

1-1-2019

หนึ่งทศวรรษทฤษฎีที่ใช้ในหลักสูตรการเรียนรู้อารมณ์ระหว่างผู้สูงอายุและเด็ก

ฐิติกาญจน์ อัครกุล

Follow this and additional works at: <https://digital.car.chula.ac.th/educujournal>



Part of the [Education Commons](#)

Recommended Citation

อัครกุล, ฐิติกาญจน์ (2019) "หนึ่งทศวรรษทฤษฎีที่ใช้ในหลักสูตรการเรียนรู้อารมณ์ระหว่างผู้สูงอายุและเด็ก," *Journal of Education Studies*: Vol. 47: Iss. 1, Article 4.

Available at: <https://digital.car.chula.ac.th/educujournal/vol47/iss1/4>

This Article is brought to you for free and open access by Chula Digital Collections. It has been accepted for inclusion in Journal of Education Studies by an authorized editor of Chula Digital Collections. For more information, please contact ChulaDC@car.chula.ac.th.



หนึ่งทศวรรษทฤษฎีที่ใช้ในหลักสูตรการเรียนรู้ร่วมกันระหว่างผู้สูงอายุและเด็ก

A Decade of Theories on Elderly-Children Intergenerational Learning Programs

ฐิติกาญจน์ อัสตรกุล¹

บทคัดย่อ

งานวิจัยนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อศึกษาทฤษฎีที่ใช้อธิบายหลักสูตรการเรียนรู้ร่วมกันระหว่างผู้สูงอายุและเด็ก ด้วยวิธีวิจัยเอกสารจากการคัดเลือกเอกสารวิชาการ ระหว่าง พ.ศ. 2550–2559 ใช้วิธีวิเคราะห์เนื้อหา ผลการศึกษาพบว่า ทฤษฎีที่ถูกนำมาใช้เป็นแนวคิดหลักในการอธิบายหลักสูตรการเรียนรู้ร่วมกันระหว่างผู้สูงอายุและเด็ก แบ่งเป็น 2 กลุ่ม ได้แก่ 1) ทฤษฎีในบริบทการมีปฏิสัมพันธ์ระดับบุคคลและกลุ่ม (ทฤษฎีทุนทางสังคม ทฤษฎีการสัมผัส ทฤษฎีการสื่อสารระหว่างวัย การสร้างพลังอำนาจ ทฤษฎีนิเวศวิทยา) และ 2) ทฤษฎีเกี่ยวกับการพัฒนาระดับบุคคล (ทฤษฎีพัฒนาการทางจิตสังคม ทฤษฎีเกี่ยวกับความเป็นบุคคล การศึกษาเพื่อการเปลี่ยนแปลง การเรียนรู้ตลอดชีวิต) ส่วนใหญ่ใช้อธิบายวัตถุประสงค์ เป้าหมาย แนวทางการจัดกระบวนการ การออกแบบกิจกรรม และประโยชน์ของหลักสูตร ความท้าทายของการพัฒนาองค์ความรู้นี้ คือ การสร้างทฤษฎีจากการปฏิบัติงานในพื้นที่จริงด้วยประสบการณ์ของนักปฏิบัติ เช่น ผู้จัดกิจกรรม ผู้ดำเนินหลักสูตร ซึ่งจะช่วยให้ทฤษฎีสามารถอธิบายหลักสูตรได้เจาะจงมากขึ้น

คำสำคัญ: การเรียนรู้ร่วมกันระหว่างวัย / ผู้สูงอายุ / เด็ก

Abstract

This study focuses on theories of intergenerational learning programs that bring together older people and children. Academic articles published between 2007 and 2016 were included in the review and subjected to content analysis. The analysis indicated that theories of intergenerational learning programs can be categorized into two main types: 1) theories focusing on the interaction between individuals and groups (social capital theory, contact theory, intergenerational communication theories, the concept of empowerment, and ecological theory); and 2) individual development theories (psychosocial development theory, theory of personhood, transformative education, and lifelong learning). These theories mostly explain the objectives or goals of each program, how activities are arranged or designed in the curriculum, or the benefits of each program. The challenge remaining for field practitioners is how to build localized theories that respond to their practices. Theories grounded in direct experience could provide more understandings of the programs.

KEYWORDS: INTERGENERATIONAL LEARNING / ELDERLY / CHILDREN

บทนำ

ประเทศไทยกำลังเข้าสู่สังคมสูงวัย (Ageing society) ช่วงประมาณ พ.ศ. 2548 (สำนักงานสถิติแห่งชาติ, 2557) เนื่องจากมีการเปลี่ยนแปลงโครงสร้างประชากรที่สัดส่วนผู้สูงอายุเพิ่มมากขึ้น ในขณะที่สัดส่วนเด็กลดลงอย่างต่อเนื่องจนส่งผลกระทบต่อเศรษฐกิจ สังคม และนโยบายการจัดการศึกษา ในปัจจุบันวิธีให้การจัดการศึกษา มีความสำคัญต่อการส่งเสริมการมีส่วนร่วมในการเรียนรู้ของผู้สูงอายุเพิ่มขึ้น เพราะเป็นกระบวนการส่งเสริมให้ผู้สูงอายุวัยขึ้นอย่างมีสุขภาพที่ดี (Healthy ageing)¹ เมื่อพิจารณาสถานการณ์ข้างต้นร่วมกับงานศึกษาในระยะหลังส่วนใหญ่ที่ได้รับอิทธิพลจากประเทศแถบตะวันตกซึ่งจำแนกประชากรตามรุ่นปีเกิดเป็น 4 กลุ่มหลัก คือ ประชากรรุ่นเกดล้าน (Baby boomer generation) เจนเนอเรชันเอ็กซ์ (Gen-X) เจนเนอเรชันวาย (Gen-Y) และเจนเนอเรชันซี (Gen-Z) ประชากรแต่ละกลุ่มมีจุดเด่นด้านทักษะ ความสามารถ และการเรียนรู้แตกต่างกันตามประสบการณ์ที่ได้สัมผัสจาก

¹ องค์การอนามัยโลกนิยามผู้สูงอายุที่มีสุขภาพดี (Healthy ageing) หมายถึง ผู้สูงอายุที่สามารถพัฒนาและคงสภาพความสามารถในการดำเนินกิจกรรมต่าง ๆ ในชีวิตประจำวันให้อยู่ในระดับที่ทำให้ชีวิตมีความสุขได้ (World Health Organization [WHO], 2015)

สภาพสังคม เศรษฐกิจ และสิ่งแวดล้อมในช่วงเวลานั้น โดยเฉพาะกลุ่มประชากรรุ่นเกดล้านหรือเกิดในช่วงหลังสงครามโลกครั้งที่สองยุคถึงระหว่าง พ.ศ. 2489-2507 ซึ่งปัจจุบันประชากรกลุ่มนี้ส่วนใหญ่เข้าสู่วัยสูงอายุแล้ว และคุณลักษณะของคนรุ่นนี้ส่วนใหญ่ให้ความสำคัญกับการเคารพครูอาจารย์ ขยัน อดทน มีประสบการณ์สูง เปรียบเสมือนภูมิปัญญาของพื้นที่ ในขณะที่ประชากรกลุ่มเจนเนอเรชันซีหรือเกิดหลัง พ.ศ. 2543 จนถึงปัจจุบัน ที่อยู่ในวัยเด็กหรือวัยรุ่น และเติบโตขึ้นมาพร้อมกับการพัฒนาเทคโนโลยีที่รวดเร็ว มีจุดเด่น อยู่ที่ความสามารถในการใช้เทคโนโลยีสื่อสาร และมีแนวโน้มเข้าถึงข้อมูลข่าวสารได้รวดเร็วและหลากหลาย (Newbold & Scott, 2017) ทั้งนี้หากนำมาพิจารณาเพื่อเชื่อมโยงการถ่ายทอดทักษะตามจุดเด่นของแต่ละกลุ่มรุ่นวัย ย่อมเป็นประโยชน์ต่อการเรียนรู้ในปัจจุบันและอนาคต (Baily, 2009)

แม้ว่าการแลกเปลี่ยนความรู้และทักษะของประชากรที่วัยต่างกันจะเป็นประโยชน์ตามที่กล่าวไว้ข้างต้น อย่างไรก็ตาม การจัดการเรียนการสอนและรูปแบบการเรียนรู้ตั้งแต่ในอดีตทั้งในประเทศไทยและต่างประเทศส่วนใหญ่ยังมุ่งให้เด็กเป็นผู้เรียนรู้จากผู้ใหญ่เพียงฝ่ายเดียวโดยสะท้อนให้เห็นผ่านการเรียนรู้จากสมาชิกในครอบครัว การเรียนรู้ในโรงเรียน และการเรียนรู้ในสถานที่ทำงาน แนวทางหนึ่งที่ได้รับการพัฒนาขึ้นในประเทศแถบตะวันตกเพื่อแลกเปลี่ยนทักษะและประสบการณ์ของประชากรต่างรุ่นกันโดยไม่จำกัดแต่เพียงให้เด็กเป็นผู้เรียนรู้จากผู้ใหญ่เพียงอย่างเดียว ได้แก่ “หลักสูตรการเรียนรู้ร่วมกันระหว่างวัย” (Intergenerational learning program) คือ กระบวนการที่นำประชากรต่างวัยมาปฏิบัติสัมพันธ์ผ่านกิจกรรมการเรียนรู้ลักษณะต่าง ๆ โดยการเรียนรู้ร่วมกันระหว่างวัยนั้นเป็นส่วนหนึ่งของวิธีการเรียนรู้ที่เก่าแก่ที่สุดวิธีหนึ่งที่ใช้ส่งผ่านความรู้ ทักษะ ค่านิยม และบรรทัดฐานระหว่างสมาชิกในครอบครัวจากรุ่นสู่รุ่นแบบไม่เป็นทางการ เช่น ลูกเรียนรู้พฤติกรรม ทักษะคติความเชื่อจากพ่อแม่หรือปู่ตายาย ทั้งนี้การที่สมาชิกในครอบครัวได้ใช้เวลาร่วมกันทำกิจกรรมนอกบ้าน เช่น การเยี่ยมชมพิพิธภัณฑ์ การทำงานอาสาสมัคร ยังส่งเสริมให้สมาชิกในครอบครัวเรียนรู้ร่วมกันระหว่างวัย การเรียนรู้ลักษณะนี้จึงมักจะเกิดขึ้นตามธรรมชาติ (Newman & Hatton-Yeo, 2008) ระยะเวลาแนวคิดเกี่ยวกับการเรียนรู้ร่วมกันระหว่างวัยได้รับพัฒนาเป็นกระบวนการจัดการเรียนการสอนทั้งในและนอกระบบโรงเรียน เรียกว่า หลักสูตรการเรียนรู้ร่วมกันระหว่างวัย (Intergenerational program) นี้เป็นกระบวนการที่นำผู้สูงอายุและเด็กหรือเยาวชนมาเข้าร่วมกิจกรรมการเรียนรู้ในพื้นที่เดียวกัน ทำกิจกรรมร่วมกัน หลักสูตรนี้

ได้รับการพัฒนาขึ้นช่วงปลายทศวรรษ 1970 ในประเทศสหรัฐอเมริกา เพื่อเป็นกระบวนการหนึ่งในการลดช่องว่างระหว่างวัยของประชากรในชุมชนและสังคมที่ได้รับผลกระทบจากการเปลี่ยนแปลงโครงสร้างทางประชากรอันมีสัดส่วนผู้สูงอายุเพิ่มขึ้น ดังนั้น หลักสูตรนี้ส่วนใหญ่จึงให้ความสนใจกลุ่มประชากรสูงอายุและกลุ่มเด็กหรือเยาวชนที่มีความแตกต่างกันทั้งด้านร่างกาย สังคม และทัศนคติ มีประสบการณ์ที่ผ่านมาในช่วงชีวิตต่างกันอย่างเห็นได้ชัด นอกจากนี้สภาพสังคมที่เปลี่ยนแปลงอย่างรวดเร็ว วัฒนธรรมที่แปรเปลี่ยนตามช่วงเวลาจากสังคมที่ชุมชนมีความสำคัญต่อวิถีชีวิตของคนในรุ่นหนึ่ง กลับค่อย ๆ เลื่อนหายไปใ่วิถีชีวิตของคนอีกรุ่นหนึ่ง และประชากรทั้งสองกลุ่มนี้ล้วนเป็นกลุ่มเปราะบางในสังคมที่มีข้อจำกัดในการเรียนรู้ต่างกัน ซึ่งเด็กมีข้อจำกัดในการสื่อสาร ความรู้เชิงประวัติศาสตร์ ในขณะที่ผู้สูงอายุมีข้อจำกัดในการเรียนรู้เทคโนโลยีสมัยใหม่ แต่ทั้งสองกลุ่มมีจุดร่วมเดียวกันคือ ล้วนต้องการความรักและความรู้สึกที่ตนเองมีคุณค่า (Newman & Hatton-Yeo, 2008) โดยหลักสูตรนี้สามารถเป็นทั้งหลักสูตรระยะยาวต่อเนื่องกันมากกว่า 1 ปี หรือช่วงระยะเวลาสั้น ๆ 2-3 ชั่วโมงและไม่จำกัดสถานที่ แต่งานศึกษาส่วนใหญ่ค่อนข้างให้ความสำคัญกับการใช้แหล่งเรียนรู้ที่อยู่ในชุมชนเป็นสถานที่หลัก เช่น โรงเรียน มหาวิทยาลัย ศูนย์การเรียนรู้ในชุมชน องค์กรหรือหน่วยงานต่าง ๆ รวมทั้งแหล่งธรรมชาติต่าง ๆ ที่สามารถเข้าไปใช้ประโยชน์ได้ (Alcock, Camic, Barker, Haridi, & Raven, 2011)

การเรียนรู้ร่วมกันระหว่างวัยจึงเป็นแนวทางหนึ่งที่ควรส่งเสริมให้เกิดการแลกเปลี่ยนทักษะและองค์ความรู้ระหว่างกัน และเสริมสร้างความเป็นปึกแผ่นระหว่างประชากรต่างวัยในระดับชุมชน โดยผลการศึกษาของ Fair and Delaplane (2014) และ Gall (2014) ต่างสนับสนุนว่า นอกจากเด็กจะได้เรียนรู้พฤติกรรม ความเห็นอกเห็นใจผู้อื่น การยอมรับในความแตกต่าง ความรู้เชิงวัฒนธรรมจากผู้สูงอายุแล้ว ยังช่วยลดทัศนคติเชิงลบที่มีต่อผู้สูงอายุ ในขณะที่ตัวผู้สูงอายุเองก็จะได้เรียนรู้ทักษะการใช้งานด้านเทคโนโลยีจากเด็ก และทำให้รู้สึกที่ตนเองยังคงมีคุณค่าต่อผู้อื่น ซึ่งนับเป็นทรัพยากรที่สำคัญสำหรับการสร้างความเข้มแข็งในชุมชน

อย่างไรก็ตาม การทบทวนองค์ความรู้เกี่ยวกับหลักสูตรการเรียนรู้ร่วมกันระหว่างผู้สูงอายุและเด็กหรือเยาวชนอย่างเป็นระบบยังมีอยู่อย่างจำกัด โดยเฉพาะด้านทฤษฎีที่ถูกนำมาใช้เป็นแนวคิดหลักในการอธิบายหลักสูตร ผู้วิจัยจึงสนใจทบทวนองค์ความรู้ด้านทฤษฎีที่ถูกนำมาใช้เป็นแนวคิดหลักในการอธิบายการเรียนรู้ร่วมกันระหว่างผู้สูงอายุและเด็กหรือ

เยาวชน ด้วยวิธีวิจัยเอกสารทางวิชาการ เพื่อทำความเข้าใจสถานการณ์ของทฤษฎีที่ถูกนำมาอธิบายหลักสูตรนี้บริบทต่าง ๆ เพื่อช่วยเติมเต็มองค์ความรู้สำหรับการทำความเข้าใจหลักการ ความสำคัญ ผลลัพธ์ และผลกระทบของหลักสูตรต่อสังคม อันเป็นประโยชน์สำหรับนำไปใช้เป็นแนวทางในการออกแบบหลักสูตรต่อไปได้

วัตถุประสงค์

เพื่อศึกษาทฤษฎีที่นำมาใช้เป็นหลักแนวคิดในการอธิบายหลักสูตรการเรียนรู้ร่วมกันระหว่างผู้สูงอายุและเด็กหรือเยาวชน ระหว่าง พ.ศ. 2550-2559

วิธีการวิจัย

การวิจัยนี้ใช้วิธีการวิจัยเอกสาร โดยคัดเลือกเอกสารวิชาการ ในฐานข้อมูล SCOPUS ช่วง พ.ศ. 2550-2559 คำค้นที่ใช้ คือ “Intergenerational learning” OR “Intergenerational program” ที่ปรากฏอยู่ใน ชื่อเรื่อง บทคัดย่อ หรือ คำสำคัญ ได้เอกสาร 218 ฉบับ จากนั้นคัดเลือกตามเกณฑ์ที่ระบุ ได้แก่ 1) เป็นการเรียนรู้ร่วมกันระหว่างวัยสำหรับผู้สูงอายุและเด็กหรือเยาวชน 2) ไม่ใช่กิจกรรมภายในครอบครัว และ 3) เอกสารภาษาไทยหรือภาษาอังกฤษ คัดเอกสารที่ไม่ตรงตามเกณฑ์ออก 115 ฉบับ ซึ่งเกี่ยวข้องกับการเรียนรู้ร่วมกันระหว่างวัยในบริบทของ ครูกับครู สถานที่ทำงาน เด็กกับผู้ปกครอง การเรียนรู้ร่วมกันระหว่างวัยกับสมาชิกในครอบครัว และการเรียนรู้ร่วมกันระหว่างวัยในสัตว์ นอกจากนี้ยังมีเอกสารภาษาอื่น ได้แก่ ภาษาเยอรมัน ฝรั่งเศส สเปน จีน และ ญี่ปุ่น ที่ถูกคัดออก ทำให้มีเอกสารที่นำมาใช้ในการวิจัยนี้ 103 ฉบับ โดยใช้วิธีการวิเคราะห์เนื้อหา (Content analysis) เพื่อวิเคราะห์ลักษณะของสาระในเอกสารทางวิชาการและพิจารณาว่ามีการใช้ทฤษฎีใดอธิบายหลักสูตรการเรียนรู้ร่วมกันระหว่างผู้สูงอายุและเด็ก

ผลการวิจัย

การศึกษาเอกสารทางวิชาการที่เผยแพร่ตั้งแต่ พ.ศ. 2550-2559 จำนวน 103 ฉบับ พบว่า ใน พ.ศ. 2557 มีเอกสารทางวิชาการเผยแพร่มากที่สุด จำนวน 21 ฉบับ รองลงมาคือ พ.ศ. 2550 มี 14 ฉบับ และ ใน พ.ศ. 2558 และ 2554 มีเอกสารเผยแพร่จำนวนเท่ากัน คือ 11 ฉบับ มีเอกสารเผยแพร่ 9 ฉบับ ใน พ.ศ. 2552 สำหรับใน พ.ศ. 2553, 2556 และ 2559

พบว่า มีเอกสารเผยแพร่ปีละ 8 ฉบับ โดย พ.ศ. 2555 และ 2551 เป็นปีที่มีจำนวนเอกสารเผยแพร่ที่น้อยที่สุด คือ 7 ฉบับ และ 6 ฉบับ ตามลำดับ ทั้งนี้ประเภทของเอกสารทางวิชาการที่พบจากผลการศึกษาค้นคว้าเป็นรายงานที่นำเสนอในการประชุมวิชาการ 3 ฉบับ และส่วนที่เหลืออีก 100 ฉบับ เป็นบทความที่เผยแพร่ในวารสารทางวิชาการ โดยรายงานที่นำเสนอในการประชุมวิชาการนั้นเป็นเวทีประชุมในสาขาที่เกี่ยวข้องกับวิทยาการคอมพิวเตอร์ 2 เวที และอีก 1 เวทีที่เหลือเป็นการประชุมวิชาการเกี่ยวข้องกับสาขาทางการแพทย์และสุขภาพ บทความที่เผยแพร่ในวารสารทางวิชาการ จำแนกเป็นบทความวิจัย 62 ฉบับ บทความปริทัศน์ 10 ฉบับ และบทความรายละเอียดหลักสูตร 9 ฉบับ สำหรับเอกสารที่เหลืออีก 19 ฉบับ เป็นเอกสารประเภทอื่น ๆ ทั้งนี้บทความวิจัยที่พบใช้ทั้งระเบียบวิธีวิจัยเชิงปริมาณ เชิงคุณภาพ และแบบผสมผสานในการศึกษา สำหรับงานเชิงปริมาณส่วนใหญ่เป็นการศึกษาวิจัยเชิงทดลอง โดยนำหลักสูตรมาใช้มีกลุ่มควบคุมร่วมด้วย และทดสอบผลลัพธ์ก่อนและหลังการเข้าร่วมกิจกรรม 3 ฉบับ ในขณะที่วิธีเก็บข้อมูลส่วนใหญ่ในงานวิจัยเชิงคุณภาพใช้วิธีการสังเกต สัมภาษณ์ และสนทนากลุ่มส่วนใหญ่ใช้การวิเคราะห์แก่นสาระกับการวิเคราะห์เนื้อหา ในการวิเคราะห์ข้อมูล 6 ฉบับ นอกจากนี้ยังมีงานที่ให้ผู้เข้าร่วมหลักสูตรใช้การสะท้อนคิดเพื่อรวบรวมข้อมูลด้วย 1 ฉบับ และงานหลายชิ้นที่ใช้วิธีวิจัยแบบผสมผสานในการศึกษาเพื่อให้ข้อมูลที่ได้มีความน่าเชื่อถือมากขึ้น 9 ฉบับ

การศึกษาเอกสารพบว่า มีงานที่เคยทบทวนทฤษฎีหรือแนวคิดที่นำมาใช้อธิบายการเรียนรู้ร่วมกันระหว่างวัยมาบ้างแล้ว โดย Kuehne and Melville (2014) รวบรวมทฤษฎีที่ถูกนำมาใช้อธิบายเกี่ยวกับหลักสูตรการเรียนรู้ร่วมกันระหว่างวัยที่เผยแพร่ในเอกสารทางวิชาการ พ.ศ. 2546-2557 โดยจัดกลุ่มทฤษฎีที่ถูกนำมาใช้ในบทความเกี่ยวกับการเรียนรู้ร่วมกันระหว่างวัยไว้ 2 กลุ่ม ได้แก่ ทฤษฎีในบริบทการมีปฏิสัมพันธ์ระดับบุคคลและกลุ่ม และ ทฤษฎีเกี่ยวกับการพัฒนาระดับบุคคล นอกจากนี้ Vanderven (2004) ยังได้จำแนกทฤษฎีที่เกี่ยวข้องกับประเด็นระหว่างวัยไว้ 8 กลุ่ม ได้แก่ การรวมกลุ่ม การทำกิจกรรม การสืบทอดวัฒนธรรม แนวคิดเกี่ยวกับช่วงชีวิต ความสัมพันธ์ การแลกเปลี่ยน พัฒนาการ และ ความสัมพันธ์ระหว่างวัย อย่างไรก็ตาม เอกสารทางวิชาการที่งานของ Kuehne and Melville (2014) นำมาใช้ศึกษาส่วนมากจะเป็นเอกสารช่วง พ.ศ. 2546-2552 สำหรับการวิจัยครั้งนี้ ผู้วิจัยได้ศึกษาเอกสารตั้งแต่ พ.ศ. 2550-2559 โดยใช้เกณฑ์จัดกลุ่มทฤษฎีเป็น 2 กลุ่ม ตามงานวิจัยข้างต้น

ทั้งนี้พบว่า มีทฤษฎีในกลุ่มของการพัฒนาในระดับบุคคลเพิ่มขึ้น 2 ทฤษฎี ได้แก่ 1) การเรียนรู้ตลอดชีวิต (Lifelong learning) และ 2) การศึกษาเพื่อการเปลี่ยนแปลง (Transformative education)

1. ทฤษฎีในบริบทการมีปฏิสัมพันธ์ระดับบุคคลและกลุ่ม

ทฤษฎีและแนวคิดในบริบทของการมีปฏิสัมพันธ์ระดับบุคคลและกลุ่มที่นำมาใช้เป็นแนวคิดหลักประกอบการอธิบายงานเขียนในเอกสารที่ศึกษา มีจำนวน 26 ฉบับ ได้แก่ 1) ทฤษฎีทุนทางสังคม (Social capital theory) 14 ฉบับ 2) ทฤษฎีการสัมผัส (Contact theory) 5 ฉบับ 3) ทฤษฎีการสื่อสารระหว่างวัย (Intergenerational communication theories) 4 ฉบับ 4) การสร้างพลังอำนาจ (Empowerment) 1 ฉบับ และ 5) ทฤษฎีนิเวศวิทยา (Ecological theory) 2 ฉบับ ดังนี้

1.1 ทฤษฎีทุนทางสังคม เอกสารที่เกี่ยวข้องกับการเรียนรู้ร่วมกันระหว่างผู้สูงอายุและเด็กนำแนวคิดและทฤษฎีเกี่ยวกับทุนทางสังคมมาใช้มากที่สุด โดยปรากฏอยู่ทั้งในส่วนการทบทวนวรรณกรรม การอภิปรายผล รวมทั้งเป็นเป้าหมายหลักของการออกแบบหรือพัฒนาหลักสูตรการเรียนรู้ร่วมกันระหว่างวัย ทฤษฎีทุนทางสังคม เป็นแนวคิดที่เกี่ยวข้องกับการสร้างเครือข่ายความสัมพันธ์ระหว่างบุคคล เพื่อเป็นกลไกที่นำไปสู่การพัฒนาชุมชน ทั้งนี้ ใน ค.ศ. 1988 และ 1990 Coleman อธิบายถึงทุนทางสังคมว่ามีความเกี่ยวข้องกับโครงสร้างต่าง ๆ ที่เอื้อให้มนุษย์ทำกิจกรรมบางอย่างร่วมกันได้ โดยทุนทางสังคมเปรียบเสมือนทุนชนิดอื่น ๆ ที่สามารถก่อให้เกิดผลผลิตได้เช่นกัน แต่ต่างจากทุนอื่นเพราะเป็นเรื่องของความสัมพันธ์ มีลักษณะเป็นนามธรรม และใช้หน่วยวัดเป็นตัวเลขได้ยาก รูปแบบทุนทางสังคมสังเกตได้จาก ระดับความไว้วางใจ ที่ต้องอาศัยสถานการณ์จริงในการสังเกต ช่องทางเผยแพร่ข้อมูล ข่าวสาร สังเกตได้จากการแลกเปลี่ยนข้อมูลระหว่างสมาชิกเกิดขึ้นอย่างไรและการแลกเปลี่ยนบรรทัดฐานหรือค่านิยมซึ่งสังเกตได้จากการที่สมาชิกทำงานร่วมกันด้วยเป้าหมายเดียวกันโดยปราศจากความเห็นแก่ตัว ในงานศึกษานั้นระบุว่า ทุนทางสังคมในครอบครัวมีผลต่อการออกกลางคันของนักเรียน แม้ว่าจะงานจะศึกษาในบริบททุนทางสังคมในครอบครัว แต่สามารถขยายผลต่อในระดับชุมชน โดยการที่ผู้ปกครองมีความสัมพันธ์กับสมาชิกในชุมชนน้อย และย้ายที่อยู่อาศัยบ่อย ทำให้ขาดความรู้สึกเป็นส่วนหนึ่งในชุมชนที่ตนอาศัยอยู่ ก็จะเป็น

ผลลต่อนักเรียนเช่นกัน (Coleman, 1988 as cited in Boström, 2014)

แนวคิดต่อมามองทุนทางสังคมระดับกว้างขึ้น ครอบคลุมประเด็นทางการเมือง เป็นแนวคิดที่เกี่ยวกับกลไกที่ทำให้ชุมชนหรือสังคมดำรงอยู่ได้ Putnam (as cited in MacCallum et al., 2010) อธิบายว่า กลไกที่ทำให้เกิดทุนทางสังคมประกอบด้วย การสร้างเครือข่าย บรรทัดฐานทางสังคม และการไว้วางใจกัน ซึ่งเป็นกลไกที่ทำให้ชุมชนและสังคมเข้มแข็งสามารถขับเคลื่อนต่อไปได้ ทฤษฎีนี้จึงมักจะปรากฏอยู่ในการทบทวนวรรณกรรมฐานะเป็นกรอบแนวคิดหลักในการศึกษาการเรียนรู้ร่วมกันระหว่างผู้สูงอายุและเด็กหรือเยาวชนที่ล้วนเป็นทรัพยากรสำคัญในสังคม (MacCallum et al., 2010) แม้ว่าบทความบางฉบับไม่ได้ใช้ทฤษฎีนี้เป็นกรอบหลักในการศึกษาและปรากฏอยู่ในส่วนทบทวนวรรณกรรม แต่ Passey (2014) ใช้ประกอบการอภิปรายผล และบางงานใช้ทั้งทบทวนวรรณกรรมและอภิปรายผล (Boström, 2014)

เนื่องจากเอกสารทางวิชาการที่เกี่ยวกับหลักสูตรนี้มีขึ้นที่นำเสนอรายละเอียดของหลักสูตรที่พัฒนาขึ้น ทฤษฎีหรือแนวคิดนี้จึงมักอธิบายเป้าหมายหลักของการพัฒนาหลักสูตรเพื่อสร้างความไว้วางใจระหว่างสมาชิกในชุมชน และส่งเสริมการพัฒนาอย่างยั่งยืนของชุมชน (Sakurai et al., 2016; Fischer et al., 2014) นอกจากนี้ Öberg (2007) ยังใช้แนวคิดนี้ในการทบทวนวรรณกรรมและอธิบายเป้าหมายหลักของการพัฒนาหลักสูตรด้วย โดยมองว่าหลักสูตรจะช่วยเชื่อมร้อยความสัมพันธ์ของสมาชิกต่างวัยที่มีความแตกต่างกันค่อนข้างมาก

1.2 ทฤษฎีการสัมผัส ทฤษฎีนี้นิยมนำมาใช้เป็นกรอบอธิบายปรากฏการณ์เกี่ยวกับการจัดกิจกรรมต่าง ๆ หลักคิดของทฤษฎีนี้ Allport (1954, as cited in Isaki & Harmon, 2014) เน้นเงื่อนไขจำเป็นในการสร้างความสัมพันธ์อันดีระหว่างสมาชิกในกลุ่ม อาศัยองค์ประกอบคือ สมาชิกทุกคนมีส่วนร่วมในการทำกิจกรรม ใช้กิจกรรมที่มีเป้าหมายร่วมกัน สมาชิกทุกคนมีสิทธิและเสียงเท่าเทียมกัน และเปิดโอกาสให้สร้างมิตรภาพระหว่างทำกิจกรรม

ในปี ค.ศ. 1998 Pettigrew (1998, as cited in Isaki & Harmon, 2014) ได้เพิ่มองค์ประกอบที่จำเป็นในการพัฒนาหลักสูตรเพื่อเสริมสร้างความสัมพันธ์ของผู้เข้าร่วม โดยเพิ่มประเด็นการเห็นคุณค่าในตนเอง ความเห็นอกเห็นใจผู้อื่น และการสร้างบรรยากาศที่ดี

แนวคิดนี้นิยมนำมาประยุกต์ใช้ในงานเกี่ยวกับการจัดกิจกรรมหรือหลักสูตรที่มีชุมชนเป็นฐาน (Community-based group programs) ในกลุ่มผู้ที่มีปัญหาการสื่อสาร ทั้งนี้

Isaki and Harmon (2014) ใช้ทฤษฎีนี้เป็นกรอบแนวคิดในการพัฒนาหลักสูตรการเรียนรู้อารมณ์ร่วมกันระหว่างผู้สูงอายุที่มีภาวะสมองเสื่อมร่วมกับเด็กระดับประถมศึกษา โดยใช้กิจกรรมเกี่ยวกับการอ่านหนังสือเพื่อพัฒนาการคิดวิเคราะห์ของผู้สูงอายุและทักษะการอ่านของเด็ก

แม้ว่าบางงานไม่ได้นำแนวคิดนี้เป็นกรอบแนวคิดหลักในการศึกษาวิจัย แต่ก็ยังปรากฏอยู่ในส่วนของการอภิปรายผล โดยงานของ Morita and Kobayashi (2013) ใช้แนวคิดนี้เพื่อเป็นข้อเสนอแนะสำหรับการทำงานวิจัยในอนาคต โดยควรมุ่งเน้นการปฏิบัติที่ก่อให้เกิดองค์ประกอบตามทฤษฎีนี้มากขึ้น นอกจากนี้ งานของ Biggs and Knox (2014) มองว่าเป้าหมายของหลักสูตรการเรียนรู้อารมณ์ร่วมกันระหว่างวัยนี้ คือ ผู้สูงอายุและเด็กมีปฏิสัมพันธ์กันมากขึ้น ทำกิจกรรมร่วมกันมากขึ้น เพื่อสร้างทัศนคติที่ดีต่อกัน และนำไปสู่คุณภาพชีวิตและสังคมที่ดีขึ้น

นอกจากงานดังกล่าวข้างต้น Jarrott, Smith, and Weintraub (2008) ยังได้นำทฤษฎีนี้มาใช้เป็นกรอบการประเมินความสำเร็จของหลักสูตร เพื่อเปรียบเทียบกับการจัดหลักสูตรหรือกิจกรรมในรูปแบบเดิม ๆ ที่มีคนเพียงกลุ่มวัยเดียวเข้าร่วม มีบางงานกล่าวถึงข้อจำกัดของทฤษฎีการสัมผัสของ Allport โดยมองว่า ทฤษฎีนี้อธิบายเพียงเงื่อนโซ่ที่จำเป็นในการสัมผัสหรือมีปฏิสัมพันธ์กันระหว่างสมาชิก แต่ไม่ได้อธิบายกระบวนการที่ทำให้เกิดผลลัพธ์เหล่านั้น ซึ่งข้อจำกัดนี้นำไปสู่การตั้งข้อสังเกตเรื่องการวัดและประเมินผลของหลักสูตรและทำให้พวกเขาทำงานศึกษาพัฒนาการวัดและประเมินผลหลักสูตรนี้

1.3 ทฤษฎีการสื่อสารระหว่างวัย เมื่อพิจารณาทฤษฎีที่เกี่ยวข้องกับการสื่อสารระหว่างวัยจากการศึกษาเอกสารครั้งนี้ ผู้วิจัยจำแนกทฤษฎีเป็น 2 กลุ่ม ได้แก่ ความเป็นปึกแผ่นของประชากรต่างรุ่น (Intergenerational solidarity) และ การสื่อสาร (Communication) โดยงานของ So and Shek (2011) ที่ศึกษาในบริบทของประเทศไต้หวัน และ Tham and Pussayapibul (2012) ที่ศึกษาในบริบทของประเทศสิงคโปร์ ใช้แนวคิดความเป็นปึกแผ่นของประชากรต่างรุ่นประกอบการอธิบายเป้าหมายของการจัดหลักสูตรฯ มุ่งบ่มเพาะความเป็นปึกแผ่นของประชากรต่างรุ่น เพื่อสร้างความเข้มแข็งของชุมชน

หลักของแนวคิดที่เกี่ยวข้องกับความเป็นปึกแผ่นของประชากรต่างรุ่นและการสื่อสารต่างมีมุมมองพ้องกันว่าเป็นการสื่อสารที่มีประสิทธิภาพ การมีโอกาสได้สื่อสารกันมากขึ้น มีความจำเป็นต่อการส่งเสริมความสัมพันธ์ของสมาชิกทั้งในระดับครอบครัว ชุมชน และสังคม ดังนั้นจึงมีการนำแนวคิดหรือทฤษฎีในกลุ่มของการสื่อสารระหว่างวัย มาใช้ประกอบ

การออกแบบกิจกรรมหรือพัฒนาแนวทางที่ส่งเสริมการสื่อสารกันเป็นส่วนใหญ่ ทั้งนี้ Spudich and Spudich (2010) ได้นำทฤษฎีการสื่อสารมาใช้เป็นกรอบในการออกแบบกิจกรรมที่ใช้ในหลักสูตรการเรียนรู้ร่วมกันระหว่างผู้สูงอายุกับเด็กในโรงเรียน เพื่อช่วยคลี่คลายปัญหาการสื่อสารของคนสองวัยนี้ โดยอธิบายว่า โรงเรียนเป็นพื้นที่สำคัญในการถ่ายทอดหรือส่งผ่านความคิดเห็น คุณค่าหรือค่านิยมของคนในสังคมนั้นผ่านการใช้ภาษาเพื่อสื่อสารกัน

บทความนี้เสนอแนวทางการนำกิจกรรม 5 แบบมาใช้ส่งเสริมประสิทธิภาพของการสื่อสารระหว่างผู้สูงอายุและเด็ก ได้แก่ การเชิญวิทยากร กิจกรรมคีนพบปะครอบครัว เพื่อนทางจดหมาย การอ่านหนังสือร่วมกับผู้สูงอายุ และ การให้เด็กสัมภาษณ์ผู้สูงอายุตามประเด็นที่กำหนด เช่นเดียวกับกับ Fischer et al. (2014) ที่ใช้แนวคิดการสื่อสารเป็นหลักคิดในการออกแบบกิจกรรมโดยใช้เทคโนโลยีการสื่อสารเป็นเครื่องมือในการแลกเปลี่ยนข้อมูลระหว่างสองกลุ่มนี้

1.4 การสร้างพลังอำนาจ แนวคิดนี้เน้นเรื่องความเชื่อของบุคคลที่มีต่อความสามารถหรือศักยภาพของตนเองที่มีอยู่ภายในตน และกระบวนการที่ช่วยส่งเสริมให้บุคคลเห็นความสามารถของตนเอง โดยตั้งสิ่งที่มีอยู่ภายในตนด้วยการควบคุมและจัดการสร้างอิทธิพลกับตนเอง เพื่อให้เกิดความรู้สึกเชื่อมั่นและรู้สึกว่าตนเองมีอำนาจสามารถควบคุมความเป็นอยู่หรือวิถีชีวิตของตนเองได้ ผ่านการจัดสภาพแวดล้อมให้เอื้อต่อการส่งเสริมความเชื่อนี้ แนวคิดนี้จึงใช้ในการอธิบายผลการศึกษานางานของ Gau (2013) ที่ศึกษาผลจากการนำโครงการ Toy Clinic Shop ไปใช้ในโรงเรียนประถมศึกษาในประเทศไต้หวัน โครงการนี้ให้ผู้สูงอายุเป็นอาสาสมัครซ่อมแซมของเล่นให้เด็กในโรงเรียนประถมศึกษา ตามหลักคิดชุมชนนักปฏิบัติ เพื่อให้ผู้สูงอายุได้แลกเปลี่ยนเรียนรู้ด้านการสร้างองค์ความรู้ใหม่ ๆ และรวมกลุ่มกันทำประโยชน์ให้เด็กและเยาวชนในโรงเรียน

โครงการนี้สร้างพื้นที่ให้ผู้สูงอายุมีโอกาสเข้าร่วมกระบวนการเรียนรู้จากกิจกรรมต่าง ๆ ในสังคม อันช่วยสร้างพลังอำนาจให้แก่ผู้สูงอายุในการเติมเต็มชีวิต รู้สึกมีคุณค่า และยังคงมีศักยภาพเพราะ นอกจากจะช่วยซ่อมแซมของเล่นให้เด็กแล้ว ผู้สูงอายุยังได้เรียนรู้ทักษะต่าง ๆ จากการซ่อมแซม และวงสนทนาระหว่างผู้สูงอายุที่เข้าร่วมโครงการนี้ด้วยกัน

1.5 ทฤษฎีนิเวศวิทยา Karimi, Jarrott, and O'Hora (2014) ใช้ทฤษฎีนิเวศวิทยาของ Bronfenbrenner เป็นกรอบในการพัฒนาหลักสูตรการเรียนรู้ร่วมกันระหว่างวัยสำหรับ

การรักษาและให้คำปรึกษาแก่บุคคลที่มีปัญหาด้านสภาพจิตใจ ซึ่งมักเกิดจากความไม่สมดุลของชีวิตในครอบครัวและสังคม จากเดิมนั้นการรักษาและให้คำปรึกษาแก่บุคคลที่มีปัญหาเหล่านี้ นิยมใช้การเยียวยาร่วมกับสมาชิกในครอบครัวเท่านั้น แต่งานนี้มองว่า ควรพัฒนาการเรียนรู้ร่วมกันระหว่างวัยในบริบทของสมาชิกนอกครอบครัวด้วย เนื่องจากทฤษฎีนี้อธิบายพฤติกรรมของบุคคลว่า มีสาเหตุมาจากปัจจัยหลายอย่างทั้งภายในตนเองและสิ่งแวดล้อม โดยมี 4 ระดับตามลำดับความใกล้ชิดของบุคคลนั้น และทุกระดับมีความสัมพันธ์เชื่อมโยงกันอย่างซับซ้อน ได้แก่ 1) ระดับเล็ก (Microsystem) เป็นระดับที่มีผลกระทบโดยตรงกับตัวบุคคล เช่น พ่อแม่ เพื่อน ครู 2) ระดับกลาง (Mesosystem) เป็นระดับที่เกิดจากระดับจุลภาคมามีความสัมพันธ์หรือปฏิสัมพันธ์กัน เช่น บ้านกับโรงเรียน 3) ระดับภายนอก (Exosystem) เป็นระดับที่ติดต่อออกไปที่ไม่ได้ส่งผลโดยตรงกับบุคคล เช่น ชุมชน และ 4) ระดับใหญ่ (Macrosystem) เป็นระดับที่อยู่นอกสุด เช่น บรรทัดฐานของสังคม วัฒนธรรมต่าง ๆ (Bronfenbrenner, 1979 as cited in Karimi et al., 2014)

2. ทฤษฎีเกี่ยวกับการพัฒนาระดับบุคคล

ทฤษฎีและแนวคิดเกี่ยวกับการพัฒนาระดับบุคคลที่ถูกนำมาใช้เป็นแนวคิดหลักประกอบการอธิบายงานเขียนในเอกสารที่ผู้วิจัยคัดเลือกมาศึกษา มีจำนวน 19 ฉบับ ได้แก่ 1) ทฤษฎีพัฒนาการทางจิตสังคม (Psychosocial development theory) 4 ฉบับ 2) ทฤษฎีเกี่ยวกับความเป็นบุคคล (Theory of personhood) 2 ฉบับ 3) การศึกษาเพื่อการเปลี่ยนแปลง (Transformative education) 1 ฉบับ และ การเรียนรู้ตลอดชีวิต (Lifelong learning) 12 ฉบับ ดังนี้

2.1 ทฤษฎีพัฒนาการทางจิตสังคม บทความที่ใช้แนวคิดการพัฒนามนุษย์ที่พบจากการศึกษานี้ ใช้ทฤษฎีพัฒนาการทางจิตสังคมของ Erikson ที่อธิบายปัจจัยทางชีววิทยา สังคม และวัฒนธรรมที่มีผลต่อกระบวนการพัฒนาบุคลิกภาพของมนุษย์ ในแต่ละขั้นพัฒนาการนั้น จะมีวิกฤตเกิดขึ้นถ้าไม่สามารถก้าวข้ามได้ จะกระทบต่อการพัฒนาในขั้นต่อไป และมีผลต่อความบกพร่องทางสังคมหรือจิตใจในภายหลัง ทฤษฎีนี้ถูกนำมาใช้ในการเรียนรู้ร่วมกันระหว่างวัยเพื่ออธิบายบทบาทของความสัมพันธ์ระหว่างผู้สูงอายุและเด็กที่ส่งผลต่อการพัฒนาในตัวบุคคล และผู้เข้าร่วมกิจกรรมแสดงความสัมพันธ์กันอย่างไรระหว่างอยู่ในกิจกรรม

Pratt (2013) ใช้ทฤษฎีของ Erikson ในการทบทวนวรรณกรรม โดยอธิบายเฉพาะ พัฒนาการช่วงวัยขั้นที่ 7 เป็นห่วงคนรุ่นหลังกับคิดถึงแต่ตนเอง (Generativity vs stagnation) ถ้าพัฒนาการขั้นนี้สมบูรณ์จะเป็นห่วงบุคคลอื่นหรือสมาชิกรุ่นหลัง ต้องการถ่ายทอดประสบการณ์ให้ ในงานนี้ศึกษาวิธีการบ่มเพาะให้ผู้ใหญ่ตอนปลายหรือผู้สูงอายุมีการเป็นห่วงคนรุ่นหลังผ่านหลักสูตรการเรียนรู้ร่วมกันระหว่างวัย ซึ่งพบว่าการออกแบบหลักสูตรมีความสำคัญมาก หลักสูตรควรส่งเสริมกิจกรรมที่ผู้สูงอายุมีโอกาสเป็นอาสาสมัครให้บริการเด็กหรือเยาวชนมากขึ้น เช่นเดียวกับ Murayama et al. (2015) ที่ใช้แนวคิดนี้มาพัฒนาหลักสูตรเพื่อส่งเสริมให้ผู้สูงอายุและวัยรุ่นที่เข้าร่วมกิจกรรมมีสุขภาพจิตที่ดีและมีความสุขในชีวิต

สำหรับพัฒนาการช่วงวัยขั้นที่ 8 ความพอใจในตนเองกับความสิ้นหวัง (Integrity vs despair) ถ้าสามารถพัฒนาได้สมบูรณ์ในขั้นนี้ ผู้สูงอายุจะพึงพอใจกับช่วงชีวิตที่ผ่านมา ยอมรับความเป็นจริง มองความตายเป็นเรื่องธรรมชาติ ในทางกลับกัน หากผู้สูงอายุไม่สามารถผ่านพ้นวิกฤตินี้ได้ จะเกิดความรู้สึกท้อแท้สิ้นหวังในชีวิต และปราศจากความสุขในการดำรงชีวิต โดย Penick, Fallshore, and Spencer (2014) นำการพัฒนาในขั้นนี้มาเป็นฐานคิดของหลักสูตรการเรียนรู้ร่วมกันระหว่างผู้สูงอายุและนักศึกษาในมหาวิทยาลัยที่มีเป้าหมายเพื่อลดอคติต่อผู้สูงอายุและส่งเสริมให้นักศึกษาทำงานบริการสังคม และสร้างพื้นที่ให้ผู้สูงอายุมีโอกาสระลึกถึงสิ่งที่ผ่านมาในชีวิตผ่านการเล่าเรื่องและแลกเปลี่ยนกับผู้สูงอายุคนอื่นและนักศึกษา เพื่อก้าวผ่านวิกฤติความสิ้นหวัง

2.2 ทฤษฎีเกี่ยวกับความเป็นบุคคล ทฤษฎีนี้มักใช้ในการอธิบายร่วมกับการดูแลผู้สูงอายุที่มีภาวะสมองเสื่อม (Dementia) โดยทฤษฎีนี้ให้ความสำคัญกับการมองบุคคลที่มีความบกพร่องหรือมีข้อจำกัดต่าง ๆ ว่าเป็นมนุษย์และมีศักยภาพในตนเอง Kitwood (1997, as cited in Lokon, Kinney, & Kunkel, 2012) และ การตระหนักถึงความเป็นมนุษย์ของบุคคลที่มีความบกพร่องทางจิต และผู้สูงอายุที่มีภาวะสมองเสื่อม ผู้ที่ทำหน้าที่ดูแลผู้สูงอายุกลุ่มนี้ต้องยึดหลักการเคารพและไว้วางใจตัวผู้สูงอายุที่ตนดูแลอยู่ด้วย

Lokon et al. (2012) ได้นำทฤษฎีนี้เป็นฐานคิดในการพัฒนาหลักสูตรการเรียนรู้ร่วมกันระหว่างวัยภายในศูนย์ Person-centered care (PCC) ซึ่งเป็นศูนย์ดูแลผู้สูงอายุระยะยาว และจัดกิจกรรมสำหรับการทำกิจกรรมร่วมกันระหว่างผู้สูงอายุที่มีภาวะสมองเสื่อม

และนักศึกษาระดับมหาวิทยาลัย เช่นเดียวกันกับงานของ Jarrott et al. (2008) ที่ใช้แนวคิดนี้เป็นพื้นฐานสำหรับการพัฒนาเครื่องมือที่ใช้ในการประเมินผลระหว่างการเรียนรู้กิจกรรม

2.3 การศึกษาเพื่อการเปลี่ยนแปลง บทความที่ใช้ทฤษฎีนี้เป็นกรอบแนวคิดในการวิเคราะห์ผลการศึกษามี 1 บทความ การศึกษาเพื่อการเปลี่ยนแปลงตามแนวคิดของ Freire (1970, as cited in Formosa, 2010) ให้ความสำคัญกับการตั้งคำถามว่า เรากำลังทำอะไร ใครได้ประโยชน์ ใครเสียประโยชน์ มองลึกไปถึงสิ่งที่เกิดขึ้นว่ามีกระบวนการและที่มาอย่างไร อยู่เบื้องหลังการเกิดขึ้นของปรากฏการณ์นั้น ๆ อะไรคือสิ่งที่ควรทำ ตระหนักว่าเราควรต่อสู้เพื่ออะไร อะไรทำให้เรามีความหมาย การตีตราว่าคนลักษณะนี้ต้องเป็นแบบใด เช่น ผู้สูงอายุต้องพึ่งพาผู้อื่น นำไปสู่การผลักผู้สูงอายุไปอยู่ชายขอบของระบบ เช่นเดียวกับการเรียนรู้ในช่วงปลายของชีวิตที่ควรเป็นไปโดยให้ผู้สูงอายุมีอิสระและมีอำนาจที่จะกำหนดชะตากรรมของตนเองได้ มีความนึกคิดตระหนักในตนเอง ซึ่งไม่ใช่เพียงถูกระบบครอบงำหรือการปะป่ายจากความเชื่อของสังคมที่มองว่าผู้สูงอายุเป็นกลุ่มคนไร้ประสิทธิภาพ เนื่องจากไม่สามารถสร้างผลผลิตเชิงเศรษฐกิจให้แก่สังคมในระบบทุนนิยมได้ ดังนั้นกระบวนการที่จะทำให้ผู้สูงอายุหลุดพ้นจากสิ่งนี้ได้ คือ การศึกษาจะต้องสร้างการรับรู้และคิดเชิงวิพากษ์ในระดับบุคคล เพื่อให้รับรู้ที่ตนถูกบีบคั้นและปฏิบัติอย่างมีวิจารณญาณเพื่อให้ผ่านพ้นจากสภาพที่ถูกบีบคั้นนั้น และผลจากการเปลี่ยนแปลงระดับบุคคลนี้จะนำไปสู่การเปลี่ยนแปลงในวงกว้างขึ้น

งานของ Formosa (2010) วิเคราะห์บทบาทของ University of the Third Age (U3A) ในฐานะองค์กรที่เปิดพื้นที่ให้ผู้สูงอายุมีโอกาสเปลี่ยนแปลงชีวิตและเรียนรู้ร่วมกับสมาชิกวัยอื่นในชุมชน ผู้สูงอายุจะได้แบ่งปันทักษะและประสบการณ์ชีวิต เปิดโอกาสให้ผู้เรียนเป็นผู้สอนและผู้สอนเป็นผู้เรียนสอดคล้องกับแนวคิดการศึกษาเพื่อการเปลี่ยนแปลงและนำเสนอหลักสำคัญของการปฏิบัติเพื่อให้บรรลุเป้าหมายของการศึกษาเพื่อการเปลี่ยนแปลง คือ การออกแบบกิจกรรมที่ให้ผู้สูงอายุรู้สึกมีอำนาจในการจัดการชีวิตของพวกเขาเพิ่มขึ้น การขยายการมีส่วนร่วมให้ครอบคลุมผู้สูงอายุที่ขาดโอกาสมากขึ้น การวิพากษ์กระบวนการทัศน์การเรียนรู้ของผู้สูงอายุแบบเก่าที่มีโครงสร้างจากบนลงล่าง ผู้สอนมีอำนาจเหนือผู้เรียน การพัฒนาวิธีการเรียนการสอนที่ช่วยให้ผู้สูงอายุสามารถเรียนผ่านสื่ออิเล็กทรอนิกส์มากขึ้น เนื่องจากเป็นพื้นฐานการสร้างความเท่าเทียมในการเข้าถึงข้อมูลที่เป็นประโยชน์ การเตรียม

ตัวด้านอารมณ์ด้วยการรู้จักตน ควบคุมตนเอง และสร้างแรงจูงใจ นอกจากนี้ควรต้องพัฒนาทักษะทางสังคม คือ ความเห็นอกเห็นใจผู้อื่นและการสร้างความสัมพันธ์ หลักสูตรนอกจากจะเป็นประโยชน์ต่อผู้เข้าร่วมจากการแลกเปลี่ยนประสบการณ์กัน ยังสร้างความเข้มแข็งให้แก่ชุมชน โดยการที่สมาชิกต่างวัยในชุมชนมีความสัมพันธ์ที่ดีจะช่วยเพิ่มทุนทางสังคม และสุดท้ายคือ การจัดการเรียนรู้ต้องคำนึงความต้องการของกลุ่มผู้สูงอายุที่มีข้อจำกัดในด้านต่าง ๆ

2.4 การเรียนรู้ตลอดชีวิต บทความที่ใช้แนวคิดนี้เป็นกรอบอธิบายความสำคัญของการจัดห้องเรียนให้เป็นพื้นที่สำหรับการเรียนรู้ร่วมกันระหว่างวัยในอุดมศึกษา พบว่ามีเอกสารจำนวน 12 ฉบับ ครอบคลุมการศึกษาในอเมริกา ยุโรป และเอเชีย (ไทย สิงคโปร์ และฮ่องกง) โดยแนวคิดนี้ปรากฏทั้งในการทบทวนวรรณกรรม อภิปรายผล และอธิบายหลักสูตร มีการนำแนวคิดนี้มาใช้ประกอบการอธิบายการพัฒนาหลักสูตรทั้งในรูปแบบออนไลน์ (Passey, 2014; Pieri & Diamantinir, 2010) และหลักสูตรแบบปกติ (Penick et al., 2014; Tham & Pussayapibul, 2012) งานส่วนใหญ่มองว่าหลักสูตรการเรียนรู้ร่วมกันระหว่างวัยเป็นส่วนหนึ่งของการเรียนรู้ตลอดชีวิตแบบเป็นทางการ โดยการเรียนรู้ตลอดชีวิตเป็นแนวคิดที่ใช้เป็นยุทธศาสตร์การศึกษาภายใต้การผลักดันขององค์การเพื่อความร่วมมือทางเศรษฐกิจและการพัฒนา (Organization for economic co-operation and development: OECD) ซึ่งการเรียนรู้ตลอดชีวิตเป็นกระบวนการเรียนรู้ที่เกิดขึ้นตั้งแต่บุคคลเกิดจนถึงช่วงท้ายของชีวิต และไม่กักตุนเฉพาะการศึกษาผู้ใหญ่ แต่ครอบคลุมการเรียนรู้ทุกรูปแบบตลอดช่วงชีวิต (OECD, 2011 as cited in Sánchez & Kaplan, 2014)

การเรียนรู้ร่วมกันระหว่างวัยเกิดขึ้นตามธรรมชาติมานานแล้ว แต่กระแสความสนใจมีมากขึ้นอาจเพราะปัจจุบันประเทศที่พัฒนาแล้วส่วนใหญ่เป็นสังคมสูงวัยและมีแนวโน้มทวีความรุนแรงเพิ่มขึ้น (Sánchez & Kaplan, 2014) จึงผลักดันการเรียนรู้ร่วมกันระหว่างวัยที่ไม่จำกัดอยู่แต่ในครอบครัวหรือในโรงเรียนที่ผู้ใหญ่มากกว่าถ่ายทอดความรู้ให้แก่เด็กเพียงฝ่ายเดียวแต่ควรขยายออกไปในวงกว้าง เพื่อส่งเสริมให้คนที่เกิดมาในยุคสมัยต่างกันมีโอกาสแลกเปลี่ยนประสบการณ์ ย่อมทำให้ได้ความรู้เพิ่มขึ้นและเป็นประโยชน์ต่อทั้งสองฝ่าย (Fischer et al., 2014; So & Shek, 2011) โดย Boström (2014) เสนอว่าควรมีนโยบายที่สนับสนุนหลักสูตรนี้ เพราะเป็นเครื่องมือในการขับเคลื่อนสังคมแห่งการเรียนรู้ตลอดชีวิต

ทั้งนี้ มีทฤษฎีและแนวคิดอื่น ๆ ที่ปรากฏอยู่ในเอกสาร เช่น การอยู่ดีมีสุข (Well-being) ทฤษฎีการเรียนรู้ที่เหมาะสม (Situated learning theory) ทฤษฎีความผูกพัน (Attachment theory) ทฤษฎีจิต (Theory of mind) ทฤษฎีลูสพาร์ทส์ (Theory of loose parts) แต่ทฤษฎีและแนวคิดเหล่านี้มิได้ถูกนำมาใช้เป็นแนวคิดหลักในการอธิบายปรากฏการณ์หรือผลกระทบของหลักสูตร จึงไม่นำมาวิเคราะห์ในงานวิจัยนี้

สรุปและอภิปรายผล

จากการศึกษาเอกสารพบว่า พ.ศ. 2557 มีบทความวิชาการด้านการเรียนรู้ร่วมกันระหว่างผู้สูงอายุและเด็กหรือเยาวชนเผยแพร่ในวารสารมากที่สุด อาจเนื่องด้วยในระหว่าง พ.ศ. 2556-2557 เป็นช่วงที่หลายประเทศที่เป็นสังคมสูงวัยกำลังจะก้าวเข้าสู่สังคมสูงวัยโดยสมบูรณ์ โดย พ.ศ. 2556 ประเทศอังกฤษ ออสเตรเลีย เบลเยียม มีประชากรสูงอายุประมาณร้อยละ 19 ของประชากรทั้งประเทศ นอกจากนี้บางประเทศได้กำลังเข้าสู่สังคมสูงวัยด้วย เช่น มาเลเซีย เมียนมา อินโดนีเซีย ที่มีประชากรสูงอายุประมาณร้อยละ 8 ของประชากรทั้งประเทศ (United Nations, 2013) ซึ่งย่อมมีผลกระทบต่อเศรษฐกิจ สังคม สาธารณสุข และอื่น ๆ จึงให้ความสนใจเกี่ยวกับการเรียนรู้ร่วมกันระหว่างวัยซึ่งอาจเป็นแนวทางหนึ่งในการรองรับสถานการณ์นี้

ทฤษฎีที่ใช้อธิบายหลักสูตรการเรียนรู้ร่วมกันระหว่างผู้สูงอายุและเด็กหรือเยาวชนจำแนกเป็น 2 กลุ่ม ได้แก่ ทฤษฎีเกี่ยวกับการพัฒนาระดับบุคคล และ ทฤษฎีในบริบทการมีปฏิสัมพันธ์ระดับบุคคลและกลุ่ม สำหรับทฤษฎีกลุ่มแรก (ทฤษฎีพัฒนาการทางจิตสังคม ทฤษฎีเกี่ยวกับความเป็นบุคคล การศึกษาเพื่อการเปลี่ยนแปลง และการเรียนรู้ตลอดชีวิต) ล้วนถูกนำมาใช้ในการอธิบายประโยชน์ของหลักสูตรที่มีผลต่อตัวบุคคล เช่น ผู้สูงอายุ เด็ก เยาวชน (Formosa, 2010; Penick et al., 2014; Tham & Pussayapibul, 2012) บางงานยังใช้อธิบายประโยชน์ที่มีต่อตัวผู้จัดกิจกรรมด้วย ในขณะที่บทความวิชาการส่วนใหญ่ นำทฤษฎีกลุ่มที่สองมาเป็นแนวคิดหลักในการอธิบาย โดยเน้นอธิบายระดับของการมีปฏิสัมพันธ์ระหว่างปัจเจกชนกับกลุ่มทางชุมชนหรือสังคม เนื่องจากหลักสูตรมิได้ส่งผลต่อตัวผู้สูงอายุและเด็กหรือเยาวชนเท่านั้น แต่ยังสร้างการเปลี่ยนแปลงของชุมชนและสังคมได้ (Boström, 2014) ทฤษฎีกลุ่มนี้จึงมักถูกนำมาใช้เป็นแนวคิดในการอธิบาย 1) เป้าหมายหรือวัตถุประสงค์ของหลักสูตร (ทฤษฎี

ทุนทางสังคม) 2) แนวทางการจัดกระบวนการหรือออกแบบกิจกรรมในหลักสูตร (ทฤษฎี การสัมพันธ์ ทฤษฎีการสื่อสารระหว่างวัย และทฤษฎีนิเวศวิทยา) และ 3) ประโยชน์ของหลักสูตร (การสร้างพลังอำนาจ) อย่างไรก็ตามทฤษฎีหรือแนวคิดที่ถูกนำมาใช้ในการอธิบายยังไม่สามารถ อธิบายปรากฏการณ์เชิงลึก เช่น การสะท้อนคิดจากผู้เข้าร่วม สิ่ง que ผู้เข้าร่วมได้รับ หรือแม้กระทั่ง ความสำคัญของหลักสูตร ดังนั้นหากสามารถสร้างทฤษฎีที่เป็นแนวคิดเฉพาะสำหรับอธิบาย หลักสูตรการเรียนรู้ร่วมกันระหว่างผู้สูงอายุและเด็กได้ จะช่วยเติมเต็มช่องว่างของทฤษฎีก่อนหน้าที่เคยถูกนำมาใช้อธิบายได้มากขึ้น และอธิบายปรากฏการณ์เชิงลึกได้มากขึ้น

การส่งเสริมการอยู่ร่วมกันของคนต่างรุ่นวัยเป็นประเด็นที่องค์การสหประชาชาติ ให้ความสำคัญมาเป็นระยะเวลากว่า 20 ปีแล้ว โดยได้เสนอแนวทางการสร้างสังคมสำหรับคน ทุกอายุ และพัฒนาต่อเนื่องมาจนถึงแผนปฏิบัติการระหว่างประเทศมาดริดว่าด้วยเรื่องผู้สูงอายุ ค.ศ. 2002 ที่เน้นสร้างความเป็นปึกแผ่นในครอบครัว (Sánchez, 2007) นโยบายนี้สร้างแรง กระเพื่อมในสังคมตามมา มีการพัฒนากิจกรรมที่สร้างโอกาสให้ผู้สูงอายุและเด็กหรือเยาวชนมา ร่วมแลกเปลี่ยนเรียนรู้กัน พัฒนารูปแบบกิจกรรม และมีเอกสารเผยแพร่ออกมาอย่างต่อเนื่อง อย่างไรก็ตาม หลักสูตรการเรียนรู้ร่วมกันระหว่างวัยยังคงไม่ได้รับการยอมรับเป็นสาขา วิชาการ อาจเพราะ 1) หลักสูตรเริ่มต้นเพื่อรองรับสังคมสูงวัย มุ่งให้ผู้สูงอายุอยู่ดีมีสุขมาก ขึ้น จึงมีแนวโน้มถูกมองว่าส่งเสริมประเด็นทางสังคมมากกว่าเป็นการจัดการเรียนการสอน 2) แนวคิดและทฤษฎีที่เกี่ยวกับความสัมพันธ์ระหว่างวัยส่วนใหญ่มาจากการปฏิบัติ ไม่ใช่การทำ วิจัย ในขณะที่การเรียนรู้รูปแบบอื่น ๆ มีการศึกษายาวนานทางวิชาการ มีงานวิจัยสนับสนุน จำนวนมาก อีกทั้งมาตรฐานสำหรับวัดและประเมินผลการเรียนรู้ทั้งด้านทักษะและความรู้ ที่ได้รับยังขาดงานศึกษาที่น่าเชื่อถือมารองรับ 3) ความยากลำบากในการเข้าถึงการศึกษา ของผู้สูงอายุ เพราะการศึกษากระแสหลักมุ่งพัฒนาผู้เรียนระดับเด็กและเยาวชน ทศนคติที่มี ต่อผู้สูงอายุส่วนใหญ่อยู่ในฐานะของผู้พึ่งพิงระบบเศรษฐกิจ 4) ผู้เชี่ยวชาญในหลักสูตรนี้ ส่วนใหญ่มีความเชี่ยวชาญหรือคุณวุฒิเฉพาะกลุ่มวัยใดกลุ่มหนึ่ง ไม่ได้เชี่ยวชาญร่วมกันทั้งสอง วัยหรือระหว่างวัย อาจเพราะยังไม่มีสาขาด้านนี้โดยเฉพาะที่ผลิตบุคลากรผู้เชี่ยวชาญ 5) สังคม ปัจจุบันมุ่งการแข่งขันเพื่อเป้าหมายของแต่ละบุคคล นโยบายของรัฐจึงมุ่งตอบสนองต่อ การพัฒนาระดับปัจเจกชน เช่น สนับสนุนการเรียนรู้ด้วยตนเอง การเขียนสะท้อนคิด การพัฒนา ทักษะการวิเคราะห์ ทักษะเกี่ยวกับการเป็นผู้ประกอบการ จนอาจมองข้ามการส่งเสริมให้คน

รู้สึกเป็นสมาชิกของชุมชนที่มีคนวัยหลากหลายอยู่ร่วมกัน

แม้ว่าในประเทศไทยนำการเรียนรู้ร่วมกันระหว่างวัยมาปฏิบัติอยู่บ้างแล้วตามพื้นที่ในชุมชน แต่อาจยังขาดการถอดบทเรียนหรือสังเคราะห์องค์ความรู้อย่างเป็นระบบ หากสามารถถอดองค์ความรู้จากการปฏิบัติสู่ทฤษฎีได้ย่อมเป็นประโยชน์ต่อการทำงานและจะเป็นการเพิ่มความน่าเชื่อถือเพื่อเป็นฐานสำหรับการยกระดับองค์ความรู้ด้านนี้สู่การพัฒนาเป็นสาขาวิชา ภายหน้า

ข้อเสนอแนะจากการทำวิจัย

การพัฒนาหลักสูตรหรือกิจกรรมเพื่อส่งเสริมการเรียนรู้ในผู้สูงอายุกับเด็ก ควรนำแนวคิดและทฤษฎีมาประกอบการออกแบบ ควรคำนึงถึงผลกระทบทางบวกและลบที่เกิดขึ้นต่อผู้สูงอายุ เด็ก และชุมชน

ข้อเสนอแนะสำหรับการทำวิจัยครั้งต่อไป

ควรมีการศึกษาถอดองค์ความรู้เชิงทฤษฎีจากการดำเนินงานของหลักสูตรการเรียนรู้ร่วมกันระหว่างผู้สูงอายุและเด็กหรือเยาวชนจากพื้นที่จริงในบริบทของประเทศไทย

รายการอ้างอิง

ภาษาไทย

สำนักงานสถิติแห่งชาติ. (2557). รายงานการสำรวจประชากรสูงอายุในประเทศไทย พ.ศ. 2557. กรุงเทพฯ: สำนักงานสถิติแห่งชาติ.

ภาษาอังกฤษ

Alcock, C. L., Camic, P. M., Barker, M., Haridi, C., & Raven, R. (2011). Intergenerational practice in the community: A focused ethnographic evaluation. *Journal of Community & Applied Social Psychology, 21*(5), 419-432.

Baily, C. (2009). Reverse intergenerational learning: A missed opportunity?. *AI & Society, 23*, 111-115.

- Biggs, M. J. G., & Knox, K. S. (2014). Lessons learned from an intergenerational volunteer program: A case study of a shared-site model. *Journal of Intergenerational Relationships, 12*(1), 54-68.
- Boström, A. K. (2014). Reflections on intergenerational policy in Europe: The past twenty years and looking into the future. *Journal of Intergenerational Relationships, 12*(4), 357-367.
- Fair, C. D., & Delaplane, E. (2014). "It is good to spend time with older adults. You can teach them, they can teach you": Second grade students reflect on intergenerational service learning. *Early Childhood Education Journal, 43*(1), 19-26.
- Fischer, T., Di Pietro, B., Stoyanova, V., Thymiakou, G., Strapatsa, C., & Mitrofanenko, T. (2014). Big foot: Sustainable regional development through intergenerational learning. *Journal of Intergenerational Relationships, 12*(1), 75-80.
- Formosa, M. (2010). Universities of the third age: A rationale for transformative education in later life. *Journal of Transformative Education, 8*(3), 197-219.
- Gall, M. (2014). Intergenerational learning between teenagers and seniors with the help of computers. *Procedia Social and Behavioral Sciences, 116*, 1274-1279.
- Gau, W. B. (2013). Analysis of behavior in forming a joint enterprise in senior citizens' communities of practice. *Journal of Adult Development, 20*, 142-150.
- Isaki, E., & Harmon, M. T. (2014). Children and adults reading interactively: The social benefits of an exploratory intergenerational program. *Communication Disorders Quarterly, 36*(2), 90-101.

- Jarrott, S. E., Smith, C. L., & Weintraub, A. P. C. (2008). Development of a standardized tool for intergenerational programming: The intergenerational observation scale. *Journal of Intergenerational Relationships, 6*(4), 433-447.
- Karimi, H., Jarrott, S. E., & O'Hora, K. (2014). Therapists working in new and old ways: An Integrative ecological framework for non-familial intergenerational relationships. *Australian and New Zealand Journal of Family Therapy, 35*, 207-222.
- Kuehne, V. S., & Melville, J. (2014). The state of our art: A review of theories used in intergenerational program research (2003-2014) and ways forward. *Journal of Intergenerational Relationships, 12*(4), 317-346.
- Lokon, E., Kinney, J. M., & Kunkel, S. (2012). Building bridges across age and cognitive barriers through art: College students' reflections on an intergenerational program with elders who have dementia. *Journal of Intergenerational Relationships, 10*(4), 337-354.
- MacCallum, J., Palmer, D., Wright, P., Cumming-Potvin, W., Brooker, M., & Tero, C. (2010). Australian perspectives: Community building through intergenerational exchange programs. *Journal of Intergenerational Relationships, 8*(2), 113-127.
- Morita, K., & Kobayashi, M. (2013). Interactive programs with preschool children bring smiles and conversation to older adults: Time-sampling study. *Geriatrics, 13*, 1-8.
- Murayama, Y., Ohba, H., Yasunaga, M., Nonaka, K., Takeuchi, R., Nishi, ... Fujiwara, Y. (2015). The effect of intergenerational programs on the mental health of elderly adults. *Aging & Mental Health, 19*(4), 306-314.
- Newbold, K. B., & Scott, D. M. (2017). Driving over the life course: The automobility of Canada's millennial, generation X, baby boomer and

- greatest generations. *Travel Behaviour and Society*, 6, 57-63.
- Newman, S., & Hatton-Yeo, A. (2008). Intergenerational learning and the contribution of older people. *Ageing Horizons*, 8, 31-39.
- Öberg, B. M. (2007). Meeting the other: A way of fighting age discrimination? A discussion circle with young and old participants in Sweden. *Journal of Intergenerational Relationships*, 5(2), 27-44.
- Passey, D. (2014). Intergenerational learning practices - Digital leaders in schools. *Education and Information Technologies*, 19, 473-494.
- Penick, J. M., Fallshore, M., & Spencer, A. M. (2014). Using intergenerational service learning to promote positive perceptions about older adults and community service in college students. *Journal of Intergenerational Relationships*, 12(1), 25-39.
- Pieri, M., & Diamantini, D. (2010). Young people, elderly and ICT. *Procedia Social and Behavioral Sciences* 2, 2422-2426.
- Pratt, M. W. (2013). Erikson's seventh stage: Fostering adults' generativity through intergenerational programs. *Journal of Intergenerational Relationships*, 11(1), 97-100.
- Sakurai, R., Yasunaga, M., Murayama, Y., Ohba, H., Nonaka, K., Suzuki, ... Fujiwara, Y. (2016). Long-term effects of an intergenerational program on functional capacity in older adults: Results from a seven-year follow-up of the REPRINTS study. *Archives of Gerontology and Geriatrics*, 64, 13-20.
- Sánchez, M. (2007). Intergenerational programmes evaluation. Madrid: Spanish National Institute for Older Persons and Social Services.
- Sánchez, M., & Kaplan, M. (2014). Intergenerational learning in higher education: Making the case for multigenerational classrooms. *Educational Gerontology*, 40(7), 473-485.

- So, K. M., & Shek, D. T. L. (2011). Elder lifelong learning, intergenerational solidarity and positive youth development: The case of Hong Kong. *International Journal of Adolescent Medicine and Health, 23*(2), 85-92.
- Spudich, D., & Spudich, C. (2010). Welcoming intergenerational communication and senior citizen volunteers in schools. *Improving Schools, 13*(2), 133-142.
- Tham, L., & Pussayapibul, N. (2012). An intergenerational learning program in Singapore. *Journal of Intergenerational Relationships, 10*(1), 86-92.
- United Nations. (2013). *World population ageing 2013*. New York: United Nations.
- Vanderven, K. (2004). Intergenerational theory in society: Building on the past, questions for the future. *Journal of Intergenerational Relationships, 2*(3-4), 75-94.
- World Health Organization (WHO). (2015). *World report on ageing and health*. Retrieved from http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/186463/1/9789240694811_eng.pdf?ua=1