

ศาสตร์การสอนเพื่อความเป็นธรรมทางสังคม: ทฤษฎีเชิงวิพากษ์ว่าด้วยศาสตร์ครุศึกษา

อมลีน จตุพร

ภาควิชาพื้นฐานและการพัฒนาการศึกษา คณะศึกษาศาสตร์
มหาวิทยาลัยเชียงใหม่ 50200
อีเมล: ajarn.hon@gmail.com

บทคัดย่อ

บทความฉบับนี้ ผู้เขียนได้จัดวางตำแหน่งแห่งที่ของตนเองในฐานะนักครุศึกษาที่ศึกษาทฤษฎีหลักสูตรและมุ่งทำความเข้าใจหลักสูตรผ่านทฤษฎีเชิงวิพากษ์ โดยจะพิจารณาหลักสูตรในฐานะพื้นที่ทางการเมืองวัฒนธรรมและการผลิตสร้างความรู้ที่เชื่อมโยงกับบริบทสังคม วัฒนธรรม เศรษฐกิจ การเมืองและประวัติศาสตร์อย่างมีพลวัต สารสำคัญของบทความนี้จึงมุ่งขยายการรับรู้ทั่วไปที่มีต่อหลักสูตรว่า มิได้หมายถึงเพียงแค่เอกสารหรือแผนการจัดการศึกษาเท่านั้น หากยังเป็นกระบวนการวิภาษวิธีระหว่างครู ผู้เรียน เนื้อหาสาระ และบริบททางการศึกษาที่มีลักษณะเฉพาะ ตลอดจนการนิยามความหมายในเชิงวัฒนธรรมและอุดมการณ์ที่แฝงเร้นอยู่ภายใต้กระบวนการทางการศึกษา ทั้งนี้ สถานะและพื้นที่ความรู้ของการศึกษาเพื่อความเป็นธรรมทางสังคมตั้งอยู่บนฐานคิดของทฤษฎีเชิงวิพากษ์ที่เน้นภาคปฏิบัติการร่วมกันระหว่างทฤษฎีหลักสูตรและพหุวัฒนธรรมศึกษา โดยมุ่งศึกษาประสบการณ์ของผู้ที่ถูกกดขี่ ถูกทำให้กลายเป็นอื่น หรืออยู่ในสถานะรอง รวมถึงการศึกษาประเด็นที่เกี่ยวข้องกับเชื้อชาติ ชนชั้น เพศสภาพ ชาติพันธุ์ ภาษา ความเชื่อ และกลุ่มวัฒนธรรม อีกทั้งยังให้ความสำคัญต่อมิติด้านอารมณ์และความรู้สึกเพื่อสร้าง

จิตสำนึกเชิงวิพากษ์ ผ่านปฏิบัติการของศาสตร์การสอนเชิงวิพากษ์ วิธีวิทยาการวิจัยแบบมีส่วนร่วม ตลอดจนวิธีการศึกษาเรื่องเล่าด้วยการสะท้อนความคิดจากอัตชีวประวัติ เพื่อปลดปล่อยตนเองให้มีจิตวิญญาณของการเป็นมนุษย์ที่สมบูรณ์ ทั้งยังก่อให้เกิดการเปลี่ยนผ่านไปสู่สังคมที่มุ่งเน้นความเป็นธรรมและความเสมอภาค

คำสำคัญ: ครูศึกษา, ศาสตร์การสอน, ทฤษฎีเชิงวิพากษ์, พหุวัฒนธรรมศึกษา, ความเป็นธรรมทางสังคม

Pedagogy for Social Justice: The Critical Theory in Teacher Education

Omsin Jatuporn

Department of Educational Foundations and Development,
Faculty of Education, Chiangmai University 50200, Thailand.

E-mail: ajarn.hon@gmail.com

Abstract

I construct my own positionality as a teacher educator who studies the curriculum theory by focusing on understanding curriculum through critical theory paradigm. By conceptualizing curriculum as a cultural politics and a dynamic space for knowledge production in relation to socio-cultural, economic, political and historical contexts, the essence of this article aims at broadening the general perceptions toward curriculum in a way that it should be perceived not only as official documents or pre-designed educational plans but also the dialectical process between teachers, students, contents, and specific contexts as well as viewing it in terms of cultural transmission and hidden ideologies in educational processes. In light of this, the knowledge space of education for social justice is grounded upon the critical theory that focuses on the shared discursive practices of curriculum theory and multicultural education. Education for social justice is

developed based on the experiences of the oppressed, the others and the subalterns as well as issues regarding race, class, gender, ethnicity, language, beliefs, and cultural groups. It also focuses on studying the emotional and spiritual dimensions for raising critical consciousness through critical pedagogy, collaborative research methodology, and autobiographical narrative approach. The goals of this approach are to emancipate the individual self to attain human's spirituality and to transform an unjust to a justice and equity society.

Keywords: Teacher Education, Pedagogy, Critical Theory, Multicultural Education, Social Justice

บทนำ

โลกาภิวัตน์เป็นกระบวนการทางสังคมที่มีพลวัตมากกว่าสถานะที่หยุดนิ่งและมีการปรับเปลี่ยนอยู่เสมอ ในฐานะนักการศึกษาจึงต้องมองเห็นปฏิสัมพันธ์อันซับซ้อนของอำนาจ ความรู้ ตลอดจนความสัมพันธ์ระหว่างปัจเจกชนกับสังคม ทั้งในระดับประเทศ ระดับภูมิภาคและระดับโลก ซึ่งล้วนแล้วแต่มีพลังในการสร้างปฏิสัมพันธ์ทางเศรษฐกิจ สังคมและวัฒนธรรมให้เกิดขึ้นระหว่างกันอยู่ตลอดเวลา ส่งผลให้ความรู้ที่ได้รับการบรรจุไว้ในหลักสูตรการศึกษาทุกระดับไม่ได้มีสถานะและอำนาจนำเพื่อครอบครองความจริงอยู่เพียงหนึ่งเดียวเสมอไป หากแต่การสถาปนาอำนาจและความรู้เพื่อประกอบสร้างความจริงในพื้นที่ของหลักสูตรศึกษาล้วนเป็นสิ่งที่มนุษย์ร่วมกันผลิตสร้างขึ้นผ่านปฏิสัมพันธ์ทางสังคมที่เรียกว่า “วาทกรรม” (Discourse) ท่ามกลางบริบททางสังคม วัฒนธรรม เศรษฐกิจ การเมือง และประวัติศาสตร์ในยุคโลกาภิวัตน์ ดังนั้น หลักสูตรการศึกษาจึงมิได้มีความเป็นกลาง แต่มีลักษณะที่สัมพันธ์กับโครงสร้างเชิงเศรษฐกิจการเมืองและสมรภูมิทางการเมือง วัฒนธรรม (Cultural Politics) อย่างหลีกเลี่ยงไม่ได้ (Pinar, 1999)

พื้นที่ทางการศึกษานับเป็นหนึ่งในหลายๆ สมรภูมิทางการเมืองวัฒนธรรม ที่มีบทบาทและความสำคัญในการสร้างสรรค์การเรียนรู้ไปสู่การสร้างความเท่าเทียม และเป็นธรรมสำหรับการอาศัยอยู่ร่วมกันในสังคมได้อย่างสันติสุข ท่ามกลางภาวะพหุวัฒนธรรมนิยม (Multiculturalism) ที่เพิ่มมากขึ้นในหลายๆ พื้นที่ทางสังคม ความหลากหลายของผู้เรียน รวมทั้งความเหลื่อมล้ำทางสังคมและเศรษฐกิจที่นำมาสู่ความไม่เท่าเทียมและความไม่เป็นธรรมทางการศึกษาในพื้นที่โรงเรียนมีปรากฏเพิ่มมากขึ้นในทั่วทุกมุมโลก ล้วนเป็นสิ่งที่สะท้อนถึงความลักลั่นไม่ลงรอยกันในพื้นที่ทางการศึกษาและวาทกรรมการปฏิรูปการศึกษาอยู่เสมอมา

คำถามที่นำมาสู่ข้อท้าทายสำคัญต่อรูปแบบการจัดการศึกษา ระบบการผลิตและพัฒนาครู และการสร้างปฏิสัมพันธ์เพื่อการเรียนรู้ในชั้นเรียน มักได้รับการเร่งร้ำไปสู่การทบทวนวิธีคิดและปฏิบัติการทางการศึกษา ซึ่งรากฐานและขนบความคิดเชิง

วิพากษ์และหลังสมัยใหม่นิยมซึ่งแผ่อิทธิพลเข้ามาสู่วงการครุศาสตร์หรือศึกษาศาสตร์ (Teacher Education) ซึ่งมีสาขาวิชาเฉพาะด้านอย่างเช่น พื้นฐานทางการศึกษา (Foundations of Education) ศาสตร์ด้านหลักสูตร (Curriculum Studies) และพหุวัฒนธรรมศึกษา (Multicultural Education) ต่างก็มีบทสะท้อนและข้อวิพากษ์วิจารณ์ร่วมกันต่อระบบการศึกษาในปัจจุบันว่า ขาดความเป็นธรรมและขาดการนำเข้าปัจจัยทางสังคม วัฒนธรรม เศรษฐกิจ การเมือง และประวัติศาสตร์มาเป็นหน่วยในการวิเคราะห์ปัญหาทางการศึกษาทั้งในด้านผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนและความเหลื่อมล้ำทางการศึกษา ซึ่งต่างก็ล้วนมีสาเหตุอันเนื่องมาจากความแตกต่างระหว่างเชื้อชาติ ชนชั้น เพศสภาพ ชาติพันธุ์ ภาษา ศาสนา ความเชื่อและวัฒนธรรมในระดับโครงสร้างทางสังคมแทบทั้งสิ้น โดยมีได้เกิดจากความบกพร่อง (Deficiency) ของปัจเจกบุคคลแต่อย่างใด

สาเหตุของปัญหาเชิงโครงสร้างทั้งหลายที่ผู้เขียนได้กล่าวถึงข้างต้น ล้วนเกิดจากสภาพทางสังคมและวัฒนธรรมในระบบการศึกษาที่ได้ละเลยหรือเพิกเฉยต่อองค์ความรู้และมุมมองของกลุ่มผู้ด้อยโอกาสหรือมีความเป็นอื่น ดังนั้น นักครุศึกษาที่ได้รับอิทธิพลจากทฤษฎีเชิงวิพากษ์ (Critical Theory) และกระบวนทัศน์หลังสมัยใหม่นิยม (Postmodernism) ซึ่งครอบคลุมทั้งนักการศึกษาเชิงปฏิรูป นักการศึกษาเชิงวิพากษ์และนักการศึกษาพหุวัฒนธรรม ต่างก็ได้ร่วมเสนอให้มีการปฏิรูปการศึกษาผ่านการเปิดกว้างทางความคิดและปฏิบัติการผ่านมโนทัศน์ “ศาสตร์การสอนเพื่อความเป็นธรรมทางสังคม” (Pedagogy for Social Justice) เป็นพื้นที่ความรู้และภาคปฏิบัติการทางอุดมการณ์ร่วมกันระหว่าง ศาสตร์ด้านพื้นฐานการศึกษา ทฤษฎีหลักสูตรและพหุวัฒนธรรมศึกษา และตั้งอยู่บนฐานคิดของทฤษฎีเชิงวิพากษ์และหลังสมัยใหม่นิยมในฐานะที่เป็นเครื่องมือเพื่อการสร้างสรรค์การศึกษาาร่วมสมัยในปัจจุบัน

บทความนี้ ผู้เขียนได้แบ่งการนำเสนอบทความออกเป็น 2 ส่วนที่มีความเชื่อมโยงสัมพันธ์กัน ดังนี้ *ส่วนแรก* โลกาวัดน์ การศึกษาและวาทกรรมว่าด้วยหลักสูตร

และส่วนที่สอง การศึกษาเพื่อความเป็นธรรมทางสังคม: การศึกษาเชิงวิพากษ์และมุมมองต่อหลักสูตรในฐานะวาทกรรม ศาสตร์การสอนในฐานะภาคปฏิบัติการของวาทกรรมทางการศึกษาเพื่อฟื้นฟูจิตสำนึกแห่งความเป็นมนุษย์ และพื้นที่ความรู้และอุดมการณ์เพื่อการสร้างความรู้ผ่านเรื่องเล่า ในส่วนแรกเป็นการนำเสนอประเด็นเกี่ยวกับกระแสโลกาภิวัตน์ที่มีอิทธิพลต่อบริบททางสังคม วัฒนธรรม เศรษฐกิจ การเมือง และประวัติศาสตร์ ซึ่งมีความสัมพันธ์กับโลกชีวิตทางสังคมของปัจเจกบุคคล ตลอดจนพื้นที่ทางการศึกษาในฐานะเครื่องมือการขัดเกลาทางสังคมเพื่อสร้าง “เกม” ในการ “สืบสาร” และ “สืบสาน” กระบวนการผลิตซ้ำทางอุดมการณ์เศรษฐกิจการเมืองและวัฒนธรรม ผ่านอำนาจและความรู้เพื่อการจัดการความจริงในหลักสูตรการศึกษา และในส่วนที่สองเป็นการนำเสนอโน้ตทัศน์ทางการศึกษาเพื่อความเป็นธรรมทางสังคมที่ใช้ทฤษฎีเชิงวิพากษ์และกระบวนการทัศน์หลังสมัยใหม่นิยมมาอธิบายพื้นที่ความรู้และภาคปฏิบัติจริงของหลักสูตร โดยใช้กระบวนการทัศน์ความเข้าใจหลักสูตร (Curriculum Understanding) และทำความเข้าใจหลักสูตรในฐานะวาทกรรม (Curriculum as Discourses) (Jatuporn & Wattanatom, 2014b) จากนั้นจะขยับมาสู่การทำทำความเข้าใจว่าศาสตร์การสอน (Pedagogy) ดำรงอยู่ในฐานะภาคปฏิบัติการของวาทกรรมทางการศึกษาเพื่อการฟื้นฟูสำนึกแห่งความเป็นมนุษย์ที่สมบูรณ์

ทั้งนี้บทความจะชี้ให้เห็นว่า มโนทัศน์ดังกล่าวมีความสำคัญในฐานะที่เป็นพื้นที่การสร้างความรู้และจิตสำนึกเชิงวิพากษ์โดยมีปฏิบัติการทางการศึกษาผ่านศาสตร์ด้านครุศึกษา และได้ทำหน้าที่สถาปนาชุดความรู้ความจริงของผู้ด้อยสถานะทางอำนาจ ผู้ไร้เสียงและไร้พลังให้สามารถสร้างปฏิบัติการเปลี่ยนแปลงผ่านกระบวนการวิจัยแบบมีส่วนร่วมและการสร้างสรรค์ความรู้ผ่านวิธีการแบบเรื่องเล่า

โลกาภิวัตน์ การศึกษา และวาทกรรมว่าด้วยหลักสูตร

กระแสโลกาภิวัตน์เป็นกระบวนการและปรากฏการณ์ที่อธิบายถึงการติดต่อเชื่อมโยงและปฏิสัมพันธ์ทางเศรษฐกิจและวัฒนธรรมระหว่างผู้คนที่ย้ายอยู่ร่วมกันในสังคมโลก ซึ่งส่งผลกระทบต่อระเบียบทางการเมืองทั้งในและระหว่างประเทศซึ่งเข้ามามีบทบาทในการจัดวางความสัมพันธ์เชิงอำนาจของรัฐและทุน ทั้งยังสร้างข้อท้าทายต่อความรู้สึกรีกคิดหรือระบบความรู้ของผู้คนหรือพลเมืองในสังคมต่างๆ ให้ดำเนินไปอย่างเข้มข้นผ่านสำนึกที่ว่าโลกเป็นเนื้อหนึ่งเดียวกัน ภายใต้ตรรกะของการทำให้ “เหมือน” และ “มีมาตรฐาน” ผ่านการเชื่อมร้อยผู้คนในฐานะกำลังแรงงาน การผลิตสินค้า และบริการที่มีการขยายตัวมากขึ้น ซึ่งดำเนินไปพร้อมๆ กับการเคลื่อนย้ายสินค้าอุตสาหกรรมทั้งในรูปแบบเก่าและใหม่ ระบบเงินตรา ความรู้และนวัตกรรม ตลอดจนระบบสัญญาณและวัฒนธรรมต่างๆ ให้สามารถเดินทางจากมุมหนึ่งไปสู่อีกมุมหนึ่งของโลกได้อย่างง่ายดายและรวดเร็ว ตลอดจนเพิ่มวงรอบการผลิตสินค้าและบริการเพื่อสร้างการสะสมทุนในอัตราเร่งที่มากขึ้น (Harvey, 2007)

สถานการณ์ที่กล่าวถึงนี้ได้สร้างให้ผู้คนกลุ่มหนึ่งมีทางเลือกอย่างมากในวิถีการบริโภคที่หลากหลาย ขณะเดียวกันได้ปิดกั้นผู้คนอีกกลุ่มหนึ่ง ทำให้ไม่สามารถเข้าถึงวิถีการบริโภคที่ดีหรือมีคุณภาพมากพอ นอกจากนี้ระบบโลกและสังคมที่ดำรงอยู่เนี่ยยังมีลักษณะที่เน้นขนบวินัยผ่านปฏิบัติการที่คอยกำกับติดตามตนเอง การมีอำนาจควบคุมการแสดงออกของเรื่อร่าง และการใช้ชีวิตของผู้คนในทุกๆ ฝีก้าว โดยที่คนบางกลุ่มพยายามสร้างวัฒนธรรมการกีดกัน และอำนาจนำผ่านความสัมพันธ์ระหว่างชนกลุ่มน้อยและชนกลุ่มใหญ่ ระหว่างผิวสีขาว-ดำ หรือระหว่างเพศภาวะ รวมถึงการแบ่งแยกดีตราระหว่างผู้มาใหม่กับผู้อยู่เก่าผ่านประเด็นเรื่องเชื้อชาติของคนในชาติหรือคนข้ามชาติ กระบวนการที่ผู้เขียนยกตัวอย่างนี้ได้ก่อรูปกลายมาเป็นวงจรแห่งอคติและการแบ่งแยกทั้งในระดับสถาบันและชีวิตประจำวัน โดยส่งผลกระทบต่อปัจเจกบุคคลและชุมชนในหลากหลายระดับ ทำให้ผู้คนในชุมชนทางการเมืองหนึ่งๆ มีแนวโน้มที่จะเพิ่มคุณลักษณะความยึดหยุ่นและความเป็นอื่น

ในรูปแบบต่างๆ สภาวะการณ์นี้ได้สร้างความท้าทายต่อข้อจำกัดของพื้นที่โลกชีวิตทางสังคม โดยเฉพาะอย่างยิ่งโรงเรียนในฐานะสถาบันทางสังคมหรือพื้นที่การเรียนรู้ต่างๆ นัยยะสำคัญของกระบวนการทางการศึกษาจึงเป็นหัวใจสำคัญของการผลิตซ้ำทางสังคมและเศรษฐกิจ โดยงานด้านสังคมวิทยาการศึกษาหลายชิ้นต่างร่วมให้มุมมองต่อประเด็นเชื้อชาติ ชนชั้น เพศสภาพ ชาติพันธุ์ ภาษา ศาสนา ความเชื่อ และวัฒนธรรม ว่าเป็นสิ่งที่สร้างการผลิตซ้ำด้วยตัวเองผ่านรุ่นสู่รุ่นภายใต้ตัวบททางการศึกษาและสถาบันเพื่อรักษาสถานะเดิมของสังคมไว้ การศึกษาจึงไม่สามารถแยกขาดตัวเองออกจากบริบทเชิงเศรษฐกิจการเมืองของสังคมไปได้ (McCarthy & Dimitriadis, 2000; Siwarom, 2007; Nawarat, 2018)

ความท้าทายสำคัญที่เกิดขึ้นในโรงเรียนอันเป็นพื้นที่หรือสถาบันทางการศึกษาที่เป็นผลผลิตของยุคสมัยใหม่ที่ต้องเผชิญหน้ากับกลุ่มเด็ก เยาวชนหรือคนรุ่นใหม่ที่เกิดโตขึ้นมาภายใต้เงื่อนไขทางสังคมและวัฒนธรรมยุคหลังสมัยใหม่ รวมทั้งการขยายตัวของประชากรในพื้นที่ทางการศึกษาที่เปลี่ยนหน้าค่าตาและมีความหลากหลายทางเชื้อชาติ วัฒนธรรม รวมทั้งอัตลักษณ์ที่ซ้อนทับกันมากยิ่งขึ้น นำไปสู่ความถกเถียงไม่ลงรอยกันระหว่างสภาวะความเป็นสมัยใหม่และความเป็นหลังสมัยใหม่ ยิ่งไปกว่านั้น ประเด็นความแตกต่างทางเชื้อชาติ ชนชั้น เพศสภาพ ชาติพันธุ์ ภาษา ศาสนา ความเชื่อและวัฒนธรรม ก็มักจะถูกละเลยในพื้นที่โรงเรียนซึ่งถูกกำกับไว้ภายใต้ระเบียบและพลังทางสังคม การเมือง เศรษฐกิจแนวลัทธิเสรีนิยมใหม่และเทคโนโลยีการสื่อสารแบบดิจิทัล รวมถึงการทำให้เกิดสภาพที่การศึกษาถูกทุนข้ามชาติ ผูกขาดไว้ได้ (McLaren, 1998) สิ่งเหล่านี้ยังเป็นการตอกย้ำว่า โลกาภิวัตน์มีอิทธิพลอย่างมหาศาลต่อระบบการศึกษาซึ่งมี “หลักสูตร” เป็นแม่บทและแกนกลางสำคัญ นักการศึกษาจึงได้หยิบข้อท้าทายดังกล่าวไปสู่การถกเถียงทั้งในมิติของทฤษฎีหลักสูตรและภาคปฏิบัติทางวาทกรรมของหลักสูตรบนพื้นที่ทางการศึกษาในช่วงรอยต่อยุคสมัยใหม่กับยุคหลังสมัยใหม่

การนำประเด็นที่เกี่ยวข้องกับโลกาภิวัตน์ มาเป็นกรอบแนวคิดในการตีความเพื่อทำความเข้าใจหลักสูตร จะทำให้เห็นถึงธรรมชาติของความรู้ในหลักสูตรตามแนวทางปรากฏการณ์วิทยา (Phenomenology) บนพื้นฐานความเชื่อที่มีต่อความรู้และความจริงในหลักสูตรว่า “เป็นสิ่งที่ถูกประกอบสร้าง จากกระบวนการปฏิสัมพันธ์ทางสังคมและวัฒนธรรม” ดังนั้นหลักสูตรจึงมีฐานะเป็นวาทกรรม หรือเรื่องเล่าที่มีประวัติความเป็นอยู่อย่างจำเพาะและมีได้มีความเป็นกลางอย่างไร้เดียงสาทางการเมือง (Apple, 1993 ; Giroux, 2002) แต่มีลักษณะสัมพันธ์กับความหลากหลายของแต่ละวัฒนธรรม ซึ่งความถูกผิดนั้นเป็นสิ่งที่ไม่สามารถระบุได้อย่างแน่นอนตายตัว หากแต่ขึ้นอยู่กับกระบวนการตีความของครูอาจารย์และผู้เรียนแต่ละคนที่มีกรอบแนวคิดหรือโลกทัศน์ที่แตกต่างกันออกไป เนื่องจากทั้งครูอาจารย์และผู้เรียนแต่ละคนนั้นต่างได้รับการหล่อหลอมมาจากบริบทที่หลากหลายรวมถึงภูมิหลังที่ต่างกันไป ทำให้การตัดสินใจความจริงแท้ของความรู้ในหลักสูตร ต้องคำนึงถึงจุดยืนหรือตำแหน่งแห่งที่ (Positionality) และบริบทแวดล้อมของผู้สร้างความรู้นั้นๆ ทำให้การวิเคราะห์หลักสูตรต้องอาศัยความเข้าใจอย่างถ่องแท้ต่อบริบทแวดล้อมที่หลักสูตรมีต่อภาคปฏิบัติการ หลักสูตรจึงเป็นสิ่งที่แสดงให้เห็นถึงความเชื่อเชิงสถาบันอันเป็นวัฒนธรรมของสถานศึกษานั้นๆ ได้ด้วยเช่นกัน (Nawarat & Yimsawat, 2017; Nawarat, 2018)

นักการศึกษาจึงต้องติดตามปรากฏการณ์และมีความตื่นตัวในการแสวงหาความรู้อยู่ตลอดเวลา เพื่อสร้างมุมมองที่มีต่อกระแสโลกาภิวัตน์ในฐานะกระบวนการและปรากฏการณ์ อันจะช่วยทำให้มองเห็นถึงการเชื่อมต่อและปฏิสัมพันธ์อันซับซ้อนระหว่างปัจเจกบุคคล ชุมชน ท้องถิ่น ประเทศ ภูมิภาคและโลก โดยหน่วยทางสังคมในแต่ละระดับที่กล่าวมานี้ไม่ได้เป็นเอกเทศหรือแยกขาดจากกัน หากแต่พลังในส่วนหนึ่งล้วนมีปฏิสัมพันธ์กับอีกส่วนหนึ่งอยู่ตลอดเวลา การปะทะประสานทางสังคมและวัฒนธรรมจึงเป็นส่วนช่วยขยายความคิดและความเชื่อในเรื่องชุมชนแห่งชาติให้กว้างออกไปอย่างมหาศาลและซ้อนทับด้วยการเกิดขึ้นของโลกจินตกรรม

(Imagined Community) ที่เปิดประตูให้สำนึกเรื่องอัตลักษณ์และความรู้ที่ยืดหยุ่นสามารถไหลลื่นไปมาได้สะดวกรวดเร็วยิ่งขึ้น ประเด็นข้างต้นนี้จึงมีความสัมพันธ์กับประเด็นที่นักการศึกษามองว่า หลักสูตรคือพื้นที่การผลิตสร้างความรู้ท่ามกลางบริบทเชิงเศรษฐกิจการเมืองในสังคมนั้นๆ (Anderson, 2006; Nawarat, 2018)

แก่นแกนของการศึกษาวิจัยในศาสตร์ด้านหลักสูตรของนักการศึกษาเชิงวิพากษ์และหลังสมัยใหม่จึงไม่เชื่อว่าจะมีกฎเกณฑ์อันเป็นสากลที่ครอบคลุมความรู้เพื่อการจัดการความจริง ให้ตรงกับมนุษย์ทุกคนที่แตกต่างกันด้วยเงื่อนไขของพื้นที่และเวลารวมทั้งบริบททางสังคมวัฒนธรรมที่แตกต่างหลากหลายเกินกว่าการที่จะใช้รูปแบบหลักสูตรเพื่อการจัดการความรู้และความจริงอย่างเป็นมาตรฐานเดียวกันทั้งหมด การบรรจบกันของโลกาภิวัตน์ อุดมการณ์ทางการศึกษาและสหวิทยาการทางมนุษยศาสตร์และสังคมศาสตร์ จึงสานพลังและก่อรูปให้สถานะของความรู้และความจริงในวาทกรรมหลักสูตรกลายเป็นสิ่งที่ขึ้นอยู่กับการตีความและเกี่ยวเนื่องกับจุดยืนของผู้รับรู้ที่มีอัตลักษณ์และภูมิหลังทางสังคมวัฒนธรรมที่ต่างกัน (Jatuporn & Wattanatom, 2014a)

ด้วยเหตุนี้ สาระสำคัญของการศึกษาเพื่อความเป็นธรรมทางสังคม จึงเป็นมโนทัศน์เชิงวิพากษ์ทางการศึกษาที่พยายามทำความเข้าใจประเด็นทางการศึกษาและประเด็นด้านหลักสูตรในมิติต่างๆ เช่น ความรู้กับอำนาจ การต่อสู้ทางวัฒนธรรมหรือการยื้อแย่งตำแหน่งแห่งที่ ตลอดจนการตั้งคำถามกับกระบวนการผลิตครู กระบวนการเรียนรู้ กระบวนการผลิตซ้ำทางอุดมการณ์และวัฒนธรรม อัตลักษณ์ตัวตนบนพื้นที่ทางการศึกษาและปฏิบัติการทางการศึกษาในฐานะกลไกของรัฐ ด้วยชื่อเรียกที่แตกต่างกันออกไป เช่น ศาสตร์การสอนว่าด้วยความเสมอภาค (Equity Pedagogy) ศาสตร์การสอนที่เน้นการมีส่วนร่วมของชุมชนหรือการใช้ชุมชนเป็นฐานการจัดการศึกษา (Place/Community-Engaged Pedagogy) ศาสตร์การสอนที่สอดคล้องกับบริบทวัฒนธรรม (Culturally Responsive Pedagogy) ศาสตร์การสอนว่าด้วยความเป็นชายขอบ (Border Pedagogy) และศาสตร์การสอนเชิงวิพากษ์

(Critical Pedagogy) (Banks & Banks, 1995; Gay, 2010; Mule, 2010) แนวการจัดการศึกษาเหล่านี้แม้จะมีชื่อเรียกต่างกัน หากแต่มีพันธกรณีร่วมกัน คือเป็นกรอบการจัดการศึกษาเชิงวิพากษ์เพื่อสร้างความเป็นธรรมทางสังคมให้เกิดขึ้นนั่นเอง

การศึกษาเพื่อความเป็นธรรมทางสังคม: การศึกษาเชิงวิพากษ์และมุมมองต่อหลักสูตรในฐานะวาทกรรม

ทฤษฎีการศึกษาเชิงวิพากษ์มีลักษณะมุ่งสนทนากับเสาหลักและตีแผ่โครงสร้างทางสังคม วัฒนธรรม เศรษฐกิจ การเมือง และประวัติศาสตร์ รวมทั้งลัทธิความเชื่อที่มีส่วนในการผลิตสร้างความเป็นเหตุเป็นผลและความไม่เป็นธรรม ตลอดจนอำนาจหน้าที่และสถาบันทางสังคมเกือบทั้งหมดที่ทำให้เรามีวิถีคิดแบบยอมจำนนหรือบิดเบี้ยวไป รวมทั้งสนับสนุนการใช้หลักสูตรที่สร้างปฏิบัติการทางการศึกษาเพื่อนำไปสู่การปฏิรูปสังคมให้เกิดความเท่าเทียมและเป็นธรรมมากขึ้น เพราะการที่คนเราจะเกิดการเรียนรู้และการคิดได้อย่างเป็นระบบนั้น หลักสูตรการศึกษาจะต้องสร้างพื้นที่ของการถกเถียงที่ไม่ได้หมายถึงเพียงแค่การวิพากษ์วิจารณ์ หากแต่ควรเน้นให้เกิดการแสวงหาความรู้และความจริงผ่านชุดประสบการณ์และสร้างปฏิบัติการตีความเพื่อสร้างการเปลี่ยนแปลงที่เกิดขึ้นจากการร่วมมือกันระหว่างผู้ที่ถูกทำให้กลายเป็นอื่นหรือผู้ถูกกดขี่ให้อยู่ในสถานะที่เป็นรอง (Giroux, 1988; Sleeter & McLaren, 1995; Nawarat, 2018b) ดังนั้น หลักสูตรการศึกษาตามแนวทางที่ผู้เขียนได้ยกมาข้างต้น จะเป็นเครื่องมือช่วยบุทพวงและปลุกมโนธรรมสำนึกเชิงวิพากษ์ให้ปัจเจกชนก้าวพ้นไปจากจิตสำนึกแห่งการถูกกดขี่ จิตสำนึกแห่งการเป็นเหยื่อ ตลอดจนผู้ที่แพ้อายใน “เกม” ที่เต็มไปด้วยชุดความรู้ อำนาจ ภาษา และวาทกรรมผ่านหนังสือเรียนและปฏิบัติการจัดการเรียนรู้ที่มองไม่เห็นช่องว่างของผู้เรียนต่างวัฒนธรรมที่ไม่ตอบโต้หรือสัมพันธ์กับชีวิตของพวกเขา (Siwarom, 2008; Prachyapruit, 2012; Nawarat & Yimsawat, 2017)

ถึงแม้สถานภาพของศาสตร์ด้านหลักสูตรในปัจจุบันจะให้ความสำคัญกับ กระบวนทัศน์เชิงเทคนิคและการบริหารจัดการเชิงวิทยาศาสตร์ (Technical-Scientific Management Paradigm) ในการพัฒนาหลักสูตร การนำหลักสูตรไป ใช้ และการประเมินผลหลักสูตร อีกทั้งยังถูกจำกัดอยู่ภายใต้ญาณวิทยาหรือทฤษฎี ว่าด้วยความรู้ที่เน้นความเป็นปรนัยและวัตถุวิสัย และถูกสร้างให้เป็นพิมพ์เขียว ทางการศึกษาเพื่อเป็นแนวทางในการจัดการเรียนการสอน (Thongthew, 2002; Clarence, 2011) ในประเด็นนี้ นักการศึกษาเชิงวิพากษ์จำเป็นต้องก้าวข้าม ข้อจำกัดด้านเหตุผลเชิงเทคนิค เพื่อขยับไปสู่การสร้างหลักสูตรการศึกษาผ่าน กระบวนทัศน์เชิงปลดปล่อย (Emancipatory Paradigm) ที่ให้ความสำคัญต่อการ วิพากษ์หลักสูตรและวาทกรรมหลักสูตรที่สัมพันธ์กับโครงสร้างทางเศรษฐกิจ การเมืองในระดับมหภาคเพื่อปลุกเร้าและยกระดับความเข้าใจอย่างลึกซึ้งที่มีต่อ ประสบการณ์ของผู้ที่ถูกกดขี่ และตั้งประเด็นคำถามท้าทายสถานภาพของหลักสูตร ในหลายเรื่อง เช่น ความรู้ที่นำมาสอนให้แก่ผู้เรียนในสถาบันการศึกษาเป็นความรู้ ของใคร ประสบการณ์ที่สถาบันการศึกษาถ่ายทอดให้แก่ผู้เรียนมีอิทธิพลต่อแนวคิด ของผู้เรียนและครูอาจารย์อย่างไร ใครเป็นผู้ได้รับประโยชน์จากความรู้เหล่านั้น การ ศึกษาช่วยปลดปล่อยคนให้เป็นอิสระและทำให้สังคมเกิดความยุติธรรมทางสังคม มากน้อยเพียงใด เป็นต้น (Apple, 2001; Gay, 2004)

ทั้งนี้ การจัดโครงสร้างหลักสูตรตามแนวทฤษฎีการศึกษาเชิงวิพากษ์ จึงต้องมี ลักษณะเหมือนบันไดเวียนซึ่งเปิดโอกาสให้ผู้เรียนสามารถเชื่อมโยงความรู้ใหม่กับ ความรู้เดิม ตลอดจนเชื่อมโยงระหว่างปฏิบัติการสะท้อนคิดเชิงวิพากษ์ที่นำไปสู่การ สร้างการเรียนรู้ที่ลุ่มลึกและมีความหมายได้อย่างแท้จริง รวมทั้งสนับสนุนให้ผู้เรียน เชื่อมโยงวัฒนธรรมท้องถิ่นให้เข้ากับวัฒนธรรมโลกได้ ทั้งนี้ Tierney (2002; cited in Prachyapruit, 2012, pp. 23-24) มองว่าการพัฒนาหลักสูตรในแนวทางที่ นำเสนอไว้ข้างต้นนั้น มิได้เป็นเพียงเรื่องของการตัดสินใจว่าจะใช้หลักสูตรรูปแบบ ใด จำนวนเวลาเรียนเท่าไร หรือจะบรรจุเนื้อหาวิชาอะไรลงในหลักสูตร แต่เป็นเรื่อง

ของการวิพากษ์ความสัมพันธ์เชิงอำนาจที่แฝงในหลักสูตร คำถามสำคัญในการวิพากษ์หลักสูตรคือ การนิยามว่าความรู้เกิดขึ้นได้อย่างไรซึ่งหลักสูตรในลักษณะนี้จะช่วยให้ผู้เรียนตระหนักถึงประเด็นความแตกต่างทางเชื้อชาติ ชนชั้น เพศสภาพ ชาติพันธุ์ ภาษา ศาสนา ความเชื่อและวัฒนธรรม รวมถึงวิถีชีวิตของระบบนิเวศและความสัมพันธ์ระหว่างมนุษย์กับสิ่งแวดล้อม

นอกจากนั้น นักการศึกษาเชิงวิพากษ์ต้องสร้างงานวิจัยทางการศึกษาหรือการทำวิจัยเชิงปฏิบัติการ ตัวอย่างเช่น การคำนึงถึงภูมิหลังของผู้ถูกศึกษา ตลอดจนต้นทุนทางสังคมวัฒนธรรมที่ส่งผลต่อการเรียนรู้ของผู้ถูกศึกษา การวิจัยเชิงปฏิบัติการจึงเป็นส่วนหนึ่งของกระบวนการสร้างปฏิบัติการทางการเมืองที่มีจุดหมายปลายทางเพื่อการปลดปล่อยอิสรภาพ เกิดการเปลี่ยนแปลงทางสังคมหลุดพ้นจากพันธนาการของระบบทุนนิยม รวมไปถึงการเสริมพลังอำนาจให้กับกลุ่มที่มีความเป็นอื่นให้สามารถปลดปล่อยตนเองได้ ทั้งนี้ยังสามารถนำไปประยุกต์ใช้กับการวิจัยเกี่ยวกับกลุ่มคนต่างๆ เช่น การวิจัยแบบมีส่วนร่วมแนวสตรีนิยม (Feminist Participatory Research) ซึ่งเป็นตัวอย่างเครื่องมือที่นักวิจัยสตรีนิยมได้ค้นหากระบวนการวิจัยที่ให้ผู้หญิงที่ถูกวิจัยเป็นผู้สร้างพลังภายในและความรู้ เพื่อเข้าใจตัวตนและส่งเสียงสู่ผู้อื่นที่มีอำนาจเหนือกว่า (Plainoi, 2008; Nawarat, 2018a)

นักการศึกษาเชิงวิพากษ์ได้สนับสนุนการพัฒนาหลักสูตรด้วยวิธีการจัดประสบการณ์การเรียนรู้โดยใช้ประเด็นปัญหาเป็นตัวตั้ง (Problem-Posing Approach) ส่วนนักการศึกษาแนวหลังสมัยใหม่สนับสนุนให้ทำการรื้อสร้าง (Deconstruct) วัตรกรรมหลักสูตรที่ได้รับอิทธิพลจากอิทธิพลตะวันตกที่สนับสนุนปรัชญา ความเชื่อเกี่ยวกับความรู้และความจริงในแนวปฏิฐานนิยม รวมถึงความเชื่อที่เป็นมายาคติว่ามีรูปแบบของหลักสูตรที่สามารถใช้ได้ในทุกบริบท ดังนั้นจึงไม่มีรูปแบบที่เป็นมาตรฐานในการพัฒนาหลักสูตร เนื่องจากหลักสูตรเปรียบได้กับชีวิตที่มีวิวัฒนาการมาจากปฏิสัมพันธ์ระหว่างองค์ประกอบหลายอย่าง นอกจากนั้นประเด็นที่นักการศึกษาเชิงวิพากษ์ให้ความสำคัญก็คือความรู้มีบทบาททางสังคมอย่างไร ซึ่งเป็นการ

ตั้งคำถามต่อความรู้และความจริงว่า ความรู้ของคนกลุ่มใดที่ได้รับการยอมรับว่าเป็นความรู้กระแสหลักในวงการศึกษ ด้วยเหตุผลอะไร ใครเป็นผู้ที่ได้รับประโยชน์จากการกำหนดความรู้ให้เป็นที่ยอมรับในปัจจุบัน และความรู้ของคนกลุ่มใดที่ถูกกีดกันจนกลายเป็นความรู้ชายขอบ (Grundy, 1987; Prachyapruit, 2012)

มุมมองเชิงวิพากษ์ด้านหลักสูตรและพื้นที่ความรู้ของการศึกษาเพื่อความเป็นธรรมทางสังคมวางอยู่บนขอบเขตของทฤษฎีหลักสูตรและพหุวัฒนธรรมศึกษาในลักษณะที่กว้างขวางและมุ่งความสนใจศึกษาประเด็นปัญหาที่เกิดขึ้นในพื้นที่ทางการศึกษาแบบสหวิทยาการทางสังคมศาสตร์และมนุษยศาสตร์ในสาขาต่างๆ ตลอดจนแนวทางการศึกษาจากสำนักคิดเศรษฐศาสตร์การเมืองและทฤษฎีเชิงวิพากษ์เพื่อผลิตสร้างความรู้ในศาสตร์ด้านหลักสูตรที่เปิดพื้นที่กับแนวคิดและภาคปฏิบัติการทางการศึกษา การเรียนรู้และปฏิบัติการจริงในชีวิตประจำวันของผู้คนในระดับล่างของสังคมให้สามารถส่งเสียงแห่งความทุกข์ยากที่จำต้องต่อสู้ ต้านรน ต่อต้านและต่อรองกับอำนาจเชิงโครงสร้างทางเศรษฐกิจการเมือง ตลอดจนทรัพยากรและสิ่งแวดล้อม การศึกษาเพื่อความเป็นธรรมทางสังคมจึงหนุนเสริมพันธกิจทางการเมืองวัฒนธรรมที่จำเป็นต้องอาศัยช่องทางหรือพื้นที่ทางการศึกษาทั้งในระบบนอกระบบและตามอัธยาศัยในการแสดงออกเชิงสัญลักษณ์และสร้างปฏิบัติการเพื่อมอบความเป็นธรรมให้แก่ผู้ไร้เสียงและไร้พลังทางสังคม การศึกษาเพื่อความเป็นธรรมทางสังคมจึงเป็นเครื่องมือที่นำการศึกษาไปสู่การปลดปล่อยผู้คนให้เป็นอิสระจากพันธนาการ เกิดการคิดเชิงวิพากษ์ควบคู่กับการปฏิบัติ นำไปสู่วิธีการแสวงหาความรู้ความจริงที่ปราศจากอคติ และเกิดปัญญาเพื่อสร้างการปฏิรูปสังคมใหม่ที่ดีกว่าเดิม

ศาสตร์การสอนในฐานะภาคปฏิบัติการของวาทกรรมทางการศึกษาเพื่อ ฟื้นฟูจิตสำนึกแห่งความเป็นมนุษย์

ศาสตร์การสอน สามารถมองได้ในฐานะภาคปฏิบัติการของวาทกรรมทางการศึกษา ตลอดจนรูปแบบการสอน วิธีการสอน กลยุทธ์และเทคนิคการสอนเพื่อเปลี่ยนผ่านประสบการณ์การเรียนรู้ไปสู่จุดมุ่งหมายทางการศึกษา การศึกษาเพื่อความเป็นธรรมทางสังคมจึงเน้นศาสตร์การสอนเพื่อการตระหนักรู้เชิงวิพากษ์และให้คุณค่าต่อการศึกษาที่วางอยู่บนมวลประสบการณ์ชีวิตของผู้คนเพื่อสร้างมุมมองและมีเป้าหมายให้การศึกษากลายเป็นเครื่องมือในการตั้งคำถามต่อประเด็นการจัดการศึกษาของรัฐ รวมถึงความรู้และศาสตร์การสอนที่เน้นการสนทนา (Dialogue) เพื่อสืบสาวชุดค่านิยมประสบการณ์ชีวิตทางสังคม การเผชิญอารมณ์และตัวตนภายในของผู้ทุกข์ยาก ผู้ด้อยสถานะทางอำนาจและผู้อยู่ท่ามกลางวัฒนธรรมของการปิดปากเงียบซึ่งมักถูกเก็บซ่อนไว้อย่างมิดชิด ทั้งในด้านที่ทุกข์ยาก ซึมเศร้า หวาดกลัวไร้คุณค่าและด้านที่ทำให้เห็นถึงพลังภายในที่ปรารถนา อยากที่จะต่อต้าน ดิ้นรน มีความหวังและมีจินตนาการใหม่ๆ ต่อตัวเองและสังคมรอบข้าง (Nawarat, 2018b) ห้องเรียนจึงเป็นพื้นที่ปลุกเร้าอัตวิสัยของปัจเจกบุคคลเพื่อการปรับเปลี่ยนตำแหน่งแห่งที่ของเขาเหล่านั้นขึ้นมาใหม่ ซึ่งครูและนักเรียนต้องมีมุมมองร่วมกันว่ากระบวนการเล่าเรียนเป็นกระบวนการที่เกิดควบคู่กับการวิพากษ์ความรู้เพื่อการรู้จักตนเองและโลก

ปฏิบัติการเพื่อสร้างความเป็นธรรมทางสังคมผ่านพื้นที่ทางการศึกษาจึงให้ความสนใจในเรื่อง ความสัมพันธ์เชิงอำนาจที่ไม่เป็นธรรมซึ่งแฝงฝังอยู่ในชุดประสบการณ์ที่ผ่านมาของปัจเจกบุคคล ปฏิบัติการดังกล่าวสนับสนุนให้ผู้เรียนสามารถนำตนเองไปสู่การเปลี่ยนแปลงในระดับรากฐานความเชื่อและโครงสร้างทางสังคมที่กดทับความรู้สึกรักคิดของเราไว้ การจะเข้าใจวิถีแห่งการเรียนรู้ของมนุษย์ได้นั้นจึงต้องวิเคราะห์ให้ลึกกลงไปยังรากฐานของลัทธิความเชื่อและโครงสร้างทางสังคมที่สถาปนาอำนาจครอบงำไว้ โดยผู้มีอำนาจเป็นผู้ที่ได้เปรียบในองค์กรเชิงสถาบันทั้งในกรอบ

รัฐชาติและจักรวรรดิ และระหว่างรัฐชาติที่สอดรับกับระบบทุนนิยมเสรีและนโยบายด้านเศรษฐกิจการเมืองแนวเสรีนิยมใหม่ (Harvey, 2007; Prachyapruit, 2011)

นักการศึกษาเชิงวิพากษ์และนักเคลื่อนไหวทางการเมืองจากสำนักแฟร์เรียน (Freirean) ที่นำโดย Paulo Freire (1921-1997) รวมทั้งสาขาศึกษารุ่นหลังของเขาได้นำเสนอแนวทางการจัดการศึกษาเพื่อการฟื้นฟูจิตสำนึกแห่งความเป็นมนุษย์ เพราะจิตสำนึกถือได้ว่าเป็นส่วนที่ละเอียดอ่อนและเกิดขึ้นผ่านการขัดเกลาปลูกฝังลงไปในชีวิต โดยที่จิตสำนึกขั้นสูงสุดคือ จิตสำนึกขั้นวิพากษ์วิจารณ์ โดยที่ผู้เรียนสามารถแสดงความคิดเห็นได้อย่างเสรี ครูต้องจัดให้มีการวิพากษ์วิจารณ์แลกเปลี่ยนความเห็นระหว่างกันและกันในประเด็นหรือสถานการณ์แวดล้อมที่เป็นปัญหาโดยใช้วิธีการเข้ารหัส (Encoding) และการถอดรหัส (Decoding) โดยการใช้สื่อประเภทต่างๆ ที่สามารถกระตุ้นความคิดหรือสามารถเห็นถึงความเป็นจริงที่ผู้เรียนประสบอยู่ในชีวิตประจำวัน ซึ่งจะนำไปสู่การสนทนาเพื่อหาข้อสรุปไปสู่เป้าหมายที่จะทำให้ผู้เรียนเกิดมโนธรรมสำนึกหรือจิตสำนึกแห่งความเป็นมนุษย์ที่วิพากษ์วิจารณ์ และสามารถสะท้อนประเด็นปัญหาทางสังคม วัฒนธรรม เศรษฐกิจ การเมือง และประวัติศาสตร์ได้อย่างลึกซึ้ง ผู้เรียนก็จะเกิดความตระหนักถึงสภาวะของการกดขี่ครอบงำ ส่วนครูก็ต้องอำนวยความสะดวกการเรียนรู้เพื่อนำผู้เรียนออกจากสภาวะดังกล่าวให้ได้ (Freire, 1970; Freire, 1972)

ทั้งนี้ ศาสตร์การสอนเพื่อเสริมสร้างความเป็นธรรมทางสังคมและส่งเสริมพลังอำนาจดังกล่าวนั้น Banks and Banks (2007) และ Nawarat and Yimsawat (2017) ได้นำเสนอแนวทางไว้ ดังนี้:

- 1) ครูต้องแปรเปลี่ยนวัฒนธรรมโรงเรียนเพื่อเสริมพลังอำนาจผู้เรียน หมายถึง การจัดบริบทสิ่งแวดล้อมในโรงเรียนและหลักสูตรแฝงเพื่อส่งเสริมประสบการณ์ความเสมอภาคระหว่างผู้เรียนและระหว่างครูกับผู้เรียน
- 2) ครูต้องจัดการเรียนรู้เพื่อลดอคติ หมายถึง การสร้างบทเรียนหรือสร้างกิจกรรมช่วยให้ผู้เรียนพัฒนาเจตคติเชิงบวกต่อความหลากหลายบนฐานความต่าง

ทางวัฒนธรรม และช่วยคลี่คลายความเข้าใจผิดที่ยึดติดกับภาพแทนแบบตายตัว (Stereotype) ผ่านกระบวนการเรียนรู้แบบตั้งปัญหาให้ผู้เรียนได้ใช้กระบวนการเสวนาเพื่อสร้างความรู้ที่มาจากฐานชีวิตจริงและแก้ไขปัญหาดังกล่าว ของตน

3) ครูเน้นกระบวนการจัดการเรียนการสอนแบบมีส่วนร่วมด้วยการเชิญผู้สอนที่เป็นพ่อแม่ ผู้ปกครอง หรือคนอื่นๆ ที่อาศัยในชุมชนท้องถิ่นของผู้เรียน

ซึ่งสอดคล้องกับสิ่งที่ Nieto and Bode (2007) ได้ชี้ว่า มีงานวิจัยจำนวนมากไม่น้อยที่เผยว่า กระบวนการจัดการเรียนการสอนที่นำเจ้าของความรู้ ภาษาและวัฒนธรรมต้นทางของผู้เรียนให้เข้ามามีส่วนร่วมถ่ายทอดชุดประสบการณ์ในการจัด การศึกษา ในโรงเรียนและห้องเรียนด้วยการใช้เรื่องเล่า อัตชีวประวัติ และปฏิบัติการในชีวิตประจำวันเพื่อขยายโครงสร้างความรู้ในระดับข้อเท็จจริงนั้นเป็นวิธีที่ดีที่สุดวิธีหนึ่งที่ทำให้ผู้เรียนมีระดับการเรียนรู้สูงขึ้น

นอกจากนั้น ครูอาจารย์ต้องมีบทบาทเป็นทั้งนักวิชาการและนักปฏิบัติซึ่งไม่เพียงแต่ทำหน้าที่สอนเนื้อหาเท่านั้น แต่ยังมีบทบาทสำคัญในการช่วยให้ผู้เรียนตระหนักถึงลัทธิความเชื่อและผลประโยชน์ทางการเมืองที่ซ่อนเร้นอยู่ในหลักสูตร (Aronowitz & Giroux, 1991) โดยจุดมุ่งหมายที่สำคัญคือ การเสริมพลังอำนาจให้แก่ผู้เรียนให้มีความคิดเชิงวิพากษ์และความคิดวิเคราะห์แบบตอบโต้ ในขณะเดียวกันครูอาจารย์ควรมีการสะท้อนความคิดกลับกับตนเองเพื่อทบทวนกรอบความคิดที่ชี้นำวิธีปฏิบัติของตนหรือสะท้อนความเชื่อ ความจริงของแต่ละคนออกมา (Thongthew, 2008) ครูอาจารย์จำเป็นต้องใช้บริบทหรือสถานการณ์ต่างๆ ที่เกิดขึ้นในสังคมเพื่อเป็นฐานในการปรับเปลี่ยนชุดความคิดความเชื่อเก่าเพื่อสร้างความรู้หรือนวัตกรรมที่นำไปสู่การเรียนรู้ใหม่ (Giroux, 1997) ด้วยเหตุนี้ กระบวนการสนทนาอย่างลึกซึ้ง จึงถือได้ว่าเป็นปฏิบัติการเพื่อการเรียนรู้ท่ามกลางความสัมพันธ์เชิงอำนาจที่เท่าเทียมกัน โดยแนวคิดสำคัญของกระบวนการดังกล่าวมักจะมีแก่นเน้นการสะท้อนคิดเชิงวิพากษ์ (Critical Reflection) ต่อทฤษฎีที่ดำเนินควบคู่ไปกับ

การปฏิบัติ (Critical Praxis) ซึ่งนำไปสู่กระบวนการยกระดับจิตสำนึกให้มีความสมบูรณ์ขึ้น (Prachyapruit, 2012)

ดังนั้น การมุ่งสู่จุดมุ่งหมายของการศึกษาเพื่อความเป็นธรรมทางสังคม ครูอาจารย์จะต้องมีบทบาทหลักในการเป็นผู้อำนวยความสะดวกการเรียนรู้ผ่านวิธีการศึกษาแบบตั้งปัญหาที่ช่วยให้ผู้เรียนสามารถระบุปัญหาว่าด้วยความไม่เป็นธรรมที่มาจากประสบการณ์ตรงของผู้เรียนเอง รวมถึงปัญหานั้นต้องสร้างคำถามที่ท้าทายชีวิตให้ผู้เรียนได้ทบทวนโลกทัศน์ที่บิดเบือนของตนเอง อันเนื่องมาจากอิทธิพลทางสังคมและวัฒนธรรมกระแสหลักซึ่งครอบงำความคิดของผู้เรียน ยิ่งไปกว่านั้นยังทำให้ผู้เรียนทั้งหลายเข้าใจผิดว่าภาษา วิธีปฏิบัติ และโครงสร้างทางสังคมที่กดขี่เป็นสิ่งที่ปกติธรรมดาของสังคม ซึ่งเรียกได้ว่าเป็น “จิตสำนึกที่ผิดพลาด” (False Consciousness) ทั้งนี้กระบวนการสานเสวนาเพื่อสร้างการแลกเปลี่ยนเรียนรู้ชุดประสบการณ์ทางสังคมและวัฒนธรรมที่มาจากคนกลุ่มต่างๆ ที่หลากหลายนั้น ล้วนถือได้ว่าเป็นวิธีการต่อรองและประสานความสัมพันธ์เชิงอำนาจที่ดำรงอยู่ในสังคมปกติให้เท่าเทียมกันผ่าน “วงคุย” หรือ “พื้นที่การสนทนา” ซึ่งไม่ว่าจะเป็นผู้ที่มีอำนาจหรือผู้ไร้อำนาจต่างก็สามารถบอกเล่าเรื่องราวที่มีประวัติความเป็นมาอย่างจำเพาะเจาะจง และนัยของการบอกเล่าเรื่องราวอย่างซ้ำแล้วซ้ำอีกก็เป็นกระบวนการผลิตสร้างความจริงขึ้นมาชุดหนึ่ง การเล่าเรื่องจึงเป็นการสร้างความชอบธรรมให้กับการกระทำ เรื่องเล่าจึงเปรียบเสมือนทฤษฎีหรือความรู้ชุดหนึ่ง การเล่าเรื่องราวเพื่อสร้างความชอบธรรมในการอ้างสิทธิและอำนาจจึงเป็นยุทธวิธีขึ้นพื้นฐานในกระบวนการเจรจาต่อรอง (Fortmann, 1995; cited in Wittayapak, 2015) อีกทั้งเรื่องเล่าของผู้ด้อยสถานะทางอำนาจที่ถูกมองว่าไร้เสียงและไร้พลังได้รับการสถาปนาขึ้นมาท่ามกลางวงสนทนาหรือวงสนทนาในฐานะเดียวกันกับวาทกรรม ซึ่งย่อมจะมีภาคปฏิบัติทางวาทกรรม (Discursive Practice) เกิดขึ้นเป็นลำดับถัดมาเสมอ ฉะนั้นการบอกเล่าเรื่องราวที่มีประวัติความเป็นมาอย่างจำเพาะเจาะจงก็มักจะตาม

มาด้วยการกระทำหรือปฏิบัติการทางวาทกรรมและปฏิบัติการทางสังคมบางอย่าง (Gay, 2004; Kincheloe & Steinberg, 1997)

กล่าวโดยสรุปคือ ศาสตร์การสอนในฐานะภาคปฏิบัติการของวาทกรรมทาง การศึกษาเพื่อการฟื้นฟูจิตสำนึกแห่งความเป็นมนุษย์เน้นส่งเสริมให้ผู้เรียนเกิดการคิดสะท้อนเชิงวิพากษ์ จึงเป็นแนวทางช่วยให้ผู้เรียนเกิดความตระหนักว่า ปัญหาที่เขาเคยมองว่าเป็นปัญหาของปัจเจกบุคคลนั้น แท้จริงแล้วมีสาเหตุมาจากโครงสร้างทางสังคมที่กดขี่และขาดความเป็นธรรม และช่วยเสริมอำนาจให้ผู้เรียนมีจิตสำนึกและมีทักษะที่จำเป็น สำหรับการมีส่วนร่วมในการเป็นผู้นำการเปลี่ยนแปลงสังคม ในทัศนะนี้ ครูอาจารย์และผู้เรียนถือเป็นผู้ร่วมอุดมการณ์ในการสร้างสังคมที่มีความเป็นธรรม พร้อมๆ กับการฟื้นฟูจิตสำนึกแห่งความเป็นมนุษย์ที่สามารถแสดงจุดยืนและตัวตนอัตลักษณ์ โดยกระบวนการสานเสวนาระหว่างครูอาจารย์กับผู้เรียนจะเผยให้เห็นถึงมุมมองหลากหลายมิติที่มีต่อเนื้อหาสาระที่ประกอบขึ้นมาในฐานะตัวบทหรือเรื่องเล่า ซึ่งเป็นเงื่อนไขอันซับซ้อนและจำต้องอาศัยการตีความเรื่องราวที่ถูกบอกเล่าไปตามชนบทที่เป็นอยู่ของกลุ่มวัฒนธรรมและชุมชนทางการเมืองต่างๆ

การสร้างความรู้ผ่านเรื่องเล่าบนพื้นที่ความรู้และอุดมการณ์

การศึกษาเพื่อความเป็นธรรมทางสังคมเป็นพื้นที่ความรู้และปฏิบัติการทางอุดมการณ์ร่วมกันระหว่างทฤษฎีหลักสูตรและพหุวัฒนธรรมศึกษา โดยตั้งอยู่บนฐานคิดของทฤษฎีเชิงวิพากษ์และกระบวนการทัศน์หลังสมัยใหม่นิยม แนวคิดดังกล่าวมีส่วนสำคัญในฐานะที่เป็นพื้นที่สร้างความรู้และจิตสำนึกเชิงวิพากษ์โดยมีปฏิบัติการทางการศึกษาผ่านศาสตร์การสอนเพื่อความเป็นธรรมทางสังคม

สำหรับมุมมองที่มีต่อศาสตร์การสอนเพื่อความเป็นธรรมทางสังคมและการฟื้นฟูจิตสำนึกแห่งความเป็นมนุษย์นั้น Grundy (1987) เห็นว่ามีปฏิบัติการเกิดขึ้นอยู่ภายใต้ความสนใจพื้นฐานของมนุษย์ซึ่งมีอิทธิพลต่อการสร้างความรู้เพื่อการปลดปล่อย (Emancipatory Interest) แม้ว่าการปลดปล่อยในที่นี้มิได้หมายถึง การปลด

ปล่อยเฉพาะผู้ที่ตกอยู่ในสถานะของการเป็นผู้ถูกกดขี่เท่านั้น แต่รวมถึงการช่วยปลดปล่อยผู้กดขี่ (The Oppressor) ให้หลุดพ้นจากวงจรของการกดขี่ด้วย เพราะกลุ่มผู้กดขี่เองก็ตกอยู่ในสถานะของความเป็นเหยื่อของวงจรแห่งการกดขี่เพื่อนมนุษย์ด้วยกัน ซึ่งการตกอยู่ในสถานะของความเป็นเหยื่อของผู้กดขี่ก็เปรียบได้กับการลดทอนคุณค่าความเป็นมนุษย์ลงไปด้วย

ด้วยเหตุนี้ ความสัมพันธ์ระหว่างการศึกษาเพื่อความเป็นธรรมทางสังคมทั้งในด้านทฤษฎีหลักสูตรและศาสตร์การสอน ตลอดจนการสร้างความรู้ผ่านการวิจัยแบบเรื่องเล่า นั้น คือสิ่งที่สะท้อนถึงศาสตร์แห่งการปฏิบัติซึ่งดำเนินไปในแนวทางที่ William Pinar นักทฤษฎีหลักสูตรเชิงวิพากษ์ได้อธิบายความหมายของคำว่า หลักสูตร (Curriculum) ที่มีรากศัพท์มาจากคำว่า “Currere” ในภาษาละตินไว้ (Pinar, 1975) โดย Pinar ได้เสนอให้ใช้กระบวนการสืบสาวด้านหลักสูตร (Curriculum Inquiry) ย้อนกลับไปพิจารณาคำว่า “Currere” ว่าเป็น วิธีวิทยา (Currere as Method) ในการศึกษาเพื่อทำความเข้าใจอย่างลึกซึ้งเกี่ยวกับประสบการณ์ทางการศึกษาที่ผ่านมาในอดีตของปัจเจกบุคคลภายใต้บริบททางสังคม วัฒนธรรม เศรษฐกิจ การเมือง และประวัติศาสตร์ในระดับมหภาคเพื่อให้ปัจเจกชนสามารถก้าวไปข้างหน้าด้วยสติ ไม่สับสนและมีจุดยืนที่ชัดเจน รวมทั้งสร้างจินตภาพและขบคิดเชิงวิพากษ์ต่อประสบการณ์ทางการศึกษาทั้งในอดีต ปัจจุบัน และอนาคต เพื่อนำไปสู่การเรียนรู้ให้เกิดความองอาจทางปัญญาอย่างแท้จริง (Pinar, 1999)

ผู้เขียนยกตัวอย่างปฏิบัติการทางการศึกษาที่กระทำการอยู่บนฐานของอุดมการณ์ร่วมระหว่างทฤษฎีและแนวคิดข้างต้นนี้ โดยใช้กรณีตัวอย่างการจัดการศึกษาในโรงเรียนหรือสถาบันการศึกษาของประเทศสหรัฐอเมริกาและแคนาดาเป็นหลัก พื้นที่ดังกล่าวต่างก็เป็นพื้นที่ “สืบสาน” และ “สืบสาร” อุดมการณ์อนุรักษนิยมทางวัฒนธรรมของชนชั้นกลางผิวขาวที่มีอิทธิพลอย่างมหาศาลต่อผู้เรียนที่มีความเป็นอื่นทั้งด้านเชื้อชาติ ชาติพันธุ์ ภาษา ศาสนา ความเชื่อ และวัฒนธรรม โดยคนส่วนใหญ่ล้วนเป็นบุตรหลานของชนชั้นแรงงานที่ต้องเผชิญหน้ากับความซับซ้อนและ

ความท้าทายในรูปแบบที่ต่างกันออกไปตามแต่ละบริบท

กรณีตัวอย่างจากประเทศแคนาดา

“โรงเรียนระดับมัธยมศึกษาแห่งหนึ่งกลางกรุงโทรอนโต ประเทศแคนาดา รับกลุ่มผู้เรียนที่อพยพจากต่างชาติที่เป็นชาวแอฟริกัน-อเมริกันผิวสีเข้ามาเรียน โดยกลุ่มผู้เรียนเหล่านี้ได้รับการติตราจากเพื่อนๆ รวมทั้งครูอาจารย์ในโรงเรียนว่าเป็นกลุ่มบุคคลที่อันตราย มีนิสัยเป็นอันธพาลเป็นคนประเวณีไม่ดีหรือลุ่มเสี่ยงต่อการประกอบอาชญากรรม ซ้ำร้ายยิ่งไปกว่านั้นคือ การถูกประณามว่าเลวด้วยเพียงแค่มีสีผิวที่แตกต่างจากกลุ่มชนคนผิวขาว ผู้เรียนกลุ่มนี้ได้รับการเปรียบเปรยว่าเป็นกลุ่มคนกาฝาก” จากสถานการณ์ที่ยกตัวอย่างมาข้างต้นนั้นเป็นจุดเริ่มต้นที่ทำให้ นักการศึกษาในพื้นที่ชุมชนนำเรื่องเล่าของเหล่าเยาวชนผิวสีที่อาศัยอยู่ในพื้นที่ชุมชนคนด้อยโอกาสทางสังคมกลุ่มนี้ให้เข้ามาสู่พื้นที่ของการสานเสวนา การบอกเล่าเรื่องราวซ้ำแล้วซ้ำอีกจนเรื่องเล่าของพวกเขากลายเป็นวาทกรรมที่มีอำนาจนำ และภาคปฏิบัติทางวาทกรรมนั้นได้ถูกยกระดับเป็นข้อเสนอเชิงนโยบายเพื่อการปฏิรูปการศึกษาในชุมชน ชุมชนและผู้ที่มีส่วนเกี่ยวข้องต่างก็ร่วมเป็นเครือข่ายที่มีบทบาทสำคัญในการสร้างความคาดหวังและประสบการณ์ชีวิตทางสังคมที่เหมาะสมสำหรับเยาวชนให้มีทิศทางของการส่งเสียงและพลังทางสังคมโดยใช้ทุนทางวัฒนธรรมและสุขภาพของชุมชนเพื่อหนุนเสริมการเข้าถึงการศึกษาที่มีคุณภาพของเยาวชนในชุมชน (Milner, 2010)

กรณีตัวอย่างจากประเทศสหรัฐอเมริกา

“โรงเรียนแห่งหนึ่งในประเทศสหรัฐอเมริกาประกอบด้วยผู้เรียนจำนวนมากซึ่งเรียนภาษาอังกฤษเป็นภาษาที่สองหรือภาษาต่างประเทศ บริบทดังกล่าวเป็นอุปสรรคสำคัญเพื่อสร้างการมีส่วนร่วมและปฏิสัมพันธ์ระหว่างการเรียนรู้ของผู้เรียนทั้งในพื้นที่ห้องเรียนและโรงเรียน ซึ่งนำไปสู่ความไม่เสมอภาคทางสังคมขึ้นโดยที่ครูผู้สอนมิได้ตั้งใจ เพราะไม่มีความรู้หรือได้รับการฝึกฝนมาเพื่อสอนผู้เรียนกลุ่มนี้

โดยตรง ครูผู้สอนจึงต้องเปลี่ยนบทบาทของตนเองให้เป็นนักการศึกษาพหุวัฒนธรรมที่ตระหนักรู้ถึงความสำคัญทางประวัติศาสตร์ของผู้ถูกกดขี่ เช่น กลุ่มคนชาวแอฟริกัน-อเมริกัน กลุ่มคนเชื้อสายสเปน รวมถึงกลุ่มคนชาวอินเดียนซึ่งเป็นชาวอเมริกันดั้งเดิมก่อนที่ชาวตะวันตกจะอพยพมาตั้งถิ่นฐานในทวีปอเมริกาเหนือ” จากสถานการณ์ที่ยกตัวอย่างมาข้างต้นเป็นจุดเปลี่ยนที่ทำให้เห็นการศึกษาในพื้นที่ชุมชนแห่งนี้นำประวัติศาสตร์ท้องถิ่นหรือประวัติศาสตร์บอกเล่าให้เข้ามาสู่สถานเสวนาเพื่อสร้างความตระหนักให้เกิดขึ้นแก่ผู้เรียน (Milner, 2010) ทั้งนี้ภาษาถือได้ว่าเป็นสะพานเชื่อมการเรียนรู้ในมิติต่างๆ ของผู้เรียน ซึ่งภาษากับความคิดนั้นเป็นสิ่งที่สัมพันธ์กัน หากขาดการพัฒนาภาษาก็คือ ขาดการพัฒนากระบวนการคิดที่เกิดจากสร้างสรรค์ผ่านการเรียนรู้ทางสังคมและวัฒนธรรม โดยจะส่งผลกระทบต่อผู้เรียนที่อาจปรับตัวได้ไม่เท่าทันกับสภาพแวดล้อมทางสังคมและวัฒนธรรมในโรงเรียนระยะแรกเริ่ม ทั้งยังจะก่อให้เกิดความรู้สึกไม่มั่นคงในอัตลักษณ์ เกิดความไม่ผูกพันกับโรงเรียนและอาจจะไม่ประสบความสำเร็จในการเรียน ซึ่งท้ายสุดอาจจะต้องหลุดออกไปจากระบบการศึกษาที่แท้จริง (Nawarat & Yimsawat, 2017) ซึ่งในกระบวนการสร้างหลักสูตรและกระบวนการเรียนการสอนที่เน้นอัตลักษณ์ด้านภาษาและวัฒนธรรมของผู้เรียนนั้น ครูผู้สอนต้องนำทักษะและประสบการณ์เดิมที่ติดตัวและแฝงฝังอยู่ในวิถีชีวิตของผู้เรียนเองมาใช้จึงจะก่อให้เกิดการเรียนรู้ที่มีคุณภาพและความนับถือในศักยภาพของตนเองจะเกิดขึ้นก็ต่อเมื่อผู้เรียนนั้นสามารถสื่อสารและบอกเล่าได้ในภาษาที่ตนเข้าใจอย่างลึกซึ้ง (Cummins, 2000)

จากกรณีดังกล่าวข้างต้น ชี้ให้เห็นถึงความพยายามที่จะใช้แนวทางของศาสตร์การสอนเพื่อความเป็นธรรมทางสังคมและการฟื้นฟูจิตสำนึกแห่งความเป็นมนุษย์ที่ให้ความสำคัญกับพื้นที่ของความรู้เชิงวิพากษ์ ทั้งนี้ข้อเสนอที่นำไปสู่ผลในทางปฏิบัติในศาสตร์ด้านหลักสูตรและพหุวัฒนธรรมศึกษา คือ วิธีการศึกษาเรื่องเล่า (Narrative Approach) ซึ่งเป็นการวิจัยเชิงสหวิทยาการ (Havanon, 2009) ที่ให้ความสำคัญต่อบทบาทของผู้วิจัยหรือผู้สร้างความรู้ว่าไม่สามารถดำรงอยู่โดยแยก

ขาดไปจากความเป็นอัตวิสัย (Subjectivity) ตลอดจนตำแหน่งแห่งที่ในบริบททางสังคม วัฒนธรรม เศรษฐกิจ การเมือง และประวัติศาสตร์ของตนเองได้ ด้วยเหตุที่ความเป็นอัตวิสัยนั้นเกี่ยวพันกับประสบการณ์ทางการศึกษาของปัจเจกบุคคลที่ไม่ได้เป็นศูนย์กลางหรือองค์ประธานของความหมาย แต่ความเป็นอัตวิสัยของปัจเจกบุคคลมีลักษณะที่สัมพันธ์กับโครงสร้างเชิงเศรษฐกิจการเมืองและสมรภูมิทางการเมืองวัฒนธรรม

ทั้งนี้เรื่องเล่า (Narrative) สามารถแบ่งออกได้เป็น 2 ประเภท ได้แก่ 1) เรื่องราวที่เป็นทางการที่มีอำนาจนำในหมู่สาธารณชน (Public Transcript) และ 2) เรื่องราวที่ถูกซุกซ่อนไว้ (Hidden Transcript) เสมือนขบวนการเคลื่อนไหวต่อสู้ดิ้นตลอดจนการแสดงอารยะขัดขืนของผู้คนที่ไร้อำนาจที่ไม่สามารถสร้างการต่อสู้ท้าทายและสั่นคลอนสถานะผู้มีอำนาจได้อย่างเปิดเผยซึ่งหน้า เรื่องเล่าจึงทำหน้าที่ผลิตสร้างความจริงอีกชุดหนึ่งให้แพร่กระจายออกไปผ่านรูปแบบการพูดสนทนา ข่าวลือ และความเชื่อทำนองอภินิหารเพื่อบั่นทอนอำนาจครอบงำของความรู้และเรื่องราวที่ได้รับการยอมรับในพื้นที่สาธารณะ (Scott, 1990) เช่นเดียวกันกับเอกสารหลักสูตร แบบเรียนและความรู้ที่เป็นทางการ (Official Knowledge) ก็ถูกผลิตขึ้นโดยกลุ่มคนที่มีอำนาจนำเพื่อสถาปนาความรู้กระแสหลักและสถานะเดิมให้กับสังคม โดยอ้างอิงกับความจริงที่เน้นกระบวนการแข่งขันเชิงเทคนิคและการบริหารจัดการเชิงวิทยาศาสตร์ ผ่านการรับรองจากสถาบันทางสังคมหรือผู้เชี่ยวชาญที่เป็นทางการ เช่น ความรู้ในมหาวิทยาลัยหรือโรงเรียน สื่อสาธารณะ แต่ขณะเดียวกัน เรื่องราวของผู้ถูกกดขี่มักจะอ้างอิงอยู่กับเรื่องเล่าเชิงประวัติศาสตร์หรือความรู้ท้องถิ่น ที่มีสถานะความเป็นชายขอบของสังคม (Apple, 1993; Kincheloe & McLaren, 2002)

อย่างไรก็ตาม ผู้เขียนมีความเห็นว่า ในหลายๆ กรณี เรื่องเล่าเป็นทั้งปฏิบัติการและวิธีการสร้างความท้าทายผ่านการมุ่งสนทนากับเสาหลักทางอุดมการณ์และความเชื่อที่มีอยู่ในสังคม เรื่องเล่าบางเรื่องได้สร้างแบบจำลองตัวตนและอัตลักษณ์ให้กับ

สมาชิกที่อาศัยอยู่ร่วมกันในสังคม ซึ่งการสร้างเรื่องราวเพื่อเชื่อมโยงระหว่างตนเองกับบุคคลกลุ่มต่างๆ ตลอดจนประวัติศาสตร์ของตนเองอย่างจำเพาะนั้นจึงเป็นการทำให้เรื่องเล่ากลายเป็นเสมือนผืนผ้าที่ถักทอด้วยเวลา สถานที่ ลักษณะเฉพาะของปัจเจกบุคคล ข้อเสนอแนะต่อปัจเจกบุคคลควรจะทำอย่างไรต่อไป เรื่องราวที่ถูกถักทอขึ้นนี้ฉายให้เห็นภาพแห่งจินตนาการ ซ้อนทับด้วยมายาคติและคำเปรียบเปรยที่ปนอยู่กับความคิดเชิงศีลธรรมของผู้เล่า รวมทั้งบ่งบอกถึงสิ่งที่ผู้เล่ารู้และถูกรับรู้โดยคนอื่นๆ (Sharkey, 2004) ดังนั้นการจะทำความเข้าใจกับชีวิตของปัจเจกบุคคลในฐานะที่เป็นส่วนหนึ่งของสังคมและวัฒนธรรมจึงต้องให้ความสนใจกับเรื่องราวที่สร้างจากเหตุการณ์ต่างๆ ที่เกิดขึ้นของปัจเจกบุคคลที่ถูกนำมาถักทอผ่านการเล่าเรื่อง อันจะช่วยให้เกิดความเข้าใจอย่างลึกซึ้งเกี่ยวกับปัจเจกบุคคลและบริบททางสังคมวัฒนธรรมที่แวดล้อมเหตุการณ์นั้นๆ

อย่างไรก็ตาม งานวิจัยทางการศึกษาหรืองานวิจัยในชั้นเรียนทั้งในรูปแบบการวิจัยเพื่อทำความเข้าใจ (Understanding Research) หรือรูปแบบของการวิจัยเชิงปฏิบัติการ (Action Research) จะมีความเป็นสหบท (Intertextuality) ที่ความหมายของตัวบททางการศึกษาและการเรียนรู้หนึ่งๆ เกี่ยวพันหรือขึ้นอยู่กับตัวบททางการศึกษาและการเรียนรู้อื่นๆ ที่ดำรงอยู่หรือเกิดขึ้นมาก่อนหน้า การวิจัยจึงให้ความสำคัญกับการสะท้อนความคิดกลับกับตนเอง (Self-Reflectivity) เพื่อสร้างความรู้ที่เกี่ยวข้องกับตัวตนคนทำวิจัยและผลที่เกิดขึ้นจากการทำวิจัยของตนเอง ตลอดจนผลที่เกิดขึ้นอย่างตั้งใจและไม่ตั้งใจ (Usher, 2001; cited in Prachyapruit, 2011) โดยมีวิธีวิทยา (Methodology) ที่เน้นความสำคัญต่อการเรียนรู้ผ่านการสร้างความร่วมมือ (Collaboration) หรือการร่วมมือร่วมใจ (Co-operation) ระหว่างทั้งผู้ทำการศึกษา และผู้ที่ถูกศึกษาหรือผู้มีส่วนได้ส่วนเสียในการศึกษา กระบวนการดังกล่าวนี้เรียกว่าเป็น “การวิจัยเชิงปฏิบัติการแบบมีส่วนร่วม” (Participatory Action Research: PAR) เพื่อมุ่งแสวงหาความรู้ร่วมกันตั้งแต่การกำหนดหัวข้อการวิจัย การเลือกใช้ทฤษฎี การเลือกระเบียบวิธีการวิจัย มุมมอง

ธรรมชาติของมนุษย์และการนิยามความหมายของบทบาทนักวิจัย การลงมือปฏิบัติ การสะท้อนผลหลังการปฏิบัติและการสะท้อนย้อนคิดในระหว่างภาคปฏิบัติการทางการศึกษา (Educational Praxis) ในเรื่องที่เกี่ยวข้องกับเชื้อชาติ ชนชั้น เพศสภาพ ชาติพันธุ์ ภาษา ความเชื่อ และวัฒนธรรม กระบวนการนี้จึงเป็นเครื่องมือที่ยืนยันถึงประสบการณ์ร่วมของผู้ที่ถูกกดขี่ ผู้ด้อยสถานะทางอำนาจ กลายมาเป็นผู้มีส่วนได้ส่วนเสียในกระบวนการสร้างความรู้และแสวงหาความรู้ร่วมกันได้อย่างมีพลัง อีกทั้งยังสามารถส่งเสียงเพื่อก้าวข้ามวัฒนธรรมการปิดปากเงียบได้อีกด้วย

การเขียนรายงานวิจัยแบบเรื่องเล่าจึงเป็นการสร้างตัวตนให้มีชีวิตและนำเสนอภาพแทนความเป็นจริง (Representation) ที่มีความหมายด้วยตนเองโดยไม่ขึ้นกับเจตนาารมณ์ของผู้เขียน เป็นการเปิดโอกาสให้ผู้อ่านได้ซึมซับความหมายและการตีความที่อาจแตกต่างกันได้ คือการให้อ่านกับผู้อ่านที่สามารถท้าทายสิทธิอำนาจของผู้เขียนว่า “ผู้เขียนไม่ใช่ผู้ให้คำตอบ” (Charoensri, 2002, pp. 38-39) รายงานการวิจัยทางการศึกษาแนวนี้ จะมีลักษณะเชิงสร้างสรรค์เสมือนหนึ่งงานศิลปะชิ้นหนึ่งที่มุ่งกระตุกกระตุ้นต่อมความคิดของผู้อ่าน ให้ความเพลิดเพลิน เร่งเร้าให้เกิดการสืบค้นหาหรือสร้างปฏิกิริยาให้เกิดการตอบสนองต่อตัวตนที่เน้นความหลากหลาย ทั้ง “เสียง” และ “มุมมอง” ที่บอกเล่าเรื่องราว โดยไม่นำเสนอคำตอบหรือบทสรุปที่ตายตัว (Grbich, 2007, p. 11) รูปแบบการนำเสนอรายงานการวิจัย จึงมีความเป็นอิสระจากกรอบแบบแผน ตัวบทรายงานใช้ภาษาสามัญที่สื่อสารได้ทั่วไป เสมือนหนึ่งผู้เขียนพูดคุยกับผู้อ่าน เช่น ใช้คำว่า “ฉัน” (I) แทนคำว่า “ผู้วิจัย” (The Researcher) งานเขียนมีลักษณะเป็นตัวบทเชิงวรรณกรรม (Literary Text) โดยที่ลีลาการนำเสนอ มิได้หลากหลายซึ่งแสดงออกถึงความคิดสร้างสรรค์ของผู้วิจัยเช่นเรื่องเล่า นิทาน นิยาย ละครเชิงสนทนา บทกวี หรือ ดนตรี รวมถึงการนำเสนอผ่านสื่อต่างๆ ทั้งภาพนิ่ง ภาพเคลื่อนไหว และเสียงจากผู้คน ทั้งนี้เพราะเชื่อว่าเรื่องราวของชีวิตและสังคมมนุษย์สามารถบอกผ่านวิธีการต่างๆ เช่นนี้ได้ดีและน่าประทับใจกว่าวิธีการเขียนหรือนำเสนอรายงานแบบเดิมๆ

กล่าวโดยสรุปคือ สารัตถะสำคัญของศาสตร์การสอนเพื่อความเป็นธรรมทางสังคมในฐานะที่เป็นภาคปฏิบัติการของทฤษฎีการศึกษาเชิงวิพากษ์ ซึ่งการศึกษาเชิงวิพากษ์เป็นอุดมการณ์ร่วมระหว่างทฤษฎีหลักสูตรและพหุวัฒนธรรมศึกษาจะก่อให้เกิดผลสำเร็จในทางปฏิบัติได้นั้นล้วนขึ้นอยู่กับกระบวนการสร้างความรู้แบบร่วมมือร่วมใจและการพึ่งพากันระหว่างครูอาจารย์และผู้เรียน การมุ่งลดทอนอำนาจนิยมของครูปรับเปลี่ยนบทบาทครูจากผู้รู้มาสู่ผู้เรียน ขณะเดียวกันผู้เรียนก็มีฐานะเป็นผู้สร้างความรู้และครูก็เป็นผู้ฟังเพื่อเรียนรู้สิ่งใหม่ๆ จากศิษย์มากขึ้น เพื่อนำประสบการณ์ของผู้เรียนทั้งในเชิงลึกและวิถีชีวิตประจำวันเข้าสู่ปฏิบัติการการเรียนรู้ในห้องเรียน นอกจากนี้ ศาสตร์การสอนเพื่อความเป็นธรรมทางสังคมมิได้มีเป้าหมายเพื่อการเปลี่ยนแปลงสภาวะแปลกแยก ความเป็นอื่นและไร้อัตนของของผู้เรียน และโครงสร้างสังคมวัฒนธรรมที่กดทับศักยภาพในการเรียนรู้ของผู้เรียนให้มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนดีขึ้นเท่านั้น แต่ยังช่วยจัดความไม่ถูกต้องและความเข้าใจผิดพลาดที่ถูกนำเสนอผ่านพื้นที่ของหลักสูตรและภาคปฏิบัติการจริงทางการศึกษา มาหลายชั่วอายุคนอีกด้วย (Banks, 2006)

บทส่งท้าย

แนวคิดและปฏิบัติการทางการศึกษากระแสหลักเป็นผลผลิตและความรู้ของสังคมยุคสมัยใหม่ ศาสตร์ทางการศึกษาเติบโตอยู่ภายใต้กระบวนการทัศน์เชิงเทคนิคและการบริหารจัดการเชิงวิทยาศาสตร์ โลกาวัดตนเป็นเงื่อนไขในการพัฒนาผู้คนสินค้าและวัฒนธรรมที่นำไปสู่ความพรั่เลือนและการสูญสลายของความรู้และชุดภูมิปัญญาท้องถิ่น ขณะเดียวกันก็หิบบใช้ความรู้หรือภูมิปัญญาท้องถิ่นเป็นต้นทุนทางสังคมและวัฒนธรรมที่นำไปสู่การสะสมทุนที่เปิดและปิดโอกาสการเข้าถึงการบริโภคไปพร้อมๆ กัน บางครั้งภายใต้ระเบียบโลกในช่วงรอยต่อระหว่างยุคสมัยใหม่และยุคหลังสมัยใหม่ได้สร้างข้อท้าทายอันใหญ่หลวงต่อสถาบันการศึกษา สถาบันการผลิตและพัฒนาครู รวมทั้งผู้ปฏิบัติการทางการศึกษาทุกระดับ

ศาสตร์ด้านพื้นฐานทางการศึกษา ศาสตร์ด้านหลักสูตร และพหุวัฒนธรรมศึกษา เป็นสาขาวิชาเฉพาะในศาสตร์ด้านครุศึกษา ต่างก็ได้รับข้อท้าทายจากเงื่อนไขทางสังคมยุคหลังสมัยใหม่ ข้อเสนอของนักการศึกษาเชิงปฏิรูป (ซึ่งเรียกรวมๆ ว่ากลุ่ม Reconceptualist Movement) นับตั้งแต่คริสต์ทศวรรษที่ 1970 เป็นต้นมา ได้ตั้งคำถามที่ท้าทายกระบวนการพัฒนาหลักสูตร โดยต่างก็เสนอมุมมองร่วมกันระหว่างกลุ่มนักการศึกษาที่ได้รับอิทธิพลและมีอุดมการณ์ร่วมกันภายใต้สำนักทฤษฎีเชิงวิพากษ์ว่า ไม่มีรูปแบบที่แน่นอนตายตัวในการพัฒนาหลักสูตร เนื่องจากหลักสูตรเปรียบได้กับสิ่งมีชีวิตที่มีวิวัฒนาการมาจากปฏิสัมพันธ์ระหว่างองค์ประกอบหลายอย่างที่มีอิทธิพลต่อหลักสูตรเช่น ผู้สอน ผู้เรียน รวมถึงบริบททางสังคม วัฒนธรรม เศรษฐกิจ การเมืองและประวัติศาสตร์ที่แตกต่างหลากหลายและเป็นพลวัต

การศึกษาเพื่อความเป็นธรรมทางสังคมจึงอยู่ในฐานะพื้นที่ของความรู้เชิงวิพากษ์ และสะท้อนพันธกิจทางอุดมการณ์ร่วมกันระหว่างพื้นฐานทางการศึกษา ศาสตร์ด้านหลักสูตร และพหุวัฒนธรรมศึกษาภายใต้บริบทสังคมที่มีความซับซ้อนของอำนาจและความไม่เท่าเทียมกัน เพื่อมุ่งสู่การสร้างสรรค์สังคมที่เท่าเทียมและเป็นธรรมผ่านปฏิบัติการทางการศึกษาเพื่อความเป็นธรรมทางสังคม โดยใช้การศึกษาชุดประสบการณ์ทางการศึกษาผ่านเรื่องเล่า เน้นกระบวนการสืบเสาะค้นคว้าและมุ่งค้นหาโครงสร้างที่แท้จริงของปัญหาเพื่อนำไปสู่การสร้างความรู้ผ่านวิธีการวิจัยที่ก่อให้เกิดคุณค่าต่อเพื่อนมนุษย์และสังคม

ท้ายที่สุดแล้ว เป้าหมายของการศึกษาเพื่อความเป็นธรรมทางสังคมทั้งในด้านทฤษฎีหลักสูตรและภาคปฏิบัติการทางการศึกษาผ่านศาสตร์การสอนเพื่อความเป็นธรรมทางสังคม นับเป็นเครื่องมือสำคัญที่สร้างการปลดปล่อยมนุษย์ให้ก้าวไปสู่อิสรภาพและสร้างการฟื้นฟูจิตสำนึกแห่งความเป็นมนุษย์ โดยการเปิดหรือขยายพื้นที่ให้ปัจเจกบุคคลสามารถพัฒนาความเป็นมนุษย์ได้อย่างมีอิสรภาพ โดยไม่ถูกจำกัดด้วยกรอบของเชื้อชาติ ชนชั้น เพศสภาพ ชาติพันธุ์ ภาษา ความเชื่อ และวัฒนธรรมอีกต่อไป นอกจากนี้การศึกษาเพื่อความเป็นธรรมทางสังคมยังยอมรับว่า

มนุษย์แต่ละคนมีความแตกต่างหลากหลาย การหนุนเสริมเพื่อให้เกิดการขับเคลื่อนเปลี่ยนแปลงสังคมด้วยมุมมองที่กว้างขวางจะนำพาบทสนทนาและภาคปฏิบัติทางวาทกรรม ไปสู่สังคมที่มีความสมดุลปราศจากการกดขี่ การบังคับ และควบคุม หรือฉกฉวยใช้ประโยชน์จากช่องว่างหรือความได้เปรียบจากความแตกต่างหลากหลาย

ในระยะหลังมุมมองหลังโครงสร้างนิยม (Post-structuralism) และหลังอาณานิคมนิยม (Post-colonialism) ได้ส่งผลต่อทฤษฎีการศึกษาเชิงวิพากษ์มากขึ้น โดยกลุ่มนักวิชาการที่สมาทานแนวคิดดังกล่าวนี้ ส่วนใหญ่เป็นกลุ่มนักวิชาการที่มีภูมิหลังมาจากสังคมวัฒนธรรมของประเทศต่างๆ ในยุคหลังอาณานิคมและมีวิถีชีวิตนอกกระแสหลัก นักวิชาการกลุ่มนี้ได้นำเสนอปัญหาของกลุ่มคนที่มีความเป็นอื่นในพื้นที่ทางสังคมจากหลากหลายมุมโลก ซึ่งอาจจะแตกต่างจากปัญหาที่เกิดขึ้นในสังคมวัฒนธรรมแบบแองโกล-อเมริกัน ในยุคสมัยดังกล่าวนี้สิ่งที่ถูกจับเน้นคือการเมืองเรื่องอัตลักษณ์ (Identity Politics) และการนำเสนอภาพแทน (Representation) ของความแตกต่างในฐานะจุดขาย ทั้งยังพิจารณาความสัมพันธ์ที่มีต่ออำนาจ ความรู้ ภาษา และวาทกรรมอย่างเป็นอัตวิสัย และได้เคลื่อนเข้าใกล้มิติทางจิตวิญญาณมากยิ่งขึ้น

ศาสตร์การสอนในฐานะภาคปฏิบัติของการวาทกรรมทางการศึกษาเพื่อความ เป็นธรรมทางสังคมต่างมีอุดมการณ์ทางสังคมเฉกเช่นเดียวกับศาสตร์การสอนแห่งความหวัง (Pedagogy of Hope) (Freire, 1994) ศาสตร์การสอนแห่งอิสรภาพ (Pedagogy of Freedom) (Freire, 1998) และศาสตร์การสอนเพื่อการเปลี่ยนแปลง (Transformative Pedagogy) (Banks, 1996) ด้วยมีแนวคิดและอุดมการณ์ร่วมกันเพื่อสร้างสรรค์ให้เกิดการเปลี่ยนแปลงทางสังคมอย่างถอนรากถอนโคนทั้งระบบ โดยจะต้องเริ่มจากการเปลี่ยนแปลงความคิดและการกระทำของตนเองเสียใหม่ ให้รู้จักการไตร่ตรองเชิงวิพากษ์อย่างใคร่ครวญและนำมิติทางจิตวิญญาณเข้ามาสู่วิถีชีวิต กล่าวอีกนัยหนึ่งคือ การสร้างจิตสำนึกใหม่ในการอยู่ร่วม

กันด้วยความเคารพในคุณค่าความเป็นมนุษย์ที่ไม่มีการแบ่งแยกไม่ว่าจะเป็นเรื่อง
เชื้อชาติ ชนชั้น เพศสภาพ ชาติพันธุ์ ภาษา ศาสนา ความเชื่อ และวัฒนธรรมนั่นเอง

References

- Anderson, B. (2006). *Imagined communities: Reflections on the origin and spread of nationalism*. Verso Books.
- Apple, M. W. (1993). The politics of official knowledge: Does a national curriculum makesense? *Teachers College Records*, 95(2), 222-241.
- Apple, M. W. (2001). *Curriculum studies: The reconceptualization*. Curriculum theorizing: The reconceptualists. Troy, NY: Educator's International Press.
- Aronowitz, S. & Giroux, H. (1991). *Postmodern education: Politics, culture, and social criticism*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Banks, C. A., & Banks, J. A. (1995). Equity pedagogy: An essential component of multicultural education. *Theory into Practice*, 34(3), 152-158.
- Banks, J. A. (1996). *Multicultural education, transformative knowledge and action*. New York: Teachers College Press.
- Banks, J. A. (2006). *Cultural diversity and education: Foundations, curriculum, and teaching*. Boston: Allyn & Bacon.
- Banks, J. A., & Banks, C. A. M. (2007). *Multicultural education: Issues and perspectives*. John Wiley & Sons.
- Charoensri, C. (2002). *Postmodern and sociology*. Bangkok: Vibhasa Publishing.
- Clarence, K. (2011). Curriculum, policy, and globalization. *Curriculum Inquiry*, 41(1), 57-61.

- Cummins, J. (2000). *Language, power, and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Buffalo, NY: Multilingual Matters Ltd.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Continuum.
- Freire, P. (1972). Education: Domestication or liberation? *Prospects*, 2 (2), 173-181.
- Freire, P. (1994). *Pedagogy of hope: Reliving pedagogy of the oppressed*. New York: Continuum.
- Freire, P. (1998). *Pedagogy of freedom: Ethics, democracy, and civic courage*. Landham, MD: Rowman & Littlefield.
- Gay, G. (2004). Curriculum theory and multicultural education. *Handbook of research on multicultural education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Gay, G. (2010). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice*. New York: Teachers College Press.
- Giroux, H. A. (1988). *Teachers as intellectuals: Toward a critical pedagogy of learning*. Greenwood Publishing Group.
- Giroux, H. A. (1997). *Pedagogy and the politics of hope: Theory, culture, and schooling*. Boulder, CO: Westview Press.
- Giroux, H. A. (2002). Decentering the canon: Refiguring disciplinary and pedagogical boundaries. College and university curriculum: Developing and cultivating programs of study that enhance student learning. (ASHE Reader Series). MA: Pearson Custom Publishing.

- Grbich, C. (2007). *Qualitative data analysis*. California: SAGE Publications.
- Grundy, S. (1987). *Curriculum: Product or praxis?*. New York: Falmer Press
- Harvey, D. (2007). *A brief history of neoliberalism*. Oxford: Oxford University Press.
- Havanon, N. (2009). Narrative approach: The turning point of social science research. *Journal of Mekong Societies*, 5(2), 1-22.
- Jatuporn, O., & Wattanatorn, A. (2014a). Curriculum studies: The convergence of globalization, educational ideology and interdisciplinary study of the humanities and the social sciences. *Journal of Education, Naresuan University*, 16(1), 158-171.
- Jatuporn, O., & Wattanatorn, A. (2014b). Paradigm and ideologies in curriculum development: From scientific management to emancipatory paradigm. *Journal of Education Studies*, 42(3), 160-174.
- Kincheloe, J. L., & McLaren, P. (2002). *Rethinking critical theory and qualitative research. Ethnography and schools: Qualitative approaches to the study of education*. Maryland: Rowman & Littlefield.
- Kincheloe, J. L., & Steinberg, S. (1997). *Changing multiculturalism*. Philadelphia: Open University Press.

- McCarthy, C., & Dimitriadis, G. (2000). Globalizing pedagogies: Power, resentment, and the re-narration of difference. *World Studies in Education*, 1(1), 23-39.
- McLaren, P. (1998). Revolutionary pedagogy in post-revolutionary times: Rethinking the political economy of critical education. *Educational Theory*, 48(4), 431-462.
- Milner, R. H. (2010). *Culture, curriculum, and identity in education*. New York: Palgrave Macmillan.
- Mule, L. (2010). *Teacher education, diversity, and community engagement in liberal arts colleges*. Lanham, MD: Lexington Books.
- Nawarat, N. (2018a). *Women's education: The identity and knowledge space*. Department of Educational Foundations and Development, Faculty of Education, Chiangmai University.
- Nawarat, N. (2018b). *Multicultural education: Critical perspectives and praxis in schooling*. Department of Educational Foundations and Development, Faculty of Education, Chiangmai University.
- Nawarat, N., & Yimsawat, C. (2017). *The education of Tai Yai migrant children in Thai schools, Chiangmai province*. Faculty of Education, Chiangmai University.
- Nieto, S., & Bode, P. (2007). *School reform and student learning: A multicultural perspective. Multicultural education: Issues and perspectives*. 4th ed. New York: John Wiley & Sons.

- Pinar, W. F. (1975). *Curriculum theorizing: The reconceptualists*. Berkeley, CA: McCutchan.
- Pinar, W. F. (1999). The reconceptualization of curriculum studies. *Counterpoints: Contemporary curriculum discourses: Twenty years of JCT*, 70, 483-497.
- Plainoi, S. (2008). *Various methodologies for lesson learned*. Bangkok: Faculty of Social Sciences and Humanities, Mahidol University.
- Prachyapruit, A. (2011). *Postmodernism and the higher education*. Bangkok: Inthapas Publishing.
- Prachyapruit, A. (2012). *The curriculum and instruction in higher education: Paradigm and practices*. Bangkok: Inthapas Publishing.
- Scott, J. C. (1990). *Domination and the arts of resistance: Hidden transcripts*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Sharkey, J. (2004). Live stories don't tell: Exploring the untold in autobiographies. *Curriculum Inquiry*, 34(4), 495-512.
- Siwarom, S. (2007). *History and philosophy of education*. Department of Educational Foundations, Faculty of Education, Chiangmai University.
- Siwarom, S. (2008). *Social sciences education*. Bangkok: Sangsun Publishing.
- Sleeter, C. E. & McLaren, P. (1995). *Multicultural education, critical pedagogy, and the politics of difference*. SUNY Press.

- Thongthew, S. (2002). *Principle and guideline for school-based curriculum development: A case study of science subject in primary education level*. Bangkok: Textbook and Academic Document Center, Faculty of Education, Chulalongkorn University.
- Thongthew, S. (2008). Evolution of curriculum theory and frameworks for developing alternative curriculum innovation. *Journal of Education, Naresuan University*, 10(3), 91-124.
- Wittayapak, C. (2015). *Culture is power: The practices of power, identity, and new classes in the cultural spheres*. Chiangmai: Center for Ethnic Studies and Development, Faculty of Social Sciences, Chiangmai University.