การคิดเชิงประวัติศาสตร์ในการจัดการเรียนรู้ประวัติศาสตร์: พัฒนาการเชิงแนวคิด การออกแบบการเรียนรู้ การประเมิน และการประยุกต์ใช้ในบริบทไทย

ภูริภัทร หมอยาดี*
โรงเรียนท่าวุ้งวิทยาคาร

ได้รับบทความ: 16 กรกฎาคม 2569 **ปรับปรุงแก้ไข:** 27 สิงหาคม 2569 **ตอบรับการตีพิมพ์:** 18 กันยายน 2569

บทคัดย่อ

บทความวิชาการเชิงสังเคราะห์นี้มีวัตถุประสงค์เพื่อวิเคราะห์พัฒนาการและกรอบแนวคิดการคิดเชิงประวัติศาสตร์ สังเคราะห์องค์ประกอบ กระบวนการใช้หลักฐาน แนวทางการจัดการเรียนรู้และการประเมิน และเสนอกรอบแนวคิดเชิงบูรณาการสำหรับบริบทไทย การศึกษาใช้การทบทวนวรรณกรรมเชิงบูรณาการร่วมกับการวิเคราะห์เอกสาร โดยสืบค้นจากฐานข้อมูล ERIC และแพลตฟอร์ม Thai Journals Online (ThaiJO) รวมทั้งติดตามรายการอ้างอิงและเอกสารจากหน่วยงานวิชาการ ภายหลังการคัดกรองตามเกณฑ์ที่กำหนด ได้เอกสารสำหรับวิเคราะห์ 30 รายการ และวิเคราะห์ด้วยการจำแนกประเด็น การเปรียบเทียบกรอบแนวคิด และการสังเคราะห์เชิงบูรณาการ

ผลการศึกษาพบว่า การคิดเชิงประวัติศาสตร์เป็นกระบวนการให้เหตุผลและการปฏิบัติทางญาณวิทยาเฉพาะของศาสตร์ประวัติศาสตร์ ซึ่งช่วยให้ผู้เรียนตั้งคำถาม ประเมินและตีความหลักฐาน และสร้างคำอธิบายหรือข้อโต้แย้งเกี่ยวกับอดีตอย่างมีเหตุผล การพัฒนาความสามารถดังกล่าวควรบูรณาการมโนทัศน์สำคัญทางประวัติศาสตร์กับการพิจารณาที่มาของหลักฐาน การวางหลักฐานในบริบท การตรวจสอบหลักฐานหลายแหล่งและการสร้างข้อโต้แย้ง บทความเสนอกรอบแนวคิดสี่องค์ประกอบ ได้แก่ ฐานแนวคิดและมโนทัศน์ การออกแบบและจัดประสบการณ์เรียนรู้ ผลลัพธ์การคิดเชิงประวัติศาสตร์ และศักยภาพต่อการเรียนรู้เชิงพลเมือง การนำกรอบไปใช้ควรคำนึงถึงหลักสูตร ระบบประเมิน ความพร้อมของครูและผู้เรียน ตลอดจนทรัพยากรและบริบทการเรียนรู้ ทั้งนี้ กรอบดังกล่าวเป็นแนวทางสนับสนุนการออกแบบการเรียนรู้ มิใช่รูปแบบการสอนสำเร็จรูปหรือโมเดลเชิงสาเหตุที่ผ่านการยืนยันเชิงประจักษ์

คำสำคัญ: การคิดเชิงประวัติศาสตร์, การให้เหตุผลเชิงประวัติศาสตร์, การจัดการเรียนรู้ประวัติศาสตร์, การเรียนรู้แบบสืบสอบ, บริบทไทย

* ครูกลุ่มสาระการเรียนรู้สังคมศึกษา ศาสนา และวัฒนธรรม, โรงเรียนท่าวุ้งวิทยาคาร

Historical Thinking in History Instruction: Conceptual Development, Instructional Design, Assessment, and Applications in The Thai Context

Phuripat Moyadee*
Thawungwittayakarn School

Received: July 16, 2026 **Revised:** August 27, 2026 **Accepted:** September 18, 2026

Abstract

This synthesis article aimed to analyze the development and major frameworks of historical thinking, synthesize its components, evidence-use processes, instructional approaches, and assessment approaches, and propose an integrative conceptual framework for the Thai context. An integrative literature review and document analysis were conducted using ERIC and the Thai Journals Online (ThaiJO) platform, supplemented by reference tracking and documents from academic organizations. After screening against predefined criteria, 30 documents were analyzed through thematic categorization, framework comparison, and integrative synthesis.

The findings indicate that historical thinking involves discipline-specific reasoning and epistemic practices that enable learners to formulate questions, evaluate and interpret evidence, and construct reasoned explanations or arguments about the past. Its development should integrate key historical concepts with sourcing, contextualization, corroboration, and historical argumentation. The proposed framework comprises four components: conceptual foundations, instructional design and learning experiences, historical thinking outcomes, and potential for civic learning. Applying the framework requires consideration of the curriculum, the assessment system, teacher and learner readiness, resources, and learning contexts. The framework is intended to guide instructional design rather than serve as a prescriptive teaching model or an empirically validated causal model.

Keywords: Historical Thinking, Historical Reasoning, History Instruction, Inquiry - Based Learning, Thai Context

* Teacher, Learning Area of Social Studies, Religion and Culture, Thawungwittayakarn School

บทนำ

สาระประวัติศาสตร์เป็นสาระสำคัญส่วนหนึ่งของกลุ่มสาระการเรียนรู้สังคมศึกษา ศาสนา และวัฒนธรรม โดยมุ่งให้ผู้เรียนเข้าใจรากฐานและพัฒนาการของสังคม ตระหนักถึงความสัมพันธ์ระหว่างอดีต ปัจจุบัน และอนาคต ตลอดจนใช้หลักฐานและกระบวนการทางประวัติศาสตร์ในการสร้างความเข้าใจเกี่ยวกับอดีตอย่างมีเหตุผล ในช่วงหลายทศวรรษที่ผ่านมา แนวโน้มการจัดการเรียนรู้ประวัติศาสตร์ในหลายประเทศได้เปลี่ยนจุดเน้นจากการถ่ายทอดข้อเท็จจริง ลำดับเหตุการณ์ และเรื่องเล่าที่กำหนดไว้ล่วงหน้า ไปสู่การส่งเสริมให้ผู้เรียนตั้งคำถาม สืบค้นและตีความหลักฐาน เปรียบเทียบคำอธิบายที่แตกต่าง และสร้างข้อสรุปด้วยตนเอง การเปลี่ยนแปลงดังกล่าวมิได้หมายถึงการลดความสำคัญของความรู้เชิงเนื้อหา แต่เป็นการบูรณาการความรู้เกี่ยวกับอดีตเข้ากับวิธีการสร้างและตรวจสอบความรู้เฉพาะของศาสตร์ประวัติศาสตร์ เพื่อให้ผู้เรียนสามารถคิดและให้เหตุผลเกี่ยวกับอดีตอย่างมีระบบ (Wineburg, 2001; Lévesque, 2008; Seixas & Morton, 2013)

อย่างไรก็ตาม การจัดการเรียนรู้ประวัติศาสตร์ในหลายบริบทยังคงให้น้ำหนักกับการจดจำข้อเท็จจริง ลำดับเหตุการณ์ บุคคลสำคัญ และปีศักราช ส่งผลให้ผู้เรียนมองประวัติศาสตร์เป็นชุดความรู้สำเร็จรูปที่ต้องรับและจดจำ มากกว่าจะเป็นศาสตร์ที่เปิดให้ตรวจสอบ ตีความ และถกเถียงด้วยหลักฐาน สภาพดังกล่าวปรากฏในการจัดการเรียนรู้ประวัติศาสตร์ไทย โดยมีข้อจำกัดทั้งด้านเนื้อหาที่มีปริมาณมาก เวลาเรียน วิธีสอน ความพร้อมของครู และรูปแบบการประเมินที่มุ่งตรวจสอบการจำข้อมูลมากกว่ากระบวนการให้เหตุผล (อุตมาภรณ์ ยุกตานนท์ และคณะ, 2566) ทั้งที่การคิดเชิงประวัติศาสตร์มิได้เกิดขึ้นเองโดยอัตโนมัติ แต่ต้องได้รับการพัฒนาผ่านกิจกรรมที่เปิดให้ผู้เรียนตั้งคำถาม ตรวจสอบที่มา วางหลักฐานในบริบท เปรียบเทียบข้อมูล และสร้างคำอธิบายจากหลักฐานอย่างต่อเนื่อง (Wineburg, 1991, 2001)

ความสามารถดังกล่าวมีความสำคัญยิ่งขึ้นในบริบทที่ผู้เรียนต้องเผชิญกับข้อมูลและคำอธิบายทางสังคมจากแหล่งที่หลากหลาย ทั้งเอกสาร เว็บไซต์ สื่อสังคมออนไลน์ ภาพ เสียง และเนื้อหาที่สร้างหรือดัดแปลงด้วยปัญญาประดิษฐ์ การเรียนรู้ประวัติศาสตร์จึงควรช่วยให้ผู้เรียนไม่เพียงรู้ว่าเหตุการณ์ใดเกิดขึ้น แต่สามารถตรวจสอบว่าใครเป็นผู้สร้างข้อมูล ข้อมูลนั้นถูกสร้างขึ้นในเงื่อนไขใด มีหลักฐานสนับสนุนเพียงใด และมีคำอธิบายทางเลือกอื่นหรือไม่ กระบวนการดังกล่าวสัมพันธ์กับการรู้เท่าทันข้อมูล การรับฟังหลายมุมมอง และการตัดสินใจในฐานะพลเมืองอย่างมีเหตุผล Council of Europe (2018) ให้ความสำคัญกับการประเมินแหล่งข้อมูล การพิจารณาหลายมุมมอง การจัดการประเด็นอ่อนไหว และการเชื่อมโยงการเรียนรู้ประวัติศาสตร์กับวัฒนธรรมประชาธิปไตย โดยเฉพาะในบริบทยุคดิจิทัล

ในระดับสากล องค์ความรู้เกี่ยวกับการคิดเชิงประวัติศาสตร์ได้รับการพัฒนาทั้งในด้านมโนทัศน์ กระบวนการอ่านและตีความหลักฐาน การจัดการเรียนรู้ และการประเมิน ส่วนในประเทศไทยเริ่มมีการประยุกต์แนวคิดดังกล่าวในการพัฒนารายวิชา หน่วยการเรียนรู้ และกระบวนการสอนประวัติศาสตร์มากขึ้น (ชัยรัตน์ โตศิลา และ วลัย อิศรางกูร ณ อยุธยา, 2555; ศศิพัชร จำปา, 2559; ศุภณัฐ พานา, 2563; กีรติ เกตุรัตนมาลี และคณะ, 2568) แต่ยังมีข้อจำกัดในการเชื่อมโยงฐานแนวคิด องค์ประกอบ กระบวนการจัดการเรียนรู้ การประเมิน และเงื่อนไขของการศึกษาไทยให้เป็นระบบเดียวกัน

เมื่อพิจารณาวรรณกรรมที่เกี่ยวข้อง พบว่า กรอบแนวคิดสำคัญด้านการคิดเชิงประวัติศาสตร์ให้ความสำคัญกับมิติที่แตกต่างแต่สัมพันธ์กัน ทั้งมโนทัศน์ที่ใช้ทำความเข้าใจอดีต กระบวนการตรวจสอบและตีความหลักฐานและการให้เหตุผลเพื่อสร้างคำอธิบายหรือข้อโต้แย้งทางประวัติศาสตร์ อย่างไรก็ตาม ความท้าทายสำคัญมิได้อยู่เพียงการเลือกใช้กรอบใดกรอบหนึ่ง หากอยู่ที่การเชื่อมโยง คำถามทางประวัติศาสตร์ หลักฐาน กระบวนการให้เหตุผล การจัดประสบการณ์เรียนรู้ และการประเมิน ให้ทำงานสัมพันธ์กันภายใต้เงื่อนไขของการศึกษาไทย การสังเคราะห์ความสัมพันธ์ดังกล่าวจึงมีความสำคัญทั้งในเชิงแนวคิดและเชิงปฏิบัติ เพราะช่วยให้ครูสามารถกำหนดผลลัพธ์การเรียนรู้ ออกแบบคำถามและชุดหลักฐาน สร้างภาระงาน และกำหนดเกณฑ์ประเมินที่สอดคล้องกับกระบวนการคิดเชิงประวัติศาสตร์ ตลอดจนช่วยให้การนำกรอบแนวคิดจากต่างประเทศมาประยุกต์ใช้คำนึงถึงหลักสูตร ความพร้อมของครูและผู้เรียน ระบบประเมิน วัฒนธรรมการเรียนรู้ และแหล่งเรียนรู้ประวัติศาสตร์ไทยและท้องถิ่นอย่างเหมาะสม บทความนี้จึงมีวัตถุประสงค์เพื่อ 1) วิเคราะห์ความหมายและพัฒนาการเชิงแนวคิดของกรอบการคิดเชิงประวัติศาสตร์สำคัญที่ได้รับการคัดเลือก 2) สังเคราะห์องค์ประกอบ กระบวนการใช้หลักฐานและการให้เหตุผล แนวทางการจัดการเรียนรู้ และการประเมินการคิดเชิงประวัติศาสตร์ และ 3) เสนอกรอบแนวคิดเชิงบูรณาการสำหรับการออกแบบการจัดการเรียนรู้ประวัติศาสตร์ในบริบทไทย

วิธีดำเนินการศึกษาและสังเคราะห์เอกสาร

บทความนี้ใช้การทบทวนวรรณกรรมเชิงบูรณาการร่วมกับการวิเคราะห์เอกสาร เพื่อพิจารณางานเชิงทฤษฎี งานวิจัยเชิงประจักษ์ หนังสือวิชาการ บทความวิชาการ เอกสารหลักสูตร และเอกสารจากหน่วยงานวิชาการที่เกี่ยวข้อง การสืบค้นดำเนินการจากฐานข้อมูล ERIC และแพลตฟอร์ม Thai Journals Online (ThaiJO) ร่วมกับการติดตามรายการอ้างอิงจากงานต้นทางและการสืบค้นเว็บไซต์ของหน่วยงานวิชาการที่เกี่ยวข้อง คำค้นภาษาอังกฤษ ได้แก่ “Historical Thinking” “Historical Reasoning” “Historical Literacy” “History Education” “Historical Inquiry” “History Instruction” “Historical Thinking Assessment” “Sourcing” “Contextualization” และ “Corroboration” ส่วนคำค้นภาษาไทย ได้แก่ “การคิดเชิงประวัติศาสตร์” “การคิดทางประวัติศาสตร์” “การให้เหตุผลเชิงประวัติศาสตร์” “การจัดการเรียนรู้ประวัติศาสตร์” “การใช้หลักฐานทางประวัติศาสตร์” และ “การประเมินการคิดเชิงประวัติศาสตร์” การทบทวนครอบคลุมงานร่วมสมัยที่เผยแพร่ระหว่าง ค.ศ. 1991 – 2025 และงานต้นทางที่เป็นฐานแนวคิดโดยไม่จำกัดปีเผยแพร่

การสืบค้นระหว่างวันที่ 1 มิถุนายน ถึงวันที่ 26 กรกฎาคม 2569 พบเอกสารเบื้องต้น 98 รายการ ได้แก่ เอกสารจากฐานข้อมูล ERIC จำนวน 54 รายการ จากแพลตฟอร์ม ThaiJO จำนวน 31 รายการ และจากการติดตามรายการอ้างอิงและการสืบค้นเว็บไซต์ของหน่วยงานวิชาการที่เกี่ยวข้อง จำนวน 13 รายการ หลังตัดรายการซ้ำ 12 รายการ เหลือ 86 รายการสำหรับคัดกรองชื่อเรื่องและบทคัดย่อ โดยคัดออก 41 รายการ เหลือ 45 รายการสำหรับติดตามฉบับเต็ม ในจำนวนนี้ไม่สามารถเข้าถึงฉบับเต็มได้ 3 รายการ จึงประเมินฉบับเต็ม 42 รายการ และคัดออกอีก 12 รายการ ได้แก่ ไม่เกี่ยวข้องโดยตรง 5 รายการ เนื้อหาไม่เพียงพอ 3 รายการ เป็นฉบับซ้ำหรือฉบับก่อนหน้า 2 รายการ และไม่สามารถตรวจสอบผู้เขียนหรือแหล่งเผยแพร่ได้ 2 รายการ เหลือเอกสารที่นำมาวิเคราะห์และสังเคราะห์ 30 รายการ เอกสาร 30 รายการที่ผ่านเกณฑ์ หมายถึง เอกสารที่นำเข้าสู่การวิเคราะห์และสังเคราะห์

เนื้อหาโดยตรง ส่วนรายการอ้างอิงเชิงระเบียบวิธี (เช่น แนวทางการทบทวนวรรณกรรมเชิงบูรณาการและการวิเคราะห์เอกสาร) ตลอดจนเอกสารเชิงนโยบายและหลักสูตรที่ใช้ประกอบการอภิปราย ถือเป็นแหล่งสนับสนุนที่แยกจากชุดเอกสารที่นำมาวิเคราะห์ จำนวนรายการอ้างอิงท้ายบทความจึงอาจไม่เท่ากับจำนวนเอกสารที่วิเคราะห์เสมอไป

เกณฑ์คัดเข้าเอกสาร ประกอบด้วย 1. เป็นเอกสารที่เกี่ยวข้องโดยตรงกับการคิดเชิงประวัติศาสตร์ การให้เหตุผลเชิงประวัติศาสตร์ ความรู้เท่าทันทางประวัติศาสตร์ การจัดการเรียนรู้ประวัติศาสตร์ การใช้หลักฐาน หรือการประเมินการคิดเชิงประวัติศาสตร์ 2. เป็นงานต้นทางหรืองานที่มีคุณูปการต่อพัฒนาการของแนวคิด 3. เผยแพร่โดยผู้เขียน แหล่งพิมพ์ หรือหน่วยงานวิชาการที่สามารถตรวจสอบได้ 4. สามารถเข้าถึงเอกสารฉบับเต็มได้ และ 5. มีเนื้อหาเพียงพอสำหรับตอบวัตถุประสงค์ของการทบทวนเกณฑ์คัดออก ประกอบด้วย 1) เป็นเอกสารที่ไม่เกี่ยวข้องโดยตรงกับการคิดเชิงประวัติศาสตร์หรือประเด็นที่กำหนด 2) เป็นเอกสารซ้ำ 3) ไม่สามารถเข้าถึงเอกสารฉบับเต็มได้ 4) ไม่ปรากฏข้อมูลผู้เขียนหรือแหล่งเผยแพร่อย่างชัดเจน และ 5) ไม่มีสาระเพียงพอสำหรับใช้ตอบวัตถุประสงค์และคำถามของการทบทวน เพื่อให้การคัดเลือกเอกสารสามารถตรวจสอบได้ ผู้เขียนกำหนดเกณฑ์เชิงปฏิบัติประกอบการพิจารณา ดังนี้ 1. “เกี่ยวข้องโดยตรง” หมายถึง เอกสารที่มีการคิดเชิงประวัติศาสตร์ การให้เหตุผลเชิงประวัติศาสตร์ ความรู้เท่าทันทางประวัติศาสตร์ กระบวนการใช้หลักฐาน หรือการจัดการเรียนรู้และการประเมินที่มุ่งพัฒนาความสามารถดังกล่าวเป็นสาระหลักของเอกสาร มิใช่เพียงกล่าวถึงเป็นบริบทประกอบ 2. “งานต้นทางหรืองานที่มีคุณูปการต่อพัฒนาการของแนวคิด” หมายถึง เอกสารที่เสนอ พัฒนา หรืออธิบายนิยาม องค์ประกอบ กรอบแนวคิด กระบวนการให้เหตุผล แนวทางจัดการเรียนรู้ หรือแนวทางประเมินที่สามารถใช้ตอบวัตถุประสงค์ของการทบทวนอย่างน้อยหนึ่งประเด็น และ 3. “มีเนื้อหาเพียงพอ” หมายถึง เอกสารฉบับเต็มที่สามารถสกัดสาระเพื่อใช้วิเคราะห์ได้อย่างน้อยหนึ่งในหกกลุ่มประเด็นที่กำหนดไว้ในการวิเคราะห์เอกสาร

ทั้งนี้ บทความใช้แนวทางการทบทวนวรรณกรรมเชิงบูรณาการ (Integrative Review) เพื่อวิเคราะห์ สังเคราะห์ และเชื่อมโยงมโนทัศน์จากหลักฐานหลายประเภท (Whittemore & Knafl, 2005) ร่วมกับการวิเคราะห์เอกสาร (Document Analysis) เพื่อจำแนก ตีความ และสังเคราะห์สาระจากเอกสารที่ผ่านการคัดเลือก (Bowen, 2009) โดยดำเนินการสืบค้น คัดกรอง และวิเคราะห์เอกสารตามเกณฑ์ที่กำหนดไว้อย่างชัดเจน การทบทวนครั้งนี้แตกต่างจากการทบทวนอย่างเป็นระบบ (Systematic Review) ซึ่งมุ่งตอบคำถามการทบทวนเฉพาะประเด็นด้วยกระบวนการค้นหาและคัดเลือกหลักฐานตามวิธีการที่กำหนดไว้ล่วงหน้า และการศึกษาครั้งนี้มิได้มีวัตถุประสงค์เพื่อดำเนินการวิเคราะห์อภิมาน (Meta - Analysis) ดังนั้น การคัดเลือกและเชื่อมโยงเอกสารจึงให้น้ำหนักกับความเกี่ยวข้องเชิงเนื้อหา คุณูปการทางมโนทัศน์ และความสามารถในการตอบวัตถุประสงค์ของการสังเคราะห์เป็นสำคัญ

การวิเคราะห์และสังเคราะห์เอกสารดำเนินการโดยผู้เขียนเพียงคนเดียว ผู้เขียนจำแนกและบันทึกสาระสำคัญจากเอกสารแต่ละรายการตามกรอบการวิเคราะห์หกกลุ่ม ได้แก่ 1. ความหมายและพัฒนาการ 2. ฐานแนวคิดและองค์ประกอบ 3. กระบวนการให้เหตุผล 4. แนวทางจัดการเรียนรู้และบทบาทของครู 5. การประเมินผล และ 6. การประยุกต์ใช้ในประเทศไทย จากนั้นเปรียบเทียบจุดร่วม จุดต่าง จุดเด่น และข้อจำกัดของกรอบแนวคิดสำคัญและสังเคราะห์ความสัมพันธ์ระหว่างเป้าหมายการเรียนรู้ กระบวนการใช้หลักฐาน กิจกรรมการเรียนรู้ การประเมิน และเงื่อนไขของบริบทไทย เกณฑ์ที่ใช้เชื่อมโยงองค์ประกอบจากกรอบต่าง ๆ ได้แก่ ความใกล้เคียงด้านหน้าที่

ทางปัญญา ความสัมพันธ์ระหว่างผลลัพธ์กับกระบวนการคิด ความสามารถในการแปลงเป็นกิจกรรมและการประเมิน และความเหมาะสมกับบริบทการศึกษาไทย เพื่อควบคุมความสม่ำเสมอของการวิเคราะห์ ผู้เขียนตรวจสอบย้อนกลับข้อความสังเคราะห์กับเอกสารต้นทาง พิจารณาความสอดคล้องระหว่างข้อสรุปกับหลักฐานจากเอกสาร และปรับถ้อยคำเพื่อจำแนกให้ชัดเจนระหว่างข้อเสนอของนักวิชาการต้นทางกับข้อสังเคราะห์ของผู้เขียน ทั้งนี้ การดำเนินการโดยผู้เขียนเพียงคนเดียวยังคงเป็นข้อจำกัดประการหนึ่งของบทความ ซึ่งได้ระบุไว้ในส่วนข้อจำกัดและข้อเสนอแนะ

ผลการวิเคราะห์เอกสารที่ผ่านเกณฑ์ จำนวน 30 รายการถูกจัดระบบตามกรอบการวิเคราะห์ 6 ประเด็น ได้แก่ 1. ความหมายและพัฒนาการของการคิดเชิงประวัติศาสตร์ 2. ฐานแนวคิดและองค์ประกอบ 3. กระบวนการใช้หลักฐานและการให้เหตุผล 4. แนวทางจัดการเรียนรู้และบทบาทของครู 5. การวัดและประเมินผล และ 6. การประยุกต์ใช้ในบริบทไทย ในการนำเสนอผล ผู้เขียนจำแนกระหว่างข้อเสนอจากเอกสารต้นทางกับข้อสังเคราะห์เชิงเปรียบเทียบของผู้เขียน เพื่อแสดงทั้งจุดร่วม ความแตกต่าง และนัยต่อการออกแบบการจัดการเรียนรู้ประวัติศาสตร์

ความหมายและพัฒนาการของการคิดเชิงประวัติศาสตร์

การคิดเชิงประวัติศาสตร์ (Historical Thinking) เป็นชุดกระบวนการให้เหตุผลและการปฏิบัติทางญาณวิทยาเฉพาะของศาสตร์ประวัติศาสตร์ที่ใช้ในการสร้าง ตรวจสอบ ตีความ และให้เหตุผลเกี่ยวกับความรู้ในอดีต Wineburg (1991, 2001) อธิบายว่า การอ่านแบบนักประวัติศาสตร์แตกต่างจากการอ่านเพื่อรับข้อมูลตามตัวอักษร โดยผู้ประเมินหลักฐานต้องพิจารณาผู้สร้างและจุดประสงค์ของหลักฐาน วางหลักฐานไว้ในบริบทของยุคสมัย และตรวจสอบหลักฐานหลายชิ้นประกอบกัน ขณะที่ Lévesque (2008) เน้นว่าการเข้าใจประวัติศาสตร์ต้องอาศัยทั้งความรู้เชิงเนื้อหาและมโนทัศน์เชิงกระบวนการ ส่วน Seixas & Morton (2013) อธิบายการคิดเชิงประวัติศาสตร์ผ่านมโนทัศน์สำคัญที่ผู้เรียนใช้ในการสร้างความเข้าใจและคำอธิบายเกี่ยวกับอดีต

จากแนวคิดดังกล่าว การคิดเชิงประวัติศาสตร์อาจสังเคราะห์ได้ว่าเป็นความสามารถในการตั้งคำถามต่ออดีต สืบค้นและประเมินหลักฐานโดยพิจารณาที่มา จุดประสงค์ ความน่าเชื่อถือ และข้อจำกัด ตีความหลักฐานโดยคำนึงถึงบริบทและมุมมองที่หลากหลาย และสร้างคำอธิบายหรือข้อโต้แย้งที่มีหลักฐานรองรับ ความสามารถนี้ต้องอาศัยทั้งความรู้เกี่ยวกับเหตุการณ์ บุคคล เวลา และสถานที่ ควบคู่กับความเข้าใจว่าความรู้ทางประวัติศาสตร์ได้รับการสร้างและตรวจสอบอย่างไร สอดคล้องกับข้อเสนอของ ศุภณัฐ พานา (2563) ซึ่งให้ความสำคัญกับการพิจารณาหลักฐาน สภาพแวดล้อม ความคิด ความเชื่อ และเงื่อนไขของผู้คนในอดีตเพื่อลดอคติในการตีความ

คำว่า “การคิดเชิงประวัติศาสตร์” มีความสัมพันธ์กับแนวคิดอื่นแต่ไม่ควรใช้แทนกันโดยปราศจากการจำแนกการให้เหตุผลเชิงประวัติศาสตร์ (Historical Reasoning) หมายถึง กระบวนการจัดระเบียบความรู้และหลักฐานเพื่ออธิบาย เปรียบเทียบ หรือสร้างข้อโต้แย้งเกี่ยวกับอดีต โดยครอบคลุมการตั้งคำถาม การใช้แหล่งข้อมูล การวางบริบท การใช้มโนทัศน์ทางประวัติศาสตร์ และการสร้างข้อโต้แย้ง (Van Drie & Van Boxtel, 2008) ส่วนความรู้เท่าทันทางประวัติศาสตร์ (Historical Literacy) เน้นการอ่าน ตีความ ประเมิน และสื่อสารความรู้ผ่านข้อความ ภาพ แผนที่ วัตถุ และสื่อหลายการคิดเชิงประวัติศาสตร์จึงทำหน้าที่เป็นมโนทัศน์ร่ม (Umbrella Concept) ขณะที่การให้เหตุผลเชิงประวัติศาสตร์เป็นกระบวนการที่ใช้จัดการความรู้และหลักฐาน และทักษะการคิดเชิงประวัติศาสตร์ หมายถึง พฤติกรรมหรือความสามารถที่สามารถสังเกตและประเมินได้จากการปฏิบัติของผู้เรียน

พัฒนาการของแนวคิดดังกล่าวไม่ควรเข้าใจว่าเป็นลำดับขั้นที่แนวคิดใหม่เข้ามาแทนที่แนวคิดเดิมอย่างสมบูรณ์ แต่เป็นการเปลี่ยนจุดเน้นทางญาณวิทยาและการจัดการเรียนรู้ ระยะแรกให้ความสำคัญกับการถ่ายทอดเรื่องเล่า ลำดับเหตุการณ์ บุคคลสำคัญ และข้อเท็จจริง ผู้เรียนจึงมีบทบาทเป็นผู้รับและจดจำความรู้ ระยะต่อมา แนวคิดวิธีการทางประวัติศาสตร์และการเรียนรู้แบบสืบสอบเปลี่ยนจุดเน้นจากการรับข้อสรุปไปสู่การตั้งคำถามและตรวจสอบหลักฐาน ส่วนการพัฒนาระยะหลังให้ความสำคัญกับมโนทัศน์และการให้เหตุผลเฉพาะศาสตร์ เช่น ความสำคัญทางประวัติศาสตร์ เหตุและผล ความต่อเนื่องและการเปลี่ยนแปลง มุมมอง และการโต้แย้งด้วยหลักฐาน การเปลี่ยนแปลงนี้จึงมิได้ละทิ้งความรู้เชิงเนื้อหา แต่ขยายคำถามจาก “ผู้เรียนควรรู้อะไรเกี่ยวกับอดีต” ไปสู่ “ผู้เรียนควรใช้ความรู้และหลักฐานเพื่อคิดและให้เหตุผลเกี่ยวกับอดีตอย่างไร” (Lévesque, 2008; Van Sledright, 2011; Seixas, 2017)

ฐานแนวคิดและองค์ประกอบของการคิดเชิงประวัติศาสตร์

การพัฒนาการคิดเชิงประวัติศาสตร์ตั้งอยู่บนฐานการเรียนรู้ที่มองผู้เรียนเป็นผู้สร้างความหมายจากหลักฐาน มิใช่ผู้รับข้อสรุปจากครูเพียงฝ่ายเดียว การเรียนรู้เกิดขึ้นผ่านคำถาม ปัญหา ภาษา ปฏิสัมพันธ์ การอภิปราย และการเสริมต่อที่เหมาะสมกับความสามารถของผู้เรียน การเสริมต่ออาจอยู่ในรูปคำถามนำ ตัวอย่างการวิเคราะห์หลักฐาน ตารางจัดระบบข้อมูล คำศัพท์เฉพาะ หรือโครงสร้างการสร้างข้อโต้แย้ง และควรค่อย ๆ ลดลงเมื่อผู้เรียนสามารถดำเนินกระบวนการได้ด้วยตนเอง (Wood et al., 1976) ขณะเดียวกัน การเรียนรู้แบบสืบสอบให้ความสำคัญกับการเริ่มต้นจากปัญหาหรือข้อสงสัย แล้วใช้หลักฐานเพื่อสร้างและตรวจสอบข้อสรุป มิใช่การปล่อยให้ผู้เรียนค้นข้อมูลโดยไม่มีกรอบหรือทิศทาง (Dewey, 1938)

กรอบมโนทัศน์สำคัญ 6 ประการ ของ Seixas & Morton (2013) เป็นกรอบหนึ่งที่มีอิทธิพลต่อการจัดการเรียนรู้ประวัติศาสตร์ เนื่องจากครอบคลุมมโนทัศน์หลักและสามารถแปลงเป็นผลลัพธ์การเรียนรู้ ภาระงาน และเกณฑ์ประเมินได้ ประกอบด้วย 1) ความสำคัญทางประวัติศาสตร์ คือ การใช้เกณฑ์พิจารณาว่าเหตุการณ์ บุคคล หรือพัฒนาการใดควรแก่การศึกษา 2) การใช้หลักฐาน คือ การตั้งคำถามต่อที่มา จุดประสงค์ ความน่าเชื่อถือ และข้อจำกัดของหลักฐาน 3) ความต่อเนื่องและการเปลี่ยนแปลง คือ การพิจารณาว่าสิ่งใดเปลี่ยนแปลง สิ่งใดดำรงอยู่ และการเปลี่ยนแปลงเกิดขึ้นในอัตราหรือทิศทางใด 4) เหตุและผล คือ การวิเคราะห์ปัจจัยหลายประการที่นำไปสู่เหตุการณ์และผลที่เกิดขึ้น 5) มุมมองทางประวัติศาสตร์ คือ การทำความเข้าใจความคิด ความเชื่อ และการกระทำของผู้คนภายใต้เงื่อนไขของยุคสมัย และ 6) มิติทางจริยธรรม คือ การพิจารณาความรับผิดชอบ ความทรงจำ และผลกระทบของอดีตต่อปัจจุบันอย่างรอบคอบ

ในการสังเคราะห์ครั้งนี้ มิได้ถือว่ากรอบของ Seixas & Morton (2013), Wineburg (1991, 2001) และ Van Drie & Van Boxtel (2008) เป็นกรอบทั้งหมดที่ปรากฏในวรรณกรรม แต่เลือกใช้เป็น กรอบแกนสำหรับการสังเคราะห์ เนื่องจากแต่ละกรอบให้คำอธิบายในมิติที่แตกต่างและสามารถเสริมกันได้ กล่าวคือ กรอบของ Seixas & Morton เน้นมโนทัศน์และผลลัพธ์ของการคิดทางประวัติศาสตร์ กระบวนการของ Wineburg เน้นการปฏิบัติทางญาณวิทยาในการอ่านและตรวจสอบหลักฐาน ส่วนกรอบของ Van Drie & Van Boxtel เน้นองค์ประกอบ

และความสัมพันธ์ของกระบวนการให้เหตุผลทางประวัติศาสตร์ การนำกรอบทั้งสามมาเปรียบเทียบจึงมีจุดมุ่งหมายเพื่อวิเคราะห์หน้าที่ที่เสริมกัน มิได้หมายความว่ากรอบดังกล่าวมีโครงสร้างหรือคำอธิบายที่เหมือนกัน ดังตาราง 1

ตาราง 1 การเปรียบเทียบและสังเคราะห์กรอบการคิดเชิงประวัติศาสตร์

กรอบแนวคิด	จุดเน้นสำคัญ	หน้าที่ในการออกแบบการเรียนรู้	ข้อสังเกตเชิงเปรียบเทียบของผู้เขียน
Seixas & Morton (2013)	มโนทัศน์สำคัญ 6 ประการ ได้แก่ ความสำคัญ หลักฐาน ความต่อเนื่องและการเปลี่ยนแปลง เหตุและผล มุมมอง และมิติทางจริยธรรม	ใช้กำหนดผลลัพธ์การเรียนรู้ ประเด็นศึกษา และเกณฑ์ประเมิน	ไม่ได้อธิบายรายละเอียดการอ่านและตรวจสอบหลักฐานทุกขั้นตอน
Wineburg (1991, 2001)	การพิจารณาที่มา การวางบริบท และการตรวจสอบหลักฐานหลายแหล่ง	ใช้ออกแบบกิจกรรมการอ่าน วิเคราะห์ และเปรียบเทียบหลักฐาน	เน้นกระบวนการใช้หลักฐานมากกว่ามโนทัศน์ทางประวัติศาสตร์ทั้งหมด
Van Drie & Van Boxtel (2008)	การตั้งคำถาม การใช้แหล่งข้อมูล การวางบริบท การใช้มโนทัศน์ และการสร้างข้อโต้แย้ง	ใช้จัดลำดับกระบวนการให้เหตุผลและโครงสร้างภาระงาน	องค์ประกอบมีความสัมพันธ์กันสูงและไม่จำเป็นต้องเกิดตามลำดับตายตัว

หมายเหตุ: ความสัมพันธ์และข้อสังเกตเชิงเปรียบเทียบในตารางเป็นข้อสังเคราะห์ของผู้เขียนจากจุดเน้น หน้าที่ทางปัญญา และขอบเขตของแต่ละกรอบ มิได้หมายความว่านักวิชาการต้นทางเสนอกรอบเหล่านี้ร่วมกันหรือระบุข้อจำกัดดังกล่าวไว้โดยตรง

เมื่อพิจารณาร่วมกัน กรอบของ Seixas & Morton (2013) ช่วยตอบว่าผู้เรียนควรพัฒนาความเข้าใจด้านใด กระบวนการของ Wineburg (1991, 2001) ช่วยตอบว่าผู้เรียนควรอ่านและตรวจสอบหลักฐานอย่างไร และกรอบของ Van Drie & Van Boxtel (2008) ช่วยอธิบายว่าผู้เรียนเชื่อมคำถาม ความรู้ แหล่งข้อมูล บริบท และข้อโต้แย้งเข้าด้วยกันอย่างไร การจัดการเรียนรู้จึงไม่ควรเลือกใช้กรอบใดกรอบหนึ่งอย่างแยกขาด แต่ควรใช้มโนทัศน์เป็นเป้าหมาย ใช้กระบวนการอ่านหลักฐานเป็นกิจกรรม และใช้การให้เหตุผลเป็นโครงสร้างของภาระงานและการประเมินเพื่อทำให้ความสัมพันธ์ระหว่างมโนทัศน์ทางประวัติศาสตร์ กระบวนการอ่านและตรวจสอบหลักฐาน และองค์ประกอบของการให้เหตุผลปรากฏชัดขึ้น ผู้เขียนจึงสังเคราะห์การเชื่อมโยงระหว่างกรอบทั้งสาม ดังตาราง 2

ตาราง 2 การเชื่อมโยงมโนทัศน์ทางประวัติศาสตร์กับกระบวนการใช้หลักฐานและการให้เหตุผล

มโนทัศน์ของ Seixas & Morton (2013)	กระบวนการที่สัมพันธ์ในกรอบของ Wineburg (1991, 2001)	องค์ประกอบที่สัมพันธ์ในกรอบของ Van Drie & Van Boxtel (2008)	เหตุผลในการเชื่อมโยง
ความสำคัญทางประวัติศาสตร์	การวางหลักฐานในบริบทและการตรวจสอบหลักฐานหลายแหล่ง	การตั้งคำถามทางประวัติศาสตร์ การใช้ความรู้เชิงเนื้อหาและมโนทัศน์ และการสร้างข้อโต้แย้ง	การพิจารณาว่าเหตุการณ์หรือพัฒนาการใดมีความสำคัญต้องอาศัยคำถาม เกณฑ์ บริบท และหลักฐานประกอบ มิใช่อาศัยความโดดเด่นของเหตุการณ์เพียงอย่างเดียว
การใช้หลักฐาน	การพิจารณาที่มา การวางหลักฐานในบริบทและการตรวจสอบหลักฐานหลายแหล่ง	การใช้แหล่งข้อมูล การวางบริบท และการสร้างข้อโต้แย้ง	เป็นองค์ประกอบที่เชื่อมโยงโดยตรงที่สุด เนื่องจากมุ่งประเมินที่มา จุดประสงค์ ความน่าเชื่อถือ ข้อจำกัด และความสัมพันธ์ระหว่างหลักฐาน
ความต่อเนื่องและการเปลี่ยนแปลง	การวางหลักฐานในบริบทและการตรวจสอบหลักฐานจากหลายช่วงเวลา	การใช้มโนทัศน์ทางประวัติศาสตร์ การวางบริบท และการสร้างข้อโต้แย้ง	การอธิบายสิ่งที่เปลี่ยนแปลงหรือดำรงอยู่ต้องเปรียบเทียบหลักฐานข้ามช่วงเวลาและใช้เกณฑ์ในการอธิบายลักษณะ อัตรา และทิศทางของการเปลี่ยนแปลง
เหตุและผล	การวางหลักฐานในบริบทและการตรวจสอบหลักฐานหลายแหล่ง	การใช้ความรู้เชิงเนื้อหา การใช้มโนทัศน์ทางประวัติศาสตร์ และการสร้างข้อโต้แย้ง	การอธิบายเหตุและผลต้องพิจารณาปัจจัยหลายระดับ ตรวจสอบคำอธิบายทางเลือก และเชื่อมข้อกล่าวอ้างกับหลักฐานที่เพียงพอ

ตาราง 2 การเชื่อมโยงมโนทัศน์ทางประวัติศาสตร์กับกระบวนการใช้หลักฐานและการให้เหตุผล (ต่อ)

มโนทัศน์ของ Seixas & Morton (2013)	กระบวนการที่สัมพันธ์ในกรอบของ Wineburg (1991, 2001)	องค์ประกอบที่สัมพันธ์ในกรอบของ Van Drie & Van Boxtel (2008)	เหตุผลในการเชื่อมโยง
มุมมองทางประวัติศาสตร์	การพิจารณาที่มา การวางหลักฐานในบริบท และการตรวจสอบหลักฐานหลายแหล่ง	การใช้แหล่งข้อมูล การวางบริบท การใช้ความรู้เชิงเนื้อหา และการสร้างข้อโต้แย้ง	การทำความเข้าใจความคิดและการกระทำของผู้คนในอดีตจำเป็นต้องพิจารณาผู้สร้างหลักฐาน เงื่อนไขของยุคสมัย และมุมมองจากหลักฐานที่หลากหลาย
มิติทางจริยธรรม	การวางหลักฐานในบริบท และการตรวจสอบหลักฐานหลายแหล่ง	การตั้งคำถามทางประวัติศาสตร์ การใช้มโนทัศน์ และการสร้างข้อโต้แย้ง	การพิจารณาความรับผิดชอบและผลกระทบของอดีตต้องตั้งอยู่บนบริบทและหลักฐานหลายด้าน เพื่อหลีกเลี่ยงการตัดสินอดีตด้วยมาตรฐานปัจจุบันเพียงด้านเดียว ทั้งนี้ความสัมพันธ์กับกรอบของ Wineburg เป็นความสัมพันธ์ทางอ้อมมากกว่าองค์ประกอบด้านการใช้หลักฐาน

หมายเหตุ: การเชื่อมโยงในตารางเป็นข้อสังเคราะห์ของผู้เขียนตามความสัมพันธ์ด้านหน้าที่ทางปัญญา มิได้หมายความว่านักวิชาการต้นทางเสนอกรอบทั้งสามร่วมกัน องค์ประกอบหนึ่งอาจสัมพันธ์กับหลายกระบวนการ และความสัมพันธ์ดังกล่าวมิได้กำหนดลำดับขั้นที่ตายตัว

จากการเปรียบเทียบและเชื่อมโยงกรอบทั้งสาม ผู้เขียนสังเคราะห์ได้ว่า การจัดการเรียนรู้เพื่อพัฒนาการคิดเชิงประวัติศาสตร์ไม่ควรเริ่มต้นจากการเลือกชื่อวิธีสอน แต่ควรเริ่มจากการกำหนดมโนทัศน์และผลลัพธ์การคิดที่ต้องการพัฒนา แล้วใช้คำถามทางประวัติศาสตร์เป็นแกนกลาง เพื่อกำหนดการคัดเลือกหลักฐาน กระบวนการตรวจสอบและตีความหลักฐาน ภาระงานในการสร้างคำอธิบายหรือข้อโต้แย้ง และวิธีการประเมิน กระบวนการดังกล่าวทำให้เกิดความสัมพันธ์เชิงหน้าที่ระหว่าง มโนทัศน์ – คำถาม – หลักฐาน – การให้เหตุผล – การประเมิน ซึ่งเป็นกลไกสำคัญในการแปลงกรอบการคิดเชิงประวัติศาสตร์ไปสู่การออกแบบการเรียนรู้ การนำไปใช้ในบริบทไทยจึงต้องพิจารณาเงื่อนไขด้านหลักสูตร ครู ผู้เรียน สถานศึกษา วัฒนธรรมการเรียนรู้ และแหล่งเรียนรู้ควบคู่กัน

แนวทางพัฒนาและบทบาทของครู

การพัฒนาการคิดเชิงประวัติศาสตร์ต้องเปิดโอกาสให้ผู้เรียนทำงานกับคำถามและหลักฐานอย่างแท้จริง วิธีจัดการเรียนรู้ที่สามารถนำมาใช้ได้ ได้แก่ การเรียนรู้แบบสืบสอบ การใช้เอกสารหลักฐาน การสืบสวนทางประวัติศาสตร์ การเรียนรู้โดยใช้ปัญหาหรือประเด็นโต้แย้ง การสร้างข้อโต้แย้ง และโครงงานประวัติศาสตร์ท้องถิ่น อย่างไรก็ตาม ชื่อของวิธีสอนไม่ได้ทำให้การคิดเชิงประวัติศาสตร์เกิดขึ้นโดยอัตโนมัติ ผลลัพธ์ขึ้นอยู่กับคุณภาพของคำถาม ลักษณะและความหลากหลายของหลักฐาน ภาระงานทางปัญญา การอภิปราย การเสริมต่อ และเกณฑ์ประเมิน วิธีการเดียวกันอาจพัฒนาความสามารถแตกต่างกันตามรายละเอียดของการออกแบบ และกิจกรรมหนึ่งอาจพัฒนาองค์ประกอบหลายด้านพร้อมกันคำถามทางประวัติศาสตร์ควรทำหน้าที่เป็นแกนกลางของวงจรการจัดการเรียนรู้ เนื่องจากคำถามเป็นตัวกำหนดว่าผู้เรียนจำเป็นต้องเลือกและพิจารณาหลักฐานประเภทใด ต้องประเมินคุณค่าและข้อจำกัดของหลักฐานในลักษณะใด และต้องสร้างคำอธิบายหรือข้อโต้แย้งแบบใด การออกแบบการเรียนรู้จึงควรเชื่อมโยง คำถาม – หลักฐาน – การให้เหตุผล – การประเมิน เป็นกระบวนการเดียวกัน มิใช่จัดแต่ละส่วนแยกออกจากกัน ภายใต้คำถามดังกล่าว ครูควรจัดให้ผู้เรียนทำงานกับหลักฐานหลายประเภทและหลายมุมมอง เสริมต่อการพิจารณาที่มา การวางบริบท และการตรวจสอบหลักฐานหลายแหล่ง เปิดพื้นที่สำหรับการอภิปรายหรือการเขียนที่ใช้หลักฐานสนับสนุนข้อกล่าวอ้าง และใช้ผลการประเมินเป็นข้อมูลย้อนกลับเพื่อพัฒนากระบวนการให้เหตุผลอย่างต่อเนื่อง

แก่นร่วมของแนวทางเหล่านี้ประกอบด้วยกระบวนการสำคัญ 5 ประการ ได้แก่ 1. เริ่มต้นด้วยคำถามทางประวัติศาสตร์ที่ไม่สามารถตอบได้ด้วยการคัดลอกข้อมูลเพียงแหล่งเดียว 2. ให้ผู้เรียนทำงานกับหลักฐานหลายประเภทและหลายมุมมอง 3. เสริมต่อการพิจารณาที่มา บริบท และความสัมพันธ์ระหว่างหลักฐาน 4. จัดการอภิปรายหรือการเขียนที่กำหนดให้ผู้เรียนอ้างหลักฐานและตอบสนองต่อคำอธิบายทางเลือก และ 5. ใช้การประเมินเพื่อให้ข้อมูลย้อนกลับต่อกระบวนการคิด งานของ Reisman (2012) พบว่า บทเรียนที่ใช้เอกสารหลายแหล่งและกระบวนการอ่านแบบนักประวัติศาสตร์สามารถส่งเสริมการคิดเชิงประวัติศาสตร์ ความรู้เชิงเนื้อหา การให้เหตุผล และความเข้าใจในการอ่าน เมื่อกิจกรรมได้รับการจัดลำดับและเสริมต่ออย่างเหมาะสม

ครูจึงมีบทบาทมากกว่าการถ่ายทอดเนื้อหา ประการแรก ครูเป็นผู้ออกแบบคำถามที่เปิดให้ตรวจสอบและโต้แย้งด้วยหลักฐาน ประการที่สอง ครูคัดสรรหลักฐานที่มีความหลากหลายแต่ไม่เกินความสามารถในการอ่านและความรู้พื้นฐานของผู้เรียน ประการที่สาม ครูทำให้กระบวนการคิดที่มองไม่เห็นปรากฏชัดผ่านการสาธิต การใช้คำถามนำ และเครื่องมือจัดระบบความคิด ประการที่สี่ ครูอำนวยการอภิปรายโดยกำหนดให้ผู้เรียนแสดงข้อกล่าวอ้าง อ้างหลักฐาน และอธิบายเหตุผล และประการที่ห้า ครูใช้ข้อมูลจากผลงานของผู้เรียนเพื่อปรับคำถาม หลักฐาน และระดับการเสริมต่อ Fogo (2014) ระบุการปฏิบัติแกนกลางของการสอนประวัติศาสตร์จากข้อคิดเห็นร่วมของผู้เชี่ยวชาญ ส่วน Cinnamon et al. (2021) ชี้ให้เห็นถึงความสำคัญของการพัฒนาครูให้สามารถจัดการเรียนรู้แบบสืบสอบและส่งเสริมการรู้หนังสือเฉพาะศาสตร์ มิใช่เพียงจัดหาเอกสารให้ผู้เรียนอ่านโดยปราศจากการสอนกระบวนการคิด

การออกแบบ การใช้หลักฐาน และการประเมิน

1. การออกแบบการเรียนรู้

การออกแบบการเรียนรู้ควรเริ่มจากการกำหนดผลลัพธ์การเรียนรู้ที่ต้องการ แล้วจึงกำหนดหลักฐานการเรียนรู้และวางแผนกิจกรรมตามแนวคิดการออกแบบย้อนกลับ (Backward Design) (Wiggins & McTighe, 2005) โดยระบุให้ชัดเจนว่าผู้เรียนต้องแสดงความเข้าใจในมโนทัศน์หรือปฏิบัติกระบวนการคิดใด เช่น การตรวจสอบที่มาของหลักฐาน การวิเคราะห์เหตุและผล หรือการทำความเข้าใจมุมมองทางประวัติศาสตร์ จากนั้นจึงออกแบบภาระงานที่เปิดโอกาสให้ผู้เรียนแสดงความสามารถดังกล่าว และจัดกิจกรรมเพื่อเตรียมผู้เรียนให้สามารถปฏิบัติภาระงานได้ ขณะเดียวกัน ควรตรวจสอบความสอดคล้องระหว่างผลลัพธ์การเรียนรู้ กิจกรรมการเรียนรู้ และการประเมินตามหลักความสอดคล้องเชิงโครงสร้าง (Constructive Alignment) (Biggs, 1996)

กระบวนการออกแบบอาจดำเนินการโดย 1) กำหนดองค์ประกอบของการคิดเชิงประวัติศาสตร์ที่เป็นเป้าหมาย 2) สร้างคำถามทางประวัติศาสตร์ 3) คัดเลือกหลักฐานหลายประเภท 4) ออกแบบกิจกรรมสำหรับการพิจารณาที่มา การวางหลักฐานในบริบท และการตรวจสอบหลักฐานหลายแหล่ง 5) กำหนดภาระงานที่ให้ผู้เรียนสร้างคำอธิบายหรือข้อโต้แย้งทางประวัติศาสตร์ 6) จัดเตรียมเครื่องมือเสริมต่อการเรียนรู้ และ 7) กำหนดเกณฑ์ประเมินที่สอดคล้องกับกระบวนการคิด ทั้งนี้ การดำเนินงานตามขั้นตอนดังกล่าวไม่จำเป็นต้องเป็นเส้นตรงตายตัว ครูอาจปรับคำถาม หลักฐาน กิจกรรม หรือภาระงานภายหลังพิจารณาความพร้อมของผู้เรียนและข้อจำกัดด้านเวลาเรียน

2. การใช้แหล่งเรียนรู้และหลักฐาน

หัวใจของการคิดเชิงประวัติศาสตร์คือการให้ผู้เรียนทำงานกับหลักฐาน โดยหลักฐานอาจประกอบด้วย เอกสารราชการ จดหมาย บันทึก หนังสือพิมพ์ ภาพถ่าย แผนที่ โบราณวัตถุ อาคาร สถิติ คำบอกเล่า และสื่อดิจิทัล การใช้หลักฐานไม่ควรหยุดที่การค้นหาข้อมูล แต่ต้องให้ผู้เรียนตั้งคำถามว่าใครเป็นผู้สร้างหลักฐาน สร้างเมื่อใด เพื่อจุดประสงค์ใด ผู้สร้างอยู่ในสถานะหรือมุมมองใด หลักฐานสะท้อนหรือปกปิดสิ่งใด และสอดคล้องหรือขัดแย้งกับหลักฐานอื่นอย่างไร ผู้เรียนควรเข้าใจด้วยว่าหลักฐานทุกชิ้นมีขอบเขตและข้อจำกัด จึงไม่อาจใช้หลักฐานชิ้นเดียวเป็นตัวแทนความจริงทั้งหมดของอดีตได้

ในบริบทดิจิทัล การตรวจสอบหลักฐานควรครอบคลุมแหล่งต้นทาง ข้อมูลผู้เผยแพร่ วันสร้างหรือแก้ไข ความสัมพันธ์กับเอกสารฉบับอื่น และหลักฐานสนับสนุนจากแหล่งที่เป็นอิสระต่อกัน ผู้เรียนไม่ควรตัดสินความน่าเชื่อถือจากรูปลักษณ์ของเว็บไซต์ จำนวนผู้ติดตาม หรือความสอดคล้องกับความเชื่อเดิมเพียงอย่างเดียว McGrew (2020) พบว่า การประเมินข้อมูลออนไลน์จำเป็นต้องได้รับการสอนอย่างชัดเจน โดยฝึกให้ผู้เรียนออกจากหน้าเว็บไซต์เดิมเพื่อตรวจสอบผู้เผยแพร่ข้อมูล และเปรียบเทียบข้อกล่าวอ้างกับแหล่งข้อมูลอื่นที่เป็นอิสระต่อกัน แทนการพิจารณาความน่าเชื่อถือจากลักษณะภายในของเว็บไซต์เพียงแหล่งเดียว สำหรับข้อความ ภาพ หรือเอกสารที่สร้างหรือดัดแปลงด้วยปัญญาประดิษฐ์ ผู้เรียนควรระบุเครื่องมือและกระบวนการสร้าง ตรวจสอบข้อกล่าวอ้างกับหลักฐานที่สามารถสืบย้อนกลับได้ และ ไม่ถือผลลัพธ์จากปัญญาประดิษฐ์เป็นหลักฐานทางประวัติศาสตร์แทนแหล่งต้นทางโดยอัตโนมัติ หากไม่สามารถตรวจสอบแหล่งที่มา กระบวนการสร้าง และหลักฐานต้นทางที่รองรับได้ ผลลัพธ์ดังกล่าวไม่ควรถูกใช้เป็นฐานสำหรับการลงข้อสรุปทางประวัติศาสตร์ Miao & Holmes (2023) เสนอแนวทางของ UNESCO ว่าการใช้ปัญญาประดิษฐ์ในการศึกษาและการวิจัยควรคงไว้ซึ่งบทบาทการตัดสินใจของมนุษย์

ให้ความสำคัญกับการคุ้มครองข้อมูล และตรวจสอบความเหมาะสมด้านจริยธรรมและการเรียนรู้ ส่วน American Historical Association (2025) เน้นว่า การใช้ปัญญาประดิษฐ์ในการศึกษาประวัติศาสตร์ต้องไม่ทดแทนการพิจารณาหลักฐานและกระบวนการให้เหตุผลเฉพาะศาสตร์

การใช้คำบอกเล่าและเอกสารจากชุมชนต้องคำนึงถึงจริยธรรม ผู้เรียนควรได้รับความยินยอมจากผู้ให้ข้อมูล ชี้แจงวัตถุประสงค์ รูปแบบการบันทึก การจัดเก็บ และการเผยแพร่ ตลอดจนเคารพสิทธิในการจำกัดการเข้าถึงหรือยุติการใช้ข้อมูล โดยเฉพาะเนื้อหาที่เกี่ยวข้องกับความขัดแย้ง ความรุนแรง ความสูญเสีย หรือความทรงจำที่อ่อนไหว นอกจากนี้ การตีความต้องรักษาความหมายและบริบทของผู้เล่า ไม่ตัดข้อความบางส่วนเพื่อสนับสนุนข้อสรุปที่กำหนดไว้ล่วงหน้า Oral History Association (2018) ให้ความสำคัญกับความยินยอมโดยรู้ข้อมูลอย่างเพียงพอ ความโปร่งใส ความสัมพันธ์เชิงอำนาจ และความรับผิดชอบของผู้เก็บข้อมูลต่อผู้ให้ข้อมูลและชุมชน ซึ่งสอดคล้องกับหลักการใช้คำบอกเล่าและเอกสารจากชุมชนอย่างมีจริยธรรมนอกจากนี้ ควรคำนึงถึงสิทธิของชุมชนต่อข้อมูล การเปิดพื้นที่ให้แก่เสียงของกลุ่มที่อาจถูกทำให้เป็นชายขอบ ตลอดจนการจัดการความทรงจำที่มีความขัดแย้งหรือสร้างความกระทบกระเทือนอย่างระมัดระวัง

3. การวัดและประเมินผล

การคิดเชิงประวัติศาสตร์ประกอบด้วยความรู้เชิงเนื้อหา มโนทัศน์ การใช้หลักฐาน และการสร้างคำอธิบาย จึงไม่ควรประเมินด้วยข้อสอบความจำเพียงรูปแบบเดียว หลักฐานการเรียนรู้ควรประกอบด้วยภาระงานวิเคราะห์เอกสาร งานเขียนเชิงโต้แย้ง การอภิปรายด้วยหลักฐาน แผนผังการให้เหตุผล แฟ้มสะสมงาน หรือแบบทดสอบที่กำหนดให้ผู้เรียนอธิบายกระบวนการคิด การประเมินตามสภาพจริงและการประเมินการปฏิบัติเหมาะสำหรับตรวจสอบว่าผู้เรียนสามารถนำความรู้และกระบวนการคิดไปใช้กับหลักฐานหรือสถานการณ์ที่มีความหมายได้เพียงใด

รูบริกช่วยทำให้เกณฑ์คุณภาพและระดับการแสดงออกชัดเจน แต่ไม่ได้ทำให้การประเมินมีความตรงหรือความเชื่อมั่นโดยอัตโนมัติ เครื่องมือควรพัฒนาจากนิยามสมรรถนะที่ชัดเจน ผ่านการตรวจสอบความตรงเชิงเนื้อหา ทดลองใช้กับผลงานของผู้เรียน จัดทำตัวอย่างผลงานแต่ละระดับ และตรวจสอบความสอดคล้องระหว่างผู้ประเมิน (Jönsson & Svingby, 2007; ฤตินันท์ สมุทร์ทัย และคณะ, 2562) ตัวอย่างเกณฑ์ประเมินแบบแยกองค์ประกอบสำหรับการใช้หลักฐานทางประวัติศาสตร์นำเสนอในตาราง 3

ตาราง 3 ตัวอย่างเกณฑ์ประเมินแบบแยกองค์ประกอบสำหรับการใช้หลักฐานทางประวัติศาสตร์

เกณฑ์	4 ดีมาก	3 ดี	2 พอใช้	1 ปรับปรุง
การพิจารณาที่มา	ระบุผู้สร้าง เวลา จุดประสงค์ และมุมมอง พร้อมใช้ข้อมูลดังกล่าวประเมินความน่าเชื่อถือ	ระบุผู้สร้างและจุดประสงค์ และพิจารณามุมมองได้บางส่วน	ระบุที่มาได้ แต่ยังไม่เชื่อมโยงกับความน่าเชื่อถือ	ใช้ข้อมูลโดยไม่พิจารณาผู้สร้างหรือจุดประสงค์

ตาราง 3 ตัวอย่างเกณฑ์ประเมินแบบแยกองค์ประกอบสำหรับการใช้หลักฐานทางประวัติศาสตร์ (ต่อ)

เกณฑ์	4 ดีมาก	3 ดี	2 พอใช้	1 ปรับปรุง
การวางหลักฐานในบริบท	เชื่อมหลักฐานกับเงื่อนไขทางสังคม การเมือง เศรษฐกิจ และวัฒนธรรมอย่างเหมาะสม	วางหลักฐานใน บริบทได้ แต่ยังไม่ครอบคลุมบางมิติ	รับรู้ความแตกต่างของยุคสมัย แต่ยังตีความด้วยบริบทปัจจุบันเป็นส่วนใหญ่	ตีความโดยไม่คำนึงถึงบริบทของยุคสมัย
การตรวจสอบหลักฐาน	เปรียบเทียบหลายแหล่ง ระบุความสอดคล้อง ความขัดแย้ง และอธิบายสาเหตุของความแตกต่าง	เปรียบเทียบหลายแหล่งและระบุความสอดคล้องหรือขัดแย้งได้	ใช้หลักฐานมากกว่าหนึ่งแหล่ง แต่ยังไม่ตรวจสอบความสัมพันธ์ระหว่างกัน	ใช้หลักฐานเพียงแหล่งเดียว หรือไม่ตรวจสอบกับแหล่งอื่น
การสร้างข้อสรุป	สร้างข้อสรุปที่มีหลักฐานเกี่ยวข้องและเพียงพอ พร้อมยอมรับข้อจำกัดหรือคำอธิบายทางเลือก	สร้างข้อสรุปที่มีหลักฐานรองรับ แต่ยังไม่กล่าวถึงข้อจำกัดครบถ้วน	มีข้อสรุปและอ้างหลักฐานบางส่วน แต่ความเชื่อมโยงยังไม่ชัด	สรุปโดยไม่มีหลักฐานหรือใช้หลักฐานที่ไม่เกี่ยวข้อง

คะแนนรวมสามารถใช้พิจารณาคุณภาพในภาพรวมได้ แต่การให้ข้อมูลย้อนกลับควรพิจารณาผลรายเกณฑ์ เนื่องจากผู้เรียนที่มีคะแนนรวมเท่ากันอาจมีจุดแข็งและข้อจำกัดแตกต่างกัน เกณฑ์ในตารางมีสถานะเป็นตัวอย่างเชิงแนวคิด มิใช่เครื่องมือมาตรฐานที่ผ่านการตรวจสอบคุณภาพแล้ว ก่อนนำไปใช้ตัดสินผลการเรียน จึงควรปรับถ้อยคำให้เหมาะกับระดับชั้น เนื้อหา ภาระงาน และบริบทของผู้เรียน

การประยุกต์ใช้ในบริบทไทยและกรอบแนวคิดสังเคราะห์

การประยุกต์แนวคิดการคิดเชิงประวัติศาสตร์ในประเทศไทยจำเป็นต้องพิจารณาหลักสูตรและเงื่อนไขการจัดการเรียนรู้ มิใช่ถ่ายโอนกรอบหรือกิจกรรมจากต่างประเทศมาใช้โดยตรง หลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2551 ตลอดจนตัวชี้วัดและสาระการเรียนรู้แกนกลางของกลุ่มสาระการเรียนรู้สังคมศึกษา ศาสนา และวัฒนธรรม กำหนดให้ผู้เรียนใช้วิธีการทางประวัติศาสตร์ วิเคราะห์หลักฐาน และทำความเข้าใจความเปลี่ยนแปลงของสังคม (กระทรวงศึกษาธิการ, 2551; สำนักวิชาการและมาตรฐานการศึกษา, 2551) ครูจึงสามารถใช้มโนทัศน์และกระบวนการคิดเชิงประวัติศาสตร์เป็นกรอบตีความมาตรฐานและตัวชี้วัด โดยไม่จำเป็นต้องเพิ่มเนื้อหาใหม่แยกจากหลักสูตร แต่ปรับวิธีตั้งคำถาม การเลือกหลักฐาน ภาระงาน และการประเมินภายในหน่วยการเรียนรู้เดิม

ประวัติศาสตร์ไทยและประวัติศาสตร์ท้องถิ่นเป็นทรัพยากรสำคัญ เพราะช่วยให้ผู้เรียนเข้าถึงสถานที่ เอกสาร ภาพถ่าย วัตถุ และคำบอกเล่าที่สัมพันธ์กับชีวิตของตน การศึกษาการเปลี่ยนแปลงของชุมชนจากแผนที่และภาพถ่าย การเปรียบเทียบคำบอกเล่าจากบุคคลหลายกลุ่ม หรือการตรวจสอบคำอธิบายเกี่ยวกับเหตุการณ์

เดียวกันจากหลักฐานต่างประเภท ล้วนช่วยให้ผู้เรียนฝึกการพิจารณาที่มา การวางบริบท และการตรวจสอบหลักฐานในสถานการณ์ที่มีความหมาย งานของ ศศิพัชร จำปา (2559) และ กีรติ เกตุรัตนมาลี และคณะ (2568) สะท้อนศักยภาพของแหล่งเรียนรู้และการออกแบบรายวิชาในการส่งเสริมกระบวนการคิดทางประวัติศาสตร์ในบริบทไทย

เงื่อนไขการนำไปใช้ครอบคลุมอย่างน้อยสี่ด้าน ได้แก่ ด้านผู้เรียน ซึ่งเกี่ยวข้องกับความรู้พื้นฐาน ความสามารถในการอ่าน และประสบการณ์การใช้หลักฐาน ด้านครู ซึ่งเกี่ยวข้องกับความรู้เนื้อหา ความสามารถในการตั้งคำถาม คัดเลือกหลักฐาน เสริมต่อ และประเมินการให้เหตุผล ด้านสถานศึกษา ซึ่งเกี่ยวข้องกับเวลาเรียน ทรัพยากร เทคโนโลยี และวัฒนธรรมที่เปิดรับการอภิปราย และด้านหลักสูตรกับระบบประเมิน ซึ่งเกี่ยวข้องกับปริมาณเนื้อหา ตัวชี้วัด และรูปแบบการสอบ การนำไปใช้จึงควรเริ่มจากภาระงานวิเคราะห์หลักฐานขนาดสั้นภายในหน่วยเดิม พัฒนาคลังหลักฐานและคำถามร่วมกัน และจัดการพัฒนาวิชาชีพที่ให้ครูได้ออกแบบ ทดลอง สังเกต และสะท้อนผลการสอน

จากการสังเคราะห์ บทความเสนอ กรอบแนวคิดการพัฒนาการคิดเชิงประวัติศาสตร์แบบบูรณาการตามบริบทไทย ซึ่งประกอบด้วย 4 องค์ประกอบที่สัมพันธ์กัน ดังนี้

1. ฐานแนวคิดและมโนทัศน์ ประกอบด้วย ฐานการสร้างความรู้ การเรียนรู้ทางสังคม การเรียนรู้แบบสืบสอบมโนทัศน์สำคัญ 6 ประการ กระบวนการอ่านหลักฐาน และกระบวนการให้เหตุผลเชิงประวัติศาสตร์ ทำหน้าที่กำหนดว่าผู้เรียนควรพัฒนาความเข้าใจและกระบวนการใด

2. การออกแบบและจัดประสบการณ์เรียนรู้ เป็นการแปลงฐานแนวคิดเป็นผลลัพธ์ คำถาม ชุดหลักฐาน ภาระงาน การอภิปราย การเสริมต่อ และเกณฑ์ประเมิน โดยเลือกวิธีจัดการเรียนรู้ตามกลไกที่จำเป็น มิใช่เลือกจากชื่อหรือความนิยมของวิธีสอน

3. ผลลัพธ์การคิดเชิงประวัติศาสตร์ ประกอบด้วยความสามารถในการตั้งคำถาม พิจารณาความสำคัญ ประเมินและใช้หลักฐาน วิเคราะห์ความต่อเนื่องและการเปลี่ยนแปลง อธิบายเหตุและผล เข้าใจมุมมองของผู้คนในอดีต และพิจารณามิติทางจริยธรรม ผลลัพธ์ควรประเมินจากหลักฐานหลายประเภทและใช้เพื่อปรับการเรียนรู้

4. ศักยภาพต่อการเรียนรู้เชิงพลเมือง หมายถึงศักยภาพของกระบวนการตรวจสอบข้อมูล การรับฟังหลายมุมมอง และการสร้างข้อสรุปอย่างมีเหตุผล ซึ่งอาจเอื้อต่อการรู้เท่าทันข้อมูลและการมีส่วนร่วมในสังคมประชาธิปไตย ทั้งนี้ ผลดังกล่าวมิได้เกิดขึ้นโดยอัตโนมัติ แต่ขึ้นอยู่กับการออกแบบกิจกรรมที่เชื่อมโยงการเรียนรู้เกี่ยวกับอดีตกับการพิจารณาปัญหาร่วมสมัยอย่างเหมาะสม



ภาพ 1 กรอบแนวคิดการพัฒนาการคิดเชิงประวัติศาสตร์แบบบูรณาการตามบริบทไทย

หมายเหตุ: กรอบแนวคิดนี้เป็นข้อเสนอจากการสังเคราะห์วรรณกรรม ความสัมพันธ์และลูกศรแสดงกลไกเชิงแนวคิดและข้อมูลป้อนกลับ มิได้แสดงความสัมพันธ์เชิงสาเหตุที่ผ่านการทดสอบเชิงประจักษ์

บทสรุป ข้อจำกัด และข้อเสนอแนะ

การคิดเชิงประวัติศาสตร์เป็นชุดกระบวนการให้เหตุผลและการปฏิบัติทางญาณวิทยาเฉพาะของศาสตร์ประวัติศาสตร์ ซึ่งเชื่อมโยงความรู้เกี่ยวกับอดีตเข้ากับการตั้งคำถาม การพิจารณาที่มาของหลักฐาน การวางหลักฐานในบริบท การตรวจสอบหลักฐานหลายแหล่ง และการสร้างคำอธิบายหรือข้อโต้แย้งที่มีหลักฐานรองรับ พัฒนาการของแนวคิดดังกล่าวมิใช่การแทนที่ความรู้เชิงเนื้อหาด้วยทักษะการคิด แต่เป็นการเปลี่ยนจุดเน้นจากการรับและจดจำข้อสรุปเกี่ยวกับอดีต ไปสู่การทำความเข้าใจว่าความรู้ทางประวัติศาสตร์ได้รับการสร้าง ตรวจสอบ ตีความ และโต้แย้งอย่างไร ผู้เรียนจึงต้องพัฒนาทั้งความรู้เกี่ยวกับเหตุการณ์ บุคคล เวลา และสถานที่ ควบคู่กับความเข้าใจเชิงญาณวิทยาและกระบวนการใช้หลักฐาน

การพัฒนาการคิดเชิงประวัติศาสตร์ควรเชื่อมโยงมโนทัศน์สำคัญ 6 ประการ ได้แก่ ความสำคัญทางประวัติศาสตร์ การใช้หลักฐาน ความต่อเนื่องและการเปลี่ยนแปลง เหตุและผล มุมมองทางประวัติศาสตร์ และมิติทางจริยธรรม (Seixas & Morton, 2013) เข้ากับกระบวนการพิจารณาที่มา การวางหลักฐานในบริบท และการตรวจสอบหลักฐานหลายแหล่ง (Wineburg, 1991, 2001) ตลอดจนการตั้งคำถาม การใช้แหล่งข้อมูล การใช้มโนทัศน์ และการสร้างข้อโต้แย้ง (Van Drie & Van Boxtel, 2008) มโนทัศน์ทำหน้าที่กำหนดผลลัพธ์การเรียนรู้ กระบวนการใช้หลักฐานทำหน้าที่กำหนดกิจกรรม และกรอบการให้เหตุผลทำหน้าที่จัดโครงสร้างภาระงานและการประเมิน การประเมินจึงควรใช้หลักฐานหลายรูปแบบ เช่น ภาระงานวิเคราะห์เอกสาร งานเขียนเชิงโต้แย้ง การอภิปราย

ด้วยหลักฐาน และแฟ้มสะสมงาน มากกว่าการใช้ข้อสอบวัดความจำเพียงอย่างเดียว ทั้งนี้ รูบริกที่นำเสนอในบทความมีสถานะเป็นตัวอย่างเชิงแนวคิด มิใช่เครื่องมือมาตรฐานที่ผ่านการตรวจสอบคุณภาพแล้ว

กรอบแนวคิดการพัฒนาการคิดเชิงประวัติศาสตร์แบบบูรณาการตามบริบทไทยที่บทความเสนอ ประกอบด้วย 4 องค์ประกอบที่สัมพันธ์กัน ได้แก่ 1. ฐานแนวคิดและมโนทัศน์ 2. การออกแบบและจัดประสบการณ์เรียนรู้ 3. ผลลัพธ์การคิดเชิงประวัติศาสตร์ และ 4. ศักยภาพต่อการเรียนรู้เชิงพลเมือง การนำกรอบดังกล่าวไปใช้ควรพิจารณาหลักสูตร ความรู้พื้นฐานและความสามารถในการอ่านของผู้เรียน ความพร้อมด้านความรู้และการออกแบบการสอนของครู เวลาและทรัพยากรของสถานศึกษา วัฒนธรรมการอภิปราย ระบบประเมิน และความพร้อมของแหล่งเรียนรู้ประวัติศาสตร์ไทยและประวัติศาสตร์ท้องถิ่น กรอบที่เสนอมีสถานะเป็นข้อสังเคราะห์เพื่อสนับสนุนการออกแบบการเรียนรู้ มิใช่รูปแบบการสอนสำเร็จรูปหรือโมเดลเชิงสาเหตุที่ผ่านการยืนยันเชิงประจักษ์

ข้อจำกัดของบทความมี 4 ประการ ประการแรก การทบทวนมุ่งเน้นงานต้นทางและงานที่มีคุณูปการต่อการอธิบายและประยุกต์ใช้แนวคิด โดยใช้การสังเคราะห์เชิงบูรณาการเป็นจุดมุ่งหมายหลัก จึงอาจไม่ครอบคลุมวรรณกรรมที่เกี่ยวข้องทุกเรื่องอย่างครบถ้วน ประการที่สอง การสืบค้นมุ่งเน้นฐานข้อมูล ERIC และแพลตฟอร์ม ThaiJO จึงอาจไม่ครอบคลุมวรรณกรรมที่เผยแพร่หรือจัดทำดัชนีในฐานข้อมูลอื่น โดยเฉพาะวรรณกรรมต่างประเทศที่ไม่ปรากฏใน ERIC และเอกสารภาษาไทยที่ไม่ได้เผยแพร่ผ่าน ThaiJO อีกทั้งงานภาษาไทยที่ศึกษาการคิดเชิงประวัติศาสตร์โดยตรงยังมีจำนวนจำกัด ประการที่สาม นิยามและหน่วยการวิเคราะห์ของนักวิชาการแต่ละกลุ่มมีความแตกต่างกัน อีกทั้งการคัดกรองเอกสาร การสกัดสาระ และการสังเคราะห์ดำเนินการโดยผู้เขียนเพียงคนเดียว แม้ผู้เขียนจะตรวจสอบย้อนกลับกับเอกสารต้นทางและใช้เกณฑ์การวิเคราะห์เดียวกันตลอดกระบวนการ แต่ยังอาจมีความเสี่ยงต่ออคติในการคัดเลือกและการตีความ ดังนั้น การศึกษาต่อไปควรใช้ผู้คัดกรองหรือผู้วิเคราะห์อิสระอย่างน้อยสองคน หรือใช้กระบวนการตรวจสอบโดยเพื่อนนักวิชาการ (Peer Checking) เพื่อเพิ่มความน่าเชื่อถือของการคัดกรอง การสกัดข้อมูล การตีความ และการสังเคราะห์ ประการที่สี่ กรอบแนวคิดที่เสนอยังไม่ได้รับการตรวจสอบความเหมาะสมและความตรงเชิงเนื้อหาโดยผู้ทรงคุณวุฒิอย่างเป็นระบบ และยังมิได้ทดลองใช้ในชั้นเรียน การศึกษาต่อไปจึงควรตรวจสอบคุณภาพขององค์ประกอบ พัฒนากรอบแนวคิดเป็นหน่วยการเรียนรู้หรือแนวทางการจัดการเรียนรู้ ทดลองใช้กับผู้เรียนในระดับชั้นและบริบทที่แตกต่างกัน ตลอดจนศึกษาผลต่อการคิดเชิงประวัติศาสตร์และเงื่อนไขที่สนับสนุนหรือจำกัดการนำกรอบแนวคิดไปใช้

เอกสารอ้างอิง

กระทรวงศึกษาธิการ. (2551). *หลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2551*. โรงพิมพ์ชุมนุมสหกรณ์การเกษตรแห่งประเทศไทย. https://www.academic.obec.go.th/web/document/download/615

กีรติ เกตุรัตนมาลี, ศุภณัฐ พานา, และณัฐพร ไทยจงรักษ์. (2568). การพัฒนารายวิชาประวัติศาสตร์ตามแนวคิดการเรียนรู้บนความท้าทายเพื่อส่งเสริมทักษะการคิดทางประวัติศาสตร์. *วารสารครุศาสตร์ปริทรรศน์ คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยมหาจุฬาลงกรณราชวิทยาลัย, 12*(1), 1 – 17. https://so02.tci-thaijo.org/index.php/EDMCU/article/view/277473/184800

ชัยรัตน์ โตศิลา และ วลัย อิศรางกูร ณ อยุธยา. (2555). กระบวนการเรียนการสอนโดยใช้วิธีการทางประวัติศาสตร์และวิธีการศึกษาหลักฐานทางประวัติศาสตร์อย่างเป็นระบบโดยเรียงลำดับการพิจารณาเป็น 1 – 2 และ 3: แนวทางในการพัฒนาทักษะการคิดทางประวัติศาสตร์. *วารสารศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยศิลปากร, 10*(1), 63 – 74. https://so02.tci-thaijo.org/index.php/suedujournal/article/view/97979/76363

ฤตินันท์ สมุทร์ทัย, วีณา วโรตมะวิชญ์, และเสาวนิตย์ เจริญชัย. (2562). การประเมินตามสภาพจริงของผลการเรียนรู้ตามกรอบมาตรฐานคุณวุฒิอุดมศึกษาระดับปริญญาตรี สาขาศึกษาศาสตร์. *Journal of Education Studies, 47*(4), 407 – 428. https://doi.org/10.58837/CHULA.EDUCU.47.4.22

ศศิพัชร จำปา. (2559). การพัฒนารูปแบบการจัดการเรียนรู้ประวัติศาสตร์ท้องถิ่นโดยใช้แหล่งเรียนรู้ทางประวัติศาสตร์เพื่อส่งเสริมกระบวนการคิดทางประวัติศาสตร์. *Veridian E-Journal, Silpakorn University ฉบับภาษาไทย สาขามนุษยศาสตร์ สังคมศาสตร์ และศิลปะ, 9*(2), 1158 – 1171. https://he02.tci-thaijo.org/index.php/Veridian-E-Journal/article/view/67113/54759

ศุภณัฐ พานา. (2563). แนวทางในการจัดการเรียนการสอนประวัติศาสตร์. *วารสารสังคมศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ, 23*(2), 390 – 399.

สำนักวิชาการและมาตรฐานการศึกษา. (2551). *ตัวชี้วัดและสาระการเรียนรู้แกนกลาง กลุ่มสาระการเรียนรู้สังคมศึกษา ศาสนา และวัฒนธรรม ตามหลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2551*. สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน กระทรวงศึกษาธิการ. https://academic.obec.go.th/web/document/download/619

อุตมาภรณ์ ยุกตานนท์, ปัณฑิพาณ์ ธาราภิบาล, และสุภาพร ชาวสวน. (2566). ปัจจัยที่มีผลต่อการเรียนการสอนวิชาประวัติศาสตร์ไทยระดับประถมในภาคตะวันออกเฉียงเหนือ. *วารสารปัญญาลิขิต, 2*(3), 15 – 29. https://so15.tci-thaijo.org/index.php/PYJ/article/view/854/512

American Historical Association. (2025, August 5). Guiding Principles for Artificial Intelligence in History Education. https://www.historians.org/resource/guiding-principles-for-artificial-intelligence-in-history-education/

Biggs, J. (1996). Enhancing Teaching Through Constructive Alignment. *Higher Education, 32*(3), 347 – 364. https://doi.org/10.1007/BF00138871

Bowen, G. A. (2009). Document Analysis as A Qualitative Research Method. *Qualitative Research Journal, 9*(2), 27 – 40. https://doi.org/10.3316/QRJ0902027

Cinnamon, S. A., Rivera, M. O., &Dial Sellers, H. K. (2021). Teaching Disciplinary Literacy Through Historical Inquiry: Training Teachers in Disciplinary Literacy and Historical Inquiry Instructional Practices. *The Journal of Social Studies Research, 45*(4), 241 – 252. https://doi.org/10.1016/j.jssr.2021.03.001

Council of Europe. (2018). *Quality History Education in The 21st Century: Principles and Guidelines*. https://edoc.coe.int/en/teaching-history/7754-quality-history-education-in-the-21st-century-principles-and-guidelines.html

Dewey, J. (1938). *Logic: The Theory of Inquiry*. Henry Holt and Company.

Fogo, B. (2014). Core Practices for Teaching History: The Results of A Delphi Panel Survey. *Theory & Research in Social Education, 42*(2), 151 – 196. https://doi.org/10.1080/00933104.2014.902781

Jönsson, A. & Svingby, G. (2007). The Use of Scoring Rubrics: Reliability, Validity and Educational Consequences. *Educational Research Review, 2*(2), 130 – 144. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2007.05.002

Lévesque, S. (2008). Thinking Historically: Educating Students for The Twenty - First Century. University of Toronto Press. https://doi.org/10.3138/9781442610996

McGrew, S. (2020). Learning to Evaluate: An Intervention in Civic Online Reasoning. *Computers & Education, 145*, Article 103711. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103711

Miao, F. & Holmes, W. (2023). *Guidance for Generative AI in Education and Research*. UNESCO. https://doi.org/10.54675/EWZM9535

Oral History Association. (2018). *OHA Principles and Best Practices*. https://oralhistory.org/principles-and-best-practices-revised-2018/

Reisman, A. (2012). Reading Like A Historian: A Document - Based History Curriculum Intervention in Urban High Schools. *Cognition and Instruction, 30*(1), 86 – 112. https://doi.org/10.1080/07370008.2011.634081

Seixas, P. (2017). A Model of Historical Thinking. *Educational Philosophy and Theory, 49*(6), 593 – 605. https://doi.org/10.1080/00131857.2015.1101363

Seixas, P. & Morton, T. (2013). The Big Six: Historical Thinking Concepts. Nelson Education.

Van Drie, J. & van Boxtel, C. (2008). Historical Reasoning: Towards A Framework for Analyzing Students' Reasoning About The Past. *Educational Psychology Review, 20*(2), 87 – 110. https://doi.org/10.1007/s10648-007-9056-1

Van Sledright, B. A. (2011). The Challenge of Rethinking History Education: On Practices, Theories, and Policy. Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203844847

Whittemore, R. & Knafl, K. (2005). The Integrative Review: Updated Methodology. *Journal of Advanced Nursing, 52*(5), 546 – 553. https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2005.03621.x

Wiggins, G., & McTighe, J. (2005). *Understanding by Design* (Expanded 2nd ed.). ASCD.

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. https://doi.org/10.1037/0022-0663.83.1.73

Wineburg, S. S. (2001). Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting The Future of Teaching The Past. Temple University Press.

Wood, D., Bruner, J. S., &Ross, G. (1976). The Role of Tutoring in Problem Solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 17*(2), 89 – 100. https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x