

การฝึกเหตุผลเชิงจริยธรรม

ทฤษฎีและการปฏิบัติ



การฝึกเหตุผลเชิงจริยธรรม : ทฤษฎีและการปฏิบัติ

Teaching Moral Reasoning : Theory and Practice

Jack Braeden Arbuthnot

เขียน

David Faust

แปล

ผู้ช่วยศาสตราจารย์สุดใจ บุญอารีย์

Original Title : Teaching Moral Reasoning : Theory and Practice

© 1981 by Jack Braeden Arbuthnot and David Faust, Harper & Row
Publishers, Inc., New York.

หนังสือแปล

อันดับที่ ๑๔๒

สาขาการศึกษา

ลิขสิทธิ์เป็นของกระทรวงศึกษาธิการ

กรมวิชาการจัดพิมพ์เป็นภาษาไทย ในปี พ.ศ. ๒๕๔๑

พิมพ์ครั้งที่ ๑ พ.ศ. ๒๕๔๑

จำนวนพิมพ์ ๙,๐๐๐ เล่ม



ข้อมูลทางบรรณานุกรมของหอสมุดแห่งชาติ

อาร์บัทไนด์, แจ็ก เบรเดน

การฝึกเหตุผลเชิงจริยธรรม : ทฤษฎีและการปฏิบัติ = Teaching Moral Reasoning :
Theory and Practice. — กรุงเทพฯ : ศูนย์พัฒนาหนังสือ กรมวิชาการ, ๒๕๔๑.

๑๙๘ หน้า

๑. จริยธรรม. ๒. เหตุผล.

I. เฟาส์, เดวิด, ผู้แต่ง

II. สุตใจ บุญอารีย์, ผู้แปล.

III. ชื่อเรื่อง.

๑๗๐

ISBN 974-268-5924

คำนำ

หนังสือเรื่อง **การฝึกเหตุผลเชิงจริยธรรม : ทฤษฎีและการปฏิบัติ** เล่มนี้ เป็นหนังสือที่แปลจากฉบับภาษาอังกฤษ ชื่อ *Teaching Moral Reasoning : Theory and Practice* ของ Jack Braeden Arbuthnot และ David Faust ซึ่งเป็นหนังสือที่ให้ความรู้และความเข้าใจในการพัฒนาความสามารถทางจริยธรรม โดยเน้นทั้งทฤษฎีและวิธีปฏิบัติ

ด้วยคุณค่าของเนื้อหาดังกล่าว กรมวิชาการจึงมอบให้ผู้ช่วยศาสตราจารย์สุดใจ บุญอารีย์ เป็นผู้แปล และศาสตราจารย์ดวงเดือน พันธุมนาวิน เป็นผู้ตรวจ เพื่อให้ครู อาจารย์ และบุคลากรในแวดวงการศึกษา และผู้สนใจทั่วไปนำไปใช้เป็นแนวทางในการปลูกฝัง และพัฒนาจริยธรรมอย่างเป็นระบบให้แก่นักเรียน นักศึกษา และบุคลากรที่เกี่ยวข้อง และกรมวิชาการได้จัดพิมพ์หนังสือเล่มนี้ขึ้น เพื่อใช้เป็นหนังสือเสริมประสบการณ์สำหรับครู ระดับมัธยมศึกษาขึ้นไป

กรมวิชาการขอขอบคุณผู้ที่มีส่วนร่วมในการจัดทำหนังสือเล่มนี้ทุกท่าน และหวังว่าหนังสือเล่มนี้จะอำนวยประโยชน์แก่ผู้อ่านอย่างคุ้มค่า



(นายพยุ่งศักดิ์ จันทรสรินทร์)

อธิบดีกรมวิชาการ

๗ กรกฎาคม ๒๕๔๑

สารบัญ

	หน้า
อารัมภกถา	9
คำนำของผู้แต่ง	12
บทที่ ๑ บทนำ : ความจำเป็นที่จะต้องจัดจรรยาศึกษาอย่างมีระบบ	๑๕
กรณีศึกษา	๑๕
เนื้อหาเปลี่ยนแปลงประเด็นปัญหาคงอยู่	๑๘
สิ่งจำเป็นในการสร้างเสริมจริยธรรม	๒๓
เป้าหมายของหนังสือเล่มนี้	๒๖
ตอนที่ ๑ ทฤษฎี	๒๗
บทที่ ๒ แนวทางเชิงการรู้การคิด - พัฒนาการเพื่อการพัฒนจริยธรรม	๒๙
แนวทางเชิงการรู้การคิด	๒๙
พัฒนาการแนวคิดของเบียเจต์	๓๒
บทที่ ๓ พัฒนาการทางจริยธรรมตามแนวทางของโคลเบอร์ก	๔๔
เปรียบเทียบแนวคิดของโคลเบอร์กและเบียเจต์	๔๕
สรุปลักษณะของพัฒนาการด้านการรู้การคิด และสติปัญญา	๔๕
ระดับและขั้นของพัฒนาการด้านการใช้เหตุผลเชิงจริยธรรม	๔๗
เนื้อหาของจริยธรรม	๕๙
การสัมภาษณ์และการให้คะแนน	๖๓
บทที่ ๔ ลักษณะของพัฒนาการในชั้นต่าง ๆ	๖๕
การไม่เปลี่ยนแปลงลำดับขั้นของพัฒนาการ	๖๕
การศึกษาที่ยืนยันการเลื่อนขั้นอย่างเป็นเหตุเป็นผลของพัฒนาการ	๖๗
ความเป็นสากลของพัฒนาการ	๖๘
การหยุดชะงักของพัฒนาการ	๖๙

	หน้า
การถดถอยของพัฒนาการ	๗๐
การกระโดดข้ามขั้นของพัฒนาการและการมีพัฒนาการหลายขั้น พร้อม ๆ กัน	๗๑
พัฒนาการด้านการใช้เหตุผลเชิงจริยธรรมกับสถานการณ์ส่วนตัว ของบุคคล	๗๒
คุณค่าของพัฒนาการขั้นต่าง ๆ	๗๔
การตัดสินใจจริยธรรมและพฤติกรรมเชิงจริยธรรม	๗๕
บทที่ ๕ ข้อควรระวังและข้อสังเกต	๘๐
ข้อสังเกตบางประการเกี่ยวกับทฤษฎีพัฒนาการด้านการรู้การคิด และสติปัญญา	๘๐
การตัดสินใจปัญหาจริยธรรม พฤติกรรมที่เป็นปัญหาและการมีวินัย	๘๑
ตอนที่ ๒ วิธีสอน	๘๕
บทที่ ๖ คุณสมบัติของผู้สอน	๘๗
๑. ความรอบรู้ในทฤษฎีและเทคนิคการสอน	๘๗
๒. ความสามารถในการใช้เหตุผลเชิงจริยธรรมเหนือกว่าผู้เรียน ๑ ขั้น	๘๗
บทที่ ๗ การวัดระดับพัฒนาการ	๘๙
ความจำเป็นที่จะต้องวัดระดับพัฒนาการ	๘๙
ประเด็นที่ควรใช้	๙๘
บทที่ ๘ ความพร้อมของผู้เรียน	๙๙
การพัฒนาจริยธรรม และความพร้อมของผู้เรียน	๙๙
พัฒนาการด้านการสวมบทบาทของเซลแมน	๑๐๒
แนวปฏิบัติในกรณีที่ไม่สามารถวัดพัฒนาการด้านการรู้การคิด และการสวมบทบาท	๑๐๓

บทที่ ๙ การสอนโดยวิธีอภิปรายกลุ่ม

หลักการสอน

การแปลงทฤษฎีทางจริยธรรมไปสู่การปฏิบัติ : การจัดกลุ่มต้นแบบ

ข้อเสนอแนะอื่นๆ

ข้อสังเกตเกี่ยวกับรูปแบบของการสอน

**บทที่ ๑๐ กิจกรรมอื่นๆ ที่ใช้ประกอบการสอนและการบูรณาการกิจกรรม
เข้ากับหลักสูตรของโรงเรียน**

เป้าหมายกับประเภทของการสอน

กิจกรรมอื่นๆ ที่ใช้ประกอบการสอน

บทที่ ๑๑ ปัญหาในการดำเนินการฝึกเหตุผลเชิงจริยธรรม

ปัญหาในการสอน

ประเด็นในการจัดจริยศึกษา

บทที่ ๑๒ ตัวอย่างกิจกรรม : การวัดพัฒนาการ การอภิปรายและบทบาทสมมติ

การวัดพัฒนาการของเด็กโต

การวัดพัฒนาการของเด็กเล็ก

การสอนผู้ใหญ่วัยต้นตามวิธีของโคลเบอร์กและแบล็คต์

การสอนนักเรียนประถมศึกษาตามวิธีของโคลเบอร์กและแบล็คต์

ภาพและตาราง

ภาพ		หน้า
ภาพที่ ๒.๑	ระยะของพัฒนาการด้านการรู้การคิด และสติปัญญาของเบียร์เจต์	๓๖
ภาพที่ ๒.๒	พัฒนาการด้านความเข้าใจเกี่ยวกับความยุติธรรมของเบียร์เจต์	๔๒
ภาพที่ ๔.๑	จำนวนผู้มีพัฒนาการในชั้นต่าง ๆ จำแนกตามระดับอายุ	๖๖
ภาพที่ ๔.๒	ตัวอย่างการใช้เหตุผลมากกว่า ๑ ชั้น	๗๑
ภาพที่ ๔.๓	ช่วงอายุที่มีการใช้เหตุผลเชิงจริยธรรมในชั้นต่าง ๆ	๗๒
ภาพที่ ๔.๔	ผู้มีพฤติกรรมประท้วงการเมืองและผู้ไม่มีพฤติกรรมประท้วงทางการเมืองในชั้นต่าง ๆ	๗๘
ภาพที่ ๑๐.๑	หลักเบื้องต้นในการจัดสถานการณ์จำลอง	๑๓๕
ตาราง		
ตารางที่ ๓.๑	ระดับและชั้นของพัฒนาการด้านการใช้เหตุผลเชิงจริยธรรม	๔๙
ตารางที่ ๓.๒	ประเด็นของการใช้เหตุผลเชิงจริยธรรม	๖๐
ตารางที่ ๓.๓	การให้คะแนนเหตุผลในประเด็นชีวิตในกรณีของไอแซค	๖๐
ตารางที่ ๓.๔	องค์ประกอบของการใช้เหตุผลเชิงจริยธรรม	๖๓
ตารางที่ ๗.๑	กลุ่มอายุและความสัมพันธ์กับระดับพัฒนาการและความเป็นไปได้ในแต่ละระดับพัฒนาการ (สังคมอเมริกัน)	๙๐
ตารางที่ ๘.๑	ความสัมพันธ์ระหว่างพัฒนาการตามแนวของเบียร์เจต์กับพัฒนาการด้านการใช้เหตุผลเชิงจริยธรรม	๑๐๑
ตารางที่ ๙.๑	ขั้นตอนในการสอนอย่างย่อ ๆ	๑๐๗
ตารางที่ ๙.๒	การจัดกลุ่ม	๑๐๘
ตารางที่ ๙.๓	การเลือกและเตรียมกรณีขัดแย้ง	๑๑๒
ตารางที่ ๙.๔	การจิตวางแนวทางที่เหมาะสมทางจิตวิทยา	๑๑๔
ตารางที่ ๙.๕	การเสนอความคิดเห็นขั้นต้น	๑๑๗
ตารางที่ ๙.๖ (ก)	การดำเนินการอภิปรายในกรณีที่เกิดสถานการณ์แบบที่ ๑	๑๒๒
ตารางที่ ๙.๖ (ข)	การดำเนินการอภิปรายในกรณีที่เกิดสถานการณ์แบบที่ ๒	๑๒๕
ตารางที่ ๙.๗	การยุติการอภิปราย	๑๒๗
ตารางที่ ๙.๘	ข้อเสนอแนะอื่นๆ	๑๒๘
ตารางที่ ๑๒.๑	ตัวอย่างข้อความที่กล่าวซ้ำ และการประเมินขั้นของพัฒนาการและความเห็นขั้นต้น	๑๗๐

อารัมภกถา

ในระบะนี้มีผู้ให้ความสนใจและวิพากษ์วิจารณ์การสอนค่านิยมและจริยธรรมอย่างกว้างขวาง ลอว์เรนซ์ โคลเบอร์ก์ (Lawrence Kohlberg) นักทฤษฎีชั้นนำด้านพัฒนาการทางจริยธรรมมีความเห็นว่า โรงเรียนไม่อาจจะหลีกเลี่ยงการสอนจริยธรรมได้เพราะ “หลักสูตรแฝง” ของโรงเรียนมักสื่อความหมายเกี่ยวกับสิ่งที่ถูกต้องและสิ่งที่ผิดอยู่ในตัวแล้ว บางครั้งครูเองก็สอนจริยธรรมให้แก่เด็กโดยไม่รู้ตัว เช่น การที่ครูสั่งสอนเด็กในเรื่องต่างๆ หรือการที่ครูประเมินตัวนักเรียนและการกระทำของนักเรียน เป็นต้น ลักษณะการสอนจริยธรรมที่ทำกันอยู่ มักเป็นการสอนหลักจริยศาสตร์และจริยสัมพัทธ์ ทั้งโดยทางตรงและทางอ้อม ซึ่งได้แก่การสอนให้เด็กเป็นคนใจกว้างโดยชี้ให้เห็นว่าทั้งตัวบุคคลและวัฒนธรรมนั้นมีความแตกต่างกันไม่ว่าจะด้านความเชื่อหรือการกระทำ เราไม่อาจตัดสินได้ว่าวัฒนธรรมใดถูกหรือผิด การกล่าวเช่นนี้ดูเหมือนจะขัดแย้งกันอยู่ในตัว เพราะเหมือนกับว่าเราจะต้องอดทนยอมรับความคิดเห็นอื่น ๆ เนื่องจากไม่มีความเชื่อใดถูกต้องที่สุด ในขณะที่เดียวกันก็เหมือนกับว่าไม่จำเป็นต้องอดทนยอมรับ การสอนลักษณะนี้ไม่ถูกต้อง แต่ก็ยังมีการสอนกันอย่างกว้างขวางในโรงเรียน เมื่อโคลเบอร์ก์เสนอแนวคิดว่าโรงเรียนควรสนับสนุนพัฒนาการทางจริยธรรมแก่นักเรียน ก็มีการวิพากษ์วิจารณ์กันว่าเป็นการสอนแบบสัมพัทธ์ซึ่งขาดความถูกต้องลึกซึ้ง ทั้ง ๆ ที่วิธีการของโคลเบอร์ก์หลีกเลี่ยงการสอนแบบยึดยึดความคิด ที่เป็นเช่นนี้เพราะเขาเห็นว่าการสอนแบบยึดยึดความคิดนั้นไม่เป็นเหตุเป็นผล

โคลเบอร์ก์เผชิญกับคำถามเกี่ยวกับจริยธรรมสัมพัทธ์อย่างตรงไปตรงมา เขาเป็นหนึ่งในนักจิตวิทยาชาวอเมริกันไม่กี่คนที่ได้เสนอเหตุผลในทางปรัชญาเกี่ยวกับข้อดกลงเบื้องต้นของเขาทางด้านค่านิยม เขายืนยันอย่างแข็งขันว่าการตัดสินใจทางจริยธรรมตามแนวของทฤษฎีนี้เป็นสากลและใช้ได้กับทุกวัฒนธรรม การที่เขาปฏิเสธจริยสัมพัทธ์ซึ่งแตกต่างกันไปตามวัฒนธรรมต่างๆ อาจทำให้เกิดความสงสัยและก่อให้เกิดความเข้าใจผิดเกี่ยวกับทฤษฎีของโคลเบอร์ก์อย่างน้อย ๓ ทาง คือ

หนึ่ง ไม่เข้าใจลักษณะที่เป็นนามธรรมของขั้นพัฒนาการต่างๆ เนื้อหาของแต่ละขั้นมีผู้เข้าใจคล้อยตามกับโครงสร้างของขั้นนั้น ซึ่งอาจเนื่องมาจากโคลเบอร์ก์เขียนคำอธิบายเพียงสั้นๆ เกี่ยวกับแต่ละขั้นของพัฒนาการ อาจทำให้เข้าใจกันว่าพัฒนาการขั้นที่ ๓ เป็นจริยธรรม

ชั้น “รักและไว้วางใจ” และชั้นที่ ๔ เป็นจริยธรรมชั้น “กฎและระเบียบ” โดยเข้าใจว่าทฤษฎีนี้เห็นคุณค่าของกฎระเบียบมากกว่าความรักและความไว้วางใจเป็นต้น จึงทำให้มีผู้ไม่เห็นด้วยเป็นจำนวนมาก แต่ถ้ามีความเข้าใจอย่างลึกซึ้งเรื่องโครงสร้างของชั้นและหลักตรรกะของการพัฒนาอย่างเป็นขั้นตอน จะทำให้เข้าใจถึงความกว้างขวางของพัฒนาการขั้นหลังๆ ด้านเหตุผลเชิงจริยธรรม

สอง คนเป็นจำนวนมากเข้าใจว่าพัฒนาการในชั้นต่างๆ หมายถึงบุคลิกภาพลักษณะนั้น เช่น คนในชั้นที่ ๓ จะมีบุคลิกภาพ หรือมีลักษณะเห็นอกเห็นใจคนอื่นมากขึ้น แต่ความจริงทฤษฎีนี้ได้พยายามที่จะอธิบายแรงจูงใจหรือรูปแบบปฏิสัมพันธ์ แต่เน้นการตัดสินใจเกี่ยวกับเรื่องถูกผิดและเหตุผลที่ใช้สนับสนุนการตัดสินใจนั้น ชั้นของเหตุผลเชิงจริยธรรม อาจจะมีความสัมพันธ์กับแนวโน้มที่จะกระทำ หรือแนวโน้มของแรงจูงใจ แต่ความสัมพันธ์นี้ไม่เป็นผลสืบเนื่องจากความหมายของชั้นต่างๆ ในตัวของมันเอง ไคลเบอร์ก็ไม่เคยอ้างว่าสามารถกำหนดพฤติกรรมหรือบุคลิกภาพของบุคคลตามชั้นเหตุผลเชิงจริยธรรมของเขาได้

สาม เกิดความสับสนเรื่องความเหมาะสมของลำดับพัฒนาการขั้นต่างๆ โดยคิดว่าลำดับขั้นสูงๆ น่าจะมีความเหมาะสมกว่าขั้นต่ำๆ ความเข้าใจนี้ทำให้มองว่าผู้ใช้เหตุผลในชั้นสูงมีจริยธรรมสูงกว่า ที่จริงสิ่งที่ทฤษฎีนี้กล่าวถึงก็คือ ความคิดขั้นสูงมีความสลับซับซ้อนและใช้แก้ปัญหาความขัดแย้งทางจริยธรรมในลักษณะที่เป็นความสอดคล้องภายในมากกว่า มีการทำให้เป็นสากลได้มากกว่า และเข้าใจได้กว้างขวางกว่าความคิดขั้นต่ำ แต่มิได้หมายความว่าผู้ใช้เหตุผลในชั้นสูงมีคุณค่าควรแก่การยกย่องหรือเป็นผู้มีความตั้งใจที่ดีกว่า

แม้ว่าทฤษฎีของเปียเจต์และไคลเบอร์จะเป็นที่วิพากษ์วิจารณ์อย่างกว้างขวาง แต่ก็มิลักษณะที่ทั้งนักจิตวิทยาและผู้ที่มีเชื่อนักจิตวิทยาสนใจ นักศึกษาบางคนรายงานว่าเป็นสิ่งที่เขาแสวงหาอยู่ ที่เป็นเช่นนี้เพราะแนวทางของไคลเบอร์ให้ความสำคัญแก่โลกทัศน์ทางจริยธรรมที่อยู่ใต้น้ำลึกของบุคคลในด้านที่ฝ่ายทฤษฎีพฤติกรรมนิยมและทฤษฎีจิตวิเคราะห์ไม่ได้ให้ไว้ก่อน จริยธรรมในทัศนะของเปียเจต์และไคลเบอร์เป็นสิ่งที่ เป็นจริงในตัวของมันเอง

แม้ว่าทฤษฎีของเปียเจต์และไคลเบอร์จะเป็นที่ยอมรับของหลายคน แต่จากการศึกษาวิจัยในระยะต่อมาทำให้ตระหนักว่า ทฤษฎีพัฒนาการทางการรู้การคิดเหล่านี้มีความสลับซับซ้อนมากกว่าที่คาดไว้เดิม การใช้แนวทางด้านพัฒนาการทางการรู้การคิดเพื่อเข้าใจจริยธรรมนั้น มักจะถูกบิดเบือนและทำให้เรียบง่ายขึ้นเกินไป ศาสตราจารย์อาร์บัทไนด์ และศาสตราจารย์เฟาส์ ประสบความสำเร็จอย่างยิ่งในการเรียบเรียงหนังสือเล่มนี้ โดยสามารถทำให้ผู้อ่านเข้าใจเนื้อหาได้โดยไม่ต้องลดความแม่นยำและสลับซับซ้อนของเรื่องลง ในขณะที่หนังสือเกี่ยวกับจริยศึกษาส่วนใหญ่มิได้เสนอทฤษฎีและผลการวิจัยที่เป็นพื้นฐานอย่างเพียงพอ

และมักจะทำให้ยุ่งเกินจริงไป ยิ่งไปกว่านั้นเอกสารเก่าๆ ก็หาได้ยาก ผู้เขียนจึงไม่สามารถ
เสนอข้อมูลที่ละเอียดได้ แต่หนังสือเล่มนี้ชี้ให้เห็นว่าเรื่องของทฤษฎีการรู้การคิด และ
สติปัญญานั้น ได้ผ่านการศึกษาวิจัยมามากแล้ว และจะทำการวิจัยต่อไปอีก ในการอ่าน
หนังสือเล่มนี้ผู้อ่านจะต้องตระหนักในจุดนี้ด้วย แต่ถึงอย่างไรก็ยังมีคำถามที่ไม่มีคำตอบอยู่มาก
ยิ่งไปกว่านั้น ข้อมูลที่เสนอในหนังสือเล่มนี้ได้นำมาเพียงบางส่วนที่จำเป็นต่อการเสนอข้อมูล
หนังสือนี้จึงมิได้ครอบคลุมถึงกระบวนการกระตุ้นให้เกิดวุฒิภาวะทางจริยธรรมอย่างเต็มรูปแบบ
แต่ได้เสนอลักษณะสำคัญต่อไปนี้คือ ก) ข้อคิดที่ว่าเราควรสนใจจริยธรรมในด้านการรู้
การคิดและสติปัญญา และวิธีที่เป็นประโยชน์ที่สุดก็คือ การให้ความสนใจแก่เรื่องโครงสร้าง
ของการใช้เหตุผลพอๆ กับการให้ความสนใจด้านเนื้อหา ข) จิตวิทยาจริยธรรมประกอบด้วย
แนวคิดทางพัฒนาการที่สำคัญ และไม่ควรคิดว่าการตัดสินใจทางจริยธรรมในวัยเด็กคล้ายการ
ตัดสินใจทางจริยธรรมของผู้ใหญ่เพียงแต่ขาดความสมบูรณ์เท่านั้น ค) นักจิตวิทยาและ
นักการศึกษาไม่อาจจะเลยในการยึดถือค่านิยมต่างๆ ได้ บุคคลเหล่านี้ต้องเผชิญหน้ากับ
ปัญหานี้อย่างแน่นอน และจะต้องมีจุดยืนด้านค่านิยม ณ จุดใดจุดหนึ่งอย่างหลีกเลี่ยงมิได้



แอนน์ โคลบี

มหาวิทยาลัยฮาร์วาร์ด

คำนำของผู้แต่ง

หากหนังสือเล่มนี้เขียนขึ้นเมื่อ ๑๐ ปีที่แล้ว ก็คงจะเริ่มต้นด้วยการจูงใจผู้อ่านให้เห็นความสำคัญของจริยศึกษา แต่ขณะนี้การจูงใจดังกล่าวไม่จำเป็นแล้ว ทั้งนี้เพราะเหตุการณ์ที่เราพบเห็นในปัจจุบัน เช่น คดีฆาตกรรมที่เกิดขึ้นตัวอย่างที่ชี้ให้เห็นถึงความจำเป็นที่ต้องพัฒนาจริยธรรมแก่พลเมืองของชาติ เราไม่จำเป็นต้องถามกันแล้วว่า ควรจะเริ่มสอนจริยธรรมอย่างไร ระบบหรือยัง แต่ควรถามว่าจะสอนจริยธรรมอย่างไรมีระบบได้อย่างไร

การถ่ายทอดทางสังคมทำให้เราในฐานะเป็นส่วนหนึ่งของสังคมได้เรียนรู้สิ่งต่างๆ มากมาย รวมทั้งได้เรียนรู้ครอบคลุมไปถึงว่าเราจะคิดถึงอะไร และคิดอย่างไร หนังสือเล่มนี้กล่าวถึงความคิดของคนว่า คนคิดอย่างไรเกี่ยวกับประเด็นทางจริยธรรม และเมื่อเขาเติบโตขึ้นเขาจะเปลี่ยนความคิดไปอย่างไร เราเรียนรู้จากประสบการณ์ว่า ผู้ใหญ่มีความคิดต่างจากเด็กๆ หรือต่างจากเมื่อเราเป็นเด็ก และแม้แต่ผู้ใหญ่ด้วยกันก็มีความแตกต่างกันทั้งในด้านความเชื่อ ค่านิยม และวิธีการคิดเกี่ยวกับประเด็นต่างๆ เช่น เราสนใจปัญหาเดียวกันแต่คนละด้าน เรามีความคิดแตกต่างกันตามความต้องการส่วนตัว บางคนอาจจะคำนึงถึงผลที่จะได้รับแตกต่างกันไป หนังสือเล่มนี้เกี่ยวข้องกับการคิดและกระบวนการใช้เหตุผล เราจะสามารถยกระดับเหตุผลให้มีประสิทธิภาพที่สุดได้อย่างไรทั้งที่เป็นเหตุผลของเรา และที่สำคัญกว่านั้นคือเหตุผลหรือความคิดของเด็ก เช่น ลูก หรือนักเรียนของเรา เป็นต้น

หนังสือเล่มนี้เขียนขึ้นโดยมีเป้าหมายที่จะประสานช่องว่างระหว่างการสอนจริยธรรมแบบต่างๆ ทั้งนี้เพราะพิจารณาเห็นว่า ปัจจุบันเรามีการสอนมากมายที่มีลักษณะเป็นวิทยาศาสตร์ เป็นทฤษฎีที่แสดงถึงความรอบรู้ในด้านการสอน แต่มิได้ช่วยให้พ่อแม่หรือครูทราบถึงวิธีปฏิบัติในการฝึกจริยธรรม ยิ่งไปกว่านั้นมีงานเขียนเกี่ยวกับเรื่องนี้อีกเป็นจำนวนมากที่เต็มไปด้วยศัพท์เฉพาะ ซึ่งทำให้ผู้อ่านไม่เข้าใจ งานเขียนบางเล่มก็จะกล่าวถึงเฉพาะวิธีสอนโดยไม่สนใจทฤษฎีที่เป็นพื้นฐาน ผู้อ่านจึงไม่สามารถนำเอาระเบียบวิธีการเหล่านั้นไปใช้ในสถานการณ์ใหม่ หรือสถานการณ์เฉพาะได้ ยิ่งไปกว่านั้น หนังสือแบบนี้ยังไม่ได้ให้ความรู้พื้นฐานเพียงพอที่ผู้ศึกษาจะสามารถไปหาความรู้เพิ่มเติมได้จากหนังสืออื่นๆ เราได้รับเพียงแต่ทฤษฎีหรือวิธีการเพียงอย่างใดอย่างหนึ่ง แต่ไม่มีการนำทั้งสองส่วนมารวมกันในลักษณะที่เป็นประโยชน์แก่ครูและพ่อแม่ หนังสือเล่มนี้จึงได้เสนอทั้งทฤษฎีและวิธีปฏิบัติ จุดมุ่งหมายก็

เพื่อช่วยเหลือครูและพ่อแม่ มิใช่แค่เพียงด้านวิธีการเท่านั้น แต่จะให้ความเข้าใจพื้นฐานเกี่ยวกับหลักทางวิทยาศาสตร์ที่อยู่เบื้องหลังวิธีการเหล่านั้นด้วย แม้ว่าทฤษฎีของโคลเบอร์กจะล้นซับซ้อน แต่เราก็มีข้อตกลงเบื้องต้นว่า เราได้พยายามเสนอแนวคิดให้กับบุคคลธรรมดาเมื่อบวกกับความพยายามของผู้อ่านเพียงเล็กน้อยก็จะเข้าใจทฤษฎีนี้ หลายคนที่ศึกษาทฤษฎีนี้พบว่า เป็นทฤษฎีที่มีสาระน่าสนใจ ด้วยเหตุนี้ผู้เขียนจึงหวังว่า ความกระตือรือร้นที่จะมีส่วนร่วมกัน ประกอบกับความตระหนักถึงความสำคัญในการพัฒนาผู้เยาว์ จะช่วยเป็นแรงกระตุ้นให้เกิดความต้องการที่จะศึกษาทฤษฎีจนเข้าใจ

ในภาคแรกของหนังสือ เราได้เสนอทฤษฎีการตัดสินใจทางจริยธรรมของโคลเบอร์ก และเราจะทำให้ท่านคุ้นเคยกับวิธีการจัดจรรยาศึกษาที่มีพื้นฐานจากทฤษฎีนี้ เราจะกล่าวถึงทฤษฎีนี้อย่างละเอียดพอที่ท่านผู้อ่านจะมีความรู้ที่จะนำไปใช้ในการพัฒนาจริยธรรมอย่างมีประสิทธิภาพ ส่วนในภาคที่ ๒ จะได้อธิบายขั้นตอนในการสอนต่าง ๆ และสรุปลงด้วยตัวอย่างในการสอนที่ได้ทดลองใช้แล้ว

เป้าหมายของหนังสือเล่มนี้ก็คือ ต้องการให้ผู้อ่านได้มีความรู้และความเข้าใจอย่างเพียงพอทั้งในด้านทฤษฎีและการปฏิบัติทางจริยศึกษา พอที่จะทำให้ท่านเป็นผู้ที่สามารถยกระดับพัฒนาการแก่ลูกและนักเรียนของท่านได้ สิ่งที่ย้ำในที่นี้คือ หนังสือเล่มนี้ได้ตั้งใจจะเสนอว่าคนควรคิดอย่างไร เพราะเรามีได้ตั้งใจจะกล่าวถึงค่านิยมเฉพาะอย่างใดอย่างหนึ่งเป็นพิเศษ แต่เราต้องการให้ผู้อ่านได้เรียนรู้เกี่ยวกับวิธีการต่าง ๆ ที่เกิดขึ้นอย่างมีระบบระเบียบ ในการคิดเกี่ยวกับค่านิยมหรือประเด็นต่าง ๆ ทางจริยธรรม และเสนอแนวทางในการพัฒนาวุฒิภาวะทางด้านวิธีการคิดเกี่ยวกับประเด็นต่าง ๆ ทางจริยธรรม

ผู้เขียนขอขอบคุณ แอนน์ โคลบี แห่งมหาวิทยาลัยฮาร์วาร์ด และชาร์ล บี ไวต์ แห่งมหาวิทยาลัยเท็กซัส (ดัลลัส) ที่ให้คำแนะนำเกี่ยวกับต้นฉบับ และขอขอบคุณ ดร.ลอว์เรนซ์ กรีนเบิร์ก อาจารย์ประจำสาขาจิตวิทยาเด็กและวัยรุ่น แห่งมหาวิทยาลัยมินเนโซตา ที่ให้การสนับสนุนและให้ความร่วมมือจัดทำต้นฉบับ

แจ็ก เบรเดน ฮาร์บัทโนต์
เดวิด เฟลส์

บทที่ ๑

บทนำ : ความจำเป็นที่ต้องจัดจรรยาศึกษาอย่างมีระบบ

เฮนรี เดวิด เทอไร ไม่ยอมเสียภาษีให้แก่รัฐเพื่อประท้วงที่รัฐสนับสนุนการมีทาส เขาจึงถูกคุมขัง วันหนึ่งราล์ฟ วอลโด อีเมอสัน ผ่านมาพบเข้าจึงถามว่า “เฮนรี คุณเข้าไปทำอะไรในนั้น” เทอไรตอบว่า “แล้วคุณล่ะ วอลโด ทำอะไรอยู่ข้างนอกนั้น”

กรณีศึกษา

เรามักจะคิดว่าตนเองเป็นคนดี และความคิดตลอดจนค่านิยมที่เรายึดถือนั้นถูกต้องเหมาะสมแล้ว แต่เมื่อได้เรียนรู้และเข้าใจความคิดใหม่ที่ดีกว่า เราก็จะเกิดแนวคิดแบบใหม่ เมื่อพิจารณาให้ละเอียดลงไปอาจจะพบว่าบางครั้งในสถานการณ์ที่เกิดความขัดแย้งทางจริยธรรม วิธีการแบบเก่าอาจจะยังได้ผลอยู่ นั่นคือ ดูเหมือนว่าความคิดของเราไม่ชัดเจน และสิ่งที่เราควรทำก็ไม่แจ่มชัดในตัวเองดังที่เราต้องการ ดังตัวอย่างความขัดแย้งทางจริยธรรมต่อไปนี้

กรณีของจิมมี่

จิมมี่อายุ ๑๐ ขวบ เรียนอยู่ระดับสามในโรงเรียนแห่งหนึ่ง พ่อแม่ของเขาตกงาน รัฐจึงต้องจ่ายเงินสวัสดิการค่าครองชีพ จิมมี่กับพี่น้องทั้งหมด ๕ คน ต้องนอนรวมห้องเดียวกัน ส่วนที่โรงเรียน จิมมี่เป็นเด็กที่อายุมากที่สุดในชั้น ทั้งนี้เพราะเขาสอบตกมาแล้ว ๒ ครั้ง ปัญหาเกี่ยวกับจิมมี่ คือเขาชอบขโมย โดยไม่เลือกว่าของสิ่งนั้นเป็นของครูหรือของเพื่อน ในครั้งแรกๆ ครูรู้สึกสับสนในพฤติกรรมของเขามาก ได้พยายามอธิบายให้เขาฟังว่าการขโมยเป็นสิ่งที่ไม่ดี เพราะทำให้ผู้อื่นเสียสิทธิในสิ่งของของเขา เด็กดีไม่ควรขโมยของผู้อื่น แต่คำอธิบายของครูไม่ได้ผล เพราะเขาไม่หยุดพฤติกรรมดังกล่าว ต่อมาครูจึงขยายคำอธิบายว่า หากทุกคนหยิบฉวยสิ่งของผู้อื่นมาเป็นของตน จะไม่มีใครได้ครอบครองสิ่งของที่ตนหามาได้ และแต่ละคนจะไม่มีเพื่อน แต่การอธิบายของครูก็ไม่สามารถหยุดยั้งพฤติกรรมการขโมยของเขาได้ ครูจึงทูลจิมมี่ว่า หากเขาไม่เลิกขโมย ทุกคนจะเกลียดเขาและจะไม่มีใครทำดีต่อเขา ถึงกระนั้นจิมมี่ก็ไม่เลิกขโมย ครูเริ่มเข้าใจว่า การพยายามใช้เหตุผลแบบที่เรอกระทำอยู่ไม่มีประโยชน์ แม้ว่าวิธีดังกล่าวใช้ได้ผลกับเด็กคนอื่นมาแล้วก็ตาม ในที่สุดครูจึงนำปัญหาไปปรึกษาแม่ของจิมมี่ แม่

เข้าใจปัญหา แต่ไม่ได้ช่วยแก้ไขสถานการณ์แต่อย่างใด เธอเล่าให้ครูฟังว่า เมื่อจิมมีขโมย พ่อของเขามักลงโทษด้วยการเขียน แต่ก็ไม่ได้ผล

ในกรณีของจิมมีจะเห็นว่า เขายังไม่เข้าใจว่าการขโมยเป็นการกระทำที่ไม่ถูกต้องและควรเลิก สิ่งที่จิมมีเข้าใจคือบุคคลอื่น ๆ มักขัดแย้งกับเขา ปัญหาก็คือ ทำอย่างไรเขาจึงจะเข้าใจว่าการขโมยเป็นการกระทำที่ไม่ถูกต้อง เพราะเป็นการละเมิดสิทธิของผู้อื่น ค่านิยมเรื่องสิทธิจึงเป็นสิ่งที่จิมมีไม่เข้าใจ

กรณีของเอมีลี

เอมีลีอายุ ๑๕ ปี เธอเป็นสาวน้อยที่มีเสน่ห์ แต่มักมีปัญหาเกี่ยวกับพ่อแม่เพราะเหตุที่เธอไม่อยู่ในโอวาท เธอคบกับกลุ่มวัยรุ่นที่ชอบดื่มสุราและยาเสพติด เอมีลีมีความคิดว่าพ่อแม่ของเธอควรยอมให้เธอตัดสินใจด้วยตนเองในการคบเพื่อน เธอให้เหตุผลว่าแม่เธอจะรักและเคารพพ่อแม่ และเธอยากทำสิ่งที่พ่อแม่พอใจ แต่เธอก็ต้องการคบเพื่อนกลุ่มนี้ จากสถานการณ์ดังกล่าวจึงดูเหมือนว่าไม่มีทางที่ความคาดหวังของเธอและพ่อแม่จะตรงกันได้ เอมีลียังคงทำในสิ่งที่เธอต้องการทั้ง ๆ ที่รู้ว่าพ่อแม่ไม่พอใจ และเพื่อหลีกเลี่ยงการขัดแย้งกับบุคคลทั้งสอง เธอจึงปกปิดการกระทำนี้เสีย พ่อแม่ของเธอพยายามให้เหตุผลว่า พ่อแม่รู้ดีว่าสิ่งใดที่ก่อให้เกิดผลดีและผลเสียแก่ลูก พ่อแม่ต้องรับผิดชอบต่อการเจริญเติบโตของลูก มีหน้าที่คอยห้ามปรามเพื่อมิให้เกิดผลเสียแก่ลูก ดังนั้นเอมีลีจึงควรเชื่อฟัง อีกประการหนึ่ง การกระทำของเพื่อนกลุ่มนี้ผิดกฎหมายด้วย ความพยายามในการใช้เหตุผลดังกล่าวของพ่อแม่ไม่ปรากฏผล เอมีลียังคงลอบไปพบปะกับเพื่อนกลุ่มนี้อยู่เสมอ ต่อมาครอบครัวของเธอจับได้เรื่องเธอไปหาเพื่อนชาย แต่กลับบอกว่าไปหาเพื่อนหญิง พ่อแม่จึงพูดเรื่องนี้ขึ้นมาอีกและถามว่าเหตุใดเธอจึงไม่เชื่อฟัง เอมีลีอธิบายว่า เธอมีสิทธิในชีวิตของเธอ พ่อแม่ควรอนุญาตให้เธอทำในสิ่งที่เธอชอบ เมื่อถามว่าเหตุใดจึงอยากคบเพื่อน ๆ กลุ่มนี้ เธอบอกว่าเพื่อนเหล่านี้ทำให้เธอพอใจ เธอรู้สึกสนุกสนานที่ได้ไปกับพวกเขา เพราะพวกเขาสามารถตอบสนองความต้องการของเธอได้ ในที่สุดทั้งพ่อแม่และเอมีลีจึงไม่สามารถเข้าใจกันถึงความขัดแย้งยังคงมีอยู่ต่อไป

กรณีของเอมีลี อาจจำแนกปัญหาได้ ๒ ประการคือ ๑) ความขัดแย้งในการใช้เหตุผลระหว่างเอมีลีสกับพ่อแม่ในประเด็นที่ว่าค่านิยมชนิดใดเป็นค่านิยมที่ถูกต้อง ๒) ความขัดแย้งในตนเองของเอมีลี เธอรู้สึกว่าเป็นการยุติธรรมที่เธอได้ทำตามที่ต้องการ แต่ก็เริ่มเข้าใจว่าความรู้สึกดังกล่าวขัดแย้งกับสิทธิของพ่อแม่ที่มีต่อเธอ

กรณีของบาร์บารา

บาร์บาราอายุ ๓๔ ปี เป็นนักจิตวิทยาในศูนย์สุขภาพจิตในชุมชนแห่งหนึ่ง ชุมชนนี้มักมีปัญหาให้เธอแก้ไขอยู่เสมอ ดังเช่นในกรณีของแมรี แอนน์ เธอเป็นบุตรสาวหนึ่งในห้าของหญิงหม้ายผู้หนึ่ง ทั้งหมดอาศัยอยู่กับยายซึ่งไม่มีงานทำ ครอบครัวนี้ได้รับเงินสวัสดิการจากรัฐจำนวนหนึ่งแต่ก็ไม่เพียงพอที่จะช่วยให้พ้นจากความยากจน ครอบครัวมีหนี้สินเป็นจำนวนมาก ขณะเดียวกันเจ้าของที่ดินที่อาศัยอยู่ก็พยายามจะให้ครอบครัวนี้ออกจากที่ดินไป

แมรี เป็นเด็กเรียนอ่อน แม่ของเธอจึงขอร้องให้บาร์บาราทดสอบสติปัญญาของเธอเพื่อจะได้รายงานรัฐว่าเธอเป็นเด็กเรียนช้า เพื่อขอเพิ่มเงินสวัสดิการ หลังจากบาร์บาราทำการทดสอบปรากฏว่าคะแนนของแมรีสูงกว่าระดับเด็กเรียนช้าอยู่ ๑ คะแนน เธอจึงรู้สึกเห็นใจครอบครัวนี้ในเรื่องเศรษฐกิจ และกังวลว่าแมรีที่จะต้องถูกตราหน้าว่ามีปัญหาด้านสติปัญญา ซึ่งอาจเป็นผลเสียต่อพัฒนาการของเธอ ขณะเดียวกันบาร์บาราก็เข้าใจด้วยว่าการทดสอบระดับสติปัญญาอาจมีข้อผิดพลาดเล็กๆ น้อยๆ ได้ เมื่อเธอรายงานผลการทดสอบนี้ต่อแม่ของแมรี แม่ได้ขอร้องให้บาร์บาราเปลี่ยนคะแนนให้น้อยลง ถือเป็นการช่วยครอบครัวของเธอ บาร์บาราเข้าใจสถานการณ์ของครอบครัวนี้ แต่ก็อธิบายให้แม่ของแมรีทราบว่า การเปลี่ยนคะแนนเป็นสิ่งที่ไม่ถูกต้อง เพราะนอกจากจะผิดกฎหมายแล้วยังอาจก่อให้เกิดผลเสียแก่แมรีได้ แม่เกิดความไม่พอใจและกล่าวหาว่า การกระทำดังกล่าวง่ายดีสำหรับบาร์บาราเพราะเธอมีงานทำอยู่แล้ว

บาร์บารารู้สึกขัดแย้งในตนเองระหว่างความรับผิดชอบที่เธอมีต่อสภาพเศรษฐกิจของครอบครัวของแมรี กับจรรยาบรรณในอาชีพของเธอในฐานะนักจิตวิทยาของศูนย์สุขภาพจิตชุมชน

กรณีของเจอรี่

เจอรี่อายุ ๔๓ ปี เป็นหัวหน้าช่างในโรงงานปิโตรเคมี เป็นบุคคลที่มีการศึกษาสูง อารมณ์ดี มีความสามารถมาก และมีความก้าวหน้าในการทำงาน วันหนึ่งเขาสังเกตเห็นว่าโรงงานของเขาขายของเสียซึ่งเป็นอันตรายลงในแม่น้ำ ซึ่งสารเหล่านี้จะทำให้เกิดความเสียหายแก่ผู้ที่อาศัยอยู่แถวนั้น แต่เขาก็รู้ดีว่าหากโรงงานจะต้องทำเครื่องกำจัดของเสีย โรงงานจะต้องใช้เงินจำนวนมากจนอาจต้องปิดโรงงาน จึงมีความลังเลที่จะเปิดเผยเรื่องนี้ เพราะอาจเป็นผลเสียต่อตนเอง เขาอาจจะตกงาน และครอบครัวจะต้องลำบาก

เจอรี่รู้สึกขัดแย้งระหว่างความต้องการของตนเอง ความต้องการของครอบครัว และความต้องการของเพื่อนร่วมงาน กับความเสียหายที่จะเกิดขึ้นกับคนส่วนใหญ่ในชุมชน

จากทั้ง ๔ กรณีที่กล่าวมาแล้ว จะเห็นว่าแต่ละกรณีเกิดจากการไม่สามารถใช้เหตุผลเชิงจริยธรรมได้อย่างเพียงพอที่จะลดความขัดแย้งได้ เราจะกลับมาพิจารณากรณีตัวอย่างนี้อีกครั้งหนึ่งหลังจากได้ทำความเข้าใจกับเหตุผลทางจริยธรรมแล้ว

เนื้อหาเปลี่ยนแต่ประเด็นปัญหาคงอยู่

เรามักจะประสบปัญหาในการตัดสินใจเกี่ยวกับจริยธรรมดังกรณีเบื้องต้นอยู่บ่อยๆ ปัญหาเหล่านี้มีทางเลือกที่ให้ผลกำกวมกัน ถึงกระนั้นก็ตาม ในปัญหาเดียวกันหากให้ผู้อื่นตัดสินใจ การตัดสินใจก็จะแตกต่างจากเรา แท้ที่จริงกระบวนการใช้เหตุผลซึ่งบุคคลใช้ในการตัดสินใจนั้นเองที่ทำให้แต่ละคนตัดสินใจแตกต่างกัน

กรณีของเทอไรที่ได้เสนอในตอนต้นเกี่ยวกับการตัดสินใจไม่ยอมจ่ายภาษีให้แก่รัฐเป็นตัวอย่างของความขัดแย้งทางจริยธรรมของคนๆ หนึ่ง ซึ่งมีใช้เป็นปัญหาของเขาเพียงคนเดียว แต่ปัญหาเรื่องทาสเป็นปัญหาของคนส่วนรวมในสังคมนั้น เทอไรให้เหตุผลว่าการสนับสนุนรัฐในสิ่งที่ไม่ยุติธรรมก็มีค่าเท่ากับเราเป็นผู้กระทำสิ่งนั้นเอง ในทัศนะของเทอไรนั้น การกระทำดังกล่าวผิดศีลธรรมและเป็นการบีบบังคับ ในช่วงนั้นคนส่วนใหญ่มีส่วนร่วมคิดกับเทอไร จึงทำเป็นเหินด้วยกับรัฐเพราะถ้าไม่เห็นด้วยจะต้องถูกลงโทษด้วยการให้ทำงาน เป็นต้น ไม่ต้องสงสัยเลยว่า คนทั้งหลายจะต้องเห็นว่าเทอไรเป็นนักหลักเลียงภาษี หรือมีเจตนาที่จืดไม่ปกติ

ปัจจุบันในสังคมอเมริกันมีเรื่องทำนองนี้เกิดขึ้นมากมาย เช่น การร่วมในสงครามเวียดนาม วิกฤติการณ์ในคิวบาเตอร์เกต และการเคลื่อนไหวทางสังคมอื่นๆ เช่น การแก้ไขกฎหมายทำแท้ง การใช้ข้อวัชระเทียม สิทธิในการเป็นเกย์ เป็นต้น ในสมัยของเทอไรก็มีความคิดและการกระทำที่ก่อให้เกิดคำถามว่าอะไรถูกหรือผิดเช่นเดียวกัน ในปลาย พ.ศ. ๒๔๙๓ และ พ.ศ. ๒๕๐๓ และในสงครามเวียดนาม ชาวอเมริกันจำนวนมากใช้เหตุผลเช่นเดียวกับเทอไร และมีการฝ่าฝืนกฎหมายเช่นเดียวกัน

ข้อที่น่าสังเกตก็คือ ในขณะที่ลักษณะของปัญหาเหล่านี้เปลี่ยนแปลงไปตามยุคสมัย แต่ประเด็นที่ว่า เราควรทำอะไรเมื่อเกิดกรณีขัดแย้งทางจริยธรรมดูจะนอกเหนือยุคสมัย ยิ่งไปกว่านั้นยังทำให้เกิดค่านิยมใหม่ๆ อันเป็นผลจากการใช้เหตุผลที่แตกต่างกัน เนื่องจากเหตุผลที่จะนำไปสู่ข้อสรุปของเรากับผู้อื่นนั้นแตกต่างกัน ความขัดแย้งและความไม่เข้าใจจึงเกิดขึ้น และดูเหมือนจะกลายเป็นปัญหาทางจริยธรรมทั้งสิ้น

วิธีส่งเสริมจริยธรรมแบบเก่าที่นำมาใช้ในปัจจุบัน

เราอาจจะตั้งคำถามว่าในเมื่อสังคมปัจจุบันก็ดำเนินไปตามปกติ ทำไมจึงคิดว่าวิธีอบรมจริยธรรมที่ใช้อยู่ไม่เหมาะสม ทำไมจึงต้องเปลี่ยนวิธีการอบรม

คำตอบมีมากมาย แต่ก่อนอื่นลองพิจารณากรณีขัดแย้งทางจริยธรรมที่เกิดขึ้นในชีวิตจริงต่อไปนี้

แมรี เบลก ประสบอุบัติเหตุทางรถยนต์ เธอบาดเจ็บสาหัสทั้งร่างกายและสมอง แพทย์พยายามช่วยเหลือเธอจนสุดความสามารถ แต่ก็ไม่สามารถทำให้เธอรู้สึกตัวได้ ดังนั้นเธอจึงมีชีวิตอยู่ในสภาพสลบไสลและต้องใช้เครื่องช่วยหายใจตลอดเวลา เมื่ออาการของเธอไม่ดีขึ้น สามีของเธอจึงปรึกษากับครอบครัวว่า การใช้เครื่องช่วยไม่เกิดประโยชน์อะไรเลย เพราะเธอไม่มีวันฟื้นขึ้นมาอีก ควรปล่อยให้เธอสิ้นชีวิตตามธรรมชาติจะดีกว่า เขาให้เหตุผลว่าการปล่อยให้เธออยู่อย่างไร้ความรู้สึกเหมือนพืชนั้น แสดงถึงความไม่เข้าใจเธอ ทั้งนี้เพราะเธอเคยพูดว่าไม่ชอบสภาพเช่นนี้เป็นการไม่ยุติธรรมสำหรับผู้อื่นที่มีโอกาสรอดมากกว่า แต่ไม่มีโอกาสได้ใช้เครื่องนี้ ครอบครัวของแมรี เบลก เป็นครอบครัวที่เคร่งศาสนามาก พวกเขาเชื่อว่าแม้แต่พระเจ้าเท่านั้นที่ตัดสินใจให้ใครอยู่หรือตายได้ ถ้าแมรียังรู้สึกตัวอยู่เธอก็อาจตัดสินใจได้ สำหรับพวกเขาแล้ว การกระทำที่สามีเธอแนะนำคือเป็นสิ่งที่ผิดในทางศาสนา สามีของเธอจึงไปหาแพทย์ที่รักษาและขอร้องให้แพทย์ช่วยตัดสินใจ แพทย์เข้าใจและเห็นด้วย แต่ไม่สามารถตัดสินใจดังที่สามีของเธอแนะนำ ทั้งนี้เพราะการกระทำดังกล่าวขัดกับจรรยาบรรณของแพทย์ และขัดต่อกฎของโรงพยาบาล จึงไม่อาจปล่อยให้แมรีตายตามธรรมชาติได้ ผู้เป็นสามีจึงไปขอร้องให้ศาลของรัฐตัดสินใจ ศาลเองก็เช่นเดียวกัน โดยส่วนตัวแล้วเห็นด้วยกับสามีของแมรี แต่โดยกฎหมายก็ไม่สามารถตีความให้ปฏิบัติเช่นนั้นได้ แมรีจึงต้องอยู่ในสภาพเช่นนี้ต่อไป

จะเห็นว่าในชีวิตจริงมีกรณีเช่นนี้เกิดขึ้นมากมาย เป็นกรณีขัดแย้งเกี่ยวกับคุณค่าของชีวิตและการให้สิทธิในการตัดสินใจเกี่ยวกับชีวิต ในกรณีของแมรี ทุกคนที่เกี่ยวข้องกับเรื่องนี้ต่างก็เห็นด้วยกับสามีของเธอว่าควรปล่อยให้เธอตายตามธรรมชาติและมีเกียรติ แต่ก็ไม่สามารถตัดสินใจกระทำในสิ่งที่ขัดแย้งกับความเชื่อทางศาสนาและกฎระเบียบของสังคมได้

สถาบันที่ให้การอบรมจริยธรรมสืบต่อกันมาได้แก่ สถาบันทางศาสนา ชุมชน โรงเรียน และครอบครัว มิได้หล่อหลอมและเตรียมเราอย่างเพียงพอที่จะสามารถต่อสู้กับปัญหาขัดแย้งทางจริยธรรมหรือปัญหาใหม่ๆ ที่นอกเหนือจากที่เราเคยเรียนรู้ ตลอดจนต่อสู้กับความเจริญก้าวหน้าทางเทคโนโลยีในสังคมที่เกิดขึ้น วิธีการอบรมของสถาบันเหล่านี้คือ การให้เข้าใจค่านิยมที่สืบทอดกันมาในรูปของแบบแผนของสังคม นั่นคือจะต้องเรียนรู้ “กฎทางจริยธรรม”

อาจจะมีความเห็นว่า เหตุใดจึงไม่ควรสอนกฎทางจริยธรรม ในเมื่อเป้าหมายของการอบรมคือต้องการให้ได้มีความรู้และเข้าใจค่านิยมซึ่งได้พิสูจน์ด้วยเวลาแล้วในสังคมใดสังคมหนึ่ง คำตอบก็คือ วิธีนี้ใช้ได้ดีในสังคมที่หยุดนิ่ง ไม่ใช่สังคมที่ประสบปัญหาวิกฤตและมีการเปลี่ยนแปลงอยู่เสมอ

สถาบันทางสังคมต่างๆ เช่น โบสถ์ ได้ใช้วิธีอบรมทางจริยธรรมที่ตายตัว แต่เมื่อสังคมเปลี่ยนไป ปัญหาเปลี่ยนไปจากสมัยที่ออกกฎทางจริยธรรม จึงไม่สามารถประยุกต์กฎเหล่านี้เพื่อแก้ปัญหาได้ ยิ่งไปกว่านั้น จะไม่มีการสอนให้สามารถแยกแยะว่ากฎเหล่านี้เหมาะสมหรือไม่เพียงใด

โรงเรียนในฐานะที่เป็นสถาบันที่ให้อิสระในการยึดถือคุณค่าต่างๆ ก็ทำหน้าที่อบรมจริยธรรมตามที่สังคมคาดหวัง โรงเรียนจึงควรมีจุดมุ่งหมายในการถ่ายทอดความรู้และพัฒนาสติปัญญาแก่นักเรียน แต่จะเห็นได้ว่าเมื่อมีโรงเรียน ผู้คนก็อาจจะมีความคิดหรือการกระทำที่ขัดแย้งกับระบบโรงเรียนอยู่บ้าง ดังนั้นโรงเรียนจึงต้องมีกฎและคำสั่งมากมาย เพื่อให้กระบวนการเรียนการสอนเป็นไปอย่างมีระบบ เราอาจจะเรียกส่วนนี้ว่า “หลักสูตรแฝง” (เช่นคำสั่งว่าอยู่ในแถว นั่งอยู่กับที่ เงียบ ลงมือทำเดี๋ยวนี้ ทำสิ่งนั้นทีหลัง ฯลฯ) ผลก็คือ กระบวนการเช่นนี้ได้สร้างพลเมืองที่ไม่ยึดหยุ่นชอบกฎระเบียบ ไม่ค่อยใช้วิจารณญาณ และง่ายง่าย จริยอยู่ว่ากฎเหล่านี้จำเป็นในการฝึกพฤติกรรม แต่สิ่งเหล่านี้ได้กลายมาเป็นส่วนหนึ่งในกระบวนการศึกษา ซึ่งทุกคนจะต้องเรียนรู้ได้อย่างไร

เรานำหลักสูตรแฝงนี้มาสอนเป็นเนื้อหาหรือข้อเท็จจริงทางวัฒนธรรมหรืออารยธรรม โดยถือว่านักเรียนเป็นเสมือนเครื่องจักรที่สะสมความรู้ เพื่อที่นักเรียนจะได้เก็บไว้ใช้ในภายหลัง การสอนจริยธรรมจึงหันเหเป็นการกำหนด “ถุงแห่งความดี” ให้เด็กได้เรียน จริยธรรมกลายเป็นสิ่งที่ผู้มีอำนาจในสังคมกำหนดรูปแบบที่เฉพาะเจาะจงแก่เด็ก จริยธรรมที่เกิดจากการเรียนรู้แบบนี้เป็นจริยธรรมภายนอกซึ่งจะต้องมีกฎบังคับ ผู้ที่ได้รับการอบรมแบบนี้เมื่อเผชิญกับประเด็นขัดแย้งทางจริยธรรม มักจะแก้ปัญหาโดยการแสวงหาข้อบังคับ การสอนจริยธรรมแบบนี้เป็นการสอนเนื้อหาของข้อบังคับ มิใช่กระบวนการที่จะได้มาซึ่งข้อบังคับที่มีพื้นฐานมาจากหลักแห่งความยุติธรรม ซึ่งแต่ละคนสามารถจะเข้าใจได้ด้วยตนเองที่ละน้อย

ส่วนวิธีสอนอีกวิธีหนึ่งจะมีลักษณะตรงกันข้ามกับวิธีแรก คือการสอนแบบยืดหยุ่นเป็นศูนย์กลาง วิธีนี้มีความเชื่อว่าเด็กคืออยู่แล้วตามธรรมชาติ ถ้าสังคมไม่ทำลายเด็ก เขาก็จะเป็นคนดี จึงเน้นการสอนที่แสวงหาค่านิยมด้วยตนเอง บทบาทของผู้สอนคือ ช่วยให้ผู้เรียนได้ทำความเข้าใจในความกระจ่างในค่านิยม โดยการจัดประสบการณ์หรือสิ่งแวดล้อมของผู้เรียน ให้สามารถเรียนรู้คุณค่าเหล่านี้ด้วยตนเอง ครูจะไม่อธิบายหรือชี้แจงกฎต่างๆ ของสังคมให้นักเรียน

ปฏิบัติตาม วิธีนี้ช่วยให้ผู้เรียนพัฒนาได้มากในสาขาวิชาเฉพาะหรือทักษะพิเศษที่ผู้เรียนสนใจ แต่ในด้านค่านิยม นักเรียนจะขาดสิ่งท้าทายให้คิดหรืออยากค้นหาเหตุผลที่อยู่เบื้องหลัง ค่านิยมต่าง ๆ อย่างเพียงพอ จึงมักไม่เชื่อในประโยชน์ของกฎหรือระเบียบที่จำเป็นต่อสังคม และไม่เข้าใจว่ากฎหมายที่ดีควรต้องมีความยุติธรรมเป็นพื้นฐาน

เป็นที่แน่นอนว่าโรงเรียนมักมีวิธีที่หลากหลายในการพัฒนาจริยธรรม และผู้สอนคุ้นเคยกับการให้อิสระในการคิดและตัดสินใจแก่เด็ก แต่ยังมีโรงเรียนอีกเป็นจำนวนไม่น้อยใช้วิธีอบรมเด็กแบบแรก ซึ่งวิธีนี้เป็นที่ยอมรับเป็นอย่างดี แต่หากวิธีดังกล่าวนี้สร้างจริยธรรมที่เป็นแบบแผนหรือธรรมนิยม มากกว่าที่จะอยู่บนพื้นฐานของหลักทางจริยศาสตร์ซึ่งยังผลให้เกิดปัญหาดังในกรณีของแมรี เบลก

ในสถาบันครอบครัว นอกจากจะมีความบกพร่องในการอบรมจริยธรรมดังเช่นสถาบันอื่น ๆ ที่กล่าวมาแล้ว ยังพบว่ามีความบกพร่องอื่น ๆ อีกหลายประการ ประการแรกคือ พ่อแม่ขาดความสม่ำเสมอในการเสริมแรง และการให้เด็กได้มีโอกาสแสดงบทบาทและความรับผิดชอบในครอบครัว ประการที่สอง พ่อแม่เองมีข้อจำกัดในการใช้เหตุผล ประการที่สาม พ่อแม่มีความรู้น้อย หรือขาดความเข้าใจพัฒนาการของเด็ก (ข้อที่สามสังเกตก็คือ ปัญหาเหล่านี้มักเป็นปัญหาทางศาสนา พอ ๆ กับปัญหาของครู)

จริยธรรมตามแบบระเบียบประเพณี

คนส่วนใหญ่มักเห็นว่าควรสอนระเบียบหรือประเพณีแก่เด็ก เพื่อที่จะส่งเสริมให้เด็กสามารถปรับตัวให้ผสมกลมกลืนกับสังคม และเราสามารถทำนายปรากฏการณ์ต่างๆ ได้ หรืออีกนัยหนึ่ง คนส่วนใหญ่เห็นว่าการเชื่อฟังระเบียบประเพณีที่มีเหตุผลและเป็นระบบซึ่งเป็นที่ตกลงกันดีแล้วจะดีกว่าการใช้กำลังหรือการกระทำที่เห็นแก่ตัวต่างๆ อย่างไรก็ตาม เราได้กล่าวมาแล้วว่า การอบรมจริยธรรมแก่เด็กโดยใช้ระเบียบประเพณีไม่เพียงพอด้วยเหตุผลต่อไปนี้

ประการแรก การที่จะให้คนเชื่อกฎทางจริยธรรมมากกว่าหลักที่เหมาะสมทางจริยธรรมที่แต่ละคนสามารถรู้และเข้าใจได้ จะทำให้เกิดพฤติกรรมคล้อยตามกติกาที่ถูกต้องตามกฎหมาย ซึ่งบางครั้งส่งผลร้ายต่อผู้อื่น เพราะเป็นไปได้ทั้งบางครั้งกติกากฎหรือข้อบังคับนั้นขาดความยุติธรรม เช่น ในสหรัฐอเมริกา ชาวผิวขาวทางใต้ได้สร้างกฎบางอย่างที่กดขี่คนผิวดำเป็นต้น ในกรณีนี้ กฎทางจริยธรรมและหลักทางจริยธรรมไม่ใช่สิ่งเดียวกัน และกฎทางจริยธรรมก็ไม่ยุติธรรม

ประการที่สอง ระเบียบประเพณีหลายอย่างไม่เหมาะสมต่อไปอีกแล้ว เมื่อเวลาผ่านไปสังคมก็เปลี่ยนแปลงแตกต่างจากสมัยที่ตั้งกฎ เช่น การตายในสมัยที่มีเครื่องช่วยหายใจ

อาจมีความหมายแตกต่างจากการตายตามธรรมชาติ ทำให้เราไม่มั่นใจว่าสิ่งที่เราเคยเข้าใจเกี่ยวกับชีวิตนั้นถูกต้องหรือไม่ จึงจำเป็นที่จะต้องตัดสินใจสัมพันธ์กับความก้าวหน้าด้านอื่น ๆ ของสังคม การที่จะตัดสินใจสิ่งที่เคยปฏิบัติมาสิ่งใดควรทิ้งไปและสิ่งใดควรอนุรักษ์ไว้ เป็นความยากลำบาก ซึ่งเรามักจะได้ประสບอยู่เสมอ ในกรณีนี้ การที่บุคคลสามารถตัดสินใจกระทำสิ่งใดสิ่งหนึ่งบนพื้นฐานของความยุติธรรมแก่ทุกคนที่เกี่ยวข้อง จะเหมาะสมว่าการยึดกฎทางจริยธรรมที่เคยเป็นมา โดยไม่มีการโต้แย้ง

ประการที่สาม สังคมแต่ละสังคมเน้นพฤติกรรมที่เหมาะสมต่างกัน จึงวางกฎทางจริยธรรมต่างกัน เมื่อเป็นเช่นนี้ บุคคลจะเกิดความสับสนในเรื่องความดีงามเมื่อได้เรียนรู้เกี่ยวกับกฎทางจริยธรรมของสังคมอื่น หรือแม้แต่ในสังคมเดียวกัน สิ่งที่สังคมกำหนดขึ้นหลายอย่างก็มิได้มีการปฏิบัติตาม เช่น แนวคิดที่ว่าความซื่อสัตย์เป็นนโยบายที่ดีที่สุด การเล่นกีฬาตามกติกาสำคัญกว่าการชนะ การที่เด็ก ๆ ได้พบเห็นสิ่งที่ขัดแย้งกันเช่นนี้ ทำให้เขาเห็นว่าเรื่องเหล่านี้เป็นเรื่องตลก ดังนั้น การสอนให้มีหลักทางจริยธรรมด้วยตนเอง จะมีผลในระยะยาวกว่าการตั้งกฎและสอนให้เชื่อฟังโดยไม่มีการโต้แย้ง

จริยธรรมในฐานะที่เป็นหลักแห่งความยุติธรรม

โคลเบอร์ก (๒๕๑๓) กล่าวว่า แก่นของจริยธรรมคือหลักแห่งความยุติธรรม คำว่า “ยุติธรรม” ในที่นี้หมายถึงการรู้จักสิทธิและหน้าที่ ซึ่งมีแนวคิดเรื่องความเสมอภาคและการตอบแทนซึ่งกันและกันเป็นตัวควบคุม

“ความยุติธรรมไม่ใช่กฎใดกฎหนึ่ง หากแต่เป็นหลักทางจริยธรรมซึ่งเป็นสากล เป็นหลักซึ่งบุคคลเลือกปฏิบัติเพื่อทุกคนในทุกสถานการณ์ อาจมีข้อยกเว้นสำหรับกฎ กติกา แต่ไม่มีข้อยกเว้นสำหรับหลักการ และหลักการพื้นฐานนี้มีเพียงอย่างเดียวคือความยุติธรรม ความเสมอภาค และการรู้จักรักษาสีทธิของผู้อื่นไม่ว่าเขาผู้นั้นจะเป็นใคร หลักแห่งความยุติธรรมไม่เพียงแต่เป็นหลักแห่งการกระทำ แต่เป็นเหตุผลในการกระทำด้วย ในฐานะที่เป็นเหตุผลของการกระทำนั้น ความยุติธรรมคือการให้ความนับถือในการมีตัวตนของผู้อื่น”

เกณฑ์ในการพิจารณาการกระทำที่เกี่ยวข้องกับความยุติธรรม ในฐานะที่เป็นหลักการทางจริยธรรม ได้แก่ ๑) เกิดจากการกระทำโดยตั้งใจ อันเป็นผลจากความสำนึกว่าเป็นหน้าที่ ๒) ยุติธรรมแก่ทุกคนที่เกี่ยวข้อง ๓) เป็นวิธีที่เลือกแล้วจากหลาย ๆ ตัวเลือก

ดังนั้น เป้าหมายในการสอนจริยศึกษา คือ การปลูกฝังหลักแห่งความยุติธรรม มากกว่าการสอนให้เชื่อกฎโดยไม่ขัดข้อง

ปัจจุบัน วิกฤตการณ์ทางจริยธรรมเกิดขึ้นหรือไม่

คิตัวอเตอร์เกิดเป็นสัญญาณชี้ให้เห็นว่าคนส่วนหนึ่งได้ทำความผิด เป็นการกระทำที่ถูกเหยียดหยาม และก็น่าประหลาดใจเป็นอย่างมากว่าผู้กระทำคิดอย่างไรจึงตัดสินใจทำเช่นนั้น เหตุการณ์เช่นนี้ถือว่าเป็นวิกฤตการณ์ทางจริยธรรม วิกฤตการณ์นี้ส่วนหนึ่งเกิดจากความก้าวหน้าทางเทคโนโลยี ลองถามตัวเองว่า ถ้าผู้กระทำนั้นคือเรา เราจะตัดสินใจทำอย่างนั้นหรือไม่ บางทีคำนิยามที่เราถืออยู่อาจจะไม่เปลี่ยนแปลง แต่เทคโนโลยีกระตุ้นให้การกระทำนี้ผิด วิกฤตการณ์เช่นนี้จะมามากขึ้นหากเยาวชนของเราไม่ได้รับการส่งเสริมให้ใช้เหตุผลอย่างเพียงพอ จนสามารถเผชิญกับความเปลี่ยนแปลงในสังคมที่มีความก้าวหน้าอย่างรวดเร็วในปัจจุบัน

สิ่งจำเป็นในการสร้างเสริมจริยธรรม

เราจำเป็นต้องมีวิธีส่งเสริมจริยธรรมที่มีประสิทธิภาพ มีระบบซึ่งอยู่บนพื้นฐานของทฤษฎีวิธีที่จะใช้จะต้องช่วยให้บุคคลใช้เหตุผลได้ถึงขั้นสลับซับซ้อนและสูงสุดทางจริยธรรม ผู้ริเริ่มแนวคิดนี้คือ เปียเจต์ ส่วนโคลเบอร์กเป็นผู้ยืนยันเหตุผลดังกล่าว แนวคิดพื้นฐานของทฤษฎีนี้คือพัฒนาการด้านการใช้เหตุผลทางจริยธรรมมีหลายระดับ สามารถทำนายและวัดได้ ทักษะการใช้เหตุผลทางจริยธรรมจะพัฒนาไปเรื่อยๆ (ส่วนใหญ่จะพัฒนาไปจนกระทั่งถึงวัยผู้ใหญ่) ในช่วงแรกๆ การใช้เหตุผลจะยึดตนเอง ต่อมาจะเริ่มขยายวงกว้างออกไป มีความสลับซับซ้อนและเป็นนามธรรมยิ่งขึ้นแต่ละระดับของพัฒนาการจะมีพื้นฐานมาจากระดับที่ต่ำกว่า อย่างไรก็ตาม พัฒนาการอาจหยุดยั้งอยู่ที่ระดับใดก็ได้ก่อนที่จะถึงระดับสุดท้าย การที่จะมีพัฒนาการในแต่ละระดับ จะต้องอาศัยสภาพแวดล้อมทางจริยธรรมและสติปัญญาที่เหมาะสมเป็นประการสำคัญ

ความเข้าใจเกี่ยวกับพัฒนาการด้านการใช้เหตุผล

ตัวอย่างเกี่ยวกับความแตกต่างในการใช้เหตุผลของมนุษย์ ได้แก่ เรื่องความเชื่อเกี่ยวกับพื้นฐานของโลก ในสมัยที่คนเชื่อว่าโลกแบน หากมีผู้บอกว่าโลกกลมก็จะต้องมีคนปฏิเสธ ต่อเมื่ออธิบายและให้เหตุผลที่น่าพอใจและใกล้เคียงกับความเป็นจริงกว่าเหตุผลที่มีมาแต่ก่อน เราจึงเชื่อ อย่างไรก็ตาม แม้ว่าความเชื่อในโลกแบนจะเป็นความคิดเก่า แต่ความคิดนี้ก็ยังนับว่าใหม่กว่าความคิดที่ว่าโลกของเราอยู่บนหลังเต่าใหญ่ตัวหนึ่ง

จากตัวอย่างข้างต้น ทำให้เรามองเห็นระดับความคิดที่ก้าวหน้าจากระดับหนึ่งไปสู่อีกระดับหนึ่ง ความคิดเปลี่ยนระดับไปเพราะว่ามีความรู้และเหตุผลใหม่เข้ามาแทนที่ แต่ละ

ระดับมีลักษณะย่อยๆ ที่แยกแยะออกไปได้มาก จึงมีคำถามมากมายเกี่ยวกับเรื่องนี้ เช่น ระดับพัฒนาการแต่ละระดับเปรียบเทียบกับสิ่งใดทำไมพัฒนาการแต่ละระดับจึงใช้เวลาต่างกัน พัฒนาการขั้นสูงดีกว่าขั้นต่ำจริงหรือ พัฒนาการระดับต่างๆ สิ้นสุดลงก่อนเวลาได้หรือไม่ ถ้าเป็นเช่นนั้นมิสาเหตุมาจากอะไร ทำนายได้หรือไม่ว่าใครจะพัฒนาหรือไม่พัฒนา มีบ้างไหม กระโดดข้ามขั้น ทำไมบางคนจึงมีพัฒนาการเร็วกว่าคนอื่น ๆ ผู้ที่มีพัฒนาการคนละระดับเข้าใจกันดีหรือไม่ ทำอย่างไรจึงจะช่วยให้พัฒนาการแต่ละระดับผ่านไปด้วยดี โรงเรียนและบ้านมีบทบาทอย่างไร ประเด็นต่างๆ ที่กล่าวมาแล้วจะได้กล่าวถึงในบทต่อไป

การวิเคราะห์กรณีทั้ง ๔

ในกรณีของจิมมี ปัญหาอยู่ที่ว่าครูไม่สามารถทำให้จิมมีเข้าใจเกี่ยวกับสิทธิของตนและผู้อื่นได้ ในขณะที่เด็กอื่นๆ สามารถเข้าใจได้ จึงดูเหมือนว่าพัฒนาการทางด้านสติปัญญาของจิมมีต่ำกว่าเพื่อนๆ จากการสอบถามจิมมีและมารดาของเขา ครูพบว่าสภาพการตัดสินใจเกี่ยวกับเรื่องจริยธรรมในบ้านของจิมมีนั้นมีลักษณะเฉียบขาด พ่อแม่มักใช้อำนาจและทำโทษทางกายเพื่อบังคับให้ลูกๆ มีวินัย โดยไม่อนุญาตให้เด็กตัดสินใจเกี่ยวกับเรื่องในครอบครัว จากการสนทนากับจิมมี ครูได้ทราบว่าจิมมีไม่คิดว่าสิ่งที่ทำนั้นผิดจนกว่าจะถูกลงโทษ แต่เพื่อนๆ ของเขาได้เรียนรู้สิ่งเหล่านี้ไปแล้ว เพื่อนบางคนเรียนรู้ไปถึงกระทั่งเหตุผลเบื้องหลังการกระทำ

ในการอธิบายเหตุผลแก่จิมมีในครั้งแรก ครูใช้เหตุผลระดับสูงเกินกว่าที่จิมมีจะเข้าใจ ดังนั้นเธอจึงใช้เหตุผลระดับต่ำลงมาอีก แต่ปรากฏว่าไร้ผล ในที่สุดเธอจึงลองให้เขาสมบัติบาทของผู้อื่น เช่น สมมติให้เขาเข็มของผู้อื่นและสัญญาว่าจะคืน แต่ของเกิดเสียหาย ดังนั้นผู้ยืมจะต้องรับผิดชอบ ในการสมมตินี้เด็กอื่นๆ ก็ให้ความร่วมมือด้วย ในที่สุดจิมมีก็เข้าใจว่าทุกคนมีสิทธิในสิ่งของของเขา เมื่อความต้องการของเขาขัดแย้งกับสิทธิของผู้อื่นก็จะต้องมีการประนีประนอม ต่อมาลักษณะยึดตัวเองเป็นศูนย์กลางของจิมมีก็ลดลง

ในกรณีของเอมิลี ปัญหาคือความไม่ลงรอยกันในการใช้เหตุผล เอมิลีใช้เหตุผลในขั้นที่ว่าความดีคือสิ่งที่นำมาซึ่งความพอใจและประโยชน์มาสู่ตน โดยมีพื้นฐานมาจากการแลกเปลี่ยนด้านสิ่งของหรือความรัก ส่วนพ่อแม่ของเธอก็คิดว่าเธอเข้าใจในบทบาทหน้าที่ของพ่อแม่ที่มีต่อลูก เพราะในช่วงอายุเดียวกันนี้ เด็กบางคนสามารถเข้าใจเรื่องหน้าที่แล้ว แต่เอมิลีไม่เข้าใจ ดังนั้นความขัดแย้งจึงเกิดขึ้น ข้อเท็จจริงก็คือ เอมิลีเริ่มมีพัฒนาการในขั้นที่ต้องการยอมรับและความชื่นชมจากผู้อื่น แต่พ่อแม่ของเธอไม่เข้าใจในเรื่องนี้ หากบุคคลทั้งสองเข้าใจเกี่ยวกับระดับพัฒนาการของเธอบ้าง ก็จะช่วยให้เธอได้พัฒนาไปสู่ระดับที่พึงประสงค์ได้ จุดสำคัญก็คือพ่อแม่ไม่มีความสามารถในการใช้เหตุผลทางจริยธรรม จึงได้ใช้เหตุผลชั้นสูง

เกินไปสำหรับเธอ พ่อแม่จึงประสบความสำเร็จในการสนองความต้องการให้ลดคล้อยกับระดับพัฒนาการของเธอ ทางที่ถูกคือควรจะให้เหตุผลในระดับที่เธอเข้าใจแล้วค่อยๆ พัฒนาไปสู่ระดับที่สูงขึ้น

ในกรณีของบาร์บารา ความขัดแย้งที่เกิดขึ้นมีอยู่ ๒ ลักษณะคือ ความขัดแย้งในตัวเอง และความขัดแย้งระหว่างเธอกับผู้อื่น บาร์บาราเผชิญกับบุคคลผู้ไม่เข้าใจว่า เธอก็จำเป็นต้องรักษาศักดิ์ศรีของเธอในอันที่จะไม่ละเมิดกติกา เพื่ออำนวยความสะดวกเป็นการส่วนตัวให้แก่ผู้ใดผู้หนึ่งเป็นกรณีพิเศษ อีกทั้งไม่ตระหนักถึงฐานะในสังคมของบาร์บารา ในขณะที่เดียวกัน บาร์บาราก็ได้พัฒนาการใช้เหตุผลของเธอไปสู่ระดับกฎเกณฑ์ เธอไม่พอใจกฎหมายที่ไม่สามารถตอบสนองความต้องการของคนส่วนใหญ่ได้

กรณีสุดท้ายคือกรณีของเจอรี่ เขาประสบความสำเร็จยิ่งไปกว่าบาร์บารา เพราะเขาต้องเผชิญกับความขัดแย้งระหว่างความต้องการของตนเอง กับความต้องการของครอบครัว และสังคมเจอรี่อยากจะทำวิธีที่ดีที่สุดที่จะช่วยให้เขาสามารถรักษาสัมพันธภาพกับผู้ที่ใกล้ชิด หากว่าเขาตัดสินใจเปิดเผยสิ่งที่เขาได้รู้มา เขาจึงตัดสินใจไม่ได้ว่าจะทำอย่างไรกับบุคคลใกล้ชิด เขาเหล่านี้ (เช่น เจ้าของโรงงาน ครอบครัวของเขา ผู้ร่วมงานและคนในชุมชน) สถานการณ์นี้คล้ายๆ กับจะทดสอบความยุติธรรมของเขาด้วย

ปัญหาาร่วมของกรณีตัวอย่าง

กรณีขัดแย้งที่กล่าวมาเบื้องต้นเป็นเหตุการณ์ที่เกิดขึ้นได้ในสังคมทั่วไป เป็นข้อขัดแย้งระหว่างความต้องการส่วนตัวกับความเหมาะสมด้านจริยธรรม หรือกับความต้องการของผู้อื่น บุคคลผู้ประสบปัญหาเหล่านี้จำเป็นต้องเรียนรู้วิธีการที่จะช่วยให้เขาสามารถใช้เหตุผลที่แยกแยะสถานการณ์ที่เป็นปัญหาของเขา และสามารถประสานความเข้าใจจนกระทั่งเรียนรู้ที่จะตัดสินใจอย่างเหมาะสม

ความยุ่งยากที่มักเกิดขึ้นก็คือ คนส่วนใหญ่ไม่สามารถที่จะทำให้คู่กรณีหรือผู้มีส่วนร่วมเข้าใจตามที่ตนเองเข้าใจได้ ดังกรณีของครูและจิมมีเป็นต้น เราอาจกล่าวได้ว่าเด็กมีความแตกต่างกับผู้ใหญ่ในเรื่องความรู้ความเข้าใจ แต่ระหว่างผู้ใหญ่กับใหญ่นั้นจะพบความยุ่งยากขึ้นไปอีก เช่น กรณีของบาร์บารากับแม่ของแมรี แอนน์ เป็นต้น

ความล้มเหลวที่เกิดขึ้นในทางปฏิบัติคือ ไม่มีใครสามารถสอนการใช้เหตุผลเชิงจริยธรรมแก่ผู้อื่นได้เหมือนสอนคัมภีร์ ดังนั้นจึงจำเป็นอย่างยิ่งที่จะต้องให้การศึกษาอย่างมีระบบ เพื่อส่งเสริมให้ผู้เรียนได้ใช้เหตุผลในระดับสูงขึ้นไปเรื่อยๆ การเรียนรู้เป็นลำดับขั้นเช่นนี้ จำเป็นจะต้องทำตลอดช่วงของพัฒนาการด้านสติปัญญา เช่นเดียวกับการเรียนวิชาฟิสิกส์คณิตซึ่ง

จะต้องมีพื้นฐานทางคณิตศาสตร์และการเรียนแคลคูลัสที่ต้องอาศัยพื้นฐานทางพีชคณิตอีกทีหนึ่ง การใช้เหตุผลเชิงจริยธรรมก็เช่นเดียวกันจะเริ่มจากขั้นต่ำไปสู่ขั้นสูง นั่นคือจริยศึกษาจะได้ผลดีมากหากตั้งอยู่บนพื้นฐานของการพัฒนาเหตุผลอย่างเป็นขั้นตอน ทั้งด้านจริยธรรมและด้านอื่น ๆ

เป้าหมายของหนังสือเล่มนี้

หนังสือเล่มนี้มีเป้าหมายเพื่อบรรยายรูปแบบของการจัดจริยศึกษา โดยมีพื้นฐานมาจากทฤษฎีทางด้านการรู้ การคิด และพัฒนาการ ซึ่งเชื่อว่าวิธีนี้จะช่วยให้เกิดวุฒิภาวะด้านการใช้เหตุผล เชิงจริยธรรมได้ การจัดจริยศึกษาตามแนวนี้นี้มีความเหมาะสมหลายประการคือ

๑. เป็นวิธีที่เชื่อถือได้ มีพื้นฐานมาจากทฤษฎีทางวิทยาศาสตร์ซึ่งสามารถประยุกต์ใช้ได้อย่างกว้างขวาง เราสามารถใช้วิธีนี้กับเด็ก ๆ ซึ่งมีการใช้เหตุผลแตกต่างกันหลายแบบ การที่มีความคิดเห็นแตกต่างกันนี้ช่วยกระตุ้นให้เกิดพัฒนาการ การสอนตามวิธีนี้จะช่วยให้เด็ก ๆ ได้นำความเห็นของผู้อื่นมาคิดแก้ปัญหาเมื่อเห็นว่าไม่สามารถยืนหยัดในความคิดเห็นของตนได้

๒. เป็นวิธีที่คำนึงถึงความสามารถและทักษะในการใช้เหตุผลที่แตกต่างกันของทั้งครูและนักเรียน

๓. เป็นวิธีที่จะส่งเสริมพัฒนาการทางจริยธรรมด้วยการเน้นที่ข้อขัดแย้งทางจริยธรรม วิธีดังกล่าวช่วยสอนให้เด็กมีวิธีแก้ปัญหาที่น่าพอใจ และในขณะเดียวกันก็สามารถใช้เหตุผลอย่างเป็นนามธรรมยิ่งขึ้น เป็นวิธีสอนที่จะชี้ให้เห็นว่าความคิดเห็นของเราบางครั้งก็แก้ปัญหาไม่ได้ เป็นการกระตุ้นให้คิดต่อไปอีก การสอนตามแนวทางนี้จะเน้นที่ความคิดดังกล่าวมากกว่าการที่จะสอนค่านิยมหรือข้อบังคับ

๔. เป็นวิธีที่เกิดขึ้นมาอย่างมีระบบจากผลการวิจัยแบบทดลองที่เป็นปัจจุบัน และมีพื้นฐานมาจากพัฒนาการทางทฤษฎี

หนังสือนี้แบ่งออกเป็น ๒ ตอน ตอนที่ ๑ ว่าด้วยทฤษฎี ซึ่งมีอยู่ ๕ บท คือบทที่ ๒ ถึงบทที่ ๕ ส่วนตอนที่ ๒ ว่าด้วยเทคนิคการสอน มีอยู่ ๗ บท คือบทที่ ๖ ถึงบทที่ ๑๒ ในบทที่ ๑๒ จะเป็นตัวอย่างของการวัดพัฒนาการ และตัวอย่างของเทคนิคการจัดจริยศึกษา

ตอนที่ ๑

ทฤษฎี



บทที่ ๒

แนวทางเชิงการรู้การคิด - พัฒนาการเพื่อการพัฒนจริยธรรม

ในบทนี้จะกล่าวถึงทฤษฎีพัฒนาการด้านความสามารถในการใช้เหตุผล ทฤษฎีนี้จะอธิบายเรื่องความแตกต่างของความเข้าใจของบุคคลซึ่งมีหลายระดับ ส่วนใหญ่ของทฤษฎีเป็นผลงานของศาสตราจารย์ลอร์ด วิลเลียม โคลเบอร์ก แห่งมหาวิทยาลัยฮาร์วาร์ด และเป็นแนวคิดที่มีพื้นฐานมาจากการงานของจอห์น ดิวอี้ (John Dewey) และฌอง เปียเจต์ (Jean Piaget)

แนวทางเชิงการรู้การคิด

ความคิดในแนวทางของโคลเบอร์ก ซึ่งจัดอยู่ในกลุ่มของทฤษฎีการรู้การคิด-พัฒนาการ อาจจะดูใหม่ ทั้งนี้เพราะแนวคิดนี้ตรงกันข้ามกับแบบที่เคยใช้ในการฝึกอบรมจริยธรรม กล่าวคือ นักทฤษฎีนี้เห็นว่าการสอนที่ได้ผลที่สุดจะต้องละความเชื่อหลายอย่างเกี่ยวกับการสอนว่าเรื่องใดถูกเรื่องใดผิด

การเน้นการรู้การคิด

แนวคิดประการแรกคือ ทฤษฎีนี้เน้นการรู้การเข้าใจ (cognition) หรือการคิด (thinking) แต่ไม่เน้นด้านอารมณ์หรือการเรียนรู้แบบเชื่อมโยงต่างๆ หมายความว่าสิ่งที่ตัดสินว่าอะไรถูกอะไรผิด ควรหรือไม่ควรนั้น เกิดจากเหตุผล มีข้อใช้อารมณ์ป่าเถื่อนที่ฝังอยู่ในใจ (ตามทฤษฎีของฟรอยด์) และมีข้อผลพวงของการเชื่อมโยงระหว่างพฤติกรรมกับการตอบสนองด้วยแรงเสริมหรือการถูกลงโทษ (ตามทฤษฎี S-R ต่างๆ) ในแวดวงจริยธรรมนั้น นักทฤษฎีด้านการรู้การคิด - พัฒนาการ จะเน้นความเข้าใจหรือการคิดเกี่ยวกับกฎเกณฑ์และหลักการขั้นสูงต่างๆ เป้าหมายของนักทฤษฎีและนักวิจัยทางด้านนี้ คือการพิจารณาว่าคุณภาพของการคิดของเด็กแตกต่างไปตามความเจริญวัยอย่างไรบ้าง ทำไมการคิดจึงก้าวหน้าขึ้นหรือไม่ก้าวหน้า และความเร็วในการพัฒนาทางด้านนี้จะเพิ่มไปอย่างเต็มที่ด้วยการจัดจริยศึกษาอย่างไร

โครงสร้างของความคิดกับเนื้อหาของความคิด

แนวคิดประการที่สอง ทฤษฎีประเภทนี้เน้นความแตกต่างระหว่างโครงสร้าง (structure) และเนื้อหาของความคิด (content) เนื้อหามักจะเป็นการคิดหาคำตอบของคำถามว่า “อะไร” ส่วนโครงสร้างจะตอบคำถาม “อย่างไร”

เนื้อหาของจริยธรรมคือความคิดเห็นหรือข้อความที่เราพูดถึงเกี่ยวกับเหตุผลเชิงจริยธรรม ส่วนโครงสร้างของจริยธรรมคือกระบวนการคิด หรือลักษณะของการคิดซึ่งเป็นพื้นฐานของเนื้อหาที่เรากล่าวออกมา ลักษณะดังกล่าวเปรียบเทียบกับการทำงานของคอมพิวเตอร์ เครื่องคอมพิวเตอร์ประกอบด้วยสวิตช์ไฟฟ้าซึ่งสามารถจัดโปรแกรมได้หลายๆ แบบกับข้อมูลที่ป้อนเข้าไป หากปราศจากโปรแกรม เครื่องคอมพิวเตอร์จะจัดการกับข้อมูลไม่ได้ โครงสร้างเปรียบเสมือนโปรแกรมหรือวิธีที่เครื่องคอมพิวเตอร์ทำงาน ส่วนเนื้อหาเปรียบเสมือนข้อมูลที่ป้อนให้เครื่องจัดการและคำตอบที่ออกมา โครงสร้างหรือโปรแกรมในแต่ละช่วงจะแน่นอนตายตัว ส่วนข้อมูลที่ป้อนเข้าไปแต่ละครั้งนั้น หากยังใช้โปรแกรมเดิมข้อมูลที่ได้ออกมาจะเป็นระบบเดียวกันตลอด เมื่อเปลี่ยนโปรแกรมระบบต่างๆ จึงเปลี่ยนไป

นักทฤษฎีด้านนี้มีความเห็นว่า กระบวนการใช้เหตุผลเชิงจริยธรรมเป็นไปในทำนองเดียวกันกับกระบวนการทำงานของคอมพิวเตอร์ดังที่กล่าวมาแล้ว กล่าวคือเนื้อหาที่ใช้ในการให้เหตุผลเชิงจริยธรรมจากเรื่องหนึ่งไปยังอีกเรื่องหนึ่ง ขึ้นอยู่กับสถานการณ์ต่างๆ ที่เกี่ยวกับปัญหานั้น บุคคลแต่ละคนมีโครงสร้างของเหตุผลที่จะนำไปใช้กำหนดว่าข้อมูลที่ได้รับจะถูกจัดการอย่างไรหรือพูดง่าย ๆ ว่าขั้นตอนการพัฒนาการของบุคคล หรือวิธีการให้เหตุผลเชิงจริยธรรมเปรียบเสมือนโปรแกรมคอมพิวเตอร์ของเขา โปรแกรมนี้แหละที่กำหนดให้เราแยกแยะและเชื่อมโยงปัญหาเพื่อให้ได้คำตอบที่ “ถูกต้อง” ดังนั้นคนที่อยู่ในชั้น ๑ จะใช้โครงสร้างของเหตุผลอย่างเดียวกันในเรื่องขัดแย้งต่างๆ ไม่ว่าเรื่องขัดแย้งจะเกี่ยวกับทรัพย์สินหรือคุณค่าของชีวิต เนื้อหาอาจเปลี่ยน แต่โครงสร้างจะคงที่ (โครงสร้างจะเปลี่ยนก็ต่อเมื่อบุคคลพัฒนาไปสู่ขั้นที่สูงขึ้น) คนที่อยู่ในชั้น ๑ และคนที่อยู่ในชั้น ๒ จะใช้เหตุผลเกี่ยวกับปัญหาเดียวกันแตกต่างกัน เขาอาจใช้เนื้อหาที่คล้ายกัน และเมื่อคิดถึงปัญหาเดียวกันเขาก็อาจจะเสนอทางแก้ที่เหมือนกัน แต่วิธีการที่แต่ละคนได้มาซึ่งข้อเสนอแนะทางแก้ นั้นจะเป็นวิธีที่แตกต่างกันอย่างชัดเจน

พัฒนาการแบ่งเป็นขั้น

ประการที่สาม สิ่งที่น่าจะถือว่าสำคัญที่สุดคือเรื่องขั้นของพัฒนาการด้านความสามารถในการใช้เหตุผล ทฤษฎีนี้เห็นว่าพัฒนาการของความสามารถในการคิดจะเกิดขึ้นเป็นลำดับขั้น ในขั้นแรกความสามารถในการคิดจะเรียบง่าย แต่เมื่อได้พัฒนาขึ้นไปก็จะสามารถคิดได้อย่าง

กลบซับซ้อนและเป็นนามธรรม ทักษะในการคิดขั้นสูงจะมีพื้นฐานมาจากความคิดขั้นต้น ๆ ที่
 ล้าหลัง

นักวิทยาศาสตร์มักจะคิดว่าพัฒนาการของความสามารถในการใช้เหตุผลเกิดได้ใน
 ลักษณะใดลักษณะหนึ่งในสองรูปแบบต่อไปนี้ รูปแบบแรกเห็นว่าความสามารถทางการคิดใหม่ๆ
 มีลักษณะแยกต่างหากจากกัน และมีลักษณะเป็นหน่วยๆ ที่เด็กค่อยๆ เรียนรู้เพิ่มเข้าไปใน
 สิ่งที่เคยมีอยู่ก่อนแล้ว นี่คือรูปแบบ “เชิงปริมาณ” ของความเจริญเติบโตของเด็ก โดยบุคคลที่มี
 พัฒนาการทางการคิดในช่วงปลายกับบุคคลที่มีพัฒนาการอยู่ในช่วงต้นๆ จะแตกต่างกัน
 ทางด้านปริมาณหรือจำนวนทักษะ ผู้ที่มีพัฒนาการอยู่ในช่วงหลังจะมีความสามารถดังกล่าว
 มากกว่า เปรียบได้กับการกล่าววาทิกระฟ้าต่างจากกระท่อมในข้อที่ว่าวาทิกระฟ้ามีอิฐมากกว่าหรือ
 เครื่องบินไอพ่นสามารถบินได้เร็วกว่าเครื่องบินของพี่น้องตระกูลไรท์เพราะมีแรงม้ามากกว่า
 นั่นเอง

รูปแบบที่สอง เป็นลักษณะของกลุ่มทฤษฎีการรู้คิด - พัฒนาการ ความสามารถ
 ทางความคิดที่พัฒนาไปจะแตกต่างจากความสามารถทางการคิดในเบื้องต้น พัฒนาการมิได้
 เกิดจากการ “ปะติดปะต่อ” แต่เกิดจากลำดับของความก้าวหน้าเชิงคุณภาพไปตามขั้นต่างๆ
 พัฒนาการขั้นหลังๆ จะสร้างจากขั้นต้นๆ แต่มีลักษณะเชิงคุณภาพที่ต่างไปจากขั้นต้น ทั้งนี้
 เพราะโครงสร้างทางความคิดของเด็กได้เปลี่ยนรูปร่างไปดังที่ได้เปรียบเทียบกับคอมพิวเตอร์
 “โปรแกรมใหม่” ช่วยให้สามารถจัดการกับข้อมูลได้ในลักษณะที่ต่างไปจากเดิมมาก จาก
 ความคิดของฝ่ายที่เน้นคุณภาพนั้น อาจกล่าวได้ว่าวาทิกระฟ้าแตกต่างจากกระท่อมไม่ใช่ดูเฉพาะ
 จำนวนอิฐที่ใช้ในการก่อสร้าง (ขนาดหรือปริมาณ) แต่ยังแตกต่างกันทางด้านลักษณะของ
 โครงสร้างภายในหลายประการ (คุณภาพ) ถ้าสร้างวาทิกระฟ้าแบบกระท่อม วาทิกระฟ้าคงหลาย
 ลงมาเพราะรับน้ำหนักไม่ได้ ฉะนั้นวาทิกระฟ้าจึงต้องแตกต่างจากกระท่อมในลักษณะพื้นฐาน
 หลายด้าน เช่น วาทิกระฟ้าจะต้องมีโครงเหล็ก และจะต้องสร้างผนังด้วยโครงเหล็ก จึงเกิดการ
 เปลี่ยนทางด้านคุณภาพไม่ใช่ทางด้านปริมาณ ในทำนองเดียวกัน เครื่องไอพ่นสามารถบิน
 ได้เร็วก็เพราะมีการเพิ่มคุณภาพของกลไกในการบินเข้าไป ซึ่งหากเพียงแค่เพิ่มแรงม้าเข้าไปใน
 เครื่องยนต์จะไม่สามารถบินได้เร็วขนาดนั้น การค้นพบเรื่องกลไกในการบินนี้ เป็นการเริ่มต้น
 ช่วงของการออกแบบเครื่องบินยุคใหม่ นักทฤษฎีด้านการรู้คิด - พัฒนาการ เชื่อว่าความ
 สามารถในการเชื่อมโยงของความคิดใช้เหตุผลก็เกิดขึ้นในทำนองเดียวกัน กล่าวคือ ความ
 ก้าวหน้าด้านคุณภาพจะทำให้มีการเปลี่ยนวิธีการคิดใหม่ แต่ทั้งนี้มิได้หมายความว่ามิได้
 มีการเปลี่ยนแปลงทางด้านปริมาณ แต่หมายถึงเมื่อบุคคลพัฒนาไปถึงจุดใดจุดหนึ่ง จะสามารถ
 เกิดความเปลี่ยนแปลงด้านคุณภาพของการคิดได้

พัฒนาการด้านการคิดใช้เหตุผลนี้จะเกิดเป็นลำดับขั้นติดต่อกันไป ขึ้นลำดับหลังๆ นั้น ไม่เพียงแต่จะสมบูรณ์เพราะความพร้อมด้านวุฒิภาวะเท่านั้น แต่หมายถึงความสามารถในการคิดได้อย่างลบลับซับซ้อน แต่จะขึ้นสร้างจากขั้นต้นๆ และจะไม่เกิดขั้นสูงจนกว่าจะได้ผ่านขั้นต้นๆ มาก่อน เช่นเดียวกับผู้ที่เรียนรู้เรื่องแคลคูลัส จำเป็นจะต้องมีพื้นฐานทางพีชคณิตเสียก่อน แต่ก็เป็นไปได้ที่บางคนจะเรียนรู้ได้แค่พีชคณิต ทั้งนี้อาจจะเป็นเพราะพื้นฐานทางคณิตศาสตร์ของเขาไม่ดีพอ หรือเพราะเขามองไม่เห็นความจำเป็นที่จะเรียนรู้แคลคูลัสก็ได้ ดังนั้นผู้เรียนแคลคูลัสก็อาจจะมีความน้อย พัฒนาการด้านการรู้การคิดก็เช่นกัน ผู้ที่จะสามารถพัฒนาไปถึงระดับสูงได้ อาจจะมีน้อยคน เพราะมีหลายคนหยุดอยู่ที่ขั้นใดขั้นหนึ่ง ทั้งนี้เพราะการที่จะสามารถพัฒนาไปถึงระดับใดๆ จะขึ้นอยู่กับตัวแปรด้านบุคคลและสถานการณ์ต่างๆ เป็นสำคัญ

โดยสรุป กลุ่มทฤษฎี การรู้การคิด - พัฒนาการนี้มีลักษณะสำคัญที่เป็นพื้นฐานคือ ๑) เน้นที่การรู้ การคิด และการเข้าใจ ๒) โครงสร้างของความคิดแตกต่างจากเนื้อหาของความคิด ๓) พัฒนาการของความสามารถด้านการคิดจะเกิดเป็นลำดับขั้นจากต่ำไปหาสูง

พัฒนาการแนวคิดของเปียเจต์

ในฐานะที่เปียเจต์เป็นผู้เริ่มแนวคิดเกี่ยวกับพัฒนาการด้านนี้ จึงจำเป็นต้องทำความเข้าใจกับแนวคิดพื้นฐานของเปียเจต์เสียก่อน คือ แนวคิดเกี่ยวกับพัฒนาการด้านการใช้เหตุผลทางจริยธรรม ๒ แบบ และพัฒนาการด้านการรู้การคิดและสติปัญญา

จริยธรรมเชิงวัตถุวิสัยและจริยธรรมเชิงจิตวิสัย

เปียเจต์ได้จำแนกพัฒนาการด้านการใช้เหตุผลเชิงจริยธรรมออกเป็น ๒ แบบ คือ พัฒนาการด้านการใช้เหตุผลเชิงจริยธรรมเชิงวัตถุวิสัย (objective moral reasoning) และพัฒนาการด้านการใช้เหตุผลเชิงจริยธรรมเชิงจิตวิสัย (subjective moral reasoning) ก่อนอื่นลองพิจารณากรณีตัวอย่าง ๒ กรณีต่อไปนี้

กรณีแรกเป็นเรื่องของเด็กหญิงสองคนคือซูซีและแคที

ซูซีอยากให้แม่พอใจและประหลาดใจ ดังนั้นเมื่อแม่ออกจากบ้าน เธอได้พยายามตัดเย็บผ้าให้แม่ แต่เธอใช้กรรไกรไม่ถนัด กรรไกรจึงตัดกระโปรงของเธอเองเป็นรอยแห่วงขนาดใหญ่ ส่วนแคทีนั้นแม่ห้ามเล่นกรรไกร แต่เธอก็แอบเล่นตอนที่แม่ออกจากบ้าน กรรไกรเลยตัดกระโปรงของเธอเป็นรอยแห่วง แต่ขนาดเล็กกว่าของซูซี

คำถาม : ชูชิตกับแคทมีความผิดเท่ากันหรือไม่ ใครผิดมากกว่ากัน และทำไมจึงตัดสินอย่างนั้น

กรณีที่สองเป็นเรื่องของเด็กชายสองคนคือเควินและปีเตอร์

เควินออกไปเดินเล่นและพบสุนัขขนาดใหญ่มาตัวหนึ่ง เขาตกใจจึงวิ่งกลับบ้าน และบอกแม่ว่าเขาพบสุนัขตัวใหญ่เท่าตัว

ส่วนปีเตอร์ หลังจากกลับจากโรงเรียนเย็นวันหนึ่ง เขาบอกแม่ว่าวันนี้เขาชอบได้คะแนนดี แม่พอใจและให้ขนมเขามากเป็นพิเศษ แต่ความจริงแล้วไม่มีการบอกคะแนนแต่อย่างใดในวันนั้น

คำถาม : ระหว่างเควินกับปีเตอร์ ใครผิดมากกว่ากัน

หากผู้ตอบเป็นผู้ใหญ่หรือเด็กโตๆ จะตอบว่า ในกรณีแรกแม้ชูชิตจะก่อความเสียหายมากกว่า แต่เธอตั้งใจจะทำดี ในขณะที่แคทฝ่าฝืนคำสั่งของแม่ ดังนั้นแคทผิดมากกว่า ในกรณีของเควินและปีเตอร์ก็เช่นกัน ผู้ใหญ่หรือเด็กโตจะมองว่าคนที่โกหกมากกว่าก็ผิดมากกว่า เควินอาจจะพูดเกินเหตุเพราะเขากลัวสุนัข เขามีได้ตั้งใจที่จะโกหกเท่าปีเตอร์

ในสถานการณ์ข้างบนนี้ คนส่วนมากไม่รู้ลึกซึ้งแต่ก็จะตอบดังคำตอบข้างต้น แต่เมื่อเป็นเด็กเราอาจจะเคยตอบว่าชูชิตและเควินผิดมากกว่า เพราะทำความเสียหายมากกว่า เปียเจต์และผู้ร่วมวิจัยอื่นๆ พบว่า เด็กเล็กๆ จนกระทั่งถึงอายุ ๑๐ ขวบ จะตอบคำถามแบบหลัง คือ เห็นว่าความถูกหรือผิดมีลักษณะเป็น “วัตถุวิสัย” จากตัวอย่างในกรณีทั้งสองที่กล่าวมาเบื้องต้น ความเป็น “วัตถุวิสัย” คือขนาดของรูปร่างในเสื้อผ้าและขนาดของสิ่งที่โกหก จากการวิจัยนี้ เปียเจต์ (๒๕๐๘, หน้า ๑๒๗) พบว่า คำตอบของเด็ก ๖ ขวบ คือ “เด็กที่เพียงแต่จะช่วยแม่เพียงเล็กน้อยผิดมากกว่า เพราะเกิตรอยแหว่งมากกว่า จึงควรถูกดู”

เด็กที่มีพัฒนาการเชิงวัตถุวิสัยจะพิจารณาความถูกผิดที่ว่า การกระทำนั้นก่อให้เกิดผลในทางรูปธรรมมากน้อยเพียงใด โดยไม่พิจารณาเหตุจูงใจเบื้องหลังการกระทำ หรือความตั้งใจที่จะกระทำในกรณีของเควินและปีเตอร์ การที่แม่เชื่อหรือไม่เชื่อเป็นประเด็นสำคัญที่สุด หากตามต่อไปอีกว่า ถ้าแม่จับได้ว่าปีเตอร์โกหก ใครจะผิดมากกว่ากัน ผู้มีพัฒนาการเชิงวัตถุวิสัยจะตอบว่าปีเตอร์มีความผิดมากกว่า เพราะแม่อาจจะดูหรือตีได้ การที่แม่ดูหรือตีเป็นผลเสียมากกว่าที่แม่ไม่เชื่อดังในกรณีของเควิน ดังนั้นความผิดในทัศนะของผู้มีพัฒนาการเชิงวัตถุวิสัยจะมีได้อยู่ที่ความตั้งใจที่จะกระทำ แต่อยู่ที่ผลของการกระทำมากกว่า เช่น ถูกตี ถูกทำโทษ หรือถูกจับผิด เป็นต้น

พออายุราว ๑๐ - ๑๑ ปี เด็กจะเลื่อนจากการใช้เหตุผลเชิงจริยธรรมเชิงวัตถุวิสัยขึ้นไปสู่ขั้นที่เปียเจต์เรียกว่า "การใช้เหตุผลเชิงจริยธรรมเชิงจิตวิสัย" ความแตกต่างที่สำคัญระหว่างพัฒนาการทั้งสองแบบคือ เด็กที่อายุมากขึ้นในแบบจิตวิสัยจะสามารถเข้าใจทัศนะของผู้อื่นที่เกี่ยวข้องในสถานการณ์ ดังนั้นจึงสามารถพิจารณาเจตนาของผู้อื่น การเปลี่ยนแปลงนี้เกิดจากผลของปฏิสัมพันธ์สองประการในชีวิตของเด็กคือ **ประการแรก** การเพิ่มขีดความสามารถในการรู้การคิด และ**ประการที่สอง** การเปลี่ยนแปลงสิ่งแวดล้อมทางสังคมของเด็ก สำหรับประการแรก ความสามารถในการเข้าใจหรือคิดจะลบลบซับซ้อน บางทีเด็กสามารถเข้าใจสิ่งต่างๆ ได้มากกว่าหนึ่งมิติในเวลาเดียวกัน ในขณะที่เด็กที่เยาว์กว่านี้สามารถเข้าใจสิ่งต่างๆ ได้เพียงมิติเดียวที่เด่นๆ ดังนั้นเด็กวัยนี้จะมีความเห็นด้านเดียว หรือคล้ายตามความเห็นของผู้มีอำนาจหรืออิทธิพลเหนือตน ส่วนเด็กที่มีพัฒนาการเชิงวัตถุวิสัยจะพิจารณาได้หลายอย่างพร้อมๆ กัน สำหรับกรณีตัวอย่างที่ยกมาเบื้องต้น เด็กจะสามารถตรวจสอบได้ทั้งปริมาณความเสียหาย และความตั้งใจในการกระทำ และจะตัดสินใจว่าขนาดของความเสียหายไม่ใช่ว่าปัจจัยที่ชัดเจนที่จะเน้นการกระทำผิด เพราะมันอาจเกิดขึ้นโดยบังเอิญทั้งที่ไม่ได้ตั้งใจกระทำ ส่วนในประการที่สองซึ่งได้แก่ การเปลี่ยนแปลงสิ่งแวดล้อมทางสังคมของเด็ก เด็กได้มีการปรับตัวเมื่ออยู่ในกลุ่มเพื่อนมากขึ้น ส่วนพ่อแม่หรือผู้มีอำนาจเหนือเด็กก็ยังมิพบบาทสำคัญในชีวิตเด็ก แต่สมรรถนะที่เพิ่มขึ้นในตัวเด็กจะเป็นตัวเร่งความเป็นอิสระ ปัจจัยนี้มีส่วนสำคัญในการเพิ่มทักษะด้านการรู้การเข้าใจ ส่วนทิศทางสังคมที่เปลี่ยนแปลงจากพ่อแม่ไปสู่กลุ่มเพื่อน ทำให้คลายจากอิทธิพลการบังคับของพ่อแม่หันไปสู่การให้ความร่วมมือ การให้ความร่วมมือในกลุ่มเพื่อนจำเป็นต้องลดอัตราและเพิ่มความเข้าใจความคิดของผู้อื่น ดังนั้นลักษณะการนับถืออำนาจจะลดลง เป็นการสนับสนุนให้เกิดการพิจารณาแรงจูงใจหรือความตั้งใจ

โดยสรุป เด็กเล็กๆ ในช่วงพัฒนาการเชิงวัตถุวิสัย จะตอบคำถามที่เกี่ยวข้องกับการรู้เท่าไม่ถึงการณ์หรือการโกหก โดยสัมพันธ์กับลักษณะเด่นๆ ของสถานการณ์ตามความสามารถในการคิดที่จำกัดของเด็กเอง เนื่องจากเด็กยังไม่สามารถจำแนกประเภทของคน ความคิด เหตุการณ์ หรือความตั้งใจออกจากกันได้ ส่วนการยึดอัตรานั้น จะทำให้เด็กไม่สามารถเข้าใจความคิดที่แตกต่างจากตน เด็กจะยอมตามอำนาจของผู้ใหญ่ แต่ตีความอำนาจนี้ตามความคิดอันจำกัดที่มีอยู่ เช่น เมื่อผู้ใหญ่ทำโทษเด็กเพราะ "ฝ่าฝืนระเบียบ" เด็กก็จะคิดว่า การฝ่าฝืนระเบียบมากย่อมจะถูกลงโทษมาก การที่เด็กทำแก้วแตกหลายใบจึงผิดกว่าการทำแก้วแตกใบเดียวหรือสองใบ ส่วนเหตุผลในการทำแก้วแตกจะไม่ปรากฏ เพราะได้มีการฝ่าฝืนกฎที่วางไว้ภายนอกแล้ว ในกรณีของการโกหก เด็กจะสรุปว่าหากสามารถหลบหลีกด้วยการโกหก (และไม่ถูกทำโทษ) ถือว่าไม่ผิด อย่างไรก็ตาม หากใครสักคนโกหกแบบไม่น่าเชื่อถือ เขาก็

น่าจะถูกจับหรือถูกลงโทษมากกว่า แต่สำหรับเด็กที่มีพัฒนาการเชิงจิตวิสัย กฎ กติกาต่าง ๆ จะไม่ได้มาจากภายนอก แต่เด็กจะเข้าใจว่า กฎ กติกาเป็นประโยชน์ในฐานะที่ช่วยรักษาระเบียบ ของสังคม ในการให้น้ำหนักความสำคัญต่อการกระทำ ผู้มีพัฒนาการในช่วงนี้จะสามารถ ตรวจสอบลักษณะอันมากมายของสถานการณ์ และสามารถเข้าใจว่าสาเหตุภายในที่ก่อให้เกิดการกระทำนั้นมีน้ำหนักมากกว่าผลภายนอก ดังนั้นความตั้งใจที่จะกระทำจึงสำคัญกว่าปริมาณของความเสียหาย และการโกหกนั้นผิดตรงที่เจตนาจะหลอกลวงมิใช่ผิดเพราะถูกจับได้

จากประเด็นนี้ เราก็พร้อมที่จะพิจารณาใกล้เข้าไปถึงพัฒนาการด้านการคิด ซึ่งดูเหมือนว่าจะมีความสำคัญมากกว่ากระบวนการตัดสินใจเรื่องถูก - ผิด

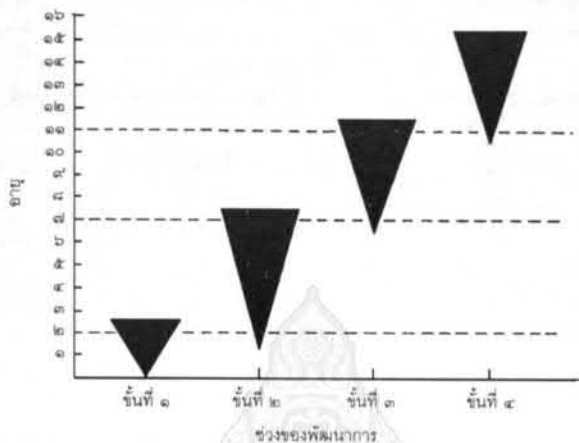
ขั้นต่าง ๆ ของพัฒนาการด้านการใช้เหตุผลของเปียเจต์

จอง เปียเจต์ ผู้อำนวยการร่วมของสถาบันการศึกษาศาสตร์แห่งเมืองเจนีวา และศาสตราจารย์ด้านจิตวิทยาการทดลองของมหาวิทยาลัยแห่งเมืองเจนีวา มักได้รับการกล่าวถึงในฐานะผู้มีชื่อเสียงในการทดลองในสาขาจิตวิทยาพัฒนาการ เนื่องจากเขามีงานวิจัยเกี่ยวกับโครงสร้างของพัฒนาการด้านการรู้การคิดจำนวนมากในระยะ ๕๐ ปีมานี้ เขาได้พิมพ์หนังสือเผยแพร่จำนวนหลายสิบเล่ม และงานวิจัยอีกเป็นร้อย ๆ ชิ้น และที่สำคัญก็คือทฤษฎีของเขาผู้ร่วมงานจำนวนมากให้ความเห็นว่าทฤษฎีพัฒนาการด้านสติปัญญาของเขานั้นสำคัญพอ ๆ กับทฤษฎีพัฒนาการด้านบุคลิกภาพของ فروยด์ ที่เดียว (เอลโคนด์ ๒๕๑๒)

ตามทฤษฎีของเปียเจต์ สติปัญญา (หรือความคิด) จะพัฒนาเป็นขั้น ๆ โดยสัมพันธ์กับอายุ คุณภาพของแต่ละขั้นจะแตกต่าง และแต่เดิมมาจากขั้นที่ผ่านมา ขั้นของพัฒนาการมีขอบข่ายอยู่ที่ประเภทของการคิดและการเรียนรู้ที่เกิดขึ้น ลำดับขั้นของพัฒนาการของเด็กจะเหมือนกันทุกคนในทุกวัฒนธรรม แม้ว่าอายุที่จะเข้าสู่ขั้นต่างๆ จะแตกต่างกันไปตามความแตกต่างของเด็กแต่ละท้องถิ่น สังคม และสิ่งแวดล้อม อย่างไรก็ตาม เด็กที่อายุมากกว่าไม่จำเป็นต้อง “ฉลาดกว่า” หรือมีสติปัญญามากกว่าเด็กอายุน้อย แต่เด็กอายุมากกว่าจะมีความคิดมีคุณภาพแตกต่างออกไป และเป็นความจริงที่ว่าเด็กที่มีอายุมากกว่าจะเป็นผู้มีความรู้มากกว่า

จากภาพที่ ๒.๑ แสดงให้เห็นพัฒนาการด้านสติปัญญา ๔ ช่วงตามอายุของเด็ก พึงสังเกตว่าขอบเขตของแต่ละช่วงจะไม่แน่นอนและมีความซ้ำซ้อนกับอีกช่วงหนึ่ง ลักษณะเช่นนี้ชี้ให้เห็นว่า ๑) ไม่มีมาตรฐานของอายุที่แบ่งอย่างเด็ดขาดชัดเจนในแต่ละระยะ ดังนั้นอายุที่แสดงในภาพจึงเป็นเพียงอายุคร่าวๆ ๒) การเปลี่ยนแปลงจากระยะหนึ่งไปยังอีกระยะ

หนึ่งไม่เป็นไปอย่างกะทันหัน แต่เป็นไปในทำนองที่ลักษณะของระยะก่อนยังอยู่ ขณะที่ลักษณะใหม่ๆ ของระยะต่อมาได้เกิดขึ้นแล้ว ระยะของพัฒนาการ ๔ ช่วงมีดังนี้



ภาพที่ ๒.๑ ระยะของการพัฒนาการด้านการรู้การคิด และสติปัญญาของเปียเจต์

ระยะที่ ๑ เรียกว่า The sensorimotor period (อายุแรกเกิดถึงประมาณ ๒ ขวบ) กิจกรรมหลักของเด็กในระยะนี้เกี่ยวข้องกับการบังคับกล้ามเนื้อ และการประสานงานอวัยวะต่างๆ กิจกรรมของเด็กจะเป็นไปตามธรรมชาติ และสะท้อนกลับสู่ตนเอง เช่น การดูด หยิบอะไรก็ตาม ความเคยชินจะเริ่มเกิดขึ้นจากจุดนี้ และพัฒนาการทางสติปัญญาจะตามมา ตัวอย่างเช่น เมื่อเด็กเล่นของเล่นแล้วเกิดเสียงที่นาฬิก เด็กจะเรียนรู้ว่าต้องเคลื่อนไหวอย่างไรจึงจะทำให้เกิดเสียงได้อีก จากนั้นเด็กจะสร้างตัวแทนความคิดเกี่ยวกับสิ่งของหรือเหตุการณ์ และประติดปะติดการใช้ตัวแทนนี้ทำให้เกิดเหตุการณ์อีก เช่น การที่ของเล่นมีเสียงหลังจากที่มันไม่ได้อยู่ในสายตาแล้ว เด็กจะสามารถประติดปะติดลำดับเหตุการณ์ที่เกี่ยวข้องกับการซ่อนของเล่นไว้ และสืบสาวว่ามันอยู่ที่ไหน นี่เป็นจุดเริ่มต้นของการคิดและการใช้สติปัญญา ดังนั้น ถ้าเราให้เด็กดูของเล่น แล้วเราเอามือกำของเล่นไปซ่อนใต้หมอน แล้วดึงมือออกมา ปฏิกริยาของเด็กคือจะค้นหาที่มีมือก่อน ถ้าไม่เห็นจึงจะค้นหาที่หมอน เด็กในวัยต้นของระยะแรกนี้จะแสดงความประหลาดใจว่าเพราะเหตุใดของเล่นจึงไม่อยู่ในมือ

ระยะที่ ๒ เรียกว่า The preoperational period (อายุประมาณ ๒ - ๗ ขวบ) เด็กที่มีพัฒนาการในระยะนี้ยังขาดความสามารถในการคิดที่จะกระทำสิ่งใด ๆ ถ้าสิ่งนั้นเด็กยังไม่มีประสบการณ์ทางกายภาพก่อน ลักษณะสำคัญของสติปัญญาเด็กในระยะนี้คือ การที่เด็กมีการพัฒนาความคิดทางด้านสัญลักษณ์ กล่าวคือเด็กสามารถสร้างตัวแทนสิ่งของต่างๆ เราจะเห็นลักษณะนี้ได้จากการที่เด็กับรู้ภาษา การมี และการเล่นที่เป็นสัญลักษณ์ สิ่งที่น่าทึ่งมาจากความคิดในระยะที่ ๑ ก็คือในระยะที่ ๒ ระยะนี้เด็กจะคิดเกี่ยวข้องโดยตรงกับลักษณะของสิ่งของ (ของเขย่าเล่นทำให้เกิดเสียง) เด็กในวัยนี้สามารถเอาไม้มาทำเป็น หิน ทำเต่า หรือเงิน เป็นต้น ในช่วงแรกของระยะที่ ๒ นี้ เด็กจะเห็นสัญลักษณ์เป็นจริงเป็นจัง ดังนั้น หากใครหยิบยื่นเต่าหินของเขา เขารู้สึกเสียใจ อย่างไรก็ตาม ในช่วงต่อมาของพัฒนาการเด็กจะสามารถจำแนกได้ชัดเจนระหว่าง ถ้อยคำ สัญลักษณ์ และสิ่งของ ความคิดของเด็กในวัยนี้จะง่าย ๆ และบิดเบือนไปตามความต้องการของตน เหตุผลจะมีลักษณะผ่านข้าม (transductive) กล่าวคือ เด็กจะใช้เหตุผลจากสิ่งเฉพาะเจาะจงสู่สิ่งเฉพาะเจาะจง เช่น การที่เด็กบอกว่า "ถ้าฉันยังไม่นอนกลางวัน มันคงจะยังไม่ป่วย" เป็นต้น

เหตุผลของเด็กในวัยนี้จะจำกัดคือ ๑) ไม่สามารถคิดย้อนกลับได้ ๒) ความคิดจดจ่อหรือรวมอยู่ที่จุดใดจุดหนึ่ง และไม่สามารถใส่ใจได้มากกว่า ๒ ลักษณะ ดังตัวอย่างการทดลองของเปียเจต์เกี่ยวกับจำนวน เปียเจต์ได้ทำการทดลองโดยนำแฉกนมมาวางไว้เป็นแถว ใส่ดอกไม้แฉกนั้นละดอก ให้เด็กนับจำนวนดอกไม้ทั้งหมด จากนั้นก็เอาดอกไม้เหล่านั้นมาวางรวมกัน แล้วให้เด็กจัดใส่แฉกใหม่ที่ละดอก เสร็จแล้วจึงถามเด็กเกี่ยวกับจำนวนแฉกนั้นและดอกไม้ เด็กจะบอกว่าแฉกนั้นมีมากกว่าดอกไม้ทั้ง ๆ ที่นับจำนวนแล้ว ที่เป็นเช่นนี้เพราะเด็กสามารถคิดและเข้าใจได้ทีละมิติ มิติที่ดอกไม้อยู่รวม ๆ กัน และแฉกนั้นอยู่แยกกันนี้ จะคล้าย ๆ กับว่าแฉกนั้นมีมากกว่าดอกไม้ ส่วนอีกมิติหนึ่งคือ มิติเกี่ยวกับจำนวน ซึ่งเด็กยังไม่สามารถพิจารณาไปพร้อม ๆ กันได้

ในแง่สังคม เด็กในระยะนี้ไม่สามารถพิจารณาความคิดของผู้อื่นได้ เปียเจต์ได้ทำการทดลองให้เด็กนั่งมองไปที่โต๊ะ บนโต๊ะนี้มีภาพภูเขาทำด้วยกระดาษแข็ง ให้เด็กบอกว่าเห็นอะไรบนโต๊ะ และคนอื่น ๆ หรือตุ๊กตาที่ตั้งอยู่รอบ ๆ โต๊ะมองเห็นอะไร เด็กจะตอบว่าตุ๊กตาที่เห็นเช่นเดียวกับตน

ระยะที่ ๓ เรียกว่าระยะ The concrete operational period (อายุประมาณ ๗ - ๑๑ ปี) ระยะนี้เด็กมีความสามารถในการใช้สติปัญญาคิดแก้ปัญหาในขณะที่เด็กระยะที่ ๒ แก้ปัญหาจากสิ่งที่เป็นรูปธรรม เปียเจต์ได้ทำการทดลองโดยนำไม้มาวางเป็นแถวหน้ากระดาน ๖ แถว แล้วให้เด็กหยิบไม้จากกองที่รวมกันไว้มาเข้าคู่กัน แถวละ ๑ อัน เด็กที่มีพัฒนาการ

ในระยะที่ ๒ จะหยิบไม้วางเข้าคู่ทีละอัน แต่เด็กที่มีพัฒนาการในระยะที่ ๓ จะนับไม้ ๖ อันก่อน โดยคิดว่าไม้ ๖ อัน มีจำนวนเท่ากับไม้ที่จัดไว้ โดยไม่ต้องจัดให้เข้าคู่โดยตรงแบบเด็กในระยะที่ ๒ (เด็กทุกคนนับถึง ๖ ได้ ดังนั้นความสามารถในการนับไม้เป็นองค์ประกอบสำคัญในการแก้ปัญหา) ข้อยืนยันอีกประการหนึ่งซึ่งแสดงความสามารถด้านการคิดคือสิ่งที่เปียเจต์ใช้คำว่า “การอนุรักษ์” (preservation) หรือการเข้าใจว่าวัตถุที่เราเห็นจะเปลี่ยนไป แต่ลักษณะกลางๆ (เช่น น้ำหนักหรือจำนวน) จะยังคงอยู่ เปียเจต์ทำการทดลองกับเด็กที่มีพัฒนาการในระยะที่ ๒ และ ๓ โดยบรรจุน้ำลงในแก้วที่มีรูปทรงเหมือนกัน ๒ ใบ แล้วถามเด็กถึงปริมาณน้ำในแก้ว เด็กทั้งสองกลุ่มตอบว่าน้ำทั้งสองแก้วมีปริมาณเท่ากัน ต่อมาเปียเจต์เทน้ำจากแก้วหนึ่งลงไปในแก้วที่ ๓ ที่มีรูปทรงสูง และเปรี้ยวว่า เด็กที่มีพัฒนาการในระยะที่ ๓ ซึ่งสามารถคิดอนุรักษ์จำนวนได้แล้ว จะตอบว่าน้ำมีเท่าเดิมโดยไม่หลงไปตามรูปทรงของภาชนะ ส่วนเด็กในระยะที่ ๒ จะคิดถึงมิติที่เด่นๆ (ในกรณีนี้คือความสูงของน้ำ) และไม่สามารถคิดพิจารณามิติที่สองได้พร้อมๆ กัน (ในกรณีนี้คือความกว้าง) การทดลองนี้อาจจะดูเหลือเชื่อ จึงได้มีการทดลองเพื่อการตรวจสอบซ้ำอีกหลายครั้ง ผู้อ่านอาจจะทำการทดลองง่ายๆ เช่นนี้กับเด็กๆ อายุรุ่นราวคราวเดียวกันก็ได้

ระยะที่ ๔ เรียกว่าระยะ The formal operational period (อายุประมาณ ๑๒ - ๑๕ ปี) ลักษณะสำคัญของพัฒนาการด้านความคิดของเด็กในระยะนี้คือ ความสามารถที่จะคิดถึงสิ่งที่เกี่ยวกับความคิดได้ ในช่วงนี้เด็กสามารถสร้างสมมติฐานเกี่ยวกับเหตุการณ์ต่างๆ แล้วเก็บข้อมูลอย่างมีระบบเพื่อตรวจสอบสมมติฐานนั้น เช่น ถ้าถามว่าในการแกว่งของลูกตุ้ม ความยาวของเชือกหรือความกว้างของวัตถุที่อยู่ปลายเชือกจะเป็นตัวชี้ว่าลูกตุ้มจะแกว่งได้ขนาดไหน เด็กที่มีพัฒนาการในระยะนี้จะทำการเปรียบเทียบอย่างมีระบบ เพื่อกำหนดว่าคำตอบใดถูกต้อง เด็กจะยึดตัวแปรที่คงที่ไว้ตัวหนึ่ง ในขณะที่ค้นหาคำตอบอื่นๆ ที่จะส่งผลในแต่ละกรณี เด็กในระยะที่ ๔ จะสามารถให้เหตุผลได้ว่าอะไรไม่จริงหรืออะไรไม่มีตัวตน เช่น หากเราให้เขาสมมติว่าด่านมีสีขาว เด็กในระยะที่ ๓ จะบอกว่าด่านจะต้องมีสีดำ ส่วนเด็กในระยะที่ ๔ จะยอมรับสมมติฐาน และเริ่มคิดต่อเนื่องจากจุดนี้ โดยเหตุนี้เขาจะสามารถยังรู้ถึงการอุปมาอุปไมย การเปรียบเทียบและการประชิด ข้อที่น่าสังเกตคือ คนจำนวนมากไม่สามารถพัฒนาไปจนถึงระยะที่ ๔ อย่างเต็มที่

จากการทดลองของเปียเจต์แสดงให้เห็นว่า คุณภาพในการคิดของเด็กแตกต่างกันตามระยะของพัฒนาการ (บางครั้งอาจหมายถึงระดับอายุด้วย) เราอาจนำแนวคิดนี้ไปใช้ใน ๒ ทางคือ ๑) วิธีการใช้เหตุผลกับเด็ก ๒) เทคนิคการสอนเกี่ยวกับวิธีการใช้เหตุผล ครูและพ่อแม่จำเป็นต้องมีแนวคิดที่ถูกต้องเกี่ยวกับระดับพัฒนาการของโครงสร้างทางสติปัญญา

ของเด็ก ส่วนด้านเทคนิคการสอนจะเห็นว่า แม้เด็กที่มีอายุเท่ากัน แต่ความสามารถทางสติปัญญาอาจไม่เท่ากัน ทั้งนี้เพราะอัตราการเจริญเติบโตของเด็กแตกต่างกัน ครูผู้สอนจึงต้องทราบว่าคุณลักษณะแต่ละคนอยู่ในระยะใด ความรู้ที่เชื่อมโยงกับเรื่องนี้คือ พัฒนาการขั้นต่างๆ จะเป็นไปตามลำดับ (ไม่มีการกระโดดข้ามขั้น) และพัฒนาการแต่ละขั้นอาศัยเวลาหลายปี ดังนั้น พัฒนาการทั่วไปหรือพัฒนาการทางจิตธรรมด้านใดด้านหนึ่ง อาจพัฒนาไปก่อนอีกด้านหนึ่ง สิ่งแวดล้อมอาจช่วยกระตุ้นพัฒนาการด้านใดด้านหนึ่งของเด็ก ในขณะที่อีกด้านไม่ได้ถูกกระตุ้นอาจจะพัฒนาไปไม่ถึง อย่างไรก็ตาม ความพร้อมของเด็กจะเป็นปัจจัยจำกัดพัฒนาการ แม้แต่เด็กที่เก่งเป็นพิเศษก็ต้องพัฒนาไปตามลำดับขั้น และจะต้องมีความมั่นคงในแต่ละขั้นก่อนจะก้าวไปสู่ขั้นต่อไป

ความเข้าใจเกี่ยวกับความยุติธรรม

บุคคลมักมีความเข้าใจในคำว่า “ยุติธรรม” แตกต่างกัน เบียเจต์จำแนกความเข้าใจนี้ออกเป็น ๒ ลักษณะคือ ๑) ความเข้าใจความยุติธรรมในลักษณะที่มีการชดเชยหรือตอบแทนในการทำผิด (retributive justice) ๒) ความเข้าใจความยุติธรรมในลักษณะแบ่งกระจาย (distributive justice) ความเข้าใจทั้งสองลักษณะนี้มีอยู่ในระดับพัฒนาการขั้นต่างๆ มากน้อยต่างกัน

สำหรับความเข้าใจแบบแรก เป็นความคิดเรื่องการตอบแทนหรือลงโทษบุคคลผู้ใดผู้หนึ่งที่ทำผิด ในวัยต้นๆ การตอบแทนจะมีลักษณะตัวต่อตัวและเป็นรูปธรรม ทั้งนี้เพราะเด็กในวัยต้นๆ มีพัฒนาการเชิงวัตถุวิสัย การลงโทษในวัยนี้จะเป็นไปเพื่อการแก้ไขความผิด (expiatory punishment) เช่น ถ้าทำผิดจะต้องคัดข้อความเกี่ยวกับสิ่งที่ควรปฏิบัติ (เพื่อแก้ไขความผิด) เป็นร้อยๆ ครั้ง เป็นต้น

อีกลักษณะหนึ่งของการให้เหตุผลในช่วงนี้คือ เชื่อว่าความยุติธรรมเกิดจากการบันดาลของสิ่งที่มองไม่เห็นตัว (immanent justice) โดยมีความเชื่อว่าการลงโทษในการกระทำผิดมาจากสิ่งต่างๆ ที่เกี่ยวข้อง เช่น ถ้าเด็กทำผิดเขาจะต้องถูกลงโทษ แม้การกระทำผิดนั้นผู้อื่นจะมีได้สังเกตเห็น ต่อมาถ้าเด็กนั้นประสบเคราะห์กรรม เขาจะคิดว่าเป็นการลงโทษที่ได้ทำผิด เช่น เด็กขโมยขนมแล้วเดินกลับบ้าน ระหว่างทางเกิดสะดุดล้มและได้รับบาดเจ็บ ก็จะเชื่อว่าเป็นเพราะขโมยขนม เป็นต้น การใช้เหตุผลดังกล่าวเกิดจากแรงผลักดันหลายประการ ซึ่งรวมไปถึง ๑) เชื่อว่าสิ่งต่างๆ ในโลกมีการจัดระบบระเบียบโดยธรรมชาติ และระบบระเบียบนี้จะเชื่อมโยงซึ่งกันและกัน กับผลการกระทำและความคิดต่างๆ ของมนุษย์ ๒) เชื่อว่าการฝ่าฝืนจะต้องตามมาด้วยการลงโทษ (และการลงโทษมาจากการฝ่าฝืน) ความเชื่อนี้ได้รับการ

สนับสนุนด้วยการกระทำของบิดามารดา และพัฒนาการเรื่องความเท่ากันในจิตใจของเด็ก

๓) คำสอนของพ่อแม่หรือการชักนำผิดๆ ภายหลังเกิดเหตุการณ์ที่บังเอิญเข้าทำนองนี้ เช่น พูดว่า “ดูซิ ที่เป็นเช่นนี้เพราะ ลูกทำไม่ดีเมื่อเช้านี้” เป็นต้น ต่อมาเมื่อเด็กเติบโตขึ้นกว่านี้ ความเชื่อนี้จะลดลง

เป็นที่น่าสังเกตว่า บางครั้งความคิดเช่นนี้จะยังคงมีอยู่ในบุคคลบางคนจนถึงวัยผู้ใหญ่ เลอร์เนอร์ (๒๕๐๙) และนักจิตวิทยาสังคมได้สังเกตปรากฏการณ์นี้ เขาให้ชื่อปรากฏการณ์ดังกล่าวว่า **ปรากฏการณ์เกี่ยวกับความยุติธรรมของโลก** ลักษณะของปรากฏการณ์นี้คือ บางครั้งเมื่อได้เห็นผู้บริสุทธิ์ได้รับความทุกข์ทรมานจากเคราะห์กรรมที่โชคร้าย ก็มักเชื่อว่ามิเหตุอะไรสักอย่างที่ผู้นั้นสมควรได้รับเคราะห์กรรม การคิดบิดเบือนเช่นนี้ทำให้เชื่อว่าโลกนี้มีความยุติธรรมเป็นหลัก และสิ่งที่ไม่สมควรเกิดแก่คนไม่ดี เลอร์เนอร์อธิบายว่าที่ต้องเชื่อเช่นนี้ก็เพื่อลดความกระวนกระวาย จึงเชื่อว่าโลกนี้มีอำนาจแห่งความยุติธรรมครอบงำอยู่ เช่น บางคนได้เห็นชะตากรรมอันเลวร้ายของชาวฮิวโนในประเทศเยอรมนีในช่วงสงครามโลกครั้งที่ ๒ ก็สรุปว่าชาวฮิวโนเหล่านั้นคงจะได้ทำสิ่งไม่ดีมาก่อน ความเชื่อเช่นนี้ยังคงอยู่ในผู้ใหญ่บางคน พึงสังเกตว่า คนบางคนไม่สามารถพัฒนาการใช้เหตุผลไปได้ถึงขั้นสุดท้าย (นักจิตวิทยาสังคมใช้คำว่า “การไม่เข้ากันทางด้านความคิด”) ดังนั้นเพื่อลดความไม่เข้ากัน จึงต้องติดชะงักอยู่กับเหตุผลในขั้นนี้

ต่อมาเมื่ออายุราว ๘ - ๑๒ ปี เด็กจะคิดถึงการลงโทษในแง่การแลกเปลี่ยนผลประโยชน์ (punishment by reciprocity) ระเบียบนี้เด็กเริ่มพัฒนาไปสู่การใช้เหตุผลเชิงจิตวิสัย ซึ่งเป็นช่วงที่เด็กสามารถมองเห็นความตั้งใจในการกระทำต่าง ๆ ได้ ที่เป็นเช่นนี้จะเนื่องจากการที่เด็กขยายบทบาทสมมติในชีวิตซึ่งผูกพันอยู่ในกลุ่มเพื่อน การจะคงไว้ซึ่งความยุติธรรมและไม่ทำลายความสัมพันธ์ระหว่างกันก็จะต้องบรรเทาการลงโทษ โดยคิดว่าการลงโทษที่ยุติธรรมจะต้องเชื่อมโยงกับความผิด และจะต้องขึ้นอยู่กับสถานการณ์ของแต่ละเรื่องด้วย ในช่วงนี้พัฒนาการด้านการใช้วิจารณ์ญาณของเด็ก ได้แก่ การรู้จักเอาใจเขามาใส่ใจเรา เด็กจึงเห็นว่าการลงโทษที่เหมาะสมนั้นจะรวมไปถึงการกีดกันทางสังคม การเลิกลงโทษทางกาย เป็นต้น การเลือกวิธีลงโทษขึ้นอยู่กับผลกระทบต่อจิตใจของผู้ทำผิดว่ามากน้อยเพียงใด

ส่วนความเข้าใจถึงความยุติธรรมในลักษณะแผ่กระจาย เป็นความเข้าใจถึงผลการกระทำในลักษณะกระจายออกไปหลาย ๆ แ่ง เพื่อความชัดเจนลองพิจารณาตัวอย่างต่อไปนี้

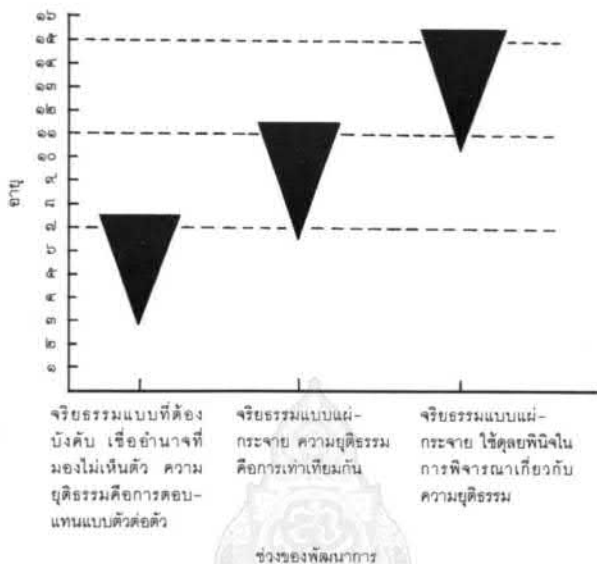
“ครั้งหนึ่ง มีการจัดค่ายพักแรมลูกเสือ แต่ละคนในค่ายจะต้องทำงานคนละเล็กน้อย เช่น ไปจ่ายตลาด ไปหาฟืน หรือทำความสะอาด เป็นต้น วันหนึ่งเมื่อขนมปังหมด

แต่เด็กที่ทำหน้าที่นี้ไม่อยู่ ครูจึงขอร้องเด็กคนหนึ่งซึ่งทำหน้าที่ของตนเรียบร้อยแล้วช่วยไปเอาขนมปัง”

คำถาม : เด็กคนนั้นจะทำอย่างไร

ถ้าเป็นเด็กที่พัฒนาการเชิงจิตวิสัย จะมีคำตอบในทำนองว่าลูกเสือต้องเชื่อฟังคำสั่งของครู เพราะเด็กจะต้องเชื่อฟังผู้ใหญ่ เนื่องจากผู้ใหญ่อยู่ในฐานะที่เหนือกว่า แต่ถ้าเด็กที่ตอบคำถามมีอายุราว ๘ - ๙ ปี จะตอบแตกต่างออกไป เด็กในวัยนี้จะรู้ว่าใครมีบทบาทอะไร ถ้าถูกขอร้องให้ทำงานที่เป็นของผู้อื่นจะไม่ทำ เพราะถือว่าได้ทำงานของตนเสร็จสิ้นแล้ว ถ้าผู้อื่นไม่ทำหน้าที่ของเขา ก็ควรจะเป็นปัญหาของคนผู้นั้น และผู้ที่ทำหน้าที่ของตนแล้วไม่ควรถูกขอร้องให้ทำอีก จริยธรรมลักษณะนี้มีลักษณะค่อนข้างเข้มงวด โดยเห็นว่าความยุติธรรมคือความเท่าเทียมกัน (equality) คือเห็นว่าทุกคนจะต้องมีส่วนเท่ากัน มากหรือน้อยกว่ากันไม่ได้ จากความคิดเช่นนี้ของเด็ก พ่อแม่จึงควรรักลูกให้เท่ากันไม่ว่าเด็กนั้นจะทำดีหรือไม่ เพราะถ้าหากเรารักลูกที่ทำไม่ดีไม่เพียงพอ จะทำให้เขาไม่ยอมทำดีในอนาคต

เมื่อถึงอายุประมาณ ๑๒ - ๑๓ ปี ความคิดในเรื่องความยุติธรรมจะมีลักษณะแผ่กระจายเป็นความยุติธรรมที่ใช้ดุลยพินิจหลายด้าน (equity) ในกรณีของลูกเสือ เด็กอาจจะทำตามคำขอร้องของครู แต่เป็นการเลือกทำอย่างเสรีไม่ใช้ทำเพราะต้องเชื่อฟังผู้ใหญ่อย่างไม่มีเหตุผล เด็กในวัยนี้จะเห็นว่าการบังคับไม่เป็นธรรม อย่างไรก็ตาม เด็กจะทำตามด้วยเหตุผลอื่น ในกรณีนี้เด็กจะพิจารณาองค์ประกอบต่างๆ ของสถานการณ์ว่าจะอะไรจะ “ดี” เช่น อายุของผู้เกี่ยวข้อง ความสัมพันธ์ ความรัก เป็นต้น เด็กในวัยนี้จะสามารถคิดในด้านที่เด็กในวัยก่อนหน้าที่ไม่มีความสามารถ เขาสามารถพิจารณาหลายๆ องค์ประกอบได้พร้อมๆ กัน ซึ่งบางทีนักจิตวิทยาเรียกว่า “การกระจาย” (decentering) ไม่ใช่การมุ่งที่จุดเด่นๆ เพียงจุดใดจุดหนึ่ง ในบางครั้งเด็กอาจจะยินยอมทำตามคำสั่งที่ไม่เป็นธรรม แต่ในการยินยอมนี้เขาจะทำความเห็นของตัวเอง หรือหมดความนับถือผู้สั่ง อย่างไรก็ตาม ความผิดหวังที่เด็กมีต่อผู้ใหญ่นี้ก็อาจจะเกิดประโยชน์ตามมา ในแง่ที่ช่วยกระตุ้นความเชื่อเกี่ยวกับความผิดพลาดในเรื่องการใช้อำนาจของผู้ใหญ่ ซึ่งความเข้าใจนี้ส่งผลให้เด็กตระหนักในความเด็ดขาดของอำนาจ และผลักดันให้เขาแสวงหาหลักที่เขาจะใช้ตัดสินใจอะไร “ถูกต้อง” หรือ “ดี”



ภาพที่ ๒.๒ พัฒนาการด้านความเข้าใจเกี่ยวกับความยุติธรรมของเปียเจต์

ความไม่คู่ขนานของพัฒนาการ

ในบทนี้ได้กล่าวถึงพัฒนาการในการใช้เหตุผลในลักษณะทั่วๆ ไป (๔ ระยะ) และในลักษณะเฉพาะของเปียเจต์เป็นเบื้องต้น จะเห็นว่าการใช้เหตุผลทั้งสองแบบจะพัฒนาในลักษณะที่ต่างกันมากบ้างน้อยบ้าง ทั้งสังเกตว่าพัฒนาการจะไม่คู่ขนานกันอย่างจริงจังนัก กล่าวคือ ความสามารถในการใช้เหตุผลเชิงจริยธรรมอาจจะพัฒนาไปไม่พร้อมกัน ทั้งนี้เป็นผลจากองค์ประกอบหลายประการที่แวดล้อม เช่น พ่อแม่ของเด็กอาจจะจัดสภาพภายในบ้านให้จริงจัง และมีความท้าทายพอเหมาะที่จะกระตุ้นพัฒนาการทางสติปัญญา แต่ไม่ได้ตั้งใจให้เกิดความงอกงามทางด้านจริยธรรมที่เหมาะสม เช่น ไม่ให้โอกาสในการตัดสินใจ หรือทำให้เด็กเกิดความคับข้องใจในการใช้อำนาจของพ่อแม่ เป็นต้น ดังนั้น เราไม่ควรคาดหวังว่าเด็กที่มีพัฒนาการด้านการใช้เหตุผลในลักษณะทั่วไป จะต้องมีความพัฒนาการถึงขั้นสูงสุดทางด้านความเข้าใจเกี่ยวกับความยุติธรรม

อย่างไรก็ตาม พัฒนาการทั้งสองแบบจะไม่มีลักษณะย้อนกลับ นั่นคือพัฒนาการด้านจริยธรรมจะไม่นำหน้าพัฒนาการทั่วไป ทั้งนี้เพราะพัฒนาการทั่วไปเป็นตัวสร้างพัฒนาการเฉพาะ พุศุอีกอย่างหนึ่งก็คือ ความสามารถในการใช้เหตุผลในลักษณะทั่วไป สร้างลักษณะที่จำเป็นทางจริยธรรม แต่ไม่เพียงพอสำหรับพัฒนาการทางจริยธรรมทั้งหมด



พัฒนาการทางจริยธรรมตามแนวทางของโคลเบอร์ก

การห้ามใดๆ มีใช้จะคงอยู่ชั่ววันจันทร์ เช่น การห้ามเรื่องเพศสัมพันธ์ระหว่างชายหญิงที่มีใช้คู่สมรส ทันทึที่ชายหญิงนั้นได้ทำพิธีสมรสข้อห้ามนี้ก็ยกเลิกไป ถึงกระนั้นก็ตามเรื่องการสมรสในแต่ละชนชาติก็ยังมีข้อห้ามปลีกย่อยแตกต่างกันไปอีก เพราะฉะนั้นทุกคนจึงต้องเรียนรู้ว่าอะไรคือสิ่งที่ทำได้ และอะไรทำไม่ได้ ผู้ที่ไม่เคยทำผิดกฎใดๆ เลย แต่เป็นคนเลวก็ยังมี กฎกติกาต่างๆ จึงมีไว้เพื่อความสะดวกสำหรับคนที่ซื่อกึ่งและรักความสบายเกินกว่าที่จะคิดถึงเรื่องนี้ด้วยตนเอง ส่วนบุคคลอีกประเภทหนึ่งจะมีกฎเกณฑ์ของตัวเอง สิ่งที่ทำในทัศนะของเขาเป็นสิ่งที่ผู้คนกระทำอยู่ทุกเมื่อเชื่อวัน ส่วนสิ่งที่ทำในทัศนะของเขาเป็นสิ่งที่ไร้ค่าสำหรับผู้อื่น ดังนั้นแต่ละคนจึงต้องคิดด้วยตนเอง

เฮอมานน์ เฮล, ๒๕๐๔

โคลเบอร์ก เป็นศาสตราจารย์ทางการศึกษาและจิตวิทยาสังคม มหาวิทยาลัยฮาร์วาร์ด เป็นผู้ก่อตั้งศูนย์พัฒนาจริยธรรมและจริยศึกษาในปี พ.ศ. ๒๕๑๗ เพื่อให้การสนับสนุนการวิจัย และส่งเสริมโครงการจริยศึกษาตามโรงเรียนต่างๆ ตลอดจนเรียนจำในท้องถิ่น

โคลเบอร์ก จบการศึกษาระดับปริญญาเอก จากมหาวิทยาลัยชิคาโก เมื่อปี พ.ศ. ๒๕๐๑ และได้เริ่มงานด้านจริยธรรมที่มหาวิทยาลัยแห่งนี้ตั้งแต่ปี พ.ศ. ๒๔๙๓ เขาได้ตั้งทฤษฎีพัฒนาการทางจริยธรรมขึ้น โดยอาศัยผลจากการศึกษาด้านการใช้เหตุผลเชิงจริยธรรมของเด็กชายวัยก่อนวัยรุ่นและวัยรุ่น ทฤษฎีนี้มีผู้นำมาใช้ศึกษาและวิจัยอยู่จนกระทั่งทุกวันนี้ สำหรับบทนี้ มุ่งที่จะให้อ่านเข้าใจและสามารถนำทฤษฎีพัฒนาการทางจริยธรรมของโคลเบอร์กไปใช้ได้

เปรียบเทียบแนวคิดของโคลเบอร์กและเปียเจต์

แนวคิดของโคลเบอร์กและเปียเจต์เปรียบเทียบกันได้ทั้งในด้านความคล้ายคลึงและความแตกต่างกัน ในด้านความคล้ายคลึงที่พอจะประมวลได้คือ ๑) พัฒนาการทางจริยธรรมมีพื้นฐานมาจากพัฒนาการด้านความรู้ การเข้าใจ ๒) พัฒนาการทางจริยธรรมสามารถแบ่งเป็นระดับต่างๆ ได้ และแต่ละระดับมีขั้นตอนของพัฒนาการที่เป็นสากล ๓) โครงสร้างของความคิดแตกต่างจากเนื้อหาของความคิด และพัฒนาการทางจริยธรรมเป็นผลจากอิทธิพลทางด้านโครงสร้างของความคิด ดังนั้นพัฒนาการทางด้านความรู้ความเข้าใจจึงไม่ใช่คำพูด แต่เป็นระดับความคิดซึ่งบุคคลจะใช้เป็นเหตุผลในการตัดสินใจ ๔) ใช้เทคนิคการวิจัยแบบสัมภาษณ์ลึกลับคล้ายคลึงกัน แต่เทคนิคการวิจัยของโคลเบอร์กละเอียดและมีโครงสร้างเป็นแบบแผนกว่า

ส่วนในด้านที่แตกต่างกันคือ **ประการแรก** ทฤษฎีพัฒนาการทางจริยธรรมของโคลเบอร์กมีรายละเอียดและสลับซับซ้อนกว่า (ทฤษฎีของเปียเจต์ละเอียดกว่าในด้านพุทธิศึกษา) ความสลับซับซ้อนนี้ให้ประโยชน์ ๓ ประการคือ (๑) ช่วยให้เข้าใจทฤษฎีและองค์ประกอบต่างๆ ที่มีอิทธิพลต่อพัฒนาการทางจริยธรรมได้มากกว่า (๒) ประกอบด้วยสมมุติฐานต่างๆ ที่สามารถวัดได้โดยทางวิทยาศาสตร์ (๓) ให้แนวทางที่จะวินิจฉัยความเจริญของงานและวุฒิภาวะทางจริยธรรมได้ด้วย

ประการที่ ๒ โคลเบอร์ก กล่าวว่าพัฒนาการนี้มี ๕ ขั้น ซึ่งจะพัฒนาเต็มที่เมื่ออายุ ๒๐ ปีกว่าๆ หรืออาจจะเกือบ ๓๐ ปี หรือหลังจากนั้น ด้วยเหตุนี้การพิจารณาตัดสินวุฒิภาวะทางจริยธรรมจึงยังจำเป็นภายหลังวัยรุ่น หรือจนกระทั่งวัยผู้ใหญ่ตอนต้น (หรือตอนปลาย) แม้กระนั้นก็ดี บางคนก็ไม่สามารถพัฒนาถึงขั้นสูงสุดได้

สรุปลักษณะของพัฒนาการด้านการรู้การคิด และสติปัญญา

ก่อนที่จะกล่าวถึงพัฒนาการด้านการใช้เหตุผลทางจริยธรรม ๖ ขั้น ของโคลเบอร์ก ขอทบทวนลักษณะธรรมชาติของพัฒนาการด้านการรู้การคิด และสติปัญญา ของโคลเบอร์ก และเปียเจต์ ๔ ประการอีกครั้ง

ประการแรก ความแตกต่างของพัฒนาการขั้นต่างๆ สังเกตได้จากความแตกต่างด้านคุณภาพ โดยดูที่การแก้ปัญหาใดปัญหาหนึ่งของผู้มีพัฒนาการ เช่น เด็กอายุ ๑๒ ปี มีวิธีการแก้ปัญหาที่แตกต่างจากเด็กอายุ ๖ ปี เป็นต้น พัฒนาการที่เกิดขึ้นตามอายุมิใช่จะเพิ่มเพียงความรู้ต่างๆ เท่านั้น แต่จะเป็นคุณภาพการใช้เหตุผลในการแก้ปัญหาด้วย

ประการที่สอง พัฒนาการของแต่ละคนจะเป็นไปตามลำดับขั้น วัฒนธรรมหรือสิ่งแวดล้อมในแต่ละสังคมอาจทำให้พัฒนาการแตกต่างกันหรือหยุดชะงัก แต่จะไม่มีการเปลี่ยนลำดับขั้นของพัฒนาการ

ประการที่สาม แต่ละขั้นของพัฒนาการมีลักษณะเป็นองค์รวมทางด้านโครงสร้าง มีใช้ลักษณะเฉพาะอย่างใดอย่างหนึ่ง นั่นคือ คำตอบของเด็กสะท้อนให้เห็นวิธีการที่รวบรวมความคิดในขั้นนั้นๆ และนี่คือโครงสร้างของความคิดของเด็ก

ประการที่สี่ ขั้นตอนของพัฒนาการจะผสมผสานกันขึ้นโดยลำดับ ขั้นที่สูงขึ้นยิ่งจะมีทั้งข้อแตกต่างและผสมผสานกันมากขึ้นกว่าขั้นต้นๆ ความแตกต่างจะเห็นได้จากการที่เด็กจะมีระบบพัฒนาการมากและสลับซับซ้อนขึ้น และจะยังมีความสามารถเฉพาะทางมากขึ้น ส่วนลักษณะผสมผสานจะเห็นได้จากการที่ระบบพัฒนาการมีระบบและมีแนวทางใหม่ๆ มากยิ่งขึ้น หากเราเปรียบเทียบระบบการทำงานของสัตว์ชั้นต่ำ เช่น อะมีบากับสัตว์ชั้นสูง เช่น มนุษย์จะช่วยให้เข้าใจยิ่งขึ้น อะมีบามีระบบประสาทที่ง่าย ๆ ไม่สลับซับซ้อน มีระบบประสาทเพียงเล็กน้อย และทำหน้าที่ไม่กี่ประการ แต่มนุษย์มีระบบประสาทที่สลับซับซ้อนและแตกต่างมากมาย รวมทั้งแต่ละส่วนก็มีหน้าที่เฉพาะของตัวเอง แต่ส่วนต่างๆ สามารถปฏิบัติหน้าที่ร่วมกันได้อย่างราบรื่น เพราะมีศูนย์ควบคุมที่สมอง แม้ส่วนต่างๆ จะมีหน้าที่ของตนเอง แต่ก็สามารถทำงานประสานกันได้

การใช้เหตุผลเชิงจริยธรรมก็เช่นกัน จะต้องอาศัยความสามารถทางสติปัญญา ทั้งในแง่ของความหลากหลาย และผสมผสานพัฒนาสิ่งใหม่ขึ้นมาโดยอาศัยแนวความคิดเดิมเป็นพื้นฐาน การพัฒนาลำดับหลังๆ จึงมักจะหลากหลาย และผสมกลมกลืนกันยิ่งขึ้นเรื่อย ๆ

ลำดับขั้นของพัฒนาการทางจริยธรรมจึงมีความสำคัญอย่างมาก เพราะชี้ให้เห็นขั้นตอนต่างๆ ที่สอดคล้องกัน ไม่ว่าจะเกิดขึ้นกับใครก็ตาม และขั้นตอนนี้มีใช้เป็นเพียงวิธีการคิดของบุคคลเท่านั้น แต่มนุษย์มีโลกที่ติดตัวมาแต่กำเนิด (innate) และไม่อยู่ใต้อิทธิพลของสิ่งแวดล้อม (หากมีก็เพียงเล็กน้อย) ระบบการคิดของคนอาจจะสะท้อนให้เห็นประสบการณ์ที่เด็กได้รับจากวัฒนธรรมของตนเอง ความแตกต่างในวิธีการคิดอาจเป็นเพียงความแตกต่างด้านเนื้อหาที่คิด และไม่สัมพันธ์กับโครงสร้างของการพัฒนา อย่างไรก็ตาม ลำดับขั้นของพัฒนาการด้านความคิดก็จะบอกอะไรได้ไม่มากนัก ในทางกลับกัน หากเราสามารถบอกได้ว่าพัฒนาการทางสติปัญญา (พุทธิศึกษา) ของเด็กนั้น ต้องอาศัยขบวนการคิดหลายขั้นตอน เราก็จะสามารถสรุปได้ว่า การเรียนรู้นั้นไม่ใช่ผลจากการสอนของผู้ใหญ่แต่เพียงอย่างเดียว ดังคำกล่าวของโคลเบอร์กต่อไปนี้

“ถ้าหากเด็กแสดงให้เห็นว่า รูปแบบหรือโครงสร้างของการพัฒนาที่ต่างจากรูปแบบของผู้ใหญ่ ไม่ใช่โครงสร้างที่มีความสมบูรณ์น้อยกว่าของผู้ใหญ่ และเด็กทุกคนมีโครงสร้างที่คล้ายๆ กันแล้ว การที่จะมองว่าโครงสร้างทางความคิดของเด็กเป็นผลโดยตรงจากการเรียนรู้จากภายนอกจึงไม่ถูกต้องนัก”

(โคลเบอร์ก, ๒๕๑๒, ๓๕๔)

ถ้าหากลำดับขั้นของการคิดหมายถึงขั้นตอนในการพัฒนาแล้ว การพัฒนาทางจริยธรรมในแนวนี้เป็นไปตามทฤษฎีที่เรียกว่า ทฤษฎีปฏิสัมพันธ์ (interactionist type of theory) ซึ่งหมายความว่า การพัฒนาความสามารถในการคิดเป็นผลจากการปฏิสัมพันธ์ระหว่างวิธีการคิดปัจจุบันของเด็ก กับสิ่งเร้าที่เกิดจากสิ่งแวดล้อมทางกายภาพและทางสังคม ดังนั้นประสบการณ์จึงเป็นเครื่องกำหนดพัฒนาการที่สำคัญ ยังมีสิ่งเร้ามาก พัฒนาการไปสู่ระดับสูงก็ยังมีมากขึ้น ทรรศนะนี้ชี้ให้เห็นว่า เราสามารถจัดสิ่งแวดล้อมเพื่อกระตุ้นพัฒนาการการใช้เหตุผลในระดับสูงได้ สมมุติฐานนี้ นับว่ามีความสำคัญต่อการจัดโปรแกรมทางด้านจริยศึกษาเป็นอย่างมาก

ระดับและขั้นของพัฒนาการด้านการใช้เหตุผลเชิงจริยธรรม

โคลเบอร์ก ได้แบ่งระดับพัฒนาการออกเป็น ๓ ระดับใหญ่ๆ ดังต่อไปนี้

ระดับที่ ๑ ระดับก่อนเกณฑ์ (preconventional level) ลักษณะของพัฒนาการระดับนี้คือ พฤติกรรมที่ถูกต้องนั้นจะต้องเป็นไปตามกฎที่เป็นรูปธรรม ซึ่งกำหนดอำนาจและโทษไว้ด้วย หากไม่มีข้อกำหนดแล้ว พฤติกรรมที่ถูกต้องนั้นก็คือพฤติกรรมที่สนองความสนใจของตนเองหรือของคนอื่น พฤติกรรมที่ได้รับการพิจารณาว่าถูกต้องนั้น จะต้องเป็นพฤติกรรมที่หลีกเลี่ยงการถูกลงโทษ การคล้อยตามอำนาจ การสนองความสนใจของตน และหรือเพื่อเปลี่ยนแปลงความนิยมชมชอบบางอย่าง จะเห็นได้ว่าโดยส่วนใหญ่แล้ว มุมมองทางสังคมในด้านการใช้เหตุผลเชิงจริยธรรมนั้น มักยึดมิติที่เกี่ยวข้องกับตนเอง และหรือด้านกายภาพ และผลที่เกิดจากกฎเกณฑ์และการประพฤติปฏิบัติเป็นหลัก

ระดับที่ ๒ ระดับกฎเกณฑ์ (conventional level) ในระดับนี้พฤติกรรมที่ถือว่าถูกต้องนั้นจะต้องเป็นไปตามความคาดหวังที่สังคมส่วนใหญ่ว่าดี (หรือสังคมส่วนน้อยบ้างก็เป็นได้) กล่าวคือต้องสนับสนุนและปฏิบัติตามกฎ ความคาดหวังและบทบาทของสังคมจะต้องไม่ให้ถูกทำโทษหรือยึดความสนใจตัวเองเป็นหลักอย่างเช่นระดับที่ ๑ เพราะมีแรงจูงใจภายในที่จะปฏิบัติตามที่สังคมคาดหวัง จึงมักได้รับการยอมรับจากผู้อื่นเสมอ

ระดับที่ ๓ ระดับเหนือเกณฑ์หรือระดับหลักการ (postconventional level หรือ principled level) ในระดับนี้พฤติกรรมที่ถูกต้องนั้นเป็นพฤติกรรมที่ยึดหลักทั่วไปและหลักสากลทางด้านมนุษยชน เป็นค่านิยมหรือกฎเกณฑ์ซึ่งสังคมและปัจเจกชนยอมรับผู้ให้เหตุผลทางจริยธรรมเชื่อว่าสมาชิกที่ดีของสังคม มีภาระที่จะต้องสนับสนุนสิทธิของสมาชิกทั้งหมด และจะต้องประพฤติปฏิบัติให้สอดคล้องกับค่านิยมทางศีลธรรม ขณะเดียวกันสังคมก็มีกฎเกณฑ์และกฎหมายตามความจำเป็นของสังคมซึ่งสมาชิกของสังคมยอมรับ สมาชิกจะต้องเข้าใจและทราบจุดมุ่งหมายด้วย มิใช่เพียงแต่ยอมรับในกฎเกณฑ์ (อย่างในระดับที่ ๒) เท่านั้น และต้องพร้อมที่จะคุ้มครองสิทธิและค่านิยมนั้นๆ นอกจากนี้ แนวปฏิบัติของสังคมก็ควรจะยึดอยู่บนพื้นฐานทางจริยธรรม มิใช่ให้จริยธรรมทางสังคมมาจากแนวปฏิบัติของสังคม

กรณีตัวอย่าง

ผู้หญิงคนหนึ่งป่วยด้วยโรคมะเร็ง เมื่อไปพบแพทย์ แพทย์บอกว่ามียาเพียงชนิดเดียวที่จะรักษาเธอได้ แต่ยานี้ราคาแพงมาก เพราะผู้ขายคิดราคาสูงกว่าต้นทุนถึง ๑๐ เท่า โชนซ์ผู้เป็นสามีของเธอไม่มีเงิน จึงไปวิ่งเดินยืมเงิน แต่ก็หามาได้เพียงครึ่งหนึ่งของราคายา เขาได้ขอร้องให้ผู้ขายยาลดราคาลงบ้าง หรือมีจะนั้นก็ยอมให้เขาผ่อนส่งในส่วนที่เหลือ แต่คนขายยาไม่ยอมในที่สุดเขาจึงตัดสินใจโมยยาจากร้านนั้น

ประเด็นอภิปราย คือประเด็นเกี่ยวกับค่าของชีวิตและกฎหมาย ในกรณีนี้โคลเบอร์กตั้งคำถามว่า หากท่านเป็นโชนซ์ ท่านจะตัดสินใจโมยหรือไม่ เพราะเหตุใด ลองพิจารณาคำตอบของบุคคลต่อไปนี้

แคโรไลน์ อายุ ๔ ขวบ ตอบว่าเห็นด้วยกับการขโมย เพราะถ้าไม่ทำเช่นนั้น ภรรยาของเขาจะต้องตาย และจะไม่มีใครดูแลๆ แต่ในอีกแง่หนึ่ง ถ้าเขาไม่ได้รับรักษา เขาก็ไม่ควรมีสิทธิ์กับการถูกจับ

ทิมมี อายุ ๑๐ ขวบ ตอบว่าเห็นด้วยกับการขโมย เพราะผู้หญิงคนนี้เป็นภรรยาของเขา เป็นคนที่เขาแต่งงานด้วย เขาจะต้องรับผิดชอบต่อชีวิตของเธอ เพราะถ้าเขาไม่ทำเช่นนั้น ก็นับว่าเป็นสามีที่เลว สามีที่ดีควรจะช่วยชีวิตภรรยา อีกทางหนึ่ง ผู้ขายยาก็น่าจะเห็นแก่ตัวเกินไปจึงสมควรแล้วที่จะขโมย

ตารางที่ ๓.๑

ระดับและขั้นของพัฒนาการด้านการใช้เหตุผลเชิงจริยธรรม

ลำดับ พัฒนาการ	ขั้น-ระดับ	สิ่งที่ถูกต้อง	เหตุผลในการกระทำ	ทิศทางสังคมของขั้นนี้
ระดับที่ ๑ ขั้นที่ ๑	ระดับก่อนกฎเกณฑ์ จริยธรรมจาก ภายนอก	หลีกเลี่ยงการกระทำ ซึ่งจะถูกทำโทษ การ กระทำเป็นเพียงการ แสดงความเชื่อฟัง และหลีกเลี่ยงการ ทำร้ายร่างกายบุคคล หรือก่อความเสียหาย แก่ทรัพย์สิน	เพื่อหลีกเลี่ยงการ ถูกทำโทษ และ หลีกเลี่ยงอำนาจ ของผู้อยู่ในสถานะ - ภาพเหนือกว่า	ยึดตัวเองเป็นศูนย์กลาง ไม่สนใจความต้องการ ของผู้อื่น ไม่ตระหนัก และเข้าใจความแตกต่าง ระหว่างความสนใจ ของตนและของผู้อื่น ไม่สามารถเชื่อมโยง ความเห็นสองอย่างให้ สัมพันธ์กันได้ พิจารณา การกระทำจากผลที่ เห็นได้ภายนอก สับสน ระหว่างความเห็นของ ตนและของผู้มีอำนาจ เหนือกว่า
ขั้นที่ ๒	ยึดตนเองเป็นหลัก ทำสิ่งใดจะต้องได้ ประโยชน์แลกเปลี่ยน ยึดการแลกเปลี่ยน	จะทำดีก็ต่อเมื่อสิ่ง นั้นเป็นสิ่งที่ตนสนใจ ทำ เพื่อสนองความ สนใจของตนเอง ยอม ให้ผู้อื่นทำในสิ่งที่ เขาสนใจเช่นกัน สิ่ง ที่ถูกต้องคือการได้ ผลตอบแทนอย่าง เท่าเทียมกัน	เพื่อสนองความ ต้องการของตน แต่ก็ตระหนักว่าผู้ อื่นก็มีความต้องการ เช่นกัน	ยึดตัวบุคคล ไม่ยึดหุ่น เข้าใจว่าผู้อื่นมีความ ต้องการ ความถูกต้อง มีลักษณะสัมพันธ์ (ตามแต่ใครจะเห็นว่า ดี)

ตารางที่ ๓.๑ (ต่อ)

ลำดับ พัฒนาการ	ชั้น-ระดับ	สิ่งที่ถูกต้อง	เหตุผลในการกระทำ	ทักษะทางสังคมของชั้นนี้
ระดับที่ ๒ ชั้นที่ ๓	ระดับกฎเกณฑ์ มี ความคาดหวังซึ่งกัน และกัน มุ่งความ สัมพันธ์และการ ปรองดองกันระหว่าง บุคคล	คุณค่าต่างๆ ขึ้นอยู่ กับความคาดหมาย ของผู้ใกล้ชิดหรือ ความเห็นของคน ทั่วไป จะต้องกระทำ คนให้ดูดีในสายตา ของผู้อื่น เพื่อรักษา ความสัมพันธ์ เช่น ความไว้วางใจ ความ ซื่อสัตย์ ความนับถือ และความกตัญญู	ต้องการเป็นคนดี ตามที่ตนเองและ และของผู้อื่น ใส่ใจ ในความเห็นของผู้ อื่น เชื่อในการทำดี มีความเห็นยึดมั่น เป็นเหตุผล ยอมรับ ธรรมชาติของจริย- ธรรม และความจริง ที่واقูตหมกปลาย- ทางของจริยธรรม อยู่ที่ตัวบุคคล และ จะต้องปฏิบัติให้ เป็นไปตามนั้น	ยึด ความสัมพันธ์ ระหว่างบุคคล เข้าใจ ถึงการรู้สึกร่วม ยึดข้อ ตกลงและความคาด- หวังซึ่งต้องมาก่อน ประโยชน์ส่วนบุคคล สามารถเชื่อมโยงความ คิดเห็นของคนเข้ากับ กฎและระเบียบ เอาใจ เขามาใส่ใจเรา แต่ยัง ไม่สามารถพิจารณา หลักการอย่างเป็นระบบ ได้
ชั้นที่ ๔	ระบบสังคมและ ความรับผิดชอบ ชีวิต	ทำตามที่ได้ตกลงไว้ จะต้องปฏิบัติตาม กฎหมาย ยกเว้น กรณีสุดวิสัยที่ไปคาน กับบทบาทอื่นใน สังคม ความถูกต้อง คือการทำเพื่อสังคม กลุ่มและสถาบัน	เพื่อรักษาสถาบัน ของส่วนรวมไว้ เพื่อ หลีกเลี่ยงมิให้สถาบัน ล้ม “ถ้าทุกคนทำ เช่นนี้จะเป็นอย่างไร” เพื่อรักษาความ- ศักดิ์สิทธิ์ในสิ่ง ที่เขาเชื่อถือ ชั้นที่ ๔ มักจะสับสนกับชั้น ที่ ๓	สามารถจำแนกความ แตกต่างระหว่างความ คิดเห็นของสังคมกับ ความคิดเห็นระหว่าง บุคคล ยอมรับแนว ความคิดที่ให้มีการ กำหนดบทบาทและ กฎเกณฑ์ เห็นว่าบุคคล มีความสัมพันธ์กัน ในแง่ที่ต่างก็มีบทบาท หน้าที่ต่อสังคม

ตารางที่ ๓.๑ (ต่อ)

ลำดับ พัฒนาการ	ชั้น-ระดับ	สิ่งที่ถูกต้อง	เหตุผลในการกระทำ	ทัศนะทางสังคมของชั้นนี้
ระดับที่ ๓ ชั้นที่ ๕	ระดับเหนือกฎเกณฑ์ มีหลักการของตน เห็นว่าสังคมควรมี ข้อตกลงเพื่อรักษา ประโยชน์และสิทธิ ของบุคคล	มีความเข้าใจว่า คนมีค่านิยมและ ความเห็นหลาย อย่างต่างกัน และ ถือว่าค่านิยมและ กฎเกณฑ์ต่าง ๆ นั้น เป็นไปตามกลุ่มและ ควรจะได้รับ การ สนับสนุน ทั้งนี้มีใช้ เพื่อประโยชน์ของ คนเพียงส่วนหนึ่ง เพราะว่าเป็นสัญญา ประชาคม ส่วนค่า นิยมและสิทธิที่ยัง ไปกว่าเรื่องของกลุ่ม เช่น ชีวิตและเสรี- ภาพ จะต้องได้รับ การสนับสนุนโดย ไม่ยึดเสียงส่วนใหญ่	การที่จะปฏิบัติ ตามกฎหมายก็ เพราะเป็นสัญญา ประชาคมที่ใช้เพื่อ พิทักษ์ทรัพย์สิน และสิทธิของทุกคน มีความผูกพันกับ ข้อตกลง เข้าใจว่า กฎหมายและ หน้าที่จะมีไว้เพื่อ สิทธิประโยชน์ของ ทุกคน มีหลักว่า "ทำสิ่งที่ดีที่สุด เพื่อส่วนมากที่สุด"	ก่อนเข้าสู่ระดับสังคม บุคคล ต้องตระหนักใน ค่านิยมและสิทธิอย่าง มีเหตุผล ก่อนที่จะยึด ความผูกพันและสัญญา ประชาคมเป็นหลัก ทัศนะประสมประสาน แต่ไม่อคติ พิจารณาทั้ง ทัศนะทางศีลธรรมและ กฎหมาย บางครั้งพบ ว่าศีลธรรมและกฎหมาย ค้านกัน และพบว่าเป็น การยากที่จะประสม ประสานกัน
ชั้นที่ ๖	หลักจริยธรรมสากล	ปฏิบัติตามหลัก ทางจริยธรรมที่ตน เลือกแล้ว เห็นว่า กติกากฎหรือข้อตกลง ในสังคมจะใช้ได้ก็ ต่อเมื่อสอดคล้อง กับหลักดังกล่าว หลักการ อันเป็น สากลนี้คือหลักแห่ง ความยุติธรรมความ เสมอภาค และความ เคารพในศักดิ์ศรีของ บุคคลแต่ละคน	มีความเชื่ออย่างผู้ มีเหตุผลในหลัก แห่งจริยธรรมสากล และมีความรู้สึก ยอมรับที่จะปฏิบัติ ตามหลักการนั้น	มีความเห็นยึดหยุ่นเป็น เหตุผลยอมรับธรรมชาติ ของจริยธรรม และ ความจริงที่ว่าจุดหมาย ปลายทางของจริยธรรม อยู่ที่ตัวบุคคลและจะ ต้องปฏิบัติให้เป็นไป ตามนั้น

คริส อายุ ๑๗ ปี เห็นด้วยกับการขโมย เขาให้เหตุผลว่า แม้จะเป็นการผิดกฎหมาย แต่ในกรณีนี้กฎหมายและข้อบัญญัติทางสังคมไม่เหมาะสม นั่นคือ กฎหมายปกป้องทรัพย์สินมากกว่าปกป้องชีวิต เขาคิดว่าชีวิตคนมีค่ากว่าทรัพย์สิน กฎหมายควรจะมาจากพื้นฐานของความยุติธรรม ผู้พิพากษาอาจจะเห็นใจโฮนซ์ แม้จะไม่เห็นด้วยกับการขโมย สำหรับโฮนซ์ แม้เขาจะรักหรือไม่รักภรรยาของเขาก็ตาม แต่เขาก็ควรจะรักษาเธอในฐานะเพื่อนมนุษย์

จากกรณีตัวอย่าง แคโรไลน์มีพัฒนาการในระดับก่อนกฎเกณฑ์ แคโรไลน์มุ่งที่ประโยชน์ของตน เธอเห็นว่าตราบิตที่ภรรยายังมีประโยชน์อยู่ ก็ควรจะช่วยชีวิตของเธอไว้ แม้ว่าจะผิดกฎหมายก็ตาม ในทางตรงกันข้าม หากภรรยาไม่มีประโยชน์ต่อสามี สามีก็ไม่ควรเสี่ยงต่อการผิดกฎหมาย แคโรไลน์ไม่ได้คำนึงถึงความคาดหวังของผู้อื่นต่อตัวเธอ ส่วนทิมมีนั้นเห็นว่าความคาดหวังของสังคมมีความสำคัญ แม้ว่าเขาจะทำในสิ่งที่ผิดกฎหมาย แต่ก็ทำตามหน้าที่ของสามีที่ดี ส่วนคนสุดท้ายคือ คริส เห็นว่าชีวิตคนสำคัญที่สุด ในกรณีนี้กฎหมายไม่เหมาะสม เพราะไม่ได้ให้ความยุติธรรมแก่ชีวิต การรักษาชีวิตเป็นสิทธิของทุกคนในโลกที่พึงมีก่อนสิ่งอื่น

จากพัฒนาการ ๓ ระดับ ไคลเบอร์เกอร์ได้จำแนกพัฒนาการออกเป็นระดับละ ๒ ขั้นย่อยๆ รวมเป็น ๖ ขั้น ดังตารางที่ ๓.๑

ในตาราง ๓.๑ แสดงพัฒนาการด้านการใช้เหตุผลทางจริยธรรม ๖ ขั้น ไคลเบอร์เกอร์เน้นว่า การตอบรับหรือปฏิเสธไม่ใช่ประเด็นสำคัญในการพิจารณา เหตุผลจากคำตอบตอบไปนี้แสดงการมีพัฒนาการในขั้นต่างๆ

ขั้นที่ ๑ : ก่อนกฎเกณฑ์ จริยธรรมจากภายนอก

ขั้นนี้เรียกย่อยๆ ว่าขั้นหลักแห่งการลงโทษและความเชื่อฟัง ในขั้นนี้เด็กจะเข้าใจว่าสิ่งที่ถูกหรือผิดอยู่ที่ผลที่จะตามมาในกายภาพ แทนที่จะเป็นผลทางจิตวิทยา หากทำอะไรแล้วถูกทำโทษ หรือเป็นอันตรายต่อบุคคลหรือทรัพย์สินสมบัติก็ไม่ควรจะทำ ตรงกันข้าม การเคารพเชื่อฟังเป็นสิ่งที่มีความค่า การให้เหตุผลในขั้นนี้เด็กจะยึดตนเป็นหลัก ไม่ยอมรับความคิดที่แตกต่างไปจากความคิดของตน

คำถาม : เห็นด้วยกับการขโมยหรือไม่

เห็นด้วย : เพราะยาที่ขโมยราคาเพียงนิดเดียว ส่วนภรรยาของเขาเป็นคนที่สำคัญมาก

ไม่เห็นด้วย : เพราะคนขายยาเป็นผู้เสียหาย โฮนซ์จะถูกจับ นอกจากนั้นอาจจะมิบุคคลที่สำคัญว่านี่ต้องการใช้ยากี่ได้

ในทัศนะของผู้มีพัฒนาการในขั้นที่ ๑ เห็นว่าคนที่มีความสำคัญควรได้รับความช่วยเหลือมากกว่าคนที่ไม่สำคัญ คนขายยาควรให้โอกาสคนสำคัญมากกว่า ในขณะที่เดียวกันถ้าหากจะขโมย ผู้มีพัฒนาการในขั้นนี้ก็จะพิจารณาว่าสิ่งที่จะขโมยราคามากหรือน้อย หากราคาไม่มากก็สมควรจะขโมย เป็นต้น ส่วนผู้ที่ตัดสินใจไม่ขโมยให้เหตุผลว่ากลัวถูกจับ

ขั้นที่ ๒ : ยึดตนเอง ยึดผลประโยชน์และการแลกเปลี่ยน

ขั้นนี้อาจเรียกว่า ขั้นผลประโยชน์แบบลัทธินิยม (อะไรที่ดีหมายถึงสิ่งที่นำมาซึ่งสิ่งของ บริการ อำนาจที่ตนต้องการ และสิ่งนั้นจะต้องเป็นประโยชน์ และเป็นที่พอใจด้วย) สิ่งที่เราเห็นว่าถูกต้องคือสิ่งที่สามารถสนองความต้องการของตนและคนอื่น เป็น “จริยธรรมแบบตลาด” (marketplace morality) ผู้มีพัฒนาการในขั้นนี้ให้ความสำคัญแก่การแลกเปลี่ยนที่เท่าเทียมกัน กล่าวคือ แต่ละคนจะทำเพื่อประโยชน์สูงสุดของตน และคนอื่นก็ควรทำเช่นกัน ขั้นที่ ๒ ก้าวหน้ากว่าขั้นที่ ๑ ในแง่ที่ว่า เด็กสามารถพิจารณาการกระทำซึ่งสนองความต้องการของผู้อื่นและสามารถจำแนกสิ่งนี้กับผลทางกายภาพหรือผลการกระทำอีกต่างหาก

คำถาม : เห็นด้วยกับการขโมยหรือไม่

เห็นด้วย : เราต้องการยานี้มาเพื่อช่วยภรรยาของเราเอง เพราะเราต้องการให้ภรรยารอดชีวิต ส่วนคนขายยาก็น่าสมควรแล้วที่จะถูกขโมยยา เพราะเป็นคนเห็นแก่ตัว

ไม่เห็นด้วย : เพราะเขาอาจจะไม่ค่อยสนใจใยดีภรรยามากนัก เขาสามารถหาภรรยาใหม่ได้ ไม่คุ้มค่าถ้าจะถูกจับ ส่วนคนขายยาก็น่าต้องการเงินเป็นธรรมาของการค้าขาย

ในทัศนะของผู้มีพัฒนาการในขั้นที่ ๒ จะเน้นภายในมากกว่าในขั้นที่ ๑ ซึ่งยึดสิ่งที่ปรากฏภายนอก เช่น ราคายา ความสำคัญของภรรยา การถูกจับ เป็นต้น ผู้มีพัฒนาการในขั้นที่ ๒ จะเข้าใจได้ว่าผู้อื่นก็มีความต้องการเช่นกัน เขาเห็นว่าความยุติธรรมคือการแลกเปลี่ยน สิ่งที่ดีคือสิ่งที่ให้ผลตอบแทนทางบวก ดังนั้นการขโมยเพื่อคนที่รักจึงนับว่ายุติธรรม ทุกคนสามารถทำในสิ่งที่ตนพอใจหากการกระทำนั้นเป็นประโยชน์ต่อตนเอง เขาไม่เห็นความสำคัญของการหรือกติกาที่จำเป็นต้องมีไว้เพื่อรักษาสีทิวทัศน์ของแต่ละคน

ขั้นที่ ๓ : ความคาดหวัง ความสัมพันธ์ และการปรองดองซึ่งกันและกันระหว่างบุคคล

ขั้นนี้อาจเรียกว่าขั้น “การปรองดองระหว่างกัน” (interpersonal concordance) หรือขั้น “เด็กดี” การประพฤติดีในขั้นนี้หมายถึงการกระทำที่สอดคล้องกับความคาดหวัง และการ

ยอมรับของคนอื่น ดังนั้นนอกจากจะทำตามความต้องการของตนเองแล้ว ยังจะต้องเป็นที่เชื่อถือของหมู่คณะด้วย จึงจะถือว่าถูกต้อง และถือว่าประโยชน์ของสังคมมีความสำคัญกว่าประโยชน์ส่วนตัว

คำถาม : เห็นด้วยกับการขโมยหรือไม่

เห็นด้วย : เขาทำในสิ่งที่สามิหิติควรทำ หากไม่ทำเขาจะรู้สึกผิดมาก แม้การขโมยเป็นสิ่งที่ไม่ดี แต่คนขายยากี่เป็นคนไม่ดีเพราะเขาโหดร้ายและไม่มีน้ำใจ

ไม่เห็นด้วย : แม้ว่าภรรยาของเขาจะตาย แต่ไม่ควรตำหนิเขา คนที่ควรถูกตำหนิคือคนขายยา ขณะเดียวกันขายผู้เป็นสามิหิควรเคารพกฎหมาย เพราะถ้าทุกคนเห็นแก่ตัวจะเกิดความวุ่นวายขึ้นมาก

ผู้มีพัฒนาการในขั้นนี้จะพิจารณาความคาดหวังของผู้อื่น การกระทำดีคือการกระทำที่พ่อแม่ ครู และกลุ่มเพื่อนพอใจหรือเห็นด้วย พัฒนาการในขั้นนี้เกิดขึ้นจากความสามารถในการมองทัศนะของผู้อื่น อย่างไรก็ตาม หากการกระทำดีในสายตาของบุคคลที่ใกล้ชิดนั้นผิดกฎหมาย เด็กจะเกิดความขัดแย้งซึ่งนำไปสู่การมีพัฒนาการในขั้นที่สูงกว่า

ขั้นที่ ๔ : ระบบสังคมและความรู้สึกผิดชอบชั่วดี

ขั้นที่ ๔ นี้อาจเรียกว่าขั้น “รักษากฎระเบียบ” หรือ “การรู้จักกฎระเบียบ” ในขั้นนี้พฤติกรรมที่ถูกต้องคือการกระทำหน้าที่ของตนในสังคม และสนับสนุนระเบียบกฎเกณฑ์ที่มีอยู่ในสังคม เป็นการกระทำทั้งเพื่อให้กฎระเบียบคงอยู่ และเพื่อศักดิ์ศรีของตนเอง ผู้อ่านจะต้องไม่สับสนระหว่างทัศนะในขั้นนี้กับทัศนะที่ตนเองเดียวกันเกี่ยวกับสิ่งที่ดู “ดี” ในขั้นก่อนๆ เช่น ในขั้นนี้การที่ไม่ขโมยยานั้นเป็นเพราะเราต้องเคารพสิทธิในทรัพย์สินของคนขาย มิใช่เพราะถ้าขโมยแล้วจะถูกประณามว่า “ชั่ว” (ขั้นที่ ๑) หรือทำให้เสียประโยชน์ของคนขายยา (ขั้นที่ ๒) หรือ “คนดี” จะต้องไม่ขโมย (ขั้นที่ ๓) ในขั้นนี้จะเห็นว่าสิทธิในทรัพย์สินเป็นเรื่องที่สังคมกำหนดไว้ เราต้องให้การสนับสนุน หากเรามีทรัพย์สินอย่างถูกต้องตามกฎหมายและเป็นที่ยอมรับในสังคม คนอื่นๆ ก็จะต้องเคารพในสิทธิของเราอย่างไม่มีเงื่อนไข (ทราบเท่าที่ทรัพย์สินนั้นมีได้ใช้เพื่อจุดประสงค์ที่ผิดกฎหมาย) ผู้ใช้เหตุผลขั้นที่ ๔ ที่ให้ความสำคัญแก่การปฏิบัติตามกฎหมาย จะแสดงอาการถูกดูเมื่อเห็นการละเมิดสิทธิหรือทรัพย์สิน ในขณะที่ผู้ใช้เหตุผลขั้นที่ ๓ เห็นว่าจะต้องไม่ขโมยเพราะคนจะดูถูก หรือคิดว่าเราถูกเสียมาริดี ผู้ใช้เหตุผลขั้นที่ ๔ จะแสดงเหตุผลที่เหมาะสมว่าคนขายยาได้ทำงานหนักในการค้นคว้าตัวยา

แต่แล้วก็มีผู้มาละเมิดสิทธินี้ สิทธิตามความเห็นของผู้ใช้เหตุผลขั้นที่ ๔ คือการเรียกร้องในสิ่งที่เราหามา กฎระเบียบเป็นตัวกำหนดกฎทางจริยธรรมซึ่งปกป้องสิทธิของแต่ละคน

คำถาม : เห็นด้วยกับการขโมยหรือไม่

เห็นด้วย : กฎหมายบัญญัติไว้ว่า การขโมยทรัพย์สินเป็นการกระทำผิด แต่ในกรณีนี้ชีวิตคนควรจะมีค่ากว่าทรัพย์สิน ชีวิตของภรรยาเขาเป็นสิ่งที่เขาได้ปฏิญาณว่าจะปกป้อง แม้ว่าจะติดคุกก็ตาม

ไม่เห็นด้วย : ตามกฎหมาย คนขายยามีสิทธิที่จะกำหนดราคาขาย และตามกฎหมาย โชนซีไม่มีสิทธิละเมิดทรัพย์สินของผู้อื่น เราจะต้องนับถือกฎหมาย มิฉะนั้นสังคมจะวิบัติ

ผู้พัฒนาการในขั้นนี้จะเห็นความจำเป็นที่ต้องมีกติกา เพื่อที่จะได้ใช้กติกานี้รักษาและป้องกันสิทธิของสมาชิกในสังคม เพื่อสังคมจะได้ไม่วุ่นวายหรือพบกับความวิบัติ เขาสามารถเข้าใจว่าคนเป็นส่วนหนึ่งของสังคมใหญ่ที่จะต้องปฏิบัติตามกติกาของสังคม ความเข้าใจนี้แตกต่างไปจากความเข้าใจในขั้นที่แล้วตรงที่ว่า ในขั้นที่ ๓ ใช้กติกาในการควบคุมการกระทำให้เหมาะสมและเป็นที่ยอมรับ

ผู้ใช้เหตุผลขั้นที่ ๔ จะยอมรับทัศนะทางกฎหมาย เพราะเห็นว่ากฎหมายสร้างโดยตัวแทนของสังคม แต่เมื่อเริ่มพัฒนาต่อไป เขาจะเริ่มเข้าใจว่ากฎหมายเป็นผลการกระทำของผู้มีส่วนได้ส่วนเสียนั้น โคลเบอร์กเรียกทัศนะนี้ว่าอยู่ในขั้น 4B ผู้พัฒนาการในขั้นนี้จะมีคำถามเกี่ยวกับกฎระเบียบว่า สิ่งเหล่านี้ก่อให้เกิดการกระทำที่ถูกต้องหรือไม่ โดยมีข้อใดข้อหนึ่งในหลัก ๓ ประการคือ ๑) ควรให้สิ่งที่ดีแก่คนทั่วไป ๒) ควรมาจากกฎของคนส่วนใหญ่ ๓) ควรมาจากกฎทางจริยธรรม ผู้พัฒนาการในขั้น 4A และ 4B จะแตกต่างกันตรงที่กลุ่มแรกมุ่งที่การใช้กฎหมาย แต่กลุ่มหลังสนใจหลักการเบื้องหลังกฎระเบียบต่างๆ มากกว่า

การที่เข้าใจถึงความไม่เป็นธรรมที่จะเกิดขึ้นจากการใช้กฎหมาย จะช่วยให้บุคคลค้นหาหลักในการประกันสิทธิและเสรีภาพของบุคคล การที่ตระหนักว่ากฎหมายเป็นอำนาจเด็ดขาด และจะได้ติดต่อกันเมื่อเป็นข้อตกลงร่วมกัน และควรสะท้อนถึงหลักแห่งความยุติธรรม ความคิดดังกล่าว จะนำไปสู่พัฒนาการขั้นที่ ๕

ขั้นที่ ๕ : สัญญาประชาคม หรือสิทธิและผลประโยชน์ของบุคคล

ในขั้นที่ ๕ นี้ สิ่งที่ต้องถามคือมันจะต้องสนับสนุนสิทธิ ค่านิยมขั้นพื้นฐานซึ่งได้รับการยอมรับว่าเป็นสัญญาประชาคม ซึ่งอาจจะขัดกับกฎระเบียบและกฎหมายบางข้อของกลุ่มสังคม ผู้พัฒนาการในขั้นนี้จะยอมรับว่าในสังคมมีทั้งกฎระเบียบแบบสัมพัทธ์ (relative rules) กฎหมายและสิทธิ ตลอดจนค่านิยมที่ไม่ใช่แบบสัมพัทธ์นิยม กฎหมายของสังคมควรได้รับการคำนึงไว้ เพราะเป็นพื้นฐานของสัญญาประชาคม ขณะเดียวกันสิทธิและค่านิยมแบบสัมบูรณ์ (absolute) เช่น สิทธิต่อชีวิตและเสรีภาพจะต้องได้รับการคำนึงไว้ ไม่ว่าความคิดเห็นของสาธารณชนหรือเสียง ส่วนใหญ่จะเห็นด้วยหรือไม่ ผู้ใช้เหตุผลในขั้นที่ ๕ จะให้ความสำคัญต่อความเชื่อถือและการเคารพซึ่งกันและกันอย่างสูง เพื่อให้การคุ้มครองสิทธิทั้งของตนเองและของผู้อื่น นอกจากขั้นนี้ยังยึดหลักการใช้ประโยชน์อย่างมีเหตุผล หรือความเชื่อที่ว่ากฎหมายและหน้าที่ที่บัญญัติไว้นั้นควรรับใช้คนส่วนใหญ่ ดังนั้นเราอาจคาดหวังว่าผู้ให้เหตุผลในขั้นที่ ๕ จะมองว่ากฎระเบียบด้านจริยธรรมและด้านกฎหมายมักจะขัดแย้งกัน และยากแก่การประนีประนอมกัน

คำถาม : เห็นด้วยกับการขโมยหรือไม่

เห็นด้วย : กฎหมายได้ห้ามการขโมย แต่ในขณะที่เดียวกันกฎหมายก็ไม่ได้บัญญัติไว้เมื่อเหตุการณ์ลักษณะเดียวกับที่โธมัสเผชิญอยู่ เมื่อเหตุการณ์นี้เกิดขึ้นในชีวิตจริงจึงต้องขโมย ในกรณีนี้กฎหมายมิได้พิทักษ์สิทธิในคุณค่าของชีวิตอันเป็นสิทธิพื้นฐานที่เหนือกว่าสิทธิในทรัพย์สิน

ไม่เห็นด้วย : การที่คนอยู่ในสังคม เขาต้องตระหนักที่จะทำดีที่สุดเพื่อสังคมส่วนใหญ่ ในกรณีนี้เขาจะต้องเปรียบเทียบผลได้ผลเสียของการกระทำที่จะเกิดขึ้นแก่สังคม การขโมยเป็นการทำลายหลักแห่งความเชื่อถือที่ควรมีในการอยู่ร่วมกันในสังคม

ผู้พัฒนาการในขั้นที่ ๕ จะเข้าใจความจำเป็นของกฎหมาย แต่ก็สามารถเข้าใจถึงหลักแห่งความยุติธรรมที่เหนือกว่ากฎหมายด้วย หลักสำหรับพัฒนาการในขั้นนี้คือ “ทำในสิ่งที่ดีที่สุดเพื่อส่วนมากที่สุด” ในบางกรณีหากกฎหมายขัดแย้งกับหลักการนี้ จะถือว่ากฎหมายมิได้ทำหน้าที่ธำรงความยุติธรรมอย่างสมบูรณ์ ดังนั้นควรเปลี่ยนแปลงแก้ไขกฎหมาย ขั้นนี้เป็นพื้นฐานของรัฐธรรมนูญของประเทศสหรัฐอเมริกา ซึ่งเชื่อมั่นในระบบประโยชน์ของคนส่วนใหญ่เป็นหลัก

การพัฒนาเข้าสู่ขั้นที่ ๕ เป็นการพัฒนาจากขั้นระเบียบแบบแผนสู่ขั้นหลักการ สิ่งที่ต้องในทัศนะของผู้มีพัฒนาการในขั้นที่ ๕ นี้ มีใช้เพราะว่าสิ่งนั้นเป็นธรรมเนียมหรือระเบียบแบบแผนเท่านั้น แต่เป็นสิ่งมีอยู่แล้ว (ไม่ต้องหามา) เป็นสิทธิพิเศษของมนุษย์ทั่วไปที่เกิดขึ้น และไม่ใช่ขั้นตอนบาทและสถานะของบุคคลในสังคมด้วย

ตัวอย่างการใช้เหตุผลขั้นที่ ๕ เกิดขึ้นในสหรัฐอเมริกาเมื่อปี พ.ศ. ๒๕๔๓ ระหว่างนักศึกษาผิวดำคนหนึ่ง กับคณะกรรมการของรัฐโอกลาโฮมา นักศึกษาผิวดำผู้นี้สำเร็จปริญญาโท และสมัครเรียนต่อปริญญาเอก ตามกฎหมายแบ่งแยกผิวในสหรัฐอเมริกา คนผิวดำไม่มีสิทธิ์ที่จะเรียนปริญญาเอก เขาจึงร้องเรียนต่อศาลชั้นต้น ศาลชั้นต้นตัดสินให้เรียนได้ แต่ต้องนั่งเรียนแยกจากคนผิวขาว ใช้ห้องสมุดแยกจากคนผิวขาว และถ้าจะรับประทานอาหารที่โรงอาหารของมหาวิทยาลัย จะต้องรับประทานอาหารละเวลากับคนผิวขาว เขาเห็นว่าไม่ยุติธรรม จึงร้องเรียนต่อศาลสูง ถ้อยคำที่แสดงถึงการใช้เหตุผลทางจริยธรรมขั้นที่ ๕ ของศาลสูง คือ

“การที่นิโกรต้องทนต่อการถูกเหยียดหยามจากบุคคลทั่วไป เป็นสิ่งที่เลวร้ายสำหรับเขาอยู่แล้ว แต่จะเลวร้ายยิ่งขึ้นหากว่าการเหยียดหยามนี้ได้กระทำเป็นแบบแผน โดยเฉพาะอย่างยิ่งหากได้รับการเห็นชอบจากหน่วยงานของรัฐ เสมือนว่าเป็นความร่วมมือของสังคมที่กระทำเช่นนั้น การแบ่งแยกเช่นนี้เป็นสัญลักษณ์แห่งความอยุติธรรม” ในสถานการณ์เช่นนี้ คำพูดที่ว่า “แยกแต่เท่าเทียม” (separate but equal) ที่ใช้กันมา มีความขัดแย้งกันอยู่ในตัว

ขั้นที่ ๖ : หลักจริยธรรมสากล

ขั้นที่ ๖ ถือว่าเป็นขั้นเกิดจากการใช้วิจารณ์ญาณขั้นสูง ในทางทฤษฎี ขั้นนี้ยังไม่เป็นที่ชัดเจนนักในปัจจุบันว่าขั้นที่ ๖ นั้นเป็นขั้นสูงกว่าขั้นที่ ๕ อย่างชัดเจน หรือเป็นเพียงทางเลือกหนึ่งของขั้นที่ ๕ จึงจำเป็นต้องมีการค้นคว้าวิจัยอีกมาก (เพิ่งสังเกตว่าโคลเบอร์กไม่ได้กล่าวถึงขั้นที่ ๖ หรือให้คะแนนการสัมภาษณ์ในขั้นที่ ๖ อีกต่อไปแล้ว ดังนั้นในกรณีที่มีการระบุถึงขั้นที่ ๖ ให้เป็นที่เข้าใจว่าเป็นขั้นก้าวหน้าของขั้นที่ ๕)

สิ่งที่ถูกต้องในทัศนะของผู้มีพัฒนาการในขั้นที่ ๖ คือ การกระทำตามหลักการที่ตัวเองได้เลือก ซึ่งอาจจะเหมาะกับมนุษย์ทั้งมวลไม่ว่าเวลาใด กฎหมายหรือระเบียบแบบแผนใดที่สร้างขึ้นตามหลักการดังกล่าวควรจะต้องปฏิบัติตาม อย่างไรก็ตาม การที่จะยอมรับหลักการใด มีใช้เพียงเพราะว่าหลักการเหล่านั้นเป็นที่ยอมรับของสังคม แต่เป็นเพราะว่าเป็นสิ่งที่มาก่อนสังคม และได้มาจากแนวคิดพื้นฐานเกี่ยวกับความยุติธรรม ซึ่งเป็นเรื่องของความเท่าเทียมกันเกี่ยวกับสิทธิของมนุษย์ และการลงวินไว้ซึ่งการให้ความเคารพต่อศักดิ์ศรีของบุคคล ดังนั้น

ผู้ให้เหตุผลชั้นที่ ๖ จะไม่ยอมให้ใช้ความเป็นมนุษย์เป็นสื่อไปสู่ความอยู่ดีธรรม มนุษย์จะต้องได้รับการเคารพในศักดิ์ศรีอยู่ในตัวอยู่แล้ว

คำถาม : เห็นด้วยกับการขโมยหรือไม่

เห็นด้วย : โชนซ์จำเป็นต้องตัดสินใจขโมยอย่างหลีกเลี่ยงไม่ได้ ทั้งนี้ก็เพื่อที่จะรักษาชีวิตของมนุษย์ผู้หนึ่งไว้ เขาไม่มีทางเลือกอย่างอื่น ในกรณีที่ถูกกฎหมายไม่ปกป้องชีวิตมนุษย์ บุคคลจะต้องทำหน้าที่นี้ สำหรับคนขายยา เขาไม่ได้ใช้หลักการนี้ในการตัดสินใจในสิ่งที่เกิดขึ้น

ไม่เห็นด้วย : ในทางจริยธรรม เป็นการสมควรแล้วที่สามีจะขโมยยาเพื่อรักษาชีวิตของภรรยาหรือชีวิตของผู้อื่น อย่างไรก็ตาม ยานี้อาจจะเป็นที่ต้องการของผู้อื่น และผู้อื่นก็ต้องการกระทำเช่นนี้ สำหรับการกระทำของโชนซ์เป็นการทำให้ผู้อื่นเสียสิทธิ น่าจะมีการตัดสินใจจากหลายๆ ฝ่ายที่เหมาะสมกว่านี้สำหรับเหตุการณ์เช่นนี้

ตัวอย่างของการใช้เหตุผลทางจริยธรรมในชั้นที่ ๖ คือถ้อยคำของมาร์ติน ลูเธอร์ คิง จูเนียร์ ขณะที่เขาคิดถูกอยู่ในอลาบามาฐานไม่ปฏิบัติตามกฎหมาย

“มีกฎหมายอยู่ ๒ ประเภทที่เราจะต้องพิจารณาว่าจะปฏิบัติตามหรือไม่ ประเภทแรกคือ กฎหมายที่ยุติธรรม สำหรับกฎหมายประเภทนี้ไม่เพียงแต่เราจะปฏิบัติตามให้ถูกต้องตามแบบแผนเท่านั้น แต่ยังเป็นหน้าที่ทางจริยธรรมของเราด้วย ในขณะที่เดียวกันก็เป็นหน้าที่ทางจริยธรรมที่จะไม่ปฏิบัติตามกฎหมายที่ไม่ยุติธรรมเช่นกัน กฎหมายใดที่ยกย่องตัวตนของมนุษย์ถือว่ายุติธรรม แต่กฎหมายใดที่มีไว้เพื่อลดความมีตัวตนของมนุษย์ถือว่าไม่ยุติธรรม กฎหมายที่ไม่ยุติธรรมคือกฎหมายที่คนจำนวนมากหรืออำนาจส่วนใหญ่ใช้บังคับให้คนส่วนน้อยปฏิบัติตาม ทั้งๆ ที่ตัวกฎหมายนั้นไม่น่าเชื่อถือ นี่คือการแตกต่างระหว่างกฎหมายทั้งสองชนิด”

ผู้มีพัฒนาการในชั้นที่ ๖ จะเห็นว่าไม่มีระเบียบใดที่ตายตัว นั่นคือการกระทำของคนเป็นไปโดยมโนธรรมของเขาซึ่งเกิดจากการพัฒนาแล้ว แตกต่างไปจากชั้นที่แล้วๆ มาตรงที่ว่าเป็นการกระทำโดยสมัครใจตามที่เลือกแล้ว มีใช้เพราะเหตุผลอย่างอื่น

การจัดชั้นของพัฒนาการเท่าที่กล่าวมา อาจทำให้บางคนเข้าใจว่าถ้าสามารถเข้าใจว่าพัฒนาการขั้นนั้นเป็นอย่างไรแล้ว จะสามารถให้เหตุผลขั้นนั้นได้ ในเรื่องนี้โคลเบอร์กอธิบายว่าการที่เราเข้าใจเหตุผลขั้นนั้นๆ ว่าเป็นอย่างไร ก็เพราะธรรมชาติของความสามารถในการสรุป

แต่มีใช้การพัฒนาการด้านการใช้เหตุผลในขั้นนั้น การมีพัฒนาการด้านการใช้เหตุผลคือ ความสามารถในการวิเคราะห์เพื่อแก้ปัญหาต่างๆ โดยใช้เหตุผลขั้นนั้น

เนื้อหาของจริยธรรม

เนื้อหาของจริยธรรม หมายถึง ค่านิยมต่างๆ ที่บุคคลให้เหตุผลเกี่ยวกับจริยธรรมที่เรา กล่าวถึง (ซึ่งต่างจากวิธีการให้เหตุผลว่าเขาใช้วิธีการใด) โคลเบอร์กและคณะได้กำหนด ประเด็น (norm หรือ issue) ไว้ ๑๒ ชนิด ซึ่งนักสังคมวิทยาเห็นว่ามีสำคัญในการกำหนด ปทัณฐานหรือค่านิยมกลางของระบบสังคมใดสังคมหนึ่ง (โคลเบอร์ก, ๒๕๒๑ : ๑๑) ประเด็นนี้มุ่งที่จะให้ครอบคลุมเนื้อหาทางจริยธรรมทั้งหมดที่บุคคลอาจจะปฏิบัติ ดังปรากฏ อยู่ในตารางที่ ๓.๒

เพื่อให้การวิเคราะห์ขั้นตอนในการให้เหตุผลของแต่ละบุคคลหรือระหว่างบุคคล มีความถูกต้องแม่นยำไม่ว่าในกรณีเหมือนกันหรือต่างกัน ผู้สอนต้องมั่นใจว่าสิ่งที่วัดนั้นอยู่ใน ประเด็นเดียวกัน ตัวอย่างเช่น ถ้าเราเปรียบเทียบการใช้เหตุผลของเด็ก ๒ คน ในเวลาที่ แตกต่างกัน เพื่อจะดูว่าเด็กสามารถใช้เหตุผลระดับสูงหรือไม่ เราจะต้องยึดประเด็นเดียวกัน ทั้งนี้เพราะว่าหากประเด็นต่างกัน อัตราการพัฒนา ก็อาจแตกต่างกัน เนื่องจากความแตกต่าง ทางประสบการณ์ของเด็กในแต่ละวัย เราได้แต่คาดหวังเอาไว้ว่าบุคคลจะมีพัฒนาการคล้ายกัน ในประเด็นส่วนใหญ่ ส่วนมากแล้วการใช้เหตุผลของแต่ละบุคคลจะอยู่ในช่วง ๒ ชั้น ผิดกัน แต่อาจจะมีความคนมีพัฒนาการในช่วงมากหรือน้อยกว่านี้

ลองพิจารณาคำให้สัมภาษณ์ในกรณีโฮซซ์โมยาจากร้านขายยา (พิจารณาว่าโฮซซ์ สมควรจะไม่ขายเพื่อช่วยรักษาชีวิตภรรยาหรือไม่ กรณีที่เขาไม่มีเงินค่ายา)

เอ็ม.พี. (อายุ ๒๑ ปี) : ในสถานการณ์ขั้นนี้ อารมณ์เขาจะครอบงำการใช้เหตุผล ความรักในภรรยาและความรู้สึกกับผิดชอบในภรรยา บังคับให้เขาต้องขโมยยาไปให้ภรรยา เพื่อจะรักษาชีวิตของเธอไว้ เขาไม่ได้ขโมยไปหมด เพียงแต่พอให้ภรรยาเท่านั้น

บี.ซี. (อายุ ๒๐ ปี) : ไม่ คนเรามากก็ตายด้วยกันทั้งนั้น ไม่ได้ด้วยเหตุใดก็เหตุหนึ่ง จริงๆ แล้วโฮซซ์ลำบากใจมากในสถานการณ์เช่นนี้ แต่การขโมยทรัพย์สินของคนอื่นถือเป็น ความผิดอย่างมหันต์ ผิดมากกว่าความโลภของมนุษย์ การขโมยเลวร้ายกว่าความโลภ... การขโมยนั้นไม่มีเหตุผลเลย ในทำนองเดียวกัน การยึดติดกับวัตถุก็เป็นสิ่งไม่ดีเช่นกัน

จะเห็นว่าบุคคลทั้งสองใช้เหตุผลขั้นที่ ๓ เหมือนกัน แต่คนละลักษณะ คนแรกพูดใน ประเด็นความเกี่ยวข้องกันของมนุษย์ ส่วนคนที่สองพูดถึงมโนธรรมในระดับที่กลัวยุติ

ความนับถือจากคนอื่น โคลเบอร์ก็เชื่อว่า บุคคลแต่ละคนมีพัฒนาการในแต่ละเรื่องแตกต่างกัน ออกไปตามแต่ประสบการณ์ในด้านนั้น ๆ ของเขา

กรณีของไฮนซ์ หากผู้ตอบมีพัฒนาการในขั้นที่ ๔ คำตอบเกี่ยวกับประเด็นความเกี่ยวข้องกันของมนุษย์จะเป็นดังนี้

ผมเห็นว่าควรขโมย เธอเป็นภรรยาของเขา แม้ว่าเขาอาจจะมีได้รักเธอมากต่อไปอีกแล้ว แต่เขาก็มีหน้าที่ที่จะต้องรักษาเธอตามคำปฏิญาณที่ได้ให้ไว้เมื่อตอนแต่งงานกัน

ตารางที่ ๓.๒ ประเด็นของการใช้เหตุผลเชิงจริยธรรม

๑. ชีวิต	๖. อำนาจหน้าที่
ก. ควรลงมือหรือไม่	๗. กฎหมาย
ข. คุณภาพ/ปริมาณ	๘. สัญญา
๒. ทรัพย์สิน	๙. สิทธิของพลเมือง
๓. ความจริง	๑๐. ศาสนา
๔. ความเกี่ยวข้องระหว่างบุคคล	๑๑. มโนธรรม (ความรู้จักผิดชอบชั่วดี)
๕. ความรักแบบชายหญิงและเพศสัมพันธ์	๑๒. การลงโทษ

จากคำตอบสุดท้ายในกรณีของไฮนซ์ ตัวอย่างการใช้เหตุผลในขั้นต่างๆ ในประเด็นชีวิต แสดงไว้ในตารางที่ ๓.๓ แต่ก่อนที่จะอ่านตารางที่ ๓.๓ ลองกลับไปอ่านตารางที่ ๓.๑ แล้วพยายามทำนายว่า ผู้ใช้เหตุผลในขั้นต่างๆ จะตอบอย่างไรในตารางที่ ๓.๓ เพื่อที่ท่านจะได้ทราบว่าท่านทายได้แม่นยำหรือไม่

ตารางที่ ๓.๓ การให้คะแนนเหตุผลในประเด็นชีวิตในกรณีของไฮนซ์

ขั้น	อะไรคือค่าของชีวิตในสถานการณ์นี้	ทำไมชีวิตจึงมีค่า
๑.	ชีวิตของภรรยาไม่มีคุณค่าที่ชัดเจนนักต่อสามีและคนอื่น ๆ ถ้าหากคุณค่านี้ขัดแย้งกับกฎหมายและทรัพย์สิน มองไม่เห็นว่ามีใครควรเห็นคุณค่าชีวิตของภรรยามากกว่าภรรยา	ไม่ให้เหตุผลและไม่บ่งบอกถึงความเข้าใจว่าชีวิตมีค่ามากกว่าทรัพย์สิน

ตารางที่ ๓.๓ (ต่อ)

ชั้น	อะไรคือค่าของชีวิตในสถานการณ์นี้	ทำไมชีวิตจึงมีค่า
๒.	ชีวิตขึ้นอยู่กับประโยชน์ในปัจจุบัน เรามีเห็นว่าชีวิตภรรยาคุ้มค่าควรแก่การขโมย แต่เขาไม่จำเป็นต้องกระทำถ้าเขาไม่รักเธออย่างเพียงพอ ค่าของชีวิตเราขึ้นอยู่กับความสัมพันธ์กับผู้อื่นไม่ควรขโมยเพื่อช่วยชีวิต แต่ควรขโมยเพราะผู้นั้นเป็นเพื่อนหรือคนที่เรารักเคย	มนุษย์ต้องการมีชีวิตอยู่มากกว่าความต้องการอื่นใด เราสามารถแลกเปลี่ยนต่างๆ ด้วยทรัพย์สิน ไม่ใช่ชีวิต
๓.	ชีวิตมีค่าควรที่สามีที่ดีและเอาใจใส่ต่อภรรยาจะรักษาไว้ สามีควรกลัวพอจะเสี่ยงที่จะขโมย (แม้ว่าเขาจะมีได้ขโมย) และเพื่อนควรรักเพื่อนพอที่จะช่วยเหลือเพื่อนหรือคนอื่น ๆ	มนุษย์ควรดูแลผู้อื่น เราจะเป็นคนดีไม่ได้และเราจะไม่ใช่มนุษย์ ถ้าเราไม่ทำ เช่นนี้ มนุษย์มีความรู้สึกต่อเรื่องชีวิตมากกว่าที่จะรู้สึกต่อวัตถุอื่น ๆ
๔.	แม้ว่าเราจะเห็นการขโมยเป็นสิ่งที่ผิด แต่เขาก็เข้าใจค่าที่มีควรละเมิดของชีวิตหรือกฎแห่งการรักษาชีวิต ค่าที่มีควรละเมิดหมายถึงว่าไม่มีค่าใดเปรียบเทียบได้ ชีวิตมนุษย์มีค่าไม่ว่าเราจะมีความสัมพันธ์กับผู้อื่นหรือไม่ แม้ว่าสิ่งนี้มิใช่สิ่งผูกมัดให้เขาต้องขโมย	ชีวิตมีคุณค่าเพราะพระเจ้าได้สร้างขึ้น และเป็นสิ่งที่สมควรละเมิด ชีวิตมีค่าเพราะว่าเป็นพื้นฐานของสังคม เป็นสิทธิพื้นฐานของมนุษย์
๕.	เขาสำนึกว่าในสถานการณ์เช่นนี้ สิทธิในการที่ภรรยาของเขาจะมีชีวิตอยู่ จะต้องมาก่อนสิทธิในการเป็นเจ้าของภรรยาของเขา มิฉะนั้นเขาจะต้องขโมยเพื่อคนที่กำลังจะตาย ทุกคนมีสิทธิที่จะมีชีวิตและมีสิทธิที่จะได้รับการช่วยชีวิต	ทุกคนหรือทุกสังคมที่มีเหตุผลและมีจริยธรรมสูง จะกำหนดสิทธิในการมีชีวิตก่อนสิทธิอื่นๆ เช่น สิทธิในทรัพย์สิน เป็นต้น

ส่วนองค์ประกอบของเนื้อหา คือความคิดที่อยู่เบื้องหลังการตัดสินใจ มีลักษณะเป็นคุณค่าภายในมากกว่าประเด็นของเนื้อหา เช่น คำว่า “ยุติธรรม” ตามความเข้าใจของแต่ละคน แต่ละคนก็จะใช้ความเข้าใจนั้นเป็นแก่น โคลเบอร์ก็ได้นำองค์ประกอบของเนื้อหาออกเป็น ๒ ชนิด คือ ชนิดที่เป็นแบบหรือวิธี และชนิดที่เป็นคุณค่า ชนิดแรกเป็นการใช้เหตุผลโดยคำนึงถึงข้อบังคับและความคาดหวังของสังคม หรือประโยชน์ของแต่ละบุคคล การคิดแบบนี้จะค่อนข้างไปทางรูปแบบ และพิจารณาตามสถานการณ์ขณะนั้น ส่วนชนิดที่สองเป็นการใช้เหตุผลที่มีลักษณะเป็นนามธรรม คำนึงถึงสถานการณ์ทั่วไป และความคิดเป็นภายในยิ่งขึ้น เช่น มาตรฐานหรือความคาดหวังในวัฒนธรรมภายนอกและสถานการณ์อื่นๆ ชนิดแรกมักจะเรียกว่าขั้น A และชนิดที่ ๒ เรียกว่าขั้น B ตัวอย่างการใช้เหตุผลในแบบ A และ B คือ

เหตุผลขั้น 4A : โดยทั่วไป ไม่คิดว่าเราควรจะต้องตัดสินใจโดยพลการว่าเมื่อใดควรปฏิบัติตามกฎหมาย ถ้าทำเช่นนั้นคนทั้งหลายก็จะเลิกเคารพกฎหมาย และกฎหมายก็จะไร้ความหมาย แต่ในกรณีของไฮนซ์ สถานการณ์บังคับให้ต้องทำ ผมคิดว่าเขาทำถูกแล้ว ถ้าหากว่าเขายอมรับผิดและตั้งใจจะรับผลตามกฎหมาย

เหตุผลขั้น 4B : เขาต้องขโมยแน่นอน นั่นละ เขาทำผิดกฎหมายแต่การทำผิดกฎหมายไม่ใช่สิ่งสำคัญเพียงอย่างเดียวในชีวิต ในฐานะที่เขาอยู่ในสังคม เขาต้องมีความตั้งใจ ที่จะปฏิบัติตามกฎหมายอยู่แล้ว แต่เขาไม่ควรละอุดมการณ์ทางจริยธรรมของเขา เขาต้องยืนยันว่า การขโมยเพื่อช่วยชีวิตมนุษย์เป็นอุดมการณ์สูงสุดในสังคม ซึ่งมีทั้งกฎหมายและกฎหมายจริยธรรมอยู่ด้วย

คำถาม : ควรขโมยยาให้คนที่เราไม่รู้จักหรือไม่

เหตุผลขั้น 2A : ผมคิดว่าเขาควรขโมย เพราะคนผู้นั้นจะได้รู้สึกเป็นหนี้บุญคุณในวันข้างหน้า เมื่อใดที่ไฮนซ์ต้องการความช่วยเหลือ ไฮนซ์จะได้เก็บเกี่ยวบุญคุณนั้นเป็นการตอบแทน

เหตุผลขั้น 2B : ผมคิดว่าเขาควรขโมยยาให้คนที่เราไม่รู้จักเช่นเดียวกับที่เขาทำกับภรรยาของเขา (ถามว่า : เหตุใดจึงต้องขโมย) เพราะถ้าเราช่วยเหลือคนอื่น คนอื่นจะช่วยเหลือเรา ผมหมายความว่ามันเป็นเรื่องธรรมดาที่เราจะทำตนให้เป็นประโยชน์แก่กัน จะได้อยู่ร่วมกันได้

ตารางที่ ๓.๔ องค์ประกอบของการใช้เหตุผลเชิงจริยธรรม

๑. องค์ประกอบชนิดที่เป็นแบบหรือวิธี

๑. เชื่อฟัง (ตู่ถูก) คนหรือพระเจ้า
๒. ดีเดียน (เห็นดีด้วย)
๓. ตอบแทน (ปลดเปลี่ยนให้กัน)
๔. ใช้สิทธิ (ไม่ใช้สิทธิ)
๕. มีหน้าที่ (ไม่มีหน้าที่)

๒. องค์ประกอบชนิดที่เป็นคุณค่า

- ก. ยึดถือตนเป็นศูนย์กลาง
 ๖. มีชื่อเสียง (ไม่มีชื่อเสียง)
 ๗. แสวงหารางวัล (หลีกเลี่ยงการลงโทษ)
- ข. ยึดถือผลประโยชน์
 ๘. ผลดี (ผลเสีย) ต่อบุคคล
 ๙. ผลดี (ผลเสีย) ต่อกลุ่ม
- ค. อุทิศการณหรือความผลมกมลกลืน
 ๑๐. ส่งเสริมอุปนิสัย
 ๑๑. ส่งเสริมการนับถือตนเอง
 ๑๒. ส่งเสริมทัศนะทางสังคมหรือความผลมกมลกลืน
 ๑๓. ส่งเสริมเกียรติความเป็นมนุษย์และความเป็นอิสราภาพ
- ง. ความยุติธรรม
 ๑๔. ทำห้คนหรือบทบาทให้สมดุล
 ๑๕. ตอบแทนในทางบวก
 ๑๖. รักษาความยุติธรรม
 ๑๗. รักษาสัญญาประชาคมหรือการตกลงอย่างเสรี

การสัมภาษณ์และการให้คะแนน

โคลเบอร์กและคณะใช้วิธีการสัมภาษณ์ เพื่อที่จะวัดว่าผู้ตอบมีการตัดสินใจจริยธรรมอยู่ในระดับหรือขั้นใด ผู้สัมภาษณ์จะเล่าถึงกรณีขัดแย้ง (dilemma) เช่น การขัดแย้งระหว่างการ

เชื่อฟังกฎและระเบียบของสังคมกับความต้องการของบุคคล แล้วถามว่าจะแก้ไขปัญหายังไร คำถามจะเลือกมาจากหลายๆ ประเด็น เพื่อจะได้ทราบว่าผู้ตอบใช้เหตุผลระดับหรือขั้นใดมากที่สุด

ส่วนการให้คะแนนเป็นงานที่ใช้เวลา และความถี่ถ้วนเป็นพิเศษ ดังนั้นผู้สัมภาษณ์ควรเข้ารับการอบรมเสียก่อน ด้วยเหตุนี้ผู้ให้คะแนนจำเป็นต้องมีความรู้ทั้งทางทฤษฎี และความรู้ทางการวิจัย ซึ่งงานนี้ไคลเบอร์รกและคณะได้ใช้เวลาศึกษาค้นคว้ามากกว่า ๒๐ ปี



บทที่ ๔

ลักษณะของการพัฒนาการในชั้นต่าง ๆ

มนุษย์สามารถกระทำตามเจตนาของตนได้
แต่ไม่สามารถตั้งเจตนาตามใจของตนได้
สโกเปนฮาวเออร์

จุดรวมของแนวคิดในทฤษฎีของโคลเบอร์กอยู่ที่ความเข้าใจเกี่ยวกับขั้นและลำดับต่าง ๆ ของพัฒนาการทางจริยธรรม ในบทนี้จะกล่าวถึงหลักทฤษฎีบางประการตลอดจนผลการศึกษาวิจัยที่สนับสนุนทฤษฎีนี้

การไม่เปลี่ยนแปลงลำดับขั้นของพัฒนาการ

ดังได้กล่าวมาแล้วในบทต้น ๆ ว่าพัฒนาการด้านสติปัญญาและโดยเฉพาะอย่างยิ่งด้านจริยธรรมนั้นจำแนกออกเป็นขั้น ๆ ตามลำดับ ขั้นต่ำจะเป็นรากฐานของขั้นสูงขึ้นไปโดยไม่มี การกระโดดข้ามขั้น แต่โครงสร้างของการคิดในขั้นใหม่จะแตกต่างไปจากขั้นเดิมอย่างชัดเจน กล่าวคือขั้นใหม่จะเปลี่ยนรูปแบบของการคิดหรือการรับรู้จากแบบเก่าเป็นรูปแบบใหม่โดยสิ้นเชิง รูปแบบใหม่แต่ละขั้นเป็นการพัฒนาการใช้เหตุผลแบบกระโดดไปข้างหน้า ความสามารถใหม่นี้ ซับซ้อนยิ่งกว่าการสะสมข่าวสารความรู้ที่ละเล็กละน้อย การพัฒนามาสู่ขั้นนี้มีใช้เกิดขึ้นอย่าง ปัจจุบันทันด่วนแบบเพียงชั่วข้ามคืนหรือแบบสายฟ้าแลบ แต่เป็นการพัฒนาทักษะที่ละเอียดอ่อนหรือซับซ้อนขึ้นกว่าเดิมมาก เป็นขั้นที่สามารถที่จะคิดในสิ่งที่เป็นามธรรมที่ยู่ยากและ เป็นปัญหาที่ต้องใช้เหตุใช้ผลอย่างยังได้

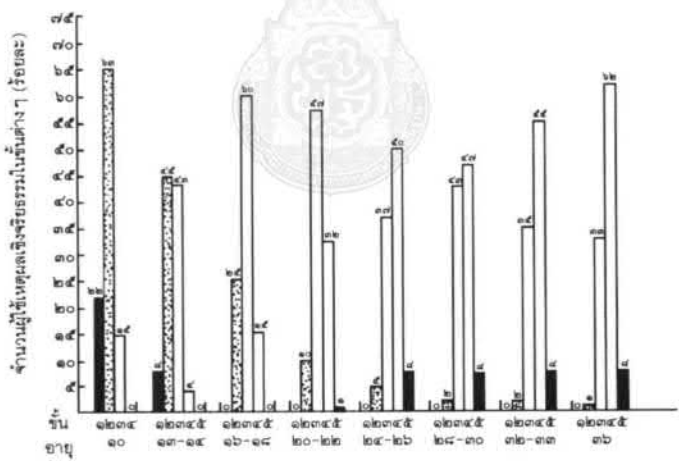
ความสำคัญในทางทฤษฎีในแนวทางของโคลเบอร์กก็คือ พัฒนาการทางการให้เหตุผลเชิงจริยธรรมนี้ ต้องพัฒนาหลายขั้นตอนและมีลำดับก่อนหลัง กล่าวคือ จะไม่เริ่มจากขั้นที่ ๑ แล้วกระโดดไปขั้นที่ ๕ ไม่มีเด็กอายุ ๕ ขวบคนใดมีความเข้าใจเรื่องสัญญาประชาคมหรือ ความยุติธรรมได้เป็นอย่างดี เราไม่สามารถที่จะสอนเด็กอายุ ๕ ขวบ ให้สามารถให้เหตุผลเชิงจริยธรรมถึงขั้นที่ ๕ ได้ เพราะเด็กยังขาดพัฒนาการทางด้านสมองที่จะพินิจพิจารณาใน ขั้นที่ ๕ ที่จริงแล้วหากสามารถสอนเขาให้ถึงขั้นที่ ๒ ก็นับได้ดีที่สุดแล้ว แต่ในขณะที่เด็กค่อย ๆ พัฒนาและสะสมทักษะการคิดใหม่ ๆ ขึ้นเรื่อย ๆ เด็กก็จะสามารถพัฒนามาถึงขั้นที่ ๒ ได้เอง โดยพัฒนาทีละน้อย ๆ พัฒนาการแต่ละขั้นจะมีอายุของมัน สำหรับขั้นที่ ๕ นั้นจะเกิดขึ้นได้

ก็เมื่อเด็กเข้าสู่วัยรุ่น ทั้งนี้เพราะว่าการใช้เหตุผลในแต่ละชั้นจะยังไม่เกิดขึ้นจนกว่าชั้นก่อนๆ จะพัฒนาอย่างเต็มที่แล้ว จึงไม่น่าแปลกใจว่าเด็กๆ ในชั้นใดชั้นหนึ่งจะไม่เข้าใจการให้เหตุผลระดับสูงๆ ได้ นอกจากในระดับของเขาเองหรือระดับต่ำกว่า แต่ในขณะที่เขาเข้าใจ เขาก็จะไม่ยอมรับ เพราะเห็นว่าไม่เหมาะสมเนื่องจากเขาได้ผ่านขั้นนี้มาแล้ว เราจึงอยากจะทำให้เด็กรู้จักให้เหตุผลในชั้นสูงสุดที่เขาสามารถจะทำได้ (อย่างน้อยก็ระดับตนเองหรือสูงกว่าเล็กน้อย)

มีหลักฐานอยู่ ๒ ประการที่สนับสนุนหลักการดังกล่าวข้างต้นคือ ประการแรก จำเป็นต้องแสดงให้เห็นว่าจริง ๆ แล้วเด็กพัฒนาผ่านขั้นตอนต่างๆ ตามลำดับขณะที่เขามีวุฒิภาวะเพิ่มขึ้น และประการที่ ๒ เด็กแสดงให้เห็นรูปแบบที่เขาชอบ และศักยภาพในการให้เหตุผลตามที่เสนอแนะไว้

การศึกษาที่ยืนยันเกี่ยวกับลำดับขั้นของพัฒนาการ

เราสามารถหาสิ่งแสดงลำดับขั้นของพัฒนาการได้จากการประเมินอายุเป็นประการแรก ลำดับขั้นของพัฒนาการตามอายุดูได้จากภาพที่ ๔.๑



ภาพที่ ๔.๑ จำนวนผู้มีพัฒนาการในขั้นต่างๆ จำแนกตามระดับอายุ

จากภาพที่แสดงถึงจำนวนผู้มีการพัฒนาการในชั้นต่างๆ จำแนกตามระดับอายุซึ่งโคลบี (Colby) และคณะได้ศึกษาไว้เมื่อปี พ.ศ. ๒๕๒๒ แสดงถึงลำดับพัฒนาการซึ่งค่อยเป็นค่อยไปในบางช่วงอายุ พัฒนาการในชั้นสูงกว่าอาจเกิดขึ้นแล้วในขณะที่ชั้นก่อนหน้านี้อยู่ไม่สิ้นสุด เป็นที่น่าสังเกตว่าการศึกษาไม่มีได้กล่าวถึงพัฒนาการขั้นที่ ๖ ทั้งนี้เพราะถือว่าขั้นที่ ๖ คือขั้นที่สูง (advanced) ของขั้นที่ ๕ หรือขั้นที่ 5B

การศึกษาที่สนับสนุนแนวคิดเรื่องลำดับขั้นของพัฒนาการได้แก่ การศึกษาของแควมเมอร์ (Krammer) ในปี พ.ศ. ๒๕๑๑ แควมเมอร์และโคลเบอร์ก ในปี พ.ศ. ๒๕๑๒ โคลเบอร์ก และคณะ ในปี พ.ศ. ๒๕๒๒ นักจิตวิทยาเหล่านี้ได้ศึกษาเด็กแต่ละกลุ่มหลายครั้งในช่วงเวลาต่างๆ กัน พบว่าสามารถทำนายลำดับขั้นของพัฒนาการได้ทีละขั้น ส่วนคุน (Kuhn) ซึ่งศึกษาเด็กอายุ ๕ - ๘ ขวบ เมื่อปี พ.ศ. ๒๕๑๙ ก็ได้พบพัฒนาการที่ค่อยๆ เกิดขึ้นกับเด็กทีละขั้น ระหว่างการทดสอบหลายๆ ครั้งในช่วงเวลา ๑ ปี

การศึกษาที่ยืนยันความเข้าใจและความเอาใจในการใช้เหตุผลชั้นต่างๆ

การมีพัฒนาการในขั้นใดคือ การที่บุคคลสามารถเข้าใจและพึงพอใจที่จะเลือกใช้เหตุผลในขั้นนั้นในการแก้ปัญหา การศึกษาที่ยืนยันคุณสมบัติทั้งสองประการนี้ได้แก่ การศึกษาของเรสต์ (Rest) เมื่อปี พ.ศ. ๒๕๑๒ เรสต์ ทูเรียล (Turiel) และโคลเบอร์ก เมื่อปี พ.ศ. ๒๕๑๒ และทูเรียล เมื่อปี พ.ศ. ๒๕๐๙ ซึ่งพบว่าเด็กมีแนวโน้มที่จะใช้เหตุผลในขั้นที่สูงกว่าขั้นที่เขาเป็นอยู่ ๑ ขั้น แต่ไม่มากกว่า และจะไม่เต็มใจที่จะใช้เหตุผลในขั้นที่ต่ำกว่า เพราะเห็นว่าแก้ปัญหาไม่ได้

การศึกษาที่น่าสนใจมากขึ้นหนึ่งคือ การศึกษาของซัทตัน (Sutton) เมื่อปี พ.ศ. ๒๕๑๕ เขาได้ชักชวนให้เด็กใช้เหตุผลในขั้นที่ต่ำกว่าที่เขาเป็นอยู่ โดยบอกเด็กว่าเหตุผลและระดับที่เด็กให้อยู่ไม่เพียงพอที่จะแก้ปัญหา ผลปรากฏว่าแทนที่เด็กจะใช้เหตุผลตามที่ถูกชักชวน เด็กกลับใช้เหตุผลในขั้นที่สูงขึ้น การศึกษาที่สนับสนุนแนวคิดทฤษฎีการรู้ การคิดและสติปัญญาที่ว่า ถ้าคนคิดว่าเหตุผลของเขาไม่เพียงพอที่จะแก้ปัญหา เขาจะพยายามค้นหาเหตุผลในขั้นที่สูงขึ้น การศึกษาที่ได้ผลเช่นเดียวกันนี้ได้แก่การศึกษาของทูเรียล เมื่อปี พ.ศ. ๒๕๐๙

การศึกษาที่ยืนยันการเลื่อนขั้นอย่างเป็นเหตุเป็นผลของพัฒนาการ

ในเรื่องการเลื่อนขั้นของพัฒนาการ เรสต์ได้ทำการศึกษา พบว่าวุฒิภาวะทางด้านการตัดสินใจทางจริยธรรมของผู้ถูกศึกษา สามารถขยายได้ด้วยประสบการณ์ที่ผู้ทดลองจัดให้

โดยผู้ที่สามารถขยายพัฒนาการเป็นกลุ่มที่จัดให้ใช้เหตุผลในขั้นที่สูงขึ้นไป ๑ ขั้น ส่วนกลุ่มที่จัดให้ใช้เหตุผลลดลงไป ๑ ขั้น และขยายขึ้นไป ๒ ขั้น ไม่พบการเปลี่ยนแปลง ที่ไม่พบการเปลี่ยนแปลงในทางลดลงไป ๑ ขั้นนั้น เป็นเพราะได้มีการเปลี่ยนขึ้นมาสู่ขั้นปัจจุบันแล้ว ส่วนการเพิ่มขึ้น ๒ ขั้นนั้นสูงเกินกว่าที่จะเข้าใจ นอกจากนั้นเรสตัยังได้พบว่าในกลุ่มที่จัดให้ใช้เหตุผลในขั้นที่สูงขึ้นไป ๑ ขั้น ผู้ที่สามารถขยายพัฒนาการได้คือผู้ที่ถูกขอร้องให้พูดทบทวนข้อความที่ให้เท่านั้น นี่แสดงว่าความเปลี่ยนแปลงที่เกิดขึ้นเกิดจากการจัดระบบความคิดอีกครั้ง มากกว่าเพียงการเพิ่มความคิดที่ซับซ้อนเข้าไป

มีการศึกษาวิจัยอีกมากมายที่ได้ผลออกมาเช่นเดียวกับการศึกษาของเรสตั ซึ่งได้แก่ การทดลองของดูบินสกี (Dubinsky) ในปี พ.ศ. ๒๕๑๙ คีซี (Keasey) ในปี พ.ศ. ๒๕๑๖ ทูเรียล (Turiel) ในปี พ.ศ. ๒๕๐๙ และทูเรียลกับโรทแมน (Rothman) ในปี พ.ศ. ๒๕๑๕ ส่วนอาร์บัทโนได้ทำการศึกษาเมื่อปี พ.ศ. ๒๕๑๔ เขาได้ให้กลุ่มตัวอย่างถกเถียงกันเองเกี่ยวกับกรณีขัดแย้งมากกว่าที่จะถกเถียงกับผู้วิจัย เขาพบว่าพัฒนาการเป็นไปอย่างเป็นธรรมชาติมากกว่า

การศึกษาวิจัยชิ้นสุดท้ายได้แก่การทดลองของแม็ก จอร์จ (Mc. George) ซึ่งดำเนินการใน พ.ศ. ๒๕๒๔ เขาได้สร้างแบบสอบถามซึ่งประกอบด้วยเหตุผลในชั้นต่างๆ แล้วให้กลุ่มตัวอย่างตอบเหตุผลที่ใช้ในแบบสอบถาม มีทั้งที่เป็นคำตอบในขั้นปัจจุบันของผู้ตอบและเหตุผลขั้นสูงและต่ำกว่า เขาพบว่ากลุ่มตัวอย่างสามารถสมมุติคำตอบในขั้นต่ำกว่าขั้นปัจจุบันได้อย่างง่าย ๆ แต่ไม่สามารถคิดคำตอบในขั้นสูงได้ง่าย การค้นพบนี้ตรงกับแนวทางของทฤษฎีพัฒนาการทางสติปัญญา เพราะว่าบุคคลจะจำคำตอบในขั้นต่ำได้มากกว่าขั้นปัจจุบัน แม้ว่าเขาจะปฏิเสธไปแล้ว แต่จะไม่สามารถจำคำตอบในขั้นสูงได้โดยปราศจากการนำหรือการจัดกิจกรรมให้เกิดความไม่สมดุลในตัวบุคคลนั้น ๆ

ความเป็นสากลของพัฒนาการ

พัฒนาการด้านการรู้การคิด และสติปัญญาจะเป็นไปตามลำดับขั้นจากต่ำไปหาสูงเหมือนกันทุกสังคม แม้ว่าเนื้อหาสาระและคุณค่าเฉพาะอย่าง เช่น ความกตัญญู ความรักชาติ จะแตกต่างกัน นั่นคือ ทฤษฎีนี้เห็นว่าโครงสร้างทางจริยธรรมมีความเป็นอิสระจากเนื้อหาของจริยธรรม และมีความเป็นสากล โคลเบอร์กได้ศึกษาเกี่ยวกับเรื่องนี้ในสหรัฐอเมริกา ได้หวน เม็กซิโก ตุรกี และยูคาคัน ผลการศึกษาพบว่า พัฒนาการทางด้านการรู้การคิด และสติปัญญาเป็นไปตามลำดับขั้นในทุกสังคมที่ทำการศึกษา แต่ในประเทศที่ล้าหลัง เช่น ตุรกี หรือยูคาคัน พัฒนาการแต่ละขั้นจะช้ากว่าในประเทศที่พัฒนาแล้ว เมื่อศึกษาเปรียบเทียบกับกลุ่มตัวอย่างที่มีอายุเท่ากัน

การศึกษาที่สอดคล้องกับแนวคิดนี้ได้แก่การศึกษาของกอร์ซุช (Gorsuch) และบาร์นส์ (Barnes) ในฮอนดูรัสในปี พ.ศ. ๒๕๑๖ มอยร์ (Moir) ในนิวซีแลนด์ในปี พ.ศ. ๒๕๑๗ เอ็ดวาร์ดส์ (Edwards) ในเคนยาในปี พ.ศ. ๒๕๑๘ พาริกห์ (Parikh) ในอินเดียในปี พ.ศ. ๒๕๑๘ ไวต์ (White) ในบาฮามาสในปี พ.ศ. ๒๕๑๘ ทูเรียลและเอ็ดวาร์ดส์ และ ไคลเบอร์ก์ในตุรกีในปี พ.ศ. ๒๕๒๐ และนิซาน (Nisan) กับไคลเบอร์ก์อีกครั้งในปี พ.ศ. ๒๕๒๑ เฉพาะการศึกษาในปี พ.ศ. ๒๕๒๑ นี้ที่น่าสนใจมาก เพราะเป็นการศึกษาจากผลที่เคยได้ศึกษาไว้แล้วโดยใช้เทคนิคใหม่ และได้พบลำดับของพัฒนาการที่เป็นสากลในเด็กมีช่วงอายุแตกต่างกัน ที่ศึกษาพร้อมกัน และเด็กที่มีช่วงอายุเดียวกันที่ทำการศึกษาค้นละเวลา นอกจากนี้ยังพบว่า เด็กที่อยู่ในสังคมแบบดั้งเดิมจะมีพัฒนาการช้าแม้จะมีอายุ ๑๖ ปีแล้ว แต่พัฒนาการด้านการใช้เหตุผลเชิงจริยธรรมยังอยู่ในระดับกฎเกณฑ์ นอกจากนี้ยังพบว่าเด็กที่มีพื้นฐานทางด้านประสบการณ์แตกต่างกัน จะใช้เหตุผลเชิงจริยธรรมแตกต่างกันด้วย

การศึกษานี้ทำให้รู้ว่า ในสังคมที่แบบแผนประเพณีคงที่ การปฏิบัติตามแบบแผนนับว่าเพียงพอแล้ว แต่ในสังคมที่มีการตั้งคำถามถึงแบบแผนที่เคยปฏิบัติกันมาว่าเหมาะสมหรือไม่ นั้น มักมีแนวโน้มที่จะสร้างหลักทางจริยธรรมแก่เยาวชนหรือสมาชิกอื่นๆ ของสังคมได้มากกว่าแบบแรก โดยสรุป การศึกษาบุคคลต่างวัฒนธรรมหลายตัวอย่าง แสดงให้เห็นว่า ลำดับของพัฒนาการมีลักษณะเป็นสากล แต่เนื้อหาอยู่ภายใต้อิทธิพลของวัฒนธรรมและระดับความเจริญของสังคมนั้น ๆ

การหยุดชะงักของพัฒนาการ

ผู้ใหญ่บางคนอาจไม่สามารถบรรลุถึงพัฒนาการขั้นสูงสุดเลยก็ได้ ในประเทศสหรัฐอเมริกา ผลการวิจัยพบว่าคนอเมริกันร้อยละ ๖๕ มีพัฒนาการมากที่สุดในขั้นที่ ๓ และ ๔ เท่านั้น อีกร้อยละ ๑๕ มีพัฒนาการในขั้นที่ ๑ และ ๒ การที่พัฒนาการหยุดชะงักเกิดจากสาเหตุ ๒ ประการ ประการแรกคือ พัฒนาการด้านการรู้การคิด (ตามที่เปียเจต์ระบุไว้) ไม่เพียงพอ ประการที่ ๒ สภาพสังคมไม่เอื้ออำนวยให้เด็กได้กระทำบทบาทที่จะช่วยให้เขาเข้าใจทัศนะของผู้อื่น สำหรับสาเหตุแรกจะได้อธิบายในโอกาสต่อไป แต่สาเหตุที่ ๒ นั้นเป็นผลของการจัดสิ่งแวดล้อมหรือการเรียนรู้ทางสังคมของเด็ก กล่าวคือ แม้สติปัญญาจะเป็นองค์ประกอบสำคัญที่จะช่วยให้เกิดพัฒนาการทางจริยธรรม แต่โดยตัวของมันเองจะไม่ช่วยให้บุคคลมีพัฒนาการทางจริยธรรมได้ เว้นเสียแต่เด็กจะมีโอกาสพบปะพูดคุยกับผู้อื่น แล้วได้มีการถกเถียงหรือตัดสินใจปัญหาทางจริยธรรม ไคลเบอร์ก์เรียกสถานการณ์นี้ว่า การมีโอกาสสวมบทบาท (role - taking opportunity) การสวมบทบาทนี้คือการคิดถึงความรู้สึกของผู้อื่นหรือการเอาใจเขามาใส่ใจเรา แต่ไม่ใช่เป็นความสงสารหรือเห็นใจ

องค์ประกอบที่ช่วยให้เด็กได้สวมบทบาทคือครอบครัว โรงเรียน และเพื่อน ตลอดจนการได้มีตำแหน่งในสังคม โฮลสไตน์ (Holstein) ทำการศึกษาเมื่อปี พ.ศ. ๒๕๑๒ พบว่าครอบครัวซึ่งกระตุ้นให้เด็กได้มีส่วนตัดสินใจ ตลอดจนได้มีโอกาสกระทำกิจกรรมที่เกี่ยวข้องกับคุณค่าด้านต่างๆ เด็กจะมีพัฒนาการสูงกว่าเด็กที่ไม่มีโอกาสเช่นนี้ การกระตุ้นให้เด็กได้มีโอกาสตัดสินใจเป็นโอกาสที่เด็กจะได้เรียนรู้ถึงการยอมรับฟังความคิดเห็นของผู้อื่นจากผู้ใหญ่ ส่วนโคลเบอร์กได้รายงานผลการศึกษาในปี พ.ศ. ๒๕๑๙ ว่า เด็กที่มีความกระตือรือร้นในการตัดสินใจในขณะที่รวมกลุ่มกับเพื่อน มีพัฒนาการสูงกว่าเด็กที่มีลักษณะตรงกันข้าม นอกจากนี้ยังพบว่าการใช้เหตุผลเชิงจริยธรรมมีความสัมพันธ์กับระดับชั้นของบุคคลในสังคมด้วยที่เป็นเช่นนี้อธิบายได้ว่า เป็นเพราะเด็กได้มีโอกาสรับฟังเรื่องราวต่างๆ เช่น ด้านกฎหมาย เศรษฐกิจ ฯลฯ ซึ่งมีอิทธิพลต่อทัศนคติทางสังคมของเด็กอย่างมาก

การถดถอยของพัฒนาการ

มีการถกเถียงกันเป็นอย่างมากว่า พัฒนาการด้านการใช้เหตุผลเชิงจริยธรรมมีการถดถอยหรือไม่ ผลปรากฏว่าไม่ค่อยมีการถดถอยด้านโครงสร้างของการใช้เหตุผล อย่างไรก็ตาม ในปี พ.ศ. ๒๕๐๓ ได้มีหลักฐานว่าผู้มีพัฒนาการในขั้นที่ ๕ ได้ถดถอยลงมาในขั้นที่ ๒ โดยเฉพาะอย่างยิ่งในเด็กวัยรุ่นตามสถาบันต่างๆ โคลเบอร์กและแครมเมอร์ซึ่งศึกษาเรื่องนี้ในปี พ.ศ. ๒๕๑๒ ได้ให้ข้อสังเกตว่า ปรากฏการณ์นี้ดูเหมือนว่าจะเป็นไปอย่างเฉพาะเจาะจงคือเกิดขึ้นกับเด็กชั้นกลางที่กำลังเรียนอยู่ปีที่ ๖ ในโรงเรียนมัธยมและปี ๒ และ ๓ ในวิทยาลัยบางแห่งจำนวนประมาณร้อยละ ๒๐ ของเด็กทั้งหมดที่เขาติดตามศึกษา อย่างไรก็ตามการใช้เหตุผลของเด็กที่ถดถอยนี้ก็ยังมีความซับซ้อนน้อยกว่าเด็กที่มีพัฒนาการในขั้นที่ ๒ จริงๆ

ต่อมาโฮลสไตน์ได้ศึกษาในปี พ.ศ. ๒๕๑๙ และทูเรียลศึกษาในปี พ.ศ. ๒๕๑๗ ได้รายงานว่ ปรากฏการณ์นี้มีลักษณะคล้ายๆ ากถดถอยเท่านั้น แต่ที่จริงลักษณะเช่นนี้เป็นการเริ่มที่จะมีพัฒนาการในขั้นสูงต่อไป และปฏิเสธขั้นที่ตนกำลังเป็นอยู่ ขณะเดียวกันก็ยังขาดความชัดเจนที่จะก้าวเข้าสู่ขั้นต่อไป โดยปกติพัฒนาการในขั้นที่ ๒ และขั้นที่ ๕ จะคล้ายคลึงกันอยู่แล้วในเรื่องของประโยชน์ แต่เป็นประโยชน์คนละระดับ ดังนั้นระหว่างที่กำลังจะเริ่มขั้นสู่พัฒนาการอีกขั้นหนึ่ง จึงดูเหมือนว่าผู้ถูกศึกษากลับมามีพัฒนาการในขั้นที่ ๒ อย่างไรก็ตาม เด็กกลุ่มนี้เมื่ออายุ ๒๕ ปี จะกลับมามีพัฒนาการผลมผลานระหว่างขั้นที่ ๔ และ ๕

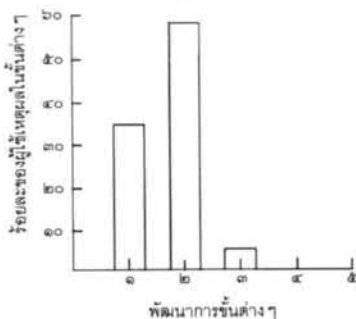
ดังได้กล่าวมาแล้วว่า โครงสร้างและเนื้อหาของจริยธรรมเป็นคนละอย่างกัน พัฒนาการด้านการใช้เหตุผลเชิงจริยธรรมเป็นพัฒนาการด้านโครงสร้างมากกว่าด้านเนื้อหา แต่อย่างไร

ก็ตาม แม้ว่าพัฒนาการด้านโครงสร้างจะไม่ถดถอย แต่เนื้อหาต่างๆ ที่จะใช้อธิบายโครงสร้างซึ่งอยู่ภายในนั้นดูเหมือนว่าจะถดถอย ปรากฏการณ์นี้อาจจะเป็นไปได้อีกประการหนึ่งว่าพัฒนาการในขั้นต่ำๆ ยังไม่สิ้นสุด และได้เกิดพัฒนาการในขั้นสูงแล้ว คำอธิบายนี้จะสอดคล้องกับความเป็นไปได้ทางทฤษฎีที่สุด

ส่วนอาร์บิทโนต์ (Arbuthnot) และแอนดราสิก (Andrasik) ได้ศึกษาในปี พ.ศ. ๒๕๑๖ พบว่า ภายใต้ความกดดันของระบบกลุ่มซึ่งประกอบด้วยผู้มีการพัฒนาการตั้งแต่ขั้นที่ ๒ ถึงขั้นที่ ๕ เวลาเข้ากลุ่มอภิปรายจะมีบางคนซึ่งปรับตัวเข้ากับกลุ่ม เพื่อให้ได้รับการยอมรับ ซึ่งทำให้ดูเหมือนว่าเกิดการถดถอยของพัฒนาการ ลักษณะเช่นนี้เกิดขึ้นได้ในกระบวนการมวชนหรือพลกลุ่มที่มีอำนาจเหนือบุคคล แบล็ตต์ (Blatt) ได้รายงานเมื่อ ปี พ.ศ. ๒๕๑๓ ว่า คนผิวดำมักจะใช้เหตุผลขั้นต่ำเมื่อเผชิญกับปัญหาทางสังคม แต่จะไม่ใช้กับปัญหาส่วนตัว แสดงให้เห็นว่าแรงกดดันบางอย่างทำให้มีการใช้เหตุผลในระดับต่ำลงในบางครั้ง

การกระโดดข้ามขั้นของพัฒนาการและการมีพัฒนาการหลายขั้นพร้อมๆ กัน

ในระยะหนึ่งๆ พัฒนาการด้านการใช้เหตุผลเชิงจริยธรรมในบุคคลใดๆ ก็ตาม ไม่จำเป็นว่าจะต้องเป็นเหตุผลขั้นเดียวโดดๆ โดยทั่วไปก่อนที่จะพัฒนาไปถึงขั้นที่ ๖ บุคคลจะใช้เหตุผลเชิงจริยธรรมในขั้นใดขั้นหนึ่งเสมอ แต่คุณสมบัติในการใช้เหตุผลอาจจะต่ำหรือสูงกว่าขั้นที่เป็นอยู่ ๑ ขั้น เช่น เด็กอายุประมาณ ๑๒ ปี ส่วนใหญ่จะมีพัฒนาการในขั้นที่ ๒ อาจจะยังใช้เหตุผลในขั้นที่ ๑ อยู่ ขณะเดียวกันก็อาจจะใช้เหตุผลเชิงจริยธรรมในขั้นที่ ๓ ได้บ้าง แต่ขั้นของพัฒนาการที่ชัดเจนมากจะเป็นขั้นที่ ๒ คือ มีประมาณร้อยละ ๕๐ ขึ้นไป ดังภาพที่ ๔.๒

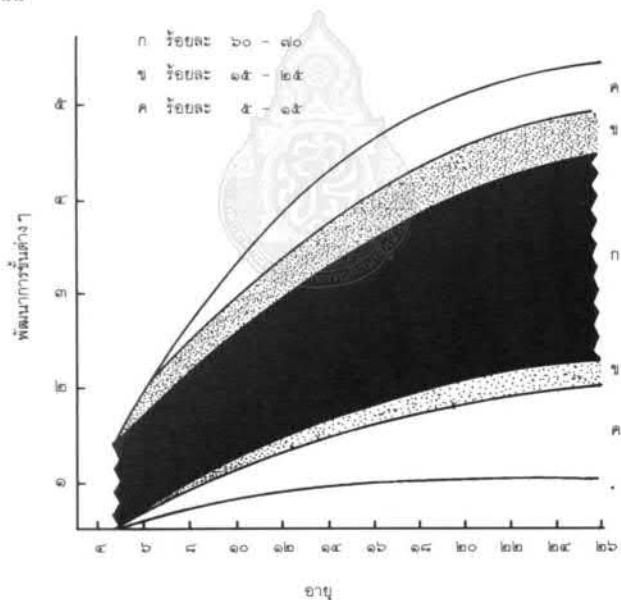


ภาพที่ ๔.๒ ตัวอย่างของการใช้เหตุผลมากกว่า ๑ ขั้น

ดังนั้นหากการสัมภาษณ์ใช้กรณีตัวอย่างน้อยเกินไป การแปลผลอาจไม่ถูกต้อง จึงไม่ควรด่วนตัดสินระดับพัฒนาการของคนจากการเห็นตัวอย่างเพียงเล็กน้อย การตัดสินจะสมบูรณ์ก็ต่อเมื่อได้ทำการศึกษาย่างแท้จริงแล้ว

พัฒนาการด้านการใช้เหตุผลเชิงจริยธรรมกับสถานภาพส่วนตัวของบุคคล ระดับอายุ

ระดับอายุกับพัฒนาการด้านการใช้เหตุผลเชิงจริยธรรมนั้นมีความเกี่ยวข้องกันอยู่บ้าง แต่ไม่ใช่เกี่ยวข้องกันอย่างแนบแน่นจนตายตัว ทั้งนี้เพราะแต่ละคนจะมีพัฒนาการในอัตราส่วนที่แตกต่างกัน จากการศึกษาเรื่องระดับอายุกับพัฒนาการด้านการใช้เหตุผลเชิงจริยธรรมสามารถสรุปได้ดังภาพที่ ๔.๓ แต่อย่างไรก็ตาม ภาพที่แสดงนี้เป็นเพียงบรรทัดฐานกว้างๆ เท่านั้น



ภาพที่ ๔.๓ ช่วงอายุที่มีการใช้เหตุผลเชิงจริยธรรมในชั้นต่างๆ

ระดับสติปัญญา

ระดับสติปัญญากับความสามารถในการใช้เหตุผลเพื่อตัดสินใจปัญหาเชิงจริยธรรม มีความสัมพันธ์กันอย่างชัดเจน ความเกี่ยวข้องนี้ยืนยันได้จากการศึกษาวิจัยจากคะแนนที่ได้จากการวัดระดับสติปัญญา (IQ) และความสามารถในการตัดสินใจปัญหาเชิงจริยธรรม พบว่า ผู้เรียนที่มีระดับสติปัญญาสูง จะมีแนวโน้มที่จะตัดสินใจปัญหาเชิงจริยธรรมได้ดีกว่าผู้ที่มีระดับสติปัญญาลำ อย่างไรก็ตาม เฉพาะระดับสติปัญญาเพียงอย่างเดียวมิได้เป็นสิ่งประกันการมีพัฒนาการด้านการใช้เหตุผลเชิงจริยธรรม แม้ว่าหากจะมีพัฒนาการในแต่ละขั้นจะต้องอาศัยความสามารถทางสติปัญญาอย่างเพียงพอในระดับใดระดับหนึ่งก็ตาม

ความแตกต่างระหว่างเพศ

ในการศึกษาความสัมพันธ์ของตัวแปรต่างๆ ผู้ศึกษามักจะนำเพศมาเป็นตัวแปรอยู่เสมอ ความสัมพันธ์ระหว่างการใช้เหตุผลเชิงจริยธรรมและเพศก็เช่นกัน มีการศึกษาหลายชิ้นที่แสดงว่าเพศหญิงมีพัฒนาการอยู่ในขั้นที่ ๓ เป็นเวลานาน และเป็นจำนวนมากกว่าเพศชาย เช่น ฮานน์ (Hann) สมิท (Smith) และบล็อก (Block) ได้ศึกษาพบว่า นักศึกษาหญิงมีพัฒนาการในขั้นที่ ๓ เป็น ๑ เท่าตัวของนักศึกษาชาย ส่วนโฮลสไตน์ (Holstien) ได้ศึกษาพัฒนาการของบิดามารดาในปี พ.ศ. ๒๕๑๔ พบว่ามารดามีพัฒนาการในขั้นที่ ๓ เป็นสี่เท่าของบิดา นอกจากนั้นในการศึกษาระยะยาวของโฮลสไตน์พบว่า เด็กหญิงเมื่ออายุ ๑๓ ปี ส่วนใหญ่มีพัฒนาการในขั้นที่ ๓ ขณะที่เด็กชายยังมีพัฒนาการอยู่ในขั้นที่ ๒ แต่พออายุ ๑๖ ปี เด็กหญิงส่วนใหญ่ก็ยังอยู่ในขั้นที่ ๓ ถึง ๔ ขณะที่เด็กชายมีพัฒนาการในขั้นที่ ๔ เต็มที่แล้ว ส่วนการศึกษาบิดามารดาพบว่า บิดามารดาส่วนใหญ่มีพัฒนาการในขั้นที่ ๔ แต่เมื่อแยกเพศ บิดาส่วนใหญ่มีพัฒนาการในขั้นที่ ๔ ถึง ๕ ส่วนมารดามีพัฒนาการในขั้นที่ ๓ ถึง ๔

มีการวิพากษ์วิจารณ์ผลการศึกษานี้อย่างกว้างขวาง บางคนเห็นว่าเป็นเพราะพัฒนาการในขั้นที่ ๓ เป็นพัฒนาการของเพศแม่ ผู้หญิงส่วนใหญ่ต้องสวมบทบาทแม่ หรือแม่บ้านอยู่แล้ว จึงมีพัฒนาการในขั้นนี้มาก ต่อมาอาร์บิทไนต์ ได้ทำการวิจัยในปี พ.ศ. ๒๕๑๔ เพื่อศึกษาว่าระหว่างผู้หญิงที่ทำบทบาทแม่ กับผู้หญิงที่ทำหน้าที่แบบผู้ชายว่ามีพัฒนาการแตกต่างกันหรือไม่ ผลปรากฏว่าผู้หญิงที่มีได้ทำบทบาทแม่มีพัฒนาการในการใช้เหตุผลทางจริยธรรมสูงกว่าขั้นที่ ๓ และบางคนมีพัฒนาการสูงกว่าผู้ชาย

สาเหตุอีกประการหนึ่งที่ทำให้ผลการวิจัยก่อนๆ ได้ผลออกมาว่าเพศหญิงส่วนใหญ่มีพัฒนาการในขั้นที่ ๓ ก็เพราะผู้สร้างแบบประเมินเป็นผู้ชาย จึงเขียนกรณีตัวอย่างนี้มุ่งวัด

เพศชาย ผลการวิจัยจึงเกิดการลำเอียง ในเรื่องนี้ ป๊อปเปิน (poppen) ได้ทำการวิจัยในปี พ.ศ. ๒๕๑๗ โดยใช้กรณีตัวอย่างซึ่งมีทั้งที่เคยได้ใช้มาแล้วและได้สร้างขึ้นใหม่ พบว่า ในกรณีตัวอย่างที่มุ่งมาทางเพศหญิง พัฒนาการของเพศหญิงจะสูงกว่าเพศชาย

ดังนั้นอาจสรุปได้ว่า การที่ผลการศึกษาค้นคว้าพบว่าเพศหญิงส่วนใหญ่มีพัฒนาการอยู่ในขั้นที่ ๓ นั้น เป็นเพราะแรงกดดันทางสังคมในเรื่องบทบาทหน้าที่ของผู้หญิง

คุณค่าของพัฒนาการขั้นต่าง ๆ

โคลเบอร์กได้กล่าวไว้อย่างชัดเจนว่า พัฒนาการในขั้นสูงจะมีลักษณะทางจริยธรรมที่ดี และน่าปรารถนามากกว่าในขั้นต่ำ คำกล่าวนี้มีได้เป็นการกำหนดว่าผู้มีพัฒนาการในขั้นสูงจะมีค่ากว่าผู้มีพัฒนาการในขั้นต่ำ ดังนั้นในเรื่องนี้เราจึงจะพยายามสรุปข้อถกเถียงต่างๆ เกี่ยวกับข้อดีของการมีพัฒนาการในขั้นสูง

ข้อวิจารณ์แนวคิดของโคลเบอร์กส่วนใหญ่มาจากกลุ่มที่ยึดแนวทางจริยธรรมแบบสัมพัทธนิยม ซึ่งเห็นว่าหลักทางจริยธรรมนี้จะมีลักษณะเด็ดขาด พวกนี้เห็นว่าสิ่งที่พึงประสงค์ในวัฒนธรรมหนึ่งหรือเรื่องใดเรื่องหนึ่ง อาจจะใช่ไม่ได้หรือมีความสำคัญในอีกวัฒนธรรมอื่นหรือบุคคลอื่น กลุ่มนี้จะเห็นว่าข้อดีของพัฒนาการในขั้นสูงตามที่โคลเบอร์กอ้าง เป็นทัศนะในเชิงสุดขั้วสุด ส่วนการที่โคลเบอร์กบอกว่าหน้าที่ของนักจิตวิทยาและครู คือการหาวิธีที่คนในแต่ละสังคมสามารถ "ตระหนักถึงศักยภาพของตน" ในเรื่องที่ว่าอะไรเป็นค่านิยมของเขากลุ่มที่ยึดแนวทางจริยธรรมแบบสัมพัทธนิยมจะถกเถียงว่าลำดับต่างๆ ของความดีหรือความเหมาะสมในแนวของการใช้เหตุผลเชิงจริยธรรมนั้นเด็ดขาดและไม่จำเป็น

ลิกโคนา (Lickona) เป็นผู้หนึ่งซึ่งตอบคำถามนี้ เขาชี้ให้เห็นว่าความจริงเราทุกคนเป็นผู้สร้างลำดับของค่านิยม เขาสังเกตว่าเราทุกคนต่างก็ต้องการที่จะมีข้อสันนิษฐานที่จะแยกการกระทำที่ดีและไม่ดีออกจากกัน ถ้าเรายอมให้คนแต่ละคนคิดเอาเองว่าการกระทำใดถูกหรือน่ายอมรับ เราก็จะตกอยู่ในสภาพที่ปล่อยให้ผู้ใดผู้หนึ่งก่อทุกข์ให้แก่ผู้อื่นเพื่อตัวของเขาเอง ซึ่งเท่ากับว่าเราให้อภัยแก่การกระทำของฮิตเลอร์ เพราะเขาเพียงแต่ทำเพื่อประโยชน์ของเขา และเขาทำตามหลักทางจริยธรรมของเขาเอง เราจะเห็นได้อย่างชัดเจนว่า จริยธรรมซึ่งกล่าวถึงการเคารพสิทธิของผู้อื่น ย่อมดีกว่าไม่ได้กล่าวถึงสิ่งนี้ ดังนั้นการขยายความว่าขั้นต่างๆ ของโคลเบอร์กหมายถึงการเพิ่มของพัฒนาการด้านความยุติธรรม ในฐานะที่ตระหนักถึงสิทธิและประโยชน์ของผู้อื่น แต่ละขั้นที่สูงขึ้นจึงมีความน่าปรารถนากว่าขั้นที่ต่ำกว่า

โคลเบอร์กกล่าวว่า เราควรพยายามไปให้ถึงขั้น ๖ เพราะเป็นสิ่งเหมาะสมและพึงประสงค์ มีความยุติธรรมมาถึงขั้นสูงสุด เขากล่าวว่า

“ความผาสุกของมนุษย์ถือเป็นแกนของจริยธรรมเสมอ แต่ในระดับหลักการ เมื่อใดก็ตามที่มีการพิจารณาถึงความผาสุก จะต้องพิจารณาภายใต้หลักการเรื่อง “ความยุติธรรม” ก่อนเรื่องอื่น เพราะเมื่อใดก็ตามที่มีการพิจารณาถึงเรื่องความผาสุกภายใต้ความขัดแย้งระหว่าง ๒ คน จะไม่มี “หลักการ” ที่เข้มแข็งใดๆ ที่จะตัดสินได้ดีกว่า “ความยุติธรรม”

คำกล่าวข้างต้นมิได้หมายความว่าความเข้าใจเกี่ยวกับความผาสุกของมนุษย์และหลักการเรื่องความยุติธรรมนั้นมิได้เกิดขึ้นในการใช้เหตุผลขั้นต่ำ (จากขั้นที่ ๑ เป็นต้นมา) ไคลเบอร์ก็บอกว่าหลักการในขั้นต่ำมิใช่หลักการที่แท้จริงจนกว่าจะได้พัฒนาไปถึงขั้นที่ ๕ ในขั้นก่อนขั้นที่ ๕ ความเข้าใจในความผาสุกของมนุษย์ หมายถึงการทำตามกฎกติกา จะทำอะไรต้องทำแบบเดียวกัน และบางครั้งก็เกี่ยวกับอารมณ์ ความรู้สึก และเหตุผลที่จำเป็นต้องคล้อยตามกฎระเบียบที่กำหนดขึ้น มิใช่เพียงเรื่องความเมตตาและความยุติธรรม แต่จะรวมไปถึงเรื่องความรอบคอบและอำนาจอีกด้วย แต่พอถึงขั้นที่ ๕ หลักทางจริยธรรมได้กลายเป็นสิ่งที่ไคลเบอร์เรียกว่า “กฎสัมพันธ” (metarules) ซึ่งหมายถึงกฎที่ใช้สร้างและประเมินกฎอื่นๆ มากกว่าที่จะใช้นำสิ่งอื่นๆ และมีตัวตนชัดเจน ดังนั้น พัฒนาการขั้นที่ ๕ จึงเป็นขั้นที่พิจารณาแล้วว่าเหมาะสมและพึงประสงค์ที่สุด ทั้งนี้เพราะเป็นขั้นที่ความยุติธรรมได้กลายเป็นหลักที่เป็นสากลที่จะนำทางพฤติกรรมทั้งหมดของมนุษย์

ผลการวิจัยแสดงให้เห็นว่า ขั้นสูงเกิดขึ้นทีหลังในลักษณะที่เป็นพัฒนาการ ยิ่งไปกว่านั้น ผู้ใช้เหตุผลในขั้นสูงกว่ายังสามารถกระทำในสิ่งที่ผู้มีเหตุผลในขั้นต่ำสามารถทำได้ และทำได้ยิ่งกว่า เช่น การสามารถแก้ไขข้อขัดแย้งได้ในลักษณะที่ยั่งยืนกว่า

การตัดสินเชิงจริยธรรมและพฤติกรรมเชิงจริยธรรม

การใช้เหตุผลสามารถทำนายพฤติกรรมได้หรือไม่

เป็นที่เข้าใจว่า “ความซื่อสัตย์” เป็นลักษณะประจำตัว กล่าวคือบางคนมีลักษณะซื่อสัตย์ประจำตัว แต่บางคนไม่มีและในสถานการณ์ใดๆ ก็จะมีแสดงลักษณะนี้ ความเข้าใจเช่นนี้คล้ายๆ กับความเชื่อที่ว่าผู้มี “มาตรฐานทางจริยธรรมสูง” จะกระทำดี ส่วนผู้มี “มาตรฐานทางจริยธรรมต่ำ” จะทำชั่ว คนส่วนใหญ่จะคิดเช่นนี้ แต่นักสังคมศาสตร์ไม่คิดเช่นนี้ เพราะผลการศึกษาเรื่องความซื่อสัตย์และจริยธรรมซึ่ง ฮาร์ทชอร์น (Hartshorne) และเมย์ (May) ได้ศึกษาและเผยแพร่ผลการศึกษาระหว่างปี พ.ศ. ๒๔๖๓ - ๒๔๗๓ พบว่าพฤติกรรมไม่ซื่อสัตย์ในสถานการณ์หนึ่งไม่สัมพันธ์กับพฤติกรรมเดียวกันนี้ในอีกสถานการณ์หนึ่ง นั่นคือ หากสถานการณ์ต่างกัน พฤติกรรมทางจริยธรรมก็จะแตกต่างกัน นอกจากนั้น ยังพบว่าคะแนนระหว่างความรู้ทางจริยธรรมกับพฤติกรรมทางจริยธรรมมีความสัมพันธ์กันน้อยมาก ดังนั้นจึง

น่าจะตั้งคำถามเป็นอย่างยิ่งว่าความสม่ำเสมอในเจตคติและพฤติกรรม ตลอดจนความสัมพันธ์ระหว่างความเชื่อและพฤติกรรมทางจริยธรรมนั้นมีมากน้อยเพียงใด

เกี่ยวกับเรื่องนี้โคลเบอร์กได้ให้คำตอบว่า ประการแรกที่สุด การทดสอบเรื่องความซื่อสัตย์ที่ทำได้ ไม่ได้แสดงถึงการมีจริยธรรม เพราะว่าไม่ได้เกี่ยวข้องกับการตัดสินใจในกรณีขัดแย้งทางจริยธรรม เนื่องจากการกระทำนั้นไม่มีตัวเลือก ถ้าการทดสอบนี้ใช้กับคนในระดับก่อนกฎเกณฑ์และระดับกฎเกณฑ์ พฤติกรรมทางจริยธรรมจะขึ้นอยู่กับรางวัลและการเสี่ยงเพื่อยืนยันความคิดนี้ กรินเดอร์ (Grinder) ผู้ร่วมงานคนหนึ่งของโคลเบอร์ก ได้ทำการทดลองโดยให้เด็กอายุ ๑๒ ปี เล่นเกมอย่างหนึ่งซึ่งหากชนะจะได้รับรางวัล การเล่นเกมนี้สามารถโกงคะแนนได้ และผู้ได้คะแนนสูงจึงจะได้รางวัล กรินเดอร์พบว่า ร้อยละ ๘๐ ของผู้เล่นมีพฤติกรรมโกง แต่พอเลห์เรอร์ (Lehrer) ดัดแปลงวิธีเล่นเกมใหม่ โดยทำให้เด็กเชื่อว่าเครื่องเล่นเกมสามารถจับคนโกงได้ ปรากฏว่าครั้งนี้มีเด็กเพียงร้อยละ ๑๕ เท่านั้นที่โกง แต่ถึงอย่างไรเราก็ไม่อาจสรุปว่าความเข้าใจในคุณค่าทางจริยธรรมในขั้นสูงกับพฤติกรรมทางจริยธรรมของมนุษย์ไม่เกี่ยวข้องกัน

จากการศึกษาอีกหลายครั้งต่อมา ได้พบความสม่ำเสมอทางด้านพฤติกรรมทางจริยธรรมอยู่บ้างเล็กน้อย โคลเบอร์กสรุปว่าพฤติกรรมจริยธรรมไม่มี มีแต่พฤติกรรมซึ่งสม่ำเสมอต่อหลักทางจริยธรรมของบุคคลที่เราสามารถทำนายพฤติกรรมของเขาได้ ทั้งนี้เราจะต้องพิจารณาจากวุฒิภาวะด้านการใช้เหตุผล และวุฒิภาวะที่จะแสดงพฤติกรรม ในกรณีของไฮนซ์ การตัดสินใจว่าขโมยและไม่ขโมยมีอยู่ในทุกระดับของพัฒนาการด้านการใช้เหตุผลเชิงจริยธรรม ดังนั้นเราไม่สามารถทำนายพฤติกรรมของบุคคลได้จากระดับพัฒนาการด้านการใช้เหตุผลเชิงจริยธรรม แต่เราสามารถทำนายระดับของเหตุผลที่เขาใช้อยู่เบื้องต้นการตัดสินใจที่จะขโมยหรือไม่ขโมย ตัวอย่างเช่น ผู้ที่มีพัฒนาการในการใช้เหตุผลเชิงจริยธรรมในขั้นที่ ๓ ที่ตัดสินใจว่าจะขโมย อาจใช้เหตุผลว่าการขโมยเป็นสิ่งที่ดีและควรกระทำ ทั้งนี้เป็นการแสดงว่าเขารักภรรยาของเขา ส่วนผู้ที่ตัดสินใจว่าจะไม่ขโมย ก็จะใช้เหตุผลว่าการขโมยเป็นสิ่งที่ไม่ดี และหากภรรยาของไฮนซ์ต้องตายไป เขาก็ไม่ควรได้รับคำตำหนิ จะเห็นว่าคนทั้งสองมีการกระทำที่แตกต่างกัน แต่มีการใช้เหตุผลระดับเดียวกัน จึงอาจสรุปได้ว่าการใช้เหตุผลเชิงจริยธรรมนั้นจำเป็น แต่ไม่เพียงพอสำหรับการที่จะก่อให้เกิดพฤติกรรมที่พึงประสงค์ได้

เหตุผลเชิงจริยธรรมเป็นเพียงองค์ประกอบหนึ่งที่บ่งว่าความคิดเลือกเพราะอะไร ทั้งนี้เพราะสถานการณ์แต่ละสถานการณ์แตกต่างกัน และสถานการณ์นั้นๆ มีผลต่อการเลือกกระทำเช่นที่ได้กล่าวมาแล้ว อย่างไรก็ตาม ผู้มีพัฒนาการด้านการใช้เหตุผลเชิงจริยธรรมแตกต่างกัน ก็จะประเมินสถานการณ์แตกต่างกันไปอีก ดังการทดลองของกรินเนอร์ที่พบว่า

ในการโกงในการเล่นเกม ผู้มีพัฒนาการด้านการใช้เหตุผลเชิงจริยธรรมในขั้นสูงจะโกงน้อยกว่า ผู้มีพัฒนาการในขั้นต่ำ (ระดับเหนือกฎเกณฑ์ไม่โกงร้อยละ ๕๐ ระดับกฎเกณฑ์ร้อยละ ๒๐ และระดับก่อนกฎเกณฑ์ร้อยละ ๑๕) ต่อมาบราวน์ (Brown) และคณะได้ทำการทดลองกับ นักศึกษาในมหาวิทยาลัย ก็ได้ผลที่สอดคล้องกัน ผลการศึกษามีการเผยแพร่ในปี พ.ศ. ๒๕๑๒

ผู้มีพัฒนาการในระดับกฎเกณฑ์จะยึดกฎเกณฑ์เป็นหลักประจำใจ หากกฎเกณฑ์เปลี่ยน หลักการก็เปลี่ยนไปด้วย ส่วนผู้มีพัฒนาการเหนือระดับกฎเกณฑ์จะยึดหลักการซึ่งเป็นของตนเอง ซึ่งอาจจะสอดคล้องกับกฎเกณฑ์หรือไม่ก็ได้ ดังนั้นหลักการที่บุคคลแต่ละระดับยึดอยู่ จะมีผลต่อพฤติกรรมในกรณีที่เกี่ยวข้องกับสิทธิและหน้าที่ในสถานการณ์ต่าง ๆ ส่วนในสถานการณ์ ที่ไม่มีการคาดหมายเกี่ยวกับพฤติกรรม พฤติกรรมจะเป็นไปตามหลักการที่แต่ละคนยึดถือ

นอกจากการศึกษาเกี่ยวกับความซื่อสัตย์แล้ว ในปี พ.ศ. ๒๕๒๐ แมกนามี (McNamee) ได้ศึกษาลักษณะการเห็นแก่ประโยชน์ของผู้อื่นตามลำดับพัฒนาการด้านการใช้เหตุผลเชิง จริยธรรมของนักเรียน โดยให้นักเรียนได้พบสถานการณ์ที่ผู้อื่นต้องการความช่วยเหลือ ปรากฏว่านักเรียนร้อยละ ๗๒ บอกว่าจะช่วยเหลือ และเพียงร้อยละ ๔๑ ได้กระทำการ ช่วยเหลือตามโอกาส ส่วนผู้ที่ติดต่อให้ความช่วยเหลือจริงมีเพียงร้อยละ ๖๐ ในการวิจัยนี้ พบว่าผู้มีพัฒนาการทางด้านการใช้เหตุผลเชิงจริยธรรมสูงมีพฤติกรรมช่วยเหลือสูง

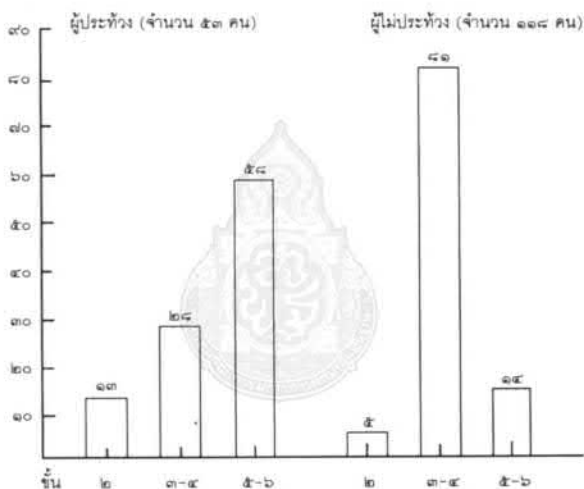
ในปี พ.ศ. ๒๕๑๕ ซอลต์สไตน์ (Saltstein) ไดมอนด์ (Diamond) และเบเลนกี (Belenky) ได้ศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างพัฒนาการด้านการใช้เหตุผลเชิงจริยธรรมในการ ตัดสินใจกับพฤติกรรมคล้อยตาม โดยให้ผู้ถูกศึกษาสังเกตเส้นตรง ๓ เส้น แล้วตอบว่าเส้นใด มีความยาวเท่ากับเส้นที่กำหนดให้ จะมีเส้นที่เห็นได้ชัดว่าถูกอยู่เส้นเดียว ส่วนเส้นอื่นๆ นั้น ไม่ทราบว่าเป็นเส้นใดไม่ถูก ในการศึกษาได้ให้ผู้ร่วมงาน ๓ คน ตอบก่อน และให้ตอบผิดๆ ทั้ง ๓ คน ต่อมาจึงให้ผู้ถูกศึกษาตอบ ผลปรากฏว่าผู้ถูกศึกษาที่มีพัฒนาการในขั้นที่ ๓ ตอบ ตามผู้ตอบ ๓ คนแรกมากที่สุด และผู้มีพัฒนาการในขั้นที่ ๔ - ๕ ตอบตามเป็นจำนวนน้อย การศึกษานี้ยืนยันพัฒนาการใช้เหตุผลเชิงจริยธรรมของโคลเบอร์กที่ว่า ผู้มีพัฒนาการใน ขั้นที่ ๓ จะต้องทำอะไรตามความคาดหวังของผู้อื่น ตลอดจนนักศึกษาค้นคว้าความสัมพันธ์อันดีกับผู้อื่น

ส่วนอาร์บิทไนต์และวัตต์ (Wyatt) ได้ศึกษาผู้ใช้เหตุผลเชิงจริยธรรมในขั้นสูงพบว่า ผู้ถูกศึกษาเหล่านี้ไม่เห็นด้วยอย่างมากกับพฤติกรรมประเภทที่ใช้อำนาจ (เพราะผู้ใช้อำนาจ ถือผู้ที่ต้องการให้ผู้อื่นคล้อยตาม) ผลการศึกษานี้เผยแพร่ในปี พ.ศ. ๒๕๑๓

การประห้วงเกี่ยวกับการเมืองกับการใช้เหตุผลเชิงจริยธรรม

ใน ปี พ.ศ. ๒๕๑๑ ฮานน์ สมิทและบล็อก ได้เผยแพร่รายงานการศึกษาค้นคว้าความสัมพันธ์ ระหว่างการใช้เหตุผลเชิงจริยธรรม และการเคลื่อนไหวทางการเมืองของนักศึกษาและอาสาสมัคร

ในอเมริกา พบว่าผู้ที่มีพฤติกรรมเกี่ยวกับการประท้วงทางการเมือง มีพัฒนาการด้านการใช้เหตุผลเชิงจริยธรรมในระดับสูงกว่าผู้ที่ไม่มีความประพฤติผิดนี้ ในจำนวนนี้มีบุคคลซึ่งดูเหมือนว่าได้เกิดการถดถอยจากพัฒนาการขั้นที่ ๕ มายังขั้นที่ ๒ อีกเล็กน้อย ส่วนการศึกษาเรื่องนี้กับนักศึกษาที่เบอร์กลีย์และซานฟรานซิสโก พบว่าผู้ที่ไม่มีความประพฤติผิดทางการเมืองเป็นผู้มีพัฒนาการในระดับกฎเกณฑ์ร้อยละ ๘๑ ส่วนผู้ที่มีปฏิกริยาทางการเมืองนั้นร้อยละ ๕๘ เป็นผู้ที่มีพัฒนาการในระดับเหนือกฎเกณฑ์



ภาพที่ ๙.๔ ผู้มีพฤติกรรมประท้วงทางการเมืองและผู้ไม่มีความประพฤติผิดทางการเมืองในชั้นต่าง ๆ (คิดเป็นร้อยละ)

ต่อมาในปี พ.ศ. ๒๕๑๖ ระหว่างสงครามเวียดนาม ได้มีการบุกรุกเข้าไปในเขมรด้วย ฟิชกิน (Fishkin) เคนิสตัน (Keniston) และแม็กกินนอน (MacKinnon) ได้ศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างการใช้เหตุผลเชิงจริยธรรมกับความคิดทางการเมือง ผลการศึกษาสนับสนุนการศึกษาของฮานน์และคณะที่ศึกษาแล้ว กล่าวคือ ผู้มีพัฒนาการด้านการใช้เหตุผลเชิง

จริยธรรมในขั้นที่ ๔ เห็นด้วยกับลัทธิการเมืองแบบอนุรักษนิยม และผู้มีพัฒนาการในระดับกฎเกณฑ์เห็นด้วยกับการใช้ความรุนแรงทางการเมือง ส่วนผู้มีพัฒนาการในระดับเหนือกฎเกณฑ์ไม่เห็นด้วยทั้งอนุรักษนิยมและการใช้ความรุนแรง แต่มีความเชื่อในระบบการเมืองแบบประชาธิปไตย และผู้มีพัฒนาการระดับเหนือกฎเกณฑ์นี้จะประท้วง หากสภาพทางการเมืองขัดกับหลักแห่งความยุติธรรม



บทที่ ๕

ข้อควรระวังและข้อสังเกต

ไม่มีใครรู้สึกเสียใจในความหายนะของชาวเวียดนาม
ทั้งนี้เพราะไม่มีใครคิดว่าชาวเวียดนามเป็นมนุษย์
ดังนั้นจะทำอะไรกับคนเหล่านี้ก็ได้

พลทหารอเมริกันคนหนึ่ง

ข้อสังเกตบางประการเกี่ยวกับทฤษฎีพัฒนาการด้านการรู้การคิด และสติปัญญา

เมื่อได้อ่านหนังสือนี้มาจนถึงขณะนี้แล้ว บางทีผู้อ่านอาจจะรู้สึกว่ายังไม่ค่อยเข้าใจนัก
ลักษณะเช่นนี้นับว่าเป็นเรื่องธรรมดา เพราะทฤษฎีนี้มีความสลับซับซ้อนและเป็นนามธรรม
อย่างมาก ความตั้งใจของผู้เขียนเพียงแต่ต้องการให้ผู้อ่านเข้าใจแนวคิดหลักๆ ว่าเรากล่าวถึง
๑) เรื่องความเข้าใจ (หรือความคิด) ๒) เนื้อหาและโครงสร้างของความคิดนั้นแตกต่างกัน
๓) เรื่องเกี่ยวกับขั้นต่างๆ ของพัฒนาการ

อย่างไรก็ตาม ยังมีอีกหลายอย่างเกี่ยวกับความสามารถในการคิดของมนุษย์ที่เรา
ยังไม่ทราบ จึงถือว่าทฤษฎีนี้กำลังอยู่ในระหว่างการคิดค้นต่อไปส่วนที่ยังคลุมเครืออยู่

ข้อจำกัดของทฤษฎีพัฒนาการด้านการรู้การคิดและสติปัญญา

โดยทั่วไป ทฤษฎีต่างๆ จะมีขอบเขตหรือข้อจำกัดต่างๆ เสมอ สำหรับทฤษฎีนี้มี
ข้อจำกัด ๓ ประการที่ควรกล่าวถึง คือ

ประการแรก ทฤษฎีนี้เกี่ยวข้องกับโครงสร้างของความคิดมากกว่าเนื้อหาของ
ความคิด โดยเห็นว่าการพัฒนาจริยธรรมคือ การยกระดับคุณลักษณะทางด้านโครงสร้างมากกว่า
ด้านเนื้อหา ดังนั้นผู้สอนจึงควรหลีกเลี่ยงการบังคับให้เชื่อในคุณค่าต่างๆ ที่เป็นคุณค่าเฉพาะ
อันจะเป็นการจำกัดการพัฒนาของโครงสร้างทั้งหมด โดยเฉพาะอย่างยิ่งคุณค่าที่กำหนดเกี่ยวกับ
เพศ ชนชาติ เชื้อชาติ และความเชื่อทางการเมือง เป็นต้น

ประการที่สอง ทฤษฎีนี้เน้นความสามารถในการใช้เหตุผลเมื่อเกิดกรณีขัดแย้งเป็น
สำคัญ อาจเป็นการขัดแย้งในตัวเองหรือการขัดแย้งกับผู้อื่น การขัดแย้งกับตนเองจะเกิดขึ้นเมื่อ
มีตัวเลือกสองอย่างหรือมากกว่าในเวลาเดียวกัน และทั้งหมดต่างก็เป็นสิ่งที่ไม่อยากเลือก ส่วน
การขัดแย้งกับผู้อื่นเกิดขึ้นเมื่อต่างก็ขัดแย้งในสิทธิต่างๆ อย่างไรก็ตาม ความสามารถในการจัด

ความขัดแย้งดังกล่าวอาจจะมีได้เกี่ยวกับเรื่องดีชั่ว ทั้งนี้เพราะความเข้าใจของบุคคลในแต่ละระดับต่อคำว่า “ดี” นั้นไม่เหมือนกัน เป้าหมายของทฤษฎีนี้คือ การพัฒนาบุคคลไปให้ถึงระดับสูงสุดแห่งพัฒนาการ จนสามารถยึดหลักแห่งความยุติธรรมซึ่งเขาสามารถค้นพบด้วยตนเอง

ประการที่สาม ทฤษฎีนี้มีได้ระบุเฉพาะเจาะจงนักในเรื่องความสัมพันธ์ระหว่างพฤติกรรมทางจริยธรรม กับการใช้เหตุผลเชิงจริยธรรมดังได้กล่าวมาแล้วในบทที่ ๔ ทั้งนี้เพราะพฤติกรรมทางจริยธรรมนั้นเกิดจากองค์ประกอบหลายประการ เหตุผลก็คือ ประการแรก เป็นการยากที่จะแบ่งประเภทของการกระทำว่าดีและไม่ดีให้เด็ดขาดลงไป ทั้งนี้เพราะผู้ที่รู้ดีที่สุดคือตนเอง และอาจจะไม่ตรงกับการรับรู้ของผู้อื่น ประการที่สอง การที่ผู้ใดจะกระทำพฤติกรรมใด ๆ นั้นมิใช่เป็นเพราะแรงจูงใจจากการใช้เหตุผลเชิงจริยธรรมเท่านั้น แต่เหตุผลเชิงจริยธรรมเป็นคุณภาพพื้นฐานซึ่งบุคคลใช้ตัดสินใจในการกระทำ ประการที่สาม พฤติกรรมใดพฤติกรรมหนึ่ง เช่น การโกหก การขโมย ขึ้นอยู่กับสถานการณ์แวดล้อมอย่างมาก โดยเฉพาะอย่างยิ่ง สำหรับผู้มีพัฒนาการยังไม่ถึงระดับที่จะยึดหลักแห่งตน

โดยสรุป การที่ผู้ใดจะกระทำพฤติกรรมใด ๆ ก็ตาม จะเกิดจากอิทธิพลหลายอย่าง พฤติกรรมทางจริยธรรมเกิดจากการใช้เหตุผลเชิงจริยธรรมเป็นองค์ประกอบที่ชัดเจน แต่ไม่ใช่เป็นองค์ประกอบเดียวที่จะก่อให้เกิดพฤติกรรม

การตัดสินปัญหาจริยธรรม พฤติกรรมที่เป็นปัญหาและการมีวินัย

การใช้เหตุผลเชิงจริยธรรมเพื่อตัดสินปัญหาเกี่ยวกับเรื่องดีชั่ว มิได้หมายความว่า จะแก้ปัญหาทางจริยธรรมได้ทั้งหมด ดังที่โคลเบอร์กและเฮิร์ช (Hersch) ได้กล่าวไว้ว่า “นักการศึกษาผู้ต้องการหาคำตอบเกี่ยวกับวิธีการอบรมเด็กซึ่งมักจะเป็นการแก้ปัญหาด้านวินัย จะไม่สามารถพบคำตอบในทฤษฎีใดทฤษฎีหนึ่งเพียงทฤษฎีเดียว” ในกรณีของการแก้ปัญหาทางวินัย ทฤษฎีนี้มีคำตอบอยู่ ๒ ข้อ คือ ประการแรก ทฤษฎีนี้ช่วยให้สามารถเรียนรู้ทัศนะของผู้อื่น การหยั่งลึกทางสังคม (social perspective) ที่กว้างขึ้นจะนำไปสู่การรู้หน้าที่ของตนต่อสังคม ประการที่สอง ความรู้เรื่องระดับและขั้นของพัฒนาการด้านการใช้เหตุผลเชิงจริยธรรม จะช่วยให้ผู้เกี่ยวข้องได้ใช้วินัยที่เหมาะสมกับระดับพัฒนาการของเด็ก ดังเช่นกรณีครูของจิมมีในบทที่ ๑ เธอได้ใช้เหตุผลระดับที่จิมมีมีอยู่ (ขั้นที่ ๑) + ๑ คือให้โอกาสเขาได้เข้าใจความรู้สึกของผู้อื่นในชั้นแลกเปลี่ยนว่าถ้าเป็นสิ่งที่ของของผู้อื่นแล้ว เราจะหยิบฉวยไปโดยมิได้รับอนุญาตไม่ได้

โดยสรุป ทฤษฎีนี้ช่วยแก้ปัญหาทางวินัยในด้านการส่งเสริมความสามารถในการใช้เหตุผลเชิงจริยธรรม กล่าวคือ ในการส่งเสริมจริยธรรม หากใช้เหตุผลเกินระดับของเด็ก

มากเกินไป จะไม่ช่วยให้เกิดการพัฒนาด้านการใช้เหตุผล ในทางตรงกันข้าม หากใช้เหตุผลระดับต่ำกว่าที่เด็กมีอยู่ เด็กก็จะรู้สึกคับข้องใจและเกิดการถดถอย ขณะเดียวกัน ความรู้สึกต่อผู้ใหญ่ก็จะเสียไปด้วย ผู้สอนจึงต้องระมัดระวังโดยการใช้เหตุผลกับเด็ก ในขั้นที่ถัดจากพัฒนาการขั้นที่เด็กมีอยู่ หรือสูงกว่าเล็กน้อย

พัฒนาการด้านการแผ่ขยายการใช้เหตุผลเชิงจริยธรรมไปยังเรื่องอื่น ๆ

หลายคนคิดว่าการที่บุคคลมีพัฒนาการด้านการใช้เหตุผลเชิงจริยธรรม หมายถึงการเกิดพัฒนาการด้านอื่น ๆ นอกเหนือจากที่กล่าวมาแล้วด้วย เช่น พัฒนาการด้านสุนทรียภาพเกี่ยวกับเรื่องนี้มีความเกี่ยวข้องดังกล่าว่าอาจจะมีในกรณีที่ด้านอื่น ๆ มีข้อพิจารณาที่เกี่ยวกับจริยธรรมอยู่ด้วย

การนำแนวทางของโคลเบอร์กไปใช้อย่างไม่ถูกต้อง

แนวทางของโคลเบอร์กอาจมีผู้นำไปใช้อย่างไม่ถูกต้อง จะได้กล่าวถึงข้อผิดพลาดที่สำคัญ ๓ ประการต่อไปนี้เป็น **ประการแรก** ได้แก่การใส่ค่านิยมของตนให้แก่คนอื่น โดยเฉพาะอย่างยิ่งค่านิยมของผู้ใหญ่ให้แก่เด็ก การใช้ค่านิยมเฉพาะอย่างอาจทำได้กับเด็กที่มีพัฒนาการในขั้นต่ำ โดยเฉพาะอย่างยิ่งขั้นที่ ๑ ที่คิดว่าความถูกต้องขึ้นอยู่กับอำนาจของผู้ใหญ่ ผู้ที่อยู่ในขั้นใดขั้นหนึ่งจากขั้นที่ ๑ ถึงขั้นที่ ๔ มักเป็นผู้ที่รับการปลูกฝังความคิดที่มีอคติได้ง่าย ถ้ามีการวางแผนให้เหมาะสมกับความสามารถในการใช้เหตุผลของเขา แต่ถ้าบุคคลที่อยู่ในขั้นอุดมคติสากล (ขั้น ๖) จะไม่อ่อนไหวต่อการกระทำนี้ นักจริยศึกษา (และคนอื่น ๆ ก็เช่นกัน) จะต้องระมัดระวังไม่ยึดยึดค่านิยมทางจริยธรรมและความเชื่อต่าง ๆ แก่ผู้อื่น หน้าที่ของเราคือการฝึกทักษะในการใช้เหตุผล

ประการที่สอง คือการประทับตรว่าผู้ใดผู้หนึ่งมีพัฒนาการระดับใดระดับหนึ่ง ครูจะต้องไม่ทำเช่นนั้น เพราะว่าขณะนั้นครูกำลังเกี่ยวข้องกับการใช้เหตุผล ไม่ใช่ประเภทของคนไม่มีบุคคลที่เรียกว่าคนชั้น ๒ หรือคนชั้น ๔ หรืออื่นๆ คนอาจจะใช้เหตุผลต่างกันในสถานการณ์ที่แตกต่างกันได้ การประทับตราเขาเป็นการคาดว่าเขาจะอยู่อย่างนี้ตลอดไป และการเรียกคนตามขั้นการใช้เหตุผลของเขาจะเป็นการทำลายคุณค่าของผู้นั้น และอาจนำไปสู่การปฏิบัติที่ไม่เหมาะสมต่อเขาได้ คนที่ใช้เหตุผลขั้นที่ ๒ และขั้นที่ ๔ มีคุณค่าของความเป็นมนุษย์อย่างเท่าเทียมกัน มีสิทธิเท่ากัน เขาแตกต่างกันแต่เฉพาะความสามารถในการใช้เหตุผลเท่านั้น

ปัญหาที่อาจเกิดขึ้นได้อีกอย่างหนึ่งคือการที่นักจริยศึกษา (หรือคนอื่น ๆ) อาจจะไปเปรียบเทียบกับคนอื่น เพราะไม่สามารถเข้าใจเหตุผลของคนที่อยู่ในขั้นสูงกว่าตน เรลต์และคณะได้วิจัยพบว่า บุคคลมักจะปฏิเสธเหตุผลที่อยู่สูงกว่าชั้นของตนเกินกว่าหนึ่งขั้นขึ้นไป ครูและพ่อแม่อาจใช้เหตุผลชั้น ๓ หรือ ๔ แต่เด็กวัยรุ่นหรือผู้ใหญ่ที่ก้าวหน้าอาจใช้เหตุผลชั้นที่ ๕ แทนที่ใช้เหตุผลชั้นที่ ๓ จะไม่เข้าใจและปฏิเสธเหตุผลชั้นสูงนั้น แต่ที่มีอันตรายกว่านั้นคือการที่มีแนวโน้มที่จะปฏิเสธตัวบุคคลหรือมกับการปฏิเสธเหตุผลของเขาด้วย เราจึงต้องอดทนต่อเหตุผลที่เรายังไม่เข้าใจเต็มที่ แทนที่จะปฏิเสธบุคคลที่ใช้เหตุผลนั้น เราควรพยายามพัฒนาความสามารถของตนเอง เพื่อที่เราจะได้เข้าใจเหตุผลในขั้นสูงได้



ตอนที่ ๒

วิธีสอน



บทที่ ๖

คุณสมบัติของผู้สอน

ผู้สอนที่มีประสิทธิภาพ ควรมีความสามารถและคุณสมบัติหลายประการ เช่น สามารถกระตุ้นผู้เรียนได้ดี สื่อสารได้ดี และมีความอดทน นอกเหนือจากนี้จะต้องมีคุณสมบัติสำคัญอีก ๒ ประการ ประการแรกคือ ความรอบรู้ในทฤษฎีและเทคนิคการสอน ประการที่ ๒ ความสามารถในการใช้เหตุผลเชิงจริยธรรมในขั้นที่เหนือกว่าผู้เรียน

๑. ความรอบรู้ในทฤษฎีและเทคนิคการสอน

ผู้สอนที่รู้แต่ทฤษฎีจะรู้ว่าสอนอะไร แต่จะไม่รู้ว่าสอนอย่างไร ส่วนผู้สอนที่รู้แต่เทคนิคก็จะสอนได้แต่ในเนื้อหาเฉพาะ ไม่สามารถประยุกต์การสอนได้ เหตุผลที่จำเป็นที่จะต้องรอบรู้ทั้ง ๒ อย่างคือ ๑) การเขียนหนังสือเกี่ยวกับการสอนจริยธรรม แม้หากมิได้เสนอทั้งทฤษฎีและเทคนิคการสอนในเล่มเดียวกันนี้ ผู้เขียนที่มีความสามารถในการเชิงการเขียนเป็นอย่างดี จะสามารถทำให้ผู้อ่านเกิดความประทับใจในส่วนใดส่วนหนึ่งเพียงอย่างเดียวได้ง่ายจนเห็นว่าส่วนที่เหลือไม่สำคัญ ๒) ในการสอน พบว่ามีปัญหาทางจริยธรรมบางประการที่ต้องอาศัยความรู้จากทฤษฎีจึงจะแก้ไขได้ ถ้าครูรู้แต่เทคนิคก็มีโอกาสที่จะหลงทาง และใช้วิธีแก้ปัญหาที่เคยใช้มาซึ่งจะทำให้ทำการสอนผิดๆ ได้ ยิ่งไปกว่านั้น หนังสือที่กล่าวถึงเฉพาะเทคนิคการสอน ยังมีแนวโน้มที่จะยับยั้งวิจารณ์ญาณของผู้สอนอีกด้วย

คงจะตอบได้ยากว่าการรอบรู้ในทางทฤษฎีและเทคนิคการสอนในระดับใด จึงจะถือว่ามีประสิทธิภาพ หนังสือเล่มนี้ต้องการเพียงให้คุ้นเคยกับทฤษฎีและเทคนิคการสอนในขั้นพื้นฐานเสียก่อน

๒. ความสามารถในการใช้เหตุผลเชิงจริยธรรมเหนือกว่าผู้เรียน ๑ ขั้น

จากการศึกษาของอาร์บัทไนต์ ในปี พ.ศ. ๒๕๒๒ พบว่าโดยปกติบุคคลจะมีแนวโน้มที่จะประเมินระดับการใช้เหตุผลของตนสูงกว่าความเป็นจริง โดยพบว่านักศึกษาที่ประเมินตนเองดังกล่าวมีร้อยละ ๘๓ และในจำนวนนี้ร้อยละ ๘๐ คาดว่าตนใช้เหตุผลในขั้นที่ ๕ เป็นอย่างต่ำ

ในขณะที่ความจริงผู้ใช้เหตุผลถึงขั้นที่ ๕ มีน้อยมาก ดังนั้นการประเมินตนดังกล่าวจึงไม่ถูกต้อง แท้ที่จริงพวกเขาใช้เหตุผลในขั้นที่ต่ำกว่านี้

ส่วนการศึกษาของเรสต์ (Rest) ในปี พ.ศ. ๒๕๑๒ พบว่า บุคคลจะสามารถเข้าใจเหตุผล ในขั้นที่เหนือกว่าที่ตนใช้อยู่เพียง ๑ ขั้น ดังนั้นในการสอน หากผู้สอนไม่สามารถใช้เหตุผลเหนือผู้เรียนได้ ก็จะทำให้การสอนขาดประสิทธิภาพ

ในการสอนเด็กเล็กที่ใช้เหตุผลในขั้นที่ ๑ - ๒ ครูอาจจะไม่ค่อยได้ใช้เหตุผลในขั้นสูงสุด แต่สำหรับเด็กโตที่ใช้เหตุผลในขั้นที่ ๓ ขึ้นไป ครูจำเป็นต้องใช้เหตุผลดังกล่าว ตัวอย่าง เช่น ถ้าผู้เรียนใช้เหตุผลในขั้นที่ ๓ ผู้สอนควรใช้เหตุผลในขั้นที่ ๔ เป็นอย่างต่ำ



บทที่ ๗

การวัดระดับพัฒนาการ

ความจำเป็นที่จะต้องวัดระดับพัฒนาการ

เช่นเดียวกับกระบวนการทางการศึกษาส่วนใหญ่ ขั้นแรกในการจัดการศึกษาได้แก่ การหาความสามารถของนักเรียนในขอบเขตของรายวิชา เช่น หากเราจะฝึกเบสบอล เราก็รู้ระดับความสามารถเบื้องต้นของนักเรียน มีฉะนั้นเราจะไม่ทราบว่าจะเริ่มต้นการสอนได้ที่ระดับใด สำหรับการวัดจริยศึกษา ครูควรจะรู้ขั้นพัฒนาการด้านการใช้เหตุผลเชิงจริยธรรมของนักเรียนด้วย

การรู้ว่าคุณเรียนมีพัฒนาการในขั้นใดสามารถช่วยการเรียนการสอนได้ คือ ในการวัดจริยศึกษา ผู้เรียนต้องใช้เหตุผลในขั้นที่สูงกว่าปัจจุบัน ๑ ขั้น เพื่อแก้ปัญหาในกรณีขัดแย้ง การขัดแย้งที่ได้ผลที่สุดคือการแย้งระหว่างเหตุผลในขั้นปัจจุบันและเหตุผลในขั้นที่ต้องการให้เกิด หากการแย้งมีเป้าหมายสูงเกินไป พัฒนาการจะไม่เกิด เพราะเด็กจะไม่เข้าใจ และหากมีเป้าหมายต่ำเกินไปเด็กก็ไม่เข้าใจ เพราะได้ผ่านการใช้เหตุผลในขั้นมาแล้ว ยิ่งครูสามารถพิสูจน์ระดับพัฒนาการของเด็กได้แม่นยำเท่าใด ก็ยังสามารถทำให้เกิดความแย้งที่ได้ผลที่สุดเท่านั้น

การวัดพัฒนาการของนักเรียนมีใช้จะกระทำเฉพาะตอนก่อนสอนเท่านั้น ขณะที่เรียนอยู่ครูก็สามารถวัดพัฒนาการได้จากถ้อยคำที่นักเรียนพูด นอกจากนั้น ยังสามารถวัดได้อีกตอนปลายภาค ดังนั้น จะเห็นว่าการวัดพัฒนาการของเด็กทำได้ทุกขั้นตอนของการสอน

การที่ครูสามารถสรุปคำพูดทั้งหมดที่นักเรียนพูด อาจจะเป็นการหวังผลเลิศเกินไป ครูที่จะทำเช่นนี้ได้จะต้องผ่านการฝึกฝนอย่างมาก ดังนั้นเฉพาะในบทนี้ขอเสนอวิธีการที่เป็นหลักเบื้องต้นพอให้นำไปใช้ได้ก่อนการวัดระดับพัฒนาการเบื้องต้น

วิธีที่ใช้วัดระดับพัฒนาการของนักเรียนคือการสัมภาษณ์ ซึ่งประกอบด้วย ๓ ขั้นตอน คือ ๑) การจำกัดพิสัยของข้อมูลให้แคบลง ๒) การเก็บรวบรวมข้อมูล ๓) การวิเคราะห์ข้อมูล

ขั้นตอนที่ ๑ : การจำกัดพิสัยของข้อมูลให้แคบลง

ในการสืบหาคนร้าย นักสืบจะพยายามทำข้อมูลต่างๆ ให้แคบลงและเฉพาะเจาะจงเพื่อให้สามารถจับจุดได้ การวัดระดับพัฒนาการก็เช่นเดียวกัน เมื่อผู้สอนได้ข้อมูลต่างๆ เช่น อายุระดับเชาว์ปัญญา ตลอดจนระดับบุคลิกภาพๆ ด้านอื่นๆ ของนักเรียนแล้ว ก็สามารถนำมาใช้ในการคาดคะเนว่านักเรียนคนนั้นจะอยู่ชั้นใด โดยในขั้นแรกให้ใช้อายุเป็นเกณฑ์ดังในตาราง ๗.๑

ตารางที่ ๗.๑ กลุ่มอายุและความสัมพันธ์กับระดับพัฒนาการ และความเป็นไปได้ในแต่ละระดับพัฒนาการ (สังคมอเมริกัน)

ช่วงอายุ	ชั้น	จำนวนผู้มีพัฒนาการในชั้นต่างๆ โดยประมาณ	คิดเป็นร้อยละ
๕-๘	๐-๒	๐	๒๐-๓๐ %
		๑	๕๐-๖๕ %
		๒	๑๕-๒๕ %
๙-๑๑	๑-๓	๑	๓๐-๔๕ %
		๒	๓๕-๕๐ %
		๓	๒๐-๒๕ %
๑๒-๑๔	๑-๔	๑	๕-๑๕ %
		๒	๓๐-๔๐ %
		๓	๔๐-๕๕ %
		๔	๑๐-๒๐ %
๑๕-๑๗	๑-๕	๑	ต่ำกว่า ๕ %
		๒	๑๕-๓๐ %
		๓	๔๐-๕๕ %
		๔	๑๕-๒๕ %
		๕	๕-๑๐ %
๑๘+	๑-๖	๑	ต่ำกว่า ๕ %
		๒	๑๐-๒๐ %
		๓	๓๕-๕๕ %
		๔	๒๐-๓๕ %
		๕	๕-๑๐ %
		๖	ต่ำกว่า ๑ %

จากตารางที่ ๗.๑ ตัวเลขที่แสดงเป็นข้อมูลของสังคมอเมริกัน ถ้าเป็นสังคมอื่นที่ด้อยกว่านี้ พัฒนาการของเด็กอาจต่ำกว่านี้ การจำกัดพิสัย (range) ให้แคบลงโดยใช้อายุเป็นหลักนี้ สามารถทำให้การค้นหายุเข้า เช่น ถ้าเด็กอายุระหว่าง ๑๒ - ๑๔ ปี จะมีระดับพัฒนาการระหว่างขั้นที่ ๑ - ๔ โดยผู้มีพัฒนาการขั้นที่ ๑ จำนวนประมาณร้อยละ ๕ - ๑๕ ขั้นที่ ๒ จำนวนร้อยละ ๓ - ๔๐ ขั้นที่ ๓ จำนวนร้อยละ ๔๐ - ๕๕ ขั้นที่ ๔ จำนวนร้อยละ ๑๐ - ๒๐

นอกจากจะใช้อายุเป็นเกณฑ์แล้ว ยังสามารถใช้เชาวน์ปัญญา (I.Q.) เป็นเกณฑ์ร่วม เด็กที่ฉลาดมักจะสามารถใช้เหตุผลเชิงจริยธรรมในขั้นที่สูงกว่าเด็กที่ไม่ฉลาดซึ่งอายุเท่ากัน ซึ่งจะทำให้ได้โดยการเพิ่มหรือลดจำนวนปีเข้าไปอย่างหยาบๆ ตามระดับสติปัญญา ถ้าเด็กมีอายุในช่วงต่าง ๆ ดังตาราง สติปัญญาสูงกว่าเกณฑ์ปกติเล็กน้อยให้เพิ่ม ๑ ปีเข้าไป ถ้าสูงกว่านั้นก็ให้เพิ่ม ๒ ปี และถ้าเด็กมีระดับสติปัญญาชั้นอัจฉริยะก็เพิ่ม ๓ ปีเข้าไป ดังนั้น ถ้าเด็กอายุ ๑๔ ปี มีสติปัญญาระดับอัจฉริยะ เมื่อเพิ่มอายุเข้าไป ๓ ปี จะกลายเป็นอายุ ๑๗ ปี พัฒนาการจะเปลี่ยนจากขั้นที่ ๑ - ๔ เป็นขั้นที่ ๑ - ๕ เป็นต้น ในทางตรงกันข้าม หากสติปัญญาต่ำก็ลดอายุลง อย่างไรก็ตาม การปรับอายุเช่นนี้ไม่ควรใช้กับเด็กอายุเกิน ๑๓ ปี

ทักษะในการฟังและการจับใจความ

ไม่ว่าครูจะมีความสามารถในการวัดเหตุผลมากเพียงใดก็ตาม ถ้าไม่สามารถทำให้เด็กพูดอย่างเปิดเผย หรือไม่สามารถจับใจความในสิ่งที่เด็กพูดได้ ครูก็ไม่สามารถกำหนดได้ว่าเด็กมีพัฒนาการในขั้นใด ดังนั้น ครูจึงควรปรับปรุงทักษะในการกระตุ้นให้เด็กแสดงออก และมีทักษะในการฟังของตนเอง

สิ่งที่ควรหลีกเลี่ยงในการสัมภาษณ์

ในการสัมภาษณ์เพื่อวัดระดับพัฒนาการของเด็ก มีสิ่งที่ควรหลีกเลี่ยงดังนี้ คือ

๑. ผู้สัมภาษณ์จะต้องไม่แสดงอาการปฏิเสธความคิดเห็นของเด็ก ทั้งทางวาจาและสีหน้าท่าทาง แม้ว่าจะรู้สึกไม่เห็นด้วยกับคำพูดของเด็กก็ตาม และจะต้องสร้างความสนใจโดยการกระตุ้นให้เด็กคิด เช่น สบตา ยิ้ม เป็นต้น ในขณะที่เดียวกันก็ต้องหลีกเลี่ยงการแสดงออกที่เกินไป เช่น อ่อนหวานเกินความจำเป็น มีท่าทราวดูดีใกล้ชิดหรือพูดในทำนองชมเชย เช่น "เป็นความคิดที่วิเศษมาก" เป็นต้น

๒. ไม่ตั้งคำถามมากเกินไปจนเด็กสับสน คำถามควรเป็นคำถามประเภทปลายเปิดให้ผู้ถูกถามมีโอกาสอธิบายได้

๓. คำถาม “ทำไม” บางครั้งจะรู้สึกว่าเป็นการคาดคั้น ผู้ฟังจะรู้สึกว่าตัวเองผิด ดังนั้น จึงต้องระมัดระวังเสียงไปถามว่า “เพราะเหตุใด” หรือ “ด้วยเหตุอะไร” จะดีกว่า

๔. คำตอบทั้งหมดของผู้เรียนจะมีบางคำตอบเท่านั้นที่แสดงการใช้เหตุผลเชิงจริยธรรม เช่น ถ้าถามในกรณีของไอซ์ ว่าควรขโมยหรือไม่ เพราะเหตุใด

ภาพที่ ๒.๑ ในบทที่ ๒ ได้อธิบายความแตกต่างของความเข้าใจทักษะทางสังคมของ พัฒนาการในระดับต่างๆ ไว้แล้ว ต่อไปนี้เป็นคำตอบ ๕ คำตอบเพื่อตรวจสอบความเข้าใจของท่านเกี่ยวกับระดับของ พัฒนาการ ๓ ระดับ

ถาม : ไอซ์ควรขโมยหรือไม่ เพราะเหตุใด

คำตอบที่ ๑ : ควรถามว่ากฎหมายมีความยุติธรรมหรือไม่ ทุกคนควรปฏิบัติตามกฎหมายที่ยุติธรรม และไม่ควรทำตามกฎหมายที่มีลักษณะตรงกันข้าม

คำตอบที่ ๒ : เขาทำผิดกฎหมาย สมควรถูกลงโทษ นั่นเป็นสิ่งที่มียอยู่แล้ว (คำถาม : กฎหมายมีเหตุผลอย่างไรในกรณีนี้) กฎหมายต้องเป็นกฎหมาย ใครฝ่าฝืนกฎหมายต้องถูกทำโทษ

ถาม : เขาสมควรถูกลงโทษหรือไม่

คำตอบที่ ๓ : เราจะใช้วิธีลงโทษก็ต่อเมื่อมันช่วยให้เขากลับตัว รู้จักหน้าที่ของตน ต่อสังคม กฎหมายมีไว้เพื่อเขาและเพื่อคนอื่น ๆ ในสังคมด้วย

คำตอบที่ ๔ : เขาทำผิดกฎหมาย สมควรถูกลงโทษ (ถาม : มีเหตุผลเฉพาะเจาะจงอะไรบ้างอย่างไรในกรณีนี้) เรามีสมมติฐานว่า แต่ละคนจะต้องไม่ขโมย ฉะนั้นเราจะลงโทษเพื่อเป็นตัวอย่างแก่คนอื่น ๆ ว่าทุกคนมีหน้าที่ต่อกันในสังคม เราจะลงโทษเพื่อให้เขาเรียนรู้ว่าการไม่รับผิดชอบต่อผู้อื่นนั้นต้องได้รับโทษ

คำตอบที่ ๕ : เขาจะต้องถูกลงโทษ เพราะถ้าไม่เช่นนั้นเขาจะทำผิดอีก แล้วเจ้าทุกข์จะต้องโกรธผู้ตัดสินและก่อเหตุร้ายกับผู้ตัดสินได้

จากคำตอบทั้ง ๕ ข้อนี้ ข้อ ๑ เป็นคำตอบของผู้มีพัฒนาการในระดับเหนือกฎเกณฑ์ (ทุกคนควรปฏิบัติตามหลักแห่งความยุติธรรม) ในคำตอบนี้เราสามารถมองเห็นทักษะอันเป็นสากลอยู่ในเหตุผลนี้ด้วย

ข้อ ๒ และข้อ ๓ เป็นคำตอบของผู้มีพัฒนาการในระดับก่อนกฎเกณฑ์ คำตอบข้อ ๒ ไม่แสดงว่าผู้ตอบเข้าใจเหตุผลเบื้องหลังการมีระเบียบกติกาสังคม ส่วนข้อ ๕ แสดงว่าผู้ตอบเห็นความสำคัญของผลตอบแทนส่วนตัว โดยไม่ตระหนักถึงหน้าที่ของแต่ละคนในสังคม

ข้อ ๓ และข้อ ๔ เป็นคำตอบของผู้มีพัฒนาการในระดับกฎเกณฑ์ คำตอบข้อ ๓ ให้เหตุผลของการลงโทษว่าเพื่อที่จะรักษาความสงบในสังคม ส่วนข้อ ๔ แสดงถึงการตระหนักถึงความสัมพันธ์ระหว่างมนุษย์ในวงกว้าง แต่มีได้อยู่ในระดับเหนือกฎเกณฑ์ เพราะว่าย่างกฎกติกาเป็นสำคัญ

คำตอบต่อไปนี้ไม่แสดงเหตุผลเชิงจริยธรรม “เขาควรขโมย เขาอาจจะถูกจับ แต่ผมคิดว่าถึงอย่างไรเขาก็ควรจะขโมย เขาควรจะวางแผนอย่างระมัดระวังเพื่อไม่ให้ถูกจับ” หากเป็นเช่นนี้ควรถามต่อไปด้วยคำถามปลายเปิด เช่น

“อะไรคือเหตุผลในการขโมย”

“อธิบายเหตุผลให้ฟังได้ไหม”

สิ่งที่ควรกระทำ : พยายามเข้าถึงคำตอบที่แท้จริงของผู้พูดและพัฒนาทักษะการฟัง คำตอบที่แสดงเหตุผลเชิงจริยธรรมได้แก่คำตอบต่อไปนี้

“เขาควรขโมย ถ้ามีสิ่งตอบแทน เช่น ภรรยาของเขารักเขามากขึ้น”

“เขาควรขโมย เพื่อรักษาความไว้วางใจที่คนอื่นมีต่อเขา ความเชื่อถือสำคัญที่สุด เพราะเป็นพื้นฐานของมิตรภาพ”

ดังนั้นผู้ถามจึงควรตั้งคำถามเฉพาะเจาะจง ให้ผู้ตอบตอบตามความจริงที่เขาคิดอยู่ ขณะเดียวกันควรฝึกทักษะการฟังคำถามด้วย เช่น การฝึกการทบทวนสิ่งที่ผู้อื่นพูด ทั้งโดยการทบทวนในใจและโดยวาจา

ขั้นตอนที่ ๒ : การเก็บรวบรวมข้อมูล

เราสามารถรับฟังการใช้เหตุผลของเด็กได้หลายวิธีโดยไม่เป็นทางการ เช่นในห้องเรียน ผู้สอนอาจจะยกตัวอย่างสถานการณ์ขัดแย้งให้นักเรียนฟัง แล้วให้นักเรียนแสดงเหตุผล และผู้สอนสังเกตวิธีการใช้เหตุผลของผู้เรียน แต่สำหรับบิดามารดา สถานการณ์ขัดแย้งควรเป็นเรื่องที่เกิดขึ้นจากตัวเด็กเองตามธรรมชาติ เช่น เมื่อเด็กถามถึงเรื่องถูกผิด หรือเมื่อเด็กละเมิดกติกาบางอย่าง พ่อแม่ก็ถือโอกาสพูดคุยในประเด็นขัดแย้งนี้ และคอยฟังเหตุผลจากเด็ก

ขั้นตอนที่ ๓ : การวิเคราะห์เหตุผล

เมื่อครูได้จำกัดพิสัยของข้อมูลให้แคบลง แล้วกระตุ้นให้นักเรียนพูด และครูก็ฟังสิ่งที่พูดเป็นอย่างดีแล้ว ครูก็จะวิเคราะห์ข้อมูลเพื่อที่จะได้ทราบว่านักเรียนใช้เหตุผลในขั้นใด

เค้าโครงของความคิดที่ใช้ในการวิเคราะห์เหตุผล : การหยั่งลึกทางสังคม

การที่จะทราบว่านักเรียนใช้เหตุผลขั้นใด จะเริ่มจากการวิเคราะห์เค้าโครงของความคิดของนักเรียน เค้าโครงดังกล่าวจะเกี่ยวข้องกับการหยั่งลึกทางสังคม การหยั่งลึกทางสังคมหมายถึงความเข้าใจเกี่ยวกับความสัมพันธ์ของมนุษย์และสถานภาพของมนุษย์ เป็นลักษณะหนึ่งของการใช้เหตุผล และอาจเป็นลักษณะที่วัดได้ง่ายที่สุด ถ้าเราทราบระดับความคิดนี้ ก็จะสามารถเข้าใจระดับการใช้เหตุผลได้ชัดเจนขึ้น

การจำแนกระดับของความตระหนักทางสังคม

ในระดับก่อนกฎเกณฑ์ บุคคลจะไม่มีการตระหนักทางสังคมหรือมีก็แคบมาก มักจะคิดถึงตัวเอง เช่น ถ้าถามว่าเหตุใดจึงต้องรักษาสัญญา จะได้คำตอบว่า "ถ้าคุณไม่รักษาสัญญา คุณจะถูกตี" ในทำนองเดียวกันถ้าถามว่าเหตุใดจึงไม่ควรโกหก คำตอบก็คือ "ถ้าโกหกจะถูกตี" จะเห็นว่าทัศนะจำกัดอยู่ที่ตัวเอง ไม่คิดถึงผู้อื่น ไม่เข้าใจถึงเจตนาหรือความคาดหวังของผู้อื่น

ในระดับนี้ ถ้าเด็กพัฒนาสูงขึ้นไปอีก ความคิดก็จะกว้างขึ้น โดยจะคิดถึงผู้อื่นเป็นรายบุคคล เป็นการคิดแบบ "ฉัน" และ "เธอ" ไม่เป็นกลุ่ม เหตุผลในการกระทำเพื่อคนอื่นคือต้องการให้เขาเป็นผู้ตอบแทน มิใช่ทำเพื่อการอยู่ร่วมกันในสังคม

ในระดับที่สอง คือระดับตามกฎเกณฑ์ เด็กจะคิดเรื่องสัมพันธ์ภาพการเป็นสมาชิกของกลุ่มจะมีความสำคัญ คืออยากจะเป็น "ดี" ตามที่กลุ่มหรือสังคมต้องการ ระดับที่สองนี้จะตระหนักถึงผลประโยชน์ของผู้อื่นและสังคม เป็นระดับแรกที่มีการเห็นแก่ประโยชน์ของผู้อื่น เป็นระดับที่เข้าใจว่าเหตุใดบุคคลจึงต้องเสียสละเพื่อสังคม

สิ่งที่ไม่เคยตระหนักในระดับก่อนจะเริ่มมี เช่น เด็กจะเห็นด้วยที่จะต้องซื้อสัตย์และเคารพต่อสิ่งต่างๆ ผู้มีพัฒนาการในระดับนี้จะต้องการการยอมรับในการที่ตนทำดี ความแตกต่างระหว่างระดับนี้กับระดับก่อนในเรื่องกฎต่างๆ คือ ระดับก่อนเห็นว่ากฎต่างๆ เป็นเครื่องบังคับเขา แต่ระดับนี้เห็นว่ากฎต่างๆ มีไว้ช่วยสังคมที่เขาอยู่

ในระดับที่สามคือระดับเหนือกฎเกณฑ์ ทัศนะจะกว้างออกไป จะไม่มองว่ามนุษย์เป็นเสมือนฟันเฟืองของเครื่องจักรในสังคม และจะต้องยอมปฏิบัติตามที่สังคมกำหนดและรับใช้สังคมที่ตัวเองเป็นสมาชิกอยู่ แต่จะกระทำตามหลักแห่งความยุติธรรมที่เห็นว่าทุกคนในสังคมจะต้องปฏิบัติ ไม่ว่าสังคมนั้นจะสนับสนุนหรือไม่ ซึ่งเรียกได้ว่ามีลักษณะเป็นสากล ที่ระดับนี้มีลักษณะเป็นสากลเพราะใช้กับคนทุกคน

ความแตกต่างระหว่างระดับนี้กับระดับที่แล้วคือ ระดับก่อนเห็นว่าการกระทำที่ดีจะต้องเป็นการกระทำที่สนับสนุนสังคม ผลประโยชน์ของสังคมเป็นตัวกำหนดความถูกต้อง แต่

ระดับนี้เห็นว่าการกระทำที่ดีคือการกระทำที่สอดคล้องกับหลักแห่งความยุติธรรม หลักแห่งความยุติธรรมนี้เป็นอิสระจากสังคมที่เขาอยู่ ดังนั้นหลักแห่งความยุติธรรมเป็นพื้นฐานของสังคม ในกรณีของโฮนส์ ลองพิจารณาข้อความต่อไปนี้แล้วตัดสินว่าเป็นทัศนะทางสังคมในระดับใด

๑) การที่เขาฝ่าฝืนกฎหมายหรือไม่ไม่ใช่ปัญหา ปัญหาอยู่ที่ว่ากฎหมายเป็นธรรมหรือไม่ ทุกคนควรเชื่อฟังกฎหมายที่เป็นธรรม และฝ่าฝืนกฎหมายที่ไม่เป็นธรรม

๒) เขาฝ่าฝืนกฎหมาย เขาต้องได้รับโทษ ต้องเป็นเช่นนั้น

(คำถาม : มีเหตุผลอะไรในการออกกฎหมายที่คุณคิดว่าจะกล่าวถึงได้ในที่นี้) กฎหมายก็คือกฎหมาย ถ้าฝ่าฝืนต้องถูกลงโทษ

๓) เราจะลงโทษผู้ฝ่าฝืนกฎหมายเพื่อแก้ไขพฤติกรรมของเขาให้เป็นสมาชิกที่ดีของสังคม กฎหมายมีไว้เพื่อบุคคลและสังคม

๔) เขาฝ่าฝืนกฎหมาย และต้องถูกลงโทษ (คำถาม : มีเหตุผลอะไรพิเศษไหม) ผู้คนไว้วางใจว่าเขาจะไม่ขโมยแต่เขาขโมย จะต้องลงโทษเพื่อให้เป็นตัวอย่างแก่คนอื่น ๆ เพื่อให้ทุกคนสามารถไว้วางใจกันได้

๕) ผู้พิพากษาจะต้องลงโทษเขา มิฉะนั้นเขาจะต้องขโมยอีก และผู้ถูกขโมยจะต้องโกรธผู้พิพากษาและอาจจะเอาปืนมายิงผู้พิพากษาก็ได้

ข้อ ๒) และ ๕) อยู่ในระดับก่อนกฎเกณฑ์ ข้อ ๑) อยู่ในระดับเหนือกฎเกณฑ์ และข้อ ๓) และ ๔) อยู่ในระดับกฎเกณฑ์

การจำแนกชั้นของความตระหนักทางสังคม

การแยกระดับการหยั่งลึกทางสังคมจะช่วยในกระบวนการวัดพัฒนาการอย่างมาก อย่างไรก็ตาม ถ้าสามารถชี้ชัดถึงขั้นของพัฒนาการได้ก็ยิ่งจะเป็นแรงสนับสนุนยิ่งขึ้น การรู้ขั้นของพัฒนาการด้านการหยั่งลึกทางสังคมของเด็ก จะทำให้เราทราบว่าเด็กใช้เหตุผลอยู่ใน ๒ ขั้นใดควบกัน (เช่น ขั้นที่ ๑ และ ๒ หรือขั้นที่ ๒ และ ๓ เป็นต้น) ในที่นี้จะขอหยิบยกมาอธิบายเพียง ๔ ขั้น ทั้งนี้เพราะเด็กส่วนใหญ่ที่เราสอนจะอยู่ในช่วงขั้นที่ ๑ ถึง ๔ ส่วนผู้มีความรู้ด้านการพัฒนาการด้านการหยั่งลึกทางสังคมในระดับเหนือกฎเกณฑ์เกือบทั้งหมด จะใช้เหตุผลเชิงจริยธรรมในขั้นที่ ๕

ในระดับก่อนกฎเกณฑ์ ความแตกต่างด้านการตระหนักทางสังคมระหว่างขั้นที่ ๑ และขั้นที่ ๒ ได้แก่ความคิดแบบเห็นแก่ประโยชน์ของทั้งสองฝ่าย หรือการตระหนักถึงทัศนคติของผู้อื่นซึ่งขั้นที่ ๑ ไม่มี ผู้ใช้เหตุผลในขั้นที่ ๑ จะไม่เข้าใจว่าผู้อื่นมีความคิดเป็นของตนเอง

เขาจะคิดว่ามีตัวเขาและโลกภายนอกเท่านั้น บุคคลอื่นจะเป็นส่วนหนึ่งของโลกภายนอกไม่ใช่ใครคนหนึ่งเช่นดังตัวเขา ไม่ใช่เอกัตบุคคลที่มีความคิด ความตั้งใจ และความคาดหวังที่ต่างไปจากตัวเขา ในด้านจริยธรรม เด็กจะเข้าใจว่าตัวเขาและผู้อื่นอยู่ภายในลักษณะเผด็จการภายนอกอันเดียวกัน หากไม่รวมตัวเองเข้ากับสิ่งนี้จะได้รับโทษโดยอัตโนมัติ ยิ่งกว่านั้น การพิจารณาถึงความสำคัญและสิทธิของมนุษย์ จะมีลักษณะเป็นรูปธรรมตรงๆ และการตัดสินใจจะมาจากลักษณะพิเศษทางกายภาพ เช่น จะช่วยชีวิตผู้ที่มีเครื่องประดับมากที่สุดหรือผู้ที่สูงที่สุด เป็นต้น

จนกระทั่งพัฒนามาถึงขั้นที่ ๒ เด็กจึงจะสามารถพิจารณาสิ่งต่างๆ ร่วมกันได้ เด็กจะคิดได้ว่าผู้อื่นมีความคิดที่แตกต่างไปจากตนและแตกต่างกัน และรู้ว่าบางครั้งบุคคลคาดหวังและกระทำในสิ่งที่ขึ้นอยู่กับผู้อื่น ตัวอย่างเช่นผู้มีพัฒนาการในขั้นที่ ๑ คิดว่าควรรักษาสัญญาเพื่อจะได้ไม่ถูกทำโทษ แต่ผู้มีพัฒนาการในขั้นที่ ๒ ตระหนักว่ามีผู้คาดหวังจะให้เขารักษาสัญญาดังนั้นหากไม่รักษาสัญญาจะมีการกระทำที่ไม่ดีเป็นการตอบแทน

อย่างไรก็ตาม แม้ความคิดในเชิงการตระหนักจะกว้างขึ้น แต่ก็ยังมีข้อจำกัดคือการเข้าใจความสัมพันธ์ระหว่างบุคคล ผู้มีพัฒนาการในขั้นที่ ๒ จะมองความสัมพันธ์แบบตัวต่อตัว ในแง่จริยธรรมยังพิจารณาสิ่งต่างๆ ในลักษณะกายภาพและสุนิยม ในการตกลงกระทำสิ่งใดสิ่งนั้นจะต้องเป็นประโยชน์ทั้งตัวเองและคู่กรณี ถ้าไม่ได้ประโยชน์ก็ไม่ต้องกระทำ และแต่ละคนควรได้ประโยชน์มากที่สุด การสนองความสุขของผู้อื่นจะกระทำต่อเมื่อมันสนองความสุขของตัวเอง ด้วย หลักสำคัญของพัฒนาการในขั้นนี้คือจะมีได้นึกถึงการเป็นกลุ่มหรือสังคมที่ตึงาม แต่จะนึกถึงเพียงประโยชน์ของบุคคลผู้ได้ประโยชน์ส่วนตัวเท่านั้น

ในขั้นที่ ๓ ความคิดเรื่อง “กลุ่มที่ตึงาม” จะเกิดขึ้น แต่อย่างไรก็ตาม ก็ยังขาดความกว้างไกลออกไปสู่ระดับสังคม (ดังเช่นความคิดเรื่อง “สังคมที่ตึงาม” ของผู้มีพัฒนาการในขั้นที่ ๔) กรอบความคิดของขั้นที่ ๓ ก็คือ แต่ละคนในกลุ่มจะต้องฟังความเห็นของทุกคนในกลุ่ม และจะต้องพยายามกระทำในสิ่งที่กลุ่มเห็นด้วย ผู้ใช้เหตุผลในขั้นนี้จะพยายามจัดพฤติกรรมของเขาให้อยู่ในรูปแบบของ “คนดี” ตามความคิดของตน เขาจะเห็นว่าสัมพันธ์ภาพต่างๆ มีใช้เพื่อประโยชน์ส่วนตน แต่จะเป็นลักษณะ “แบ่งปัน” ระหว่างคน ๒ คนหรือมากกว่านั้น ในขั้นนี้สัมพันธ์ภาพได้กลายมาเป็นประเด็นสำคัญที่สุด เราจะเห็นว่าในขั้นที่ ๑ ไม่ได้มีการพิจารณาเรื่องสัมพันธ์ภาพ ส่วนขั้นที่ ๒ จะนึกถึงสัมพันธ์ภาพก็ต่อเมื่อมันเป็นหนทางไปสู่ผลลัพธ์ที่ตนต้องการ แต่พอถึงขั้นที่ ๓ สัมพันธภาพจะมีความสำคัญในตัวของมันเอง

สำหรับขั้นที่ ๔ จะพิจารณาสัมพันธ์ภาพเช่นกัน แต่จะขยายรวมไปถึงการหยั่งลึกถึงระดับสังคม แทนที่จะคิดถึงบุคคลเพียง ๒ - ๓ คน เราจะพิจารณาว่าบุคคลเป็นจุดหนึ่งของระบบสังคมทั้งหมดและแทนที่บุคคล การสัมพันธ์กันแบบ “ฉันและเธอ” ก็จะเป็นการร่วมอยู่

ในสังคมและเป็นของสังคม ประเด็นสำคัญจึงมีได้อยู่ที่สัมพันธภาพเท่านั้น แต่จะอยู่ที่ผลของสัมพันธภาพหรือพฤติกรรมต่างๆ ที่มีต่อสังคม อันได้แก่การกระทำในทำนองที่เกื้อหนุนหรือส่งเสริมให้สังคมได้ดำเนินไปอย่างราบรื่น โดยเชื่อว่าเราทั้งหมดเป็นสมาชิกของระบบสังคม การขยายความคิดจากเอกัตบุคลลหรือสัมพันธภาพของกลุ่มเล็กๆ ไปสู่ระบบสังคมที่กว้างออกไป เป็นความสำเร็จที่สำคัญของขั้นที่ ๔ ที่พัฒนาขึ้นมาจากขั้นที่ ๓

ลองพิจารณาคำตอบของนักศึกษาในกรณีของไฮนซ์ต่อไปนี้

๑) ผู้พิพากษาควรปล่อยเขาไป เพราะถ้าปัญหานี้เป็นปัญหาของผู้พิพากษา เขาเองก็จะทำอย่างนี้ ทั้งนี้เพราะทุกคนต่างก็จะต้องเห็นความสำคัญของผู้สมรสของตน

๒) ควรลงโทษเพราะถ้าปล่อยไปใครๆ ก็จะได้คิดว่าการขโมยไม่ผิด ทุกคนก็จะพากันขโมยและอ้างว่ามันจำเป็นต้องขโมย ศีลธรรมในสังคมก็จะเสื่อม

๓) เพราะว่าไฮนซ์ส่งสารภรรยาของเขา ผู้พิพากษาก็รู้ว่าไฮนซ์รักภรรยาของเขาและไม่อยากให้ภรรยาตาย เมื่อพยายามจะทำตามกฎหมายไม่ได้จึงต้องขโมย

๔) ถ้าหากปล่อยไฮนซ์ไปจะเป็นการกระทำเพื่อรักษาสีทธิของคนใดคนหนึ่งโดยเฉพาะซึ่งมันขัดกับสิทธิของผู้อื่น ถ้าผู้พิพากษาเห็นว่าไฮนซ์ถูกกดดันให้ต้องขโมย เขาก็ต้องสามารถรู้ได้ว่ากฎหมายไม่ยุติธรรมและพยายามเปลี่ยนแปลงกฎหมาย

ข้อ ๑) เป็นคำตอบของผู้มีพัฒนาการในขั้นที่ ๒ สิ่งที่เขาเห็นว่าถูกต้องคือการสนองความต้องการส่วนบุคคล ไฮนซ์รักภรรยาของเขา ดังนั้นจึงเป็นการสมควรแล้วที่ขโมย การที่คิดว่าถ้าผู้พิพากษาเป็นไฮนซ์ก็จะทำอย่างนี้ คือการเข้าใจว่าการกระทำนั้นใครๆ ก็ต้องกระทำและถูกต้องแล้ว

ข้อ ๒) เป็นคำตอบของผู้มีพัฒนาการในขั้นที่ ๔ สิ่งที่เขาเห็นว่าสำคัญคือการรู้จักหน้าที่ของคนในสังคม ใครไม่รู้จักหน้าที่ถือว่าผิด

ข้อ ๓) เป็นคำตอบของผู้มีพัฒนาการในขั้นที่ ๓ สิ่งที่เขาคิดว่าสำคัญต่อการทำอะไรที่ยุติ ถ้าถามต่อไปว่าเหตุใดจึงคิดว่าการยุติเป็นเรื่องสำคัญ คำตอบก็คือเพื่อที่จะได้เข้ากับคนอื่นๆ ได้ แต่ถึงอย่างไรก็ตาม ทักษะก็ไม่กว้างไปถึงการเข้าใจความสัมพันธ์ของมนุษย์ในลักษณะนี้จะกระทบสังคมในวงกว้างอย่างไร

ข้อ ๔) เป็นคำตอบของผู้มีพัฒนาการในระดับเหนือกฎเกณฑ์ (ขั้นที่ ๕) ซึ่งเห็นว่าสิ่งที่สำคัญที่สุดคือการให้สิทธิแก่เอกัตบุคล ผู้ใช้เหตุผลขั้นที่ ๕ ถือว่าหลักการทางจริยธรรมที่อยู่เบื้องหลังการกระทำเป็นสิ่งที่จำเป็นอันดับแรก แต่จะต้องเป็นหลักที่ปกป้องสิทธิของคนอื่นๆ ด้วย

ประเด็นที่ควรใช้

การที่จะวัดพัฒนาการให้ได้ง่าย ประการแรกครูควรจะศึกษาให้คุ้นเคยกับประเด็นต่างๆ ลัก ๒ - ๓ ประเด็น เมื่อนำกรณีขัดแย้งมาแล้ว และเด็กตอบด้วยเหตุผลนั้นบ่อยๆ จะได้คัดออกมาจัดได้ ทั้งนี้เพราะกรณีขัดแย้งเกือบทั้งหมดจะสามารถแสดงประเด็นอยู่แล้ว ประการที่สอง ถ้ารู้ว่าข้อความที่พูดเป็นประเด็นใดจะวัดง่ายกว่าประเด็นอื่นๆ ที่ไม่รู้ ครูที่เริ่มการสอนแบบนี้ใหม่ๆ ควรเลือกประเด็นง่ายๆ เช่น ชีวิต การลงโทษ ความจริง (ที่เกี่ยวกับความน่าเชื่อถือเกี่ยวกับการรักษาสัญญา)

บทสรุป

ข้อควรระวังในการวัดระดับพัฒนาการก็คือ ครูจะต้องไม่คิดว่าการที่ใครก็ตามสามารถใช้คำพูดที่แสดงการมีพัฒนาการในระดับสูง เช่น คำว่า “หลักทางจริยธรรม” “ความยุติธรรม” หรือคำว่า “สิทธิมนุษยชน” เป็นผู้มีพัฒนาการในระดับสูง เพราะคำเหล่านี้ผู้มีพัฒนาการในระดับต่ำก็สามารถพูดได้ แต่ความเข้าใจในสิ่งที่พูดเป็นความเข้าใจคนละอย่างกับความเข้าใจในระดับสูง ดังนั้นการที่จะพิจารณาระดับการใช้เหตุผลเชิงจริยธรรมจะต้องดูที่เหตุผลเบื้องหลังการกระทำเป็นสำคัญ



ความพร้อมของผู้เรียน

การพัฒนาจริยธรรม และความพร้อมของผู้เรียน

ความพร้อมของเด็กเป็นสิ่งที่ครูหรือพ่อแม่จะต้องทราบก่อนที่จะสอนหรือฝึกฝนเด็กในด้านต่างๆ ทั้งนี้เพื่อหลีกเลี่ยงการพัฒนาทั้งที่เด็กยังไม่พร้อม หรือการพัฒนาที่ผิดทิศทางในการฝึกให้เด็กพัฒนาด้านการใช้เหตุผล เราจะต้องฝึกฝนไปที่ละขั้น การพยายามกระตุ้นให้เด็กพัฒนาไปที่ละ ๒ ขั้นไม่ถูกต้อง เพราะเด็กยังไม่พร้อม ดังนั้น การวางแผนการสอนจริยศึกษานั้น ต้องระมัดระวังเรื่องความพร้อมเป็นสำคัญ มิฉะนั้นการสอนอาจล้มเหลวได้จากประสบการณ์ของผู้เรียน ซึ่งได้จัดกลุ่มอภิปรายเกี่ยวกับกรณีขัดแย้งทางจริยธรรม พบว่าโดยเฉลี่ยนักเรียนมีความก้าวหน้าในการใช้เหตุผล แต่เมื่อพิจารณาเป็นรายบุคคลจะเห็นความแตกต่าง คือมีนักเรียนบางคนไม่ก้าวหน้า ในกลุ่มนักศึกษาที่ไม่ก้าวหน้า ดูเหมือนว่านักศึกษาเหล่านี้จะขาดลักษณะพื้นฐานบางอย่าง ซึ่งทำให้ไม่พร้อมที่จะก้าวต่อไปในขั้นสูง

พัฒนาการตามแนวของเปียเจต์กับพัฒนาการด้านการใช้เหตุผลเชิงจริยธรรม

โคลเบอร์กได้เคยตั้งสมมติฐานว่า ทักษะด้านการใช้เหตุผลแบบทั่วไปตามแนวของเปียเจต์ จะมีส่วนกำหนดขีดพัฒนาการด้านการใช้เหตุผลทางจริยธรรมได้ แต่ในช่วงนั้นสมมติฐานนั้นนอกจากจะเป็นการตั้งขึ้นเองจากการสังเกตเพียงเล็กน้อยแล้ว ดูเหมือนว่าทั้งสองอย่างไม่สัมพันธ์กันอย่างเห็นชัดๆ นักศึกษาทุกคนอาจมีพัฒนาการด้านการใช้เหตุผลแบบทั่วไปจนถึงขั้นที่ ๔ ได้ แต่ทักษะด้านนี้ไม่เป็นตัวจำกัดว่าการใช้เหตุผลเชิงจริยธรรมควรจะพัฒนาอยู่ในขั้นใด แต่จากการค้นพบต่อมาจึงได้มีการศึกษาเพื่อตรวจสอบจากนักวิจัยหลายคน ซึ่งพบว่าผู้ใหญ่ประมาณร้อยละ ๕๐ - ๗๐ อาจพัฒนาไปไม่ถึงขั้นที่ ๔ ในด้านการใช้เหตุผลแบบทั่วไป ทำให้ต้องตั้งคำถามว่าจะเป็นไปได้ไหมว่าบรรดาผู้ใหญ่ที่ไม่สามารถพัฒนาทักษะด้านการใช้เหตุผลเชิงจริยธรรมไปจนถึงขั้นสูงสุดนั้น เป็นเพราะขีดจำกัดทางด้านการใช้เหตุผลทั่วไป

ในการทดลองเกี่ยวกับเรื่องนี้ ผู้เขียนได้จัดกลุ่มเพื่อฝึกการใช้เหตุผลเชิงจริยธรรม โดยจัดให้กับนักศึกษาที่มีพัฒนาการด้านการใช้เหตุผลเชิงจริยธรรมในขั้นที่ ๓ ให้พัฒนาไปสู่ขั้นที่ ๔ นักศึกษาเหล่านี้มีพัฒนาการด้านการใช้เหตุผลแบบทั่วไปอยู่ในขั้นที่ ๔ และ ๓ ผลการฝึกฝนเป็นไปตามสมมติฐาน กล่าวคือผู้มีพัฒนาการแบบทั่วไปในขั้นที่ ๓ ไม่สามารถใช้เหตุผลเชิงจริยธรรมขั้นที่ ๔ ได้ แต่ผู้มีพัฒนาการแบบทั่วไปในขั้นที่ ๔ สามารถทำได้ แม้ว่านักศึกษทั้งสองกลุ่มนี้จะมีความสนใจและใจกว้างในการอภิปรายกลุ่มพอๆ กันก็ตาม

จากการศึกษานี้และการศึกษาที่ตามมา ดูเหมือนเราจะได้ข้อที่สนับสนุนอย่างจริงจังว่า ความพร้อมในการฝึกฝนหรือสอนจริยธรรมจะต้องมีสิ่งที่มาเกี่ยวข้องอื่นๆ อีก ไม่เฉพาะเรื่องของระดับการใช้เหตุผลเชิงจริยธรรมเท่านั้น ในการทดลองกับเด็กในระดับประถมศึกษาซึ่งมีหลายระดับพัฒนาการ ทั้งในแบบทั่วไปและเฉพาะ การใช้เหตุผลเชิงจริยธรรมก็ให้ผลเช่นเดียวกัน การทดลองที่กล่าวมาทั้งหมดแสดงให้เห็นว่า ระดับการใช้เหตุผลแบบทั่วไปตามแนวของเปียเจต์ สามารถกำหนดขีดจำกัดในการใช้เหตุผลเชิงจริยธรรม ดังนั้นในการที่จะเตรียมความพร้อม เราจึงไม่เพียงแต่จะต้องหลีกเลี่ยงการอภิปรายที่สูงเกินกว่าพัฒนาการของเด็ก (เช่น อภิปรายโดยใช้เหตุผลขั้นที่ ๕ กับเด็กที่มีพัฒนาการขั้นที่ ๓) เท่านั้น เรายังจะต้องคำนึงถึงพัฒนาการแบบทั่วไปของเด็กด้วย โดยจะต้องรู้ว่าเด็กบางคนที่เราสอนแต่เขาไม่พัฒนาด้านการใช้เหตุผลเชิงจริยธรรมนั้น เป็นเพราะว่าเขายังขาดความสามารถด้านการใช้เหตุผลแบบทั่วไป ซึ่งทำให้ไม่พร้อมในการเรียนหรือฝึกฝน

ความสัมพันธ์ระหว่างพัฒนาการด้านการรู้การคิด กับพัฒนาการด้านการใช้เหตุผลเชิงจริยธรรม

บุคคลที่ยังมีพัฒนาการด้านการรู้การคิดแบบทั่วไป (ตามแนวของเปียเจต์) มากเท่าใด ก็จะมีความเป็นไปได้ที่จะมีพัฒนาการด้านการใช้เหตุผลเชิงจริยธรรมในขั้นสูง นั่นคือถ้าปราศจากความสามารถในการใช้เหตุผลแบบทั่วไปแล้ว ความสามารถในการใช้เหตุผลเชิงจริยธรรมก็จะไม่เกิด ลองนึกถึงการใช้เหตุผลแบบทั่วไปว่าเป็นพื้นฐานของการใช้เหตุผลอื่นๆ โดยเปรียบเทียบกับการใช้ภาษา เราจะเห็นว่าการเรียนรู้ภาษามีพื้นฐานมาจากความสามารถในการเข้าใจคำต่างๆ ก่อน แล้วจึงจะค่อยๆ สามารถอ่านและเขียน

ลองกลับไปพิจารณาตัวอย่างการทดลองของเปียเจต์ในบทที่ ๒ เรื่องการเปรียบเทียบระดับน้ำในแก้วที่มีรูปทรงต่างกัน จะเห็นว่าเด็กที่ยังมีพัฒนาการในขั้นต้นๆ จะพิจารณามิติเดียว เช่น ความสูงของน้ำ หรือความกว้างของแก้วน้ำ เด็กจึงตอบคำถามไม่ถูกต้อง เด็กส่วนใหญ่ที่ทำการทดลองจะตอบว่าน้ำในแก้วทรงสูงมีมากกว่าน้ำในแก้วทรงกว้าง พัฒนาการแบบทั่วไป

ของเด็กในขั้นนี้จะไปเป็นสิ่งที่จำกัดการใช้เหตุผลเชิงจริยธรรม กล่าวคือ เด็กจะพิจารณาปัญหาในแง่มุมเดียว ซึ่งเป็นการใช้เหตุผลเชิงจริยธรรมในขั้นที่ ๑

อย่างไรก็ตาม เราไม่สามารถระบุให้เฉพาะเจาะจงลงไปได้ว่าระดับใดของพัฒนาการด้านการรู้การคิดจะตรงกับระดับใดของพัฒนาการด้วยการใช้เหตุผลเชิงจริยธรรม เพราะการเปรียบเทียบนี้ยังไม่เป็นที่ตกลงอย่างชัดเจน ทั้งนี้เพราะความสัมพันธ์ที่กล่าวมาแตกต่างไปตามสมมติฐานของทฤษฎีและวิธีการวัดระดับพัฒนาการต่างๆ ดังนั้นข้อมูลในตารางต่อไปนี้จึงเป็นเพียงส่วนหนึ่งที่แสดงความสัมพันธ์ระหว่างพัฒนาการทั้งสองแบบ

ตารางที่ ๘.๑ ความสัมพันธ์ระหว่างพัฒนาการตามแนวของเปียเจต์กับพัฒนาการด้านการใช้เหตุผลเชิงจริยธรรม

พัฒนาการด้านการรู้การคิด และสติปัญญา (พัฒนาการตามแนวของเปียเจต์)	พัฒนาการด้านการใช้เหตุผลทางจริยธรรม
ขั้นที่ ๒ และ ๓ (ตอนแรก) พิจารณาผลทางกายภาพเพียงอย่าง เดียว แบ่งแยกสิ่งต่างๆ จากกัน	ขั้นที่ ๑ ปิดคำสั่งและการลงโทษ
ขั้นที่ ๓ (ตอนที่ ๒) แลกเปลี่ยนผลประโยชน์ พิจารณา สิ่ง ที่เกี่ยวข้องหลายๆ ด้าน	ขั้นที่ ๒ ปิดสิ่งที่จะนำไปสู่ผลประโยชน์ ยึดถือสิ่งที่เกี่ยวข้องกัน เช่น ความ เป็นญาติ
ขั้นที่ ๔ (ตอนแรก) ผลประโยชน์ย้อนกลับ	ขั้นที่ ๓ ยึดความสัมพันธ์ระหว่างบุคคล
ขั้นที่ ๔ (ตอนที่ ๒) พิจารณาระบบสังคมในวงกว้าง	ขั้นที่ ๔ ยึดถืออำนาจของกฎหมาย
ขั้นที่ ๕ (ตอนที่ ๓) มีความสามารถอย่างเต็มที่ในการแยก แยะสิ่งต่างๆ สามารถสร้างหลักการได้	ขั้นที่ ๕ ยึดสัญญาประชาคม ยึดหลัก ความถูกต้อง

จากตารางที่ ๘.๑ จะเห็นว่าลูกศรชี้จากพัฒนาการแบบทั่วไปของเปียเจต์ไปสู่พัฒนาการทางจริยธรรม ที่เป็นเช่นนี้เพราะพัฒนาการแบบทั่วไปจำเป็นต้องพัฒนาการทางจริยธรรม ไม่ใช่ในทำนองกลับกัน แต่ผู้อ่านจะต้องไม่คิดว่าทันทีที่บุคคลมีพัฒนาการแบบทั่วไปในขั้นใด ก็เกิดพัฒนาการด้านจริยธรรมในขั้นที่ลูกศรชี้ไปอย่างอัตโนมัติ การที่บุคคลจะสามารถพัฒนาการใช้เหตุผลเชิงจริยธรรม ต้องอาศัยองค์ประกอบอย่างอื่นอีก ในสภาพจริง โดยเฉพาะอย่างยิ่งการที่มีพัฒนาการทั่วไปในขั้นสูงอาจมิได้มีพัฒนาการด้านการใช้เหตุผลเชิงจริยธรรมในขั้นสูงก็ได้

พัฒนาการด้านการสวมบทบาทของเซลแมน

เราได้ทราบมาว่าพัฒนาการแบบทั่วไปจะทำให้เกิดพัฒนาการเชิงจริยธรรม แต่ถ้าจะพูดให้ตรงยิ่งขึ้นก็คือ พัฒนาการแบบทั่วไปก่อให้เกิดพัฒนาการด้านการสวมบทบาท ซึ่งเป็นผลให้เกิดพัฒนาการด้านจริยธรรม

เซลแมน (๒๕๑๔) ได้อธิบายพัฒนาการด้านการสวมบทบาทว่าเป็นความเข้าใจทัศนะของผู้อื่นในการมองโลก ความเข้าใจนี้มีใช้ความสงสาร แต่เป็นการรับรู้ว่า นอกจากความคิดเห็นของตนแล้ว ยังมีความคิดเห็นของคนอื่นๆ ด้วย และคนอื่นๆ ก็มีความคิดเห็นเป็นของตนเอง เมื่อพัฒนาการด้านนี้ของเราก้าวหน้าไปมากแล้ว ความเข้าใจทัศนะของผู้อื่นก็จะซับซ้อนยิ่งขึ้น เช่น ครั้งแรกนาย ก. สามารถเข้าใจว่านางสาว ข. ไม่ชอบตน ที่ซับซ้อนไปกว่านั้นก็คือ นาย ก. คิดว่าที่นางสาว ข. ไม่ชอบตนเพราะหล่อนคิดว่า นาย ก. ไม่ชอบหล่อน เป็นต้น

การสวมบทบาทของผู้อื่นในระดับต่ำๆ คือการที่เด็กรู้ว่าโลกนี้มีคนอื่นอยู่ด้วย นอกเหนือจากตัวเขา แต่ไม่คิดว่าคนอื่นคิดแตกต่างจากตัวเขา พัฒนาการในระดับต่อมาคือสามารถเข้าใจความคิดของผู้อื่นที่มีต่อเขา เช่น เด็กสามารถเดาได้ว่าเหรียญซ่อนอยู่ในมือข้างใด โดยที่ไม่รู้ว่ามีการวางแผนซ่อนเหรียญอย่างไร

“เธอซ่อนเหรียญไว้ในมือซ้าย ๕ ครั้ง ครั้งนี้เธอคิดว่าจะหลอกฉันได้อีกหรือว่าเธอเปลี่ยนมือแล้ว” (ครั้งที่ ๖ เหรียญซ่อนอยู่ในมือซ้ายอีก)

ดังได้กล่าวมาแล้วว่าพัฒนาการด้านการรู้การคิดแบบทั่วไปเป็นพื้นฐานของพัฒนาการด้านการใช้เหตุผลเชิงจริยธรรม แต่ไม่ใช่พื้นฐานโดยตรง ต้องเกิดพัฒนาการสวมบทบาทเสียก่อน นั่นคือ ทั้งพัฒนาการด้านการรู้การคิดและพัฒนาการด้านการสวมบทบาทผู้อื่นรวมกัน ทำให้เกิดพัฒนาการด้านการใช้เหตุผลเชิงจริยธรรม

ความพร้อมกับการจัดโปรแกรมการสอน

เนื่องจากพัฒนาการด้านการรู้การคิด และสติปัญญาเป็นพื้นฐานของพัฒนาการอื่นๆ ดังนั้นในการจัดโปรแกรมการสอนจะเน้นด้านนี้มากกว่าพัฒนาการด้านการสวมบทบาท ในการวัดระดับพัฒนาการเพื่อจัดกลุ่มจึงจะวัดทั้งระดับเหตุผลเชิงจริยธรรม และระดับพัฒนาการด้านการรู้การคิดและสติปัญญา

มีแบบทดสอบพัฒนาการด้านการรู้การคิด และสติปัญญาที่ผู้สอนสามารถใช้สอบได้เลย แต่ผู้สอนควรมีความแม่นยำในทฤษฎีของเปียเจต์พอสมควร หากวัดแล้วปรากฏว่าพัฒนาการด้านนี้ของเด็กไม่คู่ขนานไปกับพัฒนาการด้านการใช้เหตุผลเชิงจริยธรรม ก็ถือว่าเด็กยังไม่พร้อม แต่ถ้าหากโรงเรียนมีโปรแกรมฝึกเพื่อให้เกิดพัฒนาการด้านนี้โรงเรียนก็ต้องจัดให้ แต่ถ้าไม่มีก็จัดเด็กเข้ากลุ่มที่พร้อมเลย หรือรอไปก่อนจนกว่าเด็กจะมีพัฒนาการ เพราะเรื่องนี้จะเกี่ยวกับความรู้สึกของเด็กด้วย อีกประการหนึ่ง ผลการศึกษาค้นคว้าเกี่ยวกับความพร้อมนั้นยังไม่สมบูรณ์ การไม่让孩子เข้ากลุ่มกับเพื่อนจะเป็นผลเสียหายนมากกว่า

ในกรณีนี้เด็กยังขาดความพร้อมในด้านพัฒนาการด้านการรู้การคิด และสติปัญญา มีวิธีการที่จะทำได้อยู่ ๒ วิธีคือ การฝึกตามแนวของเปียเจต์ และการรอไปอีกสัก ๒ - ๓ ปี จนกว่าเด็กจะพร้อม

ความพร้อมที่ไม่คงที่

เด็กบางคนอาจจะพัฒนาด้านการใช้เหตุผลเชิงจริยธรรมในระดับใดระดับหนึ่ง โดยที่ยังไม่พัฒนาด้านการรู้การคิดในระดับเดียวกัน ในทางกลับกัน เด็กบางคนอาจก้าวหน้าทางด้านการรู้การคิดไปก่อนด้านการใช้เหตุผลเชิงจริยธรรม กรณีเช่นนี้ ครูจะต้องทราบและทำการวัดเด็กเป็นช่วงๆ

แนวปฏิบัติในกรณีที่ไม่สามารถวัดพัฒนาการด้านการรู้การคิดและการสวมบทบาท

ครูใหม่คงจะยังไม่สามารถวัดพัฒนาการตามแนวของเปียเจต์และเซลแมนได้ แต่ครูจะต้องระลึกอยู่เสมอว่า ความพร้อมทั้งสองด้านนี้ส่งผลต่อความพร้อมทางจริยธรรม และความล้มเหลวหลายประการในการสอนเกิดจากความไม่พร้อมนี้ อีกประการหนึ่ง ครูจะต้องเข้าใจว่าการที่เด็กไม่เกิดพัฒนาการไม่ใช่ว่าแสดงว่าเด็กมีทัศนคติที่ไม่ดี หรือเด็กไม่พยายาม แต่อาจจะเพราะเด็กยังไม่พร้อม ถ้าความพยายามของครูทำให้เด็กเกิดความคับข้องใจเป็นอย่างมาก ครูควรละเว้นเด็กเหล่านี้ก่อน

การสอนโดยวิธีอภิปรายกลุ่ม

ในบทนี้จะกล่าวถึงหลักการเบื้องต้นในการจัดจรรยาศึกษาและขั้นตอนในการจัด โดยจะเริ่มต้นที่หลักการก่อน หลักการที่นำมาเสนอนี้ว่าด้วยการมาจากรากฐานของโคลเบอร์ก และจากประสบการณ์ของผู้เขียนในการจัดจรรยาศึกษา ซึ่งเหมาะที่จะนำไปประยุกต์ใช้กับจรรยาศึกษาหลายรูปแบบ

หลักการสอน

หลักการเบื้องต้นที่ผู้สอนจะต้องคำนึงในการจัดจรรยาศึกษามี ๔ ประการ คือ ๑) การอำนวยความสะดวกให้เกิดพัฒนาการ ๒) การสร้างความไม่สมดุลในตัวผู้เรียน ๓) การกำหนดบทบาทของผู้สอน ๔) หลักทางจริยศาสตร์ที่นำมาใช้ในการจัดกิจกรรม

หลักการที่ ๑ : ความสะดวกให้เกิดพัฒนาการ

ถ้าเราสามารถฝึกฝนให้ผู้เรียนพัฒนาไปได้ ๑ ขั้นภายในเวลา ๖ เดือน มิได้หมายความว่าถ้าฝึกฝนต่อไปอีกเป็นเวลาหลายปี จะสามารถทำให้ผู้เรียนพัฒนาไปถึงขั้นที่ ๖ หรือมากกว่านี้ได้ ทั้งนี้เพราะพัฒนาการของผู้เรียนมิได้เกิดจากการจัดจรรยาศึกษาในแนวนี้อย่างเดียว เราจะเห็นว่าในชีวิตปกติของผู้เรียน เขาได้รับประสบการณ์ทั้งในห้องเรียนและนอกห้องเรียน ที่ช่วยพัฒนาการใช้เหตุผลเชิงจริยธรรมอยู่แล้ว แต่ยังไม่เพียงพอ จึงต้องจัดกิจกรรมที่กระตุ้นให้เกิดพัฒนาการ การฝึกฝนตามกิจกรรมนี้มีข้อบ่งชี้ของพัฒนาการทางจริยธรรม แต่เป็นตัวเชื่อมที่ดีกับโลกแห่งความจริงของผู้เรียน ดังนั้นงานหลักของครูคือการเป็นเหมือนผู้ช่วยให้เด็กเกิดพัฒนาการ

การฝึกฝนตามแนวทางนี้ แม้ผลอาจเกิดกับผู้เรียนเพียงจำนวนครึ่งหนึ่งหรือหนึ่งในสาม ก็ถือว่าใช้ได้แล้ว แต่ในบางครั้งเด็กก็สามารถพัฒนาได้อย่างรวดเร็วจนน่าประหลาดใจ อย่างไรก็ตามเด็กบางคนอาจไม่พัฒนาเลย แต่ก็นับว่าได้ช่วยเด็กในวิถีทางที่จะนำไปสู่การพัฒนา

หลักการที่ ๒ : สร้างความไม่สมดุลในตัวผู้เรียน

พัฒนาการด้านการใช้เหตุผลเชิงจริยธรรม เกิดจากการกระตุ้นของความไม่สมดุลทางด้านความคิดในตัวบุคคล ไม่ใช่โดยวิธีสอนชั้นนั้น ๆ โดยตรง แนวคิดนี้อาจมีผู้ไม่เห็นด้วยอยู่บ้างที่เป็นดังนี้อาจจะเพราะเข้าใจผิดว่าความคิดดังกล่าวคืออาการอารมณ์เสีย ความกระวน-กระวายใจหรือความทุกข์ใจ ซึ่งที่จริงไม่ใช่ ความไม่สมดุลทางความคิดนี้ เป็นภาวะของความสงสัยหรืออยากรู้ เหมือนกับที่เราได้ยื่นปริศนาที่ท้าทายหรือปัญหาที่น่าสนใจ ซึ่งถ้าเราไม่สามารถแก้ปัญหาได้ จะรู้สึกคับข้องใจ แต่ความไม่สมดุลนี้ไม่ทำลายอารมณ์หรือทำให้อารมณ์เสีย ความไม่สมดุลทางด้านความคิดจะเป็นไปในทำนองที่ก่อให้เกิดกระบวนการศึกษาค้นคว้า ความกระตือรือร้น และแรงกระตุ้นที่จะอยากรู้มีความรู้เพิ่มขึ้น แต่มิได้หมายความว่ากิจกรรมนี้จะไม่เคยทำให้ผู้เรียนเสียความรู้สึกเลย โดยเฉพาะอย่างยิ่งผู้ใหญ่ ซึ่งในช่วงหลังของชีวิตมักพบว่า มีความขัดแย้งทางจริยธรรมในชีวิตประจำวัน อย่างไรก็ตาม นักทฤษฎีหลายคน เช่น ไรเกลและอิริคสันเห็นว่าการขัดแย้งพอประมาณเป็นพื้นฐานของการพัฒนา

หลักการที่ ๓ : กำหนดบทบาทของผู้สอน

ผู้สอนทำหน้าที่เป็นผู้ก่อให้เกิดประสบการณ์ ซึ่งกระตุ้นให้ผู้เรียนค้นพบเหตุผลในขั้นสูงด้วยตนเอง ผู้สอนจะไม่ทำหน้าที่บอกเนื้อหาของสิ่งที่นักเรียนไม่รู้โดยตรง ถ้าจะเปรียบเทียบการสอนทั้งสองแบบนี้ จะเห็นได้จากการสอนเรื่องสี การสอนเนื้อหาคือการบอกว่าสีที่เขาไม่เคยเห็นนั้นเป็นอย่ำนั่นอย่างนี้ แต่การสอนแบบที่เรากำลังกล่าวถึงนี้ผู้สอนจะบอกผู้เรียนว่าจะไปหาสีที่ว่ำนได้ทีใด ผู้เรียนจะไปหาด้วยตนเอง

กลวิธีที่ใช้ในการสอนได้แก่การที่ครูกระตุ้นให้เด็กขยายพัฒนาการของเขา ด้วยการตั้งคำถามและการจัดประสบการณ์ที่เหมาะสม ซึ่งในกรณีนี้ได้แก่คำถามที่ทำให้เด็กต้องเผชิญกับปัญหาทางจริยธรรมที่ยากและขัดแย้ง วิธีการเช่นนี้มีสมมติฐานว่าผู้เรียนเป็นเจ้าของความคิดนี้อยู่แล้ว หน้าที่ของผู้สอนคือการจัดกิจกรรมให้ผู้เรียนได้ตระหนักถึงความสามารถในการคิดของเขาเอง

หลักการที่ ๔ : หลักทางจริยศาสตร์ที่นำมาใช้ในการจัดกิจกรรม

การจัดกิจกรรมฝึกฝนจริยธรรมโดยไม่ยึดมั่นในหลักจริยศาสตร์ จะเป็นการกระทำที่หลอกลวง ดังนั้นในการสอนจึงต้องคำนึงถึงหลักทางจริยศาสตร์ คือการปกป้องสิทธิของผู้เรียน ซึ่งได้แก่การที่ผู้เรียนตัดสินใจเข้าร่วมกิจกรรมด้วยความสมัครใจ และสิทธิในการที่จะรับเอาค่านิยม หรือความเชื่อโดยปราศจากความกลัว

ประการแรก เกี่ยวกับการยินยอมเข้าร่วมกิจกรรม ผู้เรียนจะต้องเข้าร่วมกิจกรรมอย่างผู้ที่เข้าใจว่ากิจกรรมคืออะไร เพราะว่ากิจกรรมที่จัดอาจเปลี่ยนแปลงบางอย่างในตัวผู้เรียน จึงไม่ควรบังคับหรือกดดันให้ผู้เรียนเข้าร่วมกิจกรรม แต่ควรใช้วิธีสนับสนุนแทน อีกประการหนึ่ง ก็คือจะต้องไม่มีการลงโทษผู้เรียน

ประการที่สอง การที่ผู้เรียนมีสิทธิอย่างเต็มที่ในการที่จะรับหรือไม่รับเอาคำนิยามหรือความเชื่อต่าง ๆ หมายถึงว่า ผู้สอนและผู้เรียนแต่ละคนนับถือความคิดเห็นของตนเองและกัน แต่มีข้อว่าแต่ละคนจะต้องเชื่อทุกอย่างที่ตนอยากเชื่อ นั่นคือทุกคนจะต้องฟังความคิดเห็นของผู้อื่น แต่ถ้าไม่เห็นด้วยก็ไม่ควรจะดูถูกความคิดของผู้อื่น ครูเองจะต้องพยายามหลีกเลี่ยงที่จะแสดงความชื่นชมเด็กที่เห็นพ้องต้องกับครู หรือเด็กที่มีความก้าวหน้าในการเรียน ขณะเดียวกันก็จะต้องไม่แสดงท่าทีปฏิเสธเด็กที่ไม่เห็นพ้องกับครู แม้ว่าตามทฤษฎีเราจะเชื่อว่าการพัฒนาการขั้นสูงดีกว่า พัฒนาการขั้นต่ำ แต่เราจะต้องไม่คิดว่าเด็กที่มีพัฒนาการในขั้นสูงมีความดีหรือมีค่ากว่าเด็กที่มีพัฒนาการในขั้นต่ำ เราจะต้องปฏิบัติต่อเด็กอย่างเท่าเทียมกัน และประการสุดท้ายในการปิดหลักทางจริยศาสตร์ในการจัดกิจกรรม คือ ครูจะต้องไม่จำกัดความเชื่อของเด็กที่มีต่อการพัฒนาจริยธรรมในรูปแบบอื่น ๆ

การแปลงทฤษฎีทางจริยธรรมไปสู่การปฏิบัติ : การจัดกลุ่มต้นแบบ

หลักการสอน ๔ ประการที่ได้กล่าวมาแล้วเบื้องต้น จะเป็นตัวกำหนดสิ่งต่างๆ เช่น เป้าหมายและวิถีทางที่จะไปสู่เป้าหมาย การเพิ่มพัฒนาการของผู้เรียนและบทบาทของผู้สอน เป็นต้น ในการเสนอกระบวนการสอนโดยวิธีจัดกลุ่มอภิปรายนี้ จะเริ่มต้นด้วยการสรุปภาพรวมของกิจกรรมก่อน แล้วจึงจะขยายรายละเอียด ผู้สร้างกระบวนการสอนนี้คือ แบล็ตต์ (Blatt) และโคลเบอร์ก ต่อมามีการเปลี่ยนแปลงในรายละเอียดบางส่วน แต่ในหลักการยังคงเดิม ดังนั้นหากผู้อ่านเข้าใจกระบวนการที่แบล็ตต์และโคลเบอร์กสร้างไว้แล้ว ก็จะสามารถเข้าใจส่วนต่างๆ ได้ง่ายเข้า อย่างไรก็ตาม กระบวนการที่จะนำเสนอนี้ เป็นอุดมการณ์ที่เรามุ่งจะนำไปให้ถึง แต่ก็อาจจะไปไม่ถึงก็ได้ เนื่องจากขีดจำกัดบางประการ ดังนั้นในบทที่ ๙ และบทที่ ๑๒ จะมีคำอธิบายว่าเมื่อเหตุการณ์ต่างๆ มิได้เป็นไปดังอุดมการณ์ที่วางไว้ เราจะทำอย่างไร เพราะแม้แต่ครูที่เก่งที่สุดก็ยังยากที่จะสอนได้ตามนี้ อย่างไรก็ตาม จริยศึกษาที่จะบังเกิดผลจะต้องหลีกเลี่ยงการสอนที่เห็นได้ชัดๆ ว่าผิดแนวทาง แล้วดำเนินตามแนวทางที่ถูกต้อง ทั้งยังต้องเรียนรู้จากความผิดพลาดและอดทนต่อความล้มเหลวอีกด้วย

ตารางที่ ๙.๑ ขั้นตอนในการสอนอย่างย่อ ๆ



ขั้นตอนในการสอนอย่างละเอียด

ขั้นตอนในการสอนอย่างละเอียดที่จะกล่าวในแต่ละข้อต่อไปนี้จะประกอบด้วยเนื้อหาสำคัญ ๒ ส่วน คือ ส่วนที่เป็นเป้าหมาย และส่วนที่อธิบายรายละเอียดของกระบวนการที่จะทำให้บรรลุเป้าหมาย โดยส่วนที่เป็นเป้าหมายนั้นใส่ไว้ในตาราง

ขั้นตอนที่ ๑ : จัดกลุ่มผู้เรียน

ขั้นตอนที่ ๑ เป็นขั้นตอนที่ผู้สอนจะต้องพยายามจัดกลุ่มผู้เรียน เพื่อให้การอภิปรายกลุ่มมีประสิทธิภาพ แนวทางในการจัดกลุ่มมี ๓ ประการคือ ๑) สมาชิกในกลุ่มจะต้องมีพัฒนาการในชั้นต่างๆ ที่แตกต่างกัน แต่ต่อเนื่องกันประมาณ ๒ - ๓ ชั้น เช่น ชั้นที่ ๑ และ ๒ หรือชั้นที่ ๑ ชั้นที่ ๒ และชั้นที่ ๓ เป็นต้น ๒) ผู้มีพัฒนาการในชั้นต่างๆ ควรจะมีจำนวนพอๆ กัน ๓) ขนาดของกลุ่มควรจะมีโดยมีสมาชิกประมาณ ๘ - ๑๒ คน

การที่สมาชิกกลุ่มมีพัฒนาการในชั้นที่แตกต่างกันแต่ต่อเนื่องกัน ๒ - ๓ ชั้นตามแนวทางข้อ ๑ มีข้อดีคือ ประการแรก ผู้เรียนทุกคนจะถูกเพื่อนที่มีพัฒนาการในชั้นสูงกว่าได้เฝ้าด้วยเหตุผลในชั้นที่สูงกว่าที่นักเรียนใช้อยู่ ๑ ชั้น (ส่วนนักเรียนที่ใช้เหตุผลชั้นสูงสุดในกลุ่มจะถูกครูได้เฝ้า) ซึ่งจะทำให้นักเรียนรู้สึกไม่สมดุล ประการที่สอง ช่วงห่างของพัฒนาการในระยะ ๒ - ๓ ชั้น จะมีความแตกต่างด้านความคิดเห็น และความแตกต่างนี้จะช่วยให้เกิดโต้แย้งกันได้มาก และประการที่สาม ถ้าสมาชิกในกลุ่มมีพัฒนาการแตกต่างกันมากถึง ๕ - ๖ ชั้น การที่ครูจำเป็นต้องกล่าวถึงทุกชั้นตามที่นักเรียนพูดออกมา จะทำให้สามารถดำเนินการอภิปรายได้เพียงเล็กน้อย และจะนำพาซึ่งความเบื่อหน่าย และประการสุดท้ายถ้าผู้ร่วมกิจกรรมมีพัฒนาการในชั้นที่ไม่ต่อเนื่องกัน ผู้มีพัฒนาการในชั้นต่ำจะไม่สามารถเข้าใจเหตุผลของผู้มีพัฒนาการในชั้นสูง

ตารางที่ ๙.๒ การจัดกลุ่ม

จุดประสงค์ : เพื่อจัดกลุ่มที่ประกอบด้วยสมาชิกที่มีคุณสมบัติเฉพาะตามที่ต้องการจำนวนหนึ่ง ซึ่งมีจำนวนเพียงพอที่จะช่วยให้การอภิปรายได้ผลดีที่สุด

วิธีการที่ ๑ : วัดระดับการใช้เหตุผลเชิงจริยธรรม

แนวทาง : เริ่มด้วยการจำกัดพิสัยของข้อมูลให้แคบลง หากการจำกัดพิสัยยังไม่เพียงพอ เนื่องจากผู้เรียนมีอายุมาก ให้ใช้วิธีสัมภาษณ์อื่นๆ ดังได้กล่าวไว้ในบทที่ ๘ ประกอบกัน

วิธีที่ ๒ : จัดผู้เรียนเข้ากลุ่ม

แนวทาง : การจัดผู้เรียนเข้ากลุ่มมีเงื่อนไขดังนี้

๑. แต่ละกลุ่มควรมีสมาชิกที่มีพัฒนาการแตกต่างกันประมาณ ๒ - ๓ ชั้น

๒. สมาชิกในแต่ละชั้นควรมีจำนวนพอๆ กัน

๓. จำนวนสมาชิกมีจำนวนประมาณ ๘ - ๑๒ คน

ข้อสังเกต : ควรหลีกเลี่ยงการมีสมาชิกที่มีอายุแตกต่างกันมากเกินไปในกลุ่ม

ส่วนแนวทางที่สอง การที่กลุ่มจะต้องมีสมาชิกที่มีพัฒนาการในชั้นต่าง ๆ จำนวนพอ ๆ กัน มีข้อดีคือ ประการแรก ถ้ามีสมาชิกที่มีพัฒนาการในชั้นใดชั้นหนึ่งเพียงคนเดียว โดยเฉพาะอย่างยิ่งชั้นสุดท้าย ความคิดของเขาจะแตกต่างจากคนอื่นอยู่เสมอ เขาจะถูกมองว่าไขว่ไขว หรือบางครั้งอาจจะถูกตัดออกจากกลุ่มเพื่อน ซึ่งหากเป็นเช่นนั้น ครูจะป้องกันได้ยาก เพราะอยู่นอกห้องเรียน ประการที่สอง มีความจำเป็นที่จะต้องให้ผู้สนับสนุนความคิดต่าง ๆ ที่แสดงออกในชั้นต่าง ๆ เพราะจะช่วยให้ประเด็นต่าง ๆ ชัดเจนหรือนำเชื่อถือ ในการฝึกฝนตามแนวทางนี้ จะต้องให้ความคิดที่ตรงกันข้ามกันมีความชัดเจนน่าเชื่อถือ ประการที่สาม การเน้นที่ประเด็นใดก็ตาม จะต้องใช้เวลาพอสมควร หากมีสมาชิกในชั้นต่าง ๆ น้อยเกินไป จะเป็นการเสียเวลากับเด็กเพียง ๒ - ๓ คนมากเกินไป

สำหรับแนวทางที่ ๓ คือเรื่องขนาดของกลุ่มหรือจำนวนสมาชิกกลุ่ม นับว่ามีความยืดหยุ่นได้มากที่สุดในจำนวนแนวทางทั้ง ๓ ประการ จำนวนของสมาชิกจะขึ้นอยู่กับครูหรือกระบวนการสอน ผู้เขียนเคยจัดกลุ่มเล็ก ๆ ขนาดที่มีเด็กเพียง ๑ คน หรือกลุ่มใหญ่ขนาดที่มีเด็ก ๒๐ คน เมื่อประเมินประสิทธิภาพของกิจกรรม พบว่าจำนวนผู้เรียน ๘ - ๑๒ คนพอดี จำนวน ๘ - ๑๒ คน ดีกว่าจำนวน ๓ - ๕ คน เพราะจะช่วยให้เห็นความหลากหลายของความคิด ซึ่งเป็นการกระตุ้นให้เกิดการอภิปราย แต่จำนวนดังกล่าวก็เพียงพอที่จะให้ออกาสเด็กแต่ละคนได้แสดงความคิดเห็นของเขาและไม่ถูกคุกคามด้วย

กระบวนการจัดให้เป็นไปตามขั้นตอนที่ ๑

ในการจัดให้เป็นไปตามขั้นตอนที่ ๑ (จัดกลุ่มผู้เรียน) เราจะต้องวัดพัฒนาการของเด็กเสียก่อน ในทางสถานการณ์ การจัดกลุ่มสามารถจัดได้ตามเป้าหมายโดยบังเอิญ แต่ในบางกรณี ที่กลุ่มมีจำนวนมากและหลายประเภท ครูจำเป็นต้องกำหนดให้เด็กเข้ากลุ่ม

ขั้นแรก เราต้องรู้ก่อนว่าเด็กใช้เหตุผลเชิงจริยธรรมในชั้นใด ในตอนแรกให้ดูที่ช่วงของพัฒนาการของเด็กทั้งหมดว่ามีกี่ขั้น ถ้าพบว่าในกลุ่มมีเด็กที่มีพัฒนาการในชั้นที่ห่างกันเพียง ๒ - ๓ ขั้น และมีจำนวนเด็กในแต่ละชั้นดังกล่าวพอ ๆ กัน ครูก็เพียงแค่สุ่มเด็กให้เข้ากลุ่มก็พอ จัดพิสัยของอายุให้แคบลงเพราะตามช่วงอายุดังกล่าวเด็กจะมีพัฒนาการระหว่างขั้นที่ ๑ - ๓ เป็นส่วนใหญ่ สำหรับเด็กอายุต่ำกว่าเช่นอายุต่ำกว่า ๘ ปี ซึ่งยังไม่มีมีการกระจายของชั้นต่าง ๆ เราให้อยู่ขั้นที่ ๑ และเด็กอายุ ๑๐ ปี จะอยู่ประมาณขั้นที่ ๑ หรือ ๒ อย่างไรก็ตาม แม้จะมีเด็กที่มีพัฒนาการเพียงชั้นเดียวหรือ ๒ ชั้น ในกลุ่ม ก็ยังสามารถดำเนินการไปได้ ในกรณีนี้ครูจะต้องทำหน้าที่ถกเถียงเพื่อให้เกิดความคิดเห็นที่ตรงกันข้าม อย่างไรก็ตาม ถ้าการจัดพิสัยให้แคบลงยังไม่เพียงพอ ก็มีวิธีการคือ ถ้าผู้เรียนอายุเกิน ๑๖ ปี เราคาดว่าเขาจะมี

พัฒนาการอยู่ในช่วงประมาณ ๔ ชั้น เราจะวัดพัฒนาการตามแนวในบทที่ ๗ แล้วจึงจะสามารถจัดเด็กเข้ากลุ่มได้ ในการจัดกลุ่ม ถ้าทำได้ครูควรใช้วิธีสัมภาษณ์โดยตั้งคำถามเกี่ยวกับกรณีขัดแย้งทางจริยธรรม อย่างไรก็ตาม การวัดพัฒนาการของเด็กในครั้งแรกอาจมีข้อผิดพลาดได้ แต่เราสามารถวัดได้อีกครั้งเมื่อเด็กเริ่มอภิปรายในกลุ่ม เด็กซึ่งมีพัฒนาการต่ำกว่าเด็กอื่นๆ ในกลุ่มจะประสบความลำบากในการติดตามการอภิปราย และนานๆ ครั้งเด็กอาจจะแสดงท่าทีเห็นด้วยเสียเลย ส่วนเด็กที่มีพัฒนาการในขั้นที่สูงเกินไป จะใช้เหตุผลที่เห็นใจความเข้าใจของคนอื่น และเด็กเองจะรู้สึกเบื่อหน่าย ในกรณีเช่นนี้เราสามารถย้ายเด็กไปไว้ในกลุ่มที่เหมาะสมกว่านี้ อย่างไรก็ตาม การย้ายกลุ่มของเด็ก ครูจะต้องไม่ทำให้เด็กเกิดความเข้าใจในทางลบ เช่น เด็กเข้าใจว่าตนประสบความสำเร็จแล้ว หรือได้รับการปฏิเสธจากกลุ่มเดิม เป็นต้น การทำให้เด็กเข้าใจอย่างถูกต้องต่อการย้ายกลุ่ม จะต้องทำตั้งแต่ครั้งแรกที่เริ่มจัดกิจกรรมสำหรับเด็กที่จำเป็นต้องย้ายกลุ่ม ครูจะต้องหาโอกาสอธิบายกับเด็กเป็นส่วนตัวตามที่เป็นจริง และด้วยท่าทีที่เป็นเชิงบวก

ขั้นตอนที่ ๒ : เลือกและเตรียมกรณีขัดแย้ง

การเลือกกรณีขัดแย้ง

ในการเลือกกรณีขัดแย้ง เราจะต้องเลือกเรื่องที่จะก่อให้เกิดความไม่สมดุลทางความคิดให้แก่ผู้เรียนจำนวนหลายคนที่สุดเท่าที่จะเป็นไปได้ และจะต้องเป็นเรื่องที่กระตุ้นให้เกิดการถกเถียงที่ได้ผลด้วย ข้อเสนอแนะในการเลือกกรณีขัดแย้งมีดังนี้

๑. จะต้องเลือกเรื่องที่ตั้งเป็นคำถามได้ แต่จะต้องเป็นคำถามปลายเปิด ถ้าเรื่องนั้นไม่สามารถนำมาตั้งคำถามในบางชั้นได้ เราก็เพิ่มรายละเอียดลงไป การที่จะตั้งคำถามปลายเปิดควรหลีกเลี่ยงการให้รายละเอียดที่เฉพาะเจาะจงมากเกินไป แต่เรื่องจะต้องมีความชัดเจนพอที่จะเข้าใจและเกิดการถกเถียง ดังตัวอย่างจากเรื่องต่อไปนี้

คดีฆาตกรรมสยดสยองเกิดขึ้นที่ซานเมืองพอร์ตแลนด์ มีผู้ถูกฆาตกรรมไปแล้วจำนวน ๔ คน แต่ตำรวจได้ล่วงรู้แผนของคนร้ายว่าเป้าหมายต่อไปของฆาตกรคือใคร และจะลงมือปฏิบัติการที่ใด จึงวางแผนซ้อนแผน โดยส่งตำรวจคนหนึ่งเป็นเหยื่อล่อคนร้าย แล้วให้ตำรวจส่วนหนึ่งซุ่มคอยจับกุมก่อนที่ฆาตกรจะลงมือ อย่างไรก็ตาม การที่จะไปเป็นเหยื่อนั้นเป็นเรื่องที่เสี่ยงมาก นายตำรวจผู้ที่จะคัดเลือกลูกน้องไปจึงตัดสินใจไม่ได้ เพราะมีผู้อยู่ในข่ายที่จะถูกคัดเลือก ๒ คนคือ บิลกับจอห์น บิลเป็นตำรวจที่มีประสิทธิภาพ และเป็นเพื่อนสนิทกับนายตำรวจ ส่วนจอห์นนั้นประสิทธิภาพไม่เท่าบิล นอกจากนั้นนายตำรวจผู้นี้และเพื่อนร่วมงานบางคนยังไม่ชอบจอห์นอีกด้วย

คำถาม : นายตำรวจผู้นี้ส่งใครไปจึงจะยุติธรรม เพราะเหตุใด

สมมติว่ากลุ่มนั้นประกอบด้วยสมาชิกที่ใช้เหตุผลในชั้นที่ ๒, ๓ และ ๔ ผู้ใช้เหตุผลในชั้นที่ ๒ จะบอกว่าควรส่งจอห์นไป เพราะว่าบิลเป็นเพื่อนซึ่งสามารถจะทำอะไรเป็นการตอบแทนนายตำรวจได้ จำนวนผู้ใช้เหตุผลในชั้นที่ ๑ อาจจะได้แย้ง เพราะคำตอบของผู้ใช้เหตุผลในชั้นที่ ๒ นี้ใกล้เคียงกับคำตอบของตนมาก หากผู้มีพัฒนาการในชั้นที่ ๓ ไม่อภิปรายโต้แย้ง ผู้สอนจะไม่สามารถดำเนินการสอนต่อไปได้ ทางออกก็คือจะต้องเพิ่มรายละเอียดลงไป เช่น เพิ่มลงไปว่า หากจอห์นมีครอบครัวแล้ว แต่บิลไม่มี จะเป็นการยุติธรรมหรือไม่ที่ส่งจอห์นไป (เหตุผลในชั้นที่ ๓) เมื่อผู้มีพัฒนาการในชั้นที่ ๓ ได้ข้อมูลเพิ่มเติมเช่นนี้ก็จะสามารถใช้เหตุผลโต้แย้งคำอภิปรายของผู้ใช้เหตุผลในชั้นที่ ๒ การอภิปรายก็จะสามารถดำเนินต่อไปได้

ในทำนองเดียวกัน หากการอภิปรายดำเนินต่อไป ผู้มีพัฒนาการในชั้นที่ ๔ ไม่อภิปรายโต้แย้ง ผู้สอนก็อาจเพิ่มเติมรายละเอียดลงไปว่า ตามนโยบายของตำรวจ ผู้มีประสบการณ์มากสมควรได้รับเลือก ในกรณีนี้ผู้มีประสบการณ์มากคือจอห์น เพื่อเพิ่มเติมรายละเอียดลงไปเช่นนี้ จะทำให้ผู้มีพัฒนาการในชั้นที่ ๔ มีข้อมูลที่จะนำมาใช้เป็นเหตุผลในการอภิปรายโต้แย้ง ดังนั้น กรณีขัดแย้งต้องมีลักษณะเปิดกว้าง เพื่อการเพิ่มเติมรายละเอียดเมื่อจำเป็น

๒. กรณีขัดแย้งจะต้องเกี่ยวข้องกับความขัดแย้งทางจริยธรรม และผูกเป็นเรื่องราวมิใช่การถามความเห็นเฉยๆ เช่น ไม่ควรตั้งประเด็นว่า “คุณมีความเห็นอย่างไรต่อการทำแท้ง”

๓. เลือกกรณีขัดแย้งที่เหมาะสมกับระดับสติปัญญาของผู้เรียน เช่น ไม่นำเรื่องเกี่ยวกับการตัดสินใจในศาลสูงมาให้เด็กอายุ ๔ ขวบอภิปราย

๔. เลือกกรณีขัดแย้งที่ผู้มีพัฒนาการต่างกันได้ฟังเรื่องราวแล้วตัดสินใจต่างกัน กรณีขัดแย้งจะต้องมีตัวเลือกมากกว่า ๑ ตัวเลือก มิฉะนั้นผู้สอนจำเป็นจะต้องเล่ารายละเอียดเพิ่มเติม

๕. เลือกกรณีขัดแย้งที่น่าสนใจคือ

๕.๑ เกี่ยวข้องกับผู้เรียน

๕.๒ เป็นจริงในปัจจุบันหรือเคยเกิดขึ้นมาแล้ว

๕.๓ สามารถตั้งคำถามที่ท้าทายซึ่งก่อให้เกิดความไม่สมดุลในตัวผู้เรียนได้

๕.๔ มีความแปลกใหม่

๕.๕ ก่อให้เกิดความขัดแย้งระหว่างผู้เรียน

ผู้สอนสามารถหากรณีขัดแย้งได้จากเหตุการณ์ทางหน้าหนังสือพิมพ์ โทรทัศน์ สถานการณ์ในห้องเรียนตลอดจนเหตุการณ์ต่างๆ ที่เกิดขึ้นในสังคม อย่างไรก็ตาม ขณะนี้

แบล็ตต์ ไคลป์ และตีปิทเซอร์ได้รวบรวมกรณีขัดแย้งต่างๆ ไว้ในเอกสารชื่อ **กรณีขัดแย้งที่ใช้ในการอภิปรายทางจริยธรรม** ซึ่งสามารถติดต่อได้ที่ศูนย์ศึกษาและวิจัยทางจริยธรรมของมหาวิทยาลัยฮาร์วาร์ด ประเทศสหรัฐอเมริกา

ตารางที่ ๙.๓ การเลือกและเตรียมกรณีขัดแย้ง

จุดประสงค์ : ก. เมื่อเลือกกรณีขัดแย้งซึ่งมีลักษณะดังนี้

๑. ทำให้ผู้เรียนเกิดการขัดแย้งมากที่สุด
๒. เนื้อหาสนใจให้อยากอภิปราย
- ข. เพื่อเตรียมความพร้อมเกี่ยวกับกรณีขัดแย้งให้สามารถดำเนินการต่อไปได้
 ๑. วัดระดับพัฒนาการของผู้เรียนจากการใช้เหตุผลของเขาในขั้นต้น
 ๒. จัดลำดับพัฒนาการของผู้เรียนจากการอภิปรายได้ตอบกัน
 ๓. เตรียมข้ออภิปรายโต้ตอบของผู้สอนเอง (ถ้ามี)

วิธีการ ก. : เตรียมกรณีขัดแย้ง

แนวทาง : เลือกกรณีขัดแย้งซึ่งมีลักษณะดังนี้

๑. มีลักษณะเปิดกว้างให้สามารถต่อเติมรายละเอียดได้
๒. เกี่ยวข้องกับความขัดแย้งทางจริยธรรมอย่างแท้จริง
๓. เหมาะสมกับระดับสติปัญญาของผู้เรียน
๔. ทำให้ผู้มีพัฒนาการคนละชั้นขัดแย้งกัน
๕. มีความน่าสนใจ

วิธีการ ข. : การเตรียมสื่อต่างๆ ที่เกี่ยวกับกรณีขัดแย้ง

แนวทาง : เตรียมสิ่งต่างๆ ที่เกี่ยวกับกรณีขัดแย้งคือ

๑. คำคำตอบของผู้เรียนตามขั้นต่างๆ ไวล่วงหน้า
 ๒. เตรียมรายละเอียดไว้เพิ่มเติมหากจำเป็นต้องใช้ เพื่อสร้างความขัดแย้งระหว่างผู้มีการพัฒนาการต่างๆ กัน
 ๓. เตรียมข้ออภิปรายโต้แย้งผู้ใช้เหตุผลแต่ละขั้นโดยใช้เหตุผลในขั้นที่สูงกว่านั้น
- ๑ ชั้น

การเตรียมความพร้อมเกี่ยวกับกรณีขัดแย้ง

เมื่อได้เลือกกรณีขัดแย้งแล้ว ก่อนดำเนินการอภิปราย ผู้สอนจะต้องมีการเตรียมสิ่งต่างๆ ที่เกี่ยวข้องกับกรณีขัดแย้งดังนี้คือ

๑. คำตอบของผู้เรียนตามพัฒนาการขั้นต่าง ๆ ไว้ล่วงหน้า

การอภิปรายกลุ่มจะเริ่มต้นด้วยการที่ผู้เรียนแต่ละคนเสนอความเห็นของตน ผู้สอนสามารถวัดระดับการใช้เหตุผลของผู้เรียนได้ในตอนนี้ แต่บางทีคำอภิปรายของผู้เรียนอาจจะแสดงหรือไม่แสดงพัฒนาการของผู้เรียนก็ได้ หากผู้สอนได้คำตอบของผู้เรียนไว้ล่วงหน้า การวัดพัฒนาการของผู้เรียนจะสะดวกยิ่งขึ้น การคำตอบคือการคาดว่าผู้เรียนที่มีพัฒนาการในขั้นต่าง ๆ จะใช้เหตุผลอย่างไร เช่น ในกรณีของนายตำรวจ ผู้มีพัฒนาการในขั้นที่ ๒ จะอภิปรายเน้นไปที่ผลตอบแทนส่วนตัว ส่วนผู้มีพัฒนาการในขั้นที่ ๓ จะอภิปรายเน้นไปในด้านการทำตนให้เป็นคนดี เป็นต้น การวัดพัฒนาการของผู้เรียนจะไม่มุ่งที่การตัดสินใจ แต่จะมุ่งที่เหตุผลในการตัดสินใจเป็นสำคัญ

๒. เตรียมรายละเอียดไว้เพิ่มเติม

ดังที่ได้กล่าวไว้แล้วในตัวอย่างกรณีขัดแย้งที่ผ่านมาว่า ในบางครั้งการอภิปรายไม่สามารถดำเนินการต่อไปได้ เพราะผู้มีพัฒนาการบางขั้นไม่อภิปรายโต้แย้ง ผู้สอนจะต้องเล่ารายละเอียดของเรื่องเพิ่มเติม โดยใช้ข้อความที่ผู้มีพัฒนาการในขั้นนั้น สามารถมองเห็นหนทางที่จะอภิปรายโต้แย้งได้ การเตรียมรายละเอียดทำได้โดยการเลือกเรื่องที่เปิดกว้างดังตัวอย่าง

๓. เตรียมข้ออภิปรายโต้แย้ง

ในการอภิปราย หากสมาชิกบางคนไม่อภิปราย แม้เมื่อผู้สอนได้เพิ่มเติมรายละเอียดแล้ว ตัวอย่างเช่น กลุ่มประกอบด้วยผู้มีพัฒนาการในขั้นที่ ๒, ๓ และ ๔ เมื่อดำเนินการอภิปรายปรากฏว่าผู้มีพัฒนาการในขั้นที่ ๓ ไม่ยอมอภิปราย แม้เมื่อผู้สอนจะได้เพิ่มเติมรายละเอียดแล้วก็ตาม กรณีเช่นนี้ผู้สอนจะต้องทำหน้าที่อภิปรายโต้แย้งเอง ในการเตรียมข้ออภิปราย ผู้สอนจะต้องเตรียมให้ครบทุกขั้นของพัฒนาการ และเหนือกว่าขั้นสูงสุดที่มีผู้เรียนใช้ ๑ ขั้น ข้ออภิปรายโต้แย้งควรเตรียมอย่างน้อยขั้นละ ๒ ข้อเมื่อการโต้แย้งกลับของผู้เรียน

ขั้นตอนที่ ๓ : จัดวางแผนทางที่เหมาะสมทางจิตวิทยา

ในการจัดกลุ่มเพื่อถกเถียงเกี่ยวกับกรณีขัดแย้งทางจริยธรรม เราจะพบว่าไม่ค่อยจะเป็นไปตามระเบียบแบบนัก ผู้สอนจึงต้องยึดถือหลักสำคัญ ๔ ประการคือ ๑) การอธิบายจุดมุ่งหมายของกิจกรรมและทฤษฎีอันเป็นที่มาของกิจกรรม ๒) ชี้แจงรูปแบบในการอภิปรายกลุ่ม ๓) อธิบายบทบาทของผู้สอนและ ๔) วางแนวทางในการปฏิบัติกลุ่ม

ตารางที่ ๙.๔ การจัดวางแนวทางที่เหมาะสมทางจิตวิทยา

จุดประสงค์ : เพื่อให้ผู้เรียนได้มีความคาดหวังที่ถูกต้อง และมีความเข้าใจในกิจกรรมที่ทำให้ซึ่งประกอบด้วย

๑. เหตุผลและจุดประสงค์ของการสอน
๒. บทบาทของผู้เรียนในการร่วมกิจกรรม
๓. บทบาทของผู้สอน
๔. หลักทางจิตศาสตร์ที่เป็นแนวในการปฏิบัติตนของสมาชิกในกลุ่ม

วิธีการ : ผู้สอนสร้างความเข้าใจและสร้างข้อตกลงกับผู้เรียน

แนวทาง : ก. อธิบายเหตุผลและจุดมุ่งหมายในการเรียน

๑. ปรับวิธีการอธิบายให้เหมาะสมกับพัฒนาการทางสติปัญญาของผู้เรียน
๒. อธิบายถึงจุดมุ่งหมายและเหตุผลในการจัดกิจกรรมการเรียน
๓. จำกัดระยะเวลาในการอภิปราย และหลีกเลี่ยงการคุยโวและการอธิบายที่เป็นแบบแผนเกินไป

ข. อธิบายบทบาทของผู้เรียนว่า

๑. ผู้เรียนจะได้รับฟังเรื่องราวที่เกี่ยวข้องกับจริยธรรม ผู้เรียนจะมีหน้าที่อภิปราย ผู้สอนจะไม่พิจารณาว่าคำตอบใดถูกหรือผิด
๒. ผู้เรียนจะทำหน้าที่อภิปรายมากกว่าผู้สอน

ค. อธิบายบทบาทของผู้สอนว่า

๑. ผู้สอนจะไม่ประเมินหรือให้คะแนนผู้เรียน และไม่หวังว่าจะมีข้อสรุปจากการอภิปราย
๒. ผู้สอนจะไม่บอกผลการตัดสินกรณีขัดแย้งและความเห็นส่วนตัวของผู้สอน
๓. บางครั้งผู้สอนอาจจะช่วยอำนวยความสะดวก และสรุปประเด็นอภิปรายหรือทำบทบาทแตกต่างกันหากจำเป็น

ง. วางแนวทางในการปฏิบัติตนในกลุ่ม

๑. ชี้แจงให้เห็นความสำคัญของการให้เกียรติกัน อธิบายพฤติกรรมที่แสดงถึงการให้เกียรติและไม่ให้เกียรติกัน ให้แนวทางปฏิบัติเมื่อไม่เห็นด้วย
๒. ย้ำถึงเสรีภาพส่วนบุคคลตลอดจนเสรีภาพที่จะเชื่อและร่วมในการอภิปราย

การอธิบายเหตุผลและจุดมุ่งหมายในการเรียน

คำอธิบายเกี่ยวกับเหตุผลและจุดมุ่งหมายในการเรียน จะเป็นการบอกผู้เรียนล่วงหน้าว่าผู้เรียนจะได้พบอะไรในการร่วมกิจกรรม สิ่งที่คุณสอนจะบอกผู้เรียนมีดังนี้คือ

๑. ผู้เรียนจะได้เข้ากลุ่มเพื่ออภิปรายปัญหาขัดแย้งทางจริยธรรม
๒. เป้าหมายของการทำกิจกรรมคือ เพื่อเพิ่มพูนความสามารถในการใช้เหตุผลเกี่ยวกับปัญหาขัดแย้งทางจริยธรรมของผู้เรียนเอง

๓. แม้ว่าทุกคนจะคิดว่าความสามารถในการใช้เหตุผลของตนจะสมบูรณ์ที่สุดแล้ว แต่จากผลการวิจัยพบว่าแทบทุกคนสามารถพัฒนาสมรรถภาพด้านนี้ไปได้อีก หลังจากนั้นผู้สอนจึงอธิบายทฤษฎีอันเป็นพื้นฐานของการสอนซึ่งประกอบด้วย

๑. ธรรมชาติของพัฒนาการ
๒. ผลการศึกษาซึ่งเกี่ยวกับการสอนจริยศึกษาตามแนวทฤษฎีนี้
๓. จุดมุ่งหมายของการอภิปรายกลุ่ม

การชี้แจงรูปแบบในการอภิปรายกลุ่ม

ผู้สอนชี้แจงรูปแบบของการอภิปรายกลุ่มว่า ผู้สอนจะเล่ากรณีขัดแย้งให้ผู้เรียนฟังเป็นปัญหาที่ไม่ประเมินคำตอบว่าถูกหรือผิด ผู้เรียนมีสิทธิที่จะเสนอความคิดเห็นที่ผู้เรียนคิดว่าดีที่สุด ต่อจากนั้นก็มีการอภิปรายโต้ตอบกัน ผู้เรียนสามารถพูดได้เต็มที่ การนั่งควرنั่งเป็นวงกลม

การอธิบายบทบาทของผู้สอน

ผู้สอนชี้แจงแก่ผู้เรียนว่า ผู้สอนจะไม่ประเมินคำตอบของผู้เรียน เพราะไม่มีคำตอบใดที่ถูกหรือผิดอย่างชัดเจน ทั้งยังไม่มีข้อสรุปใดๆ เตรียมไว้ด้วย เป็นหน้าที่ของผู้เรียนเองที่จะฝึกใช้เหตุผล

การที่ผู้เรียนจะกระตือรือร้นได้ ผู้สอนต้องละบทบาทผู้รู้ เป็นบทบาทผู้แสวงหาคำตอบ นอกจากนั้นผู้สอนจะต้องบอกผู้เรียนว่าผู้สอนจะทำหน้าที่สังเกตการณ์แล้ว ยังช่วยกลุ่มรวบรวมประเด็นการอภิปราย ตลอดจนแก้ต่างให้หากจำเป็นจริงๆ แต่ถึงอย่างไรผู้สอนจะรักษาสีทิวของกลุ่มเป็นสำคัญ

การวางแผนทางในการปฏิบัติตนในกลุ่ม

เพื่อที่จะให้ผู้เรียนรู้สึกมั่นใจในการเข้ากลุ่ม ผู้สอนจะต้องวางแผนทางในการปฏิบัติตนต่อกัน โดยผู้สอนย้ำว่าต้องการให้ผู้เรียนรู้สึกเป็นอิสระและปลอดภัยในการแสดงความคิดเห็น การที่สมาชิกแต่ละคนจะรู้สึกปลอดภัยได้ ทุกคนจะต้องให้เกียรติกัน คือ

๑. ให้เกียรติในการแสดงความคิดเห็น โดยการที่แต่ละคนยอมรับกัน การยอมรับกันไม่ได้หมายความว่า จะขัดแย้งกันไม่ได้ แต่หมายความว่าให้ขัดแย้งกันในประเด็นอย่างสุภาพ ไม่ล่วงเกินกัน เช่น พูดว่า “ผมไม่เห็นด้วย โอนซ์ควรเห็นแก่ชีวิตมากกว่าสิ่งอื่น ๆ” แทนการพูด “ความคิดของคุณมันโง่” หรือ “พวกยิวอย่างคุณก็คิดอย่างนี้แหละ”

๒. ให้เกียรติในเสรีภาพของแต่ละบุคคล เช่น เสรีภาพในความเชื่อ ผู้สอนจะต้องบอกผู้เรียนว่า จะไม่มีการบังคับหรือกดดันให้เชื่อในสิ่งที่ผู้สอนหรือเพื่อนได้แย้ง ถ้าเขาไม่เห็นด้วย ผู้เรียนจะไม่รู้สึกว่าถูกลงโทษหรือเจ็บปวดในการที่แสดงการไม่เห็นด้วย

๓. ให้เกียรติโดยการรับฟังอย่างใจกว้าง แต่ตัดสินใจอย่างเสรี ผู้เรียนจะไม่อภิปรายก็ได้ไม่มีการบังคับ และจะขออนุญาตออกจากกลุ่มก็ได้ โดยจะต้องบอกเหตุผลกับผู้สอนเสียก่อน

ขั้นตอนที่ ๔ : เสนอความคิดเห็นชั้นต้น (เริ่มการอภิปราย)

เป้าหมายของกิจกรรมในช่วงนี้คือการเริ่มถกเถียงระหว่างนักเรียนผู้แสดงเหตุผลในขั้นต่ำสุด และนักเรียนที่ไม่เห็นด้วยที่ใช้เหตุผลในขั้นถัดขึ้นไป

ในการเสนอเรื่องราวที่เป็นกรณีขัดแย้ง ผู้สอนจะเป็นผู้เล่าหรืออ่านเรื่อง ถ้าเป็นไปได้ ควรแจกเนื้อเรื่องให้กับผู้เรียนด้วย หลังจากนั้นผู้สอนสรุปเรื่องราวอีกครั้งหนึ่ง แล้วให้ผู้เรียนซักถาม หรือผู้สอนซักถามผู้เรียนเกี่ยวกับเนื้อเรื่อง เมื่อแน่ใจว่าผู้เรียนเข้าใจเรื่องราวดีแล้ว จึงตั้งคำถามว่า ผู้เรียนคิดว่าจะตัดสินใจอย่างไรจึงจะยุติธรรม และอะไรคือเหตุผลในการตัดสินใจเช่นนี้ หลังจากตั้งคำถามแล้ว ให้ผู้เรียนคิดสัก ๒ - ๓ นาที จึงให้ผู้เรียนแต่ละคนตอบคำถาม โดยระบุตัวผู้เรียนเป็นลำดับไปจนรอบวง ในขั้นตอนนี้ผู้เรียนบางคนอาจจะยังไม่ตอบคำถาม กรณีเช่นนี้ให้ข้ามไปถามคนอื่นก่อน

การบันทึกถ้อยคำของผู้เรียนใช้วิธีบันทึกย่อๆ จากถ้อยคำที่บ่งถึงการใช้เหตุผลในชั้นต่างๆ ก่อนจะบันทึก ผู้สอนจะต้องทบทวนคำพูดของผู้เรียนให้กลุ่มฟังเสียก่อนว่าตรงกับที่ทุกคนเข้าใจแล้วจึงบันทึก

ตารางที่ ๙.๕ การเสนอความคิดเห็นขั้นต้น

- จุดประสงค์ :** เพื่อเปิดการอภิปรายระหว่างสมาชิกผู้ใช้เหตุผลเชิงจริยธรรมในชั้นต่ำสุด กับผู้ที่ไม่เห็นด้วยที่ใช้เหตุผลในชั้นที่สูงกว่า ๑ ชั้น แต่ถ้ามองสถานการณ์ไม่เป็นไปตามที่คาดหวัง ให้อภิปรายกันในประเด็นสำคัญอื่นๆ
- วิธีการที่ ๑ :** เสนอกรณีขัดแย้งต่อผู้เรียน
- แนวทาง :** ผู้สอนเสนอเรื่องราวของกรณีขัดแย้ง โดยการเล่าหรืออ่านให้ฟัง เมื่อจบแล้วจึงสรุปเรื่องราวและซักถามผู้เรียนเกี่ยวกับเนื้อหาที่ได้เสนอไปแล้ว จนมั่นใจว่าผู้เรียนเข้าใจเนื้อหาดีทุกคน
- วิธีการที่ ๒ :** ให้ผู้เรียนเสนอความคิดเห็น โดยผู้สอนตั้งคำถามให้นักเรียนทุกคนตอบรายตัวไปตามลำดับจนรอบวง
- แนวทาง :** การให้ผู้เรียนเสนอความคิดเห็นในขั้นต้นมีแนวปฏิบัติดังนี้
๑. หากผู้เรียนบางคนไม่พร้อมที่จะแสดงความคิดเห็น ก็ให้ข้ามไปก่อนจนกว่าจะพร้อมที่จะแสดงความคิดเห็น
 ๒. บันทึกถ้อยคำของผู้เรียนอย่างย่อๆ
 ๓. ซักถามผู้เรียนหากคำตอบของผู้เรียนไม่ชัดเจน แต่จะต้องระมัดระวังคำถามที่ก่อให้เกิดความรู้สึกในทางลบหรือเป็นการคาดคั้น
- วิธีการที่ ๓ :** จัดรูปแบบของการอภิปรายในขั้นต้น
- สถานการณ์ที่ผู้สอนจะได้ประสบในการอภิปรายกลุ่ม อาจแบ่งได้เป็น ๒ แบบใหญ่ๆ คือ สถานการณ์ที่ต้องการให้เกิด และสถานการณ์ที่ไม่ต้องการให้เกิด
- สถานการณ์ที่ต้องการให้เกิด (ต่อไปนี้จะใช้คำว่า “สถานการณ์แบบที่ ๑”) คือ สถานการณ์ที่ผู้เรียนที่ใช้เหตุผลแตกต่างกัน ๑ ชั้น ตัดสินใจกระทำสิ่งที่ตรงข้ามกัน
- สถานการณ์ที่ไม่ต้องการให้เกิด (ต่อไปนี้จะใช้คำว่า “สถานการณ์แบบที่ ๒”) คือ สถานการณ์ที่ผู้เรียนเสนอความคิดเห็นหลายๆ อย่าง นอกเหนือจากสถานการณ์แบบที่ ๑
- แนวทาง :**
- ก. ถ้าการเสนอความคิดเห็นจัดเข้าได้ในสถานการณ์แบบที่ ๑ ให้ผู้ใช้เหตุผลในชั้นต่ำสุดในกลุ่ม (ผู้สอนจะรู้ได้เมื่อตอนจัดคนเข้ากลุ่ม) อภิปรายได้ตอบกับผู้ที่ใช้เหตุผลในชั้นสูงกว่า ๑ ชั้น เพื่อผู้ใช้เหตุผลในชั้นต่ำสุด จะได้ขยายพัฒนาการของตน
 - ข. ถ้าการเสนอความคิดเห็นจัดเข้าได้ในสถานการณ์แบบที่ ๒ การเกิดสถานการณ์แบบที่ ๒ มีหลายรูปแบบ ผู้สอนควรตัดสินใจจัดรูปแบบของการอภิปรายใหม่ ดังนี้

ตารางที่ ๔.๕ (ต่อ)

๑. ถ้าผู้เรียนมีการตัดสินใจตรงกันเป็นเอกฉันท์ การโต้แย้งจะไม่เกิดขึ้น ให้ผู้สอนเสนอรายละเอียด (ที่เตรียมไว้ดังในขั้นตอนที่ ๒ ข) เพิ่มเติม แล้วจึงให้ผู้เรียนเสนอความคิดเห็นใหม่
๒. ถ้าความคิดเห็นของผู้เรียนไม่เป็นไปตามลำดับขั้นของพัฒนาการ ให้เลือกกระทำอย่างใดอย่างหนึ่งใน ๒ ประการนี้ คือ
 - ๒.๑ ให้ผู้ใช้เหตุผลในชั้นเดียวกันแต่ตัดสินใจต่างกันอภิปรายโต้แย้งกันก่อน (เช่น ใช้เหตุผลในชั้นที่ ๒ เหมือนกัน แต่ฝ่ายหนึ่งตัดสินใจจะไม่ขยาย แต่อีกฝ่ายหนึ่งตัดสินใจจะไม่ขยายในกรณีของไฮนซ์)
 - ๒.๒ ให้ผู้ใช้เหตุผลต่างกันและตัดสินใจต่างกันอภิปรายโต้แย้งกัน (เช่น ผู้ใช้เหตุผลในชั้นที่ ๒ และ ๓ ฝ่ายหนึ่งตัดสินใจจะไม่ขยาย แต่อีกฝ่ายหนึ่งตัดสินใจจะไม่ขยาย แต่เหตุผลที่ใช้ในชั้นต่ำมิใช่ชั้นต่ำสุดที่มีในกลุ่ม ดังสถานการณ์แบบที่ ๑)
๓. หากไม่สามารถชี้ชัดลงไปได้ว่า ผู้เรียนใช้เหตุผลขั้นใดในการอภิปราย ให้ผู้สอนเลือกผู้เรียนที่มีความคิดเห็นขัดแย้งกันอภิปรายเป็นคู่ๆ
๔. หากผู้เรียนไม่แสดงความคิดเห็นตามที่ผู้สอนต้องการ ให้ผู้เรียนเสนอปัญหาที่พบในเนื้อเรื่อง ผู้สอนจึงเพิ่มเติมรายละเอียดที่เตรียมไว้ เมื่อเพิ่มเติมรายละเอียดแล้ว จึงให้ผู้เรียนเสนอความคิดเห็นอีกครั้งหนึ่ง แล้วจึงดำเนินการอภิปรายโต้ตอบระหว่างผู้ใช้เหตุผลต่างกัน

สถานการณ์ขัดแย้ง ๒ แบบที่ใช้ในการอภิปรายขั้นต้น

สถานการณ์แบบที่ ๑ เป็นสถานการณ์ที่เหมาะสมที่จะดำเนินการอภิปราย เพื่อขยายพัฒนาการ มี ๒ ลักษณะดังนี้ คือ

๑. ผู้เรียนมีความคิดเห็นแตกต่างกัน (ตัดสินใจตรงกันข้ามกัน)
๒. ใช้เหตุผลแตกต่างกัน ๑ ชั้นในการแสดงความคิดเห็น

ตัวอย่างสถานการณ์แบบที่ ๑ เช่น ในกรณีของไฮนซ์ ผู้เรียนกลุ่มหนึ่งเห็นว่าควรเลือกทรัพย์สินมากกว่าชีวิต และใช้เหตุผลในชั้นที่ ๔ กรณีเช่นนี้ จะเกิดการอภิปรายโต้ตอบระหว่างผู้เรียนทั้ง ๒ กลุ่ม อันจะนำไปสู่การขยายพัฒนาการของผู้เรียนกลุ่มหลัง

สถานการณ์แบบที่ ๒ เป็นสถานการณ์ที่จะต้องปรับให้เหมือน หรือใกล้เคียงแบบที่ ๑ จึงจะอภิปรายต่อไปได้ สถานการณ์แบบที่ ๒ นี้มีหลายแบบ บางแบบเมื่อรับและอภิปรายแล้ว อาจะยังไม่สามารถให้ผู้เรียนบางกลุ่มขยายพัฒนาการของตนได้ ผู้สอนจะต้องยอมรับและเปลี่ยนการอภิปรายเป็นแบบอื่น

การจัดรูปแบบของการเสนอความคิดเห็นขึ้นต้นตามสถานการณ์ทั้ง ๒ แบบ

๑. รูปแบบตามสถานการณ์แบบที่ ๑

เมื่อผู้สอนแน่ใจว่าการเสนอความคิดเห็นของผู้เรียนบางคนเข้ากับสถานการณ์แบบที่ ๑ แล้ว ให้ผู้สอนยุติการเสนอของผู้เรียนคนอื่น ๆ ที่ใช้เหตุผลชั้นสูงๆ ไว้ก่อน หยิบยกเอาเฉพาะการอภิปรายของผู้ใช้เหตุผลชั้นต่ำสุด และผู้ใช้เหตุผลชั้นสูงกว่านั้น ๑ ขั้นที่ตัดสินใจตรงกันข้ามมาอภิปราย ดังตัวอย่างการดำเนินการของผู้สอนต่อไปนี้ (กรณีขัดแย้งของนายตำรวจ)

“เราได้แสดงความคิดเห็นกันมาหลายอย่าง แต่ในช่วงนี้เราลองมาพิจารณาประเด็นนี้ก่อน จอห์น โจและเอลเลน ได้เสนอว่าควรส่งบิลไป เพราะบางทีการไปทำงานเสี่ยงชีวิตเช่นนี้ บิลอาจจะได้ความดีความชอบเพิ่มขึ้น (เหตุผลในขั้นที่ ๒) แต่ซูซาน แคทและเมลวิน เห็นว่าควรส่งจอห์นไป เพราะว่าการส่งบิลไปจะทำให้เสียคนดีๆ ไปคนหนึ่ง (เหตุผลในขั้นที่ ๓) เราลองมาคุยกันในประเด็นนี้ก่อน”

ต่อจากนั้น ผู้สอนจึงให้ผู้มีความเห็นขัดแย้งกันทั้งกลุ่มอภิปรายโต้ตอบกัน (รายละเอียดมีในขั้นตอนที่ ๕)

๒. รูปแบบตามสถานการณ์แบบที่ ๒

สถานการณ์แบบที่ ๒ อาจเกิดขึ้น ๔ ลักษณะคือ

๑. ถ้าผู้เรียนตัดสินใจตรงกันเป็นเอกฉันท์ ผู้สอนจะต้องเพิ่มรายละเอียดที่เตรียมไว้เพื่อต่อเติมเรื่องราวให้สามารถอภิปรายต่อไปได้ ตัวอย่างเช่น ผู้สอนเล่ากรณีขัดแย้งให้ผู้เรียนฟังว่า เด็กทารกคนหนึ่งป่วยด้วยโรคหัวใจถึงขั้นล้มหมอนนอนเสื่อ โอกาสที่จะรอดมีน้อยมาก การรักษาด้วยวิธีใด ๆ เป็นเพียงการช่วยประทั้งชีวิตชั่วคราวเท่านั้น นอกจากนี้ ครอบครัวของเด็กยังมีปัญหาเกี่ยวกับค่าใช้จ่ายในการรักษาพยาบาลอีกด้วย เมื่อผู้สอนเล่ากรณีขัดแย้งเสร็จ จึงถามถึงการตัดสินใจและเหตุผลในการตัดสินใจ ปรากฏว่าผู้เรียนทุกคนเห็นว่าควรปล่อยให้เด็กตาย บางคนให้เหตุผลว่าการป่วยด้วยโรคอย่างนี้ขาดความสุข ควรตายไปเสียดีกว่า (เหตุผลชั้นที่ ๒) ส่วนบางคนเห็นว่าการที่เด็กป่วยทำให้ดูน่าเกลียด และทำให้ไม่มีคนเอ็นดู ซึ่งเป็นสิ่งที่ร้ายกาจจนไม่น่าจะมีชีวิตอยู่ (เหตุผลชั้นที่ ๓)

ในกรณีที่ผู้เรียนมีการตัดสินใจเหมือนกัน แม้เหตุผลจะต่างกัน ให้ผู้สอนเพิ่มเติมรายละเอียดลงไป จากตัวอย่าง ผู้สอนอาจเพิ่มเติมว่าที่จริงเด็กนั้นยังเป็นที่รักของพ่อแม่ เช่นเดียวกับเด็กปกติทุกอย่าง รายละเอียดนี้จะทำให้ผู้ใช้เหตุผลขั้นที่ ๓ เปลี่ยนใจว่า ถ้าเช่นนั้น ควรจะช่วยให้เด็กมีชีวิตอยู่จนถึงที่สุด เมื่อเหตุการณ์เปลี่ยนไปเช่นนี้ สถานการณ์ก็จะ เป็นแบบที่ ๑ ซึ่งผู้สอนสามารถดำเนินการอภิปรายต่อตามรูปแบบที่ ๑

๒. ถ้าความคิดของผู้เรียนไม่เป็นไปตามลำดับขั้นของพัฒนาการ เช่น ผู้ใช้เหตุผลใน ขั้นที่ ๒ และ ๓ บางคนตัดสินใจตรงกัน (แต่ใช้เหตุผลคนละขั้น) ส่วนผู้เรียนที่เหลือก็ตัดสินใจ ตรงกันข้ามกับพวกแรก (และใช้เหตุผลคนละขั้น) ซึ่งอาจแบ่งกลุ่มได้ดังนี้

พวก ก. เลือกตัวเลือกที่ ๑ ใช้เหตุผลขั้นที่ ๒

พวก ข. เลือกตัวเลือกที่ ๑ ใช้เหตุผลขั้นที่ ๓

พวก ค. เลือกตัวเลือกที่ ๒ ใช้เหตุผลขั้นที่ ๒

พวก ง. เลือกตัวเลือกที่ ๒ ใช้เหตุผลขั้นที่ ๓

วิธีการดำเนินการหากเกิดกรณีเช่นนี้มี ๒ วิธีคือ

๒.๑ ให้ผู้ใช้เหตุผลคนละขั้นและเลือกคนละอย่างอภิปรายกัน ดังที่แบ่งไว้ข้างต้น คู่แรกที่จะอภิปรายกันก็คือ พวก ก. และ ง. หลังจากนั้นจึงให้พวก ข. และ ค. อภิปราย สถานการณ์จะเป็นแบบที่ ๑ จึงดำเนินการต่อไปแบบที่ ๑

๒.๒ ให้ผู้ใช้เหตุผลขั้นเดียวกันอภิปรายกันก่อน คือ พวก ก. และ ค. และพวก ข. กับ ง. เมื่ออภิปรายแล้ว แต่ละพวกอาจพบว่าความขัดแย้งระหว่างพวกเขายังเป็นรองกว่า ความขัดแย้งกับอีกพวกหนึ่ง หากเป็นเช่นนี้ กลุ่มจะเหลือเพียง ๒ กลุ่ม สถานการณ์ก็จะ เป็นแบบที่ ๑

๓. ถ้าไม่สามารถชี้ชัดลงไปได้ว่า ผู้เรียนใช้เหตุผลในขั้นใดในการอภิปราย

ในกรณีที่ผู้เรียนส่วนใหญ่หรือทั้งหมดแสดงความคิดเห็น แต่ความคิดเห็นนั้น ผู้สอนไม่สามารถระบุได้ว่าใช้เหตุผลในขั้นใด ให้ผู้สอนจัดผู้เรียนเป็น ๒ กลุ่ม ตรงกันข้ามกัน ตามลักษณะการตัดสินใจ แล้วจึงดำเนินการอภิปรายโต้ตอบกัน กรณีเช่นนี้อาจสับสนที่จะเกิด สถานการณ์แบบที่ ๑ อาจเป็นไปได้ ผู้เรียนส่วนใหญ่อาจจะไม่มีโอกาสได้ขยายพัฒนาการ ไปสู่ขั้นที่สูงกว่าที่ตนใช้ แต่ถึงอย่างไรก็ตาม การได้มีโอกาสอภิปรายก็บังคับว่ามีความคืบหน้า

๔. ถ้าผู้เรียนยังไม่สามารถตัดสินใจหรือให้เหตุผลได้ แม้จะเข้าใจเนื้อหาแล้ว

ในกรณีที่ผู้เรียนยังลังเลตัดสินใจไม่ได้ เลยหาทางเพิ่มเติมรายละเอียด หรือ เบี่ยงเบนเนื้อหา ผู้สอนจะต้องจำกัดขอบเขตของเนื้อหา หากยังตัดสินใจไม่ได้อีก อาจให้มีการอภิปรายทั่วๆ ไปก่อน แล้วจึงเพิ่มเติมรายละเอียดเนื้อหาให้อภิปรายดังตัวอย่าง

ผู้สอนเล่าเรื่องให้ผู้เรียนฟังว่า มีเหตุการณ์น่าสลดใจเกิดขึ้นในวงการทูต มีนักการทูตซึ่งไปประจำการอยู่ต่างประเทศถูกจับได้เรียกค่าไถ่พร้อมกับภรรยา บุตรสาวฝาแฝดอายุ ๗ ขวบ และบุตรชายอายุ ๗ เดือน คนร้ายได้เรียกค่าไถ่เป็นเงินจำนวนมาก ซึ่งครอบครัวทางประเทศของนักการทูตไม่สามารถหาได้ คนร้ายจึงขู่ว่า ถ้าไม่ได้รับค่าไถ่ในเร็ววัน ก็จะฆ่าเหยื่อทุกคน ต่อมานักการทูตและครอบครัวได้หลบหนีจากที่คุมขังออกมาได้ แต่ยังอยู่ในบริเวณติดคุมขังเขาและครอบครัวจะปลอดภัยหากผ่านช่วง ๒๔ ชั่วโมงไปแล้ว ปัญหาที่มีอยู่ว่าลูกชายของเขาเกิดอาการป่วยและไอ ซึ่งเป็นสาเหตุเดียวที่จะทำให้พวกโจรค้นพบที่ซ่อนของพวกเขา วิธีที่จะปลอดภัยที่สุดคือ จะต้องอุดปากอุดจมูกของเด็กซึ่งจะทำให้เด็กตาย

คำถาม : นักการทูตควรทำอย่างไร จะรักษาชีวิตของเด็กคนเดียวไว้ หรือจะรักษาชีวิตของคนอื่นๆ ในครอบครัวไว้

จากกรณีตัวอย่าง สมมติว่าผู้เรียนยังตัดสินใจไม่ได้แม้จะเข้าใจเนื้อเรื่องเป็นอย่างดีก็ตาม ผู้เรียนบางคนอาจจะหาทางเบี่ยงเบนหรือเพิ่มเติมเนื้อเรื่อง เช่น อาจจะหาทางออกว่าอาจจะมียุทธวิธีที่จะทำให้เด็กเจ็บบ้างได้ด้วยการอุดปากอุดจมูก กรณีเช่นนี้ จะต้องจำกัดขอบเขตของเนื้อหาโดยการยืนยันว่า สมมติว่าในกรณีนี้มีทางเลือกเพียงทางเดียวที่จะช่วยให้เด็กเจ็บบ้างได้

หลังจากนี้ หากผู้เรียนยังตัดสินใจไม่ได้ ให้ผู้สอนถามถึงเหตุที่ทำให้ตัดสินใจยาก แล้วผู้สอนบันทึกคำตอบไว้บนกระดานดำ จากนั้นจึงช่วยกันอภิปรายประเด็นบนกระดานดำ การอภิปรายตอนนี้ผู้สอนอาจจะถามถึงข้อขัดแย้งได้ว่า ผู้เรียนใช้เหตุผลในชั้นใด ถ้าการเสนอความคิดเห็นของผู้เรียนบางคนไม่มีผู้โต้แย้ง ผู้สอนอาจจะเพิ่มเติมข้อความที่จะช่วยให้เกิดสถานการณ์โต้แย้ง เช่น บอกว่าการฆ่าเพื่อป้องกันตัวเองบางครั้งก็ไม่ผิดกฎหมาย การเพิ่มเติมข้อความเช่นนี้อาจจะช่วยให้ผู้มีพัฒนาการในชั้นที่ ๔ อภิปรายว่า ควรเลือกวิธีการอุดปากอุดจมูกที่จะทำให้เด็กเล็กไอ เป็นต้น อย่างไรก็ตาม ในที่สุดสถานการณ์ของการอภิปรายกลุ่มอาจจะเหมือนกับข้อ ๓ ก็ได้ หากเป็นเช่นนั้นให้ดำเนินการแบบข้อ ๓

ขั้นตอนที่ ๕ : ดำเนินการอภิปราย

เป้าหมายในการจัดอภิปรายกลุ่มตามแนวทางนี้คือ การให้โอกาสแก่ผู้เรียนในการที่จะได้ฟังเหตุผลในชั้นที่เหนือกว่าตน ๑ ชั้น ซึ่งจะทำให้ผู้เรียนรู้สึกไม่สมดุล และนำไปสู่พัฒนาการทางจริยธรรม ในการดำเนินการอภิปรายในขั้นตอนที่ ๕ นี้ จะเริ่มจากสถานการณ์แบบที่ ๑ สถานการณ์แบบที่ ๑ คือผู้ใช้เหตุผลในชั้นต่ำสุดกับผู้ใช้เหตุผลในชั้นสูงกว่า ๑ ชั้น มีความเห็นขัดแย้งกันเกี่ยวกับเรื่องที่ครูเล่าให้ฟัง

ความจำเป็นที่จะต้องสร้างความตระหนักถึงความไม่สมดุลแก่ผู้เรียน

การอภิปรายระหว่างผู้ใช้เหตุผลขั้นต่ำที่สุด กับผู้ใช้เหตุผลขั้นสูงกว่าขึ้นไป ๑ ขั้น มิได้ทำให้ผู้ใช้เหตุผลในขั้นต่ำขยายพัฒนาการได้ทันทีในตอนนั้น แต่จะต้องมีเงื่อนไขบางอย่างประกอบ จึงจะทำให้เกิดพัฒนาการ เงื่อนไขดังกล่าวได้แก่การที่ผู้เรียนรู้สึก ว่า เหตุผลของตนไม่เพียงพอที่จะแก้ปัญหา การที่รู้สึก ว่าเหตุผลไม่เพียงพอ จะทำให้ผู้เรียนเกิดความไม่สมดุล ความรู้สึกเช่นนี้จะเกิดขึ้นในสถานการณ์ดังต่อไปนี้ ๑) ในการแก้ปัญหาในสถานการณ์ขัดแย้ง ผู้ใช้เหตุผลในขั้นสูงกว่าหาข้อยืนยืนความตั้งใจของตนได้ แต่ผู้ใช้เหตุผลในขั้นต่ำทำไม่ได้ ๒) ผู้มีพัฒนาการในขั้นสูงระบุว่าเหตุที่ใช้เหตุผลไม่เพียงพอที่จะแก้ปัญหา หรือชี้ให้เห็นลักษณะขัดแย้ง หากใช้เหตุผลขั้นต่ำ หรือถามคำถามซึ่งผู้ใช้เหตุผลในขั้นต่ำไม่สามารถยืนยันได้ว่าถูกต้อง ๓) ผู้ใช้เหตุผลในขั้นต่ำเปิดเผยออกมาเองว่า เห็นด้วยกับความคิดของผู้มีพัฒนาการในขั้นสูง เช่น “ฉันบอกไม่ถูกเหมือนกัน แต่รู้สึกว่าความคิดของเธอจะดีกว่า”

ตารางที่ ๙.๖ (ก) การดำเนินการอภิปรายในกรณีที่เกิดสถานการณ์แบบที่ ๑

- จุดประสงค์ :** เพื่อให้โอกาสผู้ใช้เหตุผลในขั้นสูงกว่าได้อภิปรายโต้แย้งกับผู้ใช้เหตุผลในขั้นต่ำกว่า การให้โอกาสเช่นนี้จะช่วยให้ผู้ใช้เหตุผลในขั้นต่ำเกิดความไม่สมดุลในตัวเอง และเริ่มเข้าใจเหตุผลในขั้นสูง
- วิธีการที่ ๑ :** การอภิปรายระหว่างผู้ใช้เหตุผลในขั้นต่ำสุดกับผู้ใช้เหตุผลขั้นที่สูงกว่า ๑ ขั้น ต่อจากขั้นที่ ๔
- แนวทาง :** ก. ให้ผู้เรียนทั้งสองกลุ่มอภิปรายโต้ตอบกัน จนกว่าผู้ใช้เหตุผลในขั้นสูงจะระบุเหตุผลขั้นนั้นๆ ออกมาอย่างชัดเจน หากไม่ชัดเจนให้อภิปรายใน ประเด็นสำคัญอื่นๆ
- ข. กรณีที่ผู้ใช้เหตุผลขั้นสูงสามารถสร้างความไม่สมดุลแก่ผู้ใช้เหตุผลในขั้นต่ำได้ด้วยตนเอง ผู้สอนไม่จำเป็นต้องช่วยเหลือแต่ประการใด หรือช่วยเหลือแต่เพียงเล็กน้อย แต่ถ้าผู้ใช้เหตุผลในขั้นสูงไม่สามารถทำเช่นนั้นได้ ให้ผู้สอนกระตุ้นผู้ใช้เหตุผลในขั้นสูงคนอื่น ๆ ให้ร่วมอภิปราย หรือถ้าจำเป็นผู้สอนจะร่วมอภิปรายด้วย
- วิธีการที่ ๒ :** ดำเนินการอภิปรายต่อโดยจัดกลุ่มผู้เรียนทีละ ๒ กลุ่ม ระหว่างผู้ใช้เหตุผลต่างกัน ๑ ขั้น การจัดกลุ่มให้จัดจากกลุ่มที่ใช้เหตุผลขั้นต่ำไปหาขั้นสูง
- แนวทาง :** เมื่อการอภิปรายของผู้ใช้เหตุผลขั้นต่ำกับผู้ใช้เหตุผลขั้นสูงกว่า ๑ ขั้นสิ้นสุดลงแล้ว จึงจับคู่ผู้ใช้เหตุผลต่างกัน ๑ ขั้นขึ้นไปเรื่อยๆ โดยใช้วิธีการเช่นเดียวกับคู่แรก
- วิธีการที่ ๓ :** ผู้สอนอภิปรายโต้ตอบกับผู้ใช้เหตุผลขั้นสูงสุดในกลุ่ม
- แนวทาง :** ผู้สอนเลือกอภิปรายที่เตรียมไว้ อภิปรายโต้ตอบกับผู้ใช้เหตุผลขั้นสูงสุดในกลุ่ม (แต่ไม่สูงกว่าขั้นที่ ๕) โดยผู้สอนใช้เหตุผลเหนือกว่าผู้เรียน ๑ ขั้น

ในการที่จะช่วยให้ผู้ใช้เหตุผลในชั้นต่ำได้ขยายพัฒนาการของตน ควรให้เป็นหน้าที่ของผู้เรียนที่ใช้เหตุผลในชั้นสูงกว่ากัน ๑ ชั้น โดยผู้สอนไม่ต้องบอกว่าการใช้เหตุผลในชั้นต่ำไม่เหมาะสม แต่ถ้าหากว่าผู้ใช้เหตุผลในชั้นสูงไม่สามารถระบุได้ว่าเหตุผลในชั้นต่ำขาดความเหมาะสม ผู้สอนต้องพยายามให้ผู้เรียนอื่นๆ ที่ใช้เหตุผลในชั้นสูงนั้นช่วยเหลือ หากยังไม่ได้ผลให้ผู้สอนหยิบยกประเด็นอภิปรายของผู้มีพัฒนาการในชั้นสูงขึ้นมาอธิบายให้ชัดเจนยิ่งขึ้น เพื่อให้ผู้มีพัฒนาการในชั้นนั้นๆ จะได้กล่าวเสริม แต่ถ้าสถานการณ์ดังที่กล่าวมาไม่เกิด ในที่สุดผู้สอนก็จะเป็นผู้แก้ต่างเสียเอง โดยการอภิปรายแทนผู้มีพัฒนาการในชั้นสูง จนผู้มีพัฒนาการในชั้นสูงมั่นใจว่าคำตอบของผู้มีพัฒนาการในชั้นต่ำกว่ายังไม่เพียงพอที่จะแก้ปัญหา แต่ทั้งนี้ระหว่างที่กระทำกิจกรรมจะไม่มีการโน้มน้าวให้เกิดการเชื่อตาม

ตัวอย่างของถ้อยคำที่ผู้สอนจะพูดเพื่อให้ผู้ใช้เหตุผลในชั้นสูงได้กล่าวออกมาว่าเหตุผลในชั้นต่ำไม่เพียงพอ คือ

“เราได้ถกเถียงถึงกรณีปัญหาเกี่ยวกับการส่งตำรวจไปเป็นเหยื่อล่อคนร้าย บางคนบอกว่าควรส่งบิลไป เพราะบิลมีประสิทธิภาพกว่า แต่บางคนบอกว่าควรส่งจอห์นไป เพราะบิลเป็นเพื่อนของนายตำรวจ เราลองมาพิจารณาคำตอบของมาร์ติ อีวอน และแดน ซึ่งบอกว่าควรส่งบิลไป แต่พวกเขายังไม่เข้าใจเหตุผลนัก ครูจะทบทวนคำอภิปรายของพวกเขาทั้งสามคน ซึ่งบอกว่าควรพิจารณานโยบายของตำรวจเป็นสำคัญ ถ้าเป็นเช่นนั้นคนที่น่าจะถูกส่งไปคือบิล ใช่หรือไม่ (ผู้เรียนทั้งสามคนยอมรับ) มาร์ติ ทำไมเธอไม่ได้แย้งการอภิปรายของเพื่อนซึ่งบอกว่าไม่ควรส่งบิลไป เพราะบิลเป็นเพื่อนของนายตำรวจ ทำไมเธอจึงคิดว่าคำตอบของเธอดีกว่าคำตอบของเพื่อน” (กรณีนายตำรวจ)

จุดประสงค์ในการให้มาร์ติอภิปรายก็เพื่อขยายพัฒนาการของผู้เรียนกลุ่มที่อภิปรายว่า ควรส่งจอห์นไป เพราะบิลเป็นเพื่อน เพื่อนที่ดีไม่ควรส่งเพื่อนไปพบความลำบาก เมื่อการอภิปรายของผู้เรียนกลุ่มนี้สิ้นสุดแล้ว ผู้สอนก็จับคู่ผู้เรียนระหว่างผู้ใช้เหตุผลต่างกัน ๑ ชั้นถัดไป ในกรณีนี้ก็คือ ชั้นที่ ๔ กับชั้นที่ ๕ จนถึงชั้นสูงสุดในกลุ่ม แล้วผู้สอนจึงอภิปรายโต้แย้งกับผู้อภิปรายชั้นสูงสุด ตัวอย่างเช่น ถ้าในกลุ่มมีผู้ใช้เหตุผลชั้นสูงสุดเพียงชั้นที่ ๔ ไม่มีผู้ใดใช้เหตุผลชั้นสูงกว่านั้น ผู้สอนจะจับคู่อภิปรายโต้ตอบกับกลุ่มนี้โดยผู้สอนใช้เหตุผลชั้นที่ ๕ ในการอภิปราย

การสร้างคามไม่เพียงพอและไม่สมดุลให้แก่ผู้เรียน

วิธีที่ ๑ คือการถามน้อย แต่ไม่ใช้การใช้เหตุผลในชั้นสูงกว่า เช่น การอภิปรายในกรณีของนายตำรวจ มินักเรียนคนหนึ่งตอบว่า “ตำรวจหรือคนทั้งหลายควรทำในสิ่งที่ตนชอบ ในกรณีนี้นายตำรวจคนนี้จะเลือกจอห์น” ผู้สอนจึงย้อนถามผู้เรียนว่า “สมมติว่าผู้เรียนเป็น

จอห์นจะทำอย่างไร” หากผู้เรียนตอบว่าจะไม่ไป ผู้สอนควรสรุปว่าคำตอบของผู้เรียนขัดแย้งกัน เพราะจอห์นก็คงอยากจะทำตามที่เขาพอใจเช่นกัน

วิธีที่ ๒ คือการถามปัญหาที่ผู้เรียนตอบไม่ได้ เช่น หากผู้เรียนอภิปรายว่าตัวเลือกที่เราจะเลือกจะต้องมีลักษณะดีชั่วพอ ๆ กัน ให้ถามย้อนว่า แล้วจะเลือกตัวเลือกใดว่าดีชั่วพอ ๆ กัน เป็นต้น

วิธีที่ ๓ คือผู้สอนชี้ให้เห็นว่าคำตอบนั้นไม่ยุติธรรม เช่น ในกรณีขัดแย้งของตำรวจ หากผู้เรียนตอบว่าควรส่งจอห์นไป ควรถามผู้เรียนว่า ถ้าผู้เรียนเป็นจอห์นจะรู้สึกอย่างไรที่ถูกส่งไปเสียชีวิต ด้วยสาเหตุเพียงแต่ว่าเขาไม่เป็นที่ชอบพอ การตัดสินใจเช่นนี้ยุติธรรมหรือไม่ เป็นต้น

วิธีที่ ๔ คือการเพิ่มรายละเอียดให้ผู้เรียนพิจารณา ตัวอย่างเช่น หากผู้เรียนเห็นว่าการส่งตำรวจไปล้อมคนร้าย ควรส่งคนไม่กี่ไป ผู้สอนควรเพิ่มเติมรายละเอียดว่า การประเมินว่าดีหรือไม่บางครั้งทำได้ยากและไม่ตรงกัน คนดีในสถานการณ์หนึ่ง อาจไม่ดีในสถานการณ์หนึ่งก็ได้ แล้วเราจะตัดสินใจว่าใครดีกว่าใครได้อย่างไรระหว่างบิลและจอห์น หลังจากนั้น ผู้สอนจึงเชื่อมด้วยคำถามดังวิธีที่ ๒ ว่า จะแก้ปัญหาได้อย่างไร

วิธีที่ ๕ คือการเปรียบเทียบเหตุผลในขั้นต่ำกับเหตุผลในขั้นสูง ตัวอย่างเช่น เหตุผลในขั้นที่ ๓ และ ๔ ผู้สอนอภิปรายว่ากฎของตำรวจอยู่บนพื้นฐานของการบริการสังคมทั้งหมด ไม่ใช่เพื่อสนองความต้องการของผู้ใดผู้หนึ่ง ดังนั้นการที่นายตำรวจจะทำตามที่ตนต้องการและชอบนั้นไม่ถูกต้องตามกฎหมายของตำรวจ

วิธีที่ ๖ คือการนำกรณีขัดแย้งที่คล้าย ๆ กันมาเปรียบเทียบ แต่กรณีขัดแย้งที่นำมาเปรียบเทียบนั้นเห็นได้ชัดว่าใช้เหตุผลไม่เพียงพอ เช่น ยกตัวอย่างว่า “ครูจะเลือกว่าจะให้รางวัลเรียนดีแก่นักเรียน ครูจะให้แก่นักเรียนผู้ที่ครูชอบหรือไม่ชอบ ถ้าปรากฏว่าผู้ที่ครูไม่ชอบมีผลการเรียนดีกว่า” ให้ผู้เรียนเปรียบเทียบคำตอบของเขาที่ว่าตำรวจควรเลือกผู้ที่ตนชอบไว้ แล้วถามผู้เรียนว่าสถานการณ์ทั้งสองอย่างนี้ผู้เรียนจะตอบเหมือนกันหรือไม่ ผู้เรียนจะรู้สึกว่าคำตอบของเขาไม่ยุติธรรมต่อจอห์น เพราะในกรณีของครูจะเลือกคนที่เรียนดี

การดำเนินการอภิปรายในกรณีที่เกิดสถานการณ์แบบที่ ๒

ถ้าในขั้นต้นของการอภิปราย (ขั้นตอนที่ ๔) สถานการณ์มิได้แสดงให้เห็นว่าผู้เรียนมีการตัดสินใจตรงกันข้ามกันและใช้เหตุผลซึ่งแตกต่างกัน ๑ ขั้นแล้ว ถือว่าเกิดสถานการณ์แบบที่ ๒ ซึ่งมีหลายแบบดังได้กล่าวมาแล้ว ถ้าเกิดสถานการณ์แบบที่ ๒ มีวิธีการดำเนินการอภิปรายรายละเอียด ๔ ประการคือ

สถานการณ์ ๒.๑ เกิดขึ้นเมื่อผู้สอนไม่สามารถชี้ชัดว่าผู้เรียนใช้เหตุผลในขั้นใด ให้จัดให้ผู้เรียนอภิปรายประเด็นที่ตรงกันข้ามกัน เพื่อไม่ให้สับสน ให้อภิปรายเพียง ๒ - ๓ ประเด็นเท่านั้น เมื่อมีการอภิปราย บางทีอาจมีการใช้เหตุผลในขั้นต่างๆ อยู่บ้าง หากเป็นเช่นนั้น ผู้สอนก็ดำเนินการตามแนวทางของการเกิดสถานการณ์แบบที่ ๑ และในตอนสุดท้ายผู้สอนอาจจะเสนอบางประเด็นที่ผู้เรียนมองข้ามไป หรืออาจจะอภิปรายโต้ตอบโดยใช้เหตุผลขั้นที่สูงกว่าผู้อภิปรายในเหตุผลขั้นสูงสุดของกลุ่มก็ได้ (หากมี)

ตารางที่ ๙.๖ (๒) การดำเนินการอภิปรายในกรณีที่เกิดสถานการณ์แบบที่ ๒

- จุดมุ่งหมาย :** เพื่อให้ผู้เรียนได้มีโอกาสพบเห็นการใช้เหตุผลขั้นที่สูงกว่าขั้นที่ตนใช้ ๑ ขั้น เพื่อที่จะทำให้เกิดความไม่สมดุลและเกิดพัฒนาการ แต่ถ้าหากไม่มีโอกาสดังกล่าว ก็จะเป็นการเปิดโอกาสให้ผู้เรียนได้อภิปรายในประเด็นสำคัญๆ เกี่ยวกับกรณีขัดแย้ง
- วิธีการ :** ดำเนินการอภิปรายต่อจากขั้นตอนที่ ๔
- แนวทาง :**
๑. เมื่อผู้สอนไม่สามารถชี้ชัดว่าผู้เรียนใช้เหตุผลในขั้นใด ให้อภิปรายในประเด็นตรงกันข้ามกัน หรือประเด็นที่สำคัญๆ หรือผู้สอนอภิปรายโดยใช้เหตุผลขั้นที่สูงกว่าผู้ใช้เหตุผลขั้นสูงสุดในกลุ่ม ๑ ขั้น
 ๒. เมื่อผู้ใช้เหตุผลในขั้นต่ำไม่สามารถเข้าใจว่าเหตุผลในขั้นสูงเหมาะสม ไม่ว่าจะโดยนิสัยหรือบุคลิกภาพอื่นๆ ก็ตาม ให้ผู้สอนกล่าวหาเหตุของการไม่เข้าใจ แล้วแก้ไขตามสาเหตุ (ดูรายละเอียดข้อ ๒.๒ ถัดจากนี้)
 ๓. เมื่อผู้เรียนไม่แสดงความคิดเห็นให้ใช้วิธีในข้อ ๒.๓ ถัดจากนี้
 ๔. เมื่อไม่มีผู้อภิปรายโต้แย้งการอภิปรายของผู้ใช้เหตุผลขั้นต่ำสุด ให้อภิปรายในประเด็นสำคัญๆ อื่นๆ หรือเพิ่มเติมรายละเอียด แล้วจึงดำเนินการอภิปรายลำดับสุดท้ายซึ่งผู้สอนจะได้แจ้งโดยใช้เหตุผลขั้นสูงกว่าผู้ใช้เหตุผลขั้นสูงสุดในกลุ่ม ๑ ขั้น

สถานการณ์ ๒.๒ เกิดขึ้นเมื่อผู้ใช้เหตุผลในขั้นต่ำกว่าไม่เข้าใจว่าเหตุผลที่ชี้ในขั้นสูงกว่าเหมาะสมกว่าเหตุผลของตน แต่ผู้สอนต้องแน่ใจว่าการที่ผู้เรียนไม่เข้าใจนี้ มิใช่การป้องกันตนเองซึ่งเกิดจากการมีความรู้สึกไม่ดีต่อการสอน เมื่อผู้สอนพยายามกระตุ้นให้มีการอภิปรายโดยใช้เหตุผลในขั้นสูงกว่าแล้วก็ยังไม่บังเกิดผล ผู้สอนจะต้องเข้าแทรกโดยการอภิปรายเหตุผลในขั้นสูงหรือทำหน้าที่แก้ต่างผู้ใช้เหตุผลในขั้นสูง

เมื่อมีการอธิบายเหตุผลในชั้นสูงเรียบร้อยแล้ว แต่ปรากฏว่าผู้ใช้เหตุผลในชั้นต่ำยังไม่ยอมรับว่ามีความเหมาะสมกว่าเหตุผลของตน จะโดยการไม่เข้าใจโดยพื้นฐานทางนิสัยใจคอ เช่น เป็นผู้ไม่ยอมรับฟังความคิดเห็นของผู้อื่น หรือว่าเกิดจากการป้องกันตนเอง กรณีนี้ผู้สอนควรพยายามหาสาเหตุว่าเกิดจากอะไร แล้วจึงชี้แจงเพื่อแก้ไขความมืดมืดเหล่านี้ วิธีการคือขอให้รับฟังความคิดเห็นของผู้ใช้เหตุผลในชั้นสูงอีกครั้งหนึ่ง โดยผู้สอนเป็นผู้พูด ทั้งนี้จะต้องไม่เป็นการบังคับให้เชื่อ หากผู้เรียนยังไม่เปลี่ยนใจก็เป็นสิทธิของผู้เรียน ผู้สอนจะต้องคิดว่าการที่สิ่งใด ๆ ไม่เป็นไปตามทฤษฎีไม่ใช่ความผิดของผู้เรียน

สถานการณ์ ๒.๓ เกิดขึ้นเมื่อไม่ค่อยมีผู้อภิปราย หากเกิดกรณีเช่นนี้ บางทีอาจเป็นเพราะว่าผู้สอนเล่าเรื่องราวไม่ละเอียดพอ จึงควรเล่ากรณีขัดแย้งอีกครั้งหนึ่ง แต่บางครั้งอาจเป็นเพราะว่าสถานการณ์ที่กำลังเป็นอยู่มีบรรยากาศของการเรียนการสอน ซึ่งโดยปกติครูจะพูด นักเรียนจะฟัง นักเรียนจึงไม่กล้าพูด ในการแก้ไขจุดนี้ผู้สอนควรอธิบายว่าหน้าที่ในการอภิปราย เป็นของผู้เรียน

ถ้าการกระตุ้นผู้เรียนยังไม่ได้ผล ให้ใช้วิธีให้ผู้เรียนเขียนความคิดเห็นของตนเองลงกระดาษ โดยไม่ต้องลงนามก็ได้ แล้วส่งไปให้ผู้สอนหรือเพื่อน ๆ ในกลุ่มอ่าน แล้วจึงอภิปรายจากข้อความเหล่านั้น หากวิธีการนี้ยังไม่ได้ผล ให้แบ่งกลุ่มให้เล็กลง และอภิปรายในกลุ่มเล็ก ๆ ทั้งนี้เพราะในบางครั้งการเข้ากลุ่มใหญ่ ผู้เรียนมีความรู้สึกประหม่าหรือกลัว

แต่ถ้าหากวิธีที่กล่าวมาทั้งหมดเบื้องต้นยังไม่สามารถช่วยให้เกิดการอภิปรายอย่างกว้างขวางได้ ให้ใช้เทคนิคในบทที่ ๑๐ ซึ่งจะกล่าวต่อไป

สถานการณ์ ๒.๔ เกิดขึ้นเมื่อไม่มีการอภิปรายโต้แย้งคำอภิปรายของผู้ใช้เหตุผลชั้นต่ำสุด หรือในกรณีที่ผู้เรียนใช้เหตุผลชั้นเดียวกันแต่ตัดสินใจต่างกัน หรือผู้ใช้เหตุผลคนละชั้นแต่ตัดสินใจเลือกอย่างเดียวกัน กรณีเช่นนี้ให้ผู้สอนดำเนินการอภิปรายในประเด็นสำคัญ ๆ ที่ผู้เรียนเห็นขัดแย้งกัน วิธีนี้พัฒนาการจะไม่เกิด อีกวิธีหนึ่งคือเริ่มการอภิปราย (ขั้นตอนที่ ๔) ใหม่ หากไม่ได้ผล ให้ผู้สอนใช้เหตุผลชั้นที่สูงกว่าเหตุผลของผู้เรียน ๑ ชั้นมาอภิปรายโต้ตอบกับผู้เรียน

ขั้นตอนที่ ๖ : ยุติการอภิปราย

เมื่อเราได้ดำเนินการสำเร็จมาถึงขั้นที่ ๕ หรือพบว่านักเรียนมีความก้าวหน้าไปมากเท่าที่จะเป็นไปได้แล้วให้หยุดการอภิปราย หลักการ เป้าหมายสูงสุดได้แก่การที่ครูได้นำการอภิปรายอย่างเป็นขั้นตอน ให้นักเรียนแต่ละคนได้ถกเถียงกับเพื่อนในกลุ่มที่ใช้เหตุผลเหนือขึ้นไป ๑ ชั้น และสำหรับขั้นสุดท้าย ครูเป็นผู้ทำหน้าที่ถกเถียงแทนเด็ก เด็กทุกคนจะรู้สึกว่

เหตุผลของคนไม่เพียงพอ นอกเหนือไปจากนี้ เด็กจะได้มีโอกาสหยิบยกประเด็นที่เขาเห็นว่าสำคัญมาพูด ส่วนครูเมื่อเห็นว่าการอภิปรายดำเนินไปเป็นที่พอใจแล้ว ก็ถือว่ากิจกรรมที่ได้ดำเนินไปแล้วครบถ้วนตามหลักการ

ตารางที่ ๙.๗ การยุติการอภิปราย

- จุดประสงค์ :** เพื่อยุติการอภิปรายเมื่อการอภิปรายดำเนินต่อไปไม่ได้อีก หรือเมื่อเห็นว่าหากอภิปรายต่อไปผลของการอภิปรายจะลดลง
- วิธีการ :** บอกผู้เรียนว่าหากไม่มีสิ่งใดที่ผู้เรียนจะเพิ่มเติม จะยุติการอภิปราย หรืออภิปรายในกรณีขัดแย้งอื่นๆ ต่อไป
- แนวทาง :**
- ก. เมื่อเกิดสถานการณ์ขัดแย้งแบบที่ ๑ การอภิปรายจะยุติเมื่อได้มีการใช้เหตุผลในขั้นที่สูงกว่า ๑ ขึ้น ได้ตอบการใช้เหตุผลของผู้เรียน
 - ข. เมื่อเกิดสถานการณ์ขัดแย้งแบบที่ ๒ การอภิปรายจะยุติเมื่อได้มีการอภิปรายประเด็นที่มีความสำคัญฯ และเมื่อได้ให้โอกาสผู้เรียนเพิ่มเติมสิ่งที่ผู้เรียนยังข้องใจ หรือเมื่อผู้สอนได้ใช้เหตุผลที่สูงกว่าอภิปรายได้ตอบผู้เรียนแล้ว
 - ค. หากสงสัยควรยุติการอภิปรายในระยะเวลาอันสั้น จะดีกว่าที่จะยืดเวลาในการอภิปรายออกไป

แต่ในสถานการณ์ที่กิจกรรมไม่เป็นไปตามเป้าหมาย เช่น การที่ครูไม่สามารถรู้ได้ว่าเด็กก้าวหน้าไปเพียงใด ครูก็สามารถยุติการอภิปรายได้ เมื่อเห็นว่าได้มีการถกเถียงกันในประเด็นหลักๆ แล้ว กับทั้งครูได้หยิบยกประเด็นที่เด็กมองข้ามมาพิจารณาในกลุ่มเรียบร้อยแล้วโดยสรุป การที่จะยุติการอภิปรายทำได้เมื่อครูได้ดำเนินกิจกรรมมานานเท่าที่เห็นว่ากิจกรรมมีประสิทธิภาพ เช่น การที่เด็กได้มีการแลกเปลี่ยนความคิดเห็น เด็กมีความสนใจในเรื่องและเอาใจใส่ในประเด็นสำคัญต่างๆ บทบาทของครูในตอนนี้เป็นผู้นำจุดสำคัญที่เด็กอาจมองข้ามไป อย่างไรก็ตาม หากการอภิปรายไม่บังเกิดผล แม้ครูจะรู้สึกว่ายังไม่มีการแก้ไขในจุดต่างๆ ก็ควรยุติการอภิปราย การยุติการอภิปรายก่อนเล็กน้อยดีกว่าการยุติช้าไป

ข้อเสนอแนะอื่นๆ

มีข้อเสนอแนะบางประการนอกเหนือจากที่ได้กล่าวมาแล้ว ซึ่งได้แก่ข้อเสนอแนะเกี่ยวกับ ๑) จำนวนกรณีขัดแย้งที่ใช้ในแต่ละครั้ง และระยะเวลาในการอภิปราย ๒) จำนวน

ครั้งในการจัดกลุ่มอภิปราย ๓) การช่วยเหลือพิเศษแก่กลุ่มผู้เรียนที่มีอายุน้อย ๔) ความเปลี่ยนแปลงภายหลังการอภิปรายครั้งที่ ๑ ๕) การประเมินความก้าวหน้าของผู้เรียน

ตารางที่ ๙.๘ ข้อเสนอแนะอื่นๆ

๑. จำนวนกรณีขัดแย้งที่ใช้ในแต่ละครั้ง และระยะเวลาในการอภิปราย

- ๑.๑ โดยปกติการอภิปรายแต่ละครั้งจะใช้กรณีขัดแย้ง ๑ - ๒ เรื่อง ถ้าการอภิปรายได้ใช้ถึง ๒ เรื่อง ให้ดำเนินการในเรื่องที่ ๒ เพียงบางส่วน
- ๑.๒ ใช้เวลาในการจัดกิจกรรมอย่างน้อย ๓๐ นาที อย่างมาก ๔๐ นาที เวลาที่เหมาะสมอยู่ระหว่าง ๔๕ - ๖๐ นาที

๒. จำนวนครั้งในการจัดกลุ่มอภิปราย

การจัดกลุ่มอภิปรายเกี่ยวกับกรณีขัดแย้งทางจริยธรรม สามารถทำได้มากกว่าครั้งที่สุดเท่าที่จะเป็นไปได้ ตราบใดที่กิจกรรมยังไม่น่าเบื่อหน่าย ทั้งนี้ขึ้นอยู่กับกลุ่มผู้เรียน ประสบการณ์ของผู้สอน และองค์ประกอบอื่นๆ จำนวนครั้งอาจจะเป็น ๓ - ๔ ครั้งจนถึง ๒๕ ครั้งก็ได้

๓. การช่วยเหลือพิเศษแก่กลุ่มผู้เรียนที่มีอายุน้อย

- ๓.๑ กรณีขัดแย้งจะต้องง่าย ถ้าเป็นไปได้ควรพิมพ์เนื้อเรื่องแจก แล้วสรุปข้อความสำคัญบนกระดานดำ
- ๓.๒ ดูแลเด็กเป็นพิเศษ เพื่อให้มั่นใจว่าเด็กเข้าใจเป็นอย่างดี อธิบายข้อความที่เด็กสับสน กระตุ้นให้เด็กตามและตัดสินใจในกรณีที่สำคัญของเด็กบ่งให้ทราบว่าเด็กเข้าใจในเรื่องแล้ว
- ๓.๓ ปล่อยให้เด็กในการคิดตอบคำถามนานพอควร หรืออาจใช้กระบวนการบางอย่างนำทางมาก่อนเช่น ให้อภิปรายในกลุ่มก่อน เป็นต้น

๔. ความเปลี่ยนแปลงภายหลังการอภิปรายครั้งที่ ๑

- ๔.๑ ภายหลังการจัดกลุ่มอภิปรายครั้งที่ ๑ แล้ว ครั้งต่อไปครูไม่จำเป็นต้องทำกิจกรรมในขั้นตอนที่ ๑ และ ๓ ก็ได้
- ๔.๒ กล่าวถึงรายละเอียดเกี่ยวกับการปฏิบัติกิจกรรมน้อยลง เช่น เมื่อกล่าวถึงกรณีขัดแย้งทางจริยธรรม ครูอาจจะไม่จำเป็นต้องอธิบายว่า ให้ผู้เรียนลดความเห็นในสิ่งที่ผู้เรียนเห็นว่ายุติธรรมที่สุด
- ๔.๓ ครูค่อยๆ กระตุ้นให้เด็กแสดงความคิดเห็นอย่างจริงจังต่อกิจกรรมที่ทำ

๕. การประเมินความก้าวหน้าของผู้เรียน

- ๕.๑ หากเป็นไปได้ ควรประเมินผลเกี่ยวกับระดับพัฒนาการของเด็กภายหลังการอภิปรายดำเนินไปแล้วระยะหนึ่ง (หรือภายหลังทำกิจกรรมเรียบร้อยแล้ว) และนำผลมาเปรียบเทียบกับผลการประเมินครั้งแรก

ตารางที่ ๔.๘ (ต่อ)

- ๕.๒ หากไม่สามารถวัดพัฒนาการเด็กอย่างเป็นแบบแผนได้ อาจจัดทำอย่างไม่เป็นแบบแผน
- ๕.๓ เมื่อประเมินผลกิจกรรม ครูจะต้องไม่อคติ เช่น ให้บุคคลอื่นซึ่งไม่ทราบเกี่ยวกับการประเมินครั้งแรกและการทำนายผลมาช่วยทำการวัด

จำนวนกรณีขัดแย้งที่ใช้ในแต่ละครั้งและระยะเวลาในการอภิปราย

จำนวนกรณีขัดแย้งที่จะใช้ขึ้นอยู่กับองค์ประกอบ ๓ ประการ คือ การพูดของสมาชิก วิธีการที่ใช้และประสิทธิภาพของกรณีขัดแย้ง ส่วนเวลานั้นโดยปกติใช้ประมาณ ๑ ชั่วโมง โดยแต่ละเรื่องจะใช้เวลาอภิปรายประมาณ ๓๕ - ๔๕ นาที แล้วเสนอเรื่องที่ ๒ ไว้ให้ผู้เรียนนำไปคิดเพื่ออภิปรายในคราวต่อไป ส่วนเวลาที่เหลือประมาณ ๑๐ - ๑๕ นาทีนั้น ให้อภิปรายกันในเรื่องที่ ๒ แล้วปล่อยไว้ เพื่อให้ผู้เรียนมีโอกาสนิยามที่จะพิจารณากรณีขัดแย้ง นำเรื่องไปถกเถียงกับบุคคลภายนอก ซึ่งเป็นส่วนหนึ่งที่จะขยายพัฒนาการของผู้เรียน อย่างไรก็ตาม ผู้สอนควรเตรียมกรณีขัดแย้งไว้ไม่ต่ำกว่า ๓ เรื่อง เพราะหากมีการล้มเหลวแล้วจะได้ใช้เรื่องที่ ๓ แทน

จำนวนครั้งในการจัดกลุ่มอภิปราย

การสอนโดยวิธีอภิปรายกลุ่มแบบนี้ จะเกี่ยวข้องกับหลักสูตรของโรงเรียนด้วย เช่น หากหลักสูตรประกอบด้วยวิชาประวัติศาสตร์ การปกครอง วรรณคดี การอภิปรายก็ควรจะพาดพิงไปถึงเนื้อหาเหล่านั้นด้วย แม้ว่าการอภิปรายแบบนี้จะไม่ได้นำไปใช้สอนในวิชาเหล่านั้นก็ตาม ดังนั้น การที่จะชี้ชัดว่าจะจัดการสอนกี่ครั้งจึงยืนยันได้ยาก ขณะนี้ผลการวิจัยเกี่ยวกับเรื่องนี้ก็ยังไม่ยืนยันแน่นอน ดังนั้นจำนวนครั้งในการอภิปราย จะขึ้นอยู่กับความสนใจของผู้เรียนและความก้าวหน้าของผู้เรียน ข้อเสนอแนะในเรื่องนี้ก็คือ เราสามารถจัดกิจกรรมอภิปรายได้สัปดาห์ละครั้ง ครั้งละ ๑ ชั่วโมง ตลอดปีการศึกษา หรือถ้าทำไม่ได้ก็ควรจัดให้ได้ประมาณ ๖ - ๑๐ สัปดาห์

มีข้อสังเกตบางประการคือ หากสมาชิกมาก ผู้สอนก็ยิ่งจะต้องใช้ความพยายามมิให้สมาชิกที่ไม่ได้พูดเกิดความเบื่อหน่าย อีกประการหนึ่ง การจัดกิจกรรมควรมีช่วงยาวพอควร และมีความต่อเนื่องในแต่ละปีการศึกษา

การช่วยเหลือพิเศษแก่กลุ่มผู้เรียนที่มีอายุน้อย

อันดับแรก กรณีขัดแย้งจะต้องเป็นเรื่องง่าย ๆ มีตัวละครไม่เกิน ๒ - ๓ ตัว การเสนอเรื่องควรพิมพ์แจกให้ผู้เรียนอ่าน แล้วจึงสรุปเรื่อง จากนั้นเขียนข้อความไว้บนกระดานดำ เช่น ชื่อตัวละคร แล้วจึงถามข้อข้องใจของผู้เรียน หลังจากนั้นจึงถามผู้เรียนเกี่ยวกับเนื้อเรื่องเพื่อตรวจสอบความเข้าใจ กระบวนดังกล่าวอาจใช้กับนักเรียนอื่นๆ ได้ในกรณีที่ประสบปัญหาเกี่ยวกับความไม่เข้าใจเนื้อเรื่อง

การเก็บรักษาข้อมูล

ในการอภิปรายกลุ่ม การบันทึกข้อมูลมีความสำคัญมาก หากไม่สามารถบันทึกไว้ด้วยเทปบันทึกเสียง ให้ใช้วิธีจดบันทึก โดยเริ่มบันทึกตั้งแต่เริ่มอภิปรายเป็นต้นไป นอกจากนั้นประเด็นสำคัญต่างๆ ก็ต้องบันทึกด้วยเทปบันทึกเสียงนับว่ามีประสิทธิภาพที่สุด เพราะสามารถเปิดทบทวนย้อนหลังได้ ผู้สอนจะได้ประเมินประสิทธิภาพในการสอนของตนเอง ประเมินการอภิปรายของผู้เรียน และประสิทธิภาพของกรณีขัดแย้ง เพื่อแก้ไขในการสอนบทเรียนต่อไป

ความเปลี่ยนแปลงภายหลังการอภิปรายครั้งที่ ๑

ในการจัดกลุ่มอภิปราย มีเพียงครั้งแรกเท่านั้นที่จำเป็นต้องดำเนินการครบ ๕ ขั้นตอนของกระบวนการ ในครั้งต่อไป ผู้สอนอาจจะเริ่มในขั้นที่ ๔ เลย คือเริ่มอภิปรายได้เลย ยกเว้นจะพบว่าสมาชิกจะเมิดกตึกก็ให้ทบทวนกติกาเป็นครั้งคราวไป ภายหลังครั้งที่ ๑ แล้วสมาชิกจะพอเข้าใจแนวทางในการดำเนินกิจกรรม และในครั้งหลังๆ ผู้เรียนอาจจะมีการตั้งข้อสังเกตเกี่ยวกับพฤติกรรมของผู้สอน เช่น ผู้สอนพูดสอดแทรกการอภิปรายบ่อยๆ ทั้งๆ ที่บอกผู้เรียนว่าการอภิปรายเป็นหน้าที่ของผู้เรียน หากเกิดเหตุการณ์เช่นนี้ ผู้สอนต้องพิจารณาบทบาทของตนเอง และปรับบทบาทให้เหมาะสม

การประเมินความก้าวหน้าของผู้เรียน

การประเมินความก้าวหน้าของผู้เรียน ควรทำอย่างเป็นระบบ เพราะมีความแน่นอน เป็นปรนัยกว่าการที่ผู้สอนจะใช้ความรู้สึกของตนวัด การประเมินผลอย่างมีระบบ ได้แก่ การเปรียบเทียบผลการสัมภาษณ์ครั้งแรกก่อนเข้ากลุ่ม กับผลการสัมภาษณ์ในครั้งหลังๆ หรือสัมภาษณ์เมื่อสิ้นโครงการ การคำนวณควรทำเป็นร้อยละเกี่ยวกับความก้าวหน้าเป็นรายบุคคลและความก้าวหน้ารวมกันทั้งกลุ่ม แต่ถ้าผู้สอนไม่สามารถใช้วิธีสัมภาษณ์ได้ในตอนก่อนจัดกลุ่ม ก็ให้เปรียบเทียบผลการอภิปรายในครั้งแรกๆ และครั้งหลังๆ เช่น ครั้งที่ ๑ และ ๒ เปรียบเทียบกับครั้งที่ ๓ และ ๔

ในการประเมินความก้าวหน้าของผู้เรียน สิ่งที่คุณจะต้องระมัดระวังคือความเที่ยงตรงของการวัด วิธีการที่จะทำให้เกิดความเที่ยงตรงคือการไม่ย้อนมาดูผลการสัมภาษณ์ครั้งแรกก่อนที่จะได้สัมภาษณ์ครั้งสุดท้ายให้เสร็จสิ้น ทั้งนี้เพื่อป้องกันการลำเอียงซึ่งอาจเกิดจากการอยากให้ผู้เรียนขยายพัฒนาการ ดังนั้นในการสัมภาษณ์จึงไม่ควรช่วยผู้เรียน เมื่อได้สัมภาษณ์ครั้งสุดท้ายแล้วจึงนำมาเปรียบเทียบกับการสัมภาษณ์ครั้งแรก กรณีลำเอียงอย่างหนึ่งที่เกิดขึ้นก็คือ การที่คุณสอนประทับใจในการอภิปรายของผู้เรียนคนใดคนหนึ่งเป็นพิเศษ ผู้สอนอาจจะคิดว่าผู้เรียนเกิดพัฒนาการในขั้นต่อไปแล้ว แต่ความจริงอาจจะเข้าใจผิด ในกรณีเช่นนี้จะป้องกันได้ด้วยการหาผู้ช่วยประเมิน ให้บุคคลนั้นมานั่งฟังการสัมภาษณ์และช่วยตัดสินพัฒนาการของผู้เรียน

ในกรณีที่กลุ่มมีขนาดใหญ่ ผู้สอนสามารถใช้วิธีทางสถิติเข้ามาช่วยด้วยการสุ่มตัวอย่างอย่างมีระบบให้ได้ไม่ต่ำกว่าร้อยละ ๕๐ แล้วสัมภาษณ์ผู้เรียนที่สุ่มมานั้น เพื่อใช้ผลสัมภาษณ์อ้างอิงไปถึงกลุ่มทั้งหมด อย่างไรก็ตาม แม้การประเมินผลอย่างเป็นระบบจะเป็นวิธีที่มีประสิทธิภาพที่สุด แต่การประเมินด้วยการสังเกตก็สามารถใช้กับจุดประสงค์ด้านอื่นๆ ได้ เช่น การสังเกตว่าผู้เรียนเกิดความขัดแย้ง แม้ไม่ได้ขยายพัฒนาการ ก็อาจถือว่ามีความก้าวหน้าได้

ข้อสังเกตเกี่ยวกับรูปแบบของการสอน

เหตุที่จำเป็นต้องอธิบายขั้นตอนของการสอนอย่างละเอียดดังที่ได้อธิบายมาแล้ว ก็เพราะได้พบว่าหากสอนตามขั้นที่กล่าวมา จะประสบความสำเร็จในการพัฒนาเหตุผลเชิงจริยธรรมของผู้เรียน อีกประการหนึ่งคือ ไม่อยากให้ผู้อ่านเกิดความเข้าใจอย่างผิวเผินแล้วนำไปใช้อย่างผิดๆ จึงต้องแสดงขั้นตอนอย่างละเอียดให้มากที่สุด อย่างไรก็ตาม ยังมีวิธีอื่นๆ นอกเหนือจากวิธีนี้ที่คุณสอนสามารถปรับหรือประยุกต์ได้หากไม่มีหลักการ และพิจารณาเห็นว่าเป็นประโยชน์และบรรลุวัตถุประสงค์

กิจกรรมอื่น ๆ ที่ใช้ประกอบการสอนและ การบูรณาการกิจกรรมเข้ากับหลักสูตรของโรงเรียน

เป้าหมายกับประเภทของการสอน

เป้าหมายของจริยศึกษา

มีผู้วิจารณ์อยู่เสมอว่าการจัดจริยศึกษาที่เป็นอยู่มีลักษณะเหมือนหอคอยงาช้าง กล่าวคือเป็นการสอนที่มุ่งจะให้ผู้เรียนได้รู้สิ่งที่ดูเหมือนว่ามีความสำคัญ แต่สิ่งนี้ไม่สัมพันธ์กับโลกที่แท้จริง ผู้เรียนจึงไม่สามารถใช้ในชีวิตจริงได้ ข้อวิจารณ์นี้อาจจะมีส่วนถูก แต่ไม่ทั้งหมด ถ้าเราลองกลับมาพิจารณาเป้าหมาย ๓ ประการ ในการจัดจริยศึกษาตามแนวทางนี้ ซึ่งได้แก่ ๑) ผู้เรียนเลื่อนระดับพัฒนาการจากขั้นต่ำไปสู่ขั้นสูง ๒) ผู้เรียนนำความสามารถในการใช้เหตุผลเชิงจริยธรรมในขั้นสูงที่ได้เรียนรู้ไปใช้ได้ในทุกเหตุการณ์ทั่วไป ๓) ผู้เรียนนำความสามารถในการใช้เหตุผลเชิงจริยธรรมไปสู่การปฏิบัติในชีวิตประจำวัน สำหรับเป้าหมายประการแรกนับว่าจำเป็นที่จะต้องมียก ๒ ประการหลัง อย่างไรก็ตาม ถ้าจัดจริยศึกษาบรรลุได้เพียงเป้าหมายแรก ก็จะต้องคงเป็นการจัดแบบหอคอยงาช้างอยู่

การบรรลุเป้าหมายประการที่ ๒ เป็นการช่วยให้ผู้เรียนลงจากหอคอยงาช้างเข้าสู่โลกแห่งความเป็นจริงซึ่งมีนัย ๒ ประการ ประการแรกคือ ผู้เรียนสามารถประยุกต์ความสามารถในการใช้เหตุผลที่ได้เรียนรู้กับกรณีขัดแย้งหลายๆ กรณีได้ ประการที่ ๒ ผู้เรียนสามารถเทียบเคียงเหตุการณ์ที่ได้เรียนรู้เข้ากับสิ่งที่เกิดขึ้นในชีวิตจริง แล้วประยุกต์ความสามารถในการใช้เหตุผลที่ได้เรียนรู้เพื่อประเมินเหตุการณ์นั้น ตัวอย่างความล้มเหลวในการสอนที่ได้พบคือ ครั้งหนึ่ง หลังจากการจัดจริยศึกษาครั้งสุดท้าย ผู้สอนกับผู้เรียนได้พบกันโดยบังเอิญ การพบกันครั้งนี้เกิดขึ้นภายหลังจากที่ผู้เรียนได้ร่วมประชุมกับสภานักศึกษา ผู้สอนจึงพยายามยกประเด็นทางจริยธรรมที่เกี่ยวข้องกับการประชุมสภานักศึกษา มาถกเถียงตามแนวของการอภิปรายในชั้นเรียน ปรากฏว่านักศึกษาไม่สามารถนำความสามารถในชั้นเรียนมาใช้กับประเด็นขัดแย้งในการประชุมสภานักศึกษาได้ ตัวอย่างนี้นับว่าเป็นความล้มเหลวตามเป้าหมายประการที่ ๒

ส่วนการบรรลุเป้าหมายประการที่ ๓ ซึ่งได้แก่การปฏิบัติในชีวิตประจำวันนั้น ได้แก่ การที่ปฏิบัติสอดคล้องกับเหตุผลขั้นที่เขาพัฒนาไปถึงเป็นอย่างน้อย เป้าหมายประการที่ ๓ นี้ มิได้มุ่งจะให้ผู้เรียนเป็นนักจริยธรรม แต่หวังเพียงว่าผู้เรียนจะให้ความนับถือในสิทธิของผู้อื่น โดยเฉพาะอย่างยิ่งสิทธิในชีวิต การนำไปใช้ตามเป้าหมายประการที่ ๓ นี้ จะเป็นการนำ จริยศึกษาลงจากหอคอยช้าง ผู้สอนจึงควรจะมีภารกิจใจให้เด็กได้มีโอกาสนำทักษะการใช้ เหตุผลไปใช้ในเหตุการณ์ต่างๆ เช่น การเลือกตั้ง เป็นต้น อย่างไรก็ตาม ครูจะต้องระมัดระวัง มิให้เด็กเข้าไปเกี่ยวข้องกับเหตุการณ์ที่รุนแรงหรือเป็นอันตราย

อาจมีผู้วิจารณ์ว่าการบรรลุเป้าหมายประการที่ ๑ และ ๒ นั้นยังขาดคุณค่าทางจริยธรรม ในแง่ของการนำไปสู่การกระทำ อย่างไรก็ตาม การที่จะลงสู่การกระทำได้ จะต้องมีความสมบัติ ประการที่ ๑ และ ๒ ก่อน (แต่ยังไม่เพียงพอ) คุณสมบัติ ๒ ประการดังกล่าวจำเป็น ด้วยเหตุ ที่ว่าถ้าเราไม่รู้ว่าอะไรควรหรือไม่ควร เราก็ไม่สามารถเลือกกระทำสิ่งที่ควรกระทำได้อย่าง คงเส้นคงวา แต่คุณสมบัติ ๒ ประการนี้ไม่เพียงพอ เพราะว่าผู้ที่รู้ว่าอะไรควรหรือไม่ควรอาจ จะไม่เลือก (หรือไม่รู้วิธี) ที่จะใช้ความรู้นั้นในการกระทำให้บังเกิดผล ดังนั้นจริยศึกษาจะ สมบูรณ์ก็ต่อเมื่อเป็นไปตามเป้าหมายทั้ง ๓ ประการ

การบรรลุเป้าหมายของจริยศึกษา : จริยศึกษาแบบ ๑ และ ๒

การจัดจริยศึกษาอาจแบ่งได้เป็น ๒ แบบ คือ แบบที่ ๑ จัดจริยศึกษาโดยไม่รวมเข้า กับวิชาอื่นๆ แบบนี้จะใช้แนวทางที่แบบลิสต์และโคลเบอร์กสร้างไว้เท่านั้น ผลของจริยศึกษา แบบนี้คือจะสามารถบรรลุเป้าหมายประการที่ ๑ แต่ไม่เป็นการประกันว่าจะบรรลุเป้าหมาย ประการที่ ๒ และ ๓ โดยหวังว่าเป้าหมาย ๒ ประการหลังจะปล่อยให้เกิดเองตามกระบวนการ พัฒนาตามธรรมชาติ หรือประสบการณ์จากภายนอก

การสอนแบบที่ ๒ คือ จัดบูรณาการจริยศึกษาเข้ากับกระบวนการศึกษาของเด็ก ทั้งหมด วิธีการก็คือ ในการสอนวิชาต่างๆ เช่น สังคมศึกษา ประวัติศาสตร์ก็ยกประเด็นทาง จริยธรรมที่เกี่ยวข้องมาอภิปราย ลักษณะการสอนดังกล่าวจะช่วยขยายความเข้าใจ และเห็น ความสำคัญของประเด็นทางจริยธรรมในแวดวงที่แตกต่างออกไป ซึ่งจะเป็นการช่วยให้ผู้เรียน ฝึกการจำแนกแยกแยะประเด็นทางจริยธรรม และประยุกต์การใช้เหตุผลในสภาพแวดล้อม และรายวิชาที่หลากหลาย ประสบการณ์ดังกล่าวจะกระตุ้นให้น้ำความสามารถที่ได้เรียนรู้ไป ใช้ได้ในเหตุการณ์ทั่วไป และประยุกต์ความสามารถในการใช้เหตุผลในชีวิตประจำวัน

จริยศึกษาสามารถบูรณาการเข้ากับวิชาต่างๆ ได้มากมาย เช่น ประวัติศาสตร์ สังคมศึกษา วิทยาศาสตร์ วรรณคดี หรือแม้แต่เรื่องทางแพทย์ ในปี พ.ศ. ๒๕๑๙ โคลบีและ

คณะได้บูรณาการจริยศึกษาเข้ากับหลักสูตรสังคมศึกษาได้เป็นอย่างดี โดยใช้กรณีขัดแย้งทางจริยธรรม ๑๒ เรื่อง ตามแนวทางของโคลเบอร์กและแบล็คต์ และพบว่าเด็กจำนวนหนึ่งสามารถขยายการใช้เหตุผลเชิงจริยธรรมได้เป็นอย่างดี โดยสรุป การสอนแบบบูรณาการจะนำกระทำมากกว่าแบบที่ ๑ และแบบที่ ๑ จะดีกว่าการไม่จัดเสียเลย เพราะพัฒนาการตามธรรมชาติและประสบการณ์ของเด็กก็ยังส่งผลไปถึงเป้าหมายประการที่ ๒ และ ๓ ได้

กิจกรรมอื่นๆ ที่ใช้ประกอบการสอน

กิจกรรมอื่นๆ ที่ใช้ประกอบการสอนเป็นส่วนประกอบ แต่มีเข้ามาแทนกระบวนการสอนตามแนวของโคลเบอร์กและแบล็คต์ เพราะกระบวนการดังกล่าวถือว่าดีที่สุดที่จะกระตุ้นพัฒนาการ ซึ่งถ้าจำเป็นที่จะต้องใช้เพียงวิธีเดียว เราก็ต้องเลือกวิธีของโคลเบอร์กและแบล็คต์ ส่วนกระบวนการอื่นเป็นส่วนเพิ่มเติม กิจกรรมที่ใช้ประกอบมี ๓ ลักษณะคือ ๑) สถานการณ์จำลอง ๒) การบอกกล่าวหรืออธิบาย ๓) การสังเกตและการเข้าไปมีส่วนร่วมในกิจกรรมทางจริยธรรม

วิธีที่ ๑ สถานการณ์จำลอง

การนำสถานการณ์จำลองเข้าไปเป็นส่วนประกอบของการสอน กระทำได้โดยการใช้สถานการณ์จำลอง เช่น ในกรณีของโฮนซ์ ให้มีผู้สวมบทบาทโฮนซ์ คนขายยา ผู้พิพากษา สมมติว่าอยู่ในศาล โฮนซ์และคนขายยากำลังอภิปรายต่อหน้าศาล สถานการณ์จำลองให้ประโยชน์มากกว่าการอภิปรายเฉยๆ เพราะช่วยให้ผู้เรียนได้มีโอกาสรู้จักและเข้าใจบทบาทของผู้อื่น ซึ่งเป็นคุณสมบัติที่ต้องการให้เกิดเป็นอย่างยิ่ง

หลักเบื้องต้นในการจัดสถานการณ์จำลอง

สถานการณ์จำลองมีหลายประเภท แต่ไม่ว่าแบบใดก็จะมีหลักการเบื้องต้นเหมือนกัน ขั้นตอนในการจัดสถานการณ์จำลองมี ๖ ขั้นตอน ดังภาพที่ ๑๐.๑



ภาพที่ ๑๐.๑ หลักเบื้องต้นในการจัดสถานการณ์จำลอง

๑. การเลือกสถานการณ์ขัดแย้ง

สถานการณ์ขัดแย้ง จะต้องเป็นสถานการณ์ขัดแย้งทางจริยธรรม และต้องมีบทบาทให้เล่น ไม่ใช่เรื่องที่เป็นนามธรรม เช่น ไม่ใช่เรื่องที่ลงท้ายว่าการทำให้เสียชีวิตโดยไม่เจ็บปวดสมควรหรือไม่ เหตุการณ์ในเรื่องจะต้องสามารถเขียนเป็นบทให้แสดงได้

๒. การชี้แจงแนวปฏิบัติ

ในขั้นตอนนี้ผู้สอนจะชี้แจงจุดมุ่งหมายและกิจกรรมที่ผู้เรียนจะได้ทำ ตลอดจนวางแนวทางในการปฏิบัติตนเมื่อทำกิจกรรม ในกรณีที่กิจกรรมสถานการณ์จำลองนี้ผู้เรียนเคยทำมาแล้วในครั้งก่อนๆ ให้ผู้สอนใช้เวลาชี้แจงน้อยที่สุด การอภิปรายควรพูดดังนี้

“เหตุการณ์ที่จะเกิดขึ้นสามารถมองได้หลายด้าน เรามาลองดูว่าจะพิจารณาในด้านใดบ้างจึงจะสนุกและน่าสนใจ ครูจะเสนอเรื่องราว แล้วให้นักเรียนอาสาแสดงเป็นตัวละครแต่ละตัว

ในการเล่น แต่ละคนจะต้องสมมติว่าเหตุการณ์นั้นเกิดขึ้นจริง ๆ และแสดงอย่างที่นักเรียนคิดว่าตัวละครนั้น ๆ ควรจะขยับเหมือนกับที่นักเรียนเห็นในภาพยนตร์และโทรทัศน์”

การอภิปรายจะมีการสาธิตประกอบด้วย หลังจากนั้นผู้สอนจึงอธิบายรูปแบบของการแสดง เช่น ให้พูดแทนตัวว่า “ฉัน” และแบบของการใช้เหตุผล เช่น “ฉันจะต้องขโมยยา มิฉะนั้นภรรยาของฉันจะต้องตาย” ผู้สอนจะต้องแสดงหรือบอกให้ผู้เรียนเข้าใจว่า ผู้สอนจริงจังกับเรื่องนี้

๓. การมอบหมายบทบาท

หลักเกณฑ์ในการมอบบทบาทมีเพียงอย่างเดียวคือ ผู้เรียนจะต้องเลือกบทบาทที่ตนถนัดและชอบ เช่น ใครเห็นด้วยกับโฮนีย์ หรือใครเห็นด้วยกับคนขายยากี้ให้แสดงเป็นคนนั้น ๆ ทั้งนี้ ภายหลังจากผู้เรียนเปลี่ยนใจก็อนุญาตให้แสดงเป็นตัวละครอื่น ๆ ได้ ในการมอบหมายบทบาทให้ผู้เรียนแสดง ผู้สอนจะต้องแน่ใจว่าทั้งสองฝ่ายมีข้อขัดแย้งกันในการตัดสินใจ

หากการแสดงไม่ได้เกิดจากการอภิปรายขัดแย้งกันมาก่อน ผู้สอนจะต้องมอบบทบาทที่ขัดแย้งกันอยู่แล้วให้แก่ผู้เรียน โดยวิธีถามผู้เรียนว่าเข้าข้างฝ่ายใด แล้วจึงเริ่มแสดง

๔. การเริ่มต้นแสดง

ในขั้นเริ่มต้นแสดง หากผู้เรียนอยู่ในวัยเลยประถมศึกษาไปแล้ว สามารถแสดงได้เลย แต่ถ้าอยู่ในวัยประถมศึกษา จะต้องเตรียมการให้เด็กเข้าใจถึงบทบาทของตนอย่างชัดเจน เช่น ควรจะแต่งตัวให้เหมือนตัวละคร มีป้ายชื่อ หลังจากนั้นจึงอุ่นเครื่องด้วยการซักซ้อมความเข้าใจเกี่ยวกับบทบาทและสถานการณ์

๕. การดำเนินการแสดง

ในขั้นตอนนี้ บทบาทของผู้สอนจะมากหรือน้อยขึ้นอยู่กับอายุและประสบการณ์ของผู้เรียน หากผู้เรียนอายุน้อยและประสบการณ์น้อย ผู้สอนจะต้องชี้นำมาก อย่างไรก็ตาม หลักการมีอยู่ว่าการอภิปรายเป็นหน้าที่ของผู้เรียน บางครั้งการอภิปรายจะดำเนินไปอย่างดีจนผู้สอนเพียงแค่สังเกตการณ์เท่านั้น หน้าที่ของผู้สอนคือ

๑) พยายามชี้นำการแสดงให้น้อยที่สุด ให้ผู้เรียนรู้สึกสนใจด้วยตัวของเขาเอง หากผู้เรียนคนใดไม่ตั้งใจแสดง ก็อาจจะให้คนอื่น ๆ แสดงแทน โดยพยายามไม่ให้คนแรกได้รับความละเหินใจ เช่น พูดว่า “บ๊อบบี้ ดูเหมือนว่าเธอจะไม่ทำบทบาทเกี่ยวข้องกับการแสดงของเราเท่าไร มีใครบ้างไหมที่สนใจจะเกี่ยวข้องกับการเรื่องนี้” ถ้าปัญหาเช่นนี้เกิดขึ้นอีกกับเด็กคนเดิม ผู้สอนควรจะไปพบเด็กคนนี้อย่างหลังการแสดง

๒) คอยดูแลและให้คำแนะนำเมื่อผู้เรียนไม่เข้าใจในบทบาทของตน เช่น ในกรณีของไฮนซ์ ผู้แสดงเป็นไฮนซ์ลิ้มบทบาทของตน แต่ไปแสดงความคิดเห็นส่วนตัวแทน กรณีเช่นนี้ ผู้สอนจะให้คำแนะนำ และบอกผู้เรียนว่าการอภิปรายส่วนตัวจะกระทำภายหลัง

๓) ผู้สอนจะต้องดำเนินการให้แน่ใจว่า ประเด็นขัดแย้งต่างๆ ในเรื่องราวนั้นได้รับการหยิบยกมาอภิปรายในระหว่างการแสดงแล้ว หากยังไม่ได้อภิปราย ถือว่ายังไม่สมบูรณ์ แม้จะได้มีการอภิปรายในประเด็นย่อยๆ แล้วก็ตาม

๔) ผู้สอนเป็นผู้กำหนดบทบาทการแสดง การยุติการแสดงกระทำในขณะที่การอภิปรายยังเข้มข้นอยู่ โดยไม่จำเป็นจะต้องเป็นตอนจบเสมอไป การแสดงควรใช้เวลาประมาณ ๓๐ นาที มิฉะนั้นผู้เรียนจะเกิดความเบื่อหน่าย

๖. การอภิปรายหรือแสดงออก

หลังการแสดงแล้ว มีกิจกรรมที่กระทำต่อเนื่องอยู่ ๒ กิจกรรม คือ การอภิปรายเพื่อทบทวนประเด็นที่ขัดแย้งกัน หรือแสดงครั้งที่ ๒ ภายหลังแสดงครั้งที่ ๒ แล้วก็อาจจะใช้กระบวนการในบทที่ ๙ เชื่อมต่อไปก็ได้ การอภิปรายในขั้นตอนที่ ๖ นี้จะเริ่มจากข้อโต้แย้งของผู้เรียนขณะแสดง ผู้สอนจะรู้ได้ว่าผู้เรียนมีความเห็นอย่างไรต่อประเด็นต่างๆ โดยปกติผู้เรียนจะมีความรู้สึกรุนแรงต่อประเด็นต่างๆ ผู้สอนจึงต้องให้โอกาสแก่ผู้เรียนทุกคน หลังจากนั้นผู้สอนจึงสรุปผลการแสดง การสรุปจะต้องรวบรัดและง่าย โดยการหยิบยกประเด็นที่สำคัญๆ เพียง ๒ - ๓ ประเด็นเท่านั้นมาสรุป เช่น ในกรณีของไฮนซ์ หากผู้เรียนอภิปรายกันในประเด็นค่าของชีวิต ผู้สอนอาจสรุปดังนี้

“ตามที่นักเรียนได้อภิปรายในขณะที่แสดง เราได้ข้อสรุปว่าไฮนซ์เห็นค่าของชีวิตของภรรยาเขาสูงกว่าค่าของยา ส่วนคนขายยาเห็นว่าเงินสำคัญกว่าชีวิต ทั้งสองมีความเห็นขัดแย้งกัน ดังนั้นเราจะตัดสินใจอะไรสำคัญกว่ากัน เงินหรือชีวิต และถ้าเราพบปัญหาขัดแย้งกันเป็น ๒ อย่างเราจะตัดสินใจอย่างไร”

ทั้งนี้สังเกตว่า ผู้สอนสรุปจากสิ่งที่เป็นรูปธรรมไปหาสิ่งที่เป็นนามธรรม (ไฮนซ์และคนขายยา ไปสู่ค่าของชีวิตและค่าของเงิน) สิ่งนี้จะช่วยให้ผู้เรียนมองเห็นสิ่งที่เป็นนามธรรมได้ชัดเจน เพราะเริ่มจากสิ่งที่เป็นรูปธรรมก่อน

ภายหลังจากการสรุปผลการแสดง อาจจะมีการแสดงครั้งที่ ๒ การแสดงครั้งนี้ผู้แสดงอาจจะแสดงแตกต่างไปจากครั้งที่ ๑ นอกจากนั้น ผู้แสดงอื่นๆ อาจจะออกมาแสดงด้วย ซึ่งเมื่อการแสดงผ่านไปแล้วจึงอภิปรายต่อ เหตุที่ต้องอภิปรายก็เพราะว่า สิ่งที่ผู้เรียนระบุในการอภิปรายขณะแสดงยังไม่เป็นระบบ ผู้สอนต้องช่วยสรุปและทบทวนประเด็น อีกประการหนึ่ง

ขณะแสดงมีสิ่งที่เกิดขึ้นหลายอย่าง ซึ่งผู้เรียนในวัยเด็กมักจะมองในด้านรูปธรรมมากกว่านามธรรม หากผู้สอนไม่ช่วยสรุปให้เป็นนามธรรม กิจกรรมการสอนจะไม่สมบูรณ์

บทบาทสมมติมีประโยชน์มากในการถ่ายทอดนามธรรมให้ออกมาเป็นรูปธรรม และเป็นชีวิตจริง แต่ทั้งนี้ผู้เรียนจะต้องอยู่ร่วมรายการจนครบวงจรของกิจกรรม

ข้อแนะนำอื่น ๆ

กิจกรรมอื่น ๆ ของเด็กที่ไม่ได้ร่วมแสดง

ในระหว่างการกระทำสถานการณ์จำลอง จำนวนผู้แสดงอาจมีเพียง ๔ - ๕ คนเท่านั้น ส่วนผู้เรียนอื่นๆ จะกระทำกิจกรรมอื่นๆ กิจกรรมเหล่านี้อาจแบ่งได้เป็น ๓ ประเภท คือ การให้ทำงานบางอย่าง การสนับสนุนแต่ละฝ่ายที่แสดง และการกระทำบทบาทผู้ประสบเหตุการณ์หลังการแสดง

งานบางประเภทที่จะให้ผู้เรียนทำได้แก่ การบันทึกการอภิปราย การประเมินกิจกรรม และการตั้งคำถาม กลุ่มที่ทำงานเหล่านี้จะเสนอสิ่งที่ตนทำภายหลังการแสดง หรือระหว่างการแสดง ส่วนการให้การสนับสนุนฝ่ายใดฝ่ายหนึ่งไม่ควรกระทำบ่อยเกินไป การสนับสนุนทำได้โดยการแสดงต่อจากที่ได้แสดงแล้ว แต่ผู้แสดงไม่สามารถคิดวิธีการแสดงต่อไปได้ อย่างไรก็ดีตาม ไม่ควรมีการเปลี่ยนผู้แสดงบ่อยๆ เพราะจะทำให้ขั้นตอนต่างๆ ไม่ต่อเนื่องกัน

การแสดงบทบาทสมมติจะล้มเหลวหากกรณีขัดแย้งที่เลือกมามีความสลับซับซ้อนเกินกว่าสติปัญญาของผู้เรียน เรื่องที่เลือกควรเป็นเรื่องที่นักเรียนเข้าใจสถานการณ์ ถึงขั้นที่สามารถเชื่อมโยงสถานการณ์เข้ากับตนเองได้ เช่น สมมติว่าผู้เรียนเป็นตัวละครผู้เรียนจะทำอย่างไร

ความสลับซับซ้อนของเรื่องราวจะเพิ่มขึ้นตามอายุ เช่น ในระดับประถมศึกษา เรื่องราวจะต้องเป็นรูปธรรมและง่าย ผู้สอนจะต้องระบุสถานการณ์ที่ตัวละครเผชิญอยู่ เช่น สถานการณ์ที่เด็กมีพฤติกรรมโง่เพราะกลัวครู สถานการณ์เช่นนี้เด็กจะคุ้นเคยมากกว่าสถานการณ์อื่นๆ ส่วนในระดับมัธยมศึกษา เรื่องราวจะเป็นนามธรรมยิ่งขึ้น เช่น เรื่องราวเกี่ยวกับการทำแท้ง แต่อย่างไรก็ตาม ในระดับนี้เรื่องราวระหว่างคนกับกลุ่มก็ยังมีอยู่

สถานการณ์จำลองมี ๒ ประเภท ประเภทแรก คือประเภทที่ผู้เรียนแสดงบทบาทที่เกี่ยวข้องกับความขัดแย้งทางจริยธรรมโดยตรง ประเภทที่ ๒ คือ ประเภทที่บทบาทนั้นไม่เกี่ยวข้องกับความขัดแย้งโดยตรง ตัวอย่างสถานการณ์จำลองแบบที่ ๒ ได้แก่ เรื่องในสภาคองเกรส เมื่อมีการแสดง การแสดงจะนำไปสู่การขัดแย้งโดยตัวผู้แสดงเอง แต่ถ้าหากผู้แสดงไม่สามารถนำการแสดงไปสู่ความขัดแย้งได้ ผู้สอนจะต้องแทรกรายการ เช่น ตั้งคำถาม เป็นต้น สถานการณ์แบบที่ ๒ นี้ มีส่วนดีคือมักเป็นเรื่องราวที่เคยเกิดขึ้นในชีวิตจริง

วิธีที่ ๒ : การบอกกล่าวหรือการอธิบาย

ในบางครั้ง การบอกกล่าวหรือการอธิบายก็ใช้ในการจัดจรรยาศึกษา วิธีนี้เหมาะที่จะใช้เมื่อครูสอนวิชาอื่นอยู่ แล้วนำกรณีขัดแย้งทางจริยธรรมเข้ามาอภิปราย แต่เด็กประสบปัญหาในการเชื่อมโยงเนื้อหาเข้ากับประเด็นทางจริยธรรม หรือเชื่อมโยงเรื่องของจริยธรรมเข้ากับเรื่องปัจจุบัน ตัวอย่างเช่น การถกเถียงกรณีของชาร์ลส์ ดาร์วิน ที่มีปัญหาในการพิมพ์เผยแพร่งานศึกษาค้นคว้าของเขา เด็กๆ อาจจะไม่มีความรู้เกี่ยวกับข้อขัดแย้งของชาร์ลส์ ดาร์วิน และไม่มีประสบการณ์เกี่ยวกับความขัดแย้งที่เกิดในสาขาวิทยาศาสตร์แบบนี้ ครูจึงต้องชี้ชัดถึงสถานการณ์ที่ขัดแย้งทางจริยธรรมนี้ เช่น อธิบายว่าเหตุใดจึงเป็นอย่างนี้ และหยิบยกประเด็นขัดแย้งหลักๆ ของดาร์วินให้นักเรียนฟัง

เป้าหมายของการอธิบายก็เพื่อชี้ชัดถึงกรณีขัดแย้ง ครูจะต้องอธิบายอย่างชัดเจน มีผลการวิจัยของซัลลิเวน (๒๕๑๘) ที่ชี้ให้เห็นว่า การสอนแบบบอกกล่าวมิได้ช่วยให้ผู้เรียนได้ขยายพัฒนาการด้านการใช้เหตุผลเชิงจริยธรรม แต่เราก็ไม่ควรละกิจกรรมนี้เสียเลย เพราะยังไม่มีหลักฐานใดที่ยืนยันหนักแน่นว่า การสอนแบบนี้ไร้ประโยชน์ในด้านอื่นๆ เอาเสียเลย โดยเฉพาะทฤษฎีทางจริยธรรมบางทฤษฎี เช่น ทฤษฎีของคานท์และมิลจำเป็นอย่างยิ่งจะต้องอาศัยการอธิบาย นอกจากนี้ในกระบวนการสอนในบทที่ ๑๐ ก็อาจมีความจำเป็นต้องอธิบายก็ได้ เช่น การนำกรณีขัดแย้งในพรรคแรงงานซึ่งไม่มีในประเทศสหรัฐอเมริกาเข้ามาอภิปรายในชั้นเรียนของเด็กอเมริกัน ครูจะต้องอธิบายเรื่องพรรคแรงงานก่อน อย่างไรก็ตาม มีข้อควรระวังเกี่ยวกับการใช้วิธีบอกกล่าวอยู่ ๒ ประการ คือ ประการแรก ไม่ควรใช้แทนการสอนแบบอภิปราย จนกว่าผู้เรียนจะได้ศึกษาเกี่ยวกับด้านจริยศาสตร์มาแล้ว เวลาในการสอนส่วนใหญ่ควรใช้ในการอภิปราย ประการที่สอง ผู้สอนจะต้องหลีกเลี่ยงการใช้อำนาจ ดังนั้นหน้าที่ของผู้สอนคือช่วยอธิบายสถานการณ์หรือประเด็นให้แจ่มแจ้ง แต่ไม่สรุปว่าสิ่งใด “ดี” หรือ “ไม่ดี”

วิธีที่ ๓ : การสังเกตและการเข้าไปมีส่วนร่วมในกิจกรรมทางจริยธรรม

การสังเกตคือการให้ผู้เรียนไปสังเกตกิจกรรมบางอย่างที่เกี่ยวกับกรณีขัดแย้งทางจริยธรรมที่จำเป็นจะต้องมีการตัดสินใจ นักเรียนอาจไปสังเกตกระบวนการในศาล การประชุมกรรมการของเมือง หรือไปสังเกตหรือพูดคุยกับบุคคลที่เกี่ยวข้องกับการตัดสินใจต่างๆ เช่น ผู้พิพากษา หน่วยงาน นักการเมือง แพทย์ และตำรวจ เป็นต้น แต่การไปสังเกตและมีส่วนร่วม จะต้องไม่เป็นอันตรายต่อนักเรียน

การสังเกตอาจจะทำเพิ่มเข้าไปในการสอนแบบอภิปรายหรือการบอกกล่าว เช่น ก่อนการไปสังเกตครูอาจจะพูดกับนักเรียนเกี่ยวกับประเด็นทางจริยธรรมที่เกี่ยวข้องกับสิ่งที่

นักเรียนจะไปสังเกต หรือบทบาทของผู้ที่เกี่ยวข้องกับเรื่องนั้น ตัวอย่างเช่น การไปสัมภาษณ์ผู้บริหาร นักเรียนจะต้องระวังว่าบุคคลผู้นั้นทำอะไร และเกี่ยวข้องกับประเด็นทางจริยธรรมอะไรบ้าง หลังจากนั้นจึงนำเรื่องเหล่านั้นมาอภิปรายในกลุ่ม คล้ายกับการอภิปรายหลังกิจกรรมสถานการณ์จำลอง นักเรียนควรจะได้อิโกลาสร่วมแสดงความคิดเห็นและตั้งคำถาม หลังจากนั้นอาจจะมีการสรุป หรืออาจจะอภิปรายตามกระบวนการของโคเลเบอร์กและแบล็คส์ต แล้วจึงจัดสถานการณ์จำลอง

ในโรงเรียนซึ่งมีนโยบายเสรี มีความสัมพันธ์และได้รับความเชื่อถือจากชุมชน นักเรียนอาจเข้าไปมีส่วนร่วมในกิจกรรมต่างๆ เหล่านี้ได้ สำหรับการมีส่วนร่วมในกิจกรรมที่ไม่ใช่เรื่องที่กำลังเป็นที่โต้เถียงกันอยู่ในขณะนั้น ควรเป็นลักษณะกิจกรรมที่เกี่ยวกับการวางกฎของห้องเรียนและโรงเรียน เช่น ร่วมออกความเห็นว่าคุณครูควรจะออกนอกห้องเรียนได้เมื่อใด โรงเรียนควรใช้เงินไปในการกีฬาหรือหนังสือเรียนใหม่ เป็นต้น ในกรณีที่จะให้นักเรียนมีส่วนร่วมในเรื่องที่กำลังเป็นที่โต้เถียงกันอยู่ ครูอาจจะกระตุ้นให้นักเรียนมีส่วนร่วมโดยตรงนอกโรงเรียน แต่ต้องได้รับคำอนุญาตจากผู้ปกครองหรือผู้เกี่ยวข้องก่อน นอกจากนี้ ครูจะต้องหลีกเลี่ยงกิจกรรมที่จะทำให้นักเรียนอาจเผชิญกับอันตราย หรือกิจกรรมประเภทต่อต้านสังคม ในขณะที่เดียวกันครูจะต้องไม่ใช้อำนาจบังคับนักเรียนไปร่วมในกิจกรรมใดกิจกรรมหนึ่ง ซึ่งเป็นตัวแทนความเชื่อของครู แต่สำหรับนักศึกษาระดับอุดมศึกษาที่ผู้เรียนสามารถตัดสินใจด้วยตนเองได้มาก การระมัดระวังในเรื่องที่กล่าวมาแล้วอาจลดลงได้

ตัวอย่างการเข้าไปมีส่วนร่วมในกิจกรรมของชุมชน ได้แก่การที่ครูบอกนักเรียนว่าการปฏิบัติต่อผู้สูงอายุในชุมชนของเรายังไม่เป็นธรรม ครูเล่าภูมิหลังและข้อมูลพื้นฐานเกี่ยวกับเรื่องนี้ แล้วนำประเด็นมาอภิปรายในชั้นเรียน หลังจากนั้นจึงให้นักเรียนออกไปสนทนากับผู้สูงอายุ แล้วเก็บข้อมูลเพิ่มเติม เพื่อตัดสินใจว่าการปฏิบัติต่อผู้สูงอายุเหมาะสมหรือไม่ หลังจากนั้นอาจจะกระตุ้นให้นักเรียนแสดงความคิดเห็น เช่น การเขียนข้อความลงในหนังสือพิมพ์ หรือรณรงค์ให้นักการเมืองได้รู้ความคิดของเด็ก เป็นต้น

สื่อที่ใช้บูรณาการจริยศึกษาเข้ากับหลักสูตรของโรงเรียน

มีแหล่งของสื่อที่ใช้ในการบูรณาการจริยศึกษาเข้ากับหลักสูตรของโรงเรียนมากมาย แหล่งเหล่านี้อาจจะนำมาเป็นประโยชน์ทั้งในด้านการสร้างกรณีขัดแย้ง และเป็นพื้นฐานการสอนแบบบอกกล่าว แหล่งเหล่านี้ได้แก่เหตุการณ์ต่างๆ ที่เกิดขึ้น ภาพยนตร์ เรื่องสั้น ละครรบวณิยาย เป็นต้น

๑. เหตุการณ์ต่างๆ ที่เกิดขึ้น

เหตุการณ์ต่างๆ ที่เคยเกิดขึ้นจริง ๆ มีหลายอย่าง ทั้งในอดีตและปัจจุบัน เช่น ระบบการปกครอง และเรื่องราวที่เกิดขึ้นกับบุคคลสำคัญในอดีต

๑.๑ เหตุการณ์ทางประวัติศาสตร์ ได้แก่

- ๑) การตัดสินใจของสหรัฐอเมริกาในการเข้าร่วมสงครามโลกครั้งที่ ๑ และ ๒ และการตัดสินใจใช้พลังงานปรมาณูในสงคราม
- ๒) การปฏิวัติในสหรัฐอเมริกา รัสเซีย และฝรั่งเศส
- ๓) การประชุมเกี่ยวกับรัฐธรรมนูญสหรัฐอเมริกา
- ๔) การก่อตั้งองค์การสหประชาชาติ
- ๕) ศูนย์พจน์ทางการเมืองที่สำคัญ
- ๖) สิทธิมนุษยชน

๑.๒ ปัญหาสังคมในปัจจุบัน

- ๑) การแก้ไขเกี่ยวกับความเสมอภาคในสิทธิ
- ๒) การเคลื่อนไหวของพวกเกย์
- ๓) วิกฤตการณ์เกี่ยวกับการเพิ่มของประชากร
- ๔) คดีวอเตอร์เกต
- ๕) การแบ่งแยกผิว
- ๖) การคุ้มครองสิ่งแวดล้อม
- ๗) สงครามเวียดนาม
- ๘) การเคลื่อนไหวเกี่ยวกับสิทธิมนุษยชน
- ๙) สงครามในตะวันออกกลาง
- ๑๐) การรับรองและยืนยันในกรณีต่างๆ
- ๑๑) การจ่ายเพื่อความปลอดภัย
- ๑๒) การขายอาวุธให้ต่างประเทศ
- ๑๓) การห้ามหนังสือบางประเภทในโรงเรียน
- ๑๔) คำสั่งทางทหารกับเสรีภาพของหนังสือพิมพ์

๑.๓ รัฐศาสตร์

- ๑) รัฐบาลของประเทศต่างๆ
- ๒) ปรัชญาทางการเมือง
- ๓) ระบบราชสำนัก

- ๔) หลักสำคัญของการปกครอง (เช่น รัฐธรรมนูญสหรัฐ)
- ๕) ความสมดุลทางอำนาจ
- ๖) กลุ่มและการตัดสินใจโดยพลการ (เช่น การนัดหยุดงาน)
- ๗) ข้อตกลงระหว่างประเทศ (เช่น กลุ่มสนธิสัญญาออร์ซอ)

๑.๕ กรณีประวัติศาสตร์

- ๑) กษัตริย์และสิทธิของพลเมือง
- ๒) คานธีและสันนิบาตชาติ
- ๓) นิกลันกับคดีวอเตอร์เกต
- ๔) เคนดิกกับวิกฤติการณ์ของคิวบา
- ๕) แจ็กกี โรบินสัน และแบรนช์ ซิกกี (ฝ่าฝืนเกี่ยวกับการเล่นเบสบอล)
- ๖) คิงโธโลมอน
- ๗) เมาเซตุง
- ๘) กาลิเลโอ
- ๙) โอจีมินท์
- ๑๐) คาเรน ควินแลนด์และประติฐกรรมเกี่ยวกับการดำรงชีวิตของมนุษย์
- ๑๑) การลงโทษเกี่ยวกับการทำแท้งในคดีของเอดิสัน

๒. ภาพยนตร์ นิยาย เรื่องสั้นและบทละครต่าง ๆ

๓. การให้ผู้เรียนสร้างนโยบายของกลุ่มที่เกี่ยวกับจริยธรรม

ผู้สอนสามารถกระตุ้นให้ผู้เรียนได้สร้างระเบียบและกฎ ตลอดจนเขียนข้อความที่เกี่ยวกับจริยธรรมได้

เช่น

- ๑) นโยบายเกี่ยวกับระเบียบการประชุมศาล
- ๒) ระบบการเสียภาษี
- ๓) ระบบเรือนจำ
- ๔) นโยบายทางเศรษฐกิจ
- ๕) นโยบายต่างประเทศ
- ๖) ระบบโรงเรียนในอุดมคติ
- ๗) รัฐธรรมนูญของประเทศ
- ๘) องค์การสหประชาชาติ

ปัญหาในการดำเนินการฝึกเหตุผลเชิงจริยธรรม

ปัญหาในการสอน

ในการสอนตามทฤษฎีนี้มีจุดยึดอยู่ว่า การเรียนรู้จะต้องผ่านกระบวนการไตร่ตรองของผู้เรียน มิใช่การตั้งกฎเกณฑ์ใดๆ ให้ผู้เรียนปฏิบัติตามโดยอัตโนมัติ ปัญหาการสอนอันอาจเกิดจากการปฏิบัติไม่สอดคล้องกับหลักการ อาจจำแนกได้ ๗ ประการ คือ ๑) การไม่ไวต่อการรับรู้ ๒) การแสดงออกมากเกินไป ๓) การที่นักเรียนไม่แสดงความคิดเห็น ๔) เจตคติที่ไม่ดีต่อวิชาที่เรียน ๕) ความเบื่อหน่ายและเฉื่อยชา ๖) ผู้สอนมีลักษณะที่เป็นปัญหาทางด้านการนำกลุ่ม ๗) กลุ่มขาดประสิทธิภาพ

ปัญหาที่ ๑ : การไม่ไวต่อการรับรู้

ในการทำกิจกรรม ถ้าผู้สอนไม่วางแผนทางในการปฏิบัติตัวของผู้เรียนให้ดี อาจจะมีการพูดจาล่วงเกินกัน และฝ่ายตรงกันข้ามจะมีปฏิกิริยาตอบรับในด้านลบ ดังนั้น ผู้สอนจึงต้องวางข้อตกลงของการอภิปรายให้ชัดเจน

การลืมหรือละเมิดข้อตกลง แม้จะไม่เกิดขึ้นบ่อยนัก แต่เมื่อเกิดขึ้น ผู้สอนจะต้องให้หยุดอภิปรายชั่วขณะหนึ่ง โดยอาจจะพูดว่า “ครูรู้ว่าเธอไม่เห็นด้วยกับที่เพื่อนพูดไป แต่ครูคิดว่าเธอได้ละเมิดข้อตกลงด้วยการก้าวร้าวเรื่องส่วนตัวของเมรี่ จึงอยากให้ทุกคนให้ความนับถือผู้อื่นด้วย” ในกรณีนี้ผู้สอนขัดจังหวะเช่นนี้ อาจจะมีสมาชิกบางคนในกลุ่มโกรธ ผู้สอนจะต้องขอพบเป็นการส่วนตัว

การอภิปรายที่มีปัญหากับการอภิปรายที่มีชีวิตชีวาแตกต่างกัน ผู้สอนจะต้องไม่สับสน การอภิปรายที่มีปัญหาคือการโต้เถียงกันด้วยเรื่องส่วนตัว แต่การอภิปรายที่มีชีวิตชีวาผู้เรียนจะถกเถียงกันในประเด็นทางจริยธรรม แต่การอภิปรายเข้าลักษณะต่อความยาวสาวความยืดหรือตั้งใจปะทะกับสมาชิกผู้ใดผู้หนึ่งโดยตรงถือว่ามีปัญหา

ปัญหาที่ ๒ : การแสดงออกมากเกินไป

ผู้เรียนที่แสดงออกมากเกินไปมี ๒ ประเภท ประเภทแรก คือผู้เรียนที่อภิปรายในเนื้อหา แต่พูดมากเกินไป ทำให้คนอื่น ๆ ไม่ค่อยมีโอกาสพูด แต่พวกนี้มักทำให้การอภิปรายดำเนินไปได้มาก ผู้สอนไม่ควรจำกัดคนพวกนี้ นอกเสียจากว่าเขาจะพูดนอกเรื่อง ส่วนประเภทที่ ๒ เป็นประเภทที่ยึดตัวเองเป็นศูนย์กลาง และต้องการให้การอภิปรายเป็นไปตามทิศทางที่ต้องการ พวกนี้จะชอบขัดจังหวะผู้อื่น เพื่อจะชักจูงการอภิปรายเข้าสู่ประเด็นของตน เขาจะไม่ให้ความสำคัญต่อประเด็นของผู้อื่น ทั้งนี้เพราะเขาไม่ใช่ผู้ฟังที่ดี และไม่สนใจว่าผู้อื่นจำเป็นอย่างไรร ถ้ามีสมาชิกในกลุ่มแบบนี้ สมาชิกอื่นๆ จะรู้สึกรำคาญ

ตัวอย่างการอภิปรายที่เป็นปัญหา

ไฮوارد : ฉันเห็นด้วยกับโจนที่ว่าตำรวจจะต้องรักษากฎหมายอย่างเคร่งครัด

เกริก : ฉันไม่ค่อยมั่นใจว่าฉันจะเห็นด้วยกับโจน เพราะในบางครั้งกฎหมายก็ขัดกับหลักแห่งความต้องการของมนุษย์

โจน : ฉันคิดว่าคนน่าจะทำในสิ่งที่เขาอยากทำ

ไฮوارد : แล้วเราจะทำอย่างไรกับเรื่องนี้

โจน : ฉันเบื่อแล้ว เรามัวมาคุยกันเรื่องอะไรกันอยู่นะ

หากการอภิปรายเป็นเช่นนี้ ผู้สอนควรขัดจังหวะโดยสุภาพ ไม่ควรแสดงความโกรธหรือไม่พอใจ ซึ่งทำได้โดยการเลือกผู้ที่ไม่ค่อยพูดให้ได้พูด เป็นการดัดบททางอ้อม การขัดจังหวะนี้จะกระทำตามความรุนแรงหรือทิศทางของการพูด แต่มีหลักอยู่ว่า ครูควรใช้วิธีทางอ้อม จนกว่าจะใช้วิธีนี้ไม่ได้จึงพูดตรงๆ แต่อย่างไรก็ตาม เรื่องนี้เสี่ยงมาก ถ้าหลีกเลี่ยงได้ควรหลีกเลี่ยง ซึ่งทำได้โดยให้ทุกคนออกความคิดเห็นเรียงตัวไป หรือให้คนอื่นสรุปสิ่งที่สมาชิกผู้นั้นพูด อย่างไรก็ตาม ผู้สอนไม่ควรขัดจังหวะบ่อยนัก ถ้าพบว่าผู้เรียนคนใดมีปัญหา ควรให้มาพบเป็นการส่วนตัว แล้วชี้แจงว่าการพูดของเขาทำให้ผู้อื่นรำคาญ และให้โอกาสผู้อื่นพูดบ้าง

ปัญหาที่ ๓ : การที่นักเรียนไม่แสดงความคิดเห็น

การที่สมาชิกในกลุ่มบางคนไม่พูดหรือพูดน้อย อาจเกิดจากสาเหตุ ๒ ประการ คือ ความไม่สะดวกที่จะพูดในกลุ่ม และไม่สนใจที่จะพูด

มีผลการวิจัยชี้ให้เห็นว่าถ้าเขามีความคิดเห็นอะไรอยู่ในใจเขาจะพูด แต่ในกรณีนี้การที่เขาไม่พูดอาจจะเป็นเพราะไม่กล้า ผู้สอนควรถือว่าเป็นสิทธิของผู้เรียนที่จะไม่พูด และ

ผู้สอนจะต้องแยกผู้เรียนที่ไม่ค่อยพูดให้ออกว่า ที่ไม่พูดเป็นเพราะไม่สนใจ หรือไม่มีอะไรจะพูด ผู้เรียนที่ไม่สนใจจะแสดงอาการเหนื่อยหน่าย ส่วนผู้ที่สนใจกิจกรรม (แต่ไม่พูด) จะตั้งใจฟัง และติดตามการอภิปราย ซึ่งผู้สอนจะสังเกตได้จากสีหน้าท่าทางของเขา

มีผู้เรียนอีกประเภทหนึ่งที่ยากจะพูดแต่ไม่มั่นใจ ผู้สอนจะต้องช่วยเหลือด้วยการถามเรียงตัวไปเป็นคนๆ เมื่อเขาพูด ก็ถามกระตุ้นให้คนอื่น ๆ สนับสนุนความคิดเห็นของเขา หรืออาจจะถามเฉพาะเจาะจงให้เขาได้แสดงความคิดเห็น โดยแสดงให้เห็นว่าเป็นการเชื้อเชิญให้พูด

ปัญหาที่ ๔ : เจตคติที่ไม่ดีต่อวิชาที่เรียน

ผู้เรียนที่มีความรู้สึกในทางลบต่อวิชาที่เรียน อาจแสดงออกโดยการเงียบ ไม่สนใจการอภิปราย หรืออาจพูดว่าไม่ชอบออกมาตรงๆ ลักษณะการมีเจตคติในเชิงลบนี้เป็นสิ่งที่ไม่พึงปรารถนา ผู้สอนจะต้องพยายามศึกษาว่าปฏิกิริยาเช่นนี้เกิดขึ้นเพราะเหตุใด สาเหตุอาจเกิดจากปัจจัยต่างๆ คือ

๔.๑ เป็นบุคลิกลักษณะของผู้เรียนนั้น คือ เป็นนักปฏิเสธ จะปฏิเสธกิจกรรมแทบทุกอย่าง เมื่อเข้ากลุ่มก็จะแสดงความรู้สึกในทางลบออกมา

๔.๒ เคยมีผู้ให้แนวทางที่แตกต่างจากนี้หรือไม่เหมาะสมในการสอน เช่น ที่บ้านพ่อแม่ใช้วิธีดั้งเดิมหรือครูใช้วิธีสอนที่ไม่เหมาะสม เป็นต้น

๔.๓ ไม่ชอบกลุ่มสมาชิกที่ตนสังกัดอยู่

ถ้าหากผู้เรียนมีลักษณะในข้อ ๔.๑ จะเป็นการยากที่จะเปลี่ยนความคิดเห็นของเขา ผู้สอนควรสนทนาเป็นการส่วนตัว แล้วให้งานอื่นทำ เช่น บันทึกการอภิปราย เป็นต้น ถ้าหากผู้เรียนมีลักษณะอันเกิดจากการสอนของพ่อแม่ เพื่อแลกเปลี่ยนความคิดเห็น ผู้สอนจะต้องรับฟังความคิดเห็นของพ่อแม่ และไม่พยายามประเมิน แล้วเสนอแนวคิดในการใช้วิธีสอนนี้แก่พ่อแม่ ส่วนถ้าหากปัญหาเกิดจากเจตคติไม่ดีต่อกลุ่ม ผู้สอนอาจจะใช้วิธีที่ ๑ และถ้าหากพบว่าเจตคตินั้นเกิดจากการที่สมาชิกถูกเพื่อนก้าวก้าว ก็อาจจะต้องให้มีการขอโทษในกลุ่ม หรือในเวลาอื่นตามแต่จะเห็นเหมาะสม พร้อมทั้งชี้แจงให้คู่กรณีเข้าใจ

ปัญหาที่ ๕ : ความเบื่อหน่ายและเฉื่อยชา

ความเบื่อหน่ายและเฉื่อยชา อาจเกิดด้วยสาเหตุหลายประการคือ

๕.๑ ความซ้ำซากของกิจกรรม เช่น ใช้กรณีขัดแย้งซ้ำๆ กันในกลุ่มเดิมหรือกิจกรรมแบบเดิม

๕.๒ กรณีขัดแย้งที่เลือกมาไม่เหมาะสม

๕.๓ สมาชิกในกลุ่มอายุเท่าๆ กัน หรือใช้เหตุผลในชั้นเดียวกัน หรือสมาชิกใช้เหตุผลต่างกันมาก

ถ้าเกิดเหตุการณ์ดังข้อ ๕.๑ และ ๕.๒ จะแก้ไขโดยใช้แนวทางในบทที่ ๑๐ ส่วนถ้าเกิดเหตุการณ์ดังข้อ ๕.๓ จะต้องมีการสัมภาษณ์เพื่อเข้ากลุ่มใหม่ แต่จะต้องไม่ใช้เวลากับเรื่องนี้มากนัก ในกรณีที่สมาชิกในกลุ่มใช้เหตุผลต่างกันมากเกินไป อาจจะทำให้ผู้ที่ใช้เหตุผลในระดับที่ห่างจากเพื่อนมาช่วยบันทึกการอภิปรายก็ได้

ปัญหาที่ ๖ : ผู้สอนมีลักษณะที่เป็นปัญหาในการนำกลุ่ม

ผู้สอนที่มีลักษณะเป็นปัญหาในการนำกลุ่มคือ

๖.๑ มีลักษณะชักจูงหรือครอบงำผู้เรียน ผู้สอนไม่ควรพูดมากเกินไปร้อยละ ๒๕ ในขณะที่อภิปราย

๖.๒ นำผู้เรียนโดยตรง ให้ได้เรียนรู้เหตุผลในชั้นที่สูงขึ้น โดยผู้เรียนได้เลือกเอง

๖.๓ ใช้คำถามปลายเปิด - ปิด ไม่สมดุลกัน

ในการดำเนินการอภิปราย หากมีได้เป็นดังที่คาดไว้ ผู้สอนสามารถปรับแบบแผนของการสอนได้ แต่การเปลี่ยนแปลงจะต้องให้มีกิจกรรมของผู้เรียนเป็นหลัก กิจกรรมนั้นจะต้องมีคำถามปลายเปิด และเน้นจุดสำคัญที่ต้องการ

การที่ผู้สอนจะประเมินลักษณะความเป็นผู้นำของตนเองนั้นเป็นเรื่องลำบาก จึงควรให้ผู้สังเกตการณ์ซึ่งมีประสบการณ์ที่เท่าเทียมกันหรือเหนือกว่ามาสังเกตการณ์ด้วย

ปัญหาที่ ๗ : กลุ่มขาดประสิทธิภาพ

กลุ่มที่ขาดประสิทธิภาพ คือกลุ่มที่ดำเนินการอภิปรายแล้ว แต่ไม่มีการพัฒนาด้านการใช้เหตุผล (แต่ไม่ใช่เพราะใช้เวลาน้อยไปหรือเพราะวัดไม่ถึงถ้วน) หากเกิดกรณีเช่นนี้ แสดงว่าผู้เรียนอาจจะยังขาดคุณสมบัติด้านการใช้เหตุผลทั่วๆ ไป ตามหลักพัฒนาการของเปียเจต์ หรือเพราะผู้สอนขาดการนำที่ดี หรือเทคนิคการสอนไม่เหมาะสม

ในการแก้ปัญหา จะต้องศึกษาว่าปัญหาเกิดจากอะไร ซึ่งทำได้หลายวิธี เช่น ให้ผู้เรียนส่งข้อมูลย้อนกลับ ให้ผู้สังเกตการณ์ประเมินการสอน ฟังเทปที่บันทึกไว้ หรืออ่านข้อความที่บันทึกไว้ รวมทั้งการประเมินผลตนเองด้วย ในกรณีที่ปัญหาเกิดจากการที่ผู้สอนขาดทักษะในการใช้เหตุผล ผู้สอนจะต้องพยายามหาโอกาสอ่านหนังสือที่เกี่ยวข้องกับด้านนี้ หรือสังเกตการสอนของนักวิจัยศึกษาอื่นๆ รวมทั้งหาโอกาสเข้าร่วมประชุมสัมมนาหรือปฏิบัติการทางวิจัยศึกษาด้วย

ประเด็นในการจัดจรรยาศึกษา

สิ่งที่จะนำมาอภิปรายต่อไปนี้ ไม่ใช่ปัญหาในการสอน แต่เป็นข้อถกเถียงเกี่ยวกับการสอนว่าจะดำเนินการอย่างไรจึงจะเหมาะสม แม้ว่าจะไม่มีคำตอบอย่างแน่ชัดลงไปว่าจะไร้อะไรผิด แต่ก็ก็เป็นสิ่งที่ผู้สอนต้องเอาใจใส่ประเด็นที่จะนำมาอภิปรายมีดังนี้

ประเด็นที่ ๑ : การเป็นผู้นำคนเดียวหรือร่วมกัน

สำหรับผู้ที่ใช้วิธีนี้ในการสอน หรือแม้แต่ผู้ที่เคยสอนโดยวิธีนี้แล้ว ควรมีผู้ช่วยหรือผู้ร่วมสอน ผู้สอนและผู้ช่วยจะต้องทำการตกลงในเรื่องการสอนให้เข้าใจตรงกันก่อนที่จะสอน การสอนหลายคนจะเกิดประโยชน์หลายด้าน เช่น เป็นการระดมความคิดของหลายคน เป็นโอกาสที่ผู้สอนจะได้ข้อมูลย้อนกลับจากผู้ช่วยสอน อีกประการหนึ่ง ในขณะที่ผู้เรียนอภิปราย จะได้มีผู้ช่วยบันทึกการอภิปราย การบันทึกการอภิปรายนี้จำเป็นมาก หากสอนคนเดียวผู้สอนจะไม่สามารถนำการอภิปรายและบันทึกการอภิปรายไปพร้อมๆ กันได้

หากไม่สามารถหาผู้ร่วมสอนได้ ภายหลังการสอน ผู้สอนสามารถนำข้อมูลจากการสอนมารวบรวมอภิปรายกับผู้สอนอื่นๆ เป็นการทดแทนการสอนร่วมกันได้อีกวิธีหนึ่ง

ประเด็นที่ ๒ : บรรยายภาคทางจริยธรรมในชั้นเรียนหรือในสถาบันการศึกษา

สถาบันและบุคคลที่แวดล้อมเราอยู่ มีอิทธิพลต่อการพัฒนาจริยธรรมของเราเป็นอย่างยิ่ง การสอนจริยธรรมจะไม่ได้ผลหากสิ่งที่ผู้สอนและสิ่งที่ผู้เรียนประสบอยู่ในชีวิตขัดแย้งกัน มีผลการวิจัยมากมายที่ชี้ให้เห็นว่าแบบอย่างต่างๆ เป็นสิ่งแวดล้อมที่มีผลต่อบุคลิกภาพของบุคคลอย่างมาก สถาบันที่มีบรรยากาศที่สนับสนุนการมีจริยธรรมสูง จะช่วยให้ผู้เรียนเกิดพัฒนาการทางจริยธรรม ส่วนสถาบันที่มีบรรยากาศแบบตรงกันข้าม จะขัดขวางพัฒนาการของผู้เรียน เช่น เรือนจำซึ่งต้องการยกระดับการใช้เหตุผลเชิงจริยธรรมของนักโทษ แต่กลับขัดขวางพัฒนาการของเขาด้วยการใช้เหตุผลในชั้นที่ ๑ หรือ ๒ ในการปฏิบัติต่อเขา เป็นต้น

บรรยากาศของสถาบันมีส่วนในการสอนพัฒนาการทางจริยธรรมทางอ้อมที่จำเป็นมาก อีกวิธีหนึ่งที่สนับสนุนการสอนโดยตรง ได้แก่การที่ผู้สอนสนับสนุนผู้เรียนให้มีโอกาสทำในสิ่งที่สอดคล้องกับหลักทางจริยธรรม เช่น ผู้เรียนอยากจะเปลี่ยนแปลงกติกาบางประการในชั้นเรียนเพราะเห็นว่าไม่ยุติธรรม ผู้สอนจะต้องสนับสนุนและทำตาม ผู้สอนที่ไม่ทำตามและบางครั้งยังทำโทษผู้เรียนที่เรียกร้องเรื่องนี้ จะไม่ช่วยให้ผู้เรียนเกิดพัฒนาการได้เลย

ดังนั้น บรรยายภาคในสถาบันและในห้องเรียนจะส่งผลร่วมกันต่อการสอนจริยศึกษานอกเหนือจากนั้นยังช่วยส่งเสริมพัฒนาการด้านความไว้วางใจผู้อื่น ซึ่งสำคัญมากในสังคม

ระบบเปิด ความไว้นี้อาจจะเกิดขึ้นได้ ก็ต่อเมื่อเด็กเกิดความรู้สึกปลอดภัยและผ่อนคลาย ซึ่งจะทำให้การร่วมกิจกรรมมีชีวิตชีวาขึ้น

ประเด็นที่ ๓ : ความสัมพันธ์กับชุมชน

ในบางสังคม พ่อแม่บางคนจะมีปฏิริยาต่อการสอนจริยศึกษาในโรงเรียน ลักษณะเช่นนี้แสดงถึงความไม่เข้าใจกันระหว่างโรงเรียนกับบ้าน ซึ่งเรื่องนี้ครูจะต้องหาสาเหตุว่าเป็นเพราะอะไร พ่อแม่มักจะไม่ต้องการให้ลูกออกนอกบ้านนอกทาง เมื่อทางโรงเรียนสอนด้วยวิธีใหม่ๆ ซึ่งพ่อแม่ไม่คุ้นเคยจึงมักจะถูกปฏิเสธ

เมื่อเกิดความไม่เข้าใจเช่นนี้ ผู้สอนควรพยายามแสดงให้พ่อแม่เห็นว่า โรงเรียนมิได้เจตนาจะทำลายคุณค่าที่ทางบ้านปลูกฝังให้เด็ก เมื่อพ่อแม่เข้าใจแล้ว จึงค่อยชี้แจงถึงหลักการของทฤษฎี วิธีการติดต่อพ่อแม่เป็นเรื่องละเอียดอ่อน ครูจะต้องพยายามปรับเรื่องราวให้สอดคล้องกับระดับสติปัญญาของพ่อแม่ และต้องแสดงให้เห็นว่าตนมีประสบการณ์ในเรื่องที่พูด การพูดคำแสดงหรือสโลแกนแทนความเข้าใจจริงๆ มักไม่ทำให้พ่อแม่ประทับใจ อีกอย่างหนึ่ง ครูไม่ควรมีเส้นเหลี่ยมหรือกระทำการใดๆ ในการให้เด็กเข้าร่วมกิจกรรมอย่างมีเงื่อนไข เพราะถ้าครูทำเช่นนี้ การสร้างความสัมพันธ์ระหว่างโรงเรียนกับชุมชนจะไม่ได้ผล

ข้อพิจารณาเกี่ยวกับความสัมพันธ์ระหว่างโรงเรียนกับชุมชน

๑. โปรแกรมการสอนควรได้รับความยินยอมจากผู้ปกครอง

ผู้ปกครองกับครูอาจจะมีแนวคิดพื้นฐานในการสอนไม่ตรงกัน ในกรณีเช่นนี้ พ่อแม่กับครูจะต้องพูดจากันให้เป็นที่ยตกลง ถ้ายังไม่เป็นที่ตกลงโปรแกรมนี้อาจจะต้องดักก่อน

๒. ผู้สอนจะต้องมีความพร้อมที่จะเผชิญกับพ่อแม่ที่เป็นปฏิปักษ์ต่อการสอน

ในการที่จะติดต่อกับพ่อแม่ ในบางครั้งจะพบพ่อแม่ที่รู้สึกเป็นปฏิปักษ์ต่อการสอนแบบนี้ ผู้สอนควรเตรียมตัวให้ดี ด้วยการหลีกเลี่ยงการปะทะและความรุนแรง พยายามทำความเข้าใจกับพ่อแม่ด้วยการชี้แจงถึงผลดีที่จะเกิดแก่ลูกๆ ของเขา

ประเด็นที่ ๔ : ปัญหาขัดแย้งของครูเอง

ในบางครั้ง กรณีขัดแย้งที่นำมาอภิปรายในชั้นเรียน เป็นปัญหาที่ผู้สอนเองกำลังเผชิญอยู่ จึงเป็นการยากมากที่จะดำเนินการอย่างราบรื่น ดังนั้น ผู้สอนจึงควรพิจารณาเรื่องนี้รอบคอบ เหตุการณ์ ๕ อย่างต่อไปนี้หากกระทำไปโดยไม่พิจารณาเรื่องนี้รอบคอบก่อนจะเกิดผลเสียหาย

๑. การอธิบายขั้นตอนในการสอน

การอธิบายเป้าหมายเบื้องต้นหลังการสอนและกระบวนการสอนมีความจำเป็น และถือว่าเป็นทั้งความรับผิดชอบทางจริยธรรม และเป็นการอำนวยความสะดวกแก่ผู้เรียน หากผู้สอนมิได้อธิบาย ผู้เรียนจะเกิดความสงสัยว่ามิอะไรเกิดขึ้น โดยที่ผู้เรียนไม่รู้ตัวอยู่ตลอดเวลา การอธิบายเป้าหมายและขั้นตอนในการสอนไม่จำเป็นจะต้องอธิบายอย่างละเอียดทุกขั้นตอน เพียงแต่อธิบายว่าการเรียนมีเป้าหมายอย่างไร ผู้เรียนจะทำกิจกรรมอะไรอย่างคร่าว ๆ

ผู้สอนควรจะบอกผู้เรียนว่า เป้าหมายในการเรียนคือต้องการให้ผู้เรียนได้รู้ถึงกรณีขัดแย้งต่าง ๆ และเพิ่มพูนทักษะในการคิดแก้ปัญหาในกรณีขัดแย้งเหล่านี้ หากชั้นเรียนประกอบด้วยผู้เรียนที่มีพัฒนาการด้านสติปัญญาสูงขึ้น เช่น ระดับมัธยมหรืออุดมศึกษา อาจอธิบายว่าการเรียนมีเป้าหมายเพื่อเพิ่มพูนการใช้เหตุผลของผู้เรียน

๒. การแสดงความคิดเห็นของผู้สอน

โดยปกติผู้สอนไม่ควรบอกผู้เรียนว่าตนตัดสินใจอย่างไรต่อกรณีขัดแย้งที่เกิดขึ้น ทั้งนี้เพราะผู้เรียนส่วนใหญ่อาจคิดได้ว่า คำตอบของผู้สอนถูกต้องแล้ว ผู้สอนจะต้องตระหนักอยู่เสมอว่า ความคิดเห็นของตนสำคัญต่อการรับรู้ของผู้เรียน หากผู้เรียนยังยืนยันจะให้ผู้สอนตอบ ผู้สอนจะต้องชี้แจงว่าผู้สอนมีหน้าที่อำนวยความสะดวกในการเรียน การตัดสินใจเป็นหน้าที่ของผู้เรียน

ในชั้นเรียนชั้นสูง เช่น ระดับอุดมศึกษา ในบางครั้งผู้เรียนอาจจะรู้สึกไม่พอใจที่ผู้สอนไม่อภิปราย ดังนั้นในบางครั้งผู้สอนก็จำเป็นต้องแสดงความคิดเห็น แต่ต้องย้ำว่าผู้เรียนไม่จำเป็นต้องเห็นด้วย และควรกระทำในตอนท้ายของการอภิปราย เพื่อหลีกเลี่ยงการยุติการอภิปรายก่อนถึงเวลาอันสมควร อีกกรณีหนึ่ง ผู้สอนอาจร่วมอภิปรายเมื่อถึงประเด็นยาก ๆ หรือผู้สอนมีความสงสัยเป็นการส่วนตัว คำถามของผู้สอนอาจจะช่วยให้เกิดการอภิปรายต่อไปได้ อย่างไรก็ตาม ผู้สอนควรตระหนักว่า ถ้าผู้สอนได้ออกความเห็นครั้งหนึ่งแล้ว ผู้เรียนจะขอร้องให้มีการออกความเห็นอีกในครั้งต่อไป

๓. การอภิปรายพาดพิงไปถึงเรื่องที่กำลังเป็นที่กล่าวขวัญในสังคม

เรื่องที่กำลังเป็นที่กล่าวขวัญกันอยู่ในสังคมมักเป็นที่สนใจของผู้เรียน เพราะเป็นสิ่งที่เกิดขึ้นในชีวิตจริง ขณะเดียวกันก็เป็นโอกาสที่ผู้สอนจะได้นำเหตุการณ์ภายนอกห้องเรียนมาประยุกต์ใช้ อย่างไรก็ตาม การนำเรื่องราวที่กำลังเป็นที่วิพากษ์วิจารณ์มาอภิปรายจะต้องมีการพิจารณาอย่างถี่ถ้วน ทั้งนี้เพราะอาจเกิดผลติดลบตามมาหลายประการ เช่น อาจจะกระทบ

กระเทือนต่อระบบบริหารของโรงเรียน หรืออาจจะกระทบกระเทือนความสัมพันธ์ระหว่างบ้านกับโรงเรียน หากเป็นเช่นนั้น ไม่ควรนำเรื่องที่กำลังเป็นที่วิพากษ์วิจารณ์มาอภิปราย

๔. การนำปัญหาส่วนตัวของผู้เรียนมาอภิปราย

ในการอภิปราย อาจจะมีผู้เรียนบางคนหยิบยกปัญหาส่วนตัวมาให้เพื่อนช่วยคลี่คลาย โดยปกติผู้สอนไม่ควรให้ดำเนินการอภิปรายเกี่ยวกับปัญหานี้ เพราะอาจเกิดความเสียหายแก่ชีวิตส่วนตัวของเจ้าของปัญหา โดยเจ้าตัวอาจจะรู้เท่าไม่ถึงการณ์ แต่ถ้าหากจะมีการอภิปรายเกี่ยวกับปัญหาส่วนตัว อาจทำได้ในกรณีต่อไปนี้คือ

๔.๑ กรณีขัดแย้งที่จะนำมากล่าวถึงได้มีการปกป้องอย่างดีแล้ว ผู้สอนอาจให้ผู้เรียนเขียนปัญหาลงในกระดาษ แล้วช่วยกันเลือกเรื่องที่เหมาะสมกับกลุ่ม

๔.๒ กรณีขัดแย้งที่เกี่ยวข้องกับทุกคนโดยทั่วๆ ไปควรพิจารณาก่อน

๔.๓ เรื่องที่เกิดขึ้นในกลุ่มนั่นเอง เช่น จะวางกฎเกณฑ์ในชั้นเรียนอย่างไร

๕. การชี้แจงเกี่ยวกับพฤติกรรมของผู้เรียน

ในบางครั้งผู้เรียนอาจจะถามผู้สอนโดยตรงเกี่ยวกับแนวทางในการประพฤติปฏิบัติส่วนตัว เช่น การอยู่ด้วยกันโดยที่ไม่ได้แต่งงาน การเสพยาเสพติด หากมีคำถามเช่นนี้ ผู้สอนควรแสดงให้เห็นว่าผู้สอนเห็นความสำคัญของคำถาม แต่ในห้องเรียนนี้เป็นเป้าหมายของการสอนอยู่ที่การเพิ่มพูนประสบการณ์ในด้านการคิดและใช้เหตุผล ประสบการณ์นี้ผู้เรียนสามารถนำมาพิจารณาการณของตนได้ด้วย หลังจากนั้นควรพบผู้เรียนเป็นการส่วนตัว ผู้สอนไม่จำเป็นต้องสัญญาว่าจะเก็บเรื่องนี้เป็นความลับ เพราะเรื่องนี้อาจจะเกี่ยวกับการขอความช่วยเหลือจากผู้อื่นด้วย เช่น บิดามารดา โดยเฉพาะอย่างยิ่งถ้าเด็กยังอายุน้อย ก็ยังจำเป็นต้องขอความช่วยเหลือจากผู้อื่น ดังนั้นผู้สอนจึงสามารถเลือกปฏิบัติได้หลายๆ ทาง เช่น ให้ผู้เรียนลองคิดแก้ปัญหาของตนเอง ผู้สอนช่วยออกความเห็นหรือให้บิดามารดามีส่วนรับรู้และช่วยเหลือเป็นต้น

ตัวอย่างกิจกรรม : การวัดพัฒนาการ การอภิปราย และบทบาทสมมติ

การวัดพัฒนาการของเด็กโต

ในบทนี้จะได้เสนอตัวอย่างที่ค่อนข้างจะมีแบบแผนที่ใช้กับนักเรียนมัธยมศึกษาตอนปลาย เป็นตัวอย่างการวัดที่มีระบบซึ่งจะเป็นประโยชน์ต่อการสอน แม้ว่าโดยทั่วๆ ไปครูจะมีได้สอน อย่างมีระบบนักก็ตาม

การวัดพัฒนาการนักเรียนมัธยมศึกษาตอนปลาย : การสัมภาษณ์ในชั้นแรก

สมมติว่าขณะนี้เรากำลังวัดพัฒนาการของนักเรียนชั้นมัธยมปลาย ซึ่งมี คิม นักเรียนหญิงอายุ ๑๕ ปี เป็นสมาชิกคนหนึ่ง ในชั้นแรกเราจะจำกัดพสัยให้แคบลง โดยใช้ตารางที่ ๗.๑ ในบทที่ ๗ ว่าคิมควรจะอยู่ในกลุ่มอายุเท่าใด แต่โดยที่ครูเชื่อว่าคิมมีพัฒนาการเหนือระดับปกติเล็กน้อย ครูอาจจะเพิ่มอายุเข้าไปให้มากกว่าอายุจริง ดังนั้นคิมจะเหมือนผู้ที่อายุ ๑๗ ปี จะเห็นว่าพัฒนาการของเธอยังอยู่ในขั้นที่ ๓ และ ๔

เมื่อได้จำกัดพสัยให้แคบลงเช่นนี้แล้ว จึงดำเนินการสัมภาษณ์ และเพื่อให้การวิเคราะห์คำตอบง่ายเข้า ครูควรเลือกกรณีตัวอย่างที่ครูคุ้นเคย เช่น กรณีของโฮนซ์ ตัวอย่างต่อไปนี้ เป็นการสัมภาษณ์ในประเด็นชีวิตและการลงโทษ

ครู : ตามที่ครูได้บอกว่า เราจะจัดกลุ่มเพื่อถกเถียงปัญหาในกรณีขัดแย้ง แต่ก่อนอื่นครูจะจัดกลุ่มเพื่อทราบว่าคุณแต่ละคนมีความเห็นอย่างไรต่อเรื่องที่เกิดขึ้นแล้ว ครูจะเล่าเรื่องให้นักเรียนฟังแล้วจะถาม จะไม่ถือว่าคำตอบของใครถูกหรือผิดทีเดียว ดังนั้นให้นักเรียนตอบเท่าที่คิดว่าดีที่สุด และครูจะไม่ค้นหาคำตอบพิเศษนอกเหนือจากนี้ ดังนั้นขอให้ทุกคนสบายใจ ตอนนี้เมื่อใครจะถามอะไรบ้าง (การชี้แจงในตอนนี้มีมีความสำคัญเพราะจะช่วยให้นักเรียนเข้าใจถึงภารกิจที่เขาจะต้องทำ และจะช่วยลดความตึงเครียดของ

นักเรียนที่อาจจะเกิดขึ้น การย่ำว่าไม่มีคำตอบใดถูกที่สุดและครูจะไม่ให้คะแนนก็มีความสำคัญเช่นกัน)

คิม : เราทำกิจกรรมนี้เพื่ออะไรคะ (นักเรียนอาจจะไม่เข้าใจว่าครูมีเป้าหมายจะประเมินอะไร ในแง่หนึ่งนักเรียนเป็นห่วงว่าครูจะตัดสินการพูดหรือการกระทำของพวกเขา อีกแง่หนึ่งนักเรียนก็อาจจะเป็นห่วงว่าเรื่องนี้จะสมควรรักษาความลับหรือไม่ โดยเฉพาะเด็กโต ดังนั้นจากคำถามของคิม ครูจึงตีความว่าคิมอาจจะเป็นห่วงว่าควรเก็บเรื่องนี้เป็นความลับหรือไม่)

ครู : เป้าหมายของภารกิจนี้คือ ครูอยากทราบความคิดเห็นของนักเรียนต่อกรณีขัดแย้งทางจริยธรรม จะได้จัดกลุ่มได้อย่างถูกต้อง นักเรียนจะต้องรักษาความลับในเรื่องที่เราพูดกัน (พึงสังเกตว่าผู้สอนตอบคำถามทั้ง ๒ แ่ง คือ เป้าหมายของการสอนและการรักษาความลับ)

คิม : หนูเข้าใจแล้วค่ะ

ครู : ดีแล้ว ให้ตามครูได้เท่าที่ต้องการ ต่อไปนี้ครูจะเล่าเรื่องให้ฟัง (ผู้สอนเล่ากรณีขัดแย้งให้คิมฟังพร้อมทั้งสรุปรายละเอียดต่างๆ ตรวจสอบความเข้าใจของผู้เรียน แล้วตั้งคำถามแรก) เธอคิดว่าน่าจะมีปัญหาอย่างไรจึงจะดีที่สุดและอะไรคือเหตุผล

คิม : หนูคิดว่าเขาควรขโมย สิ่งใดจะมีความมากเท่ากับชีวิต (คิมแสดงเหตุผลเพียงเล็กน้อยจึงควรถามต่อ)

ครู : เธอบอกว่าชีวิตของผู้หญิงคนนี้มีค่าที่สุด ช่วยอธิบายต่อไปอีกได้ไหม

คิม : ชีวิตเป็นสิ่งที่ควรเทิดทูนไว้ มันมีค่ากว่าสิ่งใด ๆ มีค่ากว่าทุกอย่างที่เราามี เมื่อเรามีโอกาสรักษาชีวิตก็ควรทำ (คิมได้เสนอข้อมูลที่สมบูรณ์ยิ่งขึ้น และเราเริ่มมองเห็นทัศนคติที่เธอเน้นต่อชีวิตแล้ว เธอเน้นในประเด็นชีวิต ครูควรจะถามเธอต่อไปเกี่ยวกับชีวิตเพื่อความสัมพันธ์ของข้อมูล ครูอาจเขียนคำถามไว้หรือไม่ก็ได้ แต่สำหรับผู้สอนใหม่ควรใช้วิธีเขียนเตรียมไว้ และไม่จำเป็นต้องใช้ทุกคำถามที่เตรียมไว้ก็ได้ ควรเลือกเฉพาะคำถามที่เหมาะสม ซึ่งนักเรียนสามารถตอบด้วยวาจา)

ครู : หากว่าโฮนซีไม่รักภรรยาของเขาเลย เขาควรจะขโมยหรือไม่

คิม : หนูคิดว่าเขาควรขโมย

ครู : ลองบอกเหตุผลซิ (ผู้สอนหลีกเลี่ยงคำถาม "ทำไม" โดยใช้คำถามปลายเปิด)

คิม : ชีวิตคนมีค่ามากที่สุดไม่ว่าชีวิตใคร ๆ ความรู้สึกใด ๆ ที่มีต่อเขาจะไม่ทำให้ค่าชีวิตของเขาเปลี่ยนไป ใจใหม่ค่ะ (คิดยังอยากฟังความคิดเห็นของครู)

ครู : ครูต้องการคำตอบที่เปิดเผยและเธอทำได้แล้ว ครูและเพื่อนๆ จะได้นำมาพูดคุยในกลุ่มอีกครั้ง แต่ตอนนี้ครูเพียงแต่อยากจะทำให้เธอเห็นคุณค่าของเธอเท่านั้น เราหยุดไว้แค่นี้ก่อน (ผู้สอนชมเชยและบอกว่าผู้สอนไม่ประเมินการตัดสินใจของเธอ ผู้สอนอาจจะแสดงอารมณ์ขันเพื่อลดความเครียด แต่ไม่ควรเยาะเย้ยหรือแสดงความคิดเห็นในทางลบ)

คิม : ถ้าเช่นนั้นมันก็เป็นเรื่องตลกซิคะ

ครู : เปล่าเลย ครูจะถามต่อไปนะว่า ถ้าคนอื่นเห็นว่าไม่ควรขโมย เขาควรจะให้เหตุผลอย่างไร

คิม : เขาคงจะคิดว่าคนอื่น ๆ ต่างก็มีสิทธิในทรัพย์สินของตน ควรมียกเลิกเช่นนี้ในสังคม แต่หนูไม่เห็นด้วยในกรณีนี้

ครู : ครูไม่ค่อยแน่ใจว่าจะเข้าใจสิ่งที่เธอพูด

คิม : รัฐธรรมนูญได้ระบุว่าทุกคนมีสิทธิที่จะรักษาทรัพย์สินของตน แต่ชีวิตมีค่ามากเทียบกันไม่ได้ในกรณีนี้ แต่หนูคิดว่าไอโฟนไม่ควรนั่งเฉยภายหลังที่ขโมยไป ไอโฟนจะต้องไปเล่าเรื่องนี้ที่ศาล และจะต้องรับผิดชอบในสิ่งที่กระทำ ไม่มีใครอยู่เหนือกฎหมาย

ครู : ถ้าเช่นนั้นแม้แต่กรณีนี้ก็ไม่ควรอยู่เหนือกฎหมายใช่ไหม

คิม : ใช่ค่ะ (ผู้สอนได้กล่าวนำเพื่อที่คิมจะได้ต่อเติมคำพูดของเธอให้สมบูรณ์ แต่ไม่สำเร็จ ผู้สอนจึงพยายามใช้คำถามที่แตกต่างออกไปเพื่อไม่ให้มันเบื้อ โดยอาจจะถามตรง ๆ หากจำเป็น)

ครู : คิม ครูขอให้เธออธิบายข้อความที่ว่า ไม่มีใครอยู่เหนือกฎหมายให้มากกว่านี้

คิม : ที่เราต้องพิจารณาคือ วิธีการที่เขาทำต่อผู้อื่น หนูคิดว่าที่หนูพูดคงไม่ได้ทำให้อาจารย์เข้าใจนัก

ครู : ดูเหมือนว่าเธอมีอะไรจะพูด แต่ไม่สามารถพูดออกมาได้ ไม่ต้องกังวลว่าจะต้องพูดให้ถูกต้องสมบูรณ์

คิม : หนูจะพูดอีกครั้งนะค่ะว่า คนในสังคมจะมีความเกี่ยวข้องกัน อาจจะไม่เกี่ยวข้องโดยตรง แต่ว่าทุกคนก็เป็นส่วนหนึ่งของสังคม ถ้าเราทำสิ่งที่เป็ผลดีต่อสังคม ก็หมายความว่ามันเป็นผลดีต่อทุกคน ถ้ามีคนละเมิดกฎหมาย ก็หมายความว่าได้ทำตัวอย่างที่ไม่ดีแก่คนอื่น ๆ จึงไม่ควรมีการยกเว้น (ครูควรทบทวนคำพูดของคิมอีกครั้ง เพื่อที่จะได้แน่ใจว่าคนอื่น ๆ เข้าใจความคิดของเธอ)

ครู : ครูขอทบทวนคำพูดของเธอให้แน่ใจอีกครั้ง เธอพูดว่าสังคมจะอยู่อย่างราบรื่นได้ก็เพราะทุกคนปฏิบัติตามกฎหมาย หากใครได้รับการยกเว้น คนแต่ละคนก็จะยึดกฎเกณฑ์ของตน ซึ่งสังคมก็จะเกิดความเสียหายและนำความเสียหายมาสู่ทุกคน

คิม : ที่อาจารย์สรุปถูกแล้ว หนูไม่สามารถสรุปได้ดีกว่านี้อีกแล้ว (หลังจากนี้อาจจะถามเกี่ยวกับประเด็นชีวิตและทรัพย์สินบ้างเล็กน้อย ครูควรยุติการถาม เมื่อได้ข้อมูลเพียงพอที่จะตัดสินระดับพัฒนาการของเธอ หรือเมื่อเห็นว่าหากถามต่อไปจะก่อให้เกิดความรู้สึกที่ไม่ดี)

การวิเคราะห์ผลการสัมภาษณ์

เมื่อเราจะวิเคราะห์พัฒนาการด้านการใช้เหตุผล เราไม่สามารถสรุปลงไปได้ทันทีว่าพัฒนาการอยู่ในขั้นใด ถ้ายังมีได้วัดการหยังอีกทางสังคม (social perspective) ซึ่งจะช่วยให้เห็นร่องรอยของพัฒนาการด้านการใช้เหตุผลทางจริยธรรม ลองพิจารณาทัศนะทางสังคมของคิมจากคำพูดต่อไปนี้

- ๑) เราควรเทิดทูนชีวิต เพราะชีวิตมีค่าเหนือกว่าสิ่งใด
- ๒) ทุกชีวิตมีค่าสูงสุด ความรู้สึกใดๆ ที่บุคคลมีต่อกันมิได้ทำให้คุณค่าของชีวิตเปลี่ยนแปลงไป
- ๓) สิทธิในทรัพย์สินก็มีความสำคัญ สังคมจะดำเนินไปไม่ได้หากไม่มีการรักษาสินทรัพย์
- ๔) ไม่มีใครอยู่เหนือกฎหมายไม่ขำกรณีใด

๕) ทุกคนในสังคมมีความเกี่ยวข้องกัน เราทุกคนเป็นส่วนหนึ่งของสังคม ถ้าสิ่งที่เรากระทำเกิดผลกระทบต่อสังคม สิ่งนี้ก็จะเกิดผลกระทบต่อทุกคนด้วย ถ้าใครฝ่าฝืนกฎหมายและไม่มีการลงโทษ ก็จะเป็นตัวอย่างที่ไม่ดี และสิ่งนี้เป็นการทำลายสังคม ดังนั้นไม่มีใครสำคัญกว่ากฎหมายและสังคม

จะสังเกตเห็นว่าประเด็นชีวิตข้อ ๑ และ ๒ ที่คิมกล่าวถึง ไม่ได้แสดงทัศนะทางสังคมนัก แม้ว่าในข้อ ๒ เธอจะกล่าวถึง “ทุกคน” แต่คำพูดทำนองนี้ผู้มีพัฒนาการในขั้นที่ ๒ ก็สามารถพูดได้ ในทำนองเดียวกัน ผู้มีพัฒนาการในขั้นที่ ๓, ๔, ๕ และ ๖ ก็พูดได้ ดังนั้นคำพูดของเธอที่เกี่ยวกับชีวิตจึงยังมิได้แสดงทัศนะทางสังคมที่ชัดเจน

อย่างไรก็ตาม แม้ว่าในตอนแรกคำถามจะเน้นไปที่ประเด็นชีวิต แต่ครูก็ได้เตรียมที่จะฟังทัศนะของคิมในประเด็นสิทธิในทรัพย์สินและกฎหมาย จากคำตอบของคิมเราได้รู้ว่าในประเด็นสิทธิในทรัพย์สินและกฎหมาย เธอมีพัฒนาการในระดับกฎเกณฑ์ กล่าวคือ เธอตระหนักในความสำคัญของสังคม และหน้าที่ของสังคม แต่มีไขว่ในแง่ที่จะเกิดผลทางด้านกายภาพหรือผลด้านใดด้านหนึ่งเพียงด้านเดียว ในขณะที่เดียวกันก็มีใช้การเห็นแก่บุคคลที่ละคน แต่

เป็นการกล่าวถึงบุคคลเป็นกลุ่ม จึงดูเหมือนว่า พัฒนาการของเธออยู่เหนือระดับก่อนกฎเกณฑ์ อย่างชัดเจน ในทางตรงกันข้าม เธอประเมินจริยธรรมและกฎหมายในแง่ที่มันสามารถช่วย คำจูงสังคม มิใช่เพราะมันเป็นหลักแห่งความยุติธรรมซึ่งต้องมาก่อนสิ่งอื่น ๆ ในสังคม สิ่งที่เราพิจารณาเป็นเบื้องต้นก็คือ อะไรสนับสนุนให้สังคมคงอยู่ มิใช่การที่สังคมต้องกระทำตาม หลักทางจริยธรรม ดังนั้นพัฒนาการของเธอจะมีระดับเหนือกฎเกณฑ์ ถ้าเราสามารถพิสูจน์ ได้ชัดเจนว่าเธอมีได้มีพัฒนาการในระดับก่อนกฎเกณฑ์หรือเหนือกฎเกณฑ์ เราก็สามารถ สันนิษฐานว่าเธอมีพัฒนาการในระดับกฎเกณฑ์ ข้อสนับสนุนคำสันนิษฐานนี้ก็คือ การที่เธอ กล่าวถึงสังคมที่ดีและกล่าวถึงบุคคลในลักษณะที่เป็นกลุ่ม

เมื่อเราทราบว่าคิมมีพัฒนาการในระดับกฎเกณฑ์ เราก็สามารถสรุปพัฒนาการของเธอว่าอยู่ในขั้นที่ ๓ และ ๔ ข้อแตกต่างระหว่างการใช้เหตุผลขั้นที่ ๓ และ ๔ คือ แนวคิด เกี่ยวกับเรื่อง "ดี" ในสังคม ผู้ใช้เหตุผลขั้นที่ ๔ จะคิดได้กว้างไกลกว่าผู้ใช้เหตุผลในขั้นที่ ๓ ผู้ใช้เหตุผลในขั้นที่ ๓ จะคิดว่าคนดีต้องทำอะไร และการพิจารณาขึ้นอยู่กับความเกี่ยวข้อง ส่วนตัว อย่างไรก็ตาม ความเกี่ยวข้องนี้จะจำกัดอยู่ในวงแคบของบุคคลเพียง ๒ - ๓ คน มิใช่ บุคคลทั้งหมดในสังคม ผู้ใช้เหตุผลในขั้นที่ ๓ สามารถใช้คำว่า "สังคม" ได้ และบางครั้ง สามารถคิดไปถึงคนในสังคมทั้งหมดได้ แต่การเข้าใจสังคมในวงกว้างจะจำกัด แต่คำพูดของคิม สลามประโยคสุดท้ายชี้ให้เห็นความเข้าใจที่กว้างออกไปสู่สังคมทั้งหมด เช่น คำพูดที่ว่า "สิทธิ ในทรัพย์สินก็มีความสำคัญ สังคมจะอยู่ไม่ได้หากไม่มีการรักษาสินนี้" หรือ "ทุกคนในสังคม มีความเกี่ยวข้องกัน" จากจุดนี้ เราสามารถตั้งสมมติฐานว่า ทักษะทางสังคมของคิมในแง่ของ ทรัพย์สินอยู่ในขั้นที่ ๔

ส่วนในประเด็นที่เกี่ยวกับชีวิต แม้ว่าเราจะไม่สามารถใส่คะแนนให้คิมได้ แต่ข้อความ ที่คิมพูดก็ใช้เป็นตัวอย่างของพัฒนาการในขั้นที่ ๔ ได้เสมอ เราสามารถดูคำตอบเหล่านี้ได้ จากตารางที่ ๓.๓ บทที่ ๓ จากตัวอย่างการวัดพัฒนาการของคิม แสดงให้เห็นว่าการหยั่งลึก ทางสังคมมิได้เป็นเพียงองค์ประกอบเดียวที่จะวัดพัฒนาการด้านการใช้เหตุผลทางจริยธรรม คำพูดบางคำแม้ไม่สามารถวัดการหยั่งลึกทางสังคมได้ แต่ก็สามารถตัดสินพัฒนาการด้านการ ใช้เหตุผลทางจริยธรรมได้

ที่กล่าวมาแล้วทั้งหมดพอเชื่อได้ว่า ในประเด็นชีวิตและทรัพย์สิน พัฒนาการด้านการ ใช้เหตุผลทางจริยธรรมของคิมอยู่ในขั้นที่ ๔ แต่นั่นยังไม่เพียงพอที่จะจำกัดว่าเป็นขั้นที่ ๔ เพียงขั้นเดียวอย่างเด่นชัด ดังนั้นเราจึงต้องหาตัวอย่างการใช้เหตุผลทางจริยธรรมเพิ่มเติม จากประเด็นอื่นๆ อีกสัก ๒ ประเด็น หรืออาจจะใช้ประเด็นเดิมแต่ใช้กรณีตัวอย่างอื่น ดัง ตัวอย่างในประเด็นการลงโทษต่อไปนี้

- ครู : สมมติว่า โบนัสต้องขึ้นศาล เธอคิดว่าผู้พิพากษาควรตัดสินอย่างไร เพราะเหตุใดจึงตัดสินเช่นนั้น
- คิม : ผู้พิพากษาจะต้องลงโทษโบนัส (คิมมิได้ตอบคำถาม “ทำไม” เพียงแต่บอกว่าผู้พิพากษาจะต้องทำอะไร ดังนั้นครูจึงต้องถามต่อ)
- ครู : เพราะเหตุใดจึงต้องลงโทษโบนัส
- คิม : หนูได้ตอบไปแล้วว่าไม่มีใครอยู่เหนือกฎหมาย (การยกคำตอบเดิมไม่ได้ช่วยให้เกิดข้อมูลใหม่ที่จะวัดพัฒนาการได้ ดังนั้นจึงต้องใช้คำถามใหม่เพื่อคิมจะได้ตอบในประเด็นการลงโทษ)
- ครู : เธอคิดว่าอะไรคือจุดมุ่งหมายของการลงโทษในกรณีนี้
- คิม : เพื่อแสดงว่าไม่มีใครสักคนที่อยู่เหนือกฎหมาย (ครูต้องใช้ความพยายามต่อไป)
- ครู : นอกจากที่เธอล่ามา เธอคิดว่าควรลงโทษเพื่อวัตถุประสงค์อื่นอีกไหม ครูหมายถึงการลงโทษเพื่อแก้ไขการกระทำ การลงโทษซึ่งมิได้ทำเพื่อสังคมทั้งหมด หากแต่ทำเพื่อบุคคลแต่ละคน ในแง่ของการลงโทษเพื่อจุดประสงค์ที่จะแก้ไขบุคคลนี้ เธอมีความเห็นอย่างไร
- คิม : เพื่อบุคคลจะได้กลับมาเป็นพลเมืองที่รู้จักหน้าที่ในสังคมค่ะ

ตัวอย่างนี้แสดงถึงการพัฒนาการในขั้นที่ ๔ เป็นอย่างดี แม้ว่าคิมจะเห็นว่าการลงโทษใช้เพื่อแก้ไขบุคคล แม้ความเห็นนี้จะคล้าย ๆ กับคำตอบของผู้มีพัฒนาการในขั้นที่ ๓ ตอนต้น ๆ ก็ตาม แต่คำตอบถัดมาของคิมแสดงให้เห็นว่า เธอพิจารณาคำว่า “แต่ละคน” ในขอบข่ายของบุคคลกับสังคม ดังนั้นเหตุผลของเธอจึงเป็นเหตุผลขั้นที่ ๔ เราอาจจะหาตัวอย่างเพิ่มสักเล็กน้อยในประเด็นการลงโทษ เพื่อจะได้เข้าใจพัฒนาการของเธอย่างแจ่มแจ้ง

บทสรุป

เราสามารถประเมินคำตอบของคิมได้ ๓ ประเด็น แต่ละประเด็นเธอได้ใช้เหตุผลในขั้นที่ ๔ สมมติว่าเราได้สัมภาษณ์เธอต่อไปอีก และเธอตอบโดยใช้เหตุผลในขั้นที่ ๔ คำตอบทั้งหมดที่เป็นทำนองเดียวกันเช่นนี้ ทำให้เรามั่นใจว่าเธอมีพัฒนาการในขั้นที่ ๔ ลักษณะคำตอบเช่นนี้จะมีได้พบบ่อยนัก แต่ก็มิใช่จะหายาก สำหรับกรณีที่คำตอบมิได้เป็นไปในทำนองเดียวกับคำตอบของคิม เราก็มีความมั่นใจในการสรุปน้อยลง อย่างไรก็ตาม เนื่องจากบุคคลแต่ละคนสามารถใช้เหตุผลได้ ๓ ขั้นปะปนกัน การที่ผลออกมาไม่แน่นอนว่าเป็นขั้นใดอย่างชัดเจน จะชี้ให้เห็นว่ามีการใช้เหตุผลหลายขั้นปะปนกัน มากกว่าที่จะชี้ว่าข้อสรุปของเรา

เชื่อถือไม่ได้ ดังนั้นคำตอบที่เราสรุปคือคำตอบที่สมเหตุสมผลในทางทฤษฎี ตัวอย่างเช่น ถ้าพบว่าคำตอบส่วนใหญ่อยู่ในชั้นที่ ๔ แม้บางคำตอบอยู่ในชั้นที่ ๓ และ ๕ ก็นับว่าสมเหตุสมผลทางทฤษฎี และอาจจะชี้ให้เห็นว่าผู้ตอบมีพัฒนาการที่เด่นในชั้นที่ ๔ ในขณะที่ใช้เหตุผลชั้นที่ ๓ และ ๕ ด้วย อย่างไรก็ตาม หากมีการใช้เหตุผลในชั้นที่ ๔ รวมไปกับชั้นที่ ๑ และ ๒ แสดงว่าคำตอบนี้ประเมินไม่ได้ เพราะโดยปกติบุคคลจะไม่ใช้เหตุผลกระจัดกระจายหลายชั้นเช่นนั้น

การวัดพัฒนาการของเด็กเล็ก

ต่อไปนี้เป็นตัวอย่างการวัดพัฒนาการของเด็กชั้นประถมศึกษาอย่างย่อๆ โดยปกติการวัดพัฒนาการเด็กเล็กๆ มักจะทำได้ง่าย เพราะความคิดยังไม่ซับซ้อนนัก และช่วงของพัฒนาการในแต่ละชั้นยังจำกัด แต่ว่าเด็กเล็กจะเข้าใจคำถามคำสั่งหรือคำอธิบายได้ยากกว่าเด็กโต ดังนั้นครูจะต้องเอาใจใส่เป็นพิเศษให้เนื้อเรื่องและคำสั่งชัดเจน

เด็กที่เราจะวัดพัฒนาการในตัวอย่างนี้คือ ไมค์ อายุ ๑๐ ขวบ เรียนอยู่ระดับ ๕ เมื่อดูตารางที่ ๗.๑ บทที่ ๗ จะเห็นว่าไมค์อยู่ในกลุ่มเด็กอายุ ๙ - ๑๑ ปี ดังนั้นไมค์จะมีพัฒนาการในชั้นที่ ๑ หรือ ๒ แต่ไมค์เป็นเด็กที่มีเขาวงกตปัญญาในระดับปกติ เราจึงไม่ต้องปรับอายุ ถึงจุดนี้เราได้พิสัยที่แคบลง แล้วจึงเริ่มสัมภาษณ์ได้

ครู : ไมค์ เธอคงจะจำได้ว่าครูขอพบพวกเราในชั้นนี้ทีละคน ตอนนี้เป็นคราวของเธอแล้ว ครูเคยบอกว่าเราจะจัดกลุ่มเพื่อพูดกันเกี่ยวกับกรณีขัดแย้ง แต่ก่อนอื่นครูอยากคุยกับพวกเราทีละคน เพื่อที่จะได้เข้าใจความคิดของพวกเราซึ่งจะช่วยให้ครูจัดกลุ่มได้ดีที่สุด ถึงตรงนี้มีอะไรจะถามครูไหม

ไมค์ : ไม่มีครับ

ครู : ถ้าเธอไม่เข้าใจคำพูดของครูตรงไหนก็ถามได้ ครูจะได้อธิบาย เพราะจะได้มั่นใจว่าเธอเข้าใจทุกอย่างชัดเจน สิ่งที่เราจะทำต่อไปคือการสนทนาเกี่ยวกับเรื่องบางเรื่อง ครูจะอ่านให้ฟังและถามความเห็นของเธอ เรื่องที่ครูจะอ่านให้ฟังจะไม่เหมือนกับที่เราเคยเรียนมาแล้ว ดังเช่นการเรียนวิชาคณิตศาสตร์ซึ่งเมื่อครูให้โจทย์ไป จะมีคำตอบที่ถูกต้องเพียงคำตอบเดียว ในคราวนี้จะไม่มีถือว่าคำตอบถูกหรือผิด แต่ละคนมีความคิดเห็นต่างกันได้ ที่ครูพูดมาเธอจะแสดงความคิดเห็นบ้างไหม (ฟังสังเกตว่าครูไม่ได้พูดว่า “ไม่มีคำตอบที่ดีกว่าหรือเลวกว่า” ซึ่งเป็นการกล่าวนำที่ผิด เพราะผู้มีพัฒนาการในชั้นสูงจะเลือกคำตอบที่ดีกว่า อย่างไรก็ตาม ในการสัมภาษณ์ในช่วงต้นๆ

นั้น ไม่ใช่ช่วงที่จะอธิบายแยกแยะอะไรมากนัก ทางที่คิดว่ากระตุ้นให้เด็กเปิดเผยสิ่งที่เด็กคิด และทำให้เด็กเข้าใจว่าไม่มีคำตอบใด “ถูกที่สุด” เท่านั้นก็พอ)

ไมค์ : แล้วจะทราบได้อย่างไรครับว่าคำตอบดีหรือไม่

ครู : จะมีการแสดงความคิดเห็นกันในกลุ่ม จากนั้นเราจะตัดสินใจได้ว่าข้อสรุปของเราดีหรือไม่ แต่ในตอนนี้ครูจะยังไม่พิจารณาว่าคำตอบของเธอถูกหรือผิด แต่ครูสนใจว่าครูจะรู้อะไรบ้างจากคำตอบของเธอมากกว่า การที่ครูบอกว่าจะมีการถกเถียงกันในกลุ่ม มิได้หมายถึงเรื่องที่เรากำลังคุยกันวันนี้ แต่เรื่องนี้เธออยากจะเล่าให้ใครฟังก็ได้ แต่ครูจะไม่เล่า (แล้วครูก็เล่ากรณีขัดแย้งของโฮนซีให้ไมค์ฟังแล้วสรุปประเด็นสำคัญ อีกครั้งหนึ่ง เมื่อแน่ใจว่าไมค์เข้าใจแล้ว จึงถามความเห็นของไมค์ว่า โฮนซีควรขโมยหรือไม่ และอะไรคือเหตุผลที่ดีที่สุดในการกระทำ)

ไมค์ : ผมคิดว่าเขาควรขโมย เขาคงจะต้องรักษารายหาของเขาอย่างแน่นนอน (คำตอบนี้อาจเป็นทั้งเหตุผลชิ้นที่ ๒ และ ๓ ดังนั้นจะต้องถามเพื่อหาข้อมูลเพิ่มเติม)

ครู : ถ้าหากโฮนซีไม่รักษารายหาของเขาล่ะ

ไมค์ : มันก็ยังมีเหตุผลอื่นอีก

ครู : เช่นอะไรบ้าง

ไมค์ : เธออาจจะช่วยงานบ้านหรืองานอื่นๆ โดยทั่วไปกรรมา มักจะทำดีต่อสามี สามีเองก็คงจะต้องการที่จะให้ใครสักคนทำงานบ้านอะไรทำนองนั้น

ครู : แล้วถ้ากรรยาของโฮนซีไม่ได้ทำอะไรดี ๆ ดังที่เธอพูดล่ะ

ไมค์ : ฉะนั้นเขาไม่ควรขโมย

ครู : สมมติว่าผู้ที่ใกล้จะตายเป็นสัตว์เลี้ยง ไม่ใช่กรรยาของเขาล่ะ

ไมค์ : คนบางคนมีสัตว์เลี้ยงเป็นเพื่อนที่ดีที่สุด เพราะเขาสามารถทำอะไรหลายอย่างร่วมกับมันได้ ดังนั้นหากเขาต้องการขโมยก็ควรทำ แต่เขาต้องคิดว่าบางทีเขาอาจติดคุกก็ได้ การที่จะต้องติดคุกเพราะสุนัขตัวเดียวจะมีประโยชน์อะไร (ถึงจุดนี้ครูได้รู้เหตุผลของไมค์ในประเด็นชีวิตอย่างชัดเจนแล้ว จะเป็นการดีที่ครูจะหาตัวอย่างเพิ่มเติมอีกสัก ๒ - ๓ ตัวอย่างในประเด็นเดียวกันนี้ แต่ในที่นี้ต้องการแสดงให้เห็นวิธีการเท่านั้น ต่อจากนี้ครูจึงเปลี่ยนไปที่ประเด็นการลงโทษ)

ครู : โฮนซีถูกจับและต้องไปขึ้นศาล เธอคิดว่าผู้พิพากษาควรตัดสินอย่างไร และอะไรคือเหตุผลที่ดีที่สุดในการตัดสินเช่นนี้

ไมค์ : เขาสมควรถูกขังในคุก

ครู : ผู้พิพากษามีเหตุผลอย่างไรในการตัดสินเช่นนี้

ไมค์ : เขาทำผิดกฎหมาย เขาจะต้องถูกลงโทษ

ครู : เคยมีบ้างไหมที่ผู้กระทำความผิดกฎหมายเช่นในกรณีของไฮนซ์ถูกยกเว้นหากเขามีเหตุผลเพียงพอที่จะกระทำ

ไมค์ : ผู้กระทำความผิดต้องถูกลงโทษ มันเป็นกฎหมาย

ครู : เรามีเหตุผลอะไรที่จะทำโทษผู้ฝ่าฝืนกฎหมาย

ไมค์ : เพราะถ้าคุณละเมิดกฎหมายแล้วคุณจะต้องถูกลงโทษ

ครู : ถ้าเช่นนั้นเราจะคุยกันในเรื่องอื่นต่อไป (ครูเสนออีกเรื่องหนึ่งต่อ เนื้อเรื่องกล่าวถึงเด็กหญิงจูดีซึ่งแอบฝ่าฝืนคำสั่งของพ่อแม่ น้องสาวของเธอเป็นผู้รู้ความลับนี้ และสัญญาว่าจะไม่บอกพ่อแม่ น้องสาวของเธอจะต้องตัดสินใจว่าควรบอกพ่อแม่หรือไม่) จากเรื่องที่ครูเล่าให้ฟัง เธอคิดว่าน้องสาวของจูดีควรบอกเรื่องนี้แก่พ่อแม่หรือไม่

ไมค์ : ไม่มีทางที่เธอจะบอก เพราะสักวันหนึ่งน้องสาวของเธออาจจะต้องการให้จูดีเข้าข้างเธอเป็นการตอบแทน หากเปิดเผยเรื่องนี้ จูดีจะต้องไม่ชอบเธอ

ครู : เพราะเหตุใดคนเราจึงต้องรักษาสัญญา

ไมค์ : เพราะเมื่อได้สัญญาแล้วก็หวังจะให้รักษาสัญญา ถ้าใครละเมิดสัญญาก็จะทำให้ผู้อื่นรู้สึกไม่ดี

ครู : ลองยกตัวอย่างเรื่องทำนองนี้สักเรื่องได้ไหม

ไมค์ : เช่นพ่อแม่บอกว่าจะให้ไปดูละครสัตว์ และเราก็จะไป แต่ต่อมาเขาไม่ให้ไป เราจะเสียความรู้สึกจริงๆ

การวัดพัฒนาการของไมค์

ลองพิจารณาข้อความหลักๆ ของไมค์ต่อไปนี้

๑) ผมคิดว่าควรขโมย เธออาจจะได้ช่วยงานบ้านหรืองานอื่นๆ โดยทั่วไปปรียามักจะทำดีต่อสามี (ถ้าภรรยาของเขาไม่ได้ทำสิ่งนี้ ฉะนั้นเขาก็ไม่ควรขโมย)

๒) คนบางคนได้รับความเพลิดเพลินจากสัตว์เลี้ยงอย่างมาก และคนกับสัตว์สามารถทำอะไรด้วยกันได้หลายอย่าง ดังนั้นหากเขาต้องการขโมยก็ควรแล้ว ในกาขโมยเขาต้องคิดว่าบางทีอาจติดคุกก็ได้ แต่ถ้าคนจะต้องติดคุกเพราะสุนัขตัวเดียวนั้นจะมีประโยชน์อะไร

๓) เขาสมควรถูกจับขังคุก

๔) เขาทำผิดกฎหมายจึงต้องถูกลงโทษ

๕) เพราะถ้าคุณละเมิดกฎหมายแล้ว คุณจะต้องถูกลงโทษ

๖) เพราะวันใดวันหนึ่งข้างหน้า น้องสาวของจูดีอาจจะต้องการให้จูดีขึ้นขอบเป็นการตอบแทน ถ้าเธอบอกพ่อแม่เธอจะไม่มีทางได้รับสิ่งนี้จากจูดี

๗) เพราะเมื่อสัญญาแล้วก็หวังจะให้รักษาสัญญา ถ้าใครละเมิดสัญญาก็จะทำให้ผู้อื่นเสียความรู้สึก

ลองพิจารณา ๒ ข้อความแรก จะเห็นว่าเกี่ยวข้องกับประเด็นชีวิต เมื่อตรวจสอบตารางที่ ๓.๓ บทที่ ๓ จะเห็นว่าทัศนคติของไมค์เกี่ยวกับชีวิตสามารถจัดอยู่ในขั้นที่ ๒ คือค่าของชีวิตของภรรยาขึ้นอยู่กับว่าเมื่อเธอมีชีวิตอยู่สามีจะได้ประโยชน์อะไรจากเธอ ถ้าเธอมีได้ทำประโยชน์อะไรแก่เขา ก็เป็นอันว่าไม่มีประโยชน์ที่จะช่วยชีวิตเธอ ในทำนองเดียวกันกับสัตว์เลี้ยง การติดคุกเพราะสัตว์เลี้ยงเป็นการไม่สมควร ชีวิตมีค่าในฐานะที่มันเป็นเครื่องมือไปสู่สิ่งอื่นๆ ไม่มีค่าในตัวของมันเอง (ความเห็นในประโยคหลังสุดเป็นเหตุผลในระดับสูงกว่าประโยคอื่นๆ) ทั้งสังเกตอีกว่าทัศนคติทางสังคมของไมค์อยู่ในระดับก่อนกฎเกณฑ์ ไมค์มิได้พิจารณาการกระทำของโฮนซีในเชิงที่เกี่ยวพันกับสังคม

ส่วนข้อความ ๓ - ๕ เกี่ยวข้องกับประเด็นการลงโทษ ถ้าพิจารณาอย่างง่าย ๆ จะเห็นว่าไม่สามารถวัดพัฒนาการของไมค์ในประเด็นนี้ได้ เพราะไม่มีคำตอบใดที่แสดงว่าได้ตอบคำถามที่สมบูรณ์ว่า “ทำไม” ผู้พิพากษาจึงควรลงโทษโฮนซี ไมค์บอกว่าจะต้องลงโทษโฮนซีและให้เหตุผลว่าเพราะเขาทำผิดกฎหมายโดยไม่มีคำอธิบายใดๆ เพิ่มเติม อย่างไรก็ตาม ดูเหมือนว่าไมค์มิได้พูดเพื่อปกป้องตนเอง ส่วนการให้ข้อมูลจะเห็นได้ว่าเขาได้ให้คำตอบที่สมบูรณ์ที่สุดเท่าที่เขาสามารถจะทำได้ คำตอบของเขาในประเด็นการลงโทษดูเหมือนจะอยู่ในขั้นที่ ๑ คือมีลักษณะตื้นๆ และไม่ค่อยได้สวระแบบคนไม่มีประสบการณ์ เป็นการยากที่เราจะแยกคำตอบประเภทนี้กับประเภทที่ไม่สามารถวัดได้ ข้อแตกต่างที่สำคัญก็คือ คำตอบของผู้มีพัฒนาการในขั้นที่ ๑ จะระบุถึงนัยของคำว่า “ทำไม” ในชีวิตจำกัด ดังนั้นไมค์ระบุว่า “ผู้พิพากษาคควรลงโทษโฮนซี” แล้วมิให้เหตุผลต่อไปอีก เราจึงไม่สามารถให้คะแนนคำตอบนี้ได้ แต่เราอาจจะสังเกตได้ว่าไมค์พยายามที่จะอธิบาย แม้ว่าความพยายามของเขาจะไม่บังเกิดผลนัก (ตัวอย่างข้อความที่ ๕)

ส่วนข้อความที่ ๖ เป็นประเด็นความเกี่ยวข้องกันระหว่างบุคคล (affiliation) คำตอบของไมค์อยู่ในขั้นที่ ๒ เหตุผลที่ใช้คือ แต่ละคนจะกระทำต่อผู้อื่นเท่าที่ผู้อื่นจะกระทำต่อเราหรือกระทำร่วมกัน เป็นการมองความสัมพันธ์ระหว่างกันในลักษณะซื้อขายแลกเปลี่ยน เช่น น้องสาวของจูดีไม่ควรเล่าเรื่องจูดีให้พ่อแม่ฟัง เพื่อที่จูดีจะได้ทำสิ่งที่น้องชอบเป็นการตอบแทน เหตุผลนี้เป็นตัวอย่างของพัฒนาการในขั้นที่ ๒ ระดับก่อนกฎเกณฑ์ได้เป็นอย่างดี ในทัศนคติของไมค์ ความสัมพันธ์ระหว่างจูดีและน้องสาวมิได้มีความสำคัญในตัวของมันดังเช่นในระดับกฎเกณฑ์

หรือเหนือกฎเกณฑ์ แต่มันมีความหมายในฐานะเป็นเครื่องมือเท่านั้น การยังลึกลงไปอีกจะอยู่ในขั้นที่ ๒ มิใช่ขั้นที่ ๑ เพราะโมคิได้ระบุถึงการได้ประโยชน์ทั้งสองฝ่ายคือ ถ้าน้องสาวของจูดีทำเพื่อเธอ จูดีก็จะทำเพื่อน้องสาวเช่นกัน ความเข้าใจเช่นนี้จะไม่เกิดกับผู้พัฒนาการในขั้นที่ ๑

ข้อความสุดท้ายของโมคิในประเด็นความไว้วางใจและการยึดถือสัญญา ถือว่าเป็นคำตอบของผู้พัฒนาการในขั้นที่ ๒ คือโมคิเข้าใจเรื่องคำสัญญาในฐานะที่มันเป็นเครื่องมือว่า เราควรจะรักษาสัญญาเพราะผู้อื่นจะต้องตั้งความหวังไว้ และจะรู้สึกผิดหวังหากมีการละเมิดสัญญา โมคิไม่เห็นความสำคัญของการไว้นื้อเชื่อใจในฐานะที่คงความสัมพันธ์ระหว่างกัน หรือเพื่อที่จะให้สังคมดำเนินไปด้วยดี พึงสังเกตว่า ครูได้ขอให้โมคิยกตัวอย่างเหตุผลที่จะต้องรักษาสัญญา (ข้อความที่ ๗) เพราะว่ามันประเด็นนี้ยากที่จะจำแนกความแตกต่างระหว่างเหตุผลขั้นที่ ๒ และ ๓ ผู้พัฒนาการในขั้นที่ ๒ และ ๓ ต่างก็ให้เหตุผลว่าเราควรรักษาสัญญาเพื่อรักษาสัมพันธภาพ หรือเพื่อหลีกเลี่ยงการเสียสัมพันธภาพกับผู้อื่น อย่างไรก็ตาม การตั้งคำถามต่อจะช่วยให้มองเห็นว่าผู้พัฒนาการในขั้นที่ ๒ ต้องกล่าวถึงความสำคัญของสัมพันธภาพในแง่ที่ให้ผลดีแก่บุคคลแต่ละคน ในขณะที่ผู้พัฒนาการในขั้นที่ ๓ เข้าใจว่าสัมพันธภาพเป็นสิ่งมีคุณค่าในตัวของมันเอง

สรุปแล้วเราสามารถรวบรวมตัวอย่างการใช้เหตุผลของโมคิได้ ๔ ประเด็น โมคิใช้เหตุผลในขั้นที่ ๒ อยู่ ๓ ประเด็น และขั้นที่ ๑ อีก ๑ ประเด็น ดังนั้นอาจพูดได้ว่าโมคิใช้เหตุผลในขั้นที่ ๒ แม้ว่ายังมีบางส่วนยังเป็นเหตุผลขั้นที่ ๑ อยู่ ยิ่งไปกว่านั้นโดยเหตุที่บุคคลอาจมีการใช้เหตุผลขยายไปได้ถึง ๓ ขั้น จึงเป็นไปได้ที่โมคิอาจจะสามารถใช้เหตุผลในขั้นที่ ๓ ได้ด้วย แม้ว่าในครั้งนี้อาจจะไม่มีหลักฐานโดยตรงจากคำตอบของโมคิก็ตาม

ถ้าเราต้องการให้เกิดความมั่นใจมาก ๆ เกี่ยวกับการวัดพัฒนาการของโมคิ เราไม่ควรพอใจเพียงแค่ประเด็นละ ๑ - ๒ คำตอบ แต่ควรถามต่อไปอีก ๒ - ๓ คำถาม เพื่อจะให้ได้เหตุผลที่กว้างขึ้น แต่ถ้าขณะนี้เราเพียงแต่ต้องการจัดกลุ่ม และต้องการเห็นพัฒนาการของเขาอย่างหายา ๆ ข้อมูลดังตัวอย่างก็เป็นการเพียงพอแล้ว

การสอนผู้ใหญ่วัยต้นตามวิธีของโคลเบอร์กและแบลิตต์

ต่อไปนี้เป็นรูปแบบการสอนของโคลเบอร์กและแบลิตต์ ซึ่งใช้กับนักศึกษาตามวิทยาลัย รูปแบบของการสอนได้จัดทำตามโปรแกรมที่ใช้สอนปกติ กับนักศึกษาในปี ค.ศ. ๒๕๑๙ ตัวอย่างจะเริ่มจากขั้นตอนที่ ๑ จนถึงขั้นตอนที่ ๕ และส่วนใหญ่ใช้กับนักเรียนมัธยมปลายได้ด้วย

การจัดกลุ่ม

สมมติว่ากลุ่มนี้มีนักเรียนอายุระหว่าง ๑๗ - ๒๔ ปี จำนวน ๔๒ คน เมื่อตรวจสอบกับตารางที่ ๗.๑ บทที่ ๗ ซึ่งว่าด้วยกลุ่มอายุและความสัมพันธ์กับพัฒนาการ และความเป็นไปได้ในแต่ละระดับพัฒนาการ จะเห็นว่าข้อมูลเกี่ยวกับช่วงอายุและระดับพัฒนาการยังไม่เพียงพอที่จะจัดกลุ่มได้ เพราะนักเรียนทั้ง ๔๒ คนจะมีพัฒนาการที่แตกต่างกันตั้งแต่ขั้นที่ ๒ ถึงขั้นที่ ๕ ซึ่งถือว่าหลายระดับเกินกว่าที่จะจัดไว้ในกลุ่มเดียวกัน ดังนั้นจึงจำเป็นต้องมีการวัดพัฒนาการอย่างมีระบบ โดยใช้แบบสอบถามของโคลเบอร์ก ผลที่ได้คือผู้มีพัฒนาการในขั้นที่ ๒ มี ๔ คน ขั้นที่ ๓ มี ๒๓ คน ขั้นที่ ๔ มี ๙ คนและขั้นที่ ๕ มี ๒ คน

การจัดกลุ่มนักเรียนจะต้องให้สนองวัตถุประสงค์ ๓ ประการ คือ ๑) ได้กลุ่มขนาดที่พอเหมาะ ๒) มีช่วงของพัฒนาการระหว่าง ๒ - ๓ ช่วง ๓) มีจำนวนสมาชิกในระดับพัฒนาการที่ใกล้เคียงกัน การที่จะให้เป็นไปตามจุดประสงค์ที่ ๑ นั้น ทำได้ง่ายโดยการจัดกลุ่มเป็น ๓ กลุ่มที่จริงเราสามารถจัดได้ ๔ กลุ่ม แต่ด้วยเหตุผลที่ว่าการร่วมกิจกรรมนี้จะต้องเป็นไปโดยสมัครใจ ดังนั้นหากแยกเป็น ๔ กลุ่ม จะทำให้แต่ละกลุ่มเล็กไป และดำเนินกิจกรรมไปไม่ได้เต็มที่ ส่วนการจัดตามจุดประสงค์ที่ ๒ ทำได้โดยตัดนักเรียนที่มีพัฒนาการในขั้นที่ ๕ ออกในการที่จะตัดพวกเขากออกจากกลุ่ม ครูจะต้องอธิบายให้เขาเข้าใจเป็นการส่วนตัว โดยชี้แจงว่าจะจัดกิจกรรมใหม่ให้ ส่วนการจัดตามจุดประสงค์ที่ ๓ นั้นทำได้ยาก เนื่องจากผู้ที่มีพัฒนาการในขั้นที่ ๓ มีมากกว่าผู้ที่มีพัฒนาการในขั้นที่ ๒ และขั้นที่ ๔ เป็นจำนวนมาก และเราไม่ต้องการตัดผู้ที่มีพัฒนาการในขั้นที่ ๓ ออกไปครึ่งหนึ่ง ดังนั้นเราจึงประเมินหาผู้สมัครใจเพื่อให้ได้ผู้ที่มีพัฒนาการในขั้นที่ ๒ อีก ๑ คน รวมเป็น ๙ คน จากนั้นจึงแบ่งกลุ่มนักเรียนออกเป็น ๓ กลุ่ม แต่ละกลุ่มประกอบด้วยผู้ที่มีพัฒนาการในขั้นที่ ๒ จำนวน ๓ คน ขั้นที่ ๓ จำนวน ๗ - ๘ คน และขั้นที่ ๔ จำนวน ๓ คน สรุปแล้วจะได้กลุ่มละ ๑๓ - ๑๔ คน หรืออีกวิธีหนึ่งเราอาจจะจัดผู้ที่มีพัฒนาการในขั้นที่ ๒ กลุ่มละ ๔ คนเข้าไปใน ๒ กลุ่มแรก ส่วนกลุ่มที่เหลือให้มีเฉพาะผู้ที่มีพัฒนาการในขั้นที่ ๓ และ ๔ ก็ได้

การเลือกและเตรียมกรณีขัดแย้ง

ขั้นตอนต่อไปนี้คือการเลือกและเตรียมกรณีขัดแย้ง เพื่อใช้เมื่อนักเรียนเข้ากลุ่มเป็นครั้งแรก กรณีขัดแย้งที่เตรียมจะต้องให้มั่นใจว่าได้มาตรฐานตามคุณสมบัติต่อไปนี้คือ ๑) เป็นกรณีขัดแย้งปลายเปิด ๒) เป็นการขัดแย้งทางจริยธรรมอย่างแท้จริง ๓) เหมาะสมกับระดับสติปัญญาของเด็ก ๔) เราควมีความสนใจ ๕) ก่อให้เกิดความขัดแย้งระหว่างผู้ที่มีพัฒนาการต่างกัน ต่อไปนี้เป็นตัวอย่างแรกที่เรานำเลือกมา ตัวอย่างนี้ได้มาจากกรณีขัดแย้งที่แบบสิด โคลบี และลปีซเซอร์ใช้ในปี พ.ศ. ๒๕๑๗

ทันทีที่แพทย์เข้ามาในห้อง เบน พิตเธอร์ส ก็รู้สึกว่ามีอะไรผิดปกติเกิดขึ้น แพทย์ได้บอกเขาว่าลูกคนที่ ๓ ของเขาซึ่งเพิ่งจะคลอดเป็นโรคปัญญาอ่อนชนิดหนึ่ง (down syndrome) นอกจากนั้นเด็กคนนี้ยังมีปัญหาสุขภาพอื่นๆ อีกมาก ที่สำคัญคือโรคหัวใจ แพทย์ให้ข้อสรุปว่า หากจะต้องผ่าตัดจะต้องกระทำภายใน ๒๔ ชั่วโมง แต่เมื่อผ่าตัดแล้วเด็กอาจจะไม่หาย และอาจจะต้องผ่าตัดซ้ำในภายหลัง ถึงกระนั้นก็ตาม หากการผ่าตัดครั้งนี้ประสบความสำเร็จ ต่อไปภายหน้าเด็กก็อาจจะตายตั้งแต่อายุยังเยาว์ แพทย์บอกว่าทางที่ดีที่สุดควรปล่อยให้ทุกอย่าง “เป็นไปตามธรรมชาติ” ซึ่งหมายถึงการปล่อยให้เด็กตายไปเองตั้งแต่ตอนนี้ แล้วแพทย์ก็บอกให้พิตเธอร์สหารือกับภรรยาถึงเรื่องนี้ และตัดสินใจให้ได้ภายใน ๒ - ๓ ชั่วโมง

ขั้นต่อไปเป็นการเตรียมกรณีขัดแย้งเพื่อการอภิปราย ซึ่งได้แก่การเตรียมรายละเอียดของข้ออภิปรายที่ขัดแย้งกัน พร้อมทั้งรายละเอียดเพิ่มเติม ซึ่งอาจจะได้ใช้ในกรณีที่มีพัฒนาการแตกต่างกัน แต่มีความเห็นไม่ขัดแย้งกัน นอกจากนั้นยังต้องเตรียมข้ออภิปรายที่ขัดแย้งกันอย่างน้อยเป็น ๒ ฝ่าย ในแต่ละชั้น เพื่อที่ครูจะได้เสนอต่อกลุ่ม พร้อมทั้งข้ออภิปรายของชั้นที่สูงกว่าผู้พัฒนาการชั้นสูงสุดในกลุ่ม ๑ ชั้น เราจะเริ่มต้นด้วยตัวอย่างคำตอบที่ตรงกันข้ามกัน ที่เราคาดว่าผู้พัฒนาการในชั้นต่างๆ จะตอบ เช่น ผู้พัฒนาการในชั้นที่ ๒ ตอบในประเด็นชีวิต ตามตารางที่ ๓.๓ เราทราบว่าผู้พัฒนาการในชั้นที่ ๒ เห็นว่าชีวิตแทบจะมีค่าพอๆ กับสิ่งของเท่านั้น ยิ่งไปกว่านั้น ดูเหมือนว่าคุณค่าของชีวิตจะขึ้นอยู่กับว่า ทำให้ผู้เป็นเจ้าของได้รับความสุขสบายเพียงใด การคาดหมายคำตอบของผู้พัฒนาการในชั้นที่ ๒ ไว้ล่วงหน้าจะเป็นดังนี้ “เขาควรปล่อยให้เด็กตายไปเอง เพราะลูกคนอื่น ๆ ของเขาจะสามารถแทนที่เด็กคนนี้ได้ และเด็กคนอื่น ๆ นั้นจะมีชีวิตที่สุขสบายกว่า” หรืออาจจะนั้น คำตอบอาจจะเป็นอย่างนี้ “เขาไม่ควรปล่อยให้เด็กตาย เพราะแม้จะมีปัญหาทั้งทางด้านร่างกายและจิตใจ แต่เด็กก็อาจจะยังคงมีโอกาสมีความสุขได้” หรือ “การที่จะช่วยชีวิตเด็กไว้จะทำให้ครอบครัวนี้ต้องใช้จ่ายมากเกินไป” พึงสังเกตว่า ในการคาดหมายคำตอบ เราจะเริ่มจากการพิจารณาว่าผู้พัฒนาการในชั้นที่ ๒ จะคิดหรือใช้เหตุผลอย่างไร แล้วจึงกล่าวข้อความตามเหตุผลที่คิด เราสามารถใช้วิธีคาดหมายนี้กับผู้พัฒนาการในชั้นที่ ๓, ๔ ได้เช่นกัน ตัวอย่าง เช่น ผู้พัฒนาการในชั้นที่ ๓ อาจจะใช้เหตุผลว่า ชีวิตมีค่าในตัวของตนเอง และผู้เป็นพ่อจะต้องสนใจว่าพ่อที่ดีควรทำอย่างไร ด้วยเหตุผลดังกล่าว เราจึงสามารถที่จะทำนายคำตอบแบบต่างๆ ของนักเรียนได้

ขั้นต่อไปเป็นการเตรียมรายละเอียดเพิ่มเติม รายละเอียดนี้ใช้ในกรณีที่มีผู้พัฒนาการในชั้นต่างๆ ไม่มีความเห็นแตกต่างกันในการตัดสินใจปฏิบัติ ที่จริงแล้วครูตั้งใจปล่อยให้กรณีขัดแย้งมีลักษณะปลายเปิดไว้ เพื่อจะได้เพิ่มเติมรายละเอียดต่างๆ ได้ภายหลัง แต่ครู

ต้องการความแน่ใจว่ารายละเอียดมิได้ขัดแย้งกับข้อเท็จจริงที่วางไว้^๑ ตัวอย่างของการเตรียมรายละเอียดดังนี้ สมมติว่าในการถกเถียงกันรอบแรกทั้งผู้มีพัฒนาการในขั้นที่ ๓ และ ๔ เห็นว่า ควรปล่อยให้เด็กตาย ผู้มีพัฒนาการในขั้นที่ ๓ เห็นว่าการกระทำเช่นนั้นนับเป็นความกรุณาที่สุด เพราะเด็กจะได้รับแต่ความทุกข์หากมีชีวิตอยู่ .ดังนั้นจึงถือว่าเป็นความรับผิดชอบประการแรกของพ่อแม่ที่จะปกป้องลูกคนอื่น ๆ ให้มีชีวิตที่มีคุณภาพ และพวกเขาว่าคุณภาพนี้จะลดลง หากต้องใช้จ่ายเงินในการผ่าตัดที่ “ไร้ผล” นี้ ดังนั้นการกำหนดรายละเอียดเพิ่มเติม อาจจะเป็นดังนี้ “ไม่มีทางที่เราจะแน่ใจได้ว่าเด็กจะตาย และตามข้อเท็จจริงเด็กอาจจะมีความหวังที่จะรอดอยู่ราวร้อยละ ๑๐” ครูผู้ที่มีพัฒนาการในขั้นที่ ๔ มักจะเห็นว่าชีวิตเป็นของดั่งกิเลส และหากเขาเชื่อว่าพอจะมีโอกาสที่จะมีชีวิต เขาก็มักจะมีความเห็นว่าจะต้องมีการใช้ความพยายามทุกวิถีทางที่จะคงชีวิตเด็กไว้ การที่ครูมีรายละเอียดที่เตรียมไว้เพื่อให้ได้แย้งดังกล่าว อาจจะทำให้เขาเปลี่ยนความคิดเป็นอีกทางหนึ่ง อย่างไรก็ตาม รายละเอียดที่เตรียมไว้^๒ จะมีอิทธิพลต่อผู้มีพัฒนาการในขั้นที่ ๓ เพียงเล็กน้อย เพราะผู้มีพัฒนาการในขั้นนี้จะสามารถตั้งสมมติฐานทำนองนี้ได้บ่อยมาก สิ่งที่ต้องเตรียมประการที่ ๓ ในการเตรียมกรณีขัดแย้งคือ การจัดทำข้ออภิปรายร่วม ซึ่งจะนำมาใช้ในกรณีที่ผู้มีพัฒนาการต่างกันไม่สามารถกล่าวออกมาด้วยตนเอง ครูจะต้องจัดทำข้อถกเถียงไว้อย่างน้อย ๒ ข้อที่แตกต่างกันในแต่ละระดับพัฒนาการ แม้ว่านักเรียนมิได้มีความเห็นอย่างที่เราคาดหมาย ข้อมูลที่เตรียมจะมีทั้งที่แสดงการสนับสนุนและคัดค้านการช่วยชีวิตเด็ก ข้อถกเถียงนี้จะต้องเตรียมไว้สำหรับนักเรียนที่มีพัฒนาการทุกชั้น รวมทั้งขั้นที่เหนือกว่าที่มีอยู่ ๑ ชั้น ดังตัวอย่างต่อไปนี้

๑) ข้ออภิปรายของผู้มีพัฒนาการในขั้นที่ ๔ ในการที่จะพยายามรักษาวีชีวิตเด็ก

“หากสังคมยอมให้เราปล่อยให้คนตายไปโดยไม่พยายามช่วยเหลือ ผู้คนในสังคมก็จะเริ่มตัดสินใจตามอำเภอใจว่าควรปล่อยให้ใครอยู่หรือตาย และผู้ที่ต้องการมีชีวิตอยู่ก็อาจจะไม่มีสิทธิ์ที่จะมีชีวิตตามที่เขาต้องการ ดังนั้นเพื่อเป็นการป้องกันทุกคนในสังคม เราจะต้องอาศัยหลักจริยธรรมซึ่งระบุว่า “เราจะต้องพยายามรักษาไว้ซึ่งชีวิต”

^๑ เป็นการย้ำว่ารายละเอียดที่เตรียมอาจจะลุ่มลึกขึ้นมา และบางกรณีไม่ตรงกับความเป็นจริง รายละเอียดเช่นนี้ช่วยครูได้คือ ตามตัวอย่างแรก ช่วยให้เตรียมข้ออภิปรายว่าตามกฎหมายแพทย์จะต้องพยายามช่วยชีวิตเด็ก และในตัวอย่างที่สอง เตรียมข้อถกเถียงว่าตามกฎหมายไม่มีข้อผูกมัดว่าจะต้องช่วยชีวิตเด็ก

๒) ข้ออภิปรายของผู้มีพัฒนาการในขั้นที่ ๔ ในการที่จะปล่อยให้เด็กตาย

“แพทย์มีสิทธิ์ตามกฎหมายในการที่จะปล่อยให้เด็กตาย คดีนี้เคยปรากฏมาแล้วในศาล และแพทย์เป็นฝ่ายชนะ ดังนั้น หากกฎหมายมิได้กำหนดให้แพทย์ต้องรักษาชีวิตของคนไข้ไว้ เราจะต้องอาศัยการตัดสินใจของพ่อแม่ พ่อแม่ควรปล่อยให้เด็กตาย ข้อผูกมัดประการแรกในฐานะของพ่อแม่คือ จะต้องรับผิดชอบต่อทุกคนในครอบครัว ถ้าพวกเขานำเงินทั้งหมดที่มีมาใช้อย่างสุรุ่ยสุร่ายกับเด็กคนเดียวซึ่งกำลังจะตาย พ่อแม่จะไม่สามารถปฏิบัติตามข้อผูกมัดที่จะต้องให้แก่ลูกคนอื่น ๆ ได้”

๓) ข้ออภิปรายของผู้มีพัฒนาการในขั้นที่ ๕ ในการที่พยายามจะรักษาชีวิต

“ชีวิตมักจะต้องมีความสำคัญเป็นอันดับแรก ก่อนเงินทองหรือความมั่งคั่ง แม้จะมีเพียงโอกาสเดียวที่เด็กจะมีชีวิตอยู่ เราก็จะต้องหาเครื่องมือในการช่วยชีวิตจากที่ต่าง ๆ ที่สามารถหาได้มาช่วยรักษาชีวิต ชีวิตมีความสำคัญเป็นสิทธิอันดับแรกในบรรดาสิทธิทั้งหมด”

๔) ข้ออภิปรายของผู้มีพัฒนาการในขั้นที่ ๕ ในการที่จะปล่อยให้เด็กตาย

“สมมติว่ายังมีคนอื่น ๆ ที่ต้องการยา แต่เราเอายาขึ้นมาให้เด็กคนนี้มีมากไป คนไข้อื่น ๆ ก็อาจจะตาย ทั้ง ๆ ที่เด็กคนนี้ก็จะต้องตายอยู่แล้ว เราเมินเฉยต่อความต้องการของผู้อื่นซึ่งมีค่าเท่ากับชีวิตของเรา เราควรจะสนใจคนส่วนใหญ่มากกว่าที่จะสนใจเด็กคนเดียว”

การจัดรูปแบบของการอภิปราย

เมื่อได้เตรียมกรณีขัดแย้งแล้ว ก็นับว่ามีความพร้อมพอที่จะดำเนินกิจกรรมของกลุ่ม ซึ่งเริ่มจากการจัดเตรียมรูปแบบการอภิปราย โดยครูจะอธิบายจุดมุ่งหมายของการเข้ากลุ่ม รูปแบบการทำกิจกรรมภายหลังการเข้ากลุ่ม บทบาทของครู แนวปฏิบัติสำหรับสมาชิกในกลุ่ม ข้อความที่ครูจะกล่าวคือ

“ครูขอต้อนรับทุกคน นักเรียนคงจะทราบมาก่อนว่าเรามาเข้ากลุ่มเพื่อจะอภิปรายในประเด็นทางจริยธรรม แต่นักเรียนอาจจะยังไม่ทราบชัดเจนนักว่าจะทำอะไร ครูขออธิบายรายละเอียดเสียในตอนี้ ถ้านักเรียนจะถามอะไรให้ถามได้ในตอนนี้”

จุดมุ่งหมายในการเข้ากลุ่มของเราคือ การร่วมอภิปรายประเด็นทางจริยธรรม มีผลการศึกษาวิจัยที่ชี้ให้เห็นว่า คนเราแต่ละคนมีความก้าวหน้าในด้านการใช้เหตุผลทางจริยธรรมไม่เท่ากัน ครูหมายถึงวิธีการคิดหรือการใช้เหตุผลเกี่ยวกับเรื่องราวทางจริยธรรม แต่ถึงกระนั้นเราทุกคนก็สามารถเพิ่มพูนความสามารถด้านนี้ได้ เช่น เราสามารถเรียนรู้ที่จะมองสิ่งต่าง ๆ ได้หลายทัศนะ และขยายการรู้เกี่ยวกับประเด็นทางจริยธรรมได้ ที่กล่าวเช่นนี้มีได้หมายความว่าที่พวกเราคิดอยู่ไม่เข้าขั้น หรือมีอะไรบกพร่องไป ครูเพียงแต่พูดว่าทุกคนสามารถเพิ่มพูนความ

สามารถด้านนี้ได้ การเข้ากลุ่มในครั้งนี้ จะเป็นการให้โอกาสนักเรียนที่จะเพิ่มพูนความสามารถในการใช้เหตุผลทางจริยธรรม กิจกรรมที่จะทำคือการอภิปรายถกเถียงในกลุ่ม เพื่อให้นักเรียนเข้าใจชัดเจนขึ้น ครูจะอธิบายความเป็นมาของแนวคิดอันเป็นพื้นฐานที่เรานำมาทำกิจกรรมนี้

จากการศึกษาของโคลเบอร์ก พัฒนาการทางจริยธรรมอาจจะแตกต่างจากที่นักเรียนเคยทราบมา นักเรียนอาจจะเคยรู้จักจริยธรรมในลักษณะที่เกี่ยวกับสิ่งที่ควรทำและควรละเว้น เช่น เราควรเคารพผู้อื่น เราไม่ควรกล่าวเท็จ และอื่นๆ แต่ทฤษฎีของโคลเบอร์กแตกต่างไปจากนี้ (การเน้นตรงนี้สำคัญมาก เพราะเด็กบางคนอาจจะเบื่อ เนื่องจากเคยมีประสบการณ์ที่ไม่ดีเกี่ยวกับเรื่องนี้ เช่น พ่อแม่อาจจะว่ากล่าวถึงการกระทำที่ไม่เหมาะสมของเขา) ดังนั้นขณะที่ครูอธิบายทฤษฎีของโคลเบอร์ก นักเรียนควรจะตั้งสติเกี่ยวกับจริยธรรมที่นักเรียนเคยได้ทราบมาสักครู่

ความสนใจของโคลเบอร์กเกือบทั้งหมด มุ่งที่ความคิดของมนุษย์เกี่ยวกับประเด็นทางจริยธรรม โดยเฉพาะในช่วงแรกๆ เขาสนใจเพียงเล็กน้อยในเรื่องการกระทำ แต่สนใจอย่างมากในเรื่องความคิดของบุคคลต่อปัญหาทางจริยธรรม โคลเบอร์กก็ได้สนใจแต่เพียงความเห็นของบุคคล เช่น ความเห็นที่ว่าการขโมยผิดหรือถูก แต่เขาสนใจมากในเหตุผลเบื้องหลังความคิดเห็น เหตุผลที่นำไปสู่การสรุปว่าถูกหรือผิดอย่างไร ตลอดจนความคิด และวิธีการที่เรารวบรวมความคิดเข้าด้วยกันในการพิจารณาปัญหาทางจริยธรรม ดังนั้นเขาไม่สนใจว่าการขโมยถูกหรือผิด แต่สนใจว่าการสรุปว่าถูกหรือผิดที่มีมาอย่างไร และทำไมจึงสรุปเช่นนั้น

เมื่อโคลเบอร์กเริ่มศึกษาเกี่ยวกับการใช้เหตุผลเชิงจริยธรรม เขาค้นพบอะไรบางอย่างที่น่าประหลาดใจคือ ดูเหมือนว่าคนทุกคนจะก้าวหน้าไปทีละขั้น ในขอบเขตใดขอบเขตหนึ่งเกี่ยวกับการใช้เหตุผล ขณะที่เติบโตจากเด็กเป็นผู้ใหญ่ เขาพบว่ามีการพัฒนาไปสู่ขั้นเดียวกันที่สำคัญที่สุด เขาพบว่าคนเกือบทั้งหมดไม่สามารถพัฒนาไปสู่ระดับสูงสุด หรือแม้แต่พัฒนาไปถึงระดับนั้น

การค้นพบว่าคนส่วนใหญ่ไม่สามารถพัฒนาด้านการใช้เหตุผลเชิงจริยธรรมอย่างเต็มที่ เป็นสิ่งจูงใจให้ผู้วิจัยเรื่องนี้คิดหาโปรแกรมที่กระตุ้นให้เกิดพัฒนาการด้านความสามารถในการใช้เหตุผลเชิงจริยธรรม และเขาพบว่าการอภิปรายและโต้เถียงในกลุ่มเกี่ยวกับกรณีขัดแย้งทางจริยธรรม จะทำให้เกิดความก้าวหน้าด้านการใช้เหตุผลเชิงจริยธรรม ดังนั้นจึงมุ่งหมายจริงๆ ของการเข้ากลุ่มคือ การพูดคุยกันเกี่ยวกับประเด็นทางจริยธรรม ซึ่งจะช่วยให้เราสามารถใช้อะไรได้มากขึ้น ถึงตอนนี้นักเรียนจะมีคำถามอะไรบ้าง (นักเรียนอาจจะต้องการข้อมูลเพิ่มเติม เพื่อให้เข้าใจในทฤษฎีของโคลเบอร์กอย่างชัดเจนยิ่งขึ้น หรือนักเรียนอาจจะอยากรู้เกี่ยวกับขั้นต่างๆ ของพัฒนาการที่ครูจะต้องตอบอย่างตรงไปตรงมา แต่ถ้านักเรียนที่เข้ากลุ่มเป็น

นักเรียนชั้นมัธยมปลาย หรือนักเรียนระดับมหาวิทยาลัย เขาอาจจะอยากรู้ว่าเขามีพัฒนาการในชั้นใด ครูควรจะบอกเรื่องนี้เป็นการส่วนตัว ในการเข้ากลุ่มครั้งนี้ ครูจะต้องเน้นว่าความเข้าใจเกี่ยวกับขั้นต่างๆ ของพัฒนาการนั้น เป็นเพียงภาคทฤษฎี และการที่มีพัฒนาการในชั้นใด มิได้เกี่ยวข้องกับเรื่องดีหรือเลว ครูควรจะบอกนักเรียนว่า ไม่ต้องพะวงหากพบว่าพัฒนาการของเขาไม่เป็นไปตามที่คาดไว้ เพราะว่าการวัดเพียงครั้งเดียวอาจมีการผิดพลาดได้ หรืออาจจะเป็นเพราะคนส่วนใหญ่จะประเมินตัวเองสูงกว่าที่เป็นอยู่ อีกประการหนึ่ง แต่ละคนมิได้ยึดติดอยู่ที่พัฒนาการชั้นใดชั้นหนึ่งเท่านั้น หากแต่สามารถขยายพัฒนาการด้านนี้ไปได้จากประสบการณ์ทั้งภายในกลุ่มและนอกกลุ่ม)

ในการเข้ากลุ่มครั้งนี้ ครูจะเริ่มด้วยการเสนอเรื่องราวซึ่งประกอบด้วยข้อขัดแย้งทางจริยธรรม คำตอบเกี่ยวกับกรณีขัดแย้งนี้ จะไม่มีคำตอบใดถูกหรือผิดดังเช่นการตอบปัญหาทางคณิตศาสตร์ ครูจะให้เวลาคิดคำตอบ แล้วจะถามทุกคน นักเรียนจะมีโอกาสได้ตอบว่าตัวละครในเรื่องคิดอย่างไรจึงจะดีที่สุด เมื่อครูตั้งคำถามแล้ว หากนักเรียนคนใดยังไม่มีความเห็นหรือไม่อยากพูดก็ไม่เป็นไร นักเรียนไม่จำเป็นต้องสนใจที่จะพูด

เมื่อนักเรียนได้ฟังความคิดเห็นของเพื่อนๆ แล้ว จะเห็นว่าแต่ละคนมีความคิดเห็นแตกต่างกัน สิ่งนี้จะทำให้เราสามารถถกเถียงกันได้ การอภิปรายนี้จะคล้ายๆ กับการได้วาทิ แต่ก็ไม่เป็นแบบแผนขนาดนั้น นักเรียนอาจจะไม่ต้องอภิปรายอย่างเต็มรูปแบบ หรือบันทึกเป็นลายลักษณ์อักษร

ดังนั้นส่วนใหญ่นักเรียนจะเป็นคนพูด จึงเป็นโอกาสที่นักเรียนจะออกความคิดเห็นและอธิบายความคิดของนักเรียนให้ผู้อื่นฟัง มากกว่าที่จะฟังครูบรรยาย

เหตุผลประการหนึ่งที่ครูไม่บรรยาย ก็เพราะว่าครูเองก็ไม่มีข้อสรุปที่ถูกต้องที่สุดในปัญหาแต่ละปัญหา หรืออาจพูดได้ว่า ไม่มีคำตอบที่ถูกต้องที่สุดเพียงคำตอบเดียว และครูเองจะไม่ตอบคำถามเหล่านี้ นักเรียนอาจจะได้พบว่า ปัญหาส่วนใหญ่จะทำให้เขาต้องคิดและค้นหาคำตอบ แต่สิ่งที่สำคัญที่สุดในการเข้ากลุ่มคือ การยึดถือปัญหาเป็นสำคัญ และคิดค้นหาคำตอบด้วยตนเอง มากกว่าที่จะให้ผู้อื่นบอกว่าเราควรจะคิดอย่างไร

อย่างไรก็ตาม ครูจะไม่นิ่งเฉย แต่จะคอยอำนวยความสะดวกในการอภิปราย เช่น ช่วยให้กลุ่มได้มุ่งความสนใจในประเด็นที่สำคัญ หรือช่วยหยิบยกประเด็นสำคัญที่ถูกมองข้ามขึ้นมา หากนักเรียนไม่สามารถแสดงความคิดเห็นได้อย่างชัดเจนด้วยตนเอง ครูจะพยายามช่วยพูดให้กระจ่างขึ้น หรือจะขอขัดจังหวะในการอภิปราย ในบางครั้งครูจะเป็นผู้คัดค้าน ไม่ว่าสิ่งที่ครูเสนอจะตรงกับความคิดเห็นของครูหรือไม่ แต่ก็หวังว่าจะช่วยให้ผู้ที่คิดตรงกันข้ามได้แสดงความคิดเห็น

สิ่งสำคัญอีกอย่างหนึ่งคือ เราต้องการกลุ่มที่มีบรรยากาศปลอดภัย มีความสะดวกใจ ในการแสดงความคิดเห็น โดยจะต้องนับถือความคิดของกันและกัน นั่นคือ เราจะต้องฟัง อย่างตั้งใจและให้อีกคนหนึ่งพูด ถ้าเราไม่เห็นด้วย ก็ขอให้อยู่ในประเด็นไม่ไขว่ไขว่กันในเรื่องส่วนตัว เช่น อาจจะพูดว่า “อันไม่เห็นด้วยที่ว่าการแสดงความเมตตาด้วยการฆ่าเป็น ความถูกต้อง เหตุผลก็คือ.....” แต่ไม่ควรพูดว่า “มันเป็นการคิดโง่ๆ ความคิดนี้โง่จริงๆ” แต่ถ้านักเรียนไม่เห็นด้วยก็ไม่ควรรื้อที่โต้แย้ง ครูปรารถนาจะได้นักเรียนแสดงความคิดเห็นที่ขัดแย้งกัน เพราะมันเป็นพื้นฐานของการเรียนรู้ซึ่งกันและกัน และจะช่วยให้เรา ขยายพัฒนาการด้านการใช้เหตุผล แต่การแสดงออกเวลาที่จะอภิปราย จะต้องกระทำด้วย อารมณ์สุภาพและมีเหตุผล ไม่ก้าวร้าวผู้อื่น ถ้าเราสามารถทำเช่นนี้ได้ การอภิปรายกลุ่มก็จะ ราบรื่น

อีกประการหนึ่งที่สำคัญคือ นักเรียนทุกคนมีสิทธิ์ที่จะเลือกพูด จะไม่มีการผูกมัดให้ ต้องทำในสิ่งที่ไม่ต้องการ ตัวอย่างเช่น ในการพูดรอบแรก ถ้านักเรียนยังไม่อยากพูดก็ไม่จำเป็นต้องพูด นักเรียนอาจจะไม่สบายใจที่จะต้องพูดต่อหน้าคนหลายคน ถ้าเป็นเช่นนั้นก็ขอให้ฟัง ก็พอแล้ว แม้ครูจะขอร้องก็ไม่จำเป็นต้องพูด นักเรียนอยากจะออกจากกลุ่มก็ได้ แต่ให้พูด กับครูเป็นการส่วนตัว และครูจะไม่มีการปรึกษากับนักเรียน และหวังว่าทุกคนในกลุ่มก็คงปฏิบัติ เช่นเดียวกัน

นอกจากนั้น นักเรียนยังมีอิสระในการที่จะเชื่อตามความคิดเห็นอย่างใดอย่างหนึ่ง แม้ว่าคนอื่น ๆ อาจจะไม่เห็นด้วย โดยสรุปก็คือ เราจะต้องฟังความคิดเห็นของผู้อื่น และพยายาม ที่จะพิจารณาความคิดเห็นของผู้อื่นอย่างเปิดใจและยุติธรรม แต่ไม่จำเป็นต้องเห็นด้วย

เริ่มการอภิปราย

เมื่อได้จัดรูปแบบของการอภิปรายเรียบร้อยแล้ว ขั้นตอนต่อไปคือการเสนอกรณีขัดแย้ง และการอภิปราย การอภิปรายเริ่มด้วยการถามนักเรียนทุกคนในกลุ่ม ตัวอย่างต่อไปนี้เป็น การอภิปรายของสมาชิกจำนวน ๖ คน ที่แสดงความคิดเห็นค่อนข้างมาก ฟังสังเกตว่าการเริ่ม เสนอความคิดเห็น ข้อมูลอาจจะยังไม่เพียงพอ จะต้องมีการซักถามเพื่อค้นหาข้อมูลที่เป็น เหตุผลที่แท้จริงต่อไป

โรเบิร์ต : พ่อแม่คงต้องการเด็กอย่างแน่นอน เด็กมีความสำคัญมาก เพราะช่วยเชื่อมโยง ชีวิตแต่งงานของพ่อแม่ ดังนั้นต้องพยายามช่วยชีวิตลูก (จากความเห็นของ โรเบิร์ต จะเห็นได้ชัดเจนว่าเป็นเหตุผลของผู้มีพัฒนาการขั้นที่ ๒ จึงไม่จำเป็นต้อง

ถามต่อ แต่ที่น่าแปลกใจก็คือ นักเรียนระดับนี้ไม่น่าจะมีพัฒนาการขั้นที่ ๒ ซึ่งถือว่าเป็นขั้นที่ต่ำ ดังนั้นครูจึงต้องถามย้ำอีกครั้ง)

ครู : ครูจะทบทวนสิ่งที่เธอพูดอีกครั้งนะ เธอเห็นว่าถ้าพ่อแม่ต้องการเด็กจริงๆ จึงควร
จะพยายามช่วยชีวิตลูก แต่ถ้าหากไม่ต้องการก็ควรปล่อยให้เด็กตายไป คำพูด
ของเธอคล้ายๆ กับว่าเด็กเป็นสิ่งรับรองความคิดความฝันของพ่อแม่ ที่ครูเข้าใจ
นี้ตรงกับที่เธอคิดหรือเปล่า

โรเบิร์ต : ถูกแล้วครับ (ครูบันทึกความเห็นของโรเบิร์ต เมื่อนักเรียนอื่นๆ ออกความคิดเห็น
ครูก็ต้องบันทึกด้วย การบันทึกให้ทำอย่างย่อ แต่ครอบคลุมเนื้อหาที่สำคัญ
ตัวอย่างเช่น “โรเบิร์ตตัดสินใจว่าชีวิตของลูกขึ้นอยู่กับความต้องการของพ่อแม่”
(ดูตัวอย่างพัฒนาการขั้นอื่นๆ ในตารางที่ ๙.๖ (ก) หน้า ๑๒๒)

ครู : แล้วเฮกเตอร์ล่ะ คิดเรื่องนี้หรือยัง

เฮกเตอร์ : ผมขอผ่านรอบนี้ไปก่อน ผมไม่ค่อยแน่ใจ

ครู : ดี ในช่วงนี้ถ้าอยากจะพูดก็พูดได้เลยนะ แล้วแอนน์ล่ะ มีความเห็นเกี่ยวกับเรื่อง
นี้บ้างไหม

แอนน์ : หนูคิดว่าควรปล่อยให้เด็กตายไป ความคิดนี้อาจจะดูน่ากลัวแต่ที่จริงแล้วไม่ใช่
เห็นใหม่ว่าชีวิตของเด็กไม่มีอะไรนอกจากความน่าสะพรึงกลัว ผู้คนจะดูถูกเด็กที่
เป็นโรคปัญญาอ่อนเช่นนี้ นอกจากนั้นสุขภาพของเด็กเองก็แย่ เหมือนกับว่าใน
ชีวิตไม่มีอะไรนอกจากความทรมาน การปล่อยให้เด็กตายไปเองอย่างสงบนับเป็น
ความกรุณาที่สุด ไม่ว่าการกระทำนี้จะเป็นการทำให้พ่อแม่เจ็บปวด หรือกระทบ
ต่อชีวิตแต่งงานของพ่อแม่หรือไม่ แต่ก็เป็นความเมตตาสูงสุดที่พึงกระทำ

โรเบิร์ต : ผมไม่เห็นด้วย ผมคิดว่า...

ครู : เตียวณะโรเบิร์ต ตอนนี้ครูอยากให้ทุกคนได้ออกความเห็นก่อน แล้วจึงจะให้
ตอบกัน ถึงตอนนั้นเธอก็ค่อยพูดอีกที (ครูต้องรักษาระเบียบ แต่ขณะเดียวกันก็
ต้องหลีกเลี่ยงการที่จะทำให้เด็กห่อใจจนไม่กล้าพูด) ลองฟังความคิดเห็นของลิซ
ดูสิ

ลิซ : หนูเห็นด้วยกับโรเบิร์ตร้อยเปอร์เซ็นต์ เด็กคนนี้เป็นสมบัติของพ่อแม่ พ่อแม่ควร
ทำตามที่เขาต้องการ และบางทีพ่อแม่ของเด็กนี้อาจต้องการลูก คุณไม่สามารถหา
ลูกมาแทนกันได้หรอก

ตาราง ๑๒.๑ ตัวอย่างข้อความที่กล่าวซ้ำ และการประเมินชั้นของพัฒนาการและความเห็นอันดับ

ชื่อ	ข้อความที่กล่าวซ้ำ	ชั้นที่น่าจะเป็น
โรเบิร์ต	ช่วย : ขึ้นอยู่กับประโยชน์ของพ่อแม่	๒
แอนน์	ไม่ช่วย : การตายเป็นหนทางที่ดีที่สุดสำหรับเด็กที่ต้องอยู่อย่างทรมาน	๓
ลิซ	ช่วย : พ่อแม่จะทำกับเด็กตามที่พวกเขาต้องการ คุณไม่สามารถเปลี่ยนลูกได้	๒
แกรี	ไม่ช่วย : หมอมีข้อมูลที่ดีที่จะต้องช่วยเด็กตามกฎหมาย และตามคำปฏิญาณในอาชีพ ซึ่งข้อมูลนี้จะไม่ป้องกันไม่ให้หมอตัดสินใจโดยพลการ	๔ หรือ ๕

ครู : แล้วใจดีล่ะ

ใจดี : ควรช่วยเด็ก (หยุดพูด)

ครู : ช่วยอธิบายหน่อยได้ไหมว่าเธอคิดอย่างไรจึงตัดสินใจเช่นนี้ (ครูพยายามหลีกเลี่ยงคำถาม “ทำไม”)

ใจดี : เหตุผลของหนูแตกต่างจากโรเบิร์ตและลิซ (ใจดีเจียบไปอีก ถึงจุดนี้ครูจะต้องตัดสินใจว่าจะทำอย่างไรกับใจดี ครูได้พยายามถามใจดี แต่เธอยังลังเล ครูไม่ควรจะเร่งรัดเอาคำตอบโดยเฉพาะในช่วงแรกของกิจกรรม แต่ก็จำเป็นต้องกระตุ้นให้ร่วมกิจกรรม และเพื่อให้ได้ข้อมูลในการวัดพัฒนาการอย่างเพียงพอ ครูจึงตัดสินใจกระตุ้นให้ใจดีพูดต่อ ขณะเดียวกันก็แสดงให้เธอรู้ว่า เธอจะออกไปข้างนอกก็ได้ หากไม่ต้องการออกความเห็น)

ครู : ใจดี ครูอยากฟังเหตุผลของเธอ เธอพูดว่าเหตุผลของเธอแตกต่างจากโรเบิร์ตและลิซ แต่ก็ได้ชี้แจงว่าแตกต่างอย่างไร ฉะนั้นถ้าเธออยากจะชี้แจงต่อก็ทำได้ หรือจะให้ครูถามคนอื่นก่อนก็ได้

ใจดี : เอ้อ...เพียงแต่ว่า...หนูไม่ทราบว่าจะรวบรวมความคิดอย่างไร หนูอยากจะมีเวลาคิดบ้าง

ครู : ดีแล้ว แล้วแกรีล่ะ

แกรี : ผมเห็นว่าไม่มีทางเลือกอื่นนอกจากช่วยเด็ก มันเป็นเรื่องที่ของหมออยู่แล้ว

ครู : ลองขยายความหน่อยซิ

แกรี : หมอมีข้อผูกมัดทางจริยธรรมที่จะช่วยชีวิตมนุษย์ (เพื่อให้ข้อมูลสมบูรณ์ ครูจะต้องถามต่อ)

ครู : อะไรทำให้สิ่งนี้กลายเป็นข้อผูกมัดทางจริยธรรม

แกรี : ทั้งกฎหมายและคำสาบานที่ได้ปฏิญาณไว้ ถ้าหากหมอตัดสินใจเองว่าใครควรมีชีวิตอยู่หรือตาย ก็จะไม่สิ่งใดรับประกันความปลอดภัยในชีวิต (สรุปผลการอภิปรายขณะนี้คือ โรเบิร์ตอภิปรายโดยใช้เหตุผลชั้นที่ ๒ เช่นเดียวกับลิซ ทั้งคู่เห็นว่าแพทย์ควรช่วยชีวิตเด็ก ส่วนแอนน์ใช้เหตุผลชั้นที่ ๓ และเลือกกระทำแตกต่างกับผู้ใช้เหตุผลชั้นที่ ๒ แกรี่ใช้เหตุผลในชั้นที่ ๔ และเลือกกระทำแตกต่างกับผู้ใช้เหตุผลชั้นที่ ๓ ส่วนคำตอบของเฮกเตอร์และโจนีนี่ยังไม่รู้ว่าจะอยู่ในชั้นใด แต่ต่อไปจะได้ทราบว่า เฮกเตอร์ใช้เหตุผลชั้นที่ ๓ เขาเห็นว่าควรปล่อยให้เด็กตาย ส่วนโจนีย์ใช้เหตุผลชั้นที่ ๔ และเห็นว่าควรช่วยชีวิตเด็กไว้ นักเรียนคนอื่นๆ ในชั้นก็ใช้เหตุผลในทำนองเดียวกันนี้ ดังนั้นสถานการณ์ที่เกิดขึ้นจึงตรงกับที่ต้องการคือ ผู้ใช้เหตุผลชั้นที่ ๒ ทั้งหมดเห็นว่าควรช่วยเด็ก ส่วนผู้ใช้เหตุผลชั้นที่ ๓ ทั้งหมดเห็นว่าควรปล่อยให้เด็กตาย และผู้ใช้เหตุผลชั้นที่ ๔ ทั้งหมดเห็นว่าควรช่วยเด็ก การจัดกลุ่มได้ออย่างนี้ถือว่าเป็นปัญหาต่อการดำเนินการอภิปรายหรือต่อการขยายพัฒนาการไปอีก ๑ ขั้น ดังนั้นครูจึงไม่จำเป็นต้องเพิ่มเติมรายละเอียด หรือร่วมพูดกับเด็กที่ไม่สามารถอธิบายเองได้ จากนั้นเราสามารถเริ่มต้นการอภิปรายกัน โดยเริ่มจากผู้ใช้เหตุผลขั้นต่ำสุด (ชั้นที่ ๒) ให้ได้ตอบกับผู้ใช้เหตุผลชั้นที่ ๓ ซึ่งจะช่วยให้ผู้ใช้เหตุผลชั้นที่ ๒ ขยายพัฒนาการไปอีก ๑ ขั้น แต่หากเราไม่สามารถรู้พัฒนาการของเด็ก หรือหากผู้ใช้เหตุผลชั้นเดียวกันเกิดความเห็นแตกต่างกัน ก็จำเป็นต้องให้นักเรียนที่ความคิดเห็นแตกต่างกันได้ตอบกันก่อน ในการอภิปราย ถ้าไม่สามารถช่วยให้นักเรียนขยายพัฒนาการไปอีก ๑ ขั้นก็อาจอภิปรายแบบอื่นก็ได้)

ครู : เราได้ฟังความคิดเห็นของเพื่อนไปแล้วหลายคน เราลองมาพิจารณาดู ลิซและโรเบิร์ตเห็นว่าพ่อแม่จะทำอะไรก็ได้ตามที่เขาต้องการ ในกรณีนี้เขาต้องการช่วยชีวิตลูก ส่วนแอนน์ แบลัดและโจนีนี่ยาเพื่อแสดงความเมตตาต่อเด็ก พ่อแม่ควรปล่อยให้เด็กตายจะดีกว่า ตอนนี้ครูจะให้นักเรียนที่มีความเห็นว่าควรปล่อยให้เด็กตายได้พูดอีก นักเรียนอาจจะพูดซ้ำหรือขยายความก็ได้ แล้วต่อไปจะให้แอน เบทและโจพูดบ้าง ใครจะเริ่มต้นพูดก่อน

โรเบิร์ต : ผมครับ ผมได้พูดว่าพ่อแม่ควรปล่อยให้เด็กตายเพราะว่าเด็กคนนี้เป็นลูกของเขา พ่อแม่ควรจะทำกับลูกในสิ่งที่พ่อแม่ต้องการ

แอนน์ : ฟังดูคล้ายๆ กับว่าลูกเป็นสมบัติของเรา และเราจะทำตามใจชอบได้

โรเบิร์ต : ถูกต้อง

แอนน์ : แต่มันไม่ยุติธรรมเลย

ลิซ : ทำไมล่ะ พ่อแม่ให้กำเนิดลูก ถ้าไม่มีพ่อแม่ก็ไม่มีชีวิตลูก พ่อแม่ให้ทุกอย่างเมื่อยังเยาว์ ทำไมล่ะ เขาจะไม่มีสิทธิบ้าง

แอนน์ : เขาไม่ควรมียุติธรรมที่จะกระทำต่อลูกทุกอย่างที่เขาอยากทำ

เฮกเตอร์ : ยังคิดถึงเรื่องนี้มากเท่าไร ผมก็ยังเห็นด้วยกับแอนน์มากขึ้นเท่านั้น พ่อแม่ไม่ควรมียุติธรรมที่จะกระทำต่อลูกทุกอย่างที่เขาอยากทำ การมียุติธรรมจะต้องมีขอบเขต นี่คือเหตุผลว่าทำไมจึงต้องมีหน่วยงานป้องกันการทารุณกรรมเด็ก ผมเห็นว่าเด็กๆ ก็จะต้องมีสิทธิของเขาเช่นเดียวกัน

ลิซ : เด็กคนนี้แทบจะเรียกว่ายังไม่เกิดด้วยซ้ำ เขายังไม่มีสิทธิอะไรหรอก

แอนน์ : ถึงจะเด็กขนาดนั้น เราก็ควรพิจารณาถึงความรู้สึกของเขาด้วย

ลิซ : นั่นเป็นความคิดโง่ๆ เท่านั้น

ครู : ลิซ จำได้ไหมว่าเราได้พูดกันแล้วว่า หากไม่เห็นด้วย เราจะพูดในประเด็นเท่านั้น จะไม่โจมตีใครเป็นส่วนตัว ครูอยากให้เธอพูดต่อ แต่อยากให้พยายามอธิบายว่าเหตุใดจึงไม่เห็นด้วยกับแอนน์

ลิซ : ขอโทษด้วยแอนน์ ฉันหัวเสียและลืมตัวไป ฉันเพียงแต่คิดว่าพ่อแม่ควรมีสิทธิมากกว่าเด็กที่ยังไม่เกิด

โรเบิร์ต : ผมเห็นด้วย เขาอาจจะมียุติธรรมในภายหน้า แต่ในตอนนี้อย่าไป

เฮกเตอร์ : แต่เธอได้พูดแล้วว่า พ่อแม่ควรจะสามารถทำตามความต้องการของเขา แล้วถ้าพ่อแม่อยากจะตีหรือทำอะไรร้ายๆ ต่อลูกล่ะ (เฮกเตอร์ได้สมมติคำถาม ซึ่งหากได้ตอบโดยใช้เหตุผลขั้นที่ ๒ แล้วจะไม่สามารถแก้ปัญหาได้อย่างเหมาะสม คำตอบนี้ช่วยให้ผู้ใช้เหตุผลขั้นที่ ๒ รับรู้ว่าการเหตุผลของเขาไม่เหมาะสม ดังนั้นจึงเป็นผลให้เกิดความไม่สมดุลในตัวผู้ตอบเอง)

โรเบิร์ต : เป็นไปได้

เฮกเตอร์ : เธอหมายความว่าพ่อแม่ของเธอควรมีสิทธิที่จะตีหรือทารุณเธอฉันนี่ (เฮกเตอร์ได้สมมติตัวอย่างซึ่งผู้ใช้เหตุผลขั้นที่ ๒ ยากที่จะกล่าวแก้ หากโรเบิร์ตยังยืนยันความคิดของเขา เขาจะต้องยอมรับสถานการณ์ที่เห็นได้ชัดเจนว่าไม่น่าพอใจด้วย

แต่ถ้าเขาเปลี่ยนความคิด แสดงว่าเขารับรู้แล้วว่าเหตุผลของเขาไม่เพียงพอ ความ
เกี่ยวพันนี้ดูเหมือนว่าก่อให้เกิดความสับสนทางความคิดซึ่งจะนำไปสู่การเกิด
พัฒนาการ)

โรเบิร์ต : ไม่ ผมว่าไม่ใช่

เฮเตอร์ : แล้วมันต่างกับเรื่องที่เรารู้ได้อย่างไร เธอพูดว่าพ่อแม่มีสิทธิ์ที่จะกำหนดชะตากรรม
ซึ่งเป็นการทรมาณเด็กได้ ซึ่งมันก็เกือบเหมือนการทำทารุณกรรมเด็ก

แอนน์ : ใครๆ ก็มองเห็นได้ว่าถ้าเด็กไม่ตายก็จะอยู่อย่างทรมาณ มันเป็นชีวิตที่น่ากลัว

ลิซ : บางทีมันอาจจะไม่ร้ายแรงอย่างนั้นหรอก (หากนักเรียนหันไปวินิจัยเกี่ยวกับ
ความสุขในชีวิต เด็กเขาอาจจะมองไม่เห็นกรณีชัดแจ้งที่เขากำลังถกเถียงกัน
ประเด็นคือ พ่อแม่ควรจะตัดสินใจเรื่องลูกตามความต้องการของเด็กหรือของตน
ความวุ่นในการอภิปรายนี้ จะช่วยป้องกันไม่ให้ผู้ใช้เหตุผลขั้นที่ ๒ ต้องเผชิญกับ
สถานการณ์ที่ข้ออภิปรายของเขาไม่สามารถนำไปใช้ในชีวิตจริงได้ ตามที่เฮเตอร์
ได้หยิบยกขึ้นมา ดังนั้นครูจึงจำเป็นต้องพูดแทรกการอภิปรายของนักเรียน)

ครู : สมมติว่าเด็กจะต้องมีชีวิตที่น่ากลัวอย่างที่แอนน์และเฮเตอร์พูด พวกเขาเจอ
ความเห็นต่อจากจุดนี้ดูซิ

แอนน์ : ค่ะ คำถามก็คือพ่อแม่มีสิทธิ์ที่จะกำหนดชะตากรรมที่เลวร้ายอย่างนั้นแก่ลูก
เพียงเพราะว่ามันทำให้พ่อแม่มีความสุขใช่ไหม

ลิซ : ฉันพอเข้าใจความคิดของเธอแล้วว่าการทำเช่นนี้ไม่ยุติธรรมต่อเด็ก

เฮเตอร์ : มันไม่ยุติธรรมโดยสิ้นเชิงทีเดียวแหละ ผมเห็นว่าส่วนหนึ่งของการเป็นพ่อแม่ที่ดี
คือ การทำต่อลูกให้ดีที่สุด ไม่ใช่ทำในสิ่งที่จะช่วยให้ตนมีความสุขที่สุด

ครู : เฮเตอร์ ครูคิดว่าพวกเขายังไม่ค่อยเข้าใจในสิ่งที่เธอพูดกันนัก

เฮเตอร์ : ผมพูดว่าการที่จะเป็นพ่อแม่ที่ดี จะต้องทำให้ลูกมีความสุข มีใช่เพียงแต่ให้ตนมี
ความสุขเท่านั้น (จากตัวอย่างนี้ เฮเตอร์สามารถทำให้ผู้อื่นเข้าใจความคิด
ของเขาได้จากการตอบคำถามของครู แต่ถ้ามองคำถามไม่ชัดเจน ครูก็จำเป็นต้อง
พูดแทรกอีก นอกจากนั้น ครูอาจจะถามคนอื่น ๆ ในกลุ่มที่สามารถเข้าใจ
ความคิดของเฮเตอร์ แต่ถ้าการพูดแทรกไม่ได้ผล ครูอาจจะกล่าวซ้ำคำพูดของ
เฮเตอร์อีก)

ลิซ : แต่พ่อแม่ก็จะต้องได้อะไรจากลูกด้วย ถ้าเช่นนั้นจะมีลูกไว้ทำไม

เฮเตอร์ : คุณจะต้องไม่ทำสิ่งใดเพื่อตัวเองอยู่ๆไป ผมคิดว่าความคิดนี้ใช้กับการเลี้ยงดูเด็ก
ด้วย หากพ่อแม่เพียงแต่ทำเพื่อความเพลิดเพลินของตน เขาสามารถอ้างเหตุผล
อะไรก็ได้ในการกระทำ ผมคิดว่าผมไม่ใช่พ่อแม่ชนิดนั้น

ลิซ : เธอพูดว่าเธอจะปฏิบัติเช่นนั้นต่อเด็กก่อนไซ้ใหม่

โรเบิร์ต : แต่ถ้าหากว่าเขาต้องเลิกกันล่ะ

เฮกเตอร์ : ถึงจะเลิกกัน แต่เขาก็จะไม่ใช้เหตุผลนั้นในการตัดสินใจกระทำให้เด็กเดือดร้อน ไม่ควรจะปล่อยให้แต่ละคนทำในสิ่งที่จะรักษาชีวิตตัวเอง แต่ไปทำร้ายผู้อื่น คุณต้องคิดว่าผมมีสิทธิ์ตะบันหน้าคุณไซ้ใหม่ (หัวทำค้อยโรเบิร์ต)

โรเบิร์ต : ไม่มีทาง

เฮกเตอร์ : แต่ผมอาจจะสนุกก็ได้นะที่ได้ทำเช่นนั้น

โรเบิร์ต : ถึงคุณจะสนุกคุณก็ไม่มีสิทธิ์

เฮกเตอร์ : แต่นี่แหละคือสิ่งที่คุณและลิซได้พูดไปแล้ว พวกคุณบอกว่าผมไม่สามารถทำอะไรที่ผมพอใจ เพราะมันจะทำให้คุณเดือดร้อน แต่คุณพูดว่าพ่อแม่มิสิทธิ์ทำร้ายเด็กตามที่เขาพอใจ (เฮกเตอร์ได้สมมติตัวอย่างได้อย่างเจ็บปวด ตัวอย่างนี้ทำให้ผู้ใช้เหตุผลขั้นที่ ๒ ซึ่งใช้เหตุผลแย้งกันในตัวเกิดความรู้สึกสะอึด)

โรเบิร์ต : แต่มันก็ยังมีความแตกต่างกันอยู่นะ

เฮกเตอร์ : แตกต่างอย่างไร

โรเบิร์ต : ผมไม่แน่ใจว่ามันต่างกันอย่างไร แต่แน่ใจว่าแตกต่างกันแน่ (ภายหลังการโต้ตอบกันไปมาจะเห็นว่าได้มาถึงจุดที่เราต้องการเน้นอีกครั้งหนึ่ง สถานการณ์นี้เป็นไปตามที่ผู้สอนคาดไว้เป็นอย่างดี คือ ผู้ใช้เหตุผลขั้นที่ ๑ ถกเถียงกับผู้ให้เหตุผลขั้นที่ ๓ โดยผู้ใช้เหตุผลขั้นที่ ๒ ได้เผชิญกับการใช้เหตุผลแบบตรงกันข้ามที่สูงขึ้น ๑ ขั้นอย่างได้ผล เขาถูกถามด้วยคำถามที่เขาตอบไม่ได้ และคำตอบแย้งกันเอง ตรงจุดนี้อาจจะมีคำถามว่า เมื่อเราคิดว่าการโต้ตอบกันเช่นนี้ประสบความสำเร็จ ทำไมจึงไม่พบความเปลี่ยนแปลงในตัวผู้ใช้เหตุผลขั้นที่ ๒ มากกว่านี้ และทำไมจึงไม่ดำเนินการอภิปรายไปจนกว่าจะเห็นความเปลี่ยนแปลงอย่างชัดเจน คำตอบก็คือ มีเพียงบางกรณีเท่านั้นที่ผู้ใช้เหตุผลขั้นต่ำจะตระหนัก หรือยอมรับว่าตนเองไม่สามารถใช้เหตุผลได้อย่างเหมาะสม โดยเฉพาะอย่างยิ่งในการอภิปรายเพียงครั้งเดียว ถ้าปรากฏว่าการอภิปรายได้ผลแล้ว แต่ผลต่อจากนั้นยังไม่ชัดเจน จึงไม่จำเป็นที่จะผลักดันอะไรเพื่อให้ได้ผลมากกว่านั้น ดังนั้นจากตัวอย่างนี้ จึงไม่ควรพยายามที่จะให้โรเบิร์ตหรือลิซต้องตอบรับออกมา ยิ่งไปกว่านั้น หากสังเกตโรเบิร์ตจากคำพูดประโยคสุดท้ายของเขา จะเห็นว่าเขาปกป้องตัวเองอย่างน้อยที่สุดเขาได้รู้ว่คำพูดของเขาไม่ผิดอะไร หากมีการผลักดันต่อไป ความรู้สึกปกป้องตัวเองจะเพิ่มขึ้น ในกรณีนี้เราพอใจกับการที่เกิดความไม่สมดุลใน

ความคิดขึ้นแล้ว แต่หากโรเบิร์ตแสดงอาการกระตือรือร้นหรือเปิดใจว่านี่ ครูสามารถดำเนินการอภิปรายต่อไปได้ เราจะสังเกตเห็นได้ว่าผู้ใช้เหตุผลในขั้นที่ ๓ ได้เสนอเหตุผลในขั้นที่สูงขึ้น ๑ ขึ้นอย่างได้ผล โดยที่ครูไม่ต้องช่วย ดังนั้นครูควรออกความเห็นเพียงเล็กน้อย)

เมื่อได้เปลี่ยนจุดสนใจของเรื่องแล้ว ครูอาจเลือกดำเนินการในขั้นต่อไป หรือสรุปการอภิปรายที่ได้ทำไปแล้ว แล้วจึงพูดถึงการนำผลการอภิปรายไปใช้สัก ๒ แง่ แต่ถ้าหากการอภิปรายไม่ชัดเจน ครูจำเป็นต้องสรุป ในกรณีนี้ครูตัดสินใจที่จะสรุปผลการอภิปรายก่อน

ครู : ก่อนที่เราจะก้าวไปสู่เรื่องอื่น ครูขอสรุปข้อคิดบางประการที่พวกเราได้ฟังมาแล้ว เฮกเตอร์และแอนน์ได้ชี้ให้เห็นว่า คนเราไม่เพียงแต่ทำสิ่งใดเพราะพอใจ หรือเลียดทำเพราะผลไม่เป็นที่พึงปรารถนา เช่น การที่บางคนรู้สึกพอใจที่จะทำให้ผู้อื่นเดือดร้อน ข้อที่เฮกเตอร์และแอนน์ได้ชี้ให้เห็น จะนำไปสู่การถกเถียงว่าพ่อแม่ควรจะทำเพื่อประโยชน์ของลูก ความคิดนี้ตรงกันข้ามกับความคิดที่ว่า พ่อแม่มีสิทธิที่จะปฏิบัติต่อลูกเท่าที่เขาอยากจะทำ ที่ครูสรุปนี้ถูกต้องไหม (เมื่อนักเรียนยืนยันว่าถูก จึงวางแผนที่จะให้มีการอภิปรายระหว่างผู้ใช้เหตุผลขั้นที่ ๓ และ ๔) ดังนั้นเราจะก้าวไปสู่จุดที่ได้เคยหยิบยกมาแล้ว แกรี บาร์บารา กับ เบรนดี้ ได้ออกความเห็นเช่นเดียวกันว่า ไม่ควรปล่อยให้เด็กตาย แต่ให้เหตุผลต่างจากโรเบิร์ต ลิซ และ เกร็ก ครูอยากให้ใครสักคนใน ๓ คนนี้ อธิบายให้เฮกเตอร์ เบิท์ โจ และแอนน์ฟังว่า เพราะอะไรจึงเห็นว่าการตัดสินใจที่จะปล่อยให้เด็กตายนั้นผิด

แกรี : หมอไม่มีทางเลือกอื่นนอกจากการช่วยชีวิตเด็ก

แอนน์ : จุดสำคัญดูเหมือนจะอยู่ที่ว่ามันเป็นการกระทำที่โหดร้าย

แกรี : บางครั้งสิ่งที่โหดร้ายก็เป็นสิ่งที่ถูกต้อง

แอนน์ : คุณหมายความว่าอย่างไร สิ่งที่โหดร้ายจะถูกต้องได้อย่างไร

แกรี : เพราะว่ามันเป็นข้อผูกมัดทางจริยธรรม หมอจะต้องทำตามภาระนี้

แอนน์ : คุณคิดว่ามันเป็นข้อผูกมัดทางจริยธรรมที่จะรักษาเด็กมิให้ทุกข์ทรมานไข้ไหม

แกรี : ข้อผูกมัดทางจริยธรรมของหมอก็คือต้องอาศัยกฎหมายเป็นแนวทาง ไม่ใช่เพียงแค่ทำตามที่เขาอยากจะทำเท่านั้น หมอเองก็ต้องทำตามข้อผูกมัดนี้

เฮกเตอร์ : ใช่ แต่พ่อแม่อาจจะต้องทำในสิ่งที่เขาไม่ต้องการจะทำ นั่นคือต้องทิ้งเด็ก พ่อแม่ต้องการลูกแน่ๆ แต่ก็ไม่อยากให้ลูกต้องทรมาน (ปรากฏว่าผู้ใช้เหตุผลขั้นที่ ๓

ไม่เข้าใจคำอธิบายของแกรี ที่เป็นเช่นนี้อาจจะมีใช่เพราะว่าเกินความเข้าใจของเขา แต่อาจจะเป็นเพราะคำอธิบายของแกรีไม่ชัดเจน ครูจะต้องพยายามให้ผู้ให้เหตุผล ชั้นที่ ๔ ที่เห็นด้วยกับแกรีมาอธิบายคำพูดของเขา)

ครู : แกรี ครูคิดว่าอาจจะมียุโรปบางคนยังไม่สามารถเข้าใจความคิดของเธอ มีใครสักคนใหม่ที่เห็นด้วยกับแกรี และสามารถอธิบายให้เพื่อน ๆ ฟังได้

ใจดี : ผมคิดว่าหมอตีต้องทำตามข้อผูกมัดทางจริยธรรมตามที่แกรีพูด มากกว่าที่จะทำตามข้อผูกมัดที่จะปล่อยให้เด็กพ้นจากความทุกข์ทรมาน ที่ผมพูดหมายความว่า หมอมิชอบบาทสำคัญในสังคมที่จะรักษาชีวิต กฎหมายไม่เพียงแต่ระบุว่าจะต้องทำบาปบาปนี้ แต่หมอได้ให้คำสาบานไว้ด้วย หมอได้สัญญาที่จะรักษาชีวิตไว้เสมอ ในกรณีนี้หากหมอตีตัดสินใจที่จะฝ่าฝืนกฎหมายและคำสาบาน เพียงเพราะคิดว่าเป็นการเมตตาต่อเด็ก การกระทำของหมอครั้งนี้จะก่อให้เกิดความยุ่งยาก เพราะในไม่ช้าหมอกทุก ๆ คนก็จะตัดสินใจโดยพลการว่าเมื่อใดจะทำหรือไม่ทำตามกติกากฎหมายมีไว้เพื่อปกป้องทุก ๆ คน ทันทิที่มีการฝ่าฝืน อันตรายก็จะเกิดขึ้นเนื่องจากทุกคนสูญเสียสิทธิต่าง ๆ

ครู : แกรี ใจดีทบทวนคำพูดของเธอถูกต้องหรือเปล่า (ฟังสังเกตว่า ครูต้องตรวจสอบเพื่อความแน่ใจว่าการทบทวนของใจดีถูกต้อง ครูอาจจะตรวจสอบอีกว่าคนอื่น ๆ เข้าใจดังที่ใจดีเข้าใจหรือไม่ ซึ่งลักษณะเช่นนี้มีปรากฏบ่อย ๆ ดังนั้นถ้าการทบทวนคำพูดไม่ถูกต้องหรือไม่ชัดเจน ครูก็สามารถเรียกให้สมาชิกในกลุ่มอธิบายในส่วนที่ไม่ถูกต้องหรือส่วนที่สับสน อย่างไรก็ตาม เพื่อไม่ให้เสียเวลาในการอภิปรายที่ต้องเร่งรีบ ครูอาจเป็นผู้อธิบายเสียเอง)

แกรี : ครับ นั่นคือสิ่งที่ผมต้องการพูด ผมพูดว่าข้อผูกมัดเบื้องต้นคือจะต้องทำตามกฎหมาย ไม่ว่าการกระทำนั้นจะถูกมองว่าโหดร้ายหรือไม่ แต่ในแง่ของผลที่จะเกิดแก่สังคมอย่างที่ใจดีพูด ผมยังมีได้นึกถึงแต่ก็เห็นด้วยกับความคิดของใจดี

แอนน์ : แต่การที่จะรักษากฎหมายจะทำให้เด็กต้องทุกข์ทรมาน

เฮกเตอร์ : ในกรณีนี้กฎหมายไม่ดีเอง จะมีใครที่โหดร้ายพอที่จะคาดว่าคุณทั้งหลายจะต้องใช้กฎหมายนี้ (ดูเหมือนว่าแอนน์และเฮกเตอร์จะเข้าใจในจุดที่ครูต้องการให้มีการมีความชัดเจน)

ใจดี : เขาควรจะคาดได้

เฮกเตอร์ : ผมไม่เห็นว่าจะเป็นเหตุผลที่ดีเลย (เงิบ ไม่มีใครที่ใช้เหตุผลชั้นที่ ๔ คิดคำโต้เถียงได้อีก ครูจึงควรเป็นผู้ช่วยให้เกิดการขยายพัฒนาการอีก ๑ ชั้นเสียเอง)

- ครู : (ใช้ข้ออภิปรายซึ่งใจดีและเกรี้ยวได้พูดไปแล้ว) ครูจะอธิบายเหตุผลดีๆ ให้ฟังว่า เหตุใดจึงต้องทำตามกฎหมาย ก็เพราะว่าหากแต่ละคนฝ่าฝืนกฎหมายเพราะเห็นว่า การทำตามกฎหมายเป็นการกระทำที่โหดร้าย ในระยะยาว การฝ่าฝืนกฎหมาย นี่แหละจะเป็นการกระทำที่โหดร้ายที่สุด ผู้คนจะต้องปฏิบัติตามกฎหมาย สังคมจึงจะดำเนินบทบาทไปอย่างเหมาะสม และถ้าสังคมล้มเหลว ทุกคนก็จะเดือดร้อน (ครูชี้ให้เห็นการกระทำตามเหตุผลในขั้นที่ ๓ และแสดงให้เห็นว่า ในที่สุดการกระทำนั้นจะไร้ผล หรือไม่เป็นที่น่าพอใจ)
- แกรี : ถูกต้อง นี่แหละคิดสิ่งที่ใจดีได้พูดแล้ว (แกรีเป็นผู้จับประเด็นการอภิปรายขึ้นมา ได้อย่างรวดเร็ว แต่บางครั้งอาจจะเป็นเพราะครูได้เสนอข้อที่เกี่ยวกับข้ออภิปรายของเขาไว้ เด็กอื่นๆ จึงคิดว่าเขาจะเป็นผู้เริ่ม อย่างไรก็ตาม หากเป็นไปได้ควรให้มีผู้อภิปรายหลายๆ คน)
- แอนน์ : นั้นหมายความว่าบางครั้งผู้คนจำเป็นจะต้องทำอะไรที่ไม่ดี
- แกรี : แต่เราต้องคิดว่าผลของการกระทำที่จะเกิดแก่สังคมทั้งระบบจะเป็นอย่างไร มิใช่คิดแต่เพียงผลที่จะเกิดแก่บุคคลเพียงคนสองคนเท่านั้น ไม่เป็นการดีเลย ถ้าคุณทำให้คนหนึ่งเป็นสุขแต่อีกคนหนึ่งเป็นทุกข์
- แอนน์ : เธอจะทำอย่างไรถ้าพบว่าเธอทำร้ายความรู้สึกของใครสักคน แต่คนอื่นๆ เจ็บๆ เสีย หรือเพื่อนบางคนของคุณไปดูถูกหรือทำร้ายผู้อื่น และคุณก็ไปห้ามเพื่อนคนนั้น แม้ว่าจะเป็นการทำร้ายความรู้สึกของเขา (แกรีได้หยิบยกคำถามซึ่งยากที่จะตอบ แต่เพื่อให้ได้ประโยชน์สูงสุด ครูควรจะเชื่อมโยงเรื่องนี้มีกับประเด็นที่กำลังอภิปรายกันอยู่)
- ครู : แกรี เธอคิดว่าเรื่องนี้เกี่ยวข้องกับกรณีขัดแย้งที่เรากำลังพูดถึงอยู่อย่างไร
- แกรี : เกี่ยวข้องกันตรงที่ว่า กฎหมายมีไว้เพื่อยังประโยชน์แก่ทุกคน บางครั้งอาจจะมีผู้เดือดร้อนที่จะปฏิบัติตามกฎหมาย แต่กฎหมายก็ยังเป็นสิ่งที่ดีที่สุดในที่สุดสำหรับทุกคนและต่อสังคม ดังนั้นหมอจึงต้องทำตามกฎหมาย
- เฮกเตอร์ : ผมว่าบางทีการปล่อยให้เด็กตายอาจจะไม่เป็นการผิดกฎหมาย (เช่นเดียวกับการอภิปรายของผู้ใช้เหตุผลในขั้นที่ ๒ ที่ผ่านมา ในตอนนี้ผู้ใช้เหตุผลในขั้นที่ ๓ พยายามหลีกเลี่ยงคำถามที่สำคัญ คือ คำถามที่ว่า จะทำอย่างไรเมื่อปฏิบัติตามกฎหมายแล้วต้องได้รับความเดือดร้อน เมื่อผู้ใช้เหตุผลขั้นที่ ๓ เห็นว่าการสรุปคำอภิปรายของเขาจะไม่เป็นที่น่าพอใจ จึงพยายามที่จะตีวงกัน โดยการพูดให้เข้าใจประเด็นไปอีกทางหนึ่ง หรือทำให้ประเด็นนั้นไม่ขัดแย้งกันอีกต่อไป ครูไม่ควรปล่อยให้มีการอภิปรายเช่นนี้)

ครู : สมมติว่ากฎหมายกำหนดว่าการปล่อยให้เด็กตายเป็นการผิดกฎหมายละ

เฮกเตอร์ : อาจารย์แน่ใจได้อย่างไรครับ

ครู : มันอาจจะใช่หรือไม่ก็ได้ แต่ตอนนี้เพื่อให้การอภิปรายได้ผล เราจะสมมติว่ากฎหมายกำหนดไว้เช่นนี้ เมื่อเราอภิปรายปัญหาลักษณะนี้ เรามักใช้สถานการณ์สมมติ หรือข้อถกเถียงซึ่งจะนำเข้าสู่หัวใจของเรื่อง นี่คือสิ่งที่เราพยายามจะทำให้สมมติว่าการปล่อยให้เด็กตายเป็นการผิดกฎหมาย (แทบทุกครั้งที่จัดอภิปรายครูจำเป็นต้องอธิบายถึงประโยชน์ของการใช้สถานการณ์สมมติ)

แอนน์ : ฉันเข้าใจสิ่งที่เธอพูดแล้ว แกรี (มีหลายครั้งที่สมาชิกในกลุ่มจะพูดอย่างนี้ โดยเฉพาะอย่างยิ่งระหว่างการเข้ากลุ่มครั้งแรกๆ ซึ่งให้เห็นว่าเขาได้ตระหนักแล้วว่าคำอภิปรายของตนไม่เหมาะสม อย่างไรก็ตาม เขาจะไม่ยอมรับตรงๆ เพื่อรักษาหน้า ครูควรปล่อยให้สมาชิกกระทำได้นหากไม่เป็นการรบกวนการอภิปราย)

เฮกเตอร์ : ผมยังไม่เข้าใจเลยว่าการกระทำที่ไม่ได้เรื่องแบบนี้จะต้องได้อย่างไร (ข้อถกเถียงที่แล้วมากระทบต่อเฮกเตอร์เพียงเล็กน้อย ถึงกระนั้นก็ยังดูเหมือนว่าเขาเปิดใจมากขึ้นในการอภิปรายต่อมา ดังนั้นครูจึงตัดสินใจใช้วิธีใหม่ที่จะก่อให้เกิดการไม่สมดุลอีกครั้ง ในกรณีนี้ทำได้โดยการหากรณีขัดแย้งที่เกี่ยวข้องกันมาเสนอกรณีขัดแย้งนี้ ถ้าใช้เหตุผลแบบที่เฮกเตอร์ใช้แล้ว จะก่อให้เกิดผลที่ไม่พึงปรารถนา)

ครู : เฮกเตอร์ สมมติว่าผมไม่มีหน้าที่ที่จะต้องทำตามกฎหมาย ทั้งพ่อแม่ก็เห็นว่าเด็กจะอายุสั้น และเมื่อโตขึ้นก็จะลำบาก จึงเห็นว่าควรปล่อยให้เด็กตายละ

เฮกเตอร์ : ใครจะทำอย่างนั้นล่ะครับ (เมื่อมีผู้คิดแทนในสิ่งที่ครูต้องการ การขัดจังหวะใดๆ จะไม่ค่อยได้ผล)

ครู : ครูยอมรับว่าที่เธอพูดมีส่วนใกล้เคียง ครูจะลองเปลี่ยนคำพูดนิดหน่อยว่า เธอคิดอย่างไรในกรณีที่พ่อแม่รู้ว่าเด็กจะเกิดมาพิการแล้วปล่อยให้เด็กตาย

เฮกเตอร์ : ผมไม่แน่ใจว่ามันจะเป็นการถูกต้อง

ครู : แต่ถ้าพ่อแม่คิดว่ามันเป็นการถูกต้องละ

เฮกเตอร์ : นั่นมันอาจจะเป็นการตัดสินใจที่ผิด

แอนน์ : ฉันพูดได้อย่างเต็มที่ว่ามันผิด

ครู : แต่พ่อแม่รู้สึกว่ามันดีแล้ว เขาต้องการช่วยให้เด็กพ้นจากความทรมาน

ใจดี : ฉันเข้าใจปัญหา และคิดว่ามันวกกลับมาสู่จุดที่แกรีและฉันพูด คือ กฎหมายมิไว้คุ้มครองเรา ถ้าแต่ละคนทำในสิ่งที่เขาคิดว่ามันถูก ก็จะต้องมีคนทำสิ่งที่เลว เช่น ถ้าฉันคิดว่ามีใครสักคนควรต้องตายละ

แกรี : มันมีกฎหมายคุ้มครองเราอยู่นะ

เฮกเตอร์ : แต่ถ้ากฎหมายไม่ยุติธรรมดังเช่นกรณีนี้ละ

แกรี : คุณก็ต้องเปลี่ยนแปลงกฎหมาย แต่มีใช้เปลี่ยนตามใจคุณนะ

เฮกเตอร์ : ฉันไม่สามารถคิดคำโต้เถียงได้แล้ว (การอภิปรายเริ่มเป็นไปตามแนวทางนี้ ในที่สุดด้วยเหตุที่มีผู้ใช้เหตุผลในชั้นที่ ๔ เป็นชั้นสูงสุด ครูจึงต้องอภิปรายแย้งโดยใช้ข้อโต้แย้งของชั้นที่ ๕ ครูกล่าวแย้งโดยใช้ข้อความที่เตรียมไว้ว่าควรปล่อยให้เด็กตาย เพราะว่าผู้ใช้เหตุผลชั้นที่ ๔ บอกว่าไม่ควรปล่อยให้เด็กตาย)

ครู : มีผู้อภิปรายว่า จะต้องพยายามทุกวิถีทางที่จะช่วยเหลือเด็ก เนื่องจากหมอมีหน้าที่ที่จะรักษาวีชีวิต ครูจะลองทำบทบาทของผู้แตกต่างว่า เหตุใดจึงควรปล่อยให้เด็กตาย ครูจะเพิ่มรายละเอียดของเรื่อง (ครูเพิ่มรายละเอียด เพื่อให้เป็นข้อมูลเบื้องต้นในการเสนอข้อโต้เถียงที่จะช่วยขยายพัฒนาการไปอีก ๑ ชั้น สิ่งนี้สำคัญ แม้ว่ารายละเอียดที่เพิ่มเข้าไปจะไม่ช่วยให้ผู้ใช้เหตุผลชั้นที่ ๔ เปลี่ยนความคิด) สมมติว่ากฎหมายกำหนดให้หมอพยายามที่จะช่วยชีวิตเด็ก แล้วสมมติต่อไปว่าโรงพยาบาลนี้มีเครื่องมือจำกัด ดังเช่นโรงพยาบาลอื่นๆ ในประเทศนี้ และการที่จะต้องช่วยเด็กคนนี้เพิ่มไปอีก ก็จะเป็นการเกินกำลังของโรงพยาบาล การรักษาเด็กทำให้ไม่ได้รักษาผู้ป่วยบางคน ซึ่งดูเหมือนว่าเป็นการลดโอกาสที่ผู้ป่วยเหล่านั้นจะรอดชีวิต ดังนั้นทางที่ดีที่สุดก็คือ ปล่อยให้เด็กตายไปเอง แม้ว่าจะเป็นกรณีกฎหมาย วิธีนี้ทำให้หมอสามารถให้การรักษาผู้อื่นซึ่งอาจจะมีโอกาสรอดมากกว่า แม้ว่ากฎหมายจะระบุว่า อย่างน้อยที่สุดแพทย์ต้องให้การรักษาน้ำ แต่ครูเห็นว่าในสถานการณ์อย่างนี้ไม่จำเป็นต้องให้การรักษาเด็กคนนี้ มีใครนะที่ได้พูดว่าควรช่วยชีวิตเด็ก แล้วขณะนี้ยังเห็นว่าการช่วยชีวิตเป็นหนทางที่ดีที่สุด (ครูย้ำให้แน่ใจว่าผู้ใช้เหตุผลชั้นที่ ๔ ไม่เปลี่ยนความคิด แต่ถ้าเขาเปลี่ยนความคิดครูจะต้องขยายข้อโต้แย้งที่ครูได้พูดไปแล้ว)

แกรี : กฎหมายกำหนดว่า อย่างน้อยที่สุดหมอจะต้องเอาใจใส่รักษาคนไข้ทุกคน แม้ว่าการกระทำเช่นนี้อาจทำให้คนไข้บางคนเดือดร้อน

ครู : ลองสมมติว่าเหตุการณ์เป็นอย่างนี้เพื่อประโยชน์ในการอภิปรายของเรา

โรเบิร์ต : หมอควรจะใช้ความพยายามในการช่วยเหลือเด็ก มิฉะนั้นเขาจะถูกไล่ออกจากงาน (โรเบิร์ตได้ตั้งปัญหาโดยใช้เหตุผลชั้นที่ ๒ แสดงความเห็นด้วยกับผู้ใช้เหตุผลในชั้นที่ ๔ ถึงตอนนี้จะเห็นว่าผู้ใช้เหตุผลในชั้นที่สูงหรือต่ำกว่า อาจแสดงความเห็นต่อคำถามที่มีได้ตั้งใจจะถามเขาอยู่บ้าง วิธีที่ดีที่สุดคือ จำกัดการอภิปรายให้

อยู่ในขั้นที่กำลังอภิปรายอยู่ การกระทำเช่นนี้อาจจะเป็นการทำให้ผู้ร่วมกลุ่มอื่นๆ รู้สึกท้อใจ สำหรับกรณีนี้ ครูอาจพูดดังนี้ “เรากำลังพูดกันว่าหมอมิเหตุผลเพียงพอหรือไม่ที่จะฝ่าฝืนกฎหมาย เพื่อช่วยชีวิตคน โรเบิร์ต เธอกำลังจะพูดถึงจุดนี้ ทำไมเธอไม่พูดต่อล่ะ แต่ถ้าเธอไม่พูดต่อ เราจะหวนกลับมาพูดถึงความคิดเห็นของเธอทีหลังจะดีไหม”)

(การขัดจังหวะนี้มีผลต่อการอภิปรายในระยะต่อไป สมาชิกในกลุ่มจะได้อธิบายครูชี้ว่าประเด็นของการสนทนาที่ผ่านมาไม่ชัดเจน อย่างไรก็ตาม การที่จะทำเช่นนี้ไม่ง่ายนัก และขณะนี้สมาชิกก็ได้พูดนอกประเด็นไปแล้ว ในกรณีนี้ครูจะต้องไม่ผ่านประเด็นของนักเรียนในทันทีทันใด และถ้าครูบอกนักเรียนว่าจะพูดถึงเรื่องนั้นทีหลังครูก็ต้องปฏิบัติตามนั้น)

- แกรี : ผมยังคิดว่าเขาควรพยายามช่วยชีวิตเด็ก (ผู้ใช้เหตุผลขั้นที่ ๔ ทุกคนเห็นด้วยกับคำพูดของแกรี)
- ครู : เธอได้พูดมาก่อนหน้านี้แล้วว่ากฎหมายมีไว้เพื่อคุ้มครองคน แต่ในที่นี้รู้สึกว่าการกฎหมายมิได้ทำหน้าที่ดีนัก เพราะมันอาจต้องทำให้คนเสียชีวิต
- ใจดี : ครับ แต่ตามที่เราได้พูดไว้แล้วว่าเราไม่สามารถฝ่าฝืนกฎหมายได้ตามที่เราต้องการ
- ครู : ทุกครั้งหรือเปล่า
- ใจดี : อะไรนะครับ
- ครู : ที่เธอพูดถึงจะต้องทำ “ทุกครั้ง” หรือเปล่า
- ใจดี : อาจารย์หมายถึงอะไรครับ
- ครู : ตามตัวอย่างนี้ดูเหมือนว่ากฎหมายจะมีได้ปกป้องสิทธิของมนุษย์ดังจุดมุ่งหมายที่ตั้งไว้ อาจจะมีบางคนโต้แย้งว่า เราจะปฏิบัติตามกฎหมายก็ต่อเมื่อกฎหมายได้ทำหน้าที่ตามจุดมุ่งหมายที่ตั้งไว้ ตัวอย่างเช่น เรามีกฎหมายเกี่ยวกับการจราจร แต่เมื่อถึงคราวจำเป็นต้องรีบพาผู้ป่วยไปโรงพยาบาลเพื่อช่วยชีวิตเขา เลยจำเป็นต้องฝ่าฝืนกฎหมาย เธอคิดว่าการฝ่าฝืนกฎหมายเช่นนี้จะยังถูกต้องอยู่ไหม (ครูยกตัวอย่างซึ่งเห็นได้ชัดว่าติดอยู่กับเหตุผลขั้นที่ ๔ จะก่อให้เกิดผลอันไม่เป็นที่น่าพอใจ) สถานการณ์ที่เกิดขึ้นกับหมอมิดูเหมือนจะทำงานเองเดียวกันคือ กฎหมายมิได้เป็นไปดังจุดมุ่งหมายที่ตั้งไว้คือ การปกป้องชีวิต ดังนั้นจึงเป็นการสมควรที่ใครสักคนจะละเมิดกฎหมาย
- แกรี : แต่มิได้หมายความว่าเราจะละเมิดกฎหมายเมื่อไรก็ได้ ใครจะตัดสินได้ว่าเมื่อใดควรหรือไม่ควรปฏิบัติตามกฎหมาย ผมเห็นด้วยกับใจดี

- ครู : เราต้องปฏิบัติตามกฎหมายตลอดเวลา เพราะมันปกป้องสิทธิของมนุษย์ เราจะละเมิดกฎหมายหากมันเป็นปฏิบัติต่อบุคคล การออกกฎหมายต้องมีหลักซึ่งเป็นฐานรองรับ เช่น หลักที่ว่าจะต้องช่วยชีวิตมนุษย์ หรือต้องปกป้องชีวิต แต่กฎหมายมักไม่สมบูรณ์แบบ เพราะในบางครั้งมันก็ได้ทำหน้าที่ตามที่มุ่งหมายกรณีเช่นนี้เราจะฝ่าฝืนกฎหมาย
- เกริ : แต่ถ้าหากหมอไม่จำเป็นต้องปฏิบัติตามกฎหมาย เขามีเหตุผลสมควรที่จะทำตามอะไรก็ได้ ผมพอจะเข้าใจคำพูดของอาจารย์ที่ว่า บางทีกฎหมายก็ใช้ไม่ได้ แต่เราก็จำเป็นต้องเสียสละ ดังนั้นเราจึงไม่สามารถทำตามใจตนเอง
- ครู : ถ้าหมอต้องปฏิบัติตามหลักทางจริยธรรม เขาจะต้องไม่ทำอะไรตามใจตนเอง เขาจะต้องทำตามนั้น เป็นการดีที่การกระทำตามหลักทางจริยธรรมมักจะพ้องกันกับกฎหมาย แต่ก็ไม่เสมอไป
- ใจดี : นั่นแหละที่จะเกิดผลเสียแก่สังคม
- ครู : ครูมีความเห็นตรงกันข้ามกับเธอว่า ทุกคนในสังคมจะพากันกระทำการนอก luân นอกทาง ถ้าเขาทำตามหลักทางจริยธรรม แต่จะมีการออกนอก luân นอกทางยิ่งกว่านั้น ถ้าเขาได้แต่หลบหลีกทำตามกฎหมาย แม้ว่าการปฏิบัติตามกฎหมายจะเป็นการละเมิดสิทธิพื้นฐานของบุคคลก็ตาม

ยุติการอภิปราย

ครูดำเนินการอภิปรายต่อไป ๒ - ๓ นาที ดังที่ได้กระทำมา เช่น หยิบยกกรณีขัดแย้งซึ่งผู้ใช้เหตุผลชั้นที่ ๕ สามารถตอบได้แต่ผู้ใช้เหตุผลชั้นที่ ๔ ตอบไม่ได้ (เช่น จะทำอย่างไรถ้ากฎหมาย ๒ อย่างขัดแย้งกัน) และถามคำถามซึ่งผู้ใช้เหตุผลชั้นที่ ๔ ตอบได้ยาก เมื่อดำเนินการอภิปรายไปตามนี้ ก็จะวกมาหาคำพูดของโรเบิร์ต ชันสุดท้าย ครูถามนักเรียนว่ามีข้อวิจารณ์หรือความเห็นเพิ่มเติมหรือไม่ หรือนักเรียนคนใดไม่เห็นด้วยกับการอภิปรายหลังจากนั้นกลุ่มจะสามารถผ่านไปทำกิจกรรมต่อไปได้ โดยครูเสนอกรณีขัดแย้ง และให้นักเรียนออกความเห็นอย่างย่อๆ การถกเถียงเกี่ยวกับกรณีขัดแย้งที่ครูหยิบยกมาใหม่นี้ไม่จำเป็นต้องทำเต็มรูปแบบ เป้าหมายในการอภิปรายกรณีหลังนี้ เพียงแต่ต้องการให้มีสิ่งจูงใจให้นักเรียนคิด

ก่อนจะจบตัวอย่างนี้ อยากจะกล่าวถึงการอภิปรายที่ได้ดำเนินมาแล้ว ว่าเป็นการอภิปรายที่มีระบบระเบียบ กล่าวคือ นักเรียนได้แสดงความคิดเห็นโดยตรงภายในขอบเขต และครูได้นำการอภิปรายให้นักเรียนเกิดพัฒนาการอย่างมีระบบ เราจะเห็นการอภิปรายที่ไม่

ค่อยมีระบบได้บ่อยๆ โดยเฉพาะการอภิปรายครั้งแรกๆ และกับครูที่เพิ่งจะเริ่มจัดกิจกรรม การพยายามรักษาระเบียบในการอภิปรายเป็นสิ่งที่ดี แต่บางครั้งก็เป็นการยากที่จะทำเช่นนั้น โดยเฉพาะในกรณีที่ครูต้องการหลีกเลี่ยงที่จะครอบงำนักเรียน และหลีกเลี่ยงการทำบทบาทแทนนักเรียน อย่างไรก็ตาม แม้ว่าการอภิปรายจะมีได้เป็นระบบดังเครื่องจักร ก็ยังนับว่าเป็นประโยชน์ต่อนักเรียน ครูจะต้องอดทนต่อความไม่แน่นอนและความยุ่งเหยิงบางอย่าง โดยเฉพาะในช่วงแรกๆ ของการจัดกิจกรรม

การสอนนักเรียนประถมศึกษาตามวิธีของโคลเบอร์กและแบลิตต์

การอภิปรายของนักเรียนระดับนี้จะแตกต่างกับวัยรุ่นและผู้ใหญ่น้อย อย่างไรก็ตาม เนื่องจากเทคนิคต่างๆ มีความซับซ้อนกัน ตัวอย่างต่อไปนี้จึงตัดทอนบทสนทนาและบทวิจารณ์ของผู้แต่งเพื่อประหยัดเนื้อที่ ส่วนใดที่ไม่เกี่ยวกับการสอนก็จะตัดออกเช่นกัน

ด้วยเหตุที่ชั้นเรียนเป็นเด็กเล็ก ตัวอย่างนี้จึงแตกต่างจากตัวอย่างที่แล้วคือ เป็นการอภิปรายที่ไม่ได้เตรียมการ และเป็นไปตามธรรมชาติ กิจกรรมใช้กับนักเรียนทั้งชั้น ไม่เป็นกลุ่มที่เป็นแบบแผน

สถานการณ์ที่จะนำไปสู่การอภิปราย

ในชั้นเรียนเกรด ๕ ซึ่งมี มร.เกลน วูด เป็นครูประจำชั้น ประกอบด้วยนักเรียน ๑๔ คน เวลานั้นเป็นช่วงต้นของภาคเรียนประมาณสัปดาห์ที่ ๕ ครูใหญ่มาที่ห้องเรียนเพื่อพาเด็กคนหนึ่งในห้องนั้นกลับบ้าน เนื่องจากบิดาของเขาไม่ทำตามระเบียบทางด้านอนามัยของรัฐที่มีไว้เกี่ยวกับเด็ก ครูใหญ่ได้บอกเด็กนั้นเป็นการส่วนตัวว่าจะอะไรเกิดขึ้น เด็กน้ำตาคลอ बै ครูใหญ่ได้พาเด็กออกไปจากห้องเรียนที่เงียบงันนั้นเพื่อพากลับบ้าน นักเรียนที่เหลือในห้องจึงถามมร.วูด ซึ่งเป็นครูว่าอะไรเกิดขึ้น เช่น ถามว่าเหตุใดเจมส์จึงต้องกลับบ้าน ครูจึงบอกว่าเรื่องที่เกิดขึ้นไม่ได้เกิดจากการกระทำของเจมส์โดยตรง เขามีได้ทำผิดอะไร ครูอธิบายว่าพ่อของเจมส์ได้เพิกเฉยต่อข้อบังคับของรัฐ และรัฐได้ตรวจสอบความผิดนี้ รัฐจึงไม่สามารถอนุญาตให้เจมส์มาเรียนได้ เมื่อครูอธิบายแล้ว เด็กๆ ต่างก็หัวเสีย และตั้งคำถามมากมาย เช่น ถามว่ากฎหมายมีไว้ทำไม เหตุใดเจมส์จึงต้องลำบากเพราะการทำผิดของบิดา เหตุใดเขาจึงต้องกลับบ้านและอื่นๆ เด็กบางคนก็ออกความเห็นต่อคำถามของเพื่อน ซึ่งทำให้เกิดการโต้เถียงกันโดยมิได้ตั้งใจ ครูรู้ได้ว่าประเด็นที่ถกเถียงกันมีความสำคัญ และรู้ว่าเด็กมีความสับสนมาก จึงตัดสินใจจัดอภิปรายในประเด็นกฎหมาย บทบาท และความรับผิดชอบต่อผู้อื่น

ในสถานการณ์เช่นนี้ ครูไม่ต้องระบุชื่อบุคคลหรือสถานการณ์ที่เกี่ยวข้องในเรื่องจะเป็นการดีที่สุด เหตุผลประการแรกคือ จะเป็นการละเมิดสิทธิส่วนบุคคล ประการที่สอง การอภิปรายจะมุ่งที่บุคลิกภาพของผู้เกี่ยวข้องมากกว่าประเด็นที่ต้องการ จะเป็นการดีกว่าจะไม่มีการวิพากษ์วิจารณ์ต่างๆ เช่น การกระทำของบิดามารดาของเด็ก หรือการบริหารของโรงเรียน การสอนจริยธรรมควรมุ่งที่ประเด็นทางจริยธรรม มิใช่ตัวบุคคล อย่างไรก็ตาม เป็นการไม่ยุติธรรมนักที่จะหลีกเลี่ยงการกล่าวถึงสิ่งที่นักเรียนเกี่ยวข้องโดยตรงในขณะนั้น ดังนั้น มรวูด จึงคิดกรณีขัดแย้งทางจริยธรรมโดยมิได้เตรียมมาก่อน โดยหลีกเลี่ยงการระบุถึงบุคคลที่มีตัวตนจริงๆ ในเรื่องของเจมส์ แต่ก็ยังคงรักษาประเด็นไว้ สถานการณ์สมมติที่คิดขึ้นจะกล่าวถึงผู้อื่นในโรงเรียนอื่น (พึงสังเกตว่า ในสถานการณ์อื่นที่เด็กไม่ค่อยเกี่ยวข้องหรือไม่ใช่เหตุการณ์ที่เพิ่งเกิดขึ้น เช่น เหตุการณ์ทางประวัติศาสตร์ และการเมือง การที่จะวิพากษ์วิจารณ์บุคคลหรือการตัดสินใจของเขาก็อาจทำได้)

ขั้นตอนที่ ๑ : การจัดกลุ่ม

การอภิปรายครั้งนี้เกิดจากเหตุการณ์ที่เป็นไปเอง และเป็นกิจกรรมของนักเรียนทั้งชั้น นักเรียนทั้งหมดมี ๑๘ คน ไม่ได้แบ่งกลุ่มตามชั้นของพัฒนาการ ดังนั้นกลุ่มจะใหญ่กว่าขนาดที่ต้องการ และการแบ่งชั้นของพัฒนาการจะไม่ชัดเจน ลักษณะนี้ทำให้ครูต้องลำบากจากการที่ครูได้สอนและถกเถียงกับนักเรียนในชั้นนี้มาแล้ว ครูประมาณเอาว่านักเรียนในชั้นจะมีพัฒนาการในชั้น ๑, ๒ และ ๓ เป็นส่วนใหญ่โดยมีสัดส่วน ๔ : ๑๐ : ๔ การประมาณนี้เป็นการคิดไว้ล่วงหน้า จึงไม่ต้องการทดสอบนักเรียนอย่างมีแบบแผน อย่างไรก็ตาม การประมาณช่วยให้ครูมีเวลาเพียงพอที่จะเตรียมกรณีขัดแย้งและข้อมูลเพิ่มเติมหากจำเป็น ตลอดจนคาดหมายข้อโต้แย้งที่ครูจะช่วยอภิปรายด้วย

ขั้นตอนที่ ๒ : เลือกสถานการณ์ขัดแย้ง

กรณีขัดแย้งที่จะนำมาอภิปรายเป็นการย้ายกรณีของเจมส์ ดังนั้นเพื่อให้ประเด็นห่างออกไปจากเรื่องส่วนตัว ครูจึงเปลี่ยนชื่อ เพศของตัวละคร สถานที่ และรายละเอียดต่างๆ ด้วย แม้ว่าประเด็นต่างๆ ยังคงเหมือนเดิม

การที่กรณีขัดแย้งเกิดขึ้นเอง จะต้องสร้างเรื่องให้น่าสนใจและเกี่ยวข้องกับนักเรียนเป็นเรื่องจริง และเป็นกรณีขัดแย้งของนักเรียน กรณีขัดแย้งจะเปิดกว้างไว้ เพื่อที่จะเพิ่มรายละเอียดต่างๆ ที่จะเป็นได้ ต่อไปนี้เป็นตัวอย่างที่ มรวูด เล่าให้เด็กฟัง

มิส.เครนส์ และกฎหมายวัคซีน

มิส.เครนส์ เป็นครูใหญ่โรงเรียนบราวเลย์ (Brawley) ในรัฐนี้เด็กทุกคนต้องไปตรวจโรคและฉีดวัคซีนป้องกันโรคบางชนิด เช่น โปลิโอ ก่อนที่จะเข้าโรงเรียน โดยทั่วไปพ่อแม่ของเด็กจะจัดให้เด็กฉีดวัคซีนโดยไม่มีปัญหา แต่ในปีนี้ครอบครัวของเด็กหญิงคนหนึ่งชื่อ จินนี่ มิได้ทำตามข้อตกลงนี้ เมื่อมีการตรวจบันทึกเกี่ยวกับเรื่องนี้ มิส.เครนส์จึงได้เห็นปัญหานี้ เธอได้ส่งตัวจินนีกลับบ้าน พร้อมทั้งส่งหนังสือของโรงเรียนถึงบิดามารดาของเธอเพื่อให้พาจินนี่ไปตรวจและฉีดวัคซีน แล้วจึงจะมาโรงเรียนได้ มิส.เครนส์อธิบายไปในหนังสือว่า เรื่องนี้เป็นเรื่องสำคัญระดับรัฐ และกฎหมายเกี่ยวกับการฉีดวัคซีนมีไว้เพื่อป้องกันการแพร่เชื้อในเด็ก ๆ เธอเองไม่ต้องการให้จินนีอยู่บ้าน เพราะจินนี่จะต้องชะงักการเรียนในช่วงสำคัญ ๆ เธอหวังว่าพ่อแม่จะเข้าใจ และจัดการตามที่รัฐต้องการอย่างรีบด่วน เพื่อที่จินนี่จะได้มาโรงเรียนได้

หลายสัปดาห์ผ่านไป จินนียังไม่มาโรงเรียน ครูใหญ่จึงโทรศัพท์ไปหาบิดามารดาของเธอ เพื่อกระตุ้นให้พวกเขาได้ทำตามกฎหมาย พร้อมทั้งชี้แจงว่าจินนี่ก็ต้องมาโรงเรียนตามกฎหมายด้วย หากพ่อแม่ไม่ดำเนินการในเรื่องนี้ก็จะมีผลฟ้องร้อง ทุกคนต้องการหลีกเลี่ยงเหตุการณ์เช่นนี้ ต่อมาจินนีย่อมมาโรงเรียน เพื่อน ๆ และครูต่างก็ต้อนรับเธออย่างอบอุ่น ครูอธิบายว่าเธอต้องทำงานต่าง ๆ ให้เสร็จ และเธอยังเรียนเรื่องที่สำคัญ ๆ ไม่ทันเพื่อนครูและเพื่อน ๆ จะช่วยให้เธอเรียนได้ทัน จินนี่มีความสุขที่ได้มาโรงเรียน แต่อย่างไรก็ตามพ่อแม่ก็มีได้พาเธอไปตรวจและฉีดวัคซีน มิส.เครนส์จึงไปหาครู และจินนีอย่างไม่ค่อยเต็มใจนัก แล้วบอกครูว่าต้องให้จินนีกลับบ้านอีก จินนียิ่งร้องไห้ และเด็กอื่นๆ ต่างก็หัวเสีย และถามครูว่าทำไมจินนี่จึงต้องกลับบ้าน ครูและมิส.เครนส์กังวลใจอย่างมากทั้งในด้านการเรียนและด้านพัฒนาการทางอารมณ์ของเธอ (เธอเรียนไม่ทันเพื่อนอยู่มาก และการที่เธอไม่มาโรงเรียนอีกก็จะเท่ากับเสียเวลาไปทั้งปี)

มิส.เครนส์รู้สึกว่าคุณครูต้องเผชิญกับปัญหาขัดแย้งจริง ๆ เสียแล้ว ในแง่หนึ่งกฎหมายได้กำหนดไว้ชัดเจนว่า เพื่อปกป้องเด็กทุกคน จะต้องฟ้องร้องพ่อแม่ของจินนี่ แต่การฟ้องร้องจะกินเวลามาก ในช่วงนี้ผู้ที่จะต้องทรมานใจที่สุดคือจินนี่ เธออาจจะไม่มีโอกาสเรียนทันเพื่อนเลย

แต่อีกแง่หนึ่ง มิส.เครนส์สามารถมีมติเจตต๋อข้อกำหนดของกฎหมาย และยอมให้จินนี่มาโรงเรียนได้ เพราะไม่มีอะไรในตัวเธอที่แสดงให้เห็นว่าเจ็บป่วย จินนี่สามารถเรียนไปเรื่อย ๆ ขณะที่ มิส.เครนส์และคนอื่นๆ พยายามชักชวนพ่อแม่ของเธอให้ปฏิบัติตามกฎหมาย

คำถาม : มิส.เครนส์ควรทำอย่างไร เธอควรปฏิบัติตามกฎหมายหรือยอมให้จินนี่มาโรงเรียนเพราะเหตุใด

เมื่อสถานการณ์เกิดขึ้นเองเช่นนี้ ครูจะไม่มีเวลามากนักที่จะเตรียมเด็กในการอภิปราย อย่างไรก็ตาม เมื่อได้ปฏิบัติบ่อยๆ ครูจะเริ่มเกิดความชำนาญ สิ่งที่สำคัญจะต้องเตรียมในช่วงนี้ก็คือ การคาดหมายปฏิกิริยาของนักเรียนที่ใช้เหตุผลในแต่ละชั้นที่มีต่อเรื่องราวที่ครูเล่า และการเตรียมรายละเอียดเพิ่มเติมเพื่อที่จะช่วยให้เกิดผล ๒ อย่างคือ ๑) สร้างความขัดแย้งในการตัดสินใจระหว่างผู้ที่ใช้เหตุผลคนละชั้น ๒) ให้มีการร่วมอภิปรายระหว่างผู้ที่ใช้เหตุผลคนละชั้น

กรณีขัดแย้งที่เจาะจงเช่นนี้กระตุ้นให้ต้องนึกถึงประเด็นทางจริยธรรม เรื่องบทบาทที่เกี่ยวข้องกันระหว่างบุคคลและความผาสุกของผู้อื่น ประเด็นกฎหมายและอำนาจหรือการปกครอง ควรระลึกไว้ว่า นักเรียนที่ใช้เหตุผลในแต่ละชั้นอาจจะตัดสินใจและเลือกการกระทำอย่างหนึ่งที่เหมือนกัน หรือตรงกันข้ามกันก็ได้ อย่างไรก็ตาม เหตุผลที่ยกมาสนับสนุนจะบอกระดับพัฒนาการได้ ดังนั้น เราสามารถคาดได้ว่าผู้ที่ใช้เหตุผลชั้นที่ ๑ จะตอบในทำนองว่า การกระทำนั้นๆ จะถูกจับหรือถูกลงโทษ หรือมอบอำนาจในการตัดสินใจให้แก่รัฐ หรือยอมรับกฎหมายอย่างหนักแน่น เช่น ตอบว่า มิส.เควินส์ไม่ควรเข้าไปยุ่งกับเรื่องนี้ เพราะเธออาจจะถูกจับฐานไม่ใช้กฎหมายบังคับเงินนี้ หรือมิส.เควินส์จะต้องถูกลงโทษ หรือพ่อแม่ของเงินนี้จะต้องถูกลงโทษเพราะไม่ทำตามกฎหมาย รัฐรู้ว่าจะทำอย่างไรจึงจะดีที่สุด และเมื่อมีกฎหมายเราจะต้องเชื่อฟัง ส่วนนักเรียนที่ใช้เหตุผลชั้นที่ ๒ จะได้ว่า มิส.เควินส์ควรเอาใจใส่ความผาสุกของเงินนี้ด้วย (ในเหตุการณ์ที่เห็นได้ชัดและเพิ่งเกิดขึ้น มิใช่ตามที่เกิดขึ้นทั่วๆ ไป เช่น การตระหนักถึงความผาสุกของสังคม) อีกคำตอบหนึ่งคือ มิส.เควินส์ควรเชื่อฟังกฎหมาย มิฉะนั้นคนอื่น ๆ จะคิดว่าพวกเขาสามารถฝ่าฝืนเมื่อไหร่ก็ได้ ถ้าผู้คนไม่ทำตามกฎหมาย เราจะมีกฎหมายไว้ทำไม (ผู้อ่านจะต้องไม่สับสนระหว่างเหตุผลชั้นที่ ๒ และชั้นที่ ๔ เรื่องเกี่ยวกับกฎหมายและอำนาจ ผู้ใช้เหตุผลชั้นที่ ๔ จะบอกว่าควรมีกฎหมายไว้เพื่อรักษาระเบียบของสังคม แต่ผู้ใช้เหตุผลชั้นที่ ๒ จะไม่มีทัศนคติทางสังคมในแง่นี้ แต่จะเอาใจใส่ถึงผลที่เห็นได้อย่างจริงจังของการเชื่อฟังหรือไม่เชื่อฟังกฎหมาย) จะเห็นว่าผู้ใช้เหตุผลในชั้นที่ ๓ ได้แสดงถึงความห่วงใยในชะตากรรมของเงินนี้ โดยเฉพาะอย่างยิ่งต่อผลอันไม่เป็นที่ปรารถนาที่เกิดจากการขาดเรียนพร้อมๆ กันนี้ ผู้ใช้เหตุผลในชั้นที่ ๓ อาจจะโต้แย้งว่า ผู้มีอำนาจจะเป็นผู้รู้ดีว่าอะไรดีที่สุด การที่เขาพยายามให้มีกฎหมายเป็นสิ่งที่ดี ดังนั้นจึงควรปฏิบัติตามกฎหมายจะมีข้อได้เปรียบเช่นนี้มากมาย แต่จะมีเหมือนกับที่คาดไว้ ผู้อ่านจะหาอ่านคำตอบที่คาดไว้ได้จากคู่มือการให้คะแนนของโคลเบอร์ก

เมื่อได้คาดหมายคำตอบของนักเรียนแล้ว ครูจะต้องรีบเตรียมการอภิปรายด้าน (ในกรณีที่ผู้ใช้เหตุผลชั้นสูงกว่านั้นไม่พูด) ในการอภิปรายที่เป็นไปเองเช่นนี้ ครูจะต้องคิดอย่าง

รวดเร็ว เช่น ถ้าผู้ใช้เหตุผลชั้นที่ ๑ อภิปรายว่า “เป็นเรื่องของกฎหมาย เราจะต้องเชื่อฟังรัฐรู้เรื่องนี้ดีที่สุด” เป็นต้น ครูอาจจะค้าน (ในนามผู้ใช้เหตุผลชั้นที่ ๒) ตามเหตุผลชั้นที่ ๒ ที่เกี่ยวกับการมุ่งผลทางวัตถุที่เงินจะได้รับ “รัฐออกกฎหมายเพื่อที่จะปกป้องเด็ก ๆ ทุกคนไม่ให้ติดโรคติดต่อจากเด็กที่เป็นโรค กฎหมายนี้ดีแล้ว เป็นตัวอย่างการกระทำที่ดีที่สุด แต่สำหรับเงินที่น่าสงสัยสารละ กฎหมายมิได้ทำเพื่อเธอ เธอจะต้องเป็นทุกข์โดยไม่จำเป็น เงินนี้ยังมิได้ฝ่าฝืนกฎหมายใดๆ เลย กฎหมายมิได้ให้สิ่งที่ดีที่สุดแก่เธอเลย คุณอยากให้เหตุการณ์นี้เกิดขึ้นกับคุณหรือเปล่า” ในการโต้กับผู้ใช้เหตุผลในชั้นที่ ๒ ที่บอกว่า มิส.เครินส์จะต้องเชื่อฟังกฎหมาย เพื่อที่จะปกป้องตัวของเธอเอง ครูจะต้องหยิบยกประเด็นที่ว่าคนอื่น ๆ จะรู้สึกอย่างไรต่อมิส.เครินส์ หากเธอยอมให้ประโยชน์ส่วนตัวเหนือประโยชน์ของนักเรียน (เช่น ครูอาจจะพูดว่า “คิดดูซิว่า เงินหรือเด็กอื่น ๆ จะรู้สึกอย่างไรเมื่อพวกเขาว่าครูใหญ่ทำเพียงปกป้องตัวเองโดยมิได้ช่วยเหลือ เงินนี้เลย”) ส่วนการค้านผู้ใช้เหตุผลชั้นที่ ๓ ผู้ซึ่งมุ่งที่ผลทางนามธรรมที่จะเกิดขึ้นกับเงิน (เช่น ผลเสียทางอารมณ์ ความรู้สึกไม่ดี และความรู้สึกว่าตัวเองไม่มีความสำคัญ) ครูจะต้องพูดถึงความจำเป็นที่จะต้องให้กฎหมายคงอยู่ เพื่อที่จะรักษาความเรียบร้อยหรือความมั่นคงของสังคม (เช่น นักเรียนคิดว่าจะเกิดอะไรขึ้นถ้าปล่อยให้แต่ละคนตัดสินใจเองว่าจะทำหรือไม่ทำตามกฎหมายใด เพราะการทำตามกฎหมายอาจจะทำร้ายความรู้สึกของคนบางคน แต่ในระยะยาว คนจำนวนมากนั้นเสียความรู้สึกหากมีการฝ่าฝืนกฎหมาย ถ้าทุกคนไม่นับถือกฎหมาย เป้าหมายที่จะปกป้องสุขภาพของทุกคนจะบรรลุหรือไม่) ผู้ใช้เหตุผลชั้นที่ ๓ อาจจะโต้แย้งว่าเจตนาที่อยู่เบื้องหลังการออกกฎหมายนั้นดี ผู้มีอำนาจรู้ดีว่าอะไรถูกต้องที่สุด ดังนั้นประชาชนต้องเชื่อฟัง กรณีนี้ครูโต้แย้งว่าเจตนาดีอาจจะมิได้หมายความว่ากฎหมายนั้นดี การใช้วิจารณญาณที่ดีมีน้ำหนักกว่า (เช่น ผู้ออกกฎหมายได้ออกกฎหมายที่ดีใจจะให้ทำดีหรือปกป้องพลเมือง แต่กระบวนการของกฎหมายอาจทำร้ายคนบางคนอย่างไม่ได้ตั้งใจก็ได้ ในบางครั้งกฎหมายจึงไม่เป็นธรรม และส่งผลที่คาดไม่ถึง ดังนั้นกฎหมายเช่นนี้เป็นที่น่าเชื่อฟังหรือไม่ หาก มิส.เครินส์เชื่ออย่างแข็งขันว่ากฎหมายมิได้ปกป้องเงิน เธอไม่ควรฝ่าฝืนมันหรือ)

ขั้นตอนที่ ๓ : จัดรูปแบบการอภิปรายที่เหมาะสม

คำอธิบายเกี่ยวกับขั้นตอนนี้ได้กล่าวไว้ในบทก่อนๆ แล้ว คงจะเพียงพอที่จะชี้ให้เห็นว่าจะจัดรูปแบบของการอภิปรายให้เหมาะสมได้อย่างไร ครั้งนี้ครูเพียงแต่ตรวจสอบว่า ได้มีการอธิบายเหตุผลในการจัดกิจกรรมแก่นักเรียนแล้ว ดังนั้นจึงเพียงแค่เตือนความทรงจำเกี่ยวกับการปฏิบัติดังที่เคยได้ทำมาแล้ว

มร.วูด : นักเรียนทุกคน รู้สึกว่าพวกเขาสงสัยหรือสับสนในเรื่องที่เกิดขึ้นกับเจมส์ บางทีเราอาจจะลองคุยกันถึงเรื่องที่เกิดขึ้นเล็กน้อย แน่่อน สิ่งที่เกิดขึ้นเป็นเรื่องส่วนตัวของเจมส์และครอบครัวของเขา ไม่ใช่เรื่องของเรา ดังนั้นเราจะไม่พูดว่าเจมส์ พ่อแม่ของเขา หรือครูใหญ่ของเราว่าควรหรือไม่ควรทำอะไร แต่โดยเหตุที่เรื่องนี้อาจเกิดขึ้นกับเราก็ได้ เราจึงควรพิจารณาเรื่องนี้แบบทั่วๆ ไป เช่น บางทีกฎหมายหรือระเบียบอาจกำหนดให้เรากระทำในสิ่งที่เราไม่ต้องการจะทำ หรือเราคิดว่าไม่ยุติธรรมหรือไม่ถูกต้อง สิ่งที่เกิดขึ้นกับเจมส์ไม่ใช่ความผิดของเขา และพวกเราทุกคนรู้สึกว่าเขาไม่ควรต้องไปจากโรงเรียน แต่จะด้วยเหตุผลใดเราก็ไม่ทราบ (และบางทีไม่ควรทราบ) พ่อแม่ของเขาได้เลือกที่จะไม่ปฏิบัติตามข้อกำหนดของรัฐ และตอนนี้ครูใหญ่ของเราถูกสั่งให้ดูว่าเจมส์ยังคงอยู่นอกโรงเรียนตามคำสั่งหรือไม่ (ข้อสังเกต : เหตุการณ์ที่เกิดขึ้นในกรณีนี้มีความชัดเจนพอแล้ว ถ้าเด็กต้องการเข้าใจชัดเจนยิ่งขึ้นก็ทำได้ แต่จะต้องไม่เป็นการทำลายสิทธิส่วนตัวของครอบครัวและตัวเด็ก ตลอดจนการปฏิบัติหน้าที่ของครูใหญ่)

ครูจะเล่าเรื่องที่คล้ายกันนี้ที่เกิดขึ้นในโรงเรียนอื่นใกล้ๆ กับเมืองของเรา เราจะพิจารณาเรื่องที่เกิดขึ้น แล้วแลกเปลี่ยนความคิดเห็นกัน ด้วยวิธีนี้เราจะได้เรียนรู้สิ่งต่างๆ ที่คนจะเผชิญเมื่อเกิดปัญหา และเช่นเดียวกับที่ผ่านมา ครูจะอยู่นอกวงอภิปรายเป็นส่วนใหญ่ แม้ว่าครูจะตั้งคำถามบ้างเพื่อให้นักเรียนคิดในแต่ละครั้ง จำไว้ว่าคำตอบของนักเรียนจะไม่ถือว่าถูกหรือผิด และจำไว้ว่าทุกคนมีสิทธิ์ที่จะออกความเห็น และควรจะฟังความคิดเห็นของผู้อื่นด้วย เราอาจจะไม่เห็นด้วยกับความคิดเห็นของคนอื่นๆ แต่จะต้องไม่ใช่ถ้อยคำในทำนองดูหมิ่นกัน

ขั้นตอนที่ ๔ : เริ่มต้นการอภิปราย

มร.วูดเล่าเรื่องให้นักเรียนฟัง พร้อมทั้งสรุปสิ่งที่เกิดขึ้น และตรวจสอบความเข้าใจของนักเรียนในเรื่องที่เล่า

มร.วูด : ตามสถานการณ์นี้ ฝ่ายของจีนนี่มิได้ทำตามข้อกำหนดของรัฐ ซึ่งยังผลให้จีนนี้ต้องหยุดเรียน ครูใหญ่จะต้องตัดสินใจจะจัดการกับเรื่องที่เกิดขึ้นอย่างไร กฎหมายสั่งให้เธอเป็นผู้ดูแลไม่ให้จีนนี้มาโรงเรียน แม้ว่าเธอจะรู้ดีว่าการกระทำเช่นนี้จะทำให้จีนนี้เสียการเรียน ซึ่งจะทำให้จีนนี้ไม่สามารถสอบผ่านไปได้ พ่อแม่ของ

จีนนี่อาจจะถูกฟ้องและบังคับให้ปฏิบัติตาม แต่การฟ้องจะกินเวลามาก เราจำเป็นต้องตัดสินใจว่า มีส.เครนส์ครูใหญ่ของโรงเรียนนั้นควรทำอะไร พวกเธอมีคำถามอะไรไหมหรือมีอะไรที่ฟังไม่เข้าใจ

(เจียบ)

เจเนต : หนูอยากทราบว่าจีนนี่เรียนอยู่ชั้นไหนคะ

มร.วูด : บางทีเรื่องนี้อาจจะไม่สำคัญนัก แต่ไม่เป็นไร จีนนี่เรียนอยู่ระดับ ๑ ที่ครูคิดว่าสำคัญต่อการพิจารณาของเราก็คือว่า ช่วงที่เรื่องนี้เกิดขึ้นเป็นช่วงเปิดภาคเรียนมาได้ไม่กี่สัปดาห์ (การบอกระดับชั้นของตัวละคร ครูอาจเลือกบอกระดับเดียวกันกับนักเรียนก็ได้ เพื่อให้เป็นอันหนึ่งอันเดียวกัน และเกี่ยวข้องกัน แต่ในกรณีนี้ มร.วูด ตัดสินใจว่าให้จีนนี่อยู่ชั้นอื่นจะดีกว่า เพื่อให้การขัดแย้งใกล้เคียงน้อยที่สุดกับกรณีของเจมส์)

(เจียบ)

มร.วูด : มีอะไรที่ครูจะต้องอธิบายอีกไหม ไม่มีใช่ไหม ถ้าอย่างนั้นเรามาเริ่มกันได้แล้ว ใครมีความเห็นอะไรบ้าง (ถึงจุดนี้มีข้อสังเกต ๒ ประการ ประการแรกคือ เป็นเพราะเหตุการณ์เพิ่งเกิดขึ้น มร.วูดจึงมั่นใจว่าเด็กสามารถเข้าใจ หากมีข้อสงสัยก็อาจจะขอร้องให้เด็กสัก ๑ - ๒ คนสรุปประเด็นสำคัญที่เกิดขึ้น แล้วครูจะสามารถวัดความเข้าใจของนักเรียน และอธิบายรายละเอียดเพิ่มเติมหากจำเป็น ประการที่ ๒ หากเป็นการอภิปรายที่เตรียมมาก่อน ควรพิมพ์เรื่องแจกให้นักเรียน เพื่อนักเรียนจะได้อ่านไปด้วยขณะที่ครูเล่าเรื่อง)

หลุยส์ : หนูคิดว่าครูใหญ่ควรอนุญาตให้จีนนี่มาโรงเรียน เหตุใดเธอจึงต้องรับกรรม มันไม่ยุติธรรม หนูไม่ต้องการถูกออกจากโรงเรียนด้วยเหตุที่ว่าพ่อแม่หนูไม่ยอมทำตามระเบียบโง่ ๆ นี้

มร.วูด : หลุยส์ เธอหมายความว่าครูใหญ่เพียงแต่ทำเฉยในสิ่งที่เกิดขึ้น และยอมให้จีนนี่มาโรงเรียนใช่ไหม (ครูถามเพื่อให้เข้าใจแจ่มแจ้งในเหตุผลของเธอ)

หลุยส์ : ค่ะ แล้วใครแคร์เรื่องนี้ รัฐไม่จำเป็นต้องรู้เรื่องนี้ก็ได้ (ครูเขียนบนกระดานคำว่า "วางเฉย ยอมให้จีนนี่มาโรงเรียน จีนนี่ไม่ควรถูกต้องรับกรรม" ความคิดของหลุยส์ คือ การคิดถึงผลตอบแทนที่เป็นรูปธรรมที่จะเกิดขึ้นกับจีนนี่ ความคิดนี้ดูเหมือนจะเป็นความคิดของผู้ใช้เหตุผลขั้นที่ ๒)

เบิร์ต : ผมไม่คิดว่าครูใหญ่ควรทำอย่างนั้น อะไรจะเกิดขึ้นถ้ามีคนรู้เรื่องนี้แล้วรายงานการกระทำของเธอต่อรัฐ เธอจะต้องยุ่งยากมาก เช่น ถูกปรับ หรือถูกยิง มัน

ไม่คุ้ม (ครูเขียนว่า “บังคับให้เชื่อฟังกฎหมาย มิฉะนั้นจะถูกจับหรือถูกลงโทษ” ความคิดของเบิร์ตเป็นการใช้เหตุผลขั้นที่ ๑ ในด้านที่คิดถึงการลงโทษอย่างเดียว)

เกริก : ถ้าอย่างนั้นครูใหญ่ควรทำอะไร เธอควรจะต้องทำอะไรสักอย่าง นอกจากนั้น เธอควรปฏิบัติต่อทุกคนเหมือนกันจึงจะยุติธรรม เหมือนกับการออกกฎหมายไม่ให้เด็ก ๆ ที่ติดเชื่อโรครมาโรงเรียน เพราะจะทำให้เด็กอื่นๆ ป่วย ถ้าครูใหญ่ไม่ให้เงินนี้ไปตรวจโรค เธอก็อาจจะเป็นการทำให้พวกเราป่วย ผมว่าไม่เป็นการยุติธรรมเลย ทุกคนเข้าใจแจ่มแจ้งในเรื่องนี้ เธอเองก็ควรเข้าใจเช่นกัน นี่คือการที่มาของกฎหมาย (มร.วูดเขียน “ปฏิบัติต่อทุกคนเหมือนกัน การปฏิบัติตามกฎหมายเป็นเหตุผลที่ดี” คำพูดของเกริกแสดงถึงการใช้เหตุผลในขั้นที่ ๓ คือ การเข้าใจเรื่องความยุติธรรมและเจตนาที่ดี)

วิกกี : แต่ที่จริงพ่อแม่ของเธอต่างหากที่ก่อเรื่อง เราจะต้องลงโทษพวกเขา ไม่ใช่ลงโทษจินนี่ผู้นำสาร ครูใหญ่ควรจะไปบอกให้ตำรวจมาจับพ่อแม่ของจินนี่ฐานฝ่าฝืนกฎหมาย แต่ควรให้เงินนี้มาโรงเรียน (มร.วูดเขียน “ลงโทษพ่อแม่ ไม่ใช่จินนี่ คำพูดของวิกกีอาจจะแสดงถึงเหตุผลขั้นที่ ๑ หรือ ๒ แต่เพื่อให้ถูกต้อง มร.วูดควรถามต่อ แต่ขณะนี้ในช่วงของการเขียนความคิดเห็น ครูจะต้องจำว่าจะถามภายหลัง)

เกริก : แต่ถ้าเธอมีโรคและนำมาติดคนอื่นล่ะ ครูใหญ่หรือครูของเธอควรพาเธอไปหาหมอ จะทำอะไรที่ผมว่าได้ไหมครับครู

ครู : ครูไม่คิดว่าจะทำอย่างนั้นได้ ตามกฎหมายเราไม่มีสิทธิ์พาเด็กไปหาหมอ หน้าที่นี้เป็นของพ่อแม่ของเธอ

จิม : ถ้าเช่นนั้นครูจะไปหาพ่อแม่ของจินนี่ได้หรือไม่ ผมหมายความว่าไปอธิบายสถานการณ์ให้พวกเขาฟัง และบอกพวกเขาว่าเหตุการณ์นี้ทำให้จินนี่ลำบากอย่างไร บางทีเราอาจจะได้ทราบสาเหตุใดพวกเขาจึงไม่พาจินนี่ไปหาหมอ เขาอาจจะไม่มีพยานะที่จะพาไป ไม่มีเงินจ่ายให้หมอ ถ้าเป็นอย่างนั้น ครูหรือเพื่อนๆ หรือสมาคมครู - ผู้ปกครอง หรือคนอื่นๆ อาจจะช่วยได้ และจินนี่ก็จะได้มาโรงเรียน ผมหมายความว่าเราไม่มีข้อมูลว่าเหตุใดพ่อแม่ของเธอจึงไม่ปฏิบัติตามกฎหมาย จะต้องมีการลักลอบไปหาข้อมูลนี้ (คนอื่น ๆ แสดงอาการเห็นด้วย)

แพม : หนูคิดว่าครูใหญ่น่าจะปฏิบัติตามกฎหมาย แม้ว่าเธอจะไม่เห็นด้วย หากเราได้แต่เฉยเมยไม่ทำตามกฎหมายเพราะเราไม่ชอบ เราจะมีกฎหมายไว้ทำไม แต่ละคนก็จะทำอย่างที่เขาอยากทำ และก็จะเกิดความเสียหายไปทั้งหมด ทุกๆ คน

จะทำให้ไม่ได้ (คำพูดของแพมดูเหมือนจะแสดงเหตุผลในขั้นที่ ๒ การเข้าใจประโยชน์ของกฎหมาย)

ครู : ที่เธอพูดถึงการช่วยเงินนี้เป็นความคิดที่ดีทีเดียว แต่ถ้ามันไม่เป็นดังที่ว่า และถ้าครูใหญ่ยังตัดสินใจไม่ได้ละ (การอภิปรายความมุ่งที่ประเด็นขัดแย้งที่นำมาเสนอเท่านั้น ครูไม่ควรปล่อยให้มีช่องโหว่ให้นักเรียนพูดออกนอกเรื่อง ซึ่งจะทำให้เสียงไปจากประเด็นที่กำลังอภิปรายอยู่)

บิลลี : ครับ เงินนี้อาจจะต้องลำบากเล็กน้อย แต่นี่แหละคือเจตนาของกฎหมายที่จะให้พ่อแม่ทำในสิ่งที่กฎหมายต้องการ แต่ถ้าไม่มีการลงโทษ จะไม่มีใครรู้สึกว่าตนเองจะต้องเคารพกฎหมาย ผมคิดว่าแพมพูดถูก ครูใหญ่ควรปฏิบัติตามกฎหมาย หากเงินนี้จะต้องลำบาก ก็เป็นความผิดของพ่อแม่ของเธอ พวกเขาควรรับผิดชอบเรื่องนี้ เราไม่อาจหนีบทกฎหมายมาได้แล้วเลือกว่าจะเลือกปฏิบัติตามกฎหมายใด (มร.วูดเขียน "เชื้อฟังกฎหมายเพื่อหลีกเลี่ยงการเห็นแก่ตัวและหลีกเลี่ยงความยุ่งเหยิง")

มร.วูด : เอาละ มีใครมีความเห็นอะไรอีกไหม (เจียบ) ที่นักเรียนออกความเห็นมาดีแล้ว ที่นี้ลองมาพิจารณาความคิดเห็นต่างๆ ที่แต่ละคนเสนอ ถึงตอนนี้ใครจะเสนอความคิดเห็นเพิ่มเติมอีกก็ได้ เราจะหยิบยกข้อสรุปที่ครูเขียนไว้มาพิจารณาว่าอะไรคือใจความสำคัญ และเราจะตัดสินใจว่าความคิดใดจะสามารถแก้ปัญหาได้อย่างดี เริ่มต้นจากตรงนั้นะ "บังคับให้เชื้อฟังกฎหมาย มิฉะนั้นจะถูกจับและถูกลงโทษ" มีนักเรียนกี่คนที่คิดว่าความคิดนี้ช่วยแก้ปัญหาได้ดี (มีผู้ยกมือ ๔ คน รวมทั้งเบิร์ต) ฟังสังเกตว่า มร.วูดได้เลือกแนวคิดซึ่งน่าจะใกล้เคียงเหตุผลขั้นที่ ๑ มากที่สุด เขาจะล้วงเอาความคิดของผู้เห็นด้วย และผู้ใช้เหตุผลเหนือขั้นนี้ขึ้นไป ๑ ขั้น เพื่อให้เกิดพัฒนาการอีก ๑ ขั้น ครูจะทำเช่นนี้ไปตลอดในการอภิปรายแต่ละขั้น แล้วปิดท้ายด้วยคำอภิปรายแบบทำลายความคิดของผู้มีเหตุผลขั้นที่ ๓ ภารกิจของครูจะง่ายขึ้นหากเลือกสถานการณ์ซึ่งนักเรียนผู้ใช้เหตุผลในขั้นที่ต่างกันแสดงความคิดเห็นไม่พ้องกัน) หลุยส์ ดูเหมือนว่าเธอจะมีความคิดเห็นที่ตรงกันข้ามว่าครูใหญ่ควรทำเฉยเสีย เธอเห็นว่าข้อสรุปของเบิร์ตเป็นอย่างดีไร

หลุยส์ : หนูไม่ทราบค่ะ (หัวเราะคิดคักอย่างตื่นเต้น ทำท่าขยุกขยิก ก้มมองที่โต๊ะ)

ครู : (คอยครุ่นนิ่ง) ดีแล้ว ลองคิดลึกลงไป (ควรจะมีการกระตุ้นให้เด็กมีส่วนร่วม แต่ไม่ใช่บังคับ หลุยส์ได้แสดงให้เห็นว่าเธอมีความเห็นต่อเรื่องที่เกิดขึ้น แต่อาจจะต้องการเวลาในการอภิปรายโต้แย้งกับผู้อื่น)

วิกเกิล : ผมไม่เห็นด้วยกับความคิดของเบิร์ต การที่คุณทำอย่างที่คุณคิดนั้นถูกต้องแล้ว แม้ว่าคุณจะถูกลงโทษ หรือคุณจะได้รับควมลำบาก ถ้ามันถูกต้อง มันก็ยอมถูกต้องอยู่วันยังค่ำ เช่น ถ้าเรามีเรื่องกันที่สนาม และคุณรู้ว่ามันผิด แต่ผู้เกี่ยวข้องบอกว่าถ้าคุณบอกเรื่องนี้ให้ครูรู้ เขาจะจัดการกับคุณ พวกนี้ตัวโต ปึกป็น ถ้าเราบอกครูเราจะต้องขวัญเสียอยู่ตลอดเวลา ผมคิดว่ามันไม่ยุติธรรม (วิกเกิลท้าทายเหตุผลในขั้นที่ ๑ ของเบิร์ต)

เบิร์ต : ผมไม่คิดอย่างนั้น แต่มันคนละเรื่องกันกับเรื่องที่เกิดขึ้นที่สนาม นี่มันเรื่องของผู้ใหญ่ เรื่องของพ่อแม่ ครูใหญ่ ตำรวจ และเป็นเรื่องมีสาระ ครูใหญ่จะต้องมีเรื่องกับนายจ้าง และแน่นอน พ่อของผมนี่ก็ต้องออกจากงาน ถ้าต่อต้านนายจ้าง เธอจะต้องทำตามคำสั่ง เข้าใจไหม ผม..... (เบิร์ตยืนยันตามความคิดของตัวเอง เขาจึงยังไม่เข้าใจเหตุผลที่ขัดแย้งกับตนขึ้นไปอีก ๑ ขั้น)

หลุยส์ : ไม่ ผมคิดว่าวิกเกิลพูดถูก เบิร์ต บางครั้งคุณก็จำเป็นต้องทำในสิ่งที่ถูกต้อง ครูใหญ่จะไม่ต้องถูกจำคุกเพราะเรื่องแค่นี้หรอก เธอเป็นถึงครูใหญ่ เธอสามารถพูดให้ใครๆ เข้าใจได้ ดังนั้นพวกเขาจะเห็นด้วยว่าฉันไม่ควรต้องลำบาก ฉันนี้ต้องลำบากจริงๆ เมื่อเกิดเรื่องนี้ การเรียนของเธอจะต้องตกต่ำ และไม่มีทางเรียนทันเพื่อน เธอจะต้องเรียนซ้ำชั้นอีกปีหนึ่ง และจะรู้สึกท้อแท้กลัวเมื่อมาโรงเรียน เธออาจจะโกรธพ่อแม่และไม่ทำอะไรเพื่อพ่อแม่อีก พ่อแม่ของเธอปล่อยปละละเลยเธอจริงๆ ผมโกรธคนพวกนี้ และอยากเล่นงานพวกนี้ ดังนั้นผมคิดว่าเธอควรมาโรงเรียนและปล่อยให้ตำรวจจัดการกับพ่อแม่ของเธอตั้งที่วิกเกิลพูด (หลุยส์ใช้เหตุผลในขั้นที่ ๒ ร่วมอภิปรายท้าทายเหตุผลขั้นที่ ๑ ต่อมา มีนักเรียนอื่นๆ ร่วมอภิปราย บางคนเห็นด้วยกับหลุยส์และวิกเกิล บางคนเห็นต่างออกไปจากความเห็นทั้งสอง)

ครู : ครูขอขัดจังหวะ เพื่อจะได้แน่ใจว่าครูเข้าใจถูกต้องตามที่เธอพูด เธอคิดว่าครูใหญ่ไม่จำเป็นต้องปฏิบัติตามกฎหมาย เพราะเธอไม่กลัวการลงโทษ ซึ่งหมายความว่าใครก็ตามที่สามารถลงโทษคนอื่น ๆ จะสามารถสร้างกฎหมายหรือทำสิ่งต่างๆ ตามที่พวกเขาต้องการได้ แม้สิ่งนั้นจะเกิดผลเสียแก่ผู้อื่น ไซ้ใหม่ (ครูพยายามที่จะทำให้ทุกคนเข้าใจว่าวิจารณ์ของผู้ใช้เหตุผลขั้นที่ ๑ นักเรียนในห้องที่มีทั้งที่พยักหน้าและที่พูดว่า "ใช่")

ครู : เบิร์ต เธอคิดอย่างไรต่อความเห็นของเพื่อนๆ (ครูพยายามเจาะจงถามความคิดเห็นที่ตรงกันข้ามกับเบิร์ตอีกครั้ง)

เบิร์ต : ผมยังไม่ได้นึกไปถึงเพียงนั้น แต่ผมก็ยังคิดว่าเราควรจะทำตามความคิดเห็นของคนที่สำคัญ เช่น ผู้ออกกฎหมาย ในกรณีนี้ผมไม่ทราบผมคิดว่าผมพอเดาได้ว่าอะไรไม่ถูก อย่างไรก็ตาม ผมไม่ทราบ (ดูเหมือนว่าเบิร์ตจะมองเห็นความไม่คงเส้นคงวาในความคิดของตน เขายังใช้ความคิดแบบผู้ใช้เหตุผลขั้นที่ ๑ แต่ก็เริ่มรู้สึกไม่สมดุล ดังนั้นครูจึงยังไม่คาดว่าจะมีการเปลี่ยนแปลงการใช้เหตุผลอย่างกะทันหัน การที่เบิร์ตก้าวหน้าไปขนาดนี้ก็นับว่าดีแล้ว)

แพม : หนูไม่คิดว่าความคิดของเบิร์ตจะผิดทั้งหมด ครูใหญ่คงต้องเชื่อฟังกฎหมาย แต่หนูคิดว่าคนละอย่างกับเบิร์ต คือไม่คิดว่าตัวเองจะต้องกลัวการลงโทษถ้าเห็นว่าการทำสิ่งที่ถูกต้อง แต่ก็คิดว่าคนเราควรเชื่อฟังกฎหมาย เพราะว่าเราจำเป็นต้องมีกฎหมายไว้เพื่อป้องกันการทำอะไรบ้าง บอๆ ตัวอย่างเช่น หนูต้องการอะไรสักอย่าง และคนอื่นก็ต้องการ เราต้องมีกฎหมายไว้เพื่อชี้ว่าถ้าเราอยากได้ของที่เราต้องการ เราจะทำอย่างไรจึงจะถูกต้อง ครูใหญ่ต้องทำตามกฎหมายด้วย เธอจะต้องไม่เลือกว่ากฎหมายใดควรเชื่อฟังหรือไม่ การทำเช่นนั้นเป็นการทำลายเงินนี้อย่างมาก แต่พ่อแม่ของเธอก็จะต้องทำตามกฎหมายด้วย ในกรณีนี้ ถ้าพวกเขาทำตามกฎหมาย เงินนี้จะมีต้องถูกบีบคั้นอย่างนี้ (แพมใช้เหตุผลในขั้นที่ ๒ แต่ในการเลือกกระทำ เธอเห็นด้วยกับเบิร์ตคือปฏิบัติตามกฎหมาย)

ครู : มีใครจะออกความเห็นหรือเปล่า (นักเรียนเงียบ นักเรียนซึ่งได้ใช้เหตุผลขั้นที่ ๒ มาก่อน บอกว่าการอภิปรายของแพมดูจะดี ครูจึงให้นักเรียนผู้ใช้เหตุผลขั้นที่ ๓ ได้พูด แต่ก็มีเพียงคนเดียวคือ เกร็ก แต่ความเห็นของเกร็กแม้จะอยู่ในขั้นที่สูง แต่ในการเลือกกระทำก็เห็นด้วยกับแพม ครูจึงตัดสินใจที่จะใช้เหตุผลขั้นที่ ๓ ที่ตรงกันข้ามกับเกร็ก เพื่อดูว่าจะสามารถล้างความคิดของนักเรียนที่ใช้เหตุผลขั้นที่ ๓ ที่ตัดสินใจเลือกกระทำตรงกันข้ามกับเกร็กได้หรือไม่) ถ้าอย่างนั้นลองมาพิจารณาเรื่องนี้ให้แตกต่างจากที่พูดมา แล้วดูซิว่านักเรียนจะมีความเห็นอย่างไร ลองคิดว่าในฐานะที่เป็นครูใหญ่ ครูใหญ่ที่ดีจะต้องเข้าใจนักเรียน และทำดีต่อนักเรียน วิธีที่ดีและเหมาะสมที่สุดอาจจะได้แก่ การยอมให้พ่อแม่ของเธอพาไปหาหมอให้เร็วที่สุดเท่าที่จะทำได้ ครูหมายความว่า ครูใหญ่อาจจะบ้ายเบี่ยงที่จะปฏิบัติตามกฎหมายเพื่อให้เงินนี้มาโรงเรียน ทุกคนก็จะเข้าใจว่าเหตุใดครูใหญ่จึงต้องทำ ทุกคนจะบอกว่าเธอทำสิ่งที่ถูกต้อง และเธอยังสามารถทำหน้าที่ของเธอต่อไป โดยที่เธอทำทุกอย่างเพื่อให้เงินนี้ได้เรียน

- แพม : หนูไม่ทราบ อย่างไรก็ตาม มันไม่ถูกต้องที่จะฝ่าฝืนกฎหมาย เราไม่สามารถจะยอมให้ทุกคนฝ่าฝืนกฎหมาย บางทีถ้าเธอสามารถชี้แจงให้นายจ้างหรือตำรวจเข้าใจ เรื่องก็อาจจะไม่ยุ่งยาก และไม่ใช่ว่าเธอเอากฎหมายมาทำตามใจเธอ หนูคิดว่าเรื่องนี้คงเป็นไปด้วยดีถ้าใครๆ เห็นว่ามันดี (ดูเหมือนว่าแพมจะสามารถเข้าใจแรงกระตุ้นของเหตุผลขั้นที่ ๓ แต่ครูก็จำเป็นต้องถามต่อเพื่อความแน่นอน)
- ครู : เกरिक เธอมีความเห็นอย่างไร (แม้ว่าเกरिकจะเห็นว่าไม่ควรปฏิบัติตามกฎหมาย เขาก็ควรจะแสดงออกให้ชัดเจนว่าเข้าใจเหตุผลที่ครูพูด)
- เกरिक : ผมพอเข้าใจว่าอาจารย์ต้องการให้พิจารณาเรื่องนี้อย่างไร ครูใหญ่ทำในสิ่งที่ถูกต้อง แม้ว่าอาจจะไม่ตรงตามที่กฎหมายกำหนด แต่ดูเหมือนว่ากฎหมายที่กำหนดเกี่ยวกับเรื่องนี้เป็นกฎหมายที่ดี ผมหมายความว่า เป็นกฎหมายที่มุ่งจะช่วยเหลือ เป็นกฎหมายที่ปกป้องเด็กๆ จากโรคภัยและสิ่งที่ไม่ดี ผมเดาเอาว่าในการออกกฎหมายเขาคงจะไม่ได้คิดถึงทุกสิ่งทุกอย่างที่จะตามมา ดังนั้นกรณีของจีนนี่ พวกเขาจะต้องคิดว่าเขาออกกฎหมายที่ดีแล้ว แต่เขาควรจะทำดีกว่านี้สักนิด ผู้คนจะได้ไม่เดือดร้อนโดยที่ไม่ตั้งใจ แต่ที่เรากำลังพูดถึงอยู่นี้เกิดขึ้นได้อย่างไรครับอาจารย์ กฎหมายมิได้มุ่งช่วยเหลือคนหรือ และตามความเข้าใจทั่วไป ผู้ออกกฎหมายมิได้ทราบวิธีออกกฎหมายที่ดีหรืออย่างไร
- ครู : จะมีใครได้เรื่องนี้บ้าง เอ้า บี.เจ. ว่าอย่างไร (ครูเรียกให้นักเรียนอีกสักคนพูดเพื่อหลีกเลี่ยงการเป็นผู้นำในการอภิปราย บี.เจ. เป็นผู้ให้เหตุผลในขั้นสูงของขั้นที่ ๓)
- บี.เจ. : มีคนจำนวนหนึ่งซึ่งมิได้ฉลาดเฉลียวนัก แต่ได้มีโอกาสเป็นผู้ออกกฎหมาย เพราะใช้กลเม็ดหรือมีพรรคพวก เขาอาจจะออกกฎหมายเหล่านี้เพื่อให้เกิดผลดีแก่เขาเองในตอนเลือกตั้ง แต่นั่นมิใช่ความคิดของพวกเขาเอง กฎหมายทั้งหลายมิใช่จะทันสมัยเสมอไป ดังนั้นผมคิดว่าการบ้ายเบี่ยงที่จะปฏิบัติตามเพียงเล็กน้อยคงไม่เป็นไร ดังเช่นกรณีของจีนนี่ กฎหมายมิให้ความเป็นธรรมแก่เธอ เหตุผลเบื้องหลังการออกกฎหมายนั้นอาจจะดี และครูใหญ่ก็ยังสามารถปฏิบัติตามกฎหมายได้ แต่จีนนี่ที่น่าสงสารไม่ควรจะต้องมาทนทรมานในขณะที่ทางโรงเรียนดำเนินการให้พ่อแม่ของเธอปฏิบัติตามกฎหมาย (ดูเหมือนว่า บี.เจ. จะเข้าใจความคิดที่จำกัดของผู้ใช้เหตุผลขั้นที่ ๓ ว่าความตั้งใจที่ดีไม่จำเป็นที่จะต้องนำไปสู่ผลการกระทำที่ดีเสมอไป ครูจึงตกลงใจที่จะติดตามความคิดของ บี.เจ. เพื่อให้แน่ใจว่า บี.เจ. กำลังพัฒนาไปสู่การใช้เหตุผลขั้นที่ ๔ จริงหรือไม่)

- ครู : บี.เจ เธอหมายความว่ากฎหมายไม่ดี ดังนั้นเราจึงควรปฏิบัติตามที่เราคิดว่าถูก ดังนั้นจึงไม่จำเป็นต้องมีกฎหมายใหม่ (พึงสังเกตว่า ครูทำบทบาทผู้คัดค้านมากกว่าการถามว่า “ทำไม” หรือ “ช่วยอธิบายสักหน่อย”)
- บี.เจ : กฎหมายมิได้ไม่ดีเสมอไป กฎหมายช่วยให้มีระบบระเบียบ ผมว่าเราควรมีกฎหมาย แต่กฎหมายบางอย่างก็ดูโง่ๆ ผมคิดว่าเราควรใช้กฎหมายที่ดี แต่ก็ไม่ทราบว่าจะแน่ใจได้อย่างไรว่ากฎหมายที่พวกเขาทำกันออกมาจะดีหรือไม่ ผมคิดว่าเรามีกฎหมายไว้เพื่อมิให้คนขโมยสิ่งของกัน มิให้คนฝ่าฝืนกฎจราจร และไม่ฆ่าฟันกัน การมีกฎหมายเช่นนี้ผมเข้าใจดี แต่กฎหมายอื่นๆ ละ เช่น กฎหมายสวัสดิการสังคม กฎหมายบัตรปันส่วนอาหาร เราจะป้องกันการโกงได้อย่างไร เพราะบางครั้งก็มีคนโกงและหลีกเลี่ยงกฎหมาย หรือบางทีก็โกงกฎหมายพวกนี้ไม่ดี หรือพูดได้ว่าเขียนไม่ดี แม้ว่าจะมีเจตนาจะช่วยเหลือคนก็ตาม ผมมิได้คิดว่าเราควรจะมีฝ่าฝืนกฎหมายเพื่อให้ได้สิ่งที่เราต้องการ แต่เมื่อทำความเสียหายให้กับจีนนี้ เราจะต้องหาวิธีแก้ไข กฎหมายนี้มีได้ทำหน้าที่ตามที่คิดจะให้
- ครู : ดังนั้นกฎหมายจึงจำเป็นสำหรับสังคมที่มีระบบระเบียบใช้ใหม่ แต่เธอก็คิดว่ากฎหมายมิได้เป็นเช่นนั้น ดังนั้นเราจึงสามารถละเลยได้ หรือมิฉะนั้นก็แก้ไขเสีย (บี.เจ พยักหน้า) แต่ใครจะตัดสินใจว่าเมื่อไหร่เราจะแก้ไข เป็นไปได้ไหมว่าสังคมของเราจะยุ่งวุ่นวายดังที่แพมและคนอื่นๆ เป็นห่วง เราจะหลีกเลี่ยงปัญหานี้อย่างไร (ครูถามเพื่อย้ำให้ชัดเจนว่าความคิดของ บี.เจ อยู่ในขั้นที่ ๓ หรือกว้างไกลไปถึงขั้นที่ ๔)
- บี.เจ : ผมไม่ทราบ ผมคิดว่าเราทำกฎหมายให้ดีและยุติธรรม ดังนั้นผู้คนก็จะเชื่อฟังกฎหมาย (นี่ก็ยังไม่ชัดเจน ครูต้องถามเพื่อยังต่อไปเพื่อให้แน่ใจว่า บี.เจ เข้าใจว่าการออกกฎหมายจำเป็นจะต้องมีระบบซึ่งตรงกันข้ามกับการออกกฎหมายจากเจตนาดีเท่านั้น)
- ครู : ที่เธอพูดก็น่าฟัง แต่เราจะได้กฎหมายที่ดีได้อย่างไร
- เกร็ก : เราอาจจะทำได้โดยการเลือกบุคคลที่เรามั่นใจว่าฉลาด ยุติธรรมและมีความซื่อสัตย์
- บี.เจ : บังเอิญแท้ๆ ผมคิดว่านี่เป็นความคิดที่ถูกต้องแล้ว เราต้องการกฎหมายที่ทุกๆ คนสามารถปฏิบัติตามได้ มีใช้กฎหมายที่บางคนเห็นว่ายุติธรรม แต่บางคนไม่เห็นด้วย การที่จะออกกฎหมายเช่นนี้ได้ จะต้องมิใช่ผู้ออกกฎหมายที่ดี ผู้ซึ่งสามารถเข้าใจว่าสิ่งใดเป็นสิ่งที่ดีสำหรับทุกคน (เหตุผลที่เสนอฟังดูเป็นเหตุผลขั้นที่ ๔)
- (มีการอภิปรายต่อจนจะหมดเวลา ครูจึงคิดว่าสมควรจะยุติการอภิปรายแล้ว)

ขั้นตอนที่ ๕ : ยุติการอภิปราย

ครู : เอาละนักเรียน ถึงเวลาอาหารเที่ยงแล้ว เราจะเก็บเรื่องนี้ไว้ก่อน ครูอยากจะถามว่าเราได้เรียนรู้อะไร อะไรคือความเห็นที่ดีที่สุด (เด็กหลายคนแสดงความคิดเห็น โดยทั่วๆ ไป แต่ละคนจะยืนยันที่จะใช้เหตุผลตามที่ตนได้พูดไป เด็กส่วนใหญ่จะรู้สึกว่าคุณเห็นข้อหลังสุดดีกว่า แม้ว่าหลายคนจะตีความตามเหตุผลของตนก็ตาม ครูรู้สึกพอใจว่ามีนักเรียนบางคนเกิดความรู้สึกไม่สมคูลแสดงให้เห็นว่าได้มีการก้าวไปสู่ขั้นที่สูงกว่า นอกจากนั้นครูยังรู้สึกพอใจว่านักเรียนได้มีโอกาสในการพูดเกี่ยวกับเรื่องที่เป็นปัญหายุ่งยาก นอกจากนั้น ยังได้ตรวจสอบพิจารณาปัญหานี้ โดยมีเพียงแค่พิจารณาตามความรู้สึกของตนเท่านั้น แต่พิจารณาในฐานะที่มีผู้เกี่ยวข้องหลายคนด้วย ครูจึงแสดงความรู้สึกพอใจต่อนักเรียน แล้วจึงยุติการอภิปราย)

ครู : วันนี้ครูพอใจในการอภิปรายของนักเรียนมาก ครูคิดว่าทุกคนรู้ดีว่าปัญหานี้ยุ่งยากเพียงใด เรื่องนี้มีหลายคนเข้ามาเกี่ยวข้อง และทุกคนก็แสดงความคิดเห็นและความเข้าใจต่างกันออกไป ครูมีความยินดีที่พวกเราแสดงความเอาใจใส่ต่อบุคคลซึ่งต้องทุกขทรมานในเหตุการณ์เช่นนี้ โดยที่เขาไม่ได้ตั้งใจ ดังกรณีของจিনি และครูก็ตั้งใจที่พวกเราใช้ความพยายามอย่างมากที่จะแก้ปัญหานี้ให้ได้ ถ้านักเรียนพบเหตุการณ์อื่นๆ เช่นนี้ ขอให้นำมาเล่าให้ครูฟังด้วย และบางทีเราจะได้จัดกิจกรรมแบบนี้อีก เอาละนักเรียนไปพักได้

(ข้อสังเกต : ถ้าครูคิดว่าควรมีการอภิปรายต่อหรืออื่น ๆ ครูก็อาจตั้งคำถามให้นักเรียนเก็บไปคิด และมีการอภิปรายต่อในวันถัดมา อีกทางหนึ่งครูอาจให้นักเรียนนำปัญหานี้ไปคุยกับคนอื่น ๆ เช่น พ่อแม่หรือผู้ที่ทำบทบาทคล้ายกับตัวละครในเรื่อง)



ประกาศกระทรวงศึกษาธิการ เรื่อง อนุญาตให้ใช้หนังสือในโรงเรียน

ด้วยกรมวิชาการได้จัดทำหนังสือแปลเรื่อง *การฝึกเหตุผลเชิงจริยธรรม : ทฤษฎีและการปฏิบัติ* ซึ่งแปลมาจากเรื่อง *Teaching Moral Reasoning : Theory and Practice* ของ Jack Braeden Arbuthnot และ David Faust เพื่อใช้เป็นหนังสือเสริมประสบการณ์ สำหรับครูระดับมัธยมศึกษาขึ้นไป กระทรวงศึกษาธิการได้พิจารณาแล้ว อนุญาตให้ใช้หนังสือนี้ ในโรงเรียนได้

ประกาศ ณ วันที่ ๑๐ กรกฎาคม พ.ศ. ๒๕๔๑

อมร ✓

(นายอำรุง จันทวานิช)
รองปลัดกระทรวง ปฏิบัติราชการแทน
ปลัดกระทรวงศึกษาธิการ

คณะผู้จัดทำ

ผู้แปล

ผู้ช่วยศาสตราจารย์สุดใจ บุญอารีย์

ผู้ตรวจ

ศาสตราจารย์ดวงเดือน พันธุมนาวิน

บรรณาธิการที่ปรึกษา

นางสาวจินตนา ไบกาฑูย์

บรรณาธิการ

นางสาวจุฑารัตน์ สุขสถิตย์

ผู้ช่วยบรรณาธิการ

นางประเสริฐศรี อุดลยรัตน์

ปก

นางสาวพรรณมณี ชูเชาวน์





