

Journal of Educational Transformation Original Article

Received: 15 March 2026

Revised: 28 March 2026

Accepted: 3 April 2026

การบูรณาการแนวคิดการเรียนรู้เชิงเปลี่ยนผ่านในรายวิชาสังคมศึกษา: แนวทางเชิงแนวคิดเพื่อพัฒนาสมรรถนะเชิงวิพากษ์และจิตสำนึกพลเมืองในห้องเรียนไทย

Integrating Transformative Learning into Social Studies Education: A Conceptual Approach for Developing Critical and Civic Competencies in Thai Classrooms

นายสมpong ปรานกัญญ์¹

Mr. Sompong Pankun

บทคัดย่อ

บทความนี้มุ่งวิเคราะห์และเสนอแนวทางการบูรณาการแนวคิดการเรียนรู้เชิงเปลี่ยนผ่าน (Transformative Learning) ในรายวิชาสังคมศึกษา เพื่อยกระดับการเรียนรู้ของผู้เรียนไทยจากการรับรู้เชิงเนื้อหาไปสู่การเรียนรู้เชิงคุณค่าและการเปลี่ยนแปลงกรอบความคิด (Perspective transformation) โดยอาศัยการทบทวนทฤษฎีของเมซีโรว์ (Mezirow), เฟรเร (Freire), และครานตัน (Cranton) รวมทั้งแนวทางขององค์การยูเนสโก (UNESCO) ว่าด้วยการศึกษาเพื่อความเป็นพลเมืองโลก และการพัฒนาที่ยั่งยืน การสังเคราะห์ผลพบว่าการเรียนรู้เชิงเปลี่ยนผ่านสามารถทำให้ผู้เรียนพัฒนา “การตระหนักรู้เชิงวิพากษ์” ผ่านกระบวนการสะท้อนคิด (Critical reflection) การเรียนรู้จากประสบการณ์จริง และการสนทนาเพื่อสร้างความหมายร่วม ในบริบทการศึกษาของไทย การนำแนวคิดนี้มาใช้ในรายวิชาสังคมศึกษาจะช่วยให้ผู้เรียนตระหนักถึงความสัมพันธ์ระหว่างตนเองกับสังคม พัฒนาความคิดเชิงสังคมและจิตสำนึกพลเมือง ขณะที่ครูสังคมศึกษาสามารถปรับบทบาทจาก “ผู้สอน” ไปสู่ “ผู้อำนวยความสะดวกการเรียนรู้เชิงเปลี่ยนผ่าน” ที่สร้างพื้นที่ปลอดภัยทางอารมณ์และทางปัญญาเพื่อการเรียนรู้ร่วมกัน บทความเสนอให้มีการบูรณาการแนวคิดนี้ในระดับหลักสูตร การพัฒนาครู และระบบประเมินผล เพื่อสร้างระบบการศึกษาที่ไม่เพียงพัฒนาผู้เรียนให้ “เก่ง” แต่ให้ “ตื่นรู้และรับผิดชอบต่อสังคม” ซึ่งเป็นหัวใจของการเรียนรู้เพื่อชีวิต และสังคมประชาธิปไตยที่ยั่งยืน.

คำสำคัญ: การเรียนรู้เชิงเปลี่ยนผ่าน, การสอนสังคมศึกษา, การสะท้อนคิดเชิงวิพากษ์, พลเมืองโลก, สมรรถนะเชิงวิพากษ์

¹ นักวิชาการอิสระ ; independent Scholar, Thailand

Corresponding author, e-mail: sompongaewpankan@gmail.com

Abstract

This conceptual paper aims to analyze and propose a framework for integrating Transformative Learning into Social Studies education in Thailand. Drawing upon the foundational theories of Mezirow, Freire, and Cranton, as well as UNESCO's frameworks on Global Citizenship Education (GCED) and Education for Sustainable Development (ESD), the study highlights how Transformative Learning encourages learners to move beyond content acquisition toward perspective transformation. The synthesis reveals that learners can develop critical consciousness through processes of critical reflection, experiential learning, and dialogic learning. In the Thai educational context, integrating this approach into Social Studies can enable students to connect personal experience with social structures, develop social awareness, and foster civic responsibility. Meanwhile, Social Studies teachers are encouraged to shift from being knowledge transmitters to transformative facilitators who create emotionally and intellectually safe spaces for reflective and dialogic learning. The paper recommends integrating Transformative Learning principles into curriculum reform, teacher professional development, and assessment systems to build an education that nurtures not only academic excellence but also ethical and socially responsible learners. Such transformation represents the essence of learning for life and the foundation for a sustainable democratic society.

Keywords: Transformative Learning; Social Studies Education; Critical Reflection; Global Citizenship; Critical Competency

1. บทนำ

บริบทและปัญหาการเรียนการสอนสังคมศึกษาในปัจจุบัน ในระบบการศึกษาไทย วิชาสังคมศึกษาถือเป็นหัวใจสำคัญของการพัฒนาเยาวชนให้เป็นพลเมืองที่มีคุณภาพและมีจิตสำนึกทางสังคม อย่างไรก็ตามการจัดการเรียนการสอนสังคมศึกษาส่วนใหญ่ในปัจจุบันยังคงเน้นการถ่ายทอดเนื้อหา การท่องจำข้อเท็จจริง และการประเมินผลด้วยแบบทดสอบปลายปิด มากกว่าการกระตุ้นให้ผู้เรียนคิดวิเคราะห์หรือสะท้อนมุมมองต่อปัญหาทางสังคมและวัฒนธรรม (วิภาพรรณ, 2563; OFPGA K'Nyau, 2563) แนวโน้มดังกล่าวทำให้ผู้เรียนจำนวนมากขาดความเข้าใจเชิงลึกเกี่ยวกับประเด็นทางสังคม การเมือง และคุณค่าพลเมืองในระบอบประชาธิปไตย ทั้งยังขาดความสามารถในการตั้งคำถามต่อความจริงทางสังคม ซึ่งเป็นคุณลักษณะสำคัญของ “พลเมืองเชิงวิพากษ์” (Critical citizen)

ความจำเป็นในการเปลี่ยนกระบวนทัศน์การสอนสังคมศึกษาปัญหาดังกล่าวสะท้อนถึงข้อจำกัดของกระบวนทัศน์การสอนแบบดั้งเดิม (Traditional pedagogy) ที่เน้นผู้สอนเป็นศูนย์กลาง และมุ่งสู่ผลสัมฤทธิ์ทางความรู้เชิงปริมาณมากกว่าความเข้าใจเชิงความหมาย การเปลี่ยนแปลงสังคมไทยในศตวรรษที่ 21 ซึ่งเต็มไปด้วยความซับซ้อนทางเศรษฐกิจ การเมือง และวัฒนธรรม จึงเรียกร้องให้การศึกษาสังคมศึกษาต้องมุ่งพัฒนา “การเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลง” (Learning for transformation) มากกว่าการสอนเพื่อการจดจำ (ชนิดดา, 2561; คำผกา, 2566) ครูสังคมศึกษาจึงต้องปรับบทบาทจาก “ผู้ถ่ายทอดความรู้” ไปสู่ “ผู้อำนวยความสะดวกการเรียนรู้เชิงเปลี่ยนผ่าน” (Transformative facilitator) ที่ช่วยให้ผู้เรียนตั้งคำถามต่อค่านิยม ความเชื่อ และประสบการณ์ของตนเองเพื่อนำไปสู่การเรียนรู้ที่มีความหมาย

ความสำคัญของแนวคิดการเรียนรู้เชิงเปลี่ยนผ่าน (Transformative Learning) แนวคิดการเรียนรู้เชิงเปลี่ยนผ่าน (Transformative Learning Theory) ซึ่งริเริ่มโดย แจ็ค เมซิโรว์ (Jack Mezirow, 1991, 1997) ได้รับการยอมรับอย่างกว้างขวางว่าเป็นแนวคิดสำคัญในการพัฒนาผู้เรียนให้สามารถ “เปลี่ยนกรอบความคิด” (Frame of reference) และ “สร้างความตระหนักรู้ใหม่” (critical self-awareness) ผ่านกระบวนการสะท้อนคิด (Critical reflection). การเรียนรู้ลักษณะนี้ไม่เพียงมุ่งให้ผู้เรียนเข้าใจข้อมูล แต่ยังส่งเสริมให้พวกเขาตรวจสอบความเชื่อของตนเอง วิเคราะห์บริบททางสังคม และสร้างความหมายใหม่จากประสบการณ์ (Cranton, 2023; Taylor, 2007). แนวคิดนี้จึงมีศักยภาพสูงในการนำมาใช้พัฒนาวิชาสังคมศึกษา ซึ่งต้องการปลูกฝังความเข้าใจทางคุณค่าและความรับผิดชอบต่อสังคม

การเชื่อมโยงแนวคิดสากลกับบริบทการศึกษาของไทย ในบริบทไทย การบูรณาการแนวคิดการเรียนรู้เชิงเปลี่ยนผ่าน (Transformative Learning) สามารถสนับสนุนการพัฒนาสมรรถนะผู้เรียนตามหลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน พ.ศ. 2551 ที่มุ่งสร้างผู้เรียนให้เป็น “ผู้มีคุณธรรม มีเหตุผล และอยู่ร่วมกับผู้อื่นอย่างสันติ” แนวทางนี้สอดคล้องกับเป้าหมายขององค์การยูเนสโก (UNESCO, 2015; 2017) ภายใต้กรอบการศึกษาเพื่อความ เป็นพลเมืองโลก (Global Citizenship Education - GCED) และการศึกษาเพื่อการพัฒนาอย่างยั่งยืน (Education for Sustainable Development - ESD) ที่เน้นการเรียนรู้เพื่อสร้างการเปลี่ยนแปลงทางสังคมอย่างยั่งยืน ทั้งนี้ การใช้แนวคิดดังกล่าวในรายวิชาสังคมศึกษาไทยจะช่วยให้การเรียนรู้มีความเชื่อมโยงกับชีวิตจริงมากขึ้น และพัฒนาผู้เรียนให้เป็นพลเมืองที่เข้าใจโลก (Global citizen) พร้อมทั้งมีพลังทางปัญญาในการเปลี่ยนแปลงตนเองและสังคม

วัตถุประสงค์และขอบเขตของบทความบทความนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อ (1) วิเคราะห์แนวคิดและกรอบทฤษฎีของการเรียนรู้เชิงเปลี่ยนผ่านในฐานะฐานคิดของการสอนสังคมศึกษา (2) เสนอแนวทางการบูรณาการแนวคิดดังกล่าวในหลักสูตรและการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ของวิชาสังคมศึกษาในระดับมัธยมศึกษา และ (3) อภิปรายผลกระทบเชิงบวกของการใช้แนวคิดนี้ต่อการพัฒนาผู้เรียนให้เป็นพลเมืองที่มีความคิดเชิงวิพากษ์ มีความรับผิดชอบต่อสังคม และมีจิตสำนึกทางจริยธรรมร่วมสมัย (Ethical and socially conscious learner)

2. กรอบแนวคิดและทฤษฎีหลัก

2.1 ทฤษฎีการเรียนรู้เชิงเปลี่ยนผ่านของเมซิโรว์ (Transformative Learning Theory)

ที่มาของทฤษฎีและหลักคิดสำคัญ ทฤษฎีการเรียนรู้เชิงเปลี่ยนผ่าน (Transformative Learning Theory) ถูกเสนอโดย แจ็ค เมซิโรว์ (Jack Mezirow, 1991; 1997) ซึ่งมองว่าการเรียนรู้ของมนุษย์มิได้จำกัดอยู่เพียงการได้รับข้อมูลใหม่ แต่คือกระบวนการ “เปลี่ยนกรอบการรับรู้” (Perspective transformation) ที่ทำให้บุคคลมองโลกและตนเองในมิติใหม่ผ่านการสะท้อนคิดเชิงวิพากษ์ (Critical reflection). เมซิโรว์อธิบายว่า การเปลี่ยนผ่านนี้มักเริ่มจาก “สถานการณ์ที่เขย่าความเชื่อเดิม” (Disorienting dilemma) เช่น ประสบการณ์ที่ทำให้ผู้เรียนสงสัยในสมมติฐานเดิมเกี่ยวกับสังคมหรือความยุติธรรมทางสังคม กระบวนการดังกล่าวจึงนำไปสู่การทบทวนประสบการณ์ การตั้งคำถามต่อระบบคิดของตน และการสร้างความหมายใหม่ที่ลึกซึ้งกว่าเดิม

ขั้นตอนของการเรียนรู้เชิงเปลี่ยนผ่าน

เมซิโรว์ (Mezirow, 1991) เสนอว่า การเรียนรู้เชิงเปลี่ยนผ่านประกอบด้วยขั้นตอนสำคัญ เช่น

- (1) การเผชิญสถานการณ์ที่ท้าทายกรอบความคิดเดิม (Encountering a disorienting dilemma),
- (2) การไตร่ตรองและตั้งคำถามต่อความเชื่อของตนเอง (Critical self-examination),
- (3) การอภิปรายและแลกเปลี่ยนมุมมองกับผู้อื่น (Rational discourse and dialogue), และ
- (4) การลงมือปฏิบัติใหม่บนฐานของความเข้าใจที่เปลี่ยนไป (New course of action).

เมื่อผู้เรียนผ่านกระบวนการนี้ พวกเขาจะเกิด “การตระหนักรู้ใหม่” (New self-awareness) ที่ส่งผลต่อพฤติกรรมและค่านิยมในระยะยาว ซึ่งถือเป็นการเรียนรู้ระดับลึก (Deep-level learning) ที่แท้จริง (Taylor, 2007; Cranton, 2023)

การขยายแนวคิดโดยนักวิชาการร่วมสมัย นักวิชาการรุ่นหลัง เช่น แพทริเซีย ครานตัน (Patricia Cranton, 2023) และเอ็ดเวิร์ด เทย์เลอร์ (Edward W. Taylor, 2007) ได้ขยายขอบเขตของทฤษฎีการเรียนรู้เชิงเปลี่ยนผ่าน โดยเน้นความสัมพันธ์ระหว่าง “อารมณ์ ความรู้สึก และประสบการณ์ทางสังคม” (Emotions, experiences, and social context) กับการเปลี่ยนแปลงทางการเรียนรู้ ครานตันเสนอว่า การเรียนรู้เชิงเปลี่ยนผ่านจะเกิดขึ้นได้ก็ต่อเมื่อผู้เรียนรู้สึกปลอดภัยทางจิตใจ (Psychological safety) และได้รับการยอมรับในฐานะปัจเจกที่มีคุณค่า ในขณะที่เทย์เลอร์ชี้ให้เห็นว่าการเปลี่ยนผ่านมิใช่เหตุการณ์เฉพาะจุด แต่เป็น “กระบวนการต่อเนื่องของการทบทวนชีวิต” (Continuous process of meaning reconstruction) แนวคิดนี้เปิดทางให้การสอนสังคมศึกษามุ่งสร้าง “พื้นที่แห่งการสะท้อนคิดเชิงปลอดภัย” (Safe reflective space) สำหรับผู้เรียน

2.2 การเรียนรู้สังคมศึกษาในฐานะการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลง (Social Studies as Transformative Education)

การเรียนรู้เพื่อการปลดปล่อยตามแนวคิดของเปาโล เฟรเร (Paulo Freire) การเรียนรู้เชิงเปลี่ยนผ่านมีความสัมพันธ์อย่างใกล้ชิดกับแนวคิด “การเรียนรู้เพื่อการปลดปล่อย” (Liberating pedagogy) ของ เปาโล เฟรเร

(Paulo Freire, 2000) ซึ่งเชื่อว่าการศึกษาไม่ควรเป็นเพียงการส่งผ่านความรู้จากครูสู่ศิษย์ แต่ควรเป็น “การกระทำทางสังคมที่เปลี่ยนแปลงความสัมพันธ์เชิงอำนาจ” (Education as a social act of transformation). เพรเรเสนอแนวคิด “การเรียนรู้เชิงสนทนา” (Dialogic learning) ที่เปิดโอกาสให้ผู้เรียนวิพากษ์สภาพความไม่เป็นธรรมในสังคม และร่วมกันจินตนาการถึงสังคมใหม่ที่เท่าเทียมมากขึ้น แนวคิดนี้จึงสอดคล้องกับเป้าหมายของรายวิชาสังคมศึกษา ซึ่งมุ่งพัฒนาผู้เรียนให้มีจิตสำนึกพลเมือง (Civic consciousness) และความรับผิดชอบต่อส่วนรวม

การเรียนรู้จากประสบการณ์ (Experiential Learning) และการเชื่อมโยงกับสังคมจริง แนวคิดของ จอห์น ดิวอี้ (John Dewey) เกี่ยวกับการเรียนรู้จากประสบการณ์ (Experiential learning) เป็นฐานสำคัญที่เสริมพลังให้ Transformative Learning มีมิติการปฏิบัติที่ชัดเจน ดิวอี้มองว่าผู้เรียนเรียนรู้ได้ดีที่สุดเมื่อพวกเขาได้ลงมือทำ และสะท้อนผลจากประสบการณ์ของตน (Dewey, อ้างใน Taylor, 2007) ในรายวิชาสังคมศึกษา การใช้กิจกรรมที่เกี่ยวข้องกับชุมชน เช่น การสังเกตภาคสนาม การวิเคราะห์สื่อ หรือการจำลองสถานการณ์ทางสังคม (Social simulation) ช่วยให้ผู้เรียนเกิดความเข้าใจเชิงประสบการณ์ และสามารถเชื่อมโยงทฤษฎีกับชีวิตจริงได้อย่างเป็นรูปธรรม (พลิชฐ์, 2566)

การเชื่อมโยงกับกรอบแนวทางขององค์การยูเนสโก (UNESCO Frameworks) องค์การยูเนสโก (UNESCO, 2015; 2017) ได้เสนอแนวคิด “การศึกษาเพื่อความเป็นพลเมืองโลก” (Global Citizenship Education – GCED) และ “การศึกษาเพื่อการพัฒนาที่ยั่งยืน” (Education for Sustainable Development – ESD) ซึ่งถือเป็นกรอบสำคัญของการศึกษายุคใหม่ที่เน้นการเปลี่ยนผ่านทางความคิด (Transformative mindset). แนวทางทั้งสองส่งเสริมให้ผู้เรียนมี “ความตระหนักรู้ทางโลกและความรับผิดชอบต่อส่วนรวม” (Global awareness and social responsibility). การนำแนวคิดนี้มาใช้ในรายวิชาสังคมศึกษาไทยจึงเป็นการขยายบทบาทของผู้เรียนจาก “ผู้รู้” (Knower) ไปสู่ “ผู้เปลี่ยนแปลงสังคม” (Change agent), และช่วยสร้างพลเมืองโลกที่เข้าใจทั้งบริบทท้องถิ่นและสากลในเวลาเดียวกัน (Torres, 2021)

3. การสังเคราะห์แนวคิดการเรียนรู้เชิงเปลี่ยนผ่านกับรายวิชาสังคมศึกษา

3.1 กรอบแนวคิดการบูรณาการ (Integrative Framework)

การสร้างสะพานเชื่อมระหว่างแนวคิดสามชุด แนวคิดการเรียนรู้เชิงเปลี่ยนผ่าน (Transformative Learning), การเรียนรู้จากประสบการณ์ (Experiential Learning) และการสอนเชิงวิพากษ์ (Critical Pedagogy) สามารถทำงานร่วมกันอย่างเป็นพลวัตในรายวิชาสังคมศึกษาได้อย่างมีพลัง เนื่องจากทั้งสามแนวคิดต่างมุ่งพัฒนาผู้เรียนให้เข้าใจโลกในเชิงโครงสร้างและมีความสามารถในการเปลี่ยนแปลงสังคม (Mezirow, 1997; Freire, 2000; Cranton, 2023)

โดยเฉพาะรายวิชาสังคมศึกษา ซึ่งมีเป้าหมายเชิงคุณค่าที่ลึกซึ้งกว่าการเรียนรู้เนื้อหา คือการสร้าง “จิตสำนึกทางสังคมและพลเมือง” (Civic and social consciousness)

การสังเคราะห์แนวคิดเชิงโครงสร้าง จากการวิเคราะห์แนวคิดสากลและบริบทการเรียนรู้ไทย สามารถสังเคราะห์เป็นกรอบแนวคิดแบบสามมิติได้ดังนี้:

1. มิติของการเปลี่ยนผ่าน (Transformative Dimension): มุ่งเปลี่ยนกรอบความคิดและค่านิยมของผู้เรียนผ่านการสะท้อนคิดเชิงวิพากษ์ (Critical reflection)
 2. มิติของประสบการณ์ (Experiential Dimension): เน้นให้ผู้เรียนเรียนรู้จากประสบการณ์ตรงในชีวิตจริง เช่น ปัญหาชุมชนหรือสถานการณ์ทางสังคม (Real-world context)
 3. มิติของการวิพากษ์สังคม (Critical Dimension): สร้างพื้นที่ให้ผู้เรียนตั้งคำถามต่ออำนาจ โครงสร้าง และค่านิยมทางสังคม (Social power and ideology)
- กรอบทั้งสามนี้ทำหน้าที่เป็น “วงจรการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลง” (Cycle of transformative education) ซึ่งสอดคล้องกับกรอบของ UNESCO (2017) ที่ส่งเสริมการเรียนรู้แบบพลเมืองโลกและการพัฒนาที่ยั่งยืน

3.2 การเรียนรู้ผ่านประสบการณ์และการตั้งคำถามต่อโครงสร้างสังคม

การเรียนรู้จากประเด็นจริงในชุมชน (Community-Based Learning) การเรียนรู้สังคมศึกษาเชิงเปลี่ยนผ่านควรยึดโยงกับชีวิตจริงของผู้เรียน เช่น การนำสถานการณ์ทางสังคมร่วมสมัย เช่น ความเหลื่อมล้ำทางเศรษฐกิจ การจัดการสิ่งแวดล้อม หรือสิทธิมนุษยชน มาวิเคราะห์ในชั้นเรียน กิจกรรมเช่น “โครงการพลเมือง” (Civic project-based learning) หรือ “การเรียนรู้ผ่านการบริการสังคม” (Service learning) ทำให้ผู้เรียนเกิดการตระหนักรู้ใหม่จากประสบการณ์ตรง (พลิชูว์, 2566; Dewey, อ้างใน Taylor, 2007)

กิจกรรมเช่นนี้ช่วยให้ผู้เรียนสามารถเชื่อมโยงทฤษฎีกับประสบการณ์ของตนเอง และมองเห็นตนเองในฐานะส่วนหนึ่งของสังคมที่สามารถมีบทบาทในการเปลี่ยนแปลง

การใช้การสะท้อนคิดเชิงวิพากษ์ (Critical Reflection) เป็นเครื่องมือหลัก

หัวใจของการเรียนรู้เชิงเปลี่ยนผ่านอยู่ที่การสะท้อนคิดเชิงวิพากษ์ (Critical reflection) ซึ่งช่วยให้ผู้เรียนตรวจสอบความเชื่อและสมมติฐานของตน (Mezirow, 1991; Cranton, 2023) ในรายวิชาสังคมศึกษา ครูสามารถกระตุ้นการสะท้อนคิดผ่านคำถามปลายเปิด เช่น “สิ่งที่เราเชื่อเกี่ยวกับความยุติธรรมมาจากไหน?” หรือ “เหตุใดเราจึงยอมรับความไม่เท่าเทียมในบางรูปแบบ?” การสนทนาเชิงลึกในลักษณะนี้เป็นกระบวนการที่ช่วยให้ผู้เรียนค่อย ๆ สลายอคติทางสังคม (Social bias) และสร้างมุมมองใหม่ที่มีความเห็นอกเห็นใจและเป็นประชาธิปไตยมากขึ้น (Freire, 2000)

การเรียนรู้ผ่านบทสนทนา (Dialogic Learning)

แนวคิดของเฟรเร (Freire, 2000) และยูเนสโก (UNESCO, 2015) ต่างย้ำว่า “การเรียนรู้ผ่านบทสนทนา” (Dialogic learning) เป็นกลไกสำคัญของการเปลี่ยนผ่าน เพราะการสื่อสารแบบแนวนอน (Horizontal dialogue) เปิดโอกาสให้ผู้เรียนและครูเรียนรู้ซึ่งกันและกัน บทสนทนาในชั้นเรียนสังคมศึกษาที่เปิดรับความเห็นต่าง ช่วยให้

ผู้เรียนเข้าใจว่าความจริงทางสังคมมิได้มีเพียงมิติเดียว แต่เป็นผลของการตีความและประสบการณ์ของผู้คนที่แตกต่างกัน การสร้างวัฒนธรรมการสอนเช่นนี้จึงเปลี่ยนห้องเรียนจาก “พื้นที่ถ่ายทอดความรู้” (Knowledge transmission space) ไปสู่ “พื้นที่สนทนาเพื่อสร้างความหมายร่วม” (Space for co-constructing meaning)

3.3 บทบาทของครูสังคมศึกษาในฐานะ “ผู้อำนวยความสะดวกการเรียนรู้เชิงเปลี่ยนผ่าน” (Transformative Facilitator)

ครูในฐานะผู้นำทางการเรียนรู้เชิงมนุษยนิยม

ครูสังคมศึกษาในศตวรรษที่ 21 จำเป็นต้องเปลี่ยนจากบทบาท “ผู้สอน” ไปเป็น “ผู้อำนวยความสะดวกการเรียนรู้” (Learning facilitator) ที่สร้างบรรยากาศการเรียนรู้เชิงมนุษยนิยม (Humanistic learning environment) และปลอดภัยทางอารมณ์ (Emotional safety) เพื่อให้ผู้เรียนกล้าแสดงความคิดเห็นที่แตกต่าง ครูต้องใช้ทักษะการตั้งคำถามเชิงลึก (Deep questioning skills) และการรับฟังเชิงสะท้อน (Reflective listening) เพื่อเปิดโอกาสให้ผู้เรียนทบทวนกรอบความคิดของตน (Cranton, 2023; ชนิตดา, 2561)

ครูในฐานะ “ผู้นำการเปลี่ยนแปลงทางสังคม”

นอกจากบทบาทด้านการสอน ครูสังคมศึกษายังเป็น “ผู้นำการเปลี่ยนแปลงทางสังคม” (Agent of social transformation) ที่มีอิทธิพลต่อทิศทางคุณค่าทางสังคมของผู้เรียน การสร้างห้องเรียนให้เป็นพื้นที่ของการตั้งคำถามต่ออำนาจและค่านิยมทางสังคม เป็นการเสริมพลังให้กับทั้งครูและผู้เรียนในการร่วมกันสร้าง “วัฒนธรรมแห่งการเรียนรู้เพื่อเปลี่ยนผ่าน” (Transformative learning culture) ซึ่งเป็นรากฐานสำคัญของการพัฒนาสังคมประชาธิปไตย (Torres, 2021; คำพกา, 2566)

แผนภาพโมเดลแนวคิด (Conceptual Model)

“รูปแบบการบูรณาการการเรียนรู้เชิงเปลี่ยนผ่านสำหรับวิชาสังคมศึกษา (Transformative Learning Integration Model for Social Studies)”

[ประสบการณ์จริงของผู้เรียน (Experiential Learning)]



[การสะท้อนคิดเชิงวิพากษ์ (Critical Reflection)]



[บทสนทนาเพื่อสร้างความหมายร่วม (Dialogic Learning)]



[การเปลี่ยนกรอบความคิดและค่านิยม (Perspective Transformation)]



[การลงมือปฏิบัติทางสังคม (Social Action and Citizenship Practice)]

โมเดลนี้สะท้อนวงจรของการเรียนรู้สังคมศึกษาซึ่งเปลี่ยนผ่านที่เริ่มจากประสบการณ์ของผู้เรียน สู่การสะท้อนคิด และนำไปสู่การลงมือเปลี่ยนแปลงสังคมจริง ซึ่งสอดคล้องกับหลักการการศึกษาเพื่อความเป็นพลเมืองโลก (Global Citizenship Education - GCED) และ การศึกษาเพื่อการพัฒนาอย่างยั่งยืน (Education for Sustainable Development - ESD) ของยูเนสโก (UNESCO, 2015, 2017)

4. การประยุกต์ใช้ในบริบทการศึกษาของไทย

สภาพปัญหาในระบบการเรียนรู้สังคมศึกษาไทย

ระบบการเรียนการสอนสังคมศึกษาในประเทศไทยยังคงมีลักษณะเน้นการถ่ายทอดเนื้อหาและการท่องจำเป็นหลัก (Content-based and rote learning) โดยครูจำนวนมากยังใช้ตำราเรียนและแบบทดสอบมาตรฐานเป็นเครื่องมือสำคัญในการจัดการเรียนรู้และประเมินผล มากกว่าการออกแบบกิจกรรมที่ส่งเสริมการคิดอย่างมีวิจารณญาณหรือการสะท้อนคิด (วิภาพรรณ, 2563; OFPGA K’Nyau, 2563). รูปแบบการเรียนรู้ดังกล่าวทำให้ผู้เรียนมีบทบาทเป็นเพียง “ผู้รับความรู้” (Passive learner) มากกว่าการเป็น “ผู้สร้างความหมาย” (Active meaning-maker) ซึ่งเป็นหัวใจของการเรียนรู้สังคมศึกษาในศตวรรษที่ 21

ผลจากกระบวนการเรียนรู้ในลักษณะนี้ส่งผลโดยตรงต่อการพัฒนาสมรรถนะของผู้เรียน โดยเฉพาะ “สมรรถนะเชิงวิพากษ์” (Critical competency) และ “สมรรถนะในการวิเคราะห์โครงสร้างสังคม” (Structural analysis competency) ผู้เรียนจำนวนมากไม่สามารถเชื่อมโยงความรู้ทางสังคมกับบริบทจริง ไม่สามารถตั้งคำถามต่อประเด็นความเหลื่อมล้ำ อำนาจ หรือความไม่เป็นธรรมในสังคมได้อย่างลึกซึ้ง และขาดทักษะในการวิเคราะห์ข้อมูลหรือมุมมองที่หลากหลาย ส่งผลให้การเรียนรู้หยุดอยู่เพียงระดับ “การจำ” มากกว่าการ “เข้าใจและตีความ” (Deep understanding)

นอกจากนี้ ปัญหาดังกล่าวยังส่งผลกระทบต่อการพัฒนา “จิตสำนึกพลเมือง” (Civic consciousness) ของผู้เรียนอย่างมีนัยสำคัญ กล่าวคือ ผู้เรียนจำนวนมากไม่ตระหนักถึงบทบาทของตนในฐานะพลเมือง ไม่เห็นความเชื่อมโยงระหว่างตนเองกับปัญหาสังคม และขาดความรู้สึกมีส่วนร่วมต่อประเด็นสาธารณะ (Public issues) การเรียนรู้ที่ขาดการตั้งคำถามและการสะท้อนคิดทำให้ผู้เรียนมีแนวโน้ม “ยอมรับความจริงทางสังคมโดยไม่วิพากษ์” (Uncritical acceptance of social reality) ซึ่งเป็นอุปสรรคสำคัญต่อการพัฒนาสังคมประชาธิปไตยในระยะยาว

ดังนั้น ปัญหาการสอนสังคมศึกษาในลักษณะดังกล่าวมิใช่เพียงปัญหาเชิงวิธีการสอน แต่เป็นปัญหาเชิงโครงสร้างที่ส่งผลต่อ “คุณภาพของพลเมืองในอนาคต” ซึ่งทำให้การปรับเปลี่ยนกระบวนการเรียนรู้สังคมศึกษาสู่แนวทางการเรียนรู้เชิงเปลี่ยนผ่าน (Transformative Learning) มีความจำเป็นอย่างยิ่ง เพื่อพัฒนาผู้เรียนให้มีทั้งความสามารถในการคิดเชิงวิพากษ์และจิตสำนึกทางสังคมอย่างแท้จริง

ความจำเป็นของการบูรณาการแนวคิดการเรียนรู้เชิงเปลี่ยนผ่าน เข้ากับหลักสูตร

เพื่อยกระดับคุณภาพของการเรียนรู้สังคมศึกษา การบูรณาการแนวคิดการเรียนรู้เชิงเปลี่ยนผ่าน (Transformative Learning Integration) เข้ากับหลักสูตรจึงเป็นสิ่งจำเป็นอย่างยิ่ง เพราะจะช่วยให้ผู้เรียนเปลี่ยนบทบาทจาก “ผู้รับความรู้” (Passive learner) ไปสู่ “ผู้ร่วมสร้างความหมาย” (Active meaning-maker). การเรียนรู้แบบนี้เปิดโอกาสให้ผู้เรียนเชื่อมโยงประสบการณ์ส่วนตัวกับประเด็นทางสังคม และสะท้อนคิดต่อคุณค่าที่หล่อหลอมทัศนคติของตน ซึ่งสอดคล้องกับเป้าหมายขององค์การยูเนสโก (UNESCO, 2015, 2017) ที่มุ่งให้การศึกษาเป็นพื้นที่ของ “การเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลง” (Learning for transformation) และ “การเป็นพลเมืองโลก” (Global citizenship)

ตัวอย่างรูปแบบการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับบริบทไทย

ในบริบทของโรงเรียนไทย การนำแนวคิดการเรียนรู้เชิงเปลี่ยนผ่าน มาประยุกต์ใช้สามารถทำได้หลายวิธี เช่น

1. หน่วยการเรียนรู้เชิงเปลี่ยนผ่าน (Transformative Learning Unit): ครูออกแบบกิจกรรมที่ให้ผู้เรียนสำรวจประเด็นสังคมในท้องถิ่น เช่น ปัญหาขยะชุมชน การใช้ทรัพยากรอย่างยั่งยืน หรือความเหลื่อมล้ำทางการศึกษา เพื่อให้เกิด “สถานการณ์เขย่าความเชื่อ” (Disorienting dilemma) และนำไปสู่การสะท้อนคิดร่วมกัน
2. แฟ้มสะท้อนการเรียนรู้ (Reflective Portfolio): ให้ผู้เรียนบันทึกกระบวนการเรียนรู้ ความคิด และการเปลี่ยนแปลงของตนเองระหว่างหน่วยการเรียนรู้ เพื่อสร้างหลักฐานของ “การเปลี่ยนผ่านทางความคิด” (Perspective transformation)
3. การสนทนาเชิงพลเมือง (Civic Dialogue): เปิดเวทีให้ผู้เรียนอภิปรายประเด็นขัดแย้งทางสังคม เช่น ความยุติธรรม ความเสมอภาค หรือสิทธิมนุษยชน โดยครูทำหน้าที่เป็นผู้อำนวยความสะดวกสนทนา (Facilitator of dialogue), ไม่ใช่ผู้ตัดสินถูกผิด (Freire, 2000)

ตัวอย่างกรณีในโรงเรียนขนาดกลาง (Applied Example in Mid-Sized Schools)

โรงเรียนขนาดกลางของไทยมีศักยภาพในการเป็นพื้นที่นาร่องสำหรับการประยุกต์ใช้แนวคิดการเรียนรู้เชิงเปลี่ยนผ่าน (Transformative Learning) ได้อย่างเหมาะสม เนื่องจากมีลักษณะเฉพาะที่อยู่กึ่งกลางระหว่างความยืดหยุ่นและความพร้อมด้านทรัพยากร กล่าวคือ โรงเรียนขนาดกลางมักมีจำนวนครูและนักเรียนในระดับที่สามารถบริหารจัดการได้ไม่ซับซ้อนจนเกินไป ขณะเดียวกันก็มีทรัพยากรและบุคลากรเพียงพอที่จะออกแบบกิจกรรมการเรียนรู้แบบบูรณาการหรือโครงการข้ามวิชา (Interdisciplinary projects) ได้อย่างมีประสิทธิภาพ ส่งผลให้สามารถทดลองนวัตกรรมการเรียนรู้ เช่น การเรียนรู้จากประสบการณ์ การสะท้อนคิด และการสนทนาเชิงวิพากษ์ ได้โดยไม่ติดข้อจำกัดเชิงโครงสร้างมากนัก

ในทางตรงกันข้าม โรงเรียนขนาดเล็กมักเผชิญข้อจำกัดด้านทรัพยากร บุคลากร และภาระงานครูที่ต้องรับผิดชอบหลายหน้าที่ ทำให้การออกแบบกิจกรรมการเรียนรู้เชิงเปลี่ยนผ่านที่ต้องใช้เวลาและการเตรียมการอย่างลึกซึ้งเป็นไปได้ยาก ขณะที่โรงเรียนขนาดใหญ่ แม้จะมีทรัพยากรและความพร้อมสูง แต่กลับมีข้อจำกัดในด้านโครงสร้างองค์กรที่ซับซ้อน ระบบบริหารแบบลำดับชั้น และจำนวนผู้เรียนที่มาก ซึ่งทำให้การปรับเปลี่ยนแนวทางการสอนในระดับห้องเรียนต้องเผชิญกับความแข็งตัวของระบบ (Structural rigidity) และการเปลี่ยนแปลงที่เกิดขึ้นได้ช้ากว่า

อย่างไรก็ตามมิได้หมายความว่าแนวคิดการเรียนรู้เชิงเปลี่ยนผ่านจะเหมาะสมเฉพาะโรงเรียนขนาดกลางเท่านั้น หากแต่โรงเรียนแต่ละขนาดมี “เงื่อนไขเชิงบริบท” ที่แตกต่างกัน โรงเรียนขนาดเล็กอาจต้องเน้นการใช้ทรัพยากรในชุมชนและการเรียนรู้แบบบูรณาการในชีวิตจริง ขณะที่โรงเรียนขนาดใหญ่อาจต้องใช้กลไกเชิงระบบ เช่น การพัฒนาชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพ (PLC) หรือการสนับสนุนจากผู้บริหาร เพื่อขับเคลื่อนการเปลี่ยนแปลง ดังนั้น โรงเรียนขนาดกลางจึงถูกเสนอเป็น “กรณีตัวอย่าง” (Illustrative case) ที่แสดงให้เห็นศักยภาพของการประยุกต์ใช้แนวคิดนี้ได้อย่างชัดเจน ก่อนที่จะขยายผลไปสู่บริบทของโรงเรียนทุกขนาดในระยะต่อไป

โรงเรียนขนาดกลางของไทยมีศักยภาพในการเป็นพื้นที่นาร่องสำหรับการสอนสังคมศึกษาเชิงเปลี่ยนผ่าน เนื่องจากมีความยืดหยุ่นในการจัดตารางเรียนและการบูรณาการข้ามกลุ่มสาระ ครูสามารถร่วมกันสร้าง “โครงการข้ามวิชา” (Interdisciplinary project) เช่น โครงการเรื่อง “การพัฒนาอย่างยั่งยืนในชุมชนของเรา” โดยผสมผสานเนื้อหาสังคมศึกษา วิทยาศาสตร์ และภาษาไทยเข้าด้วยกัน ซึ่งจะช่วยให้ผู้เรียนได้ใช้การสังเกต การตั้งคำถาม และการวิเคราะห์เชิงประสบการณ์ (Dewey, อ้างใน Taylor, 2007; Torres, 2021). โครงการลักษณะนี้เป็นตัวอย่างที่ดีของ “การเรียนรู้แบบเปลี่ยนผ่านในบริบทจริง” (Contextual transformative learning).

การสนับสนุนจากนโยบายและการพัฒนาครู

การประยุกต์ใช้แนวคิดการเรียนรู้เชิงเปลี่ยนผ่านอย่างยั่งยืนจำเป็นต้องได้รับการสนับสนุนจากนโยบายระดับกระทรวงศึกษาธิการ เช่น การบรรจุ “สมรรถนะเชิงวิพากษ์” (Critical competency) ลงในกรอบหลักสูตรใหม่ และการพัฒนาครูให้มีความเข้าใจในแนวคิดเชิงมนุษยนิยม (Humanistic paradigm). ครูควรได้รับการอบรมเรื่องการสะท้อนคิด การตั้งคำถามแบบเปิด และการจัดการสนทนาในชั้นเรียน เพื่อให้สามารถออกแบบการเรียนรู้ที่ส่งเสริมการเปลี่ยนผ่านทางความคิดของผู้เรียนได้จริง (Cranton, 2023; พลิชฐ์, 2566) นอกจากนี้ การประเมินผลควรถูกปรับจากการวัดความรู้เชิงปริมาณไปสู่ “การประเมินกระบวนการเปลี่ยนแปลง” (Assessment of transformative process) เช่น การสังเกตพฤติกรรมการสะท้อนคิด การมีส่วนร่วมในบทสนทนา และการแสดงออกทางจิตสำนึกพลเมือง

ผลลัพธ์ที่คาดหวังต่อผู้เรียนและโรงเรียนไทย

เมื่อแนวคิดการเรียนรู้เชิงเปลี่ยนผ่าน ถูกบูรณาการอย่างเป็นระบบในรายวิชาสังคมศึกษา ผู้เรียนจะพัฒนา “การรู้คิดเชิงซ้อน” (Metacognitive awareness) และ “ความเข้าใจทางสังคมอย่างลึกซึ้ง” (Deep social

understanding) ซึ่งนำไปสู่การเปลี่ยนพฤติกรรมทางสังคมและจิตสำนึกพลเมือง (Mezirow, 1997; UNESCO, 2015). สำหรับโรงเรียน แนวคิดนี้ช่วยสร้างวัฒนธรรมการเรียนรู้ใหม่ที่ยืดหยุ่น เน้นความร่วมมือ (Collaborative learning culture) และส่งเสริมความสัมพันธ์เชิงเคารพระหว่างครูกับนักเรียน อันจะนำไปสู่ “โรงเรียนแห่งการเรียนรู้เชิงเปลี่ยนผ่าน” (Transformative learning school) ที่ขับเคลื่อนสังคมแห่งการเรียนรู้ในระดับกว้าง

5. การอภิปรายเชิงวิพากษ์และผลกระทบ

การเรียนรู้เชิงเปลี่ยนผ่านในฐานะกระบวนการปลดปล่อยทางปัญญา

การเรียนรู้เชิงเปลี่ยนผ่าน (Transformative Learning) มิใช่เพียงแนวคิดทางจิตวิทยาการศึกษา แต่เป็น “กระบวนการปลดปล่อยทางปัญญา” (Intellectual emancipation) ที่ทำให้ผู้เรียนก้าวข้ามการยอมรับความรู้แบบเดิมและกล้าที่จะตั้งคำถามต่อสิ่งที่เคยเชื่อ (Mezirow, 1991; Freire, 2000). เมื่อถูกนำมาใช้ในรายวิชาสังคมศึกษา กระบวนการนี้จะเปลี่ยนบทบาทของผู้เรียนจากผู้รับสารเป็น “ผู้ตีความและสร้างความหมายใหม่” (Meaning-maker). ผู้เรียนไม่ได้เรียนรู้เพียงเพื่อรู้ แต่เพื่อเข้าใจตนเองในฐานะส่วนหนึ่งของโครงสร้างสังคม และตระหนักว่าความรู้มีมิติของอำนาจ (Power relations in knowledge)

การทำทลายวัฒนธรรมการสอนแบบอำนาจนิยมในไทย

หนึ่งในอุปสรรคสำคัญของการบูรณาการแนวคิดการเรียนรู้เชิงเปลี่ยนผ่าน ในประเทศไทยคือ วัฒนธรรมการสอนแบบอำนาจนิยม (Authoritarian pedagogy) ซึ่งฝังรากอยู่ในโรงเรียนไทยมานาน (ชนัดดา, 2561). การสอนที่เน้นการยอมรับคำสั่งของครูและการเชื่อโดยไม่ถาม ทำให้ผู้เรียนไม่กล้าแสดงความคิดเห็นต่าง การเปลี่ยนผ่านเชิงการเรียนรู้จึงไม่เกิดขึ้น เพราะขาด “พื้นที่แห่งความปลอดภัยทางปัญญา” (Intellectual safety space). ดังนั้น การนำแนวคิดนี้มาประยุกต์ใช้จึงต้องเริ่มจากการสร้างวัฒนธรรมชั้นเรียนที่ส่งเสริมความเท่าเทียมทางการสื่อสาร (Communicative equality) และให้คุณค่ากับเสียงของผู้เรียนทุกคน (Student voice)

บทบาทของครูในฐานะผู้เอื้อการเรียนรู้เชิงอารมณ์และจิตวิญญาณ

เมซิโรว์ (Mezirow, 1997) และครานตัน (Cranton, 2023) ต่างชี้ว่า การเรียนรู้เชิงเปลี่ยนผ่านไม่อาจเกิดขึ้นได้หากละเลยมิติทางอารมณ์และจิตวิญญาณของผู้เรียน (Emotional and spiritual dimensions of learning). ครูสังคมศึกษาจึงต้องเข้าใจว่าการตั้งคำถามต่ออุดมการณ์หรือค่านิยมที่ผู้เรียนยึดถืออาจกระตุ้นความไม่สบายใจหรือความสับสนทางอารมณ์ ครูที่ทำหน้าที่เป็นผู้อำนวยความสะดวกในการเปลี่ยนแปลง (Transformative facilitator) จึงต้องมี “ความไวทางอารมณ์” (Emotional sensitivity) และ “ความเข้าใจเชิงเมตตา” (Empathetic understanding) เพื่อช่วยผู้เรียนผ่านกระบวนการเปลี่ยนผ่านด้วยความเคารพและปลอดภัย

ผลกระทบเชิงบวกต่อพัฒนาการของผู้เรียน

เมื่อแนวทางการเรียนรู้เชิงเปลี่ยนผ่าน ถูกบูรณาการในรายวิชาสังคมศึกษาอย่างมีระบบ ผู้เรียนจะพัฒนา “ความตระหนักเชิงวิพากษ์” (Critical consciousness) ตามแนวของเฟรเร (Freire, 2000) ซึ่งทำให้พวกเขาสามารถวิเคราะห์โครงสร้างสังคม เห็นความไม่เป็นธรรม และร่วมสร้างทางออกในเชิงสันติ (Constructive social action) ผู้เรียนในลักษณะนี้จะกลายเป็น “พลเมืองที่มีจิตสำนึกทางสังคม” (Socially conscious citizen) ที่ไม่เพียงยอมรับกฎเกณฑ์ของสังคม แต่สามารถตรวจสอบและเสนอแนวทางปรับปรุงได้อย่างมีเหตุผล (Torres, 2021; UNESCO, 2015)

ผลกระทบเชิงระบบต่อโรงเรียนและวัฒนธรรมการศึกษาไทย

ในระดับโรงเรียน การใช้ การเรียนรู้เชิงเปลี่ยนผ่าน ส่งผลต่อการเปลี่ยนวัฒนธรรมการเรียนรู้จากระบบบน-ลง-ล่าง (Top-down education) ไปสู่ระบบแนวราบ (horizontal collaboration). โรงเรียนที่เปิดพื้นที่ให้ครูและนักเรียนร่วมกันออกแบบกิจกรรมสะท้อนคิด จะเกิด “วัฒนธรรมแห่งการเรียนรู้ร่วม” (Collaborative learning culture) ซึ่งเป็นรากฐานของการสร้างองค์กรแห่งการเรียนรู้ (Learning organization). สำหรับระบบการศึกษาโดยรวม แนวคิดนี้ยังช่วยขยายความหมายของ “คุณภาพผู้เรียน” จากการสอบได้คะแนนสูง ไปสู่ “การเป็นมนุษย์ที่รู้จักคิด เปลี่ยน และอยู่ร่วมอย่างมีสติ” (A mindful and transformative learner)

ข้อจำกัดและความท้าทายเชิงนโยบาย

แม้แนวทางการเรียนรู้เชิงเปลี่ยนผ่าน จะมีศักยภาพสูงในการยกระดับคุณภาพผู้เรียน แต่ในบริบทไทยยังเผชิญข้อจำกัดหลายประการ เช่น ภาระงานของครู ระบบประเมินผลที่ยังเน้นการท่องจำ และขาดนโยบายสนับสนุนการเรียนรู้เชิงสะท้อน (พลิชฐ์, 2566; คำผกา, 2566). การปฏิรูประบบการประเมินผล (Assessment reform) ให้เน้นการสังเกตพฤติกรรมการเรียนรู้และการมีส่วนร่วมทางสังคม มากกว่าการวัดความรู้เนื้อหา จะเป็นก้าวสำคัญในการทำให้แนวคิดนี้เกิดขึ้นจริงในห้องเรียนไทย

ความหมายทางสังคมและวัฒนธรรมของการเรียนรู้เชิงเปลี่ยนผ่าน

ในระดับลึก แนวคิดการเรียนรู้เชิงเปลี่ยนผ่านสะท้อนความเข้าใจใหม่ต่อ “การศึกษาในฐานะวัฒนธรรม” (Education as culture) การเปลี่ยนแปลงทางการเรียนรู้ไม่ใช่เพียงการเปลี่ยนวิธีสอน แต่คือการเปลี่ยนวิธีคิด วิธีอยู่ร่วม และวิธีสร้างความหมายในชีวิต (Cranton, 2023; Freire, 2000). หากนำมาปรับใช้อย่างต่อเนื่อง แนวคิดนี้จะช่วยสร้างสังคมแห่งการเรียนรู้ (Learning society) ที่ผู้คนมีทักษะในการรับฟัง สะท้อน และเคารพความแตกต่าง ซึ่งเป็นเงื่อนไขสำคัญของการอยู่ร่วมในประชาธิปไตยที่ยั่งยืน

6. สรุปและข้อเสนอเชิงนโยบาย

การเรียนรู้เชิงเปลี่ยนผ่าน (Transformative Learning) เป็นแนวทางการศึกษาที่มุ่งให้ผู้เรียนเปลี่ยนกรอบการรับรู้ (Frame of reference) ผ่านการสะท้อนคิดเชิงวิพากษ์ (Critical reflection) และการเรียนรู้จาก

ประสบการณ์ (Experiential learning). เมื่อนำมาประยุกต์ใช้ในรายวิชาสังคมศึกษา แนวคิดนี้ช่วยเปลี่ยนวิธีการเรียนรู้จากการท่องจำเนื้อหาไปสู่การสร้างความหมายเชิงคุณค่า (Meaning-making process) ทำให้ผู้เรียนตระหนักถึงบทบาทของตนในฐานะ “พลเมืองที่มีจิตสำนึกทางสังคม” (Socially conscious citizen). บทความนี้ได้สังเคราะห์ทฤษฎีหลักของเมซีโรว (Mezirow, 1991; 1997), เฟรเร (Freire, 2000), ครานตัน (Cranton, 2023), และเทย์เลอร์ (Taylor, 2007) เพื่อชี้ให้เห็นศักยภาพของแนวคิดนี้ในการพัฒนาผู้เรียนไทยให้มีทั้งความรู้ ความคิด และความรับผิดชอบต่อสังคม

จากการวิเคราะห์เชิงประยุกต์ พบว่า ระบบการสอนสังคมศึกษาไทยยังติดอยู่ในกรอบ “การเรียนรู้เพื่อจำ” มากกว่า “การเรียนรู้เพื่อเปลี่ยนผ่าน” (Learning for transformation). ห้องเรียนไทยส่วนใหญ่ยังขาดพื้นที่สำหรับการตั้งคำถาม การถกเถียง และการสะท้อนคิดร่วมกัน ซึ่งเป็นเงื่อนไขสำคัญของการเรียนรู้เพื่อเปลี่ยนผ่าน (วิภาพรรณ, 2563; พสิษฐ์, 2566). การปฏิรูปการเรียนการสอนในรายวิชานี้จึงต้องเปลี่ยนฐานจากการสอนเนื้อหาไปสู่การพัฒนา “สมรรถนะเชิงวิพากษ์” (Critical competency), “สมรรถนะพลเมืองโลก” (Global citizenship competency) และ “สมรรถนะเชิงคุณธรรม” (Ethical competency) เพื่อให้สอดคล้องกับเป้าหมายของ UNESCO (2015, 2017) และหลักสูตรไทยในอนาคต ในที่สุดแนวคิดการเรียนรู้เชิงเปลี่ยนผ่านไม่ได้เป็นเพียงกลยุทธ์การสอน แต่เป็น “อุดมการณ์ทางการศึกษา” (Educational ideology) ที่มุ่งสร้างมนุษย์ให้รู้จักคิด ทบทวน และเปลี่ยนตนเองเพื่อสังคมที่ดีขึ้น. หากสังคมไทยสามารถบูรณาการแนวคิดนี้ในระดับนโยบาย ครู และห้องเรียนได้อย่างต่อเนื่อง ระบบการศึกษาไทยจะไม่เพียงผลิต “ผู้เรียนที่เก่ง” แต่จะสร้าง “ผู้เรียนที่มีจิตสำนึก” (Learners with moral and social consciousness). นี่คือหัวใจของการเรียนรู้เพื่อชีวิต (Learning for life) ที่แท้จริง — การศึกษาเพื่อการเปลี่ยนผ่านของมนุษย์และสังคมไทยในศตวรรษที่ 21

ข้อเสนอเชิงหลักสูตร (Curriculum Reform)

1. บูรณาการแนวคิด การเรียนรู้เชิงเปลี่ยนผ่าน ในกรอบหลักสูตรสังคมศึกษา
กระทรวงศึกษาธิการควรปรับโครงสร้างหลักสูตรให้เปิดโอกาสให้ครูสามารถออกแบบหน่วยการเรียนรู้เชิงประสบการณ์ (Experiential learning modules) ที่กระตุ้นให้ผู้เรียนตั้งคำถามและสะท้อนคิดต่อประเด็นสังคมร่วมสมัย เช่น ความเหลื่อมล้ำทางเศรษฐกิจ สิ่งแวดล้อม หรือสิทธิมนุษยชน
2. เพิ่มสมรรถนะเชิงวิพากษ์ในมาตรฐานผู้เรียน
ให้สมรรถนะการคิดเชิงวิพากษ์ (Critical thinking competency) และสมรรถนะการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลง (Transformative learning competency) เป็นตัวชี้วัดในระดับชาติ เพื่อส่งเสริมการเรียนรู้ที่มีความหมายมากกว่าการวัดผลด้วยข้อสอบ

ข้อเสนอเชิงครูและการพัฒนาวิชาชีพ (Teacher Professional Development)

1. พัฒนาครูให้เป็น “ผู้อำนวยความสะดวกการเรียนรู้เชิงเปลี่ยนผ่าน” (Transformative Facilitator):
ครูสังคมศึกษาควรได้รับการอบรมเกี่ยวกับการจัดการกระบวนการสะท้อนคิด (Reflective practice), การตั้งคำถามเชิงลึก (Deep questioning), และการออกแบบกิจกรรมที่กระตุ้นการเปลี่ยนกรอบคิดของผู้เรียน
2. สร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ของครู (Professional Learning Community):
ส่งเสริมให้ครูแลกเปลี่ยนประสบการณ์การสอนเชิงเปลี่ยนผ่านระหว่างโรงเรียน เพื่อขยายแนวปฏิบัติที่ดีและพัฒนาองค์ความรู้เชิงระบบ

ข้อเสนอเชิงการประเมินและนโยบายระดับชาติ (Assessment and Policy Integration)

ระบบการประเมินผลควรถูกออกแบบใหม่ให้สอดคล้องกับลักษณะของการเรียนรู้เชิงเปลี่ยนผ่าน โดยเน้นการวัด “กระบวนการเปลี่ยนแปลง” (Transformative process) มากกว่าผลลัพธ์สุดท้าย เช่น การใช้แฟ้มสะสมความคิดของผู้เรียน (Reflective portfolio), การประเมินการมีส่วนร่วมในบทสนทนา (Participation-based assessment), หรือการประเมินการลงมือทำเพื่อสังคม (Social action project). ในระดับนโยบาย ควรมีการจัดตั้ง “ศูนย์ส่งเสริมการเรียนรู้เชิงเปลี่ยนผ่าน” (Transformative Learning Promotion Center) เพื่อรวบรวมงานวิจัยพัฒนาเครื่องมือการสอน และสนับสนุนเครือข่ายครูสังคมศึกษาทั่วประเทศ

เอกสารอ้างอิง

- คำผกา นิลพะหา. (2566). การพัฒนากิจกรรมการเรียนรู้แบบปรับใช้สังคมที่เสริมสร้างความเป็นพลเมือง. วารสารวิจัยและพัฒนาการศึกษา, 18(2), 175–192. สืบค้นจาก <https://so02.tci-thaijo.org/index.php/JRKSA/article/download/257691/175081/1000993> ThaiJo
- ชนัดดา ภูงษ์ทอง. (2561). การเรียนรู้สู่การเปลี่ยนแปลง: ความท้าทายของผู้สอนในระดับอุดมศึกษา. วารสารวิจัยและพัฒนาสถาบันพัฒนาบุคลากรท้องถิ่น, 8(3), 1–15. สืบค้นจาก <https://so06.tci-thaijo.org/index.php/BSRI/article/view/101207> Thai Journal Online
- พลิชฐ์ ธรรมรังษี. (2566). การเรียนรู้สู่การเปลี่ยนแปลง. วารสารครุศาสตร์ธุรกิจบัณฑิตยสภา, 12(2), 25–44. สืบค้นจาก <https://so06.tci-thaijo.org/index.php/BUAJEAD/article/download/251440/177819> Thai Journal Online

- พิศิษฐ์ พลชนะ, นกตล เลื่อนนักรบ, และ ภราดร ยิ่งยวด. (2562). การพัฒนารูปแบบการจัดกระบวนการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลงเพื่อส่งเสริมความสามารถด้านการคิดสร้างสรรค์และความฉลาดทางอารมณ์ของผู้เรียนนักศึกษา. วารสารวิชาการสาธารณสุข, 28(ฉบับพิเศษ), 42–52. สืบค้นจาก <https://thaidj.org/index.php/JHS/article/download/6790/6379/9453> Thai DJ
- วิภาพรรณ พินลา. (2563). การเรียนรู้เชิงรุกของครูสังคมศึกษาในยุคไทยแลนด์ 4.0. วารสารศึกษาศาสตร์มหาวิทยาลัยทักษิณ, 20(2), 1–18. สืบค้นจาก <https://so02.tci-thaijo.org/index.php/eduthu/article/download/213558/164815> ThaiJo
- Cranton, P. (2023). Understanding and promoting transformative learning (3rd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003448433>
- Freire, P. (2000). Pedagogy of the oppressed (30th anniversary ed.). Bloomsbury Academic. <https://files.libcom.org/files/Paulo%20Freire%20Pedagogy%20of%20the%20Oppressed.pdf>
- Mezirow, J. (1991). Transformative dimensions of adult learning. Jossey-Bass. <https://www.wiley.com/en-us/Transformative%2BDimensions%2Bof%2BAdult%2BLearning-p-9781555423391>
- Mezirow, J. (1997). Transformative learning: Theory to practice. New Directions for Adult and Continuing Education, 1997(74), 5–12. <https://www.ecolas.eu/eng/wp-content/uploads/2015/10/Mezirow-Transformative-Learning.pdf>
- Romano, A. (2018). Transformative learning: A review of the assessment tools. Journal of Teaching and Learning, 12(1), 1–16. <https://jotl.uco.edu/index.php/jotl/article/view/199>
- OFPGA K’Nyau. (2563). สภาพการจัดการเรียนรู้สังคมศึกษาแบบใช้ปัญหาเป็นฐาน. วารสารสังคมศาสตร์เพื่อการพัฒนา, 22(1), 45–67. สืบค้นจาก <https://so04.tci-thaijo.org/index.php/JSBA/article/download/241828/164583/835354> Thai Journal Online
- Taylor, E. W. (2007). An update of transformative learning theory: A critical review. International Journal of Lifelong Education, 26(2), 173–191. <https://doi.org/10.1080/02601370701219475>
- Torres, C. A. (2021). Global citizenship education: A new educational, pedagogical and political narrative. Prospects, 51(1), 1–13. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000378600>

UNESCO. (2015). Global citizenship education: Topics and learning objectives. UNESCO.

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000235861>

UNESCO. (2017). Education for sustainable development goals: Learning objectives. UNESCO.

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247444>