

คำนิยมจาก สกว.

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

กิจกรรมดังกล่าวนี้เป็นการร่วมมือระหว่างสมาคมปรัชญาและศาสนาแห่งประเทศไทย กับชุดโครงการ **เวทีวิจัยมนุษยศาสตร์ไทย** ที่ต้องการตอบสนองต่อความต้องการเพิ่มศักยภาพการวิจัยแก่คณาจารย์และนิสิตบัณฑิตศึกษาศาขาปรัชญาและศาสนาทั่วประเทศ 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 จังหวัดเชียงใหม่มี 3 แห่ง ได้แก่ มหาวิทยาลัยเชียงใหม่ มหาวิทยาลัยพายัพ มหาวิทยาลัยมหาจุฬาลงกรณราชวิทยาลัย

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

บทความทั้ง 5 บทความในหนังสือรวมบทความวิจัยชิ้นนี้เป็นผลมาจากโครงการส่งเสริมการวิจัยปรัชญาและศาสนาสู่ผู้ดั่งกล่าว และหวังเป็นอย่างยิ่งว่าจะเป็นประโยชน์ต่อประชาคมนักวิจัยทางปรัชญาและศาสนาไม่มากก็น้อย

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

ธีรพจน์ ศิริจันทร์

หัวหน้าโครงการส่งเสริมการวิจัยปรัชญาและศาสนาสู่ผู้ดั่งกล่าว

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 วิชาภพ วิचारณ เพื่อให้เกิดผลึกเป็นผลิตผลของสังคมไทย อาทิ ปรัชญาสำหรับเยาวชน ที่มองว่า มุมมองและวิธีคิดเชิงปรัชญาจะช่วยให้เยาวชนมีโลกทัศน์ที่ครบถ้วนรอบด้าน ซึ่งประเทศต่าง ๆ ทั่วโลกได้ริเริ่มและพัฒนาไปอย่างกว้างขวางแล้ว ส่วนการนำเทคโนโลยีการสื่อสารผ่านคอมพิวเตอร์มาใช้ในการศึกษา ควรมีการประเมินกันอย่างจริงจังว่า นวัตกรรมนี้เป็นการเพิ่มโอกาสหรือจำกัดโอกาสของการศึกษา โดยเฉพาะเทคโนโลยีที่ถูกสร้างขึ้นเพื่อตอบสนองระบบทุนนิยม

ปรัชญาการศึกษาของนักคิดเช่น จอห์น ดิวอี้ ควรได้รับการประเมินอย่างจริงจังทั้งด้านที่เป็นจุดแข็ง ซึ่งผู้เขียนเห็นว่า สังคมไทยตอบรับอย่างไม่วิตกวิวิจารณ์เพียงพอ และด้านที่เป็นจุดอ่อนของแนวคิดนี้ การประเมินอย่างรอบคอบและรอบด้านเช่นนี้ จะช่วยให้เราสามารถเข้าใจบทบาททางความคิดของนักคิดไทยเช่น ท่านพุทธทาสภิกขุ ได้อย่างเที่ยงตรง เพื่อนำความคิดที่ท่านนำเสนอมาสู่ปฏิบัติการแห่งการเสริมสร้างภูมิปัญญาของสังคมไทย หายสุด แนวคิดเรื่องการพัฒนาคน โดยอาศัยพื้นฐานความเชื่อทางศาสนาที่ถูกต้อง เป็นอีกมุมมองหนึ่งที่นักจิตวิทยา นักสังคมวิทยาไทยควรหันมาพิจารณา และทำความเข้าใจอย่างจริงจัง

ความจำกัดด้านเวลาและความรับรู้ของคณาจารย์ผู้วิจัย ทำให้งานเขียนเหล่านี้ยังขาดความสมบูรณ์อีกมาก ดังนั้นจึงไม่อาจเรียกว่าเป็นความรู้ที่เสร็จและสมบูรณ์หรือ “สำเร็จรูปพร้อมใช้” ทว่า เป็นจุดเริ่มต้นของการตั้งคำถามและการแสวงหาความรู้ในด้านต่าง ๆ โดยทำงานวิจัยเหล่านี้เป็นเพียงตัวอย่างที่คณาจารย์แต่ละท่านได้แสดงไว้เท่านั้น

ถึงกระนั้น คำตอบเบื้องต้นที่งานเหล่านี้เสนอก็ไม่สามารถมองข้ามหรือดูแคลนว่ามีความสำคัญ ตรงกันข้าม แนวคิด เหตุผล ข้อวิจารณ์ ข้อเสนอแนะต่างๆ เป็นสิ่งที่สังคมไทยควรลองพิจารณาอย่างจริงจัง และการประเมินค่างานวิจัยเหล่านี้เป็นหน้าที่ของผู้อ่าน ผู้แสวงหาคำจริง 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.วายุทธ ศรีวีรกุล	
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 การโต้วาที การอภิปราย แต่กระนั้นก็ดูเหมือนว่าคุณค่าของวิชาเหล่านี้ก็กลับไม่สามารถปรากฏอย่างชัดเจนทั้งในสายตาผู้เรียนและเจ้าของหลักสูตรจำนวนมาก 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 อีรานุรักษ์ 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 ส่วนประเด็นที่สองมาจากปรัชญาสำหรับเด็กชนที่นำปรัชญาไปสอนในโรงเรียนในลักษณะที่น่าจะถือได้ว่าไม่ต่างจากการสอนปรัชญาในฐานะวิชาศึกษาทั่วไปในระดับปริญญาตรีที่ควรจะเป็น ซึ่งเท่ากับว่าเป็นการขยายวิชาศึกษาทั่วไปไปสู่โรงเรียน ดังนั้นวัตถุประสงค์ของข้อเขียนนี้จะเป็นการหาเหตุผลสนับสนุนข้อเสนอสองข้อด้วยกันคือ 1) วิธีสอนไม่อาจแยกออกจากเนื้อหาของการสอนในปรัชญาสำหรับเด็กชน 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 หรือเราทำได้อย่างมากที่สุดเพียงแค่สอนให้เด็กรู้จักแยกแยะการให้เหตุผลที่ไม่ดี เหมือนกับสอนให้เด็กรู้จักแยกแยะไวยากรณ์ที่ไม่ดี แต่ไม่ได้สอนการใช้ไวยากรณ์ที่ดี (Lipman, 1993: 373) ลิปแมนเห็นว่านักเรียนในระดับปริญญาตรีที่เขาสอนอยู่มีระดับการใช้เหตุผลอยู่ในเกณฑ์ไม่ดี 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 ซึ่งมาจากพลเมืองที่ถือได้ว่ามีการศึกษาของประเทศ (Pritchard, 2002)

ปัจจุบัน IAPC มีสมาชิกเป็นเครือข่ายด้านปรัชญาสำหรับเยาวชนอยู่ทั่วโลกกว่า 40 ประเทศ เฉพาะในเขตเอเชียแปซิฟิก ได้แก่ ออสเตรเลีย นิวซีแลนด์ ฟิลิปปินส์ ยองกง 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 ... เขาผ่านบ้านของครอบครัวพาร์คินสัน มีห้วงบาสเกตบอลติด

อยู่เหนือประตูโรงรถของบ้านนี้ ได้ห้วงมีทางให้รถวิ่งเข้าไปในโรงรถ เด็กชายสองคนกำลังต่อสู้กัน มาร์ครู้จักเด็กทั้งสอง ทั้งคู่เรียนอยู่เกรด 5 หลังจากมาร์คหยุดพักหายใจจากการวิ่ง เขาก็ตะโกนถามเด็กทั้งสองว่า “สู้กันเรื่องอะไร”

เด็กชายทั้งสองเริ่มเดินรอบกันและกัน จ้องมองกันอย่างคุมเชิง ไม่มีใครตอบมาร์ค

“แค่สู้กัน ไม่มีเหตุผล จันเธอ” มาร์คถาม มาร์คคิดว่าจันจะวิ่งต่อ แต่มีบางอย่างบนใบหน้าของเด็กชายคนที่สูงกว่าปรากฏแววเจ็บช้ำวบหนึ่ง ทำให้มาร์คอยู่ต่อ

“เขาเรียกผมว่าไอ้ลาโง่” เด็กชายที่ตัวสูงกว่าตอบ

“ทำไมไปเรียกเขาอย่างนั้นล่ะ” มาร์คถามเด็กชายอีกคน และมาร์คก็ได้รับคำตอบทันทีว่า “เพราะเขาเป็นอย่างนั้น” จากเด็กชายที่ตัวเตี้ยและล่ำกว่าซึ่งยิ้มกว้างขณะที่พูด

แล้วพวกเขาก็เริ่มชกต่อยกันอีก หลังจากนั้นราวหนึ่งนาทีก ทั้งคู่ก็เหนื่อย และกลับมามองจะทำร้ายกันอีก

“ผมก็ถูกเรียกว่าไอ้โง่อยู่ตลอดเวลา” มาร์คเงาจะพูดกับเด็กชายที่ตัวสูงกว่า “มันไม่มีความหมายกับผมหรอก” แล้วมาร์คก็พยายามหันเหไปที่อีกคนหนึ่ง “นายรู้ได้อย่างไรว่าเขาเป็นไอ้ลาโง่” มาร์คถามอย่างไม่เข้าใจ มาร์คยืนอยู่ใต้ห้วงบาสเกตบอล ชุยมือไว้ในกระเป๋าเกงยีนส์

“ผมบอกได้ เพียงแค่มองดูเขาเท่านั้น” เด็กที่ตัวเตี้ยกว่าพูด

“ถ้าฉัน ตอนที่นายมองดูเขา นายเห็นอะไรที่บอกนายว่าเขาเป็นอย่างนั้น”

“ผมไม่ใช่ไอ้ลาโง่” เด็กที่ตัวสูงกว่าพูด “เขาพูดอย่างนั้นหลายครั้ง ผมจะละเลงหน้าเจ้านี้”

“นายไม่จำเป็นต้องสามารถบอกสิ่งที่นายเห็นได้” เด็กที่ตัวเตี้ยกว่าบอกมาร์ค “นายเพียงแต่รู้เท่านั้น ผมบอกได้ เพียงแค่มองดูเขาที่เดียวเท่านั้นและผมก็รู้ว่าเป็นอย่างนั้น” 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 ทำหายความเห็นที่ไม่มีเหตุผลสนับสนุนของผู้อื่นให้กลายเป็นความเห็นที่มีเหตุผลสนับสนุน ช่วยกันยืนยันความคิดด้วยการหาข้อสรุปจากสิ่งที่พูด แสวงหาข้อสมมติล่วงหน้า (assumption) ของกันและกัน (Lipman 2003: 20)

หลังจากการริเริ่มของลิปแมน ปรัชญาสำหรับเยาวชนได้แผ่ขยายไปยังส่วนอื่นๆ 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 เอลฟ์เป็นผู้เล่าเรื่อง ขณะที่ Mark ผู้เขียนเป็นผู้เล่าเรื่อง แม้ว่าจะมีข้อแตกต่างกันดังกล่าว แต่ทั้ง *Thinking Stories* 1, 2 และเอกสารหลักสูตรของ IAPC ก็มุ่งเน้นให้เกิดประเด็นถกเถียงทางปรัชญาเช่นเดียวกัน เช่น เรื่อง รังนก ใน *Thinking Stories* 1 ซึ่งแตงโดย Yeh Hseng-Hong เรื่องมีอยู่ว่า แม่ของเจนเจนไปทำผมทรงใหม่กลับมาบ้าน เจนเจนบอกว่าผมของแม่เหมือนรังนก ต่อมาอีกนานวันผมของแม่ก็พองมากขึ้น เจนเจนบอกว่ารังนกของแม่โตขึ้นด้วย แม่ของเจนเจนหงุดหงิดมาก พยายามแก้ไขอย่างไรก็ไม่ดีขึ้น แม่ขอให้เจนเจนเลิกพูดถึงผมของแม่ เจนเจนเปรียบเทียบว่าเหมือนกับตอนที่ เธอเล่นเปียโน แม่ชอบมายืนข้าง ๆ และพูดอยู่ตลอดเวลา เธอเล่นผิด แม้ว่าเจนเจนจะรู้สึกเศร้าและโกรธ อยากฝึกหัดอยู่คนเดียว แม่ก็ไม่เคยฟังและยังคงทำอย่างเดิม

นิทานเรื่องนี้นำไปสู่การอภิปรายในชั้นเรียนหลายประเด็น เช่น สำคัญหรือไม่ที่เราใส่ใจกับลักษณะที่ปรากฏทางกายของคน ผู้คนใส่ใจกับลักษณะที่ปรากฏทางกายมากเกินไปหรือไม่ มีอย่างอื่นหรือไม่ที่เราจะดูนอกเหนือไปจากลักษณะที่ปรากฏทางกายของคนอื่น กระทั่งเป็นที่ดีสำหรับดูว่าตัวเองเป็นอย่างไรใช้หรือไม่ การเปรียบเทียบ (analogy) ของเจนเจนดีหรือไม่ นักเรียนมีตัวอย่างการเปรียบเทียบอื่น ๆ 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 นิลขำขันก่อนหันถูกสายไฟฟ้า ก่อนหันกระเด็นกลับมาเกือบถูกเด็กชายอีกคนที่กำลังขี่จักรยานผ่านมา เด็กชายดังกล่าวหยุดรถและถามว่าอยากถูกชนหน้าหรือ นิลตอบว่าลองดูสิ จากนั้นเด็กชายดังกล่าวก็ทิ้งรถไว้กับพื้น เดินเข้ามาถามว่าใครขำขันก่อน หิน นิลก็พูดว่าใครขำขันอะไร 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 เราควรหวั่นไหวความคิดของผู้อื่นหรือไม่ มีความแตกต่างระหว่างเกมที่รุนแรงกับความรุนแรงที่เกิดขึ้นจริงหรือไม่ พ่อแม่เป็นผู้ที่รู้ดีที่สุดใช่หรือไม่ (Cam 1997b: 11-14)

2. วรรณกรรมสำหรับเด็กที่แนะนำโดย Northwest Center for Philosophy for Children

Northwest Center for Philosophy for Children สหรัฐอเมริกา ได้แนะนำหนังสือสำหรับใช้สอนปรัชญาสำหรับเด็กตั้งแต่ช่วงก่อนเข้าโรงเรียนจนถึงมัธยมไว้อีกจำนวนหนึ่ง ในจำนวนนี้นับเป็นหนังสือสำหรับเด็กโดยทั่วไปอยู่แล้ว เช่น *Charlotte's Web* สำหรับเด็กอายุ 7-10 ขวบ ซึ่งได้รับการแปลเป็นภาษาไทยแล้วในชื่อ *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 อีรานูร์กซ์ 2544: 6)

งานวิจัยของปัทมศิริ อีรานูร์กซ์

ในวิทยานิพนธ์ของอาจารย์ปัทมศิริ อีรานูร์กซ์ 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 และบุคลิกภาพของเด็กแบบเก็บตัว (Introvert) กับบุคลิกภาพของเด็กแบบแสดงตัว (Extrovert) ตัวแปรตาม ได้แก่ ทักษะการคิด เอกสารหลักสูตรที่ใช้สอนคือ เนื้อหาในกลุ่มสร้างเสริมประสบการณ์ชีวิต (สพช.) ชั้นประถมศึกษาปีที่ 1 มีระยะเวลาทดลองสอน 12 สัปดาห์ การประเมินผลใช้ 2 ด้าน ได้แก่ ด้านเนื้อหาสาระใน สพช. 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 ไม่มีปฏิสัมพันธ์ระหว่างกระบวนการเรียนการสอนแบบชุมชนแห่งการสืบสอบเชิงปรัชญากับเด็กที่มีบุคลิกแบบเก็บตัวและเด็กที่มีบุคลิกแบบแสดงตัว

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

¹ Elfie เป็นเรื่องราวของเด็กชื่อเอลฟี ซึ่งไม่ค่อยพูด ไม่ค่อยถามอะไร ใครถามก็ไม่ค่อยตอบ แต่เอลฟีมักพูดในใจซึ่งแสดงให้เห็นโดยการเป็นผู้เล่าเรื่อง เอลฟีกลัวที่จะถามหรือตอบโดยไม่ทราบว่าเป็นเพราะเหตุใด เพื่อนร่วมชั้นของเอลฟีบางคนพูดว่า “เอลฟีเกือบไม่เคยพูด เอลฟีอาจไม่มีจริง” แต่เอลฟีก็ตอบในใจว่า แม้ว่าเธออาจไม่ค่อยพูด แต่ก็คิดตลอดเวลา แม้แต่ตอนนอน (หน้า 2) ในตอนท้ายของเรื่องเอลฟีได้แสดงให้เห็นความสามารถโดยชนะการแข่งขันที่แสดงการเปรียบเทียบ 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) อาจารย์ปัทมศิริจึงดำเนินการสอนโดยการสอดแทรกการใช้เหตุผลเข้าไปในปรัชญาที่เหลืออีก 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

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

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

แม้ว่าเราอาจวิพากษ์งานวิจัยชิ้นนี้ได้ว่า มีการทดลองสอนน้อยจนทำให้ข้อสรุปอาจมีน้ำหนักไม่มาก แต่กระนั้นในตัวเองงานวิจัยนั้นเองกลับมีประเด็นที่น่า พิจารณาและเป็นประโยชน์ต่อปัญหาเกี่ยวกับการสอนปรัชญาในฐานะวิชาศึกษาทั่ว ไปอยู่ 3 ประเด็นด้วยกันดังต่อไปนี้

ประเด็นแรก

ตัวอย่างของการอภิปรายในชั้นเรียนสะท้อนให้เห็นว่าเด็ก ๆ สามารถตั้งคำถามและให้เหตุผลเชิงปรัชญาได้ดังตัวอย่างต่อไปนี้

เรื่อง "ความฝัน" (หน้า 289 – 290)

.....

นักเรียน 20 : ความฝันคือสิ่งที่เราคิดขึ้นมาเองได้

นักเรียน 15 : ไม่เห็นด้วยกับเพื่อน (20) เวลาเราคิดขึ้นมาเอง เราก็จะไม่ฝันแบบที่เราคิด แต่มันจะฝันขึ้นมาเอง

นักเรียน 30 : ทำไมเราฝันร้ายแล้วตื่นขึ้นมาอนลงไปอีกก็ฝันร้ายเหมือนเดิมอีก

นักเรียน 19 : ความฝันอยู่บนที่หัวเราอยู่

นักเรียน 30 : แล้วทำไมมันอยู่บนหัวเราได้

.....

นักเรียน 24 : รู้แล้วทำไมถึงฝันร้าย เพราะว่าเราคิดร้าย

นักเรียน 20 : ความฝันร้าย เราคิดขึ้นมาเพราะเราลืมกราบพระตอนกลางคืนทั้งห้อง : ไม่เกี่ยว

นักเรียน 20 : มันทำให้ฝันร้ายได้

- นักเรียน 12 : หนูไม่ได้กราบพระ หนูยังไม่ฝืนร้ายเลย
 นักเรียน 20 : เพราะว่าอาจจะใส่พระ
 นักเรียน 12 : ไม่ได้ใส่
 นักเรียน 15 : ไม่ได้ไหว้พระแต่เอาพระวางไว้หน้าห้อง ช่วยกันฝืนไม่ให้เราฝืน
 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 เค้านบอกว่าใครสวยจริงต้องพิสูจน์
 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 เพื่อความสะดวกในการคัดเลือกเนื้อหาสาระ ครูผู้สอนสามารถนำเนื้อหาสาระที่เด็กเรียนในกลุ่มประสบการณ์นั้น ๆ มาจัดกลุ่มเพื่อนำไปใช้ในการเขียนแผนการสอน ครูผู้สอนสามารถนำไปใช้ได้หลายวิชา เช่น วิทยาศาสตร์ ศิลปะ ดนตรี เป็นต้น โดยพิจารณาความเกี่ยวข้องระหว่างเนื้อหาสาระในหลักสูตรของกลุ่มประสบการณ์นั้น ๆ กับเนื้อหาทางปรัชญา (หน้า 179)

การเสนอให้กระบวนการเรียนการสอนแบบชุมชนแห่งการสืบสอบเชิงปรัชญาควรเป็นส่วนหนึ่งของการเรียนการสอนวิชาต่าง ๆ ในโรงเรียน ดูจะขัดกับปรัชญาสำหรับเยาวชนที่ริเริ่มโดยลิปแมนซึ่งเห็นว่า วิชาปรัชญาสำหรับเยาวชนควรเป็นวิชาหนึ่งแยกต่างหากจากวิชาอื่น เนื่องจากประเด็นนี้เกี่ยวเนื่องกับประเด็นที่สาม จึงขอไปพิจารณาพร้อมกับประเด็นที่สาม

ประเด็นที่สาม

ดูเหมือนงานวิจัยของอาจารย์ปัทมศิริจะมีสมมติฐานอยู่เบื้องหลังว่า ครูที่ไม่ได้เรียนปรัชญามาก่อนแต่เข้าใจวิธีการเรียนการสอนแบบชุมชนแห่งการสืบสอบเชิงปรัชญาที่สามารถสอนได้ อย่างน้อยที่สุดได้จากการทดลองสอนของอาจารย์ปัทมศิริเอง ที่มีได้มีพื้นความรู้ด้านปรัชญามาก่อน ผู้เขียนเห็นว่าผู้ที่สอนได้ผลดีกว่าน่าจะมีพื้นความรู้ด้านปรัชญามากพอสมควรด้วยเหตุผลดังต่อไปนี้

1. จากงานวิจัยของอาจารย์ปัทมศิริ เรามองเห็นได้ชัดเจนว่า อาจารย์เข้าใจลักษณะของปัญหาทางปรัชญา ทำให้อาจารย์สามารถตั้งประเด็นให้นักเรียนอภิปรายได้ดี แต่ก็มีอีกสิ่งหนึ่งที่มองเห็นได้เช่นกัน นั่นก็คือ อาจารย์ไม่อาจนำพานักเรียนให้เห็นข้อขัดแย้งทางปรัชญาที่ลึกซึ้งมากขึ้น เพราะคนที่จะทำเช่นนั้นได้จะต้องมีความคุ้นเคยเป็นอย่างดีกับข้อถกเถียงเกี่ยวกับเรื่องนั้น ๆ ซึ่งเป็นเนื้อหาในปรัชญา ยกตัวอย่างเช่น เรื่อง “ความสวยงาม” 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 ครูจะมีบทบาทเพียงผู้ร่วมอภิปราย แต่ในทางปฏิบัติเมื่อการอภิปรายเริ่มกระจัดกระจาย
หรือกำลังไปสู่บางทิศทาง ครูจะดึงนักเรียนกลับมา ในการตัดสินว่าถึงเวลาที่ควร
จะทำเช่นนั้นก็หลีกเลี่ยงไม่ได้ที่ครูจะต้องใช้ความเห็นของครูเอง 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” แล้วนักเรียนรู้สึกว่าการตอบของครูยังไม่น่าพอใจ เพราะสงสัยว่าเราจะรู้ได้อย่างไรว่า จะไม่มีจำนวนที่ไม่เป็นไปตามสมการในเมื่อจำนวนเป็นอนันต์ 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 สามารถนำความรู้ไปใช้ในการดำเนินชีวิต และดำรงตนอยู่ในสังคมได้เป็นอย่างดี

สถาบันอุดมศึกษาอาจจัดวิชาศึกษาทั่วไปในลักษณะจำแนกเป็นรายวิชา หรือลักษณะบูรณาการใด ๆ ก็ได้ โดยผสมผสานเนื้อหาวิชาที่ครอบคลุมสาระของกลุ่มวิชาสังคมศาสตร์ มนุษยศาสตร์ ภาษา และกลุ่มวิชาวิทยาศาสตร์กับคณิตศาสตร์ ในสัดส่วนที่เหมาะสม เพื่อให้บรรลุวัตถุประสงค์ของวิชาศึกษาทั่วไป โดยให้มีจำนวนหน่วยกิตรวมไม่น้อยกว่า 30 หน่วยกิต

ย่อหน้าแรกของข้อความข้างต้นบอกถึงสิ่งที่ต้องการจากวิชาศึกษาทั่วไป ส่วนย่อหน้าที่สองบอกเนื้อหาที่จะทำได้ตามย่อหน้าแรก ในส่วนนี้กำหนดให้จำนวนหน่วยกิตวิชาศึกษาทั่วไปอยู่ที่ไม่น้อยกว่า 30 หน่วยกิตโดยครอบคลุมเนื้อหาวิชาถึง 4 สาขาด้วยกัน (วิทยาศาสตร์อยู่กับคณิตศาสตร์) ข้อสังเกตประการหนึ่งก็คือ เกณฑ์นี้เป็นเกณฑ์ครอบจักรวาล ทำให้ผู้ที่เรียนวิชาเอกด้านใดด้านหนึ่งจะต้องเรียนเกี่ยวกับด้านนั้นเองในฐานะวิชาศึกษาทั่วไปด้วย นั่นก็คือ ผู้ที่เรียนวิชาเอกด้านวิทยาศาสตร์หรือคณิตศาสตร์ต้องเรียนวิชาศึกษาทั่วไปที่เป็นวิทยาศาสตร์หรือคณิตศาสตร์ ผู้ที่เรียนวิชาเอกด้านมนุษยศาสตร์ต้องเรียนวิชาศึกษาทั่วไปที่เป็นภาษาและมนุษยศาสตร์ และผู้ที่เรียนวิชาเอกด้านสังคมศาสตร์ต้องเรียนวิชาศึกษาทั่วไปด้านสังคมศาสตร์ เกณฑ์นี้มีส่วนของความสับสนอยู่ภายในตัวเอง 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 และเมื่อพิจารณาควบคู่กับกรณีศึกษาของปรัชญาสำหรับเยาวชนดังได้อภิปรายในหัวข้อที่ผ่านมา ทำให้น่าจะพิจารณาได้ว่าปรัชญาสำหรับเยาวชนน่าจะเป็นวิชาศึกษาทั่วไปในระดับโรงเรียน ขณะเดียวกันวิธีการเรียนการสอนตลอดจนเนื้อหาของปรัชญาสำหรับเยาวชนก็อาจจะใช้ในระดับปริญญาบัณฑิตได้ด้วย โดยมีข้อเสนอเพิ่มเติมดังต่อไปนี้

1. การนำเอกสารหลักสูตรจากต่างประเทศ เช่น เอกสารหลักสูตรของ IAPC หรือของฟิลิป แคม มาใช้สำหรับนักเรียนไทยอาจไม่ค่อยเหมาะสม แม้ว่าปัญหาทางปรัชญาจะเป็นปัญหาสากล แต่การนำเสนอที่อยู่ในรูปของเรื่องเล่า ทำให้มีส่วนของวัฒนธรรมท้องถิ่น รวมทั้งตัวอย่างของปัญหาก็คือเป็นเรื่องเฉพาะถิ่น 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 การจัดการเรียนการสอนโดยแยกการใช้เหตุผลหรือตรรกวิทยาออกจากปรัชญาและปล่อยให้มันเป็นหน้าที่ผู้เรียนไปโยนกันเอาเองเมื่อเทียบกับการเรียนการสอนที่รวมการใช้เหตุผลหรือตรรกวิทยาเข้ากับปรัชญา แบบหลังน่าจะดีกว่า

ด้วยการจัดการเรียนการสอนปรัชญาในฐานะวิชาศึกษาทั่วไปดังได้กล่าวมาทั้งหมด จะมีส่วนช่วยพัฒนาผู้เรียนตามเกณฑ์ของกระทรวงศึกษาธิการข้างต้นได้อันดับแรกที่ได้ชัดเจนคือ ความสามารถคิดอย่างมีเหตุผล แต่ด้วยธรรมชาติของการให้เหตุผลเองที่โยงกับโลกทัศน์ของผู้ให้เหตุผลซึ่งทำให้การสอนปรัชญาไม่ควรแยกออกจากการสอนการใช้เหตุผลนั้น จะทำให้เกิดการพัฒนาด้านผู้เรียนไปในตัว ทำให้มีโลกทัศน์กว้างไกล 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. สายพิน ศุภทอมงคล 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) เป็นสมาคมที่มีสมาชิกเป็นสมาคมปรัชญาสำหรับเยาวชนในออสเตรเลียและนิวซีแลนด์ 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 ได้รับการตีพิมพ์โดย 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 อันเป็นการก้าวข้ามหรือการจัดข้อบกพร่องที่ดำรงอยู่ในแต่ละขั้นตอน เพื่อไปสู่ขั้นตอนใหม่ที่มีความเพียงพอทางญาณวิทยามากขึ้น เทคโนโลยีสารสนเทศหรือการสื่อสารผ่านคอมพิวเตอร์สามารถสนับสนุนเป้าหมายนี้ โดยอาศัยปฏิสัมพันธ์ (หรือการสนทนา) ด้วยภาษาเขียน (แทนการสนทนาโดยตรงแบบโสเครติส) แต่ครูผู้สอนมีบทบาทสำคัญในฐานะผู้กระตุ้น ผู้สนับสนุน และผู้วิจารณ์ เพื่อให้ผู้เรียนเห็นข้อบกพร่องในองค์ความรู้ (หรือความเชื่อ) ที่ได้สร้างขึ้น เพื่อก้าวข้ามไปสู่ขั้นตอนใหม่ที่มีความสมบูรณ์มากกว่า

การปฏิเสธเทคโนโลยีคือการทำลายโอกาสที่เกิดขึ้นจากศักยภาพของเทคโนโลยีนี้ อาจกล่าวได้ว่าเป็นสิ่งผิดจริยธรรมสำหรับผู้สอน เช่นเดียวกับแพทย์ที่ไม่สนใจวิทยาการใหม่ๆ จนทำให้กรณีที่ต้องช่วยให้ผู้ป่วยหายได้กลับต้องเสียชีวิตไป และในทางตรงกันข้ามการใช้เทคโนโลยีนี้เพื่อแทนที่ครูหรือการศึกษาที่ปราศจากครู ผู้สอน หรือที่เรียกว่าการเรียนการสอนแบบอีเล็กทรอนิกส์เต็มรูปแบบ (e-learning) หากทำได้สำเร็จก็เป็นเพียงการผลิตช่างเทคนิค (ระดับสูง) จำนวนหนึ่ง ซึ่งไม่ตรงกับเจตจำนงของการศึกษาระดับสูงของทุกสังคม

การประเมินบทบาทของเทคโนโลยีการสื่อสารในการเรียนการสอน

เนื้อหาของบทวิเคราะห์จะแบ่งเป็น 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” ซึ่งดูเหมือนจะเกี่ยวข้องกับเรื่องนี้นามากที่สุด เพราะสิ่งนี้จะกำหนดโครงสร้างและรายละเอียดต่างๆ ของสิ่งเขปรายวิชาและวิธีการสอน แต่คำถามนี้ครูอาจไม่สามารถให้คำตอบโดยลำพังได้ เพราะเป้าหมายของการศึกษาคควรสัมพันธ์กับคำถามที่ว่า “สังคมของเราควรเป็นเช่นไร” ซึ่งคำถามนี้น่าสนใจสำหรับประชาชนทุกคน (ไม่เฉพาะแต่ครูและผู้ปกครองของนักเรียนเท่านั้น) และจะนำไปสู่คำถาม “ใครควรเป็นผู้กำหนดเป้าหมายต่างๆ (เหล่านี้) นี้” (White, 1982: 1)

คำตอบโดยทั่วไปสำหรับคำถามแรก (-อะไรควรเป้าหมายของการ

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

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

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

โดยทั่วไปแล้ว มีการกล่าวถึงเป้าหมายต่างๆ ของการศึกษา (White: 2-3) เช่น ควรสนับสนุนให้เกิดความเข้าใจเพิ่มมากขึ้นในด้านความรู้ เหตุผล และจิตใจ โดยไม่มีเป้าหมายอื่น หรือควรสนับสนุนให้เด็กทุกคนพัฒนาศักยภาพของตนเองอย่างสมบูรณ์ หรือควรให้ความสำคัญกับ “ปัจเจกภาพ” หรือ “เสรีภาพส่วนบุคคล” เป็นอันดับแรก หรือควรพัฒนาอย่างรอบด้าน เน้นสมดุลระหว่างสติปัญญา และการปฏิบัติอย่างได้ผล หรือระหว่างศิลปะและวิทยาศาสตร์ หรือควรเน้นความเป็นเลิศในความเชี่ยวชาญเฉพาะด้าน หรือควรเน้นการสนองตอบความต้องการของสังคม เช่น การรู้หนังสือ การเพิ่มแรงงานที่มีคุณภาพ หรือเป็นสมาชิกผู้มีความสามารถในระบบประชาธิปไตยแบบมีส่วนร่วม หรือควรเน้นการสอนด้านศิลปะและวัฒนธรรม หรือควรเน้นการสอนจริยธรรม เป็นต้น

คงมีผู้สอนจำนวนน้อยมากนำเป้าหมายต่างๆ เหล่านี้มาพิจารณาเปรียบเทียบกัน เพื่อหาข้อสรุปที่น่ายอมรับด้วยเหตุผล แต่ความเปลี่ยนแปลงที่รวดเร็วทำให้เป้าหมายที่เคยยึดถือด้วยกันตามจารีตได้สูญสลายไป ดังนั้นเพื่อให้การศึกษาในระดับต่างๆ มีความเป็นเอกภาพ จึงควรหาเป้าหมายที่มีความเห็นพ้องร่วมกันในระดับหนึ่ง โดยอาศัยการถกเถียงกันด้วยเหตุผล และอันที่จริงความเห็นพ้องในเป้า

หมาย (รวมถึงวิธีการที่ใช้ด้วย) นี้ควรมีทั้งในระดับสถาบันและภายในสถาบันเองด้วย

ความเปลี่ยนแปลงในแนวคิดเกี่ยวกับการศึกษา

คนส่วนใหญ่มีความเชื่อตามสามัญสำนึกว่า การสอนคือการส่งเสริมการเรียนรู้ และเห็นว่าการเรียนเกิดขึ้นจากภายนอกตัวผู้เรียน แนวคิดนี้อิงอยู่กับทฤษฎีถึงเก็บความรู้ที่สามารถสืบค้นกลับไปถึงอริสโตเติล และแนวการสอนสมัยใหม่ก็ใช้แนวคิดนี้เป็นพื้นฐานด้วย ทำให้หน้าที่ของผู้สอนคือการเติมหรือ “ถ่ายทอด” ความรู้ลงไปในจิตใจของผู้เรียนที่เหมือนกับถังเก็บความรู้ตัวเอง

เพอร์คินสัน (Henry J. Perkinson, 1993: 4-6) อธิบายว่า ทฤษฎีการศึกษาสมัยใหม่เริ่มจาก 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 ผู้สอนกำหนดเองว่าผู้เรียนควรรู้อะไร และยึดยึดความรู้ให้กับผู้เรียน สิ่งที่เกิดขึ้นคือ ผู้เรียนต้อง

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

แต่ในทางปฏิบัติกลับพบว่า ความพยายามถ่ายทอดความรู้โดยมากมักพบกับความล้มเหลว ผู้เรียนอาจจะคิดว่า พวกเขาได้รับความรู้โดยการถ่ายทอดจากผู้สอน ทั้งที่พวกเขาสร้างความรู้อันเป็นของตนเองในอีกลักษณะหนึ่ง แต่ความรู้แบบนี้อยู่ได้เพียงชั่วคราว กล่าวคือความรู้จะไหลออกจากตัวผู้เรียนหมดทันทีที่การสอบเสร็จสิ้น ความรู้ลักษณะนี้ไม่เป็นส่วนหนึ่งของความรู้ถาวรของผู้เรียน

บางคนคิดว่าความรู้ลักษณะนี้สลายไปเพราะผู้เรียนมิได้นำไปใช้ หรือเป็นสิ่งที่ไม่ตรงกับชีวิตจริง หรือเป็นสิ่งที่ไร้ความหมายสำหรับผู้เรียน แต่แท้ที่จริงแล้ว ความรู้ลักษณะนี้สลายไปเพราะมิใช่ความรู้ที่เกิดจากตัวของผู้เรียนเอง เขามิได้ “สร้าง” ความรู้ใหม่ขึ้นมาด้วยการปรับแก้ความรู้เดิมที่เขามีอยู่ก่อน 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 แนวคิดนี้ได้รับการยอมรับโดยนักจิตวิทยานามอุโฆษแห่งศตวรรษที่ 20 คือ สกินเนอร์ (B.F. Skinner) และเพียเจต์ ซึ่งมองว่า การศึกษาเป็นเรื่องของการเจริญเติบโตของความรู้ (ไม่ใช่การส่งเสริมการเรียนรู้) และทฤษฎีที่ดีที่สุดเกี่ยวกับการเจริญเติบโตคือทฤษฎีวิวัฒนาการ ดังนั้นเราควรมองว่า การศึกษาเป็นวิวัฒนาการของความรู้

ตามแนวคิดของดาร์วิน วิวัฒนาการของสิ่งมีชีวิตเกิดขึ้นจากการคัดสรร

โดยธรรมชาติ (natural selection) หรือที่เรียกว่า การอยู่รอดของสิ่งมีชีวิตที่สอดคล้องที่สุด (survival of the fittest) ซึ่งนำไปสู่การพัฒนาสิ่งมีชีวิตในความสัมพันธ์กับเงื่อนไขของชีวิตทั้งด้านอินทรีย์และอนินทรีย์ ทฤษฎีของดาร์วินกล่าวว่า สิ่งมีชีวิตจะให้กำเนิดลูกหลานที่แตกต่างไปเล็กน้อยจากตนเอง ธรรมชาติจะกำจัดชีวิตที่ไม่สอดคล้องออกไป และชีวิตที่อยู่รอดก็จะให้กำเนิดลูกหลานที่แตกต่างออกไปเล็กน้อยจากตนเองในลักษณะการเดียวกัน และก็ถูกคัดสรรโดยธรรมชาติอีก กระบวนการนี้เรียกว่า วิวัฒนาการ (evolution) ซึ่งกล่าวโดยสรุปก็คือ เป็นการลองผิดลองถูกที่ขจัดสิ่งผิดออกไป หรือกล่าวว่า ชีวิตสร้างชีวิตใหม่ในลักษณะการลองผิดลองถูก และธรรมชาติกำจัดสิ่งที่ผิดพลาด (คือชีวิตที่ไม่สอดคล้องกับสภาพแวดล้อม) ออกไป ดังนั้น กระบวนการคัดสรรโดยธรรมชาติทำให้ชีวิตเผ่าพันธุ์ใหม่วิวัฒนาการขึ้นจากชีวิตที่มีอยู่เดิม

ในลักษณะการเดียวกันว่า ความรู้วิวัฒนาการโดยผ่านกระบวนการคัดสรร ในลักษณะการลองผิดลองถูกที่ขจัดสิ่งที่ผิดออกไป (trial and error elimination) นั่นก็คือ พร้อมกับที่ชีวิตใหม่วิวัฒนาการขึ้นในธรรมชาติ ความรู้ ความเข้าใจ ทักษะใหม่ๆ ก็วิวัฒนาการพร้อมกับชีวิตด้วย ความรู้เกิดจากการคาดการณ์ และการขจัดข้อผิดพลาด (ข้อบกพร่องหรือความไม่สมบูรณ์) ออกไปจากการคาดการณ์ ทำให้เราสามารถคาดการณ์ได้อย่างสอดคล้องกับข้อเท็จจริงมากขึ้น และกลายเป็นทฤษฎีที่ได้รับการยอมรับ (หรือเรียกว่าการปรับปรุงทฤษฎี)

วิวัฒนาการของความรู้ของมนุษย์เกิดจากลักษณะตามธรรมชาติของมนุษย์ ที่คาดหวังความเป็นระเบียบ (expectation of order) หรือการรังเกียจความไร้ระเบียบ ซึ่งก็คือ สิ่งที่เกิดขึ้นที่ขัดกับภาวะที่เคยดำรงอยู่ หรือเป็นความเปลี่ยนแปลงที่เกิดขึ้นอย่างไม่คาดคิด สิ่งเหล่านี้ขัดกับระเบียบ ทำให้เกิดภาวะไม่สมดุล การพยายามขจัดภาวะไร้ระเบียบนี้ทำให้เกิดการองงามขึ้นของความรู้ ความรู้ในลักษณะนี้เป็นการจัดระเบียบให้กับประสบการณ์ที่เรามีเกี่ยวกับโลก เราพยายามเข้าใจความหมายของประสบการณ์เหล่านั้น เราได้สังเกตระเบียบ ทว่าเราสร้างระเบียบให้กับประสบการณ์ของเรา ทฤษฎีก็เป็นสิ่งที่เราสร้างขึ้น (มิใช่การค้นพบ) 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 วายน้ำ ประวัติศาสตร์ ชีววิทยา ฯลฯ ด้วยการแก้ไขปรับปรุงความรู้เดิม (คือทักษะหรือความเข้าใจ) ที่ตนมีอยู่ การเรียนรู้หรือการงอกงามขึ้นของความรู้ ขึ้นอยู่กับผู้เรียนเพราะเป็นคนปรับปรุงแก้ไขและกลั่นกรองความรู้เดิมที่มีอยู่เมื่อพบกับปัญหาความไม่เพียงพอ

ผู้เรียนมิได้มีเป้าหมายว่า เขาต้องการเรียนเพื่อให้ได้ความรู้เพิ่มมากขึ้น (แน่นอนว่า ในฐานะที่เป็นมนุษย์ ผู้เรียนมีความคาดหวังบางอย่าง แต่ในการสอนผู้สอนไม่ต้องไปสนใจเป้าหมายเหล่านั้นของผู้เรียน) ความเข้าใจผิดของผู้สอนเช่นนี้เองที่ทำให้สถานศึกษาเกิดทุพพลภาพ เนื้อหาของการเรียนกลายเป็นสิ่งไร้สาระและกลับทำลายล้างวิธีการสอนที่ถูกต้อง ความเข้าใจผิดนี้เกิดจากความเชื่อแบบผิดๆ ว่า มนุษย์ได้รับความรู้มาจากภายนอก ทำให้ผู้สอนคิดอย่างผิดๆ ว่า ตนเองสามารถถ่ายทอดความรู้ให้กับผู้เรียนได้ และยังเลยเถิดไปถึงขั้นที่ว่า ถ้าผู้สอนใส่ใจต่อเป้าหมายของผู้เรียนแล้ว การถ่ายทอดความรู้จะยังมีประสิทธิภาพมากขึ้น

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
คือการเรียนที่ “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

เราจำเป็นต้องมีความรู้ในระดับหนึ่งเพื่อจัดการกับปัญหาเหล่านี้ แต่ไม่ได้
เท่ากับว่าต้องเป็นผู้เชี่ยวชาญในเรื่องนั้น เช่นเดียวกับที่การเรียนรู้แบบเน้นเนื้อหา
วิชา การเรียนรู้บนพื้นฐานของการแก้ปัญหานั้นสิ่งที่จำเป็นคือความสามารถในการ
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) พยายามทำความเข้าใจกับโมทัศน์เกี่ยวกับการศึกษา เพราะเชื่อว่าเราต้องรู้ก่อนว่า การศึกษาคืออะไร ก่อนตอบปัญหาว่า “เป้าหมายการศึกษาควรเป็นอะไร” ดังเห็นได้จากการจะเข้าใจเป้าหมายของนักฟุตบอลในการเล่นฟุตบอลได้ เราต้องเข้าใจเกมฟุตบอลก่อน จากนั้นเราก็จะเห็นเป้าหมายภายในของการเล่นฟุตบอล (กล่าวคือการทำให้ประตูให้มากกว่าทีมตรงข้าม) ซึ่งแตกต่างจากเป้าหมายภายนอกของผู้เล่น เช่น ความต้องการชื่อเสียง หรือผลตอบแทนด้านการเงิน

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

การตัดสินทางคุณค่ามิใช่สิ่งที่ผิดในตัวเอง เพราะสิ่งนี้อาจไม่สามารถหลีกเลี่ยงได้ ทว่าวิธีการแฝงเร้นแบบนี้ 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)

ดาวนี่และคณะได้กล่าวไว้ว่า เหตุผลที่น่าพึงพอใจที่สุดที่ใช้สนับสนุนการศึกษา ก็คือ เป้าหมายภายในของการศึกษา ซึ่งเป็นสิ่งที่ดีในตนเอง หรือน่าพึงพอใจเพื่อตัวการศึกษาเอง และหากเราถูกซักถามถึงเหตุผล คำตอบก็คือ คนส่วนมากในทุกยุคทุกสมัยกล่าวอ้างเช่นนั้น แน่นอนว่า 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 ทำให้ต้องมีการสร้างสรรค์พลัง (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 การแสวงหาสถิติปัญหาและการหาซึ่งในสุนทรียภาพแบบมีเป้าหมายในตนเองนั้นจะมีความหมายเฉพาะกับผู้ที่มีเวลาว่าง และโดยจารีตแล้ว ผู้มีเวลาว่างเหล่านี้ก็คือ กลุ่มคนชั้นสูง (aristocracy) รวมถึงผู้มั่งคั่งบางส่วนจากคนชั้นกลาง ซึ่งมีจำนวนมากในราวศตวรรษที่ 19

การศึกษาที่ให้กับเด็กจากชนชั้นสูงในลักษณะนี้มีรากฐานมาจากความคิดของอริสโตเติลที่เสนอให้ชนชั้นที่มีเวลาว่างควรได้รับการศึกษาที่แตกต่างจากประชากรส่วนที่เหลือซึ่งไม่มีเวลาว่าง (คือ ทาส ตามแนวคิดของอริสโตเติล ซึ่งอาจรวมถึงผู้ใช้แรงงานในยุคปัจจุบัน) คนกลุ่มนี้ควรเรียนสิ่งที่จำเป็นสำหรับการรักษาสังคมชนชั้นให้ดำรงอยู่ หรือกล่าวว่า "ชนชั้นอภิสิทธิ์ควรเรียนเพื่อใช้เวลาว่างในแนวทางที่สอดคล้องกับชนชั้นของตน เอง ในขณะที่ชนชั้นล่างควรเรียนเพื่อใช้แรงงานให้เป็นประโยชน์ต่อผู้อื่น" (Russell, 1926: 290)

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

ในขณะที่การศึกษาเพื่อความเป็นเลิศรับเฉพาะนักเรียนที่มีความสามารถหรือมีศักยภาพสูง เพื่อบรรลุความเป็นเลิศทางการศึกษา ซึ่งอาจส่งผลต่อสังคมในระยะยาว

หลายคนยอมรับแนวคิดนี้โดยปราศจากความสงสัย ฐานคิดเบื้องหลังแนวคิดนี้ก็คือ สิ่งที่ดีสำหรับนักเรียนแต่ละคนจะดีสำหรับเผ่าพันธุ์มนุษย์โดยรวมด้วย ดังนั้น การที่การศึกษาเพื่อความเป็นเลิศ ซึ่งเป็นเป้าหมายในตนเองจะสละนักเรียน (ส่วนใหญ่) เพื่อบรรลุเป้าหมายบางอย่างที่สำคัญกว่า จึงปราศจากอันตราย

หากพิจารณาให้ดีแล้ว จะเห็นว่านอกจากแนวคิดนี้ดูจะไร้เหตุผลแล้ว สิ่งที่ต้องพิจารณาคือ ความเป็นเลิศนี้เพื่อใคร เพื่อเด็ก ครอบครัว โรงเรียน หรือสังคม จำเป็นหรือไม่ที่การบรรลุความเป็นเลิศทางคณิตศาสตร์ หรือการเต้นบัลเล่ต์ ส่งผลดีหรือเป็นประโยชน์ต่อตัวเด็ก? อดีตนักเรียนบางคนได้บ่นว่า พวกเขาถูกชักนำเข้าสู่หนทางเฉพาะในขณะที่ยังน้อยเกินไป 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 และการกำหนดเป้าหมายการศึกษาจะกลายเป็นคำถามทางการเมือง 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) อาศัยพื้นฐานจากแนวคิดของรุสโซ (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 ดังนั้นการสอนให้เด็กท่องจำหรือฝึกทักษะตามความคิดหรือทัศนะของบุคคลอื่น จึงเป็นการเรียนที่ไร้ความหมาย และชั่วร้ายยังเป็นการกดแนวโน้มของคุณค่าเชิงบวกที่จะงอกงามขึ้นเองจากภายในด้วย ดังนั้น แนวคิดนี้จึงสรุปได้ว่า *ปล่อยให้เด็กมีเสรีภาพที่จะเป็นตัวของตัวเอง*

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

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

ผู้พิทักษ์เยาวชนควรรู้สึกอย่างลึกซึ้งว่า เนื่องจากความเป็นเด็ก มาจากอุ้งหัตถ์ของพระเจ้า ความเป็นเด็กจึงไม่มีทางเสีย ทว่ากลับเผยให้เห็นความอยู่รอดของสิ่งที่มีค่าสูงสุดในโลก พวกเขาควรเชื่อมั่นว่า ไม่มีสิ่งใดอีกแล้วที่มีค่าควรแก่ความรัก ความเคารพ และการรับใช้ เท่ากับร่างกายและจิตใจของเด็กที่กำลังเติบโต

ก่อนที่เราจะอนุญาตให้ครูเปลื้องความเป็นเด็กออก เราต้องเอาชนะความมกมายในตัวอักษร ตารางสูตรคูณ และต้องใคร่ครวญว่าเพียงย้อนหลังไปสองสามรุ่นบรรพชนของเราทุกคนก็มีได้รู้หนังสือ มีหลายคนในนั้นไม่ควรได้รับการศึกษา และมีบางคนที่จะมีจิตใจ ร่างกาย และศีลธรรมที่ดีกว่าหากพวกเขาไม่รู้จักโรงเรียน เด็กจะได้รับประโยชน์อะไรจากการได้ครอบครองโลกแห่งความรู้ แต่กลับต้องสูญเสียสุขภาพของตัวเขาไป (1901:24)

เบเรอิตอร์ (Bereiter, 1972: 26-7 in Kohlberg: 70) ได้วิจารณ์ครูที่เล่นบทบาทของพระเจ้าว่ารับไม่ได้ทางจริยธรรม เพราะ "ถ้าผู้มีหน้าที่ให้การศึกษาพยายามมีอิทธิพลต่อพัฒนาการของเด็ก ซึ่งก็คือการกำหนดว่า เขาควรเป็นคนเยี่ยงไรแล้ว นั่นก็คือ การสร้างมนุษย์ ซึ่งก็คือ การเล่นบทของพระเจ้านั่นเอง"

แนวคิดนี้อาศัยทฤษฎีจิตวิทยาแนว maturationist psychology ที่อุปมาว่า จิตพัฒนาโดยการเติบโตอย่างมีอิทธิพลภาพ ดังนั้นสิ่งแวดล้อมจึงมีผลต่อการพัฒนาของจิต ในด้านพัฒนาการของการรับรู้ จะเป็นการคลี่คลายผ่านขั้นตอนที่ถูกกำหนดเป็นแบบแผนไว้ (prepatterned stages) ฐานคติของนักจิตวิทยากลุ่มนี้คือการรับรู้จะคลี่คลายตัวเองทำให้เกิดพัฒนาการและความแตกต่างส่วนบุคคล อัตราการพัฒนาการรับรู้เป็นสิ่งที่ติดตัวมาตั้งแต่เกิด พัฒนาการทางสังคม-อารมณ์และ พัฒนาการทางการรับรู้เป็นสองสิ่งที่แยกจากกันกล่าวคือ ในด้านแรกเป็นผลผลิตทางชีววิทยา ซึ่งมีได้อาศัยความรู้เกี่ยวกับสังคมโลก แต่อาจถูกขัดขวางการพัฒนาได้โดยสิ่งแวดล้อม (ตามแนวคิดของ فروยด์) ดังนั้นจึงไม่เกี่ยวข้องกับการเติบโตด้านการรับรู้

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

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

ยุทธศาสตร์ทางการศึกษา โดยมากครูเป็นผู้กำหนด “ถุงย่ามแห่งคุณธรรม” (bag of virtues หรือบุคลิกอันพึงประสงค์) ซึ่งสะท้อนสุขภาพในอุดมคติ เช่น “ช่วยให้เด็กมีพัฒนาการทางอารมณ์และสังคม โดยการสนับสนุนให้เด็กมีความมั่นใจในตนเอง มีความคิดริเริ่ม มีความอยากรู้อยากเห็น และมีวินัยในตนเอง เช่น งานเขียนของบัทท์ (R. Freeman Butts, 1980) เสนอว่าเป้าหมายทางการศึกษา (civic education) สำหรับโรงเรียนคือ การกระตุ้นให้นักเรียนทั้งหมดสามารถเล่นบทบาทของการได้รับข่าวสาร มีความรับผิดชอบ รู้สึกผูกพัน และเป็นสมาชิกที่เอาการเอางานของระบบการเมืองประชาธิปไตยสมัยใหม่ 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

บัทส์เห็นว่า การสร้างสาธารณชนผู้มีการศึกษา ชุมชนต้องเรียนรู้ความเชื่อที่สืบเนื่องมาจากคุณค่าพื้นฐานเหล่านี้ และมีการสอนให้เข้าสู่ปฏิบัติการเชิงสถาบันต่าง ๆ สิ่งนี้ถือเป็นเป้าหมายพื้นฐานของการศึกษาสาธารณะ และเป็นบทบาทหลักของโรงเรียนรัฐและครู

ข้อวิจารณ์

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

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

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

4. นีลล์ กล่าวถึงคุณภาพของการของซัมเมอร์ฮิลล์ว่า "ข้อดีของเด็กเสรีที่มีสุขภาพสมบูรณ์ ชีวิตที่ไม่ถูกทำลายด้วยความกลัวและความเกลียดชัง เป้าหมายของการศึกษาแท้ที่จริงแล้วก็คือเป้าหมายชีวิตที่จะทำงานอย่างร่าเริงและพบกับความสุข

... ชัมเมอร์ฮิลล์เป็นสถานที่ที่ผู้คนซึ่งมีความสามารถภายในที่ปรารถนาจะเป็นผู้รู้ก็สามารถเป็นผู้รู้ได้ ในขณะที่ผู้เหมาะกับการกวาดถนน ก็จะกวาดถนนไป แต่จวบจนปัจจุบันเรายังไม่เคยผลิตคนกวาดถนนเลย ข้าพเจ้ามิได้เขียนเรื่องนี้อย่างเทอเทิม ทว่าเพียงอยากเห็นโรงเรียนผลิตคนกวาดถนนที่มีความสุข มากกว่าการผลิตผู้ที่เป็นโรคประสาท" (1960: 4-5) โคลเบิร์ก วิจารณ์ นีลส์ (รวมทั้งสกินเนอร์) ว่า พวกเขาคิดว่า การเป็นเด็กที่จะมีความสุขเหมือนสุกร ดีกว่าการเป็นโสเครติสผู้ได้รับความสุข คำถามก็คือ พวกเขามีสิทธิ์เลือกเช่นนั้น (แทนเด็ก ๆ) หรือไม่

5. ข้อสังเกตต่อการกำหนดยุทธศาสตร์แบบมุ่งย่ำแห่งคุณธรรมก็คือ การกำหนดค่าที่อยู่ในรูปศัพท์ทางบุคลิกภาพให้เป็นมาตรฐานหรือคุณค่าทางการศึกษาดังที่กล่าวมา เป็นการเลือกตามอำเภอใจ (เพราะผู้ต่าง ๆ เลือกคุณลักษณะต่าง ๆ มาจัดเรียงไว้ เมื่อหาความเป็นเอกฉันท์ไม่ได้ จึงรวมทุกอย่างไว้ในถุงย่าม) และมีความคลุมเครือ (เพราะความหมายเชิงสังเกตของค่าเหล่านี้สัมพันธ์กับมาตรฐานทางวัฒนธรรมเฉพาะ ทำให้ค่าเหล่านี้กลายเป็นสิ่งที่ไร้ความหมายในทางจิตวิทยาและเป็นสัมพัทธนิยมทางจริยศาสตร์ เช่น การมีวินัยในตนเอง อาจถูกมองว่าขาดการริเริ่ม เป็นต้น) แต่ประเด็นที่สำคัญกว่าก็คือ ปัญหาเรื่องความเป็นสัมพัทธ์ของมาตรฐานในการกำหนดคุณค่าหรือคุณธรรม ทำให้การตีตราเด็กว่ามีบุคลิกเชิงบวกหรือลบ แท้ที่จริงแล้วก็ยังเป็นเพียงการสะท้อนการยึดถือข้อตกลงในสังคมเฉพาะหนึ่งเท่านั้น

6. นอกจากนี้ การเน้นให้เด็กมี "สุขภาพจิตดี" คำนี้น่าจะมีความหมายที่ชัดเจนในทางจิตวิทยา โดยเฉพาะเมื่อประยุกต์ใช้กับเด็กและการศึกษาของพวกเขา

2. การศึกษาตามแนวการถ่ายทอดวัฒนธรรม

แนวคิดนี้เรียกอีกชื่อหนึ่งได้ว่า การศึกษาแบบเน้นสังคมเป็นศูนย์กลาง (society-centered) อาจกล่าวได้ว่า มีรากลึกอยู่ในจารีตการศึกษาตะวันตกตั้งแต่มุขยัตติ 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 อาศัยตัวบ่งชี้ความสามารถในการผนวกปฏิกริยาที่เด็กได้รับจากการสอน และ สามารถตอบสนองอย่างน่าพึงพอใจต่อความต้องการของระบบ เราจึงเห็นได้ชัดว่า ฐานคติของครูแนวนี้ก็คือ สิ่งที่สอนและสิ่งที่มีค่าสำหรับการศึกษาก็คือองค์ความรู้ และกฎเกณฑ์ต่าง ๆ ที่ดำรงอยู่ในวัฒนธรรม

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

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

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

พฤติกรรมที่แสดงออก จากอุปมานี้ทำให้เห็นว่า แนวคิดนี้อาศัยจิตวิทยาแนว associationistic หรือ stimulusresponse หรือ environmentalist psychological theory ซึ่งสามารถสืบย้อนไปได้ถึงแนวคิดของล๊อคค์ (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

การศึกษาในแนวทางนี้มองว่าครูสามารถเปลี่ยนพฤติกรรมของเด็กได้ ด้วยการให้กระทำซ้ำ 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

เอิร์สซีย์ ได้ขยายความว่า สาระของการศึกษา (สาระณะ) ต้องวางอยู่บน

ทัศนะที่มองการรู้หนังสือว่าเป็นมากกว่าสิ่งอำนวยความสะดวกในการถอดรหัสสัญลักษณ์ต่าง 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

เขาได้วิจารณ์นักการศึกษาสมัยใหม่ที่เหมารวมแนวคิดของรุโซและติวอ์เข้าด้วยกัน ทำให้สามารถเสนอหลักการการศึกษาที่ปลอดภัย และมีหลักสูตรนามธรรม ซึ่งสนับสนุนให้เกิดพัฒนาการทางจิตวิทยาด้วยการสละการได้มาและความเชี่ยวชาญด้านความรู้ เขาเห็นว่าเด็กเรียนรู้ที่จะเข้าร่วมกิจกรรมอันซับซ้อนกับสมาชิกอื่นของชุมชนได้ ต้องอาศัยการสะสมสารสนเทศเฉพาะที่เป็นส่วนรวมของชุมชนเท่านั้น (Hirsch: 1987: xv) และในชุมชนของมนุษย์ เป้าหมายของการศึกษาก็คือ การรับวัฒนธรรม (acculturation) ซึ่งก็คือ การถ่ายทอดสารสนเทศร่วมเฉพาะจากผู้ใหญ่ไปสู่เด็กในกลุ่มนั่นเอง (p. xvi)

เอิร์สซ์ เชื่อว่า ผู้เชี่ยวชาญวัฒนธรรมสามารถกำหนด “องค์ความรู้ทางวัฒนธรรมเฉพาะ” ซึ่งจำเป็นต่อการรู้หนังสือของทุกคน และสิ่งนี้ถือเป็นหน้าที่ประการแรกของโรงเรียนรัฐ ซึ่งมีเป้าหมายเพื่อถ่ายทอดสารสนเทศโดยผ่านการสอนตรง คณะผู้เชี่ยวชาญ (panels of experts) อาทิ สำนักพิมพ์ตำราต่าง ๆ นักการศึกษาจะเป็นผู้กำหนดเนื้อหาที่เป็น “ศัพท์แห่งชาติ” (national vocabulary) ซึ่งเป็นข้อมูลด้านภูมิหลัง และเนื้อหาบางส่วน of วัฒนธรรมแห่งชาติ (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

แนวคิดของเฮิร์สชอาศัยการอ้างเอกลิทธิ กล่าวคือ เอกลิทธิของผู้เชี่ยวชาญ อาทิ สำนักพิมพ์ ชนชั้นนำทางวัฒนธรรม และท้ายที่สุดก็คือ ตัวรัฐชาติ ในนามของการศึกษาเพื่อชีวิตสาธารณะ เขาได้บังคับให้เด็ก ๆ ต้องผ่านกองข่าวสาร การใช้คำศัพท์ และตัวแบบพิมพ์ซึ่งเป็นโครงร่าง ซึ่งเหตุผลที่ไชรองรับก็ไม่มากไปกว่าเหตุผลการบังคับให้เรียนการศึกษาภาคบังคับที่อยู่ในโรงเรียนรัฐ

การศึกษาในแนวทางนี้เห็นว่า เด็กต้องมีการเรียนรู้ให้เพียงพอเพื่อเข้าร่วมอย่างมีความหมายในชีวิตทางเศรษฐกิจ วัฒนธรรม และการเมืองของสังคม เกิดจากประสบการณ์ซึ่งมีทั้งภายในและภายนอกการเรียน (schooling) ซึ่งสามารถนำเอาเนื้อหามาจัดเรียงในรูปแบบต่าง 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 การเรียนมิใช่เป็นเพียงกระบวนการสังคมประกิตเท่านั้น ทว่ายังให้การศึกษา (educating) แก่พลเมืองในอนาคต ทั้งนี้เพื่อให้ได้พลเมืองที่สามารถปกครองตนเองได้ (autonomous citizens)
- สังคมซับซ้อนสมัยใหม่ต้องมีการพัฒนาและเตรียมพร้อมสำหรับอนาคต มากกว่าการรักษาการผลิตซ้ำวิถีชีวิตแบบเดิมซึ่งสืบทอดมาอย่างยาวนานจนไม่ทราบที่มา

สังคมเสรีประชาธิปไตยอันซับซ้อนสมัยใหม่ จะให้การศึกษาแก่พลเมืองที่สามารถปกครองตนเองได้ ต้องอ้างคุณลักษณะที่กล่าวมา แต่ต้องพยายามรักษาดุลยภาพระหว่างการที่รัฐกลายเป็น ‘เสรีนิยมมากเกินไป’ และขาดลักษณะของความอนุรักษนิยม ทำให้เสี่ยงต่อการเกิดลักษณะเสรีนิยมแบบสุดขั้ว หรือปัจเจกชนนิยมสุดขั้ว กับการที่รัฐกลายเป็น ‘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 รัฐควรทำหน้าที่สนับสนุนให้พลเมืองทุกคนเกิดความสุข 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 อำนาจอรัฐสร้างความ ชอบธรรม รักษา และถ่วงไว้ซึ่งเงื่อนไขหรือความสัมพันธ์ทางการผลิต (relation of production) ซึ่งก็จะเป็นการรักษาวิถีการผลิตหลัก (dominant mode of production) และส่งเสริมผลประโยชน์ของชนชั้นปกครองซึ่งเป็นเจ้าของและผู้ควบคุมปัจจัยการผลิต (mean of production) ดังนั้นการอนุรักษ์หรือความเป็นอนุรักษ์นิยม จึงหมายถึงการผลิตซ้ำความสัมพันธ์ทางการผลิตที่มุ่งรักษาวิถีการผลิตหลักนั่นเอง (น.220)

หากพิจารณาในความนี้จะเห็นว่า รัฐจัดให้มีการเรียนภาคบังคับกับทุกคน (universal compulsory schooling) เพื่อถ่ายทอดและสร้างความชอบธรรมให้กับความรู้และคุณค่า ที่มุ่งปกปักษ์รักษาผลประโยชน์ของชนชั้นปกครอง และประกันการผลิตซ้ำวิถีการผลิตหลัก ซึ่งเมื่อวิเคราะห์ความสัมพันธ์ระหว่างการศึกษากับความเป็นพลเมืองภายในรัฐเสรีประชาธิปไตยจะพบลักษณะที่น่าสนใจ 6 ประการ แฮร์ริส เรียกลักษณะเหล่านี้ว่า “มายาการ” (illusion) แต่ได้รับการกลบ

เคลื่อนไหวในรูปของการอุปมา (allusion) ทั้งนี้เพราะหากมายาการเหล่านี้มิได้สลักลงหรือแฝงเป็นนัยอยู่ในประสบการณ์เกี่ยวกับโลกของเราแล้ว ความเป็นมายาการก็ถูกรับรู้ได้โดยง่าย แต่ข้อเท็จจริงที่มายาการเหล่านี้แฝงอยู่ในบางกรณีหรือปรากฏอยู่ในบริบททางทฤษฎีที่ดูเหมือนแฝงอยู่ในประสบการณ์ตามธรรมชาติหรืออย่างมีเหตุผล ช่วยสร้างภาพให้มายาการเหล่านี้ว่าสามารถประยุกต์ใช้ในโลกได้อย่างสากลและถูกต้อง (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 ผู้เรียนต้องพยายามผ่านข้อกำหนดพื้นฐานทำให้หมดเวลาไปกับการรู้ เข้าใจ และยอมรับ มากกว่าการพัฒนาทักษะเชิงวิพากษ์ต่อเนื้อหาเหล่านี้ และหากผู้เรียนต้องการคะแนนสูง เพื่อให้ได้งานทำแล้ว การเรียนหรือการศึกษาภาคบังคับควรถูกใช้อย่างฉลาดด้วยการเรียนรู้เรื่องของ “เชือก” มากกว่าการอุทิศเวลาไปกับภาระที่เสี่ยงและปราศจากผลตอบแทน เพื่อพยายามแก้เชือก และค้นหาวา ใครเป็นผู้ผูกเชือกเหล่านั้น

2. มายาการเกี่ยวกับความเป็นกลางของความรู้ สิ่งนี้แฝงอยู่ในความ

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

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

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

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

แต่ในความเป็นจริง การเรียนในสังคมเสรีประชาธิปไตยมีการแบ่งแยก

เกี่ยวกับเพศ สีดวง ชาติพันธุ์ ชนส่วนน้อย ลูกหลานของชนชั้นแรงงาน และผู้ยากไร้ การเรียนมิได้เพิ่มพูน ถ่ายทอด และสร้างความชอบธรรมให้กับความรู้และประสบการณ์ของพวกเขา แต่ทว่ากลับใส่ร้ายป้ายสีความรู้และประสบการณ์เหล่านั้น ซึ่งเท่ากับเป็นการตอกย้ำความรู้สึกด้อย และการเป็นสมาชิกชายขอบสังคมของกลุ่มเหล่านี้

ทว่ากลับมีเด็กบางคนที่ประสบความสำเร็จ ด้วยความสนับสนุนจากครู ผู้มีความเข้าใจหรือบุคลากรทางการศึกษาอื่น ทำให้เกิด “นิยายเกี่ยวกับการเลื่อนชั้นทางสังคม” (myth of mobilization) คือ มีความเชื่อว่า การเรียนได้เตรียมเครื่องมือสำหรับบางคนให้สามารถกระโจนข้ามฐานันดรทางสังคมได้ แต่รายงานของโคลแมนกลับเผยว่าเกือบกลายเป็นลักษณะสากลที่ “โรงเรียนมีอิทธิพลต่อความสำเร็จของเด็ก ๆ เพียงเล็กน้อย หากพิจารณาอย่างเป็นอิสระจากภูมิหลังและบริบททางสังคมทั่วไป” (Coleman 1966: 325 in Harris: 223) กรณีที่เกิดขึ้นมากกว่าก็คือการเรียนตอกย้ำฐานะทางสังคมของเด็ก ๆ มากกว่าสนับสนุนการเลื่อนชั้นทางสังคม 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 และภาวะนี้มีโซ่คล้องแห่งการกระทำของ “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 แนวคิดนี้นอกจากไม่ตั้งคำถามและไม่เรียกร้องคำอธิบายเพิ่มเติมแล้ว 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 ที่มาที่แตกต่างกันนี้นำไปสู่รูปแบบการสอนการเรียนรู้ และการศึกษาสาธารณะที่ต่างต่างกัน กีโรซ์ (Henry Giroux) ได้วิเคราะห์ต่อไปว่า เอกสิทธิ์ที่อาศัยกฎ หายที่สุดแล้ว อาศัยอำนาจรัฐในการบังคับและให้เหตุผลสนับสนุนการศึกษาโดยรัฐ ในลักษณะการนี้ ครูจึงเป็นนักเทคนิคในกลไกทางอุดมการณ์ของรัฐ และในทาง ปฏิบัติแล้ว

การศึกษาเพื่อชีวิตสาธารณะก็คือ การเตรียมความพร้อมในการทำหน้าที่เพื่อรับใช้บรรทัดฐานและระเบียบทางสังคมที่ดำรงอยู่นั่นเอง (Giarelli: 210)

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

กีโรซ 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 และเรื่องการปรับพฤติกรรม (behavior modification) กล่าวคือ ครูจะจำกัดความคาดหวังของเด็กให้แคบลง เพื่อให้เหมาะสมที่สุด (เท่าที่ทำได้) กับบทบาทในงานอาชีพ เด็กที่เป็นตัวของตัวเองจะขัดแย้งกับการศึกษาระบบนี้ เพราะเด็กอาจไม่ชอบเล่น "เกมแห่งความสำเร็จ" หรือรับรับเอาบางส่วนที่ค่อนข้างถาวรสำหรับช่วงชีวิตของเขา (White, 1982: 61)

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

"ลักษณะร่วมของแนวคิดทั้งสองก็คือ การมองว่าเป้าหมายทางการศึกษาอยู่ที่ความรู้หรือทักษะที่แน่นอนจำนวนหนึ่ง ซึ่งผ่านมาตรฐานความถูกต้องของสังคมเทคโนโลยีแล้ว การศึกษาจึงเป็นการซึมซับกฎศีลธรรมพื้นฐานเหล่านั้นนั่นเอง การศึกษาแนวนี้นับการวัดความแตกต่างส่วนบุคคลในมิติทั่วไปของความสำเร็จหรือในรูปของพฤติกรรมทางสังคม ทำให้เด็กทุกคนสามารถถูกนำมาจัดอันดับได้ (รวมทั้งการจัดอันดับประเทศด้วย)

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

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

ฐานะทางปรัชญาและจิตศาสตร์ของแบบทดสอบนี้คลุมเครือมาก 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 หากพิจารณาในแง่มุมนี้จะเห็นว่า การประเมินด้วยแบบทดสอบจะมีความเป็นภววิสัย หรือ “เป็นธรรม” มากกว่าแบบเดิม]

การนำแบบทดสอบความสำเร็จมาประยุกต์ใช้อย่างปราศจากขอบเขต กลับพบข้อสรุปว่าเป็นเรื่องไม่แปลกเลยที่ความปรารถนาทั้งมวลเกี่ยวกับการสร้างโอกาสที่เท่าเทียมกัน หรือเพิ่มคุณธรรมทางการศึกษาและงานอาชีพ ด้วยการยกระดับคะแนน การศึกษาเพื่อความสำเร็จล้มเหลวในทุกความหมายที่เป็นไปได้

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

ปัญหาที่พบในกระบวนการนี้คือ

1. ลักษณะสหสัมพันธ์ (correlation) หรือการทำนายถึงความสำเร็จถูกใช้ในลักษณะของความเป็นสาเหตุ
2. การที่คิดว่าความสำเร็จในระบบที่จัดตามอำเภอใจแบบหนึ่ง (โรงเรียน) อนุমানได้ถึงความสำเร็จในมิติอื่นๆ ของชีวิต
3. เกณฑ์ที่ใช้ในการเลือกรับคน (โดยวัดจากพฤติกรรม) ถูกนำไปใช้เป็นเกณฑ์สำหรับการตั้งวัตถุประสงค์ทางการศึกษา

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

แบบทดสอบความสำเร็จยังล้มเหลวในการทำนายความสำเร็จของชีวิต ภายหลัง (การศึกษา) จากการศึกษาระยะยาวเกี่ยวกับความสำเร็จในอาชีพ 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)ก็สามารถใช้เป็นข้อวิจารณ์ลักษณะทั่วไปของการศึกษาเน้นการสร้างความสำเร็จได้ และยังมีข้อวิจารณ์อื่นๆ ที่น่าสนใจอีก คือ

1. หากเปรียบเทียบกับการศึกษา 2 แนวที่ผ่านมาจะเห็นว่า การศึกษาต้องการให้ผู้เรียนเกิดความรู้และความเข้าใจที่ค่อนข้างกว้างขวาง แม้ว่าจะมีกรอบจำกัดอยู่ที่วัฒนธรรมก็ตาม ผู้เรียนยังสามารถเข้าใจเป้าหมาย (end) ได้หลายแบบ และวิธีการแบบต่างๆ เพื่อให้บรรลุเป้าหมายเหล่านั้น แต่การศึกษาเน้นเศรษฐกิจเป็นศูนย์กลางต้องการให้เด็กรู้เฉพาะสิ่งที่จำเป็นสำหรับงานเฉพาะแบบหรือช่วงของงานเฉพาะแบบเท่านั้น ซึ่งงานบางแบบต้องการความเป็นผู้เชี่ยวชาญ (specialist) ทำให้เด็กไม่มีเหตุผลที่จะเรียนรู้อย่างอื่น การศึกษาในแนวนีจึงมีฐานะเป็นเพียงการฝึกอบรม (training) เท่านั้น

แต่องานบางอย่างกลับอยู่ในลักษณะตรงกันข้าม คือ ไม่ต้องการความรู้เฉพาะสาขา ทำให้ความรู้และทักษะพื้นฐานจำนวนหนึ่ง เช่น ความรู้ทางภาษา และการคำนวณ เป็นสิ่งที่เพียงพอสำหรับการทำงาน การมีความรู้มากเกินไปกว่านี้จะทำให้เขากลายเป็นคนขาดความ "เหมาะสม" กับงาน ในขณะที่เขาเองก็รู้สึกว่าการประกอบหน้านี้น่าเบื่อ เพราะไม่สามารถพัฒนาตนเองได้

2. การศึกษาแนวนีปฏิเสธลักษณะของการไตร่ตรอง และโดยเฉพาะการวิพากษ์วิจารณ์ระบบหรือผู้มีอำนาจในระบบ กล่าวคือ การตั้งคำถามจะทำให้เขาประสบความสำเร็จช้ากว่าคนอื่นที่บนอบเชื่อฟังผู้มีอำนาจในระบบ 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)

แนวคิดนี้เน้นการพัฒนาว่าเป็นการก้าวหน้าผ่านขั้นตอนที่คงที่และมีลำดับชั้นต่าง ๆ ดังนั้นเป้าหมายทางการศึกษาจึงเป็นการบรรลุระดับ หรือขั้นที่สูงขึ้นของการพัฒนาการสู่ความเป็นผู้มีวุฒิภาวะ (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 จึงเป็นการเปลี่ยนแปลงแบบแผนของการคิดโดยตรง โดยอาศัยสถานการณ์สำหรับการทดลองแก้ปัญหา และในทำนองเดียวกัน มิติทางจริยธรรมที่เกิดขึ้นก็เป็นการเปลี่ยนแปลงแบบแผนของการตอบสนองต่อสถานการณ์ทางสังคมที่เป็นปัญหา หรือความขัดแย้งทางสังคม (มิใช่เพียงการเรียนรู้

รู้จักต่าง ๆ ที่ยอมรับกันอยู่ในวัฒนธรรม)

แนวคิดนี้เน้นว่าพัฒนาการของการรับรู้สัมพันธ์โดยตรงกับพัฒนาการทางจริยธรรม ซึ่งมีใช่เป็นเพียงความรู้สึก พัฒนาการของการรับรู้เป็นเงื่อนไขจำเป็น แม้ว่าจะมิได้เป็นเงื่อนไขเพียงพอสำหรับพัฒนาการทางจริยธรรม ทั้งนี้เพราะการพัฒนาการใช้เหตุผลและการคิดเชิงวิจารณ์ ซึ่งเป็นแกนกลางของการเรียนเพื่อรู้จะพบความหมายที่กว้างขวางมากขึ้นในกรอบใหญ่ของคุณค่าทางจริยธรรม

อาจกล่าวได้ว่าจริยธรรมในลักษณะที่กล่าวมาจึงมิใช่การซึมซับคุณค่าที่ดำรงอยู่ในวัฒนธรรม (~แนวการถ่ายทอดวัฒนธรรม) หรือการเผยตัวออกมาเองตามแรงกระตุ้นหรือความรู้สึกเมื่อวุฒิภาวะมาถึง (~ แนวคิดแบบจินตนิยม) ทว่าเกิดขึ้นจากปฏิสัมพันธ์ทางสังคมในสถานการณ์ของความขัดแย้งทางสังคม

การพัฒนาการรับรู้อาศัยตัวแบบของการก้าวหน้าทางความคิดในวาทกรรมและการสนทนา (หรือที่เรียกว่าวิชาวิธึ-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-แนวความคิดแบบจินตนิยม) หรือเครื่องจักร (ที่รอการป้อนข้อมูลและรูปแบบการตอบสนองทางสังคมที่ถูกต้อง-แนวการถ่ายทอดวัฒนธรรม) ดิวอี้เห็นว่า วุฒิภาวะทางความคิดเกิดจากกระบวนการพัฒนา ซึ่งมีใช้วุฒิภาวะทางชีวิตหรืออาศัยการเรียนรู้โดยลำพัง ทว่าเป็นการจัดโครงสร้างทางจิตวิทยาใหม่ ซึ่งเกิดจากปฏิสัมพันธ์ของชีวิตและสิ่งแวดล้อม

แนวคิดของ ดิวอี้-เพียเจต์ มองว่า การรับรู้มีลักษณะเป็น "โครงสร้าง"