

ปรัชญาการศึกษาเพื่อการพัฒนาคุณภาพชีวิต

Philosophy of Education for the Development of Quality of Life

นฐนกร ธงพุดธามณ¹, ประครอง งามชัยภูมิ², เบญญาภา เพิ่มบุญ³

Notnargorn Thongputtamon¹, Prakrong Ngamchaiyaphum²,

Benyapha Permboon³

Received: May 16, 2025; Revised: December 15, 2025; Accepted : June 25, 2026

บทคัดย่อ

บทความวิชาการเรื่อง ปรัชญาการศึกษาเพื่อการพัฒนาคุณภาพชีวิต มีวัตถุประสงค์เพื่อวิเคราะห์บทบาทของปรัชญาการศึกษาที่มีต่อการพัฒนาคุณภาพชีวิตของมนุษย์ในบริบทสังคมร่วมสมัย โดยทำความเข้าใจคุณภาพชีวิตในความหมายเชิงองค์รวมซึ่งครอบคลุมทั้งมิติภายนอก เช่น ความรู้ ทักษะ และความสามารถในการดำรงชีวิตในสังคม และมิติภายใน ได้แก่ ความสุข ความหมายของชีวิต และการรู้จักตนเอง บทความนี้ใช้การวิเคราะห์เอกสารทางปรัชญาและการศึกษา ทั้งแนวคิดกระแสหลัก กระแสทางเลือก และปรัชญาการศึกษาตะวันออก โดยเฉพาะพุทธปรัชญา เพื่อพิจารณาบทบาทของการศึกษาในการเชื่อมโยงการเรียนรู้กับคุณภาพชีวิต ผลการวิเคราะห์พบว่าการศึกษาที่เน้นการเรียนรู้ผ่านประสบการณ์ การสะท้อนคิด และการพัฒนามนุษย์อย่างรอบด้าน สามารถเชื่อมโยงการพัฒนาทักษะภายนอกเข้ากับคุณค่าภายในของผู้เรียนได้อย่างสมดุล บทความสรุปว่า การศึกษาควรมุ่งพัฒนามนุษย์ให้สามารถดำรงชีวิตอย่างมี

¹ คณะมนุษยศาสตร์ มหาวิทยาลัยเชียงใหม่; Faculty of Humanities Chiang Mai University.

E-mail: masternotnargorn@gmail.com

^{2, 3} คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยมหาจุฬาราชวิทยาลัย วิทยาลัยศาสนศาสตร์ นครราชสีมา; Faculty of Education Mahamakut Buddhist University Nakornratchasima Buddhist College, Thailand.

ความหมายและมีคุณภาพ ซึ่งเป็นรากฐานสำคัญของการพัฒนาคุณภาพชีวิตในสังคมร่วมสมัย

คำสำคัญ: ปรัชญาการศึกษา; คุณภาพชีวิต; การพัฒนามนุษย์; การศึกษาเชิงองค์รวม

Abstract

The academic article Philosophy of Education for the Development of Quality of Life aims to analyze the role of educational philosophy in promoting human quality of life in contemporary society. Quality of life is understood from a holistic perspective that encompasses both external dimensions, such as knowledge, skills, and the ability to function in society, and internal dimensions, including happiness, meaning in life, and self-understanding. This article employs documentary analysis of philosophical and educational literature, covering mainstream educational philosophies, alternative approaches, and Eastern educational philosophy, with particular emphasis on Buddhist philosophy. The analysis focuses on examining how education can connect learning processes with the development of quality of life. The findings indicate that educational approaches emphasizing experiential learning, reflective thinking, and holistic human development can effectively integrate the development of external competencies with the cultivation of learners' internal values. Such integration contributes to a balanced development of quality of life. The article concludes that education should aim to develop individuals who are able to live meaningful and high-quality lives, which serves as an essential foundation for the sustainable development of quality of life in contemporary society.

Keywords: educational philosophy; quality of life; human development; holistic education

บทนำ

ในโลกศตวรรษที่ 21 สังคมมนุษย์กำลังเผชิญความเปลี่ยนแปลงอย่างรวดเร็วทั้งด้านเศรษฐกิจ เทคโนโลยี และโครงสร้างทางสังคม แนวคิดเรื่อง “คุณภาพชีวิต” (Quality of Life) จึงถูกยกขึ้นมาเป็นเป้าหมายสำคัญของการพัฒนาในหลากหลายมิติ ไม่ว่าจะเป็นนโยบายสาธารณะ การศึกษา หรือการพัฒนาที่ยั่งยืน องค์การอนามัยโลก (World Health Organization [WHO], n.d.) ให้นิยามคุณภาพชีวิตว่าเป็นการรับรู้ของปัจเจกบุคคลต่อสถานะชีวิตของตนเองภายใต้บริบททางวัฒนธรรม ระบบคุณค่า และความคาดหวังของตน โดยแนวคิดดังกล่าวมีความเชื่อมโยงอย่างใกล้ชิดกับคำถามเชิงปรัชญาเกี่ยวกับ “ชีวิตที่ดี” (the good life) ซึ่งเป็นคำถามพื้นฐานของมนุษย์ที่ได้รับการถกเถียงมาอย่างยาวนานในทั้งกรอบทางศาสนาและจริยศาสตร์

แม้สังคมร่วมสมัยจะมีความก้าวหน้าทางวัตถุและเทคโนโลยีอย่างไม่เคยปรากฏมาก่อน แต่ความก้าวหน้าเหล่านี้กลับมิได้รับประกันว่ามนุษย์จะมีคุณภาพชีวิตที่ดีขึ้นเสมอไป ตรงกันข้ามความทันสมัยในหลายกรณีกลับกลายเป็นแรงผลักดันให้มนุษย์เผชิญกับความเร่งรีบในการดำรงชีวิต ไม่ว่าจะเป็นการแข่งขันทางเศรษฐกิจ และแรงกดดันจากระบบสังคมสมัยใหม่จนอาจนำไปสู่การสูญเสียความสมดุลระหว่างชีวิตภายนอกกับชีวิตภายในซึ่งหมายถึงความสัมพันธ์ระหว่างตนเองกับผู้อื่น และความสัมพันธ์ระหว่างมนุษย์กับธรรมชาติ สภาวะดังกล่าวส่งผลให้มนุษย์จำนวนไม่น้อยประสบกับความเครียด ความวิตกกังวล การสูญเสียเป้าหมายหรือการดำรงอยู่อย่างไร้ความหมายในชีวิต ตลอดจนความรู้สึกโดดเดี่ยวอันนำไปสู่ปัญหาสุขภาพในหลายมิติ ทั้งด้านร่างกาย จิตใจ และสังคม (World Health Organization [WHO], 2014) สถานการณ์ดังกล่าวสะท้อนให้เห็นว่าแนวคิดเรื่อง “คุณภาพชีวิต” ไม่อาจจำกัดอยู่เพียงการพิจารณามิติภายนอกที่สามารถวัดได้ เช่น รายได้ ทรัพยากรทางวัตถุ สุขภาพทางกาย หรือการเข้าถึงบริการสาธารณะในระดับโครงสร้างเท่านั้น หากแต่จำเป็นต้องได้รับการตีความอย่างลึกซึ้งและครอบคลุมถึงมิติภายในของมนุษย์ ซึ่งเกี่ยวข้องกับคุณภาพของการดำรงอยู่ในฐานะมนุษย์ที่มีจิตใจ ความคิด อารมณ์ และจิตวิญญาณ องค์การอนามัยโลกได้ให้นิยามคุณภาพชีวิตว่าเป็นการรับรู้ของปัจเจกบุคคลต่อสถานะชีวิตของตนเอง ภายใต้บริบททางวัฒนธรรม ระบบคุณค่า และความคาดหวังที่บุคคลยึดถือ ซึ่งสะท้อนให้เห็นถึงความสำคัญของมิติด้านความหมาย

ชีวิต ความพึงพอใจในตนเอง และความสัมพันธ์ที่มีคุณภาพกับผู้อื่น (World Health Organization [WHO], n.d.) ในทำนองเดียวกัน แนวคิดการพัฒนามนุษย์ร่วมสมัยเสนอว่า คุณภาพชีวิตที่ดีไม่อาจประเมินได้จากความมั่งคั่งหรือการเติบโตทางเศรษฐกิจเพียงอย่างเดียว แต่ควรพิจารณาจากความสามารถของมนุษย์ในการดำรงชีวิตอย่างมีคุณค่า มีเสรีภาพในการเลือก และมีโอกาสในการพัฒนาศักยภาพของตนเองอย่างรอบด้าน (Sen, 1999; Nussbaum, 2011) กล่าวอีกนัยหนึ่ง คุณภาพชีวิตที่แท้จริงควรครอบคลุมถึงการมีชีวิตที่มีความหมาย ความรู้สึกเป็นส่วนหนึ่งของสังคม ความสัมพันธ์ที่เกื้อกูลกับผู้อื่น และการอยู่ร่วมกันกับโลกอย่างเคารพและมีความรับผิดชอบ

ทั้งนี้ การขยายกรอบความเข้าใจเรื่องคุณภาพชีวิตจากมิติภายนอกไปสู่มิติภายในดังกล่าว จำเป็นต้องเชื่อมโยงไปสู่บริบทของทางการศึกษาซึ่งมีบทบาทสำคัญในการหล่อหลอมมนุษย์แบบองค์รวม การศึกษาไม่เพียงทำหน้าที่ถ่ายทอดความรู้หรือทักษะเพื่อการประกอบอาชีพเท่านั้น หากแต่ยังเป็นกระบวนการสำคัญในการพัฒนาความคิด คุณค่า จริยธรรม และความสามารถในการดำรงชีวิตร่วมกับผู้อื่นอย่างมีความหมาย อันเป็นรากฐานสำคัญของการพัฒนาคุณภาพชีวิตที่ยั่งยืนทั้งในระดับปัจเจกบุคคลและสังคมโดยรวม (UNESCO, 2015; Nussbaum, 2011) เมื่อพิจารณาในบริบทของทางการศึกษา ซึ่งเป็นเครื่องมือสำคัญในการหล่อหลอมคุณภาพชีวิตของมนุษย์ตั้งแต่วัยเยาว์จนถึงวัยผู้ใหญ่ พบว่า ระบบการศึกษาในหลายประเทศ โดยเฉพาะในบริบทของญี่ปุ่น สาธารณรัฐเกาหลี และสิงคโปร์ และในยุคโลกาภิวัตน์ได้เน้นการผลิตผลสัมฤทธิ์ในเชิงทักษะหรือความสามารถที่ใช้ในการแข่งขันทางเศรษฐกิจ มากกว่าการส่งเสริมความเข้าใจตนเอง ความสัมพันธ์กับผู้อื่น หรือการพัฒนาคุณลักษณะภายในที่หล่อหลอมความเป็นมนุษย์ ผลคือระบบการศึกษากลายเป็นเครื่องมือสร้างแรงงานมากกว่าจะเป็นพื้นที่สร้างมนุษย์ให้มีชีวิตที่ดีอย่างแท้จริง

ปัญหาดังกล่าวนำไปสู่คำถามสำคัญต่อปรัชญาการศึกษา ในฐานะกรอบคิดที่กำหนดทิศทาง เป้าหมาย และวิธีการจัดการศึกษาว่ายังคงสามารถตอบสนองต่อความท้าทายของโลกยุคปัจจุบันและสนับสนุนคุณภาพชีวิตของมนุษย์ได้เพียงใด ในบริบทนี้ คุณภาพชีวิตที่ดีมิได้หมายถึงเพียงความสำเร็จเชิงวัตถุ ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน หรือความสามารถในการแข่งขันทางเศรษฐกิจเท่านั้น หากแต่หมายถึงภาวะของชีวิตที่มี

ความสมดุลระหว่างมิติภายนอกและมิติภายในของมนุษย์ มิติภายนอกครอบคลุมการดำรงชีวิตอย่างมั่นคง การมีทักษะ ความรู้ และโอกาสทางสังคม ขณะที่มิติภายในเกี่ยวข้องกับความสุข ความหมายของชีวิต การรู้จักตนเอง ความสัมพันธ์ที่มีคุณภาพกับผู้อื่น และการมีจริยธรรมในการอยู่ร่วมกันอย่างรับผิดชอบ คุณภาพชีวิตในกรอบความเข้าใจดังกล่าวจึงมีความสัมพันธ์อย่างใกล้ชิดกับความสุขในฐานะผลลัพธ์ของการดำรงชีวิตอย่างมีความหมาย มากกว่าความพึงพอใจชั่วคราว ด้วยเหตุนี้ปรัชญาการศึกษาจึงมีบทบาทสำคัญในการวางรากฐานของความสมดุลดังกล่าว ผ่านแนวคิดทางการศึกษาที่หลากหลาย ทั้งแนวทางกระแสหลักที่เน้นเนื้อหาและการควบคุม เช่น สารัตถนิยม (Essentialism) และนิรันดร์นิยม (Perennialism) แนวทางทางเลือกที่เน้นผู้เรียนและการสร้างความหมาย เช่น มนุษยนิยม (Humanism) และพัฒนาการนิยม (Progressivism) ตลอดจนแนวคิดจากโลกตะวันออก โดยเฉพาะพุทธปรัชญาซึ่งเสนอแนวทางการดำเนินชีวิตที่เน้นการรู้จักตน การฝึกจิต และการดำรงอยู่ร่วมกับสรรพสิ่งอย่างไม่ยึดติด แนวคิดเหล่านี้สะท้อนความพยายามในการออกแบบการศึกษาที่ไม่เพียงมุ่งพัฒนาศักยภาพเชิงวิชาการ หากแต่หล่อหลอมมนุษย์ให้สามารถดำรงชีวิตอย่างสมดุล มีความสุข และมีคุณภาพชีวิตที่ดีอย่างแท้จริง

จากการวิเคราะห์แนวคิดในบทความนี้ ผู้เขียนเสนอว่าคุณภาพชีวิตที่ดีมิได้หมายถึงเพียงความสำเร็จเชิงวัตถุหรือประสิทธิภาพในการแข่งขันทางเศรษฐกิจ หากแต่เป็นภาวะของชีวิตที่มีความสมดุลระหว่างมิติภายนอกและมิติภายในของมนุษย์ ความสุขจึงถูกทำความเข้าใจในฐานะผลลัพธ์ของการดำรงชีวิตอย่างมีความหมาย มิใช่เพียงความพึงพอใจชั่วคราว ภายใต้กรอบความเข้าใจดังกล่าว บทความนี้ชี้ให้เห็นว่า การศึกษาไม่อาจจำกัดบทบาทไว้เพียงการถ่ายทอดความรู้หรือการพัฒนาทักษะเพื่อรองรับการแข่งขันทางเศรษฐกิจเท่านั้น หากแต่จำเป็นต้องทำหน้าที่เป็นกระบวนการหล่อหลอมมนุษย์ให้สามารถพัฒนาทั้งศักยภาพภายนอกและคุณค่าภายในอย่างสมดุล การศึกษาที่เชื่อมโยงมิติภายในและมิติภายนอกของชีวิตเข้าด้วยกัน จึงเป็นหัวใจสำคัญของการพัฒนาคุณภาพชีวิตทั้งในระดับปัจเจกบุคคลและสังคมในศตวรรษที่ 21

กรอบแนวคิดคุณภาพชีวิต: ความหมาย มิติ และพลวัตเชิงการศึกษา

หากการศึกษาคือเครื่องมือในการพัฒนาคุณภาพชีวิต คำถามสำคัญที่ต้องตั้งต้นก่อนคือ ‘คุณภาพชีวิต’ หมายถึงอะไร และประกอบด้วยองค์ประกอบใดบ้าง การทำความเข้าใจแนวคิดเรื่องคุณภาพชีวิตจึงมิใช่เพียงการนิยามศัพท์ทางวิชาการ หากเป็นการกำหนดทิศทางของการศึกษาและการพัฒนามนุษย์โดยตรง เพราะแนวคิดเรื่องคุณภาพชีวิตเป็นกรอบคิดเบื้องหลังว่าเราต้องการพัฒนาผู้เรียนไปในทิศทางใด วัตถุประสงค์ของระบบการศึกษาอย่างไร และตอบสนองต่อความเป็นมนุษย์ได้มากน้อยเพียงใด ในส่วนนี้จึงมุ่งสำรวจความหมายของคุณภาพชีวิตจากมุมมองต่าง ๆ ทั้งในเชิงสากลและในเชิงองค์รวม พร้อมทั้งวิเคราะห์ความเชื่อมโยงระหว่างแนวคิดนี้กับบทบาทของการศึกษาในฐานะเครื่องมือแห่งการเปลี่ยนแปลงและการดำรงอยู่ที่มีคุณภาพ

คุณภาพชีวิตคืออะไร: จากความอยู่รอดสู่ความหมายของการดำรงอยู่

เมื่อก้าวถึงคุณภาพชีวิตในบริบทการศึกษา คำถามสำคัญไม่ได้มีอยู่เพียงแค่ว่าผู้เรียนมีความรู้เพียงพอหรือไม่ หากแต่อยู่ที่ว่า กระบวนการทางการศึกษาได้หล่อหลอมให้พวกเขาเติบโตขึ้นเป็นมนุษย์ที่สมบูรณ์ทั้งในแง่สติปัญญา จิตใจ ความสัมพันธ์กับผู้อื่น และความสามารถในการดำรงอยู่ด้วยความหมายหรือไม่

ในเชิงแนวคิด "คุณภาพชีวิต" (Quality of Life) มีพัฒนาการจากแนวคิดพื้นฐานเกี่ยวกับความอยู่รอด (survival) ไปสู่การเน้นการมีชีวิตอย่างมีคุณค่า (a life of dignity and meaning) หน่วยงานอย่างองค์การอนามัยโลก (WHO) ได้นิยามว่า คุณภาพชีวิตคือ “การรับรู้ของบุคคลต่อสถานะชีวิตของตนเองในบริบทของวัฒนธรรม ระบบค่านิยม และความคาดหวัง” นิยามนี้ชี้ให้เห็นว่า คุณภาพชีวิตไม่ใช่สิ่งที่สามารถวัดได้ด้วยปัจจัยภายนอกเพียงอย่างเดียว แต่ขึ้นอยู่กับความรู้สึกและการประเมินของแต่ละบุคคลต่อชีวิตของตน และ “นิยามของคุณภาพชีวิตไม่ได้ขึ้นอยู่กับเกณฑ์ของแต่ละบุคคล แต่ขึ้นอยู่กับเกณฑ์ทางความจำเป็น ความต้องการ และความปรารถนาของคนในแต่ละท้องถิ่นและสังคม” (WHO อ้างถึงใน ศิรินันท์ กิตติสุขสถิต และคณะ, 2557, หน้า 16) ในด้านเศรษฐศาสตร์และการพัฒนามนุษย์ นักคิดอย่าง Amartya Sen ได้เสนอกรอบแนวคิด ‘Capability Approach’ ซึ่งให้น้ำหนักกับความสามารถที่แท้จริงของแต่ละบุคคลในการเลือกชีวิตที่ตนให้คุณค่า ตามกรอบนี้ การศึกษาที่ดีต้องไม่เพียงให้ความรู้ แต่ควรเป็นการ

เสริมสร้าง "ขีดความสามารถ" (capabilities) เพื่อให้แต่ละคนสามารถมีทางเลือกในการดำรงชีวิตที่มีความหมายและสอดคล้องกับคุณค่าที่ตนเองยึดถือ

มิติเชิงองค์รวมของคุณภาพชีวิต: ชีวิตที่ดีไม่ได้มีเพียงมิติเดียว

การศึกษาคุณภาพชีวิตในบริบทของการศึกษาไม่อาจละเลยมิติต่างๆ ที่องค์การระหว่างประเทศและนักวิชาการเสนอ เช่น คุณภาพชีวิตของแต่ละบุคคลขึ้นอยู่กับบริบททางสังคม วัฒนธรรม และค่านิยมในเวลานั้นๆ และมีความสัมพันธ์กับจุดมุ่งหมาย ความคาดหวัง และมาตรฐานที่แต่ละคนกำหนดขึ้น ซึ่งประกอบด้วย 4 มิติ ได้แก่ มิติด้านสุขภาพกาย (Physical) มิติด้านสุขภาพจิต (Psychological) มิติด้านความสัมพันธ์ทางสังคม (Social relationships) มิติด้านสภาพแวดล้อม (Environmental)” (WHOQOL Group, 1995 อ้างถึงใน ศิรินันท์ กิตติสุขสถิต และคณะ, 2557: 19–20) นอกจากนี้ยังมีการจำแนกมิติออกเป็นด้านภาวะวิสัยและอัตวิสัยโดยชี้ว่าคุณภาพชีวิตมีมิติเกี่ยวกับคุณภาพชีวิตตามที่ European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions (2004) กำหนดไว้มีดังนี้ (1) มิติด้านเศรษฐกิจ (2) มิติด้านครอบครัว (3) มิติด้านการทำงาน (4) มิติด้านสังคมและการมีส่วนร่วม (5) มิติด้านสุขภาพและการดูแลสุขภาพ และ 6) มิติด้านการพัฒนาตนเอง

คุณภาพชีวิตในบริบทของการศึกษาไม่สามารถจำกัดอยู่เพียงด้านใดด้านหนึ่ง ไม่ว่าจะเป็นด้านกายภาพ เศรษฐกิจ หรือสังคม หากแต่ต้องมองในเชิงองค์รวมที่ครอบคลุมทั้งมิติภายนอก (เช่น ความมั่นคงทางรายได้ การมีงานทำ ความปลอดภัยในชีวิต) และมิติภายใน (เช่น ความพึงพอใจในชีวิต การมีจุดมุ่งหมาย การรู้จักตนเองและการพัฒนาศักยภาพอย่างเต็มที่) กล่าวอีกนัยหนึ่ง คุณภาพชีวิตที่ดีมิใช่เพียงชีวิตที่ปราศจากปัญหา แต่คือชีวิตที่มีความหมาย และสามารถเผชิญปัญหาด้วยสติ ปัญญา และความสัมพันธ์ที่ดีในสังคม

ในแง่นี้ การศึกษาจึงมีบทบาทสำคัญอย่างยิ่งในการหล่อหลอมกรอบคิด ทักษะชีวิต และทักษะชีวิตที่ช่วยให้ผู้เรียนสามารถเข้าใจและประเมินคุณภาพชีวิตของตนเองได้อย่างลึกซึ้ง มิใช่เพียงเพื่อความสำเร็จทางวัตถุหรือวิชาการ แต่เพื่อการดำรงอยู่ในโลกอย่างมีคุณภาพ โดยตระหนักถึงความเชื่อมโยงระหว่างตนเองกับผู้อื่น สังคม และสิ่งแวดล้อม

คุณภาพชีวิตในฐานะเป้าหมายของการศึกษา: เมื่อการเรียนรู้ไม่ใช่เพียงเพื่อรู้ แต่เพื่ออยู่และอยู่ร่วมกัน

จากบริบทของความเปลี่ยนแปลงที่กำลังผ่านไปแล้วข้างต้น คำถามสำคัญที่สังคมต้องหันกลับมาพิจารณาคือ “การศึกษากำลังพาเราไปสู่ทิศทางใด” เราไม่อาจวัดความสำเร็จของระบบการศึกษาได้เพียงจากคะแนนสอบหรือผลสัมฤทธิ์ทางวิชาการ หากปราศจากความสามารถของผู้เรียนในการมีชีวิตที่ดีทั้งกับตนเองและกับผู้อื่น การศึกษาที่ดีจึงไม่ใช่เพียงการส่งมอบเนื้อหาความรู้เท่านั้น หากแต่ควรเป็นกระบวนการที่ปลูกความตระหนักรู้ในตนเอง และ ปลูกทักษะชีวิตที่เอื้อต่อการอยู่ร่วมในสังคมได้อย่างมีความหมาย (ศิริพร พัทธโรสภาชัย, 2561) เป้าหมายสูงสุดของการศึกษาจึงควรอยู่ที่การส่งเสริมคุณภาพชีวิตของผู้เรียนในทุกมิติ ไม่ใช่เพียงการเตรียมตัวสอบหรือเข้าสู่ตลาดแรงงานเท่านั้น

นักปรัชญาและนักวิชาการสมัยใหม่ เช่น Martha C. Nussbaum ได้ตั้งคำถามต่อระบบการศึกษาที่มุ่งเน้นผลสัมฤทธิ์ทางเศรษฐกิจ โดยเสนอว่าการศึกษาควรเป็นเครื่องมือในการหล่อหลอม “มนุษย์ที่มีความสามารถในการดำรงชีวิตอย่างมีศักดิ์ศรี” และเข้าใจความเปราะบางของตนเองและผู้อื่น (Nussbaum, 2011) การศึกษาจึงควรสร้างพลเมืองโลก (world citizens) ที่มีทั้งความรู้ ความเห็นอกเห็นใจ และจินตนาการทางศีลธรรม (moral imagination) ซึ่งเป็นรากฐานของคุณภาพชีวิตทั้งในระดับปัจเจกและสังคม

ในมุมมองขององค์การยูเนสโก (UNESCO, 2015) การศึกษาศตวรรษที่ 21 ควรบูรณาการการพัฒนาทั้งในด้าน การเรียนรู้เพื่อรู้ (learning to know), การเรียนรู้เพื่อทำ (learning to do), การเรียนรู้เพื่ออยู่ร่วม (learning to live together), และที่สำคัญคือ การเรียนรู้เพื่อเป็น (learning to be) ซึ่งเป็นมิติที่เน้นความเข้าใจในคุณค่า ความหมาย และความเป็นมนุษย์อย่างเต็มรูปแบบ

ในระดับประเทศไทย งานวิจัยและนโยบายด้านการศึกษาหลายชิ้นได้สะท้อนทิศทางเดียวกัน ในงานของ ศิริพันธ์ กิตติสุขสถิต และคณะ (2557) ชี้ให้เห็นว่า การส่งเสริมคุณภาพชีวิตไม่อาจอาศัยกรอบการประเมินหรือเป้าหมายการพัฒนาที่เป็นสากลเพียงอย่างเดียว หากแต่จำเป็นต้องพิจารณาความต้องการ เจือปนไขทางสังคม เศรษฐกิจ

และวัฒนธรรมของท้องถิ่นเป็นสำคัญ เนื่องจากคุณภาพชีวิตเป็นแนวคิดที่มีลักษณะเฉพาะบริบท (context-dependent) และสะท้อนประสบการณ์การดำรงชีวิตของผู้คนในสภาพแวดล้อมที่ต่างกัน การกำหนดนโยบายหรือมาตรการพัฒนาที่มุ่งเน้นเพียงตัวชี้วัดทางเศรษฐกิจหรือมาตรฐานสากลจึงอาจไม่สามารถตอบสนองต่อความผาสุกและความเป็นอยู่ที่แท้จริงของประชาชนในแต่ละพื้นที่ได้อย่างมีประสิทธิภาพ

กล่าวโดยสรุป การศึกษาจะยังคงไร้ความหมาย หากไม่สามารถช่วยให้ผู้เรียนมีชีวิตที่ดีทั้งในเชิงปัจเจก สังคม และจิตวิญญาณ คุณภาพชีวิตจึงไม่ใช่เพียงผลพลอยได้ของการศึกษา แต่คือเป้าหมายหลักที่ระบบการศึกษาทั้งระบบที่ควรมุ่งไปให้ถึง

บทบาทของปรัชญาการศึกษาต่อการพัฒนาคุณภาพชีวิต

แนวทางของการศึกษาในแต่ละยุคสมัยล้วนมีรากฐานอยู่บนกรอบคิดทางปรัชญาที่แตกต่างกัน ทั้งนี้ ปรัชญาการศึกษาทำหน้าที่เป็นกรอบความคิดพื้นฐานในการกำหนดความหมาย จุดมุ่งหมาย และแนวทางในการจัดการศึกษา โดยสะท้อนความเข้าใจต่อมนุษย์ ชีวิต และสังคมในภาพรวม อีกทั้งยังเป็นอุดมคติและหลักการที่ชี้นำการดำเนินการทางการศึกษาและการเรียนการสอน ซึ่งมีความสัมพันธ์โดยตรงกับการหล่อหลอมวิถีการดำรงชีวิตและคุณภาพชีวิตของผู้เรียน (McClellan; สุจิตร์ คุณานุรักษ์, อ้างถึงใน พนายทศ เชนบาล, 2560, น. 32) ดังนั้น การพิจารณาว่าการศึกษจะสามารถยกระดับคุณภาพชีวิตได้หรือไม่นั้น จำเป็นต้องย้อนกลับไปพิจารณากรอบคิดทางปรัชญาที่ขับเคลื่อนแนวทางการศึกษานั้น ๆ ทั้งในรูปแบบกระแสหลัก กระแสทางเลือก และแนวคิดแบบตะวันออก ซึ่งล้วนมีข้อเสนอที่เฉพาะเจาะจงในมิติของการดำรงชีวิตอย่างมีคุณภาพ

ปรัชญาการศึกษากระแสหลัก: สารัตถนิยมและนิรันตรนิยมกับมิติภายนอกของชีวิต

ปรัชญาการศึกษากระแสหลัก (Mainstream Educational Philosophies) เป็นกรอบแนวคิดที่มีบทบาทสำคัญในการกำหนดโครงสร้างของระบบการศึกษา เป้าหมายของการเรียนรู้ และวิธีการจัดการเรียนการสอนในสังคมสมัยใหม่ โดยเฉพาะในบริบทของประเทศไทยที่มุ่งเน้นความเป็นระเบียบ ความมั่นคง และการถ่ายทอดองค์ความรู้ที่สังคมยอมรับว่าเป็นสาระสำคัญ ทั้งนี้ ปรัชญาการศึกษาในกลุ่มดังกล่าวมีรากฐานมาจากปรัชญา

ทั่วไป เช่น จิตนิยม (Idealism) สัจนิยม (Realism) และนีโอ-ธอมิสซึม (Neo-Thomism) ซึ่งถูกนำมาประยุกต์ใช้กับการจัดการศึกษาในรูปของสารัตถนิยม (Essentialism) และนิรันตรนิยม (Perennialism) (สังต์ อุทรานันท์, 2532)

ปรัชญาสารัตถนิยม (Essentialism) เป็นแนวคิดทางการศึกษาที่มุ่งเน้นการอนุรักษ์และถ่ายทอดวัฒนธรรม ค่านิยม และองค์ความรู้ที่สังคมเห็นว่าป็นสาระสำคัญจากคนรุ่นหนึ่งไปสู่คนอีกรุ่นหนึ่ง โดยมีเป้าหมายเพื่อธำรงความมั่นคงและความต่อเนื่องของสังคม นักปรัชญาการศึกษาในกลุ่มนี้มองว่าการศึกษาคควรทำหน้าที่รักษามรดกทางวัฒนธรรมและสร้างพลเมืองที่มีระเบียบวินัย มีความรู้พื้นฐานที่จำเป็นต่อการดำรงชีวิตในสังคม (สมชาย รัตนทองคำ, 2556, หน้า 3-4) ซึ่งสอดคล้องกับข้ออธิบายของพญาทรเชยบาล (2560) ที่เสนอว่าปรัชญาสารัตถนิยมเน้นบทบาทของโรงเรียนในฐานะสถาบันถ่ายทอดความรู้และค่านิยมร่วมของสังคมอย่างเป็นระบบ ในด้านหลักสูตรนั้นปรัชญาสารัตถนิยมให้ความสำคัญกับวิชาพื้นฐาน เช่น ภาษา ประวัติศาสตร์ คณิตศาสตร์ และวิทยาศาสตร์ โดยเฉพาะการศึกษาประวัติศาสตร์ซึ่งช่วยให้ผู้เรียนเข้าใจโครงสร้างของสังคม บทบาทของมนุษย์ และคุณค่าที่สังคมยึดถือร่วมกัน (สมชาย รัตนทองคำ, 2556, หน้า 4; พญาทรเชยบาล, 2560)

ขณะเดียวกัน ปรัชยานิรันตรนิยม (Perennialism) เป็นปรัชญาการศึกษาที่พัฒนามาจากปรัชญานีโอ-ธอมิสซึม (Neo-Thomism) ซึ่งมีความเชื่อว่าความจริง ความดี และคุณค่าพื้นฐานเป็นสิ่งที่ไม่เปลี่ยนแปลงตามกาลเวลา หรือมีลักษณะ “อมตะ” ความรู้และค่านิยมที่ดีงามแท้จริงจึงควรถูกถ่ายทอดให้มนุษย์ทุกยุคทุกสมัยอย่างต่อเนื่อง (สมชาย รัตนทองคำ, 2556, หน้า 3-5) โดยพญาทรเชยบาล (2560) อธิบายเพิ่มเติมว่า แนวคิดนิรันตรนิยมมุ่งเน้นการพัฒนาปัญญาและเหตุผลของผู้เรียนผ่านองค์ความรู้คลาสสิกที่สะท้อนปัญหาพื้นฐานของมนุษย์ ในเชิงหลักสูตร นักปรัชยานิรันตรนิยมเสนอให้ใช้วรรณกรรมและงานเขียนสำคัญในชุด *The Great Books* เป็นฐานของการจัดการศึกษา โดยเชื่อว่าองค์ความรู้เหล่านี้ได้ผ่านการพิสูจน์คุณค่ามาแล้วตามกาลเวลา และสามารถหล่อหลอมสติปัญญา เหตุผล และคุณธรรมของผู้เรียนได้อย่างลึกซึ้ง (สมชาย รัตนทองคำ, 2556, หน้า 4-6; พญาทรเชยบาล, 2560)

แม้ปรัชญาสารัตถนิยมและนิรันตรนิยมจะมีคุณูปการสำคัญต่อการสร้างความมั่นคงทางการศึกษาและการพัฒนามิติทางปัญญาอย่างเป็นระบบ โดยเฉพาะการฝึกทักษะเชิงเหตุผล ความมีระเบียบวินัย และการรักษามาตรฐานขององค์ความรู้ แต่แนวคิดทั้งสองก็มีข้อจำกัดในการตอบสนองต่อความซับซ้อนของชีวิตมนุษย์ในสังคมร่วมสมัย กล่าวคือ การให้ความสำคัญกับเนื้อหาความรู้และโครงสร้างทางวิชาการเป็นหลักอาจทำให้มิติอื่นของชีวิต เช่น ความเข้าใจตนเอง ความสัมพันธ์ทางสังคม และการพัฒนาทางอารมณ์ ถูกกล่าวถึงในขอบเขตที่จำกัด ซึ่งส่งผลให้การศึกษาในกรอบดังกล่าวอาจยังไม่สามารถตอบโจทย์การพัฒนาคุณภาพชีวิตและความสุขของผู้เรียนได้อย่างรอบด้านในบริบทโลกปัจจุบัน

ปรัชญาการศึกษาทางเลือก (ตะวันตก): มนุษยนิยมและพัฒนาการนิยมกับมิติภายในของผู้เรียน

ปรัชญาการศึกษาทางเลือกในโลกตะวันตกเกิดขึ้นจากความพยายามวิพากษ์และตอบสนองต่อข้อจำกัดของปรัชญาการศึกษากระแสหลักที่เน้นโครงสร้าง หลักสูตร และการถ่ายทอดองค์ความรู้เป็นศูนย์กลาง โดยหันมาให้ความสำคัญกับมนุษย์ในฐานะปัจเจกที่มีศักยภาพภายใน มีประสบการณ์ชีวิต และมีความสามารถในการสร้างความหมายให้แก่ตนเอง แนวคิดสำคัญในกลุ่มนี้ได้แก่ มนุษยนิยม (Humanism) และพัฒนาการนิยม (Progressivism) ซึ่งต่างมุ่งเน้นการพัฒนามนุษย์อย่างรอบด้าน ทั้งในมิติทางปัญญา อารมณ์ สังคม และคุณค่าภายใน อันมีความเชื่อมโยงโดยตรงกับแนวคิดเรื่องคุณภาพชีวิตและความสุขของผู้เรียน

แนวคิดมนุษยนิยมตั้งอยู่บนความเชื่อว่ามนุษย์มีศักยภาพตามธรรมชาติในการพัฒนาและเรียนรู้ด้วยตนเอง โดยคุณลักษณะของมนุษย์มิได้ถูกกำหนดตายตัว หากแต่สามารถหล่อหลอมและเติบโตได้ผ่านประสบการณ์ วัฒนธรรม และกระบวนการศึกษามนุษยนิยมไม่ยอมรับคำอธิบายเชิงอภิปรัชญาเหนือธรรมชาติ หากยึดถือความจริงตามหลักธรรมชาตินิยม สัจนิยม ประสบการณ์นิยม และเหตุผลนิยม ซึ่งสอดคล้องกับแนวคิดทางวิทยาศาสตร์ (สิทธิ บุตรอินทร์, 2554, หน้า 139) ภายใต้กรอบนี้การศึกษาจึงมิใช่เพียงการถ่ายทอดความรู้ หากแต่เป็นกระบวนการพัฒนามนุษย์ให้ตระหนักรู้ในตนเอง มีความรับผิดชอบต่อการเรียนรู้ และสามารถกำหนดทิศทางชีวิตของตนได้

นักการศึกษาสายมนุษยนิยมอย่างคาร์ล โรเจอร์ (Carl Rogers) เน้นว่าการเรียนรู้ที่แท้จริงควรเกิดจากแรงจูงใจภายในของผู้เรียน ผู้เรียนควรได้รับการยอมรับและเคารพในฐานะบุคคลที่มีคุณค่า มีศักยภาพ และมีความแตกต่าง การจัดการศึกษาจึงควรสร้างบรรยากาศที่เอื้อต่อความปลอดภัยทางจิตใจ ความไว้วางใจ และการเติบโตภายใน มากกว่าการควบคุมหรือบังคับจากภายนอก (Rogers, 1969) แนวคิดดังกล่าวนี้สะท้อนความเชื่อมโยงระหว่างการศึกษา ความสุข และคุณภาพชีวิตในฐานะกระบวนการพัฒนาความเป็นมนุษย์อย่างลึกซึ้ง

แนวคิดพิพัฒนาการนิยมเป็นแนวคิดทางการศึกษาที่มีรากฐานสำคัญจากปรัชญาปฏิบัตินิยม (Pragmatism) โดยเฉพาะผลงานของจอห์น ดิวอี้ซึ่งมองว่าการศึกษาไม่ควรแยกออกจากชีวิตจริงของผู้เรียน หากแต่ควรเป็นส่วนหนึ่งของประสบการณ์ชีวิตและการมีส่วนร่วมในสังคม เขาเห็นว่าการเรียนรู้ที่มีความหมายเกิดจากการลงมือปฏิบัติ การทดลอง การแก้ปัญหา และการสะท้อนประสบการณ์ (Dewey, 1938) ผู้เรียนจึงมิใช่ผู้รับความรู้เชิงรับ หากแต่เป็นผู้มีบทบาทสำคัญในการสร้างความรู้ร่วมกับผู้อื่น

นอกจากนี้ เปาโล แฟรเร (Paulo Freire) ได้ขยายมิติของพิพัฒนาการนิยมไปสู่การศึกษาเชิงวิพากษ์ (Critical Pedagogy) โดยมองว่าการศึกษาไม่ควรเป็นเพียงกระบวนการถ่ายทอดความรู้แบบฝากเงินแต่ต้องเป็นกระบวนการปลุกเร้าความตระหนักรู้ (conscientization) ให้ผู้เรียนสามารถตั้งคำถาม วิพากษ์โครงสร้างอำนาจ และเข้าใจเงื่อนไขทางสังคมที่ส่งผลต่อชีวิตของตน การศึกษาจึงเป็นเครื่องมือในการปลดปล่อยทางปัญญา เสริมสร้างอิสรภาพทางความคิด และยืนยันศักดิ์ศรีความเป็นมนุษย์ ซึ่งล้วนเป็นองค์ประกอบสำคัญของคุณภาพชีวิตในสังคมประชาธิปไตย (Freire, 1970)

ปรัชญาการศึกษาตะวันออก: พุทธปรัชญาและการพัฒนาความสมดุลของชีวิต

พุทธปรัชญาการศึกษาเสนอเป้าหมายของการศึกษาที่แตกต่างอย่างลึกซึ้งจากแนวคิดตะวันตก กล่าวคือ มิได้เน้นการสะสมข้อมูลหรือผลิตผลงานเพื่อระบบเศรษฐกิจ หากแต่มุ่งพัฒนามนุษย์ให้ตื่นรู้ เข้าใจตนเอง และสามารถดำรงชีวิตด้วยความไม่ยึดติดและสันติภายใน ซึ่งเป็นหัวใจของแนวคิดเรื่อง ‘ปัญญา’ (Pañña) ที่พัฒนาผ่านกระบวนการฝึกฝนสติ สมาธิ และความใคร่ครวญอย่างลึกซึ้ง ในพระพุทธศาสนา การศึกษา

ไม่ใช่เพียงเครื่องมือในการแสวงหาความรู้เชิงวิชาการหรือเพื่ออาชีพ หากเป็นกระบวนการฝึกฝนตนเองเพื่อมุ่งไปสู่ความรู้แจ้งและความหลุดพ้นจากทุกข์ การศึกษาจึงต้องประกอบด้วยการศึกษาระยะและการภาวนา รวมถึงการฟัง การพิจารณา และการปฏิบัติ จนเกิดความเข้าใจภายในอย่างแท้จริง ไม่ใช่แค่การจำหรือท่องตามเท่านั้น พุทธทาสภิกขุได้เสนอแนวคิดสำคัญเกี่ยวกับการศึกษาโดยชี้ว่า แก่นแท้ของการศึกษามีใช้การแสวงหาความได้เปรียบหรือผลประโยชน์ทางโลก หากแต่เป็น “การศึกษาเพื่อความไม่ทุกข์” ซึ่งมุ่งพัฒนามนุษย์ให้สามารถเข้าใจและคลี่คลายปัญหาความทุกข์ในชีวิตได้อย่างแท้จริง ท่านอธิบายว่า การศึกษาที่แท้จริงควรทำหน้าที่สอนให้มนุษย์พ้นจากความทุกข์ มากกว่าการมุ่งสร้างความสำเร็จเชิงวัตถุหรือการแข่งขันกับผู้อื่น (พุทธทาสภิกขุ, 2542, หน้า 10) แนวคิดดังกล่าวสะท้อนมุมมองว่าการศึกษาเป็นกระบวนการพัฒนาชีวิตจากภายใน มิใช่เพียงเครื่องมือเพื่อความก้าวหน้าภายนอก นอกจากนี้ พุทธทาสภิกขุยังเสนอว่าจุดหมายสูงสุดของการศึกษาคือ “การรู้จักตน” ในความหมายเชิงพุทธปรัชญา กล่าวคือ การเข้าใจความจริงของชีวิตในฐานะกระบวนการที่ปราศจากตัวตนถาวร หรือหลักอนัตตา การตระหนักรู้ในลักษณะดังกล่าวช่วยลดความยึดมั่นถือมั่นในตนเองและสิ่งภายนอก ซึ่งเป็นรากฐานสำคัญของความทุกข์ และเปิดทางไปสู่การดำรงชีวิตอย่างมีอิสรภาพทางจิตใจและความสงบภายใน (พุทธทาสภิกขุ, 2544, หน้า 43) ในกรอบนี้ การศึกษาจึงไม่เพียงทำหน้าที่ถ่ายทอดความรู้ หากแต่เป็นกระบวนการฝึกฝนปัญญาและจิตใจ เพื่อส่งเสริมคุณภาพชีวิตและความสุขอย่างยั่งยืน อีกหนึ่งมุมมองที่ทรงพลังในกรอบของปรัชญาการศึกษาตะวันออก คือแนวคิดของ ดิช นัท ฮันห์ (Thich Nhat Hanh) พระมหาเถระนิกายเซน ซึ่งเสนอว่าการศึกษาไม่ควรจำกัดอยู่เพียงการพัฒนาทักษะการคิดวิเคราะห์หรือการสะสมองค์ความรู้เชิงทฤษฎี หากแต่ควรเปิดพื้นที่ให้ผู้เรียนได้ฝึกสติ การรู้ตัว และการเชื่อมโยงกับประสบการณ์ตรงในชีวิตประจำวันอย่างลึกซึ้ง ท่านชี้ให้เห็นว่า การเรียนรู้ที่แท้จริงมิได้เกิดจากการคิดอย่างไม่หยุดยั้ง หากแต่เกิดจากความสามารถในการหยุดคิดและกลับมาอยู่กับปัจจุบันขณะ เพื่อมองเห็นความเป็นจริงของชีวิตอย่างชัดเจน ดังที่ท่านกล่าวว่า “การเรียนรู้ที่แท้จริงต้องไม่เพียงสอนให้คิด แต่ต้องสอนให้หยุดคิดเพื่อจะเห็นได้จริง” (Thich Nhat Hanh, 1991: 16) ในมุมมองของ ดิช นัท ฮันห์ การศึกษาในความหมายนี้มีได้แยกออกจากชีวิตประจำวัน หากแต่เป็น

กระบวนการฝึกฝนอย่างต่อเนื่องผ่านกิจกรรมพื้นฐานของการดำรงอยู่ เช่น การหายใจ การเดิน การกิน และการฟัง ซึ่งล้วนสามารถกลายเป็นพื้นที่แห่งการเรียนรู้และการตื่นรู้ได้ การฝึกสติในกิจกรรมเหล่านี้ช่วยให้ผู้เรียนพัฒนาความสัมพันธ์กับตนเอง ผู้อื่น และโลก อย่างไม่เร่งรัดและไม่ดื้อรน ท่านอธิบายว่า เมื่อบุคคลหายใจอย่างรู้ตัว บุคคลนั้นกำลังเรียนรู้ที่จะกลับมาหาตนเองและเชื่อมโยงกับโลกอย่างสงบและมีความหมาย (Thich Nhat Hanh, 1998: 42) แนวคิดดังกล่าวสะท้อนความเข้าใจว่าการศึกษาคือกระบวนการพัฒนามนุษย์จากภายใน ซึ่งเชื่อมโยงโดยตรงกับความสุข ความสมดุลของชีวิต และคุณภาพชีวิต ในฐานะผลลัพธ์ของการดำรงอยู่อย่างมีสติและความหมาย

ดังนั้น พุทธปรัชญาการศึกษาจึงไม่ใช่เพียงการบ่มเพาะความรู้เชิงปัญญา หากแต่เป็นการพัฒนาหัวใจของมนุษย์ให้รู้เท่าทันตนเอง เข้าใจโลก และอยู่ร่วมกับผู้อื่นอย่างกลมกลืน ซึ่งเป็นรากฐานของคุณภาพชีวิตที่ลึกซึ้งและยั่งยืน

การศึกษากับการหล่อหลอมคุณภาพชีวิตในศตวรรษที่ 21

ในยุคสมัยที่โลกเผชิญกับการเปลี่ยนแปลงอย่างรวดเร็ว ทั้งด้านเทคโนโลยี เศรษฐกิจ และโครงสร้างทางสังคม มนุษย์กำลังเผชิญกับคำถามเชิงคุณภาพชีวิตที่ลึกซึ้งมากขึ้น ไม่ว่าจะเป็นเรื่องความหมายของการดำรงอยู่ การมีความสัมพันธ์กับผู้อื่น หรือความสามารถในการใช้ชีวิตอย่างสมดุล ในโลกที่เต็มไปด้วยความไม่แน่นอนเช่นนี้ ความสามารถในการปรับตัวและทักษะในการทำงานจึงกลายเป็นสิ่งจำเป็นอย่างยิ่ง อย่างไรก็ตาม การศึกษาที่มุ่งเน้นเฉพาะการพัฒนาทักษะภายนอกเพื่อแข่งขันในตลาดแรงงาน อาจไม่เพียงพอต่อการหล่อหลอมคุณภาพชีวิตที่แท้จริง หากละเลยการพัฒนาด้านในของมนุษย์ ทั้งในแง่การรู้เท่าทันตนเอง ความเข้าใจในจุดยืนของตนในโลก และการหาความหมายในชีวิต สถานการณ์ดังกล่าวทำให้บทบาทของการศึกษาคือต้องขยายขอบเขตมากกว่าการถ่ายทอดความรู้หรือการพัฒนาทักษะเชิงวิชาชีพ หากต้องหันกลับมาเน้นการหล่อหลอมความเป็นมนุษย์อย่างสมดุล ทั้งด้านภายนอก (เช่น ทักษะในการทำงานและการอยู่ร่วมกับผู้อื่น) และด้านภายใน (เช่น จิตใจ คุณค่า และความหมายของชีวิต) ในหัวข้อนี้จึงจะนำเสนอประเด็นสำคัญ 3 ด้านที่สัมพันธ์กับการพัฒนาคุณภาพชีวิตผ่านกระบวนการศึกษา ได้แก่ (1) การออกแบบการศึกษาที่เชื่อมโยงมิติภายนอกกับภายในอย่างเป็นองค์รวม

, (2) ข้อเสนอเชิงปรัชญาเพื่อการออกแบบระบบการศึกษาในอนาคต และ (3) ตัวอย่างแนวปฏิบัติหรือโมเดลการศึกษาที่สามารถส่งเสริมคุณภาพชีวิตของผู้เรียนได้จริง ทั้งในระดับบุคคลและสังคม

1) การออกแบบการศึกษาที่เชื่อมโยงมิติภายนอกกับภายในอย่างเป็นองค์รวม

ในโลกยุคใหม่ที่เต็มไปด้วยการเปลี่ยนแปลงทางเทคโนโลยีและเศรษฐกิจความสามารถในการปรับตัวและทักษะในการทำงานกลายเป็นสิ่งจำเป็นยิ่ง อย่างไรก็ตาม การศึกษาที่มุ่งเน้นเฉพาะการพัฒนาทักษะภายนอกเพื่อแข่งขันในตลาดแรงงาน อาจไม่เพียงพอต่อการหล่อหลอมคุณภาพชีวิตที่แท้จริง หากละเลยการพัฒนาด้านในของมนุษย์ ไม่ว่าจะเป็นการรู้เท่าทันตนเอง ความเข้าใจในจุดยืนของตนในโลก หรือความสามารถในการหาความหมายในชีวิตและการอยู่ร่วมกับผู้อื่นอย่างมีความรับผิดชอบ โดยมิติภายในดังกล่าวมิได้หมายถึงเพียงความรู้สึกรหรือจิตใจในเชิงจิตวิทยาเท่านั้น หากแต่รวมถึงความสามารถในการสะท้อนคิดอย่างลึกซึ้ง เข้าใจความสัมพันธ์ระหว่างตนกับโลก และแสวงหาความหมายของการดำรงอยู่ในระดับจิตวิญญาณ นักจิตบำบัดและนักปรัชญาอย่าง Viktor Frankl (1946) เห็นว่า มนุษย์สามารถเผชิญความทุกข์ได้หากเขามีความหมายในชีวิตรองรับ ประเด็นนี้ทำให้เห็นว่าการศึกษาที่แท้จริงควรเปิดพื้นที่ให้ผู้เรียนได้ขบคิดคำถามพื้นฐานของชีวิต มิใช่เพียงเรียนรู้เพื่อทำงานเท่านั้น

“มิติภายนอก” ของการศึกษาโดยทั่วไปหมายถึง ทักษะ ความรู้ และสมรรถนะที่สามารถวัดผลและนำไปใช้ในบริบทของตลาดแรงงาน เศรษฐกิจ หรือสังคมได้อย่างเป็นรูปธรรม เช่น ความสามารถในการใช้เทคโนโลยี การคิดวิเคราะห์เชิงระบบ การสื่อสาร การทำงานเป็นทีม และทักษะการแก้ปัญหา ซึ่งเป็นสิ่งที่ระบบการศึกษาสมัยใหม่ให้ความสำคัญอย่างมาก เนื่องจากความเปลี่ยนแปลงอย่างรวดเร็วของโลกยุคดิจิทัลและเศรษฐกิจโลก ทำให้การเตรียมผู้เรียนให้พร้อมใช้งานกลายเป็นเป้าหมายหลักของการออกแบบหลักสูตรในหลายประเทศ อย่างไรก็ตาม หากการศึกษามุ่งเน้นแต่มิติภายนอกจนละเลยมิติภายใน อาจส่งผลให้ผู้เรียนขาดความมั่นคงทางจิตใจ ไม่มีกรอบคุณค่าในการใช้ชีวิต และไม่สามารถเชื่อมโยงความรู้ที่มีเข้ากับจริยธรรม หรือจุดยืนของตนในสังคมได้อย่างมีความหมาย จึงเกิดคำถามสำคัญที่ว่า “เราสร้างแรงงาน หรือเราสร้างมนุษย์”

ในมิติทางปรัชญา นักปรัชญาการศึกษาอย่าง John Dewey (1938) เสนอว่า การศึกษาไม่ควรถูกมองเป็นเพียงการถ่ายทอดเนื้อหา หากแต่เป็นกระบวนการมีชีวิตที่สัมพันธ์กับประสบการณ์ของผู้เรียน เขาเสนอว่าการเรียนรู้ควรเกิดขึ้นจากการกระทำและการสะท้อนความคิด ซึ่งเป็นการผสมผสานทักษะภายนอกกับกระบวนการภายในอย่างเป็นองค์รวม

ในทำนองเดียวกัน Paulo Freire (1970) วิพากษ์การศึกษาที่เพียงใส่ความรู้ลงในผู้เรียน และเสนอแนวทางการศึกษาที่ปลดปล่อย (education for liberation) ซึ่งเน้นการตระหนักรู้ตนเอง (conscientization) และการมีส่วนร่วมทางสังคม การศึกษาในลักษณะนี้มีได้เน้นแค่การผลิตแรงงานแต่สร้างมนุษย์ที่มีจิตสำนึกและสามารถมีบทบาทเชิงเปลี่ยนแปลงต่อโลก

Parker Palmer (1998) เสริมว่า “การศึกษาที่แท้จริงคือการเปิดพื้นที่ให้ผู้เรียนค้นพบเสียงภายในของตนเอง” ความสัมพันธ์ระหว่างผู้เรียน ความรู้ และโลกภายในจึงเป็นหัวใจของการเรียนรู้ที่มีความหมาย

แนวคิดข้างต้นสอดคล้องกับปรัชญาองค์รวมนิยม (holism) ที่มองมนุษย์ในฐานะองค์รวม มิใช่สิ่งแยกส่วน การศึกษาในแนวทางนี้จึงมุ่งบูรณาการมิติทางปัญญา จิตใจ อารมณ์ และจิตวิญญาณเข้าด้วยกัน เช่น แนวทาง Whole Person Education ที่เน้นพัฒนาผู้เรียนในทุกมิติ ไม่ว่าจะเป็นด้านร่างกาย อารมณ์ สังคม และจิตวิญญาณ โดยมีตัวอย่างการนำไปใช้ในบางมหาวิทยาลัยและโรงเรียนทางเลือกที่ให้ความสำคัญกับการเจริญสติ สมาธิ การสะท้อนตน และการเรียนรู้แบบบูรณาการ หรืออีกแนวทางหนึ่งคือ Social and Emotional Learning (SEL) ซึ่งเน้นการพัฒนาทักษะทางอารมณ์ ความสามารถในการจัดการตนเอง และการเห็นอกเห็นใจผู้อื่น โดยมีกรอบแบบหลักสูตรที่พัฒนาความฉลาดทางอารมณ์ควบคู่กับการเรียนรู้เชิงวิชาการ เพื่อเตรียมผู้เรียนให้มีทักษะชีวิตอย่างรอบด้าน

ในบริบทไทย การบูรณาการหลักธรรมทางพุทธศาสนาเข้ากับการศึกษาถือเป็นอีกแนวทางหนึ่งที่ช่วยเสริมสร้างมิติภายในของผู้เรียน เช่น อริยมรรคมีองค์แปด ซึ่งเป็นแนวทางปฏิบัติเพื่อพัฒนาจิตใจอย่างเป็นระบบ พระพรหมคุณาภรณ์ (ป.อ. ปยุตฺโต) ได้ชี้ให้เห็นว่าอริยมรรคมิใช่เพียงแนวทางทางศาสนา แต่เป็นโครงสร้างการพัฒนาชีวิตที่เป็น

ระบบ (พระพรหมคุณาภรณ์, 2546) ผ่านองค์ประกอบที่ครอบคลุมทั้งด้านปัญญา ศีล และสมาธิ เช่น สัมมาทิฐิ (การเข้าใจโลกและชีวิตอย่างถูกต้อง) โดยสัมมาทิฐินั้นเป็นองค์ประกอบแรกของอริยมรรคมีองค์แปด ซึ่งปรากฏในพระไตรปิฎก สังยุตตนิกาย มัคคสังยุตต์ (พระไตรปิฎก เล่มที่ 16, ข้อ 146) และสัมมาสมาธิ (ความมั่นคงของจิตใจ) ล้วนเอื้อให้ผู้เรียนพัฒนาความรู้สึกตัวและคุณภาพทางจิตที่นำไปสู่การดำเนินชีวิตอย่างมีสติและมีเป้าหมาย ขณะเดียวกัน พรหมวิหารสี่ ได้แก่ เมตตา กรุณา มุทิตา และอุเบกขา ยังช่วยพัฒนาเจตคติและคุณค่าภายในที่สำคัญต่อการอยู่ร่วมกับผู้อื่นในสังคมหลากหลาย เช่น ความเข้าใจผู้อื่น การไม่แข่งขันอย่างเบียดเบียน และการวางใจอย่างสมดุล หลักธรรมเหล่านี้หากบูรณาการอย่างเหมาะสมจะทำให้การศึกษามีได้หยุดอยู่ที่ความรู้ แต่สามารถเป็นกระบวนการหล่อหลอมความเป็นมนุษย์อย่างแท้จริง ดังนั้น การศึกษาที่หล่อหลอมคุณภาพชีวิตในศตวรรษที่ 21 จึงต้องเป็นการศึกษาเชิงองค์รวมที่ไม่แยกทักษะออกจากความหมาย แต่เชื่อมโยงทั้งสองเข้าด้วยกันอย่างลึกซึ้ง เป็นการสร้างมนุษย์ที่มีทั้งศักยภาพในการอยู่รอด และความสามารถในการดำรงอยู่อย่างมีคุณค่า ดังนั้น หลักพรหมวิหารสี่ ซึ่งเป็นพื้นฐานของความสัมพันธ์ที่มีคุณภาพ ได้รับการเสนอให้เป็นหลักจริยธรรมเชิงพุทธที่สามารถใช้ในบริบทการศึกษายุคใหม่ (พูนสุข พันธุ์พฤษ, 2563)

ด้วยแนวคิดจากนักปรัชญาการศึกษาที่กล่าวมา ข้อเสนอเชิงปรัชญาสำหรับระบบการศึกษาแห่งอนาคตจึงอาจตั้งอยู่บนหลักสำคัญ 3 ประการ ได้แก่ (1) การศึกษาเชิงประสบการณ์และการไตร่ตรอง (reflective-experiential learning) ที่เชื่อมโยงการปฏิบัติกับความเข้าใจในตนเอง (2) การศึกษาเพื่อการตื่นรู้และปลดปล่อย (liberating education) ที่เสริมสร้างพลเมืองที่มีจิตสำนึกทางสังคม และ (3) การศึกษาแบบองค์รวม (Holistic education) ที่ไม่แยกแยะระหว่างปัญญา จิตใจและคุณค่า แนวทางเหล่านี้ไม่เพียงแต่ตอบโจทย์การพัฒนาทักษะเพื่อการอยู่รอดในศตวรรษที่ 21 เท่านั้น แต่ยังเป็นคำตอบคำถามสำคัญว่า “เราควรอยู่ร่วมกันในโลกใบนี้อย่างไร” อย่างมีคุณภาพ เพื่อให้หลักการทั้งสามประการดังกล่าวมิได้หยุดอยู่เพียงในระดับแนวคิดเชิงนามธรรม บทความนี้จึงเสนอให้พิจารณา “กระบวนการบูรณาการ” ในระดับการออกแบบการเรียนรู้ ซึ่งทำหน้าที่เชื่อมโยงมิติภายนอกของทักษะและสมรรถนะ เข้ากับมิติภายในของการตระหนักรู้ และการสร้างความหมาย

กระบวนการบูรณาการ: เชื่อมโยง “ภายนอก” (ทักษะ) กับ “ภายใน”

การบูรณาการมิใช่เพียงการเพิ่มวิชาจริยธรรมเข้าไปในตารางสอน แต่เป็นการออกแบบกระบวนการเรียนรู้ (Learning Process Design) ที่ถักทอทักษะภายนอกเข้ากับ ความตระหนักรู้ภายในผ่านกลไกสำคัญ 3 ประการ ดังนี้:

- การเรียนรู้ผ่านประสบการณ์และการสะท้อนคิด (Reflective-Experiential Integration): ตามทัศนะของ John Dewey (1938) การศึกษา คือ กระบวนการที่มีชีวิต การบูรณาการเกิดขึ้นเมื่อผู้เรียนลงมือกระทำ (Action) เพื่อฝึกทักษะ ภายนอก แล้วนำผลของการกระทำนั้นกลับมาใคร่ครวญใคร่ครวญ (Reflection) เพื่อตรวจสอบความรู้สึกและคุณค่าภายใน การสะท้อนคิดนี้ทำหน้าที่เป็น "สะพาน" เชื่อมโลกวัตถุเข้ากับโลกจิตวิญญาณ ทำให้ความรู้ไม่ถูกแยกขาดจากตัวตน

- การเปิดพื้นที่ให้เสียงภายใน (Opening Inner Space): Parker Palmer (1998) เสนอว่าการศึกษาต้องมี "พื้นที่ว่าง" ทางจิตใจและกายภาพ ให้ผู้เรียนได้ฟังเสียง ภายในของตนเอง การบูรณาการทำได้โดยครูผู้สอนเปลี่ยนบทบาทจากผู้ถ่ายทอดความรู้ เป็นผู้อำนวยความสะดวกที่กระตุ้นให้ผู้เรียนค้นหาความหมายส่วนบุคคลจากเนื้อหาที่เรียน (Personal Meaning)

- การใช้โครงสร้างจริยธรรมเชิงระบบ (Systematic Ethical Structure): ในบริบทพุทธธรรม การบูรณาการทำได้ผ่าน "ไตรสิกขา" หรืออริยมรรคมีองค์แปด ซึ่งพระ พรหมคุณาภรณ์ (ป.อ. ปยุตฺโต) (2546) อธิบายว่าเป็นระบบพัฒนาชีวิตที่สัมพันธ์กัน การฝึกทักษะอาชีพ (สัมมาอาชีวะ/สัมมากัมมันตะ) ต้องถูกกำกับด้วยความเข้าใจโลก ที่ถูกต้อง (สัมมาทิฐิ) และความมั่นคงของจิตใจ (สัมมาสมาธิ) การบูรณาการลักษณะนี้ทำ ให้ทักษะภายนอกถูกขับเคลื่อนด้วยปัญญาภายในอย่างเป็นอัตโนมัติ

ปรากฏการณ์หลังการบูรณาการ เมื่อการศึกษาสามารถหลอมรวมทักษะ ภายนอกและมิติภายในเข้าด้วยกัน จะก่อให้เกิดการเปลี่ยนแปลงในระดับตัวตนของผู้เรียน (Transformative Learning) ดังนี้:

- ความสามารถในการเผชิญความทุกข์อย่างมีความหมาย (Resilience through Meaning): Viktor Frankl (1946) ชี้ให้เห็นว่า มนุษย์ที่ตระหนักรู้ถึง "ความหมาย ของชีวิต" (มิติภายใน) จะสามารถแบกรับวิกฤตการณ์ภายนอกได้ ผลของการบูรณาการคือ

ผู้เรียนจะมีภูมิคุ้มกันทางใจ (Mental Resilience) ไม่เปราะบางต่อความล้มเหลว เพราะมีเป้าหมายชีวิตที่ลึกซึ้งกว่าความสำเร็จทางวัตถุรองรับอยู่

- การตื่นรู้และการเป็นผู้กระทำการเปลี่ยนแปลง (Conscientization & Agency): แนวคิดของ Paulo Freire (1970) ระบุว่าการศึกษาที่แท้จริงต้องนำไปสู่การปลดปล่อย เมื่อผู้เรียนเข้าใจตนเองและเข้าใจโครงสร้างสังคม เขาจะเปลี่ยนสภาพจากผู้ถูกกระทำเป็นผู้กระทำ (Active Agent) ที่ใช้ทักษะภายนอกเพื่อสร้างสรรค์สังคมอย่างมีความรับผิดชอบ มิใช่เพียงแรงงานที่ทำตามคำสั่ง

- สัมพันธภาพที่เปี่ยมด้วยความเข้าใจ (Empathetic Relationships): การผสมผสานหลักพรหมวิหาร 4 (เมตตา กรุณา มุทิตา อุเบกขา) และแนวคิด Social and Emotional Learning (SEL) ทำให้เกิดผู้เรียนที่มีความฉลาดทางอารมณ์สูง ผลที่เกิดขึ้นคือสังคมการทำงานที่ลดการแข่งขันแบบทำลายล้าง แต่เน้นความร่วมมือและการเกื้อกูล (พูนสุข พันธุ์พฤษฯ, 2563)

ด้วยนัยสำคัญสู่ความเป็นองค์รวมเน้นความสำคัญของการบูรณาการภายนอกและภายในเพื่อนำไปสู่ความเป็นองค์รวม (Holism) :ซึ่งมีนัยสำคัญดังนี้:

- เพื่อเติมเต็มความสมบูรณ์ของความเป็นมนุษย์ (Wholeness of Being): ปรัชญาองค์รวมนิยมมองมนุษย์เป็นหน่วยรวมที่แยกส่วนไม่ได้ การเน้นเพียงด้านใดด้านหนึ่งทำให้มนุษย์พิการทางจิตวิญญาณ การบูรณาการจึงสำคัญเพราะเป็นหนทางเดียวที่จะ "สร้างมนุษย์" ที่สมบูรณ์พร้อม (Whole Person) ทั้งกาย ปัญญา อารมณ์ และสังคม

- เพื่อสร้างเข็มทิศทางจริยธรรมในโลกที่ผันผวน (Ethical Compass): ในยุคที่ AI และเทคโนโลยีมีอำนาจสูง ทักษะภายนอกเปรียบเสมือนอาวุธ หากขาดมิติภายในซึ่งเป็นระบบนำร่องทางจริยธรรม อาวุธนั้นอาจย้อนกลับมาทำลายมนุษยชาติ การบูรณาการจึงเป็นหลักประกันความปลอดภัยของสังคมว่าความรู้จะถูกใช้อย่างสร้างสรรค์

- เพื่อตอบโจทยการอยู่ร่วมกัน (Coexistence): เป้าหมายสูงสุดของการศึกษาไม่ใช่แค่การอยู่รอดของปัจเจก แต่คือคำตอบว่า "เราจะอยู่ร่วมกันในโลกใบนี้ได้อย่างไร" การศึกษาแบบองค์รวมช่วยลดทอนอัตตาตัวตน (Ego) และขยายขอบเขตความรับผิดชอบต่อตนเองไปสู่ผู้อื่นและสิ่งแวดล้อม ซึ่งเป็นหัวใจสำคัญของสันติภาพ

ข้อเสนอเชิงปรัชญาสำหรับระบบการศึกษาแห่งอนาคต จึงต้องตั้งอยู่บนฐานคิดข้างต้น คือ การศึกษาเชิงประสบการณ์และการไตร่ตรอง การศึกษาเพื่อการตื่นรู้ และการศึกษาแบบองค์รวม เพื่อผลิตพลเมืองที่ไม่เพียงแค่เก่งแต่เรื่องการทำงาน แต่ต้องงดงามในจิตใจ และพร้อมที่จะดำรงอยู่อย่างมีคุณค่าในศตวรรษที่ 21

2) ข้อเสนอเชิงปรัชญาเพื่อการออกแบบระบบการศึกษาในอนาคต

การออกแบบระบบการศึกษาในอนาคตจำเป็นต้องก้าวออกจากกรอบการเรียนรู้แบบเดิมที่มุ่งถ่ายทอดความรู้เชิงเนื้อหาเป็นหลัก ไปสู่การพัฒนามนุษย์ในฐานะผู้มีตัวตน มีความหมายในชีวิต และมีความสามารถในการเรียนรู้ได้ตลอดชีวิต แนวคิดเรื่องการศึกษาในลักษณะนี้ทำให้การเรียนรู้ไม่ใช่เพียงกระบวนการสะสมความรู้ แต่เป็นกระบวนการหล่อหลอมมนุษย์ให้เข้าใจตนเอง เข้าใจโลก และปรับตัวต่อความเปลี่ยนแปลงได้อย่างมีวิจารณญาณ ภายใต้อารมณ์ที่สงบ กล่าว ปรัชญาการศึกษาจึงมีบทบาทสำคัญในฐานะกรอบเชิงบรรทัดฐานที่ช่วยกำหนดเป้าหมาย คุณค่า และทิศทางของการเรียนรู้ มากกว่าการเป็นเพียงชุดเทคนิคหรือวิธีการสอนในเชิงปฏิบัติ (Biesta, 2010) กล่าวคือ ปรัชญาการศึกษาไม่ได้ตอบเพียงคำถามว่า “จะสอนอย่างไร” แต่ยังตั้งคำถามพื้นฐานว่า “การศึกษาควรมุ่งไปสู่สิ่งใด” และ “มนุษย์ควรได้รับการพัฒนาในลักษณะใด” ด้วยเหตุนี้ บทความนี้จึงเสนอแนวทางเชิงปรัชญาสำหรับการออกแบบระบบการศึกษาในอนาคต ในลักษณะของ “ทางเลือก” ทางความคิด (philosophical alternatives) อย่างน้อยสามแนวทาง ซึ่งสามารถนำไปพิจารณา ประยุกต์ใช้ หรือผสมผสานให้เหมาะสมกับบริบททางสังคมและการศึกษาร่วมสมัย ดังจะกล่าวต่อไป

2.1 แนวคิดปรัชญาแบบอัตถิภาวนิยมกับการศึกษาร่วมกับทฤษฎีการเรียนรู้แบบเชื่อมโยง

ปรัชญาอัตถิภาวนิยม (Existentialism) ตั้งอยู่บนแนวคิดพื้นฐานว่า มนุษย์มิได้มีสาร์ตหรือความหมายของชีวิตที่ถูกกำหนดไว้ล่วงหน้า หากแต่ต้องสร้างความหมายดังกล่าวขึ้นมาด้วยตนเองผ่านการเลือกและการรับผิดชอบต่อการกระทำของตน (Sartre, 2007) เมื่อแนวคิดนี้ถูกนำมาใช้ในบริบททางการศึกษา การเรียนรู้จึงไม่ใช่เพียงกระบวนการถ่ายทอดความรู้ตามหลักสูตร แต่เป็นพื้นที่ที่เปิดโอกาสให้ผู้เรียนได้ค้นหาตัวตน พัฒนาความคิด และสร้างความหมายของการเรียนรู้จากประสบการณ์ของตนเอง

แนวคิดอัตถิภาวนิยมจึงมองผู้เรียนในฐานะปัจเจกบุคคลที่มีอัตลักษณ์และศักยภาพเฉพาะมากกว่าการเป็นเพียงผู้รับความรู้แบบเดียวกันทั้งหมด (Greene, 1978) ในขณะเดียวกันแนวคิด Connectivism อธิบายว่าการเรียนรู้ในยุคดิจิทัลเกิดจากการเชื่อมโยงเครือข่ายของข้อมูล แหล่งเรียนรู้ บุคคล และเทคโนโลยี ความรู้มีได้อยู่ในตำราเรียนหรือในตัวครูเพียงฝ่ายเดียว แต่กระจายอยู่ในแหล่งเรียนรู้ที่หลากหลายและเปลี่ยนแปลงอยู่ตลอดเวลา (Siemens, 2005) การเรียนรู้ตามแนวคิดนี้จึงเน้นความสามารถของผู้เรียนในการค้นหาเชื่อมโยง และประเมินความรู้จากแหล่งต่าง ๆ มากกว่าการจดจำเนื้อหาเพียงอย่างเดียว เมื่อผสานแนวคิดปรัชญาแบบอัตถิภาวนิยมเข้ากับทฤษฎีการเรียนรู้แบบเชื่อมโยง (Connectivism) โดยการจัดการเรียนรู้จะมุ่งเน้นให้ผู้เรียนมีบทบาทสำคัญในการกำหนดเส้นทางการเรียนรู้ของตนเอง ผู้เรียนสามารถเลือกแหล่งเรียนรู้ เชื่อมโยงองค์ความรู้ และตีความสิ่งที่เรียนให้สอดคล้องกับบริบทชีวิต ความสนใจ และเป้าหมายส่วนบุคคล การเรียนรู้ในลักษณะนี้จึงเป็นกระบวนการสร้างความหมายผ่านการเชื่อมโยง (meaning-making through connections) ซึ่งช่วยส่งเสริมทั้งความเข้าใจเชิงลึกและการเรียนรู้อย่างมีความหมาย จากกรอบแนวคิดดังกล่าว บทบาทของครูในบริบทการศึกษาในศตวรรษที่ 21 หรือที่มักเรียกกันโดยทั่วไปว่า “ครูยุคใหม่” จึงเปลี่ยนจากผู้ถ่ายทอดความรู้ไปสู่ผู้ออกแบบและเอื้ออำนวยการเรียนรู้ ครูทำหน้าที่สร้างสภาพแวดล้อมการเรียนรู้ที่เปิดโอกาสให้ผู้เรียนตั้งคำถาม คิดวิเคราะห์ สะท้อนการเรียนรู้ และเชื่อมโยงความรู้จากแหล่งเรียนรู้ที่หลากหลาย บทบาทดังกล่าวไม่เพียงสอดคล้องกับแนวคิดอัตถิภาวนิยมที่ให้ความสำคัญกับเสรีภาพและความรับผิดชอบของผู้เรียน แต่ยังสอดคล้องกับ Connectivism ที่เน้นการเรียนรู้ผ่านเครือข่ายและเทคโนโลยีร่วมสมัย ซึ่งการจัดการศึกษาในกรอบนี้จึงช่วยส่งเสริมทั้งการพัฒนาความรู้ ทักษะการเรียนรู้ด้วยตนเอง และความรับผิดชอบต่อการเรียนรู้ของผู้เรียน อันเป็นสมรรถนะสำคัญที่จำเป็นต่อการดำรงชีวิตและการเรียนรู้ในสังคมร่วมสมัยและอนาคต

2.2 แนวคิดพุทธปรัชญากับการศึกษาร่วมสมัยในกรอบเมตาคognition (Metacognition)

พุทธปรัชญาให้ความสำคัญกับการเข้าใจตนเองและการรู้เท่าทันกระบวนการคิดและสภาวะจิตของมนุษย์ โดยมุ่งพัฒนาปัญญาผ่านการพิจารณาอย่างมีสติ

และเหตุผล มากกว่าการสะสมความรู้เชิงปริมาณหรือการจดจำข้อมูลเพียงอย่างเดียว (พระพรหมคุณาภรณ์ (ปอ. ปยุตโต), 2555) ในมุมมองนี้ การศึกษาไม่ใช่เพียงกระบวนการถ่ายทอดความรู้ แต่เป็นกระบวนการพัฒนาภายในที่เชื่อมโยงความรู้ จริยธรรม และคุณภาพชีวิตเข้าด้วยกันอย่างเป็นองค์รวม เมื่อพิจารณาร่วมกับแนวคิดเมตาคอกนิชัน (Metacognition) ซึ่งหมายถึงความสามารถของผู้เรียนในการตระหนักรู้ ควบคุม และประเมินกระบวนการคิดของตนเอง (Flavell, 1979) จะพบว่าทั้งสองแนวคิดมีจุดร่วมสำคัญคือการเน้น “การรู้ตัวในการคิด” หรือความสามารถในการสังเกตและสะท้อนกระบวนการคิดของตนเองอย่างมีสติ การศึกษาที่ผสานกรอบปรัชญาพุทธเข้ากับเมตาคอกนิชันจึงมุ่งพัฒนาผู้เรียนให้ไม่เพียงคิดเป็น แต่ยังรู้เท่าทันความคิด ความเชื่อ และอคติของตนเอง การจัดการเรียนรู้ในกรอบนี้ช่วยส่งเสริมให้ผู้เรียนสามารถวางแผนการเรียนรู้ ตรวจสอบความเข้าใจ และประเมินผลการเรียนรู้ของตนเองได้อย่างมีเหตุผล ควบคู่ไปกับการฝึกสติและการสะท้อนตนเอง ซึ่งช่วยให้ผู้เรียนเกิดความเข้าใจเชิงลึกและสามารถนำความรู้ไปประยุกต์ใช้ในชีวิตจริงได้อย่างเหมาะสม การเรียนรู้จึงไม่แยกขาดจากการพัฒนาจิตใจและการดำเนินชีวิต แต่เป็นส่วนหนึ่งของการหล่อหลอมมนุษย์อย่างรอบด้าน จากมุมมองดังกล่าว บทบาทของครูในบริบทการศึกษาในศตวรรษที่ 21 จึงมิได้จำกัดอยู่เพียงการถ่ายทอดความรู้หรือการวัดผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนเท่านั้น หากแต่เป็นผู้ส่งเสริมให้ผู้เรียนเกิดการเรียนรู้อย่างมีสติ รู้จักตั้งคำถาม สะท้อนความคิด และรับผิดชอบต่อการเรียนรู้ของตนเอง การผสานปรัชญาพุทธกับแนวคิดเมตาคอกนิชันจึงช่วยเสริมสร้างผู้เรียนให้มีภูมิคุ้มกันทางปัญญา (cognitive resilience) สามารถรับมือกับข้อมูลข่าวสาร ความเร่งรีบ และแรงกดดันทางสังคมได้อย่างมีดุลยภาพ ซึ่งการศึกษาในกรอบนี้ไม่เพียงมุ่งพัฒนาทักษะการคิดขั้นสูงเท่านั้น แต่ยังหล่อหลอมมนุษย์ให้ดำรงชีวิตอย่างมีสติ มีความรับผิดชอบต่อตนเองและสังคม ซึ่งสอดคล้องกับเป้าหมายของการศึกษาเพื่อพัฒนาคุณภาพชีวิตในสังคมร่วมสมัยและอนาคต

2.3 การประยุกต์ปรัชญามนุษยนิยมกับการออกแบบสื่อและการจัดการเรียนรู้

ปรัชญามนุษยนิยม (Humanism) มองว่ามนุษย์มีศักยภาพในการพัฒนา และเรียนรู้ได้ หากได้รับสภาพแวดล้อมที่เอื้อต่อการเติบโตทั้งทางสติปัญญาและอารมณ์

(Rogers, 1969) การศึกษาในกรอบนี้จึงให้ความสำคัญกับประสบการณ์ ความรู้สึก และความต้องการของผู้เรียนมากกว่าการควบคุมหรือบังคับตามโครงสร้างเชิงอำนาจ การประยุกต์แนวคิดมนุษยนิยมเข้ากับการออกแบบสื่อและการจัดการเรียนรู้ทำให้สื่อการเรียนรู้ไม่ใช่เพียงเครื่องมือถ่ายทอดเนื้อหา แต่เป็นพื้นที่ที่เปิดโอกาสให้ผู้เรียนมีส่วนร่วม สะท้อนตนเอง และเชื่อมโยงความรู้กับชีวิตจริง (Maslow, 1970) การจัดการเรียนรู้จึงมุ่งสร้างบรรยากาศที่ปลอดภัย เคารพความแตกต่าง และส่งเสริมการเรียนรู้จากแรงจูงใจภายใน ด้วยแนวทางดังกล่าวจะช่วยลดความแปลกแยกระหว่างผู้เรียนกับระบบการศึกษา และสนับสนุนการพัฒนามนุษย์อย่างรอบด้าน ทั้งด้านสติปัญญา อารมณ์ และคุณค่าในการดำรงอยู่ ซึ่งเป็นฐานสำคัญของการศึกษาเพื่อคุณภาพชีวิตในสังคมร่วมสมัย

จากกรอบข้อเสนองานเชิงปรัชญาที่กล่าวมา จะเห็นได้ว่ามีแนวทางและโมเดลการศึกษาหลายรูปแบบที่ถูกนำไปใช้จริงในบริบทการศึกษาต่าง ๆ และสะท้อนศักยภาพในการส่งเสริมคุณภาพชีวิตของผู้เรียนทั้งในระดับบุคคลและสังคม ตัวอย่างที่สำคัญ ได้แก่ การศึกษาแนวพิพัฒนาการ (Progressive Education) และการศึกษาเชิงบวก (Positive Education) ซึ่งมุ่งเน้นการพัฒนาผู้เรียนแบบองค์รวม มากกว่าการท่องจำเพื่อการสอบตามรูปแบบดั้งเดิม (Dewey, 1938; Seligman et al., 2009)

ในเชิงฐานคิดของการศึกษาแนวพิพัฒนาการ (Progressive Education) มีรากจากปรัชญาปฏิบัตินิยมที่มองว่าการเรียนรู้เกิดจากประสบการณ์และการสะท้อนคิด มากกว่าการรับเนื้อหาแบบเชิงรับ ผู้เรียนจึงควรได้ลงมือทำ ทดลอง แก้ปัญหา และเรียนรู้ร่วมกับผู้อื่นในบริบทชีวิตจริง (Dewey, 1938) เมื่อแนวคิดดังกล่าวถูกนำมาผสานกับกรอบของการศึกษาแนวพิพัฒนาการที่เน้นความเป็นอยู่ที่ดี (well-being) ของผู้เรียน การจัดการศึกษาจึงขยับจากการสอนเพื่อสอบไปสู่การเรียนรู้เพื่อเติบโต ทั้งด้านความรู้ ทักษะชีวิต และความสัมพันธ์ในชุมชนโรงเรียน (Seligman et al., 2009)

แนวทางดังกล่าวให้ความสำคัญกับการเรียนรู้ผ่านการปฏิบัติจริง (Experiential Learning) โดยเปิดโอกาสให้ผู้เรียนได้เรียนรู้จากประสบการณ์ การลงมือทำ และการสะท้อนตนเอง ซึ่งมักช่วยเพิ่มทั้งความเข้าใจ ความผูกพันต่อการเรียนรู้ และความเป็นอยู่ที่ดีของผู้เรียนในภาพรวม นอกจากนี้ การนำกระบวนการฟื้นฟูความสัมพันธ์ (Restorative Practices) มาใช้ในโรงเรียนยังช่วยเสริมสร้างความสัมพันธ์ที่ดี ลดความขัดแย้ง และลดการ

ใช้มาตรการลงโทษเชิงอำนาจ ส่งผลให้บรรยากาศการเรียนรู้มีความปลอดภัยและเอื้อต่อการพัฒนาทางอารมณ์และสังคมของผู้เรียน (Zehr, 2015)

ขณะเดียวกัน โมเดลการศึกษาเหล่านี้ยังมุ่งพัฒนาสมรรถนะแห่งอนาคต เช่น ความคิดสร้างสรรค์ การทำงานร่วมกับผู้อื่น การจัดการความขัดแย้ง และความรับผิดชอบต่อสังคม ซึ่งสอดคล้องกับกรอบการพัฒนาการศึกษาระดับสากล และมีบทบาทสำคัญในการเตรียมผู้เรียนให้สามารถดำรงชีวิตอย่างมีคุณภาพในโลกศตวรรษที่ 21 (OECD, 2018) ตัวอย่างเชิงรูปธรรมของการนำแนวคิดดังกล่าวไปใช้คือ HAPPY Model ซึ่งเป็นโมเดลนวัตกรรมการเรียนรู้ที่ประยุกต์หลัก 4H เพื่อพัฒนาผู้เรียนอย่างสมดุลทั้งด้านสติปัญญา จิตใจ ทักษะชีวิต และสุขภาพ โดยให้ความสำคัญกับความสุข การมีส่วนร่วม และความหมายของการเรียนรู้ในระยะยาว

นอกจากนี้ หนึ่งในกรณีของโมเดลการศึกษาที่ถูกนำไปใช้จริงอย่างต่อเนื่องและสะท้อนผลเชิงบวกต่อคุณภาพชีวิตของผู้เรียนคือ การจัดการศึกษาในแนวโรงเรียนวอลดอร์ฟ (Waldorf Education) ซึ่งเป็นแนวทางการศึกษาที่มุ่งพัฒนาผู้เรียนแบบองค์รวม ทั้งด้านสติปัญญา อารมณ์ จิตใจ และสังคม การออกแบบกระบวนการเรียนรู้ในแนววอลดอร์ฟให้ความสำคัญกับการพัฒนาการตามช่วงวัย ลดการเน้นการแข่งขันและการประเมินผลเชิงคะแนนในระยะเริ่มต้น และส่งเสริมการเรียนรู้ผ่านประสบการณ์ตรง

การจัดการเรียนรู้ในโรงเรียนแนววอลดอร์ฟใช้กิจกรรมที่หลากหลาย เช่น ศิลปะ ดนตรี การเคลื่อนไหว การทำงานด้วยมือ และการเล่าเรื่อง เพื่อเปิดโอกาสให้ผู้เรียนได้เรียนรู้ผ่านการลงมือปฏิบัติและการมีส่วนร่วมอย่างเป็นธรรมชาติ บรรยากาศการเรียนรู้ถูกออกแบบให้เอื้อต่อความรู้สึกปลอดภัย ความไว้วางใจ และความสัมพันธ์ที่ดีระหว่างครูกับผู้เรียน ซึ่งมีบทบาทสำคัญต่อการพัฒนาความมั่นคงทางอารมณ์และแรงจูงใจในการเรียนรู้จากภายใน

ในมุมมองของคุณภาพชีวิต แนวการศึกษาดังกล่าวช่วยให้ผู้เรียนค่อย ๆ พัฒนาความเข้าใจตนเอง การอยู่ร่วมกับผู้อื่น และการเห็นคุณค่าของการเรียนรู้โดยไม่ถูกกดดันจากการแข่งขันหรือการประเมินผลที่เข้มข้นเกินไป การเรียนรู้จึงไม่แยกขาดจากชีวิตประจำวัน แต่เป็นส่วนหนึ่งของกระบวนการเติบโตในฐานมนุษย์อย่างสมดุล

บทสรุป

บทความเรื่อง ปรัชญาการศึกษาเพื่อการพัฒนาคุณภาพชีวิต ได้แสดงให้เห็นว่า การศึกษาไม่ควรถูกจำกัดความหมายไว้เพียงการถ่ายทอดความรู้หรือการเตรียมแรงงานเข้าสู่ระบบเศรษฐกิจ หากแต่เป็นกระบวนการสำคัญในการหล่อหลอมมนุษย์ให้สามารถดำรงชีวิตอย่างมีความหมาย มีศักดิ์ศรี และมีความสัมพันธ์ที่เกื้อกูลกับผู้อื่นและสังคม การทำความเข้าใจคุณภาพชีวิตในกรอบของบทความนี้จึงครอบคลุมทั้งมิติภายนอกที่เกี่ยวข้องกับความมั่นคงและโอกาสในชีวิต และมิติภายในที่เกี่ยวข้องกับความ สุข ความหมายของชีวิต การรู้จักตนเอง และการดำรงอยู่ด้วยคุณค่า

จากการวิเคราะห์กรอบคิดทางปรัชญาการศึกษาทั้งกระแสหลัก กระแสทางเลือก และปรัชญาการศึกษาตะวันออก โดยเฉพาะพุทธปรัชญา บทความนี้ชี้ให้เห็นว่า แม้แนวคิดทางการศึกษาจะมีความแตกต่างกันในเชิงจุดเน้น แต่ล้วนสะท้อนความจำเป็นร่วมกัน ในการพัฒนามนุษย์อย่างรอบด้าน ทั้งด้านสติปัญญา อารมณ์ สังคม และจิตวิญญาณ ปรัชญาการศึกษาจึงทำหน้าที่เป็นกรอบเชิงคุณค่าที่กำหนดเป้าหมายและทิศทางของการ จัดการศึกษา มากกว่าการเป็นเพียงแนวทางเชิงเทคนิคของการสอน

นอกจากนี้ การนำเสนอข้อเสนอเชิงปรัชญาและตัวอย่างแนวปฏิบัติหรือโมเดล การศึกษาที่ถูกนำไปใช้จริง ยังช่วยยืนยันว่า การออกแบบการศึกษาที่ให้ความสำคัญกับการเรียนรู้ผ่านประสบการณ์ การสะท้อนตนเอง ความสัมพันธ์เชิงบวก และความสุขในการเรียนรู้ สามารถส่งผลเชิงบวกต่อคุณภาพชีวิตของผู้เรียนได้อย่างเป็นรูปธรรม ทั้งในระดับปัจเจกบุคคลและในระดับสังคม การศึกษาในความหมายนี้จึงมิได้แยกขาดจากชีวิต หากแต่เป็นส่วนหนึ่งของกระบวนการเติบโตในฐานะมนุษย์อย่างมีความหมาย

โดยสรุป บทความนี้เสนอว่า การพัฒนาคุณภาพชีวิตควรถูกยกระดับให้เป็น เป้าหมายหลักของระบบการศึกษา การศึกษาที่ดีในศตวรรษที่ 21 จึงควรเชื่อมโยงความรู้ กับชีวิต ทักษะกับคุณค่า และการเรียนรู้กับความเป็นมนุษย์อย่างสมดุล การวางรากฐาน ทางปรัชญาการศึกษาที่คำนึงถึงความสมดุลระหว่างมิติภายนอกและมิติภายในของชีวิต จึงเป็นหัวใจสำคัญของการสร้างสังคมที่มีคุณภาพชีวิตที่ดีและยั่งยืนในระยะยาว

ข้อเสนอแนะ

ข้อเสนอแนะในบทความนี้ตั้งอยู่บนกรอบแนวคิดสำคัญ 3 ประการ ได้แก่ (1) การออกแบบการศึกษาที่เชื่อมโยงมิติภายนอกกับมิติภายในของผู้เรียนอย่างเป็นองค์รวม (2) ข้อเสนอเชิงปรัชญาเพื่อการออกแบบระบบการศึกษาในอนาคต และ (3) ตัวอย่างแนวปฏิบัติหรือโมเดลการศึกษาที่สามารถส่งเสริมคุณภาพชีวิตของผู้เรียนได้จริง ทั้งในระดับบุคคลและสังคม จากกรอบแนวคิดดังกล่าว สามารถสังเคราะห์เป็นข้อเสนอแนะเชิงปฏิบัติที่มุ่งเปิดพื้นที่ให้การศึกษาได้ทำหน้าที่หล่อหลอมมนุษย์อย่างสมดุล ดังนี้

ประการแรก ในด้านวิธีการและการออกแบบการจัดการเรียนรู้ การจัดการศึกษาควรให้ความสำคัญกับการบูรณาการการพัฒนาทักษะภายนอก เช่น ความรู้ สมรรถนะ และความสามารถในการดำรงชีวิตในสังคม ควบคู่ไปกับการพัฒนามิติภายในของผู้เรียน ได้แก่ การรู้จักตนเอง การสะท้อนคิด คุณค่า และจริยธรรม การออกแบบการเรียนรู้จึงควรเปิดพื้นที่ให้ผู้เรียนได้เรียนรู้ผ่านประสบการณ์ การลงมือปฏิบัติ และการไตร่ตรองอย่างมีความหมาย เพื่อให้การเรียนรู้เชื่อมโยงกับชีวิตจริง และเอื้อต่อการพัฒนาคุณภาพชีวิตอย่างสมดุล

ประการที่สอง ในด้านการกำหนดนโยบายการศึกษาในระดับรัฐ นโยบายควรขยายกรอบการพัฒนาการศึกษาจากการมุ่งเน้นผลสัมฤทธิ์ทางวิชาการหรือการแข่งขันทางเศรษฐกิจ ไปสู่การให้ความสำคัญกับคุณภาพชีวิตของผู้เรียนในระยะยาว การกำหนดหลักสูตร การประเมินผล และการพัฒนาครู ควรสะท้อนความเข้าใจว่าการศึกษามีได้มีเป้าหมายเพียงการผลิตผลลัพธ์เชิงประสิทธิภาพ หากแต่เป็นกระบวนการพัฒนามนุษย์อย่างรอบด้าน ทั้งในมิติทางปัญญา อารมณ์ สังคม และจิตใจ โดยเปิดโอกาสให้สถานศึกษาและครูสามารถปรับใช้แนวคิดทางปรัชญาการศึกษาให้สอดคล้องกับบริบทของตนเอง

ประการที่สาม ในด้านการบูรณาการความร่วมมือระหว่างภายในและภายนอกระบบการศึกษา การพัฒนาคุณภาพชีวิตผ่านการศึกษาไม่อาจอาศัยโรงเรียนหรือห้องเรียนเพียงลำพัง หากแต่จำเป็นต้องเชื่อมโยงกับครอบครัว ชุมชน และสังคมในวงกว้าง การจัดการเรียนรู้ควรเปิดโอกาสให้ผู้เรียนได้เรียนรู้จากบริบทจริงและมีส่วนร่วมับสังคมรอบตัว เพื่อให้การศึกษาไม่ถูกจำกัดอยู่ในพื้นที่ของห้องเรียน แต่กลายเป็นกระบวนการ

เรียนรู้ร่วมกันของทั้งสังคม ซึ่งจะช่วยเสริมสร้างสภาพแวดล้อมที่เอื้อต่อการเรียนรู้ ความสัมพันธ์เชิงบวก และการพัฒนาคุณภาพชีวิตของผู้เรียนอย่างยั่งยืน

ข้อเสนอแนะเหล่านี้สะท้อนให้เห็นว่า การพัฒนาคุณภาพชีวิตผ่านการศึกษา จำเป็นต้องอาศัยการทำงานร่วมกันในหลายระดับ ทั้งในระดับการจัดการเรียนรู้ ระดับนโยบาย และระดับสังคม การศึกษาในศตวรรษที่ 21 จึงควรเป็นกระบวนการที่หล่อหลอมมนุษย์อย่างเป็นองค์รวม เชื่อมโยงความรู้กับชีวิต และสร้างสมดุลระหว่างมิติภายนอก และมิติภายใน เพื่อวางรากฐานของสังคมที่มีคุณภาพชีวิตที่ดีอย่างแท้จริง

เอกสารอ้างอิง

ศิริพร พัทธโสภายชัย. (2561). การศึกษาเพื่อคุณภาพชีวิต: จากวิสัยคิดเชิงปริมาณสู่คุณค่าความเป็นมนุษย์. วารสารศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยเชียงใหม่, 12(2), 55–70.

พนายุกต์ เชนบาล. (2560). **ปรัชญาการศึกษา**. กรุงเทพฯ: สำนักพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

พูนสุข พันธุ์พุกษ์. (2563). การประยุกต์หลักพรหมวิหาร 4 ในการจัดการเรียนรู้ยุคใหม่.

เอกสารประกอบการสอน.

พระพรหมคุณาภรณ์ (ป.อ. ปยุตโต). (2546). **พุทธธรรม ฉบับปรับขยาย**. กรุงเทพฯ: มหาวิทยาลัยมหาจุฬาลงกรณราชวิทยาลัย.

พระไตรปิฎก เล่มที่ 16. (ม.ป.ป.). **พระสุตตันตปิฎก สังยุตตนิกาย มหาวรรค**.
ข้อ 146.

พุทธทาสภิกขุ. (2542). **การศึกษาเพื่อความไม่ทุกข์**. กรุงเทพฯ:ธรรมสภา.

พุทธทาสภิกขุ. (2544). **ธรรมะกับการศึกษา**. กรุงเทพฯ: ธรรมสภา.

สงัด อุทรานันท์. (2532). **ปรัชญาการศึกษา**. กรุงเทพฯ: สำนักพิมพ์โอเดียนสโตร์.

สมชาย รัตนทองคำ. (2556). **ปรัชญาการศึกษา**. กรุงเทพฯ: สำนักพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

สิทธิ บุตรอินทร์. (2554). **ปรัชญาการศึกษา**. กรุงเทพฯ: สำนักพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

ศิรินันท์ กิตติสุขสถิต, และคณะ. (2557). **คุณภาพชีวิต: แนวคิดและการประเมิน**. กรุงเทพฯ: สำนักพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

- Dewey, J. (1938). **Experience and education**. New York: Macmillan.
- Frankl, V. E. (1946). **Man's search for meaning**. Boston: Beacon Press.
- Freire, P. (1970). **Pedagogy of the oppressed**. New York: Continuum.
- Nussbaum, M. C. (2011). **Creating capabilities: The human development approach**. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Palmer, P. J. (1998). **The courage to teach: Exploring the inner landscape of a teacher's life**. San Francisco: Jossey-Bass.
- Rogers, C. (1969). **Freedom to learn**. Columbus, OH: Charles Merrill.
- Sen, A. (1999). **Development as freedom**. New York: Knopf.
- Thich Nhat Hanh. (1991). **Peace is every step: The path of mindfulness in everyday life**. New York: Bantam Books.
- Thich Nhat Hanh. (1998). **The heart of the Buddha's teaching**. Berkeley, CA: Parallax Press.
- UNESCO. (2015). **Rethinking education: Towards a global common good?**. Paris: UNESCO Publishing.
- World Health Organization. (2014). **Mental health: A state of well-being**. Geneva: WHO.
- World Health Organization. (n.d.). **WHOQOL: Measuring quality of life**. Geneva: WHO.