

การให้เหตุผลในการสนทนาโต้แย้งเป็นภาษาอังกฤษของนักศึกษาภาควิชาภาษาอังกฤษ ชั้นปีที่ 1 มหาวิทยาลัยเชียงใหม่

ธัญญาภรณ์ ผ่องผิว¹

(Received: May 17, 2021; Revised: September 29, 2021; Accepted: September 29, 2021)

บทคัดย่อ

สถาบันอุดมศึกษาในประเทศไทยส่งเสริมให้ผู้สอนสอดแทรกการคิดอย่างมีวิจารณญาณในชั้นเรียน รวมถึงในการเรียนการสอนวิชาภาษาอังกฤษ อย่างไรก็ตาม วรรณกรรมที่เผยแพร่ความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับระดับทักษะการคิดอย่างมีวิจารณญาณของผู้เรียนในระดับอุดมศึกษาในประเทศไทยยังมีจำนวนน้อย บทความวิจัยนี้นำเสนอความรู้ความเข้าใจในเรื่องนี้ ผ่านการศึกษาทักษะการให้เหตุผลของนักศึกษาภาควิชาภาษาอังกฤษ ชั้นปีที่ 1 มหาวิทยาลัยเชียงใหม่ ที่สมัครใจเข้าร่วมการวิจัย จำนวน 14 คน ผู้วิจัยวิเคราะห์ข้อมูลที่ได้จากการถอดเทปบันทึกเสียงการสนทนาโต้แย้งเป็นภาษาอังกฤษของผู้เข้าร่วมการวิจัย จำนวน 21 สคริปต์ เพื่อศึกษาเหตุผลที่ไม่ถูกต้องในการสนทนาโต้แย้ง นอกจากนี้ ผู้วิจัยวิเคราะห์ข้อมูลจากการสัมภาษณ์ผู้เข้าร่วมการวิจัย จำนวน 12 คน เพื่อศึกษาสิ่งที่เป็นอุปสรรคต่อการพัฒนาทักษะการคิดอย่างมีเหตุผล จากการวิเคราะห์ข้อมูลการสนทนาโต้แย้งพบว่า ข้อโต้แย้งและเหตุผลจำนวนมากไม่ถูกต้องตามหลักของการอภิปรายโต้แย้ง สูงสุดเป็นอันดับ 1 คือ การนำผลที่เกิดขึ้นกับเหตุการณ์แรกไปขยายผลในเหตุการณ์ต่อไป ซึ่งขัดกับหลักการที่ว่า การสร้างข้อโต้แย้งต้องเป็นไปตามแบบแผนที่ถูกต้อง อันดับ 2 การนำเสนอข้อโต้แย้งในลักษณะที่ว่าข้อโต้แย้งนั้นเป็นจริงและไม่จำเป็นต้องมีการพิสูจน์ใดๆ ซึ่งขัดกับหลักการที่ว่า ผู้อภิปรายต้องไม่ปฏิเสธที่จะป้องกันข้อโต้แย้งที่ตนเองได้นำเสนอ อันดับ 3 การสร้างข้อสรุปจากเงื่อนไขที่ไม่สมเหตุผล และการใช้คำถามนำที่สร้างจากสมมติฐานของตน การให้เหตุผลที่ไม่ถูกต้องดังกล่าวแสดงให้เห็นว่า ผู้เข้าร่วมการวิจัยให้เหตุผลบนพื้นฐานความเชื่อของตัวเอง และด่วนสรุปโดยปราศจากการคิดพิจารณาอย่างถี่ถ้วน ซึ่งเป็นลักษณะของการขาดการคิดอย่างมีวิจารณญาณ ผลจากการวิเคราะห์ข้อมูลการสัมภาษณ์แสดงให้เห็นว่า ปัจจัยด้านวัฒนธรรมทางสังคมบางประการมีอิทธิพลต่อมุมมองและพฤติกรรมของผู้เข้าร่วมการวิจัย ซึ่งเป็นอุปสรรคต่อการพัฒนาทักษะการคิดอย่างมีเหตุผล ประการแรก ความสัมพันธ์เชิงอำนาจระหว่างผู้สอนและผู้เรียนส่งผลให้ผู้เข้าร่วมการวิจัยบางคนมองข้ามบทบาทของตนเอง ในฐานะที่สามารถเป็นส่วนหนึ่งในการสร้างองค์ความรู้ในชั้นเรียน ผ่านการแสดงความคิดเห็นอย่างมีเหตุผล ประการต่อมา มุมมองที่ว่าความคิดต่างจากคนส่วนมากจะทำให้พวกเขาถูกปฏิเสธจากกลุ่ม ส่งผลให้พวกเขาเลือกที่จะคล้อยตามกลุ่ม มากกว่ายืนหยัดในความคิดและเหตุผลของตนเอง ประการสุดท้าย ผู้เข้าร่วมการวิจัยบางคนหลีกเลี่ยงที่จะแสดงความคิดเห็นอย่างมีเหตุผลอย่างตรงไปตรงมากับเพื่อนร่วมชั้นที่ไม่คุ้นเคย เพราะเกรงว่ามันจะทำให้ลายสัมพันธ์ภาพอันดีระหว่างเพื่อน

คำสำคัญ: การให้เหตุผล, เหตุผลวิบัติ, การสนทนาโต้แย้ง, การคิดอย่างมีวิจารณญาณ

¹ ดร. อาจารย์ประจำภาควิชาภาษาอังกฤษ, คณะมนุษยศาสตร์, มหาวิทยาลัยเชียงใหม่ อีเมล: tanyapon.p@cmu.ac.th

Reasoning in Dialogical Argumentation in English of the First-Year Students of the English Programme at Chiang Mai University

Tanyapon Phongphio²

Abstract

University lecturers in Thailand are encouraged to incorporate critical thinking skills into their classrooms, including English language instruction. However, little is known about Thai undergraduates' current levels of critical thinking skills. This paper addresses this issue by investigating the reasoning skills of fourteen first-year students participating in the English Programme at Chiang Mai University. In order to generate an understanding about the reasoning skills of the participants, the data analysis focuses on identifying the fallacies associated with students' arguments and classifying their types from twenty-one transcripts of the participants' dialogical argumentation in English. In addition, the analysis of the interviews with twelve participants aims to explore the barriers associated with the development of the participants' thinking and reasoning skills. The results indicated that a number of arguments were presented with logical errors. The slippery slope fallacy that violates the argument scheme rule was most commonly encountered in the participants' arguments. The second most common error was linked to evading the burden of proof, a rule which emphasises that the speaker should defend his or her own standpoint. Other errors included affirming the consequent and using questions which were formed based on their assumptions. With regard to those fallacies, some participants gave reasons which supported their preexisting beliefs, and some participants were not critical in considering their conclusions. Both behaviours are characteristics indicative of a non-critical thinker. The results also highlighted three factors associated with sociocultural contexts. These factors probably shaped the participants' perspectives and behaviours and are likely to constitute barriers for the development of their thinking and reasoning skills. First, due to the power relations between the lecturer and the students, some participants undermined their own voices in the classroom during the process of co-constructing knowledge. Secondly, despite having reasonable arguments, some participants chose to keep quiet and conform to the group dynamics because they were worried that they would not be accepted by their peers. Finally, some participants avoided being direct, especially in front of unfamiliar peers, because they feared that their different opinions would violate their peer relationships.

Keywords: Reasoning, Fallacy, Argumentation, Critical Thinking

² PhD, Department of English, Faculty of Humanities, Chiang Mai University. Email: tanyapon.p@cmu.ac.th

บทนำ

ปัจจุบันนี้สถาบันการศึกษาได้ให้ความสำคัญกับการเสริมสร้างทักษะการคิดอย่างมีวิจารณญาณ (Critical Thinking) แก่ผู้เรียน สอดคล้องกับแผนพัฒนาเศรษฐกิจและสังคมแห่งชาติ ฉบับที่ 12 (2560-2564) ซึ่งมีเป้าหมายที่จะพัฒนากำลังคนให้มีความพร้อมกับการเปลี่ยนแปลงของสังคมโลกในศตวรรษที่ 21 กรอบคุณวุฒิแห่งชาติ (Office of the Education Council, 2017, p. 10) ได้กำหนดให้ทักษะในการคิดวิเคราะห์ วิจารณ์ และเปรียบเทียบปัญหาอย่างมีเหตุผล เป็นหนึ่งในผลลัพธ์การเรียนรู้ (Learning Outcomes) ซึ่งถือว่าเป็นทักษะการคิดขั้นสูง (Higher-Order Thinking) ตามจุดมุ่งหมายการเรียนรู้ด้านพุทธิพิสัย (Cognitive Domain) ที่ระบุไว้ใน Bloom's Taxonomy (Bloom, 1956)

ความหมายของการคิดอย่างมีวิจารณญาณนั้นเป็นที่ถกเถียงกันในวงกว้าง และได้รับการนิยามแตกต่างกันไป อย่างไรก็ตาม คำจำกัดความทั้งหลายมีความคล้ายคลึงกันในแง่มุมมองที่ว่า การคิดอย่างมีวิจารณญาณให้ความสำคัญกับการคิดอย่างไตร่ตรองและการให้เหตุผล นักทฤษฎีหลายคน เช่น Ennis (1987, pp. 10-15) Fisher (1990, p. 53) และ Halpern (2007, p. 6) มองว่า การคิดอย่างมีวิจารณญาณต้องการใช้ทักษะทางปัญญาขั้นสูง ซึ่งรวมถึง การให้เหตุผล (Reasoning) เช่นเดียวกัน ในการประชุม Delphi Panel ผู้เชี่ยวชาญ จำนวน 46 คน มีมติรับรองให้จัดหมวดหมู่ทักษะการคิดอย่างมีวิจารณญาณ และหนึ่งในทักษะที่กล่าวถึงคือ การให้เหตุผลเพื่อสนับสนุนข้อโต้แย้ง (Facione, 1990, pp. 7-8; Facione, 2015, p. 8) กล่าวโดยสรุป บุคคลที่เป็นนักคิดอย่างมีวิจารณญาณมีความสามารถในการคิดอย่างมีเหตุผล วิเคราะห์ และประเมินข้อมูลต่างๆ อย่างไตร่ตรองด้วยเหตุผล เพื่อนำไปสู่การสร้างข้อสรุปหรือการตัดสินใจอย่างมีเหตุผล

จากที่กล่าวมาข้างต้นจะเห็นได้ว่า การให้เหตุผลมีบทบาทสำคัญในกระบวนการคิดอย่างมีวิจารณญาณ ความหมายโดยทั่วไปของ “การให้เหตุผล” คือ การอนุมาน (Inference) ที่นำไปสู่การสร้างข้อสรุป³ (Conclusion) (Mercier & Sperber, 2011, p. 57) ในทางจิตวิทยาปัญญา “การให้เหตุผล” คือ กระบวนการที่บุคคลใช้สติปัญญาดูตรองเรื่องต่างๆ การให้เหตุผลอาจเป็นลักษณะเฉพาะตัวของบุคคล คือ ค่อยเป็นค่อยไปไม่รีบร้อน เป็นขั้นเป็นตอน มีการควบคุม ใช้ความพยายาม มีหลักการ มีความยืดหยุ่น และไม่ปล่อยให้อารมณ์เป็นตัวนำ ซึ่งแตกต่างกับกระบวนการคิดถึงเรื่องต่างๆ โดยใช้สัญชาตญาณ⁴ (Intuition) (Kahneman, 2003, p. 698) อย่างไรก็ตาม นักวิชาการ เช่น Mercier และ Sperber กล่าวว่ากระบวนการทางสติปัญญา ไม่ได้ถูกจำกัดอยู่ที่การอนุมานด้วยการสะท้อนคิด (Reflective Inference) เท่านั้น แต่บางครั้งการให้เหตุผลเกิดขึ้นจากการอนุมานด้วยสัญชาตญาณ (Intuitive Inference) ซึ่งมีความเป็นเหตุเป็นผลได้เช่นกัน เพียงแต่บุคคลไม่ได้ตระหนักเท่านั้น (Mercier & Sperber, 2011, p. 58; Mercier, 2011, p. 178) เช่นเดียวกัน Elio (2002, pp. 3-4) ได้กล่าวถึงการให้เหตุผลจากสามัญสำนึก (Common Sense) โดยอธิบายว่า “เหตุผล” (Reason) คือ พลังของปัญญาอันจะนำมาซึ่งข้อเท็จจริงหรือความรู้ หากบุคคลตรองด้วยเหตุผลอย่างรอบคอบ รวมถึงการที่บุคคลใช้สามัญสำนึก ซึ่งมีเหตุผลเพียงพอในการพิจารณา หรือจัดการกับสถานการณ์ต่างๆ ที่เกิดขึ้น กล่าวโดยสรุป “การให้เหตุผล” คือ กลไกทางสติปัญญาในการอนุมาน บางครั้งด้วยการสะท้อนคิดจากข้อมูลหลักฐานที่มีและตรรกะ และในบางครั้งด้วยการใช้สัญชาตญาณหรือสามัญสำนึก อย่างไรก็ตาม

³ กระบวนการที่บุคคลประมวลข้อมูลและหลักฐานที่เป็นเหตุผลสนับสนุน และสร้างข้อสรุป โดยอาจเป็นการให้เหตุผลแบบนิรนัย (Deductive Reasoning) อุปนัย (Inductive Reasoning) หรือ หรมนัย (Abductive Reasoning)

⁴ การให้เหตุผลโดยใช้สัญชาตญาณมีลักษณะดังนี้ คืออย่างรวดเร็ว ไม่เป็นไปแบบขั้นตอน เป็นไปตามอัตโนมัติ เชื่อมโยงข้อมูลกันโดยไม่มีหลักการขาดความพยายามในการคิด เรียนรู้ได้ช้า และใช้อารมณ์เป็นที่ตั้ง (Kahneman, 2003, p. 698)

สัญชาตญาณและสามัญสำนึกเป็นกลยุทธ์หรือวิธีในการอนุมานเท่านั้น มิได้มีความหมายเทียบเท่าการให้เหตุผล (Mercier, 2011, p. 178)

ดังที่ได้กล่าวไปแล้วข้างต้นว่าการให้เหตุผลเป็นเครื่องมือของสติปัญญา ผู้วิจัยจึงสนใจศึกษาการให้เหตุผลของผู้เรียนในระดับอุดมศึกษา เพื่อเข้าใจความสามารถในการคิดอย่างมีเหตุผลของผู้เรียน จากการทบทวนวรรณกรรม (เช่น Mercier, 2011; Mercier & Sperber, 2011; Mercier, Boudry, Paglieri, & Trouche, 2017) พบว่า เราสามารถศึกษาทักษะการให้เหตุผลของบุคคล โดยการประเมินข้อโต้แย้งที่ปรากฏในการสนทนาโต้แย้ง ทฤษฎีการให้เหตุผลเพื่อโต้แย้ง (Argumentative Theory of Reasoning) กล่าวว่า การให้เหตุผลเกี่ยวข้องโดยตรงกับการโต้แย้ง (Argumentation) ในการสนทนาโต้แย้ง (Dialogical Argumentation) ผู้อภิปรายให้เหตุผลเพื่อเพิ่มความน่าเชื่อถือของข้อโต้แย้งของตนเอง หรือแม้แต่ลดความน่าเชื่อถือของข้อโต้แย้งของคู่สนทนา โดยมุ่งหวังที่จะโน้มน้าวให้คู่สนทนาด้อยตามความคิดของตน (Eemeren et al., 1996, p. 5) ในการสนทนาโต้แย้ง บุคคลอนุมานโดยการสะท้อนคิดและการใช้สัญชาตญาณ (Mercier, 2011, p. 178) สิ่งที่ได้จากกระบวนการอนุมานที่นำไปสู่ข้อสรุป คือ ข้อโต้แย้ง (Argument) ซึ่งเป็นตัวเชื่อมระหว่างข้อความที่เสนอเหตุผลหรือหลักฐาน (Premises) กับข้อสรุป (Mercier & Sperber, 2011, p. 58) หนึ่งในวิธีการประเมินข้อโต้แย้งคือการตรวจสอบว่าข้อโต้แย้งนั้นมีเหตุผลที่ไม่ถูกต้อง (Fallacy) หรือไม่อย่างไร ในเบื้องต้นอาจดูเหมือนว่าข้อโต้แย้งนั้นสมเหตุผล แต่เมื่อพิจารณาอย่างถี่ถ้วนกลับพบว่า ข้ออ้าง (Premises) และหลักฐานมีความผิดพลาดและมีน้ำหนักน้อยเกินไปที่จะสนับสนุนข้อสรุปได้ (Boss, 2015, p. 137) โดยทั่วไปแล้ว ผู้ร่วมการสนทนาโต้แย้งจะประเมินเหตุผลที่มาสสนับสนุนข้อโต้แย้งของอีกฝ่าย และปฏิเสธข้อโต้แย้งที่ไม่สมเหตุผล พร้อมทั้งอธิบายว่า เพราะเหตุใดข้อโต้แย้งที่อีกฝ่ายได้นำเสนอไม่สามารถทำให้เขาเชื่อได้ การสนทนาโต้แย้งที่ดีควรเอื้อให้ผู้ร่วมอภิปรายได้นำเสนอ และแก้ต่างข้อโต้แย้งของตนเอง และก่อให้เกิดการเรียนรู้ที่จะพัฒนาการสร้างข้อโต้แย้งของผู้ร่วมการสนทนาทุกคน (Mercier et al., 2017, p. 7)

จากการทบทวนวรรณกรรมที่เกี่ยวข้อง (เช่น Kuhn, 2010; Osborne, Simon, Christodoulou, Howell-Richardson, & Richardson, 2013) พบว่า การสนทนาโต้แย้งถูกนำมาใช้เป็นเครื่องมือสำหรับการเรียนการสอนวิทยาศาสตร์ เพื่อพัฒนาทักษะการคิดและการให้เหตุผลของผู้เรียนในประเทศต่างๆ เช่น สหราชอาณาจักร และสหรัฐอเมริกา เนื่องจากการสนทนาโต้แย้งเป็นพื้นฐานของการคิด และเป็นธรรมเนียมปฏิบัติทางวิทยาศาสตร์ กล่าวคือ นักวิทยาศาสตร์สร้างองค์ความรู้ ผ่านกระบวนการประเมินค่ากล่าวอ้างทางวิทยาศาสตร์ คำอธิบาย และหลักฐานทางวิทยาศาสตร์ (Newton, Driver, & Osborne, 1999, p. 555; Driver, Newton, & Osborne, 2000, p. 295; Kuhn, 2010, p. 811) ดังนั้น การสนทนาโต้แย้งเป็นหนึ่งในหัวใจสำคัญในการเรียนการสอนวิทยาศาสตร์ ซึ่งให้ความสำคัญกับการปลูกฝังให้ผู้เรียนเป็นคนมีเหตุผล และสามารถวิพากษ์การเลือกใช้หลักฐานและทฤษฎีมาประกอบการอธิบาย ตลอดจนสร้างข้อโต้แย้งที่มีตรรกะและเหตุผล ที่สามารถโน้มน้าวให้เพื่อนร่วมชั้นเห็นด้วย (Osborne, Erduran, & Simon, 2004, p. 995; Duschl, Schweingruber, & Shouse, 2007; p. 33)

การนำหลักการของการสนทนาโต้แย้งมาประยุกต์ใช้ในการเรียนการสอนภาษาอังกฤษในระดับอุดมศึกษา เพื่อพัฒนาทักษะการคิดวิเคราะห์และการให้เหตุผล เป็นสิ่งที่จำเป็นและท้าทายความสามารถของผู้สอน เกณฑ์ความสามารถในการพูดภาษาต่างประเทศระดับชำนาญ (C2) ที่ระบุใน Common European Framework of Reference for Language (CEFR) คือ ผู้เรียนสามารถใช้ภาษาได้อย่างมีประสิทธิภาพ ในการถ่ายทอดความคิดอย่างมีเหตุผลและเหมาะสมกับบริบท (The Council of Europe, 2001, p. 6) ผู้สอนต้องคำนึงถึงการจัดการเรียนการสอน ที่จะส่งผลให้ผู้เรียนเกิดการพัฒนาทักษะเหล่านี้ควบคู่ไปกับการพัฒนาทักษะภาษาอังกฤษของผู้เรียน จากการศึกษางานวิจัยที่ผ่านมาพบว่า การวิจัยเรื่องการ

โต้แย้งในบริบทของการเรียนการสอนภาษาอังกฤษเป็นภาษาต่างประเทศ (English as a Foreign Language หรือ EFL) มักปรากฏในบริบทของการเรียนการสอนการเขียนเรียงความเชิงวิชาการ โดยมุ่งเน้นที่การวิเคราะห์โครงสร้างของการโต้แย้ง (Structure of Argumentation)⁵ และองค์ประกอบของข้อโต้แย้ง (Elements of Argument)⁶ ยกตัวอย่างเช่น งานวิจัยของ Qin และ Karabacak (2010) Stapleton และ Wu (2015) และมุ่งเน้นที่การประเมินคุณภาพขององค์ประกอบในข้อโต้แย้งในงานเขียนเรียงความเชิงวิชาการ เช่น งานวิจัยของ Reznitskaya et al. (2001; 2009) Nussbaum และ Kardash (2005) Qin และ Karabacak (2010) Rusfandi (2015) Stapleton และ Wu (2015) นอกจากนี้ งานวิจัยของ Ka-kan-dee และ Kaur (2014) ศึกษากระบวนการทางปัญญา (Cognitive Process) และอุปสรรคในการสร้างข้อโต้แย้ง ในงานเขียนเรียงความเชิงวิชาการของนักศึกษาชาวไทยที่เรียนวิชาเอกภาษาอังกฤษ อย่างไรก็ตาม วรรณกรรมและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับทักษะการให้เหตุผล เพื่อสนับสนุนข้อโต้แย้งของตนเอง หรือลดทอนความน่าเชื่อถือของข้อโต้แย้งของผู้อื่น ในการสนทนาโต้แย้งเป็นภาษาอังกฤษของนักศึกษาชาวไทยที่เรียนภาษาอังกฤษเป็นภาษาต่างประเทศ ยังไม่เป็นที่แพร่หลาย

แนวคิดเกี่ยวกับเหตุผลที่ไม่ถูกต้อง (Fallacy)

Eemeren Grootendorst และ Henkemans (2002, p. 91) มองว่า เราสามารถประเมินการสนทนาโต้แย้งได้ โดยวิเคราะห์ว่าเหตุผลที่นำมาสนับสนุนข้อโต้แย้งนั้นถูกต้องตามหลักการให้เหตุผลหรือไม่ ทฤษฎีการโต้แย้ง “The Pragma-Dialectical Theory of Argumentation” (Eemeren & Grootendorst, 2004 pp. 21-22) กล่าวถึง “การอภิปรายเชิงวิพากษ์” (Critical Discussion) และอธิบายว่า เป็นวาทกรรมเชิงโต้แย้งในอุดมคติซึ่งผู้ร่วมการสนทนาโต้แย้งที่มีความคิดที่แตกต่างกันมีเป้าหมายที่จะหาข้อสรุปอย่างสมเหตุสมผลร่วมกัน การสนทนาโต้แย้งต้องดำเนินไป 4 ขั้นตอน 1) เสนอข้อโต้แย้ง 2) เปิดการโต้แย้ง 3) อภิปรายโต้แย้ง และ 4) หาข้อสรุปร่วมกัน ทฤษฎีนี้ระบุว่า การให้เหตุผลที่ไม่ถูกต้องนั้นผิดหลักของการอภิปรายเชิงวิพากษ์ และทำให้กระบวนการสร้างข้อสรุปที่มีเหตุผลเป็นไปได้ยาก สรุปสาระสำคัญของลักษณะการให้เหตุผลที่ไม่ถูกต้อง ซึ่งผิดหลักของการอภิปรายเชิงวิพากษ์ 10 ประการ ในงานของ Eemeren Grootendorst และ Henkemans (2002, pp. 109-154) ดังนี้

1. การโจมตีเรื่องส่วนตัวของอีกฝ่าย ผิดหลัก Freedom Rule ที่ว่า ผู้อภิปรายต้องไม่สกัดกั้นอีกฝ่ายในการแสดงจุดยืนของตนในการอภิปรายโต้แย้ง
2. การผลักภาระการพิสูจน์ไปให้ผู้อื่น ผิดหลัก Burden-of-Proof Rule ที่ว่า ผู้อภิปรายต้องไม่ปฏิเสธที่จะป้องกันข้อโต้แย้งที่ตนเองได้นำเสนอ
3. การเบี่ยงเบนประเด็นข้อโต้แย้ง ผิดหลัก Standpoint Rule ที่ว่า การโจมตีข้อโต้แย้งของผู้อภิปรายต้องอยู่ในประเด็นที่อีกฝ่ายได้แสดงจุดยืนไว้ก่อนหน้านี้
4. การอภิปรายนอกประเด็น ผิดหลัก Irrelevance Rule ที่ว่า ผู้อภิปรายแก้ต่างจุดยืนของตนโดยนำเสนอข้อโต้แย้งที่เกี่ยวข้องเท่านั้น
5. การขยายความข้ออ้างของอีกฝ่ายจนส่งผลให้ความหมายบิดเบือนไป ผิดหลัก Unexpressed Premise Rule ที่ว่า ผู้อภิปรายไม่บิดเบือนข้ออ้างที่ไม่ปรากฏชัดเจนของอีกฝ่าย

⁵ เช่น claim/counterclaim, refutation, rebuttal

⁶ เช่น claim, warrant, data/evidence, backing และ qualifier

6. การที่ผู้อภิปรายใช้คำถามนำเป็นข้อโต้แย้ง ผิดหลัก Starting Point Rule ที่ว่า ผู้อภิปรายไม่เริ่มต้นการอภิปรายโต้แย้งด้วยคำถามที่สร้างจากสมมติฐานของตน
7. การสร้างข้อสรุปจากเงื่อนไขที่ไม่สมเหตุผล ผิดหลัก Validity Rule ที่ว่า การให้เหตุผลต้องอยู่บนพื้นฐานของตรรกะที่ถูกต้อง
8. การสร้างข้อโต้แย้งโดยไม่พิจารณาถึงความถูกต้องเหมาะสม ผิดหลัก Argument Scheme Rule ที่ว่า การสร้างข้อโต้แย้งต้องเป็นไปตามแบบแผนที่ถูกต้อง
9. การปฏิเสธที่จะป้องกันข้อโต้แย้งของตน หรือตั้งคำถามกับข้อโต้แย้งของอีกฝ่าย ผิดหลัก Closure Rule ที่ว่า การหาข้อสรุปที่สมเหตุผลร่วมกันระหว่างผู้อภิปรายต้องผ่านกระบวนการตั้งคำถามและป้องกันข้อโต้แย้ง
10. การใช้ถ้อยคำที่กำกวมและขาดความชัดเจน ผิดหลัก Usage Rule ที่ว่า ผู้อภิปรายไม่ใช่ถ้อยคำที่กำกวมหรือขาดความชัดเจน ซึ่งส่งผลให้เกิดความผิดพลาดในการตีความ และเกิดปัญหาในการหาข้อสรุปร่วมกัน

วัตถุประสงค์

บทความวิจัยนี้นำเสนอองค์ความรู้และความเข้าใจเกี่ยวกับความสามารถในการให้เหตุผลในการสนทนาโต้แย้งของผู้เรียนวิชาเอกภาษาอังกฤษ ชั้นปีที่ 1 มหาวิทยาลัยเชียงใหม่ โดยการวิจัยครอบคลุมเฉพาะการวิเคราะห์ลักษณะการให้เหตุผลที่ไม่ถูกต้อง และสิ่งที่เป็นอุปสรรคต่อการพัฒนาทักษะการคิดอย่างมีเหตุผลของกลุ่มเป้าหมาย องค์ความรู้ดังกล่าวจะเป็นประโยชน์ต่อการเสนอแนวทางในการพัฒนาทักษะการคิดอย่างมีเหตุผล และการให้เหตุผลอย่างถูกต้องตามหลักการ แก่นักศึกษาภาควิชาภาษาอังกฤษ มหาวิทยาลัยเชียงใหม่ ตลอดจนจะเป็นประโยชน์ในบริบทของการเรียนการสอนภาษาอังกฤษในระดับอุดมศึกษา ที่มุ่งเน้นพัฒนาทักษะการสร้างข้อโต้แย้งเชิงวิชาการไปพร้อมกับทักษะการสื่อสารด้วยภาษาอังกฤษ คำถามของการวิจัยมีดังนี้

1. การให้เหตุผลในการสนทนาโต้แย้งเป็นภาษาอังกฤษของนักศึกษาภาควิชาภาษาอังกฤษ ชั้นปีที่ 1 มหาวิทยาลัยเชียงใหม่ ผิดหลักของการอภิปรายเชิงวิพากษ์หรือไม่ อย่างไร
2. สิ่งใดเป็นอุปสรรคต่อการพัฒนาทักษะการคิดอย่างมีเหตุผลของนักศึกษาภาควิชาภาษาอังกฤษ ชั้นปีที่ 1 มหาวิทยาลัยเชียงใหม่

วิธีการวิจัย

1. ผู้เข้าร่วมการวิจัย

ผู้วิจัยใช้วิธีการเลือกตามความสะดวก (Convenience Sampling) ในการเลือกกลุ่มเป้าหมาย คือ นักศึกษาภาควิชาภาษาอังกฤษ ชั้นปีที่ 1 มหาวิทยาลัยเชียงใหม่ โดยมีผู้สมัครใจเข้าร่วมการศึกษาวิจัย จำนวน 14 คน เหตุผลในการเลือกนักศึกษาชั้นปีที่ 1 คือ กลุ่มเป้าหมายยังขาดความรู้และประสบการณ์เกี่ยวกับการสร้างข้อโต้แย้ง หากเทียบกับนักศึกษาชั้นปีอื่นๆ ที่ได้เรียนและฝึกฝนสร้างข้อโต้แย้งในกระบวนการวิชาต่างๆ ของภาควิชาภาษาอังกฤษมาระยะหนึ่งแล้ว การที่กลุ่มเป้าหมายมีความรู้ในเรื่องนี้มาก่อน จะส่งผลต่อพฤติกรรมของกลุ่มเป้าหมายในการสนทนาโต้แย้งในการวิจัยและผลการวิจัย

2. เครื่องมือการวิจัย

ผู้วิจัยใช้ระเบียบวิธีวิจัยเชิงคุณภาพเป็นหลัก เพื่อให้สามารถเก็บข้อมูลเชิงคุณภาพ อันจะนำไปสู่ความเข้าใจความหมายของการให้เหตุผลที่ไม่ถูกต้องในการสนทนาโต้แย้งเป็นภาษาอังกฤษของกลุ่มเป้าหมาย รายละเอียดเกี่ยวกับเครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยแบ่งเป็น 2 ตอน ตอนที่ 1 นำเสนอเครื่องมือที่ใช้สำหรับตอบ

คำถามการวิจัยข้อที่ 1 ซึ่งศึกษาการให้เหตุผลที่ไม่ถูกต้อง และตอนที่ 2 นำเสนอเครื่องมือที่ใช้สำหรับตอบคำถามการวิจัยข้อที่ 2 ซึ่งศึกษาสิ่งที่เป็นอุปสรรคต่อการพัฒนาทักษะการคิดอย่างมีเหตุผล โดยเครื่องมือสำหรับตอบคำถามข้อที่ 1 ประกอบด้วย การบันทึกเสียงการสนทนาโต้แย้งระหว่างผู้เข้าร่วมการวิจัย การให้รหัส (Coding) และสถิติเชิงบรรยาย เครื่องมือที่ใช้ในการตอบคำถามข้อที่ 2 ประกอบด้วย การบันทึกเสียงการสัมภาษณ์แบบกึ่งโครงสร้าง (Semi-Structured Interview) การให้รหัส และการวิเคราะห์แบบแก่นสาระ (Thematic Analysis)

3. การพิทักษ์สิทธิของผู้เข้าร่วมการวิจัย

โครงการวิจัยนี้ได้ผ่านการรับรองจริยธรรมการวิจัยในคน โดยคณะกรรมการจริยธรรมการวิจัยในคน มหาวิทยาลัยเชียงใหม่ เมื่อวันที่ 12 มกราคม 2564 ตามเลขที่หนังสือรับรอง 003/64 ผู้วิจัยได้พิทักษ์สิทธิของผู้เข้าร่วมการวิจัยตามแนวทางหลักจริยธรรมการวิจัยในคนที่เป็นมาตรฐานสากล

4. การเก็บข้อมูล

ผู้วิจัยนำเสนอวิธีการเก็บข้อมูลในการวิจัยโดยแบ่งเป็น 2 ตอน ดังนี้

ตอนที่ 1 ในการตอบคำถามงานวิจัยข้อที่ 1 ซึ่งศึกษาการให้เหตุผลที่ไม่ถูกต้องในการสนทนาโต้แย้ง ผู้วิจัยได้ให้ความสำคัญกับการที่ผู้เข้าร่วมการวิจัยได้ร่วมการสนทนาโต้แย้ง ซึ่งเป็นกิจกรรมทางสังคมและการสื่อสารที่เกี่ยวข้องกับการให้เหตุผล (Eemeren et al., 1996, p. 5; Eemeren & Grootendorst, 2004, p. 1) อันจะนำไปสู่กระบวนการคิดอย่างมีเหตุผล แนวคิดนี้สอดคล้องกับทฤษฎีวิวัฒนาการทางสังคม (Sociocultural Theory) ที่ Vygotsky ได้เน้นความสำคัญของกระบวนการสื่อสารระหว่างคนในสังคม ที่มีต่อการเรียนรู้และพัฒนาการทางสติปัญญาในระดับสูง ซึ่งรวมถึงการคิดอย่างมีเหตุผล (Vygotsky, 1978, p. 131; Vygotsky, 1997, p. 106) งานวิจัยนี้ประยุกต์ใช้ “การโต้แย้งเชิงสร้างสรรค์” (Constructive Controversy) จากงานของ Johnson, Johnson และ Smith (2000) ซึ่งสอดคล้องกับแนวคิดของ Vygotsky ดังกล่าว และสอดคล้องกับลักษณะของการอภิปรายเชิงวิพากษ์ในงานของ Eemeren และ Grootendorst (2004) ในแง่มุมที่ว่า การโต้แย้งเชิงสร้างสรรค์ให้ความสำคัญกับการอภิปรายประเด็นปัญหาที่ต้องการการคิดอย่างมีเหตุผล ซึ่งเป็นการใช้สติปัญญาในระดับสูง และการหาข้อสรุปอย่างมีเหตุผลร่วมกัน รูปแบบการสนทนาโต้แย้งในการวิจัยนี้คือ ผู้อภิปราย 2 คน อธิบายและขยายความแนวคิดของตนในหัวข้อที่กำหนด รวมทั้งแลกเปลี่ยนความคิดเห็นระหว่างกัน ผู้อภิปรายได้รับบทบาทเป็นฝ่ายเสนอหรือฝ่ายค้าน การสนทนาโต้แย้งเริ่มต้นจากการที่ฝ่ายหนึ่งนำเสนอข้อโต้แย้งเพื่อสนับสนุนญัตติ จากนั้นอีกฝ่ายหนึ่งนำเสนอข้อโต้แย้งที่ค้านกับญัตติ ทั้งสองฝ่ายโจมตีข้อโต้แย้งซึ่งกันและกัน และแก้ต่างข้อโต้แย้งที่อีกฝ่ายได้โจมตีมา ในตอนท้ายของการสนทนาโต้แย้ง ทั้งสองฝ่ายสังเคราะห์ข้อมูลที่ได้อภิปรายกันไปแล้ว เพื่อหาข้อสรุปที่มีเหตุผลร่วมกัน

ผู้วิจัยเก็บข้อมูลจากการสนทนาโต้แย้งจากผู้เข้าร่วมการวิจัยครั้งละ 2 คน แต่แต่ละครั้งใช้เวลาประมาณ 2 ชั่วโมง ผู้เข้าร่วมการวิจัยจับคู่กันตามความสมัครใจ หลังจากที่ถูกจับคู่กันแล้ว ผู้วิจัยสนทนากับผู้เข้าร่วมการวิจัยเพื่อทำความเข้าใจกันแล้ว การเก็บข้อมูลเริ่มต้นด้วยกิจกรรมอุ่นเครื่อง ซึ่งใช้เวลาประมาณ 5 นาที ผู้เข้าร่วมการวิจัยแสดงความคิดเห็นเกี่ยวกับกรณีสมมติ โดยมีเวลาเตรียมตัวก่อนการแสดงความคิดเห็น 2 นาที เมื่อเสร็จสิ้นกิจกรรมอุ่นเครื่องแล้ว ผู้เข้าร่วมการวิจัยเลือกหัวข้อสำหรับการสนทนาโต้แย้งที่ตนเองสนใจจากหัวข้อต่างๆ ที่กำหนดให้ ผู้เข้าร่วมการวิจัยสามารถเสนอแนะหัวข้ออื่นๆ ได้เช่นกัน ก่อนการสนทนาโต้แย้ง ผู้เข้าร่วมการวิจัยมีเวลาเตรียมตัว เพื่อหาข้อมูลในแต่ละหัวข้อๆ ละประมาณ 10 นาที ผู้วิจัยบันทึกเสียงของผู้เข้าร่วมการวิจัยในระหว่างการสนทนาโต้แย้ง

ตอนที่ 2 ในการตอบคำถามงานวิจัยข้อที่ 2 ซึ่งศึกษาว่าสิ่งใดเป็นอุปสรรคต่อการพัฒนาทักษะการคิดอย่างมีเหตุผลของนักศึกษาภาควิชาภาษาอังกฤษนั้น หลังจากเสร็จสิ้นการสนทนาโต้แย้งแล้ว ผู้วิจัยใช้วิธีการ

สัมภาษณ์แบบกึ่งโครงสร้าง เพื่อหาข้อมูลในเชิงลึก การสัมภาษณ์เกิดขึ้นแบบตัวต่อตัวระหว่างผู้วิจัยและผู้เข้าร่วมการวิจัย ในการสัมภาษณ์ ผู้วิจัยถามคำถามหลักที่กำหนดไว้ล่วงหน้าสำหรับการสัมภาษณ์ เพื่อให้ผู้เข้าร่วมการวิจัยสะท้อนคิดการให้เหตุผลของตนเอง และเปิดโอกาสให้ผู้เข้าร่วมการวิจัยแสดงความคิดเห็นอย่างเต็มที่ เช่น คิดเห็นอย่างไรกับข้อโต้แย้งและการให้เหตุผลของตนเอง นอกจากนี้ ผู้วิจัยถามคำถามอื่นๆ เพื่อขอให้ผู้เข้าร่วมการวิจัยขยายความในสิ่งที่พูด ตลอดจนถามคำถามที่ทำให้ผู้วิจัยได้ทราบถึงมุมมอง และพฤติกรรมของผู้เข้าร่วมการวิจัย เกี่ยวกับการให้เหตุผลและการอภิปรายโต้แย้งของตนเองในชั้นเรียนและในชีวิตประจำวัน

5. การวิเคราะห์ข้อมูล

ผู้วิจัยนำเสนอวิธีการวิเคราะห์ข้อมูลโดยแบ่งเป็น 2 ตอน ดังนี้

ตอนที่ 1 การวิเคราะห์ข้อมูลเพื่อศึกษาเหตุผลที่ไม่ถูกต้อง ดำเนินการหลังจากที่ได้ถอดเทปบันทึกเสียงการสนทนาโต้แย้งแบบคำต่อคำ และจัดทำในรูปแบบสคริปต์แล้ว ผู้วิจัยแบ่งสคริปต์ออกเป็นช่วงตามลำดับที่ผู้อภิปรายสลับกันโต้แย้ง จากนั้นให้รหัสข้อความในสคริปต์ตามประเภทของเหตุผลที่ไม่ถูกต้อง โดยใช้กรอบแนวคิดเรื่องเหตุผลที่ไม่ถูกต้องที่ผิดหลักการอภิปรายเชิงวิพากษ์ของ Eemeren Grootendorst และ Henkemans (2002, pp. 109-154) มาเป็นแนวทางในการวิเคราะห์ข้อมูล จากนั้นผู้วิจัยใช้วิธีการนับจำนวนความถี่ของรหัสของหมวดหมู่ที่ปรากฏ และนำเสนอผลการวิเคราะห์ข้อมูลในรูปแบบสถิติเชิงบรรยาย

ตอนที่ 2 การวิเคราะห์ข้อมูลเพื่อศึกษาสิ่งที่เป็นอุปสรรคต่อการพัฒนาทักษะการคิดอย่างมีเหตุผลของนักศึกษาภาควิชาภาษาอังกฤษ ดำเนินการหลังจากที่ได้ถอดเทปบันทึกเสียงการสัมภาษณ์แบบคำต่อคำ และจัดทำในรูปแบบสคริปต์ ผู้วิจัยใช้การวิเคราะห์แบบแก่นสาระ (Thematic Analysis) เป็นเครื่องมือในการวิเคราะห์ข้อมูลในสคริปต์สัมภาษณ์ และในการนำเสนอผลการวิเคราะห์นั้น ผู้วิจัยพิจารณาจากสาระที่มีแง่มุมที่น่าสนใจ และมีความสำคัญต่อการอธิบายปรากฏการณ์ที่เกิดขึ้น

ผลการวิจัย

ผู้วิจัยนำเสนอผลการวิจัยโดยแบ่งเป็น 2 ตอน ดังนี้

ตอนที่ 1 การให้เหตุผลในการสนทนาโต้แย้งเป็นภาษาอังกฤษของนักศึกษาภาควิชาภาษาอังกฤษ ชั้นปีที่ 1 มหาวิทยาลัยเชียงใหม่ ผิดหลักการอภิปรายเชิงวิพากษ์หรือไม่ อย่างไร

จากข้อมูลการสนทนาโต้แย้งของผู้เข้าร่วมการวิจัยทั้งหมด จำนวน 21 สคริปต์ รวมความยาวประมาณ 270 นาที สามารถแบ่งช่วงการสนทนาโต้แย้งออกเป็น 302 ตอน จากการวิเคราะห์พบว่า เหตุผลที่ไม่ถูกต้องปรากฏในการสนทนาโต้แย้ง จำนวน 85 ตอน (28.15%) ตารางที่ 1 และแผนภูมิที่ 1 แสดงให้เห็นว่า เหตุผลที่ไม่ถูกต้องจำนวนดังกล่าวจัดอยู่ในประเภทใดบ้าง ประเภทที่พบมากที่สุดในการสนทนาโต้แย้ง คือ การนำผลที่เกิดขึ้นกับเหตุการณ์แรกไปขยายผลในเหตุการณ์ต่อไป (Slippery Slope) ดังปรากฏในการสนทนาโต้แย้ง จำนวน 20 ตอน (23.53%) ลำดับที่ 2 คือ การที่ผู้อภิปรายนำเสนอข้อโต้แย้งของตนเอง โดยหลีกเลี่ยงการพิสูจน์ ในลักษณะที่ว่า ข้อโต้แย้งนั้นเป็นจริงและไม่จำเป็นต้องมีการพิสูจน์ (Evading the Burden of Proof) ดังปรากฏในการสนทนาโต้แย้ง จำนวน 19 ตอน (22.35%) ลำดับที่ 3 ประกอบด้วย การที่ผู้อภิปรายถามนำอีกฝ่าย ด้วยคำถามซึ่งสร้างจากสมมติฐานของตน และการที่ผู้อภิปรายสร้างข้อโต้แย้ง จากเงื่อนไขที่ได้มาจากการยืนยันผล (Affirmative the Consequent) ดังปรากฏในการสนทนาโต้แย้ง เป็นจำนวนเท่ากัน คือ ประเภทละ 10 ตอน (11.76%) และลำดับที่ 4 คือ การที่ผู้อภิปรายนำเสนอข้อโต้แย้ง ที่ไม่มีประเด็นเกี่ยวข้องกับข้อโต้แย้งที่ได้นำเสนอไปก่อนหน้านี้ (Irrelevant Argumentation) จำนวน 9 ตอน (10.59%) นอกจากนี้ หากพิจารณาตามหมวดหมู่จะเห็นได้ว่า เหตุผลที่ไม่ถูกต้องซึ่งปรากฏในการสนทนาโต้แย้งจำนวนมากจัดอยู่ใน

หมวดการผลัการการพิสูจน์ไปให้ผู้อื่น รวมจำนวน 21 ตอน (24.7%) ซึ่งผิดหลัก Burden-of-Proof Rule ที่ว่า ผู้อภิปรายต้องไม่ปฏิเสธที่จะป้องกันข้อโต้แย้งที่ตนเองได้นำเสนอ และหมวดการสร้างข้อสรุปโดยไม่พิจารณาถึงความถูกต้องเหมาะสม รวมจำนวน 21 ตอน (24.7%) ซึ่งผิดหลัก Argument Scheme Rule ที่ว่าการสร้างข้อโต้แย้งต้องเป็นไปตามแบบแผนที่ถูกต้อง และลำดับต่อมาจัดอยู่ในหมวดการสร้างข้อสรุปจากเงื่อนไขที่ไม่สมเหตุผล รวมจำนวน 17 ตอน (19.99%) ซึ่งผิดหลัก Validity Rule ที่ว่า การให้เหตุผลต้องอยู่บนพื้นฐานของตรรกะที่ถูกต้อง

ประเภทของเหตุผลที่ไม่ถูกต้องที่พบมากที่สุดในการสนทนาโต้แย้ง คือ การนำผลที่เกิดขึ้นกับเหตุการณ์แรกไปขยายผลในเหตุการณ์ต่อไป (Slippery Slope) ดังปรากฏในตัวอย่างสคริปต์ของการสนทนาโต้แย้ง ซึ่งผู้เข้าร่วมได้ให้เหตุผลเพื่อคัดค้านหรือสนับสนุนการทำแท้งเสรี

“If people do a lot of abortion, it will be a big crime or a big kill in our new history.”
(ฟลอเรนซ์)

“But if like a normal situation teenagers having sex, I think it should not. Because they don’t protect. So if it legalised, it may increase teenagers pregnancy because they can get abortion anytime they want.” (เสจ)

“And if she not have abortion and give birth, the children may be raised to be bad person. And it can effect the social that. The children can be a thief and commit a crime.” (สเตซา)

“And if they (pregnant teenagers) don’t have a financial problem or their age is low, they child will be a social problem. They may commit a crime or do anything that is bad for the society because the family will not have enough time to take care of them.” (อลิส)

เหตุผลที่ไม่ถูกต้องที่พบมากเป็นลำดับที่ 2 คือ การที่ผู้อภิปรายนำเสนอข้อโต้แย้งของตนเอง โดยหลีกเลี่ยงการพิสูจน์ ในลักษณะที่ว่า ข้อโต้แย้งนั้นเป็นจริงและไม่จำเป็นต้องมีการพิสูจน์ (Evading the Burden of Proof) ดังปรากฏในตัวอย่างสคริปต์ของการสนทนาโต้แย้งด้านล่างนี้

วิลเลียมได้ให้เหตุผลเพื่อสนับสนุนประเด็นที่ว่า การระบาดของโควิด-19 มาจากการเพิกเฉยของประชาชน *“Why? As we know, as you can see from the news, there are many Coronavirus outbreak in Thailand and it happened again and again. Most of the news are involved with the people.”*

ในการให้เหตุผลเพื่อสนับสนุนความคิดที่ว่าโซเชียลมีเดียทำให้คนเห็นห่างกันมากขึ้น ฟลอเรนซ์ได้กล่าวว่า *“As you can see that some adults nowadays spend most of their time with social media on phones like Instagram, Facebook.”*

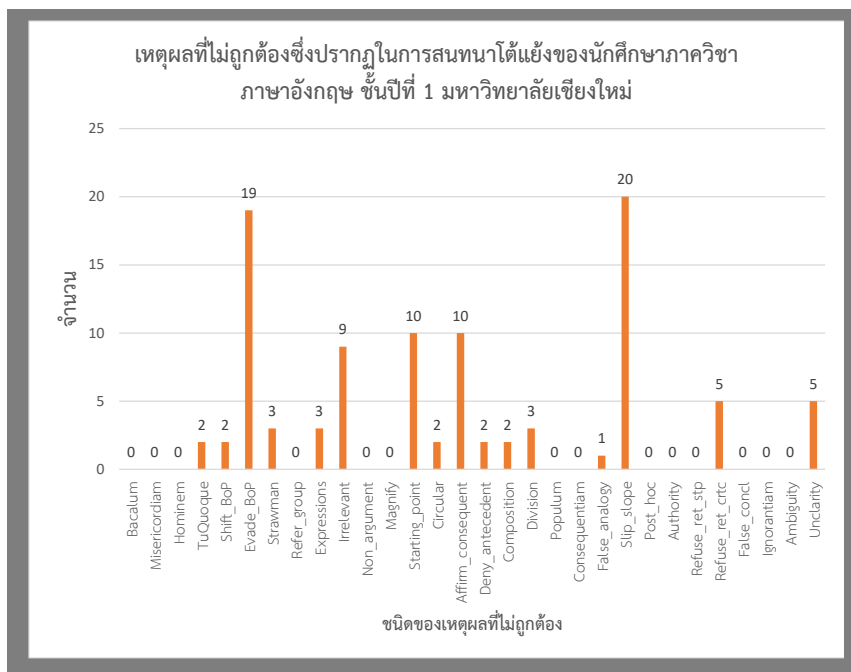
เบลล่าได้ให้เหตุผลเพื่อสนับสนุนการเลือกศึกษาสาขาวิชาที่ตรงกับความต้องการของตลาดแรงงานมากกว่าสาขาวิชาที่ถนัดหรือสนใจเป็นพิเศษ *“We can’t deny that if we choose something that we didn’t like, it can be like we didn’t have happiness while studying, but before that it’s kind of like your preference, it can’t mean your happiness at the same time....”*

ตารางที่ 1 หมวดหมู่และประเภทของเหตุผลที่ไม่ถูกต้องที่ปรากฏในการสนทนาโต้แย้ง

หมวดหมู่และประเภทของเหตุผลที่ไม่ถูกต้อง	จำนวนตอนที่ปรากฏ	จำนวนเปอร์เซ็นต์
---	------------------	------------------

สกัดกันอิสระในการโต้แย้ง		
อ้างอำนาจ (Ad baculum)	0	0
ขอความเห็นใจ (Ad misericordiam)	0	0
โจมตีตัวบุคคล (Ad hominem)	0	0
พุดย้อน (Tu Quoque)	2	2.35
ผลกภาระการพิสูจน์		
ผลกภาระการพิสูจน์ (Shifting the burden of proof)	2	2.35
หลีกเลี่ยงการพิสูจน์ (Evading the burden of proof)	19	22.35
เบี่ยงเบนประเด็น		
เบี่ยงเบนประเด็นและทับถมจุดอ่อน (Straw man)	3	3.53
จัดให้อยู่ในกลุ่มคนบางประเภทและโจมตี	0	0
กล่าวอ้างผู้อื่นโดยไม่ระบุแหล่งที่มาให้ชัดเจน	3	3.53
นอกประเด็น		
ไม่มีประเด็นที่เกี่ยวข้อง (Irrelevant argumentation)	9	10.59
พยายามชักจูงโดยใช้อารมณ์มากกว่าเหตุผล (None argumentation)	0	0
บิดเบือนข้ออ้างที่ไม่ปรากฏชัดเจน		
ขยายความข้ออ้างของอีกฝ่ายที่ไม่ปรากฏชัดเจน	0	0
ใช้คำถามนำ		
ตั้งคำถามโดยใช้ใจความจากสมมติฐานของตน	10	11.76
ให้เหตุผลวนเวียน (Circular reasoning)	2	2.35
สร้างข้อสรุปจากเงื่อนไขที่ไม่สมเหตุผล		
ยืนยันผล (Affirming the consequent)	10	11.76
ปฏิเสธเหตุ (Denying the antecedent)	2	2.35
สร้างข้อสรุปจากองค์ประกอบที่มี (Fallacy of composition)	2	2.35
เหมารว่าหากสิ่งใดจริงย่อมจริงกับทุกส่วน (Fallacy of division)	3	3.53
สร้างข้อสรุปโดยไม่พิจารณาถึงความถูกต้องเหมาะสม		
อ้างจากคนหมู่มาก (Ad populum)	0	0
ให้เหตุผลด้วยผลที่จะเกิดขึ้นจากการตัดสินใจของตน (Ad consequential)	0	0
เปรียบเทียบผิด (False analogy)	1	1.18
นำผลที่เกิดขึ้นกับเหตุการณ์แรกไปขยายผลในเหตุการณ์ต่อไป (Slippery slope)	20	23.53
เชื่อว่าเหตุการณ์ก่อนหน้าทำให้เกิดเหตุการณ์ภายหลัง (Post hoc ergo propter hoc)	0	0
อ้างปฐุมจารย์ (Abuse of authority)	0	0
ปฏิเสธที่จะแก้ต่างหรือวิจารณ์ข้อโต้แย้ง		
ปฏิเสธที่จะแก้ต่างข้อโต้แย้งของตน	0	0
ปฏิเสธที่จะวิจารณ์ข้อโต้แย้งของอีกฝ่ายหนึ่ง	5	5.88
ด่วนสรุปว่าเป็นจริงจากความสามารถของตนในการแก้ต่าง	0	0
ด่วนสรุปว่าจริงเพราะไม่มีหลักฐานพิสูจน์ว่าไม่จริง (Ad ignorantiam)	0	0

ใช้ภาษาคลุมเครือ		
กำกวม (Ambiguity)	0	0
ไม่ชัดเจน (Unclarity)	5	5.88
รวม		
	85	



ตอนที่ 2 สิ่งใดเป็นอุปสรรคต่อการพัฒนาทักษะการคิดอย่างมีเหตุผลของนักศึกษาภาควิชาภาษาอังกฤษ ชั้นปีที่ 1 มหาวิทยาลัยเชียงใหม่

จากการวิเคราะห์สคริปต์การสัมภาษณ์ของผู้เข้าร่วมการวิจัย จำนวน 12 คน ซึ่งมีความยาวรวมประมาณ 245 นาที พบว่าสิ่งที่เป็นอุปสรรคต่อการพัฒนาทักษะการคิดอย่างมีเหตุผลของผู้เข้าร่วมการวิจัย มี 3 ประการ

1. ผู้สอนมีอำนาจในการตัดสินว่าคำตอบใดถูกหรือผิด

ทัศนคติของผู้เรียน ที่ว่า ในชั้นเรียนนั้นผู้สอนคือผู้เชี่ยวชาญในองค์ความรู้แต่เพียงผู้เดียว และเป็นผู้ที่ชี้ว่าคำตอบใดถูกหรือผิด ไม่ได้เสริมสร้างความมั่นใจให้แก่ผู้เรียนในการใช้สติปัญญาและให้เหตุผล นอกจากนี้ยังปิดกั้นโอกาสในการพัฒนาทักษะการคิดอย่างมีเหตุผลของผู้เรียน มุมมองในเรื่องนี้พบในข้อมูลจากการสัมภาษณ์ของผู้ร่วมการวิจัย จำนวน 5 คน⁷ กล่าวคือ ในชั้นเรียนกระบวนวิชาภาษาอังกฤษที่ผู้สอนเปิดโอกาสให้ผู้เรียนได้มีส่วนร่วมในการตอบคำถามนั้น พวกเขาค่อนข้างกังวลในการตอบคำถามเพราะคำตอบจะถูกตัดสินว่าถูกหรือผิดโดยผู้สอนซึ่งเป็นผู้เชี่ยวชาญในกระบวนวิชา ดังนั้น พวกเขาเลือกที่จะมีส่วนร่วมเมื่อแน่ใจว่าคำตอบของตนเองถูกต้อง การที่ได้รู้ว่าตนเองตอบผิดก็เหมือนกับการทำผิดพลาดต่อหน้าคนอื่น ๆ และทำให้พวกเขาสูญเสียความมั่นใจ หลักฐานดังปรากฏตามสคริปต์สัมภาษณ์ด้านล่างนี้

“เพื่อนไม่ค่อยตอบกัน แต่หนูก็ตอบบ้าง คือไม่ได้ตอบทุกครั้ง หนูก็จะตอบแบบเท่าที่หนูจะตอบได้ รู้สึกตัวเองว่า play safe ข้อนี้คือตอบแล้วมันต้องชี้แนะๆ ถึงจะตอบ” (ปารีส)

⁷ ได้แก่ ปารีส เบอาทริซ จัสมีน โรเจอร์ และ เสจ

“เวลาหนูเรียนในห้องเรียน วิชา Oral Communication อาจารย์ก็จะถามคำถาม ช่วงที่ผ่านมาเรียนออนไลน์กัน อาจารย์ถามคำถาม ก็รอเพื่อนๆตอบ บางทีก็ไม่มีใครตอบอาจารย์ก็เฉลยเอง คือหนูก็เป็นคนหนึ่งทีหนูก็มีคำตอบในใจนะแต่หนูไม่กล้าตอบออกไป กลัวผิด” (เบอาทริซ)

2. การคิดต่างนั้นเป็นปัญหา

การที่ผู้เข้าร่วมการวิจัยมีมุมมองในด้านลบเกี่ยวกับการคิดต่างจากคนส่วนใหญ่ ย่อมเป็นอุปสรรคต่อการคิดอย่างมีเหตุผล และการแสดงออกทางความคิดอย่างอิสระ บทสัมภาษณ์ของผู้เข้าร่วมการวิจัย จำนวน 3 คน⁸ แสดงให้เห็นถึงความวิตกกังวลของพวกเขา ที่เกิดขึ้นในชั้นเรียนที่พวกเขาไม่คุ้นเคยกับเพื่อนร่วมชั้นเรียน เมื่อทราบว่าความคิดเห็นของพวกเขาแตกต่างจากคนส่วนใหญ่ แทนที่จะแสดงความคิดเห็นออกไปตามที่คิด พวกเขาเลือกที่จะยอมตามความคิดของคนส่วนใหญ่ หรือหลีกเลี่ยงการแสดงความคิดเห็น เพราะว่าพวกเขาไม่ต้องการรู้สึกแปลกแยก และถูกปฏิเสธจากเพื่อนร่วมชั้นเรียน ดังปรากฏตามสคริปต์สัมภาษณ์ด้านล่างนี้

“วันนั้นในชั้นเรียน อาจารย์ก็ถาม ให้เลือกฝ่ายว่าใครเห็นด้วยกับการทำแท้งที่ต้องถูกกฎหมายในประเทศไทย หนูนะไม่เห็นด้วย แต่ว่าประมาณ 99 เปอร์เซ็นต์เห็นไปในทางที่เห็นด้วยว่าควรทำให้ถูกกฎหมาย หนูก็เลยไปกับเค้าบ้าง เพราะว่ามีคนหนึ่งพูดว่า ใครบ้างละจะไม่เห็นด้วยกับการที่จะทำให้มันถูกกฎหมาย หนูก็เลยกลัว หนูก็เลยไปทางที่ถูกกฎหมาย... หนูกลัวว่า เพราะว่าตอนนั้นเป็นคลาสแรกของวิชา Mind Volunteer มันเกี่ยวกับจิตอาสาและก็ให้แสดงความคิดเห็น และตอนนั้นหนูก็เป็นมุสลิมคนเดียว ไม่มีเพื่อนใน section เลย ก็เลยตามเค้าไปก่อน ตามน้ำไปก่อน... หนูกลัวว่าคนอื่นจะมองว่าทำไมศาสนาถึงคับแคบจังเลย... หนูเรียนมาจาก รร. สอนศาสนา... ในศาสนาอิสลามเค้าก็จะบอกว่าหญิงชายที่จะอยู่กินกันฉันสามีต้องแต่งงานกันแล้ว ศาสนาอิสลามจะปกป้องเรื่องการมี sex การอยู่ก่อนแต่งงานตั้งแต่แรก แบบนี้เค้าจะไม่อนุญาต ต้องแต่งงานก่อนถึงจะอยู่กินกันได้” (ฟลอเรนซ์)

3. การโต้แย้งอาจทำลายสัมพันธภาพระหว่างเพื่อน

มุมมองเรื่องการรักษาสัมพันธภาพระหว่างเพื่อนมีอิทธิพลต่อแรงจูงใจและพฤติกรรมของผู้เข้าร่วมการวิจัยในการสนทนา ความวิตกกังวลว่าการแสดงความคิดเห็นที่แตกต่างอย่างตรงไปตรงมาจะทำให้คู่สนทนาเกิดความขุ่นเคืองใจ และมุมมองเรื่องนี้เองที่เป็นอุปสรรคต่อการแสดงออกทางความคิด และการให้เหตุผลของผู้เข้าร่วมการวิจัย มุมมองดังกล่าวนี้ปรากฏในบทสัมภาษณ์ของผู้เข้าร่วมการวิจัย จำนวน 4 คน⁹ ในประเด็นที่ว่า พวกเขา รู้สึกอึดอัดใจหากต้องร่วมสนทนาโต้แย้งกับเพื่อนที่ไม่สนิทสนมกัน แม้แต่กับเพื่อนที่คุ้นเคยกัน พวกเขาหลีกเลี่ยงที่จะแสดงความคิดเห็นอย่างตรงไปตรงมา เพราะไม่อยากทำให้เพื่อนขุ่นเคืองใจ และพวกเขาหลีกเลี่ยงการแสดงความคิดเห็นในชั้นเรียนที่ผู้เรียนไม่ค่อยคุ้นเคยกัน เพราะไม่ต้องการถูกตัดสินจากการแสดงออกทางความคิด ดังปรากฏตามสคริปต์สัมภาษณ์ด้านล่างนี้

“ปกติก็เป็นคนค่อนข้างยอมประมาณหนึ่ง ถ้าไม่ใช่เรื่องซีเรียสขนาดนั้นหนูก็ยอม เพราะว่าหนูไม่ชอบทะเลาะหรือมีปัญหาอะไรกับใคร... คือรู้สึกว่าไม่อยากนั่งเถียงกับใคร คืออะไรถ้อยยอมก็ยอม แต่ถ้าเรื่องไหนที่รู้สึกว่ายอมไม่ได้หนูก็ต้องพูด ก็พูดเยอะอยู่... คือหนูแค้นเรื่องความสัมพันธ์ระหว่างกัน ยิ่งถ้าเพื่อนในกลุ่ม เราไม่ได้อยู่ด้วยกันแค่งานนี้งานเดียว เราต้องอยู่ด้วยจนเรียนจบอีก 3 ปี ถ้ามันมีความรู้สึกไม่ดีต่อกันมันก็จะรู้สึกไม่สนุกเวลาไปเที่ยว ไปกินข้าวกัน...” (จัสมิน)

⁸ ได้แก่ ฟลอเรนซ์ วิโอเลต และ เสจ

⁹ ได้แก่ ปารีส จัสมิน วิโอเลต และ เบลล่า

“ในห้องเรียนหนูจะเป็นคนชอบฟังคนอื่นพูดมากกว่าและเก็บมาพิจารณาเอง เพราะว่าหนูคิดว่า การจะแสดงความเห็นหรือพูดอะไรออกไปมันต้องไตร่ตรองมากๆ เพราะว่าตอนมัธยมหนูเคยพูดอะไรออกไปแล้วเพื่อนเค้ารู้สึกแย่มากๆ หนูก็เลยคิดว่าหนูเป็นฝ่ายที่คอยรับฟังคนอื่นน่าจะดีกว่า จะไม่ค่อยแสดงความคิดเห็นจริงๆ ถ้าอีกฝ่ายไม่มาบอกให้หนูแสดงความคิดเห็น...” (เบลล่า)

“ถ้าอาจารย์ไม่เจาะจงหนูก็จะไม่กล้าพูด อ้อๆ อึ้งๆ นิดนึง หนูก็จะกลัวๆ...กลัวคนอื่น พอมันไม่ใช่แค่ หนูกับอาจารย์ มันมีคนอื่นด้วย แคร่ความคิดเห็น หนูไม่รู้ว่าเค้าคิดอย่างไร หนูไม่รู้ว่าเค้าจะพูดอะไร ไอ้สิ่งที่หนูพูดออกไปมันจะดีหรือเปล่า...” (วิโอเลต)

อภิปรายผลการวิจัย

จากผลการวิจัย มีประเด็นที่ต้องอภิปราย 3 ประการ ประการแรก เหตุผลที่ไม่ถูกต้องส่วนใหญ่ที่ปรากฏในการสนทนาโต้แย้งชี้ให้เห็นความบกพร่องในกระบวนการคิดหาเหตุผลของผู้เข้าร่วมการวิจัย กล่าวคือ ผู้เข้าร่วมการวิจัยให้เหตุผลบนพื้นฐานความเชื่อของตัวเอง และด่วนสรุปโดยปราศจากการคิดพิจารณาอย่างถี่ถ้วน นี่คือลักษณะของการขาดการคิดอย่างมีวิจารณญาณ ทฤษฎีที่มองว่าการให้เหตุผลเป็นกลไกการใช้สติปัญญาของบุคคลอธิบายว่า ในกระบวนการให้เหตุผลเพื่อสนับสนุนความคิดของตนเอง บุคคลมักนำเสนอเหตุผลที่สนับสนุนความเชื่อของตนเองที่มีอยู่ก่อน หรือ “Myside Bias” และไม่กระตือรือร้นที่จะพิจารณาการให้เหตุผลของตนเองอย่างถี่ถ้วน หรือ “Laziness” และนี่คือสิ่งที่ไม่ควรเกิดขึ้นในกระบวนการให้เหตุผล (Mercier et al., 2017, p. 6) อย่างไรก็ตาม ทฤษฎีการโต้แย้งมองว่า การนำเสนอเหตุผลที่สนับสนุนความเชื่อของตนเอง และความไม่กระตือรือร้นที่จะพิจารณาการให้เหตุผลของตนเองอย่างถี่ถ้วน เป็นเรื่องที่เกิดขึ้นได้ในบริบทของการสื่อสาร ที่ผู้พูดให้เหตุผลโดยมีวัตถุประสงค์ที่จะชักจูงให้ผู้ร่วมการสนทนาหรือผู้ฟังคล้อยตามและเชื่อในสิ่งที่พูด หากวิเคราะห์การให้เหตุผลโดยยึดเรื่องความถูกต้องตามหลักของการอภิปรายเชิงวิพากษ์เป็นสิ่งสำคัญ การที่ผู้เข้าร่วมการวิจัยบางคนนำเสนอข้อโต้แย้งด้วยการใช้คำถามที่สร้างจากสมมติฐานของตนเอง หรือนำเสนอข้อโต้แย้งในลักษณะที่ว่าข้อโต้แย้งนั้นเป็นจริงและไม่จำเป็นต้องมีการพิสูจน์ใดๆ สะท้อนให้เห็นว่า ผู้เข้าร่วมวิจัยยึดกรอบแนวคิดในการมองสิ่งต่างๆ หรือความเชื่อของตนเองเป็นที่ตั้ง จึงให้เหตุผลจากความอคติเข้าข้างตนเอง ไม่ตระหนักถึงความจำเป็นในการสะท้อนคิดความเชื่อของตนเอง และมองข้ามความจำเป็นในการประเมินหลักฐาน หรือข้อมูลที่มาสนับสนุนข้อโต้แย้ง ที่นำไปสู่กระบวนการสร้างข้อสรุปของตนเอง นอกจากนี้ การที่ผู้เข้าร่วมการวิจัยบางคนให้เหตุผล โดยไม่คำนึงถึงความถูกต้องเหมาะสม ด้วยการนำผลที่เกิดขึ้นกับเหตุการณ์แรกไปขยายผลในเหตุการณ์ต่อไป หรือสร้างข้อโต้แย้งและข้อสรุปจากเงื่อนไขที่ไม่สมเหตุผล สะท้อนให้เห็นว่า ผู้เข้าร่วมการวิจัยรีบด่วนสรุป โดยปราศจากการคิดวิเคราะห์และวิจัยในเรื่องนั้นๆ ให้ถี่ถ้วนเสียก่อน

ประการที่ 2 ปัจจัยด้านวัฒนธรรมทางสังคมที่มีบทบาทในการกำหนดลักษณะการปฏิสัมพันธ์ระหว่างผู้สอนและผู้เรียนในชั้นเรียนส่งผลต่อการพัฒนาทักษะการคิดอย่างมีเหตุผลของผู้เข้าร่วมการวิจัย ข้อสรุปนี้สอดคล้องกับทฤษฎีวัฒนธรรมทางสังคมที่มองว่า การปฏิสัมพันธ์ของคนในสังคมมีผลต่อพัฒนาการด้านสติปัญญาในระดับสูงของบุคคล (Wertsch, 1985, pp. 60-61) จากการวิเคราะห์สคริปต์สัมภาษณ์ มีความเป็นไปได้ว่าความบกพร่องของกระบวนการให้เหตุผลเป็นผลพวงมาจากการที่ผู้เข้าร่วมการวิจัยไม่เคยมีประสบการณ์ หรือไม่คุ้นเคยกับวัฒนธรรมชั้นเรียนที่การสนทนาแลกเปลี่ยนความคิดเห็น การให้เหตุผล การตั้งคำถาม และแก้ต่างข้อโต้แย้ง เป็นส่วนหนึ่งของกระบวนการสร้างความรู้ นอกจากนี้ การที่ผู้เข้าร่วมการวิจัยบางคนมองว่าผู้สอนเป็นผู้เชี่ยวชาญ และมีอำนาจในการชี้แนะว่าคำตอบใดถูกหรือผิด สะท้อนให้เห็นว่า พวกเขาได้สังเกตเห็นบทบาทของตนเอง ในฐานะที่สามารถเป็นส่วนหนึ่งในกระบวนการสร้างความรู้ในชั้นเรียน แต่

มองว่าบทบาทของตนเองในชั้นเรียน คือ ได้รับความรู้ที่ผู้สอนถ่ายทอดมาเท่านั้น ทักษะคิดเช่นนี้ไม่ช่วยสร้างแรงจูงใจแก่ผู้เรียนในการแสดงความคิดเห็นในชั้นเรียน และใช้สติปัญญาหาเหตุผล เพื่อสนับสนุนความคิดเห็นของตนเอง นอกจากนี้ การที่ผู้เรียนให้ความสำคัญกับคำยืนยันจากผู้สอน ว่าคำตอบของตนเองถูกต้องหรือไม่ นั้น ไม่สามารถส่งเสริมการพัฒนาทักษะการคิดอย่างมีวิจารณญาณและการให้เหตุผล เพราะหากพิจารณา ลักษณะของการคิดอย่างมีวิจารณญาณแล้ว ผู้เรียนควรให้ความสำคัญกับการเรียนรู้ของตนเอง จากการใช้สติปัญญาอย่างใคร่ครวญ ในการพิจารณาข้อมูลหรือหลักฐานที่มาสนับสนุน เพื่อให้ได้มาซึ่งความกระจ่างหรือข้อสรุปที่มีเหตุผล Boss (2015) กล่าวว่า ผู้เรียนในระดับอุดมศึกษา ชั้นปีที่ 1 และ 2 จำนวนมากมักจะมองว่าความรู้เกิดขึ้นและคงอยู่ภายนอกตัวผู้เรียน และมักจะแสวงหาคำตอบจากผู้เชี่ยวชาญ ดังนั้น พวกเขาจะไม่สามารถประยุกต์ใช้ทักษะการคิดอย่างมีวิจารณญาณ เมื่อเผชิญกับการถกเถียงในชีวิตจริง

ประการที่ 3 ปัจจัยด้านวัฒนธรรมทางสังคมมีอิทธิพลต่อมุมมองและพฤติกรรมของผู้เข้าร่วมการวิจัยในการคิดอย่างมีเหตุผล การคล้อยตามกลุ่มสะท้อนให้เห็นถึงอิทธิพลของแรงกดดันทางสังคม ที่มีต่อการขาดอิสระในการคิดอย่างมีเหตุผล การคล้อยตามกลุ่มเป็นอุปสรรคต่อการพัฒนาทักษะการใช้ความคิดอย่างมีเหตุผลของบุคคล (Amornchewin, 2013; Boss, 2015) จากผลการวิเคราะห์ ผู้เข้าร่วมการวิจัยบางคนเลือกที่จะยอมคล้อยตามความคิดเห็นของกลุ่ม มากกว่าที่จะแสดงความคิดเห็นซึ่งตรงกันข้าม เนื่องจากเกรงว่าจะไม่เป็นที่ยอมรับจากกลุ่ม นอกจากนี้ ผู้เข้าร่วมการวิจัยบางคนหลีกเลี่ยงการแสดงความคิดเห็นอย่างตรงไปตรงมา หรือความคิดเห็นที่ตรงข้ามกับเพื่อนร่วมชั้นที่ไม่คุ้นเคย เนื่องจากเกรงว่าสิ่งนี้จะมีผลกระทบต่อสัมพันธภาพระหว่างตนเองกับเพื่อน การยอมจำนนต่อกลุ่มสะท้อนให้เห็นอิทธิพลของวัฒนธรรมทางสังคมของไทย ที่ผู้เข้าร่วมการวิจัยได้รับการเลี้ยงดูมา คือ เป็นสังคมแบบคณาธิปไตย (Collectivism) ที่มีบรรทัดฐาน คือ การให้ความสำคัญกับความต้องการของคนส่วนใหญ่ ตลอดจนให้ความสำคัญกับการรักษาหน้า ศักดิ์ศรี ชื่อเสียง และความน่าเคารพเชื่อถือ ซึ่งจะแสดงออกมาในรูปแบบของความสุขภาพในการสนทนา เช่น หลีกเลี่ยงการพูดจาโผงผางอย่างไม่เกรงใจใคร การวิพากษ์วิจารณ์ และการโต้เถียง (Ambele & Boonsuk, 2018) ปัจจัยเหล่านี้ส่งผลต่อมุมมองของผู้เข้าร่วมการวิจัยหลายๆ คนที่ไม่ต้องการทำให้ตนเองหรือคู่สนทนาเสียหน้า หรืออับอาย ตลอดจนพฤติกรรมการใช้เหตุผลที่ไม่ถูกต้อง เช่น ปฏิเสธที่จะวิจารณ์ข้อโต้แย้งของอีกฝ่ายหนึ่ง

สรุป

บทความวิจัยนี้นำเสนอผลจากการศึกษาความสามารถในการให้เหตุผลในการโต้แย้งเป็นภาษาอังกฤษของนักศึกษาภาควิชาภาษาอังกฤษ มหาวิทยาลัยเชียงใหม่ และสิ่งที่เป็นอุปสรรคต่อการพัฒนาทักษะการคิดอย่างมีเหตุผลของนักศึกษา การวิจัยนี้ได้สร้างองค์ความรู้ใหม่ให้กับบริบทของการเรียนการสอนภาษาอังกฤษในระดับอุดมศึกษาของประเทศไทย ที่มุ่งพัฒนาทักษะด้านภาษาอังกฤษของผู้เรียน ควบคู่ไปกับการคิดวิเคราะห์อย่างไตร่ตรองและมีเหตุผล ตามที่ระบุไว้ในกรอบคุณวุฒิแห่งชาติ ปี 2560 ผลของการวิจัยซึ่งชี้ให้เห็นว่าผู้เข้าร่วมการวิจัยให้เหตุผลที่ไม่ถูกต้องในการอภิปรายโต้แย้ง แสดงให้เห็นถึงความจำเป็นที่จะต้องให้ความรู้แก่ผู้เรียน เกี่ยวกับหลักของการสร้างข้อโต้แย้ง และลักษณะเหตุผลที่ไม่ถูกต้อง เพื่อเป็นแนวทางในการพัฒนากระบวนการคิดอย่างมีเหตุผลได้อย่างเป็นระบบ สามารถแยกแยะได้ว่าเหตุผลใดผิดหลักการให้เหตุผล ตลอดจนหลีกเลี่ยงการให้เหตุผลที่ผิด แม้ว่าการสอนเรื่องเหตุผลที่ไม่ถูกต้องอยู่ในบริบทการโต้แย้งที่ค่อนข้างเป็นทางการและอาจดูไม่ทันสมัย แต่เนื้อหาดังกล่าวยังเป็นที่นิยมในการศึกษาด้านการคิดอย่างมีวิจารณญาณและการโต้แย้ง (Mercier et al., 2017, p. 9-10) ผู้เขียนแนะนำว่าผู้สอนควรคำนึงถึงวัตถุประสงค์หลักในการสอนเรื่องนี้ มากกว่าที่จะคำนึงถึงความไม่ทันสมัยของเนื้อหา คือ เพื่อให้ผู้เรียนสามารถปฏิเสธข้อโต้แย้งที่ผิดหลักเหตุผล และสามารถหลีกเลี่ยงและลดการใช้เหตุผลที่ไม่ถูกต้องในการสร้างข้อโต้แย้งของตนเอง

สิ่งสำคัญอีกประการที่บทความวิจัยนี้ต้องการเน้นย้ำ คือ ผู้สอนควรให้ความสำคัญกับบรรยากาศของการเรียนการสอนที่เอื้อต่อกระบวนการเรียนรู้ โดยให้ผู้เรียนเป็นศูนย์กลาง และมีส่วนร่วมในการสร้างองค์ความรู้ เนื่องจากความสัมพันธ์เชิงอำนาจระหว่างผู้สอนและผู้เรียนบางประการส่งผลกระทบต่อการศึกษาอิสระทางความคิดของผู้เรียน ด้วยเหตุนี้ ผู้สอนควรปรับเปลี่ยนบทบาทของตนเอง จากผู้ที่มีอำนาจในการควบคุมชั้นเรียน และเป็นศูนย์กลางในการถ่ายทอดความรู้ มาเป็นผู้ที่อำนวยความสะดวกในการเรียนการสอน สร้างบรรยากาศในชั้นเรียนให้มีความผ่อนคลาย เพื่อให้ผู้เรียนเกิดความรู้สึกว่าชั้นเรียนเป็นพื้นที่ที่ปลอดภัยสำหรับพวกเขา ในการแสดงออกทางความคิดโดยจะไม่ถูกตัดสินว่าผิด ตลอดจนกระตุ้นให้เกิดการสนทนาแลกเปลี่ยนความคิดเห็นระหว่างผู้เรียนกับผู้เรียน และผู้เรียนกับผู้สอน

ผู้วิจัยตระหนักดีว่า ผลสรุปของการวิจัยนี้ไม่ครอบคลุมนักศึกษาทั้งหมดของภาควิชาภาษาอังกฤษ มหาวิทยาลัยเชียงใหม่ และไม่ครอบคลุมนักศึกษาซึ่งเรียนภาษาอังกฤษเป็นวิชาเอก ในระดับอุดมศึกษาทั่วประเทศไทย นอกจากนี้ การที่ต้องใช้ภาษาอังกฤษซึ่งเป็นภาษาต่างประเทศในการสื่อสารความคิดในระหว่างการสนทนาโต้แย้งย่อมเป็นอุปสรรคต่อผู้เข้าร่วมงานวิจัยในการให้เหตุผลโต้แย้งกัน อย่างไรก็ตาม ผลจากการวิจัยนี้สามารถนำไปต่อยอดการวิจัยได้ในอนาคต สืบเนื่องจากประเด็นที่ผู้วิจัยได้อภิปรายไปแล้วว่า ปัจจัยด้านวัฒนธรรมทางสังคมที่มีบทบาทในการกำหนดลักษณะการปฏิสัมพันธ์ระหว่างผู้สอนและผู้เรียนในชั้นเรียน มีผลต่อมุมมองและพฤติกรรมการคิดอย่างมีเหตุมีผลของผู้เรียน การศึกษาทัศนคติของผู้สอนเกี่ยวกับการสอน การคิดอย่างมีวิจารณญาณ และการนำไปปฏิบัติในชั้นเรียน จะทำให้เข้าใจว่าผู้สอนมีความรู้ และความเข้าใจเกี่ยวกับแนวคิดของการคิดอย่างมีวิจารณญาณมากน้อยเพียงใด และผู้สอนมีวิธีการออกแบบการเรียนการสอนเพื่อพัฒนาทักษะการคิดอย่างมีวิจารณญาณในชั้นเรียนอย่างไร นอกจากนี้ งานวิจัยที่ศึกษาการออกแบบเนื้อหา เทคนิค และวิธีการสอนการคิดอย่างมีเหตุผลในการฟัง การอ่าน การพูด หรือการเขียน สำหรับการเรียนการสอนภาษาต่างประเทศ จะเป็นประโยชน์ต่อการเรียนการสอนวิชาภาษาอังกฤษและภาษาต่างประเทศอื่นๆ ต่อไป

เอกสารอ้างอิง

- Ambele, E., & Boonsuk, Y. (2018). Silence of Thai Students as a Face-Saving Politeness Strategy in a Multicultural University Context. *Arab World English Journal*, 9(4), 221–231. <https://doi.org/10.24093/awej/vol9no4.16>
- Amornchewin, B. (2013). *Critical Thinking*. Bangkok: Parbpim.
- Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals. Handbook 1, Cognitive Domain/ by a Committee of College and University Examiners*; (B. S. Bloom, Ed.). London: Longman Group.
- Boss. (2015). *Think: Critical Thinking and Logic Skills for Everyday Life* (3rd ed.). McGraw-Hill Education.
- Driver, R., Newton, P., & Osborne, J. (2000). Establishing the Norms of Scientific Argumentation in Classrooms. *Sci Nce Education*, 84(3), 287–312. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-237X\(200005\)84:3<287::AID-SCE1>3.0.CO](https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-237X(200005)84:3<287::AID-SCE1>3.0.CO).
- Duschl, R. A., Schweingruber, H. A., & Shouse, A. W. (2007). *Taking Science to School: Learning and Teaching Science in Grades K-8. Choice Reviews Online* (Vol. 45). Washington, DC: National Academic Press. <https://doi.org/10.5860/choice.45-3327>
- Eemeren, F. H. van, & Grootendorst, R. (2004). *A Systematic Theory of Argumentation: The Pragma-Dialectical Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Eemeren, F. H. van, Grootendorst, R., & Henkemans, A. F. S. (2002). *Argumentation: Analysis, Evaluation, Presentation*. New Jersey and London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Eemeren, F. H. van, Grootendorst, R., Henkemans, F. S., Blaire, J. A., Johnson, R. H., Erik, C. W. K., ... Zarefsky, D. (1996). *Fundamentals of Argumentation Theory: A Handbook of Historical Backgrounds and Contemporary Developments*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Elio, R. (2002). Issues in Common Sense Reasoning and Rationality. In E. Renée (Ed.), *Common Sense, Reasoning, and Rationality* (pp. 3–36). Oxford: Oxford University Press.
- Ennis, R. H. (1987). A Taxonomy of Critical Thinking Dispositions and Abilities. In J. B. Baron & R. J. Sternberg (Eds.), *Teaching Thinking Skills: Theory and Practice* (pp. 9–26). New York: W. H. Freeman and Company.
- Facione, P. A. (1990). *The Delphi Report: Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction*. Retrieved from <https://www.insightassessment.com/Resources/Importance-of-Critical-Thinking/Expert-Consensus-on-Critical-Thinking>.
- Facione, P. A. (2015). Critical Thinking : What It Is and Why It Counts. *Insight Assessment*, (ISBN 13: 978-1-891557-07-1.), 1–28. <https://doi.org/ISBN 13: 978-1-891557-07-1>
- Fisher, R. (1990). *Teaching Children to Think*. Oxford: Basil Blackwell Ltd.

- Halpern, D. F. (2007). The Nature and Nurture of Critical Thinking. In R. J. Sternberg, H. L. Roediger III, & D. F. Halpern (Eds.), *Critical Thinking in Psychology* (pp. 1–14). New York: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511804632.002>.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Smith, K. A. (2000). Constructive Controversy: The Educative Power of Intellectual Conflict. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 32(1), 28–37. <https://doi.org/10.1080/00091380009602706>.
- Ka-kan-dee, M., & Kaur, S. (2014). Argumentative Writing Difficulties of Thai English Major Students. In *The 2014 WEI International Academic Conference Proceedings* (pp. 193–207). Bali, Indonesia: The West East Institute.
- Kahneman, D. (2003). A Perspective on Judgment and Choice: Mapping Bounded Rationality. *American Psychologist*, 58(9), 697–720. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.58.9.697>.
- Kuhn, D. (2010). Teaching and Learning Science as Argument. *Science Education*, 94(5), 810–824. <https://doi.org/10.1002/sce.20395>.
- Manktelow, K., & Cheung Chung, M. (2004). The Contextual Character of Thought: Integrating Themes from the Histories and Theories of the Study of Reasoning. In K. Manktelow & M. Cheung Chung (Eds.), *Psychology of Reasoning: Theoretical and Historical Perspectives*. Hove and New York: Psychology Press.
- Mercier, H. (2011). Reasoning Serves Argumentation in Children. *Cognitive Development*, 26(3), 177–191. <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2010.12.001>.
- Mercier, H., Boudry, M., Paglieri, F., & Trouche, E. (2017). Natural-Born Arguers: Teaching How to Make the Best of Our Reasoning Abilities. *Educational Psychologist*, 52(1), 1–16. <https://doi.org/10.1080/00461520.2016.1207537>.
- Mercier, H., & Sperber, D. (2011). Why do Humans Reason? Arguments for an Argumentative Theory. *Behavioral and Brain Sciences*, 34(02), 57–111. <https://doi.org/10.1017/S0140525X10000968>.
- Newton, P., Driver, R., & Osborne, J. (1999). The Place of Argumentation in the Pedagogy of School Science. *International Journal of Science Education*, 21(5), 553–576. <https://doi.org/10.1080/095006999290570>.
- Nussbaum, E. M., & Kardash, C. M. (2005). The Effects of Goal Instructions and Text on the Generation of Counterarguments During Writing. *Journal of Education Psychology*, 97(2), 157–169. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.97.2.157>.
- Office of the Education Council. (2017). *National Qualifications Framework (Thailand NQF)* (Revised ed). Bangkok: Office of the Education Council, Ministry of Education.
- Osborne, J., Erduran, S., & Simon, S. (2004). Enhancing the Quality of Argumentation in School Science. *Journal of Research in Science Teaching*. <https://doi.org/10.1002/tea.20035>.
- Osborne, J., Simon, S., Christodoulou, A., Howell-Richardson, C., & Richardson, K. (2013). Learning to Argue: A Study of Four Schools and their Attempt to Develop the Use of Argumentation as a Common Instructional Practice and its Impact on Students. *Journal*

- of Research in Science Teaching*, 50(3), 315–347. <https://doi.org/10.1002/tea.21073>.
- Qin, J., & Karabacak, E. (2010). The analysis of Toulmin elements in Chinese EFL university argumentative writing. *System*, 38, 444–456. <https://doi.org/10.1016/j.system.2010.06.012>
- Reznitskaya, A., Anderson, R., McNurlen, B., Nguyen-Jahiel, K., Archodidou, A., & Kim, S. (2001). Influence of Oral Discussion on Written Argument. *Discourse Processes*, 32(2), 155–175. https://doi.org/10.1207/s15326950dp3202&3_04.
- Reznitskaya, A., Kuo, L., Glina, M., & Anderson, R. C. (2009). Measuring Argumentative Reasoning: What’s Behind the Numbers? *Learning and Individual Differences*, 19, 219–224. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2008.11.001>.
- Rusfandi. (2015). Argument-Counterargument Structure in Indonesian EFL Learners’ English Argumentative Essays: A Dialogic Concept of Writing Rusfandi. *RELC Journal*, 46(2), 181–197. <https://doi.org/10.1177/0033688215587607>.
- Stapleton, P., & Wu, Y. (Amy). (2015). Assessing the quality of arguments in students’ persuasive writing: A case study analyzing the relationship between surface structure and substance. *Journal of English for Academic Purposes*, 17, 12–23. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2014.11.006>.
- The Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. The Council of Europe. Retrieved from <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/table-1-cefr-3.3-common-reference-levels-global-scale>.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. (M. Cole, J.-S. Vera, S. Scribner, & E. Souberman, Eds.). Cambridge: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1997). *The Collected Works of L. S. Vygotsky, Volume 4, The History of the Development of Higher Mental Functions*. (R. W. Rieber, Ed., M. J. Hall, Trans.). New York and London: Plenum Press.
- Wertsch, J. V. (1985). *Vygotsky and the Social Formation of Mind*. Cambridge: Harvard University Press.