Recognizing the unequal power: Experience of teacher activists on renouncing the use of violence in Thai schools[1]

Ganon Koompraphant[2]
and U-lacha Laochai[3]

Abstract

This qualitative research studied experiences of public secondary school teachers in Thailand who resisted the use of violence in classroom management and school. The article explores why these

[1] This research article and the information presented are a partly based on "An Exploration of Classroom Management and Punishment Discourses in the Context of High School in Thailand." Research Project.

[2] Lecturer at Faculty of Learning Science and Education, Thammasat University, Email: ganonk@lsed.tu.ac.th

[3] Lecturer at Faculty of Learning Science and Education, Thammasat University, Email: ulacha@lsed.tu.ac.th

* **Corresponding Author:** U-lacha Laochai, Faculty of Learning Science and Education, Thammasat University, Email: ulacha@lsed.tu.ac.th

Received: September 20, 2022 **Revised:** March 20, 2023 **Accepted:** April 14, 2023

teachers chose to shun violence or advocate for this issue, how they campaigned for change. A critical education framework was used to demonstrate how teaching may be deemed political activism, while the concept of social justice was employed to theorize activist goals. Data was collected by semi-structured interviews. Results were that awareness of the interrelationship between violence, unequal power structure, and unbalanced power relations within the Thai educational system influenced teachers to renounce violence in classroom management. Instead, they emphasized empowerment and reduced hierarchical teaching and classroom management methods. They also formed alliance inside and beyond the school. These findings suggest that implicit activism, including change in learning process, may be theorized as a social justice movement insofar as teaching and classroom management aim to empower students who had been rendered powerless.

Keywords: teacher activist, social justice, school violence, power relation, critical education

เมื่อตระหนักถึงอำนาจที่ไม่เท่าเทียม: ประสบการณ์ของครูนักเคลื่อนไหวผู้ต่อต้านการใช้ความรุนแรงภายในโรงเรียน[4]

กานน คุมพ์ประพันธ์[5]
และ อุฬาชา เหล่าชัย[6]

บทคัดย่อ

บทความวิจัยนี้ศึกษาประสบการณ์ของครูระดับชั้นมัธยมศึกษาโรงเรียนรัฐบาลที่ต่อต้านการใช้ความรุนแรงในพื้นที่ห้องเรียนและโรงเรียนของตนเอง โดยศึกษาว่าทำไมครูเหล่านี้จึงเลือกไม่ใช้ความรุนแรงหรือเลือกเคลื่อนไหวในประเด็นนี้ และมีวิธีการเคลื่อนไหวอย่างไร โดยใช้กรอบแนวคิด

---

[4] บทความวิจัยและข้อมูลในบทความวิจัยนี้เป็นส่วนหนึ่งของโครงการวิจัย "สำรวจวาทกรรมเกี่ยวกับการจัดการชั้นเรียนและการลงโทษของครูระดับชั้นมัธยมศึกษา"

[5] อาจารย์ประจำคณะวิทยาการเรียนรู้และศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์ อีเมล: ganonk@lsed.tu.ac.th

[6] อาจารย์ประจำคณะวิทยาการเรียนรู้และศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์ อีเมล: ulacha@lsed.tu.ac.th

* **ผู้ประพันธ์บรรณากิจ:** อุฬาชา เหล่าชัย คณะวิทยาการเรียนรู้และศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์ อีเมล: ulacha@lsed.tu.ac.th

---

วันที่รับบทความ: 20 กันยายน 2565 **วันที่แก้ไขบทความ:** 20 มีนาคม 2566
วันที่ตอบรับบทความ: 14 เมษายน 2566

การศึกษาเชิงวิพากษ์เพื่ออธิบายการเลือกไม่ใช้ความรุนแรงของครูในฐานะการทำงานทางการเมืองรูปแบบหนึ่ง และใช้กรอบแนวคิดความเป็นธรรมทางสังคมเพื่อทำความเข้าใจเป้าหมายการขับเคลื่อนของครู บทความวิจัยนี้เป็นงานวิจัยเชิงคุณภาพ เก็บข้อมูลผ่านวิธีการสัมภาษณ์เชิงลึก ผลการศึกษาพบว่า เมื่อครูตระหนักรู้ว่าความรุนแรงเป็นผลพวงของโครงสร้างทางอำนาจและความสัมพันธ์เชิงอำนาจที่ไม่เท่าเทียมในระบบการศึกษา ส่งผลให้พวกเขาไม่ใช้ความรุนแรงในจัดการการเรียนการสอน และการจัดการชั้นเรียน แต่เน้นการเสริมพลังและลดความต่างชั้นระหว่างครูและนักเรียนลง นอกจากนี้ยังขยายผลผ่านการสร้างพันธมิตรทั้งในและนอกโรงเรียนเพื่อเสริมให้ความเคลื่อนไหวมีความแข็งแกร่งยิ่งขึ้น ผู้วิจัยเห็นว่า แม้ครูเหล่านี้จะใช้วิธีการเคลื่อนไหวที่ไม่โจ่งแจ้ง (implicit activism) กล่าวคือการเริ่มสร้างความเปลี่ยนแปลงจากชั้นเรียนและเครือข่ายของตนเอง แต่การเคลื่อนไหวของครูกลุ่มนี้ เป็นการสร้างความเป็นธรรมทางสังคม เนื่องจากวิธีจัดการเรียนการสอนของครู มุ่งเน้นการเสริมพลัง (empower) ให้การแก่นักเรียนที่ถูกทำให้อยู่ในสถานะผู้ไร้อำนาจ (powerless) มาโดยตลอด

คำสำคัญ: ครูนักเคลื่อนไหว, ความเป็นธรรมทางสังคม, ความรุนแรงในโรงเรียน, ความสัมพันธ์เชิงอำนาจ, การศึกษาเชิงวิพากษ์

บทนำ

การลงโทษนักเรียนด้วยวิธีการรุนแรงอย่างการ “เฆี่ยน” โดยชอบด้วยกฎหมายเมื่อ พ.ศ. 2515 (ระเบียบกระทรวงศึกษาธิการว่าด้วยการลงโทษนักเรียนและนักศึกษา พ.ศ. 2515) จนกระทั่ง พ.ศ. 2546 พระราชบัญญัติคุ้มครองเด็ก พ.ศ. 2546 ได้กำหนดให้การใช้ความรุนแรงกับเด็กเป็นความผิด และในปี พ.ศ. 2548 ระเบียบกระทรวงศึกษาธิการกำหนดให้การลงโทษด้วยความรุนแรงไม่สามารถกระทำได้ และให้ใช้การทำทัณฑ์บนทดแทน (พระราชบัญญัติคุ้มครองเด็ก พ.ศ. 2546; ระเบียบกระทรวงศึกษาธิการว่าด้วยการลงโทษนักเรียนหรือนักศึกษา พ.ศ.2548) อย่างไรก็ตาม ในเชิงวัฒนธรรมการลงโทษด้วยความรุนแรงกลับยังเป็นเรื่องที่ยอมรับได้ เนื่องจากวัฒนธรรมอำนาจนิยมทำให้ครูมีสถานะที่สูงกว่านักเรียน ซึ่งอนุญาตให้ครูมีอำนาจตัดสินและลงโทษนักเรียน ขณะเดียวกันก็จำกัดการตั้งคำถามของนักเรียนต่อการกระทำต่าง ๆ ของครู (วสันต์ ปวนปันวงศ์ และภานุวัฒน์ ฟูจักรคำ, 2563) การลงโทษด้วยความรุนแรงต่อนักเรียน เช่น การเฆี่ยน การตี หรือการว่ากล่าวด้วยถ้อยคำรุนแรง จึงยังปรากฏให้เห็นอย่างต่อเนื่อง และเป็นเรื่องที่ยอมรับได้สำหรับครูและปกครองบางส่วนหากเป็นการใช้ความรุนแรงที่ไม่เกินกว่าเหตุ (ไทยรัฐออนไลน์, 2564; กานน คุมพ์ประพันธ์ และอุฬาชา เหล่าชัย, 2563) อย่างไรก็ตาม ยังมีครูจำนวนหนึ่งที่ไม่ศรัทธาในวิธีการลงโทษเช่นนี้ พวกเขาใช้วิธีการอื่น ๆ ในการจัดการชั้นเรียนและปรับพฤติกรรมนักเรียนแทนการลงโทษ รวมไปถึงการเคลื่อนไหวเพื่อให้เพื่อนครูเห็นทางเลือกใหม่ ๆ ในการจัดการชั้นเรียนด้วย

ในบทความนี้ ผู้วิจัยต้องการนำเสนอวิธีคิดของครูที่ต่อต้านการใช้ความรุนแรงในโรงเรียนและวิธีการที่ครูเหล่านี้ใช้ขับเคลื่อนเพื่อลดการใช้ความรุนแรงต่อนักเรียน ท่ามกลางความคิดกระแสหลักในสังคมไทยที่ยังจำกัดสิทธิและเสรีภาพเหนือร่างกาย การแสดงความคิดเห็น รวมถึงการแสดงออก

ทางการเมืองของนักเรียน (บ.จ.ชาติเสรี, 2563; สยามรัฐ, 2563) โดยนำข้อมูลจากครู 4 ท่าน จากกลุ่มตัวอย่างครูทั้งหมด 10 ท่าน จากโครงการวิจัย “สำรวจวาทกรรมที่เกี่ยวข้องกับการจัดการชั้นเรียนและการลงโทษ” ครูทั้งสี่ท่านเป็นกลุ่มครูที่ใช้วิธีการจัดการชั้นเรียนอื่น ๆ นอกจากการลงโทษด้วยความรุนแรง มีวิธีคิดเชิงวิพากษ์และมีวิธีการปฏิบัติแบบนักเคลื่อนไหว โดยตั้งคำถามกับความปกติในสังคมไทยอย่างการตีและความสัมพันธ์เชิงอำนาจในระบบการศึกษา และพยายามเคลื่อนไหวที่จะเปลี่ยนแปลงการปฏิบัติต่อนักเรียนให้เท่าเทียมมากขึ้น นอกจากนี้ ผู้วิจัยยังต้องการชี้ให้เห็นว่าแม้วรรณกรรมที่เกี่ยวกับครูและความเป็นธรรมทางสังคม (social justice) จำนวนหนึ่งจะตีความว่าการสอนหรือการสร้างความเปลี่ยนแปลงในห้องเรียนไม่ใช่การเคลื่อนไหวเพื่อความเป็นธรรมทางสังคม แต่ในบริบทของโรงเรียนไทยที่ครูไม่มีอิสระที่จะเคลื่อนไหวโดยปะทะกับผู้มีอำนาจโดยตรง ภายใต้โครงสร้างอำนาจในระบบการศึกษา การเคลื่อนไหวเพื่อความเป็นธรรมทางสังคมผ่านการจัดการเรียนการสอนในห้องเรียนสามารถเกิดขึ้นได้จริงภายใต้ข้อจำกัดนี้

วัตถุประสงค์

1. ศึกษาวิธีคิดเกี่ยวกับการจัดการศึกษา และแรงจูงใจของครูที่ไม่ใช้ความรุนแรงในการจัดการชั้นเรียน และเคลื่อนไหวเพื่อต่อต้านการใช้ความรุนแรงภายในโรงเรียน

2. ศึกษาวิธีการเคลื่อนไหว และนัยยะของการเคลื่อนไหวของครูกลุ่มดังกล่าว

3. เข้าใจปัญหา และอุปสรรคในการเคลื่อนไหว รวมถึงกลยุทธ์ในการรับมือกับอุปสรรค

แนวคิดทฤษฎีและวรรณกรรมที่เกี่ยวข้อง

ในบทความวิจัยฉบับนี้ใช้กรอบความคิดการศึกษาเชิงวิพากษ์ที่เชื่อว่าครูสามารถใช้พื้นที่การศึกษาเพื่อการเปลี่ยนแปลงสังคมเป็นกรอบการวิเคราะห์และทำความเข้าใจกระบวนการเคลื่อนไหวทางสังคมของครู และใช้กรอบแนวคิดเรื่องความเป็นธรรมเชิงสัมพัทธ์เพื่อนิยามแนวทางและความเป็นไปได้ของการเคลื่อนไหวเพื่อความเป็นธรรมทางสังคมภายใต้บริบทของการศึกษา ดังนี้

1. Critical Education: การศึกษาในฐานะพื้นที่การต่อสู้ทางการเมือง

บทความวิจัยนี้ ตั้งอยู่บนกรอบความคิดตามกลุ่มทฤษฎีการศึกษาเชิงวิพากษ์ (critical education) ที่เชื่อว่าการศึกษาเป็นพื้นที่ของการกระทำทางการเมือง โดยทั่วไปการศึกษามักถูกมองว่าเป็นสิ่งที่มีความเป็นกลางหรือควรเป็นกลาง ไม่เกี่ยวข้องกับการเมือง แต่ในมุมของกลุ่มการศึกษาเชิงวิพากษ์ การศึกษาไม่เคยแยกจากบริบททางเมืองและสังคม มีส่วนเกี่ยวพันอย่างยิ่งกับการรักษาหรือสถาปนาอำนาจให้กับชุดความคิดหรืออุดมการณ์ชุดใดชุดหนึ่ง และทำให้ความจริง คุณค่าและความคิดความเชื่อที่แฝงอยู่ในอุดมการณ์เหล่านั้นถูกทำให้เป็นปกติ เพื่อธำรงอำนาจของคนกลุ่มหนึ่ง และทำให้คนกลุ่มหนึ่งถูกเอารัดเอาเปรียบ (ศิวรักษ์ ศิวารมย์, 2551: 2; Catone, 2014; Bartolome, 1994)

Giroux (2004) ยกตัวอย่างโลกปัจจุบันที่มีอุดมการณ์แบบเสรีนิยมใหม่เป็นอำนาจนำ (Hegemony) ซึ่งหมายถึงการที่อุดมการณ์ใดอุดมการณ์หนึ่งได้ถูกสถาปนาให้กลายเป็น “ความจริง” หรือ “สามัญสำนึก” (common sense) กลายเป็นความปกติธรรมดาที่ผู้คนยอมรับและไม่ตั้งคำถาม อุดมการณ์เสรีนิยมใหม่นี้ถูกเสริมสร้างและผลิตซ้ำโดยสถาบันทางสังคมต่าง ๆ รวมถึงโรงเรียน ทำให้คุณค่าแบบเสรีนิยมใหม่อย่างเช่น

วัฒนธรรมบริโภคนิยม การสะสมกำไร การประเมินเชิงตัวเลข หรือการกลายเป็นสินค้า กลายเป็นสิ่งที่ถูกปฏิบัติกันอย่างเป็นปกติ Giroux มองว่าการครอบงำของอุดมการณ์เสรีนิยมใหม่ทำให้สถาบันการศึกษากลายเป็นเครื่องมือของการทำกำไร แทนที่จะเป็นพื้นที่ของการสร้างความเป็นพลเมืองและปลูกฝังคุณค่าประชาธิปไตย โดยหน้าที่หลักของสถาบันการศึกษาคือการสร้างแรงงานป้อนตลาดและผลิตผู้บริโภคให้กับตลาดเท่านั้น อย่างเช่น การที่สถาบันการศึกษาเน้นสอนแต่วิชาที่สามารถเพิ่มความเติบโตของเศรษฐกิจได้ แต่ไม่ให้พื้นที่กับวิชาที่ทำให้ผู้เรียนตั้งคำถามเกี่ยวกับความยุติธรรมทางสังคม

ในมุมมองของ Giroux โรงเรียนและห้องเรียนไม่ใช่เพียงพื้นที่ที่อุดมการณ์หลักหรืออุดมการณ์ที่เป็นอำนาจนำถูกถ่ายทอดให้กับครูและเด็กได้โดยไม่มีการขัดขืนหรือปฏิกิริยาต่าง ๆ แต่เป็นพื้นที่ที่มีกระบวนการต่อต้านและต่อรองต่ออำนาจนำตลอดเวลา (Giroux, 1981; Gottesman, 2016) การศึกษาจึงไม่ใช่พื้นที่ของการถูกกระทำจากผู้มีอำนาจแต่เพียงฝ่ายเดียว แต่เป็นพื้นที่ที่สามารถใช้ในการสร้างความเปลี่ยนแปลง ความเท่าเทียมและความเป็นประชาธิปไตยได้ โดยหวังว่าการศึกษาจะสร้างการเรียนรู้เพื่อขัดขืนต่ออุดมการณ์ที่ครอบงำสังคมอยู่ โดยเขามองว่าเป็นหน้าที่ของคนที่ทำงานในสถาบันทางการศึกษาที่จะสร้างพลเมืองที่มีความคิดเชิงวิพากษ์ผ่านการทำการรื้อสร้างอุดมการณ์ที่ครอบงำ ตั้งคำถามกับความจริงที่เป็นอยู่และสถาปนาความชุดความจริงใหม่ ๆ ขึ้น เพื่อทดแทนสิ่งที่ผลิตซ้ำอุดมการณ์แบบเสรีนิยมใหม่ การศึกษานับเป็นการกระทำทางการเมืองเชิงวัฒนธรรมที่จะสร้างความเป็นไปได้ใหม่ ๆ ให้กับสังคม (Giroux, 2004; ออมสิน จตุพร, 2562)

มีงานศึกษาจำนวนหนึ่งที่เสนอตัวอย่างและแนวทางที่ทำให้การศึกษาเป็นวิธีการในการต่อสู้เพื่อสร้างความเป็นธรรมทางสังคม เช่น งาน

ของ Bettez (2008), North (2008), Hytten and Bettez (2011), Picower (2012a), Levine and Au (2013) และ Ayers and Ayers (2014) ที่ล้วนชี้ให้เห็นตัวอย่างว่าโรงเรียนและกระบวนการเรียนรู้สามารถเป็นพื้นที่ในการท้าทายความไม่เท่าเทียมและสร้างความเป็นธรรมทางสังคมในรูปแบบต่าง ๆ ได้ ไม่ว่าจะเป็นชุดความรู้ที่ถูกสอนในชั้นเรียน การเปลี่ยนแปลงรูปแบบการสอนในห้องเรียน หรือการต่อสู้ในเชิงนโยบาย งานของ Bartolome (1994) เน้นย้ำว่าสิ่งสำคัญที่สุดที่จะทำให้เกิดการเปลี่ยนแปลงได้คือความสามารถของครูในการมองเห็นความสัมพันธ์เชิงอำนาจที่ไม่เท่าเทียมที่แฝงอยู่ในสถาบันทางการศึกษาให้ได้เสียก่อน โดยเฉพาะอำนาจและอคติที่อยู่ในตัวของครูเอง และมีความจำเป็นที่จะต้องใช้มุมมอง ชุดความจริง และบริบททางประวัติศาสตร์สังคม (sociohistorical context) ของนักเรียนโดยเฉพาะกลุ่มนักเรียนที่ถูกเอารัดเอาเปรียบทางสังคม

บทความวิจัยนี้ใช้กรอบความเชื่อการศึกษาและการเรียนรู้เป็นกระบวนการต่อสู้ทางการเมืองอย่างหนึ่ง โดยมองการกระทำของครูนักเคลื่อนไหวเรื่องความรุนแรงในโรงเรียนในฐานะการกระทำการเมืองที่ไม่ได้ส่งผลเพียงแค่เปลี่ยนแปลงการปฏิบัติในชั้นเรียน แต่เป็นการต่อต้านอุดมการณ์ครอบงำหรือสร้างคุณค่าใหม่ให้กับสังคมได้ ผ่านการสร้างพลเมืองที่สามารถตั้งคำถาม วิพากษ์วิจารณ์สิ่งที่อุดมการณ์ที่ครอบงำทำให้เป็นปกติ

2 “ความเป็นธรรมทางสังคม” ในฐานะเป้าหมายของการเคลื่อนไหวในการศึกษา

ความเป็นธรรมทางสังคมเป็นประเด็นสำคัญที่งานวิจัยเกี่ยวกับการเคลื่อนไหวของครู หลายงานมักกล่าวถึง (Marshall and Anderson, 2009; Picower, 2012a; Ryan, 2016) แต่ความหมายของ “ความเป็นธรรมทางสังคม” (social justice) ยังเป็นที่ถกเถียงกันอยู่ โดยเฉพาะนิยามของการศึกษาเพื่อความเป็นธรรมทางสังคม อย่างไรก็ตาม ความเป็นธรรมทาง

สังคม สามารถแบ่งเป็น 2 แนวคิดหลัก ได้แก่ ความเป็นธรรมที่มาจากการแบ่งสรรปันส่วนอย่างเป็นธรรม (distributive justice) ซึ่งกล่าวถึงการจัดสรรทรัพยากรให้แก่ผู้ด้อยโอกาสอย่างเหมาะสม และความเป็นธรรมเชิงสัมพัทธ์ (relational justice) ซึ่งเน้นประเด็นทางสังคมควบคู่ไปกับการจัดสรรทรัพยากร เช่น การเคารพในศักดิ์ศรีของคนทุกคน และการมีส่วนร่วมในกิจกรรมทางเศรษฐกิจและสังคมของคนทุกคนไม่ว่าจะมี เชื้อชาติ เพศ หรือมีอัตลักษณ์ใด ๆ ไปพร้อม ๆ กัน ในที่นี้ ผู้เขียนจะอภิปรายเฉพาะแนวคิดความเป็นธรรมเชิงสัมพัทธ์ เนื่องจากสามารถใช้อธิบายเป้าหมายของการเคลื่อนไหวของครูในการวิจัยได้ ดังต่อไปนี้

ความเป็นธรรมทางสังคมเชิงสัมพัทธ์ เน้นในเรื่องปฏิสัมพันธ์ระหว่างคนในกลุ่มสังคม (social group) ต่าง ๆ โดยเฉพาะกลุ่มคนที่เป็นคนส่วนใหญ่ในสังคมและกลุ่มคนที่เป็นคนส่วนน้อย ซึ่งเกณฑ์ที่ใช้แบ่งคนส่วนมากหรือน้อย ได้แก่ ฐานะทางเศรษฐกิจ สีผิว ชาติพันธุ์ เพศสภาพ เพศวิถี ความเชื่อทางศาสนา ฯลฯ นักคิดคนสำคัญในกลุ่มนี้ ได้แก่ Nancy Fraser และ Iris Young โดย Frasor (1996) เสนอว่า เพื่อเข้าใจความเป็นธรรมทางสังคมจะต้องเข้าใจ “ความไม่เป็นธรรมทางสังคม” เสียก่อน เธอระบุว่าความไม่เป็นธรรมนี้มีแง่มุมหลักสามด้าน ได้แก่ ด้านเศรษฐกิจ ด้านวัฒนธรรม และด้านการเมือง

ในขณะเดียวกัน Iris Young (2011) ให้ความหมายของความเป็นธรรมทางสังคมไว้ว่าเป็นสภาพสังคมที่เปิดโอกาสให้บุคคลใช้ความสามารถ และพัฒนาความสามารถของตนเองได้อย่างเต็มที่ มีการสื่อสารและร่วมมือกันเพื่อให้เกิดสภาพสังคมเช่นนั้น Young ยังกล่าวถึงตัวการสำคัญที่เป็นอุปสรรคต่อการเกิดสังคมที่เป็นธรรม คือ การกดขี่ ซึ่งรูปแบบของการกดขี่นั้นแยบยลและซับซ้อน แต่พอจะอธิบายลักษณะการกดขี่ได้เป็น 5 รูปแบบ (5 faces of oppression) โดย 3 รูปแบบแรกนั้นสอดคล้องกับมโนทัศน์

เรื่องความไม่ธรรมของ Fraser ในด้านวัฒนธรรมและด้านเศรษฐกิจ ได้แก่ 1) การหาประโยชน์จากการจ้างงานที่ไม่เป็นธรรม (exploitation) เนื่องมาจากอัตลักษณ์ของบุคคลนั้น ๆ 2) การทำให้เป็นชายขอบ (marginalization) คือ การกีดกันคนกลุ่มที่มีสถานะทางสังคมที่ด้อยกว่าไม่ให้มีโอกาสทำกิจกรรมทางเศรษฐกิจที่มีมูลค่าสูงหรือเข้าถึงสวัสดิการของรัฐ 3) จักรวรรดินิยมเชิงวัฒนธรรม (cultural imperialism) หรือการครอบงำทางวัฒนธรรม โดยกลุ่มสังคมหนึ่งมีอำนาจในการกำหนดนิยามหรือความเข้าใจเกี่ยวกับคนอีกกลุ่มสังคมหนึ่งได้ หรือมีการยึดถือวัฒนธรรมของกลุ่มสังคมที่มีอำนาจมากกว่ามาเป็นบรรทัดฐาน แต่ Young ได้เสนอรูปแบบของความไม่เป็นธรรมอีกสองรูปแบบคือ 4) ความไร้อำนาจ (powerlessness) คือสภาวะที่จะจำกัดความสามารถ ความคิดสร้างสรรค์ จำกัดการใช้สิทธิของบุคคล และพรากเอาอำนาจในการตัดสินใจในเรื่องต่าง ๆ ที่บุคคลควรจะทำได้เอง และ 5) ความรุนแรง (violence) ซึ่ง Young หมายรวมถึงความรุนแรงที่มักจะเกิดกับบุคคลเพียงเพราะบุคคลนั้นสังกัดอยู่ในกลุ่มสังคมหนึ่ง ๆ เช่น ผู้หญิงที่มักเป็นเหยื่อของความรุนแรง

ดังนั้นเมื่อนำนิยามของนักคิดกลุ่มความเป็นธรรมเชิงสัมพัทธ์อย่าง Fraser และ Young มาอธิบายประเด็นด้านความเป็นธรรมทางการศึกษา จะเห็นความไม่เป็นธรรมด้านการศึกษาในมิติหลักหลายมิติมากยิ่งขึ้น นอกเหนือไปจากประเด็นเรื่องโอกาสในการเข้าถึงการศึกษา ประเด็นที่ครูนักเคลื่อนไหวเพื่อความเป็นธรรมทางสังคมที่เกี่ยวข้องกับการศึกษาจึงเป็นไปได้ทั้งความเหลื่อมล้ำในการเข้าถึงการศึกษา (inequalities to education) และความเหลื่อมล้ำภายในการศึกษา (inequalities in education) ทั้งในมุมการเมือง เศรษฐกิจ สังคม และวัฒนธรรม อันเนื่องมาจากสถานะทางเศรษฐกิจของครอบครัว เพศสภาพ เพศวิถี วัฒนธรรม ชาติพันธุ์ ความเชื่อทางศาสนา หรือแม้กระทั่งสถานะการเป็นครูหรือนักเรียน

ภายใต้กรอบความคิดเช่นนี้ วิถีปฏิบัติต่าง ๆ ที่ถูกใช้ในโรงเรียนไทยจึงสามารถถูกตีความได้ว่าเป็นความไม่เป็นธรรมทางสังคมอย่างหนึ่ง ไม่ว่าจะเป็นการใช้ความรุนแรงในสถานศึกษา การจำกัดสิทธิในการแต่งกายของนักเรียน หรือจำกัดสิทธิในการแสดงออกทางเมืองของนักเรียน หรือการเรียนที่ผู้เรียนไม่มีส่วนกำหนดเป้าหมายและวิธีการเรียนรู้ เนื่องจากสิ่งเหล่านี้เป็นกระบวนการใช้ความรุนแรงและการทำให้นักเรียนไร้อำนาจและยังถูกทำให้เป็นสิ่งที่ชอบธรรม เรื่องราวของครูนักเคลื่อนไหวในบทความวิจัยนี้จะแสดงให้เห็นว่าครูทำการเคลื่อนไหวเพื่อสร้างความเปลี่ยนแปลงต่อความไม่เป็นธรรมนี้อย่างไร

3. งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับครูนักเคลื่อนไหวเพื่อสร้างความเป็นธรรมทางสังคม

ภาพจำของ “นักเคลื่อนไหว” โดยทั่วไปมักจะเป็นผู้ที่ทำกิจกรรมต่าง ๆ ให้สาธารณชนตระหนักถึงประเด็นปัญหาหนึ่ง ๆ อาจด้วยการเดินขบวน การบรรยาย การปราศรัย หรือการประท้วงหยุดงาน แต่หากมีครูที่ใช้สถานภาพทางอาชีพของตนเองทำงานเพื่อสร้างความเปลี่ยนแปลงแก่นักเรียนและคนรอบตัว โดยไม่ได้เคลื่อนไหวด้วยการปราศรัย เผยแพร่ความรู้แก่สาธารณชน หรือประท้วงหยุดงานดังเช่นภาพจำของนักเคลื่อนไหวที่เรามี ครูเหล่านี้ ถือว่าเป็นครูนักเคลื่อนไหวหรือไม่?

คำถามเหล่านี้เป็นส่วนหนึ่งของการถกเถียงและมุมมองที่หลากหลายที่มีต่อ “ครูนักเคลื่อนไหว” อันเป็นมโนทัศน์ที่มีการถกเถียงและนิยามใหม่อย่างต่อเนื่อง และมีความเกี่ยวพันกับศาสตร์ทางการศึกษาหลายศาสตร์ ท่ามกลางความหลากหลายนี้ Picower (2012a: 562) สังเคราะห์ว่าองค์ประกอบสำคัญของครูนักเคลื่อนไหว คือ การที่ครู “ทำงานเพื่อสร้างความเป็นธรรมทางสังคมไม่ว่าจะในหรือนอกห้องเรียน” โดยประเด็นที่เกี่ยวข้องกับครูในฐานะนักเคลื่อนไหวทางสังคม ได้แก่ ประเด็นด้าน

"ความเท่าเทียม, การเข้าถึง, อำนาจ และการกดขี่" โดย Picower เสนอว่าการที่ครูจะสร้างความเป็นธรรมทางสังคมได้อย่างแท้จริงนั้น ครูไม่สามารถทำงานหรือสร้างการเปลี่ยนแปลงในห้องเรียนผ่านการสอนหรือสร้างความตระหนักรู้แก่นักเรียนเพียงอย่างเดียว เนื่องจากไม่ได้เป็นการปรับเปลี่ยนหรือต่อสู้กับโครงสร้างทางอำนาจอันเป็นรากฐานของการผลิตซ้ำความไม่เท่าเทียมทางสังคม

Picower (2012b) เสนอว่า ครูที่เป็นนักเคลื่อนไหวนั้นมีพันธกิจ (commitments) 3 ประการ ได้แก่

1) "ประนีประนอมอุดมคติและความเป็นจริง" โดยทำงานทั้งในห้องเรียนเพื่อปลดปล่อยผู้เรียนจากการกดขี่ และนอกห้องเรียนเพื่อต่อสู้กับความเหลื่อมล้ำบนสภาพความเป็นจริง

2) "เคลื่อนไหวเพื่อปลดปล่อย" ครูเหล่านี้จะทำให้นักเรียนมองเห็นถึงความไม่ชอบธรรมที่มีอยู่รอบตัว ที่พวกเขาสามารถสัมผัสและเข้าใจได้ด้วยตนเอง เพื่อสร้างให้นักเรียนเหล่านี้เป็นผู้เคลื่อนไหวประเด็นนั้น ๆ โดยเริ่มต้นที่การอำนวยการเรียนรู้ (facilitation) เพื่อสร้างความรู้และทักษะการคิดวิเคราะห์ในห้องเรียน

3) "ลุกขึ้นต่อสู้กับการกดขี่" เมื่อเห็นความอยุติธรรมเกิดขึ้น ครูนักเคลื่อนไหวจะเริ่มเคลื่อนไหวโดยรวมกลุ่มกัน และพยายามให้เสียงของเพื่อนครูไปถึงการกำหนดนโยบาย

ดังนั้น ตามทรรศนะของ Picower การกระทำของครูเพื่อขับเคลื่อนประเด็นความยุติธรรมทางสังคม จึงมากกว่าการสอนเรื่องความยุติธรรมทางสังคมในห้องเรียน แต่ต้องมีการรวมกลุ่มกันเพื่อเคลื่อนไหวด้วย จะเห็นได้ว่า แนวทางการเคลื่อนไหวของ Picower จะเป็นลักษณะที่โน้มเอียงไปทางการเคลื่อนไหวของนักเคลื่อนไหวทั่ว ๆ ไป ที่จะต้องทำให้เสียงของตนเองดัง และการขับเคลื่อนนั้น ๆ จะต้องเป็นที่รับรู้ของสาธารณชน และ

ผู้ที่มีส่วนได้ส่วนเสียอย่างชัดเจน มีความเป็นไปได้ที่จะเกิดการปะทะกับผู้มีอำนาจโดยตรง

อย่างไรก็ตาม Ryan (2016) ตั้งข้อสังเกตว่า ครูหรือผู้บริหารสถานศึกษาที่เป็นนักเคลื่อนไหวมีสถานะที่แตกต่างจากนักเคลื่อนไหวทั่ว ๆ ไป เพราะพวกเขาก็เป็นส่วนหนึ่งในสถาบันหรือองค์กรที่ทำให้เกิดปัญหาความไม่เป็นธรรมทางสังคม ต่างจาก “นักเคลื่อนไหว” ทางสังคมโดยทั่วไปที่มักเป็นบุคคลที่ไม่ได้สังกัดสถาบันใด ๆ ที่เกี่ยวข้องกับปัญหา และไม่ได้อยู่ในระบบอำนาจของสถาบันนั้น ๆ นักเคลื่อนไหวจึงไม่ใช้วิธีตามระบบทั่วไปในการแก้ไขปัญหา แต่ใช้วิธีที่ทำให้ตนเองและประเด็นที่เรียกร้องได้รับการมองเห็นโดยสาธารณชน (Martin, 2007) เช่น การประท้วง การนัดหยุดงาน หรือการยึดสถานที่ ในต่างประเทศ ในส่วนของครูซึ่งเป็นส่วนหนึ่งขององค์กรที่เป็นประเด็นนั้น จึงมีวิธีการเคลื่อนไหวที่แตกต่างจากนักเคลื่อนไหวทั่วไป คือมีลักษณะการทำงานที่ไม่ปะทะกับองค์กรที่เป็นต้นเหตุของปัญหานั้น ๆ โดยตรง รอจังหวะที่เหมาะสมในการกระทำการ หรือให้ข้อมูลและประสานประโยชน์ของผู้มีส่วนได้ส่วนเสีย เพื่อขับเคลื่อนประเด็นที่ตนเห็นว่าควรได้รับการแก้ไข

Horton และ Kraft (2009) นิยามการเคลื่อนไหวลักษณะนี้ว่า “Implicit Activism” เป็นลักษณะการเคลื่อนไหวในพื้นที่เล็ก ๆ สื่อสารในระดับบุคคลกับบุคคล ในเรื่องชีวิตประจำวัน “โดยไม่กระทำการอย่างโฉ่งฉ่าง” แต่เป็นการเคลื่อนไหวผ่านการสร้างความสัมพันธ์ และความสัมพันธ์ที่ดีจะเป็นฐานทำให้เกิดความสนใจเพิ่มขึ้นต่อประเด็นที่นักเคลื่อนไหวกำลังทำงานอยู่ และขยายความสนใจนั้นไปยังกลุ่มคนอื่น ๆ ด้วย จนกลายเป็นข้อเรียกร้องให้สถาบันทางการเมืองกำหนดเป็นนโยบายต่อไป

วิธีการเช่นนี้สอดคล้องกับงานศึกษาของ Ryan (2016) ที่อธิบายการเคลื่อนไหวของผู้บริหารสถานศึกษา ว่ามีหลักการสำคัญคือ

มีกลยุทธ์ มีความเข้าใจ และวางตำแหน่งแห่งที่ของตนเอง ผู้บริหารซึ่งขับเคลื่อนประเด็นทางสังคมเลือกที่จะไม่ใช้วิธีสื่อสารที่ก้าวร้าว ไม่ใช้วิธีสั่งสอน หลีกเลี่ยงการปะทะกับระบบโดยตรง และสร้างพันธมิตรโดยการค่อย ๆ โน้มน้าวความเชื่อ ประสานวาระการขับเคลื่อนของตนเองเข้ากับโครงการที่ได้รับมอบหมาย หรือบางครั้งก็ต้องแสร้งทำเป็นคนที่ไม่รู้เรื่องรู้ราวบ้าง (ignorant) เพื่อปฏิเสธการทำโครงการที่ไม่เป็นผลดีต่อนักเรียน หรือไม่เป็นผลดีต่อประเด็นที่ตนเองอยากขับเคลื่อน

งานของ DeMatthews (2018) ชี้ให้เห็นว่าบุคลากรทางการศึกษาที่ต้องการสร้างความเปลี่ยนแปลงเพื่อความเป็นธรรมทางสังคมมีความจำเป็นที่จะต้องสำรวจแนวทางที่ตนเองเลือกใช้ตลอดเวลาเพื่อไม่ให้แนวทางเหล่านั้นไปผลิตซ้ำปัญหา และบริบทในชุมชนที่บุคลากรทางการศึกษาแต่ละคนทำงานอยู่มีความสำคัญอย่างยิ่งต่อการเลือกแนวทางหรือประเด็นในการสร้างความเป็นธรรม ดังนั้นครูที่ต้องการสร้างความเปลี่ยนแปลงจึงไม่สามารถใช้วิธีที่ตนเองเชื่อถือหรือเห็นว่าดีโดยไม่มีการสะท้อนตนเองได้

งานศึกษาอีกกลุ่มหนึ่งได้อธิบายว่าครูกลายเป็นนักเคลื่อนไหวทางสังคมได้อย่างไร เช่น งานของ Wiedeman (2002) และงานของ Riley และ Solic (2017) ที่เสนอว่า การจะทำให้ครูเป็นนักเคลื่อนไหวทางสังคมได้ต้องเกิดขึ้นจากกระบวนการพัฒนาครูอย่างเป็นระบบ เนื่องจากครูจำนวนมากมักมีพื้นเพทางสังคมที่มีความท้าทายน้อยกว่านักเรียนที่พวกเขาสอน จึงไม่สามารถเห็นการผลิตซ้ำเชิงอำนาจหรือเข้าใจมุมมองของนักเรียนได้ และต้องมีกระบวนการให้คนที่จะกลายเป็นครูได้เรียนรู้สิ่งเหล่านี้

สำหรับงานศึกษาที่เกี่ยวข้องในบริบทของไทยนั้น ท่ามกลางผู้เคลื่อนไหวทางการศึกษาที่หลากหลาย มีงานวิชาการที่ศึกษาเคลื่อนไหวทางการศึกษาไทยอย่างจำกัด มีเพียงงานของ สุรวิทย์ อัสสพันธุ์ และ อุฬาชา เหล่าชัย (2562) และของ อุฬาชา เหล่าชัย และคณะ (2565) ที่ชี้ให้

เห็นเรื่องราวการเคลื่อนไหวทางการศึกษาที่เกิดขึ้นโดยกลุ่มคนเล็ก ๆ โดยไม่รอการเปลี่ยนแปลงจากระบบ และเป็นการเริ่มต้นจากกลุ่มคนที่ไม่ได้เป็นบุคลากรทางการศึกษา

จากการทบทวนวรรณกรรมทำให้เห็นว่ายังไม่มีการผลิตองค์ความรู้ หรือความเข้าใจเชิงทฤษฎีที่เกี่ยวข้องกับครูนักเคลื่อนไหวทางสังคมในบริบทการศึกษาไทยโดยตรง ทฤษฎีและองค์ความรู้ในประเด็นนี้แทบทั้งหมดเป็นทฤษฎีที่ถูกผลิตขึ้นเพื่ออธิบายความครูนักเคลื่อนไหวทางสังคมในบริบทตะวันตก บทความวิจัยฉบับนี้จึงเป็นการเสริมสร้างความเข้าใจบทบาทของครูนักเคลื่อนไหวทางสังคมโดยเฉพาะกลุ่มครูที่ทำงานในสถาบันการศึกษาของภาครัฐ

วิธีการดำเนินการวิจัย

บทความวิจัยนี้เป็นส่วนหนึ่งของโครงการวิจัย “สำรวจวาทกรรมเกี่ยวกับการจัดการชั้นเรียนและการลงโทษของครูระดับชั้นมัธยมศึกษา” ซึ่งเป็นงานวิจัยเชิงคุณภาพที่ศึกษาชุดความคิด ความเชื่อ และความจริงต่าง ๆ ที่ขับเคลื่อนการใช้ความรุนแรงในการจัดการชั้นเรียนและการลงโทษของครูในโรงเรียนไทย โครงการวิจัยนี้ทำการเก็บข้อมูลผ่านการสัมภาษณ์เชิงลึกแบบกึ่งโครงสร้าง (semi-structured interview) โดยสัมภาษณ์ครูระดับชั้นมัธยมศึกษาจำนวน 10 คน เพื่อเก็บข้อมูลประสบการณ์ วิธีการ และวิธีคิดในการจัดการชั้นเรียนและการลงโทษ และสัมภาษณ์นักเรียนมัธยมหรือเยาวชนที่เรียนจบชั้นมัธยมในโรงเรียนไทยจำนวน 8 คน เพื่อเก็บข้อมูลประสบการณ์การถูกทำโทษรวมถึงความคิดเห็นต่อรูปแบบการทำโทษของครู โดยมีการปรับใช้แนวทางสัมภาษณ์แบบประวัติชีวิต (life story interview) ที่เป็นเครื่องมือที่จะสร้างความเข้าใจต่อเรื่องราว ทัศนคติ ความคิด และความเปลี่ยนแปลงต่าง ๆ (Atkinson, 1998; Bryman, 2008: 489-490) มาใช้ใน

การออกแบบคำสัมภาษณ์เพื่อทำความเข้าใจบริบทที่หล่อหลอมให้ครูเลือกใช้วิธีการจัดการชั้นเรียนในรูปแบบต่าง ๆ เพื่อให้ได้ข้อมูลประสบการณ์ในการจัดการชั้นเรียนในรูปแบบที่หลากหลาย

งานวิจัยนี้คัดเลือกกลุ่มตัวอย่างโดยใช้วิธีเลือกกลุ่มตัวอย่างแบบเจาะจง (purposive sampling) บนฐานคิดของการเลือกกลุ่มตัวอย่างที่จะทำให้ผู้วิจัยได้ข้อมูลที่หลากหลายที่สุดเกี่ยวกับหัวข้อที่ศึกษา ผู้วิจัยเลือกครูกลุ่มตัวอย่างที่มีความหลากหลายทางอายุ ประสบการณ์การสอน เพศ ทัศนคติต่อการจัดการชั้นเรียน รวมไปถึงวิชาที่สอน เช่น ผู้ให้ข้อมูลที่มีประสบการณ์สอนมากกว่า 10 ปีขึ้นไป ผู้ให้ข้อมูลที่เป็นครูมีประสบการณ์การสอนไม่ถึง 5 ปี และเลือกครูผู้ให้ข้อมูลที่เชื่อถือในการใช้ความรุนแรงในการจัดการชั้นเรียนมากไปจนถึงครูที่เคยไปเข้าร่วมกิจกรรมการเรียนรู้เกี่ยวกับการจัดการชั้นเรียนในรูปแบบใหม่ ๆ ที่น่าจะทำให้มีวิธีการจัดการชั้นเรียนในรูปแบบอื่น ๆ แทนการใช้ความรุนแรง โดยใช้เวลาสัมภาษณ์ประมาณ 45 นาทีถึง 1 ชั่วโมงต่อการสัมภาษณ์หนึ่งครั้ง

หลังจากการเก็บข้อมูลแล้ว ผู้วิจัยนำข้อมูลบทสัมภาษณ์ของกลุ่มตัวอย่างมาถอดความและทำการวิเคราะห์ข้อมูลด้วยวิธีการวิเคราะห์แก่นสาระ (Thematic Analysis) โดยผู้วิจัยอ่านข้อมูลสัมภาษณ์จากผู้ให้ข้อมูลแต่ละคนอย่างละเอียด เพื่อจัดระเบียบข้อมูล และวิเคราะห์ประเด็น หรือแก่นสาระต่าง ๆ ที่ปรากฏขึ้นในข้อมูล แล้วนำเอาประเด็นและแก่นสาระจากผู้ให้ข้อมูลแต่ละคนมาเปรียบเทียบกันเพื่อหาประเด็นและแก่นสาระร่วมในมุมต่าง ๆ ที่เกี่ยวข้องกับการจัดการชั้นเรียนและการลงโทษ จากการวิเคราะห์ข้อมูลพบว่า ครูที่เป็นผู้ให้ข้อมูลถูกแบ่งออกเป็นสามกลุ่มใหญ่ ๆ ได้แก่ 1) ครูที่เชื่อการใช้ความรุนแรงในการจัดการชั้นเรียน 2) ครูที่พยายามเลิกใช้ความรุนแรงทางตรงแต่ยังคงผลิตซ้ำความรุนแรงในรูปแบบอื่นอยู่ และ 3) ครูที่จัดการชั้นเรียนโดยไม่พึ่งพาความรุนแรงและพยายามจะสร้างความ

เปลี่ยนแปลงในการจัดการชั้นเรียนให้เกิดขึ้นในโรงเรียน อันเป็นกลุ่มครูที่บทความวิจัยฉบับนี้นำเรื่องราวมาถ่ายทอด ครูในกลุ่มนี้มีจำนวน 4 ท่าน ทั้งสี่ท่านเป็นครูในโรงเรียนมัธยมขนาดใหญ่ เป็นกลุ่มครูที่ไม่เห็นด้วยกับการใช้ความรุนแรงต่อนักเรียนโดยสิ้นเชิงสามารถอธิบายเหตุผลของการไม่ใช้ความรุนแรง และยังพยายามเคลื่อนไหวเพื่อต่อต้านการใช้ความรุนแรงในสถานศึกษาของตนเองด้วยวิธีการต่าง ๆ

เป้าหมายของบทความวิจัยฉบับนี้ไม่ใช่การพยายามให้เรื่องราวของครูทั้งสี่คนเป็นตัวแทนของครูในโรงเรียนไทยที่ต้องการขับเคลื่อนสังคมทั้งหมด แต่เป็นการใช้ข้อมูลของครูทั้งสี่ท่านนี้ในฐานะกรณีศึกษาที่สามารถขัดเกลาหรือเสริมสร้างความเข้าใจที่ซับซ้อนยิ่งขึ้นให้กับทฤษฎีหรือข้อสรุปที่มีอยู่ (Stake, 1995: 7) ดังนั้นในงานวิจัยเชิงคุณภาพจำนวนของตัวอย่างจึงไม่มีความสำคัญเท่ากับการที่ข้อมูลที่มีถูกนำมาใช้ในบริบทไหน เพื่ออะไร (Morse, 2000) เรื่องราวของครูทั้งสี่ท่านนี้จึงน่าจะเป็นกรณีการสร้างความเข้าใจและองค์ความรู้ต่อมโนทัศน์ที่เกี่ยวข้องกับครูที่เป็นนักขับเคลื่อนสังคมให้ลึกซึ้งขึ้น โดยเฉพาะในบริบทของการทำการเคลื่อนไหวทางสังคมในโรงเรียนไทยที่ยังมีงานศึกษาที่เกี่ยวข้องไม่มากนัก

จริยธรรมการวิจัย

งานวิจัยชิ้นนี้ เป็นส่วนหนึ่งของโครงการวิจัย “สำรวจวาทกรรมเกี่ยวกับการจัดการชั้นเรียนและการลงโทษของครูระดับชั้นมัธยมศึกษา” ซึ่งได้รับการอนุมัติด้านจริยธรรมการวิจัยในคน จากคณะอนุกรรมการจริยธรรมการวิจัยในคน มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์ ชุดที่ 2 สาขาสังคมศาสตร์ ในวันที่ 23 เมษายน 2563 รหัสโครงร่างการวิจัยที่ 145/2562

ผลการวิจัย

ผู้วิจัยจะนำเสนอผลการศึกษาโดยแบ่งออกเป็น 3 ส่วนตามวัตถุประสงค์ของการวิจัย ได้แก่ 1) แรงจูงใจ วิธีคิดเกี่ยวกับการศึกษาของครูผู้เคลื่อนไหว 2) วิธีการเคลื่อนไหวในห้องเรียนเพื่อต่อต้านการใช้ความรุนแรงและเพื่อความเป็นธรรมทางสังคม และ 3) อุปสรรคในการเคลื่อนไหว และการปรับเปลี่ยนกลยุทธ์การเคลื่อนไหว

1. แรงจูงใจ วิธีคิดเกี่ยวกับการศึกษาของครูผู้เคลื่อนไหว

ผลการศึกษาพบว่า การไม่ใช้ความรุนแรงกับนักเรียน และการเคลื่อนไหวเพื่อต่อต้านการใช้ความรุนแรงนั้น เริ่มต้นจากการตระหนักรู้เรื่องความสัมพันธ์เชิงอำนาจ ทำให้เป้าหมายในการเรียนหรือความคาดหวังต่อนักเรียนเปลี่ยนไปจากเดิม เป้าหมายนี้ยังส่งผลต่อวิธีการสอนของครู ซึ่งจะเป็นส่วนหนึ่งในการเคลื่อนไหวเพื่อต่อต้านการใช้ความรุนแรงภายในโรงเรียน ในหัวข้อนี้ ผู้วิจัยจะอภิปรายกระบวนการตระหนักรู้เรื่องอำนาจและความหวังต่อนักเรียนตามลำดับ

1.1 *รากฐานของการไม่ใช้ความรุนแรง: ความตระหนักรู้เรื่อง "อำนาจ" และความไร้อำนาจภายในห้องเรียน โรงเรียน และสังคม*

จากการเก็บข้อมูลสะท้อนให้เห็นว่า ครูที่ไม่ใช้ความรุนแรง และเคลื่อนไหวเพื่อลดการใช้ความรุนแรงในโรงเรียน มีความตระหนักรู้เรื่องความสัมพันธ์เชิงอำนาจระหว่างครู-นักเรียน ระหว่างครูด้วยกัน ครู-ผู้บริหาร รวมถึงตระหนักรู้ว่าโครงสร้างอำนาจในโรงเรียนคือภาพสะท้อนและการผลิตซ้ำความสัมพันธ์อันไม่เท่าเทียมภายใต้ของระบบอำนาจนิยมและระบบอุปถัมภ์ในสังคม ทำให้ครูกลุ่มตัวอย่างตั้งคำถามกับแนวทางการจัดการชั้นเรียนแบบอำนาจนิยมในโรงเรียนของตนเองรวมถึงพยายามสร้างความเปลี่ยนแปลงในเวลาต่อมา

ตัวอย่างเช่น ครูต้น (นามสมมุติ) ที่มองเห็นความเชื่อมโยงระหว่างการจัดการชั้นเรียนกับความไม่เท่าเทียมในสังคม เขาตีความสังคมไทยยังอยู่ในระบบอุปถัมภ์และวิธีการที่ครูปฏิบัติต่อนักเรียนสะท้อนถึงความสัมพันธ์ภายใต้ระบบนี้ เช่น การที่ครูคาดหวังให้นักเรียนนอบน้อมพินอบพิเทา หรือการที่ครูสามารถทำร้ายร่างกายนักเรียนได้ตามใจชอบ เป็นการสร้างพลเมืองที่ยินยอมและโอนอ่อนผ่อนตามผู้มีอำนาจ ไม่ตั้งถามต่อการกระทำของผู้มีอำนาจและยอมรับการใช้อำนาจของผู้มีอำนาจแม้ว่าจะเป็นการกระทำที่ไม่ชอบธรรม หรือที่เขานิยามว่า “เชื่อง” หากต้องการเปลี่ยนแปลงสังคมไปสู่ความเท่าเทียม ครูต้องเปลี่ยนแปลงการปฏิบัติต่อนักเรียนอย่างเท่าเทียมกันและฝึกฝนให้นักเรียนตั้งคำถามมากกว่านอบน้อม ไม่ว่านักเรียนคนนั้นจะนอบน้อม ทำตัวให้ครูรักหรือไม่ “ต้องตั้งคำถามว่าเราอยากเห็นสังคมไปสู่แบบไหน ถ้าอยากเห็นสังคมเราไม่ต้องเป็นระบบอุปถัมภ์มีอำนาจเหนือกว่า เราก็ต้องสร้างคนอีกแบบนึงขึ้นมา” (ครูต้น, สัมภาษณ์ 17 มิถุนายน 2563)

ส่วนครูโบ๊ต (นามสมมุติ) เคยเป็นครูที่เคยใช้ความรุนแรงในการจัดการชั้นเรียน เขาเคยเชื่อว่าครูที่ดีมีหน้าที่รับคำสั่งจากส่วนกลางและทำอย่างไรก็ได้ให้นักเรียนได้รับความรู้มากที่สุด แม้จะต้องใช้ความรุนแรง ความเชื่อนี้ของครูโบ๊ตเริ่มสั่นคลอน เมื่อการใช้ความรุนแรงในชั้นเรียนของตนเองทำให้นักเรียนคนหนึ่งออกจากระบบการศึกษา ครูโบ๊ตเริ่มตั้งคำถามกับแนวทางความเป็นครูของตนเอง รวมถึงความเชื่อต่อความเป็นครูและบทบาทความเป็นครูที่ตนเองเคยเชื่อถือ ในที่สุด เขาตระหนักว่าความเชื่อเรื่องความเป็นครูที่ดีที่เขาเคยยึดถือนั้น สร้างให้เขาเป็นผู้รับคำสั่งจากผู้มีอำนาจ และตัวเขาเองได้นำเอาการใช้อำนาจแบบนั้นมาใช้กับนักเรียนต่อไป เมื่อเขาเข้าใจความสัมพันธ์เชิงอำนาจเช่นนี้แล้ว เขาจึงนิยาม “ครูที่ดี” ด้วยตนเองใหม่ และไม่ต้องการใช้ความรุนแรงกับนักเรียนอีก

อีกกรณีหนึ่งคือ ครูหวาน (นามสมมุติ) ที่มองเห็นความสัมพันธ์ที่ไม่เท่าเทียมผ่านกฎระเบียบและวิถีปฏิบัติต่าง ๆ ในโรงเรียน เธอเล่าว่ามีความเห็นขัดแย้งกับเพื่อนครูคนอื่น ๆ และผู้บริหาร จากการตั้งคำถามต่อระเบียบทรงผมของนักเรียน เนื่องจากเธอไม่เห็นด้วยที่โรงเรียนบังคับให้นักเรียนตัดผมทรงนักเรียน เธออธิบายว่าการกระทำเช่นนี้เป็นการใช้อำนาจกดทับนักเรียนโดยขัดกับกฎหมาย และครูไม่มีสิทธิเหนือร่างกายของนักเรียน แต่ครูท่านอื่น ๆ ก็กลับโต้เถียงเธอด้วยคำอธิบายเชิงอำนาจนิยม นอกจากนั้นครูหวานยังเห็นว่าการกระทำเล็ก ๆ น้อย ๆ ที่ครูมักทำเป็นเรื่องปกติ แต่ที่จริงแล้วเป็นการแสดงให้เห็นถึงความสัมพันธ์เชิงอำนาจที่ไม่เท่าเทียมระหว่างครูและนักเรียน เช่น การใช้นักเรียนไปล้างจานให้ตนเอง

มุมมองและการตั้งคำถามต่อการจัดการชั้นเรียนของครูผู้ให้ข้อมูลถือเป็นการใคร่ครวญอย่างมีวิจารณญาณ (critical reflection) (Richards & Lockhart, 1994) ซึ่งในกรณีนี้คือการมองเห็นอุดมการณ์ที่เป็นอำนาจนำและโครงสร้างอำนาจที่สนับสนุนอุดมการณ์เหล่านั้นส่งผลต่อความเป็นครูและรูปแบบการเรียนการสอนในสถาบันการศึกษาอย่างไร และไม่เป็นธรรมต่อนักเรียนอย่างไร (Young, 2011)

1.2 *เป้าหมายในการเรียนการสอนที่เปลี่ยนไป: คาดหวังให้นักเรียนเป็นพลเมืองที่มีวิจารณญาณ มีเหตุผล*

การตระหนักรู้ถึงอำนาจและตั้งคำถามต่อการจัดการชั้นเรียนที่เป็นอยู่ทำให้ความคาดหวังที่มีต่อนักเรียนเปลี่ยนแปลงไปด้วย ในขณะที่หลักสูตรแกนกลางของระบบการศึกษาระบุว่าการศึกษาควรถูกจัดขึ้นเพื่อเอกภาพของชาติ และพัฒนาเด็กและเยาวชนให้ “มีความรู้ ทักษะ เจตคติ และคุณธรรมบนพื้นฐานของความเป็นไทย” (กระทรวงศึกษาธิการ, 2551: 5) ครูทั้งสี่ทั้งคนไม่ได้มองว่าตนเองมีหน้าที่ถ่ายถอดความรู้หรือสร้างนักเรียนตามการกำหนดของตัวชี้วัด ดังนั้นความคาดหวังทั้งในด้านความรู้ และ

ด้านคุณสมบัติที่มีต่อนักเรียนจึงมีความแตกต่างไปจากตัวชี้วัดที่ถูกกำหนด โดยไม่ได้เป็นการคาดหวังให้นักเรียนเป็นคนแบบใดแบบหนึ่งโดยเฉพาะที่มีความแข็งตัว แต่เป็นการยอมรับความแตกต่างหลากหลายของนักเรียน โดยทักษะที่ครูทั้งสี่คาดหวังให้มีล้วนแต่เป็นทักษะที่ให้นักเรียนสามารถเลือกคิด ไตร่ตรองสิ่งต่าง ๆ ได้ด้วยตนเอง

ในด้านความรู้ทางวิชาการ โดยทั่วไปครูท่านอื่น ๆ ที่ให้ข้อมูลในงานวิจัยนี้ มักจะคาดหวังให้นักเรียนทำได้ดีในวิชาที่ตนเองสอน โดยเฉพาะวิชาอย่างเช่น วิทยาศาสตร์ หรือคณิตศาสตร์ ซึ่งมักเป็นวิชาที่โรงเรียนให้ความสำคัญ หลายครั้งความรุนแรงจึงเป็นทางเลือกที่ครูใช้เพื่อทำให้นักเรียนตั้งใจรับความรู้จากตนเอง แต่ครูทั้ง 4 ท่านกลับมีความเห็นต่างออกไป โดยมองว่านักเรียนไม่จำเป็นต้องเก่งในวิชาที่เขาสอนก็ได้ เพราะเข้าใจว่านักเรียนแต่ละคนมีความชอบและความถนัดที่แตกต่างหลากหลาย รวมถึงมีบริบทในชีวิตที่แตกต่างกัน จึงตั้งเป้าหมายการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับความเป็นจริง และคาดหวังนักเรียนให้ “รักเรียน” และสนุกกับการเรียนรู้ แต่ไม่จำเป็นต้องรักในวิชาที่พวกเขาสอนก็ได้ เมื่อตั้งเป้าหมายด้านผลลัพธ์ที่เกิดขึ้นกับนักเรียนดังนี้แล้ว ครูจึงรู้สึกว่า ไม่จำเป็นต้องเคี่ยวเข็ญนักเรียนทุกคนให้เป็นเลิศทางวิชาการในแบบที่โรงเรียนกำหนด และไม่จำเป็นต้องใช้วิธีรุนแรงในการทำให้นักเรียนตั้งใจเรียน

ในด้านความคาดหวังต่อทัศนคติและคุณลักษณะของนักเรียน ครูทั้ง 4 ท่านมีจุดร่วมคือความคาดหวังว่านักเรียนจะเป็นผู้ที่มีวิจารณญาณ สามารถตัดสินใจได้อย่างมีเหตุผล รวมถึงสามารถสืบหาสาเหตุของการกระทำของตนเองได้ คาดหวังว่านักเรียนจะมีความรับผิดชอบ สามารถเป็นพลเมืองที่มีส่วนร่วม ในการเปลี่ยนแปลงสังคม

เป็นที่น่าสังเกตว่า ครูทั้ง 4 ท่านไม่ได้กล่าวถึงคุณลักษณะอย่างเช่น “ความอ่อนน้อมถ่อมตน” หรือ “รู้ที่ต่ำที่สูง” ซึ่งมัก

เป็นคุณลักษณะที่ครูจำนวนมากต้องการปลูกฝังให้นักเรียน โดยครูต้นเป็นคนที่แสดงออกว่าไม่เห็นด้วยกับการสร้างนักเรียนให้อ่อนน้อมถ่อมตน หรือรู้ที่ต่ำที่สูงอย่างชัดเจน เขาเห็นว่าคุณสมบัติเหล่านี้เป็นส่วนหนึ่งของการปลูกฝังนักเรียนให้ผลิตซ้ำระบบอุปถัมภ์ในสังคม และทำให้นักเรียนกลายเป็นผู้ไร้อำนาจ ในขณะเดียวกันเห็นว่าการตั้งคำถาม และการพูดคุยผ่านเหตุผลคือกุญแจสำคัญไปสู่สังคมที่เท่าเทียม

2. วิธีการเคลื่อนไหวในห้องเรียน เพื่อต่อต้านการใช้ความรุนแรง และเพื่อความเป็นธรรมทางสังคม

เมื่อเป้าหมายการเรียนการสอนและความคาดหวังต่อนักเรียน คือการเป็นพลเมืองที่มีวิจารณญาณ และมีเหตุผล วิธีการสอนของครูจึงแตกต่างไปจากครูทั่วไป ไม่ว่าจะเป็น การออกแบบกระบวนการเรียนรู้ การจัดการชั้นเรียน รวมไปถึงการจัดการปัญหาพฤติกรรมต่าง ๆ ของนักเรียน ซึ่งสะท้อนว่าครูตระหนักรู้ถึงอำนาจ และพยายามท้าทายหรือไม่ผลิตซ้ำอำนาจที่ไม่เท่าเทียม นอกจากนี้วิธีการจัดการเรียนการสอนดังกล่าวยังเสริมสร้างความสัมพันธ์ระหว่างครูกับนักเรียนที่ใกล้ชิดกัน และลดความต่างชั้นกันอีกด้วย การเลือกวิธีการจัดการเรียนการสอนนี้เองที่ผู้วิจัยค้นพบว่าสอดคล้องกับวิธีการเคลื่อนไหวแบบไม่โจ่งแจ้ง (Implicit Activism) ซึ่งเน้นการสร้างความสัมพันธ์กับกลุ่มเป้าหมาย (ในที่นี้คือนักเรียน) เพื่อขับเคลื่อนให้กลุ่มเป้าหมายบรรลุจุดประสงค์ของการเคลื่อนไหว นอกจากนี้ยังมีการขยายขอบเขตของการเคลื่อนไปสู่นอกห้องเรียนอีกด้วย ผู้วิจัยจะอภิปรายกระบวนการดังกล่าวดังต่อไปนี้

2.1 *เมื่อเป้าหมายเปลี่ยน ครูจึงเลือกวิธีการสอนที่คืนอำนาจให้นักเรียน*

ครูทั้ง 4 ท่านมีความเห็นตรงกันว่า บทบาทที่ครูควรจะเป็นคือ “ผู้อำนวยการเรียนรู้” ซึ่งใช้การออกแบบกระบวนการเรียน

การสอนเป็นหลัก มากกว่าเป็น “ผู้ถ่ายทอดความรู้” เพื่อให้ผู้เรียนมีส่วนร่วม รู้สึกสนใจหรือสนุกสนาน และเห็นความสำคัญของการเรียน หากผู้เรียนมีปัญหาพฤติกรรมในคาบเรียน นั่นก็เป็นเพราะกระบวนการที่ออกแบบมาไม่ตอบโจทย์

หากยังมีปัญหาพฤติกรรมภายในห้องเรียน ครูจะไม่โทษนักเรียนหรือเห็นว่าเป็นความผิดนักเรียนโดยทันที แต่ใช้วิธีพูดคุยและรับฟังเพื่อเข้าใจเหตุผลของกันและกัน และให้นักเรียนมีส่วนร่วมในการแก้ไขปัญหา เช่น ในกรณีของครูหวานเมื่อนักเรียนไม่ส่งงานตามกำหนดก็ใช้วิธีพูดคุยเพื่อเข้าใจสาเหตุของนักเรียนและให้นักเรียนมีส่วนร่วมในการตัดสินใจแก้ปัญหา

“ถามว่าส่งเมื่อไหร่ดี ถามว่าส่งช่วงนี้ได้รึเปล่า ให้เขาอยากส่งเมื่อไหร่ก็นัดมา แจ้งเขาว่าคะแนนเนื้อหาครึ่งนึง ตรงเวลาครึ่งนึง เพราะนี่เป็นทักษะชีวิตที่จะติดตัวไป ส่วนใหญ่ก็ใช้หักคะแนน ถ้าส่งไม่ได้จะส่งอีกทีเมื่อไหร่ บางคนที่ใช้โอกาสเปลืองจริง ๆ ตกก็ต้องรับสภาพ”

(ครูหวาน, สัมภาษณ์ 20 มิถุนายน 2563)

เห็นได้ว่าวิธีการที่ครูผู้ให้ข้อมูลงานวิจัยใช้คือการไม่ใช้อำนาจความเป็นครูของตนเองตัดสินนักเรียนหรือลงโทษนักเรียนโดยทันที มีการเปิดพื้นที่ให้นักเรียนแสดงความคิดเห็น รวมถึงชี้แจงความคิดเห็นของครูเองด้วย จากนั้นจะเปิดโอกาสให้นักเรียนมีส่วนร่วมตัดสินใจในการรับผลของการกระทำของนักเรียนอยู่เสมอ ๆ วิธีการที่ครูเหล่านี้ใช้ในการจัดการชั้นเรียนอาจอธิบายได้ด้วยมโนทัศน์ “อำนาจร่วม” หมายถึง การที่ไม่ให้คนใดคนหนึ่งหรือกลุ่มใดกลุ่มหนึ่งกำหนดหรือตัดสินใจในสิ่งต่าง ๆ แต่ใช้การรับฟัง การมีส่วนร่วม การสนับสนุนกันและกันบนฐานของความเคารพ (Starhawk, 1990; Berger 2005; Bahou, 2012) ซึ่งปฏิบัติเหล่านี้ถูกนำมาใช้ในชั้นเรียนของครูผู้ให้ข้อมูล ผ่านการมีความเท่าทันในอำนาจของตัวเอง สร้างความเท่าเทียม

ในชั้นเรียนบนฐานของความเคารพและการมีส่วนร่วมในการตัดสินใจ ไม่ต้องใช้ความรุนแรงทั้งทางกายและวาจา ไม่มีการข่มขู่บังคับ

วิธีการจัดการชั้นเรียนของครูทั้งสี่ท่านจึงไม่ใช่ “การศึกษาแบบธนาคาร” ที่ครูเป็นผู้ฝากความรู้ให้แก่นักเรียนที่เป็นภาชนะที่ว่างเปล่ารับความรู้จากครูแต่เพียงอย่างเดียว แต่เป็นการศึกษาแบบ Problem Posing Education ที่ความรู้ไม่ได้มาจากครูแต่มาจากการสร้างความรู้ และถกเถียงกันผ่านกระบวนการเสวนา (dialogue) ซึ่งเป็นวิธีการที่จะนำไปสู่อิสระจากการกดขี่ (Freire, 2000)

2.2 *ความสัมพันธ์ของครูและนักเรียนที่ลดความต่างชั้นลง*

เมื่อครูตระหนักรู้เรื่องความสัมพันธ์เชิงอำนาจแล้ว และยังมองบทบาทของตนเองเป็นผู้อำนวยการเรียนรู้ มากกว่าเป็นผู้สั่งสอน ตำแหน่งแห่งที่ของครูในความสัมพันธ์จึงไม่ใช่ผู้ที่อยู่สูงกว่า ถูกว่า หรือมีอำนาจมากกว่าเสมอไป วิธีที่ใช้ในการปฏิบัติต่อนักเรียนจึงเป็นการพูดคุยด้วยเหตุผล ซึ่งอยู่บนฐานความเชื่อที่ว่า นักเรียนและครูควรเคารพซึ่งกันและกัน หากครูต้องการได้รับการปฏิบัติอย่างไร ครูก็ควรปฏิบัติเช่นนั้นต่อนักเรียนด้วย ครูโบ๊ตอธิบายว่า ความเคารพในชั้นเรียนไม่ควรเกิดจากความเกรงกลัวเนื่องจากความสัมพันธ์ที่ใครมีอำนาจมากกว่าใคร แต่คนที่ได้รับความเคารพจะต้องปฏิบัติตนให้ควรค่าแก่การเคารพ ไม่ได้มาจากสถานะที่เหนือกว่าหรือการสร้างความกลัว “ความกลัวไม่จำเป็นเลย คุณไม่ควรกลัวเรา ถ้ากลัวเราจะเรียนกับเราได้ยังไง ไม่อยากให้เด็กกลัวเลย อยากให้เคารพในฐานะเพื่อนมนุษย์กันมากกว่า” (ครูโบ๊ต, สัมภาษณ์ 6 กรกฎาคม 2563)

มุมมองว่านักเรียนและครูมีความเท่าเทียมกัน ทำให้ครูเชื่อว่านักเรียนควรมีส่วนรวมในการตัดสินใจในเรื่องต่าง ๆ เพราะครูหรือผู้อำนาจไม่ได้มีมุมมองหรือการตัดสินใจที่ถูกต้องเสมอไป ครูกับนักเรียนควรมีพื้นที่ที่สามารถแลกเปลี่ยนความคิดเห็นกันได้ด้วยเหตุผล ไม่ใช่ใช้อำนาจ

ตัดสินใจแทนนักเรียนเสียหมด “ถ้าเราเชื่อว่ามันแลกเปลี่ยนโต้เถียงได้ ครูไม่ได้ถูกเสมอไป กฎโรงเรียนไม่ได้ถูกเสมอไป ถ้าเชื่อแบบนี้ก็สามารถสร้างพื้นที่ของการพูดคุยได้” (ครูต้น, สัมภาษณ์ 17 มิถุนายน 2563)

เมื่อครูเปิดพื้นที่ให้นักเรียนแสดงความคิดเห็นและใช้เหตุผล จึงเกิดเป็นความไว้วางใจว่าสามารถพูดคุยกับครูได้ นักเรียนบางคนเปิดใจกับครูเรื่องปัญหาส่วนตัว จนเกิดเป็นความสัมพันธ์ที่ดีต่อกันตามมาอีกด้วย

2.3 *การเปลี่ยนแปลงความสัมพันธ์เชิงอำนาจในห้องเรียน: การเคลื่อนไหวเพื่อต่อต้านอำนาจนำ*

วิธีการเคลื่อนไหวด้วยการสร้างความเปลี่ยนแปลงในห้องเรียนและความสัมพันธ์กับนักเรียนของครูทั้งสามคนข้างต้น แม้จะไม่มีการเรียกร้องหรือออกมาเคลื่อนไหวอย่างโจ่งแจ้ง แต่สามารถมองได้ว่าเป็นการกระทำทางการเมืองอย่างหนึ่ง เพราะเป็นการต่อต้านอำนาจนำในระบบการศึกษาไทย กล่าวคือ อำนาจและความศักดิ์สิทธิ์ของครูเป็นชุดความคิดที่ถูกยอมรับอย่างกว้างขวาง จนกลายเป็นสามัญสำนึกของคนในสังคม ทำให้วัฒนธรรมที่ครูมีสถานะสูงกว่านักเรียน และอำนาจตัดสินและลงโทษนักเรียนโดยไม่ต้องรับผิดชอบต่อผลลัพธ์ โดยจำกัดการตั้งคำถามของนักเรียนต่อการกระทำต่าง ๆ ของครู (วสันต์ ปวนปันวงศ์ และภานุวัฒน์ ฟูจักรคำ, 2563) จนส่งผลให้การใช้ความรุนแรงต่อนักเรียนกลายเป็นวิถีปฏิบัติที่เป็นปกติในโรงเรียนไทย (อุษณีย์ ธโนศวรรย์ และศรีชัย พรประชาธรรม, 2553; Nelson et al., 2009; Jampian, 2012)

การไม่ใช้ความรุนแรง และสร้างวิธีการจัดการเรียนการสอนที่ลดอำนาจของครูและให้ความสำคัญกับเสียงและการมีส่วนร่วมของนักเรียน จึงเป็นการท้าทายต่ออำนาจนำและการผลิตซ้ำของอำนาจนำ ในวัฒนธรรมการศึกษาไทยอย่างชัดเจน เพราะเป็นการท้าทายต่อความ

"ปกติ" และทำให้เกิดความเป็นไปได้และทางเลือกอื่นๆ (Giroux, 2004) ในการจัดการชั้นเรียน นอกเหนือจากชุดความคิดเดิมที่มองว่าการใช้ความรุนแรงในการจัดการชั้นเรียนเป็นความปกติ ดังที่ครูต้นกล่าวถึงการพูดคุยแลกเปลี่ยนด้วยเหตุผลกับนักเรียนเกี่ยวกับกฎระเบียบของโรงเรียน ทำให้นักเรียนเชื่อว่า ผู้มีอำนาจเช่นครู หรือโรงเรียนไม่ได้ถูกต้องเสมอไป และอาจนำไปสู่การเปลี่ยนแปลง "โรงเรียนเป็นพื้นที่ช่วงชิงที่เราสามารถสร้างความเปลี่ยนแปลงได้" (ครูต้น, สัมภาษณ์ 17 มิถุนายน 2563)

3. อุปสรรคในการเคลื่อนไหวและการปรับเปลี่ยนกลยุทธ์การเคลื่อนไหว

เนื้อหาส่วนนี้เป็นการอภิปรายผลกระทบและอุปสรรคของการเคลื่อนไหว เมื่อครูผู้ให้ข้อมูลเริ่มทำการเคลื่อนไหวนอกห้องเรียนพวกเขาได้พบกับอุปสรรคสำคัญ นั่นคือแรงต้านจากเพื่อนร่วมงานและผู้บริหาร ซึ่งทำให้ครูนักเคลื่อนไหวปรับเปลี่ยนวิธีการในการเคลื่อนไหวที่หลากหลายไปกว่าการเผชิญหน้ากับกลุ่มคนที่ต่อต้านเพื่อรับมือกับข้อจำกัดต่าง ๆ ดังจะอภิปรายต่อไปนี้

3.1 *ผลกระทบและอุปสรรคจากการเคลื่อนไหว*

แม้ครูทั้งสี่ท่านจะประสบความสำเร็จในการสร้างห้องเรียนที่เปิดโอกาสให้นักเรียนใช้อำนาจร่วมกับครู รวมถึงการสร้างความสัมพันธ์ที่ดีระหว่างนักเรียนกับครู อย่างไรก็ตามในการสร้างความเปลี่ยนแปลงในขอบเขตที่นอกเหนือไปจากห้องเรียนของตนเองนั้น ไม่ใช่เรื่องง่าย

ครูหวานเคยต่อสู้กับการใช้ความรุนแรงในโรงเรียน เมื่อเธอเห็นว่าโรงเรียนหรือครูคนอื่นมีการกระทำที่เธอมองว่าไม่สมเหตุสมผลด้วยการแสดงความไม่เห็นด้วยอย่างตรงไปตรงมา เธอนิยามว่าตัวเองเป็น "นักสู้" และพยายามต่อสู้กับผู้บริหารโรงเรียนในสิ่งที่เธอเห็นว่าเป็นการละเมิดสิทธิของนักเรียน ด้วยการถกเถียงด้วยเหตุผลว่ากฎต่าง ๆ

ถูกสร้างขึ้นโดยไม่มีการรับฟังนักเรียน และเธอตีความว่าเป็นการลิดรอนสิทธิของนักเรียนและเป็นสิ่งที่ไม่มีความจำเป็น อย่างไรก็ตามเสียงของเธอไม่ได้รับการรับฟังเท่าไรนัก และถูกตอบโต้ด้วยมุมมองแบบอำนาจนิยม อย่างเช่น ถ้านักเรียนทำตามกฎที่โรงเรียนตั้งไว้ไม่ได้ ก็ให้นักเรียนลาออกไป ครูหวานตีความว่าสถานะของตนเองในโรงเรียนนั้นอาจถูกมองว่า “เราก็ดูเหมือนแรงเหมือนค้านเขาไปซะทุกเรื่อง” (ครูหวาน, สัมภาษณ์ 20 มิถุนายน 2563) ด้วยเหตุนี้เธอจึงถูกเพ่งเล็งจากผู้บริหารโรงเรียนและถูกผู้บริหารโรงเรียนกีดกันจากกิจการต่าง ๆ ของโรงเรียนนอกจากการสอน และในโรงเรียนนี้ดูเหมือนว่าจะไม่มีครูคนไหนที่สนับสนุนแนวทางการสร้างความเปลี่ยนแปลงในการจัดการกับนักเรียนของครูหวานอย่างเต็มที่

นอกจากนั้นครูหวานยังต้องเผชิญกับแรงเสียดทานและอคติต่าง ๆ จากครูร่วมโรงเรียนที่ไม่พอใจในวิธีการจัดการชั้นเรียนที่ไม่ใช้ความรุนแรงและพยายามทำความเข้าใจนักเรียนของครูหวาน จนเกิดความขัดแย้งกับครูท่านอื่น หรือถูกครูท่านอื่นที่มีความคิดต่อการจัดการชั้นเรียนแตกต่างจากครูหวานต่อว่าครูหวานว่าเป็นครูที่ไม่ดี

ครูโบ๊ตพบเจอกับเหตุการณ์ที่คล้ายคลึงกัน ครูโบ๊ตเล่าว่าตั้งแต่เขาเปลี่ยนแปลงตนเองและเปลี่ยนแปลงห้องเรียน ความขัดแย้งระหว่างเขากับนักเรียนค่อย ๆ ลดลงแต่เขามีปัญหากับผู้บริหารโรงเรียนแทน เนื่องจากพยายามเป็นปากเสียงเมื่อนักเรียนถูกละเมิดสิทธิหรือถูกปฏิบัติอย่างไม่สมเหตุสมผล ทำให้เมื่อเกิดปัญหาในโรงเรียนหลายครั้งเขากลายเป็นคนที่ผู้บริหารเพ่งเล็งว่าเป็นผู้นำความเคลื่อนไหวหรือมีส่วนเกี่ยวข้องกับความเคลื่อนไหวที่เกิดขึ้นเสมอ และครูท่านอื่น ๆ ในโรงเรียนไม่ได้มีใครขึ้นมาเป็นปากเสียงให้นักเรียนหรือออกตัวสนับสนุนแนวทางของครูโบ๊ตแต่อย่างไร

3.2 *กลยุทธ์การสร้างความเปลี่ยนแปลงในโรงเรียนภายใต้ข้อจำกัด*

แม้จะอยู่ในบริบทที่มีความท้าทายและข้อจำกัดในการสร้างความเปลี่ยนแปลงหลายประการ แต่ไม่ได้หมายความว่าการสร้างความเปลี่ยนแปลง หรือการกระทำที่นำไปสู่ความเปลี่ยนแปลงจะไม่สามารถเกิดขึ้นได้ การสร้างความเปลี่ยนแปลงหรือขับเคลื่อนด้วยวิธีที่อาจจะไม่ใช่การปะทะอย่างโจ่งแจ้ง แต่ใช้การกระทำเล็ก ๆ น้อย ๆ ในชีวิตประจำวันอาจเป็นวิธีการที่สร้างความเปลี่ยนแปลงให้เกิดขึ้นได้เช่นกัน (Johansson, & Vinthagen, 2019) โดยเรื่องราวของครูผู้ให้ข้อมูลทั้งสี่ท่านทำให้เห็นการใช้กลยุทธ์และวิธีการต่าง ๆ ที่ครูค่อย ๆ ใช้ในการสร้างการเปลี่ยนแปลงแม้จะอยู่ในบริบทที่มีความท้าทาย สามารถสรุปได้เป็นสามแนวทางได้แก่ การสร้างความเปลี่ยนแปลงเป็นตัวอย่าง การให้คำปรึกษาและสร้างความสัมพันธ์ และการสร้างเครือข่ายและการยอมรับจากสังคมภายนอกโรงเรียน

ครูต้นเล่าว่าเขาตระหนักถึงความขัดแย้งและผลกระทบที่ตามมาจากการท้าทายความคิดของผู้มีอำนาจ เนื่องจากการใช้ความรุนแรงต่อนักเรียนถูกทำให้เป็นเรื่องปกติโดยมีกลไกเชิงอำนาจรองรับมาอย่างยาวนาน แทนที่จะใช้การปะทะหรือต่อต้านความรุนแรงโดยตรง ครูต้นจึงเลือกใช้การอ่านบรรยากาศและวิเคราะห์ว่าครูคนไหนที่เขาพอจะพูดคุยได้หรือไม่ได้มีความเชื่อมั่นในการใช้ความรุนแรงอย่างสุดโต่ง และพยายามไปคุยกับครูเหล่านั้นให้เห็นแนวทางอื่น ๆ ในการจัดการกับนักเรียนแทนการใช้ความรุนแรง โดยในช่วงแรกแม้จะมีการรับฟังแต่ครูเหล่านั้นก็ตอบโต้เขาด้วยเหตุผลที่อธิบายความจำเป็นของการใช้ความรุนแรงต่อนักเรียน เช่น เด็กไม่สามารถคิดเองได้ หรือไม่มีวินัยถ้าไม่ใช้ความรุนแรง เป็นต้น ครูต้นจึงต้องใช้วิธีการทำให้ครูเหล่านี้เห็นเป็นตัวอย่างว่าการไม่ใช้ความรุนแรงเป็นทางเลือกที่ดีกว่าในการดูแลนักเรียน โดยเฉพาะกับครูที่เขาเห็นว่ามีอำนาจที่จะ

สร้างการเปลี่ยนแปลงได้ และพยายามเล่าถึงวิธีการที่ตนเองใช้ในการจัดการนักเรียนและชั้นเรียนและผลลัพธ์ที่เกิดขึ้นให้ครูท่านอื่น ๆ ทราบเสมอ

ผลลัพธ์ปรากฏว่ามีครูบางคนที่เริ่มเห็นด้วยกับวิธีการของครูต้นและเริ่มเปลี่ยนแปลงวิธีการในการจัดการชั้นเรียนของตนเอง เช่น ครูมะม่วง (นามสมมุติ) ที่เป็นผู้ให้ข้อมูลวิจัยอีกท่านหนึ่งเล่าว่า เมื่อก่อนเขาใช้ความรุนแรงและอำนาจในการจัดการชั้นเรียนมาตลอด ทำให้มีความสัมพันธ์ที่ไม่ดีกับนักเรียน จนกระทั่งครูต้นเข้ามาสอนที่โรงเรียนและเห็นวิธีการที่ครูต้นใช้จึงเข้าไปปรึกษาเรียนรู้วิธีการออกแบบการเรียนรู้จากครูต้น ครูต้นยังชวนตนไปเข้ากระบวนการเรียนรู้ของกลุ่มการศึกษาทางเลือกต่าง ๆ ที่ทำให้เข้าใจความรู้สึกและมุมมองของนักเรียนมากยิ่งขึ้น จนในปัจจุบันครูมะม่วงไม่ใช้ความรุนแรงในการจัดการชั้นเรียนอีกต่อไป

สำหรับครูหวานหลังจากที่ใช้วิธีการต่อสู้ด้วยการแสดงความเห็น แนะนำ คัดค้านผู้อื่นอย่างตรงไปตรงมาตลอดจนเกิดแรงต้านจากผู้บริหารและเพื่อนร่วมงาน จนเธอเริ่มเหนื่อยและหมดไฟ แต่ความพยายามของเธอเริ่มสร้างความเปลี่ยนได้ด้วยการที่นักเรียนของเธอที่ชอบวิธีการจัดการเรียนการสอนอย่างมีส่วนร่วมและการปฏิบัติต่อนักเรียนด้วยความเคารพกลายเป็นพันธมิตรในการเรียกร้องให้เกิดความเปลี่ยนแปลงการจัดการชั้นเรียน ผ่านการเริ่มตั้งคำถามกับครูในชั้นเรียนอื่น ๆ ว่าทำไมพวกเขาถึงไม่สามารถจัดการเรียนการสอนได้น่าสนใจเหมือนครูหวานหรือไม่รับฟังเหตุผล เป็นต้น

ในขณะเดียวกันเพื่อนครูในโรงเรียนเองก็มีความเปลี่ยนแปลงเกิดขึ้นทีละเล็กละน้อย แม้วิธีการของเธออาจจะยังไม่เป็นที่ยอมรับแต่มีครูที่เริ่มสนใจแนวทางการจัดการชั้นเรียนของเธอมากขึ้น มีเพื่อนครูในโรงเรียนคนหนึ่งที่มีแนวทางการจัดการชั้นเรียนแตกต่างกับเธออย่างสิ้นเชิง เจอกับนักเรียนที่มีปัญหาพฤติกรรมและใช้ความรุนแรงแก้ปัญหา

แล้วไม่ได้ผล โดยนักเรียนคนดังกล่าวต่อว่ากลับด้วยความหยาบคาย จึงมาบ่นกับครูหวานว่าไม่ว่าจะทำอย่างไรนักเรียนคนนี้ก็ไม่เชื่อฟัง ครูหวานจึงถามเพื่อนกลับว่าเคยรับฟังนักเรียนหรือไม่ เหตุการณ์วันนั้นทำให้เพื่อนของครูหวานเริ่มเปลี่ยนวิธีการในการจัดการกับเด็ก เริ่มถามถึงความรู้สึกของนักเรียนเวลามีปัญหาแทนการดุด่า เหตุการณ์เหล่านี้ทำให้ครูหวานเรียนรู้ว่าบางครั้งในการสร้างความเปลี่ยนแปลงอาจจะไม่ได้เป็นไปตามจังหวะที่เธอต้องการ หรือเธอไม่สามารถขับเคลื่อนให้เกิดความเปลี่ยนแปลงในทันทีทันใดได้ แต่ไม่ได้หมายความว่าความเปลี่ยนแปลงจะไม่เกิดขึ้น และบางครั้งการที่เธอไม่เร่งหรือคาดหวังให้เกิดการเปลี่ยนแปลง แต่รอให้เป็นไปตามจังหวะเวลาอาจจะเป็นทางเลือกหนึ่งที่ทำให้มีความเบิกบานใจมากกว่า

3.3 การสร้างเครือข่ายนอกโรงเรียน

อีกหนึ่งกลยุทธ์ที่ครูผู้ต้องการสร้างการเปลี่ยนแปลงใช้ในการจัดการกับบริบทที่มีความท้าทายจากในโรงเรียนคือการสร้างเครือข่ายความเคลื่อนไหวกับกลุ่มคนภายนอกโรงเรียนที่มีความคิดคล้ายคลึงกันแทนครูในโรงเรียนเดียวกัน ครูผู้ให้ข้อมูลทั้งสี่ท่านค้นพบว่า การทำงานร่วมกันเป็นเครือข่ายนอกโรงเรียนอาจทำให้เกิดความเปลี่ยนแปลงได้มากกว่าการพยายามเปลี่ยนแปลงครูที่ยังไม่พร้อมในโรงเรียนของตนเอง ในบางกรณีการทำงานกับเครือข่ายนอกโรงเรียนช่วยส่งเสริมให้การสร้างความเปลี่ยนแปลงในโรงเรียนของครูแต่ละท่านมีความราบรื่นมากขึ้นด้วย

ครูหวานและครูโบ๊ตที่ได้เข้าร่วมโครงการอบรมครูโครงการหนึ่งที่มีส่วนสำคัญที่ทำให้ครูโบ๊ตเห็นแนวทางการจัดการชั้นเรียนใหม่ ๆ และครูหวานที่เชื่อในการจัดการชั้นเรียนโดยใช้อำนาจร่วมอยู่แล้วได้เจอพื้นที่ที่เธอรู้สึกว่าตนเองไม่ใช่ครูที่แปลกแยกเป็นครั้งแรก ซึ่งเครือข่ายที่ครูหวานและครูโบ๊ตได้พบในโครงการนี้ได้กลายเป็นพื้นที่สำหรับการเติมกำลังใจเวลาท้อแท้ และให้ความมุ่งมั่นในการเปลี่ยนแปลงการศึกษาของคุณครูทั้งสองท่าน

ในเวลาต่อมาครูหวานและครูที่เธอเจอจากโครงการอบรมได้รวมตัวกันเป็นกลุ่มทำงานเพื่อสิทธิของนักเรียน อันเป็นการขยายขอบเขตการขับเคลื่อนสังคมของตนเองให้ไกลไปกว่าการยุติความรุนแรงในการจัดการชั้นเรียนแต่เป็นการเคลื่อนไหวในประเด็นสิทธิของนักเรียนอย่างรอบด้าน โดยเน้นให้ความรู้กับครูเรื่องสิทธิของนักเรียนในมุมต่าง ๆ จัดวงเสวนาในประเด็นที่เกี่ยวข้องกับสิทธิของนักเรียน หรือให้คำปรึกษากับครูที่ต้องช่วยเหลือนักเรียนที่ถูกละเมิดสิทธิ เครือข่ายนี้ค่อย ๆ เติบโตและได้รับความสนใจมากขึ้นเรื่อย ๆ ครูหวานเล่าว่าในการเปิดอบรมครั้งล่าสุดมีครูสนใจมาสมัครเข้าร่วมกิจกรรมมากกว่าหนึ่งร้อยคน

สำหรับครูโบ๊ตที่มีความสัมพันธ์ที่ไม่ราบรื่นนักกับผู้มีอำนาจในโรงเรียน ได้ตั้งกลุ่มที่พยายามขับเคลื่อนประเด็นที่เกี่ยวข้องกับครูในจังหวัดที่โรงเรียนของตัวเองตั้งอยู่ เขาพบว่าการทำงานและได้รับการยอมรับจากเครือข่ายภายนอก อย่างการได้รับรางวัล หรือมีพื้นที่ในสื่อ แม้ว่าจะไม่ใช่ประเด็นที่เกี่ยวข้องกับการลดความรุนแรงในโรงเรียนโดยตรง แต่สามารถช่วยทำให้เขาได้รับการยอมรับมากขึ้นในโรงเรียน การที่เขาตั้งโครงการเคลื่อนไหวของตนเองแล้วได้รับรางวัลหรือการยอมรับจากผลงานเหล่านั้นทำให้ผู้บริหารโรงเรียนเคารพเขามากขึ้น เริ่มต้องการให้เขาไปทำงานบริหารในส่วนต่าง ๆ และจัดกิจกรรมในโรงเรียน ซึ่งทำให้เขามีอำนาจต่อรองในโรงเรียนมากยิ่งขึ้นอีกด้วย

ส่วนครูต้นนั้นเนื่องจากมีความสนใจทำกิจกรรมเชิงสังคมตั้งแต่สมัยเป็นนักศึกษา ทำให้เขามีเครือข่ายกว้างขวาง รู้จักคนที่ทำงานการศึกษา และแนวคิดทางการศึกษาใหม่ ๆ เป็นจำนวนมาก โดยเฉพาะกลุ่มองค์กรพัฒนาเอกชน (NGOs) และกลุ่มธุรกิจเพื่อสังคมที่สนใจด้านนวัตกรรมการศึกษาตั้งแต่สมัยเป็นนักศึกษาในคณะศึกษาศาสตร์ ซึ่งการปฏิสัมพันธ์กับเครือข่ายเหล่านี้มีส่วนสำคัญที่ทำให้แนวทางการจัดการชั้นเรียนและการเรียน

การสอนของครูต้นมีความแตกต่างจากครูส่วนใหญ่ โดยครูต้นได้ทำกิจกรรมทางสังคมและกิจกรรมเกี่ยวกับการส่งเสริมสิทธิของนักศึกษากับเครือข่ายเหล่านี้อย่างต่อเนื่องจนถึงปัจจุบันไม่ว่าจะเป็นการเสวนา การทำสื่อ ทำข้อมูลประชาสัมพันธ์เกี่ยวกับแนวคิดการศึกษาเชิงวิพากษ์ เป็นต้น และเครือข่ายเหล่านี้เองที่ทำให้ครูต้นสามารถแนะนำครูในโรงเรียนตนเองที่สนใจอยากปรับวิธีการในการจัดการชั้นเรียนในโรงเรียนของตนเองเข้ามาหาความรู้เกี่ยวกับวิธีคิดและวิธีการในการจัดการชั้นเรียนใหม่ ๆ ได้

อภิปรายและสรุปผล

การศึกษานี้เป็นการศึกษาครูทั้งสี่ท่านซึ่งเป็นผู้เคลื่อนไหวต่อต้านการใช้ความรุนแรงในสถานศึกษา โดยนำเสนอแรงจูงใจ และกลวิธีที่ใช้ในการขับเคลื่อนสร้างความเปลี่ยนแปลงในพื้นที่โรงเรียน ผลการศึกษาพบว่าความเปลี่ยนแปลงเริ่มต้นขึ้นได้เพราะครูในกรณีศึกษาทั้งสี่ท่านล้วนมีความตระหนักรู้ต่อความสัมพันธ์เชิงอำนาจภายในโรงเรียน ซึ่งเป็นส่วนสำคัญที่ทำให้ครูมองเห็นปัญหา โดยเคลื่อนไหวโดยไม่ใช้ความรุนแรงในการจัดการเรียนการสอน แบ่งปันอำนาจในห้องเรียนกับนักเรียนมากยิ่งขึ้น และสร้างความสัมพันธ์ที่ลดความต่างชั้นกับนักเรียน รวมไปถึงสร้างแนวร่วมกับครูในโรงเรียนและนอกโรงเรียน การมองเห็นโครงสร้างอำนาจที่ไม่เท่าเทียมกันในสถานศึกษา และการตระหนักว่าตนเองเป็นส่วนหนึ่งของโครงสร้างอำนาจเป็นรากที่สำคัญในการเคลื่อนไหวเพื่อความเป็นธรรมทางสังคมแก่นักเรียน เพราะไม่เพียงแต่เปลี่ยนวิธีการเรียนการสอนของครู แต่ยังเปลี่ยนวิธีการคิดของครูและเป้าหมายของการศึกษาไปอย่างสิ้นเชิง

การเคลื่อนไหวของครูทั้งสี่ท่านนี้ยังเป็นการเคลื่อนไหวในระดับจุลภาค ยังไม่มีลักษณะของการเคลื่อนไหวระดับมหภาคหรือการรวมกลุ่มกันเพื่อขับเคลื่อนเชิงนโยบาย หากพิจารณาด้วยทรรศนะของ Picower (2012a)

การกระทำของครูกลุ่มนี้ไม่ถือว่าเป็นการเคลื่อนไหว เพราะยังขาดการรวมกลุ่มกันและการเคลื่อนไหวเพื่อขับเคลื่อนเชิงนโยบาย อย่างไรก็ตาม ผู้วิจัยมีความเห็นแย้งว่า การกระทำของครูผู้ต่อต้านการใช้ความรุนแรงในการศึกษาชิ้นนี้ ถือเป็นการเคลื่อนไหวเพื่อความเป็นธรรมทางสังคมแบบหนึ่ง เนื่องจากในบริบทการศึกษาไทย มีข้อจำกัดที่ทำให้ครูนักเคลื่อนไหวไม่สามารถในการเคลื่อนไหวในระดับที่ Picower คาดหวัง โดยความสัมพันธ์เชิงอำนาจภายในโรงเรียนและระบบบริหารการศึกษายังคงมีความเป็นลำดับขั้นอยู่มาก และไม่มีช่องทางในการตรวจสอบถ่วงดุลอำนาจ ครูจึงไม่มีอิสระที่จะแสดงจุดยืนอย่างตรงไปตรงมาโดยไม่ได้รับผลกระทบได้ ครูที่ต้องการเคลื่อนไหวเพื่อความเป็นธรรมจึงต้องใช้รูปแบบการเคลื่อนไหวแบบ Implicit Activism ซึ่งเป็นการสร้างความสัมพันธ์กับผู้มีส่วนที่เกี่ยวข้อง แล้วค่อย ๆ เปลี่ยนความคิดและพฤติกรรมของพวกเขา (Zembylas, 2013) วิธีการที่ครูทั้งสี่ท่านเลือกใช้คือการจัดการเรียนการสอนที่ให้นักเรียนมีส่วนร่วมแสดงความคิดเห็นและตัดสินใจ ไม่ใช้ความรุนแรงในการลงโทษ สร้างความสัมพันธ์ที่ดีกับนักเรียน และผลของจัดการเรียนการสอนที่ไม่ใช้ความรุนแรงนั้นก็มีอิทธิพลต่อนักเรียนและครูคนอื่นในโรงเรียนต่อไป

ในบริบทของโรงเรียนไทยที่ยังมีวัฒนธรรมอำนาจนิยม และการใช้ความรุนแรงต่อนักเรียนเป็นเรื่องปกติ เราสามารถมองการเคลื่อนไหวของครูกลุ่มนี้เป็นการเคลื่อนไหวเพื่อความเป็นธรรมทางสังคม โดยเฉพาะเมื่อพิจารณานิยามความเป็นธรรมทางสังคมตามทรรศนะของ Iris Young (2011) ซึ่งกล่าวว่า สังคมที่มีความเป็นธรรม ควรเป็นสังคมที่ทุกคนสามารถพัฒนาศักยภาพของตนเองได้โดยไม่มีขีดจำกัดจากสถานะทางสังคม ไม่ว่าด้วยเชื้อชาติ ชนชั้น เพศ ในกรณีนี้คือการเป็นนักเรียนเมื่อนักเรียนตกอยู่ในสภาวะไร้อำนาจ (powerlessness) ซึ่งเป็นสภาวะที่นักเรียนถูกลิดรอนอำนาจในการตัดสินใจเรื่องต่าง ๆ ทั้งที่สามารถมีส่วนร่วมตัดสินใจได้ เช่น วิธีการลงโทษ

วิธีการวัดประเมินผล วิธีการเรียน และสิทธิต่าง ๆ เหนือร่างกายของตนเอง ฯลฯ ตามทรรศนะของ Young ถือว่าเป็นการกดขี่รูปแบบหนึ่ง เพราะจำกัดศักยภาพในการเรียนรู้และพัฒนาของนักเรียน หรือเป็นอุปสรรคในการสร้างความเป็นธรรมทางสังคมแก่นักเรียนผ่านกระบวนการทำให้นักเรียนกลายเป็นผู้ไร้อำนาจโดยมีความรุนแรงเป็นเครื่องมือ ครูนักเคลื่อนไหว มองเห็นประเด็นเหล่านี้และพยายามที่จะมอบอำนาจร่วมให้แก่นักเรียน โดยมีความเป็นธรรมทางสังคมเป็นทั้งแรงจูงใจ และนัยของการเคลื่อนไหว เพื่อให้นักเรียนพ้นจากสภาวะไร้อำนาจดังกล่าว และเริ่มที่จะใช้อำนาจของตนเองเพื่อต่อรองกับอำนาจที่กดทับจากครูคนอื่น ๆ การกระทำเหล่านี้ถูกตีความได้ว่าเป็นการใช้พื้นที่การศึกษาเป็นพื้นที่ทางการเมืองเพื่อท้าทายต่ออำนาจนำอย่างที่ Giroux (2004) ระบุไว้ อย่างไรก็ตามบริบทของการใช้ความรุนแรงในการจัดการชั้นเรียนในไทย อาจมีความแตกต่างจากบริบทของ Giroux โดยอุดมการณ์อำนาจนิยมดูเหมือนจะมีความเป็นอำนาจนำมากกว่าอุดมการณ์เสรีนิยมใหม่

บทความนี้จึงเห็นด้วยกับกลุ่มวรรณกรรมที่มองว่าการต่อสู้เพื่อความเป็นธรรมทางสังคมมีมิติมากไปกว่าการจัดสรรทรัพยากร (Collay, 2010; Picower, 2012b; DeMatthews, 2018) โดยชี้ให้เห็นว่าการเคลื่อนไหวเพื่อความเป็นธรรมทางสังคมในพื้นที่การศึกษา ไม่ใช่เพียงแค่การต่อสู้เพื่อให้เกิดการจัดสรรทรัพยากรทางการศึกษาที่เท่าเทียมมากขึ้นเท่านั้น แต่ยังมีความเป็นไปได้ และนิยามอื่น ๆ เกี่ยวกับการต่อสู้เพื่อความเป็นธรรมทางการศึกษาที่อาจเริ่มต้นได้จากการสร้างความเปลี่ยนแปลงในชั้นเรียน

องค์ความรู้ใหม่

บทความวิจัยฉบับนี้ชี้ให้เห็นความเป็นไปได้ของการเคลื่อนไหวเพื่อความเป็นธรรมทางสังคมของครู ภายใต้บริบทที่ความเคลื่อนไหวอย่าง

โจ่งแจ้งถูกจำกัดหรือต่อต้าน โดยแสดงให้เห็นว่าครูสามารถใช้การศึกษาหรือพื้นที่ในห้องเรียนสามารถเป็นเครื่องมือหนึ่งที่ถูกใช้เพื่อการสร้างความเป็นธรรมทางสังคมได้ สิ่งที่เป็นองค์ประกอบสำคัญของการสร้างความเปลี่ยนแปลงคือ การสะท้อนตัวเองเชิงวิพากษ์ (Critical Reflection) ของครูว่าตนเองเป็นส่วนหนึ่งของโครงสร้างหรือระบบที่ผลิตซ้ำความไม่เท่าเทียมหรือเป็นไม่เป็นธรรมอย่างไร เป็นตัวแปรที่สำคัญอย่างยิ่งต่อการที่ครูคนนั้นจะสามารถใช้ห้องเรียนเพื่อสร้างความเป็นธรรมทางสังคม และในบริบทของห้องเรียนไทยที่มีความไม่เป็นธรรมเกิดขึ้นเป็นปกติมากกว่าการจัดสรรทรัพยากรที่ไม่เท่าเทียม ซึ่งบทความนี้แสดงให้เห็นว่า การที่ครูสามารถตั้งคำถามหรือเห็นความเป็นไปได้นอกเหนือจากสิ่งที่ถูกมองหรือปฏิบัติอย่างเป็นปกตินั้น เป็นจุดเริ่มต้นของการเกิดความเปลี่ยนแปลงต่อนิเวศการเรียนรู้ในพื้นที่นั้น ๆ จนสร้างการเปลี่ยนแปลงในรูปแบบอื่น ๆ ตามมา ผู้วิจัยจึงเห็นความเป็นไปได้ว่า หากมีกระบวนการที่ส่งเสริมให้ครูตระหนักรู้และตั้งคำถามต่อ “ความปกติ” ในระบบการศึกษาในแง่มุมต่าง ๆ จะสามารถสร้างครูที่เป็นนักเคลื่อนไหวประเด็นที่เกี่ยวข้องกับความยุติธรรมทางสังคมอื่น ๆ นอกจากประเด็นการใช้ความรุนแรงภายในโรงเรียนได้ด้วย

ข้อเสนอแนะในการนำผลวิจัยไปใช้

1. หลักสูตรการผลิตครูสามารถนำข้อมูลจากงานวิจัยนี้ไปพัฒนาหลักสูตรในการจัดการเรียนการสอนและจัดการชั้นเรียน เช่น เพิ่มการสะท้อนตัวเองเชิงวิพากษ์ การสำรวจเป้าหมายทางการศึกษา การตระหนักถึงอำนาจที่ไม่เท่าเทียมและโครงสร้างอำนาจในระบบการศึกษา ผู้วิจัยเชื่อว่าจะทำให้การศึกษากลายเป็นเครื่องมือที่มีบทบาทในการสร้างความเท่าเทียมและเป็นธรรมในสังคมได้ในระยะยาว

2. ขอบเขตในการศึกษาของบทความวิจัยชิ้นนี้ยังคงจำกัดอยู่ที่ปัจเจกบุคคลที่เคลื่อนไหวเพื่อความเป็นธรรมทางสังคมเท่านั้น หากมีการศึกษาการเคลื่อนไหวทางสังคมของบุคลากรทางการศึกษาในเชิงเครือข่าย รวมถึงความเคลื่อนไหวทางสังคมของครูในประเด็นอื่น ๆ ที่อาจมีบริบทเฉพาะที่แตกต่างไปจากการจัดการชั้นเรียนและการลงโทษ เช่น ประเด็นการศึกษาของนักเรียนกลุ่มชาติพันธุ์ กลุ่ม LGBT กลุ่มนักเรียนในสลัม อาจทำให้มีมุมมองและความเข้าใจต่อความเคลื่อนไหวเพื่อความเป็นธรรมทางสังคมของครูที่ลึกซึ้งและหลากหลายมากยิ่งขึ้น นอกจากนี้ การวิเคราะห์ความสัมพันธ์เชิงอำนาจที่เปลี่ยนแปลงไปเนื่องจากการเปลี่ยนแปลงวิธีการสอนที่ปรากฏในงานวิจัยนี้ ยังขาดการวิเคราะห์ที่นำเอาอัตลักษณ์อื่น ๆ ที่อาจส่งผลต่อพลวัตทางอำนาจ (power dynamic) ระหว่างครูและนักเรียน เช่น ชนชั้นทางเศรษฐกิจและสังคม อัตลักษณ์ทางเพศ ชาติพันธุ์ ฯลฯ หากมีการศึกษาเพิ่มเติมจากกลุ่มตัวอย่างที่ครอบคลุมอัตลักษณ์ดังกล่าว ก็จะทำให้เห็นความซับซ้อนของการขับเคลื่อนความเป็นธรรมทางสังคมในพื้นที่การศึกษามากขึ้น

กิตติกรรมประกาศ

บทความวิจัยนี้เป็นส่วนหนึ่งของโครงการวิจัย“สำรวจวาทกรรมเกี่ยวกับการจัดการชั้นเรียนและการลงโทษของครูระดับชั้นมัธยมศึกษา” ได้รับการสนับสนุนจากโครงการผู้นำแห่งอนาคต คณะวิทยาการเรียนรู้และศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์ ภายใต้ชุดโครงการวิจัย “การสำรวจและรื้อถอนมายาคติทางการศึกษาในสังคมไทย”

เอกสารอ้างอิงและบรรณานุกรม (References)

ภาษาไทย

กระทรวงศึกษาธิการ. (2551). หลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2551, 8 พฤษภาคม 2565. http://academic.obec.go.th/images/document/1559878925_d_1.pdf.

กานน คุมพ์ประพันธ์ และอุฬาชา เหล่าชัย. (2563). สำรวจวาทกรรมเกี่ยวกับการจัดการชั้นเรียนและการลงโทษในระดับชั้นมัธยมศึกษา. [เอกสารยังไม่เผยแพร่]

ไทยรัฐออนไลน์. (2564 มิถุนายน 21). ผู้ปกครองโวย ครูโรงเรียนที่อ่างทองลงโทษตีมือ เด็ก ป.5 จนต้องเข้าเฝือก. 8 พฤษภาคม 2565. https://www.thairath.co.th/news/local/central/2120920

บ.จ.ชาติเสรี. (2563). จากระเบียบ 'ทรงผม' สู่ระบบ 'โซตัส': กฎเถื่อนที่ผูกมัด 'นักเรียน' ยัน 'นักศึกษา'. 8 มีนาคม 2566. https://prachatai.com/journal/2020/07/88557

พระราชบัญญัติคุ้มครองเด็ก พ.ศ. 2546. (2546, 2 ตุลาคม). ราชกิจจานุเบกษา. เล่ม 120 ตอนที่ 95 หน้า 26.

ระเบียบกระทรวงศึกษาธิการว่าด้วยการลงโทษนักเรียนและนักศึกษา พ.ศ. 2515. (2515, 4 กันยายน). ราชกิจจานุเบกษา. เล่ม 98 ตอนที่ 132 หน้า 20.

ระเบียบกระทรวงศึกษาธิการว่าด้วยการลงโทษนักเรียนและนักศึกษา พ.ศ. 2548. (2548, 26 เมษายน). ราชกิจจานุเบกษา. เล่ม 122 ตอนพิเศษ 35 ง. หน้า 18.

วสันต์ ปวนปันวงศ์ และภานุวัฒน์ ฟูจักรคำ. (2563). ครู-ศิษย์: ความสัมพันธ์แบบอำนาจนิยม ความมืดบอดของการถ่ายทอดองค์ความรู้, *วารสารวิทยาลัยสงฆ์นครลำปาง,* 9(3), 246-259.

ศิวรักษ์ ศิวารมย์. (2551). *สังคมศาสตร์การศึกษา.* กรุงเทพฯ: สร้างสรรค์.

สุรวิทย์ อัสสพันธ์ และอุฬาชา เหล่าชัย. (2562). คนรุ่นใหม่ที่ขับเคลื่อนการศึกษา. ใน รูปแบบและแนวทางการเรียนรู้ของเด็กและเยาวชนรุ่นใหม่ (Generation Z). คณะวิทยาการเรียนรู้และศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์.

สยามรัฐ. (2563 สิงหาคม 17). "โรงเรียนหน้าเขาไม่เอาเผด็จการ" พุ่งทะยานติดเทรนด์ทวิตเตอร์ หลัง นร. แห่ชู 3 นิ้ว ขณะเคารพธงชาติ. 8 มีนาคม 2566. https://siamrath.co.th/n/175339

ออมสิน จตุพร. (2562). บทวิจารณ์หนังสือ Giroux, H.A. (2013). On Critical Pedagogy. New York and London: Bloomsbury Academic. *วารสารศิลปศาสตร์ มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์,* 19(1), 196-210. https://doi.org/10.14456/lartstu.2019.9

อุฬาชา เหล่าชัย, สิทธิชัย วิชัยดิษฐ์, ฝน นิลเขต, ปวีณา แซ่มช้อย, อดิศร จันทรสุข. (2565). *ก่อการครู: ขบวนการเคลื่อนไหวในโลกการศึกษา.* โครงการผู้นำแห่งอนาคต คณะวิทยาการเรียนรู้และศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์.

อุษณีย์ ธโนศวรรย์ และศรีชัย พรประชาธรรม. (2553). การศึกษา: มายาการความรุนแรงเชิงวัฒนธรรม. ใน ชัยวัฒน์ สถาอานันท์ (บรรณาธิการ). *ความรุนแรงซ่อน/หาสังคมไทย.* มติชน

ภาษาอังกฤษ

Atkinson, R. (1998). *The life story interview.* Sage.

Ayers, R., & Ayers, W. (2014). *Teaching the taboo: Courage and imagination in the classroom.* Teachers College Press.

Bahou, L. (2012). Cultivating student agency and teachers as learners in one Lebanese school, *Educational Action Research,* 20(2), 233-250.

Bartolome, L. (1994). Beyond the methods fetish: Toward a humanizing pedagogy. *Harvard educational review,* 64(2), 173-195.

Berger, B. K. (2005). Power over, power with, and power to relations: Critical reflections on public relations, the dominant coalition, and activism. *Journal of Public Relations Research,* 17(1), 5-28.

Bettez, S. C. (2008). *Social justice activist teaching in the university classroom.* Unsettling beliefs: Teaching theory to teachers, 279-296.

Bryman, A. (2008). *Social research methods.* New York: Oxford University Press.

Catone, K. C. (2014). *The pedagogy of teacher activism: Four portraits of becoming and being teacher activists.* Harvard University.

Collay, M. (2010). Retracing the roots of teacher activism in urban schools. *Education, Citizenship and Social Justice,* 5(3), 221-233.

DeMatthews, D. E. (2018). Community engaged leadership for social justice: A critical approach in urban schools. Routledge.

Fraser, N. (1996). Social justice in the age of identity politics: redistribution, recognition and participation, Retrieved May 8, 2022. http://tannerlectures.utah.edu/_documents/a-to-z/f/Fraser98.pdf

Freire, P. (2000). *Pedagogy of the Oppressed* (30th anniversary ed.). New York: Bloomsbury.

Giroux, H. A. (1981). *Ideology, culture, and the process of schooling.* Philadelphia, PA: Temple University Press.

Giroux, H. A. (2004). Public Pedagogy and the Politics of Neo-Liberalism: Making the Political More Pedagogical. *Policy Futures in Education,* 2(3-4), 494-503.

Gottesman, I. (2016). *The critical turn in education: From Marxist critique to poststructuralist feminism to critical theories of race.* Routledge.

Horton, J., & Kraftl, P. (2009). Small acts, kind words and “not too much fuss”: Implicit activisms. Emotion, *Space and Society,* 2(1), 14-23.

Hytten, K., & Bettez, S. C. (2011). Understanding education for social justice. *Educational foundations,* 25, 7-24.

Jampian, S. (2014). Local Thai Pedagogical Practices and the Respect for International Human Rights: A Case Study of Failed Corporal Punishment Ban in Thai Schools. *International Journal of Economics and Research (IPEDR).* 54(41), 199-204.

Johansson, A., & Vinthagen, S. (2019). *Conceptualizing 'Everyday Resistance': a transdisciplinary approach.* Routledge.

Levine, D., & Au, W. (2013). Rethinking schools: Enacting a vision for social justice within US education. *Critical Studies in Education,* 54(1), 72-84.

Marshall, C. & Anderson, A. L. (2009). *Activist educators: Breaking past limits.* New York: Routledge.

Martin, B. (2007). Activism, social and political. *Encyclopedia of activism and social justice,* 1, 19-27.

Morse, J. M. (2000). Determining sample size. *Qualitative Health Research,* 10(1), 3-5.

Nelson, L., Honrath, M., Lacci, L., & Menzano, K. (2009). Corporal punishment of children in Thailand: An international illustration on the challenges of confronting the final frontier. *Child. Legal Rights Journal,* 29(2), 9-33.

North, C. (2008). What is all this talk about "social justice"? Mapping the terrain of education's latest catchphrase. *Teachers College Record,* 110(6), 1182-1206.

Picower, B. (2012a). *Practice What You Teach: Social Justice Education in the Classroom and the Streets.* New York: Routledge.

Picower, B. (2012b). Teacher Activism: Enacting a Vision for Social Justice. *Equity & Excellence in Education,* 45(4), 561-574.

Richards, J. C., & Lockhart, C. (1994). *Reflective teaching in second language classrooms.* New York: Cambridge University Press.

Riley, K., & Solic, K. (2017). "Change Happens Beyond the Comfort Zone" Bringing Undergraduate Teacher-Candidates Into Activist Teacher Communities. *Journal of Teacher Education*, 68(2), 179-192.

Ryan, J. (2016). Strategic activism, educational leadership and social justice. *International Journal of Leadership in Education,* 19(1), 87-100.

Stake, R. E. (1995). *The art of case study research.* Sage.

Starhawk. (1990). *Truth or dare: Encounters with power, authority, and mystery.* San Francisco: HarperSanFrancisco.

Wiedeman, C. R. (2002). Teacher preparation, social justice, equity: A review of the literature. *Equity & Excellence in Education,* 35(3), 200-211.

Young, I. (2011). *Five Faces of Oppression, in Justice and the Politics of Difference.* Princeton: Princeton University Press.

Zembylas, M. (2013). Mobilizing 'implicit activisms' in schools through practices of critical emotional reflexivity. *Teaching Education,* 24, 84-96.