

บทความปริทัศน์



ว่าด้วยหนังสือ :

รางวัลแด่ความว่างเปล่า: เมื่อการศึกษาทำให้มนุษย์ลืมว่าเคยฝัน

ผู้แต่ง : ฐนพงศ์ ลือขจรชัย

พิมพ์ครั้งแรกเมื่อปี : 2568

จำนวน : 70 หน้า



เพชรวิวิเว

"OBE (Outcome-Based Education) คือ แนวคิดในการจัดการศึกษาที่เน้นไปที่การตั้งเป้าหมายว่า "ผู้เรียนจะสามารถทำอะไรได้บ้างเมื่อเรียนจบ" เป็นหลักสำคัญที่แทนที่จะเน้นเพียงแค่เนื้อหาที่ต้องสอนหรือ ชั่วโมงเรียนที่ต้องครบถ้วน แนวคิดนี้จะเริ่มจากการกำหนด ผลลัพธ์การเรียนรู้ (Learning Outcomes) ที่ชัดเจนเป็นรูปธรรม จากนั้นจึงค่อยออกแบบหลักสูตร วิธีการสอน และเครื่องมือวัดผลทั้งหมดให้มุ่งไปสู่การบรรลุผลลัพธ์เหล่านั้น เพื่อให้มั่นใจได้ว่าบัณฑิตที่จบออกไปทุกคนจะมีสมรรถนะและคุณลักษณะที่ตรงตามความต้องการของสังคมและตลาดแรงงานอย่างแท้จริง ทำให้ OBE เป็นกระบวนการที่เน้นผู้เรียนเป็นศูนย์กลางและให้ความสำคัญกับ คุณภาพ ของผลลัพธ์ที่วัดผลได้มากกว่า ปริมาณ ของเนื้อหาที่สอนไป" ถ้าดูนิยามความหมายของ OBE ที่ถูกเขียนไว้ในเบื้องต้น จะพบว่าระบบนี้ดูจะเป็นระบบที่ดีและช่วยให้ผู้เรียนในระดับอุดมศึกษาได้รับอะไรมากมายจากตัวระบบที่ถูกออกแบบเอาไว้

แต่ในทางกลับกันผลในทางปฏิบัติจะออกไปในแนวตรงข้ามกับนิยามและข้อความที่กล่าวถึง OBE เพราะหลายปีมานี้ระบบการวัดมาตรฐานการศึกษา หรือมาตรฐานต่าง ๆ ที่ทำหน้าที่ในการกำหนดกฎเกณฑ์เงื่อนไข ข้อบังคับ ที่เกี่ยวกับการศึกษา โดยเฉพาะในระดับอุดมศึกษาดูเหมือนจะช่วยให้ระบบการศึกษาเหมือนรถยนต์ที่เข้าเกียร์ถอยหลังและตีนขวาเหยียบคันเร่งเต็มตีนให้รถถอยลงคลองไปให้ไวที่สุด ซึ่งปัญหาดังกล่าวมิใช่แค่เรื่องของจัดการเรียนการสอน การพัฒนาผู้เรียน หรือการสร้างองค์ความรู้ให้กับผู้เรียนเท่านั้น หากแต่มาตรฐานต่าง ๆ เหล่านี้ได้กลายมาเป็นเงื่อนไขบังคับที่ทั้งบัณฑิตกำลังของคนทำงาน (อาทิ อาจารย์) และลดคุณภาพของการศึกษาและงานวิชาการ ที่หลายปีมานี้งานวิชาการหลายชิ้นเหมือนอาจารย์มหาวิทยาลัย

ทำแบบขอไปทีเพื่อให้ตัวเองมีชีวิตรอดจากระบบการวัดผลต่าง ๆ ในฐานะของคนทำงานในวงวิชาการที่ต้องอ่านเอกสารและบทความวิชาการแทบทุกวัน ตลอดหลายปีมานี้มีบทความน้อยชิ้นมากที่อ่านแล้วรู้สึก "ใจฟู" เพราะส่วนนั้นอ่านแล้วก็ได้แต่สับสนในใจว่า "เขียนเสียไถ่กันนะ"

"รางวัลแต่ความว่างเปล่า: เมื่อการศึกษาทำให้มนุษย์ลืมนึกว่าเคยฝัน" ทำให้นึกถึงเพลง "รางวัลแต่คนช่างฝัน" ของ จอร์จ มโนเพ็ชร ที่เนื้อท่อนหนึ่งร้องว่า "บนทางเดินที่มีขวากหนาม ถ้าเธอคร่ำม ถอยไปฉันทคงเก้อ ฉันยังพร้อมช่วยเหลือเธอเสมอ เพียงตัวเธอ ไม่หนีไปเสียก่อน" หากแต่เรื่องราวที่ปรากฏใน "รางวัลแต่ความว่างเปล่า" คือส่วนที่บอกเล่าเรื่องของผู้เขียนที่ "หนีออกมาจากระบบ" ที่เขาเกรงอนบ่อนทำลายระบบการศึกษาในระดับอุดมศึกษาทั้งผู้เรียนและผู้สอน

"รางวัลแต่ความว่างเปล่า" จึงเป็นเหมือนกับบันทึกเรื่องราวขนาดกระชับ ที่บอกเล่าเรื่องราวของระบบการศึกษาระดับอุดมศึกษาที่น้อยคนนักจะได้เข้าไปคลุกคลีอยู่กับระบบ ระบบการศึกษาที่คนนอกเหตุผลส่วนคนในระบบนั้นต่างสายหัวและหันหน้าหนี ซึ่งบางคนก็เลือกที่จะเดินจากระบบดังกล่าวเพราะในท้ายที่สุดแล้วหนทางที่ระบบการศึกษาระดับอุดมศึกษาของไทยกำลังเดินไป มันไม่ได้สร้างการศึกษาที่ให้ชุดเครื่องมือกับผู้เรียน หากแต่ด้วยมาตรฐานต่าง ๆ ของระบบการศึกษาในปัจจุบันมันคล้ายกับระบบการผลิตของโรงงานอุตสาหกรรมที่ผลิตสินค้าจำนวนมาก ๆ โดยที่สินค้าเหล่านั้นคือสินค้าแบบเดียวกัน ชนิดเดียวกัน ฟังก์ชันการทำงานแบบเดียวกัน "รางวัลแต่ความว่างเปล่า" กำลังบอกผู้อ่านเป็นนัยว่า ระบบการศึกษาไทยในปัจจุบันกำลังทำตัวคล้ายกับ โรงงานฟอร์ต ในปี ค.ศ. 1903 ที่นำเอาสายการผลิตแบบฟอร์ตมาใช้เป็นครั้งแรก ซึ่งโรงงานระดับอุดมศึกษาของไทยก็แทบไม่ต่างกัน ในส่วนของเนื้อหา "รางวัลแต่ความว่างเปล่า" แบ่งการเล่าเรื่องออกเป็น 7 บทหลัก 1 บทนำ และ 1 บทส่งท้าย ที่แต่ละบทมีรายละเอียดดังนี้

บทนำ เมื่อความว่างเปล่าคือรางวัล: อ่านระบบการศึกษาที่ไม่เหลือความหมาย โดย วัชรพล พุทธิรักษา

บทที่ 1 มหาวิทยาลัยที่ผลิต "คนว่างเปล่า" ด้วยความภูมิใจ

บทที่ 2 OBE การออกแบบการศึกษาเพื่อสร้างฝันเพียงแห่งรัฐ

บทที่ 3 อาจารย์ที่เชื่อฟังกับระบบที่รางวัลคือการไม่ตั้งคำถาม

บทที่ 4 นักศึกษาที่ถูกบีบให้เลิกคิด

บทที่ 5 ความว่างเปล่าที่ถูกให้รางวัล

บทที่ 6 รอยร้าวที่คนยังไม่พุดถึง

บทที่ 7 ถ้าคุณยังอยากเรียนรู้จริง ๆ อยู่รอรระบบอนุญาต

บทส่งท้าย: ไม่มีรางวัลแต่ความว่างเปล่า โดย ภิญญพันธ์ พจนะลาวัณย์

เมื่ออ่าน "รางวัลแต่ความว่างเปล่า" จนจบ ทำให้นึกถึงเพลงอีกเพลงหนึ่งอย่าง Another Brick in the Wall ของ Pink Floyd ที่ท่อนหนึ่งของเพลงกล่าวไว้ว่า "Hey teacher leave us kids alone. All in all it's just another brick in the wall. All in all you're just another brick in the wall" ที่ระบบการศึกษาในระดับอุดมศึกษาของไทยกำลังสร้างผลผลิตที่เป็น Another Brick in the Wall ทั้งจากตัวผู้เรียนและจากตัวผู้สอนไปพร้อมกัน

ว่าด้วยแนวคิดทางการศึกษา :

ทฤษฎีการเรียนรู้ของ Vygotsky:

ชีวิต ผลงานและแนวคิดทางการศึกษา

ในบริบทประวัติศาสตร์-วัฒนธรรม

ธนพงษ์ หมื่นแสน¹



1. ความนำ

การทำความเข้าใจพัฒนาการของมนุษย์ในฐานะที่เป็นกระบวนการทางสังคมและวัฒนธรรม มิใช่กระบวนการที่เกิดขึ้นภายในปัจเจกบุคคลโดยลำพัง ถือเป็นหนึ่งในข้อเสนอที่ท้าทายที่สุดในประวัติศาสตร์ของจิตวิทยาการศึกษา บทความชิ้นนี้มุ่งนำเสนอและสำรวจแนวคิดของ Lev Semenovich Vygotsky นักจิตวิทยาการศึกษาชาวรัสเซียซึ่งวางรากฐานทฤษฎีการเรียนรู้ที่เห็นว่าการเติบโตทางพุทธิปัญญาของมนุษย์มีต้นกำเนิดอยู่ที่ปฏิสัมพันธ์ทางสังคมเสมอ ก่อนที่จะเกิดขึ้นภายในตัวปัจเจกชน

ข้อเสนอดังกล่าวของ Vygotsky มิได้ผุดขึ้นมาจากสุญญากาศทางความคิด หากแต่เด้งออกมาจากดินแดนแห่งการปฏิบัติและการเปลี่ยนแปลง ทั้งในทางการเมืองและทางวิชาการ บทความนี้จึงให้ความสำคัญกับการวางบริบทชีวิตและผลงานของ Vygotsky ไว้บนเส้นพิกัดทางประวัติศาสตร์และวัฒนธรรมอย่างรอบด้าน กล่าวคือ ตั้งแต่สภาพแวดล้อมทางการเมืองของสหภาพโซเวียตภายใต้แนวคิดมาร์กซิสต์-เลนินที่หล่อหลอมโลกทัศน์ของเขา ไปจนถึงเส้นทางการเผยแพร่ผลงานอันขรุขระที่ถูกระงับใต้อำนาจสตาลินและได้รับการฟื้นคืนสู่วงวิชาการตะวันตกในช่วงทศวรรษ 1960 เป็นต้นมา

¹ เจ้าหน้าที่ฝ่ายเด็กและเยาวชน (นักจัดกิจกรรม) มูลนิธิพะเยาเพื่อการพัฒนา

ทั้งนี้ การเข้าใจชีวิตและงานของ Vygotsky ในเชิงประวัติศาสตร์-วัฒนธรรม ย่อมเป็นเงื่อนไขสำคัญที่นำไปสู่การอ่านทฤษฎีของเขาได้อย่างลุ่มลึกและถูกต้องยิ่งขึ้น บทความนี้จะนำเสนอแนวคิดหลักสองประการของ Vygotsky ได้แก่ แนวคิดเรื่องพัฒนาการทางวัฒนธรรมในสองมิติ (Interpsychological และ Intrapsychological) และแนวคิดเรื่องพื้นที่รอยต่อพัฒนาการ (Zone of Proximal Development: ZPD) พร้อมด้วยความสำคัญของภาษาในฐานะสื่อกลางแห่งการเรียนรู้และการก่อรูปความคิด โดยมีเป้าหมายเพื่อชี้ให้เห็นคุณูปการของทฤษฎีวัฒนธรรม-ประวัติศาสตร์ต่อการจัดการศึกษาในโลกปัจจุบัน

2. ชีวิตและบริบททางประวัติศาสตร์-การเมืองของ Vygotsky

Lev Semenovich Vygotsky เป็นนักคิด นักปรัชญาและนักจิตวิทยาการศึกษาชาวรัสเซียเชื้อสายยิว เขาเกิดที่เมือง Orsha ในปี ค.ศ. 1896 ซึ่งเป็นปีเกิดเดียวกันกับ Jean Piaget นักจิตวิทยาชาวสวิสผู้มีชื่อเสียงโด่งดังร่วมยุคร่วมสมัยเดียวกันกับเขาท่ามกลางการใช้ชีวิตในคนละประเทศและคนละระบบการเมืองการปกครอง Vygotsky เข้าเรียนระดับชั้นปริญญาตรีในสาขาด้านกฎหมายที่ Moscow University ท่ามกลางบรรยากาศยุคสมัยแห่งการเคลื่อนไหวทางความคิดและการเมืองแบบมาร์กซิสต์แบบเลนิน (Marxism-Leninism) ซึ่งนำโดย Vladimir Lenin นั้นแผ่อิทธิพลปกคลุมสังคมสมบูรณ์ภายใต้สหภาพโซเวียตของรัสเซียที่อ่อนแอกระเทือนกระทั่ง ณ ขณะนั้น กระแสและบริบททางสังคมการเมืองที่เป็นไปในลักษณะดังกล่าว ซึ่งเกิดขึ้นในรั้วมหาวิทยาลัยจึงได้หล่อหลอมให้เขาได้เติบโตทางความคิดและขยายประเด็นความสนใจในทางวิชาการครอบคลุมหลายประเด็นด้วยกันทั้งด้านกฎหมาย วรรณกรรม และภาษาศาสตร์จนกระทั่งเขาสำเร็จการศึกษาจากมหาวิทยาลัยดังกล่าวในปี 1917 อันเป็นปีเดียวกันที่พรรคบอลเชวิคทำการปฏิวัติรัสเซีย (Russian Revolution) เพื่อโค่นล้มอำนาจระบอบการเมืองที่นำมาสู่การสิ้นสุดของระบอบซาร์แห่งรัสเซียและทำให้ทฤษฎีมาร์กซิสต์เป็นจริงได้ด้วยการสถาปนารัฐสังคมนิยม

บริบททางสังคมและการเมืองของสหภาพโซเวียตที่อยู่ภายใต้การปกครองโดยระบอบสังคมนิยมที่นำโดยเลนิน มีผลทำให้ปัจเจกชนถูกคาดหวังให้อุทิศตนเพื่อส่วนรวมเพื่อร่วมกันสร้างสรรค์ให้สังคมดีขึ้น ผ่านการร่วมแบ่งปัน รวมทั้งความสำเร็จของปัจเจกล้วนมีต้นธารมาจากความสำเร็จของวัฒนธรรมและสังคม วัฒนธรรมจึงมีฐานะเป็นผลผลิตทางความคิดและเหตุการณ์ที่เกิดขึ้นภายใต้บริบททางสังคมนั้นๆ Vygotsky ได้เข้าศึกษาต่อในสาขาปรัชญา จิตวิทยาและวรรณคดีที่มหาวิทยาลัยประชาชนแห่งชานีฟสกี (Shaniavsky People's University) และได้หันเหมาให้ความสนใจในประเด็นที่เกี่ยวกับจิตวิทยาและศิลปะ โดยได้เขียนหนังสือเรื่อง *The Psychology of Art* ขึ้นในปี 1925 ซึ่งคุณภาพจากผลงานวิชาการเล่มดังกล่าวได้สร้างชื่อเสียงให้ Vygotsky ได้รับการยอมรับและมีโอกาสเข้าทำงานที่สถาบันจิตวิทยาแห่งมหาวิทยาลัย Moscow เพื่อร่วมทำงานกับนักจิตวิทยาชื่อดังแห่งสหภาพโซเวียตในขณะนั้นอย่าง Luria , Leont'ev และบุคคลอื่นๆ โดยได้เป็นผู้ร่วมก่อตั้ง Institute of Defectology ขึ้นมาและได้ทำการพัฒนาทฤษฎีการเรียนรู้ที่ตั้งอยู่บนฐานคิดแบบมาร์กซิสต์แบบเลนิน (Marxism-Leninism) และประยุกต์ใช้จิตวิทยาโดยเฉพาะในสาขาจิตวิทยาการศึกษา เพื่อเผชิญกับปัญหาของประชาชนในสภาพการณ์ฉุกเฉิน เขาใช้เวลาเพียงทศวรรษในการทำงานด้านจิตวิทยาศึกษาและวางรากฐานสถาบันฝึกอบรมครูแห่งใหม่ของสหภาพโซเวียตอีกด้วย

บริบททางการเมืองหลังยุคสมัยของเลนินมีความผันผวนมากยิ่งขึ้นเมื่อสตาลินมีอำนาจแทนที่ในสหภาพโซเวียตแนวคิดในเรื่องภาษาของเขาเป็นสิ่งที่ขัดแย้งกับความคิดของสตาลินที่ขึ้นมามีอำนาจภายหลังจึงทำให้ผลงานของเขาถูกระงับการเผยแพร่และในช่วงเวลานั้นเขาได้ท่องเที่ยวไปยังที่ต่างๆ มากมาย และทำงานวิจัยรวมทั้งมีส่วนช่วยในการฝึกอบรมครู โดยการสอนและช่วยเหลือในการวางรากฐานสถาบันฝึกอบรมครูแห่งใหม่ ชีวิตเขาค่อนข้างยากจนข้นแค้น เขาไม่มีอพาร์ทเมนต์ส่วนตัวอยู่หลายปี แต่พักอาศัยอยู่ในห้องใต้

ถูกตีในสถาบันจิตวิทยา ซึ่ง Vygotsky ได้เสียชีวิตลงด้วยโรคหัวใจในเดือนมิถุนายน ค.ศ. 1934 รวมอายุได้ 37 ปี (Gredler, 1997, pp. 237–239)

3. แนวคิดหลักทางการศึกษาของ Vygotsky

แม้ว่า Vygotsky จะมีประสบการณ์การทำงานเป็นนักจิตวิทยาการศึกษาอย่างเต็มเม็ดเต็มหน่วยในช่วงเวลาเพียงหนึ่งทศวรรษเท่านั้นคือ ตั้งแต่ปี 1920 – 1930 แต่นักจิตวิทยาการศึกษาชาวรัสเซียท่านนี้ได้สร้างความตื่นตัวต่อข้อเสนอนี้ในแนวคิดและทฤษฎีของเขาให้ปรากฏแก่วงการการศึกษามากเป็นอย่างยิ่งโดยเป็นช่วงเดียวกันกับที่ Piaget ก็กำลังสร้างทฤษฎีจิตวิทยาการศึกษาแบบพัฒนาการและการรู้คิดของเขาขึ้นมา จวบจนสตาลินได้ถึงมรณกรรมในปี 1953 และ สถานการณ์ทางการเมืองในสหภาพโซเวียตเกิดการเปลี่ยนแปลง และคลี่คลายลงไปในนับตั้งแต่หลังทศวรรษ 1980 จึงทำให้ผลงานของ Vygotsky เริ่มเป็นที่รู้จักผ่านการแปลและได้ถูกนำมาใช้ประโยชน์ในสาขาการศึกษาตะวันตกมากขึ้นซึ่งในปี 1962 ได้มีการตีพิมพ์เผยแพร่หนังสือของเขาในรูปแบบฉบับย่อชื่อ *Myshlenie i rech'* (ความคิดและการพูด) ภายใต้ชื่อเรื่องการคิด และ ภาษา (Thought and Language) โดย Jerome Bruner นักจิตวิทยาแนวพุทธิปัญญาเป็นผู้เขียนคำนำให้ และถัดมาในปี 1966 ก็ยังได้มีการตีพิมพ์งานเรื่อง *Developmental of the Higher Mental Functions* จากนั้นในปี 1967 ก็ได้มีการตีพิมพ์งานเรื่อง *Play and its role in the Mental Development of the Child* ตามลำดับ (อภิพร เฟื่องพิง, 2567) นอกจากนี้ ในปี 1978 Stephen Toulmin (1978) นักปรัชญาและนักการศึกษาชื่อดังชาวอังกฤษที่ได้อ่าน และเขียนบทวิจารณ์ผลงานหนังสือชื่อดังของเขาอย่างเรื่อง “Mind in Society” รวมทั้งได้ให้สมญานามแก่ Vygotsky ว่าเป็น “The Mozart of Psychology” (Toulmin, 1978; Solso, 1991, p. 383) ทั้งนี้พบว่างานเขียนดังกล่าวถูกเขียน และเล่าขึ้นมาใหม่อย่างมีการดัดทอนทฤษฎี และแนวความคิดแบบมาร์กซิสต์แบบเลนิน (Marxism-Leninism) ออกจากงานเขียนของเขาเป็นจำนวนมาก

Vygotsky ได้พัฒนาความคิดของเขาในเรื่องต้นแบบของพัฒนาการมนุษย์ผ่าน Socio-Cultural Approach โดยนำเสนอว่าพัฒนาการของปัจเจกเป็นผลพวงมาจากตัวแบบทางสังคมและวัฒนธรรมที่นำมาสู่การก่อให้เกิดเป็นพัฒนาการทางปัญญา (Cognitive Development) ได้แก่ ความคิด ภาษา กระบวนการให้เหตุผล เป็นต้น (Vygotsky, 1978) โดยความสามารถดังกล่าว มีการพัฒนาขึ้นผ่านปฏิสัมพันธ์ทางสังคมกับผู้อื่นๆ ในสังคมทั้งสิ้น ดังนั้น ประเด็นพัฒนาการและการเรียนรู้ที่เกิดขึ้นนี้จึงเป็นเหมือนภาพตัวแทนความรู้ของวัฒนธรรมที่ร่วมแบ่งปันกันและกัน

3.1 แนวคิดพัฒนาการทางวัฒนธรรมของ Vygotsky

Vygotsky นำเสนอว่าพัฒนาการทางวัฒนธรรมจะแสดงการทำหน้าที่ออกมา 2 ลักษณะ คือ ลักษณะระหว่างตัวตน (Interpsychological) และ ลักษณะภายในตัวตน (Intrapsychological) ซึ่งจะมีผลต่อความสนใจ (Interest) ความทรงจำ (Memory) และการก่อรูปทางความคิด (Construction of Thought) ต่างๆ (Vygotsky, 1978, p. 57) นอกจากนี้ Vygotsky ยังชี้ว่า ความสามารถทางพุทธิปัญญาของเด็กเป็นสิ่งที่มีความเกี่ยวข้องกับวัฒนธรรมการอบรมบ่มเพาะเลี้ยงดู กล่าวคือ วัฒนธรรมย่อมเป็นสิ่งที่ส่งผลต่อพัฒนาการทางสติปัญญาของเด็กในสองรูปแบบด้วยกัน กล่าวคือ 1) ความคิดและความรู้เป็นสิ่งที่ได้มาจากวัฒนธรรม และ 2) กระบวนการหรือวิถีทางความคิดเป็นเครื่องมือในการดัดแปลงในทางปัญญาที่มาจากสิ่งแวดล้อมทางวัฒนธรรมด้วยเหตุนี้ วัฒนธรรมจึงเป็นสิ่งที่ก่อให้เกิดวิถีแห่งการคิด (Mode of Thinking) เนื้อหาของการคิด (Content of Thinking) และวิธีการคิด (Method of Thinking)

นอกจากนี้ Vygotsky ยังเสนออีกว่าพัฒนาการทางพุทธิปัญญา (Cognitive Development) นั้นเป็นผลมาจากกระบวนการเชิงวิภาษวิธี (Dialectical Process) ที่เกิดจากการเรียนรู้ผ่านประสบการณ์เพื่อร่วมกันแก้ปัญหาระหว่างพ่อแม่ เพื่อน ครู คนอื่น ๆ ตลอดจนมีวิธีการต่างๆ อีกมากมายที่ชี้ให้เห็นการเรียนรู้ผ่านการมีปฏิสัมพันธ์ซึ่งกันและกัน อย่างไรก็ตาม Vygotsky ก็ให้ความสำคัญกับการสนทนาที่ใช้ภาษาที่นับว่าเป็นปรากฏการณ์แรกๆ ที่พ่อแม่ถ่ายทอดองค์ความรู้ที่อยู่ในวัฒนธรรมนั้นๆ จากรุ่นสู่รุ่น ทั้งนี้ภาษาและบทสนทนานั้นยังมีบทบาทสำคัญในการขยายการเรียนรู้ไปสู่การคิดที่ซับซ้อน ซึ่งเป็นประเด็นหลักที่ อรรถพล ประภาสโนบล (2564) ได้เน้นย้ำ โดยในกระบวนการเรียนรู้เองที่ผู้คนจะมีการใช้ภาษามาเป็นเครื่องมือในการเริ่มต้นในการถ่ายทอดทางปัญญา ผู้เรียนในวัยเด็กจึงมีการใช้ภาษาที่พูดภายในกับตนเองในการพูดถึงพฤติกรรมของตนเองในวิธีเดียวกับที่พ่อแม่พูดกับเขาส่งดังกล่าวนี้นับว่าเป็นแกนทางความคิดในการพัฒนาหรือพัฒนาการที่มีฐานะเป็นกระบวนการเกิดขึ้นภายใน (Internalization) ขององค์ความรู้และเครื่องมือทางความคิด ที่แต่เดิมนั้นมีอยู่ภายนอกตัวตนหรือภายในบริบททางสังคมวัฒนธรรมที่แวดล้อมเขาอยู่ การพัฒนาจึงประกอบด้วยกระบวนการดังกล่าวนี้นี้ให้เกิดขึ้นอย่างต่อเนื่องผ่านภาษามาสู่รูปแบบของการปรับตัวทางวัฒนธรรม

3.2 พื้นที่รอยต่อพัฒนาการและการเสริมต่อการเรียนรู้ของ Vygotsky

Vygotsky นำเสนอว่าพัฒนาการทางพุทธิปัญญานั้น มีขีดจำกัดในช่วงเวลาหนึ่ง ๆ แนวคิดที่เขาเสนอชื่อว่า **พื้นที่รอยต่อพัฒนาการ (Zone of Proximal Development หรือ ZPD)** อันหมายถึง “ช่องว่าง หรือช่วงระยะห่างที่เราจะมีความสามารถที่จะทำอะไรด้วยตัวเอง หรือพัฒนาการทางศักยภาพของเด็กที่ปรากฏให้เราเห็นว่า เราจะแก้ปัญหาด้วยตนเองตามลำพังกับเด็กจะมีความสามารถในการบรรลุผลได้โดยผ่านการช่วยเหลือจากผู้ใหญ่หรือเพื่อน ๆ ที่มีความสามารถกว่า” สิ่งนี้ชี้ให้เห็นว่าช่วงที่เด็กสามารถทำสิ่งต่างๆ ได้ด้วยตัวเองเป็น “ระดับของการพัฒนาที่เป็นจริง” และที่ระดับนี้ก็นับว่าเป็นมาตรฐานของการทดสอบความสามารถในทางสติปัญญา แต่การทดสอบก็ยังไม่มีความสมบูรณ์ ตัวอย่างเช่น มีเด็กสองคนที่มีระดับการพัฒนาที่เป็นจริงเหมือนกันโดยสามารถแก้ปัญหาโจทย์เลขได้ แต่อีกคนหนึ่งเมื่อได้รับการช่วยเหลือจากผู้ใหญ่เขาก็สามารถที่แก้โจทย์ที่ยากขึ้นมาอีกระดับหนึ่ง ทว่าอีกคนก็อาจจะแก้โจทย์ได้แต่ไม่มากเท่า เป็นต้น ดังนั้น เด็กที่ได้รับการช่วยเหลือจึงเป็นระดับของการพัฒนาความสามารถที่ซ่อนอยู่ภายใน (Level of Potential Development) โดยมีรูปธรรมตัวอย่าง ได้แก่ การที่มีเด็กเล็กคนหนึ่งกำลังแกะกล่องกระดาษที่มีฝาเดียวปิดอยู่ เด็กผู้นั้นก็อาจจะหมุนกล่องและพยายามที่จะใช้มือแกะกล่องโดยมีแนวโน้มที่จะฉีกกล่อง แต่ถ้าหากมีผู้ใหญ่แกะให้เด็กก็ไม่อาจจะเรียนรู้และศักยภาพที่เขาเองมีแนวโน้มจะได้รับการพัฒนานั้นก็จะหายไป ดังนั้น จึงหวังที่ผู้ใหญ่ที่จะเข้าไปให้การช่วยเหลือนั้นจะต้องพิจารณาอย่างรอบคอบ กล่าวคือ ถ้าหากเข้าไปช่วยเร็วหรือช้าเกินไปเด็กก็จะมีโอกาสได้พัฒนาความสามารถของตนเองหรืออาจจะเบื่อหน่ายที่จะแกะกล่องนั้น เป็นต้น การพัฒนาอย่างเต็มที่ของช่วง ZPD จึงขึ้นอยู่กับปฏิสัมพันธ์ทางสังคมในบริบทที่เป็นจริงกับกับเด็กจะพัฒนาให้มีความก้าวหน้าขึ้น ก็ด้วยการได้รับการช่วยเหลือจากผู้ใหญ่ ซึ่งช่วงระยะของ ZPD มีกว้างมากเท่าใด พัฒนาการที่เกิดขึ้นก็จะมากเท่านั้น โดยนักการศึกษาสาย Vygotskian ในยุคถัดมาได้นำเสนอโมทัศน์ “**การเสริมต่อการเรียนรู้**” (Scaffolding) เพื่อใช้ในการอธิบายถึงปฏิสัมพันธ์แบบที่เลี้ยวระหว่างผู้ใหญ่กับเด็ก ๆ เพื่อคุณลักษณะการช่วยเหลือเพื่อให้เรียนรู้บรรลุภาระงานโดยที่เขาไม่ต้องทำตามลำพัง (Wood, Bruner and Ross, 1976 ; ชัยวัฒน์ บวรวิวัฒนเศรษฐ์, 2559 ; อรรถพล ประภาสโนบล, 2564) ทั้งนี้ Vygotsky ยังชี้ว่าถ้าผู้ใหญ่ต้องการสร้างโอกาสการเรียนรู้ให้กับเด็ก ๆ เขาก็จะต้องประเมินถึงระดับพัฒนาการของเด็ก ณ ช่วงเวลานั้นและทำการประเมินช่วงห่างของ ZPD

3.3 บทบาทของภาษา การเรียนรู้และการเรียนรู้ทางสังคมวัฒนธรรมของ Vygotsky

ภาษามีบทบาทหลักในกระบวนการเรียนรู้และการสร้างพัฒนาการ พร้อมกันนั้นยังเป็นวิธีการได้มาซึ่งวิธีการคิดและเครื่องมือทางพุทธิปัญญาใหม่ เพื่อทำความเข้าใจและเรียนรู้โลก เด็กๆจึงใช้ภาษาเป็นกลไกในการแก้ปัญหาเพื่อเอาชนะการกระทำที่เกิดขึ้นอย่างทันทีทันใด ตลอดจนการวางแผนทดลองแก้ไขและจัดการควบคุมพฤติกรรมและวิธีการแก้ปัญหาของตนเอง ดังนั้น จุดมุ่งหมายหลักของการใช้ภาษา คือ การสร้างโลกทางสังคมผ่านการพูดถึงโลกหรือตัวแทนโลก วัตถุ ความคิด ความเชื่อ ตลอดจนเป็นตัวกระทำทางการเมืองที่สำคัญของชุมชนการเรียนรู้ (Learning Community) เพื่อขอความช่วยเหลือและแก้ไขปัญหาต่างๆ (ชัยวัฒน์ บรรณวาทเศรษฐ์, 2559) โดยจะปฏิบัติในแบบเดียวกันกับการที่ผู้คนอื่นๆรอบข้างมีปฏิสัมพันธ์หรือแสดงนัยยะพฤติกรรมต่อพวกเขาภาษาจึงมีความสำคัญและเป็นสิ่งที่มีปฏิสัมพันธ์กับการกระทำในฐานะที่เป็นเครื่องมือสำหรับการสะท้อนให้เห็นความเป็นไปในเชิงพฤติกรรมทั้งทางตรงและทางอ้อม นอกจากนี้ ภาษายังมีสภาพเป็นส่วนตัวที่เกิดขึ้นท่ามกลางปฏิสัมพันธ์กับพ่อแม่ ผู้ใหญ่ หรือตัวเด็กที่เสนอแนะและบอกสอนเชิงพฤติกรรมต่อตัวของเขาเอง โดยการพูดกับตัวเองหรือสร้างประโยคให้เกิดขึ้นภายในตัวเอง ซึ่ง Vygotsky ได้เสนอว่า โครงสร้างของประโยคหรือคำพูดย่อมมีความแตกต่างจากการพูดออกมาเพื่อสื่อสารกับคนอื่นหรือเพื่อให้คนอื่นได้ยินซึ่งการพูดกับตนเอง (Self-Talk) ซึ่งเป็นส่วนหนึ่งของพัฒนาการทางภาษาและสติปัญญาตามแนวคิดของ Vygotsky (อภิพร เพ็งพิง, 2567) ซึ่งแน่นอนว่ากระบวนการที่เกิดขึ้นภายในนี้ได้เปลี่ยนกระบวนการในตัวเอง รวมถึงเปลี่ยนโครงสร้างและหน้าที่ในตัวเองด้วยการพูดกับตัวเอง ซึ่งเป็นรูปแบบที่เป็นเอกลักษณ์เฉพาะตัวของความต้องการร่วมมือภายในของคนหนึ่งซึ่งเรียกกันว่า Monologue นั่นคือการพูดคนเดียวออกมาดังๆ ขณะที่กำลังทำอะไรบางอย่างไปด้วย และนั่นทำให้เกิดกระบวนการสำคัญอีกอย่างคือ Internalization คือการคิดตามสิ่งที่ตนพูดออกมาเพื่อทำความเข้าใจสถานการณ์ที่ตนกำลังรับมืออยู่

นอกจากนี้ ยังสามารถจะพบได้ว่า การที่เด็กกำลังเล่นหรือเรียนอยู่ และเขาบังเอิญสามารถแก้ไขโจทย์ปัญหาได้โดยที่ไม่ได้รู้ถึงปฏิสัมพันธ์ระหว่างการกระทำของเขากับผลลัพธ์ของโจทย์ที่เขาทำได้ ดังนั้น พวกเขาจึงไม่อาจที่จะถ่ายทอดหรือแปรเปลี่ยนวิธีการดังกล่าวไปสู่โจทย์อื่นๆในเงื่อนไขใหม่ ๆ ได้ ซึ่งการที่ครูหรือผู้ใหญ่ที่เข้ามามีปฏิสัมพันธ์ด้วยนั้น ก็จะมีส่วนช่วยทำให้ผู้เรียน หรือเด็ก ๆ สามารถที่จะรับรู้ถึงความสำคัญของวิธีการแก้ไขจนบรรลุผลสำเร็จแน่นอนว่าผู้เรียนก็จะรู้ทั้งผลลัพธ์และกระบวนการที่นำไปสู่ผลลัพธ์นั้นๆด้วย ทั้งนี้ Vygotsky เชื่อว่า เด็กจะพัฒนาอย่างมีแก่นสารก็ผ่านกิจกรรมการเล่น (Play) หรือการเล่นบทบาทสมมติ (Pretend Play) นั้นยังมีความเชื่อมโยงกับการพัฒนาทางภาษาของเด็กเพราะเด็กใช้การเล่นเป็นเครื่องมือในการเรียนรู้และพัฒนาทักษะทางสังคมและภาษา (ณัฐวิภา วาณิชเจริญ, 2567) การเล่นจึงเป็นกิจกรรมสำคัญที่เสริมสร้างพัฒนาการของเด็ก เนื่องจากการเล่นเปิดโอกาสให้เด็กได้จินตนาการและเรียนรู้กิจกรรมที่ผู้ใหญ่ทำ รวมถึงเรียนรู้ค่านิยมความเชื่อที่ผู้ใหญ่ในสังคมยึดถือ เป็นการเตรียมความพร้อมสำหรับการใช้ชีวิตร่วมกับผู้อื่นในสังคมจริง ๆ ในอนาคต

แนวคิดของ Vygotsky ต่างก็ได้รับการยอมรับอย่างกว้างขวางในการนำมาใช้ในการจัดการเรียนการสอนที่เน้นการสร้างศักยภาพให้กับผู้เรียน ซึ่งนักวิชาการบางคนเรียกทฤษฎีนี้ว่าเป็นทฤษฎีทางวัฒนธรรมประวัติศาสตร์ (Cultural-historical Theory) โดยมีหลักคิดที่สำคัญ นั่นคือ การเรียนรู้คือ การสร้างสรรค์สภาพของคุณลักษณะผ่านกระบวนการปฏิสัมพันธ์ระหว่างปัจเจกกับเงื่อนไขในทางสังคมและวัฒนธรรม ดังนั้น รูปแบบการออกแบบการเรียนการสอนหรือการจัดการเรียนการสอนภายใต้เงื่อนไขใหม่จึงตั้งอยู่บนฐานของแนวคิดที่เห็นว่า ผู้เรียนนั้นมีฐานะเป็นองค์ประธานของการกระทำ (Subject) ที่สร้างความร่วมมือกับคนอื่น ๆ ในการกระทำกิจกรรมการเรียนรู้ต่าง ๆ ทั้งในเชิงรุกกับผู้อื่น หรือมีการกำหนดกฎเกณฑ์และจัดกิจกรรมของตัวเองภายใต้การชี้แนะ ทั้งนี้ก็ล้วนขึ้นอยู่กับความ

รับผิดชอบในการกำกับตัวเองและการเป็นตัวของตัวเองมากขึ้นเรื่อย ๆ ทั้งนี้ กระบวนการออกแบบให้เกิดปฏิสัมพันธ์ การออกแบบกิจกรรม ตลอดจนบริบทแห่งการเล่นจึงถือได้ว่าเป็นการสร้างสรรค์ให้เกิดการเรียนรู้ รวมถึงสามารถมองได้ว่าเป็นด้านหลักในการเล่นเพื่อเพิ่มพูนกระบวนการเรียนรู้

การให้ความสำคัญต่อการเรียนรู้ภายใต้บริบททางสังคมและภายใต้ปฏิสัมพันธ์กับคนอื่น ๆ ในมุมมองของ Vygotsky นั้นเป็นการสนับสนุนหรือการให้ความช่วยเหลือภายใต้แนวคิดทฤษฎี ZPD ของ Vygotsky นั่นเอง ทั้งนี้ การเรียนรู้แบบที่มีผู้ใหญ่ให้ความช่วยเหลือและสนับสนุน ก็จะทำให้ผู้เรียนสามารถที่จะก้าวพ้นข้อจำกัดก้าวพ้นวิถีทางที่เขาจะเดินไปให้ถึงจุดหมายอย่างเพียงลำพัง แต่จุดหมายสำหรับบริบทและฐานคิดทางทฤษฎีดังกล่าวนี้ เกิดจากการที่ได้มีการประกอบสร้างความเข้าใจด้วยการสนับสนุนจากผู้ใหญ่ ที่เข้ามามีบทบาทในการสนับสนุนต่อความต้องการในการเรียนรู้ในระดับพื้นฐาน เช่น การจัดการสิ่งแวดล้อมทางการเรียนรู้ (Learning environment) วัสดุอุปกรณ์ทางการเรียนรู้ การมอบหมายภาระงาน (Task) บทบาทและตำแหน่งแห่งที่ของผู้เรียนในสิ่งแวดล้อมทางการเรียนรู้ รวมไปถึงจังหวะหรือช่วงเวลาต่าง ๆ ที่ผู้ใหญ่หรือครูจะเข้ามาให้การหนุนเสริมหรือสร้างปฏิสัมพันธ์ในเชิงสนับสนุนท่ามกลางกระบวนการเรียนรู้ดังกล่าวนี้ จึงเป็นการเรียนรู้ที่เกิดจากการเสริมต่อการเรียนรู้ Scaffolding Learning ซึ่งเป็นทฤษฎีที่ขยายต่อมาจากงานของ Vygotsky โดยทฤษฎีดังกล่าวนี้มีประโยชน์อย่างมากต่อการทำกิจกรรมในพื้นที่ห้องเรียน แม้งานวิชาการในชั้นหลังๆ ได้มีข้อวิพากษ์ต่อทั้งแนวคิด ZPD หรือ Scaffolding ทั้งในด้านการนำ ZPD ไปใช้อย่างต้นเชิงจนเหลือแค่ "ช่วยนิดหน่อยแล้วถอย" หรือมีติอานาจไม่เท่าเทียมระหว่างครูกับนักเรียนที่แฝงอยู่ในความสัมพันธ์แบบที่เลี้ยงเองก็ตาม เหล่านี้ล้วนเป็นสิ่งเสริมต่อ และสร้างพื้นที่ในการถกเถียงกับความคิดของ Vygotsky ในแวดวงวิชาการต่างประเทศได้เป็นอย่างดี มีสีสันและไม่ฉาบฉวยแต่ประการใด

4. บทสรุปส่งท้าย

Vygotsky มีอายุเพียง 37 ปีและมีเวลาทำงานทางวิชาการเพียงราวหนึ่งทศวรรษ แต่ได้ฝากไว้ซึ่งกรอบความคิดที่เปลี่ยนแปลงวิธีที่เราเข้าใจการเรียนรู้ของมนุษย์อย่างถอนรากถอนโคน ข้อเสนอสำคัญของเขาที่ว่า พัฒนาการทางพุทธิปัญญาไม่ใช่กระบวนการที่เกิดขึ้นภายในตัวเด็กคนเดียว หากแต่เกิดขึ้นจากปฏิสัมพันธ์ระหว่างปัจเจกกับโลกทางสังคมและวัฒนธรรมที่แวดล้อมอยู่ ได้นำเสนอภาพของผู้เรียนในฐานะ "ประธานแห่งการกระทำ" ที่ไม่ได้รอรับความรู้อย่างเฉื่อยชา แต่เติบโตขึ้นผ่านการมีส่วนร่วมผ่านภาษา และผ่านความสัมพันธ์กับผู้อื่น ยิ่งไปกว่านั้น แนวคิด ZPD ยังสะท้อนให้เห็นว่าการศึกษามีคุณภาพไม่ใช่การส่งมอบความรู้ที่สำเร็จรูปแล้วไปยังผู้เรียน หากแต่คือการสร้างพื้นที่ให้เกิดการพัฒนาาร่วมกัน ขอบเขตระหว่างสิ่งที่ผู้เรียนทำได้แล้วกับสิ่งที่พวกเขากำลังจะทำได้ ซึ่งต้องอาศัยผู้ใหญ่หรือครูที่มีทักษะในการอ่านพัฒนาการของผู้เรียน รู้จังหวะของการเข้าไปหนุนเสริม และรู้เวลาของการถอยออกให้ผู้เรียนได้ก้าวต่อไปด้วยตนเอง สิ่งที่น่าตระหนักไม่แพ้กันคือ ทฤษฎีของ Vygotsky ที่โลกตะวันตกรับรู้ นั้น เป็นทฤษฎีที่ผ่านการตัดทอนและบิดเบือนมาแล้วในระดับหนึ่ง กล่าวคือ มิติทางการเมืองและอุดมการณ์มาร์กซิสต์-เลนินที่ฝังลึกอยู่ในรากฐานความคิดของเขาถูกถอดออกไปจากงานแปลหลายฉบับ ซึ่งนั่นทำให้คุณค่าของทฤษฎีนี้ถูกนำไปใช้ในฐานะ "เทคนิคการสอน" เท่านั้น โดยละเลยวิสัยทัศน์ทางสังคมที่ลึกซึ้งกว่า นั่นคือการเห็นว่าการศึกษาคือกระบวนการปลดปล่อยศักยภาพของมนุษย์ผ่านความร่วมมือและความสัมพันธ์ที่มีคุณภาพในชุมชน ข้อเขียนนี้จึงเป็นการชวนให้หวนกลับมาอ่าน Vygotsky ในบริบทที่ครบถ้วนทั้งทางประวัติศาสตร์ วัฒนธรรม และการเมืองซึ่งไม่เพียงแต่ช่วยให้เราเข้าใจทฤษฎีการเรียนรู้ได้อย่างลึกซึ้งยิ่งขึ้นเท่านั้น หากแต่ยังเป็นการเปิดทวารสู่ข้อถกเถียงที่ยังคงมีความหมายในปัจจุบัน ว่าด้วยบทบาทของสังคมและวัฒนธรรมในการ

กำหนดความเป็นไปได้ทางการเรียนรู้ของมนุษย์ทุกคนโดยเฉพาะอย่างยิ่งผู้เรียนที่ถูกทอดทิ้งไว้ในขอบเขตชายขอบของสังคม

เอกสารอ้างอิง

- ชัยวัฒน์ บวรวัฒนเศรษฐ์. (2559). ยุทธศาสตร์การจัดการเรียนการสอนตามทฤษฎีการเสริมต่อการเรียนรู้. *วารสารวิชาการแพรวกาฬสินธุ์ มหาวิทยาลัยกาฬสินธุ์*, 3(2), 154-160. https://so05.tci-thaijo.org/index.php/Praewa-ksu_Journal/article/download/89641/70498/219910
- อรรถพล ประภาสโนบล. (2564, 28 มิถุนายน). Vygotsky การจัดการเรียนรู้ที่ดี คือ การทำให้เด็กรู้สีกว่าไม่มีใครสักคนอยู่เคียงข้าง เป็นนั่งร้านที่ช่วยสนับสนุนให้เขาเติบโต. *The Potential*. <https://thepotential.org/knowledge/vygotsky-learning-theory/>
- อภิพร เพ็งพิง. (2567). พัฒนาการการเรียนรู้ของเด็กปฐมวัยในการเล่นและการพูดกับตนเอง. *วารสารวิชาการศึกษาศาสตร์มหาวิทยาลัยราชภัฏเชียงราย*, 8(3). <https://so05.tci-thaijo.org/index.php/jeducru/article/view/266598>
- ณัฐวิภา วานิชเจริญ. (2567). การเล่นเกมบทบาทสมมติกับการพัฒนาทางภาษาของเด็ก. *วารสารพัฒนาการเรียนรู้สมัยใหม่*, 9(10), 788-800. <https://so06.tci-thaijo.org/index.php/jomld/article/view/271246>
- Gredler, M. E. (1997). *Learning and instruction: Theory into practice* (3rd ed.). Merrill/Prentice Hall.
- Solso, R. L. (1991). *Cognitive psychology* (3rd ed.). Allyn & Bacon.
- Toulmin, S. (1978, September 28). The Mozart of psychology. *The New York Review of Books*, 25(14), 51–57.
- Vygotsky, L. S. (1962). *Thought and language* (E. Hanfmann & G. Vakar, Eds. & Trans.). MIT Press.
- Vygotsky, L. S. (1971). *The psychology of art* (Scripta Technica, Trans.). MIT Press.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes* (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, Eds.). Harvard University Press.
- Wood, D. J., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, 89–100.