

ศิลปะ:การจัดกระบวนการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลง
คู่มือกระบวนการจิตตปัญญา

ศิลปะ:การจัดการกระบวนการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลง : คู่มือกระบวนการจิตตปัญญา

ธนา นิลชัยโกวิทย์ อติศร จันทรสฤษ เขียน

ข้อมูลบรรณานุกรมของสำนักหอสมุดแห่งชาติ

ธนา นิลชัยโกวิทย์.

ศิลปะการจัดการกระบวนการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลง : คู่มือกระบวนการจิตตปัญญา.

--พิมพ์ครั้งที่ 2.--นครปฐม : โครงการผู้นำแห่งอนาคต คณะวิทยาการการเรียนรู้และศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์, 2559.

256 หน้า

1. จิตตปัญญาศึกษา. I. อติศร จันทรสฤษ, ผู้แต่งร่วม. II. ชื่อเรื่อง.

307.114

ISBN 978-974-466-860-8

ISBN 978-974-466-860-8 **สงวนลิขสิทธิ์ © 2559**

พิมพ์ครั้งแรก กรกฎาคม 2552

พิมพ์ครั้งที่ 2 เมษายน 2559 จำนวน 2,000 เล่ม

ราคา 250 บาท

จัดพิมพ์โดย โครงการผู้นำแห่งอนาคต
คณะวิทยาการการเรียนรู้และศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์
999 อาคารประชาสังคมอุดมพัฒนา ชั้น 4
ถ.พุทธมณฑลสาย 4 ต.ศาลายา อ.พุทธมณฑล จ.นครปฐม 73170
โทรศัพท์ 02-441-5222 โทรสาร 02-441-5223
อีเมล collectivefff@gmail.com
เว็บไซต์ <http://www.leadershipforfuture.com>
เฟซบุ๊ก <https://www.facebook.com/leadershipforthefuture2014>

ประสานงานการผลิต กานน คุ่มพ์ประพันธ์

ภาพถ่าย ธนา นิลชัยโกวิทย์ พจน์ กริชไกรวรรณ

พิสูจน์อักษร พจน์ กริชไกรวรรณ อติศร จันทรสฤษ

แบบปก อัครา เมธาสุข

รูปเล่ม/ผลิต สำนักพิมพ์กุสยาดัด

พิมพ์ที่ บริษัทวี. พรินท์ (1991) จำกัด

ศิลปะ:การจัดการกระบวนการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลง
คู่มือกระบวนการจิตตปัญญา

ธนา นิลชัยโกวิทย์

อติศร จันทรสฤษ

เขียน

คำนำฉบับปรับปรุงใหม่



เกือบสิบปีที่แล้ว เมื่อครั้งที่หนังสือ *ศิลปะการจัดการกระบวนการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลง : คู่มือกระบวนการจิตตปัญญา* ได้รับการจัดพิมพ์สู่สาธารณะ คำว่า “การเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลง” “จิตตปัญญา” และ “กระบวนการ” ยังถือได้ว่าเป็นคำใหม่ในสังคม ถึงแม้ในปัจจุบัน คำเหล่านี้อาจจะยังไม่เป็นที่คุ้นหูสำหรับคนจำนวนมาก แต่ก็มีผู้คนอีกเป็นจำนวนไม่น้อยที่สมาทานแนวคิดเหล่านี้มาใช้ ดังจะเห็นได้จากกระแสความนิยมที่เพิ่มมากขึ้นเรื่อยๆ ของอาชีพ “กระบวนการ” “นักจัดการกระบวนการเรียนรู้” หรือ “วิทยากรกระบวนการ” ที่ปรากฏในสังคมไทย โดยเฉพาะในแวดวงธุรกิจ การศึกษา และสาธารณสุข เมื่อถูกขยายออกไปกว้างขวางขึ้น จึงเป็นเรื่องธรรมดาที่บางครั้งแนวคิดจิตตปัญญาจะถูกนำไปใช้อย่างพร่ำเพรื่อโดยขาดความเข้าใจที่ลึกซึ้ง ปราศจากการใคร่ครวญ ระมัดระวัง และรู้เท่าทัน จนกลายเป็นเครื่องมือการเรียนรู้ที่ฉาบฉวย เป็นเพียงรูปแบบที่ทำให้ผู้เข้าร่วมและที่สำคัญคือตัวกระบวนการรู้สึกดีจากการ “เสพ” เครื่องมือดังกล่าว ภาพของผู้เข้าร่วมนั่งล้อมวงบนพื้นเป็นวงกลม โดยมีกระบวนการนำกระบวนการด้วยวิธีการพูดแบบเนิบช้า มีเสียงระฆังประกอบการจัดกิจกรรม และยินยอมรับฟังทุกสิ่งทุกอย่างที่ผู้เข้าร่วมกระบวนการพูดเล่าในวงโดยไม่ตั้งคำถาม ผู้เข้าร่วมยิ้มแย้ม อิ่มใจจาก

ความรู้สึกดีที่มอบให้แก่กัน กลายเป็นภาพลักษณ์ของกระบวนการแนว
จิตตปัญญาที่ติดอยู่แค่เปลือกนอกอันชวนให้เคลิบเคลิ้ม หลงใหล

ผู้เขียนไม่ได้กำลังจะบอกว่าสิ่งเหล่านี้เป็นสิ่งที่ไม่ถูกต้อง และอะไร
คือสิ่งที่ถูกหรือผิด แต่แก่นแท้ของการจัดกระบวนการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยน-
แปลงแนวจิตตปัญญา ไม่ควรติดอยู่เพียงการสร้างความรู้ลึกลับให้แก่ผู้เข้าร่วม
(และตัวกระบวนการเอง) กลายเป็นเสมือนขนมหวานอันเย้ายวนให้เสพติด
จนยากจะถอนตัว แต่กระบวนการคือผู้ต้องทำหน้าที่ออกแบบและจัด
กระบวนการเรียนรู้ที่เปิดพื้นที่ให้ผู้เข้าร่วมกระบวนการได้มีโอกาสใคร่ครวญ
สำรวจตนเองในมิติต่างๆ ด้วยความจริงแท้ กล่าวหาญ บนฐานความเมตตา
กรุณาทั้งต่อตนเองและผู้อื่น รวมทั้งสร้างบรรยากาศที่เอื้อให้ผู้เข้าร่วมมี
ความเป็นกัลยาณมิตรต่อกัน ทำหน้าที่เสมือนกระจกส่องสะท้อนให้กันและ
กันด้วยความจริงใจ เปิดกว้าง และรับฟัง

การนำหนังสือศิลปะการจัดกระบวนการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลง :
คู่มือกระบวนการจิตตปัญญา กลับมาจัดพิมพ์ใหม่พร้อมปรับปรุงเนื้อหาบางส่วน
ในโอกาสครบรอบสิบปีของการก่อตั้งศูนย์จิตตปัญญาศึกษา มหาวิทยาลัย
มหิดล เปิดโอกาสให้ผู้เขียนได้กลับมาทบทวนเนื้อหาสาระและปัดริ้วฝุ่น
ความคิดความเข้าใจเกี่ยวกับกระบวนการนี้อีกครั้ง ผู้เขียนพยายามปรับเนื้อหา
ให้มีความกระชับมากยิ่งขึ้น รวมทั้งเพิ่มกิจกรรมการเรียนรู้ที่ผู้อ่านสามารถ
นำไปประยุกต์ใช้ได้ใ้ในเกือบทุกบริบทการทำงาน

เช่นเดียวกับในการจัดพิมพ์ครั้งที่แล้ว ผู้เขียนขอขอบคุณกัลยาณมิตร
ทุกท่านที่มีส่วนทำให้หนังสือเล่มนี้ปรากฏขึ้น ประสบการณ์การทำงานและ
การใช้ชีวิตของผู้เขียนทั้งสองคนล้วนยืนยันว่า การพัฒนาศักยภาพทั้งในด้าน
ความเข้าใจและทักษะในการจัดกระบวนการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลง
แนวจิตตปัญญาจำเป็นต้องอาศัยกัลยาณมิตรผู้ทั้งแลกเปลี่ยนเรียนรู้สนับสนุน
ให้กำลังใจ รวมไปถึงท้าทาย และตักเตือนในบางโอกาส เพื่อให้ผู้เขียนทั้งสอง
เติบโตงอกงามทั้งในแง่ชีวิตส่วนบุคคลและชีวิตการทำงาน ขอขอบคุณ

โดยเฉพาะอย่างยิ่งโครงการผู้นำแห่งอนาคต คณะวิทยาการเรี ยนรู้และ
ศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์ โดยการสนับสนุนจากสำนักงาน
กองทุนสนับสนุนการสร้างเสริมสุขภาพ (สสส.) สำหรับการจัดพิมพ์ฉบับ
ปรับปรุงใหม่ รวมทั้งศูนย์จิตตปัญญาศึกษา มหาวิทยาลัยมหิดล ซึ่งเป็นผู้
จัดพิมพ์หนังสือเล่มนี้ในฉบับพิมพ์ครั้งที่ 1 และคุณวรรณ จารุสมบุญธน์ ผู้
ทำหน้าที่บรรณาธิการในการจัดพิมพ์ครั้งที่ 1 ผู้เขียนหวังเป็นอย่างยิ่งว่าหนังสือ
เล่มนี้จะช่วยทำหน้าที่เพื่อนคู่คิดสำหรับผู้่านที่ต้องการศึกษาหรือสนใจนำ
กระบวนการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลงแนวจิตตปัญญาไปประยุกต์ใช้ใน
บริบทต่างๆ อันอาจจะช่วยจุดไฟแห่งการเปลี่ยนแปลงในสังคมให้เกิดขึ้น
อย่างต่อเนื่องแม้เพียงเป็นจุดเล็กๆ ก็ตาม ❖

ธนา นิลชัยโกวิทย์

อดิศร จันทรสฤษ

มกราคม 2559

คำนำฉบับพิมพ์ครั้งแรก

การพัฒนาองค์ความรู้เกี่ยวกับการจัดการกระบวนการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลง แนวจิตตปัญญาเป็นเรื่องสำคัญเรื่องหนึ่งที่เครือข่ายจิตตปัญญาศึกษาได้ให้ความสนใจมาตั้งแต่ต้น และได้ริเริ่มโครงการวิจัยเพื่อพัฒนาชุดการเรียนรู้ การอบรมและกระบวนการด้านจิตตปัญญาศึกษาขึ้นเป็นงานสำคัญชิ้นแรก ร่วมกันของเครือข่ายฯ ซึ่งประกอบด้วยกำลังสำคัญจากสถาบันอาศรมศิลป์ เสมสิกขาลัย โรงเรียนสัตยาไส สถาบันขวัญเมือง เครือข่ายจิตอาสา และ มหาวิทยาลัยมหิดล ร่วมกับองค์กรต่างๆ ในเครือข่ายอีกจำนวนหนึ่ง ภายใต้การสนับสนุนงบประมาณจากศูนย์ส่งเสริมและพัฒนาพลังแผ่นดินเชิงคุณธรรม (ศูนย์คุณธรรม) และการสนับสนุนด้านการจัดการจากมหาวิทยาลัยมหิดล

โครงการวิจัยเพื่อพัฒนาชุดการเรียนรู้การอบรมและกระบวนการด้านจิตตปัญญาศึกษา ถือได้ว่าเป็นจุดเริ่มต้นที่สำคัญจุดหนึ่งของการรวบรวม วิเคราะห์ และสังเคราะห์ความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับการจัดการกระบวนการเรียนรู้ เพื่อการเปลี่ยนแปลงแนวจิตตปัญญา จากกระบวนการผู้เชี่ยวชาญจำนวนหนึ่งในประเทศไทย โดยในระหว่างและภายหลังโครงการฯ สมาชิกผู้เข้าร่วม ได้้นำการเรียนรู้ที่ได้ทั้งในแง่ความเข้าใจ ทักษะและกระบวนการไปทดลอง ใช้ในการจัดฝึกอบรมกระบวนการเรียนรู้ในบริบทต่างๆ รวมถึงการพัฒนา

หลักสูตรการเรียนการสอนในสถาบันการศึกษา ซึ่งการฝึกฝนและเรียนรู้จากการปฏิบัติจริงดังกล่าวได้ส่งผลให้องค์ความรู้และการปฏิบัติเกี่ยวกับการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลงและจิตตปัญญาศึกษามีความลึกซึ้งและแหลมคมขึ้นเป็นลำดับเรื่อยมา

ผู้เขียนทั้งสองคนนอกจากจะมีบทบาทเป็นผู้วิจัยหลักในโครงการดังกล่าวแล้ว ยังได้ทำงานในฐานะกระบวนการผู้จัดกระบวนการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลงอย่างต่อเนื่องจนถึงปัจจุบัน ความรู้ที่นำมาใช้ในหนังสือเล่มนี้ส่วนใหญ่เป็นความรู้ความเข้าใจที่ได้จากโครงการวิจัยดังกล่าว ในขณะที่อีกส่วนหนึ่งเกิดจากการกลั่นกรองประสบการณ์ตรงตลอดระยะเวลาการทำงานที่ผ่านมา รวมทั้งการแลกเปลี่ยนเรียนรู้กับกระบวนการผู้เชี่ยวชาญจัดการกระบวนการเรียนรู้ในแนวทางต่างๆ ซึ่งผู้เขียนต้องขอขอบพระคุณมา ณ ที่นี้

ผู้เขียนหวังว่าหนังสือเล่มนี้จะเป็นประโยชน์ต่อกระบวนการและผู้ที่สนใจในการจัดการกระบวนการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลงแนวจิตตปัญญาบ้าง แต่ความเป็นจริงของกระบวนการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลงแนวจิตตปัญญาที่ทำทายนี้อาจก็คือ กระบวนการแต่ละครั้งไม่เคยเหมือนกันเลย และผู้จัดกระบวนการหรือกระบวนการก็ไม่สามารถกำหนดให้เกิดการเรียนรู้และการเปลี่ยนแปลงขึ้นในตัวผู้เรียนได้ หากทำได้แต่เพียงการสร้างเงื่อนไขการเรียนรู้และกระบวนการที่เอื้อต่อการเติบโตภายในให้มากที่สุดเท่านั้น ผู้เขียนทั้งสองคนได้มีโอกาสทำงานร่วมกันบ่อยครั้งในฐานะกระบวนการ รวมทั้งมีประสบการณ์ในการทำงานกับกระบวนการคนอื่นๆ ซึ่งถึงแม้จะสะสมประสบการณ์และความมั่นใจมากขึ้นบ้าง แต่คงกล่าวได้ว่าไม่เคยมีกระบวนการครั้งไหนเลยที่เราจะรู้สึก “ง่าย” หรือ “เหมือนกัน” ไปเสียหมด เพราะกระบวนการแต่ละครั้งถือได้ว่าเป็นความท้าทายที่สดใหม่เสมอ กระบวนการแต่ละครั้งจะทดสอบเราว่ามีความพร้อมและความมั่นคงภายในมากเพียงใด พร้อมทั้งจะเปิดรับ เรียนรู้และเติบโตไปกับผู้เข้าร่วมกระบวนการได้มากน้อยแค่ไหน สามารถเชื่อมโยงกับผู้เข้าร่วมกระบวนการและกับองค์ความรู้ได้ดีเพียงไร

หนังสือเล่มนี้จึงทำได้มากที่สุดเพียงการให้เค้าโครงความคิดในการจัดกระบวนการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลงแนวคิดปัญญา คล้ายกับแผนทางการเดินทางที่ผู้เดินทางย่อมต้องสัมผัส ทัศนคติ และตัดสินใจต่อประสบการณ์ในระหว่างการเดินทางด้วยตนเอง ข้อสรุปของผู้เขียนและผู้เข้าร่วมโครงการคนอื่นๆ อาจถือได้ว่าเป็นบทเรียนของคนกลุ่มหนึ่งที่สนใจการจัดกระบวนการเรียนรู้ดังกล่าว และต้องการแบ่งปันสิ่งที่เราได้เรียนรู้กับกัลยาณมิตรผู้ร่วมเส้นทางเดียวกันเท่านั้น

สุดท้ายผู้เขียนขอขอบคุณกัลยาณมิตรผู้เป็นแหล่งที่มาของความรู้อย่างที่ปรากฏในหนังสือเล่มนี้ ซึ่งมีมากมายเกินกว่าจะกล่าวถึงได้ทั้งหมด ตั้งแต่ผู้พัฒนาแนวคิดและความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับกระบวนการเรียนรู้จากหลากหลายวัฒนธรรม ทั้งในอดีตและปัจจุบัน จนถึงผู้ที่เคยเข้ารับการอบรมจากเราทั้งสองคนในทุกๆ กระบวนการที่ผ่านมา ซึ่งถือเป็นครู และเพื่อนผู้วิพากษ์ (critical friends) ที่มีความสำคัญอย่างมากต่อการเรียนรู้เกี่ยวกับเรื่องนี้ของเรา นอกจากนี้ ยังมีบุคคลและองค์กรที่มีบทบาทในความเป็นมาของหนังสือเล่มนี้ที่ผู้เขียนต้องขอขอบคุณเป็นพิเศษคือ เครือข่ายจิตตปัญญาศึกษาที่ริเริ่มโครงการนี้ขึ้น ศูนย์ส่งเสริมและพัฒนาพลังแผ่นดินเชิงคุณธรรม ผู้สนับสนุนงบประมาณ ศูนย์จิตตปัญญาศึกษา มหาวิทยาลัยมหิดลที่ให้การสนับสนุนตั้งแต่เริ่มต้นโครงการ จนถึงการผลิตต้นให้เขียนและเรียบเรียงผลงานชิ้นนี้ขึ้นเพื่อตีพิมพ์เผยแพร่ ดร.พงษ์ธร ตันตฤทธิศักดิ์ และคุณอัญชลี สติระเศรษฐ์ ผู้ช่วยวิจัยประจำโครงการฯ และที่สำคัญที่สุดคือกัลยาณมิตรผู้ร่วมโครงการวิจัยทุกคนตั้งรายนามที่ปรากฏในท้ายเล่มของหนังสือเล่มนี้ โดยเฉพาะอย่างยิ่งคุณวรรณ จารุสมบุญณ์ ผู้เป็นทั้งเพื่อนร่วมโครงการ และกรุณาได้รับเป็นบรรณาธิการผู้เรียบเรียงหนังสือเล่มนี้ให้ ❖

ธนา นิลชัยโกวิทย์
อดิศร จันทรสฤษ

สารบัญ

คำนำฉบับปรับปรุงใหม่	7
คำนำฉบับพิมพ์ครั้งแรก	10
บทที่ 1	
สายธารความคิดการเรียนรู้สู่การเปลี่ยนแปลง และจิตตปัญญาศึกษา	17
บทที่ 2	
จุดมุ่งหมายของการจัดกระบวนการเรียนรู้ เพื่อการเปลี่ยนแปลงแนวคิดปัญญา	51
บทที่ 3	
ปรัชญาและหลักการพื้นฐานในการจัดกระบวนการเรียนรู้ เพื่อการเปลี่ยนแปลงแนวคิดปัญญา	67

ศิลปะการจัดการกระบวนการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลง คู่มือกระบวนการจิตตปัญญา

บทที่ 4

ลักษณะของกระบวนการแนวจิตตปัญญา 95

บทที่ 5

กระบวนการจิตตปัญญา : เพื่อนร่วมทางการเรียนรู้
สู่การเปลี่ยนแปลง 119

บทที่ 6

จากทฤษฎีสู่การปฏิบัติ 151

ภาคผนวก

ตัวอย่างกิจกรรมและกระบวนการ 173

บรรณานุกรม 245

บทที่ 1

สายธารความคิดการเรียนรู้สู่การเปลี่ยนแปลง และจิตตปัญญาศึกษา



การจัดกระบวนการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลงแนวจิตตปัญญาเป็นการจัดกระบวนการเรียนรู้เพื่อมุ่งให้เกิดการเปลี่ยนแปลงขั้นพื้นฐานในตัวผู้เรียนหนังสือศิลปะการจัดกระบวนการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลงแนวจิตตปัญญา : คู่มือกระบวนการเล่มนี้ จะกล่าวถึงแนวทางในการจัดกระบวนการเรียนรู้แนวจิตตปัญญา โดยครอบคลุมตั้งแต่ปรัชญาและแนวคิดพื้นฐานในการจัดกระบวนการ จุดมุ่งหมาย และเป้าหมายรูปธรรมในการเปลี่ยนแปลงภายในที่ต่อการให้เกิดขึ้น หลักการพื้นฐานที่จะใช้เป็นแนวทางในการจัดกระบวนการ กลวิธีในการจัดกระบวนการเรียนรู้ ลักษณะของกระบวนการจิตตปัญญา และบทสรุปเกี่ยวกับการนำไปประยุกต์ใช้ รวมทั้งภาคผนวกที่รวบรวมตัวอย่างกิจกรรมในกระบวนการอบรมแนวจิตตปัญญาไว้

ในบทแรกนี้ ผู้เขียนจะขอเสนอความเข้าใจเกี่ยวกับพัฒนาการของกระแสความสนใจและความตื่นตัวเกี่ยวกับจิตตปัญญาศึกษา และการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลงในสังคมไทย ตลอดจนพัฒนาการและความเป็นมาของทฤษฎีการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลง (Transformative Learning) และจิตตปัญญาศึกษา (Contemplative Education) ทั้งในต่างประเทศและในประเทศไทยเสียก่อน เพื่อให้เกิดความเข้าใจที่ชัดเจนในความแตกต่าง

ระหว่างทฤษฎีการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลงแนวต่างๆ จุดร่วมและจุดต่าง ระหว่างการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลงกับจิตตปัญญาศึกษา และลักษณะ เฉพาะของการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลงและจิตตปัญญาศึกษาในสังคมไทย ซึ่งจะสามารถใช้เป็นพื้นฐานในการทำความเข้าใจแนวคิดเกี่ยวกับการจัด กระบวนการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลงแนวจิตตปัญญาที่จะกล่าวในรายละเอียดต่อไป

สายธารความคิดการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลงและจิตตปัญญาศึกษา

ในช่วงสิบปีที่ผ่านมา มีกระแสการขับเคลื่อนแนวคิดจิตตปัญญาศึกษา และการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลงในสังคมไทยนี้ ก่อกำเนิดขึ้นจากการ ตระหนักร่วมกันว่า สังคมกำลังต้องการการทบทวนและปฏิวัติการเรียนรู้ ของมนุษย์ใหม่อย่างเร่งด่วน เพราะกระบวนการเรียนรู้ที่เป็นกระแสหลัก ของสังคมในปัจจุบันมิได้เป็นกระบวนการเรียนรู้ที่สามารถตอบโจทย์ใหญ่ ของโลกและมนุษย์ได้ ในทางตรงข้ามกลับสร้างและสะสมปัญหาที่เร่งให้ เกิดวิกฤติที่รุนแรงและขยายตัวไปอย่างรวดเร็วขึ้น ระบบการศึกษาที่เน้น กระบวนการเรียนรู้แบบแยกส่วน ที่เน้นตัวความรู้ และการผลิตซ้ำของความรู้ เน้นการมองออกนอกตัวและขาดความเชื่อมโยง ได้ลดทอนคุณค่าของความ เป็นมนุษย์ลง ทำให้มนุษย์หลงลืมที่จะพัฒนาคุณภาพด้านในของตนเอง สนใจ แต่สิ่งภายนอก เช่น การสร้างมูลค่าส่วนเกินหรือกำไร และการเสพสุขตาม แนวคิดบริโภคนิยม ระบบคุณค่าต่างๆ ในสังคมได้ถูกบิดเบือนไป การ เปรียบเทียบแข่งขันชิงดีชิงเด่นกลายเป็นค่านิยมที่ได้รับการส่งเสริม แทน การเกื้อกูลและโอบอ้อมอารีต่อกัน ส่งผลให้โลกขาดการอยู่ร่วมกันอย่างสันติ ขาดความสุขที่แท้จริง เกิดความแปลกแยกระหว่างคนในสังคมและระหว่าง มนุษย์กับสิ่งแวดล้อมอย่างรุนแรง ดังที่ศาสตราจารย์นายแพทย์ประเวศ วะสี เคยกล่าวไว้ว่า **“ปัญหาใหญ่ที่สุดของโลกในยุคปัจจุบัน คือ มนุษย์กำลัง สนใจสิ่งที่อยู่ด้านนอกตัว หรือสิ่งที่เป็นรูปธรรมเท่านั้น และทิ้งสิ่งที่เป็น**

นามธรรมไป”¹ หรือดังที่องค์ทะไลลามะใช้คำว่า “โลกกำลังเป็นโรคขาดพร่อง ทางจิตวิญญาณ (spiritual deficiency)”

การตระหนักถึงปัญหาเกี่ยวกับกระบวนการเรียนรู้และการแสวงหา แนวทางการศึกษาใหม่นี้เป็นปรากฏการณ์ที่ได้ก่อตัวขึ้นทั่วโลกมาระยะหนึ่งแล้ว และเป็นที่มาของแนวคิดเกี่ยวกับการเรียนรู้แนวใหม่ที่วงการต่างๆ กำลังให้ ความสนใจและความสำคัญมากขึ้นเรื่อยๆ เช่น ทฤษฎีการเรียนรู้สู่การ เปลี่ยนแปลง (Transformative Learning) ทฤษฎีการศึกษาเพื่อการ เปลี่ยนแปลง (Transformative Education) การศึกษาแบบองค์รวม (Holistic Education) การเรียนรู้แบบองค์รวม (Whole Person Learning) การศึกษา แบบบูรณาการเชิงระบบ (Systemic Integral Education) จิตตปัญญาศึกษา (Contemplative Education) ทฤษฎีองค์กรแห่งการเรียนรู้ (Learning Organization) และทฤษฎีชุมชนปฏิบัติ (Community of Practice)² ในสังคมไทย เองก็ได้มีผู้บุกเบิกและริเริ่มแนวคิดด้านการศึกษาและการเรียนรู้ที่สอดคล้อง กับแนวคิดจิตตปัญญาศึกษาและการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลง ที่มุ่ง พัฒนาศักยภาพมนุษย์อย่างแท้จริงมาเป็นเวลานานอย่างต่อเนื่อง ทั้งใน ระดับบุคคลที่เป็นผู้นำทางความคิด เช่น ท่านพุทธทาสภิกขุ พระพรหม-

¹ จากบทกล่าวนำของศาสตราจารย์นายแพทย์ประเวศ วะสี ในการประชุมจิตต- ปัญญาศึกษา : การเรียนรู้จากภายใน วันที่ 13 มกราคม 2549 ณ คณะสิ่งแวดล้อม และทรัพยากรศาสตร์ มหาวิทยาลัยมหิดล.

² ดู Transformative Learning (Mezirow, 1991, 1996, 1997, 2000, 2003; O’Sullivan, 1999; Taylor, 1998, 2007) Transformative Education (Boyd & Myers, 1988) Holistic Education (Miller, 1991) Whole Person Learning (Heron, 1999; York & Kasl, 2002) Systemic Integral Education (Adams, 2006) Learning Organization (Senge, 1994) Community of Practice (Wenger, 1998) Contemplative Education (Duerr, Zajonc, & Dana, 2003).

คุณภรณ์ (ป. อ. ปยุตฺโต) ศาสตราจารย์นายแพทย์ประเวศ วะสี ศาสตราจารย์ กิตติคุณสุนน อมรวิวัฒน์ อาจารย์สุลักษณ์ ศิวรักษ์ และในระดับองค์กร เช่น เสริมสิกขาลัย อาศรมวงศ์สนธิ เสขิยธรรมวิทยาลัย โรงเรียนหมู่บ้านเด็ก โรงเรียนรุ่งอรุณ โรงเรียนสัตยาไส และโรงเรียนทางเลือกอื่นๆ ที่ได้รับความนิยมในวงกว้างมากขึ้นเรื่อยๆ นอกจากนี้ แนวความคิดเกี่ยวกับการศึกษาทางเลือกและการเรียนรู้ที่เน้นการพัฒนาอย่างเป็นองค์รวม ซึ่งมีที่มาจากนักคิดและนักการศึกษาคนสำคัญของโลก อาทิ เปาโล แฟร์ รูดอล์ฟ ลิตเนอร์ และกฤษณมูรติ ก็ได้รับการแปลเผยแพร่เป็นภาษาไทยและมีผู้สนใจศึกษาย่างกว้างขวาง³

ความคิดเห็นที่เป็นกระแสร่วมสอดคล้องกันในเรื่องนี้คือ ในภาวะที่โลกกำลังตกอยู่ในวิกฤตการณ์เช่นนี้ มีแต่การเรียนรู้แบบใหม่ที่มุ่งการพัฒนาด้านใน การวางพื้นฐานจิตใจและกระบวนทัศน์ใหม่ที่เป็นองค์รวมอย่างแท้จริง และเน้นการส่งเสริมศักยภาพของมนุษย์ในการเข้าถึงความจริง ความงาม และความดีเท่านั้น ที่จะสามารถช่วยให้คนในสังคมดำรงชีวิตและกระทำสิ่งต่างๆ ด้วยจิตสำนึกที่ดีงามและความรับผิดชอบ เพื่อร่วมกันนำพาสังคมโลกไปสู่ความสุขที่แท้จริง ซึ่งเป็นความสุขที่เกิดจากปัญญา ธรรมะแห่งกุศล และความเข้มแข็งทางจิตวิญญาณ ทั้งนี้อาจกล่าวได้ว่าในยุคปัจจุบัน สิ่งที่เป็นอุปสรรคสำคัญที่สุดในการก้าวไปข้างหน้าคือ กระบวนทัศน์เก่าที่ครอบงำเราอยู่ ดังที่องค์ทะไลลามะกล่าวว่า “หากเรายังคงยึดติดอยู่กับคุณค่าและความเชื่อเก่าๆ ที่ล้าสมัย จิตสำนึกแบบแยกส่วน และจิตวิญญาณ

³ ผู้สนใจสามารถค้นคว้าเพิ่มเติมได้ที่รายการหนังสือในบรรณานุกรม (เปาโล แฟร์, 2517; กฤษณมูรติ, 2543, 2548; ป. อ. ปยุตฺโต, 2531, 2538, 2540, 2541, 2543, 2546, 2547, 2548; ประเวศ วะสี, 2545, 2547, 2548, 2550; พุทธทาสภิกขุ, 2540, 2549; ภัทรพร สิริกาญจน, 2531; สุลักษณ์ ศิวรักษ์, 2545; อดัม เคล, 2518).

ที่ยึดตนเองเป็นศูนย์กลางอยู่ เรายังคงมีเป้าหมายและพฤติกรรมแบบเดิมๆ ซึ่งเป็นอุปสรรคที่สำคัญที่สุดในการเปลี่ยนผ่านไปสู่สังคมโลกที่เกื้อกูลซึ่งกันและกัน และร่วมมือกันด้วยสันติสุข”⁴

แนวคิดเกี่ยวกับการศึกษาและการเรียนรู้แบบใหม่ที่มุ่งการพัฒนาคุณภาพของมนุษย์ สร้างความสุขให้กับมนุษยชาติ และสังคมโลกนั้นมีอยู่หลากหลายดังที่ได้กล่าวแล้วข้างต้น ซึ่งไม่สามารถจะนำมากล่าวถึงได้ทั้งหมด ในที่นี้จะขอทบทวนเฉพาะแนวคิดสำคัญที่กำลังเป็นที่สนใจในสังคมไทยมากที่สุด 2 ประการ และเป็นแนวคิดหลักที่ใช้ในงานเขียนเล่มนี้ คือ การเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลง (Transformative Learning) และจิตตปัญญาศึกษา (contemplative education) โดยจะกล่าวถึงการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลงก่อน เพราะอาจจะกล่าวได้ว่าจิตตปัญญาศึกษาก็คือการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลงแนวหนึ่ง ที่มีลักษณะพิเศษเฉพาะตัวบางประการที่โดดเด่นและต่างจากการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลงโดยทั่วไป การทำความเข้าใจแนวคิดเกี่ยวกับการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลงก่อนจะสามารถช่วยให้เข้าใจจิตตปัญญาศึกษาได้ดียิ่งขึ้น

การเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลง (Transformative Learning)

ศาสตราจารย์นายแพทย์ประเวศ วะสี แปลคำว่า Transformative Learning ไว้โดยใช้คำว่า “การเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลงขั้นพื้นฐาน” (ประเวศ วะสี, 2550, หน้า 30) แต่ในที่นี้จะขอใช้คำว่า “การเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลง” เพราะมีการตีความคำว่า Transformation ในระดับและแง่มุมที่แตกต่างกันออกไปอยู่มาก แม้แต่ในการตีความของเมชิโรว์ ศาสตราจารย์ด้านการศึกษาผู้ใหญ่ (Adult Education) ที่มหาวิทยาลัยโคลัมเบีย ใน

⁴ จากปาฐกถาขององค์ทะไลลามะในการประชุม Forum 2000 ระหว่างวันที่ 3-7 กันยายน 1997 ณ กรุงปราก ประเทศสาธารณรัฐเช็ก.

สหรัฐอเมริกา ซึ่งถือกันว่าเป็นผู้เริ่มต้นทฤษฎี “Transformative Learning” ก็ยังอธิบายถึงการเปลี่ยนแปลงมุมมองของการให้ความหมาย (meaning perspectives) ว่าสามารถเกิดขึ้นได้ในหลายระดับ ดังที่เขากล่าวไว้ว่า

“การเรียนรู้สามารถเกิดขึ้นได้ในหนทางใดหนทางหนึ่งในสี่แบบ คือ การขยายการตีความ (elaboration) ของกรอบความคิดที่ใช้อ้างอิง (frame of reference) อยู่เดิม, การเรียนรู้กรอบอ้างอิงใหม่, โดยการปรับเปลี่ยนมุมมอง, หรือโดยการปรับเปลี่ยนแบบแผนหรือความเคยชินในวิถีคิด (habits of mind)” (Mezirow, 2000, p. 19)

เมซีโรว์ระบุไว้อย่างชัดเจนว่า การเปลี่ยนแปลงในทฤษฎีของเขามีได้หมายถึงการพัฒนาในเชิงคุณภาพสู่ระดับของการพัฒนาทางความคิดที่ต่างกันออกไป รวมทั้งไม่ได้เป็นการพัฒนาจิตสำนึก (development of consciousness) โดยตรงด้วย แต่เน้นที่กระบวนการในการทำให้เกิดความหมายที่แจ่มชัดขึ้น และการมีศักยภาพที่จะควบคุมความคิด ความรู้สึก และเจตนาของตนได้ดีขึ้นเป็นสำคัญ (Wiessner & Mezirow, 2000, p. 349)

ยิ่งไปกว่านั้นการตีความคำว่า Transformation หรือการเปลี่ยนแปลงในมุมมองของนักคิดทางการศึกษาคนอื่นๆ ที่มีอิทธิพลในเรื่องนี้เช่น บอยด์ และไมเออร์ และโอ ซูลลิแวน (Boyd & Myers, 1988; O'Sullivan, 1999) ก็ยังมีแง่มุมที่แตกต่างกันออกไปด้วย “การเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลง” จึงเป็นคำที่น่าจะครอบคลุมการตีความในระดับต่างๆ ได้มากกว่า และจะเลือกใช้คำว่า “การเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลงขั้นพื้นฐาน” เฉพาะเมื่อต้องการเน้นถึงกระบวนการเรียนรู้ที่มุ่งให้เกิดการเปลี่ยนแปลงขั้นพื้นฐานเท่านั้น

ทฤษฎีการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลงตามแนวคิดของเมซีโรว์

เมซีโรว์เริ่มพัฒนาทฤษฎีการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลงขึ้นในปี 1975

จากการทำการศึกษากลุ่มสตรีที่กลับเข้ามาศึกษาต่อในระดับอุดมศึกษา หลังจากที่ต้องหยุดการเรียนไปเพื่อไปประกอบอาชีพหรือดูแลครอบครัว เป็นเวลานาน เมซีโรว์ให้ความสนใจเป็นพิเศษกับแง่มุมการเปลี่ยนแปลงอย่างลึกซึ้งในการให้ความหมายต่อโลกและชีวิตของผู้หญิงกลุ่มนี้ โดยเฉพาะการคิดใคร่ครวญต่อความเชื่อและสมมุติฐานเดิมที่ส่งผลกระทบต่อ (และ) ในหลายกรณีกลายมาเป็นอุปสรรค) ต่อการดำเนินชีวิตที่ผ่านมาของตนโดยไม่รู้ตัว จากงานวิจัยดังกล่าว (Mezirow, 1978) เมซีโรว์ได้พัฒนาแนวคิดเรื่องการปรับเปลี่ยนทัศนะต่อโลกและชีวิต (perspective transformation) ซึ่งเป็นที่มาของทฤษฎีการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลงขึ้น และได้ปรับเปลี่ยนรายละเอียดบางส่วนของทฤษฎีมาเป็นลำดับจากการที่มีผู้วิพากษ์วิจารณ์ในแง่มุมต่างๆ มากมาย

แม้ว่าทฤษฎีของเมซีโรว์จะถูกวิพากษ์วิจารณ์ว่ามีข้อจำกัดที่สำคัญๆ อยู่หลายประการ แต่งานของเมซีโรว์ก็ถือได้ว่าเป็นพื้นฐานที่กระตุ้นให้เกิดการตื่นตัวและการศึกษาในเรื่องนี้อย่างกว้างขวางทั้งในแง่มุขเชิงทฤษฎีและเชิงปฏิบัติ ในการสร้างกระบวนการเรียนรู้เพื่อก่อให้เกิดการเปลี่ยนแปลงอย่างลึกซึ้งในบริบทต่างๆ ทั้งในและนอกห้องเรียน การทบทวนและทำความเข้าใจสาระสำคัญของทฤษฎีการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลงของเมซีโรว์จึงเป็นพื้นฐานที่สำคัญในการเข้าใจพัฒนาการของแนวคิดเรื่องการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลง

1. ความหมายและเป้าหมายของการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลง

การเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลงในทัศนะของเมซีโรว์คือ **กระบวนการในการเปลี่ยนแปลงกรอบอ้างอิง (Frames of References) ซึ่งได้แก่ มุมมองในการให้ความหมาย แบบแผนความคิด และชุดความคิดความเชื่อที่เราใช้อยู่เป็นประจำโดยไม่รู้ตัว** เพื่อให้ความคิดนั้นครอบคลุมมากขึ้น จำแนกแยกแยะได้ดีขึ้น เปิดกว้างขึ้น มีความพร้อมทางอารมณ์ที่จะเปลี่ยนแปลงได้

และสามารถใคร่ครวญได้ดีขึ้น ทำให้เรามีความเชื่อและทัศนะที่เป็นจริงและ
ชี้้นำการกระทำที่เหมาะสมขึ้น (Mezirow, 2000, p. 8)

เมซีโรว์มองว่าเป้าหมายของการศึกษาโดยเฉพาะการศึกษาผู้ใหญ่คือ
การช่วยให้บุคคลสามารถคิดได้อย่างเป็นอิสระ โดยการเรียนรู้ที่จะพิจารณา
ในการทำตามคุณค่า ความหมาย และเป้าหมายของตนเอง แทนที่จะรับเอา
ความคิดเห็นของผู้อื่นมาอย่างไม่มีวิจาร์ณญาณ เพื่อช่วยให้เราสามารถ
ควบคุมชีวิตของตนเองได้ดีขึ้น ในฐานะบุคคลที่มีความรับผิดชอบต่อสังคม
และเป็นผู้ที่สามารถตัดสินใจได้ด้วยความคิดที่ชัดเจน (Mezirow, 1997, p.
11, 2000, p. 8)

สิ่งที่เป็นหัวใจของทฤษฎีการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลงตามแนวคิด
ของเมซีโรว์คือการปรับเปลี่ยนกรอบอ้างอิง (Frames of References) ที่เรา
ใช้ในการมองโลก กรอบอ้างอิงนี้คือระบบความคิด ข้อสรุปในใจและความ
คาดหวังที่มีอิทธิพลต่อการรับรู้และให้ความหมายกับประสบการณ์ต่างๆ
โดยที่เราอาจจะตระหนักหรือไม่ตระหนักถึงกระบวนการเหล่านั้นก็ได้
เมซีโรว์อธิบายว่า ในด้านหนึ่งกรอบอ้างอิงของเราเป็นผลจากประสบการณ์
ที่ผ่านมาในชีวิตของเรา จากอิทธิพลของกระบวนการทัศน์หลักในสังคมและ
วัฒนธรรมที่เราเติบโตขึ้น แต่ในขณะเดียวกันกรอบอ้างอิงก็จะกลับไปส่งผล
ต่อการเรียนรู้และรับรู้ประสบการณ์ใหม่ๆ ของเราด้วย เพราะการเรียนรู้คือ
กระบวนการในการใช้การตีความที่เกิดขึ้นจากประสบการณ์ในอดีตมาตี
ความและให้ความหมายใหม่กับประสบการณ์ใหม่ๆ เพื่อให้แนวทางในการ
ปฏิบัติแก่ตัวเราเอง (Mezirow, 2000, pp. 5, 16-17)

กรอบอ้างอิงนี้ประกอบด้วยสองส่วน คือ 1) **แบบแผนทางความคิด
ที่เป็นความเคยชิน (Habits of Mind)** และ 2) **มุมมอง (Points of View)**
นิสัยหรือความเคยชินในความคิด ซึ่งเป็นชุดของข้อสรุปในใจ มีลักษณะ
ทั่วไปกว้างๆ ที่ใช้ในการกลั่นกรองและตีความประสบการณ์ ตัวอย่างของ
แบบแผนทางความคิดที่เป็นความเคยชิน ได้แก่ อุดมการณ์ทางการเมือง

มาตรฐานทางสังคม ขนบธรรมเนียมประเพณี ระบบคุณธรรม สวัสดิการการเรียนรู้
ความเชื่อทางศาสนา อัตลักษณ์ของตนเอง บุคลิกภาพ นิสัยใจคอ แบบแผน
การแสดงอารมณ์ความรู้สึก ความใฝ่ฝัน รสนิยมเกี่ยวกับความงาม แบบแผน
ทางความคิดนี้จะแสดงออกเป็นมุมมองในเรื่องต่างๆ ซึ่งประกอบด้วยชุด
ของความหมายต่างๆ (meaning schemes) เช่น ความคาดหวัง ความเชื่อ
ทัศนะ การตัดสินใจ และความรู้สึกต่อเรื่องต่างๆ ที่เฉพาะเจาะจงลงไป ว่าอะไรดี
ไม่ดี อะไรถูกอะไรผิด (Mezirow, 2000, pp. 17-18) เช่น ไม่ควรมีเพศสัมพันธ์
ก่อนแต่งงาน ผู้ชายต้องเคารพเชื่อฟังผู้ใหญ่

เหตุผลที่เราควรจะเรียนรู้เพื่อปรับเปลี่ยนกรอบอ้างอิง ก็เพื่อให้ตนเอง
มีกรอบอ้างอิงที่น่าไว้วางใจและเชื่อถือได้มากขึ้น ซึ่งหมายถึงกรอบอ้างอิงที่
ครอบคลุมมากขึ้น จำแนกแยกแยะได้ดีขึ้น เปิดรับความคิดเห็นอื่นๆ ได้ดี
ขึ้น มีการใคร่ครวญข้อสรุปต่างๆ อย่างมีวิจาร์ณญาณ มีความพร้อมทาง
อารมณ์ที่จะเปลี่ยนแปลง และสอดคล้องกลมกลืนกับประสบการณ์
(Mezirow, 2000, p. 19)

2. องค์ประกอบสำคัญของการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลง

เอ็ดวาร์ด เทย์เลอร์ (Taylor, 1998, pp. 8-12) ระบุองค์ประกอบของ
กระบวนการเรียนรู้เพื่อการปรับเปลี่ยนกรอบอ้างอิงตามทัศนะของเมซีโรว์
ว่าประกอบด้วยสาระสำคัญสามประการคือ **ประสบการณ์ (experience)** การ
ใคร่ครวญอย่างมีวิจาร์ณญาณ (critical reflection) และการ**แลกเปลี่ยน
ทางความคิดอย่างมีเหตุผล (rational discourse)**

ประสบการณ์ (experience)

เมซีโรว์มองว่า ประสบการณ์เป็นจุดเริ่มต้นของการเรียนรู้เพื่อการ
เปลี่ยนแปลง เพราะประสบการณ์จะต้องถูกตีความและรับรู้ผ่านกรอบอ้างอิง
หากกรอบอ้างอิงที่มีอยู่สามารถอธิบายประสบการณ์ได้ดี ประสบการณ์นั้น

ก็จะกลับไปเสริมและสนับสนุนกรอบอ้างอิงเดิมให้มั่นคงขึ้น แต่ถ้าประสบการณ์นั้นไม่สอดคล้องกับกรอบอ้างอิงเราก็ต้องขยายกรอบอ้างอิงหรือถึงกับต้องปรับเปลี่ยนกรอบอ้างอิงใหม่ โดยเฉพาะหากประสบการณ์ใหม่นั้นมีความสำคัญและขัดแย้งกับกรอบอ้างอิงเดิมอย่างรุนแรงประสบการณ์จึงเป็นจุดขับเคลื่อนให้เกิดการเปลี่ยนแปลง เป็นสิ่งที่สามารถนำมาใคร่ครวญและกระตุ้นให้เกิดการใคร่ครวญได้

การใคร่ครวญอย่างมีวิจารณญาณ (critical reflection)

เมซีโรว์ถือว่าการใคร่ครวญอย่างมีวิจารณญาณเป็นหัวใจในกระบวนการของการปรับเปลี่ยนกรอบอ้างอิงหรือกระบวนทัศน์ และมีความสำคัญทั้งในกระบวนการเรียนรู้ที่เชื่อมโยงกับการปฏิบัติหรือการเรียนรู้เพื่อแก้ปัญหา (Instrumental Learning) และการเรียนรู้เพื่อการสื่อสาร การตีความ และแปลความหมายที่เกิดขึ้นในการสื่อสาร (Communicative Learning) และแบ่งการใคร่ครวญออกเป็นสามระดับคือ (Mezirow, 2000, pp. 20-21)

- การใคร่ครวญเนื้อหา (critical reflection of content)
- การใคร่ครวญกระบวนการ (critical reflection of process)
- การใคร่ครวญกระบวนทัศน์ (critical reflection of premises)

การใคร่ครวญเนื้อหาและกระบวนการจะเห็นได้ชัดเจนในกระบวนการเรียนรู้เชิงปฏิบัติการ (Instrumental learning) คือการเรียนรู้วิชาความรู้ต่างๆ โดยเฉพาะศาสตร์ที่เป็นเรื่องของเทคนิค หรือวิชาชีพ เช่น เราสามารถจะตั้งคำถามและใคร่ครวญอย่างมีวิจารณญาณต่อความถูกต้องของเนื้อหา (content) ของบทความในวารสาร ว่าข้อสรุปหรือเนื้อหานั้นมีเหตุผลหรือไม่ มีหลักฐานยืนยันมากน้อยเพียงใด และยังสามารถพิจารณากระบวนการ (process) ของการได้มาของข้อมูลนั้น เช่น ระเบียบวิธีการวิจัย ว่ามีความน่าเชื่อถือเพียงใดได้อีกด้วย

การใคร่ครวญที่เมซีโรว์เชื่อว่ามีค่าสำคัญที่สุดในการเปลี่ยนโลกทัศน์ (worldview) หรือกรอบอ้างอิงของเรา คือการใคร่ครวญถึงกระบวนทัศน์เบื้องหลัง (premises) ที่เรียกว่า การใคร่ครวญข้อสรุปเบื้องหลัง (critical reflection of assumptions) หรือการใคร่ครวญกระบวนทัศน์ ซึ่งได้แก่การตั้งคำถามและใคร่ครวญกับแบบแผนวิธีคิดและกรอบอ้างอิงในแง่มุมต่างๆ เช่น มุมมองทางตรรกะ จริยศาสตร์ การเมืองและสังคม สิ่งแวดล้อม จิตวิญญาณทั้งนี้ในงานที่เขียนเกี่ยวกับการใคร่ครวญอย่างมีวิจารณญาณโดยตรง (Mezirow, 1998) เมซีโรว์ได้แยกการใคร่ครวญอย่างมีวิจารณญาณในความหมายนี้ออกเป็นสองระดับ คือ

1. การใคร่ครวญข้อสรุปเบื้องหลังโดยทั่วไป (critical reflection of assumptions)

เป็นการตั้งคำถามกับกระบวนทัศน์ของบุคคลอื่น เช่น นักวิจัยที่ทำการศึกษามีกระบวนทัศน์แบบใด มีความคิด ความเชื่อ และโลกทัศน์อย่างไร จึงเลือกวิธีการวิจัย และมีข้อสรุปเช่นนั้น และวิเคราะห์ว่ากระบวนทัศน์นั้นๆ มีข้อจำกัดอย่างไรหรือไม่

2. การใคร่ครวญข้อสรุปเบื้องหลังของตนเอง (critical self-reflection of assumptions)

เป็นการตั้งคำถามกับกระบวนทัศน์ของตัวเอง ซึ่งเน้นไปที่กรอบเชิงจิตวิทยา และวัฒนธรรม ที่จำกัดโลกทัศน์ของเราอยู่ เช่น การตั้งคำถามกับตัวเองว่า ปฏิกริยาที่เรามีต่อประสบการณ์ต่างๆ หรือสิ่งต่างๆ อาทิ การที่เราเห็นด้วยหรือไม่เห็นด้วยกับเรื่องหนึ่งเรื่องใด ชอบหรือไม่ชอบอะไร และมีมุมมองต่อเรื่องต่างๆ อย่งไรนั้น สะท้อนทัศนะพื้นฐานอะไรในตัวเรา และทัศนะนั้นส่งกระทบกับเราอย่างไรบ้าง เมซีโรว์มองว่าการใคร่ครวญข้อสรุปเบื้องหลังที่สะท้อนทัศนะพื้นฐานของตนเองนี้จะช่วยให้เราเป็นอิสระและหลุดพ้นจากทัศนะที่บิดเบือนและกรอบทางวัฒนธรรมที่จำกัด

เราอยู่ ทำให้สามารถมีวาทกรรมที่เปิดกว้าง (open discourse) สามารถหลุดออกจากกรอบอ้างอิงเดิม และปรับเปลี่ยนโครงสร้างการให้ความหมายของตนเองได้ ตัวอย่างหนึ่งของการใช้การใคร่ครวญอย่างมีวิจารณญาณเกี่ยวกับตนเองได้แก่การตั้งคำถามกับตนเองว่า การที่เราทำอย่างนี้ คิดอย่างนี้ รู้สึกอย่างนี้ มีรากฐานมาจากอะไร เราเชื่ออย่างนั้นจริงๆ หรือไม่ เราคิดและรู้สึกอย่างเป็นอิสระหรือถูกครอบงำด้วยกรอบอ้างอิงบางอย่าง

การแลกเปลี่ยนทางความคิดอย่างมีเหตุผล (rational discourse)

ตามความเห็นของเมซีโรว์ (Mezirow, 2003) การแลกเปลี่ยนทางความคิดอย่างมีเหตุผลเป็นเครื่องมือสำคัญที่สุดที่จะทำให้เกิดการปรับเปลี่ยนกรอบอ้างอิงหรือกระบวนทัศน์ วาทกรรมในที่นี้หมายถึงการแลกเปลี่ยนทางความคิดเพื่อตรวจสอบความคิด ความเชื่อ ความรู้สึก และคุณค่าต่างๆ ของกันและกัน ในกระบวนการแลกเปลี่ยนทางความคิดอย่างมีเหตุผลนี้ เราจะต้องทำความเข้าใจและตั้งคำถามทั้งกับกระบวนทัศน์ของตนเองและของผู้อื่น

เมซีโรว์เสนอว่าบุคคลจะต้องมีความสามารถในเชิงการเรียนรู้ที่เป็นพื้นฐานสองประการ จึงจะสามารถทำการแลกเปลี่ยนทางความคิดอย่างมีเหตุผลและเป็นอิสระได้อย่างแท้จริง คือ **ข้อแรกจะต้องสามารถใคร่ครวญเกี่ยวกับตนเองอย่างมีวิจารณญาณ (critically self-reflective)** ได้ ข้อต่อมาคือ **สามารถทำการตัดสินใจอย่างใคร่ครวญ (reflective judgment)** ในระหว่างกระบวนการแลกเปลี่ยนความคิดเชิงวิภาษอย่างมีวิจารณญาณ (**critical-dialectical discourse**) ซึ่งถือว่าเป็นการประเมินข้อสรุปพื้นฐานและความคาดหวังในระดับลึกที่เป็นพื้นฐานของความคิด ความเชื่อ คุณค่า และความรู้สึกของทั้งตนเองและบุคคลอื่นในกระบวนการแลกเปลี่ยนทางความคิดได้

เมซีโรว์มองว่าการแลกเปลี่ยนทางความคิดอย่างมีเหตุผลนี้ เป็นทั้งเครื่องมือที่จะก่อให้เกิดการเรียนรู้เพื่อการปรับเปลี่ยนกรอบอ้างอิง และเป็น

เครื่องมือที่จะตรวจสอบความถูกต้องของกรอบอ้างอิงที่สร้างขึ้นใหม่ด้วยดังที่เขาสรุปไว้ว่า

“เมื่อความรู้—คือ ความเชื่อ คุณค่า และข้อตัดสินใจ—ได้ถูกสร้างขึ้นผ่านกระบวนการแลกเปลี่ยนอย่างมีวิจารณญาณ ซึ่งเป็นการสังเคราะห์ที่ทัศนะต่างๆ และหลักฐานที่ปรากฏอยู่ทั้งหมดแล้ว ก็ย่อมเป็นไปได้ที่เราจะสรุปว่าข้อตัดสินใจหรือการตีความบางประการมีความถูกต้องหรือแม่นยำกว่าข้อสรุปอื่นๆ โดยพิจารณาจากหลักฐานหรือความรู้เท่าที่มีอยู่ในปัจจุบันเป็นสำคัญ และเราก็ยังน่าจะพอใจได้ระดับหนึ่งด้วยการตัดสินใจและข้อสรุปนั้นจะสามารถชี้้นำการกระทำของเรา จนกว่าจะมีทัศนะ หลักฐาน หรือข้อโต้แย้งใหม่เกิดขึ้น และได้รับการตรวจสอบความถูกต้องแม่นยำผ่านกระบวนการแลกเปลี่ยนทางความคิดเชิงวิภาษอย่างมีวิจารณญาณ (critical dialectical discourse) ด้วยคุณลักษณะเช่นนี้ ข้อสรุปที่เกิดขึ้นทั้งหมดก็จะยังคงเปิดกว้างต่อโอกาสในการถูกประเมินและตรวจสอบจากกลุ่มที่ใหญ่และหลากหลายขึ้นได้เสมอ” (Mezirow, 2003, p. 61)

เมซีโรว์มองว่ากระบวนการแลกเปลี่ยนทางความคิดอย่างมีเหตุผลนี้เป็นกระบวนการสำคัญที่จะต้องได้รับการส่งเสริมและสร้างให้เกิดขึ้นในระบบการศึกษา โดยเฉพาะการศึกษาสำหรับผู้ใหญ่ เพราะกระบวนการแลกเปลี่ยนทางความคิดอย่างมีเหตุผลและการใคร่ครวญอย่างมีวิจารณญาณจะช่วยพัฒนาลักษณะประชาธิปไตย คือการยอมรับความแตกต่าง พร้อมที่จะแลกเปลี่ยน และตัดสินใจเพื่อหาข้อสรุปที่ถูกต้องและสอดคล้องกับคุณธรรม รวมทั้งสามารถสังเกตและใคร่ครวญเกี่ยวกับตนเองได้

ดังนั้นจึงเป็นหน้าที่ของนักการศึกษาที่จะต้องช่วยผู้เรียนสร้างและพัฒนาทักษะ ความไว และความเข้าใจพื้นฐานที่จะช่วยพัฒนาความสามารถที่จะ

ทำการใคร่ครวญถึงทักษะและข้อสรุปพื้นฐาน และเข้าร่วมในกระบวนการแลกเปลี่ยนทางความคิดเชิงวิภาษอย่างมีวิจารณญาณได้อย่างเต็มที่และเป็นอิสระ (Mezirow, 2003, pp. 62-63) โดยเขาได้เสนอเงื่อนไขเชิงอุดมคติที่จะช่วยให้เกิดกระบวนการแลกเปลี่ยนทางความคิดอย่างมีวิจารณญาณว่าควรประกอบไปด้วย (Mezirow, 1996, p. 171)

- การมีข้อมูลที่ถูกต้องและครอบคลุมมากที่สุด
- เป็นอิสระจากการถูกบีบบังคับ และการบิดเบือนความจริงที่เกิดจากการหลอกลวงตนเอง
- สามารถประเมินและชี้แนะของหลักฐานต่างๆ และประเมินข้อโต้แย้งตามสภาพความเป็นจริงให้ได้มากที่สุด
- เปิดรับทักษะที่แตกต่าง
- สามารถใคร่ครวญอย่างมีวิจารณญาณถึงสมมุติฐานหรือรอบคิดเบื้องหลังและผลกระทบของทักษะนั้นๆ
- มีโอกาสอย่างเท่าเทียมกันในการที่จะ ตั้งคำถาม โต้แย้ง คัดค้าน ทำหาย และใคร่ครวญ และเปิดโอกาสให้ผู้อื่นทำเช่นเดียวกันกับความคิดของตนเองได้
- สามารถยอมรับข้อตกลงร่วมที่เกิดจากการตรวจสอบข้อมูล ความเป็นจริง และการใช้เหตุผลร่วมกัน ว่าเป็นข้อสรุปที่ถูกต้องได้

3. กระบวนการในการเปลี่ยนแปลง

เมซีโร่วมมองกระบวนการในการเปลี่ยนแปลง ว่ามักดำเนินไปโดยเริ่มต้นจากการเผชิญกับความขัดแย้งที่ทำให้ต้องทบทวนกระบวนการทัศน์ของตนเองใหม่ และพัฒนาต่อมาตามขั้นตอนต่างๆ (Mezirow, 2000, p. 22) คือ

1. เกิดประสบการณ์ที่มีความขัดแย้งกับกรอบอ้างอิงหรือการมองโลกแบบเดิมของตน
2. เกิดการสำรวจตนเองที่มาพร้อมกับความรู้สึกรุนแรง เช่น โกรธ

หวาดกลัว รู้สึกผิด หรือ อับอาย

3. เกิดการตรวจสอบใคร่ครวญอย่างมีวิจารณญาณต่อสมมุติฐานเดิมของตนในมิติต่างๆ
4. เกิดการตระหนักรู้ว่าความรู้สึกไม่พึงปรารถนา และกระบวนการเปลี่ยนแปลงของตน เป็นประสบการณ์ร่วมที่ผู้อื่นได้เคยเผชิญมาแล้ว
5. เริ่มต้นสำรวจหาทางเลือกใหม่ๆ เกี่ยวกับบทบาท ความสัมพันธ์ และการกระทำในเรื่องต่างๆ ของตนเอง
6. ลงมือวางแผนหนทางปฏิบัติ
7. แสวงหาความรู้และทักษะเพื่อให้ตนสามารถทำตามแผนนั้นได้
8. ทดลองบทบาทใหม่ในขั้นต้น
9. สะสมสมรรถนะและความมั่นใจต่อบทบาทและความสัมพันธ์ใหม่
10. บูรณาการความเปลี่ยนแปลงที่เกิดขึ้นสู่ชีวิตของตน บนพื้นฐานของเงื่อนไขที่ถูกกำหนดจากกรอบการมองโลกแบบใหม่

นอกจากนั้น เขายังอธิบายด้วยว่าการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลงนี้อาจเกิดขึ้นได้ทั้งจาก **1) การปรับกรอบอ้างอิงที่เกี่ยวข้องกับสิ่งแวดล้อมเชิงภววิสัย (objective reframing)** คือการใคร่ครวญเกี่ยวกับข้อสรุปหรือสมมุติฐานของบุคคลอื่น จากการอ่าน การวิเคราะห์ปัญหา หรือการเรียนรู้ผ่านการปฏิบัติ เช่น การเรียนรู้ในชุมชน และ **2) การปรับกรอบอ้างอิงภายในของตนเอง (subjective reframing)** เช่น เกิดการตีความเรื่องราวชีวิตของตนเองใหม่ เกิดจิตสำนึกทางการเมือง สังคม และวัฒนธรรมใหม่ มองบทบาทของตนทั้งในการทำงานและความสัมพันธ์ส่วนตัวใหม่ ทบทวนกระบวนการเรียนรู้และกรอบอ้างอิงของตนเอง

พัฒนาการของทฤษฎีการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลง

งานของเมซีโรว์ได้กระตุ้นให้เกิดความสนใจ และมีการศึกษาเกี่ยวกับทฤษฎีการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลงอย่างกว้างขวาง โดยเฉพาะในช่วง 20 ปีที่ผ่านมา มีการวิจารณ์และเสนอแนวคิดเพิ่มเติม ทั้งจากมุมมองทางทฤษฎีและบทเรียนจากการปฏิบัติอย่างหลากหลาย (Cranton, 2001; Cranton & Carusetta, 2004a, 2004b; Dirkx, 1998; Taylor, 1998, 2007; Wiessner & Mezirow, 2000; York & Kasl, 2002) โดยมีประเด็นสำคัญๆ ดังต่อไปนี้คือ

1. เป้าหมายของการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลง
2. การเน้นเฉพาะการเปลี่ยนแปลงทางความคิดและละเอียดวิธีการเรียนรู้อื่นๆ
3. กระบวนการในการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลง
4. ความหมายของการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลง

1. เป้าหมายของการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลง

ประเด็นหนึ่งที่เมซีโรว์ถูกวิพากษ์วิจารณ์มากที่สุดคือการละเลยเป้าหมายทางสังคม และเน้นที่การเปลี่ยนแปลงในระดับปัจเจกบุคคลเป็นหลัก ซึ่งแตกต่างจากนักคิดสำคัญๆ ทางการศึกษาหลายคนที่มีเป้าหมายเพื่อการเปลี่ยนแปลงสังคม เช่น เปาโล แฟร์ (Freire, 1970) ซึ่งมองว่าการศึกษาคือกระบวนการสร้างจิตสำนึก (conscientization) โดยเฉพาะจิตสำนึกเชิงวิพากษ์ที่จะช่วยให้ผู้เรียนพัฒนาความสามารถที่จะวิเคราะห์ ตั้งคำถามเชิงวิพากษ์ และเข้าร่วมปฏิบัติการเพื่อผลักดันให้เกิดการเปลี่ยนแปลงทางสังคม เศรษฐกิจ การเมือง และวัฒนธรรม ในโครงสร้างที่ครอบงำตนเอง ให้หลุดพ้นจากการถูกกดขี่

ตัวอย่างนักคิดร่วมสมัยอีกคนหนึ่งให้ความสำคัญอย่างชัดเจนกับเป้าหมายของการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลงว่าควรเป็น “การเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลงขั้นพื้นฐาน” ที่เชื่อมโยงกับการเปลี่ยนแปลงสังคม คือ

โอ ซุลลิแวน (O’Sullivan, 2003) ซึ่งกล่าวไว้ว่า

“การเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลง กินความถึงการเกิดการเปลี่ยนแปลงอย่างลึกซึ้งในเชิงโครงสร้าง ในสมมุติฐานขั้นพื้นฐานของความคิด ความรู้สึก และการกระทำ เป็นการเปลี่ยนจิตสำนึกที่จะเปลี่ยนแปลงวิถีที่เราดำรงอยู่ในโลกอย่างใหญ่หลวงโดยจะไม่ย้อนกลับไปเป็นเช่นเดิมอีก การเปลี่ยนแปลงที่เกิดขึ้นนี้รวมถึงความเข้าใจตนเอง และความเข้าใจถึงตำแหน่งแห่งที่ของเราในโลก ความสัมพันธ์ของเรากับมนุษยชาติ และโลกธรรมชาติ ความเข้าใจถึงความสัมพันธ์เชิงอำนาจ ในโครงสร้างทางชนชั้น เผ่าพันธุ์ และระหว่างเพศ การตระหนักรู้ถึงร่างกาย การมองเห็นทางเลือกใหม่ที่แตกต่างในการดำรงชีวิต และการมีความเชื่อมั่นว่าความยุติธรรมทางสังคม สันติภาพ และความสุขของเราเอง เป็นสิ่งที่เป็นไปได้”

เมซีโรว์ได้โต้ตอบประเด็นนี้ในภายหลังว่า เขาไม่ได้มองข้ามการเปลี่ยนแปลงในส่วนรวมและการเปลี่ยนแปลงทางสังคม แต่มองว่าการเลือกกระทำทางสังคมเป็นสิทธิของปัจเจกบุคคลแต่ละคน และการเปลี่ยนแปลงภายในจะนำไปสู่การเปลี่ยนแปลงทางสังคมหรือไม่ ก็ขึ้นอยู่กับประเด็นที่บุคคลนั้นได้ทำการใคร่ครวญ และเกิดข้อสรุปขึ้น (Mezirow, 1989)

เมื่อมองจากกระบวนการทัศน์แบบองค์รวมจะเห็นว่าเมซีโรว์ยังคงแยกความเป็นปัจเจกชนออกจากความเชื่อมโยงของสรรพสิ่ง และกระบวนการใคร่ครวญที่เกิดขึ้นก็อาจจะไม่ได้ทำให้บุคคลนั้นมองเห็นความเชื่อมโยงระหว่างปัญหาของตนเองกับระบบสังคมและโลกธรรมชาติอย่างเป็นองค์รวม กล่าวคืออาจไม่ได้เกิดการเปลี่ยนแปลงในขั้นพื้นฐานที่ทำให้เข้าใจตนเองและโลกอย่างสอดคล้องกับความเป็นจริง ซึ่งต่างกับเป้าหมายของการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลงแบบองค์รวม รวมทั้งแนวคิดเรื่องการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลงและจิตตปัญญาศึกษาที่กำลังเติบโตอยู่ในสังคมไทยด้วย ดังที่ศาสตราจารย์นายแพทย์ประเวศ วะสี สรุปไว้ว่า **“จิตตปัญญาศึกษาหมายถึงการรู้จักตัวของตัวเองแล้วเกิดปัญญา ปัญญาหมายถึงการเข้าถึงความจริงสูงสุด**

หรือบางทีก็พูดว่า **เข้าถึงความจริง ความดี ความงาม**” (ประเวศ วะสี, 2550, หน้า 13-14) และพูดถึงจุดมุ่งหมายของจิตตปัญญาศึกษาว่าเป็นไปเพื่อการเปลี่ยนแปลงขั้นพื้นฐานในตนเอง เปลี่ยนแปลงความรู้สึกนึกคิดใหม่ เปลี่ยนแปลงมุมมองเกี่ยวกับเพื่อนมนุษย์และธรรมชาติใหม่ เปลี่ยนแปลงวิถีคิดใหม่โดยสิ้นเชิง เพื่อนำไปสู่การเปลี่ยนแปลงในระดับที่ใหญ่ขึ้นคือการเปลี่ยนแปลงขั้นพื้นฐานในองค์กรและสังคม เพื่อให้หลุดจากความติดขัดใหญ่หรือวิกฤติการณ์ของมนุษยชาติในปัจจุบัน (ประเวศ วะสี, 2550, หน้า 27-28)

2. การเน้นเฉพาะการเปลี่ยนแปลงทางความคิด

ประเด็นนี้ถือว่ประเด็นนี้เป็นประเด็นที่ถือว่เป็นข้อจำกัดที่สำคัญที่สุดในทฤษฎีของเมซีโรว์ ที่เน้นการเปลี่ยนแปลงกรอบอ้างอิงทางความคิด โดยการแลกเปลี่ยนทางความคิดอย่างมีเหตุผล (rational discourse) เป็นหลัก คำวิจารณ์และการขยายความแนวคิดของเมซีโรว์ในเรื่องนี้มีประเด็นที่สำคัญๆ ตามที่เทย์เลอร์ (Taylor, 1998) ได้สรุปไว้โดยละเอียดในรายงานการทบทวนวรรณกรรมเกี่ยวกับการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลงว่า ทฤษฎีของเมซีโรว์ขาดการคำนึงถึงประเด็นต่างๆ ที่มีความสำคัญหลายประเด็น คือ

ก. บริบททางวัฒนธรรมและสังคม

แนวคิดเรื่องการแลกเปลี่ยนทางความคิดอย่างมีเหตุผลของเมซีโรว์เป็นแนวคิดเชิงอุดมคติที่ไม่ได้ให้ความสำคัญกับบริบททางสังคมและวัฒนธรรมมากพอ ขาดการคำนึงถึงความสัมพันธ์เชิงอำนาจที่เป็นจริงในบริบทต่างๆ

ข. บทบาทของความสัมพันธ์ต่อการเรียนรู้

การศึกษาและวิจัยเรื่องการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลงจำนวนมากพบว่านอกจากบรรยากาศในการเรียนรู้แบบประชาธิปไตยที่เมซีโรว์เน้นแล้ว **บรรยากาศของความสัมพันธ์ที่อบอุ่น จริงใจ มีความไว้วางใจ เห็นอกเห็นใจ และใส่ใจซึ่งกันและกัน รวมทั้งมีการแสดงความรู้สึกที่แท้จริง** เป็นสิ่งที่มี

ความสำคัญต่อการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลงมาก

นอกจากนั้นความสัมพันธ์ระหว่างสมาชิกกลุ่มที่มีการแลกเปลี่ยนเรียนรู้จากกัน และร่วมเรียนรู้ในสถานการณ์จริง มีการเปิดเผยตัวตนต่อกัน รวมทั้งกล้าเผชิญและจัดการกับความขัดแย้งในกลุ่มโดยไม่หลีกเลี่ยงก็เป็นปัจจัยสำคัญอีกส่วนหนึ่งที่จะทำให้เกิดการเรียนรู้ที่แท้จริง

ค. บทบาทของอารมณ์ความรู้สึกในการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลง

ข้อค้นพบสำคัญอีกประการหนึ่งที่เพิ่มเติมภาพของการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลงให้ชัดเจนขึ้นคือบทบาทของอารมณ์ในการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลง นิวแมน (Neuman, 1996 cited in Taylor, 1998) ได้อธิบายถึงบทบาทของอารมณ์ที่มีต่อการใคร่ครวญอย่างมีวิจารณญาณ ในฐานะตัวกระตุ้นให้เกิดการใคร่ครวญอย่างจริงจัง (เช่น การใคร่ครวญถึงเหตุที่ทำให้เกิดความรู้สึกเช่นนั้น) และช่วยให้เรามองเห็นและสามารถใคร่ครวญในประเด็นที่มีความสำคัญ และมีความหมายอย่างแท้จริงได้ง่ายขึ้น ยอร์กส์ และคาสเชิล (York & Kasl, 2002) ชี้ว่าความรู้สึกเป็นหัวใจของกระบวนการเรียนรู้ผ่านประสบการณ์ตรงและการใคร่ครวญ เพราะความรู้สึกคือสิ่งที่ช่วยชี้นำการตัดสินใจ และบ่งชี้ว่าข้อมูลใดมีความหมายกับเราจริง

ง. ความสำคัญของการเรียนรู้ในมิติอื่นนอกเหนือจากการคิด

นอกเหนือจากการเรียนรู้ผ่านการคิดใคร่ครวญ การเรียนรู้ผ่านมิติอื่นๆ เช่น การเรียนรู้ผ่านกิจกรรมทางกาย ศิลปะ (อาทิ การวาดภาพ การปั้น ดนตรี การแสดง) การทำสมาธิ การทำกิจกรรมเพื่อสังคม เป็นสิ่งที่มีบทบาทต่อการเรียนรู้มาก ดังที่ยอร์กส์ และคาสเชิล (York & Kasl, 2002) ได้ใช้แนวคิดของเฮรอน (Heron, 1992, pp. 162-171) เกี่ยวกับการรู้ 4 แบบ เพื่อให้ครอบคลุมมิติของจิต (modes of psyche) ในด้านต่างๆ คือ **ด้านความรู้สึก (affective)** ซึ่งประกอบด้วยความรู้สึก (feeling) และอารมณ์ (emotion) **ด้านจินตนาการ (imaginal)** ซึ่งประกอบด้วยการรับรู้ที่เกิดจากการสัมผัสตรง (intuition) และจินตภาพ (imagery) **ด้านมนโทัศน์ (con-**

ceptual) ซึ่งประกอบด้วยการใคร่ครวญ (reflection) และการแยกแยะ (discrimination) และ**ด้านการปฏิบัติ (practical)** ซึ่งประกอบด้วยเจตจำนง (intention) และการกระทำ (action) มาอธิบายถึงการจัดกระบวนการเรียนรู้ เพื่อให้ครอบคลุมการรู้ทั้ง 4 แบบ กล่าวคือ

- การรู้ผ่านประสบการณ์ตรง (Experiential Knowing) คือการเรียนรู้จากการสัมผัสกับสิ่งต่างๆ โดยตรง รับรู้ถึงพลัง และสภาวะที่เป็นองค์รวมของสิ่งนั้น ไม่ว่าจะเป็นบุคคล สถานที่ สถานการณ์ กระบวนการต่างๆ หรือสิ่งของ การรู้ผ่านประสบการณ์ตรงนี้จะส่งผลต่ออารมณ์ความรู้สึก และกระตุ้นให้เกิดจินตนาการ
- การรู้ผ่านสัญลักษณ์หรือสิ่งที่แสดงออกถึงความเป็นจริงบางประการ (Presentational Knowing) เช่น การถ่ายทอดผ่าน เรื่องราว คำอุปมาอุปมัย ภาพ การเคลื่อนไหว พิธีกรรม ดนตรี บทกวี และศิลปะต่างๆ เป็นการรู้ที่ใช้ความสามารถของจิตในด้านจินตนาการควบคู่กับมโนทัศน์หรือความคิดรวบยอด
- การรู้ผ่านมโนทัศน์ (Propositional Knowing) คือการรู้ผ่านแนวคิด ทฤษฎี ตรรกะต่างๆ เช่น คำบรรยาย สูตรวิทยาศาสตร์ คณิตศาสตร์ การรู้ผ่านมโนทัศน์นี้เป็นส่วนที่เริ่มมีการตกผลึกทางความคิด เกิดความคิดรวบยอดที่ชัดเจน สามารถนำไปถ่ายทอด และขึ้นำการปฏิบัติต่อไปได้ แต่ก็มีข้อจำกัดเนื่องจากขาดมิติบางประการของการรู้เชิงประสบการณ์และเชิงจินตนาการซึ่งมีองค์ประกอบของการรับรู้ที่เป็นองค์รวม มีชีวิตชีวา อารมณ์ความรู้สึก และความสร้างสรรค์ที่ทำให้เกิดการเรียนรู้อย่างลึกซึ้ง
- การรู้ผ่านการปฏิบัติ (Practical Knowing) คือการเรียนรู้ผ่านการนำความรู้ความเข้าใจในตนไปลงมือปฏิบัติจริง ซึ่งจะเกิดการเรียนรู้ทั้งในมิติของการปฏิบัติ และความรู้สึกที่เกิดจากการมีประสบการณ์ปฏิบัติโดยตรง

นอกจากนี้ยังชี้ให้เห็นด้วยว่าความเข้าใจที่ลึกซึ้งจะต้องประกอบด้วย ความเข้าใจหรือการรู้ทั้ง 4 ประการอย่างบูรณาการ เช่น การจะเข้าใจผู้อื่นอย่างลึกซึ้ง เราจะต้องสามารถสัมผัสถึงอารมณ์ความรู้สึกของเขาในจิตใจของเราได้โดยตรง และเสนอให้ใช้คำว่า**แบบแผนการดำรงอยู่ (Habits of Being)** แทนคำว่าแบบแผนการคิด (Habits of Mind)

3. กระบวนการในการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลง

จากผลการศึกษาในระยะหลัง พบว่ากระบวนการในการเปลี่ยนแปลง อาจเกิดขึ้นได้ในหลายลักษณะ ทั้งที่รู้ตัว ผ่านกระบวนการใคร่ครวญอย่างจริงจัง และที่ไม่รู้ตัว อันเป็นผลสืบเนื่องมาจากประสบการณ์ที่ได้สัมผัสไว้ และค่อยๆ พัฒนาให้เกิดการเปลี่ยนแปลงอย่างช้าๆ ในลักษณะที่ค่อยเป็นค่อยไป หรืออาจเกิดขึ้นอย่างฉับพลัน เป็นการเปลี่ยนแปลงที่เห็นได้ชัดเจนก็ได้ (Mezirow, 2000, p. 21) นอกจากนี้ยังอาจเกิดได้ทั้งจาก**การปรับกรอบอ้างอิงที่เกี่ยวข้องกับสิ่งแวดล้อมเชิงภววิสัย (objective reframing)** ซึ่งเป็นการใคร่ครวญเกี่ยวกับข้อสรุปหรือสมมุติฐานของบุคคลอื่น จากการอ่าน การวิเคราะห์ปัญหา หรือการเรียนรู้ผ่านการปฏิบัติ เช่น การเรียนรู้ในชุมชน และ**การปรับกรอบอ้างอิงภายในของตนเอง (subjective reframing)** เช่น เกิดการตีความเรื่องราวชีวิตของตนเองใหม่ เกิดจิตสำนึกทางการเมือง สังคม และวัฒนธรรมใหม่ มองบทบาทของตนเองทั้งในการทำงานและความสัมพันธ์ส่วนตัวใหม่ ทบทวนกระบวนการเรียนรู้และกรอบอ้างอิงของตนเองใหม่ เป็นต้น

ในเชิงทฤษฎี มีนักวิชาการหลายคนที่ได้พัฒนาทฤษฎีการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลงในมุมที่แตกต่างออกไป เช่น บอยด์ และไมเออร์ ได้พัฒนาทฤษฎีการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลงในเชิงลึกโดยใช้ทฤษฎีจิตวิทยาแนว ลึกของคาร์ล ยุง เป็นพื้นฐาน โดยบอยด์มองว่า **การเปลี่ยนแปลงขั้นพื้นฐาน (Transformation)** คือ “การเปลี่ยนแปลงขั้นรากฐานในบุคลิกภาพ ซึ่งเกิด

จากการแก้ไขปัญหภายในตนเอง และการพัฒนาของจิตสำนึกที่เปิดกว้างขึ้น ทำให้เกิดการบูรณาการของบุคลิกภาพที่สมบูรณ์ขึ้น” (Boyd, 1989, p. 459) บอยด์ และไมเออร์ (Boyd & Myers, 1988, p. 277) มองว่ากระบวนการที่เป็นหัวใจของการเปลี่ยนแปลงคือ การตระหนักรู้และแยกแยะได้ (discernment) ซึ่งประกอบด้วย 1) การเปิดรับ (receptivity) 2) การยอมรับ (recognition) และ 3) การตัดใจ (Grieving) โดยเริ่มต้นจากการเปิดและยอมรับสารหรือมุมมองที่มีการให้ความหมายที่แตกต่างออกไปจากเดิม (receptivity) การยอมรับสิ่งที่ได้เรียนรู้ใหม่ มองเห็นสิ่งที่ต้องเปลี่ยนแปลง (recognition) และขั้นสุดท้ายซึ่งเป็นขั้นที่สำคัญที่สุดคือการตระหนักว่าแบบแผนหรือการรับรู้เก่าๆ ของตนไม่เหมาะสม หรือไม่สอดคล้องกับความเป็นจริง จำเป็นจะต้องแก้ไขปรับปรุง ละทิ้งแบบแผนหรือการรับรู้เดิมนั้น (Grieving) แล้วปรับหรือสร้างวิถีใหม่ขึ้นในตนเอง โดยบูรณาการเข้ากับบุคลิกภาพเดิมของตน

จิตตปัญญาศึกษา (Contemplative Education)

คำว่า “Contemplative Education” หรือจิตตปัญญาศึกษา มีการเริ่มต้นใช้อย่างเป็นทางการครั้งแรกที่มหาวิทยาลัยนาโรปะ มลรัฐโคโลราโด สหรัฐอเมริกา ซึ่งก่อตั้งขึ้นโดยเชอเกียม ตรุงปะ รินโปเซ บนฐานของพุทธศาสนิกายวัชรยาน (ชลลดา ทองทวี และคณะ, 2551, หน้า 25) โดยความหมายของ Contemplative Education คือ **การเรียนรู้ที่มุ่งเน้นประสบการณ์ของการตระหนักรู้ ความเข้าใจอย่างลึกซึ้ง และความเมตตาทั้งต่อตนเองและผู้อื่น** โดยใช้การนั่งสมาธิและวิธีการด้านจิตตปัญญา (contemplative practices) ต่างๆ เป็นเครื่องมือที่จะช่วยให้เกิดการสังเกตและสืบค้นภายในตนเองอย่างลึกซึ้ง สามารถเข้าถึงชุมชนปัญญาภายใน เรียนรู้ถึงธรรมชาติของจิต ตัวตน และผู้อื่นได้อย่างลึกซึ้ง และได้เห็นว่าจิตตปัญญาศึกษาไม่ได้หมายถึงการละทิ้งความเป็นวิชาการ แต่เป็นการสร้างสมดุลระหว่างการ

เรียนรู้ภายนอกกับการเรียนรู้ภายใน เพื่อบ่มเพาะความสามารถของผู้เรียนให้ข้ามพ้นจากเพียงสมรรถนะทางการใช้ถ้อยคำและโมนทัศน์ ไปสู่สมรรถนะของจิตใจ บุคลิกลักษณะและนิสัยใจคอ ความสร้างสรรค์ การตระหนักรู้ในตนเอง การมีสมาธิ ความเปิดกว้าง และการยืดหยุ่นทางความคิดด้วย⁵ โดยมหาวิทยาลัยนาโรปะได้กำหนดไว้ในพันธกิจของมหาวิทยาลัยว่า

“เรามุ่งที่จะให้การศึกษาค้นหาค้นบ่มเพาะทั้งความสามารถทางวิชาการและความหยั่งรู้ที่ลึกซึ้งจากแบบแผนการปฏิบัติแนวจิตตปัญญา เพื่อประสานความรู้เข้ากับปัญญา...บ่มเพาะความสุขในการเรียนรู้ตลอดชีวิต ความคิดที่มีวิจารณ์ญาณ จุดมุ่งหมายที่จะรับใช้โลกด้วยจิตเมตตา ความเปิดกว้าง ความสงบและมั่นคงภายใน ที่เกิดจากการตระหนักรู้และเข้าใจในตนเองอย่างแท้จริง...นักศึกษาของเราจักสำรวจตนเองและใช้ทรัพยากรภายในตนเพื่อเผชิญกับโลกที่ซับซ้อนและท้าทายอย่างกล้าหาญ ร่วมกันเปลี่ยนแปลงโลกด้วยทักษะในตน และความเมตตา เพื่อสร้างความสุขและความหมายในชีวิตของตนในระดับที่ลึกซึ้งยิ่งขึ้น”⁶

จากข้อสรุปเกี่ยวกับจิตตปัญญาศึกษาหรือ contemplative education ข้างต้น จะเห็นได้ว่ามีจุดมุ่งหมายที่ต้องการให้เกิดการเปลี่ยนแปลงภายในตน และเชื่อมโยงไปสู่การเปลี่ยนแปลงสังคมและโลกด้วย ดังนั้นในแง่หนึ่งจิตตปัญญาศึกษาจึงเป็นการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลงแบบหนึ่ง แต่ด้วยที่มาที่แตกต่างกัน คือการที่ทฤษฎีการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลงโดยเฉพาะของ เมซีโรว์ถูกพัฒนาขึ้นมาในฐานะทฤษฎีทางการศึกษา ในขณะที่จิตตปัญญาศึกษาหรือ contemplative education พัฒนาขึ้นมาจากรากฐานการปฏิบัติและฝึกฝนจริง ทำให้มีจุดแตกต่างที่สำคัญระหว่างจิตตปัญญาศึกษากับทฤษฎีการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลงอยู่สองประการคือ

⁵ ดูรายละเอียดเพิ่มเติมที่เว็บไซต์ Naropa University www.naropa.edu

⁶ อ่างแล้ว.

1. จิตตปัญญาศึกษาเน้นการปฏิบัติที่เป็นจริงมากกว่าทฤษฎี ไม่มีการสร้างนิยามและขั้นตอนการเปลี่ยนแปลงที่ชัดเจนในเชิงกระบวนการ เนื่องจากแนวคิดจิตตปัญญาศึกษาวางอยู่บนฐานของปัญญาในการเข้าถึงความจริง และกระบวนการทัศน์แบบองค์รวม ที่เน้นความเกี่ยวเนื่องเชื่อมโยงของสรรพสิ่ง และมองเห็นว่าการเปลี่ยนแปลงสามารถเกิดขึ้นจากเหตุปัจจัยที่หลากหลาย จึงไม่สามารถกำหนดอย่างตายตัวได้ว่าขั้นตอนการเปลี่ยนแปลงจะเป็นอย่างไร และจะกำหนดให้เกิดขึ้นได้อย่างไร สิ่งที่ได้มีเพียงการสร้างเงื่อนไขที่ดีที่สุดเพื่อ “เชื้อ” ให้เกิดการเปลี่ยนแปลงขึ้นเท่านั้น

2. จิตตปัญญาศึกษาเน้นกระบวนการและวิธีการในการเรียนรู้ที่มีลักษณะเป็นองค์รวม และเน้นวิธีการเฉพาะ ที่จะทำให้เกิดการน้อมสู่ใจอย่างไคร่ครวญ (contemplation) ซึ่งไม่เป็นเพียงการไคร่ครวญด้วยความคิดเท่านั้น แต่เป็นการไคร่ครวญและรับรู้แบบองค์รวม ด้วยกาย ใจ ความคิด และจิตวิญญาณ โดยผ่านวิธีการต่างๆ ที่ใช้สมาธิ สติและการตระหนักรู้อย่างทั่วพร้อมเป็นฐาน เช่น การทำสมาธิและวิปัสสนาในรูปแบบต่างๆ การเรียนรู้ผ่านการฝึกฝนทางกาย เช่น ชี่กง โยคะ การเคลื่อนไหวร่างกายแบบต่างๆ เรียนรู้ผ่านศิลปะรูปแบบต่างๆ เช่น ทัศนศิลป์ การแสดง ดนตรี วรรณกรรม และบทกวี การไคร่ครวญทางความคิด การเข้าร่วมในประสบการณ์ต่างๆ ทางสังคมและในชุมชน ตลอดจนการใช้พิธีกรรมต่างๆ เพื่อให้เกิดการเรียนรู้ที่ลึกซึ้ง เชื่อมโยง และข้ามพ้นขอบเขตของการรู้ผ่านเพียงการคิด ภาษา และตรรกะ ที่เป็นหัวใจของการศึกษาแบบเดิม

แง่มุมที่สองนี้จะเห็นได้อย่างชัดเจนในการให้คำอธิบายความหมายของ contemplation และ contemplative education ของนักวิชาการที่สนใจจิตตปัญญาศึกษาหลายคน อาทิ

โทบิน ฮาร์ท (Hart, 2004, p. 28) กล่าวถึง contemplation ว่า “เป็นการใช้ชีวิตต่างๆ—เช่น การพิจารณาไคร่ครวญ บทกวี และการทำสมาธิ—ที่มีจุดมุ่งหมาย เพื่อทำให้จิตที่มีความมุ่งหมายอยู่ตามปกติสงบขึ้น เพื่อบ่มเพาะ

ความสามารถในการตระหนักรู้ การมีใจจดจ่อ และการเข้าใจอย่างชัดเจนให้ลึกซึ้งยิ่งขึ้น”

เดบอราห์ เซนเนสส์ กล่าวว่า contemplation หมายความว่า “วิธีการที่จะพัฒนาสมาธิ และความเข้าใจอย่างลึกซึ้ง เพื่อก่อให้เกิดความตระหนักรู้ และความรักความเมตตา” และอธิบายว่า education (ซึ่งมาจากรากศัพท์ educare) หมายถึง “การดึงออกมา ทั้งในด้านการดึงสิ่งที่มีอยู่แล้วในตัวผู้เรียนให้ปรากฏออกมา และในการทำให้เกิดการตระหนักรู้ใหม่ หรือเกิดความรู้อื่นขึ้น”⁷

อาเทอร์ ซาเยนซ์ กล่าวว่า contemplation จะทำให้ผู้เรียนเกิดความสัมพันธ์แบบใหม่กับตนเอง ผู้อื่น และโลก ให้ความรู้ที่ไม่ใช่ความรู้บนฐานข้อมูลและการแยกขาดระหว่างอัตวิสัยกับภววิสัย แต่เป็นความรู้และปัญญาที่เข้าถึงความสัมพันธ์เชื่อมโยงกันของสรรพสิ่ง และเป็นการเรียนรู้ที่จะนำไปสู่การเปลี่ยนแปลง⁸

มิราโบ บุษ อติตผู้ผู้อำนวยการ Center for Contemplative Mind กล่าวว่าเป้าหมายของ contemplative education คือการสร้าง “ชีวิตที่ตื่นรู้ และมีจิตใจกว้างขวาง”⁹

แนวคิดจิตตปัญญาศึกษาและการเรียนรู้สู่การเปลี่ยนแปลงในสังคมไทย

ในประเทศไทย อาจกล่าวได้ว่ากลุ่มจิตวิวัฒน์เป็นกลุ่มแรกที่เริ่มต้นนำแนวคิดเรื่อง contemplative education ให้ปรากฏออกสู่สาธารณะ โดยศาสตราจารย์กิตติคุณ สุมน อมรวิวัฒน์ ได้แปล contemplative education เป็นภาษาไทยว่า “จิตตปัญญาศึกษา” ในเวลาต่อมา เมื่อมีการก่อตั้ง

⁷ ดูรายละเอียดเพิ่มเติมได้ที่เว็บไซต์ www.contemplativemind.org

⁸ อ่างแล้ว.

⁹ อ่างแล้ว.

เครือข่ายจิตตปัญญาศึกษา และศูนย์จิตตปัญญาศึกษา มหาวิทยาลัยมหิดลขึ้น ในปี 2549 ผู้ทรงคุณวุฒิหลายคนได้ร่วมกันพิจารณาความหมายของ “จิตต-ปัญญาศึกษา” โดยสรุปว่าคือ

“กระบวนการเรียนรู้ด้วยใจอย่างใคร่ครวญ การศึกษาที่เน้นการพัฒนาในด้านในอย่างแท้จริง เพื่อให้เกิดความตระหนักรู้ถึงคุณค่าของสิ่งต่างๆ โดยปราศจากอคติ เกิดความรักความเมตตา อ่อนน้อมต่อธรรมชาติ มีจิตสำนึกต่อส่วนรวม และสามารถเชื่อมโยงศาสตร์ต่างๆ มาประยุกต์ใช้ในชีวิตได้อย่างสมบูรณ์” (ชลลดา ทองทวี และคณะ, 2552, หน้า 27)

หลักสูตรศิลปศาสตรมหาบัณฑิต สาขาวิชาจิตตปัญญาศึกษาและการเรียนรู้สู่การเปลี่ยนแปลงของศูนย์จิตตปัญญาศึกษา มหาวิทยาลัยมหิดล ได้กำหนดไว้ในปรัชญาของหลักสูตรว่า

“บัณฑิตเป็นผู้มีความเชื่อมั่นในความเป็นมนุษย์ ใฝ่เรียนรู้ ฝึกฝนตนเองอย่างต่อเนื่องและสมดุลทั้งกาย ใจ และจิตวิญญาณ มีความรู้ ความสามารถ และทักษะ ไปใช้ในการส่งเสริมให้เกิดการเปลี่ยนแปลงสู่ปัญญา และความรักความเมตตา ทั้งในระดับบุคคล ชุมชน องค์กรและสังคม บนพื้นฐานที่สอดคล้องกับบริบททางสังคมและวัฒนธรรม”¹⁰

ศาสตราจารย์นายแพทย์ประเวศ วะสี กล่าวไว้ในมหาวิทยาลัยกับจิตตปัญญาศึกษาและไตรยางค์แห่งการศึกษา (ประเวศ วะสี, 2550, หน้า 13-14) ว่า **“จิตตปัญญาศึกษาหมายถึงการรู้จักจิตของตัวเองแล้วเกิดปัญญาปัญญาหมายถึงการเข้าถึงความจริงสูงสุด หรือบางทีก็พูดว่าเข้าถึงความจริง ความดี ความงาม”**

¹⁰ ดูรายละเอียดเพิ่มเติมที่เว็บไซต์ ศูนย์จิตตปัญญาศึกษา มหาวิทยาลัยมหิดล <http://www.ce.mahidol.ac.th/curriculum.htm>

โดยอธิบายประกอบว่า ความจริง ความดี ความงาม หมายถึง ความจริงที่มีความดี ความงาม ความดีที่มีความจริง ความงาม และความงามที่มีความดี ความจริง อย่างที่อยู่กันและกัน เชื่อมโยงเป็นหนึ่งเดียวกัน เมื่อเข้าถึงสิ่งใดสิ่งหนึ่ง ก็ย่อมเข้าถึงสิ่งอื่นไปด้วยพร้อมกัน และย้ำจุดมุ่งหมายของจิตตปัญญาศึกษาว่า

“ต้องเป็นไปเพื่อการเปลี่ยนแปลงขั้นพื้นฐานในตนเอง เปลี่ยนแปลงความรู้สึกนึกคิดใหม่ เปลี่ยนแปลงมุมมองเกี่ยวกับเพื่อนมนุษย์และธรรมชาติใหม่ เปลี่ยนแปลงวิถีคิดใหม่โดยสิ้นเชิง เพื่อนำไปสู่การเปลี่ยนแปลงในระดับที่ใหญ่ขึ้นคือการเปลี่ยนแปลงขั้นพื้นฐานในองค์กรและสังคม เพื่อให้หลุดจากความติดขัดใหญ่ หรือวิกฤติการณ์ของมนุษยชาติในปัจจุบัน” (ประเวศ วะสี, 2550, หน้า 16-17)

จากความหมายของ “จิตตปัญญาศึกษา” ซึ่งถือเป็นแนวทางที่ปรากฏอยู่ในสังคมไทยจะพบว่า มีลักษณะเด่นคือ

1. เน้นการพัฒนาด้านในและการเปลี่ยนแปลงขั้นพื้นฐานในตนเอง ที่เชื่อมโยงกับการเข้าใจโลกและการเปลี่ยนแปลงโลกให้ดีขึ้น เพื่อประโยชน์สุขของมวลมนุษย และสรรพสิ่งต่างๆ ที่เชื่อมโยงถึงกัน
2. เน้นการพัฒนาแบบองค์รวมที่เชื่อมโยงระหว่างจิตและปัญญา ระหว่างตนเองและสรรพสิ่ง
3. กระบวนการในการเปลี่ยนแปลง มิได้เน้นเฉพาะการเปลี่ยนแปลงทางความคิด แต่รวมเอามิติอื่นๆ ที่นอกเหนือความคิด (extra-rational) รวมถึงการเปลี่ยนแปลงในระดับลึกจากสมาธิและการเจริญสติวิปัสสนาด้วย
4. เน้นความรัก ความเมตตา ทั้งต่อตนเองและสรรพสิ่ง
5. เน้นการเรียนรู้ท่ามกลางการปฏิบัติที่เป็นจริงในบริบทของสังคมไทย

ในทางปฏิบัติ ชลลดา ทองทวี และคณะ (2551, หน้า 47-48) ได้

สรุปไว้ในการสำรวจและสังเคราะห์ความรู้จิตตปัญญาศึกษาเบื้องต้นว่าแนวคิดหลักที่จิตตปัญญาศึกษาให้ความสำคัญประกอบด้วย

1. ประสบการณ์ตรงของการเรียนรู้ ที่จะนำมาซึ่งความรู้ความเข้าใจที่สัมพันธ์กับชีวิตจริงของผู้เรียน
2. การรับฟังอย่างลึกซึ้ง และการเรียนรู้ด้วยใจที่เปิดกว้าง
3. การเคารพศักยภาพในการเรียนรู้ของทุกคนอย่างไร้อคติ
4. การน้อมสูลใจอย่างใคร่ครวญ
5. การเฝ้ามองเห็นตามความเป็นจริง (meditation)
6. การให้ความสำคัญกับความสดของปัจจุบันขณะ (น่าจะหมายถึง การให้ความสำคัญกับประสบการณ์ที่สัมผัสได้ในแต่ละขณะ หรือ *felt sense* และการเรียนรู้จากประสบการณ์นั้น—ผู้เขียน)
7. คุณค่าและรากฐานทางภูมิปัญญาอันหลากหลายของท้องถิ่นและวัฒนธรรม
8. การสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ร่วมกัน

ความเชื่อมโยงระหว่างการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลง (Transformative Learning) และจิตตปัญญาศึกษา (Contemplative Education) ในสังคมไทย

การพัฒนาแนวคิดเกี่ยวกับการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลงและจิตตปัญญาศึกษาในสังคมไทยแม้จะได้รับอิทธิพลมาจากแนวคิด Transformative Learning และ Contemplative Education อยู่บ้าง แต่มิได้เป็นการรับเอากรอบแนวคิดทฤษฎีมาโดยตรง เพียงแต่รับเอาแนวคิดกว้างๆ และใช้แนวคิดเกี่ยวกับการศึกษาที่มีอยู่เดิมในสังคมไทย โดยเฉพาะแนวคิดเชิงพุทธที่ท่านพุทธทาสและท่านเจ้าคุณพระพรหมคุณาภรณ์ได้เสนอไว้แต่เดิมมาประยุกต์และตีความในเชิงปฏิบัติ

แนวคิดการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลงที่ใช้กันอยู่เป็นหลักในสังคมไทย

มิได้ตั้งอยู่บนฐานของทฤษฎี Transformative Learning ของเมซีโรวีโดยตรง แต่เป็นการใช้ในความหมายกว้างๆ ทำนองเดียวกับการตีความของโอซุลลิแวน (O'Sullivan, 2003) ที่เน้นการเปลี่ยนแปลงขั้นพื้นฐานและการเชื่อมโยงกับสังคม และการตีความของ Center for Contemplative Mind in Society ที่กล่าวไว้ในการสำรวจเกี่ยวกับการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลงในระดับอุดมศึกษา (Duerr et al., 2003, p. 180) ว่า

“เรามีความสนใจเป็นพิเศษในวิถีทางต่างๆ ที่จะทำให้การเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลงก้าวพ้นจากการพัฒนาการเติบโตในฐานะปัจเจก ไปสู่การพัฒนาทางจริยธรรมและจิตวิญญาณของผู้เรียน เราจึงสนใจในวิธีการที่จะเอื้อให้เกิดการพัฒนาดังกล่าว ซึ่งครอบคลุมถึงการเรียนรู้อย่างใคร่ครวญ (reflective learning) การเรียนรู้จากประสบการณ์ และการเรียนรู้อย่างมีส่วนร่วม กระบวนการที่ใช้จินตนาการและการรับรู้ที่อยู่เหนือความคิด (imaginative and intuitive) และวิถีปฏิบัติแนวจิตตปัญญา (contemplative practices) ต่างๆ การใช้วิธีการต่างๆ เหล่านี้ในบริบทของการศึกษาขั้นสูงนั้นมุ่งไปสู่การพัฒนาคุณธรรม จริยธรรม และบ่มเพาะการตระหนักรู้ถึงการพึ่งพาอาศัยกันของสรรพสิ่ง เพื่อสร้างให้เกิดความผูกพันและเชื่อมโยงกับสังคมโลกและโลกธรรมชาติอย่างแน่นแฟ้นยิ่งขึ้น รวมทั้งเกิดสำนึกรับผิดชอบต่อสังคม”

ด้วยความเป็นมาเช่นนี้ในสังคมไทยจึงมีการใช้คำ “จิตตปัญญาศึกษา” และ “การเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลง” สลับกันไปมา หรือใช้แทนกันอยู่เนืองๆ การทบทวนแนวคิดการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลงและจิตตปัญญาศึกษาข้างต้นแสดงให้เห็นว่าแนวคิดการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลงมีอยู่หลากหลายและบางแนวคิดมิได้มุ่งการเปลี่ยนแปลงขั้นพื้นฐานเป็นหลัก ในขณะที่จิตตปัญญาศึกษาเป็นการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลงแบบหนึ่งที่มีลักษณะพิเศษคือมุ่งเน้นการพัฒนาด้านในและการเปลี่ยนแปลงขั้นพื้นฐานในตนเองอย่างลึกซึ้ง เพื่อให้เกิดปัญญาที่เห็นความเชื่อมโยงของสรรพสิ่ง และเกิดความรัก

ความเมตตาซึ่งอยู่บนพื้นฐานของความเข้าใจอย่างแท้จริง อันจะนำไปสู่การเกิดสำนึกที่ตื่นามและตระหนักถึงภาระหน้าที่ของตนที่มีต่อมวลมนุษยชนและสรรพสิ่งรอบตัวในท้ายที่สุด

การทบทวนพัฒนาการของการเรียนรู้สู่การเปลี่ยนแปลงในสังคมไทย แสดงให้เห็นว่ากระบวนการขับเคลื่อนของแนวคิดและแนวปฏิบัติดังกล่าวมีทิศทางที่ชัดเจนบนพื้นฐานของ “การเปลี่ยนแปลงขั้นพื้นฐาน” โดยอาศัยจิตตปัญญาศึกษาเป็นเครื่องมือและรูปแบบของการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลงดังกล่าว

เครือข่ายจิตตปัญญาศึกษากับการพัฒนากระบวนการเรียนรู้และการสร้างกระบวนการแนวคิดปัญญาในสังคมไทย

ความสนใจในแนวคิดจิตตปัญญาศึกษา และการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลงอันเป็นผลสืบเนื่องจากกระแสการพัฒนาแนวคิดทางการศึกษาทั่วโลกเพื่อตอบรับกับภาวะวิกฤตในช่วงที่ผ่านมา ผนวกกับรากฐานทางวัฒนธรรมและวิถีการเจริญในสังคมไทยที่มุ่งเน้นการพัฒนามนุษย์จากภายใน อันเป็นหัวใจสำคัญของพุทธศาสนาได้นำไปสู่การก่อตั้งเครือข่ายจิตตปัญญาศึกษาขึ้น โดยหากพิจารณาในแง่ของลำดับเหตุการณ์ อาจกล่าวได้ว่าที่มาของเครือข่ายนี้เริ่มต้นขึ้นจากการพูดคุยภายในกลุ่มจิตวิวัฒน์¹¹ เกี่ยวกับ

¹¹ กลุ่มจิตวิวัฒน์หรือโครงการจิตวิวัฒน์เป็นโครงการที่ได้รับการสนับสนุนจากสำนักงานกองทุนสร้างเสริมสุขภาพ (สสส.) เกิดจากแนวคิดที่วามมนุษย์จะต้องเข้าสู่จิตสำนึกใหม่ที่มีมองเห็นความเชื่อมโยงธรรมชาติของสรรพสิ่งว่าคือความเป็นหนึ่งเดียวกัน เพื่อทำให้โลกอยู่ร่วมกันด้วยสันติและมีความสุข และได้ดำเนินงานโดยการประมวล สรุป สังเคราะห์ความรู้ด้านจิตวิวัฒน์ กระบวนทัศน์ใหม่ และการสร้างเสริมสุขภาพทางจิตวิญญาณ โดยผ่านกระบวนการแลกเปลี่ยนเรียนรู้อย่างต่อเนื่อง คณะกรรมการกลุ่มจิตวิวัฒน์ประกอบด้วยบุคคลที่เป็น

ตัวอย่างของ contemplative education ผ่านการแลกเปลี่ยนกับบัณฑิตที่จบการศึกษาจากมหาวิทยาลัยนาโรปะซึ่งเป็นสถาบันอุดมศึกษาที่ใช้ Contemplative Education เป็นรากฐานสำคัญในการจัดการศึกษา ต่อมาตัวแทนของกลุ่มจิตวิวัฒน์ได้ประสานงานให้มีการจัดเสวนา “จิตตปัญญาศึกษา : การเรียนรู้จากภายใน” ขึ้นที่มหาวิทยาลัยมหิดล (ณ ห้องประชุม นาทัดถน-วิรุฬห์ คณะสิ่งแวดล้อมและทรัพยากรศาสตร์ มหาวิทยาลัยมหิดล ในวันที่ 13 มกราคม พ.ศ. 2549) ซึ่งมีผู้สนใจทั้งภายในและภายนอกสถาบันเข้าร่วมเป็นจำนวนกว่า 40 คน งานเสวนาดังกล่าวได้นำไปสู่การก่อตั้ง “เครือข่ายจิตตปัญญาศึกษา” เพื่อผลักดันให้เกิดการพัฒนาจิตตปัญญาศึกษาขึ้นในสังคมไทย โดยประกอบด้วยองค์กรต่างๆ ที่มีความสนใจและมีการดำเนินงานในแนวทางนี้อยู่ก่อนแล้ว เช่น โรงเรียนรุ่งอรุณ สถาบันอาศรมศิลป์ เสมสิกขาลัย โรงเรียนสัตยาไส สถาบันขวัญเมือง ร่วมกับมหาวิทยาลัยมหิดล ซึ่งสภามหาวิทยาลัยมีความสนใจที่จะริเริ่มบุกเบิกจิตตปัญญาศึกษาให้เกิดขึ้นภายในบริบทสถาบันอุดมศึกษาของรัฐ

งานด้านหนึ่งที่เครือข่ายจิตตปัญญาศึกษาให้ความสำคัญมาตั้งแต่ต้นคือการพัฒนากระบวนการฝึกอบรมและกระบวนการ (หรือผู้ออกแบบและจัดกระบวนการเรียนรู้) แนวจิตตปัญญาศึกษา จากการประชุมร่วมกันระหว่างสมาชิกที่เกี่ยวข้องในเครือข่ายฯ หลายครั้ง สมาชิกในที่ประชุมมีความเห็นร่วมกันว่าองค์กรและกลุ่มต่างๆ ในเครือข่ายฯ หลายกลุ่ม เช่น สถาบันอาศรมศิลป์ สถาบันขวัญเมือง เสมสิกขาลัย กลุ่มนพลักษณ์ เครือข่ายพุทธิกาล้วนมีความสนใจและมีประสบการณ์และความชำนาญด้านการอบรมใน

ผู้นำทางความคิดในสังคมไทยหลายท่าน อาทิ พระไพศาล วิสาโล ศาสตราจารย์ นายแพทย์ประสาน ต่างใจ ศาสตราจารย์นายแพทย์ประเวศ วะสี ศาสตราจารย์ กิตติคุณสมน อมรวินวัฒน์ ดร.อาจอง ชุมสาย และวิศิษฐ์ วังวิญญู เป็นต้น (กลุ่มจิตวิวัฒน์, 2549, หน้า 276).

แนวคิดตปัญญาศึกษามาชอสมควร แต่ยังคงขาดการแลกเปลี่ยนเรียนรู้จากกันและกัน รวมทั้งขาดการรวบรวมองค์ความรู้ในเรื่องนี้อย่างเป็นระบบ ด้วยสาเหตุดังกล่าวนี้เอง จึงเป็นที่มาของการพัฒนาโครงการวิจัยเพื่อพัฒนาองค์ความรู้เกี่ยวกับการอบรมและพัฒนากระบวนการด้านจิตตปัญญาศึกษาขึ้นเพื่อรองรับภารกิจที่สำคัญสองประการ คือ การพัฒนาองค์ความรู้เกี่ยวกับการอบรมด้านจิตตปัญญาศึกษา และการพัฒนากระบวนการที่จะเป็นผู้นำในการเกื้อหนุนให้เกิดกระบวนการเรียนรู้ตามแนวทางจิตตปัญญาศึกษาในสังคมไทยต่อไป

แนวคิดการวิจัยที่ตัวแทนจากกลุ่มและองค์กรต่างๆ ในเครือข่ายจิตตปัญญาศึกษาเห็นพ้องร่วมกันตั้งแต่ต้นคือการจัดให้มีการอบรมในหัวข้อต่างๆ ตามประสบการณ์และความชำนาญของแต่ละกลุ่มองค์กร เพื่อถอดบทเรียนและองค์ความรู้เกี่ยวกับกระบวนการอบรมแนวจิตตปัญญาศึกษาจากกระบวนการที่มีประสบการณ์การทำงานในเรื่องนี้ด้วยเครื่องมือและวิธีการอันหลากหลายในสังคมไทยมาเป็นเวลายาวนาน โดยหวังว่าการวิจัยดังกล่าวจะพัฒนาให้เกิดองค์ความรู้ที่สามารถอธิบายภาพรวมเกี่ยวกับกระบวนการอบรมและการพัฒนากระบวนการแนวจิตตปัญญาศึกษาให้มีความครอบคลุม รอบด้าน และเป็นจริงตามที่ปรากฏอยู่ในสังคมไทย ทั้งนี้คณะผู้วิจัยได้คัดเลือกตัวแทนจากองค์กรและกลุ่มต่างๆ ในเครือข่ายฯ ให้เข้าร่วมเป็นส่วนหนึ่งของการอบรม (ทั้งในฐานะกระบวนการและผู้เข้าร่วมกระบวนการ) ซึ่งตัวแทนดังกล่าวส่วนหนึ่งเป็นผู้ที่ทำงานเป็นกระบวนการในการฝึกอบรมแนวจิตตปัญญาศึกษาอยู่แล้ว และอีกส่วนหนึ่งเป็นผู้ที่องค์กรต้องการพัฒนาขึ้นให้เป็นกระบวนการ หรือเป็นผู้ที่คาดว่าจะมีบทบาทในการผลักดันงานด้านจิตตปัญญาศึกษาต่อไป

เนื้อหาในหนังสือศิลปะการจัดกระบวนการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลง
แนวจิตตปัญญา : คู่มือกระบวนการ เล่มนี้ มีที่มาหลักจากข้อสรุปของงานวิจัยดังกล่าว ทั้งในส่วนที่เกี่ยวข้องกับจุดมุ่งหมาย ปรัชญา และหลักการพื้นฐาน

ที่เป็นองค์ประกอบสำคัญของกระบวนการฝึกอบรมแนวจิตตปัญญาศึกษารวมถึงวิธีการและกระบวนการในการอบรมแนวจิตตปัญญาศึกษา คุณสมบัติของกระบวนการที่จะช่วยเกื้อหนุนให้เกิดการแลกเปลี่ยนเรียนรู้แนวจิตตปัญญาศึกษา และองค์ประกอบสำคัญที่ส่งผลให้เกิดการเปลี่ยนแปลงในตัวผู้เข้ารับการฝึกอบรม ทั้งนี้ ผู้เขียนในฐานะผู้วิจัยหลักได้นำเนื้อหางานวิจัยส่วนใหญ่มาเรียบเรียงและแก้ไขเพิ่มเติมให้มีความชัดเจนครอบคลุมยิ่งขึ้นโดยอาศัยประสบการณ์เชิงปฏิบัติและการใคร่ครวญในระหว่างและภายหลังการทำงานในฐานะกระบวนการแนวจิตตปัญญา รวมทั้งการมีโอกาสได้แลกเปลี่ยนเรียนรู้กับกระบวนการคนอื่นๆ ทั้งในประเทศและต่างประเทศ นับตั้งแต่โครงการวิจัยเสร็จสิ้นลง มาประมวลเข้าไว้ด้วยกัน เพื่อให้เนื้อหาสาระของหนังสือเล่มนี้มีความสมบูรณ์เท่าที่จะสามารถเป็นไปได้ ❖

บทที่ 2

จุดมุ่งหมายของการจัดการกระบวนการเรียนรู้
เพื่อการเปลี่ยนแปลงแนวคิดปัญหา



คำถามที่ว่า “จะเปลี่ยนแปลงไปสู่อะไร?” และ “อะไรคือสิ่งที่เราต้องการให้เกิดขึ้นจากกระบวนการเรียนรู้” ถือได้ว่าเป็นคำถามสำคัญที่จะทำให้ทั้งผู้จัดกระบวนการและผู้ร่วมเรียนรู้มีความชัดเจนว่าต้องการจะมุ่งไปสู่จุดใด และควรจัดการกระบวนการเรียนรู้อย่างไร รวมทั้งสามารถนำมาใช้ประเมินกระบวนการเรียนรู้ว่าบรรลุจุดมุ่งหมายนั้นหรือไม่ ดังเช่นตัวอย่างที่ ฌ็อง-ฟร็องซัว ฌ็อง-ฟร็องซัว (2547) เล่าถึงเป้าหมายของมหาวิทยาลัยนาโรปะที่มุ่งบ่มเพาะคุณลักษณะต่างๆ 5 ประการในตัวผู้เรียน ประกอบด้วย 1. ความเปิดใจและความเคารพในประสบการณ์ตรงของผู้เรียนเอง 2. ทักษะการสื่อสารและการสร้างความสัมพันธ์ที่สร้างสรรค์ 3. การฝึกฝนการคิดวิเคราะห์ที่ให้แหลมคมลุ่มลึก 4. การชื่นชมในความมั่งคั่งรุ่มรวยในภูมิปัญญาของโลก และ 5. การกระทำที่มีประสิทธิภาพ คุณลักษณะอันพึงประสงค์ทั้ง 5 ประการนี้ได้รับการพัฒนาและบรรจุไว้ในระบบการศึกษาของมหาวิทยาลัยนาโรปะ ด้วยความเชื่อว่าคุณลักษณะเหล่านี้จะช่วยให้นักศึกษามีความพร้อมในการดำรงชีวิตในสังคม สามารถจัดการกับอุปสรรคด้านในของตนเอง สัมผัสได้ถึงความพึงพอใจอย่างลุ่มลึกในชีวิตของตน มีประสิทธิภาพในหน้าที่การงาน และมีความเปิดใจกว้าง รู้จักตัวเอง ดำรงขันติธรรม ความยืดหยุ่น และความสมดุลทางอารมณ์ ซึ่ง

ทั้งหมดนี้จะเป็นพื้นฐานสำคัญในการศึกษาต่อ การทำงาน และการดำเนินชีวิตได้อย่างทันการณ์และสอดคล้องกับสิ่งแวดล้อมที่เป็นจริง

จุดมุ่งหมายของการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลงและจิตตปัญญาศึกษา

ในประเทศไทย

จากการทบทวนพัฒนาการและความเป็นมาของแนวคิดการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลงและจิตตปัญญาศึกษาในสังคมไทย จะเห็นได้ว่าการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลงและจิตตปัญญาศึกษามีจุดมุ่งหมายสำคัญ 2 ประการคือ

1. การเปลี่ยนแปลงขั้นพื้นฐานในตนเอง

เป็นการเปลี่ยนแปลงขั้นพื้นฐานในตนเองที่จะช่วยให้ผู้เรียนรู้จิตของตนเองแล้วเกิดปัญญาคือเข้าถึงความจริงความดีความงามอย่างแท้จริง เป็นการเปลี่ยนแปลงจิตสำนึก เปลี่ยนแปลงความรู้สึกนึกคิดใหม่ เปลี่ยนแปลงมุมมองเกี่ยวกับเพื่อนมนุษย์และธรรมชาติใหม่ เปลี่ยนแปลงวิถีคิดใหม่ โดยสิ้นเชิง เกิดความรู้ความเข้าใจในตนเอง ผู้อื่น และสรรพสิ่งอย่างลึกซึ้ง และสอดคล้องกับความเป็นจริง รวมทั้งเกิดความรักความเมตตา ความอ่อนน้อมถ่อมตนขึ้นในตน

2. การเกิดจิตสำนึกต่อส่วนรวม

เนื่องจากที่มาของกระแสความคิดเรื่องการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลงและจิตตปัญญาศึกษาในประเทศไทยมีความสัมพันธ์อย่างแนบแน่นกับการเคลื่อนไหวเพื่อสร้างความสุขให้สังคมและสำนึกความรับผิดชอบต่อสังคม แนวคิดเรื่องการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลงในสังคมไทยจึงมีจุดมุ่งหมายที่ชัดเจนว่าการเปลี่ยนแปลงที่เกิดขึ้นจะต้องมีใช้การเปลี่ยนแปลงในระดับบุคคลเท่านั้น แต่จะต้องนำไปสู่การเปลี่ยนแปลงในระดับที่ใหญ่ขึ้น คือการเปลี่ยนแปลงขั้นพื้นฐานในองค์กรและสังคม เพื่อให้หลุดจากความติดขัดใหญ่หรือวิกฤติการณ์ของมนุษยชาติในปัจจุบันด้วย

จะเห็นได้ว่าจุดมุ่งหมายทั้งสองประการนี้มีความสัมพันธ์กันอย่างแนบแน่นและเป็นเหตุเป็นผลต่อกันโดยตั้งอยู่บนพื้นฐานของการพัฒนาตนเองเพื่อเข้าถึงความจริงสูงสุด คือ ความจริง ความดี ความงาม ควบคู่ไปกับการลงมือปฏิบัติเพื่อเปลี่ยนแปลงสังคมและโลก พลวัตความสัมพันธ์ที่ไม่แยกขาดจากกันนี้เองที่จะช่วยพัฒนาให้บุคคลเกิดการวิวัฒน์ตนเองในลักษณะเกลียวคลื่นที่ไม่รู้จัก เกิดความรักความเมตตาต่อสิ่งต่างๆ อย่างลึกซึ้งและมองเห็นความเชื่อมโยงระหว่างสรรพสิ่งว่า ปัญหาของผู้อื่น ปัญหาของโลก ก็คือปัญหาของเรา

การยึดจุดมุ่งหมายในการจัดกระบวนการเรียนรู้ให้ได้มันนี้ เป็นสิ่งสำคัญที่ผู้จัดกระบวนการเรียนรู้จะละเลยหรือหลงลืมไม่ได้เลยตลอดกระบวนการตั้งแต่เริ่มต้นจนจบ นับตั้งแต่การเริ่มต้นออกแบบกระบวนการเรียนรู้ให้สอดคล้องกับจุดมุ่งหมาย การเลือกวิธีการและรูปแบบในการจัดการเรียนรู้ให้เหมาะสม การช่วยให้ผู้เข้าร่วมได้ทบทวนและใคร่ครวญในประเด็นที่เป็นหัวใจของกระบวนการในครั้งนั้นอย่างลึกซึ้ง กระบวนการจึงต้องสำรวจและทบทวนกระบวนการที่กำลังทำอยู่ตลอดเวลาเพื่อปรับให้ตอบสนองจุดมุ่งหมายที่เป็นหัวใจของกระบวนการการเรียนรู้และเหมาะสมกับบริบทและความเป็นจริงของผู้เข้าร่วม

ในช่วง 1 ทศวรรษที่ผ่านมาซึ่งมีกระแสการตอบรับและความสนใจในการจัดกระบวนการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลงอย่างกว้างขวาง ทั้งในสถาบันการศึกษา และองค์กรต่างๆ ทั้งภาครัฐและเอกชน และมีจำนวนกระบวนการที่สนใจจัดกระบวนการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลง หรือจัดกระบวนการแนวจิตปัญญามากขึ้น การยึดจุดมุ่งหมายในการจัดกระบวนการไม่ได้ถือเป็นจุดอ่อนที่สำคัญที่สุดประการหนึ่ง ซึ่งทำให้ขาดพลังในการทำให้เกิดการเรียนรู้และการเปลี่ยนแปลงที่แท้จริงและตรงประเด็น กลายเป็นเพียงการใช้รูปแบบของกระบวนการจิตตปัญญาที่ดูงดงามซาบซึ้งและพยายามสร้างความรู้สึที่ดีๆ ที่ปลอบประโลมใจเท่านั้น ในด้านตรงข้าม

การยึดกุมกับเป้าประสงค์ที่กำหนดไว้อย่างตายตัว พยายามผลักดันกระบวนการและข้อสรุปให้เป็นไปตามที่ต้องการก็จะเป็นการสั่งสอนและยึดเยียดความคิดที่แฟงมาในรูปแบบของการจัดกระบวนการ ซึ่งไม่ช่วยให้เกิดการเรียนรู้ที่แท้จริงเช่นกัน

การเรียนรู้สู่การเปลี่ยนแปลง : ปัจจัยที่เอื้อต่อการเปลี่ยนแปลง

ประเด็นหนึ่งที่อยู่เบื้องหลังและจัดกระบวนการเรียนรู้ฝั่งตระหนักถึงคือความคาดหวังถึงการเรียนรู้และการเปลี่ยนแปลงของบุคคลจากการเข้าร่วมกระบวนการ สิ่งที่เกิดขึ้นในกระบวนการอบรมไม่ได้เกิดขึ้นอย่างแยกส่วนโดดๆ แต่เป็นผลพวงจากประสบการณ์ชีวิตและการเรียนรู้ของแต่ละคนที่มีมาก่อนแล้ว ไม่ว่าจะเป็นตัวกระบวนการเอง หรือผู้เข้าร่วมกระบวนการที่ได้มาร่วมแลกเปลี่ยนเรียนรู้กันในกระบวนการแต่ละครั้ง การเรียนรู้เกิดขึ้นทั้งจากกระบวนการโดยตรงและสัมพันธ์ภาพที่เกิดขึ้นในกลุ่ม อีกทั้งยังพัฒนาเชื่อมโยงไปสู่ชีวิตภายนอกของแต่ละคนหลังจบกระบวนการแล้ว ยิ่งไปกว่านั้น การเปลี่ยนแปลงยังเป็นกระบวนการที่ไม่หยุดนิ่ง ดังที่เวนเจอร์ ผู้พัฒนาทฤษฎีชุมชนแนวปฏิบัติกล่าวไว้ว่า **“คนเราเกิดการเรียนรู้อยู่ตลอดเวลาโดยไม่สามารถหยุดตนเองได้ ไม่ว่าเราจะรู้สึกตัวหรือไม่ จะชอบวิธีที่มันกำลังเกิดขึ้นหรือไม่ และไม่ว่าสิ่งที่เรารู้จักนั้นจะเป็นการตอกย้ำส่งเสริมประสบการณ์ (และความคิดความเชื่อเดิม— ผู้เขียน) หรือสั่นคลอนมันก็ตาม แม้แต่ความล้มเหลวที่จะเกิดการเรียนรู้ตามความคาดหวังในสถานการณ์หนึ่งๆ ก็มักจะเกิดขึ้นพร้อมๆ กับการเรียนรู้สิ่งอื่นแทน”** (Wenger, 1998, p. 8)

การออกแบบและจัดกระบวนการเรียนรู้ในแนวทางจิตตปัญญาศึกษา ไม่ได้ตั้งอยู่บนฐานกระบวนการที่เชื่อว่า เราสามารถกำหนดและควบคุมการเปลี่ยนแปลงในตัวมนุษย์ได้ และการเปลี่ยนแปลงมีลักษณะเป็นผลลัพธ์ที่เบ็ดเสร็จ สามารถรับประกันได้แน่นอนทุกครั้ง ในทางตรงข้าม ผู้เขียนมีความเชื่อว่า **ผู้ออกแบบและจัดกระบวนการเรียนรู้สามารถทำได้เพียงสร้าง**

เงื่อนไขให้ผู้เข้าร่วมกระบวนการเกิดการเรียนรู้ แต่ไม่สามารถกำหนดและควบคุมการเปลี่ยนแปลงได้ทั้งหมด

จากประสบการณ์ตรงในการทำงานออกแบบและจัดกระบวนการเรียนรู้ในบริบทต่างๆ รวมทั้งผลจากการทำงานวิจัยในด้านกระบวนการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลงกับกลุ่มตัวอย่างอันหลากหลาย ผู้เขียนพบว่าปัจจัยสำคัญที่เป็นเงื่อนไขสำคัญที่ทำให้บุคคลเกิดการพัฒนาและการเปลี่ยนแปลงในแนวทางจิตตปัญญาศึกษา สามารถสรุปได้เป็นประเด็นหลักที่สำคัญ 7 ประการคือ 1. สติในชีวิตประจำวัน 2. การเข้าใจและยอมรับตนเอง 3. ความเข้าใจ ความรัก และความเมตตาต่อเพื่อนมนุษย์ 4. การเข้าใจและยอมรับความเป็นจริงตามธรรมชาติ 5. การเกิดสมดุลในตนเอง 6. การมีเครื่องมือที่ใช้ในการเปลี่ยนแปลงตนเองอย่างหลากหลาย และ 7. ชุมชนปฏิบัติ (community of practice) โดยมีรายละเอียดดังต่อไปนี้

1. สติในชีวิตประจำวัน

การมีสติรู้ตัวเป็นพื้นฐานที่สำคัญที่สุดของกระบวนการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลงแนวจิตตปัญญา และควรมีการสอดแทรกประเด็นนี้อยู่ในกิจกรรมระหว่างกระบวนการอบรมทุกครั้ง โดยให้ผู้ร่วมเรียนรู้สังเกตตนเองและฝึกรู้สึกตัวอย่างต่อเนื่องในการทำกิจกรรมต่างๆ ให้รับรู้ถึงความคิด ความรู้สึก และการกระทำต่างๆ ของตนเอง เพราะการมีสติรู้ตัวทำให้เกิดปัจจัยและเงื่อนไขต่างๆ คือ

1) การมีสติรู้ตัวทำให้สามารถเห็นความคิด ความรู้สึก และการกระทำของตนเองตามที่เป็นจริง รู้เท่าทันความรู้สึกนึกคิด และการกระทำของตนเองมากขึ้น

2) การมีสติอยู่กับปัจจุบันขณะทำให้สามารถสังเกตสิ่งต่างๆ ที่เกิดขึ้นรอบตัวตามที่เป็นจริงสามารถรับฟังผู้อื่นและรับรู้สิ่งต่างๆ อย่างเปิดกว้างขึ้น โดยไม่ด่วนตัดสินหรือมีปฏิกิริยาโต้กลับตามความคุ้นชินของตน

3) การรับรู้ที่เกิดขึ้นเชื่อมโยงไปสู่การใคร่ครวญพิจารณาที่ลึกซึ้งขึ้น เห็นแบบแผนความรู้สึกกึ่งนึกคิด และความเคยชินเดิมๆ หรือนิสัยทางจิตของตนเองได้ชัดเจนขึ้น

4) การมีสติรู้ตัวทำให้สามารถควบคุมพฤติกรรมของตนได้ดีขึ้นทั้งทางวาจาและการกระทำ ส่งผลต่อการเปลี่ยนแปลงตนเอง และปฏิสัมพันธ์กับผู้อื่นอย่างเป็นรูปธรรม

การพัฒนาสติในชีวิตประจำวันจึงเป็นเป้าหมายรูปธรรมข้อแรกที่น่าจะมีความสำคัญในการทำให้เกิดการเรียนรู้และการเปลี่ยนแปลงแนวจิตตปัญญาอย่างแท้จริง และเป็นพื้นฐานที่สำคัญสำหรับการเรียนรู้และการพัฒนาในข้ออื่นๆ ที่จะได้กล่าวต่อไป

2. การเข้าใจและยอมรับตนเอง

การเข้าใจและยอมรับความเป็นจริงเกี่ยวกับตนเองทั้งด้านบวกและด้านลบเป็นพื้นฐานที่สำคัญที่สุดในการเริ่มต้นเปลี่ยนแปลงตนเอง ซึ่งสอดคล้องกับทฤษฎีการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลงทั้งของเมซิโรว์ และบอยด์ กับไมเออร์ โดยเมซิโรว์ (Mezirow, 2000) มองว่าการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลงคือกระบวนการในการเปลี่ยนแปลงกรอบอ้างอิง (Frames of References) ซึ่งได้แก่ มุมมองในการให้ความหมาย แบบแผนความคิด และชุดความคิด ความเชื่อที่เราใช้อยู่เป็นประจำโดยไม่รู้ตัว เพื่อให้ความคิดนั้นมีความครอบคลุมมากขึ้น จำแนกแยกแยะได้ดีขึ้น เปิดกว้างขึ้น มีความพร้อมทางอารมณ์ที่จะเปลี่ยนแปลงได้ และสามารถใคร่ครวญได้ดีขึ้น ทำให้เรามีความเชื่อและทัศนคติที่เป็นจริงและชี้นำการกระทำที่เหมาะสมขึ้น (Mezirow, 2000, p. 8) ส่วนบอยด์ กับไมเออร์ (Boyd & Myers, 1988, p. 277) นั้นมองว่าการเปลี่ยนแปลงเกิดจากการตระหนักรู้และแยกแยะได้ (discernment) ซึ่งเริ่มต้นจากการเปิดและยอมรับสารหรือมุมมองที่มีการให้ความหมายที่แตกต่างออกไปจากเดิม (receptivity) การยอมรับสิ่งที่ได้เรียนรู้ใหม่ มอง

เห็นสิ่งที่ต้องเปลี่ยนแปลงในตนเอง (recognition) และขั้นสุดท้ายซึ่งเป็นขั้นที่สำคัญที่สุดคือการตระหนักรู้ว่าแบบแผนหรือการรับรู้เก่าๆ ของตนไม่เหมาะสมหรือไม่สอดคล้องกับความเป็นจริง จำเป็นจะต้องแก้ไขปรับปรุง ละทิ้งแบบแผนการรับรู้เดิมนั้นๆ (Grieving) เพื่อนำไปสู่การรับเอา ปรับ หรือสร้างวิถีใหม่ขึ้นในตนเอง และบูรณาการสิ่งใหม่เข้าไปในบุคลิกภาพเดิมของตน

การจัดกระบวนการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลงจึงควรสนใจและให้ความสำคัญกับการสร้างเงื่อนไขให้ผู้เรียนรู้ได้เข้าใจและยอมรับตนเองตามที่ป็นจริงมากขึ้น สามารถเผชิญกับความเป็นจริงต่างๆ ในตนเอง ทั้งในแง่บวกและแง่ลบ เพราะการเข้าใจและยอมรับตนเองจะช่วยให้ผู้เรียนรู้เห็นทั้งศักยภาพ และประเด็นปัญหาต่างๆ ของตัวเองชัดเจน รวมทั้งเห็นปฏิกิริยาต่อสิ่งต่างๆ ของตนที่เป็นความเคยชิน และเคยทำไปโดยไม่รู้ตัว ทำให้สามารถเลือกพัฒนาและเปลี่ยนแปลงได้

3. ความเข้าใจ ความรัก และความเมตตาต่อเพื่อนมนุษย์

ในกระบวนการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลงแนวจิตตปัญญา การเข้าใจและยอมรับผู้อื่นด้วยใจที่เปิดกว้าง และการบ่มเพาะความรักความเมตตาที่อยู่บนฐานของความเข้าใจอย่างลึกซึ้ง และการเคารพความแตกต่างหลากหลาย เป็นพื้นฐานที่จะส่งผลให้เกิดการเปลี่ยนแปลงในเชิงบวกหลายประการคือ

1) การเข้าใจและยอมรับอย่างแท้จริงทำให้มองผู้อื่นได้ตามที่เป็นจริงโดยไม่ตั้งอยู่บนความคาดหวังของตนเอง เข้าใจและเคารพเขาอย่างที่เขาเป็นโดยไม่ตัดสินตามอคติของตนเอง

2) เกิดความวางใจ เชื่อมั่นในความเป็นมนุษย์และศักยภาพของผู้อื่น ซึ่งทำให้ย้อนกลับมาเชื่อมั่นความเป็นมนุษย์ของตนเองมากขึ้น

3) เกิดการเรียนรู้ที่กว้างขวางขึ้น จากการยอมรับความแตกต่าง และนำความต่างเหล่านั้นมาใคร่ครวญภายในตนเอง ยอมรับได้ว่ามีมุมมองอื่นที่

แตกต่างกัน และตระหนักถึงข้อจำกัดของตนเอง ทำให้เกิดความอ่อนน้อมถ่อมตน

4) พัฒนาทักษะในการสร้างความสัมพันธ์กับผู้อื่นอย่างสร้างสรรค์ บนฐานของความรัก ความเข้าใจ และความเคารพซึ่งกันและกัน

5) เกิดความรู้สึกผูกพันกับมนุษยชาติ เพราะเข้าใจถึงความเป็นมนุษย์ เป็นเพื่อนร่วมทุกข์ เห็นความเชื่อมโยงระหว่างตนเองกับผู้อื่น เรากับเขา ทำให้เกิดจิตใหญ่ ลดความเห็นแก่ตัว มีจิตสาธารณะที่มุ่งสร้างสรรค์สังคมที่ดีงาม และมีความสุขอย่างแท้จริงสำหรับทุกคน

การบ่มเพาะความเปิดกว้าง การยอมรับและเข้าใจผู้อื่นอย่างแท้จริง จนเกิดความรักความเมตตาอย่างลึกซึ้ง จึงเป็นเป้าหมายสำคัญอีกประการหนึ่งของการจัดกระบวนการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลงแนวคิดปัญญา ซึ่งจะต้องคำนึงถึงในการออกแบบและจัดกระบวนการเรียนรู้ให้มีบรรยากาศที่เปิดกว้าง เคารพในความแตกต่าง และน้อมใจที่จะเรียนรู้จากกัน ซึ่งนับเป็นหลักการพื้นฐานข้อหนึ่งในการจัดกระบวนการเรียนรู้ ที่จะกล่าวต่อไปในบทที่ 3 ด้วย

4. การเข้าใจและยอมรับความเป็นจริงตามธรรมชาติ

การเข้าใจและยอมรับความเป็นจริงตามธรรมชาติเป็นจุดเริ่มต้นในการเกิดปัญญา¹² ที่เข้าใจความเชื่อมโยงของสรรพสิ่ง เข้าใจกฎเกณฑ์ของธรรมชาติ ซึ่งสิ่งต่างๆ เกิดขึ้นตามเหตุปัจจัยของตัวมันเอง โดยที่เราไม่สามารถเข้าไปควบคุมให้เป็นไปตามความต้องการของเราได้ ไม่ว่าจะเป็นสิ่งต่างๆ ที่เกิดขึ้นภายในตัวเราเอง เกิดกับผู้อื่น หรือเหตุการณ์ต่างๆ รอบตัว

¹² การเกิดปัญญาที่กล่าวถึงในที่นี้เป็นเพียงการเข้าใจความเป็นจริงตามธรรมชาติ ในเบื้องต้น เป็นปัญญาที่ยังคงอยู่ในระดับการคิด ไม่ใช่ปัญญาญาณของการหยั่งรู้ความเป็นจริง ซึ่งมีความลึกซึ้งเกินกว่าที่จะเกิดจากกระบวนการอบรมโดยทั่วไป.

เรา เมื่อเข้าใจว่าความจริงคือความเป็นเช่นนั้นเอง เข้าใจว่าความเปลี่ยนแปลงต่างๆ ที่เกิดขึ้นเป็นไปตามเหตุ ตามเงื่อนไข ไม่ใช่ตามใจเรา เช่นนี้แล้วก็จะ เป็นทุกข์น้อยลง เนื่องจากสามารถปล่อยวางได้มากขึ้น ไม่ยึดติดกับตัวตน และกรอบทางความคิดความรู้สึกของตนเอง ไม่รู้สึกว่าตัวเองจะต้องเข้าไปควบคุมสิ่งต่างๆ ให้เป็นไปตามใจ มีความเชื่อมั่นในการจัดสรรที่สอดคล้องเหมาะสมของธรรมชาติ ทำให้ไม่ต้องวิตกกังวลถึงอนาคตว่าจะเป็นอย่างไรมาก่อน เพียงแต่ตั้งใจทำปัจจุบันให้ดีที่สุดตามกำลังความสามารถของตนเท่านั้นก็เพียงพอแล้ว เพราะเราไม่สามารถจะกำหนดและควบคุมเหตุปัจจัยต่างๆ ได้ทั้งหมด การเข้าใจความเป็นจริงตามธรรมชาติจึงทำให้มีจิตใจที่เปิดกว้าง ผ่อนคลาย มีความอ่อนน้อมถ่อมตน และยอมรับทั้งข้อจำกัดและศักยภาพ ในตนเอง และสรรพสิ่งอื่นๆ ได้ดีขึ้น

กระบวนการแนวคิดปัญญาจึงควรคำนึงถึงการจัดกระบวนการเรียนรู้ที่ช่วยให้ผู้เรียนรู้ตระหนักถึงความเชื่อมโยงของสรรพสิ่ง และเข้าใจความเป็นจริงในแง่มุมมองต่างๆ ทั้งในตนเองและในสิ่งแวดล้อมรอบตัว

5. การเกิดสมดุลในตนเอง

ระบบการศึกษาที่เป็นกระแสหลักในปัจจุบันส่วนใหญ่ให้ความสำคัญกับการพัฒนาความคิดเป็นหลัก ในขณะที่ในความเป็นจริงความเป็นมนุษย์ มีความซับซ้อน มีองค์ประกอบทั้งทางกาย ใจ และความคิด รวมทั้งเป็นสัตว์สังคม มีศักยภาพที่จะเกิดการพัฒนามิปัญญาได้ทั้งทางกาย ใจ ความคิด และความสัมพันธ์ มีการสื่อสารกัน สามารถเรียนรู้จากกันและกัน สามารถเรียนรู้และพัฒนาาร่วมกันในชุมชน สร้างสิ่งที่เป็นวัฒนธรรมของตนร่วมกัน และสืบทอดต่อเนื่องกันมาเป็นภูมิปัญญาของมนุษยชาติได้

การพัฒนาศักยภาพของมนุษย์อย่างสมดุลหรือการพัฒนาแบบองค์รวม จึงเป็นแนวทางในการพัฒนามนุษย์ที่สมบูรณ์ ที่เน้นการศึกษาและนักทฤษฎีที่สนใจการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลง อาทิ รูตอลฟ์ สไตเนอร์ เจ้าของแนวคิด

การเรียนรู้แบบวอลดอร์ฟ (Steiner, 1923) โฮวาร์ด การ์ดเนอร์ (Gardner, 1993) ผู้พัฒนาแนวคิดพหุปัญญา (multiple intelligence) และเคน วิลเบอร์ (Wilber, 2003) เจ้าของทฤษฎี Integral Theory ให้ความสำคัญเป็นพิเศษ

นักทฤษฎีการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลงในระยะหลังได้ให้ความสำคัญกับการพัฒนาแบบองค์รวมที่มีความสมดุลระหว่างองค์ประกอบต่างๆ ทั้งทางกาย ใจ ความคิด และจิตวิญญาณ (Heron, 1992, 1999; Taylor, 1998; York & Kasl, 2002) และวิธีการรู้ในมิติอื่นๆ ที่นอกเหนือขอบเขตของความคิด ตรรกะ เหตุผล การตีความและการวิเคราะห์ สังเคราะห์ มากขึ้นเช่นเดียวกัน¹³

การออกแบบกระบวนการเรียนรู้ควรพยายามสร้างกระบวนการเพื่อให้เกิดการเรียนรู้ที่สมดุลและเชื่อมโยงกัน โดยการเลือกกระบวนการที่ครอบคลุมการเรียนรู้ทั้งสามฐาน คือ กาย ใจ ความคิด รวมทั้งการเชื่อมโยงกับมิติของสังคมและธรรมชาติ และการประสานประสานการเรียนรู้ทั้งสามด้านเข้าด้วยกันในกิจกรรมหรือกระบวนการในแต่ละครั้งตามแนวคิดว่ามีมนุษย์เรารับรู้ และสัมพันธ์ต่อตนเองและโลก 3 ทางด้วยกันคือ ความคิด ความรู้สึก และปฏิกิริยาทางกายหรือการกระทำ แต่ละคนจะใช้พลังแต่ละด้านไม่เท่ากัน บางคนถนัดใช้ความคิด บางคนถนัดใช้ใจหรืออารมณ์ความรู้สึก และบางคนใช้สัญชาตญาณและการลงมือทำเป็นหลัก (สันติกโรภิกขุ, 2544, หน้า 12; 2545) แต่จริงๆ แล้วทั้งความคิด ความรู้สึก และการปฏิบัติล้วนเป็นฐานของปัญญาที่มีความสำคัญ และเกี่ยวพันกันและกัน การพัฒนาปัญญาทั้ง 3 ด้านให้สมดุลจึงเป็นสิ่งที่มีความสำคัญ

¹³ ทั้งนี้ไม่ได้หมายความว่าส่งเสริมและให้ความสำคัญกับการพัฒนาด้านความคิด เป็นสิ่งผิด แต่ปัญหาอยู่ที่การขาดความสมดุลในการเรียนรู้ และการละเลยองค์ประกอบ และปัญญาด้านอื่นๆ ไป.

6. การมีเครื่องมือที่ใช้ในการเปลี่ยนแปลงตนเองอย่างหลากหลาย

ในกระบวนการของการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลง ถ้าต้องการให้การเปลี่ยนแปลงนั้นเกิดอย่างต่อเนื่อง ผู้เรียนจะต้องสามารถเชื่อมโยงสิ่งที่ได้เรียนรู้กลับไปใช้ในชีวิตประจำวันของตนอย่างต่อเนื่อง และมีเครื่องมือที่สามารถนำไปใช้ในการพัฒนาตนเองในแง่มุมต่างๆ ได้อย่างเป็นรูปธรรม ทั้งนี้ The Center for Contemplative Mind in Society¹⁴ ได้รวบรวมตัวอย่างเครื่องมือที่เอื้อให้เกิดการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลงแนวจิตตปัญญาศึกษา ซึ่งสามารถใช้เป็นกิจกรรมในการจัดกระบวนการเรียนรู้หรือให้แต่ละบุคคลนำไปประยุกต์ใช้เองในชีวิตประจำวัน อาทิ

กิจกรรมเชิงสร้างสรรค์ เช่น จิตตศิลป์ ดนตรีและการร้องเพลง การเขียนบันทึก

กิจกรรมเพื่อสังคม เช่น การทำงานอาสาสมัคร การเดินธรรมยาตรา กิจกรรมภาวนา เช่น การเจริญสติ การสวดมนต์ การแผ่เมตตา กิจกรรมทางกาย เช่น โยคะ การเดินรำ ไทชิ ไอคิโด

กิจกรรมเชิงความสัมพันธ์ เช่น สุนทรียสนทนา การเล่าเรื่อง การฝึกการฟังอย่างลึกซึ้ง

กิจกรรมเชิงพิธีกรรม เช่น พิธีกรรมทางศาสนา กิจกรรมทางวัฒนธรรม การเข้าเฝ้ายาบ

การให้เครื่องมือที่หลากหลาย และสามารถนำไปใช้ในการพัฒนาตนเองได้ต่อไป ตามความเหมาะสมและความสนใจของแต่ละคน จึงเป็นส่วนหนึ่งของการออกแบบกระบวนการเรียนรู้แนวจิตตปัญญาที่จะช่วยให้เกิดการเรียนรู้และการเปลี่ยนแปลงอย่างต่อเนื่อง

¹⁴ ดูรายละเอียดเพิ่มเติมได้ที่ <http://www.contemplativemind.org/practices/tree>

7. ชุมชนปฏิบัติ (community of practice)

ชุมชนปฏิบัติเป็นประเด็นร่วมที่ผู้เขียนกล่าวถึงทั้งในฐานะเป้าหมายของการจัดกระบวนการเรียนรู้และหลักการพื้นฐานในการจัดกระบวนการเพื่อให้เกิดการเปลี่ยนแปลงแนวคิดปัญญา เนื่องจากเป็นทั้งสิ่งที่กระบวนการเรียนรู้ต้องพยายามสร้างให้เกิดขึ้น เพื่อให้เป็นเงื่อนไขสำหรับการเปลี่ยนแปลงในระยะยาวและการขยายผลการเรียนรู้ต่อไป ทั้งนี้ การสร้างให้เกิดความเปลี่ยนแปลงในแนวคิดปัญญาโดยเฉพาะในระดับองค์กรและสังคม จะเป็นไปได้ยากหากไม่มีชุมชนหรือกลุ่มกัลยาณมิตรคอยเกื้อหนุนและร่วมกันผลักดันให้เกิดการเปลี่ยนแปลง ในขณะเดียวกันในเชิงกระบวนการก็มีชุมชนการเรียนรู้ที่สมาชิกในชุมชนร่วมเรียนรู้ด้วยกันก็พบว่ามีความสำคัญในหลายแง่มุมดังจะได้กล่าวต่อไปในบทที่ 3

การมองชุมชนปฏิบัติในฐานะที่เป็นเป้าหมายของการจัดกระบวนการเรียนรู้มีผลในการวางแผนจัดกระบวนการเรียนรู้แนวคิดปัญญาที่สำคัญสองประการคือ

1) การจัดกระบวนการเรียนรู้ในกลุ่ม องค์กร ชุมชนปฏิบัติ หรือเครือข่ายที่มีความสนใจในการเรียนรู้สู่การเปลี่ยนแปลงร่วมกันอยู่แล้วจะได้ผลดีกว่าการจัดการเรียนรู้ให้กับปัจเจกบุคคล เพราะชุมชนปฏิบัติจะเป็นกลุ่มกัลยาณมิตรที่คอยช่วยส่งเสริมให้กำลังใจซึ่งกันและกัน ร่วมแลกเปลี่ยนเรียนรู้ ให้ความรู้ความคิดแก่กันและกัน และร่วมกันผลักดันแนวทางปฏิบัติที่เป็นจุดมุ่งหมายร่วมของชุมชนให้พัฒนาก้าวหน้าไปได้ ในขณะที่บุคคลที่ไม่มีกลุ่มกัลยาณมิตรสนับสนุนมีโอกาสที่จะรู้สึกโดดเดี่ยว ท้อแท้ รู้สึกเป็นการยากลำบากที่จะยืนหยัดหรือปฏิบัติตามแนวทางที่ตนได้เรียนรู้ หากสภาพแวดล้อมไม่เอื้ออำนวยหรือต่อต้าน รวมทั้งยังไม่สามารถพัฒนาและเรียนรู้ได้อย่างต่อเนื่อง เนื่องจากขาดกลุ่มที่จะแลกเปลี่ยนและเรียนรู้จากกันด้วย

2) การจัดกระบวนการเรียนรู้แนวคิดปัญญาควรส่งเสริมความ

สัมพันธ์เชิงกัลยาณมิตรในหมู่ผู้เรียนรู้ร่วมกัน โดยส่งเสริมบรรยากาศของการเปิดกว้าง เคารพซึ่งกันและกัน ความรักความเมตตา ความไว้วางใจ การแลกเปลี่ยนความคิด การช่วยเหลือเกื้อกูล รวมทั้งการกล้าแนะนำตักเตือน เมื่อเห็นสิ่งที่ผิดพลาด และสร้างชุมชนการเรียนรู้ร่วมขึ้นโดยยกระดับจากการเชื่อเชื่อยให้ผู้เรียนรู้ได้มีส่วนร่วมอย่างแท้จริง มีการปฏิบัติร่วมกัน จนเกิดความผูกพันและมีเป้าหมายร่วมกัน จนนำไปสู่การร่วมมือกันเพื่อสร้างสรรค์สิ่งที่ดีงามสำหรับสังคมและโลก

ข้อสรุปนี้สอดคล้องกับข้อเสนอของแนนซี เซาเทิร์น (Southern, 2007, p. 331) ที่ย้ำความสำคัญของการสร้างชุมชนการเรียนรู้ร่วมกันในกระบวนการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลง เนื่องจากมองว่าการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลงนั้นเป็นกระบวนการของการเรียนรู้ท่ามกลางความสัมพันธ์ เพราะการเปลี่ยนแปลงมุมมองในการให้ความหมาย (meaning perspective) มักจะเกิดขึ้นเมื่อได้สัมผัสหรือเผชิญกับมุมมองและวิถีที่แตกต่าง ทำให้ต้องหันกลับมาทบทวนมุมมอง และวิถีที่เราเชื่อมั่นว่าเป็นความจริง โดยเฉพาะถ้ามุมมองหรือวิถีที่แตกต่างนั้นมาจากบุคคลที่เราเคารพ รัก และไว้วางใจ ก็จะทำให้เราต้องหันกลับมาทบทวน ความเห็น ข้อสรุปหรือสมมุติฐานในใจ และระบบคุณค่าของตัวเองมากขึ้น เซาเทิร์น (Southern, 2007, pp. 329, 334) เรียกร้องให้สร้างชุมชนที่มีการเอาใจใส่กันและกัน มีความสัมพันธ์ซึ่งสามารถที่จะทั้งท้าทายและเกื้อหนุนซึ่งกันและกัน เพื่อค้นหาความหมายใหม่ ขยายขอบเขตของการรับรู้ให้กว้างขวางขึ้น เปลี่ยนแปลงตนเอง และสร้างสรรค์โลกที่ดีขึ้นร่วมกัน

3) การจัดกระบวนการเรียนรู้แนวคิดปัญญาควรส่งเสริมให้ชุมชนแนวปฏิบัติที่เกิดขึ้นมีพื้นที่ในการปฏิบัติจริงเชิงสังคมจริงๆ การเปลี่ยนแปลงที่เกิดขึ้นจึงจะเป็นการเปลี่ยนแปลงที่สมบูรณ์ และสามารถพัฒนากระบวนต่อไปได้ เพราะปฏิบัติการทางสังคมจะเป็นพื้นที่ที่ชุมชนนั้นจะได้เผชิญปัญหา ความขัดแย้ง ประเด็นท้าทาย และได้ทดสอบการเรียนรู้ผ่านการปฏิบัติจริง

มิฉะนั้นการเรียนรู้ที่เกิดขึ้นจะเป็นการเรียนรู้ที่เลื่อนลอย ไม่เชื่อมโยงกับความ เป็นจริงทางสังคม และกลายเป็นการเรียนรู้แบบพาฝัน (romantic)

เมื่อพิจารณาจากแง่มุมของการออกแบบและการดำเนินกระบวนการเรียนรู้ เราสามารถจะมองได้ว่าปัจจัยสำคัญ 7 ประการนี้ คือเป้าหมายที่เป็นรูปธรรมในการจัดกระบวนการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลงแนวคิด- ปัญญาตนเอง การจัดกระบวนการเรียนรู้แต่ครั้งอาจมุ่งไปที่เป้าหมายใด เป้าหมายหนึ่งเป็นหลัก แต่คำนึงถึงเป้าหมายรองอื่นๆ ควบคู่ไปด้วย หรือมี เป้าหมายสำคัญที่มีน้ำหนักใกล้เคียงกันมากกว่า 1 ด้านก็ได้ เช่น กิจกรรม เจริญสติวิปัสสนาเน้นการพัฒนาสติในชีวิตประจำวัน แต่ก็มีผลในข้ออื่นๆ เช่น การเข้าใจและยอมรับเกี่ยวกับตนเองและความเป็นจริงตามธรรมชาติ หรือ กิจกรรมนพลักษณ์เพื่อการพัฒนาตน ซึ่งเน้นที่การเข้าใจและยอมรับตนเอง เพื่อนำไปสู่ความเข้าใจ ความรักและความเมตตาต่อเพื่อนมนุษย์ รวมทั้งยัง อาจส่งผลต่อความสัมพันธ์ในชุมชนปฏิบัติที่จะมีความเข้าใจ เกิดการ รับฟังและความผูกพันกันมากขึ้น

สรุป

จุดมุ่งหมายของการจัดกระบวนการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลงแนวคิดปัญญาประกอบด้วยจุดมุ่งหมายหลักสำคัญสองประการ คือ

1) เกิดการเปลี่ยนแปลงขั้นพื้นฐานในตนเอง ที่จะช่วยให้ผู้เรียนรู้ สามารถพัฒนาศักยภาพที่ดิ่งามของความเป็นมนุษย์ในตนเองได้ เกิดความรู้ ความเข้าใจในตนเอง ผู้อื่น และสรรพสิ่งอย่างลึกซึ้ง และสอดคล้องกับความเป็นจริง เกิดความรักความเมตตา ความอ่อนน้อมถ่อมตน

2) เกิดจิตสำนึกต่อส่วนรวม ที่ตั้งอยู่บนพื้นฐานของการเข้าใจความเป็นจริง มองเห็นความเชื่อมโยงของสรรพสิ่ง จนเกิดสำนึกรับผิดชอบต่อโลก และสังคม

ส่วนในแง่เป้าหมายเชิงรูปธรรมของการจัดกระบวนการเรียนรู้ มี

องค์ประกอบที่สำคัญ 5 ประการ คือ การมีสติในชีวิตประจำวัน การเข้าใจ และยอมรับตนเอง การมีความเข้าใจและความรักความเมตตาต่อผู้อื่น การ เข้าใจและยอมรับความเป็นจริงตามธรรมชาติ และการเกิดสมดุลงในตนเอง ผนวกกับเป้าหมายที่เป็นเงื่อนไขให้เกิดการเปลี่ยนแปลงที่ยั่งยืนอีก 2 ประการ คือ การได้เรียนรู้วิธีการที่หลากหลายในการพัฒนาตนเอง และการมีชุมชน แนวปฏิบัติจิตตปัญญาหรือกลุ่มกัลยาณมิตร ❖



บทที่ 3

ปรัชญาและหลักการพื้นฐานในการจัดการกระบวนการเรียนรู้
เพื่อการเปลี่ยนแปลงแนวคิดปัญหา

คำว่าปรัชญาในที่นี้หมายถึงแนวคิดหลักที่เป็นหัวใจและเป็นตัวกำกับหรือ
ชี้นำกระบวนการเรียนรู้ให้เดินไปตามเป้าหมายของกระบวนการเรียนรู้เพื่อการ
เปลี่ยนแปลงแนวคิดปัญหา ซึ่งก็คือการเข้าถึงความจริง ความดี ความงาม
ผู้เขียนได้วิเคราะห์และสังเคราะห์ปรัชญาและหลักการพื้นฐานขึ้นจากข้อมูล
ที่รวบรวมจากประสบการณ์ในการทำงานออกแบบและจัดการกระบวนการ
เรียนรู้ในบริบทต่างๆ รวมทั้งจากการทำงานวิจัยที่ผ่านมา พบว่ามีปรัชญา
พื้นฐานซึ่งเป็นกรอบวิธีคิดหลักและเป็นแก่นของกระบวนการทั้งหมด ทั้งใน
กระบวนการอบรมและลักษณะของกระบวนการที่แสดงออกมาในกระบวนการ
2 ประการคือ

1. ความเชื่อมั่นในความเป็นมนุษย์ (humanistic value) คือความ
เชื่อมั่นที่ว่ามนุษย์มีศักยภาพสามารถเรียนรู้และพัฒนาตนเองได้อย่างต่อเนื่อง
มีความจริง ความดี และความงามอยู่ในตน เปรียบเสมือนเมล็ดพันธุ์พืชที่
มีศักยภาพในการเจริญเติบโต เมื่อเงื่อนไขต่างๆ พร้อม เมล็ดพันธุ์นั้นก็
สามารถเติบโตขึ้นจนกลายเป็นต้นไม้ใหญ่ได้ มนุษย์ก็มีศักยภาพในตัวเอง
เมื่อพร้อมด้วยกระบวนการเข้าทำงานภายใน จิตของมนุษย์ผู้นั้นก็จะเติบโต
ไปเป็น “จิตใหญ่”¹⁵ ให้ร่มเงาแก่ตนเองและผู้อื่นได้

2. กระบวนทัศน์องค์รวม¹⁶ (holistic paradigm) คือทัศนคติที่มองโลกในแง่ที่เป็นความสัมพันธ์และการผสานเข้าด้วยกันของสรรพสิ่ง เป็นทัศนคติที่มองเห็นว่า ธรรมชาติของสรรพสิ่งคือการเชื่อมโยงเป็นหนึ่งเดียวกัน เป็นส่วนหนึ่งของสรรพสิ่ง¹⁷ และทั้งมนุษย์และสรรพสิ่งต่างก็เป็นองค์รวมของกันและกัน ดังนั้นมนุษย์จึงไม่ควรยึดเอาตนเองเป็นศูนย์กลาง และควรปฏิบัติต่อสรรพสิ่งอย่างไม่แยกส่วนจากชีวิต (ประเวศ ะลี, 2547, หน้า 12)

¹⁵ จิตใหญ่ หรือจิตสำนึกใหม่ (New Consciousness) หมายถึง ความรู้สึกนึกคิดที่มีปริมาตรกว้างขวาง เข้าถึงความเป็นทั้งหมด หรือความเป็นหนึ่งเดียวของธรรมชาติ หลุดพ้นจากความบีบคั้น จากความคับแคบ เป็นอิสระ มีความสุข เป็นมิตรภาพอันไพศาล รักเพื่อนมนุษย์ และรักธรรมชาติทั้งหมด ตรงข้ามกับจิตเล็ก ซึ่งเป็นความรู้สึกนึกคิดแคบๆ ไม่รู้เห็นทั้งหมด ตีดยู่ในความคับแคบในตัวเอง ขัดแย้งกับธรรมชาติ เพราะธรรมชาติใหญ่ เมื่อจิตเล็กขัดแย้งกับธรรมชาติ เกิดความบีบคั้น เกิดความติดขัด เกิดความทุกข์ และก่อทุกข์ โลกวิฤต เพราะมนุษย์มีจิตเล็ก (ประเวศ ะลี, 2548, หน้าคำนำ).

¹⁶ “กระบวนทัศน์องค์รวม” เกิดขึ้นพร้อมกับการเกิดขึ้นของทฤษฎีระบบ (systems theory) แล้วสานต่อสู่ประเด็นชีวิตและสังคม นักคิดแนวหน้าของกระบวนทัศน์องค์รวม ได้แก่ เดวิด โบห์ม (David Bohm), ฟริตจอฟ คาปรา (Fritjof Capra), เออร์วิน ลาสโล (Ervin Lazlo), และเคน วิลเบอร์ (Ken Wilber) เป็นต้น ในหลักธรรมของพุทธศาสนา หลักอหิงสาซึ่งหมายถึงการที่ทุกสิ่งทุกอย่างเกิดขึ้น อาศัยอยู่ และเปลี่ยนแปลงไปตามเหตุปัจจัย ทุกอย่างเนื่องกันด้วยเหตุด้วยปัจจัย (สันติกโรภิกขุ, 2545, หน้า 15) หลักธรรมที่อธิบายถึงกระบวนทัศน์แบบองค์รวมได้อย่างชัดเจนและลึกซึ้งที่สุด.

¹⁷ เช่น การที่กระบวนทัศน์องค์รวมมองเรื่องจิตว่า จิตมิได้เป็นเรื่องของหน่วยชีวิตแต่ละหน่วยเท่านั้น แต่ยังรวมไปถึงระบบสังคมและระบบนิเวศด้วย จึงพูดได้ว่ากลุ่มบุคคล สังคมและวัฒนธรรม ต่างก็มีจิตใจร่วม (collective mind) และย่อมมีความสำนึกร่วม (collective consciousness) ด้วย (ฟริตจอฟ คาปรา, 2543, หน้า 47).

ด้วยเหตุนี้ การกระทำอันใดอันหนึ่งของมนุษย์จึงสามารถส่งผลกระทบต่อไปทั้งองค์รวม การกระทำของมนุษย์สร้างผลสะท้อนต่อสรรพสิ่ง และผลสะท้อนนั้นก็ย้อนกลับมาสู่ตัวมนุษย์อย่างหลีกเลี่ยงไม่ได้ ต่อเนื่องกันอย่างไม่หยุดนิ่งและมีการเปลี่ยนแปลงเคลื่อนไหวอยู่ตลอดเวลา

ความเชื่อมั่นในความเป็นมนุษย์ (humanistic value)

กระบวนกรเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลงแนวคิดปรัชญาที่มีพื้นฐานที่ให้ความสำคัญกับมนุษย์ในฐานะศูนย์กลางของการเรียนรู้ โดยแต่ละกระบวนกรมีเจตนาให้ผู้เข้าร่วมกระบวนกรเกิดการเปลี่ยนแปลงคุณภาพภายในบางประการ รวมทั้งเกื้อกูลต่อการค้นพบศักยภาพความเป็นมนุษย์ที่พัฒนาได้ การเรียนรู้สู่การเปลี่ยนแปลงเพื่อบรรลุศักยภาพของความเป็นมนุษย์ที่สมบูรณ์ขึ้นนี้มีได้เกิดขึ้นเฉพาะกับผู้เข้าร่วมกระบวนกรเท่านั้น แต่ครอบคลุมถึงการเรียนรู้สู่การเปลี่ยนแปลงของกระบวนกรด้วย หากกระบวนกรสามารถเปิดพื้นที่ให้การเรียนรู้ของตนเองเกิดขึ้นพร้อมๆ กับผู้เข้าร่วมกระบวนกร มองเห็นความเป็นจริงที่วาทณมิใช่ “ผู้รู้” ที่มีคำตอบและความรู้เบ็ดเสร็จอยู่ในตนแล้วแต่เป็นผู้ที่ยังต้อง “เรียนรู้สู่การเปลี่ยนแปลง” อยู่ตลอดเวลาเช่นเดียวกับผู้เข้าร่วมทุกคน ก็จะทำให้กระบวนกรเรียนรู้นั้นเป็นการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลงอย่างแท้จริง

เมื่อเข้าใจว่ากระบวนกรและผู้เข้าร่วมกระบวนกรต่างก็เป็นมนุษย์เช่นเดียวกัน มีศักยภาพที่สามารถจะเข้าถึงความจริง ความดี และความงามอันเป็นคุณลักษณะสูงสุดได้เช่นเดียวกันแล้ว กระบวนกรย่อมไม่รู้สึกว่าคุณมีอำนาจเหนือกว่า และมีความเคารพในคุณค่าและศักดิ์ศรีของผู้เข้าร่วมกระบวนกรเช่นเดียวกับที่มีต่อตนเอง กระบวนกรที่ยึดกุมหลักการจิตตปัญญาได้จึงย่อมมีความเปิดกว้าง และไม่ใช้อำนาจของความเป็นกระบวนกรมาตัดสินประเมินผู้เข้าร่วมกระบวนกรที่อาจจะมิใช่ธรรมชาติการเรียนรู้ไม่เหมือนกัน หากพร้อมที่จะเปิดรับมุมมองที่แตกต่าง และเรียนรู้ร่วมกับกลุ่ม

แนวคิดพื้นฐานเรื่องความเชื่อมั่นในความเป็นมนุษย์ ในที่นี้แม้จะมี ส่วนที่ดูคล้ายคลึงกับปรัชญามนุษยนิยม (Humanism) ในสังคมตะวันตกอยู่บ้าง แต่วางอยู่บนรากฐานกระบวนทัศน์ที่แตกต่างกันอย่างสิ้นเชิง คือปรัชญามนุษยนิยมในสังคมตะวันตกมีรากฐานจากปัจเจกชนนิยม ที่ถือเอามนุษย์และปัจเจกบุคคลเป็นศูนย์กลาง ในขณะที่แนวคิดเรื่องความเชื่อมั่นในความเป็นมนุษย์จากมุมมองแบบจิตตปัญญาที่มีพื้นฐานอยู่บนกระบวนทัศน์องค์รวมที่มองเห็นความเชื่อมโยงของสรรพสิ่ง ความเชื่อมโยงระหว่างมนุษย์กับมนุษย์ มนุษย์กับสังคม และมนุษย์กับธรรมชาติ ไม่ได้ถือเอามนุษย์เป็นศูนย์กลาง แต่มองว่ามนุษย์เป็นส่วนหนึ่งของธรรมชาติ และไม่ได้ให้ความสำคัญเฉพาะกับการเป็นมนุษย์ที่มีเหตุผล สามารถตัดสินใจและเลือกกระทำสิ่งต่างๆ ได้อย่างถูกต้องตามปรัชญามนุษยนิยมแบบตะวันตก แต่มองมนุษย์อย่างเป็นองค์รวมทั้งแง่มุมทางกาย ความคิด ความรู้สึก ทั้งจิตสำนึกและจิตไร้สำนึก ปัจจัยทางสังคม วัฒนธรรม และจิตวิญญาณ ที่เชื่อมโยงกับชุมชน สังคม และธรรมชาติ ทั้งในความสืบเนื่องจากอดีต และความเชื่อมโยงในปัจจุบัน

กระบวนทัศน์องค์รวม (holistic paradigm)

การจัดกระบวนกรเรียนรู้แนวจิตตปัญญานอกจากจะมีพื้นฐานที่ให้ความสำคัญกับมนุษย์ในฐานะศูนย์กลางของการเรียนรู้¹⁸ และการเชื่อมั่นในศักยภาพความเป็นมนุษย์ที่พัฒนาได้แล้ว ยังมุ่งเน้นที่การสร้างสมดุลระหว่างชีวิตกับระบบ และมุมมองต่อโลกและชีวิตในลักษณะที่เป็นองค์รวม

¹⁸ การให้ความสำคัญกับมนุษย์ในฐานะศูนย์กลางของการเรียนรู้เกิดจากความเข้าใจว่าการเรียนรู้ต้องเกิดขึ้นภายในตัวผู้เรียน และเชื่อมั่นในศักยภาพภายในตัวมนุษย์ ซึ่งต่างจากการยึดถือมนุษย์เป็นศูนย์กลางของสิ่งต่างๆ หรือการให้ความสำคัญของปัจเจกบุคคลเหนือกว่าสังคม และมนุษย์เหนือกว่าธรรมชาติ.

ด้วย

ในแง่นี้อาจกล่าวได้ว่า ด้านหนึ่งสังคมไทยได้รับอิทธิพลของกระบวนทัศน์องค์รวม ซึ่งมีที่มาจากการถือกำเนิดของทฤษฎีระบบและฟิสิกส์ใหม่ นำโดยนักวิทยาศาสตร์ นักปรัชญา และนักคิดชั้นนำของโลก อาทิ โทมัส คูห์น (Thomas Kuhn), ฟริตจอฟ คาปรา (Fritjof Capra), เออร์วิน ลาสโซ (Ervin Laszlo), เคน วิลเบอร์ (Ken Wilber), เดวิด โบห์ม (David Bohm) และอัลเฟรด นอร์ท ไวต์เฮด (Alfred North Whitehead) โดยนักวิชาการและปัญญาชนไทยหลายคน อาทิ ชัยวัฒน์ ธีระพันธ์ ศาสตราจารย์ นายแพทย์ประเวศ วะสี นายแพทย์ประสาน ต่างใจ นายแพทย์โกมาตร จึงเสถียรทรัพย์ ได้นำองค์ความรู้ดังกล่าวเข้ามาเผยแพร่ในประเทศไทยเป็นเวลากว่า 2 ทศวรรษที่ผ่านมา

ในอีกด้านหนึ่ง สังคมไทยเองนับว่ามีรากฐานขององค์ความรู้ที่ลึกซึ้งในเรื่องนี้อยู่แล้ว ดังที่ปรากฏในหลักธรรมของพุทธศาสนา โดยเฉพาะหลักอิทัปปัจจยตา และปฏิจจสมุปบาท ซึ่งท่านพุทธทาส (ม.ป.พ.) ได้ย้ำถึงความสำคัญในฐานะที่เป็นหลักคำสอนสำคัญที่สุดในพุทธศาสนา และมีนักวิชาการและปัญญาชนไทยหลายท่านนำมาเผยแพร่และใช้เป็นหลักสำคัญในการอธิบายความเป็นจริง¹⁹

กระบวนทัศน์องค์รวมตั้งคำถามต่อสมมติฐานเบื้องหลังความรู้ภายใต้กระบวนทัศน์แยกส่วน ซึ่งถูกชี้แจงโดยวิทยาศาสตร์กระแสหลัก ที่ถือเอากระบวนการ วิถีวิทยา และความเป็นระบบ เป็นแกนของการทำงานโดยมองว่าจิตใจหรือ “Subjective” เป็นสิ่งที่เชื่อถือไม่ได้ จิตใจสร้างความบิดเบือนให้เกิดขึ้นต่อ “ความจริง” (ภายนอก/เชิงวัตถุ) จิตใจสร้างการตีความที่ไร้ทิศทาง

¹⁹ ศาสตราจารย์นายแพทย์ประเวศ วะสี ใช้หลักอิทัปปัจจยตาอธิบายในหนังสือหลายเล่ม เช่น *ธรรมชาติของสรรพสิ่ง* (2547) และ *วิถีมนุษย์ในศตวรรษที่ 21* (2545).

ด้วยเหตุนี้ นักวิทยาศาสตร์จำเป็นต้องละทิ้งจิตใจ และสร้างที่น่าเชื่อถือ และความเป็นวิทยาศาสตร์ ด้วยกระบวนการที่เป็นวิทยาศาสตร์ มีวิธีวิทยาที่ชัดเจน ตรวจสอบ และทำซ้ำได้ ซึ่งแม้ว่ากระบวนการที่คนเช่นนี้จะมีความชัดเจนเป็นระบบ แต่กระบวนการที่คนแบบนี้กลับแยกส่วนจิตใจออกจากวิธีวิทยา แยกส่วนชีวิตออกจากกระบวนการ และมองมนุษย์ในลักษณะที่ไม่เชื่อมั่นต่อการพัฒนาศักยภาพด้วยตนเอง

กระบวนการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลงแนวคิดตปัญญาที่มีความเชื่อพื้นฐานที่แตกต่างจากกระบวนการที่คนแยกส่วน โดยจุดเน้นที่กระบวนการแต่ละชุดการอบรมมักอ้างถึง คือการที่บุคคลเป็นผู้รับผิดชอบต่อการพัฒนาตนเอง บนฐานของการเรียนรู้ที่นำไปสู่ความเข้าใจและยอมรับในตนเอง การรับฟังและยอมรับความแตกต่างระหว่างเพื่อนมนุษย์ รวมทั้งการตระหนักต่อการดำรงอยู่ของสรรพสิ่งที่ล้วนเป็นหนึ่งเดียวและมีความสัมพันธ์เชื่อมโยงถึงกันเสมอ มุมมองและโลกทัศน์ในลักษณะดังกล่าวนี้สามารถใช้ในการอธิบายวิถีการดำรงอยู่ของมนุษย์อย่างมีสมดุลและสันติสุข อันเป็นเป้าหมายสำคัญสำหรับการพัฒนามนุษย์ในแนวคิดตปัญญาศึกษา

กระบวนการที่คนแบบองค์รวมแสดงออกในการจัดกระบวนการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลงแนวคิดตปัญญาในแง่มุมต่างๆหลายด้านคือ

ประการแรก กระบวนการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลงแนวคิดตปัญญาเป็นกระบวนการเรียนรู้ที่เน้นการเรียนรู้ทั้งภายในและภายนอกอย่างเชื่อมโยงกัน ไม่แยกการเรียนรู้เกี่ยวกับตนเองออกจากการเรียนรู้โลก ไม่แยก “วิชา” ออกจากคน แต่ในด้านตรงกันข้ามก็ไม่เน้นการพัฒนาด้านใดโดยตัดขาดจากความเป็นจริงทางสังคม ไม่แยกมนุษย์ออกจากเงื่อนไขทางประวัติศาสตร์ เศรษฐกิจ สังคม การเมือง และวัฒนธรรมเพราะตระหนักในความเชื่อมโยงของสรรพสิ่ง ความเชื่อมโยงระหว่างกาย จิต สังคม และจิตวิญญาณ

ประการที่สอง กระบวนการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลงแนวคิดตปัญญาไม่แยกการเข้าถึงความจริง ความดี และความงามออกจากกัน ดังที่วิทยา-

ศาสตร์กระแสหลักพยายามแยกการค้นหา “ความจริง” ออกจากเรื่องของคุณค่าและจิตใจ และสุนทรีย์ภาพ หรือความงาม เพราะกระบวนการเรียนรู้แนวคิดตปัญญา มองว่า การเข้าถึงความจริง ความดี และความงาม มีความเชื่อมโยงซึ่งกันและกัน เป็นเรื่องเดียวกัน คือการเข้าถึงธรรมชาติที่แท้ของสรรพสิ่ง ซึ่งหากเข้าใจอย่างถ่องแท้ก็จะเข้าถึงทั้งความจริง ความดี และความงามได้พร้อมกัน เช่น การเข้าใจธรรมชาติของชีวิตอย่างชัดเจน (ความจริง) ย่อมทำให้เห็นคุณค่าและความงามของสรรพชีวิต และเกิดความรู้สึกที่ตื้นงามขึ้นในจิตใจ

ประการที่สาม กระบวนการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลงแนวคิดตปัญญาเน้นกระบวนการที่องค์รวมในการจัดกระบวนการเรียนรู้ที่มุ่งพัฒนามนุษย์อย่างเป็นองค์รวมทั้งสามฐานคือ ฐานกาย ฐานใจ และฐานหัว ในการจัดกระบวนการเรียนรู้ จะมีการผสมผสานกิจกรรมและการเรียนรู้ที่มุ่งให้เกิดการพัฒนาทั้งกาย ใจ และความคิดไปอย่างต่อเนื่องกัน โดยมีการจัดกิจกรรมที่เน้นการเรียนรู้ในฐานต่างๆ สลับและประสมประสานกันไปในจังหวะที่เหมาะสม โดยมีทั้งกิจกรรมที่เน้นฐานกาย เช่น การฝึกมวยจีน กิจกรรมเคลื่อนไหวร่างกาย การผ่อนคลายร่างกาย และกิจกรรมที่เน้นฐานใจ เช่น ดนตรี การสื่อสารด้วยศิลปะ การเล่าเรื่องราว การฝึกสติและสมาธิ การพูดคุยปฏิสัมพันธ์กับเพื่อน การดูแลใส่ใจซึ่งกันและกัน รวมไปถึงกิจกรรมที่ใช้ฐานหัวเป็นหลัก เช่น การบรรยาย การอภิปราย การแลกเปลี่ยนสนทนา การคิดเชิงระบบ เป็นต้น และในหลายๆ กระบวนการและกิจกรรมต่างๆ ยังสามารถผสมผสานการเรียนรู้และพัฒนาทั้งสามฐานไปพร้อมๆ กันได้ อย่างสอดคล้องกลมกลืน และมีพลังในการกระตุ้นให้เกิดการเรียนรู้ได้ด้วยการพัฒนามนุษย์อย่างเป็นองค์รวมนี้ทำให้ศักยภาพด้านต่างๆ ในตัวมนุษย์ได้รับการพัฒนาอย่างเต็มที่และทำให้การเรียนรู้มีความหลากหลายลึกซึ้ง ทั้งในลักษณะพหุปัญญา (Gardner, 1993) และการเรียนรู้ในมิติอื่นๆ นอกเหนือจากความคิด (York & Kasl, 2002) ซึ่งเป็นการทำงานทั้งในระดับจิตสำนึก

และจิตไร้สำนึกไปพร้อมๆ กัน

ประการสุดท้าย กระบวนการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลงแนวจิตตปัญญาให้ความสำคัญกับชุมชนการเรียนรู้ เพราะมองเห็นถึงความเชื่อมโยงระหว่างการเรียนรู้ของปัจเจกบุคคลและชุมชนที่มีการแลกเปลี่ยนเรียนรู้ และมีการพัฒนาความรู้ที่คลี่คลายไปในแต่ละขณะ เป็นการเรียนรู้ท่ามกลางความเป็นจริง (situated learning) ที่มีพลวัตของการเปลี่ยนแปลงอยู่ตลอดเวลา ไม่ซ้ำเดิม เป็นบริบทและระบบที่เชื่อมโยงการเรียนรู้ซึ่งผู้เข้าร่วมกระบวนการทุกคนรวมทั้งกระบวนการจะได้เรียนรู้อย่างต่อเนื่องร่วมกันอยู่ตลอดเวลา

การใช้กระบวนการทัศน์องค์รวมในการจัดการกระบวนการเรียนรู้ จึงหมายถึงการพัฒนาทุกฐานของมนุษย์อย่างไม่แยกส่วน พร้อมกับการสร้างระบบที่เหมาะสมต่อการพัฒนา ซึ่งผลลัพธ์ที่เกิดขึ้นกับบุคคลย่อมสะท้อนความเป็นองค์รวมเช่นกัน คือเกิดการเรียนรู้ในมิติต่างๆ ทั้งการรู้จักและเข้าใจตนเองอย่างถ่องแท้ลึกซึ้ง พร้อมๆ กับการเรียนรู้ถึงการสร้างความสัมพันธ์ที่เหมาะสมและเป็นกัลยาณมิตรต่อเพื่อนมนุษย์และสรรพสิ่งรอบตัวในธรรมชาติ โดยตั้งอยู่บนฐานของการมองโลกและชีวิตด้วยความเข้าใจปราศจากอคติที่เกิดจากความแตกต่างหลากหลาย ซึ่งสอดคล้องกับเป้าหมายสูงสุดของกระบวนการเรียนรู้แนวจิตตปัญญาที่เชื่อมั่นว่ามนุษย์เป็นผู้ที่สามารถเข้าถึงความจริง ความดี ความงาม และสามารถแผ่ขยายคุณภาพภายในดังกล่าวไปสู่การสร้างสรรค์สังคมและโลกที่สันติสุขได้ต่อไป

หลักการพื้นฐานในการจัดการกระบวนการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลง :

จิตตปัญญา 7 หรือ 7C's

เพื่อบรรลุเป้าหมายรูปธรรมของการจัดการกระบวนการเรียนรู้ที่จะส่งผลให้เกิดการเปลี่ยนแปลงหรือคุณลักษณะในตัวผู้เรียนรู้ 5 ประการคือ ให้มีสติในชีวิตประจำวัน เข้าใจและยอมรับตนเอง มีความเข้าใจและความรัก

ความเมตตาต่อผู้อื่น เข้าใจและยอมรับความเป็นจริงตามธรรมชาติ และเกิดสมดุลในตนเอง ร่วมกับเป้าหมายอีกสองประการที่เป็นเงื่อนไขให้เกิดการเปลี่ยนแปลงที่ยั่งยืน คือการได้เรียนรู้วิธีการที่หลากหลายในการพัฒนาตนเอง และการมีชุมชนแนวปฏิบัติจิตตปัญญาหรือกลุ่มกัลยาณมิตร กระบวนกรหรือผู้จัดกระบวนการเรียนรู้จะต้องมีแนวทางที่ชัดเจนในการดำเนินกระบวนการเพื่อให้เกิดผลตามที่ต้องการ

จากผลการวิจัยและประสบการณ์ตรงทั้งในการจัดการกระบวนการ และการเข้าร่วมหรือสังเกตการณ์การจัดการกระบวนการ ผู้เขียนได้สังเคราะห์แนวคิดที่เป็นหลักการพื้นฐาน 7 ประการที่กระบวนการควรให้ความสำคัญในการออกแบบและจัดการกระบวนการเรียนรู้ตามแนวทางจิตตปัญญาศึกษา เรียกว่า “หลักจิตตปัญญา 7” หรือใช้ชื่อย่อภาษาอังกฤษว่า 7 C's ได้แก่

1. การพิจารณาด้วยใจอย่างใคร่ครวญ (contemplation)
2. ความรักความเมตตา (compassion)
3. การเชื่อมโยงสัมพันธ์ (connectedness)
4. การเผชิญความจริง (confronting reality)
5. ความต่อเนื่อง (continuity)
6. ความมุ่งมั่น (commitment)
7. ชุมชนแห่งการเรียนรู้ (community)

1. การพิจารณาด้วยใจอย่างใคร่ครวญ (Contemplation)

คือ การเข้าสู่ภาวะจิตที่เหมาะสมต่อการเรียนรู้ เพื่อนำไปใช้ทำงานอย่างใคร่ครวญทั้งในด้านพุทธิปัญญา (cognitive) ด้านระหว่างบุคคล (interpersonal) และด้านภายในบุคคล (intrapersonal) การพิจารณาด้วยใจที่ใคร่ครวญนี้ต่างจากการใคร่ครวญทั่วๆ ไปที่ไม่ได้เน้นความคิดเท่านั้น แต่เป็นการใคร่ครวญด้วยกาย ใจ ความคิด และจิตวิญญาณ ดังที่อาเทอร์ ซาเยินซ์ (Zajonc, 2007) กล่าวว่า การพิจารณาด้วยใจอย่างใคร่ครวญให้

ความรู้ที่ไม่ใช่ความรู้บนฐานข้อมูล แต่เป็นความรู้และปัญญาที่เข้าถึงความ สัมพันธ์เชื่อมโยงกันของสรรพสิ่ง และเป็นการเรียนรู้ที่จะนำไปสู่การ เปลี่ยนแปลง ทำให้ผู้เรียนเกิดความสัมพันธ์แบบใหม่ทั้งกับตนเอง ผู้อื่น และ โลก

โทบิน ฮาร์ท (Hart, 2004, 2008) เสนอว่า การพิจารณาด้วยใจอย่าง ไคร่ครวญเป็นวิธีการเรียนรู้แบบที่ 3 ที่ช่วยเติมเต็มให้กับวิธีการเรียนรู้สอง แบบที่การศึกษากระแสหลักในปัจจุบันให้ความสำคัญ นั่นคือการใช้หลักเหตุผล (rational) ซึ่งเป็นการอธิบาย การคำนวณ การใช้ตรรกะ และการวิเคราะห์ กับการใช้การรับรู้ (sensory) ที่เน้นการสังเกต และการวัดเป็นวิธีการหลัก โดยในการพิจารณาด้วยใจอย่างไคร่ครวญจะใช้วิธีการหลากหลายที่ช่วยให้ จิตสงบ เกิดสมรรถนะที่พร้อมต่อการตระหนักรู้อย่างลึกซึ้ง มีสมาธิ และ เกิดการเข้าใจอย่างถ่องแท้

The Center for Contemplative Mind in Society²⁰ ให้ความหมาย ของการปฏิบัติโดยการพิจารณาด้วยใจอย่างไคร่ครวญ (contemplative practices) ว่าหมายถึงวิธีการที่ทำให้จิตสงบเพื่อบ่มเพาะสมรรถนะในการมี สมาธิและความเข้าใจที่ถ่องแท้ ซึ่งมีวิธีการหลากหลาย ตั้งแต่การนั่งใน ความสงบ การฝึกจดจ่ออยู่กับสิ่งหนึ่งสิ่งใด การทำสมาธิ และเจริญสติวิปัสสนา การสวดภาวนาด้วยความสงบ การเดินอย่างมีสติ การมีประสบการณ์ที่ จดจ่อกับธรรมชาติ โยคะ ตลอดจนพิธีกรรมต่างๆ ที่ทำให้เกิดพื้นที่ศักดิ์สิทธิ์ ในการเรียนรู้ หรือช่วยให้เกิดการเข้าใจที่ถ่องแท้และการตระหนักรู้

เบรดี (Brady, 2007) มองว่า การพิจารณาด้วยใจอย่างไคร่ครวญ หมายถึง การให้ความใส่ใจโดยไม่ตัดสิน เปิดรับสิ่งต่างๆ ตามที่เป็นจริง ซึ่ง ตรงกับการเจริญสติในแนวพุทธ

เมื่อพิจารณาจากการให้ความหมายต่างๆ ทั้งหมดจะเห็นว่าการศึกษา

²⁰ ดูรายละเอียดได้ที่ www.contemplativemind.org

ด้วยใจอย่างไคร่ครวญมีองค์ประกอบต่างๆ คือ

1) ความสงบ การหยุดนิ่งหรือผ่อนให้ช้าลง ความเงิบ เพื่อเตรียม จิตใจให้พร้อมที่จะเปิดรับ

2) การเปิดรับสิ่งต่างๆ ด้วยความใส่ใจอย่างลึกซึ้ง โดยไม่ตัดสิน

3) การน้อมเข้ามาพิจารณาในใจอย่างไคร่ครวญ ในสภาวะจิตที่เปิดรับ มีความสงบ และเป็นกลาง

องค์ประกอบเหล่านี้ทำให้การพิจารณาด้วยใจอย่างไคร่ครวญมีผล กระทบต่อกระบวนการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลงในหลายๆ ด้าน คือ

1) ทำให้จิตใจผ่อนคลาย ไม่เคร่งเครียด กตัญญู มีความพร้อมต่อ การเรียนรู้มากขึ้น

2) ทำให้สามารถรับรู้สิ่งต่างๆ ได้ตามที่เป็นจริง ไม่ติดอยู่กับนิสัย ความเคยชินของจิต และกรอบอ้างอิงของตนเอง การผ่อนช้าลงทำให้ไม่ ตอบสนองไปตามแบบแผนความเคยชินเดิมๆ

3) การเปิดรับสิ่งต่างๆ โดยไม่ตัดสินทำให้เกิดการรับรู้ที่ละเอียดอ่อน ลึกซึ้ง เข้าใจแง่มุมต่างๆ ทั้งที่เกี่ยวกับตนเอง และสรรพสิ่งภายนอกได้ชัดเจนขึ้น

4) การถอยออกมาเป็นผู้สังเกตความเป็นไปในตนเอง ทำให้สามารถ สังเกตแบบแผน ความเคยชิน และนิสัยของตนเอง ที่เคยทำไปโดยอัตโนมัติ ได้ชัดเจนขึ้น

5) การน้อมเข้ามาไคร่ครวญในใจ ทำให้เกิดความเข้าใจและความ ตระหนักรู้แบบใหม่ ที่ทำให้สามารถเชื่อมโยงความรู้และประสบการณ์ที่เกิด ขึ้น ทั้งกับตนเอง และกับบริบทแวดล้อม จนมองเห็นความเชื่อมโยงระหว่าง สิ่งต่างๆ และระหว่างตัวเรากับสรรพสิ่งได้ดีขึ้น

การพิจารณาด้วยใจอย่างไคร่ครวญนี้เป็นตัวเชื่อมการเรียนรู้ใน ด้านต่างๆ อาทิ การเรียนรู้จากประสบการณ์ตรง การเรียนรู้ผ่านสัญลักษณ์ หรือจินตนาการ การคิดไคร่ครวญ และการทดลองนำความรู้นั้นไปใช้กับ ตนเองในชีวิตจริง ซึ่งจะส่งผลให้เกิดการเรียนรู้ที่ลึกซึ้งและสัมพันธ์กัน

หลักการนี้จึงเป็นหัวใจของการจัดกระบวนการเรียนรู้แนวจิตตปัญญา ที่กระบวนการจะต้องออกแบบกระบวนการที่สร้างเงื่อนไข และกระตุ้นให้ผู้ร่วมกระบวนการเกิดการใคร่ครวญอย่างลึกซึ้งเกี่ยวกับตนเอง ความสัมพันธ์กับผู้อื่นและสิ่งแวดล้อม และประสบการณ์ต่างๆ ที่ผ่านเข้ามา โดยตั้งอยู่บนพื้นฐานของจิตใจที่สงบ ผ่อนคลาย มีสมาธิ และปล่อยวาง

ตัวอย่างของการใช้หลักการนี้ผ่านกิจกรรมต่างๆ อาทิ

- การสงบนิ่งก่อนเข้าสู่กิจกรรม
- การหยุดใคร่ครวญและบันทึกการเรียนรู้ของตนเองด้วยความสงบหลังกิจกรรมแต่ละช่วง (ไม่ว่ากิจกรรมนั้นจะเป็นการพูดคุย การชมภาพยนตร์ ชมการแสดง การเคลื่อนไหวร่างกาย กิจกรรมศิลปะ หรือการเข้าร่วมกิจกรรมทางสังคม เช่น งานอาสาสมัคร หรือการสำรวจชุมชน)
- การใช้เวลาตามลำพังในธรรมชาติ
- การใช้เวลาในการพิจารณาคำถาม เรื่องราว บทกวี ภาพ วัตถุ หรือสิ่งต่างๆ ในธรรมชาติต่างๆ ด้วยความสงบ
- การฝึกสันทนาอย่างมีสติ หรือสุนทรียสนทนา
- การฝึกความรู้สึกตัวและการมีสติโดยไม่เพ่งหรือจดจ้องแน่นิ่ง ทั้งปฏิกิริยาทางร่างกาย ความรู้สึกนึกคิด วาจา และการกระทำของตนเอง
- การปล่อยให้มีเวลาผ่อนคลายและทบทวนสิ่งที่ได้เรียนรู้ตามลำพัง

การจัดกิจกรรมอบรมตามแนวทางจิตตปัญญาศึกษาควรมีองค์ประกอบของการพิจารณาด้วยใจอย่างใคร่ครวญร่วมด้วยเสมอ ไม่ว่าจะเป็นการใช้เวลาสงบนิ่งก่อนเริ่มกิจกรรม การย้ำเตือนให้ผู้เข้าร่วมมีสติรู้ตัว และสังเกตความคิดความรู้สึกของตนเอง การให้หยุดใคร่ครวญและเขียนบันทึกส่วนตัวหลังกิจกรรม หรือการใช้เวลาในธรรมชาติ

องค์ประกอบนี้เป็นพื้นฐานที่สำคัญที่สุด และเป็นจุดเริ่มต้นในการ

เรียนรู้สู่การเปลี่ยนแปลงแนวจิตตปัญญา เพราะการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลงภายในจะเกิดขึ้นไม่ได้เลยหากขาดการพิจารณาด้วยใจอย่างใคร่ครวญ โดยเฉพาะการย้อนกลับมาพิจารณาตัวเอง

2. ความรักความเมตตา (Compassion)

คือ การสร้างบรรยากาศของความรักความเมตตา ความไว้วางใจ ความเข้าใจและการยอมรับ รวมทั้งการเกื้อหนุนซึ่งกันและกัน บนพื้นฐานของความเชื่อมั่นในศักยภาพของความเป็นมนุษย์และความจริงใจอย่างที่สุด ทั้งระหว่างกระบวนการกับผู้เข้าร่วมกระบวนการ และระหว่างผู้เข้าร่วมกระบวนการด้วยกันเอง ซึ่งจะช่วยให้ผู้เข้าร่วมกระบวนการกล้าเปิดเผยตนเอง กล้าแสดงความคิดเห็น และความรู้สึกได้อย่างเต็มที่ ตลอดจนได้รับกำลังใจและการสนับสนุนในการเปลี่ยนแปลงตนเอง

ความรักความเมตตาเป็นสิ่งที่มนุษย์เราสามารถรับรู้ได้ด้วยอายตนะต่างๆ และด้วยใจที่เปิดรับ การสร้างบรรยากาศของความรักความเมตตาจึงเกิดขึ้นได้ในหลายลักษณะ ทั้งทางวาจา ทำที่ การสัมผัส และความรู้สึกที่สื่อสารออกมาอันสัมผัสได้ด้วยใจ แต่สิ่งที่สำคัญคือ ต้องมาจากความจริงใจหรือออกมาจากความรักความเมตตาภายในตนเองอย่างแท้จริง จึงจะสามารถโอบอุ้มดูแล เกื้อหนุนและช่วยให้ผู้เข้าร่วมกระบวนการตระหนักถึงคุณค่าภายในตนเอง จนเกิดการยอมรับและผ่อนคลายความยึดติดบางอย่างในใจลงได้

ข้อค้นพบนี้สอดคล้องกับข้อสรุปจากงานวิจัยเกี่ยวกับการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลงหลายงานในต่างประเทศ ที่เน้นความสำคัญของความไว้วางใจ การเปิดกว้าง ความรู้สึกปลอดภัย ความจริงใจ และการที่ครูหรือกระบวนการต้องมีความเห็นอกเห็นใจ (empathy) และมีความห่วงใยผู้เข้าร่วมกระบวนการ (Eisen, 2001; Taylor, 1998, 2007)

องค์ประกอบเรื่องความรักความเมตตานั้นมีความสำคัญต่อการจัด

กระบวนการเรียนรู้แนวจิตปัญญาเนื่องจากเหตุผลต่างๆ ดังต่อไปนี้คือ

1) บรรยากาศของความรักความเมตตาจะช่วยสร้างพื้นที่ในการเรียนรู้ ซึ่งเป็นพื้นที่ปลอดภัยสำหรับผู้เข้าร่วมกระบวนการให้เกิดความรู้สึกไว้วางใจ กล้าแสดงความคิดเห็นความรู้สึกของตนอย่างตรงไปตรงมา กล้าทดลองสิ่งใหม่ๆ และกล้าเผชิญความจริง เนื่องจากไม่ต้องเกรงว่าจะถูกตัดสิน

ยิ่งกว่านั้นบรรยากาศที่มีความรักความเมตตาและการยอมรับยังช่วยให้ผู้เข้าร่วมกระบวนการกล้าที่จะเปิดเผยตนเอง และเผชิญหน้ากับแง่มุมของความเป็นจริงในตนเองที่เคยพยายามหลีกเลี่ยง เพราะรู้สึกอับอาย หรือรู้สึกไม่ดีกับตัวเองได้

2) บรรยากาศของความสัมพันธ์ด้วยความรักความเมตตาอย่างบริสุทธิ์ใจ ที่อยู่บนพื้นฐานของการยอมรับและไว้วางใจซึ่งกันและกัน การช่วยเหลือเกื้อกูลกัน เป็นแบบอย่างที่สามารถส่งผลกระทบต่อวิธีการสร้างความสัมพันธ์กับผู้อื่นของสมาชิก เกิดการเรียนรู้ที่จะพัฒนาความสัมพันธ์เชิงบวกที่ตั้งอยู่บนการยอมรับ เข้าใจ ให้อภัย และมีความรักความเมตตาทั้งต่อผู้อื่น และต่อตนเอง

3) บรรยากาศที่เป็นมิตร เปิดกว้าง จะช่วยให้เกิดความผ่อนคลาย มีความพร้อมที่จะเรียนรู้ ไม่มีความกดดันและความเครียดมาเป็นอุปสรรคในการเรียนรู้

4) บรรยากาศของความรักความเมตตา ความเข้าใจ และความไว้วางใจซึ่งกันและกันที่ได้เรียนรู้ในกระบวนการ เป็นประสบการณ์เชิงบวกที่จะช่วยบ่มเพาะความรู้สึกที่ดีงาม ความเชื่อมั่นในมนุษย์ และในตนเองให้เกิดขึ้นกับผู้เข้าร่วมกระบวนการ

3. การเชื่อมโยงสัมพันธ์ (Connectedness)

การบูรณาการการเรียนรู้ในแง่มุมต่างๆ เพื่อให้เกิดการเรียนรู้ที่เป็นองค์รวม เชื่อมโยงกับชีวิต และสรรพสิ่งต่างๆ ในธรรมชาติอย่างแท้จริง เป็น

ส่วนสำคัญของกระบวนการเรียนรู้สู่การเปลี่ยนแปลง เกิดการเรียนรู้ที่แท้จริง ที่ความรู้ภายนอกเชื่อมโยงกับตนเอง มองเห็นความสัมพันธ์เกี่ยวเนื่องกัน ระหว่างตนเองกับผู้อื่น และระหว่างตนเองกับสังคมและโลกธรรมชาติ โดยสามารถแบ่งออกเป็นการเชื่อมโยงสัมพันธ์ในด้านต่างๆ 4 ด้าน คือ

1) การช่วยให้ผู้เข้าร่วมกระบวนการสามารถเชื่อมโยงประสบการณ์ในกระบวนการเข้ากับชีวิตได้ นำไปสู่การน้อมนำเข้ามาสู่ภายใน (internalization) และบูรณาการสู่วิถีชีวิตและการปฏิบัติในชีวิตจริงของตน การเชื่อมโยงการเรียนรู้เข้ากับชีวิตจริงนี้ด้านหนึ่งทำให้เกิดการเรียนรู้ที่ลึกซึ้งเพราะผู้ร่วมกระบวนการสามารถใช้ประสบการณ์ในชีวิตจริงของตนมาเป็นฐานในการเรียนรู้ได้ สามารถนำสิ่งที่ได้เรียนรู้ใหม่ไปตรวจสอบกับประสบการณ์เดิม และเลือกที่จะปรับเปลี่ยนตนเองตามความเข้าใจที่เกิดขึ้นใหม่ได้ ตัวอย่างในส่วนนี้ที่เห็นได้เสมอๆ คือการที่กระบวนการมักตั้งคำถามให้ผู้ร่วมกระบวนการใคร่ครวญว่าสิ่งที่ตนแสดงออกในกิจกรรมต่างๆ ไม่ว่าจะเป็น เกมจำลองสถานการณ์ การทำงานศิลปะ พหุกิจกรรมและความรู้สึกที่เกิดขึ้นระหว่างกระบวนการนั้น สะท้อนถึงความเป็นจริงในชีวิตของตนอย่างไรบ้าง

อีกด้านหนึ่งของการเชื่อมโยงประสบการณ์ในกระบวนการกับชีวิตจริงที่มีความสำคัญอย่างยิ่งคือ การเชื่อมโยงสิ่งที่ได้เรียนรู้ในกระบวนการสู่การนำไปปฏิบัติในชีวิตจริง ซึ่งเป็นสิ่งที่กระบวนการควรใส่ใจผลักดันให้เกิดขึ้นด้วย ข้อสรุปนี้ตรงกับข้อสรุปจากการศึกษาในต่างประเทศที่ชี้ว่าการที่ผู้เรียนได้เพียงใคร่ครวญพิจารณาและสนทนากับสมาชิกคนอื่นๆ ในระหว่างกระบวนการ แม้ส่วนใหญ่จะนำไปสู่การเปลี่ยนแปลงทางมุมมองและความคิด แต่อาจจะไม่ทำให้เกิดการเปลี่ยนแปลงในชีวิต ผู้สอนหรือกระบวนการจึงอาจจำเป็นต้องชี้แนะเกี่ยวกับวิถีการปฏิบัติที่เชื่อมโยงกับชีวิตจริงด้วย เช่น ต้องชี้แนะวิธีการสอนในแนวทางการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลงให้กับผู้ที่จะนำไปปฏิบัติจริงอย่างเป็นรูปธรรม (Gravett, 2004) และหากมีการสนับสนุนให้หนุ่มมองและการเรียนรู้ที่เกิดขึ้นในกระบวนการกลับไปทดลองปฏิบัติ

ในชีวิตจริง ก็จะช่วยให้เกิดการเปลี่ยนแปลงที่ลึกซึ้งมากขึ้นกว่าแค่การมีกิจกรรมใคร่ครวญภายในกลุ่ม หรือในกระบวนการเรียนรู้เพียงอย่างเดียว (Saavedra, 1996)

2) การเอื้อให้เกิดการเชื่อมโยงและลดช่องว่างระหว่างผู้เข้าร่วมกระบวนการด้วยตนเอง และระหว่างกระบวนการกับผู้เข้าร่วมกระบวนการ ซึ่งนอกจากจะทำให้เกิดความไว้วางใจ สนับสนุน และมีบรรยากาศที่ผ่อนคลาย ทำให้สามารถแลกเปลี่ยนเรียนรู้จากกันและกันได้อย่างเต็มที่ เกิดบรรยากาศของความรักความเมตตาซึ่งเป็นองค์ประกอบสำคัญประการหนึ่งในการจัดกระบวนการเรียนรู้ดังที่กล่าวแล้วข้างต้น การเชื่อมโยงและเข้าใจซึ่งกันและกันระหว่างสมาชิกในกลุ่มจะทำให้แต่ละคนเข้าใจพื้นฐานที่มาของกันและกัน ทำให้สามารถเข้าใจมุมมองและทัศนะต่างๆ ของกันและกันได้ดีขึ้น เกิดความยอมรับและเคารพในมุมมองที่แตกต่างได้ง่ายขึ้น เพราะเข้าใจถึงเหตุผลที่มา ของทัศนะและความรู้สึกของกันและกันได้ดีขึ้น เกิดการเรียนรู้ที่มองเห็นความจริงจากแง่มุมที่หลากหลาย และสามารถเปลี่ยนแปลงกรอบความเคยชินที่ตนเคยยึดถืออยู่เดิมได้ง่ายขึ้น ตัวอย่างของกิจกรรมที่เอื้อให้เกิดลักษณะเช่นนี้ ได้แก่ กิจกรรมแนะนำตัว การให้ผู้เข้าร่วมได้มีโอกาสเล่าเรื่องราวของตนเองแลกเปลี่ยนกัน²¹ การให้ทำงานและฝ่าฟันอุปสรรคร่วมกัน การสร้างบรรยากาศของความเปิดกว้างที่เปิดโอกาสให้ทุกคนได้แสดงความเป็นตัวของตัวเองได้อย่างเต็มที่²² เป็นต้น

²¹ ในกรณีนี้มีข้อควรระวังคือ เรื่องที่เสนอให้ผู้เข้าร่วมกระบวนการเล่า และแบ่งปันในแต่ละจังหวะของกระบวนการต้องพิจารณาให้เหมาะสมกับระดับความคุ้นเคย และไว้วางใจกันในกลุ่ม ในช่วงเริ่มต้นควรเริ่มด้วยการเปิดเผยเรื่องทั่วๆ ไปที่ไม่ลึกซึ้ง และเป็นส่วนตัวมากเกินไป และเปิดโอกาสให้แต่ละคนสามารถเลือกที่จะเปิดเผยได้เท่าที่ต้องการ โดยไม่รู้สึกรู้ถูกบีบบังคับหรือกดดัน.

²² การเปิดโอกาสให้ทุกคนได้แสดงความเป็นตัวของตัวเองอย่างเต็มที่ที่มีความหมาย

3) การเชื่อมโยงกับชุมชนและธรรมชาติ เช่น การเข้าไปเรียนรู้วิถีชีวิตในชุมชน การทำงานอาสาสมัคร และการปฏิบัติดีในเวทีกาชา²³ เป็นองค์ประกอบที่จะช่วยให้เกิดการเรียนรู้ที่ลึกซึ้งและสอดคล้องกับความเป็นจริง รวมทั้งมองเห็นความเชื่อมโยงของตนเองกับสังคม และสิ่งต่างๆ ในธรรมชาติมากขึ้น ไม่เป็นการเรียนรู้ที่ตัดขาดจากสังคม ทำให้สามารถปรับเปลี่ยนทัศนคติหรือมุมมองของตนจากความจริงที่ได้รับรู้ มีมุมมองที่กว้างขวางและครอบคลุมมากขึ้น

4) การเชื่อมโยงระหว่างองค์ประกอบต่างๆ ของกิจกรรม เพื่อให้เกิดการเรียนรู้ที่เป็นองค์รวมและมีความสมดุลอย่างแท้จริง เพราะการเรียนรู้ในฐานใดฐานหนึ่งโดยขาดการเชื่อมโยงกับการเรียนรู้ในฐานอื่นๆ มักไม่ทำให้เกิดการเรียนรู้ที่ลึกซึ้ง เช่น การเรียนรู้ที่เน้นเฉพาะฐานหัวใจ ซึ่งมุ่งการคิดวิเคราะห์โดยไม่เชื่อมโยงกับอารมณ์ความรู้สึก และความสัมพันธ์ที่มีต่อผู้คนและสรรพสิ่งรอบตัว ทำให้ขาดความละเอียดอ่อนในการใคร่ครวญ ดังนั้น จึงควรจัดให้มีการเรียนรู้ในมิติและรูปแบบต่างๆ อย่างบูรณาการ ทั้งการเรียนรู้ผ่านกิจกรรมทางกาย เช่น ซิ่ง โยคะ ผ่านกิจกรรมศิลปะต่างๆ และการเรียนรู้ผ่านประสบการณ์ตรงที่ผู้เรียนรู้ได้สัมผัสและเผชิญด้วยตนเอง ซึ่งจะก่อให้เกิดการเรียนรู้ที่ลึกซึ้ง เชื่อมโยง และข้ามพ้นขอบเขตของการคิด ภาษา และตรรกะ ที่เป็นแบบแผนหลักของการศึกษาแบบเดิม แต่เป็นการจัดกระบวนการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลงที่ครอบคลุมการรู้ด้านต่างๆ 4 ด้านคือ การ

ที่ลึกและครอบคลุมกว่าการเปิดโอกาสให้ทุกคนแสดงความคิดเห็น เช่น บางคนอาจไม่ถนัดในการแสดงความคิดเห็นมาก หรือไม่สามารแสดงออกผ่านคำพูดได้ดี แต่แสดงออกด้วยวิธีอื่นๆ ซึ่งสามารถจะรับรู้ได้ในบรรยากาศที่เปิดรับมากพอ.

²³ การปฏิบัติดีในเวทีกาชาคือการเข้าไปใช้ชีวิตอยู่ในธรรมชาติเพื่อเรียนรู้และใคร่ครวญ ค้นหาความหมายหรือคำตอบของชีวิตจากการพิจารณาธรรมชาติ ซึ่งช่วยให้เห็นความเชื่อมโยงของสรรพสิ่ง.

รู้ผ่านประสบการณ์ตรง (Experiential Knowing) การรู้ผ่านสัญลักษณ์และจินตนาการ (Presentational Knowing) การรู้ผ่านโน้ตศัพท์ (Propositional Knowing) และการรู้ผ่านการปฏิบัติ (Practical Knowing) (Heron, 1992; York & Kasl, 2002)

4. การเผชิญความจริง (Confronting Reality)

การได้เผชิญและรับรู้ความจริง โดยเฉพาะในส่วนที่ไม่เคยรับรู้มาก่อน ด้วยข้อจำกัดทางสังคมวัฒนธรรม ประสบการณ์ กรอบที่ยึดติด และแบบแผนความเคยชิน ทั้งทางความคิดและจิตใจ เช่นความกลัว เป็นหัวใจสำคัญของการเรียนรู้การเปลี่ยนแปลงในทุกแนวคิดที่กล่าวถึงการเปลี่ยนแปลงภายใน ไม่ว่าจะ เป็นพุทธศาสนาที่การเปลี่ยนแปลงเริ่มต้นจากการเห็นทุกข์ ทฤษฎีของเมซีโรว์ที่เริ่มต้นจากการเกิดความขัดแย้งระหว่างประสบการณ์ใหม่กับกรอบแนวคิดเดิม ทฤษฎีการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลงของบอยด์และไมเออร์ (Boyd & Myers, 1988) ที่มองว่าการเปลี่ยนแปลงเกิดขึ้นได้จากการมองเห็นสิ่งที่ต้องเปลี่ยนแปลง และมองเห็นข้อจำกัดของแบบแผนความเคยชินเดิมของตน จนสามารถตัดสินใจที่จะปรับปรุงแก้ไขตนเองได้ในที่สุด การจัดการกระบวนการให้ผู้เรียนรู้ได้มีโอกาสที่จะเผชิญกับความเป็นจริง ทั้งความจริงเกี่ยวกับตนเองและความเป็นจริงของโลกและสังคม โดยเฉพาะในส่วนที่ไม่เคยรับรู้มาก่อน และเป็นสิ่งที่ขัดแย้งกับกรอบความเคยชินหรือตัวตนที่ตนยึดถืออยู่เดิม จึงเป็นองค์ประกอบสำคัญอีกประการหนึ่งในการจัดการกระบวนการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลง เพราะหากขาดองค์ประกอบนี้ไปย่อมไม่สามารถเกิดการเปลี่ยนแปลงที่แท้จริงขึ้นได้ การใคร่ครวญที่เกิดขึ้นโดยไม่มี ความขัดแย้งที่มีพลังมากพอก็มักจะเป็นการใคร่ครวญที่ทำได้เพียงผิวเผิน และถูกกำหนดโดยแบบแผนความเคยชินเดิม ไม่สามารถเกิดความเข้าใจใหม่ที่เปิดกว้าง ลึกซึ้งและครอบคลุมจริงได้ ความจริงที่สามารถเข้าถึงได้ก็จะเป็นความจริงเพียงด้านเดียวที่ไม่เปิดรับ

ด้านตรงข้ามที่เป็นคู่ความขัดแย้ง ในการจัดการกระบวนการสามารถเปิดโอกาสและสร้างเงื่อนไขให้ผู้เข้าร่วมกระบวนการได้เผชิญกับความจริง 2 ด้านใหญ่ๆ คือ

1) ให้เผชิญกับความเป็นจริงภายในตนเอง เช่น ความคิดความรู้สึกที่ไม่รู้ตัว ซึ่งมีทั้งสองด้านคือ ด้านแรก สิ่งที่เราหลีกเลี่ยงหรือเก็บกดไว้ ไม่อยากให้คนอื่นรู้ ทั้งที่ความจริงดังกล่าวก็คือส่วนหนึ่งของตัวเราเอง แต่เป็นด้านที่เราไม่ชอบ ไม่พอใจ หรือตัดสินด้วยคุณค่าบางอย่างที่เรายึดถืออยู่โดยไม่รู้สึกตัว ว่าดูไม่ดี ไม่เหมาะสม น่ารังเกียจ น่าอาย ฯลฯ ทำให้เรากลัวที่จะเผชิญกับความเป็นจริงในส่วนนั้น ต้องปกปิด ซ่อนเร้น หรือแม้กระทั่งทำเป็นไม่รับรู้ว่า มีลักษณะเช่นนั้นอยู่ในตัวเราจนกระทั่งเชื่อในที่สุดว่า มันไม่มีอยู่จริง อีกด้านหนึ่งคือศักยภาพและด้านดีในตัวเองที่เรามองไม่เห็น ไม่เชื่อว่ามีอยู่ในตนเองจริง ซึ่งส่วนใหญ่เกิดจากการขาดความเชื่อมั่นในตนเอง

แต่ความจริงที่มีอยู่ในตัวเราไม่ว่าศักยภาพหรือสิ่งที่เรามองว่าเป็นด้านลบก็คือความจริง ไม่ว่าเราจะมองเห็นและยอมรับมันหรือไม่ก็ตาม ปัญหาก็คือเราย่อมไม่สามารถเติบโตและเปลี่ยนแปลงอย่างแท้จริงได้หากเรายังไม่สามารถเข้าใจและยอมรับความเป็นจริงทั้งหมดเกี่ยวกับตนเองได้ ดังนั้น การสร้างเงื่อนไขให้ผู้เข้าร่วมกระบวนการได้เผชิญกับความจริงภายในตนจึงเป็นปัจจัยสำคัญที่จะช่วยให้ผู้เข้าร่วมเกิดการเปลี่ยนแปลงภายในอย่างแท้จริงได้

การช่วยให้ผู้เข้าร่วมกระบวนการค้นหาความจริงในตนเอง สามารถทำได้โดยส่งเสริมให้มีการสืบค้น และการสัมผัสกับตัวตนของแต่ละคนในแง่มุมมองต่างๆ โดยไม่หลีกเลี่ยง หรือพยายามปกป้องตนเอง โดยผ่านกิจกรรมและการใคร่ครวญอย่างลึกซึ้ง แต่การเผชิญกับความจริงดังกล่าวจะเกิดขึ้นได้จำเป็นต้องมีบรรยากาศที่ปลอดภัย เปิดกว้าง ยอมรับ และมีความรักความเมตตาทั้งต่อตนเองและต่อกันและกัน ผู้เข้าร่วมจึงจะสามารถผ่อนคลายและเกิดความมั่นใจที่จะเผชิญกับด้านที่ตนคิดว่าเป็นด้านลบได้ง่ายขึ้น เพราะมีความเชื่อมั่นว่าจะได้รับการยอมรับและการเกื้อหนุนจากกลุ่มและกระบวนการ

ตัวอย่างกระบวนการที่ช่วยให้มองเห็นความจริงในตัวเอง ได้แก่ การเจริญสติวิปัสสนา ซึ่งถ้าทำอย่างถูกต้องจะสามารถเห็นความคิด ความรู้สึก กิเลส และความยึดติดต่างๆ ของตนเองได้อย่างชัดเจน การสะท้อนกลับและเปิดใจกันในกลุ่มอย่างสร้างสรรค์ ซึ่งทำให้แต่ละฝ่ายเห็นข้อจำกัดและความผิดพลาดของตนได้ชัดเจนขึ้น กิจกรรมกลุ่มต่างๆ และงานศิลปะที่กระตุ้นให้แต่ละคนแสดงลักษณะของตนเองออกมาโดยไม่รู้ตัว แล้วให้ย้อนกลับไปใคร่ครวญ หรือมีคณันท์ที่ก่อกองกรรมไว้ให้แล้วสะท้อนให้ทราบภายหลัง เป็นต้น

2) การจัดให้เผชิญกับสภาพความเป็นจริงที่แตกต่างไปจากกรอบความเคยชินเดิมของตน ซึ่งเป็นการรับรู้ความจริงในด้านที่ตัวเราไปมีปฏิสัมพันธ์กับสิ่งอื่นหรือโลกภายนอก เช่น การใช้ชีวิตอยู่ร่วมกับคนที่มีพื้นฐานที่แตกต่างกัน การเดินทางวณิธมนโดยไม่สวมรองเท้า การปลีกวิเวก อยู่ในป่า การอดอาหาร และการไปเยี่ยมผู้ป่วยหนักในโรงพยาบาล จะทำให้ผู้เรียนรู้ได้สัมผัสถึงสภาพความเป็นจริงในการดำเนินชีวิตที่ต่างไปจากความเคยชินเดิมๆ ของตน ได้รับรู้ความจริงในด้านที่ไม่เคยสัมผัสหรือรับรู้มาก่อน เป็นความจริงที่เต็มไปด้วยความขัดแย้งและแง่มุมที่หลากหลาย ซึ่งจะกระตุ้นให้เกิดการเรียนรู้ในแง่มุมใหม่ แล้วย้อนกลับมาใคร่ครวญ และปรับเปลี่ยนกรอบความเคยชินของตนเองให้สอดคล้องกับความเป็นจริงมากขึ้นได้

แม้จะไม่มีการศึกษาเกี่ยวกับการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลงที่กล่าวถึงประเด็นนี้ทั้งหมดโดยตรง แต่ก็มีการศึกษาที่กล่าวถึงการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลงในบริบทของกลุ่ม ที่แสดงให้เห็นว่า การกล้าเผชิญและจัดการกับความขัดแย้งที่เกิดขึ้นในกลุ่มอย่างเหมาะสมแทนที่จะหลีกเลี่ยง ช่วยให้ผู้สมาชิกกลุ่มเติบโตและเปลี่ยนแปลงได้ดีขึ้น (Saavedra, 1996, p. 274)

5. ความต่อเนื่อง (Continuity)

ความต่อเนื่องของการเรียนรู้ถือเป็นเงื่อนไขสำคัญสำหรับการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลงตนเอง เพราะการเปลี่ยนแปลงขั้นพื้นฐานมักเกิดขึ้นจากการเปลี่ยนแปลงเล็กๆ หรือเปลี่ยนแปลงทีละน้อยหลายๆ ครั้ง ในการจัดกระบวนการเรียนรู้จึงต้องเอื้อให้ผู้เข้าร่วมกระบวนการเกิดการใคร่ครวญอย่างต่อเนื่องและเป็นระยะ เพื่อค่อยๆ หลอมรวมหรือสะสมประสบการณ์จนเกิดคุณภาพในตนเองที่มากพอจะนำไปสู่การเปลี่ยนแปลงที่ลึกซึ้ง และเกิดความแจ่มชัดในตนเอง ความต่อเนื่องในที่นี้จึงหมายถึงความสืบเนื่องของกิจกรรมการเรียนรู้และเหตุปัจจัยเชิงกระบวนการที่ถูกออกแบบอย่างมีความหมาย มีลำดับขั้นตอน มีความลื่นไหล และสอดคล้องกัน เพื่อให้ผู้เข้าร่วมกระบวนการเกิดการทบทวน สืบค้น และใคร่ครวญภายในตนเองอย่างสม่ำเสมอและเป็นธรรมชาติ โดยไม่บีบบังคับจนเคร่งเครียดหรือเฉื่อยเฉื่อยจนไม่เห็นสิ่งที่กำลังเกิดขึ้นภายในตน นอกจากนี้ ยังรวมถึงการทอดระยะเวลาให้ผู้เข้าร่วมกระบวนการได้ใช้เวลาใคร่ครวญอย่างลึกซึ้งต่อประสบการณ์ที่เกิดขึ้นในระหว่างกระบวนการ เพื่อสามารถบูรณาการหรือเชื่อมโยงการเรียนรู้ที่เกิดขึ้นเข้ากับประสบการณ์ในชีวิตจริงได้ด้วย ทั้งนี้ อาจจำแนกองค์ประกอบหลักของการสร้างให้เกิดความต่อเนื่องได้ 2 ประการ คือ

1) ความต่อเนื่องลื่นไหลของกระบวนการในการจัดกระบวนการเรียนรู้แต่ละครั้ง ซึ่งควรจะมีจังหวะขึ้นในการเตรียมความพร้อมของผู้เรียน การเข้าสู่กระบวนการหลัก และการสรุปการเรียนรู้ กิจกรรมต่างๆ ตลอดกระบวนการควรมีความต่อเนื่องลื่นไหล ที่ช่วยให้เกิดพลวัตในการเรียนรู้ เช่น การจัดจังหวะของกิจกรรมให้ได้สัมผัสประสบการณ์ตรงที่กระตือรือร้น แล้วมีโอกาสรื้อกลับมาใคร่ครวญ ต่อด้วยการแลกเปลี่ยนประสบการณ์ในกลุ่ม เพื่อขยายการเรียนรู้จากมุมมองที่แตกต่าง

2) การจัดกิจกรรมการเรียนรู้ในแต่ละครั้งให้มีความต่อเนื่องและสอดคล้องกัน ซึ่งรวมถึงการสร้างเงื่อนไขหรือส่งเสริมให้ผู้เข้าร่วมกระบวนการ

เกิดการเรียนรู้อย่างต่อเนื่อง ทั้งในที่ทำงานและในชีวิตประจำวัน เช่น การพูดคุย แลกเปลี่ยนกับเพื่อน การเขียนบันทึก และการเล่าเรื่องลงในบล็อก (blog) เพราะการเปลี่ยนแปลงภายในเป็นกระบวนการที่ต้องใช้เวลา ไม่สามารถเกิดขึ้นได้ง่ายๆ เพียงแค่การเข้าร่วมกระบวนการเรียนรู้เพียงครั้งเดียว การมีกระบวนการที่ต่อเนื่อง หรือการสร้างเงื่อนไขให้สามารถนำสิ่งที่เรียนรู้กลับไปใช้ได้อย่างต่อเนื่อง เช่น การสนับสนุนขององค์กรหรือหน่วยงาน การมีชุมชนการเรียนรู้จิตตปัญญาศึกษา จึงเป็นสิ่งสำคัญที่จะช่วยสนับสนุนให้เกิดการเปลี่ยนแปลงที่ลึกซึ้ง และมีความยั่งยืนอย่างแท้จริงได้

6. ความมุ่งมั่น (Commitment)

ความมุ่งมั่นที่จะเปลี่ยนแปลงตนเอง เป็นองค์ประกอบที่สำคัญที่สุดในการนำสิ่งที่ผู้เข้าร่วมกระบวนการได้เรียนรู้หม่อมำสู่ใจของตนเอง เพื่อนำกลับไปใช้ในชีวิตประจำวัน ซึ่งจะส่งผลให้เกิดการพัฒนาและเปลี่ยนแปลงภายในตนเองอย่างต่อเนื่อง กระบวนการแนวจิตตปัญญาต้องพยายามสร้างเงื่อนไขที่จะกระตุ้นให้ผู้เข้าร่วมกระบวนการเกิดความมุ่งมั่นที่จะเปลี่ยนแปลงตนเองด้วยวิธีการต่างๆ เช่น การให้ผู้เรียนเป็นศูนย์กลางและได้เรียนรู้ในสิ่งที่มีความหมายสำหรับตนเอง การทำความเข้าใจและกำหนดจุดมุ่งหมายในการเรียนรู้ร่วมกันตั้งแต่ต้น การสร้างแรงบันดาลใจ ปลุกเร้าให้เกิดพลังความมุ่งมั่น ความรักความเมตตา การเปิดโอกาสให้ได้สัมผัสและเผชิญกับประสบการณ์ตรงที่ส่งผลกระทบอย่างลึกซึ้ง ทั้งจะต้องส่งเสริมให้ผู้เข้าร่วมกระบวนการนำสิ่งที่ได้เรียนรู้กลับไปฝึกฝนและปฏิบัติอย่างต่อเนื่องในชีวิตของตน เพื่อให้เกิดการเปลี่ยนแปลงอย่างแท้จริงด้วย

ความมุ่งมั่นในการเปลี่ยนแปลงตนเองอาจเกิดขึ้นได้จากเงื่อนไขต่างๆ คือ

1) เกิดจากเจตจำนงเริ่มต้นของผู้เข้าร่วมกระบวนการเองที่ต้องการเปลี่ยนแปลงตนเอง

2) เกิดจากเงื่อนไขเชิงกระบวนการที่ทำให้ผู้เข้าร่วมกระบวนการเกิดความตระหนักหรือมองเห็นความสำคัญของคุณค่าภายในตนเองที่อยากพัฒนา

3) เกิดจากบทเรียนในกระบวนการที่สิ้นลอคอนการยึดมั่นในตัวตน หรือส่งผลกระทบอย่างลึกซึ้งต่อผู้เข้าร่วมกระบวนการ จนมองเห็นประโยชน์ของการเรียนรู้ที่เกิดขึ้นและมุ่งหวังให้เกิดการเปลี่ยนแปลงตนเองอย่างต่อเนื่องในชีวิตจริง

ทั้งนี้ ในกระบวนการเรียนรู้ ผู้เข้าร่วมกระบวนการอาจเกิดความมุ่งมั่นได้จากเงื่อนไขทั้งสามประการ หรือเกิดความมุ่งมั่นจากเหตุประการใด ประการหนึ่งเป็นหลักผสมผสานสลับเปลี่ยนกันไปเป็นช่วงๆ ตลอดการเรียนรู้ทั้งในและระหว่างแต่ละกระบวนการ

7. ชุมชนแห่งการเรียนรู้ (Community)

องค์ประกอบสำคัญประการสุดท้ายที่นำไปสู่การเปลี่ยนแปลงของผู้เข้าร่วมกระบวนการคือ ความรู้สึกเป็นส่วนหนึ่งของชุมชนแห่งการเรียนรู้ องค์ประกอบนี้ถือเป็นหัวใจของกระบวนการเรียนรู้แนวจิตตปัญญา โดยมีเหตุผลในแง่มุมต่างๆ 4 ประการคือ

1) ชุมชนแห่งการเรียนรู้ที่ก่อตัวขึ้น นับเป็นพื้นที่ที่เอื้อให้เกิดการเรียนรู้อย่างลึกซึ้งขึ้นได้ เนื่องจากเป็นพื้นที่ของความเปิดกว้างที่ผู้เข้าร่วมกระบวนการสามารถเปิดเผยและสำรวจตนเอง บนพื้นฐานของการยอมรับซึ่งกันและกัน และการเกื้อหนุนเป็นกำลังใจให้แก่กันและกัน ในพื้นที่แห่งความรัก ความเมตตา และมิตรภาพได้

2) ชุมชนแห่งการเรียนรู้เป็นแหล่งการเรียนรู้ที่หลากหลายและอุดมสมบูรณ์ เนื่องจากสมาชิกแต่ละคนได้นำพาประสบการณ์การเรียนรู้และบทเรียนจากชีวิตของตนเข้ามาสู่กระบวนการการเรียนรู้ร่วมกัน ทั้งประสบการณ์ที่มีความสอดคล้องหรือคล้ายคลึงกัน ซึ่งช่วยส่งเสริมให้เกิดการเรียนรู้และความเข้าใจที่ลึกซึ้งละเอียดอ่อนขึ้นในประเด็นนั้นๆ และประสบการณ์ที่

แตกต่างกัน ชัดแจ้ง ที่กระตุ้นให้เกิดการทบทวนมุมมอง ความรู้สึก และพฤติกรรมเดิมของตน จากการใช้สัมผัสถึงแง่มุมความเป็นจริงที่แตกต่างออกไป

3) ปฏิสัมพันธ์ที่เกิดขึ้นระหว่างสมาชิกกลุ่ม ระหว่างการดำเนินกระบวนการคือภาพจำลองของสังคมและชีวิตจริง ที่สะท้อนความแตกต่างหลากหลาย ซึ่งทำให้เกิดได้ทั้งความขัดแย้ง และการหนุนเสริมซึ่งกันและกัน โดยเฉพาะการกล้าเผชิญกับความขัดแย้งภายในกลุ่มอย่างตรงไปตรงมา และเรียนรู้ที่จะจัดการและคลี่คลายความขัดแย้งอย่างเหมาะสมเป็นโอกาสที่สำคัญที่สุดอย่างหนึ่งสำหรับการเรียนรู้ที่มีความหมาย ลึกซึ้ง และสามารถนำไปสู่การเปลี่ยนแปลงขั้นพื้นฐานได้ ตัวอย่างที่เกิดขึ้นจริงในโครงการวิจัยฯ คือ มีหลายครั้งที่เกิดความขัดแย้งขึ้นในระหว่างกระบวนการ ทั้งระหว่างกระบวนการกับผู้เข้าร่วมกระบวนการ หรือระหว่างผู้เข้าร่วมกระบวนการ และระหว่างกระบวนการด้วยตนเอง ซึ่งในบางครั้งมีความรุนแรงทางความรู้สึก และเกิดบรรยากาศที่ตึงเครียดขึ้นค่อนข้างมาก แต่เมื่อต่างฝ่ายได้กลับมาใคร่ครวญด้วยใจ ย้อนมองตนเอง และสื่อสารกันด้วยความรักความเมตตา ความขัดแย้งที่เกิดขึ้นนี้ก็กลับเป็นจุดที่ส่งผลให้เกิดการเรียนรู้และการเปลี่ยนแปลงภายในตัวแต่ละคนมากที่สุดจุดหนึ่ง

4) ความรู้สึกเป็นชุมชนที่มีเป้าหมาย ความสนใจ และอุดมการณ์ร่วมกัน ทำให้สมาชิกกลุ่มมีกำลังใจที่จะดำเนินชีวิตตามอุดมการณ์ร่วม มีความมุ่งมั่นที่จะเปลี่ยนแปลงและพัฒนาตัวเองมากขึ้น รวมทั้งได้รับแรงบันดาลใจจากการเปลี่ยนแปลงหรือตัวอย่างของเพื่อนในกลุ่ม ทั้งในแง่การได้เห็นแบบอย่าง เกิดความมั่นใจว่าการเปลี่ยนแปลงสามารถเกิดขึ้นได้จริง ได้กำลังใจจากกันและกัน และเกิดการเทียบเคียงประสบการณ์การเปลี่ยนแปลงของตนกับเพื่อน ทำให้ได้เรียนรู้วิธีการของการเปลี่ยนแปลงที่สามารถนำไปใช้ได้ในชีวิตประจำวันของตน

หลักการทั้ง 7 ประการนี้ ทุกข้อเป็นเงื่อนไขสำคัญในการจัดกระบวนการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลงตนเองทั้งสิ้น จนไม่อาจระบุได้ว่าอะไรสำคัญกว่าอะไร เพราะหลักการทั้งหมดมีความเกี่ยวเนื่องสัมพันธ์กันไม่ในทางใดก็ทางหนึ่ง ดังนั้นจึงจำเป็นที่กระบวนการแนวจิตตปัญญาต้องตระหนักถึงสิ่งที่จะเกิดขึ้นและเลือกใช้อย่างมีศิลปะเพื่อให้ผู้เข้าร่วมกระบวนการได้ทบทวน ลึบคั้น และใคร่ครวญภายในอย่างลึกซึ้งจนเกิดมุมมองใหม่หรือวิธีคิดแบบใหม่เกี่ยวกับตนเองและการปฏิสัมพันธ์ร่วมกับผู้อื่น และสรรพสิ่งรอบตัว ทั้งในระดับบุคคล องค์กร และสังคม โดยตั้งอยู่บนพื้นฐานของปรัชญาการจัดกระบวนการเรียนรู้แนวจิตตปัญญา ซึ่งเชื่อมั่นในความเป็นมนุษย์ และกระบวนการทัศน์องค์รวม

กระบวนการแนวจิตตปัญญาควรตระหนักถึงองค์ประกอบต่างๆ เหล่านี้และออกแบบหรือดูแลให้กระบวนการของตนมีองค์ประกอบต่างๆ เหล่านี้ให้ครบถ้วนที่สุดเท่าที่จะทำได้ การขาดองค์ประกอบหนึ่งองค์ประกอบใด อาจส่งผลให้กระบวนการมีจุดอ่อนได้ เช่น ถ้ามีองค์ประกอบของการพิจารณาด้วยใจอย่างใคร่ครวญน้อยเกินไป การเรียนรู้ก็จะไม่ลึกซึ้ง การขาดบรรยากาศของความรักความเมตตาจะทำให้การเรียนรู้หลวมรวมเข้าถึงใจได้ยาก เพราะผู้เข้าร่วมกระบวนการไม่กล้าเปิดเผยตนเองและรู้สึกไม่ผ่อนคลาย การเรียนรู้อาจเป็นไปโดยไม่มี ความละเอียดอ่อนมากพอ การขาดความเชื่อมโยงสัมพันธ์ย่อมทำให้การเรียนรู้เป็นเพียงกิจกรรมทางความคิด ตัดขาดจากชีวิต ในขณะที่การเข้าเผชิญกับความเป็นจริงเป็นองค์ประกอบสำคัญที่ทำให้เกิดการเปลี่ยนแปลงในตนได้ เพราะถ้าผู้เรียนรู้ไม่เห็นตัวเองก็ย่อมจะไม่สามารถเปลี่ยนแปลงได้ ส่วนองค์ประกอบเรื่องความต่อเนื่องทำให้เกิดการเรียนรู้ที่ลึกซึ้งขึ้นเรื่อยๆ และครอบคลุมการเรียนรู้ในมิติต่างๆ ที่จะช่วยเสริม และต่อยอดการเรียนรู้ให้ครอบคลุมและมั่นคงขึ้น การสร้างความมุ่งมั่น และชุมชนแห่งการเรียนรู้จะเป็นเงื่อนไขที่ทำให้เกิดการเปลี่ยนแปลงในเชิงปฏิบัติได้จริงอย่างต่อเนื่อง ดังนั้น จึงอาจกล่าวได้ว่าองค์ประกอบต่างๆ ข้าง

ต้นไม่สามารถขาดข้อใดข้อหนึ่งไปได้เลย

สรุปหลักการพื้นฐาน

การจัดกระบวนการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลงแนวคิดทัศนคติอาจถือได้ว่าไม่มีรูปแบบตายตัว สามารถปรับเปลี่ยนไปตามเนื้อหาและกระบวนการที่แตกต่างหลากหลาย หัวใจสำคัญอยู่ที่เงื่อนไขหรือการออกแบบกระบวนการที่เอื้อให้เกิดการเปลี่ยนแปลงตนเองในขั้นพื้นฐาน ซึ่งสรุปได้เป็นหลักการพื้นฐาน 7 ประการ หรือ “หลักจิตตปัญญา 7” ได้แก่ การพิจารณาด้วยใจอย่างใคร่ครวญ การใช้หลักความรักความเมตตาที่ประสานไปกับการเผชิญกับความจริงภายในตนเองและความเป็นจริงภายนอก ซึ่งช่วยส่งเสริมการก้าวเข้าสู่ขอบเขตใหม่ของการเรียนรู้ที่ลึกซึ้งขึ้น โดยที่กระบวนการจำเป็นต้องจัดกระบวนการที่ช่วยให้ผู้เข้าร่วมกระบวนการสามารถเชื่อมโยงประสบการณ์ที่เกิดขึ้นในการอบรมเข้ากับประสบการณ์ในชีวิตได้ มองเห็นความสัมพันธ์ของตนเองกับผู้อื่นและธรรมชาติ ในขณะที่องค์ประกอบด้านความต่อเนื่องและความมุ่งมั่นเป็นหลักประกันว่าผู้เข้าร่วมกระบวนการจะเกิดการเรียนรู้ที่ยั่งยืน และนำไปสู่การเปลี่ยนแปลงขั้นพื้นฐานในตนได้อย่างแท้จริง โดยที่กระบวนการทั้งหมดนี้ต้องเกิดขึ้นในบริบทของความเป็นชุมชนการเรียนรู้ที่จะเป็นพื้นที่แห่งการเติบโต การแลกเปลี่ยนเรียนรู้ เป็นแรงบันดาลใจและแรงสนับสนุนในการก้าวไปตามปณิธานแห่งการเปลี่ยนแปลงตนเองและสังคมสู่สิ่งที่ดีงามยิ่งขึ้นร่วมกัน รวมทั้งเป็นฐานที่จะขยายผลของการเปลี่ยนแปลงจากกลุ่มสู่กลุ่ม จากชุมชนสู่ชุมชน จากบริบทหนึ่งไปสู่บริบทอื่นได้อย่างมีพลัง ❖❖

บทที่ 4

ลักษณะของกระบวนการแนวคิดปัญหา



ในการออกแบบกระบวนการแนวคิดปัญหา กระบวนการควรคำนึงถึงองค์ประกอบหลัก ซึ่งอาจแบ่งได้เป็น 2 ส่วนใหญ่ๆ คือ เนื้อหา และกระบวนการ โดยในส่วนของเนื้อหานั้นมักจะมุ่งเน้นไปที่องค์ความรู้เกี่ยวกับการพัฒนาตนเอง การพัฒนาปฏิสัมพันธ์กับผู้อื่น การมองโลกและชีวิตด้วยความเข้าใจ และการยอมรับในความแตกต่างหลากหลาย อันจะนำไปสู่การดำรงอยู่ร่วมกันอย่างสันติสุขในสังคม ซึ่งในการนำเสนอเนื้อหาดังกล่าวไปสู่ผู้เข้าร่วมกระบวนการนั้น นอกจากกระบวนการจำเป็นจะต้องออกแบบกระบวนการให้มีความสอดคล้องกับเนื้อหาที่ต้องการนำเสนอ รวมทั้งคำนึงถึงตัวแปรอื่นๆ ที่อาจส่งผลกระทบต่อการเรียนรู้ของมนุษย์ อาทิ บุคลิกลักษณะ การศึกษา อาชีพ บทบาทหน้าที่ความรับผิดชอบ (D. A. Kolb, 1984) รวมทั้งความแตกต่างทางวัฒนธรรม (Yamazaki, 2002, 2003) แล้ว กระบวนการควรยังต้องให้ความสำคัญกับกระบวนการในฐานะของเครื่องมือที่จะสร้างให้เกิดการเรียนรู้และการเปลี่ยนแปลงในแนวคิดปัญหาอีกด้วย ซึ่งการออกแบบกระบวนการเพื่อเป็นเครื่องมือสร้างการเรียนรู้ให้กับกลุ่มเป้าหมายนั้น มีแนวทางที่หลากหลายและแตกต่างกันมาก แต่ในที่นี้จะมุ่งเน้นและให้ความสำคัญกับกระบวนการที่นำไปสู่การเรียนรู้และการเปลี่ยนแปลงแนวคิดปัญหา

เท่านั้น มิได้ครอบคลุมองค์ประกอบของกระบวนการฝึกอบรมโดยทั่วไป ซึ่งผู้อ่านสามารถแสวงหาคำความรู้ในเรื่องดังกล่าวจากเอกสารและตำราวิชาการที่เกี่ยวข้องได้ด้วยตนเอง

จากการสำรวจกิจกรรมการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลงแนวคิดตบัตปัญญาในรูปแบบต่างๆ ผู้เขียนพบว่าองค์ประกอบร่วมสำคัญหลายประการอย่างไรก็ตาม ผู้เขียนไม่ได้ต้องการนำเสนอในลักษณะสูตรสำเร็จในการออกแบบกระบวนการเรียนรู้ที่จะสามารถนำไปใช้ได้กับการอบรมทุกครั้ง เนื่องด้วยผู้เขียนตระหนักดีว่า องค์ประกอบร่วมแต่ละประการมีความสำคัญในระดับที่แตกต่างกันในการอบรมแต่ละครั้ง แต่ละช่วง การอบรมบางครั้งอาจเน้นองค์ประกอบบางประการมากเป็นพิเศษ ขึ้นอยู่กับเป้าหมายที่กระบวนการต้องการมุ่งเน้นให้เกิดขึ้นในกระบวนการนั้นๆ สิ่งสำคัญที่กระบวนการควรตระหนักถึงมากเป็นพิเศษในการออกแบบกระบวนการแต่ละครั้งจึงเป็นเรื่องของการสร้างสมดุลแห่งการเรียนรู้ ซึ่งเป็นปัจจัยสำคัญที่ช่วยเกื้อหนุนให้กระบวนการมีความสมบูรณ์รอบด้าน และเหมาะสมกับธรรมชาติการเรียนรู้ที่แตกต่างกันของปัจเจกบุคคลที่เข้าร่วมในกระบวนการ

ในการนำเสนอเนื้อหาในหัวข้อนี้ ผู้เขียนได้เลือกจับกลุ่มและคู่ขององค์ประกอบร่วมที่พิจารณาเห็นว่าจะมีความสัมพันธ์สอดคล้องกันทั้งในลักษณะชั่วคราวข้าม และชั่วที่เกื้อหนุนกัน รวมทั้งยกตัวอย่างกระบวนการที่ได้รับการสะท้อนกลับในแง่บวกและปัญหาที่เกิดจากความไม่สมดุลขององค์ประกอบในด้านต่างๆ ในการจัดกระบวนการที่ผ่านมา ซึ่งในท้ายที่สุดกระบวนการแต่ละคนจะต้องเป็นผู้พิจารณาด้วยตนเองว่า ความสมดุลแห่งการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับวัตถุประสงค์ของการอบรมแต่ละครั้งควรมีลักษณะเช่นไร

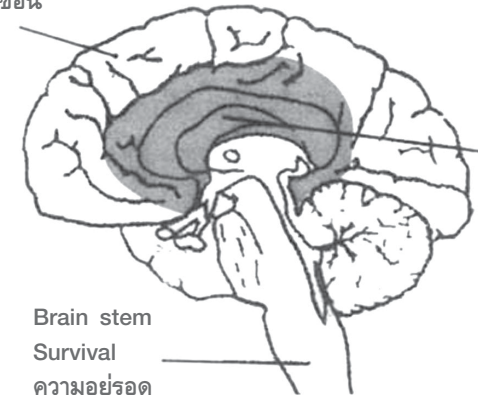
ความสมดุลของฐานและรูปแบบวิถีในการเรียนรู้ (Modes and Styles of Learning)

รู돌์ฟ สไตเนอร์ (Rudolf Steiner) นักการศึกษาชาวเยอรมัน ผู้มีบทบาทสำคัญในการเผยแพร่แนวคิดการเรียนรู้ของมนุษย์แบบองค์รวม ได้อธิบายรูปแบบวิถีการเรียนรู้ของมนุษย์โดยแบ่งเป็น 3 ช่วงตามลำดับขั้นพัฒนาการนับตั้งแต่ในวัยเด็ก อันประกอบด้วย ช่วงที่ 1 พลังชีวิตและการกระทำ (willing and doing) ช่วงที่ 2 ความรู้สึก (feeling) และช่วงที่ 3 ความคิดและการตัดสิน (thinking and judging) ซึ่งบางครั้งถูกเรียกอย่างง่าย ๆ ว่า มือ/กาย (hands) ใจ (heart) และหัว (head) รูปแบบวิถีการเรียนรู้ดังกล่าวนี้มีความสอดคล้องกับแนวคิดของเพลโต (Plato) นักปราชญ์โบราณชาวกรีกที่กล่าวถึงพฤติกรรมมนุษย์ว่ามีที่มาจากแหล่งพลังงานทั้ง 3 แห่ง อันได้แก่ ความปรารถนา ความรู้สึก และความรู้ (Durant, 1927, p. 29 cited in Nordlund, 2006, p. 28) โดยนักประสาทวิทยาในปัจจุบันได้พยายามเชื่อมโยงเข้ากับการทำงานของสมองในส่วนต่างๆ (Sprenger, 1999) กล่าวคือ

Neocortex

Higher-order thinking

ความคิดที่ซับซ้อน



แผนภาพที่ 1 : ที่ตั้งและการทำงานของสมอง

1. **ก้านสมอง (the Brain stem)** คือสมองส่วนแรกที่ทำหน้าที่เพื่อการอยู่รอดของมนุษย์ มีหน้าที่ขั้นพื้นฐานที่ง่ายที่สุดเกี่ยวกับการเต้นของหัวใจ การหายใจ รวมทั้งทำหน้าที่เกี่ยวกับประสาทสัมผัส และการสั่งงานให้กล้ามเนื้อมีการเคลื่อนไหว
2. **สมองชั้นใน (the Limbic Brain)** คือสมองที่อยู่ระหว่างสมองชั้นนอกและก้านสมอง เป็นสมองที่ทำหน้าที่เกี่ยวกับอารมณ์ ความรู้สึก ความจำ การเรียนรู้ พฤติกรรม ความสุข อารมณ์ขั้นพื้นฐาน ความรู้สึก เช่น ชอบ ไม่ชอบ ดี ไม่ดี โกรธ หรือ มีความสุข เคว้ง หรือ สนุกสนาน รักหรือเกลียด สมองส่วนนี้จะทำให้มนุษย์ปรับตัวได้ดีขึ้น มีความฉลาดมากขึ้น และสามารถเรียนรู้โลกได้กว้างขึ้น
3. **สมองชั้นนอก (the Neocortex)** คือสมองที่มีขนาดใหญ่กว่าสมองอีก 2 ส่วนถึง 5 เท่าด้วยกัน ทำหน้าที่เกี่ยวกับคำสั่งที่ซับซ้อนมากขึ้น โดยเฉพาะการอ่าน การวางแผนวิเคราะห์ การสังเคราะห์ และการตัดสินใจ การคิดสร้างสรรค์ การคำนวณ ความรู้สึกเห็นอกเห็นใจผู้อื่น รวมทั้งความรักและความเสน่หา

การอธิบายที่สอดคล้องกันของนักปราชญ์โบราณ นักการศึกษา และนักประสาทวิทยาถึงฐานการเรียนรู้ที่จำเป็นต่อมนุษย์ทั้ง 3 ด้านนี้ เป็นข้อยืนยันถึงความสำคัญของการจัดกระบวนการเรียนรู้ให้มีความครอบคลุมทุกฐานอย่างเป็นองค์รวมเพื่อให้มีความสอดคล้องต่อธรรมชาติการเรียนรู้ของมนุษย์ ถึงแม้ว่าในบางครั้ง การออกแบบการอบรมบางเรื่องจะให้ความสำคัญกับการเรียนรู้ที่ฐานหนึ่งฐานใดมากเป็นพิเศษ เช่น การอบรมเรื่อง การคิดกระบวนการระบบ เน้นฐานหัวหรือความคิดและการตัดสินใจเหตุผลเป็นหลัก หรือการอบรมการทำงานเชิงอาสาสมัคร ที่เน้นฐานกายหรือพลังชีวิต และการกระทำ เนื่องจากกระบวนการมีเนื้อหาและเป้าหมายการเรียนรู้หลัก

ที่ต้องการให้เกิดขึ้นกับผู้เข้าร่วมกระบวนการอย่างเฉพาะเจาะจง อย่างไรก็ตาม ผู้เขียนพบว่า แม้ว่ากระบวนการจะให้ความสำคัญหรือมีจุดเน้นในการจัดกระบวนการเรียนรู้บนฐานใดฐานหนึ่งเป็นพิเศษ ก็ไม่ควรจะละเลยฐานการเรียนรู้อื่นๆ ไปเสียเลย เพราะธรรมชาติการเรียนรู้ของมนุษย์นั้นต้องการสมดุลการเรียนรู้ใดๆ ที่มีองค์ประกอบหนึ่งองค์ประกอบใดมากหรือน้อยจนเกินไป จึงอาจกลายเป็นอุปสรรคต่อการเรียนรู้ได้ เช่น การจัดกระบวนการเรียนรู้ในลักษณะที่เน้นฐานใดฐานหนึ่งมากเป็นพิเศษ อาจนำไปสู่การต่อต้านหรือปฏิเสธที่จะเรียนรู้จากผู้เข้าร่วมกระบวนการบางคน ซึ่งรู้สึกเหนื่อยล้าจากการเรียนรู้บนฐานเดิมซ้ำๆ เพียงอย่างเดียวได้

นอกจากฐานการเรียนรู้ของมนุษย์ซึ่งเป็นปัจจัยพื้นฐานสำคัญที่กระบวนการควรนำมาพิจารณาประกอบในการออกแบบกระบวนการเรียนรู้ ยังมีปัจจัยที่สำคัญอีกประการหนึ่ง คือรูปแบบวิธีการเรียนรู้ของมนุษย์ อันอาจอธิบายได้จากหลายมุมมองและแนวคิด ขึ้นอยู่กับความเชื่อขั้นพื้นฐานของผู้อธิบายหรือนักทฤษฎีดังกล่าวว่าจะให้ความสำคัญกับองค์ประกอบใดมากเป็นพิเศษ ในที่นี้ ผู้เขียนเลือกใช้แนวคิดการเรียนรู้เชิงประสบการณ์ (Experiential Learning) เนื่องจากเมื่อพิจารณาจากประสบการณ์การอบรมแนวคิดปัญญาศึกษา พบว่ามีคุณลักษณะร่วมกันประการหนึ่ง คือการนำบุคคลเข้าสู่ชุดประสบการณ์ที่แตกต่างจากความคุ้นชินเดิมในชีวิตประจำวัน เพื่อให้เกิดการเรียนรู้ใหม่ในมิติต่างๆ ซึ่งคุณลักษณะดังกล่าวสอดคล้องกับองค์ประกอบสำคัญของการเรียนรู้เชิงประสบการณ์ ที่เน้นการให้ผู้เข้าร่วมกระบวนการได้นำตนเองเข้าสัมผัสกับประสบการณ์ตรงบางอย่าง เพื่อให้เกิดการใคร่ครวญต่อประสบการณ์นั้นๆ โดยหวังว่าประสบการณ์การเรียนรู้ดังกล่าวจะนำไปสู่การพัฒนาทักษะ ทศนคติ หรือวิถีคิดใหม่ๆ ได้ (Lewis & Williams, 1994, p. 5)

แนวคิดและทฤษฎีการเรียนรู้เชิงประสบการณ์ของมนุษย์มีการพัฒนาขึ้นอย่างเป็นรูปธรรมตั้งแต่ช่วงกลางศตวรรษที่ 19 เป็นต้นมา (Jackson &

Caffarella, 1994) โดยเริ่มต้นจากงานเขียนของจอห์น ดิวอี้ (John Dewey) ในหนังสือ *ประสบการณ์และการศึกษา (Experience and Education)* ที่เน้นความสำคัญของการเรียนรู้จากการลงมือกระทำ (learning by doing) ต่อมาในปี ค.ศ. 1984 เดวิด โคลบ (David Kolb) ได้เขียนหนังสือเกี่ยวกับการเรียนรู้ซึ่งประสบการณ์ซึ่งส่งอิทธิพลต่อวงการการศึกษาเป็นอย่างมาก เนื่องจากเขาสามารถเชื่อมโยงทฤษฎีและการปฏิบัติให้เห็นเป็นรูปธรรมได้อย่างชัดเจน (A. Y. Kolb & Kolb, 2005; D. A. Kolb, 1984; Smith, 2001) โคลบได้เสนอให้มองการเรียนรู้ในฐานะกระบวนการที่ความรู้ถูกสร้างขึ้นจากการเปลี่ยนผ่านของประสบการณ์ (transformation of experience) และการเรียนรู้ที่แท้จริงนั้นสามารถอธิบายได้โดยแบ่งเป็น 4 ขั้นตอน กล่าวคือ ผู้เรียนจะต้องมี **ประสบการณ์ในเชิงรูปธรรม (concrete experiences)** บางอย่างเสียก่อน จากนั้นเขาจึงคิดใคร่ครวญต่อประสบการณ์นั้นๆ ผ่านแง่มุมต่างๆ ซึ่งจาก **การสังเกตอย่างใคร่ครวญ (reflective observations)** นี้เอง ผู้เรียนจะเริ่มสร้าง **มโนทัศน์ในเชิงนามธรรม (abstract conceptualization)** ขึ้นมาเพื่อที่จะสร้างฐานความคิดหรือมุมมองที่เกิดจากการบูรณาการข้อสังเกตต่างๆ เข้าด้วยกันจนกลายเป็นทฤษฎี จากนั้น ผู้เรียนจึงใช้ฐานความคิดที่ว่าเหล่านี้เป็นแนวทางนำไปสู่การลงมือปฏิบัติจริงหรือที่เรียกว่าเป็น **การทดลองด้วยตนเอง (active experimentation)** ซึ่งเขาจะทดสอบสิ่งที่ได้เรียนรู้มากับสถานการณ์อื่นๆ ที่มีความซับซ้อนมากยิ่งขึ้น โดยในแง่นี้ ผู้เรียนก็จะเกิดประสบการณ์ในเชิงรูปธรรมที่วนกลับเป็นวงจรเช่นเดิมแต่มีความสลับซับซ้อนยิ่งขึ้นเรื่อยๆ



แผนภาพที่ 2 : กระบวนการเรียนรู้ซึ่งประสบการณ์

ในเวลาต่อมา จอห์น เฮอร์อน (John Heron) ซึ่งเป็นผู้ทำการศึกษารื่องการจัดกระบวนการเรียนรู้สำหรับผู้ใหญ่โดยเฉพาะ ได้แสดงความคิดเห็นโต้แย้งกับโคลบผ่านงานเขียนของเขา โดยเฮอร์อน (Heron, 1992) อภิปรายว่าแนวคิดรูปแบบวิธีการเรียนรู้ของโคลบยังขาดมิติในด้านจินตนาการและปัญญาญาณ ซึ่งเป็นมิติที่สำคัญสำหรับการเรียนรู้ของมนุษย์ที่เชื่อมโยงกับการเรียนรู้ซึ่งประสบการณ์ นอกจากนั้น เฮอร์อนยังโจมตีแนวคิดของโคลบในแง่ของการเน้นที่การพัฒนาทักษะเฉพาะทางมากเกินไป โดยเฉพาะในจุดที่ให้ความสำคัญกับผลลัพธ์ของการเรียนรู้ที่จะต้องมี การแสดงออกอย่างเป็นรูปธรรมและชัดเจน สำหรับเฮอร์อนนั้น การเรียนรู้ซึ่งประสบการณ์คือฐานการเรียนรู้ที่สำคัญที่เอื้อให้เกิดการเรียนรู้ในรูปแบบอื่นๆ ตามมาไม่ว่าจะเป็นการเรียนรู้เชิงจินตนาการ การเรียนรู้เชิงมโนทัศน์ และการเรียนรู้เชิงปฏิบัติ (Heron, 1999) โดยในแต่ละรูปแบบวิธีการเรียนรู้ต่างก็มีความเชื่อมโยงในลักษณะที่สนับสนุนส่งเสริมกัน

นอกจากโคล์บและเฮรอนแล้ว ยังมีนักการศึกษาอีกหลายคนที่ยพยายามสร้างมโนทัศน์พื้นฐานเกี่ยวกับการเรียนรู้เชิงประสบการณ์ ซึ่งส่วนใหญ่มีจุดเน้นที่**ประสบการณ์เรียนรู้ที่จริงแท้ (authentic learning experiences)** อันเป็นฐานสำคัญของการสร้างทักษะและการพัฒนามนุษย์ที่มีคุณค่า (Jackson & Maclsaac, 1994, p. 22) โดยมีองค์ประกอบร่วมคือ การคิดใคร่ครวญเป็นปัจจัยสำคัญในการเปลี่ยนประสบการณ์ที่บุคคลได้รับไปสู่การเรียนรู้ที่แท้จริง (Caffarella & Barnett, 1994) ทั้งนี้ ถึงแม้นักวิชาการและนักการศึกษาส่วนใหญ่จะเห็นพ้องเช่นเดียวกับโคล์บว่า การคิดใคร่ครวญดังกล่าวจะต้องนำไปสู่การกระทำอันเป็นเครื่องพิสูจน์ว่าการเรียนรู้ดังกล่าวเกิดประสิทธิผลจริง แต่เทรมเมล (Tremmel, 1993) กลับเสนอมุมมองที่แตกต่างออกไปว่า ในกระบวนการคิดใคร่ครวญนั้น บุคคลควรเปลี่ยนจากการมุ่งเน้นที่การขบคิดกับปัญหาหรือสถานการณ์ที่ต้องการทางออกไปสู่การมี “สติ” ต่อสิ่งต่างๆ ที่กำลังเกิดขึ้นรอบๆ ตัวแทน โดยเขาอธิบายว่า *“เมื่อบุคคลผู้ใดมีสติ บุคคลผู้นั้นจะอยู่ในปัจจุบันขณะและใส่ใจต่อสิ่งที่กำลังเกิดขึ้น ณ ขณะนั้น”* (p. 447) ไม่เพียงเท่านั้น เทรมเมลยังมีมุมมองเกี่ยวกับการใส่ใจต่อปัจจุบันขณะว่า การทำสิ่งนั้นไม่ได้เป็นไปเพียงแต่การใส่ใจต่อสิ่งที่เกิดขึ้นรอบๆ ตัว แต่ยังหมายถึงการใส่ใจต่อสภาวะที่เกิดขึ้นภายในตัวบุคคลอีกด้วย

ทั้งนี้ อาจกล่าวได้ว่า คำอธิบายเกี่ยวกับการคิดใคร่ครวญของเทรมเมลในแง่การเพิ่มองค์ประกอบของ**การเจริญสติ (mindfulness)** มีความละเอียดใกล้เคียงกับข้อค้นพบจากโครงการวิจัยมากที่สุด ไม่เพียงเท่านั้น ผู้เขียนพบว่ายังมีองค์ประกอบอื่นๆ ที่เป็นปัจจัยที่สร้างให้กระบวนการอบรมแนวจิตตปัญญาศึกษามีความแตกต่างจากกระบวนการอบรมทั่วไปอื่นๆ คือ **การใช้เวลาพิจารณาใคร่ครวญตามลำพัง (contemplation)** และ**การเรียนรู้ร่วมกับชุมชน (community learning)** ซึ่งทั้ง 3 ประการนี้ เป็นฐานสำคัญของการพัฒนาขั้นตอนกระบวนการที่เกื้อหนุนให้เกิด **“การเรียนรู้เชิงประสบการณ์ในระดับลึก” (Deep Experiential Learning)** อันจะเป็นต้นทางนำไปสู่การพัฒนา

และเปลี่ยนแปลงบุคคลในแนวจิตตปัญญาได้ และดังที่ได้กล่าวไว้แล้วในตอนต้นว่าสิ่งที่กระบวนการควรคำนึงถึงในการออกแบบกระบวนการเรียนรู้ของแต่ละชุดการอบรม คือการรักษาสอดคล้องกับเป้าหมายของชุดการอบรมและธรรมชาติการเรียนรู้ของผู้เข้าร่วมกระบวนการ (Jackson & Maclsaac, 1994, p. 23) โดยมีพื้นฐานองค์ประกอบที่สำคัญ 3 ประการคือ การเจริญสติ การใช้เวลาใคร่ครวญตามลำพัง และการเรียนรู้ร่วมกับชุมชน เป็นเครื่องมือในการเอื้อให้บุคคลเกิดการใคร่ครวญและเชื่อมโยงประสบการณ์การเรียนรู้เข้ากับคุณค่าและความหมายของชีวิตที่แต่ละคนยึดถือ เพื่อให้การเรียนรู้ที่เกิดขึ้นดังกล่าวไม่ได้เป็นเพียงการท่องจำความรู้หรือการพัฒนาทักษะอย่างหนึ่งอย่างใด แต่เป็นการเปลี่ยนแปลงพัฒนาคุณภาพภายในของบุคคลขั้นพื้นฐานอย่างแท้จริง

ความสมดุลของการสร้างพื้นที่ในการเรียนรู้ พื้นที่อันตราย-พื้นที่เสี่ยง-พื้นที่ปลอดภัย (Danger Zone-Risk Zone-Comfort Zone)

สภาวะความมั่นคงและความเปราะบางทางจิตใจของผู้เข้าร่วมกระบวนการล้วนส่งผลกระทบต่อการเรียนรู้เสมอ ดังที่โรเบิร์ต คีแกนได้กล่าวไว้ว่า บุคคลจะพัฒนางอกงามได้ดีหากสัมผัสกับประสบการณ์ที่มีทั้งความท้าทายและการสนับสนุนให้กำลังใจอย่างแท้จริง (Kegan, 1994, p. 42) ในการจัดอบรมแนวจิตตปัญญาศึกษาก็เช่นเดียวกัน กระบวนการจำเป็นจะต้องคำนึงถึงการสร้างพื้นที่ที่ส่งผลกระทบต่อสภาวะทางจิตใจของผู้เข้าร่วมกระบวนการ เพราะหากบุคคลรู้สึกว่าตนเองกำลังเผชิญกับภาวะอันตรายมากจนเกินไป หรือรู้สึกสบายจนไม่แตกต่างอะไรไปจากชีวิตประจำวัน ก็อาจเป็นอุปสรรคต่อการเรียนรู้ใหม่ที่จะเกิดขึ้นได้ ดังนั้น กระบวนการจึงมีหน้าที่ในการประเมินผู้เข้าร่วมกระบวนการในแง่ประสบการณ์และ

ธรรมชาติการเรียนรู้ของกลุ่ม (รวมทั้งปัจเจกบุคคล หากเป็นไปได้) จะสามารถตั้งรับกับสถานการณ์ที่ถูกออกแบบให้เกิดขึ้นในแต่ละช่วงได้มากน้อยเพียงใด พื้นที่เสี่ยง (Risk Zone) ซึ่งมักจะเกิดจากกิจกรรมหรือสถานการณ์ที่ผู้เข้าร่วมกระบวนการรู้สึกไม่คุ้นชิน หรือเรียกร้องให้ต้องอาศัยความกล้าในการกระทำบางสิ่งบางอย่างที่แตกต่างจากชีวิตประจำวันทั่วไป และมักก่อให้เกิดผลกระทบทางอารมณ์ต่อตนเองและผู้อื่นตามมา อาจนำพาผู้เข้าร่วมกระบวนการให้เกิดการเรียนรู้ใหม่เกี่ยวกับตนเองและผู้อื่นได้ เนื่องจากในสถานการณ์ที่ไม่สามารถจะหลบซ่อนอยู่ใต้ความสบายหรือความคุ้นชินเดิมๆ นั้น บุคคลมักจะแสดงพฤติกรรมที่ถูกขับเคลื่อนจากธรรมชาติภายในตนเอง ที่สะท้อนให้เห็นถึงความคิด ความเชื่อ และทัศนคติที่อยู่เบื้องหลังพฤติกรรมดังกล่าว หรือบุคคลอาจได้สัมผัสกับความรู้สึกที่ถูกกดทับมาเป็นเวลานาน ซึ่งเป็นฐานของจิตไร้สำนึกที่ผลักดันให้เกิดพฤติกรรมโดยรวมในชีวิตประจำวัน อย่างไรก็ตาม ในการจัดพื้นที่ลักษณะดังกล่าว กระบวนการจะต้องระมัดระวังเสมอว่า กิจกรรมหรือกระบวนการนั้นๆ จะไม่ก่อให้เกิดอันตรายทั้งต่อร่างกายและจิตใจของผู้เข้าร่วมกระบวนการจนกลายเป็นพื้นที่อันตราย (Danger Zone) ซึ่งนอกจากจะก่อให้เกิดการเรียนรู้เพียงเล็กน้อยหรือไม่เกิดขึ้นเลย ยังอาจส่งผลกระทบกลายเป็นบาดแผลทางใจในระยะยาว (trauma) กับผู้เข้าร่วมกระบวนการอีกด้วย

อย่างไรก็ตาม ในการจัดพื้นที่เสี่ยงให้ผู้เข้าร่วมกระบวนการได้เกิดการเรียนรู้นั้น หากผู้เข้าร่วมกระบวนการต้องเผชิญกับพื้นที่ดังกล่าวตลอดเวลาของกระบวนการ จนไม่มีโอกาสได้พักหรือนำประสบการณ์ชุดใหม่ที่ได้รับมาใคร่ครวญพิจารณา ก็อาจจะทำให้เกิดความเหนื่อยล้า หรือเกิดความรู้สึกต่อต้านได้เช่นกัน ดังนั้น กระบวนการจึงอาจจัดช่วงเวลาที่จะช่วยให้ผู้เข้าร่วมกระบวนการได้สัมผัสกับพื้นที่ที่ให้ความรู้สึกมั่นคงปลอดภัย (Comfort Zone) โดยอาจเลือกกิจกรรมหรือกระบวนการที่ก่อให้เกิดความผ่อนคลาย หรือความเพลิดเพลินทั้งจากการได้อยู่ตามลำพังคนเดียวหรือ

การทำกิจกรรมร่วมกับผู้เข้าร่วมกระบวนการคนอื่นๆ ทั้งที่เป็นทางการและไม่เป็นทางการ ซึ่งจะช่วยให้เกิดการเรียนรู้ได้เช่นเดียวกัน นอกจากนี้การจัดความสัมพันธ์ระหว่างพื้นที่เสี่ยงและพื้นที่ปลอดภัย ยังอาจพิจารณาได้ในลักษณะของการสร้างให้เกิดความรู้สึกไว้วางใจสำหรับผู้เข้าร่วมกระบวนการที่จะมั่นใจว่า การเข้าร่วมในกิจกรรมหรือกระบวนการใดๆ ที่มีลักษณะ “เสี่ยง” นั้นจะไม่ส่งผลกระทบต่อตนเอง แต่จะนำมาซึ่งการเรียนรู้ที่มีคุณค่าทั้งต่อตนเองและผู้อื่น (Nouwen, 1975, p. 60) การสร้างบรรยากาศและความเชื่อมั่นให้เกิดแก่ผู้เข้าร่วมกระบวนการในลักษณะนี้จึงเป็นข้อเรียกร้องที่สำคัญสำหรับกระบวนการที่จะต้องคำนึงถึงและปฏิบัติให้เกิดขึ้นได้ในระหว่างกระบวนการ

ความสมดุลของการเคลื่อนเข้า-ออกจากศูนย์กลางการเรียนรู้เกี่ยวกับตนเอง (Decentering & Centering)

เป้าหมายสำคัญประการหนึ่งของการจัดกระบวนการเรียนรู้แนวจิตตปัญญา คือ การเปิดพื้นที่ให้ผู้เข้าร่วมกระบวนการได้ย้อนกลับมาสำรวจตนเองในแง่มุมต่างๆ เพื่อสร้างความเข้าใจ การยอมรับและความพยายามที่จะพัฒนาระดับตนเองให้ดียิ่งขึ้น ผู้เขียนพบว่า กระบวนการที่จะนำพาบุคคลไปสู่การสำรวจตนเองในลักษณะดังกล่าวสามารถแบ่งออกได้เป็น 2 ขั้นตอน ซึ่งเชื่อมโยงสัมพันธ์กัน กล่าวคือ

1. การออกจากศูนย์กลางของตนเอง (Decentering) คือ การเคลื่อนออกจากความคิดเกี่ยวกับตนเอง รวมทั้งสถานการณ์หรือปัญหาที่กำลังเผชิญเข้าสู่สนามประสบการณ์ใหม่ที่มีองค์ประกอบของการ “เล่น” หรือการ “หลุด” ออกจากชีวิตประจำวัน เพื่อแก้ไขสถานการณ์หรือปัญหาสมมติที่ทำทลายอยู่เบื้องหน้าในเวลาอันจำกัดซึ่งบุคคลมีแนวโน้มที่จะนำแบบแผนพฤติกรรมเดิมๆ ของตนมาใช้โดยอัตโนมัติ เช่น การเล่นเกม/กิจกรรมกลุ่ม การทำงานศิลปะ การเคลื่อนไหวร่างกายโดยอิสระ การแสดงบทบาทสมมติ เป็นต้น

2. การกลับเข้าสู่ศูนย์กลางของตนเอง (Centering) คือ การเคลื่อนเข้าสู่การย้อนคิดใคร่ครวญเกี่ยวกับแบบแผนพฤติกรรมของตนเองที่บุคคลมักนำมาใช้ในการแก้ไขสถานการณ์หรือปัญหาทั้งที่เกิดขึ้นเฉพาะหน้าและในระยะยาว ซึ่งต้องอาศัยการเชื่อมโยงประสบการณ์ที่เกิดขึ้นหรือเพิ่งเกิดขึ้น ณ ขณะปัจจุบัน กับประสบการณ์ในอดีตที่สัมพันธ์สอดคล้องกัน เพื่อสำรวจและทำความเข้าใจเกี่ยวกับความคิด ความเชื่อ ทัศนคติ มุมมองต่อชีวิตและโลก ที่ครอบงำการดำเนินชีวิตของบุคคลผู้นั้นในลักษณะโครงสร้างขนาดใหญ่ซึ่งไม่สามารถมองเห็นหรือรับรู้ได้โดยง่ายในเวลาปกติ เช่น วงสุนทรียสนทนา การจับคู่สนทนา การสัมภาษณ์ การเขียนบันทึก เป็นต้น

คู่ความสัมพันธ์ของการเคลื่อนเข้า-ออกจากศูนย์กลางการเรียนรู้เกี่ยวกับตนเองข้างต้นนี้เป็นองค์ประกอบสำคัญในการออกแบบกระบวนการเรียนรู้ที่กระบวนการต้องให้ความใส่ใจและจัดวางช่วงเวลาให้เหมาะสมเนื่องจากหากชุดกระบวนการใดเน้นให้นำหนักที่ขึ้นตอนใดขึ้นตอนหนึ่งมากเกินไป ก็อาจส่งผลกระทบต่อการเรียนรู้ในแนวจิตตปัญญาของผู้เข้าร่วมกระบวนการได้ เช่น การให้ผู้เข้าร่วมกระบวนการใช้เวลาส่วนใหญ่กับการใคร่ครวญสำรวจตนเองในแง่มุมต่างๆ จนทำให้บางคนตรึงความคิดเดิมของตนเอง ด้วยการเลือกใช้คำอธิบายความเป็นตนเองตามที่เคยรับรู้มาก่อนหรือสบายใจที่จะรับรู้และอธิบายตนเองในลักษณะเช่นนั้น มาเป็นคำตอบสำเร็จรูปแทนการได้ใคร่ครวญพิจารณาเพื่อจะพบแง่มุมด้านใหม่ๆ ของตนเองอย่างแท้จริง หรือในอีกด้านหนึ่ง หากกระบวนการเน้นให้ผู้เข้าร่วมกระบวนการใช้เวลาส่วนใหญ่ไปกับการทำกิจกรรมต่างๆ ในลักษณะที่ออกจากศูนย์กลางของตนเอง ซึ่งส่วนใหญ่แล้วมักเป็นกิจกรรมที่เพลิดเพลิน ทำหายหรือสนุกสนาน ก็อาจทำให้แต่ละคนสูญเสียสมาธิและความตั้งมั่นในการสำรวจตนเองไป ซึ่งทั้ง 2 กรณีล้วนเป็นการยากที่จะก่อให้เกิดการเรียนรู้ใหม่ที่จะช่วยให้บุคคลเกิดความตระหนัก ยอมรับ และพยายามที่จะข้ามพ้นข้อจำกัดของตนเองได้

ทั้งนี้ ในการสร้างความสมดุลของการเคลื่อนเข้า-ออกจากศูนย์กลางการเรียนรู้เกี่ยวกับตนเองนั้น กระบวนการต้องสามารถประเมินธรรมชาติการเรียนรู้ของกลุ่มผู้เข้าร่วมกระบวนการได้ว่ามีลักษณะเป็นเช่นไร อาทิ หากสมาชิกส่วนใหญ่ของกลุ่มมีแนวโน้มในการเป็นนักคิดวิเคราะห์ กระบวนการอาจจำเป็นต้องจัดช่วงเวลาของการทำกิจกรรมเพื่อให้ผู้เข้าร่วมกระบวนการได้ออกจากศูนย์กลางของตนเองมากกว่าปกติ โดยเริ่มต้นจากกิจกรรมที่ไม่ยากจนเกินไปนักเพื่อไม่ให้ผู้เข้าร่วมกระบวนการรู้สึกต่อต้านหรือถูกบีบบังคับให้ต้องทำสิ่งที่น่าอับอาย หรือถ้าหากสมาชิกของกลุ่มเป็นผู้ที่ชอบลงมือกระทำมากกว่า กระบวนการอาจจำเป็นต้องจัดสรรเวลาในการให้ผู้เข้าร่วมกระบวนการได้กลับเข้าสู่ศูนย์กลางของตนเองโดยไม่รีบร้อนจนเกินไป ด้วยการค่อยๆ เพิ่มระยะเวลาในการคิดใคร่ครวญกับตนเองหรือการสำรวจในกลุ่มร่วมกับผู้เข้าร่วมกระบวนการคนอื่นๆ อย่างค่อยเป็นค่อยไป เพื่อไม่ให้แต่ละคนรู้สึกอึดอัด หรือถูกบีบบังคับในการใช้ความคิดมากจนเกินไป ซึ่งตัวอย่างดังกล่าวนี้ เมื่อเลือกใช้ได้อย่างเหมาะสม ก็อาจจะช่วยให้แต่ละคนได้หลุดออกจากกรอบความคิดหรือชุดคำอธิบายเกี่ยวกับตนเองแบบเดิม และมองเห็นตนเองในแง่มุมใหม่ ที่จะนำไปสู่ความเข้าใจและการยอมรับเพื่อปรับปรุงพัฒนาตนเองในขั้นต่อไปได้

ความสมดุลของการจัดสรรเวลาสำหรับปัจเจกบุคคลและกลุ่มในการเรียนรู้ การมีเวลาใคร่ครวญตามลำพัง และการใช้เวลาอยู่กับผู้อื่น (Solitude VS Solidarity)

ดังที่กล่าวไว้ในบทที่ผ่านมาว่า ปัจจัยสำคัญที่ส่งผลให้แต่ละปัจเจกบุคคลเกิดการเรียนรู้และการเปลี่ยนแปลงในแนวจิตตปัญญา คือการได้เป็นส่วนหนึ่งของชุมชนแนวปฏิบัติ (Community of Practice) การที่แต่ละปัจเจกบุคคลมีโอกาสดูแลเรียนรู้ไปพร้อมกับผู้เข้าร่วมกระบวนการคนอื่นๆ ในลักษณะของชุมชน ซึ่งมีองค์ประกอบของการรับฟังกันและกันอย่างลึกซึ้ง

จริงใจ การเรียนรู้เกี่ยวกับผู้อื่นที่สะท้อนให้เห็นกลับมาตนเองในมิติใหม่ๆ และการมีความรักความเมตตาให้แก่กัน โดยเฉพาะในช่วงเวลาที่แต่ละคนต้องเผชิญกับความท้าทายในการยอมรับตัวตนด้านที่ไม่เคยรับรู้หรือปฏิเสธมาก่อน รวมทั้งการก้าวข้ามข้อจำกัดของตนเอง สิ่งต่างๆ เหล่านี้ล้วนปรากฏอยู่อย่างต่อเนื่องสม่ำเสมอในทุกๆ ครั้งของการอบรม และเพิ่มระดับความลึกซึ้งยิ่งขึ้นเรื่อยๆ ในแต่ละครั้ง ซึ่งอาจเป็นตัวบ่งชี้ให้เห็นถึงความสำคัญของการเรียนรู้ร่วมกับผู้อื่นในลักษณะชุมชน การเรียนรู้ในลักษณะเช่นนี้สอดคล้องกับทฤษฎีการสร้างความรู้ของโนนากะและคองโนที่นำเสนอแนวคิดของ “บะ” (Ba) ในภาษาญี่ปุ่นที่แปลว่า “สิ่งแวดล้อมที่ก่อให้เกิดความหมาย” โดยความรู้ที่ถูกสร้างขึ้นใน “บะ” นี้จะถูกรับรู้ผ่านประสบการณ์ของแต่ละบุคคลหรือจากการใคร่ครวญเกี่ยวกับประสบการณ์ของผู้อื่น (Nonaka & Konno, 1998, p. 40) ทั้งนี้ อาจกล่าวได้ว่า ความรู้ในลักษณะนี้เป็นสิ่งที่อยู่ภายในตัวคนแต่ละคนอยู่แล้ว และจะสามารถทำให้ปรากฏออกมาผ่านการแลกเปลี่ยนความรู้สึก ความคิด และประสบการณ์ของบุคคลในพื้นที่หนึ่งๆ นอกจากนั้น การเรียนรู้ในลักษณะนี้จะเกิดขึ้นได้ต้องอาศัยการที่ปัจเจกบุคคลลดกำแพงที่ขวางกั้นระหว่างตนกับผู้อื่น ภายใต้อบอบรรยากาศที่เน้นความรัก ความห่วงใย ความไว้วางใจ และความรู้สึกผูกพันเป็นส่วนหนึ่งของกันและกัน

อย่างไรก็ตาม นอกจากผลการเรียนรู้ในเชิงบวกจะเกิดขึ้นในระหว่างกระบวนการปฏิสัมพันธ์ในชุมชนแล้ว การที่กระบวนการจัดให้มีช่วงเวลาของการให้ผู้เข้าร่วมกระบวนการได้อยู่ตามลำพัง ซึ่งเป็นการเปิดพื้นที่ให้แต่ละคนได้ใช้เวลาอยู่กับตนเองโดยไม่สนทนากับผู้อื่น เพื่อใคร่ครวญต่อประสบการณ์ที่ได้รับในแต่ละช่วงกิจกรรมหรือสำรวจภาวะอารมณ์ความรู้สึกที่กำลังเกิดขึ้นในขณะนั้น ดังเช่นการเขียนบันทึกภายหลังจบแต่ละกิจกรรม ล้วนมีแนวโน้มที่จะส่งผลเชิงบวกต่อผู้เข้าร่วมกระบวนการ ทั้งในแง่การเรียนรู้เกี่ยวกับตนเองและการได้มีโอกาสกลับมาอยู่กับสภาวะความรู้สึก ณ

ขณะปัจจุบันอย่างแท้จริง ซึ่งมักจะขาดหายไปจากการศึกษาในระบบหรือการฝึกอบรมทั่วไป

ดังนั้น ความสมดุลในแง่ของการจัดสรรเวลาสำหรับผู้เข้าร่วมกระบวนการได้ใคร่ครวญอยู่กับตนเองตามลำพังกับการใช้เวลาเรียนรู้ในชุมชนร่วมกับผู้อื่นจึงถือองค์ประกอบที่สำคัญอีกประการหนึ่งที่กระบวนการควรให้ความสำคัญ จากประสบการณ์การทำงานในฐานะกระบวนการ ผู้เขียนพบว่า หากกระบวนการใดเน้นหนักไปที่การจัดสรรเวลาในด้านใดด้านหนึ่งมากเกินไป ก็อาจจะกลายเป็นอุปสรรคต่อการเรียนรู้และการเปลี่ยนแปลงในแนวจิตตปัญญาสำหรับผู้เข้าร่วมกระบวนการได้ ในทางตรงกันข้าม หากชุดการอบรมใดที่สามารถสร้างสมดุลให้เกิดขึ้นระหว่างการจัดสรรเวลาทั้งสองด้าน ซึ่งมีได้หมายถึงการจัดสรรเวลาอย่างเท่าเทียมกัน แต่เป็นการหาความพอดีและความลงตัวสำหรับการเปิดพื้นที่ให้บุคคลได้เรียนรู้ทั้งจากตนเองและกลุ่ม โดยขึ้นอยู่กับเนื้อหาและเป้าหมายของแต่ละกระบวนการ รวมทั้งธรรมชาติของผู้เข้าร่วมกระบวนการเป็นสำคัญ ก็น่าจะก่อให้เกิดผลในแง่การเรียนรู้และการเปลี่ยนแปลงแนวจิตตปัญญาสำหรับผู้เข้าร่วมกระบวนการแต่ละคนได้ในระดับพื้นฐาน

ความสมดุลของการแบ่งกลุ่มในการเรียนรู้

ขนาดและวิธีการแบ่ง

(Grouping: Size and Selection Procedure)

ดังที่กล่าวไว้ก่อนหน้านี้ว่า การจัดกระบวนการเรียนรู้ทั้งในลักษณะปัจเจกบุคคลและชุมชนในแต่ละกระบวนการล้วนมีความสำคัญและส่งผลต่อการเรียนรู้และการเปลี่ยนแปลงในแนวจิตตปัญญาของผู้เข้าร่วมกระบวนการอย่างไม่สามารถแยกขาดจากกันได้ อย่างไรก็ตาม ปัญหาหนึ่งของผู้เข้าร่วมกระบวนการมักสะท้อนภายหลังการเข้าร่วมกระบวนการคือ ขนาดและวิธีการแบ่งกลุ่มสำหรับการทำกิจกรรมในแต่ละกระบวนการ ซึ่งมีผลต่อ

คุณภาพการเรียนรู้ของผู้เข้าร่วมกระบวนการอย่างมีนัยสำคัญเช่นเดียวกับเนื้อหาและขั้นตอนในการดำเนินกิจกรรม เพราะการเรียนรู้ในเชิงประสบการณ์นั้นย่อมหลีกเลี่ยงไม่ได้ที่บุคคลต้องเผชิญกับภาวะความรู้สึก หักศนคติ และความสัมพันธ์ที่มีต่อกันในกลุ่ม ซึ่งเป็นองค์ประกอบหนึ่งของคุณภาพในกระบวนการเรียนรู้

ธรรมชาติและบุคลิกลักษณะของผู้เข้าร่วมกระบวนการแต่ละคนล้วนมีผลต่อการรับรู้และทัศนคติของผู้เข้าร่วมกระบวนการคนอื่นๆ อย่างหลีกเลี่ยงไม่ได้ จึงเป็นเรื่องธรรมดาที่ผู้เข้าร่วมกระบวนการจะเกิดความรู้สึกใกล้ชิดผูกพันเป็นพิเศษหรืออึดอัดขัดเขินต่อผู้เข้าร่วมกระบวนการบางคน ซึ่งสะท้อนภาพธรรมชาติของมนุษย์ในการรวมตัวกัน ผู้เข้าร่วมกระบวนการส่วนใหญ่มีแนวโน้มที่จะแบ่งกลุ่มความสัมพันธ์ย่อยๆ กันเอง จากการรวมตัวกันอย่างไม่เป็นทางการของคนที่มีลักษณะนิสัย วัย ความสนใจ และธรรมชาติการเรียนรู้ที่ใกล้เคียงกันอยู่เสมอ ซึ่งความเหลื่อมซ้อนของความสัมพันธ์ในลักษณะดังกล่าว ย่อมส่งอิทธิพลต่อพลวัตและการเรียนรู้ของกลุ่มโดยรวมและปัจเจกบุคคลที่เป็นสมาชิกของกลุ่มดังกล่าวอย่างหลีกเลี่ยงไม่ได้

ในการออกแบบขนาดและวิธีการแบ่งกลุ่มในแต่ละกระบวนการพื้นฐานของความสัมพันธ์ที่มีความซับซ้อนและมีพลวัตในตัวเองดังกล่าว กระบวนการจึงต้องพิจารณาถึงข้อดี-ข้อเสียของขนาดและวิธีการแบ่งกลุ่มในลักษณะต่างๆ ที่จะส่งผลถึงกระบวนการเรียนรู้ของผู้เข้าร่วมกระบวนการแต่ละคน โดยมีสิ่งที่จะต้องคำนึงถึงคือเนื้อหาและเป้าหมายในการจัดชุดการอบรมเป็นสำคัญ ผู้เขียนได้สรุปประมวลข้อดีและข้อเสียของการจัดขนาดและวิธีการแบ่งกลุ่มในลักษณะต่างๆ ดังมีรายละเอียดต่อไปนี้

1. ขนาดของกลุ่ม

กลุ่มขนาดเล็ก (2-5 คน)

ข้อดี คือ การประหยัดเวลาเนื่องจากมีสมาชิกจำนวนไม่มาก ทำให้

แต่แต่ละคนสามารถใช้เวลาในการแลกเปลี่ยนเรียนรู้กับสมาชิกคนอื่นๆ ได้มาก นอกจากนั้น การแบ่งกลุ่มขนาดเล็กยังช่วยให้สมาชิกกลุ่มมีความรู้สึกใกล้ชิดผูกพัน พร้อมทั้งจะรับฟังกันและกันอย่างตั้งใจ ดังนั้น เนื้อหาที่นำมาสนทนากันในกลุ่มขนาดเล็กจึงมักจะสามารถถกเถียงและช่วยให้ผู้เข้าร่วมกระบวนการมีความกล้าที่จะเปิดเผยข้อมูลส่วนตัวได้มากกว่ากลุ่มใหญ่

ข้อเสีย คือ การขาดโอกาสในการแลกเปลี่ยนเรียนรู้เกี่ยวกับประสบการณ์ของสมาชิกที่อยู่กลุ่มอื่นๆ ทำให้ขาดความหลากหลายและมุมมองที่กว้างขวาง รวมทั้งยังอาจส่งผลกระทบต่อความเข้าใจและการยอมรับพฤติกรรม ความคิด ความเชื่อ ของสมาชิกนอกกลุ่มบางคนที่แตกต่างกันจากของตนเอง รวมทั้งอาจต้องใช้ระยะเวลาที่ยาวนานขึ้นในการสร้างให้เกิดความรู้สึกเป็นชุมชนเดียวกัน เพราะสมาชิกยังรู้จักกันในวงแคบๆ เพียงไม่กี่คน นอกจากนั้น หากมีสมาชิกในกลุ่มย่อยรู้สึกไม่คุ้นเคยหรืออึดอัดกับสมาชิกบางคนในกลุ่มเดียวกัน ก็อาจทำให้คุณภาพการฟังและการแลกเปลี่ยนเรียนรู้ลดลงไปได้

กลุ่มขนาดกลาง (6-10)

ข้อดี คือ ความหลากหลายของเรื่องราวที่สมาชิกลำมาแลกเปลี่ยนเรียนรู้ภายในกลุ่มมีสูง นอกจากนั้น สมาชิกยังอาจได้ข้อคิดเห็นที่หลากหลายจากสมาชิกกลุ่มคนอื่นๆ ซึ่งอาจทำให้เกิดการเรียนรู้ในระดับที่กว้างขวางขึ้น

ข้อเสีย คือ หากมีเวลาจำกัด อาจทำให้สมาชิกคนทำๆ ต้องรีบพูดสรุปรวบรัดให้จบภายในเวลาที่กำหนด และการนั่งฟังเรื่องราวจำนวนหลายเรื่องจนเกินไปอาจก่อให้เกิดความรู้สึกอ่อนล้าและสูญเสียสมาธิในการตั้งใจฟังได้

กลุ่มขนาดใหญ่ (มากกว่า 8 คนขึ้นไป)

ข้อดี คือ สมาชิกทุกคนได้รับฟังเรื่องราวของกันและกัน ซึ่งส่งผลต่อพลวัต ความเข้าใจ และความรู้สึกร่วมของสมาชิกกลุ่มในฐานะที่เป็น

ชุมชนเดียวกัน นอกจากนี้ เรื่องราวจำนวนมากที่ถูกนำมาเล่าแบ่งปันในกลุ่มไม่เรื่องใดก็เรื่องหนึ่ง ยังอาจส่งผลกระทบต่อการเรียนรู้ภายในของสมาชิกกลุ่มบางคนได้

ข้อเสีย คือ การรับฟังเรื่องราวประสบการณ์ ความคิด ความรู้สึกของสมาชิกให้ครบทุกคนอาจใช้เวลายาวนาน หรือแม้กระทั่งก่อให้เกิดความเหนื่อยล้าจากความตั้งใจฟัง นอกจากนี้ การสนทนาภายในกลุ่มใหญ่มักจะเกิดบรรยากาศเป็นทางการได้ง่ายกว่า แม้จะไม่ตั้งใจให้เป็นเช่นนั้น ซึ่งอาจลดทอนความรู้สึกใกล้ชิดผูกพันระหว่างกัน และความกล้าที่จะแลกเปลี่ยนประสบการณ์ส่วนตัวบางเรื่องให้กลุ่มใหญ่ฟัง เนื่องจากไม่แน่ใจว่าจะได้รับปฏิกิริยาตอบกลับเช่นใดบ้างจากคนอื่น ๆ

2. วิธีการแบ่งกลุ่ม

กลุ่มที่สมาชิกเลือกกันเอง

ข้อดี คือ ส่วนใหญ่สมาชิกจะเลือกกลุ่มคนที่ตนเองรู้สึกสะดวกใจที่จะเรียนรู้ร่วมกัน โดยเฉพาะในเวลาที่ต้องการแลกเปลี่ยนในเรื่องส่วนตัวที่ต้องอาศัยความเข้าใจและการยอมรับระหว่างกันสูง หากแบ่งกลุ่มลักษณะนี้ในช่วงต้นของกระบวนการอบรม ก็อาจจะช่วยให้เกิดความผ่อนคลายสำหรับสมาชิกกลุ่มที่ยังรู้สึกไม่ค่อยพร้อมในการสร้างความรู้จักคุ้นเคยกับสมาชิกคนอื่น ๆ ที่ไม่ได้รู้จักกันมาก่อน

ข้อเสีย คือ การเลือกแลกเปลี่ยนเรียนรู้กับคนที่ตนเองรู้สึกสะดวกใจอาจนำไปสู่การหลีกเลี่ยงการเผชิญหน้ากับมิติบางด้านของตนเองหรือสมาชิกคนอื่น ๆ ที่ไม่ต้องการสำรวจหรือปฏิเสธที่จะยอมรับ เพราะสมาชิกที่รู้สึกคุ้นเคยกันอาจจะมีความรู้สึกเกรงใจที่จะสะท้อนความคิดความรู้สึกตรงๆ เนื่องจากยังหวงต่อสัมพันธ์ภาพส่วนบุคคลที่ยังต้องดำเนินไปในชีวิตประจำวัน หรือมองไม่เห็นมุมมองที่แตกต่างออกไปเนื่องจากความคุ้นเคยกันมากเกินไป ยิ่งไปกว่านั้น การได้อยู่กับคนที่คุ้นเคยยังนำไปสู่การหลบตนเองในพื้นที่

ปลอดภัย (Comfort Zone) ซึ่งไม่ช่วยให้บุคคลเกิดการเรียนรู้จากสภาวะความรู้สึกภายในตนที่ต้องเผชิญกับความอึดอัดคับข้องใจจากการมีปฏิสัมพันธ์กับคนที่ไม่คุ้นเคยหรือไม่สนิทสนมด้วย นอกจากนี้ การแบ่งกลุ่มในลักษณะนี้อาจทำให้สมาชิกบางคนรู้สึกลำบากใจ ไม่รู้จะเลือกอย่างไรหรือเหลือค้างอยู่เพราะคนอื่นเลือกกันเองหมดแล้ว

กลุ่มที่ใช้การแบ่งแบบสุ่ม เช่น การนับตัวเลข การแบ่งตามวันเกิด การแบ่งตามภูมิภาค

ข้อดี คือ การลดความตึงเครียดในการตัดสินใจเลือกบุคคลเข้ากลุ่มหรือการสมัครเข้าเป็นสมาชิกของกลุ่มใดกลุ่มหนึ่ง เพราะการตัดสินใจถูกกำหนดมาจากภายนอก การแบ่งกลุ่มลักษณะนี้ช่วยให้สมาชิกบางคนที่ยังจะไม่คุ้นเคยกันมาก่อนได้ทำความรู้จักกัน และสร้างให้เกิดพื้นที่การเรียนรู้ร่วมกันที่ไม่จำกัดเฉพาะคนใกล้ชิดคุ้นเคย อันเป็นแบบจำลองสะท้อนวิถีชีวิตความเป็นจริง ซึ่งคนส่วนใหญ่ต้องมีปฏิสัมพันธ์กับคนที่ผ่านเข้ามาในชีวิตโดยไม่สามารถกำหนดได้ว่าจะเป็นที่ใครบ้าง การแบ่งกลุ่มในลักษณะนี้จะช่วยสร้างให้เกิดความรู้สึกเป็นชุมชนร่วมกันได้เร็วขึ้น เพราะสมาชิกกลุ่มจะรับรู้ได้ถึงความเท่าเทียมกัน รวมทั้งความพยายามที่จะรับฟังและเข้าใจซึ่งกันและกัน

ข้อเสีย คือ การแบ่งกลุ่มแบบสุ่มในลักษณะนี้ บางครั้งภายในกลุ่มเดียวกันอาจจะมีคนที่รู้จักสนิทสนมคุ้นเคยกันเป็นคู่ หรือจำนวนมากกว่านั้น ซึ่งอาจส่งผลกระทบต่อความรู้สึกของสมาชิกคนอื่น ๆ ที่อาจจะไม่รู้จักริใครเลยในกลุ่ม จนเกิดความรู้สึกเหินห่างและเป็นส่วนเกินของกลุ่ม นอกจากนี้ บางกิจกรรมที่เรียกร้องความไว้วางใจในการแลกเปลี่ยนประสบการณ์ส่วนบุคคลก็อาจเกิดขึ้นได้ยากหากสมาชิกในกลุ่มยังรู้สึกไม่ไว้วางใจกับสมาชิกทุกคน เนื่องจากการถูกประเมินตัดสิน จึงเลือกที่จะแลกเปลี่ยนเฉพาะชุดประสบการณ์ที่คิดว่าสมาชิกทุกคนในกลุ่มจะพอรับได้

กลุ่มที่กำหนดหัวข้อการแบ่ง เช่น คนที่คุ้นเคยกันน้อยที่สุด คนในองค์กรเดียวกัน คนที่ไว้ใจใจมากที่สุด

ข้อดี คือ เช่นเดียวกับการแบ่งแบบสุ่ม ซึ่งลดความตึงเครียดในการตัดสินใจเลือกบุคคลเข้ากลุ่ม หรือการต้องสมัครเข้าเป็นสมาชิกของกลุ่มใดกลุ่มหนึ่ง เพราะการตัดสินใจถูกกำหนดมาจากภายนอก โดยการแบ่งกลุ่มลักษณะนี้มักใช้สำหรับวัตถุประสงค์ที่เฉพาะเจาะจง เช่น การแบ่งตามคนที่คุ้นเคยกันน้อยที่สุด เพื่อสร้างให้เกิดความเป็นชุมชนที่ทุกคนได้มีปฏิสัมพันธ์และเรียนรู้ระหว่างกันในระดับลึกซึ่งมากยิ่งขึ้น หรือการแบ่งตามคนที่ไว้ใจใจมากที่สุด เพื่อสร้างให้เกิดความรู้สึกปลอดภัยในการแลกเปลี่ยนประสบการณ์ที่เรียกร้องความเข้าใจและการยอมรับระหว่างกันสูง หรือเนื้อหาในกิจกรรมเรียกร้องประสบการณ์ในอดีตที่สมาชิกกลุ่มเคยร่วมทำหรือมีความเข้าใจร่วมกันมาก่อน หรือมีจุดมุ่งหมายบางประการที่ต้องการองค์ประกอบของกลุ่มที่เฉพาะเจาะจง

ข้อเสีย คือ การแบ่งคนตามลักษณะความสัมพันธ์อาจนำไปสู่ความรู้สึกกระอักกระอ่วนใจหากสมาชิกไม่รู้สึกรู้ว่าตนเองมีความสัมพันธ์กับสมาชิกคนอื่น ๆ ในลักษณะที่โจทย์ได้ตั้งไว้ ซึ่งก็อาจกลายเป็นคนที่เหลือค้าง ไม่สามารถจะเลือกเข้ากลุ่มได้ นอกจากนั้น การแบ่งกลุ่มตามลักษณะความสัมพันธ์ เช่นนี้ อาจเป็นการกำหนดหัวข้อการเรียนรู้ในลักษณะที่จริงจังมากเกินไป เนื่องจากกระบวนการมีข้อสมมติฐานบางอย่างว่ากลุ่มกำลังต้องการการเรียนรู้ในลักษณะดังกล่าว ซึ่งอาจจะเป็นหรือไม่เป็นเช่นนั้นจริงก็ได้ รวมถึงอาจทำให้สมาชิกในกลุ่มรู้สึกอึดอัดที่ต้องอยู่กับสมาชิกบางคนที่กำลังมีปัญหาขัดแย้งกันอยู่ เช่น สมาชิกที่มาจากองค์กรเดียวกัน เป็นต้น

การพิจารณาถึงขนาดและวิธีการแบ่งกลุ่มดังที่ได้กล่าวมานี้ ไม่ใช่ข้อสรุปทั้งหมดที่กระบวนการต้องนำไปปฏิบัติตาม เนื่องจากกลุ่มแต่ละกลุ่มต่างก็มีพลวัตในตัวเอง ขึ้นอยู่กับบุคลิกลักษณะและความสัมพันธ์ของ

สมาชิกในกลุ่มเป็นสำคัญ สิ่งที่กระบวนการควรต้องคำนึงถึงมากกว่าคือการสร้างสมดุลให้เกิดขึ้นในการจัดกระบวนการเรียนรู้ เพื่อให้ผู้เข้าร่วมกระบวนการมีโอกาสได้สัมผัสประสบการณ์การเรียนรู้จากเพื่อนมนุษย์คนอื่น ๆ ที่มีความแตกต่างหลากหลาย อันจะนำมาซึ่งความเข้าใจ การยอมรับ การปรับเปลี่ยนโลกทัศน์และมุมมองต่อชีวิต รวมถึงการเริ่มต้นที่จะเปลี่ยนแปลงตนเองในมิติต่างๆ ทั้งนี้ ไม่ว่าจะกลุ่มจะมีขนาดและวิธีการแบ่งกลุ่มเช่นใด กระบวนการก็ยังคงเป็นผู้ที่มีความสำคัญในการช่วยเหลืออำนวยความสะดวกการเรียนรู้ที่เกิดขึ้นมีคุณค่าและมีประโยชน์อย่างแท้จริงต่อผู้เข้าร่วมกระบวนการ

ความสมดุลของความยืดหยุ่นภายใต้กรอบโครงสร้าง (Flexibility within Structure)

ในการออกแบบกระบวนการเรียนรู้ กระบวนการจำเป็นต้องวางโครงสร้างการเรียนรู้ที่สะท้อนเป้าหมายและเนื้อหาของกระบวนการนั้นด้วยความเข้าใจอย่างถ่องแท้ โดยจะต้องพยายามคาดการณ์ล่วงหน้าว่ากระบวนการแต่ละช่วงรวมทั้งกิจกรรมแต่ละอย่างจะส่งผลอย่างไรต่อพลวัตของกลุ่ม รวมทั้งจะนำไปสู่การเรียนรู้และการเปลี่ยนแปลงในลักษณะและมิติใดบ้างสำหรับผู้เข้าร่วมกระบวนการ ในขณะเดียวกัน ปัญหาที่กระบวนการจะต้องเผชิญตลอดเวลาในการดำเนินกระบวนการคือ สภาพการณ์ที่เกิดขึ้นจริงมักแตกต่างจากสิ่งที่คาดการณ์ไว้ล่วงหน้า ซึ่งทำให้กระบวนการต้องมีความยืดหยุ่นและสามารถแก้ไขปัญหาเฉพาะหน้าได้อย่างมีประสิทธิภาพ ในขณะที่ยังคงรักษาเป้าหมายของกระบวนการนั้นๆ ไว้ เพื่อให้เกิดประโยชน์สูงสุดต่อผู้เข้าร่วมกระบวนการทุกคน

การรักษาความสมดุลในแง่ของการประยุกต์และปรับเปลี่ยนตามสถานการณ์ที่เกิดขึ้นตรงหน้า ภายใต้โครงสร้างการเรียนรู้ที่ถูกออกแบบไว้แล้วนั้น เป็นขั้นตอนสำคัญที่กระบวนการต้องพึงระลึกไว้เสมอในการออกแบบกระบวนการการเรียนรู้ ที่สำคัญคือ กระบวนการจะต้องมีความมั่นใจและ

คร้ครทตอความสามารถในการเรียนรู้อองมนุษย์ วาแตละคนสามารถเรียนรู้ออได้ด้วยตนเองภายใต้สภาพการณอและลิ่งแวดล้อมที่เหมะสม และนอเองค้อหน้าทอหลักของกระบวนการที่จ้อต้อจ้อดอให้เกิดสภาพแวดล้อมในลิ่งขณะดองกล่าว แม้อในยามที่สถานการณ์อไม่ได้อเป็นไปตามทอที่คาดการณอไว้ลวงหน้า เช่นหากกระบวนการลิ่งเกดวอบรรยายกาศอโดยรวมของลุ่มมีลิ่งษณะที่เน้นไปในเชิงการอใช้ความคิดวิพากษอวิจารณ์สูง กระบวนการก็อาจปรับเปลี่ยนนอกิจกรรมโดยเน้นการทำงานศิลปะทอไม่ต้ออมีการสนทนากันมากนัก แต่อให้ลุ่มลุ่มเข้าร่วมกระบวนการได้อทำงานที่ต้ออใช้ฐานกายและฐานความรู้สึกค้อนข้างมาก รวมทั้งได้อมีเวลาในการลิ่งเกดความรู้สึกและความคิดภายในตนเองเป็นลิ่ง ซึ่งอาจจ้อช่วยทำให้อบรรยายกาศอโดยรวมค้ออยอ คลือคลายไปในทางทอสมดุลมากขงนอ

อยอไรก็ตาม ในการอยึดหยุ่นปรับเปลี่ยนกระบวนการนอ กระบวนการจ้อเป็นจ้อต้ออมีความเข้าใจในเป้าหมายและนอหาของชุดการอบรมอยอถอองแกอมีเช่นนอ ความอยึดหยุ่นที่กระบวนการพยายามลิ่งสร้างให้เกิดขงนอในระหวองดอเนินการอบรม อาจลิ่งผลให้อกระบวนการที่เกิดขงนอหลุดออกจอกนอแก่นสาระลิ่งค้ออซึ่งเป็นเป้าหมายทอที่แท้จริงของชุดการอบรมนอๆ ได้อ

นอจกจากการพิจารณาในเชิงกระบวนการแล้ว กระบวนการยงควรให้อความลิ่งใจต่อรายละเอียดของกิจกรรมทอที่ดอเนินไปในแตละชวง โดยนอเฉพาะในมอติของความอยึดหยุ่น อาทอ ผลลิ่งทอที่เกิดขงนอจกแตละกิจกรรม หรือการทอที่กระบวนการจ้อตอบค้อถามของลุ่มลุ่มเข้าร่วมกระบวนการวอ อยอไรค้อลิ่งทอที่ควรปรับเปลี่ยนให้อเหมะสมกับความเป็นจริง ความเห็น ความรู้สึก และความต้องการของสมาชิกลุ่ม รวมทั้งการเปิดรับแ่งมุ่มทอที่แตกต่างหลากหลาย และอยอไรค้อลิ่งทอที่กระบวนการจ้อเป็นจ้อต้ออยืนยันความถุกต้ออไว้ เพื่อไม่ให้การเรียนรู้อองลุ่มลุ่มเข้าร่วมกระบวนการออกนอกระดอ็นหรือแก่นสาระของชุดการอบรมดองกล่าว เช่น ในกระบวนการทอที่มีเป้าหมายให้อลุ่มลุ่มเข้าร่วมกระบวนการอใช้เวลาในการแสวงหาค้อตอบเกอียวกับตนเอง กระบวนการจ้อเป็นจ้อต้ออยืนยันถึงการอไม่ให้ค้อตอบตายตัวกับลุ่มลุ่มเข้าร่วมกระบวนการ ถึงแม้อจะมีบางคนเรียกร้อง

หรือต้ออการได้อรับค้อตอบลิ่งเรอรูป ในทอที่นอ การอไม่ให้ค้อตอบตายตัวของกระบวนการสะทออนให้อเห็นถึงเป้าหมายหลักของกระบวนการ ซึ่งต้ออการให้อลุ่มลุ่มเข้าร่วมกระบวนการได้อลิ่งตรวจสอบและเรียนรู้ออโลกภายในของตนเองโดยอไม่รับร้อนหรืออรับการตัดลิ่งจกภายนอก

การสร้างสมดุลระหวองโครงสร้างกระบวนการทอได้อออกแบบไว้และการอยึดหยุ่นโครงสร้างดองกล่าวตามสถานการณ์ทอที่เกิดขงนอจริงนอเฉพาะหน้า นอจกจ้อเป็นลิ่งทอที่กระบวนการจ้อค้อนอถึงในชวงการออกแบบกระบวนการแล้ว ยงนับเป็นทอษณะทอที่จ้อเป็นของกระบวนการทอที่ต้ออฝึกฝนพัฒนาบนฐานความเข้าใจและความไว้วางใจต่อการเรียนรู้อองตนเองและลุ่มลุ่มเข้าร่วมกระบวนการอยอแท้จริง เพราะในทอท้ายทอที่สุดนอ กระบวนการจ้อต้ออสามารถยอมรับผลทอที่เกิดขงนอได้อทั้งจกการอยึดหยุ่นปรับเปลี่ยน หรือการอยึดถือโครงสร้างของกระบวนการทอได้อออกแบบไว้ และลุ่มลุ่มเรียนรู้ออไปพร้อมอกับลุ่มลุ่มเข้าร่วมกระบวนการในแตละชวงขณะ โดยอใช้สถานการณ์ดองๆ ทอที่เกิดขงนอจริงในแตละขณะทอที่เป็นปัจจุบันให้อเป็นประยอชนต่อการเรียนรู้อองทั้งของตนเองและลุ่มลุ่มเข้าร่วมกระบวนการในมอติดองๆ ซึ่งหากสามารถทำได้อดงนอที่วอ ก็อาจจ้อนำไปสู่การเรียนรู้ออและการเปลี่ยนแปลงในแนวจิตตปัญญาของลุ่มลุ่มคนได้ออยอแท้จริง ❖



บทที่ 5

กระบวนการจิตตปัญญา :

เพื่อนร่วมทางการเรียนรู้สู่การเปลี่ยนแปลง

จากปรัชญาพื้นฐานสองประการของการจัดกระบวนการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลงแนวจิตตปัญญาคือ ความเชื่อมั่นในความเป็นมนุษย์ (humanistic value) ซึ่งเชื่อว่ามนุษย์มีศักยภาพที่สามารถจะเรียนรู้และพัฒนาตนเองได้อย่างต่อเนื่อง มีความจริง ความดี และความงามอยู่ในตน เปรียบเสมือนเมล็ดพันธุ์ที่มีศักยภาพในการเจริญเติบโต ซึ่งหากมีเงื่อนไขต่างๆ พร้อม เมล็ดพันธุ์นั้นก็จะสามารถเติบโตขึ้นได้²⁴ และกระบวนทัศน์แบบองค์รวม (holistic paradigm) ซึ่งมองว่าความจริงของธรรมชาติในสรรพสิ่งคือการเชื่อมโยงเป็นหนึ่งเดียวกัน ได้กลายเป็นรากฐานที่กำหนดให้กระบวนการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลงแนวจิตตปัญญามีลักษณะพื้นฐานที่สำคัญที่สุดสองประการคือ

- 1) กระบวนการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลงแนวจิตตปัญญามีใช้การ “สอน” แต่เป็นการสร้างเงื่อนไขให้ศักยภาพภายในที่มีอยู่แล้วสามารถพัฒนาขึ้นได้ เป็นกระบวนการที่มุ่งสร้างเงื่อนไขให้เกิดการเติบโตขึ้นจากภายใน
- 2) กระบวนการเรียนรู้แนวจิตตปัญญาเป็นกระบวนการเรียนรู้อย่าง

²⁴ แนวคิดนี้สอดคล้องกับแนวคิดทางพุทธเรื่องเมล็ดพันธุ์แห่งปัญญา หรือ ศักยภาพในการตื่นรู้ คือความเป็นพุทธะที่มีอยู่แล้วในตัวมนุษย์.

มีส่วนร่วม เป็นกระบวนการของการสืบค้นร่วม ที่กระบวนการจะต้องร่วมเรียนรู้คู่ไปกับผู้เข้าร่วมกระบวนการ และไม่สามารถแยกตนเองออกจากผู้เข้าร่วมกระบวนการ และตัวกระบวนการเองได้ ตัวกระบวนการจึงเปรียบเสมือนเพื่อนผู้ร่วมหนทางในการเรียนรู้สู่การเปลี่ยนแปลงที่จะเติบโตขึ้นพร้อมๆ กับผู้เข้าร่วมกระบวนการที่อยู่ในชุมชนการเรียนรู้ร่วมกัน

ลักษณะของการจัดกระบวนการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลงแนวจิตตปัญญาทั้งสองประการนี้เป็นแนวคิดที่ได้รับการสนับสนุนจากนักวิชาการที่สนใจพัฒนาการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลงหลายคน (Cranton & Wright, 2008; Ferrer, Romeo, & Albareda, 2005; Osterhold, Rubiano, & Nicol, 2007; ภัทรียา กิจเจริญ, 2551)

คุณลักษณะและทักษะของกระบวนการจิตตปัญญา²⁵

จากลักษณะพื้นฐานสองประการของกระบวนการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลงแนวจิตตปัญญา กระบวนการจึงจำเป็นต้องมีคุณลักษณะที่เอื้อในการกระตุ้นและบ่มเพาะศักยภาพพื้นฐานภายในตัวผู้เข้าร่วมกระบวนการ และส่งเสริมการเรียนรู้แบบมีส่วนร่วม ซึ่งสามารถแบ่งได้ 2 ส่วนใหญ่ๆ คือ คุณลักษณะของตัวกระบวนการเอง (ตารางที่ 5.1 และ 5.2) และความสามารถ

²⁵ ผู้เขียนใช้คำว่า “คุณลักษณะ” และ “ทักษะ” ของกระบวนการควบคู่กันไป เนื่องจากทักษะที่สำคัญส่วนใหญ่ของกระบวนการจิตตปัญญาเป็นทักษะภายใน เช่น การสังเกตตนเอง การฟังอย่างลึกซึ้ง การพิจารณาด้วยใจอย่างใคร่ครวญ การมีสติอยู่กับปัจจุบัน ทักษะดังกล่าวจึงมีความสัมพันธ์กับคุณลักษณะภายในของกระบวนการอย่างลึกซึ้ง ทั้งเป็นผลจากคุณลักษณะต่างๆ ที่มีอยู่ในตัวกระบวนการ เช่น ความมีวุฒิภาวะ ระดับพัฒนาการด้านจิตใจ แต่ในทางกลับกันก็เป็นทักษะที่สามารถฝึกปฏิบัติและฝึกฝนตนเองในแต่ละขณะได้ และเมื่อฝึกฝนบ่อยๆ เข้า ก็จะกลายเป็นส่วนหนึ่งของคุณลักษณะภายในของตนเองไป.

และทักษะในการดำเนินกระบวนการ (ตารางที่ 5.3)²⁶ ซึ่งเป็นข้อสรุปที่ได้มาจากความคิดเห็นของผู้เข้าร่วมกระบวนการต่างๆ หลายครั้ง

คุณลักษณะ: ฟังประสงค์และไม่ฟังประสงค์ของกระบวนการจิตตปัญญา

คุณลักษณะฟังประสงค์ของกระบวนการจิตตปัญญาประกอบด้วย 5 คุณลักษณะคือ

1. ความรู้จริงหรือเป็น “ของแท้” เป็นแบบอย่างและแรงบันดาลใจ
2. การเปิดกว้างทางความคิด การรับฟัง และการยอมรับความแตกต่าง
3. การเกื้อหนุน และพลังในการโอบอุ้มกลุ่ม
4. ความมั่นคง มีสติ สงบ
5. ความรัก ความเมตตา และความเข้าใจที่ละเอียดอ่อนลึกซึ้ง

²⁶ การแยกเป็นสองส่วนดังกล่าวกระทำไปเพียงเพื่อให้สามารถเปรียบเทียบได้ชัดเจนขึ้นเท่านั้น เนื่องจากในความเป็นจริง แม้แต่ทักษะเฉพาะเช่นทักษะในการดำเนินกระบวนการก็ยังไม่สามารถแยกออกจากลักษณะของตัวกระบวนการเองได้.

ตาราง 5.1 : คุณลักษณะที่พึงประสงค์ของกระบวนการจัดตั้งปัญญา

คุณลักษณะที่พึงประสงค์	ตัวอย่างคำสะท้อนของผู้เข้าร่วมกระบวนการ
ความรู้จริงหรือเป็น “ของแท้” เป็นแบบอย่างและแรงบันดาลใจ	“มีประสบการณ์และความรู้สึก ชัดเจนทั้งภายใน/ภายนอก” “รู้แจ้งในตน” “มีความรู้ ความเข้าใจผู้เข้าร่วมกระบวนการ” “ลงมือทำจริง มีสิ่งที่ทำอยู่ในเนื้อในตัว” “ของแท้ (Authentic)” “ปฏิบัติในสิ่งที่พร่ำสอน” “เป็นแรงบันดาลใจ หล่อเลี้ยงแรงบันดาลใจ” “มีความเป็นมนุษย์ ธรรมดา ธรรมชาติ”
การเปิดกว้าง การยอมรับฟัง การเรียนรู้ร่วมกัน	“เปิดกว้างรับความหลากหลาย” “ยอมรับความแตกต่าง” “เปิดใจ รับฟัง รอคอย” “ถ่อมตน เปิดใจ ใช้ใจรับฟัง” “รับฟังและรับรู้อย่างเข้าใจลึกซึ้ง” “กล้าคิดนอกกรอบ” “เรียนรู้ใหม่ไปพร้อมกัน” “เรียนรู้จากผู้เข้าร่วมได้”
การเกื้อหนุน และพลังที่โอบอุ้มกลุ่ม	“มีพลังด้านในเพื่อส่งออกมารองรับกลุ่ม” “เชื่อในศักยภาพ” “ถักทอทุกคนเข้าด้วยกัน” “โยงใยถักทอกิจกรรม ผู้คน” “รู้จักผู้เรียน” “สามารถจุดประกายในตัวผู้เรียนได้”
ความมั่นคง มีสติ สงบ	“ความมีสติ ใจหนักแน่น ปล่อยวาง” “มีสติ มั่นคง” “ปกติ” “สงบ ดูแลสถานการณ์ได้มั่นคง”
ความรัก ความเมตตา และความเข้าใจที่ละเอียดอ่อนลึกซึ้ง	“มีเมตตา ความเป็นมิตร จริงใจ” “สร้างบรรยากาศ ความเป็นเพื่อน” “เหมาะสมกับกลุ่ม” “อ่านกลุ่มออก” “สัมผัสรับรู้กลุ่มได้ตลอดและทั่วถึง”

ส่วนคุณลักษณะของกระบวนการที่อาจเป็นปัญหาหรืออุปสรรคต่อการจัดกระบวนการเรียนรู้ ส่วนใหญ่เกี่ยวข้องกับประเด็นการใช้อำนาจและการไม่เปิดรับ โดยสามารถแบ่งได้เป็น 5 คุณลักษณะ คือ

1. การยึดกรอบความคิดของตน
2. การวางตัวเหนือผู้เข้าร่วมกระบวนการ
3. การมีท่าทีที่คุกคาม
4. การไม่เปิดรับ
5. การไม่รู้จริง

ตาราง 5.2 : คุณลักษณะไม่พึงประสงค์ของกระบวนการจัดตั้งปัญญา

คุณลักษณะไม่พึงประสงค์	ตัวอย่างคำสะท้อนของผู้เข้าร่วมกระบวนการ
การยึดกรอบความคิดของตน	“แข็ง ติดกรอบ ครอบงำ ไม่เปิดโอกาสให้เรียนรู้ ไม่ยืดหยุ่น” “เทปมันเก่า ซ้ำๆ เดิมๆ ไร้ชีวิต” “ติดกรอบติดระบบ ไม่ยืดหยุ่น” “มีมาตรฐานประเมิน-ตัดสินตลอด ซึ่ถูก-ผิด ชาว-ดำ” “เอาตนเองเป็นศูนย์กลางตัดสินถูกผิด มีคำตอบตายตัว” “พูดมาก เป็นชาลัน ถ้วย” “พูดกรอกหูตลอดเวลา”
การวางตัวเหนือผู้เข้าร่วมกระบวนการ	“ใช้อำนาจยึดครองพื้นที่” “แสดงอำนาจ เห็นอกว่า สิ่งการ” “อยู่เหนือ แต่ต้องไม่ได้ โอเวอร์” “ตัวเองอยู่สูงกว่า” “ยกตน ทำตัวเด่นอยู่คนเดียว”
การมีท่าทีที่คุกคาม	“เครียด ดู ขาดศิลปะ” “ใจดำ” “กระแทกจนทำให้ผู้เข้าร่วมหวาดกลัว ตัวเล็ก” “ใช้อำนาจกลุ่มรุมตัดสินบางคน”
การไม่เปิดรับ	“ไม่ยอมรับความแตกต่าง” “ปิดตัวเอง” “ไม่ยอมเรียนรู้ร่วมกัน” “ใจเล็ก ใจแคบ ใจน้อย”
การไม่รู้จริง	“ไม่รู้จริง ลับสน” “มั่ว” “เอาจากตำรามาพูด”

ตาราง 5.3 : ทักษะในการดำเนินกระบวนการ

ทักษะการดำเนินกระบวนการที่เหมาะสม	ทักษะการดำเนินกระบวนการที่ไม่เหมาะสม
<ul style="list-style-type: none"> ○ มีความสมดุลทั้งใจ-กาย-ปัญญา ○ เลือกใช้ได้เหมาะสมกับกลุ่ม ○ ใช้พลังทั้ง 3 ฐานอย่างสมดุล ○ สามารถให้ผู้เรียนเชื่อมโยงประเด็นความรู้ เข้าสู่ชีวิตจริง ○ มีจุดยืน มีทิศทางที่ชัดเจน (มีหลักดำเนินการ) ○ โยงโยถักทอ กิจกรรม ○ กระบวนการไหลลื่นต่อเนื่อง ○ รู้จังหวะจะโคน การวางน้ำหนักในการฟัง พูด ตั้งคำถาม ○ ใช้คำและภาษาที่ง่ายแก่การเข้าใจ ○ มีศิลปะในการถ่ายทอด ○ ควรมีพื้นฐานทางศิลปะและมีศิลปะในการเลือกใช้กิจกรรม 	<ul style="list-style-type: none"> ○ ไม่รู้จังหวะเวลา ○ วังนากลุ่ม-ไม่รอกกลุ่ม ○ ใช้ภาษาที่คลุมเครือเข้าใจยาก ○ ใช้ภาษาที่กลุ่มไม่เข้าใจ เช่น ใช้คำทับศัพท์ภาษาอังกฤษบ่อยๆ ○ ไม่คุมเวลา-ไม่ประเมิน หรือใช้เวลาไม่เหมาะสม ○ การใช้ฐานหัวมากเกินไป ○ การนำเสนอแห้งแล้ง

จากคุณลักษณะที่พึงประสงค์และไม่พึงประสงค์ รวมทั้งทักษะในการดำเนินกระบวนการที่กระบวนการจิตตปัญญาควรบ่มเพาะและฝึกฝนตนเองข้างต้น ผู้เขียนได้นำแนวคิดปัญญาพุทธคุณ²⁷ ในพุทธศาสนาสายวัชรยาน

²⁷ ดูรายละเอียดเพิ่มเติมเรื่องปัญญาพุทธคุณได้จากหนังสือการเดินทางอย่างปราศจากจุดมุ่งหมาย : มหาปรัชญาญาณแห่งพุทธตันตระ (เชอเกียม ตรุงปะ รินโปเช, 2539) และความเป็นป่วนลับสนอันมีแบบแผน : หลักการแห่งมณฑล (เชอเกียม ตรุงปะ รินโปเช, 2545).

ซึ่งบรรยายถึงพลัง 5 ประการ มาเป็นแนวทางส่วนหนึ่งในการสรุปคุณลักษณะพื้นฐานที่กระบวนการจิตตปัญญาควรพัฒนา จุดเด่นของแนวคิดเรื่องปัญญาพุทธคุณ คือการเน้นถึงแง่มุมของคุณลักษณะความเป็นมนุษย์อันหลากหลาย ที่ต้องมีความสมดุลในพลังแต่ละด้าน คือไม่มากและไม่น้อยจนเกินไป นอกจากนี้ ในบุรณภาพของพลังทั้งห้าซึ่งมีลักษณะที่ดูเหมือนขัดแย้งและเป็นคนละด้านกัน แต่ในความเป็นจริงกลับเป็นพลังที่หนุนเสริมและเป็นหนึ่งเดียวกันในตัวบุคคล ตามที่เชอเกียม ตรุงปะสรุปว่า “หลักการทั้งห้าแห่งพุทธะนี้ มิใช่หลักการอันเป็นเอกเทศห้าประการ แต่เป็นแง่มุมแห่งบุรณภาพพื้นฐาน และเป็นเพียงการพูดถึงสภาพการณ์หนึ่งเดียวจากห้ามุมที่แตกต่างกัน” (เชอเกียม ตรุงปะ รินโปเช, 2545, หน้า 87-88) โดยพลังทั้ง 5 ประการนี้ ประกอบด้วย**พลังวัชระ** แสดงถึงความหลักแหลมเฉียบคมทางปัญญา ซึ่งมีการแสดงออกในด้านลบคือความแข็งท้าวทางความคิด การติดกรอบ **พลังรัตนะ**เป็นพลังแห่งการโอบอุ้ม เพื่อแผ่หล่อเลี้ยง ความมั่งคั่งในใจ และการให้ มีการแสดงออกในด้านลบคือการแผ่ขยายไปครอบครอง การเรียกร้อง ต้องการ ความเกินพอดี **พลังปัทมะ**สะท้อนอารมณ์ความรู้สึกและความรัก เสน่ห์ดึงดูดใจและความมีชีวิตชีวา มีการแสดงออกในด้านลบคือความร้อนแรงของตัณหา และความลุ่มหลง **พลังกรรมะ**เป็นพลังแห่งการกระทำอย่างมีประสิทธิภาพและการสร้างสรรค์สิ่งต่างๆ มีการแสดงออกในด้านลบคือการทำอย่างไม่หยุดหย่อน การแข่งขัน เอาชนะ ความไม่มั่นใจ กลัวล้มเหลว **พลังพุทธะ**เป็นพลังของพื้นที่ ความว่าง ความนิ่ง และการเปิดรับ มีการแสดงออกในด้านลบคือความเฉื่อยชา แยกตัว หดตัวแคบ ไม่สนใจสิ่งแวดล้อม

แนวคิดเรื่องปัญญาพุทธคุณเป็นแนวคิดที่มหาวิทยาลัยนาโรปะได้นำไปประยุกต์ใช้เป็นแนวทางในการกำหนดคุณลักษณะ 5 ประการที่มหาวิทยาลัยมุ่งบ่มเพาะในตัวนักศึกษา คือ 1. ความเปิดใจและความเคารพในประสบการณ์ตรงของผู้เรียนเอง (พลังพุทธะ) 2. ทักษะการสื่อสารและการสร้างความสัมพันธ์ที่สร้างสรรค์ (พลังปัทมะ) 3. การฝึกฝนการคิดวิเคราะห์ที่ให้แหลมคมลุ่มลึก

(พลังวัชระ) 4. การชื่นชมในความมั่งคั่งรุ่มรวยในภูมิปัญญาของโลก (พลัง
รัตนะ) และ 5. การกระทำที่มีประสิทธิภาพ (พลังกรรมะ) (ณัฐพิศ วัชระวิญญู,
2547)

จากแนวคิดดังกล่าว ผู้เขียนได้สรุปคุณลักษณะพื้นฐานที่กระบวนการ
แนวคิดตปัญญาควรพัฒนาให้เกิดขึ้นภายในตน ซึ่งประกอบด้วย 6
คุณลักษณะ²⁸ คือ

1. **ความแจ่มชัด** คือการมีความรู้จริง หรือเป็น “ของแท้” มีความรู้
อยู่ในเนื้อในตัว
2. **ความเปิดกว้าง** คือการเปิดกว้าง เปิดรับต่อการเรียนรู้ อ่อนน้อม
ถ่อมตน
3. **พลังในการเกื้อหนุน** คือการมีพลังที่ส่งเสริมและพัฒนาศักยภาพ
ภายในของผู้เข้าร่วมกระบวนการ
4. **การเข้าถึงใจ** คือการมีความรัก ความเมตตา และความละเอียด
อ่อนลึกซึ้งในการรับรู้โลกภายในของผู้เข้าร่วมกระบวนการ
5. **ความสงบ ตั้งมั่น** คือมีความสงบมั่นคงภายในจิตใจ และมีความ
จดจ่อต่อภาวะการณที่เกิดขึ้นในแต่ละช่วงขณะ
6. **ความสามารถในการใช้ทักษะเชิงกระบวนการ** คือมีทักษะและ
ความเชี่ยวชาญในการจัดและดำเนินกระบวนการเรียนรู้

²⁸ คุณลักษณะของกระบวนการในข้อ 2 และข้อ 5 คือความเปิดกว้าง และความ
สงบ ตั้งมั่น ร่วมอยู่ในพลังพุทธะของปัญญาพุทธคุณ แต่ผู้เขียนเห็นว่าการแยก
เป็นสองข้อจะให้ความชัดเจนเกี่ยวกับคุณลักษณะของกระบวนการและสะท้อน
ข้อสรุปที่ได้จากประสบการณ์การสังเกตกระบวนการได้ดีกว่า ส่วนข้ออื่นๆ มี
ความใกล้เคียงกับปัญญาพุทธคุณแม้จะไม่ตรงกันทั้งหมด.

คุณลักษณะและทักษะพื้นฐานของกระบวนการแนวคิดปัญญา : บูรณาภาพของแง่มุมที่หลากหลาย

ข้อสรุปที่ได้จากงานวิจัยและประสบการณ์การจัดการกระบวนการ รวม
ทั้งเสียงสะท้อนจากผู้เข้าร่วมกระบวนการที่ผ่านมา สะท้อนให้เห็นแง่มุมที่
หลากหลายของคุณลักษณะพื้นฐานของกระบวนการ และในหลายกรณีมี
ลักษณะที่ตรงข้ามกัน เช่น “มั่นคง แต่อ่อนอ่อน ถ่อมตน” ซึ่งสะท้อนให้เห็น
ถึงประเด็นสำคัญที่แฝงอยู่และเป็นแก่นร่วมของคุณลักษณะและทักษะพื้นฐาน
ที่จำเป็นสำหรับกระบวนการแนวคิดปัญญา นั่นคือการมีความสมดุล หรือ
การมีบูรณาภาพของแง่มุมที่หลากหลายในตัวกระบวนการ ตามที่มีผู้เข้าร่วม
กระบวนการท่านหนึ่งสรุปไว้ว่า “อะไรที่มันมากเกินไปจะไม่ได้ดีทั้งนั้น เช่น ตั้งใจ
ไป ดีเกินไป วางใจเกิน สบายเกินไป เครียดเกินไป กติกามากไป ใช้อำนาจ
มากไป น้อยไป”

ก่อนที่จะกล่าวถึงคุณลักษณะพื้นฐานของกระบวนการแต่ละข้อในราย
ละเอียดต่อไป ผู้เขียนขอทำความเข้าใจเบื้องต้นไว้ก่อนบางประการ กล่าวคือ
คุณลักษณะและทักษะต่างๆ ของกระบวนการจิตตปัญญาต้องเป็นสิ่งที่มียู่
ในตัวกระบวนการจริง ไม่ใช่สิ่งที่สามารถแสดงหรือสวมบทบาทเพียงชั่วขณะ
กระบวนการจิตตปัญญาจะต้องมีความเชื่อมั่นในปรัชญาพื้นฐานและแนวคิด
จิตตปัญญา แต่ทั้งนี้ไม่ได้หมายความว่ากระบวนการจิตตปัญญาจะต้องเป็น
คนที่สมบูรณ์แบบพร้อม หรือมีคุณลักษณะต่างๆ เหล่านั้นในตนเองตั้งแต่เริ่มต้น
คุณลักษณะพื้นฐานที่ผู้เขียนได้กล่าวถึงนี้จัดเป็นเพียงเป้าหมายทั่วไปที่
กระบวนการจิตตปัญญาควรตระหนักถึง และหมั่นฝึกฝนตนเองให้สามารถ
ยึดกุมลักษณะต่างๆ เหล่านั้นได้ตามสมควร โดยเข้าใจสภาพความเป็นจริงของ
ตนเองว่าอาจมีจุดเด่นในบางเรื่องและมีจุดอ่อนในบางเรื่อง เช่น กระบวนการ
บางคนอาจจะมีจุดเด่นในเรื่องความแจ่มชัด ความแหลมคมทางความคิด แต่
มีจุดอ่อนเรื่องความอ่อนโยน เมื่อมีความตระหนักรู้ก็จะทำให้ลดจุดอ่อนลง

ได้ แม้จะไม่ดีเท่ากับผู้ที่มีการจดเด่นในตัวเป็นความสามารถในการเกื้อหนุน และความอ่อนโยนก็ตาม ความเป็นจริงอีกประการหนึ่งที่สำคัญมากก็คือ คุณลักษณะเหล่านี้จะมีการเปลี่ยนแปลงอยู่ได้ตลอดเวลา มีมากบ้าง น้อยบ้าง เป็นปัญหาบ้างในบางครั้งโดยขึ้นกับทั้งสภาวะภายในของตัวกระบวนการเอง ในขณะนั้นๆ พลวัตของกระบวนการ สภาวะของกลุ่มและสมาชิกในกลุ่ม ตลอดจนประเด็นที่เป็นเนื้อหาและจุดมุ่งหมายของกระบวนการในแต่ละ กิจกรรม และในแต่ละชุดการอบรม กระบวนการคนหนึ่งจึงอาจทำงานได้ดีมาก ในบริบทหนึ่ง แต่มีข้อจำกัดในอีกบริบทหนึ่ง”²⁹ คุณลักษณะของกระบวนการ ในการดำเนินกระบวนการจึงขึ้นกับปัจจัยต่างๆ อาทิ ความสัมพันธ์กับ กระบวนการ ความสัมพันธ์กับผู้เข้าร่วมกระบวนการ และความสัมพันธ์ของ กระบวนการกับตนเองในขณะดำเนินกระบวนการ

ก่อนที่จะกล่าวถึงคุณลักษณะแต่ละข้อในรายละเอียดต่อไป สิ่ง สำคัญที่ผู้เขียนอยากเน้นอีกครั้งหนึ่งคือ คุณลักษณะที่จะกล่าวต่อไปนี้มีใช้ ลักษณะที่สมบูรณ์และคงที่ แต่เป็นลักษณะที่มีการเปลี่ยนแปลงได้ตลอดเวลา บางครั้งก็อยู่ในสภาวะที่สมดุล มีบูรณาภาพ มีความสอดคล้องเป็นหนึ่งเดียว ภายในตนเอง (congruence) บางครั้งก็เกิดความปั่นป่วนสับสน เสียสมดุล ขาดบูรณาภาพในตัวเอง คุณลักษณะพื้นฐานดังกล่าวจึงเป็นเพียงเป้าหมายที่ กระบวนการควรพยายามบ่มเพาะให้เกิดขึ้นในตนเอง และรับรู้ตามความ เป็นจริงว่าในแต่ละช่วงขณะนั้นตนกำลังอยู่ในภาวะสมดุล มีบูรณาภาพ หรือ มีความปั่นป่วนสับสน เสียสมดุล โดยการรับรู้ดังกล่าวนี้ควรทำด้วยความมีสติ และความเมตตาต่อตนเอง

²⁹ แนวคิดส่วนนี้ส่วนหนึ่งได้แรงบันดาลใจมาจากหลักปรัชญาธรรม 7 คือ การรู้จักหลัก และรู้จักเหตุ รู้ความมุ่งหมายและรู้จักผล รู้จักตน รู้จักประมาณ รู้จักกาล รู้จัก ชุมชน รู้จักบุคคล (ป. อ. ปยุตฺโต, 2543, หน้า 627-628).

คุณลักษณะและทักษะพื้นฐานของกระบวนการแนวจิตตปัญญา ประกอบด้วย

1. ความแจ่มชัด

ความแจ่มชัดในระดับที่สูงที่สุดคือปรัชญาอันที่สะท้อนถึงสติปัญญา อันแหลมคม มองเห็นและเข้าใจสิ่งต่างๆ ได้อย่างชัดเจน แจ่มแจ้ง รู้หลัก ความเป็นจริงในธรรมชาติ วิเคราะห์เหตุปัจจัยและความเชื่อมโยงต่างๆ ได้ อย่างแม่นยำ กระจ่างแจ้ง

ในฐานะกระบวนการจิตตปัญญา การมีความรู้ในเรื่องที่ตนจัดการอบรม และการจัดการกระบวนการอบรมอย่างชัดเจน แจ่มแจ้ง มองได้อย่างทะลุทะลวง ตั้งแต่ต้นจนจบ เป็นความรู้ที่เกิดจากทั้งประสบการณ์การเรียนรู้ในชีวิต การปฏิบัติและฝึกฝนด้วยตนเอง และการใคร่ครวญอย่างลึกซึ้งจนตกผลึกเป็น องค์ความรู้ที่อยู่ในตน (Embodied knowledge) ที่มีทั้งความคมชัด ละเอียด ลึกซึ้ง และครอบคลุมนี้ เป็นปัจจัยพื้นฐานที่มีความสำคัญอย่างยิ่งยวด เพราะ จะทำให้สามารถถ่ายทอดองค์ความรู้ออกมาให้ผู้เข้าร่วมกระบวนการรับรู้ได้ อย่างกระจ่างชัด สามารถชี้ให้ผู้เข้าร่วมกระบวนการเห็นความจริงและแง่มุม ที่ไม่เคยเห็นมาก่อน ทั้งความจริงในสรรพสิ่งและความจริงในตนเอง ทำให้ เกิดการคิด วิเคราะห์ และใคร่ครวญในระดับต่างๆอย่างลึกซึ้ง เกิดการยก ระดับการเรียนรู้และทำให้เกิดการเปลี่ยนแปลงภายในตัวของผู้เข้าร่วม กระบวนการได้

“ความรู้จริง” ในฐานะกระบวนการจิตตปัญญาได้รับการเสนอควบคู่ไป กับคำว่า “ของแท้” เป็นผู้ที่มีความรู้ที่อยู่ในเนื้อในตัว ลงมือทำจริง เป็น ผู้ปฏิบัติในสิ่งที่ตนสอน เพราะกระบวนการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลงแนว จิตตปัญญามีจุดมุ่งหมายเพื่อการเปลี่ยนแปลงภายใน จึงเป็นไปได้ที่ผู้ที่ไม่ สันใจในการเปลี่ยนแปลงและพัฒนาตนเองในแนวจิตตปัญญาอย่างจริงจัง และเคยมีประสบการณ์ในการพัฒนาด้านในของตนเองมาแล้วอย่างน้อย ระดับหนึ่งจะมาจะเป็นกระบวนการจิตตปัญญา เช่น ผู้ที่จะสามารถสอนสมาธิ

หรือการเจริญสติวิปัสสนาได้ย่อมต้องผ่านการฝึกฝนตนเองในการเจริญสติ สมาธิจนมีความเข้าใจชัดเจนและแตกฉานระดับหนึ่งมาแล้ว ไม่สามารถ สอนโดยการอ่านจากตำราได้

เมื่อกระบวนการมีความแจ่มชัด มีความรู้จริงในตน และเป็น “ของแท้” จะส่งผลให้เกิดผลในการดำเนินกระบวนการหลายด้านคือ

1) เมื่อกระบวนการมีความรู้อยู่ในตนอย่างแจ่มแจ้ง กระบวนการจะสามารถพลิกแพลงสร้างเงื่อนไขให้เกิดการเรียนรู้ ผ่านรูปแบบต่างๆ ที่หลากหลายได้มากมาย ทำให้เกิดกระบวนการเรียนรู้ที่สมดุลและยืดหยุ่น เพราะกระบวนการสามารถสร้างให้เกิดการเรียนรู้ในเรื่องเดียวกันได้โดยไม่จำเป็นต้องยึดติดกับรูปแบบการเรียนรู้ที่ตายตัว หรือต้องใช้ชุดกระบวนการอบรมซ้ำเดิม อาทิ การแลกเปลี่ยน (Dialogue) กับสมาชิกกลุ่มอย่างเปิดกว้าง การประสานและเชื่อมโยงความรู้นั้นเข้ากับชีวิตจริงและการปฏิบัติ หรืออาจจะถ่ายทอดผ่านกิจกรรมการเล่น เกม ศิลปะ ดนตรี ละคร ฯลฯ รูปแบบหนึ่งรูปแบบใดก็ได้ เพราะความรู้นั้นเป็นความรู้ที่แตกฉานไม่มีข้อจำกัด สามารถถ่ายทอดได้ทั้งหลักคิด แนวปฏิบัติ การประยุกต์ใช้ และนำไปเชื่อมโยงกับความเป็นจริงได้ตลอดเวลา

2) ความแจ่มชัดของกระบวนการจะเป็นเครื่องสร้างศรัทธาและความเชื่อมั่นให้เกิดขึ้นในใจของผู้เข้าร่วมกระบวนการ เป็นความศรัทธาซึ่งเกิดขึ้นจากการได้รับผลกระทบจากความแจ่มชัดนั้น ทำให้เข้าใจความเป็นจริงในตน และในธรรมชาติอย่างชัดเจนขึ้น และเป็นศรัทธาที่เกิดขึ้นจากการเห็นแบบอย่างของผู้รู้จริงที่มีความรู้อันเชื่อมโยงกับวิถีปฏิบัติและชีวิต เป็นผู้มีความรู้ที่อยู่ในเนื้อในตัว และเป็น “ของแท้”

3) ความแจ่มชัดและความรู้จริงของกระบวนการ ทำให้สามารถบรรลุถึงจุดมุ่งหมายของกระบวนการได้อย่างมีพลังและลึกซึ้ง ไม่ต้องใช้วิธีการใดๆ ซึ่งในหลายครั้งเป็นเพียงการทำตามกันไปตามรูปแบบ โดยไม่เข้าใจแก่นแท้ของกระบวนการ ดังตัวอย่างที่เห็นได้ทั่วไปในการจัดกระบวนการ walk rally

ซึ่งหลายกรณี กระบวนการไม่เข้าใจแก่นแท้และเป้าหมายของกระบวนการ จึงทำ walk rally ให้กลายเป็นเพียงเกมเล่นสนุกเพื่อเชื่อมความสัมพันธ์ในกลุ่มเท่านั้น ทั้งที่ในความเป็นจริงกระบวนการ walk rally เป็นกระบวนการที่สามารถทำให้เกิดการเรียนรู้ภายในและการสังเกตตนเองอย่างลึกซึ้งได้

4) เมื่อมีความแจ่มชัดกระบวนการจะเกิดความมั่นใจในตนเอง วางใจในการเรียนรู้ มีความมั่นคงและความสงบในจิตใจ ไม่ต้องกังวลกับความรู้หรือไม่รู้ของตน สามารถแก้ปัญหาเฉพาะหน้า และปรับเปลี่ยนกระบวนการได้อย่างทันท่วงที ทั้งสามารถผ่านการตรวจสอบ และทำทนายจากคำถามที่แหลมคมได้ โดยไม่ต้องพยายามปกป้องหรือยืนยันความเห็นของตนเองด้วย

นัยของความแจ่มชัดนี้ครอบคลุมไปถึงการรู้ตัว และความสามารถของกระบวนการที่จะมองเห็นตนเองตามที่เป็นจริงได้อย่างแจ่มชัด รวมถึงรับรู้องค์ประกอบอื่นๆ รอบตัว เช่น กระบวนการ และผู้เข้าร่วมกระบวนการด้วย นอกจากนี้ คุณลักษณะของความแจ่มชัดยังมีความเชื่อมโยงกับคุณลักษณะพื้นฐานอื่นๆ ที่ช่วยให้กระบวนการสามารถดำเนินกระบวนการได้อย่างมีประสิทธิภาพ สอดคล้องกับความเป็นจริง มีความวางใจ มั่นคง และสงบแน่นอน รวมทั้งสามารถเปิดรับการเรียนรู้ได้อย่างละเอียดอ่อนลึกซึ้ง ทั้งทางกาย ใจ และความคิด อันเป็นผลให้เกิดความเชื่อมั่นและศรัทธาในศักยภาพของมนุษย์ที่จะเติบโตได้ด้วยตนเอง โดยไม่ต้องพยายามควบคุมหรือครอบงำ

ในทางตรงกันข้าม หากกระบวนการขาดความสมดุลในคุณลักษณะของความแจ่มชัด ก็มักจะแสดงออกด้วยท่าทีแห่งการยึดมั่นถือมั่นในตรรกะหรือหลักเหตุผล โดยตัดขาดจากบริบทในขณะนั้น มีความคิดที่ตายตัวคับแคบ ไม่ยืดหยุ่น มีความถือดีในภูมิปัญญาของตน ไม่ยอมรับความแตกต่างหลากหลาย ตัดสินผู้อื่น เกรี้ยวโกรธและพยายามปกป้องความคิดของตนเอง อ่อนไหวต่อการถูกท้าทายทางความคิด ต้องถกเถียงเอาชนะให้ได้เสมอ ซึ่งอาการเช่นนี้สะท้อนถึงความไม่แจ่มชัด ขาดความแหลมคมที่แท้จริงของสติ

ปัญญา จนกลายเป็นภาวะไม่มั่นคง พลังพล่าน ปกป้องตนเอง หวงแหวน
โจมตีอย่างเกรี้ยวกราด

ลักษณะที่ไม่สมดุลของความแจ่มชัดอาจจะแสดงออกอีกด้านหนึ่ง
เป็นความสับสน ลังเลสงสัย ไม่แน่ใจ ไม่กล้าตัดสินใจ ขลาดกลัว ไม่กล้า
ยืนยันหรือแสดงความคิดของตนเอง คล้อยตามคนอื่นไปเรื่อยๆ แต่ก็ไม่รู้รู้สึก
สุขใจ เพราะรู้สึกว่าคุณสูญเสียความเป็นตัวเองไป

การขาดคุณลักษณะของความแจ่มชัดนี้ ย่อมส่งผลกระทบต่อ
คุณลักษณะอื่นๆ ด้วยเช่นกัน เพราะทำให้เกิดความรู้สึกไม่มั่นคง ไม่สงบ
ไม่สามารถเปิดรับต่อการเรียนรู้ได้ ไม่สามารถมีเมตตาและโอบอ้อมทั้งตนเอง
และผู้อื่นได้ จมลงไปอยู่ในความรู้สึกที่บ้ำคลั่งปั่นป่วนขาดความละเอียดอ่อน
และยอมไม่สามารถจัดการกระบวนการเรียนรู้ให้บรรลุผลได้อย่างสอดคล้อง
กับความเป็นจริง

2. ความเปิดกว้าง

ความเปิดกว้าง ซึ่งประกอบด้วยการยอมรับความหลากหลาย การ
เปิดใจรับฟังสมาชิกในกลุ่ม และการพยายามรับรู้ด้วยความเข้าใจอย่างลึกซึ้ง
อ่อนน้อมถ่อมตน พร้อมเรียนรู้จากผู้เข้าร่วมกระบวนการ ถือเป็นคุณสมบัติ
ของกระบวนการแนวจิตตปัญญาที่ดี และในด้านตรงข้าม การไม่เปิดกว้าง
ติดกรอบ ปิดตัวเอง ไม่ยอมรับความแตกต่าง ยึดความคิดตนเองเป็นศูนย์กลาง
ไม่เคารพความคิดเห็นของผู้เข้าร่วมกระบวนการ แสดงตนอยู่เหนือกว่า
ใช้อำนาจยึดครองพื้นที่การเรียนรู้ และไม่พร้อมที่จะเรียนรู้ไปกับผู้เข้าร่วม
กระบวนการ นับได้ว่าเป็นอุปสรรคที่สำคัญต่อการเป็นกระบวนการแนวจิตต
ปัญญา

การให้ความสำคัญกับคุณลักษณะความเปิดกว้างของกระบวนการ
แนวจิตตปัญญา มีเหตุผลเนื่องจาก

1) บรรยากาศที่เปิดกว้างเปิดโอกาสให้ผู้เข้าร่วมกระบวนการได้แสดง

ออกและค้นพบศักยภาพของตนเองอย่างเต็มที่ ตระหนักว่าตนได้รับความ
เคารพจากผู้อื่น และความรู้สึกนึกคิดของตนเป็นสิ่งที่มีความหมาย
ทำให้เกิดความมั่นใจและภาคภูมิใจในตนเอง มีโอกาสแสดงออกถึงความ
เป็นตัวของตัวเอง สามารถเรียนรู้และเติบโตได้ด้วยตนเอง

2) ความเปิดกว้างจะสร้างพื้นที่ปลอดภัยขึ้นในกลุ่ม ช่วยเปิดพื้นที่ใน
การเรียนรู้อย่างมีส่วนร่วม นำไปสู่ความเสมอภาคในการเรียนรู้ ก่อให้เกิด
บรรยากาศของการยอมรับความคิดที่แตกต่าง โดยไม่ถูกกดดัน ไม่ตกอยู่
ภายใต้ความกลัว เกิดการแลกเปลี่ยนกันอย่างอิสระ มีความคิดที่หลากหลาย
รอบด้าน ช่วยให้เห็นมุมมองที่แตกต่าง สามารถนำการเรียนรู้ดังกล่าวกลับ
มาใคร่ครวญกับมุมมองและแนวคิดของตนเองได้ จนเกิดการยอมรับข้อ
จำกัดและจุดอ่อนของตนเอง เพราะเห็นแบบอย่างจากกระบวนการที่ยอมรับ
ข้อจำกัดและความไม่รู้ของตนเอง ภายใต้บรรยากาศที่อบอุ่นปลอดภัย ทำให้
ผู้เข้าร่วมกระบวนการมีความพร้อมที่จะเปลี่ยนแปลงมุมมองและกรอบ
แนวคิดของตนเองได้ในที่สุด

3) ความเปิดกว้างจะทำให้เกิดความไว้วางใจ เกิดความสัมพันธ์ที่ดี
มีความเท่าเทียมกัน มีความเป็นกัลยาณมิตรต่อกัน ทำให้สมาชิกในกลุ่ม
สามารถให้ความช่วยเหลือซึ่งกันและกันในการแก้ไขจุดอ่อนและข้อจำกัด
ของแต่ละคน บนพื้นฐานของการยอมรับซึ่งกันและกันได้

4) ความเปิดกว้างทำให้เกิดการเรียนรู้ที่ลึกซึ้ง เพราะทุกฝ่ายต่างรับฟัง
และเสนอความคิดเห็นด้วยใจที่ใคร่ครวญ ทลายกำแพงที่ปิดกั้นตนเองไว้ เปิด
กว้าง พร้อมที่จะยอมรับ เรียนรู้ และเข้าใจกันและกันอย่างลึกซึ้ง

ความเปิดกว้างส่งผลกระทบต่อคุณลักษณะพื้นฐานอื่นๆ ของกระ
บวนการด้วยเช่นกัน เพราะความเปิดกว้างทำให้เกิดการเรียนรู้ที่ลึกซึ้งทำให้
เกิดความแจ่มชัดทั้งในตนเอง และองค์ความรู้ที่ก่อปรึขึ้นเป็นกระบวนการ
มองเห็นตนเองตามที่เป็นจริงโดยไม่ต้องปกป้อง ความเปิดกว้างคือการ
ยอมรับในศักยภาพของผู้อื่น ทำให้เกิดความเชื่อมั่นและสามารถเกื้อหนุน

ให้บุคคลเติบโตได้ด้วยตนเอง ความเปิดกว้างทำให้ยอมรับผู้อื่นอย่างแท้จริง จึงเกิดความรักความเมตตา ความเปิดกว้างทำให้ไม่ต้องปกป้องตนเอง เกิดความรู้สึกล้นคล้อย จึงสามารถดำเนินกระบวนการได้อย่างเป็นอิสระ มีพลัง และเป็นธรรมชาติมากขึ้นและท้ายที่สุดความเปิดกว้างทำให้เกิดความเบาสบาย ล้นคล้อย มีสมาธิและสติดีขึ้น

ในทางตรงข้าม หากกระบวนการขาดความสมดุลในคุณลักษณะของความเปิดกว้าง อาจแสดงออกด้วยท่าทีปิดกั้น คับแคบ วางอำนาจ ปกป้องตนเอง ยึดติดอยู่กับความคิดเดิม หรือในอีกด้านหนึ่ง อาจแสดงออกเป็นการเปิดกว้างจนไม่มีจุดยืน คล้อยตามทุกคนจนตัดสินใจไม่ได้ สะเปะสะปะ ไร้ทิศทาง

3. การเกื้อหนุน

การเกื้อหนุนผู้เข้าร่วมกระบวนการแต่ละคนให้เกิดการเรียนรู้และการเปลี่ยนแปลงภายในตน รวมทั้งการโอบอุ้มกลุ่มถือเป็นภาระหน้าที่พื้นฐานประการหนึ่งของกระบวนการ และเป็นคุณลักษณะพื้นฐานที่ควรสร้าง และฝึกฝนให้มีอยู่ในตนเอง

การเกื้อหนุนในกระบวนการเรียนรู้แบบจิตตปัญญาศึกษา ซึ่งมุ่งให้เกิดการเรียนรู้และเปลี่ยนแปลงภายในมีลักษณะสำคัญคือ ต้องเป็นการเกื้อหนุนเพื่อให้ผู้เข้าร่วมกระบวนการเติบโตด้วยตนเอง เพราะพื้นฐานของปรัชญาที่เป็นหัวใจของกระบวนการเรียนรู้แบบจิตตปัญญา คือความเชื่อมั่นในความดี ความงาม ความจริงอยู่ในตน สามารถเรียนรู้และพัฒนาได้ และการพัฒนานั้นต้องเป็นการพัฒนาอย่างสมดุลและเป็นองค์รวม เป็นการพัฒนาที่ต้องเกิดขึ้นภายในตนเองโดยไม่มีผู้อื่นสามารถทำแทน หรือทำให้เกิดขึ้นได้ ดังนั้น กระบวนการจึงทำหน้าที่เสมือนเป็นกัลยาณมิตรซึ่งหมายถึง

“ผู้มีคุณสมบัติเหมาะสมเป็นแบบอย่างที่ดีงาม นำเลื่อมใส ซึ่งจะช่วยอบรมสั่งสอนแนะนำให้คำปรึกษาหรือเร่งจิตใจให้ใฝ่ในนิยามในสิ่งดีงาม และให้มีความรู้ความเข้าใจที่ถูกต้อง ด้วยอาศัยศรัทธาคือความเชื่อ³⁰ ความเชิดชูนิยมเป็นสื่อชักนำ ตลอดจนช่วยกระตุ้นชี้แนะให้รู้จักคิดรู้จักพิจารณาสิ่งทั้งหลายตามความเป็นจริงด้วยตนเอง” (ป. อ. ปยุตโต, 2543, หน้า 913)

ทั้งนี้ ผู้เขียนขอยกคำอธิบายคุณลักษณะของ “กัลยาณมิตร” ตามที่พระพรหมคุณาภรณ์ได้กล่าวถึงไว้ว่ามีคุณสมบัติพิเศษจำเพาะ ที่เรียกว่า กัลยาณมิตรธรรม 7 ประการ³¹ (ป. อ. ปยุตโต, 2543, หน้า 632-633) ประกอบด้วย

1. **น่ารัก** เข้าถึงจิตใจ สร้างความรู้สึกสนิทสนม เป็นกันเอง ชวนใจ ผู้เรียนให้อยากเข้าไปศึกษาได้ตาม
2. **น่าเคารพ** คือมีความประพฤติสมควรแก่ฐานะ ทำให้เกิดความรู้สึกยกย่องนับถือเป็นที่พึ่งได้และปลอดภัย
3. **น่าเจริญใจ** คือมีความรู้จริง ทรงภูมิปัญญาแท้จริง และเป็นผู้ฝึกฝนปรับปรุงตนเองอยู่เสมอ เป็นที่น่ายกย่อง ควรเอาอย่าง ทำให้ศิษย์เอยอ้าง และรำลึกถึง ด้วยความซาบซึ้ง มั่นใจ และภาคภูมิใจ
4. **รู้จักพูดให้ได้ผล** คือพูดเป็น รู้จักชี้แจงให้เข้าใจ รู้ว่าเมื่อไรควรพูดอะไร อย่างไร คอยให้คำแนะนำว่ากล่าว ตักเตือน เป็นที่ปรึกษาที่ดี

³⁰ ในที่นี้หมายถึงความเชื่อ ความมั่นใจเพราะได้พิจารณาไตร่ตรองมองเห็นเหตุผลด้วยปัญญาแล้ว.

³¹ กัลยาณมิตรธรรม ประกอบด้วย 1. ปิโย 2. ครุ 3. ภวนีโย 4. วัตตา 5. วจนักขโม 6. คัมภีรวิญจะ กะถังกัตตา 7. โน จักฺขุณาเน นโยชะเย.

5. **ทนต่อถ้อยคำ**³² คือพร้อมที่จะรับฟังคำปรึกษาซักถามแม้ถูกจิกตลอดจนคำล่วงเกิน และคำตักเตือนวิพากษ์วิจารณ์ต่างๆ อดทนฟังได้ ไม่เมื่อหน่าย ไม่เสียอารมณ์
6. **แสดงเรื่องล้าลึกได้** คือกล่าวชี้แจงเรื่องต่างๆ ที่ลึกซึ้งซับซ้อนให้เข้าใจได้ และสอนศิษย์ให้ได้เรียนรู้เรื่องราวที่ลึกซึ้งยิ่งขึ้นไป
7. **ไม่ชักนำในอฐาน** คือไม่ชักจูงไปในทางเสื่อมเสียหรือเรื่องเหลวไหล ไม่สมควร

การเกื้อหนุนของกระบวนการจิตตปัญญาต้องทำอย่างเป็นองค์รวม คือให้การเกื้อหนุนทั้งด้วยความคิด ด้วยใจ และด้วยการกระทำ ด้วยการให้ความช่วยเหลือเมื่อสมควร และด้วยการเป็นแบบอย่าง เป็นแรงบันดาลใจ และด้วยความวางใจ เชื่อมมั่นในศักยภาพของเขาย่างเต็มเปี่ยม ยิ่งไปกว่านั้น ในชุมชนจิตตปัญญา กระบวนการยังต้องเกื้อหนุนให้ทุกคนเป็นกัลยาณมิตร แก่กัน ตัวกระบวนการเป็นทั้งผู้เกื้อหนุน และรับการเกื้อหนุนจากกลุ่ม สมาชิก ในชุมชนต่างก็เกื้อหนุนซึ่งกันและกัน เป็นแรงบันดาลใจแก่กันและกัน และเรียนรู้จากกันด้วยความอบอุ่นใจ ทุกคนเป็นทั้งครูและศิษย์ในขณะเดียวกัน ผู้วิจารณ์แนะนำก็ต้องรู้จักพูดให้ได้ผล ในขณะที่ผู้รับฟังก็ต้อง **น้อมรับด้วยเคียรเกล้า** หรือน้อมรับอย่างจริงใจ นำไปไตร่ตรอง และพร้อมที่จะปรับปรุงแก้ไขตนเอง

การเกื้อหนุนของกระบวนการแนวจิตตปัญญาทำโดยตั้งอยู่บนพื้นฐานของความศรัทธาและเชื่อมั่นในศักยภาพของความเป็นมนุษย์ จึงเห็นการเปิดพื้นที่และสร้างโอกาสในการเรียนรู้ ด้วยการยอมรับอย่างไม่มีเงื่อนไข ให้การเกื้อหนุนโดยปราศจากความคาดหวัง ใช้พลังแห่งการยอมรับ และความเชื่อมั่น

³² โดยเฉพาะการสามารถรับฟังคำตำหนิวิพากษ์วิจารณ์ได้ น้อมรับด้วยเคียรเกล้า และพร้อมที่จะปรับปรุงแก้ไขตนเอง.

ศรัทธาในตัวผู้เข้าร่วมกระบวนการเป็นเครื่องโอบอุ้มให้แก่ละคน 1) เกิดความรู้และความเข้าใจใหม่ขึ้นในตน เกิดสมดุลินในตนเอง 2) เกิดความเชื่อมั่นศรัทธาในพลังและศักยภาพของตนเอง และ 3) มีความสอดคล้องระหว่างความคิด ความรู้สึก และการกระทำ สอดคล้องกันระหว่างภายนอกและภายใน³³ และด้วยการสร้างบรรยากาศที่อบอุ่น มีความไวเนื้อเชื่อใจ เต็มเปี่ยมไปด้วยกำลังใจและไม่ตรีจิต เพื่อช่วยให้ผู้เข้าร่วมกระบวนการกล้าที่จะก้าวเข้าไปในพื้นที่เสี่ยง กล้าเผชิญกับสิ่งที่ไม่คุ้นเคย หวาดกลัว หรือเคยพยายามหลีกเลี่ยงมาก่อน จนได้เรียนรู้ความเป็นจริงในแง่มุมใหม่

เมื่อพิจารณาความหมายของการเกื้อหนุนตามที่กล่าวไว้ข้างต้นจะเห็นว่าแง่มุมของการมีบูรณาภาพหรือความเป็นหนึ่งเดียวของแง่มุมที่หลากหลายอยู่ในนั้นอย่างชัดเจน คือต้องชี้ความจริง ให้เผชิญสิ่งที่ท้าทาย พร้อมไปกับการสนับสนุน ให้กำลังใจ เกื้อหนุน โดยไม่ครอบงำ มีความวางใจและเชื่อมั่นในศักยภาพของผู้เข้าร่วมกระบวนการอย่างเต็มเปี่ยม แต่ไม่ปล่อยปลະละเลย สิ่งที่สำคัญที่สุดและเป็นหัวใจในการเกื้อหนุนคือ **ความวางใจ** การให้ด้วยจิตบริสุทธิ์ที่ไม่ประกอบด้วยความคาดหวัง ไม่มุ่งหมายว่าการกระทำของตนจะต้องได้ผลตามที่หวัง เนื่องจากเข้าใจถึงเหตุปัจจัยและความเป็นจริงของการเปลี่ยนแปลง เป็นการให้ที่อยู่บนฐานความรักความเข้าใจที่ละเอียดอ่อน เข้าถึงจิตใจของผู้รับ จึงเป็นการให้ที่ไม่บีบบังคับ ไม่ก่อให้เกิดทุกข์ เป็นการให้ด้วยความอ่อนคลาย สงบนิ่ง ทำให้ผู้เข้าร่วมกระบวนการพร้อมที่จะ

³³ คือการที่ครู ผู้ชี้แนะ กระบวนการ หรือกัลยาณมิตร ต้องทำให้เกิดทั้งสมรรถนะ (competence) ความเชื่อมั่น (confidence) และความเป็นบูรณาภาพประสานสอดคล้องเป็นหนึ่งเดียว (congruence) เกิดขึ้นในตัวศิษย์ ผู้เรียน หรือมิตร (คำแนะนำจาก John Banmen ครูและกัลยาณมิตรท่านหนึ่งของผู้เขียน เกี่ยวกับบทบาทหน้าที่ของการเป็นผู้ให้คำแนะนำปรึกษากับศิษย์หรือเพื่อนที่กำลังเรียนรู้การทำจิตบำบัดด้วยกัน).

เปิดรับ และบรรลุผลสูงสุด

ในทางตรงข้าม กระบวนการที่ขาดสมดุลของการเกื้อหนุนมักจะแสดงออกด้วยท่าทีของการเข้าครอบงำ พยายามควบคุมให้ได้ผลตามที่ตนคิดว่าดี รู้สึกว่าตนเหนือกว่า เชื่อว่าตนรู้ว่าอะไรดีหรือไม่ดีสำหรับผู้อื่น จึงพยายามยึดเยียดสิ่งดีๆ นั้นให้ เข้าครอบครองพื้นที่แห่งการเติบโต “ด้วยความปรารถนาดี” เมื่อไม่เป็นตามที่คาดหวังก็เกิดความรู้สึกน้อยใจ รู้สึกถูกปฏิเสธ รู้สึกล้มเหลวที่ควบคุมให้สิ่งต่างๆ เป็นไปตามที่ต้องการไม่ได้ เป็นการให้โดยขาดความละเอียดอ่อน ขาดความเข้าใจอารมณ์ความรู้สึก และความเป็นจริงของผู้รับ เป็นการให้ที่กดดัน บีบคั้น ท่วมท้นไปด้วยความคาดหวังและความปรารถนาดีจนทำให้รู้สึกอึดอัดคับข้องใจ จะเห็นว่าสถานะเช่นนี้สะท้อนให้เห็นถึงความไม่สมดุลในด้านอื่นๆ ของคุณลักษณะในตัวกระบวนการขณะนั้นด้วยเช่นกัน คือความไม่แจ่มชัด ขาดความละเอียดอ่อน ใจไม่สงบ และท้ายที่สุดคือไม่สามารถบรรลุผลได้

ความไม่สมดุลอาจจะแสดงออกอีกด้านหนึ่งเป็นการละเลย ไม่สนใจให้ความเกื้อหนุน มองอย่างคับแคบว่า “เป็นเรื่องของเขาที่จะต้องเปลี่ยนแปลง” หรือเรียกร้องการโอบอุ้มจากผู้อื่น โดยไม่พร้อมที่จะเป็นผู้ให้

ในความเป็นจริงลักษณะที่ไม่สมดุลทั้งสองด้าน ไม่ว่าจะเกิดความเกินพอดี หรือการให้อย่างคาดหวัง และที่ขาดแคลน เรียกร้องการโอบอุ้มหรือเพิกเฉยนี้อาจจะเกิดขึ้นได้พร้อมกัน เช่น ละเลยเฉยเมยเพราะน้อยใจที่ให้แล้วไม่เกิดผล หรือต้องการความรักและการโอบอุ้มแฝงอยู่ในท่าทีการทำตนเป็นผู้ให้

4. ความละเอียดอ่อนลึกซึ้งและการเข้าถึงใจ

หัวใจของการเป็นกระบวนการแนวจิตตปัญญาคือการทำงานกับมนุษย์เพื่อส่งเสริมให้เกิดการพัฒนาภายใน ความละเอียดอ่อนลึกซึ้งทางอารมณ์ความรู้สึกและการเข้าถึงจิตใจของผู้เข้าร่วมกระบวนการจึงเป็นทั้ง

คุณลักษณะและทักษะที่สำคัญยิ่งสำหรับกระบวนการแนวจิตตปัญญา

การเข้าถึงใจในที่นี้มีความหมายหลายประการ คือ

1) การเข้าใจความรู้สึกนึกคิดของอีกฝ่ายหนึ่งอย่างลึกซึ้งราวกับว่าเราเข้าไปนั่งอยู่ในใจเขา เข้าใจว่าทำไมเขาจึงคิดจึงรู้สึกและกระทำเช่นนั้นในสถานการณ์นั้นๆ เข้าใจถึงความเป็นมาและภูมิหลังของปฏิกริยาต่างๆ ที่เกิดขึ้น โดยยังคงความมั่นคงในจิตใจของตนเองไว้ เข้าใจแต่ไม่จำเป็นต้องลุ่มหลงคล้อยตามไปในอารมณ์นั้น สามารถรักษาความสงบและความเป็นกลางในใจตน เพื่อรับรู้สภาวะภายในตัวของอีกฝ่ายหนึ่งได้อย่างแจ่มชัดตามความเป็นจริง เข้าใจเหตุปัจจัยที่เชื่อมโยงเป็นเหตุเป็นผลอย่างกระจ่าง เป็นความเข้าใจอย่างลึกซึ้งและเป็นองค์รวมทั้งทางความคิด การสัมผัสได้ด้วยใจ และด้วยความรู้สึกที่เกิดขึ้นในกาย แต่เมื่อรู้สึกแล้วก็กลับมาตั้งอยู่ในความสงบและมีใจเป็นกลางได้ ไม่หวั่นไหวคล้อยตามอารมณ์นั้นไป

2) การเข้าถึงใจ คือความสามารถที่จะเชื่อมสัมพันธ์กับอีกฝ่ายหนึ่งจากใจถึงใจ คือสามารถรับรู้และเข้าไปสัมผัสกับใจของอีกฝ่ายหนึ่ง พร้อมกับสามารถสื่อให้เขารับรู้และสัมผัสได้ถึง การรับรู้และสัมผัสของเราทำให้ผู้เข้าร่วมกระบวนการเกิดความรู้สึกอบอุ่น สัมผัสได้ถึงความรักความเมตตาและความเข้าใจ ตลอดจนสามารถสื่อสาร หรือจัดประสบการณ์การเรียนรู้ที่มีผลกระทบต่อจิตใจของผู้เข้าร่วมกระบวนการ ซึ่งไม่ใช่แค่เพียงการสื่อสารทางความคิด แต่เป็นการจัดให้เกิดประสบการณ์ที่ได้ทั้งความคิดที่ลึกซึ้ง และความรู้สึกที่ละเอียดอ่อน มีผลเชื่อมโยงกับการปฏิบัติและชีวิตจริง

3) การเข้าถึงใจของตนเอง คือความว่องไวต่อปฏิกริยาภายในจิตใจของตนเอง ทำให้เกิดความละเอียดอ่อนลึกซึ้งทางอารมณ์ความรู้สึก สามารถเปิดรับและสัมผัสถึงความงาม ความลุ่มลึก และสุนทรีย์ภาพ ที่ไม่อาจรับรู้ได้ด้วยการคิด ทั้งในตนเอง ในผู้อื่น และในธรรมชาติได้ ทำให้สามารถที่จะสื่อสารในระดับลึกนอกเหนือจากการสื่อสารด้วยภาษา และเกิดการเรียนรู้ภายในตนที่ละเอียดอ่อนลึกซึ้งยิ่งขึ้นครอบคลุมทั้งการรู้ผ่านประสบการณ์ตรง

(experiential knowing) การรู้ผ่านสัมผัสลักษณะและจินตนาการ (presentational/ imaginal knowing) การรู้ผ่านการคิดใคร่ครวญ (conceptual knowing) และการรู้ผ่านการปฏิบัติจริงของตนเองในแต่ละขณะได้อย่างครอบคลุมมากขึ้น

การเข้าถึงใจเริ่มต้นจากการเปิดใจให้รับรู้ความเป็นจริง รับรู้อารมณ์ ความรู้สึกที่ละเอียดอ่อน ด้วยการ “รับฟัง” อย่างลึกซึ้ง ไม่ใช่การรับฟังเพียง ข้อความ แต่รับรู้และสัมผัสถึงสิ่งที่อยู่ลึกลงไป รับรู้เข้าไปที่ใจ เป็นการรับฟัง ทั้งจากผู้อื่น จากธรรมชาติ และจากใจของตนเอง เป็นการรับฟังอย่างลึกซึ้ง โดยไม่ตัดสิน ทำให้เกิดความเข้าใจที่โอบรับเอาความเป็นจริงทั้งหมดเข้ามาไว้ได้ เกิดความสร้างสรรค์และความมีชีวิตชีวาจากการไม่ปิดกั้น และการที่สามารถ เชื่อมโยงความจริง ความดี ความงาม เข้าด้วยกัน เกิดปัญญาญาณที่งอกงาม เป็นความเข้าใจและการรับรู้อย่างเป็นองค์รวม เกิดความรักความเมตตาที่ อ่อนน้อมจริงใจ เพราะเป็นความรักความเมตตาที่เกิดจากความเข้าใจอย่างลึกซึ้ง เต็มไปด้วยการยอมรับ เป็นเสน่ห์ดึงดูดใจเพราะทำให้ผู้ที่ได้สัมผัสมีความสุข จากการได้รับความรักความเข้าใจ ทำให้เกิดความผูกพันที่ลึกซึ้ง เกิดความ ไว้วางใจ เชื่อใจ พร้อมทั้งจะเรียนรู้

ในฐานะกระบวนการ การเข้าถึงใจของผู้เข้าร่วมกระบวนการ สามารถ ส่งให้เกิดผลได้หลายประการคือ

1) สามารถยอมรับความแตกต่างในแต่ละบุคคล และเกิดความเคารพ ความรัก และความเมตตาอย่างแท้จริง แม้ผู้เข้าร่วมกระบวนการแต่ละคน จะมีความแตกต่างกัน แต่ก็มีศักยภาพของความเป็นมนุษย์อยู่ในตัว และ แม้จะมองเห็นปัญหาและข้อจำกัดในตัวบุคคลนั้น แต่ก็เป็นการมองเห็น ด้วยความเข้าใจอย่างลึกซึ้ง ทำให้ไม่เกิดปฏิกิริยาทางลบ สามารถยอมรับ แต่ละบุคคลได้อย่างแท้จริง

2) ช่วยให้ผู้สามารถรับรู้ปัญหา ความต้องการ และศักยภาพในตัวของผู้เข้าร่วมกระบวนการ ทั้งในระดับบุคคลและในระดับกลุ่มได้ตามความเป็นจริง ทำให้สามารถจัดการกระบวนการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับกลุ่ม และกับผู้เข้าร่วม

กระบวนการแต่ละคนได้ สามารถเกื้อหนุนและโอบอุ้มกลุ่มได้ดี

3) การมีความไวต่อการเรียนรู้ความรู้สึก ทำให้สามารถรับรู้ความเป็นไปในแต่ละช่วงขณะของกลุ่มและสัมผัสถึงโลกภายในของสมาชิกแต่ละคน หากกระบวนการสามารถอ่านพลังกลุ่มได้ จะช่วยให้สามารถปรับเปลี่ยน กระบวนการให้สอดคล้องกับกระแสความรู้สึกของกลุ่มและสภาวะของผู้เข้าร่วมกระบวนการแต่ละคนได้ดีขึ้น เช่น สามารถสังเกตเห็นได้ว่าบางช่วงกลุ่มจะมีพลังที่สดชื่น พร้อมทั้งจะเปิดรับต่อการเรียนรู้ บางช่วงพลังอาจเฉื่อยเฉื่อย ลงไป ต้องปรับกระบวนการเพื่อดึงให้มีชีวิตชีวามากขึ้น หรือบางช่วงพลังของกลุ่มกระจายมากก็ต้องอาจต้องดึงกลับมาให้สงบ หรือจดจ่อได้มากขึ้น

ความละเอียดอ่อนและการเข้าถึงใจที่อยู่ในสภาวะสมดุลจะสะท้อน และเชื่อมโยงคุณลักษณะอื่นๆ ของการเป็นกระบวนการแนวจิตตปัญญาได้ อย่างประสานกลมกลืนเป็นเนื้อเดียวกัน เช่นเดียวกับที่เกิดขึ้นในสภาวะ สมดุลขององค์ประกอบอื่นๆ เพราะการเข้าถึงใจได้อย่างแท้จริงนั้นต้องตั้ง อยู่บนรากฐานของความแจ่มชัดทางปัญญา ในขณะที่เดียวกันการเกื้อหนุนก็เป็นองค์ประกอบสำคัญที่ช่วยให้กระบวนการเข้าถึงและเกิดความสัมพันธ์ที่ แน่นแฟ้นยิ่งขึ้นกับผู้เข้าร่วมกระบวนการ นอกจากนั้นการเข้าถึงใจยังทำให้ การดำเนินกระบวนการเป็นไปอย่างมีชีวิตชีวา และบรรลุผลที่งดงาม แตกต่าง จากการทำงานที่แข็งกระด้างมุ่งแต่ความสำเร็จ ท้ายที่สุดการเข้าถึงใจจะเกิดขึ้นได้ก็ต่อเมื่อใจของกระบวนการตั้งอยู่ในความสงบ หรือในอีกด้านหนึ่ง การเข้าถึงความสงบจะเกิดขึ้นได้ก็ต่อเมื่อกระบวนการสามารถเข้าถึงใจของ ตนเองได้เช่นกัน

สภาวะไม่สมดุลในเรื่องนี้เกิดขึ้นได้ในหลายลักษณะ เช่น เมื่อการ เข้าถึงใจนั้นขาดความตั้งมั่นทำให้จมดิ่งลงไปในการแสวงหาอารมณ์ความรู้สึก ถูกครอบงำด้วยอารมณ์ที่เร่าร้อน รุนแรง โหยหา ในความปรารถนาที่จะได้ รับการตอบสนอง จนสูญเสียการรับรู้ความเป็นจริง ในฐานะกระบวนการ การ

มีความละเอียดอ่อนต่อการรับรู้ทางอารมณ์แต่ขาดความตั้งมั่นอาจทำให้จิตใจหวั่นไหว ไม่สงบ ไม่แน่ใจตนเอง ได้รับผลกระทบจากอารมณ์ที่รับรู้มา ทำให้ไม่สามารถดำเนินกระบวนการได้อย่างมีประสิทธิภาพ และไม่สามารถโอบอุ้มเกื้อหนุนผู้เข้าร่วมกระบวนการได้เนื่องจากกำลังจมอยู่กับโลกภายในของตนเอง หรือในบางครั้งกระบวนการอาจเกิดความรู้สึกโกรธหรือคล้อยตามกับอารมณ์ของผู้เข้าร่วมกระบวนการจนขาดความแจ่มชัด จนไม่สามารถเอื้อให้ผู้เข้าร่วมกระบวนการมองเห็นสภาวะของตน หรือต้นเหตุแห่งปัญหาได้ ทำให้ไม่สามารถช่วยเหลือหรือชี้ให้เห็นสภาวะที่กำลังเกิดขึ้นจริงในขณะนั้น

สภาวะไม่สมดุลอีกแบบหนึ่งเกิดขึ้นเมื่อใจถูกปิดกั้น ไม่สามารถรับรู้ความรู้สึกทั้งจากใจของตนเองและของผู้อื่นได้ ทำให้เกิดลักษณะที่หยาบกระด้าง แข็งทื่อ ใช้แต่ความคิดหรือลงมือกระทำโดยขาดหัวใจ ทำให้ขาดลักษณะสร้างสรรค์ และขาดความมีชีวิตชีวาในกระบวนการ

5. ความสงบ ตั้งมั่น

ความสงบตั้งมั่นของกระบวนการเกิดจากการมีสติอยู่กับปัจจุบันขณะอย่างแท้จริง ซึ่งจะช่วยให้เกิดความรู้ตัวทั่วพร้อม คือรับรู้ทั้งสิ่งที่เกิดขึ้นภายในตน พร้อมๆ กับรับรู้สิ่งที่กำลังทำ และบุคคลที่อยู่ตรงหน้า ความสงบและความตั้งมั่นจากการมีสตินี้ถือว่าเป็นคุณลักษณะพื้นฐานที่เป็นแก่นหลักของการเป็นกระบวนการแนวจิตตปัญญา เพราะความสงบและตั้งมั่นทำให้เกิดพื้นที่ที่จะเกื้อหนุนคุณลักษณะประการอื่นๆ ให้สามารถแสดงออกมาได้อย่างประสานสอดคล้องกัน กล่าวคือความสงบ ตั้งมั่นและผ่อนคลายที่เกิดขึ้นจากการมีสติรู้ตัวในปัจจุบันขณะ จะทำให้สามารถรับรู้ความเป็นจริงได้อย่างกระจ่างชัด มองเห็นความเชื่อมโยงของสรรพสิ่ง สามารถเชื่อมโยงความรู้ที่มีอยู่ในตนเข้ากับชีวิตและการปฏิบัติของผู้เข้าร่วมกระบวนการได้ สามารถเปิดพื้นที่ที่จะเกื้อหนุนและโอบอุ้มให้ผู้ร่วมกระบวนการเติบโตขึ้นตามศักยภาพของตนเอง สามารถรับรู้และเข้าถึงใจของผู้เข้าร่วมกระบวนการด้วย

การเปิดรับและรับฟังอย่างลึกซึ้ง แล้วสื่อสารกลับไปอย่างเหมาะสมด้วยความสงบ ตั้งมั่น และสามารถตั้งศักยภาพภายในของตนเองทั้งหมดออกมาใช้ในการนำพากระบวนการเพื่อบรรลุเป้าหมายอย่างสมดุล

ความสงบ ตั้งมั่นของกระบวนการจะส่งผลต่อการดำเนินกระบวนการในด้านต่างๆ หลายประการคือ

1) เมื่อมีความสงบ ตั้งมั่น กระบวนการจะมีความผ่อนคลาย สามารถใช้ศักยภาพของตนเองได้อย่างเต็มที่ เกิดความเชื่อมั่นในตนเอง ทำให้สามารถดำเนินกระบวนการได้อย่างเป็นธรรมชาติ มีความลื่นไหลในการดำเนินกระบวนการ

2) ความสงบ ผ่อนคลายทำให้กระบวนการมีลักษณะเปิดกว้าง พยายามทำอย่างเต็มที่ แต่ไม่รู้สึกกดดัน สามารถเรียนรู้และเติบโตไประหว่างการทำหน้าที่กระบวนการ มีท่าทีที่เปิดรับ อ่อนน้อมถ่อมตน ไม่ปกป้องตนเอง

3) พลังที่สงบและตั้งมั่นของกระบวนการจะเหนี่ยวนำให้ผู้เข้าร่วมเกิดความสงบ และสร้างพื้นที่ของการเรียนรู้ให้เกิดขึ้นอย่างกว้างขวาง เป็นพื้นที่สำหรับการใคร่ครวญอย่างละเอียดลึกซึ้ง โดยไม่ต้องเร่งรีบ สามารถเรียนรู้ได้อย่างเปิดกว้าง เป็นการเรียนรู้ที่เกิดขึ้นภายในตัวเองอย่างลึกซึ้ง เป็นพื้นที่ที่เปิดให้สำหรับการเติบโตด้วยตนเองโดยมีกระบวนการและกระบวนการโอบอุ้มและรองรับอยู่ เป็นการเรียนรู้อย่างมีสติ และด้วยการใคร่ครวญที่เป็นองค์ประกอบของการเรียนรู้เชิงประสบการณ์ในระดับลึก (Deep Experiential Learning)

4) ความสงบตั้งมั่นและผ่อนคลายของกระบวนการจะช่วยให้กระบวนการสามารถรับรู้สิ่งต่างๆ ทั้งภายในตนเองและภายนอก เช่น สภาวะของกลุ่ม จุดมุ่งหมายของกระบวนการ ผลที่เกิดต่อผู้เข้าร่วมกระบวนการได้อย่างละเอียดอ่อน มีความไวในการรับรู้สัญญาณ และปฏิกิริยาต่างๆ ทั้งทางความคิด ความรู้สึก ภาษากายบรรยากาศโดยรวม และกระแสกลุ่ม ทำให้สามารถดำเนินกระบวนการได้อย่างสอดคล้องกับสภาวะของกลุ่มในแต่ละ

ช่วงขณะได้ดีขึ้น

เช่นเดียวกับคุณลักษณะอื่นๆ ที่กล่าวมาข้างต้น ความสงบตั้งมั่นที่อยู่ในสภาวะสมดุลจะสะท้อนและเชื่อมโยงถึงคุณลักษณะอื่นๆ อย่างมีบูรณาภาพ กล่าวคือ ความสงบตั้งมั่นจะช่วยให้เกิดความแจ่มชัด เพราะกระบวนการมีสติ ตั้งมั่นในการพิจารณาสิ่งต่างๆ ได้ตามความเป็นจริง ทำให้มีความเปิดกว้าง มีใจเป็นกลาง สามารถยอมรับความคิดเห็นที่แตกต่างได้โดยไม่ติดกรอบ ความสงบนำไปสู่ความสามารถในการเกื้อหนุนโดยไม่ครอบงำ แต่เป็นการให้พื้นที่และอิสระในการเติบโตของผู้เข้าร่วมกระบวนการอย่างเต็มที่ ความสงบทำให้สามารถเปิดรับได้อย่างละเอียดอ่อนลึกซึ้ง เกิดความอ่อนโยนในจิตใจ มีความรักความเมตตาที่ยิ่งใหญ่และไม่มีเงื่อนไข วางอยู่บนพื้นฐานของการเข้าใจยอมรับความแตกต่างอย่างแท้จริง สุดท้ายคือการเปิดกว้างและอิสระในการกระทำ ซึ่งเกิดจากความวางใจในการบรรลุผลแห่งงานโดยไม่ต้องพยายามควบคุมบังคับ ทำให้กระบวนการสามารถดำเนินกระบวนการได้อย่างเป็นธรรมชาติและมีพลัง

กระบวนการที่ขาดภาวะสมดุลของคุณลักษณะนี้อาจแสดงออกด้วยท่าทีของการไร้ความสงบ ไร้ความตั้งมั่น เต็มไปด้วยความเครียด กัดดัน หรืออาจแสดงออกเป็นลักษณะของการหดตัว เฉยเมย ไม่สนใจ เป็นทองไม่รู้ร้อน สร้างกำแพงแห่งความสงบขึ้น เข้าไปหลบอยู่ในโลกส่วนตัว ในฐานที่มั่นของตัวเองแล้วพึงพอใจในตัวเองว่าตนเป็นคนที่หนักแน่นมั่นคง สงบ ไม่ถูกรบกวนด้วยสิ่งรอบตัวก็เป็นได้

6. ความสามารถในการใช้ทักษะเชิงกระบวนการ

คงปฏิเสธไม่ได้ว่าในฐานะกระบวนการ ความสามารถที่จะนำพากระบวนการให้เป็นไปได้อย่างต่อเนื่อง ลื่นไหล มีความสมดุลในการจัดวางกระบวนการให้เกิดการเรียนรู้ที่มีลักษณะเป็นองค์รวม ทั้งใจ กาย และความคิด รวมทั้งการยึดกุมและบรรลุเป้าหมายของกระบวนการในการก่อให้เกิดการ

เรียนรู้ที่แท้จริงได้นับเป็นสิ่งที่มีความสำคัญอย่างยิ่ง เพราะนำไปสู่ผลที่เป็นรูปธรรมในแง่ของผลกระทบต่อผู้เข้าร่วมกระบวนการ

สิ่งที่กระบวนการแสดงออกมาในระหว่างการดำเนินกระบวนการ ไม่ว่าจะเป็นพฤติกรรม ความคิด ความรู้สึก และวิธีการสื่อสาร รวมทั้งการไม่กระทำ ล้วนแล้วแต่บ่งชี้คุณลักษณะต่างๆ ซึ่งมีอยู่ในตัวกระบวนการดังกล่าวมาแล้วข้างต้นทั้งสิ้น ไม่ว่าจะเป็นความแจ่มชัด ความเปิดกว้าง การเกื้อหนุน ความละเอียดอ่อนและการเข้าถึงใจ และความสงบ ตั้งมั่น ทั้งหมดนี้ล้วนปรากฏออกมาในการปฏิบัติอย่างเป็นรูปธรรม การดำเนินกระบวนการจึงเป็นทั้งสนามทดสอบ และแหล่งเรียนรู้ที่สำคัญที่สุดสำหรับกระบวนการในการฝึกฝน และเรียนรู้เพื่อเปลี่ยนแปลงตนเอง

ประเด็นสำคัญที่กระบวนการจิตตปัญญาควรรีดยึดกุมให้ได้ในระหว่างการดำเนินกระบวนการ ประกอบด้วย

1) การยึดกุมเป้าหมายของกระบวนการได้อย่างมั่นคง มีจุดยืน และทิศทางที่ชัดเจน รู้ชัดว่าตนกำลังทำอะไร และควรจะทำอย่างไร ตลอดจนมีความมุ่งมั่น และความเชื่อมั่นในศักยภาพทั้งของตนเองและผู้เข้าร่วมกระบวนการว่าจะร่วมกันสร้างสรรค์ ให้เกิดกระบวนการเรียนรู้และบรรลุตามเป้าหมายได้นับเป็นสิ่งที่มีความสำคัญมาก ความสามารถของกระบวนการในเรื่องนี้จะแสดงออกเป็นความชัดเจนในกระบวนการ สามารถร้อยเรียงและพลิกแพลงกระบวนการได้ตลอดเวลา เนื่องจากยึดกุมเป้าหมายได้มั่นคง ทำให้สามารถเลือกใช้วิธีการที่แตกต่างหลากหลายได้อย่างไม่มีข้อจำกัด ขอเพียงให้เป็นกระบวนการและกิจกรรมที่นำไปสู่เป้าหมายที่ต้องการ

2) การยึดกุมว่าจุดมุ่งหมายหลักของกระบวนการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลงแนวจิตตปัญญาคือการเรียนรู้และพัฒนาคุณภาพภายในของผู้เข้าร่วมกระบวนการ เป็นเรื่องสำคัญที่กระบวนการจะต้องยึดกุมให้ได้ กระบวนการที่ยึดกุมเป้าหมายได้มั่นคงจะเห็นได้เองว่า การเปลี่ยนแปลงเป็นงานของผู้เข้าร่วมกระบวนการ กระบวนการมีหน้าที่เพียงจัดกระบวนการ สร้างเงื่อนไข และ

เกื้อหนุนให้เกิดการเรียนรู้ในตัวผู้เข้าร่วมกระบวนการเท่านั้น การนำพากระบวนการที่ตั้งอยู่บนฐานของทักษะเช่นนี้จะนำไปด้วยความผ่อนคลาย มีเป้าหมายชัดเจน ไม่รู้สึกกดดัน ไม่ร้อนรนที่จะต้องทำให้สำเร็จตามความคาดหวังของตัวเอง เพราะมีความแจ่มชัดในเหตุปัจจัยของการเปลี่ยนแปลง เห็นความเชื่อมโยงที่ชัดเจน จึงเห็นบทบาทและความสำคัญของตนในฐานะกระบวนการได้อย่างสอดคล้องกับความเป็นจริง ไม่ประเมินความสำคัญของตนเองมากเกินไป จนเข้าไปแบกรับภาระในการเรียนรู้ของกลุ่มมาไว้ที่ตัวเองเสียทั้งหมด แต่ในขณะที่ตัวก็ต้องไม่ประเมินความสำคัญของตนเองน้อยไปจนเฉื่อยชา ไม่ตระเตรียม ไม่ตั้งใจในการดำเนินกระบวนการเท่าที่ควร เช่น ไม่พยายามคิดค้นหาวิธีใหม่ๆ เพื่อส่งเสริมกระบวนการเรียนรู้ให้ดีขึ้น ใช้รูปแบบกิจกรรมเดิมๆ โดยไม่พิจารณาองค์ประกอบในแง่บริบทที่เปลี่ยนแปลงไป จากเดิม หรือขาดการเตรียมการที่พร้อมดีพอ ทำให้กระบวนการเกิดปัญหาติดขัด

กระบวนการที่มีลักษณะสมดุลในทักษะเชิงกระบวนการ จะมีความกระตือรือร้น มุ่งมั่น แต่ผ่อนคลาย มีความวางใจ สามารถนำกระบวนการด้วยพลังที่เป็นธรรมชาติ รู้ตัวว่ากำลังทำสิ่งใดด้วยจุดมุ่งหมายใด มีการเตรียมมาอย่างดี แต่ในขณะที่เดียวกันก็สามารถยืดหยุ่น สร้างสรรค์สิ่งใหม่ๆ ได้ตลอดเวลา สามารถใช้พลังทุกส่วนของตนเองทั้งความคิด จิตใจ และการกระทำได้อย่างเป็นอิสระและประสานสอดคล้องกัน สามารถเกื้อหนุนและโอบอุ้มกลุ่ม และเข้าถึงใจกลุ่มได้อย่างมีพลัง เป็นการทำงานที่มีความสุขด้วยใจที่สงบ สบาย และทำให้ตัวกระบวนการเองเกิดการเรียนรู้ มีความแจ่มชัดในสิ่งที่ปฏิบัติมากขึ้นเรื่อยๆ เกิดการเรียนรู้ได้ทั้งจากกลุ่ม และจากการใคร่ครวญในตนเอง

กระบวนการที่มีภาวะไม่สมดุลในคุณลักษณะนี้ สามารถแสดงออกได้หลายแบบ เช่น ความเฉื่อยชาไม่กระตือรือร้น ความเชื่อมั่นในสิ่งเดิมๆ ที่ตนทำจนไม่ยอมเปลี่ยนแปลง หรือมีความมุ่งมั่นในความสำเร็จมากจนเกิด

ความรู้สึกแข่งขันเปรียบเทียบ รู้สึกกดดันในตัวเอง ต้องพยายามควบคุมกระบวนการให้เป็นไปตามที่กำหนดไว้ หรือตามที่ตนคิดว่าดีที่สุด เมื่อประสบปัญหาที่ชัดเจนได้ง่าย เพราะกลัวความล้มเหลว และส่งผลกระทบไปถึงลักษณะอื่นๆ เช่น ทำให้ขาดความมั่นใจ ไม่มีความสงบและมั่นคงในจิตใจ มองปัญหาต่างๆ ได้ไม่แจ่มชัด เกิดพฤติกรรมปกป้องตนเอง ไม่เปิดรับ หมกมุ่นอยู่กับเป้าหมายและความสำเร็จจนไม่สามารถเชื่อมสัมพันธ์และรับรู้กลุ่มได้ ไม่สามารถโอบอุ้มและให้การเกื้อหนุนกลุ่มได้อย่างที่ควรจะเป็น

บุรณภาพของความหลากหลาย

กล่าวโดยสรุป ประเด็นสำคัญที่สุดเกี่ยวกับคุณลักษณะของกระบวนการที่ร้อยเรียงลักษณะทั้งหมดเข้าด้วยกัน คือการมีสมดุลในตนเอง และการมีบุรณภาพของคุณลักษณะอันหลากหลายดังที่ได้กล่าวมาแล้วข้างต้น ซึ่งในครั้งแรกอาจฟังคล้ายจะขัดแย้งกัน แต่ในความเป็นจริง สามารถผสานเป็นหนึ่งเดียวกันได้ ในสภาวะที่กระบวนการมีความพร้อมในการดำเนินกระบวนการอย่างไรก็ตาม กระบวนการพึงระลึกเสมอว่า บุรณภาพที่เกิดขึ้นดังกล่าวย่อมมีสภาวะที่ไม่คงที่ สามารถผันแปรไปได้ ทั้งจากปัจจัยภายในและภายนอก ซึ่งส่งผลกระทบต่อกระบวนการอย่างต่อเนื่องตลอดเวลา ดังนั้นการกล่าวถึงคุณลักษณะพื้นฐานของกระบวนการแนวจิตปัญญาในที่นี้จึงมิได้มุ่งหวังให้ใช้เป็นกฎเกณฑ์ในการวัดคุณค่า ความสามารถ หรือระดับขั้นของกระบวนการ และมีได้เจตนาให้ใช้ลักษณะเหล่านี้เป็นต้นแบบอุดมคติที่ต้องทำให้ได้ตลอดเวลา เพียงแต่ต้องการแสดงให้เห็นแง่มุมที่กระบวนการแต่ละคนสามารถใช้ในการสำรวจสภาวะของตนเองเพื่อเรียนรู้สู่การพัฒนาอย่างเต็มที่ตามศักยภาพของตนได้

ในความเป็นจริงจะพบว่าเป็นเรื่องยากที่กระบวนการคนใดจะมีความสมดุล และมีคุณลักษณะทุกด้านครบถ้วนบริบูรณ์ กระบวนการแต่ละคนมักมีจุดเด่นในแต่ละด้านแตกต่างกันไป และมีลักษณะรายละเอียดของ

คุณลักษณะแต่ละด้านต่างกันไปด้วย เช่น กระบวนการคนหนึ่งอาจมีจุดเด่นที่ความแจ่มชัด แต่มีความไม่สมดุลอยู่บ้าง ทำให้มีความแหลมคมทางความคิดที่ทึบแถมและบาดลึกผู้คนรอบข้างได้เป็นครั้งคราว แต่เมื่อรู้ตัวมากขึ้นก็จะสามารถผ่อนความแข็งกร้าวทางความคิด เปิดกว้างมากขึ้น อ่อนโยนและเข้าใจผู้อื่นได้มากขึ้น จนมีคุณลักษณะค่อนข้างสมดุลในภายหลัง อย่างไรก็ตาม กระบวนการที่มีลักษณะเช่นนี้มักจะไม่สามารถส่งพลังโอบอุ้มและเกื้อหนุนกลุ่มที่เปี่ยมไปด้วยความอบอุ่นออกมาได้มากเท่ากับกระบวนการที่มีจุดเด่นพื้นฐานที่ความเปิดกว้าง ความอ่อนโยน และความเชื่อมั่นเคารพในศักยภาพที่หลากหลาย แต่เมื่อกระบวนการที่มีความแจ่มชัดเป็นจุดเด่นพื้นฐานมีความสมดุลในตนเองพอสมควรก็จะสามารถแสดงคุณลักษณะด้านอื่นออกมาได้จากฐานที่เป็นจุดแข็งของตน เช่น สามารถให้การเกื้อหนุนโดยการกระตุ้นให้ผู้เข้าร่วมกระบวนการสืบค้นและสำรวจตนเองจนเกิดความเข้าใจในตนเองแจ่มชัดขึ้น

สิ่งที่พวกเราทุกคนควรทำในฐานะกระบวนการแนวจิตตปัญญาก็คือ การตั้งคำถามกับตนเองว่า ตัวเรามีจุดเด่นและจุดอ่อนในด้านใดมากที่สุด เราจะใช้จุดแข็งของเราให้เป็นประโยชน์กับการดำเนินกระบวนการได้อย่างไรบ้าง และจะลดจุดอ่อนและข้อจำกัดเพื่อให้เกิดความสมดุลในตัวเองมากขึ้นได้อย่างไรบ้าง และหมั่นสำรวจตนเองอยู่เสมอว่าเรากำลังก้าวหน้าขึ้น หยุดอยู่กับที่ หรือถอยหลังกลับไปในแง่ลบได้บ้างอยู่เสมอๆ ทั้งนี้ เนื่องจากกระบวนการแต่ละคนมักจะมีข้อจำกัดในตนเอง หากเป็นไปได้การมีทีมกระบวนการที่มีคุณลักษณะต่างกันจะทำให้แต่ละคนสามารถหนุนเสริมซึ่งกันและกัน ทำให้เกิดกระบวนการเรียนรู้ที่มีพลัง และตัวกระบวนการเองก็ได้เรียนรู้จากกันและกันทำให้แต่ละคนพัฒนาศักยภาพของตนเองได้ดีขึ้นด้วย ❖



บทที่ 6

จากทฤษฎีสู่การปฏิบัติ

การจัดกระบวนการเรียนรู้ตามแนวคิดปัญญา มุ่งผลให้เกิดการพัฒนาจิตใจ และปัญญา เพื่อให้ผู้เข้าร่วมกระบวนการสามารถเข้าถึงความจริง ความดี ความงามอย่างแท้จริง เป็นการจัดกระบวนการผ่านกิจกรรมการเรียนรู้ในรูปแบบต่างๆ ที่จะนำไปสู่การใคร่ครวญและการตระหนักรู้ในตนเอง ส่งผลให้เกิดการเปลี่ยนแปลงขั้นพื้นฐานตั้งแต่ระดับบุคคล (individual transformation) ไปสู่ระดับกลุ่มองค์กร (organizational transformation) และระดับสังคม (social transformation) ในท้ายที่สุด โดยตั้งอยู่บนปรัชญาพื้นฐานสองประการคือ 1. **ความเชื่อมั่นในความเป็นมนุษย์ (humanistic value) ว่า มีศักยภาพสามารถเรียนรู้และพัฒนาตนเองได้อย่างต่อเนื่อง โดยอาศัยประสบการณ์ตรงเป็นปัจจัยสำคัญของกระบวนการเรียนรู้ที่นำไปสู่การเปลี่ยนแปลงขั้นพื้นฐานตามแนวคิดปัญญา และ 2. **กระบวนการทัศน์องค์รวม (holistic paradigm)** ซึ่งหมายถึงการปฏิบัติต่อสรรพสิ่งอย่างไม่แยกส่วนจากชีวิต ด้วยทัศนะที่ว่ามนุษย์เป็นส่วนหนึ่งของสรรพสิ่ง และสรรพสิ่งก็เป็นส่วนหนึ่งของมนุษย์ ดังนั้น มนุษย์กับสรรพสิ่งจึงต่างเป็นองค์รวมของกันและกัน**

จากปรัชญาพื้นฐานดังกล่าวนำมาสู่หลักการพื้นฐานของการจัด

กระบวนการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลงแนวคิดปัญญา 7 ประการ เรียกว่า “**หลักจิตปัญญา 7**” หรือเรียกในชื่อย่อภาษาอังกฤษว่า 7 C's ได้แก่

1. **หลักการพิจารณาด้วยใจอย่างใคร่ครวญ (Contemplation)** คือ การเข้าสู่สภาวะจิตใจที่เหมาะสมต่อการเรียนรู้ เข้าถึงศักยภาพภายในของตน เพื่อนำคุณภาพดังกล่าวไปใช้ใคร่ครวญทั้งในด้านพุทธิปัญญา (cognitive) ด้านระหว่างบุคคล (interpersonal) และด้านภายในบุคคล (intrapersonal)

2. **หลักความรักความเมตตา (Compassion)** คือ การสร้างบรรยากาศของความรักความเมตตา ความไว้วางใจ ความเข้าใจและการยอมรับ รวมทั้งการเกื้อหนุนซึ่งกันและกันบนพื้นฐานของความเชื่อมั่นในศักยภาพของความเป็นมนุษย์ เพื่อให้เกิดสิ่งแวดล้อมและบริบทที่เกื้อกูลต่อการเรียนรู้

3. **หลักการเชื่อมโยงสัมพันธ์ (Connection)** คือ การช่วยให้ผู้เข้าร่วมกระบวนการเชื่อมโยงประสบการณ์ในกระบวนการเข้ากับชีวิตได้ นำไปสู่การน้อมนำให้กระบวนการเข้ามาสู่ภายในใจตน (internalization) บูรณาการสู่วิถีชีวิต นอกจากนั้นยังรวมถึงการเอื้อให้เกิดการเชื่อมโยงระหว่างผู้เข้าร่วมกระบวนการด้วยกัน เชื่อมโยงกับชุมชน และจักรวาล และสอดคล้องประสานกันระหว่างองค์ประกอบต่างๆ ในกระบวนการเรียนรู้

4. **หลักการเผชิญความจริง (Confronting Reality)** คือ การจัดสภาพแวดล้อมและบรรยากาศการเรียนรู้ที่เอื้อให้ผู้เข้าร่วมกระบวนการนำพาตนเองออกจากพื้นที่ปลอดภัยหรือความคุ้นชินเดิมเพื่อเผชิญกับพื้นที่เสี่ยงหรือความไม่คุ้นเคย ซึ่งถือเป็นการเปิดพื้นที่ให้กับการเรียนรู้ใหม่ๆ อันจะช่วยให้ผู้เข้าร่วมกระบวนการมองเห็นทั้งความจริงในตนเอง และในบริบทแวดล้อม

5. **หลักความต่อเนื่อง (Continuity)** คือ การสร้างความไหลลื่นของกระบวนการ ซึ่งจะช่วยให้เกิดพลังและพลวัตในการเรียนรู้ที่เอื้อให้ศักยภาพการเรียนรู้ของผู้เข้าร่วมกระบวนการได้รับการปลดปล่อย จนสามารถบ่มเพาะพัฒนาคุณภาพภายในของตนได้อย่างต่อเนื่อง

6. **หลักความมุ่งมั่น (Commitment)** คือ การสร้างเงื่อนไขให้ผู้เข้า

ร่วมกระบวนการเกิดความมุ่งมั่นที่จะเปลี่ยนแปลงตนเอง และนำการเรียนรู้ที่เกิดขึ้นในกระบวนการกลับไปบูรณาการในชีวิต เพื่อให้การพัฒนาและการเปลี่ยนแปลงภายในตนดำรงอยู่อย่างต่อเนื่องและยั่งยืน

7. **หลักชุมชนแห่งการเรียนรู้ (Community)** คือ ความรู้สึกเป็นชุมชนร่วมกันของผู้เข้าร่วมกระบวนการรวมทั้งกระบวนการ ที่เกื้อหนุนให้เกิดการเรียนรู้และการเปลี่ยนแปลงภายในของแต่ละคน รวมไปถึงการสร้างเครือข่ายความสัมพันธ์ และการแลกเปลี่ยนเรียนรู้ที่เกิดขึ้นในกลุ่ม ซึ่งเป็นการเรียนรู้ที่ต่อเนื่องและเชื่อมโยงกับชีวิต

การจัดกระบวนการจิตปัญญาศึกษาที่ดี

ในรายละเอียดการจัดกระบวนการเรียนรู้แนวคิดปัญญา หลักการที่เป็นหัวใจสำคัญคือ**ความสมดุลในความแตกต่าง** ซึ่งสามารถแยกแยะได้เป็นการจัดกิจกรรมที่สร้างความสมดุลของ**ฐานกาย ฐานใจ และฐานหัว** โดยเน้นรูปแบบและวิธีการอันหลากหลายในการเรียนรู้ที่ตอบสนองต่อฐานต่างๆ การจัดกิจกรรมที่สร้างความสมดุลระหว่าง**พื้นที่ปลอดภัย (Comfort Zone)** กับ**พื้นที่เสี่ยง (Risk Zone)** โดยใช้กิจกรรมที่เรียกร้องให้ผู้เข้าร่วมกระบวนการต้องอาศัยความกล้าในการกระทำบางสิ่งบางอย่างที่แตกต่างจากชีวิตประจำวันทั่วไป แต่ยังคงรักษาความรู้สึกอันมั่นคงปลอดภัย และระมัดระวังไม่ให้กลายเป็นพื้นที่อันตราย (Danger Zone) นอกจากนี้กิจกรรมจำเป็นต้องจัดให้เกิดความสมดุลระหว่างการ**เคลื่อนเข้า-ออกจากศูนย์กลางการเรียนรู้เกี่ยวกับตนเอง (Decentering & Centering)** ซึ่งเป็นการจัดกิจกรรมให้ผู้เข้าร่วมกระบวนการนำตนเองออกจากความคิดใคร่ครวญเฉพาะเกี่ยวกับตนเอง รวมทั้งสถานการณ์หรือปัญหาที่กำลังเผชิญ เข้าสู่สนามประสบการณ์ใหม่ที่มียุทธศาสตร์ของการ “เล่น” หรือการ “หลุด” ออกจากชีวิตประจำวัน เพื่อแก้ไขสถานการณ์หรือปัญหาสมมติที่ทำนายอยู่เบื้องหน้าในเวลาอันจำกัด ในขณะที่เดียวกันก็จัดช่วงเวลาอันสมดุลให้ผู้เข้าร่วมกระบวนการได้นำตนเอง

ย่อนคิดใคร่ครวญเกี่ยวกับแบบแผนพฤติกรรมที่มักนำมาใช้ในการแก้ไขสถานการณ์หรือปัญหาทั้งที่เกิดขึ้นเฉพาะหน้าและในระยะยาว ซึ่งมักจะมองไม่เห็นหรือไม่ได้ตระหนักถึงก่อนหน้านั้น

การจัดกระบวนการที่ดียังต้องสร้างความสมดุลระหว่างการมีเวลา **ใคร่ครวญตามลำพัง และการใช้เวลาอยู่ร่วมกับผู้อื่น (Solitude VS Solidarity)** นั่นคือการจัดกิจกรรมที่ให้ผู้เข้าร่วมกระบวนการแต่ละคนมีโอกาสได้ร่วมเรียนรู้ไปพร้อมกับผู้เข้าร่วมกระบวนการคนอื่นๆ ในลักษณะของชุมชนร่วมรับฟังกันและกันอย่างลึกซึ้งจริงจัง ในขณะที่เดียวกันก็จัดกิจกรรมให้มีช่วงเวลาของการได้อยู่ตามลำพัง เพื่อใคร่ครวญต่อประสบการณ์ที่ได้รับในแต่ละช่วงกิจกรรมหรือสำรวจภาวะอารมณ์ความรู้สึกที่กำลังเกิดขึ้นในขณะนั้น นอกจากนี้ กระบวนการยังต้องคำนึงถึงการสร้างสมดุลของการแบ่งกลุ่มการเรียนรู้โดยพิจารณาถึง **ขนาดและวิธีการแบ่ง (Size and Selection Procedure)** โดยตระหนักถึงข้อดีและข้อเสียที่แตกต่างกัน ระหว่างการแบ่งกลุ่มเรียนรู้ขนาดเล็ก (2-4 คน) ขนาดกลาง (6-10 คน) และขนาดใหญ่ (มากกว่า 8 คนขึ้นไป) และวิธีการแบ่งในลักษณะกลุ่มที่สมาชิกเลือกกันเอง กลุ่มที่ใช้การแบ่งแบบสุ่ม กลุ่มที่กำหนดหัวข้อการแบ่ง ในท้ายที่สุด กระบวนการควรคำนึงถึงความสมดุลระหว่าง **ความยืดหยุ่นภายใต้กรอบโครงสร้าง (Flexibility within Structure)** ในการออกแบบและดำเนินกระบวนการ กล่าวคือ กระบวนการจำเป็นต้องวางโครงสร้างของกระบวนการที่สะท้อนเป้าหมายและเนื้อหาของกระบวนการเรียนรู้ด้วยความเข้าใจอย่างถ่องแท้ สามารถคาดการณ์ล่วงหน้าได้ว่า กระบวนการแต่ละช่วง รวมทั้งกิจกรรมแต่ละอย่างจะส่งผลอย่างไรต่อพลวัตของกลุ่ม รวมทั้งจะนำผู้เข้าร่วมกระบวนการไปสู่การเรียนรู้และการเปลี่ยนแปลงในลักษณะและมิติใดบ้าง ในขณะเดียวกัน สภาพการณ์ในระหว่างการทำกิจกรรมที่เกิดขึ้นจริงมักแตกต่างจากสิ่งที่คาดการณ์ไว้ล่วงหน้า ดังนั้น กระบวนการจึงต้องมีความยืดหยุ่นและสามารถแก้ไขปัญหาเฉพาะหน้าได้อย่างมีประสิทธิภาพ โดย

ยังคงรักษาเป้าหมายของกระบวนการเรียนรู้นั้นๆ ไว้ เพื่อให้เกิดประโยชน์สูงสุดต่อผู้เข้าร่วมกระบวนการทุกคน

คุณลักษณะของกระบวนการแนวจิตตปัญญา

เช่นเดียวกับลักษณะของกระบวนการ หัวใจสำคัญของการเป็นกระบวนการแนวจิตตปัญญาที่ดีคือการมีสมดุลและบูรณาภาพของคุณลักษณะต่างๆ ในขณะที่ยังคงรักษาความเป็นตัวของตัวเอง และความแตกต่างในเชิงบุคลิกภาพไว้ได้อยู่ คุณลักษณะร่วมที่พึงประสงค์ของกระบวนการจิตตปัญญา ได้แก่ **ความแจ่มชัด** คือการมีความรู้จริง หรือเป็น “ของแท้” มีความรู้อยู่ในเนื้อในตัว โดยเฉพาะการเป็นผู้มีประสบการณ์ด้าน **จิตตปัญญา** ซึ่งหมายถึงการเป็นผู้ที่เข้าใจถึงจุดมุ่งหมายของการเรียนรู้แนวจิตตปัญญา อันประกอบไปด้วยการเข้าถึงความจริง ความงาม ความดี และปรัชญาพื้นฐานของกระบวนการอบรมแนวจิตตปัญญา คือการเชื่อมั่นในความเป็นมนุษย์ และกระบวนการแบบองค์รวม ตลอดจนได้มีการฝึกฝนตนเอง ด้วยความมุ่งมั่นที่จะพัฒนาชีวิตและการเรียนรู้ภายในของตนเอง รวมทั้งมีความลึกซึ้งในเนื้อหาของเรื่องที่ตนจะจัดกระบวนการเรียนรู้แต่ละเรื่องด้วย **ความเปิดกว้าง** คือการเปิดรับต่อการเรียนรู้ มีความอ่อนน้อม ถ่อมตน และพร้อมที่จะเรียนรู้ใหม่ได้เสมอ **ความมีพลังในการเกื้อหนุน** คือความสามารถในการใช้พลังในการเกื้อหนุนศักยภาพภายในของผู้เข้าร่วมกระบวนการให้พัฒนาตนเองได้อย่างต่อเนื่องและยั่งยืน บนฐานของความเชื่อมั่นในความเป็นมนุษย์อย่างแท้จริง **การเข้าถึงใจ** คือการมีความรัก ความเมตตา และความละเอียดอ่อนลึกซึ้งในการเข้าถึงใจทั้งของตนเองและผู้เข้าร่วมกระบวนการ **ความสงบ ตั้งมั่น** คือ การดำรงรักษาไว้ซึ่งความสงบ มั่นคง ภายในใจ และมีสติรู้ตัวทั่วพร้อม และสุดท้าย **การมีทักษะเชิงกระบวนการ** คือการมีทักษะและความเชี่ยวชาญในการดำเนินกระบวนการ หรือการจัดกระบวนการเรียนรู้ให้เป็นไปตามหลักการและวิธีการตามแนวจิตตปัญญา

จากทฤษฎีสู่การปฏิบัติ

คำถามสำคัญที่สุดซึ่งอาจจะอยู่ในใจของผู้อ่านหลายคนก็คือ เนื้อหาทั้งหมดที่สรุปไว้ข้างต้นจะเชื่อมโยงไปสู่การปฏิบัติที่เป็นรูปธรรม คือการจัดกระบวนการเรียนรู้ได้อย่างไร และจะนำแนวคิดเหล่านี้ไปใช้ให้เป็นประโยชน์ในแง่ปฏิบัติได้บ้าง คำตอบที่ชัดเจนที่สุดสำหรับคำถามนี้ก็คือ “คงไม่มีคำตอบ” เพราะการประยุกต์ใช้และการเชื่อมโยงกับชีวิตจริงย่อมขึ้นอยู่กับผู้ปฏิบัติแต่ละคนที่จะตีความและประยุกต์ใช้องค์ความรู้ตามฐานความรู้และประสบการณ์เดิมของตน ไม่มีผู้เขียนคนใดที่สามารถจำกัดขอบเขตได้ว่าแนวคิดและทฤษฎีของตนจะถูกนำไปใช้ ตีความ วิพากษ์วิจารณ์ วิเคราะห์ และสังเคราะห์ขึ้นใหม่อย่างไรบ้าง เพราะความคิดหนึ่งๆ เมื่อถูกนำเสนอออกไปแล้ว ย่อมมีอิสระที่จะถูกนำไปตีความ โต้แย้ง สนับสนุน และพัฒนาต่อเนื่องเพิ่มเติมอย่างไรก็ได้ เนื่องจากได้กลายเป็นสาธารณสมบัติเป็นที่เรียบร้อยแล้ว

อย่างไรก็ตาม เนื่องจากผู้เขียนมองเห็นว่าประเด็นคำถามนี้เป็นคำถามที่สำคัญ ดังนั้น จึงจะพยายามอธิบายโดยยกตัวอย่างจากมุมมองและประสบการณ์ของตนเองว่า ได้ใช้แนวคิดเหล่านี้ในการปฏิบัติจริงอย่างไร พร้อมทั้งนำเสนอว่าแนวคิดนี้น่าจะนำไปประยุกต์ใช้ในบริบทต่างๆ ได้อย่างไรบ้าง โดยจะแบ่งเป็น 3 ประการใหญ่ๆ คือ ประการแรก การประยุกต์ใช้ในการจัดกระบวนการเรียนรู้แนวจิตตปัญญา ประการที่สอง การประยุกต์ใช้ในบริบทอื่นๆ และประการที่สาม แนวทางและข้อพึงระวังในการประยุกต์ใช้แนวคิดดังกล่าว

การประยุกต์ใช้ในการจัดกระบวนการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลง

แนวจิตตปัญญา

การประยุกต์ใช้แนวคิดที่นำเสนอข้างต้นนับเป็นจุดมุ่งหมายโดยตรงของหนังสือเล่มนี้ และเป็นสิ่งที่ผู้เขียนได้พยายามสอดแทรกอยู่ในเนื้อหาของแต่ละบทอยู่แล้ว การนำเสนอในที่นี้จึงจะเป็นเพียงตัวอย่างการประยุกต์

ใช้ในแง่มุมต่างๆ ที่ผู้เขียนได้นำไปใช้ในการจัดกระบวนการจริง คือ

- 1) การออกแบบและประเมินกระบวนการเรียนรู้
- 2) การประเมินตนเองในฐานะกระบวนการ
- 3) การประเมินการเรียนรู้และการเปลี่ยนแปลงที่เกิดขึ้นของผู้เข้าร่วมกระบวนการ
- 4) การพัฒนาองค์ความรู้ในการจัดกระบวนการแนวจิตตปัญญา

1) การออกแบบและประเมินกระบวนการเรียนรู้

หลักการพื้นฐานของการจัดการศึกษา มีองค์ประกอบที่สำคัญที่สุด 3 ประการคือ การกำหนดวัตถุประสงค์การศึกษา การจัดกระบวนการเรียนรู้ และการประเมินผล ในการจัดการเรียนรู้ตามแนวจิตตปัญญา วัตถุประสงค์ที่สำคัญคือการพัฒนาจิตใจและปัญญาเพื่อให้ผู้เรียนสามารถเข้าถึงความจริง ความดี ความงาม อย่างแท้จริง รวมทั้งเกิดจิตสำนึกเพื่อส่วนรวม ดังนั้น ในการจัดกระบวนการเรียนรู้แนวจิตตปัญญาทุกครั้ง กระบวนการต้องตั้งคำถามกับตนเองเสมอว่า กระบวนการเรียนรู้ที่จัดจะช่วยให้บรรลุวัตถุประสงค์ดังกล่าวได้อย่างไรบ้าง รวมทั้งจะทำให้เกิดการเปลี่ยนแปลงขึ้นในตัวผู้เข้าร่วมกระบวนการได้อย่างไรบ้าง

ในการออกแบบกระบวนการเรียนรู้ผู้เขียนจะเริ่มต้นจากวัตถุประสงค์เฉพาะที่ต้องการให้เกิดในแต่ละกระบวนการ เช่น ต้องการให้เกิดความเข้าใจเกี่ยวกับตนเองและผู้อื่น ต้องการพัฒนาทักษะการสื่อสารอย่างสันติ หรือทักษะการฟังอย่างลึกซึ้ง โดยตั้งอยู่บนปรัชญาพื้นฐานของกระบวนการเรียนรู้แนวจิตตปัญญา 2 ประการ คือความเชื่อมั่นในความเป็นมนุษย์ว่าแต่ละคนมีศักยภาพภายในที่สามารถพัฒนาได้อย่างต่อเนื่อง โดยอาศัยความสามารถในการเข้าใจตนเอง ผ่านการรับฟังอย่างลึกซึ้ง และทักษะแบบองค์รวมที่มองสิ่งต่างๆ เชื่อมโยงกัน ทำให้มองเห็นว่าการเรียนรู้ในเรื่องต่างๆ เช่น เรื่องการสื่อสารอย่างสันติไม่สามารถเน้นเฉพาะทักษะการสื่อสารโดดๆ

แยกออกจากสิ่งอื่น อาทิ ความเข้าใจตนเองและผู้อื่น การมีสติ ความสงบ และเปิดกว้างได้ การจัดกระบวนการเรียนรู้และการออกแบบกิจกรรมการเรียนรู้จึงจำเป็นต้องมีองค์ประกอบที่จะเอื้อให้เกิดการเรียนรู้ได้ดีที่สุด โดยอาจไม่ใช่ประเด็นที่เป็นเนื้อหาหลักของการอบรมนั้นโดยตรงก็ได้ เช่น การจัดการอบรมเกี่ยวกับการรู้จักตนเองและผู้อื่นซึ่งต้องใช้การสังเกตตนเองเป็นเครื่องมือที่สำคัญ ผู้เขียนมักจะจัดกิจกรรมที่ช่วยให้เกิดความสงบ ผ่อนคลาย และช่วยให้ผู้เข้าร่วมกระบวนการรับรู้และสังเกตสิ่งต่างๆ ได้ดีขึ้น ผ่านการฝึกโยคะ ศิลปะป้องกันตัวแบบโบราณ การทำสมาธิแบบต่างๆ การอยู่เงียบๆ กับธรรมชาติ ฯลฯ

หลักการจิตตปัญญา 7 เป็นจุดเริ่มต้นที่ผู้เขียนพบว่าสามารถนำมาใช้ในการออกแบบกระบวนการ และตรวจสอบกระบวนการทั้งก่อนทำและขณะทำได้ ว่ามีองค์ประกอบต่างๆ กล่าวคือ การมีโอกาสให้ผู้เข้าร่วมกระบวนการได้พิจารณาด้วยใจอย่างใคร่ครวญ มีจังหวะที่หยุด หรือมีความสงบ เพื่อเปิดรับและห่อหุ้มเอาสิ่งต่างๆ เข้ามาพิจารณาในใจอย่างใคร่ครวญ มีบรรยากาศของความรักความเมตตาที่เปิดกว้าง และโอบอุ้มกลุ่ม ซึ่งเกิดได้จากการสร้างบรรยากาศทั่วไป และการเลือกใช้กิจกรรมบางอย่างที่ช่วยสร้างความคุ้นเคย และบรรยากาศของความไว้วางใจในกลุ่ม เช่น กิจกรรมแนะนำตัว และเปิดเผยความรู้สึกของตนเองในรูปแบบต่างๆ กระบวนการและกิจกรรมมีความเชื่อมโยงกับชีวิตและความเป็นจริงในสังคมและธรรมชาติอย่างไรบ้าง จะช่วยให้ผู้เข้าร่วมกระบวนการได้เผชิญกับความจริงใหม่ๆ ที่ช่วยให้หลุดออกจากกรอบเดิมของตนได้อย่างไรบ้าง กระบวนการมีความไหลลื่นเชื่อมโยงระหว่างกิจกรรมต่างๆ หรือระหว่างกระบวนการเรียนรู้แต่ละครั้ง (ถ้าเป็นกระบวนการเรียนรู้ที่จัดหลายครั้งต่อเนื่องกัน) หรือไม่ จะส่งเสริมให้ผู้เรียนเกิดแรงจูงใจและความมุ่งมั่นที่จะนำสิ่งที่ได้เรียนรู้ไปใช้ในชีวิตประจำวัน เพื่อการเปลี่ยนแปลงตนเองอย่างต่อเนื่องและยั่งยืนต่อไปได้อย่างไรบ้าง และจะส่งเสริมให้เกิดชุมชนการเรียนรู้ทั้งระหว่างการจัดกระบวนการ และการ

สืบเนื่องของชุมชนหลังจากจบกระบวนการแล้วต่อไปได้อย่างไรบ้าง

หลักการในรายละเอียดของการจัดกระบวนการเกี่ยวกับสมดุลในเรื่องต่างๆ สามารถนำมาใช้ในการออกแบบกระบวนการและกิจกรรมให้มีพลัง และเกิดองค์ประกอบต่างๆ ที่เป็นพื้นฐานของกระบวนการเรียนรู้แนวจิตตปัญญาได้ การตระหนักถึงรายละเอียดต่างๆ เหล่านี้จะช่วยให้กระบวนการสามารถออกแบบกระบวนการที่หลากหลาย สมดุล และตอบสนองวัตถุประสงค์ของกระบวนการเรียนรู้ทั้งโดยรวมและในส่วนย่อยแต่ละส่วนได้ เช่น การจัดองค์ประกอบของกิจกรรมให้ครอบคลุมการเรียนรู้ในทุกๆ ด้าน ทั้งการเรียนรู้ฐานกาย ฐานห้ว และฐานใจ การเลือกว่าในจังหวะใดจะเน้นการเรียนรู้แบบใด เช่น ให้มีการเรียนรู้ผ่านประสบการณ์ตรงที่กระทบอารมณ์ ความรู้สึกก่อนแล้วจึงมาใคร่ครวญสรุปเป็นความคิดรวบยอด การเลือกวิธีการในการแบ่งกลุ่มโดยตระหนักว่าเหตุใดจึงเลือกวิธีการแบ่งกลุ่มแบบนั้น เช่น ให้เลือกตามอัธยาศัย เพราะเป็นกลุ่มที่ต้องการความไว้วางใจ หรือให้เลือกคนที่ไม่คุ้นเคยเพราะต้องการให้เผชิญกับพื้นที่เสี่ยงบ้าง อย่างไรก็ตาม กระบวนการไม่จำเป็นจะต้องหมกมุ่นกับหลักการเหล่านี้และนำไปใช้อย่างเคร่งเครียด เพียงแต่ขอให้ตระหนักอยู่ในใจ เพื่อสามารถจะเลือกดำเนินกระบวนการได้ตามที่เหมาะสม

หลักการทั้งหมดที่กล่าวมาข้างต้นยังสามารถนำมาใช้ในการประเมินกระบวนการได้อีกด้วย ว่ากระบวนการที่ทำไปแล้วประสบหรือไม่ประสบผลตามที่คาดหวังไว้นั้น เกิดจากปัจจัยใดบ้าง และควรปรับปรุงแก้ไขอย่างไรต่อไป เช่น ยังขาดบรรยากาศของความไว้วางใจ ทำให้ผู้เข้าร่วมกระบวนการไม่กล้าเปิดเผยตนเองเต็มที่ กระบวนการมีความเร่งร้อนจนไม่มีเวลาใคร่ครวญเท่าที่ควร กระบวนการเน้นที่การใช้ความคิดจนไม่เกิดการกระทบใจและการเปลี่ยนแปลงที่ลึกซึ้งพอ กระบวนการขาดกิจกรรมที่กระตุ้นให้ผู้เข้าร่วมกระบวนการเปลือยที่จะแสดงความเป็นตัวตนที่แท้จริงออกมา กระบวนการขาดการตั้งคำถามสืบค้น และทำทนายให้ผู้เข้าร่วมกระบวนการ

ได้ตรวจสอบตนเอง

แนวคิดทั้งหมดนี้ยังควรนำไปใช้ในการจัดทำแบบประเมินการจัดกระบวนการเรียนรู้แนวจิตตปัญญาด้วย เช่น แทนที่จะทำแบบประเมินการอบรมว่า เนื้อหาเป็นประโยชน์และน่าสนใจเพียงใด อุปกรณ์ประกอบการสอนดีเพียงใด การใช้เวลาเหมาะสมเพียงใด ฯลฯ ตามที่ทำกันอยู่ทั่วไป อาจจะนำหลักการจิตตปัญญา 7 มาเป็นหัวข้อในการให้ผู้เข้าร่วมกระบวนการประเมิน อาทิ มีการส่งเสริมให้พิจารณาด้วยใจอย่างใคร่ครวญเพียงใด บรรยากาศการเรียนรู้มีความเปิดกว้าง มีความรักความเมตตาและการเกื้อหนุนมากหรือน้อยเพียงใด เรื่องที่ได้เรียนรู้มีความเชื่อมโยงกับชีวิต และน่าจะมีผลกระทบต่อชีวิตของผู้เรียนอย่างไรบ้าง เป็นต้น

2) การประเมินตนเองในฐานะกระบวนการ

การประเมินตนเองในฐานะกระบวนการสามารถทำได้สองส่วนคือ ประการแรก การประเมินตัวเองจากกระบวนการว่าตนเองมีจุดอ่อนในการจัดกระบวนการส่วนใดบ้าง เช่น การสร้างบรรยากาศของความรักความเมตตา ความต่อเนื่อง การช่วยให้เกิดการใคร่ครวญอย่างลึกซึ้ง การประเมินตัวเองอย่างต่อเนื่องในการจัดกระบวนการนี้ นอกจากจะช่วยให้สามารถปรับกระบวนการให้มีความสมดุลขึ้นได้แล้ว เมื่อประเมินอย่างต่อเนื่อง กระบวนการมักจะพบว่าตนเองมีจุดอ่อนและจุดแข็งในเรื่องบางเรื่องที่ยากต่อการสังเกต หากไม่ใส่ใจเพียงพอ การตระหนักต่อแง่มุมดังกล่าวอาจช่วยให้กระบวนการสามารถตั้งคำถามสืบค้นต่อไปได้ว่า ที่เป็นเช่นนั้นเกิดจากการขาดความสมดุลในคุณลักษณะข้อใดของการเป็นกระบวนการแนวจิตตปัญญา เพื่อที่จะสามารถหาแนวทางวิธีการที่จะพัฒนาตนเองต่อไปได้

ประการที่สอง การประเมินตัวเองโดยใช้ลักษณะที่พึงประสงค์และไม่พึงประสงค์ของกระบวนการเป็นแนวในการสังเกตและพิจารณาตนเองตามความเป็นจริง โดยมีความรักความเมตตาต่อตนเอง มองเห็นทั้งศักยภาพ

และข้อจำกัดของตนเองตามที่เป็นจริง การตระหนักต่อเรื่องดังกล่าวจะช่วยให้กระบวนการสามารถพัฒนารูปแบบหรือวิธีการในการดำเนินกระบวนการที่เหมาะสมและสอดคล้องกับตัวเองได้ รวมทั้งอาจช่วยลดจุดอ่อนที่เป็นอุปสรรคต่อการเป็นกระบวนการที่ดีจนนำไปสู่สมดุลในบูรณาภาพของการเป็นกระบวนการแนวจิตตปัญญาได้มากขึ้น ในขณะที่เดียวกันก็ยังคงจุดเด่นและความเป็นตัวของตัวเองไว้ได้อยู่

นอกจากนี้ คุณลักษณะของกระบวนการที่พึงประสงค์และไม่พึงประสงค์ยังสามารถนำไปใช้เป็นแนวทางในการทำแบบประเมินกระบวนการทำนองเดียวกับที่กล่าวถึงในเรื่องการประเมินกระบวนการได้อีกด้วย

3) การประเมินการเรียนรู้และการเปลี่ยนแปลงที่เกิดขึ้นของผู้เข้าร่วมกระบวนการ

การประเมินการเรียนรู้และการเปลี่ยนแปลงที่เกิดขึ้นกับผู้เข้าร่วมกระบวนการ ส่วนหนึ่งอาจทำได้จากการสังเกตพฤติกรรมและการแสดงออกที่เปลี่ยนแปลงไป แต่ส่วนสำคัญที่สุดน่าจะอยู่ที่การประเมินตนเองของผู้เข้าร่วมกระบวนการ เนื่องจากการเปลี่ยนแปลงที่เกิดขึ้นเป็นการเปลี่ยนแปลงภายใน ผู้ที่สามารถตัดสินใจได้ดีที่สุดว่าตนมีการเปลี่ยนแปลงเกิดขึ้นหรือไม่ และการเปลี่ยนแปลงนั้นมีผลอย่างไรกับตนเองจึงต้องเป็นตัวบุคคลผู้เกิดการเปลี่ยนแปลงเอง แต่อย่างไรก็ตาม บุคคลภายนอกก็อาจจะสามารถเข้าใจการเปลี่ยนแปลงนั้นได้จากการอ่านหรือรับฟังเรื่องราวและประสบการณ์ตรงที่เกิดขึ้นในระหว่างกระบวนการที่ผู้เข้าร่วมกระบวนการถ่ายทอดออกมาโดยเครื่องมือที่ใช้ในการบันทึกและประเมินการเปลี่ยนแปลงอาจประกอบด้วย

- การเขียนบันทึกการเรียนรู้และการเปลี่ยนแปลงที่เกิดขึ้นในตนเอง
- การถ่ายทอดผ่านงานศิลปะ เช่น บทกวี ภาพวาด
- การสัมภาษณ์ทั้งแบบกลุ่ม (focus group) และการสัมภาษณ์รายบุคคล

○ การเขียนประเมินการเรียนรู้และการเปลี่ยนแปลงของตนเอง

วิธีการประเมินด้วยตนเองเป็นหลักนี้ ผู้ที่คุ้นเคยกับความคิดและแนวทางการประเมินที่เป็นกระแสหลักอยู่ในปัจจุบันอาจจะตั้งคำถามว่า “จะเชื่อถือได้อย่างไรว่าปราศจากอคติ และเป็นข้อเท็จจริง?” คำตอบที่ตรงที่สุดก็คือคงต้องยอมรับว่าการประเมินดังกล่าวเป็นการประเมินโดยอัตวิสัย แต่จากประสบการณ์ที่ผู้เขียนเองเคยทดลองใช้วิธีการประเมินรูปแบบนี้พบว่าเมื่อทำการประเมินในกลุ่มหรือชุมชนการเรียนรู้ที่มีความคุ้นเคย เข้าใจจุดดีจุดอ่อน ใ้วางใจกันมากพอ รวมทั้งมีการให้ผู้ประเมินตนเองพูดอธิบายในรายละเอียดว่าตนเปลี่ยนแปลงอย่างไรบ้าง การประเมินของแต่ละบุคคลมักจะสอดคล้องกับการสังเกตของบุคคลอื่นในกลุ่ม และถ้ามีจุดที่แตกต่างกัน การประเมินก็เป็นสิ่งที่จะช่วยให้เกิดการพูดคุยแลกเปลี่ยนความคิดเห็นและทำความเข้าใจซึ่งกันและกัน ทำให้เห็นมุมมองที่แตกต่าง และเกิดการเรียนรู้เกี่ยวกับตนเองเพิ่มขึ้นด้วย

หัวข้อที่สามารถให้ผู้เข้าร่วมกระบวนการใช้ในการประเมินตนเองได้ ได้แก่ การมีสติในชีวิตประจำวัน การเข้าใจและยอมรับตนเอง การเกิดความเข้าใจ ความรัก และความเมตตาต่อเพื่อนมนุษย์ การเข้าใจและยอมรับความเป็นจริงตามธรรมชาติ และการเกิดสมดุลในตนเอง โดยให้ผู้เข้าร่วมกระบวนการเปรียบเทียบก่อนและหลังกระบวนการเรียนรู้ว่าเกิดการเปลี่ยนแปลงอย่างไรบ้าง พร้อมทั้งยกตัวอย่างอย่างเป็นรูปธรรม [การให้ยกตัวอย่างรูปธรรมและรายละเอียดของเหตุการณ์เป็นวิธีการสัมภาษณ์ที่เรียกว่าการสัมภาษณ์เชิงพฤติกรรม (behavioral interview) ซึ่งผู้สัมภาษณ์จะสร้างเรื่องที่ไม่เป็นความจริงขึ้นได้ยาก ต่างกับการถามเป็นหลักการซึ่งสามารถตอบตามที่ “ควรจะเป็น” ได้]

4) การพัฒนาองค์ความรู้ในการจัดการกระบวนการแนวจิตปัญญา

กระบวนการแนวจิตปัญญาและผู้สนใจทฤษฎีการเรียนรู้สู่การ

เปลี่ยนแปลงและจิตตปัญญาศึกษา สามารถจะใช้แนวคิดเกี่ยวกับการจัดการกระบวนการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลงแนวจิตปัญญาที่ปรากฏในหนังสือเล่มนี้เป็นเครื่องมือส่วนหนึ่งในการพัฒนาองค์ความรู้เกี่ยวกับการจัดการกระบวนการเรียนรู้แนวจิตปัญญา การเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลง และจิตตปัญญาศึกษาได้โดยการใช้แนวคิดและหลักการดังกล่าวนี้ไปทดลองใช้ในการปฏิบัติ และถอดบทเรียน วิเคราะห์ และสังเคราะห์ความรู้เกี่ยวกับการจัดการกระบวนการเรียนรู้แนวจิตปัญญาให้มีความแหลมคมและลึกซึ้งยิ่งขึ้นเป็นลำดับ ผู้เขียนหวังว่าประเด็นต่างๆ ที่ถูกนำเสนอในหนังสือเล่มนี้จะได้รับการตรวจสอบจากการปฏิบัติ การวิเคราะห์ วิจัย และขยายความหรือปรับเปลี่ยนให้มีความชัดเจน ลึกซึ้ง และครอบคลุมมากขึ้น เพื่อให้เราสามารถจัดการกระบวนการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลงที่มีพลังในการสร้างสรรค์สังคมที่ดึงมาร่วมกันได้ดีขึ้น รวมทั้งช่วยตอบปัญหาต่างๆ ที่ยังเป็นข้อจำกัดของการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลงและจิตตปัญญาศึกษาในปัจจุบัน เช่น การจัดการเรียนรู้กับกลุ่มที่มีขนาดใหญ่ การจัดการเรียนรู้ในบริบทที่ต้องให้ความสำคัญกับเนื้อหาหรือความรู้ทางวิชาชีพควบคู่กันไปกับการพัฒนาภายในตัวผู้เรียน

การประยุกต์ใช้องค์ความรู้ไปในบริบทอื่น

แม้ว่าแนวคิดและหลักการต่างๆ ที่กล่าวถึงในหนังสือเล่มนี้มุ่งที่จะทำความเข้าใจเกี่ยวกับการจัดการกระบวนการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลงแนวจิตปัญญาเป็นหลัก แต่สามารถนำไปประยุกต์ใช้ในบริบทอื่น เช่น การจัดการกระบวนการเรียนรู้ทั่วไป และการพัฒนาตนเองได้ด้วย

1) การประยุกต์ใช้ในการจัดการกระบวนการเรียนรู้ทั่วไป

ในหลักการของการจัดการกระบวนการเรียนรู้แนวจิตปัญญาแม้จะมุ่งที่การเปลี่ยนแปลงขั้นพื้นฐานของผู้เข้าร่วมกระบวนการเป็นสำคัญ แต่ใน

ทางปฏิบัติก็สามารถประยุกต์ใช้กับการจัดกระบวนการเรียนรู้ในบริบทอื่นได้เป็นอย่างดี อาทิ นำไปใช้ในการจัดการเรียนการสอน การจัดประชุมสัมมนาของหน่วยงาน การพัฒนาบุคลากร การสร้างสัมพันธภาพในครอบครัว กิจกรรมค่ายอาสาพัฒนา กิจกรรมวอล์กแรลลี่ ซึ่งนอกจากจะช่วยทำให้บรรยากาศการเรียนรู้ระหว่างกันมีรูปแบบที่แตกต่างออกไปจากเดิมแล้ว ยังเกื้อหนุนให้เกิดการเปลี่ยนแปลงในมิติที่ลึกซึ้งยิ่งขึ้น ทั้งในแง่ความสัมพันธ์ การคิดสร้างสรรค์ การทำสิ่งใหม่ที่ท้าทาย การยอมรับความแตกต่างหลากหลาย และแบบแผนการใช้ชีวิตร่วมกัน เพราะการจัดกระบวนการเรียนรู้แนวจิตตปัญญาปรัชญาพื้นฐาน คือ ความเชื่อมั่นในความเป็นมนุษย์และกระบวนการที่ศรัทธารวม หากผู้ใช้เข้าใจและเข้าถึงปรัชญาพื้นฐานดังกล่าว การประยุกต์ใช้แนวคิดนี้ในการจัดกระบวนการเรียนรู้ทั่วไปก็จะช่วยเพิ่มพลังแห่งความเชื่อมโยงสัมพันธ์ และช่วยให้ลงลึกถึงมิติความเป็นมนุษย์ได้มากขึ้น รวมทั้งสามารถทำให้กระบวนการหรือกิจกรรมเดิมๆ กลายเป็นกระบวนการใหม่ที่สร้างการเปลี่ยนแปลงให้กับผู้เข้าร่วมกระบวนการได้

ทั้งนี้ อาจกล่าวได้ว่าหลักการจิตตปัญญา 7 ช่วยให้การออกแบบกระบวนการเรียนรู้ทั่วไปมีนัยของการกลับเข้าสู่ภายในตนเองเพิ่มขึ้น รวมทั้งทำให้บรรยากาศการเรียนรู้โดยรวมมีความอ่อนโยนและสงบสันติมากขึ้น โดยไม่ขัดแย้งกับจุดมุ่งหมายเดิมที่ตั้งใจไว้ กล่าวคือ การให้โอกาสผู้เข้าร่วมกระบวนการได้พิจารณาด้วยใจอย่างใคร่ครวญจะทำให้เกิดความเข้าใจที่ลึกซึ้งถึงความรู้ที่อยู่ภายในตน การสร้างบรรยากาศการเรียนรู้ที่เปิดกว้าง เต็มไปด้วยความรักความเมตตา จะเอื้อต่อการเรียนรู้ในทุกๆ ระดับ การเชื่อมโยงความรู้เข้ากับความเป็นจริงในชีวิตและสิ่งแวดล้อมช่วยให้การเรียนรู้มีความหมายต่อชีวิตมากยิ่งขึ้น การจัดให้ผู้เข้าร่วมกระบวนการได้เผชิญความจริง ทั้งในแง่สิ่งแวดล้อม สังคม และความจริงในตนเอง ภายใต้อบอบรรยากาศที่เป็นมิตรจะช่วยให้ผู้เข้าร่วมกระบวนการเกิดแรงบันดาลใจในการพัฒนาเปลี่ยนแปลงตนเอง การจัดกระบวนการให้มีความต่อเนื่องของ

การเรียนรู้จะช่วยให้ผู้เข้าร่วมกระบวนการตระหนักถึงความสำคัญของการพัฒนาตนเองอย่างต่อเนื่องและไม่ประมาท และท้ายที่สุดการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้จะช่วยสร้างพื้นที่แห่งการเรียนรู้ร่วมกัน และการสนับสนุนซึ่งกันและกันในด้านต่างๆ ระหว่างผู้เข้าร่วมกระบวนการ อันเป็นหลักประกันสำคัญที่ทำให้การเรียนรู้ที่ไม่หยุดนิ่งอยู่กับที่ เกิดความรู้และความริเริ่มใหม่ๆ จากปฏิสัมพันธ์ระหว่างกัน ดังนั้น จึงเป็นเรื่องน่าสนใจอย่างยิ่งที่จะทดลองนำหลักการจัดกระบวนการเรียนรู้แนวจิตตปัญญาศึกษาทั้ง 7 ประการนี้ไปใช้ในบริบทของการศึกษาหรือการเรียนรู้แนวอื่นๆ ทั่วไป ดังที่มีผู้เคยทดลองใช้หลักการบางประการโดยเฉพาะหลักความสงบและการพิจารณาด้วยใจอย่างใคร่ครวญในการศึกษาทั่วไป เช่น การสอนคณิตศาสตร์อย่างได้ผลมาแล้ว (Brady, 2007) เป็นต้น

นอกจากนี้ยังสามารถใช้หลักการเหล่านี้ในการเรียนรู้แบบไม่เป็นทางการในการทำงาน เช่น มีผู้บริหารขององค์กรทางสังคมองค์กรหนึ่ง ได้ทดลองใช้หลักการบรรยากาศการเรียนรู้ที่เปิดกว้างและความรักความเมตตาในการประชุมประจำเดือนขององค์กร และพบว่าช่วยให้เจ้าหน้าที่รู้สึกผ่อนคลายและสามารถสื่อสารความเข้าใจได้ดีขึ้น

2) การประยุกต์ใช้ในการพัฒนาตนเอง

การเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลงชั้นพื้นฐานและจิตตปัญญาศึกษาย่อมไม่สามารถบรรลุผลได้หากเกิดขึ้นเฉพาะในกระบวนการหรือในชั้นเรียนเท่านั้น เพราะการเปลี่ยนแปลงจำเป็นต้องเกิดขึ้นอย่างต่อเนื่อง ดังนั้นในแง่มุมมองหนึ่งจิตตปัญญาศึกษาจึงเปรียบเสมือน “วิชาชีวิต” ที่จะต้องใช้ชีวิตจิตใจเข้าแลกในการเรียนรู้ท่ามกลางการปฏิบัติ ดังที่ท่านมหาตมา คานธีกล่าวถึงชีวิตของตนเองว่า “ชีวิตคือการทดลองความจริง” (มหาตมา คานธี, 2538)

แนวคิดเกี่ยวกับการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลงไม่ว่าจะเป็นของเมธีโรว์

(Mezirow, 1978, 1997, 1998) หรือบอยด์ และไมเออร์ (Boyd & Myers, 1988) มีความเห็นที่ชัดเจนร่วมกันประการหนึ่งว่าการใคร่ครวญเกี่ยวกับตนเอง และการกล้าเผชิญและตรวจสอบความคุ่นชินเดิมๆ ของตนเอง เป็นหัวใจ สำคัญของการพัฒนาและเปลี่ยนแปลงตนเอง แต่ในทางตรงข้าม การ ใคร่ครวญเกี่ยวกับตนเองและการมองเห็นข้อจำกัดของตนเอง ก็อาจทำให้ เกิดการวิพากษ์วิจารณ์ตนเอง และเกิดความไม่พอใจตนเอง ซึ่งในบางกรณี อาจกลับไปเสริมให้เกิดการหลีกเลี่ยงที่จะเผชิญกับความเป็นจริงในตนเอง ดังนั้นการใคร่ครวญเกี่ยวกับตนเองจึงต้องกระทำด้วยท่าทีที่มีความรักและ เมตตาต่อตนเอง และมองเห็นความเชื่อมโยงระหว่างตนเองกับสิ่งต่างๆ ทั้ง ในอดีต ปัจจุบันและอนาคต เข้าใจถึงเหตุปัจจัยและความเป็นมาของลักษณะ ต่างๆ ในตนเอง มองเห็นทั้งศักยภาพและข้อจำกัดในตนเองได้อย่างสมดุล ซึ่งนับได้ว่าสอดคล้องกับหลักการใคร่ครวญ ความรักความเมตตา ความ เชื่อมโยงสัมพันธ์ และการได้เข้าเผชิญกับความจริงในหลักจิตตปัญญา 7

ในอีกด้านหนึ่ง การเปลี่ยนแปลงจะเกิดขึ้นได้จริงเมื่อมีความมุ่งมั่นที่จะเปลี่ยนแปลง และลงมือปฏิบัติอย่างต่อเนื่อง การสร้างแรงจูงใจหรือ จินตนาการให้เกิดขึ้นในตนเอง และการเพียรพยายามอย่างต่อเนื่องจริงจังโดยไม่ย่อท้อ จึงเป็นปัจจัยที่จะชี้ขาดว่าการเปลี่ยนแปลงจะเกิดขึ้นได้อย่างยั่งยืนหรือไม่ ซึ่งการรักษาความมุ่งมั่นและการกระทำที่ต่อเนื่องนี้เป็นสิ่งที่รักษาไว้ ให้มั่นคงได้ยากหากไม่มีชุมชนกัลยาณมิตรเป็นเครื่องเกื้อกูล ตามหลักการ สามข้อสุดท้ายของหลักจิตตปัญญา 7

การที่หลักจิตตปัญญา 7 สอดคล้องกับแนวทางการพัฒนาส่วนบุคคล เช่นนี้เป็นเพราะการจัดกระบวนการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลงมีเป้าหมาย ที่มุ่งให้เกิดการเปลี่ยนแปลงขั้นพื้นฐานในตัวบุคคลอยู่แล้ว ดังนั้น การที่ แนวทางการจัดกระบวนการเรียนรู้สอดคล้องกับแนวทางการพัฒนาภายใน จึงเป็นเครื่องยืนยันความหนักแน่นของหลักการจิตตปัญญา 7 ในฐานะ หลักการพื้นฐานของการพัฒนาภายใน

นอกจากนั้น เป้าหมายของการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลงแนวจิตต ปัญญาก็นับเป็นสิ่งที่สามารถนำมาปรับใช้กับการพัฒนาตนเองได้เช่นเดียวกัน โดยใช้หลักการที่เป็นเป้าหมายของการเปลี่ยนแปลงเป็นเครื่องมือในการ สำรวจตนเอง เช่น เรื่องการสร้างสมดุลของฐานหัว ฐานกาย และฐานใจ โดย อาจใช้เป็นเครื่องมือในการตรวจสอบสภาวะของตนเองอยู่เป็นระยะๆ ในแง่ ที่วันไหนใช้ฐานหัวมาก มีการประชุมเรื่องหนักๆ 整天 วัน เมื่อกลับถึงบ้านก็ อาจเปลี่ยนมาทำกิจกรรมที่ใช้ฐานกาย เช่น รดน้ำต้นไม้ วิ่งเล่นกับสุนัขที่บ้าน หรือทำงานศิลปะเพื่อให้เกิดแรงบันดาลใจ มีพลังที่จะสามารถรับมือกับ สภาวะงานที่รุ่มเร้าได้ดีขึ้นในวันต่อไป โดยไม่หงุดหงิดง่าย

แนวทางและข้อพึงระวังในการประยุกต์ใช้องค์ความรู้

ข้อสรุปที่สำคัญที่สุดและเป็นหัวใจขององค์ความรู้เกี่ยวกับการ ออกแบบและจัดกระบวนการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลงแนวจิตตปัญญา คือการตระหนักว่า **ในการจัดกระบวนการเรียนรู้แนวจิตตปัญญา กระบวนการ จะต้องเป็นผู้ที่มีความรู้ที่น้อยอยู่ในตน** เพราะผู้ที่ไม่มีความศรัทธาและเชื่อมั่น ในความเป็นมนุษย์อย่างแท้จริง ย่อมไม่สามารถทำงานเพื่อพัฒนาศักยภาพ ของมนุษย์ได้เต็มที่ และผู้ที่ไม่สามารถยึดกุมกระบวนการที่ตนเองศรัทธาได้อย่าง มั่นคงและเป็นธรรมชาติ ก็ย่อมไม่สามารถที่จะจัดกระบวนการเรียนรู้ที่เป็น องค์รวมและมีความสมดุลอย่างแท้จริงได้

ข้อสรุปข้างต้นเป็นหลักสำคัญที่จะชี้ให้เห็นถึงแนวทางการนำแนวคิด และข้อสรุปในหนังสือเล่มนี้ไปประยุกต์ใช้ในบริบทต่างๆ ไม่ว่าจะเป็นการ จัดกระบวนการเรียนรู้แนวจิตตปัญญา หรือการสร้างหลักสูตรการเรียนรู้ เพื่อการเปลี่ยนแปลง และจิตตปัญญาศึกษาในระดับต่างๆ โดยมีประเด็น ข้อเสนอแนะในการนำความรู้ไปประยุกต์ใช้ที่สำคัญดังต่อไปนี้คือ

1. การนำองค์ความรู้และข้อสรุปจากงานชิ้นนี้ไปประยุกต์ใช้ จะต้อง เริ่มต้นจากความเข้าใจในปรัชญาและหลักการพื้นฐานของการจัดกระบวนการ

เรียนรู้แนวคิดตปัญญา ประกอบด้วย “ความเชื่อมั่นในความเป็นมนุษย์” และ “กระบวนการแบบองค์รวม” และ “หลักจิตตปัญญาศึกษา 7” อย่างลึกซึ้งก่อน โดยอาศัยการเทียบเคียงและใคร่ครวญกับประสบการณ์ของตนเอง ทั้งในแง่ของการจัดกระบวนการเรียนรู้และการพัฒนาตนเองในอดีตและปัจจุบัน

2. ผู้ที่จะจัดกระบวนการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลงแนวคิดตปัญญาจะต้องมีพื้นฐานความเข้าใจ ประสบการณ์ และการฝึกฝนด้านจิตตปัญญาหรือการพัฒนาภายในมาพอสมควร มีความรู้และทักษะพื้นฐานในตอนที่สอดคล้องกับการจัดกระบวนการเรียนรู้แนวคิดตปัญญา ที่เน้นการพัฒนาศักยภาพมนุษย์อย่างเป็นองค์รวมโดยแท้จริง กระบวนการสามารถตรวจสอบและประเมินความพร้อมของตน รวมทั้งมองหาแนวทางในการพัฒนาศักยภาพของตนในการเป็นกระบวนการได้จากการพิจารณาลักษณะที่เป็นบุรณภาพ 6 ประการของกระบวนการแนวคิดตปัญญาตามที่กล่าวไว้โดยละเอียดในบทที่ 5

3. ในการจัดกระบวนการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลงแนวคิดตปัญญากระบวนการจะต้องเริ่มต้นจากการกำหนดเป้าหมาย และศึกษาลักษณะเฉพาะของกลุ่มที่ตนจะจัดการอบรมหรือกระบวนการเรียนรู้ให้ชัดเจนก่อน ประสบการณ์จากการจัดกระบวนการเรียนรู้ที่ผ่านมาทั้งของผู้เขียน และเพื่อนกระบวนการแนวคิดตปัญญาในเครือข่ายจิตตปัญญาศึกษา พบว่าลักษณะบริบทเฉพาะและพลังของกลุ่มมีความสำคัญต่อกระบวนการเรียนรู้อย่างมาก ดังนั้น กระบวนการจึงควรเลือกกิจกรรมและกระบวนการเรียนรู้โดยเริ่มต้นจากผู้เข้าร่วมกระบวนการเป็นหลัก ไม่ใช่จากรูปแบบของกระบวนการหรือกิจกรรมที่มีอยู่เป็นหลัก

4. ในการนำตัวอย่างกิจกรรมในภาคผนวกของหนังสือไปใช้ ควรทำความเข้าใจและใคร่ครวญถึงแนวคิด ที่มา และจุดมุ่งหมายของกิจกรรมแต่ละกิจกรรมให้ชัดเจน แล้วจึงนำไปร้อยเรียงเป็นกระบวนการ และประยุกต์ใช้ให้เหมาะกับจุดมุ่งหมายเฉพาะ และบริบททางสังคมวัฒนธรรมของการจัด

กระบวนการเรียนรู้ในแต่ละครั้ง จากประสบการณ์ในการเป็นกระบวนการของผู้เขียนและเพื่อนกระบวนการจิตตปัญญาที่ผ่านมา พบว่ากิจกรรมหนึ่งๆ สามารถดัดแปลงและประยุกต์ใช้ให้เกิดผล และตอบสนองจุดมุ่งหมายที่ต่างกันได้หลากหลายแล้วแต่จังหวะและบริบทในการใช้ เช่น การฝึกโยคะสามารถใช้ได้ทั้งเป็นการกระตุ้นร่างกายให้สดชื่น มีความพร้อมในการเรียนรู้ เป็นการผ่อนคลายและฝึกให้เกิดความสงบ เป็นการฝึกสติและการสังเกตตนเองโดยการเรียนรู้ถึงการเคลื่อนไหวร่างกาย หรือเป็นการดูแลสุขภาพแบบองค์รวมของตนเอง ทั้งหมดนี้ขึ้นอยู่กับว่าในการจัดกระบวนการเรียนรู้แต่ละครั้ง หรือในแต่ละช่วง กระบวนการต้องการจะเน้นแง่มุมใดเป็นพิเศษ

5. การเร่งบูรณาการจิตตปัญญาศึกษาเข้าในระบบการศึกษาแบบเป็นทางการโดยไม่คำนึงถึงความสุขและความพร้อมของระบบ ขาดครูอาจารย์ที่มีประสบการณ์และความสนใจด้านจิตตปัญญาศึกษามากพอ ขาดรากฐานชุมชนแนวปฏิบัติที่เข้มแข็งในสถาบันการศึกษานั้นๆ รวมทั้งขาดความเข้าใจอย่างลึกซึ้งจากผู้บริหารและบุคลากรของสถาบัน อาจจะทำให้การเกิดขึ้นของจิตตปัญญาศึกษาเป็นเพียงแค่รูปแบบหรือหลักการที่ขาดชีวิตเนื่องจากหัวใจสำคัญของจิตตปัญญาศึกษาอยู่ที่มนุษย์ซึ่งเป็นศูนย์กลางแห่งการเรียนรู้ภายใต้บริบทเชิงระบบที่เหมาะสม ดังนั้น การพัฒนาทั้งมนุษย์และระบบจึงควรสอดประสานกันอย่างเป็นองค์รวม เพื่อให้การเรียนรู้แนวคิดตปัญญาสามารถเกิดขึ้นอย่างเป็นจริงได้โดยยังคงยึดกุมหัวใจสำคัญดังที่ได้กล่าวมาข้างต้นได้

ในทางปฏิบัติ การเตรียมความพร้อมที่จะบูรณาการแนวคิดการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลงและจิตตปัญญาศึกษาเข้าในระบบการศึกษาแบบเป็นทางการควรเริ่มต้นจาก

- 1) การรณรงค์ให้เกิดความเข้าใจและเห็นความสำคัญของการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลงและจิตตปัญญาศึกษาในสังคมและในองค์กรอย่างทั่วถึง เพื่อให้เกิดฉันทามติ และความมุ่งมั่นร่วมกัน

- ของชุมชนในการผลักดันให้เกิดกระบวนการเรียนรู้ตามแนวทางนี้
- 2) ครู อาจารย์ หรือกระบวนการ เป็นปัจจัยที่สำคัญที่สุดในการจัดกระบวนการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลงแนวคิดปัญญา เพราะกระบวนการต้องใช้ตนเองและความรู้ที่อยู่ในตนเป็นเครื่องมือในการขับเคลื่อนกระบวนการเรียนรู้ และสร้างให้เกิดสถานะที่เอื้อต่อการเรียนรู้ในแนวคิดปัญญา ซึ่งเป็นการศึกษาที่สัมพันธ์เชื่อมโยงกับชีวิต และมุ่งเปลี่ยนแปลงชีวิต การเริ่มต้นจากการพัฒนากลุ่มผู้สอนโดยเฉพาะกลุ่มที่มีพื้นฐานและมีความสนใจในด้านนี้อยู่แล้ว จึงน่าจะเป็นนโยบายที่สำคัญในระยะต้นในการสร้างรากฐานที่มั่นคงของกระบวนการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลงแนวคิดปัญญา
 - 3) ควรสร้างและเข้มแข็งชุมชนแนวปฏิบัติที่เกื้อหนุนการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลงและจิตปัญญาในองค์กรให้เป็นฐานในการเรียนรู้ที่เข้มแข็งสามารถพัฒนาและขยายการเรียนรู้ให้มีความมั่นคงลึกซึ้ง รอบด้านและคมชัดมากขึ้น โดยสามารถกระทำได้ผ่านการแลกเปลี่ยนเรียนรู้ การฝึกปฏิบัติร่วมกัน และการเกื้อกูลซึ่งกันและกันทั้งในด้านกำลังใจ ความมุ่งมั่น ความรู้ และแนวทางในการปฏิบัติที่เป็นรูปธรรม ❖



ภาคผนวก

ตัวอย่างกิจกรรมและกระบวนการ

รูปแบบกิจกรรมตัวอย่างที่ใช้ในกระบวนการเรียนรู้สู่การเปลี่ยนแปลงแนว จิตตปัญญาในที่นี้ นำมาจากการอบรมครั้งต่างๆ ทั้งจากโครงการวิจัย และ ประสบการณ์ในการจัดการกระบวนการของผู้เขียนเอง ซึ่งในกระบวนการจริง กิจกรรมแต่ละกิจกรรมได้รับการออกแบบและนำมาร้อยเรียงกันเพื่อตอบสนองจุดมุ่งหมายของการเรียนรู้ที่ค่อนข้างเฉพาะเจาะจง กิจกรรมที่เลือก มานำเสนอในที่นี้เป็นกิจกรรมที่ผู้เขียนเห็นว่ามีความน่าสนใจ ครอบคลุมฐาน การเรียนรู้ตามแนวจิตตปัญญาในหลากหลายรูปแบบ ประกอบด้วยกิจกรรม ทั้งฐานกาย ฐานใจ และฐานคิด รวมทั้งกิจกรรมที่ผสมผสานการเรียนรู้ หลายด้านเข้าไว้ด้วยกัน เป็นตัวอย่างที่อาจเป็นจุดเริ่มต้นให้กระบวนการแนว จิตตปัญญาและผู้สนใจจัดการกระบวนการเรียนรู้ในแนวนี้ เกิดความคิด สร้างสรรค์ในการนำไปใช้พัฒนากระบวนการเรียนรู้สู่การเปลี่ยนแปลงที่ลึกซึ้ง และมีแนวทางหลากหลายมากขึ้น

ผู้เขียนตระหนักดีว่าการตัดเฉพาะกิจกรรมออกมาจากบริบทจริง คือ กระบวนการอบรมที่กระบวนการในโครงการฯ เลือกดำเนินกิจกรรมต่างๆ อย่างเชื่อมโยงกัน เพื่อนำพาผู้เข้าร่วมกระบวนการให้บรรลุเป้าหมายเฉพาะ ในแต่ละครั้งเป็นการลดทอนพลังและคุณค่าของกิจกรรมนั้นๆ ตัวอย่าง

กิจกรรมเหล่านี้จึงเป็นเพียง “ตัวอย่าง” ที่กระบวนการควรจะเลือกนำไปใช้ ดัดแปลงให้เหมาะสมกับเป้าหมายของกระบวนการเรียนรู้ที่จะจัดขึ้น และ พิจารณาตามหลักการจัดกระบวนการเรียนรู้แนวจิตตปัญญาที่ได้กล่าวไว้ใน เนื้อหาบทต่างๆ รวมถึงคุณภาพของตัวกระบวนการที่เป็นหัวใจสำคัญของ การจัดกระบวนการเรียนรู้แนวจิตตปัญญาด้วย จึงหวังว่าตัวอย่างกิจกรรมหรือ กระบวนการที่นำเสนอในส่วนนี้จะ เป็นเพียงเครื่องมือที่ช่วยให้ผู้อ่าน สามารถเข้าใจและเชื่อมโยงปรัชญาและหลักการพื้นฐานของการจัดการเรียนรู้ สู่การเปลี่ยนแปลงแนวจิตตปัญญา กระทั่งสามารถนำไปใช้อย่างสร้างสรรค์ และมีอิสระได้

กิจกรรมหรือกระบวนการที่เลือกมาเป็นตัวอย่งนี้ ไม่ได้หมายความว่า เป็นกิจกรรมที่ดีที่สุด แต่ได้ทำการเลือกสรรมาเพื่อต้องการแสดงให้เห็น ความหลากหลายของกิจกรรมและกระบวนการที่สามารถตอบวัตถุประสงค์ ของการเรียนรู้ได้หลายระดับ โดยแบ่งเป็นหมวดกว้างๆ ดังนี้

1. กิจกรรมเตรียมความพร้อม (อุ่นเครื่อง) และสร้างบรรยากาศ การเรียนรู้
2. กิจกรรมสังเกต สำรวจ และเปิดเผยลักษณะภายในตนเอง การ ยอมรับ และการคลี่คลายภายใน หรือเพิ่มทักษะบางประการที่ สามารถนำไปใช้ในชีวิตประจำวัน และเป็นเครื่องมือในการเปลี่ยนแปลงตนเองได้

ซึ่งในแต่ละหมวดก็มีระดับของเนื้อหาและวัตถุประสงค์ของการเรียนรู้ ที่แตกต่างกันไป โดยมีลักษณะหลักตามหมวดหมู่ที่แบ่ง แต่ในขณะเดียวกัน ก็อาจสามารถนำไปพลิกแพลงใช้เพื่อตอบสนองวัตถุประสงค์ที่แตกต่างไป จากนั้นได้ ผู้อ่านจึงควรจะได้ทำความเข้าใจถึงแนวคิด หลักการ ลักษณะ กระบวนการ ทักษะที่จำเป็นสำหรับกระบวนการ และข้อควรพิจารณาในการ ประยุกต์ใช้ ซึ่งเป็นเนื้อหาหลักของหนังสือเล่มนี้ให้เข้าใจอย่างแจ่มชัดก่อน

เพื่อที่จะออกแบบกระบวนการที่เหมาะสมกับเป้าหมายการเรียนรู้ในแต่ละครั้ง และเลือกนำกิจกรรมไปปรับและพลิกแพลงใช้ในกระบวนการได้อย่าง สอดคล้องตามเป้าหมายของกระบวนการ

1. หมวดเตรียมความพร้อม (อุ่นเครื่อง)/สร้างบรรยากาศการเรียนรู้

กิจกรรมในหมวดนี้เป็นกิจกรรมที่อาจใช้ในการเตรียมความพร้อม ของกลุ่ม ช่วยสร้างความสัมพันธ์ในกลุ่ม กระตุ้นให้มีชีวิตชีวา หรือสร้างความ ผ่อนคลาย

กิจกรรม 1.1 ทักทาย

วัตถุประสงค์

- สร้างบรรยากาศแห่งมิตรภาพและความอบอุ่นในกลุ่ม

สาระสำคัญ

ให้ผู้เข้าร่วมกระบวนการเดินทักทายกัน โดยอาจไม่ต้องพูดทักทาย หรือทักทายกันสั้นๆ อาจจะจับมือ สัมผัส โอบกอด หรือยิ้มให้กัน แล้วแต่ ความรู้สึกของแต่ละคน

ระยะเวลา

10-15 นาที

ผู้เข้าร่วม

- จำนวนประมาณ 20-30 คน
- เหมาะสำหรับกลุ่มบุคลากรในองค์กร หรือคนที่พอดูคุ้นเคยกันอยู่ บ้างแล้ว ไม่ใช่คนที่ไม่ รู้จักมักคุ้นกัน

ทักษะที่จำเป็นสำหรับกระบวนการ

- สร้างบรรยากาศที่เป็นกันเองและอบอุ่นได้

การจัดสถานที่

- ใช้พื้นที่เปิด ให้กลุ่มสามารถเคลื่อนไหวได้

วัสดุอุปกรณ์

- ดนตรีประกอบ (เครื่องเสียงและเทปหรือ ซีดีเพลง, ดนตรีควรเป็น ดนตรีเบาๆ ที่ไม่รบกวนสมาธิ แต่ช่วยทำให้เกิดบรรยากาศที่ผ่อนคลายและอบอุ่น)

ตารางเวลากิจกรรม

กิจกรรม	เวลา (ประมาณ)
+ กระบวนการชี้แจงกิจกรรม	1-2 นาที
+ ให้ความสมาชิกกลุ่มทักทายกัน	10-15 นาที

ขั้นตอนการดำเนินกิจกรรม

1. กระบวนการชี้แจงกิจกรรมทำให้สมาชิกทักทายกันและกันโดยเดินไปรอบๆ วง และพยายามทักทายให้ทั่วถึง จะทักทายโดยการสัมผัส โอบกอด ส่งยิ้มให้กัน หรือไต่ถามทุกข์สุขกันสั้นๆ ก็ได้
2. เริ่มเปิดดนตรี และให้สมาชิกเดินทักทายกันตามสบาย กระบวนการให้สัญญาณบอกเมื่อหมดเวลาที่กำหนด

หมายเหตุ

กิจกรรมนี้เป็นกิจกรรมอุ่นเครื่อง กระบวนการจะเลือกใช้กิจกรรม

ใดก็ได้ตามที่เห็นว่าเหมาะสม แต่ต้องยึดจุดมุ่งหมายโดยรวมของกระบวนการให้ได้ชัดเจนว่าต้องการให้เกิดผลอย่างไร ในกระบวนการที่จัดในโครงการอบรมครั้งนั้น กระบวนการเลือกใช้กิจกรรมสั้นๆ นี้ในการอุ่นเครื่อง เพราะสมาชิกรู้จักและสนิทสนมกันค่อนข้างมากอยู่แล้ว แต่หลายคนไม่ได้พบกันสม่ำเสมอ อาจต้องการทักทายกัน กระบวนการเพียงเปิดพื้นที่ให้สมาชิกได้กระชับความสัมพันธ์ และสร้างฐานของบรรยากาศที่อบอุ่นเท่านั้น

ลักษณะและวัฒนธรรมของสมาชิกกลุ่มมีความสำคัญกับการเลือกกิจกรรมมาก เช่น กลุ่มสมาชิกในโครงการส่วนใหญ่เป็นปัญญาชน และคุ้นกับการแสดงอารมณ์ความรู้สึก กิจกรรมนี้จึงมีความเหมาะสม แต่ถ้าเป็นกลุ่มที่แตกต่างออกไป อาจเลือกกิจกรรมอุ่นเครื่องที่มีชีวิตชีวากว่านี้ โดยคำนึงถึงการเชื่อมโยงไปสู่เป้าหมายใหญ่ของกระบวนการเป็นหลัก

กิจกรรม 1.2 แนะนำตัว 6 ช่อ

วัตถุประสงค์

- เพื่อให้ผู้เข้าร่วมฯ ได้ทำความรู้จักกันและกัน
- เพื่อให้ผู้เข้าร่วมฯ ได้สำรวจตนเองในแง่มุมมองต่างๆ
- เพื่อสร้างบรรยากาศผ่อนคลายเป็นกันเองระหว่างผู้เข้าร่วมกระบวนการ

สาระสำคัญ

กิจกรรมนี้เน้นให้ผู้เข้าร่วมได้สำรวจตนเองในแง่มุมมองต่างๆ ผ่านการสนทนากับผู้ที่ไม่เคยรู้จักกันมาก่อน โดยมีการบันทึกชื่อและข้อมูลของคู่สนทนา แต่ละคนลงบนกระดาษ กิจกรรมจะสร้างให้เกิดความสนุกสนาน ผ่อนคลาย และช่วยให้ผู้เข้าร่วมที่ไม่คุ้นเคยกันได้มีโอกาสสนทนากันตามโจทย์ที่กระบวนการตั้งไว้ เหมาะสำหรับการจัดกิจกรรมกับผู้เข้าร่วมกลุ่มใหญ่ที่เพิ่งมีโอกาสได้พบกันเป็นครั้งแรก

ผู้เข้าร่วมกิจกรรม

- จำนวนประมาณ 40-100 คน
- กลุ่มผู้เข้าร่วมการอบรมทั่วไปที่ส่วนใหญ่ไม่รู้จักรักกัน

ทักษะที่จำเป็นของกระบวนการ

- มีความชัดเจนในการสื่อสารทั้งในแง่ขั้นตอนการทำกิจกรรมและการตั้งโจทย์ให้ผู้เข้าร่วมได้สำรวจตนเอง

อุปกรณ์ที่จำเป็น

- ระฆัง
- กระดาษ A4 ตามจำนวนผู้เข้าร่วมฯ
- ปากกาหรือดินสอ ตามจำนวนผู้เข้าร่วมฯ

การจัดห้อง

ควรจัดแบบไม่เป็นทางการ มีพื้นที่ให้เดินทั่วห้อง

ระยะเวลา

30-40 นาที (ขึ้นกับขนาดของกลุ่ม)

ตารางเวลากิจกรรม

กิจกรรม	เวลา (ประมาณ)
+ กระบวนการอธิบายขั้นตอนการทำกิจกรรม ผู้เข้าร่วมวาดตาราง 6 ช่องในกระดาษของตนเอง	5 นาที
+ แล้วจึงเดินไปขอชื่อคนที่ไม่รู้จักรักลงในตาราง	5 นาที
+ กระบวนการบอกโจทย์ของตารางแต่ละช่อง ผู้เข้าร่วมเดินไปสัมภาษณ์ผู้มีชื่อในตารางตามโจทย์ที่ได้รับ	20-30 นาที

ขั้นตอนการทำกิจกรรม

1. กระบวนการอธิบายกิจกรรม โดยแจกกระดาษ A4 ให้ผู้เข้าร่วมพร้อมปากกาหรือดินสอคนละ 1 ชุด จากนั้นขอให้ผู้เข้าร่วมวาดตารางบนกระดาษเป็น 6 ช่อง ดังนี้

2. จากนั้น กระบวนการขอให้ผู้เข้าร่วมแต่ละคนเขียนหมายเลข 1-6 ไว้ที่มุมช่องด้านซ้ายบน ช่องละ 1 หมายเลข เมื่อเขียนเสร็จแล้วให้เดินไปหาผู้ที่ตนเองไม่รู้จักรักหรือไม่คุ้นเคยจำนวน 6 คนภายในห้อง และขอชื่อบุคคลเหล่านั้นมาใส่ไว้ในตารางแต่ละช่อง ข้างๆ หมายเลข ช่องละ 1 คน
3. เมื่อผู้เข้าร่วมใส่ชื่อบุคคลในห้องได้ครบ 6 คนแล้ว กระบวนการจะบอกโจทย์ของแต่ละหมายเลข โดยโจทย์แต่ละข้อนั้น ผู้เข้าร่วมจะต้องเดินไปหาบุคคลผู้มีชื่อในตารางดังกล่าวของตนเองเพื่อขอคำตอบจากคนคนนั้น
4. สำหรับโจทย์แต่ละข้อ กระบวนการจะใช้เวลาให้ผู้เข้าร่วมในการสัมภาษณ์และสนทนารอบละไม่เกิน 3 นาที โดยจะตีระฆังบอกเมื่อหมดเวลา เพื่อบอกโจทย์ข้อถัดไป กิจกรรมจะทำซ้ำเช่นนี้จนครบทั้ง 6 ข้อ

ตัวอย่างโจทย์ คือ

- ลักษณะของงานที่ทำ
- สิ่งที่ชอบที่สุดในงานที่ตัวเองทำ

- ความสำเร็จของงานที่ทำในปีที่ผ่านมา
- ปีหน้ามีแผนการจะทำอะไรในชีวิตบ้าง
- ชอบทำงานกับคนบุคลิกลักษณะแบบไหน
- ความคาดหวังในการมาร่วมกิจกรรมครั้งนี้

กิจกรรม 1.3 กระจก 3 ใบ

วัตถุประสงค์

- เพื่อสำรวจทัศนคติของผู้เข้าร่วมกิจกรรมและประเมินสัมพันธภาพภายในกลุ่ม
- เพื่อให้ผู้เข้าร่วมได้สำรวจความคาดหวังของตนเองที่มีต่อการอบรม

สาระสำคัญ

กิจกรรมนี้เป็นกิจกรรมนำเข้าสู่บทเรียน สำรวจทัศนคติของผู้เข้าร่วมกระบวนการและตรวจสอบว่าผู้เข้าร่วมกระบวนการมีความคาดหวังเกี่ยวกับการอบรมอย่างไร และสำรวจประเด็นพื้นฐานที่ต้องการเข้าใจ หรืออุปสรรคตามประเด็นการจัดกระบวนการ เช่น การจัดกระบวนการเกี่ยวกับการทำงานในองค์กร อาจให้ผู้เข้าร่วมกิจกรรมพิจารณาว่าตั้งแต่เริ่มเข้าร่วมโครงการหรือทำงานในหน่วยงาน ตนเองได้เปลี่ยนแปลงไปอย่างไรบ้าง แต่ละคนมองว่าความสุขในการทำงานของตนเกิดจากอะไร และมีความคาดหวังต่อการอบรมอย่างไร (ผู้จัดสามารถเปลี่ยนแปลงหัวข้อในการสำรวจได้ตามความเหมาะสม)

ผู้เข้าร่วมกิจกรรม

- จำนวนประมาณ 20-30 คน
- กลุ่มบุคคลในองค์กร
- กลุ่มผู้เข้าร่วมการอบรมทั่วไป

ทักษะที่จำเป็นของกระบวนการ

- ความสามารถในการชักนำให้สมาชิกกลุ่มตอบคำถามด้วยใจที่สงบ เกิดการใคร่ครวญที่แท้จริง
- ความสามารถในการฟัง จับประเด็น และวิเคราะห์ข้อมูลเพื่อเชื่อมโยงเข้าสู่การเรียนรู้

อุปกรณ์ที่จำเป็น

- Flipchart/white board พร้อมปากกาเขียน
- กระดาษ/สมุดบันทึก, พร้อมปากกา/ดินสอ

การจัดห้อง

ควรจัดห้องแบบไม่เป็นทางการ นั่งล้อมวงกับพื้น/นั่งเก้าอี้

ระยะเวลา

60-90 นาที (ขึ้นกับขนาดของกลุ่ม)

ตารางเวลากิจกรรม

กิจกรรม	เวลา (ประมาณ)
+ เกริ่นนำและชี้แจงกติกา	5-10 นาที
+ วาดภาพตะกร้า 3 ใบ	5-10 นาที
+ บันทึกข้อมูลเกี่ยวกับการเปลี่ยนแปลงที่สำคัญของตนเองลงในตะกร้าใบที่ 1	5-10 นาที
+ บันทึกข้อมูลของตนเองและเพื่อนเกี่ยวกับความสุขในการทำงานและความคาดหวังต่อการอบรมลงในตะกร้าใบที่ 2 และ 3	20-30 นาที
+ อภิปรายกลุ่มเกี่ยวกับคำตอบใน 3 ตะกร้า และสรุป	20-30 นาที

ขั้นตอนการดำเนินกิจกรรม

1. ให้ทุกคนวาดตะกร้าเปล่าลงในสมุดหน้าละ 1 ใบ รวม 3 หน้า 3 ใบ โดยเปิดพื้นที่ว่างของตะกร้าไว้ จากนั้นให้เขียนข้อความลงในตะกร้าดังนี้

ตะกร้าที่ 1 ให้ระบุว่าที่ผ่านมาตั้งแต่เข้าร่วมโครงการหรือทำงานในหน่วยงานเกิดการเปลี่ยนแปลงอะไรที่สำคัญที่สุดในชีวิตเรา (ให้ตอบอย่างจริงใจที่สุด)

ตะกร้าที่ 2 ให้ระบุว่าความสุขในการทำงานของเราเกิดจากอะไร? เพื่อนร่วมงาน หัวหน้างาน ลักษณะงาน ความสำเร็จ ผลตอบแทนที่มั่งงาน ฯลฯ

ตะกร้าที่ 3 ให้ระบุว่าคาดหวังจะได้อะไรจากการอบรม

2. เชิญทุกคนยืนขึ้น ถือนสมุดที่มีข้อความในตะกร้าเดินไปหาคนที่เรายากรู้จัก แล้วถามเขาว่าในตะกร้าใบที่ 1 ของเขามีข้อความอะไรให้จดข้อความของเขาพร้อมชื่อลงในตะกร้าของเราพร้อมกับบอกข้อความในตะกร้าของเราให้เขาทราบด้วย เสร็จแล้วก็เวียนไปหาเพื่อนคนใหม่ ทำเช่นเดิมอีกจนกว่าจะได้ยินเสียงระฆังก็ให้เปลี่ยนเป็นข้อความในตะกร้าใบที่ 2 วนไปเรื่อยๆ พอได้ยินเสียงระฆังก็เปลี่ยนเป็นแลกเปลี่ยนข้อความในตะกร้าใบที่ 3 จนหมดเวลา
3. กระบวนการเชิญให้กลุ่มนั่งล้อมเป็นวงกลม แล้วถามว่าในแต่ละตะกร้ามีข้อความอะไรบ้าง เจ้าหน้าที่เขียนข้อความขึ้นบอร์ดที่ละตะกร้า จากนั้นกระบวนการเลือกข้อความที่น่าสนใจมาอ่านอภิปรายให้ผู้เข้าร่วมกิจกรรมได้คิดทบทวนพิจารณาตนเองอีกครั้ง และได้เรียนรู้จากประเด็นของคนอื่น ขณะเดียวกันกระบวนการก็ได้เรียนรู้และทราบข้อมูลเกี่ยวกับตัวผู้เข้าร่วมกิจกรรม

หมายเหตุ

กิจกรรมนี้สามารถนำไปประยุกต์ใช้ในกระบวนการต่างๆ ได้ โดยเปลี่ยนคำถามที่ถามไปตามจุดมุ่งหมายของกิจกรรมนั้นๆ แต่คำถามทั้งหมดไม่ควรเกิน 3 คำถาม เพราะจะทำให้ใช้เวลายาวเกินไป ข้อเด่นของกิจกรรมนี้คือเรียบง่าย แต่ได้ประโยชน์มาก นอกจากจะช่วยให้แต่ละคนได้มีเวลาใคร่ครวญกับประเด็นต่างๆ ด้วยตนเองแล้ว ยังมีโอกาสได้แลกเปลี่ยนกับเพื่อนๆ ด้วย ส่วนกระบวนการแลกเปลี่ยนทั้งการจดข้อความของคนอื่นลงในสมุดของตน และการแลกเปลี่ยนในกลุ่มใหญ่ๆ นั้นช่วยให้แต่ละคนได้เห็นมุมมองที่กว้างขึ้น และสามารถนำกลับมาใคร่ครวญกับตนเองได้ลึกซึ้งขึ้นด้วย

กระบวนการอาจเพิ่มเติมกระบวนการขั้นสุดท้ายหลังอภิปรายกลุ่มใหญ่แล้ว โดยให้แต่ละคนใช้เวลาทบทวนกับตนเองสั้นๆ และเขียนบันทึกในสมุดบันทึกส่วนตัวอีกก็ได้

กิจกรรม 1.4 กระดาษสี่สาก:

วัตถุประสงค์

- เพื่อให้ผู้เข้าร่วมฯ ได้สำรวจสถานะของตัวเอง รวมทั้งได้รับรู้และเข้าใจสถานะของผู้อื่น
- เพื่อให้ผู้เข้าร่วมฯ ได้ฝึกถ่ายทอดความคิดและความรู้สึกผ่านการสื่อสารทางกระดาษ
- เพื่อสร้างความรู้สึกร่วมของการแลกเปลี่ยนหรือการเริ่มต้นวันใหม่ระหว่างผู้เข้าร่วมทุกคน

สาระสำคัญ

กิจกรรมนี้เน้นให้ผู้เข้าร่วมได้สำรวจสถานะของตนเอง ซึ่งอาจเป็นเรื่องความคิดความรู้สึก หรือชีวิตโดยรวม โดยกระบวนการสามารถตั้งโจทย์ให้เป็นการสำรวจสถานะในช่วงขณะที่กำลังทำกิจกรรม หรืออาจเป็นสถานะ

ในช่วงอดีตจนถึงปัจจุบัน (อาทิ 2-3 วัน 1 สัปดาห์ หรือ 1 เดือน) เพื่อให้ผู้เข้าร่วมฯ ได้กลับมาใคร่ครวญเกี่ยวกับตัวเอง สรุปรวบยอดความคิดและความรู้สึกที่ซับซ้อนออกมาเป็นผลงานประติมากรรมจากกระดาษ ซึ่งจะเป็นสื่อกลางผ่านสัญลักษณ์และการอุปมาอุปไมยที่จะช่วยในการสื่อสารความคิดและความรู้สึกให้ผู้อื่นรับรู้และเข้าใจได้ดียิ่งขึ้น

ผู้เข้าร่วมกิจกรรม

- จำนวนประมาณ 20-30 คน
- กลุ่มบุคคลในองค์กร
- กลุ่มผู้เข้าร่วมการอบรมทั่วไป

ทักษะที่จำเป็นของกระบวนการ

- มีความชัดเจนในการสื่อสารถึงเป้าหมายและกระบวนการของการเรียนรู้
- สามารถช่วยตั้งคำถามและแนะนำเทคนิควิธีการสร้างสรรค์งานประติมากรรมจากกระดาษให้ผู้เข้าร่วมได้

อุปกรณ์ที่จำเป็น

- กระดาษขนาด A4 1 แผ่นต่อผู้เข้าร่วม 1 คน
- อุปกรณ์วาดภาพ เช่น ดินสอสี สีเทียน

การจัดห้อง

ควรจัดแบบไม่เป็นทางการ นั่งล้อมวงกับพื้น

ระยะเวลา

30-45 นาที (ขึ้นกับขนาดของกลุ่ม)

ตารางเวลากิจกรรม

กิจกรรม	เวลา (ประมาณ)
+ กระบวนการแจกกระดาษและอธิบายกิจกรรม	3 นาที
+ ผู้เข้าร่วมฯ ใคร่ครวญและสร้างสรรค์งานประติมากรรมกระดาษ	5 นาที
+ ผู้เข้าร่วมฯ นำเสนอผลงานประติมากรรมกระดาษ	20-30 นาที

ขั้นตอนการทำกิจกรรม

1. กระบวนการแจกกระดาษขนาด A4 ให้กับผู้เข้าร่วมกระบวนการคนละ 1 แผ่น จากนั้นจึงอธิบายถึงกระบวนการทำงาน โดยขอให้ผู้เข้าร่วมฯ ใคร่ครวญเกี่ยวกับสถานะของตนเอง (ตามช่วงเวลาที่กำหนด) จากนั้นให้สร้างประติมากรรมกระดาษ (ใช้วิธีการฉีก ตัดพับ ระบายสี ฯลฯ) เพื่อเป็นสัญลักษณ์แทนสถานะดังกล่าวของตนเอง
2. เมื่อผู้เข้าร่วมฯ สร้างงานประติมากรรมกระดาษครบหมดทุกคนแล้ว กระบวนการจะขอให้ผู้เข้าร่วมฯ ได้นำเสนอผลงานของตนเอง ประกอบคำอธิบายว่าผลงานดังกล่าวเกี่ยวข้องกับสถานะของตนเองอย่างไร (ทั้งนี้ ถ้าผู้เข้าร่วมมีจำนวนมาก อาจจะใช้วิธีการแบ่งเป็นกลุ่มย่อยก็ได้) ทั้งนี้ อาจจำกัดเวลาการนำเสนอต่อคนไม่เกิน 1-2 นาที
3. กระบวนการกล่าวเน้นถึงความสำคัญของการฟังอย่างตั้งใจ และการไม่แทรกถามระหว่างที่ผู้เข้าร่วมฯ แต่ละคนกำลังนำเสนอผลงานของตนเอง

กิจกรรม 1.5 คำถาม 3 ข้อ

วัตถุประสงค์

- เพื่อสร้างบรรยากาศผ่อนคลายเป็นกันเองระหว่างผู้เข้าร่วมกระบวนการ
- เพื่อให้ผู้เข้าร่วมฯ ได้ทบทวนตนเองในด้านต่างๆ
- เพื่อให้ผู้เข้าร่วมฯ ได้รู้จักผู้เข้าร่วมฯ คนอื่นๆ ในด้านต่างๆ

สาระสำคัญ

กิจกรรมนี้เน้นให้ผู้เข้าร่วมกระบวนการได้ทำความรู้จักกันและกันผ่านการทบทวนตนเองและแลกเปลี่ยนกับผู้อื่นฟัง โดยมักจะใช้เป็นกิจกรรมเริ่มต้นเพื่อสร้างบรรยากาศที่ผ่อนคลายและเป็นกันเองระหว่างผู้เข้าร่วมกระบวนการ โดยเฉพาะกลุ่มที่ยังไม่คุ้นเคยกัน ชุดคำถามมักจะครอบคลุมเนื้อหาที่เกี่ยวข้องกับความคิด ความรู้สึก ประสบการณ์ และความคาดหวังของผู้เข้าร่วม และใช้เวลาในการตอบสั้นๆ เพื่อให้ได้แลกเปลี่ยนและเรียนรู้จักกันและกันโดยยังไม่ลงลึกมากเกินไป

ผู้เข้าร่วมกิจกรรม

- จำนวนประมาณ 15-60 คน
- กลุ่มบุคคลในองค์กร
- กลุ่มผู้เข้าร่วมการอบรมทั่วไป

ทักษะที่จำเป็นของกระบวนการ

- มีความชัดเจนในการสื่อสาร
- การสังเกตพลวัตและบรรยากาศของกลุ่ม

อุปกรณ์ที่จำเป็น

- ระวัง

การจัดห้อง

ควรจัดแบบไม่เป็นทางการ มีพื้นที่ให้เดินทั่วห้อง

ระยะเวลา

15 นาที

ตารางเวลากิจกรรม

กิจกรรม	เวลา (ประมาณ)
+ กระบวนการอธิบายกิจกรรม	3 นาที
+ ผู้เข้าร่วมฯ จับคู่สนทนาแลกเปลี่ยนคำถามที่ 1-3	12 นาที

ขั้นตอนการทำกิจกรรม

1. กระบวนการแนะนำกิจกรรม โดยขอให้ผู้เข้าร่วมกระบวนการเดินไปรอบๆ ห้องอย่างไม่มีทิศทาง จากนั้น กระบวนการจะบอกโจทย์ให้ผู้เข้าร่วมฯ ใคร่ครวญไปพร้อมๆ กับการเดิน

ตัวอย่างโจทย์ คือ

- ความฝันในวัยเด็ก
- คุณภาพด้านบวกของตัวเอง
- เวลาที่มีความสุขมักจะทำอะไรให้รู้สึกดีขึ้น
- เรื่องดีๆ ที่เกิดขึ้นในช่วงเดือนที่ผ่านมา
- ความคาดหวังของการมาเข้าร่วมกิจกรรมในครั้งนี้

- หลังจากบอกโจทย์ไปประมาณ 1 นาที เพื่อให้ผู้เข้าร่วมฯ ได้มีโอกาส ทบทวนคำตอบในใจ ภาระบวกรจะตีระฆัง ขอให้ผู้เข้าร่วมหยุด เดิน และมองไปรอบๆ ตัวว่ายืนอยู่ในตำแหน่งที่ใกล้ใคร ให้เข้าไป จับคู่กับคนคนนั้น โดยให้ทั้งคู่ผลัดกันเล่าคำตอบให้คู่สนทนาอีก ฝ่ายฟัง โดยใช้เวลาต่อคนประมาณไม่เกิน 2 นาที
- เมื่อภาระบวกรเห็นว่าทุกคู่สนทนาได้เล่าครบทั้งสองฝ่ายแล้ว จึง ตีระฆัง และให้ผู้เข้าร่วมฯ กล่าวขอบคุณคู่สนทนาของตนและ ออกเดินไปรอบๆ ห้องต่อ จากนั้นภาระบวกรจึงบอกโจทย์ข้อที่ 2 และทำซ้ำภาระบวกรดังกล่าวไปจนครบ 3 ข้อ

กิจกรรม 1.6 มาตราตัวเตุ

วัตถุประสงค์

- เพื่อให้ผู้เข้าร่วมฯ ได้สำรวจตนเองในแง่มุมมองต่างๆ
- เพื่อให้ภาระบวกรสำรวจความพร้อม ความรู้ และทักษะของผู้เข้าร่วมฯ
- เพื่อสร้างบรรยากาศผ่อนคลายเป็นกันเองระหว่างผู้เข้าร่วมภาระบวกร

สาระสำคัญ

กิจกรรมนี้เน้นให้ผู้เข้าร่วมได้สำรวจและประเมินตนเองในแง่มุมมองต่างๆ โดยเฉพาะในด้านความรู้ ความเข้าใจ และทักษะ ที่เกี่ยวข้องกับหัวข้อการเรียนรู้ที่จัดขึ้น ทั้งนี้ กิจกรรมจะเน้นที่การประเมินตนเองของผู้เข้าร่วม โดยมีมาตรวัดตัวเลข 1-5 (หรือ 1-10) เพื่อให้แต่ละคนได้ลองจัดลำดับตนเองตามความรู้สึก โดยไม่จำเป็นต้องเปรียบเทียบกับผู้อื่น เพื่อให้ผู้เข้าร่วมได้สังเกตตนเองและสามารถระบุความรู้ ความเข้าใจ และทักษะของตนเองได้ นอกจากนี้ กิจกรรมนี้ยังช่วยให้ผู้เข้าร่วมสร้างความรับผิดชอบต่อการเรียนรู้ของตนเอง

รวมทั้งช่วยให้ภาระบวกรสามารถประเมินความพร้อมของกลุ่ม และออกแบบภาระบวกรเรียนรู้ที่เหมาะสมกับความพร้อมของกลุ่มนั้นๆ ได้

ผู้เข้าร่วมกิจกรรม

- จำนวนประมาณ 20-60 คน
- กลุ่มบุคคลในองค์กร
- กลุ่มผู้เข้าร่วมการอบรมทั่วไป

ทักษะที่จำเป็นของภาระบวกร

- มีความชัดเจนในการสื่อสารทั้งในแง่ขั้นตอนการทำงานและการตั้งคำถามให้ผู้เข้าร่วมใคร่ครวญ
- สามารถจับประเด็น และตั้งคำถามที่ช่วยให้ผู้เข้าร่วมสามารถใคร่ครวญและประเมินตนเองได้อย่างถูกต้อง

อุปกรณ์ที่จำเป็น

ไม่มี

การจัดห้อง

ควรจัดแบบไม่เป็นทางการ มีพื้นที่ให้เดินทั่วห้อง

ระยะเวลา

30-45 นาที (ขึ้นกับขนาดของกลุ่ม)

ตารางเวลากิจกรรม

กิจกรรม	เวลา (ประมาณ)
+ กระบวนการอธิบายขั้นตอนการทำกิจกรรม	5 นาที
+ กระบวนการตั้งคำถามให้ผู้เข้าร่วมฯ ได้ประเมินตนเองและกลุ่มสัมภาษณ์ ประมาณไม่เกิน 5 คำถาม	30-45 นาที

ขั้นตอนการทำกิจกรรม

1. กระบวนการอธิบายกิจกรรม โดยโจทย์ชุดแรกขอให้ผู้เข้าร่วมเขียนเรียงลำดับเป็นแถวเดียวตามหัวข้อที่ให้ อาทิ ลำดับความสูง พืชชนิดต้นของชื่อจริง วันเดือนปีเกิด ระยะเวลาการเริ่มทำงาน ชื่อจังหวัดบ้านเกิดของตัวเอง (อาจจะทดลองทำตัวอย่างนี้ประมาณ 2-3 หัวข้อ เพื่อให้ผู้เข้าร่วมรู้สึกผ่อนคลายและเป็นกันเองมากขึ้น) เมื่อผู้เข้าร่วมเขียนเรียงลำดับเสร็จเรียบร้อยตามโจทย์ดังกล่าวแล้ว กระบวนการจะขอให้แต่ละคนพูดเฉพาะคำตอบของโจทย์นั้นๆ ออกมาเรียงต่อกันตั้งแต่หัวแถวจนถึงท้ายแถว
2. จากนั้น กระบวนการจะอธิบายกิจกรรมสำหรับโจทย์ชุดถัดไป ซึ่งจะใช้มาตราวัด (scale) แบ่งออกเป็น 5 ระดับ โดยกำหนดพื้นที่ของห้องเป็นระดับตั้งแต่ 1-5 กระบวนการขอให้ผู้เข้าร่วมเมื่อฟังโจทย์แต่ละข้อ ให้ลองประเมินตนเองดูว่าควรจะไปยืนอยู่ที่ระดับใดในมาตราวัด 1-5 ทั้งนี้ กระบวนการจะต้องเน้นย้ำให้ผู้เข้าร่วมเข้าใจว่าระดับของแต่ละคน (ถึงแม้จะเป็นตัวเลขเดียวกัน) อาจจะไม่เหมือนกัน ดังนั้น การเลือกไปยืนที่ระดับใด ขอให้เป็นการเลือกด้วยการประเมินจากตนเองอย่างจริงใจเป็นหลักสำคัญ

ตัวอย่างโจทย์ คือ

- คุณเข้าใจ “(หัวข้อที่จัดกิจกรรม)” มากน้อยแค่ไหน
 - คุณคิดว่า ตนเองมีทักษะในด้าน “(หัวข้อที่จัดกิจกรรม)” มากน้อยแค่ไหน
 - คุณมีความสนใจในเรื่อง “(หัวข้อที่จัดกิจกรรม)” มากน้อยแค่ไหน
 - คุณมีความคาดหวังที่จะได้เรียนรู้อะไรเพิ่มเติมจากการเข้าร่วมกิจกรรมนี้มากน้อยแค่ไหน
3. ในแต่ละหัวข้อ เมื่อผู้เข้าร่วมเลือกไปยืนตามระดับจนครบทุกคนแล้ว กระบวนการจะสุ่มสัมภาษณ์ผู้เข้าร่วมในแต่ละระดับ (ขึ้นอยู่กับจำนวนผู้เข้าร่วม) โดยขอให้อธิบายถึงสาเหตุหรือความหมายของตัวเลขที่แต่ละคนเลือก

กิจกรรม 1.7 เรื่องเล่าจากธรรมชาติ (หรือเรื่องเล่าจากของใกล้ตัว)

วัตถุประสงค์

- เพื่อให้ผู้เข้าร่วมฯ ได้สำรวจความเป็นตนเองผ่านสิ่งของหรือวัตถุจากธรรมชาติ
- เพื่อให้ผู้เข้าร่วมฯ ได้ทำความรู้จักกัน

สาระสำคัญ

กิจกรรมนี้เน้นให้ผู้เข้าร่วมได้สำรวจความเป็นตนเองผ่านสิ่งของหรือวัตถุจากธรรมชาติ โดยการให้แต่ละคนค้นหาว่ามีของใช้ที่นำติดตัวมา หรือสิ่งที่สามารถเก็บได้จากธรรมชาติ ที่มีนัยสะท้อนความเป็นตนเองในแง่มุมบางอย่าง และให้นำมาใช้เป็นส่วนประกอบในการแนะนำตนเองในกลุ่ม กิจกรรมนี้ช่วยให้ผู้เข้าร่วมได้วิเคราะห์ความเป็นตนเองในแง่มุมต่างๆ และเปิดเผยความเป็นตนเองให้ผู้อื่นรับรู้

ผู้เข้าร่วมกิจกรรม

- จำนวนประมาณ 20-30 คน
- กลุ่มบุคคลในองค์กร
- กลุ่มผู้เข้าร่วมการอบรมทั่วไป

ทักษะที่จำเป็นของกระบวนการ

- มีความชัดเจนในการสื่อสาร
- สามารถสร้างให้เกิดบรรยากาศของการรับฟังโดยไม่ตัดสิน

อุปกรณ์ที่จำเป็น

- สิ่งของหรือวัตถุจากธรรมชาติ

การจัดห้อง

ควรจัดแบบไม่เป็นทางการ มีพื้นที่ให้เดินทั่วห้อง

ระยะเวลา

30-45 นาที (ขึ้นอยู่กับขนาดของกลุ่ม)

ตารางเวลากิจกรรม

กิจกรรม	เวลา (ประมาณ)
+ กระบวนการอธิบายขั้นตอนการทำกิจกรรม	5 นาที
+ ผู้เข้าร่วมค้นหาสิ่งของที่ใช้แสดงความเป็นตัวเอง	5 นาที
+ ผู้เข้าร่วมแนะนำตนเองพร้อมสิ่งของที่เลือก	20-35 นาที

ขั้นตอนการทำกิจกรรม

1. กระบวนการอธิบายกิจกรรม โดยขอให้ผู้เข้าร่วมเลือกลี้นิ่งของที่น่าติดตัวมา หรือเป็นสิ่งที่ทำได้จากธรรมชาติ ที่แสดงคุณลักษณะหรือมีนัยที่อธิบายคุณค่า บุคลิกหรือคุณภาพความเป็นตัวเอง และนำสิ่งนั้นมาใช้เป็นส่วนประกอบในการแนะนำตัวเองกับผู้เข้าร่วมทั้งกลุ่ม
2. เมื่อผู้เข้าร่วมเลือกลี้นิ่งของได้แล้วให้กลับมานั่งรวมกันเป็นกลุ่มใหญ่ กระบวนการขอให้แต่ละคนนำสิ่งของที่เลือกมานำเสนอ พร้อมทั้งแนะนำตัวเอง และอธิบายถึงที่มาของการเลือกของสิ่งนั้น การนำเสนอของแต่ละคนใช้เวลาไม่เกิน 2-3 นาที

กิจกรรม 1.8 เกมสื่แทรก:ระหว่างกิจกรรม

ระหว่างการทำกิจกรรมต่างๆ ในกระบวนการ กระบวนการอาจแทรกเกมขึ้นเป็นระยะๆ เพื่อให้ผู้เข้าร่วมกิจกรรมได้ผ่อนคลาย เปลี่ยนบรรยากาศ เพิ่มความสดชื่น ตัวอย่างเกมที่สามารใช้ได้ เช่น

1. เกมภูเขาไฟระเบิด เพื่อกระตุ้นให้กลุ่มได้เปลี่ยนอิริยาบถแก่งว่ง โดยให้ทุกคนยืนเป็นวงกลม สมมติตรงจุดกลางวงกลมเป็นภูเขาไฟ ให้คนหนึ่งยืนตรงภูเขาไฟแล้วตะโกนว่า “ภูเขาไฟระเบิด...” เช่น ระเบิดคนใส่แว่น คนใส่แว่นต้องวิ่งเปลี่ยนที่ยืน หากใครที่ใส่แว่นไม่วิ่งคนนั้นต้องกลายเป็นภูเขาไฟแทน คือต้องเป็นคนตะโกนว่า “ภูเขาไฟระเบิด...” ทำเช่นนี้ไปเรื่อยๆ จนรู้สึกว่าคุณคนหายว่อง ตื่นตัว พร้อมทั้งจะพูดคุยแลกเปลี่ยนความคิดเห็นหรือดำเนินกิจกรรมต่อ ก็เริ่มดำเนินกิจกรรมต่อไป

2. เกมจิ้มตามคำบอก เป็นเกมเพื่อความกระปรี้กระเปร่า ให้ทุกคนยืนล้อมเป็นวงกลม มีคนหนึ่งยืนตรงกลางแล้วตะโกนบอกให้เพื่อนจิ้ม...เช่น จิ้มสีส้ม (จิ้มที่ตัวเพื่อน ทุกคนต้องจิ้มคนอื่นแม้จะมีสีส้มอยู่ที่ตัวเองก็จิ้มตัวเองไม่ได้) หากใครเหลือไม่จิ้มจะถูกปรับแพ้ ต้องกลายเป็นคนยืนกลาง

วงคอยบอกให้เพื่อนจิ้ม... ทำเช่นนี้ไปเรื่อยๆ จนพอก็จบเกม

3. เกมเลื้อยกินวัว ทุกคนยืนล้อมเป็นวงกลม ขออาสาสมัคร 4 คนยืนตรงกลางวงสมมติเป็นวัว 4 ตัว และเลือกคนที่แข็งแรงที่สุด 1 คนอยู่นอกวงสมมติเป็นเสือ คนอื่นๆ จับมือกันเป็นรั้วล้อมวัวไว้ให้ปลอดภัยจากเสือ ให้เสือพยายามทลายคอกเข้าไปจับวัว หากจับได้วัวตัวนั้นต้องกลายเป็นเสือแทน ถ้าวัวเกิดหลุดออกมานอกคอกก็สามารถวิ่งหนีเสือได้ อีกทั้งสามารถมุดเข้ารั้วใหม่ได้ เพียงระวังอย่าให้เสือจับได้เท่านั้น

4. เกมแนะนำตัวและทดสอบความจำของเพื่อน เนื่องจากมีบางคนที่เพิ่งมาเข้ารับการอบรมในภาคบ่ายจึงขอให้แนะนำตัวใหม่อีกครั้ง โดยให้ทุกคนวิ่งไปหาคนที่ตนไม่รู้จักหรือรู้จักน้อยที่สุด ตกกลางกันเป็นเบอร์ 1 และ 2 แนะนำชื่อตัวเองต่างๆ ให้เพื่อนรู้จัก จากนั้นแยกเป็นกลุ่มเบอร์ 1 และ 2 นำผ้ามาแนบกันระหว่าง 2 กลุ่ม ให้แต่ละกลุ่มจับเพื่อนคนหนึ่งแปลงกาย แต่งหน้า เมื่อพร้อมทั้ง 2 ฝ่ายให้เปิดผ้ามา หากฝ่ายตรงข้ามทายถูกว่าคนที่แปลงกายชื่ออะไร ถือเป็นฝ่ายชนะ คนที่แปลงกายและเพื่อนจำได้ต้องไปเป็นเฉลยของฝ่ายตรงข้าม จากนั้นก็กันมาหาคนใหม่มาแปลงกายทายกันใหม่ ทำเช่นนี้เพื่อสรวลแกล้งเวลาจบบเกม

5. เกมแตะจุดศูนย์กลางตามตัวเลขของตน เป็นเกมเพื่อกระตุ้นความตื่นตัว โดยเริ่มนั่งล้อมเป็นวงกลมเข้าชนกันทุกคน เริ่มต้นนับเลขต่อกันไปเรื่อยๆ โดยทุกคนต้องจำเลขของตัวเองไว้ หากกระบวนกรเรียกเลขใดเจ้าของเลขนั้นต้องรีบยื่นแขนเอามือไปแตะจุดศูนย์กลางของวงกลม ขณะเดียวกันคนข้างเคียงซ้ายขวาของเลขนั้นต้องรีบจุดเจ้าของเลขมิให้เอื้อมไปถึงจุดศูนย์กลางของวงกลมได้ หากจุดไม่ทัน 2 คนซ้ายขวาต้องออกจากวงแล้วเจ้าของเลขต้องเป็นคนเรียกเลขต่อไป ทั้งนี้หากจุดทัน 2 คนซ้ายขวาก็คงอยู่ในวงกลมต่อไปแต่เจ้าของเลขต้องเป็นคนเรียกเลขต่อไปทำเช่นนี้เรื่อยไปจนกว่าจะเหลือคนในวงกลมน้อยที่สุด (3-4 คน) เป็นอันจบเกม

6. เกมแมวจับหนู เล่นเกมเพื่อความกระปรี้กระเปร่า ให้กลุ่มยืน

ล้อมเป็นวงกลม จากนั้นให้แต่ละคนวิ่งไปคล้องแขนคนที่เราอยากจะรู้จักให้มากขึ้น จับกันเป็นคู่แมวกับหนู เมื่อได้ยินเสียงนกหวีดดังหนูจะเป็นฝ่ายวิ่งหนี แมวจะเป็นฝ่ายวิ่งจับหนู แมววิ่งจนกว่าหนูถูกจับได้เสียงนกหวีดจะดังขึ้นแล้วหนูที่ถูกจับได้ต้องกลายเป็นแมววิ่งไล่หนูตัวใหม่ต่อไปแทน ส่วนแมวที่จับหนูได้แล้วก็ออกจากวงไปนั่งพัก ทำเช่นนี้เรื่อยไปจนกว่าคนจะหมดหรือเกือบหมดวง (ขึ้นกับเวลาที่มี)

7. เกมนักฆ่าเลือดเย็น เป็นเกมเพื่อความกระปรี้กระเปร่า คือให้ทุกคนยืนล้อมเป็นวงกลมแล้วหลับตา กระบวนกรจิ้มหลังคน 3 คน สามคนนั้นจะกลายเป็นนักฆ่าเลือดเย็นที่กลุ่มจะต้องหาตัวให้เจอ เริ่มต้นด้วยการเคาะระฆัง 1 ครั้ง นักฆ่าจะเริ่มเดินไปรอบๆ วงพร้อมกับคนอื่นๆ หากนักฆ่าสบตาใครแล้วกระพริบตาให้ข้างหนึ่ง บุคคลนั้นจะต้องตาย แต่เพื่อมิให้จับนักฆ่าได้ง่าย คนที่โดนสบตาต้องเดินต่อไปอีก 3-4 ก้าวแล้วจึงค่อยๆ โอดครวญล้มลงตาย เพราะหากล้มทันทีก็จะจับนักฆ่าได้ง่าย ไม่สนุก ฝ่ายนักฆ่าก็ต้องเดินหน้าตายไม่รู้ไม่ชี้ หากมีคนแน่ใจว่ารู้ตัวนักฆ่าแล้วให้ยกมือขึ้น 2 คนพร้อมกัน แล้วใช้นิ้วชี้กับนิ้วกลางทำท่ายิงปืนตรงไปที่นักฆ่า โดยทั้ง 2 คนต้องยิงไปที่คนคนเดียวกัน หากถูกตัวนักฆ่าคนนั้นจะตายและต้องออกจากวงไป แต่หากชี้ไม่ถูกพร้อมกัน 2 คน คนชี้ทั้ง 2 ถูกปรับเพื่อออกจากวง ทำเช่นนี้เรื่อยไปจนกว่าจะจับนักฆ่าได้หมดหรือถูกนักฆ่าฆ่าตายหมดกลุ่ม (ขึ้นกับเวลาที่มี)

8. เกมผี ผู้หญิง ซามูไร เป็นเกมแก้แค้น แบ่งผู้เข้าร่วมกระบวนกรออกเป็น 2 แถว แถวละเท่าๆ กัน ยืน 2 แถวหันหน้าเข้าหากันเล่นโอส้ม กล่าวคือ เมื่อได้ยินเสียงระฆังให้ทำท่าทางใส่กัน (กำหนดท่าทางเองตามชอบ 3 ท่าคือ ผี ผู้หญิง และซามูไร) โดยมีข้อกำหนดว่า ผีชนะผู้หญิง ผู้หญิงชนะซามูไร ซามูไรชนะผี เล่นไปพักหนึ่งให้แข่งกันเป็นแถว คือในแถวจะต้องตกลงเป็นเอกฉันท์ว่า ผี ผู้หญิง และซามูไร จะทำท่าอย่างไรไม่ใช่ต่างคนทำต่างท่าทาง จากนั้นเมื่อได้ยินเสียงระฆัง ทั้งแถวต้องทำท่าเดียวกัน (เช่น ท่าผี

หรือทำซามูไรทั้งแถว) ลู๊กับแถวฝั่งตรงข้าม เล่นจนเหนื่อยหรือควรแก่เวลา ก็จบเกม

9. เกมทดสอบความช่างสังเกต กระจายคนกรเลือกสิ่งของที่อยู่ในห้อง จากนั้นเรียกบาบูน (กระจายคนกรอีกคนหนึ่ง) ออกมาทายใจว่ากระจายคนกรเลือกสิ่งใด ทำเช่นนี้ 4-5 ครั้ง แล้วให้กลุ่มสังเกตว่ากระจายคนกรและบาบูนมีเทคนิคอย่างไรจึงทายใจกันได้ถูกต้อง

10. เกมฝึกสติ ให้กลุ่มปฏิบัติตามคำสั่งของกระจายคนกรเพื่อทดสอบความไวของสติดังนี้ ฝนตก-ตบมือ ฟังร้อง-ตบตัก ฟังผ่า-ยก 2 มือขึ้นโดยขึ้นนิ้วชี้พร้อมร้องเปรี๊ยะๆ น้ำท่วม-ให้วิ่งเปลี่ยนที่ หากกระจายคนกรจำนวนคนก็ให้วิ่งเปลี่ยนที่โดยจูงมือกันไปเท่าจำนวนที่ระบุ เช่น น้ำท่วม 5 คน ก็จูงมือกัน 5 คนวิ่งเปลี่ยนที่เป็นต้น

หมายเหตุ

เกมที่น่าเสนอทั้งหมดเป็นเพียงตัวอย่างเท่านั้น อาจใช้ เกมอื่นๆ ที่เห็นว่าเหมาะสมแทนได้ การเลือกใช้เกมใดในช่วงเวลาใดไม่มีข้อกำหนดพิเศษ ขึ้นกับดุลยพินิจของกระจายคนกรและสภาวะอารมณ์ของสมาชิกกลุ่ม

หมวด 2 การสังเกต สังเกต และเปิดเพยลักษณะภายในตนเอง การยอมรับ และการคลี่คลายภายใน หรือเพิ่มทักษะบางประการ

กิจกรรม 2.1 ค้นหาสมดุลภายใน-ภายนอก

วัตถุประสงค์

- เพื่อให้สมาชิกกลุ่มได้สำรวจภาวะสมดุลที่สัมพันธ์กันระหว่างร่างกายและจิตใจ
- เพื่อสร้างบรรยากาศแห่งความผ่อนคลายและเป็นกันเองในกลุ่มสมาชิก
- เพื่อเปิดโอกาสให้สมาชิกได้เรียนรู้จักกันจากการทำงานเป็นกลุ่ม

สาระสำคัญ

กิจกรรมนี้เป็นกิจกรรมที่เปิดพื้นที่ให้สมาชิกกลุ่มได้เรียนรู้เกี่ยวกับภาวะความสมดุลของร่างกายที่ส่งผลต่อจิตใจ และจิตใจที่ส่งผลต่อร่างกาย นอกจากนี้ยังช่วยให้สมาชิกได้เรียนรู้วิธีการค้นหาความสมดุลระหว่างตนเองกับผู้อื่นผ่านทางกิจกรรมที่ใช้ร่างกายร่วมกันในลักษณะที่ต้องพึ่งพาซึ่งกันและกันเป็นหลัก ที่สำคัญคือ กิจกรรมนี้ช่วยให้เกิดความสุขสนุกสนานและความผ่อนคลายในกลุ่มสมาชิก เป็นการช่วยนำทุกคนมาสู่การอยู่ร่วมกัน ณ ปัจจุบัน อันเป็นการนำตนเองออกจากภาวะต่างๆ ที่ตกค้างมาจากอดีต เพื่อที่จะสามารถสำรวจแง่มุมต่างๆ ผ่านกิจกรรมต่อไปร่วมกันได้อย่างเป็นธรรมชาติ

ผู้เข้าร่วมกิจกรรม

- จำนวนประมาณ 30 คน (ไม่ควรเกิน 45 คน)
- กลุ่มผู้เข้าร่วมการอบรมทั่วไป

ทักษะที่จำเป็นของกระบวนการ

- ความสามารถในการสื่อสารขั้นตอนของกิจกรรมได้อย่างละเอียดชัดเจน
- ความสามารถในการสร้างบรรยากาศผ่อนคลาย เป็นกันเอง เพื่อให้สมาชิกเกิดความไว้วางใจซึ่งกันและกัน
- ความสามารถในการนำกระบวนการ การเชื่อมโยงประสบการณ์จากกิจกรรมสู่การเรียนรู้ที่สัมพันธ์กับชีวิต

อุปกรณ์ที่จำเป็น

- เครื่องเล่นซีดี
- ซีดีเพลงสำหรับเปิดประกอบกิจกรรม (เน้นจังหวะและท่วงทำนองที่สร้างความผ่อนคลาย)

การจัดห้อง

พื้นที่โล่ง เปิดกว้าง

ระยะเวลา

ประมาณ 1 ชั่วโมง (ขึ้นกับขนาดของกลุ่ม)

ตารางเวลากิจกรรม

กิจกรรม	เวลา (ประมาณ)
+ กระบวนการเกริ่นนำ	15 นาที
+ สมาชิกกลุ่มเข้าสู่กระบวนการ	
- เริ่มจากสำรวจความสมดุลของตนเอง	5 นาที
- จับคู่สำรวจความสมดุลระหว่างตนเองกับเพื่อน	5 นาที

กิจกรรม	เวลา (ประมาณ)
- จับกลุ่ม 3 คนสำรวจความสมดุลระหว่างตนเองกับเพื่อนในกลุ่ม	5 นาที
- จับกลุ่ม 6 คนสำรวจความสมดุลระหว่างตนเองกับเพื่อนในกลุ่ม	5 นาที
- นำเสนอผลงาน ต่อเพื่อนกลุ่มอื่นๆ และทดลองทำตาม	15 นาที
+ ผู้เข้าร่วมกระบวนการสะท้อนประสบการณ์ที่ได้รับ	25 นาที

ขั้นตอนการดำเนินกิจกรรม

1. กระบวนการเกริ่นนำ แล้วจึงขอให้สมาชิกกลุ่มยืนแต่ละคนหาพื้นที่ที่สามารถเคลื่อนไหวได้สะดวกโดยไม่ชนกับคนอื่น จากนั้นจึงนำกิจกรรม (พร้อมกับเปิดเพลงประกอบคลอเบาๆ) โดยเริ่มต้นที่ให้แต่ละคนหาจุดศูนย์กลางของร่างกายด้วยวิธีการค่อยๆ เอนตัวไปข้างหน้า ข้างหลัง ข้างซ้าย ข้างขวา เพื่อหาจุดสมดุลของร่างกายที่สามารถกลับมาสู่ความเป็นปกติได้ทุกครั้งที่เคลื่อนไหวไปในจุดต่างๆ
2. จากนั้น กระบวนการจึงขอให้แต่ละคนลองหาจุดที่เกินสมดุล ซึ่งเป็นจุดที่อาจทำให้ร่างกายไม่สามารถอยู่นิ่งๆ หรืออาจล้มได้ ไม่ว่าจะเป็นจากการยืนหรือนั่งก็ตาม ในขณะที่ทำก็ขอให้สำรวจภาวะจิตใจความกลัวของตัวเองที่จะต้องเสียสมดุล รวมทั้งให้ลองเปิดโอกาสให้ตนเองได้เคลื่อนไหวในลักษณะที่เกินจุดที่ตนเองคิดว่าสมดุลแล้ว เพื่อทดสอบดูว่าจริงๆ แล้วจุดที่เราคิดว่าสมดุลแล้ว เราอาจจะสามารถไปได้มากกว่านั้น อย่างไรก็ตาม กระบวนการได้เน้นให้สมาชิกกลุ่มแต่ละคนดูแลความปลอดภัยของตนเองเป็นสำคัญ

- ต่อมา กระบวนการขอให้สมาชิกกลุ่มคู่ 2 คน และลองค้นหาทำทาง การเคลื่อนไหวที่ทั้งสองคนต่างก็ต้องพึ่งพาซึ่งกันและกัน หาก ขาดคนใดคนหนึ่งจะทำให้อีกคนหนึ่งไม่สามารถอยู่ในท่าทางนั้น ได้อีกต่อไป เมื่อสมาชิกกลุ่มทำไปได้สักระยะหนึ่งก็เพิ่มจำนวน ขึ้นเป็น 3 คน และ 6 คนตามลำดับ
- ในกลุ่ม 6 คนนั้น กระบวนการเน้นให้สมาชิกกลุ่มได้ลองประดิษฐ์ ทำทางร่วมกันของกลุ่มอย่างสร้างสรรค์และเน้นการพึ่งพากันและกัน จากนั้นจึงนำเสนอให้สมาชิกกลุ่มอื่นๆ ได้ชมและทดลองปฏิบัติตาม จนครบทุกกลุ่ม
- สุดท้ายเมื่อทุกกลุ่มได้นำเสนอและทดลองเลียนแบบกลุ่มอื่นๆ จน ครบถ้วนแล้ว กระบวนการจึงขอให้ทุกคนกลับมานั่งรวมกลุ่มเป็น วงกลม และแลกเปลี่ยนประสบการณ์ที่ได้รับ โดยเฉพาะในด้าน ความรู้สึกกับประสบการณ์อื่นๆ ในชีวิตที่อาจสอดคล้องสัมพันธ์กัน

หมายเหตุ

กิจกรรมนี้เป็นกิจกรรมที่สามารถใช้ทั้งในวัตถุประสงค์นี้คือการสร้างความสัมพันธ์ในกลุ่มหรือใช้สำรวจประเด็นภายในตัวแต่ละคนที่ลึกกว่านั้นก็ได้ โดยให้สมาชิกใคร่ครวญถึงประสบการณ์ว่าตนชอบช่วงใด เพราะเหตุใด สะท้อนความเป็นตัวเองในแง่มุมมองบ้าง เช่น บางคนไม่ชอบพักพิงพึ่งพา แต่ชอบให้คนอื่นมาพึ่ง ในขณะที่บางคนอาจรู้สึกตรงกันข้ามเลยก็ได้ เป็นต้น

กิจกรรม 2.2 แม่น้ำพิช

วัตถุประสงค์

- เพื่อทดสอบและประเมินพลังกลุ่มโดยใช้กิจกรรม
- เพื่อให้ผู้เข้าร่วมกิจกรรมได้เรียนรู้ปัจจัยพื้นฐานของการทำงาน ด้วยพลังกลุ่ม เฉพาะอย่างยิ่งการวางแผนงาน การแบ่งงาน และ

การประสานงาน

- เพื่อให้แต่ละคนได้ตระหนักถึงวิธีการทำงานของตนเอง ซึ่งอาจ เป็นอุปสรรคต่อความสำเร็จ และสัมพันธ์ภาพในทีม
- เพื่อเปิดพื้นที่ให้กลุ่มได้เริ่มมีความสัมพันธ์ที่ใกล้ชิดกันมากขึ้น

สาระสำคัญ

กิจกรรมนี้มุ่งให้ผู้เข้าร่วมกิจกรรมเรียนรู้ปัจจัยพื้นฐานในการทำงานกลุ่ม และสังเกตตนเองขณะการทำกิจกรรมเพื่อตระหนักรู้ตนเองว่ามีพฤติกรรม การทำงานอย่างไร ควรปรับเปลี่ยนพัฒนาตนเองอย่างไร

ผู้เข้าร่วมกิจกรรม

- จำนวนประมาณ 20-30 คน
- กลุ่มบุคคลในองค์กร
- กลุ่มผู้เข้าร่วมการอบรมทั่วไป

ทักษะที่จำเป็นของกระบวนการ

- มีความรู้ความเข้าใจปัจจัยพื้นฐานของการทำงานด้วยพลังกลุ่ม (ทั้ง ภาทฤษฎีและปฏิบัติ)
- ความสามารถในการกระตุ้นให้อยากทำกิจกรรม
- สามารถสังเกตและวิเคราะห์พฤติกรรมของสมาชิกกลุ่มใน ระหว่างการทำกิจกรรม เพื่อนำมาเปิดประเด็นการเรียนรู้ได้

อุปกรณ์ที่จำเป็น

- แผ่นพลาสติก/กระดาษขนาด A4 จำนวนแผ่นครึ่งหนึ่งของจำนวน ผู้เข้าร่วมกิจกรรม
- เชือก 2 เส้น ใช้ซึ่งกำหนดจุดเริ่มต้นและจุดจบ (ความกว้าง) ของ

แม่น้ำพิษ

- นกหวีด/กระดิ่ง ใช้ให้สัญญาณว่า 5 นาทีเชื่อนจะปล่อยน้ำ

การจัดห้อง

จัดห้องแบบไม่เป็นทางการ นั่งล้อมวงกับพื้น/นั่งเก้าอี้ และมีพื้นที่เพื่อทำเป็นแม่น้ำขนาดกว้างคูณยาวประมาณ 3 x 12 เมตร ควรมีลักษณะเป็นรูปอักษร L เพื่อไม่ให้ผู้ร่วมกิจกรรมมองไม่เห็นต้นแม่น้ำและปลายแม่น้ำ (อาจใช้พื้นที่ระเบียงหน้าห้อง)

ระยะเวลา

60 นาที (ขึ้นกับขนาดของกลุ่ม)

ตารางเวลากิจกรรม

กิจกรรม	เวลา (ประมาณ)
+ เกริ่นนำและชี้แจงกติกา	5-10 นาที
+ ข้ามแม่น้ำตามกติกา	20-30 นาที
+ อภิปรายกลุ่มและสรุปกิจกรรม	20-30 นาที

ขั้นตอนการดำเนินกิจกรรม

1. กระบวนกรกำหนดให้กลุ่มทำงานกลุ่มคือการข้ามแม่น้ำพิษพร้อมกันจากจุดเริ่มต้นจนถึงจุดสุดท้ายให้สำเร็จ โดยมีกติกาดังนี้
 - ส่วนหนึ่งส่วนใดของร่างกายทุกคนต้องสัมผัสกันต่อเนื่อง ตั้งแต่เริ่มต้นจนพ้นเส้นชัย หากคนใดหนึ่งคนใดหลุดจากกัน ต้องเริ่มต้นใหม่ทั้งหมด
 - การข้ามแม่น้ำนี้จะปลอดภัยเมื่ออยู่บนก้อนหินเท่านั้น หาก

น้ำพิษถูกร่างกายส่วนใด ส่วนนั้นจะพิการ ใช้ไม่ได้อีกต่อไป (เช่น ปลายเท้าถูกน้ำพิษ เจ้าหน้าที่จะใช้เทปปะเป็นเครื่องหมายไว้ และคนนั้นจะต้องเดินโดยใช้เฉพาะสันเท้าตลอดไป ห้ามใช้ปลายเท้าอีก เป็นต้น)

- เหนือแม่น้ำมีเชือกซึ่งปล่อยน้ำเป็นเวลา ทั้งนี้หากเชือกจะปล่อยน้ำจะมีสัญญาณเตือนว่าอีก 5 นาทีจะปล่อยน้ำ (ซึ่งหมายถึงจะหมดเวลาข้ามแม่น้ำแล้ว)
 - ก้อนหินที่ใช้ข้ามน้ำจะต้องมีคนถือไว้หรือยืนอยู่บนก้อนหินตลอดเวลา มิฉะนั้นจะเข้จะคาบหินไป (เจ้าหน้าที่จะแจกแผ่นพลาสติกซึ่งสมมติเป็นก้อนหินที่ใช้เหยียบข้ามน้ำพิษให้จำนวนครึ่งหนึ่งของจำนวนคนที่ร่วมเล่นเกม, โดยกระบวนกรส่วนหนึ่งจะเล่นบทบาทเป็นจระเข้)
 - ในระหว่างการดำเนินกิจกรรม ขณะผู้เล่นวางแผนและข้ามแม่น้ำตามกติกา กระบวนกรจะต้องเฝ้าสังเกตพฤติกรรมของกลุ่มอย่างใกล้ชิดตลอดเวลา เพื่อคอยสังเกตเมื่อผิดกติกาและบอกให้เริ่มต้นใหม่ รวมทั้งคอยสังเกตพฤติกรรมกลุ่ม และของสมาชิกแต่ละคนในกลุ่มด้วย
2. เมื่อจบกิจกรรมให้นั่งล้อมวงเป็นกลุ่ม กระบวนกรนำข้อสังเกตที่ได้มาเปิดประเด็นอภิปรายซักถามถึงความรู้สึกนึกคิดขณะทำกิจกรรม โดยใช้คำถามที่ช่วยสะกิดใจให้ตรวจสอบและวิเคราะห์ตนเองถึงสาเหตุแท้จริงของความรู้สึกและพฤติกรรมที่แสดงออกมาขณะทำกิจกรรม (เช่น รู้สึกอย่างไรที่ต่างคนต่างออกความคิดเห็นวิธีข้ามแม่น้ำโดยไม่มีใครฟังใคร, รู้สึกอย่างไรเมื่อเกิดการผิดพลาดต้องเริ่มต้นใหม่ ฯลฯ)
 3. กระบวนกรสรุปให้เห็นถึงปัจจัยพื้นฐานในการทำงานด้วยพลังกลุ่ม เช่น การวางแผนงาน การประสานงาน การสื่อสาร การเคารพ

และรับฟังซึ่งกันและกัน การเปิดพื้นที่ให้เสียงส่วนน้อย การร่วม
แรงร่วมใจ เสียสละ อดทน รอคอย ฯลฯ

หมายเหตุ

กิจกรรมนี้ถ้าจำกัดเวลาโดยมีเวลาที่เขื่อนจะปล่อยน้ำตามกำหนด จะ
เพิ่มความกดดันและทำให้กลุ่มต้องพยายามเร่งรีบทำให้เสร็จตามเป้าหมาย
แต่ในครั้งนี้นักเรียนไม่ควรจำกัดระยะเวลาของกิจกรรม (เขื่อนไม่ได้ปล่อย
น้ำตามเวลา) เนื่องจากไม่ต้องการให้เกิดความกดดันมากเกินไป เพราะมีวัตถุประสงค์
หนึ่งคือการตรวจสอบพลังกลุ่ม และประเมินทัศนคติของสมาชิก
จากพฤติกรรม จึงปล่อยให้กลุ่มทำกิจกรรมอย่างอิสระไม่เร่งรัด เป็นไปตาม
ธรรมชาติเพื่อสังเกตกระบวนการมากกว่าจะเร่งรัดเรื่องผลสำเร็จ

ความเคร่งครัดในกติกาขึ้นอยู่กับกระบวนการที่ต้องการใช้กิจกรรมนี้
ในจุดมุ่งหมายใด ถ้าต้องการสร้างความกดดันเพื่อให้เห็นปัญหาที่อาจจำกัด
เวลาและเคร่งครัดกับกติกา (เช่น การให้จระเข้มาขโมยหินไป, การคอยดูให้
เริ่มต้นใหม่เมื่อทำผิดกติกา) แต่ถ้าต้องการเพียงให้กลุ่มเกิดการเรียนรู้ และ
รู้สึกมีกำลังใจในการทำงานก็อาจไม่ต้องเคร่งครัดกับกติกามากนัก หรือลด
จำนวนกติกาลง

กิจกรรมที่ 2.3 ตัวต่อหาสนุก

วัตถุประสงค์

- เพื่อให้ผู้เข้าร่วมกิจกรรมได้เรียนรู้เกี่ยวกับการทำงานกลุ่มอุปสรรค
และปัญหาที่อาจเกิดขึ้นในด้านต่างๆ เช่น การสื่อสาร, การประสาน
งาน การมอบหมายงานที่เหมาะสมกับศักยภาพของบุคคล
โครงสร้างองค์กร และกฎระเบียบที่ไม่เหมาะสมสอดคล้อง ฯลฯ
- เพื่อให้ผู้เข้าร่วมกิจกรรมตระหนักถึงได้เรียนรู้ลักษณะภายใน
ของตนเองที่แสดงออกในบริบทของการทำงานกลุ่ม เช่น ความ

เป็นระบบ การสื่อสาร ความละเอียดรอบคอบ และวิธีการทำงาน
ของตนที่อาจเป็นอุปสรรคต่อความสำเร็จของกลุ่ม

- เพื่อให้ผู้เข้าร่วมกิจกรรมได้เชื่อมโยงความคิดจากการทำกิจกรรม
สู่สถานการณ์ในชีวิตจริง อันจะช่วยให้สามารถวิเคราะห์ปัญหา
สาเหตุ และแนวทางแก้ไขปรับปรุงให้ดีขึ้น

สาระสำคัญ

กิจกรรมนี้เน้นให้สมาชิกทำงานกลุ่มโดยกิจกรรมได้ถูกออกแบบให้
เกิดปัญหาในด้านการสื่อสาร การประสานงาน การไม่มีเวลาพอที่จะพิจารณา
ทักษะและศักยภาพของผู้อื่นเพื่อการมอบหมายงานอย่างเหมาะสม ความ
ไว้วางใจ เชื่อใจกันและกัน โครงสร้างอำนาจ และกฎระเบียบที่เป็นอุปสรรค
อันจะมีผลให้ผู้เข้าร่วมฯ ทำกิจกรรมได้สังเกต อารมณ์ความรู้สึกของตนเอง
ในขณะที่ทำงาน สังเกตสัมพันธ์ภาพกลุ่ม ตลอดจนวิธีการและอุปสรรค
ที่ทำให้กลุ่มประสบความสำเร็จหรือไม่สำเร็จ

ผู้เข้าร่วมกิจกรรม

- จำนวนประมาณ 20-30 คน
- กลุ่มบุคคลในองค์กร
- กลุ่มผู้เข้าร่วมการอบรมทั่วไป

ทักษะที่จำเป็นของกระบวนการ

- ความรู้ความเข้าใจและประสบการณ์ในการทำงานกลุ่มทั้งภาค
ทฤษฎีและปฏิบัติ เฉพาะอย่างยิ่งในเรื่องการสื่อสารที่มีคุณภาพ
และการจัดโครงสร้างองค์กร
- สามารถสังเกตและเชื่อมโยงพฤติกรรมที่เห็นระหว่างการทำกิจกรรม
ไปสู่หลักทฤษฎี และการเรียนรู้เกี่ยวกับตนเองของผู้เข้าร่วม

กิจกรรมแต่ละคนได้

อุปกรณ์ที่จำเป็น

- ตัวต่อ LEGO ต้นแบบ
- ตัวต่อ LEGO สำหรับแต่ละกลุ่ม

การจัดห้อง

ควรจัดแบบไม่เป็นทางการ นั่งล้อมวงกับพื้น/นั่งเก้าอี้

ระยะเวลา

60-90 นาที (ขึ้นกับขนาดของกลุ่ม)

ตารางเวลากิจกรรม

กิจกรรม	เวลา (ประมาณ)
+ เกริ่นนำและชี้แจงกติกา	5-10 นาที
+ กลุ่มวางแผนการปฏิบัติและกำหนดตัวผู้รับผิดชอบหน้าที่ต่างๆ	5-10 นาที
+ กลุ่มย่อยเริ่มต่อตัว LEGO ตามแบบที่กำหนด	10-15 นาที
+ กลุ่มอภิปรายสรุปการเรียนรู้จากการทำกิจกรรม	10-15 นาที

ขั้นตอนการดำเนินกิจกรรม

1. กระบวนการชี้แจงกติกาและวิธีการทำกิจกรรม
2. แบ่งกลุ่มย่อย กลุ่มละ 5 คน ให้ต่อ LEGO ตามต้นแบบ (ใช้เวลา 45 นาที) โดยมีกติกาดังนี้
 - คนที่ 1 เป็นคนได้เห็นต้นแบบ แล้วมาอธิบายให้คนที่ 2 เข้าใจ

และเห็นภาพตามคำอธิบาย

- คนที่ 2 นำคำอธิบายไปบอกเล่าให้คนที่ 4 และ 5 ต่อ LEGO (ห้ามช่วยต่อ)
- คนที่ 3 เดินไปดูแบบได้และกลับไปตรวจสอบงานของคนี่ 4 และ 5 โดยห้ามพูดหรือใช้มือหรือสัญญาณใดๆ ทำได้เพียงพยักหน้าหรือส่ายหน้าเท่านั้น

3. เมื่อทำกิจกรรมเสร็จกระบวนการได้ซักถามถึงสิ่งที่ได้เรียนรู้จากกิจกรรม โดยใช้คำถามชี้แนะให้แต่ละบุคคลสำรวจความรู้สึกในแต่ละขณะจิตที่ทำงานว่าเป็นอย่างไร หงุดหงิด? รำคาญ? โกรธ? โทษคนอื่นอีกแล้ว ฯลฯ กระบวนการจะเขียนคำตอบไว้บนบอร์ดเพื่อให้กลุ่มได้ทบทวนตรวจสอบจิตตัวเอง

หมายเหตุ

หากมีเวลาเพียงพอ และเป็นกลุ่มที่มาจากองค์กร/หน่วยงานเดียวกัน ควรทำกิจกรรมนี้ซ้ำ 2 รอบ โดยรอบที่ 2 กำหนดให้เปลี่ยนกติกาได้ตามที่กลุ่มเห็นว่าช่วยให้งานกลุ่มทำงานได้ดีขึ้น จากนั้นกระบวนการชี้แนะให้กลุ่มเชื่อมโยงข้อคิดจากกิจกรรมไปพิจารณาสถานการณ์จริงในองค์กรเพื่อวิเคราะห์ปัญหา สาเหตุ และแนวทางแก้ไข ซึ่งอาจจะร่วมกันวิเคราะห์จริงทันทีในการอบรม (หากกลุ่มมีความพร้อม) หรืออาจเป็นเพียงการจุดประกายให้กลับไปทำที่สำนักงานร่วมกับทีมงานและผู้บริหารก็ได้

กิจกรรม 2.4 ปลายทางไฟฟ้า

วัตถุประสงค์

- เพื่อให้ผู้เข้าร่วมกิจกรรมเรียนรู้การทำงานกลุ่ม และการเอาชนะอุปสรรคต่างๆ ในการทำงานร่วมกัน
- เพื่อให้ผู้เข้าร่วมกิจกรรมตระหนักถึงได้เรียนรู้ลักษณะภายใน

- ของตนเองที่แสดงออกในบริบทของการทำงานกลุ่ม
- เพื่อเรียนรู้และภาคภูมิใจในความสำเร็จของกลุ่มอันเกิดจากพลังกลุ่มและการทำงานร่วมกัน

สาระสำคัญ

ให้กลุ่มได้สัมผัสพลังกลุ่มผ่านการทำกิจกรรมที่จำเป็นต้องใช้ความร่วมมือแรงร่วมมือใจ ความวางใจกันและกัน ประสานความคิดและความสามารถที่แตกต่างให้เป็นเอกภาพเพื่อทำงานให้สำเร็จ

ผู้เข้าร่วมกิจกรรม

- จำนวนประมาณ 20-30 คน
- กลุ่มบุคคลในองค์กร
- กลุ่มผู้เข้าร่วมการอบรมทั่วไป

ทักษะที่จำเป็นของกระบวนการ

- ความรู้ความเข้าใจที่ลึกซึ้งเกี่ยวกับการสื่อสารและการทำงานด้วยพลังกลุ่ม (ทั้งทฤษฎีและประสบการณ์)
- สามารถสังเกตและเชื่อมโยงพฤติกรรมที่เห็นระหว่างการทำกิจกรรมไปสู่หลักทฤษฎี และการเรียนรู้เกี่ยวกับตนเองของผู้เข้าร่วมกิจกรรมแต่ละคนได้

อุปกรณ์ที่จำเป็น

เชือกที่มีความยาวเพียงพอที่จะสานเป็นตาข่ายซึ่งมีจำนวนช่องเท่ากับจำนวนคนในกลุ่ม และทุกช่องมีขนาดใหญ่เพียงพอที่คนจะลอดได้ โดยมีช่องเล็กและใหญ่แตกต่างกันไป

การจัดห้อง

- ควรจัดแบบไม่เป็นทางการ นั่งล้อมวงกับพื้น/นั่งเก้าอี้มีพื้นที่กว้างพอที่จะวางตาข่ายให้กลุ่มทำกิจกรรมได้โดยสะดวก (อาจอยู่นอกห้องได้)

ระยะเวลา

60-90 นาที (ขึ้นกับขนาดของกลุ่ม)

ตารางเวลากิจกรรม

กิจกรรม	เวลา (ประมาณ)
+ กระบวนการชี้แจงวิธีการทำกิจกรรม	5-10 นาที
+ กลุ่มวางแผนและปฏิบัติ	15-30 นาที
+ อภิปราย/สรุปข้อคิดจากกิจกรรม	15-20 นาที

ขั้นตอนการดำเนินกิจกรรม

1. กระบวนการชี้แจงวิธีทำกิจกรรมและกติกา ดังนี้
 - กลุ่มจะต้องลอดผ่านตาข่ายที่มีจำนวนช่องเท่ากับจำนวนคนในกลุ่มพอดี
 - ทุกคนต้องลอดผ่านช่องตาข่ายไปฝั่งตรงข้าม
 - แต่ละช่องลอดผ่านได้เพียง 1 คนเท่านั้น ใช้ช่องซ้ำไม่ได้
 - ส่วนหนึ่งส่วนใดของร่างกายและเสื้อผ้าจะถูกตาข่ายไม่ได้
2. กลุ่มวางแผนและปฏิบัติตามกติกา
3. กระบวนการนำอภิปรายสรุปการเรียนรู้ในกลุ่ม โดยเชื่อมโยงประเด็นต่างๆ ที่สังเกตเห็นระหว่างการทำงาน

กิจกรรม 2.5 ประชาสัมพันธ์

วัตถุประสงค์

เพื่อให้ผู้เข้าร่วมกระบวนการ

- มีใจสงบนิ่งและอยู่ในสภาวะที่พร้อมจะเปิดรับต่อการเรียนรู้
- ตระหนักถึงพลังของการสังเกตและรับรู้สรรพสิ่งเมื่อใจสงบและเปิดรับสิ่งต่างๆ อย่างเต็มที่
- เห็นปฏิภิกิริยาภายในจิตใจของตน
- เห็นความงดงามของความหลากหลาย
- ได้เรียนรู้วิธีผ่อนคลายจากการสัมผัสธรรมชาติ

สาระสำคัญ

กระบวนการให้ผู้เข้าร่วมกระบวนการออกไปอยู่ในธรรมชาติด้วยความสงบเป็นเวลา 20 นาที โดย 10 นาทีแรกให้สังเกตและบันทึกเสียงต่างๆ ที่ได้ยินทั้งในตนเองและสิ่งรอบตัว 10 นาทีหลังบันทึกสิ่งที่เห็น ระหว่างนั้นให้สังเกตปฏิภิกิริยาและผลที่เกิดขึ้นกับตนเองไปด้วย จากนั้นให้เข้ามาสรุปการเรียนรู้ร่วมกันในกลุ่ม

ระยะเวลา

45-60 นาที

ผู้เข้าร่วม

- จำนวนประมาณ 20-30 คน
- กลุ่มบุคลากรในองค์กร
- กลุ่มผู้เข้าร่วมการอบรมทั่วไป

ทักษะที่จำเป็นสำหรับกระบวนการ

- นำการฝึกสมาธิ การสงบใจ หรือการสร้างจินตภาพเพื่อให้เกิดความสงบได้
- สรุปและเชื่อมโยงประเด็นจากการเรียนรู้ของสมาชิกไปสู่เนื้อหาและจุดมุ่งหมายของกิจกรรมได้

การจัดสถานที่

- สถานที่ที่มีธรรมชาติร่มเย็นสามารถออกไปเดินหรือนั่งพักได้ และมีความสงบมากพอ โดยทั่วไปจะเลือกทำเลเวลาเช้าหรือเย็นเพื่อไม่ให้ร้อนเกินไป
- ห้องประชุมหรือลานสำหรับพูดคุยควรจัดแบบไม่เป็นทางการ นั่งกับพื้น หรือนั่งเก้าอี้ ในห้องควรจัดให้มีบรรยากาศสงบพอสมควร หรืออาจใช้สถานที่นอกห้องในธรรมชาติก็ได้

วัสดุอุปกรณ์

- ธรรมชาติ เสียง และสี
- สมุดบันทึกหรือกระดาษ และปากกาหรือดินสอ
- แผ่นใส หรือ Flip Chart สำหรับบันทึกประเด็น

ตารางเวลากิจกรรม

กิจกรรม	เวลา (ประมาณ)
+ อธิบายกิจกรรม	3-5 นาที
+ ฝึกความสงบ	5-10 นาที
+ บันทึกเสียงและสีในธรรมชาติ	20-30 นาที
+ สรุปการเรียนรู้	20-30 นาที

ขั้นตอนการดำเนินกิจกรรม

1. กระบวนการอธิบายกิจกรรมว่าจะเริ่มต้นด้วยการให้สมาชิกทำใจให้สงบ หลังจากนั้นจะให้เวลาไปอยู่ในธรรมชาติด้วยความสงบต่ออีก 20 นาที โดย 10 นาทีแรกให้สังเกตและบันทึกเสียงต่างๆ ทั้งหมดที่ได้ยินทั้งในตนเองและสิ่งรอบตัว 10 นาที หลังบันทึกเสียงทั้งหมดที่เห็น ระหว่างนั้นให้สังเกตปฏิกิริยาและผลที่เกิดขึ้นกับตนเองด้วย เมื่อหมดเวลา 10 นาทีแรก กระบวนการจะให้สัญญาณด้วยนกหวีดหรือระฆัง และเมื่อครบ 20 นาทีจะให้สัญญาณอีกครั้งหนึ่ง ให้สมาชิกกลับเข้าห้องประชุม
2. นำฝึกความสงบเพื่อให้เกิดความพร้อมในการเรียนรู้และเปิดประสาทสัมผัสรับสิ่งต่างๆ อย่างเต็มที่
3. นำสมาชิกไปยังบริเวณที่เตรียมไว้ ให้ผู้เข้าร่วมกิจกรรมหามุมตามสบายในสิ่งแวดล้อม โดยขอให้อยู่กับตัวเองในความสงบ ใช้เวลาบันทึกเสียงและสี
4. สรุปการเรียนรู้ร่วมกัน โดย
 - กระบวนการให้ผู้เข้าร่วมกิจกรรมนับจำนวนเสียงและสีที่แต่ละคนบันทึกได้
 - ให้ผู้ที่ได้จำนวนมากที่สุดเล่าถึงเสียงที่ได้ยินว่ามีอะไรบ้าง แล้วให้สมาชิกคนอื่นในกลุ่มเพิ่มเติมว่ามีเสียงอะไรที่นอกเหนือจากนี้เมื่อจบเรื่องเสียงแล้วทำซ้ำทำนองเดียวกันในเรื่องสี
 - สำรวจปฏิกิริยาภายในระหว่างทำกิจกรรม และผลที่เกิดขึ้นจากกิจกรรม ควรพยายามสำรวจทั้งความรู้สึก ความคิด และปฏิกิริยาทางร่างกาย
 - ให้สมาชิกอภิปรายว่าตนได้เรียนรู้อะไรบ้างจากกิจกรรม กระบวนการที่ประเด็นเรื่องพลังของการสังเกต ผลของความสงบและการเปิดรับ เชื่อมโยงว่าใจต้องสงบพอจึงจะสังเกตตนเองได้

หมายเหตุ

กิจกรรมนี้เป็นกิจกรรมที่สามารถเชื่อมโยงไปถึงประเด็นต่างๆ ได้หลากหลายขึ้นกับจุดมุ่งหมายที่ต้องการเน้นที่จุดใด ส่วนสำคัญที่ผู้เข้าร่วมกระบวนการมักเห็นได้เสมอคือ ความสงบและความรู้สึกผ่อนคลายที่เกิดขึ้นและพลังของการสังเกตรับรู้สิ่งต่างๆ ตามความเป็นจริงเมื่อใจสงบและเปิดกว้างต่อการรับรู้ นอกจากนี้อาจเชื่อมโยงเรื่องการเรียนรู้จากธรรมชาติ ความสัมพันธ์เชื่อมโยงของสรรพสิ่ง เป็นต้น

กิจกรรม 2.6 ภาพใต้น้ำ

วัตถุประสงค์

สังเกตลักษณะภายในของตนเองผ่านภาพที่เลือก

สาระสำคัญ

กระบวนการให้สมาชิกกลุ่มเลือกรูปที่ตนชอบไว้ 1 ภาพ แล้วบรรยายว่าเหตุใดจึงชอบภาพนั้น และคิดว่าภาพนี้สะท้อนความเป็นตนเองอย่างไร

ระยะเวลา

40-60 นาที

ผู้เข้าร่วม

- จำนวนประมาณ 20-30 คน
- กลุ่มบุคลากรในองค์กร
- กลุ่มผู้เข้าร่วมการอบรมทั่วไป

ทักษะที่จำเป็นสำหรับกระบวนการ

- ความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับลักษณะภายในของบุคคลที่แสดงออก

ผ่านภาพที่เลือก

- กระตุ้นให้ผู้เข้าร่วมกิจกรรมแสดงความรู้สึกนึกคิดที่ลึกซึ้งไปได้

การจัดสถานที่

- จัดห้องแบบไม่เป็นทางการ ให้มีบรรยากาศที่ผ่อนคลายเป็นกันเอง

วัสดุอุปกรณ์

- ภาพถ่ายหรือภาพโปสเตอร์จำนวนพอเพียงสำหรับผู้เข้าร่วมกิจกรรมทุกคน

ตารางเวลากิจกรรม

กิจกรรม	เวลา (ประมาณ)
+ อธิบายกิจกรรม	2-3 นาที
+ ผู้เข้าร่วมกิจกรรมเดินเลือกภาพ	10-15 นาที
+ ผู้เข้าร่วมทบทวนตนเองและบันทึกลงในสมุดบันทึกส่วนตัว	5-10 นาที
+ สะท้อนประสบการณ์และการเรียนรู้	30-40 นาที

ขั้นตอนการดำเนินกิจกรรม

1. กระบวนการเรียงรูปกระจายไว้ตามที่ต่างๆ ในห้อง ให้แต่ละคนเดินดูภาพ ในระหว่างที่เดินดูภาพ ให้สมาชิกสำรวจความรู้สึกตัวเองว่าเราดึงดูดกับภาพไหนมากที่สุด หรือเราไม่ชอบภาพไหนเลย เพราะอะไร โดยมีดนตรีประกอบเป็นเบื้องหลัง
2. ให้สมาชิกกลับไปยืนล้อมวงอยู่อีกครั้งหนึ่งแล้วจึงให้เดินไปเลือกภาพที่ชอบ 1 ภาพ

3. กระบวนการขอให้แต่ละคนอยู่กับตนเองนิ่งๆ และตอบคำถาม 2 ข้อ คือ อะไรที่ดึงดูดใจเรา ทำไมเราจึงชอบรูปนี้ เราเลือกมันเพราะอะไร ภาพนี้ หรือการที่เราเลือกภาพนี้สะท้อนความเป็นเรา หรือตัวเราอย่างไร (ให้บันทึกคำตอบลงในสมุดบันทึกส่วนตัว)
4. แบ่งสมาชิกเป็นกลุ่มย่อยกลุ่มละ 5-7 คน ให้สำรวจว่าตนเลือกรูปไหน เพราะอะไร และสะท้อนความเป็นตนเองอย่างไร ได้เห็นความเป็นตัวเองจากภาพที่ตนเลือกอย่างไร
5. กระบวนการให้สมาชิกแบ่งปันในกลุ่มใหญ่สั้นๆ ว่าเลือกรูปใด สะท้อนอะไร และได้เรียนรู้อะไรบ้างจากกิจกรรม

กิจกรรมที่ 2.7 สายธารชีวิต

วัตถุประสงค์

- เพื่อให้ผู้เข้าร่วมกิจกรรมได้ใคร่ครวญชีวิตที่ผ่านมาอย่างลึกซึ้งเพื่อความเข้าใจตนเอง
- และตระหนักถึงจุดแข็งที่ภาคภูมิใจ และจุดอ่อนที่ควรแก้ไขพัฒนา
- เพื่อการยอมรับตนเองและเปิดเผยตัวตนให้ผู้อื่นรู้จักและเข้าใจ
- เพื่อเปิดใจยอมรับผู้อื่นและความแตกต่าง
- เพื่อสร้างความไว้วางใจกันและกันในกลุ่มสมาชิกกลุ่ม จากการรับรู้เรื่องราวชีวิตของกันและกัน

สาระสำคัญ

กิจกรรมนี้มุ่งให้ผู้เข้าร่วมกิจกรรมได้ทบทวนตนเอง และเรียนรู้วิธีสร้างความไว้วางใจ โดยเริ่มเปิดใจตนเองยอมรับผู้อื่นจากการเข้าใจเรื่องราวความเป็นมาในชีวิตของเพื่อนในกลุ่ม กิจกรรมกำหนดให้แต่ละคนทบทวนชีวิตของตนเองจนทราบถึงสาเหตุที่ทำให้เรามีความเชื่อ ทศนคติ บุคลิกภาพ และจุดอ่อนจุดแข็งเช่นนี้ แล้วให้ทุกคนผลัดกันเล่าเรื่องของตนเองให้เพื่อน

ในกลุ่มย่อยฟัง

ผู้เข้าร่วมกิจกรรม

- ไม่จำกัดจำนวน แบ่งกลุ่มย่อยประมาณกลุ่มละ 4-6 คน ตามเงื่อนไขเวลา
- กลุ่มบุคคลในองค์กร
- กลุ่มผู้เข้าร่วมการอบรมทั่วไป

ทักษะที่จำเป็นของกระบวนการ

การใช้ถ้อยคำภาษาที่มีพลังโน้มน้าวให้ผ่อนคลาย สบายใจ อยากรับฟังเรื่องราว

อุปกรณ์ที่จำเป็น

- แผ่นซีดี/เทปเพลงบรรเลง พร้อมเครื่องเล่น
- กระดาษเปล่าและดินสอ/ปากกา
- อุปกรณ์วาดภาพต่างๆ เช่น ดินสอสี สีเทียน

การจัดห้อง

จัดห้องแบบไม่เป็นทางการ เช่น นั่งล้อมวงกับพื้น/นั่งเก้าอี้

ระยะเวลา

120-180 นาที (ขึ้นกับขนาดของกลุ่ม)

ตารางเวลากิจกรรม

กิจกรรม	เวลา (ประมาณ)
+ เกริ่นนำเข้าสู่เรื่องและบรรยายละเอียดการทำกิจกรรม	5-10 นาที
+ แต่ละคนคิดทบทวนเรื่องราวชีวิตของตนพร้อมทั้งวาดเป็นภาพ หรือเขียนเรื่องบรรยาย	10-20 นาที
+ กลุ่มย่อยเล่าเรื่องของตน (สายธารชีวิต) ให้เพื่อนในกลุ่มฟัง	15-20 นาที/คน

ขั้นตอนการดำเนินกิจกรรม

1. กระบวนการขอให้ทุกคนนั่งในที่ที่สบาย ผ่อนคลาย หลับตาลง กระบวนการกล่าวนำให้สมาชิกผ่อนคลายใจให้เป็นอิสระพร้อมกับน้อมสวดประสาธน์ให้สัมผัสเสียงดนตรีอันประณีตแผ่วเบา ดูใจและความคิดของตน ณ ขณะปัจจุบัน วางเรื่องต่างๆ ลง ปล่อยให้ว่าง พร้อมทั้งจะบอกเรื่องราวความรู้สึกนึกคิดของตัวเองออกมาโดยไม่ต้องคิด/ลัง เพียงแต่ใคร่ครวญ ตั้งคำถามกลับไปมองชีวิตที่ผ่านมาว่า
 - มีเหตุการณ์และเรื่องราวอะไรบ้างที่มีอิทธิพล หรือส่งผลกับชีวิตเรา ทำให้หักเห หรือช่วยหล่อหลอมเรา ทั้งในทางดี และในด้านที่เจ็บปวดเป็นบาดแผลใจ ฯลฯ แล้วถ่ายทอดเรื่องราวออกนั้นมาเป็นภาพ หรือเรื่องราวเหตุการณ์นั้นจะเกิดในวัยเด็ก วัยรุ่น หรือเมื่อไม่นานมาก็ได้ เรื่องที่เกิดอาจทำให้เราเกิดมุมมองใหม่ๆ ที่ยังไม่เคยปรากฏมาก่อน
 - ให้กลับมาสู่ชีวิต ณ ปัจจุบัน นี้ ลองทบทวนเรื่องราวที่เกิดขึ้นใน 2 ปีที่ผ่านมา เรื่องที่เป็นความสุข/ทุกข์อย่างที่สุดของเรา

แล้วลองสำรวจตนเองว่าอะไรที่เป็นจุดแข็งและภาคภูมิใจในตนเอง อะไรที่เป็นจุดอ่อน เป็นสิ่งที่ไม่ค่อยพอใจในตนเอง ลองรับรู้อย่างตรงๆ จากนั้นวาดเป็นภาพ หรือเขียนบรรยายเรื่อง (หากไม่ถนัดในการสื่อด้วยภาพ) ทั้งสองประเด็นคือจุดแข็งและจุดอ่อน

2. เล่าสายธารชีวิตในกลุ่มย่อย โดยขอให้ฟังอย่างลึกซึ้ง ฟังด้วยหัวใจ ด้วยความเคารพ ไม่แนะนำสั่งสอน และไม่นำเรื่องไปเล่าต่อ ให้เวลาเล่าเรื่องคนละ 20 นาที โดยจะมีเสียงระฆังเตือนเมื่อเวลาผ่านไป 15 นาที และบอกอีกครั้งหนึ่งเมื่อหมดเวลา
3. หลังจบกิจกรรมทุกคนอยู่กับตนเอง ใครครวญเรื่องราวที่ได้รับฟังเพื่อความเข้าใจตัวตนของเพื่อน สังเกตเห็นความไว้วางใจที่เพื่อนมีให้เราโดยการเปิดเผยเรื่องราวตัวตนของเขา และสำรวจผลกระทบที่เกิดขึ้นในตัวเราจากการฟังเรื่องราวของเพื่อน และการเล่าเรื่องราวของตนเอง

หมายเหตุ

กิจกรรมนี้สามารถประยุกต์ใช้กับกระบวนการต่างๆ ได้หลากหลาย โดยกระบวนการสามารถนำมาให้สมาชิกทบทวนในประเด็นต่างๆ ที่แตกต่างกันไปแล้วแต่จุดมุ่งหมายในบริบทที่นำไปใช้ (เช่น ประเด็นที่เป็นบุคลิกภาพหลักของแต่ละคน, ทบทวนประสบการณ์ที่ทำให้เกิดการพัฒนาด้านใน, ทบทวนประสบการณ์เกี่ยวกับความสัมพันธ์, ประสบการณ์เกี่ยวกับการพลัดพราก) การเล่าในกลุ่มย่อยไม่ควรให้กลุ่มใหญ่เกินไป เพราะจะทำให้ต้องใช้เวลานานมาก และต้องใช้สมาธิในการฟังมาก และในกิจกรรมนี้กระบวนการควรเล่าประสบการณ์ของตนแบ่งปันกับกลุ่มด้วย

การแบ่งกลุ่มและขนาดของกลุ่มขึ้นกับวัตถุประสงค์ในการเรียนรู้ ถ้าต้องการการทบทวนและสำรวจตัวเองเป็นหลักอาจใช้การจับคู่เพียง 2 คน

ถ้าต้องการการเรียนรู้จากกันและการแบ่งปันประสบการณ์ในกลุ่มที่กว้างขวางขึ้นอาจแบ่งกลุ่มละ 4-6 คน แต่ไม่ควรมากกว่านั้นเพราะจะทำให้ต้องใช้เวลานานในการแบ่งปันยาวมาก

กิจกรรม 2.8 ชีวิตวัยเด็ก

วัตถุประสงค์

เพื่อให้ผู้เข้าร่วมเรียนรู้อารมณ์ความรู้สึกที่ถูกเก็บซ่อนภายใน กล้าเปิดเผยสู่เพื่อน และฝึกทักษะการฟังอย่างลึกซึ้ง

สาระสำคัญ

หลังจากทำกิจกรรมเพื่อให้ผู้เข้าร่วมเกิดความผ่อนคลายและมีความไว้วางใจระดับหนึ่งแล้ว กระบวนการให้ผู้เข้าร่วมกระบวนการจับคู่กับเพื่อนแล้วสลับกันเล่าเรื่องชีวิตวัยเด็กให้กันและกัน โดยเมื่อฝ่ายหนึ่งเป็นผู้เล่า อีกฝ่ายหนึ่งจะตั้งใจฟังโดยไม่โต้แย้งหรือแทรกระหว่างกลาง จากนั้นจึงให้ฝ่ายฟังทวนซ้ำในสิ่งที่เพื่อนเล่าชีวิตในวัยเด็กให้ฟัง แล้วจึงสลับบทบาทกันทำซ้ำอีกครั้ง

หลังจากนั้นให้แต่ละคู่จับกันเป็น 4 คน เพื่อสนทนากัน 2 รอบ รอบแรกเล่าความประทับใจจากการฟังเรื่องราวของเพื่อน และรอบที่สองเล่าถึงการเรียนรู้ที่ได้จากวัยเด็กของเพื่อน การสนทนาโดยมี “ก้อนหิน” เป็นตัวแทนของวาระการพูด โดยผู้ที่เริ่มพูดจะหยิบก้อนหินขึ้นมา แล้วผู้ที่ไม่ถือก้อนหินอยู่ในมือจะเป็นฝ่ายฟังอย่างไม่รีบด่วนตัดสิน

ระยะเวลา

60 นาที

ผู้เข้าร่วม

- จำนวนประมาณ 30 คน

ทักษะที่จำเป็นสำหรับกระบวนการ

- การสร้างมณฑลแห่งพลังของการฟัง
- การสอดแทรกเกมเล็กๆ น้อยๆ
- การควบคุมเวลา

การจัดสถานที่

- นั่งจับคู่ เว้นระยะห่างให้เสียงไม่ตีกัน
- นั่งจับกลุ่มสี่คน

วัสดุอุปกรณ์

- ระฆัง
- นาฬิกา
- ก้อนหิน

ตารางเวลากิจกรรม

กิจกรรม	เวลา (ประมาณ)
+ จับคู่เล่าชีวิตวัยเด็ก	10 นาที
+ ฝ่ายฟังทวนซ้ำเรื่องที่เล่า	10 นาที
+ สลับบทบาทแล้วทำซ้ำข้างต้น	20 นาที
+ จับกลุ่มสี่คน เล่าความประทับใจจากการฟังชีวิตวัยเด็ก	20 นาที

ขั้นตอนการดำเนินกิจกรรม

1. กระบวนการอธิบายกิจกรรม
2. กระบวนการแบ่งกลุ่มจับคู่
3. กระบวนการคุมเวลาให้การเล่าเรื่องและทวนซ้ำสลับกันไปมา
4. กระบวนการแบ่งกลุ่มสี่คน แล้วอธิบายการใช้ “ก้อนหิน”

หมายเหตุ

กิจกรรมนี้เป็นกิจกรรมที่ใช้ได้ดีในการสืบค้นทำความเข้าใจตนเอง และสร้างความสัมพันธ์ที่แน่นแฟ้นขึ้นไปพร้อมๆ กัน รวมทั้งเป็นการฝึกการพูด และการฟังอย่างลึกซึ้งไปด้วย ถือว่าเป็นกิจกรรมที่เหมาะสมมากกิจกรรมหนึ่งในช่วงต้นของการดำเนินกระบวนการแนวจิตตปัญญา

กิจกรรม 2.9 มองเรามองเขา

วัตถุประสงค์

- ผู้เข้าร่วมกระบวนการได้ทบทวนตนเองถึงลักษณะที่เป็นแก่นแท้ของตัวตน จุดที่น่าภาคภูมิใจ และประเด็นที่เป็นสิ่งท้าทายสำหรับตนเอง และได้เปรียบเทียบมุมมองที่ตนมองกับมุมมองที่คนอื่นมอง
- ใช้ข้อมูลที่ได้ในการสังเกตทำความเข้าใจตนเองต่อไป

สาระสำคัญ

ให้ผู้เข้าร่วมกระบวนการแต่ละคนทบทวนตนเองว่าถ้าจะต้องบรรยายแก่นแท้ของความเป็นตนเองด้วยคำหรือวลีสั้นๆ 3 คำ จะบรรยายอย่างไรบ้างแล้วบันทึกไว้ หลังจากนั้นให้ทำใจให้สงบ เพื่อทบทวนตนเองอีกครั้งหนึ่ง แล้วเขียนซ้ำ เปรียบเทียบว่าเหมือนหรือต่างจากเดิมอย่างไร หลังจากนั้นให้ตอบคำถามเรื่องลักษณะที่พอใจหรือชื่นชมในตนเองมากที่สุด และประเด็นที่คิดว่า เป็นสิ่งท้าทาย หรือเป็นเรื่องที่จุดรั้ง/จำกัดตนเองไว้ เป็นอุปสรรคในการ

พัฒนาของตนอย่างละ 1 ข้อ หลังจากนั้นให้แบ่งผู้เข้าร่วมการอบรมเป็นกลุ่มย่อยกลุ่มละ 5-6 คนเพื่อนรอบวงเขียนคำบรรยาย 3 คำ เรื่องที่น่าชื่นชมและประเด็นที่เป็นอุปสรรคในการพัฒนา สำหรับเพื่อนทุกคนในกลุ่มย่อยในฐานะกัลยาณมิตร

ระยะเวลา

60 นาที

ผู้เข้าร่วม

- จำนวนประมาณ 20-30 คน
- กลุ่มบุคลากรในองค์กร
- กลุ่มผู้เข้าร่วมการอบรมทั่วไป

ทักษะที่จำเป็นสำหรับกระบวนการ

- การสร้างบรรยากาศที่โน้มนำให้เกิดการใคร่ครวญและทบทวนตนเองได้
- การนำฝึกสมาธิ และการสร้างความสงบ การกล่าวนำระหว่างอยู่ในความสงบเพื่อให้เกิดกระบวนการทบทวนตนเอง
- การช่วยให้สมาชิกสามารถมองประเด็นที่ยังเป็นข้อจำกัดและสิ่งท้าทายสำหรับตนเองได้อย่างสร้างสรรค์ และเป็นไปในเชิงบวก

การจัดสถานที่

ควรจัดแบบไม่เป็นทางการ นั่งกับพื้น หรือนั่งเก้าอี้ เพื่อให้เกิดบรรยากาศการแลกเปลี่ยน

วัสดุอุปกรณ์

- กระดาษเปล่าคนละ 2 แผ่น ปากกา หรือดินสอ
- สมุดบันทึกส่วนตัว
- แผ่นใส หรือ Flip Chart สำหรับสรุป

ตารางเวลากิจกรรม

กิจกรรม	เวลา (ประมาณ)
+ ตระเตรียมผู้เข้าร่วมกิจกรรม	1-2 นาที
+ ให้แต่ละคนคิดว่าอะไรคือคำที่บรรยายตัวเองได้ดีที่สุด	4- 5 นาที
+ ให้อยู่ในความสงบแล้วตอบคำถามเดิมซ้ำอีกครั้งหนึ่ง	5-10 นาที
+ ให้ผู้เข้าร่วมกิจกรรมตอบคำถามอีก 2 ข้อ ทีละข้อ	5-10 นาที
+ เวียนกระดาษให้เพื่อนในกลุ่มเขียนตอบคำถาม 3 ข้อ	20-30 นาที
+ กระบวนการบรรยายสรุป	3-5 นาที
+ สงบนิ่งกับตนเอง ทบทวนสิ่งที่ได้เรียนรู้	3-5 นาที

ขั้นตอนการดำเนินกิจกรรม

1. แบ่งผู้เข้าร่วมกิจกรรมเป็นกลุ่มย่อยกลุ่มละ 5-6 คน แจกกระดาษเปล่าให้ผู้เข้าร่วมกิจกรรมคนละ 2 แผ่น ให้แต่ละคนเขียนชื่อของตนไว้ที่มุมขวาบนของกระดาษให้อ่านง่ายและเห็นได้ชัดเจน
2. กระบวนการกล่าวนำให้ผู้เข้าร่วมกิจกรรมสงบและอยู่กับตนเอง ชี้แจงขอให้ตอบคำถามเกี่ยวกับตนเองลงในกระดาษแผ่นแรก โดยชี้แจงว่าเรื่องที่เขียนในกระดาษแผ่นนี้จะไม่ต้องเปิดเผยให้ใครทราบ นอกจากกระบวนการที่จะขอดูเพื่อใช้เป็นข้อมูลช่วยในการให้คำปรึกษาการเลือกกลยุทธ์ โดยมีลำดับดังนี้คือ (ให้กระบวนการถาม

ทีละคำถาม ทีละขั้นเรียงลำดับไป รอให้จบกระบวนการช่วงหนึ่ง ก่อนแล้วจึงถามคำถามในช่วงต่อไป ไม่ควรถามครั้งเดียวหลายคำถามพร้อมกัน)

- ให้แต่ละคนคิดว่าถ้าต้องบรรยายตนเองด้วยคำ 3 คำหรือวลีสั้นๆ 3 วลี ที่บอกความเป็นตัวเองจากลักษณะภายในได้ดีที่สุดจะบรรยายตนเองอย่างไร
 - กระบวนการทำให้ทุกคนตั้งใจให้สงบ และทบทวนตนเองอีกครั้ง
 - ให้บรรยายตนเองด้วยคำ 3 คำหรือวลีสั้นๆ 3 วลี ที่บอกความเป็นตัวเองได้ดีที่สุดอีกครั้งหนึ่ง จะเหมือนหรือไม่เหมือนกับรอบแรกก็ได้ ให้เขียนตามที่รู้สึกหลังการใคร่ครวญ
 - ให้เขียนลักษณะที่ชื่นชมในตนเองมากที่สุด 1 ข้อ
 - ให้เขียนลักษณะของตนเองที่คิดว่าเป็นประเด็นท้าทายหรือเป็นอุปสรรคในการพัฒนาตนเองมากที่สุด 1 ข้อ
 - กระบวนการควรรู้ในแต่ละรอบว่าใครที่เสร็จก่อนขอให้นักพิจารณาสิ่งที่ตนเขียนเขียนๆ
3. ให้แต่ละคนเวียนกระดาษแผ่นที่ 2 ไปให้เพื่อนในวงที่อยู่ทางขวามือของตน ให้แต่ละคนเขียนคำบรรยายลักษณะเพื่อนที่มีชื่ออยู่ที่หัวกระดาษคนละ 3 คำ ทำนองเดียวกับที่บรรยายตนเองในรอบก่อน เมื่อเขียนเสร็จก็เวียนกระดาษไปทางขวามือให้คนถัดไปเขียนต่อจนครบวง คือกระดาษกลับมาอยู่กับเจ้าของชื่อ เป็นจบรอบแรก (ให้กระบวนการถามทีละคำถาม ทีละขั้นเรียงลำดับไป รอให้จบกระบวนการช่วงหนึ่งก่อน แล้วจึงถามคำถามในช่วงต่อไป ไม่ควรถามครั้งเดียวหลายคำถามพร้อมกัน) ในขณะที่แต่ละคนเขียนขอให้ไม่ต้องสนใจว่าสิ่งที่ตนเขียนจะซ้ำกับเพื่อนคนอื่นหรือไม่ให้เขียนไปตามความเห็นของตนอย่างเป็นอิสระ
4. ให้ผู้เข้าร่วมกิจกรรมเวียนกระดาษแผ่นที่ 2 ไปทางขวามืออีก

ครั้งหนึ่ง ในรอบนี้ขอให้แต่ละคนเขียนลักษณะที่ชื่นชมในตัวเพื่อนที่มีชื่ออยู่ที่หัวกระดาษมากที่สุด คนละ 1 ข้อ เมื่อเขียนเสร็จก็เวียนกระดาษไปทางขวามือให้คนถัดไปเขียนต่อจนครบวง คือกระดาษกลับมาอยู่กับเจ้าของชื่อเป็นจบรอบ

5. ให้ผู้เข้าร่วมกิจกรรมเวียนกระดาษแผ่นที่ 2 ไปทางขวามืออีกครั้งหนึ่งเป็นรอบสุดท้าย ในรอบนี้ขอให้แต่ละคนเขียนในลักษณะกัลยาณมิตรอย่างสร้างสรรค์ ถึงลักษณะที่คิดว่าเป็นประเด็นท้าทายหรือเป็นอุปสรรคในการพัฒนาของเพื่อนที่มีชื่ออยู่ที่หัวกระดาษมากที่สุด คนละ 1 ข้อ เมื่อเขียนเสร็จก็เวียนกระดาษไปทางขวามือให้คนถัดไปเขียนต่อจนครบวง คือกระดาษกลับมาอยู่กับเจ้าของชื่อเป็นจบรอบ
6. กระบวนการขอให้แต่ละคนใคร่ครวญข้อมูลที่ได้รับว่าสะท้อนอะไรบ้าง สิ่งที่เรามองตัวเอง และคนอื่นมองเราเหมือนหรือแตกต่างกันอย่างไร
7. กระบวนการบรรยายสรุปด้วย Jo-Hari's Window ถึงสิ่งที่เราเห็นคนอื่นเห็นตรงกัน เราเห็นตัวเองแต่คนอื่นไม่เห็น คือเรื่องที่เราเก็บไว้เป็นความลับหรือเป็นเรื่องส่วนตัว สิ่งที่คนอื่นเห็นแต่เราไม่รู้ตัวคือจุดบอด และสิ่งที่คนอื่นไม่เห็น เราเองก็ไม่เห็น เป็นส่วนที่ซ่อนเร้นอยู่ ซึ่งอาจจะเป็นส่วนที่เป็นปัญหาหรือเป็นศักยภาพที่แฝงเร้นก็ได้
8. ให้ผู้เข้าร่วมกิจกรรมสงบนิ่งกับตนเอง ทบทวนว่าตนเองได้เรียนรู้อะไรและมองเห็นตนเองอย่างไรบ้างจากกิจกรรมนี้ แล้วบันทึกลงในสมุดบันทึกส่วนตัว
9. กระบวนการขอเก็บข้อมูลทั้ง 2 ส่วนจากทุกคน

หมายเหตุ

ถ้าใช้กระบวนการนี้กับกลุ่มที่ไม่รู้จักกันมาก่อนหรือไม่สนิทสนมกัน อาจตัดส่วนที่让别人อื่นสะท้อนความคิดเห็นกับเพื่อนออก หรืออาจตัดบางประเด็นในส่วนนี้ เช่น ประเด็นท้าทาย และ/หรือคำบรรยาย 3 คำออก คงไว้เฉพาะคำชื่นชม แต่ในส่วนการสำรวจตนเองควรคงไว้ทั้งหมด

กิจกรรม 2.10 สบายสี่-สบายอารมณ์

วัตถุประสงค์

- เพื่อให้สมาชิกกลุ่มได้เรียนรู้และเกิดความตระหนักต่อแบบแผนการแสดงความรู้สึกของตนเองผ่านการวาดภาพระบายสี
- เพื่อให้สมาชิกกลุ่มได้แลกเปลี่ยนเรียนรู้กับสมาชิกกลุ่มคนอื่นๆ เรื่องแบบแผนการแสดงความรู้สึกของแต่ละคน
- เพื่อให้สมาชิกกลุ่มเกิดความตระหนักต่อศักยภาพของศิลปะที่ใช้เป็นเครื่องมือในการเรียนรู้ของมนุษย์

สาระสำคัญ

กิจกรรมนี้เป็นกิจกรรมที่มุ่งเน้นให้ผู้เข้าร่วมกิจกรรมได้แสดงภาวะความรู้สึกนึกคิดของตนเองโดยปราศจากการคิดหรือการวางแผนล่วงหน้า เนื่องจากมีเวลาเป็นตัวกำหนด การที่แต่ละคนได้ถ่ายทอดความรู้สึกอย่างเป็นธรรมชาติภายในเวลาอันรวดเร็ว อาจจะเป็นภาพสะท้อนให้เห็นถึงแบบแผน (pattern) การแสดงความรู้สึกของตนเองในชีวิตประจำวันได้ ซึ่งการตระหนักต่อแบบแผนการแสดงความรู้สึกของตนเองกล่าว อาจสามารถอธิบายปรากฏการณ์ความสัมพันธ์และความรู้สึกที่ตนเองแสดงออกกับคนรอบข้าง โดยไม่รู้ตัว ซึ่งจะช่วยให้เกิดการยอมรับและเป็นจุดเริ่มต้นที่จะนำไปสู่การเปลี่ยนแปลงความสัมพันธ์ทั้งที่มีต่อตนเองและผู้อื่นได้ นอกจากนี้ การที่สมาชิกกลุ่มได้แลกเปลี่ยนเรียนรู้ระหว่างกัน ย่อมจะนำไปสู่ความเข้าใจต่อ

โลกทัศน์ ความเชื่อ ทัศนคติที่แตกต่างกันของแต่ละบุคคล ซึ่งน่าที่จะส่งผลต่อการยอมรับในความแตกต่างหลากหลายของเพื่อนมนุษย์ได้ดียิ่งขึ้น

ผู้เข้าร่วมกิจกรรม

- จำนวนประมาณ 30 คน (ไม่ควรเกิน 45 คน)
- กลุ่มผู้เข้าร่วมการอบรมทั่วไป

ทักษะที่จำเป็นของกระบวนการ

- ความสามารถในการสื่อสารขั้นตอนของกิจกรรมได้อย่างละเอียดชัดเจน
- ความสามารถในการสร้างบรรยากาศผ่อนคลาย เป็นกันเอง เพื่อให้สมาชิกเกิดความไว้วางใจซึ่งกันและกัน
- ความรู้ความเข้าใจและทักษะในการวาดภาพเบื้องต้น

อุปกรณ์ที่จำเป็น

- สีน้ำ
- สีเทียน
- สีออยล์พาสเทล
- ดินสอ
- พู่กัน
- จานสี
- แก้วใส่น้ำ
- กระดาษรองวาดภาพ

การจัดห้อง

พื้นที่โล่ง เปิดกว้าง

ระยะเวลา

ประมาณ 3 ชั่วโมง (ขึ้นกับขนาดของกลุ่ม)

ตารางเวลากิจกรรม

กิจกรรม	เวลา (ประมาณ)
+ กระบวนการเก็กริเริ่มนำ	15 นาที
+ สมาชิกแบ่งกลุ่ม ทำกิจกรรม	45 นาที
+ สมาชิกกลุ่มเดินชมงานของสมาชิกกลุ่มอื่น	30 นาที
+ สมาชิกกลุ่มสะท้อนประสบการณ์ที่ได้รับภายในกลุ่มของตนเอง	45 นาที
+ สมาชิกกลุ่มกลับมารวมเป็นกลุ่มใหญ่และสรุปประสบการณ์ของแต่ละคน	30 นาที
+ กระบวนการกล่าวสรุปกิจกรรม	15 นาที

ขั้นตอนการดำเนินกิจกรรม

1. กระบวนการเก็กริเริ่มนำ โดยให้สมาชิกได้ทบทวนความรู้สึกของตนเองในความเงียบ เพื่อเป็นการนำตนเองเข้าสู่ปัจจุบันขณะร่วมกับสมาชิกคนอื่นๆ จากนั้นจึงให้แต่ละคนได้สะท้อนเป็นคำพูดหรือท่าทางที่แสดงความรู้สึกของตนเองในปัจจุบันกับสมาชิกคนอื่นๆ ในกลุ่ม
2. เมื่อสมาชิกทุกคนได้สะท้อนความรู้สึกของตนเองครบถ้วนแล้ว กระบวนการจึงเริ่มต้นเข้าสู่กิจกรรม โดยให้สมาชิกแบ่งกันเป็นกลุ่มกลุ่มละประมาณ 8 คน นั่งล้อมวง โดยมีจานสี และสีต่างๆ วางกระจายอยู่ตรงกลางกลุ่มอย่างไม่เป็นระเบียบ ตรงหน้าของสมาชิกกลุ่มแต่ละคนจะมีแผ่นรอกวาดภาพวางคว่ำไว้ ซึ่งกระบวนการ

อธิบายว่า ด้านที่ถูกคว่ำไว้จะมีกระดาษวาดรูปติดอยู่ และบริเวณเหนือกระดาษจะมีข้อความแสดงความรู้สึก 1 อย่าง ประกอบด้วย โกรธ เศร้า ลับสน ดีใจ รัก สงบสุข กังวล และตื่นเต้น ซึ่งในแต่ละกลุ่มจะมีข้อความไม่ซ้ำกัน เมื่อกระบวนการบอกให้ทุกคนเริ่มต้นสมาชิกกลุ่มจึงเปิดกระดาษรอกวาดภาพที่คว่ำอยู่ให้หงายขึ้นและอ่านข้อความดังกล่าวในใจ จากนั้นจึงเริ่มต้นวาดภาพบนกระดาษ ใช้สีต่างๆ ที่วางกองอยู่ด้านหน้าให้สามารถสะท้อนความรู้สึกบนหัวกระดาษ โดยมีเวลาเพียง 20 วินาที เมื่อกระบวนการตีระฆัง ให้แต่ละคนยื่นกระดาษรอกวาดภาพดังกล่าวให้กับสมาชิกคนที่อยู่ถัดไปด้านขวามือ จากนั้นจึงรับกระดาษรอกวาดภาพจากสมาชิกคนที่อยู่ซ้ายมือมา และลงมือวาดภาพตามหัวข้อความรู้สึกที่ติดอยู่บนกระดาษรอกใหม่ โดยแต่งเติมลงไปจากภาพเดิมที่ปรากฏอยู่ ทำซ้ำเช่นนี้จนครบทั้ง 8 หัวข้อจึงสิ้นสุด

3. จากนั้น กระบวนการจึงขอให้แต่ละกลุ่มนำรูปภาพที่วาดเสร็จแล้วมาจัดแสดงเป็นกลุ่มตามจุดต่างๆ และให้แต่ละกลุ่มหมุนเวียนกันชมผลงานของสมาชิกกลุ่มอื่นๆ จนครบทุกกลุ่ม
4. เมื่อสมาชิกกลุ่มชมผลงานภาพวาดของกลุ่มอื่นๆ เสร็จแล้ว จึงกลับมาหนึ่งที่กลุ่มเดิมของตน จากนั้น กระบวนการจึงขอให้สมาชิกกลุ่มแลกเปลี่ยนประสบการณ์ที่ได้รับในระหว่างกระบวนการ รวมทั้งจากการที่ได้ชมผลงานของกลุ่มอื่นๆ เปรียบเทียบกับผลงานของกลุ่มตนเอง โดยกระบวนการเน้นที่การให้สมาชิกกลุ่มได้ใคร่ครวญถึงธรรมชาติหรือแบบแผนที่ปรากฏอยู่ในวิธีการวาดภาพของแต่ละคนว่ามีความสัมพันธ์เชื่อมโยงกับแบบแผนในการแสดงความรู้สึกในชีวิตประจำวันหรือไม่ อย่างไร ทั้งนี้ กระบวนการได้ขอให้สมาชิกเลือกตัวแทนในกลุ่มเพื่อทำหน้าที่เป็นผู้เอื้อให้กระบวนการสามารถดำเนินไปได้ โดยเปิดโอกาสให้ทุกคนได้

ร่วมแสดงความรู้สึกนึกคิด และไม่ออกนอกประเด็นจนเกินไป

5. หลังจากที่สมาชิกกลุ่มได้แลกเปลี่ยนเรียนรู้ประสบการณ์ของตนเองกับสมาชิกกลุ่มคนอื่นๆ พอสมควรแล้ว กระบวนกรจึงขอให้สมาชิกทุกกลุ่มกลับมานั่งรวมกัน เพื่อสะท้อนการเรียนรู้ที่เกิดขึ้นภายในกลุ่มของตนเองให้กลุ่มอื่นๆ ได้รับฟัง รวมทั้งสรุปประสบการณ์ที่ได้รับโดยภาพรวม จากนั้นจึงสรุปปิดกิจกรรม

กิจกรรม 2.11 การเคลื่อนไหวตามธาตุ 4

วัตถุประสงค์

- เพื่อให้สมาชิกกลุ่มได้เชื่อมโยงความรู้สึกของตนเองกับการเคลื่อนไหวภายนอก
- เพื่อให้สมาชิกกลุ่มเรียนรู้หลักการเคลื่อนไหวร่างกายตามลักษณะธาตุทั้งสี่
- เพื่อให้สมาชิกกลุ่มสรุปบทวนประสบการณ์การเรียนรู้ของตนเองผ่านการแสดงออกทางร่างกาย

สาระสำคัญ

กิจกรรมนี้เป็นกิจกรรมที่นำหลักการเคลื่อนไหวร่างกายบนฐานของธาตุทั้ง 4 ประกอบด้วย ดิน น้ำ ลม ไฟ ซึ่งแต่ละธาตุล้วนเป็นสิ่งที่ดำรงอยู่ในร่างกายของมนุษย์ทั้งสิ้น กิจกรรมนี้ใช้สำหรับปิดท้ายของกระบวนการทั้งหมด ซึ่งนอกจากจะทำให้สมาชิกได้กลับมาอยู่กับตนเองเพื่อทบทวนประสบการณ์ต่างๆ ที่ได้รับในระหว่างการเข้าร่วมกระบวนการตลอดทั้งสามวันที่มา รวมทั้งได้สำรวจสภาวะของจิตใจตนเองในปัจจุบันขณะแล้ว ยังได้มีโอกาสค้นหาวิธีการปรับความสมดุลของร่างกายที่พอเหมาะพอดีกับสภาวะภายในใจของตนเองอีกด้วย

สำหรับธาตุทั้ง 4 นั้นมีคุณลักษณะที่แตกต่างกันออกไปดังนี้คือ

ธาตุดิน มีลักษณะแข็ง หนัก เชื่องช้า มั่นคง อยู่ติดกับพื้นดิน คล้ายภูเขา หรือต้นไม้ใหญ่

ธาตุน้ำ มีลักษณะเคลื่อนไหวอย่างต่อเนื่อง ไหลลื่น บางครั้งรุนแรงเหมือนน้ำเชี่ยว บางครั้งนิ่งสงบเหมือนน้ำในลำธาร บางครั้งกลายเป็นฝน บางครั้งค่อยๆ ระเหยกลายเป็นไอ

ธาตุลม มีลักษณะเบา สบาย ล่องลอย นุ่มนวล แต่บางครั้งรุนแรงเหมือนลมพายุหมุน บางครั้งเหมือนสายลมเย็นแผ่วเบา

ธาตุไฟ มีลักษณะร้อน ปะทุ เป็นพลังงานที่เคลื่อนไหวตลอดเวลา ไม่หยุดนิ่ง บางครั้งให้ความอบอุ่น บางครั้งให้ความร้อนรุ่ม บางครั้งลามเลียจนขยายกลายเป็นกองเพลิงขนาดใหญ่ บางครั้งสงบนิ่งคล้ายไฟบนเทียน

ถึงแม้ผู้เข้าร่วมกิจกรรมจะพบว่าตนเองมีคุณลักษณะของธาตุทั้งสี่ก็ตาม แต่จะสามารถระบุได้ว่ามีธาตุใดธาตุหนึ่งที่เป็นคุณลักษณะที่เชื่อมโยงกับความรู้สึกของตนเองมากที่สุดในยามเคลื่อนไหว โดยธาตุดังกล่าวนั้นมักจะเป็นภาวะความรู้สึกที่ผู้เข้าร่วมกิจกรรมกำลังเผชิญอยู่ ณ ขณะปัจจุบัน ดังนั้นเมื่อผู้เข้าร่วมกิจกรรมมีโอกาสได้ทดลองค่อยๆ เปลี่ยนสภาวะจิตใจผ่านการเคลื่อนไหวของตนเองจากธาตุหนึ่งไปสู่อีกธาตุหนึ่ง ซึ่งธาตุสุดท้ายที่เปลี่ยนมานี้จะเป็นธาตุที่มีคุณลักษณะที่สร้างความพึงพอใจให้แก่ผู้เข้าร่วมกิจกรรมมากที่สุด การที่ผู้เข้าร่วมกิจกรรมมีโอกาสได้สัมผัสกับสภาวะดังกล่าวนี้ นอกจากจะช่วยย้ำเสริมให้เกิดความมั่นใจว่า ตนเองสามารถเป็นผู้ยกระดับสภาวะจิตใจของตนเองขึ้นได้จริงโดยไม่ต้องหวังพึ่งพาสิ่งต่างๆ ภายนอกแล้ว ยังเป็นนำตนเองเข้าสู่ประสบการณ์พิเศษ ซึ่งเป็นประสบการณ์ของการเปลี่ยนแปลงจากภายในอย่างแท้จริง ซึ่งในสภาพการณ์ปัจจุบันของแต่ละคนอาจจะเป็นเรื่องยากที่จะได้มีโอกาสสัมผัสประสบการณ์ดังเช่นที่ว่าการจดจำประสบการณ์พิเศษดังกล่าวจะช่วยให้ผู้เข้าร่วมกิจกรรมนำไปใช้เป็นตัวอย่งในการนำตนเองออกจากภาวะทุกข์ใจในอนาคตที่จะเกิดขึ้น

ผู้เข้าร่วมกิจกรรม

- จำนวนประมาณ 30 คน (ไม่ควรเกิน 45 คน)
- กลุ่มผู้เข้าร่วมการอบรมทั่วไป

ทักษะที่จำเป็นของกระบวนการ

- ความสามารถในการนำเสนอและถ่ายทอดขั้นตอนของกิจกรรมได้อย่างละเอียด ชัดเจน
- ความสามารถในการสร้างบรรยากาศผ่อนคลาย เป็นกันเอง เพื่อให้สมาชิกเกิดความไว้วางใจซึ่งกันและกัน
- ความรู้ความเข้าใจและทักษะการเคลื่อนไหวร่างกายตามหลักธาตุ 4

อุปกรณ์ที่จำเป็น

- เครื่องเล่นซีดี
- ซีดีเพลงบรรเลงที่มีจังหวะและท่วงทำนองผ่อนคลาย และไม่ร่าเริงอารมณ์จนเกินไป

การจัดห้อง

พื้นที่โล่ง เปิดกว้าง

ระยะเวลา

ประมาณ 1 ชั่วโมง

ตารางเวลากิจกรรม

กิจกรรม	เวลา (ประมาณ)
+ กระบวนการเกริ่นนำ	10 นาที
+ กระบวนการนำการเคลื่อนไหว พร้อมๆ กับสมาชิกกลุ่ม	30 นาที
+ สมาชิกกลุ่มสะท้อนการเรียนรู้	20 นาที

ขั้นตอนการดำเนินกิจกรรม

1. กระบวนการเกริ่นนำ และขอให้สมาชิกค่อยๆ เคลื่อนไหวตามคำอธิบายของกระบวนการไปพร้อมๆ กัน โดยเริ่มต้นจากการยืนอยู่กับที่ในท่าที่ตนเองรู้สึกสบาย หนึ่ง สอง ผ่อนคลาย ฟังเสียงเพลงที่เปิดคลอเบาๆ หลังจากที่ทุกคนรู้สึกผ่อนคลายแล้ว กระบวนการจึงขอให้สมาชิกกลุ่มเดินไปอย่างไร้ทิศทางรอบๆ ห้อง สำนวณลมหายใจของตนเอง และรับรู้ลมหายใจของสมาชิกคนอื่นๆ จากนั้นจึงค่อยๆ เคลื่อนไหวร่างกายตามลักษณะของธาตุต่างๆ โดยเริ่มต้นจากธาตุดิน (หนัก แข็ง มั่นคง) ซึ่งในระหว่างนี้กระบวนการจะเคลื่อนไหวร่างกายให้สมาชิกกลุ่มดูเป็นตัวอย่าง แต่สมาชิกกลุ่มสามารถสร้างสรรค์ทำการเคลื่อนไหวได้อย่างอิสระตามความรู้สึกของแต่ละคน เมื่อทำได้ประมาณ 5 นาที กระบวนการจึงขอให้ทุกคนค่อยๆ กลับมาสู่ความเป็นปกติ และเดินไปรอบๆ ห้อง เหมือนเช่นเดิม จากนั้นจึงค่อยๆ เปลี่ยนการเคลื่อนไหวมาเป็นธาตุน้ำ (พริ้วไหว เลาะเรื่อยไปตามที่ต่างๆ บางครั้งไหลแรง บางครั้งไหลอย่างเอื่อยๆ) มาสู่ธาตุลม (เบา สบาย ไร้น้ำหนัก บางครั้งเป็นลมในที่สูง บางครั้งเป็นลมในที่ต่ำ บางครั้งเป็นลมพายุ) และธาตุไฟ (ร้อนแรง พุ่งพล่าน ไหมลามาไปตามที่ต่างๆ มีพลังงาน

ที่ปลายนิ้ว เท้า แขน ฯลฯ) ตามลำดับ

- เมื่อสมาชิกได้ทดลองเคลื่อนไหวร่างกายตามลักษณะธาตุต่างๆ จนครบทั้ง 4 ธาตุแล้ว กระบวนการจึงขอให้แต่ละคนได้ทบทวน ประสพการณ์ที่ผ่านแล้วระบุว่า สภาวะใดที่มีลักษณะคล้ายกับ สภาวะที่เรากำลังเป็นอยู่มากที่สุด และสภาวะใดที่เราอยากจะเติม หรือเปลี่ยนแปลงมาสู่สภาวะนั้น เมื่อแต่ละคนสามารถระบุได้แล้ว กระบวนการจึงเริ่มต้นนำโดยการให้สมาชิกแต่ละคนค่อยๆ เคลื่อนไหวตามลักษณะของธาตุที่สะท้อนสภาวะของตัวเองมากที่สุด โดยให้อยู่กับสภาวะดังกล่าวจนเริ่มรู้สึกถึงความต้องการ เปลี่ยนแปลง จากนั้นแต่ละคน (ในจังหวะของตนเอง) จึงค่อยๆ เปลี่ยนมาสู่สภาวะของธาตุใหม่ที่ต้องการจะเปลี่ยนอย่างช้าๆ และไม่รีบร้อน เมื่อดำรงอยู่กับสภาวะตามลักษณะของธาตุใหม่ได้ ระยะเวลาหนึ่งจึงค่อยๆ เริ่มมีปฏิสัมพันธ์กับสมาชิกคนอื่นๆ ในห้อง โดยเคลื่อนไหวให้สอดคล้องกับผู้อื่น ในขณะเดียวกันก็ยังคง การเคลื่อนไหวตามสภาวะของธาตุใหม่ของตนเองไว้ ให้การ เคลื่อนไหวโดยรวมแลดูคล้ายการเฉลิมฉลองการดำรงอยู่ของ ตนเองและผู้อื่น จากนั้นจึงค่อยๆ หาจังหวะและท่าทางที่ค่อยๆ หยุดนิ่งที่สามารถแสดงความรู้สึกภายในได้มากที่สุด รวมทั้งยัง ดำรงรักษาความสงบไว้ได้ในขณะเดียวกัน เมื่อสมาชิกทุกคนต่าง หยุดนิ่ง กระบวนการจึงขอให้แต่ละคนได้เฝ้ามองกันและกัน
- จากนั้น กระบวนการจึงขอให้สมาชิกทุกคนกลับมานั่งรวมกัน และ สะท้อนการเรียนรู้ทั้งหมดที่เกิดขึ้นตลอดสามวันที่ผ่านมา โดย กระบวนการทุกคนได้ร่วมแลกเปลี่ยนเรียนรู้แบ่งปันความรู้สึก นึกคิดของตนเองกับสมาชิกคนอื่นๆ ด้วยเช่นกัน

กิจกรรม 2.12 การพูดและฟังอย่างมีสติ

วัตถุประสงค์

- เพื่อปูพื้นฐานให้ผู้เข้าร่วมเรียนฝึกฝนการพูดและฟังอย่างมีสติ
- เพื่อสร้างบรรยากาศของความคุ้นเคยในกลุ่มสมาชิก

สาระสำคัญ

กระบวนการบรรยายถึงวิธีการและความสำคัญของการพูดและการ ฟังอย่างมีสติสั้นๆ แล้วให้ผู้เข้าร่วมกิจกรรมจับคู่พลัดกันเล่าความประทับใจ ของตนเอง ทั้งผู้พูดและผู้ฟังให้พูดและฟังด้วยความรู้สึกตัว ผู้ฟังให้ทำ หน้าที่รับฟังอย่างเดียว ไม่ต้องซักถามหรือแสดงความคิดเห็น จบแล้วมาสรุป การเรียนรู้ร่วมกันในกลุ่มใหญ่

ระยะเวลา

60-90 นาที

ผู้เข้าร่วม

- จำนวนประมาณ 20-30 คน
- กลุ่มบุคลากรในองค์กร
- กลุ่มผู้เข้าร่วมการอบรมทั่วไป

ทักษะที่จำเป็นสำหรับกระบวนการ

- เข้าใจวิธีการขั้นพื้นฐานของการสื่อสารอย่างมีสติ

การจัดสถานที่

จัดห้องแบบไม่เป็นทางการ ให้มีบรรยากาศที่ผ่อนคลายเป็นกันเอง

วัตถุประสงค์

ไม่ต้องใช้อุปกรณ์เป็นพิเศษ

ตารางเวลากิจกรรม

กิจกรรม	เวลา (ประมาณ)
+ บรรยาย “การพูดและการฟังอย่างมีสติ”	5-10 นาที
+ อธิบายกิจกรรม	3-5 นาที
+ ผู้เข้าร่วมกิจกรรมผลัดกันเล่าเรื่องประทับใจ	15-20 นาที
+ แลกเปลี่ยนความคิดเห็นในกลุ่มใหญ่	20-40 นาที
+ บรรยายสรุป และอภิปรายซักถาม	15-20 นาที

ขั้นตอนการดำเนินกิจกรรม

1. กระบวนการบรรยายวิธีการและประโยชน์ของการพูดและการฟังอย่างมีสติ
2. กระบวนการอธิบายกิจกรรมว่า ให้ผู้เข้าร่วมกิจกรรมจับคู่กัน ผลัดกันเล่าเรื่องประทับใจของตนเอง โดยผู้พูดมีความรู้สึกตัวในการพูด ผู้ฟังมีความรู้สึกตัวในการฟัง และขอให้ผู้เข้าร่วมกิจกรรมแต่ละคนเลือกจับคู่กับคนที่ตนคุ้นเคยน้อยที่สุดในกลุ่ม
3. ให้เวลาผู้เข้าร่วมกิจกรรมฝึกการพูดและฟังอย่างมีสติคู่ละ 15-20 นาที โดยให้บริหารเวลาตนเองในคู่ของตน (หรือกระบวนการจะเคารพระฆังบอกเวลาให้ก็ได้)
4. กลับมาสะท้อนและแลกเปลี่ยนประสบการณ์ในกลุ่มใหญ่ โดยกระบวนการเป็นผู้นำการอภิปรายซักถามและเชื่อมโยงประเด็นเข้ากับหลักการสื่อสารอย่างมีสติ
5. กระบวนการบรรยายสรุป และเปิดโอกาสให้กลุ่มซักถาม

กิจกรรม 2.13 ของรักของหวง

วัตถุประสงค์

- สืบค้นทำความเข้าใจตนเอง และความเชื่อมโยงในชีวิต จากความหมายและเรื่องราวของสิ่งที่เป็น “ของรักของหวง”
- เข้าใจผู้อื่นมากขึ้นจากการรับฟังเรื่องราวของ “ของรักของหวง” ที่สะท้อนเรื่องราวและความเชื่อมโยงในชีวิต
- เกิดความรักความเข้าใจ และความผูกพันกันในกลุ่มเพิ่มขึ้น
- ฝึกการปล่อยวาง ละสิ่งที่ยึดติด

สาระสำคัญ

ให้สมาชิกกลุ่มเตรียมของที่เป็น “ของรักของหวง” ของตนเองที่พอตัดใจสละได้ และมีเรื่องราวความเป็นมาว่าเพราะเหตุใดจึงเป็น “ของรักของหวง” ของตนมาแลกเปลี่ยนกัน เป็นกิจกรรมสัญลักษณ์ที่มีความหมายและพลังในหลายระดับ ทั้งในแง่การแบ่งปัน สร้างบรรยากาศของความรักและเข้าใจกันในกลุ่ม การปล่อยวาง และการเข้าใจตัวตนรวมทั้งแรงจูงใจเบื้องหลังผ่านเรื่องราวและความหมายของของนั้น

ระยะเวลา

2-3 ชั่วโมง ส่วนใหญ่มักใช้เวลาช่วงกลางคืน แต่ไม่ได้เป็นข้อกำหนดตายตัว

ผู้เข้าร่วม

- จำนวนประมาณ 20-30 คน
- กลุ่มบุคลากรในองค์กร
- กลุ่มผู้เข้าร่วมการอบรมทั่วไป

ทักษะที่จำเป็นสำหรับกระบวนการ

- ความเชื่อมั่นและศรัทธาในพลังของมนุษย์
- การเปิดพื้นที่ให้สมาชิกได้เรียนรู้ร่วมกัน

การจัดสถานที่

- ควรจัดแบบไม่เป็นทางการ นั่งกับพื้น หรือนั่งเก้าอี้ เพื่อให้เกิดบรรยากาศที่ใกล้ชิดสนิทสนม และอบอุ่น

วัสดุอุปกรณ์

- ของขวัญที่แต่ละคนเตรียมมา
- กระดาษและอุปกรณ์ห่อของขวัญสำหรับคนที่ไม่ได้ห่อของมา
- ดนตรี (เครื่องดนตรีสด, หรือเทป/ซีดีเพลง, เครื่องเสียง)

ตารางเวลากิจกรรม

กิจกรรม	เวลา (ประมาณ)
+ กระบวนการอธิบายกิจกรรม และให้สมาชิกนำของขวัญมาวาง	5-7 นาที
+ สมาชิกกลุ่มแลกเปลี่ยนของ	5-7 นาที
+ สมาชิกกลุ่มเปิดของขวัญ เจ้าของเล่าเรื่องราวที่มาของของขวัญนั้น	1.5-3 ชั่วโมง

ขั้นตอนการดำเนินกิจกรรม

1. การเตรียมการก่อนเริ่มต้นกระบวนการ
 - สำหรับกิจกรรมนี้การเตรียมการก่อนเริ่มต้นกระบวนการเป็นสิ่งที่มีความสำคัญมาก หากสามารถเตรียมโดยการประชุม

กลุ่มและโน้มน้าว สร้างแรงบันดาลใจให้กลุ่มเห็นความสำคัญ และจริงจังในการเตรียมตัว และการทบทวนตนเองในการเลือกหา “ของรักของหวง” ของตนจะได้ผลดีมาก แต่ถ้าเงื่อนไขไม่อำนวยก็สามารถสื่อสารด้วยจดหมายถึงผู้เข้าร่วมกิจกรรม โดยขอให้แต่ละคนเตรียม “ของรักของหวง” ของตนมาคนละ 1 ชิ้นเพื่อแลกเปลี่ยนกับเพื่อน ซึ่งไม่จำเป็นของที่มีราคาแต่ต้องมีคุณค่าทางจิตใจ เป็นของที่อยากจะทำใจ แต่ในที่สุดพอจะสามารถสละได้เพื่อฝึกการปล่อยวาง และเป็นของที่มีเรื่องราวความเป็นมาที่ทำให้ของเป็น “ของรักของหวง” ประกอบ

- ในการเตรียมของขวัญเข้าร่วมกิจกรรมหากมีเรื่องราวที่มีพลังของกิจกรรมนี้ในครั้งก่อนๆ และตัวอย่างของที่มีความหมายและความงดงามในทางจิตใจที่มีผู้นำมาร่วมกิจกรรมประกอบด้วยก็จะช่วยให้เกิดความเข้าใจที่ชัดเจนเป็นรูปธรรม และเกิดแรงบันดาลใจได้มากขึ้น นอกจากนี้ควรชี้ให้เห็นด้วยว่ากระบวนการค้นหาของรักนี่คือส่วนหนึ่งของกระบวนการค้นหาตนเอง ความหมาย และความยึดติดในชีวิตของตน
2. กระบวนการเริ่มกระบวนการด้วยการให้ผู้เตรียมของขวัญมานำของขวัญมาวาง สำหรับผู้ที่ไม่ได้เตรียมของมาล่วงหน้าอาจเลือกของที่ติดตัวมา หรือนึกถึงของที่มีอยู่ แล้วเขียนบรรยายของนั้นใส่กระดาษเพื่อนำมาแลกเปลี่ยน แล้วนำของมาให้ผู้ที่ได้รับภายหลังก็ได้
 3. กระบวนการชี้แจงกติกาว่า
 - เมื่อเริ่มกิจกรรม ขอให้แต่ละคนเดินไปหยิบของที่ไม่ใช่ของๆตนเองมา 1 ชิ้น
 - จากนั้นจะมีการเปิดเพลง ให้สมาชิกถือของที่เลือกเดินแบบสะเปะสะปะไปทั่วๆ ในห้อง เมื่อเพลงหยุดให้แลกของกับคน

ที่ยืนอยู่ใกล้ที่สุด 1 ครั้ง นอกจากนี้คนที่อยู่ใกล้คนอื่นไม่มีคน แลกของด้วยและขอแลกด้วยอีกจึงจะให้แลกไป โดยทั่วไป ของแต่ละชิ้นควรจะถูกละเปลี่ยนเพียงครั้งเดียวในรอบหนึ่งๆ

- เมื่อเสียงเพลงดังขึ้นในรอบใหม่ ให้เดินไปรอบๆ ตามเดิม เมื่อ เพลงหยุดให้แลกของกับคนที่ยืนอยู่ใกล้ที่สุด 1 คนแบบเดิม จะทำซ้ำอย่างนี้หลายรอบจนกระบวนกรคิดว่าพอเหมาะจึงจะ หยุด ของที่แลกมาอยู่กับเราในรอบสุดท้ายจะเป็นของที่เรา ได้รับ หากของที่ได้รับครั้งสุดท้ายเป็นของตัวเองก็ให้เก็บไว้ เพราะแสดงว่าของนั้นยังไม่อยากจากเราไป และเลือกที่จะ กลับมาหาเรา

4. เมื่อชี้แจงกติกาจบแล้วให้สมาชิกเริ่มกระบวนการแลกเปลี่ยนของ ในบางรอบกระบวนกรอาจปิดไฟให้มืดเพื่อให้มองไม่เห็นกัน ให้ สมาชิกเคลื่อนไหวอยู่ในความมืด เมื่อทำจนกระบวนกรเห็นว่า ของที่แลกเปลี่ยนกระจายทั่วถึงดีแล้ว (ประมาณ 3-4 รอบ) จึง ให้หยุด
5. ให้สมาชิกมานั่งล้อมวงกัน ขออาสาสมัครแกะของขวัญเป็นคนแรก 1 คน แล้วแสดงให้เพื่อนในวงดูว่าเป็นของอะไร จากนั้นให้เจ้าของ ของของขวัญแสดงตัว พร้อมกับเล่าเรื่องราวความเป็นมาของของขวัญนั้น และให้คนที่ป็นเจ้าของนำของขวัญชิ้นแรกมาเป็นผู้เปิดของขวัญ ที่ตนได้รับต่อไป เวียนต่อกันไปเช่นนี้เรื่อยๆ ถ้าเกิดวงบรรจบกัน เช่นคน 2 คนได้ของขวัญของกันและกัน ก็ให้หาคนอาสาเริ่มต้น ใหม่ เวียนเรื่อยไปจนทุกคนในวงได้เปิดของขวัญของ และเจ้าของ “ของรักของหวง” ทุกคนได้เล่าเรื่องราวของตนครบหมดแล้ว เป็น จบกิจกรรม

หมายเหตุ

กระบวนการนี้เป็นกระบวนการที่มีพลังและมีชีวิตของตนเอง ในการ จัดแต่ละครั้งจะได้เรื่องราวและประเด็นที่แตกต่างกันไป ขึ้นกับแต่ละกลุ่ม “ของขวัญ” ที่มีค่าที่สุดมักจะเป็นเรื่องราวของความรัก ความผูกพัน ความ สำเร็จ ความสูญเสีย และความกล้าหาญที่เราได้รับฟังจากแต่ละคน ในหลายๆ ครั้งการจัดกิจกรรมนี้เป็นกิจกรรมที่มีพลังอย่างน่าอัศจรรย์ ทั้งในการกล้า สละของผู้ให้ และการที่ของเลือกผู้ที่จะไปอยู่ด้วยได้เหมาะเจาะราวกับจัดวาง

กิจกรรมที่ 2.14 ภาพวาดสายธารกิจกรรม

วัตถุประสงค์

- เพื่อทบทวนและสรุปการเรียนรู้จากกระบวนการทั้งหมด
- เพื่อให้ผู้เข้าร่วมฯ ได้ทบทวนใคร่ครวญตนซ้ำว่าได้เรียนรู้อะไรบ้าง จะนำไปใช้อย่างไรเพื่อเชื่อมโยงสิ่งที่เรียนรู้สู่สภาพการณ์ทำงานจริง และมองแนวทางแก้ไขเพื่อประโยชน์ในการทำงานกลุ่มอย่าง สร้างสรรค์และมีความสุข

สาระสำคัญ

กิจกรรมนี้เน้นให้ผู้เข้าร่วมได้ทบทวนการเรียนรู้ของตนเอง โดยการ คิดทบทวนกิจกรรมทั้งหมดในกระบวนการอย่างใคร่ครวญอีกครั้งหนึ่งบันทึก เพิ่มเติมลงในภาพ สายธารกิจกรรม บอกความประทับใจให้กลุ่มทราบว่าได้ เรียนรู้อะไรจากหลักสูตรนี้ และจะนำกลับไปใช้อย่างไรบ้าง

ผู้เข้าร่วมกิจกรรม

- จำนวนประมาณ 20-30 คน
- กลุ่มบุคคลในองค์กร
- กลุ่มผู้เข้าร่วมการอบรมทั่วไป

ทักษะที่จำเป็นของกระบวนการ

- มีความชัดเจนในเป้าหมายและกระบวนการของการเรียนรู้ในครั้งนั้น สามารถเชื่อมโยงและสรุปให้ผู้เข้าร่วมได้
- ความสามารถในการวาดภาพ

อุปกรณ์ที่จำเป็น

- ภาพวาดสรุปกิจกรรมใน 4 วัน ที่ผ่านไป ควรวาดขนาดใหญ่มาก เพื่อให้มีพื้นที่ให้สมาชิกทั้งกลุ่มสามารถต่อเติมได้ โดยอาจใช้กระดาษหลายแผ่นต่อกัน
- อุปกรณ์วาดภาพ เช่น ดินสอสี สีเทียน

การจัดห้อง

ควรจัดแบบไม่เป็นทางการ นั่งล้อมวงกับพื้น

ระยะเวลา

60-120 นาที (ขึ้นกับขนาดของกลุ่ม)

ตารางเวลากิจกรรม

กิจกรรม	เวลา (ประมาณ)
+ นำเข้าสู่ความสงบและทบทวนกิจกรรม	5-10 นาที
+ ผู้เข้าร่วมกระบวนการใคร่ครวญ	3-5 นาที
+ ผู้เข้าร่วมกระบวนการต่อเติมภาพเพื่อสะท้อนประสบการณ์	15-30 นาที
+ อภิปรายแบ่งปันประสบการณ์	30-60 นาที

ขั้นตอนการทำกิจกรรม

1. นำภาพวาดสายธารกิจกรรมที่สรุปกระบวนการทั้งหมดตั้งแต่วันแรก ถึงวันสุดท้ายที่เตรียมไว้มาวางกับพื้น ให้ผู้เข้าร่วมนั่งล้อมรอบภาพ
2. กระบวนการนำสมาธิหรือ body scan ให้ผู้เข้าร่วมอยู่ในความสงบ แล้วกล่าวนำจินตนาการทบทวนกิจกรรมตั้งแต่เริ่มแรกจนกิจกรรมสุดท้าย เพื่อช่วยผู้เข้าร่วมทบทวนประสบการณ์และให้ย้อนระลึกถึงอารมณ์ ความรู้สึก ความคิด และการเรียนรู้ที่เกิดขึ้นตลอดช่วงเวลาที่ผ่านไป
3. ให้อาจารย์ใคร่ครวญและทบทวนประสบการณ์ที่ผ่านมาเงียบๆ ลึกครุ่นหนึ่ง
4. กระบวนการเชื้อเชิญให้สมาชิกร่วมกันแสดงความรู้สึกต่อกระบวนการและการเรียนรู้ที่เกิดขึ้นทั้งด้านลบและด้านบวกลงบนภาพสายธารกิจกรรม โดยจะแสดงออกเป็นภาพวาด สัญลักษณ์ บทกวี ถ้อยคำ ใดๆก็ได้ตามอิสระ
5. เมื่อต่อเติมภาพเสร็จแล้วให้เวลาสมาชิกดูภาพทั้งหมด และทบทวนประสบการณ์การเรียนรู้จากภาพเงียบๆ อีกครั้งหนึ่ง และอาจให้เวลาสมาชิกบันทึกลงในบันทึกส่วนตัวด้วย
6. อภิปรายสรุปการเรียนรู้ในกลุ่มใหญ่โดยเชื่อมโยงกับสิ่งที่สมาชิกเพิ่มเติม ❖

บรรณานุกรม



ภาษาอังกฤษ

- Adams, A. (2006). *Education from conception to graduation: A systemic, integral approach*. Unpublished doctoral dissertation. California Institute of Integral Studies, California, USA.
- Boyd, R. (1989). Facilitating personal transformations in small groups: Part I. *Small Group Behavior*, 20(4), 459-474.
- Boyd, R., & Myers, J. (1988). Transformative education. *International Journal of Lifelong Education*, 7(4), 261-284.
- Brady, R. (2007). Learning to stop, stoping to learn: Discovering the contemplative dimension in education. *Journal of Transformative Education*, 5(4), 372-394.
- Caffarella, R., & Barnett, B. (1994). Characteristics of adult learners and foundations of experiential learning. In L. Jackson & R. Caffarella (Eds.), *Experiential learning: A new approach* (pp. 29-42). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Cranton, P. (2001). *Becoming an authentic teacher in higher education*.

Malabar, FL: Krieger Publishing.

- Cranton, P., & Carusetta, E. (2004a). Developing authenticity as a transformative process. *Journal of Transformative Education*, 2(4), 276-293.
- Cranton, P., & Carusetta, E. (2004b). Perspectives on authenticity in teaching. *Adult Education Quarterly*, 55(1), 5-22.
- Cranton, P., & Wright, B. (2008). The transformative educator as learning companion. *Journal of Transformative Education*, 6(1), 33-47.
- Dirkx, J. (1998). Transformative learning in the practice of adult education: An overview. *PAACE Journal of Lifelong Education*, 7, 1-14.
- Duerr, M., Zajonc, A., & Dana, D. (2003). Survey of transformative and spiritual dimensions of higher education. *Journal of Transformative Education*, 1(3), 177-211.
- Eisen, M. (2001). Peer-based professional development viewed through the lens of transformative learning. *Holistic Nursing Practice*, 16(1), 30-42.
- Ferrer, J., Romeo, M., & Albareda, R. (2005). Integral transformative education: A participatory proposal. *Journal of Transformative Education*, 3(4), 306-330.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. NY: Seabury Press.
- Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences: The theory in practice*. NY: Basic Books.
- Gravett, S. (2004). Action learning and transformative learning in teaching development. *Educational Action Research*, 12(2), 259-271.
- Hart, R. (2004). Opening the contemplative mind in the classroom. *Journal of Transformative Education*, 2(1), 28-46.
- Hart, T. (2008). Interiority and education: Exploring the neuro-phenomenology of contemplation and its potential role in learning. *Journal of Transformative Education*, 6(4), 235-250.
- Heron, J. (1992). *Feeling and personhood: Psychology in another key*. Newbury Park, CA: Sages Publications.
- Heron, J. (1999). *The complete facilitator's handbook*. London: Kogan Page.
- Jackson, L., & Caffarella, R. (Eds.). (1994). *Experiential learning: A new approach*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Jackson, L., & Maclsaac, D. (1994). Introduction to a new approach to experiential learning. In L. Jackson & R. Caffarella (Eds.), *Experiential learning: A new approach* (pp. 17-28). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Kegan, R. (1994). *In over our heads: The mental demands of modern life*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Kolb, A. Y., & Kolb, D. A. (2005). Learning styles and learning spaces: Enhancing experiential learning in higher education. *Academy of Management Learning & Education*, 4(2), 193-213.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Lewis, L., & Williams, C. (1994). *Experiential learning: Past and*

- present. In L. Jackson & R. Caffarella (Eds.), *Experiential learning: A new approach* (pp. 5-16). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (1978). Perspective transformation. *Adult Education Quarterly*, 28(2), 100-110.
- Mezirow, J. (1989). Transformative theory and social action: A response to Collard and Law. *Adult Education Quarterly*, 39(3), 169-175.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (1996). Contemporary paradigms of learning. *Adult Education Quarterly*, 46(3), 158-172.
- Mezirow, J. (1997). Transformative learning: Theory to practice. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 74(Summer), 5-12.
- Mezirow, J. (1998). On critical reflection. *Adult Education Quarterly*, 48(3), 185-198.
- Mezirow, J. (2000). Learning to think like an adult. In J. Mezirow & Associates (Eds.), *Learning as transformation* (pp.3-33). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (2003). Transformative learning as discourse. *Journal of Transformative Education*, 1(1), 58-63.
- Miller, R. (1991). Educating the true self: Spiritual roots of the holistic worldview. *Journal of Humanistic Psychology*, 31(4), 53-67.
- Nonaka, I., & Konno, N. (1998). The concept of “Ba”: Building a foundation for knowledge creation. *California Management Review*, 40(3), 40-54.
- Nordlund, C. (2006). *Art experiences in Waldorf education: Graduates’ meaning making reflections*. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Missouri-Columbia, Missouri, USA.
- Nouwen, H. (1975). *Reaching out*. NY: Doubleday.
- O’Sullivan, E. (1999). *Transformative learning: Educational vision for the 21st century*. London: Zed Books.
- O’Sullivan, E. (2003). Bringing a perspective of transformative learning to globalized consumption. *International Journal of Consumer Studies*, 27(4), 326-330
- Osterhold, H., Rubiano, E., & Nicol, D. (2007). Rekindling the fire of transformative education: A participatory case study. *Journal of Transformative Education*, 5(3), 221-245.
- Saavedra, E. (1996). Teacher’s study group: Context for transformative learning and action. *Theory into Practices*, 35(Autumn), 271-277.
- Senge, P. (1994). *The fifth discipline: The art and practices of the learning organization*. NY: Doubleday.
- Smith, M. K. (2001). David A. Kolb on experiential learning. Retrieved 20 March, 2005, from <http://www.infred.org/b-expirn.htm>.
- Southern, N. (2007). Mentoring for transformative learning: The importance of relationship in creating learning communities of care. *Journal of Transformative Education*, 5(4), 329-338.
- Sprenger, M. (1999). *Learning and memory: The brain in action*. VA: Association of Supervision and Curriculum Development.

Steiner, R. (1923). The true, the beautiful, the good. Retrieved 20 March, 2005, from <http://southerncrossreview.org/37/steiner.htm>

Taylor, E. (1998). *Transformative learning: A critical review*. ERIC Clearinghouse on Adult, Career, and Vocational Education (Information Series No. 374).

Taylor, E. (2007). An update of transformative learning theory: A critical review of the empirical research (1999-2005). *International Journal of Lifelong Education*, 26(2), 173-191.

Tremmel, R. (1993). Zen and the art of reflective practice in teacher education. *Harvard Educational Review*, 63(4), 434-458.

Wenger, E. (1998). *Communities of practices: Learning, meaning, and identity*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.

Wiessner, C., & Mezirow, J. (2000). Theory building and the search for common ground. In J. Mezirow & Associates (Eds.), *Learning as transformation* (pp. 329-358). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Wilber, K. (2003). Introduction to volume 7 of the collected works: The integral vision at the millennium. Retrieved 25 March, 2005, from http://wilber.shambhala.com/html/books/cowokev7_intro.cfm/

Yamazaki, Y. (2002). *Learning styles and typologies of cultural differences: A theoretical and empirical comparison*. Cleveland, OH: Department of Organizational Behavior, Weatherhead School of Management, Case Western Reserve University.

Yamazaki, Y. (2003). *An experiential approach to cross-cultural adaptation: A study of Japanese expatriates' learning styles,*

learning skills, and job satisfaction in the United 47 States. Unpublished Doctoral Dissertation, Case Western Reserve University, Ohio, USA.

York, L., & Kasl, E. (2002). Toward a theory and practice for whole-person learning: Reconceptualizing experience and the role of affect. *Adult Education Quarterly*, 52(3), 176-192.

Zajonc, A. (2007). Love and knowledge: Recovering the heart of learning through contemplation. Retrieved 15 September, 2008, from <http://www.arthurzajonc.org/uploads/zajonc-love-and-knowledge.pdf>

ภาษาไทย

กฤษฎณมูรติ. (2543). *แห่งความเข้าใจที่แท้และการศึกษา* (โลรีซ์ โปธิแก้ว แปล. พิมพ์ครั้งที่ 3). กรุงเทพฯ : สำนักพิมพ์มูลนิธิโกมลคีมทอง.

กฤษฎณมูรติ. (2548). *การศึกษาและสาระสำคัญของชีวิต* (นวลคำ จันภา แปล). กรุงเทพฯ : มูลนิธิอานันทมหิดล.

กลุ่มจิตวิวัฒน์. (2549). *จักรวาลผลัดใบ : การเกิดใหม่ของจิตสำนึก*. กรุงเทพฯ : สำนักพิมพ์มติชน.

ชลลดา ทองทวี, จิรัฐกาล พงศ์ภาคเธียร, ธีระพล เต็มอุดม, พงษธร ดันติ-ฤทธิศักดิ์, & สรยุทธ รัตนพจนารถ. (2551). *จิตตปัญญาศึกษา : การสำรวจและสังเคราะห์ความรู้จิตตปัญญาศึกษาเบื้องต้น*. กรุงเทพฯ : โครงการวิจัยและจัดการความรู้จิตตปัญญาศึกษา ศูนย์จิตตปัญญาศึกษา มหาวิทยาลัยมหิดล.

เชอเกียม ตรุงปะ รินโปเช. (2539). *การเดินทางอย่างปราศจากจุดมุ่งหมาย : มหาปรัชญาอันแห่งพุทธตันตระ* (พจนา จันทรสันติ แปล). กรุงเทพฯ : สำนักพิมพ์มูลนิธิโกมลคีมทอง.

เชอเกียม ตรุงปะ รินโปเช. (2545). *ความป็นป่วนลับสนอันมีแบบแผน : หลักการแห่งมณฑล* (พจนา จันทรลันตี แปล). กรุงเทพฯ : สำนักพิมพ์ มูลนิธิโกมลคีมทอง.

ณัฐพัส วัจวิญญู. (2547). *บทเรียนจากมหาวิทยาลัยนาโรปะ*. กรุงเทพฯ : เอกสารประกอบการประชุมกลุ่มจิตวิวัฒน์.

ป. อ. ปยุตโต. (2531). *เพื่ออนาคตของการศึกษาไทย*. กรุงเทพฯ : คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์.

ป. อ. ปยุตโต. (2538). *การศึกษาเพื่อสันติภาพ* (พิมพ์ครั้งที่ 5). กรุงเทพฯ : สหธรรมิก.

ป. อ. ปยุตโต. (2540). *การสร้างสรรค์ปัญญาเพื่ออนาคตของมนุษยชาติ* (พิมพ์ครั้งที่ 7). กรุงเทพฯ : สหธรรมิก.

ป. อ. ปยุตโต. (2541). *การศึกษาทางเลือก : สู่วิวัฒน์หรือวิบัติในยุคโลกไร้พรมแดน*. กรุงเทพฯ : โรงพิมพ์คุรุสภา ลาดพร้าว.

ป. อ. ปยุตโต. (2543). *พุทธธรรม*. กรุงเทพฯ : โรงพิมพ์มหาจุฬาลงกรณราชวิทยาลัย.

ป. อ. ปยุตโต. (2546). *พัฒนาการแบบองค์รวมของเด็กไทย*. กรุงเทพฯ : ธรรมสภา.

ป. อ. ปยุตโต. (2547). *วิธีคิดตามหลักพุทธธรรม* (พิมพ์ครั้งที่ 10). กรุงเทพฯ : ธรรมสภา.

ป. อ. ปยุตโต. (2548). *สุขภาวะองค์รวมแนวพุทธ* (พิมพ์ครั้งที่ 7). กรุงเทพฯ : สหธรรมิก.

ประเวศ วะสี. (2550). *ปาฐกถาสวัสดิ์ สกุลไทย : มหาวิทยาลัยกับจิตตปัญญาศึกษา และไตรยางค์แห่งการศึกษา*. กรุงเทพฯ : ศูนย์จิตตปัญญาศึกษา มหาวิทยาลัยมหิดล.

ประเวศ วะสี. (2545). *วิถีมนุษย์ในศตวรรษที่ 21 : สู่ภพภูมิใหม่แห่งการพัฒนา*. กรุงเทพฯ : มูลนิธิสตรี-สฤษดีวงศ์.

ประเวศ วะสี. (2547). การเรียนรู้ที่ก่อให้เกิดการเปลี่ยนแปลงภายใน. ใน ประเวศ วะสี (บรรณาธิการ), *ธรรมชาติของสรรพสิ่ง : การเข้าถึงความจริงทั้งหมด*. กรุงเทพฯ : มูลนิธิสำนักกรักบ้านเกิด.

ประเวศ วะสี. (2548). คำนำ. ใน กลุ่มจิตวิวัฒน์ (บรรณาธิการ), *จิตผลิบาน : อ่อนโยนต่อชีวิต อ่อนน้อมต่อธรรมชาติ*. กรุงเทพฯ : สำนักพิมพ์ อมรินทร์.

เปาโล แฟร์รี่. (2517). *การศึกษาสำหรับผู้ถูกกดขี่* (จิรภรณ์ ศิริสุพรรณ แปล). กรุงเทพฯ : เจริญวิทย์การพิมพ์.

พุทธทาสภิกขุ. (2540). *การศึกษาด้านใน* (พระประชา ปันนธัมโม สัมภาษณ์). กรุงเทพฯ : สำนักพิมพ์มูลนิธิโกมลคีมทอง.

พุทธทาสภิกขุ. (2549). *การศึกษาสมบูรณ์แบบ : คือวงกลมที่คุ้มครองโลกที่สุด*. กรุงเทพฯ : อุษากการพิมพ์.

พุทธทาสภิกขุ. (ม.ป.พ.). *อรรถาธิบายเรื่องปัจจุสมุปปาท*. กรุงเทพฯ : ธรรมสภา.

พริทจ็อฟ คาปรา. (2543). *จุดเปลี่ยนแห่งศตวรรษ : ทักษะแม่บทเพื่อการปฏิวัติวัฒนธรรมแบบใหม่ (เล่ม 3)* (พระประชา ปันนธัมโม, พระไพศาล วิสาโล, สันติสุข โสภณสิริ และรสนา โตสิตระกูล แปล. พิมพ์ครั้งที่ 4). กรุงเทพฯ : สำนักพิมพ์มูลนิธิโกมลคีมทอง.

ภัทรพร ลิริกาญจน. (2531). แนวคิดทางการศึกษาของพุทธทาสภิกขุ. ใน พระคุษฎี เมธงกูโร (บรรณาธิการ), *พุทธศาสนากับการศึกษาไทย* (หน้า 147-172). กรุงเทพฯ : สำนักพิมพ์มูลนิธิโกมลคีมทอง.

ภัทรียา กิจเจริญ. (2551). กระบวนการเปลี่ยนแปลงอย่างมีส่วนร่วม : ประสบการณ์เรียนรู้การเป็นกระบวนกร. ใน ศูนย์จิตตปัญญาศึกษา มหาวิทยาลัย (บรรณาธิการ), *หนังสือรวมบทความประชุมวิชาการประจำปี 2551 เรื่องจิตตปัญญาศึกษา : การศึกษาเพื่อพัฒนามนุษย์* (หน้า 263-284). นครปฐม : โครงการศูนย์จิตตปัญญาศึกษา มหา-

วิทยาลัยมหิตล.

มหาตมา คานธี. (2538). *ข้าพเจ้าทดลองความจริง : อัตชีวประวัติของมหาตมา คานธี*. (กรุณา-เรื่องอุไร กุศลาสัย แปล. ฉบับพิมพ์ครั้งที่ 4). กรุงเทพฯ : สำนักพิมพ์มูลนิธิโกมลคีมทอง.

สันติกโรภิกขุ. (2544). *นพลักษณะ : คู่มือสั่งเกิดตนเอง* (พิมพ์ครั้งที่ 2). กรุงเทพฯ : สำนักพิมพ์มูลนิธิโกมลคีมทอง.

สันติกโรภิกขุ. (2545). คำนำ. ใน *ประเวศ ะลี (บรรณธิการ), วิถีมนุษย์ ในศตวรรษที่ 21 : สู่ภพภูมิใหม่แห่งการพัฒนา*. กรุงเทพฯ : มูลนิธิ สดศรี-สฤษดิ์วงศ์.

สิทธิธัญ ประพุทธินิติสาร. (2545). *การวิจัยเชิงปฏิบัติแบบมีส่วนร่วม : แนวคิด และแนวปฏิบัติ*. กรุงเทพฯ : สำนักงานกองทุนสนับสนุนการวิจัย (สกว.).

สุลักษณ์ ศิวรักษ์. (2545). รายงานวิจัยโครงการวิจัยการศึกษาไทยทางเลือก ในอนาคต. จาก <http://www.sulak-sivaraksa.org/th/>

อดัม เคิล. (2518). *การศึกษาเพื่อความเป็นไท* (วิศิษฐ์ วังวิญญู แปล). กรุงเทพฯ : ตถตา.

เอเทียน เวนเจอร์, ริชาร์ด แมคเดอร์มอท์, & วิลเลียม เอ็ม ซีไนเดอร์. (2547). *ชุมชนแนวปฏิบัติ : การจัดการความรู้สายพันธุ์ใหม่* (พูนลาภ อุทัยเลิศอรุณ แปล). กรุงเทพฯ : สำนักพิมพ์วีเลิร์น.

