

ปฏิสัมพันธ์กับสื่อ: การเรียนรู้ในยุคที่ครูไม่ได้เป็นศูนย์กลาง Interacting with Media: Learning Beyond the Teacher-Centered Paradigm

วิรัชพัชร วงศ์ษา

Virunpat Wongsas

มหาวิทยาลัยรังสิต

Rangsit University

Corresponding Author, E-mail : virunpat2019@gmail.com

บทคัดย่อ

บทความนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อ 1) วิเคราะห์การเปลี่ยนแปลงของรูปแบบการเรียนรู้จากระบบครูเป็นศูนย์กลางไปสู่การเรียนรู้แบบผู้เรียนเป็นศูนย์กลาง โดยเน้นบทบาทของสื่อปฏิสัมพันธ์ในการส่งเสริมการมีส่วนร่วมเชิงรุก และ 2) วิพากษ์แนวคิดทางปรัชญาที่เกี่ยวข้องกับบทบาทของเทคโนโลยีต่อการเรียนรู้ในยุคดิจิทัล ผ่านกรณีศึกษาการพัฒนาสื่อปฏิสัมพันธ์เพื่อการเรียนรู้ที่หายากในระดับอุดมศึกษา โดยอธิบายลักษณะของสื่อที่ผสมผสานภาพ เสียง และการตอบสนองแบบเรียลไทม์ ซึ่งเปิดโอกาสให้ผู้เรียนสร้างองค์ความรู้ด้วยตนเองอย่างมีส่วนร่วม

การวิเคราะห์เชื่อมโยงกับแนวคิดของจอห์น ดิวอี้ ว่าด้วยการเรียนรู้ผ่านประสบการณ์และการมีปฏิสัมพันธ์กับสิ่งแวดล้อม รวมถึงแนวคิดของเลฟ วีโกตสกี เรื่องเขตพัฒนาการใกล้เคียงและการเรียนรู้เชิงสังคม ทั้งสองกรอบอยู่ภายใต้แนวคิดการสร้างองค์ความรู้ด้วยตนเองที่มองว่าความรู้เกิดจากการสร้างขึ้นภายในตัวผู้เรียนผ่านการโต้ตอบกับบริบทและผู้อื่น

นอกจากนี้ยังตั้งคำถามเชิงปรัชญาเกี่ยวกับเสรีภาพของผู้เรียน ความเป็นมนุษย์ในสภาพแวดล้อมเสมือนจริง และบทบาทใหม่ของครูในฐานะผู้ออกแบบประสบการณ์การเรียนรู้มากกว่าผู้ถ่ายทอดเนื้อหา ผลการวิเคราะห์เชิงปรัชญาชี้ให้เห็นว่าการใช้สื่อปฏิสัมพันธ์อย่างมีวิจารณญาณ สามารถขยายขอบเขตเสรีภาพของผู้เรียน เสริมพลังการพัฒนากวามมนุษย์ และเปิดมิติใหม่ให้การศึกษาในศตวรรษที่ 21 ตอบสนองต่อความเปลี่ยนแปลงของโลกได้อย่างลึกซึ้งและยั่งยืน

คำสำคัญ: สื่อปฏิสัมพันธ์, ทฤษฎีการสร้างความรู้, เสรีภาพของผู้เรียน, ปรัชญาการศึกษา

Abstract

This article aims to (1) analyze the transformation of learning paradigms from teacher-centered to learner-centered approaches, emphasizing the role of interactive media in fostering active engagement, and (2) critique philosophical perspectives concerning the role of technology in learning within the digital era. Drawing upon a case study of interactive media developed for judo education in higher education, the study elucidates how visual, auditory, and real-time responsive elements can enable learners to construct knowledge through participatory and self-directed experiences.

The analysis integrates John Dewey's philosophy of experiential learning and interaction with the environment, alongside Lev Vygotsky's concepts of the zone of proximal development and social learning. Both perspectives are situated within the constructivist framework, which views knowledge as actively generated through learners' interactions with their contexts and peers. Moreover, the discussion engages with philosophical questions regarding learner autonomy, human existence in virtual environments, and the evolving role of teachers as designers of learning experiences rather than transmitters of content.

The philosophical implications of the analysis suggest that a critical and reflective application of interactive media can expand learners' freedom, cultivate human potential, and open new dimensions for education in the twenty-first century—allowing it to respond more profoundly and sustainably to global transformation.

Keywords: Interactive media, Constructivist theory, Learner freedom, Educational philosophy

บทนำ

ท่ามกลางความเปลี่ยนแปลงอย่างรวดเร็วของระบบการศึกษาในยุคดิจิทัล ความสัมพันธ์ระหว่างครู ผู้เรียน และความรู้ได้ปรับเปลี่ยนไปอย่างลึกซึ้งกว่าที่เคย ระบบการเรียนรู้แบบดั้งเดิมที่ยึดครูเป็นศูนย์กลางมองว่าครูคือผู้ครอบครองและถ่ายทอดความรู้โดยตรง (Dewey, 1938) ทว่าภูมิทัศน์ทางการศึกษาในศตวรรษที่ยี่สิบเอ็ดได้พลิกโฉมบทบาทของครูจาก “ผู้ถ่ายทอดสาระ” ไปสู่ “ผู้ออกแบบและเอื้ออำนวยกระบวนการเรียนรู้” (facilitator) ขณะเดียวกัน ผู้เรียนได้กลายเป็นศูนย์กลางของการสร้างความรู้ ด้วยการเรียนรู้ผ่านประสบการณ์ตรง การโต้ตอบกับเนื้อหา และการปฏิสัมพันธ์กับผู้อื่น (Jonassen, 1999; Trilling & Fadel, 2009)

เทคโนโลยี โดยเฉพาะสื่อปฏิสัมพันธ์ (interactive media) ได้กลายเป็นตัวเร่งสำคัญของการเปลี่ยนแปลงดังกล่าว สื่อเหล่านี้ไม่ได้ทำหน้าที่เป็นเพียงสื่อกลางในการส่งต่อความรู้ หากแต่กลายเป็น “พื้นที่แห่งประสบการณ์” ที่ผู้เรียนสามารถทดลอง แก้ไข และสร้างองค์ความรู้ของตนเองได้อย่างเสรี (Anderson, 2003) ภาวะนี้สอดคล้องกับแนวคิดของ วีกอตสกี (Vygotsky, 1978) เรื่อง “เขตพัฒนาการใกล้เคียง” ซึ่งมองว่าการเรียนรู้จะเกิดขึ้นอย่างมีความหมายก็ต่อเมื่อผู้เรียนได้รับการกระตุ้นและสนับสนุนในระดับที่ท้าทายศักยภาพของตน

กรณีศึกษาการพัฒนาสื่อปฏิสัมพันธ์เรื่อง ความรู้พื้นฐานกีฬายูโด ของผู้เขียน (Wongsa, 2013) เป็นตัวอย่างของการใช้เทคโนโลยีเพื่อสร้างพื้นที่เรียนรู้แบบมีปฏิสัมพันธ์ในบริบทอุดมศึกษา สื่อดังกล่าวเปิดโอกาสให้ผู้เรียนเลือกเส้นทางการเรียนรู้ ควบคุมจังหวะการฝึกฝน และสะท้อนผลการเรียนรู้ของตนเองได้อย่างต่อเนื่อง ซึ่งสอดคล้องกับแนวคิดการสร้างองค์ความรู้ด้วยตนเอง (Constructivism) ที่มองว่าความรู้เกิดจากการสร้างขึ้นภายในตัวผู้เรียนผ่านการปฏิสัมพันธ์กับสิ่งแวดล้อม (Piaget, 1972; Vygotsky, 1978)

อย่างไรก็ตาม เสรีภาพดังกล่าวก่อให้เกิดคำถามเชิงปรัชญาที่ท้าทายว่า “เสรีภาพของผู้เรียนในสื่อปฏิสัมพันธ์เป็นเสรีภาพที่แท้จริง หรือเป็นเพียงเสรีภาพที่ถูกออกแบบไว้ล่วงหน้าโดยโครงสร้างของเทคโนโลยี” (Foucault, 1977) และ “การเรียนรู้โดยปราศจากครูจะยังคงรักษาความเป็นมนุษย์ของกระบวนการศึกษาไว้ได้หรือไม่” คำถามเหล่านี้สะท้อนมิติทางอำนาจ เจตจำนงเสรี และความเป็นมนุษย์ในโลกดิจิทัลที่จำเป็นต้องตีความผ่านกรอบคิดทางปรัชญาทั้งตะวันตกและตะวันออก

ดังนั้น บทความนี้มุ่งวิเคราะห์การเปลี่ยนแปลงของรูปแบบการเรียนรู้โดยใช้กรณีศึกษาสื่อปฏิสัมพันธ์เพื่อการเรียนรู้กีฬาโยโดเป็นฐาน เชื่อมโยงกับกรอบแนวคิดของ ดิวอี้, วีโกตสกี, พูโกต์, ลีโอตาร์ด, ฮาเบอร์มาส, ไฮเดกเกอร์ และพุทธปรัชญา เพื่อสำรวจว่าการเรียนรู้ในยุคดิจิทัลจะนำไปสู่การปลดปล่อยเสรีภาพของผู้เรียน หรือเป็นเพียงการกำกับควบคุมในรูปแบบใหม่ภายใต้เงาของเทคโนโลยี

เนื้อเรื่อง

ในยุคที่เทคโนโลยีแทรกซึมอยู่ในทุกมิติของชีวิตมนุษย์ สื่อมัลติมีเดียและสื่อปฏิสัมพันธ์ได้กลายเป็น “สภาพแวดล้อมแห่งการเรียนรู้ใหม่” ที่เปลี่ยนโฉมกระบวนการศึกษาอย่างสิ้นเชิง ผู้เรียนไม่จำเป็นต้องรอรับความรู้จากครู หากแต่สามารถสำรวจ ทดลอง และสร้างองค์ความรู้ได้ด้วยตนเองผ่านการมีปฏิสัมพันธ์กับสื่อดิจิทัล (Anderson, 2003) การเปลี่ยนผ่านนี้จึงมิใช่เพียงผลของเทคโนโลยี แต่เป็นการปฏิวัติกรอบคิดทางการศึกษาในเชิงปรัชญา

1. การออกแบบสื่อโยโดในฐานะ “พื้นที่ประสบการณ์”

ในยุคที่สื่อมัลติมีเดียเข้ามามีบทบาทอย่างลึกซึ้งต่อกระบวนการเรียนรู้ การออกแบบสื่อโยโดมิใช่เพียงการสร้างภาพเคลื่อนไหวหรือวิดีโอการฝึกซ้อม แต่เป็นการสร้าง “พื้นที่ประสบการณ์” ที่ผู้เรียนสามารถมีส่วนร่วมอย่างแท้จริง การออกแบบนี้สอดคล้องกับแนวคิดของ จอห์น ดิวอี้ (John Dewey, 1938) ซึ่งเน้นว่าการเรียนรู้เกิดขึ้นผ่านประสบการณ์จริง และการปฏิบัติอย่างมีความหมาย ผู้เรียนจะได้ทดลองทักษะต่าง ๆ ผ่านสถานการณ์จำลอง ไม่ว่าจะเป็นการจับคู่ การโยน หรือการป้องกันตัว ทั้งนี้ กระบวนการเรียนรู้ผ่านสื่อโยโดยังสะท้อนหลักพุทธปรัชญาในแง่ของ การปฏิบัติเพื่อรู้แจ้ง เพราะการมีปฏิสัมพันธ์กับสื่อทำให้ผู้เรียนต้องใช้สมาธิ จดจ่อ และตระหนักรู้ในร่างกายและจิตใจของตนเอง ในลักษณะเดียวกับการฝึกปฏิบัติธรรม ประสบการณ์ตรงนี้จึงไม่เพียงเพิ่มทักษะทางร่างกาย แต่ยังเสริมสร้าง การคิดเชิงวิพากษ์และการตัดสินใจในสถานการณ์จริง ซึ่ง ดิวอี้เน้นว่าเป็นหัวใจสำคัญของการศึกษาแท้จริง (Dewey, 1938; Anderson, 2003)

2. การเรียนรู้ในเขตพัฒนาการใกล้เคียงของวีโกตสกี

การเรียนรู้ผ่านสื่อปฏิสัมพันธ์สามารถขยายความสามารถของผู้เรียนได้โดยใช้หลักการ เขตพัฒนาการใกล้เคียง (Zone of Proximal Development, ZPD) ของ เลว

วีกอตสกี (Lev Vygotsky, 1978) ซึ่งหมายถึงช่องว่างระหว่างความสามารถของผู้เรียนที่ทำได้เองและสิ่งที่สามารถทำได้ด้วยการสนับสนุน ผู้เรียนสามารถได้รับคำแนะนำพื้นที่จากระบบสื่อดิจิทัล คล้ายกับการมีผู้ฝึกสอนคอยชี้แนะเบื้องหลัง ขยายขอบเขตของความสามารถและส่งเสริมการเรียนรู้ร่วมกับผู้อื่น ระบบดังกล่าวยังช่วยให้ผู้เรียนสามารถเรียนรู้จากข้อผิดพลาดในสภาพแวดล้อมที่ปลอดภัย โดยไม่เกิดความกดดันหรือความอับอาย การใช้สื่อปฏิสัมพันธ์จึงเป็นการ เสริมสร้างปฏิสัมพันธ์เชิงสังคมในรูปแบบดิจิทัล และสอดคล้องกับแนวคิดของวีกอตสกีที่ว่า การเรียนรู้เป็นกระบวนการที่เกิดขึ้นผ่านการมีส่วนร่วมในสังคม (Vygotsky, 1978; Wertsch, 1985)

3. เสรีภาพภายใต้โครงสร้างการควบคุม

แม้สื่อดิจิทัลจะให้ผู้เรียนเลือกเส้นทางการเรียนรู้ด้วยตนเอง แต่ตามแนวคิดของมิเชล ฟูกูต์ (Michel Foucault, 1977) เสรีภาพในโลกดิจิทัลไม่ได้เป็นอิสระแท้จริง ผู้เรียนกำลังดำเนินภายในกรอบที่ถูกออกแบบโดยโครงสร้างของแพลตฟอร์ม ทั้งในด้านเนื้อหา กิจกรรม และลำดับการเรียนรู้ ซึ่งสามารถเปรียบได้กับ “เขาวงกตของอิสรภาพ” ที่เดินได้อย่างอิสระแต่ไม่สามารถออกนอกขอบเขตได้ การออกแบบเช่นนี้สะท้อนการควบคุมแบบละเอียด (Micro-power) ของสังคมสมัยใหม่ ที่แม้ให้สิทธิในการเลือก แต่ทุกตัวเลือกถูกกำหนดและถูกติดตามด้วยระบบข้อมูล การเข้าใจเสรีภาพแบบนี้จึงต้องพิจารณาในมิติทั้งเทคโนโลยีและสังคม (Foucault, 1977; Deleuze, 1992)

4. ความรู้ในฐานะสินค้าหลังสมัยใหม่

ในยุคหลังสมัยใหม่ ความรู้ไม่ได้เป็นเพียงเครื่องมือการเรียนรู้ แต่กลายเป็นทรัพยากรและสินค้า (Commodification of knowledge) ตามแนวคิดของฌอง-ฟร็องซัว ลีโอดาร์ต (Jean-François Lyotard, 1984) สื่อปฏิสัมพันธ์ทำหน้าที่ทั้งเป็นเครื่องมือเรียนรู้และกลไกที่แปรความรู้ให้เป็นหน่วยข้อมูลที่สามารถควบคุมและจำหน่ายได้ บทเรียนออนไลน์จึงเป็นทั้งการศึกษาและสินค้า ผู้เรียนไม่เพียงได้รับความรู้ แต่ยังอยู่ในระบบการประเมิน วัดผล และจัดเก็บข้อมูลที่สามารถนำไปใช้เชิงพาณิชย์ ทำให้เกิดคำถามเชิงจริยธรรมว่า การให้ความรู้เชิงดิจิทัลควรมีขอบเขตและมาตรฐานใดเพื่อปกป้องสิทธิและเสรีภาพของผู้เรียน (Lyotard, 1984; Peters, 2000)

5. ครูในฐานะผู้ออกแบบพื้นที่การสื่อสาร

ในโลกดิจิทัล บทบาทของครูไม่ได้หายไป แต่เปลี่ยนเป็น ผู้ออกแบบพื้นที่การ

สนทนา (space for dialogue) ตามแนวคิด ยูร์เกน ฮาเบอร์มาส (Jürgen Habermas, 1984) การเรียนรู้เกิดขึ้นผ่านการสื่อสารที่เปิดกว้างและเท่าเทียม ครูมีหน้าที่สร้างเงื่อนไขให้ผู้เรียนแลกเปลี่ยนความเข้าใจอย่างมีเหตุผล การสนทนาที่เกิดขึ้นสามารถนำไปสู่การสร้าง ความหมายร่วมและองค์ความรู้ใหม่ได้ ผู้เรียนเรียนรู้การโต้ตอบ การสะท้อนกลับ และการร่วมตัดสินใจในกรอบของความรู้ ซึ่งสอดคล้องกับหลักการ การเรียนรู้ร่วมมือ (Collaborative learning) และเพิ่มพูนศักยภาพทางปัญญาและสังคมของผู้เรียน (Habermas, 1984; Brookfield, 1995)

6. ภาวะความเป็นอยู่ในโลกดิจิทัล

ตามแนวคิด มาร์ติน ไฮเดกเกอร์ (Martin Heidegger, 1977) มนุษย์อาจหลงลืม ความเป็นอยู่แท้จริง (Being-in-the-world) เมื่อเทคโนโลยีเข้ามาครอบงำชีวิต การเรียนรู้ผ่านสื่อดิจิทัลจึงต้องคำนึงถึงการธำรงความเป็นมนุษย์ในแง่ของความตระหนักรู้ ความสัมพันธ์ และคุณค่าภายใน ผู้เรียนไม่ควรเพียงแคร์บข้อมูล แต่ต้องรู้ตัวถึงสิ่งที่กำลังเรียน รู้จักตั้งคำถาม และพิจารณาผลกระทบต่อนิตตนเองและผู้อื่น การผสมผสานเทคโนโลยีเข้ากับการตระหนักรู้ในภาวะมนุษย์นี้ เป็นการเสริมสร้าง การเรียนรู้อย่างมีสติและเต็มใจ ซึ่งสอดคล้องกับการพัฒนาคุณภาพชีวิตเชิงลึก (Heidegger, 1977; Dreyfus, 1991)

7. มิติพุทธปรัชญา: การรู้เท่าทันและการปล่อยวาง

ในมุมมอง พุทธปรัชญา การเรียนรู้ผ่านเทคโนโลยีควรตั้งอยู่บนหลัก อิทัปปัจจยตา (dependent origination) ซึ่งเน้นการตระหนักถึงความสัมพันธ์ของเหตุปัจจัยทั้งหมด ผู้เรียนต้องรู้เท่าทันสื่อที่ใช้ ไม่ยึดติดและไม่หลงใหลกับเทคโนโลยี แต่ใช้เป็นเครื่องมือในการพัฒนาตนเอง การเรียนรู้ที่สะท้อน เสรีภาพแท้จริง (True freedom) คือการปล่อยวางจากความยึดมั่น ความอยากได้ และการพึ่งพาทภายนอก ทำให้ผู้เรียนมีความตระหนักรู้ทั้งร่างกาย จิตใจ และจิตวิญญาณ การผสมผสานระหว่างการเรียนรู้ดิจิทัลและพุทธปรัชญานี้ช่วยให้เกิด การศึกษาแบบองค์รวม ที่เน้นทั้งความรู้ ทักษะ และคุณค่าภายในชีวิต (Rahula, 1974; Gethin, 1998)

การวิเคราะห์และวิพากษ์แนวคิดทางปรัชญา

การใช้สื่อปฏิสัมพันธ์ในกระบวนการเรียนรู้ไม่สามารถวิเคราะห์เพียงแค่มิติทางเทคโนโลยีหรือวิธีการสอนได้ การเข้าใจผลกระทบที่แท้จริงต่อมนุษย์และสังคมจำเป็นต้อง

ต้องอาศัยกรอบคิดทางปรัชญาเพื่อพิจารณา ธรรมชาติของการเรียนรู้ เสรีภาพของผู้เรียน และความสัมพันธ์เชิงอำนาจที่ซ่อนอยู่ในเทคโนโลยี (Biesta, 2010) การนำกรอบคิดของนักปรัชญาการศึกษาอย่าง จอห์น ดิวอี้ (John Dewey), เลฟ วิกอตสกี (Lev Vygotsky) และทฤษฎีวิพากษ์ของ มิเชล ฟูโกต์ (Michel Foucault) รวมถึงแนวคิดเชิงสังคมและปรัชญาหลังสมัยใหม่ จะช่วยให้เราเห็นทั้งศักยภาพและข้อจำกัดของสื่อปฏิสัมพันธ์ในฐานะ “ผู้สอนเสมือน” การวิเคราะห์เชิงปรัชญานี้ช่วยให้เห็นทั้งศักยภาพและข้อจำกัดของสื่อปฏิสัมพันธ์ที่ทำหน้าที่เสมือนผู้สอน และช่วยให้ตั้งคำถามต่อข้อสมมติฐานของการศึกษาในยุคดิจิทัล

1. ดิวอี้กับการเรียนรู้ผ่านประสบการณ์

ตามแนวคิดของ จอห์น ดิวอี้ (John Dewey, 1938) การเรียนรู้เป็นกระบวนการเกิดจากประสบการณ์และปฏิสัมพันธ์ระหว่างผู้เรียนกับสิ่งแวดล้อม การใช้สื่อปฏิสัมพันธ์จึงเป็น สภาพแวดล้อมใหม่ ที่เปิดโอกาสให้ผู้เรียนทดลอง วิเคราะห์ และสร้างความหมายด้วยตนเอง เช่น การฝึกโยโดในรูปแบบดิจิทัล ที่ผู้เรียนสามารถเลือกคู่ต่อสู้ วางแผนท่าทาง และตัดสินใจตามสถานการณ์จำลอง ทำให้ผู้เรียนได้สัมผัสประสบการณ์ใกล้เคียงของจริง แม้ว่าจะอยู่นอกสนามฝึกจริงก็ตาม

นอกจากนี้ การเรียนรู้ผ่านสื่อปฏิสัมพันธ์ยังสะท้อนหลักพุทธปรัชญาเรื่อง การรู้แจ้งผ่านการปฏิบัติ เพราะผู้เรียนต้องใช้สมาธิ สังเกตร่างกายและจิตใจ ทำให้เกิดความเข้าใจทั้งทักษะและกระบวนการคิดเชิงวิพากษ์ การมีปฏิสัมพันธ์กับสื่อจึงไม่เพียงเพิ่มทักษะทางร่างกาย แต่ยัง เสริมสร้างกรอบคิดและความสามารถในการตัดสินใจ ซึ่ง Dewey เห็นว่าเป็นหัวใจของการศึกษาแท้จริง (Dewey, 1938; Anderson, 2003)

2. วิกอตสกีและเขตพัฒนาการใกล้เคียง (ZPD)

แนวคิดของ เลฟ วิกอตสกี (Lev Vygotsky, 1978) ได้ชี้ให้เห็นว่าผู้เรียนสามารถพัฒนาความรู้และทักษะได้มากขึ้นหากได้รับการสนับสนุนจาก สื่อกลางหรือผู้ชี้แนะ เช่น ครู เพื่อนร่วมฝึก หรือสื่อปฏิสัมพันธ์ที่ออกแบบอย่างรอบคอบ การนำสื่อมาใช้ในฐานะ “ผู้สอนเสมือน” จึงช่วยให้ผู้เรียนก้าวข้ามขีดจำกัดของตนเอง และเรียนรู้ใน เขตพัฒนาการใกล้เคียง (Zone of Proximal Development: ZPD)

อย่างไรก็ตาม การออกแบบสื่อที่เข้มงวดเกินไปอาจจำกัดความคิดสร้างสรรค์ และลดความยืดหยุ่นของผู้เรียน การเรียนรู้จึงต้องมีช่องว่างให้ทดลองและตัดสินใจด้วย

ตนเอง เพื่อให้เกิด การเรียนรู้ร่วมมือ (collaborative learning) และพัฒนาทักษะสังคมควบคู่ไปกับความรู้เชิงทักษะ (Vygotsky, 1978; Wertsch, 1985)

3. ฟูโกต์: เสรีภาพหรือการควบคุมรูปแบบใหม่

แม้สื่อปฏิสัมพันธ์จะดูเหมือนให้ผู้เรียนเลือกเส้นทางการเรียนรู้ แต่ตามแนวคิดของ มิเชล ฟูโกต์ (Michel Foucault, 1977) เสรีภาพดังกล่าวไม่ได้เป็นอิสระแท้จริง แต่เป็น เสรีภาพที่ถูกกำหนดโดยโครงสร้างของระบบ ตั้งแต่ลำดับบทเรียน รูปแบบการประเมินจนถึงเนื้อหาที่เข้าถึงได้ ขณะเดียวกัน ฌอง-ฟร็องซัว ลีโอดาร์ด (Jean-François Lyotard, 1984) ชี้ว่าในยุคหลังสมัยใหม่ ความรู้ถูกจัดการและแปรเป็นข้อมูลที่ควบคุมและจำหน่ายได้ (Management of knowledge)

ดังนั้น เสรีภาพของผู้เรียนจึงเป็น เสรีภาพแบบมีเงื่อนไข (Conditional freedom) ที่ผู้เรียนอาจไม่รู้ตัวว่ากำลังอยู่ภายในกรอบที่ออกแบบไว้ การตั้งคำถามเชิงวิพากษ์ต่อเสรีภาพและอำนาจในสื่อจึงเป็นสิ่งสำคัญ เพื่อทำความเข้าใจทั้งศักยภาพและข้อจำกัดของเทคโนโลยีการศึกษา

4. ลีโอดาร์ด: ความรู้ในฐานะสินค้า

ฌอง-ฟร็องซัว ลีโอดาร์ด (Jean-François Lyotard) (Lyotard, 1984) เน้นว่าในสังคมหลังสมัยใหม่ ความรู้ไม่ได้เป็นเพียงเครื่องมือเรียนรู้ แต่กลายเป็น ทรัพยากรและสินค้า (commodification of knowledge) สื่อปฏิสัมพันธ์ทำหน้าที่ทั้งเป็นเครื่องมือและกลไกแปรความรู้ให้เป็นหน่วยข้อมูลที่สามารถวัดผลและจัดการได้ บทเรียนออนไลน์จึงเป็นทั้ง “การศึกษา” และ “สินค้า” ซึ่งทำให้เกิดคำถามเชิงจริยธรรมว่า การออกแบบเนื้อหาและการจัดการข้อมูลต้องมีมาตรการอย่างไรเพื่อปกป้องสิทธิและเสรีภาพของผู้เรียน (Lyotard, 1984; Peters, 2000)

5. ฮาเบอร์มาส: ครุในฐานะผู้ออกแบบพื้นที่สื่อสาร

บทบาทของครุเปลี่ยนจากผู้ถ่ายทอดเนื้อหาเป็น ผู้ออกแบบพื้นที่การสนทนา (Space for dialogue) ตามแนวคิด ยูร์เกน ฮาเบอร์มาส (Jürgen Habermas, 1984) การเรียนรู้เกิดขึ้นผ่านการสื่อสารที่เปิดกว้าง ครุสร้างเงื่อนไขให้ผู้เรียนแลกเปลี่ยนความเข้าใจอย่างมีเหตุผลและร่วมกันสร้างองค์ความรู้ใหม่ การสนทนาเชิงวิพากษ์และการสะท้อนกลับในลักษณะนี้ช่วยให้ผู้เรียนเข้าใจทั้งเนื้อหาและกระบวนการคิด ทำให้การเรียนรู้ไม่ใช่

เพียงการสะสมข้อมูล แต่เป็น การสร้างความหมายร่วมและพัฒนาสติปัญญา (Habermas, 1984; Brookfield, 1995) ในโลกยุคดิจิทัล

6. ปรัชญาของไฮเดกเกอร์เรื่องภาวะความเป็นอยู่ในโลกดิจิทัล

มาร์ติน ไฮเดกเกอร์ (Martin Heidegger, 1977) เสนอว่า เมื่อเทคโนโลยีเข้ามาครอบงำชีวิต มนุษย์อาจหลงลืม ความเป็นอยู่แท้จริง (being-in-the-world) การเรียนรู้ผ่านสื่อจึงต้องคำนึงถึงการธำรงความเป็นมนุษย์ ทั้งในด้านความตระหนักรู้ ความสัมพันธ์ และคุณค่าภายใน การเรียนรู้ที่ดีต้องช่วยให้ผู้เรียนไม่เพียงแค่รับข้อมูล แต่ รู้เท่าทันและตั้งคำถามต่อผลกระทบต่องานของตนเองและสังคม การผสานเทคโนโลยีกับการตระหนักรู้ในภาวะมนุษย์นี้ช่วยสร้างการเรียนรู้แบบมีสติและเต็มใจ (Heidegger, 1977; Dreyfus, 1991)

7. พุทธปรัชญา: การรู้เท่าทันและการปล่อยวาง

การเรียนรู้ผ่านเทคโนโลยีควรตั้งอยู่บนหลัก อิทัปปัจจยตา (Dependent origination) ที่ชี้ให้ผู้เรียนตระหนักถึงความสัมพันธ์ของเหตุปัจจัยทั้งหมด ผู้เรียนต้องรู้เท่าทันสื่อ ไม่ยึดติดหรือหลงใหลกับเทคโนโลยี แต่ใช้มันเป็นเครื่องมือในการพัฒนาตนเอง การวิพากษ์เชิงปรัชญาในมิตินี้เสนอว่า เสรีภาพแท้จริง (True freedom) เกิดจากการรู้เท่าทันและการปล่อยวาง จากความอยากได้และการพึ่งพาทภายนอก ไม่ยึดติดกับเทคโนโลยี แต่ใช้เทคโนโลยีเพื่อพัฒนาตนเองทั้งร่างกาย จิตใจ และจิตวิญญาณ การผสานระหว่างสติดิจิทัลและพุทธปรัชญานี้สร้าง การศึกษาแบบองค์รวม ที่เน้นทั้งความรู้ ทักษะ และคุณค่าภายในชีวิต (Rahula, 1974; Gethin, 1998)

การวิเคราะห์ทั้ง 7 ข้อชี้ให้เห็นว่า สื่อปฏิสัมพันธ์ในยุคดิจิทัลเป็น ทั้งโอกาสและความท้าทาย มันสามารถสร้างประสบการณ์ ความรู้ และพื้นที่สื่อสารที่ลึกซึ้ง แต่พร้อมกันนั้นก็แฝง ข้อจำกัดด้านเสรีภาพ ความคิดสร้างสรรค์ และอำนาจที่ซ่อนอยู่ การวิพากษ์เชิงปรัชญาจึงเตือนให้ผู้พัฒนาและผู้เรียนไม่เพียงยอมรับเทคโนโลยีอย่างเดียว แต่ต้องตั้งคำถามต่อกรอบ แนวทาง และคุณค่าที่แท้จริงของการเรียนรู้ เพื่อสร้าง เสรีภาพแท้จริงและการพัฒนามนุษย์อย่างสมดุล

คำถามเชิงวิพากษ์: เสรีภาพหรือการควบคุมรูปแบบใหม่

แม้สื่อปฏิสัมพันธ์จะมอบเสรีภาพให้ผู้เรียนกำหนดเส้นทางการเรียนรู้ แต่ก็มีข้อถกเถียงเชิงวิพากษ์ว่าเสรีภาพดังกล่าวเป็นของจริงหรือเป็นเพียง “เสรีภาพที่ถูกออกแบบ”

ซึ่งแฝงการควบคุมในระดับโครงสร้างของซอฟต์แวร์และแพลตฟอร์ม (Foucault, 1977) ผู้พัฒนาอาจกำหนดลำดับการเรียนรู้ รูปแบบการนำเสนอ หรือแม้แต่เกณฑ์การประเมินที่ผู้เรียนไม่สามารถปรับเปลี่ยนได้ ซึ่งสอดคล้องกับสิ่งที่ลีโอตาร์ด (Lyotard, 1984) เรียกว่า “การจัดการความรู้” (Management of knowledge) ในยุคหลังสมัยใหม่

ผลกระทบต่อบทบาทของครู

เมื่อสื่อปฏิสัมพันธ์สามารถทำหน้าที่เป็นผู้สอนแทนที่ครูได้ในบางแง่มุม จึงเกิดคำถามว่าบทบาทของครูในอนาคตจะเป็นอย่างไร แนวโน้มในงานวิจัยด้านเทคโนโลยีการศึกษา (Anderson, 2003) ชี้ว่าครูอาจเปลี่ยนบทบาทจากผู้ถ่ายทอดเนื้อหาไปเป็นผู้ออกแบบประสบการณ์การเรียนรู้ และเป็นผู้สร้างสภาพแวดล้อมที่เอื้อต่อการสร้างองค์ความรู้ของผู้เรียนมากกว่าการควบคุมขั้นตอนอย่างละเอียด

เมื่อพิจารณาการเรียนรู้ผ่านสื่อปฏิสัมพันธ์ในมิติปรัชญา จะเห็นได้ว่าเทคโนโลยีไม่ได้เป็นเพียงเครื่องมือ แต่เป็น พื้นที่แห่งประสบการณ์และการสร้างความหมาย ที่เปิดโอกาสให้ผู้เรียนทดลอง วิเคราะห์ และสร้างองค์ความรู้ด้วยตนเอง ตามแนวคิดของ จอนห์ ดิวอี้ (John Dewey, 1938) และสนับสนุนการพัฒนาตาม เขตพัฒนาการใกล้เคียง (ZPD) ของเลฟ วิกอตสกี (Lev Vygotsky, 1978) นอกจากนี้ สื่อปฏิสัมพันธ์ยังตั้งคำถามเชิงวิพากษ์เกี่ยวกับเสรีภาพและอำนาจตามแนวคิดของ มิเชล ฟูโก (Michel Foucault, 1977) และสะท้อนการจัดการความรู้ในยุคหลังสมัยใหม่ตาม ลีโอตาร์ด (Jean-François Lyotard, 1984)

บทบาทของครูและผู้เรียนจึงเปลี่ยนแปลงไป ครูไม่ได้สูญเสียบทบาท แต่กลายเป็น ผู้ออกแบบพื้นที่สื่อสาร (Habermas, 1984) และผู้สร้างสภาพแวดล้อมการเรียนรู้ที่เอื้อต่อการสร้างความหมายร่วม ส่วนผู้เรียนต้องเรียนรู้ที่จะใช้สื่ออย่างมีสติ ตระหนักถึงขีดจำกัดและโครงสร้างที่ซ่อนอยู่ และพัฒนาความเป็นมนุษย์อย่างเต็มศักยภาพตามคำเตือนของ ไฮเดกเกอร์ (Martin Heidegger, 1977)

ในขณะเดียวกัน การผสานสื่อดิจิทัลกับ หลักพุทธปรัชญา สอนให้ผู้เรียนรู้เท่าทัน ปลอ่อยวางจากความยึดมั่น และสร้างเสรีภาพแท้จริง (True freedom) ที่ไม่ขึ้นกับเทคโนโลยี แต่ใช้เทคโนโลยีเป็นเครื่องมือในการพัฒนาภาวะมนุษย์อย่างครบถ้วน ดังนั้น การออกแบบการเรียนรู้ยุคดิจิทัลจึงต้องสมดุลระหว่าง ศักยภาพของเทคโนโลยี กับ คุณค่าของความเป็นมนุษย์ เพื่อให้การศึกษาไม่เพียงสะสมความรู้ แต่ยังสร้าง ปัญญาและความตระหนักู้ ที่สามารถนำไปใช้ในชีวิตและสังคมได้อย่างยั่งยืน

องค์ความรู้และข้อเสนอทางปรัชญา

เมื่อกระแสเทคโนโลยีการศึกษาเคลื่อนตัวเร็วเกินกว่าที่ระบบการเรียนรู้แบบดั้งเดิมจะปรับตัวได้ทัน คำถามสำคัญที่เกิดขึ้นคือ เราจะใช้เทคโนโลยีอย่างไรให้ยังคงความเป็นมนุษย์ในกระบวนการเรียนรู้ การพัฒนาสื่อปฏิสัมพันธ์เพื่อการเรียนรู้ก็หาญโศกที่กล่าวถึงในบทความนี้ ไม่ได้เป็นเพียงตัวอย่างของการใช้เครื่องมือดิจิทัลเพื่อเสริมทักษะ แต่ยังเป็น พื้นที่ทดลองเชิงปรัชญา ที่ท้าทายความเข้าใจของเราเกี่ยวกับเสรีภาพ ปัญญา และความสัมพันธ์ระหว่างมนุษย์กับเทคโนโลยี (Biesta, 2010; Trilling & Fadel, 2009)

การเรียนรู้ด้วยตนเองผ่านสื่อเทคโนโลยี ไม่อาจทดแทนประสบการณ์ทางสังคมได้ทั้งหมด แต่สามารถเป็น ผู้ช่วยปลดปล่อยศักยภาพ (Enabler) ของผู้เรียนได้ หากออกแบบอย่างเหมาะสม โดยให้ออกาสในการทดลอง วิเคราะห์ และสร้างองค์ความรู้ด้วยตนเอง บทบาทของครูยังคงสำคัญในฐานะ ผู้ออกแบบสภาพแวดล้อมการเรียนรู้ (Learning environment designer) เพื่อเสริมสร้างการคิดวิเคราะห์และความสัมพันธ์ระหว่างมนุษย์

1. เทคโนโลยีในฐานะผู้ช่วยปลดปล่อยศักยภาพ

แม้การเรียนรู้ด้วยตนเองผ่านสื่อเทคโนโลยีจะไม่สามารถแทนที่ประสบการณ์ทางสังคมได้ทั้งหมด แต่ก็สามารถทำหน้าที่เป็น ผู้ช่วยปลดปล่อยศักยภาพ ให้แก่ผู้เรียนได้ หากออกแบบให้เอื้อต่อการคิดวิเคราะห์ การทดลอง และการเรียนรู้ด้วยตนเอง การเรียนรู้รูปแบบนี้สอดคล้องกับแนวคิดของ จอห์น ดีวอี้ (John Dewey, 1938) ที่เห็นว่าการประสบการณ์เป็นฐานสำคัญของการพัฒนา และยังตอบรับกับ เลฟ วิกอตสกี (Lev Vygotsky, 1978) ที่มองว่าสื่อกลางที่ดีสามารถพาผู้เรียนข้ามขีดจำกัดเดิมของตนได้

การวิพากษ์เชิงปรัชญาในมิตินี้ชี้ให้เห็นว่า แม้เทคโนโลยีสามารถสร้างประสบการณ์เสมือนใกล้เคียงความจริง แต่ไม่สามารถแทนที่ความลึกซึ้งของปฏิสัมพันธ์ทางสังคมและการสะท้อนตนเองของผู้เรียนได้ การออกแบบจึงต้องคำนึงถึง การเชื่อมโยงประสบการณ์ดิจิทัลกับความสัมพันธ์มนุษย์จริง

2. การออกแบบสื่อเพื่อเป็น “สื่อกลางแห่งการเจริญปัญญา”

ข้อเสนอสำคัญคือ เทคโนโลยีการเรียนรู้ควรถูกออกแบบให้เป็นสื่อกลางแห่งการเจริญปัญญา มากกว่า ระบบควบคุมพฤติกรรม ซึ่งหมายถึงการเปิดโอกาสให้ผู้เรียนตั้งคำถาม ทดลอง และสร้างองค์ความรู้ใหม่ มากกว่าการปฏิบัติตามขั้นตอนที่กำหนดตายตัวไว้แล้วล่วงหน้า

แนวคิดนี้สะท้อนการปฏิเสชมุมมองแบบพฤติกรรมนิยมที่มุ่งควบคุม และสนับสนุนการพัฒนาความคิดเชิงวิพากษ์ตามกรอบแนวคิดการสร้างองค์ความรู้ด้วยตนเอง (Jonassen, 1999) การวิเคราะห์เชิงปรัชญาชี้ให้เห็นว่า หากออกแบบอย่างมีสติและเจตนาธรรม การเรียนรู้ดิจิทัลสามารถเป็น เวทีสำหรับการเจริญปัญญา แทนที่จะเป็นเครื่องมือควบคุม

3. บทบาทใหม่ของครูในยุคดิจิทัล

แม้เทคโนโลยีจะทำหน้าที่เป็น “ผู้สอนเสมือน” ได้ แต่บทบาทของครูยังคงมีความสำคัญในฐานะ “ผู้ออกแบบสภาพแวดล้อมแห่งการเรียนรู้” (learning environment designer) ที่สร้างความสมดุลระหว่างปฏิสัมพันธ์ทางดิจิทัลกับปฏิสัมพันธ์ระหว่างมนุษย์ ครูในยุคดิจิทัลจึงควรทำหน้าที่มากกว่าผู้ถ่ายทอดเนื้อหา แต่เป็นผู้จุดประกายความคิด กระตุ้นการตั้งคำถาม และสร้างพื้นที่ปลอดภัยสำหรับการแลกเปลี่ยนทางปัญญา (Anderson, 2003) การวิพากษ์เชิงปรัชญาจึงชี้ให้เห็นว่า ครูไม่ใช่เพียงตัวกลางถ่ายทอดเนื้อหา แต่เป็น ผู้กำหนดกรอบทางปัญญาและจริยธรรม ของการเรียนรู้ดิจิทัล เพื่อรักษา คุณค่าของความเป็นมนุษย์และเสรีภาพแท้จริง

4. ข้อเสนอเชิงปรัชญา

เทคโนโลยีการเรียนรู้ไม่ใช่คำตอบอัตโนมัติสำหรับทุกปัญหาทางการศึกษา และไม่สามารถแทนที่ความซับซ้อนของประสบการณ์มนุษย์หรือการปฏิสัมพันธ์เชิงสังคมได้ แต่เป็น เครื่องมือที่ต้องใช้ด้วยเจตนาธรรมทางปรัชญาที่ถูกต้อง การออกแบบสื่อปฏิสัมพันธ์ในยุคดิจิทัลจึงควรคำนึงถึงความสมดุลระหว่าง ศักยภาพทางเทคโนโลยี กับ คุณค่าของความเป็นมนุษย์ เพื่อให้การเรียนรู้ไม่เพียงเป็นกระบวนการสะสมข้อมูล แต่กลายเป็น เวทีสำหรับการเจริญปัญญาและการพัฒนาภาวะมนุษย์อย่างองค์รวม

สื่อปฏิสัมพันธ์สามารถเป็น ตัวเร่งศักยภาพ (Enabler) ของผู้เรียน หากออกแบบให้สนับสนุนการคิดวิเคราะห์ การทดลอง และการตั้งคำถามเชิงวิพากษ์ ทำให้ผู้เรียนมีโอกาสสร้างองค์ความรู้ด้วยตนเองและฝึกทักษะการตัดสินใจในบริบทจำลองที่ปลอดภัย อย่างไรก็ตาม หากใช้โดยปราศจากกรอบปรัชญา อาจกลายเป็น เครื่องมือควบคุมพฤติกรรม หรือทำให้ผู้เรียนถูกกำกับโดยโครงสร้างและกรอบสังคมที่มองไม่เห็น (Lyotard, 1984; Foucault, 1977) บทบาทของครูในยุคดิจิทัลจึงสำคัญยิ่ง ครูไม่ใช่เพียงผู้ถ่ายทอดเนื้อหา แต่เป็น ผู้ออกแบบสภาพแวดล้อมแห่งการเรียนรู้ (Learning environment de-

signer) ที่สร้างสมดุลระหว่างปฏิสัมพันธ์ดิจิทัลกับมนุษย์ กระตุ้นให้ผู้เรียนตั้งคำถามและรักษาคุณค่าความเป็นมนุษย์ ในทุกขั้นตอน (Anderson, 2003)

สุดท้าย การเรียนรู้ที่ดีคือการ ผสานเทคโนโลยีเข้ากับคุณค่ามนุษย์อย่างสมดุล เพื่อให้ผู้เรียนก้าวไปสู่ การเรียนรู้ที่ลึกซึ้ง ยั่งยืน และเต็มไปด้วยปัญญา ซึ่งเป็นหัวใจแท้จริงของการศึกษาในศตวรรษที่ 21



Figure 1: Tech-Human Values in Learner-Centered Learning

สรุป

สาระสำคัญของบทความนี้ได้ชี้ให้เห็นว่า สื่อปฏิสัมพันธ์มิได้เป็นเพียงนวัตกรรมทางเทคโนโลยี หากแต่เป็นแรงขับเคลื่อนเชิงปรัชญาที่สามารถพลิกโฉมกระบวนการเรียนรู้จากระบบครูเป็นศูนย์กลาง ไปสู่ระบบผู้เรียนเป็นศูนย์กลางอย่างแท้จริง ความเปลี่ยนแปลงนี้ไม่ใช่เพียงการย้ายตำแหน่ง “ผู้ควบคุมความรู้” จากครูไปสู่ผู้เรียนเท่านั้น แต่เป็นการรื้อและออกแบบใหม่ทั้งโครงสร้างความสัมพันธ์ระหว่างผู้เรียน ครู และองค์ความรู้

อย่างไรก็ตาม การที่ผู้เรียนสามารถควบคุมการเรียนรู้ของตนเองได้อย่างอิสระก็ไม่ได้หมายความว่าพวกเขาจะหลุดพ้นจากข้อจำกัดของอำนาจหรือการกำกับ การออกแบบสื่อ การเลือกใช้เทคโนโลยี และกรอบการประเมิน ล้วนเป็นโครงสร้างที่มองไม่เห็นซึ่งอาจกำหนดพฤติกรรมและความคิดของผู้เรียนอย่างละเอียดอ่อน (Foucault, 1977) ดังนั้น เสรีภาพในบริบทนี้จึงเป็นเสรีภาพที่ต้องถูกตรวจสอบอย่างวิพากษ์ มิใช่เสรีภาพที่ปล่อยให้ไหลไปตามเทคโนโลยี

ข้อเสนอเชิงปรัชญาจึงชัดเจนว่า เราจำเป็นต้องวางกรอบคิดเชิงจริยธรรม (Ethical framework) เพื่อให้เทคโนโลยีการเรียนรู้ทำหน้าที่เป็น “สื่อกลางแห่งการเจริญปัญญา” มากกว่าการเป็น “ระบบกำกับพฤติกรรม” เราต้องออกแบบให้สื่อปฏิสัมพันธ์ไม่เพียงตอบสนองความต้องการเรียนรู้แบบปัจเจก แต่ยังต้องส่งเสริมคุณค่ามนุษย์ เช่น ความคิดเชิงวิพากษ์ การเห็นอกเห็นใจ และความรับผิดชอบต่อส่วนรวม (Biesta, 2010)

ในมุมมองเชิงอนาคต บทบาทของครูจะไม่ถูกลบเลือนหายไป แต่จะถูกยกระดับเป็น “ผู้ออกแบบสภาพแวดล้อมแห่งการเรียนรู้” ที่หลอมรวมเทคโนโลยีเข้ากับปฏิสัมพันธ์ของมนุษย์อย่างมีดุลยภาพ ครูไม่ใช่เพียงผู้บรรยายความรู้ แต่คือผู้นำทางทางปัญญาที่สร้างเงื่อนไขให้ผู้เรียนได้ค้นพบศักยภาพที่ซ่อนอยู่ในตนเอง

สุดท้ายแล้ว การปฏิวัติการเรียนรู้ด้วยสื่อปฏิสัมพันธ์จะมีคุณค่าแท้ก็ต่อเมื่อเราสามารถทำให้เทคโนโลยีไม่ใช่เพียง “เครื่องมือของยุค” แต่เป็น “เวทีของความเป็นมนุษย์” ที่เปิดโอกาสให้ผู้เรียนได้เติบโตทั้งทางปัญญาและจิตวิญญาณ เมื่อถึงจุดนั้น เสรีภาพทางการศึกษาจะไม่ใช่เพียงสิทธิในการเลือกรับรู้อะไร แต่จะเป็นเสรีภาพที่จะเป็น “มนุษย์ในความหมายที่สมบูรณ์”

References

- Anderson, T. (2003). *Modes of interaction in distance education: Recent developments and research questions*. In M. Moore & W. Anderson (Eds.), *Handbook of distance education* (pp. 129–144). Lawrence Erlbaum Associates.
- Biesta, G. (2010). *Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy*. Routledge.

- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Macmillan.
- Foucault, M. (1977). *Discipline and punish: The birth of the prison*. Pantheon Books.
- Habermas, J. (1984). *The theory of communicative action, Vol. 1: Reason and the rationalization of society*. Beacon Press.
- Heidegger, M. (1962). *Being and time*. Harper & Row.
- Lyotard, J.-F. (1984). *The postmodern condition: A report on knowledge*. University of Minnesota Press.
- Trilling, B., & Fadel, C. (2009). *21st century skills: Learning for life in our times*. Jossey-Bass.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Wongsa, V. (2013). *Development of interactive media on basic knowledge of judo* (Master's thesis, Rangsit University). Rangsit University. <https://rsuir-library.rsu.ac.th/bitstream/123456789/1853/1/VIRUNPAT%20WONGSA.pdf>