บทที่ 2

เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

การวิจัยเรื่อง "การพัฒนามโนทัศน์ทางจริยธรรมของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 โดยการเรียนการสอนแบบมโนธรรมสำนึก" ผู้วิจัยได้ศึกษาเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง โดยแบ่งเป็น 4 ตอน ดังนี้

1. โครงสร้างของวิชาจริยศึกษาตามหลักสูตรพุทธศักราช 2521 (ฉบับปรับปรุง พ.ศ. 2533) และหลักสูตรจริยศึกษาตามหลักสูตรพุทธศักราช 2521
2. สาระสำคัญที่เกี่ยวกับมโนทัศน์ทางจริยธรรม
3. การเรียนการสอนแบบมโนธรรมสำนึก
4. งานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

การจัดการศึกษาระดับประถมศึกษาเป็นการจัดการศึกษาที่มีบทบาทสำคัญมาก เพราะเป็นการศึกษาขั้นพื้นฐานที่ประชาชนทุกคนจะต้องเข้ารับการศึกษาในระดับนี้ และวัตถุประสงค์ที่สำคัญอีกประการหนึ่งของการจัดการศึกษา คือ การพัฒนาเยาวชนให้มีบุคลิกภาพที่ดีงาม มีคุณธรรม จริยธรรม และลักษณะนิสัยที่สอดคล้องกับมาตรฐานควรประพฤติ การปฏิบัติที่สังคมต้องการ (เอกวิทย์ ณ ถลาง, 2527) และการที่จะพัฒนาเยาวชนให้มีคุณสมบัติต่าง ๆ ตามที่สังคมต้องการนั้น ควรจะปลูกฝังตั้งแต่เยาว์วัย ดังนั้นภาระหน้าที่ของโรงเรียนที่สำคัญประการหนึ่งคือ การปลูกฝังจริยธรรมให้แก่นักเรียน โดยจะต้องถือว่า "การให้การศึกษาด้านจริยธรรมนั้นมีความจำเป็นเท่า ๆ กับอาหารที่มีความจำเป็นต่อพืชและสัตว์" (ธำรง บัวศรี, 2517) เพราะ "พื้นฐานของการพัฒนาและเสริมสร้างพลังของชาติอยู่ที่การจัดจริยศึกษาเป็นสำคัญ" (รังสฤษดิ์ เชาวนศิริ, 2520)

โครงสร้างของวิชาจริยศึกษา หลักสูตรพุทธศักราช 2521 (ฉบับปรับปรุง พ.ศ. 2533)

หลักสูตรประถมศึกษา พุทธศักราช 2521 (ฉบับปรับปรุง พ.ศ. 2533) เป็นการศึกษาขั้นพื้นฐานเพื่อปวงชน ที่มุ่งพัฒนาผู้เรียนให้สามารถพัฒนาคุณภาพชีวิตให้พร้อมที่จะทำประโยชน์ให้กับสังคมตามบทบาทและหน้าที่ของตนในฐานะพลเมืองดีตามระบอบการปกครอง

แบบประชาธิปไตยที่มีพระมหากษัตริย์เป็นประมุขโดยให้ผู้เรียนมีความรู้และทักษะพื้นฐานในการดำรงชีวิต ทันต่อการเปลี่ยนแปลง มีสุขภาพสมบูรณ์ทั้งร่างกายและจิตใจ ทำงานเป็นและครองชีวิตอย่างสงบสุข

ในการจัดการศึกษาตามหลักสูตรนี้จะต้องมุ่งปลูกฝังให้ผู้เรียนมีคุณลักษณะดังต่อไปนี้

1. มีทักษะพื้นฐานในการเรียนรู้คงสภาพอ่านออกเขียนได้ และคิดคำนวณได้

2. มีความรู้ ความเข้าใจเกี่ยวกับตนเองธรรมชาติแวดล้อม และการเปลี่ยนแปลงของสังคม

3. สามารถปฏิบัติตนในการรักษาสุขภาพ อนามัยของตนเองและครอบครัว

4. สามารถวิเคราะห์สาเหตุ และเสนอแนวทางแก้ไขปัญหาที่เกิดขึ้นกับตนเองและครอบครัวได้อย่างมีเหตุผลด้วยทักษะกระบวนการทางวิทยาศาสตร์

5. มีความภูมิใจในความเป็นไท มีนิสัยไม่เห็นแก่ตัว ไม่เอาเปรียบผู้อื่น และอยู่ร่วมกับผู้อื่นได้อย่างมีความสุข

6. มีนิสัยรักการอ่านและใฝ่หาความรู้อยู่เสมอ

7. มีความรู้และทักษะพื้นฐานในการทำงาน มีนิสัยรักการทำงาน และสามารถทำงานร่วมกับผู้อื่นได้

8. มีความรู้ ความเข้าใจเกี่ยวกับสภาพ และการเปลี่ยนแปลงของสังคมในบ้านและชุมชนสามารถปฏิบัติตนตามบทบาทและหน้าที่ในฐานะสมาชิกที่ดีของบ้านและชุมชน ตลอดจนอนุรักษ์ และพัฒนาสิ่งแวดล้อม ศิลปะ วัฒนธรรมในชุมชนรอบ ๆ บ้าน

โครงสร้างและเนื้อหาของหลักสูตร หลักสูตรได้กำหนดมวลประสบการณ์ออกเป็น 5 กลุ่ม เพื่อให้ผู้เรียนเกิดการเรียนรู้ การเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมไปในทางที่ถูกต้อง เป็นคนดี มีคุณธรรม มีเหตุผล มีความรับผิดชอบต่อตนเองและสังคมส่วนรวม มีอัตราเวลาเรียนวิชาพระพุทธศาสนาตลอดปี 240 คาบ (ในกลุ่มสร้างเสริมประสบการณ์ชีวิต 60 คาบ และในกลุ่มสร้างเสริมลักษณะนิสัย 180 คาบ)

วิชาจริยศึกษาหลักสูตรประถมศึกษา พุทธศักราช 2521 เป็นเนื้อหาของวิชาจริยศึกษา ซึ่งเป็นวิชาหนึ่งในกลุ่มสร้างเสริมลักษณะนิสัย มีจุดประสงค์เฉพาะวิชาคือ

1. สามารถควบคุมกาย วาจา ใจ อยู่ในขอบเขตที่ดีงาม ไม่เบียดเบียนตนเองและผู้อื่น ทั้งสามารถสร้างประโยชน์แก่ตนเองและสังคมได้

2. สามารถรับผิดชอบต่อการกระทำของตนเอง และปฏิบัติได้จนเป็นนิสัย (กระทรวงศึกษาธิการ, 2525)

จากจุดประสงค์ดังกล่าวเน้นการสร้างคุณลักษณะของพลเมืองให้มีคุณธรรม บุคลิกลักษณะ อุปนิสัย และพฤติกรรมที่ดีงาม มีศีลธรรมตามความต้องการของประเทศชาติ เนื้อหาจริยศึกษาตามหลักสูตรประถมศึกษาจึงจะออกมาในรูปของจริยธรรมต่าง ๆ ที่มุ่งให้ผู้เรียนมีความรู้ความสามารถขั้นพื้นฐาน สามารถดำรงตนเป็นพลเมืองดีในระบอบประชาธิปไตย

ดังนั้นการจัดกิจกรรมการเรียนการสอนจริยศึกษาเพื่อให้บรรลุถึงวัตถุประสงค์การเรียนรู้ของคุณธรรมต่าง ๆ ข้างต้น การสอนให้นักเรียนเกิดความคิดรวบยอดหรือมโนทัศน์ในแต่ละคุณธรรมจึงเป็นที่ยอมรับในแนวทางการสอนจริยศึกษา เพราะการที่ผู้เรียนมีมโนทัศน์ในเรื่องที่เรียนแล้วแสดงว่าผู้เรียนมีความเข้าใจในเรื่องนั้นอย่างแน่ชัดและเป็นระบบ อีกทั้งมีความเข้าใจในโครงสร้างของเรื่องนั้น จึงจะสามารถที่จะนำไปใช้ในการแก้ปัญหาหรือสามารถเข้าใจสภาพความเป็นไปในสังคมได้อย่างแน่ชัด (พนัส หันนาคินทร์, 2526)

สาระสำคัญที่เกี่ยวกับมโนทัศน์ทางจริยธรรม

ความหมายของมโนทัศน์ จริยธรรม และมโนทัศน์ทางจริยธรรม

ความหมายของมโนทัศน์

มโนทัศน์มาจากคำภาษาอังกฤษว่า Concept ในคำภาษาไทยมีผู้ใช้หลายคำ คือ สังกัป มโนทัศน์ มโนมติ และความคิดรวบยอด แต่ในที่นี้ผู้วิจัยใช้คำว่า "มโนทัศน์" เพื่อให้สอดคล้องกับชื่อเรื่องที่ทำวิจัย

มโนทัศน์ (Concept) เป็นเรื่องของกระบวนการคิดที่เกิดขึ้นภายในสมองของแต่ละคน จึงยากที่จะศึกษาให้ทราบได้อย่างชัดเจน นักการศึกษา นักจิตวิทยาที่ศึกษาเกี่ยวกับเรื่องนี้ได้ให้ความหมายของความคิดรวบยอดไว้ต่าง ๆ กัน ทั้งนี้แล้วแต่ว่า ใครจะมองมโนทัศน์ไปในแง่มุมใด เช่น

018625

คาร์เตอร์ วี กู๊ด (Carter V.Good, 1973) ได้ให้ความหมายเกี่ยวกับมโนทัศน์ไว้ใน Dictionary of Education ว่ามโนทัศน์ คือ

1. ความคิดหรือสัญลักษณ์ของส่วนประกอบหรือลักษณะร่วมที่สามารถแยกออกเป็นกลุ่มหรือประเภทได้

2. สัญลักษณ์เชิงความคิดทั่วไปหรือเชิงนามธรรมที่เกี่ยวกับสถานการณ์ กิจการหรือวัตถุ

3. ความคิด ความเห็น หรือมโนภาพ

กิลฟอร์ด (Guildford, 1952) ได้ให้ความหมายว่า มโนทัศน์เป็นสัญลักษณ์ชนิดหนึ่งที่เราได้จากประสบการณ์ในการที่ได้พบเห็นสิ่งต่าง ๆ เป็นพวก ๆ ในพวกหนึ่ง ๆ จะมีลักษณะร่วมอยู่

ดี เซ็คโก (De Cecco, 1968) ได้อธิบายความหมายของมโนทัศน์ไว้ว่า มโนทัศน์เป็นกลุ่มของเหตุการณ์หรือสิ่งเร้าที่มีลักษณะบางประการหรือหลายประการร่วมกันอยู่ สิ่งเร้านี้อาจเป็นสิ่งของ เหตุการณ์ หรือบุคคลต่าง ๆ ซึ่งเรากำหนดมโนทัศน์ สิ่งเหล่านี้ด้วยการเรียกชื่อ เช่น หนังสือ นักเรียน รถยนต์ เป็นต้น องค์ประกอบที่ทำให้มโนทัศน์ของสิ่งต่าง ๆ มีลักษณะเฉพาะ (Attributes) หรือลักษณะใหญ่ (Dimension) และลักษณะย่อย (Values)

บรูเนอร์ (Bruner, 1957) ให้ความหมายไว้ว่า มโนทัศน์ คือ ประเภทของสิ่งของ การกระทำ ความคิดหรือความรู้สึก ซึ่งเกิดจากการเรียนรู้

แมคโดนัล (Mcdonald, 1959) ให้ความหมายของ มโนทัศน์ ไว้ว่า มโนทัศน์ คือ กลุ่มระบบของสิ่งเร้าหรือเหตุการณ์ที่มีลักษณะจำเพาะร่วมกัน กล่าวคือ มโนทัศน์ไม่ใช่เหตุการณ์ในตัวมันเองแต่เป็นกลุ่มของสิ่งเร้า เหตุการณ์หรือลักษณะจำเพาะอย่างใดอย่างหนึ่งที่แน่นอนร่วมกัน

เวสลีย์ (Wesly, 1969) ได้ให้ความหมายของมโนทัศน์ว่า คือ ประเภทของสิ่งที่มีลักษณะนามธรรมที่แสดงให้เห็นถึงลักษณะทั้งหมดของประเภท ของวัตถุ และความคิดต่าง ๆ

ลินสมิท และ สตร้าส (Lindsmith and Strauss, 1957) ได้อธิบายว่า มโนทัศน์นั้นใกล้เคียงกับการจัดประเภท (Categories) มาก บางครั้งก็ใช้แทนกันได้ แต่มโนทัศน์นั้นมีความหมายกว้างกว่าการจัดประเภท เพราะได้รวมการจัดประเภทเข้าไว้ด้วย

สุมน อมรวิวัฒน์ (ม.ป.ป.) ให้ความหมายของมโนทัศน์ในแง่วิธีสอนสังคมศึกษาว่า มโนทัศน์ คือ การรวบรวมประสบการณ์ต่าง ๆ และพฤติกรรมที่ได้พบจากสิ่งแวดล้อมนำมาสรุปกันเข้าเป็นมโนทัศน์ต่อสิ่งนั้น ๆ

ชัยพร วิชชาวุธ (2520) มีความคิดเห็นสอดคล้องกับ ดี เซ็คโก (Dececco) และ แมคโดนัล (Mcdonald) ว่า มโนทัศน์ คือ ความคิดเกี่ยวกับ ประเภทของสิ่งต่าง ๆ ตามความเข้าใจของแต่ละคน เช่น เข้าใจว่า สิ่งของลักษณะใดเรียกว่า ของแข็ง สิ่งใดเรียกว่า สิ่งที่มีชีวิต และสิ่งที่มีชีวิตลักษณะใดเรียกว่า นก คน ลักษณะใดเรียกว่า รัฐบุรุษ การกระทำใดเรียกว่า วิ่ง การกระทำใดเรียกว่า ซื่อสัตย์ หรือมีความซื่อสัตย์ ความคิดลักษณะใดเรียกว่าวัตถุธรรม เป็นต้น จากตัวอย่างจะเห็นว่า มโนทัศน์ นั้น เกี่ยวกับการกระทำก็มีสิ่งของก็มีและประเภทของความคิดก็มี

บุญเสริม ฤทธาภิรมย์ (2522) และ อาคม จันทสุนทร (2523) ให้นิยามมโนทัศน์คล้ายกันว่า หมายถึงความเข้าใจที่สรุปรวมเกี่ยวกับสิ่งใดสิ่งหนึ่งหรือเรื่องใดเรื่องหนึ่งอันเกิดจากการได้รับประสบการณ์เกี่ยวกับสิ่งนั้นหรือเรื่องนั้น หลาย ๆ อย่าง หลาย ๆ แบบ แล้วได้ใช้คุณลักษณะของสิ่งนั้นหรือเรื่องนั้นมาจัดเป็นพวก ให้เกิดความเข้าใจโดยสรุปรวมสิ่งนั้นหรือเรื่องนั้น

นวลเพ็ญ วิเชียรโชติ (2523) ได้ให้ความหมายของมโนทัศน์ในภาษานักจิตวิทยาประยุกต์ ว่า ความคิดที่เกิดจากการรับรู้ "ลักษณะร่วม" จาก "ตัวอย่าง" หลาย ๆ "ตัวอย่าง" ของวัตถุ บุคคล เหตุการณ์ ความคิดที่เป็นประเภทเดียวกัน ซึ่งสิ่งเหล่านี้ มีความจำเป็นในการสร้าง "กฎ หรือ "หลักการ" เพื่อนำไปใช้แก้ปัญหาชีวิต

จากความหมายของมโนทัศน์ ดังได้กล่าวมาแล้วเป็นความหมายตามแนวทัศนะของนักจิตวิทยาและนักการศึกษาที่ได้ศึกษาและมองมโนทัศน์ไปในแง่มุมต่าง ๆ ผู้วิจัยขอสรุปความหมายของมโนทัศน์ว่า มโนทัศน์ หมายถึง ความคิดความเข้าใจที่สรุปรวมเกี่ยวกับสิ่งหนึ่งสิ่งใดหรือเรื่องหนึ่งเรื่องใด อันเกิดจากการรับรู้จากประสบการณ์และพฤติกรรมที่ได้พบจากสิ่งแวดล้อม แล้วใช้คุณลักษณะของสิ่งนั้นหรือเรื่องนั้นนำมาจัดเป็นพวกหรือประเภทโดยสรุปรวมในสิ่งนั้นหรือเรื่องนั้น ตามความเข้าใจของแต่ละคน

จริยธรรม (Morality)เป็นเรื่องหนึ่งที่กำลังได้รับความสนใจเป็นอย่างมาก ในวงการศึกษา ทั้งทางตะวันออกและทางตะวันตก เพราะจริยธรรมมีความสำคัญต่อการดำรงชีวิตของมนุษย์ในอันที่จะทำให้มนุษย์มีชีวิตอยู่ในสังคมได้อย่างมีความสุข เนื่องจากจริยธรรมเป็นนามธรรม มีขอบเขตและความหมายกว้างขวางมาก จึงได้มีการให้ความหมายของจริยธรรมแตกต่างกันไป จากรายงานการสัมมนาจริยธรรมในสังคมไทยปัจจุบัน (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติ, 2522) มีนักวิชาการสาขาต่าง ๆ ให้นิยามของจริยธรรมแตกต่างกัน

กันไปถึง 12 นิยาม แต่สรุปได้ว่า จริยธรรม คือ "แนวทางความประพฤติและการปฏิบัติ เพื่อบรรลุถึงสภาพชีวิตอันทรงคุณค่าพึงประสงค์" และจากการประชุมทางวิชาการเกี่ยวกับจริยธรรมไทยของกรมวิชาการ (กระทรวงศึกษาธิการ, 2523) มีผู้ทรงคุณวุฒิได้ให้ความหมายทั้งด้านที่ให้พุทธศาสนา เป็นพื้น และด้านสังคมวิทยา ซึ่งสรุปได้ว่า จริยธรรม คือ "การกระทำทั้งกาย วาจาและใจที่งดงามเป็นประโยชน์ต่อตนเอง ผู้อื่น และสังคม

ส่วน พจนานุกรม ฉบับราชบัณฑิตยสถาน พ.ศ.2525 ได้ให้ความหมายของจริยธรรมในฐานะเป็นคำนาม หมายถึง ธรรมที่เป็นข้อปฏิบัติ ศีลธรรม หรือกฎศีลธรรม (ราชบัณฑิตยสถาน, 2525)

นอกจากนี้ได้มีผู้รู้หลายท่าน ให้ความหมายของจริยธรรมเพิ่มเติม ดังนี้

ม.ร.ว.คึกฤทธิ์ ปราโมช (2521) กล่าวว่า จริยธรรมเป็นเรื่องเกี่ยวกับสิ่งที่ควรประพฤติในการปลูกฝังจริยธรรม ควรจะคำนึงว่า สิ่งที่ควรประพฤตินั้นควรปฏิบัติในกรณีใด ในสถานการณ์ใด ในโอกาสหรือเวลาใด เพื่อให้หลักจริยธรรมที่จะปลูกฝังนั้นสอดคล้องกับการพัฒนาประเทศส่งเสริมให้บุคคลเป็นสมาชิกของสังคมที่กำลังพัฒนาไม่ขัดต่อการพัฒนาและส่งเสริมให้การพัฒนานั้นเป็นไปด้วยดียิ่งขึ้น

สาโรช บัวศรี (2522) ให้ความหมายว่า จริยธรรม คือ แนวทางในการประพฤติเพื่ออยู่กันได้อย่างร่มเย็นในสังคม นอกจากนี้ ก่อ สวัสดิพาณิชย์ (2522) กล่าวว่า จริยธรรม คือ ประมวลความประพฤติ และความนึกคิดในส่วนที่ดีงามเหมาะสม

พระราชวรมุนี (2523) กล่าวว่า จริยธรรม หมายถึง สิ่งที่ทำได้ในทางวินัย จนเกิดความเคยชินขึ้นมา มีพลังใจ มีความตั้งใจแน่วแน่ มีความประทับใจ ในเรื่องที่จริยธรรมต้องอาศัยปัญญา ปัญญาอันเกิดจากความศรัทธา เชื่อถือไปก่อนก็ได้ ในบางครั้งจริยธรรมก็เกิดโทษ เมื่อไม่มีปัญญากำกับ

สุมน อมรวิวัฒน์ (2523) กล่าวไว้ในบทความเรื่อง "การปลูกฝังจริยธรรมในทศวรรษหน้า ว่า จริยธรรม คือ แนวทางความประพฤติ และความนึกคิดที่ดีงาม และเหมาะสม เพื่อให้คนอยู่ร่วมกันได้อย่างร่มเย็นในสังคม

พนัส หันนาคินทร์ (2523) กล่าวว่า จริยธรรม หมายถึง ความประพฤติอันพึงปฏิบัติต่อตนเอง ต่อผู้อื่นและต่อสังคม ทั้งนี้เพื่อก่อให้เกิดความเจริญรุ่งเรือง เกษมสุขขึ้นใน

สังคมและสมาชิกในสังคม การที่จะปฏิบัติให้เป็นไปเช่นนั้นได้ ผู้ปฏิบัติต้องรู้จักว่าสิ่งใดถูกสิ่งใดผิด ดังนั้นผู้ปฏิบัติตามหลักจริยธรรม จึงต้องประกอบกันทั้งความรู้สึกทางจิตใจและการปฏิบัติทางกาย อันสอดคล้องกับความรู้สึกทางจิต

ธีระพร อุวรรณโณ (2526) กล่าวไว้ในบทนำเรื่อง "แล้วเราจะเสริมสร้างจริยธรรมกับคนวัยใด" ได้ให้นิยามของจริยธรรมว่า จริยธรรม หมายถึงระบบของกฎเกณฑ์ที่ใช้ในการจำแนกการกระทำที่ดีจากการกระทำที่ชั่ว การกระทำที่ถูกจากการกระทำที่ผิด และการกระทำที่ควรจากการกระทำที่ไม่ควร

ดังนั้น จึงพอสรุปได้ว่า จริยธรรม คือ กฎเกณฑ์ ของความประพฤติในสังคมซึ่งกำหนดไว้ว่าสิ่งใดเป็นพฤติกรรมที่ถูกต้อง ดีงาม เหมาะสมที่บุคคลควรประพฤติปฏิบัติ และสิ่งใดเป็นพฤติกรรมที่ไม่ถูกต้อง ไม่เหมาะสมซึ่งบุคคลแต่ละคนต้องมีความสำนึกแยกแยะพฤติกรรมดังกล่าว เพื่อให้ดำรงชีวิตอยู่ในสังคมอย่างมีความสุข

จากความหมายของ "มโนทัศน์" และ "จริยธรรม" ดังที่ได้กล่าวมาแล้วนั้น ผู้วิจัยพอที่จะสรุปความหมายของ มโนทัศน์ทางจริยธรรมได้ว่า มโนทัศน์ทางจริยธรรม คือ ความคิดโดยสรุปรวมเกี่ยวกับหลักการ กฎเกณฑ์ หรือแนวทางในการประพฤติปฏิบัติที่ถูกต้อง เหมาะสม เพื่อบรรลุถึงสภาพชีวิตอันทรงคุณค่าซึ่งบุคคลควรยึดถือ ต่อตนเอง ต่อผู้อื่น และต่อสังคม

องค์ประกอบของจริยธรรม

นักจิตวิทยาได้จำแนกลักษณะทางจริยธรรมออกเป็นลักษณะต่าง ๆ ดังเช่น

บราวน์ (Brown, 1965) เห็นว่าจริยธรรมมี 3 มติ คือ ความรู้ (Knowledge) ความรู้สึก (feeling) และความประพฤติ (Conduct)

ออฟแมน (Hoffman, 1979) เห็นว่า การซึมซาบของจริยธรรม (Koral internalization) ประกอบไปด้วย 3 กระบวนการ คือ ความคิดทางจริยธรรม (Moral thought) ความรู้สึกทางจริยธรรม (Moral feeling) และพฤติกรรมทางจริยธรรม (Moral behavior)

สำหรับแนวคิดในประเทศไทย ในโครงการวิจัยการศึกษาจริยธรรมไทย (กระทรวงศึกษาธิการ, 2523) ระบุว่า จริยธรรมของบุคคลประกอบด้วยสิ่งสำคัญ 3 ประการ คือ

1. ส่วนประกอบทางด้านความรู้

2. ส่วนประกอบทางด้านอารมณ์ความรู้สึก

3. ส่วนประกอบด้านพฤติกรรมแสดงออก

อภิญญา จันทร์เจนจบ (2524) ได้สรุปองค์ประกอบของจริยธรรมออกมาคล้ายคลึงกับลักษณะดังกล่าวข้างต้น โดยจำแนกออกเป็น 3 องค์ประกอบใหญ่ ๆ คือ

1. องค์ประกอบทางปัญญา (Cognition) หมายถึง ส่วนที่เป็นความคิด ความรู้ความเข้าใจหรือความเชื่อต่าง ๆ ที่เกี่ยวกับพฤติกรรมทางจริยธรรม อันทำให้บุคคลสามารถประเมินหรือแยกแยะได้ว่าพฤติกรรมใดดีหรือไม่ดี ถูกหรือไม่ถูก ควรหรือไม่ควร มโนทัศน์ที่ใช้เรียกองค์ประกอบส่วนนี้ ได้แก่ ความคิดทางจริยธรรม(Moral thought) ค่านิยมทางจริยธรรม (Moral values) ความเชื่อทางจริยธรรม (Moral belief) การตัดสินทางจริยธรรม (Moral judgement) การใช้เหตุผลเชิงจริยธรรม (Moral reasoning) และความรู้ความเข้าใจทางจริยธรรม (Moral cognition)

2. องค์ประกอบทางอารมณ์ (Affection) หมายถึง ความรู้สึกหรือปฏิกริยาที่มีต่อพฤติกรรมจริยธรรมว่ามีความพอใจหรือไม่พอใจ ชอบหรือไม่ชอบ มโนทัศน์ที่ใช้เรียกองค์ประกอบส่วนนี้ ได้แก่ ทัศนคติทางจริยธรรม (Moral attitude) ความรู้สึกทางจริยธรรม (Moral feeling) และปฏิกิริยาทางจริยธรรม (Moral affection)

3. องค์ประกอบทางพฤติกรรม (Behavior) หมายถึง พฤติกรรมที่บุคคลแสดงออกมาในสถานการณ์แวดล้อมต่าง ๆ ซึ่งเป็นพฤติกรรมที่สามารถตัดสินใจได้ว่า ดี ถูก ควรหรือไม่ มโนทัศน์ที่ใช้เรียกองค์ประกอบส่วนนี้ ได้แก่ ความประพฤติทางจริยธรรม (Moral conduct) การกระทำทางจริยธรรม (Moral act) บุคลิกภาพทางจริยธรรม (Moral character) และพฤติกรรมทางจริยธรรม (Moral behavior)

ดวงเดือน พันธุมนาวิน (2524) ได้กล่าวถึงลักษณะต่าง ๆ ของมนุษย์ที่เกี่ยวข้องกับจริยธรรมนั้นแบ่งเป็น 4 ประเภท คือ

1. ความรู้เชิงจริยธรรม เป็นความรู้ถึงการกระทำว่า สิ่งใดดี ควรกระทำ สิ่งใดไม่ดีควรยกเว้น พฤติกรรมใดเหมาะสมหรือไม่เหมาะสม ความรู้เชิงจริยธรรมนี้จัดเป็นพื้นฐานขั้นต้นของจริยธรรม

2. ทัศนคติเชิงจริยธรรม เป็นความรู้สึกของบุคคลเกี่ยวกับลักษณะหรือพฤติกรรมเชิงจริยธรรมต่าง ๆ ว่าตนชอบหรือไม่ชอบลักษณะนั้น ๆ เพียงใด ทัศนคติเชิงจริยธรรมมีความหมายกว้างกว่าความรู้เชิงจริยธรรม เพราะรวมเอาความรู้เชิงจริยธรรมและความรู้สึกนั้น ๆ ไว้ด้วย

3. เหตุผลเชิงจริยธรรม เป็นเหตุผลของบุคคลที่ใช้ในการตัดสินเลือกที่จะประพฤติปฏิบัติอย่างใดอย่างหนึ่ง เหตุผลนี้แสดงให้เห็นสิ่งจูงใจที่อยู่เบื้องหลังของการประพฤติพฤติกรรมนั้น ๆ

4. พฤติกรรมเชิงจริยธรรม เป็นพฤติกรรมที่บุคคลลงมือกระทำประพฤติปฏิบัติอย่างจริงจัง โดยแสดงออกในด้านที่สังคมนิยมชมชอบ หรืองดเว้นพฤติกรรมที่ฝ่าฝืนกฎเกณฑ์หรือค่านิยมในสังคมนั้น

พฤติกรรมเชิงจริยธรรมเป็นสิ่งที่สังคมให้ความสำคัญมากกว่าด้านอื่น ๆ ของจริยธรรม ทั้งนี้เพราะการกระทำในทางที่ดีและเลวของบุคคลนั้นส่งผลโดยตรงต่อความผาสุกและทุกข์ของสังคมจริยธรรมด้านอื่น ๆ เป็นเพียงเพื่อให้เข้าใจและสามารถทำนายพฤติกรรมเชิงจริยธรรมและสถานการณ์ต่าง ๆ ของบุคคลเท่านั้น (ดวงเดือน พันธุมนาวิน, 2524)

<u>ทฤษฎีพัฒนาการทางจริยธรรมของเพียเจท์และโคลเบอร์ก</u>

ทฤษฎีพัฒนาการทางจริยธรรมของเพียเจท์

เพียเจท์ (Piaget) เป็นผู้ริเริ่มความคิดว่าพัฒนาการทางปัญญาของมนุษย์พัฒนาการขึ้นเป็นลำดับขั้นตามอายุเริ่มจากขั้นที่ยังไม่สามารถใช้ภาษาได้อย่างมีประสิทธิภาพ แล้วค่อย ๆ พัฒนาไปเป็นลำดับจนถึงขั้นสามารถติดตามหลักเหตุผลนามธรรมได้ โดยเขาจะได้ศึกษาพัฒนาการทางจริยธรรมของเด็ก ซึ่งได้แนวคิดจากทฤษฎีพัฒนาการทางสติปัญญา (Cognitive Development) ที่ความคิดและสติปัญญาของบุคคลมีการเจริญตามลำดับขั้นของการพัฒนาและการพัฒนาทางจริยธรรมก็มีความสัมพันธ์กับพัฒนาการทางสติปัญญา ดังนั้น เพียเจท์ จึงใช้อายุเป็นเกณฑ์ในการแบ่งลำดับขั้นจริยธรรมจากระดับที่มีวุฒิภาวะต่ำไปสู่ระดับที่มีวุฒิภาวะสูง 2 ระดับ คือ

1. ระดับกฎเกณฑ์ภายนอก (Heteronomous) คือ ระดับที่พ่อแม่และผู้ใหญ่มีอิทธิพลต่อจริยธรรมของเด็กอย่างเด่นชัด เด็กจะยึดถือกฎเกณฑ์ตายตัวผิดเป็นผิด ถ้าทำผิดต้องได้รับโทษโดยไม่คำนึงถึงแรงจูงใจหรือสาเหตุแห่งการกระทำนั้น

2. ระดับที่เด็กมีกฎเกณฑ์ของตัวเอง (Autonomous) เป็นระยะที่จริยธรรมของเด็กพัฒนาขึ้นสู่ระดับที่มีความคิดเป็นของตนเอง มีจริยธรรมในลักษณะที่คำนึงถึงความยุติธรรมและพิจารณาถึงเหตุผลของการกระทำด้วย (Piaget, 1967)

ต่อมา เพียเจท์ (อ้างถึงใน อาภา จันทรสกุล, 2524) ได้แบ่งพัฒนาการทางจริยธรรมระดับนี้เป็นขั้นย่อย ๆ ได้ 3 ขั้น ดังนี้

1. ขั้นก่อนจริยธรรม (Egocentric) อยู่ในช่วงอายุ 0-4 ปี เด็กวัยนี้เชื่อว่าวิธีที่เขาเข้าใจสิ่งต่าง ๆ นั้น คนอื่นต้องยอมรับและเข้าใจด้วย เด็กวัยนี้จะเล่นเกมเป็นกลุ่มไม่ได้เพราะเขาถือว่ากฎเกณฑ์ของเขาเป็นของส่วนรวม เขาไม่เข้าใจว่าทำไมคนอื่นจึงมีกฎเกณฑ์แตกต่างไปจากเขา

2. ขั้นยึดคำสั่ง (Authoritarism) อยู่ในช่วงอายุ 4-11 ปี เด็กในวัยนี้จะเลือกกระทำหรือไม่กระทำสิ่งใดโดยยึดถือคำสั่งของผู้มีอำนาจเหนือกว่า

3. ขั้นยึดหลักแห่งตน (Consensus Derived) อยู่ในช่วงอายุ 11 ปีขึ้นไป ในวัยนี้คุณค่าทางจริยธรรมได้มาจากความคิดเห็น ค่านิยม ซึ่งเป็นที่ยอมรับของสังคมว่าอะไรคือสิ่งดีงาม สิ่งที่สังคมยอมรับ ขั้นนี้จะเป็นจุดเริ่มต้นของการพิจารณาค่านิยมของตัวเอง ซึ่งจะนำไปสู่ปรัชญาในการดำเนินชีวิตเมื่อเข้าสู่วัยผู้ใหญ่

เพียเจท์ พบว่า โดยทั่วไปการเปลี่ยนแปลงความคิดเชิงจริยธรรมจะเกิดขึ้นในระหว่างอายุ 10-12 ปี และพัฒนาการทางจริยธรรมของเด็กจะบรรลุขั้นสูงเมื่ออายุ 8-10 ปี ซึ่งเป็นช่วงที่เด็กมีพัฒนาการทางสติปัญญาถึงขั้นสูงสุด

สรุปแนวคิดของ เพียเจท์นั้น เขาเน้นความสำคัญของสติปัญญาว่าเป็นส่วนที่จำเป็นอย่างยิ่งต่อพัฒนาการทางจริยธรรม

ทฤษฎีพัฒนาการทางจริยธรรมของโคลเบอร์ก

โคลเบอร์ก (Kohlberg) ได้ศึกษาตามแนวคิดของเพียเจท์และพบว่าพัฒนาการทางจริยธรรมของมนุษย์นั้นมิได้บรรลุจุดสมบูรณ์ในบุคคลอายุ 10 ปี เป็นส่วนมาก แต่มนุษย์ในสภาพปกติจะมีพัฒนาการทางจริยธรรมหลายขั้นตอน จากอายุ 11 ปี ถึง 25 ปี (Kohlberg, 1969) และจากการที่ลักษณะทางจริยธรรมของบุคคลนั้นประกอบด้วยด้านต่าง ๆ ที่สำคัญ คือ ความรู้เชิงจริยธรรม ทัศนคติเชิงจริยธรรม เหตุผลเชิงจริยธรรม และพฤติกรรมเชิงจริยธรรม มีผู้พบว่าความรู้เชิงจริยธรรมนั้นส่วนใหญ่เด็กจะมีอยู่แล้วภายในปีแรกที่เข้าโรงเรียน และการพัฒนาทางด้านนี้ก็ไม่มีการเปลี่ยนแปลงอย่างมากมายในช่วงอายุต่อมา ส่วนพฤติกรรมเชิงจริยธรรมนั้นส่วนมากจะขึ้นอยู่กับลักษณะของสถานการณ์ ซึ่งทำให้การศึกษาพัฒนาการทางด้านนี้เป็นไปอย่างยากลำบาก (Kohlberg, 1969) และต่อมา โคลเบอร์ก (Kohlberg, 1976) จึงเห็นว่า การใช้เหตุผลเพื่อตัดสินใจที่จะเลือกกระทำอย่างใดอย่างหนึ่งในสถานการณ์ต่าง ๆ ย่อมจะแสดงให้เห็นถึงความเจริญทางจิตใจของบุคคลได้อย่างมีแบบแผน และท้ายสุดอาจทำให้สามารถใช้เหตุผลเชิงจริยธรรมของบุคคล เป็นเครื่องทำนายพฤติกรรมเชิงจริยธรรมของเขาในสถานการณ์แต่ละชนิดได้

โคลเบอร์ก (Kohlberg, 1969) ได้ศึกษาพัฒนาการทางจริยธรรมโดยอาศัยทฤษฎีของเพียเจท์เป็นพื้นฐาน กลุ่มตัวอย่างเป็นทั้งเด็กวัยรุ่นและผู้ใหญ่ การศึกษาใช้ทั้งวิธีการสัมภาษณ์และการเขียนตอบ เขาได้จัดลำดับเหตุผลที่ได้จากกลุ่มตัวอย่างเป็น 6 พวก แล้วทำการตรวจสอบหลายครั้ง จึงสรุปว่า พัฒนาการทางจริยธรรมของคนมี 6 ขั้น ขั้นของพัฒนาการทางจริยธรรมมีความสัมพันธ์กับอายุและพัฒนาการทางสติปัญญา เขากำหนดขั้นของจริยธรรมโดยถือจากกลุ่มตัวอย่างส่วนใหญ่ว่าอยู่ในระดับอายุนี้ให้เหตุผลลักษณะแบบนี้ แต่ละขั้นจะแทนระบบความคิดซึ่งได้จากส่วนใหญ่ว่ามีกระบวนความคิดทางจริยธรรมอย่างไร แต่ละขั้นยังเป็นส่วนหนึ่งของขั้นที่สูงขึ้นไป ขั้นที่สูงกว่าจะแสดงถึงความเข้าใจที่เหนือกว่า มีการรับรู้ที่กว้างขวางลึกซึ้งและเป็นนามธรรมมากกว่า การแก้ปัญหามีหลักเกณฑ์มีเหตุผลมากกว่า ซึ่งโคลเบอร์กได้แบ่งพัฒนาการทางจริยธรรมเป็น 3 ระดับ และในแต่ละระดับประกอบด้วยการใช้เหตุผลเชิงจริยธรรม ระดับละ 2 ขั้น ดังปรากฏในตารางที่ 1

ตารางที่ 1 ทฤษฎีพัฒนาการทางจริยธรรมของโคลเบอร์ก (อ้างถึงใน ดวงเดือน พันธุมนาวิน และเพ็ญแข ประจนปัจจนึก, 2524)

ขั้นการให้เหตุผลเชิงจริยธรรม	ระดับของจริยธรรม
ขั้นที่ 1 หลักการหลบหลีกการถูกลงโทษ (2 - 7 ปี) ขั้นที่ 2 หลักการแสวงหารางวัล (7 - 10 ปี	1. ระดับก่อนกฎเกณฑ์ (2 - 10 ปี)
ขั้นที่ 3 หลักการทำตามที่ผู้อื่นเห็นชอบ (10 - 13 ปี) ขั้นที่ 4 หลักการทำตามหน้าที่ทางสังคม (13 - 16 ปี)	2. ระดับตามเกณฑ์ (10 - 16 ปี)
ขั้นที่ 5 หลักการทำงานตามคำมั่นสัญญา (16 ปีขึ้นไป) ขั้นที่ 6 หลักการยึดอุดมคติสากล (ผู้ใหญ่)	3. ระดับเหนือเกณฑ์ (16 ปีขึ้นไป)

1. ระดับก่อนกฎเกณฑ์ (Preconventional Level) เด็กในระดับนี้จะปฏิบัติตามกฎเกณฑ์ทางวัฒนธรรมและค่านิยมในสิ่งที่ดีและไม่ดี ถูกหรือผิด เพียงเพราะกฎเกณฑ์เท่านั้น เด็กจะเชื่อหรือทำตามผู้ที่มีอำนาจในการลงโทษหรือให้รางวัล ระดับนี้เด็กจะมีอายุประมาณ 2-10 ปี แบ่งเหตุผลเชิงจริยธรรมออกเป็น 2 ขั้นดังนี้

ขั้นที่ 1 หลักการหลบหลีกการลงโทษ (2-7 ปี) (The punishment and obedience orientation) เด็กจะเลือกกระทำสิ่งใดโดยไม่คำนึงถึงคุณค่าหรือความสำคัญของการกระทำนั้นว่าจะมีผลต่อบุคคลใดบุคคลหนึ่งอย่างไร แต่จะตัดสินโดยคำนึงถึงการหลีกเลี่ยงให้พ้นจากการลงโทษและการเชื่อฟังโดยไม่มีข้อสงสัยในสิ่งที่ผู้ใหญ่บอกว่าเป็นสิ่งที่ถูกต้อง

ขั้นที่ 2 หลักการแสวงหารางวัล (7-10 ปี) (The instrumental relativist orientation) เด็กจะเลือกกระทำในสิ่งที่เห็นว่าดี หมายถึง สิ่งนั้นเป็นที่พอใจและเป็นที่ต้องการของเขา หรือเพราะเห็นว่าเป็นเครื่องมือที่ทำให้ได้สิ่งที่ต้องการ เช่น ได้รับรางวัล หรือคำชมเชย

2. ระดับตามกฎเกณฑ์ (Conventional Level) เด็กในระดับนี้จะรักษากฎเกณฑ์เพราะต้องการเป็นที่ยอมรับของกลุ่ม ต้องการทำตามความคาดหวังของบุคคลในครอบครัวหรือบุคคลที่ตนรัก ยึดตัวบุคคลหรือกลุ่มเป็นกฎเกณฑ์ มีความรับผิดชอบต่อกลุ่มและสังคม ซึ่งพัฒนาการทางจริยธรรมในระดับนี้จะพบในช่วงอายุ 10-16 ปี และแบ่งตามการใช้เหตุผลเชิงจริยธรรมออกเป็น 2 ขั้น ดังนี้

ขั้นที่ 3 หลักการทำตามที่ผู้อื่นเห็นชอบ (10-13 ปี) (interpersonal concordance) หรือการเป็นเด็กดี (good boy-nice girl orientation) เด็กในขั้นนี้จะปฏิบัติตามกฎของส่วนรวม (majority rules) หรือทำตามบรรทัดฐานของสังคม (stereotypical images) ที่คนส่วนใหญ่เห็นพ้องต้องกันและทำตามกัน เพราะต้องการการยอมรับจากกลุ่มหรือต้องการเป็นเด็กดี

ขั้นที่ 4 หลักการทำตามหน้าที่ของสังคม (law and order orientation) เด็กในขั้นนี้จะคิดว่ากฎเกณฑ์และข้อบังคับของกลุ่มหรือสังคมเป็นสิ่งที่มีค่ายิ่ง ทุกคนต้องปฏิบัติตามอย่างเคร่งครัด เพื่อประโยชน์ของกลุ่ม เด็กในขั้นนี้จึงเลือกการทำหรือไม่ทำสิ่งใด โดยคำนึงถึงการทำตามหน้าที่ตามกฎเกณฑ์ข้อบังคับโดยไม่มีการยืดหยุ่น

3. ระดับเหนือกฎเกณฑ์ (postconventional level) บุคคลในระดับนี้จะพิจารณาเรื่องต่าง ๆ อย่างละเอียดลึกซึ้งและกว้างขวางอย่างมีเหตุผล โดยไม่ยึดหลักเกณฑ์ตายตัว หลักเกณฑ์ที่นำมาใช้พิจารณาจะคำนึงถึงความแตกต่างของสภาพการณ์ ความถูกต้อง ความเหมาะสม ความเที่ยงธรรม ค่านิยม ตลอดจนคุณค่าทางจริยธรรม ซึ่งจะพบบุคคลที่มีจริยธรรมในระดับสูงกว่ากฎเกณฑ์นี้ในช่วงอายุตั้งแต่ 16 ปีขึ้นไป และแบ่งตามการใช้เหตุผลเชิงจริยธรรมออกเป็น 2 ขั้น ดังนี้

ขั้นที่ 5 หลักการทำตามคำมั่นสัญญา (16 ปีขึ้นไป) (Social Contact Legalistic Orientation) บุคคลในขั้นนี้จะพิจารณาเรื่องความถูกต้องโดยพิจารณาถึงค่านิยมส่วนตัว มีหลักการเกี่ยวกับระเบียบที่มีการตกลงเห็นชอบเป็นเอกฉันท์ ยึดมั่นในสิ่งที่ถูกต้องตามกฎหมาย เน้นการเป็นประโยชน์ต่อสังคม หน้าที่ของบุคคลในขั้นนี้คือการทำตามข้อตกลงที่ให้ไว้กับผู้อื่น โดยคำนึงถึงสิทธิเสรีภาพของบุคคลอื่นที่เป็นประโยชน์ต่อส่วนรวมมากกว่าส่วนตน

ขั้นที่ 6 หลักการยึดอุดมคติสากล (วัยผู้ใหญ่) (universal ethical-principle orientation) บุคคลในขั้นนี้จะมีการยอมรับในคุณค่าของความเป็นมนุษย์ ถึงแม้ว่าแต่ละคนจะมีความแตกต่างระหว่างบุคคลก็ตาม การพิจารณาความถูกต้องนั้นจะพิจารณาโดยยึดอุดมคติสากลและคุณธรรมประจำใจ ส่วนใหญ่ขั้นนี้จะพบในวัยผู้ใหญ่ที่มีความเจริญทางสติปัญญา มีประสบการณ์และความรู้อย่างกว้างขวางเกี่ยวกับสังคมและวัฒนธรรมทั้งกลุ่มสังคมของตนเองและของโลก

โคลเบอร์ก (Kohlberg, 1969) เชื่อว่าพัฒนาการของการให้เหตุผลเชิงจริยธรรมเป็นไปตามลำดับขั้น จากขั้นที่หนึ่งผ่านไปตามลำดับจนถึงขั้นที่หก จะข้ามขั้นไม่ได้ เพราะคนเราจะให้เหตุผลในขั้นที่ต่ำกว่าก่อน ต่อมาเมื่อได้รับประสบการณ์ทางสังคมใหม่ ๆ เพิ่มขึ้น หรือสามารถเข้าใจความหมายของประสบการณ์เก่าได้ดีขึ้น จึงเกิดการเปลี่ยนแปลงทางความคิดและเหตุผล ทำให้การให้เหตุผลในขั้นที่สูงมีมากขึ้น ส่วนเหตุผลขั้นที่ต่ำกว่าจะได้รับการใช้น้อยลงทุกทีและถูกทิ้งไปในที่สุด อย่างไรก็ตามอาจจะชะงักอยู่ในขั้นใดขั้นหนึ่งก็ได้ ทั้งนี้ขึ้นอยู่กับความสามารถทางสติปัญญาเป็นตัวกำหนดการให้เหตุผลเชิงจริยธรรม คนอาจมีพัฒนาการทางสติปัญญาอยู่ในขั้นที่สูงกว่าการให้เหตุผลเชิงจริยธรรม และมีพัฒนาการทางจริยธรรมในขั้นที่สูงกว่าขั้นของพัฒนาการทางสติปัญญา

ส่วนบ่อเกิดของเหตุผลเชิงจริยธรรมนั้น โคลเบอร์กมีความเห็นว่ามาจากการพัฒนาทางการรู้ ในขณะที่เด็กได้มีโอกาสติดต่อสัมพันธ์กับผู้อื่น การได้เข้ากลุ่มทางสังคมประเภทต่าง ๆ จะช่วยให้ผู้ที่มีความฉลาดได้เรียนรู้บทบาทของตนเองและผู้อื่น อันจะช่วยให้เขาพัฒนาทางจริยธรรมในขั้นที่สูงขึ้นไปอย่างรวดเร็ว เขาเชื่อว่าการพัฒนาทางจริยธรรมนั้น มิใช่การรับความรู้จากการพร่ำสอนของผู้อื่นโดยตรง แต่เป็นการผสมผสานระหว่างความรู้เกี่ยวกับบทบาทของตนเองต่อผู้อื่น และบทบาทของผู้อื่นด้วย ซึ่งจะผลักดันให้บุคคลพัฒนาไปตามขั้นตอนในทิศทางเดียวกันเสมอ ไม่ว่าบุคคลจะอยู่ในกลุ่มใดหรือสังคมใดก็ตาม (ดวงเดือน พันธุมนาวิน, 2524)

วิธีการส่งเสริมการพัฒนาจริยธรรม

วิธีการส่งเสริมการพัฒนาจริยธรรม

การส่งเสริมพัฒนาจริยธรรมนั้นทำได้หลายวิธี เช่น การให้ความรู้ขั้นสูงขึ้น การอบรมทางศาสนา การให้แสดงบทบาทสมมติ การใช้กลุ่มเพื่อให้เกิดการคล้อยตาม และการเลียนแบบจากตัวแบบ (ดวงเดือน พันธุมนาวิน, 2524)

1. การให้ความรู้ขั้นสูงขึ้น วิธีการฝึกฝนเด็กใช้หลักเหตุผลเชิงจริยธรรมขั้นต่ำให้สามารถใช้เหตุผลในขั้นที่สูงขึ้นไปนั้น เริ่มจากการศึกษาพัฒนาการทางจริยธรรมของเด็กเล็กตามทฤษฎีของเพียเจท์ นักจิตวิทยาได้ใช้วิธีการให้เหตุผลที่เหนือกว่าที่เด็กใช้ ทั้งนี้เพื่อให้เด็กได้ความรู้ขั้นที่สูงขึ้นกว่าที่ตนมีอยู่ เมื่อเด็กได้รับเหตุผลอันใหม่เด็กจะนำมาคิดเปรียบเทียบกับเหตุผลเดิมของตน ซึ่งจากการเปรียบเทียบนี้เด็กจะเกิดการรู้ที่ขัดแย้งกัน หรือเกิดความไม่สมดุลทางความคิดขึ้น ความไม่สมดุล จะเป็นเครื่องกระตุ้นให้เด็กมีการปรับปรุงโครงสร้างทางความคิดของตน เพื่อให้เกิดความสมดุลขึ้นใหม่ ซึ่งจะช่วยให้เด็กเข้าใจและยอมรับเหตุผลในขั้นที่สูงกว่าขั้นของตนได้

2. การอบรมทางศาสนา ประเพณีของผู้นับถือศาสนาพุทธได้เปิดโอกาสให้ชาวบ้านโดยเฉพาะเพศชายมีโอกาสเข้ารับการอบรมทางพุทธศาสนา โดยการบวชเป็นสามเณรและภิกษุในช่วงเวลาที่แตกต่างกันตามสะดวก แต่ที่ปฏิบัติกันมากคือ ใช้เวลาประมาณ 3 เดือน ในระยะเข้าพรรษา คือ ระหว่างเดือนกรกฎาคมถึงเดือนตุลาคมของทุกปี การได้บวชเรียนนี้ในวัฒนธรรมไทยถือว่าเป็นการเตรียมบุคคลให้พร้อมที่จะเป็นผู้ใหญ่ สามารถรับผิดชอบในหน้าที่

การงาน ครอบครัว และประเทศชาติผู้ที่ผ่านการบวชเรียนมาแล้วสังคมถือว่าเป็นผู้ที่จะมีความเปลี่ยนแปลงทางจิตลักษณะและพฤติกรรมไปในทางที่ลดความเห็นแก่ตัว และเพิ่มความเห็นแก่พวกพ้อง เห็นแก่ส่วนรวม เห็นแก่มนุษยชาติ นอกจากนั้นผู้ที่ผ่านการบวชเรียนแล้ว ยังควรเป็นผู้ที่มีความซาบซึ้งในรสพระธรรมมากกว่าผู้ที่ไม่มีโอกาสใกล้ชิดกับศาสนาอีกด้วย

3. การให้แสดงบทบาทสมมติ โดยให้เด็กแสดงบทบาทเป็นตัวสำคัญในเรื่องที่มีปัญหาขัดแย้งทางจริยธรรม จะเป็นเครื่องช่วยให้เด็กมีความผูกพันใกล้ชิดกับปัญหาของตัวเอกในเรื่องเหมือนกับปัญหาของตนเอง ทูเรียล (Tuniel, 1966) ได้ทำการทดลองโดยวิธีการวัดระดับจริยธรรมของเด็กวัยรุ่น แล้วให้เด็กแสดงเป็นบุคคลในเรื่องซึ่งมีปัญหา และไปขอคำแนะนำจากเพื่อนสองคน เพื่อนสองคนนี้จะแนะนำเด็กไปคนละทาง โดยใช้เหตุผลเชิงจริยธรรมในขั้นเดียวกัน เด็กบางคนจะได้รับฟังคำแนะนำที่ใช้เหตุผลสูงกว่าระดับจริยธรรมของตนเพียงหนึ่งขั้น บางคนได้รับเหตุผลที่สูงกว่าระดับจริยธรรมของตนถึงสองขั้น บางคนได้รับเหตุผลต่ำกว่าระดับจริยธรรมของตนหนึ่งขั้น เด็กบางคนมิได้รับประสบการณ์ที่กล่าวนี้เลย หลังจากนั้นหนึ่งสัปดาห์เด็กทุกคนจะถูกวัดระดับจริยธรรมอีกครั้งหนึ่ง ผลปรากฏว่า เด็กที่ได้รับคำแนะนำประเภทที่ใช้เหตุผลสูงกว่าระดับจริยธรรมของตนหนึ่งขั้นนั้นมีพัฒนาทางจริยธรรมมากที่สุด

4. การใช้กลุ่มให้เกิดการคล้อยตาม การแสดงเหตุผลเชิงจริยธรรมเพื่อเป็นการยกระดับจิตใจของเด็กนั้น อาจทำได้โดยการใช้อิทธิพลของกลุ่มเพื่อน ซึ่งแสดงออกทางจริยธรรมในระดับเดียวกัน เด็กวัยรุ่นจะยึดถือเพื่อนเป็นแบบอย่าง และคล้อยตามลักษณะของเพื่อน ๆ ไปได้โดยง่าย ลีเฟอจิ และ วาโลชิน (Lefurgy and Waloshin, 1969) ได้ทำการทดลองโดย ให้เด็กชาย และหญิงได้รับฟังเหตุผลของเพื่อน ๆ ผู้แสดงเหตุผลสูงหรือต่ำกว่าระดับจริยธรรมของวัยรุ่นผู้นั้นหนึ่งขั้น ผลปรากฏว่า กลุ่มเพื่อนมีอิทธิพลรุนแรงมากสามารถทำให้เกิดการเพิ่มหรือลดขั้นการพัฒนาทางจริยธรรมได้ และการเปลี่ยนแปลงที่มีผลคงทนวัดได้หลังจากการฝึก 100 วัน แต่การเปลี่ยนจริยธรรมเป็นขั้นที่สูงกว่าเดิมมีผลคงทนมากกว่า การเปลี่ยนจริยธรรมเป็นขั้นที่ต่ำกว่าเดิม

5. การให้เลียนแบบจากตัวแบบ การใช้ตัวแบบแสดงพฤติกรรมต่าง ๆ ให้ผู้ถูกทดลอง เห็นจะเป็นวิธีหนึ่งที่จะทำให้ผู้ถูกทดลองทำพฤติกรรมนั้น ๆ ตามตัวแบบได้ การวัดตัวแบบเพื่อให้เกิดการเลียนแบบ เป็นวิธีการที่มีการศึกษาค้นคว้ามามากพอประมาณ เพราะเป็น

วิธีที่นักจิตวิทยาเชื่อว่าเด็กจะเรียนรู้จากสังคมมากที่สุด และเป็นวิธีการที่เด็กอาจทำตามโดยไม่รู้สึกตัวว่ากำลังถูกชักจูง

การปลูกฝังจริยธรรมในเด็ก

การปลูกฝังและการหล่อหลอมให้เด็กเป็นผู้มีจริยธรรมนั้น จะต้องมีการดำเนินงานร่วมมือกันทุกฝ่าย ทั้งนอกโรงเรียนและในโรงเรียน ด้วยความเอาใจใส่อย่างสม่ำเสมอ นอกจากนี้ในเรื่องของหัวข้อจริยธรรม หรือมโนทัศน์ของจริยธรรมจะต้องตรงกันทั้งสังคมนอกโรงเรียนและในโรงเรียนด้วย เพื่อให้การปลูกฝังจริยธรรมมีลักษณะคงตัว คือเป็นที่ยอมรับโดยปราศจากข้อสงสัยหรือเป็นไป เพื่อความอยู่รอดของตัวเองและสังคมที่ตนเป็นสมาชิกอยู่ จึงจำเป็นต้องมีการปลูกฝังจริยธรรมให้แก่นักเรียนโดยเร่งด่วน

ในการปลูกฝังจริยธรรมให้แก่เด็กนั้น ได้มีผู้เสนอแนวทางไว้หลายวิธี

พระราชวรมุนี (2528) ถาวร กองคิด (2527) พนัส หันนาคินทร์ (2526) จำเลียง วุฒิจันทร์ (2524) และดวงเดือน พันธุมนาวิน (2522) ได้เสนอวิธีการปลูกฝังคุณธรรมและจริยธรรม พอสรุปได้ดังนี้

1. ไม่จดจำเนื้อหา เน้นการปฏิบัติ ต้องสร้างศรัทธาให้เกิดแก่จริยธรรมนั้น เพื่อนำไปสู่การปฏิบัติ

2. ผู้สอนควรมีความรู้ความเข้าใจในจริยศึกษาอย่างแท้จริง มีกลวิธีในการถ่ายทอด รวมถึงการจัดสภาพแวดล้อมในสถานศึกษา และการเป็นตัวอย่างที่ดีงาม

3. ต้องตระหนักว่าการปลูกฝังคุณธรรมให้กับเด็กเป็นหน้าที่ของทุกคน นับตั้งแต่บิดามารดา ผู้ปกครอง ญาติผู้ใหญ่ และสมาชิกอื่น ๆ ในครอบครัว พระสงฆ์ สื่อมวลชนต่าง ๆ ซึ่งเด็กจะเรียนรู้ ด้วยการสังเกตและเลียนแบบ

4. การปลูกฝังคุณธรรมให้กับเด็กจะต้องคำนึงถึงวัย และขั้นตอนการพัฒนาจริยธรรมของเด็ก โดยอาศัยการพัฒนาจริยธรรมตามทฤษฎีของโคล์เบอร์ก

5. การใช้อิทธิพลของกลุ่มเพื่อนให้เกิดความคล้อยตาม

6. ถือว่าหลักธรรมและจริยธรรมนั้นสัมพันธ์กันทั้งหมด สร้างคุณธรรมหลักขึ้นมาโดยมีเป้าหมายว่าจะให้มีอะไรบ้าง ต่อจากนั้นคุณธรรมอื่น ๆ จะตามมา

7. จริยธรรมจะต้องมีพร้อมในด้านบวก คือ ควรจะมีเพิ่มขึ้น ๆ และด้านลบ คือ ในส่วนที่จะต้องลด ละ เลิก

วิจิตร สินสิริ (2522) ได้เสนอแนะถึงวิธีการสอนเพื่อปลูกฝังจริยธรรมว่าวิธีหนึ่งที่น่าจะใช้สอนได้ คือ วิธีการสอนที่เน้นปฏิบัติ โดยการสอนตามระดับดังนี้

ระดับแรก คือ สอนให้จำ
ระดับที่ 2 คือ สอนให้เข้าใจ
ระดับที่ 3 คือ สอนให้สำนึก
ระดับที่ 4 คือ สนอให้นำไปปฏิบัติ ประยุกต์ใช้ให้ถูกต้อง
ระดับที่ 5 คือ สอนให้ติดเป็นนิสัย

นอกจากวิธีการปลูกฝังจริยธรรมที่ได้กล่าวไปแล้วนั้น ยังมีแนวคิดและพัฒนาการใหม่ในการปลูกฝังจริยธรรมที่เสนอโดยนักการศึกษาและนักจิตวิทยาที่แตกต่างกัน 4 วิธี (ชัยพร วิชชาวุธ และ ธีระพร อุวรรณโณ, 2530)

1. การปลูกฝังจริยธรรมด้วยการกระจ่างค่านิยม (Value Clarification ย่อว่า VC) ถือว่า ค่านิยม คือ หลักการประพฤติปฏิบัติต่อสิ่งต่าง ๆ ที่บุคคลถือว่าดีงาม ถูกต้องและควรแก่การยึดถือ กระบวนการ VC มีจุดมุ่งหมายให้ผู้เรียนค้นพบด้วยตนเองว่าหลักการประพฤติปฏิบัติของตนเองต่อสิ่งต่าง ๆ เป็นอย่างไรและหลักการที่ถูกต้องที่ควรตามทรรศนะของตนเป็นอย่างไร

วิธีปลูกฝังจริยธรรมตามแนวพื้นฐานของนักทฤษฎี VC คือ การช่วยให้นักเรียนเกิดความกระจ่างในความเชื่อในทัศนคติในพฤติกรรมและในความรู้สึกของตนเอง หน้าที่ของครูในการปลูกฝังค่านิยม คือ การชี้นำหรือจัดการให้มีการชี้นำเพื่อให้นักเรียนเกิดการฉุกคิดขึ้นมาว่า ความเชื่อ ทัศนคติ และความรู้สึกของตนที่มีต่อสิ่งนั้น ๆ ให้เป็นไปตามเกณฑ์ของกระบวนการกระจ่างค่านิยม

2. การปลูกฝังจริยธรรมด้วยเหตุผล (Moral Reasoning ย่อว่า MR) มีแนวคิดพื้นฐานตามทรรศนะของโคลเบิร์ก จริยธรรม หมายถึง กฎเกณฑ์ในการตัดสินความถูกผิดของการกระทำ ความเข้าใจเกี่ยวกับกฎเกณฑ์นี้ขึ้นอยู่กับพัฒนาการทางปัญญาข้อผูกพันกับอายุของบุคคล

วิธีปลูกฝังจริยธรรมตามทรรศนะของทฤษฎี MR คือ การพัฒนาผู้เรียนให้มีกฎเกณฑ์การตัดสินความถูกผิดด้วยเหตุผลในระดับสูง และอย่างน้อยก็ให้อยู่ในระดับกฎเกณฑ์ สังคม ตามทรรศนะนี้ การพัฒนาจริยธรรม ไม่อาจกระทำด้วยการสอน ไม่อาจกระทำด้วยการแสดงตัวอย่างให้ดู จริยธรรมพัฒนาขึ้นมาด้วยการนึกคิดของแต่ละคนตามลำดับขั้นและตามระดับพัฒนาการทางปัญญาซึ่งผูกพันกับอายุ กิจกรรมที่เป็นหัวใจของการพัฒนาจริยธรรมตามทฤษฎี MR ในการปลูกฝังจริยธรรมในชั้นเรียน คือ การอภิปรายแลกเปลี่ยนทรรศนะ

3. การปลูกฝังจริยธรรมด้วยการปรับพฤติกรรม (Behavior Modification) ย่อว่า BM) วิธีการของ BM ตั้งอยู่บนรากฐานของความเชื่อว่าพฤติกรรมของคนเราถูกควบคุมโดยเงื่อนไขการเสริมแรงและเงื่อนไขการลงโทษ

วิธีการปลูกฝังจริยธรรมตามความคิดนี้ หากต้องการปลูกฝังพฤติกรรมใดก็ต้องจัดเงื่อนไขต่าง ๆ เพื่อให้ผู้กระทำพฤติกรรมได้รับแรงเสริม และหากต้องการลดพฤติกรรมใดก็ต้องจัดเงื่อนไข เพื่อให้ผู้กระทำพฤติกรรมนั้นไม่ได้รับแรงเสริม

4. การปลูกฝังจริยธรรมด้วยการเรียนรู้ทางสังคม (Social Learning) ย่อว่า SL) ถือว่าจริยธรรมเป็นความเข้าใจเกี่ยวกับกฎเกณฑ์สำหรับการประเมินความถูกผิดของพฤติกรรม มีแนวความคิดพื้นฐานว่าการเรียนรู้ของมนุษย์ส่วนหนึ่งเกิดจากประสบการณ์ตรงของตนเอง ส่วนหนึ่งเกิดจากการสังเกตพฤติกรรมของผู้อื่น อีกส่วนหนึ่งเกิดจากการฟังคำบอกเล่า และการอ่านบันทึกของผู้อื่น การเรียนรู้ประเภทหลังนี้ ช่วยให้มนุษย์ได้มนุษย์มีความรู้อย่างรวดเร็วและกว้างขวาง

วิธีการปลูกฝังจริยธรรม โดยการจัดประสบการณ์ทั้งทางตรง และทางอ้อม ซึ่งได้แก่ ตัวอย่างและคำบอกให้ผู้เรียนเกิดความเชื่อว่าพฤติกรรมอะไรนำไปสู่ผลกรรมอะไร และผลกรรมนั้นน่าปรารถนาเพียงใด การจัดเงื่อนไขสิ่งแวดล้อมทางสังคมเพื่อให้เกิดการเรียนรู้ จริยธรรมนี้จะต้องจัดให้มีความสอดคล้องกันทั้งประสบการณ์ตรง ตัวอย่างและคำบอก และกำหนดคำบอกมีลักษณะเป็นการชี้แนะให้ผู้เรียนมองเห็นความสัมพันธ์ต่าง ๆ จากประสบการณ์ตรง และจากตัวอย่างที่ประสบด้วยแล้ว การเรียนรู้ก็จะเกิดในลักษณะที่ตรงเป้าและมีประสิทธิผลมากขึ้น

การจัดกิจกรรมการเรียนการสอนจริยธรรม

อำไพ สุจริตกุล และ คณะ (2530) มีความเห็นว่า การสอนจริยศึกษาในระดับประถมศึกษาตามแนวใหม่ต้องเน้นการปฏิบัติมากกว่า ท่องจำหัวข้อธรรมะ และต้องจัดกิจกรรมการเรียนการสอน สิ่งแวดล้อม ตลอดจนการใช้สื่อการสอน เพื่อให้นักเรียนสามารถเรียนรู้สัมพันธ์กับมวลประสบการณ์อื่น ๆ และเลือกนำแนวทางปฏิบัติที่ดีไปใช้ในชีวิตประจำวันได้ ดังนั้นครูจึงมีบทบาทในฐานะเป็นผู้เตรียมสถานการณ์วางแผนกิจกรรมร่วมกับนักเรียน ชี้แนะแนวทางทำตัวอย่างให้เห็น และเป็นผู้กระตุ้นให้นักเรียนแสดงเอง โดยยึดหลักการสอน บอกให้รู้ ทำให้ดู ให้เห็นประโยชน์จริง

นอกจากนี้ครูยังต้องเป็นผู้พัฒนาคน เพิ่มพูนสมรรถภาพ และศรัทธาในความเป็นครูจริยศึกษาโดยมุ่งมั่นในการทำดี (โยนิโสมนสิการ-ย่อมมีปิติปราโมทย์) มีคุรุธรรมประจำใจ (สุทธิ ปัญญา เมตตา ขันติ/สุวิชาโน สุสาสโน สุปฏิปันโน) สอนเด็กให้ทำดีทุกโอกาส (ทุกสถาน ทุกกาล ทุกหัวข้อวิชา) ฉลาดในเทคนิคการสอน (บอกให้รู้ ทำให้ดี ให้เห็นประโยชน์จริง) (อำไพ สุจริตกุล , 2530)

ฐะปะนีย์ นาครทรรพ (2525) ได้ให้ข้อคิดเห็นเพิ่มเติมอีกว่า ในการสอนจริยศึกษาครูควรมีหลักการในการสอนที่ดี โดย "ดูความพร้อม" ของนักเรียนก่อนแล้วจึง "กล่อมศรัทธาให้ผู้เรียนเลื่อมใสตัวครู จากนั้นก็ศึกษาตัวอย่าง" โดยยกตัวอย่างชีวิตมนุษย์พร้อมกับ "อ้างคติธรรม" "นำปฏิบัติ" เช่น ฝึกสมาธิ บังคับตัวเอง รักษาศีล และขั้นตอนที่สำคัญคือ "จัดกิจกรรม" ซึ่งต้องทำอย่างสม่ำเสมอ และทุกโอกาสตามเหตุการณ์ที่เกิดขึ้น เพื่อให้ผู้เรียนรู้สึกและคิดอยู่ในสำนึกมากกว่าการรู้อย่างเดียว

การรู้จักนำกิจกรรมต่าง ๆ ที่เน้นการปฏิบัติมากกว่าการท่องจำเนื้อหา มาใช้ในการสอนจริยศึกษานั้นมีความจำเป็นอย่างยิ่ง เพราะผู้เรียนจะได้รู้จักคิด ได้ปฏิบัติ และตัดสินใจกระทำด้วยตัวเอง ได้มีนักวิชาการหลายท่าน เสนอแนวคิดเกี่ยวกับการจัดกิจกรรมการเรียนการสอนเพื่อสอดแทรกจริยธรรม ซึ่งสามารถนำมาสรุปได้ดังนี้

ม.ร.ว.สุรธวัช ศรีธวัช (2521) ชำเลือง วุฒิจันทร์ (2524) และหน่วยศึกษานิเทศก์ สำนักงานการประถมศึกษาแห่งชาติ (2524) และอำไพ สุจริตกุล (2530) เสนอแนวคิดในการจัดกิจกรรมค่อนข้างจะคล้ายกัน คือ

1. การเล่านิทานเปรียบเทียบ
2. การสนทนาซักถาม
3. การเล่าเรื่องจากประสบการณ์
4. การวิเคราะห์ข่าว และเหตุการณ์ที่เกิดขึ้นเป็นพิเศษ
5. การแสดงบทบาทสมมติ
6. การฝึกหัดภาคปฏิบัติ
7. การจัดประดับตกแต่งห้องเรียน
8. การอภิปราย
9. การทำงานกลุ่ม กระบวนการกลุ่มสัมพันธ์
10. การแสดงละคร (ใบ้)
11. การเชิดหุ่น
12. การสร้างสถานการณ์จำลอง
13. การอภิปรายจากตัวอย่างที่เกิดขึ้นจริง
14. การสอนแบบบรรยายหรือปาฐกถา
15. วิธีสอนแบบแก้ปัญหา
16. วิธีสอนแบบโต้วาทีธรรมะ
17. เกมการละเล่นเสริมคุณธรรม
18. การสร้างสื่อจากวัสดุหาง่าย
19. การใช้เพลงประกอบการสอน
20. กรณีตัวอย่าง

การเรียนการสอนแบบมโนธรรมสำนึก

การฝึกให้เด็กมีทักษะพื้นฐานในด้านการคิดมีความสำคัญมากในด้านการพัฒนาสติปัญญา ทั้งนี้เพื่อให้เด็กประยุกต์ความรู้ที่ได้รับไปใช้ให้เหมาะสมกับสภาพแวดล้อมและชีวิตประจำวัน การศึกษาในปัจจุบันเน้นการจัดการเรียนการสอนเพื่อพัฒนาผู้เรียนให้คิดเป็น เพราะการคิดจะนำไปสู่ความสามารถในการแก้ปัญหาต่าง ๆ ได้ การฝึกให้เด็กคิดเป็นนั้นต้องหาวิธีการที่จะทำให้เขามีอิสระในการคิดโดยยึดหลักของเหตุและผล ซึ่งวิธีการที่ใช้ก็คือการฝึกให้เด็กสนทนาและวิพากษ์วิจารณ์กันอย่างเต็มที่ การจัดการเรียนการสอนเพื่อสนับสนุนการคิดดังกล่าวก็คือการใช้บทเรียนแบบมโนธรรมสำนึกประกอบการเรียนการสอน ซึ่งเป็นบทเรียนที่จะส่งเสริมและสนับสนุนให้ผู้เรียนเกิดความคิดของตนเอง โดยเกิดจากการสนทนาระหว่างผู้เรียนและผู้สอน การให้ผู้เรียนมีอิสระในการอภิปรายแสดงความคิดเห็นในการแก้ปัญหาและแสวงหาคำตอบจากการขบคิดจนเกิดความสำนึกในการเห็นความสำคัญของการแก้ปัญหา

แนวความคิดเกี่ยวกับจิตสำนึก (Conscientization) ของ เปาโล แฟร์

นักปรัชญาการศึกษาผู้ใหญ่ที่ได้รับความสนใจว่ามีทัศนะรุนแรงเชิงปฏิรูปมากที่สุดคือ เปาโล แฟร์ (Paulo Freire) ในระยะเวลาไม่กี่ปีมานี้ ความนึกคิดและผลงานของนักการศึกษาชาวบราซิลท่านนี้ได้มีอิทธิพลอย่างมากต่อวงการศึกษาและการพัฒนาในหลายประเทศ

ปรัชญาการศึกษาของ เปาโล แฟร์

ปรัชญาของ เปาโล แฟร์ จะเริ่มต้นด้วยโลกทัศน์เกี่ยวกับมนุษย์ และความแตกต่างระหว่างมนุษย์กับสัตว์เดรัจฉาน เปาโล แฟร์ ได้ตั้งข้อสังเกตไว้ว่า ความแตกต่างระหว่างมนุษย์กับสัตว์นั้นอยู่ที่ว่า มนุษย์มีความนึกคิดมี "จิตสำนึก" (consciousness) และการกระทำของมนุษย์จะต้องสัมพันธ์กับจิตสำนึกของเขาเสมอ เพราะว่ามนุษย์เรารู้ว่าตัวมนุษย์นั้นสามารถจะเปลี่ยนแปลงสภาพแวดล้อมของตนได้ มนุษย์จึงเป็นผู้กระทำการ (subjects) ไม่ใช่ผู้ถูกกระทำการ (objects) ดังนั้นถ้าหากมนุษย์มีจิตสำนึกที่ดีมนุษย์จะเข้าไปมีส่วนในการเปลี่ยนแปลงสังคม นอกจากนี้แล้วมนุษย์ยังแตกต่างกับสัตว์ในเรื่องที่ว่า มนุษย์สามารถสร้างวัฒนธรรมประวัติศาสตร์ได้ ในการสังเคราะห์มโนทัศน์ของกลุ่มนิยมลัทธิมาร์กซ์กับกลุ่มอัตถิภาวะนิยม และคำสั่งสอนทางคริสตศาสนา เปาโล แฟร์ เสนอมโนทัศน์ว่ามนุษย์นั้น

เป็นผู้สร้างประวัติศาสตร์และวัฒนธรรมตลอดมา ด้วยวิธีการใคร่ครวญ (reflection) และการลงมือปฏิบัติ มนุษย์นั้นเป็นสัตว์ที่มีชีวิตจิตใจไม่ใช่เครื่องจักรกล มนุษย์มีสติปัญญา ความนึกคิด และมีจิตสำนึก ซึ่งคำว่า "จิตสำนึก" (Consciousness) สำหรับ เปาโล แฟร์ หมายถึง กิจกรรมทางสังคม (Social Activity) เปาโล แฟร์ ได้แยกจิตสำนึกของมนุษย์ออกเป็น 3 ระดับ ระดับต่ำสุดของจิตสำนึกคือระดับ "จิตสำนึกยังไม่เปลี่ยนแปลง" (Intransitive consciousness) สภาพของประชาชนที่มีจิตสำนึกในระดับต่ำสุดจะมีมากในสังคมของประเทศโลกที่สาม โดยเฉพาะในเขตชนบทที่ประชาชนยังมีสภาพความเป็นอยู่ยากจน ต้องดิ้นรนเพื่อตอบสนองความต้องการในระดับพื้นฐานที่ต่ำสุดยังเชื่อในเรื่องโชคลาง สิ่งศักดิสิทธิ์ และโชคชะตากรรม ในระดับที่สูงขึ้นไป เปาโล แฟร์ เรียกว่าเป็นระดับ "จิตสำนึกกึ่งเปลี่ยนแปลง" (Semi-Intransitivity) ในระดับที่สองนี้จิตสำนึกของประชาชนยังมีครึ่ง ๆ กลาง ๆ ยังไม่เกิดขึ้นอย่างสมบูรณ์ จิตสำนึกในระดับที่สามเรียกว่า "การเปลี่ยนแปลงที่ไร้เดียงสา" (Naive-transitiveness) ประชาชนซึ่งเคยเงียบสงบอยู่จะเปลี่ยนแปลงเริ่มตระหนักและเห็นปัญหาในสังคมที่เขาดำรงชีวิตอยู่ ประชาชนจะมีจิตสำนึกขั้นวิพากษ์วิจารณ์ (Critical consciousness) ซึ่งการบรรลุถึงขั้นนี้ไม่ได้หมายถึงการใช้สติปัญญาเพียงอย่างเดียว แต่หมายถึงการผสมผสานระหว่างการกระทำและการใคร่ครวญ

ในทัศนะของ เปาโล แฟร์ สิ่งที่ทำให้มนุษย์ไร้ศักดิ์ศรีคือ การกดขี่ (oppression) และสภาพของมนุษย์ที่เกิดขึ้นอันเป็นผลจากการถูกกดขี่คือ วัฒนธรรมเงียบ (Culture of Silence) (อุ่นตา นพคุณ, 2527)

วัฒนธรรมเงียบคือ ประเพณีที่ผู้คนไม่แสดงความรู้สึกนึกคิด ไม่ปริปากโต้แย้งยอมรับสิ่งที่ผู้อื่นกำหนดให้เสมือนหนึ่ง เป็นประกาศิตของเทพเจ้า ผู้คนที่อยู่ในวัฒนธรรมเงียบนี้ไม่มีส่วนเกี่ยวข้องกับการบ้านการเมือง ไม่รู้ว่าใครปกครอง เพื่ออะไร ไม่รู้ว่าการเลือกตั้งคืออะไร และเลือกตั้งเพื่ออะไร ไม่รู้ว่าภาระอันหนักหน่วงที่ตนแบกอยู่บนบ่าทั้งสองนั้นอาจปลดทิ้งได้ พวกเขารอความกรุณาปรานีจากผู้ปกครองของเขาประดุจข้าวคอยฝน โดยมิได้ใช้ความพยายามใด ๆ เพื่อจะเรียกร้องสิทธิอันชอบธรรมของเขาเลย (สุนทร สุนันท์ชัย, 2523)

ช. เขียวพุ่มพวง (2517) ได้กล่าวถึงแนวคิดของ เปาโล แฟร์ เกี่ยวกับการศึกษากับการทำลายความเป็นมนุษย์โดย เปาโล แฟร์ ได้วิเคราะห์ความสัมพันธ์ระหว่างครูกับนักเรียน

I 15167044

ไม่ว่าจะเป็นนอกหรือในโรงเรียนก็ตามจะพบลักษณะการสอนแบบ "พรรณนาหรือบอกเล่า" ให้ฟังเสมอ ในระบบการสอนแบบนี้จะประกอบด้วยครูซึ่งทำหน้าที่เป็นผู้เล่า และนักเรียนทำหน้าที่เป็นผู้ฟังอย่างอดทน ซึ่งจะทำให้นักเรียนเป็นผู้ชอบจดจำเนื้อหาต่าง ๆ ที่ครูเล่าให้ฟังโดยอัตโนมัติ และภัยยิ่งกว่านั้นคือ ครูจะกลายเป็นผู้เติมความรู้ให้แก่นักเรียนที่กลายเป็น "ถังขยะ" รองรับความรู้นั้น ยิ่งครูเติมถังขยะได้มากเท่าไร ก็จะยิ่งเป็นครูที่ดีมากขึ้นเท่านั้น และในทำนองเดียวกันถ้านักเรียนทำหน้าที่เป็นถังขยะที่ดีด้วยการรับขยะทุกอย่างเข้ามาเก็บ ก็ยิ่งเป็นนักเรียนที่ดีมากขึ้นเท่านั้น เขาเรียกระบบการเรียนแบบนี้ว่า "ระบบฝากธนาคาร" ความรู้ของนักเรียนจะมีได้ก็เท่ากับที่ได้จากครูเท่านั้น หน้าที่ของนักเรียนก็คือ เอาความรู้ที่ได้เหล่านี้มาเข้าแฟ้มสมองและเก็บสะสมไว้ ถ้านักเรียนเป็นเพียงเท่านี้ สิ่งที่เขาขาดก็คือ ความคิดริเริ่มสร้างสรรค์ ขาดการถ่ายทอด เขาจะไม่รู้จักคิดรู้จักถาม นอกจากนั้น เปาโล แฟร์ ยังเปรียบการศึกษาแบบที่เป็นอยู่ว่าเหมือนยาแอสไพรินธรรมดาสำหรับสังคมที่ป่วยหนักซึ่งไม่ได้ให้การแก้ไขที่แท้จริงแต่อย่างใด การศึกษาที่ทำให้คนว่านอนสอนง่ายย่อมเป็นสิ่งที่ชื่นชมของนักอุตสาหกรรม คนร่ำรวย และบรรดาคนชั้นสูงทั้งหลาย เพราะการศึกษาเช่นนี้ทำหน้าที่พัฒนาคนให้มีประสิทธิภาพในการสร้างผลกำไรให้แก่พวกเขาเหล่านั้น มันทำให้ประชาชนรับใช้เครื่องจักรอย่างซื่อสัตย์ ระบบการศึกษาเช่นนี้มิได้คำนึงถึงประชาชนในฐานะที่เป็นคน แต่ถือว่าประชาชนเป็นเพียงวัตถุดิบอย่างหนึ่งสำหรับขบวนการผลิต เพื่อหาผลกำไรของนายทุนทั้งหลาย

มนตรี กรรมพุมมาลย์ (2522) กล่าวถึง แนวคิดพื้นฐานทางการศึกษาของเปาโล แฟร์ ว่าการศึกษาเป็นการเคลื่อนไหวทางวัฒนธรรมเพื่อเสรีภาพ เป็นการกระทำเพื่อให้รู้ไม่ใช่จดจำ และต้องไม่ใช่ทฤษฎีวัตถุนิยม ซึ่งจะทำให้การปฏิบัติการทางการศึกษาลดต่ำลงและฝังตัวอยู่กับระบบเดิม เปาโล แฟร์ ได้พยายามคิดค้นวิธีปฏิบัติของกระบวนการการศึกษาผู้ใหญ่ซึ่งเขาก็สามารถปฏิบัติได้เป็นผลสำเร็จ ดังนั้นแนวคิดพื้นฐานของการศึกษาของประเทศโลกที่สาม คือ การต่อสู้เพื่อการมีเสียง มีสิทธิในการแสดงความคิดเห็นซึ่งเป็นวิธีเดียวเท่านั้นที่จะทำให้ภาวะเงียบงันกลายเป็นคำพูดที่แท้จริงขึ้นแทนและพัฒนาไปสู่ระดับการสนทนาได้ในที่สุด

สุนทร สุนันท์ชัย (2523) ได้กล่าวถึงแนวคิดทางการศึกษาของ เปาโล แฟร์ ในหนังสือ Pedagogy of the Oppressed (วิชาครูของผู้ถูกกดขี่) ว่าหลักการศึกษาของเปาโล แฟร์ นั้นไม่ต้องการให้ใครมากำหนดโชคชะตาของบ้านโดยเฉพาะผู้เชี่ยวชาญ ผู้คงแก่เรียน นักวางแผน หรือนักปราชญ์ ซึ่งเปรียบเสมือนผู้กดขี่ในการยัดเยียดความรู้ที่อาจแฝงด้วย

ค่านิยมของชนชั้นกลางหรือชนชั้นสูง ที่มุ่งจะรักษาสถานะเดิมของสังคมไว้ไม่ให้เกิดการเปลี่ยนแปลงที่จะทำให้เกิดความเสมอภาค และความยุติธรรมในสังคม ในทัศนะของ เปาโล แฟร์ เห็นว่าการให้การศึกษาเป็นเรื่องของการร่วมกันระหว่างผู้สอนและผู้เรียนในอันที่จะแสวงหาสัจจธรรมให้ปรากฏ ชาวบ้านสามารถเรียนรู้ด้วยตนเองในรูปของการสนทนาระหว่างพวกเขาเองและระหว่างพวกเขากับผู้ให้ความรู้ ซึ่งเป็นวิธีการให้การศึกษาที่ชอบด้วยหลักการเคารพในศักดิ์ศรีของมนุษย์และเอื้อต่อการปลดปล่อยให้มนุษย์เสรี

ดังนั้นแนวการสอนของ เปาโล แฟร์ จึงเป็นการปฏิวัติวัฒนธรรมเงียบให้หายไปโดยใช้วิธีการสนทนา (Dialogue) และสร้างมโนธรรมสำนึก (Conscientization) ให้แก่ประชาชนโดยตั้งปัญหาให้เขาขบคิดแทนที่จะชักชวนให้เชื่อโดยใช้คำขวัญและคำโฆษณาต่าง ๆ เพื่อให้เขาขบคิดจนเกิดจิตสำนึก การเรียนรู้จึงเป็นไปเพื่อให้ผู้เรียนได้เห็นความขัดแย้งทางเศรษฐกิจ การเมือง และสังคม และลงมือปฏิบัติเพื่อขจัดองค์ประกอบของการกดขี่เหล่านั้น (ทองปลิว ชมชื่น, 2528)

จากแนวความคิดเกี่ยวกับการสอนของ เปาโล แฟร์ หัวใจสำคัญคือ การให้ผู้เรียนมีโอกาสคิด มีการวิพากษ์วิจารณ์ปัญหาจนเกิดการเปลี่ยนแปลงความคิด เริ่มมีความตระหนักและเห็นปัญหาในสังคมที่เขาดำรงชีวิตอยู่ ซึ่งการวิพากษ์วิจารณ์เป็นกระบวนการทำให้ผู้เรียนเกิดจิตสำนึกในระดับที่สามที่เรียกว่า "การเปลี่ยนแปลงที่ไร้เดียงสา" (Naive-transitiveness) ดังนั้นการวิพากษ์วิจารณ์จึงเป็นหัวใจสำคัญของแนวคิดนี้และมีความหมายดังต่อไปนี้

> คำว่า วิพากษ์ หมายถึง พิจารณาตัดสิน วิจารณ์ หมายถึง ใคร่ครวญ ดังนั้นการวิพากษ์วิจารณ์ หมายถึง การพิจารณาตัดสินอย่างใคร่ครวญและแสดงความคิดเห็นแตกต่างกันในกรณีหรือการกระทำอันหนึ่งอันใด (อบ ไชยวสุ, 2522 และ เปลื้อง ณ นคร, 2522)

ดังนั้น การคิดแบบวิพากษ์วิจารณ์เป็นการคิดที่มีลักษณะการมองโลกที่ว่า ความเป็นจริงของโลกมีการเคลื่อนไหว และเปลี่ยนแปลงได้ ข้อเท็จจริงที่พบแล้วไม่ใช่ข้อเท็จจริงที่ตายตัวหรือเปลี่ยนแปลงได้และเป็นการคิดที่นำเอาไปปฏิบัติจริง ๆ ได้ และการนำไปปฏิบัตินั้นผู้ปฏิบัติจะต้องมีความกล้าที่จะเสี่ยงคิดและเสี่ยงทำ กล้าเปลี่ยนแปลงแม้แต่ความคิดของตนเอง (เปลี่ยนเจตคติ) และจะต้องคิดว่าการคิดหรือการกระทำใด ๆ นั้นเป็นเพียงวิธีคิดหรือวิธีปฏิบัติ

ที่อาจใช้ได้ผลเพียงชั่วคราว คือ ต้องรู้จักเปลี่ยนแปลงความคิดและวิธีทำได้ เมื่อถึงเวลาที่เหมาะสม (แฟร์ เปาโล, 2517)

การคิดแบบวิพากษ์วิจารณ์ซึ่งเป็นขั้นสูงสุดของการสร้างมโนธรรมสำนึกนั้นจะต้องผ่านการเสวนา (Dialogue) ซึ่งการพูดคุยหรือเสวนานั้นเป็นวิธีการสอนของ เปาโล แฟร์ สิ่งที่สำคัญที่สุดในการเสวนาคือ "คำพูด" คำพูดเท่านั้นที่ทำให้การเสวนาดำเนินไปได้ในการเสวนานั้นผู้เสวนาจะต้องมองผู้ร่วมเสวนาในฐานะที่เป็น คนเท่าเทียมกัน การเสวนาไม่ใช่การทุ่มเถียงกันอย่างชนิดที่เห็นอีกฝ่ายหนึ่งเป็นศัตรู แต่ในการเสวนาจะเป็นตัวกระตุ้นให้เกิดการแสดงความคิดเห็น การรู้จักคิด รู้จักถาม เพื่อจะเป็นเครื่องสะท้อนให้เห็นว่าเขามองสภาพการณ์ที่กำลังเป็นอยู่อย่างไร

ดังนั้น การวิพากษ์วิจารณ์ คือ พฤติกรรมของการเสวนาซึ่งหมายถึงมีพฤติกรรมแสดงออกด้วยคำพูด กล้าแสดงความคิดเห็น กล้าคิด กล้าถาม ซึ่งอาจนำไปสู่ข้อสรุปเพื่อการตัดสินใจหรืออยู่ในลักษณะแผ่กระจาย (Divergent) ไปได้ทุกสารทิศด้วยภาษาง่าย ๆ ของนักศึกษาเอง (สุนทร สุนันท์ชัย, 2523 และ แฟร์ เปาโล, 2517)

<u>บทเรียนแบบมโนธรรมสำนึก</u>

ในการสร้างบทเรียนแบบมโนธรรมสำนึกนั้น จะต้องศึกษาองค์ประกอบที่สำคัญ 3 ส่วนคือ

1. หลักการให้การศึกษาผู้ใหญ่ของ เปาโล แฟร์
2. กระบวนการศึกษาตามแนวคิดของ เปาโล แฟร์
3. วิธีการสอนของ เปาโล แฟร์

1. หลักการให้การศึกษาผู้ใหญ่ของ เปาโล แฟร์ เป็นหลักการที่เกิดขึ้นเพื่อแก้ไขวัฒนธรรมเงียบ ซึ่งประกอบด้วยหลักการดังนี้ (สุนทร สุนันท์ชัย, 2523)

ก. เนื้อหาที่เรียน จะต้องเป็นภาวะอันแท้จริงของสังคม กระบวนการสอนต้องเป็นการสนทนาระหว่างครูกับผู้เรียน ไม่ใช่การบอกเล่าบรรยายหรือยัดเยียดความรู้ให้แก่กัน เพื่อป้องกันวิธีการเผด็จการทางความคิดเกิดขึ้น

ข. การเสนอเนื้อหา ใช้วิธีการ "เข้ารหัส" (Codification) หมายถึง การนำสถานการณ์ที่เป็นจริงมาย่นย่อแทนสถานการณ์เดิม เพื่อให้ผู้เรียนสังเกต ถอดความ และแปลความหมาย ส่วนใหญ่รหัสที่ใช้เป็นรูปภาพหรือรูปสเกตช์ ซึ่งได้มาจากสภาพที่เป็นจริงจากสิ่งแวดล้อมของผู้เรียน

ค. ครูมีหน้าที่เสนอปัญหาเกี่ยวกับสถานการณ์นั้น เพื่อให้ผู้เรียนเกิดความคิดวิพากษ์วิจารณ์จนเห็นประจักษ์ในสภาพความเป็นจริงนั้นควบคู่ไปกับรหัสนั้น ๆ

เปาโล แฟร์ ได้สอนอ่านคำต่าง ๆ ไปด้วย การเลือกคำหลักมาใช้สอนซึ่งเป็นคำที่สามารถแตกออกเป็นสระ พยัญชนะ และสามารถจัดลำดับให้เป็นคำอื่นได้ และเป็นคำที่สามารถสื่อความหมายร่วมกันในหมู่ชนหนึ่ง ๆ ได้ เปาโล แฟร์ ได้เลือกคำหลัก 17 คำ ไว้สำหรับใช้สอนในโครงการแก้ไขการไม่รู้หนังสือของเขา ซึ่งสามารถแตกออกเป็นสระ พยัญชนะได้ครบในการอ่านเขียนภาษาโปรตุเกสและสเปน คำเหล่านี้เขาเรียกว่า Generative Word หมายถึง คำที่ "งอกได้" สามารถแตกออกเป็นคำต่าง ๆ ได้อีกหลายคำ บางคนเรียกว่า "คำหลัก" ซึ่งเป็นคำธรรมดา ๆ ที่เกี่ยวข้องกับชีวิตความเป็นอยู่ของผู้เรียนเป็นส่วนใหญ่ เช่น FAVELA (ย่านสลัม) CHUVA (ฝน) ARADO (ไถ) TERRENO (พื้นดิน) เป็นต้น

กระบวนการศึกษาตามแนวคิดของ เปาโล แฟร์ (2517) ประกอบด้วย

ก. การสนทนา (Dialogue) หมายถึง การที่คนมีส่วนสัมพันธ์กันโดยมีโลกเป็นตัวเชื่อม และมีเป้าหมายที่จะเรียนรู้โลก เพื่อให้มนุษย์บรรลุเป้าหมายในฐานะที่เขาเป็นคน การสนทนาจึงเป็นสิ่งจำเป็นสำหรับการดำรงอยู่ของมนุษย์ และเป็นเครื่องมือพิชิตโลก และปลดปล่อยให้มนุษย์มีเสรี

ข. โครงการและเนื้อหาทางการศึกษา การศึกษาแบบสนทนาประกอบด้วยเนื้อหาวิชาที่จัดระบบอย่างดี และเป็นตัวแทนของสิ่งที่มีการพัฒนาสำหรับผู้เรียนและเป็นสิ่งที่ผู้เรียนต้องการจะรู้เพิ่มขึ้น การศึกษาจึงเป็นการเรียนร่วมกันระหว่างผู้สอนและผู้เรียน โดยมีโลกเป็นตัวเชื่อมเพื่อก่อให้เกิดทัศนคติที่จะนำไปสู่เนื้อหาทางการศึกษาที่แท้จริง เป็นการร่างโครงการด้วยทัศนคติของผู้สอนและผู้เรียนจากสถานการณ์ที่เป็นจริงและเกี่ยวข้องกับโครงการโดยตรง โดยมีเป้าหมายให้ผู้เรียนเกิดความสำนึกในภาวะความเป็นจริงของเขาโดยผ่านวิธีการสนทนา

ค. กระบวนการศึกษาสำรวจเนื้อหา การสำรวจเนื้อหาสำรวจจากลักษณะการดำเนินชีวิตทั่วไปซึ่งเป็นการสำรวจความคิดและการกระทำเกี่ยวกับความเป็นจริงของคนหรือปฏิบัติการทางสังคมมนุษย์ (Praxis) การสำรวจลักษณะการดำเนินชีวิตทั่วไปมีขั้นตอนดังนี้

ขั้นที่ 1 กำหนดท้องที่ที่จะเข้าไปสำรวจ โดยขอความร่วมมือจากสมาชิกในหมู่บ้านร่วมพบปะอย่างไม่เป็นทางการ เพื่อให้เขาแสดงความคิดเห็นเกี่ยวกับชีวิตความเป็นอยู่ในหมู่บ้าน เป็นการสร้างความคุ้นเคยกับชาวบ้านก่อนแล้วรวบรวมข้อมูลที่สำคัญต่าง ๆ เข้าเป็นสื่อหรืออุปกรณ์ในการสนทนาและนำมาสร้างเนื้อหาวิชาที่สะท้อนความขัดแย้ง

ขั้นที่ 2 เลือกเอาความขัดแย้งมาทำภาพสื่อหรืออุปกรณ์การศึกษา และจะต้องเป็นภาพที่สะท้อนสถานการณ์ของลักษณะการดำเนินชีวิตที่ได้สำรวจมาเพื่อทำให้เขาสามารถเข้าใจสถานการณ์นั้น ๆ และรู้สึกคุ้นเคย สามารถมองเห็นความสัมพันธ์ระหว่างภาพสื่อกับตัวเขาเองได้ ผู้เรียนสามารถวิเคราะห์ภาพสื่อเหล่านั้นและทำให้เกิดความสำนึกแจ่มชัดขึ้น เกิดการรับรู้และมีการพัฒนาไปเป็นการรับรู้ใหม่ การเสนอภาพสื่ออาจใช้หลาย ๆ ภาพในเวลาเดียวกัน แต่ต้องเป็นภาพที่สัมพันธ์สอดคล้องกับอารมณ์ และความรู้สึกของเขาโดยตรง และการถกเถียงของเขาจะนำไปสู่ข้อสรุปได้

ขั้นที่ 3 กลับเข้าหมู่บ้านดำเนินการสนทนาในกลุ่มศึกษาลักษณะการดำเนินชีวิตทั่วไปมีการบันทึกเทปการถกเถียงเหล่านี้ไว้ มีการกระตุ้นหรือท้าทายให้เขาพูดและตั้งคำถามจากภาพสื่อและย้อนถามคำตอบของเขาเองด้วยเพื่อสำรวจความรู้สึกและลักษณะการดำเนินชีวิตทั่วไป

ขั้นที่ 4 นำสิ่งที่บันทึกเทปไว้มาศึกษา แยกหมวดหมู่ และกำหนดลักษณะเฉพาะพร้อมทั้งจัดลำดับข้อมูลเพื่อนำมาสร้างโครงการหรือเขียนรายงานหรือเพิ่มเติมลักษณะที่ไม่ได้อยู่ในการสำรวจ แต่จำเป็นต่อลักษณะการศึกษาแบบสนทนา จากนั้นนำมาสร้างสื่อที่สามารถสื่อสารได้ดีที่สุด

ขั้นที่ 5 วิธีการนำเสนอภาพสื่ออาจทำได้หลายวิธี เช่น นำภาพผู้เชี่ยวชาญเฉพาะด้าน พร้อมผลงานและคำบันทึกการสัมภาษณ์เพื่อเสนอแนวคิดของปัญญาชนกับประชาชน หรือเสนอในรูปการแสดงละครประกอบลักษณะการดำเนินชีวิต เป็นการทำหน้าที่คล้ายภาพสื่อ หรือเสนอโดยการอ่านบทความในนิตยสารหรือหนังสือพิมพ์ หรือคัดข้อความบางตอน

มาจากหนังสือแล้วนำมาทำการอภิปราย วิเคราะห์เนื้อหา และให้มีการวิพากษ์วิจารณ์

โดยสรุปเนื้อหาที่ เปาโล แฟร์ สอนเป็นเนื้อหาที่เกี่ยวกับการขัดแย้งแห่งยุคนั่นคือ การครอบงำ (Domination) หรือการกดขี่ ซึ่งเป็นต้นเหตุของความยากจน และความไม่เสมอภาคกันของมนุษย์ ดังนั้นวิธีการสอนให้เข้าถึงการครอบงำต้องใช้วิธีการสนทนาเป็นหลัก

วิธีการสอน มีขั้นตอนดังนี้

ก. ขั้นต้น เรียกว่า Codification หรือการเข้ารหัสเป็นขั้นที่ผู้สอนเสนอสถานการณ์ที่เป็นจริงแก่ผู้เรียน ซึ่งควรได้มาจากการสำรวจในท้องถิ่นและสัมพันธ์กับชีวิตความเป็นอยู่ของผู้เรียนและจะต้องเป็นสถานการณ์ที่มีลักษณะขัดแย้ง (Contradiction) โดยใช้วิธีเสนอสถานการณ์ด้วยวาจา รูปสเกตช์ รูปถ่าย สไลด์ประกอบเสียง วัสดุสำหรับอ่าน คำหลัก และอื่น ๆ

ข. ขั้นที่สอง เรียกว่า Decoding หรือการถอดรหัส ได้แก่ การถอดความหมายจากสถานการณ์ที่เสนอในขั้นแรกออกมาด้วยการสนทนาระหว่างครูกับผู้เรียน และระหว่างผู้เรียนด้วยกัน โดยมีวัตถุประสงค์ให้เห็นความหมายในแง่ต่าง ๆ

สำหรับการสรุปบทเรียนของ เปาโล แฟร์ นั้นใช้วิธีการถอดเทปการอภิปรายจากคำสนทนาของผู้เรียนสำหรับเป็นการสอนอ่าน ซึ่งการสนทนานั้นอยู่ในลักษณะแผ่กระจาย (Divergent) ไปได้ทุกสารทิศด้วยภาษาง่าย ๆ ของผู้เรียนเอง (สุนทร สุนันท์ชัย, 2523)

แนวคิดของ เปาโล แฟร์ กับการประยุกต์ในวงการศึกษาของไทย

ในประเทศไทยมีการศึกษาแบบเสรีเกิดขึ้น ในปี พ.ศ. 2522 ที่อำเภอไทรโยค จังหวัดกาญจนบุรี คือโรงเรียนหมู่บ้านเด็ก ซึ่งเป็นโรงเรียนกินนอนกึ่งชุมชน เป็นโครงการหลักของมูลนิธิเด็ก ซึ่งได้แนวความคิดมาจาก นาย เอ.เอส นีล นักการศึกษา และนักจิตวิทยาชาวสก็อต ผู้ก่อตั้งโรงเรียน ซัมเมอร์ฮิล ลักษณะการจัดการเรียนการสอน เป็นการให้อิสระแก่ผู้เรียนในด้านความคิด การแสดงออก และการกระทำ มีการปลูกฝังให้ผู้เรียนรู้จักสิทธิหน้าที่ของตนเอง และผู้อื่น โดยให้เสรีภาพ เป็นพื้นฐานของการปกครองตนเอง โดยคำนึง

ถึงอิทธิพลทางความคิด ทางศาสนา ปัจจัยสิ่งแวดล้อม และความสัมพันธ์ของมนุษย์ต่อมนุษย์ คือ ความเป็นกัลยาณมิตรของครูต่อผู้เรียน สนับสนุนให้นักเรียนกล้าวิพากษ์วิจารณ์ แสดงความคิดเห็นอย่างเต็มที่ตามความคิดของตน และตามความเป็นจริง ซึ่งสามารถนำข้อสรุปเหล่านั้นไปใช้ในชีวิตประจำวัน ซึ่งน่าจะนำมาปรับใช้ในการปฏิบัติได้มากในสังคมที่มีโครงสร้างแบบของเมืองไทย

แนวคิดของ เอ. เอส นีล เป็นพื้นฐานกระแสความคิดทางการศึกษาของ เปาโล แฟร์ อีวาน อิลิช และไรเมอร์ ต่อจากนั้น เปาโล แฟร์ ได้ศึกษาและพัฒนาแนวความคิดจนมาเป็นรูปแบบการเรียนการสอนแบบมโนธรรมสำนึกนั่นเอง

สุนทร สุนันท์ชัย (2523) ได้เสนอทัศนะที่มีต่อแนวคิดของ เปาโล แฟร์ กับการประยุกต์กับการศึกษาของไทยว่า ประเทศไทยรับปรัชญาการศึกษาแบบก้าวหน้า (Progressive Education) มาใช้เป็นแนวทางจัดระบบการศึกษาตั้งแต่หลังสงครามโลกครั้งที่ 2 การศึกษาแบบก้าวหน้าเป็นการปลดปล่อยผู้เรียนจากการเป็นทาสของการกรอกความรู้ หรือการเห็นผู้เรียนเป็นตุ่มไห และเป็นเครื่องจักร ส่งเสริมให้ผู้เรียนได้ใช้ความคิดอย่างมีระบบและมีเหตุผล วิธีการของการศึกษาแบบนี้ก็คือ วิธีแก้ปัญหา (หรือวิธีการวิทยาศาสตร์) ซึ่งได้กลายเป็นวิธีการหลักที่นักการศึกษานิยมส่งเสริมอยู่ตลอดเวลา วิธีนี้จะไม่เน้นเนื้อหามาก และนำปัญหาสังคมมาให้ผู้เรียน คิดโดยไม่มีจุดมุ่งหมายทางเศรษฐกิจหรือการเมืองแต่อย่างใด

ส่วนวิธีการของ เปาโล แฟร์ นั้นแตกต่างกันเพราะวิธีการแก้ปัญหาของเขาเน้นในเรื่องสำนึกในความขัดแย้ง (Contradiction) ซึ่งกระตุ้นให้คนเห็นปัญหาหลักของสังคมคือ ความไม่เท่าเทียมกัน การแจกจ่ายรายได้ที่เหลื่อมล้ำกัน ฯลฯ อย่างไรก็ตามโดยที่ เปาโล แฟร์ มิได้ส่งเสริมให้ใช้วิธีแก้ปัญหาโดยวิธีรุนแรง องค์การศาสนาคริสต์เอง (Office of Education of the World Council of Churches, Geneva) ก็ยังเชิญให้เขาเป็นที่ปรึกษา ฉะนั้นเขาจึงมิใช่ศัตรูของศาสนาหรือคนชั้นสูง

สำหรับวิธีสอนของ เปาโล แฟร์ นั้นเป็นวิธีที่เสรีและไม่มีการชักจูงให้ยอมรับด้วยประการต่าง ๆ ซึ่ง สุนทร สุนันท์ชัย เห็นว่าเป็นวิธีที่ยอมรับได้และสอดคล้องกับวิธีการทางการศึกษาในปัจจุบันนี้ เพราะเป็นการสนทนาแลกเปลี่ยนความรู้กันในเรื่องทางสังคม เศรษฐกิจ และวัฒนธรรมเท่านั้น หากการศึกษามุ่งหาสัจจธรรมอันแท้จริง เราก็ควรส่งเสริมวิธีการใช้ปัญญาในลักษณะนี้ได้

ช. เขียวพุ่มพวง (2517) ได้กล่าวถึงทัศนะของ เปาโล แฟร์ อีกอย่างหนึ่งว่า ในการเสวนาโดยใช้ภาพสื่อนั้นเป็นเพียงวิธีการหนึ่ง อีกวิธีหนึ่งที่อาจจะใช้ได้ก็คือการอภิปรายถึงเรื่องต่าง ๆ ที่เป็นข่าวในหน้าหนังสือพิมพ์ เพราะธรรมดาชาวบ้านจะอ่านหนังสือพิมพ์และมักจะเชื่อตามคำโฆษณาชวนเชื่อนั้น แต่ถ้ามีการฝึกหัดวิพากษ์วิจารณ์จะช่วยให้ชาวบ้านมีความคิดอ่านที่ดีมากขึ้น

มนตรี กรรมพุมมาลย์ (2522) ได้เสนอทัศนะของ นิโคลาส เบนเนต ซึ่งได้มีโอกาสไปสนทนากับ เปาโล แฟร์ ในเรื่องแนวคิดแม่บทที่ช่วยสร้างความโกรธขึ้นนั้นเหมาะกับประเทศลาตินอเมริกามากกว่าประเทศอื่น ๆ ที่มีพื้นฐานทางวัฒนธรรมต่างกันอย่างไทย ซึ่งอาจใช้แนวคิดแม่บทลักษณะอื่น เช่น ความรู้สึกเห็นอกเห็นใจ และความรักในการทำลายโซ่ตรวนทางความคิดมากกว่าความโกรธเพียงอย่างเดียว เพราะตัวความโกรธจะสร้างความขัดแย้งและความเจ็บปวดแก่ผู้ถูกกดขี่มากขึ้น

แนวคิดของ เปาโล แฟร์ จึงมีแนวทางไม่เหมือนแนวคิดในโครงการสอนหนังสือของไทย ซึ่งเราใช้การสนทนาเพื่อให้ผู้เรียน "คิดเป็น" โดยช่วยปรับความคาดหวังของผู้เรียนให้ตรงกับความเป็นจริงมากที่สุด แม้โครงการรู้หนังสือของไทยมีลักษณะรูปแบบกระบวนการ และวิธีดำเนินการคล้ายคลึงกับของ เปาโล แฟร์ แต่จุดประสงค์ของโครงการต่างกัน อย่างไรก็ดีทั้ง 2 ระดับต่างประสบความสำเร็จ เพราะไม่ปฏิบัติต่อผู้เรียนเสมือน "ถัง" ที่ว่างเปล่าซึ่งต้องเติมความรู้ให้เต็ม แต่จะพยายามสร้างความเข้าใจสภาพความเป็นจริงให้มากขึ้น โดยอาศัยการอภิปรายถกเถียงทำให้ได้รับผลสำเร็จในการสร้างการรู้หนังสือและช่วยผู้ยากไร้ปรับปรุงวิถีชีวิตของตนให้มีคุณค่ายิ่งขึ้น การศึกษาจะต้องช่วยประชาชนให้เข้าใจและปฏิบัติเพื่อปรับปรุงสภาพความเป็นจริงของตน หากปัญหาการกดขี่และความยากจนเป็นสิ่งที่ต้องการแก้ไขการสร้างมโนธรรมสำนึกก็นับได้ว่าเป็นวิธีการหนึ่งของการศึกษาที่มีผลในทางปฏิบัติได้เช่นกัน

งานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

การเรียนการสอนแบบมโนธรรมสำนึกเพื่อพัฒนาในทัศน์ทางจริยธรรม

ความมีจริยธรรมสูงจะมิใช่ลักษณะที่สังคมกำหนดไว้สำหรับเพศใดเพศหนึ่งโดยเฉพาะ แต่สิ่งที่ได้กระตุ้นความสนใจในการเปรียบเทียบจริยธรรมของชายกับหญิง คือ ทฤษฎีจิตวิเคราะห์ของ ฟรอยด์ (Freud อ้างถึงใน ดวงเดือน พันธุมนาวิน, 2524) ที่ระบุไว้อย่างชัดเจนว่าเด็กชายในครอบครัวปกติที่มีบิดาและมารดาพร้อมเพรียง จะมีการเปลี่ยนแปลงจริยธรรมเมื่ออายุประมาณ 5 ขวบ กล่าวคือ ในช่วงอายุ 3-5 ปี เด็กชายจะรู้สึกว่าบิดาของตนแย่งความรักของมารดาไปจากตน จึงเกิดความรู้สึกที่ไม่เป็นมิตรต่อบิดา แต่ต่อมาเด็กชายผู้มีพัฒนาการทางสังคมอย่างปกติจะสามารถแก้ปัญหาขัดแย้งกับบิดาของตนได้ด้วยการยอมรับบิดาเป็นตัวแบบอย่างแข็งขัน ทำให้ฟรอยด์ทำนายว่าชายจะมีจริยธรรมสูงกว่าหญิง

ทูเรียล (Turiel, 1966) ได้ศึกษาเด็กอายุระหว่าง 12-13 ปี 7 เดือน โดยเสนอเรื่องที่มีลักษณะเป็นสถานการณ์ขัดแย้งทางด้านจริยธรรมและให้มีตัวแบบเป็นผู้ให้คำแนะนำโดยให้เหตุผลเชิงจริยธรรมขั้นสูงกว่าผู้ถูกทดลอง 1 ขั้น ผลปรากฏว่าเด็กที่ได้รับคำแนะนำประเภทที่ให้เหตุผลสูงกว่า 1 ขั้น เกิดพัฒนาการทางจริยธรรมมากที่สุด

เออร์บาค (Urbach, 1976) ได้ศึกษาการให้เหตุผลเชิงจริยธรรมของเด็กเกรด 4 และ เกรด 6 โดยใช้เรื่องซึ่งตรงกับสถานการณ์ตามความเอื้อเฟื้อ และความซื่อตรงของโคลเบอร์ก 8 เรื่อง ผลการวิจัยพบว่า ไม่มีความแตกต่างกันในการให้เหตุผลเชิงจริยธรรมของเด็กเกรด 4 และเกรด 6 เมื่อพิจารณาการให้เหตุผลเชิงจริยธรรมกับสถานการณ์ในเรื่องปรากฏว่า เด็กใช้เหตุผลในขั้นที่ 1 แก้ปัญหาเรื่องความซื่อตรง และในขั้นที่ 4 ใช้เกี่ยวกับเรื่องความเอื้อเฟื้อ เด็กชายให้เหตุผลขั้นที่ 1 มากกว่าเด็กหญิง และเด็กหญิงใช้เหตุผลในขั้นที่ 3 มากกว่าเด็กชาย

โฮเลสติน (Holestein, 1976) ศึกษาการเปลี่ยนแปลงให้เหตุผลเชิงจริยธรรมของวัยรุ่น การวิจัยเป็นแบบระยะยาว 3 ปี กลุ่มตัวอย่างเป็นเด็กชายเด็กหญิงและบิดามารดาของเด็ก โดยใช้การสัมภาษณ์ตามวิธีการของโคลเบิร์ก ปรากฏว่าครั้งแรกเด็กหญิงส่วนใหญ่เมื่ออายุ 13 ปี พัฒนาการทางจริยธรรมอยู่ในขั้นที่ 3 เด็กชายมีพัฒนาการทางจริยธรรมในขั้นที่ 2 แต่เมื่อวัดอีกครั้งหนึ่งเมื่ออายุ 15 ปี วัยรุ่นชายส่วนใหญ่มีพัฒนาการทางจริยธรรมอยู่ในขั้นที่ 4 ในขณะที่วัยรุ่นหญิงมีพัฒนาการทางจริยธรรมอยู่ในขั้นที่ 3-5 สำหรับบิดามารดาเด็กซึ่งมีอายุในช่วง 40 ปีเศษ ส่วนมากมีจริยธรรมอยู่ในขั้นที่ 4 ผู้ใหญ่ชายมีพัฒนาการทางจริยธรรมสูงกว่าผู้ใหญ่หญิง และในช่วง 3 ปีที่วัดซ้ำ จริยธรรมของผู้ใหญ่ก้าวหน้าขึ้น

วอร์ชอว์ (Warshaw, 1978) ศึกษาเด็กชายเด็กหญิง เกรด 4 และเกรด 6 โดยใช้แบบสัมภาษณ์การใช้เหตุผลเชิงจริยธรรมของโคลเบิร์ก ผลการวิจัยพบว่า เพศและระดับชั้นไม่มีอิทธิพลต่อการใช้เหตุผลเชิงจริยธรรมของเด็กอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ แต่องค์ประกอบที่น่าสนใจคือกลุ่มเพื่อนและอิทธิพลของโรงเรียนที่อาจจะส่งเสริมให้การใช้เหตุผลเชิงจริยธรรมสูงขึ้นได้

ไลเบิร์ท (Liebert, 1978) ได้ศึกษาความแตกต่างของการใช้เหตุผลเชิงจริยธรรม การตัดสินใจเชิงจริยธรรม และการคาดหวังทางจริยธรรม ผลการวิจัยพบว่า การคาดหวังในด้านการหลีกเลี่ยงภัยอันตรายสูงกว่าการตัดสินใจ และไม่มีความแตกต่างระหว่างเพศ แต่มีข้อหนึ่งที่น่าสังเกตคือ เด็กชายที่มีอายุต่ำที่สุดในกลุ่มทดลองตัดสินใจที่จะรับผิดชอบต่อผู้อื่นว่ามีความสำคัญกว่าการหลีกเลี่ยงภัยอันตรายในสถานการณ์ต่าง ๆ กัน

เจ อาร์ เรสต์ (Rest, 1979) ได้ศึกษาเรื่อง "Moral Judgement Related to Characteristics" โดยศึกษากับกลุ่มตัวอย่างที่เป็นนักเรียนและนักศึกษาบัณฑิตวิทยาลัย ใช้แบบทดสอบ The Delfining Issue Test เพื่อดูความแตกต่างระหว่างเพศกับพัฒนาการทางจริยธรรม พบว่า หญิงมีพัฒนาการทางจริยธรรมสูงกว่าชาย ซึ่งสอดคล้องกับงานวิจัยที่ สมโชค พูลนวม (2523) ได้ศึกษาเรื่อง "ความสัมพันธ์ระหว่างความรับผิดชอบและความซื่อสัตย์ของเด็กไทย" ผลการวิจัยพบว่า นักเรียนหญิงมีความรู้สึกรับผิดชอบและความซื่อสัตย์สูงกว่านักเรียนชาย ซึ่งตรงกับงานวิจัยของ ถาวร รอดเทศ (2523) ที่ทำ"การศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างการคิดหาเหตุผลตามหลักตรรกศาสตร์กับความซื่อสัตย์ของเด็กไทย" โดยใช้กลุ่มตัวอย่างเช่นเดียวกัน ผลการวิจัยพบว่า นักเรียนหญิงมีความซื่อสัตย์สูงกว่านักเรียนชาย นอกจากนี้งานวิจัยของ เกษิณี ผลประพฤติ (2524) ที่ศึกษาพฤติกรรมทางจริยธรรมของนักศึกษาครูในกลุ่มวิทยาลัยครูภาคกลาง ผลการวิจัยเช่นเดียวกันคือ นักศึกษาเพศหญิงมี

พฤติกรรมทางจริยธรรมสูงกว่านักศึกษาเพศชาย ส่วนงานวิจัยของ ดวงเดือน พันธุมนาวิน และเพ็ญแข ประจนปัจจนึก (2520) ที่ศึกษาเรื่อง "จริยธรรมของเยาวชนไทย" กับกลุ่มตัวอย่างที่เป็นนักเรียนโรงเรียนรัฐบาลและนิสิตอายุระหว่าง 11-25 ปี ในเขตกรุงเทพมหานคร ผลการวิจัยพบว่า เพศกับอายุของกลุ่มตัวอย่างมีผลต่อพัฒนาการทางจริยธรรมของบุคคล โดยที่นักเรียนอายุ 13-15 ปี หญิงมีพัฒนาการทางจริยธรรมสูงกว่าชายอย่างเห็นได้ชัด ในระดับอายุ 17-19 ปี พัฒนาการทางจริยธรรมของชายและหญิงเท่าเทียมกัน ส่วนระดับอายุ 19-21 ปี พัฒนาการทางจริยธรรมของชายก้าวหน้ากว่าหญิงอย่างเห็นได้ชัด

จากงานวิจัยที่กล่าวมาแล้วในข้างต้น แสดงให้เห็นถึงตัวแปรด้านเพศที่มีผลต่อจริยธรรมของบุคคล ซึ่งแตกต่างไปจากผลการวิจัยดังต่อไปนี้ คือ

ชไนเดอร์ (Schneider, 1979) ได้ศึกษาเรื่อง "An Elaboration of the Relationship Between Parential Behavior and Children's Moral Development" โดยมีวัตถุประสงค์ที่จะศึกษาความสัมพันธ์ของพัฒนาการเชิงจริยธรรมของเด็กในเรื่องเหตุผลเชิงจริยธรรม หน้าที่และพฤติกรรมทางจริยธรรมของเด็กกับการเลี้ยงดูของบิดามารดาแบบการให้ความรัก การออกคำสั่งบังคับ และการลงโทษ เครื่องมือในการวิจัยได้แก่ แบบสอบถามความสัมพันธ์ระหว่างเด็กกับบิดามารดาของ ปาร์คเกอร์ (Parker) แบบสัมภาษณ์การตัดสินเชิงจริยธรรมของ โคลเบิร์ก (Kohlberg) แบบทดสอบ Peiffer's Role-Taking Task และ Kagan's Matching Formiliar Figures Test ผลการวิจัยพบว่า พฤติกรรมและเหตุผลเชิงจริยธรรมของเด็กชายและหญิงไม่แตกต่างกัน ซึ่งสอดคล้องกับงานวิจัยของ ไรท์ (Wright อ้างถึงใน ดวงเดือน พันธุมนาวิน, 2524) ซึ่งทำการวิจัยในปี ค.ศ.1971 โดยเปรียบเทียบจริยธรรมด้านต่าง ๆ ของชายและหญิง ผลการวิจัยไม่ว่าจะเป็นการศึกษาพฤติกรรมโกงในการทดลองหรือพฤติกรรมเอื้อเฟื้อก็ตาม ไม่พบความแตกต่างระหว่างชายกับหญิง เช่นเดียวกับงานวิจัยของ จงจรัส แจ่มจันทร์ (2524) ที่ศึกษาพฤติกรรมทางจริยธรรมของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 ในจังหวัดนนทบุรี ผลการวิจัยพบว่า นักเรียนชายกับนักเรียนหญิงมีพฤติกรรมทางจริยธรรมส่วนใหญ่แล้วไม่แตกต่างกัน นอกจากนี้งานวิจัยของ เสวก สุระประดิษฐ์ (2529) ที่ทำการวิจัยเพื่อศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างความคิดรวบยอดทางจริยธรรมกับพฤติกรรมทางจริยธรรมของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 เมื่อเปรียบเทียบ

ความแตกต่างระหว่าง เพศ พบว่า ความสัมพันธ์ระหว่างความคิดรวบยอดทางจริยธรรมกับพฤติกรรมทางจริยธรรมของนักเรียนชายและหญิงไม่แตกต่างกัน สำหรับการใช้เหตุผลเชิงจริยธรรม ไซฟริง (Siefring, 1981) ได้ศึกษาหาความสัมพันธ์ระหว่างการใช้เหตุผลเชิงจริยธรรมกับเชาว์ปัญญา ผลการวิจัยพบว่าเพศไม่ใช่องค์ประกอบสำคัญต่อพัฒนาการทางการใช้เหตุผลเชิงจริยธรรม ซึ่งสอดคล้องกับงานวิจัยของ วิรัช จาบถนอม (2520) ที่ทำการวิจัยเรื่อง "การเปรียบเทียบการคิดหาเหตุผลตามหลักตรรกศาสตร์และการคิดหาเหตุผลเชิงจริยธรรม ของนักเรียนระดับอายุ 13 และ 15 ปี ในกรุงเทพมหานครและในชนบท ผลการวิจัยพบว่าเด็กเพศหญิงและเพศชายไม่มีความแตกต่างกันในการคิดหาเหตุผลตามหลักตรรกศาสตร์และการคิดหาเหตุผลเชิงจริยธรรม

เมื่อพิจารณางานวิจัยที่เกี่ยวกับจริยธรรมทั้งในประเทศและต่างประเทศที่กล่าวมาแล้ว สรุปได้ว่า ผลการวิจัยที่พบว่าเพศมีบทบาทต่อจริยธรรมของบุคคล ได้แก่ งานวิจัยของ ฟรอยด์ (Freud) เออร์บาค (Urbach) โฮเลสติน (Holestein) เรสต์ (Rest) สบโชค พูลนวม, ถาวร รอดเทศ เกษิณี ผลประพฤติ และ ดวงเดือน พันธุมนาวิน กับ เพ็ญแข ประจนปัจจนึก ส่วนกลุ่มที่พบว่าเพศไม่มีบทบาทต่อจริยธรรมของบุคคล ได้แก่ ผลการวิจัยของ ชไนเดอร์ (Schneider) ไรท์ (Wright) ไซฟริง (Siefring) ทูเรียล (Turiel) วอร์ชอร์ (Warshaw) ไลเบิรท์ (Liebert) จงจรัส แจ่มจันทร์, เสวก สุระประดิษฐ์ และ วิรัช จาบถนอม

ในการพัฒนาจริยธรรมของนักเรียนมีผู้ศึกษาและวิจัยในหลายรูปแบบ ดังเช่น การพัฒนาจริยธรรมในด้านความซื่อสัตย์ ด้านความเอื้อเฟื้อ ด้านวินัยแห่งตน ด้านความสามัคคี และด้านความเมตตากรุณา โดยการใช้ หุ่นมือ เป็นเทคนิคแม่แบบ การเล่านิทานและการใช้แถบเสียงนิทาน การเชิดหนังตะลุง หนังสือภาพ กิจกรรมกลุ่ม และบทบาทสมมติ โดย ประเสริฐศรี เอื้อนครินทร์ (2524) ทศวร มณีศรีขำ (2524) สุนีย์ ชินศักดิ์ชัย (2525) ยุพดี เดชะอังกูร (2525) ชไมพร มุขโต (2525) ภิกหยุ่น เจนเจริญวงศ์ (2530) และรัตนา บำรุงญาติ (2532) ผลการวิจัยพบว่า นักเรียนที่ได้รับการฝึกโดยการใช้สื่อต่าง ๆ และกิจกรรมดังกล่าวมีการพัฒนาจริยธรรมในด้านต่าง ๆ ดังที่กล่าวมาสูงขึ้นกว่ากลุ่มควบคุม ซึ่งเป็นประโยชน์ต่อการจัดการเรียนการสอนด้านจริยธรรมและการปลูกฝังด้านจริยธรรมให้กับเด็กต่อไป

นอกจากนี้ ทิพย์สุดา นิลสินธพ (2522) นำทฤษฎีของ โคลเบิร์ก ไปใช้ในการจัดการเรียนการสอนจริยศึกษาโดยตรง โดยการสร้างเครื่องมือตรวจสอบความพร้อมด้านจริยธรรม

สำหรับเด็กก่อนวัยเรียน และ สมใจ สุริยกุล (2523) นำไปสร้างสื่อประสมสำหรับนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 5 ผลการวิจัยพบว่า เครื่องมือตรวจความพร้อมและสื่อประสมสามารถนำไปใช้ในการสอนวิชาจริยศึกษาได้อย่างมีประสิทธิภาพ

จิตอารมย์ สวัสดิชิตัง (2526) ได้ศึกษาจริยธรรมตามหลักสูตรประถมศึกษา 2521 ที่ปรากฏในเพลงไทยสมัยนิยม ผลการวิจัยพบว่า มโนทัศน์ทางจริยธรรมในด้านความอดทนอดกลั้น ความขยันหมั่นเพียร ความเมตตากรุณา และหลักธรรมในการอยู่ร่วมกัน ปรากฏมากที่สุดในเพลงทั้ง 3 ประเภท ในปีเดียวกัน สายสมร ชาติยานนท์ (2526) ได้ศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างจริยธรรมกับความสามารถด้านเหตุผลและกับการอบรมเลี้ยงดูของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 กรุงเทพมหานคร พบว่าจริยธรรมกับความสามารถด้านเหตุผล ด้านการลงสรุป มีความสัมพันธ์ทางบวกอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 นอกจากนี้ พรรณี สุวัตถี (2528) ได้ศึกษาการเปรียบเทียบมโนทัศน์ทางจริยธรรมของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่สาม ที่เรียนด้วยกิจกรรมการละเล่นพื้นเมืองของเด็กภาคเหนือกับกิจกรรมตามแผนการสอนของกระทรวงศึกษาธิการ ผลการวิจัยพบว่า มโนทัศน์ทางจริยธรรมของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่สามที่เรียนด้วยกิจกรรมการละเล่นพื้นเมืองของเด็กภาคเหนือกับกิจกรรมตามแผนการสอนของกระทรวงศึกษาธิการแตกต่างกัน

วัชรินทร์ บรรณเกียรติ (2529) ได้ศึกษามโนทัศน์ทางจริยธรรมในหนังสืออ่านสำหรับเด็กที่ชนะการประกวดในงานสัปดาห์หนังสือแห่งชาติ พุทธศักราช 2515-2527 ผลการวิจัยพบว่า มโนทัศน์ทางจริยธรรมด้านความเอื้อเฟื้อเผื่อแผ่และเสียสละมีมากที่สุดในหนังสืออ่านสำหรับเด็กระดับเริ่มอ่าน มโนทัศน์ทางจริยธรรมด้านหลักธรรมในการอยู่ร่วมกันมีมากที่สุดในหนังสืออ่านสำหรับเด็ก ระดับประถมศึกษาและในหนังสืออ่านสำหรับเด็กก่อนวัยรุ่นด้านความเมตตากรุณามีมากที่สุด ส่วนหนังสืออ่านสำหรับเด็กประเภทการ์ตูน จะมีมโนทัศน์ด้านการแก้ไขข้อบกพร่องในความประพฤติมากที่สุด นอกจากนี้ รัตนา ฉากฉลัก (2530) ได้ศึกษามโนทัศน์ทางจริยธรรมของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่สาม ที่ได้รับการอบรมเลี้ยงดูแบบประชาธิปไตย แบบปล่อยปละละเลย และแบบให้ความคุ้มครองมากเกินไป ผลการวิจัยพบว่า มโนทัศน์ทางจริยธรรมด้านความไม่เห็นแก่ตัวของนักเรียนซึ่งได้รับการอบรมเลี้ยงดูแบบประชาธิปไตยมีมโนทัศน์ทางจริยธรรมด้านความไม่เห็นแก่ตัวสูงกว่านักเรียนที่ผู้ปกครองให้การอบรมเลี้ยงดูแบบคุ้มครองมากเกินไป และนักเรียนที่มีผู้ปกครองที่มีการศึกษาสูงกว่าระดับมัธยมศึกษาตอนต้นมีมโนทัศน์ทางด้านความมีระเบียบวินัยและการตรงต่อเวลา และความไม่เห็นแก่ตัวสูงกว่านักเรียนที่มีผู้ปกครองที่มีการศึกษาระดับ

ประถมศึกษา และ บรรพต พรประเสริฐ (2531) ได้ศึกษามโนทัศน์ทางจริยธรรมของนักเรียนอนุบาลที่ได้รับการสอนโดยใช้นิทานและเกม ผลการวิจัยพบว่า นักเรียนอนุบาลที่ได้รับการสอนโดยใช้นิทานและเกมมีมโนทัศน์ทางจริยธรรมสูงขึ้น ในปีเดียวกัน สุภาพร สุขเจริญ (2531) ได้ศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างมโนทัศน์ทางจริยธรรมกับพฤติกรรมทางจริยธรรมของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 ในโรงเรียนสังกัดกรุงเทพมหานคร ผลการวิจัยพบว่า มโนทัศน์ทางจริยธรรมมีความสัมพันธ์กับพฤติกรรมทางจริยธรรมอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 เช่นเดียวกับ สุดารัตน์ ชรรินชัย (2531) ได้ศึกษามโนทัศน์ทางจริยธรรมในนวนิยายที่เป็นหนังสืออ่านนอกเวลา วิชาภาษาไทย ระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย ผลการวิจัยพบว่ามโนทัศน์ทางจริยธรรมที่ปรากฏในนวนิยายต่าง ๆ ทุกเรื่องมากที่สุด ได้แก่ การรู้จักวิจารณ์อย่างมีเหตุผล มีความเมตตา อารี มีความกตัญญูกตเวที รู้จักตัดสินใจอย่างมีเหตุผล และยึดมั่นในสัมมาอาชีพ

ภัสสรา อินทร์กำแหง (2532) ได้ศึกษามโนทัศน์ทางจริยธรรมตามหลักสูตรประถมศึกษา พุทธศักราช 2521 ในนิทานพื้นบ้านของจังหวัดนครราชสีมา ผลการวิจัยพบว่ามโนทัศน์ทางจริยธรรมที่พบมากที่สุดคือในด้านของผู้ที่รู้จักให้และรู้จักรับ เป็นผู้มีน้ำใจ มีความกตัญญูกตเวที ความเอื้อเฟื้อเผื่อแผ่และเสียสละ และความเมตตากรุณา ในปีต่อมา จินดา นิลแย้ม (2534) ได้ศึกษาการพัฒนารูปแบบการสอนคณิตศาสตร์แบบสอดแทรกมโนทัศน์ทางจริยธรรมสำหรับนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่สาม ผลการวิจัยพบว่า ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนคณิตศาสตร์และมโนทัศน์ทางจริยธรรมของนักเรียนพัฒนาขึ้น แต่ไม่ถึงเกณฑ์ร้อยละ 80 นำผลการทดลองมาวิเคราะห์และปรับปรุง และนำเสนอรูปแบบในลักษณะของคู่มือการจัดการเรียนการสอนคณิตศาสตร์ แบบสอดแทรกมโนทัศน์ทางจริยธรรม

จากแนวคิดของ เปาโล แฟร์ วชิราภรณ์ อมฤตนันท์ (2531) ได้ศึกษาและทำการวิจัยเรื่อง การเปรียบเทียบผลการสอนเรื่องโภชนาการและอนามัยของอาหาร โดยใช้บทเรียนแบบมโนธรรมสำนึกกับบทเรียนปลายเปิด ซึ่งสอดคล้องกับงานวิจัยของ ประภาภรณ์ ธิติมาพงศ์ (2532) ที่ศึกษาเรื่อง การเปรียบเทียบผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนเรื่องโภชนาการ โดยใช้บทเรียนแบบมโนธรรมสำนึกและบทเรียนแบบเบ็ดเสร็จตามหลักสูตรการศึกษาผู้ใหญ่เบ็ดเสร็จขั้นพื้นฐานในจังหวัดอุบลราชธานี ผลการวิจัยปรากฏว่า บทเรียนแบบมโนธรรมสำนึกมีผลสัมฤทธิ์ด้านความคงทนของการเรียนรู้และเจตคติสูงกว่าบทเรียนปลายเปิดและบทเรียนเบ็ดเสร็จ ซึ่งสามารถนำไปใช้ในการแก้ปัญหาต่าง ๆ ได้โดยให้ผู้เรียนคิดวิเคราะห์จนเกิดความสำนึกในตนเอง สำหรับการเรียน

การสอนแบบมโนธรรมสำนึกนี้ ยังไม่มีงานวิจัยที่สอนกับนักเรียนระดับประถมศึกษา ผู้วิจัยจึงสนใจที่จะทดลองใช้กับนักเรียนระดับประถมศึกษา ในการพัฒนามโนทัศน์ทางจริยธรรม

จากงานวิจัยดังกล่าวข้างต้น จะเห็นได้ว่า สิ่งสำคัญที่ควรปลูกฝังให้แก่เด็กอย่างยิ่ง ก็คือ การพัฒนามโนทัศน์ทางจริยธรรม ดังจะเห็นได้จากงานวิจัย ซึ่งมีตัวแปรต่าง ๆ ที่ได้ศึกษา เช่น การอบรมเลี้ยงดู ระดับอายุ เพศ รูปแบบของการพัฒนาจริยธรรม การใช้เครื่องมือตรวจสอบความพร้อม หนังสือนิทาน การเชิดหุ่นและหนังตะลุง หนังสือนิทาน บทบาทสมมติ การสร้างสื่อประสม กิจกรรมกลุ่ม การวิเคราะห์มโนทัศน์ทางจริยธรรมตามหลักสูตรใน หนังสืออ่านสำหรับเด็กและเพลงไทยสมัยนิยม ความสัมพันธ์ระหว่างมโนทัศน์ทางจริยธรรมกับพฤติกรรม และการสอดแทรกมโนทัศน์ทางจริยธรรมในการพัฒนารูปแบบการสอนคณิตศาสตร์ สิ่งเหล่านี้จะเป็นส่วนเสริมในการพัฒนามโนทัศน์ทางจริยธรรม และการเรียนการสอนแบบมโนธรรมสำนึกก็เป็นส่วนหนึ่งในการพัฒนามโนทัศน์ทางจริยธรรมในโอกาสต่อไป