

Epistemic Goal of Teaching History in School เป้าหมายทางญาณวิทยาของการสอนประวัติศาสตร์ในโรงเรียน

Denpong Saenkum*

เด่นพงษ์ แสนคำ

*Faculty of Interdisciplinary Studies,
Khon Kaen University, Thailand*

Nattapon Meekaew

นัทธพล มีแก้ว

*Faculty of Education,
Khon Kaen University, Thailand*

Corresponding author*

e-mail: densan@kku.ac.th

Received 08-05-2025

Revised 04-09-2025

Accepted 09-09-2025

Doi: 10.69598/artssu.2025.5126.

How to Cite:

Saenkum, D., & Meekaew, N.
(2025). Epistemic Goal of
Teaching History in School.
*Journal of Arts and Thai
Studies*, 47(3), E5126 (1-15).

Keywords: epistemic goals,
history, teaching history,
educational epistemology

คำสำคัญ: เป้าหมายทางญาณวิทยา,
ประวัติศาสตร์, การสอนประวัติศาสตร์,
ญาณวิทยาการศึกษา

Abstract

Background and Objectives: This article examines the epistemic goal of school-based history education, proposing that the pursuit of historical knowledge should not be centered on attaining absolute truths but rather on cultivating critical reasoning and reflective thinking. The author critiques the conventional classroom focus on fixed facts and authoritative narratives, where students are rarely encouraged to question or consider alternative interpretations. Such practices tend to treat history as a static body of knowledge rather than a dynamic process of inquiry. This study seeks to shift the epistemological orientation of history education toward an open, interpretive, and critical approach, thereby empowering students to become active participants in constructing historical understanding.

Methods: The article employs a theoretical and philosophical approach grounded in the epistemology of Karl Popper. It draws on Popper's concept of knowledge as a process of conjecture and falsifiability, which views knowledge and understanding as provisional and always subject to revision. Through critical analysis of educational literature and philosophical reasoning, the study reinterprets how historical knowledge can be approached in schools. It questions the traditional emphasis on transmitting authoritative content and proposes a model of learning that foregrounds inquiry, argumentation, and the recognition of multiple perspectives.

Results: From the analysis, it was found that traditional forms of history education will limit students' intellectual development by encouraging passive absorption of facts rather than active engagement with historical problems. By applying Popper's epistemology, the article presents an alternative model in which students learn to formulate hypotheses, examine evidence critically, challenge assumptions, and recognize the limitations and biases of historical sources. It emphasizes that understanding the past is not about arriving at final answers but about developing the ability to think historically via understanding context, uncertainty, and interpretation. The result is a more dialogic and democratic approach to historical learning, one that values complexity over simplicity and reasoning over memorization.

Application of this study: The conceptual framework offered in this article has practical implications for curriculum design, classroom pedagogy, and teacher training. Teachers can adopt the strategies that promote discussion, debate, and evidence-based reasoning in their classes. While curricula can be revised to prioritize critical thinking skills over content memorization. This model encourages teachers to create classroom environments in which questioning is welcomed, and historical understanding is recognized as interpretive and constructed. In the broader context, the study contributes to ongoing debates about the role of education in fostering critical citizenship, promoting tolerance of diverse perspectives, and preparing students to engage responsibly with the past and its relevance to the present.

Conclusions: The article concludes that the epistemic aim of history education should not be the transmission of absolute truths, but the development of students' capacity to reason within uncertainty and engage in thoughtful interpretation. By shifting away from a content-centered model and embracing a process-oriented, critical approach, history education can play a vital role in cultivating reflective, responsible, and intellectually independent individuals. Instead of merely accepting dominant historical narratives, students should be encouraged to analyze, question, and construct meaning based on evidence and context. This approach supports the view that historical knowledge is not fixed but continually changeable, shaped by dialogue, critique, and the recognition of multiple voices.

บทคัดย่อ

ที่มาและวัตถุประสงค์: บทความนี้ศึกษาเป้าหมายทางญาณวิทยาของการศึกษาวิชาประวัติศาสตร์ในโรงเรียน โดยเสนอว่าเป้าหมายของการเรียนรู้ทางประวัติศาสตร์ไม่ควรเน้นที่การแสวงหาความจริงสัมบูรณ์ แต่ควรมุ่งส่งเสริมการใช้เหตุผลเชิงวิพากษ์และการคิดใคร่ครวญเชิงสะท้อน ผู้เขียนวิจารณ์แนวปฏิบัติดั้งเดิมในห้องเรียนที่มุ่งเน้นข้อเท็จจริงตายตัวและเรื่องเล่าแบบมีอำนาจเด็ดขาด ซึ่งมักไม่เปิดโอกาสให้นักเรียนตั้งคำถามหรือพิจารณามุมมองทางเลือกอื่น การปฏิบัติเช่นนี้มักทำให้ประวัติศาสตร์ถูกมองว่าเป็นคลังข้อมูลหนึ่ง ๆ แทนที่จะเป็นกระบวนการแสวงหาความรู้ที่เคลื่อนไหวและเปลี่ยนแปลงได้ งานศึกษานี้จึงมุ่งปรับเปลี่ยนกรอบญาณวิทยาของการเรียนประวัติศาสตร์ให้เปิดกว้าง เป็นการตีความและมีลักษณะวิพากษ์ ซึ่งจะช่วยให้นักเรียนมีบทบาทเชิงรุกในการสร้างความเข้าใจเกี่ยวกับอดีต

วิธีการศึกษา : บทความนี้ใช้แนวทางเชิงทฤษฎีและปรัชญา โดยอิงกับแนวคิดเชิงญาณวิทยาของคาร์ล ป็อปเปอร์ (Karl Popper) ซึ่งมองความรู้ว่าเป็นกระบวนการของการเสนอข้อสันนิษฐานและการพิสูจน์ได้ว่าเป็นเท็จ ความรู้ความเข้าใจจึงเป็นสิ่งที่ชั่วคราวที่เปิดรับการเปลี่ยนแปลงอยู่เสมอ ผ่านการวิเคราะห์วิพากษ์วรรณกรรมทางการศึกษาและการให้เหตุผลทางปรัชญา งานศึกษานี้ตีความใหม่ถึงวิธีการจัดการความรู้ทางประวัติศาสตร์ในโรงเรียน โดยตั้งคำถามต่อการเน้นเนื้อหาที่เป็นอำนาจสูงสุด และเสนอรูปแบบการเรียนรู้ที่เน้นการตั้งคำถาม การให้เหตุผล และการยอมรับมุมมองที่หลากหลาย

ผลการศึกษา: จากการวิเคราะห์ พบว่าการศึกษาประวัติศาสตร์แบบดั้งเดิมอาจจำกัดพัฒนาการทางปัญญาของนักเรียน เนื่องจากเน้นการรับรู้ข้อเท็จจริงแบบเรียบ ๆ แทนที่จะกระตุ้นให้นักเรียนมีส่วนร่วมกับปัญหาทางประวัติศาสตร์อย่างจริงจัง โดยการประยุกต์ใช้แนวคิดของป็อปเปอร์ บทความนี้เสนอรูปแบบทางเลือกที่ให้นักเรียนเรียนรู้การตั้งสมมติฐาน การตรวจสอบหลักฐานอย่างมีวิจารณญาณ การตั้งคำถามกับข้อสันนิษฐาน และการตระหนักถึงข้อจำกัดและอคติของแหล่งข้อมูลทางประวัติศาสตร์ เน้นว่าวัตถุประสงค์ของการเข้าใจอดีตไม่ใช่เพื่อหาคำตอบสุดท้าย แต่เพื่อพัฒนาความสามารถในการคิดเชิงประวัติศาสตร์ ผ่านการเข้าใจบริบท ความไม่แน่นอน และการตีความ ผลลัพธ์คือแนวทางการเรียนรู้ที่มีลักษณะเป็นการสนทนาและประชาธิปไตยมากขึ้น ให้คุณค่ากับความซับซ้อนมากกว่าความเรียบง่าย และให้ความสำคัญกับเหตุผลมากกว่าการท่องจำ

การประยุกต์ใช้: กรอบแนวคิดที่เสนอในบทความนี้มีนัยสำคัญในเชิงปฏิบัติสำหรับการออกแบบหลักสูตร การจัดการเรียนการสอน และการฝึกอบรมครู โดยครูสามารถนำกลยุทธ์ที่ส่งเสริมการอภิปราย การโต้เถียง และการใช้เหตุผลจากหลักฐานมาใช้ในชั้นเรียน ขณะที่หลักสูตรสามารถปรับให้เน้นทักษะการคิดวิเคราะห์มากกว่าการท่องจำเนื้อหา โมเดลนี้สนับสนุนให้ครูสร้างบรรยากาศในห้องเรียนที่เปิดรับการตั้งคำถาม และมองความเข้าใจทางประวัติศาสตร์ว่าเป็นสิ่งที่สร้างขึ้นและตีความได้ ในบริบทกว้าง งานศึกษานี้ยังมีส่วนร่วมในการถกเถียงเรื่องบทบาทของการศึกษาในการพัฒนา “พลเมืองวิพากษ์” ส่งเสริมความอดทนต่อความหลากหลาย และเตรียมผู้เรียนให้สามารถมีส่วนร่วมอย่างรับผิดชอบกับอดีตและความหมายที่เชื่อมโยงถึงปัจจุบัน

บทสรุป: บทความนี้สรุปว่าจุดมุ่งหมายเชิงญาณวิทยาของการศึกษาวิชาประวัติศาสตร์ไม่ควรเป็นเพียงการถ่ายทอดความจริงสัมบูรณ์ แต่ควรมุ่งพัฒนาความสามารถของนักเรียนในการให้เหตุผลท่ามกลางความไม่แน่นอน และมีการตีความอย่างใคร่ครวญ ด้วยการปรับเปลี่ยนจากรูปแบบที่เน้นเนื้อหาไปสู่แนวทางที่เน้นกระบวนการและการคิดวิพากษ์ การเรียนประวัติศาสตร์จึงสามารถมีบทบาทสำคัญในการสร้างผู้เรียนที่มีจิตสำนึก มีความรับผิดชอบ และมีความเป็นอิสระทางปัญญา แทนที่จะยอมรับเรื่องเล่าในประวัติศาสตร์แบบเบ็ดเสร็จ นักเรียนควรถูกส่งเสริมให้วิเคราะห์ ตั้งคำถาม และสร้างความหมายบนพื้นฐานของหลักฐานและบริบท แนวทางนี้สนับสนุนมุมมองว่าความรู้ทางประวัติศาสตร์ไม่ใช่สิ่งคงที่ แต่เป็นสิ่งที่เปลี่ยนแปลงได้ตลอดเวลา ผ่านการสนทนา การวิพากษ์ และการยอมรับเสียงที่หลากหลาย

บทนำ (Introduction)

“เราศึกษาประวัติศาสตร์ไปเพื่ออะไร” เป็นคำถามพื้นฐานที่มักถูกหยิบยกขึ้นมาในการถกเถียงด้านปรัชญาการศึกษาเกี่ยวกับประวัติศาสตร์ ซึ่งไม่ได้เป็นเพียงการพยายามหาคำตอบว่าเรียนไปทำไม แต่ยังนำไปสู่การตั้งคำถามว่า “เราควรสอนประวัติศาสตร์อย่างไร” ด้วย คำถามเหล่านี้ไม่ได้เป็นเพียงประเด็นด้านจริยศาสตร์หรือจุดมุ่งหมายเชิงคุณค่าของการเรียนรู้ที่มุ่งเน้นไปที่เป้าหมายในเชิงการตัดสินใจประโยชน์หรือการนำไปใช้ในเชิงปฏิบัติที่จะเกิดขึ้นกับผู้เรียนเท่านั้น หากยังสัมพันธ์อย่างลึกซึ้งกับประเด็น “ญาณวิทยา” (epistemology) ซึ่งว่าด้วยความรู้ ความจริง และการให้เหตุผล โดยเฉพาะการมองเห็นเป้าหมายของการเรียนประวัติศาสตร์ว่าคืออะไรในเชิงการ “รู้” ระหว่างรู้ความจริงของอดีตกับรู้กระบวนการสืบหาความจริงและการใช้เหตุผลในการตีความหลักฐาน ฉะนั้นการเรียนประวัติศาสตร์ไปเพื่ออะไรจึงเป็นคำถามที่วางอยู่บนพื้นฐานของมิติเชิงญาณวิทยาก่อนที่ผู้เรียนจะต้องรู้อะไรบางอย่างจากการเรียนประวัติศาสตร์ และจึงนำไปสู่มิติการประเมินคุณค่าที่จะเกิดกับผู้เรียนในภายหลัง ซึ่งทำให้เห็นว่าคำถามหลักของการเรียนการสอนประวัติศาสตร์จึงเน้นไปที่เป้าหมายเชิงญาณวิทยาว่าอะไรคือความรู้ในการสอนประวัติศาสตร์

นักศึกษานิเทศศาสตร์ใหม่แม้จะมีข้อถกเถียงที่ยังไม่ลงรอยกัน แต่โดยส่วนใหญ่ก็มักสรุปว่าความจริงคือเป้าหมายสำคัญของการแสวงหาความรู้และความจริงเองก็มีคุณค่าในตัวเองอย่างแท้จริง โดยเฉพาะสำหรับมนุษย์ผู้ใฝ่รู้หรือบางทีอาจถึงขั้นสรุปได้ว่าในทางญาณวิทยาแล้วความจริงคือสิ่งเดียวที่มีคุณค่าในตัวเองอย่างแท้จริง เพราะการมีความรู้ในเรื่องใดเรื่องหนึ่งจะต้องวางอยู่บนพื้นฐานของการมีความรู้ที่เป็นความจริง เพราะไม่เช่นนั้นแล้วความรู้นั้นไม่อาจจะนับว่าเป็นความรู้ได้เพราะเป็นความรู้ที่มาจากความเชื่อที่เป็นเท็จ อย่างไรก็ตาม แม้ข้อสรุปที่ว่าความจริงคือสิ่งที่มีคุณค่าสูงสุดในการแสวงหาความรู้จะฟังดูเรียบง่ายและน่าเชื่อถือ แต่แนวคิดนี้ก็นำไปสู่คำถามชวนคิดหลายข้อ เช่น ทำไมความเชื่อที่เป็นจริงและมีเหตุผลรองรับจึงมีค่ามากกว่าความเชื่อที่เป็นจริงแต่ได้มาแบบบังเอิญ (Grimm, 2008 : 275-276) อย่างไรก็ตาม แม้จะมีคำถามชวนคิดเหล่านี้เกิดขึ้นมา แต่นักศึกษานิเทศศาสตร์ร่วมสมัยคนสำคัญอย่างอัลวิน โกลด์แมน เสนอเอาไว้ว่า ไม่เพียงแต่การแสวงหาความจริงจะมีคุณค่าในตัวเองเท่านั้น แต่ในมุมมองของการแสวงหาความจริงคือสิ่งเดียวที่มีคุณค่าแท้จริงในทางญาณวิทยา กล่าวคือแม้ว่าคุณลักษณะอื่น ๆ อย่างเช่น “ความเชื่อที่มีเหตุผล” หรือ “ความเชื่อที่มีหลักฐานรองรับ” จะมีความรู้ค่าในทางญาณวิทยา แต่คุณค่าเหล่านั้นก็มีอยู่เพียงเพราะมันมีแนวโน้มจะนำเราไปสู่ความจริง (Goldman, 1999, 2002) ด้วยกันทั้งสิ้น ด้วยเหตุนี้เองจึงกล่าวได้ว่าการมีความเชื่อที่ “จริง” เป็นเป้าหมายทางญาณวิทยา (Epistemic Goal) ที่แท้จริงซึ่งยอมรับได้

เมื่อเป้าหมายทางญาณวิทยาอยู่ที่การมีความเชื่อที่ “จริง” จึงเป็นเหตุให้การนำเอาเป้าหมายดังกล่าวมาเป็นเป้าหมายในเกือบแทบทุกอย่างในชีวิตของเราเพื่อที่จะ “รู้” ในเรื่องใดเรื่องหนึ่งที่เราต้องการจะรู้และสนใจ อย่างไรก็ตาม ในมิติทางด้านการศึกษากการเข้าถึงความจริงหรือความเชื่อจริง จะต้องอาศัยความเชื่อที่มีเหตุผลสนับสนุนหรือความเชื่อที่มีหลักฐานรองรับด้วย โดยเฉพาะอย่างยิ่งในทางด้านการศึกษา (Education) ที่มุ่งเน้นไปที่การคิดเชิงวิพากษ์ (Critical thinking) โดยอิงเอาวิธีการแบบโสเครตีส (Socratic Method) มาใช้เป็นส่วนหนึ่งในการสร้างความรู้และแสวงหาความรู้ของผู้เรียน ก็ย่อมต้องอาศัยการคิดเชิงวิพากษ์เพื่อแสวงหาเหตุผลสนับสนุนในการให้ได้มาซึ่งความรู้ที่ถูกต้อง และสำหรับโสเครตีสแล้วนั้น การจะมีความรู้ก็คือการเข้าหาความจริงนั่นเอง จึงอาจกล่าวได้ว่าความสามารถในการวิเคราะห์เหตุผลที่อยู่เบื้องหลังความเชื่อต่าง ๆ และการให้เหตุผลรองรับความเชื่อของตนเองนั้น ถูกมองโดยหลายฝ่ายว่าเป็นเป้าหมายเชิงญาณวิทยาที่สำคัญของการศึกษา (Siegel, 1988 : 43; Robertson, 2009 : 12) โดยเฉพาะ “ความจริง” และ “การให้เหตุผลสนับสนุน” ความจริงนั้น ๆ (Pfister, 2025) ในบทความล่าสุดของโจนาส พิสเตอร์ (Jonas Pfister) ได้โต้แย้งข้อเสนอลักษณะของอัลวิน โกลด์แมน โดยชี้ให้เห็นว่า หากมีสถานการณ์ที่ความจริงไม่สามารถเข้าถึงได้ในทางปฏิบัติ และในสถานการณ์เช่นนั้นความเชื่อที่มีเหตุผลรองรับกลับมีคุณค่าทางญาณวิทยามากกว่าความเชื่อทั่วไปที่ไม่มีเหตุผลรองรับแล้ว นั้นแสดงให้เห็นอย่างชัดเจนว่า ความเชื่อที่มีเหตุผลรองรับมีคุณค่าพื้นฐานทางญาณวิทยามากกว่าความเชื่อที่จริงเพียงอย่างเดียว (Pfister, 2025 : 12) ข้อโต้แย้งนี้จึงชี้ให้เห็นว่าการมีความเชื่อที่มีเหตุผลสนับสนุนมากกว่าการมีความเชื่อที่จริง

เมื่อพิจารณาจากข้อเสนอของ Pfister (2025) ข้างต้นที่ชี้ว่าในบางบริบทความเชื่อที่มีเหตุผลรองรับอาจมีคุณค่าทางญาณวิทยามากกว่าความเชื่อที่จริงแต่ไร้เหตุผลรองรับ ก็ทำให้เกิดข้อถกเถียงสำคัญต่อเป้าหมายของการสอนในรายวิชาที่ไม่อาจจะวางอยู่บนพื้นฐานของความจริงที่ชัดเจนและถูกต้องแน่นอนอย่างวิชาประวัติศาสตร์ว่า แท้จริงแล้วเราควรมุ่งสอน “ความจริงทางประวัติศาสตร์” หรือมุ่งสอน “กระบวนการให้เหตุผลทางประวัติศาสตร์” มากกว่ากัน โดยเฉพาะในแบบเรียนประวัติศาสตร์ที่มักเสนอความจริงทางประวัติศาสตร์เป็นหลัก แต่ในหลายกรณีความจริงทางประวัติศาสตร์อาจเข้าถึงไม่ได้โดยตรง หรืออาจถูกบิดเบือนผ่านมุมมองของผู้มีอำนาจหรือระบบการศึกษาเอง (Levisohn, 2010 : 3-4) ดังนั้น เป้าหมายทางญาณวิทยาของการเรียนประวัติศาสตร์จึงไม่สามารถตั้งอยู่บนสมมุติฐานง่าย ๆ ว่าความรู้คือการเข้าถึงความจริงที่เป็นกลางและสมบูรณ์ หากแต่ต้องเผชิญกับโจทย์สำคัญว่าจะสร้างกระบวนการเรียนรู้ให้ผู้เรียนพัฒนาความสามารถในการคิด วิเคราะห์ และให้เหตุผลกับข้อมูลที่ซับซ้อนและหลากหลายอย่างไรโดยไม่ยึดติดกับคำตอบตายตัว ขณะเดียวกันก็ไม่ละทิ้งความรับผิดชอบต่อข้ออ้างที่ตนยกขึ้นมา เป้าหมายทางญาณวิทยาของการสอนประวัติศาสตร์จึงต้องอยู่ระหว่างความตึงเครียดที่ว่า เราควรสอนให้นักเรียนแสวงหาความจริงในเชิงประวัติศาสตร์ หรือสอนให้พวกเขาให้เหตุผลเชิงวิพากษ์ต่อความรู้ที่ได้รับแล้วใช้หลักฐานและวิธีการในการสร้างความรู้ขึ้นมา ประเด็นนี้เชื่อมโยงกับข้อโต้แย้งระหว่างแนวคิดที่มองว่าความจริงคือคุณค่าสูงสุดในทางญาณวิทยา กับแนวคิดที่ให้คุณค่ากับความเชื่อที่มีเหตุผลรองรับมากกว่า โดยเฉพาะอย่างยิ่งในบริบทที่ความจริงเข้าถึงได้ยาก ข้อถกเถียงนี้จึงนำไปสู่โจทย์สำคัญในทางการศึกษา คือ การออกแบบการเรียนการสอนประวัติศาสตร์ควรมุ่งพัฒนาอะไรเป็นหลักระหว่างความรู้ในเชิงข้อเท็จจริงหรือความสามารถในการวิเคราะห์เหตุผลเบื้องหลังการตีความทางประวัติศาสตร์ ทั้งนี้ก็เพราะว่าการมีความเชื่อในทางญาณวิทยา

(Epistemic belief) ของครูที่สอนประวัติศาสตร์อาจจะส่งผลต่อเป้าหมายในการออกแบบการสอนในชั้นเรียน (Stoel, van Drie, & Van Bostel, 2017) ที่จะให้ผู้เรียนได้รับความรู้ที่มาจากผู้สอนซึ่งมีความเชื่อทางญาณวิทยาที่ตรงกับธรรมชาติของวิชาประวัติศาสตร์

บทความนี้จะนำเสนอว่าอะไรคือเป้าหมายทางญาณวิทยาของการสอนประวัติศาสตร์ ระหว่างการมีความเชื่อที่จริงกับการมีความเชื่อที่มีเหตุผลรองรับหรือเหตุผลสนับสนุน เพื่อที่จะนำไปสู่การออกแบบแนวทางการสอนประวัติศาสตร์ได้อย่างเหมาะสม การกลับมาทบทวนถึงเป้าหมายทางญาณวิทยาเช่นนี้ ส่งผลต่อการกระบวนการสร้างความรู้ในระดับพื้นฐานที่ควรจะเป็น ซึ่งส่งผลให้การจัดการเรียนการสอนในฐานะส่วนหนึ่งของการมีชีวิตที่ดีของพลเมืองในศตวรรษที่ 21 ดำเนินไปอย่างเหมาะสม

ข้อถกเถียงทั่วไปของเป้าหมายทางญาณวิทยา (General Debates Concerning Epistemic Goals)

มีความพยายามในการเชื่อมโยงเป้าหมายทางญาณวิทยาให้เข้ากับเป้าหมายของการสร้างความรู้ในการศึกษาด้วย เช่น อัลวิน โกลด์แมน นักญาณวิทยาร่วมสมัยคนสำคัญได้เชื่อมโยงเป้าหมายทางญาณวิทยาเข้ากับการศึกษาโดยเขาเขียนไว้ว่า “เป้าหมายพื้นฐานของการศึกษาคือการส่งเสริมความรู้” (Goldman, 1999 : 349) ซึ่งในที่นี้ก็คือการส่งเสริมให้มีความเชื่อที่จริง แต่อย่างไรก็ดีโกลด์แมนยังเห็นว่า ในการศึกษาสามารถมีเป้าหมายทางญาณวิทยาได้หลากหลาย เช่น ความเชื่อที่มีเหตุผล (rational belief) และการคิดอย่างมีวิจารณ์ญาณด้วย แต่ทว่าเขาก็เห็นว่าเป้าหมายเหล่านี้เป็นเพียงเครื่องมือสำหรับบรรลุเป้าหมายพื้นฐานเพียงหนึ่งเดียว นั่นคือ ความรู้ในความหมายของการมีความเชื่อที่เป็นจริง แต่ถึงกระนั้นหากเราเชื่อว่าความเชื่อต่าง ๆ ที่ก่อให้เกิดความรู้ล้วนมีเป้าหมายอยู่ที่การเป็นความเชื่อที่จริงแล้วละก็ การคิดเช่นนี้กลับก่อให้เกิดปัญหาที่เรียกว่า “swamping problem” กล่าวคือ หากเรามองว่าการให้เหตุผลมีคุณค่าเพียงเพราะเป็นเครื่องมือในการนำไปสู่ความเชื่อที่เป็นจริงแล้ว ความเชื่อดังกล่าวก็อาจจะไม่มีคุณค่ามากไปกว่าความเชื่อที่เป็นจริงเฉย ๆ (Jones, 1997 : 426) เพราะคุณค่าของความเชื่อที่เป็นจริงโดยมีเหตุผลรองรับถูก “กลืน” ไปด้วยคุณค่าของความเชื่อที่เป็นจริงเพียงอย่างเดียว คือ “การมีความเชื่อที่จริง” ในท้ายที่สุด (Pritchard, Turri & Carter 2022)

สำหรับปัญหานี้นักญาณวิทยาอย่างอัลวิน โกลด์แมนและเอริก ออลส์สัน (Erik Olsson) ได้พัฒนาคำตอบสองประการซึ่งพวกเขาเชื่อว่ายังสอดคล้องกับข้อเสนอของโกลด์แมนอยู่ โดยคำตอบแรกก็คือ คำตอบที่เรียกว่า คำตอบเชิงความน่าจะเป็นแบบมีเงื่อนไข (conditional probability solution) และคำตอบที่สองเรียกว่าการสืบทอดคุณค่าโดยอัตโนมัติ (automization of value) ซึ่งมีความแตกต่างกันออกไปดังนี้

1) คำตอบเชิงความน่าจะเป็นแบบมีเงื่อนไข (conditional probability solution) ระบุว่า หากความเชื่อที่เป็นจริง (true belief) เกิดจากกระบวนการที่เชื่อถือได้ ซึ่งเป็นการผสมระหว่างความน่าเชื่อถือที่นำไปสู่ความจริง สภาพการณ์แบบผสมผสานระหว่างความเชื่อที่เป็นจริงกับกระบวนการที่น่าเชื่อถือเช่นนี้จะมีคุณสมบัติเพิ่มเข้ามาอย่างหนึ่งคือ ความน่าจะเป็นสูงที่ความเชื่ออื่น ๆ ที่เกิดขึ้นในอนาคตซึ่งคล้ายกับความเชื่อนี้จะเป็นความเชื่อที่เป็นจริงด้วยเช่นกัน และจะไม่เป็นจริงหากความเชื่อเดียวกันนี้ไม่ได้เกิดจากกระบวนการนั้น และคุณสมบัตินี้คือการมีคุณค่าทางญาณวิทยา (epistemic value) กล่าวคือ “ความเชื่อที่เป็นจริงซึ่งได้มาจากกระบวนการที่เชื่อถือได้ จะทำให้ความน่าจะเป็นที่ความเชื่ออื่น ๆ ในอนาคตที่คล้ายคลึงกันจะเป็นจริง มีค่าสูงขึ้น” (Goldman & Olsson, 2009 : 27–28) แต่ทว่าสิ่งนี้ก็ยังไม่ไปสู่การมีความเชื่อที่จริงอยู่ดี เพื่อให้ชัดเจน ลองพิจารณาดัง Table 1

Table 1 The Differences Between Beliefs From Random Guessing and Beliefs From Reliable Processes or Processes With Supporting Reasons

Consideration Points	Source of belief	
	Random guessing	Reliable process
Accuracy	True (by chance)	True (with supporting reasons)
Reliability in process	Low	High
Tendency to obtain truth in the future	Low/Uncertain	High
Has the special properties that Goldman mentioned or not	No	Yes

Source: Adapted from explanation in Pfister (2025) as cited in Goldman & Olsson (2009 : 27–28)

2) คำตอบเชิงการสืบทอดคุณค่าโดยอัตโนมัติ (automatization of value) คำตอบประเภทที่สองนี้จะถือว่า ความเชื่อใด ๆ ก็ตามที่เกิดจากกระบวนการที่เชื่อถือได้ (ซึ่งโดยทั่วไปนำไปสู่ความเชื่อที่เป็นจริง) ก็สามารถมีคุณค่าทางญาณวิทยาได้ในฐานะที่เป็นส่วนหนึ่งของกระบวนการดังกล่าว ถึงแม้ความเชื่อนั้นจะไม่ได้ก่อให้เกิดความเชื่อที่เป็นจริงโดยตรง (Goldman & Olsson, 2009 : 32) ตัวอย่างเช่น ครูเอ (สมมุติชื่อ) เป็นครูที่มีชื่อเสียงด้านการสอนวิทยาศาสตร์ โดยปกติแล้วนักเรียนที่เรียนกับครูเอจะเข้าใจเนื้อหาและสอบได้คะแนนดี ในแง่นี้การสอนของครูเอก็คือกระบวนการที่เชื่อถือได้ (reliable process) เพราะมันมักจะก่อให้เกิดความเข้าใจที่ถูกต้อง (true belief) ในวิชาวิทยาศาสตร์ ในวันหนึ่งครูเออธิบายเรื่องพลังงาน ซึ่งพูดผิดโดยไม่ตั้งใจ เช่น บอกว่า “พลังงานไม่สามารถแปลงรูปได้” (ซึ่งจริง ๆ แล้วคือ “พลังงานแปลงรูปได้ แต่ไม่สามารถสร้างหรือทำลายได้”) ทำให้นักเรียนคนหนึ่งฟังและจำไปแบบผิด ๆ เลยเชื่อแบบนั้นอย่างจริงจัง ในแง่นี้นักเรียนมีความเชื่อที่ผิดหรือก็คือเข้าใจผิด (false belief) คำถามก็คือว่าความเชื่อที่ผิดนี้มีคุณค่าเชิงญาณวิทยาหรือไม่ คำตอบคือ ตามแนวคิดการสืบทอดคุณค่าโดยอัตโนมัติ มันยังมียุทธศาสตร์ (value) เพราะมันมาจาก “ระบบที่เชื่อถือได้” คือ การสอนของครูเอ (T_1) ที่โดยปกติแล้วนำไปสู่ความเข้าใจที่ถูกต้อง (T_2) ดังนั้นแม้ความเชื่อที่นักเรียนได้รับจะผิดก็ตาม แต่ก็ยังถือว่ามียุทธศาสตร์เชิงญาณวิทยาเนื่องจากการสอนของครูเอน่าเชื่อถือมาโดยตลอด ในแง่นี้จึงอาจกล่าวได้ว่า ถ้ากระบวนการบางอย่าง (T_1) โดยทั่วไปมักจะให้ผลลัพธ์ที่มีคุณค่าเชิงญาณวิทยา (T_2) เราก็มีแนวโน้มจะให้คุณค่ากับตัวกระบวนการนั้นด้วยและคุณค่านั้นจะกระจายไปยังทุกครั้งที่เราทำสิ่งนั้นแม้บางครั้งจะไม่ได้ผลก็ตาม (Goldman & Olsson, 2009 : 32)

อย่างไรก็ดี Siegel (2005) ได้แย้งว่าความเชื่อที่มีเหตุผลมีคุณค่าทางญาณวิทยาไม่ใช่แค่เพราะมันมักนำไปสู่ความจริงแต่เป็นเพราะมันมีคุณค่าในตัวเองเช่นเดียวกับความเชื่อที่จริงที่มีคุณค่าในตัวเอง เนื่องจากความเชื่อที่มีเหตุผลมักจะประกอบขึ้นจาก “ความเข้าใจ” และ “เหตุผล” ไม่ใช่แค่โชคหรือเดาสุก แต่กระนั้น Siegel ก็ยังไม่ได้แสดงให้เห็นจริง ๆ ว่าความเชื่อที่มีเหตุผลมีคุณค่าในตัวเอง ไม่ได้ขึ้นกับความเชื่อที่จริง ในแง่นี้ Pfister (2025) ได้ปกป้องข้อเสนอมือของ Siegel ในแง่มุมที่ว่า ทักษะการคิดอย่างมีเหตุผลหรือการคิดเชิงวิพากษ์ซึ่งสื่อถึงการมีความเชื่อที่มีเหตุผลรองรับนั้น ไม่ใช่แค่เครื่องมือเพื่อให้ได้คำตอบถูกหรือมีความเชื่อที่จริงเท่านั้น Pfister ปกป้องข้อเสนอมือของ Siegel ว่า การมีความเชื่อที่มีเหตุผลรองรับควรได้รับการยอมรับว่าเป็นเป้าหมายเชิงญาณวิทยาขั้นพื้นฐานของการศึกษา ไม่ใช่แค่เครื่องมือไปสู่ความจริง โดยอาศัยทั้งการเสริมข้อโต้แย้งเดิม การวิจารณ์โต้แย้งของฝ่ายตรงข้าม และการเสนอข้อโต้แย้งใหม่ที่อิงสถานการณ์ในโลกจริงดังที่เขาว่าว่า

เราต้องการรู้ว่า p เป็นจริงหรือไม่ แต่ความจริงของ p นั้นไม่สามารถเข้าถึงได้ในทางปฏิบัติสำหรับพวกเราในฐานะชุมชนของผู้แสวงหาความรู้ (epistemic agents) อย่างไรก็ตาม นี่ไม่ได้หมายความว่าไม่มีข้อเท็จจริงเกี่ยวกับความจริงของ p แต่หมายความว่าเรายังไม่สามารถเข้าถึงความจริงนั้นได้ และเราก็ตระหนักถึงข้อจำกัดนี้ ดังนั้น ในสถานการณ์เช่นนี้ การให้เหตุผลอธิบายความเชื่อจึงไม่อาจถือเป็นวิธีการเพื่อเข้าถึงความจริง และไม่อาจถือว่าเป็นเช่นนั้นได้ กระนั้นก็ตาม เรายังถือว่าความเชื่อที่ได้รับการให้เหตุผลนั้นมีคุณค่าทางญาณวิทยา มากกว่าความเชื่อที่ไม่มีเหตุผล หากสิ่งนี้เป็นความจริง ก็เท่ากับว่าเราถือว่าความเชื่อที่ได้รับการให้เหตุผลนั้นมีคุณค่าทางญาณวิทยาในระดับพื้นฐาน

(Pfister, 2025 : 11)

ผู้เขียนเห็นพ้องกับข้อความของ Pfister ที่ได้ยกมาข้างต้นในแง่ที่ว่า “ความเชื่อที่มีเหตุผลรองรับ” เป็นเป้าหมายเชิงญาณวิทยาที่สำคัญอย่างยิ่งในบริบททางการศึกษา โดยเฉพาะในสถานการณ์ที่ความจริงไม่สามารถเข้าถึงได้โดยตรง อย่างไรก็ตาม หากพิจารณาความรู้ในความหมายที่เข้มข้นในทางญาณวิทยา บทความนี้เสนอว่าความรู้ต้องมีทั้งความจริงและเหตุผลสนับสนุนควบคู่กับความสามารถในการถูกวิพากษ์หรือพิสูจน์ว่าเป็นเท็จ ซึ่งเป็นหัวใจของแนวคิดแบบปอปปเปอร์ ด้วยเหตุนี้การมีความรู้จึงไม่ใช่เพียงการมีความเชื่อที่มีเหตุผล แต่เป็นกระบวนการที่เปิดกว้างต่อการตรวจสอบ วิจารณ์ และเปลี่ยนแปลงอย่างมีโครงสร้าง เหตุที่ผู้เขียนค่อนข้างที่จะเห็นด้วยกับข้อเสนอของ Siegel (2005) และ Pfister (2025) อย่างยิ่ง เนื่องจากว่าเป้าหมายของการมีความรู้ไม่ใช่แค่การรู้ว่าบางสิ่งจริงเท่านั้น หากแต่จะต้องรู้ด้วยว่าสิ่งที่จริงนั้นมีเหตุผลสนับสนุนอย่างไร อย่างไรก็ตามผู้เขียนเห็นว่าการมีความเชื่อที่จริงเป็นคุณค่าหลักทางญาณวิทยา แต่ในขณะเดียวกันการมีความเชื่อที่จริงไม่ใช่เงื่อนไขที่เพียงพอแต่เป็นเงื่อนไข

ที่จำเป็น แต่การที่เราจะมีความรู้ซึ่งเป็นเป้าหมายทางญาณวิทยาได้นั้น จะต้องมิตั้งใจที่จำเป็นและเงื่อนไขที่เพียงพอที่จะนำไปสู่เป้าหมายทางญาณวิทยาหรือการรู้ได้ โดยผู้เขียนเห็นว่าการมีความเชื่อที่มีเหตุผลสนับสนุนเป็นเงื่อนไขที่เพียงพอและเงื่อนไขที่จำเป็นในตัวเอง เพราะการมีแค่ความจริงแต่ปราศจากเหตุผลและการพิสูจน์ได้ ย่อมนำไปสู่การเชื่อโดยไม่คิดและไม่อาจนำไปสู่การมีความรู้ใหม่ได้ แต่การมีความเชื่อที่จริงและมีเหตุผลสนับสนุนนั้นน่าจะเป็นสิ่งที่เหมาะสมอย่างยิ่งต่อการอธิบายความรู้นั้น ๆ เพราะความรู้ใด ๆ ย่อมต้องการคำอธิบายที่ชัดเจนและมีเหตุผล ผู้เขียนเสนอว่าการจะมีความรู้ได้จะต้องประกอบด้วยเงื่อนไขดังนี้ S เชื่อว่า p เมื่อและต่อเมื่อ (1) S เชื่อว่า p โดยมีเหตุผลสนับสนุน p และ (2) S จะต้องพยายามหาเงื่อนไขใด ๆ มาพิสูจน์หักล้าง p ได้เพื่อทดสอบว่า p มีความน่าเชื่อถือและมีแนวโน้มไปสู่ความจริงได้หรือไม่ ซึ่งข้อเสนอนี้ โดยผู้เขียนมองว่า (1) มาจากข้อเสนอที่ Siegel (2004) ได้เสนอเอาไว้ก่อนหน้านี้ในบทความ Epistemology and education: An incomplete guide to the social-epistemological issues และส่วน (2) ผู้เขียนจะหยิบยืมเอาข้อเสนอว่าด้วยการพิสูจน์ได้ว่าเป็นเท็จของคาร์ล ปอปเปอร์ (Karl Popper) (1963) มาประกอบ ผู้เขียนเห็นว่ามีความคล้ายคลึงในการสร้างกระบวนการเรียนรู้ที่เปิดกว้างต่อการวิพากษ์และตรวจสอบอย่างมีเหตุผล ในแง่นี้ ความเชื่อที่มีเหตุผลรองรับแม้จะมีคุณค่าทางการศึกษา แต่หากจะถือว่าเป็นความรู้ อย่างสมบูรณ์ได้นั้น ก็จำเป็นต้องมีองค์ประกอบของความจริงและการเปิดรับการหักล้างด้วย เพราะสิ่งนี้จะช่วยให้ผู้เรียนสามารถสร้างความรู้และความเข้าใจใหม่ขึ้นมาได้ด้วย

ดังนั้นแล้วผู้เขียนเห็นด้วยกับข้อเสนอของ Pfister ที่ว่าการที่เราจะไปสู่เป้าหมายทางญาณวิทยาของการศึกษาจำเป็นมากที่เราจะต้องมีความเชื่อที่มีเหตุผลรองรับเพื่อให้เป็นพื้นฐานของการเรียนการสอน โดยเฉพาะในสถานการณ์ที่การเข้าถึงความจริงโดยตรงเป็นเรื่องยาก อย่างไรก็ตามก็ผู้เขียนเห็นว่าควรแยกประเด็นให้ชัดเจนว่า ในบริบทของ “ความรู้” ตามความหมายในทางญาณวิทยาอย่างเข้มข้นนั้น ผู้เรียนจำเป็นต้องมีความเชื่อที่ทั้งจริงและมีเหตุผลรองรับจึงจะถือว่ามีความรู้ได้อย่างสมบูรณ์ เพราะก่อนจะมีเหตุผลรองรับจะต้องเชื่อว่าบางอย่างจริงก่อน จึงพยายามหาเหตุผลมาสนับสนุนหรือหักล้าง ข้อเสนอจึงพยายามรวมคุณค่าทางการศึกษาที่ Pfister ชี้ให้เห็นเข้ากันกับกรอบการให้เหตุผลและการตรวจสอบตามแนวคิดแบบปอปเปอร์เพื่อสร้างความเข้าใจที่สมดุลระหว่างเป้าหมายทางการสอนกับนิยามของความรู้ในเชิงปรัชญา ดังจะนำเสนอในส่วนต่อไปของบทความ

เป้าหมายทางญาณวิทยาและการสอนควรดำเนินไปอย่างไร (How Epistemic Goals and Teaching Should Be Implemented)

เมื่อเป้าหมายทางญาณวิทยาถูกกำหนดไว้ว่าอยู่ที่การมีความเชื่อที่จริง (true belief) โดยมีเหตุผลรองรับอย่างเพียงพอ การสอนจึงไม่ควรถูกจำกัดเพียงการถ่ายทอดข้อเท็จจริง (fact transmission) แต่ควรเป็นกระบวนการที่ออกแบบมาเพื่อส่งเสริมให้ผู้เรียนสามารถสร้างความรู้ด้วยตนเองผ่านการคิด วิเคราะห์ ตั้งคำถามและให้เหตุผล ดังนั้นเป้าหมายทางญาณวิทยาของการสอนควรมุ่งสู่การพัฒนาความสามารถของผู้เรียนในการมีความเชื่อที่ทั้ง จริง และ มีเหตุผลรองรับ ซึ่งเป็นการรวมกันของสองคุณค่าหลักทางญาณวิทยาในแนวคิดร่วมสมัย (Goldman, 1999; Pfister, 2025) ซึ่งข้อเสนอนี้มีลักษณะเป็นข้อเสนอทั่วไป แต่บทความนี้ต้องการจะเสนอว่า เราจะต้องมีการส่งเสริมเท่าที่เชิงวิพากษ์เข้าไปในกระบวนการเรียนการสอน ซึ่งผู้เขียนเห็นว่าควรจะถูกเสริมด้วยการเข้าใจหลักการทางปรัชญาวิทยาศาสตร์ของคาร์ล ปอปเปอร์เสริมด้วย เหตุเพราะเป็นข้อเสนอทางปรัชญาที่มุ่งวิพากษ์ข้อผิดพลาดของความรู้ที่เป็นข้อเสนอก่อนหน้า โดยผู้เขียนจะนำเสนอข้อเสนอก่อนหน้า แล้วเสนอว่าหากอาศัยปรัชญาวิทยาศาสตร์ของคาร์ล ปอปเปอร์มาช่วยเสริมจะเป็นอย่างไร

1. ข้อเสนอทั่วไปของเป้าหมายทางญาณวิทยาของการสอน

เป้าหมายทางญาณวิทยาของการสอนควรมุ่งสู่การพัฒนาความสามารถของผู้เรียนในการมีความเชื่อที่เป็นทั้งความเชื่อที่จริงและมีเหตุผลรองรับ ซึ่งเป็นการรวมกันของสองคุณค่าหลักทางญาณวิทยาในแนวคิดร่วมสมัย (Goldman, 1999; Pfister, 2025) งานวิจัยของ Muis & Duffy (2013) สนับสนุนแนวคิดนี้อย่างเป็นรูปธรรมผ่านการออกแบบการสอนที่สร้าง “บรรยากาศทางญาณวิทยา” (epistemic climate) ที่เปิดโอกาสให้ผู้เรียนได้ตั้งคำถาม ถกเถียง และปรับเปลี่ยนความเชื่อของตนเองอย่างมีเหตุผล สิ่งนี้เป็นเป้าหมายทางญาณวิทยาที่กำหนดสำหรับผู้เรียน เพื่อให้การเรียนการสอนไม่เพียงแต่ถ่ายทอดสิ่งที่ครูเชื่อว่าจริงมายังนักเรียน หากแต่วางอยู่บนพื้นฐานที่ว่าห้องเรียนจะต้องเป็นปฏิสัมพันธ์ของการสื่อสารระหว่างนักเรียนกับครูซึ่งในรูปแบบของการเรียนรู้

แบบใหม่ที่สัมพันธ์กับความเชื่อทางญาณวิทยาที่ว่า “ความรู้มีความซับซ้อน ไม่ตายตัว และผู้เรียนสร้างขึ้นเอง” ส่วนห้องเรียนแบบดั้งเดิมสัมพันธ์กับความเชื่อที่ว่า “ความรู้เรียบง่าย แน่นนอน และถูกส่งต่อโดยผู้มีอำนาจ” (Johnston et al., 2001; Louca et al., 2004; Smith et al., 2000) สิ่งนี้จึงนำมาสู่เป้าหมายทางญาณวิทยาที่มุ่งเน้นไปที่ตัวผู้เรียนเป็นสำคัญ

นอกจากการกำหนดเป้าหมายทางญาณวิทยาสำหรับผู้เรียนแล้ว การออกแบบการสอนที่สอดคล้องกับเป้าหมายญาณวิทยายังจำเป็นต้องพิจารณาญาณวิทยาส่วนบุคคลของครูด้วย งานวิจัยในช่วงสามทศวรรษหลังชี้ให้เห็นว่าความเชื่อทางญาณวิทยาของครูส่งผลอย่างลึกซึ้งต่อแนวปฏิบัติในการสอน ไม่ว่าจะเป็นการเลือกเนื้อหา การตั้งคำถาม การใช้แหล่งข้อมูล หรือแม้กระทั่งท่าทีที่มีต่อความคิดเห็นของนักเรียน (Hashweh, 1996; Tsai, 2006; Yerrick, Pedersen, & Arnason, 1998) ครูบางคนอาจมองความรู้ว่าเป็นสิ่งที่แนนอนเมื่อถูกค้นพบแล้วต้องถ่ายทอด ขณะที่บางคนมองว่าความรู้เป็นสิ่งที่ถูกสร้างขึ้น ผ่านการตีความและปฏิสัมพันธ์ทางสังคม มุมมองเหล่านี้แฝงอยู่ในวิธีการสอนอย่างลึกซึ้ง เช่น ครูที่มีความเชื่อแบบคอนสตรัคติวิสต์ (constructivist) มักจะส่งเสริมให้ผู้เรียนตั้งคำถาม ถกเถียง และสร้างความรู้จากการมีปฏิสัมพันธ์กับข้อมูลและผู้อื่น ในทางกลับกันครูที่มีความเชื่อแบบประสบการณ์นิยม (empiricist) อาจเน้นการถ่ายทอดข้อเท็จจริงและการวัดผลแบบมีคำตอบเดียว ซึ่งการมีความเชื่อทางญาณวิทยาเหล่านี้ไม่ได้หมายความว่าสามารถถูกกระตุ้นหรือเปลี่ยนแปลงได้ตามบริบทการสอนของครู (Louca et al., 2004) การพัฒนาวิชาชีพของครูจึงควรเป็นส่วนหนึ่งของเป้าหมายทางญาณวิทยาในการสอน โดยครูต้องได้รับโอกาสให้สะท้อนความเชื่อของตนเอง ไตร่ตรองต่อวิธีการสอนและเข้าใจว่าวิธีคิดของตนส่งผลต่อการเรียนรู้ของผู้เรียนอย่างไร หากมุ่งพัฒนาความรู้ที่มีเหตุผลรองรับและความสามารถในการตั้งคำถามของผู้เรียนครูก็ต้องได้รับการพัฒนาให้เป็น “ผู้รู้ที่ดี” เช่นเดียวกัน

ด้วยเหตุนี้เองการพัฒนาการเรียนรู้ให้ลึกซึ้งจำเป็นต้องตั้งอยู่บนพื้นฐานของ เป้าหมายทางญาณวิทยาที่มุ่งสร้างทั้งครูและนักเรียนให้เป็นผู้มีความเชื่อที่จริง และต้องมีเหตุผลรองรับความเชื่อของตนเองในฐานะผู้ปฏิบัติการของการรู้ (epistemic agents) ที่สามารถสร้าง สงสัย และปรับเปลี่ยนความรู้ได้อย่างมีหลักฐานและความคิดวิพากษ์ Muis & Duffy (2013) ชี้ให้เห็นว่าการออกแบบการเรียนรู้ที่เปิดพื้นที่ให้ตั้งคำถาม ถกเถียง และใช้เหตุผลส่งผลต่อการเปลี่ยนแปลงความเชื่อของผู้เรียนอย่างมีนัยสำคัญ ไปสู่ความเชื่อที่มองว่าความรู้ต้องถูกสร้างขึ้นผ่านหลักฐานและกระบวนการให้เหตุผลไม่ใช่เป็นเพียงสิ่งที่ถ่ายทอดจากผู้รู้เท่านั้น เพราะไม่เช่นนั้นแล้วการสร้างความรู้และการค้นหาความรู้ย่อมมีกระบวนการจะไม่เกิดขึ้น

จากการวิจัยที่ผ่านมาพบว่า หากครูมีกรอบคิดว่าความรู้คือข้อเท็จจริงแนนอนและการเรียนรู้คือการรับข้อมูลจากผู้เชี่ยวชาญ พวกเขาจะจำกัดการสนทนาในชั้นเรียนไว้กับคำตอบที่ “ถูกต้อง” ตามตำรา ส่งผลให้นักเรียนไม่ได้รับการฝึกฝนให้ใช้เหตุผลหรือสร้างคำอธิบายด้วยตนเอง ตรงกันข้ามหากครูมีความเชื่อว่าความรู้มีหลายมุมและขึ้นอยู่กับการใช้เหตุผลตามบริบท พวกเขาจะส่งเสริมให้นักเรียนตั้งคำถาม ตรวจสอบความคิดและแลกเปลี่ยนเชิงเหตุผล ซึ่งนำไปสู่กระบวนการเรียนรู้ที่มีความหมายลึกซึ้งมากกว่า (Muis & Duffy, 2008) เป้าหมายทางญาณวิทยาในการสอนจึงควรมุ่งสู่การพัฒนาทั้งครูและนักเรียนให้มีความสามารถในการให้เหตุผลต่อความเชื่อของตน (epistemic justification) และการแสวงหาความจริงอย่างต่อเนื่อง โดยตระหนักว่าความเชื่อที่ดีไม่ใช่เพียงเชื่อสิ่งที่ถูกแต่ต้องมีเหตุผลที่ดีในการเชื่อสิ่งนั้นด้วย (Goldman, 1999; Siegel, 1988) กระบวนการเรียนการสอนที่ยึดเป้าหมายนี้จะไม่เพียงเปลี่ยนแปลงเนื้อหาความรู้ที่ถ่ายทอด แต่จะเปลี่ยนความสัมพันธ์ของผู้เรียนกับความรู้และความสัมพันธ์ของครูกับการสอนอย่างมีนัยสำคัญ ผู้เขียนเห็นว่าเป้าหมายทางญาณวิทยาของการสอนจะต้องเป็นเป้าหมายที่ครูเองตระหนักว่าญาณวิทยาของการสอนนั้น ไม่อาจจะวางอยู่บนพื้นฐานของความเชื่อที่จริงอย่างเดียวนั้น แม้ในบางกรณีการสอนที่เน้นความเชื่อที่จริงอย่างเดียวจะมีความสำคัญในการหาคำตอบที่ตายตัวและแม่นยำในเชิงปริมาณ แต่ทว่าในทางตรงกันข้ามเราไม่อาจจะละเลยกระบวนการได้มาซึ่งคำตอบที่ไม่ได้มีเพียงกระบวนการเดียว หากแต่เป็นกระบวนการที่หลากหลาย ซับซ้อน และเปิดทางให้ผู้เรียนได้สร้างการเรียนรู้ร่วมกับผู้สอนได้ผ่านการอภิปราย ถกเถียง และหาเหตุผลหรือหลักฐานสนับสนุนคำตอบของตน ในแง่นี้การมีเป้าหมายทางญาณวิทยาของผู้สอนจึงต้องมีทั้งการมีความเชื่อที่จริงและความเชื่อที่มีเหตุผลสนับสนุน

ด้วยเหตุนี้การสอนที่มุ่งเป้าหมายทางญาณวิทยาควรส่งเสริมให้นักเรียนมี “ความเชื่อที่จริง” และ “ความเชื่อที่มีเหตุผลรองรับ” ซึ่งเป็นสองคุณค่าหลักในแนวคิดญาณวิทยาร่วมสมัย ครูต้องสร้างบรรยากาศการเรียนรู้ที่เปิดให้ตั้งคำถาม ถกเถียง และใช้เหตุผลอย่างมีหลักฐาน ทั้งนี้ความเชื่อทางญาณวิทยาของครูมีผลต่อวิธีการสอนและการออกแบบกิจกรรมการเรียนรู้อย่างลึกซึ้ง การพัฒนาครูให้เป็นผู้รู้ที่ดีจึงเป็นส่วนสำคัญของเป้าหมายนี้ หากครูมองว่าความรู้ต้องถูกสร้างผ่านการให้เหตุผลจะสามารถส่งเสริมการเรียนรู้ที่ลึกซึ้งและมีความหมาย การเรียนรู้จึงไม่ใช่เพียงการรับข้อมูลแต่เป็นกระบวนการสร้างและให้เหตุผลต่อความเชื่อของตนเองอย่างต่อเนื่อง

2. ข้อเสนอเป้าหมายทางญาณวิทยาของการสอนบนฐานของปรัชญาแบบคาร์ล ปอปเปอร์

ในส่วนนี้ผู้เขียนจะนำเสนอรูปแบบใหม่ของเป้าหมายทางญาณวิทยาของการสอนที่ไม่ได้อิงอยู่กับสิ่งที่เรียกว่าการมีความเชื่อที่จริงและการมีความเชื่อที่มีเหตุผลรองรับเท่านั้น แต่จะต้องอาศัยการพิสูจน์ได้ว่าเป็นเท็จด้วย โดยอาศัยปรัชญาวิทยาศาสตร์ของคาร์ล ปอปเปอร์ เป้าหมายนี้ผู้เขียนมุ่งหมายว่าเราจำเป็นต้องชี้ให้เห็นว่าการเรียนรู้ที่นักเรียนจะได้รับในปัจจุบันนี้ต้องอาศัยกระบวนการเช่นปอปเปอร์เสนอเอาไว้

หนึ่งในข้อเสนอทางญาณวิทยาที่ทรงพลังที่สุดในคริสต์ศตวรรษที่ 20 คือเกณฑ์การแบ่งแยกวิทยาศาสตร์แท้กับวิทยาศาสตร์เทียมของคาร์ล ปอปเปอร์ ซึ่งเสนอว่าหลักการที่แท้จริงของวิทยาศาสตร์ว่าไม่ใช่ “การยืนยันว่าจริง” (verification) หากแต่คือ “การโต้แย้งเพื่อหักล้างได้” หรืออาจจะเรียกว่า “การพิสูจน์ได้ว่าเป็นเท็จ” (falsifiability) โดยเขาเชื่อว่าความรู้ที่เราควรนับว่าเป็นวิทยาศาสตร์ควรเป็นข้อเสนอที่สามารถถูกทดสอบเพื่อพิสูจน์ว่าผิดได้ (Popper, 1963) สิ่งนี้ตรงกันข้ามกับความรู้แบบอุปนัยที่เชื่อว่าการยืนยันซ้ำจะนำไปสู่ข้อสรุปที่เป็นจริง แต่สำหรับปอปเปอร์เขากลับแย้งว่า สิ่งที่เราควรนับว่าเป็นความรู้ไม่ใช่สิ่งที่อ้างว่าจริงแล้วหาหลักฐานมายืนยันเพียงอย่างเดียว แต่ต้องเป็นความรู้ที่สามารถเสนอเงื่อนไขในการถูกหักล้างได้ชัดเจน กล่าวคือเราควรหาสิ่งใดจริงก็เพราะเรารู้ว่าสิ่งใดจะทำให้มันไม่จริงได้ หากนำแนวคิดนี้มาใช้เป็นเป้าหมายทางญาณวิทยาของการสอนจะหมายถึงว่าเราควรออกแบบการเรียนรู้ให้ผู้เรียนไม่ใช่แค่เชื่อเพราะมันจริงหรือมีเหตุผลสนับสนุน แต่ต้องสามารถตั้งคำถามต่อความเชื่อของตนเองและพยายามตรวจสอบว่าสิ่งที่เชื่อนั้นอาจผิดได้อย่างไร (Bailey, 1995) เป้าหมายของการเรียนรู้จึงไม่ใช่เพียงการได้ข้อสรุป แต่คือการสร้างทักษะทางปัญญาในการทดสอบ ปรับเปลี่ยน และพัฒนาแนวคิดของตนเองอย่างต่อเนื่อง ภายใต้บรรยากาศที่พร้อมให้ข้อเสนอถูกตั้งคำถามได้ (critical epistemic climate) การออกแบบการสอนที่วางอยู่บนฐานคิดแบบปรัชญาของปอปเปอร์นั้น หากมองง่าย ๆ ในเชิงหลักการแล้วจึงมีแนวทางที่สร้างการวิพากษ์ความรู้เดิมที่เชื่ออยู่แล้วก่อนหน้านี้ ซึ่งจะช่วยให้ผู้เรียนวิพากษ์ตนเองและสร้างข้อสงสัยเพื่อสืบเสาะหาการสร้างความรู้ที่ค่อย ๆ ต่อยอดและต่อเติมเพิ่มขึ้นในประเด็นใดประเด็นหนึ่ง

ฉะนั้น ในบริบทของการเรียนรู้ตามแนวทางของปอปเปอร์เสนอว่าเป้าหมายไม่ใช่เพื่อให้ผู้เรียน “เชื่อ” หรือ “ยืนยัน” ความรู้ แต่คือการพัฒนาความสามารถในการตั้งข้อสันนิษฐานที่กล้าเสี่ยงว่าจะผิด และพร้อมจะให้ถูกหักล้างโดยข้อเท็จจริงหรือเหตุผลที่ดีกว่า เพราะความรู้ที่ดีที่สุดคือความรู้ที่ผ่านการท้าทายอย่างเข้มงวดและยังคงยืนหยัดอยู่ได้เท่านั้น ในแง่การเรียนรู้นี้จึงไม่ควรถูกออกแบบให้ผู้เรียนเพียงรับรู้หรือยึดมั่นกับข้อเท็จจริงแบบตายตัว แต่ควรฝึกให้สามารถเสนอแนวคิดหรือคำอธิบายที่ “เปิดต่อการหักล้าง” ยิ่งไปกว่านั้น การเรียนรู้ตามเป้าหมายนี้จะปลูกฝังความถ่อมตนทางญาณวิทยา (epistemic humility) และจิตวิญญาณแห่งการวิจารณ์ตนเอง (critical self-correction) ซึ่งมีไม่ใช่เพียงคุณลักษณะของนักวิทยาศาสตร์ หากแต่เป็นคุณลักษณะพื้นฐานของพลเมืองในระบอบประชาธิปไตย ความกล้าที่จะตั้งคำถามต่อคำอธิบายของตนเอง รวมถึงเปิดรับข้อเสนอที่ท้าทายความเชื่อเดิมนี้เองคือคุณสมบัติของ “ผู้รู้ที่ดี” (good knower) ทั้งในระดับบุคคลและสาธารณะ ดังนั้นเป้าหมายทางญาณวิทยาของการสอนบนฐานของปอปเปอร์จึงควรเน้นการสร้างห้องเรียนที่ไม่ใช่พื้นที่ของคำตอบที่ถูกแต่เป็นพื้นที่ของข้อเสนอที่กล้าเสี่ยงว่าผิดเพื่อให้ทั้งครูและผู้เรียนสามารถมีส่วนร่วมในกระบวนการสืบเสาะหาปัญหาที่ยอมรับความไม่สมบูรณ์และพร้อมจะเข้าใจความจริงมากขึ้นเรื่อย ๆ ผ่านการโต้แย้งอย่างมีเหตุผล

อย่างไรก็ดีอาจจะมีคำถามตามมาอีกว่าหากเราใช้การพิสูจน์ได้ว่าเป็นเท็จในการสอน เราจะประสบกับปัญหาที่เรียกว่า วิมตินิยมสากล (universal scepticism) ที่นักเรียนอาจจะสงสัยทุกอย่างโดยไร้ข้อมูลหรือสร้างสังคมของพวกถากถาง (cynics) ได้ เพราะนักเรียนจำเป็นต้องเรียนรู้แนวคิดพื้นฐานหรือทฤษฎีที่ยอมรับกันก่อนจะสามารถตั้งคำถามต่อสิ่งเหล่านั้นได้ (Corson, 1985 : 87) อย่างไรก็ตาม ผู้เขียนเห็นว่าข้อเสนอของปอปเปอร์นำมาใช้ได้และไม่นำไปสู่การเกิดปัญหาวิมตินิยมสากลในตัวนักเรียนแน่นอน ทั้งนี้ก็เพราะว่าแนวคิดเรื่องการพิสูจน์ได้ว่าเป็นเท็จไม่ใช่การสงสัยโดยไม่มีคำตอบ ในทางตรงกันข้ามสำหรับปอปเปอร์ ในการอภิปรายทางวิทยาศาสตร์เราจำเป็นต้องยอมรับความรู้พื้นฐานก่อน (Popper, 1963 : 238) และวิธีการแสวงหาความรู้ที่เป็นปรัชญาวิทยาศาสตร์ของเขานั้นก็จะประกอบด้วย การตั้งสมมติฐาน การอ้างเหตุผลสืบเนื่อง การทดลอง และการยืนยันสมมติฐานว่าเป็นจริงหรือเท็จ การตั้งสมมติฐานนี้เองที่มาจากการเริ่มต้นคาดคะเนว่าสิ่งที่เป็นความจริงจะเป็นไปอย่างไรกันแน่ และแน่นอนว่าการตั้งสมมติฐานนี้ก็มาจากความรู้เก่าที่มีมาก่อนหน้า (Saenkum, 2018 : 22-24) เช่น น้ำประกอบด้วยไฮโดรเจนและออกซิเจน (H₂O) แล้วการทำให้เย็นต่ำกว่า 0°C ภายใต้ความดันปกติจะทำให้น้ำแข็งตัว จากนั้นก็อ้างเหตุผลสืบเนื่อง เช่น การหว่านปัจจัยแวดล้อมใดบ้างที่ไม่ปรากฏในกฎนี้ ด้วยวิธีการนี้เท่านั้นที่จะชี้ให้เราเห็นว่าเรากำลังค้นหาละเอียดที่คนอื่นยังไม่ได้

ทำมาก่อน (Suwanpricha, 1977 : 11) เช่น น้ำตัวอย่างบางชนิดยังคงเป็นของเหลวที่อุณหภูมิต่ำกว่า 0°C ภายใต้สภาวะที่ควบคุมได้ดี เช่น น้ำที่ผ่านกระบวนการทำให้อยู่ในภาวะ supercooled ซึ่งยังไม่แข็งตัวแม้ต่ำกว่า 0°C นั้นหมายความว่าน้ำมีเงื่อนไขเพิ่มเติมที่ไม่ได้ระบุในสมมติฐานเริ่มต้น จากนั้นเราก็คงต้องทดลองว่าจะเป็นไปตามการอ้างเหตุผลสืบเนื่องหรือไม่ ถ้าหากเป็นไปตามนี้แสดงว่าเราพิสูจน์ได้แล้วว่าสมมติฐานนี้เป็นเท็จ และได้สมมติฐานใหม่ว่า “ถ้าน้ำบริสุทธิ์ที่มีศูนย์กลางการตกผลึก (nucleation centers) อยู่ จะกลายเป็นน้ำแข็งที่อุณหภูมิต่ำกว่า 0°C ภายใต้ความดันปกติ”

จะเห็นว่าข้อเสนอของปอปเปอร์ไม่ใช่วิตินิยม เพราะวิตินิยมไม่เชื่อในความรู้ แต่ปอปเปอร์เชื่อในความรู้ คือ เชื่อว่าความรู้เป็นไปได้และสามารถถูกทำให้เกิดความรู้ใหม่ได้ และยิ่งไปกว่านั้นปอปเปอร์ยังเชื่อว่าความรู้ใหม่จะเกิดขึ้นต้องมีความรู้เก่าก่อน (คือสมมติฐาน) ดังนั้นเราสามารถมีความรู้ที่ดีขึ้นเรื่อย ๆ ได้ผ่านการวิจารณ์และสืบสวนอย่างมีโครงสร้าง และเป้าหมายของการศึกษาคือสร้างผู้เรียนที่สามารถใช้องค์ความรู้เป็นเครื่องมือในการจัดการกับปัญหาไม่ใช่สร้างผู้สงสัยทุกสิ่งอย่างไม่สิ้นสุดเท่านั้น (Corson, 1989 : 26-29)

ข้อเสนอของปอปเปอร์ได้ก้าวข้ามข้อเสนอทั่วไปของเป้าหมายการสอนไปอีกขั้นด้วยการนำแนวคิดเรื่อง “การพิสูจน์ได้ว่าเป็นเท็จ” มาเป็นหัวใจของเป้าหมายทางญาณวิทยา ข้อเสนอของปอปเปอร์ไม่เพียงเรียกร้องให้ผู้เรียนมีความเชื่อที่มีเหตุผลรองรับ แต่ยังสามารถเปิดข้อเสนอของตนเองให้ถูกวิพากษ์ ตรวจสอบและหักล้างได้อย่างมีโครงสร้าง ทั้งนี้ปอปเปอร์ไม่ได้เรียกร้องให้ผู้เรียนสงสัยแบบไร้จุดหมาย แต่เสนอว่าความรู้ต้องเริ่มต้นจากสมมติฐานที่ตั้งอยู่บนความรู้พื้นฐานเดิมแล้วนำมาทดสอบด้วยการหาเงื่อนไขที่อาจทำให้สมมติฐานนั้นผิดได้ก่อนนำไปทดลองเพื่อยืนยันหรือหักล้าง การวางเป้าหมายแบบนี้ไม่เพียงหลีกเลี่ยงปัญหาวิตินิยมสากล (universal scepticism) ที่อาจเกิดจากการส่งเสริมการตั้งคำถามโดยไร้หลักการ แต่ยังส่งเสริมให้ผู้เรียนมีพัฒนาการทางความรู้เชิงวิวัฒนาการตามแนวคิด “การเติบโตของความรู้” ของปอปเปอร์ กล่าวคือแม้ความรู้ทั้งหมดอาจผิดพลาดได้แต่เราสามารถมีความรู้ที่ดีกว่าเดิมได้เสมอผ่านกระบวนการวิพากษ์และสืบสวนอย่างมีเหตุผล (Popper, 1963)

ข้อเสนอของปอปเปอร์จึงมีคุณค่าทางญาณวิทยาทางการศึกษาที่เหนือกว่าข้อเสนอทั่วไปของเป้าหมายการสอน เพราะไม่เพียงสร้างผู้มีความเชื่อที่มีเหตุผลเท่านั้น แต่ยังสร้างนักแสวงหาความรู้ที่กล้าเสี่ยงและกล้าวิพากษ์ตนเอง ซึ่งมีความสำคัญอย่างยิ่งต่อสังคมประชาธิปไตยและวิทยาศาสตร์ นอกจากนี้ข้อเสนอของปอปเปอร์ยังเปิดโอกาสให้การศึกษากลายเป็นกระบวนการเติบโตอย่างไม่มีที่สิ้นสุด (open-ended growth) โดยไม่ยึดติดกับการยืนยันข้อเท็จจริงแบบตายตัว ทำให้การเรียนรู้มีพลวัตและพัฒนาต่อเนื่องอย่างแท้จริง มากไปกว่านั้นการใช้ข้อเสนอของปอปเปอร์มาเป็นฐานทางการศึกษาที่ผู้สอนจะต้องเรียนรู้อย่างเข้าใจแล้วการอาศัยวิธีวิทยาของปอปเปอร์ซึ่งวางอยู่บนฐานของการพิสูจน์ได้ว่าเป็นเท็จ ยังมีลักษณะเช่นเดียวกับการหาข้อสรุปทางประวัติศาสตร์ กล่าวคือ ผู้เขียนเห็นว่าประวัติศาสตร์อาจจะไม่ได้เกิดขึ้นอย่างเป็นเส้นตรงเช่นเดียวกับวิทยาศาสตร์ เพราะวิทยาศาสตร์ใช้การอุปนัยหาความจริง แต่ประวัติศาสตร์ใช้การตีความเพื่อหา “ข้อเท็จจริง” ไม่ใช่ความ “ความจริง” เหมือนกับวิทยาศาสตร์ แต่การใช้หลักการของปอปเปอร์มาค้นหาข้อสรุป ซึ่งเป็นข้อเท็จจริงย่อมกระทำไม่ได้ มากไปกว่านั้น ผู้เขียนยังมองว่าการใช้วิธีการของปอปเปอร์เข้ามาเป็นส่วนหนึ่งในการสอนประวัติศาสตร์ เป็นทั้งการชี้ให้เห็นถึงข้อวิพากษ์ของข้อเท็จจริงหรือข้อสรุปก่อนหน้าว่าเป็นเท็จแล้วเปิดพื้นที่ให้กับหลักฐานใหม่ที่นำไปสู่ข้อสรุปและข้อเท็จจริงที่ใหม่กว่า เพราะข้อเท็จจริงทางประวัติศาสตร์เป็นข้อสรุปที่ไม่ใช่สิ่งตายตัว สามารถเปลี่ยนแปลงและพัฒนาได้ ซึ่งเรียกสิ่งนี้ว่า “ความก้าวหน้า” (Progress) ในทางประวัติศาสตร์ (Walsh, 1977 : 69) ถ้าในอนาคตมีคนค้นพบหลักฐานชิ้นใหม่ เช่น บันทึกลับของขุนนางอยุธยาที่ไม่เคยมีใครเห็นมาก่อน เรื่องจริงเกี่ยวกับการเสียกรุงฯ ที่เราเรียนกันในวันนี้ ก็อาจจะต้องถูกปรับเปลี่ยนหรือเขียนขึ้นใหม่เพื่อให้สามารถอธิบายหลักฐานชิ้นใหม่นั้นได้

เป้าหมายทางญาณวิทยาของการสอนประวัติศาสตร์ควรเป็นอย่างไร (What The Epistemic Goals of History Teaching Should Be)

ในส่วนนี้จะตอบคำถามที่ว่า เป้าหมายทางญาณวิทยาของการสอนประวัติศาสตร์ควรจะดำเนินไปอย่างไรจึงจะสอดคล้องกับทั้งเป้าหมายทางญาณวิทยาของประวัติศาสตร์ในฐานะเนื้อหาความรู้ และเป้าหมายทางญาณวิทยาของการสอนดังที่อภิปรายไปแล้ว ส่วนนี้จะเริ่มจากการพิจารณาว่าเป้าหมายทางญาณวิทยาของประวัติศาสตร์คืออะไร และจากนั้นจะนำเสนอว่าเป้าหมายทางญาณวิทยาของการสอนประวัติศาสตร์ที่ควรจะเป็นจะต้องดำเนินไปอย่างไร

1. เป้าหมายทางญาณวิทยาของประวัติศาสตร์

วิธีการที่นักประวัติศาสตร์ใช้ในการสร้างความรู้มักแตกต่างจากศาสตร์อื่น ๆ เช่น นักวิทยาศาสตร์ใช้การทดลองเพื่อยืนยันหรือหักล้างสมมติฐาน ขณะที่นักประวัติศาสตร์ต้องอาศัยหลักฐานที่มีอยู่ซึ่งอาจไม่สมบูรณ์หรือมีข้อจำกัด ประเด็นนี้เชื่อมโยงกับข้อถกเถียงเกี่ยวกับการใช้ narrative explanation ในประวัติศาสตร์ ซึ่งเป็นการสร้างคำอธิบายที่ไม่ได้อยู่ในรูปแบบของกฎสากลเหมือนในวิทยาศาสตร์ แต่ขึ้นอยู่กับบริบทและความน่าเชื่อถือของแต่ละเหตุการณ์ในการเล่าเรื่องราวทางประวัติศาสตร์

ในหนังสือ *Knowledge and Explanation in History* ของ Atkinson (1978) เขาได้อธิบายว่า การศึกษาประวัติศาสตร์วางอยู่บนแนวคิดที่ว่าอดีตไม่สามารถถูกสังเกตโดยตรงได้ เช่นกับการศึกษาแบบอื่น ๆ แต่ต้องอาศัยการตีความหลักฐานที่ยังเหลืออยู่เพื่อสร้างความเข้าใจเกี่ยวกับเหตุการณ์ในอดีต ดังนั้น นักประวัติศาสตร์จึงไม่ได้มองอดีตว่าเป็นสิ่งที่คงที่ หากแต่เป็นสิ่งที่สามารถ “ถูกสร้างขึ้นใหม่” ผ่านกระบวนการวิเคราะห์ “หลักฐาน” ทางประวัติศาสตร์ (Atkinson, 1978 : 40) เพราะการที่เราจะรู้เกี่ยวกับอดีตส่วนใหญ่ไม่สามารถพึ่งพาความทรงจำของคนที่ยังมีชีวิตอยู่ได้ เหตุการณ์ส่วนใหญ่ในอดีตอยู่นอกเหนือจากขอบเขตของความทรงจำของบุคคล ดังนั้นเรื่องราวเกี่ยวกับอดีตจึงไม่ควรพึ่งพาความทรงจำเป็นหลัก แต่ควรใช้หลักฐานเพื่อยืนยันความถูกต้องของข้อมูล ขณะที่ความทรงจำอาจมีบทบาทในการช่วยทำความเข้าใจอดีตในบางกรณีแต่ไม่ใช่ตัวชี้วัดหลักที่ใช้ในการพิสูจน์ความจริงเกี่ยวกับอดีต (Atkinson, 1978 : 47)

จากข้อเสนอนี้ผู้เขียนจึงตีความเกี่ยวกับญาณวิทยาของประวัติศาสตร์ว่า ประวัติศาสตร์มีเป้าหมายทางญาณวิทยาที่การมีความเชื่อที่ “จริง” และการมีความเชื่อ “ที่มีเหตุผลรองรับ” ผ่านการใช้หลักฐานต่าง ๆ ในทางประวัติศาสตร์ ซึ่งเมื่อมีหลักฐานเราก็จะมีเหตุผลที่ดีในการเชื่อว่าข้อความจำนวนมากเกี่ยวกับอดีตเป็นจริง เพราะแม้เราจะไม่สามารถไปเยือนอดีตได้เหมือนเดินทางไปอดีตที่หนึ่ง แต่เราสามารถให้หลักฐานและเหตุผลเพื่อสร้างความเข้าใจที่สมเหตุสมผลเกี่ยวกับอดีตได้ การตีความนี้จึงชี้ถึงเป้าหมายเชิงญาณวิทยาของประวัติศาสตร์ว่า ประวัติศาสตร์มุ่งแสวงหาการมีความเชื่อที่จริงและความเชื่อที่มีเหตุผล ซึ่งเป็นพื้นฐานของเป้าหมายทางญาณวิทยาโดยทั่วไป ซึ่งในที่นี้ดูเหมือนประวัติศาสตร์จะมองว่าการมีความเชื่อที่จริงเป็นเป้าหมายทางญาณวิทยาอย่างสูงสุด แต่กระนั้นการจะมีความเชื่อที่จริงก็ยังต้องอาศัยหลักฐานและการมีเหตุผลประกอบในทางประวัติศาสตร์เพื่อนำไปสู่ความเชื่อที่จริง หรือก็คือการให้เหตุผลที่มีหลักฐานรองรับ (evidenced justification)

ยิ่งไปกว่านั้นความเข้าใจในญาณวิทยาของประวัติศาสตร์ยังชี้ให้เห็นว่า แม้หลักฐานจะเป็นพื้นฐานสำคัญ แต่กระบวนการตีความหลักฐานก็ไม่สามารถแยกขาดจากบริบททางสังคม วัฒนธรรม และแนวคิดเชิงทฤษฎีที่นักประวัติศาสตร์นำมาใช้ได้ (Ankersmit, 1983) กล่าวคือ ความรู้ทางประวัติศาสตร์ไม่ใช่เพียงการรวบรวมข้อเท็จจริงแบบเชิงกล แต่เป็นกระบวนการสร้างนัยสำคัญ (meaning-making) ให้กับข้อเท็จจริงเหล่านั้นผ่านกรอบการตีความที่มีเหตุผลและเปิดเผยได้ การยอมรับกระบวนการตีความเช่นนี้ทำให้ประวัติศาสตร์สามารถหลีกเลี่ยงวิบัตินิยม (extreme scepticism) ที่ปฏิเสธความเป็นไปได้ของความรู้ได้ โดยเฉพาะความรู้ทางประวัติศาสตร์ที่เข้าถึงไม่ได้โดยตรง แต่ความรู้ทางประวัติศาสตร์นั้นเป็นไปไม่ได้โดยคงไว้ซึ่งมาตรฐานของการพิสูจน์ด้วยหลักฐานและการใช้เหตุผลอย่างเข้มงวด พร้อมกันนั้นก็เปิดพื้นที่ให้กับการตรวจสอบและวิพากษ์อย่างต่อเนื่องเพื่อรักษาความแข็งแกร่งของความรู้ทางประวัติศาสตร์เอาไว้ได้

งานศึกษาทางญาณวิทยาของ Mikkel Gerken (2020) ยังชี้ให้เห็นถึงความสำคัญของความไวต่อความจริง (truth-sensitivity)¹ ในการประเมินความเชื่อทางญาณวิทยา ซึ่งสิ่งนี้เกี่ยวข้องกับวิธีการประเมินข้อเสนอเกี่ยวกับอดีตในทางประวัติศาสตร์ แม้ว่าอดีตจะไม่สามารถเข้าถึงได้โดยตรงแต่การใช้หลักฐานเพื่อตรวจสอบและให้เหตุผลแก่ข้อความเกี่ยวกับอดีตนั้นสามารถถือได้ว่าเป็นกระบวนการที่มีความไวต่อความจริงในระดับหนึ่ง กล่าวคือ นักประวัติศาสตร์ไม่ได้ประเมินอดีตจากความจำหรือการคาดคะเนเท่านั้น แต่พยายามเชื่อมโยงข้อความเกี่ยวกับอดีตกับหลักฐานที่มีอยู่จริง แม้หลักฐานนั้นจะมีข้อจำกัดหรือต้องผ่านการตีความก็ตาม แนวทางนี้สอดคล้องกับข้อเสนอของ Gerken (2020) ว่าการประเมินค่าเชิงญาณวิทยาที่ดีไม่จำเป็นต้องอิงกับความจริงเสมอไป แต่ต้องมีความเชื่อมโยงในลักษณะที่กระบวนการได้มาซึ่งความรู้ต้องมีแนวโน้มที่จะนำไปสู่ความจริง เช่นเดียวกับการตีความหลักฐานทางประวัติศาสตร์ที่มุ่งสู่ความเข้าใจที่สมเหตุสมผลต่ออดีต โดยเฉพาะอย่างยิ่งถ้าเรามีความไวต่อ

¹ Truth-sensitivity คือความสามารถของกระบวนการสร้างความเชื่อที่จะตอบสนองต่อสถานะของความจริง กล่าวคือ ถ้าข้อความเป็นจริงกระบวนการนั้นควรนำไปสู่การเชื่อว่าจริง ตัวอย่างเช่น ถ้าเราเชื่อว่าพายุนี้ฝนจะตกจากการพยากรณ์อากาศ ถึงพยากรณ์อาจผิดได้บ้าง แต่การใช้ข้อมูลนี้ก็ถือว่ามีความไวต่อความจริงพอสมควรเพราะมันตอบสนองต่อหลักฐานเกี่ยวกับสภาพอากาศที่นำไปสู่ความจริงได้ สิ่งนี้สอดคล้องกับสิ่งที่นักประวัติศาสตร์ทำคือใช้หลักฐานเป็นจุดตั้งต้นมองหาแนวโน้มไปสู่ความจริง

ความจริงแบบปานกลางที่ไม่ได้มองว่าทุกอย่างที่เป็นเหตุผลจะต้องนำไปสู่ความจริง 100% แต่อยู่ในระดับปานกลาง ก็ยอมทำให้เห็นว่าวิธีคิดแบบนี้เพื่อพื้นที่ให้การคิดแบบอื่น หลักฐานอื่น เหตุผลอื่นด้วย ซึ่งในประวัติศาสตร์ก็คือการยอมรับว่าเราทำดีที่สุดตามหลักฐานที่มีโดยไม่อ้างว่าเข้าใจอดีตได้อย่างสมบูรณ์แบบ ซึ่งลักษณะทางญาณวิทยาเช่นนี้ดูเหมือนจะโน้มเอียงไปทางข้อเสนอบรรณานิคม แต่ก็ยังให้ความสำคัญกับการมีความเชื่อที่จริงและให้เหตุผลรองรับอยู่ เนื่องจากอิงอยู่กับเหตุผลและหลักฐานที่มีแนวโน้มไปสู่การมีความเชื่อที่จริง แต่ไม่ใช่ความจริงสมบูรณ์ 100% จึงเป็นการเผื่อพื้นที่ให้กับวิธีคิดแบบปอปเปอร์เข้ามามีส่วนสำคัญที่จะอธิบายต่อยอดได้แม้จะยังคงอิงอยู่กับเป้าหมายทางญาณวิทยาแบบทั่วไปอยู่

2. เป้าหมายทางญาณวิทยาของการสอนประวัติศาสตร์ในโรงเรียน

3.2.1 การพัฒนาความสามารถในการตีความหลักฐานอย่างมีเหตุผล

ในการจัดการเรียนการสอนทางประวัติศาสตร์แบบดั้งเดิมนั้น การสอนประวัติศาสตร์คือ “การถ่ายทอดข้อเท็จจริง” จากนักประวัติศาสตร์ที่สรุปข้อเท็จจริงเอาไว้แล้วถ่ายทอดไปยังนักเรียน (Hartzler-Miller, 2011 : 675-676) ซึ่งแม้จะทำให้ผู้เรียนจดจำข้อมูลได้ แต่ก็ส่งผลให้พวกเขาไม่สามารถเข้าใจบริบทหรือความเชื่อมโยงเหตุการณ์ทางประวัติศาสตร์ได้ ดังนั้นจะต้องสร้างทักษะสำคัญที่ทำให้ผู้เรียนเข้าใจการเรียนรู้ทางประวัติศาสตร์ คือ การคิดทางประวัติศาสตร์อันหมายถึง กระบวนการที่ผู้เรียนใช้ความสามารถทางการคิดโดยใช้ข้อมูลทางประวัติศาสตร์มาตีความและหาข้อสรุปที่เรียกว่าข้อเท็จจริง ซึ่งเป็นกระบวนการคิดในการสร้างความหมายจากหลักฐานและเรื่องราวในอดีตและตั้งคำถามเกี่ยวกับข้อเท็จจริงและการตีความของนักประวัติศาสตร์ด้วย (Lee, 1983) ในแง่การคิดทางประวัติศาสตร์จึงเป็นแนวคิดที่ขยายขอบเขตความรู้จากการเรียนแบบเดิมที่จดจำเฉพาะข้อเท็จจริงเท่านั้น ซึ่งช่วยให้ผู้เรียนสามารถตั้งคำถาม วิเคราะห์หลักฐานทางประวัติศาสตร์ และพิจารณาการตีความที่แตกต่างกันของเหตุการณ์ในอดีต และยังเป็นเครื่องมือที่ช่วยพัฒนาทักษะการคิดวิเคราะห์ การแยกแยะข้อมูลและการเป็นพลเมืองที่มีวิจักษณ์ญาณได้ด้วย (Seixas & Peck, 2004) มากไปกว่านั้นการคิดเชิงประวัติศาสตร์ยังเป็นเครื่องมือให้นักการศึกษาสามารถวางแผนการเรียนรู้ ประเมินความก้าวหน้าของผู้เรียนและออกแบบการสอนที่มีประสิทธิภาพ ช่วยให้เข้าใจประเด็นสำคัญและความสัมพันธ์ระหว่างอดีตกับปัจจุบัน ทำให้การเรียนรู้ประวัติศาสตร์มีความหมายและเชื่อมโยงกับโลกปัจจุบันมากขึ้น นอกจากนี้ยังช่วยพัฒนาผู้เรียนให้เป็นผู้ที่สามารถวิเคราะห์และตีความข้อมูลทางประวัติศาสตร์ได้อย่างดี สิ่งนี้ไม่เพียงแต่ฝึกให้เกิดการคิดแต่ยังสามารถทำให้ผู้เรียนได้เข้าใจประวัติศาสตร์หรือเรื่องราวในอดีตจากหลักฐานและการตีความที่หลากหลายอันเชื่อมโยงไปสู่การตัดสินใจ เหตุการณ์ในอดีตอย่างรอบคอบและมีมิติทางจริยธรรมเข้ามาเกี่ยวข้อง การคิดเชิงประวัติศาสตร์ที่เน้นให้ตีความหลักฐานที่หลากหลายจึงไม่เพียงแต่เป็นการเลี้ยงที่จะใช้ปัจจุบันไปตัดสินอดีต แต่เป็นการช่วยให้ผู้เรียนเข้าใจความซับซ้อนของการตัดสินใจเรื่องราวในอดีตเหล่านี้ที่ครอบคลุมมากขึ้น (Seixas, 2017 : 10-11; Seixas, & Peck, 2004)

ดังนั้น การสอนประวัติศาสตร์ในโรงเรียนควรมุ่งพัฒนาความสามารถของนักเรียนในการตีความหลักฐาน (evidence interpretation) อย่างมีเหตุผล และฝึกคิดใช้เหตุผลอย่างลึกซึ้งในการทำความเข้าใจเหตุการณ์ทางประวัติศาสตร์ ซึ่งแทนที่จะยึดติดกับการท่องจำข้อเท็จจริง เพราะในทางประวัติศาสตร์เราไม่สามารถสังเกตอดีตโดยตรงได้ จึงต้องอาศัยหลักฐานที่มีอยู่และการใช้เหตุผลเชิงวิพากษ์เพื่อสร้างความเข้าใจที่สมเหตุสมผล การเน้นให้ผู้เรียนฝึกตั้งคำถามเกี่ยวกับที่มาของหลักฐาน ความน่าเชื่อถือ และการเชื่อมโยงหลักฐานกับข้อสรุปจะช่วยพัฒนาทักษะการคิดอย่างมีวิจักษณ์ญาณ และเสริมสร้างความเชื่อที่มีเหตุผลรองรับซึ่งเป็นเป้าหมายทางญาณวิทยาสำคัญ ซึ่งเป็นสิ่งที่นักประวัติศาสตร์แบบอาซิฟกระทำอย่างแท้จริง

นักเรียนจึงควรได้รับการฝึกฝนให้อ่านและวิเคราะห์หลักฐานอย่างนักประวัติศาสตร์มืออาชีพ ซึ่งหมายถึงการเรียนรู้แนวทางการตั้งคำถามแบบวิพากษ์ เช่น “หลักฐานนี้ถูกผลิตขึ้นเมื่อใด ใครเป็นผู้เขียน เขาเขียนด้วยวัตถุประสงค์ใด” และ “ผู้เขียนหลักฐานนี้มีอคติหรือผลประโยชน์ทับซ้อนหรือไม่” สิ่งเหล่านี้คือหัวใจของแนวคิดการรู้เชิงวินัย (disciplinary literacy) ซึ่งเน้นว่าแต่ละวิชามีลักษณะเฉพาะของการสร้างและประเมินความรู้ของตน (Wineburg, 1991; Shanahan & Shanahan, 2008) หากโรงเรียนปลูกฝังการตีความแบบนี้ให้กับนักเรียนได้ก็เท่ากับได้พัฒนาวิธีคิดเชิงประวัติศาสตร์ที่แท้จริงซึ่งเป็นเป้าหมายทางญาณวิทยาของการสอนประวัติศาสตร์ที่สำคัญ

3.2.2 การส่งเสริมทักษะการตั้งสมมติฐานและวิพากษ์ตนเองแบบปอปเปอร์

บทความต้องการจะเสริมเป้าหมายสำคัญทางญาณวิทยาของการเรียนการสอนประวัติศาสตร์โดยอิงตามแนวคิดของคาร์ล ปอปเปอร์ (Popper, 1963) ว่า การรู้หรือเข้าใจความจริงไม่ได้เกิดจากการยืนยันข้อสันนิษฐานซ้ำ ๆ แต่เกิดจากการพยายามหักล้างสมมติฐาน (falsification) ด้วยเหตุผลและหลักฐาน ดังนั้นการเรียนรู้ทางประวัติศาสตร์จึงควรเปลี่ยนจากการให้ผู้เรียน

ท่องจำข้อเท็จจริง ไปสู่การฝึกตั้งสมมติฐานที่สามารถท้าทายได้ (conjectures) พร้อมทั้งเปิดรับการวิพากษ์หรือหักล้างจากหลักฐานใหม่ที่อาจเปลี่ยนแปลงความเข้าใจเดิมได้ การฝึกให้นักเรียนกล้าเสนอแนวคิดแม้จะยังไม่สมบูรณ์ และพยายามทดสอบแนวคิดของตนเองด้วยเหตุผลและข้อมูล จึงเป็นหัวใจของกระบวนการสร้างนักคิดเชิงวิพากษ์ที่พร้อมจะปรับเปลี่ยนมุมมองของตน

ประเด็นสำคัญที่แนวคิดของปอปเปอร์นำมาใช้ในการเรียนประวัติศาสตร์ คือ การส่งเสริมจิตวิญญาณแห่งการวิจารณ์ตนเอง (critical self-correction) ซึ่งนักเรียนไม่ได้ถูกสอนให้แค่หาคำตอบที่ถูกต้องเท่านั้น หากแต่จะถูกฝึกให้ตระหนักว่าสิ่งที่ตนเชื่ออาจผิดและควรตรวจสอบด้วยหลักฐานใหม่เสมอ ซึ่งกระบวนการเช่นนี้นำไปสู่ ความถ่อมตนทางญาณวิทยา (epistemic humility) คือ การรู้ว่าเรารู้อะไร และสิ่งที่เรารู้มีข้อจำกัดเพียงใด สิ่งนี้ทำให้ผู้เรียนพัฒนาทัศนคติที่เปิดกว้างต่อความเห็นที่หลากหลาย และเข้าใจว่าความรู้ทางประวัติศาสตร์ไม่ได้เป็นข้อเท็จจริงตายตัว หากแต่เป็นการตีความที่ต้องพึ่งพาหลักฐานซึ่งอาจเปลี่ยนแปลงได้ตามเวลา และที่สำคัญ ผู้เรียนที่มีความถ่อมตนทางญาณวิทยาย่อมจะมีความมุ่งมั่นในการแสวงหาความรู้มากขึ้นเพราะพวกเขาไม่ยึดติดว่าตนต้องรู้ถูกเสมอ (Porter et al., 2020) ดังนั้นหากสามารถปรับประยุกต์ข้อเสนอตามปรัชญาวิทยาศาสตร์ของคาร์ล ปอปเปอร์ ที่ก่อให้เกิดความถ่อมตนทางปัญญาก็จะนำไปสู่ทักษะสำคัญที่ไม่ได้ทำให้ผู้เรียนรู้สึกอ่อนแอ แต่กลับทำให้พวกเขากล้าท้าทายตนเอง ยอมรับความล้มเหลว และพยายามต่อไป ซึ่งคือหัวใจของพฤติกรรมแบบมุ่งสู่ความสำเร็จ (Porter et al., 2020)

อย่างไรก็ดีแนวคิดของปอปเปอร์อาจไม่สอดคล้องกับธรรมชาติของความรู้ทางประวัติศาสตร์ทั้งหมด เนื่องจากปอปเปอร์พัฒนาทฤษฎีของเขาจากวิทยาศาสตร์ธรรมชาติ ซึ่งมีการทดลองและหักล้างสมมติฐานในเชิงประจักษ์อย่างชัดเจน ขณะที่ประวัติศาสตร์ไม่สามารถทดสอบเหตุการณ์ในอดีตซ้ำได้อย่างเป็นระบบ การใช้หลักการหักล้างจึงอาจมีขอบเขตจำกัดในวิชาประวัติศาสตร์ที่อิงกับหลักฐานไม่ครบถ้วน อีกทั้งการตั้งสมมติฐานในวิชาประวัติศาสตร์อาจไม่สามารถหาหลักฐานมาหักล้างได้เสมอไป เพราะข้อจำกัดของหลักฐานทางประวัติศาสตร์ เช่น สุนัขหาย หรือคลุมเครือก็ได้

ผู้เขียนเห็นว่าแม้ประวัติศาสตร์จะไม่สามารถทดลองซ้ำได้เหมือนวิทยาศาสตร์ธรรมชาติ แต่การหักล้างสมมติฐาน (falsification) ในประวัติศาสตร์ก็เกิดขึ้นจริงผ่านการค้นพบหลักฐานใหม่ การเปลี่ยนแปลงมุมมอง หรือการตีความเหตุการณ์โดยใช้กรอบแนวคิดใหม่ ตัวอย่างเช่น ทัศนะเกี่ยวกับการล่าอาณานิคมที่ครั้งหนึ่งเคยมองว่าเป็นการนำอารยธรรมไปสู่โลกที่ด้อยพัฒนา ถูกหักล้างในยุคหลังด้วยหลักฐานเกี่ยวกับการใช้ความรุนแรง การกดขี่ และการล้มล้างวัฒนธรรมพื้นถิ่น ดังนั้น แม้กระบวนการจะต่างจากวิทยาศาสตร์เชิงทดลอง แต่หลักการเสนอข้อสันนิษฐานและพยายามหาหลักฐานหรือข้อโต้แย้งที่ทำให้มันล้มเหลว ก็ยังใช้ได้จริงในวิชาประวัติศาสตร์และมีพลังต่อการพัฒนาทักษะทางปัญญาเชิงวิเคราะห์ของผู้เรียนอย่างยิ่ง มากไปกว่านั้นในห้องเรียนประวัติศาสตร์การฝึกตั้งสมมติฐานแบบเปิดรับการหักล้างจึงไม่ใช่การทำให้นักเรียนสับสนหรือไม่มั่นใจในข้อสรุป แต่กลับสร้างพื้นฐานทางจริยธรรมที่มั่นคงและลดทัศนคติเชิงอำนาจนิยมที่มองประวัติศาสตร์ว่าเป็นคำตอบเดียวจากผู้รู้เท่านั้น นี่คือจุดที่การประยุกต์ใช้แนวคิดของปอปเปอร์ในประวัติศาสตร์มีคุณค่ายิ่งกว่าการโต้แย้งเรื่องความแตกต่างของศาสตร์ ข้อเสนอเช่นนี้ของปอปเปอร์ถูกเสนอไว้ในหนังสือเล่มสำคัญของเขาคือ *The Open Society and Its Enemies* (Popper, 2012) ในหนังสือเล่มนี้เขาชี้ว่า การที่เรามองประวัติศาสตร์เป็นสิ่งที่ถูกต้องและดำเนินไปตามกฎที่ชัดเจนแบบที่นักประวัติศาสตร์แบบมาร์กซ์เสนอนั้นไม่ได้เขาโต้แย้งว่าสังคมมนุษย์มีความซับซ้อนเกินกว่าจะคาดการณ์อนาคตอย่างแม่นยำตามแบบที่นักประวัติศาสตร์นิยมพยายามทำ และมันจะนำไปสู่การปฏิวัติในที่สุด ในแง่นี้ปอปเปอร์จึงเสนอทางออกใหม่ว่า แทนที่เราจะมุ่งปฏิวัติเปลี่ยนแปลงซึ่งมีรากฐานมาจากความคิดว่าประวัติศาสตร์ดำเนินไปตามกฎ เราควรจะสร้างสังคมแบบเปิด (Open Society) ซึ่งเป็นสังคมที่ส่งเสริมเสรีภาพในการวิจารณ์ ตรวจสอบ และเปลี่ยนแปลงนโยบายหรือสถาบันทางสังคมผ่านกระบวนการประชาธิปไตย เป็นสังคมที่ยอมรับว่ามนุษย์สามารถกระทำการโดยมีเหตุผลและปรับปรุงสังคมได้ผ่านการเรียนรู้จากข้อผิดพลาด ในสังคมเปิดการเปลี่ยนแปลงทางสังคมไม่ต้องพึ่งพาการปฏิวัติใหญ่แบบทฤษฎีมาร์กซ์แต่สามารถค่อยเป็นค่อยไปโดยการปฏิรูปเชิงสถาบัน ความคิดของปอปเปอร์จึงสนับสนุนการวิพากษ์ตนเองอย่างเปิดกว้างซึ่งเสริมสร้างเป้าหมายของการเรียนรู้ทางประวัติศาสตร์ที่ดี

ดังนั้นแนวคิดของคาร์ล ปอปเปอร์เสนอให้การเรียนประวัติศาสตร์มุ่งเน้นการตั้งสมมติฐานที่สามารถถูกหักล้างได้ แทนการท่องจำข้อเท็จจริง เพื่อฝึกให้นักเรียนกล้าวิพากษ์และตรวจสอบความเชื่อของตนเองด้วยหลักฐานใหม่ ๆ ที่จะนำไปสู่จิตวิญญาณแห่งการวิจารณ์ตนเองและความถ่อมตนทางญาณวิทยาที่ทำให้ผู้เรียนเปิดรับมุมมองที่หลากหลายและแสวงหาความรู้ต่อเนื่อง แม้ประวัติศาสตร์จะต่างจากวิทยาศาสตร์ธรรมชาติที่ไม่สามารถทดลองซ้ำได้ แต่กระบวนการหักล้างสมมติฐานก็ยังเกิดขึ้นได้ผ่านการค้นพบหลักฐานใหม่หรือการตีความใหม่ แนวคิดนี้ช่วยลดอำนาจนิยมทางความรู้ สร้างจริยธรรมในการคิด และส่งเสริมทัศนคติประชาธิปไตยตามแนวคิดสังคมเปิดของปอปเปอร์ที่เน้นการเปลี่ยนแปลงสังคมผ่านการตรวจสอบอย่างมีเหตุผล แทนการยึดติดกับทฤษฎีประวัติศาสตร์นิยมที่เชื่อว่าประวัติศาสตร์มีเส้นทางตายตัว

บทสรุป (Conclusion)

บทความนี้เสนอแนวคิดสำคัญว่าการเรียนรู้ประวัติศาสตร์ไม่ควรมุ่งเน้นเพียงการถ่ายทอดข้อเท็จจริงหรือการแสวงหาความจริงที่เป็นกลางและแน่นอนเท่านั้น หากควรมุ่งหมายที่การพัฒนา “ความสามารถทางญาณวิทยา” ของผู้เรียน ซึ่งหมายถึงความสามารถในการคิดอย่างมีเหตุผล วิพากษ์หลักฐาน และตั้งคำถามเชิงลึกต่อความเชื่อทางประวัติศาสตร์ต่าง ๆ โดยบทความชี้ให้เห็นว่าเป้าหมายทางญาณวิทยาของการเรียนประวัติศาสตร์จะต้องสร้างให้ผู้เรียนมีความเชื่อที่มีเหตุผลรองรับและสามารถอธิบายได้อย่างมีวิจารณญาณ ซึ่งการสร้างเช่นนี้นั้นอาจมีคุณค่าทางญาณวิทยาไม่น้อยไปกว่าความเชื่อที่เป็นจริงแต่ไร้การตั้งคำถามหรือปราศจากการกลั่นกรองทางเหตุผล

บทความยังวิพากษ์แนวคิดเดิมของการสอนประวัติศาสตร์ที่ถือว่าประวัติศาสตร์มีความจริงแท้รอให้ค้นพบแล้วนำเอาข้อค้นพบนั้นมาสอนนักเรียนราวกับว่าเป็นข้อสรุปที่ชัดเจน แต่ในทางตรงกันข้ามบทความนี้กลับเสนอว่าความรู้ทางประวัติศาสตร์เป็นผลผลิตจากกระบวนการตีความ ซึ่งเปลี่ยนแปลงได้ตามบริบทของเวลา สังคม และผู้สร้างความรู้ ดังนั้นเป้าหมายของการเรียนการสอนประวัติศาสตร์ควรเปลี่ยนจากการยึดมั่นในคำตอบที่ตายตัว ไปสู่การฝึกฝนผู้เรียนให้มีทักษะในการคิดอย่างมีระบบ สามารถวิเคราะห์และวิจารณ์ข้อโต้แย้งได้อย่างรอบด้าน นอกจากนี้ ผู้เขียนได้นำเอาแนวคิดจากคาร์ล ปอปเปอร์ (Karl Popper) มาใช้เพื่อเน้นย้ำว่า “ความรู้” ควรเปิดรับการตั้งคำถามและการหักล้างอยู่เสมอ โดยใช้แนวคิดเรื่อง falsifiability หรือความสามารถในการหักล้างได้หรือการพิสูจน์ได้ว่าเป็นเท็จของปอปเปอร์ ที่สะท้อนความสำคัญของการเปิดพื้นที่ให้ผู้เรียนได้สำรวจ สงสัย และตั้งสมมติฐานทางประวัติศาสตร์โดยไม่ต้องกลัวว่าจะผิด ซึ่งสอดคล้องกับแนวทางการเรียนการสอนที่เน้นพัฒนาทักษะทางญาณวิทยาในห้องเรียน

ส่วนข้อเสนอสำหรับการประยุกต์ใช้ในโรงเรียน ได้แก่ การออกแบบกิจกรรมที่ส่งเสริมการตั้งคำถามและการอภิปราย เช่น การวิเคราะห์เอกสารหลักฐานประวัติศาสตร์ที่มีหลากหลายมุมมอง การจัดกิจกรรมอภิปรายประเด็นโต้แย้งทางประวัติศาสตร์ และการให้ผู้เรียนเขียนเรียงความวิพากษ์เรื่องราวทางประวัติศาสตร์จากกรอบแนวคิดที่แตกต่าง สิ่งเหล่านี้จะช่วยหล่อหลอมผู้เรียนให้มีทักษะในการคิดอย่างมีวิจารณญาณ มีความรับผิดชอบต่อการใช้ความรู้ และเข้าใจธรรมชาติของความรู้ประวัติศาสตร์อย่างลึกซึ้ง

รายการเอกสารอ้างอิง (References)

- Atkinson, R. F. (1978). *Knowledge and Explanation in History : An Introduction to the Philosophy of History*. London: Macmillan Education Ltd.
- Ankersmit, F. R. (1983). *Narrative Logic : A Semantic Analysis of the Historian's Language*. The Hague: Nijhoff.
- Bailey, R. (1995). Karl Popper as Educator. *Interchange*, 26(2), 185-191.
- Corson, D. (1985). Popper on Education. *ACCESS : Contemporary Issues in Education*, 4(2), 84-101.
- Corson, D. (1989). The Social Epistemologies of Education: A Response to McHoul and Luke. *Social Epistemology : A Journal of Knowledge, Culture and Policy*, 3(1), 19-37.
- Gerken, M. (2020). Truth-Sensitivity and Folk Epistemology. *Philosophy and Phenomenological Research*, 100(1), 3-25.
- Goldman, A. I. (1999). *Knowledge in a Social World*. Oxford: Clarendon Press.
- Goldman, A. I. (2002). The Unity of the Epistemic Virtues. In A. I. Goldman (Ed.), *Pathways to Knowledge: Public and Private*, (pp. 51–70). Oxford: Oxford University Press.
- Goldman, A. I., & Olsson, E. J. (2009). Reliabilism and the Value of Knowledge. In A. Haddock, A. Millar, & D. Pritchard (Eds.), *Epistemic value*, (pp. 19–41). Oxford: Oxford University Press.
- Grimm, S. R. (2008). Epistemic Goals and Epistemic Values. *Philosophy and Phenomenological Research*, 77(3), 725-744.
- Hartzler-Miller, C. (2001). Making Sense of “Best Practice” in Teaching History. *Theory & Research in Social Education*, 29(4), 672-695.

- Hashweh, M. Z. (1996). Effects of Science Teachers' Epistemological Beliefs in Teaching. *Journal of Research in Science Teaching: The Official Journal of the National Association for Research in Science Teaching*, 33(1), 47-63.
- Johnston, P., Woodside-Jiron, H., & Day, J. (2001). Teaching and Learning Literate Epistemologies. *Journal of educational psychology*, 93(1), 223.
- Jones, W. E. (1997). Why Do We Value Knowledge?. *American Philosophical Quarterly*, 34(4), 423-439.
- Louca, L., Elby, A., Hammer, D., & Kagey, T. (2004). Epistemological resources: Applying a new epistemological framework to science instruction. *Educational Psychologist*, 39(1), 57-68.
- Lee, P. J. (1983). History Teaching and Philosophy of History. *History and theory*, 22(4), 19-49.
- Levisohn, J. A. (2010). Negotiating Historical Narratives: An Epistemology of History for History Education. *Journal of Philosophy of Education*, 44(1), 1-21.
- Louca, L., Elby, A., Hammer, D., & Kagey, T. (2004). Epistemological Resources: Applying a New Epistemological Framework to Science Instruction. *Educational Psychologist*, 39(1), 57-68.
- Muis, K. R., & Duffy, M. C. (2013). Epistemic Climate and Epistemic Change: Instruction Designed to Change Students' Beliefs and Learning Strategies and Improve Achievement. *Journal of Educational Psychology*, 105(1), 213-225.
- Pfister, J. (2025). Justified Belief as an Epistemic Aim of Education. *Journal of Philosophy of Education*, 59(1), 1-13.
- Popper, K. (1963). *Conjectures and Refutations: The Growth of Scientific Knowledge*. London: Routledge.
- Popper, K. (2012). *The Open Society and Its Enemies*. London: Routledge.
- Porter, T., & Others. (2020). Intellectual Humility Predicts Mastery Behaviors When Learning. *Learning and Individual Differences*, 80, 101888.
- Pritchard, D., Turri, J., & Carter, J. A. (2022). The Value of Knowledge. In E. N. Zalta & U. Nodelman (Eds.), *The Stanford encyclopedia of philosophy* (Fall 2022 edition). Retrieved 8 May 2025, from <https://plato.stanford.edu/archives/fall2022/entries/knowledgevalue/>
- Robertson, E. (2009). The Epistemic Aims of Education. In H. Siegel (Ed.), *The Oxford Handbook of Philosophy of Education*, (pp. 11-34). Oxford: Oxford University Press.
- Saenkham, D., (2018). Theory of Knowledge in Karl Popper's Philosophy of Science. *Journal of Philosophy and Religion, Khon Kaen University*, 3(2), 1-34. (In Thai)
- Seixas, P. (2017). A Model of Historical Thinking. *Educational Philosophy and Theory*, 49(6), 593-605.
- Seixas, P., & Peck, C. (2004). Teaching Historical Thinking. In A. Sears & I. Wright (Eds.), *Challenges and Prospects for Canadian Social Studies*, (pp. 109-117). Canada: Pacific Educational Press.
- Shanahan, T., & Shanahan, C. (2008). Teaching Disciplinary Literacy to Adolescents : Rethinking Content-Area Literacy. *Harvard Educational Review*, 78(1), 40-59.
- Siegel, H. (1988). *Educating Reason : Rationality, Critical Thinking, and Education*. London: Routledge.
- Siegel, H. (2004). Epistemology and Education : An Incomplete Guide to the Social-Epistemological Issues. *Episteme*, 1(2), 129-137.
- Siegel, H. (2005). Truth, Thinking, Testimony and Trust: Alvin Goldman on Epistemology and Education. *Philosophy and Phenomenological Research*, 71(2), 345-366.
- Smith, C. L., Maclin, D., Houghton, C., & Hennessey, M. G. (2000). Sixth-grade students' epistemologies of science: The impact of school science experiences on epistemological development. *Cognition and Instruction*, 18(3), 349-422.

Epistemic Goal of Teaching History in School, E5126 (1-15)

- Stoel, G. L., van Drie, J. P., & Van Boxtel, C. A. (2017). The Effects of Explicit Teaching of Strategies, Second-Order Concepts, and Epistemological Underpinnings on Students' Ability to Reason Causally in History. *Journal of Educational Psychology*, 109(3), 321-337.
- Suwanpricha, S. (1977). *The relationship between Popper's theory of knowledge and political theory*. Master of Arts Thesis in Philosophy, Graduate School, Chulalongkorn University. (In Thai)
- Tsai, C. (2006). Teachers' Scientific Epistemological Views: The Coherence With Instruction and Students' Views. *Science Education*, 91(2), 222-243.
- Walsh, W. H. (1977). Truth and Fact in History Reconsidered. *History and Theory*, 16(4), 53-71.
- Wineburg, S. S. (1991). Historical Problem Solving: A Study of the Cognitive Processes Used in the Evaluation of Documentary and Pictorial Evidence. *Journal of educational Psychology*, 83(1), 73-87.
- Yerrick, R. K., Pedersen, J. E., & Arnason, J. (1998). "We're Just Spectators": A Case Study of Science Teaching, Epistemology, and Classroom Management. *Science Education*, 82, 619-648.