกับห้องเรียน สิ่งเหล่านี้เป็นเพียงส่วนสนับสนุน (supplement) มากกว่าการมาแทนที่การสอนในห้องเรียน

5. ทางเลือกที่ 3 ของเทคโนโลยีทางการศึกษา

การลดทักษะของคนงานเกิดขึ้นในโลกธุรกิจล่าช้ากว่าด้านอุตสาหกรรมกว่าสองทศวรรษที่งานเขียนทางธุรกิจพยายามแสวงหาทางเลือกที่สาม เพื่อออกจากความขัดแย้งระหว่าง "มนุษย์" และ "เครื่องจักร" ผู้บุกเบิกหนทางใหม่คือปีเตอร์และวอเตอร์แมน (Peter & Waterman: 1982) ในหนังสือติดอันดับยอดขายสูงสุดชื่อ *Search of Excellence* ได้ประณามรูปแบบการใช้แรงงานไร้ทักษะและการบริหารตามลำดับชั้นของเทย์เลอร์ (Frederick Taylor) ว่าเป็นสาเหตุของ อาการ

ป่วยทั้งหมดในธุรกิจของอเมริกา งานชิ้นนี้เป็นแรงบันดาลใจให้เขียนในแนวทางเดียวกันติดตามมาอีกมากมาย

ซูบอฟฟ์ (Shoshanna Zuboff) ศาสตราจารย์ทางธุรกิจแห่งมหาวิทยาลัยฮาร์วาร์ด ได้เสนอแนวคิดที่น่าสนใจในงาน *In the Age of Smart Machine* (1988) เธอเสนอทางเลือกใหม่ที่เรียกว่า "การสนเทศ" (informating) ซึ่งเป็นการร่วมมือกันระหว่างแรงงานฝีมือและคอมพิวเตอร์อันจะเป็นการเพิ่มผลิตภาพซึ่งกันและกัน หรือกล่าวว่าเป็นการเสริมความสามารถของกันและกัน

ซูบอฟฟ์เห็นว่ามนุษย์สามารถจัดการกับสถานการณ์ที่ไม่คาดฝัน และสนองตอบต่อสิ่งที่เกิดขึ้นใหม่ได้ดี ในขณะที่คอมพิวเตอร์สามารถจัดการกับข้อมูลที่มากมายมหาศาลซึ่งจำเป็นต่อกระบวนการผลิตยุคใหม่ ฟินเบิร์กเห็นว่าการเสริมกันนี้สามารถเกิดขึ้นได้ในการศึกษาเช่นกัน กล่าวคือครูสามารถจัดการกับการสื่อสารที่ซับซ้อนและคาดการณ์ไม่ได้ในห้องเรียน ในขณะที่ข้อมูลต่าง ๆ ไปอยู่ในตำรา (รวมถึงคอมพิวเตอร์ในปัจจุบัน)

อาจสรุปได้ว่า ซูบอฟฟ์และคนอื่น ๆ ที่เน้นทางเลือกทางเทคโนโลยี (technological choice) วิเคราะห์ปัญหานี้ได้อย่างถูกต้อง เราควรเผชิญหน้ากับนวัตกรรมในรูปของทางเลือก มากกว่าการยอมรับว่าเป็นชะตาลิขิต (destiny) โดยเฉพาะในกรณีของคอมพิวเตอร์ ซึ่งแต่เดิมถูกสร้างขึ้นมาเพื่อการคำนวณ และเป็นเครื่องมือเก็บข้อมูล ทำให้การนำไปประยุกต์ใช้งานแบบอื่นกลายเป็นความไม่สะดวกและเสียเวลาในสายตาของนักเขียนโปรแกรม จนราวทศวรรษที่ 1980 ที่เกิดการแพร่กระจายอย่างกว้างขวางและรวดเร็วของการสื่อสารแบบอิเล็กทรอนิกส์ในฝรั่งเศส จนกลายมาเป็นอินเทอร์เน็ตในปัจจุบัน

ความสำเร็จของการพัฒนาการขึ้นนี้อยู่ที่ความต้องการใช้คอมพิวเตอร์ของคนทั่วไปตามเป้าหมายส่วนตัว และโดยเฉพาะการใช้เป็นสื่อในการสื่อสาร ซึ่งมีใช้การใช้งานตามข้อกำหนดของผู้เชี่ยวชาญ คือเพื่อการคำนวณและเก็บข้อมูล (Feenberg, 1995, ch.5) จะเห็นว่านิยามของคอมพิวเตอร์เปลี่ยนไปตามทิศทางที่กระบวนการทางสังคมกำหนด เรื่องนี้ยังไม่จบ และคอมพิวเตอร์มีใช้ผลผลิตที่จบแล้ว คอมพิวเตอร์ยังอยู่ในกระแสการเปลี่ยนแปลง ซึ่งทิศทางการพัฒนาขึ้นอยู่กับอิทธิพลและอุปสงค์ของสังคม

เป็นความอัปโชคที่การศึกษาชั้นสูงมิได้รับสาระอันสำคัญนี้ ผู้บริหารสถานศึกษาจำนวนมากพยายามขยาดความคิดเกี่ยวกับการหลีกเลี่ยงไม่ได้ของการทำให้เป็นระบบคอมพิวเตอร์ ราวกับว่าการดำรงอยู่ของเครื่องมือชิ้นใหม่นี้ได้กำหนดวาระแห่งการปฏิรูปในลักษณะการที่ชัดเจนอย่างมีพิกัดต้องสงสัย และในขณะเดียวกันก็มีเสียงคัดค้านในหมู่คณาจารย์ ต่อผลกระทบที่เกิดขึ้นจากเครื่องมือชิ้นใหม่นี้ ราวกับว่าผลกระทบที่เกิดขึ้นนั้นเป็นชะตากรรมที่เลี่ยงไม่พ้น (Feenberg, 1999; Farber, 1998)

ในความเป็นจริงแล้ว เทคโนโลยีมิได้กำหนดให้การสอนอยู่ในรูปอัตโนมัติหรือการสนทนา เทคโนโลยีมิได้มีอำนาจในตนเองที่จะทำเช่นนั้นได้ ทว่าเราเองต่างหากที่เป็นผู้กำหนดว่าทิศทางการพัฒนาเทคโนโลยีทางการศึกษาจะไปทิศทางใด และนี่จึงเป็นเหตุผลสำคัญมากสำหรับการศึกษาระดับสูงที่ต้องผนวกรวมผู้กระทำการด้านต่าง ๆ เข้ามาในการออกแบบเทคโนโลยี (technological design) (Wilson, 1999) ดังนั้นทุกฝ่ายที่เกี่ยวข้องควรนำสิ่งที่ตนต้องการมาร่วมกันพิจารณาเพื่อสร้างเครื่องมือที่ตอบสนองต่อความต้องการของทุกฝ่ายบนพื้นฐานที่เป็นไปได้ การต่อต้านแนวโน้มของการทำให้การศึกษาอยู่ในระบบอัตโนมัติจึงมิใช่เพียงการจมปลักอยู่กับการสอนแบบเก่า ๆ ทว่าเป็นการสร้างแนวทางใหม่ของการพัฒนาเทคโนโลยีที่มีศักยภาพและมีความสำคัญ สิ่งที่ต้องระวังก็คือ เราควรรับฟังผู้รู้ทางเทคโนโลยี (technology gurus) และหยุดการปฏิเสธพวกเขา

6. การสร้างแบบแห่งอนาคตของเทคโนโลยีทางการศึกษา

จากประสบการณ์ที่เราเกี่ยวข้องกับรูปแบบของปฏิสัมพันธ์ในการศึกษาแบบต่อสาย เราคงต้องยอมรับว่า การสนทนาด้วยภาษาเขียน (written dialogue) ใช้ได้ สถานศึกษาหลายแห่งได้ใช้ซอฟต์แวร์สำหรับการประชุมผ่านคอมพิวเตอร์ ทำให้การถกเถียงแบบต่อสายน่าสนใจ (แม้จะไม่เท่ากับการถกเถียงกันโดยตรงในชั้นเรียน) และมีข้อได้เปรียบ กล่าวคือเทคโนโลยีนี้ทำให้ผู้เรียนสามารถติดตามการถกเถียงต่อไปหรือย้อนกลับได้อย่างทันที พวกเขามีเวลาคิดและแต่งคำถาม รวมถึงการให้คำตอบ ทำให้นักเรียนที่อาจไม่เคยเข้าร่วมการถกเถียงแบบเผชิญหน้ากันจริงสามารถนำเสนอความคิดได้ "การเขียน" สร้างวินัยและช่วยให้สามารถเพ่งความคิด

ซึ่งทำให้คณาจารย์สามารถเข้าใจความคิดของนักเรียนลึกซึ้งมากขึ้น นอกจากนั้นนวัตกรรมทางเทคนิคด้านการศึกษา เช่น การเรียนร่วมกัน (collaborative learning) ก็สามารถปรับเข้ากับระบบอินเทอร์เน็ต ทำให้เกิดรูปแบบใหม่ของปฏิสัมพันธ์ (Harasim, et al., 1995: chap.6) ทำให้เห็นว่าครูผู้มีความสามารถเมื่ออยู่ภายใต้เงื่อนไขเหล่านี้จะสามารถสร้างปฏิสัมพันธ์ให้เกิดขึ้นได้เท่าเทียมกับการสอนในชั้นเรียนจริง

ความเป็นจริงทางเศรษฐกิจและการเมืองมีบทบาทนำในการสร้างแบบแห่งอนาคตของเทคโนโลยี ความเปลี่ยนแปลงด้านผู้เรียนในการศึกษาขั้นสูงที่ประมาณครึ่งหนึ่งในปัจจุบันเป็นผู้ใหญ่ จำนวนนักเรียนแบบเดิม (เด็ก) เริ่มน้อยลงไปเรื่อย ๆ สิ่งนี้กระตุ้นสถานะภาพของการศึกษาแบบเก่าอย่างรวดเร็ว ครูสอนแบบบางเวลาเริ่มมีจำนวนมากขึ้นเพื่อ “ความยืดหยุ่น” ในการปรับตัวและเหตุผลสนับสนุนการมีครูเต็มเวลาก็เริ่มน้อยลง ปรากฏการณ์เหล่านี้ชวนให้คนจำนวนมากคิดถึงเทคโนโลยีในฐานะของเครื่องมือ สำหรับจัดการให้มหาวิทยาลัยมีลักษณะรวมศูนย์ ฟินเบิร์กเตือนว่าถ้าเราไม่ระวัง สิ่งนี้อาจเกิดขึ้นจริงก็ได้

โชคดียุทธการออกแบบเทคโนโลยีเป็นคำถามเปิด เทคโนโลยีจะเป็นประโยชน์หรือมีข้อจำกัดก็ขึ้นอยู่กับคำตอบของเราเอง การเลือกนี้จะกำหนดว่า “เรา” คือใครในสถาบันการศึกษาแห่งอนาคต รูปแบบการสอนผ่านคอมพิวเตอร์จะกำหนดอัตลักษณ์ รวมถึงบทบาทของศิษย์และครูในอนาคต หากเราสามารถต่อต้านเส้นทแยงของประสิทธิภาพในการจัดการและมุ่งพยายามรักษาการสนทนา ซึ่งเป็นหัวใจของประสบการณ์ทางการศึกษาได้แล้ว เทคโนโลยีจะกำความหวังที่ยิ่งใหญ่เอาไว้ และตรงข้ามหากเราล้มเหลว เราก็เผชิญหน้ากับการคุกคามที่ยิ่งใหญ่เช่นกัน

7. การเขียน (writing): หัวใจของการศึกษาทางไกลแบบต่อสาย

จากประสบการณ์ของคณาจารย์จำนวนหนึ่งที่เข้ามาจัดการศึกษาทางไกลแบบต่อสาย ทำให้เกิดความคุ้นเคยกับการใช้ข้อความที่สามารถสร้างปฏิสัมพันธ์ (interactive text based application) เช่น การประชุมผ่านคอมพิวเตอร์ซึ่งเกิดขึ้นในยุคที่ยังไม่มีทางเลือกที่ซับซ้อนเช่นปัจจุบัน คนโดยมากมักหักทักว่าการนำเข้าสู่รูปภาพและเสียง ทำให้วิธีการต่าง ๆ ก่อนหน้ากลายเป็นสิ่งล้าสมัย ความเชื่อเช่นนี้อาจเป็น

ความคิดที่ผิดพลาด เครื่องมือชิ้นล่าสุดไม่จำเป็นต้องดีที่สุดในการบรรลุมารกิจเฉพาะอันหนึ่ง

ฟินเบิร์กเสนอว่า ประสบการณ์ที่กล่าวมาเผยให้เห็นแก่นของการศึกษาผ่านระบบอิเล็กทรอนิกส์ นั่นก็คือ การ "สื่อผ่านตัวอักษรหรือข้อความ" (text based) ซึ่งจวบจนปัจจุบันประสบการณ์ทางการศึกษาแบบต่อสายที่น่าสนใจก็ยังคงเกี่ยวข้องกับปฏิสัมพันธ์ระหว่างมนุษย์ในลักษณะนี้ แต่อุปสรรคของเรื่องนี้ก็คือการใช้ข้อความที่สามารถเกิดปฏิสัมพันธ์ ขาดความเข้าใจเมื่อเทียบกับทางเลือกอื่น เช่น วิดีโอ และไม่สามารถทำให้เป็นระบบอัตโนมัติได้ อีกทั้งยังไม่สามารถทำให้อยู่ในลักษณะสำเร็จรูปพร้อมขาย การใช้งานในลักษณะนี้ต้องอาศัยแรงงานมนุษย์ ทำให้ไม่สามารถลดต้นทุนได้มากนัก ดังนั้นทั้งบริษัทและผู้บริหารจึงไม่สนใจเรื่องนี้

คณาจารย์ยอมรับและยกย่องการใช้ข้อความที่สามารถเกิดปฏิสัมพันธ์ว่าสามารถทำให้บรรลุวัตถุประสงค์ทางการศึกษาได้ เหตุผลก็คือ เมื่อเราพิจารณาว่าเทคโนโลยีเป็นสิ่งแวดล้อม (environment) โลกของปฏิสัมพันธ์แบบต่อสายกำหนดวิธีการใช้ที่เหมาะสมไว้ด้วย เราอาจพิจารณาเปรียบเทียบว่าห้องชมการแสดงโมหรีเป็นที่ว่างที่ไม่เหมาะสำหรับการใช้เป็นห้องนั่งเล่น ทำนองเดียวกันในเครือข่ายคอมพิวเตอร์ ที่ว่างผ่านระบบอิเล็กทรอนิกส์ (electronically mediated space) ก็เหมาะสมกับกิจกรรมบางอย่างเท่านั้นแน่นอนว่า เราสามารถทำกวดกาการให้เป็นห้องเรียนได้ หรือทานอาหารบนสนามบาสเกตบอลก็ได้ เพียงแต่ผลลัพธ์ไม่ค่อยน่าพึงพอใจ ผลทำนองเดียวกันจะเกิดขึ้น เมื่อเราพยายามผลิตซ้ำห้องเรียนแบบเห็นหน้ากันด้วยระบบต่อสายหรือด้วย CD-ROM

ความจำกัดของความกว้างของช่วงคลื่น (bandwidth)^๕ เป็นปัญหาพื้นฐานของเครือข่ายคอมพิวเตอร์ กระทั่งในความก้าวหน้าล่าสุด เรายังอยู่ห่างไกลจากความสามารถในการผลิตซ้ำประสบการณ์จริงของความใกล้ชิดระหว่างมนุษย์ในสถานที่จริง ไม่มีเครือข่ายแบบใดที่จะทำให้เราสามารถเดินชนกับใครบางคนระหว่าง

^๕ ความกว้างของช่วงคลื่น แถบกว้างของสัญญาณ วัดจากค่าความแตกต่างระหว่างความถี่สูงสุดและความถี่ต่ำสุดของชุดสัญญาณ ในเครือข่ายคอมพิวเตอร์หมายถึง ปริมาณข้อมูลที่จะไหลเข้าหรือออกจากเครือข่ายในช่วงเวลาหนึ่ง เป็นการแสดงว่า ในช่วงเวลาหนึ่งมีการขนถ่ายข้อมูลได้มากน้อยเพียงใด เป็นค่าบอกถึงความเร็วเครือข่ายได้ โดยปรกติแล้วค่านี้จะมีหน่วยเป็นบิตต่อวินาที (bps)

เดินเข้าห้องเรียน หรือมีเพื่อนใหม่ หรือยังคงตกเตียงกันอย่างเผ็ดร้อนหลังชั่วโมงเรียน หรือสับสนสับสนกับผู้สอนและแลกเปลี่ยนความรู้สึกในชั่วขณะถึงความน่าเบื่อ หรือน่าตื่นเต้น

ในทางตรงกันข้าม เรามีวิธีการสื่อสารที่ได้รับการยอมรับโดยอาศัยช่วงกว้างของคลื่นเพียงแคบ ๆ ซึ่งก็คือการเขียน เรามีประสบการณ์มากมายเกี่ยวกับการใช้การเขียนเพื่อเอาชนะข้อจำกัดเรื่องความกว้างของช่วงคลื่น เราต้องไม่มองการเขียนว่าเป็นการทดแทนการปรากฏทางกายภาพหรือคำพูด ซึ่งทำให้เห็นว่าเป็นการทำได้อย่างกระตือรือร้น แทนที่การเขียนเป็นสื่อพื้นฐานของการแสดงออกอีกชนิดหนึ่งที่มีสมบัติและอำนาจในตัวเอง เราสามารถแสดงตัวในฐานะบุคคลโดยอาศัยการเขียน นี่คือการสื่อสารสำคัญของการเขียนโต้ตอบกัน การเขียนเกี่ยวกับความคิดก็มีได้ยากกว่าการพูดถึงความคิด คนส่วนใหญ่เคยทำความคิดยาก ๆ ให้ปรากฏชัดโดย อาศัยภาษาเขียนได้ง่ายกว่าการพูดเมื่ออยู่ต่อหน้าผู้ฟัง

การพิจารณาการเขียนในลักษณะการนี้เป็นคุณลักษณะสำคัญของการศึกษาแบบต่อสาย ที่ว่างของสิ่งแวดล้อมแบบต่อสายแท้ที่จริงแล้วก็คือ ปฏิสัมพันธ์ที่เกิดจากภาษาเขียน (written interaction) แน่นอนว่าทุกสิ่งที่มีศักยภาพก็มีข้อจำกัดอยู่ด้วย สถาบันการศึกษาที่ใช้เครือข่ายอิเล็กทรอนิกส์ควรคำนึงถึงสิ่งนี้เสมอ และไม่ควรรู้เทคโนโลยีเพื่อทำสำเนาที่กระตือรือร้นของห้องเรียนจริง ซึ่งไม่สามารถทำได้

ในขณะที่การเขียนเพื่อสร้างปฏิสัมพันธ์เป็นสื่อพื้นฐานของการแสดงออกบนเครือข่าย ในระยะหลังประสบการณ์บนเครือข่ายได้รับการเสริมด้วยภาพและเสียงซึ่งก็เป็นสิ่งที่ดี แต่การเขียนเป็นสื่อพื้นฐานของการแสดงออกแบบต่อสาย เป็นแกนกลางที่เทคโนโลยีและประสบการณ์อื่น ๆ จะต้องถูกจัดสร้างรอบแกนนี้ เพื่อให้เกิดสิ่งแวดล้อมของการเรียนรู้ที่มีชีวิตชีวา

ในการศึกษาทุกรูปแบบ ทั้งห้องเรียนและห้องเรียนเสมือน เราต้องแยกแยะระหว่างสื่อพื้นฐาน (basic medium) และส่วนเสริม (enhancement) และต้องไม่

สับสนในบทบาทของสองสิ่งนี้ คำพูด (speech) เป็นสื่อพื้นฐานในห้องเรียน เราเสริมสื่อนี้ด้วยการทดลอง ภาพยนตร์ สไลด์ ตำรา หรือการสาธิตด้วยคอมพิวเตอร์ ในทำนองเดียวกัน ส่วนเสริมของสื่อการเขียนสามารถเกิดขึ้นได้ในเครือข่าย แต่ความสับสนในสองสิ่งนี้ได้้นำเราไปสู่เรื่องไร้สาระทางการศึกษาเกี่ยวกับ "การศึกษาที่ปราศจากครู" (teacherless education)

การแทนที่ปฏิสัมพันธ์ด้วยการเขียนในระบบต่อสายด้วยส่วนเสริมมีความหมายไม่มากไปกว่าการแทนที่ครูในห้องเรียนด้วยการทดลอง ภาพยนตร์ สไลด์ ตำรา หรืออื่น ๆ จากประสบการณ์อันยาวนานของการใช้โทรทัศน์เพื่อการศึกษาและคอมพิวเตอร์ช่วยสอน สรุปได้ว่าไม่ประสบความสำเร็จ

ความทะเยอทะยานในการแทนที่มหาวิทยาลัยจริงด้วยมหาวิทยาลัยเสมือน มีแรงจูงใจเบื้องหลังคือ ตลาดที่กว้างใหญ่ของการศึกษาทางไกล และระบบนี้อาจเป็นที่ชื่นชอบของนักเรียนที่ไม่สามารถเข้าเรียนในห้องเรียนได้ แต่ถ้าเราตัดการศึกษาชั้นสูงให้ขาดจากจารีตของมหาวิทยาลัย รวมถึงคุณค่าทางการศึกษาต่าง ๆ ด้วยแล้ว ความชื่นชมยินดีจะกลับกลายเป็นความหายนะ แนวทางที่ดีที่สุดคือการรักษาความสัมพันธ์กับจารีตของมหาวิทยาลัยไว้ โดยให้มีหลักประกันว่า การ "ส่งมอบ" การศึกษาทางไกลมิใช่เพียงอยู่ในรูปของ CD-ROM เท่านั้น ทว่าต้องอาศัยครูจริง ๆ ที่มีสมบัติพร้อมสำหรับการสอน และสนใจที่จะสอนแบบต่อสาย กล่าวในความหมายนี้ วัสดุทางการศึกษาสำเร็จรูปจึงมิได้มาแทนที่ครูผู้สอน ให้ลดบทบาทลงเป็นเพียงผู้อนุบาล ทว่าไปแทนที่การบรรยายและตำราเรียน (ซึ่งค่อนข้างน่าเบื่อ) ให้น่าสนใจมากขึ้น ปฏิสัมพันธ์กับผู้สอนจะดำรงอยู่ต่อไปในฐานะแกนกลางของการศึกษา ไม่ว่าจะมียูทูปพื้นฐานอยู่ในรูปลักษณะใดก็ตาม

แนวคิดของซานโบเต (Mike Sandbothe)^{*}

ความเปลี่ยนแปลงของวัฒนธรรมการศึกษาจาก "คำพูดและตัวอักษรที่

^{*} เรียบเรียงจาก Sandbothe, Mike. 'Media Philosophy and Media Education in the Age of the Internet.' *Journal of the Philosophy of Education*. (Society of Great Britain 2000) Vol.34, No.1, 2000, pp.53-69.

ใช้การพิมพ์ มาสู่สิ่งแวดล้อมของสื่อสมบนอินเทอร์เน็ต (internet's multimedia¹⁰ environment) ได้ตั้งคำถามต่อ 4 ประมุขอุดมคติ (idealized basic assumptions) ในการเข้าใจตนเองของการศึกษาแบบเดิม (น. 53-54) คือ

1. การถ่ายทอดความรู้ทั้งในโรงเรียนและมหาวิทยาลัยถูกกำหนดด้วยพื้นที่(localized)ห่างไกลจากบริบทธรรมชาติของการใช้ความรู้ และจัดวางการถ่ายทอดนั้นในลักษณะของความรู้เชิงทฤษฎี
2. การเรียนมีลักษณะเหมือนการสื่อสารระหว่างผู้คนที่เห็นหน้ากัน ทำให้เสียงมีความสำคัญในฐานะตัวกลางในกระบวนการถ่ายทอดความรู้ที่เรียกว่า "การสื่อสารแบบเห็นหน้ากัน" (face-to-face communication)
3. ผู้สอนมีเอกสิทธิ์ในความรู้ทั้งหมด ทำให้มีฐานะเป็น "สารานุกรมที่มีชีวิต" และมีคำตอบสำหรับทุกปัญหา พร้อมทั้งมีเกณฑ์สำหรับประเมินความรู้ทุกชิ้นด้วย
4. ความรู้มีฐานะเป็นคลังข้อเท็จจริงที่คนยอมรับ และมีการจัดเรียงเป็นลำดับของเนื้อหา ดังตัวอย่างที่เห็นได้จากระบบการจัดหนังสือของห้องสมุด

ประการแรก การท้าทายแนวคิดเกี่ยวกับทฤษฎีความรู้แบบระบบปิด (closed realm of theoretical knowledge) ด้วยโลกที่เปิดกว้างผ่านระบบอินเทอร์เน็ต (open semiotic of the Internet) เกิดขึ้นเพราะเหตุ 2 ประการ คือ

- ก) สภาวะทางกายภาพของความรู้ (physical space of knowledge) กล่าวคือ เมื่อผู้สอนได้ผนวกอินเทอร์เน็ตเข้ากับงานสอน ขอบเขตอันจำกัดของห้องเรียนและกลุ่มสัมมนาถูกก้าวข้ามเข้าสู่อวกาศเสมือน (virtual space)
- ข) ความเปลี่ยนแปลงที่เกิดขึ้นในสภาวะการพึ่งพาอาศัยซึ่งกันและกัน

¹⁰ สื่อผสม ความสัมพันธ์ระหว่างวิดีโอ เสียง และภาพกราฟิก ซอฟต์แวร์มัลติมีเดียจะผสมสื่อตั้งแต่ 2 สื่อเข้าด้วยกัน เพื่อให้นำเสนอหรือวิเคราะห์ข้อมูล เช่น ซอฟต์แวร์สำเร็จรูปหลายชุดที่ทำให้สามารถผสมภาพกราฟิกกับเสียงได้ ระบบงานมัลติมีเดียขนาดใหญ่มักจะอยู่ในอุปกรณ์ซีดีรอม เพราะต้องการหน่วยความจำและที่เก็บจำนวนมากอย่างไม่น่าเชื่อ มัลติมีเดียจะใช้กันทั่วไปเพื่อค้นหาข้อมูลหลาย ๆ แบบได้ทั้งหมด

ของความรู้ ที่เกิดจากการก้าวข้ามข้อจำกัดทางกายภาพ ประสบการณ์ที่พบในอินเทอร์เน็ตทำให้มองเห็นลักษณะอันซับซ้อนของเครือข่าย การสานร้อยกันของความรู้เชิงทฤษฎีที่พ้นการสังเกต เช่นเดียวกันกับมิติเชิงปฏิบัตินิยมที่เกิดจากการใช้ในบริบทต่าง ๆ (pragmatic binding to practical contexts of usage)

ประการที่สอง การสอนที่อาศัยการสื่อสารแบบเห็นหน้ากันสูญเสียความโดดเด่นในฐานะบรรทัดฐานของการสอน การเรียนการสอนผ่านระบบอินเทอร์เน็ตที่อาศัยการสื่อสารแบบ “ประสานจังหวะ” (synchronous)¹¹ และ “ไม่ประสานจังหวะ” (asynchronous)¹² สร้างโอกาสให้คนที่มิได้ปรากฏในที่เดียวกันสามารถสื่อสารกันได้ เช่น การใช้รายชื่อจดหมาย (mailing lists) กระดานข่าว (news boards) ระบบ IRC¹³ ระบบ MUDs และระบบ MOOs¹⁴ คนที่เข้าร่วมการสนทนามีฐานคติว่าทุกคนมีคุณค่าเท่าเทียมกัน ส่วนคุณค่าดั้งเดิมถูกทำให้มีลักษณะสัมพัทธ์ ลักษณะเช่นนี้กลายเป็นบรรทัดฐานของการประสานการรับรู้และความหมาย การสื่อสารผ่านคอมพิวเตอร์ (computer-mediated communication) สร้างปฏิกริยาต่อการ

¹¹ ประสานจังหวะ การเกิดพร้อม ๆ กันในเวลาเดียวกัน มักใช้คำนี้กับการสื่อสารแบบประสานจังหวะ (synchronous communication) ในภาวะแบบนี้ คอมพิวเตอร์ 2 เครื่องจะติดต่อกันในจังหวะที่ตรงกัน ส่งบิตไปมา “ตามจังหวะ”

¹² ไม่ประสานจังหวะ กระบวนการที่ไม่ใช่ประสานจังหวะ มักใช้รับส่งข้อมูลทางโทรศัพท์ การทำงานโดยเป็นอิสระต่อกัน ไม่อ้างถึงแหล่งเวลาเดียวกัน เช่น โมเด็มในโมโครคอมพิวเตอร์เป็นอุปกรณ์แบบไม่ประสานจังหวะ ไม่ได้ส่งข้อมูลตามเวลาที่นัดกัน

¹³ ย่อมาจาก Internet Relay Chat เป็นระบบงานที่ผู้ให้บริการให้กลุ่มผู้ใช้กลุ่มใหญ่ติดต่อกันแบบทันทีทันใด ช่องทางที่ระบุไว้จะใช้กับหัวข้อนั้น ๆ เป็นวิธีการออนไลน์ (ต่อสาย) ที่เปิดการสนทนากับผู้อื่นที่อยู่บนอินเทอร์เน็ตในเวลานั้นทันที หรือหมายถึงโปรโตคอลในอินเทอร์เน็ตสำหรับการสนทนาทางเครือข่ายพร้อมกันหลายคน โดยแบ่งออกเป็นช่องสนทนาในหัวข้อต่าง ๆ

¹⁴ ย่อมาจาก Multi-User Dungeon เกมแฟนตาซีหรือผจญภัยซึ่งอยู่บนอินเทอร์เน็ต เกมนี้ให้มีผู้ร่วมเล่นได้ครั้งละหลายคน MUD เป็นเกมแบบตัวหนังสือ เมื่อคุณเข้าไปในห้องใหม่ คุณจะเห็นรายละเอียดสำหรับห้องนั้น และเมื่อคุณป้อนคำสั่ง WHO เข้าไป คุณจะได้รับรายการของตัวละครในห้องดังกล่าว ผู้เล่นยังสามารถเปลี่ยนเกมขณะเล่นได้ด้วย และถ้าเกมเป็น MUD เชิงวัตถุที่เรียกว่า MOO (MUD, object oriented) พวกเขาจะจัดการกับสิ่งที่อยู่ในเกมด้วยภาษาคำสั่งของเกม

สื่อสารแบบเห็นหน้ากัน 2 ลักษณะคือ ในด้านหนึ่งเป็นการกระจายอำนาจ (decentralising) และอีกด้านหนึ่งเป็นการให้เหตุผลกับการใช้ระบบเดิม (revalidating)

ประการที่สาม (ผลสืบเนื่องจากประการที่สอง) การเรียนการสอนผ่านระบบอินเทอร์เน็ตได้เปลี่ยนแปลงโครงสร้างของการสื่อสารทางการศึกษา โดยเฉพาะองค์ประกอบภายในของความสัมพันธ์ในลักษณะการสนทนาแบบเห็นหน้ากันของการเรียนการสอนแบบดั้งเดิม กล่าวคือ

ก) รูปแบบของการกระจายอำนาจ ผู้สอนมิได้เป็นจุดศูนย์กลางของการเรียน หรือกล่าวว่า ผู้สอนมิได้เป็น “นักบริหารผู้ทรงพละานุภาพทางความรู้” (omnicompetent knowledge administrators) เพราะเมื่อผู้เรียนได้ผ่านเครือข่ายของความรู้ที่รวบรวมอยู่ในระบบอินเทอร์เน็ต พวกเขาก็จะเห็นข้อจำกัดและความอายุนั้นของคลังความรู้ของผู้สอนแต่ละคน

ข) ความรับผิดชอบทางการศึกษาแบบใหม่ ภาวะนี้ทำให้ผู้สอนขาดความชอบธรรมที่ผูกขาดมาแต่ดั้งเดิม เช่น อำนาจ และการบริหารความรู้ที่ถ่ายทอดโดยตรง ในปัจจุบันภาวะ “ข่าวสารเกินพิกัด” (information overload) ที่ปรากฏในระบบอินเทอร์เน็ต ทำให้ผู้สอนต้องหาความรับผิดชอบทางการศึกษาแบบใหม่ สำหรับการประเมินและการชี้ทางโดยอาศัยการสื่อสารเชิงปฏิบัตินิยม

ประการที่สี่อินเทอร์เน็ตได้ท้าทายแนวคิดเกี่ยวกับกรอบความรู้ที่ถูกจัดแบบเป็นลำดับชั้น (hierarchically structured framework of knowledge) ทั้งนี้ เพราะประสบการณ์ที่พบเครือข่ายการเชื่อมโยงข้อความ (hypertextually networked) การมีปฏิสัมพันธ์กันได้ทันทีแบบวิวัฒน์ ความสามารถที่จะอ้างอิงต่อเนื่องกันอย่างไม่สิ้นสุดทั้งในรูปข้อความ รูปภาพ และเสียง ในระบบเช่นนี้ เราไม่สามารถพบระเบียบที่เป็นเนื้อแท้หรือความเป็นระบบแอบแฝงที่จะสร้างเอกภาพให้กับข้อมูลเหล่านี้ เพื่อให้เกิดจักรวาลความรู้ที่เข้าใจได้ในรูปลักษณะของบรรณานุกรม (comprehensive bibliographical knowledge cosmos) ทว่าความต้องการของผู้

ใช้ที่เพิ่มขึ้นอย่างต่อเนื่องก่อให้เกิดการพยายามจัดระเบียบข้อมูลที่ยุ่งเหยิงเหล่านั้นด้วยตนเองซึ่งขึ้นอยู่กับวิจารณ์ญาณและเครือข่ายเครื่องมือที่สอดคล้องกับความต้องการของผู้ใช้ เช่น “ที่คั่นหนังสือ” (bookmarks)¹⁵ เครื่องช่วยค้นหา (search engines)¹⁶ “โปรแกรมอันชาญฉลาด” (intelligent agents)

ความรู้ได้เปลี่ยนแปลงไปจากภาวะที่เคยมีลักษณะภาวะวิสัยของคลังแห่งข้อเท็จจริงที่ถูกจัดระเบียบตามคุณค่าภายในไปสู่สิ่งประดิษฐ์ (artefact) ที่เปลี่ยนแปลงอยู่เสมอตามวิจารณ์ญาณร่วมในปฏิสัมพันธ์ของผู้ใช้ ทำให้มีลักษณะของกระบวนการที่เปิดกว้างให้มีการทบทวนได้ตลอดเวลา

ปรากฏการณ์นี้นำไปสู่การทำความเข้าใจใน 2 ลักษณะคือ แนวคิดในเชิงทฤษฎี และแนวคิดเชิงปฏิบัติ แนวคิดแรกได้รับการพัฒนาขึ้นโดย เดอริดา (Jacques Derrida) ที่อาศัยกรอบของการรื้อและกลับสร้างขึ้นมาใหม่ (deconstructionism) ส่วนแนวคิดหลังมีจุดกำเนิดมาจากการงานของปรมาจารย์แห่งลัทธิปฏิบัตินิยมใหม่ คือ รอร์ตี (Richard Rorty) ซึ่งได้จากการตีความงานของดาวิดสัน (Donald Davidson) ผู้มีฐานะเป็นหัวหน้าของแนวปรัชญาวิเคราะห์ (analytic philosophy)

การรื้อและกลับสร้างขึ้นมาใหม่ของเดอริดาช่วยให้เราเข้าใจว่า การเปลี่ยนแปลงของสื่อในปัจจุบันมิได้บั่นทอนการประกอบขึ้นเป็นการรับรู้และความหมายทั่วกลับทำให้เห็นชัดถึงกฎที่ใช้อยู่แล้วในการสื่อสารแบบเห็นหน้ากัน เทอร์เกิล (Sherry Turkle) นักสังคมวิทยาคอมพิวเตอร์ชาวอเมริกันได้กล่าวถึงการที่อินเทอร์เน็ตทำให้แนวคิดพื้นฐานของปรัชญาสายการรื้อและกลับสร้างขึ้นมาใหม่สามารถ “หยั่งรากลงสู่พื้นโลก” (“down to earth”) ได้ ซึ่งหมายความว่ารูปแบบของการสื่อสารในอินเทอร์เน็ตได้ทำให้ญาณทัศน์ของแนวคิดการรื้อและกลับสร้างขึ้นมาใหม่กลายเป็นสิ่งที่แฝงอยู่ในการสร้างสามัญสำนึกที่เพิ่มทวีมากขึ้น หรือกล่าวได้ว่าความเปลี่ยนแปลงนี้ได้เกิดขึ้น ณ ระดับญาณวิทยาในชีวิตประจำวัน (everyday epistemology)

¹⁵ ที่คั่นหนังสือ ตำแหน่งที่ระบุไว้เพื่อเรียกใช้งานในคราวถัดไป ในบางโปรแกรมผู้ใช้สามารถกำหนดตำแหน่งที่คั่นหนังสือในไฟล์ เพื่อกลับไปแก้ไขในตำแหน่งที่ระบุนั้นได้อย่างรวดเร็ว หรือตำแหน่งที่อยู่บนเว็บไซต์ที่ผู้ใช้งานบันทึกไว้

¹⁶ โปรแกรมซึ่งทำหน้าที่เป็นตัวค้นหาและทำดัชนีข้อมูลในระบบอินเทอร์เน็ต

ระบบอินเทอร์เน็ตมิได้เพียงให้มุมมองใหม่ทางญาณวิทยาเกี่ยวกับการรับรู้และความหมายเท่านั้น แต่ทว่าระบบเครือข่ายข้อมูลแบบปฏิสัมพันธ์ได้นำไปสู่การทบทวนฐานะ และหน้าที่ของตัวการรับรู้และตัวความหมาย ความสำคัญอันดับแรกของความจริงมิได้เป็นการถ่ายสำเนาหรือการรับรู้โครงสร้างของความเป็นจริง ทว่าความรู้กลายเป็นเครื่องมือที่มีหน้าที่เชิงปฏิบัตินิยม (pragmatic function) สำหรับการทดลองเปลี่ยนแปลงความเป็นจริงรวมถึงการสร้างรูปแบบของโลกด้วย

ในงานชื่อ *On Grammatology* เดอริดาได้เสนอ “ข้อเสนอพื้นฐานเชิงวิพากษ์” ซึ่งเป็นการวิเคราะห์ฐานะทางปรัชญาของภาษาพูด (spoken language) ว่ามีสิทธิพิเศษเพราะคำพูด (speech) ได้เกิดขึ้นในตัวกลางที่ถือกันว่าเป็นออสสาร (the supposed immateriality) หรือเป็นสสารที่มีลักษณะเฉพาะ (specific materiality) ตัวกลางที่เขานำมาวิเคราะห์คือ เสียงของมนุษย์ (voice) โดยแยกออกเป็น 2 ขั้นตอน คือ

ขั้นที่ 1 การพิจารณาลักษณะเสียงของคำศัพท์ (phonic character) ในภาษาพูด เขาเสนอว่า เมื่อเราสร้างประโยคในการสนทนา เราได้เพียงทำให้สาร (message) ปรากฏสู่ภายนอก (externalize) ให้คู่สนทนาได้ยินเท่านั้น ทว่าตัวเราเองก็ได้ยินและเข้าใจ (ความหมาย) ของประโยคนั้น ๆ ด้วย เขาเรียกปรากฏการณ์ที่เป็นลักษณะเสียงพูดของมนุษย์นี้ว่า “ระบบการได้ยิน (เข้าใจ) การพูดของตัวเอง” (‘system of “hearing [understanding] – oneself-speaking”’) การทำให้ปรากฏสู่ภายนอกที่เกิดขึ้นมีลักษณะของการผสมผสาน และถูกแทนที่ด้วย “ความหมาย” ซึ่งถือว่ามีอยู่จริงด้วยตนเอง (inner and immediate presence of meaning) ปรากฏการณ์ของการแทนที่นี้ เดอริดาเรียกว่า phonocentric’ ซึ่งทำให้เกิดการบดบังอย่างเป็นระบบถึงความเกี่ยวพันที่ซับซ้อน (meditative complexity) ซึ่งเป็นลักษณะเฉพาะของภาษามนุษย์

ขั้นที่ 2 เดอริดาได้เผยให้เห็นความซับซ้อนโดยวิเคราะห์ “ความหมายแฝง” ของภาษามนุษย์ เขาอธิบายว่า ‘phonocentric’ ได้ลดฐานะของการเขียนให้เป็นเพียง supplementary ‘signifier of the signifier’ หรือ tertiary ‘sign of a sign’ ทำให้เราเข้าใจว่าภาษาเขียน (written sign) เป็นเพียงเทคนิคการเสนอเสียง

พูด (phonic sign) และเข้าใจเสียงพูดว่าสัมพันธ์อย่างใกล้ชิดกับความหมายบริสุทธิ์ ที่ถือกันว่าเป็นสื่อที่เป็นกลาง (supposed media-neutral realm of pure meaning)

เดอริดา นำแนวคิดนี้ไปเป็นตัวแบบในการวิเคราะห์ภาษาของมนุษย์ ในลักษณะของการรื้อและกลับสร้างขึ้นใหม่ ทำให้เห็น “การดัดแปลงโมทัศน์ของการเขียน” เขาเรียกว่า “การเขียนทั่วไป” (generalized writing) หรือ *arche-writing* ซึ่งหมายถึงโครงสร้างของการอ้างอิง (semiotic [reference] structure) นั่นก็คือความหมายของสัญญาณ (sign) ใดๆ คือ หน้าที่ของความสัมพันธ์ของสัญญาณนั้น กับสัญญาณอื่นๆ ที่สัมพันธ์กันไปไม่รู้จักจบ (โดยมิได้อ้างอิงถึงความหมายบริสุทธิ์ที่ถือกันว่าเป็นสื่อที่เป็นกลาง) เดอริดาเรียกโครงสร้างของความสัมพันธ์เชิงอ้างอิงกันนี้ว่า ‘*différance*’

เดอริดา ได้วิเคราะห์ “การเขียน” ในความหมายกว้างที่ครอบคลุมการสื่อสารทุกรูปแบบ และแสดงว่า สัญญาณทุกแบบมีตรรกภายในของตนเองและเป็นอิสระต่อกัน รวมถึงการมีจุดกำเนิดและการสานต่อที่มีฐานะเท่าเทียมกัน ซึ่งทำให้สรุปได้ว่าเดอริดาเผยให้เห็นความเป็นไปได้ของการสร้างความหมายด้วยการแสดงบทบาทร่วมกันของความแตกต่าง (interplay of differences) ซึ่งในตัวเองแตกต่างเองนั้นไม่มีความหมายอะไร ทั้งนี้เพราะเป็นเพียงผลของความบังเอิญของตัวกลางที่ความต่างต่างนั้นถือกำเนิดขึ้น

ในอีกด้านหนึ่ง ดาวิดสัน ได้ท้าทาย “กระแสรื้อถอนไปหาภาษาศาสตร์” (the linguistic turn) ที่พัฒนาขึ้นโดยไควน์ (Quine) และเซลลาร์ส (Sellars) ที่เห็นศักยภาพของภาษาศาสตร์ว่าสามารถสร้างเนื้อหา ซึ่งทำให้สามารถสร้างลักษณะเฉพาะ (individuate) และแยกแยะสิ่งต่างๆ ออกจากกันได้ภายในเครือข่ายของการรับรู้ที่มีโครงสร้างแตกต่างกันและเป็นองค์รวม (differentially structured and holistically conceived conceptual network) หรือ *เค้าโครงการอ้างอิง* (semiotic scheme) ที่แตกต่างกัน แต่ดาวิดสันท้าทายโดยเสนอว่า “ไม่มีสิ่งที่เรียกกันว่าภาษา” (1996: 475) ทั้งนี้เพราะเขาปฏิเสธความเป็นทวินิยมที่แยกแยะระหว่างรูปแบบและเนื้อหา ตัวระบบที่คอยจัดระเบียบและสิ่งที่คอยการจัดระเบียบ (1984: 189) ดา

วิดสันเห็นว่าต้นตอของแนวคิดแบบทวินิยมคือค่านิยมที่ส่งผ่านต่อมาใน “กระแสการหันไปหาภาษาศาสตร์” จากคาร์แนป (Carnap) และแบร์กมานน์ (Bergmann) ไปสู่ไควน์และเซลลาร์ส รวมถึงแนวคิดของเดอริดา เรื่อง general semiotics of difference ด้วย

ดาวิดสันเสนอให้ลบขอบเขตที่แยกแยะการรู้ภาษาและการดำรงอยู่ในโลก (1996: 475) และ รอร์ตีเสนอให้คิดว่า ภาษาเป็นวิธีการแบบหนึ่ง (1994a: 976) หรือเป็นกลุ่มของเครื่องมือเชิงปฏิบัตินิยม (pragmatic instrument) ที่ช่วยให้เราสามารถมีปฏิสัมพันธ์กับคนอื่นและสภาพแวดล้อมภายนอกด้วย

แม้ว่ารอร์ตีจะเห็นด้วยกับดาวิดสันที่มองว่าสื่อเป็นอุปกรณ์นิยม (instrumental concept of media) ทว่าเราไม่สามารถลดทอนสื่อให้กลายเป็นเพียงเครื่องมือที่เป็นกลาง เพื่อใช้ถ่ายทอดข้อมูลที่มีอยู่ (pre-existing information) ดังที่เดอริดาวิจารณ์ว่าเป็น ‘phonocentric’ ในความเป็นจริงแล้ว การกำหนดหน้าที่ของสื่อได้ก้าวข้ามปริณิพลแห่งเงื่อนไขของความเป็นไปได้ของความรู้ไปสู่ปริณิพลแห่งการกระทำของมนุษย์ รอร์ตีเน้นว่าแม้เราจะยอมรับว่า ภาษามีใช้สื่อสำหรับการนำเสนอความเป็นจริงภายนอกหรือแสดงออกถึงความเป็นจริงภายใน แต่ภาษาก็ยังคงเป็นสื่อในการสื่อสาร เป็นเครื่องมือสำหรับปฏิสัมพันธ์ทางสังคม เป็นหนทางในการอยู่ร่วมกับมนุษย์คนอื่น (1989a: 41)

หัวใจของระบบอินเทอร์เน็ตปัจจุบันคือ “การเชื่อมโยงระหว่างข้อความ” (hypertextuality) ซึ่งทำให้เราสามารถแยกจากระบบการให้บริการอินเทอร์เน็ตแบบเก่า ซึ่งเป็นแบบ linear textual application รวมทั้งการให้บริการจดหมายอิเล็กทรอนิกส์และการสนทนา เครือข่ายข่าวสารและจดหมายข่าว ในปัจจุบันการสื่อสารแบบ “ประสานจังหวะ” (synchronous) เช่น IRC หรือ MUDs: Multi-User Dungeon หรือ MOOs: Multi-User Dungeon Object Oriented ได้รับความนิยมอย่างแพร่หลาย

MUDs คือการเล่นเกมที่ปรากฏเสมือนโดยที่ผู้เล่นจำนวนหนึ่งเข้าร่วม (login) พร้อมกันในสถานที่เสมือน (fictional text-based game landscape) เพื่อ

ได้รับ “ประสบการณ์ร่วม” (“experience points”) ในการต่อสู้กับผู้เล่นเกมคนอื่น และหุ่นยนต์ที่ถูกตั้งโปรแกรมไว้ การเล่นเกมจะยากขึ้นเรื่อยๆ เพื่อให้บรรลุถึง “ผู้วิเศษ” (wizard)” หรือ “พระเจ้า” ซึ่งจะมีอำนาจในการเปลี่ยนภูมิทัศน์ของเกม และสามารถสร้างปัญหาให้ผู้เล่นเกมคนอื่นต้องแก้ไข สังเกตว่า เกมแบบนี้ค่อนข้าง “รุนแรง” และมีลักษณะของการผจญภัย

ส่วน MOOs หมายถึงเกมที่มีลักษณะค่อนข้างเน้นความร่วมมือ ความสมานฉันท์ และมักเน้นด้านการศึกษาและวิทยาศาสตร์ ผู้เข้าร่วมทุกคนได้รับสิทธิ์ในการเขียนโปรแกรมตั้งแต่แรก ทำให้สามารถสร้าง “ห้อง” หรือสิ่งของขึ้นในสื่อที่ใช้เขียน มีอิสระในการสร้างเสริมภูมิทัศน์ของเกมหรือข้อมูลด้านการศึกษา

การสนทนาแบบ “ประสานจังหวะ” ชนิดหนึ่งต่อหนึ่ง (one to one) หรือพร้อมกันหลายคน (many to many) ทำให้เกิดการสร้างบริบทแบบปฏิบัตินิยมขึ้นในการใช้การเขียน และมนุษย์สนทนากันด้วยคำพูดโดยผ่านสัญญาณที่กำหนดให้ ซึ่งเป็นการยากที่จะแสดงออกด้วยเทคนิคการพิมพ์แบบเก่า (เป็นหนังสือ) สังเกตว่า คนมีความรัก มีข้อตกลงกับคนอื่น โต้แย้งกับคนอื่น หัวเราะ ร้องไห้ เกี้ยวพาราสีกัน ซึ่งทั้งหมดนี้สามารถกระทำได้ในการสื่อสารแบบเห็นหน้ากันหรือการโทรศัพท์ แต่ในโลกเสมือน ความแตกต่างอยู่ที่การเขียนไม่ได้มีเป้าหมายเฉพาะหรือเป้าหมายหลักที่การเน้นรายละเอียดหรือยืนยันความจริง (truth claim) ทว่าการเขียนเป็นเครื่องมือเพื่อให้เกิดจุดร่วมและทำให้กิจกรรมกลุ่มทางสังคมดำเนินไปได้

ในโลกเสมือนการเขียนอาจไม่อยู่ในรูปของคำพูด (non-linguistic actions) ทั้งนี้เพราะในการเขียนแบบมีปฏิสัมพันธ์กันนั้น การสื่อสารจำกัดอยู่เฉพาะตัวสื่อของการเขียน หรือกล่าวว่าเฉพาะสิ่งที่เขียนเท่านั้นที่ทำหน้าที่สื่อสารอย่างแท้จริง ดังนั้นฉันจึงจะปรากฏในโลกเสมือนเมื่อฉันเขียนข้อความ “ฉันยิ้ม” หรือ “:-)” และในทำนองเดียวกัน ฉันดื่มเบียร์ในบาร์เสมือน หรือนั่งอยู่ในห้องทำงานเสมือนของเพื่อนใน MIT’s Media MOO ประเด็นนี้ได้อยู่ที่ว่ามีความเป็นจริงอิสระตรง

¹⁷ ผู้ใช้คอมพิวเตอร์ที่ชำนาญแต่ไม่ต้องเท่ากับผู้รู้ คอมพิวเตอร์วิซาร์ดนี้จะแก้ปัญหาได้มากมายเกือบทุกกรณีโดยไม่ต้องมีผู้ช่วยเหลือเลย เทคนิคที่ใช้ในบางระบบงาน เพื่อช่วยแนะนำผู้ใช้ที่ไม่ค่อยมีประสบการณ์ หรือไม่ค่อยได้ใช้งาน ด้วยขั้นตอนอันซับซ้อน โดยจะถามคำถามต่างๆ เกี่ยวกับเอกสารที่อยู่ในระหว่างการสร้างเหมือนกับสร้างไปแล้ว ในบางระบบเรียกว่า ผู้เชี่ยวชาญ

กับหรือแสดงออกด้วยข้อความที่เราเขียน และก็ไม่สำคัญว่า เรากำลังพิมพ์หรือไม่ เราพิมพ์จริงหรือไม่ ทว่าประเด็นอยู่ที่เมื่อเราเขียนข้อความเหล่านี้ส่งเข้าระบบ เราได้เปลี่ยนแปลงสถานการณ์ของการสนทนาด้วยการกระทำของเรา

การใช้สัญญาณในลักษณะปฏิบัตินิยมเห็นได้ชัดเจนขึ้น เมื่อเราพิจารณาการเชื่อมโยงระหว่างข้อความ (hypertextuality) ที่เป็นองค์ประกอบของเครือข่ายโลกกว้าง กล่าวคือการอ้างอิงกันระหว่างข้อความ (intertextual references) ที่มีได้อยู่เพียงรูปของเชิงอรรถ ทว่าการใช้ active links¹⁸ ทำให้สิ่งที่ถูกอ้างกลายเป็นส่วนหนึ่งของข้อความที่อ้างด้วย และการเชื่อมโยงระหว่างข้อความได้ท้าทายแนวคิดเรื่อง "เนื้อหาที่มีความหมายภายใต้ระบบปิด" (closed meaningful content) เช่น ตำราแต่ละเล่ม

ข้อดีของระบบการเชื่อมโยงระหว่างข้อความคือ ความสามารถในการเชื่อมโยงสัญญาณหนึ่งเข้ากับสัญญาณอื่น ๆ และโยงเข้ากับการกระทำทั้งเสมือนและจริง การเขียนโปรแกรมจะรวมสัญญาณทั้งตัวอักษรและภาพ ที่แสดงเป็นรูป (icon) ซึ่งทำงานโดยใช้เมาส์ไปกดที่รูปนั้น ๆ (mouse click) ดังนั้นตัวสื่อความหมาย (signifier) จึงมิได้เป็นเพียงสัญลักษณ์ ทว่ามีความสัมพันธ์ที่แท้จริงกับสิ่งที่ถูกกำหนดไว้ดังเช่นร้านหนังสือเสมือน Amazon.com เมื่อเรากดที่ "กด 1 ครั้งเมื่อต้องการซื้อ 1 เล่ม" สมมติว่าเราสมัครเป็นสมาชิก โดยมีที่อยู่ และบัตรเครดิต พร้อมหมายเลขลูกค้าแล้ว เราจะได้รับคำตอบทันทีว่า "ขอบคุณสำหรับคำสั่งซื้อหนังสือ 1 เล่มของท่าน และเราจะจัดส่งหนังสือที่ท่านสั่งไปให้โดยเร็วที่สุด"

สังเกตว่า การสั่งซื้อหนังสือผ่านสัญญาณมิใช่ลักษณะเฉพาะของอินเทอร์เน็ต เราสามารถสั่งซื้อทางไปรษณีย์หรือทางโทรสารก็ได้ แต่ความโดดเด่นในที่นี้คือมิติเชิงปฏิบัตินิยมที่ใช้การเขียนที่มีการตอบกลับทันทีในระบบ interactive การใช้สัญญาณในระบบอินเทอร์เน็ตมิใช่การใช้ในลักษณะการที่ใหม่โดยสิ้นเชิง ทว่าเป็นการทำให้สัญญาณที่ใช้ในชีวิตประจำวันโดยแอบแฝงหรือโดยมิได้ตระหนักมีความชัดเจนและมีชีวิตชีวขึ้น

¹⁸ การสร้างการเชื่อมโยงหรือการอ้างอิง ในเอกสารไฮเปอร์เท็กซ์ ส่วนประกอบต่างๆ ไม่ว่าจะเป็น คำ วลี ภาพกราฟิก หรือวิดีโออื่น ๆ จะต่อเชื่อมกันไปยังส่วนประกอบอื่นๆ ในเอกสารไฮเปอร์เท็กซ์เดียวกันหรือต่างกันได้

กล่าวโดยสรุป ตามแนวคิดของเดอริดาและรอร์ตี การรื้อและกลับสร้าง ขึ้นใหม่ของการสร้างการรับรู้และความหมายได้ปรากฏเป็นหลักฐานที่ชัดเจน (คือ การใช้สัญลักษณ์ในลักษณะปฏิบัตินิยมในอินเทอร์เน็ต) ทว่าโดยทั่วไปสิ่งนี้มักถูกปิด บังอย่างเป็นระบบด้วยการใช้เสียงและอำนาจของตัวอักษรพิมพ์

ในวัฒนธรรมการศึกษาที่ใช้อินเทอร์เน็ต *ปฐมฐานคติที่ 1* เรื่อง การแสดง ความรู้เชิงทฤษฎีทางวิชาการแบบระบบปิดที่ต้องยอมรับ ถูกแทนที่ด้วยการรื้อและ กลับสร้างขึ้นใหม่ของอาณาบริเวณของความรู้ทางวิชาการ (academic knowledge space) การรื้อและกลับสร้างขึ้นใหม่มี 2 มิติ คือ

1. มิติของการรื้อ (destructive aspect) คือการปลดปล่อยจากข้อ กำหนดในกระบวนการสื่อสารทาง การศึกษาของห้องเรียนหรือห้อง สัมมนา โลกเสมือนได้สร้างอาณาบริเวณของการเรียนรู้ร่วมกัน
2. มิติของการสร้าง (constructive aspect) การออกแบบระบบ MOOs ของมหาวิทยาลัยหรือโรงเรียน รวมถึงการสร้าง homepages ผู้เรียน จะมีประสบการณ์เกี่ยวกับมิติของการเรียนรู้ตามความหมายของ คัพท์ ซึ่งเป็นผลจากการจินตนาการร่วมกัน และความสามารถในการ ออกแบบร่วมกันเป็นกลุ่ม

จากการออกแบบด้วยตนเองและการวิวัฒน์ของความรู้ ทำให้สามารถ เชื่อมโยงเครือข่ายเข้ากับอาณาบริเวณความรู้อื่นทั้งแบบเสมือนและจริงในโลกอิน เตอร์เน็ต ผู้เรียนที่อยู่คนละสถานที่หรืออยู่ในโลกที่ต่างกัน สามารถร่วมอยู่ในโลก เสมือนเดียวกัน โลกที่เกิดจากจุดร่วมและการร่วมกันสร้างโดยมีการต่อรองซึ่งกัน และกัน ทำให้มีความเป็นไปได้ที่จะเกิด globality ขึ้นโดยผ่านทัศนคติที่เป็นเรื่อง ในชีวิตประจำวัน ทำให้เห็นความจำเป็นของธรรมชาติที่ต้องตีความและสร้าง ประสบการณ์เกี่ยวกับอวกาศและเวลา รวมถึงมีความเป็นไปได้ของการสนทนาข้าม วัฒนธรรม

ปฐมฐานคติที่ 2 การใช้อินเทอร์เน็ตได้รื้อการสนทนาแบบเห็นหน้าที่เน้น การใช้เสียง (ของผู้สอน) ให้หมดหน้าที่ของกระบวนการทัศน์หลักของกระบวนการสื่อสาร

ทางการศึกษา ลายลักษณ์อักษรมิใช่สื่ออย่างเดียวของการเก็บความรู้ ในระบบ MOOs และ MUDs รวมถึง IRC การเขียนแบบปฏิสัมพันธ์กันเป็นมิติของการสร้าง ผู้เรียนได้ประสบการณ์ของการสร้างการรับรู้และความหมายว่าเป็นสิ่งที่ได้มาจากการที่สัญญาอ้างอิงกับสัญญาอื่นๆ ไปไม่รู้จักจบ สิ่งนี้ทำให้สามัญสำนึกของเราเปลี่ยนไป อิทธิพลของอินเทอร์เน็ตทำให้สถานศึกษาในชีวิตประจำวันของเราเข้าใกล้แนวคิดการรื้อและกลับสร้างขึ้นใหม่

ปฐมนฐานคติที่ 3 อำนาจของครู มิได้วางอยู่บนการมีบุคลิกภาพผูกขาด การเป็นคลังแห่งความรู้ทางทฤษฎี หรือเป็นครูผู้มีสิทธิ์ขาดทางความรู้ แต่อำนาจของครูอยู่ที่ความสามารถในการใช้ภาษาในลักษณะปฏิบัตินิยม และความสามารถในการหาแหล่งความรู้ที่ต่างออกไป การตีความที่แปลกใหม่ รวมถึงการมีความสนใจที่หลากหลาย อำนาจของครูอยู่ที่การช่วยผู้เรียนเรียนรู้ศิลปะของการเรียนรู้ อย่างอิสระ สามารถไตร่ตรอง และเกิดสติปัญญาด้วยตนเอง ซึ่งสิ่งเหล่านี้จำเป็นอย่างยิ่งต่อความสำเร็จในชีวิตของพวกเขา ครูผู้สามารถต้องชักนำข้อมูลที่เอื้อล้นมากขึ้นให้อยู่ในรูปที่เข้าใจได้ มีลักษณะปฏิบัตินิยม และมีท่าทีของการร่วมมือกับผู้เรียนแปลงข้อมูลเหล่านี้ให้อยู่ในรูปของความรู้ที่เป็นประโยชน์และให้คุณแก่ชุมชนแห่งการเรียนรู้

ปฐมนฐานคติที่ 4 ความรู้ที่เคยมีฐานะเป็นคลังแห่งข้อเท็จจริงที่ถูกจัดระเบียบอย่างตายตัว ถูกแทนที่ด้วยกระบวนการของความรู้ สิ่งสำคัญคือความสามารถในการใช้วิจารณ์ญาณที่ผ่านความเห็นชอบร่วมกัน ข้อมูลที่ได้ผ่านเครื่องช่วยค้นหามีลักษณะ “ข่าวสารเกินพิกัด” และไม่ทราบแหล่งที่มาที่ชัดเจน การเลือกใช้ข้อมูลเหล่านี้จึงขึ้นอยู่กับวิจารณ์ญาณของผู้ใช้แต่ละคน การพัฒนาวิจารณ์ญาณให้สามารถเข้าใจและมีระบบในประชากรทุกระดับและทั่วทั้งโลกเป็นภารกิจหลักของระบบการศึกษาที่เป็นประชาธิปไตยในศตวรรษที่ 21

ตอนที่ 3 การประเมินทักษะของนักเทคโนโลยีทางการศึกษาทั้ง 4 ท่าน

เดเรย์ฟัสแยกความรู้/ข่าวสารซึ่งการแยกต้องอาศัย “จุดยืน” เพื่อให้สามารถกรองข่าวสารที่สำคัญออกจากข้อมูลทั่วไป จากนั้นกระบวนการใช้เหตุผล

(วิเคราะห์/สังเคราะห์) จะสร้างความรู้ (ที่มีความหมาย) ขึ้น เขาเห็นว่า การถ่ายทอดความรู้และทักษะให้แก่ผู้เรียน จำเป็นต้องปลูกฝังให้เกิดความผูกพันแบบไม่มีเงื่อนไข มีเอกลักษณ์ที่เข้มแข็ง และพัฒนาทักษะในการใช้ความรู้ ในลักษณะนี้ผู้เรียนจึงจะมี “ปัญญาภาคปฏิบัติ”

รูปแบบการศึกษาที่ดีที่สุดก็คือการฝึกงาน (apprenticeship) เมื่อผู้สอนร่วมทำงานอย่างใกล้ชิดกับผู้เรียนในสถานการณ์ที่เกิดขึ้นจริง และบางสถานการณ์ผู้สอนที่พร้อมจะเสี่ยงเพื่อรักษาความผูกพัน (แบบไม่มีเงื่อนไข) ของตน จะถ่ายทอดความปรารถนา และทักษะไปสู่ผู้เรียน ให้สามารถเปลี่ยนข่าวสารเป็นความรู้ และปัญญาภาคปฏิบัติได้

การสอนในลักษณะนี้ปะทะกับข้อจำกัดของเครือข่ายโลกกว้าง เพราะการเรียนแบบฝึกงานทำได้ในห้องเรียนที่ใกล้ชิดและห้องปฏิบัติการเท่านั้น และไม่เคยทำได้ในโลกเสมือน

ข้อวิจารณ์ต่อแนวคิดของเดรย์ฟัส

การประเมินขั้นต้นอาจกล่าวได้ว่า เดรย์ฟัสเห็นว่า การศึกษาควรมีเป้าหมายแบบเน้นพัฒนาการของผู้เรียน จาก “ผู้ต้องเครือข่าย” ไปสู่ผู้มีปัญญาภาคปฏิบัติ แม้ว่าลำดับขั้นในงานเขียนของเขามีรายละเอียดที่แตกต่างกันอยู่บ้าง แต่สาระสำคัญของข้อเสนอในงานเขียนทั้ง 2 ชิ้นไม่แตกต่างกัน เขาได้เสนอรูปแบบการศึกษาที่ดีที่สุดพร้อมทั้งวิจารณ์การศึกษาที่ใช้เทคโนโลยีทางการศึกษาแบบใหม่ ว่า มีปัญหาในลักษณะการต่าง ๆ ซึ่งจากการประเมินพบว่า

1. เดรย์ฟัสมองเทคโนโลยี (โดยเฉพาะอินเทอร์เน็ต) เหมือนของเล่นมากกว่าการใช้เป็นสื่อทางการศึกษา (เมื่อเทียบกับนักคิดอีก 3 ท่าน) ทำให้การใช้อินเทอร์เน็ตในการแสดงความคิดเห็นกลายเป็นเพียง “การนิทนาอันไม่รู้จบ” จุดที่น่าสังเกตก็คือ การแสดงความคิดเห็นโดยไม่ผูกพันกับจุดยืนเฉพาะ (ซึ่งค่อนข้างคงที่) อันหนึ่งเกิดได้เฉพาะบนอินเทอร์เน็ตเท่านั้นหรือ หากเราอ่านงานเขียนต่าง ๆ มากพอ จะเห็นว่ามินิวิชาการจำนวนมากใช้จุดยืนมากมายในการวิจารณ์งานทางวิชาการ และบ่อยครั้งที่จุดยืนเหล่านั้นไม่สามารถไปด้วยกันได้หรือกระทั่งขัดแย้งกัน

ก็มี การเหมาให้ปัญหาทางการศึกษานี้เป็นปัญหาของอินเทอร์เน็ต ทำให้เดรัยฟัสมองไม่เห็น ข้อดีอื่น ๆ ที่อาจแฝงอยู่

2. การมองว่าการศึกษาควรเป็นแบบใดแบบหนึ่ง (ที่ดีที่สุด) เพียงแบบเดียว ในทางปฏิบัติจะขัดแย้งกับข้อเท็จจริงที่พบว่าผู้เรียนมีความหลากหลายในทุกด้าน สื่อและ/หรือวิธีการที่เหมาะสมกับผู้เรียนคนหนึ่งอาจไม่เหมาะสมหรือกระทั่งเป็นปัญหากับผู้เรียนอีกหลายคน ดังนั้นการทึกทักว่ามีการสอนแบบหนึ่ง (เช่นการฝึกงาน) เหมาะสมที่สุดสำหรับการเรียนการสอนทุกชนิด ทุกระดับ ทุกวัฒนธรรม เป็นการยืนยันที่เห็นได้ชัดเจนว่าไม่รอบคอบ (ดูข้อสรุปจากงานวิจัยของ ปาร์เกอร์ และ เจมิโน (Parker & Gemino, 2001))

3. ในสังคมยุคหลังสมัยใหม่ที่การศึกษาสำหรับคนทุกระดับ (รวมถึงการศึกษาลดอดชีพ) กลายเป็นสิ่งจำเป็นสำหรับการดำรงชีวิตอย่างมีความหมาย จำนวนผู้เรียนที่เพิ่มขึ้นอย่างล้นทะลัก ทำให้รูปแบบการศึกษาแบบที่เดรัยฟัสเสนอ (คือการฝึกงาน) เป็นสิ่งที่เป็นไปได้ และหากต้องการทำให้ระบบการศึกษาทั้งหมดของสังคมเป็นการฝึกงานแล้ว ค่าใช้จ่ายที่ติดตามมาคือ คนจำนวนมากอาจไม่ได้รับการศึกษา (ดูข้อโต้แย้งเรื่องการศึกษาเพื่อความเป็นเลิศโดยผ่านระบบการคัดเลือก) ซึ่งขัดแย้งกับคุณค่าเรื่องความเป็นประชาธิปไตย ถ้าพิจารณาว่าเดรัยฟัสมองจากมุมหนึ่ง อีกมุมหนึ่งในประเด็นนี้ รัสเซลล์เตือนว่าความสัมพันธ์ที่ชัดเจนระหว่างการศึกษาและความเป็นประชาธิปไตยมีความสำคัญมาก เพราะนักเรียนมีความเฉลียวฉลาดไม่เท่ากัน รวมถึงความรู้และความสามารถในการถ่ายทอดความรู้ของครูก็ไม่เท่ากัน และเป็นไปไม่ได้ที่นักเรียนทั้งหมดจะได้เรียนกับครูที่ดีที่สุดเพียงไม่กี่คน การศึกษาชั้นสูงเป็นสิ่งที่ทุกคนปรารถนา แต่เป็นไปได้ที่จะให้กับทุกคนอย่างเท่าเทียมกันในปัจจุบัน การประยุกต์ใช้หลักการประชาธิปไตยแบบดั้น ๆ อาจนำไปสู่ข้อสรุปว่า ไม่มีใครควรได้รับการศึกษาชั้นสูงเลย (Russell: 288)

ข้อวิจารณ์ต่อแนวคิดของเอสส์

เอสส์สรุปว่า (ซึ่งแตกต่างจากเดรัยฟัสเล็กน้อย) การสื่อสารผ่านคอมพิวเตอร์สามารถช่วยผู้เรียนให้ผ่านขั้นเริ่มหัด (1) ขั้นเริ่มต้นขั้นสูง (2) และ

ชั้นสามารถ (3) ได้ แต่ชั้นคล่องแคล่ว (4) ผู้เรียนต้องอาศัยการมีอารมณ์ร่วมจึงจะบรรลุขั้นนี้ได้ ดังนั้นการศึกษาทางไกลนำเราไปได้เพียงชั้นสามารถ (3) ทว่าไปไม่ถึงขั้นเชี่ยวชาญ (5) ขั้นรอบรู้ (6) และชั้นมีปัญญาภาคปฏิบัติ (7) ได้

เอสส์ได้อ้างงานวิจัยของปาร์เกอร์และเจมิโน (Parker & Gemino, 2001) ซึ่งพบว่า

“(4) ไม่มีความแตกต่างในคะแนนสอบปลายภาคระหว่างนักเรียนในชั้นเรียนและนักเรียนในห้องสัมมนาเสมือน และ (5) นักเรียนในห้องสัมมนาเสมือนมีคะแนนสอบปลายภาคในส่วนแนวความคิด (conceptual section) สูงกว่านักเรียนในชั้นเรียนอย่างมีนัยสำคัญ และ (6) นักเรียนในห้องสัมมนาเสมือนมีคะแนนปลายภาคในส่วนที่เป็นเทคนิคต่ำกว่านักเรียนในชั้นเรียนอย่างมีนัยสำคัญ”

เอสส์เสนอให้ใช้วิธีการแบบผสมผสาน (‘hybrid’ approach) การศึกษาทั้ง 2 ลักษณะเข้าด้วยกัน และสรุปในท้ายที่สุดว่า ถ้าศิลปศาสตร์ศึกษาทั้งในตะวันตกและทั่วโลกมีเป้าหมายแรกเพื่อความเป็นเลิศของมนุษย์และการมีปัญญาภาคปฏิบัติในฐานะที่เป็นเป้าหมายและศักยภาพที่จำเป็นต่อชีวิตที่ดีทั้งส่วนตัว และชีวิตกลุ่ม และถ้าการวิเคราะห์ของเดรย์ฟัส บทเรียนที่ได้จากการศึกษาทางไกลและการใช้เทคโนโลยีการสื่อสารผ่านคอมพิวเตอร์ได้รับการพิจารณาอย่างจริงจังแล้ว จะพบว่าเป้าหมายสำคัญและสูงสุดของศิลปศาสตร์ศึกษาซึ่งก็คือการปลูกฝังความเป็นเลิศและการแสวงหาปัญญา ไม่สามารถใช้การสอนโดยผ่านเทคโนโลยีแบบ “ต่อสาย” ล้วน ๆ ได้ (อย่างน้อยก็ตามสภาพที่เป็นอยู่ในปัจจุบัน) ผู้เรียนต้องการครูที่มีทักษะและปัญญาที่ชี้ถึงการบรรลุขั้นสูงสุดของมนุษย์ และการศึกษาต้องเป็นแบบหลากหลายที่ไม่มีลักษณะของการต่อสาย

เนื่องจากเอสส์ได้รับอิทธิพลจากแนวคิดของเดรย์ฟัส ทำให้การศึกษาตามแนวคิดของเขามีเป้าหมายเน้นพัฒนาการของผู้เรียนเช่นกัน รวมถึงมีจุดหมายปลายทางที่เหมือนกันด้วย แต่เอสส์มีทัศนะที่ยืดหยุ่นมากกว่า กล่าวคือ เขาเห็นว่าแม้เทคโนโลยีการสื่อสารผ่านคอมพิวเตอร์มีลักษณะเอนเอียงจนสามารถนำไปสู่การครอบงำทางวัฒนธรรมได้ (การล่าอาณานิคมผ่านคอมพิวเตอร์) แต่เราก็สามารถ

ดัดแปลงแก้ไขโดยการรักษาเนื้อหา พร้อมทั้งลดรูปแบบทางวัฒนธรรมที่ไม่พึงประสงค์ได้ (ซึ่งสอดคล้องกับแนวคิดของฟินเบิร์กเรื่องการออกแบบเทคโนโลยี) นอกจากนี้ การพบว่าการสอนด้านเทคนิค (ซึ่งสอดคล้องกับรูปแบบการฝึกงานที่เดย์ฟิสเสนอ) จะได้ผลดีในห้องเรียนจริง และการสอนด้านแนวความคิดกลับได้ผลดีในห้องเรียนเสมือน (ซึ่งขัดแย้งกับข้อสรุปของเดย์ฟิส)

อย่างไรก็ดี ทั้งเอสส์และเดย์ฟิสสรุปว่า จุดหมายของการศึกษา (ซึ่งก็คือ การที่ผู้เรียนเกิดปัญญาภาค ปฏิบัตินั้น) ไม่สามารถบรรลุได้ด้วยการเรียนผ่านเทคโนโลยีแบบต่อสาย ซึ่งจากการประเมินพบว่า

1. เอสส์มิได้วิเคราะห์ให้ลึกลงไปในเรื่องละเอียดว่า ปัจจัยหลักที่ก่อให้เกิดการเรียนรู้ในสื่อการเรียนการสอนคืออะไร แม้จะได้มีการพูดถึงปฏิสัมพันธ์ระหว่างผู้สอนและผู้เรียนอยู่บ้าง ทำให้สิ่งที่ เอสส์เสนอ "การศึกษาทางไกลที่เราไปได้เพียงชั้นสามรถ (3) ทว่าไปไม่ถึงชั้นเชี่ยวชาญ (5) ชั้นรอบรู้ (6) และชั้นมีปัญญาภาคปฏิบัติ (7) ได้" เป็นเพียงการรายงานปรากฏการณ์ที่ยังมิได้อธิบายถึงสาเหตุว่า เป็นเพราะเหตุใดผลลัพธ์จึงปรากฏในลักษณะการนั้น
2. ทั้งเดย์ฟิสและเอสส์มองว่า การเรียนรู้เป็นกระบวนการที่เกิดขึ้นภายนอกตัวผู้เรียน กล่าวคือ มีแหล่งของความรู้ (มโนทัศน์) หรือทักษะที่ถูกต้องที่ผู้เรียนต้องเรียนรู้ ซึมซับ และฝึกฝนตามจนถูกต้อง และมีความชำนาญอย่างเป็นขั้นเป็นตอน ซึ่งในทางปฏิบัติ หากเรายอมรับว่า มนุษย์และผลผลิตทั้งหมดของมนุษย์สามารถผิดพลาดได้ (fallibility) การเรียนการสอนในลักษณะนี้จะนำไปสู่ความซงักงันทางการศึกษา กล่าวคือผู้เรียนไม่มีทางเก่งกว่าผู้สอนได้ ดังนั้นสิ่งที่นักกีฬาที่หนึ่งของโลก เช่น ไทเกอร์ วูด หรือ เบคแคม คงเป็นไปได้ไม่เกินกว่าครูสอนพลศึกษา

ฟินเบิร์กวิเคราะห์ว่าในการศึกษาทุกรูปแบบทั้งห้องเรียนและห้องเรียนเสมือนเราต้องแยกแยะระหว่างสื่อพื้นฐาน (basic medium) และส่วนเสริม (enhance-

ment) และต้องไม่สับสนในบทบาทของสองสิ่งนี้ คำพูด (speech) เป็นสื่อพื้นฐานในห้องเรียน เราเสริมการสอนให้น่าสนใจด้วยการทดลอง ภาพยนตร์ สไลด์ ตำรา หรือการสาธิตด้วยคอมพิวเตอร์ เป็นต้น ในทำนองเดียวกันส่วนเสริมของสื่อการเขียน (ในห้องเรียนเสมือน) สามารถเกิดขึ้นได้ในเครือข่าย แต่ความสับสนในสองสิ่งนี้ได้้นำเราไปสู่เรื่องไร้สาระทางการศึกษาเกี่ยวกับ “การศึกษาที่ปราศจากครู” (teacherless education)

ฟินเบิร์กเห็นว่าเทคโนโลยีทางการศึกษาและครูไม่จำเป็นต้องขัดแย้งในลักษณะของการแทนที่กัน แต่สามารถเสริมกันในการสอนได้ กล่าวคือครูสามารถจัดการกับการสื่อสารที่ซับซ้อนและคาดการณ์ไม่ได้ในห้องเรียน ในขณะที่ข้อมูลต่าง ๆ ไปอยู่ในตำรา รวมถึงคอมพิวเตอร์ในปัจจุบัน เทคโนโลยีมิได้กำหนดให้การสอนอยู่ในรูปอัตโนมัติหรือการสนเทศ (หากแต่เป็นเพียงความต้องการของผู้บริหารการศึกษา) ทว่าเราเองต่างหากที่เป็นผู้กำหนดว่า ทิศทางการพัฒนาเทคโนโลยีทางการศึกษาจะไปในทิศทางใด ดังนั้นการศึกษาขั้นสูงจึงต้องผนวกรวมผู้กระทำการด้านต่าง ๆ เข้ามาในการออกแบบเทคโนโลยี (Wilson, 1999) นั่นก็คือ ทุกฝ่ายที่เกี่ยวข้องควรนำสิ่งที่ตนต้องการมาร่วมกันพิจารณา เพื่อสร้างเครื่องมือที่ตอบสนองต่อความต้องการของทุกฝ่ายบนพื้นฐานที่เป็นไปได้

สถาบันการศึกษาที่ใช้เครือข่ายอิเล็กทรอนิกส์ควรคำนึงถึงว่า ทุกสิ่งที่มีศักยภาพก็มีข้อจำกัดอยู่ด้วย เราไม่ควรใช้เทคโนโลยีเพื่อทำสำเนาที่กระทอนกระแท่นของห้องเรียนจริง ซึ่งยังไม่สามารถจะทำได้ แทนที่เราจะใช้เทคโนโลยีทางการศึกษาอย่างฝืนข้อจำกัด (คือการศึกษาที่ปราศจากครู) เรามีวิธีการสื่อสารที่ได้รับการยอมรับโดยอาศัยช่วงกว้างของคลื่นเพียงแคบ ๆ ซึ่งก็คือการเขียน เรามีประสบการณ์มากมายเกี่ยวกับการใช้การเขียนเพื่อเอาชนะข้อจำกัดเรื่องความกว้างของช่วงคลื่น เราต้องไม่มองการเขียนว่าเป็นการทดแทนการปรากฏทางกายภาพหรือคำพูด ซึ่งทำให้เห็นว่าทำได้อย่างกระทอนกระแท่น ทว่าการเขียนเป็นสื่อพื้นฐานของการแสดงออกชนิดหนึ่งที่มีสมบัติและอำนาจในตัวเอง เราสามารถแสดงตัวในฐานะบุคคลผ่านการเขียน นี่คือสาระสำคัญของการเขียนโต้ตอบกัน การเขียนเกี่ยวกับความคิดก็มีได้ยากกว่าการพูดถึงความคิด คนส่วนใหญ่เคยทำให้ความคิดยาก ๆ ปรากฏชัดโดยอาศัยภาษาเขียนได้ง่ายกว่าการพูดเมื่ออยู่ต่อหน้าผู้ฟัง การพิจารณา

การเขียนในลักษณะนี้ (ซึ่งก็คือปฏิสัมพันธ์ที่เกิดจากภาษาเขียน-written interaction) เป็นกุญแจสำคัญของการศึกษาแบบต่อสาย

จากประสบการณ์เกี่ยวกับรูปแบบของปฏิสัมพันธ์ในการศึกษาแบบต่อสาย ฟินเบิร์กสรุปว่าการสนทนาด้วยภาษาเขียน (written dialogue) ใช้ได้ สถานศึกษาหลายแห่งได้ใช้ซอฟต์แวร์สำหรับการประชุมผ่านคอมพิวเตอร์ทำให้การถกเถียงแบบต่อสายน่าสนใจ (แม้จะไม่เท่ากับการถกเถียงกันโดยตรงในชั้นเรียน) และมีข้อได้เปรียบ กล่าวคือ เทคโนโลยีนี้ทำให้ผู้เรียนสามารถติดตามการถกเถียงต่อไปหรือย้อนกลับได้อย่างทันที พวกเขามีเวลาคิด และแต่งคำถาม รวมถึงการให้คำตอบ ทำให้นักเรียนที่อาจไม่เคยเข้าร่วมการถกเถียงแบบเผชิญหน้ากันจริง สามารถนำเสนอความคิดได้ “การเขียน” สร้างวินัยและช่วยให้สามารถเพ่งความคิด ซึ่งทำให้นักเรียนสามารถเข้าใจความคิดของนักเรียนอีกซึ่งมากขึ้น ดังนั้นหากเราสามารถรักษาการสนทนา ซึ่งเป็นหัวใจของประสบการณ์ทางการศึกษาได้แล้ว เทคโนโลยีจะกำความหวังที่ยิ่งใหญ่เอาไว้

การแทนที่ปฏิสัมพันธ์ด้วยการเขียนในระบบต่อสายด้วยส่วนเสริมมีความหมายไม่มากไปกว่าการแทนที่ครูในห้องเรียนด้วยการทดลอง ภาพยนตร์ สไลด์ ตำรา หรืออื่นๆ จากประสบการณ์อันยาวนานของการใช้โทรทัศน์เพื่อการศึกษาและคอมพิวเตอร์ช่วยสอน พบว่าไม่ประสบความสำเร็จ

ข้อวิจารณ์ต่อแนวคิดของฟินเบิร์ก

อาจกล่าวได้ว่า ฟินเบิร์กเป็นบุคคลเดียวที่ได้วิเคราะห์สื่อพื้นฐานและส่วนเสริมของการเรียนในห้องจริงและห้องเสมือนและยืนยันว่าบุคคลสามารถแสดงตัวโดยอาศัยการเขียนได้ และถ้าการเขียนทำหน้าที่นี้ได้จริง ความกังวลของเดรย์ฟัสเรื่องความเป็นนิรนามก็ไม่ใช่ปัญหาสำหรับการใช้เทคโนโลยีทางการศึกษาอีกต่อไป

การสนทนาด้วยภาษาเขียนอาจกระตุ้นให้เกิดการคิดและวิวาทะอย่างกว้างขวางสำหรับคนที่สนใจ แม้ไม่เคยเห็นหน้ากันมาก่อน เช่น ในห้องราชดำเนิน หรือห้องสมุด ในเว็บไซต์พันทิพย์ (www.pantip.com) เป็นต้น แต่การสนทนา

อาจสิ้นสุดลงเมื่อไรก็ได้ เพราะทุกคนที่เข้ามาสนทนากันไม่มีข้อผูกมัดว่า “จะออกจากการสนทนาก่อนได้ข้อสรุปร่วมกันไม่ได้” แต่ปัญหานี้ก็มีได้เป็นเฉพาะกับห้องเรียนเสมือน เพราะผู้เรียนในห้องจริงก็สามารถหยุดเรียนได้ (ยกเว้นการศึกษาภาคบังคับ) เช่นกัน

การใช้เทคโนโลยีทางการศึกษาเป็นสิ่งที่หลีกเลี่ยงไม่ได้ เมื่อเผชิญกับปัญหาผู้เรียนที่เพิ่มขึ้นอย่างล้นทะลัก ความห่างไกลของที่อาศัย ความจำกัดของทรัพยากร เป็นต้น เพื่อให้สามารถบรรลุเป้าหมายทางการศึกษา ผู้มีส่วนได้เสียทั้งหมดควรเข้ามาร่วมกันออกแบบเทคโนโลยีทางการศึกษาให้เหมาะสมและมีเหตุผลที่สุด แทนที่จะให้เป็นการตกลงกันระหว่างผู้บริหารและบริษัทผู้ขายเทคโนโลยีซึ่งเน้นความสำเร็จในรูปกำไร (มากที่สุด)

ครูก็ยังคงมีบทบาทสำคัญในการศึกษา เพียงแต่บทบาทอาจเปลี่ยนแปลงไปตามความเป็นจริงของสังคม และนอกจากการสอนแล้ว ครูยังต้องต่อต้านการใช้เทคโนโลยีเพื่อทำให้การศึกษากลายเป็นสินค้า และขายปริญญาให้กับผู้ต้องการตรารับรองอย่างไม่อันอีกด้วย

เมื่อพิจารณาประกอบกับเรื่องเป้าหมายการศึกษาแบบเน้นพัฒนาการ การสนทนาด้วยคำพูดและการเขียนมีเป้าหมายที่การพัฒนาตัวผู้เรียน ซึ่งเป็นหัวใจของบทสนทนาทั้งหมดของปฐมาจารย์ปรัชญา (โสเครตีส) ดังนั้นอาจสรุปว่าเทคโนโลยีการศึกษาทางไกลในทัศนะของฟินเบิร์กมีเป้าหมายทางการศึกษาแบบเน้นพัฒนาการของผู้เรียน แม้ฟินเบิร์กจะมีได้เน้นว่า การเรียนรู้เป็นกระบวนการที่เกิดขึ้นภายในตัวของผู้เรียน แต่จากตัวแบบที่เขายกขึ้นมา (โสเครตีส) และการเน้นปฏิสัมพันธ์ที่เกิดขึ้นในสื่อพื้นฐานระหว่างผู้เรียนและผู้สอน ทำให้อาจสรุปได้ว่าการเรียนรู้เป็นกระบวนการที่เกิดขึ้นภายในตัวผู้เรียน

สิ่งที่ฟินเบิร์กมีได้เน้นอย่างชัดเจนก็คือ ปฏิสัมพันธ์ที่เกิดขึ้นในกระบวนการเรียนรู้เป็นลักษณะของการกำจัดข้อผิดพลาดในกระบวนการลองผิดลองถูกของผู้เรียน (และอันที่จริงก็ของผู้สอนด้วย) เพราะตามความเชื่อของเพียเจต์ มนุษย์ตีความประสบการณ์ด้วยโครงสร้างความเข้าใจชุดหนึ่งและสร้างชุดของความรู้อย่างหนึ่งขึ้นมา มนุษย์แต่ละคนอาจสร้างชุดของความรู้อย่างต่างกัน ทำให้กระบวนการ

ตรวจสอบด้วยข้อเท็จจริงหรือความเป็นจริงที่สังคมยอมรับมีความสำคัญ (อาจเทียบได้กับการหาความรู้ตามแนวความคิดของปอปเปอร์ที่เรียกว่า “การคาดการณ์และการหักล้าง”) ดังนั้นไม่ว่าสื่อพื้นฐานของการเรียนการสอนจะเป็นคำพูดหรือการเขียนทั้งหมดมีเป้าหมายเพื่อจัดข้อผิดพลาดในกระบวนการคิดและการปฏิบัติของผู้เรียน (และผู้สอน) นั่นเอง

เพอร์คินสันได้กล่าวถึงเรื่องนี้ไว้อย่างชัดเจนใน “ตอบข้อวิจารณ์ของผู้เขียน” (Reply to My Critic) ว่า เทคโนโลยีอิเล็กทรอนิกส์สนับสนุนการเติบโตของความรู้ โดยการขยายกระบวนการกำจัดข้อผิดพลาดในการลองผิดลองถูก ทั้งนี้เพราะสื่ออิเล็กทรอนิกส์ช่วยให้เราสามารถลองคาดการณ์อย่างที่ไม่เคยสามารถทำมาก่อนได้ และในขณะเดียวกัน สื่อนี้ก็ขยายความสามารถของเราในการค้นพบข้อผิดพลาดด้วย (Perkinson: 112)

การสนทนาแบบ “ประสานจังหวะ” ชนิดหนึ่งต่อหนึ่งหรือพร้อมกันหลายคน ทำให้เกิดการสร้างบริบทแบบปฏิบัตินิยม (pragmatic reconceptualization) ขึ้นในการใช้การเขียน และมนุษย์สนทนากันด้วยคำพูดโดยผ่านสัญญาณที่กำหนดให้ ซึ่งเป็นการยากที่จะแสดงออกด้วยเทคนิคการพิมพ์แบบเก่า (เป็นหนังสือ) การเขียนมิได้มีเป้าหมายเฉพาะหรือเป้าหมายหลักที่การเน้นรายละเอียดหรือยืนยันความจริง ทว่าการเขียนเป็นเครื่องมือเพื่อให้เกิดจุดร่วมและทำให้กิจกรรมกลุ่มทางสังคมดำเนินไปได้

ในโลกเสมือน การสื่อสารจำกัดอยู่เฉพาะตัวสื่อของการเขียน หรือกล่าวได้ว่า เฉพาะสิ่งที่เขียนเท่านั้นที่ทำหน้าที่สื่อสารอย่างแท้จริง ดังนั้น ฉันย่อมจะปรากฏในโลกเสมือนเมื่อฉันเขียนข้อความ “ฉันยิ้ม” หรือ “:-)” และในทำนองเดียวกัน ฉันดื่มเบียร์ในบาร์เสมือน หรือนั่งอยู่ในห้องทำงานเสมือนของเพื่อนใน MIT’s Media MOO ประเด็นมิได้อยู่ที่ว่ามีความเป็นจริงอิสระตรงกับหรือแสดงออกด้วยข้อความที่เราเขียน และก็ไม่สำคัญว่า เรากำลังยิ้มหรือไม่ เราดื่มเบียร์จริงหรือไม่ ทว่าประเด็นอยู่ที่เมื่อเราเขียนข้อความเหล่านี้ส่งเข้าระบบ เราได้เปลี่ยนแปลงสถานการณ์ของการสนทนาด้วยการกระทำของเรา

ในวัฒนธรรมการศึกษาที่ใช้อินเทอร์เน็ต ปฐมฐานคติที่ 1 เรื่อง การแสดง

ความรู้เชิงทฤษฎีทางวิชาการแบบระบบปิดที่ต้องยอมรับ ถูกแทนที่ด้วยการรื้อและ
 กลับสร้างขึ้นมาใหม่ของอาณาบริเวณของความรู้ทางวิชาการ

ปฐมนฐานคติที่ 2 การใช้อินเทอร์เน็ตได้รื้อการสนทนาแบบเห็นหน้าที่เน้น
 การใช้เสียง (ของผู้สอน) ให้หมดหน้าที่ของกระบวนทัศน์หลักของกระบวนสื่อสาร
 ทางการศึกษา ลายลักษณ์อักษรมิใช่สื่ออย่างเดียวของการเก็บความรู้ ในระบบ
 MOOs และ MUDs รวมถึง IRC การเขียนแบบปฏิสัมพันธ์กันเป็นมิติของการสร้าง
 ผู้เรียนได้ประสบการณ์ของการสร้างการรับรู้และความหมายว่าเป็นสิ่งที่ได้มาจาก
 การที่สัญญาณอ้างอิงกับสัญญาณอื่น ๆ (mediated) ไปไม่รู้จบ สิ่งนี้ทำให้สามัญสำนึก
 ของเราเปลี่ยนไป อิทธิพลของอินเทอร์เน็ตทำให้ญาณวิทยาในชีวิตประจำวันของเรา
 เข้าใกล้แนวความคิดการรื้อและกลับสร้างขึ้นมาใหม่

ปฐมนฐานคติที่ 3 อำนาจของครูมิได้อยู่ที่การมีบุคลิกภาพผูกขาดการเป็น
 คลังแห่งความรู้ทางทฤษฎี หรือเป็นครูผู้มีสิทธิ์ขาดทางความรู้ แต่อยู่ที่ความสามารถ
 ในการใช้ภาษาเชิงปฏิบัตินิยมและความสามารถในการหาแหล่งความรู้ที่ต่างออกไป
 การตีความที่แปลกใหม่ รวมถึงการมีความสนใจที่หลากหลาย อำนาจของครูอยู่ที่
 การช่วยผู้เรียนเรียนรู้ศิลปะของการเรียนรู้อย่างอิสระ สามารถไตร่ตรอง และเกิด
 สติปัญญาด้วยตนเอง ซึ่งสิ่งเหล่านี้จำเป็นอย่างยิ่งต่อความสำเร็จในชีวิตของพวกเขา
 ครูผู้สามารถต้องชักนำข้อมูลที่เอ่อล้นมากขึ้นให้อยู่ในรูปที่เข้าใจได้ มีลักษณะปฏิบัติ
 นิยม และมีท่าทีของการร่วมมือกับผู้เรียนแปลงข้อมูลเหล่านี้ให้อยู่ในรูปของความรู้
 ที่เป็นประโยชน์และให้คุณแก่ชุมชนแห่งการเรียนรู้

ปฐมนฐานคติที่ 4 ความรู้ที่เคยมีฐานะเป็นคลังแห่งข้อเท็จจริงที่ถูกจัด
 ระเบียบอย่างตายตัว ถูกแทนที่ด้วยกระบวนการของการความรู้ สิ่งสำคัญคือความ
 สามารถในการใช้วิจารณ์ญาณที่ผ่านความเห็นชอบร่วมกัน ข้อมูลที่ได้ผ่านเครื่องช่วย
 ค้นหา มีลักษณะ "ข่าวสารเกินพิกัด" และไม่ทราบแหล่งที่มาที่ชัดเจน การเลือกใช้
 ข้อมูลจึงขึ้นอยู่กับวิจารณ์ญาณของผู้ใช้แต่ละคน การพัฒนาวิจารณ์ญาณให้สามารถ
 เข้าใจและมีระบบในประชากรทุกระดับและทั่วทั้งโลกเป็นภารกิจหลักของระบบการ

ศึกษาที่เป็นประชาธิปไตยในศตวรรษที่ 21

ข้อวิจารณ์ต่อแนวคิดของซานโบเต้

ซานโบเต้มีความลึกซึ้งมากที่เน้น *“การเขียนแบบปฏิสัมพันธ์”* ที่เป็นหัวใจของการสร้างความรู้และความเป็นจริงแบบปฏิบัตินิยม (ซึ่งเป็นมุมมองที่ไกลกว่าข้อเสนอของพินเบิร์ก) เทคโนโลยีทำให้ฐานะของครู ลักษณะของความรู้ รวมถึงปฏิสัมพันธ์ระหว่างผู้เรียนและผู้สอนกับผู้เรียนแปรเปลี่ยนไป แต่การเน้นความเปลี่ยนแปลงมากเกินไปทำให้มีข้อจำกัดคือ

1. ซานโบเต้ไม่ได้กล่าวถึงพัฒนาการของผู้เรียนที่อาศัยเทคโนโลยีสารสนเทศว่า มีความแตกต่างเชิงคุณภาพหรือไม่ เราอาจสรุปเข้าข้างเขาได้ว่า ควรจะมีความแตกต่างอยู่ และถ้ามีความแตกต่าง ก็จะทำให้เกิดปัญหาตามมาว่า ความแตกต่างนั้นอยู่ในลักษณะใดหรือต้องอาศัยเกณฑ์ใดมาแบ่งความแตกต่างนั้น
2. แหล่งความรู้และกระบวนการเรียนรู้ตามที่เสนอของซานโบเต้อยู่ภายนอกตัวของผู้เรียน กล่าวคือ แหล่งความรู้เปลี่ยนจากครู (สารานุกรมเคลื่อนที่) ไปยังเครือข่ายที่มีข้อมูลเคลื่อนไหวเปลี่ยนแปลงอยู่ตลอดเวลา โดยผู้เรียนก็อยู่ในกระบวนการสร้างความเปลี่ยนแปลงให้เกิดขึ้นด้วย
3. ซานโบเต้มองข้ามประเด็นเรื่องการสนทนาที่เกิดขึ้นโดยเฉพาะในเครือข่ายว่ามีได้เป็นกลาง ความสัมพันธ์เชิงอำนาจอาจเข้ามามีบทบาทรบกวนให้การสนทนา หรือเนื้อหาของการสนทนาเป็นไปเพื่อเป้าหมายที่เกื้อประโยชน์ต่อคนบางกลุ่มทั้งโดยตรงและโดยทางอ้อม ดังที่เอสส์ เรียกว่าการล่าอาณานิคมผ่านคอมพิวเตอร์ ปรากฏการณ์นี้มิได้เกิดขึ้นอย่างไม่ตั้งใจ ทว่าเป็นผลของการออกแบบทางเทคโนโลยี ที่ผู้มีส่วนได้เสียกับเทคโนโลยีไม่สามารถเข้าไปร่วมออกแบบได้ ทำให้เทคโนโลยีซึ่งเป็น *“สถาบันทางสังคม”* กลับถูกบงการโดยคนกลุ่มหนึ่งซึ่งรับใช้ผลประโยชน์ของคนเพียงกลุ่ม

เดียว ความรู้และการเรียนรู้ที่เกิดขึ้นในเครือข่ายจึงกลายเป็นการ
ครอบงำทางวัฒนธรรมของลัทธิบริโภคนิยมเท่านั้น

ตอนที่ 4 บทสรุป

การเรียนรู้ที่เกิดขึ้นในลักษณะพัฒนาการที่ผู้เรียนรู้สร้างองค์ความรู้ขึ้น
ภายในตัวผู้เรียนรู้ ที่มีความเพียงพอทางญาณวิทยาเป็นความแตกต่างเชิงคุณภาพ
ซึ่งก็คือการก้าวข้ามหรือการจัดข้อบกพร่องที่ดำรงอยู่ในแต่ละขั้นตอน เพื่อให้เข้า
ใกล้ความเป็นจริงมากขึ้น (แม้ว่าในทางหลักการไม่สามารถบรรลุได้ หรือแม้ว่าบรรลุ
ได้ก็ไม่สามารถหาเหตุผลมาสนับสนุนว่าจริงได้) เทคโนโลยีสารสนเทศหรือการสื่อ
สารผ่านคอมพิวเตอร์สามารถสนับสนุนเป้าหมายนี้ แต่ครูผู้สอนมีบทบาทสำคัญใน
ฐานะผู้กระตุ้น ผู้สนับสนุน และผู้วิจารณ์ เพื่อให้ผู้เรียนเห็นข้อบกพร่องในองค์ความ
รู้ (หรือความเชื่อ) ที่ได้สร้างขึ้น เพื่อก้าวข้ามไปสู่ขั้นตอนใหม่ที่มีความสมบูรณ์มาก
กว่า

การปฏิเสธเทคโนโลยีคือการทำลายโอกาสที่เกิดขึ้นจากศักยภาพของ
เทคโนโลยีนี้ อาจกล่าวได้ว่าเป็นสิ่งผิดจริยธรรมสำหรับผู้สอน เช่นเดียวกับแพทย์
ที่ไม่สนใจวิทยาการใหม่ๆ จนทำให้กรณีที่ต้องช่วยให้ผู้ป่วยหายได้กลับต้องเสียชีวิต
ไป และในทางตรงกันข้ามการใช้เทคโนโลยีนี้เพื่อแทนที่ครูหรือการศึกษาที่ปราศ
จากครูผู้สอน หรือที่เรียกว่าการเรียนการสอนแบบอิเล็กทรอนิกส์เต็มรูปแบบ
(e-learning) หากทำได้สำเร็จก็เป็นเพียงการผลิตช่างเทคนิค (ระดับสูง) จำนวน
หนึ่ง ซึ่งไม่ตรงกับเจตจำนงของการศึกษาระดับสูงของทุกสังคม

บรรณานุกรม

- ยี่น ภู่วรรณ,รศ. (บก.)(๒๕๔๖). พจนานุกรมคอมพิวเตอร์และอินเทอร์เน็ต.
กรุงเทพฯ: บริษัทซีเอ็ดดูเคชั่น จำกัด (มหาชน).
- Agre, Philip. (1998). 'The Distances of Education: Defining the Role of Information Technology in the University' *Academe*. September.
- Althusser, L. (1984). *Essays on Ideology*. London: Verso.
- Benne, K.D. (1970). 'Authority and Education.' *Harvard Educational Review*. 40 (August): 345-410.
- Benner, Patricia. (1984). *From Novice to Expert, Excellence and Power in Clinical Nursing Practice*. Menlo Park, CA & London: Addison-Wesley.
- Bereiter, C. (1972). 'Moral Alternatives to Education.' *Interchange*. 3: 25-41.
- Bereiter, C. & Engelmann, S. (1966). *Teaching Disadvantaged Children in the Preschool*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Halls.
- Berge, Zane (1999). 'Interaction in Post-Secondary Web-based Learning,' *Educational Technology*. Vol. 39, No. 1.
- Blake, Nigel; Smeyers, Paul; Smith, Richard & Standish, Paul. (eds.) (2003). *The Blackwell Guide to the Philosophy of Education*. Oxford: Blackwell.
- Butts, R. F., (1980). *The Revival of Civic Learning: A Rational for Citizenship Education in American School*. Bloomington, IN: Phi Delta Kappan Educational Foundation.
- _____. (1982). *Teacher Education and the Revival of Civic Learning*. (Seventh Annual DeGarmo Lecture.) Society of Professors of Education.
- Coopers & Lybrand. (1997). 'The Transformation of Higher Education in the Digital Age.' *Report Based on the Learning Partnership Roundtable*. Aspen Institute, Maryland, July 1997.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education*. New York: Macmillan, Free Press, reprinted 1944.
- _____. (1927). *The Public and its Problems*. New York: Henry Holt.

- _____. (1938). **Experience and Education**. New York: Collier, reprinted 1963.
- Dewey, J. & McLellan, J. (1964). 'The Psychology of Number.' In R. Archambault (ed.), **John Dewey on Education: Selected Writings**. New York: Random House.
- Downie, R.; Loudfoot, E. & Telfer, E. (1974). **Education and Personal Relationships: A Philosophical Study**. London: Methuen.
- Dreyfus, Hubert. 2001. **On the Internet**. New York: Routledge.
- _____. 'Anonymity versus Commitment: the Dangers of Education on the Internet.' *Educational Philosophy and Theory*. Vol.34, No.4, 2002.
- Engels, F. (1975). **The Origin of the Family, Private Property and the State**. New York: Pathfinder Press.
- Ess, Charles. *Liberal Arts and Distance Education: Can Socratic Virtue (ΑΡΕΤΕ and Confucius' Exemplary Person (junzi) Be Taught Online* Keynote address in ITUA 2002 conference.
- _____. 'Electronic Global Village or McWorld The Paradoxes of Computer-mediated Cosmopolitanism and the Quest for Universal Values.'
- Farber, Jerry. (1998). 'The Third Circle: On Education and Distance Learning,' *Sociological Perspectives*. Vol. 41, No. 4.
- Feenberg, Andrew. (1987). 'Computer Conferencing and the Humanities.' *Instructional Science*. 16.
- _____. (1993). 'Building a Global Network: The WBSI Experience.' in L. Harasim, ed., **Global Networks: Computerizing the International Community**. Cambridge, MA: MIT Press.
- _____. (1995). **Alternative Modernity**. Berkeley: University of California Press.
- _____. (1999). 'Distance Learning: Promise or Threat' *Crosstalk*. Vol. 7, No. 1.
- Foltz, P.W. (1996). 'Latent Semantic Analysis for Text-based Research.' *Behavior Research Methods, Instruments and Computers*. Vol. 28, No. 2.
- Giarelli, James M. 'Educating for public Life.' In Wendy Kohli (ed.) (1995). **Critical Conversation in Philosophy of Education**. New York & London: Routledge, pp.201-216
- Giroux, Henry. (1989). **Schooling: The Struggle for Public Life**. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Green, T.H. (1883). **Prologomena to Ethics**. Edited by A.C. Bradley. Ox-

- ford: Clarendon, reprinted Apollo edition, 1969.
- Hall, G.S. (1901). *'The Ideal School Based on Child Study.'* Forum. Washington D.C.: U.S. Government Printing Office.
- Harasim, Linda, S. R. Hiltz, L. Teles, & M. Turoff. (1995). **Learning Networks: A Field Guide to Teaching and Learning Online.** Cambridge, MA: MIT Press.
- Harris, Kevin. 'Education for Citizenship.' In Wendy Kohli (ed.) (1995). **Critical Conversation in Philosophy of Education.** New York & London: Routledge, pp.217-228.
- Hirsch, E.D. (1987). **Cultural Literacy.** Boston: Houghton Mifflin.
- Hirst, P.H. (1965). *'Liberal Education and the Nature of Knowledge.'* In Archambault, R.D. (ed.) **Philosophical Analysis and Education.** London: Routledge & Kegan Paul.
- Jencks, C. and others. (1972). **Inequality: A Reassessment of the Effect of Family and Schooling in America.** New York: Basic Books.
- Kierkegaard, S. **Journals and Papers.** Edited and translated by H.V. Hong & E.H. Hong Bloomington, IN: Indiana University Press, 2 vols.
- _____. (1959). **Either/Or.** Translated by D.F. Swenson & L.M. Swenson. Princeton, Princeton University Press, 2vols.
- _____. (1962). **The Present Age.** Translated by Alexander Dru. New York: Harper & Row.
- _____. (1989). **The Sickness unto Death, A Christian Psychological Exposition for Education and Awakening,** Translated by A. Hannay. London & New York: Penguin.
- Kearsley, G. (1993). *'Intelligent Agents and Instructional Systems: Implications of a New Paradigm,'* **Journal of Artificial Intelligence and Education.** Vol. 4, No. 4.
- Kohlberg, Lawrence. (1969). *'Stage and Sequence: The Cognitive-developmental Approach to Socialization.'* In D.A. Goslin (ed.), **Handbook of Socialization on Theory and Research.** New York: Rand McNally.
- _____. (1981). **The Philosophy of Moral Development: Moral Stages and the Idea of Justice.** (Essays on Moral Development. Vol.1). San Francisco: Harper & Row.
- Kohlberg, L.; LaCrosse, J. & Ricks, D. (1971). *'The Predictability of Adult Mental Health from Childhood Behavior.'* In B. Wolman (ed.), **Handbook of Child Psychopathology.** New York: McGraw-hill.

- Loevinger, J.; Wessler, R. & Redmore, C. (1970). **Measuring Ego Development**. San Francisco: Jossey-Bass.
- Marx, K. & Engels, F. (1976). **The German Ideology**. Moscow: Progress Publishers.
- Marx, K. (1971). **The Early Texts**. Edited by D. McLellan. Oxford: Oxford University Press.
- Neill, A.S. (1960). **Summerhill**. New York: Hart.
- Noble, David. (1998). *'Digital Diploma Mills: The Automation of Higher Education.'* **Digital Diploma Mills Conference**, Harvey Mudd College. <http://classweb.moorhead.msus.edu/teach/noble.htm>.
- Nunn, T. P. (1920). **Education, Its Data and First Principles**. London: Arnold.
- Oberg, Christopher. (1998). *'The Price of Information Technology in the Future of Higher Education.'* **Digital Diploma Mills Conference**, Harvey Mudd College.
- O'Neill, William F. (1969) **Selected Educational Heresies**. Illinois: Scott, Foresman & Company.
- Parker, Drew and Andrew Gemino. *'Inside Online Learning: Comparing Conceptual and Technique Learning Performance in Place-based and ALN Format.'* **Journal of Asynchronous Learning Networks** (5: 2 - September 2001). <http://www.aln.org/alnweb/journal/Vol5_issue2/Parker/ParkerGemino.htm>
- Perkinson, Henry J. (1993). **Teachers without Goals/Students Without Purposes**. New York: McGraw-Hill, Inc.
- Piaget, J.(1932). **The Moral Judgment of the Child**. New York: Free Press, reprinted 1948.
- _____. (1960). *'The General Problem of the Psychological Development of the Child.'* In J.M. Tanner & B. Inhelder (eds.), **Discussions on Child Development: A Consideration of the Biological , Psychological, and Cultural Approaches to the Understanding of Human Development and Behavior**. Vol.4. New York: International Universities Press.
- Pinch, Trevor, Hughes, Thomas, & Bijker, Wiebe. (1989). **The Social Construction of Technological Systems**. Cambridge, MA: MIT Press.
- Plato. (1973). **The Republic of Plato**. Translated by Francis W. Cornford. London: Oxford University Press
- Rousseau, J.J. (1979) *Emile, or On Education*. Introduction, translated and

- noted by Allan Bloom. New York: Basics Books.
- Russell, Bertrand. (1926). 'On Education.' In Steven M. Cahn (ed.). **The Philosophical Foundations of Education**. New York: Harper & Row, pp. 285-301.
- Sandbothe, Mike. 'Media Philosophy and Media Education in the Age of the Internet.' *Journal of the Philosophy of Education*. (Society of Great Britain 2000) Vol.34, No.1, 2000, pp.53-69
- Skinner, B.F. (1948). **Walden Two**. New York: Macmillan.
- _____. (1971). **Beyond Freedom and Dignity**. New York: Knopf.
- Ure, Andrew. (1835). **The Philosophy of Manufactures**. London: Charles Knight.
- White, John. (1982). **The Aims of Education Restated**. London & Boston: Routledge & Kegan Paul. Reprinted 1984.
- _____. (1988). 'Two National Curricula-Baker's and Stalin's: Toward a Liberal Alternative.' *British Journal of Educational Studies*. XXXVI.
- Wilson, Brent. (1999). 'Adoption of Learning Technologies: Toward New Frameworks for Understanding the Link Between Design and Use.' *Educational Technology*. Vol. 39, No. 1.
- Zuboff, Shoshana. (1988). **In the Age of the Smart Machine**. New York: Basic Books.
- 

ปรัชญาการศึกษา

วรยุทธ ศรีวรกุล

คณะปรัชญาและศาสนา มหาวิทยาลัยอัสสัมชัญ

บทคัดย่อ

การศึกษาของไทยคัดลอกหรือถอดแบบมาจากตะวันตก โดยปราศจากการเข้าใจรากเหง้าของอารยธรรมตะวันตก ผลที่เกิดขึ้นตามมาคือแนวทางการศึกษาในบ้านเราหลงไปตามกระแสโดยปราศจากการใช้วิจารณ์ญาณในการตรวจสอบไตร่ตรอง นักการศึกษากันเราไม่รู้จักหรือลืมนำคำสั่งสอนของพระพุทธเจ้าในกาลามสูตร ดังนั้นจึงรับแนวความคิดของนักปรัชญาตะวันตกบางคน เช่น จอห์น ดิวอี้ โดยไม่รู้ที่มาที่ไปและปราศจากการพิจารณาว่าเหมาะสมแก่กาลเทศะหรือไม่ ในงานวิจัยนี้ ผู้เขียนพยายามชี้ประเด็นให้เห็นว่าความคิดเห็นของดิวอี้ด้านการศึกษาไม่ได้ถูกต้องหมดทุกอย่าง แนวความคิดของดิวอี้ในทางด้านการศึกษานั้นมีทั้งจุดอ่อนจุดแข็งเช่นเดียวกับแนวความคิดของนักปรัชญาคนอื่น ๆ ถ้าหากเราปรารถนาที่จะเห็นหรือได้มาซึ่งการศึกษาแบบบูรณาการอย่างแท้จริงแล้ว ย่อมไม่อาจมองข้ามแนวความคิดของปราชญ์คนอื่น ๆ ได้ การที่ดิวอี้บอกว่าการศึกษาคือชีวิต เป็นการให้นิยามที่ถูกต้องเพียงส่วนเดียวเพราะชีวิตของคนเราไม่ได้มีเพียงแต่มิติปัจจุบันเท่านั้น แต่ยังมีมิติของอดีตและอนาคตอีกด้วย ดังนั้นการศึกษาที่เป็นแบบบูรณาการอย่างแท้จริงจึงต้องครอบคลุมมิติของอดีตและอนาคตด้วย ในมิติของอดีตการศึกษาหมายถึงการมองย้อนกลับเพื่อเข้าใจชีวิต ส่วนในมิติของอนาคตนั้นการศึกษาเป็นการเตรียมตัวเพื่อการใช้ชีวิต

บทนำ

เมื่อได้ยินคำว่า “ปรัชญาการศึกษา” โดยทั่ว ๆ ไปแล้วมักจะเข้าใจกันว่า เป็นปรัชญาประยุกต์แขนงหนึ่งเช่นเดียวกับคำว่า “ปรัชญาประวัติศาสตร์” “ปรัชญา

วิทยาศาสตร์" "ปรัชญาการเมือง" "ปรัชญาศาสนา" ฯลฯ ซึ่งแตกต่างจากปรัชญาบริสุทธิ์อื่นได้แก่ อภิปรัชญา ญาณวิทยาและจริยศาสตร์¹ ดังนั้นจึงไม่ใช่เรื่องแปลกและพบเห็นได้เสมอที่มีคนนิยามปรัชญาการศึกษาว่าเป็นการประยุกต์ หรือนำเอาความคิดทางปรัชญาไปใช้กับปัญหาทางการศึกษา (Howard Ozman and Samuel Craver: xvi) บางคนก็นิยามว่าปรัชญาการศึกษาหมายถึงการศึกษาค้นคว้าทางปรัชญาเกี่ยวกับการศึกษาและปัญหาของการศึกษา (Nel Noddings: 1) บางคนก็บอกว่าปรัชญาการศึกษาเกี่ยวข้องกับธรรมชาติ จุดหมาย และวิถีทางของการศึกษาเป็นอันดับแรก นอกจากนี้ยังเกี่ยวข้องกับลักษณะและโครงสร้างของทฤษฎีทางการศึกษาอีกด้วย (Randall R. Curren: 231) ไม่ว่าจะนิยามแบบไหนคำสองคำที่ปรากฏอยู่เสมอคือคำว่า "ปรัชญา" กับคำว่า "การศึกษา" ถ้ามีคนถามว่าทั้งสองคำหมายความว่าอย่างไร คำตอบที่ได้ก็มักพอ ๆ กับจำนวนคนที่พยายามตอบ ดังนั้นหลายคนมักไม่เริ่มต้นด้วยนิยาม อย่างไรก็ตามในที่นี้ ผู้เขียนจะกล่าวถึงการศึกษาในฐานะที่เป็นกระบวนการทางสังคม การศึกษาในฐานะที่เป็นกระบวนการทางสังคมจะประกอบไปด้วยองค์ประกอบสามอย่างต่อไปนี้คือ

1. การศึกษาเป็นการแปรสภาพของคนจากภาวะหนึ่งไปสู่อีกภาวะหนึ่ง
2. การแปรสภาพนี้เป็นไปโดยจงใจ มีการเลือกสรรภาวะอันเป็นเป้าหมายว่าเป็นสิ่งที่มีค่าที่สุด
3. การแปรสภาพนี้ กระทำเป็นระบบผ่านองค์กรทางสังคม (วิทย์ วิศทเวทย์: 7)

กล่าวอย่างกว้าง ๆ การศึกษาในฐานะกระบวนการทางสังคมเป็นผลผลิตทางวัฒนธรรมอย่างหนึ่ง เนื่องจากวัฒนธรรมมีหลากหลาย แนวความคิดและการจัดการด้านการศึกษาจึงหลากหลายตามบริบทของวัฒนธรรมด้วย จึงไม่ใช่เรื่องแปลกที่จอห์น พอล สเตรน (John Paul Strain) เรียกชื่อหนังสือของเขาว่า *Modern Philosophies of Education* ยิ่งไปกว่านั้น วัฒนธรรมทั้งหลายต่างก็มีการเปลี่ยน

¹ บางคนอาจจะใช้คำว่าคุณวิทยา (axiology) เพราะต้องการรวมจริยศาสตร์ สุนทรียศาสตร์ และการเมืองเข้าไว้ในระบบเดียวกัน

แปลงเป็นพลวัตตลอดเวลา เมื่อวัฒนธรรมเปลี่ยนแปลง แนวความคิดและการจัดการศึกษาก็ย่อมเปลี่ยนตามไปด้วย อย่างไรก็ตามผู้เขียนเชื่อว่าความสัมพันธ์ระหว่างการศึกษากับวัฒนธรรมเป็นไปในทำนองแบบเดียวกับ “วงจรรแห่งการตีความ” (hermeneutic circle) กล่าวคือ เราไม่สามารถเข้าใจองค์รวมได้โดยปราศจากการเข้าใจส่วนย่อย และเราไม่สามารถเข้าใจส่วนย่อยได้โดยปราศจากการเข้าใจองค์รวม (นิทานเรื่องตาบอดคลำช้างเป็นอุทาหรณ์ได้อย่างดี) กล่าวอีกอย่างหนึ่งส่วนย่อยสามารถเปลี่ยนแปลงองค์รวม เช่นเดียวกับที่องค์รวมสามารถเปลี่ยนแปลงส่วนย่อย ในทำนองเดียวกันกับที่ปัจเจกบุคคลสามารถเปลี่ยนแปลงสังคมและสังคมก็สามารถเปลี่ยนแปลงปัจเจกบุคคลได้ โดยนัยดังกล่าวการศึกษาก็ย่อมสามารถเปลี่ยนแปลงวัฒนธรรมได้เช่นกัน ในที่นี้ผู้เขียนจะทำการสืบสาวดูว่า “ปรัชญา” กับ “การศึกษา” มีความสัมพันธ์กันอย่างไรก่อนที่จะกลายมาเป็น “ปรัชญาการศึกษา” ในปัจจุบัน โดยยึดแนวทางของตะวันตกเป็นกรณีศึกษา

สถานการณ์ในปัจจุบัน

เรื่องแปลกแต่จริงก็คือว่า ไม่มีภาควิชาปรัชญาที่ไหนในโลกถือว่าวิชาปรัชญาการศึกษาเป็นวิชาหลักหรือวิชาบังคับในหลักสูตร วิชาปรัชญาการศึกษาในหลักสูตรปรัชญาเป็นได้แต่เพียงวิชาเลือกเสรีที่นานๆ ครั้งจึงจะเปิดให้นักศึกษาได้ลงทะเบียนเรียน หรือบางแห่งก็ไม่เคยเปิดเลย เพียงแต่มีไว้เป็นไม้ประดับในหลักสูตร นับว่าโชคดีอยู่บ้างที่คณะหรือภาควิชาศึกษาศาสตร์ถือว่าวิชานี้เป็นหนึ่งในวิชาบังคับของหลักสูตร เนื้อหาของวิชาดังกล่าวคือการศึกษา ส่วนวิธีการนั้นใช้วิธีการของปรัชญา นอดดิงส์ (Nel Noddings) กล่าวว่า “โดยธรรมเนียมแล้ว วิธีการของปรัชญาประกอบด้วยการวิเคราะห์และการทำให้มีทัศนคติโต้แย้ง ทฤษฎี และภาษาเกิดความกระจำง นักปรัชญาในฐานะที่เป็นนักปรัชญา โดยปกติแล้วจะไม่สร้างทฤษฎีทางการศึกษา (ทางการสอน ทางการเรียนรู้และอื่นๆ ในทำนองนี้) ทว่าพวกเขาจะวิเคราะห์ทฤษฎีและข้อโต้แย้งต่าง ๆ บางครั้งก็สนับสนุนข้อโต้แย้งก่อนหน้านั้น บางครั้งก็ยกข้อคัดค้านที่ทรงอิทธิพลซึ่งนำไปสู่การแก้ไขหรือละทิ้งทฤษฎีและแนวทางของข้อโต้แย้งต่าง ๆ” (Nel Noddings: 1) นักปรัชญาที่นอดดิงส์

หมายถึงในที่นี้คือ นักปรัชญาวิเคราะห์ (analytic philosophers) นั่นเอง ปัญหาที่ถามได้ทันทีก็คือ ทำไมนักปรัชญาส่วนใหญ่จึงไม่สนใจปรัชญาการศึกษา หลายคนอาจจะตอบทันทีว่า เพราะนั่นไม่ใช่หน้าที่ของนักปรัชญาแต่เป็นหน้าที่ของนักการศึกษาที่จะต้องตอบปัญหาต่างๆ ทางด้านการศึกษา กล่าวตรงๆ ก็คือ “ธุระไม่ใช่” หรือ “ไม่เกี่ยวกับเรา”

สถานการณ์ในทำนองเดียวกันนี้ได้เกิดขึ้นกับปรัชญาประยุกต์สาขาอื่นๆ เช่นกัน อาทิ ปรัชญาการเมือง ในขณะที่คณะรัฐศาสตร์ถือว่าวิชาปรัชญาการเมืองเป็นวิชาหลักหรือวิชาบังคับ ภาควิชาปรัชญาถือว่าเป็นเพียงวิชาเลือกที่นานๆ ครั้งจึงจะเปิดสอนหรือไม่เปิดเลย นักปรัชญาหรืออาจารย์ทางปรัชญาหลายคนถือว่าปรัชญาการเมืองเป็นส่วนหนึ่งของปรัชญาสังคม ดังนั้นจึงอาจกล่าวถึงบ้างเล็กน้อยเวลาที่สอนปรัชญาสังคม ปัญหาต่างๆ ทางด้านการเมืองสำหรับนักปรัชญาแล้วจึงดูเหมือนว่า “ธุระไม่ใช่” หรือ “ไม่เกี่ยวกับเรา” เช่นเดียวกับปัญหาต่างๆ ทางด้านการศึกษา

เมื่อนักการศึกษาและนักรัฐศาสตร์เป็นผู้รับผิดชอบปรัชญาการศึกษาและปรัชญาการเมือง นักวิชาการเหล่านั้นก็ไม่อาจปฏิเสธการวิเคราะห์แนวคิดของนักปรัชญาที่เกี่ยวข้องกับการศึกษาและการเมืองได้ ปัญหาที่พบเห็นได้เป็นประจำคือนักการศึกษาและนักรัฐศาสตร์ต่างก็ได้รับการศึกษาอบรมมาเฉพาะทาง กล่าวคือ ทางด้านการศึกษาและด้านรัฐศาสตร์ ไม่ได้รับการอบรมมาในทางด้านปรัชญาโดยตรง เมื่อพูดหรือเขียนเกี่ยวกับแนวคิดของนักปรัชญาจึงผิดแผกแตกต่างไปจากสิ่งที่วงการปรัชญาคุ้นเคย เวลาที่นักปรัชญาฟังหรืออ่านงานเขียนของคนเหล่านั้นก็จะรู้สึกอึดอัดทันทีเพราะมีความรู้สึกว่าคุณเหล่านั้นกำลังเข้าใจผิด

เมื่อพิจารณาถึงปรัชญาการศึกษาหรือปรัชญาประยุกต์อื่นๆ ในปัจจุบัน ดูเหมือนว่านักปรัชญาในบ้านเรากำลังตกอยู่ในสถานการณ์แบบทางสองแพร่งดังกล่าว กล่าวคือเวลาที่มีปัญหาต่างๆ ทางด้านการศึกษา นักปรัชญาจะมีความรู้สึกว่ “ธุระไม่ใช่” แต่พอนักการศึกษา (รวมถึงข้าราชการในหน่วยงานของรัฐที่เกี่ยวข้อง) เสนอแนวทางแก้ไขโดยอ้างอิงถึงแนวความคิดทางปรัชญากลับบอกว่า “ไม่ได้เรื่อง” นี่คือการสถานการณ์ที่เกิดขึ้นในบ้านเรา

ย้อนอดีตกลับไปสู่ เอเธนส์

การสืบสาวรากเหง้าของอารยธรรมตะวันตกนั้นโดยทั่วไปแล้ว มักจะย้อนกลับไปหาเมืองเก่าแก่สามเมืองคือ *เยรูซาเล็ม เอเธนส์ และโรม* ซึ่งเป็นสัญลักษณ์หรือตัวแทนถึง *ศรัทธา (faith) เหตุผล (reason) และเจตจำนงเสรี (free will)* ตามลำดับ ในที่นี้ผู้เขียนจะใช้เยรูซาเล็ม เอเธนส์และโรมในฐานะที่เป็นตัวแทนถึงสถาบันศาสนา สถาบันวิชาการและสถาบันการเมือง สถาบันทั้งสามแห่งนี้ต่างก็มีอำนาจและความสามารถในการกำหนด “หลักสูตรการศึกษา” บางยุคบางสมัยสถาบันศาสนามีอำนาจมากสามารถโน้มน้าวจิตใจหรือบังคับให้คล้อยตามในการจัดการการศึกษา บางยุคบางสมัยสถาบันการเมืองมีอำนาจมากกว่าสถาบันอื่น บางสมัยทั้งสามสถาบันต่างก็มีแนวทางเป็นของตัวเองและเป็นอิสระจากกัน ดังเช่นในสมัยกรีกโบราณโดยเฉพาะอย่างยิ่งในเอเธนส์ เป็นต้น ในที่นี้ผู้เขียนจะเน้นกล่าวถึงเฉพาะสถาบันวิชาการแต่เพียงเท่านั้น ทั้งนี้ไม่ได้หมายความว่า “เยรูซาเล็ม” (เทียบกับบ้านเราคือ “วัด”) และ “โรม” (เทียบกับบ้านเราคือ “วัง”) ไม่สำคัญ แต่ต้องการเน้น “เอเธนส์” เป็นพิเศษ เพราะปรัชญาตะวันตกเริ่มต้นและงอกงามที่นั่น สำนักอะคาเดเมีย (Academia) ของเพลโตเป็นสำนักวิชาการในเอเธนส์ (เทียบได้กับตักกาศึกษาในอินเดียและสำนักขงจื๊อในจีน)

แอนโทนี ฟลู (Antony Flew: 41-42) เสนอว่า เราควรเริ่มต้นสืบสาวปรัชญาตะวันตกที่เพลโตด้วยเหตุผลสำคัญ 4 ประการคือ

1. เพลโตเป็นนักปรัชญาคนแรกที่มีงานเขียนอยู่ครบบริบูรณ์
2. ผลงานของเพลโตบรรจุความคิดซึ่งถือได้ว่าเป็นการนิยามคำว่า “ปรัชญา”
3. ผลงานของเพลโตมีความสง่างามทางวรรณกรรม และ
4. ความคิดของเพลโตไม่หยุดนิ่งและเพลโตเต็มใจในการวิพากษ์วิจารณ์แนวความคิดของตนเอง

ในบรรดาหนังสือบทสนทนามากว่ายี่สิบเล่มของเพลโตนั้น เล่มที่นักปรัชญาส่วนใหญ่เห็นว่าสำคัญที่สุดเพราะบรรจุแนวความคิดที่สำคัญของเพลโตไว้เกือบทั้งหมดคือ *Republic* รุสโซเคยวิจารณ์หนังสือเล่มนี้ไว้ว่าไม่ได้เป็นตำราเกี่ยวกับระบบ

การเมือง แต่เป็นตำราทางการศึกษาชั้นเลิศ เพราะสำหรับเพลโตแล้ว รากเหง้าของปัญหาของมนุษย์คือการศึกษากับพร่อง และการเยียวยารักษาปัญหาเหล่านั้นก็ต้องใช้การศึกษาที่ไม่บกพร่อง เมื่อคนทั้งหลายมีการศึกษาที่ไร้ข้อบกพร่อง พวกเขาจะพบว่ากฎหมายไม่จำเป็นเพราะพวกเขาจะเป็นผู้ชอบธรรมได้โดยไม่ต้องอาศัยกฎหมาย การศึกษาที่ไม่บกพร่องมาจากไหน คำตอบสำหรับเพลโตคือนักปรัชญา การศึกษาที่ถูกต้องต้องมาจากนักปรัชญา ถ้าหากข้อวิจารณ์ของรุสโซถูกต้อง การศึกษาที่ถูกต้องกับปรัชญาเป็นสิ่งที่แยกกันไม่ออก

ในโลกตะวันตกนั้นกล่าวได้ว่า วิชาปรัชญาเป็นทั้ง “อัลฟา” (alpha) และ “โอเมกา” (omega) ที่ว่าเป็น “อัลฟา” ก็เพราะปรัชญาเป็นบ่อเกิดหรือ “แม่” ของวิชาอื่น ๆ ทั้งหมด แรกเริ่มเดิมทีนั้นวิชาต่าง ๆ รวมอยู่ในปรัชญา ต่อมาจึงค่อย ๆ เป็นอิสระแยกตัวออกไป ที่บอกว่าเป็น “โอเมกา” ก็เพราะปรัชญาเป็นเบื้องปลายหรือเป็นพัฒนาการขั้นสุดท้ายของวิชาการต่าง ๆ ทั้งหมด ยกตัวอย่างเช่น ในคณิตศาสตร์สองบวกสองเป็นเท่าไร สี่หารสองได้เท่าไร เป็นปัญหาที่นักคณิตศาสตร์ขบคิดและหาคำตอบ แต่ปัญหาที่ว่า “ตัวเลขคืออะไร” “ตัวเลขมีอยู่จริงหรือไม่” เป็นตัวอย่างของคำถามที่นักปรัชญาขบคิดและหาคำตอบ ถ้าหากสังเกตอุบัติเหตุทางการศึกษาเราจะพบว่าใบปริญญาบัตรสูงสุดคือปรัชญาดุษฎีบัณฑิต (Doctor of Philosophy) นั้นย่อมแสดงให้เห็นว่าพัฒนาการสูงสุดของวิชาการทั้งหลายย่อมหนีปรัชญาไปไม่พ้น

ในโลกตะวันตก นักปรัชญามีและแสดงบทบาทสำคัญมาโดยตลอดในแวดวงการศึกษานับตั้งแต่ยุคโบราณมาจนกระทั่งถึงยุครู้แจ้ง (Enlightenment) อาจกล่าวได้ว่าในช่วงเวลานั้นไม่สามารถแยกได้ระหว่างนักปรัชญากับนักการศึกษา กล่าวอีกนัยหนึ่งก็คือไม่สามารถแยกได้ระหว่าง “ปราชญ์” กับ “ครู” ในสมัยกลางวิชาตรรกวิทยาซึ่งเป็นเครื่องมือหลักของปรัชญา กลายเป็นวิชาที่สำคัญที่สุดสำหรับบรรดานักคิดสำนักอัสสมาจารย์นิยม (scholasticism) เมื่อเราค้นคว้าประวัติการศึกษาในโลกตะวันตก นักการศึกษาคนสำคัญ อาทิ โสกราตีส เพลโต อริสโตเติล นักบุญออกุสติน นักบุญโทมัส อะควินัส นักคิดในยุคเรอแนซองส์และยุคปฏิรูป

² ความคิดของเพลโตในเรื่องนี้ตรงกับของขงจื้อซึ่งกล่าวว่า “ที่ใดที่เจ้าชายมีคุณธรรม กฎหมายก็เป็นสิ่งที่ไม่จำเป็น ที่ใดที่เจ้าชายไร้คุณธรรม กฎหมายก็เป็นสิ่งที่ไร้ประโยชน์”

เดส์การ์ตส์ ลีออค พระคาร์ดินัล นิวแมน (Cardinal Newman) รุสโซ และคานท์ เป็นต้น จะเห็นได้ว่าท่านเหล่านั้นทั้งหมดล้วนแต่เป็นนักปรัชญา

นับตั้งแต่ศตวรรษที่ 17 จนถึงปัจจุบัน

จากการศึกษาประวัติศาสตร์ เป็นที่ทราบกันดีว่า การปฏิวัติทางวิทยาศาสตร์และเทคโนโลยีเกิดขึ้นในศตวรรษที่ 17 การปฏิวัติทางการเมืองเกิดขึ้นในศตวรรษที่ 18 (อเมริกาประกาศอิสรภาพและเกิดการปฏิวัติในฝรั่งเศส) แล้วตามด้วยการปฏิวัติอุตสาหกรรมในศตวรรษที่ 19 ซึ่งเริ่มขึ้นที่สหราชอาณาจักรก่อนเป็นแห่งแรก หลังจากนั้นก็กระจายไปทั่วยุโรปและอเมริกาเหนือตลอดจนกระทั่งถึงญี่ปุ่น การปฏิวัติอุตสาหกรรมครั้งแรกในศตวรรษที่ 19 นั้นเป็นการนำเอาเครื่องจักร พลังไอน้ำ พลังไฟฟ้าและเคมีภัณฑ์มาแทนแรงงานคนและสัตว์ หลังสงครามโลกครั้งที่สองได้เกิดการปฏิวัติอุตสาหกรรมครั้งที่สอง มีการนำเอาเครื่องจักรมาแทนแรงงานสมองของมนุษย์อันได้แก่คอมพิวเตอร์และระบบโทรคมนาคมต่าง ๆ ในปัจจุบันเทคโนโลยีชีวภาพและนาโนเทคโนโลยีกลายเป็นคลื่นลูกใหม่ที่กำลังมาแรง จะเห็นได้ว่านับตั้งแต่ศตวรรษที่ 17 เป็นต้นมาวิทยาศาสตร์และเทคโนโลยีได้ทำให้โลกเปลี่ยนแปลงไปอย่างรวดเร็ว สิ่งสำคัญที่สุดคือเทคโนโลยีเหล่านี้ทำให้วิถีคิดและโลกทัศน์ของคนเปลี่ยนไปชนิดที่เรียกได้ว่าจากหน้ามือมาเป็นหลังมือ เดวิด โบม (David Bohm) แสดงทัศนะไว้ว่า "พร้อม ๆ กับการเกิดขึ้นมาของยุคใหม่ ธรรมชาติของมนุษย์เกี่ยวกับโลกและตนเองได้เปลี่ยนแปลงอย่างถึงรากถึงโคน แนวทางสำหรับชีวิตในตอนแรกซึ่งเป็นแนวทางของศาสนา (religious) นั้นได้ถูกแทนที่โดยแนวทางทางโลกย์ (secular) แนวทางทางโลกย์นี้ถือว่ามนุษย์สามารถเข้าใจธรรมชาติได้อย่างทะลุปรุโปร่ง และในที่สุดจะสามารถควบคุมธรรมชาติได้ โดยอาศัยพัฒนาการที่เป็นระบบของความรู้ทางวิทยาศาสตร์โดยผ่านทาง การสังเกต การทดลองและความคิดที่เป็นเหตุผล" (David Bohm: 383)

ผลกระทบที่เกิดขึ้นจากความก้าวหน้าทางวิทยาศาสตร์และเทคโนโลยีต่อระบบการศึกษา ที่เห็นได้ชัดคือการที่วิทยาศาสตร์และเทคโนโลยีเข้ามาแทนที่ของปรัชญาในการจัดการศึกษา เมื่อวิทยาศาสตร์เข้ามาแทนที่ปรัชญา ทำให้ธรรมชาติ

เป้าหมายและวิธีการของการศึกษาก็เปลี่ยนแปลงไปจากเดิม เป้าหมายทุกอย่างทางการศึกษาจะต้องเป็นสิ่งที่สามารถวัดและสังเกตได้ ซึ่งในที่สุดก็พยายามทอนลงให้เป็นตัวเลขเพื่อให้ไปกันได้กับวิธีการเชิงปริมาณ คนที่เคยเรียนทางด้านการศึกษา มาย่อมทราบดีว่า เมื่อจะสอนอะไรก็ตาม เป้าหมายจะต้องเป็นเชิงพฤติกรรมเสมอ ใครที่ตั้งวัตถุประสงค์ไว้นักเรียนจะ “รู้” “เข้าใจ” “ซาบซึ้ง” “เห็นคุณค่า” “รัก” “ชอบ” ฯลฯ ถือว่าสอบไม่ผ่านเพราะค่าเหล่านี้ถือว่าไม่สามารถสังเกตและวัดได้ ถ้าอยากผ่านจะต้องใช้คำดังเช่น “บอกได้ว่า” “ชี้ให้ดู” “ทำให้ดู” “เขียน” “อ่าน” “อธิบาย” ฯลฯ เป็นต้น การศึกษามุ่งไปที่การผลิตผู้เรียนให้สามารถแก้ไขปัญหาและ ประกอบอาชีพได้ตามความต้องการของตลาดเท่านั้น

ผลจากการที่ศาสตร์ต่าง ๆ แยกตัวเป็นอิสระ และวิทยาศาสตร์เข้ามาแสดงบทบาทแทนที่ปรัชญาในความสัมพันธ์ที่มีต่อการศึกษา ทำให้นักปรัชญาส่วนใหญ่หันหลังให้กับวงการการศึกษา ก่อนหน้านั้นการแสวงหาความจริงในธรรมชาติเป็นพันธกิจอย่างหนึ่งของนักปรัชญา เมื่อวิทยาศาสตร์เจริญขึ้นและแยกตัวเป็นอิสระ นักปรัชญาก็ปล่อยให้หน้าที่ในการแสวงหาความจริงในโลกธรรมชาติเป็นของนักวิทยาศาสตร์ ก่อนหน้านี้นักปรัชญาเคยเป็นผู้นำในเรื่องการศึกษา ถึงตอนนี้ก็ปล่อยให้เป็นเรื่องที่นักการศึกษาว่ากันเองเอง ถึงแม้จะมีนักปรัชญาศึกษาจำนวนหนึ่งยังให้ความสนใจต่อปัญหาต่างๆ ทางการศึกษาอยู่ แต่แนวคิดของเขาเหล่านั้นก็บังเกิดผลน้อยมากในทางปฏิบัติเพราะกิจกรรมการจัดการศึกษาดกอยู่ในมือของนักการเมือง ผู้กุมนโยบายและครู (Wilfred Carr: 57) นักปรัชญา(วิเคราะห์) ส่วนใหญ่หันไปทำกิจกรรมประเภทสองคือ วิเคราะห์ความหมายและสร้างความชัดเจนให้กับภาษา จะเห็นได้ว่าแต่ละคนต่างก็รู้จักแบ่งงานกันทำตามแบบฉบับของลัทธิทุนนิยมยุคใหม่โดยแท้ อย่างไรก็ตามในศตวรรษที่ 20 มีนักปรัชญาผู้หนึ่งที่ให้ความสนใจต่อการศึกษาเป็นพิเศษ และความคิดของเขามีอิทธิพลอย่างยิ่งต่อวงการการศึกษาในปัจจุบัน เขาผู้นั้นคือ จอห์น ดิวอี้ (John Dewey) นักปรัชญาชาวอเมริกัน

จอห์น ดิวอี้: กอบกู้ฐานะหรือตอกฝาโลงให้กับปรัชญา

กล่าวได้ว่าในแวดวงการศึกษาแม้กระทั่งของไทยไม่มีใครที่ไม่รู้จัก หรือไม่เคยได้ยินชื่อของดิวอี้ เขามีชื่อเสียงโด่งดังในแวดวงการศึกษาเฉกเช่นเดียวกับที่ วิต겐สไตน์ (Wittgenstein) มีชื่อเสียงโด่งดังในแวดวงภาษาศาสตร์ ดิวอี้เป็นนักปรัชญาปฏิบัตินิยม (pragmatist) กล่าวได้ว่าปรัชญาปฏิบัตินิยมของอเมริกันนั้นผู้ก่อตั้งคือชาร์ลส์ เพียร์ส (Charles Peirce) ผู้ที่ทำให้เป็นที่รู้จักกันแพร่หลายคือวิลเลียม เจมส์ (William James) แต่ผู้ที่ทำให้บังเกิดผลในทางปฏิบัติคือจอห์น ดิวอี้

ดิวอี้มีปฏิกริยากับปรัชญาตะวันตกทั้งหมดที่ผ่านมา ไม่ว่าจะเป็นปรัชญาในฐานะอภิปรัชญา (metaphysics) หรือในฐานะญาณวิทยา (epistemology) ก็ตาม ดิวอี้ปฏิเสธอภิปรัชญาที่พยายามแยกโลกแห่งความเป็นจริงออกจากโลกแห่งปรากฏการณ์ และปฏิเสธญาณวิทยาซึ่งถือว่าความรู้คือการตรึกคิด (contemplation) สำหรับดิวอี้แล้วไม่มีประโยชน์ที่จะกล่าวถึงโลกอื่นนอกเหนือไปจากโลกธรรมชาติ และนับว่าไร้ประโยชน์เช่นกันที่จะกล่าวถึงความรู้ว่าเป็นการตรึกคิดนอกเหนือไปจากการกระทำ กล่าวอีกนัยหนึ่ง สำหรับดิวอี้ การรู้ (knowing) กับการกระทำเป็นสิ่งที่แยกกันไม่ได้ ดังนั้นเขาจึงไม่ลังเลใจที่จะเรียกอภิปรัชญาแบบดั้งเดิมว่า “อภิปรัชญาที่ไร้ค่า” (vain metaphysics) และเรียกญาณวิทยาว่า “ญาณวิทยาที่ไร้ผล” (idle epistemology) ยี่สิบห้าปีหลังจากที่เขาเขียนหนังสือชื่อการสร้างใหม่ในปรัชญา (*Reconstruction in Philosophy*) เขากล้าที่จะกล่าวด้วยความมั่นใจว่าหนังสือเล่มดังกล่าวควรจะเปลี่ยนเป็นชื่อใหม่ว่า “การสร้างใหม่ของปรัชญา” (*Reconstruction of Philosophy*) (John Dewey: v)

ถึงแม้ดูเหมือนว่าดิวอี้พยายามจะ “ตอกฝาโลง” ให้กับแนวทางปรัชญาแบบดั้งเดิม แต่ในอีกด้านหนึ่งเขาก็เป็นตัวอย่างที่ดีให้กับนักปรัชญาคนอื่น ๆ ในการออกจาก “หอคอยงาช้าง” แล้วหันมาให้ความสนใจปัญหาสังคมมากขึ้น เขากล่าวว่า “ความคิดทางปรัชญาสมัยใหม่ได้ถูกรอบงำด้วยปริศนาทางญาณวิทยา และข้อโต้แย้งระหว่างชาวสัจนิยม (realist) กับชาวจิตนิยม (idealist) ระหว่างชาวปรากฏการณ์นิยม (phenomenalist) กับชาวอสมพัทธ์นิยม (absolutist) มากจนกระทั่งนักศึกษหลายคนรู้สึกสับสนว่าจะมีอะไรเหลือไว้ให้แก่ปรัชญาบ้าง หากจัดหน้าที่ทาง

อภิปรายในการแยกความแตกต่างระหว่างโลกแห่งความเป็นจริงกับโลกแห่งปรากฏการณ์ และหน้าที่ทางญาณวิทยาในการที่จะบอกว่าผู้เรียนสามารถรู้วัตถุที่แยกอยู่อย่างอิสระได้อย่างไร แต่การจัดปัญหาดังเดิมเหล่านี้ทั้งไปจะไม่เป็นการเปิดโอกาสให้ปรัชญาอุทิศตนให้กับหน้าที่ที่จำเป็นมากกว่า และบังเกิดผลมากกว่า ดอกหรือ การจัดทั้งดังกล่าวไม่เป็นการส่งเสริมปรัชญาให้เผชิญหน้ากับข้อบกพร่องและปัญหาใหญ่หลวงทางศีลธรรมและทางสังคม ที่มนุษยชาติต้องทนทุกข์ทรมาน ดอกหรือ" (Dewey: 123-4) หน้าที่ของปรัชญาในอนาคตคือการเสนอแนวทางที่ชัดเจนในการแก้ไขปัญหาดังกล่าว ทางสังคม

ปัญหาที่เกิดขึ้นคือเห็นได้ชัดว่า แนวทางที่ดิวนำเสนอเป็นแนวทางเดียวกันกับแนวทางของวิทยาศาสตร์ เขากล่าวว่า "สำหรับศาสตร์แห่งการทดลอง การรู้หมายถึงการกระทำที่ท่าอย่างชาญฉลาด การรู้ไม่ได้เป็นเรื่องของการตรึงคิดอีกต่อไป แต่เป็นเรื่องของการปฏิบัติ นี่ย่อมเป็นการบ่งชี้ให้เห็นว่าปรัชญาต้องเปลี่ยนแปลงธรรมชาติของตนเองด้วย ... มันจะต้องมีลักษณะเชิงการกระทำและเชิงการทดลอง" (Dewey: 121) ถ้าปรัชญากลายเป็นวิทยาศาสตร์ยุคใหม่ ปรัชญาก็จะมีโลกทัศน์แบบนวนิยม (modernism) ซึ่งยึดถือสมมติฐานที่ว่า มนุษย์สามารถเข้าใจธรรมชาติและทุกสิ่งทุกอย่างในธรรมชาติได้อย่างทะลุปรุโปร่ง (โดยไม่ต้องอาศัยธรรมหรือศาสนา) และสักวันหนึ่งมนุษย์จะควบคุมธรรมชาติได้โดยอาศัยวิทยาศาสตร์และความคิดที่เป็นเหตุผล แต่กาลเวลาได้พิสูจน์ให้เห็นแล้วว่าสมมติฐานดังกล่าวไม่ถูกต้อง วิทยาศาสตร์ไม่สามารถแก้ปัญหาทุกอย่างของมนุษย์ได้ สมมติฐานดังกล่าวของนวนิยมกำลังถูกชาวหลังนวนิยม (postmodernism) ท้าทายอยู่ในขณะนี้ การนำเสนอของดิวนั้นที่จะเป็นการชักนำปรัชญาให้หันกลับมาสู่ระบบการศึกษา ได้กลับกลายเป็นการตอกย้ำให้วิทยาศาสตร์และโลกทัศน์แบบนวนิยมมีอิทธิพลครอบงำต่อแวดวงการศึกษาต่อไป

ในวงการปรัชญานั้น ดิวนั้นไม่ต่างจากนักปรัชญาคนอื่น ๆ ในแง่ที่ว่ามีคนเห็นด้วยและไม่เห็นด้วยกับความคิดของเขา คนที่เห็นด้วยก็เชื่อว่าเห็นด้วยทั้งหมดทุกอย่าง และมีการวิเคราะห์ให้เห็นจุดอ่อนจุดแข็งซึ่งถือเป็นเรื่องปกติในวงการ แต่ในแวดวงการศึกษาโดยเฉพาะอย่างยิ่งในบ้านเราน่าเป็นห่วงอย่างยิ่ง เพราะจาก

ประสบการณ์ที่ผู้เขียนเคยประสบมาเวลานักการศึกษาหรือผู้ที่อยู่ในแวดวงการศึกษามองถึงตัวอ๊ว พวกเขาพูดรวมกันว่าเสียงจากตัวอ๊วเป็นเสียงจากสวรรค์ ตัวอ๊วพูดอะไรก็ถูกทั้งหมดพอ ๆ กับเวลาที่คนเหล่านั้นพูดถึงพรอยด์ ทำให้แบบนี้ถือว่าเป็นอันตรายและมีผลกระทบในวงกว้าง เพราะนักการศึกษาเกี่ยวข้องกับคนหมู่มากในสังคม トラバิดที่นักปรัชญาไม่หันมาสนใจการศึกษาและสังคมให้มากขึ้น ก็ยังมองไม่เห็นว่ปัญหานี้จะแก้ไขเยียวยาได้อย่างไร

จุดมุ่งหมายของการศึกษา

ถ้าหากเราไปดูการจัดการศึกษาของ “เยรูซาเล็ม” “เอเธนส์” และ “โรม” เราจะพบได้ทันทีว่แต่ละแห่งมีจุดมุ่งหมายต่างกัน ทำไมจึงเป็นเช่นนั้น เวลาที่คิดเกี่ยวกับจุดมุ่งหมายของการศึกษาผู้เขียนมักจะนึกถึงความคิดของชาวกรีกเกี่ยวกับวิญญาณ ชาวกรีกเชื่อว่าวิญญาณของมนุษย์แบ่งออกเป็นสามส่วน ส่วนบนสุดเกี่ยวกับเหตุผล ส่วนกลางเกี่ยวกับอารมณ์ความรู้สึก ส่วนล่างสุดเกี่ยวกับความอยากและแรงขับต่างๆ ถ้าให้เปรียบเทียบกับอวัยวะผู้เขียนจะนึกถึงศีรษะ หัวใจ และมือ (ไม่ใช่ท้องเหมือนอย่างชาวกรีก) เพราะต้องการให้ศีรษะเป็นสัญลักษณ์ถึงปัญญาและเหตุผล หัวใจเป็นสัญลักษณ์ของทัศนคติและอารมณ์ ส่วนมือเป็นสัญลักษณ์ของทักษะและการกระทำ

เวลาคิดถึงคน (ตะวันตก) จะนึกถึงเฟลโด เปาโล แฟร์ (Paolo Freire) และตัวอ๊ว เพราะทั้งสามคนเป็น “ยักษ์ใหญ่” ในวงการการศึกษาที่กล่าวถึงจุดมุ่งหมายทางการศึกษาไว้ต่างกันอย่างชัดเจน คำถามก็คือว่าทำไมคนทั้งสามและคนอื่น ๆ จึงกล่าวถึงจุดมุ่งหมายของการศึกษาไว้ต่างกัน คำตอบสั้น ๆ ง่าย ๆ ก็คือเพราะทั้งสามคนเข้าใจธรรมชาติของการศึกษาต่างกัน สำหรับเฟลโดจุดมุ่งหมายของการศึกษาคือการพัฒนาอุปนิสัยและการฝึกฝนจิต ใน Republic เฟลโดคิดว่าไม่มีหนทางใดที่จะหยุดยั้งผู้มีอำนาจไม่ให้ใช้อำนาจไปในทางที่ผิดได้นอกจากการศึกษา ถ้าหากผู้มีอำนาจปรารถนาที่จะใช้อำนาจไปในทางที่ผิดแล้ว หายนะอันใหญ่หลวงย่อมบังเกิด

^๑ ในโลกตะวันออก เราอาจนึกถึงพระพุทธเจ้าเทียบกับเฟลโด ขงจื้อเทียบกับเปาโล แฟร์ และเต็ง เสี่ยวผิงเจ้าของประโยคว่ “ไม่สำคัญว่ผมจะเป็นสืขาวหรือสืดำ ขอให้จับหนูได้ก็แล้วกัน” น่าจะเปรียบกับตัวอ๊วเพราะแนวคิดดังกล่าวสะท้อนให้เห็นแนวคิดแบบปฏิบัตินิยมได้เป็นอย่างดี

ขึ้นแก่รัฐอย่างแน่นอน หนทางเดียวที่จะแก้ไขได้คือใช้การศึกษาหล่อหลอมขัดเกลาจิตของผู้ที่จะเป็นผู้ปกครองจนกระทั่งบรรลุถึงปัญญาหรือเข้าถึงความจริง สำหรับเพลโตผู้ที่เข้าถึงได้คือนักปรัชญา เพราะฉะนั้นนักปรัชญาเท่านั้นที่เหมาะสมจะเป็นผู้ปกครอง เพราะการปกครองของนักปรัชญาไม่ได้เกิดจากความปรารถนาแต่เกิดจากพันธกิจที่จำเป็นดังคำกล่าวของโสกราตีสที่ว่า “เมื่อเวลาของเขามาถึง เขาจะอุทิศตนให้การการเมืองและปกครองบ้านเมืองเพื่อเห็นแก่ประเทศชาติ ไม่ใช่เพราะเป็นสิ่งที่น่าปรารถนาแต่เป็นภารกิจที่ไม่สามารถหลีกเลี่ยงได้” (Plato: Book VII: 540b) เราอาจจะสรุปว่า สำหรับเพลโต การศึกษาคืออุปนิสัยและปัญญา (Education is character and wisdom)

เพลโตไม่ได้จัดเตรียมการศึกษาไว้ให้กับชนชั้นล่าง (เพราะการศึกษามีไว้สำหรับชนชั้นปกครองและทหารเท่านั้น) และชีวิตของเพลโตเองก็เป็นชนชั้นบน แต่ชีวิตของเปาโล แฟร์ นักการศึกษาชาวบราซิลดูเหมือนว่าจะตรงข้ามกับชีวิตของเพลโตอย่างสิ้นเชิง เพลโตไม่เคยอดมือกินมือ แต่เปาโลแฟร์ประสบกับความหิวโหยอย่างเจ็บปวดทรมานในสมัยที่เขายังเด็ก แนวความคิดทางการศึกษาของแฟร์จึงมาจากชนชั้นที่ด้อยโอกาสทางสังคม แฟร์ถือว่าจุดมุ่งหมายของการศึกษาคือการสร้างมนุษยธรรม กล่าวคือการทำให้อัจฉริยะบุคคลแต่ละคนมีมนุษยธรรมมากขึ้น และจะนำมาซึ่งสังคมโดยรวมที่มีมนุษยธรรมมากขึ้น แต่การที่จะบรรลุวัตถุประสงค์นี้ กระบวนการทางการศึกษาจะต้องช่วยให้เราในฐานะที่เป็นปัจเจกบุคคลตระหนักรู้ถึงปัญหาอุปสรรคต่าง ๆ ที่มีอยู่ในสังคมที่คอยเป็นตัวขัดขวางไม่ให้บรรลุถึงวัตถุประสงค์ดังกล่าว กล่าวอีกนัยหนึ่งก็คือ กระบวนการทางการศึกษาจะต้องสามารถทำให้เรารับรู้ถึงวิถีทางและความเป็นไปที่ดำรงอยู่ในโลกอย่างมีวิจารณ์ญาณ กระบวนการทางการศึกษาจะต้องสามารถช่วยให้เราตรวจสอบแรงผลักดันต่าง ๆ ที่คอยขัดขวางการสร้างมนุษยธรรมของเรา และในที่สุดจะต้องช่วยให้เราตระหนักถึงความจำเป็นและความเป็นไปได้ที่จะพิชิตหรือเอาชนะแรงผลักดันต่าง ๆ เหล่านั้นให้ได้ แฟร์เรียกทัศนคติของชนชั้นที่กดขี่ไว้ว่า “จิตสำนึกของผู้กดขี่” (oppressor consciousness) เขาบรรยายทัศนคติดังกล่าวไว้ว่า “(ทัศนคติแบบนี้) มีแนวโน้มที่จะเปลี่ยนแปลงทุกสิ่งทุกอย่างรอบตัวให้เป็นวัตถุแห่งการครอบงำ โลก ทรัพย์สินสมบัติ

ผลผลิต งานสร้างสรรค์ของมนุษย์ ตัวมนุษย์เอง เวลา ทุกสิ่งทุกอย่างถูกทอนลงเป็นวัตถุตามอำเภอใจ บนความกระตือรือร้นที่จะครอบครองอย่างไร้ขีดจำกัด ผู้กดขี่ทั้งหลายพัฒนาความเชื่อว่าเป็นไปได้สำหรับพวกเขาที่จะเปลี่ยนแปลงทุกสิ่งทุกอย่างให้เป็นวัตถุแห่งอำนาจการซื้อของพวกเขา ... เงินเป็นเครื่องวัดสรรพสิ่ง และกำไรเป็นเป้าหมายอันดับแรก สำหรับบรรดาผู้กดขี่ทั้งหลาย สิ่งที่มีค่าคือการมีมากกว่า (มากกว่าเสมอ) แม้ว่าจะอยู่บนการมีน้อยกว่าหรือไม่มีอะไรเลยของผู้ถูกกดขี่สำหรับพวกเขาแล้ว การเป็นคือการมีและการเป็นชนชั้นของ ผู้ที่มี" (Paolo Freire: 44) แฟรเอย์ให้เห็นความแตกต่างระหว่างการศึกษแบบพึ่งพา (banking education) กับการศึกษาแบบตั้งปัญหา (problem-posing education) เขากล่าวว่า "ในขณะที่การศึกษาแบบพึ่งพาขัดขวางและทำให้พลังสร้างสรรค์ชะงักงัน การศึกษาแบบตั้งปัญหาเกี่ยวข้องกับการเปิดเผยความเป็นจริงอย่างต่อเนื่อง การศึกษาแบบแรกพยายามที่จะคงไว้ซึ่งการจมจืดสำนึก แบบหลังพยายามที่จะก่อให้เกิดจิตสำนึกและการแทรกแซงเชิงวิจารณ์ญาณในความเป็นจริง" (Freire: 58) โดยการตั้งปัญหาข้อขัดแย้งต่าง ๆ ในสังคม กระบวนการทางการศึกษาจะสามารถกลายเป็นแรงผลักดันที่ก่อให้เกิดจิตสำนึกในเชิงวิจารณ์ญาณที่จะเปลี่ยนแปลงสถานะในปัจจุบันไปสู่ความมีมนุษยธรรมมากขึ้น

เราจะเห็นได้ว่าในขณะที่เพลโตใช้ "วิภาษวิธี" (dialectic) ในการทำให้บรรลุถึงความจริง แฟรเอย์ใช้ "การเสวนา" (dialogue) ในการทำให้บรรลุถึงความมีมนุษยธรรม โดยสรุปอาจกล่าวได้ว่าสำหรับแฟร การศึกษาคือจิตสำนึกเชิงวิจารณ์ญาณ (Education is critical consciousness)

ในขณะที่แนวความคิดทางการศึกษาของเพลโตและแฟร มาจากชนชั้นที่ต่างกัน แนวความคิดของดิวยี่เป็นตัวแทนจากโลกประชาธิปไตยแบบเสรีนิยมที่เน้นความเท่าเทียม (อย่างน้อยในเรื่องของเสรีภาพและโอกาสที่เท่าเทียมกัน) สำหรับดิวยี่ การศึกษาและประชาธิปไตยมีความสัมพันธ์กันอย่างใกล้ชิด จุดมุ่งหมายของการศึกษาควรจะเป็นไปทั้งเพื่อสังคมและเพื่อนักศึกษาในฐานะที่เป็นปัจเจกบุคคล ดิวยี่เริ่มต้นด้วยการโจมตีการศึกษาแบบดั้งเดิมว่า "จุดมุ่งหมายหรือวัตถุ

ประสงค์หลักคือ การเตรียมตัวเด็กหนุ่มสาวสำหรับความรับผิดชอบในอนาคตและความสำเร็จในชีวิต โดยวิธีทางแห่งการได้มาซึ่งข้อสนเทศหมวดต่าง ๆ รวมทั้งทักษะรูปแบบต่าง ๆ ซึ่งรวมอยู่ในเนื้อหาของการเรียนการสอน เนื่องจากเนื้อหาตลอดจนมาตรฐานของความประพฤติที่เหมาะสมเป็นสิ่งที่ตกทอดมาจากอดีต ทักษะคตินักเรียนนักศึกษาจึงต้องเป็นแบบที่อ่านสอนง่าย รับผิดชอบต่าง ๆ ได้ง่าย และนบนอบเชื่อฟัง หนังสือโดยเฉพาะอย่างยิ่งตำราเรียน เป็นตัวแทนหลักของความรู้และภูมิปัญญาในอดีต ในขณะที่ครูเป็นสื่อกลางเชื่อมโยงระหว่างนักเรียนกับเนื้อหา ครูเป็นตัวแทนซึ่งถ่ายทอดความรู้และทักษะและยึดยึดหลักความประพฤติ (Dewey 1963: 18) สำหรับดิวอี้ การศึกษาคือชีวิต (Education is life) ไม่ใช่การเตรียมตัวเพื่อชีวิต วิธีการที่ใช้ในการเรียนรู้คือการกระทำ (doing) ถ้าหากถามดิวอี้ต่อว่าชีวิตคืออะไร เขาก็จะบอกว่าชีวิตคือความเจริญงอกงาม (growth) ความเจริญงอกงามคืออะไร เขาก็จะบอกว่าคือการแก้ปัญหาได้ด้วยการปฏิบัติ หน้าที่ของครูหรือนักการศึกษาจึงต้องจัดเตรียมประสบการณ์ที่มีคุณค่าซึ่งจะสามารถช่วยให้ผู้เรียนมีส่วนร่วมในการทำประโยชน์แก่สังคม

นักการศึกษาบ้านเราส่วนใหญ่เมื่ออ่านหรือได้ยินได้ฟังความคิดของดิวอี้แล้ว มักจะรู้สึกเคลิบเคลิ้มคล้อยตาม อันที่จริงแนวความคิดของดิวอี้มีข้อโหว่ให้โจมตีมากมาย ในที่นี้จะขอยกบางตัวอย่างพอเป็นสังเขปดังนี้

(1) ถ้าหากการศึกษาระบบดั้งเดิมแย่ ทำไมการศึกษาแบบนั้นจึงสามารถผลิตคนอย่างดิวอี้ได้ เพราะดิวอี้ก็เป็นผลผลิตของการศึกษาแบบนั้นเช่นกัน

(2) หนังสือเป็นที่รวบรวมประสบการณ์ของคนที่ประสบมาก่อนหน้าเรา เราย่อมไม่สามารถสื่อประสบการณ์โดยตรงให้กับใครได้เพราะเป็นเรื่องเฉพาะตัว เราจะสื่อกับคนอื่นได้ก็ต้องอาศัยสื่อกลางที่เป็นสาธารณะดังเช่นมโนทัศน์ของภาษา ในหนังสือของดิวอี้มีการอ้างถึงและโต้แย้งกับความคิดของเพลโต อริสโตเติล คานท์ และคนอื่น ๆ มากมาย ดิวอี้จะถกเถียงกับคนเหล่านั้นได้อย่างไร ถ้าหากไม่อาศัยหนังสือของพวกเขา เพราะคนเหล่านั้นเสียชีวิตหมดแล้วและไม่มีทางที่จะมาพูดคุยกับดิวอี้ได้

(3) ถ้าหากประสบการณ์ตรงเท่านั้นเป็นสิ่งที่มีความค่า หนังสือทั้งหมดของดิโอจี่ไรโซโยชน์ ควรจะโยนเข้ากองไฟให้หมด ในความเป็นจริงผู้เขียนคิดว่าไม่มีใครคิดเช่นนั้น คุณค่าของหนังสือนั้น เอมิลี ดิคกินสัน (Emily Dickinson) กวีชาวอเมริกันผู้ถูกเป็นบทกวีให้มองเห็นภาพพจน์ไว้ว่า

ไม่มีนาวาลำไหนเป็นเช่นหนังสือ
 ล่องระบือพาเราไปในหลายที่
 ไม่มีอาชาตัวไหนเป็นเช่นบทกวี
 นำวิถีชี้ช่องร่องทางเดิน
 ทางสายนี้ไม่มีแบ่งแยกชนชั้น
 คนจนนั้นก็ครลไได้ไม่เขิน
 ไม่มีรถคันไหนประหยัดเงิน
 ดีได้เกินรถบรรทุกดวงวิญญาณ

(4) ถ้าหากปราศจากหนังสือต่าง ๆ แล้ว โลกก็คงไม่ก้าวหน้ามาไกลเหมือนเช่นทุกวันนี้เพราะประสบการณ์และความรู้ที่มีความค่าก็คงตายไปพร้อมกับคนที่เป็นเจ้าของ มนุษย์แต่ละรุ่นก็คงเริ่มต้นด้วยการลองผิดลองถูกอยู่ร่ำไป สตีเฟน ฮอจิง (Stephen Hawking) เคยกล่าวไว้ว่าหนังสือตำราฟิสิกส์ที่ยิ่งใหญ่ที่สุดเท่าที่โลกเคยมีคือหนังสือหลักการเชิงคณิตศาสตร์ของปรัชญาธรรมชาติ (*Philosophiae Naturalis Principia Mathematica* หรือภาษาอังกฤษว่า *Mathematical Principles of Natural Philosophy*) (Stephen W. Hawking: 4) ของเซอร์ไอแซค นิวตัน (Isaac Newton) ซึ่ง อเล็กซานเดอร์ โพ๊ป (Alexander Pope) ได้แต่งบทกวี ยกย่องนิว

¹ ถอดมาจากบทกวีภาษาอังกฤษว่า

There is no frigate like a book
 to take us lands away,
 Nor any coursers like a page
 of prancing poetry.
 This traverse may the poorest take
 without oppress of toll;
 How frugal is the chariot
 that bears the human soul!

ต้นไว้ว่า

*Nature and Nature's laws lay hid in night:
God said, "Let Newton be!" and all was light.*

แต่นิวตันเองไม่เคยอหังการ เขาสำนึกถึงบุญคุณของคนๆ "เดินทางล่องหน้า" มาก่อนเขาเสมอ เขากล่าวว่า "ถ้าหากข้าพเจ้าได้เห็นอะไรไกลกว่าคนส่วนใหญ่ นั่นเป็นเพราะว่าข้าพเจ้าได้ยืนอยู่บนไหล่ของยักษ์ใหญ่ทั้งหลาย"

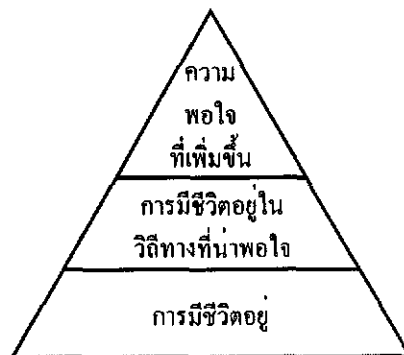
(5) การที่ดิฉันบอกว่าการศึกษาคือชีวิต เป็นการกล่าวที่ถูกต้องเพียงส่วนเดียว* คำกล่าวเช่นนี้ใช้ได้กับชีวิตในปัจจุบัน แต่ชีวิตของคนเรานั้นมีทั้งอดีตและอนาคต ถ้าหากคนเราไม่จดจำอดีตก็จะทำผิดซ้ำแล้วซ้ำอีก ถ้าหากไม่เตรียมตัวไว้สำหรับอนาคตก็จะทำให้ตั้งอยู่บนความประมาทและไม่ฉลาดรอบคอบ นิทานอีสปเรื่องมดง่วนกับจิ้งจอกสอนเราในเรื่องนี้ได้ดี ถ้าหากเราสังเกตชีวิตของคนๆ ที่ประสบความสำเร็จ เราจะพบว่าคนเหล่านั้นมักจะถามตนเองด้วยคำถามอย่างน้อย 3 ข้อเสมอคือ หนึ่งเรามาจากไหน สองเรากำลังอยู่จุดไหน และสามเรากำลังจะไปไหน การรำพึงถึงอดีต (retreat) ไม่ใช่กิจกรรมของนักบวชเท่านั้น แต่เป็นกิจกรรมที่ทุกคนพึงกระทำ การศึกษาในแง่นี้อาจเรียกได้ว่าเป็นการศึกษาในฐานะเป็นการย้อนกลับเพื่อชีวิต (retreat for life) สำหรับการศึกษาเพื่อชีวิตในอนาคตนั้นอาจเรียกได้ว่าเป็นการศึกษาในฐานะเป็นการเตรียมตัวเพื่อชีวิต (preparation for life)

อันที่จริงสิ่งที่ดิฉันปรารถนาจะเกิดขึ้นในแวดวงการศึกษา ไม่แตกต่างจากสิ่งที่ไวท์เฮด (Whitehead) ต้องการ ไวท์เฮดกล่าวว่า "นักศึกษาเป็นคนที่มีชีวิตชีว และจุดมุ่งหมายของการศึกษาคือการกระตุ้นและแนะแนวให้เด็กพัฒนาตนเอง ผลที่ตามมาจากข้ออ้างดังกล่าวก็คือครูควรเป็นผู้ที่มีชีวิตชีวด้วยความคิดที่มีชีวิตชีวเหมือนกัน" (Alfred N. Whitehead: v) ทั้งไวท์เฮดและดิฉันต่างก็ไม่เห็นด้วยกับการสอนที่เน้นเนื้อหาที่ตายซาก ความคิดที่เฉื่อยชาจะต้องขจัดให้พ้นไปจาก

* If I have seen further than most men, it is because I stood on the shoulders of giants.

* นับเป็นความผิดพลาดของดิฉันที่ทอนความรู้ลงเป็นเพียงการกระทำ (doing) เพราะความรู้เป็นสิ่งที่มากกว่าการกระทำเสมอเพราะความรู้มีหลายประเภท เช่น a priori knowledge และ moral knowledge เป็นต้น ความรู้ไม่ใช่เป็นแต่เพียง perceptual/empirical knowledge เหมือนดังที่ดิฉันเข้าใจ

ระบบการศึกษาเพราะจะทำให้เด็กเบื่อหน่ายและขาดพลังสร้างสรรค์ กล่าวให้ตรง ๆ คือ ทำอย่างไรจึงจะทำให้เด็ก (สำหรับไวท์เฮดรวมถึงครูด้วย) มีความสนุกสนานและกระตือรือร้นในการเรียนรู้ อย่างไรก็ตามถึงแม้ทั้งสองจะมีความคิดเห็นตรงกันในเรื่องดังกล่าว แต่ทั้งสองมีแนวทางที่แตกต่างกัน ตัวอ็เลือกแนวปฏิบัตินิยมและโจมตีปรัชญาและการศึกษาแบบดั้งเดิมจนเลยเถิด ส่วนไวท์เฮดเลือกแนวปรัชญากระบวนการ (process philosophy) ซึ่งรวมอภิปรัชญา ญาณวิทยา ศาสนา วิทยาศาสตร์และทุกอย่างเข้าไว้ในระบบ กล่าวได้ว่าไวท์เฮดเป็นปรมาจารย์ทางด้าน “บูรณาการ” (integration) หรือ “องค์รวม” (holism) ในโลกตะวันตกอย่างแท้จริง เราอาจมองเห็นศิลปะในการดำรงชีวิตตามทรรศนะของไวท์เฮดได้ดังนี้



โมเดลของไวท์เฮดรวมมิติทุกด้านของชีวิตเข้าไว้ด้วยกัน^๗ ภายใต้โมเดลแบบนี้เราอาจรวมจุดมุ่งหมายของยักษ์ใหญ่ทั้งสามเข้าไว้ด้วยกันคือ ทั้งของเพโลโต

^๗ ในโลกตะวันออก คนที่มีแนวความคิดทางการศึกษาแบบบูรณาการประเภทที่เน้นให้นักเรียน นักศึกษาสัมผัสชีวิตจริงจากกิจกรรมการงาน คือ คานธีและมาเซตุง ดู มหาตมะ คานธี คำตอบอยู่ที่หมู่บ้าน แพลโดย รสนา โคลิตระกูล และดู “Mao Tse-tung's Comments on Educational Reform” in *Issues and Studies*. Vol. VI No. 4, 1970, pp. 79-86.

^๘ โมเดลของไวท์เฮดแตกต่างจาก Hierarchy of Needs ของ มาสโลว์ โมเดลของมาสโลว์ขาดมิติทางจิตวิญญาณและศาสนา ถึงแม้มาสโลว์จะพูดถึงความรักและความต้องการทางสังคม แต่ความรักที่มาสโลว์พูดถึงไม่ใช่ความรักแบบ agape

แฟร์ และดิไวอี เราก็อาจจะได้เด็ก “เก่ง” “ดี” และ “มีความสุข” เหมือนดังที่คาดหวังไว้ อย่างไรก็ตามสิ่งที่เราต้องยอมรับคือ การที่เราอยากให้เด็กของเราได้ทุกอย่าง ความเข้มข้นก็อาจลดน้อยลงไป ถ้าเน้นอย่างใดอย่างหนึ่งมาก อีกอย่างหนึ่งก็ย่อมลดน้อยลง เช่น ถ้าเน้นความสุขมาก ความเก่งก็ย่อมลดน้อยลง ถ้าเน้นเนื้อหามาก ความสนุกก็ย่อมลดน้อยลงเป็นของธรรมดา คำถามที่สำคัญสำหรับนักการศึกษาจึงไม่ได้อยู่แต่เพียงที่จะสอนอะไรและสอนอย่างไรเท่านั้น^{*} แต่ยังอยู่ที่จะสอนใครอีกด้วย คำถามหลังนี้เปาโล แฟร์ให้ความสำคัญเป็นพิเศษเพราะการสอนเด็กกับสอนผู้ใหญ่ย่อมไม่เหมือนกัน ยิ่งกว่านั้น ถ้าสอนผู้ใหญ่ที่มีพื้นเพภูมิหลังต่างกันและมาจากชนชั้นต่างกันก็ย่อมไม่เหมือนกันด้วย

ทิศทางการศึกษาของไทย: เราจะไปทางไหน

การที่ดิไวอีให้ความสนใจกับผู้เรียนเป็นพิเศษ (ต่างจากไวท์เฮดที่ให้ความสำคัญกับครูด้วย) นำมาซึ่งแนวความคิดแบบยึดผู้เรียนเป็นศูนย์กลาง แนวคิดแบบนี้กำลังเป็นที่นิยมมากในบ้านเรา พระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ.๒๕๔๒ มาตรา ๒๒ กล่าวไว้ว่า “การจัดการศึกษาต้องยึดหลักว่า ผู้เรียนทุกคนมีความสามารถเรียนรู้และพัฒนาตนเองได้ ถือว่าผู้เรียนมีความสำคัญที่สุด กระบวนการจัดการศึกษาต้องส่งเสริมให้ผู้เรียนสามารถพัฒนาตามธรรมชาติและตามศักยภาพของตน” แนวความคิดแบบยึดผู้เรียนเป็นศูนย์กลาง “ฟังดูเข้าท่าดี” แต่ในความเป็นจริงแล้วมีอันตรายแฝงอยู่ทั้งต่อเด็กเองและสังคมโดยรวมเพราะแนวคิดแบบนี้เป็นแนวคิดแบบลดทอนนิยม (reductionism)

แนวคิดแบบลดทอนนิยมเป็นแนวคิดที่ตรงข้ามกับแนวคิดแบบองค์รวม (holism) กล่าวคือจะแยกสิ่งต่าง ๆ ออกเป็นส่วน ๆ แล้วประเมินว่าส่วนไหนสำคัญที่สุด ส่วนนั้นก็จะถูกถือว่าเป็น “หัวใจ” หรือ “ศูนย์กลาง” ส่วนที่อยู่ชายขอบรอบนอกมักจะถูกลืมและมองไม่เห็นคุณค่า ผู้เขียนคิดว่าเรายังคงจดจำนิทานอีสปเรื่องอวัยวะ

^{*} Paul Hirst ได้เสนอทฤษฎีรูปแบบของความรู้แบบต่าง ๆ ซึ่งมีอยู่ 6 แบบคือ (1) แบบเชิงประจักษ์ (2) แบบคณิตศาสตร์ (3) แบบศีลธรรม (4) แบบศาสนา (5) แบบสุนทรียศาสตร์ และ (6) แบบประวัติศาสตร์/สังคมวิทยา Hirst ถือว่า รูปแบบทั้งหมดนี้ไม่สามารถทอนได้และไม่สมมูล (ไม่เท่ากัน) เพราะฉะนั้นต้องใช้วิธีการสอนต่างกัน ดู Allen Brent (1978). *Philosophical Foundations for the Curriculum*. London: George Allen & Unwin.

ต่าง ๆ อวดความสำคัญของตนเองได้ดี ต่างก็คิดว่าตนเองมีความสำคัญที่สุดและกล่าวหาว่าห้องไม่มีความสำคัญอะไรเลย จึงนำมาซึ่งการอดอาหาร ผลที่สุดก็ต้องตายกันหมด การบอกว่าเด็กสำคัญที่สุดย่อมก่อให้เกิดความเข้าใจผิดและมองข้ามความสำคัญของผู้อื่นและสิ่งอื่น ๆ ที่อยู่รอบข้าง อันที่จริงแล้ว คนทุกคนที่เกี่ยวข้องนับตั้งแต่พนักงานการโรง เจ้าหน้าที่รักษาความปลอดภัย แม่ครัว เจ้าหน้าที่บรรณารักษ์ ครู ตลอดจนผู้อำนวยการล้วนแล้วแต่มีความสำคัญด้วยกันทั้งนั้น บอกไม่ได้ว่าใครสำคัญกว่าใคร เพราะทุกคนมีความสำคัญต่างกัน เด็ก ๆ ไม่ได้อยู่ตัวคนเดียวในโลกแต่ต้องอยู่ในสังคมเช่นเดียวกับคนอื่น ๆ ซึ่งต้องเรียนรู้ที่จะพึ่งพาอาศัย เคารพนับถือและมองเห็นความสำคัญของคนและกันเสมอ แนวความคิดแบบองค์รวมจะไม่มี การบอกว่าสิ่งไหนสำคัญกว่าสิ่งไหน เพราะทุกสิ่งมีความสำคัญต่างกัน เปรียบเสมือนอวัยวะต่าง ๆ ในองคาพยพเดียวกัน ไม่ใช่ขาดหัวใจเท่านั้นที่ทำให้ตาย ถ้าหากไม่มีตับ ไม่มีไต ไม่มีสมอง หรือแม้กระทั่งไม่มีผิวหนังก็ตายได้เหมือนกัน ถ้าหากไม่มีแม่ครัวทำกับข้าวให้รับประทาน แล้วปล่อยให้เด็กหิวจนตาลาย รับรองว่าเด็กจะเรียนไม่ได้แน่นอน ข้อความที่สร้างปัญหามากในมาตรา ๒๒ คือ ข้อความที่ว่า “ถือว่าผู้เรียนมีความสำคัญที่สุด” ข้อความดังกล่าวบ่งชี้ให้เห็นอิทธิพลของตัวอ้อย่างชัดเจน

ในภาพยนตร์จีนกำลังภายใน ไม่มีศิษย์คนไหนอยากเรียนกับอาจารย์ที่ไม่เก่ง ทุกคนอยากฝากเนื้อฝากตัวเป็นศิษย์กับอาจารย์ที่เก่ง ๆ กันทั้งนั้น ในชีวิตจริงก็เช่นเดียวกัน ไม่มีเด็กคนไหนอยากเรียนหนังสือกับครูหรืออาจารย์ที่ไม่ดีและโง่เขลา นั้นย่อมแสดงให้เห็นว่าครูมีความสำคัญและมีความหมายกับเด็กมาก ถ้าหากสังเกตพฤติกรรมของเด็กให้ดีจะพบว่าเวลาที่พ่อแม่ใช้ให้ทำอะไร เด็ก ๆ มักจะเกียจกัน แต่เวลาครูใช้ให้ทำอะไรเด็ก ๆ จะแย่งกันขึ้นอาสาเสมอ

เพลโต แฟร์ และไวท์เฮดไม่มีใครมองข้ามความสำคัญของครู ดังได้กล่าวมาแล้วในตอนต้น ในโลกตะวันตกนั้น ครูกับปราชญ์เป็นคน ๆ เดียวกัน โลกตะวันตกจึงสามารถผลิตปราชญ์และคนเก่ง ๆ ได้มากมาย อเมริกามีอยู่ช่วงหนึ่งที่หันไปเดินตามแนวทางของคิอี่ เมื่อปรากฏว่ารัสเซียเป็นชาติแรกที่ส่งดาวเทียมดวงแรกขึ้นไปโคจรในอวกาศ นักการศึกษาอเมริกันต้องหันมาทบทวนกันใหม่ (วิทย์ วิศทเวทย์ 2544: 15)

อย่างไรก็ตาม ในโลกตะวันตกนั้นถึงแม้วิชาการต่าง ๆ จะแยกตัวเป็นอิสระจากปรัชญา ถึงแม้โลกตะวันตกจะผ่านขั้นตอนจากปรัชญาและการศึกษาแยกกันไม่ออก มาจนกระทั่งถึงปรัชญาการศึกษาเป็นแต่เพียงส่วนหนึ่งในหลักสูตรการศึกษาแล้วก็ตาม แต่เราต้องไม่ลืมว่าปรัชญาเป็นหนึ่งในรากเหง้าของอารยธรรมตะวันตก เพราะฉะนั้น “โครโมโซม” ของปรัชญาจึงแทรกซึมอยู่ในทุก “อณู” ของสรรพวิชาทั้งหลาย การตรวจสอบซึ่งกันและกันด้วยจิตวิญญาณเชิงวิจารณ์ญาณจึงไม่เคยเหือดหายไปจากอารยธรรมตะวันตก การมองเห็นและมีความคิดเห็นต่างกันถือเป็นเรื่องปกติธรรมดาในโลกตะวันตก¹⁰ นักปรัชญาดังเช่นดิโอจันเป็น “พระเอก” ของคนกลุ่มหนึ่ง แต่เป็น “ผู้ร้าย” ของคนอีกกลุ่มหนึ่ง ทั้งสองกลุ่มต่างก็มีเหตุผลสนับสนุนแนวความคิดของตนเอง ทั้งสองกลุ่มต่างก็ถกเถียงและเรียนรู้จากกันและกัน กลุ่มอื่น ๆ ที่เฝ้าดูกลุ่มทั้งสองถกเถียงกันอาจเลือกเข้าข้างฝ่ายใดฝ่ายหนึ่งด้วยการหาเหตุผลของตนเองมาสนับสนุนฝ่ายที่ตนเองเห็นด้วยและโต้แย้งกับอีกฝ่ายหนึ่ง หรืออาจทำการประนีประนอมหาที่ทางให้กับแนวความคิดของทั้งสองฝ่ายที่ขัดแย้งกัน ตัวอย่างของนักปรัชญาตะวันตกที่ทำการประนีประนอมมีให้เห็นอยู่เสมอนับตั้งแต่เอมพิโดคลีส เฟลโต ค้านท์ เฮเกล ไปมาจนกระทั่งถึงชาร์ตฮอร์น (Charles Hartshorne) และริเคอร์ (Paul Ricoeur) ในปัจจุบัน

เมื่อหันมาดูบ้านเรา เกิดอะไรขึ้นกับแวดวงการศึกษา เราอาจได้ยินได้ฟังคำว่า “การปฏิรูปการศึกษา” กันเป็นประจำแต่ดูเหมือนว่าการศึกษาบ้านเรากำลังอยู่ในภาวะวิกฤติ เราอาจมีประสบการณ์เกี่ยวกับวิกฤติการณ์ต่างๆ มากมาย เช่น วิกฤติทางการเมือง วิกฤติทางศีลธรรม วิกฤติทางเศรษฐกิจ และวิกฤติทางสังคม และทุกคนต่างก็ตระหนักและสนใจเป็นพิเศษกับวิกฤติต่างๆ เหล่านั้น ผ่านทางการกระพือ

¹⁰ ยกตัวอย่างเช่น ในขณะที่ Doret J. de Ruyter พยายามชี้ให้เห็นความสำคัญของการสอนเรื่องอุดมคติให้กับเด็ก เพราะอุดมคติให้ทิศทางและความหมายแก่ชีวิต แต่ Frieda Heyting กลับเตือนให้ระมัดระวังการสอนอุดมคติในระบบการศึกษา ดู Doret J. de Ruyter (2004: 467-482) และ Frieda Heyting (2004: 241-247) หรืออีกตัวอย่างหนึ่งดู John White (2003: 147-161) พยายามชี้ให้เห็นว่า เสรีนิยมกำลังเสื่อมลงในปรัชญาการศึกษาร่วมสมัยในสหราชอาณาจักร แนวความคิดนี้ถูกวิพากษ์โดย Wilfred Carr, Richard Smith, Paul Standish และ Terence H. McLaughlin ในวารสารฉบับเดียวกันต่อจากบทความของ White

ข่าวของสื่อมวลชน แต่นำแปลกก็คือ การศึกษาที่บ้านเราอยู่ในขั้นวิกฤติแล้ว กลับไม่ค่อยมีใครพูดถึงหรือพูดถึงเฉพาะในแวดวงที่จำกัดมาก ดูจากเปลือกนอก ดูเหมือนว่าโรงเรียนและสถาบันการศึกษานี้เจริญขึ้น เพราะมีคอมพิวเตอร์มี โทรคมนาคมที่ทันสมัยใช้ แต่หากถามว่าทั้งครูและนักเรียนเจริญออกมาขึ้นตาม วัตถุประสงค์เหล่านั้นไหม เราควรพิจารณาว่าปัญหาดังกล่าวถึงเวลาที่จะต้องวิเคราะห์และ ขบคิดกันอย่างจริงจัง การที่เด็กมีโทรศัพท์มือถือและพูดคุยแต่เรื่องไร้สาระกันทั้ง วัน “แชท” (chat) เล่นเกมหรือดูภาพลามกอนาจารในคอมพิวเตอร์ทั้งวัน ใช้การ พัฒนาหรือไม่ บ้านเรายังไม่มีปัญญาจะประดิษฐ์คิดค้นสิ่งต่าง ๆ เหล่านั้น แต่ผู้คน กลับขึ้นชอบที่จะบริโภคสิ่งเหล่านั้นโดยปราศจากการยั้งคิด ระบบการศึกษาบ้านเรา ช่วยให้เด็กคิดเป็นหรือไม่ เราสามารถลบค่าปรามาสของฝรั่งได้ไหมที่บอกว่าบ้าน เรา “ทันสมัยแต่ไม่พัฒนา” (Norman Jacobs 1971) คงไม่มีใครสงสัยว่าเด็กไทยมี ศักยภาพในการพัฒนาหรือไม่” แต่ปัญหาคือเราจะพัฒนาเด็กของเราได้อย่างไร ใน เมื่อการศึกษาของเราอยู่ในภาวะวิกฤติ เรากำลังอยู่ในภาวะสับสนและตอบตนเอง ไม่ได้ว่าเรามาจากไหน อินเดีย จีน หรือฝรั่ง เรากำลังอยู่ที่จุดไหนและมุ่งหน้าไป ทิศทางใด หากบอกว่าเราเอาของฝรั่งมา เราจะมองเห็นปัญหาที่เกิดขึ้นกับกระบวนการ การศึกษาบ้านเราทันที เพราะเราเอามาแต่ลำดับ กิ่งก้าน และใบ แต่ไม่ได้เอาราก เหน้งของเขามาด้วย เมื่อนักการศึกษาซึ่งมีอิทธิพลต่อคนส่วนใหญ่ในสังคมไม่รู้จัก แยกแยะจุดอ่อนจุดแข็งของแนวคิดแบบต่าง ๆ ของตะวันตกและรับเอาความคิดของ คนบางคน เช่น ฟรอยด์ และดิวอี้ อย่างขาดวิจารณ์ญาณแล้ว เราจะไปคาดหวังให้ เด็กของเรามีจิตใจแบบวิพากษ์วิจารณ์และมีจิตสำนึกเชิงวิจารณ์ญาณได้อย่างไร

ถ้าหากเราคิดอยากจะเดินตามแนวตะวันตก ปรัชญาในฐานะที่เป็นราก เหน้งเป็นสิ่งที่ขาดหายไป ในช่วงที่ผ่านมาการจัดปรัชญาและรายวิชาในกลุ่ม เดียวกันทั้งไป โดยหันไปใช้ชื่ออื่นแทนในสถาบันการศึกษาหลายแห่ง ดังเช่นมหาวิทยาลัยราชภัฏ ไม่ได้เป็นนิมิตหมายที่ดีแต่ประการใด ถ้าหากเราอยากได้เด็กที่มี

“ไม่ว่าจะเป็นเด็กไทยหรือเด็ก ๆ ชาติไหนในโลกต่างก็มีศักยภาพในการเรียนรู้และพัฒนาตนเอง เสมอ นักคิดหลายคนเชื่อว่าเด็ก ๆ สามารถพัฒนาได้แม้กระทั่งวิธีคิดแบบปรัชญา ดู Karin Murris (2000: 261-279)

จิตใจแบบวิพากษ์วิจารณ์ แต่ผลិតครูที่ไม่ได้รับการฝึกฝนแบบดังกล่าวออกไปสอน^{๑๒} แล้วเราจะบรรลุถึงวัตถุประสงค์ดังกล่าวได้อย่างไร นอกเหนือจากนำวิชาต่าง ๆ เหล่า นั้นกลับมาแล้ว วิชาปรัชญาการศึกษาควรได้รับความสนใจจากนักปรัชญามากขึ้น แทนที่จะปล่อยให้ นักการศึกษาลองผิดลองถูกไปตามยถากรรม วิชานี้จริง ๆ แล้ว ควรให้คนที่จบมาทางด้านปรัชญาโดยตรงเป็นคนสอนหรือสอนร่วมกันกับคนที่จบ มาทางด้านการศึกษา

อย่างไรก็ดี ต้องขอขอบคุณนักการศึกษามานานหลายท่านที่มีส่วนทำให้ วิชานี้ ‘ยังมีชีวิต’ อยู่ได้ นักการศึกษา ดังเช่น สาโรช บัวศรี ศักดา ปรางค์ประทาน พร บรรจง จันทรสา ไพฑูรย์ ลินลารัตน์ ท่านพุทธทาสภิกขุ (ถึงแม้ท่านจะไม่ได้ เขียนหนังสือทางด้านนี้โดยตรงก็ตาม) และท่านเจ้าคุณประยุทธ์ (ปยุตฺโต) เป็นต้น ท่านเหล่านี้ไม่ได้จบทางด้านปรัชญา แต่ทุกท่านล้วนมีคุณูปการในวิชานี้ทั้งในด้าน การสอนและเขียนตำรา ส่วนที่จบทางด้านปรัชญาและหันมาสนใจวิชานี้ดูเหมือน จะมีแต่วิทย์ วิชาเวทย์เพียงคนเดียว ผู้เขียนคิดว่าถึงเวลาแล้วที่นักปรัชญาทั้งหลาย ต้องหันมาให้ความสนใจ ก่อนที่วงการศึกษามานานเราจะพบวิกฤตินักยั้งไปกว่านี้ ขอ ให้มีจิตสำนึก มีวิจารณ์ญาณ (เหมือนแฟร) และถือนักปรัชญามีพันธกิจ (เหมือน เพลโต) ในการหันมาสนใจปรัชญาการศึกษาอย่างจริงจังและก่อให้เกิดผลในทาง ปฏิบัติ (เหมือนดิวยี่) เพราะการศึกษาเกี่ยวข้องกับสังคมโดยรวม ปรัชญาและนัก ปรัชญาควรจะมีส่วนรับผิดชอบในพันธกิจดังกล่าว อีกด้านหนึ่งนักปรัชญาควรเป็น แบบ อย่างที่ดีในการใช้ ‘ภาษาวิธี’ ในการแสวงหาปัญญา ใช้ ‘การเสวนา’ ในการ สร้างจิตสำนึก และใช้ ‘การกระทำ’ ในการแก้ไขปัญหาวีชีวิตและสังคม

^{๑๒} นี่ยังไม่รวมถึงสถานะที่ตกต่ำของครูในบ้านเรา ครูถูกสังคมคาดหวังให้ทำงานหนักและเสีย สละมากแต่ได้รับผลตอบแทนและมีรายได้น้อย คนฉลาดจึงเลือกเรียนอย่างอื่นที่มีรายได้ดีกว่า คนที่ตัดสินใจเลือกมาเรียนครู (ยกเว้นคนที่ชอบจริง ๆ ซึ่งมีน้อย) เป็นคนที่ชอบอย่างอื่นไม่ได้ นี่คือการปรากฏการณ์ที่เกิดขึ้นจริงในบ้านเราตลอดหลายสิบปีที่ผ่านมา

บทสรุป

หลายคนอาจจะนึกสงสัยว่า ทำไมผู้เขียนวิพากษ์แต่เฉพาะแนวความคิดของดิวอี้ ไม่วิพากษ์แนวความคิดของคนอื่นบ้างเลย แนวความคิดของคนอื่นไม่มีจุดอ่อนเลยหรืออย่างไร จริงๆ แล้วทุกแนวความคิดมีทั้งจุดอ่อนจุดแข็ง แต่ที่ผู้เขียนไม่กล่าวถึงเพราะเขาเหล่านั้นถูกวิพากษ์วิจารณ์ผ่านทางดิวอี้อยู่แล้ว แต่ดิวอี้เองซึ่งเป็น “ขวัญใจ” ของนักการศึกษาบ้านเรากลับไม่มีใครวิพากษ์วิจารณ์เลย (ยกเว้นวิทย วิชาแพทย์เพราะท่านเป็นนักปรัชญา) กระนั้นก็อย่าได้เข้าใจผิดคิดว่าแนวความคิดของดิวอี้หาข้อดีไม่ได้ แนวความคิดของดิวอี้ นั้นเหมาะกับเด็กและกลุ่มคนที่ค่อนข้างจริงจังกับชีวิตมากเกินไปจนกระทั่งโรงเรียนเปรียบเสมือน “คอกทางวิชาการ” สำหรับพวกเขา ดิวอี้ต้องการ “ปลดปล่อย” ให้เขาเหล่านั้นมีความสุข แต่สำหรับเด็กที่มีความรักสนุกอยู่แล้วในสายเลือดเช่นเด็กไทย สิ่งที่เราต้องส่งเสริมและฝึกฝนเป็นพิเศษคือวินัยในตนเอง เพื่อจะได้มีความจริงจังในการเรียนรู้มากขึ้น

ผู้เขียนคิดว่าพันธกิจของปรัชญานั้นแตกต่างจากของนักการเมืองและนักธุรกิจอย่างเห็นได้ชัด นักธุรกิจและนักการเมืองมักจะกล่าวถึงเฉพาะจุดเด่นจุดดีของสิ่งที่ตนเองต้องการขาย จะไม่ยอมพูดถึงจุดด้อยหรือข้อเสียเด็ดขาด แต่นักปรัชญานั้นต้องตรงไปตรงมาและชี้ให้เห็นทั้งข้อดีและข้อเสีย ถูกก็ว่าถูก ผิดก็ว่าผิด พันธกิจอย่างหนึ่งของนักปรัชญาคือ ถ้าหากโลกทั้งโลกบอกว่าสิ่งนี้เลว นักปรัชญาจะต้องหาความดีของมันให้พบ แต่ถ้าหากโลกทั้งโลกบอกว่าสิ่งนี้ดี ก็ต้องหาข้อบกพร่องของมันให้เห็นเช่นกัน

บรรณานุกรม

- มหาตมะ คานธี. คำตอบอยู่ที่หมู่บ้าน แปลโดย รสนา โตสิตระกูล กรุงเทพฯ: มูลนิธิ
โกมลคีมทอง, 2525.
- วิทย์ วิศทเวทย์. (1978). "ปรัชญาการศึกษา" ใน *ศุภปริทัศน์* ปีที่ 3 ฉบับที่ 7
กรกฎาคม 1978.
- วิทย์ วิศทเวทย์. (2544). "ปรัชญาของการปฏิรูปการศึกษาไทย" ใน *วารสารมนุษย
และสังคมศาสตร์ มหาวิทยาลัยรังสิต* ปีที่ 2 ฉบับที่ 5 กันยายน-
ธันวาคม 2544.
- Bohm, David (1992). "Postmodern Science and the Postmodern World" in
Charles Jencks. **The Post-Modern Reader**. London: Academy Edi-
tions.
- Brent, Allen. (1978). **Philosophical Foundations for the Curriculum**. Lon-
don: George Allen & Unwin.
- Carr, Wilfred (2004). "Philosophy and Education" in *Journal of Philoso-
phy of Education*. Vol. 38, No. 1.
- Curren, Randall R. (1998). "Philosophy of Education" in **Routledge Ency-
clopedia of Philosophy**. Edited by Edward Craig. London and New
York: Routledge.
- de Ruyter, Doret J. (2004). "The Importance of Ideals in Education" in *Jour-
nal of Philosophy of Education*. Vol. 37, No.2.
- Dewey, John (1963). **Experience and Education**. New York: Collier Books.
- _____. (1972). **Reconstruction in Philosophy**. Enlarged edition. Boston:
Beacon Press.
- Flew, Antony (1989). **An Introduction to Western Philosophy**. Revised
edition. New York: Thames and Hadson, Inc.
- Freire, Paolo. (1972). **Pedagogy of the Oppressed** (English translation).
New York: Herder and Herder.
- Hawking, Stephen W. (1990). **A Brief History of Time**. New York: Bantam
Books.
- Heyting, Frieda. (2004). "Beware of Ideals in Education" in *Journal of
Philosophy of Education*. Vol. 38, No. 2.
- Jacobs, Norman (1971). **Modernization without Development: Thailand
as an Asian Case Study**. New York: Praeger Publishers.
- Mao Tse-tung. (1970). "Mao Tse-tung's Comments on Educational Reform"

- in *Issues and Studies*. Vol. Vi No. 4.
- Murris, Karin. (2000). "Can Children Do Philosophy" in *Journal of Philosophy of Education*. Vol. 34, No. 2.
- Noddings, Nel (1995). *Philosophy of Education*. Boulder: Westview Press.
- Ozman, Howard and Craver, Samuel (1995). *Philosophical Foundations of Education*. 5th ed. New Jersey: Prentice-Hall.
- Plato. (1971). "Republic" in *The collected dialogues of Plato, including the letter*. Princeton, N.J. : Princeton University Press.
- White, John. (2003). "Five Critical Stances Towards Liberal Philosophy of Education in Britain" in *Journal of Philosophy of Education*. Vol. 37, No. 1.
- Whitehead, Alfred N. (1966). *The Aims of Education and Other Essays*. New York: The Macmillan Company.
- 

ปรัชญาสังคมและการเมืองของพุทธทาสภิกขุ

ชัยยนต์ ประดิษฐ์ศิลป์

คณะมนุษยศาสตร์และสังคมศาสตร์ มหาวิทยาลัยบูรพา

บทคัดย่อ

บทความนี้พยายามนำเสนอแนวคิดของพุทธทาสภิกขุ ในฐานะนักคิด ผู้นำเสนอปรัชญาสังคมและการเมืองในรูปแบบแนวคิดธัมมิกสังคมนิยม เมื่อวิเคราะห์แล้วจะพบว่าแนวคิดดังกล่าวก็คือการนำระบบสังคมนิยมเชิงพุทธและระบอบธรรมราชามาประยุกต์ใช้สำหรับสังคมปัจจุบัน โดยท่านพุทธทาสใช้ปฏิบัติการทางวาทกรรมตามแนวคิดภาษาคน - ภาษาธรรมในการนำเสนอความคิดอุดมการณ์ที่เป็นฐานคิดของธัมมิกสังคมนิยมได้แก่ อนุรักษนิยมแบบถอนรากถอนโคน (*Radical Conservatism*) ข้อเสนอของท่านพุทธทาสเป็นการทวนกระแสแนวคิดประชาธิปไตยและการสร้างความทันสมัยของคนชั้นกลางในสังคมไทย

ดังนั้นถ้าจะปรับอุดมการณ์ให้ตั้งอยู่บนฐานประชาธิปไตยโดยยังคงปณิธานของท่านพุทธทาสในการแก้ปัญหาคความทุกข์ทางสังคม ปัญญาชนผู้สร้างอุดมการณ์จะต้องศึกษาความคิดท่านพุทธทาสและตีความใหม่ให้สอดคล้องต่อการพัฒนาประชาธิปไตย คือ การประเมินศักยภาพในการปกครองของประชาชนใหม่ การสร้างระบบตรวจสอบในระบอบประชาธิปไตย การกระจายอำนาจให้มีฐานอยู่ที่ชุมชน การใช้ระบบตลาดเพื่อการจัดสรรทรัพยากร การเสริมวิถีวิเคราะห์เชิงโครงสร้างและยุทธศาสตร์การเคลื่อนไหวแบบขบวนการสังคม

คำนำ

ถ้าเรากล่าวว่าความพยายามแสวงหารูปแบบและการให้เหตุผลสนับสนุนรูปแบบในการอยู่ร่วมกันของมนุษย์ในสังคมเป็นเรื่องเกี่ยวกับปรัชญาสังคมและการเมืองแล้ว (สมภาร พรหมทา, 2528: 39) แนวคิดเรื่องธัมมิกสังคมนิยมของท่านพุทธทาสภิกขุถือได้ว่าเป็นการนำเสนอปรัชญาสังคมและการเมืองรูปแบบหนึ่งที่มีรากฐานมาจากบริบทสังคมไทยยุคสมัยใหม่กล่าวคือ ธัมมิกสังคมนิยมที่ท่านพุทธทาสเสนอนั้นมีความแตกต่างจากปรัชญาสังคมและการเมืองดั้งเดิมของไทยที่มีมาแต่สมัยสุโขทัยจนถึงสมัยรัตนโกสินทร์ตอนต้นอันได้แก่แนวคิดไตรภูมิพระร่วง (สุภาพรรณ ณ บางช้าง, 2533)

ไตรภูมิพระร่วงเป็นระบบคิดที่พัฒนาขึ้นจากฐานคิดของพุทธศาสนาเรื่องธรรมราชา และกฎแห่งกรรมโดยตีความในลักษณะจิตนิยมแบบข้ามภพข้ามชาติ ท่านพุทธทาสได้พัฒนาแนวคิดธัมมิกสังคมนิยมโดยการตีความคำสอนพุทธศาสนาใหม่เพื่อมุ่งตอบโต้กระแสความทันสมัยแบบตะวันตกที่หลั่งไหลเข้าสู่สังคมไทยตั้งแต่การทำสนธิสัญญาเบาว์ริง ในสมัยรัชการที่ 4 เป็นต้นมา การตีความของท่านมีคุณูปการสำคัญต่อสังคมไทยและวงวิชาการในปัจจุบัน คือ การตีความคำสอนพุทธศาสนาใหม่ช่วยปลดปล่อยพุทธธรรมจากการครอบงำของความคิดอนุรักษที่คับแคบรวมถึงลัทธิชาตินิยมตามกระแสของวัฒนธรรมไทย ในขณะเดียวกันการให้ความหมายว่า ธรรมะ คือธรรมชาติของท่านพุทธทาสยังช่วยปลดปล่อยธรรมชาติที่เคยถูกนิยามเป็นเพียงเรื่องของวัตถุไปสู่การมีความหมายใหม่ในฐานะพลังอำนาจของกฎธรรมชาติ ที่มีบทบาทกำหนดชีวิตและโลก (สุวรรณา สถาอานันท์, 2547)

บทความนี้เป็นความพยายามวิเคราะห์ให้เห็นว่า แนวคิดธัมมิกสังคมนิยมนี้เป็นปรัชญาสังคมและการเมืองที่ตั้งอยู่บนฐานอุดมการณ์อนุรักษนิยมแบบถึงรากถึงโคน (Radical Conservatism) เราพบว่าท่านพุทธทาสมีเจตนารมณ์ที่จะนำระบบศีลธรรมมาเป็นพื้นฐานปรัชญาสังคมและการเมืองของไทย แต่จนถึงปัจจุบันจะพบว่า แนวคิดธัมมิกสังคมนิยมยังไม่ถูกนำไปใช้วางระบบสังคมและการเมืองในภาคปฏิบัติแต่อย่างใดเนื่องจากระบบธรรมราชาเป็นแนวคิดที่ท่านกระแส

การพัฒนาประชาธิปไตยของไทย

อย่างไรก็ดีในโอกาสธรรมสมโภชฉลองพุทธทาส 100 ปี จึงเป็นช่วงเวลาเหมาะสมที่เราจะกลับมาทบทวนและประเมินแนวคิดธัมมิกสังคมนิยม ผู้เขียนเห็นว่าเราควรรักษาเจตนารมณ์พื้นฐานของท่านพุทธทาสในฐานะ “นักปรัชญาแห่งการดับทุกข์” และพยายามทำให้แนวคิดพุทธทาสยังคงมีชีวิตอยู่ในวงเสวนาทางวิชาการ การกระทำเช่นนี้อาจถือว่าเป็นการ “ปลูก (เสก)” ท่านพุทธทาส การปลูก (เสก) ดังกล่าวเป็นสิ่งที่ควรกระทำด้วยเป็นไปตามคำกล่าวของท่านพุทธทาสที่ว่า

“แม้ฉันตายกายลับไปหมดแล้ว แต่เสียงสั่งยังแจ้วแว่วหูส่าย
ว่าเคยพลอดกันอย่างไรไม่เสื่อมคลาย ก็เหมือนฉันไม่ตายกายยังธรรม
ทำกับฉันอย่างกะฉันนั้นไม่ตาย ยังอยู่กับท่านทั้งหลายอย่างหนหลัง
มีอะไรมาเชื่อได้ให้กันฟัง เหมือนกับฉันฟังร่วมด้วยช่วยชี้แจง”

การนำเสนอเนื้อหาในบทความนี้จะเริ่มจากการ “สังเคราะห์” แนวคิดธัมมิกสังคมนิยมของท่านพุทธทาสเป็นเบื้องต้นก่อน หลังจากนั้นจะ “วิเคราะห์” ให้เห็นอุดมการณ์อนุรักษนิยม ที่อยู่เบื้องหลังแนวคิดธัมมิกสังคมนิยม ในท้ายสุดจะ “วิพากษ์” ระบอบธรรมราชาและนำเสนอแนวคิดบางประการเพื่อสืบทอดเจตนารมณ์การดับทุกข์ทางสังคมของท่านพุทธทาส

พื้นฐานความคิดของท่านพุทธทาสภิกขุ

แนวความคิดธรรมะในฐานะที่เป็นเรื่องธรรมชาติถือได้ว่าเป็นความคิดพื้นฐานของท่านพุทธทาส ท่านพุทธทาสได้แบ่งความหมายของธรรมะออกเป็น 4 ความหมายด้วยกัน คือ ตัวธรรมชาติ กฎของธรรมชาติ หน้าที่ตามกฎหมายของธรรมชาติ และผลอันเกิดจากการปฏิบัติหน้าที่ตามกฎหมายชาตินั้น แนวความคิดเรื่องธรรมะดังกล่าวเป็นพื้นฐานที่ทำให้เราเข้าใจถึงปรัชญาสังคมและการเมือง ของท่านพุทธทาสได้ ดังนี้ (พุทธทาส ภิกขุ, 2522: 84 - 96)

ก. ธรรมะในความหมายที่เป็นตัวธรรมชาติ (สภาวะธรรม) อันได้แก่ สิ่งทุกสิ่ง คือ “สิ่งเล็กไม่มีชีวิต จนกระทั่งสิ่งใหญ่ที่สุด จะมองเห็นหรือมองไม่เห็นก็ตาม” (พุทธทาสภิกขุ, 2522: 15) จากความหมายนี้จึงไม่ใช่เรื่องแปลกที่ท่านพุทธทาส

จะอ้างว่าสังคมการเมืองเป็นปรากฏการณ์รูปแบบหนึ่งของตัวธรรมชาตินั้นเอง

ข. ธรรมะในความหมายที่เป็นกฎธรรมชาติ (สังขธรรม) กล่าวคือ ในธรรมชาตินั้นจะมีกฎสังขธรรมที่ควบคุมสากลจักรวาล และสิ่งทั้งหลายให้เป็นไปอย่างมีเหตุมีผลต่อเนื่องสอดคล้องกันไป กฎสังขธรรมนี้ครอบคลุมทั้งกฎทางวัตถุ กฎทางจิตใจ และกฎที่ระบุถึงความสัมพันธ์ระหว่างวัตถุและจิต เช่น กฎทางวิทยาศาสตร์ กฎของเหตุและผล กฎแห่งกรรม กฎปัจจัยสมุปบาท กฎวิวัฒนาการ เป็นต้น นอกจากนี้เมื่อพิจารณาในเชิงคุณค่าแล้วจะพบว่า กฎของธรรมชาตินี้อาจเป็นไปได้ทั้งกฎที่มีคุณค่าเชิงบวก (กุศลธรรม) กฎที่มีคุณค่าเชิงลบ (อกุศลธรรม) และกฎที่มีคุณค่าที่เป็นกลาง คือกล่าวไม่ได้ว่าเป็นบวกหรือลบ (อัพยากตธรรม) ท่านพุทธทาสได้ชี้ให้เห็นว่าสังคมการเมืองเป็นปรากฏการณ์ที่ต้องดำเนินไปตามกฎของธรรมชาติไม่ทางใดก็ทางหนึ่ง (พุทธทาสภิกขุ, 2522)

ค. ธรรมะในความหมายที่เป็นหน้าที่ตามกฎของธรรมชาติ (ปฏิบัติธรรม) ธรรมะในความหมายนี้เป็นเรื่องเกี่ยวข้องกับสังคมการเมืองเนื่องจากการเมืองคือ "การจัดอย่างถูกต้องตามกฎของธรรมชาติให้คนมากจะอยู่ร่วมกันอย่างผาสุก" (พุทธทาสภิกขุ, 2521: 316)

ง. ธรรมะในความหมายที่เป็นผลอันเกิดจากการปฏิบัติหน้าที่ตามกฎของธรรมชาติ (ปฏิเวธธรรม) กล่าวคือ การปฏิบัติตามกฎของธรรมชาตินั้นไม่ว่าจะเป็นรูปแบบใดย่อมต้องมีผลเกิดขึ้นมาเสมอ ไม่ทางใดก็ทางหนึ่ง ดังนั้นรูปแบบของสังคมเมืองซึ่งต้องเป็นการปฏิบัติตามกฎของธรรมชาติรูปแบบหนึ่ง ย่อมส่งผลเกิดขึ้นเสมอไม่ว่าจะเป็นผลที่ดี หรือผลที่ไม่ดีก็ตาม ดังคำพูดของท่านพุทธทาสเมื่อใช้คำ "พระเจ้า" แทนกฎธรรมชาติว่า "พระเจ้าที่บีบัจจยดา ถ้าเราไปทำกับท่านเข้าในรูปแบบที่ออกมาเป็นความวินาศ มันก็เป็นความวินาศของมนุษย์ (ถ้า-ผู้อ้าง) กระทำในรูปแบบที่เกิดความเจริญ ก็เจริญแก่มนุษย์" (พุทธทาสภิกขุ, 2529: 3)

เมื่อพิจารณาความหมายของธรรมะในฐานะที่เป็นกฎธรรมชาติ และผลที่เกิดจากการปฏิบัติตามกฎธรรมชาติแล้ว เราจะพบความหมายเรื่องของอำนาจในปรัชญาการเมืองของท่านพุทธทาส ท่านพุทธทาสเสนอว่าธรรมะคืออำนาจ หมาย

ความว่าธรรมะในฐานะกฎธรรมชาติมีพลังที่สามารถทำให้มนุษย์ต้องปฏิบัติในทิศทางใดทิศทางหนึ่งโดยไม่มีข้อยกเว้น

จากความหมายของธรรมะทั้ง 4 ความหมายที่ท่านพุทธทาสเสนอนั้น เราจะพบว่าท่านได้ใช้การตัดสินเชิงคุณค่า (value judgment) ของพุทธศาสนาเป็นตัวกำหนดรูปแบบสังคมการเมืองที่ถูกต้อง คุณค่าที่เป็นเป้าหมายสูงสุดของพุทธศาสนาในทัศนะของท่านพุทธทาสก็คือ การที่มุ่งสู่ความดับทุกข์ เป้าหมายความดับทุกข์นั้นมี 2 ระดับ คือ ความดับทุกข์ในระดับปัจเจกชน และความดับทุกข์ในระดับสังคม (พุทธทาสภิกขุ, มปป : 128-129)

ท่านพุทธทาสเห็นว่า ความดับทุกข์ในระดับสังคมนั้นเป็นเรื่องศีลธรรมโดยตรงเนื่องจากท่านให้ความหมายศีลธรรมในเชิงจุดหมาย (end) ว่าเป็นภาวะปกติสุขของความสัมพันธ์ระหว่างคนในสังคมกล่าวคือ (พุทธทาสภิกขุ, 2529: 3)

“คำว่า ปกติ หมายความว่าไม่กระทบกระทั่งใคร ไม่กระทบกระทั่งตัวหรือไม่ทำให้ตัวเองเดือดร้อน ไม่กระทบกระทั่งใคร คือ ไม่กระทบกระทั่งผู้อื่น หรือไม่ทำให้ผู้อื่นเดือดร้อน อย่างนี้เรียกว่าปกติ ความหมายของคำว่าศีลธรรม”

ดังนั้นรูปแบบสังคมการเมืองที่ถูกต้องในทัศนะของท่านพุทธทาสนั้น จะต้องมียุคค่าในเชิงศีลธรรมทางสังคมเท่านั้น ท่านได้อ้างเหตุผลว่า ธรรมชาติมีเจตนารมณ์ที่จะให้มนุษย์ดำรงอยู่ในสังคมอย่างเป็นปกติสุขเพราะ “ถ้าไม่เกี่ยวกับภาวะแห่งความปกติ มันก็ต้องเป็นบ้า ถ้าเลยนั้นไป มันก็ต้องตาย การที่มันรอดชีวิตอยู่ได้นี่ เพราะมันมีอะไรเป็นปกติ” (พุทธทาสภิกขุ, 2520: 11) แต่ “ถ้าการเมืองเป็นเรื่องที่สกปรกแล้ว ก็ควรจะไม่ใช่การเมืองเพราะเป็นเรื่องไร้ศีลธรรมเช่นนั้น ในที่สุดก็จะทนอยู่ไม่ได้ก็ต้องดิ้นรนไปกลิ้งเกลือกไปจนกว่าจะไปอยู่ในรูปของศีลธรรม” (ไพโรจน์ อยู่มนเทียร, มปป, 2529)

รูปแบบสังคมการเมืองในเชิงศีลธรรมดังกล่าวจะบรรลุได้ด้วยวิถีทาง (means) ที่ก่อปรด้วยศีลธรรมซึ่งท่านพุทธทาสถือว่าเป็นเรื่องของการเมือง (Politics) เนื่องจากท่านมองว่ารากศัพท์ของคำ ‘Politics’ นั้นแปลว่า ‘เกี่ยวกับคนมาก’

ดังนั้นท่านพุทธทาสจึงได้ให้คำนิยามการเมืองในเชิงศีลธรรมว่า หมายถึง “ระบบของการจัดหรือการกระทำเพื่อให้คนจำนวนมากอยู่กันโดยไม่ต้องใช้อำนาจ” (พุทธทาสภิกขุ, 2522: 76) หรือ “การจัดให้สังคมอยู่เป็นสุขโดยไม่ต้องใช้อำนาจ” (ไพโรจน์ อุ่มนที, มปป: 61) หรือ “การจัดสังคมให้มีสันติภาพโดยไม่ต้องใช้ศาสตราวุธ” (เพ็ญอ้าง: 91)

จากการสร้างปรัชญาสังคมและการเมืองในเชิงศีลธรรมเพื่อการดับทุกข์ทางสังคม ท่านพุทธทาสได้ใช้เป็นฐานคิดในการวิพากษ์ปรัชญาสังคมและการเมืองหลักของโลกในยุคสงครามเย็นคือ การวิพากษ์ลัทธิเสรีประชาธิปไตยและลัทธิคอมมิวนิสต์ (พุทธทาสภิกขุ, 2529: 128)

การวิพากษ์ลัทธิเสรีนิยม

การเร่งรัดพัฒนาอุตสาหกรรมตามแผนพัฒนาแห่งชาติ ในช่วงสามฉบับแรกได้เปิดโอกาสให้มีการเติบโตของเสรีประชาธิปไตยหลังจากเหตุการณ์ 14 ตุลาคม 2516 ภายใต้บริบทดังกล่าว ท่านพุทธทาสแสดงจุดยืนปฏิเสธแนวคิดเสรีนิยมอย่างเปิดเผยว่า (พุทธทาสภิกขุ, 2529: 3)

“ประชาธิปไตยโดยเสรีนิยมก็เปิดเสรีเต็มที่ แล้วก็ไม่ได้จำกัดความไว้ชัดว่าอย่างไร แล้วก็กิเลสของคนมันก็ฉวยโอกาสที่จะเสรีไปตามอำนาจของกิเลส แม้อุดมคติจะวาดไว้สวยงามทางปรัชญา แต่การปฏิบัตินั้นก็ไปไม่ได้ ปรัชญาไม่มีกำลังพอที่จะต้านทานกิเลสได้”

การปฏิเสธลัทธิเสรีนิยมเนื่องจากฐานความคิดนี้เปิดโอกาสให้มีเสรีตามอำนาจของกิเลสเพราะ “ถ้าไปเสรีตามอำนาจกิเลสแล้วมันคงวินาศแน่ แล้วจะเอาอะไรมาควบคุมกิเลสเสรีนิยมซึ่งเขาจะยอมให้เป็นว่ามีอำนาจหรือใช้อำนาจ ใช้สมรรถนะต่าง ๆ ตามความประสงค์ อย่างนี้ก็ยิ่งเป็นเรื่องของกิเลสมากขึ้นไปอีก เมื่อไม่ระลึกรู้ถึงระบบการควบคุมกิเลสแล้วการมีระบบการเมืองเสรีนิยมก็เป็นเรื่องบ้าหลังและเป็นอันตราย” (เพ็ญอ้าง: 62) ดังนั้นสำหรับท่านพุทธทาสแล้วถือว่าแนว

คิดเสรีนิยมเป็น "กิลเลสเสรีนิยม" ซึ่งเป็นภาวะที่ไร้ศีลธรรม

การที่ท่านพุทธทาสมองว่า ลัทธิเสรีนิยมเข้ากันไม่ได้กับแนวคิดพุทธศาสนานั้นมิใช่เป็นเรื่องในสภาวะของสังคมการเมือง (Political Society) เท่านั้น แต่อาจต้องวิเคราะห์ย้อนกลับไปถึงสภาวะธรรมชาติ (State of Nature) ก่อนที่จะมีการจัดตั้งสังคมการเมืองด้วย เราพบว่าลัทธิเสรีนิยมมีฐานคติในการมองมนุษย์ว่าเป็นปัจเจกชนที่มี "ตัวกู ของกู" กล่าวคือ มีความเห็นแก่ตัวตั้งแตอยู่ในสภาวะของธรรมชาติ ดังคำกล่าวของท่านพุทธทาสที่ว่า (เพ็งอ้าง)

"ถ้าจะใช้อุดมคติว่าเสรีนิยม คำว่าเสรีนิยมนี้ ความหมายมันก็ผิดทางแล้ว เพราะคำว่า *Politics* นี้หมายถึงคนมารวมกัน ถ้าแยกออกเป็นเสรีก็เริ่มผิดความหมายของเรื่อง *Politics* ไม่ใช่เรื่องของคนมากเสียแล้ว กลายเป็นเรื่องของคนๆ เดียวไปเสีย"

จอห์น ล็อก (John Locke) ในฐานะผู้วางเค้าโครงของลัทธิเสรีประชาธิปไตยมีจินตภาพของมนุษย์ในสภาวะธรรมชาติว่าเป็น "ปัจเจกชน" ที่มีสิทธิตามธรรมชาติในชีวิต เสรีภาพ และทรัพย์สิน สิทธิตามธรรมชาตินี้เป็นสิ่งสำคัญที่รัฐบาลในสังคมการเมืองจะต้องปกป้องไว้ให้ได้ ในฐานะที่รัฐมีบทบาทเป็นกรรมการตามสัญญาประชาคม (อุกฤษฏ์ แพทย์น้อย, 2526)

แต่ปัจเจกชนที่มีสิทธิตามธรรมชาติดังกล่าวในทัศนะของท่านพุทธทาสก็คือ ภาวะตัวกูของกู ปัจเจกชนที่ก่อปรด้วยความเห็นแก่ตัวนี้เองที่เป็นพื้นฐานของระบบทุนนิยมซึ่งนำไปสู่เอารัดเอาเปรียบกันระหว่างชนชั้น กล่าวคือ (พุทธทาสภิกขุ, มปป: 73)

"ความสำคัญของสิ่งที่เรียกว่า ตัวกู ของกู นี้มีอยู่ตรงที่มันเป็นต้นเหตุหรือเป็นตัวการแท้ของความทุกข์ทุกอย่างทุกประการและทั้งหมดทั้งสิ้น" ดังนั้นเสรีประชาธิปไตยจึงพัฒนามาเป็นระบบทุนนิยมซึ่งเป็น "ระบบที่เปิดโอกาสให้ทำนาบนหลังกันและกันอย่างไม่มียางอาหยันนั้น ไม่ใช่กับศาสนิกชนแห่งศาสนาทั้งหลาย"

มนุษย์ในสภาวะธรรมชาติตามทัศนะของท่านพุทธทาสนั้น ไม่ใช่ปัจเจกชนที่มีความเห็นแก่ตัวตั้งแต่แรกเริ่มของมนุษย์ เนื่องจาก (พุทธทาสภิกขุ, 2523: 314).

“โลกเรายังไม่มีปัญหา ยังไม่มีความเดือดร้อน แต่สมัยโน้นสมัยแรก ๆ สมัยดึกดำบรรพ์ ต่างคนต่างอยู่ ต่างคนต่างทำมาหากิน ไม่เกี่ยวข้อง ไม่สังคมกัน ความเห็นแก่ตัวก็แสดงออกมาไม่ได้... ครั้นต่อ ๆ มา มนุษย์คนนั้นมันเจริญขึ้น ๆ จนรู้จักเอาเปรียบรู้จักเห็นแก่ตัว มันก็เกิดปัญหาขึ้นมาทันที... แล้วมันก็เป็นเหตุให้เกิดการขัดแย้งกัน ขัดแย้งกันก็เกิดกักตุนมากขึ้น ๆ มันก็เป็นปัญหามากขึ้น ต่อมามันก็คิดลึกลงไปเพื่อเอาตัวรอดก็เก็บเอาไว้ ต่อมามันคิดเอาเปรียบ มันคิดอิจฉาริษยา สิ่งเหล่านี้ซึ่งไม่เคยมีอยู่ในโลกแต่ก่อน มันก็มีขึ้นมา... ในโลกนี้มันก็เริ่มมีปัญหาตั้งต้นขึ้นมาจากความ เห็นแก่ตัว แล้วก็ค่อย ๆ เจริญออกมาขึ้นตามลำดับความเจริญของมนุษย์เราไปตามยุคตามสมัย”

นอกจากนี้จากจุดยืนแบบนักปฏิบัตินิยมแนวศาสนา ท่านพุทธทาสยังได้วิจารณ์วิธีการสร้างปรัชญาสังคมและการเมืองด้วยวิธีการคิดคำนึงตามเหตุผลของจอห์น ล็อกว่าเป็น “ปรัชญาที่ไม่มีกำลังพอที่จะต้านทานกิเลสได้” กล่าวคือ (พุทธทาสภิกขุ, 2523: 315)

“การคิดอย่างปรัชญาเป็นวิธีการที่คำนึงคำนวณ หาความรู้เกี่ยวกับความจริงของสิ่งที่เรายังไม่รู้ในเวลานี้ และยังไม่อาจจะรู้ แต่อยากจะรู้ และรักที่รู้จักใช้วิธีการคำนวณเอาไปตามเหตุผลเท่าที่จะดึงเอามาได้ แล้วก็เป็นเรื่องนามธรรมคือ ความคิดนึก”

วิธีคิดแบบเกินความจริง (Speculation) ในการสร้างปรัชญาสังคมและการเมืองกล่าว เป็นวิธีคิดที่มีปัญหาดังอุปมาที่ท่านพุทธทาสได้กล่าวว่า (พุทธทาสภิกขุ, 2524: 54)

"นักปรัชญานี้มักเหมือนกับคนที่เห็นทางรถไฟมีสองราง แต่พอมองไกลไปตามทางรถไฟมันเห็นเป็นทางเดียวกัน มันเลยคิดเป็นทางเดียวกัน ไม่ใช่สองรางเหมือนที่เห็นอยู่ ตรงนี้เขาก็เลยตามไปดูตรงที่เห็นเป็นทางเดียวกันนั้นพอตามไปถึงที่นั่นมันก็เป็นสองรางอีก นี่ก็มองดูต่อไปอีกไกลสุดตาโน้นมันก็เห็นเป็นรางเดียวอีก เขาก็วิ่งไปดูนั่นอีกและมันก็เห็นสองรางอีกแต่ตายังเห็นรางเดียวอีก เขาก็วิ่งไปเรื่อยไม่มีกำหนดว่าจะหยุดวิ่งไปดูกันที่ไหนและเมื่อไร... นี่ประโยชน์มันก็มีเพียงเท่านี้ เพิ่งจะรู้ว่ามันจริงอย่างไร จริงในลักษณะเช่นนี้ จึงจะเรียกว่าจริง อย่างนี้เป็นต้น เช่น ตั้งปัญหาว่าทางรถไฟนี้มันคู่หรือเดี่ยว ดูตรงนี้นั้นคู่ ดูไปมันเดี่ยว คนก็วิ่งไปเรื่อย เพื่อจะดูให้รู้แน่ว่ามันคู่หรือเดียวกันแน่ นี่อุปมาอย่างนี้สำหรับใช้กับสิ่งที่เรียกว่าปรัชญา มันจะออกไป-ออกไป-ออกไปจนไม่ได้ปฏิบัติอะไร"

กล่าวโดยสรุปแล้วลัทธิเสรีนิยมที่มีวิธีคิดแบบเก่งความจริงนั้นไม่ได้ความรู้มาจาก "การปฏิบัติธรรม" จึงไม่มีประสิทธิผลต่อการดับทุกข์ กล่าวคือ "ถ้าการเมืองอยู่ในรูปของปรัชญาที่ยังดูเป็นเรื่องอากาศธาตุเสียมากกว่าคือ ลม ๆ แล้ง ๆ เพราะว่าปรัชญามันเป็นอย่างนั้นเอง ปรัชญาเป็นเรื่องสำหรับคิดคำนวณแล้วออกมาเป็นคำพูด มันก็อยู่ในลักษณะของคำพูด ไม่อาจจะเข้าถึงตัวจริงได้ การเมืองที่อยู่ในรูปของปรัชญาที่บ้าหลังคลั่งไคล้กันนักในรูปของปรัชญาในโลกนี้ ในเวลานี้ก็ยังคงเหลวอยู่นั่นแหละ (เพ็งอ้าง)

ความเป็นไปไม่ได้ของประชาธิปไตย

ก่อนอื่นเราจำเป็นต้องเข้าใจระบอบการเมืองในทัศนะของท่านพุทธทาสเสียก่อน ท่านได้ใช้หลักอธิปไตยทางพุทธศาสนาเป็นเกณฑ์การแบ่งระบบการเมืองที่ดีหรือเลวกล่าวคือ (ไพโรจน์ อยู่มนเทียร, มปป: 70)

"อธิปไตยตามหลักธรรมมีอยู่ 3 อย่างคือ อัตตาธิปไตย เอาประโยชน์หรือความคิดเห็นของตนเห็นใหญ่ โลกาธิปไตยเอาความ

คิดเห็นของสังคมรวม ๆ กันเป็นใหญ่ ธรรมาธิปไตยเอาความถูกต้อง
ของธรรมชาติเป็นใหญ่"

ดังนั้นระบอบการเมืองที่ดีก็คือระบอบการเมืองแบบธรรมาธิปไตย
เนื่องจากเป็นระบอบที่มีศีลธรรมส่วนระบอบการเมืองที่เลวก็คือระบอบการเมือง
แบบอิตตาธิปไตยและโลกาธิปไตย หรือที่ท่านพุทธทาสเรียกรวมกันว่า ระบบการ
เมืองแบบกิเลสาธิปไตย เนื่องจาก "ระบบอิตตาธิปไตย โลกาธิปไตยใช้ไม่ได้ก็
เพราะมันไม่มีศีลธรรม" (เพ็ญอ้าง: 48)

ระบบการเมืองแบบธรรมาธิปไตยและกิเลสาธิปไตย มีความแตกต่างที่
สำคัญ คือ

ระบอบการเมืองแบบธรรมาธิปไตย	ระบอบการเมืองแบบกิเลสาธิปไตย
- มุ่งประโยชน์สุขของส่วนรวม - ถูกต้องตามเจตนารมณ์ของธรรมชาติ - ประกอบไปด้วยธรรมะ - ธรรมะคืออำนาจ - การเมืองของคนดี - นักการเมืองแบบสัตบุรุษ - พรรคการเมืองของธรรมะ - การเมืองรับใช้ศาสนา - ใช้ธรรมสาตรา	- มุ่งประโยชน์ส่วนตัวและพรรคพวก - ผิดกับเจตนารมณ์ของธรรมชาติ - เป็นไปตามอำนาจของกิเลส - อำนาจคือธรรม - การเมืองของคนพาล - นักการเมืองที่เป็นมาร - พรรคการเมืองของตัวกู้อย่าง - ศาสนารับใช้การเมือง - ใช้ศาสตราวุธ

การมองระบอบการเมืองโดยถือเอาจุดมุ่งหมายเชิงศีลธรรมมาเป็นเกณฑ์
ทำให้ท่านพุทธทาสเห็นว่าในระบบการเมืองหนึ่ง ๆ สามารถมีรูปแบบการปกครอง
ได้หลายรูปแบบ รูปแบบการปกครองจึงเป็นเพียงวิธีการ (means) ซึ่งในฐานะ
เครื่องมือที่เป็นกลาง รูปแบบการปกครองจะดีหรือเลวจึงจะขึ้นอยู่กับจุดมุ่งหมาย
ไปในทางธรรมาธิปไตยหรือกิเลสาธิปไตย ดังนั้นเราอาจสรุปรูปแบบการปกครอง
โดยอาศัยเกณฑ์จำนวนผู้ปกครองตามทัศนะของท่านพุทธทาสได้เป็น 6 รูปแบบคือ
ด้วยกัน ดังนี้

จำนวนผู้ปกครอง	ระบอบการเมือง	
	ระบอบการเมืองแบบธรรมาธิปไตย	ระบอบการเมืองแบบกิลเลสาธิปไตย
1. ผู้ปกครองคนเดียว (กษัตริย์, ประธานาธิบดี, หรือนายกรัฐมนตรี)	1. แบบสมรุมราชา (ฮัมมิกราชา)	1. ทรราชย์
2. กลุ่มบุคคล	2. ธรรมราชาที่สภาคษัตริย์	2. คณาธิปไตย
3. มหาชน	3. ประชาธิปไตยที่มีศีลธรรม	3. ประชาธิปไตยที่ขาดศีลธรรม

จากตารางข้างต้น จะพบว่าท่านพุทธทาสแบ่งประชาธิปไตยออกเป็นรูปแบบการปกครอง 2 รูปแบบคือประชาธิปไตยที่มีศีลธรรมและประชาธิปไตยที่ขาดศีลธรรม ดังคำกล่าวที่ว่า (พุทธทาสภิกขุ, 2522: 237)

“ระบบประชาธิปไตยมันใช้ได้เฉพาะต่อเมื่อประชาชนพลเมืองมีธรรมะเท่านั้น ถ้าหากว่าเอาระบบประชาธิปไตยไปใช้กับประชาชนพลเมืองที่ไม่มีธรรมะแล้ว ระบบประชาธิปไตยจะเป็นระบบที่เลวร้ายที่สุดกว่าระบบการเมืองระบบไหนหมดในโลกนี้”

ประชาธิปไตยที่พึงปรารถนาของท่านพุทธทาสเป็นรูปแบบการปกครองที่มีรากฐานของศีลธรรมดังนั้น ความหมายประชาธิปไตยของตะวันตกที่ว่าประชาธิปไตยเป็นของประชาชนโดยประชาชน และเพื่อประชาชนนั้นประชาชนต้องเป็นผู้มีศีลธรรม ความจำเป็นที่ประชาธิปไตยต้องมีศีลธรรมเป็นรากฐานเนื่องจาก “การเมืองเป็นเรื่องของการทำให้คนหมู่มากอยู่ร่วมกันเป็นปกติสุข มันเป็นศีลธรรมระบบหนึ่งที่ประพฤติปฏิบัติดีแล้ว บ้านเมืองหรือว่าโลกนี้จะอยู่เป็นปกติสุข” (พุทธทาสภิกขุ, 2520: 18)

ท่านพุทธทาสถือว่า ประชาธิปไตยที่ขาดศีลธรรมนั้นเป็นระบบที่ “เลวร้ายที่สุด” ไม่ใช่ระบบที่ “เลวน้อยที่สุด” ความเลวร้ายก็คือมันจะเป็น “ประชาธิปไตยโกง” เพราะถ้า “ประชาชนทั้งหลายไม่มีศีลธรรม แต่ถึอระบบประชาธิปไตยก็มีโอกาสที่จะใช้กิเลสของตัวอย่างเสรี แต่ละคน ๆ มีเสรีภาพที่จะใช้กิเลสของตัวอย่างเต็มที่ แล้วจะทนไหวหรือ... เมื่อประชาชนทุกคนมันไม่มีศีลธรรม มันโกง มันก็เลือกผู้แทนโกง เมื่อประชาชนเลือกผู้แทนโกง ก็ได้ผู้แทนโกง ผู้แทนโกงทั้งหลายไปประกอบ

กันเป็นรัฐสภาที่เป็นรัฐสภาโกง รัฐสภาโกงไปตั้งคณะรัฐบาลก็เป็นคณะรัฐบาลโกง
เจ้าหน้าที่ทุกคนก็เป็นคนโกง โกงกันทั้งบ้านทั้งเมือง จนกระทั่งพระเจ้าพระสงฆ์ก็
ไม่เว้น หรือจะโกงขึ้นไปถึงเทวดา เพราะคนโกงมันทำบุญทำกุศลไปก็เป็นเทวดา มัน
ก็เป็นเทวดาโกง โกงกันหมดทั้งจักรวาลแล้วจะอยู่กันได้อย่างไร" (พุทธทาสภิกขุ,
มปป 2: 9-10)

ถึงแม้ว่าประชาธิปไตยที่มีศีลธรรมจะเป็นรูปแบบการปกครองที่พึง
ปรารถนา แต่ในทางปฏิบัติท่านพุทธทาสประเมินว่าไม่อาจจะนำประชาธิปไตยมา
ใช้กับสังคมในปัจจุบันได้ เนื่องจากคุณภาพของประชาชนและการขาดประสิทธิภาพ
ของประชาธิปไตยเอง

ในด้านคุณภาพของประชาชนนั้น ท่านพุทธทาสเห็นว่าประชาธิปไตยที่
พึงปรารถนาต้องมีประชาชน ที่เป็นคนดีมีศีลธรรม แต่คนในปัจจุบันมีกิเลสหนา
กว่าคนสมัยก่อนมาก ดังนั้นการที่จะหาคนดีจำนวนมากตามระบบประชาธิปไตย
จึงเป็นสิ่งที่เป็นไปได้ กล่าวคือ

"จะเอาคนดีคนจริงคนยุติธรรมมาจากไหนเป็นฝูง ๆ มันไม่ใช่วัว
ควายที่จะหามาได้เป็นฝูง ๆ" (ไพโรจน์ อุ่มนทีเยียร, มปป: 72) ดังนั้น
"ประชาธิปไตยก็มีได้ ถ้าประกอบไปด้วยธรรม แต่แล้วมันหาโอกาสยาก
เพราะคนมีกิเลสหนาขึ้นทุกวัน ระบบประชาธิปไตยจึงพาใครไปไม่ได้
นอกจากจะยื้อแย่ง ต่อสู้ ต่อต้าน แย่งชิงกันอยู่ที่นี่" และ "ประชาธิปไตย
นี้มันเหมาะสำหรับประเทศที่พลเมืองแต่ละคน ๆ เป็นสัตบุรุษ เป็น
อริยะเจ้าแล้วเท่านั้นแหละ ถ้าทุกคนในประเทศเป็นสัตบุรุษคือ เป็น
อริยะชนนั่นแหละ มันใช้ระบบประชาธิปไตยได้ มันดีเกินไปที่เอามาใช้
กับคนที่มีกิเลส" (พุทธทาสภิกขุ, 2522: 320, 321)

ส่วนในแง่ประสิทธิภาพของประชาธิปไตยนั้น ท่านพุทธทาสเห็นว่า วิธี
การแบบประชาธิปไตยมักจะโอ้อ้อไม่ทันกับการแก้ปัญหาในยุคปัจจุบัน ซึ่งเป็น
ปัญหาที่ถึงขั้นจะต้องทำการผ่าตัดมากกว่าแค่การเยียวยารักษา "เพราะประชาธิปไตย
มันจะคลานงุ่มง่ามอยู่นั่นแล้วก็จะวินาศในที่สุดก็ได้ เพราะผ่าตัดไม่ทัน การผ่าตัด
นี้มีระยะนัดเดียว ถ้าไม่ทันเวลาก็ต้องตายแน่" (เพ็ญอ้าง: 89)

การวิพากษ์ลัทธิคอมมิวนิสต์

ลัทธิคอมมิวนิสต์หรือลัทธิมาร์กซิสต์-เลนินนิสต์ (ฉัตรทิพย์ นาถสุภา, 2526: 107-136) ถูกวิจารณ์โดยท่านพุทธทาสว่าเป็นสังคมนิยมที่ไม่ช่วยดับทุกข์ทางสังคมเนื่องจากเป็นเพียง “ลัทธิจินตภาพ” คือ “ความคิดเห็นที่เชื่อว่าเป็นความจริงเฉพาะถิ่นเฉพาะกาลเฉพาะปัญหา ไม่ใช่ของธรรมชาติไม่อาจจะใช้ได้ตลอดกาล” ดังนั้นจึงเป็น “สังคมนิยมขึ้นมาแก้ปัญหาชนิดรุนแรงด้านเดียว มันไม่ใช่ระบบสังคมนิยมของพระเจ้า แต่เป็นระบบสังคมนิยมตามความนึกคิดของคนบางคนในลักษณะที่เป็นลัทธิจินตภาพ ไม่สูงสุดถึงธรรมสัจจะของธรรมชาติเลย” (พุทธทาสภิกขุ, 2521: 353, 356)

การใช้ความรุนแรงทำให้ลัทธิคอมมิวนิสต์ในทัศนะของท่านพุทธทาสเป็น “สังคมนิยมบ้าเลือด” ที่เป็นเช่นนี้เนื่องจาก (พุทธทาสภิกขุ, 2529: 110-111)

“เห็นแก่พวกตัวเกินไป ไม่เห็นแก่พวกอื่นว่า แม้พวกอื่นจะเป็นมนุษย์ที่อยู่ร่วมโลกกันควรจะเป็นพวกเดียวกัน ฉะนั้นการจะไปแบ่งแยกมนุษย์ออกเป็นพวก ๆ แล้วทำคนเป็นศัตรูกันนั้น ไม่ใช่ความต้องการของธรรมชาติ และก็ไม่ใช่ความต้องการของศาสนาใด ๆ ทุกศาสนาไม่ต้องการอย่างนั้นต้องการจะให้เป็นคน ๆ เดียวกันอยู่เสมอ ถ้ามีคนทำผิดก็จะต้องมีความเมตตากรุณาที่จะต้องแก้ไขเพื่อให้ถูก ไม่จำเป็นจะต้องไปฆ่าเขา เพราะมันจะทำให้ผิดยิ่งขึ้น แล้วมันจะมีการตอบสนองกันไปตอบสนองกันมา ในการที่จะให้มันผิดยิ่งขึ้น ดูร้ายเป็นสัตว์ป่ายิ่งขึ้น ดังนั้นมันยิ่งฆ่ากันลงคอ”

ดังนั้นลัทธิคอมมิวนิสต์จึงขาดศีลธรรมในเรื่องของวิธีการ (means) ที่มุ่งใช้ความรุนแรงแต่มีศีลธรรมในแง่ของจุดหมาย (end) กล่าวคือ “อย่างคนที่เรียกว่าคาร์ล มาร์กซ์ที่ตั้งลัทธิมาร์กซิสต์ก็เป็นต้นตอของสังคมนิยม กระทั่งสังคมนิยมเข้มข้นที่สุด เป็นคอมมิวนิสต์นี่ก็เป็นสังคมนิยมเพราะทำด้วยเจตนาที่จะทำสังคมให้มีสันติภาพหรือสันติสุข” (พุทธทาสภิกขุ, 2521: 353)

การใช้ความรุนแรงของลัทธิคอมมิวนิสต์ เป็นผลผลิตจากบริบทการก่อ

เกิดของลัทธิมาร์กซ์นั่นเองกล่าวคือ คาร์ล มาร์กได้เกิดในยุคที่มีความรุนแรงอันเนื่องมาจากช่องว่างทางสังคมสูงระหว่างคนรวยกับคนจน คนมีอำนาจกับคนไร้อำนาจ และคนมีการศึกษากับคนขาดการศึกษา ดังนั้น “มันก็จำเป็นอยู่เองที่จะต้องแก้ไขอย่างขอไปที นี่คือนิดที่ว่าจะใช้อำนาจพลกำลังอะไรแก้ไขปัญหาไปที” เนื่องจาก “ชนชั้นปกครองในขณะนั้นก็ไม่ประกอบด้วยธรรม แล้วการศึกษาก็ไม่ประกอบไปด้วยธรรม แม้แต่ศาสนาก็ไม่เป็นที่พึ่งเพราะว่าละทิ้งคุณค่าอันแท้จริงของศาสนาเสียหมดแล้ว ฉะนั้นเราจึงยอมรับว่ามันก็จำเป็นที่จะต้องเป็นอย่างนั้น มันทำได้ดีเพียงเท่านั้น” (เพ็งอึ้ง: 354,355)

แนวคิดธัมมิกสังคมนิยม

จากการวิพากษ์ลัทธิเสรีประชาธิปไตยและลัทธิคอมมิวนิสต์ ท่านพุทธทาสจึงได้เสนอแนวคิดธัมมิกสังคมนิยมให้เป็นปรัชญาสังคมและการเมืองของโลก ในยุคปัจจุบันดังคำกล่าวของท่านพุทธทาสที่ว่า (พุทธทาสภิกขุ, 2529: 89)

“ที่นี้ดูกันในแง่สุดท้ายที่เป็นปัญหาเฉพาะหน้าหรือเป็นทาง *Practical* หรือประยุกต์อะไรกันบ้างว่าประเทศเล็ก ๆ นี้มีระบบ ‘ธัมมิกสังคมนิยมเผด็จการ’ ไม่อย่างนั้นจะไปไม่รอด ประชาธิปไตยเพื่อหรือเพื่อจะไปไม่รอด เสรีนิยมก็มีช่องโหว่มาก ถ้าสังคมนิยมก็ค่อยยังชั่วหน่อย แต่ต้องกำชับออกไปว่าต้องเป็นธัมมิกคือ ประกอบด้วยธรรม เมื่อประกอบอยู่ด้วยธรรมแล้วก็เผด็จการได้ ดังนั้นประเทศเล็ก ๆ โดยเฉพาะควรจะ เป็นระบบประชาธิปไตยชนิดธัมมิกสังคมนิยมและเผด็จการ”

ธัมมิกสังคมนิยมมาจากคำ 2 คำคือธัมมิกและสังคมนิยม ท่านได้แปลธัมมิกว่า “ประกอบด้วยธรรม” หมายความว่า การมีพื้นฐานอยู่ที่ธรรมาธิปไตยโดยถือเอาความถูกต้องของกฎธรรมชาติดังใหญ่ ส่วนคำว่า “สังคมนิยม” ท่านได้ให้ความหมายไว้อย่างสั้น ๆ ว่า “สังคมนิยมคือนิยมสังคม อย่านิยมตัวคนเดียว” (ไพโรจน์ อยู่มนเฑียร, มปป: 10) ดังนั้นจุดมุ่งหมายของสังคมนิยมก็คือการมุ่งให้เกิดประโยชน์สุขแก่สังคม อันได้แก่สันติภาพในสังคม ท่านพุทธทาสได้อธิบายความ

หมายธัมมิกสังคมนิยมไว้ว่า (พุทธทาสภิกขุ 2, มปป: 34)

“ถ้าสังคมนิยมต้องเห็นแก่ประโยชน์ของคนทุกคน กระทั่งถึงของสัตว์เดรัจฉาน เพราะมันก็เป็นสัตว์สังคมอยู่ร่วมโลกกันด้วยเหมือนกัน ฉะนั้นสังคมนิยมชาวพุทธจึงกว้างอย่างนี้แล้วใช้คำว่าธัมมิก ประกอบเข้าไปข้างหน้าเป็นธัมมิกสังคมนิยมคือ ต้องประกอบอยู่ด้วยธรรม ความถูกต้องที่มีรากฐานอยู่บนความรักความเมตตาว่าทุกคนเป็นเพื่อนเกิดแก่เจ็บตายด้วยกันนี่อย่างนี้เป็นธัมมิกสังคมนิยม”

กล่าวโดยสรุปแล้วธัมมิกสังคมนิยม เป็นการนำเสนอรูปแบบการอยู่ร่วมกันของมนุษย์ในมิติทางด้านเศรษฐกิจและการเมืองสำหรับสังคมยุคปัจจุบัน กล่าวคือ เป็นการนำเสนอสิ่งที่เรียกกันว่า “พุทธสังคมนิยม” และระบอบสมบูรณาญาสิทธิราชย์ตามแนวคิดธรรมราชานั่นเอง

1. แนวคิดพุทธสังคมนิยมของท่านพุทธทาสภิกขุ

แนวคิด “พุทธสังคมนิยม” ที่ท่านพุทธทาสนำเสนอ นั้นอาจกล่าวได้ว่าตั้งอยู่บนฐานคิดของทฤษฎีการเมืองแนวกฎธรรมชาติ ดังจะเห็นได้จากคำกล่าวที่ว่า (พุทธทาสภิกขุ, 2529: 116)

“คำว่าสังคมนิยมได้พูดมาแล้วข้างต้นว่า มันเป็นเรื่องที่ธรรมชาติจัดขึ้น หรือเป็นธรรมชาติของธรรมชาติมันจัดขึ้น ไม่มีใครจัด ส่วนมนุษย์เรานี้ไม่ต้องพูดละ ไม่มีความสามารถอะไรที่จะไปจัดคนหรือว่าจัดโลก หรือว่าจัดธรรมชาติ ฉะนั้นธรรมชาติอันลึกซึ้งอันใหญ่หลวงมันจัดให้เป็นมาอย่างนี้ให้รอดกันมาได้ในลักษณะอย่างนี้ด้วยวิญญูณแห่งสังคมนิยมคือเป็นธรรมชาติของสังคมนิยม ถ้าไม่มาในรูปนี้มันตายหมดแล้วไม่เหลืออยู่ถึงบัดนี้”

เราจะพบความเป็นสังคมนิยมได้ในสภาวะธรรมชาติ (State of nature) อันเป็นสภาวะที่ยังไม่มีการจัดตั้งอำนาจส่วนกลางคือสังคมการเมือง ในสภาวะดังกล่าวนี้ธรรมชาติจะมีความสมดุลในตัวเองหรือมีสภาวะเป็นปกติของธรรมชาติที่เรียกว่า “ศีลธรรมธรรมชาติ” ดังนั้นจะปรากฏสิ่งที่เรียกว่า “เจตนารมณ์

ของสังคมนิยม" ตามกฎของธรรมชาติ กล่าวคือ (พุทธทาสภิกขุ, 2529: 64-65)

"มันมีความลับอันหนึ่งที่ธรรมชาติจัดสรรให้มาคือ ข้อที่ว่ามันจะต้องมีอะไรที่พอเหมาะพอดีที่สิ่งมาก ๆ เหล่านั้นมันจะอาศัยใช้ร่วมกันอยู่ได้ นี่คือเจตนารมณ์ของสังคมนิยมที่ธรรมชาติจัดให้มาสำหรับให้ถือเอาส่วน สัดกันแต่พอดีเกินพอดีไม่ได้คือกอบโกยไม่ได้มันแหละ ดังที่จัดท้อง สำหรับใส่อาหารให้มาเพียงเท่านี้สำหรับร่างกายเพียงเท่านี้ ไม่ได้มีการ กอบโกยอย่างเสรีมาใส่ไว้ในตู้ในฉาง เสรีภาพในการกอบโกยถูกควบคุมไว้โดยธรรมชาติอย่างเด็ดขาด"

ทฤษฎีกฎธรรมชาติของท่านพุทธทาสมีลักษณะของปรัชญาสังคมนิยม (Realism) เมื่อท่านวิเคราะห์ว่า ในสภาวะของธรรมชาติก่อนที่จะมีมนุษย์นั้นสิ่ง ที่มีชีวิตจะแสดงเจตนารมณ์ของสังคมนิยมอย่างชัดเจน (พุทธทาสภิกขุ, 2522: 21)

"ขอให้นึกถึงว่าสิ่งมีชีวิตทั้งหลายนี้ที่เป็นไปตามธรรมชาติแล้ว มันไม่มีใครเอาส่วนเกินก่อนแต่ที่จะมีมนุษย์ขึ้นมา มันก็มีสัตว์มีต้นไม้ กระทั่งว่าที่แรกมีสัตว์เซลล์เดียวอย่างหลักวิทยาศาสตร์ก็กล่าวว่าสิ่งมีชีวิตหลาย ๆ ระดับ ชีวิตหลาย ๆ ระดับไม่อาจจะเอาส่วนเกินตามธรรมชาติหรือที่แรกที่สุด ถ้าว่ามันเป็นสัตว์เซลล์เดียวมันก็กินอาหารที่มีอยู่หนึ่งเซลล์ ถ้ามันมีหลายเซลล์ประกอบกันเข้า มันก็กินอาหารเข้าที่มีเนื้อที่ในเซลล์นั้น ๆ จนกระทั่งมีพืช มีชีวิตที่เป็นพืชมากขึ้น มันก็กินอาหารเท่าที่มันมีเซลล์ สำหรับบรรจุ กระทั่งมันเป็นสัตว์ขึ้นมา เป็นปลา เป็นนก เป็นอะไร มันก็กินอาหารเท่าที่กระเพาะมันมี มันไม่มีตู้ ไม่มีฉาง ไม่มีที่เก็บ ไม่มีที่กักตุน เพราะฉะนั้นมันจึงเอาส่วนเกินไม่ได้ ดูนกตัวหนึ่ง มันจะกินอาหารแค่เต็มกระเพาะ มันจะเอาส่วนเกินไม่ได้ โดยธรรมชาติก็เอาส่วนเกินไม่ได้"

มนุษย์ระยะแรกในสภาวะธรรมชาติอยู่ร่วมกันได้ โดยไม่มีปัญหาสังคมที่เกิดจากการบริโภคส่วนเกิน เนื่องจากมนุษย์ในช่วงนี้ดำรงชีวิตสอดคล้องกับเจตนารมณ์ของสังคมนิยมตามกฎธรรมชาติ (พุทธทาสภิกขุ, 2529: 66) คือ

“คนป่าในระยะแรกครั้งคนครั้งสัตว์ หรือว่าเป็นคน ๆ พอที่จะเรียกว่าเป็นคนป่า นี่ก็เป็นไปตามธรรมชาติ เป็นไปโดยอัตโนมัติ ซึ่งธรรมชาติคุมไว้ไม่ให้เอาส่วนเกินได้ ก็เลยไม่มีปัญหาทางสังคม เพราะเป็นสังคมนิยมโดยอัตโนมัติของธรรมชาติ เป็นความถูกต้อง จึงรอดชีวิตกันได้หลายแสนปี หรือก็ปีก็ตามใจ มาเป็นพวกเราสมัยนี้ เพราะว่าได้มาอยู่ในลักษณะที่ถูกต้องของธรรมชาติที่มันจูนเจือกัน”

ปัญหาสังคมเกิดขึ้นจากการที่มนุษย์เริ่มสะสมส่วนเกิน เพราะมนุษย์เห็นแก่ตัว ดังนั้นมนุษย์จึงทำผิดต่อเจตนารมณ์สังคมนิยมตามกฎธรรมชาติ กล่าวคือ (เพ็งอ้าง: 66-67)

“ทีนี้ปัญหาเริ่มตั้งต้นที่ตรงไหน? ก็เริ่มตั้งต้นตรงที่มีมนุษย์อุตริบางคน เริ่มรู้จักกอบโกย ก็เป็นมนุษย์คนแรกในโลกที่รู้จักสร้างยุ่งฉางสำหรับกอบโกย แล้วมีสติปัญญาสำหรับผลิตก็แย่งผลิด แย่งเก็บ แย่งอะไรต่าง ๆ มาไว้ที่ตัวมากเกินไป เกินความจำเป็นปัญหาที่ตั้งต้นที่ตรงนี้ ปัญหาสังคมมันตั้งต้นตรงที่เริ่มมีการกอบโกย เริ่มมียุ่งฉาง เริ่มมีความคิดนึกที่จะสะสมทรัพย์ กำลังอำนาจ กำลังอะไรต่าง ๆ เพื่อที่จะเอาเปรียบคนอื่น ฉะนั้นปัญหาทางสังคมนิยมก็เกิดขึ้นทันที เพราะวามมนุษย์แยกเดินทางไปเสียจากทางที่ “พระเจ้า” กำหนดให้แล้ว ส่วนที่ธรรมชาติก็คือ “พระเจ้า” กำหนดให้มันเป็นรูปของสังคมนิยมที่ถูกต้องซึ่งทำให้อยู่กันมาได้”

กล่าวโดยสรุปแล้ว “ธรรมชาติต้องการให้ทุกคนเอาแต่เท่าที่จำเป็น แต่ที่มนุษย์ไม่เชื่อฟังธรรมชาติก็เริ่มแข่งขันกอบโกยส่วนเกิน ปัญหาที่เกิดขึ้นเรื่อยมาจนกระทั่งบัดนี้” (เพ็งอ้าง)

เพื่อที่จะแก้ไขปัญหาสังคมที่มีอยู่ในปัจจุบัน มนุษย์จะต้องกลับไปดำรงชีวิตให้สอดคล้องกับเจตนารมณ์สังคมนิยมตามกฎหมายชาติ แต่จะเป็น "สังคมนิยม" ที่มนุษย์จะต้องจัดเองเพราะพันวิสัยหรือพันอำนาจของธรรมชาติที่จะช่วยได้แล้ว" (เพ็งอ้าง: 68) ดังนั้นระบบสังคมนิยมแต่เดิมซึ่งธรรมชาติเป็นผู้จัดให้ (nature) จึงต้องเปลี่ยนมาเป็นแบบสังคมนิยมที่มนุษย์เป็นผู้จัดการเอง (nurture) แต่สังคมนิยมทั้งสองรูปแบบมีสาระสำคัญรวมกันก็คือการไม่บริโภคนส่วนเกิน แต่จะผลิตส่วนเกินเพื่อกระจายผลผลิตสู่สังคม (เพ็งอ้าง: 25)

อาจกล่าวโดยสรุปได้ว่าแนวคิด "พุทธสังคมนิยม" ที่ท่านพุทธทาสเสนอ นั้นมีลักษณะที่สำคัญ คือ

(1) การคำนึงถึงสังคมส่วนรวมเป็นหลักคือ การจัดการขุดรื้อเอาเปรียบส่วนเกินเพื่อให้เกิดประโยชน์สุขของคนโดยส่วนรวม ผลประโยชน์ของส่วนรวมที่สำคัญก็คือ การดับทุกข์ทางสังคมโดยการไม่บริโภคนส่วนเกินเพื่อสามารถกระจายผลผลิตสู่สังคม ท่านได้สรุปในเรื่องนี้ไว้ว่า (พุทธทาสภิกขุ, 2529: 25)

"สังคมนิยมควรจะมีหลักสั้น ๆ ตามกฎเกณฑ์ของธรรมชาติว่า ทุกคนอย่างอบโยยส่วนเกิน พยายามเจียดส่วนเกินออกไปเป็นประโยชน์แก่ผู้อื่นให้ได้ แต่ไม่ได้ห้ามว่าอย่าผลิตส่วนเกิน ทุกคนมีสิทธิ และสมควรอย่างยิ่งที่จะผลิตส่วนเกินขึ้นมา แต่ว่าส่วนเกินนั้นควรจะทำเพื่อประโยชน์แก่สังคม"

(2) การเน้นความร่วมมือซึ่งกันและกันระหว่างมนุษย์ ท่านพุทธทาสถือว่า ความร่วมมือเป็นเจตนารมณ์ของ "สหกรณ์" นั่นเอง คือ "การร่วมมือ ร่วมแรงร่วมสติปัญญา ร่วมอะไรทุกอย่างที่มันจะร่วมกันได้ เมื่อเอามาร่วมกันแล้ว มันทำประโยชน์มากกว่าทำไปตามลำพัง" (พุทธทาสภิกขุ 1, 2522: 498) ความร่วมมือนี้ถือว่าเป็นเจตนารมณ์ของธรรมชาติเช่นกัน กล่าวคือ (เพ็งอ้าง: 499)

"เจตนารมณ์ของการร่วมมือนี้ลึกถึงธรรมชาติคือลึกลงไปถึงกฎเกณฑ์ของธรรมชาติหรือเจตนารมณ์ของธรรมชาติก็ได้ แม้ธรรมชาติเป็นสิ่งที่ไม่มีความคิดนึก แต่ธรรมชาติก็รอดอยู่ได้ เหลืออยู่ได้ ไม่สูญหาย"

ไปเสียจนกระทั่งทุกวันนี้ ก็เพราะมีความหมายแห่งการร่วมมือกันตาม
ธรรมชาติในโลกทั้งสิ้น ทั้งคน ทั้งสัตว์ ทั้งต้นไม้ แผ่นดิน ก้อนหิน
มันต้องมีอะไรที่สัมพันธ์และร่วมกันอยู่ได้ รวมกันสัมพันธ์กัน รวมกัน
อยู่อย่างสัมพันธ์กัน ไม่อย่างนั้นมันเหลวแหลก มันแหลกเหลวไปแล้ว

(3) การยอมรับระบบกรรมสิทธิ์ส่วนบุคคล (Private property) การ
มีกรรมสิทธิ์ส่วนบุคคลในสังคมไม่ใช่รากเหง้าของปัญหาสังคม แต่ความเห็นแก่ตัว
ในลักษณะ “ตัวกูของกู” ต่างหากที่เป็นรากฐานของปัญหามนุษย์ทั้งหมด ท่านพุทธ
ทาสจึงยอมรับกรรมสิทธิ์โดยให้ถือว่าเป็น “ของยืมจากธรรมชาติ” เพื่อไม่ให้มี
ความยึดมั่นอันจะนำไปสู่ความเป็น “ตัวกูของกู” จนเกิดปัญหาการเอารัดเอาเปรียบ
ระหว่างมนุษย์ (เพ็งอ้ง: 490)

อย่างไรก็ดีในการวิเคราะห์แนวคิด “พุทธสังคมนิยม” ของท่านพุทธทาส
นั้นจำเป็นต้องอาศัยการตีความภาษาคนและภาษาธรรม ท่านพุทธทาสได้เสนอรูป
แบบการตีความภาษาดังกล่าวไว้ว่า ภาษาคนนั้นเป็นภาษาในเชิงรูปธรรม เช่น
ศาสนาในภาษาคนจะหมายถึง โบสถ์ วิหาร เจดีย์ ผ้ากาสาวพัตร์ เป็นต้น ส่วนภาษา
ธรรมคือภาษาเชิงนามธรรม ดังนั้น ศาสนาในภาษาธรรมจะหมายถึง ตัวธรรมะอัน
เป็นที่พึ่งแก่มนุษย์ได้อย่างแท้จริง (พุทธทาสภิกขุ, 2536: 6)

จากการแยกระหว่างภาษาคนและภาษาธรรม เราสามารถรู้
(deconstruction) แนวคิดธัมมิกสังคมนิยมของท่านพุทธทาสโดยถือการใช้คำว่า
สังคมนิยมในลักษณะภาษาธรรมมากกว่า ดังนั้นเมื่อเปรียบเทียบกับระบบสังค
มนิยมในประเทศตะวันตก แนวคิดธัมมิกสังคมนิยมจึงไม่อาจถือว่าเป็นระบบสังค
มนิยมได้ จึงอาจถือว่า “พุทธสังคมนิยม” ของท่านพุทธทาส เป็นสังคมนิยมที่มีรูป
แบบพิเศษทางศาสนาซึ่งแตกต่างจากระบบสังคมนิยมในประเทศตะวันตกทั่วไป
(สมเกียรติ วันทะนะ, 2544: 50-54)

เราจะชี้ให้เห็นการใช้ภาษาธรรมของท่านพุทธทาสในแนวคิดพุทธสังค
มนิยม โดยวิเคราะห์แนวคิดเรื่องประชาธิปไตย เสรีภาพ ความเสมอภาค และ
ภราดรภาพ ดังนี้

การใช้คำประชาธิปไตยของท่านพุทธทาส เป็นการใช้ภาษาธรรมตามหลัก

การทางพุทธศาสนามากกว่าจะเป็นการนำเสนอตามความคิดทางการเมืองสมัยใหม่ ท่านได้ให้ความหมายประชาธิปไตยใหม่ว่า **‘ประโยชน์ของประชาชนเป็นใหญ่ไม่ใช่ประชาชนเป็นใหญ่’** เนื่องจากเห็นว่า **‘ประชาธิปไตย’** ตามหลักอริปไตยของปวงชนยังเป็นเรื่องของโลกาธิปไตย จึงยังไม่ดีเท่ากับหลักธรรมาธิปไตยที่คำนึงถึง **‘ประโยชน์ของประชาชนเป็นใหญ่’** (พุทธทาสภิกขุ 3, มปป: 4-5)

การคำนึงถึง **‘ประโยชน์ของประชาชนเป็นใหญ่’** ของหลักธรรมาธิปไตยสะท้อนความคิดของท่านพุทธทาสเรื่องธรรมะคืออำนาจอย่างเห็นได้ชัด ธรรมะในฐานะกฎธรรมชาตินั้นมีอำนาจกำหนดผลที่ยังเป็นประโยชน์ในการดับทุกข์สำหรับมนุษย์ทุกคนโดยไม่เว้น ท่านพุทธทาสถือว่าหลักการประโยชน์ของประชาชนเป็นใหญ่เป็น **‘เจตนารมณ์แห่งประชาธิปไตย’** คือ (เพ็งอ้ง: 318)

“โดยธรรมชาตินี้ เรามีลักษณะแห่งประชาธิปไตยด้วยกันคือ เป็นเพื่อนทุกข์ เกิด แก่ เจ็บ ตาย ด้วยกัน เรามีกิเลสอย่างเดียวกันมีปัญหายอย่างเดียวกัน มีหัวอกเดียวกันคือ ต้องต่อสู้กับความทุกข์ทรมาน เจตนารมณ์แห่งประชาธิปไตยมันอยู่ในทุกคนโดยหลักธรรมชาติ”

ดังนั้น “ที่นี้เรารู้ว่าสิ่งที่มีชีวิตทั้งหลายมันก็มีปัญหายอย่างเดียวกันคือ การต่อสู้กับความทุกข์ความอยู่รอดและต้องรอดทั้งสังคมไม่ใช่รอดของบุคคล นี่เป็นหลักของธรรมชาติเป็นกฎเกณฑ์ของธรรมชาติ ธรรมชาติบังคับอยู่อย่างนี้ ดังนั้นเราทำการปฏิบัติธรรมะนี้ เพื่อความอยู่รอดของสังคม”

ท่านพุทธทาสยังได้ตีความหลักเสรีภาพ เสมอภาค และภราดรภาพ ของแนวความคิดประชาธิปไตยดังนี้

ก. **หลักเสรีภาพ** ท่านพุทธทาสตีความว่า หลักเสรีภาพหมายถึงวิมุตติ คือ เป็นเสรีภาพทางจิตใจที่หลุดพ้นจากการครอบงำของกิเลสแทนที่เรื่องเสรีภาพทางสังคม ดังคำกล่าวที่ว่า (พุทธทาสภิกขุ 2529: 63)

“เสรีภาพก็เหมือนกันแหละ มันตรงกับคำว่าวิมุตติหลุดพ้นไปจากการครอบงำของกิเลสก็คือ เสรีภาพ ที่นี้ก็มาเป็นคำการบ้านการเมืองว่าทุกคนมีเสรีที่จะทำอย่างนั้น ที่จะทำอย่างนี้แต่ในที่สุดก็คือ เสรีที่จะแย่ง

ซึ่งประโยชน์ซึ่งกันและกัน มันเป็นเสียอย่างนี้”

ดังนั้น “ถ้าเป็นเสรีนิยมในทางพุทธศาสนาก็จะเห็นได้ว่าปลอดภัยแน่ เพราะว่าเราจะต้องเสรีจากกิเลสแต่จะเอาอุดมคตินี้มาใช้ก็ได้คือให้คนพยายามที่จะเสรีจากกิเลสเสียก่อน เสรีได้มากเท่าไรก็จะมีโอกาสใช้เสรีนิยมได้มากเท่านั้น ถ้าเสรีเหนือกิเลสก็ไปนิพพานแล้ว คำนี้ก็ไม่ได้อยู่ในตำราการเมืองและไม่มีอยู่ในโลกปัจจุบันในการเมืองด้วย แต่ไปอยู่ในเรื่องของศาสนาของมุณีซีไพรที่อยู่ตามดงตามป่า”

ข. หลักคิดความเสมอภาค ท่านพุทธทาสตีความเรื่องความเสมอภาคให้หมายถึงสภาพที่มนุษย์มีความเท่าเทียมกันตามธรรมชาติในฐานะที่มนุษย์จะต้องเผชิญกับความทุกข์ (เกิด แก่ เจ็บ ตาย) และมีศักยภาพที่จะพ้นทุกข์ (เชื่อแห่งความเป็นพุทธะ) กล่าวคือ มนุษย์ทุกคนมีความเสมอภาคโดยธรรมแทนที่ความเสมอภาคในทางสังคม กล่าวคือ (พุทธทาสภิกขุ 1, 2522: 318)

“สมภาพนี้ก็เป็นหลักธรรมอย่างหนึ่งที่ว่า คนทุกคนมันมีสมภาพอยู่ ตรงที่ว่าต้องมีปัญหาตามธรรมชาติเหมือนกันหมด ต้องเกิด ต้องแก่ ต้องเจ็บ ต้องตาย ต้องเป็นทุกข์ แล้วมีหน้าที่ที่จะต้องต่อสู้เพื่อให้หลุดรอดจากความทุกข์ แล้วมีหน้าที่ที่จะต้องช่วยเหลือผู้อื่น”

ค. หลักภราดรภาพ ท่านพุทธทาสตีความแนวคิดภราดรภาพว่าหมายถึงการเป็นญาติธรรม คือ ความเป็นพี่น้องกันโดยธรรม ซึ่งจะมี “พระพุทธเจ้าเป็นพ่อ มีพระธรรมเป็นแม่ มีพระสงฆ์เป็นพี่” (พระเดชฐิติ เมธกุลโร, 2532: 36) แทนที่ความเป็นพี่น้องกันทางสังคม ท่านพุทธทาสให้ความเห็นในเรื่องนี้ว่า (พุทธทาสภิกขุ 1, 2522: 318-319)

“ไม่มีความเป็นพี่น้องชนิดไหนยิ่งไปกว่า การเป็นพี่น้องกันโดยธรรม ความเป็นพี่น้องอย่างอื่น ไม่ใช่พี่น้องโดยธรรมนี้ไว้อีกกันไม่ได้ ถ้าเป็นพี่น้องโดยธรรมก็ไว้อีกได้ นี่ภราดรภาพต้องเป็นอย่างนี้ พุทธบริษัทเป็นพี่น้องกันโดยธรรม ถ้าเขาเป็นพุทธบริษัทจริง เขาจะถือว่าพระพุทธเจ้า

เป็นเหมือนพ่อแม่ เราเป็นลูกของท่าน ฉะนั้นเราก็เป็นพี่น้องกัน นี่คือ
ภราดรภาพโดยธรรมมันก็เลยรักใคร่ ช่วยเหลือ สัมครสมาน สามัคคี
ในฐานะที่เป็นเพื่อนทุกข์ เกิด แก่ เจ็บ ตาย ด้วยกันเป็นพื้นฐาน"

กล่าวโดยสรุปแล้วการตีความแนวคิดประชาธิปไตย เสรีภาพ ความ
เสมอภาค และภราดรภาพของท่านพุทธทาสเป็นปฏิบัติการทางวาทกรรม เพื่อช่วง
ชิงความหมายแนวคิดปรัชญาทางสังคมและการเมืองสมัยใหม่ให้อยู่ในกรอบของ
พุทธสังคมนิยมนั่นเอง

2. ระบอบสมบูรณาญาสิทธิราชย์ตามแนวคิดธรรมราชา

จากความเป็นไปไม่ได้ของประชาธิปไตยในภาคปฏิบัติ เนื่องจากการหา
คนดีมีศีลธรรมจำนวนมากนั้นเป็นสิ่งที่เป็นไปได้ รวมถึงการขาดประสิทธิภาพ
ของการบริหารการจัดการแบบประชาธิปไตย ท่านพุทธทาสจึงเสนอรูปแบบการปก
ครองตามระบอบธรรมราชา ที่มีผู้ปกครองคนเดียวใช้วิธีการแบบเผด็จการ เพื่อ
แก้ไขข้อจำกัดของประชาธิปไตย

ผู้ปกครองในระบอบธรรมราชาในยุคปัจจุบันอาจหมายถึง กษัตริย์
ประธานาธิบดี หรือนายกรัฐมนตรี ผู้ปกครองดังกล่าวจะถูกกำกับด้วยทศพิศ
ราชธรรม เพื่อเป็นหลักประกันว่าผู้ปกครองจะต้องปฏิบัติตามกฎธรรม ชาติที่มุ่ง
ประโยชน์สุขของประชาชนเป็นที่ตั้ง ทศพิศราชธรรมของผู้ปกครองมีดังนี้คือ (พุทธ
ทาสภิกขุ, 2529: 81-82)

- ก. ทาน คือ การให้
- ข. สิลัง คือ ศีลธรรม หมายถึง เป็นผู้มีความเป็นปกติไม่ถูกกิเลสบีบ
บังคับ
- ค. บริจาค คือ การสละสิ่งที่ไม่ดีภายในจิตใจออกไป
- ง. อาชชะวัง คือ มีความซื่อตรงต่อตนเองและผู้อื่น
- จ. มัททะวัง คือ ความอ่อนโยนต่อบุคคลและอ่อนโยนภายในใจพร้อม
ที่จะปฏิบัติหน้าที่ใดๆ
- ฉ. ตบะ คือ ความพากเพียรในการเอาชนะความชั่ว

- ช. อโกธัง คือ เป็นคนโกรธไม่เป็น
- ฌ. อวิหิงสา คือ การไม่เบียดเบียนตนเองและผู้อื่นให้เดือดร้อน
- ญ. ขันติ คือ ความสามารถที่จะอดทนรอคอยได้
- ฎ. อวิโรธนะ คือ การไม่ออกไปจากแนวทาง แห่งความถูกต้อง

สำหรับท่านพุทธทาส การมีผู้ปกครองที่เป็นคนดีอย่างเดียวยังไม่เป็นเงื่อนไขเพียงพอสำหรับการแก้ไขปัญหาสังคมไทย แต่ผู้ปกครองต้องมีประสิทธิภาพในการบริหารจัดการสังคมด้วย ดังนั้นท่านจึงเสนอให้ใช้วิธีการแบบเผด็จการในการนำนโยบายไปปฏิบัติเพื่อแก้ปัญหาได้ทันเวลา แต่ท่านพุทธทาสปฏิเสธเผด็จการในฐานะที่เป็นจุดมุ่งหมายสำหรับการปกครอง และเสนอเผด็จการในฐานะที่เป็นวิธีการแทนที่ว่า (เพ็งอ้าง: 11)

“คำว่าเผด็จการหมายถึงการทำอะไรที่เฉียบขาด เผด็จการเป็นเพียงเครื่องมือคือวิธีการที่เฉียบขาด เผด็จการจึงไม่ชั่วและไม่ดีอยู่ในตัวมันเอง มันต้องมีคนเอาไปใช้ ถ้าเอาไปใช้ชั่วก็เป็นชั่ว ถ้าเอาไปใช้ดีก็เป็นดี”

ท่านพุทธทาสยังได้ให้ความชอบธรรมแก่วิธีการแบบเผด็จการว่าเป็น “เผด็จการโดยธรรม” ไม่ใช่เผด็จการตามอำเภอใจของกิเลส เผด็จการโดยธรรมเป็นสิ่งที่ถูกต้องเพราะสอดคล้องกับเจตนารมณ์ของธรรมชาติ ผู้ปกครองจะมีธรรมะเป็นผู้ควบคุมหรือเป็นผู้เผด็จการไม่ใช่บุคคลหรืออิตตาเป็นผู้เผด็จการ ท่านชี้ให้เห็นความจำเป็นของวิธีการแบบเผด็จการ (พุทธทาสภิกขุ 1, 2522: 461) ตามกฎธรรมชาติว่า

“แต่ละวัน ๆ เราก็เผด็จการกันอยู่หลาย ๆ อย่างที่เกี่ยวกับชีวิต เกี่ยวกับร่างกาย โรคภัยไข้เจ็บในกาย พยาธิในกาย มดแมลงหรืออะไรต่าง ๆ มันก็มีอยู่ที่ทำให้ไปอย่างถูกต้องตามกฎหมายธรรมชาติเพื่อรักษาความเป็นปกติ ถ้าไม่ทำอย่างนั้นมันก็ทำไม่ได้ ทำสวนก็ไม่ได้ ทำอะไรก็ไม่ได้ เดินไปไหนก็ไม่ได้”

ท่านพุทธทาสได้ยกตัวอย่างของความมีประสิทธิภาพของวิธีการแบบ

เผด็จการโดยธรรมคือ เหตุการณ์การสร้างวัดสมุหนิมิต ที่ตำบลพุมเรียง จังหวัดสุราษฎร์ธานี ในสมัยรัชกาลที่ 3 วัดสมุหนิมิต เป็นวัดที่สมบูรณ์แบบใหญ่โตเท่ากับวัดในกรุงเทพฯ แต่สามารถสร้างเสร็จได้ภายในเวลา 3 เดือน ที่เป็นเช่นนี้เนื่องจากสมุหพระคลังฝ่ายภาคใต้ในรัชสมัยรัชกาลที่ 3 ได้ใช้วิธีการเผด็จการโดยเกณฑ์แรงงานคนทางภาคใต้มาช่วยกันสร้างวัดอย่างพร้อมเพรียงกันและไม่ต้องมีการฆ่าใครตายแม้แต่คนเดียว แต่ “ถ้าประชาธิปไตย 300 ปีก็ไม่เสร็จกระมัง ประชาธิปไตยจุ่มจ๋ามเห็นแต่มีงแต่กูกันอยู่ กูไม่ทำมึงทำอย่างนี้ก็ไม่ได้อะ” (พุทธทาสภิกขุ 2, มปป: 29-30)

ภายใต้การปกครองตามระบอบธรรมราชาเช่นนี้ ผู้ปกครองจะมีความสัมพันธ์กับผู้ใต้ปกครองในรูปแบบพ่อปกครองลูก ธรรมราชาที่เป็นตัวอย่างที่ดีก็คือ พระเจ้าอโศกมหาราชดังนี้ (เพ็งอ้ง: 45)

“พระเจ้าอโศกมหาราชนั้นปกครองอย่างเผด็จการเยียบขาด แต่ว่าเผด็จการอย่างบิดากับบุตร บิดามันจะฆ่าบุตรได้ลงคอที่ไหนเล่า? แต่มันเยียบขาดที่สุด และเพื่อให้ลูกนั้นเดินไปอย่างถูกต้อง ปลอดภัยแก่ลูกนั่นเอง”

การนำเสนอระบบเศรษฐกิจการเมืองตามรูปแบบธัมมิกสังคมนิยมของท่านพุทธทาสภิกขุ ได้รับการอธิบายภายใต้อุดมการณ์อนุรักษนิยมดังจะกล่าวในหัวข้อต่อไป

อนุรักษนิยมแบบถึงรากถึงโคน: อุดมการณ์ของธัมมิกสังคมนิยม

อุดมการณ์ในที่นี้หมายถึงระบบคิดที่ให้ภาพสังคมการเมืองที่พึงปรารถนา (วิสัยทัศน์) คำอธิบายถึงสถานะของสังคมการเมืองที่ดำรงอยู่ (โลกทัศน์) และกระบวนการที่นำไปสู่สังคมที่พึงปรารถนา (ชีวทัศน์)

ในหัวข้อนี้จะชี้ให้เห็นว่า แนวคิดธัมมิกสังคมนิยมนั้นเป็นการนำเสนอระบบเศรษฐกิจการเมืองจากจุดยืนของนักอนุรักษนิยม แต่ทำที่อนุรักษนิยมของท่านพุทธทาสไม่ใช่ระบบคิดที่มุ่งรักษาสถานภาพเดิมของสถาบันทางสังคมที่ดำรงอยู่

(Establishment Conservatism) แต่เป็นอนุรักษนิยมแบบถึงรากถึงโคน (Radical Conservatism) ที่มุ่งให้สังคมปัจจุบันกลับไปสู่คุณค่าดั้งเดิมที่เป็นรากเหง้าของวัฒนธรรมในอดีต (Fundamentalism) (Burke, 1960; Eccleshall, 1994; Hoover, 1992)

ท่านพุทธทาสเองได้ประกาศจุดยืนความเป็นอนุรักษนิยมออกมาอย่างเด่นชัดว่า ศาสนิกชนที่แท้จริงจะมี "ลักษณะเป็นความอนุรักษนิยมที่เรียกว่า *Conservative* เพราะว่าเขาได้จับเอาสิ่งที่ถูกต้องขึ้นมาเป็นหลัก แล้วก็ยึดแน่น ไม่ยอมเปลี่ยน" และ "ถ้าเอากันตามตัวหนังสือ ตัวอักษรที่ว่าคำว่า อนุรักษนิยมคือนิยมรักษาของเก่าไว้ไม่เปลี่ยนแปลง แต่ที่นี้ถ้าหากว่าจะให้เป็นประโยชน์ก็ต้องของเก่านั้นถูกต้อง" ดังนั้นศาสนาจะต้องอาศัยความคิดแบบอนุรักษนิยมประกอบอยู่ด้วยเสมอ (พุทธทาสภิกขุ 1, 2522: 428, 431)

ท่านพุทธทาสเห็นว่าความคิดอนุรักษนิยมของศาสนาจะดำรงอยู่ได้นั้นจะต้องมีระบอบการเมืองที่สอดคล้องต้องกันด้วย กล่าวคือ (เพ็ญอ้าง: 435)

"ศาสนานี้มันอยู่ได้ด้วยอนุรักษนิยมเป็นที่ตั้งของศรัทธาหรือมีศรัทธาเป็นที่ตั้ง มีความภักดีจงรักอย่างแน่นแฟ้น มันจึงอยู่ได้ ฉะนั้นมันจึงผิดกับการเมืองที่มันไม่มีหลักหรือไม่มีรากอย่างนี้ มันจึงรวนเรตลอดกาล ฉะนั้นเราอาจต้องมีระบบการเมืองที่เข้ากันได้กับการเป็นอนุรักษนิยมของศาสนิกบริษัทเท่านั้น"

ระบอบการเมืองที่สอดคล้องกับความเป็นอนุรักษนิยมของศาสนาในทัศนะของท่านพุทธทาส ก็คือ ระบอบสมบูรณาญาสิทธิราชย์ตามแนวคิดธัมมิกสังคมนิยมนั่นเอง (เพ็ญอ้าง: 45, 450) การวิเคราะห์ถึงอุดมการณ์อนุรักษนิยมแบบถึงรากถึงโคนของท่านสามารถแบ่งประเด็นการนำเสนอออกเป็น 3 ประเด็นใหญ่ ๆ คือ

1. การกลับไปอ้างอิงคุณค่าดั้งเดิมมาเป็นบรรทัดฐานของสังคม
2. การมองสังคมการเมืองแบบอินทรีย์ภาพ
3. การยอมรับความไม่เสมอภาคทางสังคม

1. การกลับไปอ้างอิงคุณค่าดั้งเดิมมาเป็นบรรทัดฐานของสังคม

การกลับไปอ้างอิงคุณค่าดั้งเดิมเป็นความพยายามที่จะสืบทอดสิ่งที่มีคุณค่าในอดีตมาใช้เป็นแนวทางการปฏิบัติสำหรับสังคมในปัจจุบัน ทำที่ดังกล่าวของท่านพุทธทาสก็คือการเรียกร้องให้มี “การถอยหลังเข้าคลอง”

การถอยหลังเข้าคลองในทัศนะของท่านพุทธทาส เป็นการถอยหลังให้ถูกต้องตามท่านองคคลองธรรม (พุทธทาสภิกขุ, 2529: 4) เนื่องจากท่านพุทธทาสเห็นว่าสังคมไทยในปัจจุบันหลงมัวเมาอยู่ในเรื่องของ “วัตถุนิยม” ที่เดินออกนอก “คลองธรรม” จนทำให้เกิดภาวะคับขันทางศีลธรรม ถ้าขึ้นเป็นอยู่ในระดับนี้ต่อไป สังคมจะต้องพินาศอย่างแน่นอน ดังนั้น “เพื่อจะป้องกันอันตรายอันนี้ แก่ไขหรือว่าระงับอะไรก็ตามจะต้องมีการกระทำให้ถูกต้องในทางศีลธรรม เรียกว่าต้องมีการถอยหลังเข้าคลองในทางศีลธรรม กลับไปมีศีลธรรมที่ถูกต้อง” (พุทธทาสภิกขุ, 2521: 520)

ท่านได้อุปมาเรื่องการถอยหลังเข้าคลองเหมือนกับเรือที่ออกไปสู่ทะเลว่า เมื่อ “ออกมาปากคลอง เห็นพายุตั้งขึ้นมาก็ต้องถอยหลังเข้าคลอง หรือออกมาติดเกยตื้นเพราะเดินผิดคลองก็ต้องถอยหลังเข้าคลอง หรือออกมาว่าจะพายุแพ้น้ำเข้าศึก ในกรณีอย่างนี้นี่ก็ต้องถอยหลังเข้าคลอง” (เพ็ญอ้าง: 517)

การอ้างอิงคุณค่าในอดีตมิได้หมายถึงการกลับไปดำรงชีวิตตาม “รูปแบบ” ในอดีตแต่เป็นการนำ “เนื้อหา” ที่มีคุณค่าในอดีตมาใช้ในปัจจุบันและขับเคลื่อนสู่อนาคต ดังคำกล่าวที่ว่า (พุทธทาสภิกขุ, 2529: 4-5)

“เหมือนกับเราขับรถพลาดลงไปข้างถนน ตกคูลงไปครึ่งหนึ่งแล้ว
อย่างนี้เราจะทำอะไร เราต้องขับรถถอยหลังให้เข้าคลองของแนวถนน
เสียใหม่จึงจะไปได้ ถ้าจะดันต่อไปมันก็จะลงเหว ต้องถอยหลังมาเสีย
ให้เข้าร่องเข้ารอยจนไปหาคลองธรรมแล้วจึงวิ่งต่อไปได้ตามคลองธรรม”

การ “วิ่ง” ต่อไปตาม “คลองธรรม” จะนำไปสู่สังคมที่พึงปรารถนาในอนาคต สังคมในอุดมคติตามทัศนะของท่านพุทธทาสคือโลกพระศรีอารีย์ โลกพระศรีอารีย์เป็นสังคมในอนาคตที่มีความสมบูรณ์ทั้งทางวัตถุและศีลธรรม สังคมในอุดมคติของท่านพุทธทาสแตกต่างจากสังคมในปัจจุบันที่มีความสมบูรณ์ทางวัตถุแต่

ขาดศีลธรรม และโลกพระศรีอารียังแตกต่างจากสังคมชาวพุทธที่ดีในอดีต เนื่องจากสมัยพุทธกาลนั้นจะมีความสมบูรณ์แต่เฉพาะทางด้านศีลธรรม (พุทธทาสภิกขุ, 2521: 543-544)

ท่านพุทธทาสอ้างอิงคุณค่าในอดีตของพุทธศาสนาที่มีมาตั้งแต่สมัยพุทธกาล ดังที่ปรากฏในพระไตรปิฎก ประเพณีการปกครองตามหลักพุทธศาสนาของพระเจ้าอโศกมหาราช รวมถึงวัฒนธรรมทางการเมืองไทยที่มีมาตั้งแต่สมัยสุโขทัย ในขณะเดียวกันท่านก็ต่อต้านคุณค่าสมัยใหม่ของวัฒนธรรมตะวันตกด้วย กล่าวคือ

ก) การสืบทอดระบบธัมมิกสังคมนิยม

ท่านพุทธทาสพยายามชี้ให้เห็นว่าระบอบธรรมราชาเป็นระบอบทางการเมืองที่มาตั้งแต่การเกิดรัฐขึ้นมาครั้งแรกในโลกนี้ ต่อมาพระพุทธเจ้าได้นำระบบธัมมิกสังคมนิยมไปใช้ในการปกครองคณะสงฆ์หลังจากนั้น พระเจ้าอโศกมหาราชก็นำมาใช้สำหรับสังคมทั่วไป จนในที่สุดระบอบธรรมราชาได้มีวิวัฒนาการมาเป็นส่วนหนึ่งประเพณีการปกครองไทยตั้งแต่สมัยสุโขทัยเป็นต้นมา

1. พระยาสมมตราชในฐานะผู้ปกครองแบบธัมมิกสังคมนิยมคนแรกของโลก ท่านพุทธทาสได้อาศัยอรรถกถาในพระไตรปิฎกมาตีความหมายใหม่ให้เห็นว่า พระยาสมมตราชเป็นเหตุการณ์ที่เกิดขึ้นจริงในประวัติศาสตร์ของโลก โดยนำแนวคิดวิวัฒนาการมาใช้อธิบายดังนี้ (พุทธทาสภิกขุ, 2523: 451-454)

ขั้นที่ 1 ตั้งแต่หนึ่งแสนปีขึ้นไป เมื่อโลกเย็นตัวลงจะเกิดเซลล์ชีวิตที่พัฒนามาเป็นพืช และเป็นคนป่าที่ยังมีสภาพเหมือนกับสัตว์อยู่ คนป่าเหล่านี้ยังไม่มีปัญหาส่วนเกินเกิดขึ้น

ขั้นที่ 2 มนุษย์มีการพัฒนาทางจิตใจสูงขึ้นจนสามารถรู้จักไปเก็บข้าวสาลีที่เกิดอยู่ในป่ามากขึ้น แต่เนื่องจากยังไม่มีการสร้างยุ้งฉาง มนุษย์ก็เลยเก็บข้าวสาลีเท่าที่จะกินอิ่ม ดังนั้นจึงยังไม่มีปัญหาส่วนเกินเช่นกัน

ขั้นที่ 3 มีวิวัฒนาการสูงขึ้นมาอีกระดับ โดยยังมีสันติสุขอยู่เพราะยังไม่มีปัญหาส่วนเกิน

ขั้นที่ 4 มนุษย์บังเอิญรู้จักการปรุงอาหารให้อร่อยกว่ากินดิบ ๆ ดังนั้นจึงเกิดความคิดที่จะกินให้ดีกว่าเดิม

ขั้นที่ 5 มีการปรับปรุงการทำอาหารและสร้างบ้านเรือนแทนถ้ำ ทำให้มนุษย์กินใช้มากกว่าเดิมแต่สภาพเช่นนี้ก็ยังไม่เกินกว่าที่ระบบธรรมชาติจะรองรับได้

ขั้นที่ 6 เริ่มเกิดปัญหาสังคมตามมา เมื่อมนุษย์รู้จักสร้างยุ้งฉางมาสะสมส่วนเกิน เช่น ปัญหาการลักขโมย การเอาเปรียบ การรบกวนแย่งชิง จนเป็นที่เดือดร้อนกันไปทั่ว ดังนั้นมนุษย์จึงได้มานั่งปรึกษากันและตกลงที่จะมอบอำนาจให้กับคน ๆ หนึ่งที่ฉลาด แข็งแรงและมีคุณธรรมเป็นผู้ปกครองตน โดยเรียกกันว่าพระยาสมมติราช พระยาสมมติราชได้ทำให้สังคมสงบสุขจนประชาชนพอใจหลุดปากออกมาว่า “ราชา” ดังนั้นตั้งแต่นั้นมาจึงมีการเรียกผู้ปกครองว่าราชา (พุทธทาสภิกขุ, 2529: 66-70)

พระยาสมมติราชดังกล่าวเป็นธรรมราชาคนแรกของโลกที่สร้างระบบธัมมิกสังคมนิยม “เพราะพระราชาก็ไม่ได้คิดว่าเป็นของมัน คิดแต่ว่าเป็นของสังคมซึ่งเป็นผู้มอบอำนาจให้แก่พระราชาก็เพราะฉะนั้นจึงเป็นพระราชานุบริสุทธ์ ซึ่งเป็นต้นตอของพระราชที่ประกอบด้วยทศพิธราชธรรมในระยะเวลาต่อมา” (เพ็ญอ้าง: 71-72)

2. พระพุทธเจ้าในฐานะผู้นำหลักธัมมิกสังคมนิยมมาใช้ในคณะสงฆ์ โดยใช้วิธีการปกครองแบบเผด็จการโดยธรรม ท่านพุทธทาสชี้ว่าหลังจากที่เกิดปัญหาสังคมจากการสะสมส่วนเกินแล้ว มนุษย์จึงสร้างระบบกฎหมายและศีลธรรมขึ้นมาเพื่อแก้ปัญหา จนในที่สุดเมื่อพระพุทธศาสนาปรากฏออกมาและมีระบบสอนให้คนรู้จักความพอดีรวมถึงการแจกจ่ายส่วนเกินให้แก่สังคม พระพุทธเจ้าจึงได้กลายเป็นผู้นำหลักธัมมิกสังคมนิยมมาใช้ในคณะสงฆ์ดังคำกล่าวของท่านพุทธทาสที่ว่า (เพ็ญอ้าง: 75)

“ส่วนข้อความที่ว่า พระพุทธเจ้าท่านมีระบบสังคมนิยมแต่วิธีปฏิบัติงานเป็นเผด็จการนั้นก็เป็นอย่างที่พูดมาแล้วว่า ประชาธิปไตยมันโอ้อ้อไม่ทำประโยชน์ให้ทันแก่เวลา เมื่อเห็นอย่างนี้ถูกต้องแล้ว มันต้องมีการบังคับให้ทำทันที วิธีปฏิบัติงานของพระพุทธเจ้าท่านจึงเป็นเผด็จการ ต้องทำอย่างนี้และต้องทำทันที

ฉะนั้นจึงมีวินัยหลายข้อที่ไม่ยอมผิดเพี้ยนแก่เวลาหรือไม่ยอมให้
แก้ตัว ให้ยกเว้นอะไรทำนองนั้น”

ดังนั้นในคณะสงฆ์จึงเน้นการไม่เอาส่วนเกิน เนื่องจากพระพุทธเจ้า
กำหนดว่าพระสงฆ์จะมีเครื่องนุ่งห่มได้ไม่เกิน 3 ผืน บาตรต้องมีเพียงใบเดียว และ
มีที่อยู่ขนาดกว้าง 7 ฟุต ยาว 12 ฟุต ถ้าพระสงฆ์รูปใดมีมากกว่านี้จะต้องให้ส่วน
เกินแก่พระสงฆ์อื่นหรือสังคมทั่วไป (เพ็งอ้ง: 17)

3. พระเจ้าอโศกมหาราชในฐานะต้นแบบของธรรมราชา ในสาย
ตาของท่านพุทธทาสนั้น พระเจ้าอโศกมหาราชถือว่าเป็นผู้นำระบอบธรรมราชามา
ใช้กว้างในระดับสังคมทั่วไปจนประสบความสำเร็จ ดังนั้นท่านจึงถือว่าพระเจ้า
อโศกมหาราช เป็นธรรมราชาที่ใช้เผด็จการโดยธรรมอย่างแท้จริง กล่าวคือ

ในแง่ของการปกครอง พระเจ้าอโศกมหาราชเป็นผู้ปกครองที่มุ่ง
ประโยชน์ของสังคมโดยรวมดังจะเห็นได้จาก “เมื่อพระเจ้าอโศกมหาราชสิ้นชีวิต
นั้น สมบัติที่เหลืออยู่คือผลมะขามป้อมครึ่งผล นี่สมบัติชิ้นสุดท้ายของพระเจ้าอโศก
มหาราช ผู้กำลังประชวรมีมะขามป้อมสำหรับคนเจ็บกินเหลืออยู่ครึ่งลูกก็ยังทรงสั่ง
ให้เอามะขามป้อมครึ่งผลนี้ไปถวายพระแล้วพระเจ้าอโศกก็สิ้นพระชนม์” (เพ็งอ้ง:
78)

ในแง่วิธีการบริหารจัดการ พระเจ้าอโศกใช้วิธีดำเนินการแบบเผด็จ
การโดยธรรมกล่าวคือ ถ้าได้สั่งการสิ่งใดที่เป็นประโยชน์ต่อสังคม แล้วไม่ปฏิบัติตาม
หรือกระทำความผิดก็จะจับมาขังหรือกระทำลงโทษทันทีถึง แม้ว่าบางครั้งต้องถึงขั้นมีการ
ฆ่าพระสงฆ์ (เพ็งอ้ง: 77) แต่การฆ่าเช่นนี้ไม่ถือว่าเป็นการใช้ศาสตราวุธ เนื่องจาก
“ไม่มีเจตนาฆ่าเพราะเห็นแก่อวิชา แก่โมหะ แก่ความไม่เป็นธรรม” (พุทธทาสภิกขุ
1, 2522: 461)

4. ระบอบธรรมราชาในอดีตของไทย ท่านพุทธทาสมองพุทธศาสนา
เป็นรากฐานของวัฒนธรรมไทยในอดีตที่เป็นมา “คือว่านับถือพุทธศาสนา นับถือ
จนฝังอยู่ในการประพฤติปฏิบัติประจำบ้าน ประจำเรือน ประจำวัน กลายเป็น
วัฒนธรรมไทย แล้วจึงผลอย่างอื่นที่งอกงามออกไปจากการกระทำอย่างนั้น จน
กลายเป็นคนที่มีนิสัยใจคออย่างนี้ มีอะไรๆ อย่างที่เห็นอยู่นี้ เรียกว่าเป็นผู้มี

วัฒนธรรมไทย มีพุทธศาสนาเป็นรากฐาน ปรากฏอยู่จนกระทั่งปัจจุบันนี้- (พุทธทาสภิกขุ, 2523: 148)

ดังนั้นประเพณีการปกครองของไทยในอดีตที่มีได้ถูกปลอมปนด้วย โสยศาสตร์และลัทธิพราหมณ์ ในทัศนะท่านพุทธทาสจึงเป็นการสืบทอดระบอบ ธรรมราชาที่มีมาตั้งแต่ “พระเจ้าสมมตราชองค์แรกในโลกก็ตาม จนกระทั่งพระเจ้า อโศกมหาราช จนกระทั่งพ่อเมืองยุคกรุงสุโขทัย แม้กระทั่งยุคกรุงศรีอยุธยา ก็ย่อม จะต้องมียู่แต่คนมองไม่เห็น” (เพ็ญอ้าง) ถึงแม้ในปัจจุบันก็ยังปรากฏธรรมราชา ในรูปของพระมหากษัตริย์ในระบอบประชาธิปไตยสมัยใหม่ ธรรมราชาที่ยังดำรง อยู่ถึงแม้จะไม่มีอำนาจทางการเมืองตามข้อจำกัดของรัฐธรรมนูญ แต่ก็มิบทบาท ในการเป็น “ผู้นำในทางวิญญาณ” ซึ่งมีอำนาจทางสังคม (Social power) คือ “นำ ในทางเศรษฐกิจในทางพัฒนาในทางวัฒนธรรมในทางการศึกษา อะไรๆ ซึ่งดีไป กว่าการเมืองซึ่งเป็นเรื่องหลอกลวง” (พุทธทาสภิกขุ, 2531: 21)

ท่านพุทธทาสได้ให้การสนับสนุนพระมหากษัตริย์องค์ปัจจุบัน ใน ฐานะที่เป็นธรรมราชาอย่างเปิดเผยเมื่อแสดงพระธรรมเทศนา เนื่องในวัน วิสาขบูชา พ.ศ. 2510 ถวายพระบาทสมเด็จพระเจ้าอยู่หัวและสมเด็จพระบรม ราชินีนาถ ความว่า (เพ็ญอ้าง: 224)

“เป็นบุญกุศลมหาศาลของประชากรชาวไทย ที่ได้มีมหาอรรถา หรือตนหลวงที่เป็นดวงวิญญาณของประเทศชาติที่เป็นธรรมราชาคือ เป็นตนหลวงที่ประกอบด้วยธรรมเป็นตนหลวงที่ทรงสรรเสริญธรรม เป็นตนหลวงที่ชักชวนประชาชนอยู่ในธรรม เป็นตนหลวงที่ทรงโปรด ปรานอยู่ในธรรมและทรงเป็นพุทธศาสนูปถัมภ์เพื่อมีอยู่แห่งธรรมใน ประเทศไทยและตลอดโลกทั้งปวง ดังมีพระราชภารกิจต่าง ๆ ปรากฏ เป็นประจักษ์พยานอยู่แก่สายตาประชาชนชาวไทยทั้งมวลแล้ว”

ข) การต่อต้านคุณค่าสมัยใหม่ (Modernism)

ท่านพุทธทาสมองวัฒนธรรม “ตะวันตก” ด้วยสายตานักอนุรักษนิยม ว่า วัฒนธรรมตะวันตกดั้งเดิมนั้นมีคุณค่าที่ดั่งงามเนื่องจากตั้งอยู่บนพื้นฐานของ คริสตศาสนา แต่ต่อมาได้มีการละทิ้งคริสตศาสนาและเลิกล้มถือพระเจ้าตามคำ

กล่าวว่า **พระเจ้าตายแล้ว** หันมานับถือ **“วัตถุนิยม”** เป็นรากฐานของวัฒนธรรมตะวันตกสมัยใหม่ ดังนั้นคุณค่าสมัยใหม่ของวัฒนธรรมตะวันตกจึงกลายเป็นเรื่องของ **“วัตถุนิยม”** ที่มีกิเลสเป็นหลัก (พุทธทาสภิกขุ, 2523: 144-145)

วัฒนธรรมตะวันตกสมัยใหม่ได้เข้ามาครอบงำวัฒนธรรมไทยจนทำให้พุทธศาสนาเสื่อมลง ดังนั้นคุณค่าสมัยใหม่ของวัฒนธรรมตะวันตก จึงเป็นปัจจัยหนึ่งที่ทำให้ความต่อเนื่องของระบบธัมมิกสังคมนิยมในสังคมไทย **“อันตรายจากวัฒนธรรมตะวันตกแห่งยุคปัจจุบัน”** ในสายตาของท่านพุทธทาสเป็นแง่มุมต่างๆ ของความทันสมัยคือ

1. การต่อต้านคุณค่าสมัยใหม่ในแง่เป้าหมาย ความทันสมัยที่มากับความเจริญ (Civilization) ท่านพุทธทาสเห็นว่า **“ที่เรียกว่าความเจริญ ความเจริญก้าวหน้าศิวิไลซ์นั้นมันคือความบ้าหลัง ในข้อนี้ทำให้มันเป็นระเบียบเรียบร้อย และสวยงามยิ่งขึ้น เพราะฉะนั้นศีลธรรมมันก็เปลี่ยนระบบศีลธรรมมันก็ต้องเปลี่ยนเพื่อความเรียบร้อยและสวยงามยิ่งขึ้นไป”** (พุทธทาสภิกขุ, 2529: 158) และ **“ความเจริญได้ทำให้ระบบการเมืองหรือระบบการปกครองในโลกนี้ มันเปลี่ยนไปโดยหลงในส่วนเกิน ส่วนที่ไม่ต้องมีมันแหละ ยิ่งขึ้นไปทุกที”** (พุทธทาสภิกขุ, 2523: 439)

2. การต่อต้านคุณค่าสมัยใหม่ในแง่ความทันสมัยทางการเมือง ซึ่งได้แก่ ระบอบประชาธิปไตยสมัยใหม่ ท่านพุทธทาสเห็นว่า ระบอบประชาธิปไตยจากตะวันตกที่ไทยไปรับเข้ามา ใช้ไม่ได้ผลและสร้างวิกฤติการณ์ในสังคมไทยมากขึ้น กล่าวคือ (พุทธทาสภิกขุ 2, มปป: 47)

“ถ้าประชาธิปไตยให้ผลจริง มันก็มีสันติภาพเสมอหน้าทั้งหมด เตี่ยวันนี้มันไม่มีสันติภาพ อย่าว่าเสมอหน้าเลย แม้แต่ลุ่มๆ ดอนๆ มันก็ไม่มี... มันมีแต่วิกฤติการณ์ ความยุ่งยากลำบากโกลาหลวุ่นวาย ระส่ำระสายคล้ายกับถูกบีบอยู่เสมอ”

3. การต่อต้านคุณค่าสมัยใหม่ในแง่ความทันสมัยทางเศรษฐกิจ ซึ่งได้แก่การพัฒนาประเทศไปสู่สังคมอุตสาหกรรม ท่านพุทธทาสมองว่า

“ปัญหาของประเทศไทยเล็กอย่างนี้ ไม่เหมือนกับปัญหาของประเทศรัสเซีย อินเดีย จีน อเมริกาได้ มันเหมือนกันไม่ได้ ฉะนั้นเราอย่าหลับหูหลับตาบงายโดยไม่ดูเสียว่าไอ้เรานี้มันเป็นอย่างไร” (พุทธทาสภิกขุ 1, 2522: 112-113) ดังนั้นเมื่อ “ทรัพยากรของเรามีสำหรับจะเป็นประเทศกสิกรรม เราจะเป็นประเทศอุตสาหกรรมเร็ว ๆ นี้ มันก็เป็นเรื่องน่าบอเพราะความสามารถมันก็มีไม่ได้ แม้ว่าเราจะมีความรู้ แต่ภาวะสิ่งแวดล้อมมันยังไม่เข้ารูปกันแล้วมันก็เป็นไปไม่ได้” (เพ็ญอ้าง: 114)

4. การต่อต้านคุณค่าสมัยใหม่ในแง่เทคโนโลยีสมัยใหม่ ท่านพุทธทาสมองการพัฒนาเทคโนโลยีสมัยใหม่ว่า “ทำไปเพราะอำนาจของโลหะหรือความต้องการ ฉะนั้นได้มามันก็ใช้ไปตามวิถีทางของโลกหรือกิเลส เพราะฉะนั้นก็ไม่มีหวังว่าโลกนี้นั้นจะมีสันติภาพหรือเย็นลงได้เพราะการก้าวหน้าในเรื่องนี้” (พุทธทาสภิกขุ, 2523: 442) ตัวอย่างเช่น

“การที่มนุษย์ไปโลกพระจันทร์ได้นี้ทำให้โลกมีสันติภาพขึ้นที่ตรงไหน?... เดี่ยวนี้จะสร้างเครื่องบินเร็ว 3,000 ไมล์ต่อชั่วโมง เป็นธรรมดาแล้วเดี๋ยวนี้เร็วกว่าเสียง รถไฟก็จะให้เร็วถึง 150 ไมล์ต่อชั่วโมง รถยนต์ก็เร็วกับไม่มีขีดจำกัด ให้มันเร็วกระทั่งเครื่องช่วยคิดเลขคิดอะไรให้มันเร็ว กระทั่งคอมพิวเตอร์ช่วยให้มันเร็ว อะไรก็ตามเถอะ แล้วมนุษย์ดีขึ้นที่ตรงไหน?” (เพ็ญอ้าง: 181)

5. การต่อต้านคุณค่าสมัยใหม่ในแง่ความทันสมัยทางวัฒนธรรมท่านเห็นว่าการแยกแยะระหว่างศาสนจักรและอาณาจักร (Secularization) มีผลเสียอย่างยิ่งต่อการศึกษา เพราะความทันสมัยทางการศึกษา “แบบมหาทางด่วน” เป็นเพียงเครื่องมือเพื่อให้ได้ผลประโยชน์ทางเนื้อหนังหรือวัตถุเนื่องจาก “การศึกษาสมัยปัจจุบันไม่มีธรรมะอยู่ในการศึกษา เพราะเขาแยกธรรมะออกจากการศึกษา (Secularization) ซึ่งพวกฝรั่งเองเขาก็เรียกแล้วเขาก็ตั้งขึ้น แล้วเขาก็มองเห็นแล้วเขาก็ยืนยัน” (พุทธทาสภิกขุ 1, 2522: 398)

“ที่นี้ประเทศไทยเราก็กึ่งลืมหูลืมตาขึ้นมาในลักษณะที่อยากเจริญเหมือนเขาโดยไม่ดูให้ดีว่าความเจริญชนิดไหนเป็นไปเพื่อความวิเศษ หรือว่าความเจริญชนิดไหนเป็นไปเพื่อความเจริญที่แท้จริง นี่จึงไปปรับการศึกษาแบบใหม่มาจากประเทศอื่นที่กันเอาเรื่องศาสนาออกไปเสียจากการศึกษา กันเอาเรื่องวัฒนธรรมของศาสนาออกไปเสียจากการศึกษาไม่ช้าก็อายุคนมันก็เกิดการเปลี่ยนแปลงอันใหญ่หลวง เดียวนี้เด็ก ๆ ไม่เคารพบิดามารดา ครูอาจารย์ ไม่ถือว่าเป็นผู้มีคุณ ไม่อ่อนน้อมคนเฒ่า คนแก่ เย่อหยิ่ง จ้องหยอกหลอหลวง นี่มันสูญเสียวัฒนธรรมที่เนื่องกันอยู่กับศาสนาแล้ว ศาสนาก็พลอยสูญเสียไปด้วยในที่สุด” (พุทธทาสภิกขุ, 2523: 196)

ค) อนุรักษนิยมของท่านพุทธทาสในกระแสแนวคิดหลังสมัยใหม่ (Postmodernism)

ท่านพุทธทาสต่อต้านคุณค่าสมัยใหม่ (Modernism) โดยการกลับไปสู่แนวคิดแต่ดั้งเดิมของพุทธศาสนา (Buddhist Fundamentalism) มีผู้ตั้งข้อสังเกตว่าอาจเป็นกรณีหนึ่งของกระแสแนวคิดหลังสมัยใหม่ ที่เกิดจากการปรับตัวของพุทธศาสนาเถรวาทแนวจารีตที่มีต่อการท้าทายต่อคุณค่าสมัยใหม่ในช่วงปลายศตวรรษที่ 19 และต้นศตวรรษที่ 20 (Swearer, 1991) ผู้เขียนจะชี้ให้เห็นว่าการต่อต้านคุณค่าสมัยใหม่ของท่านมาจากท่าทีของอนุรักษนิยมแบบถอนรากถอนโคนมากกว่าจะเป็นกระแสแนวคิดหลังสมัยใหม่ ในการชี้ให้เห็นเหตุผลของข้อเสนองี้ข้างต้น ผู้เขียนจะใช้แนวคิดของ Jean Francois Lyotard เป็นตัวแทนความคิดของแบบคิดหลังสมัยใหม่มาเปรียบเทียบกับแนวคิดท่านพุทธทาส

ท่านพุทธทาสและ Lyotard มีจุดร่วมกันในการต่อต้านคุณค่าสมัยใหม่ Lyotard เห็นว่ากลุ่มนักคิดแนวหลังสมัยใหม่จะมุ่งวิพากษ์ความคิดเรื่องความก้าวหน้า (Idea of Progress) ของแนวคิดสมัยใหม่ว่าเป็นความทะเยอทะยานเกินไปของมนุษย์ ที่จะการใช้เทคโนโลยีเพื่อดัดแปลงโลกให้ตอบสนองความต้องการที่ไม่มีวันสิ้นสุดของมนุษย์ (Benhabid, 1984: 103)

ความก้าวหน้าเป็นแนวคิดที่มองว่า มนุษย์ชาติจะเดินทางไปสู่ความก้าวหน้าขึ้นเสมอในอนาคต และพยายามแยกตัวออกจากจารีตประเพณีในอดีต ความก้าวหน้าจะมีเป้าหมายสุดท้ายที่กำหนดไว้แล้วอย่างแน่นอนตายตัว (telos) เป้าหมายดังกล่าวเห็นว่ามนุษย์จะได้รับการปลดปล่อยให้เป็นนายเหนือชะตากรรม โดยจะมีวิถีทางเดินในลักษณะที่จะมีการพัฒนาให้ดีขึ้นไปเรื่อย ๆ ไม่ว่าจะอยู่ในรูปของวิวัฒนาการหรือรูปวิภาษวิธีก็ตาม ดังนั้นความคิดเรื่องความก้าวหน้าจึงเป็นการมองประวัติศาสตร์ในลักษณะเวลาที่มีการเคลื่อนไหวที่เป็นเส้นตรง (Lyotard, 1992: 90, 91, 97)

Lyotard เห็นว่าความไฝ่ฝันของพวกสมัยใหม่เป็นฝันสลายไปเสียแล้ว เมื่อพิจารณาจากการดำรงอยู่ของปัญหาระดับโลกที่มนุษย์ไม่สามารถแก้ไขได้ในปัจจุบัน เช่น ปัญหาสภาพแวดล้อมในเมือง ความน่ากลัวของปัญหามหานครสมัยใหม่ ปัญหาการทำลายศักดิ์ศรีความเป็นมนุษย์ในรูปของความแปลกแยก ปัญหาการดำเนินชีวิตเหมือนเครื่องจักร ตลอดจนความแพร่หลายของลัทธิบริโภคนิยม (Beharri, 1984: 102, 103)

ส่วนท่านพุทธทาสมองความก้าวหน้าจากสายตานักอนุรักษนิยมแบบถึงรากถึงโคนที่มีปฏิกิริยาต่อกระบวนการสร้างความทันสมัยใหม่ของไทยตั้งแต่การปฏิรูปของรัชกาลที่ 4-5 ต่อเนื่องมาถึงการเปลี่ยนแปลงการปกครอง 2475 ตลอดจนจนถึงการพัฒนาอุตสาหกรรมของยุคแห่งการพัฒนา ท่านพยายามชี้ให้เห็นความเจริญก้าวหน้าว่าเป็นความบ้าอย่างหนึ่ง เราสามารถเห็นปฏิกริยานี้ได้จากคำกลอนของท่านพุทธทาสเรื่อง “ยิ่งเจริญ ยิ่งบ้า” ที่ว่า (สวนอุดมมุลนิธิ, 2529: 123)

“ถ้าพูดว่า ‘ยิ่งเจริญ ยิ่งบ้า’	ดูจะหาคนเชื่อได้ยากยิ่ง
เพราะต่างชอบความเจริญที่เกินจริง	เจริญอย่างผีสิงยิ่งชอบกัน
โลกเจริญเกินขนาดธรรมชาติหลัก	เกิดของแปลกแปลงโลกให้โศกศัลย์
ทำมนุษย์ให้เป็นสัตว์พิเศษพลัน	คือฆ่ากันทั้งบนดินและใต้ดิน
ยิ่งเจริญยิ่งดูเดือดด้วยเลือดอาบ	ยิ่งฉลาดยิ่งมีบาปกว่ายุคหิน
สร้างปัญหายุ่งยากมากระบิล	โลกทั้งสิ้นสุขความบ้าว่าเจริญ”

ถึงแม้นักปรัชญาทั้งสองมีจุดยืนทางการเมืองที่ต่างกัน กลับมีท่าทีวิพากษ์ความคิดเรื่องความก้าวหน้าเหมือนกัน กล่าวคือ ในขณะที่ท่านพุทธทาสมีจุดยืนทางการเมืองแบบอนุรักษนิยมแต่ Lyotard มีจุดยืนทางการเมืองแบบอนาธิปไตยใหม่ (Neo-anarchism)

Lyotard สนับสนุนประชาธิปไตยโดยเน้นถึงความแตกต่างไม่ว่าจะเป็นความแตกต่างที่อยู่ในรูปของความหลากหลายของเหตุผล (Paralogy) หรือความหลากหลายของค่านิยม (Polytheism of value) ประชาธิปไตยแบบนี้เปิดโอกาสให้มีการต่อสู้แข่งขันกันได้อย่างสันติวิธี โดยใช้ความสามารถของแต่ละคนมาประชันกันเสมือนหนึ่งว่าเป็นการเล่นเกมส์อย่างหนึ่ง (Just-gaming) การต่อสู้แข่งขันอาจอยู่ในรูปของการประชันทางด้านความคิด (Agonistics) หรือการใช้วาทกรรมต่อสู้กัน อย่างไรก็ตามการต่อสู้ทางการเมืองแบบหลังสมัยใหม่ไม่ถือว่าจะต้องมีเป้าหมายสุดท้ายที่กำหนดไว้อย่างแน่นอนตายตัว ดังนั้นจึงไม่จำเป็นต้องมีการปฏิวัติทางสังคมแบบเบ็ดเสร็จ (Total Revolution) แต่เป็นการต่อสู้กันเป็นประเด็นๆ ไป โดยจะลงเอยกันในรูปข้อตกลงที่เป็นการชั่วคราว (Temporary Contract) (Lyotard, 1984)

ท่าทีอนาธิปไตยใหม่ของกลุ่มแนวคิดหลังสมัยใหม่ถึงแม้ว่าจะมีความเห็นร่วมกันถึงความไม่จำเป็นที่จะต้องมียุทธรวมศูนย์อำนาจเช่นเดียวกับกลุ่มอนาธิปไตยเดิม แต่อนาธิปไตยเดิวยังคงมีเป้าหมายสุดท้ายทางการเมืองที่ตายตัวอยู่ไม่ว่าจะเป็นกลไกตลาดของอนาธิปไตยทุนนิยมหรือชุมชนพึ่งตนเองของอนาธิปไตยสังคมนิยม กล่าวคือ กลุ่มอนาธิปไตยใหม่เห็นว่าเงื่อนไขของยุคหลังสมัยใหม่ที่ทำให้อำนาจกระจายไปทั่วสังคมไม่รวมศูนย์อยู่ที่รัฐอีกต่อไป ลักษณะพหุนิยมของอำนาจดังกล่าวมีความแตกต่างจากพหุนิยมที่เน้นกลุ่มผลประโยชน์ ซึ่ง Lyotard เห็นว่าพหุนิยมแนวหลังสมัยใหม่มีพื้นฐานอยู่ที่ตัวปัจเจกชน ปัจเจกชนเช่นนี้มีความเป็นตัวของตัวเองในการต่อสู้ทางการเมือง ถึงแม้ว่าอาจมีการรวมกลุ่มระหว่างปัจเจกชนก็จะเป็นเรื่องเฉพาะกิจหรือเป็นเครือข่ายที่มีศูนย์หลายศูนย์จนไม่อาจมีใครเป็นผู้ผูกขาดอีกทางได้ (Callahan, unpublished paper)

ประเด็นสำคัญที่ไม่อาจจัดแนวกิต্তำนพุทธทาสเป็นกระแสหลังสมัยใหม่ได้ก็คือ การที่ทำนใช้วิธีอธิบายแบบอภิปรรณธิบาย (Metanarrative) และการเสนอทางทางออกแบบสากลโลก (Metaprescriptive)

วิธีอธิบายแบบอภิปรรณธิบายมาจากแนวกิต্তำนเรื่องธรรมะในฐานะกฎธรรมชาติ กฎธรรมชาติของทำนหมายถึงกฎสังจธรรมในตัวัธรรมชาติที่ควบคุมสากลจักรวาลและสรรพสิ่ง ให้เป็นไปอย่างมีเหตุผลต่อเนื่องสอดคล้องกันไป กฎสังจธรรมนี้ครอบคลุมทั้งกฎทางวัตถุกฎทางจิตใจและกฎที่ระบุถึงความสัมพันธ์ระหว่างวัตถุกับจิต เช่น กฎทางวิทยาศาสตร์ กฎแห่งกรรม กฎปฏิสังขมูปบาท กฎวิวัฒนาการ เป็นต้น (พุทธทาสภิกขุ 2, 2522) แต่สิ่งที่ทำนพุทธทาสสนใจคือ กฎธรรมชาติที่ก่อให้เกิดทุกข์และกฎธรรมชาติที่ดับทุกข์ของมนุษย์ ได้แก่ กฎไตรลักษณ์ กฎอัทปปัจจยตา และกฎอริยสัง 4

นอกจากนี้ยังมีกฎธรรมชาติสูงสุดที่ทำนพุทธทาสเรียกว่า “ไควล์ยธรรม” ซึ่งเป็นพื้นฐานของกฎอื่นๆ และเป็นรากฐานของสรรพสิ่งทั้งปวง ดังนั้นจึงมีลักษณะอภิปรรณธิบายอย่างชัดเจน คือ (พุทธทาสภิกขุ 2, 2523: 13, 23, 66, 126)

1. ไควล์ยธรรมเป็นสิ่งที่มียูก่อนสิ่งทั้งปวง ซึ่งเราอาจเปรียบเทียบได้กับแนวกิต্তำนเรื่องปฐมเหตุ (The First Cause) ของอริสโตเติล
2. ไควล์ยธรรมเป็นสิ่งที่ไม่ขึ้นกับกาลและเทศะคือ เป็นอนันตกาล หมายถึงมีเวลาอันไม่สิ้นสุด และอนันตเทศหมายถึงมีพื้นที่อันไม่สิ้นสุด
3. ไควล์ยธรรมเป็นกฎสากลหมายถึง มียูก่ทั่วไปทุกเวลา ทุกสถานที่ และทุกรูปแบบ
4. ไควล์ยธรรมเป็นกฎวัตถุวิสัยที่มียูก่ได้ด้วยตนเอง ไม่ใช่กฎที่มนุษย์สร้างขึ้น
5. ไควล์ยธรรมเป็นภาวะที่ดำรงอยู่เหนือเหตุปัจจัย ซึ่งดำรงอยู่ได้ตลอดเวลาไม่เปลี่ยนแปลงการอธิบายแบบอภิปรรณธิบายของไควล์ยธรรมที่เป้าหมายเพื่อการสร้างสันติจากความคิดว่า มนุษยชาติมีเอกภาพเดียวกันในฐานะเพื่อนร่วมทุกข์ เกิด แก่ เจ็บ ตาย คือ (พุทธทาส 2, 2523: 292)

“เพราะว่ามันจะนำไปสู่ความรู้สึกที่ไม่มีเขา ไม่มีเรา ที่มันประกอบไปด้วยความรู้สึกว่าคนทุกคนในโลกเป็นคนเดียวกันแล้วก็ต้องคิดในแง่ที่ทั้งนั้นโดยรูปธรรมก็มาจากที่เดียวกัน โดยนามธรรมก็มาจากที่เดียวกัน ครั้นมาแล้วมาอยู่ในสภาพอย่างนี้แล้วก็มีความรู้สึกนึกคิดเหมือนกัน ไม่ต้องการความทุกข์ ต้องการความสุข ต้องลำบากอยู่ด้วยความเกิด ความแก่ ความเจ็บ ความตายด้วยกัน อะไรก็เป็นไฉไลธรรมหมด”

นอกจากนี้ความจริงในทัศนะของท่านพุทธทาสนั้นมีอยู่ 2 ระดับ คือ ความจริงสูงสุดที่เป็นอยู่เองตามกฎธรรมชาติ ซึ่งเรียกว่าปรมาตตสัจจะ และความจริงที่มนุษย์สร้างขึ้นคือสมมติสัจจะ ในขณะที่แนวคิดหลังสมัยใหม่ยอมรับเฉพาะความเป็นจริงในระดับที่มนุษย์สร้างขึ้นเท่านั้น

การเสนอทางดับทุกข์ของท่านพุทธทาสก็มีลักษณะของความเป็นสากล ท่านเสนอว่านิพพานเป็นเป้าหมายสุดท้ายของมนุษย์ที่กำหนดไว้แล้วอย่างตายตัว (Telos) กล่าวคือ (พุทธทาสภิกขุ, 2514: 18)

“ถ้าใครจะถาม ข้าพเจ้าก็ตอบดังนี้ เคยตอบมาแล้วก็ดังนี้ ทุกคนต้องไปนิพพาน ทุกคนต้องลูถึงนิพพานไม่วันใดก็วันหนึ่ง ทั้งที่ในบัดนี้จะเป็นคนโง่หรือคนฉลาดก็ตาม ทุกคนจะจบการเดินทางของเขาในชาติที่บรรลุนิพพาน”

ภาวะนิพพานเป็นสิ่งที่หลีกเลี่ยงไม่ได้ของมนุษย์ตามหลักวิวัฒนาการทางจิต (เพ็งอ้ง : 19) คือ

“โลกนี้ค่อย ๆ เลื่อนสู่ระดับสูงขึ้น ๆ ไม่ทางฝ่ายรูปธรรมก็ด้วยฝ่ายจิตที่จะหยุดนิ่งหรือตกตงั้นเป็นไม่มี แล้วแต่ว่ายุคนั้นโลกจะยึดเอาฝ่ายจิตหรือฝ่ายรูปเป็นส่วนสำคัญก็ตาม ทั้งหมดนี้ย่อมแสดงว่าสัญชาตญาณที่เป็นภายในพร้อมทั้งสิ่งที่ส่งเสริมภายนอกมันล้วนแต่จะดึงไปในฝ่ายดีขึ้น ๆ เพราะต้นหาของหมู่สัตว์เป็นเช่นนั้น”

2. การมองสังคมการเมืองแบบอินทรีย์ภาพ

การมองสังคมการเมืองแบบอินทรีย์ภาพ (Organism) เป็นการมองสังคมเสมือนเป็นสิ่งมีชีวิตเช่นเดียวกับร่างกายของมนุษย์ การมองเช่นนี้สอดคล้องกับทัศนะอนุรักษนิยมทางการเมือง เนื่องจากถือว่าอินทรีย์ภาพต่างก็มีจุดมุ่งหมายเพื่อการ “คงอยู่” ของตัวเองโดยถ้าส่วนย่อยต่าง ๆ ของอินทรีย์ภาพต้องทำ “หน้าที่” เฉพาะของแต่ละส่วนย่อย ซึ่งในที่สุดจะนำไปสู่จุดมุ่งหมายการคงอยู่ของอินทรีย์ภาพโดยรวม ดังนั้นการมองเช่นนี้จึงไม่เน้นที่การเปลี่ยนแปลงสังคม แต่พยายามสร้างความร่วมมือระหว่างชนชั้นทางสังคมที่เป็นส่วนย่อยต่าง ๆ ของอินทรีย์ภาพ

การมองสังคมแบบอินทรีย์ภาพของท่านพุทธทาส วิเคราะห์จากแนวคิดเรื่องธรรมะในฐานะหน้าที่ของมนุษย์ที่จะต้องปฏิบัติตามกฎธรรมชาติ ความจำเป็นของ “หน้าที่” ในทัศนะของท่านเป็นสิ่งที่เด็ดขาด กล่าวคือ (พุทธทาสภิกขุ 1, 2522: 93)

“บรรดาสิ่งที่มีชีวิตจะต้องมีหน้าที่ตามกฎของธรรมชาตินับตั้งแต่เซลล์เซลล์เดียวขึ้นมาจากกระทั่งเป็นสัตว์ เป็นคน เป็นอะไรก็ตาม คำว่าหน้าที่ที่มีใจความสำคัญที่ว่าไม่ทำไม่ได้ ต้องทำ คำว่าปฏิบัตินี้ก็เหมือนกัน ถ้าไม่ทำมันก็มีผลร้าย หรือถึงกับว่าตายสูญหายไปเลย”

ตามทัศนะของท่านพุทธทาส เมื่อมนุษย์อยู่ร่วมกันในสังคมย่อมต้องมีเป้าหมายเพื่อการคงอยู่ด้วยกันอย่างสงบสุข ดังนั้นมนุษย์ต้องทำ “หน้าที่ทางสังคม” ที่จะทำให้เกิดความสงบสุขในสังคมโดยไม่ต้องใช้อำนาจซึ่งก็คือความหมายของการเมืองในทัศนะของท่านพุทธทาสนั่นเอง (เพ็งอ้าง: 94-95)

ถ้าทุกคนมีหน้าที่ที่จะต้องทำในสังคมแล้ว หน้าที่ทางสังคมของแต่ละคนจะเหมือนหรือแตกต่างกันอย่างไร ท่านพุทธทาสได้ใช้หลักกฎแห่งกรรมของพุทธศาสนากลับไปตีความระบอบวรรณะของอินเดียซึ่งแตกต่างจากแนวคิดเดิมที่ถือชาติกำเนิดเป็นเกณฑ์ โดยเปลี่ยนเป็นแบบที่ถือเอาหน้าที่การงานเป็นเกณฑ์แต่ยังคงรักษาการแบ่งคนออกเป็นวรรณะ “กษัตริย์ พราหมณ์ แพศย์ และศูทร” (ไพโรจน์ อยู่มนเทียร, มปป: 76) กล่าวอีกนัยหนึ่งก็คือท่านพุทธทาสมองว่า สังคมการเมือง

ควรประกอบด้วยคน 4 ชั้นที่ร่วมมือกันทำหน้าที่ที่แตกต่างกันเพื่อให้สังคมอยู่อย่างสงบสุข ดังนี้คือ

ก. วรรณะกษัตริย์หรือชนชั้นผู้ปกครอง ได้แก่ กลุ่มราชวงศ์ นักการเมือง และทหาร “มีความหมายเป็นกษัตริย์อย่างที่เราคุ้นเคย เพราะว่าทำหน้าที่ที่จะปกครองหรือคุ้มครองตามปกติมีหน้าที่ปกครอง ยามศึกสงครามมีหน้าที่คุ้มครองคือมีหน้าที่รบป้องกันประเทศ เพราะฉะนั้นวรรณะกษัตริย์คือวรรณะที่เป็นใหญ่ในการปกครองหรือระบบการเมือง มีการปกครองโดยวรรณะกษัตริย์” (เพ็งอ้าง)

ข. วรรณะพราหมณ์หรือกลุ่มปัญญาชน ได้แก่ นักวิชาการและนักบวช “คือเจ้าตำรับ ตำรา เจ้าวิชา ครูอาจารย์ ตั้งแต่เบื้องต่ำจนถึงสูงสุดคือทางจิตวิญญาณทางศาสนานับตั้งแต่วิชาความรู้ธรรมดาขึ้นไป จนถึงขั้นทางจิตวิญญาณทางศาสนา” (เพ็งอ้าง)

ค. วรรณะแพศย์หรือชนชั้นนายทุน ได้แก่ นักธุรกิจและนักวิชาชีพ “คือพลเมืองที่มีฝีมือไม่ลายมือ มีศิลปะตามหน้าที่การงานของตน (เพ็งอ้าง: 77) หมายถึงการทำมหากินที่ต่างๆ ที่เป็น Artificer หรือผู้มี Craftsmanships นี้ในทุกแขนงของวิชาเทคนิคอย่างที่เราเรียกกันเดี๋ยวนี้ ทุกแขนงรวมกระทั่งการค้า การเศรษฐกิจ อะไรก็ตาม” (เพ็งอ้าง: 76)

ง. วรรณะศูทรหรือชนชั้นกรรมมาชีพ ได้แก่ กรรมกรและชาวนา “พวกไม่มีสติปัญญา พวกไม่มีฝีมือจึงเป็นกรรมกร กระทั่งเป็นผู้รับใช้หรือเป็นบ่าวเป็นทาส ทำงานต่ำๆ โดยไม่มีสติปัญญา” (เพ็งอ้าง: 77)

ถ้าแต่ละชนชั้นทำหน้าที่ของตนตามกฎธรรมชาติ จะทำให้เกิดความร่วมมือระหว่างชนชั้นดังนั้นสังคมส่วนรวมจะอยู่ด้วยกันอย่างมีความสุข ท่านพุทธทาสได้ยกตัวอย่างความร่วมมือระหว่างนายทุนกับกรรมกรจะเกิดขึ้นได้ถ้าแต่ละชนชั้นปฏิบัติหน้าที่ของตน การกระทำดังกล่าวจะมีผลทำให้นายทุนผู้ขาดวิญญูกลายเป็น “เศรษฐีโง่เขลา” ผู้ผลิตส่วนเกินเหลือเผื่อสังคม ส่วนกรรมกรที่โกรธแค้นนายทุนก็จะกลายเป็นลูกน้องที่รักนายทุนเหมือนพ่อ แล้วในที่สุดทั้งสองชนชั้นจะร่วมกันผลิตเพื่อสังคม (พุทธทาสภิกขุ, 2522: 224)

ในทางตรงข้าม ถ้าแต่ละกลุ่มไม่ได้ทำหน้าที่ตามธรรมชาติ แล้วเรียกร้องสิทธิของตนก็จะทำให้เกิดปัญหาความไม่สงบสุขในสังคมขึ้นมาได้ ในเรื่องนี้เราจะพบแนวคิดเรื่องสิทธิ (Right) ของท่านพุทธทาส ท่านไม่ถือว่าสิทธิเป็นเรื่องสำคัญเท่ากับเรื่องหน้าที่ ตัวอย่างเช่น การปฏิเสธแนวคิดสิทธิสตรีที่ผู้หญิงเรียกร้องสิทธิให้เท่าเทียมกับผู้ชาย ท่านเห็นว่าผู้ชายและผู้หญิงมีหน้าที่ต่างกันตามธรรมชาติ (พุทธทาสภิกขุ 2522: 131-132)

บทบาทหน้าที่ของผู้หญิงที่ท่านคิดว่าเป็นหน้าที่โดยธรรมชาติคือ ความเป็นแม่ที่ไม่ใช่ทำหน้าที่เป็นพ่อกล่าวคือ (พุทธทาสภิกขุ 2523: 131-132)

“ลัทธิที่จะให้ผู้หญิงมีสิทธิเสมอภาคเท่ากับผู้ชายเรียกว่า *Feminism* นี้ จะเป็นเรื่องหลับลับตามากที่สุด ธรรมชาติไม่ได้สร้างให้ผู้หญิงและผู้ชายเท่ากันหรือเหมือนกัน มันจะทำหน้าที่ต่างกัน ที่นี้เกิดจะมาให้ทำเหมือนกันก็ไปทำสิ่งที่ไขว้กัน โลกนี้ไม่มีแม่และโลกนี้เลยไม่มีพ่อ... แม่ต้องทำหน้าที่ปั้นวิญญาณของลูกให้ดีที่สุดอย่าไปคิดทำหน้าที่พ่อ”

ท่านพุทธทาสชี้ให้เห็นความเชื่อเรื่องการมองสิทธิควบคู่กับหน้าที่ในความจริงเชิงซ้อน ระหว่างสมมติสังขและปรมาตมสังขก็คือสิทธิเป็นเรื่องสมมติสังขที่มนุษย์สร้างขึ้นในสังคม กับหน้าที่ซึ่งเป็นเรื่องปรมาตมสังขจะอันได้แก่กฎธรรมชาติที่เป็นอยู่เอง ดังนั้นจากงานของท่าน เราจะพบปมปัญหาระหว่างแนวคิดสิทธิมนุษยชนของตะวันตกกับท่าทีของการตีความเรื่องกฎแห่งกรรม คือท่านพุทธทาสให้การสนับสนุนสิทธิมนุษยชนบางระดับโดยยังต้องคำนึงถึงกฎแห่งกรรม เนื่องจากปัญหาสิทธิมนุษยชนเป็นผลมาจากการกระทำที่มนุษย์ต้องรับผิดชอบเสมอภายใต้การกำหนดของกฎธรรมชาติอย่างหลีกเลี่ยงไม่ได้ ไม่ว่าจะเป็นกฎธรรมชาติที่ก่อให้เกิดทุกข์หรือกฎธรรมชาติที่มีผลต่อการดับทุกข์ของมนุษย์ก็ตาม ท่านให้ความเห็นว่า (พุทธทาสภิกขุ 2, มปป: 56)

“เราต้องดูให้ดี อย่าหลับลับตาเรียกว่า แทรกแซงเข้าไปอย่างคนโง่ ถ้ามันเป็นเรื่องสิทธิมนุษยชนเห็นอยู่โดยประจักษ์แน่นอนก็ได้ช่วยกันต่อต้าน อย่าให้เขาสูญเสียความยุติธรรมหรืออิสรภาพ แต่อย่าลืมนาง

อย่างทำไม่ได้ เหมือนว่างูมันกินเขียด มันคาบเขียดร้องแอ็ด ๆ ในปาก
นี้ เราเห็นอยู่....งูมันมีสิทธิที่จะกินเขียดแล้วเราจะไปห้ามไม่ให้มันกิน
มันก็จะละเมียดสิทธิของงูแม้ว่าจะไปช่วยเขียด รักษาสิทธิของเขียด ถ้า
เรื่องอย่างนี้แล้ว มันต้องยกให้มันเป็นเรื่องกรรม เป็นเรื่องของระบบ
ธรรมชาติตามกรรมกันบ้างสิ"

จากสถานะของ "ธรรมชาติอันบริสุทธิ์" ท่านเห็นว่าแนวคิดสิทธิมนุษยชน
ที่จะนำมาใช้ในสังคมนั้นควรมีหลักการ คือ (เพ็งอ้าง)

"มันควรจะพิจารณาดูให้ดีว่า มันควรทำอะไร ควรจะช่วยในกรณี
เช่นไร แล้วช่วยไม่ได้ในกรณีเช่นไร หรือไม่เข้าไปข้องแวะในกรณีเช่น
ไร ในกรณีเช่นไรจะใช้เมตตา ในกรณีเช่นไรจะใช้อุเบกขา ถ้าไปทำใน
กรณีที่ควรจะใช้อุเบกขา มันก็กลายเป็นมนุษย์เลือกกะโหลก เป็นมนุษย์
เลือกกะโหลกไปทำหน้าที่ที่ไม่ใช่หน้าที่"

ที่เป็นเช่นนี้เนื่องจากในทัศนะของท่านพุทธทาสนั้น สังคมการเมืองเป็น
โลกแห่งโลกิยะที่อำนาจเป็นใหญ่ ไม่ใช่โลกแห่งโลกุตระที่ธรรมเป็นใหญ่ กล่าวคือ
(เพ็งอ้าง: 57)

"เรื่องถูกละเมียด ถูกกดขี่ข่มเหงนี้ มันจำเป็นต้องมีในโลก เพราะว่า
ในโลกนี้อำนาจมันเป็นใหญ่ พระพุทธเจ้าได้ตรัสไว้ว่า วโส อัสสริย โฉ
เก อำนาจเป็นใหญ่ในโลกหรือว่าในโลกนี้มีอำนาจเป็นใหญ่....แล้วเมื่อ
โดนอำนาจครอบงำแล้ว ก็ถือว่าเป็นกรรมของบุคคลนั้นแหละ"

3. การยอมรับความไม่เสมอภาคทางสังคม

โดยภาษาธรรมตามที่กล่าวมาแล้วข้างต้น ท่านพุทธทาสชี้ให้เห็นว่ามนุษย์
มีความเสมอภาคโดยธรรมในฐานะที่มนุษย์ทุกคนต้องเผชิญกับการเกิด แก่ เจ็บ
ตาย และมี "เชื้อแห่งความเป็นพุทธะ" ดำรงอยู่แต่เมื่อมาพิจารณามนุษย์ในบริบท
ทางสังคมที่เป็นจริง ท่านพุทธทาสกลับไม่ยอมรับความไม่เสมอภาคทางสังคม

ทำให้การยอมรับความไม่เสมอภาคทางสังคมของท่านพุทธทาส ตั้งอยู่บน

ทฤษฎีสังคมวิทยาการเมืองแบบชนชั้นนำ (Elite theory) ทฤษฎีชนชั้นนำเชื่อว่าถึงอย่างไรมนุษย์ก็มีความแตกต่างกันไม่เท่าเทียมกันทางสังคมอยู่เสมอไม่ว่ายุคสมัยใด ดังนั้นสังคมทุกสังคมจะแบ่งระดับชั้นของคนในสังคม (Social Hierachy) ออกมาเป็น 2 กลุ่มใหญ่ๆ คือ ชนชั้นนำ (Elite) และมวลชน (Mass) ชนชั้นนำเป็นชนกลุ่มน้อยที่ทำหน้าที่เป็นผู้นำของสังคมโดยการกุมอำนาจในการปกครอง ส่วนมวลชนเป็นคนส่วนใหญ่ของสังคมที่ต้องเป็นผู้ตามที่ได้รับอำนาจเนื่องจากขาดคุณสมบัติของการเป็นผู้นำในการปกครอง (Lasswell, 1952; Bottomore, 19)

ธัมมิกสังคมนิยมแสดงให้เห็นว่ามีวิธีคิดแบบชนชั้นนำคือ ท่านพุทธทาสแสดงให้เห็นว่ามีความจำเป็นที่จะต้องมีการปกครองบังคับกัน เนื่องจากมนุษย์แต่ละคนแต่ละกลุ่มมีสติปัญญาไม่เท่าเทียมกัน กล่าวคือ “คนพาลนะ คนที่เขาไม่ยอมรับความผิดชอบชั่วดี เพราะฉะนั้นต้องมีกฎหมาย มีตำรวจ มีอะไรก็ตาม มาลงโทษบังคับอันพาลเหล่านั้น แต่ถ้าเกี่ยวกับสัตบุรุษหรือว่าคณะสงฆ์นี้ไม่ต้องการใช้อำญาแบบนั้น” (พุทธทาสภิกขุ, 2522: 51)

อย่างไรก็ดีในกลุ่มคนดีด้วยกันเอง การปกครองบังคับก็ยังเป็นสิ่งจำเป็นอยู่ ดังคำพูดของท่านที่ว่า “พอมาถึงประชาชนของพระเจ้านี้ มันก็ยังเสมอกันไม่ได้อีกแหละ เพราะมันมีสติปัญญาไม่เท่ากัน ต้องมีการบังคับกันเรื่อยไป หรือว่ามันเกิดก่อนเกิดหลังกัน เพราะฉะนั้นให้พ่อแม่บังคับลูกได้” (เพ็งอ้ง, 516-517)

ดังนั้น ในทางสังคมการเมืองจึงยังคงต้องมีกลุ่มผู้ปกครอง และกลุ่มผู้ใต้ปกครองแบบชนชั้นนำอยู่เสมอ เราจะให้ความเสมอภาคเท่าเทียมกันไม่ได้ เพราะจะทำให้ “ไม่มีใครยอมใคร” ดังที่ท่านพุทธทาสยกหลักในพระบาลีว่า “อยู่อย่างเสมอกันนั้นเป็นทุกข์” มาสร้างความชอบธรรม (เพ็งอ้ง, 514)

ชนชั้นนำที่เป็นผู้ปกครองในทัศนะของท่านพุทธทาสก็คือวาระณะกษัตริย์ดังนี้ (ไพโรจน์ อยู่มนเทียร, มปป: 128)

“ถ้าได้จัดสรรให้ดีโดยเฉพาะให้มีชนกลุ่มหนึ่งไว้สำหรับเป็นนักรการเมืองมันก็ดีเท่านั้น ฉะนั้นวาระณะกษัตริย์นั้นแหละคือนักรการเมืองของสมัยพุทธกาลอย่างที่ว่านี้ เพราะว่ารัฐสถานนั้นมีแต่วาระณะกษัตริย์ล้วนจัดไว้เพื่อการนั้น”

ข้อเสนอของท่านพุทธทาสในระบบธัมมิกสังคมนิยมให้ความสำคัญแก่การปกครองของชนชั้นนำอย่างเห็นชัดเจน เมื่อท่านเสนอ "ลัทธิบูชาหัวหน้า" ดังที่ท่านกล่าวว่า (เพ็งอ้าง, 197)

"ศาสนิกชนทั้งหลายที่ได้ประพฤติปฏิบัติตามแบบฉบับนั้น บูชาหัวหน้าหรือผู้นำในทางศาสนาข้อหนึ่งแล้ว ไม่ยอมเปลี่ยนหัวหน้า แล้วก็นิยมหัวหน้าที่เฉียบขาดแล้วเป็นธรรมเป็นเผด็จการโดยธรรม มีอยู่ 3 ตอนคือ เขาเคยชินในการที่จะมีหัวหน้า เชื้อฟุ้งหัวหน้าหรือผู้นำในทางศาสนา แล้วก็ยังไม่ยอมเปลี่ยนหัวหน้า แม้ว่าคนหนึ่งจะตายไปก็มีอีกคนหนึ่งอย่างเดียวกันขึ้นมาแทน ไม่ต้องเปลี่ยนหัวหน้าเป็นลัทธิโน้นลัทธินี้กลับไปกลับมา"

ดังนั้นเมื่อมีผู้วิจารณ์คำขวัญทางการเมือง "เชื้อผู้นำชาติพันธุ์" ในสมัยจอมพล ป. พิบูลสงคราม ท่านพุทธทาสจึงเรียกร้องให้มีการใคร่ครวญกัน "อย่างจริงจัง มิใช่เอามาหัวเราะเยาะกัน" (ไพศาล วงศ์วรสิทธิ์, 2525: 976)

ธัมมิกสังคมนิยมสำหรับสังคมไทยปัจจุบัน

อาจกล่าวได้ว่า ธัมมิกสังคมนิยมของท่านพุทธทาสเป็นปฏิบัติการทางวาทกรรมของอุดมการณ์อนุรักษนิยมเชิงพุทธเพื่อนำเสนอระบบเศรษฐกิจการเมืองสำหรับยุคปัจจุบัน การนำเสนอแนวคิดดังกล่าวเป็นการแสดงออกถึงความกล้าหาญทางจริยธรรมและความเป็นตัวของตัวเองของนักคิด ที่กล้าทวนกระแสความเชื่อของสังคมในเรื่องความก้าวหน้าและการพัฒนาประชาธิปไตย โดยการนำของชนชั้นกลางในประเทศไทยและคนหัวสมัยใหม่ในโลกปัจจุบัน

อย่างไรก็ดีแนวคิดธัมมิกสังคมนิยมก็ยังไม่สามารถ "ขาย" ให้แก่กลุ่มชนชั้นกลางได้ โดยเฉพาะเรื่องสมบูรณาญาสิทธิราชตามแนวธรรมราชาที่ท่านพุทธทาสเสนอมานั้น ไม่อาจจะเข้าได้กับประชาธิปไตยที่เป็นความใฝ่ฝันของคนในยุคนี้เลย เนื่องจาก "การถวายคืนพระราชอำนาจ" ก่อให้เกิดปัญหาทางการเมืองที่สำคัญ 2 ประการคือ

1. ปัญหาการได้มาซึ่งผู้นำทางการเมืองแบบธรรมราชา

ผู้นำทางการเมืองของแนวคิดธัมมิกสังคมนิยมไม่ได้มาจากการเลือกตั้งของประชาชนที่อยู่ในชนชั้นใด ๆ ก็ได้ตามแนวคิดของชนชั้นกลาง แต่มาจากการเลือกตั้งเฉพาะของชนชั้นผู้ปกครอง (วาระกษัตริย์) เท่านั้น ตัวอย่างที่ท่านพุทธทาสยกมาก็คือสภากษัตริย์ของลิจฉวีในพุทธกาล (พุทธทาสภิกขุ, 2529: 86)

“อย่างลิจฉวีนั่น สภาจะประกอบไปด้วยคนในวาระกษัตริย์ทั้งนั้น 770 คน อะไรทำนองนั้น สภาของพวกลิจฉวีจะประกอบด้วยคนในวาระกษัตริย์เท่านั้น วาระพราหมณ์ พ่อค้า คิลปิน อะไรก็ไม่เอา เป็นสภาของกษัตริย์แล้วก็สมมติกันขึ้นเป็นประธานเหมือนพระเจ้าแผ่นดินอย่างนั้น เป็นประธานของสภานี้ 7 เดือน 7 วัน บ้าง แล้วแต่เขาจะบัญญัติอย่างไร”

2. ปัญหาการใช้อำนาจรัฐของผู้นำการเมืองแบบธรรมราชา

การใช้อำนาจของผู้นำแบบธัมมิกสังคมนิยมมีลักษณะเผด็จการเบ็ดเสร็จโดยผู้นำที่มี คุณธรรม การใช้อำนาจดังกล่าวถึงแม้ท่านพุทธทาสจะวางฐานะเป็นเพียงวิธีการ แต่ในที่สุดก็จะมีผลให้ต้องใช้ “ศาสตราวุธ” และเกิดความรุนแรงอันเป็นวิธีการที่ขาดศีลธรรมได้ เราจะเห็นอุทธาหรณ์ได้จากการที่ท่านยกตัวอย่างของพระเจ้าอโศกมหาราชว่า (เพ็งอ้าง, 77)

“แต่พระเจ้าอโศกมหาราชนี้ไม่ใช่ทรราช เพราะเป็นผู้กระทำทุกกระเบียดนิ้วเพื่อประโยชน์แก่สังคม ยกตัวอย่าง เช่น สั่งขุดบ่อน้ำ ให้ทำศาลา ให้ปลูกมะม่วง ปลูกต้นพิภูล ถ้าไม่ปลูกก็ถูกลงโทษเท่านั้นเอง นี่จะเรียกว่าเป็นเผด็จการอะไรก็ตาม แต่ไม่ได้เผด็จการที่เอามาให้แก่ตัวเอง เมื่อสั่งการแล้วก็ให้เจ้าหน้าที่ของพระเจ้าอโศกประเภทหนึ่งเรียกว่า “ธัมมมัจโจ” หรือ “ธรรมอำมาตย์” มีหน้าที่ตรวจสอบว่า พระราชโองการได้มีการปฏิบัติครบถ้วนแล้วหรือยัง พวกธรรมอำมาตย์นี้ก็ชกชอนไปตามตำบลบ้านนอกอะไรทุกหนทุกแห่ง ตรวจสอบว่าพระราชโองการได้รับการปฏิบัติแล้วหรือยัง ถ้าพบที่ทำผิดก็จับลงโทษแบบวิธี

เผด็จการ" และ "แต่ว่าวิธีดำเนินการของพระเจ้าอโศกนี่เฉียบขาด เป็นเผด็จการจึงทำให้มีการฆ่ากระทั้งพระสงฆ์ พระสงฆ์จำนวนหนึ่งถูกฆ่าไป โดยเหตุที่พระเจ้าอโศกยืนยันให้มีการปฏิบัติให้ถูกต้อง ฝ่ายเจ้าหน้าที่ผู้รับใช้ผู้ปฏิบัติงาน เขาจะทำสะเพร่าไปหรือว่าถูกกับเรื่องแล้วก็ได้ เขาฆ่าพระสงฆ์ที่เป็นมิชฌาภิบาลเสียจำนวนหนึ่ง"

การใช้อำนาจเผด็จการแบบเบ็ดเสร็จ ในทัศนะของคนหัวสมัยใหม่ย่อมจำกัดเสรีภาพส่วนบุคคลและต้องอาศัยรัฐบาลแบบอำนาจรวมศูนย์เป็นกลไกในการปกครอง "เผด็จการโดยธรรม" จึงเป็นการทวนกระแสของการพัฒนาประชาธิปไตยในปัจจุบัน ดังนั้นเพื่อปรับแนวคิดธัมมิกสังคมนิยมให้สอดคล้องกับสถานการณ์ของสังคมไทยปัจจุบัน โดยยังคงสืบทอดเจตนารมณ์ของท่านพุทธทาสในการสร้างปรัชญาสังคมและการเมืองขึ้นมาเพื่อช่วยดับทุกข์ทางสังคม เราสามารถสรรค์สร้างความคิด (reconstruction) ธัมมิกสังคมนิยมใหม่ที่มีจุดยืนแบบประชาธิปไตย ซึ่งอาจเรียกว่าธัมมิกเศรษฐศาสตร์การเมือง แนวคิดนี้มีสาระสำคัญ คือ

(1) การส่งเสริมการปกครองตนเองของประชาชน เมื่อพิจารณาจากประวัติศาสตร์แล้วระบอบธรรมราชาอาจเป็นสิ่งที่สอดคล้องต่อสถานการณ์ในอดีต แต่ในปัจจุบันประชาชนมีความรู้ดีขึ้นและมีการปรับรูปแบบประชาธิปไตยในปัจจุบัน โดยการสร้างกลไกการตรวจสอบภายในระบบ มิให้คนทำอะไรได้ตามกิเลสตามอำเภอใจ

การประเมินศักยภาพของประชาชนในการพัฒนาประชาธิปไตย พบว่าประชาชน "มีสติปัญญาดีขึ้น มีความรู้ ความเข้าใจ สามารถคิดได้ด้วยตนเอง สามารถพิจารณาเหตุผล รู้จักแยกแยะ วินิจฉัยได้ว่าอะไรถูกอะไรผิด และควบคุมกันได้ เว้นได้จากสิ่งที่ผิดและทำได้ในสิ่งที่ถูกต้องชอบธรรมก็จึงคิดจะปกครองกันเอง การที่ประชาชนปกครองกันเอง นี่ก็คือหลักการของประชาธิปไตย" (พระเทพเวที (ประยุทธ์ ปยุตโต), 2536: 6)

นอกจากนี้ ประชาธิปไตยในปัจจุบันสามารถสร้างระบบที่เป็นกลไกตรวจสอบในลักษณะการถ่วงดุลย์ทางการเมือง (check and balance) โดยประชาธิปไตยในปัจจุบันมีจำเป็นต้องมีฐานคิดว่า ประชาชนในระบอบประชาธิปไตยจะต้อง

มีศีลธรรมโดยถ้วนหน้า แต่มีฐานคิดจากความเป็นจริงว่ามนุษย์มีธรรมชาติเป็นผู้ที่แสวงหาประโยชน์ส่วนตัวและพวกพรรค แต่การแข่งขันแย่งชิงผลประโยชน์ระหว่างกลุ่มต่าง ๆ จะไม่ก่อให้เกิดความเสียหายต่อส่วนรวม ถ้าการดำเนินการอยู่ภายใต้ระบบที่มีการตรวจสอบและถ่วงดุลซึ่งกันและกัน (สมบัติ จันทรวงศ์, 2513)

(2) การกระจายอำนาจแก่ชุมชนท้องถิ่น เพื่อให้ชุมชนปกครองตนเองและสามารถพึ่งตนเองทางเศรษฐกิจได้ ร่องรอยความคิด “คำตอบอยู่ที่หมู่บ้าน” แบบอนาธิปัตย์นิยมของมหาตมะคานธีได้รับการยอมรับจากท่านพุทธทาส ดังจะเห็นได้จากคำพูดที่ว่า “ข้อนี้ผมเห็นด้วยกับท่านมหาตมะคานธีที่ว่าอยู่กับหมู่บ้านเล็กติดต่อกันเท่าที่จำเป็นที่สุด ไม่ต้องติดต่อเพื่อคอยเอารัดเอาเปรียบแข่งขันแย่งชิงกัน” (ประชา ปสนุณธโม, 2526: 42)

การกระจายอำนาจแก่ชุมชนท้องถิ่นเป็นทางเลือกใหม่ของการพัฒนาประชาธิปไตย ซึ่งแต่เดิมเป็นการเลือกระหว่างการให้อำนาจแก่ปัจเจกชนแต่ละคนตามลัทธิเสรีประชาธิปไตย และการรวมศูนย์อำนาจส่วนกลางของกลไกรัฐแบบเผด็จการ แต่ปัญหาการนำองค์ความคิดชุมชนหมู่บ้านไทยเข้ามาสู่สังคมและการเมืองไทยก็คือมีการวิพากษ์วิจารณ์ว่า เป็นองค์ความรู้ที่ “ยังหาข้อยุติไม่ได้ว่าจะมีสิ่งเรียกว่าหมู่บ้านและชุมชนหมู่บ้านไทยในโลกแห่งความเป็นจริงของสังคมชนบทไทยหรือไม่ ก่อนหน้าการปฏิรูปการปกครองของสมเด็จพระบาทสมเด็จพระจุลจอมเกล้าเจ้าอยู่หัว” และ “ยังคงกลืนไข้อของความคิดแบบเชิดชูอดีตในเชิงเพื่อฝันอยู่ (Romanticism)” ที่เน้นพูดสิ่งดีงามของวัฒนธรรมดั้งเดิม แต่ละเลยด้านลบ ในขณะที่มุ่งโจมตีด้านลบของวัฒนธรรมสมัยใหม่แต่ละเลยด้านบวกของมัน (ไชยรัตน์ เจริญสินโอฬาร, 2538)

ปัญหาที่เป็นอุปสรรคต่อการกระจายอำนาจดังกล่าว สะท้อนให้เห็นช่องว่างระหว่างวิถีชีวิตของชนชั้นกลางในเมืองและชาวบ้านในหมู่บ้าน ดังนั้นการแก้อุปสรรคดังกล่าวจำเป็นต้องมีการเสวนาระหว่างชนชั้นและการเคลื่อนไหวทางสังคมร่วมกันเพื่อให้เกิดความเข้าใจวิถีชีวิตแต่ละฝ่ายจากปฏิบัติการทางสังคม

(3) การใช้กลไกตลาดในระบบธัมมิกสังคมนิยม การใช้กลไกตลาดเพื่อเพิ่มประสิทธิภาพในการใช้ทรัพยากรแทนที่การใช้วิธีการแบบเผด็จการผูกขาด

ในขณะเดียวกันประชาชนก็ยังคงมีเสรีภาพที่จะผลิตและบริโภคตามกฎหมายแห่งอุปสงค์และอุปทาน (Tavivat Puntarigvivat, 1994)

แต่ปัญหาที่ต้องพิจารณาก็คือกลไกตลาดจะทำงานได้อย่างมีประสิทธิภาพนั้น ระบบเศรษฐกิจจะต้องมีหน่วยเศรษฐกิจที่เป็นชุมชน มีขนาดเล็ก เป็นอิสระ จำนวนมากแข่งขันกันอย่างเสรี ไม่ใช่ชุมชนพึ่งตนเองที่พยายามแยกตัวจากระบบหรือเป็นหน่วยชุมชนที่มีทุนขนาดใหญ่ ซึ่งจะนำไปสู่ระบบทุนนิยมผูกขาด และมีผลกระทบต่อการทำลายระบบนิเวศในที่สุด (อเนก เหล่าธรรมทัศน์, 2528: 86-87)

(4) เสริมการวิเคราะห์ในเชิงโครงสร้างและสร้างยุทธศาสตร์ในการเปลี่ยนแปลงแบบขบวนการสังคม ข้อเสนอนี้จะช่วยเสริมการวิเคราะห์เชิงปัจเจกชนและการจัดการทางความคิดของท่านพุทธทาสถึงแม้ท่านจะมีเป้าหมายเพื่อดับทุกข์ทั้งระดับส่วนตัวและระดับสังคม แต่สิ่งที่ท่านให้ความสนใจวิเคราะห์และหาทางออกอย่างเป็นรูปธรรมก็คือการดับทุกข์ระดับส่วนตัว ซึ่งเกิดจาก “ตัวกูของกู” ที่เห็นแก่ตัว เนื่องจากท่านถือว่ายุทธศาสตร์ดังกล่าวเป็นการดับทุกข์ได้ทันที “ที่นี่และเดี๋ยวนี้” ดังจะเห็นได้จาก “ถ้ามีธรรมะก็ไม่มีการเมืองทั้งที่มีธรรมะและไม่มีธรรมะ” เนื่องจาก “เรื่องของการเมืองก็เป็นเรื่องซีเล็บเป็นซีฝุ่นสักนิดหนึ่งเท่านั้นแหละ” (พุทธทาสภิกขุ 1, 2529: 90)

การละเลยมิติเชิงโครงสร้างสังคมในการวิเคราะห์เช่นนี้ ทำให้ท่านพุทธทาสมักให้ความสำคัญกับการสร้างคนดีมากกว่าการสร้างระบบที่ดี เช่น การเสนอวิธีแก้ปัญหาคชกรรมชดเชยโดย “การสงเคราะห์” ของ “เศรษฐีใจบุญ”

ปัญหาสำคัญของการเสริมมิติเชิงโครงสร้างเข้ากับการวิเคราะห์เชิงปัจเจกชนก็คือ การวิเคราะห์ความสัมพันธ์ระหว่างมิติทั้งสองนี้ ทางออกของปมปัญหานี้ได้แก่การใช้หลักอหิทัปปัจจยตา วิธีคิดแบบอหิทัปปัจจยตาของท่านพุทธทาสเป็นการวิเคราะห์ที่อยู่กลางๆ ระหว่างความเชื่อที่ว่า “อะไรจะเกิดก็ต้องเกิด” (Determinism) กับความเชื่อที่ว่าปรากฏการณ์ที่เกิดขึ้นโดยไม่มีสาเหตุ (Accidentalism) (เนื่องน้อย บุญเนตร, 2537) ดังนั้น เราจึงสามารถตีความหลักอหิทัปปัจจยตามหลักทวิภาคระหว่างโครงสร้าง (structure) และผู้กระทำการ (Actor) เพื่อให้

หลังความคิดสามารถจัดการกับโครงสร้างความรุนแรงในสังคมได้

การเสริมสร้างอุดมการณ์ประชาธิปไตยในแนวคิดของท่านพุทธทาส เป็นภารกิจที่กลุ่มผู้สนับสนุนธัมมิกเศรษฐศาสตร์การเมืองต้องทำให้เป็นระบบ เพื่ออุดมการณ์ดังกล่าวจะได้เป็น “ธรรมศาสตรา” ในปฏิบัติการทางสังคม

ธรรมศาสตรานี้อาจเป็นอาวุธของคนชนชั้นกลางในเมืองของคนไทยที่มีลักษณะพิเศษคือเป็นประชาธิปไตยที่มีกระบวนการเลือกตั้งเพื่อให้มาซึ่งผู้ปกครองที่มีทั้งความสามารถและคุณธรรม (อเนก เหล่าธรรมทัศน์, 2536: 24-32) ถึงแม้ผู้ที่จะรับแนวคิดประชาธิปไตยแบบธัมมิกสังคมนิยมน่าจะอยู่เพียงชนชั้นกลางสายปฏิรูปอันได้แก่ นักศึกษา อาจารย์ นักวิชาการหัวก้าวหน้า และนักพัฒนาองค์กรเอกชน เนื่องจากคนกลุ่มนี้มีจุดยืนประชาธิปไตยและรักความเป็นธรรมทางเศรษฐกิจ (เพ็งอึ้ง: 10-11) คนกลุ่มนี้ถึงแม้ว่าจะเป็นเพียงคนส่วนน้อยของชนชั้นกลางทั้งหมด แต่ก็มิลักษณะของการเอาการเอางานมากที่สุดกล่าวคือมีเจตจำนงทางการเมืองนั่นเอง

ถึงแม้กลุ่มธัมมิกเศรษฐศาสตร์การเมืองสามารถสร้างระบบอุดมการณ์ประชาธิปไตยแบบธัมมิกสังคมนิยม และสามารถ “ขายสินค้า” ให้กับคนชั้นกลางที่มีเจตจำนงทางการเมืองได้ แต่ภารกิจที่สำคัญอีกประการหนึ่งของการพัฒนาประชาธิปไตยคือ การจัดตั้งขบวนการเคลื่อนไหวทางสังคม เพื่อเปลี่ยนแปลงระบอบคณาธิปไตยของไทยที่มีมาหลายยุคหลายสมัยจนถึงปัจจุบัน



บรรณานุกรม

- ฉัตรทิพย์ นาถสุภา. (2526). ลัทธิเศรษฐกิจการเมือง. พิมพ์ครั้งที่ 2. กรุงเทพฯ: ไทยวัฒนาพานิช.
- ไชยรัตน์ เจริญสินโอฬาร. (2538). "การเมืองแบบใหม่ขบวนการเคลื่อนไหวทางสังคมรูปแบบใหม่และวาทกรรมการพัฒนาชุดใหม่." *วารสารธรรมศาสตร์* (มีนาคม-เมษายน 2538).
- เนื่องน้อย บุญเนตร. (2537). "จริยศาสตร์สภาวะแวดล้อมในพุทธศาสนา." *วารสารพุทธศาสนศึกษา* 1: 1 (มกราคม-เมษายน 2537).
- โดนัล เค สแวนเนอร์. (มปป.). *แต่ท่านพุทธทาสภิกขุ: พระอริยเจ้าแห่งสวนโมกขพลาราม*. เรียบเรียงโดย ไพโรจน์ อยู่มณเฑียร. กทม: สำนักพิมพ์สร้อยทอง, มปป.
- ปรีชา เปี่ยมพงศ์สานต์. (2538). *เศรษฐศาสตร์การเมือง: โลกทัศน์เกี่ยวกับการวิเคราะห์ระบบและการเปลี่ยนแปลง*. กรุงเทพฯ: จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- ประเวศ วะสี. (2538). *ปาฐกถาพุทธทาสภิกขุมหาเถระ ครั้งที่ 1 ธรรมิกสังคม*. กรุงเทพฯ: มูลนิธิโกมลคีมทอง.
- ประชา ปสนุนธมโม. (2526). *สี่นักคิดร่วมสมัยตามทัศนะพระประชา ปสนนธมโม*. กรุงเทพฯ : สำนักพิมพ์เทียนวรรณ.
- ปรีชา ช้างขวัญอิน. (2538). *ความคิดทางการเมืองของท่านพุทธทาสภิกขุ*. กรุงเทพฯ : จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- พุทธทาสภิกขุ. (2514). *นิพพาน*. กรุงเทพฯ: สำนักหนังสือธรรมบูชา.
- พุทธทาสภิกขุ. (2520). *ศีลธรรมกับมนุษย์โลก*. มปป.: ธรรมทานมูลนิธิ.
- พุทธทาสภิกขุ. (2521). *ธรรมะสังจสงเคราะห์*. มปป.: ธรรมศาสตร์.
- พุทธทาสภิกขุ. (2521). *การกลับมาแห่งศีลธรรม*. มปป: ธรรมทานมูลนิธิ.
- พุทธทาสภิกขุ. 1 (2522). *ธรรมะกับการเมือง*. มปป: ธรรมทานมูลนิธิ.
- พุทธทาสภิกขุ. 2 (2522). *อิทัปปัจจยตา*. กรุงเทพฯ: ธรรมทานมูลนิธิ.
- พุทธทาสภิกขุ. (2523). *ไถวัลยธรรม*. กรุงเทพฯ: การพิมพ์พระนคร.

พุทธทาสภิกขุ. (2523). เมื่อธรรมครองโลก. มปป.: ธรรมทานมูลนิธิ.

พุทธทาสภิกขุ. (2529). อัมมิกสังคณนิยม. กรุงเทพฯ: สำนักพิมพ์มูลนิธิโกมลคีมทอง.

พุทธทาสภิกขุ. (2531). ธรรมบรรยายชุดทศพิศราชธรรม. กทม: โรงพิมพ์สหมิตร.

พุทธทาสภิกขุ. (2536). มรดกที่ฝากไว้. นนทบุรี: กองทุนศูนย์สืบอายุพระพุทธศาสนา.

พุทธทาสภิกขุ. (มปป.). แก่นพุทธศาสน์. กรุงเทพมหานคร: ธรรมสภา.

พุทธทาสภิกขุ. (มปป.). ตัวกู-ของกู ฉบับสมบูรณ์. กรุงเทพมหานคร: ธรรมสภา.

พุทธทาสภิกขุ. (มปป.). การหมดความเห็นแก่ตัวคือหมดทุกข์. กรุงเทพฯ: มิตรนราการพิมพ์.

พุทธทาสภิกขุ. (มปป.). ฟาสางทางประชาธิปไตย. กรุงเทพฯ: ธรรมสภา.

พุทธทาสภิกขุ. 3 (มปป.). พุทธทาสกับอุดมคติอัมมิกสังคณนิยม. นนทบุรี: กองทุนวุฒิธรรม.

พุทธทาสภิกขุ. (มปป.). พุทธธรรมกับเจตนารมณ์ของประชาธิปไตย. นนทบุรี: กองทุนวุฒิธรรม.

พระเทพเวที. (ประยุทธ์ ปยุตโต) (2535). การสร้างสรรค์ประชาธิปไตย. กรุงเทพฯ: มูลนิธิพุทธธรรม.

พระเดชเจ้า. เมธกุโร. (2532). การพัฒนาสังคมในทัศนะของพุทธทาสภิกขุ. กรุงเทพฯ: มูลนิธิโกมลคีมทอง.

ไพโรจน์ อยู่มนเทียร. (รวบรวม) (มปป.). อมตพจนานุกรมพุทธทาสภิกขุ: วาจาธรรมทางการเมือง. กทม: สำนักพิมพ์สร้อยทอง.

ไพศาล วงศ์วรสิทธิ์. (2525). "ท่านพุทธทาสกับอัมมิกสังคณ." ใน ห้าสิบปีสวนโมกข์ภาคหนึ่ง : เมื่อเขาพูดถึงเรา. กรุงเทพฯ: การพิมพ์พระนคร.

มรกต สิงห์แพทย์. (2538). "พุทธศาสนากับประชาธิปไตย." วารสารพุทธศาสนศึกษา 2: 1 (มกราคม-เมษายน 2538).

สุลักษณ์ ศิวรักษ์. (มปป.). สนทนาธรรมกับทางพุทธทาส. กทม: กองทุนวุฒิธรรม.

- สุภาพรณ ณ บางช้าง. (2535). พุทธธรรมที่เป็นรากฐานสังคมไทยก่อนสมัย
สุโขทัยถึงก่อนการเปลี่ยนการปกครอง. กรุงเทพฯ: สถาบันไทยคดี
ศึกษา จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- สวนอุดมมูลนิธิ. (2529). หัวข้อธรรมในคำกลอนของท่านพุทธทาสภิกขุและบท
ประพันธ์ของ "สิริยาส". กรุงเทพฯ: การพิมพ์พระนคร.
- สมเกียรติ วันทะนะ. (2544). อุดมการณ์ทางการเมืองร่วมสมัย. นครปฐม: โรง
พิมพ์ศูนย์ส่งเสริมและฝึกอบรมการเกษตรแห่งชาติ มหาวิทยาลัย
เกษตรศาสตร์.
- สมบัติ จันทรวงศ์. (2513). "ทฤษฎีประชาธิปไตยอเมริกัน: *The Federatist
Papers*." *วารสารสังคมศาสตร์* 7: 3 (กรกฎาคม 2513).
- สมภาร พรหมทา. (2538). ปรัชญาสังคมและการเมือง. กรุงเทพฯ: สำนักพิมพ์
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- เสน่ห์ จามริก. (2531). พุทธศาสนากับสิทธิมนุษยชน. กรุงเทพฯ: สำนักพิมพ์
ธรรมศาสตร์.
- สุวรรณา สถาอานันท์. (2547). "พุทธทาสภิกขุสำหรับสังคมไทยปัจจุบัน." การ
เสวนาทางวิชาการในโครงการส่งเสริมการวิจัยปรัชญาและศาสนาสู่
สังคมปรัชญาและศาสนาแห่งประเทศไทย. (เทปบันทึกเสียง)
- อุกฤษฏ์ แพทย์น้อย. (2526). "กำเนิดลัทธิเสรีนิยมประชาธิปไตยสมัยใหม่." ใน
ปรัชญาการเมืองหน่วยที่ 6-11. รวบรวมโดยสาขารัฐศาสตร์ มหาวิท
าลัยสุโขทัยธรรมาธิราช กรุงเทพฯ: โรงพิมพ์ชวนชม.
- เอนก เหล่าธรรมทัศน์. (2538). สองนักราประชาธิปไตย. กรุงเทพมหานคร:
สำนักพิมพ์มติชน.
- เอนก เหล่าธรรมทัศน์. (2536). มื้อบมือถือ: ชนชั้นกลางกับนักธุรกิจกับพัฒ
นาการประชาธิปไตย. กรุงเทพฯ: สำนักพิมพ์มติชน.
- Benhabib, Seyla. (1984). "Epistemologies of Postmodernism: A Re-
joinder to Jean-Francois Lyotard." *New German Critique*
33 (Fall, 1984).

- Bottomore, Tom B. (1964). **Elites and Society**. Balitimore, Maryland: Penguin Book.
- Burke, Edmund. (1960). **Reflection on The Revolution in France**. Lardur: J.M. Dent and Sons KKd.
- Callahan, William A. "*Alternative Organization in Thailand: NGOs and Nonviolent Action as Political force.*" (Unpublished paper).
- Chaiyaporn, Chaiyan. "*The Postmodern Explained to Grown-ups: A Lesson of A Thai Study of The Postmodern.*" (Unpublished paper).
- Eccleshall, Robert. (1994). "*Conservatism.*" In **Political Ideologies: An Introduction**. Edited by Robert Eccleshall etal. Second edition. London and New York: Rout ledge.
- Hoover, Kenneth R. (1992). "*Conversatism.*" in **Encyclopidia of Government and Politics**. Volume 1. Edited by Mary Hawkesworth and Maurice Kogam London and New York: Routledge.
- Jackson, Peter A. (1998). **Buddhadasa: A Buddhist Thinker of the Modern World**. Bangkok: The Siam Society.
- Lasswell, Harold D., Rothwell, Easton C. and Lerner, Daniel. (1952). **The Coparative Study of Elite : The Elite Concept**. Stanford, California: Hoover Institure.
- Liotard, Jean-Francois. (1992). **The Postmodern Explained to Childern**. London: Turnaround.
- Liotard, Jean-Francois. (1984). **The Postmodern condition: A Report on Knowledge**. Manchester: Manchester University Press.
- Swearer, Donald K. (1991). "*Funamentalistic Movemet in Theravada Buddhissm.*" in **Funamentalism Observed**. Edited by Marty and Scott R.Appleby. Chicago and London: The University of Chicago Press.
- Swearer, Donald K. (2525). "*Reformist Buddhism in Thailand: The Case of Bhikkhu Buddhadasa.*" ใน ห้าสิบปีสวนโมกข์ภาคหนึ่ง : เมื่อเขาพูดถึงเรา. รวบรวมโดยสวนอาศรมมูลนิธิ กรุงเทพฯ : การพิมพ์พระนคร.

บทลงโทษทางศาสนากับการพัฒนามนุษย์: ศึกษากรณีพุทธศาสนา

สุภัทรา วงสกุล

ภาควิชาปรัชญาและศาสนา คณะมนุษยศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ

บทคัดย่อ

พุทธศาสนาเชื่อว่า มนุษย์เป็นสัตว์ศีลธรรมจึงจำเป็นต้องรับผิดชอบต่อการกระทำของตน แม้ในยามเมื่อจบชีวิตลงแล้วก็ตาม โดยถือว่ามิตติของการลงโทษในชีวิตหลังความตาย แม้ไม่ปรากฏว่ามีผู้กำหนดบทลงโทษหรือตัดสินลงโทษอย่างชัดเจนดังเช่นในศาสนาแบบเทวนิยม หากแต่มีโน้ตที่คนดังกล่าวอยู่บนพื้นฐานแนวคิดเรื่องกฎแห่งกรรม ซึ่งสามารถจัดสรรบทลงโทษต่อผู้กระทำผิดอย่างเที่ยงธรรมในมิตติของบทลงโทษแบบข้ามภพชาติที่กำหนดว่า ชีวิตหลังความตายของแต่ละบุคคลจะเป็นเช่นใดหรืออยู่ในสถานะใด และกฎแห่งกรรมในมิตติบทลงโทษที่ส่งผลแบบทันตาเห็นในปัจจุบันชาติภพ

อย่างไรก็ตาม มีข้อสังเกตว่า การเข้าใจโน้ตที่คนเรื่องการลงโทษในทัศนะของพระพุทธศาสนาน่าจะชัดเจนขึ้นเมื่อพิจารณาหรือเชื่อมโยงเข้ากับการบรรลุธรรมทางศาสนา กล่าวคือ สำหรับกฎแห่งกรรมแบบข้ามภพชาติ ยิ่งมนุษย์กระทำความปหิหนักรมากเท่าใด ก็ยิ่งส่งผลต่อการบรรลุธรรมมากขึ้นเท่านั้น และสำหรับกฎแห่งกรรมแบบให้ผลทันตาเห็น ยิ่งมนุษย์มีการยึดมั่นในอัตตามากเท่าใด ก็ยิ่งทำให้การพัฒนาตนเองในการบรรลุธรรมแม้ในทุกขณะจิตเกิดขึ้นได้ยากยิ่งขึ้นเท่านั้น

คำนำ

บทความนี้วิเคราะห์การลงโทษทางศาสนาที่สัมพันธ์กับการพัฒนามนุษย์ โดยศึกษากรณีพุทธศาสนา เนื้อหาประกอบด้วยส่วนสำคัญ 3 ส่วนคือ ส่วนแรก

จะวิเคราะห์ธรรมชาติของมนุษย์กับการรับผลกระทบเพื่อให้เข้าใจว่าเหตุใดมนุษย์จึงต้องรับผิดชอบต่อการกระทำของตน รวมทั้งศึกษาว่าธรรมชาติของมนุษย์นั้นเอื้อต่อการพัฒนาหรือไม่ จากนั้น (ส่วนที่ 2) จะวิเคราะห์แนวคิดพื้นฐานเรื่องการลงโทษในทัศนะของพุทธศาสนา ซึ่งได้แก่ กฎแห่งกรรมในฐานะบทลงโทษทั้งแบบข้ามภพชาติและแบบให้ผลทันตาเห็น สุดท้ายคือ การวิเคราะห์หมโนทัศน์เรื่องการลงโทษในพุทธศาสนาซึ่งสัมพันธ์กับการพัฒนามนุษย์

อย่างไรก็ตาม มีประเด็นที่ต้องเข้าใจตรงกันคือ นิยามของการพัฒนามนุษย์ในบทความนี้ศึกษาในบริบทพุทธศาสนาเป็นประการสำคัญ กล่าวคือ การพัฒนามนุษย์ที่มีมุ่งจุดหมายเพื่อนำไปสู่เป้าหมายสูงสุดทางพุทธศาสนาคือนิพพานนั่นเอง มิใช่การพัฒนามนุษย์เพื่อนำไปสู่สิ่งอื่นๆ เช่น นำสู่เป้าหมายการเติบโตมวลรวมในประเทศตามมาตรฐานแบบตะวันตก การพัฒนาองค์กรเพื่อนำไปสู่มาตรฐานสากล หรือ ISO ตามมาตรฐานแบบตะวันตก ฯลฯ

นิธิ เอียวศรีวงศ์ได้ให้ข้อสังเกตที่น่าสนใจว่า "...อันที่จริงฝรั่งโบราณก็ไม่เคยคิดเรื่องการพัฒนาความเปลี่ยนแปลงทั้งหลายในโลกนี้ในที่สุดแล้วก็สิ้นสุดลงที่วันพิพากษา ชีวิตนิรันดร์ที่มีความสำคัญคือโลกหน้าซึ่งจะอยู่คงที่ไม่เปลี่ยนแปลง จะมาทำชีวิตช่วงสั้นๆ จิตเดียวนี้ให้ดีเด่นอะไรกันนักหนา เพียงไม่เกิน 300-400 ปีมานี้เองที่เกิดแนวคิดเรื่องการพัฒนาขึ้นในหมู่ฝรั่ง" (นิธิ เอียวศรีวงศ์, 2543: 33)

ส่วนประเด็นที่ว่าพุทธศาสนาสามารถเอื้อต่อการพัฒนามนุษย์ในบริบทของศตวรรษที่ 21 หรือไม่นั้น เป็นประเด็นที่น่าสนใจและจำเป็นต้องวิเคราะห์กันอย่างลึกซึ้ง ทว่าอยู่นอกเหนือจากการพิจารณาของบทความนี้

ธรรมชาติของมนุษย์กับการรับผลกระทบ

ในเรื่องความสัมพันธ์ระหว่างกรรมกับการรับผลนั้น พุทธศาสนายืนยันชัด

¹ มีปราชญ์ชาวพุทธผู้พยายามเชื่อมโยงหลักธรรมทางพระพุทธศาสนากับการพัฒนามนุษย์ทั้งทางโลกและทางธรรม ทั้งนี้สามารถค้นคว้าเพิ่มเติมได้จากพุทธทาสภิกขุ "สันโดษไม่เป็นอุปสรรคแก่การพัฒนา" พระธรรมคตฺติ, กรุงเทพมหานคร: ธรรมทานมูลนิธิ และธรรมสภา 2543 และ พระธรรมปิฎก (ประยุทธ์ ปยุตฺโต) จะพัฒนาคนกันอย่างไร (พุทธศาสนากับการพัฒนามนุษย์), กรุงเทพมหานคร: มูลนิธิพุทธธรรม 2536.

เจนว่า เมื่อบุคคล“หว่านพืชเช่นใด ได้ผลเช่นนั้น (ผู้) ทำดีได้ดี (ผู้) ทำชั่วได้ชั่ว” (พระธรรมปิฎก 2526: 190) หากกล่าวถึงความสัมพันธ์ระหว่างธรรมชาติของมนุษย์กับการรับผลกระทบในประเด็นที่ว่ามนุษย์มีเสรีภาพหรือไม่ และเหตุใดมนุษย์จึงต้องรับผิดชอบต่อการกระทำของตนเองดูเหมือนไม่ได้ปรากฏอย่างชัดเจนนัก

ทัศนะของพุทธศาสนา: มนุษย์มีเสรีภาพ

ดังที่กล่าวแล้วว่า แม้ในทัศนะเรื่องเสรีภาพไม่ปรากฏชัดในพุทธศาสนา แต่มีความพยายามทำให้มโน-ทัศน์ดังกล่าวปรากฏอย่างชัดเจนขึ้นด้วยการให้คำอธิบายโดยเชื่อมโยงจากแนวคิดอื่นๆ

“จากหลักคำสอนของพุทธศาสนาที่สะท้อนกฎแห่งเสรีภาพ ปรากฏชัดเจนในกาลามสูตรซึ่งพระพุทธเจ้าทรงสอนมิให้บุคคลเชื่อถือสิ่งใดด้วยอาการทั้ง 10 อย่าง... ในตอนสุดท้ายพระองค์ทรงสอนให้เราตัดสินใจด้วยความถูกต้องโดยใช้ปัญญาของเราเอง ในการวิเคราะห์ว่าสิ่งใดถูกสิ่งใดผิดที่น่าเชื่อถือปฏิบัติตามได้ จากพระสูตรข้อนี้แสดงให้เห็นว่า การเชื่ออะไรก็ตามเราควรใช้ปัญญาของตน จากจุดนี้เองที่ย้ำให้เห็นว่าเกณฑ์ตัดสินความดีของพุทธศาสนาสะท้อนเรื่องกฎแห่งเสรีภาพ กล่าวคือ เห็นว่าบุคคลควรใช้ปัญญาหรือเหตุผลของตนเองในการวิเคราะห์และปฏิบัติตามจากการใช้ปัญญาของตนเอง”²

อย่างไรก็ตาม ข้ออ้างเพียงการให้ตระหนักถึงปัญญาของตนเองเป็นสำคัญน่าจะยังไม่เพียงพอในการสรุปถึงมโนทัศน์เรื่องเสรีภาพในพุทธศาสนา ทั้ง

² ไพลิน เตชะวิวัฒนาการ “เกณฑ์ตัดสินความดีในพุทธปรัชญาเถรวาทเปรียบเทียบกับปรัชญาของค่านี” พุทธศาสนศึกษา (พฤษภาคม-สิงหาคม 2538) น.33 ซึ่งอาการ 10 อย่างคือ “อย่าปลงใจเชื่อด้วยการฟังตามกันมา อย่าปลงใจเชื่อด้วยการถือสืบ ๆ กันมา อย่าปลงใจเชื่อด้วยการเล้าลือ อย่าปลงใจเชื่อด้วยการอ้างตำราหรือคัมภีร์ อย่าปลงใจเชื่อเพราะตรรกะ อย่าปลงใจเชื่อเพราะการอนุমান อย่าปลงใจเชื่อด้วยการคิดตรองตามแนวเหตุผล อย่าปลงใจเชื่อเพราะเข้าได้กับทฤษฎีที่พึงใจไว้แล้ว อย่าปลงใจเชื่อเพราะมองเห็นลักษณะน่าจะเป็นไปได้ อย่าปลงใจเชื่อเพราะนับถือท่านสมณะนี้เป็นครูของเรา” ดูเพิ่มเติมใน กาลามสูตร พระสูตรต้นตปิฎก อังคุตตรนิกาย ตักนิบาตฯ ฉบับจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย กรุงเทพมหานคร: โรงพิมพ์มหาจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย เล่มที่ 12 ข้อที่ 66 น. 257

นี่เพราะอาจโต้แย้งได้ว่า การใช้ปัญญาเป็นปรากฏการณ์ที่ดูเหมือนแสดงถึงเสรีภาพ แต่แท้จริงแล้วการใช้ปัญญาหรือการใช้เหตุผลอาจถูกกำหนดจากสาเหตุอื่น ๆ ที่แฝงอยู่โดยที่เราไม่ตระหนักรู้ อาทิ เป็นเรื่องของบุญทำกรรมแต่ง กรรมเก่า หรือพระเจ้า เป็นต้น ดังนั้นการยืนยันเสรีภาพในพุทธศาสนาจึงต้องแสดงให้เห็นด้วยว่า พุทธศาสนาปฏิเสธปัจจัยอื่น ๆ ว่ามีอิทธิพลต่อการกำหนดการกระทำโดยสิ้นเชิงพร้อมกันนั้นต้องยืนยันว่า การกระทำในปัจจุบันนั้นมีอิทธิพลต่อกฎแห่งกรรมมากที่สุด

เป็นที่น่าสังเกตว่า แม้พุทธศาสนาถือว่าสุขทุกข์ทั้งปวงในชีวิตของมนุษย์ดำเนินไปตามกฎแห่งกรรม หากแต่มีพุทธพจน์ยืนยันการปฏิเสธความเชื่อที่ว่าสุขทุกข์ทั้งปวงเป็นเพราะกรรมเก่า ทั้งนี้พระพุทธเจ้าทรงขยายความถึงข้อบกพร่องในแนวคิดดังกล่าวด้วยคำอธิบายที่ว่า

“ภิกษุทั้งหลาย ก็เมื่อบุคคลยึดเอากรรมที่ทำไว้ในปางก่อนเป็นสาระ ก็ดี ความพยายามก็ดีว่า ‘สิ่งนี้ควรทำ สิ่งนี้ไม่ควรทำ’ ก็ย่อมไม่มี เมื่อไม่กำหนดถือเอาสิ่งที่ควรทำและสิ่งที่ไม่ควรทำโดยจริงจึงมันคงดังนี้ สมณพราหมณ์พวกนี้ก็เท่ากับอยู่อย่างหลงสติ ไร้เครื่องรักษา...”

(พระธรรมปิฎก 2526: 206)

พุทธศาสนาไม่ปฏิเสธว่ากรรมเก่าอยู่ในบริบทของกฎแห่งกรรม แต่ต้องเข้าใจกรรมเก่าว่าเป็นเพียงบริบทหนึ่งซึ่งไม่ใช่ปัจจัยหลักของกฎแห่งกรรมในพุทธศาสนา ดังพุทธพจน์ที่บ่งชี้ให้ตระหนักถึงโทษของการยึดติดกับกรรมเก่า อันนำไปสู่การไร้ความพยายามในกำหนดทิศทางของตน แต่พุทธศาสนากลับให้ตระหนักถึงความพยายามหรือความเพียรในฐานะเป็นข้อปฏิบัติเพื่อก้าวล่วงพ้นความทุกข์ ซึ่งความเพียรทั้ง 4 ประการมีดังนี้คือ³

1. เพียรระวัง ป้องกันอกุศลกรรมที่ยังไม่เกิดมิให้เกิดขึ้น
2. เพียรละบาปอกุศลธรรมที่เกิดขึ้นแล้ว
3. เพียรระมัดระวังจิตมุ่งมั่นเพื่อทำกุศลกรรมที่ยังไม่เกิดให้เกิดขึ้น
4. เพียรรักษากุศลธรรมที่เกิดขึ้นแล้ว

³ พระสุตตันตปิฎก อังคุตตรนิกาย จตุกกนิบาตฯ. อ้างแล้ว, เล่มที่ 13, ข้อที่ 69, น.113-114 ความเพียรพยายามน่าจะมีนัยแฝงของเสรีภาพในการกำหนดตน เพราะถ้าทุกสิ่งถูกกำหนดแล้ว ทั้งจากกรรมเก่าหรือพระเป็นเจ้า ความเพียรพยายามจึงแต่เป็นสิ่งที่ไร้ประโยชน์

มีข้อพึงสังเกตคือ พุทธศาสนาเน้นให้ตระหนักถึงความสำคัญของกรรมในปัจจุบันอย่างยิ่ง ปรากฏชัดเจนในแนวคิดเรื่อง “ทริภูมิกาย” ซึ่งมีส่วนสำคัญในการกำหนดสุคติหรือทุกข์หลังจบชีวิตลง (สุนทร ฌ รังษี: 210-212) แนวคิดดังกล่าวนี้ไม่น่าจะแสดงให้เห็นเพียงความสำคัญของจิตที่ผ่องแผ้วในทุกขณะจิตเท่านั้น หากแต่ยังแสดงถึงโอกาสหรือเสรีภาพซึ่งเป็นสิ่งที่อยู่ภายในมนุษย์เอง มนุษย์จึงสามารถกำหนดตนเองได้ในทุกขณะจิต

พระพุทธเจ้าทรงเห็นว่า ทศนะที่ถือว่าสุขทุกข์ทั้งปวงเป็นเพราะกรรมเก่า หรือลัทธิปุพเพตทัตถวาทจัดเป็นมิจฉาทิฏฐิ และทรงระบุถึงลัทธิและความเชื่ออื่นๆ ซึ่งจัดเป็นมิจฉาทิฏฐิเช่นกัน สรุปความดังนี้

- “1. ปุพเพตทัตถวาทถือว่าสุขทุกข์ทั้งปวงเป็นเพราะกรรมเก่า
... 2. อัสสรนิมมานเหตุวาทถือว่าสุขทุกข์ทั้งปวงเป็นเพราะการบัง-
ดาลของเทพผู้เป็นใหญ่... 3. อเหตุปัจจยวาทถือว่าสุขทุกข์ทั้งปวง
เป็นไปสุดแต่โชคชะตาลอยๆ ไม่มีเหตุ ไม่มีปัจจัย...” (พระธรรม
ปิฎก 2526: 205)

การปฏิเสธลัทธิที่เห็นว่า ความเป็นไปในชีวิตทั้งหมดถูกกำหนดโดยผลของกรรมเก่า หรือลัทธิที่ถือว่าบ้านดาลผลทั้งปวง เป็นการยืนยันว่ามนุษย์สามารถกำหนดตนเองได้ ไม่ได้ถูกกำหนดจากเหตุปัจจัยในอดีตทั้งหมด และไม่ได้ถูกควบคุมจากเหตุปัจจัยภายนอก ในแง่นี้มนุษย์จึงเป็นอิสระ อย่างไรก็ตามพุทธศาสนายังยืนยันว่ามีเกณฑ์ทางศีลธรรมที่มนุษย์ “ควรทำ” และ “ไม่ควรกระทำ” เพราะชีวิตมนุษย์นั้นมีไชยล่องลอยไปโดยไม่มีเหตุไม่มีปัจจัย ดังนั้นเมื่อผู้กระทำได้ทำสิ่งใด จึงต้องรับผลของกรรมนั้น

เหตุที่มนุษย์ต้องรับผิดชอบต่อการกระทำของตน

ในมิติของกฎแห่งกรรมแบบข้ามชาติภพอาจมีข้อโต้แย้งในเรื่องธรรมชาติมนุษย์กับการรับผลว่า หากมนุษย์ต้องรับผลกรรมของตนในภพหน้า “เรา” ในชาติภพหน้าย่อมเป็นคนละคนกับชาติภพนี้ แล้วเหตุใด “เรา” จึงต้องรับผิดชอบต่อการกระทำในชาติภพที่ผ่านมา

ประเด็นนี้พุทธศาสนาสามารถอธิบายได้ในเรื่องธรรมชาติของมนุษย์ กล่าวคือ “มนุษย์ประกอบด้วย ๒ ส่วนสำคัญ ส่วนที่เป็นร่างกายเรียกว่ารูป และ ส่วนที่เป็นจิตเรียกว่านาม เรียกรวมกันว่านามรูป” (สุนทร ณ รั้งษ์: ๑๑๙) ธรรมชาติของทั้งสองส่วนนี้เป็นอนิจจัง กล่าวคือเปลี่ยนแปลงและไม่เที่ยง แต่ทว่าเมื่อร่างกายดับสิ้นลงยังคงมีกระแสแห่งนามธรรมคือ จิตซึ่งเกิดและดับอย่างสืบเนื่องทั้งในขณะที่ดำรงชีวิตอยู่หรือในขณะที่จบชีวิต และตามทัศนะของพุทธศาสนาถึงแม้สภาวะของจิตเกิดและดับอย่างต่อเนื่อง แต่มีความสืบเนื่องเป็นกระแสเดียว (ดูเพิ่มเติมใน สุนทร ณ รั้งษ์: ๒๖๒) โดยถือว่า “จิตเป็นสารัตถ์ของคน...ถือว่าจิตเป็นแกนของ จริยะ” และเป็นที่น่าสังเกตว่าจิตมีส่วนของมโนธรรมหรือกุศลเจตสิก^๕ ในแง่นี้มนุษย์จึงเป็นสัตว์ศีลธรรม (Moral Being) สามารถตระหนักรู้ในศีลธรรมได้ ดังนั้นจึงต้องรับผิดชอบต่อการกระทำของตน ขณะเดียวกันสามารถอธิบายกรรมกับการรับผลกรรมแบบข้ามภพข้ามชาติได้อย่างยุติธรรม เพราะถึงแม้ในชาติภพต่อไป “เรา” ไม่ใช่คนเดิม แต่การรับผลกรรมผูกพันกับกระแสจิตยังคงเป็นกระแสเดิม “เรา” จึงต้องชดใช้กรรมของตน

ธรรมชาติของมนุษย์เอื้อต่อการพัฒนา

ในทัศนะของพุทธศาสนาน่าจะเชื่อว่า ธรรมชาติของมนุษย์เอื้อต่อการ

^๕ เสรี พงศ์พิศ และคณะ คนในทรรศนะของพุทธศาสนา อิสลามและคริสต์ศาสนา. กรุงเทพฯ: สภาคatholicแห่งประเทศไทยเพื่อการพัฒนา ๒๕๒๔, น.๓๘ พระพุทธเจ้าทรงเปรียบเทียบ กายดังเรือน ถ้าเรือนนั้นมุงไว้ไม่ดี (ไม่รักษาจิต) ส่วนต่างๆ ของเรือนที่ผู้พำนักนั้น กล่าวคือ “เมื่อบุคคลไม่รักษาจิต แม้กายกรรมก็เป็นอันไม่รักษา แม้วจีกรรมก็เป็นอันไม่รักษา แม้มโนกรรมก็เป็นอันไม่รักษา...เมื่อเขามีกายกรรม...มโนกรรม...เป็นของเสีย การตายก็ไม่ดี ทำกาละก็ไม่งาม” (เพ็ญอ้าง, น.๓๘.)

^๖ ธรรมชาติของจิตใน สมถภาว พรมหา พุทธปรัชญา มนุษย์ สังคม และปัญหาจริยธรรม. กรุงเทพมหานคร: โครงการตำราคณะอักษรศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย ๒๕๔๒ น.๘๗. มีการกล่าวถึงธรรมชาติดั้งเดิมของจิตว่าบริสุทธิ์ ในแง่นี้การบรรลุธรรมจึงเป็นไปได้ เพราะเท่ากับเรากลับไปสู่ตัวตนที่แท้จริงของเรา กล่าวคือ “...กิเลสตัณหาหรือสัญชาตญาณนั้นแท้จริงแล้วมิใช่ “ตัวตน” ของเรา มีพุทธพจน์ตรัสไว้ในคัมภีร์ว่า สิ่งเหล่านี้เป็นสิ่งที่แวะเวียนเข้ามาหาเราในภายหลัง ตัวตนแท้ๆ ของเรา (คือจิต) นั้นบริสุทธิ์สะอาด เมื่อตัวตนที่แท้จริงของเราคือภาวะอันบริสุทธิ์หมดจด การจัดสิ่งแปลกปลอมอันได้แก่กิเลสตัณหาอย่ามิใช่เรื่องแปลกประหลาดแต่อย่างใด” (เพ็ญอ้าง น. ๙๑.)

พัฒนามิเช่นนั้นแล้วการกำหนดจุดมุ่งหมายสูงสุดในพุทธศาสนาคือนิพพาน อันเป็นภาวะที่มนุษย์ทุกคนสามารถไปถึงได้ไม่ช้าก็เร็ว นั้นย่อมไร้ความหมาย ดังที่พระพุทธมกุณณกรณั เมื่อครั้งยังเป็นพระธรรมปิฎก กล่าวถึงศักยภาพของมนุษย์ว่ามีธรรมชาติที่เอื้อต่อการพัฒนา โดยท่านตั้งข้อสังเกตไว้ดังนี้

“มีคำตรัสของพระพุทธเจ้ามากมายที่เน้นย้ำหลักการฝึกฝนพัฒนาตนของมนุษย์ และเราเตือนพร้อมทั้งส่งเสริมกำลังใจให้ทุกคนมุ่งมั่นในการฝึกอบรมตนจนถึงที่สุด เช่น ...อัสตร ลินธพ อาชาไนย กุญชร และช้างหลวง ฝึกแล้วลั่นดีเลิศ แต่คนที่ฝึกตนแล้วประเสริฐยิ่งกว่านั้น ...ผู้ถึงพร้อมด้วยวิชาและจริยะ เป็นผู้ประเสริฐสุด ทั้งในหมู่มนุษย์และทวยเทพ ...พระสัมพุทธเจ้า ทั้งที่เป็นมนุษย์นี้แหละ แต่เป็นผู้ได้ฝึกตนแล้ว อบรมจิตถึงที่แล้ว...แม้เทพทั้งหลายก็นอมนมัสการ

ความหมายที่ต้องการในที่นี้ก็คือ การมองมนุษย์ว่าเป็นสัตว์ที่ฝึกได้ หรือต้องฝึก และกระตุ้นเตือนให้เกิดจิตสำนึกตระหนักในการที่จะต้องปฏิบัติตามหลักแห่งการฝึกฝนพัฒนาตนนั้นโดยระลึกอยู่เสมอว่า มนุษย์นั้นถ้าไม่ฝึกก็จะไม่ประเสริฐ แต่ถ้าฝึกแล้วจะมีขีดความสามารถสูงสุด เพราะมนุษย์มีความสามารถในการฝึกตัวเองจนถึงที่สุด ใช้คำศัพท์ทางวิชาการสมัยปัจจุบันว่า มนุษย์มีศักยภาพสูงมีความสามารถที่จะฝึกตนได้จนถึงขั้นเป็นพุทธะ ศักยภาพนี้เรียกว่าโพธิซึ่งแสดงว่า จุตเนนอยู่ที่ปัญญา เพราะโพธิ์นั้นแปลว่าปัญญา ตรัสรู้ก็คือปัญญาที่ทำให้มนุษย์กลายเป็นพุทธะนั้นเอง” (พระธรรมปิฎก 2536: 34-36)

มนุษย์จึงมีธรรมชาติที่เอื้อต่อการพัฒนา ซึ่งการฝึกฝนพัฒนาตนเองนั้น พุทธศาสนาเชื่อว่า เป็นสิ่งที่เกิดขึ้นได้จากการพัฒนาศักยภาพภายในตัวมนุษย์และด้วยมนุษย์เองเท่านั้น ดังจะเห็นได้ว่าพุทธศาสนาให้ความสำคัญแก่บุคคลผู้หมั่นฝึกฝนพัฒนาตน เมื่อผู้นั้นถึงพร้อมด้วยวิชาและจริยะแล้วนับเป็นผู้ประเสริฐในหมู่มวลมนุษย์ และย่อมประเสริฐยิ่งกว่าเทวดาผู้มีบุญ

แนวคิดพื้นฐานเรื่องการลงโทษในทัศนะของพุทธศาสนา

มโนทัศน์เรื่องการลงโทษในทัศนะของพุทธศาสนาซึ่งจัดเป็นศาสนาอเทวนิยม ไม่ปรากฏชัดเจนเหมือนในศาสนาแบบเทวนิยม เช่น คริสต์ศาสนา ศาสนาอิสลาม ที่ปรากฏชัดว่ามีพระเจ้าเป็นผู้ประทานรางวัลและลงโทษในยามมนุษย์จบชีวิตลง พญายมในทัศนะของพุทธศาสนาดำรงบทบาทแตกต่างจากพระยมในทัศนะของศาสนาพราหมณ์-ฮินดู ซึ่งกำหนดให้พระยมเป็นผู้ตัดสินและลงโทษมนุษย์อย่างยุติธรรมจนได้รับฉายาว่าเป็นธรรมราชา^๖ ขณะที่ในทัศนะของพุทธศาสนา พญายมกลับอยู่ภายใต้กฎแห่งกรรมเช่นเดียวกับสรรพสัตว์อื่น ๆ

อย่างไรก็ตามการไม่ปรากฏชัดว่ามีผู้ลงโทษชีวิตหลังความตาย มิได้หมายความว่าพุทธศาสนาจะขาดมิติในเรื่องของการลงโทษ แต่ต้องเข้าใจว่าในทัศนะของพุทธศาสนากฎแห่งกรรมนั้นมีมิติในแง่ของบทลงโทษ กล่าวคือเชื่อว่าการกระทำใด ๆ ย่อมได้รับผล “กรรมไม่ว่าดีชั่ว ย่อมไม่สูญเปล่าเลย” (พระธรรมปิฎก 2526: 177) รวมทั้งเชื่อว่า “สัตว์ทั้งหลายมีกรรมเป็นของตน มีกรรมเป็นทายาท มีกรรมเป็นกำเนิด มีกรรมเป็นเผ่าพันธุ์ มีกรรมเป็นที่พึ่งอาศัย กรรมย่อมจำแนกสัตว์ทั้งหลายให้เลวและดีต่างกัน” (พระสุตตันตปิฎก มัชฌิมนิคาย อุปปริณณาสกฯ. เล่มที่ 6 ข้อที่ 289 น.350) ในวิญญูของกฎแห่งกรรม การกระทำหรือกรรมเป็นสิ่งจำแนกให้สรรพสัตว์ดีหรือเลวแตกต่างกัน หากแต่สาเหตุที่ทำให้สรรพสัตว์อยู่ในสภาพหรือฐานะที่แตกต่าง เช่น บางคนมั่งมี บางคนยากจน คำอธิบายส่วนหนึ่งนั้น พุทธศาสนายกให้เป็นเรื่องของการรับผลกระทบ

กฎแห่งกรรมในฐานะเป็นกฎธรรมชาติจึงให้ผลอย่างเที่ยงตรง ให้ผลทุกการกระทำและไม่สามารถลบล้างได้ อย่างไรก็ตามในส่วนการรับผลกระทบนั้นสามารถปรากฏผลทั้งในปัจจุบันขณะ กล่าวคือให้ผลทันตาเห็น หรืออาจจะปรากฏผลในชาติภพถัดไป ดังจะกล่าวถึงต่อไป

^๖ มโนทัศน์เรื่องพระยมในศาสนาพราหมณ์-ฮินดูมีเพียงองค์เดียวเป็นผู้ตัดสินและลงโทษมนุษย์อย่างยุติธรรม ดำรงความเป็นนิรันดร์ ทรงอยู่เหนือกฎแห่งกรรม เช่น เคยปลดปล่อยดวงปรางและคืนชีวิตของพระสัตยวานให้นางสาวตรี และคืนชีพนางประมัทธาให้ฤๅษีรู่ (อ่านเพิ่มเติมจาก ศักดิ์ศรี แยมันดา การนิยาย ชุดที่ 2 ประภาวดี. กรุงเทพฯ: สำนักพิมพ์แม่คำผาง 2532 น.17-23 และอัญชลี จิตรสุนธ์ พระยมในวรรณคดีสันสกฤต บาลีและไทย. วิทยานิพนธ์อักษรศาสตร์ มหาวิทยาลัย ภาควิชาภาษาตะวันออก จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย 2524)

กฎแห่งกรรมในฐานะกฎธรรมชาติ

กฎแห่งกรรมเป็นหนึ่งในกฎธรรมชาติ ซึ่ง “เรียกในภาษาบาลีว่านิยาม แปลว่า กำหนดอันแน่นอน ทำนอง หรือแนวทางที่แน่นอน หรือความเป็นไปอันมีระเบียบแน่นอนเพราะปรากฏให้เห็นว่า เมื่อเหตุปัจจัยอย่างนั้น ๆ แล้ว ก็จะมีความเป็นไปอย่างนั้น ๆ แน่นนอน” และในบรรดากฎธรรมชาติทั้งหลายนั้นกฎแห่งกรรมจัดว่าเกี่ยวข้องกับมนุษย์มากที่สุด ทั้งนี้พระพรหมคุณาภรณ์เมื่อครั้งยังเป็นพระราชวรมุนี (ประยูรธ ฺปยุตโต) ได้ให้คำอธิบายของกรรมนิยามไว้ว่า

“กรรมนิยามเป็นเขตแดนของมนุษย์ ส่วนกฎหรือนิยามข้ออื่น ๆ ทั้งหมดเป็นเขตแดนของธรรมชาติ ... อนึ่งในเขตแดนแห่งกรรมนิยาม นั้นสาระหรือตัวแท้ของกรรมก็คือเจตนาหรือเจตน์จำนง ดังนั้นกรรมนิยามจึงเป็นกฎที่ครอบคลุมโลกแห่งเจตน์จำนงหรือโลกแห่งความนึกคิดปรุงแต่งสร้างสรรค์ (และทำลาย) ทั้งหมด เท่าที่เกิดจากฝีมือของมนุษย์ไม่ว่ามนุษย์จะเข้าไปเกี่ยวข้องกับนิยามอื่นหรือไม่ก็ตาม ก็ต้องมีกรรมนิยามเป็นกฎยืนพื้น” (พระธรรมปิฎก 2526: 155)

กฎแห่งกรรมจึงมีลักษณะปรากฏขึ้นเอง ไม่มีผู้สร้าง ไม่มีผู้ควบคุม จึง

¹ พุทธธรรม. น.152 พระอรธกถาจารย์ได้จำแนกกฎธรรมชาติเพื่อให้เข้าใจได้ง่าย (เพ็งอ้ง, น.152-153) ดังนี้

1. อุตุนิยาม กฎธรรมชาติเกี่ยวกับปรากฏการณ์ฝ่ายวัตถุ โดยเฉพาะความเป็นไปของธรรมชาติแวดล้อมและความเปลี่ยนแปลงทางวัตถุ เช่น เรื่องลมฟ้าอากาศ ฤดูกาล...
2. พืชนิยาม กฎธรรมชาติเกี่ยวกับการสืบพันธุ์หรือที่เรียกกันว่าพันธุกรรม เช่น หลักความจริงที่ว่าพืชชนิดใดก็ให้ผลเช่นนั้น...
3. จิตนิยาม กฎธรรมชาติเกี่ยวกับการทำงานของจิต เช่น เมื่ออารมณ์ (สิ่งเร้า) กระทบประสาทจะมีการรับรู้เกิดขึ้น จิตจะทำงานอย่างไร คือมีการไหวแห่งภวังคจิต...
4. กรรมนิยาม กฎธรรมชาติเกี่ยวกับพฤติกรรมของมนุษย์ คือกระบวนการก่อการกระทำ และการให้ผลของการกระทำ หรือพูดให้จำเพาะลงไปอีกว่า กระบวนการแห่งเจตน์จำนงหรือความคิดปรุงแต่งสร้างสรรค์ต่าง ๆ พร้อมทั้งผลที่สืบเนื่องออกไปอันสอดคล้องสัมพันธ์กัน เช่น ทำกรรมดี มีผลดี ทำกรรมชั่ว มีผลชั่ว เป็นต้น
5. ธรรมนิยาม กฎธรรมชาติเกี่ยวกับความสัมพันธ์และอาการที่เป็นเหตุเป็นผลแก่กันของสิ่งทั้งหลาย โดยเฉพาะอย่างที่เรียกกันว่า ความเป็นไปตามธรรมดา เช่นว่า สิ่งทั้งหลายเกิดขึ้น ตั้งอยู่และดับไป เป็นธรรมดา คนย่อมมีความเกิดแก่เจ็บตายเป็นธรรมดา...”

ไม่มีผู้อยู่เหนือกฎ อย่างไรก็ตามมีข้อโต้แย้งเกี่ยวกับประสิทธิภาพของกฎแห่งกรรม จากทัศนะของปรัชญาอินเดียบางลัทธิซึ่งถือว่ามีเจตจำนงสูงสุดควบคุมกฎ เช่น ในลัทธิ "นยายะ ไวเศิกะเชื่อว่า กฎของกรรมนั้นอยู่ภายใต้บังคับการและการนำของพระเจ้า... ถ้าหากจะปล่อยให้มันผลิตผลตามกรรมของมันแท้ๆ แล้ว ย่อมไม่สามารถนำไปสู่ผลกรรมที่เหมาะสมตามฐานะอันควรของการกระทำนั้นได้ เพราะว่ากฎของกรรมนั้น ไม่มีความรู้และไม่มีความนึกคิด นับว่าเป็นกฎที่ไร้จิตใจและสติปัญญา ดังนั้นมันจำเป็นจะต้องมีผู้ใดผู้หนึ่งคอยควบคุมและรักษากฎของกรรมให้เป็นไปตามผลของการกระทำ และแจกจ่ายรางวัลแห่งความผาสุก และความโศกเศร้าให้แก่ชีวิตของผู้ทำตามควรแก่กรรมของเขาเอง" (สนั่น ไซยานกุล: 29-30)

ข้ออ้างจากทัศนะดังกล่าวที่ว่า ธรรมชาติของกฎแห่งกรรมที่ไร้จิตใจ ไร้สติปัญญา ไร้ความรู้ นำสู่ข้อสรุปเรื่องความด้อยประสิทธิภาพของกฎ จึงจำเป็นต้องมีผู้ควบคุมกฎ คำอธิบายในลักษณะนี้สามารถโต้แย้งได้ใน 2 ประการคือ

ประการแรก คุณลักษณะของการไร้จิตใจ ไร้ความรู้และไร้ความนึกคิด เหล่านี้ย่อมทำให้กฎยังทรงประสิทธิภาพต่อการให้ผลกล่าวคือเที่ยงตรงคงที่และให้ผลชัดเจนต่อทุกสรรพสิ่งโดยปราศจากข้อยกเว้น เพราะไม่มีผู้อยู่เหนือกฎ เช่น ตามกฎธรรมชาติเมื่อน้ำนำไปต้มที่อุณหภูมิ 100 องศาเซลเซียส น้ำย่อมเดือดซึ่งปฏิกิริยาดังกล่าวเป็นสิ่งที่เกิดขึ้นในทุกครั้งและมีมานับแต่ในอดีต ปัจจุบันและย่อมเกิดขึ้นในอนาคต กฎแห่งกรรมเที่ยงตรงเสมอคือ กรรมย่อมส่งผล หากแต่การปรากฏผลนั้นยังสัมพันธ์กับปัจจัยอื่นๆ อาทิ ภูมิหลังทางศีลธรรม จึงทำให้คะแนนถึงเวลาแห่งการรับผลได้ยากยิ่งซึ่งจะอภิปรายต่อไป

ประการต่อมา คุณลักษณะของจิตใจซึ่งถึงแม้เที่ยงธรรมเป็นที่สุด หรือมีสติปัญญาความรู้ และถึงแม้รอบรู้ในทุกๆ ด้านของพฤติกรรมมนุษย์ ดังเช่น พระยม แต่ยังปรากฏว่ามีการละเมิดกฎแห่งกรรมและกฎแห่งความตายโดยองค์ธรรมราชาซึ่งนำไปสู่การเสียสมดุลแห่งความยุติธรรม ทำให้กฎไม่สามารถครอบคลุมได้ในทุกกรณีเพราะอย่างน้อยมีกรณียกเว้นคือ การปล่อยดวงปรางของพระสัตวาน และคืนชีวิตนางประมัทธรา แม้การปล่อยดวงปรางเกิดจากข้อแลกเปลี่ยนด้วยการชดใช้ชีวิตอีกครั้งหนึ่งของรुरु สวามีของนางประมัทธราก็ตาม การกระทำของพระยม

ตามทัศนะของพุทธศาสนาน่าจะพิจารณาได้ว่าเป็นสิ่งที่ไร้สาระ ดังที่พระพุทธเจ้าตรัสว่า การพยายามเปลี่ยนกฎแห่งกรรมถือเป็นความพยายามที่ไร้ผลเป็นความเพียรที่ไร้ผล (พระสุตตันตปิฎก มัชฌิมนิกาย อุปริปัณณาสก์ฯ เล่มที่ 6 ข้อที่ 8 น. 11-12) เพราะ “ว่าใครเข้าคอกใคร” กรรมของใครก็เป็นของคนนั้น ไม่สามารถให้ผู้อื่นรับผิดชอบแทนได้

กฎแห่งกรรมให้ผลอย่างเที่ยงตรง

มีพุทธศาสนสุภาษิตบทหนึ่งซึ่งได้รับการยกอ้างเสมอๆ คือ “หว่านพืชเช่นใด ได้ผลเช่นนั้น (ผู้) ทำดี ได้ดี (ผู้) ทำชั่ว ได้ชั่ว” พระพรหมคุณาภรณ์ แสดงทัศนะไว้ว่า

“พึงสังเกตว่า ความท่อนแรกที่เป็นอุปมานั้น ท่านนำเอาพินิยามมาเป็นเครื่องเปรียบเทียบ เพียงแต่พิจารณาข้ออุปมานี้ให้ดี ก็จะแยกความสับสนระหว่างกรรมนิยามกับสังคมนิยามได้ทันที กล่าวคือ ข้อความว่าหว่านพืชเช่นใดได้ผลเช่นนั้น แสดงกฎธรรมชาติฝ่ายพินิยามที่ว่าปลูกมะขามได้มะขาม ปลูกองุ่นได้องุ่น ปลูกผักกาดได้ผักกาด เป็นต้น ไม่แสดงผลในทางสังคมนิยามแต่ประการใด ว่าปลูกมะขามแล้วจะได้เงิน หรือปลูกผักแล้วจะรวย” (พระธรรมปิฎก 2526: 190)

กล่าวโดยสรุป กฎแห่งกรรมมีความเที่ยงตรงและแน่นอน เพราะทำสิ่งใดย่อมได้รับผลอย่างนั้นทันที เมื่อเราปลูกมะขามย่อมได้มะขาม ส่วนจะหวังรวยจากการปลูกมะขามได้หรือไม่ ย่อมต้องอาศัยปัจจัยอื่นๆ อาทิ มะขามเป็นพืชที่ต้องการของตลาดในขณะนั้นหรือไม่ กล่าวคือ ส่วนผลของการกระทำจะคล้อยตามหรือขัดแย้งกับกฎเกณฑ์ทางสังคมนั้นถือเป็นอีกประเด็นหนึ่ง

มีข้อสังเกตว่า แม้คำอธิบายถึงลักษณะของกฎแห่งกรรมว่าเที่ยงตรงและไม่อิงกับบัญญัติทางสังคมแต่พุทธศาสนาระบุถึงการส่งผลแบบข้ามภพชาติซึ่งปรากฏในลักษณะของการอิงกับสังคมบัญญัติ เช่น ตำแหน่งแห่งที่ หรือการยอมรับทางสังคม ปรากฏใน *จูฬกัมมวิภังคสูตร* สรุปถึงสาเหตุและการรับผลกรรมแบบข้ามภพชาติดังนี้ (สุนทร ณ รั้งซี่: 201-202 เทียบกับ *จูฬกัมมวิภังคสูตร* ปรากฏ

ใน พระสูตรตันตปิฎก มัชฌิมนิกาย อุปริปัณณาสกฯ. เล่มที่ 6 ข้อที่ 290-297 น.349-357)

1. การฆ่าสัตว์เป็นเหตุให้เกิดมาเป็นคนมีอายุสั้น การไม่ฆ่าสัตว์เป็นเหตุให้เกิดมาเป็นคนมีอายุยืน
2. การเบียดเบียนสัตว์ ทำให้สัตว์ได้รับความทุกข์ทรมาน (ไม่ถึงตาย) เป็นเหตุให้เกิดมาเป็นคนมีโรครามาก การไม่เบียดเบียนสัตว์เป็นเหตุให้เกิดมาเป็นคนมีโรคน้อย
3. การเป็นคนมักโกรธ จุนเจียวง่าย เป็นเหตุให้เกิดมาเป็นคนมีผิวพรรณทราม (รูปร่างหน้าตาไม่สวย) การเป็นคนไม่มักโกรธ เป็นเหตุให้เกิดมาเป็นคนมีผิวพรรณงาม (รูปร่างหน้าตาสวย)
4. การเป็นคนมีใจริษยาในลาภและเกียรติยศชื่อเสียงของผู้อื่น เป็นเหตุให้เกิดมาเป็นคนมีศักดาน้อย (มีอำนาจน้อย) การเป็นคนไม่มีใจริษยาในลาภและเกียรติยศชื่อเสียงของผู้อื่น เป็นเหตุให้เกิดมาเป็นคนมีศักดามาก
5. การไม่บริจาคทาน ไม่ยินดีในการให้ทาน เป็นเหตุให้เกิดมาเป็นคนยากจนขัดสน (มีโภคะน้อย) การบริจาคทาน ยินดีในการให้ทาน เป็นเหตุให้เกิดมาเป็นคนมั่งคั่งมีทรัพย์สมบัติมาก (มีโภคะมาก)
6. การไม่ประพฤติอ่อนน้อมถ่อมตน เย่อหยิ่ง ไม่ไหว้คนที่ควรไหว้ ไม่เคารพคนที่ควรเคารพเป็นเหตุให้เกิดในสกุลต่ำ การประพฤติอ่อนน้อมถ่อมตน ไม่เย่อหยิ่ง ไหว้คนที่ควรไหว้ เคารพคนที่ควรเคารพ เป็นเหตุให้เกิดในสกุลสูง
7. การไม่สนใจไฝหาความรู้ มีสิ่งใดไม่รู้ไม่เข้าใจก็ไม่ไปหาผู้รู้เพื่อสอบถาม เป็นเหตุให้เกิดมาเป็นคนมีปัญญาน้อย การสนใจไฝหาความรู้ มีสิ่งใดไม่รู้ไม่เข้าใจก็เข้าไปหาผู้รู้เพื่อสอบถาม เป็นเหตุให้เกิดมาเป็นคนมีปัญญามาก

คำอธิบายดังกล่าวอาจจะดูเหมือนขัดแย้งในตัวเอง และอาจจะถูกโต้แย้งได้ใน 2 ประเด็น ประเด็นแรกคือ พุทธศาสนาอธิบายลักษณะของกฎแห่งกรรมว่า

ให้ผลเที่ยงตรงแน่นอน แต่ในขณะเดียวกันก็ไม่ปฏิเสธว่า กฎแห่งกรรมแบบข้ามภพชาติมีความสลับซับซ้อนในแง่กรรมกับการให้ผล ดังที่นักวิชาการบางท่านสรุปลักษณะของการรับผลกรรมแบบข้ามภพชาติว่า

“แต่ในขณะเดียวกันความสลับซับซ้อนของกระแสแห่งเหตุปัจจัย ทำให้ปุถุชนไม่อาจรู้ได้แน่ชัดว่ากรรมหนักประการใดจะส่งผลเมื่อใด หรือกรรมเบาประการใดจะส่งผลได้บ้างหรือไม่ ในกรอบเวลาหนึ่ง ๆ แต่ก็มีการยืนยันว่าจะส่งผลแน่นอน เพียงแต่ไม่แน่ชัดและไม่สามารถกำหนดเป็นกฎตายตัวในกรณีเฉพาะหนึ่ง ๆ ทั้งนี้ด้วยเหตุผลว่า บุคคลแต่ละคนย่อมมีการสั่งสมทางศีลธรรมที่ต่างกันออกไป” (สุวรรณสถานันท์: 143)

คำอธิบายของพุทธศาสนาในเรื่อง กฎแห่งกรรมทั้งสองลักษณะสามารถเชื่อมประสานกันได้โดยไม่ขัดแย้งกัน ทั้งนี้ต้องเข้าใจกฎแห่งกรรมใน 2 ลักษณะ กล่าวคือ กฎแห่งกรรมในฐานะกฎทางธรรมชาติซึ่งครอบคลุมทุกการกระทำและให้ผลที่สัมพันธ์กับการกระทำในทันที เช่น โกรธหรืออิจฉาผู้อื่นแล้วทำให้ใจร้อน และกฎแห่งกรรมในฐานะกฎทางศีลธรรม ซึ่งจัดสรรการกระทำและการรับผลของปัจเจกผู้มีภูมิหลังทางศีลธรรมที่แตกต่างกัน ทำให้การกระทำเดียวกันอาจได้รับผลที่แตกต่างกันและในมิติเวลาที่ต่างกัน จนดูเหมือนกลายเป็นความไม่แน่นอน ลักษณะดังกล่าวไม่ได้หมายความว่า กฎแห่งกรรมได้เสียสมดุลแห่งความยุติธรรม เพราะกรรมย่อมปรากฏผลทันทีที่ได้กระทำ หากแต่การรับกรรมอาจจะปรากฏผลขึ้นอย่างชัดเจนในชาติภพใดชาติภพหนึ่ง

ประเด็นถัดมา แม้ว่าพุทธศาสนาให้คำอธิบายเรื่องกรรมกับการรับผลว่าไม่อิงกับบัญญัติทางสังคมใด ๆ เช่น ปลูกมะขามย่อมได้มะขาม ไม่ใช่ปลูกมะขามแล้วจะรวย หากแต่พุทธศาสนากลับยืนยันการจัดสรรผลแบบข้ามชาติภพซึ่งอิงกับสิ่งที่สังคมบัญญัติ เช่น ความรวย ความสวย ยศถาบรรดาศักดิ์ ฯลฯ เป็นต้น คำอธิบายดังกล่าวดูเหมือนขัดแย้งกัน ในประเด็นนี้น่าจะอธิบายได้จากความเข้าใจกฎแห่งกรรมในสองลักษณะคือ กฎแห่งกรรมในฐานะกฎธรรมชาติให้ผลปรากฏตามการกระทำโดยรับผลกรรมแท้ ๆ จากการกระทำที่เราสามารถควบคุมได้ ผลจึง

อยู่ในวิสัยที่คาดการณ์หรือตระหนักถึงได้เช่น เมื่อทำสิ่งที่ขัดแย้งกับหลักธรรมย่อมได้รับความเดือดร้อนใจ ส่งผลต่อผู้กระทำโดยตรง และไม่ต้องอาศัยผลทางสังคมใดๆ ขณะที่กฎแห่งกรรมในฐานะกฎศีลธรรม จัดสรรผลสืบเนื่องแบบข้ามภพข้ามชาติ ปรากฏเป็นรูปธรรมโดยผ่านปรากฏการณ์ทางกายภาพและสังคม อกุศลกรรมสามารถส่งผลสู่ชาติภพถัดไป กลายเป็นความต้อยหรือความไม่สมบูรณ์ทางกายภาพ เช่น พิการ มีโรค หรือผ่านทางความต้อยทางสังคม เช่น จน เกิดในตระกูลต่ำ ฯลฯ

อาจกล่าวได้ว่า กฎแห่งกรรมไม่ได้อธิบายสิ่งที่ขัดแย้งในตัวเอง เพราะสังเกตได้ว่า สาเหตุของอกุศลกรรมซึ่งเกิดจากการละเมิดผู้อื่นนั้นผู้กระทำมีจุดประสงค์หลัก 2 ประการคือ ต้องการมีชีวิตที่สุขสบาย (ร่ำรวย) และต้องการการยอมรับทางสังคม อาทิ ขโมยของเพราะอยากรวย (ทำให้ผู้อื่นเสียทรัพย์) ไม่บริจาคทานเพราะหวงทรัพย์ อิจฉาเพราะไม่ได้รับการยอมรับหรือไม่มีในสิ่งที่ผู้อื่นมี ฯลฯ ในแง่นี้บทลงโทษย่อมตอบแทนในลักษณะเป็นรูปธรรม โดยผ่านความต้อยทางกายภาพซึ่งสามารถทำให้เกิดทุกข์และความต้อยทางสังคมทำให้สังคมไม่ยอมรับ อย่างไรก็ตาม พุทธศาสนาไม่ได้สรุปว่าความต่างทางกายภาพหรือทางสังคมมีมิติของกฎแห่งกรรมครอบคลุมไว้ทั้งหมด เช่น ความเจ็บป่วยอาจเกิดจากการไม่ออกกำลังกาย ฯลฯ หากแต่พุทธศาสนาสามารถอธิบายความแตกต่างของมนุษย์ได้โดยใช้กฎแห่งกรรมเป็นพื้นฐานความเข้าใจ

กฎแห่งกรรมให้ผลทุกการกระทำ

คำกล่าวที่ว่า “กรรมดีหรือชั่วทุกอย่างที่คนสั่งสมย่อมมีผลขึ้นชื่อว่ากรรม แม้จะนิดหน่อยที่จะว่างเปล่าไปเลยย่อมไม่มี” (พระธรรมปิฎก 2526: 177) การทำชั่วย่อมนำไปสู่การรับผลกระทบซึ่งตามทัศนะของพระพุทธศาสนาสามารถปรากฏผลทั้งในชาตินี้และในชาติหน้า ดังที่มั่นกวีชากรบางท่านให้ทัศนะเกี่ยวกับจุดยืนของพุทธศาสนาในประเด็นนี้ว่า

“การประกาศหลักกรรมก็เท่ากับว่าเป็นการรับรองชาติหน้าไปในตัว ทั้งนี้เพราะกรรมบางอย่างไม่อาจผลิตผลได้ทันกาลในปัจจุบันชาติ จะต้องตอบสนองแก่ผู้กระทำต่อไปในอนาคตชาติ ถึงจะยุติธรรม

และการรับรองหลักกรรมนี้ก็ทำให้เรามีทางอธิบายปรากฏการณ์ของชีวิตคนที่มีความแตกต่างกันในสังคมที่เหมือนกันได้" (เสรี พงศ์พิศ และคณะ: 60)

อย่างไรก็ตาม มีบางพุทธพจน์ทำให้พิจารณาได้ว่าพุทธศาสนามีได้เพียงแต่ให้ความสำคัญและเน้นการตระหนักถึงการรับผลกรรมที่วางอยู่บนกฎแห่งกรรมแบบข้ามภพข้ามชาติดังที่มักเข้าใจกันเท่านั้น ที่จริงแล้วพระพุทธเจ้าตรัสถึงการรับผลกรรมที่ปรากฏในทุกขณะจิต ความดังกล่าวปรากฏใน *เกสปัญตียสูตร* ในครั้งที่พระพุทธเจ้าทรงแนะชาวกาลามะว่า การมีจิตบริสุทธิ์ ไม่เศร้าหมอง ไม่ถูกอกุศลกรรมครอบงำ ย่อมบรรลุความเบาใจได้ตั้งแต่ในปัจจุบันทีเดียว

"1. ถ้าโลกหน้ามี ผลวิบากแห่งกรรมที่ทำความดีและทำชั่วมี เป็นไปได้ที่เรื่องนั้นจะเป็นเหตุให้เราหลังจากตายแล้วไปเกิดในสุคติโลกสวรรค์ นี่คือความเบาใจประการที่ 1 ที่อริยสาวกนั้นบรรลุแล้ว

2. ถ้าโลกหน้าไม่มี ผลวิบากแห่งกรรมที่ทำความดีและทำชั่วไม่มี เราก็รักษาตนไม่ให้มีเวร ไม่มีความเบียดเบียน ไม่ให้มีทุกข์ ให้มีความสุขในปัจจุบันโลกนี้ได้ ...

3. ถ้าบุคคลเมื่อทำบาปก็ชื่อว่าทำบาป เราไม่เจาะจงบาปไว้เพื่อใคร ๆ เลยเมื่อเราไม่ทำบาปเลย ความทุกข์จะถูกต้องเราได้อย่างไร.

4. ถ้าบุคคลเมื่อทำบาปก็ชื่อว่าไม่ทำบาป เราก็พิจารณาเห็นตนบริสุทธิ์ทั้ง 2 ส่วนในโลกนี้..." (พระสุตตันตปิฎก อังคุตตรนิกาย ติกนิบาตฯ เล่มที่ 12 ข้อที่ 66 น.262)

พึงสังเกตว่า การตรัสในลักษณะดังกล่าวน่าจะมีใช่การให้น้ำหนัก หรือให้ความสำคัญกับการให้ผลกรรมแบบใดมากกว่ากัน หากแต่น่าจะเป็นการยืนยันความสำคัญและความต่อเนื่องของกฎแห่งกรรมว่าควรคำนึงถึงกรรมในปัจจุบัน เพราะอยู่ในวิสัยที่เราสามารถควบคุมได้และให้ผลอย่างทันตาเห็น แล้วยังนำไปสู่ผลในอนาคต ขณะที่กฎแห่งกรรมแบบข้ามภพข้ามชาตินั้นเป็นเรื่องอนิจจัง^๑ คิด

^๑ ความคิดเกี่ยวกับวิบากกรรม จัดเป็นเรื่องที่ไม่ควรคิดหนึ่งประการในสี่ประการ คือ พุทธวิสัยของพระพุทธเจ้าทั้งหลาย และฉาณวิสัยของผู้ได้ฉาณ และเรื่องโลก ดู พระสุตตันตปิฎก อังคุตตรนิกาย จตุกนิบาตฯ เล่มที่ 13 ข้อที่ 77 น.122

แล้วจึงแต่ทำให้ฟังชันเพราะมีความสลับซับซ้อนยิ่ง

กฎแห่งกรรมไม่สามารถลบล้างได้

พุทธศาสนายืนยันว่า กรรมกับการรับผลเป็นไปตามครรลองของกฎแห่งกรรม มนุษย์จึงไม่สามารถชำระล้างกรรมหรือลอบบาปได้ ดังที่ปรากฏความเชื่อในสมัยพุทธกาล มีพุทธพจน์กล่าวยืนยันว่า

“คนพาลมีกรรมชั่ว แม้จะไปยังแม่น้ำพาทุกา ทำน้ำอธิกั๊กกะ ทำน้ำคยา แม่น้ำสุนทริกา แม่น้ำสรสวัสดิ ทำน้ำปยาคะ และแม่น้ำพาทุมดีเป็นประจำ ก็ยังบริสุทธิ์ไม่ได้ แม่น้ำสุนทริกา ทำน้ำ ปยาคะ แม่น้ำพาทุกา จักทำอะไรได้ จะพึงชำระคนผู้มีเวร ผู้ทำกรรมหยาบช้า ผู้มีกรรมชั่วนั้น ให้บริสุทธิ์ไม่ได้เลย...”^๑

มีข้อสังเกตว่า พุทธศาสนาเชื่อว่า “กรรมดีกรรมชั่วแม้จะลบล้างกันไม่ได้ แต่ก็ทอนกำลังของกันและกันได้ ถ้าเป็นกรรมประเภทเดียวกัน...” (สุนทร ณ ริงชี: 188) มีการยืนยันว่าผลของกรรมย่อมไม่สูญเปล่าแต่อีกทางหนึ่งก็ชวนให้วิเคราะห์ได้ว่า หากกรรมเดียวกันลดทอนกันได้ย่อมมีบางการกระทำอาจไม่ปรากฏผล ทั้งนี้ต้องเข้าใจว่าความสลับซับซ้อนของกฎแห่งกรรมสามารถจำแนกการให้ผลได้ดังนี้ คือ จำแนกกรรมตามความแรงในการให้ผลสามารถจำแนกได้ดังนี้

1. คุรุกรรมหรือกรรมหนัก ได้แก่ กรรมที่ให้ผลแรงมาก ฝ่ายดีได้แก่ สมาบัติ 8 ฝ่ายชั่วได้แก่ อนันตริยกรรม ย่อมให้ผลก่อนและครอบงำกรรมอื่นๆ ท่านเปรียบไว้ว่าเหมือนห้วงน้ำใหญ่ไหลป่ามาท่วมทับน้ำน้อย
2. พหุลกรรม คือ กรรมทำมาก หรือกรรมชิน หรืออาจิณกรรม คือ สิ่งสมจนกลายเป็นนิสัย ท่านเปรียบว่าเหมือนนักมวยปล้ำสู้กัน คนไหนแข็งแรงกว่าก็ชนะ กรรมนี้ต่อเมื่อไม่มีคุรุกรรม จึงให้ผล
3. อาสันกรรม คือ กรรมจวนเจียน หรือกรรมใกล้ตาย ถ้าไม่มีคุรุกรรม

^๑ พระสุตตันตปิฎก มัชฌิมนิกาย มูลปณณาสกฯ เล่มที่ 4 ข้อที่ 79 น.68-69 ความนี้พระพุทธเจ้าตรัสกับพราหมณ์ชื่อสุนทริกการทวาชะ และชักชวนให้พราหมณ์ผู้นั้นอาบน้ำในพระศาสนาอันทำให้มนุษย์ชำระกรรมและกลายเป็นผู้บริสุทธิ์ได้อย่างแท้จริง

และพหุกรรม ก็จะให้ผลก่อนกรรมอื่นๆ ท่านเปรียบเหมือนโคแออัดในคอก โคได้อยู่ใกล้ริมประตูคอก แม่แก่และอ่อนแอกว่าตัวอื่นๆ ก็ออกไปได้ก่อน

4. กตัตตากรรม คือ กรรมลักแต่ว่าทำ หรือกรรมที่ทำด้วยเจตนาอันอ่อนหรือไม่มีเจตนาโดยตรงจัดเป็นกรรมเบา ท่านเปรียบเหมือนลูกศรที่คนบ้ายิงไป เมื่อไม่มีกรรมในสามข้อแรก กรรมนี้จึงให้ผล (พระธรรมปิฎก 2526: 220)

การจำแนกกรรมโดย การให้ผลตามกิจหรือหน้าที่ มี 4 อย่าง คือ

1. ชนกกรรม คือ กรรมที่เป็นตัวนำไปให้เกิด ได้แก่ เจตนาดีหรือชั่วที่เป็นตัวทำให้เกิดขั้นที่เป็นวิบาก

2. อุปัตถัมภกรรม คือ กรรมฝ่ายสนับสนุน เป็นพวกเดียวกับชนกกรรม แต่ไม่สามารถเกิดวิบากเอง

3. อุปปีฬกรรม คือ กรรมบีบคั้น จัดเป็นกรรมฝ่ายตรงข้ามชนกกรรม ซึ่งให้ผลบีบคั้น หรือผลตรงข้ามกับผลแห่งชนกกรรมและอุปัตถัมภกรรม

4. อุปฆาตกรรม คือ กรรมตัดรอน ได้แก่ฝ่ายตรงข้ามมีกำลังมากกว่าเข้าตัดรอนกรรมอื่นที่มีกำลังน้อยกว่า ห้ามวิบากของกรรมนั้นแล้วเปิดช่องแก่วิบากของตน (พระธรรมปิฎก 2526: 219)

การจำแนกกรรมตามเวลาที่ให้ผล แบ่งเป็นกรรม 4 คือ

1. ทิฏฐธรรมเวทนียกรรม คือ กรรมที่ให้ผลในภพปัจจุบัน

2. อุปปีชเวทนียกรรม คือ กรรมให้ผลในภพที่จะไปเกิดคือ ภพหน้า

3. อปรายเวทนียกรรม คือ กรรมให้ผลในภพต่อๆ ไป

4. อโหสิกรรม คือ กรรมเลิกให้ผลกล่าวคือ กรรมดี หรือกรรมชั่ว "ซึ่งไม่มีโอกาสที่จะให้ผลภายในเวลาที่ออกผลได้ เมื่อผ่านล่วงเวลานั้นไปแล้วก็ไม่ให้ผลอีก... มิใช่แปลว่าเลิกให้ผลหรือให้ผลเสร็จแล้ว" (พระธรรมปิฎก 2526: 219)

ความสลับซับซ้อนในกฎแห่งกรรมปรากฏชัดในกรณีพระฉันทะ ซึ่งแสดงให้เห็นว่ามีบางการกระทำอาจไม่ปรากฏผล โดยถูกลดทอนกำลังของการส่งผลลง กล่าวคือพระฉันทะอาพาธหนักถึงขั้นทนไม่ไหว จึงฆ่าตัวตาย ขณะดับจิตท่านได้บรรลุอรหัตต์ ทำให้กรรมใหม่ที่มีน้ำหนักให้ผลแรงมากกว่าคือการบรรลุธรรม กลาย

เป็นกรรมดีตรอน (อุปฆาตกรรม) กรรมเก่าลงได้โดยสิ้นเชิง ทำให้กรรมเก่าทั้งหมดกลายเป็นอโหสิกรรมคือ กรรมเลิกให้ผล (ดูเพิ่มเติมใน พระสูตรตันตปิฎก มัชฌิมนิกาย อุปริปัณณาสกฯ. เล่มที่ 6 ข้อที่ 389-394 น. 442-447) กรณีดังกล่าวยืนยันให้เห็นว่า พุทธศาสนาไม่ได้กำหนดกรรมเก่าเป็นปัจจัยสำคัญและปัจจัยเดียวในการส่งผลกรรม แต่ให้น้ำหนักกับกรรมในปัจจุบันเป็นสำคัญ แต่กรรมนั้นต้องเป็นกรรมจึงสามารถให้ผลแรงและลดทอนกรรมเก่าลงได้ เช่น การบรรลุธรรม ทั้งนี้พุทธศาสนาถือว่าผู้นั้นก้าวล่วงพ้นกรรมและการเวียนว่ายตายเกิดโดยสิ้นเชิง กฎแห่งกรรมจึงไม่ส่งผลได้อีกต่อไป

อย่างไรก็ตาม หากเป็นกรรมฝ่ายชั่ว ได้แก่ อนันตริยกรรม (พระธรรมปิฎก 2546: 310) อาจสกัดกรรมฝ่ายกุศลไม่ให้บังเกิดผลได้อย่างเต็มที่ เช่น กรณีพระเจ้าอชาตศัตรูผู้กระทำปิฎฆาต แม้พระองค์ได้ทรงฟังธรรมจากพระพุทธเจ้าโดยตรงก็มีอาจบรรลุโสดาบันได้ ดังที่พระพุทธเจ้าตรัสถึงพระราชองค์นี้ว่า

“ภิกษุทั้งหลาย พระราชองค์นี้ถูกขจัดเสียแล้ว ถูกทำลายเสียแล้ว หากท้าวเธอจักไม่ปลงพระชนม์พระราชบิดาผู้ทรงธรรม ธรรมจักบุ อันไร้ธุลี คือ กิเลส ปราศจากมลทิน จักเกิดขึ้นแก่ท้าวเธอ ณ ที่ประทับนี้ทีเดียว” (พระสูตรตันตปิฎก ทีฆนิกาย สิลขันธวรรคฯ เล่มที่ 1 ข้อที่ 253 น. 86)

การศึกษาลักษณะของกฎแห่งกรรมสามารถสรุปได้ว่า กฎแห่งกรรมเป็นกฎธรรมชาติจึงให้ผลเที่ยงตรง ให้ผลทุกการกระทำ ไม่สามารถหลบเลี่ยงได้ ขณะเดียวกันต้องเข้าใจกฎแห่งกรรมในฐานะกฎศีลธรรมซึ่งการรับผลกรรมอาจจะปรากฏได้ทั้งในชาตินี้และในชาติภพต่อไป ทั้งนี้ขึ้นอยู่กับภูมิหลังทางศีลธรรมเป็นปัจจัยทำให้การรับผลกรรมของปัจเจกบุคคลแตกต่างกันหรือในมิติเวลาที่ต่างกัน แต่ทุกการกระทำย่อมได้รับผลอย่างแน่นอน แม้กฎแห่งกรรมเป็นเรื่องซับซ้อนและเป็นอจินไตยนอกเหนือวิสัยที่บุคคลธรรมดาจะพึงหมกมุ่นครุ่นคิด หากแต่การศึกษามโนทัศน์ดังกล่าวน่าจะช่วยให้เข้าใจทัศนะของพุทธศาสนาที่มีต่อมโนทัศน์ดังกล่าวได้ชัดเจนขึ้น

กฎแห่งกรรมในฐานะบทลงโทษ

ดังที่ได้กล่าวแล้วว่า ในทัศนะของพุทธศาสนานั้นเมื่อมีการกระทำความผิดตามมาด้วยการรับผล และเป็นไปตามครรลองของกฎแห่งกรรม อย่างไรก็ตามหากวิเคราะห์กฎแห่งกรรมในฐานะบทลงโทษปรากฏเป็น 2 ลักษณะ ได้แก่ 1. กฎแห่งกรรมแบบข้ามชาติภพ 2. กฎแห่งกรรมแบบให้ผลทันตาเห็น แม้ทั้งสองลักษณะนี้มีบทลงโทษต่อผู้กระทำในลักษณะและมิติเวลาที่ต่างกัน หากแต่กฎแห่งกรรมทั้งสองลักษณะต่างมีลักษณะร่วมกันคือส่งผลต่อการพัฒนาตนเองและการบรรลุธรรมของผู้กระทำ ดังที่จะอภิปรายต่อไป

กฎแห่งกรรมแบบข้ามภพข้ามชาติ

พุทธศาสนาย้ำให้ตระหนักถึงความสำคัญของกฎแห่งกรรมที่ว่า "สัตว์ทั้งหลายมีกรรมเป็นของตน มีกรรมเป็นทายาท มีกรรมเป็นกำเนิด มีกรรมเป็นเผ่าพันธุ์ มีกรรมเป็นที่พึ่งอาศัย กรรมย่อมจำแนกสัตว์ทั้งหลายให้เลวและดีต่างกัน" (พระสูตรตันตปิฎก มัชฌิมนิกาย อุปริปัณณาสก์ฯ เล่มที่ ๖ ข้อที่ 289 น.350) เมื่อกระทำความผิดนำไปสู่การต้องชดใช้กรรมซึ่งความในพระไตรปิฎกหลายแห่ง ระบุถึงการรับผลกรรมแบบข้ามภพข้ามชาติ กล่าวคือเมื่อกระทำความผิดย่อมได้รับผลตอบแทนคือได้ขึ้นสวรรค์หรือเกิดใหม่ในภพภูมิที่ดี ในทางกลับกันการกระทำชั่วต้องชดใช้กรรมในนรกหรือเกิดใหม่ในภพภูมิที่ปราศจากความสุขและความเจริญ ดังความที่ว่า "หมู่สัตว์ที่ประกอบกายทุจริต วาจทุจริต และมโนทุจริต กล่าวร้ายพระอริยะมีความเห็นผิดและชักชวนผู้อื่นให้ทำตามความเห็นผิด พวกเขาหลังจากตายแล้วจะไปเกิดในอบาย ทุกคติ วินิบาต นรก.." (พระสูตรตันตปิฎก มัชฌิมนิกาย มูลปณณาสก์ฯ เล่มที่ ๔ ข้อที่ 148 น.147)

นรกจึงจัดเป็นสถานที่ชดใช้กรรมหลังจบชีวิตลงของผู้ประกอบอกุศลกรรม ตำแหน่งแห่งที่ของเมืองนรกตามที่ปรากฏในคัมภีร์ชั้นรอง อาทิ ไตรภูมิพระร่วง กล่าวถึงนรก 8 ชุมซึ่งอยู่ใต้โลกมนุษย์ลงไป (ดูเพิ่มเติมจาก นิยะดา เหล่าสุนทร: 15) ขณะที่มีความบางส่วนในพระไตรปิฎกบรรยายเมืองนรกว่า มีลักษณะเป็นรูปสี่เหลี่ยม

“มี 4 มุม 4 ประตู แบ่งออกเป็นสาม มีกำแพงล้อมรอบครอบ ด้วยฝาเหล็ก มหานครนั้นมีพื้นเป็นเหล็ก ลูกโซนโซติช่วง แผ่ไปไกล ด้านละ 100 โยชน์ ตั้งอยู่ทุกเมื่อ...เปลวไฟแห่งมหานครนั้นลุกโพล่ง ขึ้นจากฝาด้านทิศตะวันออกจรดฝาด้านทิศตะวันตก...ลุกโพล่ง ขึ้นจากเบื้องบนจรดเบื้องล่าง เขาเสวยทุกขเวทนากล้าอย่างหนัก เผ็ดร้อน อยู่ในมหานครนั้น แต่ยังไม่ตายตราบเท่าที่บาปกรรมนั้นยังไม่สิ้น” (พระสุตตันตปิฎก มัชฌิมนิกาย อุปริปัณณาสกฯ เล่มที่ 6 ข้อที่ 267-268 น.314-315)

ใน สังกิจจชาดก (พระสุตตันตปิฎก ขุททกนิกาย ชาดกฯ เล่มที่ 20 น.47) กล่าวถึงมหานครทั้ง 8 ชุม สรุปความว่า

1. สัณฐิวนรก นรกที่ตายแล้วฟื้น เพราะในนรกนี้สัตว์นรกจะถูกนาย นิรบาลสับฟันเป็นชิ้นน้อยๆ แล้วจะกลับฟันชิ้นมาอีก
2. กาลสัตนรก นรกสายบรรทัดเหล็ก เพราะสัตว์นรกวิ่งไปบนแผ่น เหล็กแดง ถ้าล้มลงจะถูกตีด้วยสายบรรทัดเหล็กแดง ผู้ฆ่าพระสงฆ์หรือบรรพชิต ย่อมต้องตกนรกหมกไหม้ในนรกขุมนี้นานเท่านาน
3. สังฆาฏนรก นรกที่ถูกบดหรือหนีบ เพราะมีภูเขาลูกเป็นไฟ กลิ้งมาบดขยี้สัตว์ในนรกขุมนี้
4. ชาลโรรูนรก นรกที่สัตว์ร้องไห้ เพราะเปลวไฟ เพราะมีเปลวไฟ พุ่งวูบเข้าทางทวารทั้ง 9 เผาสัตว์นรกตลอดเวลา
5. ฐุมโรรูนรก นรกที่สัตว์ร้องไห้ เพราะคว้นไฟ เพราะมีคว้นไฟรมสัตว์ นรกทางทวารทั้ง 9 อยู่ตลอดเวลา
6. ตาปนนรก นรกที่ทำให้ร้อนเพราะพวกสัตว์นรกในนรกนี้จะถูกแทง ด้วยหลาวเหล็กเท่าตาลลุกเป็นไฟ พระราชาผู้ไม่ตั้งมั่นอยู่ในธรรม เทียวก่อศึก ทำให้ราษฎรเดือดร้อนเมื่อสิ้นพระชนม์ย่อมตกนรกหมกไหม้ในนรกขุมนี้
7. ปตาปนนรก นรกที่ทำให้ร้อนมาก เพราะพวกสัตว์นรกในนรกนี้ถูก ไล่ตีหนีขึ้นไปบนภูเขา บนกำแพงที่ร้อน ตกลงมาถูกหลาวเหล็กเสียบแทง

8. อเวจีมหานรก เป็นนรกขุมที่มีความทุกข์ทรมานเป็นที่สุด เพราะเป็นนรกที่เปลวเพลิงลุกโชน ไม่เคยว่างเว้น "อเวจีมหานรกจัดเป็นนรกที่มีความทุกข์มากที่สุด พุทธตามภาษาชาวโลกถือว่าเป็นนรกที่ลึกที่สุด ผู้ที่ทําบาปกรรมที่หนักมาก บางอย่างไว้ เช่น อนันตริยกรรม 5 อย่าง ...ตายแล้วจะไปตกนรกขุมนี้"¹⁰ ซึ่งการถูกลงโทษในนรกขุมนี้ไม่ใช่มีแต่เพียงความรุนแรงเท่านั้น แต่รวมถึงระยะเวลาในการชดใช้กรรมอีกนานแสนนาน ต้องทนทุกข์ทรมานนานถึงล้นมหากัลป์หนึ่ง

ลักษณะการลงโทษในนรกหรือสภาวะในนรก

มีการระบุว่า นรกแต่ละขุมนั้นมีลักษณะการชดใช้กรรมและมีความรุนแรงที่แตกต่างกัน ส่วนการจะถูกลงโทษในนรกขุมใดขึ้นอยู่กับกรรมของตน เป็นต้นว่าผู้กระทําบาปกรรมอย่างหนักต้องตกนรกอเวจี อีกทั้งระยะเวลาการชดใช้กรรมในนรกแต่ละขุมต่างไม่เท่ากัน ขุมที่มีการชดใช้กรรมอย่างทรมานหรือรุนแรงมากเท่าใด ก็ย่อมกินเวลายาวนานขึ้นเท่านั้น สำหรับนรกขุมที่ร้ายแรงและมีระยะเวลายาวนานที่สุดคืออเวจีมหานรก สัตว์ในนรกต้องชดใช้กรรมเป็นระยะเวลา 1 กัปจึงจะพ้น ความยาวนานนั้นมีการเปรียบเทียบกับระยะเวลาในโลกมนุษย์ไว้ดังนี้ว่า "...ปี ที่นับกันในมนุษย์ 1,000 ปี เป็น 1 วัน 1 คืน ในมหานรกอเวจี 30 วัน และคืนนั้นเป็น 1 เดือน 12 เดือนเป็น 1 ปี (เท่ากับ 360,000 ปีมนุษย์) สัตว์ทั้งหลายย่อมหมกไหม้ในนรก หลายพันปี หลายแสนปี ด้วยการนับปีนั้น" (พระสังฆธรรมโฆชะเถระ: 66)

การชดใช้กรรมในนรกนั้นแม้รุนแรงและยาวนานเพียงใดก็ตาม แต่สัตว์ทั้งหลายย่อมหลุดพ้นสภาวะดังกล่าวได้ เพราะนรกในทัศนะของพุทธศาสนาไม่ใช่สถานที่หรือสภาวะอันเป็นนิรันดร์อย่างในคริสต์ศาสนา พระพรหมคุณาภรณ์ เมื่อครั้งเป็นพระธรรมปิฎก (ประยูทธ ปยุตฺโต) แสดงทัศนะในเรื่องนี้ว่า

"นรก-สวรรค์ในพุทธศาสนาเป็นเพียงส่วนหนึ่งของสังสารวัฏคือ
เวียนว่ายตายเกิด สังสารวัฏฏมีการเปลี่ยนแปลงได้ ชีวิตของเราเดิน
ทางไปในสังสารวัฏ มีหมุนขึ้นหมุนลง ตกนรกแล้วต่อไปถ้าเรามีกรรม

¹⁰ สุนทร ณ รั้งยี อ้างแล้ว, น.375 รอบมหานรกทั้งแปดยังปรากฏอุสฺสุนนรก หรือนรกบริวาร ล้อมอยู่อีกถึง 5 ขุม ได้แก่ อุทนรก กุกกุนนรก สิมปลิวนนรกหรือนรกป่าช้า อติปัตตวนนรก และเวตรณีนรก รายล้อมกันตามลำดับ และดูเพิ่มเติม น.390

ดีก็กลับไปขึ้นสวรรค์ มาเกิดเป็นมนุษย์ คนที่เกิดเป็นพรหมด้วยกรรม
ดีบำเพ็ญทานสมาบัติ ต่อไปเมื่อสิ้นบุญแล้วกลับไปตกนรกเพราะมี
กรรมชั่วในหนหลัง ก็เป็นได้" (พระธรรมปิฎก 2538: 108)

บทลงโทษด้วยนรกในทัศนะของพุทธศาสนาจึงไม่เป็นสภาวะอันนิรันดร์
และไม่ใช่อุบัติสุดท้ายของการเดินทางชีวิต ซึ่งถึงแม้ก่อกรรมทำชั่วไว้มากี่เท่าก็ยังมีโอกาส
ได้ สัตว์ในนรกย่อมมีโอกาสหลุดพ้นบทลงโทษนี้ได้ ขณะที่นรกก็ไม่ใช่สถานที่ลงโทษ
อันเป็นนิรันดร์เช่นกัน ดังที่จะกล่าวต่อไป

สภาวะของนรก

แม้นรกจัดเป็นสถานชดใช้กรรมชั้นรุนแรงและเลวร้ายที่สุด แต่กลับอยู่
ภายใต้กฎอนิจจังเหมือนสรรพสิ่งทั้งหลาย เช่นกัน กล่าวคือ นรกไม่ใช่สถานที่ลง
โทษอันเป็นนิรันดร์ที่คงอยู่ตลอดไป เพราะเมื่อนรกเป็นส่วนหนึ่งของจักรวาลย่อม
เปลี่ยนแปลงไปตามสภาวะของจักรวาล สังเกตได้ว่าทั้งสภาวะในนรกและสภาวะ
ของนรกสอดคล้องกับแนวคิดหลักของพุทธศาสนา คือ สภาวะแห่งความไม่เที่ยงไม่
คงอยู่ตลอดไป การเปลี่ยนแปลงนั้นอาจเกิดจากภัยธรรมชาติ ได้แก่ ลม น้ำ และ
ไฟ สลับกัน ความเสื่อมของโลกและจักรวาลที่เกิดจากไฟคือปรากฏการณ์ที่ขั้วทั้ง
เจ็ดดวง ทำให้แผ่นดินลุกเป็นไฟ เปลวไฟทำลายทุกสิ่ง (พระสูตรตันตปิฎก อังคุตตร
นิกาย สัตตกนิบาตฯ เล่มที่ 15 ข้อที่ 66 น. 132-134) "...ที่ยังเหลืออยู่ไม่
ถูกไฟประลัยกัลป์ทำลายล้างก็ตั้งแต่พรหมโลกชั้นหุตติยานภูมิขึ้นไปจนถึงชั้นอรุ-
พพรหม" (สุนทร ฌ รังษี: 67) ส่วนคัมภีร์ชั้นรองอธิบายว่า เมื่อโลกใกล้กาลวิบัติ
สัตว์นรก มนุษย์ เทวดา จะพากันไปเกิดในพรหมโลก เพราะก่อนหน้านั้นเทวดา
ได้ลงมาเตือนให้มนุษย์เร่งทำความดีและสั่งสมผลบุญ มนุษย์เกิดความสลดใจจึงมี
เมตตาต่อกันกว่าในครั้งใด ๆ ดังนั้น แม้ใครได้ทำชั่วจนต้องตกนรก แต่ก็ยังมีกรรม
ดีที่สั่งสมเป็นเหตุให้ขึ้นไปสู่พรหมโลกได้ (พระสังฆราชเมธี: 155-158) เว้น
ไว้แต่ผู้สัตว์ในมหานรกอเวจี สถานที่ลงโทษผู้ทำอนันตริยกรรมหรือกรรมหนักที่
สุดซึ่งต้องใช้กรรมยาวนานถึงหนึ่งกับแสนปี แม้จะเกิดไฟประลัยกัลป์ไฟล้างนรกขุมนี้ แต่
กรรมของสัตว์นั้นยังไม่สิ้น คนนรกกลับไม่ถูกไฟเผาไหม้ หากแต่มีลมหอบพัดเอา

สัตว์ที่ยังชดใช้กรรมไม่หมดสิ้นนั้น ไปตกในมหาเวจฺจนรของจักรวาลอันอันไฟไหม้ไม่ถึง (กองวรรณคดีและประวัติศาสตร์: 43-44)

การสิ้นสุดของโลกหรือ "การประลัยของโลก" อธิบายด้วยกฎแห่งอนิจจัง แต่เหตุแห่งการประลัยในแต่ละครั้งกลับถูกเชื่อมโยงเข้ากับมิติทางศีลธรรมของมนุษย์ กล่าวคือ "สมัยใดจิตใจของมนุษย์ในโลกหนาแน่นด้วยราคะ โลกจะพินาศด้วยไฟ... สมัยใดจิตใจของมนุษย์ในโลกหนาแน่นด้วยโทสะ โลกจะพินาศด้วยน้ำ... สมัยใดจิตใจของมนุษย์ในโลกหนาแน่นด้วยโมหะ โลกจะพินาศด้วยลม" (สุนทร ฅ รังษี: 58) และเป็นที่น่าสนใจว่า คำอธิบายการเปลี่ยนแปลงทางกายภาพของโลกซึ่งสร้างความหายนะให้มนุษย์นั้น ทั้งพุทธศาสนาและคริสต์ศาสนาต่างอธิบายถึงสาเหตุคล้ายกันคือเชื่อมโยงการเปลี่ยนแปลงของโลกกับความเสื่อมทางศีลธรรมของมนุษย์ หากวิเคราะห์การเปลี่ยนแปลงดังกล่าวโดยไม่ต้องอธิบายผ่านมิติของพระเจ้า หากแต่ใช้คำอธิบายจากกฎแห่งกรรมอาจให้เหตุผลได้ว่า ยิ่งมนุษย์มีโลภะ โทสะและโมหะในการกระทำต่อโลกมากเท่าใด เช่น การกอบโกยทรัพยากร การใช้เทคโนโลยีเปลี่ยนแปลง และจัดการหาประโยชน์จากธรรมชาติ ฯลฯ ย่อมเร่งอัตราความเสื่อมของโลกทางกายภาพมากขึ้นเท่านั้น ซึ่งในที่สุดแล้วมนุษย์ต้องรับผลกระทบของตน

บทลงโทษกับการกระทำผิด

กฎแห่งกรรมแบบข้ามภพชาติมีเพียงกำหนดบทลงโทษให้ชดใช้กรรมในนรกเท่านั้น ในทุจฺจวิตฺติปากสูตร ขยายความกรรมกับการรับผลว่า เมื่อสิ้นชีวิตลงแล้ว มนุษย์จะถูกลงโทษในนรกหรือต้องชดใช้กรรมในลักษณะใดหรือสภาวะใดอยู่กับเงื่อนไขเรื่องความหนักเบาของการกระทำและความสม่ำเสมอของการกระทำด้วยดังพุทธพจน์ (พระสุตตันตปิฎก อังคุตตรนิกาย อฏฺฐกนิบาตฯ เล่มที่ 15 ข้อที่ 40 น.301-302 เน้นโดยผู้เขียน) ความว่า

"ภิกษุทั้งหลาย ปาณาติบาต (การฆ่าสัตว์) ที่บุคคลเสพเจริญ ทำให้มากแล้ว ย่อมอำนวยผลให้ไปเกิดในนรก อำนวยผลให้ไปเกิดในกำเนิดสัตว์ดิรัจฉาน อำนวยผลให้ไปเกิดในเปรตวิสัย วิบากแห่ง

ปาณาติบาตอย่างเบาที่สุด ย่อมอำนวยผลให้เป็นผู้มีอายุน้อยแก่ผู้เกิดเป็นมนุษย์

อทินนาทาน (การลักทรัพย์) ที่บุคคลเสพ เจริญ ทำให้มากแล้ว ย่อมอำนวยผลให้ไปเกิดในนรก อำนวยผลให้ไปเกิดในกำเนิดสัตว์ดิรัจฉาน อำนวยผลให้ไปเกิดในเปรตวิสัย วิบากแห่งอทินนาทาน อย่างเบาที่สุด ย่อมอำนวยผลให้เป็นผู้เสื่อมโภคทรัพย์แก่ผู้เกิดเป็นมนุษย์

กาเมสุมิฉาจาร (การประพฤตินิคมในกาม) ที่บุคคลเสพ เจริญ ทำให้มากแล้ว ย่อมอำนวยผล ให้ไปเกิดในนรก อำนวยผลให้ไปเกิดในกำเนิดสัตว์ดิรัจฉาน อำนวยผลให้ไปเกิดในเปรตวิสัย วิบากแห่งกาเมสุมิฉาจารอย่างเบาที่สุด ย่อมอำนวยผลให้เป็นผู้มีศัตรู และเป็นผู้มีเวรแก่ผู้เกิดเป็นมนุษย์

มุสาวาท (การพูดเท็จ) ที่บุคคลเสพ เจริญ ทำให้มากแล้ว ย่อมอำนวยผลให้ไปเกิดในนรก อำนวยผลให้ไปเกิดในกำเนิดสัตว์ดิรัจฉาน อำนวยผลให้ไปเกิดในเปรตวิสัย วิบากแห่งมุสาวาทอย่างเบาที่สุด ย่อมอำนวยผลให้ถูกกล่าวด้วยคำไม่จริงแก่ผู้เกิดเป็นมนุษย์

ปิสุณาวาจา (การพูดส่อเสียด) ที่บุคคลเสพ เจริญ ทำให้มากแล้ว ย่อมอำนวยผลให้ไปเกิดในนรก อำนวยผลให้ไปเกิดในกำเนิดสัตว์ดิรัจฉาน อำนวยผลให้ไปเกิดในเปรตวิสัย วิบากแห่งปิสุณาวาจาอย่างเบาที่สุด ย่อมอำนวยผลให้แตกจากมิตรแก่ผู้เกิดเป็นมนุษย์

มรสุวาจา (การพูดหยาบคาย) ที่บุคคลเสพ เจริญ ทำให้มากแล้ว ย่อมอำนวยผลให้ไปเกิดในนรก อำนวยผลให้ไปเกิดในกำเนิดสัตว์ดิรัจฉาน อำนวยผลให้ไปเกิดในเปรตวิสัย วิบากแห่งมรสุวาจาอย่างเบาที่สุด ย่อมอำนวยผลให้ฟังเรื่องที่ไม่น่าพอใจแก่ผู้เกิดเป็นมนุษย์

สัมผัปปลาปะ (การพูดเพ้อเจ้อ) ที่บุคคลเสพ เจริญ ทำให้มากแล้ว ย่อมอำนวยผลให้ไปเกิดในนรก อำนวยผลให้ไปเกิดในกำเนิดสัตว์ดิรัจฉาน อำนวยผลให้ไปเกิดในเปรตวิสัย วิบากแห่งสัมผัปปลาปะอย่างเบาที่สุด ย่อมอำนวยผลให้มีวาจาที่ไม่น่าเชื่อถือแก่ผู้เกิดเป็นมนุษย์

ภิกษุทั้งหลาย การดื่มสุราและเมรัยที่บุคคลเสพ เจริญ ทำให้มาก แล้ว ย่อมอำนวย ผลให้ไปเกิดในนรกอำนวยผลให้ไปเกิดในกำเนิดสัตว์ ตีรัจฉาน อำนวยผลให้ไปเกิดในเปรตวิสัย วิบากแห่งการดื่มสุราและ เมรัยอย่างเบาที่สุด ย่อมอำนวยผลให้เป็นผู้วิกลจริตแก่ผู้เกิดเป็นมนุษย์”

พึงสังเกตว่าการกระทำบาปอย่างสม่ำเสมอและการกระทำบาปอย่างหนัก ทำให้ต้องรับโทษในนรกหรือเกิดเป็นสัตว์ตีรัจฉาน หรือเป็นเปรตตามลำดับแห่ง ความหนักเบาในการกระทำ ขณะที่การกระทำบาปอย่างเบาคือไม่สม่ำเสมอและไม่ รุนแรง ทำให้เกิดใหม่ในชาติภพต่อไปด้วยการเป็นมนุษย์ผู้ไม่สมบูรณ์ทางกายภาพ เช่น มีโรคเบียดเบียน อายุสั้น หรือผู้มีความต้อยทางสังคม เช่น ไม่น่าเคารพนับ ถือ ลักษณะดังกล่าวถือเป็นการชดใช้กรรม “อย่างเบาที่สุด” เพราะการได้เกิดเป็น มนุษย์นั้นเป็นสถานะเดียวที่เอื้อให้มีการปฏิบัติตนซึ่งนำไปสู่การบรรลุนิพพานได้ อาจ กล่าวได้ว่า บทลงโทษในลักษณะดังกล่าวจึงปรากฏสัดส่วนอย่างยุติธรรมกับความ ผิด เพราะทำความชั่วมากและรุนแรงต้องชดใช้กรรมอย่างหนัก ทำความชั่วไม่บ่อย และไม่รุนแรงก็ได้รับผลกรรมอย่างเบา

อย่างไรก็ตาม การสรุปว่าคนทำชั่วทุกคนต้องรับบทลงโทษ (คือตกนรก หรืออยู่ในภพภูมิไม่ดี) และคนทำดีทุกคนย่อมได้รับผลดี (หมายถึงไปสวรรค์หรือ อยู่ในภพภูมิที่ดี) รวมทั้งการสรุปว่ากรรมเดียวกันต้องชดใช้กรรมหรือรับผลกรรม เหมือนกันนั้น พุทธศาสนาถือว่าการกล่าวโดยดั้นด้นเดียว ทั้งนี้ต้องพิจารณาด้วย ว่ากฎแห่งกรรมมีความสลับซับซ้อนซึ่งสามารถแปรผกผันตามเหตุปัจจัยในกระแส แห่งกรรม อาทิ ภูมิหลังทางศีลธรรม ความแรงของกรรมและทิวจิตยามใกล้ตาย ขณะ เดียวกันสถานะทางศีลธรรมของผู้กระทำมีผลต่อสัดส่วนของบทลงโทษกับการกระทำ ผิด ดังที่จะกล่าวต่อไป

ความผกผันของกรรมกับการรับผล

ความผกผันของบทลงโทษกับการกระทำผิด ซึ่งดูเหมือนว่ากรรมกับการ รับผลมีความขัดแย้งกันนั้นปรากฏใน *มหากัมมวิภังคสูตร* พระพุทธเจ้าตรัสถึง บุคคลสี่จำพวกในโลกนี้ได้แก่ “ทำชั่วได้ชั่ว ทำชั่วได้ดี ทำดีได้ดีและทำดีได้ชั่ว” (พระ

สูตรตันตปิฎก มัชฌิมนิกาย อุปริปัณณาสกฯ เล่มที่ 6 ข้อที่ 299 น.360) ต่อจากนั้นตรัสถึงวาทะของบรรดาสมณพราหมณ์ซึ่งกล่าวถึงคนทั้งสี่จำพวกไว้ในแง่ความสัมพันธ์ของกรรมและการรับผลซึ่งต่างกัน แล้วจึงทรงดำรัสว่าพระองค์ทรงเห็นด้วยหรือไม่เห็นด้วยกับวาทะของสมณพราหมณ์ในประเด็นนี้

“...เรากล้อยตามวาทะของสมณะพราหมณ์ผู้กล่าวอย่างนี้ว่า ‘ท่านผู้เจริญ ได้ยินว่ากรรมชั่วมี วิบากของทุจริตมี’ เรากล้อยตามวาทะของเขาผู้กล่าวอย่างนี้ว่า ‘ข้าพเจ้าได้เห็นบุคคลโน้น ผู้มักฆ่าสัตว์ ลักทรัพย์ ฯลฯ เป็นมิจฉาทิฎฐิในโลกนี้ หลังจากตายแล้วได้ไปเกิดในอบาย ทุกคติ วินิบาต นรก’ แต่เราไม่กล้อยตามวาทะของเขาผู้กล่าวอย่างนี้ว่า ‘ท่านผู้เจริญ ได้ยินว่าบุคคลใดเป็นผู้มักฆ่าสัตว์ ลักทรัพย์ ฯลฯ เป็นมิจฉาทิฎฐิ บุคคลนั้นทั้งหมด หลังจากตายแล้วจะไปเกิดในอบาย ทุกคติ วินิบาต นรก’ (เพ็งอ้าง น.363-364 เน้นโดยผู้เขียน)

ทั้งนี้พระพุทธเจ้าทรงอธิบายถึงความเป็นไปได้ของผู้ประพฤตชั่วแต่กลับได้ขึ้นสวรรค์ และผู้ประพฤตดี แต่กลับต้องตกนรกซึ่งดูเหมือนผลของกรรมกับการให้ผลนั้นขัดแย้งกันจนดูเหมือนไม่ยุติธรรมอย่างสิ้นเชิง ด้วยคำอธิบายว่า

“บรรดาบุคคล 4 จำพวกนั้น บุคคลใดเป็นผู้มักฆ่าสัตว์ ลักทรัพย์ ฯลฯ เป็นมิจฉาทิฎฐิในโลกนี้ หลังจากตายแล้วจึงไปเกิดในสุคติ โลกสวรรค์ บุคคลนั้นหลังจากตายแล้วไปเกิดในสุคติ โลกสวรรค์ เพราะกรรมดีที่เขาทำไว้ในชาติก่อน ให้ผลเป็นสุข กรรมดีที่เขาทำไว้ในภายหลังให้ผลเป็นสุข หรือในเวลาจะตาย เขามีสัมมาทิฎฐิที่ให้บริบูรณ์ยึดมั่นไว้ แต่การที่บุคคลเป็นผู้ฆ่าสัตว์ ลักทรัพย์ ฯลฯ เป็นมิจฉาทิฎฐิในโลกนี้ เขาย่อมเสวยวิบากแห่งกรรมนั้นในชาตินี้บ้าง ในชาติหน้าบ้าง ในชาติต่อ ๆ ไปบ้าง” (เพ็งอ้าง ข้อที่ 303 น.366)

ส่วนผู้ที่ไม่ทำความชั่ว แต่ก็มิโอกาสตกนรกได้เช่นกัน ทั้งนี้เพราะ

“บรรดาบุคคล 4 จำพวกนั้น บุคคลใดเป็นผู้เว้นขาดจากการฆ่าสัตว์ เว้นขาดจากการลักทรัพย์ ฯลฯ เป็นสัมมาทิฐิในโลกนี้ หลังจากตายแล้วจึงไปเกิดในอบาย ทุกคติ วินิบาต นรก บุคคลนั้นหลังจากตายแล้วไปเกิดในอบาย ทุกคติ วินิบาต นรก เพราะบาปกรรมที่เขาทำไว้ในชาติก่อน ให้ผลเป็นทุกข์ บาปกรรมที่เขาทำไว้ในภายหลังให้ผลเป็นทุกข์ หรือในเวลาจะตาย เขามีมิจฉาทิฐิที่ใ้บริบูรณ์ยึดมั่นไว้ แต่การที่บุคคลเป็นผู้เว้นขาดจากการฆ่าสัตว์ เว้นขาดจากการลักทรัพย์ ฯลฯ เป็นสัมมาทิฐิในโลกนี้ เขาย่อมเสวยวิบากแห่งกรรมนั้นในชาตินี้บ้าง ในชาติหน้าบ้าง ในชาติต่อ ๆ ไปบ้าง” (เพ็งอ้าง น.367)

การเข้าใจว่า กรรมกับการรับผลที่ขัดแย้งกันนี้ว่าสามารถอยู่ในบริบทของกฎแห่งกรรมอันทรงความยุติธรรมนั้น ต้องเข้าใจแนวคิดของพุทธศาสนาที่มีต่อปัจจัยต่าง ๆ อันได้แก่ กระแสแห่งกรรม ความแรงของการส่งผลกระทบ และทฤษฎียามใกล้ตาย ตามทัศนะของพุทธศาสนา กฎแห่งกรรมยังทรงความยุติธรรมเสมอ เพราะมนุษย์แต่ละคนย่อมต้องรับผลสืบเนื่องของกรรมในฐานะสัตว์มีจิตสำนึกและ“สัตว์ทั้งหลายมีกรรมเป็นของตน เป็นทายาทแห่งกรรม มีกรรมเป็นเผ่าพันธุ์ มีกรรมเป็นที่พึ่งอาศัย กรรมย่อมจำแนกสัตว์ทั้งหลายให้ทราบและประณีต” (พระธรรมปิฎก 2526: 202) กล่าวคือมนุษย์เป็นผู้กำหนดกรรมได้ และพร้อมกันนั้นกรรมก็กำหนดมนุษย์ (ให้ทราบและประณีตแตกต่างกันไป) ส่วนการรับผลสืบเนื่องของกรรมที่แต่ละคนย่อมสัมผัสไว้ซึ่งทราบหรือประณีตแตกต่างกันจึงไม่อาจหลีกเลี่ยงได้ตราบใดที่ผู้นั้นยังเวียนว่ายตายเกิดในสังสารวัฏ ผลกรรมไม่ปรากฏในชาตินี้ก็อาจจะปรากฏในชาติหน้าหรือชาติถัดไป อย่างไรก็ตามต้องเข้าใจด้วยว่า พุทธศาสนายืนยันว่า กรรมมีความหนักเบาและรุนแรงแตกต่างกันซึ่งเป็นปัจจัยกำหนดให้ได้รับผลที่ต่างกันออกไป กล่าวคือ ความแรงของกรรมย่อมให้ผลเหนือกรรมอื่น ๆ หรือทำให้กรรมอื่น ๆ ปรากฏผลได้ไม่เต็มที่ ดังเช่นกรณีพระเจ้าชาตศัตรูหรือกรณีพระเจ้าจันนะดิงที่ได้กล่าวถึงแล้ว นอกจากนั้น “ทฤษฎียามใกล้ตาย” ก็มีส่วนสำคัญในการกำหนดคติ หรือที่ไปของมนุษย์หลังสิ้นชีวิตว่าจะไปสู่สุคติหรือทุกข์” เช่นกัน

“โปรดดูกรณีพระนางมัลลิกา มเหสีของพระเจ้าประเสนทิโกศล มีทฤษฎียามใกล้ตายไม่ติ จึงต้องตกนรกถึงเจ็ดวัน จากนั้นได้เสวยกุศลกรรมในสวรรค์ (พระธรรมปิฎก 2538: 123)

ซึ่งทฤษฎียามใกล้ตายนี้ผู้กระทำได้กำหนดได้เองในทุกขณะจิต เป็นการย้ำเตือนให้ตระหนักถึงและให้ความสำคัญกับการกระทำในปัจจุบันไว้ให้มาก

นอกจากบทลงโทษของกฎแห่งกรรมซึ่งแปรผกผันตามเหตุปัจจัยดังที่กล่าวไว้ ทำให้คนทำดีบางคนอาจตกนรก ขณะที่คนทำชั่วบางคนอาจขึ้นสวรรค์นั้น พุทธศาสนายังอธิบายถึงการรับผลกรรมว่าขึ้นอยู่กับสภาวะทางศีลธรรมของผู้กระทำ เมื่อบุคคลสองคนกระทำความกรรมเดียวกันอาจจะได้รับผลแตกต่างกันได้ กล่าวคือมีความไม่เท่าเทียมกันของปัจจัยในการรับผลกรรม

ความไม่เท่าเทียมของปัจจัยในการรับผลกรรม

ใน *โลณผลสูตร* ระบุถึง “สภาวะทางศีลธรรม” ถือว่าเป็นปัจจัยสำคัญทำให้มนุษย์แต่ละคนรับผลกรรมที่แตกต่างกัน ดังนั้นบางคนทำบาปกรรม แม้เพียงเล็กน้อยก็ตกนรกได้ แต่สำหรับบางคนกระทำความบาปกรรมเพียงเล็กน้อยเช่นเดียวกัน บาปกรรมนั้นให้ผลในปัจจุบันเท่านั้น ไม่ได้ส่งผลถึงชาติภพหน้า ทั้งนี้พระพุทธเจ้าทรงอุปมากลุ่มแรกคือ พวกทำบาปกรรมเพียงเล็กน้อยก็ตกนรกได้ เปรียบเหมือนการใส่ก้อนเกลือลงในขันน้ำใบน้อยย่อมเกิดผลชัดเจนคือเต็มจนดื่มกินไม่ได้ ขณะที่กลุ่มที่สองคือ ทำบาปกรรมเพียงเล็กน้อย แต่ปรากฏผลไม่มาก ทรงเปรียบเทียบการใส่ก้อนเกลือลงในแม่น้ำคงคาซึ่งแทบไม่เห็นผลเลยและยังดื่มกินน้ำนั้นได้ มีพุทธพจน์อธิบายว่า

“บุคคลที่ทำบาปกรรมแม้เล็กน้อย บาปกรรมนั้นก็พาเขาไปสู่ นรกได้ คือ บุคคลเช่นไร บุคคลบางคนในโลกนี้ไม่เจริญกาย ไม่เจริญ ศีล ไม่เจริญจิต ไม่เจริญปัญญา มีคุณน้อย มีอัตภาพน้อย มักอยู่เป็น ทุกข์เพราะผลกรรมเล็กน้อย บุคคลเช่นนี้ทำบาป กรรมแม้เพียงเล็กน้อย บาปกรรมนั้นก็พาเขาไปสู่ นรกได้

บุคคลที่ทำบาปกรรมเพียงเล็กน้อยเช่นเดิวนั้นแล บาปกรรม นั้นให้ในปัจจุบันเท่านั้น ไม่ให้ผลแม้แต่น้อยในอัตภาพที่ 2 ไม่จำเป็นต้องพูดถึงผลมาก คือบุคคลเช่นไร คือบุคคลบางคนในโลกนี้เจริญกาย เจริญศีล เจริญจิต เจริญปัญญา แล้วมีคุณไม่น้อย มีอัตภาพใหญ่เป็น

อัปमानวิหารี บุคคลเช่นนี้ทำบาปกรรมเพียงเล็กน้อยเช่นนั้นแล บาปกรรมนั้นให้ผลในปัจจุบันเท่านั้น ไม่ให้ผลแม้แต่น้อยในอัตภาพที่ 2 ไม่จำเป็นต้องพุดถึงผลมาก” (พระสุตตันตปิฎก อังคุตตรนิกาย ดิกนิบาตฯ เล่มที่ 12 ข้อที่ 101 น.336-337)

ในประเด็นดังกล่าวนี้ มีนักวิชาการบางท่านอธิบายถึงลักษณะของกฎแห่งกรรมเพื่อกันความเข้าใจผิดไว้ ดังนี้

“ตามที่กล่าวมานี้บางคนอาจเห็นว่า ศาสนาพุทธเป็นสัมพัทธนิยมคือ ดีชั่วแปรไปตามปัจจัยต่าง ๆ แต่ในขั้นที่สุดแล้ว ศาสนาพุทธก็ยังเป็นสัมบูรณ์นิยมอยู่ การให้แก่คนที่กำลังต้องการย่อมถูกเสมอ การพ่าย่อมผิดเสมอ ปัจจัยอื่น ๆ เพียงแต่ทำให้ความผิดความถูกเจือจางลง เหมือนใส่เกลือก้อนหนึ่งลงในแม่น้ำย่อมไม่ทำให้น้ำในแม่น้ำเค็มเท่ากับเมื่อใส่ลงในน้ำในแก้วใบเล็ก ๆ แต่ความเค็มย่อมเกิดขึ้นในแม่น้ำ” (วิทย์ วิศทเวทย์: 57)

อย่างไรก็ตาม หากพิจารณากันในแง่มุมของความยุติธรรมแล้ว ประเด็นเรื่องความไม่เท่าเทียมกันของปัจเจกในการรับผลกระทบอาจจะทำให้แนวคิดเรื่องกฎแห่งกรรมมีปัญหา ในประเด็นดังกล่าวนี้ มีผู้อธิบายว่าต้องเข้าใจความแตกต่างทางมโนทัศน์ในเรื่องการรับผลกระทบระหว่าง “ความยุติธรรมทางกฎหมาย” กับ “ความยุติธรรมทางศีลธรรม” ของพุทธศาสนา

“แนวคิดเชิงชนบทตามกฎหมายที่กำหนดบทลงโทษตามการกระทำของบุคคล โดยถือหลักว่าความยุติธรรมเกิดขึ้นเมื่อบุคคลทุกคนอยู่ภายใต้กฎหมายเดียวกันจึงจะยุติธรรม แต่ในทางพุทธศาสนา “ความยุติธรรมทางศีลธรรม” ไม่ได้เกิดจากการลงโทษโดยสถาบัน (กฎหมาย) หรือพระเจ้า ซึ่งพิจารณาเน้นที่การกระทำหนึ่ง ๆ แต่กรรมเป็นเพียงเหตุปัจจัยหนึ่งในกระแสแห่งเหตุปัจจัยทั้งหมดอันสลับซับซ้อน แต่ละบุคคลย่อมมีชุดหรือการสั่งสมเหตุปัจจัยที่ไม่เหมือนกัน (ชั้นน้ำน้อยหรือแม่น้ำ

ใหญ่) ผลแห่งกรรมเดียวกันที่ตกกระทบในที่ที่ต่างกันย่อมส่งผลที่แตกต่างกันด้วย" (สุวรรณา สถาอานันท์: 140)

การพิจารณากฎแห่งกรรมแบบข้ามภพชาติในฐานะบทลงโทษกับการกระทำผิดว่า ทรงความยุติธรรมหรือไม่นั้น ไม่สามารถตัดสินได้จากการกระทำหนึ่ง ๆ หากแต่ต้องพิจารณาถึงกระแสแห่งกรรมซึ่งประกอบด้วยเหตุปัจจัยอันสลับซับซ้อนดังที่ได้กล่าวมา อาทิ ความแรงของกรรม ที่ภูษิยามใกล้ตาย รวมทั้งภูมิหลังทาง ศีลธรรมของแต่ละบุคคลที่มีความแตกต่างกันด้วย

มีข้อสังเกตเรื่องกฎแห่งกรรมในฐานะบทลงโทษว่า ในพระไตรปิฎกมิได้ระบุเพียงนรกในแง่มุมของสถานที่ที่ชดใช้กรรมเท่านั้น แต่มีคำอธิบายถึงนรกในทุกขณะจิตและส่งผลทันทีที่กระทำซึ่งจะกล่าวต่อไป

กฎแห่งกรรมแบบให้ผลทันตาเห็น

ในพระไตรปิฎกปรากฏใน **ขณสูตร** มีพุทธพจน์ที่กล่าวถึงนรกในทุกขณะจิต ทั้งนี้เป็นไปตามเหตุที่เราปรุงแต่งด้วยอายตนะทั้ง 6 เรียกว่า "ฉฬสสายตนิกรก" ความว่า

"ภิกษุทั้งหลาย เป็นลาภของเธอทั้งหลาย เธอทั้งหลายได้ดีแล้ว ที่เธอทั้งหลาย ได้ขณะเพื่อประพาศพรหมจรรย์ เราเห็นนรก ชื่อว่า ฉฬสสายตนิกร 6 ชุม ในนรกทั้ง 6 ชุม นั้น สัตว์ย่อมเห็นรูปร่างได้อย่างใดอย่างหนึ่งทางตาได้ แต่เห็นได้เฉพาะรูปที่ไม่น่าปรารถนา ไม่เห็นรูปที่น่าปรารถนา เห็นได้เฉพาะรูปที่ไม่น่าใคร่ ไม่เห็นรูปที่น่าใคร่ เห็นได้เฉพาะรูปที่น่าพอใจ ไม่เห็นรูปที่น่าพอใจ หวังเสียงอย่างใดอย่างหนึ่งทางหูได้ ฯลฯ ตมกลิ่นอย่างใดอย่างหนึ่งทางจมูกได้ ฯลฯ ลิ้มรสอย่างใดอย่างหนึ่งทางลิ้นได้ ฯลฯ ถูกต้องโผฏฐัพพะอย่างใดอย่างหนึ่งทางกายได้ ฯลฯ"

รู้แจ้งธรรมารมณ์อย่างใดอย่างหนึ่งทางใจได้ แต่รู้แจ้งได้เฉพาะธรรมารมณ์ที่ไม่น่าปรารถนา ไม่รู้แจ้งธรรมารมณ์ที่น่าปรารถนา รู้แจ้งได้เฉพาะธรรมารมณ์ที่ไม่น่าใคร่ ไม่รู้แจ้งธรรมารมณ์ที่น่าใคร่ รู้แจ้ง

ได้เฉพาะธรรมารมณที่ไม่น่าพอใจ ไม่รู้แจ้งธรรมารมณที่น่าพอใจ¹²

ท่านพุทธทาสแสดงทัศนะว่า นรกที่ถูกปรุงแต่งในใจนี้เป็นนรกจริงและน่ากลัวกว่านรกใต้ดินของพวกเขา สัสสตทิฏฐิ โดยท่านให้ความเห็นว่าความเชื่อในเรื่องนรก-สวรรค์ในลักษณะของสถานที่ที่คนทำดีได้รับผลบุญคือ ขึ้นสวรรค์และคนทำชั่วต้องชดใช้กรรมคือตกนรกนั้นจัดเป็นสัสสตทิฏฐิ ก่อให้เกิดการยึดมั่นซึ่งขัดแย้งกับคำสอนหลักของพุทธศาสนาคือการละตัวตน หลักศรัทธาในพุทธศาสนานั้นควรมุ่งปฏิบัติเพื่อกรรมชั้นสูง “กรรมที่ทำให้เหนือดีเหนือชั่วนี้เป็นกรรมชั้นสูง และถอนเสียซึ่งสัสสตทิฏฐิหรืออัตตวาทุปาทานว่ามีตัวเรา” (พุทธทาสภิกขุ 2542: 4)

ความเชื่อเรื่องการรับผลกระทบแบบข้ามภพข้ามชาติ นั้นจัดเป็นสัสสตทิฏฐิ เพราะการมุ่งเน้นสวรรค์ในแง่สถานที่ทำให้เกิดการทำบุญทำทานอย่างมากเพื่อหวังเสวยผลบุญในชาติหน้าก่อให้เกิดความรู้สึกว่า “มีตัวตน” และยึดว่า “เป็น (บุญ) ของตน” จนเกิดอาการ “ละโมภบุญ ละโมภเกียรติ ละโมภสวรรค์ เป็นต้น ส่วนแต่เป็นกรรมทั้งนั้น” (เพ็งอ้าง น.33) ขณะที่ความเชื่อเรื่องการชดใช้กรรมในฐานะบทลงโทษแบบข้ามภพชาติอาจจะเป็นข้ออ้างในการไม่พัฒนาศักยภาพทางศีลธรรมของตน เพราะแม้แต่ “ปล่อยไปตามยถากรรม” เช่น เกิดเป็นลูกโจรย่อมต้องเป็นโจร เพราะโยงยึดและปล่อยไว้วิบากกรรมเป็นคำอธิบาย หรือปลอบประโลมใจ อาจนำไปสู่การสยบยอมต่อชาติกำเนิดและสภาวะในปัจจุบัน ท่านพุทธทาสเห็นว่า การเชื่อในวิบากกรรมลักษณะนี้น่าไปสู่

“ความเสียหายใหญ่หลวงก็คือเราหมดอิสรภาพที่จะควบคุม
กิเลสหรือกรรม เพราะมันอยู่เสียคนละชาติกับเราเรื่อยไปชาตินี้ก็เป็น
วิบาก ตัวเรานี้เป็นวิบาก เรานั่งอยู่ที่นี้เป็นวิบาก แล้วต้นเหตุ ของ
วิบากนี้คือกรรมและกิเลสที่อยู่ชาตินั้น ชาติที่แล้วมา แล้วกิเลสและ
กรรมที่ชาตินี้มันจะไปมีผลเป็นวิบากในชาตินั้น เราก็ไม่ได้รับ

¹² พระสูตรตันตปิฎก สังยุตตนิกาย สฬายตนวรรคฯ. เล่มที่ 10 ข้อที่ 135 น. 169-170 ท่านพุทธทาสและพระธรรมปิฎก(ประยุทธ์ ปยุตโต) วิเคราะห์ว่า เนื้อความดังกล่าวระบุถึงนรกในทุกขณะจิต (ดู พุทธทาสภิกขุ (2543 ข: ส่วนคำนำ (น.21)) และพระธรรมปิฎก (2538: 105-106) ขณะที่เชิงอรรถใน พระสูตรตันตปิฎกฯ ฉบับนี้ให้คำอธิบายว่าเป็นสถานที่ชดใช้กรรม หมายถึงอเวจีนรก (เพ็งอ้าง, น.169)

ประโยชน์อะไร... ทำกรรมในชาตินี้ต้องรอรับผลในชาติหน้า แล้วมัน
จะหน้าชื่นใจที่ตรงไหน?" (พุทธทาสภิกขุ 2543 ข: 82)

ท่านพุทธทาสยืนยันว่า "ความมีอิสระ" คือการควบคุมกิเลสหรือกรรม ดังนั้น "ความมีอิสระอย่างแท้จริง" น่าจะหมายถึงการควบคุมกิเลสและกรรมได้อย่าง
สิ้นเชิง และเมื่อกระทำได้แล้วย่อมสามารถเข้าถึงการบรรลุธรรมหรือจุดหมายทาง
ศาสนาได้ในปัจจุบันขณะ ไม่ต้องรอระยะเวลาในการสั่งสมบารมีเพื่อเข้าถึงนิพพาน
เป็นเวลานานอีกหลายสิบหลายร้อยชาติ หากแต่เราสามารถเข้าถึงนิพพานได้ในทุก
ขณะจิต (พุทธทาสภิกขุ 2542: 21-22)

มีข้อสังเกตว่า ท่านพุทธทาสน่าจะมิได้ปฏิเสธนรก-สวรรค์ หากแต่ท่าน
พยายามนิยามด้วยภาษาธรรมซึ่งสอดคล้องกับหลักธรรมสำคัญคือ ให้ละอุปทาน
ความยึดมั่นในความเป็นตัวตน หรือให้ถอนอึดตาอุปาทาน ในแง่นี้นิยามของการ
ชดใช้กรรม หรือบทลงโทษในทางพุทธศาสนาจึงมีคำอธิบายที่แตกต่างไปจากเดิม
ดังนี้

“นรก”ในภาษาคนหมายถึงเมืองอยู่ใต้ดิน มีเจ้าหน้าที่เป็น
ยมบาลจับคนไปลงโทษต่าง ๆ นานา ตายแล้วจึงจะไปถึง ส่วนนรกใน
ภาษาธรรมะนั้นหมายถึงความร้อนใจ เหมือนไฟเผาเมื่อใดมีความร้อน
ใจเหมือนไฟเผา เมื่อนั้นเรียกว่า เป็น นรกในภาษาธรรมะ ใครทำ
ความร้อนใจให้เกิดขึ้นแก่ตนเอง ในลักษณะเหมือนไฟเผาเมื่อไร ก็
เรียกว่า ตกนรกเมื่อนั้น และความร้อนใจนั้นก็หลายอย่าง หลายแบบ
หลายชนิด เพราะฉะนั้นจึงแบ่งชื่อนรกได้เป็นต่าง ๆ กัน

สัตว์เดรัจฉาน...ในภาษาธรรมะนั้น หมายความว่า เมื่อใดเรา
มีความโง่เขลาเดียวกับสัตว์เดรัจฉาน เมื่อนั้นเราเกิดเป็นสัตว์เดรัจฉาน
แล้วที่นี้และเดี๋ยวนี้เอง วันหนึ่งเกิดเป็นสัตว์เดรัจฉานหลายหนก็ได้

เปรตในภาษาธรรมะ นั้นเมื่อใดมีความทะเยอทะยานด้วย
กิเลสตัณหา มีความวิตกกังวลด้วยกิเลสตัณหาแล้วเมื่อนั้นเรียกว่า
เป็นเปรต เพราะมันมีอาการเหมือนกับว่า ปากเท่ารูเข็ม ท้องเท่าภูเขา

เหมือนกันคนมีกิเลสตัณหามาก โลกจัดเกินไป วิตกกังวลมากเกินไป
ก็มีอาการเป็นเปรต เรียกว่าเกิดเป็นเปรตแล้วที่นี้และเดี๋ยวนี้ไม่ต้อง
รอต่อตายแล้ว" (พุทธทาสภิกขุ 25 42: 30-32 เน้นโดยผู้เขียน)

บทลงโทษในภาษาธรรม แม้ไม่มีสถานที่ หรือภพภูมิแห่งการรับโทษ แต่
กลับให้ผลทันตาเห็น ไม่ต้องรอรับผลสืบเนื่องในชาติภพหน้า กล่าวคือ "ความเป็น
นรก เป็นเดรัจฉาน เป็นเปรต เป็นมนุษย์ เป็นเทวดานั้นจะเกิดขึ้นที่นี้และเดี๋ยวนี้ทั้ง
นั้นคือ ทุกครั้งในทันทีที่มีการกระทำความผิด การกระทำความผิดก็มีทุกครั้งที่มีการ
สัมผัสด้วยอวิชชาคือ เผลอสติไปสัมผัสทางตา ทางหูเป็นต้นด้วยอวิชชา ผัสสะนั้น
จะทำให้เกิดกรรม แล้วก็จะเกิดมีผลอย่างใดอย่างหนึ่งใน 5 อย่างนั้น แต่ถ้าผัสสะ
นั้นไม่ประกอบด้วยอวิชชา มันกลายเป็นกิริยาเท่านั้น" (พุทธทาสภิกขุ 25 42: 80
การเน้น "ที่นี้และเดี๋ยวนี้" โดยผู้เขียน)

ในภาษาธรรมนั้นคนเราสามารถเป็นได้ทั้งเทวดา ได้ทั้งสัตว์นรก ได้ทั้ง
เดรัจฉาน หรือทั้งเปรตตั้งแต่ในชาตินี้ และสภาวะเหล่านั้นสลับสับเปลี่ยนหมุนเวียน
กันไปสุดแต่การปรุงแต่งแห่งจิต เพราะมนุษย์สามารถเกิดและตายได้วันละ
หลาย ๆ รอบ และผลกรรมสนองทันตาเห็น ไม่ต้องรอชาติภพหน้า การเข้าใจคำ
อธิบายเช่นนี้จำเป็นต้องเชื่อมโยงกับคำอธิบายเรื่องชาติภพในปัจจุสมุปบาทแบบ
ภาษาธรรมซึ่งท่านพุทธทาสอธิบายว่า

"ความเกิดดับในภาษาปัจจุสมุปบาทก็คือ เกิดขึ้นแห่งเวทนาอย่างใด
อย่างหนึ่ง แล้วเกิดตัณหา แล้วก็อุปทาน แล้วก็ภพ แล้วก็ชาติ นี่นับพันพอจะนับ
ได้ แล้วเห็นอยู่ด้วย ในหัวใจของคนเราเกิดความรู้สึกเป็น "ตัวกู" ครั้งหนึ่งก็
เรียกว่าชาติหนึ่ง ภพหนึ่ง" (พุทธทาสภิกขุ 25 43 ข: 70-71)

การเกิดขึ้นของ "ตัวกู" จึงมิใช่การเกิดจากกรรมมารดา เป็นรูปธรรม
หากแต่เป็นการเกิดจากอุปทานปรากฏ "ตัวกู" ในลักษณะนามธรรม

"มิได้หมายถึงความเกิดทางมารดา มิใช่เกิดจากกรรมมารดา
มันเกิดทางนามธรรมที่เกิดด้วยอุปทาน ที่ปรุงขึ้นมาเป็นความรู้สึก
"ตัวกู" นั้นแหละคือเกิด...คือเกิดตัวกู-ของกูหนหนึ่งก็เรียกว่า มีชาติหน

หนึ่ง แล้วเดือนหนึ่งก็มีได้หลายร้อยหน ปีหนึ่งก็มีหลายพันหน หลายพันชาติที่มีอยู่ในชีวิตประจำวัน วันหนึ่งหลาย ๆ หนนี้ แล้วตลอดชาตินี้ก็มีหลายหมื่นหลายแสนชาติ ฉะนั้นเราจะต้องรู้จัก สิ่งที่เราเรียกว่าภพว่าชาติที่นี้จะเห็นได้ทันทีว่า เรื่องที่นี้และเดี๋ยวนี้ ไม่ต้องรอต่อตายแล้วหรือต้องกินเวลาตั้ง 3 ชาติ จึงจะมีปฏิจสมุปบาทสักรอบหนึ่ง¹³

นรก สัตว์เดรัจฉาน เปเรต ในภาษาธรรมะจึงปรากฏผลให้เห็นในทันทีที่กระทำ ไม่ต้องรอรับผลต่อเมื่อสิ้นชีวิตลง หรือรอรับผลกรรมในชาติหน้าบ้างหรือชาติถัด ๆ ไปบ้าง เช่น เมื่อเกิดความโลภเท่ากับกลายเป็นสภาวะเปเรต หรือเมื่อมุ่งอาฆาตมาดร้ายใครเท่ากับมีนรกมาสมใจ อย่างไรก็ตาม ไม่อาจปฏิเสธได้ว่ามีบางคนไม่รู้สึกละสังเวชใจเมื่อได้กระทำความบาปหรือยังสามารถกระทำการเบียดเบียนผู้อื่นได้อย่างซ้ำ ๆ โดยไม่รู้สึกละสังเวชใจสักนิด เป็นต้นว่าฆาตกรต่อเนื่องสามารถลงมือฆ่าผู้อื่นได้โดยถือเป็นการทำดีโดยไม่รู้สึกผิด หรือไม่ได้รู้สึกผิดใจกับการกระทำผิดของตนเองลักษณะดังกล่าวนี้ ทำให้คำอธิบายเรื่องนรก สัตว์เดรัจฉาน เปเรต ในฐานะบทลงโทษในภาษาธรรมะนั้นน่าจะประสบปัญหาในเรื่องความยุติธรรม ต่างจากกฎแห่งกรรมแบบข้ามภพชาติซึ่งถึงแม้ไม่ปรากฏผลทันทีที่กระทำและไม่ สามารถระบุได้เลยว่าการรับผลจะปรากฏในช่วงใด หากแต่ความศรัทธาในกฎแห่งกรรมน่าจะช่วยให้เชื่อมั่นได้ว่า ผู้กระทำความผิดต้องถูกลงโทษในนรกหรือเกิดในภพภูมิที่ไม่ดีในชาติถัดไปตราบใจที่ผู้นั้นยังเวียนว่ายอยู่ในสังสารวัฏ

¹³ เฟิ่งอ๋าง, น.50-51, 52-53 ท่านพุทธทาสอธิบายว่า "นี่ถ้าถามว่า ปฏิจสมุปบาทคืออะไร อย่างเป็นภาษาธรรมดาสถาบันที่สุด ก็ตอบว่าคือเรื่อง พุทธิของจิตที่เกิดขึ้นเป็นไปเพื่อทุกข์ แล้วก็รวดเร็วรุนแรงเหมือนสายฟ้าแลบ แล้วก็อยู่ในชีวิตประจำวันของคนเรา" เฟิ่งอ๋าง, น.6 เทียบปฏิจสมุปบาทสูตร ใน พระสูตรต้นตปิฎก สังยุตตนิกาย นิทานวรรคฯ ข้อที่ 1 หน้า 1-8 อย่างไรก็ตาม ท่านพุทธทาสวิจารณ์แนวคิดของพระพุทธโฆษาจารย์ ในเรื่องนี้ว่า "...คำอธิบายของท่านก็ปรากฏออกมาในรูปที่ว่าคร่อม 3 ชาติ เพราะมีปฏิสนธิวิญญาณจากอดีตชาติมาสู่ชาติปัจจุบัน และชาติปัจจุบันก็ทั้งปฏิสนธิวิญญาณให้แก่ชาติต่อไป (เฟิ่งอ๋าง, น. 80-81

บทลงโทษทางศาสนากับการบรรลุลิธรรม

กฎแห่งกรรมแบบข้ามภพชาติ

พุทธศาสนากล่าวถึงกฎแห่งกรรมในฐานะบทลงโทษในชีวิตหลังความตาย กล่าวคือ ใครกระทำความชั่วอย่างหนักและสม่ำเสมอทำให้ต้องชดใช้กรรมคือ ตกนรก หรือเป็นเปรตจวน หรือเป็นเปรต ตามลำดับ ทั้งนี้ขึ้นอยู่กับความหนักเบา และความสม่ำเสมอในการกระทำความบาป ใครกระทำความบาปอย่างเบาที่สุดวิบากกรรมอาจจะทำให้เกิดเป็นมนุษย์ผู้มีความไม่สมบูรณ์ทางร่างกายหรือความด้อยสถานะทางสังคม อย่างไรก็ตามบทลงโทษทางศาสนาดังกล่าวนี้น่าไม่ใช่เป็นแค่บทลงโทษต่อผู้กระทำความผิดเท่านั้น หากแต่มีมิติของความสัมพันธ์และความสำคัญต่อการบรรลุลิธรรม หรือการพัฒนาตนไปสู่จุดหมายสูงสุดของพุทธศาสนาคือนิพพาน

บทลงโทษในนรก ดังที่ได้กล่าวแล้วว่า นรกจัดเป็นสถานที่ลงโทษผู้กระทำความผิดในขั้นรุนแรงและฉกาจฉกรรจ์ที่สุด และในมหานรกแต่ละขุมมีการลงโทษและมีลำดับความรุนแรงแตกต่างกันไป อย่างไรก็ตามสิ่งที่นรกแต่ละขุมมีไม่ต่างกันคือ ความทรมานอย่างไม่มีเวลาว่างเว้น มีการอุปมาเพื่อเปรียบเทียบความทุกข์ทรมานของสภาวะในนรกดังนี้

“สภาวะของการตกนรกที่มีแต่ทุกข์ทรมานเพียงอย่างเดียว ไม่มีความสุขใดสอดแทรกเข้าไปได้เลย เป็นความทุกข์ไม่มีเวลาว่างเว้น อุปมาเหมือนการตกลงไปในหลุมใหญ่ที่เต็มไปด้วยถ่านเพลิงที่ร้อนจัด ลุกแดงไปทั่วหลุม ผู้ที่ตกลงไปในหลุมถ่านเพลิงเช่นนั้นจะต้องทุกข์ทรมานแสนสาหัสเพียงไร เป็นการยากที่จะกำหนด” (สุนทร ณ รัชสี: 306)

ในบรรดามหานรก ขุมที่ทุกข์ทรมานอย่างที่สุดเป็นนรกขุมที่มีเปลวไฟไม่เคยว่างเว้น เต็มไปด้วยความทุกข์ทรมานอย่างมากที่สุด และมีระยะเวลาในการชดใช้กรรมยาวนานที่สุด ผู้อยู่ในนรกขุมนี้คือผู้กระทำความผิดนรีกรรมหรือกรรมอย่างหนักในพุทธศาสนา สิ่งที่น่าสังเกตคือการชดใช้กรรมในนรกมิใช่เพียงแต่ถูกลงโทษทางกายภาพอย่างหนักเท่านั้น แต่ยังกินระยะเวลานานแสนนานชั่วกัปชั่วกัลป์ และ

อาจกล่าวได้ว่าการถูกลงโทษในนรกขุมยิ่งมีความรุนแรงเพิ่มขึ้นเท่าใด การชดใช้กรรมก็จะยิ่งยาวนานมากขึ้นเท่านั้น ส่งผลให้โอกาสการเกิดเป็นมนุษย์ลดน้อยถอยลง ซึ่งแน่นอนว่าโอกาสในการพัฒนาทางศีลธรรมจึงถอยห่างออกไปด้วย ส่งผลให้โอกาสในการบรรลุธรรม หรือการเข้าถึงนิพพานในกระแสแห่งกรรมของผู้นั้น ยึดระยะออกไปอย่างยาวนานจนดูเหมือนว่าจะไม่มีที่สิ้นสุด

อย่างไรก็ตาม การวิเคราะห์เช่นนี้อาจพบข้อโต้แย้งที่ว่า การเสวยผลบุญอันยาวนานในสวรรค์เท่ากับเป็นการลดโอกาสในการเกิดเป็นมนุษย์เช่นกัน ข้อโต้แย้งดังกล่าวอาจตอบจากพื้นฐานความเชื่อที่ว่า ในนรกนั้นมีแต่ความทุกข์ทรมานอย่างแสนสาหัส ไม่สามารถหลีกเลี่ยงหนีจากสภาวะนี้ได้เลย ขณะที่ในแดนสวรรค์นั้น แม้มีสิ่งรื่นเริงใจหรือปรนเปรอกายอยู่มากมายแต่อยู่ในสภาวะที่สามารถเลือกที่จะอึดอ้อมกับความทุกข์หรือเสวนาธรรมกับปราชญ์อื่นๆ ดังที่ในพระไตรปิฎกระบุว่า มีพระอินทร์และเทวดาลงมาซักถามปัญหาทางธรรมกับพระพุทธเจ้า หรือพระอรหันต์อยู่เสมอ^๔ ทำให้มีโอกาสเกิดการพัฒนาทางศีลธรรมและนำไปสู่การบรรลุธรรมต่อไป

สภาวะเดรัจฉานและเปรต เดรัจฉานและเปรตเป็นการชดใช้กรรมในการกระทำความบาปอย่างหนักเช่นกัน แต่ได้รับวิบากกรรมไม่รุนแรงเท่ากับการตกนรก

“พระพุทธเจ้าทรงอุปมาเหมือนคนเดินทางไกลที่ร้อนทั้งเหน็ดเหนื่อยเมื่อยล้า สะทกสะท้าน หิวกระหาย เดินไปพลัดตกลงไปในหลุม คูถลิกท่วมหัว ต้องแหวกวนทนทุกข์ทรมานอยู่ท่ามกลางความโลโครก และกลิ่นเหม็นของหลุมคูถลิกนั้น

การเข้าถึงเปตวิสัย ทรงอุปมาเหมือนคนเดินทางไกลที่ทั้งร้อนทั้งเหน็ดเหนื่อยเมื่อยล้า หวาดหวั่น หิวกระหาย ทางเดินเต็มไปด้วยก้อนดินและหินขรุขระ มาถึงและเข้าพักใต้ต้นไม้ใบไกรน์ที่อาศัยบดบัง

^๔ ดูเพิ่มเติมจาก มหาสมยสูตร ใน พระสุตตันตปิฎก ทีฆนิกาย มหาวรรคฯ เล่มที่ ๒ ข้อที่ ๓๓๓ น.๒๕๑-๒๕๒ กล่าวถึงการประชุมครั้งใหญ่ของเทวดาเพื่อเข้าเฝ้าพระพุทธเจ้า และ สักกปัญหสูตร ใน พระสุตตันตปิฎก ทีฆนิกาย มหาวรรคฯ. น.๒๗๓-๓๐๐ เนื้อความระบุถึงท้าวสักกะทรงซักชวนเทวดาเข้าเฝ้าพระพุทธเจ้าเพื่อทูลถามปัญหาธรรม

แสงแดดไม่ได้ ต้องทนทุกข์ทรมานด้วยความร้อน ความเหน็ดเหนื่อย
และความทิวกระหายอย่างนั้น”¹⁵

การเกิดในสภาวะเดรัจฉาน หรือเปรตนั้นเป็นการชดใช้กรรมที่แม่ไม่ทนทุกข์ทรมานเท่าในนรกและมีระยะเวลาไม่ยาวนานเท่าในนรก แต่การอยู่ในสภาวะดังกล่าวนี้ทำให้ไม่เกิดการพัฒนาทางศีลธรรมและลดทอนโอกาสในการบรรลุนิพพานหรือการเข้าถึงจุดหมายสูงสุดทางพุทธศาสนาเช่นกัน ขณะที่การกระทำบาปอย่างเบาและไม่สม่ำเสมอวิบากกรรมนั้น อาจจะทำให้เกิดเป็นมนุษย์ผู้ไม่สมบูรณ์ทางกายภาพหรือด้อยฐานะทางสังคม แต่การเกิดเป็นมนุษย์แม้ทนทุกข์ทรมานหรืออดมื้อกินมื้อ พุทธศาสนาก็ถือว่ายังดีกว่าการเกิดเป็นเดรัจฉาน กล่าวคือ คนที่อดมื้อกินมื้อยังอยู่ในสภาวะที่ดีกว่าสุนัขที่มีเจ้าของให้ข้าวกินทุกมื้อ ทั้งนี้เพราะการเกิดเป็นมนุษย์เป็นในสภาวะที่สามารถพัฒนาไปสู่การบรรลุนิพพานทางศาสนา รวมทั้งการเกิดในโลกมนุษย์ถือว่าอยู่ในโลกที่พร้อมในการพัฒนาตนเพื่อเข้าถึงจุดหมายสูงสุดทางพุทธศาสนา กล่าวคือ มีทั้งสภาวะที่ทุกข์และสุขซึ่งเอื้อต่อการพัฒนาตนทางศีลธรรมมากกว่าโลกธาตุอื่น ๆ

กฎแห่งกรรมแบบให้ผลทันตาเห็น

ดังที่กล่าวแล้วว่า กฎแห่งกรรมแบบให้ผลทันตาเห็นปรากฏผลทันทีที่กระทำ เช่น การอิจฉาริษยามุ่งอาฆาตมาดร้ายทำให้จิตใจร้อนราวตกในนรก ความโลภอยากได้ อยากมี อยากเป็นทำให้ผู้นั้นอยู่ในสภาวะเหมือนเปรต และเมื่อวิเคราะห์บทลงโทษในทางภาษาศาสตร์กับการบรรลุนิพพานพบว่า สภาวะของนรก สัตว์เดรัจฉาน หรือเปรตนั้นเกิดจากการที่จิตยึดมั่นในอัตตาหรือ “ตัวกู” “ของกู” เป็นสำคัญ และการยึดมั่นในอัตตามากเท่าใดยิ่งส่งผลให้การปล่อยวางหรือละอัตตาเกิดขึ้นได้ยากเท่านั้น เท่ากับทำให้การพัฒนาตนเองในการบรรลุนิพพานแม้ในทุกขณะจิต

¹⁵ เพ็งอ้ง, น.306-307 สุนทร ฌ รังษี แสดงความเห็นในเรื่องนี้ว่า “แม้พุทธปรัชญาจะถือว่ามนุษย์หรือเทวดาที่เคยทำบาปกรรมไว้มากอาจจุติหรือตายแล้วเกิดเป็นเดรัจฉานได้ แต่ก็ไม่พึงเข้าใจว่าสัตว์เดียรัจฉานทั้งหมดล้วนเคยเกิดเป็นมนุษย์มาทั้งสิ้น...สัตว์เดียรัจฉานที่อยู่ในวิสัยที่จะเกิดเป็นมนุษย์ได้หรือเคยเกิดเป็นมนุษย์มาก่อน เปรียบเหมือนเมล็ดทรายที่เราหยิบมาไว้ในมือ ส่วนสัตว์เดียรัจฉานที่มีอยู่ตามธรรมชาติ เปรียบเหมือนเมล็ดทรายทั้งหมดที่มีอยู่ในแผ่นดิน...” (น.403)

เกิดขึ้นได้ยากยิ่ง ดังพุทธพจน์กล่าวเปรียบเทียบคุณภาพของจิตกับคุณภาพของผ้า ว่าจิตที่หมกมุ่นในทางเสื่อม ย่อมเหมือนผืนผ้าที่สกปรกจะย้อมสีย้อมติดยาก เมื่อจิตเศร้าหมองยิ่งทำให้โอกาสในการพัฒนาคุณภาพจิตลดน้อยลง

“ภิกษุทั้งหลาย ช่างย้อมผ้าจะพื้งนำผ้าที่สกปรกเประเปื้อน ใส่ลงในน้ำย้อมสีคือ สีเขียว สีเหลือง สีแดง หรือสีชมพู ผ้าผืนนั้นจะพื้งเป็นผ้าย้อมได้ไม่ดี มีสีไม่สดใส ชื่อนั้นเพราะเหตุไร เพราะผ้าผืนนั้นเป็นผ้าที่ไม่สะอาด แม้ฉนใด เมื่อจิตเศร้าหมอง ทุกตักก็เป็นอันหวังได้ ฉนนั้นเหมือนกัน ช่างย้อมผ้าจะพื้งนำ ผ้าที่สะอาดหมดจด ใส่ลงในน้ำย้อมสีคือ สีเขียว สีเหลือง สีแดง หรือสีชมพู ผ้าผืนนั้นจะพื้งเป็นผ้าย้อมได้ดี มีสีสดใส ชื่อนั้นเพราะเหตุไร เพราะผ้าผืนนั้นเป็นผ้าที่สะอาด แม้ฉนใด เมื่อจิตไม่เศร้าหมอง ทุกตักก็เป็นอันหวังได้ ฉนนั้นเหมือนกัน” (พระสุตตันตปิฎก มัชฌิมนิกาย มูลปณณาสกฯ เล่มที่ 4 ข้อที่ 70 น.62-63)

ความดังกล่าวแสดงให้เห็นว่า จิตเศร้าหมองกับการพัฒนาทางศีลธรรม เป็นเหตุเป็นผลต่อกัน เมื่อจิตเศร้าหมองหรือคุณภาพจิตไม่ดีเป็นเหตุให้การพัฒนาทางศีลธรรมมีขึ้นได้ยากกว่าจิตที่ไม่เศร้าหมอง ขณะที่เมื่อจิตไม่เศร้าหมอง สุกตักเป็นอันหวังได้ในปัจจุบันขณะ

กล่าวโดยสรุป กฎแห่งกรรมในฐานะบทลงโทษทางศาสนากับการบรรลุธรรม หรือการพัฒนาตนไปสู่จุดหมายสูงสุดทางพุทธศาสนาคือนิพพานนั้น ทั้งบทลงโทษแบบข้ามชาติ หรือบทลงโทษแบบให้ผลทันตาส่วนส่งผลต่อการบรรลุธรรมทั้งสิ้น

บรรณานุกรม

- กองวรรณคดีและประวัติศาสตร์. (2528). *วรรณกรรมสุโขทัย*. กรุงเทพฯ: กองวรรณคดีและประวัติศาสตร์.
- นิธิ เอียวศรีวงศ์. (2543). “ผ้าเหลืองปลายหูกของการพัฒนา” *พุทธศาสนาใน* *ความเปลี่ยนแปลงของสังคมไทย*. กรุงเทพมหานคร: โรงพิมพ์เม็ดทราย.
- นิยะดา เหล่าสุนทร. (2538). *ไตรภูมิพระร่วง: การศึกษาที่มา*. กรุงเทพมหานคร: สำนักพิมพ์แม่คำผาง.
- พระธรรมปิฎก (ป.อ.ปยุตโต). (2526). *พุทธธรรม*. (ฉบับปรับปรุงและขยายความ) กรุงเทพฯ: มหาจุฬาลงกรณราชวิทยาลัย.
- พระธรรมปิฎก (ป.อ.ปยุตโต). (2536). *จะพัฒนาคนกันอย่างไร (พุทธศาสนากับการพัฒนามนุษย์)*. กรุงเทพมหานคร: มูลนิธิพุทธธรรม.
- พระธรรมปิฎก (ป.อ.ปยุตโต). (2538). *นรก-สวรรค์ สำหรับคนรุ่นใหม่*. กรุงเทพมหานคร: มูลนิธิพุทธธรรม.
- พระธรรมปิฎก (ป.อ.ปยุตโต). (2546). *พจนานุกรมพุทธศาสตร์ ฉบับประมวลศัพท์*. กรุงเทพมหานคร: บ.เอส.อาร์ ฟรินติ้ง แมส โปรดักส์ จำกัด.
- พระสังฆราชเมธีกร. (2529). *โลกที่ปกสาร*. กรุงเทพฯ: หอสมุดแห่งชาติ กรมศิลปากร.
- พระสังฆราชโมหะเถระ. (2528). *โลกบัญญัติ*. กรุงเทพมหานคร: หอสมุดแห่งชาติ กรมศิลปากร.
- พุทธทาสภิกขุ. (2542) *กรรมเหนือกรรม*. กรุงเทพฯ: สำนักพิมพ์ธรรมสภา.
- พุทธทาสภิกขุ. (2543 ก). “สันโดษไม่เป็นอุปสรรคแก่การพัฒนา” *พระธรรมคติ*. กรุงเทพมหานคร: ธรรมทานมูลนิธิ และธรรมสภา.
- พุทธทาสภิกขุ. (2543 ข). *ปฏิจสมุปปาท*. กรุงเทพฯ: ธรรมสภา.
- พุทธทาสภิกขุ. (2548). *ภาษาคน ภาษาธรรม*. กรุงเทพฯ: ธรรมสภา.
- ไพลิน เตชะวิวัฒนาการ. (2538). “เกณฑ์ตัดสินความดีในพุทธปรัชญาเถรวาทเปรียบเทียบกับปรัชญาของค่านั้” *พุทธศาสนศึกษา* (พฤษภาคม-สิงหาคม 2538). กรุงเทพฯ: จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

- วิทย์ วิศทเวทย์. (2538). "บทวิเคราะห์พุทธจริยศาสตร์เถรวาท" พุทธศาสน์ศึกษา. จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย ปีที่ 2 ฉบับที่ 1 มกราคม - เมษายน 2538.
- ศักดิ์ศรี แย้มนัตตา. (2532). การตนินาย ชุดที่ 2 ประภาวดี. กรุงเทพฯ: สำนักพิมพ์แม่คำผาง.
- สมภาร พรหมทา. (2542). พุทธปรัชญา มนุษย์ สังคม และปัญหาจริยธรรม. กรุงเทพมหานคร: โครงการตำราคณะอักษรศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- สนั่น ไชยานุกุล ปรัชญาอินเดีย. (2504). แปลและเรียบเรียงจาก Introduction to Indian Philosophy. โดย ดร.สตีสจันทร ชัตเตอร์จี และดร.อิเรนนอร์ โมฮันทัตตะ. กรุงเทพฯ: มหาจุฬาลงกรณราชวิทยาลัยในพระบรมราชูปถัมภ์.
- สุนทร ณ รั้ง. (2543). พุทธปรัชญาจากพระไตรปิฎก. กรุงเทพมหานคร: สำนักพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- สุวรรณ สภาอนันท์. (2545). ศรีธา กับ ปัญญา บทสนทนาทางปรัชญาว่าด้วยศาสนา. กรุงเทพฯ: สำนักพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- เสรี พงศ์พิศ และคณะ. (2524). คนในทรรศนะของพุทธศาสนา อิสลามและคริสต์ศาสนา. กรุงเทพฯ: สภาคatholicแห่งประเทศไทยเพื่อการพัฒนา.
- อัญชลี จิตรสุนทร. (2524). พระยมในวรรณคดีสันสกฤต บาลีและไทย. วิทยานิพนธ์อักษรศาสตร์ มหบัณฑิต ภาควิชาภาษาตะวันออก จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

ประวัติผู้วิจัย

1. ผศ.ดร. สิริเพ็ญ พิริยจิตรกรกิจ

สถานที่ทำงาน หัวหน้าภาควิชาปรัชญา และประธานหลักสูตรอักษรศาสตรมหาบัณฑิตและดุษฎีบัณฑิตสาขาวิชาปรัชญา ภาควิชาปรัชญา คณะอักษรศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
ประธานเครือข่ายปรัชญาและศาสนา โครงการผลิตและพัฒนาอาจารย์ (UDC) สำนักงานคณะกรรมการการอุดมศึกษา
บรรณาธิการวารสารสมาคมปรัชญาและศาสนาแห่งประเทศไทย

ผลงานแปล

สติเฟ่น เอฟ.บาร์เกอร์. ปรัชญาคณิตศาสตร์. (2537).

ทอมัส เอส. คูห์น. โครงสร้างของการปฏิบัติในวิทยาศาสตร์. (2544).

งานวิจัยที่กำลังทำ

- มิติด้านญาณวิทยาและจริยศาสตร์ของงานวิจัยทางวิทยาศาสตร์กับนัยของมิติเหล่านี้ในการกำหนดนโยบายได้รับการสนับสนุนทุนวิจัยจากสำนักงานคณะกรรมการวิจัยแห่งชาติ 2547-2549.

2. ผศ.ชัชชัย คุ่มทวีพร

สถานที่ทำงาน หัวหน้าภาควิชามนุษยศาสตร์ คณะศิลปศาสตร์ มหาวิทยาลัยรังสิต

ผลงานทางวิชาการ

สมเด็จพระยาดำรงราชานุภาพกับประวัติศาสตร์นิพนธ์ไทยสมัยใหม่. (2534).

ตรรกวิทยา. (2534).

จริยศาสตร์: ทฤษฎีและการวิเคราะห์ปัญหาจริยธรรม. (2538).

Office : Graduate School of Philosophy and Religion, Assumption
University,
Hua Mak Campus, Bang Kapi, Bangkok 10240

“ Process Philosophy: Science and Religion” in *The Journal of Human and Social Sciences*, Rangsit University. Vol.3 No. 7, 2003.

“The Justification of Religious Pluralism” (In English) in *The Role of Civic Religions in Emerging Thai Civil Society*. Ed. by Imtiyaz Yusuf. Bangkok: Assumption University Press, 2004.

“In Defense of Communitarianism” (In English) in *To the Mountain*. Ed. by Hu Yeping and William Sweet. Taipei: Fu Jen University Press, 2004.

“Rationality and Understanding Others” (In English) in *Prajna Vihara*. Vol. 5 No.1, Bangkok: Assumption University Press, 2004.

สถานที่ทำงาน อาจารย์ประจำภาควิชาวิศวกรรมศาสตร์ คณะมนุษยศาสตร์และสังคมศาสตร์ มหาวิทยาลัยบูรพา หน่วยงานหลักสูตรรัฐศาสตรมหาบัณฑิต สาขาเศรษฐศาสตร์การเมืองและการบริหารจัดการ และประสานสาขาศาสนาและปรัชญา มหาวิทยาลัยบูรพา

การประเมินผลวิทยาลัย์ในกำกับของมหาวิทยาลัย. (2546).
อดีต ปัจจุบันและอนาคตของรัฐวิสาหกิจไทย: การวิเคราะห์เชิงเศรษฐศาสตร์การเมือง. (2546).
การวิจัยประเมินผลรายวิชาสหศาสตร์ 1. (2548).

ผลงานทางวิชาการ

อดีต ปัจจุบัน และอนาคตของรัฐวิสาหกิจไทย: การวิเคราะห์เชิงเศรษฐกิจศาสตร์การเมือง. (2546).

"บทบาทของรัฐและประชาสังคมท้องถิ่นในภาคตะวันออก: กรณีศึกษานโยบายการจัดการกากพิษอุตสาหกรรม." (2547).

5. ผศ.สุภัทรา วงสกุล

สถานที่ทำงาน ปัจจุบันเป็นอาจารย์ประจำภาควิชาปรัชญาและศาสนา คณะมนุษยศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ

