



วารสารพัฒนศาสตร์

วิทยาลัยพัฒนศาสตร์ ป๋วย อึ๊งภากรณ์ มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์

PSDS JOURNAL OF DEVELOPMENT STUDIES,

Puey Ungphakorn School of Development Studies, Thammasat University

ปีที่ 8 ฉบับที่ 2 กรกฎาคม – ธันวาคม 2568



BEYOND THEORY

จากทฤษฎีสู่ปฏิบัติการ

E-ISSN 2774-0935 (Online)

ISSN 2630-0680 (Print)

วารสารพัฒนศาสตร์

วิทยาลัยพัฒนศาสตร์ ป๋วย อึ๊งภากรณ์

มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์

PSDS Journal of Development Studies,

Puey Ungphakorn School of Development

Studies, Thammasat University

ปีที่ 8 ฉบับที่ 2 กรกฎาคม – ธันวาคม 2568

ISSN: 2774-0935 (Online)

วัตถุประสงค์

วารสารพัฒนศาสตร์ วิทยาลัยพัฒนศาสตร์ ป๋วย อึ๊งภากรณ์ มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์ มีวัตถุประสงค์เพื่อเป็นสื่อกลางในการเผยแพร่ผลงานทางวิชาการ แลกเปลี่ยนแนวคิด ความรู้ ความก้าวหน้าใหม่ในลักษณะสหสาขาวิชาทางสังคมศาสตร์ พัฒนศาสตร์ โดยเปิดรับบทความวิชาการ บทความวิจัย และผลงานวิชาการลักษณะอื่น ๆ ที่ครอบคลุมประเด็น

- การศึกษาวิจัยและปฏิบัติการพัฒนาในระดับชุมชน ท้องถิ่น/ชุมชนเมือง ทั้งในมิติทางวัฒนธรรม การเมือง เศรษฐกิจ สังคม
- การบริหารจัดการทรัพยากร
- ทฤษฎีสังคม
- การศึกษาเพื่อการพัฒนา และ
- การสร้างสรรค์นวัตกรรมเพื่อการพัฒนามนุษย์และสังคม

ข้อกำหนดการตีพิมพ์วารสาร

1. บทความที่เสนอเข้ามาเพื่อขอรับการตีพิมพ์ต้องไม่เคยตีพิมพ์เผยแพร่มาก่อน และไม่อยู่ในระหว่างการพิจารณาของวารสารอื่น
2. บทความมีประเด็นหรือแนวคิดที่ชัดเจน มีสาระทางวิชาการที่ถูกต้อง การวิเคราะห์เป็นไปตามแนวคิดหรือทฤษฎีที่เหมาะสม มีข้อเท็จจริงทางวิชาการ ค้นคว้าอ้างอิงจากแหล่งข้อมูลที่หลากหลายและเชื่อถือได้ นำเสนอข้อมูลเข้าใจง่าย ใช้ศัพท์และภาษาทางวิชาการที่ถูกต้องเหมาะสม และมีการอ้างอิงแหล่งที่มาที่เป็นไปตามรูปแบบการอ้างอิงที่วารสารกำหนด
3. ผู้นิพนธ์ยินยอมให้กองบรรณาธิการสรรหาผู้เชี่ยวชาญกลั่นกรองโดยอิสระ เพื่อพิจารณาคุณภาพของบทความและสามารถตรวจแก้ไขบทความได้ตามที่เห็นสมควร

4. บทความจะได้รับการกลั่นกรองเบื้องต้นโดยกองบรรณาธิการขั้นต้นและส่งให้ผู้เชี่ยวชาญจากภายนอก (peer-reviewers) จำนวน 3 ท่าน พิจารณาในรูปแบบ Double-Blinded จากนั้นจึงจะส่งผลการประเมินและข้อเสนอแนะกลับไปยังผู้นิพนธ์ปรับแก้ไขส่งกลับคืนวารสารตามเวลาที่กำหนด
5. ทศนะและข้อคิดเห็นในวารสารพัฒนศาสตร์เป็นของผู้นิพนธ์บทความ ผู้ประสงค์จะนำข้อความใด ๆ ไปพิมพ์เผยแพร่ต่อไป ต้องได้รับอนุญาตจากผู้นิพนธ์และโปรดแจ้งให้ทางวารสารทราบ

สำนักงานติดต่อ : วิทยาลัยพัฒนศาสตร์ ป๋วย อึ๊งภากรณ์

มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์ ศูนย์รังสิต ปทุมธานี 12121

โทรศัพท์ 02 – 564 – 4440 - 79 ต่อ 1326

โทรสาร 02 – 564 – 4429

เจ้าของ : วิทยาลัยพัฒนศาสตร์ ป๋วย อึ๊งภากรณ์

มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์

กำหนดออกเผยแพร่ : ปีละ 2 ฉบับ

มกราคม – มิถุนายน

กรกฎาคม – ธันวาคม



วารสารผ่านการประเมินข้อมูลดัชนีการ

อ้างอิงวารสารไทย TCI

(Thai Journal Citation Index Center)

สายมนุษยศาสตร์และสังคมศาสตร์ กลุ่มที่ 2

เป็นสมาชิกเครือข่ายวารสารวิชาการด้าน

สังคมศาสตร์และมนุษยศาสตร์



ที่ปรึกษากองบรรณาธิการ

ผู้ช่วยศาสตราจารย์วีระบูรณ์ วิสารทสกุล
วิทยาลัยพัฒนศาสตร์ ป๋วย อึ๊งภากรณ์
มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์

กองบรรณาธิการ

ศาสตราจารย์สุริชัย หวันแก้ว

ศูนย์ศึกษาสันติภาพและความขัดแย้ง
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

ศาสตราจารย์ ดร.บัวพันธ์ พรหมพักพิง

คณะมนุษยศาสตร์และสังคมศาสตร์
มหาวิทยาลัยขอนแก่น

ศาสตราจารย์ ดร.สมศักดิ์ สามัคคีธรรม

คณะพัฒนาสังคมและยุทธศาสตร์การบริหาร สถาบัน
บัณฑิตพัฒนบริหารศาสตร์

รองศาสตราจารย์ ดร.สามชาย ศรีสันต์

วิทยาลัยพัฒนศาสตร์ ป๋วย อึ๊งภากรณ์
มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์

รองศาสตราจารย์ ดร.สุภาวดี ขุนทองจันทร์

วิทยาลัยพัฒนศาสตร์ ป๋วย อึ๊งภากรณ์
มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์

รองศาสตราจารย์ ดร.บัณฑิต จันทร์โรจน์กิจ

คณะรัฐศาสตร์
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

รองศาสตราจารย์ ดร.วิศิษย์ ปิ่นทองวิชัยกุล

คณะมนุษยศาสตร์และสังคมศาสตร์
มหาวิทยาลัยราชภัฏจันทรเกษม

ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.ชลิตา บัณทวงศ์

คณะสังคมศาสตร์ มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์

ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.ภาณุภัทร จิตเที่ยง

คณะรัฐศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

บรรณาธิการบริหาร

ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.ธิดารัตน์ ศักดิ์วีระกุล
วิทยาลัยพัฒนศาสตร์ ป๋วย อึ๊งภากรณ์
มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์

ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.กิตติพร จูตะวิริยะ

คณะมนุษยศาสตร์และสังคมศาสตร์
มหาวิทยาลัยขอนแก่น

ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.วิทยา อภรณ์

สำนักวิชาพหุภาษาและการศึกษาทั่วไป
มหาวิทยาลัยวลัยลักษณ์

ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.บุศรินทร์ เลิศชวลิตสกุล

คณะสังคมศาสตร์ มหาวิทยาลัยนเรศวร

ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.กฤษณะ โชติรัตน์กมล

วิทยาลัยพัฒนศาสตร์ ป๋วย อึ๊งภากรณ์
มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์

Professor Yasushi Negishi

สำนักวิชานวัตกรรมสังคม
มหาวิทยาลัยแม่ฟ้าหลวง

คณะผู้จัดทำ : ธิดาทิพย์ สุภาวงศ์

ออกแบบปก – ศิลปกรรม : ธิดารัตน์ ศักดิ์วีระกุล

ภาพปก : ธิดารัตน์ ศักดิ์วีระกุล

ข้อมูลเผยแพร่ : www.psds.tu.ac.th

www.tci-thaijo.org

บทบรรณาธิการ

วารสารพัฒนศาสตร์ ปีที่ 8 ฉบับที่ 2 (กรกฎาคม – ธันวาคม 2568) ได้พัฒนาและเผยแพร่ในภาวะที่สังคมกำลังเผชิญกับความท้าทายและซับซ้อนทั้งวิกฤตความยั่งยืน ความเหลื่อมล้ำทางสังคม และความไม่แน่นอนของอนาคตการทำงาน คำถามสำคัญของการพัฒนาจึงไม่อยู่กับคำถามแค่ “เรามีองค์ความรู้มากเพียงใด” หากแต่เป็นคำถามว่า “องค์ความรู้นั้นสามารถนำไปใช้เพื่อสร้างการเปลี่ยนแปลงจริงได้อย่างไร” วารสารพัฒนศาสตร์ฉบับนี้จึงเลือกใช้ชื่อ Beyond Theory : จากทฤษฎีสู่การปฏิบัติการ เพื่อชวนผู้อ่านก้าวข้ามกรอบความคิดเชิงนามธรรม ไปสู่มิติการพัฒนาในฐานะกระบวนการที่ต้องอาศัยการลงมือทำ การเรียนรู้ และการปรับตัวในบริบทจริง

เริ่มต้นจากบทความเรื่องหนึ่ง “จากกระแสสู่การเปลี่ยนผ่าน: ทำความเข้าใจแรงผลักดันของมหาวิทยาลัยไทยสู่ความยั่งยืน” โดย *ณัฐวิกรม พันธธุวงศ์ภักดี อนุญพร อิมจงใจรักษ์ นันทินี มาลานนท์ และชนัญชิตา กองแก้ว* เสนอแนวคิดเรื่องความยั่งยืนในมิติของ “การเปลี่ยนผ่าน” ผ่านการสำรวจพลวัตการขับเคลื่อน SDGs ของมหาวิทยาลัยไทยตั้งแต่ช่วงการระบาดของโควิด-19 จนถึงปัจจุบัน ซึ่งชวนให้ผู้อ่านพิจารณาว่า การบูรณาการเป้าหมายการพัฒนาที่เกิดขึ้นจำนวนมากนั้น กำลังนำไปสู่การเปลี่ยนแปลงเชิงระบบหรือยังคงถูกขับเคลื่อนด้วยแรงผลักดันภายนอกและการแข่งขันเชิงสถาบันเป็นหลัก

จากนั้นชวนมองอีกมิติหนึ่งของการพัฒนา ผ่านบทความว่าด้วย “ทัศนคติต่อการแบ่งชนชั้นและความเหลื่อมล้ำในสังคมไทย: การศึกษาเชิงคุณภาพกลุ่มนิสิตนักศึกษามหาวิทยาลัยในเขตกรุงเทพมหานคร” โดย *ฐิตินันท์ ผิวนิล นภสมน นิจรัตน์ และกิงกัญญา จงสุขไกล* ที่เปิดพื้นที่ให้เสียงของนิสิตนักศึกษาสะท้อนความเข้าใจต่อโครงสร้างสังคม บทความนี้เสนอให้เห็นว่าผู้เรียนไม่ได้เป็นเพียงผู้รับผลของระบบการศึกษา หากแต่เป็นผู้รับรู้และตั้งคำถามต่อความไม่เท่าเทียมที่ฝังอยู่ในชีวิตประจำวัน และบทบาทของการศึกษาในการลดหรือซ้ำเติมความเหลื่อมล้ำดังกล่าว

และเมื่อการพัฒนาเคลื่อนจากภาคการศึกษาไปสู่ภาคเศรษฐกิจ บทความ “Creating Shared Value ในประเทศไทย: ทศวรรษของการปรับ-เปลี่ยนทฤษฎีสู่การปฏิบัติและการจัดระบบใหม่ของความสัมพันธ์ธุรกิจกับสังคม (พ.ศ. 2555–2564)” โดย *สุนทร คุณชัยมั่ง สุภาวดี ชุนทองจันทร์ และวีรบุรณ วิจารณ์* พาผู้อ่านทบทวนเส้นทางของการแปลทฤษฎีสู่การปฏิบัติในความสัมพันธ์ระหว่างธุรกิจกับสังคม บทความนี้สะท้อนให้เห็นทั้งศักยภาพและข้อจำกัดของการสร้างคุณค่าร่วมในบริบทจริง พร้อมตั้งคำถามต่อความยั่งยืนของการเปลี่ยนแปลงที่ไม่ได้พึ่งพาเพียงแรงจูงใจทางการแข่งขันหรือภาพลักษณ์องค์กร

การเปลี่ยนผ่านเชิงแนวคิดจะเกิดขึ้นได้อย่างเป็นรูปธรรมก็ต่อเมื่อเชื่อมโยงกับการปฏิบัติในชีวิตจริง บทความ “การรับรู้ของครูอนุบาลกับการวิจัยปฏิบัติการในชั้นเรียน: กรณีศึกษาโรงเรียนสาธิตในภาคตะวันออกเฉียงเหนือของประเทศไทย” โดย *อัครพล ไชยโชค และวรวรรณ เหมชะญาตี* ที่พาผู้อ่านเข้าสู่ระดับห้องเรียนและวิชาชีพครู โดยสะท้อนความหมาย ความรู้สึก และเงื่อนไขของการทำวิจัยในฐานะเครื่องมือ

พัฒนาการเรียนรู้ มากกว่าภาระเชิงนโยบาย และชี้ให้เห็นช่องว่างระหว่างความคาดหวังกับความเป็นจริงของการปฏิบัติงานในบริบทการศึกษาไทย

บทความ “สถาบันอุดมศึกษากับการขับเคลื่อนเป้าหมายการพัฒนาที่ยั่งยืน: พันธกิจสำคัญและสิ่งกีดขวาง” โดยสมศักดิ์ สามัคคีธรรม ที่ชวนผู้อ่านตั้งคำถามต่อบทบาทของ สถาบันอุดมศึกษาไทยในการขับเคลื่อนเป้าหมายการพัฒนาที่ยั่งยืน ผ่านการสะท้อนให้เห็นทั้งพันธกิจ ศักยภาพ และข้อจำกัดเชิงโครงสร้างของมหาวิทยาลัยในโลกปัจจุบัน

บทความ “บทเรียนจากการจัดหลักสูตรบ่มเพาะนวัตกรรมทางสังคมรุ่นใหม่ภายใต้โครงการเครือข่ายนวัตกรรมคนรุ่นใหม่ของสมาคมคนรุ่นใหม่กับนวัตกรรมทางสังคม” โดย กิตติกาญจน์ หาญกุล ชี้ให้เห็นบทบาทของการออกแบบการเรียนรู้ในฐานะพื้นที่ที่เปิดโอกาสให้คนรุ่นใหม่ได้เรียนรู้ผ่านการลงมือทำจริง การทำงานร่วมกับผู้อื่น และการเผชิญปัญหาสังคมในบริบทจริง แนวคิดเรื่องนวัตกรรมทางสังคมจึงถูกนำเสนอในฐานะกระบวนการเรียนรู้ที่ต้องอาศัยระบบนิเวศ การสนับสนุน และการออกแบบหลักสูตรที่เอื้อต่อการเติบโตของผู้สร้างการเปลี่ยนแปลง

ต่อมาเมื่อการพัฒนาไม่ได้เป็นเส้นตรง บทความเรื่อง “ศาสตร์ความซับซ้อนกับงานพัฒนา: แนวคิดเงื่อนไข และเครื่องมือเพื่อการประยุกต์ใช้” โดย กฤษณะ โชติรัตน์ะกมล ที่ชวนให้ผู้อ่านเปิดรับความไม่แน่นอน การเรียนรู้และการปรับตัวเป็นส่วนหนึ่งของกระบวนการพัฒนามากกว่าการยึดติดกับแผนหรือสูตรสำเร็จ

ท้ายที่สุด บทความ “กลยุทธ์การบริหารสถานศึกษาเพื่อสร้างเส้นทางอาชีพที่ยั่งยืนสำหรับผู้เรียนระดับมัธยมศึกษา” โดย ศิวาวุฒิ รัตน์ะ วุฒิชัย วรชิน จันท์เพ็ญ ภิญโญวงศ์ สุรพงษ์ ไกรษา และชยุต รำไพ ได้พาประเด็นการพัฒนาไปสู่การออกแบบอนาคตของผู้เรียนโดยตรง ผ่านการบูรณาการนโยบาย หลักสูตรฐานสมรรถนะ ความร่วมมือของภาคีเครือข่าย และการใช้เทคโนโลยี เพื่อเชื่อมโยงการเรียนรู้ในโรงเรียนเข้ากับเส้นทางชีวิตและการทำงานอย่างมีความหมาย

บทความทั้งแปดเรื่องในเล่มนี้สะท้อนภาพของการพัฒนาที่ก้าวข้ามจากทฤษฎีสู่การปฏิบัติการ ผ่านการตั้งคำถามต่อโครงสร้าง การเปิดรับความซับซ้อน และการให้ความสำคัญกับผู้ปฏิบัติในทุกกระดับ ตั้งแต่สถาบัน นโยบาย ห้องเรียน ไปจนถึงผู้เรียนและสังคมโดยรวม

และในโอกาสที่วารสารพัฒนศาสตร์ฉบับนี้เผยแพร่ในช่วงปลายปี กองบรรณาธิการขอขอบคุณผู้เขียนผู้ทรงคุณวุฒิ และผู้อ่านทุกท่านที่มีส่วนร่วมในการสร้างและต่อยอดพื้นที่ทางวิชาการแห่งนี้ ท้ายที่สุดนี้ ขอส่งความปรารถนาดีเนื่องในโอกาสเทศกาลสงกรานต์ปีเก่า ต้อนรับปีใหม่ ขอให้ปีใหม่เป็นปีแห่งพลัง ความหวัง และแรงบันดาลใจในการเรียนรู้และการลงมือทำ เพื่อร่วมกันสร้างการเปลี่ยนแปลงเชิงบวกให้กับสังคมต่อไป

จิตรัตน์ ศักดิ์วีระกุล

บรรณาธิการวารสารพัฒนศาสตร์

วิทยาลัยพัฒนศาสตร์ ป๋วย อึ๊งภากรณ์

มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์

สารบัญ

	หน้า
บทบรรณาธิการ	ก-ข
บทความวิจัย	
จากกระแสสู่การเปลี่ยนผ่าน: ทำความเข้าใจแรงผลักดันของมหาวิทยาลัยไทยสู่ความยั่งยืน From Trend to Transformation: Exploring the Drivers of Thai Higher Education in Advancing Sustainability ณัฐวิกรม พันธวงค์ภักดิ์ อนัญพร อิมัจงใจรัักษ์ นันทินี มาลานนท์ และชนัญชิตา กองแก้ว <i>Nuttavikhom Phanthuwongpakdee, Ananyaporn Imjongjairuk, Nuntinee Malanon and Chananchida Gongkaew</i>	122-152
ทัศนคติต่อการแบ่งชนชั้นและความเหลื่อมล้ำในสังคมไทย: การศึกษาเชิงคุณภาพกลุ่มนิสิตนักศึกษามหาวิทยาลัยในเขตกรุงเทพมหานคร Social Stratification and Inequality Attitudes in Thai Society: A Qualitative Study of Bangkok Metropolitan Area University Students ฐิตินันท์ พิวนิล นภสมน นิจรัตน์ และกิงกาญจน์ จงสุขไกล <i>Titinan Pewnil, Napasamon Nitjaran and Kingkan Jongsukklai</i>	153-171
Creating Shared Value ในประเทศไทย: ทศวรรษของการปรับ-เปลี่ยนทฤษฎีสู่การปฏิบัติ และการจัดระบบใหม่ของความสัมพันธ์ธุรกิจกับสังคม (พ.ศ. 2555–2564) Creating Shared Value in Thailand: A Decade of Translating Theory into Practice and Reshaping Business–Society Relations (2012–2021) สุนทร คุณชัยมั่ง สุภาวดี ขุนทองจันทร์ และวีรบูรณ์ วิสารทสกุล <i>Soontorn Koonchaimang Supawadee Khunthongjan and Weeraboon Wisartsakul</i>	172-201
การรับรู้ของครูอนุบาลกับการวิจัยปฏิบัติการในชั้นเรียน: กรณีศึกษาโรงเรียนสาธิตในภาคตะวันออกเฉียงเหนือของประเทศไทย Kindergarten teachers' perceptions on classroom action research: A case study of the demonstration school in the northeastern region of Thailand Acarapol Chaiyachok and Worawan Hemchayart อัครพล ไชยโชค และวรวรรณ เหมชะญาติ	202-226

บทความวิชาการ

สถาบันอุดมศึกษากับการขับเคลื่อนเป้าหมายการพัฒนาที่ยั่งยืน: 227-258

พันธกิจสำคัญและสิ่งท้าทาย

Higher Education Institutions and Driving the SDGs:

Critical Missions and Obstacles

สมศักดิ์ สามัคคีธรรม

Somsak Samukkethum

บทเรียนจากการจัดหลักสูตรบ่มเพาะนวัตกรรมทางสังคมรุ่นใหม่ภายใต้โครงการ 259-274

เครือข่ายนวัตกรรมคนรุ่นใหม่ของสมาคมคนรุ่นใหม่กับนวัตกรรมทางสังคม

Lessons from Young Social Innovators Incubation Program:

Insights from the Young Innovators Network Project

by the Society of Young Social Innovators

กิตติกาญจน์ หาญกุล

Kittikan Hankun

ศาสตร์ความซับซ้อนกับงานพัฒนา: แนวคิด เงื่อนไข และเครื่องมือเพื่อการ 275-298

ประยุกต์ใช้

Complexity Science and Development: Concepts, Conditions,
and Tools for Application

Krisana Chotratanakamol

กฤษณะ โชติรัตน์กมล

กลยุทธ์การบริหารสถานศึกษาเพื่อสร้างเส้นทางอาชีพที่ยั่งยืนสำหรับผู้เรียนระดับ 299-315

มัธยมศึกษา

Strategies for School Administration to Create Sustainable Career

Pathways for Secondary School Students

ศิวาวุฒิ รัตน์ชะ วุฒิชัย วรชิน จันทร์เพ็ญ ภิญญวงค์ สุรพงษ์ ไกรษา และชยุต รำไพ

Siwawut Rattana, Woottichai Worachin, Chanpen Pinyowong,

Surapong Kraisa and Chayut Rampai

รายชื่อผู้ทรงคุณวุฒิวารสารพัฒนศาสตร์

ทำเนียบวารสารพัฒนศาสตร์

หลักเกณฑ์การเสนอต้นฉบับบทความ

From Trend to Transformation: Exploring the Drivers of Thai Higher Education in Advancing Sustainability¹

Nuttavikhom Phanthuwongpakdee^{2,*} Ananyaporn Imjongjairuk³
 Nuntinee Malanon⁴ and Chananchida Gongkaew⁵

Abstract

This article examines how Thailand's higher education institutions have advanced the Sustainable Development Goals (SDGs) from the COVID-19 period to 2025. It uses a qualitative approach to explore how universities understand, interpret, and apply sustainability in their work. The study draws on a 2021 national survey of universities' views on the SDGs, together with online questionnaires, focus group discussions, and in-depth interviews. Secondary data from 2022 to 2025 were also analysed to observe trends in how the higher education system has evolved and what factors have shaped these changes. The findings show that many Thai universities have incorporated the SDGs into their strategies through teaching, research, and community engagement. Awareness of sustainability has become more widespread, yet much

¹ Research Article, part of the SDG Stakeholder Solution Reports project conducted by the Centre for SDG Research and Support (SDG Move), Faculty of Economics, Thammasat University. The project was supported by a research grant from the National Research Council of Thailand (NRCT) for the fiscal year 2020.

² Lecturer, Puey Ungphakorn School of Development Studies, Thammasat University
 Email: nuttavikhom.p@psds.tu.ac.th

³ Researcher, Centre for SDG Research and Support (SDG Move), Faculty of Economics, Thammasat University Email: ananyaporn.i@sdgmove.com

⁴ Researcher, Centre for SDG Research and Support (SDG Move), Faculty of Economics, Thammasat University Email: nuntinee.m@sdgmove.com

⁵ Researcher, Centre for SDG Research and Support (SDG Move), Faculty of Economics, Thammasat University Email: chananchida.g@sdgmove.com

***Corresponding author:** Nuttavikhom Phanthuwongpakdee, Puey Ungphakorn School of Development Studies, Thammasat University Email: nuttavikhom.p@psds.tu.ac.th

.....

of the progress continues to be influenced by external forces such as international ranking systems and the expectations of the private sector for universities to align with ESG standards. Competition for reputation and funding also shapes how universities set their priorities, often resulting in short-term projects rather than sustained institutional change. Some universities, however, are beginning to build stronger connections with government, business, and civil society, signalling a gradual shift toward a more engaged civic role. The study concludes that while sustainability is now part of the academic landscape in Thailand, the transition toward a learning system that genuinely supports sustainable development is still unfolding. More institutional flexibility, academic autonomy, and collaboration across sectors will be essential to move from compliance toward meaningful and locally grounded integration of sustainability in higher education.

Keywords: Thai higher education institutions, sustainability, quality education, systemic transition, Sustainable Development Goals (SDGs)

จากกระแสการเปลี่ยนผ่าน: ทำความเข้าใจแรงผลักดัน ของมหาวิทยาลัยไทยสู่ความยั่งยืน¹

ณัฐวิกรม พันธวงศ์ภักดิ์^{2,*} อนุญพร อิมจงใจรักษ์³ นันทินี มาลานนท์⁴ และชนัญชิตา กองแก้ว⁵

บทคัดย่อ

บทความนี้มุ่งทำความเข้าใจพลวัตของการขับเคลื่อนเป้าหมายการพัฒนาที่ยั่งยืน (SDGs) ในสถาบันอุดมศึกษาไทยระหว่างช่วงการระบาดของโควิด-19 ถึงปี พ.ศ. 2568 โดยใช้แนวทางเชิงคุณภาพภายใต้กระบวนการทัศน์นิยม เพื่อสำรวจความหมาย การรับรู้ และกระบวนการเปลี่ยนผ่านของมหาวิทยาลัย ข้อมูลที่ใช้ประกอบด้วย การสำรวจความคิดเห็นของสถาบันอุดมศึกษาในปี พ.ศ. 2564 ข้อมูลปฐมภูมิจากแบบสอบถามออนไลน์ การสนทนากลุ่ม และการสัมภาษณ์เชิงลึก เสริมด้วยการศึกษาข้อมูลทุติยภูมิระหว่างปี พ.ศ. 2565–2568 เพื่อเปรียบเทียบการเปลี่ยนแปลงและปัจจัยที่ส่งผลต่อการขับเคลื่อน ผลการศึกษาพบว่า มหาวิทยาลัยไทยส่วนใหญ่ได้บูรณาการเป้าหมายการพัฒนาที่ยั่งยืนเข้าสู่ยุทธศาสตร์หลัก ทั้งในด้านการเรียนการสอน การวิจัย และการบริการวิชาการ อย่างไรก็ตาม การขับเคลื่อนจำนวนมากยังคงถูกกำหนดทิศทางโดยแรงผลักดัน

¹ บทความวิจัย, เป็นส่วนหนึ่งของโครงการจัดทำรายงานกลุ่มผู้มีส่วนเกี่ยวข้องกับการขับเคลื่อนเป้าหมายการพัฒนาที่ยั่งยืน SDG Stakeholder Solution Reports โดยศูนย์วิจัยและสนับสนุนเป้าหมายการพัฒนาที่ยั่งยืน (SDG Move) คณะเศรษฐศาสตร์ มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์ ได้รับทุนอุดหนุนการวิจัยจากสำนักงานการวิจัยแห่งชาติ ประจำปีงบประมาณ 2563

² อาจารย์ ดร. วิทยาลัยพัฒนศาสตร์ ป๋วย อึ๊งภากรณ์ มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์

อีเมล nuttavikhom.p@psds.tu.ac.th

³ นักวิจัย ศูนย์วิจัยและสนับสนุนเป้าหมายการพัฒนาที่ยั่งยืน (SDG Move) คณะเศรษฐศาสตร์ มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์

อีเมล ananyaporn.i@sdgmove.com

⁴ นักวิจัย ศูนย์วิจัยและสนับสนุนเป้าหมายการพัฒนาที่ยั่งยืน (SDG Move) คณะเศรษฐศาสตร์ มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์

อีเมล nuntinee.m@sdgmove.com

⁵ นักวิจัย ศูนย์วิจัยและสนับสนุนเป้าหมายการพัฒนาที่ยั่งยืน (SDG Move) คณะเศรษฐศาสตร์ มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์

อีเมล chananchida.g@sdgmove.com

*ผู้ประพันธ์บรรณกิจ: ณัฐวิกรม พันธวงศ์ภักดิ์ วิทยาลัยพัฒนศาสตร์ ป๋วย อึ๊งภากรณ์ มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์

อีเมล nuttavikhom.p@psds.tu.ac.th

วันที่รับบทความ: 3 พฤศจิกายน 2568 วันที่แก้ไขบทความ: 15 ธันวาคม 2568 วันที่ตอบรับบทความ: 22 ธันวาคม 2568

ภายนอก ทั้งจากการจัดอันดับและความคาดหวังของภาคธุรกิจที่ต้องการให้สถาบันอุดมศึกษามีบทบาทสนับสนุนมาตรฐานด้าน ESG รวมถึงแรงจูงใจจากการแข่งขันเชิงสถาบัน มากกว่าการปรับเปลี่ยนเชิงโครงสร้างภายในอย่างมีนัยยะ การเปลี่ยนแปลงในหลายสถาบันยังคงอยู่ในลักษณะโครงการเฉพาะกิจ ขาดความต่อเนื่องและกลไกเชื่อมโยงระดับระบบ ขณะที่บางสถาบันเริ่มพัฒนาแนวทางการทำงานที่เชื่อมประสานภาครัฐ ภาคเอกชน และภาคประชาชน ซึ่งสะท้อนพัฒนาการในแนวทางของมหาวิทยาลัยพลเมือง โดยสรุป การศึกษานี้ชี้ให้เห็นว่าความยั่งยืนได้กลายเป็นส่วนหนึ่งของกระบวนการดำเนินงานของภาคอุดมศึกษาอย่างชัดเจน แต่การเปลี่ยนผ่านสู่ระบบการเรียนรู้เพื่อความยั่งยืนที่แท้จริงยังต้องอาศัยกลไกภายในที่ยืดหยุ่นมากขึ้น การส่งเสริมอิสระทางวิชาการ และการสร้างความร่วมมือ เพื่อให้การบูรณาการเป้าหมายการพัฒนาเกิดขึ้นอย่างต่อเนื่องและมีความหมายต่อบริบทพื้นที่

คำสำคัญ: สถาบันอุดมศึกษาไทย, ความยั่งยืน, การศึกษาที่มีคุณภาพ, การเปลี่ยนผ่านเชิงระบบ, เป้าหมายการพัฒนาที่ยั่งยืน (SDGs)

บทนำ

ในช่วงหลายทศวรรษที่ผ่านมา แนวคิดเรื่องการพัฒนาที่ยั่งยืน (Sustainable Development) ได้เปลี่ยนจากแนวคิดทางเลือกไปสู่กระบวนทัศน์หลักของการพัฒนาในศตวรรษที่ 21 เดิมทีแนวคิดนี้ถือเป็นแนวคิดทางเลือก (alternative development) ที่เกิดขึ้นเพื่อตอบโต้แนวคิดการพัฒนาแบบกระแสหลัก (mainstream development) ซึ่งมุ่งเน้นการเติบโตทางเศรษฐกิจเป็นศูนย์กลางโดยไม่คำนึงถึงผลกระทบทางสังคมและสิ่งแวดล้อม (Sachs, 2015) การตระหนักถึงความเชื่อมโยงระหว่างเศรษฐกิจ สังคม และสิ่งแวดล้อมได้ทำให้สังคมโลกเริ่มตั้งคำถามต่อรูปแบบการพัฒนาที่เน้นความเจริญทางวัตถุโดยละเลยความสมดุลเชิงระบบ ความเหลื่อมล้ำทางสังคม การเสื่อมโทรมของทรัพยากรธรรมชาติ และการเปลี่ยนแปลงสภาพภูมิอากาศ เหตุการณ์ระดับโลก เช่น วิกฤตการณ์แพร่ระบาดของโรคโควิด-19 ยิ่งตอกย้ำถึงความเปราะบางของระบบการพัฒนาแบบเดิม และเร่งให้แนวคิดการพัฒนาที่ยั่งยืนกลายเป็นกรอบคิดสำคัญของการฟื้นฟูและปรับตัวของสังคมโลก

การเปลี่ยนผ่านทางแนวคิดดังกล่าวได้รับการรับรองอย่างเป็นทางการในระดับโลกผ่าน วาระการพัฒนาที่ยั่งยืน ค.ศ. 2030 (The 2030 Agenda for Sustainable Development) ซึ่งประเทศสมาชิกขององค์การสหประชาชาติ (United Nations: UN) 193 ประเทศ ให้การรับรองในปี ค.ศ. 2015 โดยกำหนดเป้าหมายการพัฒนาที่ยั่งยืน (Sustainable Development Goals: SDGs) ทั้งสิ้น 17 เป้าหมาย เพื่อใช้เป็นกรอบการดำเนินงานร่วมกันของประชาคมโลกในการสร้างความสมดุลระหว่างมิติทางเศรษฐกิจ สังคม สิ่งแวดล้อม สันติภาพ และความร่วมมือ สำหรับประเทศไทย การนำกรอบ SDGs มาปรับใช้เริ่มปรากฏชัดเจนตั้งแต่ แผนพัฒนาเศรษฐกิจและสังคมแห่งชาติ ฉบับที่ 12 (พ.ศ. 2560–2564) และได้รับการสานต่อในแผนพัฒนาเศรษฐกิจและสังคมแห่งชาติ ฉบับที่ 13 (พ.ศ. 2566–2570) ซึ่งให้ความสำคัญกับการเติบโตอย่าง

ทั่วถึง ยั่งยืน และมีภูมิคุ้มกัน โดยมุ่งบูรณาการเป้าหมายการพัฒนาที่ยั่งยืนเข้ากับภารกิจของหน่วยงานภาครัฐ เอกชน และภาควิชาการอย่างเป็นระบบ (สำนักงานสภาพัฒนาการเศรษฐกิจและสังคมแห่งชาติ, 2566)

ในบริบทนี้ ภาควิชาการ โดยเฉพาะสถาบันอุดมศึกษา (Higher Education Institutions: HEIs) ถือเป็นกลไกสำคัญในการขับเคลื่อนเป้าหมายการพัฒนาที่ยั่งยืน เนื่องจากมหาวิทยาลัยมีบทบาททั้งในฐานะผู้ผลิตบัณฑิต ผู้สร้างองค์ความรู้ และแหล่งบ่มเพาะนวัตกรรมที่สามารถผลักดันการเปลี่ยนแปลงเชิงโครงสร้างทางสังคมได้ (Stephens et al., 2008) การปรับตัวของมหาวิทยาลัยไทยต่อกระแสความยั่งยืนจึงมิได้เป็นเพียงทางเลือก แต่เป็นความจำเป็นเชิงกลยุทธ์เพื่อความอยู่รอดและความสามารถในการแข่งขัน โดยมีแรงขับเคลื่อนภายนอก เช่น การจัดอันดับ Times Higher Education Impact Rankings ซึ่งประเมินมหาวิทยาลัยทั่วโลกตามผลกระทบต่อเป้าหมาย SDGs ได้สร้างแรงกระตุ้นอย่างมีนัยสำคัญต่อแวดวงอุดมศึกษาไทยตั้งแต่ปี ค.ศ. 2019 เป็นต้นมา มหาวิทยาลัยหลายแห่งเริ่มจัดตั้งหน่วยงานหรือคณะกรรมการเฉพาะด้าน SDGs ขยายบทบาทด้านการเรียนการสอน การวิจัย และการบริการวิชาการให้เชื่อมโยงกับเป้าหมายการพัฒนาที่ยั่งยืน ขณะเดียวกัน ภาคนโยบายและเครือข่ายทางวิชาการ เช่น SDSN Thailand และหน่วยงานกลางด้านองค์ความรู้ ได้ช่วยเสริมสร้างกลไกความร่วมมือและการถ่ายทอดองค์ความรู้ระหว่างสถาบัน ทำให้การขับเคลื่อน SDGs มีความเป็นระบบและต่อเนื่องมากขึ้น

อย่างไรก็ตาม คำถามสำคัญที่ยังคงอยู่คือ การขับเคลื่อน SDGs ของสถาบันอุดมศึกษาไทยเป็นเพียงการตอบสนองต่อแรงจูงใจภายนอก เช่น การจัดอันดับ การแข่งขันเชิงสถาบัน และการเข้าถึงแหล่งทุน หรือได้เกิดการเปลี่ยนแปลงเชิงภารกิจ ภายในที่สะท้อนถึงการบูรณาการ SDGs เข้ากับพันธกิจหลักของมหาวิทยาลัยอย่างแท้จริง สภาพแวดล้อมการเปลี่ยนแปลงอย่างรวดเร็วของเศรษฐกิจ สังคม และเทคโนโลยี รวมถึงความไม่แน่นอนจากวิกฤตการณ์ระดับโลกในช่วงที่ผ่านมาและอนาคต ได้เร่งให้มหาวิทยาลัยต้องทบทวนบทบาทของตนเองในฐานะตัวกลางของการเปลี่ยนแปลง ที่สามารถเชื่อมโยงการเรียนรู้ การวิจัย และการบริการวิชาการเข้ากับโจทย์สังคมและการพัฒนาที่ยั่งยืนได้อย่างต่อเนื่องและเป็นระบบ

งานวิจัยนี้จึงมุ่งทำความเข้าใจแรงผลักดันที่อยู่เบื้องหลังการขับเคลื่อน SDGs ของสถาบันอุดมศึกษาไทยตั้งแต่ช่วงการระบาดของโรคโควิด-19 จนถึงปี พ.ศ. 2568 โดยมีโครงสร้างและวัตถุประสงค์ดังต่อไปนี้

วัตถุประสงค์การวิจัย

1. เพื่อสำรวจและระบุแรงผลักดันหลักที่อยู่เบื้องหลังการตื่นตัวต่อเป้าหมายการพัฒนาที่ยั่งยืน (SDGs) ของสถาบันอุดมศึกษาไทย และวิเคราะห์การดำเนินงานว่าเป็นการตอบสนองต่อแรงจูงใจภายนอกหรือเกิดจากการเปลี่ยนแปลงเชิงภารกิจภายใน
2. เพื่อวิเคราะห์พลวัตของการเปลี่ยนแปลงในระบบอุดมศึกษาไทย จากกระแสความยั่งยืนไปสู่การเปลี่ยนผ่านสู่สังคมแห่งการเรียนรู้เพื่อความยั่งยืนอย่างแท้จริงในระดับสถาบัน

คำถามการวิจัย

จากการกำหนดวัตถุประสงค์ข้างต้น บทความนี้มุ่งตอบคำถามการวิจัยที่สำคัญดังต่อไปนี้

1. อะไรคือแรงผลักดันหลักที่อยู่เบื้องหลังการตื่นตัวต่อเป้าหมายการพัฒนาที่ยั่งยืน (SDGs) ของสถาบันอุดมศึกษาไทย
2. การขับเคลื่อน SDGs ของสถาบันอุดมศึกษาไทยเป็นเพียงการตอบสนองต่อแรงจูงใจภายนอก เช่น การจัดอันดับและการแข่งขันเชิงสถาบัน หรือได้เกิดการเปลี่ยนแปลงเชิงภารกิจภายในที่สะท้อนถึงการบูรณาการ SDGs เข้ากับพันธกิจหลักของมหาวิทยาลัยอย่างแท้จริง

แนวทางการวิจัยโดยย่อ

เพื่อให้บรรลุวัตถุประสงค์ข้างต้น การศึกษานี้ใช้แนวทางเชิงคุณภาพ (qualitative approach) ภายใต้กระบวนทัศน์นัยนิยม (Interpretivist Paradigm) เพื่อสำรวจความหมาย การรับรู้ และกระบวนการเปลี่ยนผ่านของมหาวิทยาลัย ข้อมูลที่ใช้ประกอบด้วย

- ข้อมูลปฐมภูมิ จากการสำรวจความคิดเห็นของสถาบันอุดมศึกษาในปี พ.ศ. 2564 ผ่านแบบสอบถามออนไลน์ การสนทนากลุ่ม และการสัมภาษณ์เชิงลึก
- ข้อมูลทุติยภูมิ ซึ่งรวบรวมหลักฐานเชิงนโยบาย รายงานความยั่งยืน และข้อมูลจากการจัดอันดับสากล โดยเน้นการวิเคราะห์แนวโน้มที่เกิดขึ้นหลังปี พ.ศ. 2565 (ค.ศ. 2022) เพื่อเปรียบเทียบและตรวจสอบพลวัตของการเปลี่ยนผ่านในระยะต่อมา

การผสมผสานข้อมูลในช่วงเวลาที่แตกต่างกันนี้ ทำให้สามารถวิเคราะห์ พลวัตของการเปลี่ยนแปลงในระบบอุดมศึกษาไทย เพื่อทำความเข้าใจว่าความตื่นตัวต่อ SDGs ได้นำไปสู่การเปลี่ยนแปลงอย่างไร

การทบทวนวรรณกรรม

แนวคิดเรื่องความยั่งยืนในสถาบันอุดมศึกษา (Sustainability in Higher Education) ได้รับความสนใจอย่างมากนับตั้งแต่ปฏิญญาสตอกโฮล์ม (Stockholm Declaration) ปี 1972 ซึ่งเน้นย้ำถึงความเชื่อมโยงระหว่างสังคมและสิ่งแวดล้อมในการบรรลุความยั่งยืน สถาบันอุดมศึกษา (HEIs) ถูกมองว่าเป็นเสมือนโลกจำลอง (microcosms) ของการปฏิบัติอย่างยั่งยืน เนื่องจากมีลักษณะคล้ายเมืองขนาดเล็ก ทั้งในแง่ของจำนวนประชากร การใช้ทรัพยากร และกิจกรรมที่หลากหลาย การศึกษาค้นคว้านี้ตั้งอยู่บนแนวคิดที่ว่าด้วยบทบาทของสถาบันอุดมศึกษาในการขับเคลื่อนเป้าหมายการพัฒนาที่ยั่งยืน (Sustainable Development Goals: SDGs) ภายใต้บริบทของธรรมาภิบาลและการเปลี่ยนผ่านเชิงระบบในประเทศไทย

อุดมศึกษากับการพัฒนาที่ยั่งยืน

สถาบันอุดมศึกษาทั่วโลกได้รับการยอมรับว่าเป็นกลไกสำคัญในการขับเคลื่อน SDGs เนื่องจากมีบทบาททั้งในการผลิตความรู้ สร้างบุคลากร และเชื่อมโยงองค์ความรู้กับการปฏิบัติจริงในสังคม (Leal Filho et al., 2019; SDSN, 2023) การบูรณาการ SDGs ในภาคอุดมศึกษามักถูกมองผ่านสี่มิติหลัก ได้แก่ การสอน การวิจัย การดำเนินงาน และการมีส่วนร่วมกับสังคม (Lozano et al., 2022) กรอบนี้สอดคล้องกับรายงาน

ของ UNESCO (2021) นอกจากนี้ Leal Filho et al. (2022) เสนอว่าการขับเคลื่อน SDGs ในอุดมศึกษาควรวิเคราะห์ทั้งมิติโครงสร้างและวัฒนธรรมองค์กร โดยมหาวิทยาลัยต้องไม่เพียงรายงานผล แต่ต้องพัฒนาการมีส่วนร่วมที่แท้จริงกับผู้มีส่วนได้ส่วนเสียในทุกระดับ พวกเขายังเน้นว่า การเปลี่ยนผ่านสู่ความยั่งยืนที่แท้จริงเกิดขึ้นได้เมื่อมหาวิทยาลัยทำหน้าที่ทั้งผู้ผลิตและผู้เชื่อมโยงความรู้ระหว่างนโยบาย วิทยาศาสตร์ และสังคม

ตัวอย่างจากแคว้นกาตาลูญา (Catalunya) ประเทศสเปน สะท้อนแนวคิดนี้อย่างชัดเจน เช่น Universitat Politècnica de Catalunya (UPC) ได้จัดตั้งสถาบันวิจัยศาสตร์และเทคโนโลยีเพื่อความยั่งยืน (Institut Universitari de Recerca en Ciència i Tecnologies de la Sostenibilitat) และจัดทำรายงาน “UPC Sustainable Campus” เพื่อบูรณาการ SDGs ในงานวิจัย หลักสูตร และการดำเนินงานภายใน (Universitat Politècnica de Catalunya, 2022) ขณะที่ Universitat de Girona (UdG) พัฒนาแพลตฟอร์ม “Campus Compromís amb la Sostenibilitat” ที่เปิดโอกาสให้คณาจารย์ นักศึกษา และชุมชนท้องถิ่นร่วมดำเนินโครงการด้านสิ่งแวดล้อมและความเท่าเทียม (Universitat de Girona, 2023) กรณีของกาตาลูญาจึงเป็นตัวอย่างของ systemic transition ที่ Leal Filho et al. (2022) กล่าวถึง โดยมหาวิทยาลัยใช้ SDGs เป็นกรอบสร้างอัตลักษณ์และเครือข่ายภูมิภาค ไม่ใช่เพียงเครื่องมือจัดอันดับ

เครือข่ายวิชาการเพื่อการพัฒนาที่ยั่งยืน หรือ Sustainable Development Solutions Network (SDSN) ที่จัดตั้งโดย UN ยังเป็นอีกกลไกที่ขับเคลื่อนการบูรณาการ SDGs ในอุดมศึกษา (Sachs et al., 2019) ในยุโรป SDSN Europe (2023) ผลักดันให้มหาวิทยาลัยนำหลักการ Green Deal มาใช้ในการเรียนการสอนและวิจัย ขณะที่ SDSN Africa ใช้มหาวิทยาลัยเป็นศูนย์กลางในการยกระดับคุณภาพชีวิตในเมือง โดยเฉพาะมหาวิทยาลัยเคปทาวน์ (University of Cape Town) ประเทศแอฟริกาใต้ และมหาวิทยาลัยไนโรบี (University of Nairobi) ประเทศเคนยา (SDSN Africa, 2022) ส่วนในเอเชีย SDSN Japan และ SDSN Korea จัดตั้ง University SDG Consortiums เพื่อเชื่อมโยงสถาบันอุดมศึกษากับอุตสาหกรรมและภาครัฐ และในแถบละตินอเมริกา SDSN Andes ได้สนับสนุนโครงการนวัตกรรมทางสังคม (SDSN Andes, 2023) โครงสร้างเครือข่ายลักษณะนี้แสดงให้เห็นว่าการบูรณาการ SDGs ในอุดมศึกษาเป็นขบวนการระดับโลกที่เชื่อมโยงระหว่างนโยบาย วิชาการ และสังคมอย่างเป็นระบบ

การจัดอันดับและการตีความความยั่งยืน

ในช่วงไม่กี่ปีที่ผ่านมา การจัดอันดับมหาวิทยาลัยระดับโลก เช่น Times Higher Education Impact Rankings ได้มีบทบาทสำคัญในการผลักดันให้สถาบันอุดมศึกษาให้ความสำคัญกับเป้าหมายการพัฒนาที่ยั่งยืน (SDGs) มากขึ้น (Findler et al., 2019; Brammer et al., 2023) และตั้งแต่ปี พ.ศ. 2569 เป็นต้นไป ระบบการประเมินดังกล่าวจะเปลี่ยนผ่านจากแนวคิดการจัดอันดับ ไปสู่การประเมินผลกระทบด้านความยั่งยืนในลักษณะการให้คะแนน (Sustainability Impact Rating) ระบบการจัดอันดับดังกล่าวมีส่วนช่วยสร้างแรงจูงใจให้มหาวิทยาลัยเก็บข้อมูลและรายงานผลตามเป้าหมายที่สอดคล้องกับ SDGs ซึ่งในแง่หนึ่งช่วยสร้างความโปร่งใสและการตระหนักรู้ อย่างไรก็ตาม วรรณกรรมจำนวนมากได้ตั้งข้อสังเกตว่าการให้ความสำคัญกับตัวชี้วัด

อาจนำไปสู่การทำให้ความยั่งยืนเป็นเชิงเทคนิค (technicalisation of sustainability) ที่เน้นการตอบสนองต่อเกณฑ์การประเมินมากกว่าการเปลี่ยนแปลงเชิงวัฒนธรรมและเชิงโครงสร้าง (Barth & Rieckmann, 2016; Jansen et al., 2023) งานวิจัยของ Chankseliani and McCowan (2023) ยังชี้ว่าการจัดอันดับอาจกลายเป็นแรงจูงใจเชิงสัญลักษณ์ โดยมหาวิทยาลัยจำนวนมากใช้ SDGs เพื่อสร้างภาพลักษณ์และการยอมรับระดับนานาชาติ มากกว่าการบูรณาการเชิงลึกในกระบวนการเรียนรู้ ขณะที่ Guppy and Kent (2022) เสนอว่าการให้ความสำคัญกับการรายงานมากเกินไปอาจทำให้เกิดการแทนที่ความหมาย (symbolic substitution) ซึ่งความยั่งยืนถูกตีความในรูปแบบที่แคบและสอดคล้องกับสิ่งที่วัดได้เท่านั้น

ในบริบทของประเทศไทย แนวโน้มดังกล่าวเห็นได้ชัดเจนในช่วงหลังปี พ.ศ. 2563 ที่สถาบันอุดมศึกษาจำนวนมากเริ่มเข้าร่วมการจัดอันดับเชิง SDGs โดยเฉพาะในบางภูมิภาคที่มีการจัดตั้งหน่วยงานหรือกลไกเฉพาะด้าน SDGs ภายในองค์กรเพื่อรองรับการรวบรวมข้อมูลและการรายงานผลตามตัวชี้วัด การเปลี่ยนแปลงนี้สะท้อนถึงระดับความตื่นตัวของสถาบันอุดมศึกษาไทยต่อกระแสความยั่งยืนในระดับโลก ขณะเดียวกันก็สะท้อนถึงความจำเป็นในการพัฒนาความเข้าใจเชิงเนื้อหาและเชิงภารกิจให้ลึกซึ้งกว่าการปฏิบัติในเชิงรูปแบบ

การจัดอันดับสากลด้านความยั่งยืนและกลไกการให้ทุนที่เชื่อมโยงกับ SDGs จึงสามารถมองได้ว่าเป็นแรงขับเคลื่อนเชิงสถาบันจากภายนอกที่สร้างแรงกดดันต่อสถาบันอุดมศึกษาอย่างมีนัยสำคัญ แรงกดดันเหล่านี้ไม่เพียงส่งผลต่อการจัดการข้อมูลและการรายงานผล แต่ยังผลักดันให้เกิดพลวัตการเปลี่ยนผ่านเชิงระบบ (systemic transition) ในระบบอุดมศึกษาโดยรวม (Geels, 2002; Leal Filho et al., 2022) ในที่นี้ การเปลี่ยนผ่านเชิงระบบหมายถึงการเปลี่ยนแปลงที่เกิดขึ้นพร้อมกันทั้งในระดับโครงสร้าง กระบวนการทำงาน และบทบาทของสถาบันอุดมศึกษา โดย SDGs ทำหน้าที่เป็นกรอบกำหนดทิศทาง มากกว่าการเป็นเพียงเกณฑ์การประเมิน จากกรอบคิดดังกล่าว งานวิจัยด้านอุดมศึกษาได้ให้ความสนใจกับการพิจารณาว่า การปรับตัวของสถาบันอุดมศึกษาจะสามารถก้าวข้ามจากการตอบสนองเชิงกลยุทธ์ต่อแรงกดดันด้านการจัดอันดับ ไปสู่การสร้างพลวัตการเปลี่ยนผ่านเชิงระบบที่ขับเคลื่อนด้วยการสร้างอัตลักษณ์และเครือข่ายในระดับพื้นที่ได้หรือไม่ ซึ่งเป็นหัวใจสำคัญของการวิเคราะห์การเปลี่ยนแปลงเชิงสถาบัน (institutional change) และการเปลี่ยนผ่านเชิงภารกิจ (mission transformation) ในบริบทของมหาวิทยาลัย (Scott, 2014; Trencher et al., 2014)

กระบวนการค้น้นิยมและการตีความปรากฏการณ์ทางสังคม

การศึกษานี้ตั้งอยู่บนกระบวนการค้น้นิยม (Interpretivist Paradigm) ซึ่งเชื่อว่าความจริงไม่ได้มีเพียงหนึ่งเดียว แต่ถูกสร้างขึ้นผ่านประสบการณ์และการตีความของผู้คนในบริบททางสังคม (Guba & Lincoln, 1994; Schwandt, 1998) ในแง่นี้ การทำความเข้าใจการขับเคลื่อน SDGs ในภาคอุดมศึกษาไม่สามารถอธิบายได้ด้วยข้อมูลเชิงปริมาณหรือการจัดอันดับเพียงอย่างเดียว แต่ต้องมองผ่านความหมายเชิงประสบการณ์ (lived experience) ของผู้เกี่ยวข้อง เช่น อาจารย์ เจ้าหน้าที่ หรือผู้กำหนดนโยบายในระดับพื้นที่

แนวคิดนี้สอดคล้องกับ Biesta (2010) ที่เสนอว่าการศึกษาคือการที่ผู้เรียนร่วมกันสร้าง “ความเข้าใจร่วม” มากกว่าการควบคุมผ่านตัวชี้วัด เพราะการเรียนรู้ที่แท้จริงเกิดจากการแลกเปลี่ยนความคิดเห็น การตั้งคำถาม และการสะท้อนคิดร่วมกันในสังคม ไม่ใช่จากตัวเลขหรือคะแนนที่วัดได้ การประเมินผลเชิงปริมาณจึงไม่สามารถสะท้อนความซับซ้อนของประสบการณ์การเรียนรู้หรือการเปลี่ยนแปลงภายในของผู้เรียนได้อย่างแท้จริง ในทำนองเดียวกัน Sachs (2015) อธิบายว่าการพัฒนาที่ยั่งยืนจะเกิดขึ้นได้ก็ต่อเมื่อแนวคิดระดับโลกถูกแปลความหมายให้เข้ากับบริบทของแต่ละพื้นที่ เพราะแต่ละสังคมมีระบบเศรษฐกิจ การเมือง และวัฒนธรรมที่ต่างกัน หากแนวคิดสากลถูกนำมาใช้โดยไม่ปรับให้เข้ากับบริบทท้องถิ่น ก็อาจไม่สามารถสร้างการเปลี่ยนแปลงที่แท้จริงได้กล่าวอีกนัยหนึ่ง แนวคิดของ Biesta และ Sachs ต่างชี้ให้เห็นถึงความสำคัญของการตีความร่วมกัน ซึ่งเป็นหัวใจของการศึกษาภายใต้กระบวนการที่สนับสนุนหรือการมองว่าความรู้และการพัฒนาไม่ได้มีคำตอบเดียว แต่เกิดจากกระบวนการเรียนรู้ร่วมกันของผู้คนในแต่ละสังคม

ดังนั้น การใช้กระบวนการที่สนับสนุนจึงมีความสำคัญต่อการวิจัยในประเด็นการพัฒนาที่ยั่งยืน เพราะช่วยให้เข้าใจมิติที่ซับซ้อนของการเปลี่ยนแปลงทางสังคม การบริหารจัดการภายในสถาบัน และความสัมพันธ์เชิงอำนาจที่กำหนดทิศทางของการขับเคลื่อน SDGs ในภาคอุดมศึกษาไทยได้อย่างลึกซึ้งกว่าแนวทางเชิงปริมาณ การตีความปรากฏการณ์ในลักษณะนี้ยังเป็นการเปิดพื้นที่ให้ความรู้ท้องถิ่นและความเข้าใจจากภาคสนาม ซึ่งสอดคล้องกับหลักการของ SDG 17 ว่าด้วยความร่วมมือเพื่อการพัฒนาอย่างยั่งยืน ที่เน้นการแลกเปลี่ยนองค์ความรู้จากหลากหลายภาคส่วนเพื่อสร้างการเปลี่ยนแปลงร่วมกัน

มหาวิทยาลัยในฐานะผู้เชื่อมประสานความรู้

บทบาทของมหาวิทยาลัยในศตวรรษที่ 21 กำลังขยับจากการเป็นผู้ผลิตความรู้ ไปสู่การเป็นผู้เชื่อมโยงและแปลความรู้ (knowledge translator and broker) เพื่อสนับสนุนการตัดสินใจเชิงนโยบายและสร้างความเปลี่ยนแปลงทางสังคม (Tandon et al., 2016; Goddard et al., 2021) มหาวิทยาลัยที่ทำหน้าที่เช่นนี้มักถูกเรียกว่า Civic University หรือ Anchor Institution ซึ่งเน้นการทำงานร่วมกับชุมชนและภาคส่วนต่าง ๆ เพื่อสร้างผลกระทบเชิงระบบ (Trencher et al., 2014; Benneworth et al., 2020)

ในช่วงทศวรรษที่ผ่านมา งานวิจัยจำนวนมากเริ่มให้ความสำคัญกับแนวคิดการสร้างความรู้ร่วมกัน (knowledge co-creation) และการเคลื่อนย้ายองค์ความรู้สู่การใช้จริง (knowledge mobilisation) โดยเฉพาะในสาขาที่เกี่ยวข้องกับสิ่งแวดล้อมและการพัฒนาอย่างยั่งยืน (Klein et al., 2022; Fazey et al., 2020) แนวทางนี้มองว่ามหาวิทยาลัยไม่ควรทำหน้าที่เป็นเพียง “ผู้ผลิตความรู้” แต่ต้องทำหน้าที่เป็น “พื้นที่กลางของการแลกเปลี่ยน” ที่นักวิชาการ ภาครัฐ เอกชน และชุมชนสามารถร่วมกันพัฒนาแนวคิดและนโยบายที่ตอบโจทย์ปัญหาสังคมได้จริง

การสร้างความรู้ร่วมกันลักษณะนี้ไม่เพียงช่วยให้เกิดการบูรณาการระหว่างศาสตร์ต่าง ๆ แต่ยังเปิดพื้นที่ให้เกิดการเรียนรู้สองทาง (mutual learning) ซึ่งนักวิชาการได้เรียนรู้จากประสบการณ์จริงของชุมชน ขณะที่ชุมชนก็ได้รับประโยชน์จากการเข้าถึงความรู้เชิงวิทยาศาสตร์และเครื่องมือวิเคราะห์ที่ทันสมัย แนวทาง

นี้ได้รับการสนับสนุนจากรายงานของ UNESCO (2021) ที่ย้ำว่าการเชื่อมโยงระหว่างมหาวิทยาลัยและสังคมภายนอกเป็นหัวใจสำคัญของการขับเคลื่อนเป้าหมายการพัฒนาที่ยั่งยืนข้อที่ 4 ว่าด้วยการศึกษาที่มีคุณภาพ เพราะการเรียนรู้เพื่อความยั่งยืนต้องอาศัยกระบวนการร่วมมือ สื่อสาร และตีความร่วมกัน มากกว่าการสอนตามหลักสูตรเพียงอย่างเดียว

ในประเทศไทย เริ่มเห็นการปรับบทบาทของมหาวิทยาลัยหลายแห่งที่พยายามลดช่องว่างระหว่างมหาวิทยาลัยกับสังคม โดยหันมาทำงานเชื่อมโยงกับภาครัฐ ภาคเอกชน และภาคประชาชนในระดับพื้นที่มากขึ้น โดยเฉพาะในประเด็นสำคัญอย่างการจัดการสิ่งแวดล้อม การลดความเหลื่อมล้ำทางสังคม และการวางแผนพัฒนาเชิงพื้นที่ แนวทางนี้สะท้อนการเปลี่ยนผ่านของสถาบันอุดมศึกษาสู่การเป็นศูนย์กลางการเรียนรู้และพัฒนาร่วมของสังคมที่เปิดให้ความรู้และนวัตกรรมถูกนำไปใช้ประโยชน์ร่วมกัน เพื่อให้เกิดการพัฒนาที่ยั่งยืนที่ยึดโยงกับชุมชนและตอบสนองต่อความต้องการจริงของพื้นที่

วิธีดำเนินการวิจัย

จากส่วนต้นของงานวิจัยที่ได้ตั้งคำถามสำคัญว่า การตื่นตัวต่อเป้าหมายการพัฒนาที่ยั่งยืน (SDGs) ในภาคอุดมศึกษาไทยเป็นเพียงกระแสที่ขับเคลื่อนด้วยปัจจัยภายนอกหรือกำลังนำไปสู่การเปลี่ยนผ่านเชิงโครงสร้างที่แท้จริง รวมถึงการทบทวนวรรณกรรมที่ชี้ให้เห็นถึงความท้าทายทั้งในระดับสากลและในบริบทของประเทศไทย ไม่ว่าจะเป็นปัญหาทางวิจัยขึ้นหิ้งหรือการบูรณาการที่ยังคงฉิวเฉียด ดังนั้น เพื่อที่จะตอบคำถามวิจัยและทำความเข้าใจปรากฏการณ์ดังกล่าวได้อย่างลึกซึ้ง การศึกษานี้จึงใช้ระเบียบวิธีวิจัยเชิงคุณภาพ (qualitative research) เป็นหลัก

การวิจัยนี้มุ่งทำความเข้าใจแรงผลักดันและพลวัตของการเปลี่ยนแปลงในการขับเคลื่อน SDGs ของสถาบันอุดมศึกษาไทยในช่วงปี พ.ศ. 2564 ถึง พ.ศ. 2568 ซึ่งเป็นช่วงเวลาสำคัญที่ทับซ้อนกับวิกฤตการณ์โควิด-19 และระยะฟื้นฟูหลังจากนั้น การออกแบบการวิจัยจึงประกอบด้วยการทำงานสองส่วนหลักที่เชื่อมโยงกัน เพื่อให้สามารถวิเคราะห์ภาพการเปลี่ยนแปลงที่เกิดขึ้นในช่วงเวลาสี่ปีได้อย่างสมบูรณ์ โดยใช้ข้อมูลปฐมภูมิที่ดำเนินการในปี พ.ศ. 2564 เป็นภาพตั้งต้น และต่อยอดด้วยการวิเคราะห์ข้อมูลทุติยภูมิ เพื่อปรับปรุงสถานการณ์และติดตามการเปลี่ยนแปลงที่เกิดขึ้นหลังจากนั้น อันจะทำให้สามารถวิเคราะห์พลวัตของการเปลี่ยนผ่านได้อย่างรอบด้าน

รูปแบบและแนวทางการวิจัย

งานวิจัยนี้ตั้งอยู่บน กระบวนทัศน์นัยนิยม (Interpretivist paradigm) ซึ่งมุ่งทำความเข้าใจความหมายของปรากฏการณ์ทางสังคมผ่านมุมมองของผู้มีส่วนเกี่ยวข้อง โดยยึดแนวคิดที่ว่าความรู้ไม่ได้มีอยู่ล่วงหน้าอย่างเป็นวัตถุ แต่เกิดจากการสร้างขึ้นผ่านการตีความและประสบการณ์ของมนุษย์ในบริบททางสังคมและวัฒนธรรมที่แตกต่างกัน (Omodan, 2024) กระบวนทัศน์นี้เชื่อว่าความจริงทางสังคมมีความหลากหลายและสัมพันธ์กับบริบท (multiple and context-dependent realities) ซึ่งสะท้อนผ่านมุมมองและประสบการณ์ของผู้มีส่วนเกี่ยวข้อง การวิจัยภายใต้กรอบคิดนี้จึงให้ความสำคัญกับบริบทและความหมาย

มากกว่าการวัดเชิงตัวเลข โดยมุ่งสร้างความเข้าใจเชิงลึกเกี่ยวกับ “แรงผลักดัน” และ “กระบวนการเปลี่ยนแปลง” ของมหาวิทยาลัยไทยในการขับเคลื่อน SDGs ภายใต้สถานการณ์การแพร่ระบาดของโควิด-19 และการเปลี่ยนผ่านของระบบอุดมศึกษาไปสู่ความยั่งยืน

การศึกษานี้ใช้แนวทางการวิเคราะห์เชิงคุณภาพแบบบูรณาการ (integrated qualitative approach) ประกอบด้วยการวิเคราะห์ข้อมูลภาคสนามที่ได้จากการรวบรวมข้อมูลจากตัวแทนภาควิชาการทั้งหมด 42 หน่วยงาน ในปี พ.ศ. 2564 (ณัฐวิกรม พันธวงศ์ภักดิ์ และคณะ, 2564) ซึ่งสะท้อนภาพรวมของการดำเนินงานด้าน SDGs ในช่วงการแพร่ระบาดของโรคโควิด-19 และการศึกษาทุติยภูมิ ที่มุ่งสำรวจการเปลี่ยนแปลงของนโยบายและแนวปฏิบัติของมหาวิทยาลัยไทยในช่วงปี พ.ศ. 2565–2568 เพื่อวิเคราะห์พลวัตของการเปลี่ยนผ่านจาก “การตอบสนองเชิงกลยุทธ์” ไปสู่ “การเปลี่ยนแปลงเชิงภารกิจ” ที่แสดงถึงการบูรณาการเป้าหมายการพัฒนาที่ยั่งยืนในระดับสถาบัน

ขอบเขตของการศึกษา

การวิจัยครอบคลุม “ภาควิชาการ” ในความหมายกว้าง ซึ่งรวมถึงสถาบันอุดมศึกษาไทยในทุกประเภท อาทิ มหาวิทยาลัยของรัฐ มหาวิทยาลัยในกำกับของรัฐ และมหาวิทยาลัยเอกชน รวมไปถึงองค์กรภาควิชาการอื่น ๆ ที่ไม่ใช่มหาวิทยาลัย เช่น สถาบันวิจัยอิสระ ศูนย์วิจัยสังกัดหน่วยงานรัฐ หน่วยงานประชาสังคมที่เกี่ยวข้องกับงานวิชาการ และเครือข่ายวิชาการ โดยการเก็บข้อมูลจะมุ่งเน้นกลุ่มที่มีบทบาทโดดเด่นในการดำเนินงานด้านการพัฒนาที่ยั่งยืน ซึ่งสะท้อนจากการเป็นสถาบันที่เข้าร่วมเครือข่าย SDSN Thailand หรือเป็นมหาวิทยาลัยที่มีรายชื่ออยู่ในการจัดอันดับ THE Impact Rankings

ข้อมูลปฐมภูมิ

ข้อมูลปฐมภูมิที่ใช้เป็นฐานในการวิเคราะห์ของบทความนี้ มาจากการศึกษาในโครงการวิจัยเรื่อง “รายงานสถานการณ์ของกลุ่มภาควิชาการกับการขับเคลื่อนเป้าหมายการพัฒนาที่ยั่งยืนของประเทศไทย” ซึ่งได้รับการสนับสนุนทุนวิจัยจากสำนักงานการวิจัยแห่งชาติ (วช.) โดยเป็นการเก็บข้อมูลระหว่างเดือนมิถุนายน–สิงหาคม พ.ศ. 2564 จากตัวแทนภาควิชาการทั้งหมด 42 หน่วยงาน คณะผู้วิจัยใช้การคัดเลือกตัวอย่างแบบเจาะจง (Purposive Selection) โดยมุ่งเน้นกลุ่มที่มีบทบาทโดดเด่นในการขับเคลื่อน SDGs เกณฑ์การคัดเลือกหลัก สำหรับกลุ่มสนทนาและสัมภาษณ์คือ

- เป็นหน่วยงานที่มีชื่อเสียงในการผลักดันหรือทำวิจัยเกี่ยวกับ SDGs ในประเทศไทย
- เป็นหน่วยงานจากมหาวิทยาลัยที่มีชื่ออยู่ใน THE Impact Ranking
- เป็นหน่วยงานที่อยู่ในองค์กรที่สมาชิกเครือข่ายวิชาการเพื่อการพัฒนาที่ยั่งยืนของประเทศไทย (SDSN-Thailand)

เนื่องจากข้อจำกัดของสถานการณ์การระบาดของโรคโควิด-19 การเก็บข้อมูลทั้งหมดจึงดำเนินการผ่านระบบออนไลน์ โดยใช้เครื่องมือวิจัยเชิงคุณภาพที่หลากหลาย ดังนี้

- การสอบถามผ่านแบบสอบถามออนไลน์: ผู้วิจัยได้จัดทำแบบสอบถามออนไลน์ผ่านเว็บไซต์ SurveyMonkey ซึ่งออกแบบคำถามโดยอิงจากกรอบ SDGs และข้อมูลที่ได้จากการทบทวนวรรณกรรม โดยได้รับแบบสอบถามที่สมบูรณ์จาก 25 หน่วยงาน เพื่อเก็บข้อมูลทั่วไปขององค์กร, ระดับความเข้าใจและการปรับใช้ SDGs รวมถึงโครงการที่เกี่ยวข้องกับการเรียนการสอนและการวิจัย
- การจัดสนทนากลุ่ม (Focus Group Discussion): จัดขึ้นเมื่อ กรกฎาคม 2564 ผ่านระบบ Zoom โดยมีผู้แทนจาก 18 หน่วยงาน เข้าร่วม การสนทนาได้แบ่งผู้เข้าร่วมออกเป็น 2 กลุ่มย่อย เพื่อให้เกิดการแลกเปลี่ยนความคิดเห็นอย่างทั่วถึงและลึกซึ้ง ผู้เข้าร่วมประกอบด้วยคณาจารย์และนักวิจัยจากสถาบันที่หลากหลาย ทั้ง มหาวิทยาลัยของรัฐขนาดใหญ่ในกรุงเทพฯ และส่วนภูมิภาค มหาวิทยาลัยราชภัฏ และมหาวิทยาลัยเอกชน โดยครอบคลุมสาขาวิชาที่แตกต่างกัน เช่น สังคมศาสตร์ รัฐศาสตร์ เศรษฐศาสตร์ เกษตรและเทคโนโลยี วิทยาศาสตร์ มนุษยศาสตร์ ตลอดจนหน่วยงานวิจัยเฉพาะทางด้านการพัฒนาที่ยั่งยืนและสิ่งแวดล้อม
- การสัมภาษณ์เชิงลึกและการสอบถามเฉพาะเรื่อง: ดำเนินการสัมภาษณ์ผู้แทนจาก 5 หน่วยงาน ที่ไม่สามารถเข้าร่วมการสนทนากลุ่มได้ โดยกลุ่มตัวอย่างประกอบด้วยผู้แทนจากสถาบันที่หลากหลาย ทั้ง มหาวิทยาลัยของรัฐขนาดใหญ่ในเขตกรุงเทพมหานคร มหาวิทยาลัยในกำกับของรัฐ มหาวิทยาลัยภูมิภาค และมหาวิทยาลัยเอกชน นอกจากนี้ ยังมีการสอบถามเฉพาะประเด็นอย่างไม่เป็นทางการกับผู้แทนจากอีก 2 หน่วยงาน ซึ่งเป็นหน่วยงานด้านวิทยาศาสตร์และเทคโนโลยีและสถาบันวิจัยระดับชาติ เพื่อให้ข้อมูลมีความสมบูรณ์ยิ่งขึ้น

เพื่อให้การเก็บข้อมูลสะท้อนมุมมองเชิงลึกเกี่ยวกับแรงผลักดันและพลวัตการขับเคลื่อน SDGs ในสถาบันอุดมศึกษา คำถามสัมภาษณ์และการสนทนากลุ่มถูกออกแบบในลักษณะกึ่งโครงสร้าง (semi-structured) ครอบคลุมประเด็นสำคัญ 3 ด้าน ได้แก่

1. แนวทางการบูรณาการ SDGs เข้ากับพันธกิจหลักของมหาวิทยาลัย (การเรียนการสอน การวิจัย และบริการวิชาการ)
2. แรงจูงใจและกลไกการบริหารจัดการภายในสถาบัน ที่เอื้อต่อการขับเคลื่อนความยั่งยืน รวมถึงปัจจัยภายนอก เช่น การจัดอันดับและนโยบายของรัฐ
3. อุปสรรคและโอกาสในการพัฒนาอย่างยั่งยืนในบริบทของการเปลี่ยนผ่านหลังโควิด-19

คำถามเหล่านี้เปิดโอกาสให้ผู้ให้ข้อมูลสะท้อนมุมมองของตนเองอย่างอิสระ และช่วยให้ผู้วิจัยสามารถเข้าใจความหมายเชิงบริบทของการดำเนินงานด้าน SDGs ภายในแต่ละสถาบันได้อย่างรอบด้าน ข้อมูลเชิงคุณภาพเหล่านี้ถูกเก็บรวบรวมโดยมีวัตถุประสงค์เพื่อตอบคำถามวิจัยหลักของบทความโดยตรง กล่าวคือ เพื่อวิเคราะห์ว่า แรงผลักดันที่เกิดขึ้นนั้นนำไปสู่การเปลี่ยนแปลงเชิงภารกิจที่แท้จริง หรือเป็นเพียงการตอบสนองเชิงกลยุทธ์ต่อปัจจัยภายนอก ซึ่งข้อมูลจากทั้งสามด้านที่เก็บรวบรวมมาจะถูกนำไปใช้อธิบาย พลวัตของการเปลี่ยนผ่านสู่ความยั่งยืนต่อไป

ข้อมูลทฤษฎี

เพื่อเชื่อมโยงผลจากการศึกษาภาคสนามซึ่งเป็นข้อมูลปฐมภูมิในปี พ.ศ. 2564 เข้ากับบริบทปัจจุบัน และวิเคราะห์พลวัตการเปลี่ยนแปลง ผู้วิจัยได้ดำเนินการวิเคราะห์ข้อมูลทฤษฎีอย่างเป็นระบบในปี พ.ศ. 2568 การวิเคราะห์ส่วนนี้ดำเนินการโดยการรวบรวมและทบทวนเอกสารและข้อมูลที่เผยแพร่ต่อสาธารณะ จากหลากหลายแหล่ง อันประกอบด้วย

- เอกสารเชิงนโยบายจากหน่วยงานภาครัฐที่เกี่ยวข้องกับการอุดมศึกษา วิทยาศาสตร์ วิจัยและนวัตกรรม รวมถึงแผนพัฒนาเศรษฐกิจและสังคมแห่งชาติ (เช่น แผนพัฒนาเศรษฐกิจและสังคมแห่งชาติ ฉบับที่ 13)
- แผนยุทธศาสตร์และรายงานความยั่งยืนของสถาบันอุดมศึกษาต่าง ๆ (เช่น รายงานผลกระทบการพัฒนาอย่างยั่งยืน มหาวิทยาลัยราชภัฏสงขลา)
- ฐานข้อมูลการจัดอันดับสากล ที่สำคัญ ได้แก่ THE Impact Rankings และ QS Sustainability Rankings
- ข้อมูลข่าวสาร บทความ และกิจกรรม ที่เกี่ยวข้องกับ SDGs ซึ่งเผยแพร่โดยเครือข่ายวิชาการและสื่อมวลชน (เช่น ข้อมูลการประเมิน SET ESG Ratings ของตลาดหลักทรัพย์แห่งประเทศไทย)

การศึกษาส่วนนี้มีเป้าหมายเพื่อใช้ข้อมูลเหล่านี้ในการเปรียบเทียบและตรวจสอบแนวโน้มการเปลี่ยนแปลง ที่เกิดขึ้นภายหลังปี พ.ศ. 2564 ซึ่งจะทำให้สามารถวิเคราะห์ได้ว่า กระแสความตื่นตัว ได้นำไปสู่การเปลี่ยนผ่าน ในระดับใดของระบบอุดมศึกษาไทยในระยะต่อมา

การวิเคราะห์ข้อมูล

ข้อมูลทั้งหมดได้รับการวิเคราะห์เชิงคุณภาพโดยใช้วิธีการวิเคราะห์เนื้อหา (Content Analysis) ร่วมกับการจัดหมวดหมู่เชิงประเด็น เพื่อจำแนกและสังเคราะห์ประเด็นสำคัญที่สะท้อนแนวทางการบูรณาการ SDGs เข้ากับพันธกิจของสถาบันอุดมศึกษา, กลไกการบริหารจัดการและแรงจูงใจในการดำเนินงาน, ตลอดจนความท้าทายและข้อจำกัดที่ส่งผลต่อการขับเคลื่อนสู่ความยั่งยืน กระบวนการวิเคราะห์อาศัยข้อมูลจากแบบสอบถามออนไลน์ การสัมภาษณ์เชิงลึก และการสนทนากลุ่ม ซึ่งเป็นข้อมูลปฐมภูมิที่ได้จากผู้แทนของสถาบันอุดมศึกษาไทยในปี พ.ศ. 2564 ร่วมกับการศึกษาทฤษฎีเพื่อเปรียบเทียบแนวโน้มการเปลี่ยนแปลง ในช่วงปี พ.ศ. 2565 -2568

การตรวจสอบความถูกต้องของข้อมูล (data triangulation) ดำเนินการโดยการเปรียบเทียบและยืนยันความสอดคล้องของข้อมูลจากหลายแหล่ง ได้แก่ ข้อมูลปฐมภูมิเชิงปริมาณ ข้อมูลปฐมภูมิเชิงคุณภาพ และข้อมูลทฤษฎี เพื่อเสริมสร้างความน่าเชื่อถือและความเที่ยงตรงของผลการวิเคราะห์ การยืนยันนี้มีความสำคัญอย่างยิ่งในการตอบคำถามวิจัยหลักเกี่ยวกับกระแส และการเปลี่ยนผ่านเชิงภารกิจในสถาบันอุดมศึกษาไทย

ข้อจำกัดของการวิจัย

แม้ว่าการศึกษานี้จะพยายามรวบรวมข้อมูลจากสถาบันอุดมศึกษาที่มีความหลากหลายทั่วประเทศ แต่ยังมีข้อจำกัดบางประการ โดยเฉพาะอย่างยิ่ง การเก็บข้อมูลปฐมภูมิในปี พ.ศ. 2564 ซึ่งดำเนินการในช่วงการแพร่ระบาดของโรคโควิด-19 ทำให้กระบวนการทั้งหมดต้องดำเนินการผ่านระบบออนไลน์ ส่งผลให้การเข้าถึงผู้ให้ข้อมูลบางกลุ่มอาจมีข้อจำกัด นอกจากนี้ บางสถาบันอาจอยู่ระหว่างการปรับตัวเชิงโครงสร้างเพื่อตอบสนองต่อสถานการณ์ในขณะนั้น จึงอาจทำให้ข้อมูลบางส่วนสะท้อนมุมมองเฉพาะช่วงเวลา อย่างไรก็ตาม การผสมผสานข้อมูลจากทั้งสองช่วงเวลา ช่วยให้สามารถวิเคราะห์พลวัตของการขับเคลื่อน SDGs ในภาควิชาการไทยได้อย่างรอบด้านและเชื่อมโยงกับการเปลี่ยนผ่านของระบบอุดมศึกษาในระยะยาวมากยิ่งขึ้น

ผลการวิจัย

ผลการศึกษานี้นำเสนอข้อค้นพบจากข้อมูลปฐมภูมิที่เก็บรวบรวมในปี พ.ศ. 2564 ร่วมกับการวิเคราะห์ข้อมูลทุติยภูมิในช่วงปี พ.ศ. 2565-2568 เพื่อทำความเข้าใจพลวัตของการขับเคลื่อนเป้าหมายการพัฒนาที่ยั่งยืน (SDGs) ในสถาบันอุดมศึกษาไทย โดยเฉพาะการเปลี่ยนแปลงจากการตอบสนองต่อแรงผลักดันภายนอกในระยะแรก ไปสู่การบูรณาการเชิงยุทธศาสตร์ในระยะต่อมา

เพื่อให้เห็นภาพการเปลี่ยนแปลงดังกล่าวอย่างเป็นระบบ ตารางที่ 1 แสดงการเปรียบเทียบแรงผลักดัน รูปแบบการดำเนินงาน และลักษณะการบูรณาการ SDGs ของสถาบันอุดมศึกษาไทย ระหว่างช่วงปี พ.ศ. 2564 ซึ่งสะท้อนมุมมองจากข้อมูลปฐมภูมิ และช่วงปี พ.ศ. 2565-2568 ซึ่งอาศัยการวิเคราะห์ข้อมูลทุติยภูมิและเอกสารที่เกี่ยวข้อง

จากตารางที่ 1 จะเห็นได้ว่า ภาพรวมของการขับเคลื่อน SDGs ในสถาบันอุดมศึกษาไทยมีการเปลี่ยนแปลงอย่างมีนัยสำคัญ โดยในระยะเริ่มต้น การดำเนินงานส่วนใหญ่มีลักษณะเป็นการตอบสนองต่อแรงผลักดันจากภายนอก ขณะที่ในช่วงหลังเริ่มปรากฏความพยายามในการบูรณาการ SDGs เข้ากับโครงสร้างและยุทธศาสตร์ของสถาบันมากขึ้น การเปลี่ยนแปลงดังกล่าวสะท้อนการขยับจากการนำ SDGs มาใช้ในเชิงสัญลักษณ์ ไปสู่การบูรณาการเชิงระบบ ซึ่งเป็นบริบทสำคัญในการทำความเข้าใจผลการวิเคราะห์ในหัวข้อถัดไป

ภายใต้กรอบการเปรียบเทียบดังกล่าว ส่วนถัดไปจะนำเสนอภาพสถานการณ์ของการขับเคลื่อน SDGs ในสถาบันอุดมศึกษาไทย ณ ปี พ.ศ. 2564 ก่อนจะขยายไปสู่การพิจารณาการเปลี่ยนแปลงในช่วงปี พ.ศ. 2565-2568 ตลอดจนกรณีศึกษาเชิงลึกและเสียงสะท้อนจากภาควิชาการ

ตารางที่ 1 การเปรียบเทียบแรงผลักดันและรูปแบบการขับเคลื่อน SDGs ของสถาบันอุดมศึกษาไทย ระหว่างปี พ.ศ. 2564 และปี พ.ศ. 2565–2568

ประเด็นวิเคราะห์	ข้อมูลปฐมภูมิ (พ.ศ. 2564)	ข้อมูลทุติยภูมิ (พ.ศ. 2565–2568)	ข้อสังเคราะห์เชิงวิเคราะห์
แรงผลักดันหลัก	การจัดอันดับมหาวิทยาลัยเป็นแรงจูงใจสำคัญ	การจัดอันดับยังคงสำคัญ แต่ถูกเสริมด้วยแรงกดดันจาก ESG และตลาดแรงงาน	แรงกดดันภายนอกยังคงน่า แต่มีความซับซ้อนมากขึ้น
แรงจูงใจเชิงสถาบัน	การสร้างภาพลักษณ์และการรับรู้เรื่องความยั่งยืน	ยุทธศาสตร์และความสามารถในการแข่งขันระยะยาว	เริ่มขยับจากเชิงสัญลักษณ์สู่เชิงกลยุทธ์
รูปแบบการบูรณาการ SDGs	โครงการหรือกิจกรรมเฉพาะจุด	การเชื่อมโยงกับยุทธศาสตร์แผน และตัวชี้วัดระดับองค์กร	เกิดแนวโน้มการบูรณาการเชิงระบบ
บทบาทของผู้บริหาร	มีบทบาทเชิงนโยบาย แต่ยังไม่จำกัดในบางสถาบัน	ผู้บริหารมีบทบาทเชิงรุกในการกำหนดทิศทาง	ภาวะผู้นำเป็นปัจจัยสำคัญของการเปลี่ยนผ่าน
ความต่อเนื่องของการดำเนินงาน	ขาดความต่อเนื่อง ขึ้นกับโครงการและบุคคล	มีแนวโน้มพัฒนากลไกและหน่วยงานถาวร	เริ่มเห็นการเปลี่ยนผ่านเชิงภารกิจ

ที่มา: คณะผู้วิจัย (2568)

ข้อมูลเชิงคุณภาพจากการสัมภาษณ์เชิงลึกในครั้งนั้นได้ยืนยันข้อค้นพบนี้อย่างชัดเจน โดยผู้ให้ข้อมูลจากหลายมหาวิทยาลัยสะท้อนตรงกันว่าแรงกดดันจากการจัดอันดับมหาวิทยาลัย เป็นปัจจัยสำคัญที่ขับเคลื่อนการดำเนินงานด้านความยั่งยืนในระดับองค์กร โดยเฉพาะในช่วงที่การจัดอันดับด้าน SDGs ได้รับความสนใจมากขึ้นในประเทศไทย ผู้ให้ข้อมูลจากมหาวิทยาลัยขนาดใหญ่รายหนึ่งสะท้อนว่า “การจัดอันดับทำให้เรื่อง SDGs ไม่ใช่แค่กิจกรรมหรือโครงการเฉพาะจุดอีกต่อไป แต่กลายเป็นประเด็นที่ต้องมีโครงสร้างรองรับอย่างจริงจัง ทั้งในแง่การจัดการข้อมูลและการกำหนดยุทธศาสตร์ในระดับมหาวิทยาลัย” (ผู้ให้ข้อมูลจากมหาวิทยาลัยขนาดใหญ่, สังเคราะห์จากการสัมภาษณ์ พ.ศ. 2564)

ในทำนองเดียวกัน ผู้ให้ข้อมูลจากมหาวิทยาลัยเอกชนชี้ให้เห็นว่าการสนับสนุนจากผู้บริหารมีบทบาทสำคัญต่อการขับเคลื่อนดังกล่าว โดยระบุว่า “การจัดอันดับช่วยทำให้ความยั่งยืนกลายเป็นเป้าหมายที่สามารถวัดผลและสื่อสารได้ชัดเจน ส่งผลให้ผู้บริหารให้การสนับสนุนเชิงนโยบายอย่างต่อเนื่อง” (ผู้ให้ข้อมูลจาก

มหาวิทยาลัยเอกชน, สันเคราะห์จากการสัมภาษณ์ พ.ศ. 2564) ขณะเดียวกัน ผู้ให้ข้อมูลจากมหาวิทยาลัยของรัฐในภูมิภาคสะท้อนว่ากระบวนการเตรียมข้อมูลเพื่อการจัดอันดับได้ช่วยยกระดับการทำงานภายในองค์กร โดย “บังคับให้หลายหน่วยงานต้องประสานงานและพัฒนาระบบข้อมูลร่วมกัน ซึ่งนำไปสู่การเชื่อมโยง SDGs เข้ากับตัวชี้วัดประสิทธิภาพหลักในระดับคณะและมหาวิทยาลัย” (ผู้ให้ข้อมูลจากมหาวิทยาลัยของรัฐ, สันเคราะห์จากการสัมภาษณ์ พ.ศ. 2564)

ปรากฏการณ์ดังกล่าวสะท้อนให้เห็นถึงการเปลี่ยนผ่านของสถาบันอุดมศึกษาไทยจากการตอบสนองต่อแรงจูงใจภายนอก ไปสู่ความพยายามในการสร้างระบบการบริหารจัดการภายในที่เชื่อมโยงกับความยั่งยืนในระยะยาว แม้ว่าระดับของความเข้มข้นและความต่อเนื่องในการดำเนินงานจะยังแตกต่างกันไปตามบริบทของแต่ละสถาบันก็ตาม

การขับเคลื่อน SDGs ในปี พ.ศ. 2564 ไม่ได้จำกัดอยู่เฉพาะมหาวิทยาลัยขนาดใหญ่ในกรุงเทพมหานครเท่านั้น หากยังครอบคลุมถึงมหาวิทยาลัยขนาดใหญ่ที่ตั้งอยู่นอกกรุงเทพฯ ซึ่งมีบทบาทเชิงระบบในระดับประเทศ มหาวิทยาลัยเชียงใหม่ได้เข้าร่วมการจัดอันดับ THE Impact Rankings และใช้กระบวนการดังกล่าวเป็นแรงผลักดันในการพัฒนาระบบข้อมูลด้านสิ่งแวดล้อม พลังงาน และการบริหารจัดการความยั่งยืนให้มีความเป็นระบบมากขึ้น สอดคล้องกับมุมมองจากการสัมภาษณ์เชิงลึกที่สะท้อนว่า “การเข้าร่วมการจัดอันดับทำให้มหาวิทยาลัยต้องพัฒนาระบบข้อมูลและกลไกการบริหารจัดการความยั่งยืนให้มีความเป็นระบบมากขึ้น ไม่ใช่เพียงเพื่อการรายงานผล” (ผู้ให้ข้อมูลจากมหาวิทยาลัยขนาดใหญ่ที่ตั้งอยู่นอกกรุงเทพฯ, สันเคราะห์จากการสัมภาษณ์ พ.ศ. 2564)

ในขณะเดียวกัน แนวโน้มดังกล่าวยังขยายไปสู่สถาบันอุดมศึกษาในภูมิภาค โดยเฉพาะกลุ่มมหาวิทยาลัยราชภัฏ เช่น มหาวิทยาลัยราชภัฏบุรีรัมย์ มหาวิทยาลัยราชภัฏสกลนคร และมหาวิทยาลัยราชภัฏสงขลา ซึ่งเริ่มเข้าร่วมการจัดอันดับเพื่อแสดงบทบาทในการเชื่อมโยงภารกิจของตนกับเป้าหมายการพัฒนาที่ยั่งยืนในระดับโลก (สำนักงานวิจัยและประเมินผล มหาวิทยาลัยราชภัฏบุรีรัมย์, 2566; มหาวิทยาลัยราชภัฏสกลนคร, 2567; มหาวิทยาลัยราชภัฏสงขลา, 2567) แนวโน้มนี้สะท้อนให้เห็นถึงการกระจายตัวของวาระความยั่งยืนจากมหาวิทยาลัยชั้นนำไปสู่สถาบันอุดมศึกษาในภูมิภาค ซึ่งมีบทบาทสำคัญในการขับเคลื่อน SDGs ผ่านงานบริการวิชาการและการพัฒนาท้องถิ่นอย่างยั่งยืน

นอกเหนือจากแรงผลักดันจากการจัดอันดับแล้ว การศึกษาในปี พ.ศ. 2564 ยังพบปัจจัยสนับสนุนอื่นๆ ที่สำคัญ ภาควิชาการสามารถผนวก SDGs เข้ากับการทำงานของตนได้ค่อนข้างง่ายกว่าภาคส่วนอื่น เนื่องจากมีแผนงานที่กว้างและมีนักวิชาการผู้เชี่ยวชาญหลากหลายสาขา ทำให้สามารถบูรณาการองค์ความรู้ให้เข้ากับเป้าหมาย SDGs ได้ “งานวิชาการมีความยืดหยุ่นค่อนข้างสูง เพราะสามารถเชื่อมโยงประเด็น SDGs เข้ากับการเรียนการสอนและการวิจัยในหลายสาขาได้ ไม่ได้จำกัดอยู่ในกรอบแคบเหมือนบางภาคส่วน” (ผู้ให้ข้อมูลจากสถาบันอุดมศึกษา, สันเคราะห์จากการสัมภาษณ์ พ.ศ. 2564) นอกจากนี้ การนำกรอบ SDGs มาผนวกเข้ากับข้อเสนอโครงการวิจัย ยังมีผลอย่างมากต่อการได้รับการอนุมัติทุน ทั้งจากภายในมหาวิทยาลัยและจากแหล่งทุนภายนอก อีกทั้งการทำงานร่วมกันผ่านเครือข่ายวิชาการ เช่น SUN Thailand และ SDSN

Thailand ก็เป็นจุดแข็งที่ช่วยส่งเสริมให้เกิดการขับเคลื่อน SDGs ประการสุดท้าย สถานการณ์การระบาดของโรคโควิด-19 ได้กลายเป็นโอกาสให้ภาควิชาการตระหนักถึงความเปราะบางของสังคม และหันมาให้ความสำคัญกับการวิจัยในประเด็นใหม่ ๆ ที่จำเป็นต่อการสร้างความยืดหยุ่นและความพร้อมของประเทศในอนาคต

ข้อมูลเชิงปริมาณจากแบบสอบถามออนไลน์ ยังให้ภาพที่น่าสนใจเกี่ยวกับสถานะการปรับใช้ SDGs

- ระดับความเข้าใจ: พบช่องว่างของความเข้าใจที่ชัดเจนระหว่างระดับผู้บริหารกับระดับปฏิบัติการและนักศึกษา โดยผู้บริหารส่วนใหญ่ (ร้อยละ 60) “ทราบรายละเอียดเป็นอย่างดี” ในขณะที่บุคลากรส่วนใหญ่ (ร้อยละ 44) และนักศึกษาส่วนใหญ่ (ร้อยละ 56) อยู่ในระดับ “ทราบรายละเอียดบางส่วน” ซึ่งชี้ให้เห็นถึงความท้าทายในการสื่อสารนโยบายจากบนลงล่าง
- ลักษณะการปรับใช้: หน่วยงานส่วนใหญ่ นำ SDGs มาปรับใช้ในการ “วิจัย” (ร้อยละ 56) และ “การเรียนการสอน” (ร้อยละ 20) โดยรูปแบบการปรับใช้ที่นิยมที่สุดคือ “การนำมาใช้ในการออกแบบโครงการ/กิจกรรมใหม่ๆ” (ร้อยละ 52) รองลงมาคือ “การประยุกต์ใช้ตัวชี้วัดในการประเมินสิ่งตีพิมพ์/การดำเนินงาน” (ร้อยละ 28) ในขณะที่การนำหลักการพื้นฐานของ SDGs ไปผนวกในวิธีการทำงานยังมีสัดส่วนน้อย (ร้อยละ 8) ซึ่งสะท้อนว่าการเปลี่ยนแปลงในช่วงแรกยังเน้นไปที่ระดับกิจกรรมมากกว่าการเปลี่ยนแปลงเชิงโครงสร้าง
- เป้าหมายที่ได้รับความสนใจ: เป้าหมายที่หน่วยงานระบุว่าการทำงานของตนมีความสอดคล้องมากที่สุด 3 อันดับแรกคือ SDG 3 (สุขภาพและความเป็นอยู่ที่ดี), SDG 11 (เมืองและชุมชนที่ยั่งยืน) และ SDG 4 (การศึกษาที่มีคุณภาพ) ในขณะที่เป้าหมายที่ถูกอ้างถึงน้อยที่สุดคือ SDG 14 (ทรัพยากรทางทะเล)

พลวัตของ “กระแส” (พ.ศ. 2565-2568): จากการตื่นตัวสู่การเติบโตเชิงปริมาณ

พลวัตที่น่าสนใจอย่างยิ่งคือ การเติบโตอย่างก้าวกระโดดภายหลังจากปี พ.ศ. 2564 ซึ่งยืนยันว่า “กระแส” ที่เกิดขึ้นนั้นเป็นของจริงและขยายตัวอย่างรวดเร็ว ข้อมูลจากการศึกษาทุติยภูมิ แสดงให้เห็นว่าแรงผลักดันจากการจัดอันดับยังคงทำงานอย่างต่อเนื่องและเข้มข้นขึ้น โดยหลักฐานเชิงประจักษ์ที่ทรงพลังที่สุดคือการเพิ่มขึ้นของจำนวนมหาวิทยาลัยไทยที่เข้าร่วมการจัดอันดับ THE Impact Rankings ซึ่งเพิ่มจาก 26 แห่งในปี 2564 เป็น 65 แห่งในปี พ.ศ. 2566 และขยับขึ้นเป็น 77 แห่งในปี 2567 ก่อนจะถึง 83 แห่งในปี 2568 (Times Higher Education, 2025) การเติบโตกว่าสามเท่าในช่วงเวลาเพียงสี่ปีสะท้อนให้เห็นว่า การเข้าร่วมการจัดอันดับได้กลายเป็นบรรทัดฐานใหม่ที่มหาวิทยาลัยส่วนใหญ่ไม่อาจเพิกเฉย

การเติบโตเชิงปริมาณนี้ยังได้รับแรงหนุนจากปัจจัยภายนอกที่เข้มข้นขึ้น โดยเฉพาะจากภาคเอกชนที่ให้ความสำคัญกับประเด็นด้านสิ่งแวดล้อม สังคม และธรรมาภิบาล (Environmental, Social, and Governance: ESG) มากขึ้นอย่างมีนัยสำคัญ แนวคิด ESG มีความสอดคล้องกับเป้าหมายการพัฒนาที่ยั่งยืน (SDGs) โดยเน้นการดำเนินธุรกิจอย่างมีความรับผิดชอบต่อ คำนึงถึงผลกระทบทางสังคมและสิ่งแวดล้อม และ

ส่งเสริมการพัฒนาอย่างสมดุลในทุกภาคส่วน ในช่วงไม่กี่ปีที่ผ่านมา ภาคธุรกิจไทยต้องเผชิญกับแรงกดดันจากกฎระเบียบการค้าสากลรูปแบบใหม่ เช่น มาตรการปรับราคาคาร์บอนก่อนข้ามพรมแดนของสหภาพยุโรป (Carbon Border Adjustment Mechanism: CBAM) (European Commission, n.d.) และมาตรฐานการรายงานความยั่งยืนของสหภาพยุโรป (European Sustainability Reporting Standards: ESRS) ภายใต้ข้อกำหนดการรายงานความยั่งยืนของภาคธุรกิจ (Corporate Sustainability Reporting Directive: CSRD) (UNEP Finance Initiative, n.d.) ปัจจัยเหล่านี้ได้ผลักดันให้ตลาดหลักทรัพย์แห่งประเทศไทย (SET) ยกกระดานการประเมินความยั่งยืนไปสู่ SET ESG Ratings เพื่อให้สอดคล้องกับมาตรฐานสากลอย่าง Global Reporting Initiative (GRI) และ ESRS (ตลาดหลักทรัพย์แห่งประเทศไทย, 2566)

การเปลี่ยนแปลงเชิงโครงสร้างดังกล่าวได้ก่อให้เกิดความต้องการบุคลากรทักษะสูงที่มีความรู้ความเข้าใจด้านความยั่งยืนเพิ่มขึ้นในภาคเอกชน ดังที่ปรากฏในรายงาน “การสำรวจความต้องการบุคลากรทักษะสูงในอุตสาหกรรมเป้าหมาย พ.ศ. 2568 - 2572” โดยสำนักงานสภานโยบายการอุดมศึกษา วิทยาศาสตร์ วิจัยและนวัตกรรมแห่งชาติ (สำนักงานสภานโยบายการอุดมศึกษา วิทยาศาสตร์ วิจัยและนวัตกรรมแห่งชาติ, 2568) ซึ่งชี้ให้เห็นถึงแนวโน้มการขยายตัวของอุตสาหกรรมที่เกี่ยวข้องกับเศรษฐกิจสีเขียว ส่งผลให้สถาบันอุดมศึกษาต้องเร่งปรับตัวและพัฒนาหลักสูตรเพื่อรองรับความต้องการของตลาดแรงงานยุคใหม่

กรณีศึกษาเชิงลึก

เพื่อให้เห็นภาพการบูรณาการ SDGs ในภาคอุดมศึกษาไทยอย่างเป็นรูปธรรม กรณีศึกษาเชิงลึกถูกนำมาใช้เพื่อแสดงกระบวนการพัฒนาแนวปฏิบัติด้านความยั่งยืนจากระดับหน่วยงานสู่ระดับสถาบัน และเป็นฐานสำหรับการวิเคราะห์

มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์

มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์เป็นตัวอย่างสำคัญของสถาบันอุดมศึกษาไทยที่สามารถพัฒนาแนวปฏิบัติด้านความยั่งยืนจากการริเริ่มที่กระจัดกระจายในช่วงแรกไปสู่การขับเคลื่อนเชิงระบบที่มีความชัดเจนมากขึ้นในระยะเริ่มต้น การดำเนินงานด้าน SDGs เกิดจากความพยายามของหน่วยงานและบุคลากรหลายส่วนที่ขับเคลื่อนในลักษณะแยกส่วน เช่น กิจกรรมด้านสิ่งแวดล้อม การจัดการพลังงาน การลดของเสีย และการพัฒนาพื้นที่มหาวิทยาลัยตามแนวคิดมหาวิทยาลัยสีเขียว ซึ่งแม้จะยังไม่ได้เชื่อมโยงเข้ากับกรอบ SDGs ของมหาวิทยาลัยอย่างเป็นระบบ แต่ได้สร้างความตื่นตัวและวางรากฐานสำคัญของแนวคิดด้านความยั่งยืนภายในองค์กร (ThaiPublica, 2562)

ภายใต้บริบทของการริเริ่มที่กระจัดกระจายดังกล่าว หนึ่งในความพยายามที่เกิดขึ้นคือการจัดตั้งโครงการประสานการและสนับสนุนเป้าหมายการพัฒนาที่ยั่งยืนในปี พ.ศ. 2559 โดยคณะเศรษฐศาสตร์ร่วมกับสำนักงานกองทุนสนับสนุนการวิจัย (สกว.) ซึ่งต่อมาได้พัฒนาเป็นศูนย์วิจัยและสนับสนุนเป้าหมายการพัฒนาที่ยั่งยืน (SDG Move) เพื่อสนับสนุนองค์ความรู้ด้าน SDGs และเชื่อมโยงงานวิชาการกับการกำหนดนโยบายและการพัฒนาเชิงพื้นที่ในวงกว้าง (SDG Move, ม.ป.ป.) ศูนย์ดังกล่าวทำหน้าที่เป็นกลไกกลางในการเชื่อมโยง

องค์ความรู้ด้าน SDGs ระหว่างระดับนโยบายและระดับพื้นที่ ผ่านการพัฒนาแพลตฟอร์มสื่อสารดิจิทัล การจัดอบรม และการทำงานเชิงเครือข่ายกับภาคส่วนต่าง ๆ ซึ่งช่วยให้การสื่อสารองค์ความรู้ด้านการพัฒนาที่ยั่งยืนเข้าถึงสังคมวงกว้าง และสนับสนุนการนำข้อมูลเชิงวิชาการไปใช้ในกระบวนการกำหนดนโยบายและการพัฒนาเชิงพื้นที่อย่างเป็นรูปธรรม (Phanthuwongpakdee et al., 2022) โดยในปี พ.ศ. 2568 มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์ได้ให้การสนับสนุน SDG Move ในฐานะกลไกหลักในการทำหน้าที่เป็นศูนย์กลางองค์ความรู้ด้าน SDGs ในระดับประเทศ (National SDGs Knowledge Hub)

ความพยายามในระยะเริ่มต้นเหล่านี้ได้ต่อยอดไปสู่การรวมศูนย์การทำงานผ่านกลไกภายในของมหาวิทยาลัย เช่น คณะทำงานขับเคลื่อนเป้าหมายการพัฒนาที่ยั่งยืน ซึ่งมีบทบาทในการประสานงานด้านนโยบายและการดำเนินงานเชิงสถาบัน การบูรณาการความยั่งยืนเข้ากับพันธกิจหลักของมหาวิทยาลัยเริ่มปรากฏชัดขึ้น โดยเฉพาะในด้านการเรียนการสอน มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์ได้ปรับให้รายวิชา มธ. 103 ชีวิตและความยั่งยืน (TU103 Life and Sustainability) กลับมาเป็นรายวิชาศึกษาทั่วไปที่นักศึกษาทุกคนต้องเรียนอีกครั้งตั้งแต่ปีการศึกษา พ.ศ. 2568 พร้อมทั้งบรรจุองค์ความรู้เรื่อง SDGs เข้าไปอย่างเป็นระบบ

แม้ระบบจัดอันดับสากล เช่น Times Higher Education Impact Rankings จะเป็นกรอบติดตามผลและสื่อสารความก้าวหน้า แต่สิ่งที่ผลักดันการเปลี่ยนแปลงอย่างแท้จริงกลับมาจากความตื่นตัวภายในที่ค่อย ๆ ก่อให้เกิดเอกภาพ ประกอบกับบทบาทการนำของผู้บริหารที่สนับสนุนอย่างจริงจัง ส่งผลให้เกิดการยกระดับระบบข้อมูลภายใน การประสานงานข้ามหน่วยงาน และการกำหนดทิศทางเชิงยุทธศาสตร์ร่วมของมหาวิทยาลัย ความสำเร็จปรากฏผ่านผลลัพธ์เชิงสังคม เช่น การติดอันดับที่ 4 ของโลกใน SDG 16 และอันดับที่ 5 ใน SDG 5 ในปี พ.ศ. 2568 รวมถึงการไต่อันดับ THE Impact Rankings จากช่วง 101–200 ของโลกในปี พ.ศ. 2566 ขึ้นสู่อันดับที่ 81 ในปี พ.ศ. 2567 และล่าสุดอันดับที่ 64 ของโลกในปี พ.ศ. 2568 (มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์, 2567; มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์, 2568)

มหาวิทยาลัยเชียงใหม่

มหาวิทยาลัยเชียงใหม่เป็นอีกสถาบันอุดมศึกษาที่ขับเคลื่อนประเด็นด้านความยั่งยืนมาอย่างต่อเนื่อง โดยเฉพาะประเด็นด้านพลังงานสะอาด เมืองอัจฉริยะ งานวิจัยหมอกควัน และความร่วมมือกับท้องถิ่น ซึ่งดำเนินมาตั้งแต่ก่อนปี พ.ศ. 2559 ภายหลังจากประกาศใช้ SDGs มหาวิทยาลัยเชียงใหม่ได้จัดระเบียบกลไกภายในให้สอดคล้องกับกรอบเป้าหมายการพัฒนาที่ยั่งยืนทั้ง 17 เป้าหมาย ผ่านแนวคิด Chiang Mai University for SDGs โดยบูรณาการ SDGs เข้ากับพันธกิจหลัก ทั้งด้านการเรียนการสอน การวิจัย และการบริการวิชาการ พร้อมทั้งพัฒนาระบบข้อมูลและกลไกการติดตามผลให้มีความเป็นระบบมากขึ้น (สำนักงานบริหารงานวิจัย มหาวิทยาลัยเชียงใหม่, 2568ก; TheReporter.Asia, 2565)

แนวทางดังกล่าวสะท้อนผ่านการนำองค์ความรู้ด้านวิทยาศาสตร์สิ่งแวดล้อม วิศวกรรม และข้อมูลพื้นที่ไปใช้แก้ปัญหาเชิงโครงสร้างของภาคเหนือ เช่น คุณภาพอากาศ ไฟป่า และภัยพิบัติ รวมถึง การพัฒนานวัตกรรมด้านเมืองอัจฉริยะและระบบติดตามสภาพอากาศความละเอียดสูง เพื่อสนับสนุนการพัฒนาคุณภาพ

ชีวิตในระดับพื้นที่ แนวทางนี้สอดคล้องกับแผนพัฒนามหาวิทยาลัยเชียงใหม่ ระยะที่ 13 (พ.ศ. 2565–2569) ซึ่งกำหนดให้ SDGs เป็นกรอบหลักสำหรับกำหนดนโยบายและการดำเนินงาน โดยให้ความสำคัญกับการพัฒนานวัตกรรมที่ตอบโจทย์สังคมและสร้างผลกระทบในระดับภูมิภาค (มหาวิทยาลัยเชียงใหม่, ม.ป.ป.)

ผลลัพธ์ของการขับเคลื่อนเชิงระบบปรากฏชัดเจนในผลการจัดอันดับ THE Impact Rankings 2025 ที่มหาวิทยาลัยเชียงใหม่ได้รับอันดับที่ 44 ของโลก จากสถาบัน 2,318 แห่ง เพิ่มขึ้น 31 อันดับจากปี 2024 (สำนักงานบริหารงานวิจัย มหาวิทยาลัยเชียงใหม่, 2568ข) ข้อมูลรายด้านยังสะท้อนความก้าวหน้าในประเด็นสำคัญ เช่น SDG 5, SDG 17 และ SDG 4 ที่อยู่ในลำดับต้น ๆ ของโลก รวมถึงความพัฒนาใน SDG 13 และ SDG 9 ที่เกี่ยวข้องกับการเปลี่ยนแปลงสภาพภูมิอากาศ นวัตกรรม และโครงสร้างพื้นฐาน ซึ่งแสดงให้เห็นถึงการขยายบทบาทของมหาวิทยาลัยจากการดำเนินงานเชิงสิ่งแวดล้อม ไปสู่การสร้างผลลัพธ์เชิงระบบในระดับทั้งภูมิภาคและระดับนานาชาติ (สำนักงานบริหารงานวิจัย มหาวิทยาลัยเชียงใหม่, 2568ก)

การวิเคราะห์เชิงลึก: ช่องว่างระดับพื้นที่ และช่องว่างองค์ความรู้

แม้ว่ากรณีศึกษาจากมหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์และมหาวิทยาลัยเชียงใหม่จะแสดงให้เห็นว่าภาคอุดมศึกษามีศักยภาพในการพัฒนาแนวปฏิบัติที่ตอบสนองต่อโจทย์เฉพาะพื้นที่ได้อย่างเป็นรูปธรรม แต่การนำองค์ความรู้ไปใช้จริงยังคงเผชิญข้อจำกัดเชิงโครงสร้างและเชิงนโยบายอยู่มาก ส่งผลให้ช่องว่างสำคัญทั้งในระดับพื้นที่และระดับองค์ความรู้ยังคงดำรงอยู่ ข้อมูลหตุติภูมิจากรายงานและฐานข้อมูลระดับประเทศยังชี้ว่า ช่องว่างเหล่านี้ฝังรากอยู่ในปัญหาเชิงโครงสร้างของระบบวิจัยไทย ซึ่งสะท้อนผ่านความไม่สอดคล้องระหว่างความต้องการจำเพาะของพื้นที่กับทิศทางนโยบายการวิจัยจากส่วนกลางทั่วประเทศ อันเป็นปัจจัยที่จำกัดขีดความสามารถของภาควิชาการในการสนับสนุนการบรรลุ SDGs

หนึ่งในชุดข้อมูลสำคัญที่ช่วยอธิบายช่องว่างนี้อย่างชัดเจน คือผลการศึกษาในโครงการ “การจัดทำแผนบูรณาการด้านวิทยาศาสตร์ วิจัยและนวัตกรรม (ววน.) เพื่อการพัฒนาเชิงพื้นที่อย่างยั่งยืน” หรือที่เรียกว่า “Area Need” ซึ่งดำเนินการโดยศูนย์วิจัยและสนับสนุนเป้าหมายการพัฒนาที่ยั่งยืน (SDG Move) ร่วมกับสำนักงานคณะกรรมการส่งเสริมวิทยาศาสตร์ วิจัยและนวัตกรรม (สกสว.) (Phanthuwongpakdee et al., 2022) โครงการนี้มีจุดมุ่งหมายเพื่อพัฒนาแผน ววน. ที่ตอบสนองต่อบริบทและความต้องการเฉพาะของแต่ละพื้นที่ แทนการใช้นโยบายแบบเหมารวมจากส่วนกลาง กระบวนการศึกษาดำเนินการผ่านแนวทางเชิงคุณภาพที่สอดคล้องกับกระบวนการที่คุ้นเคย โดยเปิดโอกาสให้นักวิจัยจาก 6 ภูมิภาคของไทย (ภาคเหนือ ภาคตะวันออกเฉียงเหนือ ภาคกลาง ภาคตะวันออก ภาคใต้ และสามจังหวัดชายแดนภาคใต้) ได้ร่วมกันดำเนินการสำรวจแนวโน้มเชิงอนาคต (Horizon Scanning) และกระบวนการเดลฟายแบบปรับปรุง (Modified Delphi Method) เพื่อให้ผู้เชี่ยวชาญและผู้มีส่วนได้ส่วนเสียในพื้นที่ได้ตีความและให้ความหมายต่อสถานการณ์ปัญหาที่เกี่ยวข้องกับการพัฒนาในบริบทของตนเอง (Phanthuwongpakdee et al., 2022) ผลการศึกษาพบว่าแต่ละภูมิภาคมีความต้องการด้านการวิจัยที่แตกต่างกันตามลักษณะภูมิศาสตร์และเศรษฐกิจในท้องถิ่น ตัวอย่างเช่น

- ภาคเหนือ: ให้ความสำคัญกับปัญหามลพิษทางอากาศ (PM2.5) และภัยพิบัติที่เกี่ยวข้องกับการเปลี่ยนแปลงสภาพภูมิอากาศ
- ภาคตะวันออกเฉียงเหนือ: เน้นปัญหาความยากจน ความเหลื่อมล้ำ และภัยแล้ง
- ภาคกลาง: เน้นปัญหานี้ลีนครวีเรือนและอาชญากรรมที่เกี่ยวข้องกับยาเสพติด
- ภาคตะวันออก: ให้ความสำคัญกับปัญหาขยะอุตสาหกรรม ภัยแล้ง และมลพิษทางทะเล
- ภาคใต้: ให้ความสำคัญกับการจัดการขยะ การฟื้นฟูเศรษฐกิจการท่องเที่ยว และปัญหายาเสพติด
- สามจังหวัดชายแดนภาคใต้: เน้นประเด็นอาชญากรรมยาเสพติด ความยุติธรรม การละเมิดสิทธิมนุษยชน และการว่างงานจากแรงงานที่กลับถิ่นหลังโควิด-19

แม้ประเทศไทยจะเผชิญกับปัญหาร่วมคล้ายกันทั่วประเทศ เช่น ภาวะเศรษฐกิจชะลอตัว แต่ลำดับความสำคัญของปัญหาในแต่ละพื้นที่กลับแตกต่างกันไป ซึ่งสะท้อนความจริงเชิงประสบการณ์ของผู้คนในแต่ละภูมิภาค (Phanthuwongpakdee et al., 2022) ที่มองเห็นความเชื่อมโยงของปัญหาในลักษณะซับซ้อนและหลากหลายมิติ ตัวอย่างเช่น ปัญหาเศรษฐกิจชะลอตัว (SDG 8) มักถูกเชื่อมโยงกับความยากจนในหลายมิติ (SDG 1) การว่างงานจากการปิดตัวของภาคการท่องเที่ยว (SDG 8) และการเพิ่มขึ้นของอาชญากรรมที่เกี่ยวข้องกับยาเสพติด (SDG 16)

อย่างไรก็ตาม ผลการศึกษาชี้ให้เห็นว่า หน่วยงานภาครัฐในหลายพื้นที่ยังคงมองและแก้ปัญหาเหล่านี้แบบแยกส่วน ไม่ได้เชื่อมโยงสาเหตุและผลกระทบเข้าด้วยกันอย่างเป็นระบบ ส่งผลให้เกิด “ช่องว่างเชิงธรรมาภิบาล” ซึ่งสะท้อนถึงการขาดกลไกการประสานงานและการบูรณาการเชิงพื้นที่ที่มีประสิทธิภาพ (Phanthuwongpakdee et al., 2022) นอกจากนี้ การวิเคราะห์ฐานข้อมูลงานวิจัยของสภาวิจัยแห่งชาติ (วช.) ยังพบว่า งานวิจัยส่วนใหญ่ของประเทศยังคงกระจุกตัวอยู่ในเป้าหมายด้านเศรษฐกิจ (SDG 8, 9) และสุขภาพ (SDG 3) ซึ่งสอดคล้องกับนโยบายระดับมหภาคของรัฐบาล ขณะที่เป้าหมายเชิงสังคม เช่น SDG 1 (ขจัดความยากจน) และ SDG 5 (ความเท่าเทียมทางเพศ) กลับได้รับการสนับสนุนน้อยกว่าอย่างมีนัยสำคัญ (Phanthuwongpakdee et al., 2022)

ช่องว่างเหล่านี้สะท้อนถึงความไม่สอดคล้องระหว่างองค์ความรู้ที่ถูกผลิต (knowledge produced) ซึ่งมักขับเคลื่อนโดยนโยบายส่วนกลาง กับความต้องการองค์ความรู้ที่แท้จริงของพื้นที่ ซึ่งสะท้อนจากปัญหาความยากจน ความเหลื่อมล้ำ และคุณภาพชีวิตในแต่ละภูมิภาค การขาดความเชื่อมโยงระหว่างสองมิตินี้เป็นหลักฐานสำคัญที่แสดงให้เห็นว่า แม้ภาคอุดมศึกษาจะตื่นตัวต่อการสร้างงานวิจัยเพื่อสนับสนุน SDGs แต่หากไม่สามารถเชื่อมโยงกับความหมายของปัญหาที่ถูกตีความโดยคนในพื้นที่ได้อย่างแท้จริง งานวิจัยเหล่านั้นก็อาจไม่สามารถนำไปสู่การเปลี่ยนผ่านเชิงระบบได้อย่างยั่งยืน

เสียงสะท้อนจากภาควิชาการ

แม้จะมีกระแสที่แรงและเติบโตอย่างรวดเร็ว แต่เมื่อเจาะลึกถึงมุมมองของผู้ปฏิบัติงานในภาควิชาการ กลับพบว่า การจะยกระดับจากกระแสไปสู่การเปลี่ยนผ่านเชิงโครงสร้างที่แท้จริงนั้นยังคงเผชิญกับความท้าทายหลายประการ ซึ่งเป็นอุปสรรคสำคัญที่ทำให้การขับเคลื่อนในหลายสถาบันยังคงมีลักษณะที่ผิวเผิน

ในด้านการศึกษา ผู้เข้าร่วมวิจัยสะท้อนความกังวลเกี่ยวกับคุณภาพของบัณฑิตที่สำเร็จการศึกษา ในช่วงการแพร่ระบาดของโรคโควิด-19 ซึ่งอาจลดลงจากข้อจำกัดในการเรียนภาคปฏิบัติ อย่างไรก็ตาม หลายคนมองเห็นพัฒนาการเชิงบวก โดยเฉพาะการที่ทั้งผู้สอนและผู้เรียนมีทักษะการใช้เทคโนโลยีดิจิทัลเพิ่มขึ้น อันอาจนำไปสู่การพัฒนาวัตกรรมการศึกษาในอนาคต ความท้าทายสำคัญที่ถูกหยิบยกขึ้นคือ การสร้างพื้นที่กลางในการสรุปและแลกเปลี่ยนบทเรียนจากการดำเนินงานของแต่ละสถาบัน เพื่อให้เกิดการจัดการความรู้ร่วมกันระหว่างมหาวิทยาลัย และขยายผลสู่ความร่วมมือเชิงระบบในระดับประเทศ ประเด็นดังกล่าวสอดคล้องกับแนวโน้มอนาคตของการทำงาน (Future of Work) และการเปลี่ยนผ่านสู่ดิจิทัล (Digital Transformation) ที่ปรากฏในรายงานแนวโน้มอนาคตประเทศไทย ปี 2567 ของสำนักงานคณะกรรมการส่งเสริมวิทยาศาสตร์ วิจัยและนวัตกรรม (สอวช.) ซึ่งชี้ให้เห็นความจำเป็นเร่งด่วนในการยกระดับทักษะของกำลังคน (Upskilling/Reskilling) ให้พร้อมต่อการเปลี่ยนแปลง (SDG Move, 2566)

ในด้านความต่อเนื่องของการขับเคลื่อนเป้าหมายการพัฒนาที่ยั่งยืน ทั้งในเชิงนโยบาย การวิจัย และการปฏิบัติจริง ผลการวิจัยพบว่าผู้เข้าร่วมหลายท่านมีความกังวลว่าแรงส่งดังกล่าวอาจลดลงเมื่อกระแส SDGs เริ่มจางหายไป ซึ่งอาจส่งผลให้นักวิชาการหันกลับไปมุ่งเน้นเฉพาะประเด็นที่ตนเองเชี่ยวชาญหรือสนใจเฉพาะทาง แม้ SDGs จะเป็นกรอบการพัฒนาที่มีความน่าสนใจและได้รับความนิยมนสูงในช่วงที่ผ่านมา แต่ระดับของความเข้มข้นและความต่อเนื่องในการดำเนินงานยังไม่มั่นคง ความท้าทายสำคัญจึงอยู่ที่การสร้างกลไกที่สามารถรักษาแรงส่งดังกล่าวไว้ได้อย่างยั่งยืน เพื่อให้ SDGs ยังคงเป็นส่วนหนึ่งของกรอบคิดและการดำเนินงานของภาควิชาการและนโยบายในระยะยาว

ในด้านการพัฒนาพื้นที่มีการคาดการณ์แนวโน้มว่าแรงงานจะกลับคืนถิ่นมากขึ้น เนื่องจากพื้นที่เมืองไม่สามารถเป็นฐานเศรษฐกิจได้เหมือนในอดีต สถานการณ์นี้จึงเป็นทั้งความท้าทายและโอกาสในการส่งเสริมการผลิตและการบริโภคอย่างยั่งยืนในระดับท้องถิ่น สำหรับสถาบันอุดมศึกษา โดยเฉพาะมหาวิทยาลัยในส่วนภูมิภาค ประเด็นสำคัญคือจะเข้าไปมีบทบาทในการยกระดับทักษะเดิมและสร้างทักษะใหม่ให้กับคนในพื้นที่ได้อย่างไร เพื่อให้สอดคล้องกับเป้าหมายการพัฒนาที่ยั่งยืนในระดับชุมชน แนวโน้มนี้เชื่อมโยงโดยตรงกับประเด็นด้านโครงสร้างประชากรที่สำนักงานสภาพัฒนาการอุดมศึกษา วิทยาศาสตร์ วิจัยและ นวัตกรรมแห่งชาติ (สอวช.) ได้ระบุไว้ ซึ่งชี้ถึงการเข้าสู่สังคมสูงวัยและการเปลี่ยนแปลงทางประชากรศาสตร์ที่จะส่งผลกระทบต่อพัฒนาเชิงพื้นที่อย่างมีนัยสำคัญ (SDG Move, 2566) อีกทั้งยังสอดคล้องกับเสียงเรียกร้องจากเวทีรับฟังความคิดเห็นในทุกภูมิภาค ที่ต้องการให้มีการฟื้นฟู โครงการวิจัยเพื่อท้องถิ่น (Community-Based Research: CBR) ซึ่งเคยดำเนินการโดยสำนักงานกองทุนสนับสนุนการวิจัย (สกว.) มาก่อนการปรับโครงสร้างสู่ระบบวิทยาศาสตร์ วิจัย และนวัตกรรม (ววน.) ในปัจจุบัน โครงการลักษณะนี้เปิดโอกาสให้ประชาชนสามารถขอทุน

วิจัยได้โดยมีนักวิชาการทำหน้าที่เป็นพี่เลี้ยง ซึ่งเป็นรูปแบบที่ช่วยเชื่อมโยงองค์ความรู้กับความต้องการของพื้นที่ได้อย่างแท้จริง

ในด้านสิ่งแวดล้อม ผู้เข้าร่วมวิจัยได้ให้มุมมองที่แตกต่างจากกระแสทั่วไป โดยชี้ว่าแม้ในช่วงการระบาดของโควิด-19 หลายฝ่ายจะคาดหวังว่าสิ่งแวดล้อมจะฟื้นตัวดีขึ้นจากการลดลงของการเดินทางและกิจกรรมทางเศรษฐกิจ แต่ในความเป็นจริง ผลกระทบระยะยาวกลับสะท้อนแนวโน้มที่ซับซ้อนมากขึ้น การเปลี่ยนผ่านสู่โลกดิจิทัลและการใช้เทคโนโลยีออนไลน์อย่างแพร่หลาย รวมถึงการเติบโตของเทคโนโลยีปัญญาประดิษฐ์ (Artificial Intelligence: AI) โดยเฉพาะเทคโนโลยีปัญญาประดิษฐ์เชิงสร้างสรรค์ (Generative AI) เช่น ChatGPT และ Google Gemini ทำให้เกิดการใช้พลังงานไฟฟ้าและทรัพยากรดิจิทัลในระดับสูง ขณะเดียวกันปริมาณขยะทางการแพทย์และพลาสติกแบบใช้ครั้งเดียวก็เพิ่มขึ้นอย่างมากในช่วงโควิด-19 กลายเป็นความท้าทายด้านสิ่งแวดล้อมรูปแบบใหม่ที่ยังคงดำเนินต่อเนื่องมาจนถึงปัจจุบัน ผู้เข้าร่วมวิจัยเห็นพ้องกันว่านี่คือภารกิจสำคัญของภาควิชาการในการศึกษาพัฒนาองค์ความรู้และนวัตกรรมเพื่อการจัดการทรัพยากรอย่างยั่งยืน สอดคล้องกับแนวโน้มระดับโลกของการเปลี่ยนผ่านสู่ความเป็นกลางทางคาร์บอน (Net Zero Transition) ที่ต้องอาศัยบทบาทร่วมกันของทุกภาคส่วน รวมถึงสถาบันอุดมศึกษา ในการบูรณาการเป้าหมายการพัฒนาที่ยั่งยืนด้านพลังงานสะอาด การบริโภคและการผลิตที่ยั่งยืน และการรับมือการเปลี่ยนแปลงสภาพภูมิอากาศ (SDG 7, SDG 12 และ SDG 13) (SDG Move, 2566; สำนักงานนโยบายและแผนทรัพยากรธรรมชาติและสิ่งแวดล้อม, ม.ป.ป.)

โดยสรุป ผลการศึกษาชี้ให้เห็นว่ากระแสความยั่งยืนในมหาวิทยาลัยไทยนั้นเกิดขึ้นจริงและมีพลวัตสูง โดยมีแรงขับเคลื่อนหลักมาจากการจัดอันดับมหาวิทยาลัยระดับสากล อย่างไรก็ตาม การจะยกระดับจากกระแสไปสู่การเปลี่ยนผ่านที่แท้จริงและยั่งยืนนั้น ยังคงเผชิญกับความท้าทายเชิงคุณภาพที่สำคัญ และต้องการการปรับเปลี่ยนกระบวนทัศน์ในการทำงานของภาควิชาการในอนาคต

อภิปรายผลการวิจัย

ผลการศึกษาได้แสดงให้เห็นกระแสของการตื่นตัวต่อเป้าหมายการพัฒนาที่ยั่งยืน (SDGs) ของภาควิชาการในประเทศไทย ที่เติบโตอย่างก้าวกระโดดในเชิงปริมาณ แต่ในขณะเดียวกันกระแสดังกล่าวกลับยังไม่สามารถผลักดันให้เกิดการเปลี่ยนผ่านเชิงโครงสร้างได้อย่างแท้จริง โดยยังคงติดอยู่กับความท้าทายเดิมๆ ที่เคยมีมา

การอภิปรายผลการศึกษาต่อไปนี้จะเชื่อมโยงข้อค้นพบดังกล่าวเข้ากับกระบวนทัศน์นัยนิยมที่ตั้งไว้ซึ่งมุ่งทำความเข้าใจความหมายของปรากฏการณ์ทางสังคมผ่านมุมมองของผู้มีส่วนเกี่ยวข้อง การอภิปรายจะแบ่งออกเป็น 3 ส่วนหลัก ได้แก่ 1) การวิเคราะห์ กระแสแห่งการจัดอันดับในฐานะความจริงที่ถูกสร้างขึ้น (constructed reality) 2) การตีความช่องว่างที่เกิดขึ้นผ่านมุมมองเชิงนัยนิยม ซึ่งสะท้อนความต้องการที่แท้จริงของพื้นที่ และ 3) การนำเสนอแนวทางการเปลี่ยนผ่านสู่การเป็นผู้ประสานความรู้ ในฐานะทางออกของความท้าทายที่ค้นพบ

กระแสแห่งการจัดอันดับและการตีความความยั่งยืนผ่านตัวชี้วัด

ผลการศึกษาแสดงให้เห็นว่าปัจจัยขับเคลื่อนหลักที่ทรงพลังที่สุดในการสร้างกระแสความยั่งยืนในภาคอุดมศึกษาไทย คือ อิทธิพลของการจัดอันดับมหาวิทยาลัย โดยเฉพาะ THE Impact Rankings การเติบโตเชิงปริมาณของจำนวนมหาวิทยาลัยไทยที่เข้าร่วมการจัดอันดับจาก 26 แห่งในปี พ.ศ. 2564 สู่ 83 แห่งในปี 2568 (Times Higher Education, 2025) คือหลักฐานเชิงประจักษ์ที่ชัดเจน

ภายใต้กระบวนการที่ศรัทธา นิยาม ปราบปรามการนี้สะท้อน “ความจริง” (reality) ในรูปแบบหนึ่งที่ถูกสร้างขึ้นจากแรงผลักดันภายนอก การจัดอันดับได้สร้าง “ความหมาย” ของความยั่งยืนในรูปแบบใหม่ที่สามารถวัดผลได้ จับต้องได้ และสามารถนำไปใช้สื่อสารเพื่อสร้างชื่อเสียงและความเป็นสากลให้กับสถาบันได้ ในแง่หนึ่ง การจัดอันดับได้กลายเป็น “ตัวกระตุ้นในการขับเคลื่อนการดำเนินงาน ตั้งแต่ในระดับองค์กร” และบังคับให้เกิดการเปลี่ยนแปลงเชิงโครงสร้างในเบื้องต้น เช่น การตั้งหน่วยงานกลาง และการนำ SDGs เข้าไปเป็นส่วนหนึ่งของตัวชี้วัด

ในช่วงไม่กี่ปีที่ผ่านมา มหาวิทยาลัยต่างๆ ได้เริ่มใช้การจัดอันดับเป็นกลไกในการแสดงบทบาทของตนในด้านความยั่งยืน ตัวอย่างที่ชัดเจนคือ มหาวิทยาลัยเชียงใหม่ ซึ่งได้บูรณาการ SDGs เข้าสู่การดำเนินงานในทุกระดับ และขับเคลื่อนแนวทาง Chiang Mai University for SDGs ที่เน้นการสร้างสมดุลระหว่างสิ่งแวดล้อม ชุมชน และการเรียนรู้ นอกจากนี้ ยังมีมหาวิทยาลัยราชภัฏหลายแห่งที่เข้าร่วมการจัดอันดับเป็นครั้งแรกในปี พ.ศ. 2566–2567 เช่น มหาวิทยาลัยราชภัฏบุรีรัมย์ มหาวิทยาลัยราชภัฏสกลนคร และมหาวิทยาลัยราชภัฏสงขลา ซึ่งแสดงให้เห็นถึงการขยายตัวของกระแส SDGs จากมหาวิทยาลัยชั้นนำในเมืองใหญ่ ไปสู่สถาบันในภูมิภาคที่มีพันธกิจเพื่อท้องถิ่นอย่างเด่นชัด (สำนักงานวิจัยและประเมินผล มหาวิทยาลัยราชภัฏบุรีรัมย์, 2566; มหาวิทยาลัยราชภัฏสกลนคร, 2567; มหาวิทยาลัยราชภัฏสงขลา, 2567) ตัวอย่างเหล่านี้สะท้อนว่าความจริงเชิงตัวชี้วัด ที่เกิดจากการจัดอันดับได้กลายเป็นแรงจูงใจสำคัญที่ผลักดันให้มหาวิทยาลัยทุกระดับ ต้องนิยามความยั่งยืนของตนเองในแบบที่วัดผลได้และสามารถสื่อสารต่อสาธารณะได้

อย่างไรก็ตาม ผลการศึกษาจากข้อมูลปฐมภูมิในปี พ.ศ. 2564 ก็ชี้ให้เห็นอย่างชัดเจนว่า การขับเคลื่อนที่ยึดโยงกับการจัดอันดับเป็นหลักนี้ มักนำไปสู่การบูรณาการที่เน้นตัวชี้วัด และการเปลี่ยนแปลงเชิงปริมาณเพื่อการรายงานผล ผู้เข้าร่วมการสนทนากลุ่มสะท้อนว่าความเข้าใจเรื่อง SDGs จะถูกไปบูรณาการแบบฐานตัวบ่งชี้ และถูกแปลงเป็นตัวเลขเชิงปริมาณและเป็นการใช้ SDGs เพื่อการประยุกต์ แต่ไม่ได้ใช้ประโยชน์ในการเปลี่ยนแปลงโครงสร้างเท่าที่ควร

ความหมายที่แตกต่างระหว่าง “ตัวชี้วัด” กับ “ความจริงที่ถูกสร้างโดยสังคม”

ในช่วงที่กระแสการจัดอันดับมหาวิทยาลัยกำลังได้รับความสนใจอย่างมาก การวิจัยนี้ซึ่งอิงอยู่บนกระบวนการที่ศรัทธา นิยามได้พยายามทำความเข้าใจปรากฏการณ์ดังกล่าวจากมุมมองของผู้มีส่วนได้ส่วนเสีย ผลการศึกษาชี้ให้เห็นว่ายังคงมีช่องว่างระหว่างนโยบายของรัฐที่มุ่งเน้นการพัฒนาที่ยั่งยืนในเชิงโครงสร้าง กับความพยายามของมหาวิทยาลัยในการตอบสนองต่อระบบการจัดอันดับระหว่างประเทศ ช่องว่างนี้สะท้อนถึง

ความไม่สอดคล้องกันระหว่างแนวคิดเชิงนโยบายกับแรงจูงใจและกลไกภายในของสถาบันอุดมศึกษา ซึ่งส่งผลให้การดำเนินงานด้านความยั่งยืนมักเน้นไปที่การสร้างภาพลักษณ์มากกว่าการเปลี่ยนแปลงในระดับพื้นที่อย่างแท้จริง

ผลการศึกษาชี้ให้เห็นว่า แม้จะมีการเติบโตเชิงปริมาณ แต่ความท้าทายเดิมๆ ที่เคยมีมาก็ยังคงดำรงอยู่อย่างครบถ้วน ไม่ว่าจะเป็น

- ผลงานวิจัยจำนวนมากถูกผลิตขึ้นเพื่อตอบโจทย์ตัวชี้วัดหรือตามรอบงบประมาณ มากกว่าการมุ่งแก้ปัญหาจริงในพื้นที่ ทำให้เกิดความรู้ที่ไม่ถูกนำไปใช้และขาดการเชื่อมโยงระหว่างโลกของนโยบายกับชีวิตจริงในชุมชน
- การสำรวจในปี พ.ศ. 2564 พบช่องว่างทางการรับรู้ระหว่างผู้บริหาร คณาจารย์ และนักศึกษา แม้มหาวิทยาลัยหลายแห่งจะรายงานผลการดำเนินงานตามเป้าหมาย SDGs แต่การเข้าใจในเชิงเนื้อหา ยังจำกัดอยู่ในระดับกิจกรรม เช่น การรณรงค์ลดพลาสติก หรือโครงการสีเขียว มากกว่าการปรับหลักสูตรหรือกระบวนการเรียนรู้ให้เชื่อมโยงกับการพัฒนาที่ยั่งยืน
- ระบบบริหารจัดการภาครัฐและมหาวิทยาลัยจำนวนมากยังแยกส่วน ขาดกลไกประสานงาน ส่งผลให้การทำงานร่วมกันเชิงบูรณาการเกิดขึ้นได้ยาก การสื่อสารภายในเกี่ยวกับ SDGs มักไม่ต่อเนื่อง และนโยบายระดับชาติก็เปลี่ยนแปลงบ่อย ทำให้สถาบันอุดมศึกษาไม่สามารถวางแผนระยะยาวได้

ช่องว่างเหล่านี้ไม่ใช่เพียงปัญหาด้านเทคนิค แต่ยังสะท้อนถึงความแตกต่างทางมุมมองระหว่างผู้กำหนดนโยบาย ผู้ปฏิบัติ และผู้ได้รับผลกระทบ รายงาน Area Need (Phanthuwongpakdee et al., 2022) ได้ให้ภาพที่ชัดเจนของช่องว่างลักษณะนี้ ว่าผู้มีส่วนได้ส่วนเสียในแต่ละพื้นที่ให้ความสำคัญกับปัญหาที่ต่างกัน เช่น ภาคเหนือมองเรื่อง PM2.5 และภัยพิบัติ ภาคอีสานเน้นความยากจนและภัยแล้ง ภาคใต้สนใจเรื่องขยะและการท่องเที่ยว ขณะที่สามจังหวัดชายแดนใต้ให้ความสำคัญกับความยุติธรรมและสิทธิมนุษยชน

รายงานดังกล่าวสะท้อนว่าผู้เข้าร่วมวิจัยจำนวนมากเห็นว่านโยบายส่วนกลางมักมองปัญหาในกรอบแคบเกินไปและไม่เปิดโอกาสให้ท้องถิ่นตีความหรือนำเสนอประเด็นด้วยตนเอง ซึ่งทำให้ความจริงเชิงนโยบายและความจริงทางสังคมแตกต่างกันมาก การมองผ่านกรอบนัยนิยมจึงช่วยให้เห็นว่าช่องว่างที่เกิดขึ้นไม่ใช่เพียงเรื่องของทรัพยากรหรือประสิทธิภาพ แต่เป็นผลจากโลกทัศน์ที่ไม่สอดคล้องกันระหว่างผู้กำหนดนโยบายกับผู้มีส่วนได้ส่วนเสียในพื้นที่ ในหลายกรณี เสียงของชุมชนไม่ถูกสะท้อนอยู่ในกระบวนการรายงานที่เน้นตัวเลขและเอกสารมากกว่าประสบการณ์จริง ทำให้ความยั่งยืนถูกจำกัดอยู่ในมิติของเทคนิคและการบริหาร มากกว่าจะเป็นกระบวนการเรียนรู้ร่วมของสังคม การลดช่องว่างนี้จึงไม่ได้อยู่ที่การเพิ่มตัวชี้วัด แต่ต้องสร้างพื้นที่การเรียนรู้ร่วมกันระหว่างรัฐ มหาวิทยาลัย และชุมชน เพื่อให้การพัฒนาที่ยั่งยืนกลายเป็นส่วนหนึ่งของการเปลี่ยนแปลงทางสังคมอย่างแท้จริง ตามหลักการไม่ทิ้งใครไว้ข้างหลัง (Leave No One Behind)

จากกระแสสู่การเปลี่ยนผ่าน

เมื่อกระแสความยั่งยืนไม่อาจก่อให้เกิดการเปลี่ยนผ่านได้ โดยตัวมันเอง และช่องว่างระหว่างเชิงตัวชี้วัดกับเชิงประสบการณ์ยังคงมีอยู่ คำถามสำคัญคือ ภาคอุดมศึกษาจะต้องทำอะไรเพื่อก้าวข้ามความท้าทายนี้

คำตอบจากการสังเคราะห์งานวิจัยทั้งหมดชี้ไปในทิศทางเดียวกันว่า มหาวิทยาลัยจำเป็นต้องปรับเปลี่ยนกระบวนทัศน์และบทบาทของตนเอง จากการเป็นเพียงผู้ผลิตความรู้ที่อยู่อย่างโดดเดี่ยวในหอคอยงาช้าง ไปสู่การเป็นผู้เชื่อมประสานความรู้ ที่ทำงานในฐานะโครงสร้างพื้นฐานทางสังคม

กรณีศึกษาของมหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์ โดยเฉพาะบทบาทของศูนย์วิจัยและสนับสนุนเป้าหมายการพัฒนาที่ยั่งยืน (SDG Move) ช่วยให้เห็นกลไกสำคัญประการหนึ่งของการเปลี่ยนผ่านเชิงสถาบันในภาคอุดมศึกษาไทย กล่าวคือ การเกิดขึ้นของ “ผู้เชื่อมประสานความรู้” (knowledge intermediary) ที่ทำหน้าที่เชื่อมโยงระหว่างระดับนโยบาย ระดับสถาบัน และระดับพื้นที่ ในบริบทของธรรมาภิบาลที่มีลักษณะกระจาย การมีอยู่ของกลไกลักษณะนี้ช่วยอธิบายว่าเหตุใดการขับเคลื่อน SDGs ในบางสถาบันจึงสามารถก้าวข้ามจากการตอบสนองเชิงสัญลักษณ์ไปสู่การเปลี่ยนผ่านเชิงระบบได้ บทบาทของผู้เชื่อมประสานความรู้แตกต่างจากรูปแบบการผลิตงานวิจัยแบบดั้งเดิมที่มักเน้นการสร้างองค์ความรู้แล้วคาดหวังให้ถูกนำไปใช้ในภายหลัง หากแต่เน้นกระบวนการ “แปล” และ “สื่อสาร” องค์ความรู้ให้สอดคล้องกับบริบทของผู้ใช้จริง ซึ่งสอดคล้องกับข้อค้นพบจากการศึกษาในปี พ.ศ. 2564 ที่ชี้ให้เห็นว่าข้อจำกัดด้านภาษา การสื่อสารเชิงเทคนิค และรูปแบบการถ่ายทอดความรู้ เป็นอุปสรรคสำคัญต่อการนำองค์ความรู้ด้านความยั่งยืนไปใช้ในเชิงนโยบายและเชิงปฏิบัติ นอกจากนี้ บทบาทดังกล่าวยังสะท้อนให้เห็นการขยายพันธกิจของสถาบันอุดมศึกษาไปสู่การพัฒนาขีดความสามารถของสังคม ผ่านการเสริมสร้างทักษะให้กับบุคลากรจากภาคส่วนต่าง ๆ และการเชื่อมโยงองค์ความรู้ทางทฤษฎีกับประสบการณ์ของผู้ปฏิบัติงานจริง การทำหน้าที่เป็นพื้นที่กลางและการทำงานเชิงเครือข่ายในลักษณะนี้ ช่วยเปิดโอกาสให้ความรู้จากพื้นที่ซึ่งสะท้อนประสบการณ์จริงถูกนำเข้าสู่กระบวนการกำหนดนโยบายและการวางแผนในระดับที่สูงขึ้น ซึ่งเป็นเงื่อนไขสำคัญของการเปลี่ยนผ่านเชิงภารกิจของมหาวิทยาลัยในบริบทของการพัฒนาที่ยั่งยืน (Phanthuwongpakdee et al., 2022)

ในระดับที่กว้างขึ้น กลไกการทำงานในลักษณะเดียวกันนี้ไม่ได้ปรากฏเฉพาะในกรณีศึกษาของมหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์เท่านั้น เสียงเรียกร้องจากเวทีรับฟังความคิดเห็นในหลายภูมิภาคที่ต้องการให้ฟื้นฟูโครงการวิจัยเพื่อท้องถิ่นรวมถึงแนวโน้มแรงงานกลับคืนถิ่นที่ระบุไว้ในรายงานปี พ.ศ. 2564 ล้วนสะท้อนความต้องการให้มหาวิทยาลัยปรับบทบาทมาเป็นผู้สนับสนุนและผู้ร่วมสร้างความรู้กับชุมชน ซึ่งเป็นหัวใจสำคัญของกระบวนทัศน์นัยนิยม และเป็นแนวทางที่จะนำไปสู่การเปลี่ยนผ่านที่แท้จริง

โดยสรุป การอภิปรายผลชี้ให้เห็นว่า แม้กระแสความยั่งยืนในภาคอุดมศึกษาไทยจะเริ่มต้นจากแรงผลักดันภายนอก เช่น การจัดอันดับ แต่การจะนำไปสู่การเปลี่ยนผ่านที่มีความหมายและยั่งยืนได้ มหาวิทยาลัยจำเป็นต้องทบทวนบทบาทของตนเอง โดยก้าวข้ามจากการเป็นเพียงผู้ผลิตความรู้ มาสู่การเป็นผู้เชื่อมประสานความรู้ที่ทำงานร่วมกับทุกภาคส่วน เพื่อร่วมกันแก้ปัญหาพื้นฐานของสังคมไทยอย่างยั่งยืน

บทสรุป

ผลการศึกษาชี้ให้เห็นว่า การขับเคลื่อนเป้าหมายการพัฒนาที่ยั่งยืนของภาคอุดมศึกษาไทยตั้งแต่ช่วงการระบาดของโควิด-19 จนถึงปี พ.ศ. 2568 ส่วนใหญ่ยังคงดำเนินไปภายใต้แรงผลักดันจากปัจจัยภายนอกมากกว่า การขับเคลื่อนเชิงภารกิจภายใน แม้แนวคิดเรื่องความยั่งยืนจะได้รับการยอมรับอย่างกว้างขวางและถูกรวมอยู่ในยุทธศาสตร์ของมหาวิทยาลัยหลายแห่ง แต่ในทางปฏิบัติ การดำเนินงานยังคงถูกหล่อหลอมด้วยแรงกดดันจากระบบการจัดอันดับ เช่น การประเมิน SDG ของ THE Impact Rankings ตลอดจนความคาดหวังจากภาคธุรกิจที่ต้องการให้ภาควิชาการมีส่วนร่วมในการผลิตงานวิจัย บริการวิชาการ และบัณฑิตที่มีความรู้ความเข้าใจด้านมาตรฐานสากลของ ESG เช่น GRI หรือ ESRS ซึ่งมักเน้นตัวชี้วัดเชิงปริมาณมากกว่าการเปลี่ยนแปลงเชิงคุณภาพในระดับพื้นที่

ข้อมูลจากการสำรวจในปี พ.ศ. 2564 สะท้อนให้เห็นว่า สถาบันอุดมศึกษาหลายแห่งเริ่มตระหนักถึงความสำคัญของ SDGs และพยายามบูรณาการประเด็นความยั่งยืนเข้ากับภารกิจหลัก ทั้งการเรียนการสอน การวิจัย และการบริการวิชาการต่อสังคม อย่างไรก็ตาม การดำเนินงานดังกล่าวยังขาดความเชื่อมโยงในระดับระบบ และมักเกิดขึ้นในลักษณะของโครงการเฉพาะกิจ มากกว่าการฝังรากในวัฒนธรรมองค์กรหรือกลไกการบริหารจัดการอย่างต่อเนื่อง

การศึกษาทฤษฎียังพบว่า มหาวิทยาลัยไทยเริ่มขยายบทบาทจากการเป็นเพียงผู้ผลิตความรู้ ไปสู่การเป็นตัวกลางเชื่อมประสานความรู้ระหว่างภาครัฐ ภาคเอกชน และภาคประชาชน ซึ่งสอดคล้องกับแนวคิดมหาวิทยาลัยพลเมือง (Civic University) ที่เน้นการสร้างความรู้ร่วมกับสังคม ทว่าการเปลี่ยนผ่านดังกล่าวยังไม่ทั่วถึง เนื่องจากโครงสร้างการบริหารและระบบงบประมาณภายในยังคงให้ความสำคัญกับผลงานตีพิมพ์และการจัดอันดับระหว่างประเทศเป็นหลัก

โดยสรุป แม้ภาคอุดมศึกษาไทยจะมีพัฒนาการที่ชัดเจนในการตอบรับกรอบ SDGs และแสดงให้เห็นถึงความตั้งใจในการมีส่วนร่วมกับสังคมภายนอก แต่การเปลี่ยนผ่านยังต้องอาศัยการพัฒนาอย่างต่อเนื่องเพื่อให้เกิดการปรับโครงสร้างและแนวปฏิบัติที่ยั่งยืนจากภายใน การก้าวไปสู่สังคมแห่งการเรียนรู้เพื่อความยั่งยืนอย่างแท้จริงจำเป็นต้องเสริมสร้างกลไกที่เอื้อต่ออิสระทางวิชาการและการทดลองแนวทางใหม่ ๆ เพื่อแปลเป้าหมายการพัฒนาให้สอดคล้องกับบริบทท้องถิ่นในแต่ละพื้นที่ ในทศวรรษต่อไป แม้กรอบ SDGs จะสิ้นสุดในปี ค.ศ. 2030 แต่การขับเคลื่อนภาคอุดมศึกษาควรตั้งอยู่บนหลักการของการมีส่วนร่วม ความยืดหยุ่น และการสร้างคุณค่าร่วม มากกว่าการมุ่งแข่งขันด้านคะแนนหรือสถานะในเวทีโลก

เอกสารอ้างอิง (References)

ณัฐวิกรม พันธวงศ์ภักดิ์, อนุพร อิมจงใจรักษ์, นันทินี มาลานนท์, และ ชนัญชิตา กองแก้ว. (2564). รายงานสถานการณ์ของกลุ่มภาควิชาการกับการขับเคลื่อนเป้าหมายการพัฒนาที่ยั่งยืนของประเทศไทย [รายงานวิจัยที่ไม่ได้รับการตีพิมพ์]. โครงการวิจัยและสนับสนุนเป้าหมายการพัฒนาที่ยั่งยืน.

- ตลาดหลักทรัพย์แห่งประเทศไทย. (2566). รายงานความยั่งยืนและการประเมิน SET ESG Ratings. ตลาดหลักทรัพย์แห่งประเทศไทย.
- มหาวิทยาลัยเชียงใหม่. (ม.ป.ป.). นโยบายแผน 13 มหาวิทยาลัยเชียงใหม่. <https://policy13.cmu.ac.th/>
- มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์. (2567). ธรรมศาสตร์ติดอันดับมหาวิทยาลัยชั้นนำของโลกด้านผลกระทบต่อสังคม (THE Impact Rankings). <https://tu.ac.th/thammasat-190668-sdgs-thammasat-top-100>
- มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์. (2568). Thammasat SDGs Day และข้อมูลการจัดอันดับ THE Impact Rankings ประจำปี. <https://tu.ac.th/thammasat-101068-thammasat-sdgs-day>
- มหาวิทยาลัยราชภัฏสกลนคร. (2567, 1 พฤษภาคม). มหาวิทยาลัยราชภัฏสกลนครมุ่งสู่การพัฒนาอย่างยั่งยืน (SNRU and SDGs). <https://www.snru.ac.th/topics/16172/>
- มหาวิทยาลัยราชภัฏสงขลา. (2567). รายงานผลกระทบการพัฒนาอย่างยั่งยืน มหาวิทยาลัยราชภัฏสงขลา (SDGs Impact Report 2024). <https://sdg.skru.ac.th/th/impact.php?impact=2024>
- สำนักงานนโยบายและแผนทรัพยากรธรรมชาติและสิ่งแวดล้อม. (ม.ป.ป.). ลดโลกร้อนด้วย Carbon Neutrality และ Net Zero Emissions. <https://www.onep.go.th/>
- สำนักงานบริหารงานวิจัย มหาวิทยาลัยเชียงใหม่. (2568ก). มช. รวมพลังขับเคลื่อนการศึกษาเพื่อความยั่งยืน ในงาน CMU SDG Forum 2025. <https://ora.oo.cmu.ac.th/>
- สำนักงานบริหารงานวิจัย มหาวิทยาลัยเชียงใหม่. (2568ข). มหาวิทยาลัยเชียงใหม่ อันดับที่ 44 ของโลก University Impact Rankings 2025. <https://www.cmu.ac.th/th/article/2e1066fc-c3f7-4b28-a7d9-269897950d3c>
- สำนักงานสภาพัฒนาการเศรษฐกิจและสังคมแห่งชาติ. (2566). แผนพัฒนาเศรษฐกิจและสังคมแห่งชาติ ฉบับที่ 13 (พ.ศ. 2566–2570). สำนักงานสภาพัฒนาการเศรษฐกิจและสังคมแห่งชาติ.
- สำนักงานสภานโยบายการอุดมศึกษา วิทยาศาสตร์ วิจัยและนวัตกรรมแห่งชาติ. (2564). SDGs คืออะไร มา รู้จัก 5 เป้าหมายแรกจากมิติสังคม. <https://www.nxpo.or.th/th/8932/>
- สำนักงานสภานโยบายการอุดมศึกษา วิทยาศาสตร์ วิจัยและนวัตกรรมแห่งชาติ. (2568). การสำรวจความต้องการบุคลากรทักษะสูงในอุตสาหกรรมเป้าหมาย พ.ศ. 2568–2572. <https://www.nxpo.or.th/th/report/32407/>
- สำนักงานวิจัยและประเมินผล มหาวิทยาลัยราชภัฏบุรีรัมย์. (2566, 5 มิถุนายน). มหาวิทยาลัยราชภัฏบุรีรัมย์ อันดับ 2 ของภาคตะวันออกเฉียงเหนือในการจัดอันดับด้าน SDGs. <https://oire.bru.ac.th/2023/06/05/sdgs-2023-ranking/>
- SDG Move. (n.d.). Background and mission. <https://www.sdgmove.com/background-and-mission/>
- SDG Move. (2566). Future trends 2024: ล่อง 5 เทรนด์อนาคตประเทศไทย โดย สอวช. <https://www.sdgmove.com/2023/12/14/book-future-trends-2024/>

- ThaiPublica. (2562). อีกด้านของ “ธรรมนูญเกาะแก้วมนตรีสถล” จาก commentator การเมืองสู่ action ความยั่งยืน เปลี่ยนประวัติศาสตร์เป็น Sustainable University.
<https://thaipublica.org/2019/10/prinya-thammasat-university/>
- TheReporter.Asia. (2565, 27 เมษายน). THE SDG CMU: มหาวิทยาลัยเชียงใหม่กับการขับเคลื่อน SDGs อย่างเป็นระบบ. <https://thereporter.asia/2022/04/the-sdg-cmu/>
- Barth, M., & Rieckmann, M. (2016). State of the art in research on higher education for sustainable development. In W. Leal Filho (Ed.), *Handbook of higher education for sustainable development* (pp. 100–113). Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9781315852249>
- Benneworth, P., Pinheiro, R., & Sánchez-Barrioluengo, M. (2020). One place, many universities: The evolution of university engagement in regional contexts. *European Planning Studies*, 28(3), 467–489.
- Biesta, G. (2010). *Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy*. Paradigm Publishers.
- Brammer, S., Walker, H., & Yakovleva, N. (2023). Sustainability ranking and the politics of measurement in higher education. *Journal of Business Ethics*, 184(4), 891–905.
- Chankseliani, M., & McCowan, T. (2023). Global rankings and sustainable development: Reconceptualising university purpose. *Higher Education Quarterly*, 77(2), 346–363.
- European Commission. (n.d.). *Carbon Border Adjustment Mechanism (CBAM)*.
<https://commission.europa.eu>
- Fazey, I., et al. (2020). Transforming knowledge systems for life on Earth: Visions of future-oriented transdisciplinary research. *Current Opinion in Environmental Sustainability*, 42, 57–68.
- Findler, F., Schönherr, N., Lauk, A., & Stark, W. (2019). The impact of higher education institutions on sustainable development: A review and conceptual model. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 20(1), 23–38.
<https://doi.org/10.1108/IJSHE-07-2017-0114>
- Geels, F. W. (2002). Technological transitions as evolutionary reconfiguration processes: A multi-level perspective and a case-study. *Research Policy*, 31(8–9), 1257–1274.
[https://doi.org/10.1016/S0048-7333\(02\)00062-8](https://doi.org/10.1016/S0048-7333(02)00062-8)
- Goddard, J., Hazelkorn, E., & Vallance, P. (2021). *The civic university: Working with the city for good*. Routledge.

- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 105–117). Sage.
- Guppy, N., & Kent, A. (2022). Metrics, meaning, and the illusion of progress in sustainability ranking. *Studies in Higher Education*, 47(10), 2143–2156.
- Jansen, L., Barth, M., & Rieckmann, M. (2023). Ranking sustainability learning outcomes in higher education. *Higher Education Research & Development*, 42(3), 591–607.
- Klein, J. T., Fischer, D., & Scholz, R. W. (2022). Transdisciplinary knowledge integration for sustainability science. *Environmental Science & Policy*, 136, 80–90.
- Leal Filho, W., et al. (2019). A holistic approach to integrating sustainable development in higher education. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 20(5), 773–790.
- Leal Filho, W., et al. (2022). The role of universities in promoting systemic change towards sustainability. *Journal of Cleaner Production*, 366, 132960.
<https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2022.132960>
- Lozano, R., Lukman, R., & Barreiro-Gen, M. (2022). Integrating SDGs into university curricula and strategy. *Sustainability*, 14(5), 2954.
- Omodan, B. I. (2024). Interpretive/constructive paradigm and methodological alignment. In *Research paradigms and their methodological alignment in social sciences* (pp. 28–45). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003484066-3>
- Phanthuwongpakdee, N., Intaprasert, P., Gongkaew, C., Bunnag, C., Wichachai, S., & Soontornthum, T. (2022). Localizing SDGs in Thailand. *Environmental Sciences Proceedings*, 15(1), 15. <https://doi.org/10.3390/environsciproc2022015015>
- Sachs, J. D. (2015). *The age of sustainable development*. Columbia University Press.
<https://doi.org/10.7312/sach17314>
- Sachs, J. D., Schmidt-Traub, G., Kroll, C., Lafortune, G., & Fuller, G. (2019). *Sustainable Development Report 2019*. Bertelsmann Stiftung & SDSN.
- Schwandt, T. A. (1998). Constructivist, interpretivist approaches to human inquiry. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The landscape of qualitative research* (pp. 221–259). Sage.
- Scott, W. R. (2014). *Institutions and organizations: Ideas, interests, and identities* (4th ed.). Sage. <https://doi.org/10.3917/mana.172.0136>
- SDSN Africa. (2022). *Higher education and sustainable cities in Africa*. SDSN Africa.

- SDSN Andes. (2023). *Universities as catalysts for sustainability transitions in Latin America*. SDSN Andes.
- SDSN Europe. (2023). *Transforming universities for the Green Deal*. SDSN Europe.
- SDSN. (2023). *Universities and the 2030 agenda: Progress and partnerships*. UN SDSN.
- Stephens, J. C., Hernandez, M. E., Román, M., Graham, A. C., & Scholz, R. W. (2008). Higher education as a change agent for sustainability. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 9(3), 317–338. <https://doi.org/10.1108/14676370810885916>
- Tandon, R., Singh, W., Clover, D., & Hall, B. L. (2016). Knowledge democracy and excellence in engagement. *International Journal of Continuing Education and Lifelong Learning*, 9(1), 1–16. <https://doi.org/10.19088/1968-2016.197>
- Times Higher Education. (2025). *Impact Rankings 2025*. <https://www.timeshighereducation.com/impactrankings>
- Trencher, G., Yarime, M., McCormick, K. B., Doll, C. N. H., & Kraines, S. B. (2014). Beyond the third mission. *Science and Public Policy*, 41(2), 151–179. <https://doi.org/10.1093/scipol/sct044>
- Universitat de Girona. (2023). *Campus Compromís amb la Sostenibilitat*. UdG Press.
- Universitat Politècnica de Catalunya. (2022). *UPC Sustainable Campus Report 2022*. UPC Press.
- UNESCO. (2021). *Education for sustainable development: A roadmap*. UNESCO.
- UNEP Finance Initiative. (n.d.). *Understanding the European Sustainability Reporting Standards (ESRS)*. <https://www.unepfi.org>

Social Stratification and Inequality Attitudes in Thai Society: A Qualitative Study of Bangkok Metropolitan Area University Students¹

Titinan Pewnil^{2,*} Napasamon Nitjaran³ Kingkan Jongsukklai⁴

Abstract

This study examines the attitudes about social stratification and inequality in Thai society among university students in the Bangkok Metropolitan Area (BMA). Data was gathered by in-depth interview from 52 undergraduates aged 20 to 25 at three BMA universities, chosen by purposive sampling. The data was analyzed by content analysis and thematic categorization. Results are that most students understand social class as a human-created, socially constructed system for division and organization with five dimensions determining social class: education, economic status, occupation, power, and physical appearance. On attitudes toward the benefits of social stratification, most see social class as creating inequality, while others perceive partial benefits in social organization and policy formulation. In the Thai societal context, students discern that social stratification creates the most pronounced inequality in education, economics, and power. Most participants believe that Thai society can address class-based inequality. These findings demonstrate that students are systematically aware of social stratification issues in Thailand and have complex perspectives on their multi-level resolution.

Keywords: social stratification, social class, Thai society, inequality

¹ Research article

² Assistant Professor, Department of Sociology and Anthropology, Faculty of Humanities, Ramkhamhaeng University. Email: titinan@rumail.ru.ac.th

³ Assistant Professor, Department of Sociology and Anthropology, Faculty of Humanities, Ramkhamhaeng University. Email: napasamon.n@rumail.ru.ac.th

⁴ Researcher, The Social Innovation and Sustainability for Vulnerable People Research Unit, Social Research Institute, Chulalongkorn University. Email: kingkan.j@chula.ac.th

***Corresponding author:** Titinan Pewnil. Department of Sociology and Anthropology, Faculty of Humanities, Ramkhamhaeng University. Email: titinan@rumail.ru.ac.th

ทัศนคติต่อการแบ่งชนชั้นและความเหลื่อมล้ำในสังคมไทย: การศึกษาเชิงคุณภาพกลุ่มนิสิตนักศึกษามหาวิทยาลัยในเขตกรุงเทพมหานคร¹

ฐิตินันท์ ฝิวนิล^{2,*} นภสมน นิจรรย์³ และกิงกาญจน์ จงสุขไกล⁴

บทคัดย่อ

การวิจัยนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อศึกษาทัศนคติต่อการแบ่งชนชั้นและความเหลื่อมล้ำทางสังคมของนิสิตนักศึกษามหาวิทยาลัยในเขตกรุงเทพมหานคร ใช้วิธีการสัมภาษณ์เจาะลึกกับนักศึกษาระดับปริญญาตรีอายุ 20-25 ปี จาก 3 มหาวิทยาลัยในกรุงเทพมหานคร จำนวน 52 คน ผลการศึกษาพบว่า นักศึกษาส่วนใหญ่มองว่าการแบ่งชนชั้นมาจากตัวกำหนดใน 5 มิติ ได้แก่ การศึกษา ฐานะทางเศรษฐกิจ อาชีพ อำนาจ และรูปลักษณ์ภายนอก ด้านทัศนคติต่อประโยชน์ของการแบ่งชนชั้น ส่วนใหญ่เห็นว่าชนชั้นเป็นสิ่งที่สร้างความเหลื่อมล้ำ ในขณะที่อีกกลุ่มหนึ่งเห็นว่าชนชั้นมีประโยชน์บางส่วนในแง่การจัดระเบียบสังคมและช่วยกำหนดนโยบายทางสังคม เมื่อพิจารณาบริบทสังคมไทย นักศึกษามองว่าการแบ่งชนชั้นทำให้เกิดความเหลื่อมล้ำชัดเจนที่สุดในด้านการศึกษา เศรษฐกิจ และอำนาจ โดยส่วนใหญ่เห็นว่าสังคมไทยจะสามารถแก้ปัญหาความเหลื่อมล้ำทางชนชั้นได้ ผลการศึกษานี้แสดงให้เห็นว่านักศึกษามีความตระหนักรู้เชิงระบบต่อปัญหาการแบ่งชนชั้นและมีมุมมองที่ซับซ้อนต่อการแก้ไขปัญหาในสังคมไทยในหลายระดับ

คำสำคัญ: การแบ่งช่วงชั้นทางสังคม, ชนชั้นทางสังคม, สังคมไทย, ความเหลื่อมล้ำ

¹ บทความวิจัย

² ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ภาควิชาสังคมวิทยาและมานุษยวิทยา คณะมนุษยศาสตร์ มหาวิทยาลัยรามคำแหง
อีเมล titinan@rumail.ru.ac.th

³ ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ภาควิชาสังคมวิทยาและมานุษยวิทยา คณะมนุษยศาสตร์ มหาวิทยาลัยรามคำแหง
อีเมล napasamon.n@rumail.ru.ac.th

⁴ นักวิจัย หน่วยปฏิบัติการวิจัยนวัตกรรมสังคมและความยั่งยืนสำหรับคนกลุ่มเปราะบาง สถาบันวิจัยสังคม จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย อีเมล kingkan.j@chula.ac.th

*ผู้ประพันธ์บรรณกิจ: ฐิตินันท์ ฝิวนิล ภาควิชาสังคมวิทยาและมานุษยวิทยา คณะมนุษยศาสตร์ มหาวิทยาลัยรามคำแหง
อีเมล titinan@rumail.ru.ac.th

บทนำ

การศึกษาเรื่องชนชั้นทางสังคมเป็นประเด็นที่ได้รับความสนใจจากนักวิชาการมาอย่างยาวนาน โดยเฉพาะในบริบทที่ความเหลื่อมล้ำทางเศรษฐกิจและสังคมมีแนวโน้มขยายตัวทั่วโลก กรอบแนวคิดมีการพัฒนาที่หลากหลายและเปลี่ยนแปลงไปตามยุคสมัย ตั้งแต่ความเชื่อเรื่องความไม่เท่าเทียมตามธรรมชาติในสมัยโบราณ แนวคิดหน้าที่นิยม (Functionalism) ที่เห็นความไม่เท่าเทียมเป็นสิ่งจำเป็นต่อการจัดระเบียบสังคม แนวคิดของ Marx ที่เน้นความสัมพันธ์ระหว่างผู้กดขี่และผู้ถูกกดขี่ตามปัจจัยการผลิต (Dos Santos, 1970; วารุณี ภูริสินสิทธิ์, 2553) แนวคิดของเวเบอร์ (Weber) ที่แบ่งมิติการแบ่งชั้นออกเป็นชนชั้น (class) สถานภาพ (status) และอำนาจ (power) (Sørensen, 2019) ไปจนถึงแนวคิดของบูร์ดิเยอ เกี่ยวกับการดำรงอยู่ของชนชั้นผ่านทุนรูปแบบต่าง ๆ ที่เน้นความสำคัญของวัฒนธรรมและการบริโภคเชิงสัญลักษณ์ (Bourdieu, 1987) งานวิจัยที่ผ่านมาแสดงให้เห็นว่าการตระหนักถึงชนชั้นทางสังคมสามารถพัฒนาขึ้นตั้งแต่วัยเด็ก (Tudor, 1971; Vandebroek, 2021) และซับซ้อนเพิ่มขึ้นในระดับอุดมศึกษา โดยนักศึกษาจากพื้นฐานทางชนชั้นต่าง ๆ จะมีกระบวนการสร้างความหมายต่อตัวตนทางชนชั้นที่แตกต่างกัน (Bettencourt, 2020; Rice et al., 2017) ในขณะที่ Savage et al. (2013) พบว่าโครงสร้างชนชั้นสมัยใหม่มีความซับซ้อนมากขึ้น

ในบริบทของสังคมไทย การศึกษาเรื่องชนชั้นในกลุ่มคนรุ่นใหม่มีความสำคัญเพิ่มขึ้น เนื่องจากพวกเขาเผชิญกับบริบทใหม่ที่แตกต่างจากรุ่นก่อน งานศึกษาของนิสาพร วัฒนศัพท์ และคณะ (2559) ได้เสนอกรอบตัวชี้วัดช่วงชั้นทางสังคมแบ่งเป็นมิติเชิงภววิสัย ได้แก่ ชาติกำเนิด มาตรฐานการดำรงชีพของครัวเรือน เศรษฐกิจ การศึกษา สุขภาพ และมิติเชิงอัตวิสัย ได้แก่ สถานภาพทางสังคม อิศรภาพและเสรีภาพ ภาวะทรภาพ การบริโภคและรูปแบบการดำเนินชีวิต ความตระหนักในชนชั้น ส่วนงานศึกษาของปิ่นวดี ศรีสุพรรณ และคณะ (2566) ระบุว่าโครงสร้างชนชั้นไทยร่วมสมัยแบ่งได้เป็น 5 ชนชั้น โดยแต่ละชนชั้นมีรูปแบบการสะสมและส่งผ่านทุนที่แตกต่างกัน อย่างไรก็ตาม สังคมไทยยังคงเผชิญกับปัญหาความเหลื่อมล้ำและข้อจำกัดในการเลื่อนชั้นทางสังคม โดยเฉพาะชนชั้นกลางที่มีลักษณะโดดเด่นและมีความท้าทายในการสร้างความร่วมมือทางสังคมในพื้นที่เมืองร่วมกับผู้อื่น (กฤษณ์เพชร โสมณวัตร, 2564; โสวัตรี ณ ถลาง, 2562) รวมถึงการเลื่อนชั้นข้ามรุ่นที่ยังมีข้อจำกัด (ปริตตา หวังเกียรติ, 2563; ฐานิตา บุณวรรโณ, 2565)

ดังนั้น การศึกษาเรื่องมุมมองต่อการแบ่งชนชั้นทางสังคมของกลุ่มนักศึกษาในกรุงเทพมหานครจึงเป็นประเด็นที่มีความน่าสนใจ เนื่องจากกรุงเทพมหานครเป็นพื้นที่ที่มีความหลากหลายทางชนชั้นมากที่สุดในประเทศ ประกอบกับนักศึกษากลุ่มนี้เป็นผู้ที่จะเข้าสู่ตลาดแรงงานและมีบทบาทในการกำหนดทิศทางการศึกษาในอนาคตรวมทั้งเป็นกลุ่มที่เผชิญกับการเปลี่ยนแปลงทางเทคโนโลยีและสื่อสังคมออนไลน์ที่ส่งผลต่อการรับรู้ชนชั้นทางสังคมรูปแบบใหม่ การวิจัยครั้งนี้จึงศึกษาความเข้าใจและทัศนคติต่อการแบ่งชนชั้นทางสังคมของนักศึกษาในกรุงเทพมหานคร ทั้งในมิติทั่วไปและบริบทเฉพาะของสังคมไทย เพื่อเติมเต็มช่องว่างทางวิชาการและสร้างความเข้าใจเชิงลึกต่อมุมมองของคนรุ่นใหม่ที่จะเป็นพื้นฐานสำคัญในการขับเคลื่อนสังคมไทยสู่ความเท่าเทียมและเป็นธรรมมากขึ้นในอนาคต

วัตถุประสงค์การวิจัย

เพื่อศึกษาทัศนคติของนิสิตนักศึกษาในเขตกรุงเทพมหานครที่มีต่อการแบ่งชนชั้นและความเหลื่อมล้ำในสังคมไทย

การทบทวนวรรณกรรม

จากการทบทวนวรรณกรรมการศึกษาเรื่องชนชั้นทางสังคมพบว่า มีรากฐานทางทฤษฎีที่วิวัฒนาการมาอย่างยาวนาน ตั้งแต่แนวคิดหน้าที่นิยมที่มองว่าความไม่เท่าเทียมเป็นความจำเป็นของระบบสังคมเพื่อให้คนที่มีความสามารถสูงเข้ามาทำหน้าที่ที่ซับซ้อน ไปจนถึงทฤษฎีของมาร์กซ์ที่ให้มุมมองแตกต่างโดยเน้นความขัดแย้งระหว่างชนชั้นและความสัมพันธ์ทางเศรษฐกิจเป็นรากฐานของการแบ่งชนชั้น (วารุณี ภูริสินสิทธิ์, 2553) อย่างไรก็ตาม นักวิชาการบางส่วนเข้าใจผิดเกี่ยวกับวิธีการวิเคราะห์แบบไดอะเล็กติก (Dialectic) ของมาร์กซ์ โดยมองว่าบางครั้งทฤษฎีมาร์กซ์แบ่งชนชั้นเป็นสองกลุ่มตามความสัมพันธ์การกดขี่ (ผู้กดขี่กับผู้ถูกกดขี่) บางครั้งแบ่งตามลำดับชั้นที่มีหลายระดับ และบางครั้งแบ่งตามแหล่งที่มาของรายได้ ซึ่ง Dos Santos (1970) ได้อธิบายว่าความเข้าใจผิดนี้เกิดจากการที่นักวิชาการเหล่านั้นไม่เข้าใจว่ามาร์กซ์ใช้ระดับการวิเคราะห์ที่ต่างกัน (different levels of abstraction) โดยมาร์กซ์วิเคราะห์ชนชั้นในสี่ระดับที่เชื่อมโยงกัน ได้แก่ (1) ระดับรูปแบบการผลิตซึ่งเป็นการนิยามเชิงทฤษฎีของชนชั้นหลักในระบบทุนนิยม (2) ระดับโครงสร้างสังคมที่พิจารณาบริบททางประวัติศาสตร์และความซับซ้อนของสังคมจริง (3) ระดับสถานการณ์สังคมเชิงประจักษ์ที่ศึกษาชนชั้นในช่วงเวลาและสถานที่เฉพาะ และ (4) ระดับวัฏจักรที่พิจารณาผลกระทบของวิกฤตการณ์และการเปลี่ยนแปลงระยะสั้น การวิเคราะห์แต่ละระดับมีจุดมุ่งหมายและความละเอียดที่แตกต่างกัน ทฤษฎีของมาร์กซ์จึงไม่ใช่ทฤษฎีที่ขัดแย้งกันแต่เป็นส่วนหนึ่งของวิธีการวิเคราะห์แบบไดอะเล็กติกที่สมบูรณ์ ขณะที่ความก้าวหน้าที่สำคัญของการอธิบายการจัดช่วงชั้นทางสังคมนั้นเกิดขึ้นจากแนวคิดของเวเบอร์ (Max Weber) ที่ขยายการวิเคราะห์ออกเป็นสามมิติ คือ ชนชั้น สถานภาพ และอำนาจ โดย Sørensen (2019) ระบุว่าแม้จะมีการยอมรับกันอย่างกว้างขวางว่าสามตัวแปรนี้เป็นพื้นฐานของการวิจัยเรื่องการแบ่งชนชั้น แต่ยังคงมีความขัดแย้งเกี่ยวกับความสำคัญและการนิยามแนวคิดเหล่านี้

สำหรับการอธิบายการจัดช่วงชั้นทางสังคมในสังคมสมัยใหม่ แนวคิดที่สำคัญเกิดขึ้นจากงานของ บูร์ดิเยอ (Bourdieu, 1987) ที่นำเสนอแนวคิดที่ว่าในเชิงทฤษฎี ชนชั้นเป็นโครงสร้างทางตรรกะที่สร้างขึ้นจากตำแหน่งที่คล้ายคลึงกันในพื้นที่ทางสังคม แตกต่างจากในเชิงปฏิบัติที่ชนชั้นเป็นกลุ่มที่สามารถรวมตัวเพื่อปฏิบัติการร่วมกันได้จริง การเปลี่ยนจากชนชั้นทางทฤษฎีไปสู่ชนชั้นเชิงปฏิบัติต้องผ่านกระบวนการทางการเมืองของการเป็นตัวแทนและการสร้างเชิงสัญลักษณ์ ซึ่งแนวคิดดังกล่าว Savage et al. (2013) ได้นำมาอธิบายแบบจำลองชนชั้น 7 ระดับ จากการศึกษาในงานวิจัย BBC's Great British Class Survey ที่มีผู้ตอบแบบสอบถามกว่า 325,000 คน โดยแสดงให้เห็นว่าการแบ่งชนชั้นสมัยใหม่ไม่สามารถอธิบายด้วยอาชีพของหัวหน้าครอบครัวเพียงอย่างเดียว แต่ต้องพิจารณาทุนทางเศรษฐกิจ วัฒนธรรม และสังคมร่วมกัน ในขณะที่ Scott (2002) ระบุว่า การแบ่งชนชั้นทางเศรษฐกิจยังคงมีอิทธิพลต่อโอกาสในชีวิต ขณะเดียวกันผู้คนยังคงรับรู้

ถึงการแบ่งชนชั้นแต่ก็จะผนวกปัจจัยด้านวิถีชีวิตเข้าไปในการสร้างอัตลักษณ์ทางสังคมด้วย ส่วนงานศึกษาของ Easterbrook et al. (2020) พบว่าชนชั้นทางสังคมมีบทบาทสำคัญในการจัดโครงสร้างแนวคิดเรื่องตัวตน โดยผู้ตอบแบบสอบถามให้ความสำคัญกับอัตลักษณ์ที่บ่งบอกถึงชนชั้นทางสังคมของตน เท่ากับหรือมากกว่าอัตลักษณ์ที่นักจิตวิทยามักศึกษา ส่วนงานของ Shavitt et al. (2016) ระบุว่าชนชั้นทางสังคมเป็นตัวกำหนดพฤติกรรมผู้บริโภคผ่านวัฏจักรวัฒนธรรมที่หนุนเสริมซึ่งกันและกัน

สำหรับงานศึกษาในกลุ่มการรับรู้เรื่องชนชั้นนั้น งานศึกษาของ Ramsey (1991) ระบุว่าการตระหนักรู้เรื่องชนชั้นเริ่มต้นตั้งแต่วัยเด็ก โดยเด็กหญิงมีความตระหนักรู้เกี่ยวกับเบาะแสทางชนชั้นมากกว่าเด็กชาย ขณะที่ Vandebroek (2021) อธิบายว่าการพัฒนาการรับรู้และการตัดสินเรื่องชนชั้นของเด็กเป็นกระบวนการที่ซับซ้อน นักศึกษาในระดับอุดมศึกษาที่มาจากพื้นฐานชนชั้นต่างกันจะมีกระบวนการสร้างความหมายต่อตัวตนทางชนชั้นที่แตกต่างกัน (Bettencourt, 2020; Schwartz et al., 2009) โดยเฉพาะในกลุ่มนักศึกษาชนชั้นแรงงานที่มีประสบการณ์ขัดแย้งระหว่างค่านิยมของชุมชนเดิมกับสถาบันอุดมศึกษา

สำหรับงานศึกษาเกี่ยวกับการจัดช่วงชั้นทางสังคมในบริบทสังคมไทย พบว่ามีลักษณะเฉพาะที่สำคัญคือการยอมรับความสัมพันธ์ที่ไม่เสมอภาคระหว่างชนชั้น โดยในงานศึกษาของกุลภา วจนสาระ (2555) ระบุว่าสังคมไทยไม่เคยมีแนวคิดเรื่องความเป็นธรรมทางสังคม แต่ยอมรับความไม่เท่าเทียมภายใต้กฎแห่งกรรม วัฒนธรรมอุปถัมภ์ และการยอมรับอำนาจของผู้มีสถานะทางสังคมสูงกว่า ส่วนในงานศึกษาของนิสาพร วัฒนศัพท์ และคณะ (2559) ได้พัฒนากรอบตัวชี้วัดชนชั้นที่ครอบคลุมทั้งมิติเชิงภววิสัยและเชิงอัตวิสัย ซึ่งสะท้อนความซับซ้อนของการแบ่งช่วงชั้นทางสังคมในบริบทสังคมไทย ในขณะที่งานศึกษาของปิ่นวดี ศรีสุพรรณ และคณะ (2566) แสดงให้เห็นว่าโครงสร้างชนชั้นไทยร่วมสมัยมี 5 ระดับ ประกอบด้วย (1) ชนชั้นชายขอบที่มีทุนน้อยที่สุดและอยู่ในสภาพเปราะบาง (2) ชนชั้นต่อสู้ดิ้นรนที่พยายามสะสมทุนเพื่อความอยู่รอด (3) ชนชั้นกลางที่มีทุนพอสมควรแต่ยังไม่มั่นคง (4) ชนชั้นมั่นคงที่สามารถรักษาสถานะได้ และ (5) ชนชั้นมั่นคงอย่างยั่งยืนที่มีทุนทุกรูปแบบสูงและสามารถส่งผ่านทุนข้ามรุ่นได้ โดยแต่ละชนชั้นมีรูปแบบการสะสมและส่งผ่านทุนที่แตกต่างกัน แต่สังคมไทยยังคงประสบปัญหาความเหลื่อมล้ำและข้อจำกัดในการเลื่อนชนชั้น โดยเฉพาะชนชั้นกลางที่ถูกอธิบายโดย กฤษณ์เพชร โสมณวัตร (2564) ว่าเป็นชนชั้นที่มีลักษณะโดดเดี่ยว และเผชิญกับความรู้สึกเดือดร้อนรำคาญที่ส่งผลต่อความท้าทายในการสร้างความร่วมมือทางสังคม ส่วนงานศึกษาเรื่องการเลื่อนชั้นข้ามรุ่นในกรุงเทพมหานครของปรีดา หวังเกียรติ (2563) พบว่าครอบครัวที่รุ่นลูกประสบความสำเร็จมีรุ่นพ่อแม่ที่สามารถครอบครองทุนทางสังคมและทุนทางวัฒนธรรมได้มากกว่า แสดงให้เห็นว่าทุนในรูปแบบต่าง ๆ สามารถชดเชยภูมิหลังที่เสียเปรียบได้

จากการทบทวนวรรณกรรม ผู้วิจัยนิยามชนชั้นทางสังคมว่าหมายถึง ระบบการจัดแบ่งและจัดลำดับบุคคลในสังคมที่เกิดจากความแตกต่างทางเศรษฐกิจ สถานภาพทางสังคม อำนาจ การศึกษา อาชีพ และทุนทางวัฒนธรรมและสังคม ซึ่งส่งผลต่อโอกาส สิทธิ และการเข้าถึงทรัพยากรทางสังคมที่แตกต่างกัน ซึ่งการศึกษาครั้งนี้ได้บูรณาการแนวคิดทฤษฎีต่าง ๆ มาเป็นกรอบการวิเคราะห์ โดยยึดแนวคิดของเวเบอร์ที่มองชนชั้นในสามมิติ คือ ชนชั้น สถานภาพ และอำนาจ ร่วมกับแนวคิดของบูร์ดิเยอที่เน้นการทำงานของทุน

หลากหลายรูปแบบ (ทุนทางเศรษฐกิจ ทุนทางวัฒนธรรม ทุนทางสังคม และทุนเชิงสัญลักษณ์) และนำมาประยุกต์ใช้กับบริบทสังคมไทยตามที่ปีนวดิ ศรีสุพรรณ และคณะ (2566) และนิสาพร วัฒนศัพท์ และคณะ (2559) ได้เสนอไว้ เพื่อทำความเข้าใจทัศนคติต่อการรับรู้ชนชั้นทางสังคมของคนรุ่นใหม่ในการศึกษานี้

วิธีดำเนินการวิจัย

การศึกษานี้เป็นการวิจัยเชิงคุณภาพโดยใช้การสัมภาษณ์เจาะลึก (in-depth interview) ใช้ระยะเวลา รวม 8 เดือน ระหว่างเดือนกุมภาพันธ์ - กันยายน พ.ศ. 2565

ผู้ให้ข้อมูลสำคัญ ผู้เข้าร่วมการวิจัยเป็นนิสิตนักศึกษาระดับปริญญาตรีอายุ 20-25 ปี ที่กำลังศึกษาอยู่ในมหาวิทยาลัยในเขตกรุงเทพมหานคร จำนวน 3 มหาวิทยาลัย ประกอบด้วย มหาวิทยาลัยในกำกับรัฐ 2 แห่ง และมหาวิทยาลัยรัฐไม่กำกับรับ 1 แห่ง การเลือกมหาวิทยาลัยทั้งสองประเภทนี้มีจุดประสงค์เพื่อให้ได้ข้อมูลที่หลากหลายจากนักศึกษาที่มีพื้นฐานทางเศรษฐกิจและสังคมที่อาจแตกต่างกัน โดยเกณฑ์การคัดเลือกผู้เข้าร่วมการวิจัยประกอบด้วย การเป็นนักศึกษาระดับปริญญาตรีที่มีอายุในช่วงที่กำหนด สามารถสื่อสารภาษาไทยได้อย่างคล่องแคล่ว และมีความสมัครใจเข้าร่วมการวิจัยโดยไม่มีการบังคับใด ๆ การสุ่มตัวอย่างใช้วิธีการเจาะจง (purposive selection) เพื่อให้ได้ข้อมูลที่มีคุณภาพและสามารถตอบคำถามการวิจัยได้อย่างครอบคลุม ทั้งนี้ มีผู้สนใจเข้าร่วมการวิจัยจำนวน 60 คน แต่ผู้วิจัยคัดเลือกผู้ที่มีคุณสมบัติครบถ้วนและสามารถให้เวลาสัมภาษณ์ได้อย่างเพียงพอจำนวน 52 คน ซึ่งเป็นไปตามหลักความอิ่มตัวของข้อมูล (data saturation) โดยรายละเอียดคุณลักษณะผู้ให้ข้อมูลปรากฏดังตารางที่ 1

ตารางที่ 1 คุณลักษณะทั่วไปของผู้เข้าร่วมการวิจัย

คุณลักษณะ	จำนวน (คน)
เพศ	
ชาย	17
หญิง	25
LGBTQ+	10
อายุ (ปี)	
20-21	34
22-23	9
24-25	9
กลุ่มสาขาวิชาที่เรียน	
มนุษยศาสตร์ สังคมศาสตร์ ศิลปศาสตร์	39
วิทยาศาสตร์ เทคโนโลยี การแพทย์	13
รวม	52

ที่มา: จัดทำโดยผู้วิจัย

เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย การวิจัยครั้งนี้ใช้แบบสัมภาษณ์เจาะลึกกึ่งโครงสร้าง (semi-structured interview guide) ที่ผู้วิจัยพัฒนาขึ้นและผ่านการตรวจสอบจากผู้เชี่ยวชาญ และผ่านการทดสอบเบื้องต้น (pilot test) กับนักศึกษาที่ไม่ได้เป็นกลุ่มตัวอย่างหลัก แบบสัมภาษณ์แบ่งคำถามออกเป็น 3 ส่วนประกอบด้วย ส่วนที่ 1 เป็นการสอบถามข้อมูลทั่วไปของผู้เข้าร่วมการวิจัยได้แก่ เพศ อายุ ระดับชั้นปี คณะที่ศึกษา และสังกัดมหาวิทยาลัยที่ ส่วนที่ 2 เป็นคำถามเกี่ยวกับทัศนคติต่อการแข่งขันชั้นทางสังคมในมิติทั่วไป ซึ่งมี 2 คำถามหลักคือ “หากพูดถึงคำว่าชนชั้นคุณนึกถึงอะไร” และ “คุณคิดว่าการแข่งขันชั้นมีประโยชน์กับสังคมหรือไม่ อย่างไร” สำหรับส่วนที่ 3 เป็นคำถามเกี่ยวกับทัศนคติต่อการแข่งขันชั้นในสังคมไทย ซึ่งมี 2 คำถามหลักคือ “คุณคิดว่าสังคมไทยมีการแข่งขันชั้นในเรื่องใดมากที่สุด แล้วคิดว่าการแข่งขันชั้นนั้นมีผลอย่างไร” และ “คุณคิดว่าการลดปัญหาาระหว่างชนชั้นต่าง ๆ ในสังคมไทยสามารถทำได้หรือไม่ อย่างไร” ในส่วนนี้ผู้วิจัยจะสอบถามเพิ่มเติมเกี่ยวกับประสบการณ์ส่วนตัวที่เกี่ยวข้องกับการแข่งขันชั้น ตัวอย่างเหตุการณ์ที่เห็นในชีวิตประจำวัน และแนวทางในการแก้ไขปัญหาที่คิดว่าเป็นไปได้

การเก็บรวบรวมข้อมูล ใช้การสัมภาษณ์เจาะลึกกลุ่มผู้ให้ข้อมูลจำนวน 1 ครั้ง ครั้งละ 30-45 นาที ดำเนินการสัมภาษณ์ด้วยผู้วิจัยเพียงคนเดียว สำหรับการเข้าถึงกลุ่มผู้ให้ข้อมูลใช้การประสานงานผ่านตัวแทนอาจารย์ในมหาวิทยาลัยทั้ง 3 แห่งเพื่อประชาสัมพันธ์รับสมัครนักศึกษาที่สนใจเข้าร่วมให้ข้อมูล จากนั้นจึงทำการนัดหมายสัมภาษณ์ตามแต่ความสะดวกของผู้ให้ข้อมูล ผู้วิจัยได้ขออนุญาตผู้ให้ข้อมูลทุกรายก่อนเริ่มการสัมภาษณ์ โดยชี้แจงวัตถุประสงค์ของการวิจัย กระบวนการที่จะดำเนินการ สิทธิในการถอนตัวจากการวิจัย และการรักษาความลับของข้อมูลส่วนบุคคล ผู้วิจัยได้ขออนุญาตในการบันทึกเสียงการสัมภาษณ์ พร้อมทั้งจัดบันทึกประเด็นสำคัญระหว่างการสัมภาษณ์เพื่อเป็นข้อมูลสำรอง โดยมีเฉพาะผู้วิจัยเท่านั้นที่สามารถเข้าถึงข้อมูลได้

การวิเคราะห์ข้อมูล วิธีการวิเคราะห์ข้อมูลจากการสัมภาษณ์เจาะลึกใช้การวิเคราะห์เนื้อหา (content analysis) จำแนกสาระสำคัญและกำหนดรหัสคำตอบ (coding) จากนั้นจึงใช้การวิเคราะห์โดยการจัดหมวดหมู่ (thematic analysis) นำเสนอผลการวิเคราะห์ข้อมูลในลักษณะภาพรวมการศึกษา ความถี่ของคำตอบ และตัวอย่างของความคิดเห็นของผู้ให้ข้อมูลโดยไม่เปิดเผยข้อมูลส่วนบุคคล การใช้รหัสแทนชื่อจริงในการเก็บรักษาและรายงานข้อมูล ตามหลักจริยธรรมการวิจัยในคน สำหรับการตรวจสอบความถูกต้องของการวิเคราะห์ข้อมูล ผู้วิจัยให้ผู้เชี่ยวชาญทางสังคมศาสตร์จำนวน 2 ท่าน ร่วมตรวจสอบกระบวนการวิเคราะห์และผลที่ได้จากการวิจัยครั้งนี้

ผลการวิจัย

ผลการวิเคราะห์ข้อมูลกลุ่มผู้ให้ข้อมูลสำคัญจำนวน 52 คน วิเคราะห์ได้ออกมา 5 ประเด็นหลัก (theme) และ 12 ประเด็นย่อย (sub-theme) รายละเอียดดังตารางที่ 2 ทั้งนี้ สามารถนำเสนอได้ตามวัตถุประสงค์การวิจัยเป็นลำดับดังต่อไปนี้

1. ความเข้าใจต่อชนชั้นทางสังคม

จากการวิเคราะห์คำตอบเกี่ยวกับความหมายของ “ชนชั้น” พบว่าผู้ให้ข้อมูลส่วนใหญ่มีความเข้าใจที่มุ่งเน้นไปที่การแบ่งแยกและการจัดระเบียบทางสังคม โดยมีการใช้คำหลักต่าง ๆ เช่น “แบ่งแยก” “จัดลำดับ”

“หมวดหมู่” และ “ลำดับชั้น” ปรากฏในคำตอบของนักศึกษา 46 คน จาก 52 คน โดยตัวอย่างคำตอบที่สะท้อนความเข้าใจต่อชนชั้นทางสังคมในมิตินี้ เช่น

“ชนชั้นคือสิ่งที่มนุษย์คิดขึ้นมา เป็นการจัดลำดับหมวดหมู่คนในสังคม” [ID01, เพศชาย, อายุ 21 ปี] และ “การแบ่งแยกของกลุ่มคนที่มีลักษณะหรืออะไรบางอย่างที่เหมือนกันมาอยู่ด้วยกันโดยอาจมีการลำดับชั้น” [ID02, เพศหญิง อายุ 23 ปี] รวมถึง “การแบ่งแยกลำดับความสูงต่ำของสังคมมนุษย์ที่ไม่ได้มีกฎเกณฑ์ตายตัวในปัจจุบัน” [ID05, เพศชาย, อายุ 20 ปี]

นอกจากนี้ยังพบว่าผู้ให้ข้อมูลบางส่วนที่มีความเข้าใจชนชั้นทางสังคมในลักษณะมุมมองเชิงโครงสร้าง โดยสามารถระบุปัจจัยที่เป็นตัวกำหนดชนชั้นได้อย่างชัดเจน เช่น

“ชนชั้นคือการแบ่งคนในสังคมออกเป็นช่วงชั้น สูง ต่ำต่างกันไป เช่น รายได้ อาชีพ ที่อยู่ อาศัย การศึกษา ครอบครัว แต่คนที่มีความฐานะทางสังคมคนละชั้นกันก็จะเป็นกันเองกันทั้งเรื่องอำนาจ อิทธิพล การใช้ชีวิตในสังคม” [ID04, เพศหญิง, อายุ 25 ปี] และ “ชนชั้นคือการแบ่งผู้คนโดยมีฐานเศรษฐกิจเป็นหลัก ทำให้แต่ละชนชั้นมีลักษณะชีวิตและวิถีทางที่ต่างกันไป” [ID15, เพศหญิง, อายุ 20 ปี]

อย่างไรก็ตาม นักศึกษาบางส่วนมีการเชื่อมโยงการนิยามชนชั้นทางสังคมกับบริบททางประวัติศาสตร์ และวัฒนธรรม เช่น

“หนูคิดว่าชนชั้นก็คือสิ่งที่แบ่งแยกตามวรรณะหรือการแบ่งแยกคนตามสถานะทางสังคมที่เขาเกิดมา” [ID03, เพศหญิง, อายุ 21 ปี] และมีการมองผ่านประเด็นความไม่เท่าเทียมกัน เช่น “ชนชั้นเป็นการจำแนกประเภทของคนที่ทำให้เกิดความไม่เท่าเทียม และการเข้าถึงทรัพยากรที่แตกต่างกัน” [ID08, เพศ LGBTQ, อายุ 20 ปี]

การมองชนชั้นในฐานะการแบ่งแยกและจัดลำดับทางสังคมเช่นนี้ สอดคล้องกับแนวคิดของ Weber ที่เห็นว่า การจัดลำดับทางสังคมเกิดขึ้นจากทั้งมิติของชนชั้น (class) สถานภาพ (status) และอำนาจ (power) ไม่ใช่เพียงเศรษฐกิจเพียงด้านเดียว

2. มิติในการแบ่งชนชั้นของสังคมไทย

จากการวิเคราะห์มุมมองของนักศึกษาศึกษาต่อประเด็นการแบ่งชนชั้นในสังคมไทยพบว่ามีการเชื่อมโยงการแบ่งชนชั้นกับมิติต่าง ๆ ทางสังคมในลักษณะของความเหลื่อมล้ำและความไม่เท่าเทียมกัน โดยสามารถจัดกลุ่มออกเป็น 5 มิติหลัก ดังนี้

1) การศึกษา เป็นมิติที่มีการกล่าวถึงมากที่สุด คือจำนวน 24 คน โดยมองในหลายแง่มุมทั้งด้านการเข้าถึง คุณภาพ และความเชื่อมโยงกับปัจจัยอื่น ดังที่ผู้ตอบคนหนึ่งระบุว่า

“ผมว่า ถ้าพูดถึงการแบ่งชนชั้นในสังคมไทย น่าจะเป็นเรื่องการศึกษา เพราะถือว่าเป็นสิ่งที่จำเป็นและสำคัญ มันคือสิ่งที่จะต้องไปต่อยอดทุก ๆ อย่างในชีวิต เป็นฐานของทุกอาชีพ แต่การเข้าถึงการศึกษาที่ดีของแต่ละชนชั้นยังเป็นเรื่องยากในสังคมไทย โดยเฉพาะการศึกษาที่ดีจริง ๆ” [ID01, เพศชาย, อายุ 21 ปี] นอกจากนี้ ยังมีความเห็นที่แสดงถึงความเชื่อมโยงระหว่างการศึกษากับความเหลื่อมล้ำทางเศรษฐกิจอย่างชัดเจน ดังที่นักศึกษาหญิงระบุว่า “เรื่องการศึกษา ในประเทศไทยยังมีเด็กหลายคนที่ไม่สามารถเข้าถึงการศึกษาได้ เนื่องจากไม่มีเงินรวมถึงคนที่อยู่ห่างไกลพื้นที่ความเจริญ สุดท้ายก็เกี่ยวเนื่องมาจากความเหลื่อมล้ำในเรื่องของความรวยที่คนรวยก็รวยขึ้น คนจนก็จนลง” [ID02, เพศหญิง, อายุ 23 ปี]

2) ฐานะทางเศรษฐกิจ มีผู้กล่าวถึงมิตินี้จำนวน 22 คน โดยส่วนใหญ่เชื่อมโยงกับปัญหาสังคมในวงกว้าง ดังความเห็นที่ระบุว่า

“ชนชั้นที่ชัดเจนคือความแตกต่างรายได้ เพราะคนที่มีรายได้น้อยจะไม่สามารถเข้าถึงสิ่งต่าง ๆ ได้เท่าคนที่มีรายได้มาก ทั้งเรื่องการศึกษา การรักษาพยาบาล การมีชีวิตที่ดีขึ้น” [ID22, เพศหญิง, อายุ 22 ปี] สิ่งนี้แสดงถึงความตระหนักของผลกระทบแบบห่วงโซ่ของความเหลื่อมล้ำทางรายได้ของชนชั้นต่าง ๆ ที่ส่งผลต่อการเข้าถึงบริการและโอกาสทางสังคม

3) อำนาจ มีผู้แสดงความเห็นถึงมิตินี้จำนวน 18 คน โดยระบุถึงการตระหนักถึงความแตกต่างทางชนชั้นต่อความไม่เป็นธรรมของระบบ เช่น

“ผมว่ามันแตกต่างมากนะในการเข้าถึงสิทธิต่าง ๆ ในสังคม ที่คนไทยมักจะแบ่งแยกโดยให้ผู้ที่ไม่มีเงินและอำนาจมีสิทธิก่อนเสมอ โดยเฉพาะที่เห็นได้อย่างชัดเจนคือเรื่องกฎหมายที่ต่อให้จะผิดหรือถูกหากมีอำนาจและบารมีมากพอก็พ้นผิดได้” [ID05, เพศชาย, อายุ 20 ปี] หรือตัวอย่างความเห็นที่ระบุว่า “ส่วนตัวหนูคิดว่าที่ชัดเจนมาก ๆ ก็คือความแตกต่างในระบบความยุติธรรม เพราะกฎหมายในประเทศไทยมีการเลือกปฏิบัติ คนรวยและมีอำนาจสามารถหลบเลี่ยงกฎหมายได้ง่ายกว่าคนธรรมดา” [ID29, เพศหญิง, อายุ 24 ปี]

ความเห็นเหล่านี้ได้สะท้อนถึงความสัมพันธ์ระหว่างตำแหน่งของบุคคลมีความเกี่ยวข้องกับอำนาจที่ส่งผลต่อเกียรติภูมิและเอกสิทธิ์หรือโอกาสในชีวิต ซึ่งเป็นปัจจัยสำคัญที่ก่อให้เกิดความไม่เสมอภาคภายในโครงสร้างสังคม

4) อาชีพ มีผู้กล่าวถึงจำนวน 14 คน เป็นการแสดงมุมมองต่อความไม่เท่าเทียมในการเข้าถึงโอกาสทางอาชีพ เช่นความเห็นที่ระบุว่า

“การแบ่งชนชั้นทำให้โอกาสในการหางานของคนต่างกัน คนที่มาจากครอบครัวที่มีฐานะจะมีโอกาสได้งานดีกว่าคนที่มาจากครอบครัวธรรมดา แม้จะมีความสามารถเท่ากัน” [ID35, เพศหญิง,

อายุ 25 ปี] สอดคล้องกับความเห็นของนักศึกษาชายกล่าวว่า “ผมคิดว่าเรื่องการได้งานนี้แหละ เพราะคนที่ไม่มีพื้นเพมาจากครอบครัวที่ดีจะมีเครือข่ายและโอกาสมากกว่า ทำให้คนที่มีความสามารถ แต่ไม่มีพื้นเพต้องดิ้นรนมากกว่า” [ID41, เพศชาย, อายุ 20 ปี]

5) **รูปลักษณ์ภายนอก** เป็นมิติที่มีผู้กล่าวถึงไม่มากนัก คือจำนวน 4 คน โดยนักศึกษากล่าวว่า

“บางที่มีการแข่งขันจากรูปลักษณ์ภายนอก เพราะในสังคมไทยยังมีการตัดสินคนจากรูปลักษณ์ภายนอกอยู่มาก” [ID28, เพศหญิง, อายุ 20 ปี]

ซึ่งการตัดสินชนชั้นจากรูปลักษณ์ภายนอกนั้นสามารถสังเกตได้จากบุคลิกภาพ การแต่งกาย สิ่งของเครื่องใช้ และรสนิยมของบุคคลนั้น ๆ ดังความเห็นของนักศึกษาชายที่กล่าวว่า

“เราดูว่าใครชนชั้นไหนจากภายนอกได้เนาะครับ ของที่เขาใช้ เทสต์ (Taste) ไลฟ์สไตล์ (Lifestyle) แบบที่ลงใน IG (Instagram) ก็บอกได้ว่าเป็นคนระดับไหน” [ID46, เพศชาย, อายุ 20 ปี]

สิ่งนี้แสดงถึงการทำงานของทุนทางสังคมและทุนทางเศรษฐกิจที่สะท้อนทุนเชิงสัญลักษณ์และวัฒนธรรมที่ถูกผลิตซ้ำในสังคมไทย

3. ผลที่ตามมาของการแข่งขันทางสังคม

จากการวิเคราะห์ข้อมูลพบว่าคำตอบแบ่งออกเป็น 2 กลุ่มใหญ่ โดยกลุ่มแรกเห็นว่าการแข่งขันทางสังคมก่อให้เกิดประโยชน์บางส่วน ผู้ให้ข้อมูล 25 คน แสดงความเห็นถึงทั้งข้อดีและข้อเสียของการแข่งขันชั้น เช่น

“ผมว่ามีประโยชน์อยู่นะ ถ้าเป็นในเรื่องของการทำงาน ซึ่งมันเป็นเรื่องดีที่เราจะจัดหมวดหมู่คนในสังคมในบางเรื่อง เพื่อให้สังคมก้าวต่อไปได้ ชัดเจนในหน้าที่ แต่ในบางครั้งเพราะคำว่าชนชั้นนี้แหละ ถึงทำให้มีเรื่องถกเถียงและเอาเปรียบกันไม่หยุด ไม่ว่าจะชนชั้นไหน” [ID01, เพศชาย, อายุ 21 ปี]

และ “ก็คิดว่าคงน่าจะมีประโยชน์บ้างในการจัดระเบียบสังคม แต่ถ้าการแข่งขันนำไปสู่การเลือกปฏิบัติและความไม่เป็นธรรม ก็จะกลายเป็นปัญหามากกว่าจะเป็นประโยชน์” [ID31, เพศหญิง, อายุ 23 ปี]

นอกจากนี้ การแข่งขันชั้นยังเป็นเครื่องมือในการจัดทำนโยบายให้เหมาะสมด้วย ดังความเห็นที่ว่า

“มีประโยชน์เพราะรัฐหรือหน่วยงานจะสามารถรู้ปัญหาที่เฉพาะเจาะจงของคนกลุ่มชนชั้นนั้นได้ง่ายขึ้นและแก้ไขได้ตรงจุดมากขึ้น เช่น บางอย่างที่เป็นปัญหาในชนชั้นคนธรรมดา คนที่อยู่ชนชั้นอีลิท (Elite) หรือคนรวยอาจไม่เข้าใจ ฉะนั้นการแข่งขันอาจทำให้รู้ถึงปัญหาของแต่ละชนชั้นได้ชัดเจนจะได้แก้ไขได้ตรงจุดยิ่งขึ้น” [ID02, เพศหญิง, อายุ 23 ปี]

และความเห็นที่ว่า

“คิดว่ามีประโยชน์ต่อสังคมเพราะเหมือนเป็นการจัดระเบียบสังคมอย่างหนึ่ง ถ้าหากการแบ่งชนชั้นนั้นทำให้สังคมคงอยู่ต่อไปได้และมีระเบียบ มันก็จำเป็นต่อสังคม” [ID25, เพศหญิง อายุ 20 ปี]

ในขณะที่คำตอบอีกกลุ่มกลับแสดงให้เห็นว่าการแบ่งชนชั้นทางสังคมนั้นไม่ก่อให้เกิดประโยชน์ (27 คน) โดยให้เหตุผลหลักว่าการแบ่งชนชั้นก่อให้เกิดความเหลื่อมล้ำและการเลือกปฏิบัติ ดังความเห็นที่ระบุว่า

“สำหรับหนูคิดว่าไม่ดี เพราะการที่แบ่งชนชั้นอาจทำให้เกิดความเหลื่อมล้ำ เกิดการกดขี่ทางสังคมได้ ทั้งเรื่อง สิทธิ อำนาจต่าง ๆ นานา” [ID04, เพศหญิง, อายุ 25 ปี] และความเห็นที่ระบุว่า “การแบ่งชนชั้นไม่มีประโยชน์เลย เพราะทำให้เกิดการแบ่งแยก การเลือกปฏิบัติ และสร้างความเหลื่อมล้ำในสังคม ซึ่งขัดกับหลักความเป็นมนุษย์ที่ควรได้รับการปฏิบัติอย่างเท่าเทียมกัน” [ID27, เพศ LGBTQ+, อายุ 20 ปี]

4. การแก้ปัญหาความเหลื่อมล้ำในสังคมไทย

ผลการวิเคราะห์ความคิดเห็นเกี่ยวกับการแก้ปัญหาระหว่างความเหลื่อมล้ำสังคมไทย สามารถจัดกลุ่มความเห็นได้เป็น 3 กลุ่มหลักคือ

1) กลุ่มที่เห็นว่าแก้ปัญหาไม่ได้ (จำนวน 10 คน) กลุ่มนี้มองปัญหาในระดับระบบและโครงสร้างทางเศรษฐกิจสังคมที่ไม่สามารถเปลี่ยนแปลงได้ เช่น

“คิดว่าลดปัญหาไม่ได้เลย เพราะมันเป็นธรรมชาติของระบบทุนนิยมที่ต้องมีคนรวยและคนจน ถ้าทุกคนรวยเท่ากันระบบจะล้มเหลว” [ID41, เพศชาย, อายุ 20 ปี]

และ “ไม่สามารถลดได้ เพราะความแตกต่างระหว่างชนชั้นเป็นกลไกสำคัญในการขับเคลื่อนสังคม หากไม่มีความแตกต่างจะไม่มีแรงจูงใจในการพัฒนา” [ID45, เพศหญิง, อายุ 22 ปี]

รวมถึงความเห็นที่ระบุว่า

“แก้ไม่ได้แน่นอนครับ เพราะคนที่มีอำนาจและเงินจะไม่ยอมปล่อยมือจากสิ่งที่ตนมีอยู่ และระบบการเมืองก็เอื้อประโยชน์ให้กับกลุ่มคนเหล่านี้” [ID48, เพศชาย, อายุ 21 ปี]

2) กลุ่มที่เห็นว่าสามารถแก้ปัญหาได้แต่ทำได้ยากมาก (จำนวน 18 คน) โดยกลุ่มนี้มีความเห็นว่าสังคมมีข้อจำกัดระดับโครงสร้างและผลประโยชน์ที่ขัดแย้งกันดังความเห็นที่ระบุว่า

“เป็นไปได้ยากมาก เพราะสุดท้ายแล้วคนที่จัดการเรื่องนี้ได้ก็ต้องอยู่ที่รัฐบาลและการบริหารประเทศ โดยเฉพาะการที่รัฐเอื้อต่อนายทุนต่าง ๆ ทำให้เกิดความเหลื่อมล้ำที่คนรวยก็จะรวยขึ้น คนจนก็จะโดนกดจากนายทุนให้จนอยู่อย่างนั้น ไม่ขึ้นค่าแรงขั้นต่ำต่าง ๆ ที่ผู้ประกอบการมีธุรกิจหลายล้าน” [ID02, เพศหญิง, อายุ 23 ปี]

หรือความเห็นที่ระบุว่า

“คิดว่าลดปัญหาได้ยากเพราะว่าพอคนเราไปอยู่จุดที่สูงแล้ว ก็อาจจะลืมมองคนอื่น ๆ ไป ลืม
ปัญหาเดิมที่เคยเจอมา” [ID01, เพศชาย, อายุ 21 ปี]

3) กลุ่มที่เห็นว่าสามารถแก้ปัญหาได้หากดำเนินการอย่างเป็นระบบ (จำนวน 24 คน) โดย
ปัญหาความเหลื่อมล้ำนั้นสามารถแก้ไขได้ผ่านระบบการศึกษา นโยบายของรัฐ และการเปลี่ยนแปลงค่านิยม
สังคม ดังที่ผู้ให้ข้อมูลที่ระบุว่า

“คงแก้ไขได้อยู่บ้าง แต่รู้สึกว่าจะยาก เพราะอาจจะเป็นจิตสำนึกในแต่ละคนแต่ละชนชั้น
เช่น บางคนรวยก็ไม่อยากเทียบกับคนชนชั้นล่าง และรัฐบาลแก้ไขได้ไม่มากพอ แต่อาจจะแก้ปัญหา
โดยการดำเนินนโยบายลดความเหลื่อมล้ำของครัวเรือน มุ่งเพิ่มรายได้ครัวเรือน ควบคู่กับการปฏิรูป
การใช้จ่ายด้านภาษีและเงินโอนของรัฐอะไรแบบนี้ก่อน” [ID04, เพศหญิง, อายุ 25 ปี]

เช่นเดียวกับความเห็นที่กล่าวไว้ว่า

“สามารถลดได้ แต่ต้องใช้เวลาาน ต้องเริ่มจากการสร้างความตระหนักในสังคม การ
ปรับปรุงระบบการศึกษาให้เท่าเทียม และการมีนโยบายที่เป็นธรรมจากรัฐ” [ID19, กลุ่ม LGBTQ+,
อายุ 20 ปี]

5. แนวทางการแก้ปัญหาความเหลื่อมล้ำในสังคมไทย

จากการวิเคราะห์มุมมองต่อแนวทางการแก้ปัญหาความเหลื่อมล้ำในสังคมไทยที่นักศึกษาเสนอไว้
สามารถจำแนกออกเป็น 2 ระดับ ดังนี้

1) ระดับบุคคลและครอบครัว เป็นกลุ่มที่มองถึงความต้องการให้มีการเปลี่ยนแปลงจาก
รากฐานสังคม ได้แก่ การเปลี่ยนแปลงค่านิยมและทัศนคติ การศึกษาและการสร้างความตระหนัก ดังที่ผู้ตอบ
ระบุว่า

“การแก้ไขปัญหาเรื่องชนชั้นในไทย มันจะแก้ไขได้ต้องเริ่มจากตัวเรา ครอบครัวเรา เพราะถ้าเรา
ช่วยกันสอนลูกหลานของเราให้ไม่บุลลี (กลั่นแกล้งรังแก) คนอื่น ไม่แบ่งแยก เหยียดชนชั้นกัน หรือสอน
ให้มีความคิดที่ดีตั้งแต่แรกก็สามารถลดความเหลื่อมล้ำในระยะยาวได้” [ID03, เพศหญิง, อายุ 21 ปี]

2) ระดับโครงสร้างสังคม เป็นแนวทางที่ได้รับการกล่าวถึงมากที่สุด ได้แก่ การปฏิรูประบบ
การศึกษาให้เข้าถึงได้และมีคุณภาพเท่าเทียมกัน นโยบายภาษีที่เป็นธรรมและลดความเหลื่อมล้ำ ระบบ
สวัสดิการสังคมที่แข็งแกร่ง และการกระจายโอกาสทางเศรษฐกิจ เช่น

“คิดว่าถ้าจะสามารถลดปัญหาชนชั้นสังคมไทยได้ ต้องมีการส่งเสริมการศึกษาให้ทั่วถึง การสร้างระบบ
สวัสดิการที่ดี และการส่งเสริมความเป็นธรรมทางสังคม” [ID38, กลุ่ม LGBTQ+, อายุ 24 ปี]

และ “หากจะต้องแก้ปัญหาให้สำเร็จได้ ควรมีการปฏิรูประบบภาษีให้เป็นธรรม การลงทุนใน
การศึกษาสาธารณะ และการสร้างโอกาสในการทำงานที่เท่าเทียมกัน” [ID26, เพศหญิง, อายุ 24 ปี]

ตารางที่ 2 ประเด็นหลักและประเด็นย่อยเกี่ยวกับทัศนคติต่อการแบ่งชนชั้นในสังคมไทย

ประเด็นหลัก (Theme)	ประเด็นย่อย (Sub-theme)	จำนวนการกล่าวถึง
1. ความเข้าใจต่อชนชั้นทางสังคม	1.1 การแบ่งแยกและจัดระเบียบ	46
	1.2 มุมมองเชิงโครงสร้าง	6
2. มิติของการแบ่งชนชั้นในสังคมไทย (ตอบได้มากกว่า 1 ประเด็นย่อย)	2.1 การศึกษา	24
	2.2 ฐานะทางเศรษฐกิจ	22
	2.3 อำนาจ	18
	2.4 อาชีพ	14
	2.5 รูปลักษณ์ภายนอก	4
3. ผลที่ตามมาของการแบ่งชนชั้นทางสังคม	3.1 ผลบวกและลบต่อสังคม	25
	3.2 ผลลบต่อสังคม	27
4. การแก้ปัญหาความเหลื่อมล้ำในสังคมไทย	4.1 แก้ได้หากเป็นระบบ	24
	4.2 แก้ได้แต่ยาก	18
	4.3 แก้ไม่ได้	10
5. แนวทางการแก้ปัญหาความเหลื่อมล้ำในสังคมไทย	5.1 ระดับบุคคลและครอบครัว	22
	5.2 ระดับโครงสร้างสังคม	30

ที่มา: จัดทำโดยผู้วิจัย

สรุปและอภิปรายผลการวิจัย

ผลการศึกษาแสดงให้เห็นว่านักศึกษาผู้ให้ข้อมูลส่วนใหญ่มีความเข้าใจต่อคำว่า “ชนชั้น” ในฐานะที่เป็น การแบ่งแยกและจัดระเบียบทางสังคมที่มนุษย์สร้างขึ้น ซึ่งสะท้อนการมองชนชั้นในลักษณะเชิงสัญลักษณ์ และเชิงนามธรรม ขณะเดียวกันนักศึกษาบางส่วนได้อธิบายชนชั้นในเชิงโครงสร้าง โดยระบุปัจจัยที่กำหนดได้ชัดเจน เช่น รายได้ อาชีพ การศึกษา และครอบครัว มุมมองเชิงโครงสร้างเช่นนี้สามารถเชื่อมโยงได้กับกรอบความคิดแบบมาร์กซิสต์ที่อธิบายความไม่เท่าเทียมว่าเป็นผลมาจากโครงสร้างการผลิตและความสัมพันธ์เชิงอำนาจระหว่างผู้กดขี่และผู้ถูกกดขี่ แม้ในมุมมองของนักศึกษายังไม่ได้กล่าวถึงประเด็นสำนึกทางชนชั้น (Class Consciousness) และการถูกเอารัดเอาเปรียบจากนายทุนอย่างชัดเจน ทั้งนี้อาจเนื่องมาจากข้อจำกัดของสภาพตนเองที่ยังเป็นนักศึกษา ซึ่งในประเด็นนี้สอดคล้องกับงานศึกษาของ Euzébio Filho และ Guzzo (2018) ที่พบว่ากว่าร้อยละ 95 ของเยาวชนที่เข้าร่วมการศึกษาไม่เคยทำงานรับค่าจ้าง ทำให้พวกเขายังไม่มีความเข้าใจบริบทชีวิตของบุคคลในความสัมพันธ์ที่เป็นรูปธรรมกับกลุ่มและชนชั้นทางสังคม ซึ่งนักศึกษาที่ยังไม่ได้เข้าสู่โลกการทำงานอาจยังไม่ได้สัมผัสประสบการณ์การกดขี่ทางเศรษฐกิจโดยตรง

อย่างไรก็ตาม มุมมองของนักศึกษาต่อชนชั้นในภาพกว้างของสังคมในการศึกษาครั้งนี้ได้มีการสะท้อนความเห็นเกี่ยวกับเรื่องความไม่เท่าเทียมจากผู้มีสถานภาพต่างกันต่อโอกาสที่จะได้รับหรือการปฏิบัติที่แตกต่าง

กัน อีกทั้งยังสอดคล้องกับแนวคิดของเวเบอร์ที่ชี้ว่าการจัดลำดับทางสังคมไม่ได้ขึ้นอยู่กับเศรษฐกิจเพียงอย่างเดียว แต่ยังรวมถึงสถานภาพและอำนาจ (วารุณี ภูริสินสิทธิ์, 2553) ซึ่งสะท้อนให้เห็นว่านักศึกษาที่มีความตระหนักรู้ต่อมิติเหล่านี้ในระดับลึกซึ้งกว่าการนิยามแบบผิวเผิน

นอกจากนี้ การมองชนชั้นในลักษณะที่ซับซ้อนนี้ยังสามารถนำมาวิเคราะห์ร่วมกับกรอบแนวคิดของบูร์ดิเยอ ที่อธิบายว่าการดำรงอยู่ของชนชั้นไม่ได้มีเพียงแค่มุมทางเศรษฐกิจ (economic capital) เท่านั้น แต่ยังรวมถึงทุนทางวัฒนธรรม (cultural capital) และทุนทางสังคม (social capital) ด้วย ซึ่งทุนเหล่านี้ต่างทำหน้าที่กำหนดตำแหน่งของบุคคลในพื้นที่ทางสังคม (social space) การที่นักศึกษานิยามชนชั้นผ่านปัจจัยที่หลากหลาย ไม่ว่าจะเป็นอาชีพ การศึกษา หรือแม้แต่รูปลักษณ์ภายนอกนั้นแสดงให้เห็นว่าพวกเขารับรู้ถึงการดำเนินงานของทุนในรูปแบบต่าง ๆ ที่เป็นตัวกำหนดโอกาสและวิถีชีวิต การรับรู้ของนักศึกษาที่ครอบคลุมทั้งมิติเชิงภววิสัย เช่น รายได้ การศึกษา และเชิงอัตวิสัย เช่น สถานภาพทางสังคม และการบริโภค ซึ่งสอดคล้องกับกรอบตัวชี้วัดชนชั้นทางสังคมของนิสาพร วัฒนศัพท์ และคณะ (2559) แสดงให้เห็นว่ามุมมองของคนรุ่นใหม่ไม่ได้แยกส่วนปัจจัยทางเศรษฐกิจออกจากปัจจัยทางสังคมและวัฒนธรรม แต่เป็นการมองอย่างเป็นองค์รวมในลักษณะการวิเคราะห์สังคมร่วมสมัย

ผลการวิจัยยังแสดงให้เห็นว่านักศึกษาที่มีความตระหนักถึงผลจากการแบ่งชนชั้นทางสังคมที่ก่อให้เกิดความเหลื่อมล้ำในมิติอื่น ๆ ที่มีความซับซ้อน โดยเฉพาะความเหลื่อมล้ำด้านการศึกษา มุมมองของนักศึกษาที่มองว่าโอกาสในการเข้าถึงการศึกษาที่มีคุณภาพยังเป็นเรื่องยาก และความเหลื่อมล้ำทางเศรษฐกิจยังคงเป็นต้นตอของปัญหาในมิติอื่น ๆ สอดคล้องกับงานวิจัยของปีนวดิ ศรีสุพรรณ และคณะ (2566) ที่ระบุว่าแม้ว่าสังคมไทยจะเปิดโอกาสให้ผู้คนสามารถเลื่อนชนชั้นได้ แต่ก็ขึ้นอยู่กับโอกาสในการสะสมทุนทางเศรษฐกิจ ความสามารถ โอกาสทางการศึกษา และการประกอบอาชีพ แต่ช่องว่างทางชนชั้นทำให้แต่ละคนมีข้อจำกัดของโอกาสที่จะเลื่อนชนชั้น เพราะต้องจ่ายต้นทุนที่ไม่เท่ากัน

ประเด็นหนึ่งที่น่าสนใจคือการที่นักศึกษาได้กล่าวถึง “มาตรฐานความงามและรูปลักษณ์” ในฐานะมิติของการแบ่งชนชั้น มุมมองนี้เป็นการยืนยันว่าการแบ่งชนชั้นทางสังคมในยุคปัจจุบันมีความละเอียดซับซ้อน สอดคล้องกับแนวคิดทุนทางวัฒนธรรมและทุนเชิงสัญลักษณ์ของบูร์ดิเยอ ที่อธิบายว่ารสนิยม วิถีชีวิต และรูปลักษณ์ภายนอกล้วนเป็นเครื่องมือในการแสดงออกและผลิตซ้ำความเหนือกว่าทางสังคมของชนชั้นกลางและชนชั้นสูง โดยงานวิจัยของ Wood (2021) และ Sajid et al. (2021) ได้เน้นย้ำว่ารูปลักษณ์ภายนอกที่ตรงตามมาตรฐานความงามที่ถูกกำหนดโดยสังคมสามารถทำหน้าที่เป็นแหล่งของอำนาจและการยอมรับทางสังคม ดังนั้น การที่นักศึกษาเชื่อมโยงมาตรฐานความงามเข้ากับการแบ่งชนชั้นแสดงให้เห็นว่าพวกเขาตระหนักถึงการดำเนินงานของ “ทุน” ในรูปแบบที่ไม่ใช่ตัวเงิน ซึ่งเป็นองค์ประกอบสำคัญที่ทำให้ความเหลื่อมล้ำถูกผลิตซ้ำในระดับวัฒนธรรมผ่านความงามและรูปลักษณ์ภายนอก

สำหรับประเด็นมุมมองของนักศึกษาที่เห็นว่ากฎหมายในสังคมไทยมีการเลือกปฏิบัติและเอื้อประโยชน์ให้แก่ผู้มีอำนาจและเงิน สิ่งนี้สะท้อนถึงความไม่ไว้วางใจในรัฐ ซึ่งสามารถเชื่อมโยงกับการวิเคราะห์ของกฤษณ์พชร โสมณวัตร (2564) ที่ระบุว่าความเชื่องช้ากับความไม่เป็นธรรมในชีวิตประจำวันได้หล่อหลอมให้

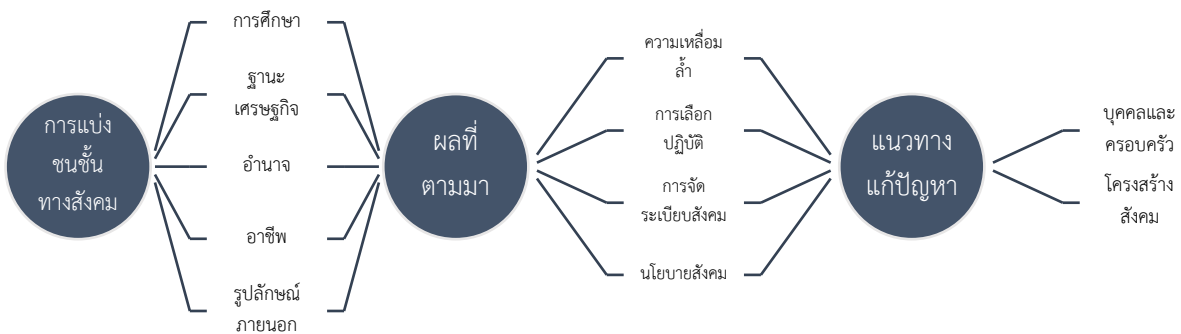
ชนชั้นกลางไทยกลายเป็นชนชั้นที่โดดเด่น เพราะตนเองเกิดความไม่ไว้วางใจต่อรัฐ มีความวิตกกังวลต่อชนชั้นล่าง รวมถึงมีความรำคาญชนชั้นกลางด้วยกันเอง การศึกษามุมมองของนักศึกษาต่อการแบ่งชนชั้นทางสังคมครั้งนี้จึงไม่ได้เป็นเพียงการระบุถึงปัญหาเฉพาะหน้า แต่เป็นภาพสะท้อนภูมิทัศน์ทางสังคมที่ซับซ้อน และตระหนักถึงความไม่เป็นธรรมทางชนชั้นในหลายมิติของสังคมไทยด้วย

องค์ความรู้ใหม่จากการวิจัย

การศึกษาครั้งนี้แสดงให้เห็นลักษณะเด่นของการรับรู้ชนชั้นทางสังคมของนักศึกษาไทยในยุคปัจจุบัน คือการมีความเข้าใจที่เป็นระบบและครอบคลุมหลายมิติพร้อมกัน โดยไม่ได้มองปัญหาในแง่เศรษฐกิจเพียงด้านเดียว แต่สามารถเชื่อมโยงความสัมพันธ์ระหว่างการศึกษ เศรษฐกิจ อำนาจ และแม้แต่มิติทางวัฒนธรรมเข้าด้วยกัน สิ่งที่น่าสนใจคือแม้จะตระหนักถึงความซับซ้อนของปัญหา แต่กลุ่มนักศึกษาส่วนใหญ่ยังคงมองอนาคตในแง่สร้างสรรค์และเชื่อมั่นในศักยภาพของการเปลี่ยนแปลงผ่านกลไกทางสถาบัน

องค์ความรู้ที่สำคัญจากการศึกษาคือการค้นพบว่าคนรุ่นใหม่ไม่ได้ยอมรับโครงสร้างชนชั้นแบบดั้งเดิม แต่มีการตั้งคำถามและเสนอทางเลือกที่หลากหลาย ตั้งแต่ระดับการเปลี่ยนแปลงค่านิยมไปจนถึงการปฏิรูประบบสถาบัน ซึ่งสะท้อนศักยภาพในการเป็นกลไกสำคัญของการขับเคลื่อนสังคมไทยไปสู่ทิศทางที่เป็นธรรมมากขึ้น ดังที่ปรากฏในภาพรวมของทัศนคติที่แสดงในภาพประกอบที่ 1 ที่แสดงความเชื่อมโยงและความสัมพันธ์ของมุมมองเหล่านี้เป็นกระบวนการคิดที่สมบูรณ์

ภาพประกอบที่ 1 ทัศนคติต่อการแบ่งชนชั้นสังคมไทยของนักศึกษาในกรุงเทพมหานคร



ที่มา: จัดทำโดยผู้วิจัย

ข้อจำกัดของการวิจัย

การวิจัยครั้งนี้ดำเนินการในช่วงสถานการณ์การแพร่ระบาดของโควิด-19 ทำให้มีข้อจำกัดในการเก็บรวบรวมข้อมูล จึงเลือกใช้การสัมภาษณ์เจาะลึกเป็นหลัก และเน้นการศึกษามุมมองและความตระหนักต่อภาพกว้างของสังคมมากกว่าการวิเคราะห์เชื่อมโยงตัวตนส่วนบุคคลกับชนชั้นของผู้ให้ข้อมูลโดยตรง ดังนั้น การวิจัยนี้จึงไม่ได้เก็บรวบรวมข้อมูลพื้นฐานทางเศรษฐกิจและสังคมของผู้ให้ข้อมูลอย่างละเอียด เช่น รายได้ครอบครัว อาชีพผู้ปกครอง และประวัติชนชั้นของครอบครัว ซึ่งข้อมูลดังกล่าวมีความสำคัญต่อการทำความเข้าใจและตีความทัศนคติต่อการแบ่งชนชั้นได้อย่างลึกซึ้งยิ่งขึ้น นอกจากนี้ การเก็บข้อมูลจากนักศึกษาเพียง 3 มหาวิทยาลัยในกรุงเทพมหานคร อาจไม่สามารถสะท้อนมุมมองของนักศึกษาจากพื้นที่อื่น ๆ หรือจากสถาบันการศึกษาที่หลากหลายมากขึ้น และการที่ผู้ให้ข้อมูลเป็นนักศึกษาในกลุ่มอายุ 20-25 ปี จึงอาจมีข้อจำกัดในการสรุปผลไปยังกลุ่มคนรุ่นใหม่ในช่วงอายุอื่น ๆ

ข้อเสนอแนะ

ข้อเสนอแนะเชิงนโยบาย ผลการวิจัยนี้สนับสนุนให้มีการพัฒนานโยบายด้านการศึกษา ควรปฏิรูประบบการศึกษาเพื่อให้ประชาชนทุกคนสามารถเข้าถึงการศึกษาที่มีคุณภาพได้อย่างเท่าเทียมกัน การลดความเหลื่อมล้ำระหว่างโรงเรียน การเพิ่มทุนการศึกษาสำหรับนักเรียนครอบครัวยากจน และสร้างโอกาสให้คนทุกกลุ่มสามารถยกระดับและพัฒนาทักษะได้อย่างต่อเนื่อง ในด้านแรงงาน ควรมีนโยบายการปรับเพิ่มค่าแรงขั้นต่ำให้เพียงพอต่อการดำรงชีวิตอย่างมีคุณภาพตามสภาพความเป็นอยู่ที่ปรับเปลี่ยนไป เช่นเดียวกับนโยบายด้านสวัสดิการสังคมและระบบภาษี ควรปรับปรุงระบบภาษีให้มีความก้าวหน้ามากขึ้น เพื่อพัฒนาสวัสดิการสังคมที่ช่วยลดช่องว่างทางสังคม เช่น การดูแลสุขภาพถ้วนหน้า ระบบประกันสังคมที่ครอบคลุม และสวัสดิการสำหรับผู้สูงอายุและผู้ด้อยโอกาส ด้านการสนับสนุนการเข้าถึงโอกาสทางเศรษฐกิจ ควรมีนโยบายสนับสนุนธุรกิจขนาดเล็กและรายย่อยในด้านเงินทุน องค์กรความรู้ และช่องทางการตลาด รวมถึงการพัฒนาโครงสร้างพื้นฐานในพื้นที่ด้อยโอกาสเพื่อสร้างโอกาสทางเศรษฐกิจที่เท่าเทียม นอกจากนี้ ควรมีนโยบายส่งเสริมบทบาทของสื่อมวลชนและสถาบันการศึกษาในการสร้างค่านิยมที่เคารพความหลากหลายทางสังคม ลดการตีตรา และลดการเลือกปฏิบัติทางสังคม

ข้อเสนอแนะเชิงปฏิบัติการ ควรมีการส่งเสริมการสร้างความรู้ความตระหนักรู้ต่อการแบ่งชนชั้นทางสังคม โดยหน่วยงานด้านการศึกษา หน่วยงานด้านการพัฒนาสังคม สถาบันการศึกษา องค์กรภาคประชาสังคม และองค์กรสื่อมวลชน ร่วมกันพัฒนาหลักสูตรและกิจกรรมเสริมสร้างความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับความเหลื่อมล้ำทางสังคม จัดอบรมและสัมมนาสร้างจิตสำนึกให้กับนักศึกษา ครู อาจารย์ และบุคลากรทางการศึกษา เพื่อให้เกิดความรู้ความเข้าใจและลดปัญหาความเหลื่อมล้ำทางสังคมและการเลือกปฏิบัติทางสังคม นอกจากนี้ สถาบันการศึกษาและผู้ประกอบการควรสร้างความร่วมมือส่งเสริมโอกาสในการฝึกงานและทำงานให้นักศึกษา เพื่อสามารถเลื่อนชั้นทางสังคมได้อย่างเหมาะสม ควบคู่ไปกับการลดการเลือกปฏิบัติทางสังคม

ข้อเสนอแนะสำหรับการวิจัยครั้งต่อไป ควรมีการศึกษาเปรียบเทียบความแตกต่างระหว่างนักศึกษาในกลุ่มต่าง ๆ ทั้งในมิติเพศ อายุ และพื้นที่ เพื่อทำความเข้าใจต่อมุมมองเรื่องชนชั้นที่อาจมีความแตกต่างกัน รวมถึงการศึกษาผลกระทบของสื่อสังคมออนไลน์ต่อการรับรู้และการสร้างอัตลักษณ์ทางชนชั้นของคนรุ่นใหม่

เอกสารอ้างอิง (References)

- กฤษณ์เพชร โสมณวัตร. (2564). พิพากษารมณ: ระบอบกฎหมายแห่งความรู้สึกเดือดร้อนรำคาญของชนชั้นกลางไทย. *มนุษยศาสตร์สาร มหาวิทยาลัยเชียงใหม่*, 22(ฉบับเพิ่มเติม), 73–94. <https://so03.tci-thaijo.org/index.php/JHUMANS/article/view/256086>
- กุลภา วจนสาระ. (2555). มองหาความเป็นธรรมในสังคมไทยผ่านคนชายขอบ. ใน กุลภา วจนสาระ และ กฤตยา อาชวนิจกุล (บ.ก.), *ประชากรและสังคม 2555: ประชากรชายขอบและความเป็นธรรมในสังคมไทย* (หน้า 17–36). นครปฐม: สถาบันวิจัยประชากรและสังคม มหาวิทยาลัยมหิดล.
- ฐานิดา บุญวรรณ. (2565). ความไม่เท่าเทียมกันทางสังคม. ใน บุศรินทร์ เลิศขวลิตสกุล, กวินธร เสถียร, ฐานิดา บุญวรรณ, และ กุลธิดา ศรีวิเชียร (บ.ก.), *ความรู้เบื้องต้นเกี่ยวกับสังคมร่วมสมัย* (หน้า 43–64). พิษณุโลก: สำนักพิมพ์มหาวิทยาลัยนเรศวร.
- นิสาพร วัฒนศัพท์, ฐานิดา บุญวรรณ, และ ศิวาภรณ์ ไชยเจริญ. (2559). ช่วงชั้นทางสังคม ความไม่เท่าเทียมกันทางสังคม และการอธิบายถึงความเป็นประชากรกลุ่มเปราะบางในสังคม. *วารสารวิจัยระบบสาธารณสุข*, 10(4), 362–376. <https://kb.hsri.or.th/dspace/handle/11228/4633>
- ปรีตตา หวังเกียรติ. (2563). *การเลื่อนชั้นทางสังคมข้ามรุ่นของคนจนเมืองในเขตกรุงเทพมหานคร* [วิทยานิพนธ์ปริญญาโทมหาบัณฑิต, จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย]. <https://digital.car.chula.ac.th/chulaetd/4087>
- ปิ่นวดี ศรีสุพรรณ, ฐานิดา บุญวรรณ, และ สุรางค์รัตน์ จำเริญพล. (2566). ว่าด้วยชนชั้นและความเหลื่อมล้ำในสังคมไทยร่วมสมัย. *วารสารศิลปศาสตร์ มหาวิทยาลัยอุบลราชธานี*, 19(2), 27–57. https://so03.tci-thaijo.org/index.php/jla_ubu/article/view/270983
- วารุณี ภูริสินสิทธิ์. (2553). การจัดช่วงชั้นทางสังคม. ใน *แนวความคิดพื้นฐานทางสังคมและวัฒนธรรม* (พิมพ์ครั้งที่ 3, หน้า 157–163). เชียงใหม่: ภาควิชาสังคมวิทยาและมานุษยวิทยา คณะสังคมศาสตร์ มหาวิทยาลัยเชียงใหม่.
- โสวัตรี ณ กลาง. (2562). ชนชั้นกลางในเมืองและการพัฒนาคุณภาพชีวิต: กรณีศึกษาพื้นที่ชานเมืองตอนเหนือและตะวันตกของกรุงเทพมหานครและปริมณฑล. *วารสารพัฒนาสังคมและยุทธศาสตร์การบริหาร*, 21(1), 167–186. <https://so04.tci-thaijo.org/index.php/jsd/article/view/192040>
- Bettencourt, G. M. (2020). “When I think about working class, I think about people that work for what they have”: How working-class students engage in meaning making about

- their social class identity. *Journal of College Student Development*, 61(2), 154–170.
<https://doi.org/10.1353/csd.2020.0015>
- Bourdieu, P. (1987). What makes a social class? On the theoretical and practical existence of groups. *Berkeley Journal of Sociology*, 32, 1–17. <http://www.jstor.org/stable/41035356>
- Dos Santos, T. (1970). The concept of social classes. *Science & Society*, 34(2), 166–193.
<http://www.jstor.org/stable/40401479>
- Easterbrook, M. J., Kuppens, T., & Manstead, A. S. R. (2020). Socioeconomic status and the structure of the self-concept. *British Journal of Social Psychology*, 59(1), 66–86.
<https://doi.org/10.1111/bjso.12334>
- Ramsey, P. G. (1991). Young children's awareness and understanding of social class differences. *The Journal of Genetic Psychology*, 152(1), 71–82.
<https://doi.org/10.1080/00221325.1991.9914679>
- Rice, A. J., Colbow, A. J., Gibbons, S., Cederberg, C., Sahker, E., Liu, W. M., & Wurster, K. (2017). The social class worldviews of first-generation college students. *Counselling Psychology Quarterly*, 30(4), 415–440. <https://doi.org/10.1080/09515070.2016.1179170>
- Sajid, R., Ali, S. H., & Chaudhry, A. G. (2021). Relationship between stereotypical beauty standards and secondary social status. *Global Digital & Print Media Review*, 4(3), 60–67. [https://doi.org/10.31703/gdpmr.2021\(IV-III\).06](https://doi.org/10.31703/gdpmr.2021(IV-III).06)
- Savage, M., Devine, F., Cunningham, N., Taylor, M., Li, Y., Hjellbrekke, J., Le Roux, B., Friedman, S., & Miles, A. (2013). A new model of social class? Findings from the BBC's Great British Class Survey experiment. *Sociology*, 47(2), 219–250.
<https://doi.org/10.1177/0038038513481128>
- Schwartz, J. L., Donovan, J., & Guido-DiBrito, F. (2009). Stories of social class: Self-identified Mexican male college students crack the silence. *Journal of College Student Development*, 50(1), 50–66. <https://doi.org/10.1353/csd.0.0051>
- Scott, J. (2002). Social class and stratification in late modernity. *Acta Sociologica*, 45(1), 23–35. <https://doi.org/10.1177/000169930204500103>
- Shavitt, S., Jiang, D., & Cho, H. (2016). Stratification and segmentation: Social class in consumer behavior. *Journal of Consumer Psychology*, 26(4), 583–593.
<https://doi.org/10.1016/j.jcps.2016.08.005>

- Sørensen, A. (2019). The basic concepts of stratification research: Class, status, and power. In *Social stratification, class, race, and gender in sociological perspective* (2nd ed., pp. 287–300). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429306419>
- Tudor, J. F. (1971). The development of class awareness in children. *Social Forces*, 49(3), 470–476. <https://doi.org/10.1093/sf/49.3.470>
- Vandebroeck, D. (2021). Making sense of the social, making the “social sense”: The development of children's perception and judgement of social class. *Sociology*, 55(4), 696–715. <https://doi.org/10.1177/0038038520977803>
- Wood, H. (2021). Beauty and class. In *The Routledge companion to beauty politics* (pp. 19–28). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429283734>

Creating Shared Value in Thailand: A Decade of Translating Theory into Practice and Reshaping Business–Society Relations (2012–2021)¹

Soontorn Koonchaimang^{2,*}, Supawadee Khunthongjan³ and Weeraboon Wisartsakul⁴

Abstract

This research primarily aims to synthesize the progress of applying the theory of Creating Shared Value (CSV) among various business organizations in Thailand—including multinational corporations, large enterprises, and small enterprises—a total of 30 cases. The study examines data collected between 2011–2021, which represents the first decade following the introduction of the CSV concept. Mixed methods were employed, including analysis of secondary data sources, in-depth interviews, and stakeholder dialogue workshops.

The findings indicate that multinational corporations have attempted to reorient their corporate social activities toward alignment with their core products and services, consistent

¹ Research Article, The research project on Creating Shared Value (CSV) in business and society was funded by the Puey Ungphakorn School of Development Studies, Thammasat University, in the 2022 fiscal year.

² Lecturer PhD and Director of Social Innovation Research & Development Institute, College of Leadership and Social Innovation, Rangsit University, Email: soontorn.k@rsu.ac.th

³ Lecturer Associate Professor and PhD, Puey Ungphakorn School of Development Studies, Thammasat University, Email: supawadee.k@psds.tu.ac.th

⁴ Lecturer Assistant Professor and Dean of Puey Ungphakorn School of Development Studies, Thammasat University, Email: weeraboon.w@psds.tu.ac.th

***Corresponding Author:** Soontorn Koonchaimang, Social Innovation Research & Development Institute, College of Leadership and Social Innovation, Rangsit University, Email: soontorn.k@rsu.ac.th

with CSV principles. Large enterprises have initiated various programs, including innovative product and marketing development, enhancing productivity along the value chain, and collaborative development with local communities. Meanwhile, small enterprises engaging in social entrepreneurship have adopted CSV as a strategic approach to drive business at both the product and organizational levels. To institutionalize CSV as a corporate strategy, it must be embedded through a dynamic combination of organizational-level strategic directives set by headquarters or top management and the skills, knowledge, and capabilities of personnel or company resources that can effectively respond to social needs or problems.

Keywords: Creating Shared Value, Productivity, Value Chain, Social Entrepreneurship, Small Enterprise, Competitive Advantage, Competitiveness

Creating Shared Value ในประเทศไทย: ทศวรรษของการปรับ-เปลี่ยนทฤษฎีสู่การปฏิบัติ และการจัดระบบใหม่ของ ความสัมพันธ์ธุรกิจกับสังคม (พ.ศ. 2555–2564)¹

สุนทร คุณชัยมั่ง^{2,*} สุภาวดี ขุนทองจันทร์³ และวีรบุรณ วิจารณ์วิสารทสกุล⁴

บทคัดย่อ

การวิจัยครั้งนี้มีวัตถุประสงค์หลักเพื่อประมวลความก้าวหน้าของการแปรผลทฤษฎีการสร้างคุณค่าร่วมของธุรกิจคู่สังคมของกิจการต่าง ๆ ในไทยทั้งบริษัทข้ามชาติ กิจการขนาดใหญ่ และกิจการขนาดเล็ก รวมทั้งสิ้น 30 แห่ง เป็นการศึกษาข้อมูลในระหว่างปี พ.ศ. 2555 – 2564 ซึ่งเป็นห้วงระยะ 10 ปีของการเผยแพร่ทฤษฎีนี้ เป็นการวิจัยโดยใช้วิธีการผสมระหว่างการศึกษาข้อมูลจากแหล่งข้อมูลทุติยภูมิ การสัมภาษณ์ และการจัดเวทีแลกเปลี่ยนความคิดเห็น ผลการศึกษาพบว่า บริษัทข้ามชาติต่างพยายามที่ปรับเปลี่ยนกิจกรรมเพื่อสังคมให้สอดคล้องกับบริการของผลิตภัณฑ์และบริการ ซึ่งเป็นไปตามกรอบของทฤษฎี CSV กิจการขนาดใหญ่ต่างริเริ่มสร้างสรรค์กิจกรรมเพื่อการต่าง ๆ ทั้งการสร้างสรรค์ผลิตภัณฑ์และการตลาด การพัฒนาผลิตภัณฑ์ไปตามห่วงโซ่อุปทาน และการร่วมพัฒนากับท้องถิ่น ในขณะที่กิจการขนาดเล็กที่เป็นการประกอบการเพื่อสังคม ใช้ CSV เป็นกลยุทธ์ขับเคลื่อนธุรกิจทั้งในระดับผลิตภัณฑ์ และองค์กร สำหรับการขับเคลื่อน CSV ให้เป็นกลยุทธ์

¹ บทความวิจัย, โครงการวิจัยการสร้างสรรค์คุณค่าธุรกิจคู่สังคม (Creating Shared Value: CSV) ได้รับทุนอุดหนุนการวิจัยจากวิทยาลัยพัฒนศาสตร์ ป๋วย อึ๊งภากรณ์ มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์ ปีงบประมาณ 2565

² อาจารย์ ดร. และผู้อำนวยการสถาบันวิจัยเพื่อการพัฒนานวัตกรรมสังคม วิทยาลัยผู้นำและนวัตกรรมสังคม มหาวิทยาลัยรังสิต อีเมล soontorn.k@rsu.ac.th

³ รองศาสตราจารย์ ดร. วิทยาลัยพัฒนศาสตร์ ป๋วย อึ๊งภากรณ์ มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์
 อีเมล supawadee.k@psds.tu.ac.th

⁴ ผู้ช่วยศาสตราจารย์ และคณบดีวิทยาลัยพัฒนศาสตร์ ป๋วย อึ๊งภากรณ์ มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์
 อีเมล weeraboon.w@psds.tu.ac.th

*ผู้ประพันธ์บรรณกิจ: สุนทร คุณชัยมั่ง สถาบันวิจัยเพื่อการพัฒนาวัตกรรมสังคม วิทยาลัยผู้นำและนวัตกรรมสังคม มหาวิทยาลัยรังสิต อีเมล soontorn.k@rsu.ac.th

องค์กรนั้น จะต้องเป็นส่วนผสมที่ลงตัวระหว่างปัจจัยในระดับกลยุทธ์ขององค์กรที่กำหนดมาจากระดับกลางหรือผู้บริหารระดับสูงกับทักษะ ความรู้ ความสามารถของบุคลากรหรือทรัพยากรของบริษัทที่จะไปรับมือและสนองตอบความต้องการหรือปัญหาทางสังคม

คำสำคัญ: การสร้างคุณค่าร่วมของธุรกิจคู่สังคม, การพัฒนาผลิตภาพ, ห่วงโซ่ธุรกิจ, การประกอบการเพื่อสังคม, กิจการขนาดเล็ก, ความได้เปรียบทางการแข่งขัน, ความสามารถทางการแข่งขัน

บทนำ

นับตั้งแต่ Prof. Michael E. Porter และ Mark R. Kramer ได้เผยแพร่ทฤษฎีการสร้างคุณค่าของธุรกิจคู่สังคม (Creating Shared Value Theory: CSV) ในต้นปี ค.ศ. 2011 ได้ทำให้กระแสตื่นตัวขนานรับอย่างกว้างขวางเพราะเป็นทฤษฎีที่มีการวิพากษ์แนวคิด และทฤษฎีที่เกี่ยวกับการพัฒนาอย่างยั่งยืน (Sustainable Development) ความรับผิดชอบต่อสังคมของธุรกิจ (Corporate Social Responsibility: CSR) และการประกอบการเพื่อสังคม (Social Entrepreneurship: SE) รวมทั้งการให้การบริจาค และการช่วยเหลือทางสังคมที่มองข้ามโอกาสของการนำเอาประเด็นทางสังคมนั้น ๆ มาเป็นโจทย์ตั้งต้นในการแสวงหาแนวทางแก้ไข และตอบสนองด้วยบทบาทของธุรกิจ ซึ่งมีความคล่องตัว ทรัพยากร บุคลากร และประสบการณ์มากกว่ารัฐ และองค์กรไม่แสวงหากำไร เพราะธุรกิจมีความใกล้ชิดและมีพื้นฐานความเกี่ยวข้องสังคมตามการจัดหาวัตถุดิบ การจ้างงาน การส่งมอบผลิตภัณฑ์และบริการ การจัดการสิ่งแวดล้อมและลดผลกระทบต่อชุมชน การบริจาค และการช่วยเหลือ ฯลฯ กิจกรรมเหล่านี้ ธุรกิจควรจะยกระดับให้เป็นกลยุทธ์ (Porter & Kramer, 2002) สร้างให้เป็นความได้เปรียบทางการแข่งขันธุรกิจ (Porter & Kramer, 2006) ซึ่งเป็นกลยุทธ์ที่ธุรกิจชั้นนำทำได้สำเร็จมาก่อนแล้วที่เชื่อมโยงประเด็นทางสังคมกับการสร้างสรรค์ผลิตภัณฑ์และบริการใหม่ เช่น GE, Google, IBM, Intel, Johnson & Johnson, Nestlé, Unilever และ Walmart (Porter & Kramer, 2011)

Porter & Kramer (2011) ระบุว่า “...การสร้างสรรค์คุณค่าของธุรกิจคู่สังคม เป็นคลื่นลูกใหม่ของนวัตกรรม และการเติบโตด้วยผลิตภาพของระบบเศรษฐกิจ รวมทั้งเป็นการปรับเปลี่ยนความสัมพันธ์ทางสังคม และรูปร่างของระบบทุนนิยม” การสร้างคุณค่าดังกล่าว เป็นผลลัพธ์ของการปรับมุมมองใหม่ต่อผลิตภัณฑ์และตลาด (Reconceiving Products and Markets) การสร้างผลิตภาพรูปแบบใหม่ในห่วงโซ่คุณค่า (Redefining Productivity in the Value Chain) และการสนับสนุนและร่วมพัฒนากลุ่มอุตสาหกรรมในพื้นที่ (Enabling Local Cluster Development) (Porter & Kramer, 2011) กระแสการขนานรับและการปรับกลยุทธ์ธุรกิจของเอกชนทั้งบริษัทข้ามชาติ บริษัทขนาดใหญ่ และกิจการขนาดเล็ก (Small Business or SMEs) มีการจัดตั้งเครือข่าย Shared Value Initiative ที่นิวยอร์ก และขยายไปยังออสเตรเลีย อินเดีย แอฟริกา และฮ่องกง มี

ธุรกิจขนาดใหญ่ในสาขาต่าง ๆ ให้ความสนใจนำไปประยุกต์ศาสตร์องค์กร เช่น ธุรกิจชุดเจาะเหมืองแร่ และพลังงาน (BHP Billiton, Enel, Anadarko) ธุรกิจการเงิน (Bendigo Bank) ธุรกิจประกันชีวิต ธุรกิจยาและสาธารณสุข (BD, Novartis, CVS, Novo Nordisk, Discovery Health) ธุรกิจค้าปลีก (Walmart) ธุรกิจเกษตร (Yara International) ธุรกิจเครื่องดื่ม (Coca-Cola) ธุรกิจอาหาร-โภชนาการ (Nestlé) ธุรกิจก่อสร้าง (Cemex) ธุรกิจโทรคมนาคม (Vodafone) และธุรกิจอุปโภคบริโภค (Unilever) รวมทั้งมีการพัฒนาสาขาวิชาการเรียนการสอนในสถาบันการศึกษา เช่น วิชาในกลุ่มความรู้เรื่อง Leadership development และ MBA ของ Harvard University สำหรับประเทศไทย การขานรับในภาคส่วนต่าง ๆ ของไทย จะเห็นได้จากการประกาศเป็นนโยบายต่อสาธารณะของกลุ่ม ปตท. ในจดหมายข่าวสำหรับผู้ถือหุ้นสามัญ ฉบับประจำเดือนกรกฎาคม-กันยายน 2557 (บริษัท ปตท. จำกัด (มหาชน), 2567ก) และรายงานประจำปี 2557 (บริษัท ปตท. จำกัด (มหาชน), 2567ข) การนำ CSV มาใช้เป็นกรอบนโยบายที่รับผิดชอบต่อสังคมของเซ็นทรัลพัฒนา ในปี 2557 (สำนักงานคณะกรรมการกำกับหลักทรัพย์และตลาดหลักทรัพย์, 2567) การขับเคลื่อนนโยบายเมืองอุตสาหกรรมนิเวศโดยกรมโรงงานอุตสาหกรรม กระทรวงอุตสาหกรรมที่ให้ความสำคัญต่อการสร้างคุณค่าต่อสังคม ซึ่งเป็นมาตรการที่พัฒนาจากแนวปฏิบัติว่า “โรงงานอุตสาหกรรมเชิงนิเวศ” (Eco Factory) เป็น “โรงงานอุตสาหกรรมเชิงนิเวศที่สร้างคุณค่าต่อสังคม” (Eco Social Value Factory: ESV Factory + SV) โดยคำย่อว่า SV นี้ คือ Shared Value ที่หมายถึง การสร้างสรรค์คุณค่าร่วมธุรกิจคู่สังคม (กรมโรงงานอุตสาหกรรม, 2565) การยกระดับโครงการเพื่อสังคมไปจากงาน CSR ด้วยการสร้างนวัตกรรมที่มีคุณค่าและประโยชน์ต่อธุรกิจและสังคมของบริษัท เนสท์เล่ (ประเทศไทย) จำกัด ซึ่งเป็นกิจการบริษัทข้ามชาติ ด้วยการกำหนดนโยบายและแนวปฏิบัติให้นำไปสู่การสร้างความสามารถในการแข่งขันทางธุรกิจ (รพีพรรณ วงศ์ประเสริฐ, 2556) การคิดค้นผลิตภัณฑ์ใหม่ที่เป็นความต้องการของชุมชน การพัฒนาผลิตภาพที่มีความสำคัญกับประเด็นทางสังคม และการร่วมพัฒนาโครงสร้างพื้นฐานของท้องถิ่นที่เอื้อต่อธุรกิจ ซึ่งเป็นแนวทางของ CSV จะนำไปสู่การสร้างความสามารถทางการแข่งขันในการดำเนินธุรกิจของ SMEs (รัฐนันท์ พงศ์วิจิทธิธร, 2558) CSV ไม่ได้พัฒนาขึ้นมาเพื่อนำมาใช้ทดแทน CSR แต่เป็นการยกระดับงาน CSR ให้นำไปสู่ CSV ซึ่งเป็นแนวทางเลือกที่ประสานประโยชน์ให้แก่ธุรกิจและสังคมอย่างแท้จริง ยิ่งกว่านั้นยังเป็นแนวทางที่ก่อให้เกิดนวัตกรรมทางธุรกิจด้านต่าง ๆ ซึ่งจะช่วยสร้างความแข็งแกร่งและภูมิคุ้มกันให้ธุรกิจและสังคมสามารถเติบโตไปพร้อมกันในระยะยาว (นิภา วิริยะพิพัฒน์, 2560)

การวิจัยนี้ เป็นงานวิจัยเชิงคุณภาพที่รวบรวมจากแหล่งทุติยภูมิ และปฐมภูมิทั้งจาก (1) บริษัทข้ามชาติ (2) กิจการขนาดใหญ่ (ทั้งเอกชน รัฐวิสาหกิจ และหน่วยงานรัฐ) และ (3) กิจการขนาดเล็ก ที่รวมความถึงการเป็นบริษัท SE ไว้อีกหนึ่งหนึ่งด้วย รวมทั้งสิ้น 30 องค์กร การรวบรวมข้อมูลปฐมภูมิมิทั้งการสัมภาษณ์ (Interview) จัดสัมภาษณ์เป็นกลุ่ม (Group Interview) และจัดประชุมเพื่อสอบถามข้อมูลและแลกเปลี่ยน

ความคิดเห็น (Focus Group Discussion) การวิจัยนี้ เป็นการศึกษาความก้าวหน้าของการปรับกลยุทธ์ธุรกิจที่เกี่ยวข้องกับสังคมทั้งด้านการสร้างความสามารถทางการแข่งขันและผลประโยชน์ต่อสังคมของธุรกิจประเภทต่าง ๆ อันเป็นผลจากการตื่นตัวและการปรับตัวของธุรกิจ การจัดตั้งเครือข่าย สถาบันการศึกษา และองค์กรภาครัฐทั้งในและต่างประเทศตามทฤษฎี CSV ในระหว่างปี พ.ศ. 2555 ถึงปี พ.ศ. 2564 ซึ่งเป็นช่วงเวลาที่ครบรอบ 10 ปี ของการเผยแพร่ทฤษฎีดังกล่าวต่อสาธารณะ

วัตถุประสงค์การวิจัย

1. เพื่อศึกษาความรู้ ความเข้าใจ และการแปรผลแนวคิด CSV ไปสู่การปฏิบัติของภาครัฐและเอกชน
2. เพื่อศึกษาถึงคุณค่าการดำเนินงานตามแนวคิด CSV ที่มีต่อการเปลี่ยนแปลงต่อเศรษฐกิจและสังคม
3. เพื่อศึกษาถึงปัจจัยที่สนับสนุนการขับเคลื่อนแนวคิด CSV ไปสู่การปฏิบัติและสร้างสรรค์คุณค่า

การทบทวนวรรณกรรม

วิวัฒนาการของทฤษฎี CSV

การพัฒนาที่ยั่งยืน (Sustainable Development) ที่เป็นกระแสที่ได้รับความนิยมอย่างต่อเนื่องมาตั้งแต่องค์การสหประชาชาติได้เห็นชอบกับ Brundtland Report ในปี ค.ศ. 1987 ตามผลการประชุมของ “คณะกรรมการโลกว่าด้วยสิ่งแวดล้อมและการพัฒนา” (World Commission on Environment and Development: WCED) รายงานดังกล่าวได้ทำให้แนวคิดเรื่อง Our Common Future และคำว่า Sustainable Development เป็นที่รู้จักทั่วโลก พร้อมกับทำให้โลกตระหนักว่า เศรษฐกิจ สังคม และสิ่งแวดล้อมต้องพัฒนาไปพร้อมกัน ปัญหาทรัพยากรเสื่อมโทรม มลพิษ ภาวะโลกร้อน ไม่ใช่ผลลัพธ์แยกขาดจากการพัฒนา แต่เป็นผลจากรูปแบบการพัฒนาเศรษฐกิจที่ไม่สมดุล หากการพัฒนาเศรษฐกิจยังดำเนินไปโดยไม่คำนึงถึงทรัพยากรธรรมชาติ โลกจะเผชิญปัญหาความยากจน ความไม่เท่าเทียม และความเสื่อมโทรมของระบบนิเวศอย่างรุนแรง

การบริหารจัดการความยั่งยืนที่ได้รับความนิยมอย่างกว้างขวางข้างต้นได้รับการท้าทายอีกด้านหนึ่งว่า เป็นต้นทุนและค่าใช้จ่ายที่มีผลกระทบต่อกำไรของธุรกิจ อันเป็นผลพวงของแนวคิดการจัดการให้ได้มาซึ่งอย่างหนึ่งจะต้องแลกกับการสูญเสียอีกอย่างหนึ่ง (Trade-off) แต่ Michael E. Porter and Claas van der Linde กลับเห็นเพิ่มเติมว่า ความกังวลเรื่องดังกล่าวจะได้รับการจัดการไปตามความสามารถของนวัตกรรมและความก้าวหน้าของเทคโนโลยีและนำไปสู่การสร้างความสามารถทางการแข่งขันของอุตสาหกรรม (Porter & Van der Linde, 1995) ต่อมา Porter ได้พัฒนาแนวคิดว่าด้วยกลยุทธ์ธุรกิจที่เกี่ยวข้องกับการจัดการประเด็นทางสังคมให้นำไปสู่การสร้างรายได้เปรียบทางการแข่งขัน (Competitive Advantage) และ

ความสามารถทางการแข่งขัน (Competitiveness) จนกระทั่งนำไปสู่การพัฒนาเป็นทฤษฎีว่าด้วยการสร้างสรรค์คุณค่าของธุรกิจคู่สังคม

Porter & Kramer ได้เคยศึกษาถึงบทบาทของธุรกิจที่มีต่อสังคมมาตั้งแต่ปี ค.ศ. 2002 ตาม ผลงานเรื่อง *The Competitive Advantage of Corporate Philanthropy* โดยเสนอให้บริษัทยอมรับในผลประโยชน์ทางภาพลักษณ์และความเชื่อถือที่ได้รับจากสังคมจากการบริจาคและการสนับสนุนช่วยเหลือทางสังคม (Philanthropy) อันเป็นการได้รับผลประโยชน์ทางอ้อมที่จะนำไปสู่ความภักดีขององค์กร และการตัดสินใจซื้อผลิตภัณฑ์ บริการ และความร่วมมืออื่น ๆ ดังนั้น แทนที่กิจการบริษัท จะปล่อยให้การดำเนินงานที่เกี่ยวข้องกับเรื่องเหล่านี้เป็นไปอย่างสะเปะสะปะ ก็สมควรที่จะได้มีกลยุทธ์เพื่อการสนับสนุนช่วยเหลือ (Strategic Philanthropy) เพื่อการดำเนินงานบรรลุจุดมุ่งหมายอย่างมีประสิทธิภาพ (Porter & Kramer, 2002)

ต่อมา Porter & Kramer มีข้อเสนอตามบทความเรื่อง *Strategy and Society: The Link Between Competitive Advantage and Corporate Social Responsibility* โดยแนะนำให้บริษัทที่ดำเนินงานตามมาตรการว่าด้วยความรับผิดชอบต่อสังคม (CSR) อยู่แล้ว ไปเชื่อมโยงเข้ากับความต้องการของสังคม โดยปรับจากการจัดการงานความรับผิดชอบต่อสังคมแบบเชิงรับ (Responsive CSR) ไปสู่การจัดการเชิงรุก (Strategic CSR) ด้วยการยึดโยงของ “ผลการเปลี่ยนแปลงต่อสังคมของห่วงโซ่คุณค่า” (Value Chain Social Impacts) เช่น การที่บริษัท GE ได้ให้การช่วยเหลือสนับสนุนอุปกรณ์การเรียนการสอน และดำเนินงานกิจกรรม CSR ร่วมกับโรงเรียนในระดับมัธยมศึกษาในสหรัฐอเมริกา จำนวน 5 โรงเรียน ด้วยมีงบประมาณค่าใช้จ่ายเพื่อการดังกล่าวสำหรับแต่ละโรงเรียนแบบ in-kind ในวงเงิน 250,000-1,000,000 เหรียญสหรัฐต่อปี ผลการดำเนินงานตามโครงการเหล่านั้น ทำให้คุณภาพของการจัดการศึกษาเปรียบเทียบกับค่าเฉลี่ยระหว่างปี ค.ศ. 1989-1999 เปลี่ยนแปลงไปในทางที่ดีขึ้น GE นำเรื่องดังกล่าวไปอ้างอิงเป็นสาระสำคัญของการจัดทำ Global Reporting Initiative: GRI โดยอ้างอิงผลของการวิเคราะห์คุณค่าของงานกับความเกี่ยวข้องระหว่างการค้าดำเนินงาน CSR ของบริษัทกับการแก้ปัญหาของสังคมโดยรวม (Porter & Kramer, 2006)

Porter & Kramer พัฒนาแนวคิด CSV ให้เป็นการสร้างสรรค์คุณค่าใหม่ ๆ ขึ้นในการดำเนินธุรกิจ ไม่ใช่เรื่องของการแบ่งปัน ปรับเปลี่ยนหรือจัดสรรใหม่ของสิ่งที่มีอยู่เดิม ด้วยการพิจารณาองค์ประกอบของความเป็นไปได้ใน 3 เรื่องด้วยกัน คือ (1) ประเด็นทางสังคม (Social Needs) ที่ยังไม่มีที่แก้ไข (2) ทักษะ ประสิทธิภาพ และสินทรัพย์ของบริษัท (Corporate Assets and Expertise) อันเป็นส่วนประกอบของทุนในเบื้องต้นที่สำคัญต่อการแสดงความสามารถและความพร้อมที่มีต่อการแก้ปัญหาสังคมที่มีอยู่ในเรื่องใดเรื่องหนึ่งให้เกิดเป็นผลสำเร็จ และ (3) โอกาสของธุรกิจและการท้าทาย (Business Opportunity and Challenge) หมายถึง การแก้ปัญหาสังคมของบริษัทนั้น ด้านหนึ่ง จะสร้างคุณค่าตามนัยของการคลี่คลายปัญหาที่เคยมีอยู่ไปอย่างมีนัยสำคัญ ในขณะที่เดียวกัน ก็สร้างความสามารถทางการแข่งขันของธุรกิจไปพร้อมกันด้วย โดยการ

สร้างสรรค์คุณค่าร่วมของธุรกิจคู่สังคมตามกรอบข้างต้น สามารถสร้างขึ้นได้ใน 3 พื้นที่ทางธุรกิจด้วยกัน คือ (1) การปรับมุมมองใหม่ต่อผลิตภัณฑ์และตลาด (2) การสร้างผลิตภาพรูปแบบใหม่ในห่วงโซ่คุณค่า (3) การสนับสนุนและร่วมพัฒนาอุตสาหกรรมในพื้นที่ (Porter & Kramer, 2011)

กล่าวได้ว่า Porter ได้มีแนวคิดว่าด้วยการจัดการสิ่งแวดล้อมเชิงกลยุทธ์เพื่อสร้างความได้เปรียบทางการแข่งขันและสร้างให้เป็นความสามารถทางการแข่งขันทางธุรกิจมาก่อนตั้งแต่ปี ค.ศ. 1995 และได้ร่วมกับ Kramer พัฒนากลยุทธ์ธุรกิจสำหรับการจัดการประเด็นทางสังคม โดยเริ่มจากเรื่องกิจการการกุศลเชิงกลยุทธ์ (ค.ศ. 2002) ความรับผิดชอบต่อสังคมเชิงกลยุทธ์ (ค.ศ. 2006) และการสร้างสรรค์คุณค่าร่วมของธุรกิจคู่สังคม (ค.ศ. 2011) ดังตารางที่ 1

ตารางที่ 1 วิวัฒนาการทฤษฎีการสร้างคุณค่าของธุรกิจคู่สังคมของ Porter & Kramer

มิติ (Dimension)	กิจการการกุศลเชิงกลยุทธ์ (Strategic Philanthropy)	ความรับผิดชอบต่อสังคมเชิงกลยุทธ์ (Strategic CSR)	การสร้างสรรค์คุณค่าร่วมของธุรกิจคู่สังคม (Creating Shared Value)
ระยะเวลาที่เริ่มต้น	ค.ศ. 2002	ค.ศ. 2006	ค.ศ. 2011
จุดเน้น	กิจกรรมและกิจการเพื่อการกุศล	กลยุทธ์ดำเนินงานความรับผิดชอบต่อสังคม	กลยุทธ์ที่เหมาะสมของธุรกิจหลัก
แนวคิดหลัก	ปรับการจัดการเรื่องการค้า การช่วยเหลือ และกิจกรรมเพื่อการกุศลให้สอดคล้องต่อการสร้าง “ความสามารถทางการแข่งขัน” (Competitiveness)	เชื่อมโยงกิจกรรมหรือโครงการตามความรับผิดชอบต่อสังคมให้นำไปสู่ “ความได้เปรียบสำหรับการแข่งขัน” (Competitive Advantage)	สร้างกำไรจากการแก้ปัญหาทางสังคมตามวิถีของการแข่งขันทางการตลาด
ประเด็นทางสังคม	เจาะจงตามความประสงค์ของผู้ให้	การเชื่อมโยงผลกระทบจากภายในองค์กรสู่สังคม และจากปัจจัยภายนอกสู่ความสามารถในการแข่งขันขององค์กร	การทบทวนการได้รับประโยชน์จากผลิตภัณฑ์ (ของผู้บริโภค) ห่วงโซ่คุณค่า (ของผู้มีส่วนได้เสีย) และการจัดกลุ่มความเกี่ยวข้อง (ของชุมชน)

มิติ (Dimension)	กิจการการกุศลเชิงกลยุทธ์ (Strategic Philanthropy)	ความรับผิดชอบต่อสังคมเชิงกลยุทธ์ (Strategic CSR)	การสร้างสรรคคุณค่าร่วมของธุรกิจคู่สังคม (Creating Shared Value)
บทบาทของสังคม	การเป็นผู้ได้รับประโยชน์จากกิจกรรมและกิจการเพื่อการกุศล	อิทธิพลของผู้มีส่วนได้เสียที่มีต่อการสร้างความสามารถทางการแข่งขัน	เป็นพันธมิตรในการสร้างสรรคคุณค่า
ผลประโยชน์ทางธุรกิจ	การได้รับชื่อเสียง และบริบท/สถานการณ์	ความได้เปรียบทางการแข่งขัน	ตลาดใหม่, นวัตกรรม, การเติบโต
ระดับของชุดความคิด	ยุทธวิธี	กลยุทธ์หรือยุทธศาสตร์	การปรับโครงสร้างของระบบทุนนิยม, การเปลี่ยนผ่านของระบบทุนนิยม
แนวคิด/ทฤษฎี	แนวคิดเชิงกลยุทธ์	แนวคิดเชิงกลยุทธ์	ทฤษฎี

ที่มา: จัดทำโดยผู้วิจัย (2568)

เพื่อให้มีความเข้าใจต่อคุณค่า (Value) ตามทฤษฎี CSV ที่มีการสร้างสรรค์และนำไปสร้างเป็นความได้เปรียบทางการแข่งขันและความสามารถทางการแข่งขันทางธุรกิจชัดเจนมากยิ่งขึ้น ในที่นี้ขอนำตัวอย่างของการสร้างสรรค์คุณค่าขึ้นตามพื้นที่การปฏิบัติการของ CSV ทั้ง 3 พื้นที่ เป็นการเพิ่มเติมอีก ดังนี้

หนึ่ง การสร้างสรรค์ผลิตภัณฑ์หรือบริการใหม่ และการดำเนินงานทางการตลาดเพื่อให้ผู้บริโภคได้เข้าถึงประโยชน์จากผลิตภัณฑ์ เช่น การรณรงค์ให้มีการใช้สบู่ Lifebuoy ของ Unilever ให้ทั่วถึงในอินเดีย ผลของทั่วถึงนั้น ย่อมมีความหมายถึงรายได้ที่เพิ่มขึ้นของบริษัทและความสะอาดของร่างกายอันเป็นผลที่เกิดขึ้นตามคุณสมบัติของสบู่ย่อมจะนำไปช่วยป้องกันการเจ็บป่วย โดยเฉพาะอย่างยิ่งโรคท้องร่วงและปอดบวมตามไปด้วย การรณรงค์ให้คนมีรายได้น้อยจัดตั้งกลุ่มเพื่อการพึ่งตนเอง (Self-Help Group) และออมเงินเพื่อใช้เป็นหลักค่าประกันในการเข้าถึงวัสดุก่อสร้างของคนมีรายได้น้อยตามโครงการ Patrimonio Hoy ของ Cemex ย่อมทำให้บริษัทมียอดขายที่เพิ่มขึ้น และคนมีรายได้น้อยมีโอกาสสร้างบ้านได้ตามแผนงาน (Prahalad, 2005) การพัฒนาแคมเปญ M-PESA ของ Vodafone ที่รวบรวมเครือข่าย Mobile-banking และร้านค้าในชุมชนให้เป็นบริการร่วมกันในเคนยา ได้ทำให้ประชาชนในพื้นที่ที่ไม่มีสาขานาคารได้รับความสะดวกในธุรกรรมทางการเงิน ชุมชนและท้องถิ่นมีเงินไหลเวียนเพื่อใช้จ่ายทางเศรษฐกิจที่คล่องตัวมากขึ้น และทำให้บริษัทมียอดขายโทรศัพท์และบริการต่าง ๆ ที่เพิ่มมากขึ้น (Porter & Kramer, 2011) การจัดการทางการตลาดของ

lifebuoy โครงการ Patrimonio Hoy ของ Cemex และแคมเปญ M-PESA ของ Vodafone ล้วนแต่เป็นการปรับมุมมองที่มีต่อผลิตภัณฑ์และตลาดที่นับรวมเอาการเข้าถึงซึ่งประโยชน์ต่าง ๆ ของผู้บริโภค ที่มีการปรับเปลี่ยนกระบวนการทางการตลาดมานับรวมเข้าไว้ด้วย ไม่ได้ตายตัวไว้แต่เพียงต้องมีการสร้างผลิตภัณฑ์ขึ้นมา

สอง การสร้างผลิตรูปแบบใหม่ในห่วงโซ่คุณค่า เป็นพื้นที่ของการสร้างคุณค่าธุรกิจขึ้นมาตามผลของการปรับเปลี่ยนกระบวนการจัดการ เช่น การดำเนินงานของ Walmart ที่ได้ทบทวนเส้นทาง ตำแหน่งคลังสินค้า การบริหารงาน เทียบเรือ เครื่องบิน และรถขนส่งที่เหมาะสม เพื่อลดความซ้ำซ้อนและนำไปสู่การลดต้นทุนการขนส่งของรถบรรทุกลงไปถึง 100 ล้านไมล์ ลดต้นทุนค่าขนส่งไปมากถึง 200 ล้านเหรียญสหรัฐ การลดการใช้พลังงานของ Mark & Spencer จากการยกเลิกการสั่งซื้อสินค้ามาจากพื้นที่ห่างไกล จากซีกโลกหนึ่งไปจำหน่ายอีกซีกโลกหนึ่ง การใช้ทรัพยากรน้ำอย่างมีประสิทธิภาพของ Coca-Cola จาก 9% ในปี ค.ศ. 2004 เป็น 20% ในปี ค.ศ. 2012 การลดการใช้น้ำดิบจากระบบการผลิตของ Dow Chemical 1 ล้านแกลลอน และมีการเทียบเคียงประโยชน์จากลดลงเป็นน้ำดิบเพื่อการบริโภคของประชาชนที่สามารถบริโภคได้ถึง 40,000 คน การสร้างระบบน้ำหยดเพื่อการเกษตรของ Jain Irrigation การเปลี่ยนพันธุ์กาแฟและวิธีการปลูกเป็นกาแฟคุณภาพสูงจนนำไปสู่การสร้างรายได้ที่ดีขึ้นของเกษตรกรและเศรษฐกิจภาคชนบทของแอฟริกาและลาตินอเมริกาของ Nestlé และผลความสำเร็จดังกล่าวยังส่งผลต่อไปยังการพัฒนาเครื่องชงกาแฟ Nespresso ซึ่งเป็นผลิตภัณฑ์และธุรกิจใหม่ของบริษัทและทำยอดขายเติบโตอย่างต่อเนื่องไม่ต่ำกว่าร้อยละ 30 ต่อปี นับตั้งแต่ปี ค.ศ. 2000 จนถึงปี ค.ศ. 2011 การกระจายสินค้าของ Hindustan Unilever ที่สร้างระบบการตลาดและการกระจายสินค้ารูปแบบใหม่ ที่รู้จักกันโดยทั่วไปว่า Project Shakti (Porter & Kramer, 2011)

สาม การสนับสนุนและร่วมพัฒนากลุ่มอุตสาหกรรมในพื้นที่ เป็นการนำทรัพยากร ความรู้ ทักษะ และความเชี่ยวชาญของบริษัท ไปร่วมพัฒนาเศรษฐกิจและสังคมในท้องถิ่น เช่น การลงทุนของ Yara International ร่วมกับรัฐบาลแทนซาเนียในโครงการสร้างถนนและท่าเรือในโครงการ Southern Agricultural Growth Corridor of Tanzania และอีกโครงการหนึ่งที่ Mozambique สร้างความร่วมมือระหว่างรัฐบาลทั้งรัฐบาลนอร์เวย์กับรัฐบาลท้องถิ่นทั้ง 2 ประเทศ เพื่อพัฒนาการผลิตของเกษตรกรรายย่อยที่มีอยู่มากกว่า 200,000 ราย และการสร้างงานขึ้นมาใหม่มากกว่า 350,000 ราย ซึ่งเป็นการพัฒนางานพื้นฐานที่จะสร้างประโยชน์ให้กับ Yara ในระยะยาว อีกกรณีหนึ่งก็คือ การเปลี่ยนพันธุ์กาแฟไปสู่กาแฟคุณภาพสูงของ Nestlé ที่พัฒนางานร่วมกับที่ปรึกษา กลุ่มเกษตรกร รัฐบาลท้องถิ่น มหาวิทยาลัย และผู้เชี่ยวชาญในสาขาวิชาชีพต่าง ๆ ทั้งด้านเกษตรกรรม การเงิน เทคโนโลยี การขนส่ง และการพัฒนาทักษะและความสามารถนั้น เกษตรกรยังนำไปใช้จัดการต่อพืชคุณภาพสูงชนิดอื่น ซึ่งเป็นการพัฒนาเศรษฐกิจในท้องถิ่นได้อีกมิติหนึ่งด้วย (Porter & Kramer, 2011)

การวิพากษ์

ทฤษฎีว่าด้วยการให้ความสำคัญเรื่องธุรกิจกับสังคมตามทฤษฎี CSV นี้ ไม่ใช่เรื่องใหม่ แต่เป็นเรื่องที่เคยมีการนำเสนอมาแล้วตามลำดับ ไม่ว่าจะเป็นผลงานเรื่อง *The Bottom of the Pyramid* เมื่อปี ค.ศ. 2002 ของ C.K. Prahalad and Stuart Hart บทความเรื่อง Inclusive Business ของ International Finance Corporation (IFC) เมื่อปี ค.ศ. 2005 (Visser & Hollender, 2011) การพัฒนาที่ส่งต่อมาจาก CSR ที่เจาะจงวิเคราะห์ความเป็นธุรกิจกับความได้เปรียบทางการแข่งขัน และความสามารถทางการแข่งขัน ซึ่งเป็นตรรกะทางเศรษฐศาสตร์ (Porter & Kramer, 2006; 2011; Beschoner & Thomas, 2017; Wieland & Hech, 2013; Crane et al., 2014 as cited in Wieland et al., 2017) เป็นแนวคิดที่มีความสอดคล้องกับ A Renewed EU strategy 2011-14 for Corporate Social Responsibility ที่เสนอให้กิจการที่ทำกำไรสูงสุดให้รวมประเด็นทางสังคม สิ่งแวดล้อม จริยธรรม สิทธิมนุษยชน และความรับผิดชอบต่อผู้บริโภคไว้เป็นองค์ประกอบสำคัญของธุรกิจ อันเป็นการสร้างสรรค์ประโยชน์ต่อเจ้าของ ผู้ถือหุ้น ผู้มีส่วนได้เสีย และสังคมโดยรวม (EU, 2011 cited in Wieland et al., 2017) สอดคล้องกับทฤษฎี CSR ที่ให้ความสำคัญต่อประเด็นทางสังคมตามกระแสการกดดันจากภายนอก การกังวลต่อชื่อเสียงขององค์กร และตั้งอยู่บนพื้นฐานของค่าใช้จ่าย เป็นการจัดการเชิงรับและมีขีดจำกัดในการร่วมแก้ปัญหาของสังคม โดย CSV นำเอาประเด็นปัญหาเหล่านั้นมาพัฒนาเป็นสารตั้งต้นในการจัดการให้เป็นไปตามแนวทางการจัดการความยั่งยืน (Aakhus & Bzdak, 2012)

อย่างไรก็ตาม CSV ถูกตั้งคำถามและวิพากษ์อย่างกว้างขวางว่า เป็นเพียงการเปลี่ยนภาษาเพื่อการสื่อสารของ CSR มองข้ามการพัฒนางาน CSR เพราะในระหว่างที่ Porter & Kramer วิพากษ์ CSR นั้น ทฤษฎี CSR ยังไม่รวมการสร้างสรรค์คุณค่าเพื่อเปลี่ยนแปลงสังคมไว้ด้วย (Aakhui & Bzdak, 2012; Munro, 2020) มองข้ามทฤษฎีเกี่ยวกับผู้มีส่วนได้เสีย มองข้ามทฤษฎีนวัตกรรมสังคม และไม่ผนวกรวมกับทฤษฎีว่าด้วยพันธสัญญาทางสังคม (Visser & Hollender, 2011; Crane et al., 2014) ในขณะเดียวกัน CSV ยังคงเป็นทฤษฎีที่คาบเกี่ยวกับการพัฒนาอย่างยั่งยืน (Sustainability Development) การผสมผสานคุณค่า (Blend Value) ของ Jed Emerson การสร้างประโยชน์ร่วม (Mutual Benefit) ของ Stuart Hart การทำธุรกิจฐานราก (Bottom of the Pyramid) ของ C.K. Prahalad การวัดผลความสำเร็จตามความสมดุล 3 ด้าน (Triple Bottom Line) ของ John Elkington, Andrew Savitz and Karl Weber จิตสำนึกของระบบทุนนิยม (Conscious Capitalism) ของ David Schwerin and John Mackay (Crane et al., 2014)

ต่อมา Porter & Kramer ก็ยืนยันในความเป็นทฤษฎีที่มีความแตกต่างไปจาก Stakeholder Theory, Sustainability, Social Entrepreneurship, Blend Value, BOP, CSR อย่างมีนัยสำคัญ (Porter & Kramer, (2014) cited in Crane et al., 2014; Daood & Menghwar, 2017)

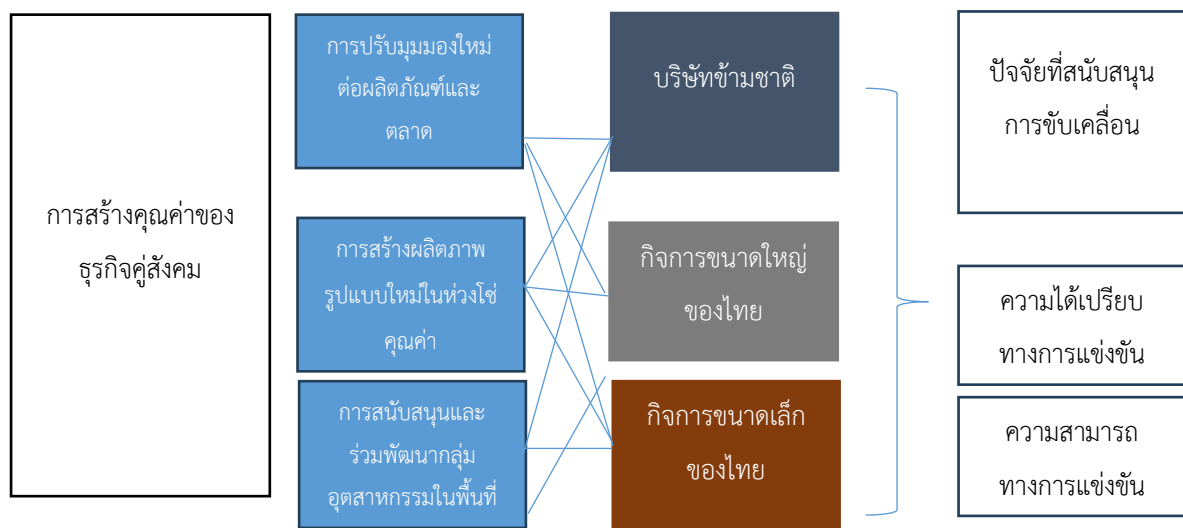
กล่าวโดยสรุปได้ว่า CSV เป็นทฤษฎีที่รวมการสร้างสรรค์คุณค่าต่อสังคม (Social Value Creation) กับการสร้างสรรค์คุณค่าต่อธุรกิจ (Business Value Creation) ไม่จำกัดการแก้ปัญหาสังคมตามความสำเร็จ

เบื้องต้น เช่น การให้ (Charity) การช่วยเหลือ (Philanthropy) ให้ความสำคัญต่อการสร้างนวัตกรรมธุรกิจ ขยายการเชื่อมโยงความเกี่ยวข้องระหว่างสังคมกับธุรกิจ เพื่อสร้างความได้เปรียบทางการตลาด และสร้าง ความสามารถทางการแข่งขัน รวมทั้งขยายความสามารถการแก้ปัญหาของสังคมไปพร้อมกัน CSV จึงทำหน้าที่ เสมือนหนึ่งเป็นกลไกนำไปสู่การสร้างพื้นที่ใหม่ของ CSR (Daood & Menghwar, 2017) รวมทั้งเป็นกลไกใหม่ ของการปรับ-เปลี่ยนระบบทุนนิยมในศตวรรษที่ 21

กรอบแนวคิดการวิจัย

การศึกษานี้ มุ่งค้นหาปัจจัยที่สนับสนุนการขับเคลื่อนการสร้างคุณค่าร่วมของธุรกิจคู่สังคมที่นำไปสู่ การสร้างความได้เปรียบทางการแข่งขันและความสามารถทางการแข่งขันขององค์กรธุรกิจ 3 ประเภท คือ บริษัทข้ามชาติ จำนวน 8 องค์กร กิจการขนาดใหญ่และกิจการขนาดเล็กของไทย จำนวน 22 องค์กร รวมทั้งสิ้น 30 องค์กร เพื่อประมวลถึงลักษณะความเหมือนและความแตกต่างของกลยุทธ์ธุรกิจ โดยเฉพาะอย่างยิ่ง กลยุทธ์องค์กรที่กำหนดไว้แล้วจากศูนย์กลางที่ครอบคลุมทั่วโลกกับการแปรผลสู่การปฏิบัติในไทยของบริษัท ข้ามชาติ ในขณะที่กิจการของไทยเป็นการกำหนดและใช้ปฏิบัติในพื้นที่ของไทยโดยตรง

ภาพประกอบที่ 1 กรอบแนวคิดการวิจัย



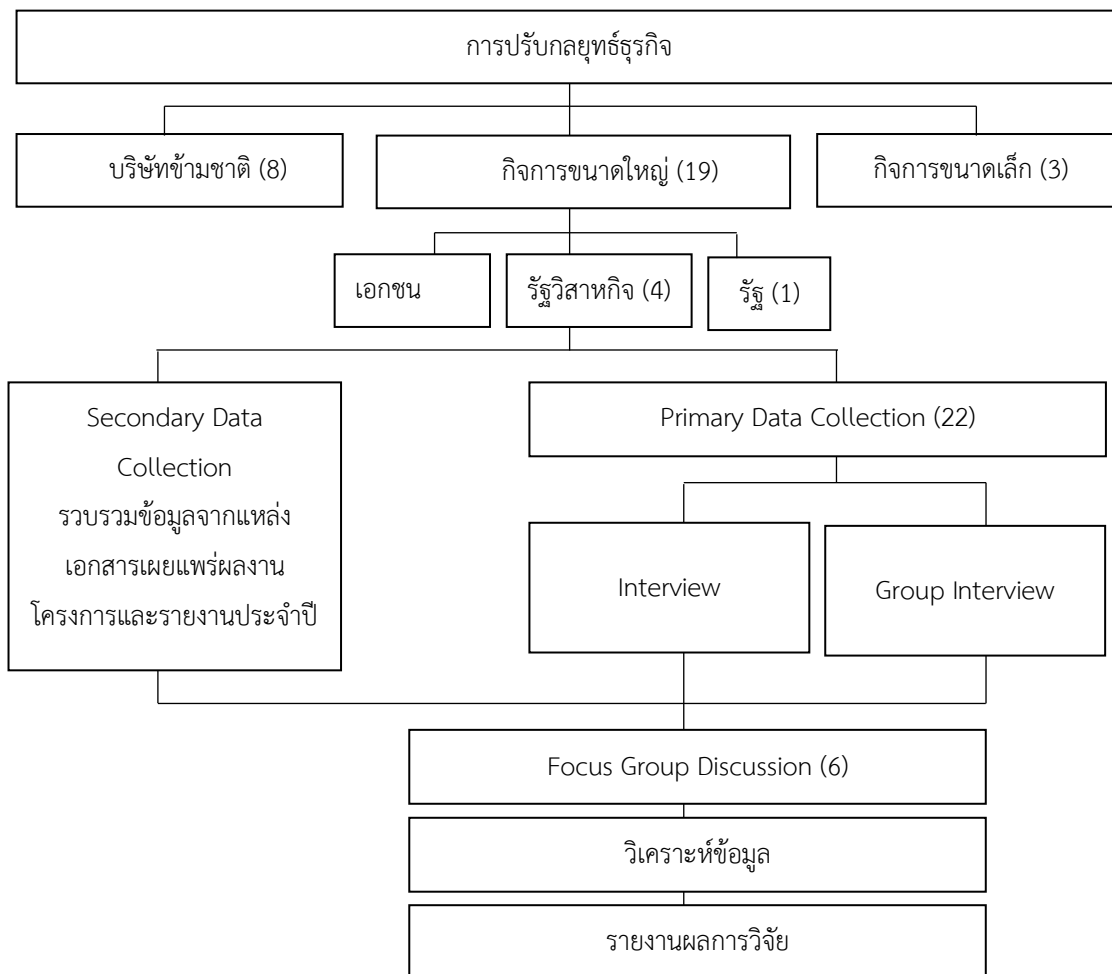
ที่มา: จัดทำโดยผู้วิจัย (2568)

วิธีดำเนินการวิจัย

การวิจัยนี้ใช้การรวบรวมข้อมูลตามวิธีการ Mix method ศึกษาข้อมูลจากเอกสารเผยแพร่อย่างเป็นทางการ บทความทางวิชาการ การสัมภาษณ์เฉพาะราย การสัมภาษณ์เป็นกลุ่มตามความประสงค์ของผู้ให้ ข้อมูลต้องการให้ข้อมูล และการแลกเปลี่ยนข้อมูลและความคิดเห็น โดยกลุ่มตัวอย่างของบริษัทข้ามชาติ 8 องค์กร ประกอบด้วย Google, แกร็บ, เซลล์, เซฟรอน, เนสท์เล่, โนวาร์ตีส, ยารา และยูนิลีเวอร์ กิจการขนาด

ใหญ่ของไทย 19 องค์กร (รวมรัฐวิสาหกิจ 4 องค์กร และหน่วยงานของรัฐที่ขับเคลื่อนงานไปตามกลยุทธ์การสร้างสรรค์คุณค่าธุรกิจคู่สังคมไว้ด้วย 1 องค์กร) ประกอบด้วย น้ำตาลมิตรผล, น้ำตาลไทยรุ่งเรือง, ศรีนानาพร มาร์เก็ตติ้ง, ปตท. พีทีทีโกลบอล เคมีคอล, ปตท.น้ำมันและการค้าปลีก, ปตท.สำรวจและผลิตปิโตรเลียม, ทูร์คอร์ปอเรชั่น, สมบูรณ์แอดวานซ์, เซ็นทรัลพัฒนา, โกลบอล เพาเวอร์ ซินเนอร์ยี, ไปรษณีย์ไทย, แอดวานซ์ อินโฟร์ เซอร์วิส, กลุ่มเจริญโภคภัณฑ์, กัลฟ์, ธนาคารพัฒนาวิสาหกิจขนาดกลางและขนาดย่อมแห่งประเทศไทย, การไฟฟ้าฝ่ายผลิตแห่งประเทศไทย และสำนักงานส่งเสริมวิสาหกิจขนาดกลางและขนาดย่อม กิจการขนาดเล็ก 3 องค์กร ประกอบด้วย ดี มี สุข (ไม่) จำกัด, โลเคิล อโลค และซีที เอเชีย โรโบติกส์ การคัดเลือกตัวอย่างเป็นไปตามการเจาะจง (Purposive sampling) การสัมภาษณ์ด้วยคำถามที่มีโครงสร้าง การจัดเวทีแลกเปลี่ยนความคิดเห็น เป็นการนำผลการศึกษาเบื้องต้นเป็นข้อนำเสนอ ได้จัดขึ้นในวันที่ 22 กันยายน พ.ศ. 2565 ณ วิทยาลัยพัฒนศาสตร์ ป๋วย อึ๊งภากรณ์ มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์ ศูนย์รังสิต มีผู้เข้าร่วม 11 คน จาก 6 องค์กร ประกอบด้วยซีพี ออลล์ สำนักงานส่งเสริมวิสาหกิจขนาดกลางและขนาดย่อม ธนาคารพัฒนาวิสาหกิจขนาดกลางและขนาดย่อมแห่งประเทศไทย การไฟฟ้าฝ่ายผลิตแห่งประเทศไทย ดี มี สุข และทรู

ภาพประกอบที่ 2 วิธีดำเนินการวิจัย



ที่มา: จัดทำโดยผู้วิจัย (2568)

ผลการวิจัย

บริษัทข้ามชาติ

บริษัทข้ามชาติ มีการกำหนดกลยุทธ์ว่าด้วยการสร้างสรรค์คุณค่าของธุรกิจคู่สังคมไว้เป็นวิสัยทัศน์ พันธกิจ นโยบาย และแผนงาน และมีการแปรผลไปสู่งานในระดับผลิตภัณฑ์ บริการ และโครงการเพื่อสร้างสรรค์คุณค่าขึ้นใหม่ทั้งธุรกิจและสังคมไปพร้อมกัน เช่น Yara FarmCare ซึ่งเป็นการสื่อสารความรู้และให้คำปรึกษาการจัดการธาตุอาหารพืชผ่านแอปพลิเคชันไปยังเกษตรกร เป็นการสร้างตลาดใหม่จากเกษตรกรรายย่อยโดยตรง เปลี่ยนจากการใช้ปุ๋ยแบบเดาสุ่มเป็นการจัดการที่มีข้อมูลความรู้สนับสนุนของ Yara (Thailand) (Yara, n.d.) โครงการ GIPAP ซึ่งเป็นการช่วยเหลือผู้ป่วยโรคมะเร็งเม็ดเลือดขาวชนิดเรื้อรังแบบมัยอีลอยด์ (CML) ในไทยที่มากถึง 4,000 คน ให้เข้าถึงข้อมูล ยา และการรักษาผ่าน The Max Foundation ซึ่งทำความร่วมมือกับกระทรวงสาธารณสุข และสำนักงานหลักประกันสุขภาพแห่งชาติ อันเป็นการสร้างพื้นที่ทางการตลาดขึ้นใหม่จากข้อมูลการเจ็บป่วย (Demand-side infrastructure) และเป็นการสร้างประโยชน์จากการเป็นผู้ริเริ่ม (First-mover advantage) ของโนวาartis (Novartis, n.d.) Grow with Google ซึ่งเป็นโครงการที่ร่วมกับภาครัฐ มหาวิทยาลัย และองค์กรพัฒนาเอกชนพัฒนาทักษะการตลาดดิจิทัล คลาวด์ ดาต้า เอไอ อีคอมเมิร์ซ-การสร้างอาชีพใหม่ และสนับสนุนงาน SMEs ให้กับบุคคล ธุรกิจขนาดเล็ก และแรงงาน อันเป็นการสร้างตลาดแรงงานใหม่ การประกอบการใหม่ และการขยายฐานการตลาดในระยะยาวของ Google (ประเทศไทย) (Grow with Google, 2022) การปลูกกาแฟคุณภาพตามโครงการปลูกกาแฟด้วยใจตามโครงการ NESCAFÉ Plan 2030 ซึ่งมีการเปลี่ยนพันธุ์ แนะนำความรู้ในการปลูก-ดูแล และรับซื้อ ร่วมกับหน่วยงานพัฒนาจากต่างประเทศ เช่น GIZ ของ Nestlé (Thai) (Nestlé, n.d.) การค้นหาคู่ค้าทางธุรกิจที่เป็นสตรี และ LGBTQI ผู้พิการ และชนกลุ่มน้อยที่อยู่ในห่วงโซ่ธุรกิจของบริษัทมาพัฒนาความรู้ทางธุรกิจ การเงิน การเปลี่ยนแปลงดิจิทัล และเข้าถึงเครือข่ายของ Unilever Thai (Unilever, 2565) โครงการเซลล์เต็มสุขที่ให้โอกาสกับผู้ที่บกพร่องทางร่างกายและการเคลื่อนไหวได้มีโอกาสเข้าเรียนและมีความสะดวกในการเดินทางไปเรียนของบริษัท เซลล์แห่งประเทศไทย จำกัด โครงการสนับสนุนชุมชนในพื้นที่ใน 3 จังหวัดชายแดนใต้ของบริษัท เซพรอนประเทศไทยสำรวจและผลิต จำกัด และโครงการแกร็บวัยเก๋า ที่สนับสนุนให้คนในวัยเกษียณเข้ามาร่วมงานเป็นพาร์ทเนอร์-ไรเดอร์ของบริษัท แกร็บ ประเทศไทย จำกัด

บริษัทข้ามชาติข้างต้น ยังคงให้ความสำคัญกับการทำงานช่วยเหลือสังคม การบริจาค การช่วยเหลือชุมชน การปลูกป่า และการอนุรักษ์ทรัพยากรธรรมชาติตามกิจกรรมของงานสาธารณกุศล (Philanthropy) ควบคู่ไปกับการสร้างสรรค์คุณค่าของธุรกิจคู่สังคมตามกรอบ CSV

การสร้างสรรค์คุณค่าของธุรกิจคู่สังคมของบริษัทข้ามชาติทั้ง 8 ราย ได้สร้างสรรค์ขึ้นในพื้นที่ทางธุรกิจที่แตกต่างกันไปตามแต่ละกรณี ตามตารางที่ 2

ตารางที่ 2 CSV กับการความได้เปรียบทางการแข่งขัน และความสามารถทางการแข่งขัน - บริษัทข้ามชาติ

โครงการ	ประเภทงาน	พื้นที่หลักของการปฏิบัติกร CSV	ความได้เปรียบทางการแข่งขัน	ความสามารถทางการแข่งขัน
Yara FarmCare - Yara	ระบบและการใช้ งานแอปพลิเคชัน เพื่อวางรากฐาน เกษตร	การสร้างผลผลิตภาพ รูปแบบใหม่ในห่วงโซ่คุณค่า	การพัฒนางาน สื่อสารองค์ความรู้ ในระบบ แพลตฟอร์มที่มี เกษตรกรเป็น เครือข่าย	สร้างพื้นที่ทาง การตลาดไปกับ ระบบนิเวศ สร้าง Value-based competition
GIPAP - Novartis	การริเริ่มงานข้อมูล การวิจัย พัฒนา ผลิตรภัณฑ์	การปรับมุมมองใหม่ ต่อผลิตภัณฑ์และ การตลาด	การให้ยาเฉพาะทาง แก่ผู้ป่วยที่เข้าถึง ยาก สร้างฐานลูกค้า และความรู้เชิงตลาด	การสร้างฐานข้อมูล ผู้ป่วยและความรู้ ด้านการแพทย์ การ เพิ่มประสิทธิภาพ การตลาดและการ ขยายธุรกิจ
Grow with Google - Google	การพัฒนาดิจิทัล	การปรับมุมมองใหม่ ต่อผลิตภัณฑ์และ การตลาด	ทักษะดิจิทัล ให้เป็น กลไกของการพัฒนา บุคคล องค์กร ธุรกิจ และสังคม	การขยายบทบาท การทำหน้าที่เป็น Ecosystem
NESCAFE Plan 2030 - Nestlé	การจัดระบบการ ผลิตเกษตรกรรม	การสร้างผลผลิตภาพ รูปแบบใหม่ในห่วงโซ่คุณค่า	การผลิต การจัดการ คุณภาพของ ผลิตภัณฑ์ และการ ดำเนินการตาม มาตรฐาน	การจัดการซัพพลาย เชนที่มีความลึกซึ้ง แนบแน่นทั้งความ สำเร็จทางธุรกิจ และการแก้ปัญหา สังคม
การพัฒนาคู่ค้าที่ เป็นสตรี และ ผู้ด้อยโอกาสทาง สังคมของ Unilever	การสร้างความเท่า เทียมทางสังคมและ การผนวกรวม ประเด็นทางสังคม กับกลยุทธ์ธุรกิจ	การสร้างผลผลิตภาพ รูปแบบใหม่ในห่วงโซ่คุณค่า	พัฒนางานการ จัดการความ หลากหลาย ความ เท่าเทียม และ กลุ่มอัตลักษณ์ให้ ร่วมไปตามกลยุทธ์ แปรนด์และการ บริหารทรัพยากร มนุษย์	เสริมความเข้มแข็ง องค์กร และลดความ เสี่ยงด้านชื่อเสียง และความเชื่อมั่นต่อ แปรนด์-องค์กร

โครงการ	ประเภทงาน	พื้นที่หลักของการ ปฏิบัติการ CSV	ความได้เปรียบ ทางการแข่งขัน	ความสามารถ ทางการแข่งขัน
Shell เดิมสุข - Shell	พลังงาน/การ เคลื่อนที่เดินทาง	การสนับสนุนและ ร่วมพัฒนากลุ่ม อุตสาหกรรมในพื้นที่	การสร้างการเข้าถึง การเดินทางไป โรงเรียนที่ปลอดภัย	การสร้างความมั่นคง ของฐานลูกค้าและ สังคม
การพัฒนาชุมชน ชายแดนใต้ 3 จังหวัด - Chevron	พลังงาน/การ สนับสนุนชุมชน	การสนับสนุนและ ร่วมพัฒนากลุ่ม อุตสาหกรรมในพื้นที่	การสร้างความ มั่นคงทางเศรษฐกิจ และสังคมในระดับ ชุมชน	ลดความเสี่ยงของ การบริหารจัดการ องค์กรที่จะเกิดจาก การไม่มีช่องทางการ สื่อสารกับชุมชน
แกร็บวัยเก๋า - Grab	การรองรับการ เคลื่อนที่เดินทาง/ การผนวกรวม ประเด็นทางสังคม กับกลยุทธ์ธุรกิจ	การปรับมุมมองใหม่ ต่อผลิตภัณฑ์และ การตลาด	การจัดการ Partner ที่เป็นกลุ่มเฉพาะวัย มาร่วมเป็นแรงงาน ของการบริการ	การขยายฐาน Partners

ที่มา: จัดทำโดยผู้วิจัย (2568)

กิจการขนาดใหญ่

กิจการธุรกิจขนาดใหญ่ของไทยทั้งองค์กรเอกชน รัฐวิสาหกิจ และรัฐ ได้กำหนดวิสัยทัศน์ พันธกิจ นโยบาย และแผนงาน ที่ครอบคลุมต่อการสร้างสรรค์คุณค่าขึ้นใหม่ทั้งธุรกิจ/กิจการและสังคมไปพร้อมกัน เช่น การร่วมอยู่ร่วมเจริญของน้ำตาลมิตรผล (กลุ่มมิตรผล, 2564) การพัฒนาห่วงโซ่อุปทานและห่วงโซ่คุณค่าของ ซีพี ออลล์ (บริษัท ซีพี ออลล์ จำกัด (มหาชน), 2564) การกำหนดยุทธศาสตร์ว่าด้วย Value Creation Strategy ของศรีนानาพร (บริษัท ศรีนานาพร มาร์เก็ตติ้ง จำกัด (มหาชน), 2564) การเป็นกลไกสำคัญของระบบนิเวศในการพัฒนาศักยภาพ SMEs ของธนาคารพัฒนาวิสาหกิจขนาดกลางและขนาดย่อมแห่งประเทศไทย (ธนาคารพัฒนาวิสาหกิจขนาดกลางและขนาดย่อมแห่งประเทศไทย, 2564) การเติบโตร่วมกัน (Inclusive Growth) ของปตท. น้ำมัน และการค้าปลีก (บริษัท ปตท. จำกัด (มหาชน), 2564) การเป็นศูนย์กลางการใช้ชีวิตของผู้คนของเซ็นทรัลพัฒนา (เซ็นทรัลพัฒนา, 2564) การสร้างคุณค่าอย่างยั่งยืนในระยะยาว (Long-term Value Creation) และการสร้างคุณค่าร่วมสำหรับผู้มีส่วนได้เสีย (Stakeholder Value Creation) ของ ปตท.สผ. (บริษัท ปตท.สำรวจและผลิตปิโตรเลียม จำกัด (มหาชน), 2564) การสร้างฐานความรู้และนวัตกรรมเพื่อสนับสนุนและส่งเสริมการพัฒนาธุรกิจของลูกค้าให้เติบโตไปด้วยกันของไปรษณีย์ไทย (บริษัท ไปรษณีย์ จำกัด, 2564) และการเพิ่มความสามารถและประสิทธิภาพของผู้ใช้บริการในการประกอบธุรกิจของ AIS (บริษัท แอดวานซ์ อินโฟร์ เซอร์วิส จำกัด (มหาชน), 2564)

การสร้างคุณค่าร่วมของธุรกิจคู่สังคมในกลุ่มกิจการขนาดใหญ่ของไทย จัดกลุ่มตามการปฏิบัติการใน 3 พื้นที่ของ CSV คือ หนึ่ง การปรับมุมมองใหม่ต่อผลิตภัณฑ์และตลาด เช่น (1) โครงการ Upcycling by GC เป็นงานที่มุ่งเพิ่มมูลค่าให้กับผลิตภัณฑ์ด้วยการนำเอาขยะพลาสติกมาแปรรูปเป็นวัตถุดิบในการสร้างสรรค์ผลิตภัณฑ์ชิ้นใหม่ เป็นบรรจุภัณฑ์ งานฝีมือ แฟชั่น อุตสาหกรรมออกแบบ เครื่องประดับ และสถาปัตยกรรมของบริษัท พีทีที โกลบอล เคมิคอล จำกัด (มหาชน) และเป็นงานสร้างความร่วมมือกับนักออกแบบ คู่ค้า ลูกค้า และเครือข่ายพร้อมกับจัดตั้ง CSC ให้เป็นศูนย์ความร่วมมือและขับเคลื่อนการพัฒนาผลิตภัณฑ์ ทำให้มีผลิตภัณฑ์ใหม่ออกสู่ระบบตลาดและตอบสนองความต้องการของผู้บริโภค ในปี พ.ศ. 2564 จำนวน 81 ผลิตภัณฑ์ และคิดเป็นมูลค่า 18.7 ล้านบาท (บริษัท พีทีที โกลบอล เคมิคอล จำกัด (มหาชน), 2564) (2) การจัดทำหน่วยผลิตภัณฑ์ชุมชน พร้อมให้คำปรึกษาและพัฒนาผลิตภัณฑ์ บรรจุภัณฑ์ และกลยุทธ์การเพิ่มยอดขายผ่านช่องทาง www.thailandpostmart.com ของบริษัท ไปรษณีย์ไทย จำกัด เป็นการพัฒนาตลาด e-Commerce ผสมผสานกับระบบออฟไลน์โดยสร้างความร่วมมือกับกรมส่งเสริมการเกษตร ธนาคารกรุงไทย และธนาคารพัฒนาวิสาหกิจขนาดกลางและขนาดย่อมแห่งประเทศไทย มีผู้ประกอบการที่เข้าร่วมรายการนี้ 6,000 ราย เป็นร้านค้าชุมชน 3,122 ร้าน ในปี พ.ศ. 2564 สร้างรายได้ให้กับชุมชนโดยตรงทั้งสิ้น 190 ล้านบาท ในจำนวนผู้ประกอบการที่เข้าร่วมโครงการนี้ 50% เป็นผลิตภัณฑ์ชุมชน (บริษัท ไปรษณีย์ไทย จำกัด, 2564) (3) โครงการ SMEs Shelf ของซีพี ออลล์ ซึ่งจัดพื้นที่สำหรับการแนะนำผลิตภัณฑ์ของ SMEs ให้ได้รับโอกาสเป็นช่องทางในกระจายตัวผลิตภัณฑ์ไปตามสาขาต่าง ๆ ของ 7-11 ด้านหนึ่งสร้างรายได้ทางธุรกิจของซีพี ออลล์ อีกด้านหนึ่ง สร้างรายได้ของ SMEs เช่น กล้วยหอมทองที่สร้างรายได้ให้กับ SMEs ได้มากถึง 700 ล้านบาทต่อปี (บริษัท ซีพี ออลล์ จำกัด (มหาชน), 2564) (4) การเปิดพื้นที่สำหรับการขายผลิตภัณฑ์ของ SMEs และผลิตภัณฑ์ชุมชนในห้างสรรพสินค้าของเซ็นทรัลพัฒนาในโครงการตลาดจริงใจ ฟาร์มเมอร์มาร์เก็ต เพื่อรองรับผลิตภัณฑ์จากชุมชน/ท้องถิ่น 609 ตำบล มีครัวเรือนเกี่ยวข้องโดยตรง 7,200 ครัวเรือน และสร้างรายได้จากการขายได้ 218 ล้านบาท (เซ็นทรัลพัฒนา, 2564) (5) โครงการไทยเด็ด ที่ให้เกษตรกร วิสาหกิจชุมชน และผู้ประกอบการ SMEs นำเอาผลิตภัณฑ์มาจัดจำหน่ายในพื้นที่ตลาดของสถานีบริการน้ำมันของบริษัท (บริษัท ปตท. น้ำมันและการค้าปลีก จำกัด (มหาชน), 2564) (6) โครงการ True Smart Merchant ที่ริเริ่มในปี พ.ศ. 2564 ให้กับผู้สนใจที่มีร้านค้าเข้าร่วมโครงการอบรมในพื้นที่ออนไลน์ทั้งสิ้น 120,000 ราย สร้างยอดขายในพื้นที่ของผู้ร่วมโครงการรวมกัน มากกว่า 2,000 ล้านบาท (ทรู, 2564) (7) การพัฒนานวัตกรรม Auto Grinding สำหรับการเจียรชิ้นงานด้วยหุ่นยนต์อัตโนมัติ เพื่อลดต้นทุนการใช้แรงงาน (95%) ในขณะเดียวกันก็ได้ระดับคุณภาพของชิ้นงานของสมบурณ์ แอดวานซ์ (บริษัท สมบурณ์ แอดวานซ์ เทคโนโลยี จำกัด (มหาชน), 2565)

สอง การสร้างผลิตภาพรูปแบบใหม่ในห่วงโซ่คุณค่า เช่น (1) Mitr Phol Oasis โครงการจัดระบบน้ำบาดาลเพื่อการเกษตรชาวไร่อ้อยของน้ำตาลมิตรผล (กลุ่มมิตรผล, 2564) (2) โครงการจัดการน้ำเพื่อการเกษตรที่เพชรบูรณ์ และอุทัยธานีของน้ำตาลไทยรุ่งเรือง (กลุ่มน้ำตาลไทยรุ่งเรือง, 2565) (3) การพัฒนาผู้ประกอบการ SMEs ตามโครงการ SMEs Turn Around ซึ่งเป็นโครงการที่เริ่มในปี พ.ศ. 2564 ของธนาคารพัฒนาวิสาหกิจขนาดกลางและขนาดย่อมแห่งประเทศไทยร่วมกับพันธมิตรหลายหน่วยงานให้คำแนะนำคำปรึกษา จับคู่ธุรกิจ และบ่มเพาะธุรกิจให้ผู้ร่วมโครงการมีผลประกอบการที่ดีขึ้นจากเดิม 4,990 ราย และเป็นผลดีต่อกิจการของธนาคาร (จากการชำระคืนเงินกู้) (ธนาคารพัฒนาวิสาหกิจขนาดกลางและขนาดย่อมแห่งประเทศไทย, 2564)

สาม การสนับสนุนและร่วมพัฒนากลุ่มอุตสาหกรรมในพื้นที่ เช่น (1) การรับซื้อน้ำมะพร้าวและลูกมะพร้าวจากชาวสวนในพื้นที่จังหวัดราชบุรีตามนโยบายอยู่ร่วมกับชุมชนของศรีนानาพร มาร์เก็ตติ้ง (บริษัท ศรีนานาพร มาร์เก็ตติ้ง จำกัด (มหาชน), 2564) (2) โครงการ Life Project ซึ่งเป็นโครงการติดตั้งและดูแลรักษาระบบไฟฟ้าพลังงานแสงอาทิตย์และระบบกักเก็บพลังงานชุมชนในพื้นที่ห่างไกล 8 จังหวัด จำนวน 20 โครงการของ GPSC (บริษัท โกลบอล เพาเวอร์ ซินเนอร์ยี จำกัด (มหาชน), 2564) การบริการแอปพลิเคชัน อสม.ออนไลน์ ของ AIS ที่เป็นเครื่องมือสื่อสารระหว่าง รพ.สต.กับ เจ้าหน้าที่ อสม. เพื่อจัดบริการงานสาธารณสุขให้เป็นที่ไปด้วยความสะดวก รวดเร็ว และทำงานแบบเชิงรุกที่สามารถกระจาย/ส่งต่อข้อมูลข่าวสารต่อไปยังสำนักงานสาธารณสุขระดับอำเภอและจังหวัด ข้อมูลเฉพาะปี พ.ศ. 2564 มีการใช้เครื่องมือนี้ให้บริการดูแลและบริการประชาชน 4.58 ล้านครัวเรือน และเป็นเครื่องมือสำคัญในการคัดกรอง ติดตาม และสร้างการเข้าถึงบริการด้านสุขภาพจิตของประชาชนผู้ที่ได้รับผลกระทบจากการแพร่ระบาด Covid-19 ได้มากถึง 486,665 ครัวเรือน (บริษัท แอดวานซ์ อินโฟร์ เซอร์วิส จำกัด (มหาชน), 2564) การริเริ่มงานวิสาหกิจเพื่อสังคมเพื่อรองรับการจัดแก้ปัญหาสังคมด้านคนพิการ/คนด้อยโอกาสด้วยการพัฒนางาน Café' Amazon for Chance ให้เป็นหนึ่งในแกนของธุรกิจของบริษัท สานพลัง วิสาหกิจเพื่อสังคม จำกัด ที่ระดมทุนมาจากบริษัทในเครือ (บริษัท ปตท. จำกัด (มหาชน), 2564) โครงการชีววิถีเพื่อการพัฒนาที่ยั่งยืน ซึ่งเป็นโครงการส่งเสริมการใช้ปุ๋ยอินทรีย์และการริเริ่มผลิตภัณฑ์อินทรีย์ของชุมชนไปส่งเสริมวิสาหกิจของชุมชนในพื้นที่โดยรอบโรงไฟฟ้า เขื่อน เข้มืองถ่านหิน และระบบส่งขององค์กรของการไฟฟ้าฝ่ายผลิตแห่งประเทศไทย (การไฟฟ้าฝ่ายผลิตแห่งประเทศไทย, 2564) (4) การปรับปรุงและเพิ่มศักยภาพของระบบสาธารณสุขในจังหวัดสงขลาและลานกระบือของ ปตท.สผ. เพื่อรองรับต่อการให้บริการพนักงานของบริษัท และบริการสำหรับประชาชนทั่วไป (บริษัท ปตท.สำรวจและผลิตปิโตรเลียม จำกัด (มหาชน), 2564) โครงการแปลงนาสาธิตของกัลฟ์ ที่เริ่มในปี พ.ศ. 2558 ที่หนองแซง สระบุรี เป็นโครงการลดสารเคมีในแปลงนา-พืชหลังนา และนำผลผลิตทางการเกษตรขึ้นใหม่ไปสร้างรายได้ใหม่ให้กับชุมชน 1 ล้านบาทต่อปี (บริษัท กัลฟ์ เอ็นเนอร์จี ดีเวลลอปเม้นท์ จำกัด (มหาชน), 2565) โครงการสบขุนโมเดลที่ปรับเปลี่ยนการปลูกข้าวโพดไปสู่การเกษตรพืชไร่ และกาแฟรวมทั้ง

ไม่ยืนต้น เพิ่มกิจการท่องเที่ยวชุมชน และเพิ่มการสร้างผลลัพธ์ต่อการกักเก็บคาร์บอน ฯลฯ ของกลุ่มเจริญโภคภัณฑ์ (เครือเจริญโภคภัณฑ์, 2564) สำนักงานส่งเสริมวิสาหกิจขนาดกลางและขนาดย่อม-โครงการพัฒนาผู้ประกอบการใหม่ด้วยการใช้เครื่องมือ BMC และร่วมกับธนาคารพาณิชย์และธนาคารของรัฐ โดยมีผู้ร่วมโครงการ 614 ราย และนำความรู้ที่ได้รับจากโครงการไปปรับปรุงกิจการและสร้างมูลค่าทางเศรษฐกิจรวม 300 ล้านบาท (สำนักงานส่งเสริมวิสาหกิจขนาดกลางและขนาดย่อม (สสว.), 2665)

การสร้างสรรคคุณค่าของธุรกิจคู่สังคมของกิจการขนาดใหญ่ข้างต้น มีจุดเน้นหรือด้านหลักของ CSV ที่แตกต่างกันไปตามแผนงานหรือโครงการของแต่ละองค์กร ตามตารางที่ 3 สำหรับเอกชน และ 4 สำหรับรัฐวิสาหกิจและหน่วยงานของรัฐ

ตารางที่ 3 CSV กับการความได้เปรียบทางการแข่งขัน และความสามารถทางการแข่งขัน - กิจการขนาดใหญ่/เอกชนของไทย

โครงการ	ประเภทงาน	พื้นที่หลักของการปฏิบัติกร CSV	ความได้เปรียบทางการแข่งขัน	ความสามารถทางการแข่งขัน
การจัดการระบบน้ำ - มิตรผล	การพัฒนาระบบการ จัดการทรัพยากร เกษตรกรรม	การสร้างผลิตภาพ รูปแบบใหม่ในห่วงโซ่ คุณค่า	จัดโครงสร้างพื้นฐาน สนับสนุนการผลิต เกษตรกร/สร้างความ เชื่อมั่นใน ความสัมพันธ์ทาง การค้า	เพิ่มประสิทธิภาพของ ห่วงโซ่อุปทานและ ความมั่นคงของการ จัดหาวัตถุดิบ
การจัดการน้ำ - ไทย รุ่งเรือง	การพัฒนาระบบการ จัดการทรัพยากร เกษตรกรรม	การสร้างผลิตภาพ รูปแบบใหม่ในห่วงโซ่ คุณค่า	จัดโครงสร้างพื้นฐาน สนับสนุนการผลิต เกษตรกร/สร้างความ เชื่อมั่นใน ความสัมพันธ์ทาง การค้า	เพิ่มประสิทธิภาพของ ห่วงโซ่อุปทานและ ความมั่นคงของการ จัดหาวัตถุดิบ
โครงการ SME Shelf - ซีพีออลล์	การพัฒนา ผู้ประกอบการ-ค้า ปลีก	การปรับมุมมองใหม่ ต่อผลิตภัณฑ์และ ตลาด การสร้างผลิตภาพ รูปแบบใหม่ในห่วงโซ่ คุณค่า	พัฒนาจุดเด่น - ความ แตกต่าง - มาตรฐาน ในผลิตภัณฑ์จัดระบบ วงจรของธุรกิจค้า ปลีกสำหรับ SMEs	ขยายฐานและสร้าง ความมั่นคงในแหล่ง ผลิตภัณฑ์สนับสนุน ธุรกิจค้าปลีก
การรับซื้อน้ำมะพร้าว และลูกมะพร้าวจาก	การเพิ่มช่องทางจัดหา วัตถุดิบ	การสร้างผลิตภาพ รูปแบบใหม่ในห่วงโซ่ คุณค่า	ขยายช่องทางการ จัดหาวัตถุดิบจากการ	สร้างความแนบแน่น ในการอยู่ร่วมกับ

โครงการ	ประเภทงาน	พื้นที่หลักของการปฏิบัติการ CSV	ความได้เปรียบทางการแข่งขัน	ความสามารถทางการแข่งขัน
ชาวสวน - ศรีนา นพร		การสนับสนุนและร่วมพัฒนา กลุ่มอุตสาหกรรมในพื้นที่	พัฒนาคุณภาพของวัตถุดิบจากชุมชน	ชุมชน และร่วมพัฒนาเศรษฐกิจท้องถิ่น
โครงการไทยเด็ด - ปตท. น้ำมันและการค้าปลีก	การพัฒนาผู้ประกอบการ	การสนับสนุนและร่วมพัฒนา กลุ่มอุตสาหกรรมในพื้นที่	พัฒนาจุดเด่น - ความแตกต่าง - มาตรฐานของผลิตภัณฑ์ที่สนองตอบความต้องการของผู้บริโภค	สร้างความแน่นอนในการอยู่ร่วมกับชุมชน และร่วมพัฒนาเศรษฐกิจท้องถิ่น พร้อมการยกระดับภาพลักษณ์ - แบรินด์
โครงการตลาดจริงใจ - เซ็นทรัลพัฒนา	การพัฒนาผู้ประกอบการ	การสนับสนุนและร่วมพัฒนา กลุ่มอุตสาหกรรมในพื้นที่	พัฒนาจุดเด่น - ความแตกต่าง - มาตรฐานของผลิตภัณฑ์ที่สนองตอบความต้องการของผู้บริโภค	สร้างความแน่นอนในการอยู่ร่วมกับชุมชน และร่วมพัฒนาเศรษฐกิจท้องถิ่น พร้อมการยกระดับแคมเปญ - แบรินด์
การปรับปรุงระบบสาธารณสุขของโรงพยาบาลสงขลา และลานกระบือ - ปตท.สผ.	การพัฒนางานสาธารณสุข	การสนับสนุนและร่วมพัฒนา กลุ่มอุตสาหกรรมในพื้นที่	ภาพลักษณ์ของกิจการขนาดใหญ่ในพื้นที่ที่อยู่ร่วมและดูแลชุมชน	การเพิ่มความสามารถของการบริการของโรงพยาบาลกับผลต่อเนื่องของการรักดีต่อภาพลักษณ์และแบรินด์
แอปพลิเคชัน อสม. ออนไลน์ - แอดวานซ์ อินโฟร์ เซอร์วิส	การพัฒนางานสาธารณสุข	การสนับสนุนและร่วมพัฒนา กลุ่มอุตสาหกรรมในพื้นที่	ภาพลักษณ์ของบริการที่เชื่อมโยงกับการใส่ใจสุขภาพและคุณภาพชีวิตของประชาชน	การเพิ่มประสิทธิภาพงานของ อสม. และ รพ.สต. กับผลต่อเนื่องของการรักดีต่อภาพลักษณ์และแบรินด์
โครงการ Upcycling by GC - จีซี	การใช้ประโยชน์รีไซเคิลเพื่อการพัฒนาผลิตภัณฑ์	การปรับมุมมองใหม่ต่อผลิตภัณฑ์และตลาด	การสร้างผลิตภัณฑ์จากวัสดุเหลือใช้หรือเปลี่ยนจากขยะสู่การสร้างมูลค่าใหม่	การขยายห่วงโซ่อุตสาหกรรมปิโตรเคมีไปสู่ผู้บริโภคและการรองรับประเด็นทางสังคม

โครงการ	ประเภทงาน	พื้นที่หลักของการปฏิบัติการ CSV	ความได้เปรียบทางการแข่งขัน	ความสามารถทางการแข่งขัน
โครงการ Life Project - GPSC	การดูแลชุมชน	การสนับสนุนและร่วมพัฒนา กลุ่มอุตสาหกรรมในพื้นที่	การนำเอาทักษะ และความเชี่ยวชาญของพนักงานไปร่วมจัดการแก้ปัญหาพลังงานในพื้นที่ชุมชนห่างไกล	การถ่ายโอนความสามารถทักษะช่างไปยังชุมชน
โครงการ True Smart Merchant - ทู	การพัฒนาความรู้และทักษะดิจิทัล	การปรับมุมมองใหม่ต่อผลิตภัณฑ์และตลาด	การสนับสนุนผู้ประกอบการด้วยระบบดิจิทัล และการเป็นเครื่องมือทางการตลาด	การยกระดับประสิทธิภาพ การตลาดและการขายของผู้ประกอบการรายย่อย ที่เป็นฐานลูกค้าในเครือข่ายของทู
Auto Grinding - สมบูรณ์ แอดวานซ์	การพัฒนาเทคโนโลยี	การปรับมุมมองใหม่ต่อผลิตภัณฑ์และตลาด	การพัฒนางานเครื่องมือด้วยการทำงานของหุ่นยนต์	การลดต้นทุนของลูกค้า - การเพิ่มช่องทางการตลาด
โครงการแปลงนาสาธิต - กัลป์	การยกระดับการจัดการเกษตรกรรม	การสนับสนุนและร่วมพัฒนา กลุ่มอุตสาหกรรมในพื้นที่	การใช้พื้นที่โครงการสร้างการเชื่อมโยงความสัมพันธ์กับชุมชนและท้องถิ่นในบทบาทของนักพัฒนา	การพัฒนาทักษะเกษตรกร การเพิ่มผลผลิตของเกษตรกรที่นำไปสู่ความแน่นอนในความสัมพันธ์
โครงการสบขุ่นโมเดล - กลุ่มเจริญโภคภัณฑ์	การจัดการความยั่งยืน	การสนับสนุนและร่วมพัฒนา กลุ่มอุตสาหกรรมในพื้นที่	การใช้กรณีศึกษาสำหรับการเผชิญปัญหาความขัดแย้งด้านสิ่งแวดล้อม - ชุมชน - ธุรกิจ	การจัดการความยั่งยืนในอุตสาหกรรมเกษตร - พืชไร่

ที่มา: จัดทำโดยผู้วิจัย (2568)

ตารางที่ 4 CSV กับการความได้เปรียบทางการแข่งขัน และความสามารถทางการแข่งขัน - รัฐวิสาหกิจ/
หน่วยงานของรัฐ

โครงการ	ประเภทงาน	พื้นที่หลักของการ ปฏิบัติการ CSV	ความได้เปรียบ ทางการแข่งขัน	ความสามารถ ทางการแข่งขัน
Café' Amazon for Chance – ปตท.	การสร้างความเท่า เทียมทางสังคมและ การผนวกรวม ประเด็นทางสังคม กับธุรกิจ	การสร้างผลิตภาพ รูปแบบใหม่ในห่วงโซ่ คุณค่า	การสร้างจุดขายจาก การร่วมพัฒนาความ สามารถของผู้พิการ และผู้ด้อยโอกาส รวมทั้งผู้เสียเปรียบ ทางสังคม	การขยายบทบาท ขององค์กรจากธุรกิจ และการช่วยเหลือ ทางสังคม เป็นผู้สร้าง การเปลี่ยนแปลงเชิง ระบบทางสังคม
โครงการชีววิถีเพื่อการ พัฒนาที่ยั่งยืน - การ ไฟฟ้าฝ้ายผลิตแห่ง ประเทศไทย	การอยู่ร่วมกับชุมชน ของกิจการพลังงาน	การสนับสนุนและ ร่วมพัฒนากลุ่ม อุตสาหกรรมในพื้นที่	การสนับสนุนชุมชน- การสร้างความ สัมพันธ์เพื่อการเป็น เพื่อนบ้านที่ดีของ ชุมชน	การพัฒนาเป็นพื้นที่ ตัวอย่างของการ พัฒนาและการอยู่ ร่วมกันอย่างยั่งยืน
thailandpostmart.com - ไปรษณีย์	การจัดธุรกิจ อีคอมเมิร์ซกับชุมชน	การปรับมุมมองใหม่ ต่อผลิตภัณฑ์และ ตลาด	การสนับสนุนและ การพัฒนา ผู้ประกอบการ รวมทั้งการริเริ่มงาน อีคอมเมิร์ซ	การขยายฐาน การตลาดของบริษัท
โครงการ SME Turn Around - ธนาคารพัฒนา วิสาหกิจขนาดกลางและ ขนาดย่อมแห่งประเทศไทย	การพัฒนา SMEs	การสร้างผลิตภาพ รูปแบบใหม่ในห่วงโซ่ คุณค่า	การพัฒนาลูกค้า ธนาคาร และการ แก้ปัญหาของ ธนาคาร	การสร้างให้เป็น เครื่องมือที่นำไปสู่ ความมั่นคงในธุรกิจ ธนาคารและระบบ เศรษฐกิจ
โครงการพัฒนา ผู้ประกอบการใหม่ - สำนักงานส่งเสริม วิสาหกิจขนาดกลางและ ขนาดย่อม	การพัฒนา SMEs	การปรับมุมมองใหม่ ต่อผลิตภัณฑ์และ ตลาด การสร้างผลิตภาพ รูปแบบใหม่ในห่วงโซ่ คุณค่า	การริเริ่ม - ร่วม ปฏิบัติการเพื่อ สนับสนุนการ แก้ปัญหาลูกค้า ธนาคาร - SMEs	การร่วมสร้าง เครื่องมือที่นำไปสู่ ความมั่นคงในธุรกิจ ธนาคารและระบบ เศรษฐกิจ

ที่มา: จัดทำโดยผู้วิจัย (2568)

กรณีของสำนักงานส่งเสริมวิสาหกิจขนาดกลางและขนาดย่อม ไม่สามารถระบุพื้นที่ที่เป็นจุดเน้นได้ เพราะว่าเป็นการดำเนินงานของหน่วยงานรัฐที่ทำหน้าที่สนับสนุนและให้คำแนะนำปรึกษา SMEs ที่เข้าร่วมโครงการ และไม่มีส่วนได้เสียในประโยชน์โดยตรงจากการปรับปรุงกิจการ แม้ว่าคำปรึกษาและแนะนำนั้นจะเกี่ยวข้องกับพื้นที่การปฏิบัติการของ CSV ก็ตาม

กิจการขนาดเล็ก

สำหรับกิจการขนาดเล็ก ในการศึกษาครั้งนี้ พบว่า การสร้างสรรค์คุณค่าของธุรกิจคู่สังคมปรากฏไปตามคุณลักษณะของ SMEs ที่มีความเกี่ยวข้องกับการจ้างงาน การซื้อวัตถุดิบ และพึ่งพาทรัพยากรในท้องถิ่น หรือเป็นไปตามบทบาทของการประกอบการเพื่อสังคม (Social entrepreneurship) ที่กำหนดตำแหน่งของธุรกิจให้เป็นกลไกในการแก้ปัญหาของสังคมไว้ตั้งแต่เริ่มต้น ต้น ครอบคลุมทั้งกิจการ ไม่ใช่เป็นโครงการที่แยกตัวออกมาต่างหาก เช่น (1) การพัฒนาผลิตภัณฑ์ชุมชนเข้าสู่ระบบตลาดของ ดี มี สุข ที่ดำเนินงานร่วมกับชุมชน 30 ชุมชน ใน 29 จังหวัดสร้างผู้ประกอบการ 350 ราย สร้างแบรนด์ชุมชน 20 แบรินด์ จ้างงานในชุมชนมากกว่า 3,000 ราย สร้างรายได้ให้ชุมชนรวมทั้งสิ้น 27 ล้านบาทโดยประมาณจากผลงานของการแปรรูปข้าวสังข์หยด การผลิตและจำหน่ายเครื่องตีมีที่มีส่วนผสมของโปรตีนจากข้าวกล้องเพาะงอก และการแปรรูปผลิตภัณฑ์จากผลไม้อินทรีที่ไฉนนามแบรนด์อิมใจ นำเอาผลิตภัณฑ์เหล่านั้นมาจำหน่ายในห้างเซ็นทรัลพระราม 3 พรอมมาเนต และ Terminal 21 (วัชรภรณ์ ชันธจิระวัฒน์, การสื่อสารส่วนบุคคล, 30 พฤษภาคม 2565) (2) โลเคิล อโลค ซึ่งเป็นธุรกิจที่ให้บริการและพัฒนาการตลาดท่องเที่ยวชุมชนในรูปแบบต่าง ๆ มีชุมชนเข้าร่วมมากกว่า 200 ชุมชน ใน 51 จังหวัด มีการพัฒนาผลิตภัณฑ์ชุมชน Local Aroi ที่นำเสนอเรื่องราวอาหารท้องถิ่นของชุมชน และ Local A lot ที่ส่งเสริมการสร้างสรรค์ของฝากของที่ระลึก มีการจัดตั้งกองทุนสำหรับชุมชนเพื่อสนับสนุนงานด้านการศึกษา การจัดการสิ่งแวดล้อม และการสร้างรายได้ทางเศรษฐกิจ โดยหักเงินจากรายได้จากการประกอบกิจกรรมธุรกิจของวิสาหกิจ จากรายได้ของส่วนชุมชน 5% ของยอดขาย และของบริษัท 5% ของกำไร (เพ็ญศิริ สอนบุตร, 2563, 20 กุมภาพันธ์) (3) ซีที เอเชีย โรโบติกส์ เจ้าของหุ่นยนต์ดินสอดแบบมินิ ซึ่งเป็น AI ที่ทำหน้าที่สนับสนุนการทำงานของ อสม. และ รพ.สต. ที่ให้บริการแก่ผู้สูงอายุและการบริการสุขภาพในพื้นที่ชุมชน เพื่อช่วยเหลือผู้ป่วยติดเตียง ทำหน้าที่ดูแล สอดส่อง และติดตามผ่านกล้องวงจรปิด หรือเรียกขอความช่วยเหลือแบบฉุกเฉิน ให้รถพยาบาลไปรับถึงบ้าน โดยหุ่นยนต์ดินสอด ทำหน้าที่เชื่อมโยงด้วยระบบอินเทอร์เน็ตส่งข้อมูลตรงถึงโรงพยาบาล (เฉลิมพล ปุณโณทก, การสื่อสารส่วนบุคคล, 9 มิถุนายน 2565)

การสร้างสรรค์คุณค่าของธุรกิจคู่สังคมของกิจการขนาดเล็กข้างต้น ต่างมีลักษณะของการดำเนินงานไปทุกพื้นที่ของ CSV ทั้งการพัฒนาผลิตภัณฑ์ การตลาด และการสนับสนุนและร่วมพัฒนากลุ่มอุตสาหกรรม

(หรือสร้างธุรกิจ) ในพื้นที่ รวมทั้งการจัดการที่นำไปสู่การสร้างผลิตภาพรูปแบบใหม่ในห่วงโซ่คุณค่า ตามตารางที่ 5

ตารางที่ 5 CSV กับการความได้เปรียบทางการแข่งขัน และความสามารถทางการแข่งขัน - กิจการขนาดเล็ก/ การประกอบการเพื่อสังคม

โครงการ	ประเภทงาน	พื้นที่หลักของการปฏิบัติการ CSV	ความได้เปรียบทางการแข่งขัน	ความสามารถทางการแข่งขัน
การพัฒนาวิสาหกิจชุมชน - ดี มี สุข	การพัฒนาผลิตภัณฑ์ชุมชนเข้าสู่ระบบตลาดและเมือง	การปรับปรุงมุมมองใหม่ต่อผลิตภัณฑ์และการตลาด การสนับสนุนและร่วมพัฒนากลุ่มอุตสาหกรรมในพื้นที่	แบรนด์ชุมชน ผลิตภัณฑ์ชุมชนที่มี ความแตกต่าง	การเพิ่มความสามารถของผู้ประกอบการ
การพัฒนาวิสาหกิจชุมชน - โลเคิล อโลคัล	การพัฒนาแหล่งท่องเที่ยวและกิจการท่องเที่ยวโดยชุมชน	การปรับปรุงมุมมองใหม่ต่อผลิตภัณฑ์และการตลาด การสนับสนุนและร่วมพัฒนากลุ่มอุตสาหกรรมในพื้นที่	การสร้างจุดขายผลิตภัณฑ์และบริการจากชุมชน	การเพิ่มความสามารถของผู้ประกอบการ
การพัฒนาหุ่นยนต์พยาบาล - ซีที เอเชีย โรโบติกส์	การพัฒนาระบบเทคโนโลยีรองรับการบริการสาธารณสุข	การปรับปรุงมุมมองใหม่ต่อผลิตภัณฑ์และการตลาด การสร้างผลิตภาพรูปแบบใหม่ในห่วงโซ่คุณค่า	การก้าวข้ามข้อจำกัดการบริการ คน แรงงาน ระบบข้อมูล และหน่วยบริการของ ตำบลด้วยเทคโนโลยีที่ทันสมัยและมี ความก้าวหน้า	ระบบบริการ สาธารณสุขใหม่จาก การเพิ่มและร่วมงาน กับ อสม. และ รพ.สต.

ที่มา: จัดทำโดยผู้วิจัย (2568)

สรุปและอภิปรายผลการวิจัย

จากการศึกษาผลการสร้างสรรค์คุณค่าของธุรกิจคู่สังคมของบริษัทข้ามชาติทั้ง 8 ราย ทุกรายได้กำหนดกลยุทธ์การดำเนินงานเพื่อสังคมไปตามกรอบ CSV เช่น Yara, Novartis, Google, Nestlé, Unilever และ Grab แต่ยังมีโครงการที่ให้ความสำคัญกับการช่วยเหลือ สนับสนุนชุมชน สร้างอาชีพควบคู่ไปกับสร้างความสัมพันธ์กับชุมชน เช่น เซลล์ และเซพรอน ในขณะที่เดียวกันกิจการขนาดใหญ่ของไทย ทั้งเอกชน รัฐวิสาหกิจ และหน่วยงานของรัฐ ต่างให้ความสำคัญต่อกิจกรรมที่นำไปตามการสร้างสรรค์คุณค่าร่วม

ของธุรกิจคู่สังคมเช่นเดียวกัน จึงถือได้ว่าการกำหนดกลยุทธ์องค์กร เป็นปัจจัยสำคัญที่นำไปสู่การขับเคลื่อน CSV ไปสู่การปฏิบัติของบริษัทข้ามชาติและกิจการขนาดใหญ่ของไทย

กรณีกิจการขนาดใหญ่ของไทย มีตัวอย่างของการสร้างสรรค์คุณค่าร่วมธุรกิจคู่สังคมทั้ง 3 พื้นที่การปฏิบัติการ คือ การปรับมุมมองใหม่ต่อผลิตภัณฑ์และตลาด เช่น Upcycling by GC, thailandpostmart.com ของไปรษณีย์ไทย, SME Shelf ของซีพีออลล์ และ Auto Grinding ของสมบุญ แอดวานซ์ การสร้างผลิตรูปแบบใหม่ในห่วงโซ่ เช่น การจัดหาแหล่งน้ำของน้ำตาลไทยรุ่งเรือง มิตรผล โครงการ Turn Around ของธนาคาร SME และการสนับสนุนและร่วมพัฒนากลุ่มอุตสาหกรรมในพื้นที่ เช่น Life Project ของ GPSC และแอปพลิเคชัน อสม. ออนไลน์ของ AIS การดำเนินงานโดยส่วนใหญ่เป็นการพัฒนาผลิตภัณฑ์ บริการ และโครงการในขั้นริเริ่ม (Initiative Project) โดยมีหลายกรณีที่เป็นการสร้างคุณค่าขึ้นในหลายมิติ เช่น การพัฒนา SMEs ในโครงการ SME Self ของซีพีออลล์ และการรับซื้อน้ำมะพร้าวและลูกมะพร้าวของศรีนาราพร เป็นการปฏิบัติการของ CSV ทั้งในเรื่องของการปรับมุมมองใหม่ต่อผลิตภัณฑ์และตลาด และการสร้างผลิตรูปแบบใหม่ในห่วงโซ่ ซึ่งเป็นเรื่องที่แต่ละองค์กรจะจัดวางน้ำหนักไปตามกลยุทธ์ธุรกิจของตนเอง

ประเด็นที่น่าสนใจสำหรับกิจการขนาดเล็ก และเป็นกิจการที่ประกอบการตามลักษณะของการประกอบเพื่อสังคม ทั้ง 3 ราย คือ ดีมีสุข โลเคิล อโลค และซีที เอเชีย โรโบติกส์ กลับเป็นจุดที่ลงตัวระหว่างการนำประเด็นทางสังคมมาร่วมกำหนดเป็นพันธกิจ และเป็นเรื่องที่มีความสอดคล้องกับความเกี่ยวข้องทางทฤษฎีระหว่าง CSV กับ SE ตามที่ได้ทบทวนวรรณกรรมไว้ข้างต้น ผลการศึกษาของกิจการขนาดเล็กทั้ง 3 ราย ยังอธิบายได้อีกว่า การเชื่อมโยงธุรกิจกับชุมชน การจัดหาวัตถุดิบจากชุมชน และการจ้างงานจากชุมชน ย่อมนำไปสู่การสร้างสรรคคุณค่าตามผลของดำเนินงาน การแปรรูปและการเปลี่ยนแปลงต่าง ๆ ที่เกิดขึ้นในพื้นที่ชุมชน

ในรอบ 10 ปีหลังจากการเผยแพร่ทฤษฎี CSV ธุรกิจของไทย ทั้งบริษัทข้ามชาติ กิจการขนาดใหญ่ และกิจการขนาดเล็ก ต่างปรับตัวไปตามอิทธิพลของกรอบทฤษฎีข้างต้น โดยกิจการขนาดใหญ่ (เอกชน รัฐวิสาหกิจ และหน่วยงานของรัฐ) ดำเนินไปตามพื้นที่ของการสร้างผลิตรูปแบบใหม่ในห่วงโซ่คุณค่า และการสนับสนุนและร่วมพัฒนากลุ่มอุตสาหกรรมในพื้นที่เป็นหลัก (มีเพียง 1 ใน 3 ของตัวอย่างที่ศึกษาที่ริเริ่มการสร้างคุณค่าจากผลิตภัณฑ์และการตลาด) ซึ่งต่างไปจากกรณีของกิจการขนาดเล็ก/การประกอบการเพื่อสังคมที่สร้างสรรคคุณค่าขึ้นในพื้นที่ของการปรับมุมมองใหม่ต่อผลิตภัณฑ์และตลาด และการสนับสนุนและร่วมพัฒนากลุ่มอุตสาหกรรมในพื้นที่

องค์ความรู้ใหม่จากงานวิจัย

จากการศึกษานี้ พบว่า การแปรแนวคิดตามกรอบและทฤษฎี CSV ไปสู่การปฏิบัตินั้น เป็นไปตามพื้นที่ของการปฏิบัติงานจริงเป็นตัวตั้ง ดังจะเห็นได้ว่า แม้บริษัทที่เป็นกรณีศึกษาหรือส่วนหนึ่งของการ

สถาปนาทฤษฎี เช่น Nestlé, Unilever, Yara และ Novartis ก็ยังปรับใช้กลยุทธ์ดังกล่าวอย่างระมัดระวัง ไม่ได้ปรับเปลี่ยนหรือยกเลิกการดำเนินงานเพื่อสังคมตามแนวทางเดิม มีหน้าซ้ำในกรณีของเซพรอน และเซลล์ ยังคงให้ความสำคัญกับแนวทางการดำเนินงานเพื่อสังคมตามแนวทางเดิมด้วยซ้ำไป ในขณะที่กิจการขนาดใหญ่ แปรผลเรื่องดังกล่าวในลักษณะของ “การปรับตัว” (Reshaping) ที่มุ่งไปสู่การสร้างไม่ได้เปรียบทางการแข่งขัน

แต่สำหรับกรณีของกิจการขนาดเล็กที่เป็นการประกอบการเพื่อสังคม (SMEs and SE) แล้ว CSV คือ กลยุทธ์ธุรกิจที่เหมาะสมสำหรับการเข้าสู่ระบบตลาดและการพัฒนาความสามารถทางการแข่งขันทางธุรกิจในที่ซึ่งกิจการขนาดใหญ่และบริษัทข้ามชาติมองไม่เห็น เข้าไม่ถึง และทำไม่ได้ เช่น ผลงานของดี มี สุขกับการพัฒนาผลิตภัณฑ์ชุมชนจากพื้นที่ชนบทเข้าสู่ระบบโมเดิร์นเทรดและการบริโภคของคนเมือง โลเคิล ใกล้เคียงกับการสร้างพื้นที่ท่องเที่ยวและผลิตภัณฑ์สนับสนุนการท่องเที่ยวชุมชน ในขณะที่ ซีที เอเชีย โรโบติกส์ได้สร้างผลงานที่ล้ำหน้าในการบริการผู้สูงอายุ และการรักษาของโรงพยาบาล รวมทั้งระบบสาธารณสุขทั้งในเมืองและชนบท

ข้อเสนอแนะ

จากผลการวิจัย ผู้วิจัยมีข้อเสนอแนะ ดังนี้

ข้อเสนอแนะทั่วไป

ด้วยปัจจัยที่สนับสนุนการขับเคลื่อนแนวคิด CSV จะมี 2 ส่วน คือ ส่วนที่หนึ่ง เป็นการกำหนด วิสัยทัศน์ พันธกิจ นโยบาย และแผนงานขององค์กร อันเป็นปัจจัยขับเคลื่อนที่กำหนดไปจากศูนย์กลางหรือจากผู้บริหารไปยังฝ่ายปฏิบัติงาน จากบริษัทแม่ไปยังบริษัทลูก จากบริษัทส่งมอบไปตามลำดับของหน่วยธุรกิจ และฝ่ายปฏิบัติการ อีกส่วนหนึ่ง เป็นความต้องการหรือปัญหาทางสังคม การสร้างส่วนผสมของปัจจัยทั้ง 2 ส่วนนี้ เป็นเรื่องสำคัญของการตัดสินใจของผู้บริหารขององค์กร ดังนั้น การที่นำกรอบ แนวคิด ทฤษฎี และกรณีตัวอย่างความสำเร็จใด ๆ ของ CSV ไปออกแบบกลยุทธ์ธุรกิจ จำเป็นที่จะต้องดำเนินงานและพิจารณาอย่างรอบคอบ เพราะเป็นเรื่องของกลยุทธ์ธุรกิจไม่ใช่การพิจารณาอนุมัติค่าใช้จ่ายเพื่อการบริจาคการกุศล การพิจารณางานตามกรอบ CSV ให้เป็นงานสำคัญในระดับกลยุทธ์หรือยุทธศาสตร์ ไม่ใช่กิจกรรม/โครงการย่อย ควรเป็นงานที่มีการศึกษาวิเคราะห์สภาพแวดล้อมทางธุรกิจโดยรวม และเป็นกรอบการดำเนินงานในลักษณะของแผนงานในระยะยาวมากกว่าที่จะเป็นงานระยะสั้น

ข้อเสนอแนะในการวิจัยครั้งต่อไป

หัวข้อสำคัญที่เหมาะสมสำหรับการศึกษาที่ควรจะมีในอนาคต เช่น SMEs กับ CSV หรือ SMEs and SE กับ CSV เพื่อค้นหารายละเอียดที่เกี่ยวข้องกับการพัฒนากิจการขนาดเล็กตามกลยุทธ์ CSV ให้ทำหน้าที่

เป็นกลไกการขับเคลื่อนเศรษฐกิจของเมือง ภูมิภาค และประเทศ รวมทั้งควรมีการศึกษากรณีศึกษา CSV ของไทย เพื่อนำไปเสนอต่อเวทีวิชาการระหว่างประเทศในด้านนี้โดยตรง

กิตติกรรมประกาศ

ขอขอบคุณวิทยาลัยพัฒนศาสตร์ ป๋วย อึ๊งภากรณ์ เจ้าของทุนวิจัย และบริษัทต่าง ๆ ที่ให้สัมภาษณ์ไม่ว่าจะเป็นบริษัท ปตท. จำกัด (มหาชน) บริษัท โออาร์ จำกัด (มหาชน) บริษัท น้ำตาลมิตรผล จำกัด บริษัท น้ำตาลไทยรุ่งเรือง จำกัด กลุ่มบริษัทเจริญโภคภัณฑ์ จำกัด ธนาคารพัฒนาวิสาหกิจขนาดกลางและขนาดย่อมแห่งประเทศไทย บริษัท เอไอเอส จำกัด (มหาชน) บริษัท ไปรษณีย์ไทย จำกัด การไฟฟ้าฝ่ายผลิตแห่งประเทศไทย บริษัท ซีพีออลล์ จำกัด (มหาชน) บริษัท ศรีน่านพร จำกัด (มหาชน) บริษัท จีซี จำกัด (มหาชน) บริษัท GPSC จำกัด (มหาชน) และบริษัท สมบูรณ์ แอดวานซ์ เทคโนโลยี จำกัด (มหาชน) ฯลฯ

เอกสารอ้างอิง (References)

กรมโรงงานอุตสาหกรรม. (2565). *คู่มือข้อกำหนดเมืองอุตสาหกรรมเชิงนิเวศ ฉบับปี พ.ศ. 2565*.

https://chumphon.industry.go.th/web-upload/66xd1760e5c1ab4b9ae889379bd1a112f49/m_magazine/28811/453/file_download/b668ef656c94de7c0b815dc37c30553b.pdf

กลุ่มน้ำตาลไทยรุ่งเรือง. (2565). *รายงานกิจกรรมเพื่อสังคม 2564*. <https://www.trrgroup.com/wp-content/uploads/2022/06/รายงานกิจกรรมเพื่อสังคม2564.pdf>

กลุ่มมิตรผล. (2564). *รายงานความยั่งยืนประจำปี 2564*. <https://wasint.work/wp-content/uploads/2024/09/Sustainability-Report-2564-TH.pdf>

การไฟฟ้าฝ่ายผลิตแห่งประเทศไทย. (2564). *รายงานเพื่อการพัฒนาอย่างยั่งยืน กฟผ. ประจำปี 2564*. https://www.egat.co.th/home/wp-content/uploads/2022/07/EGAT_SR2021_TH-20220718.pdf

เครือเจริญโภคภัณฑ์. (2564). *รายงานความยั่งยืนประจำปี 2564*.

<https://www.cpgroupglobal.com/th/document/viewer/442/รายงานความยั่งยืน-2564-ภาษาไทย>

เซ็นทรัลพัฒนา. (2564). *รายงานประจำปี 2564*. <https://cpn.listedcompany.com/misc/one-report/20220328-cpn-one-report-2021-th.pdf>

ทรู. (2564). *รายงานความยั่งยืน 2564*.

<https://truesustainability.info/sustainability/sustainability-report/>

ธนาคารพัฒนาวิสาหกิจขนาดกลางและขนาดย่อมแห่งประเทศไทย. (2564). *รายงานการพัฒนาความยั่งยืน ประจำปี 2564*. <https://www.smebank.co.th/wp-content/uploads/170865Con1.pdf>

- นิภา วิริยะพิพัฒน์. (2560). ยกระดับ CSR สู่ CSV: การสร้างคุณค่าร่วมระหว่างธุรกิจและสังคม.
วารสารวิชาการและวิจัย มทร.พระนคร สาขามนุษยศาสตร์และสังคมศาสตร์, 2(2), 97–106.
https://journal.rmutp.ac.th/wp-content/uploads/2017/12/97_106_นิภา-วิริยะพิพัฒน์.pdf
- บริษัท กัลฟ์ เอ็นเนอร์จี ดีเวลลอปเมนท์ จำกัด (มหาชน). (2565). รายงานประจำปี 2564 (แบบ 56-1 One Report). <https://hub.optiwise.io/th/documents/52588/20220304-gulf-ar2021-th.pdf>
- บริษัท โกลบอล เพาเวอร์ ซินเนอร์ยี จำกัด (มหาชน). (2564). รายงานความยั่งยืนแบบบูรณาการ ประจำปี 2564. <https://www.gpscgroup.com/storage/download/sd-report/gpsc-sd2021-th.pdf>
- บริษัท ซีพี ออลล์ จำกัด (มหาชน). (2564). รายงานประจำปี 2564. https://www.cpall.co.th/wp-content/uploads/2022/04/CPALL-OR2021-TH_Hires.pdf
- บริษัท ปตท. จำกัด (มหาชน). (2557ก). CEO Talk. PTT Biz Way, 3(3), 2.
- บริษัท ปตท. จำกัด (มหาชน). (2564). แบบแสดงรายการข้อมูลประจำปี/รายงานประจำปี 2564.
<https://ptt.listedcompany.com/misc/flipbook/index.html?id=253548>
- บริษัท ปตท. จำกัด (มหาชน). (2567ข). รายงานประจำปี 2557.
<https://ptt.listedcompany.com/misc/ar/20150318-ptt-ar2014-th.pdf>
- บริษัท ปตท. น้ำมันและการค้าปลีก จำกัด (มหาชน). (2564). แบบแสดงรายการข้อมูลประจำปี/รายงานประจำปี 2564. <https://investor.pttor.com/th/document/viewer/60269/56-1-one-report-2021>
- บริษัท ปตท.สำรวจและผลิตปิโตรเลียม จำกัด (มหาชน). (2564). รายงานประจำปี 2564.
<https://www.pttep.com/th/document/viewer/stream/98574/sustainability-report-2021>
- บริษัท พีทีที โกลบอล เคมิคอล จำกัด (มหาชน). (2564). รายงานความยั่งยืนแบบบูรณาการ ประจำปี 2564.
<https://sustainability.pttgcgroup.com/storage/document/integrated-sustainability-reports/2021/pttgc-isr2021.pdf>
- บริษัท สมบูรณ์ แอ็ดวานซ์ เทคโนโลยี จำกัด (มหาชน). (2565). แบบแสดงรายการข้อมูลประจำปี รายงานประจำปี แบบ 56-1 One Report 2564. <https://sat.listedcompany.com/misc/one-report/20220510-sat-one-report-2021-th.pdf>
- บริษัท ศรีนันทาพร มาร์เก็ตติ้ง จำกัด (มหาชน). (2564). แบบ 56-1 One Report 2564.
<https://investor.snp.co.th/th/document/viewer/71615/form-56-1-one-report-2021>
- บริษัท แอดวานซ์ อินโฟร์ เซอร์วิส จำกัด (มหาชน). (2564). รายงานการพัฒนาธุรกิจอย่างยั่งยืน 2564.
<https://sustainability.ais.co.th/storage/sustainability-report/2021/20220218-advanc-srd-2021-th.pdf>
- บริษัท ไปรษณีย์ จำกัด. (2564). รายงานประจำปี 2564.
https://www.thailandpost.co.th/un/article_detail/aboutus/89/24348

เพ็ญศิริ สอนบุตร. (2563, 20 กุมภาพันธ์). Local Alike. ใน สุนทร คุณชัยมั่ง (ประธาน), *Reshaping and Challenging for Business Strategy* [เอกสารนำเสนอ]. การสัมมนา X4E Panel #2, กรุงเทพมหานคร, ประเทศไทย.

รพีพรรณ วงศ์ประเสริฐ. (2556). การสร้างคุณค่าร่วมแนวปฏิบัติที่ดีสู่สังคม. *วารสารนักบริหาร*, 33(3), 75–81. <https://so01.tci-thaijo.org/index.php/executivejournal/article/view/80834>

รัฐนันท์ พงศ์วิสิทธิ์ธร. (2558). กลยุทธ์ธุรกิจคู่สังคมของธุรกิจ SMEs ในประเทศไทย. *วารสารวิชาการ มหาวิทยาลัยหอการค้าไทย*, 35(3), 164–178.

https://utccjournal.utcc.ac.th/353/164_178.pdf

สำนักงานคณะกรรมการกำกับหลักทรัพย์และตลาดหลักทรัพย์. (2567). บริษัท เซ็นทรัลพัฒนา จำกัด (มหาชน): ความรับผิดชอบต่อสังคม.

https://capital.sec.or.th/webapp/corp_fin/datafile/dsf/0481132015-05-22TH304L01015.PDF

สำนักงานส่งเสริมวิสาหกิจขนาดกลางและขนาดย่อม. (2565). รายงานประจำปี 2563.

https://www.sme.go.th/uploads/file/20240213-144507_download-20220110153118.pdf

Grow with Google. (2022). เติบโตไปกับ Google. https://grow.google/intl/ALL_th.

Munro, V. (2020). Creating Shared Value for Social Initiatives and Shared Purpose. In V. Munro, *CSR for Purpose, Shared Value and Deep Transformation* (pp. 119–159).

Emerald Publishing Limited. <https://doi.org/10.1108/978-1-80043-035-820200007>

Nestlé. (n.d.). จัดหาวัตถุดิบอย่างมีความรับผิดชอบต่อ ชัยเคลื่อนการเกษตรแบบฟื้นฟู.

<https://www.nestle.co.th/th/csv/sustainable-sourcing>

Novartis. (n.d.). เกี่ยวกับโรค. <https://www.novartis.com/th-th/patients-and-caregivers/diseases>

Unilever. (2565, 16 พฤศจิกายน). ยูนิลีเวอร์ส่งเสริมวิสัยทัศน์และพันธกิจสภาอาสาสมัครไทย การส่งเสริมคุณภาพชีวิต และการบรรเทาทุกข์ผู้ประสบภัย บริจาคสินค้าอุปโภคบริโภคเพื่อช่วยเหลือกลุ่มเปราะบางที่ได้รับผลกระทบจากภัยธรรมชาติทั่วประเทศไทย.

<https://www.unilever.co.th/news/press-releases/2022/unilever-promotes-the-vision-and-mission-of-the-thai-red-cross-society>

Yara. (n.d.). การจัดการธาตุอาหารพืช. <https://www.yara.co.th/crop-nutrition/>

Aakhus, M., & Bzdak, M. (2012). Revisiting the role of “shared value” in the business–society relationship. *Business & Professional Ethics Journal*, 31(2), 231–246.

<https://doi.org/10.5840/bpej201231211>

- Beschorner, T., & Thomas, T. (2017). Creating shared value. In J. Wieland (Ed.), *Creating shared value: Concepts, experience, criticism* (pp. 27–37). Springer.
https://doi.org/10.1007/978-3-319-48802-8_3
- Crane, A., Palazzo, G., Spence, L. J., & Matten, D. (2014). Contesting the value of “creating shared value.” *California Management Review*, 56(2), 130–153.
<https://doi.org/10.1525/cmr.2014.56.2.130>
- Daood, A., & Menghwar, P. S. (2017). *Understanding creating shared value*. In Proceedings of the 10th Annual Conference of the EuroMed Academy of Business (pp. 513–525).
- Giesen, V. (2019). *Creating shared value: Concept clarifications and a practical framework*. Norwegian School of Economics. <https://openaccess.nhh.no/nhh-xmlui/bitstream/handle/11250/2612227/masterthesis.pdf>
- Porter, M. E., & Kramer, M. R. (2002). The competitive advantage of corporate philanthropy. *Harvard Business Review*, 80(12), 56–68.
- Porter, M. E., & Kramer, M. R. (2006). Strategy and society: The link between competitive advantage and corporate social responsibility. *Harvard Business Review*, 84, 78–92.
- Porter, M. E., & Kramer, M. R. (2011). Creating shared value. *Harvard Business Review*, 89, 62–77.
- Porter, M. E., & Van der Linde, C. (1995). Toward a new conception of the environment–competitiveness relationship. *Journal of Economic Perspectives*, 9(4), 97–118.
<https://doi.org/10.1257/jep.9.4.97>
- Prahalad, C. K. (2005). *The Fortune at the Bottom of the Pyramid: Eradicating Poverty Through Profits*. Wharton School Publishing.
- Rome, Italy. European Commission. (2011). A renewed EU strategy 2011–14 for corporate social responsibility.
- Visser, W., & Hollender, J. (2011). *The Age of Responsibility: CSR 2.0 and the New DNA of Business*. Wiley.
- Wieland, J. (2017). *Creating shared value: Concepts, experience, criticism*. Springer.
<https://doi.org/10.1007/978-3-319-48802-8>

Kindergarten teachers' perceptions on classroom action research:
A case study of the demonstration school in the northeastern region
of Thailand¹

Acarapol Chaiyachok^{2,*} and Worawan Hemchayart³

Abstract

This qualitative case study research, which collected data through a review of literature and in-depth interviews, aimed to study (1) perceptions of classroom action research and (2) factors influencing classroom action research. The participants/key informants were three kindergarten teachers from a demonstration school in the northeastern region of Thailand, selected through purposive sampling based on specific criteria. Data were collected through in-depth interviews using semi-structured interviews, including face-to-face, telephone, or online interviews according to participants' preferences. During the interviews, the researcher facilitated the process to ensure that the respondents answered freely and openly. The researcher used a voice recorder and took immediate notes during the interviews. Regarding the observation of both verbal and non-verbal behaviors of the kindergarten teachers, the researcher conducted non-participatory observations. Data analysis was conducted inductively, beginning with transcribing the interviews phrase by phrase, reviewing the data multiple times before coding, and repeatedly categorizing the data until saturation was

¹ Research Article

² Doctoral Student, Early Childhood Education Division, Faculty of Education, Chulalongkorn University
Email: acarapol.ch@gmail.com

³ Assistant Professor, Early Childhood Education Division, Faculty of Education, Chulalongkorn University
Email: worawan.h@chula.ac.th

***Corresponding Author:** Acarapol Chaiyachok, Doctoral Student of Early Childhood Education Division, Faculty of Education, Chulalongkorn University, Email: acarapol.ch@gmail.com

reached. The reliability of the data was verified by having the participants review the information to confirm its accuracy and trustworthiness. The research findings revealed that the perceptions of kindergarten teachers towards classroom action research consisted of four key aspects: (1) awareness of the benefits of conducting research, (2) negative feelings towards classroom action research, (3) perceived self - efficacy in conducting research, and (4) willingness to seek help.

Keywords: Kindergarten teachers, Classroom action research, Perceptions

การรับรู้ของครูอนุบาลกับการวิจัยปฏิบัติการในชั้นเรียน: กรณีศึกษาโรงเรียนสาธิตในภาคตะวันออกเฉียงเหนือของประเทศไทย¹

อัครพล ไชยโชค^{2,*} และ วรวรรณ เหมชะญาติ³

บทคัดย่อ

การวิจัยเชิงคุณภาพแบบแผนการวิจัยแบบกรณีศึกษา เก็บรวบรวมข้อมูลจากการศึกษาเอกสารและการสัมภาษณ์เชิงลึกนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อศึกษา (1) การรับรู้ต่อการทำวิจัยปฏิบัติการในชั้นเรียน และ (2) ปัจจัยที่มีผลต่อการทำวิจัยปฏิบัติการในชั้นเรียน ผู้ให้ข้อมูลคือ ครูชั้นอนุบาล สังกัดโรงเรียนสาธิตในภาคตะวันออกเฉียงเหนือของประเทศไทย จำนวน 3 คน ซึ่งได้มาจากการคัดเลือกแบบเจาะจง ตามเกณฑ์ที่กำหนด การเก็บรวบรวมข้อมูลใช้การสัมภาษณ์เชิงลึก มีรูปแบบเป็นการสัมภาษณ์กึ่งโครงสร้าง รูปแบบการสัมภาษณ์มีทั้งแบบเผชิญหน้า การสัมภาษณ์ผ่านทางโทรศัพท์ หรือการสัมภาษณ์แบบออนไลน์ตามความสมัครใจของผู้ให้ข้อมูล ขณะสัมภาษณ์ ผู้วิจัยทำหน้าที่ในการควบคุมกระบวนการสัมภาษณ์ให้ตอบคำถามอย่างอิสระและเปิดเผย ผู้วิจัยใช้เครื่องบันทึกเสียงและจดบันทึกข้อมูลการสัมภาษณ์ทันทีด้วยตนเอง สำหรับการสังเกตพฤติกรรมทั้งวัจนภาษาและอวัจนภาษาของครูอนุบาลระหว่างการให้สัมภาษณ์ ผู้วิจัยดำเนินการสังเกตแบบไม่มีส่วนร่วมโดยสมบูรณ์ ส่วนการวิเคราะห์ข้อมูลเป็นการวิเคราะห์ข้อมูลแบบอุปนัย โดยเริ่มจากการถอดเสียง การสัมภาษณ์แบบวลีต่อวลี อ่านทบทวนข้อมูลหลายครั้งก่อนนำไปถอดรหัส คัดลอกและจัดหมวดหมู่ซ้ำ ๆ จนได้ข้อมูลที่อิ่มตัว ตรวจสอบความน่าเชื่อถือของข้อมูลจากผู้ให้ข้อมูลอ่าน เพื่อยืนยันความถูกต้องและน่าเชื่อถือของข้อมูล ผลการวิจัยพบว่า การรับรู้ต่อการทำวิจัยปฏิบัติการในชั้นเรียนของครูอนุบาล ประกอบด้วย 4 ประเด็นหลัก ได้แก่ (1) การตระหนักถึงประโยชน์ของการทำวิจัย (2) ความรู้สึกเชิงลบต่อวิจัยปฏิบัติการในชั้นเรียน (3) รับรู้ความสามารถของตนในการทำวิจัย และ (4) เจตจำนงในการขอรับความช่วยเหลือ ตามลำดับ

คำสำคัญ: ครูอนุบาล, การวิจัยปฏิบัติการในชั้นเรียน, การรับรู้

¹ บทความวิจัย

² นิสิตปริญญาเอก สาขาวิชาการศึกษาปฐมวัย คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย อีเมล acarapol.ch@gmail.com

³ ผู้ช่วยศาสตราจารย์ สาขาวิชาการศึกษาปฐมวัย คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย อีเมล worawan.h@chula.ac.th

*ผู้ประพันธ์บรรณกิจ: อัครพล ไชยโชค นิสิตปริญญาเอก สาขาวิชาการศึกษาปฐมวัย คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย อีเมล acarapol.ch@gmail.com

บทนำ

วิชาชีพครูปัจจุบันถูกกำหนดด้วยมาตรฐานความรู้ให้ทันต่อการเปลี่ยนแปลงบริบทของโลก สังคม และแนวคิดของปรัชญาเศรษฐกิจพอเพียง มีจิตวิทยาในการให้คำปรึกษา วิเคราะห์และพัฒนาผู้เรียนตาม ศักยภาพมีความรู้ในการใช้เทคโนโลยีดิจิทัลในการจัดการเรียนรู้ และใช้การวัดประเมินผลการเรียนรู้ และการ วิจัยเพื่อแก้ปัญหาและพัฒนาผู้เรียน (กระทรวงศึกษาธิการ, 2562) นอกจากนี้ พระราชบัญญัติการศึกษา แห่งชาติ พ.ศ. 2542 แก้ไขเพิ่มเติม (ฉบับที่ 2) พ.ศ. 2545 มาตรา 30 และมาตรฐานการศึกษาของชาติ พ.ศ. 2561 ยังได้ระบุชัดเจนว่า ครูต้องวิจัยปฏิบัติการในชั้นเรียนเพื่อพัฒนาการจัดการเรียนการสอนของตน และใช้ การวิจัยเป็นกิจกรรมการเรียนรู้ของเด็กและครู โดยมุ่งพัฒนาผู้เรียนให้เป็นผู้เรียนรู้ ผู้ร่วมสร้างนวัตกรรม และ เป็นพลเมืองที่เข้มแข็ง ครูจึงจำเป็นต้องได้รับการพัฒนาศักยภาพให้สามารถสร้างสรรค์งานวิจัยและนวัตกรรม การเรียนรู้ที่แก้ปัญหาหรือส่งเสริมการเรียนรู้ของผู้เรียน (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติ, 2545; สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา, 2562) จึงกล่าวได้ว่าบทบาทหน้าที่ที่สำคัญนอกเหนือจากการสอนสำหรับ ผู้ปฏิบัติงานในวิชาชีพครู คือ การวิจัยทางการศึกษา โดยเฉพาะการวิจัยปฏิบัติการในชั้นเรียน (จตุภูมิ เขต จตุรัส, 2562) จากกรอบนโยบายและมาตรฐานวิชาชีพดังกล่าว ทำให้การวิจัยปฏิบัติการในชั้นเรียนถูกกำหนด เป็นภารกิจสำคัญของครูในการพัฒนาคุณภาพการเรียนการสอนอย่างต่อเนื่อง

การวิจัยปฏิบัติการในชั้นเรียน เป็นการวิจัยทางการศึกษารูปแบบหนึ่งที่สอดแทรกในระหว่าง การจัดการเรียนการสอนประจำวันของครู (สุวิมล ว่องวาณิช, 2559) โดยมีเป้าหมายเพื่อมุ่งค้นหาคำตอบ หรือ แนวทางการแก้ปัญหาในสถานการณ์ที่เกิดขึ้นในชั้นเรียน จึงช่วยให้ครูสร้างองค์ความรู้ที่เหมาะสมกับผู้เรียน ด้วยกระบวนการที่ตรวจสอบและเชื่อถือได้ โดยอาศัยการลงมือปฏิบัติของครูในการดำเนินการที่เป็นระบบ ต่อเนื่องเพื่อแก้ปัญหา หรือพัฒนาผู้เรียนในด้านความรู้ คุณลักษณะ หรือทักษะ (สุวิมล ว่องวาณิช และคณะ, 2560) การวิจัยปฏิบัติการในชั้นเรียน จึงถือเป็นหนึ่งหน้าที่สำคัญของครูทุกระดับชั้น รวมถึงครูระดับชั้นอนุบาล Johnson (2012) กล่าวว่า การวิจัยปฏิบัติการในชั้นเรียน จะเชื่อมโยงระหว่างการวิจัยและการปฏิบัติ ส่งผลให้ ครูเกิดความเข้าใจและสังเกตสิ่งที่เกิดขึ้นในห้องเรียนมากขึ้น ทั้งยังให้ความสนใจกับการค้นหาวิธีการสอนที่ดี ที่สุดซึ่งบางครั้งผลงาน หรือข้อค้นพบครั้งแรกอาจบกพร่อง แต่เมื่อได้ปรับปรุงอย่างต่อเนื่อง จะสามารถพัฒนา เป็นผลงานที่มีประโยชน์ จึงสะท้อนให้เห็นว่าการวิจัยปฏิบัติการในชั้นเรียน นอกจากการพัฒนาการเรียน การสอนและพัฒนาผู้เรียนให้มีประสิทธิภาพแล้ว ยังส่งผลต่อการพัฒนาในวิชาชีพให้ครูเป็นผู้ที่มีศักยภาพในการ ปฏิบัติงานสูง เนื่องจากการวิจัยปฏิบัติการในชั้นเรียน เกิดจากการบูรณาการวิธีปฏิบัติงานร่วมกับการพัฒนา องค์ความรู้ (พิมพันธ์ เดชะคุปต์ และเพียว ยินดีสุข, 2560) ทั้งนี้ ในระดับนโยบายนั้นได้ให้ความสำคัญกับการ วิจัยปฏิบัติการในชั้นเรียนอย่างต่อเนื่อง ทั้งในฐานะข้อกำหนดของการประเมินวิทยฐานะ และเป็นตัวชี้วัดใน การประกันคุณภาพการศึกษา เพื่อส่งเสริมให้ครูทุกระดับใช้การวิจัยเป็นกลไกพัฒนาการเรียนรู้อของผู้เรียน อย่างไรก็ตาม แม้นโยบายดังกล่าวจะมีความชัดเจน แต่ในทางปฏิบัติยังคงพบว่าครูหลายระดับ โดยเฉพาะครู อนุบาล ยังไม่สามารถดำเนินการวิจัยได้อย่างมีประสิทธิภาพ ซึ่งสะท้อนถึงช่องว่างระหว่างนโยบายและการ ปฏิบัติจริงของครูในชั้นเรียน ในการใช้การวิจัยเพื่อพัฒนาการเรียนรู้อของผู้เรียน

การศึกษาเอกสารและงานวิจัย พบปัญหาไปในทิศทางเดียวกันว่า ครูอนุบาลไม่สามารถทำงานวิจัยในชั้นเรียนได้ด้วยตนเอง สาเหตุสำคัญคือ การขาดความรู้ ทักษะและความสามารถ หรือมีความเข้าใจคลาดเคลื่อนเกี่ยวกับการวิจัยในชั้นเรียน ทั้งในประเด็นของรูปแบบการทำวิจัย การกำหนดปัญหาการวิจัย การสืบค้นข้อมูล ระเบียบวิธีวิทยาการวิจัยหรือการใช้กระบวนการวิจัย การใช้สถิติวิเคราะห์ข้อมูล ความคิดริเริ่มสร้างสรรค์ในการทำวิจัย การทำวิจัยอย่างเป็นระบบ และการประยุกต์ใช้ความรู้ในการทำวิจัยเพื่อแก้ปัญหาในห้องเรียน (กุลชาติ พันธวรกุล และเมษา นวลศรี, 2565; ชนิกามาต จันทรเจริญสุข, 2558; ภาณิดา ชูช่วยสุวรรณ และยุวี ญาณปริษาเศรษฐ, 2563; วณิชชา สิทธิพล, 2562) ประกอบกับครุมีข้อจำกัดด้านเวลาในการศึกษาค้นคว้าการทำวิจัยอย่างเต็มที่ และภาระงานประจำ จึงนำไปสู่การมีเจตคติเชิงลบ และขาดความมั่นใจในการดำเนินการวิจัยด้วยตนเอง (วณิชชา สิทธิพล, 2562) ปัญหาดังกล่าวสอดคล้องกับผลการศึกษาของณัฐภัสสร ชื่นสุขสมหวัง (2557) ที่พบว่า ครูมีความต้องการจำเป็นด้านการพัฒนาตนเอง ด้านการวิจัยในชั้นเรียนสูงเป็นลำดับที่ 1 โดยสาเหตุสำคัญเกิดจากครุมีทัศนคติในการทำวิจัยในชั้นเรียนว่าเป็นเรื่องยาก ทำให้ขาดแรงจูงใจในการทำวิจัย ซึ่งสะท้อนให้เห็นถึงปัญหาทัศนคติและแรงจูงใจของครูต่อการทำวิจัยในชั้นเรียนอย่างชัดเจน ทั้งนี้ Hemsley-Brown and Sharp (2004) ยังพบว่า ครูมีมุมมองว่า การวิจัยเป็นหน้าที่ของบุคคลอื่น การทำวิจัยจึงจำเป็นเมื่อต้องการขอตำแหน่งหรือวิทยฐานะทางวิชาการเท่านั้น และมองว่าการทำวิจัยเป็นการเพิ่มภาระงานให้ตนเอง อย่างไรก็ตาม งานวิจัยที่ผ่านมาเกี่ยวกับการทำวิจัยปฏิบัติการในชั้นเรียน มุ่งศึกษาครูในระดับประถมหรือมัธยมศึกษา ขณะที่ครูอนุบาลทำงานในบริบทที่เน้นการพัฒนาเด็กตามธรรมชาติผ่านกิจกรรมและการเล่น กลับได้รับการศึกษาในประเด็นนี้น้อยมาก ซึ่งการทำความเข้าใจ “การรับรู้ของครูอนุบาล” จึงเป็นช่องว่างองค์ความรู้ที่สำคัญ เพราะจะสะท้อนให้เห็นลักษณะเฉพาะของการใช้การวิจัยปฏิบัติการในชั้นเรียนในระดับอนุบาล ซึ่งมีกระบวนการเรียนรู้ที่แตกต่างจากระดับอื่น ๆ ทั้งยังอาจนำไปสู่การพัฒนาแนวทางการสนับสนุนครูอนุบาลในการใช้การวิจัยเพื่อพัฒนาการเรียนรู้ของเด็กอย่างเหมาะสม

ครูอนุบาล สังกัดโรงเรียนสาธิตมหาวิทยาลัยในภาคตะวันออกเฉียงเหนือของประเทศไทย มีภาระงานหลักตลอดปีการศึกษาในด้านการสอน ด้านวิชาการ ด้านทำนุบำรุงศิลปวัฒนธรรม ด้านกิจกรรมส่วนรวมที่ต้องปฏิบัติอย่างต่อเนื่อง รวมถึงด้านวิจัยที่กำหนดให้ครูอนุบาลดำเนินงานวิจัยหรือการวิจัยปฏิบัติการในชั้นเรียนอย่างน้อยปีการศึกษาละ 1 เรื่อง ภาระงานดังกล่าวถูกกำกับในตัวชี้วัดของการประเมินการปฏิบัติงาน อย่างไรก็ตาม ผลการประเมินการปฏิบัติงานของครู ปีการศึกษา 2565 และปีการศึกษา 2566 โดยผู้บริหารพบว่าครูอนุบาลสามารถปฏิบัติงานได้ในระดับดีเยี่ยมอย่างต่อเนื่อง แต่ด้านการวิจัยนั้น กลับมีผลประเมินอยู่ในระดับที่น้อยกว่าด้านอื่น สอดคล้องกับผลการประกันคุณภาพการศึกษาภายใน ปีการศึกษา 2567 ที่รายงานวามาตรฐานที่ 3 กระบวนการบริหารและการจัดการ ตัวบ่งชี้ที่ 2.7 การส่งเสริมให้ครูอาจารย์มีการทำวิจัยในชั้นเรียนและจัดกิจกรรมบริการวิชาการ มีผลการประเมินอยู่ในระดับปานกลาง อันเนื่องมาจากครูไม่สามารถทำการวิจัยให้แล้วเสร็จตามวงรอบการประเมินที่กำหนดไว้ได้

จากความท้าทายในการทำวิจัยปฏิบัติการในชั้นเรียนในเชิงนโยบาย และการขาดการศึกษาเฉพาะเจาะจงในบริบทของครูอนุบาล ซึ่งเป็นช่องว่างองค์ความรู้ที่สำคัญ ผู้วิจัยจึงเห็นว่ามีคามจำเป็นต้อง

ศึกษาการรับรู้และปัจจัยที่มีผลต่อการทำวิจัยปฏิบัติการในชั้นเรียนของครูอนุบาลอย่างลึกซึ้ง ดังนั้น งานวิจัยนี้จึงมุ่งศึกษาการรับรู้และปัจจัยที่มีผลต่อการทำวิจัยปฏิบัติการในชั้นเรียนของครูอนุบาลโรงเรียนสาธิตในภาคตะวันออกเฉียงเหนือของประเทศไทย ผลการศึกษานี้จะสะท้อนให้เห็นแนวคิด ทศนคติ และปัจจัยที่ส่งผลต่อการดำเนินการวิจัยในบริบทของโรงเรียนสาธิต เพื่อนำไปสู่การให้ข้อเสนอแนะทางการพัฒนาศักยภาพของครูอนุบาลในการทำวิจัยปฏิบัติการในชั้นเรียนต่อไป

วัตถุประสงค์การวิจัย

1. เพื่อศึกษาการรับรู้ต่อการทำวิจัยปฏิบัติการในชั้นเรียนของครูอนุบาลโรงเรียนสาธิตในภาคตะวันออกเฉียงเหนือของประเทศไทย
2. เพื่อศึกษาปัจจัยที่มีผลต่อการทำวิจัยปฏิบัติการในชั้นเรียนของครูอนุบาลโรงเรียนสาธิตในภาคตะวันออกเฉียงเหนือของประเทศไทย

การทบทวนวรรณกรรม

การรับรู้ หมายถึง กระบวนการที่บุคคลจัดระบบ ตีความ แปลความหมาย หรือตัดสินใจข้อมูล โดยอาศัยประสบการณ์ ความเชื่อ ทศนคติ ความรู้ ภูมิหลัง หรือบริบทส่วนบุคคล จนเกิดเป็นความเข้าใจ มุมมอง ความรู้สึก นึกคิด หรือการกระทำของตนเอง (กรกนก อนรรฆณะกุล, 2564; Azizah, 2021) ในบริบทของงานวิจัยนี้ การรับรู้ จึงหมายถึง มุมมอง ความเข้าใจ และทัศนะของครูอนุบาลต่อการทำวิจัยปฏิบัติการในชั้นเรียน (Classroom Action Research) ซึ่งเป็นกระบวนการวิจัยที่มุ่งนำผลการวิจัยไปใช้ในชั้นเรียน เพื่อสร้างองค์ความรู้ แก้ปัญหา พัฒนานวัตกรรม หรือรูปแบบการสอนในบริบทของห้องเรียน โดยอาศัยกระบวนการทางวิทยาศาสตร์ในการสืบเสาะหาคำตอบ เพื่อให้เกิดข้อค้นพบใหม่ในการเรียนการสอน ทั้งนี้ ครูเป็นผู้วิจัย และสาเหตุของปัญหาการวิจัยเกิดจากสภาพจริงในชั้นเรียน (ณัฐภรณ์ หลาวทอง, 2559; พิมพันธ์ เดชะคุปต์ และเพียว ยินดีสุข, 2560)

การวิจัยปฏิบัติการในชั้นเรียน มีลักษณะเป็นวงจรต่อเนื่อง ซึ่งสามารถสังเคราะห์กระบวนการวิจัยได้เป็น 5 ขั้นตอน ได้แก่ 1) ขั้นการระบุปัญหาและกำหนดหัวข้อวิจัย ครูจะสังเกต จดบันทึก เก็บรวบรวมผลงานของเด็ก และสะท้อนความสนใจของตนเอง เพื่อตั้งคำถามวิจัยและกำหนดวัตถุประสงค์ 2) ขั้นการวางแผนการวิจัย ครูจะเลือกประเด็นที่สนใจ ศึกษาวรรณกรรมที่เกี่ยวข้อง กำหนดวิธีการและเครื่องมือเก็บข้อมูล รวมถึงวางแผนการดำเนินงานและสมมติฐานที่เหมาะสมกับปัญหาและบริบทในชั้นเรียน 3) ขั้นการปฏิบัติการวิจัย ครูจะนำวิธีการหรือนวัตกรรมที่วางแผนไว้ ไปทดลองในชั้นเรียน เก็บรวบรวมข้อมูลเชิงปริมาณหรือเชิงคุณภาพ โดยใช้เครื่องมือ เช่น การสังเกต การสัมภาษณ์ และการตรวจสอบผลงานของเด็ก 4) ขั้นการวิเคราะห์และสะท้อนผล ครูจะจัดระเบียบ วิเคราะห์ข้อมูล และสรุปผลการแก้ปัญหา และสะท้อนคิดเกี่ยวกับกระบวนการวิจัย โดยแลกเปลี่ยนความคิดเห็นกับเพื่อนครู เพื่อสร้างความเข้าใจร่วมและพัฒนาการปฏิบัติให้เหมาะสมยิ่งขึ้น และ 5) ขั้นการเผยแพร่และนำไปใช้ ครูนำผลการวิจัยและนวัตกรรมที่ค้นพบไปนำเสนอในรูปแบบรายงาน การประชุม หรือแลกเปลี่ยนกับเพื่อนร่วมวิชาชีพและผู้ปกครอง เพื่อให้ผลงานนำไปใช้

พัฒนาการเรียนรู้เด็กและการปฏิบัติงานของครูในอนาคต (พิมพันธ์ เดชะคุปต์ และพะเยาว์ ยินดีสุข, 2560; สุวิมล ว่องวานิช, 2560; Clark et al., 2020; Guy, 2011; Mertler, 2014; Mettetal, 2012; Mukherji & Albon, 2015)

การวิจัยปฏิบัติการในชั้นเรียนนั้น ช่วยให้ครูสามารถระบุส่วนที่ผู้เรียนอาจประสบปัญหาและพัฒนา กลยุทธ์ เพื่อปรับปรุงผลการเรียนรู้ของผู้เรียน นอกจากนี้ยังช่วยพัฒนาทักษะการสอนของครู ทั้งการวางแผน การสอน การเลือกวิธีการสอนที่เหมาะสม และการประเมินผลการเรียนรู้ของผู้เรียนอย่างมีประสิทธิภาพ ซึ่งนำไปสู่การปรับปรุงแนวปฏิบัติในการสอน ผ่านกระบวนการที่ครูสามารถรวบรวมข้อมูลและวิเคราะห์ผลลัพธ์ เพื่อตัดสินใจอย่างรอบคอบ อีกทั้งช่วยในการสร้างสภาพแวดล้อมที่เอื้อต่อการเรียนรู้และส่งเสริมความสำเร็จของผู้เรียน ทั้งนี้ การวิจัยปฏิบัติการในชั้นเรียน เป็นประโยชน์ต่อผู้เรียน ซึ่งมุ่งปรับปรุงกระบวนการเรียนการสอนอย่างต่อเนื่อง เพื่อพัฒนาผลสัมฤทธิ์และคุณลักษณะที่พึงประสงค์ของผู้เรียน (จตุภูมิ เขตจัตุรัส, 2562; อาฟีฟี ลาเต๊ะ, 2564) และประโยชน์ต่อครู ซึ่งเน้นการพัฒนาตนเองในฐานะนักปฏิบัติ โดยส่งเสริมให้ครูเกิดทักษะการทำวิจัย สร้างองค์ความรู้ และนวัตกรรมบนฐานทฤษฎี อันนำไปสู่การเป็นครูมืออาชีพ ทั้งยังช่วยสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ และวัฒนธรรมคุณภาพในองค์กร (จตุภูมิ เขตจัตุรัส, 2562; สุวิมล ว่องวานิช, 2560)

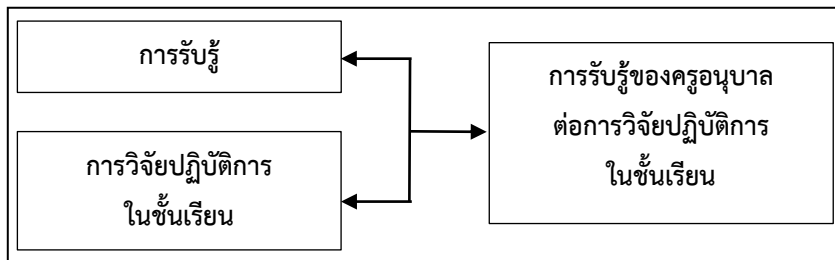
อย่างไรก็ตาม การดำเนินการวิจัยต้องอาศัยบทบาทของบุคคลที่เกี่ยวข้องหลายส่วน โดยเฉพาะครูผู้สอนที่ทำหน้าที่เป็นทั้งนักวิจัยและผู้ปฏิบัติในชั้นเรียนไปพร้อมกัน มีความรับผิดชอบในการสังเกต สะท้อนคิด และทดลองปฏิบัติอย่างต่อเนื่อง ขณะที่เพื่อนร่วมวิชาชีพ มีความสำคัญในการเป็นผู้ให้ข้อมูลสะท้อน เพื่อตรวจสอบความถูกต้องของกระบวนการวิจัยและส่งเสริมความเข้าใจร่วมกัน (สุวิมล ว่องวานิช, 2560) และการสนับสนุนจากผู้บริหารสถานศึกษาในด้านทรัพยากรและการลดภาระงานที่ไม่เป็นจำ ซึ่งถือเป็นเงื่อนไขสำคัญที่ช่วยให้ครูประสบความสำเร็จในการทำวิจัยปฏิบัติการในชั้นเรียน (อาฟีฟี ลาเต๊ะ, 2564)

งานวิจัยเกี่ยวกับบริบทของครูอนุบาลในประเทศไทยนั้น พบว่า ครูขาดความรู้และมีความเข้าใจคลาดเคลื่อนในการทำวิจัยปฏิบัติการในชั้นเรียน ขาดการสืบค้นข้อมูลและวิธีการทำวิจัยปฏิบัติการในชั้นเรียนอย่างเป็นระบบ และมีทัศนคติทางลบต่อการทำวิจัยปฏิบัติการในชั้นเรียน (วณิชชา สิทธิพล, 2562) นอกจากนี้ยังพบว่า ครูมีความเข้าใจที่คลาดเคลื่อนเกี่ยวกับการวิเคราะห์ปัญหาวิจัยในชั้นเรียน เข้าใจไม่ลึกซึ้งเกี่ยวกับระเบียบวิธีวิทยาการวิจัยทางการศึกษา และครูมีภาระงานจำนวนมากที่เป็นอุปสรรคต่อการทำวิจัย (กุลชาติ พันธวรกุล และเมษา นวลศรี, 2565) นอกจากนี้ รุ่งนภา ตั้งจิตรเจริญกุล (2562) ยังรายงานผลการสำรวจและสัมภาษณ์ครูปฐมวัยในศูนย์พัฒนาเด็กเล็ก จำนวน 36 ศูนย์ พบว่า ครูไม่มีความรู้ในการทำวิจัยในชั้นเรียนเพื่อแก้ปัญหา/พัฒนาการจัดการเรียนการสอน เพื่อส่งเสริมพัฒนาการทั้ง 4 ด้านของเด็ก ทั้งยังขาดทักษะในการทำวิจัย มีข้อจำกัดเรื่องเวลา รวมทั้งขาดการสนับสนุนสิ่งอำนวยความสะดวก ฐานข้อมูลในการสืบค้น ตลอดจนการร่วมมือระหว่างเพื่อนครูและผู้บริหาร และยังพบว่าครูขาดแรงจูงใจในการทำวิจัยในชั้นเรียน จากผลการวิจัยข้างต้นสะท้อนให้เห็นว่า ครูอนุบาลส่วนใหญ่มีความเข้าใจในการทำวิจัยในระดับที่จำกัด ซึ่งส่งผลกระทบต่อความมั่นใจและเจตคติของครูต่อการทำวิจัยในชั้นเรียน ดังนั้น การศึกษาครั้งนี้จึงมุ่งศึกษาการรับรู้ของครู

อนุบาลต่อการทำวิจัยปฏิบัติการในชั้นเรียน เพื่อทำความเข้าใจปัจจัยที่ส่งผลต่อการรับรู้และแนวทางสนับสนุนที่เหมาะสมสำหรับบริบทของครูปฐมวัยในประเทศไทย

กรอบแนวคิดการวิจัย

ภาพประกอบที่ 1 กรอบแนวคิดการวิจัย



ที่มา: อัครพล ไชยโชค (2568)

วิธีดำเนินการวิจัย

การดำเนินการวิจัยนี้ ผู้วิจัยได้กำหนดเป็นการวิจัยเชิงคุณภาพ (Qualitative Research) โดยใช้แบบแผนการวิจัยแบบกรณีศึกษา (Case study) เก็บรวบรวมข้อมูลจากการศึกษาเอกสารและการสัมภาษณ์เชิงลึกโดยมีวัตถุประสงค์เพื่อ 1) ศึกษามุมมองต่อการทำวิจัยปฏิบัติการในชั้นเรียนของครูอนุบาลโรงเรียนสาธิต และ 2) ศึกษาปัจจัยที่ส่งผลต่อการทำวิจัยปฏิบัติการในชั้นเรียนของครูอนุบาลโรงเรียนสาธิตมหาวิทยาลัยในภาคตะวันออกเฉียงเหนือของประเทศไทย โดยผู้วิจัยดำเนินการ ดังนี้

1. การกำหนดสนามวิจัย

โรงเรียนสาธิตในภาคตะวันออกเฉียงเหนือของประเทศไทย เป็นโรงเรียนที่จัดตั้งขึ้นภายใต้การกำกับดูแลของคณะครุศาสตร์ สังกัดมหาวิทยาลัยของรัฐ ซึ่งเป็นโรงเรียนที่ดำเนินการจัดการเรียนการสอน ตั้งแต่ระดับชั้นอนุบาล ระดับชั้นประถมศึกษา และระดับชั้นมัธยมศึกษา โดยมีบุคลากรที่ถูกรเรียกว่า “ครูสาธิต” พันธกิจหลักจึงเป็นการจัดการเรียนการสอน เพื่อพัฒนาการเรียนรู้และคุณลักษณะที่พึงประสงค์ของเด็ก อย่างไรก็ตาม สมรรถนะหนึ่งที่โรงเรียนให้ความสำคัญในการพัฒนาวิชาชีพครูอย่างต่อเนื่องและชัดเจนคือ การวิจัยปฏิบัติการในชั้นเรียนที่ครูต้องดำเนินการในทุกภาคการศึกษา โดยมุ่งหวังให้พัฒนาการจัดการเรียนการสอนของตน และใช้การวิจัยของครูในการแก้ปัญหาหรือส่งเสริมการเรียนรู้ของเด็ก การวิจัยปฏิบัติการในชั้นเรียนจึงถูกกำหนดในตัวชี้วัดของการประเมินการปฏิบัติงานของบุคลากรในทุกปีการศึกษา ประกอบกับผู้บริหารมีความคาดหวังและจริงจังกับครูอย่างมาก โดยโรงเรียนได้ประสานความร่วมมือกับคณะครุศาสตร์ ซึ่งเป็นหน่วยงานทางการศึกษาหน่วยงานหนึ่งของมหาวิทยาลัย ทั้งนี้ ผู้วิจัยเป็นบุคลากรคณะครุศาสตร์คนหนึ่งที่ได้รับมอบหมายให้ดูแลและพัฒนาครูร่วมกับคณะกรรมการบริหารงานของโรงเรียน ด้วยเหตุผลดังกล่าว ผู้วิจัยจึงสนใจในการทำความเข้าใจการรับรู้ของครูอนุบาลกับการวิจัยปฏิบัติการในชั้นเรียน โดยเริ่มต้นจากความ

สมัครใจในการเข้าร่วมงานวิจัยของคุณ ตั้งแต่ต้นจนจบ และยินดีให้ข้อมูลตามประสบการณ์ มุมมอง และความรู้สึกของตน การศึกษาค้นคว้าวิจัยเข้าสนามวิจัยเก็บข้อมูลในช่วงเดือนมีนาคม - เมษายน พ.ศ.2568

2. การกำหนดผู้ให้ข้อมูล

ผู้ให้ข้อมูลหลัก (Key Informants) คือ ครูอนุบาลโรงเรียนสาธิต ซึ่งคัดเลือกแบบเจาะจง (Purposive Sampling) โดยใช้เกณฑ์ดังนี้ 1) เป็นครูที่ได้รับการว่าจ้างในลักษณะเต็มเวลาเท่านั้น ซึ่งอาจเป็นพนักงานราชการ พนักงานมหาวิทยาลัย หรือลูกจ้างชั่วคราว และปฏิบัติงานในโรงเรียนสาธิต 2) เป็นครูประจำชั้นในระดับอนุบาล 3) มีประสบการณ์ด้านการสอนและการเป็นครูประจำชั้นไม่น้อยกว่า 3 ปี และ 4) มีประสบการณ์ในการทำวิจัยในชั้นเรียนหรือวิจัยอื่น ๆ ทั้งนี้ จำนวนผู้ให้ข้อมูลถูกจำกัดไว้ที่ 3 คน เนื่องจากลักษณะแบบแผนการวิจัยแบบกรณีศึกษา มุ่งศึกษาความเข้าใจเชิงลึกของบุคคลในบริบทเฉพาะ ซึ่งครูทั้ง 3 คน เป็นผู้ที่มีประสบการณ์ในการทำงานวิจัยในชั้นเรียนและเผชิญความท้าทายจากภาระงานหลายด้าน ทั้งด้านการสอน ด้านวิชาการ ด้านทำนุบำรุงศิลปวัฒนธรรม ด้านกิจกรรมส่วนรวม และงานวิจัย ซึ่งเป็นภาระงานที่ถูกกำหนดในตัวชี้วัดการประเมินการปฏิบัติงานของครูอนุบาลโรงเรียนสาธิต ผลการประเมินการปฏิบัติงานในปีการศึกษา 2565-2566 พบว่า ครูทั้ง 3 คน มีผลการประเมินอยู่ในระดับดีเยี่ยมในภาพรวม แต่มีผลการประเมินด้านการวิจัยต่ำกว่าด้านอื่นอย่างต่อเนื่อง จึงเป็นผู้ให้ข้อมูลที่สามารุสสะท้อนมุมมอง ประสบการณ์ และปัจจัยที่มีผลต่อการทำวิจัยในชั้นเรียนได้อย่างแท้จริง การจำกัดจำนวนผู้ให้ข้อมูลเพียง 3 คน เป็นไปเพื่อให้ผู้วิจัยสามารถทำความเข้าใจเชิงลึกของประเด็นดังกล่าวในบริบทของโรงเรียนสาธิตได้อย่างละเอียดและรอบด้าน ทั้งยังสอดคล้องกับการวิจัยแบบกรณีศึกษา ซึ่งมุ่งศึกษาปรากฏการณ์ในบริบทจริง เพื่อทำความเข้าใจทั้งบริบท กระบวนการ และความหมายของประสบการณ์ของผู้ให้ข้อมูล

ดังนั้น ผู้ให้ข้อมูลจึงเป็นครูอนุบาลเพศหญิง จำนวน 3 คน มีอายุต่ำกว่า 30 ปี จำนวน 1 คน อีก 2 คน มีอายุมากกว่า 30 ปี มีการศึกษาสูงสุดระดับปริญญาตรี จำนวน 2 คน อีก 1 คน มีการศึกษาระดับปริญญาโท ทั้ง 3 คน สำเร็จการศึกษาระดับปริญญาโท สาขาการศึกษาปฐมวัย สถานภาพการเป็นพนักงานมหาวิทยาลัยเงินรายได้ จำนวน 2 คน อีก 1 คน เป็นพนักงานมหาวิทยาลัยเงินแผ่นดิน แต่ละคนเป็นครูประจำชั้นอนุบาลปีที่ 1 อนุบาลปีที่ 2 และอนุบาลปีที่ 3 ตามลำดับ มีประสบการณ์ด้านการสอน 3 ปี จำนวน 2 คน และ 7 ปี จำนวน 1 คน แต่ละคนเคยมีประสบการณ์ด้านการทำวิจัย 2, 3 และ 4 เรื่อง ตามลำดับ ส่วนหน้าที่ที่ได้รับมอบหมายอื่น ๆ มี 2 หน้าที่ จำนวน 2 คน และ 3 หน้าที่ จำนวน 1 คน ดังตารางที่ 1

ตารางที่ 1 รายละเอียดของผู้ให้ข้อมูล

ที่	ประเด็น	ผู้ให้ข้อมูล		
		คนที่ 1	คนที่ 2	คนที่ 3
1	เพศ	หญิง	หญิง	หญิง
2	อายุ	28 ปี	30 ปี	33 ปี
3	การศึกษาสูงสุด	ปริญญาตรี	ปริญญาตรี	ปริญญาโท
4	สาขาที่สำเร็จการศึกษา	การศึกษาปฐมวัย	การศึกษาปฐมวัย	การศึกษาปฐมวัย

ที่	ประเด็น	ผู้ให้ข้อมูล		
		คนที่ 1	คนที่ 2	คนที่ 3
5	สถานภาพพนักงานมหาวิทยาลัย	เงินรายได้	เงินรายได้	เงินแผ่นดิน
6	ระดับชั้นอนุบาล	อนุบาล 1	อนุบาล 2	อนุบาล 3
7	ประสบการณ์ด้านการสอน	3 ปี	3 ปี	7 ปี
8	ประสบการณ์ด้านการทำวิจัย	2 เรื่อง	3 เรื่อง	4 เรื่อง
9	หน้าที่ที่ได้รับมอบหมายอื่น ๆ	งานพัสดุ	งานธุรการ	หัวหน้าฝ่ายฯ
		งานประชาสัมพันธ์	งานการเงิน	งานวิชาการ งานการเงิน

ที่มา: อัครพล ไชยโชค (2568)

3. เครื่องมือที่ใช้ในการเก็บรวบรวมข้อมูล

การศึกษานี้ใช้การสัมภาษณ์เป็นหลัก ผู้วิจัยใช้แนวการสัมภาษณ์ที่จัดทำขึ้น โดยกำหนดวิธีการเก็บรวบรวมข้อมูลรายบุคคลด้วยการสัมภาษณ์เชิงลึก (In-Depth Interview) มีรูปแบบเป็นการสัมภาษณ์กึ่งโครงสร้าง (Semi-Structured Interview) ซึ่งแบบสัมภาษณ์ประกอบด้วย 2 ส่วน ได้แก่ ข้อมูลทั่วไป และประเด็นคำถามซึ่งมีลักษณะเป็นคำถามปลายเปิดเกี่ยวกับการทำความเข้าใจการรับรู้ต่อการทำวิจัยปฏิบัติการในชั้นเรียน คุณค่าและความท้าทายที่ครูอนุบาลโรงเรียนสาธิตในภาคตะวันออกเฉียงเหนือของประเทศไทยได้รับ โดยมีแนวคำถามสำหรับสัมภาษณ์ ดังตารางที่ 2

ตารางที่ 2 แนวคำถามสำหรับการสัมภาษณ์

คำถามรอง	ความมุ่งหมาย	แนวคำถามสำหรับการสัมภาษณ์
1. ประสบการณ์ในการทำวิจัยปฏิบัติการในชั้นเรียนของครูอนุบาลเป็นอย่างไร	เพื่อทำความเข้าใจการรับรู้ต่อการทำวิจัยปฏิบัติการในชั้นเรียนของครูอนุบาลที่เป็นผลสืบเนื่องมาจากประสบการณ์ หรือเหตุการณ์ที่เกี่ยวข้องกับการทำวิจัยที่ผ่านมา	1. ครูเคยมีประสบการณ์การทำวิจัยปฏิบัติการในชั้นเรียนหรือไม่ อย่างไร 2. การทำวิจัยปฏิบัติการในชั้นเรียนทำให้ครูนึกถึงอะไร 3. การทำวิจัยปฏิบัติการในชั้นเรียนที่มีความหมายของครูเป็นอย่างไร
2. ความท้าทายในการทำวิจัยปฏิบัติการในชั้นเรียนของครูอนุบาลเป็นอย่างไร	เพื่อทำความเข้าใจในเงื่อนไขที่ซับซ้อนหรือขัดขวางการทำวิจัยปฏิบัติการในชั้นเรียนของครู	1. แรงจูงใจในการทำวิจัยปฏิบัติการในชั้นเรียนของครูคืออะไร 2. สิ่งที่มีอิทธิพลต่อการทำวิจัยปฏิบัติการในชั้นเรียนมีอะไรบ้าง 3. ครูมีความคิดเห็นต่อการทำวิจัยปฏิบัติการในชั้นเรียนอย่างไร

คำถามรอง	ความมุ่งหมาย	แนวคำถามสำหรับการสัมภาษณ์
3. แนวทางการทำวิจัยปฏิบัติการในชั้นเรียนของครูอนุบาลเป็นอย่างไร	เพื่อทำความเข้าใจครูถึงรูปแบบเทคนิค หรือวิธีการที่ครูมองว่าจะช่วยให้ครูทำวิจัยปฏิบัติการในชั้นเรียนบรรลุผล	1. ครูจะทำอะไรให้วิจัยปฏิบัติการในชั้นเรียนประสบความสำเร็จ 2. ครูใช้วิธีการใดที่ทำให้การทำวิจัยปฏิบัติการในชั้นเรียนให้ประสบความสำเร็จ

ที่มา: อัครพล ไชยโชค (2568)

ขณะสัมภาษณ์ ผู้วิจัยทำหน้าที่ในการควบคุมกระบวนการสัมภาษณ์ให้ตอบคำถามอย่างอิสระและเปิดเผย เพื่อรับรองความถูกต้องและครบถ้วนของข้อมูล ผู้วิจัยใช้เครื่องบันทึกเสียงและจดบันทึกข้อมูลการสัมภาษณ์ทันทีด้วยตนเอง สำหรับการสังเกตพฤติกรรมทั้งวจนภาษาและอวจนภาษาของครูอนุบาลระหว่างการให้สัมภาษณ์ ผู้วิจัยดำเนินการสังเกตแบบไม่มีส่วนร่วมโดยสมบูรณ์ (Non-participant Observation) นอกจากนี้ ผู้วิจัยดำเนินการรวบรวมข้อมูลตามระเบียบวิธีที่เหมาะสม โดยประสานงานการเข้าสนามกับผู้บริหารโรงเรียนในการพิจารณาอนุเคราะห์การเก็บข้อมูลกับครูอนุบาลในโรงเรียน จากนั้นผู้วิจัยดำเนินการนัดหมายวัน เวลา และวิธีการสัมภาษณ์ที่เหมาะสมกับความต้องการของครูอนุบาลต่อไป

4. การเก็บรวบรวมข้อมูล

ผู้วิจัยเริ่มจากการส่งหนังสือขออนุญาตเก็บรวบรวมข้อมูลให้กับผู้อำนวยการโรงเรียนสาธิตในฐานะบุคคลสำคัญ (Gatekeeper) เพื่อขอความอนุเคราะห์ให้ครูอนุบาลเป็นผู้ให้ข้อมูลตามประสบการณ์จริงด้วยความสมัครใจ จากนั้นติดต่อประสานงานเพื่อดำเนินการสัมภาษณ์เชิงลึกเป็นรายบุคคลกับครูตามการนัดหมาย คำนึงถึงความเป็นส่วนตัวและความสงบ เพื่อให้เกิดความสะดวกใจแก่ครูมากที่สุด โดยรูปแบบการสัมภาษณ์ มีทั้งการสัมภาษณ์แบบเผชิญหน้า การสัมภาษณ์ผ่านทางโทรศัพท์ และการสัมภาษณ์แบบออนไลน์ (Google meet) ตามความสมัครใจของผู้ให้ข้อมูล ทั้งนี้ ก่อนการสัมภาษณ์ผู้วิจัยแนะนำตัวเพื่อเป็นการสร้างความสัมพันธ์ ชี้แจงวัตถุประสงค์ของการวิจัย กระบวนการสัมภาษณ์ ระยะเวลาในการสัมภาษณ์โดยประมาณคือ 60 – 70 นาที/คนขออนุญาตบันทึกเสียงการสัมภาษณ์ด้วยระบบดิจิทัล และจดบันทึกรายละเอียดต่าง ๆ ขณะเก็บรวบรวมข้อมูล การรักษาความลับของข้อมูล และการขอถอนตัวจากการสัมภาษณ์ได้ทันทีเมื่อรู้สึกไม่สะดวกใจ โดยมีรายละเอียดดังแสดงในตารางที่ 3

ตารางที่ 3 การเก็บรวบรวมข้อมูล

คนที่	รูปแบบการสัมภาษณ์	ระยะเวลา (นาที)	การจดบันทึก	การบันทึกเสียง	การสังเกต
1	แบบเผชิญหน้า	60	✓	✓	✓
2	แบบเผชิญหน้า	40	✓	✓	✓
	แบบโทรศัพท์	25	✓	✓	-
3	แบบออนไลน์	70	✓	✓	✓

ที่มา: อัครพล ไชยโชค (2568)

5. การวิเคราะห์ข้อมูล

การศึกษานี้ใช้การวิเคราะห์ข้อมูลเชิงคุณภาพ โดยข้อมูลจากการสัมภาษณ์เชิงลึกแบบรายบุคคล ได้ถูกถอดเสียงจากการบันทึกด้วยระบบดิจิทัลกลับไปกลับมาแบบลูปด้วยตัวของผู้วิจัยเอง ข้อมูลได้อ่านทบทวนหลายครั้งก่อนนำไปถอดรหัส คัดลอกและจัดหมวดหมู่ซ้ำ ๆ จนได้ข้อมูลที่อึดอัด อันเป็นการวิเคราะห์ข้อมูลแบบอุปนัย (Inductive analysis) จากนั้นดำเนินการตรวจสอบความน่าเชื่อถือของข้อมูล โดยนำข้อมูลที่จัดเป็นหมวดหมู่ไว้ให้ผู้ให้ข้อมูลอ่าน และให้คำแนะนำในกรณีที่ผลการวิเคราะห์เกิดความเข้าใจคลาดเคลื่อน เพื่อยืนยันความถูกต้องและน่าเชื่อถือของข้อมูล (Confirmability) ตามแนวของ Lincoln and Guba (1985)

ข้อมูลสุดท้ายที่ได้ ถูกนำมาหาข้อสรุป (Categorical Aggregation) โดยผู้วิจัยรวบรวมข้อมูลย่อยอื่น ๆ ที่เกิดขึ้นระหว่างการสัมภาษณ์เชิงลึก และตีความโดยตรง (Direct Interpretation) มาสร้างความหมายที่มีลักษณะพิเศษเป็นประเด็นหลัก (Main themes) พร้อมรายละเอียดของประเด็นรอง (Sub themes) ตามแนวของ Stake (1995) โดยคำนึงถึงวัตถุประสงค์ในการวิจัยและบริบทของกรณีศึกษาเป็นหลัก

ผลการวิจัย

ผู้วิจัยได้วิเคราะห์ข้อมูลและจัดหมวดหมู่เป็นประเด็นหลัก (Main themes) พร้อมรายละเอียดของประเด็นรอง (Sub themes) โดยผลการถอดรหัสและจัดหมวดหมู่ของการสัมภาษณ์ สรุปเป็นประเด็นหลัก 4 ประเด็น ดังรายละเอียดที่ปรากฏนี้

1. การตระหนักถึงประโยชน์ของการทำวิจัยปฏิบัติการในชั้นเรียน

การทำวิจัยปฏิบัติการในชั้นเรียนของครูอนุบาลที่เกิดจากการลงมือทำจริง จะมีประโยชน์ทั้งต่อตัวเด็กและครูผู้วิจัย กล่าวคือ เด็กได้รับการแก้ปัญหาหรือการส่งเสริมพัฒนาการที่มีประสิทธิภาพ ขณะเดียวกันครูได้พัฒนาความสามารถของตนเองให้ดีขึ้น โดยครูต่างก็มีความตระหนักตรงกันถึงประโยชน์ของการทำวิจัยปฏิบัติการในชั้นเรียน ซึ่งเป็นปัจจัยภายในของการรับรู้คุณค่าและมองเห็นความสำคัญของการวิจัย คือ (1) “การวิจัยในชั้นเรียนแก้ปัญหาและพัฒนาเด็ก” ครูมองเห็นข้อดีหากมีการลงมือปฏิบัติอย่างจริงจัง หรือดำเนินการตามกระบวนการวิจัยอย่างเป็นระบบ ย่อมช่วยแก้ปัญหาหรือพัฒนาเด็กได้ ดังที่ครูให้ข้อมูลว่า

“การทำวิจัยในชั้นเรียน จะค่อย ๆ ปรับ ค่อย ๆ พัฒนาไปตามกระบวนการ และคิดว่าเด็ก
เป็นยังไง ดีขึ้นไหม จากที่ทำมาก็ดีขึ้นนะคะ ก็แสดงว่าการทำวิจัยในชั้นเรียนมันได้ผล
จริง ๆ แต่เราก็ต้องทำจริง ๆ”

(ครูเอ)

“เมื่อเจอปัญหา จะหาวิธีจัดการกับปัญหาของเด็ก พอทำเป็นกระบวนการวิจัยที่เป็นระบบ
คอยสังเกตและเก็บข้อมูล และก็ประเมินอย่างต่อเนื่อง ค่อย ๆ ทำวิจัยไป มันก็บรรลุผล
คะ เด็กพัฒนาจริง ๆ...”

(ครูบี)

“พอทำวิจัยแล้วเด็กได้พัฒนาจริง ๆ พัฒนาตรงตรงจุด ตรงตามปัญหา ตรงแบบ
พัฒนาการที่แบบเน้นจริง ๆ และพอพัฒนาเด็ก เราก็อาจจะรู้อะไรเพิ่มเติม...”

(ครูซี)

อีกทั้ง ครูทุกคนยอมรับว่า (2) “การทำวิจัยช่วยพัฒนาความสามารถครู” โดยเฉพาะความสามารถ
ในการสังเกตเด็ก วิเคราะห์ปัญหา หาแนวทางแก้ไขปัญหา รวมทั้งฝึกสะท้อนผลการวิจัย ดังที่ครูแสดงเหตุผล
ว่า

“การวิจัยในชั้นเรียน มันต้องเริ่มจากการสังเกตเด็กก่อน ต้องสังเกตตลอด เราจะเห็นได้
ว่าเด็กแต่ละคนในชั้นเรียนของเรามีความแตกต่างกัน หรือมีความบกพร่อง หรือความด้อย
ที่แตกต่างกัน มันจะทำให้ต้องคิดหาวิธีที่จะแก้ปัญหาที่พบ หนูว่าอย่างหนึ่งที่หนูได้
พัฒนาจากการวิจัยคือ ช่วยให้หนูสังเกตเด็กเก่งขึ้น...”

(ครูเอ)

“ปัญหาในชั้นเรียนมีเยอะ ถ้าสังเกตเราก็จะเห็นปัญหาสำคัญคะ พอทำวิจัยหนูได้พัฒนา
ความสามารถในการสังเกตของหนูเยอะมาก แบบว่าเราเจอปัญหาแล้วก็หาวิธีจัดการ
กับปัญหาของเด็ก...”

(ครูบี)

“เป็นการย้ำประสบการณ์ในการทำวิจัยของเรา เริ่มตั้งแต่การสังเกตเด็กเลย สังเกตบ่อย
ต่อบ่อยก็เก่งขึ้นนะ เห็นปัญหาง่าย อีกอย่างมันฝึกให้เราสะท้อนผลการวิจัยของตัวเอง
ด้วยนะ พอทำเสร็จแล้ว ผลเป็นยังไง ใช้ได้ไหม ควรปรับยังไงให้ดีขึ้น...”

(ครูซี)

2. ความรู้สึกเชิงลบต่อการทำวิจัยปฏิบัติการในชั้นเรียน

การทำวิจัยปฏิบัติการในชั้นเรียนของครูอนุบาลจากอดีตที่ผ่านมาเป็นประสบการณ์หรือภูมิหลังส่วน
บุคคลที่ก่อให้เกิดความรู้สึกนึกคิดและเจตคติสำคัญที่ส่งผลต่อความรู้สึก และถูกถ่ายทอดออกมาให้สัมผัสถึง
ความรู้สึกเชิงลบต่อการทำวิจัย สะท้อนให้เห็นถึงประสบการณ์เดิมอันเป็นปัจจัยด้านเจตคติและแรงจูงใจของ
ครู ที่เป็นอุปสรรคเชิงจิตวิทยาภายในของครู โดยนำเสนอออกมาเป็นความรู้สึกเชิงลบคือ (1) “กังวลว่าวิจัย

เป็นเรื่องยาก” ครูทุกคนรู้สึกเช่นเดียวกันว่า การทำวิจัยปฏิบัติการในชั้นเรียนเป็นเรื่องยาก และสร้างความรู้สึกที่ไม่มั่นใจและหวาดกลัวในการทำวิจัย ดังคำพูดจากการสัมภาษณ์ว่า

“มันรู้สึกแบบไม่มั่นใจ มันจะรอดมั๊ย มันจะทำได้ไหมอะไรประมาณนี้ค่ะ มันไม่ได้เกี่ยวแต่กับเรา เพราะเราต้องไปดูว่าเด็กมีปัญหาอะไร จะศึกษาข้อมูลอะไรเพิ่มเติม แล้วจะเก็บข้อมูลกับเด็ก จะทำได้ไหม มันรู้สึกยากค่ะ...”

(ครูเอ)

“มันยากมากเลย ปรึกษาอาจารย์หลายท่านเลยค่ะ เพราะว่าจัดกิจกรรมไปแล้ว แต่ติดปัญหาเหมือนกับว่าที่หนูจะประเมินเด็กมันไม่สอดคล้องกัน หนูก็ไปต่อไม่ถูกกลัวจะผิดพลาด...”

(ครูบี)

“ตอนแรกที่ได้ยินว่าต้องทำวิจัย ก็นึกแบบ เอ้อ เราเรียนจบมาแล้วอะ มาทำงานยังต้องทำวิจัยอีกเหรอ ยากนะ ยากมากสำหรับพี่ กว่าจะปรับตัวได้ก็ใช้เวลาพอสมควร เพราะรูปแบบวิจัยก็เปลี่ยนไปตามผู้ประเมินแต่ละรอบ...”

(ครูซี)

นอกจากนี้ ครูส่วนใหญ่ (2) “เห็นความสำคัญของการทำวิจัยน้อย” เพราะมองว่าตนนั้นพัฒนาเด็กผ่านการสอนอยู่แล้ว การทำวิจัยจึงไม่ใช่สิ่งสำคัญที่ต้องทุ่มเท โดยครูกล่าวว่า

“บางครั้งที่ทำวิจัยไปก็เชื่อว่าจะทำจริงนะคะ (หัวเราะ) เพราะเอาจริง ๆ ต่อให้ไม่ทำวิจัย ยังไงการส่งเสริมพัฒนาการเด็ก หนูก็ทำผ่านกระบวนการจัดประสบการณ์ จัดกิจกรรมในห้องเรียนอยู่แล้ว ไม่จำเป็นต้องทำวิจัยก็ได้...”

(ครูเอ)

“ให้ทำก็ทำค่ะ แต่หนูก็รู้สึกว่ามันไม่ได้สำคัญหรือจำเป็นขนาดนั้น บางครั้งวิจัยที่พี่ทำมันอาจจะเมคข้อมูลขึ้นมาว่าผลมันดีขึ้นก็ได้ แต่หนูว่าถ้าให้เวลาเต็มที่กับการสอน มันก็อาจจะพัฒนาเด็กได้ดีกว่าการทำวิจัยก็ได้...”

(ครูบี)

“จริง ๆ พี่มองว่าถ้าเราไม่ทำวิจัยในชั้นเรียนอะ เราก็พัฒนาเด็กผ่านการจัดกิจกรรมประจำวันอยู่แล้ว วิจัยมันไม่ต้องทำก็ได้ แกรมบางที่มันเหมือนทำให้ครูเสียเวลาเตรียมสอนไปด้วยนะ...”

(ครูซี)

ทั้งนี้ ครูทุกคนมองว่าการทำวิจัยปฏิบัติการในชั้นเรียน เป็นเพียงงานหนึ่งในภาระงานที่ต้องปฏิบัติ และประกอบการพิจารณาการประเมินประจำปีเท่านั้น โดยที่ไม่ได้รู้สึกอยากทำวิจัย เพียงแต่ต้องทำ งานวิจัยจึงเป็น (3) “ไม่ใช่ภาระงานที่เต็มใจทำ” โดยครูต่างแสดงมุมมองของตนว่า

“ต้องส่งงานต้องประเมิน ถ้ายังไม่ถึงรอบประเมินก็ต้องส่งงานอื่นของโรงเรียน บางทีโรงเรียนก็ท้วงว่าครูส่งวิจัยหรือยัง ประเมินเงินเดือนมาแค่นั้น ถ้าไม่มีการประเมินนี้ก็ไม่ทำ ถ้าไม่บังคับ ก็ไม่ทำ เพราะเป็นครูก็ต้องดูแลเด็กอยู่แล้ว...”

(ครูเอ)

“มันต้องทำทุกปีอะค่ะ มันเป็นส่วนหนึ่งของการประเมินนะ ถ้าไม่ทำจะเอาคะแนนจากตรงไหน ถามว่าส่วนตัวแล้วอยากทำไหม ต้องถามกลับว่าเลือกได้ไหม ถ้าได้ ก็ไม่อยากจะทำเท่าไร ภาระอื่น ๆ ก็มีเยอะแล้ว...”

(ครูบี)

“เห็นชัดว่าครูมีวิจัยนะ แต่ในความรู้สึกที่เป็นครูรู้สึกว่าจะไม่ได้อยากทำอะ แต่ต้องทำเพราะมันต้องเอามาใช้ประเมินงาน นึกออกไหม...”

(ครูซี)

3. การรับรู้ความสามารถของตนในการทำวิจัย

การทำวิจัยปฏิบัติการในชั้นเรียนของครูอนุบาลที่ผ่านมา ส่งผลให้ครูเข้าใจในศักยภาพตนเองมากขึ้น และมีมุมมองต่อตนเองด้านความรู้ในการวิจัยที่ชัดเจนยิ่งกว่าเดิม จึงชี้ให้เห็นปัจจัยภายในด้านความเชื่อมั่นและทักษะในการทำวิจัยของครู ซึ่งการรับรู้ดังกล่าวสามารถถ่ายทอดออกมาเป็นการรับรู้ส่วนบุคคลประการแรกที่พบคือ (1) “**การขาดความรู้ทางสถิติ**” ครูทุกคนยอมรับว่า การเลือกใช้ค่าสถิติที่เหมาะสมกับงานวิจัยของตนเป็นเรื่องยากลำบาก เพราะตนไม่มีความรู้ความเข้าใจมากพอที่จะประยุกต์ใช้ความรู้ดังกล่าว ซึ่งเป็นความกังวลอย่างมากสำหรับครู หากเปรียบเทียบกับปัญหาที่เกิดขึ้นกับเด็กในชั้นเรียน ดังคำพูดจากการสัมภาษณ์ต่อไปนี้

“แค่ได้ยืนว่าต้องทำวิจัย สถิติก็ลอยมาอยู่ข้างหน้าแล้วค่ะ ไม่ค่อยรู้เรื่องสถิติที่จะเอามาใช้ในวิจัย ใช้เวลานานกับการไปศึกษาสถิติที่ตรงกับเรื่องของตัวเอง คือแบบต้องไปแบบเปิดทีละเล่มว่ามันอะไรยังไง เพื่อที่เราจะเอามาตั้งเป็นดีไซน์งานของเรา...”

(ครูเอ)

“สถิติเป็นสิ่งแรกที่หนูคิดถึงเลย ไม่เข้าใจ ไม่รู้ว่าจะเลือกใช้สถิติไหน สูตรไหนมาวิเคราะห์กับข้อมูลของเราอะไรแบบนี้...”

(ครูบี)

“หาค่าคะแนนจากการประเมินมาแล้ว แทนค่าอะไร ไม่ค่อยรู้เรื่องสถิติในการวิจัยนะ ไม่แม่นเลย ทำปีละครั้งก็ลืมทุกทีเลย แต่เป็นสิ่งที่นึกถึงก่อนเรื่องอื่นจริง ๆ...”

(ครูซี)

การรับรู้ความสามารถของตนเองอีกประการคือ (2) “**การขาดความเข้าใจในกระบวนการวิจัย**” ครูทุกคนกล่าวไปในทิศทางเดียวกันว่า ตนเองไม่ค่อยเข้าใจขั้นตอนต่าง ๆ ในการทำวิจัยปฏิบัติการในชั้นเรียน และมีความรู้ในกระบวนการเหล่านั้นไม่เพียงพอ โดยมีคำถามที่เกี่ยวข้องต่าง ๆ นานาเกี่ยวกับกระบวนการ

สืบค้นข้อมูลที่น่าเชื่อถือ การตั้งชื่อเรื่อง หรือการกำหนดวัตถุประสงค์ให้สอดคล้องกับกระบวนการวิจัย โดยครูกล่าวว่า

“ไม่รู้ว่าคุณเป็นเท็จหรือเป็นจริง การสืบค้นข้อมูลจะต้องทำยังไง หรือหาตัวอย่างวิจัยมา
สักเล่ม กระบวนการมันถูกหรือยัง แล้วแบบไหนที่เชื่อถือได้และถูกต้อง **ไม่รู้เลย...**”
(ครูเอ)

“**ไม่เข้าใจในการตั้งชื่อเรื่อง** เจอปัญหาเจอง่าย แต่ว่าคิดชื่อเรื่อง **คิดวัตถุประสงค์** และ**ก็**
กระบวนการมันไม่สอดคล้องกัน เหมือนไม่เข้าใจการวิจัย...”
(ครูบี)

“บทหนึ่งมันเป็นความเป็นมา เรารู้แล้วว่าปัญหาคืออะไร บท 2 อะปัญหามันเสร็จได้ แต่
ว่าเสร็จแล้วเจอข้อมูลที่เชื่อถือได้ไหม อันนี้ไม่รู้จะประเมินข้อมูลยังไง **ทุกวันนี้ยังง**
เหมือนกันว่าทำถูกไหม พบบทสามมันก็มีแพทเทิร์นเราก็อ้อ ๆ จากงานเดิม แต่บางที
กิจกรรมกับแบบประเมินไม่ได้ทำเหมือนเดิม **เราก็บ่ค่อยรู้แล้วนะว่ากระบวนการมัน**
ถูกต้องตามหลักวิจัยใหม่อะไรยังไง...”
(ครูซี)

4. การมีเจตจำนงในการขอรับความช่วยเหลือ

การทำวิจัยปฏิบัติการในชั้นเรียนของครูอนุบาลจะประสบผลสำเร็จอย่างมีประสิทธิภาพ เมื่อครูได้รับการส่งเสริมหรือสนับสนุนในการทำวิจัยอย่างต่อเนื่อง มีผู้ให้คำปรึกษาเมื่อเกิดความสับสนหรือเกิดความเข้าใจคลาดเคลื่อนต่อการทำวิจัยในชั้นเรียน ตลอดจนการพัฒนาความรู้ในการวิจัยผ่านการอบรมในรูปแบบต่าง ๆ อันเป็นปัจจัยด้านการสนับสนุนเชิงระบบในการทำวิจัย โดยครูสื่อสารในเชิงขอความช่วยเหลือเกี่ยวกับ (1) **“ความต้องการผู้ให้คำปรึกษาในการทำวิจัย”** ครูกล่าวถึงการต้องการความช่วยเหลือจากผู้เชี่ยวชาญอย่างต่อเนื่อง โดยเฉพาะผู้เชี่ยวชาญที่สามารถพูดคุยหรือให้คำปรึกษาการทำวิจัยได้ตลอดเวลาตามความจำเป็น จะช่วยให้การทำวิจัยประสบผลสำเร็จได้ง่ายขึ้น ซึ่งดีกว่าการที่ให้ครูลองผิดลองถูกตามความเข้าใจของตนเอง ดังการสัมภาษณ์ที่ว่า

“**อยากมีคนทีแบบคอยให้คำแนะนำคอยให้คำปรึกษาในการทำวิจัย** เพราะว่าถ้าเราทำ
คนเดียวในบางอย่างก็อาจจะคลาดเคลื่อน เราอาจจะได้ข้อมูลที่แบบว่า **ไม่สมบูรณ์ก็ได้คะ**
เราก็ต้องการคนที่คอยให้คำปรึกษาเรา เพื่อให้**กระบวนการมันถูกต้อง**และ**ทำได้ง่ายขึ้น**
...”
(ครูเอ)

“นอกจากเราจะพยายามศึกษาค้นคว้าเอง **การมีที่ปรึกษาเหมือนตอนที่เราเรียน** **ก็จะ**
ช่วยให้การวิจัยเราประสบความสำเร็จง่ายขึ้นนะคะ เอาจริง ๆ บางทีพวกหนูทำวิจัยก็ยัง

ต้องไปปรึกษากับเพื่อนครู แต่คุยแล้วยังไม่เคลียร์ บางทีหาคำตอบไม่ได้ **หนูว่ามีที่ปรึกษา ก็เป็นตัวช่วยที่ดี...**

(ครูบี)

“ก็ทำตามที่เคยทำ แต่พี่ว่าถ้ามีพี่เลี้ยงหรือที่ปรึกษาที่มีความรู้ในการทำวิจัย และวิจัยของครูอาจจะปังกว่านี้ก็ได้นะ มันคงมีประสิทธิภาพจริง ๆ บางทีทำ ๆ ไป ถ้ามีคนมาขอดูที่ไม่ใช่ผู้อำนวยการ พี่ก็ไม่อยากให้คุณนะ กลัวว่ามันจะผิด...”

(ครูซี)

ครูยังแสดงให้เห็นถึงความตั้งใจในการพัฒนาตนเองอย่างกระตือรือร้นด้วย (2) **“การอยากเข้ารับการอบรมการทำวิจัยสำหรับครูอนุบาล”** ครูปรารถนาให้มีการอบรมที่ตรงกับบริบทในการทำงานของตน การคัดสรรวิทยากรจึงมีความจำเป็นอย่างยิ่งที่จะต้องเข้าใจเกี่ยวกับการทำงานของครูอนุบาลและพัฒนาการและการเรียนรู้ของเด็กอนุบาล จากประสบการณ์ที่ครูเคยได้รับพบว่า การเข้ารับการอบรมมุ่งเน้นการให้ความรู้เกี่ยวกับการทำวิจัยโดยทั่วไป ที่ไม่ค่อยตรงกับบริบทของการทำงานกับเด็กอนุบาล ทำให้ครูนำความรู้ที่ได้จากการอบรมไปใช้ได้ยาก ซึ่งครูได้ให้ข้อมูลว่า

“นอกจากจะให้ มีผู้เชี่ยวชาญวิจัยมาสนับสนุน หนูว่าถ้าช่วงเปิดเทอมในเดือนแรก ๆ จัดอบรมวิจัยให้ครูอนุบาล คงจะช่วยให้การวิจัยง่ายขึ้น ไม่อยากให้จัดรวมกับครูระดับอื่น เพราะหนูว่ามันไม่เหมือนกัน”

(ครูเอ)

“แล้วก็จัดอบรมเพิ่มความรู้ในสิ่งที่เรารู้อยู่แล้วและก็ต่อยอดความสามารถให้เราประสบความสำเร็จได้นะ แต่มันต้องอบรมการทำวิจัยสำหรับครูปฐมวัยโดยตรง ไม่งั้นอบรมไปก็ไม่ช่วยอะไร...”

(ครูบี)

“เป็นการจัดอบรมนี่ยิ่งดี อยากให้มีการจัดอบรมวิจัย และควรเป็นการอบรมที่ตรงบริบทอนุบาล จะได้เอาหลักการหรือกระบวนการวิจัยมาใช้ สถิติต่าง ๆ เครื่องมือหรือการวิเคราะห์...”

(ครูซี)

นอกจากนี้ ครูยังให้ข้อเสนอแนะแก่โรงเรียนในเชิงการบริหารจัดการภาระงานว่า หากโรงเรียนต้องการให้ครูทำวิจัยปฏิบัติการในชั้นเรียนได้อย่างจริงจังและต่อเนื่อง โรงเรียน (3) **“ควรลดภาระงานอื่นให้น้อยลง”** ครูอยากให้มีภาระงานที่ต้องรับผิดชอบลดลงอย่างเป็นรูปธรรม ภาระหน้าที่ตามบทบาทของครูอนุบาลนั้นแตกต่างจากครูในระดับชั้นอื่น ๆ เนื่องจากเด็กอนุบาลที่อยู่ในความดูแลนั้นยังเล็ก กำลังอยู่ในช่วงวัยของการพัฒนาด้านต่าง ๆ ทั้งร่างกาย อารมณ์ สังคม และสติปัญญา แต่ก็มีข้อจำกัดในการเรียนรู้และทำความเข้าใจกับเรื่องต่าง ๆ ตามวัย กำลังเรียนรู้เพื่อที่จะสื่อสารความคิดความต้องการของตน แสดงความพยายามในการแก้ปัญหา ยังไม่สามารถช่วยเหลือตนเองในการทำกิจวัตรประจำวันต่าง ๆ ได้ดี อีกทั้งยังไม่มีวุฒิ

ภาวะเพียงพอ สิ่งเหล่านี้เป็นความรับผิดชอบหลักที่สำคัญยิ่งของครูอนุบาลในการเฝ้าระวัง ส่งเสริมและสนับสนุนให้เด็กมีความเจริญเติบโตและก้าวหน้าอย่างต่อเนื่องตามวัย หากแต่ในชีวิตการทำงานของครูอนุบาลแล้ว ภาระงานเพิ่มเติมที่ครูอนุบาลต้องรับผิดชอบยังมีอีกหลายด้านทั้งงานเอกสาร งานเรื่องทั่วไป งานธุรการ งานประชาสัมพันธ์ งานวิชาการ งานพัสดุ และงานการเงิน เฉกเช่นเดียวกับครูในโรงเรียนที่สอนเด็กในระดับประถมศึกษา ซึ่งครูได้ให้สัมภาษณ์ดังนี้

“พองานมันเยอะ หนูเองก็ทำวิจัยไปแบบส่ง ๆ ไม่ได้เน้นกระบวนการมาก เน้นว่ามีส่ง ถ้าลดงานครูลงคงจะดี เพราะด้วยงานที่ต้องรับผิดชอบ นอกจากสอน ยังมีงานประชาสัมพันธ์ งานเอกสารเยอะแยะค่ะ โครงการต่าง ๆ ที่ต้องดำเนินการ...”

(ครูเอ)

“งานครูมีเยอะมาก อยากให้ลด ๆ ลง ไหนจะงานเอกสาร ไหนจะการเงิน หนูเองก็ต้องดูแลเรื่องทั่วไปในแผนกอนุบาล มันก็ยังมีภาระงานเพิ่มเติมมละคะ บางทีไม่ได้เต็มที่กับการสอนเลยอ่าว่าแต่วิจัย...”

(ครูบี)

“อย่างครูมีภาระหนึ่ง คือ ภาระงานเอกสารแน่นอนที่ต้องเก็บรวบรวมนู่นนี่นั่น งานสอนอีกใช้ใหม่ ซึ่งการสอนอะ ก็ไม่ได้สอนอย่างเดียว ถ้าลดงานที่ไม่จำเป็นของครูคงจะดีกว่านี้ บางทีก็เหมือนเป็นการเพิ่มความวุ่นวายเพิ่มภาระให้กับครู เพราะครูไม่ได้มีงานเดียวเนาะ ต้องไปทำงานห้องวิชาการ งานธุรการ งานพัสดุ การเงินอะ...”

(ครูซี)

การวิจัยปฏิบัติการในชั้นเรียนเป็นภาระงานหลักประการหนึ่งของครูอนุบาลที่ต้องดำเนินการอย่างน้อยปีการศึกษาละ 1 เรื่อง และจากผลการประเมินพบว่า ครูไม่สามารถทำการวิจัยให้แล้วเสร็จตามวงรอบการประเมินที่กำหนดไว้ได้ ครูอนุบาลจึงคาดหวังให้ทางโรงเรียน (4) **“เพิ่มเวลาในการทำวิจัย”** ให้มากขึ้นกว่าเดิม เนื่องจากภาระงานที่ต้องรับผิดชอบในปัจจุบันค่อนข้างมาก จึงทำให้ไม่ค่อยมีเวลาในการทำวิจัยอย่างเต็มที่ โดยครูแสดงความต้องการผ่านการสัมภาษณ์ว่า

“ต้องมีเวลาพอสมควรในการทำวิจัย เพราะวิจัยมันก็เป็นเรื่องที่ใช้เวลานาน เราอาจจะไม่ว่างในช่วงนั้นเพราะอาจมีงานแทรกเข้ามา เวลาในการทำวิจัยก็น้อยลง ยิ่งถ้าใกล้ปิดเทอมงานเยอะ ๆ แต่เรายังเก็บข้อมูลในช่วงนั้น มันก็ยังกินเวลาวิจัยให้น้อยลงไป...”

(ครูเอ)

“งบประมาณในการทำวิจัยไม่ค่อยซีเรียส มีทุนไม่มีทุน มีงบไม่มีงบ หนูหาวิธีหลายอย่างที่ จะประหยัดได้ แต่เวลาไม่สามารถสั่งให้หยุดเดินได้เลย พองานเยอะ เวลาทำวิจัยก็น้อยลง มันกระทบกันนะ แม้สุดท้ายจะมีผลงานทุกอย่าง แต่คุณภาพงานก็ตามเวลาที่เหลืออยู่ ถ้ามีเวลามากขึ้นก็คงจะดี...”

(ครูบี)

“วันหยุด วันที่เป็นกิจกรรมวันสำคัญต่าง ๆ มันก็จะลดเวลา แล้วเราขอบมิงงานเพิ่มเข้ามา
ของมหา’ลัยที่นั่นนี่นั่น มันก็ตัดเวลาทำวิจัยลงไปเรื่อย ๆ ถ้ามีเวลาพอก็คงจะดี...”

(ครูซี)

ผลการวิจัยที่นำเสนอข้างต้น ผู้วิจัยสามารถสรุปการรับรู้ของครูอนุบาลกับการวิจัยปฏิบัติการในชั้นเรียนที่ค้นพบการรับรู้ต่อการทำวิจัยปฏิบัติการในชั้นเรียน และปัจจัยที่มีผลต่อการทำวิจัยปฏิบัติการในชั้นเรียนของครูอนุบาล ดังตารางที่ 4

ตารางที่ 4 การรับรู้ของครูอนุบาลกับการวิจัยปฏิบัติการในชั้นเรียน

ลำดับ	การรับรู้ของครูอนุบาล		ปัจจัยที่ส่งผลต่อการรับรู้
	ประเด็นหลัก (Main themes)	ประเด็นรอง (Sub themes)	
1	การตระหนักถึงประโยชน์ของการทำวิจัยปฏิบัติการในชั้นเรียน	(1) การวิจัยในชั้นเรียนแก้ปัญหาและพัฒนาเด็ก (2) การทำวิจัยช่วยพัฒนาความสามารถครู	การรับรู้คุณค่าและมองเห็นความสำคัญของการวิจัย
2	ความรู้สึกเชิงลบต่อการทำวิจัยปฏิบัติการในชั้นเรียน	(1) กังวลว่าวิจัยเป็นเรื่องยาก (2) เห็นความสำคัญของการทำวิจัยน้อย (3) ไม่ใช่ภาระงานที่เต็มใจทำ	เจตคติและแรงจูงใจของครูที่เป็นอุปสรรค
3	การรับรู้ความสามารถของตนในการทำวิจัย	(1) การขาดความรู้ทางสถิติ (2) การขาดความเข้าใจในกระบวนการวิจัย	ความเชื่อมั่นและทักษะในการทำวิจัยของครู
4	การมีเจตจำนงในการขอรับความช่วยเหลือ	(1) ความต้องการผู้ให้คำปรึกษาในการทำวิจัย (2) การอยากเข้ารับการอบรมการทำวิจัยสำหรับครูอนุบาล (3) ควรลดภาระงานอื่นให้น้อยลง (4) เพิ่มเวลาในการทำวิจัย	การสนับสนุนเชิงระบบในการทำวิจัย

ที่มา: อัครพล ไชยโชค (2568)

สรุปและอภิปรายผลการวิจัย

การวิจัยเรื่อง การรับรู้ของครูอนุบาลกับการวิจัยปฏิบัติการในชั้นเรียน: กรณีศึกษาโรงเรียนสาธิตในภาคตะวันออกเฉียงเหนือของประเทศไทย มีประเด็นอภิปราย ดังนี้

1. ครูอนุบาลมีความกังวลต่อการทำวิจัยปฏิบัติการในชั้นเรียน

จากผลการวิจัยพบว่า ครูอนุบาลมีประสบการณ์ทางลบและเกิดความกังวล เมื่อกล่าวถึงการทำวิจัยปฏิบัติการในชั้นเรียน จึงมองว่าการทำวิจัยเป็นภาระงานที่ซับซ้อนและยากเกินความสามารถของตนเอง โดยเฉพาะอย่างยิ่งเมื่อการวิจัยถูกมองแยกจากการจัดการเรียนการสอน ผลดังกล่าวสะท้อนกรอบการรับรู้ที่แยกการวิจัยออกจากการพัฒนาการเรียนการสอน ซึ่งตรงข้ามกับแนวคิดของ Kemmis (1988, อ้างถึงใน สุวิมล ว่องวานิช, 2560) ที่อธิบายว่า การเรียนการสอน การวิจัย และการปรับปรุงการปฏิบัติของครู เป็นวิถีของการปฏิบัติในชั้นเรียนของครูที่ดำเนินไปพร้อมกัน เพื่อพัฒนาคุณภาพการสอนอย่างต่อเนื่อง การรับรู้ของครูในลักษณะนี้จึงสะท้อนให้เห็นถึงช่องว่างทางแนวคิดระหว่างการทำวิจัยกับการสอน ซึ่งประสบการณ์ ทักษะ ความรู้ ภูมิหลัง หรือบริบทส่วนบุคคล ก่อให้เกิดความรู้สึกในเชิงลบว่าการทำวิจัยปฏิบัติการในชั้นเรียนเป็นเรื่องที่ทำได้ยาก สร้างความรู้สึกที่ไม่มั่นใจให้กับครูผู้วิจัย และไม่ใช่ว่าสิ่งสำคัญที่ต้องทุ่มเท พร้อมทั้งมองว่าการทำวิจัยปฏิบัติการในชั้นเรียน เป็นหนึ่งในภาระงานที่ต้องปฏิบัติเท่านั้น ซึ่ง Chaplin (1985) อธิบายว่าการรับรู้ของบุคคล เป็นผลจากการรับความรู้สึกและตีความหมาย โดยใช้ความสามารถในการพิจารณาสิ่งต่าง ๆ ที่เข้ามากระทบจากประสบการณ์ที่เดิมในอดีตของบุคคล หรือใช้ความเชื่อจากสิ่งหนึ่งสิ่งใดมาร่วมคิดพิจารณา ดังนั้น จึงอาจส่งผลให้ครูเกิดความรู้สึกไม่มั่นใจ และเห็นว่าการศึกษาวิจัยเป็นเรื่องยากและไกลตัว ทั้งนี้ ความกังวลต่อการทำวิจัยปฏิบัติการในชั้นเรียน ยังสอดคล้องกับผลการวิจัยของวณิชชา สิทธิพล (2562) ที่ศึกษาสภาพการทำวิจัยปฏิบัติการในชั้นเรียนของครูอนุบาล พบว่า ครูอนุบาลมีทัศนคติทางลบต่อการทำวิจัยในชั้นเรียน รู้สึกกังวล กลัว และไม่มั่นใจว่าจะสามารถทำวิจัยได้สำเร็จ อาจเป็นเพราะครูไม่เข้าใจการทำวิจัยในชั้นเรียนอย่างแท้จริง จึงไม่สามารถเชื่อมโยงกระบวนการทำวิจัยเข้ากับการปฏิบัติงานในชีวิตประจำวันได้ ตลอดจนการทำวิจัยเกิดจากการถูกบังคับด้วยเกณฑ์การประเมิน จึงเป็นหนึ่งในภาระงานที่ต้องปฏิบัติ และใช้ประกอบการพิจารณาการประเมิน ส่งผลให้เกิดความรู้สึกในแง่ลบต่อการทำวิจัยปฏิบัติการในชั้นเรียน นอกจากนี้ ผลการวิจัยของ Sushila (2021) ยังพบว่าครูจำนวนหนึ่งไม่ได้ตระหนักถึงการวิจัยเชิงปฏิบัติการ เพราะคิดว่าการวิจัยต้องใช้เวลาอย่างมากและยากต่อการดำเนินการ

2. ครูอนุบาลรับรู้ความสามารถตนเองต่อการทำวิจัยปฏิบัติการในชั้นเรียน

ผลการวิจัยพบว่า ครูรู้สึกว่าคุณมีความรู้ด้านการวิจัยไม่เพียงพอ โดยเฉพาะการใช้สถิติ และสูตรต่าง ๆ ที่ใช้ในการวิเคราะห์ ตลอดจนมีบางเรื่องที่ยังขาดความรู้ เช่น การสืบค้นข้อมูลที่น่าเชื่อถือ การตั้งชื่อตั้งวัตถุประสงค์ให้สอดคล้องกับการวิจัย ผลดังกล่าวสอดคล้องกับ Wulandari et al. (2019) ที่ศึกษาการรับรู้ของครูต่อการทำวิจัยปฏิบัติการในชั้นเรียน เพื่อสำรวจความเข้าใจของครูที่มีต่อการวิจัยเชิงปฏิบัติการในชั้นเรียน ผลการวิจัยพบว่า ปัญหาที่เกิดขึ้นในการทำวิจัยปฏิบัติการในชั้นเรียน คือ การระบุปัญหา การทบทวน

ววรรณกรรม และการวิเคราะห์ข้อมูล เช่นเดียวกับผลการวิจัยของ ภณิดา ชูช่วยสุวรรณ และ ยุวรี ญาณปรีชา เศรษฐ (2563) ที่พบว่า ปัญหาในการทำวิจัยปฏิบัติการในชั้นเรียนของครู เกิดจากความเข้าใจคลาดเคลื่อน เกี่ยวกับการวิจัยไม่สามารถใช้สถิติในการวิเคราะห์ข้อมูลได้ และขาดความคิดริเริ่มสร้างสรรค์ในการทำวิจัย ซึ่ง การรับรู้ความสามารถของตนเองของครู (Self - efficacy) Bandura (1986) ได้อธิบายว่า เป็นระดับความ เชื่อมั่นของบุคคลว่าตนสามารถใช้ทักษะเฉพาะได้อย่างมีประสิทธิภาพ การเรียนรู้จะเกิดขึ้นได้สูงสุด เมื่อบุคคล มีการรับรู้ความสามารถของตนเองในระดับดี ผลการวิจัยจึงสะท้อนให้เห็นว่าครูมีมุมมองว่าการทำวิจัยเน้น เครื่องมือ สถิติ และขั้นตอนเชิงวิธีการ มากกว่าการมองในฐานะกระบวนการเรียนรู้เพื่อพัฒนาการเรียนการสอนของตนเอง ซึ่งอาจเกิดจากประสบการณ์การทำงานในชีวิตประจำวันของครูที่ไม่ได้เกี่ยวข้องโดยตรงกับการวิจัย จึงส่งผลให้ครูรู้สึกว่าตนเองไม่มีความสามารถเพียงพอในการทำวิจัย อย่างไรก็ตาม การช่วยให้ครูมองว่าความสามารถในการวิจัยสามารถพัฒนาได้ จำเป็นต้องสร้างความเชื่อมั่นในตนเองของครูว่าครูสามารถทำได้ ซึ่งประเด็นนี้สัมพันธ์กับแนวคิดกรอบคิดเติบโต (Growth Mindset) ของ Dweck (2006) ที่อธิบายว่า การเรียนรู้เป็นความเชื่อของบุคคลเกี่ยวกับความสามารถที่เปลี่ยนแปลงได้ หากบุคคลมีความพยายาม ฝึกฝน และใช้กลยุทธ์ในการเรียนรู้ โดยไม่กลัวความล้มเหลว ดังนั้น การเสริมสร้างกรอบคิดเติบโตให้ครู จึงถือเป็น ส่วนสำคัญที่จะช่วยเปลี่ยนแปลงการรับรู้ของครูต่อการทำวิจัยปฏิบัติการในชั้นเรียน

3. ครูอนุบาลควรได้รับการสนับสนุนการทำวิจัยปฏิบัติการในชั้นเรียน

ผลการวิจัยชี้ว่า ครูอนุบาลต้องการการชี้แนะและพี่เลี้ยงในกระบวนการทำวิจัย เนื่องจากการได้รับ คำปรึกษาอย่างต่อเนื่องช่วยลดความกลัวและสร้างความมั่นใจในการดำเนินการวิจัย ซึ่งเป็นการพัฒนาวิชาชีพ ครู (Teacher professional development) สอดคล้องกับ อาฟีฟี ลาเต๊ะ (2564) ที่เสนอว่า เจ็อนไข ความสำคัญในการวิจัยปฏิบัติการในชั้นเรียน สิ่งสำคัญอย่างหนึ่ง คือ การมีพี่เลี้ยง หรือการได้รับการชี้แนะเป็น ส่วนหนึ่งที่จะช่วยให้การวิจัยปฏิบัติการในชั้นเรียนของครูประสบความสำเร็จ และงานวิจัยจะมีประสิทธิภาพ มากกว่าการที่ครูผู้วิจัยลองผิดลองถูกตามความเข้าใจของตนเอง นอกจากนี้ การพัฒนาความรู้ในการวิจัยผ่านการอบรม โดยจัดให้มีการอบรมที่ตรงกับบริบทของโรงเรียน และต้องการอบรมกับวิทยากรที่เข้าใจบริบทของ ครูอนุบาล สอดคล้องกับสุขแก้ว คำสอน (2561) ที่ศึกษาแนวทางการพัฒนาสภาพแวดล้อมในการเพิ่มคุณภาพ การวิจัยในชั้นเรียนของครู พบว่า ควรมีกิจกรรมมุ่งเน้นการวิจัยในชั้นเรียน โดยมีการอบรมให้ความรู้ ให้ครูลง มือปฏิบัติจริงใช้กระบวนการวิจัยในชั้นเรียนให้เป็นส่วนหนึ่งของการเรียนการสอน อย่างไรก็ตาม ความสำเร็จ ของการทำวิจัยปฏิบัติการในชั้นเรียนยังขึ้นอยู่กับ การสนับสนุนเชิงระบบที่รวมถึงการลดภาระงานอื่นให้น้อยลง และจัดสรรเวลาอย่างเหมาะสม เพื่อให้ครูมีเวลาเพียงพอต่อการวางแผนและดำเนินการวิจัย ซึ่งสอดคล้องกับ ข้อเสนอของ Morales et al. (2016) ที่ระบุว่า การทำวิจัยเชิงปฏิบัติของครูจะมีประสิทธิผล หากได้รับการ สนับสนุนผ่านโปรแกรมการพัฒนาทางวิชาชีพ เช่น สถิติ การจัดระเบียบข้อมูล การสืบค้นวรรณกรรม และการ เขียนรายงาน รวมถึงการทบทวนภาระงานของครูให้เหมาะสมกับการทำวิจัยในชั้นเรียน นอกจากนี้ การสร้าง ชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพ อาจเป็นอีกกลไกที่ช่วยให้ครูเกิดแรงจูงใจทางสังคมในการทำวิจัย เนื่องจากครู

สามารถแลกเปลี่ยนประสบการณ์และร่วมกันหาแนวทางทำงานอย่างเป็นระบบ ซึ่งสอดคล้องกับผลการวิจัยของวณิชชา สิทธิพล (2562) ที่พบว่า ชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพ สามารถพัฒนาความสามารถในการทำวิจัยปฏิบัติการในชั้นเรียนของครูอนุบาลได้

องค์ความรู้ใหม่จากงานวิจัย

ผลการศึกษารับรู้ต่อการทำวิจัยปฏิบัติการในชั้นเรียนของครูอนุบาล ทำให้เกิดความเข้าใจใหม่ว่า ครูมีทัศนคติที่ขัดแย้งต่อการทำวิจัย แม้ว่าจะตระหนักถึงประโยชน์และความสำคัญของการวิจัยต่อการพัฒนาการเรียนการสอน แต่หลายครั้งก็มองว่าการวิจัยเป็นภาระงานที่ซับซ้อน เสียเวลา และไม่จำเป็นต่อการพัฒนาผู้เรียนโดยตรง ความขัดแย้งนี้สะท้อนช่องว่างระหว่างการรับรู้ของครูกับแนวคิดเชิงวิชาชีพที่ว่า การสอน การวิจัย และการพัฒนาการปฏิบัติงานสามารถดำเนินไปควบคู่กัน การวิเคราะห์เชิงลึกก็ยังพบว่าครูรับรู้ถึงความสามารถของตนเอง แต่ยังคงขาดทักษะสำคัญ เช่น การใช้สถิติ การวิเคราะห์ข้อมูล และการตั้งวัตถุประสงค์ให้สอดคล้องกับการวิจัย ดังนั้น การเสริมสร้างกรอบคิดเติบโต จึงเป็นสิ่งสำคัญในการเปลี่ยนการรับรู้ความยากให้กลายเป็นความท้าทายที่สามารถเรียนรู้และพัฒนาได้ นอกจากนี้ งานวิจัยยังเน้นความจำเป็นของการสนับสนุนเชิงวิชาชีพและการบริหารจัดการทรัพยากร ครูต้องการการมีพี่เลี้ยง การชี้แนะ และชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพ เพื่อปรึกษาปัญหาที่เกิดขึ้นจริง การสนับสนุนเหล่านี้ไม่เพียงลดความกังวล แต่ยังส่งเสริมให้ครูพัฒนาทักษะอย่างเป็นระบบและต่อเนื่อง รวมทั้งการจัดสรรเวลาและลดภาระงานที่ไม่เกี่ยวข้องถือเป็นแรงจูงใจภายนอกที่สำคัญ เพื่อให้ครูสามารถวางแผนและดำเนินการวิจัยได้อย่างมีคุณภาพ องค์ความรู้ใหม่นี้สะท้อนว่าการพัฒนาครูต้องครอบคลุมทั้งการสร้างทัศนคติที่เหมาะสม พัฒนาความเชื่อมั่นในตนเอง สนับสนุนเชิงวิชาชีพ และบริหารทรัพยากรอย่างเหมาะสม ซึ่งจะช่วยให้การวิจัยปฏิบัติการในชั้นเรียนเกิดผลลัพธ์ที่แท้จริง

ข้อเสนอแนะ

ข้อเสนอแนะทั่วไป

1. การศึกษารับรู้ต่อการทำวิจัยปฏิบัติการในชั้นเรียนของครูอนุบาล แสดงให้เห็นถึงมุมมองของครูอนุบาล ที่ได้ศึกษาผ่านข้อคำถามที่ช่วยให้เข้าใจถึงสาเหตุของความล้มเหลวหรือความสำเร็จต่อการทำวิจัย ดังนั้น ผู้ที่สนใจสามารถนำแนวคำถามไปปรับใช้ เพื่อศึกษารับรู้ต่อการทำวิจัยปฏิบัติการในชั้นเรียนของครูตามสถานศึกษาได้ ซึ่งจะช่วยให้สามารถแก้ปัญหาหรือพัฒนาตามความต้องการจำเป็นอย่างแท้จริง อันจะส่งผลให้การทำวิจัยปฏิบัติการในชั้นเรียนของครูอนุบาล เป็นประโยชน์ต่อการพัฒนาการเรียนการสอน การพัฒนาเด็ก และการพัฒนาวิชาชีพครู

2. ผู้บริหาร หรือบุคลากรที่เกี่ยวข้องในการพัฒนาวิชาชีพครู ควรจัดให้มีการพัฒนาการทำวิจัยปฏิบัติการในชั้นเรียนที่สอดคล้องกับบริบทของครูอนุบาล เช่น อบรมการปฏิบัติการวิจัยสำหรับครูอนุบาล อบรมการเขียนรายงานวิจัยในชั้นเรียนสำหรับครูอนุบาล หรืออบรมการสร้างเครื่องมือในการวิจัยสำหรับครูอนุบาล รวมถึงจัดกลุ่มผู้เชี่ยวชาญด้านการวิจัยทางการศึกษาปฐมวัย เพื่อให้ครูพัฒนาตนเองในการทำวิจัยในชั้นเรียน

- ณัฐภัตสร ชื่นสุขสมหวัง. (2557). *การประเมินความต้องการจำเป็นเพื่อพัฒนาสมรรถนะทางวิชาชีพของครูปฐมวัย* (วิทยานิพนธ์ปริญญาโทบริหารธุรกิจ, จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย). Chulalongkorn University Intellectual Repository. <https://digiverse.chula.ac.th/Info/item/dc:17217>
- พิมพ์พันธ์ เดชะคุปต์ และเพ็ญวิภา ยินดีสุข. (2559). *สอนเด็กทำโครงการ สอนอาจารย์ทำวิจัยปฏิบัติการในชั้นเรียน*. โรงพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- ภณิดา ชูช่วยสุวรรณ และยุวรี ญาณปรีชาเศรษฐ. (2563). *แนวทางการพัฒนาสมรรถนะการทำวิจัยในชั้นเรียนของครูผู้สอนระดับประถมศึกษา: การประเมินความต้องการจำเป็นสมบูรณ์*. *วารสารศิลปการศึกษาศาสตร์วิจัย*, 12(2), 306–323.
<https://so05.tci-thaijo.org/index.php/sueduresearchjournal/article/view/242803>
- รุ่งนภา ตั้งจิตเรเจริญกุล. (2562). *การวิจัยและพัฒนาสมรรถภาพการวิจัยปฏิบัติการในชั้นเรียนของครูปฐมวัยสังกัดศูนย์พัฒนาเด็กเล็ก องค์การปกครองส่วนท้องถิ่น โดยใช้การวิจัยเชิงปฏิบัติการแบบมีส่วนร่วมกับองค์กรภาคีเครือข่าย*. *Silpakorn University e-Journal (Social Sciences, Humanities, and Arts)*, 39(6), 1–20. <https://so05.tci-thaijo.org/index.php/sujthai/article/view/175960>
- วณิชชา สิทธิพล. (2562). *การพัฒนากระบวนการเสริมสร้างความสามารถในการทำวิจัยปฏิบัติการในชั้นเรียนของครูอนุบาลโดยใช้หลักการประเมิน* (วิทยานิพนธ์ปริญญาโทบริหารธุรกิจ, จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย). Chulalongkorn University Intellectual Repository.
<http://cuir.car.chula.ac.th/handle/123456789/69956>
- สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติ. (2545). *พระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2542 และแก้ไขเพิ่มเติม (ฉบับที่ 2) พ.ศ. 2545*. พรึกหวานกราฟฟิค.
- สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา. (2562). *มาตรฐานการศึกษาของชาติ พ.ศ. 2561*. 21 เช่นนี้จริง.
- สุขแก้ว คำสอน. (2561). *แนวทางการพัฒนาสภาพแวดล้อมในการเพิ่มคุณภาพการวิจัยในชั้นเรียนของครู*. *วารสารมนุษยศาสตร์และสังคมศาสตร์ บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยราชภัฏวชิรวิทยาดอนเมือง*, 12(2), 352–366.
- สุวิมล ว่องวานิช. (2559). *การวิจัยปฏิบัติการในชั้นเรียน* (พิมพ์ครั้งที่ 18). สำนักพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- สุวิมล ว่องวานิช. (2560). *การวิจัยปฏิบัติการในชั้นเรียน* (พิมพ์ครั้งที่ 19). สำนักพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- สุวิมล ว่องวานิช, ชยุตม์ ภิรมย์สมบัติ และกนิษฐ ศรีเคลือบ. (2560). *รายงานการวิจัยเรื่องการพัฒนาชุดการเรียนรู้เพื่อส่งเสริมทักษะการวิจัยในชั้นเรียนของนิสิตครู*. จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
<http://cuir.car.chula.ac.th/handle/123456789/62915>
- อาฟีฟิ ลาเต๊ะ. (2564). *การวิจัยในชั้นเรียน*. ไอ.เจ.สยาม.
- Azizah, N. N. (2021). English students' perceptions of online learning during COVID-19 pandemic.
<https://repository.ump.ac.id/11431>

- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall.
- Chaplin, J. P. (1985). *Dictionary of psychology*. Laurel.
- Clark, J. S., Porath, S., Thiele, J., & Jobe, M. (2020). Action research. <https://newprairiepress.org/ebooks/34>
- Dweck, C. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. Random House.
- Guy, R. H. (2011). *Doing your early years research project* (2nd ed.). SAGE.
- Hemsley-Brown, J. V., & Sharp, C. (2004). The use of research to improve professional practice: A systematic review of the literature. *Oxford Review of Education*, 29, 449–470. <https://doi.org/10.1080/0305498032000153025>
- Johnson, A. P. (2012). *A short guide to action research* (4th ed.). Pearson Education.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage Publications. [https://doi.org/10.1016/0147-1767\(85\)90062-8](https://doi.org/10.1016/0147-1767(85)90062-8)
- Mertler, C. (2014). *Action research: Improving schools and empowering educators* (4th ed.). SAGE
- Mettetal, G. (2012). The what, why and how of classroom action research. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 2(1), 6–13. <https://scholarworks.iu.edu/journals/index.php/josotl/article/view/1589>
- Morales, M. P. E., Abulon, E. L. R., Soriano, P. R., David, A. P., Hermosisima, M. V. C., & Gerundio, M. G. (2016). Examining teachers' conception of and needs on action research. *Issues in Educational Research*, 26(3), 464–489. <https://search.informit.org/doi/10.3316/informit.509218915740945>
- Mukherji, P., & Albon, D. (2015). *Research methods in early childhood: An introductory guide*. SAGE.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Sage Publications.
- Sushila, R. (2021). Teachers' perception and practices of action research in community schools of Nepal (Master's thesis, Tribhuvan University). <https://hdl.handle.net/20.500.14540/10253>
- Wulandari, D., Narmaditya, B. S., Utomo, S. H., & Prayi, P. H. (2019). Teachers' perception on classroom action research. *KnE Social Sciences*, 3(11), 313–320. <https://doi.org/10.18502/kss.v3i11.4015>

Higher Education Institutions and Driving the SDGs: Critical Missions and Obstacles¹

Somsak Samukkethum^{2,*}

Abstract

The objective of this article is to analyze the roles of higher education institutions in driving the SDGs through their key missions of teaching, research, community engagement and campus management. This study finds that the institutions' structural capabilities for driving the SDGs is high. However, these institutions occupy weakness of their emphasis on the increasing number of students and lack of policy integration. Additionally, their knowledge is unconnected with society. This article proposes guidelines for organizational development through instilling the concept of sustainability to becoming their cultural organizations.

Keywords: Higher education institutions, Sustainable Development Goals, Sustainability, Community engagement, Policy integration

¹Academic Article, presented at the Annual Academic Conference of the National Institute of Development Administration (NIDA) in 2025, held on August 28-29, 2025.

² Professor Dr., Faculty of Social Development and Administrative Strategy, National Institute of Development Administration, Email: somsak.0610@gmail.com

***Corresponding Author:** Somsak Samukkethum, Faculty of Social Development and Administrative Strategy, National Institute of Development Administration, Email: somsak.0610@gmail.com

สถาบันอุดมศึกษากับการขับเคลื่อนเป้าหมายการพัฒนาที่ยั่งยืน: พันธกิจสำคัญและสิ่งกีดขวาง¹

สมศักดิ์ สามัคคีธรรม^{2*}

บทคัดย่อ

บทความนี้ มุ่งวิเคราะห์บทบาทของสถาบันอุดมศึกษาในการขับเคลื่อนเป้าหมายการพัฒนาที่ยั่งยืน (SDGs) โดยพิจารณาจากพันธกิจหลัก ได้แก่ การเรียนการสอน การวิจัย การบริการวิชาการ และการบริหารจัดการภายในมหาวิทยาลัย ผลการวิเคราะห์ชี้ให้เห็นว่า สถาบันเหล่านี้มีขีดความสามารถเชิงโครงสร้างในการขับเคลื่อน SDGs ระดับสูง อย่างไรก็ตาม ข้อจำกัดของสถาบันเหล่านี้ก็คือ ส่วนใหญ่ยังคงเน้นการเพิ่มจำนวนนักศึกษา ขาดบูรณาการเชิงนโยบาย และขาดการเชื่อมโยงระหว่างวิชาการกับสังคม บทความนี้จึงเสนอแนวทางการพัฒนาองค์กรโดยการฝังแนวคิดความยั่งยืนให้เป็นส่วนสำคัญของวัฒนธรรมเชิงสถาบัน

คำสำคัญ: สถาบันอุดมศึกษา, เป้าหมายการพัฒนาที่ยั่งยืน, ความยั่งยืน, การมีส่วนร่วมของชุมชน, การบูรณาการนโยบาย

¹ บทความวิชาการ, นำเสนอในการประชุมวิชาการประจำปี สถาบันบัณฑิตพัฒนบริหารศาสตร์ (NIDA) ประจำปี 2568 ระหว่างวันที่ 28-29 สิงหาคม 2568

² ศาสตราจารย์ ดร. คณะพัฒนาสังคมและยุทธศาสตร์การบริหาร สถาบันบัณฑิตพัฒนบริหารศาสตร์

อีเมล somsak.0610@gmail.com

*ผู้ประพันธ์บรรณกิจ: สมศักดิ์ สามัคคีธรรม คณะพัฒนาสังคมและยุทธศาสตร์การบริหาร สถาบันบัณฑิตพัฒนบริหารศาสตร์

อีเมล somsak.0610@gmail.com

บทนำ: แนวทางการขับเคลื่อนสู่เป้าหมาย SDG ในภาพรวม

นับตั้งแต่การปฏิวัติอุตสาหกรรมในช่วงครึ่งหลังของศตวรรษที่ 18 เป็นต้นมา ระบบทุนนิยมได้ขยายตัวอย่างรวดเร็ว จนกระทั่งเกิดการทำลายความสมดุลของระบบนิเวศ และส่งผลกระทบต่อสังคม จนถึงทศวรรษ 1960s ขบวนการสิ่งแวดล้อมเริ่มขยายตัว ในปี 1980 องค์กรที่ชื่อ The International Union for the Conservation of Nature ได้เผยแพร่ยุทธศาสตร์การอนุรักษ์โลก มีการใช้คำว่า “การพัฒนาที่ยั่งยืน” (sustainable development) เป็นครั้งแรก หลังจากนั้นองค์การสหประชาชาติได้จัดประชุมเกี่ยวกับเรื่องดังกล่าวขึ้นหลายครั้ง จนถึงปี 2000 ได้มีการประชุมสุดยอดที่มหานครนิวยอร์ก โดยผู้นำประเทศต่างๆ ได้ตกลงเกี่ยวกับเป้าหมายการพัฒนาร่วมกันระหว่างปี 2000-2015 เรียกว่า “เป้าหมายการพัฒนาแห่งสหัสวรรษ” (Millennium Development Goals - MDGs)³

ก่อนที่ MDGs จะสิ้นสุดลง องค์การสหประชาชาติได้จัดประชุมเพื่อเตรียมเป้าหมายการพัฒนาในระยะถัดไป หรือเรียกว่า “เป้าหมายการพัฒนาที่ยั่งยืน” (sustainable development Goals - SDGs) สำหรับเป็นกรอบในการขับเคลื่อนโลกระหว่างปี 2016-2030 มีประเทศสมาชิกลงนาม 193 ประเทศ โดย SDGs ประกอบด้วย 17 เป้าหมาย ครอบคลุมการพัฒนา 3 มิติ คือ เศรษฐกิจ สังคม และสิ่งแวดล้อม ซึ่งสามารถจำแนกเป็นการพัฒนา 5 ด้าน (5 P) ได้แก่ 1) การพัฒนาคน (people) 2) สิ่งแวดล้อม (planet)

ตารางที่ 1 การพัฒนา 3 ด้าน ที่สัมพันธ์กับ 5 P และเป้าหมายของการพัฒนาที่ยั่งยืน

การพัฒนา 3 ด้าน	5 P	เป้าหมายการพัฒนา (Guterres, 2023, p. 12)		
สังคม	การพัฒนาคน (People)	SDG 1	SDG 2	SDG 3
	สันติภาพและความยุติธรรม (Peace)	SDG 4	SDG 5	
		SDG 16		
เศรษฐกิจ	เศรษฐกิจและความมั่งคั่ง	SDG 7	SDG 8	SDG 9
	(Prosperity)	SDG 10	SDG 11	

³ MDGs ประกอบด้วย 8 เป้าหมาย คือ 1) ขจัดความยากจนและหิวโหย (eradicate extreme poverty and hunger) 2) เด็กทุกคนได้รับการศึกษาระดับประถมศึกษา (achieve universal primary education) 3) ส่งเสริมความเท่าเทียมทางเพศและบทบาทสตรี (promote gender equality and empower women) 4) ลดอัตราการตายของเด็ก (reduce child mortality) 5) พัฒนาสุขภาพของสตรีมีครรภ์ (improve maternal health) 6) ต่อสู้กับโรคเอดส์ มาลาเรีย และโรคสำคัญอื่นๆ (combat HIV/Aids, malaria and other diseases) 7) รักษาและจัดการสิ่งแวดล้อมอย่างยั่งยืน (ensure environmental sustainability) และ 8) ส่งเสริมการเป็นหุ้นส่วนเพื่อการพัฒนาในประชาคมโลก (develop a global partnership for development)

การพัฒนา 3 ด้าน	5 P	เป้าหมายการพัฒนา (Guterres, 2023, p. 12)		
สิ่งแวดล้อม	สิ่งแวดล้อม (Planet)	SDG 6	SDG 12	SDG 13
		SDG 14	SDG 15	
	ความเป็นหุ้นส่วนการพัฒนา (Partnership)	SDG 17		

ที่มา: สมศักดิ์ สามัคคีธรรม (2567)

3) เศรษฐกิจและความมั่งคั่ง (prosperity) 4) สันติภาพและความยุติธรรม (peace) และ 5) ความเป็นหุ้นส่วนการพัฒนา (partnership)⁴

กล่าวในภาพรวม SDG 1 ถึง SDG 16 เป็นเป้าหมายของการพัฒนาอย่างยั่งยืน ซึ่งครอบคลุมมิติด้านเศรษฐกิจ สังคม และสิ่งแวดล้อม ส่วน SDG 17 (ความเป็นหุ้นส่วนการพัฒนา) เป็นกลไกขับเคลื่อน (เพื่อให้บรรลุ SDG 1 ถึง SDG 16) กลไกดังกล่าวประกอบด้วย ภาครัฐ ภาคเอกชน ภาคประชาสังคม และสถาบันการศึกษาระดับสูง (Planell, 2018: p. 9; GUNi, 2018: p. 11; Gual, 2019: pp. 17-21; Cruz, 2023)

จนถึงปัจจุบันนี้ แม้ว่าการนำ SDGs ไปปฏิบัติในประเทศต่างๆ ทั่วโลกมีความก้าวหน้าขึ้นอย่างค่อนข้างเด่นชัด แต่ผลการดำเนินงานดังกล่าวยังคงห่างไกลจากสถานะความยั่งยืนของโลกที่พึงปรารถนา เนื่องจากพบว่าทุกวันนี้ ผู้อยู่อาศัยบนโลกใบนี้ยังคงเผชิญกับความเสี่ยงที่เพิ่มสูงขึ้นเรื่อยๆ อาทิ สงคราม ความเหลื่อมล้ำ ความยากจน ภัยพิบัติ โรคระบาด ฯลฯ ในหลายประเทศพบว่า การรับรู้และตระหนักถึงความสำคัญ

⁴ SDGs รวม 17 เป้าหมาย มีดังนี้ 1) ขจัดความยากจน (no poverty) 2) ขจัดความหิวโหย (zero hunger) 3) มีสุขภาพและความเป็นอยู่ที่ดี (good health and well-being) 4) การศึกษาที่เท่าเทียม (quality education) 5) ความเท่าเทียมทางเพศ (gender equality) 6) การจัดการน้ำและสุขาภิบาล (clean water and sanitation) 7) พลังงานสะอาดที่ทุกคนเข้าถึงได้ (affordable and clean energy) 8) การจ้างงานที่มีคุณค่าและการเติบโตทางเศรษฐกิจ (decent work and economic growth) 9) อุตสาหกรรม นวัตกรรม โครงสร้างพื้นฐาน (industry, innovation and infrastructure) 10) ลดความเหลื่อมล้ำ (reduced inequality) 11) เมืองและถิ่นฐานของมนุษย์ที่ยั่งยืน (sustainable cities and communities) 12) การบริโภคและการผลิตที่ยั่งยืน (responsible consumption and production) 13) รับมือกับการเปลี่ยนแปลงสภาพภูมิอากาศ (climate action) 14) การใช้ประโยชน์จากมหาสมุทรและทรัพยากรทางทะเล (life below water) 15) การใช้ประโยชน์จากระบบนิเวศทางบก (life on land) 16) สังคมสงบสุข ยุติธรรม ไม่แบ่งแยก (peace and justice strong institutions) และ 17) ความร่วมมือเพื่อการพัฒนาที่ยั่งยืน (partnerships to achieve the goal)

เกี่ยวกับ SDGs ของประชาชนยังคงมีต่ำมาก (Tandon & Pandey, 2019, p. 48; Banerjee, Murphy & Walsh, 2020, pp. 1-15)

ท่ามกลางบริบทของวิกฤตการณ์ด้านสิ่งแวดล้อม ความเหลื่อมล้ำ และความไม่ยั่งยืนของระบบเศรษฐกิจโลก การขับเคลื่อน SDGs เป็นสิ่งจำเป็นและเร่งด่วน โดยต้องอาศัยความร่วมมือระหว่างภาคีต่างๆ จากทั่วทุกมุมโลก ซึ่งมีอาจปฏิเสธได้ว่า ทุกๆ ภาคีต่างมีความสำคัญต่อการขับเคลื่อน SDGs กระนั้นก็ตาม องค์การสหประชาชาติได้ให้ความสำคัญกับ “สถาบันอุดมศึกษา” ในฐานะเป็นศูนย์กลางของความรู้ สถาบันการศึกษาจึงถูกคาดหวังให้เป็นภาคีสำคัญในการผลักดัน SDGs ให้ประสบความสำเร็จ โดยผ่านพันธกิจหลัก ได้แก่ การผลิตบัณฑิต การวิจัยเพื่อสังคม และการมีส่วนร่วมกับชุมชน (Saenz, 2019; GUNi, 2018; Jorgensen, 2018; Kumar et al., 2024; Didriksson, 2019; Tandon & Chakribarti, 2018)

บทความนี้จึงตั้งคำถามสำคัญว่า “สถาบันอุดมศึกษาไทยมีบทบาท ความสามารถ และข้อจำกัดอย่างไรในการขับเคลื่อน SDGs?” พร้อมทั้งเสนอแนวทางเพื่อยกระดับการมีส่วนร่วมเชิงระบบของมหาวิทยาลัยไทยในกระบวนการพัฒนาอย่างยั่งยืน

สถาบันอุดมศึกษาภายใต้บริบทของภาคีเครือข่ายการขับเคลื่อน SDGs

จนถึงกลางศตวรรษที่ 20 พบว่าการจัดการสาธารณะเป็นหน้าที่ของรัฐรวมศูนย์ เน้นการบังคับบัญชาที่เป็นเอกภาพ และมีทรัพยากรจำนวนมาก อย่างไรก็ตาม ในช่วงกลางทศวรรษ 1960s เป็นต้นมา การจัดการสาธารณะของรัฐกลับถูกวิพากษ์อย่างรุนแรงในสหรัฐอเมริกาเกี่ยวกับความไร้ประสิทธิภาพ ปฏิบัติงานแบบแยกส่วน จำเจซ้ำซาก ไม่เกิดนวัตกรรม และไม่ตอบสนองต่อประชาชน (Rosenbloom & Kravchuk, 2005) จนถึงทศวรรษ 2000s ได้เกิดแนวคิด “ภาคีสาธารณะแนวใหม่” (new public governance - NPG) ที่มองเห็นศักยภาพของภาคีอันหลากหลาย และเล็งเห็นประโยชน์จากการเปิดกว้างให้ภาคีต่างๆ ได้เข้าร่วมการพัฒนาอย่างเสมอภาค

NPG เกิดขึ้นภายใต้บริบทที่ปัญหาต่างๆ ได้ทวีความรุนแรง อาทิ วิกฤตเศรษฐกิจ โรคติดต่อ การทำลายป่า มลพิษทางอากาศ มหาสมุทรปนเปื้อน ภัยพิบัติ ความเหลื่อมล้ำ ความยากจน ฯลฯ ซึ่งปัญหาเหล่านี้ส่งผลให้ภาครัฐเพียงฝ่ายเดียวไม่สามารถแก้ไขให้ลุล่วงได้ ในขณะที่ปัญหาต่างๆ ส่งผลกระทบต่อประชาชนทุกคน จึงหนีไม่พ้นที่รัฐจะต้องเปิดกว้าง เพื่อให้ทุกภาคีเข้าร่วมเป็นเครือข่ายในการต่อสู้กับปัญหาต่างๆ อันนำไปสู่แนวคิดใหม่ๆ อาทิ ภาคีภิบาลสิ่งแวดล้อม (environmental governance) ภาคีภิบาลโลก (global governance) และภาคีภิบาลท้องถิ่น (local governance) (สมศักดิ์ สามัคคีธรรม, 2564) ซึ่งภาคีภิบาลทุกประเภท ต่างแสดงให้เห็นความจำเป็นที่จะต้องสานพลังระหว่างภาคีต่างๆ เพื่อดำเนินการแก้ไขปัญหาาร่วมกัน

ภายใต้บริบทดังกล่าว การขับเคลื่อน SDGs ที่ซับซ้อนและเชื่อมโยงกับปัญหาต่างๆ อย่างกว้างขวาง ด้วยเหตุนี้จึงจำเป็นต้องมีการสานพลังจากหลากหลายภาคีในการขับเคลื่อนไปด้วยกัน โดยเฉพาะอย่างยิ่ง

ภาครัฐ ภาคประชาสังคม ภาคเอกชน และภาควิชาการ โดยแต่ละภาคีต่างครอบครองทรัพยากรที่มีคุณค่าแตกต่างกัน เมื่อนำทรัพยากรของแต่ละภาคีมาเชื่อมประสานเข้าด้วยกัน ย่อมก่อให้เกิดพลังเพิ่มแบบทวีคูณ (synergy)

กรณีของภาครัฐ เป็นองค์กรรวมศูนย์ขนาดใหญ่ มีความรับผิดชอบเกี่ยวกับงานสาธารณะโดยตรง โดยมีทรัพยากรสำคัญ (กำลังคน ผู้เชี่ยวชาญ งบประมาณ ฯลฯ) เป็นจำนวนมาก อย่างไรก็ตาม ภาครัฐมีจุดอ่อนในการทำงานร่วมกับภาคีอื่นๆ อาทิ บางหน่วยงานยังมิได้ตระหนักถึงความสำคัญของ SDGs หลายหน่วยงานมีวัฒนธรรมการทำงานแบบแยกส่วน ขาดบูรณาการ และมุ่งทำงานแบบเดิมๆ อันเป็นพื้นที่ปลอดภัย (safe zone) เมื่อเป็นเช่นนี้ ส่งผลให้ภาครัฐหลายหน่วยงานไม่ค่อยเปิดให้ภาคีต่างๆ มีส่วนร่วมอย่างจริงจัง

ภาคธุรกิจ เป็นภาคีที่ครอบครองทรัพยากรทางเศรษฐกิจจำนวนมาก สามารถสร้างผลกระทบต่อสังคมได้อย่างสูง มีความรู้ความสามารถในการสร้างมูลค่าทางเศรษฐกิจ (GUNI, 2018) ภาคธุรกิจจำนวนมากไม่น้อยที่มีความรับผิดชอบต่อสังคม (social responsibility) และให้ความสนใจเกี่ยวกับการพัฒนาที่ยั่งยืน ซึ่งสามารถดึงเข้ามาเป็นภาคีเครือข่ายร่วมขับเคลื่อน SDGs ได้อย่างมีพลัง อย่างไรก็ตาม ภาคธุรกิจจำนวนมากไม่น้อยยังมุ่งเน้นแสวงหากำไร โดยขาดความรับผิดชอบต่อสังคม

ภาคประชาสังคม ได้แก่ สหภาพแรงงาน สมาคม ชมรม NGOs สื่อมวลชนอิสระ ชุมชน ฯลฯ ด้วยเหตุที่ภาคประชาสังคมมีความเป็นอิสระ เปิดกว้างต่อการคิดนอกกรอบ อันเป็นที่มาของความคิดสร้างสรรค์ และอาจสวนทางกับกระแสหลัก ซึ่งเป็นเงื่อนไขให้เกิดขบวนการเคลื่อนไหวทางสังคมที่ก้าวหน้า (อาทิ ขบวนการประชาธิปไตย ขบวนการสิทธิสตรี ขบวนการอนุรักษ์สิ่งแวดล้อม ฯลฯ) ขบวนการเหล่านี้ก่อรูปขึ้นบนพื้นที่ของภาคประชาสังคม มีจุดยืนทางอุดมการณ์ มีเจตจำนงทางการเมืองที่ชัดเจน มีผู้นำที่เสียสละและเป็นที่ยอมรับ มีความเชี่ยวชาญในการจัดตั้ง/การเคลื่อนไหว และทำงานใกล้ชิดกับมวลชน ในขณะที่จุดอ่อนของขบวนการดังกล่าวก็คือ ขาดทรัพยากร (ผู้ปฏิบัติงานเต็มเวลามีจำนวนน้อย และงบประมาณมีจำกัด) โดยขบวนการอาจขยายตัวหรือหดตัวได้อย่างรวดเร็วตามการเปลี่ยนแปลงของบริบทอันเฉพาะเจาะจง

กรณีของสถาบันอุดมศึกษา⁵ เป็นภาคีที่มีจุดแข็งในการขับเคลื่อน SDGs คือ เป็นที่รวมของนักวิชาการที่เปี่ยมล้นไปด้วยความสามารถ โดยเฉพาะอย่างยิ่งมหาวิทยาลัยขนาดใหญ่ที่มีทรัพยากรทางปัญญาจำนวนมาก (คณาจารย์ที่จบปริญญาเอกนับพันคน) ยิ่งไปกว่านั้น มหาวิทยาลัยยังมีพันธกิจหลัก (การสอน การวิจัย และบริการวิชาการ) ที่เชื่อมโยงกับ SDGs โดยตรง (Chankseliani & McCowan, 2021; Richardson, 2019; Ahmadein, 2019; Chiotha, Mpekansambo, & Eneya, 2019) มหาวิทยาลัยเก่าแก่มีศิษย์เก่านับแสนคน (Kosor, 2023) ซึ่งทำงานอยู่ในทุกภาคส่วนของสังคม ส่งผลให้สามารถเชื่อมโยงเข้ากับภาคีอื่นๆ ได้โดยง่าย

⁵ทั่วโลกมีมหาวิทยาลัยทั้งสิ้น 30,000 แห่ง โดยประเทศที่มีมหาวิทยาลัยมากที่สุด ได้แก่ อินเดีย (8,410 แห่ง) สหรัฐอเมริกา (5,762 แห่ง) และจีน (3,013 แห่ง) ตามลำดับ

อย่างไรก็ตาม สถาบันการศึกษามีจุดอ่อนในแง่ของงบประมาณสำหรับการทำวิจัยที่จำกัด ให้ความสำคัญกับการตีพิมพ์ผลงานมากกว่าคุณค่าทางสังคม เน้นเพิ่มจำนวนนักศึกษา (มากกว่าคุณภาพ) แยกทฤษฎีออกจาก การปฏิบัติ ทำให้ SDGs กลายเป็นเรื่องของ “หน่วยงานเฉพาะ” ในขณะที่มหาวิทยาลัยอีกจำนวนไม่น้อยยังคง ไม่ให้ความสนใจในเรื่อง SDGs แต่ประการใด

กรณีการขับเคลื่อน SDGs ของสถาบันอุดมศึกษาในประเทศไทย ซึ่งจากข้อมูลการจัดอันดับผลกระทบ (impact rankings) ดำเนินการโดย Times Higher Education พบว่าในปี 2021 สถาบันอุดมศึกษาไทยส่ง ข้อมูลเข้าร่วมและได้รับการจัดอันดับทั้งสิ้น 26 แห่ง (2.33% จากทั่วโลก 1,115 แห่ง) เมื่อเทียบกับปี 2024 พบว่าสถาบันอุดมศึกษาไทยได้รับการจัดลำดับทั้งสิ้น 77 แห่ง (3.92% จากทั่วโลก 1,963 แห่ง)

ตารางที่ 2 มหาวิทยาลัยไทยที่ได้รับการจัดอันดับ Impact Rankings (ที่ 1 – 200) ปี 2021-2024

มหาวิทยาลัย	อันดับ Impact Rankings (ที่ 1 – 200)			
	2024	2023	2022	2021
1. มหาวิทยาลัยมหิดล	19	38	101-200	101-200
2. จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย	43	17	16	23
3. มหาวิทยาลัยเชียงใหม่	75	74	70	101-200
4. มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์	81	101-200	101-200	-
5. สถาบันเทคโนโลยีแห่งเอเชีย (AIT)	101-200	-	101-200	101-200
6. มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์	101-200	101-200	101-200	-
7. มหาวิทยาลัยขอนแก่น	101-200	97	101-200	-
8. มหาวิทยาลัยเทคโนโลยีพระจอมเกล้าธนบุรี	101-200	101-200	-	54
9. มหาวิทยาลัยวลัยลักษณ์	101-200	-	-	-
รวมมหาวิทยาลัยไทยที่ได้อันดับที่ 1-200	9	7	7	5
มหาวิทยาลัยไทยที่ได้รับการจัดอันดับทั้งสิ้น	77	65	51	26
มหาวิทยาลัยทั่วโลกที่ได้รับการจัดอันดับทั้งสิ้น	1,963	1,591	1,406	1,115

ที่มา: การประเมิน Impact Rankings 2021-2024 ของ Times Higher Education (THE)

กล่าวในภาพรวม ปี 2024 สถาบันอุดมศึกษาไทยมีทั้งสิ้น 170 แห่ง⁶ เป็นสถาบันที่ยังไม่เคยได้รับการจัดอันดับ Impact Rankings จำนวน 93 แห่ง (54.71%) สถาบันเหล่านี้ส่วนใหญ่ยังไม่ค่อยให้ความสำคัญกับ SDGs อย่างจริงจัง ส่วนสถาบันที่ได้อันดับสูงกว่า 201 รวม 68 แห่ง (40.00%) เป็นสถาบันที่พยายามขับเคลื่อน SDGs แต่มีความก้าวหน้าไม่สูงมากนัก กลุ่มสุดท้ายคือ สถาบันอุดมศึกษา 9 แห่ง (5.29%) ที่ติดอยู่ในอันดับที่ 1-200 ของโลก ถือเป็นสถาบันที่มีความมุ่งมั่นทุ่มเท และใช้ความพยายามอย่างสูงในการขับเคลื่อน SDGs โดยสถาบันเหล่านี้เกือบทั้งหมดเป็นมหาวิทยาลัยในกำกับของรัฐที่มีขนาดใหญ่และมีชื่อเสียง

ลำดับต่อไปจะได้วิเคราะห์การขับเคลื่อน SDGs ของสถาบันอุดมศึกษา ซึ่งดำเนินการผ่านพันธกิจหลักอันประกอบด้วย การเรียนการสอน การวิจัย และการบริการสังคม นอกจากนี้จะได้พิจารณาถึงความพยายามขับเคลื่อน SDGs ผ่านการบริหารงานทั่วไปภายในรั้วมหาวิทยาลัย รวมทั้งการค้นหายุทธศาสตร์ที่กีดขวางการดำเนินงานดังกล่าว ตามลำดับ

พันธกิจด้านการสอน กับการขับเคลื่อน SDGs

การจัดการเรียนการสอน ถือเป็นพันธกิจหลักของสถาบันอุดมศึกษา โดยแต่ละแห่งต่างจัดหลักสูตรอันแตกต่างกันหลากหลายถึง 20-60 หลักสูตร ทั้งในระดับปริญญาตรี โท และเอก มีนักศึกษาแต่ละชั้นปีหลายพันคน และบางแห่งอาจมีมากกว่าหมื่นคน ในขณะที่มหาวิทยาลัยขนาดใหญ่อาจมีนักศึกษารวมทั้งสิ้นถึง 40,000-50,000 คน จึงกล่าวได้ว่า การเชื่อมโยง SDGs เข้าสู่พันธกิจด้านการสอนเป็นงานสำคัญ โดยเฉพาะอย่างยิ่งการนำองค์ความรู้เกี่ยวกับ SDGs มาเป็นส่วนหนึ่งของรายวิชา หรือการกำหนดเป็นวิชาพื้นฐานที่นักศึกษาทุกคนต้องเรียน หรือการฝึกงานที่เชื่อมโยงกับการขับเคลื่อน SDGs ของมหาวิทยาลัย เป็นต้น

เมื่อพิจารณาถึงปัญหาสำคัญของการนำ SDGs มาบูรณาการเข้ากับเนื้อหาวิชา มีประเด็นที่น่าสนใจดังนี้ ประการแรก มหาวิทยาลัยจำนวนไม่น้อยให้ความสำคัญกับการเพิ่มจำนวนนักศึกษามากเกินไป โดยหันมาเน้นการประชาสัมพันธ์และใช้กลยุทธ์ทางการตลาดในการหานักศึกษาใหม่ จนละเลยคุณภาพทางการศึกษา และไม่ค่อยให้ความสนใจต่อการเสริมสร้างมโนธรรมสำนึก (conscientization) ที่จะต้องรับผิดชอบต่อสังคมส่วนรวม อันส่งผลให้มหาวิทยาลัยดังกล่าวไม่มีนโยบายที่ชัดเจนในการนำ SDGs มาเป็นส่วนหนึ่งของการเรียนการสอน

⁶ สถาบันอุดมศึกษาไทย จำแนกออกเป็น 8 ประเภท ดังนี้ 1) มหาวิทยาลัยของรัฐ 8 แห่ง 2) มหาวิทยาลัยในกำกับของรัฐ 26 แห่ง 3) มหาวิทยาลัยราชภัฏ 38 แห่ง 4) มหาวิทยาลัยเทคโนโลยีราชมงคล 9 แห่ง 5) สถานศึกษาออกสังกัดกระทรวงการอุดมศึกษา วิทยาศาสตร์ วิจัย และนวัตกรรม 18 แห่ง 6) มหาวิทยาลัยเอกชน 43 แห่ง 7) วิทยาลัยเอกชน 16 แห่ง และ 8) สถาบันเอกชน 12 แห่ง รวมทั้งสิ้น 170 แห่ง (กระทรวงการอุดมศึกษา วิทยาศาสตร์ วิจัย และนวัตกรรม, ข้อมูลจาก <https://info.mhesi.go.th>)

สอง แม้ว่าทุกๆ มหาวิทยาลัยต่างมุ่งเน้นการดำเนินงานเพื่อให้ผ่านการประกันคุณภาพทางการศึกษา แต่พบว่าระบบการประกันคุณภาพโดยทั่วไป ให้ความสำคัญกับการเสริมสร้างความรู้ความสามารถในสาขาของตน การนำความรู้ไปประยุกต์ใช้ ทักษะการวิเคราะห์เชิงตัวเลข ทักษะการใช้เทคโนโลยีสมัยใหม่ และเสริมสร้างความเป็นผู้นำ โดยระบบประกันคุณภาพมิได้มีการเชื่อมโยงโดยตรงกับเป้าหมายการพัฒนาที่ยั่งยืน ในขณะที่มหาวิทยาลัยหลายแห่งมุ่งดำเนินงานเพื่อให้ผ่านตัวชี้วัด แต่พบว่าตัวชี้วัดเหล่านั้นไม่ค่อยตอบสนองต่อเป้าหมาย SDGs เท่าที่ควรจะเป็น

สาม ปัญหาในระดับสาขาวิชา พบว่ามีปัญหาสำคัญอย่างน้อย 4 ประการ ดังต่อไปนี้

3.1) หลายๆ หลักสูตรยังคงเน้นผลิตบัณฑิตที่มีความรู้ ทักษะ และความสามารถเฉพาะทาง สำหรับจบออกไปประกอบวิชาชีพ อาทิ เป็นนักธุรกิจที่มีความสามารถในการสร้างผลกำไร เป็นแพทย์ที่มีความเชี่ยวชาญ ฯลฯ แต่ขาดความสามารถในการเชื่อมโยงความรู้ทางเฉพาะเข้ากับเป้าหมาย SDGs

3.2) แต่ละรายวิชามักมุ่งเน้นการเรียนการสอนเฉพาะด้าน (mono-disciplinary)⁷ ทั้ง ๆ ที่การขับเคลื่อนสู่เป้าหมาย SDGs ทั้ง 17 เป้าหมาย ต่างเป็นความรู้ที่มีลักษณะ “สหวิทยาการ” (interdisciplinary) (Gual, 2019; Jorgensen, 2019; Tandon & Pandey, 2019) และ “ความรู้แบบข้ามศาสตร์” (transdisciplinary)⁸ เมื่อเป็นเช่นนี้ การมุ่งสอนแต่ความรู้เฉพาะสาขาคับแคบย่อมไม่สอดคล้องกับการ

⁷ ก่อนหน้าศตวรรษที่ 16 ความรู้ต่างๆ ยังไม่แยกสาขา ปัญญาชนในอดีตศึกษาสิ่งต่างๆ ในทุกๆ ด้านที่เกี่ยวข้อง ทั้งทางปรัชญา ศาสนา สังคม เศรษฐกิจ ความรู้ทางกายภาพ ดาราศาสตร์ และการเมือง จนถึงศตวรรษที่ 17 ได้เกิดการปฏิวัติทางวิทยาศาสตร์ ส่งผลให้วิทยาศาสตร์ธรรมชาติ แยกตัวออกจากปรัชญา และต่อมาในศตวรรษที่ 19 ได้เกิดศาสตร์ใหม่ที่แยกตัวเป็นเอกเทศตั้งแต่ต้น ได้แก่ สังคมวิทยา มานุษยวิทยา จิตวิทยา ฯลฯ (อ่านรายละเอียดใน สมศักดิ์ สามัคคีธรรม, 2556, น. 114-115)

⁸ ความรู้แบบสหวิทยาการ (interdisciplinary approach - ID) ได้รับความสนใจในช่วงกลางศตวรรษที่ 20 แนวคิดนี้เสนอให้นำศาสตร์ต่างๆ มาเชื่อมโยงให้เป็นเนื้อเดียวกัน โดยการประสานความร่วมมือระหว่างผู้เชี่ยวชาญในแต่ละสาขา พวกเขาทำงานร่วมกัน เพื่อนำไปสู่การบูรณาการของศาสตร์ อันก่อให้เกิดองค์ความรู้ใหม่สำหรับใช้อธิบายปรากฏการณ์ทางสังคมได้อย่างรอบด้าน อาทิ สตรีนิยม ประวัติศาสตร์เชิงโครงสร้าง เศรษฐศาสตร์แนวสถาบัน และเศรษฐศาสตร์การเมือง ฯลฯ ส่วนวิทยาการข้ามสาขา (transdisciplinary approach - TD) เกิดขึ้นในทศวรรษ 1970s โดยองค์การ Swiss Alps (สวิทเซอร์แลนด์) ได้จัดทำโครงการ “Man and Biosphere Programme” ซึ่งนักวิจัยประกอบด้วยนักวิทยาศาสตร์ นักสิ่งแวดล้อม นักสังคมศาสตร์ และชาวพื้นเมือง เมื่อเปรียบเทียบระหว่างความรู้ทั้ง 2 รูปแบบ พบว่า ID เน้นสร้างองค์ความรู้ใหม่ โดยการผสมระหว่างศาสตร์ กลายเป็นศาสตร์ใหม่ที่แยกการวิจัยออกจากการประยุกต์ใช้ แต่ TD ผนวกรวมการวิจัยกับการประยุกต์ใช้เป็นเนื้อเดียวกันและดำเนินการไปด้วยกัน ทีมงานของ TD มาจากหลากหลายสาขา (รวมทั้งตัวแทนชาวบ้าน) การผสมระหว่างศาสตร์เกิดขึ้นในกระบวนการดำเนินงาน โดยมีได้มีเป้าหมายในการสร้างศาสตร์ใหม่ (Hadorn et al., 2007)

ขับเคลื่อน SDGs และไม่สามารถหล่อหลอมให้เกิด “ปัญญา” (wisdom) หรือ “ปัญญาญาณ” (intuition)⁹ ได้อย่างแท้จริง

3.3) ความรู้ที่ครอบงำบนโลกใบนี้ เป็นความรู้ที่ได้รับมาจากตะวันตก ซึ่งนักคิดกระแสหลักมักมีความเชื่อว่า ความรู้ดังกล่าวมีความเป็นวิทยาศาสตร์ และสามารถนำไปประยุกต์ใช้ได้จริง ความเชื่อดังกล่าวส่งผลให้เกิดการปิดกั้นความรู้ท้องถิ่น ที่มีมุมมองว่าล้าหลังและพิสูจน์ไม่ได้ ผลที่เกิดขึ้นก็คือ ทำให้ความรู้ท้องถิ่นอันมีค่าจำนวนมาก (อาทิ แพทย์พื้นบ้าน การนวดแผนไทย การสร้างบ้านไทย ฯลฯ) จำต้องสูญสลาย ก่อให้เกิดการพึ่งพิงความรู้จากภายนอกมากเกินไป และนำไปสู่ความสัมพันธ์เชิงอำนาจที่ไม่เสมอภาค

3.4) เป้าหมาย SDGs ส่วนใหญ่มีลักษณะเฉพาะ ซึ่งขึ้นอยู่กับบริบทของแต่ละพื้นที่ โดยเฉพาะอย่างยิ่งบริบททางสังคม วัฒนธรรม เศรษฐกิจ การเมือง และสภาพทางภูมิศาสตร์ของแต่ละท้องถิ่น อาทิ การขจัดความยากจน (SDG 1) ความเท่าเทียมทางเพศ (SDG 5) การจัดการน้ำและสุขาภิบาล (SDG 6) ระบบนิเวศทางบก (SDG 15) ฯลฯ เมื่อเป็นเช่นนี้ จึงหนีไม่พ้นที่จะต้องเชื่อมโยงความรู้เข้ากับลักษณะเฉพาะของแต่ละท้องถิ่น หรือเรียกว่า “ความรู้ที่ขึ้นอยู่กับบริบท” (context-based knowledge) (Flyvbjerg, 2001) แต่น่าเสียดายที่การสอนในมหาวิทยาลัยส่วนใหญ่เน้นสอนความรู้ในลักษณะทั่วไป (generalized knowledge) ที่รับมาจากตะวันตก โดยขาดการประยุกต์เพื่อให้สามารถตอบสนองต่อท้องถิ่นได้อย่างกลมกลืน

ปัญหาที่ผู้เขียนได้นำเสนอข้างต้น จำเป็นอย่างยิ่งที่จะต้องได้รับการแก้ไข นอกจากนี้ดูเหมือนว่าการผลิตบัณฑิตและมหาบัณฑิตให้มีความรู้ความเชี่ยวชาญเฉพาะด้าน อาจเป็นแนวคิดที่ไม่มีหลักประกันว่าจะสามารถตอบสนองต่อเป้าหมาย SDGs ได้ หากผู้ที่จบออกไปกลายเป็นผู้เชี่ยวชาญทางวิชาชีพแต่ขาดความรับผิดชอบต่อสังคมและสิ่งแวดล้อม เมื่อเป็นเช่นนี้ จึงหนีไม่พ้นที่จะต้องหล่อหลอมนักศึกษาเพื่อให้เขามีความเป็นพลเมืองตื่นรู้ (active citizenship) และความเป็นพลเมืองโลก (global citizenship) โดยผ่านเครื่องมือที่เรียกว่า “การศึกษาเพื่อสร้างพลเมือง” (civic education) ดังจะได้อธิบายตามลำดับ

คำว่า “พลเมือง” มิได้หมายถึงการเป็นสมาชิกของสังคมใดสังคมหนึ่งอย่างเป็นทางการ (แสดงผ่านบัตรประชาชน) ประเด็นที่ควรเน้นย้ำก็คือ การเป็นพลเมืองจะต้องเกิดจาก “ความสำนึก” ที่อยู่ในใจว่าตนเป็นส่วนหนึ่งของสังคม อันเกิดจากความตระหนักถึงความจำเป็นที่ทุกๆ ภาคส่วนของสังคมจะต้องพึ่งพิงต่อกัน และมีส่วนร่วมในการกำหนดความเป็นไปร่วมกัน (โดยไม่มีใครแยกออกมาเป็นอิสระได้เลย) ส่วนคำว่า “พลเมืองตื่นรู้” หมายถึง “ความตระหนักว่าตนเป็นสมาชิกของสังคมที่จะต้องมีความรับผิดชอบต่อส่วนรวม ยอมรับ

⁹ ปัญญา (wisdom) หมายถึง ความสามารถในการพิจารณาไตร่ตรองได้ด้วยตนเอง เนื่องจากเป็นผู้มีความรู้และประสบการณ์ในเรื่องดังกล่าวอย่างกว้างขวาง จนทำให้สามารถวิเคราะห์ได้อย่างเป็นระบบ รอบคอบ และสามารถคาดการณ์ถึงแนวโน้มได้อย่างรวดเร็วและน่าเชื่อถือ (สมศักดิ์ สามัคคีธรรม, 2568, น. 295) ส่วน “ปัญญาญาณ” (intuition) เป็นความรู้ที่ติดตัวผู้มีประสบการณ์ ดังนั้นจึงแยกไม่ออกจากค่านิยม ความเชื่อ ความมุ่งมั่น ความรักในสิ่งที่ทำ และเป็นความรู้ที่ผูกติดกับบริบท (context) จึงไม่สามารถถ่ายทอดสู่คนอื่นได้ หรือถ่ายทอดได้เพียงบางส่วนเท่านั้น (สมศักดิ์ สามัคคีธรรม, 2568, น. 213)

ความแตกต่างและเคารพกติกาในการอยู่ร่วมกัน พร้อมทั้งมีส่วนร่วมติดตามและร่วมเคลื่อนไหวเกี่ยวกับความเป็นไปของสังคม เข้าร่วมแก้ไขปัญหาทางสังคมอย่างกระตือรือร้น” (ปริญา เทวานฤมิตรกุล, 2555; Carroll, Child & Darlington, 2015; Nilsson, 2012)

“การเป็นพลเมืองตื่นรู้” มีองค์ประกอบดังนี้ 1) เป็นบุคคลที่ได้รับการยอมรับในฐานะเป็นสมาชิกของสังคมที่มีศักดิ์ศรี มีสิทธิ เสรีภาพ และเสมอภาค 2) ในฐานะเป็นส่วนหนึ่งของสังคม ส่งผลให้เขากระตือรือร้นที่จะติดตามข้อมูลข่าวสารและการเปลี่ยนแปลงของสังคม พร้อมกับปรารถนาที่จะเข้าร่วมในกิจกรรมสาธารณะ 3) มีความรับผิดชอบต่อสังคม และเสียสละเพื่อส่วนรวม 4) มีวัฒนธรรมทางการเมืองแบบประชาธิปไตย อาทิ รับฟังผู้อื่น อดกลั้นต่อความแตกต่าง จัดการความขัดแย้งด้วยเหตุผล ไม่ใช่ความรุนแรง เคารพสิทธิของผู้อื่น และเคารพกติกาของสังคม เป็นต้น (สมศักดิ์ สามัคคีธรรม, 2564)

การบ่มเพาะจิตสำนึกของ “พลเมืองตื่นรู้” กระทำผ่านการศึกษาเพื่อสร้างพลเมือง (civic education) เริ่มต้นจากประเทศเยอรมนี ภายหลังสงครามโลกครั้งที่สอง ซึ่งความสำเร็จในการพัฒนาคนของเยอรมนี ส่งผลให้ประเทศต่างๆ พยายามนำแนวคิดดังกล่าวไปประยุกต์ใช้ โดยมีความเชื่อว่า “การเป็นพลเมืองตื่นรู้” จะส่งผลให้พวกเขาคำนึงถึงส่วนรวมและพร้อมที่จะเสียสละเพื่อส่วนรวม อันตรงข้ามกับสังคมที่มุ่งหล่อหลอมสมาชิกให้มีคนเก่ง แต่กลับเอาตัวเองเป็นศูนย์กลาง เน้นความก้าวหน้า มุ่งเอาชนะ ไม่สนใจส่วนรวม ตัดช่องน้อยแต่พอดัว ฯลฯ ซึ่งเป็นบริบทที่ไม่เอื้อต่อการจัดการสาธารณะที่ต้องการความร่วมมือ สำหรับประเทศไทย มีมหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์เป็นตัวอย่างที่เด่นชัด ในความพยายามหล่อหลอมให้นักศึกษาเป็นพลเมืองตื่นรู้ โดยกำหนดเป็นวิชาพื้นฐานสำหรับทุกคน (ปริญา เทวานฤมิตรกุล, 2555)

ส่วนแนวคิดที่ว่าด้วย “การเป็นพลเมืองโลก” เป็นการขยายจิตสำนึกออกไปสู่การเป็นส่วนหนึ่งของโลก แนวคิดนี้ได้รับความสนใจอย่างจริงจังนับจากทศวรรษ 1990s เป็นต้นมา สืบเนื่องจากกระบวนการโลกาภิวัตน์ ได้ส่งผลให้ทุกๆ ส่วนบนโลกใบนี้ต้องพึ่งพิงต่อกัน ส่งผลกระทบต่อกัน และมีชะตากรรมร่วมกัน (อาทิ ภาวะโลกร้อน มหาสมุทรปนเปื้อน วิกฤตเศรษฐกิจ โรคระบาด ฯลฯ) ในขณะที่การจำกัดความเป็นพลเมืองไว้ในระดับประเทศ ย่อมเป็นแนวคิดที่คับแคบ มองชาติของตนเป็นศูนย์กลาง และนำไปสู่สงครามมากกว่า

นักวิชาการที่มีชื่อเสียง Wiel Veugelers (2010) มองว่า “การเป็นพลเมืองโลก” มีองค์ประกอบ 3 ด้าน คือ 1) การเป็นพลเมืองโลกที่เปิดกว้าง (open global citizenship) เป็นความตระหนักถึงสถานะของโลกที่มีขนาดเล็กลง ส่วนต่างๆ ของโลกมีการพึ่งพิงต่อกันมากขึ้น และความจำเป็นที่โลกจะต้องเปิดกว้างต่อความหลากหลายทางวัฒนธรรมอย่างจริงจัง 2) การเป็นพลเมืองโลกที่มีคุณธรรม (moral global citizenship) เป็นการแสดงความรับผิดชอบต่อโลก โดยหันมายึดมั่นในหลักคุณธรรมสำคัญ อาทิ ความเสมอภาค และเคารพสิทธิมนุษยชน และ 3) การเป็นพลเมืองทางสังคมการเมือง (social-political global citizenship) มีความมุ่งมั่นที่

จะเปลี่ยนแปลงโลก เปลี่ยนความสัมพันธ์เชิงอำนาจใหม่ เพื่อให้เกิดความเสมอภาคและความหลากหลายทางวัฒนธรรม¹⁰

กล่าวได้ว่า “พลเมืองโลก” เป็นแนวคิดที่ขยาย “พลเมืองตื่นรู้” ให้กว้างขึ้น โดยแสดงให้เห็นว่า มิใช่มนุษย์ในสังคมใดสังคมหนึ่งเท่านั้นที่พึ่งพิงต่อกัน และส่งผลกระทบต่อกันและกัน แต่เป็นมนุษย์ทุกคนบนโลกใบนี้ ซึ่งทุกคนต่างมีชะตากรรมร่วมกัน อันเชื่อมโยงเข้ากับการดำรงชีพของมนุษยชาติที่ควรคำนึงถึง โดยเฉพาะอย่างยิ่ง เคารพความแตกต่างทางวัฒนธรรม สิทธิมนุษยชน ความเสมอภาค และรับผิดชอบต่ออนาคตของโลกร่วมกัน

พันธกิจด้านการวิจัย กกับการขับเคลื่อน SDGs

การวิจัยถือเป็นพันธกิจหลักที่สำคัญของสถาบันอุดมศึกษา สืบเนื่องจากมหาวิทยาลัยแต่ละแห่งต่างมีทรัพยากรมนุษย์ที่เป็นนักวิชาการระดับสูงเป็นจำนวนมาก ในแต่ละปีมหาวิทยาลัยจึงมีการผลิตผลงานวิจัยออกมาเป็นจำนวนมาก ผลงานวิจัยเหล่านั้นโดยทั่วไปมักได้รับการสนับสนุนจากหน่วยงานภายนอก ทั้งจากหน่วยงานภาครัฐ ภาคเอกชน และภาคประชาสังคม และการวิจัยที่เกิดจากความร่วมมือระหว่างนักวิชาการจากหลายมหาวิทยาลัย การเข้าร่วมวิจัยกับภาคเอกชนในรูปแบบของ “R & D” (research and development) และโครงการต่อเนื่องขนาดใหญ่ที่เกิดจากความร่วมมือของหลายภาคี อาทิ อุทยานวิทยาศาสตร์ (science park)¹¹ เป็นต้น

แม้การวิจัยของมหาวิทยาลัยชั้นนำในหลายๆ ประเทศมีความก้าวหน้าอย่างสูง แต่ในภาพรวมยังคงมีจุดอ่อนสำคัญที่ควรได้รับการปรับปรุงดังนี้ ประการแรก การวิจัยกระแสหลักยังคงถูกครอบงำด้วยวิธีคิดของการส่งเสริมการเติบโตทางเศรษฐกิจและเสริมสร้างขีดความสามารถทางการแข่งขันให้สูงขึ้น ในขณะที่ไม่ค่อย

¹⁰ นักวิชาการอีกท่านหนึ่งที่น่าสนใจ คือ Hans Schattle (2010, pp. 32-35) เขาได้จำแนก “การเป็นพลเมืองโลก” ออกเป็น 3 ด้าน คือ 1) ความตระหนักรู้ (awareness) หมายถึง การตระหนักรู้ว่าโลกประกอบด้วยส่วนต่างๆ ที่พึ่งพิงต่อกัน และมีชะตากรรมร่วมกัน (shared fate) ทั้งมนุษย์ทุกเผ่าพันธุ์และชีวิตอื่นๆ บนโลกใบนี้ 2) ความรับผิดชอบ (responsibility) หมายถึง การมีสิทธิ/เสรีภาพ พร้อมๆ กับมีความรับผิดชอบ โดยเฉพาะอย่างยิ่ง การเคารพในสิทธิมนุษยชน ความเสมอภาค และความหลากหลายทางวัฒนธรรม และ 3) การมีส่วนร่วม (participation) เพื่อเปลี่ยนแปลงโลกอย่างสันติและยั่งยืน

¹¹ อุทยานวิทยาศาสตร์ (science park) เป็นการจัดตั้งโดยความร่วมมือระหว่างมหาวิทยาลัยกับภาคเอกชน และรัฐบาล ทำหน้าที่เกี่ยวกับการวิจัยและพัฒนา การเสริมสร้างนวัตกรรมด้านการผลิตและบริการ การบ่มเพาะนักธุรกิจรุ่นใหม่ (incubators) และส่งเสริมผู้ประกอบการรุ่นใหม่ทางด้านเงินทุน การตลาด และพัฒนาขีดความสามารถ อุทยานวิทยาศาสตร์เกิดขึ้นครั้งแรกในช่วงกลางศตวรรษที่ 20 โดย Stanford University ได้ร่วมมือกับเมือง Palo Alto ในการจัดตั้ง Stanford Research Park ขึ้นในปี 1951 และหลังจากนั้นได้มีการจัดตั้ง Research Triangle Park ขึ้นที่ North Carolina ในปี 1959 ปัจจุบันประเทศต่างๆ ได้มีการจัดตั้งอุทยานวิทยาศาสตร์ขึ้นเป็นจำนวนมาก (Sci-Tech Daresbury, 2024)

ให้ความสำคัญกับการสร้างมูลค่าทางสังคม (social value) และมูลค่าทางสิ่งแวดล้อม (environmental value) มากนัก อันส่งผลให้งานวิจัยจำนวนมากไม่สอดคล้องกับเป้าหมาย SDGs อย่างจริงจัง

สอง ผลงานวิจัยที่ผลิตขึ้นในแต่ละปีมีจำนวนนับเพิ่มขึ้น แต่ผลงานเหล่านี้ส่วนใหญ่ถูกวางอยู่บนหิ้งในห้องสมุด โดยไม่ค่อยมีการนำไปใช้ประโยชน์ต่อการพัฒนาเท่าที่ควรจะเป็น ปัญหาดังกล่าวเกิดขึ้นจากสาเหตุของการวิจัยที่ริเริ่มจากความสนใจส่วนตัวของนักวิชาการ แต่มิได้รับความสนใจจากสังคมหรือหน่วยงานเป้าหมาย หรือการวิจัยที่เป็นวิชาการเกินไป รวมทั้งคุณภาพของงานวิจัยที่ยังมีอายุอมรับได้

สาม การวิจัยส่วนใหญ่ยึดติดอยู่กับระเบียบวิธีโดยไม่ยืดหยุ่น ส่งผลให้ระเบียบวิธีกลายเป็นทั้งจุดเริ่มต้นและเป้าหมายของการวิจัย อันเป็นการปฏิบัติที่สวนทางกับกระบวนการค้นหาความจริงที่ควรจะเป็น ซึ่งเริ่มต้นจาก “ปัญหาวิจัย” (research question) โดยถือว่ากระบวนการค้นหา “ปัญหาวิจัย” เปรียบเสมือนการติดกระดุมเม็ดแรกที่จะส่งผลอย่างสำคัญต่อการติดกระดุมเม็ดถัดไป เมื่อเป็นเช่นนี้ จะต้องให้ความสำคัญกับการค้นหา “ปัญหาวิจัย” อย่างจริงจัง “ปัญหาวิจัย” ที่แหลมคมมีอาจเกิดขึ้นบนหอคอยงาช้าง แต่จะต้องมาจากความพยายามในการค้นหาทั้งจากการทบทวนวรรณกรรมและลงไปสัมผัสกับปรากฏการณ์ที่ดำรงอยู่จริง รวมทั้งกระบวนการวิจัยเพื่อตอบโจทย์ “ปัญหาวิจัย” จะต้องมีความเป็นระบบ หนักแน่น และเชื่อถือได้ โดยเลือกใช้วิธีการและเครื่องมือการวิจัยอันหลากหลายอย่างยืดหยุ่นตามบริบทที่เหมาะสม ซึ่งการค้นหาความจริงดังกล่าวน่าจะสอดคล้องกับ “การวิจัยแบบผสม” (Mixed Methods) ที่วางอยู่บนรากฐานทางปรัชญาแบบปฏิบัตินิยม (Pragmatism) ในแง่ของการเปิดกว้างต่อทุกๆ เครื่องมือ/วิธีวิจัยที่เป็นประโยชน์และสอดคล้องกับบริบท มากกว่าการยึดติดอยู่กับระเบียบวิธีวิจัยแบบใดแบบหนึ่งมากเกินไป

สี่ โจทย์การวิจัยเกี่ยวกับ SDGs ส่วนใหญ่มีลักษณะเฉพาะและขึ้นอยู่กับบริบท อาทิ ความยากจน (SDG 1) ความหิวโหย (SDG 2) ความเหลื่อมล้ำทางเพศ (SDG 5) ฯลฯ ซึ่งแต่ละท้องถิ่นย่อมมีลักษณะแตกต่างกัน เนื่องจากมีสภาพแวดล้อมทางกายภาพที่ต่างกัน มีการปรับตัวเพื่อความอยู่รอดที่ต่างกัน มีการสะสมองค์ความรู้ท้องถิ่นที่ต่างกัน และมีวัฒนธรรมที่ต่างกัน ซึ่งการวิจัยที่น่าจะตอบโจทย์ดังกล่าวได้ดีที่สุดก็คือ การวิจัยปฏิบัติการแบบมีส่วนร่วม (participatory action research) และการวิจัยแบบข้ามสาขาวิชา (transdisciplinary research) (Richardson, 2019; Tandon & Pandey, 2019) แต่น่าเสียดายที่การวิจัยทั้งสองประเภทกลับได้รับความสนใจน้อย และถูกผลักให้ไปอยู่ชายขอบของชุมชนวิชาการ

กรณีที่น่าสนใจของประเทศไทย คือ การวิจัยเพื่อท้องถิ่น (community-based research) ได้รับการสนับสนุนจากสำนักงานกองทุนสนับสนุนการวิจัย (สกว.) มีนักวิชาการสำคัญ ได้แก่ ศาสตราจารย์ สุริชัย หวันแก้ว รองศาสตราจารย์ ดร.กาญจนา แก้วเทพ ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.ชุลีรัตน์ จันทร์เชื้อ ผศ.ดร.บัญชากร แก้วส่อง เป็นต้น โดย สกว. ได้มีการส่งเสริมให้อาจารย์จากมหาวิทยาลัยต่างๆ จัดทำการวิจัยเพื่อท้องถิ่นตั้งแต่ปี 2541 เป็นต้นมา จนถึงปัจจุบันนี้มีผลงานที่ทำเสร็จแล้วกว่า 3,000 เล่ม (สำหรับแนวคิดและวิธีการของการวิจัยเพื่อท้องถิ่น จะได้นำเสนอในส่วนถัดไปอีก)

พันธกิจบริการสังคม กับการขับเคลื่อน SDGs

มหาวิทยาลัยโดยทั่วไป ต่างกำหนดให้งานบริการสังคม (social service) เป็นหนึ่งในสามของพันธกิจที่จะต้องดำเนินการ อย่างไรก็ตาม มหาวิทยาลัยส่วนใหญ่มักให้ความสำคัญกับพันธกิจด้านการสอนและการวิจัยเป็นหลัก ในขณะที่มองว่างานบริการสังคมเป็นแต่เพียงงานเสริม งานอาสาสมัคร หรืองานนอกเวลาที่ไม่ค่อยมีความสำคัญมากนัก หลายๆ แห่งถือว่างานบริการสังคมเป็น CSR (corporate social responsibility) ขององค์กร ที่ดำเนินการนอกธุรกิจหลัก (CSR-after-process) อย่างไรก็ตาม ปัญหาเศรษฐกิจ สังคม และสิ่งแวดล้อมที่ทวีความรุนแรงมากขึ้นในปัจจุบัน ได้ส่งผลให้มหาวิทยาลัยหลายแห่งหันมาให้ความสนใจต่อความรับผิดชอบต่อสังคมอย่างจริงจังมากขึ้น จนกระทั่งได้เกิดแนวคิด “พันธกิจสัมพันธ์มหาวิทยาลัยกับชุมชน” (university-community engagement – UCE)

มูลนิธิส่งเสริมการศึกษาที่ชื่อว่า Carnegie Foundation ได้กล่าวว่า “UCE หมายถึงความร่วมมือระหว่างสถาบันอุดมศึกษากับชุมชน (ซึ่งอาจเป็นชุมชนระดับท้องถิ่น ระดับจังหวัด หรือระดับโลก) เพื่อก่อให้เกิดการแลกเปลี่ยนความรู้และทรัพยากร อันก่อให้เกิดประโยชน์ร่วมกันของทุกฝ่าย ภายใต้บริบทของการเป็นหุ้นส่วนและถ้อยทีถ้อยอาศัยต่อกัน” (Driscoll, 2009) อาทิ การนำนักศึกษาไปฝึกงานและเรียนรู้เกี่ยวกับชุมชน การทำวิจัยเชิงปฏิบัติการแบบมีส่วนร่วม การจัดสัมมนาเพื่อแลกเปลี่ยนความคิดเห็นกับผู้นำชุมชนเกี่ยวกับการแพร่ระบาดของยาเสพติด ฯลฯ (Koekkoek, et al., 2021)

พัฒนาการของ UCE เกิดขึ้นตั้งแต่ต้นศตวรรษที่ 20 ดังจะเห็นได้ว่าสถาบันอุดมศึกษาบางแห่งได้ดำเนินกิจกรรมที่ตอบสนองต่อชุมชนรอบข้าง กิจกรรมดังกล่าวได้ขยายตัวมากขึ้นในช่วงทศวรรษ 1960-1970 อันเป็นผลมาจากการเคลื่อนไหวเพื่อเรียกร้องสิทธิของความเป็นพลเมือง และการประท้วงต่อต้านสงครามเวียดนามในสหรัฐอเมริกา และความสนใจต่อประเด็นความยุติธรรมทางสังคม (Bringle & Hatcher, 2011) ในขณะนั้นนักวิชาการเริ่มหันมาทำวิจัยเชิงปฏิบัติการแบบมีส่วนร่วม การจัดการเรียนรู้ผ่านประสบการณ์จริงในชุมชน และการเข้าร่วมเคลื่อนไหวกับขบวนการภาคประชาสังคม จนกระทั่ง UCE ได้มีความเป็นสถาบันมากขึ้นในช่วงทศวรรษ 1980-1990 โดยมหาวิทยาลัยหลายแห่งในสหรัฐอเมริกาได้จัดตั้งสำนักงานความร่วมมือกับชุมชน พร้อมๆ กับมีเงินทุนสนับสนุนโครงการดังกล่าวจำนวนเพิ่มขึ้น (Mwanguzi, Dickens & Kibaya, 2023) จนถึงทศวรรษที่ผ่านมาหลายมหาวิทยาลัยได้ดำเนินโครงการที่เชื่อมโยงกับความยั่งยืน ความยุติธรรม และการเป็นพลเมืองโลก (global citizenship)

สำหรับรูปแบบของ UCE มีหลากหลาย แต่ที่มีการกล่าวถึงกันอย่างกว้างขวางมีดังนี้ 1) การเรียนรู้จากการทำงานกับชุมชน (service-learning) 2) การวิจัยเพื่อท้องถิ่น (community-based research) 3) การเข้าถึงและเป็นหุ้นส่วนกับกลุ่มเป้าหมาย (outreach and partnership) และ 4) การเข้าร่วมในฐานะของพลเมือง (civic engagement) ดังจะได้ขยายความแต่ละรูปแบบตามลำดับ

รูปแบบแรก การเรียนรู้จากการทำงานกับชุมชน (service-learning – SL) หมายถึง รูปแบบการศึกษาที่เรียนรู้ผ่านประสบการณ์จริง โดยนำ “การทำงานกับชุมชน” มาเป็นส่วนหนึ่งของหลักสูตรการศึกษา (Meyers, 2009) กล่าวได้ว่า SL ประกอบด้วย 2 ส่วน คือ ส่วนแรก เป็นการเข้าร่วมทำงานกับชุมชน (การให้บริการชุมชน หรือการพัฒนาชุมชน) เพื่อแก้ไขปัญหาและ/หรือตอบสนองต่อความต้องการของชุมชน ในส่วนนี้จะดำเนินไปด้วยดีก็ต่อเมื่อนักศึกษามีส่วนร่วมในการทำงานกับชุมชนอย่างกระตือรือร้น อีกส่วนหนึ่งคือ การทบทวน/ไตร่ตรองสะท้อนกลับเพื่อให้นักศึกษาได้เรียนรู้เกี่ยวกับกระบวนการทำงานกับชุมชน มีความสามารถในการปรับตัวและเข้าใจถึงการประยุกต์ทฤษฎีเข้าสู่การปฏิบัติ บูรณาการโลกทางวิชาการเข้าสู่โลกแห่งความเป็นจริง การทำงานร่วมกับชาวบ้านในบริบทจริง การเปิดรับความแตกต่างหลากหลาย การอ่อนน้อมถ่อมตน ฝึกวิเคราะห์ปัญหาเชิงระบบภายใต้บริบทจริง ฝึกทักษะการแก้ไขปัญหา ทักษะการสื่อสาร ทักษะการทำงานเป็นทีม ทักษะการเป็นผู้นำการเปลี่ยนแปลง และหล่อหลอมความเป็นพลเมืองตื่นรู้ (active citizenship)¹²

รูปแบบที่สอง การวิจัยเพื่อท้องถิ่น (community-based research) เป็นการวิจัยที่มีเป้าหมายเพื่อเสริมสร้างสุขภาพชุมชน (community health) และความอยู่ดีมีสุขของชุมชน (community well-being) โดยการทำวิจัยร่วมกันระหว่างชาวบ้าน องค์กรจัดตั้งภายในท้องถิ่น นักพัฒนาเอกชน และนักวิชาการ (Rhodes, et al., 2010) ทุกฝ่ายมีส่วนร่วมอย่างเสมอภาค โดยเน้นการเรียนรู้ร่วมกัน ถ่ายทอดความรู้และความเชี่ยวชาญระหว่างกัน และตัดสินใจในทุกขั้นตอนร่วมกัน ทั้งการระบุปัญหา/ความต้องการของชุมชน การตั้งวัตถุประสงค์ การเก็บและวิเคราะห์ข้อมูลร่วมกัน การแปลผลไปสู่การปฏิบัติเพื่อขับเคลื่อนให้เกิดการแก้ไขปัญหาชุมชน รวมทั้งมีการทบทวนโดยผ่านการสะท้อนกลับ เพื่อนำข้อบกพร่องไปใช้แก้ไขสำหรับการปฏิบัติในรอบถัดไป ฯลฯ โดยในกระบวนการวิจัยนั้น ทุกฝ่ายจะต้องกำหนดเป้าหมายและเจตจำนงร่วมกัน สื่อสารต่อกันอย่างเปิดเผย สร้างความไว้วางใจต่อกัน และร่วมมือกันอย่างเสมอภาค (Hergenrather, et al., 2010; Amauchi, et al., 2022) การวิจัยเพื่อท้องถิ่นก่อให้เกิดประโยชน์ต่อการแก้ไขปัญหาที่ชุมชนประสบอยู่ ก่อให้เกิดชุมชนเข้มแข็ง และเสริมสร้างขีดความสามารถของชุมชน นอกจากนี้การวิจัยท้องถิ่นยังมีคุณูปการทางวิชาการในแง่ของการเสริมสร้างความรู้ที่เชื่อมโยงกับบริบทชุมชน (context-dependent knowledge)

¹² มีนักวิชาการได้เสนอว่า SL ประกอบด้วย 4 ขั้นตอน (Preradovic, 2015, p. 2) คือ 1) การสำรวจและเตรียมความพร้อม (investigation and preparation) หมายถึงผู้เรียนระบุความต้องการของชุมชน ประเด็นที่ต้องการแก้ไข ทรัพยากรที่จะต้องใช้ 2) การปฏิบัติเพื่อแก้ไขปัญหา (action) 3) การทบทวน/ไตร่ตรองสะท้อนความคิด (reflection) โดยผู้เรียนประชุมร่วมกับชาวบ้านเพื่อวิเคราะห์ผลของการดำเนินงาน บทเรียนที่ได้รับ และแนวทางแก้ไขสำหรับการดำเนินงานในขั้นถัดไป และ 4) การแสดงผลงาน (demonstration) โดยการสรุปผลการเรียนรู้จากประสบการณ์จริง พร้อมกับนำเสนอผ่านรายงานหรือสื่อต่าง ๆ

รูปแบบที่สาม การเข้าถึงและเป็นหุ้นส่วนกับกลุ่มเป้าหมาย (outreach and partnership - OAP) หมายถึง การที่สถาบันอุดมศึกษา (อาจารย์และ/หรือนักศึกษา) ได้ลงไปทำงานกับกลุ่มเป้าหมาย โดยใช้โมเดลเชิงยุทธศาสตร์ที่เป็นระบบและมีความท้าทาย (Basler, 2005) แนวคิดดังกล่าวนี้มีจุดเน้นสองประการ คือ ประการแรก การใช้ทรัพยากรของสถาบันอุดมศึกษา (ได้แก่ องค์กรความรู้ ความเชี่ยวชาญด้านการถ่ายทอดวิชาการ ข้อมูลข่าวสาร การวิจัย การเสริมสร้างขีดความสามารถ วัสดุอุปกรณ์ และงบประมาณ) เพื่อก่อให้เกิดประโยชน์แก่ทั้งสองฝ่าย (นักวิชาการและชุมชน) ประการที่สอง มุ่งเน้นความร่วมมือระหว่างภาคีทั้งสองเพื่อให้เกิดการแลกเปลี่ยนที่เป็นประโยชน์แก่ทั้งสองฝ่าย กล่าวคือ กลุ่มเป้าหมายได้ประโยชน์ (อาทิ เสริมสร้างขีดความสามารถของชุมชน) ในขณะที่สถาบันอุดมศึกษาก็ได้ประโยชน์ด้วย (West Chester University, 2018)

ตัวอย่างที่น่าสนใจ ได้แก่ ศูนย์การเข้าถึงและเป็นหุ้นส่วนกับชุมชน (Community Outreach Partnership Center - COPC) ในสหรัฐอเมริกา ที่ สนับสนุนเงินทุนถึง 45 ล้านดอลลาร์ ให้แก่สถาบันอุดมศึกษากว่า 100 แห่ง เพื่อให้สถาบันอุดมศึกษาเหล่านั้นได้ใช้ทรัพยากรทางปัญญา ทรัพยากรมนุษย์ และทรัพยากรทางการเงิน โดยลงไปทำการขับเคลื่อนให้เกิดการพัฒนาชุมชน นักวิชาการที่ได้รับการสนับสนุนต่างคิดค้นโครงการใหม่ๆ ที่ท้าทาย และเป็นประโยชน์ต่อทั้งชุมชนและต่อสถาบันฯ เอง อาทิ ให้ความช่วยเหลือด้านเทคนิคในการพัฒนาชุมชน การวางผังเมืองสำหรับใช้พื้นที่ภายในชุมชน การเสริมสร้างขีดความสามารถขององค์กรชุมชน การอบรมเกี่ยวกับทักษะการใช้ชีวิต การอบรมเชิงปฏิบัติการเพื่อสร้างผู้นำการเปลี่ยนแปลง และการช่วยเหลือด้านเทคนิคแควีสาขาวิชชุมชน (Vidal, 2002) โดยโครงการเหล่านี้ขับเคลื่อนผ่านความร่วมมือในรูปของการเป็นหุ้นส่วนระหว่างสถาบันอุดมศึกษากับองค์กรชุมชน ซึ่งในหลายชุมชนได้พยายามทำให้กิจกรรมของพวกเขากลายเป็นสถาบัน (institutionalization) โดยจัดตั้งองค์กรและกำหนดทีมบริหาร การระดมทรัพยากร และผนวกกิจกรรมดังกล่าวเข้าสู่หลักสูตรการศึกษา

รูปแบบที่สี่ การเข้าร่วมในฐานะของพลเมือง (civic engagement) หมายถึง การมีส่วนร่วมของอาจารย์และ/หรือนักศึกษา ในฐานะที่เป็นพลเมืองตื่นรู้ – active citizenship) เพื่อให้เกิดการเปลี่ยนแปลงชุมชน โดยชุมชนในที่นี้อาจหมายถึงหมู่บ้าน จังหวัด หรือใหญ่กว่าจังหวัดก็ได้ (Levine, 2015) นักศึกษาอาจเข้าร่วมเป็นรายบุคคล หรือเข้าร่วมในเชิงกลุ่มก็ได้ (Berg, 2013) สามารถจำแนกกิจกรรมการเข้าร่วมในฐานะของพลเมืองออกเป็น 3 ด้าน คือ 4.1) เข้าร่วมในฐานะเป็นส่วนหนึ่งของชุมชน อาทิ ร่วมแก้ไขปัญหาของชุมชน เป็นอาสาสมัครให้กับองค์กรไม่แสวงหากำไร เป็นสมาชิกของกลุ่มหรือสมาคมเพื่อสังคม เข้าร่วมกิจกรรมระดมเงินทุนเพื่อช่วยเหลือสังคม ฯลฯ 4.2) เข้าร่วมในกระบวนการเลือกตั้ง (ทั้งเลือกตั้งท้องถิ่นหรือระดับชาติ) อาทิ ใช้สิทธิลงคะแนนเสียงเลือกตั้งทุกครั้งที่มีโอกาส ร่วมรณรงค์หาเสียงเลือกตั้ง เป็นอาสาสมัครทำงานให้กับองค์กรทางการเมือง ฯลฯ และ 4.3) เข้าร่วมในกิจกรรมทางการเมือง ได้แก่ ร่วมเดินขบวนประท้วง ร่วมคว่ำบาตรทางการเมือง ร่วมลงชื่อยื่นข้อเรียกร้องต่อรัฐบาลท้องถิ่น เป็นต้น (Adler & Goggin, 2005)

เมื่อเปรียบเทียบระหว่าง UCE ทั้ง 4 รูปแบบ พบว่ามีความคล้ายคลึงกันในแง่ของการนำนักศึกษาและ/หรืออาจารย์ไปทำงานใกล้ชิดกับกลุ่มเป้าหมาย กระนั้นก็ตาม รูปแบบทั้ง 4 มีความแตกต่างกันอย่างชัดเจนทั้งในแง่ของวัตถุประสงค์และลักษณะของกิจกรรม กล่าวคือ 1) การเรียนรู้จากการทำงานกับชุมชน (service-learning) เป็นการนำ “การทำงานกับชุมชน” มาเป็นส่วนหนึ่งของหลักสูตร มีวัตถุประสงค์เพื่อการเรียนรู้ของนักศึกษา 2) การวิจัยเพื่อท้องถิ่น (community-based research) มุ่งทำวิจัยเชิงปฏิบัติการโดยกลุ่มเป้าหมายมีส่วนร่วมอย่างเสมอภาคในทุกๆ ขั้นตอน 3) การเข้าถึงและเป็นหุ้นส่วนกับกลุ่มเป้าหมาย (outreach and partnership) เป็นโครงการที่วางอยู่บนโมเดลเชิงระบบและท้าทาย โดยมุ่งดำเนินการร่วมกันระหว่างนักวิชาการกับกลุ่มเป้าหมาย เพื่อก่อให้เกิดประโยชน์แก่หุ้นส่วนทั้งสองฝ่าย และมีความเป็นไปได้ที่จะขับเคลื่อนให้กลายเป็นสถาบัน และ 4) การเข้าร่วมในฐานะของพลเมือง (civic engagement) เป็นการเข้าร่วมเปลี่ยนแปลงชุมชนด้วยความสมัครใจของนักศึกษาและ/หรืออาจารย์ ทั้งเข้าร่วมแบบส่วนตัวหรือร่วมเชิงกลุ่ม ส่วนใหญ่เป็นกิจกรรมที่มีระยะเวลาสั้นๆ อย่างไรก็ตาม สถาบันอุดมศึกษาส่วนใหญ่ที่ให้ความสำคัญกับ UCE อย่างจริงจังยังคงมีน้อย ส่วนใหญ่มักจัดทำ UCE ในฐานะเป็นงานเสริม หรืองานนอกเวลาที่ไม่ค่อยให้ความสำคัญมากนัก

การจัดการงานทั่วไปภายในรั้วมหาวิทยาลัย ที่เชื่อมโยงกับ SDGs

กล่าวโดยทั่วไป มหาวิทยาลัยเป็นองค์กรขนาดใหญ่ ตั้งอยู่บนพื้นที่นับพันไร่ ประกอบด้วยสำนักอธิการบดี ที่ทำการของคณะต่างๆ อาคารเรียน หน่วยงานต่างๆ ห้องสมุด และสนามกีฬา มีบุคลากรหลักได้แก่ อาจารย์ นักวิจัย และพนักงานฝ่ายสนับสนุนประมาณ 2,000-3,000 คน นักศึกษาทุกระดับชั้นประมาณ 20,000-40,000 คน โดยมหาวิทยาลัยหลายแห่งได้จัดบ้านพักสำหรับอาจารย์และเจ้าหน้าที่ รวมทั้งจัดหอพักสำหรับให้บริการแก่นักศึกษานับหมื่นคน นอกจากนี้ยังมีบุคคลภายนอกที่เข้ามาทำงานประจำอยู่ในสถาบัน (อาทิ แม่ค้าขายอาหาร ร้านถ่ายเอกสาร ร้านสะดวกซื้อ ร้านกาแฟ ฯลฯ) อีกหลายร้อยคน

การที่มหาวิทยาลัยเป็นองค์กรขนาดใหญ่ ประกอบด้วยผู้เกี่ยวข้องโดยตรงจำนวนมาก ส่งผลให้ภารกิจด้านการจัดการงานทั่วไปภายในรั้วมหาวิทยาลัยกลายเป็นงานสำคัญ ซึ่งหลายแห่งได้เชื่อมโยงงานดังกล่าวเข้ากับการขับเคลื่อน SDGs ได้แก่ การใช้พลังงานทดแทน นโยบายประหยัดกระแสไฟฟ้า การจัดการขยะ ส่งเสริมให้ใช้วัสดุย่อยสลาย (เช่น กล่องอาหาร ฯลฯ) เลิกใช้วัสดุที่ย่อยสลายยาก พัฒนาสู่มหาวิทยาลัยสีเขียวโดยปลูกต้นไม้ร่มรื่นในทุก ๆ พื้นที่ที่เป็นไปได้ และการบำบัดน้ำเสียด้วยความรับผิดชอบต่อสังคมและสิ่งแวดล้อม เป็นต้น

ตัวอย่างที่น่าสนใจ ได้แก่ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย (CU)¹³ ซึ่งได้นำ SDGs มาใช้ขับเคลื่อนการจัดการงานทั่วไปภายในรั้วมหาวิทยาลัยอย่างจริงจัง โดย CU ได้ดำเนินการตาม “มาตรฐานการทำบัญชีก๊าซเรือนกระจกสำหรับภาครัฐและภาคเอกชน” (Greenhouse Gas Protocol หรือ GHG Protocol) ซึ่งในปี 2019 พบว่า CU มีการปล่อยก๊าซคาร์บอนไดออกไซด์เทียบเท่าประมาณ 54,956 ตัน (ประมาณ 1.21 ตันต่อคนต่อปี) CU ได้ตั้งเป้าหมายที่จะลดการปล่อยก๊าซเรือนกระจกลงให้เท่ากับศูนย์ภายในปี 2050 (net zero greenhouse gas emission by 2050) โดยใช้ 5 กลยุทธ์ ดังนี้ (Kittipongvises & Salathong, 2024)

- 1) ปรับเปลี่ยนระบบการใช้พลังงาน (energy transition) โดยใช้พลังงานทดแทนที่ไม่ก่อให้เกิดคาร์บอน มีการติดตั้งแผงโซลาร์เซลล์บนหลังคาตึกทั้งหมด 65 ตึก ซึ่งคาดว่าจะสามารถลดการใช้พลังงานไฟฟ้าลง 25% รวมทั้งส่งเสริมอาคารสีเขียวและออกแบบที่สนับสนุนความยั่งยืน
- 2) ตรวจอายุการใช้งานและประเมินประสิทธิภาพอุปกรณ์ไฟฟ้า (improving energy system resilience) โดยติดตั้งระบบบริหารจัดการพลังงานในอาคารอัจฉริยะ (CU BEMs) มีการปรับปรุงระบบการทำงานของเครื่องปรับอากาศโดยติดตั้งเครื่องวัดดัชนีความร้อน ลดอุณหภูมิให้เย็นลง และการระบายอากาศ
- 3) สร้างการเติบโตสีเขียว (creating green growth) โดยสนับสนุนงานวิจัยและความร่วมมือในระดับประเทศ (คณะวิศวกรรมศาสตร์ CU ร่วมกับภาครัฐและภาคเอกชน ภายใต้โครงการ Thailand CCUS Consortium) นอกจากนี้ยังมีการลงทุนสีเขียวเพื่อพัฒนาเทคโนโลยีไร้คาร์บอน
- 4) ปรับเปลี่ยนสไตล์การดำเนินชีวิต (lifestyle transition) โดยหันมาเดินทางสัญจรที่ก่อให้เกิดการปล่อยคาร์บอนน้อยลง เช่น ส่งเสริมการเดินเท้าสำหรับสัญจรระหว่างตึก ปั่นจักรยาน นั่งรถบัสไฟฟ้า สกู๊ตเตอร์ไฟฟ้า เป็นต้น รวมทั้งการจัดการขยะภายในรั้วมหาวิทยาลัย และ
- 5) จัดกิจกรรมสนับสนุนให้เกิดการเปลี่ยนแปลง (social transition and social support system) อาทิ เวทีเสวนา การประกวดคลิปสั้นเพื่อสร้างจิตสำนึกและตระหนักถึงผลกระทบของการเปลี่ยนแปลงสภาพภูมิอากาศ จนนำไปสู่การปรับเปลี่ยนพฤติกรรม และเตรียมพร้อมสู่สังคมคาร์บอนต่ำอย่างยั่งยืน¹⁴

¹³ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย (CU) เป็นสถาบันอุดมศึกษาแห่งแรกของประเทศไทย ก่อตั้งในปี 1917 ปัจจุบันมี 19 คณะ นอกจากนี้ยังมีสำนักวิชาการ สถาบัน และวิทยาลัยอีกประมาณ 20 สำนัก มีอาจารย์ นักวิจัย และบุคลากรฝ่ายสนับสนุนรวม 7,996 คน มีนักศึกษาประมาณ 41, 262 คน กล่าวในภาพรวม ถือว่า CU ประสบความสำเร็จในการขับเคลื่อน SDGs อย่างสูงจากการจัดลำดับความยั่งยืน (impact rankings) โดย Times Higher Education พบว่า CU ได้รับอันดับที่ 1 ของประเทศ 4 ปีติดต่อกัน (จากปี 2020-2023) และได้รับอันดับที่ 17 ของโลกในปี 2023 ส่วนในปี 2024 ได้ลำดับที่ 2 ของประเทศไทย และอันดับที่ 43 ของโลก

¹⁴ กรณีของธรรมศาสตร์ เป็นอีกมหาวิทยาลัยหนึ่งที่สำคัญกับการขับเคลื่อนความยั่งยืนในระดับสูง ดังจะพบว่ามีการจัดการงานภายในรั้วมหาวิทยาลัย เพื่อให้เป็นมหาวิทยาลัยสีเขียวโดยการปลูกต้นไม้ดงงามและร่มรื่น การพัฒนาพลังงานทางเลือกในรูปของแผงโซลาร์เซลล์ที่ติดตั้งบนหลังคาตึกเป็นจำนวนมาก การสร้างทางเดินเท้าภายในรั้วมหาวิทยาลัยที่สะดวกและปลอดภัย นอกจากนี้ยังส่งเสริมงานวิจัยเกี่ยวกับการพัฒนาที่ยั่งยืนอีกปีละจำนวนมาก (Thammasat University, 2024)

การเชื่อมโยงภารกิจด้านการจัดการงานทั่วไปเข้ากับการขับเคลื่อน SDGs ของมหาวิทยาลัย ส่งผลโดยตรงต่อการพัฒนาที่ยั่งยืน โดยเฉพาะอย่างยิ่ง SDG 6 (การจัดการน้ำและสุขาภิบาล) SDG 7 (พลังงานสะอาดที่เข้าถึงได้) SDG 11 (เมืองและถิ่นฐานมนุษย์ที่ยั่งยืน) SDG 12 (การบริโภคและการผลิตที่ยั่งยืน) และ SDG 13 (การรับมือกับการเปลี่ยนแปลงสภาพภูมิอากาศ)

นอกจากนี้ การจัดการงานทั่วไปโดยเชื่อมโยงกับ SDGs ยังก่อให้เกิดประโยชน์สำคัญดังนี้ ประการแรก ให้การเรียนรู้และอบรมขับเคลื่อนแก่ทุกๆ คน ที่ดำเนินงานในรั้วมหาวิทยาลัย จนกระทั่งตกผลึกกลายเป็นนิสัยที่ติดตัวตลอดไป อาทิ การคัดแยกขยะ การดับไฟ/ปิดแอร์ทันทีที่เลิกใช้งาน การปลูกต้นไม้ในพื้นที่ว่าง การเดินเท้าหรือปั่นจักรยานในระยะทางที่ไม่ไกลมากนัก (แทนการขับรถยนต์) การนำอุปกรณ์มาใช้ซ้ำ (reuse) เป็นต้น

ประการที่สอง มหาวิทยาลัยสามารถประชาสัมพันธ์ผลงาน (ในรูปของผลผลิตและผลลัพธ์) ที่เกิดจากการขับเคลื่อนสู่เป้าหมาย SDGs ได้โดยตรง อันจะส่งผลให้มหาวิทยาลัยมีชื่อเสียง ได้รับการยอมรับจากสาธารณชน และจำนวนนักศึกษาใหม่เพิ่มขึ้นอันเป็นผลมาจากการสนับสนุนของผู้ปกครองที่ส่งเสริมความรับผิดชอบต่อสังคม ดังเช่นในกรณีของมหาวิทยาลัยมาลาวี (University of Malawi) ในภูมิภาคแอฟริกาที่ประสบความสำเร็จมาแล้ว (Chiotha, Mpekansambo & Eneya, 2019)

ประการที่สาม ในปัจจุบันนี้ พบว่ามีมหาวิทยาลัยไทยไม่ถึง 10 แห่ง ที่ได้ดำเนินนโยบายผนวก SDGs เข้าสู่การจัดการงานทั่วไปของมหาวิทยาลัยอย่างเอาใจจริงเอาจัง ซึ่งการขับเคลื่อน SDGs ของมหาวิทยาลัยดังกล่าวถือเป็น “สุดยอดตัวอย่าง” (exemplar) และเป็นแบบอย่างที่ดีให้แก่มหาวิทยาลัยอื่นๆ รวมทั้งองค์กรต่างๆ (อาทิ หน่วยงานราชการ โรงเรียน ศาสนสถาน โรงงานอุตสาหกรรม ฯลฯ) ซึ่งสามารถเข้ามาศึกษาดูงานเพื่อนำไปประยุกต์ใช้ในการขับเคลื่อน SDGs ภายในองค์กรของตน

วิเคราะห์การสร้างภาคีเครือข่ายของสถาบันอุดมศึกษาเพื่อขับเคลื่อน SDGs

กล่าวโดยทั่วไป การเปิดกว้างให้สถาบันอุดมศึกษาแต่ละแห่งตัดสินใจขับเคลื่อน SDGs ของตนเองโดยไม่เชื่อมโยงกับองค์กรอื่นๆ ย่อมส่งผลให้เกิดประสิทธิภาพและประสิทธิผลต่ำ ด้วยเหตุนี้จึงเกิดแนวคิดเกี่ยวกับการจัดตั้งภาคีเครือข่ายเพื่อก่อให้เกิดการประสานงานของหลายๆ องค์กรในการขับเคลื่อนสู่ความยั่งยืนร่วมกัน (SDG 17) (Cruz, 2023; Purcell, 2023; Tandon & Chakrabarti, 2018) ข้อได้เปรียบของการรวมตัวเป็นเครือข่ายมีดังนี้ 1) การรวมตัวเป็นเครือข่ายก่อให้เกิดการแลกเปลี่ยนเรียนรู้ประสบการณ์ระหว่างองค์กรสมาชิกด้วยกัน 2) แต่ละภาคีต่างมีทรัพยากรที่มีค่า ซึ่งสามารถนำมาใช้เพื่อหนุนเสริมการเคลื่อนไหวระหว่างกันและกัน อันจะนำไปสู่การเพิ่มพลังแบบทวีคูณ (synergy) 3) การรวมตัวเป็นเครือข่ายจะก่อให้เกิด

ซึ่งการดำเนินงานอย่างจริงจังดังกล่าว ส่งผลให้มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์ได้รับการจัดอันดับ Impact Rankings ที่ 81 ของโลก ในปี 2024

บรรยากาศของการกระตุ้น จูงใจ และให้กำลังใจแก่กันและกัน รวมทั้งก่อให้เกิดแรงบันดาลใจที่จะขับเคลื่อนความยั่งยืนอย่างจริงจังมากขึ้น (Okitasari, Dahiya & Takemoto, 2018)

ความน่าสนใจของสถาบันอุดมศึกษาในการขับเคลื่อน SDGs ก็คือ การจัดตั้งเป็นภาคีเครือข่ายในรูปแบบของสมาคม (ที่มีสมาชิกประกอบด้วยมหาวิทยาลัยจำนวนมาก) มีเป้าหมายในการส่งเสริมการขับเคลื่อน SDGs ของสมาชิก เครือข่ายที่สำคัญ ได้แก่ 1) “เครือข่ายมหาวิทยาลัยโลกเพื่อการสร้างนวัตกรรม” (Global University Network for Innovation – GUNi) 2) “สมาคมมหาวิทยาลัยนานาชาติ” (International Association of Universities – IAU) 3) สมาคมอุดมศึกษาเพื่อความยั่งยืนที่ก้าวหน้า (The Association for the Advancement of Sustainability in Higher Education – AASHE) 4) พันธมิตรของเครือข่ายมหาวิทยาลัยแห่งอิโบโร-อเมริกันเพื่อสิ่งแวดล้อมและความยั่งยืน (Alliance of Ibero-American University Networks for Sustainability and the Environment – ARIUSA) เป็นต้น¹⁵

นอกจากการรวมตัวเป็นภาคีเครือข่ายระหว่างมหาวิทยาลัยด้วยกันแล้ว การจัดตั้งเป็นเครือข่ายร่วมกับภาคีอื่นๆ ก็มีความสำคัญเช่นกัน (Queralt, 2018, p. 50; Chiotha, Mpekansambo & Eneya, 2019) ซึ่งกรณีดังกล่าวปรากฏให้เห็นอยู่บ้างแม้มีไม่มากนัก ดังสุดยอดตัวอย่างในประเทศไทยที่น่าสนใจ คือ “ภาคีสานพลังพื้นที่เข้มแข็ง” (area strengthening alliance – ASA) ซึ่งจะได้นำเสนอพอสังเขปดังนี้

“ภาคีสานพลังพื้นที่เข้มแข็ง” หรือเรียกย่อๆ ว่า “ภาคีอาสา” ประกอบด้วยภาคีอันหลากหลายที่ผนึกกำลังในการเคลื่อนไหว อาทิ สถาบันอุดมศึกษา องค์กรมหาชน เครือข่ายภาคประชาสังคม หน่วยงานภาครัฐ องค์กรปกครองส่วนท้องถิ่น เป็นต้น “ภาคีอาสา” มีเป้าหมายชัดเจนที่ต้องการขับเคลื่อนเพื่อให้เกิดการกระจายอำนาจสู่ท้องถิ่น และสถาปนา “จังหวัดจัดการตนเอง” ที่เกิดจากการสานพลังของภาคีอันหลากหลาย โดยมีการจัดตั้งและเริ่มเคลื่อนไหวมาตั้งแต่ช่วงปลายปี 2567 เป็นต้นมา

¹⁵เครือข่ายแรกคือ “GUNi” จัดตั้งขึ้นภายหลังการประชุมระดับโลกว่าด้วยสถาบันอุดมศึกษา จัดโดย UNESCO ปี 1998 เครือข่ายดังกล่าวมีบทบาทสำคัญต่อการขับเคลื่อน SDGs โดยจัดประชุมวิชาการระดับโลกทุกๆ 2 ปี (GUNi, 2018, pp. 13-14; Vilalta, Betts & Gomez, 2018, pp. 10-14) เครือข่ายที่สอง “IAU” มีเป้าหมายในการขับเคลื่อนเพื่อความยั่งยืนมากกว่า 30 ปี จนถึงปัจจุบันได้ให้การสนับสนุน SDGs อย่างแข็งขัน โดยทำงานใกล้ชิดกับ UNESCO (Guterres, 2023, p. 10) เครือข่ายที่สาม “AASHE” จัดตั้งอย่างเป็นทางการในปี 2005 มีสมาชิกเป็นสถาบันอุดมศึกษาประมาณ 1,000 แห่งจาก 30 ประเทศ บทบาทสำคัญของ AASHE คือ เสริมสร้างคณาจารย์ เจ้าหน้าที่ และนักศึกษาให้เป็นผู้ดำเนินการเปลี่ยนแปลง และขับเคลื่อนนวัตกรรมสู่ความยั่งยืน (Richardson, 2018, น. 52) เครือข่ายสุดท้าย ARIUSA ก่อตั้งในปี 2007 ประกอบด้วยสมาชิกจากละตินอเมริกา แคริบเบียน และคาบสมุทรไอบีเรีย มีสมาชิกเป็นเครือข่ายด้านสิ่งแวดล้อมของมหาวิทยาลัย 6 เครือข่าย รวมสมาชิกทั้งสิ้น 96 มหาวิทยาลัย ARIUSA มีเป้าหมายสำคัญประการหนึ่ง คือ ส่งเสริมการขับเคลื่อน SDGs ของสมาชิก (Saenz, 2018, p. 61)

การสานพลังในรูปของ “ภาคีอาสา” เกิดจากแนวคิดของศาสตราจารย์เกียรติคุณ นายแพทย์ ประเวศ วะสี (2561) ที่ได้กล่าวถึงการสร้างพระเจดีย์ต้องสร้างจากฐานชุมชนท้องถิ่น เพราะชุมชนท้องถิ่นคือจุดยุทธศาสตร์ของชาติ โดยชุมชนท้องถิ่นที่เข้มแข็งประกอบด้วย 8 ด้าน คือ 1) สัมมาชีพ 2) จิตใจที่ดี 3) สังคมที่ดูแลซึ่งกันและกัน 4) วัฒนธรรม 5) สิ่งแวดล้อม 6) สุขภาพ 7) การศึกษา และ 8) ประชาธิปไตย โดยการพัฒนาจะต้องใช้พื้นที่เป็นตัวตั้ง และต้องพัฒนาอย่างบูรณาการ/ไม่แยกส่วน ซึ่งท่านได้เล็งเห็นพลังของขบวนการแพทย์ชนบทที่พยายามปฏิรูประบบสุขภาพ มีการสร้างองค์กรตระกูล ส. ขึ้น 7 องค์กร ที่สนับสนุนการขับเคลื่อนระบบสุขภาพของประเทศให้ดีขึ้น¹⁶

บุคคลสำคัญอีกท่านหนึ่ง คือ ศาสตราจารย์ ดร.บรรเจิด สิงคะเนติ (จากสถาบันบัณฑิตพัฒนบริหารศาสตร์ - NIDA) ท่านได้พยายามขับเคลื่อนเพื่อสร้างชุมชนเข้มแข็งและกลไกพื้นที่กลางระดับจังหวัดให้เป็นจุดคานงัดในการขับเคลื่อนประเทศไทยสู่ความก้าวหน้า โดยศาสตราจารย์ บรรเจิด ได้เป็นหัวหน้าทีมในการจัดทำโครงการวิจัยเชิงปฏิบัติการ “นวัตกรรมทางสังคมเพื่อสร้างชุมชนเข้มแข็ง พื้นฐานของประชาธิปไตยอัตลักษณ์ไทย”¹⁷ โครงการดังกล่าว เริ่มต้นจากการเล็งเห็นความจำเป็นที่จะต้องปฏิรูประบอบประชาธิปไตยที่สอดคล้องกับบริบทของประเทศไทย โดยมองว่าความพยายามที่จะเปลี่ยนแปลงสู่ประชาธิปไตยที่ผ่านมา ซึ่งเริ่มต้นจากการเปลี่ยนโครงสร้างใหญ่ที่อยู่ด้านบน (อาทิ แก่ไขรัฐธรรมนูญ ระบบรัฐสภา พรรคการเมือง การเลือกตั้ง ฯลฯ) มักประสบความล้มเหลว ทีมวิจัยมองว่าการปฏิรูปประชาธิปไตยที่สอดคล้องกับประเทศไทย จะต้องเริ่มต้นจากฐานราก ซึ่งก็คือ การสร้างชุมชนเข้มแข็ง และการพัฒนาพื้นที่กลาง (public space) ในท้องถิ่น สำหรับเป็นเวทีที่เปิดกว้างแก่ภาคประชาสังคมและภาคีอื่นๆ ได้ปรึกษาหารือเกี่ยวกับปัญหาสำคัญที่ท้องถิ่นกำลังเผชิญอยู่ รวมทั้งความต้องการพัฒนาที่ท้องถิ่นต้องการไปให้ถึง การขับเคลื่อนดังกล่าวก่อให้เกิดการพัฒนาไปพร้อมๆ กัน (อาทิ การพัฒนาภาวะผู้นำท้องถิ่น การเสริมพลังชุมชน การจัดตั้งองค์กรภาคประชาสังคม บ่มเพาะวัฒนธรรมประชาธิปไตย การจัดการข้อมูลเพื่อการเคลื่อนไหว การประสานงานระหว่างภาคีที่หลากหลาย ฯลฯ) อันจะนำไปสู่ “จังหวัดจัดการตนเอง” (บรรเจิด สิงคะเนติ, 2567) โดยปีแรกของการวิจัยเชิงปฏิบัติการดังกล่าว ได้ดำเนินการใน 5 จังหวัดนาร่อง คือ สุพรรณบุรี เชียงราย ชลบุรี ขอนแก่น และพัทลุง และปีที่สองได้ขยายออกไปอีก 5 จังหวัด ได้แก่ ตราด อำนาจเจริญ นครสวรรค์ เพชรบุรี และนครศรีธรรมราช

¹⁶องค์กรตระกูล 7 ส. ประกอบด้วย 1) สถาบันวิจัยระบบสาธารณสุข (สวรส.) 2) สำนักงานหลักประกันสุขภาพแห่งชาติ (สปสช.) 3) สำนักงานกองทุนสนับสนุนการสร้างเสริมสุขภาพ (สสส.) 4) สถาบันรับรองคุณภาพสถานพยาบาล (สรพ.) 5) สำนักงานคณะกรรมการสุขภาพแห่งชาติ (สพช.) 6) สถาบันการแพทย์ฉุกเฉินแห่งชาติ (สพฉ.) และ 7) มูลนิธิสาธารณสุขแห่งชาติ (มสช.) (ประเวศ วะสี, 2568, น. 15)

¹⁷โครงการวิจัยเชิงปฏิบัติการดังกล่าว ได้รับการสนับสนุนจากสำนักงานการวิจัยแห่งชาติ (ทุนสนับสนุนกลุ่มวิจัยศักยภาพสูง) เป็นโครงการ 3 ปี (เมษายน 2566 ถึง เมษายน 2569) ประกอบด้วยนักวิจัยรวม 12 คน และผู้ช่วยวิจัยประมาณ 7 คน ซึ่งเป็นนักวิชาการจากสถาบันบัณฑิตพัฒนบริหารศาสตร์ มหาวิทยาลัยเชียงใหม่ มหาวิทยาลัยบูรพา มหาวิทยาลัยขอนแก่น มหาวิทยาลัยทักษิณ มหาวิทยาลัยรังสิต และสถาบันพัฒนาองค์กรชุมชน (พอช.)

ในช่วงปลายปี 2567 ศาสตราจารย์ บรรเจิด ได้ประสานงานกับหน่วยงานอื่นๆ จนกระทั่งนำไปสู่การจัดตั้ง “ภาคีอาสา” ประกอบด้วย 7 องค์กรดังนี้ 1) NIDA 2) สำนักงานคณะกรรมการสุขภาพแห่งชาติ (สช.) 3) สถาบันวิจัยระบบสาธารณสุข (สวรส.) 4) สำนักงานกองทุนสนับสนุนการสร้างเสริมสุขภาพ (สสส.) 5) สำนักงานหลักประกันสุขภาพแห่งชาติ (สปสช.) 6) สถาบันพัฒนาองค์กรชุมชน (พอช.) และ 7) หน่วยบริหารและจัดการทุนด้านการพัฒนาระดับพื้นที่ (บพท.) ต่อมาในเดือนเมษายน 2568 ได้มีหน่วยงานเข้าร่วมเพิ่มอีก 2 หน่วยงาน คือ สถาบันการแพทย์ฉุกเฉิน (สพฉ.) และสถาบันรับรองคุณภาพสถานพยาบาล (สรพ.) รวมเป็น 9 ภาคีอาสา โดยมีการจัดทำแผนงาน “การสร้างจังหวัดเข้มแข็งโดยใช้พื้นที่เป็นฐานและการบูรณาการทุกภาคส่วน” ซึ่งมีแนวคิดหลักดังนี้ 1) ใช้พื้นที่เป็นฐาน 2) บูรณาการทุกภาคส่วน 3) สร้างการมีส่วนร่วม และ 4) วัดผลลัพธ์ที่ชัดเจน¹⁸

ที่ผ่านมาแต่ละองค์กรต่างทำงานตามพันธกิจอันเฉพาะเจาะจงของตนเอง ซึ่งพบว่าไม่ค่อยมีพลังในการขับเคลื่อนเพื่อให้เกิดการเปลี่ยนแปลงมากนัก ในขณะที่การสานพลังของ 9 ภาคีอาสา ส่งผลให้แต่ละหน่วยงานสามารถนำทรัพยากรของตนมาใช้หนุนเสริมการดำเนินงานให้เกิดประสิทธิภาพและประสิทธิผล อาทิ บางหน่วยงานมีการจัดตั้งเครือข่ายประชาชนในพื้นที่ (พอช., สสส., สปสช. และ อปท.) บางหน่วยงานมีกองทุนสนับสนุนการขับเคลื่อน (สสส., สปสช. และ พอช.) บางหน่วยงานมีเวทีพัฒนานโยบายสาธารณะ (สช. และ พอช.) บางหน่วยงานสนับสนุนด้านวิชาการ (สวรส., บพท. และ NIDA) บางหน่วยงานให้การสนับสนุนการทำธรรมาภิบาลท้องถิ่น (สช.) เป็นต้น

“ภาคีอาสา” ได้คัดเลือกจังหวัดนำร่อง 5 จังหวัด ได้แก่ นครสวรรค์ ขอนแก่น เชียงราย พัทลุง และตราด โดยแต่ละจังหวัดได้มีการจัดตั้งเครือข่ายการประสานงานระหว่างองค์กรภาคประชาสังคม มีการชักจูงภาคีอื่นๆ เข้าร่วม โดยเฉพาะอย่างยิ่ง องค์กรปกครองส่วนท้องถิ่น ภาคธุรกิจเอกชน องค์กรพัฒนาเอกชน และหน่วยงานราชการ เป็นต้น นอกจากนี้ยังได้จัดตั้ง “สมัชชาพลเมือง” ทำหน้าที่เป็นพื้นที่กลางสำหรับการแลกเปลี่ยนเกี่ยวกับปัญหาสำคัญในท้องถิ่น ร่วมกันกำหนดวิสัยทัศน์การพัฒนาจังหวัด ระบุประเด็นยุทธศาสตร์การพัฒนา การจัดทำระบบข้อมูลของท้องถิ่น การพัฒนาขีดความสามารถของผู้นำและองค์กรภาคประชาสังคม จัดทำธรรมาภิบาลจังหวัด โดยในปัจจุบันนี้ จังหวัดทั้ง 5 ต่างมีการก้าวหน้าในการขับเคลื่อนอย่างชัดเจน และคาดว่าจะมีการเพิ่มจังหวัดเป้าหมายเพิ่มขึ้นอีก 8 จังหวัด ภายในปี 2569

¹⁸ “แผนงานการสร้างจังหวัดเข้มแข็งโดยใช้พื้นที่เป็นฐานและการบูรณาการทุกภาคส่วน” มีวัตถุประสงค์ 3 ประการ คือ 1) เพื่อสร้างความเข้มแข็งของกลไกการบูรณาการทุกภาคส่วนในระดับจังหวัด โดยใช้พื้นที่เป็นฐาน (เสริมสร้างศักยภาพของหน่วยงานต่างๆ และสร้างระบบการทำงานร่วมกันอย่างยั่งยืน) 2) เพื่อขับเคลื่อนกระบวนการนโยบายสาธารณะแบบมีส่วนร่วมในระดับจังหวัด และ 3) เพื่อให้เกิดการจัดการปัจจัยที่กำหนดสุขภาพที่สำคัญของจังหวัด (โดยใช้ข้อมูลและทรัพยากรในพื้นที่อย่างมีประสิทธิภาพเพื่อแก้ไขปัญหาที่เกี่ยวข้องกับสุขภาพและคุณภาพชีวิต)

กล่าวได้ว่าการดำเนินงานของภาคีอาสา เป็นการตอบสนองต่อเป้าหมาย SDG 17 (ความร่วมมือเพื่อการพัฒนาที่ยั่งยืน) โดยตรง ซึ่งการขับเคลื่อนของจังหวัดจัดการตนเองจะตอบสนองต่อเป้าหมาย SDG 1 (ขจัดความยากจน) SDG 3 (มีสุขภาพและความเป็นอยู่ที่ดี) SDG 6 (การจัดการน้ำและสุขาภิบาล) SDG 10 (ลดความเหลื่อมล้ำ) SDG 12 (การบริโภคและการผลิตที่ยั่งยืน) และ SDG 16 (สังคมสงบสุข ยุติธรรม ไม่แบ่งแยก)

บทสรุป

กล่าวได้ว่า “สถาบันอุดมศึกษา” เป็นภาคีที่มีความสำคัญต่อการขับเคลื่อน SDGs (Ahmadein, 2019) เนื่องจากสถาบันอุดมศึกษาเป็นองค์กรขนาดใหญ่ มีบุคลากรที่มีความรู้ความเชี่ยวชาญจำนวนมาก มีพันธกิจที่สามารถเชื่อมโยงกับ SDGs ได้โดยตรง เป็นองค์กรที่มีภาพลักษณ์เชิงบวกและได้รับความไว้วางใจจากสังคม สามารถชักจูง/เชื่อมร้อยเป็นภาคีเครือข่ายได้อย่างกว้างขวาง โดยผ่านศิษย์เก่าหลายแสนคนที่จบออกไปทำงานอยู่ในภาครัฐ ภาคการเมือง ภาคเอกชน และภาคประชาสังคม

อย่างไรก็ตาม ในโลกแห่งความเป็นจริงกลับพบว่า สถาบันอุดมศึกษาที่ให้ความสนใจและจริงจังกับการขับเคลื่อน SDGs ยังมีจำนวนจำกัด (Bouchrika, 2025) ปัญหาสำคัญ ที่ส่งผลให้มหาวิทยาลัยส่วนใหญ่ยังคงสนใจการพัฒนาที่ยั่งยืนค่อนข้างน้อย เกิดจากวาทกรรมที่ครอบงำชุมชนวิชาการ ดังต่อไปนี้ **ประการแรก** แนวคิดเสรีนิยมทางเศรษฐกิจ (economic liberalism) ที่มองมหาวิทยาลัยเป็นแหล่งผลิตและให้บริการวิชาการ โดยมีนักศึกษาเป็นลูกค้า (Gual, 2019) มหาวิทยาลัยส่วนใหญ่หันมาเพิ่มจำนวนนักศึกษา และปฏิบัติตามตัวชี้วัดมาตรฐานคุณภาพการศึกษา (Tilbury, 2019) ซึ่งตัวชี้วัดเหล่านั้นมิได้เชื่อมโยงกับ SDGs แต่ประการใด รวมทั้งมหาวิทยาลัยจำนวนไม่น้อยหันมาส่งเสริม CSR เพื่อสร้างภาพลักษณ์เป็นสำคัญ (Gual, 2019)

สอง สืบเนื่องจากมหาวิทยาลัยเป็นองค์กรขนาดใหญ่ มีโครงสร้างองค์กรที่ซับซ้อน ก่อให้เกิดการทำงานแบบแยกส่วน (silo) ทำงานซ้ำซากบนพื้นที่ที่คุ้นเคย/ปลอดภัย (comfort zone and safe zone) เช่น อาจารย์สนใจแต่ความรู้ในสาขาของตน โดยไม่แสวงหาความรู้จากศาสตร์อื่น (Gual, 2019; Tandon & Chakrabarti, 2018) ทำให้อาจารย์มีความรู้คับแคบ ทำนองเดียวกับการทำวิจัย ซึ่งดำเนินการต่อเนื่องจนกลายเป็นกิจวัตร (routine) ที่ซ้ำซาก กล่าวคือ ศึกษาเฉพาะประเด็นเดิม ๆ ใช้ทฤษฎีเดิม ๆ และวิธีการศึกษาแบบเดิม ๆ อาจารย์ที่กักขังตัวเองอยู่ในเขตปลอดภัยย่อมคิดแต่ในกรอบ ไม่เกิดความรู้ใหม่ รวมทั้งไม่ยอมออกไปทำวิจัยร่วมกับอาจารย์ต่างสาขาเพื่อก่อให้เกิดบูรณาการในการผลิตความรู้ (Ogbuigwe, 2018; Jorgensen, 2019)

สาม ความรู้ที่ครอบงำชุมชนวิชาการมีจุดอ่อนสำคัญคือ 1) เป็นความรู้เฉพาะสาขา (mono-disciplinary knowledge) แม้เป็นความรู้ที่มีคุณค่า แต่ปรากฏการณ์จริงมิได้แยกกันอยู่ตามรายสาขา ความรู้เฉพาะสาขาก็มีข้อจำกัดต่อกระบวนการเรียนรู้และนำไปประยุกต์ใช้อย่างเด่นชัด (Ogbuigwe, 2018;

Richardson, 2018; Richardson, 2019, p. 63; Tandon & Pandey, 2019) 2) วาทกรรมที่ให้ค่ากับศาสตร์ตะวันตก แต่ละเลยความรู้ท้องถิ่น (local knowledge) ซึ่งฝังแน่นอยู่ในชุมชนวิชาการไทยมาเป็นเวลากว่าศตวรรษครึ่ง ส่งผลให้ความรู้ท้องถิ่นจำนวนมาก (การพยาบาล การสร้างบ้าน การประมง การทำนา ฯลฯ) สูญหายไปจากสังคมไทย จนกระทั่งเกิดแนวคิดหลังโครงสร้างนิยม (poststructuralism) และหลังสมัยใหม่นิยม (postmodernism) ที่ผลักดันให้ชุมชนวิชาการโลกจำต้องเปิดรับความรู้ท้องถิ่นมากขึ้นในช่วง 30-40 ปี ที่ผ่านมา กระนั้นก็ตาม ความรู้ท้องถิ่นในปัจจุบันยังคงถูกปฏิบัติให้มีสถานะต่ำต้อย/ด้อยค่ากว่าที่ควรจะเป็นอย่างเห็นได้ชัด 3) ความเชื่อในคุณค่าของทฤษฎีที่มีลักษณะทั่วไป (generalized theory) ที่ใช้อธิบาย/ทำนายได้อย่างไม่จำกัดเวลาและสถานที่ แม้ทฤษฎีทั่วไปนั้นมิมีคุณค่า (โดยเฉพาะในทางวิทยาศาสตร์) จนกระทั่งสังคมศาสตร์ได้พยายามเลียนแบบ แต่น่าเสียดายเมื่อนำทฤษฎีทั่วไปทางสังคมศาสตร์ไปประยุกต์ใช้กลับพบข้อบกพร่องเป็นจำนวนมาก เนื่องจากปรากฏการณ์ทางสังคมผันแปรตามบริบท อันสะท้อนให้เห็นถึงความสำคัญของ “ความรู้ที่ขึ้นอยู่กับบริบท” (context-dependent knowledge) (Flyvbjerg, 2001) แม้ทฤษฎีทั่วไปจะมีคุณค่า แต่ถือว่าเป็นการเรียนรู้ขั้นต้นเท่านั้น ในขณะที่การเรียนรู้ขั้นสูงเน้นการประยุกต์ทฤษฎีสู่การปฏิบัติ ภายใต้บริบทอันหลากหลายจนกระทั่งเกิดความเชี่ยวชาญขึ้นอย่างแท้จริง เมื่อเป็นเช่นนี้ กระบวนการเรียนการสอนทางสังคมศาสตร์จะต้องไม่เน้นหลักการหรือทฤษฎีแต่เพียงด้านเดียว แต่จะต้องมีการปฏิบัติโดยนำนักศึกษาไปเรียนรู้กับกลุ่มเป้าหมายอย่างจริงจังมากขึ้น และ 4) วาทกรรมการเป็นผู้เชี่ยวชาญด้านระเบียบวิธีการวิจัยเฉพาะทาง (เช่น ผู้เชี่ยวชาญเชิงปริมาณ ผู้เชี่ยวชาญเชิงคุณภาพ ฯลฯ) ส่งผลให้เกิดปัญหาดังนี้

4.1) การทำวิจัยที่นำระเบียบวิธีวิจัยมาเป็นตัวตั้ง จากนั้นจึงค่อยกำหนดปัญหาการวิจัยที่สอดคล้องกับวิธีการวิจัยที่ต้องการใช้ (แทนที่จะเริ่มต้นจากการระบุปัญหาการวิจัย จากนั้นจึงค่อยคัดเลือกวิธีการวิจัยที่เหมาะสม)

4.2) ปรากฏการณ์ทางสังคมโดยทั่วไปมักมีความซับซ้อนสูง ซึ่งไม่สามารถค้นหาคำตอบโดยใช้เพียงวิธีการวิจัยใดวิธีหนึ่งเพียงอย่างเดียว แต่จำเป็นต้องใช้วิธีการแบบผสม (mixed methods) เมื่อเป็นเช่นนั้นนักวิจัยที่เชี่ยวชาญจะต้องมีความรู้เกี่ยวกับวิธีการวิจัยหลายแบบ วิธีการแต่ละแบบสามารถใช้ในบริบทใด และใช้ผสมกับวิธีอื่นได้อย่างไร

4.3) ในขณะที่ความรู้แบบวิทยาศาสตร์มีการแยก “การวิจัยเชิงทฤษฎี” (pure research) ออกจาก “การวิจัยประยุกต์” (applied research) แต่ในทางสังคมศาสตร์ ซึ่ง “ความรู้ขึ้นอยู่กับบริบท” จึงไม่สามารถแยกทฤษฎีออกจากการปฏิบัติได้ Kurt Lewin (1948) นักวิชาการที่มีชื่อเสียงจึงได้เสนอกระบวนการวิจัยที่ผนวกรวมทฤษฎีเข้ากับการปฏิบัติ หรือที่เรียกว่า “การวิจัยเชิงปฏิบัติการ” (action research) (Adelman, 1993; Dickens & Watkins, 1999) และต่อมาได้พัฒนาเป็นการวิจัยเชิงปฏิบัติการแบบมีส่วนร่วม และการวิจัยเพื่อท้องถิ่น เป็นต้น

องค์ความรู้ใหม่

องค์ความรู้ใหม่สำหรับสถาบันอุดมศึกษาในการขับเคลื่อน SDGs มีดังนี้ **ประการแรก** การขับเคลื่อน SDGs ต้องเริ่มต้นจากผู้บริหารระดับสูงที่มีเจตจำนงอันแน่วแน่และจริงจัง พร้อมๆ กับนำ SDGs มาเชื่อมโยงกับวิสัยทัศน์ กลยุทธ์ และระบบการประเมินผล (Saenz, 2019)

สอง มีการอบรมแก่บุคลากรของมหาวิทยาลัยทุกระดับ เพื่อให้ได้รับทราบถึงนโยบายและแนวปฏิบัติในการขับเคลื่อน SDGs ของมหาวิทยาลัย พร้อมกับให้ความรู้ และสนับสนุนทรัพยากรในการจัดทำโครงการขับเคลื่อน SDGs มีการจัดตั้ง “หน่วยงานกลาง” เป็นศูนย์ประสานงานในการจัดทำ SDGs (Richardson, 2018) รวมทั้งทำหน้าที่จัดเก็บข้อมูล SDGs กำกับติดตาม ประเมินผล และจัดทำรายงานประจำปีเพื่อส่งมอบให้แก่ Times Higher Education สำหรับนำไปจัดลำดับ Impacts Ranking ในแต่ละปี

สาม มหาวิทยาลัยควรรวมกลุ่มกันจัดตั้งเป็นเครือข่ายที่มีเป้าหมายในการขับเคลื่อนสู่ความยั่งยืน เพื่อให้เกิดพื้นที่สาธารณะในการแลกเปลี่ยนเรียนรู้เกี่ยวกับการดำเนินงาน SDGs ระหว่างภาคีต่างๆ ร่วมกันจัดทำโครงการ SDGs ร่วมกัน สนับสนุนทรัพยากรในการทำ SDGs แก่มหาวิทยาลัยต่างๆ รวมทั้งมหาวิทยาลัยที่ประสบความสำเร็จควรเป็นพี่เลี้ยงให้คำแนะนำแก่มหาวิทยาลัยที่สนใจและริเริ่มทำ SDGs (Purcell, 2023)

สี่ หลักสูตรจะต้องมีการปรับ กล่าวคือ แทนที่จะมุ่งผลิตบัณฑิตให้มีความรู้ความสามารถทางวิชาชีพระดับสูงเพียงด้านเดียว แต่จะต้องบ่มเพาะให้เขามีความรู้ความเข้าใจถึงการพัฒนาที่ยั่งยืน ความรับผิดชอบต่อสังคมและสิ่งแวดล้อม (Ahmadein, 2019; Tilbury, 2019) ความเป็นพลเมืองตื่นรู้ (active citizenship) (Tandon & Pandey, 2019) การเป็นพลเมืองโลก (global citizenship) และศรัทธาในระบบประชาธิปไตย (เคารพความแตกต่าง ปฏิเสธการใช้ความรุนแรง ใช้เหตุผล ความเสมอภาค และยึดมั่นในหลักสิทธิมนุษยชน) โดยส่งเสริมการเรียนรู้ผ่านการค้นคว้าด้วยตนเอง การแลกเปลี่ยนเรียนรู้ระหว่างกัน และการศึกษาโดยลงไปปฏิบัติร่วมกับกลุ่มเป้าหมายในพื้นที่จริง (Kumar, et al., 2024; Chiotha, Mpekansambo & Eneya, 2019)

ห้า มหาวิทยาลัยมุ่งเน้นส่งเสริมให้อาจารย์และนักวิชาการได้หันมาทำวิจัยเกี่ยวกับการขับเคลื่อน SDGs มากขึ้น (Ahmadein, 2019) โดยเฉพาะอย่างยิ่ง การวิจัยที่พยายามเข้าถึงความจริงโดยผ่านการบูรณาการระหว่างสาขาวิชา (Richardson, 2018) อาทิ การวิจัยแบบสหวิทยาการ (Interdisciplinary research) การวิจัยแบบข้ามสาขา (transdisciplinary research) (Tandon & Pandey, 2019) การวิจัยที่ผนวกรวมทฤษฎีกับการประยุกต์เข้าด้วยกัน ได้แก่ การวิจัยเชิงปฏิบัติการแบบมีส่วนร่วม (participatory action research) การวิจัยเพื่อท้องถิ่น (community-based research) ใช้วิธีการวิจัยที่ยืดหยุ่นและปรับตัวตามบริบท (Tandon & Pandey, 2019) โดยเลือกใช้หลากหลายวิธีการผสมกันตามบริบท หรือที่เรียกว่า การวิจัยแบบผสม (mixed method)

หก สำหรับงานบริการสังคม มหาวิทยาลัยจะต้องไม่ทำเพียงแค่การสงเคราะห์/ช่วยเหลือชาวบ้านเป็นครั้งคราวในระยะสั้น แต่จะต้องดำเนิน “พันธกิจสัมพันธ์มหาวิทยาลัยกับชุมชน” ในรูปของ “การเข้าถึงและ

เป็นหุ้นส่วนกับกลุ่มเป้าหมาย” (outreach and partnership) ซึ่งเป็นโครงการที่วางอยู่บนโมเดลธุรกิจ (business model) ที่เป็นระบบและทำทาย โดยนักวิชาการเป็นหุ้นส่วนที่เสมอภาคกับกลุ่มเป้าหมาย เพื่อดำเนินงานร่วมกัน และก่อให้เกิดประโยชน์ร่วมกัน อันจะทำให้โครงการสามารถพัฒนาเป็นสถาบันได้ในระยะยาว รวมทั้งการเป็นพันธมิตรกับองค์กรอื่นๆ (อาทิ ภาคเอกชน ภาคประชาสังคม ชุมชน องค์กรปกครองส่วนท้องถิ่น ฯลฯ) เพื่อขับเคลื่อนไปสู่เป้าหมาย SDGs ร่วมกัน

เจ็ด เพื่อแสดงเจตจำนงของผู้บริหารในการขับเคลื่อนสู่ความยั่งยืนให้ปรากฏ โดยการทำหน้าบ้านให้เป็นที่ประจักษ์แก่ผู้พบเห็น ซึ่งก็คือ การจัดการงานทั่วไปภายในรั้วมหาวิทยาลัย จะต้องเชื่อมโยงโดยตรงกับ SDGs ในทุกๆ ด้าน (Ahmadein, 2019) อาทิ การใช้พลังงานทางเลือกที่เป็นมิตรกับสิ่งแวดล้อม สนับสนุนการสัญจรระหว่างตึกโดยปรับปรุงทางเท้า คัดแยกขยะเพื่อนำบางส่วนไปใช้ใหม่ (reuse) บางส่วนนำไปแปรรูป (recycle) และบางส่วนนำไปทำปุ๋ยอินทรีย์ (organic fertilizer) สนับสนุนการใช้ไฟฟ้า และการสร้างมหาวิทยาลัยสีเขียว เป็นต้น (Kittipongvises & Salathong, 2025)

แปด การประเมินผลมหาวิทยาลัย ไม่ควรเน้นประเมินในระดับของ “ผลผลิต” (output) แต่เพียงด้านเดียว (โดยเฉพาะอย่างยิ่ง การตีพิมพ์ผลงานวิชาการ จำนวนผลงานวิจัย อัตราการเพิ่มของนักศึกษาและบัณฑิตจบใหม่ จำนวนโครงการบริการทางวิชาการ ฯลฯ) แม้ว่า “ผลผลิต” เหล่านี้มีความสำคัญ แต่มหาวิทยาลัยควรหันมาประเมินในระดับของ “ผลลัพธ์” (outcome) และ “ผลกระทบ” (impact) อย่างจริงจังมากขึ้น อาทิ การพัฒนาชุมชนที่เกิดขึ้นจากการขับเคลื่อนของมหาวิทยาลัย และการเปลี่ยนแปลงทางสังคมในด้านต่างๆ เป็นต้น

ประการสุดท้าย ส่งเสริมการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมที่สอดคล้องกับความยั่งยืน โดยทำให้กระบวนการ SDGs ก่อรูปเป็นวัฒนธรรมองค์กร กำหนดวิสัยทัศน์ ที่สอดคล้องกับเป้าประสงค์ กลยุทธ์ โครงสร้าง หลักสูตร งานวิจัย บริการวิชาการ เกณฑ์พิจารณาผลงานประจำปี ฯลฯ อันจะฝังแน่นให้ความยั่งยืนกลายเป็นสถาบัน (institutionalization) และทำให้เป็น DNA ของมหาวิทยาลัยสืบไป (Skokic, Jelic & Jerkovic, 2025)

เอกสารอ้างอิง (References)

- บรรเจิด สิงคะเนติ (บ.ก.). (2567). *สร้างชุมชนเข้มแข็งและกลไก “พื้นที่กลาง” ระดับจังหวัด: จุดคานงัดประเทศไทย*. กรุงเทพฯ: สำนักงานการวิจัยแห่งชาติ. <https://law.nida.ac.th/wp-content/uploads/2024/11/E-Book-คานงัดประเทศไทย.pdf>
- ประเวศ วะสี. (2568). *เร่งสร้างฐานแผ่นดินไทยให้มั่นคง คนไทยปลอดภัยจากภัยพิบัติโลก*. กรุงเทพฯ: มูลนิธิสาธารณสุขแห่งชาติ. https://www.jitwivat.com/_files/ugd/618af2_d8982438258247719cf86c420657a8e6.pdf

- ประเวศ วะสี. (2561, 2 ตุลาคม). สัมภาษณ์พิเศษ: “นพ.ประเวศ วะสี” ชู “หมูป่าโมเดล” พาคนไทยออกจาก
ถ้ำแห่งวิกฤติ. *สยามรัฐออนไลน์*. <https://dol.thaihealth.or.th/File/media/e2e220df-4a32-432c-bd9b-b7b09bbf9de6.pdf>
- ปริญญา เทวานฤมิตรกุล. (2555). *การศึกษาเพื่อสร้างพลเมือง (Civic Education)*. กรุงเทพฯ: นานมีบุ๊คส์
พับลิเคชันส์.
- พิชาย รัตนดิถ ฌ ฎเก็ต. (2552). *องค์การและการบริหารจัดการ = Organization and management*.
นนทบุรี: ธิงค์ บียอนด์ บึคส์.
- สมศักดิ์ สามัคคีธรรม. (2556). บทวิจารณ์หนังสือเรื่อง “Handbook of Transdisciplinary Research”.
วารสารพัฒนศาสตร์, 15(2), 113–125. [https://gsdms.nida.ac.th/images/jsd/Y15_2/7-บท
วิจารณ์หนังสือ%20เรื่อง%20“Handbook%20of%20Transdisciplinary%20Research”.pdf](https://gsdms.nida.ac.th/images/jsd/Y15_2/7-บทวิจารณ์หนังสือ%20เรื่อง%20“Handbook%20of%20Transdisciplinary%20Research”.pdf)
- สมศักดิ์ สามัคคีธรรม. (2564). *ธรรมาภิบาลและความรับผิดชอบทางสังคม (ฉบับปรับปรุงครั้งที่ 1)*. กรุงเทพฯ:
สถาบันบัณฑิตพัฒนบริหารศาสตร์.
- สมศักดิ์ สามัคคีธรรม. (2568). *การจัดการเปลี่ยนแปลงองค์การ: ยุทธศาสตร์ โครงสร้าง ภาวะผู้นำ ยุทธวิธี
และวัฒนธรรมองค์การ*. กรุงเทพฯ: สำนักพิมพ์สถาบันบัณฑิตพัฒนบริหารศาสตร์.
- Adelman, C. (1993). Kurt Lewin and the origins of action research. *Educational Action
Research*, 1(1), 7–24. <https://doi.org/10.1080/0965079930010102>
- Adler, R. P., & Goggin, J. (2005). What do we mean by “civic engagement”? *Journal of
Transformative Education*, 3(3), 236–253. <https://doi.org/10.1177/1541344605276792>
- Ahmadein, G. (2019). Obstacles and opportunities for achieving the SDGs at higher education
institutions: A regional Arab perspective. In *Implementing the 2030 agenda at higher
education institutions: Challenges and responses*. Barcelona: Global University
Network for Innovation (GUNI).
- Amauchi, J. F., Gauthier, M., Ghezalje, A., L. Giatti, L. L., Keats, K., Sholanke, D., Zachari, D., &
Gutberlet, J. (2022). The power of community-based participatory research: Ethical
and effective ways of researching. *Community Development*, 53(1), 3–20.
<https://doi.org/10.1080/15575330.2021.1936102>
- Banerjee, A., Murphy, E., & Walsh, P. P. (2020). Perceptions of multi-stakeholder partnerships
for the sustainable development goals: A case study of Irish non-state actors.
Sustainability, 12(21), 8872. <https://doi.org/10.3390/su12218872>
- Basler, T. G. (2005). Community outreach partnerships. *Reference Services Review*, 33(1), 31–
37. <https://doi.org/10.1108/00907320410519441>

- Berg, J. (2013). *How to define civic engagement*. Paper presented at the American Political Science Association Teaching and Learning Conference, Long Beach, CA.
- Bouchrika, I. (2025). 60 university statistics: 2025 data, trends & predictions. Retrieved March 24, 2025. <https://research.com/universities/college-statistics>
- Bingle, R. G., & Hatcher, J. A. (2011). The role of service-learning in higher education. In *The handbook of practice and research in study abroad: Higher education and the quest for global citizenship* (pp. 311–332). New York, NY: Routledge.
- Carroll, P., Child, S., & Darlington, E. (2015). Assessing active citizenship: An international perspective. *Research Matters*, (19), 1–15.
- Chankseliani, M., & McCowan, T. (2021). Higher education and the Sustainable Development Goals. *Higher Education*, 81, 1–8. <https://doi.org/10.1007/s10734-020-00652-w>
- Chiotha, S. S., Mpekansambo, L., & Eneya, L. (2019). The role of the University of Malawi towards successful implementation of the SDGs. In *Implementing the 2030 agenda at higher education institutions: Challenges and responses*. Barcelona: Global University Network for Innovation (GUNI).
- Cruz, S. A. (2023). SDG 17 and global partnership for sustainable development: Unraveling the rhetoric of collaboration. *Frontiers in Environmental Science*, 11, 1155828. <https://doi.org/10.3389/fenvs.2023.1155828>
- Dickens, L., & Watkins, K. (1999). Action research: Rethinking Lewin. *Management Learning*, 30(2), 127–140. <https://doi.org/10.1177/1350507699302002>
- Didriksson, A. (2019). The huge challenge for universities of Latin America to advance in the achievement of the Sustainable Development Goals (SDGs). In *Implementing the 2030 agenda at higher education institutions: Challenges and responses*. Barcelona: Global University Network for Innovation (GUNI).
- Flyvbjerg, B. (2001). *Making social science matter: Why social inquiry fails and how it can succeed again*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Gual, C. (2019). Are universities ready to have a real impact on achieving the Sustainable Development Goals (SDGs)? In *Implementing the 2030 agenda at higher education institutions: Challenges and responses*. Barcelona: Global University Network for Innovation (GUNI).

- GUNi. (2018). Conclusion: Building and enhancing multi-stakeholder partnerships. In *Approaches to SDG17 partnerships for the Sustainable Development Goals (SDGs)*. Barcelona: Global University Network for Innovation (GUNi).
- GUNi. (2018). Introduction: Sharing and building on expertise for the goals—GUNi’s group of experts in SDGs and higher education. In *Approaches to SDG17 partnerships for the Sustainable Development Goals (SDGs)*. Barcelona: Global University Network for Innovation (GUNi).
- Guterres, A. (2023). Introduction. In I. Toman, H. van’t Land, & M. Harris (Eds.), *Accelerating action for the SDGs in higher education*. Paris: International Association of Universities.
- Hadorn, G. H., et al. (2007). The emergence of transdisciplinarity as a form of research. In G. H. Hadorn et al. (Eds.), *Handbook of transdisciplinary research*. Berne: Swiss Academies of Arts and Sciences.
- Hergenrather, K. C., Geishecker, S., McGuire-Kuletz, M., Gitlin, D. J., & Rhodes, S. D. (2010). An introduction to community-based participatory research. *Rehabilitation Education*, 24(3–4), 225–238. <https://doi.org/10.1891/088970110805029804>
- Jorgensen, T. (2018). European University Association (EUA): Universities as partners for sustainable development. In *Approaches to SDG17 partnerships for the Sustainable Development Goals (SDGs)*. Barcelona: Global University Network for Innovation (GUNi).
- Jorgensen, T. (2019). Universities move to achieve the SDGs—and approach the next hurdle. In *Implementing the 2030 agenda at higher education institutions: Challenges and responses*. Barcelona: Global University Network for Innovation (GUNi).
- Kittipongvises, S., & Salathong, J. (2024). Chulalongkorn University and SDG 13 climate action: From policies to implementation on education, research, and public outreach. *Journal of Contemporary East Asia Studies*, 13(1). <https://doi.org/10.1080/24761028.2025.2459966>
- Koekkoek, A., Van Ham, M., & Kleinhans, R. (2021). Unraveling university–community engagement: A literature review. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 25(1), 3–24.

- Kosor, M. M. (2023). Sustainable development goals and higher education: An efficiency analysis. *Naše gospodarstvo/Our Economy*, 69(3), 12–23.
<https://doi.org/10.2478/ngoe-2023-0014>
- Kumar, P., Caporarello, L., & Agrawal, A. (2024). Research from the global North and South on HEIs as a driver for SDGs. In *Higher education for the Sustainable Development Goals* (pp. 1–10). Bingley, UK: Emerald Publishing Limited. <https://doi.org/10.1108/978-1-80382-525-020231001>
- Lewin, K. (1948). *Resolving social conflicts*. New York, NY: Harper & Row.
- Meyers, S. A. (2009). Service learning as an opportunity for personal and social transformation. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 21(3), 373–381.
- Muwanguzi, E., Dickens, S. C., & Kibaya, E. (2023). An analysis of community engagement in higher education: A conceptual exploration. *British Journal of Education, Learning and Development Psychology*, 6(3), 120–129. <https://doi.org/10.52589/BJELDP-JX4KJGWO>
- Nilsson, S. (2012). *Active citizenship: For a better European society*. Brussels: European Economic and Social Committee.
- Ogbuigwe, A. (2018). SDG17 partnerships for the goals: A view from inside Africa’s higher education institutions. In *Approaches to SDG17 partnerships for the Sustainable Development Goals (SDGs)*. Barcelona: Global University Network for Innovation (GUNi).
- Okitasari, M., et al. (2018). Building successful multi-stakeholder partnerships to implement the 2030 agenda in the Asia-Pacific region. In *Approaches to SDG17 partnerships for the Sustainable Development Goals (SDGs)*. Barcelona: Global University Network for Innovation (GUNi).
- Planell, J. A. (2018). Foreword. In *Approaches to SDG17 partnerships for the Sustainable Development Goals (SDGs)*. Barcelona: Global University Network for Innovation (GUNi).
- Purcell, W. M. (2023). HESDG17 series editor—Preface. In A. Cabrera & D. Cutright (Eds.), *Higher education and SDG17: Partnerships for the goals*. Bingley, UK: Emerald Publishing Limited.

- Queralt, A. (2018). The 2030 agenda and the “paradox of the hamster wheel”. In *Approaches to SDG17 partnerships for the Sustainable Development Goals (SDGs)*. Barcelona: Global University Network for Innovation (GUNi).
- Rhodes, S. D., Malow, R. M., & Jolly, C. (2010). Community-based participatory research: A new approach and not-so-new approach to HIV/AIDS prevention, care and treatment. *AIDS Education and Prevention*, 22(3), 173–183.
- Richardson, C. W. (2018). The Association for the Advancement of Sustainability in Higher Education (AASHE): SDG17 partnerships for the goals. In *Approaches to SDG17 partnerships for the Sustainable Development Goals (SDGs)*. Barcelona: Global University Network for Innovation (GUNi).
- Richardson, C. W. (2019). Obstacles to implementation of the SDGs: Feelings over facts. In *Implementing the 2030 agenda at higher education institutions: Challenges and responses*. Barcelona: Global University Network for Innovation (GUNi).
- Rosenbloom, D. H., & Kravchuk, R. S. (2005). *Public administration: Understanding management, politics, and law in the public sector* (6th ed.). Singapore: McGraw-Hill.
- Saenz, O. (2018). Alliance of networks for the environmental sustainability of higher education institutions in Ibero-America. In *Approaches to SDG17 partnerships for the Sustainable Development Goals (SDGs)*. Barcelona: Global University Network for Innovation (GUNi).
- Saenz, O. (2019). Implementation of the Sustainable Development Goals (SDGs) in higher education institutions. In *Implementing the 2030 agenda at higher education institutions*. Barcelona: Global University Network for Innovation (GUNi).
- Schattle, H. (2010). Global citizenship in theory and practice. In *The handbook of practice and research in study abroad*. New York, NY: Routledge.
- Sci-Tech Daresbury. (2024). *What is a science park?*. <https://www.scitechdaresbury.com/what-is-science-park/>
- Škokić, V., Jelić, P., & Jerković, I. (2025). The role and contribution of sustainable development goals as a transformative framework in higher education: A case study of the University of Split. *World*, 6(1), 22. <https://doi.org/10.3390/world6010022>
- Tandon, R., & Chakrabarti, K. (2018). Partnering with higher education institutions for SDG17. In *Approaches to SDG17 partnerships for the Sustainable Development Goals (SDGs)*. Barcelona: Global University Network for Innovation (GUNi).

- Tandon, R., & Pandey, P. (2019). Disciplines, professions and the Sustainable Development Goals (SDGs): Challenges in higher education in India. In *Implementing the 2030 agenda at higher education institutions: Challenges and responses*. Barcelona: Global University Network for Innovation (GUNI).
- Thammasat University. (2024). *Thammasat University sustainability report 2023*.
<https://sdgs.tu.ac.th/category/thammasatat-sustainability-report-2023/>
- Tilbury, D. (2019). Beyond snakes and ladders: Overcoming obstacles to the implementation of the SDGs in higher education institutions. In *Implementing the 2030 agenda at higher education institutions: Challenges and responses*. Barcelona: Global University Network for Innovation (GUNI).
- Veugelers, W. (2010). The moral and the political in global citizenship: Appreciating differences in education. Paper presented at the Symposium on Moral and Democratic Education, 30 August–2 September, Israel.
- Vidal, A., Nye, N., Walker, C., Manjarrez, C., Romanik, C., Corvington, P., Ferryman, K., Freiberg, S. & Kim, D. (2002). *Lessons from the community outreach partnership center program*. Washington: The Urban Institute.
https://www.huduser.gov/portal/publications/pdf/lessons_learned.pdf
- Vilalta, J. M., Betts, A., & Gomez, V. (2018). Higher education's role in the 2030 agenda: The why and how of GUNI's commitment to the SDGs. In: *Sustainable Development Goals: Actors and Implementation. A Report from the International Conference* (pp. 2018–06). GUNI: Barcelona, Spain. <https://www.acup.cat/es/publicacio/higher-educations-role-2030-agenda-why-and-how-gunis-commitment-sdgs>
- West Chester University. (2018). *Outreach and partnerships*.
<https://www.wcupa.edu/president/carnegie/outreachPartnerships.aspx>

**Lessons from Young Social Innovators Incubation Program:
Insights from the Young Innovators Network Project
by the Society of Young Social Innovators¹**

Kittikan Hankun^{2,*}

Abstract

This article is a synthesis of results from the internal evaluation of the “Young Innovators Network Project,” carried out by the Society of Young Social Innovators (SYSI) with funding support from the Office for the Promotion of Child, Youth, and Family Well-being (Office 4) of the Thai Health Promotion Foundation (ThaiHealth). The article draws lessons from the Young Social Innovators Incubation Program which occurred between 2021 and 2024 with the aims of 1) synthesizing learning models for young social innovators of the 21st century, and 2) analyzing factors that facilitate the learning processes to correspond to contemporary and adapt to future contexts. The research indicates that educational models that would equip youth with the skills and knowledge for the future must include opportunities for hands-on learning experiences and engagement with cross-network collaboration. The process should cultivate the youth to be agile, open and adaptable to the social dynamic and uncertainties while promoting sensitivity to diverse ideas and methodologies. This article argues that designing a social innovation incubation program for youth must include clarity, responsibility, flexible learning platforms, and mentorship. The program should have a clear objective and target groups. The program should have a key responsible person to oversee the whole program and each activity. Learning platforms should be available online and offline and complementary to each other. An additional team of mentors with diverse expertise and background can play a crucial role in facilitating individual and collective learning while closely overseeing and assisting project advancement, thereby cultivating effective and attentive development of youth at individual, team, and social innovation program levels.

Keyword: Young Social Innovator, Incubation program, Society of Young Social Innovators (SYSI)

¹Academic article

²Assistant Professor Dr., Puey Ungphakorn School of Development Studies, Thammasat University.

Email: kittikan.h@psds.tu.ac.th

***Corresponding Author:** Kittikan Hankun, Puey Ungphakorn School of Development Studies, Thammasat University, Email: kittikan.h@psds.tu.ac.th

บทเรียนจากการจัดหลักสูตรบ่มเพาะนวัตกรรมทางสังคมรุ่นใหม่ ภายใต้โครงการเครือข่ายนวัตกรรมคนรุ่นใหม่ ของสมาคมคนรุ่นใหม่กับนวัตกรรมทางสังคม¹

กิตติกาญจน์ หาญกุล^{2,*}

บทคัดย่อ

บทความวิชาการนี้เป็นการสังเคราะห์จากผลการประเมินภายใน “โครงการเครือข่ายนวัตกรรมคนรุ่นใหม่” ดำเนินโครงการโดยสมาคมคนรุ่นใหม่กับนวัตกรรมทางสังคม (SYSI: Society of Young Social Innovators) ที่ได้รับงบประมาณสนับสนุนจาก สำนักสนับสนุนสุขภาวะเด็ก เยาวชน ครอบครัว (สำนัก 4) ของสำนักงานกองทุนสนับสนุนการสร้างเสริมสุขภาพ (สสส.) โดยเป็นการศึกษาบทเรียนการจัดการเรียนรู้ให้กับนวัตกรรมทางสังคมรุ่นใหม่ผ่านหลักสูตรบ่มเพาะ (Incubation Program) ช่วง พ.ศ.2564-2567 โดยมีวัตถุประสงค์เพื่อ 1) สังเคราะห์รูปแบบการเรียนรู้เพื่อพัฒนานวัตกรรมทางสังคมรุ่นใหม่ในศตวรรษที่ 21 และ 2) ศึกษาปัจจัยสนับสนุนการออกแบบกระบวนการเรียนรู้ให้กับนวัตกรรมทางสังคมให้สอดคล้องกับสถานการณ์ปัจจุบันและอนาคต ซึ่งผลการศึกษาพบว่ารูปแบบการเรียนรู้ที่เหมาะสมกับเยาวชนควรเปิดโอกาสให้ได้ลงมือทำจริง มีส่วนร่วม และได้ปรับตัวผ่านการเรียนรู้ข้ามเครือข่าย โดยเน้นกระบวนการที่สนับสนุนให้เปิดกว้างต่อความหลากหลายทั้งแนวคิดและวิธีการ เพื่อรองรับความเปลี่ยนแปลงและสร้างนวัตกรรมทางสังคมที่มีศักยภาพในอนาคต และปัจจัยที่สนับสนุนการออกแบบที่สำคัญคือความชัดเจนของโครงการ การมีผู้รับผิดชอบหลัก การออกแบบการเรียนรู้ทั้งออนไลน์และออฟไลน์ รวมถึงการมีทีมพี่เลี้ยงที่มีประสบการณ์หลากหลายที่ช่วยติดตาม สนับสนุนการพัฒนาโครงการอย่างใกล้ชิดเพื่อพัฒนาเยาวชนระดับบุคคล ทีมและโครงการนวัตกรรมทางสังคมได้อย่างมีประสิทธิภาพ

คำสำคัญ: นวัตกรรมทางสังคมรุ่นใหม่, หลักสูตรบ่มเพาะ, สมาคมคนรุ่นใหม่กับนวัตกรรมทางสังคม

¹ บทความวิชาการ

² ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. วิทยาลัยพัฒนศาสตร์ ป๋วย อึ๊งภากรณ์ มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์

อีเมล kittikan.h@psds.tu.ac.th

*ผู้ประพันธ์บรรณกิจ: กิตติกาญจน์ หาญกุล วิทยาลัยพัฒนศาสตร์ ป๋วย อึ๊งภากรณ์ มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์

อีเมล kittikan.h@psds.tu.ac.th

บทนำ

ระยะ 20 ปีที่ผ่านมา มีการออกแบบพื้นที่การเรียนรู้ให้กับเยาวชนเพื่อสร้าง “นวัตกรรมทางสังคม” อย่างหลากหลาย เพื่อตอบโจทย์สถานการณ์ปัญหาสังคมที่เปลี่ยนแปลงไปอย่างซับซ้อน ซึ่งในบริบทของประเทศไทยได้มีความพยายามของหน่วยงานทั้งภาครัฐ ภาคเอกชน ภาคสังคมและภาควิชาการได้ให้ความสำคัญกับการพัฒนานวัตกรรมเพื่อตอบสนองสถานการณ์โลกที่เต็มไปด้วยความท้าทาย หรือ VUCA World (วรรณดี สุทธิธนกร, 2568) ที่หมายถึงสภาพการเปลี่ยนแปลงที่มีอิทธิพลต่อการตัดสินใจวางแผน การจัดการ ความเสี่ยงต่างๆ ที่ประกอบด้วย 4 ลักษณะคือ Volatility (V) หรือสภาวะที่สังคมมีความผันผวนสูง มีความเปลี่ยนแปลงอย่างรวดเร็ว ไม่คงที่ ก่อให้เกิดผลกระทบที่ไม่สามารถควบคุมได้ Uncertainty (U) คือ ความไม่แน่นอน ที่หมายถึงสถานการณ์ที่ไม่สามารถคาดเดาหรือไม่สามารถวางแผนล่วงหน้าได้ ต้องทำงานไปภายใต้สภาวะที่ข้อมูลไม่ครบถ้วน ไม่สามารถใช้ประสบการณ์หรือวิธีการเดิมมาใช้ในการแก้ไขปัญหาได้อีกต่อไป Complexity (C) คือสภาวะสังคมมีความซับซ้อนมากขึ้น ปริมาณของความรู้หรือข้อมูลที่มีอย่างมหาศาลและเกี่ยวโยงกันหลายมิติ ทำให้คาดการณ์ผลของการปฏิบัติได้ยาก หลายครั้งทำได้เพียงแก้ไขปัญหาเฉพาะหน้า และ Ambiguity (A) คือความกำกวมหรือความคลุมเครือที่ไม่สามารถบ่งชี้สิ่งที่เกิดขึ้นได้อย่างชัดเจน มีสิ่งที่ไม่รู้มากเกินไป ทำให้ไม่สามารถหาสาเหตุที่มาของปัญหาหรือข้อมูลที่ได้มาตีความได้หลายแบบทำให้ยากต่อการตัดสินใจ ซึ่งส่งผลให้เกิดองค์กรที่สนับสนุนให้เยาวชนได้พัฒนานวัตกรรมเพื่อตอบโจทย์สถานการณ์สังคมดังกล่าวมาข้างต้น เช่น การก่อตั้งสำนักงานนวัตกรรมแห่งชาติ (NIA) สำนักงานส่งเสริมกิจการเพื่อสังคมแห่งชาติ (TSEO) เป็นต้น ซึ่งเป็นองค์กรที่สนับสนุนงบประมาณและมีพระราชบัญญัติหรือบันทึกข้อตกลงเพื่อสนับสนุนให้เกิดการพัฒนานวัตกรรมทางสังคมที่ชัดเจน หรือการเกิดขึ้นขององค์กรภาคเอกชนที่ส่งเสริมการสร้างนวัตกรรมทางสังคม เช่น การทำงานของ Taejai.com หรือ School of Changemakers เป็นต้น ที่มีหลักสูตรบ่มเพาะ (Incubation Program) โดยมีระยะเวลาในหลักสูตรเพื่อพัฒนาโครงการราว 8 เดือน และปัจจุบันได้ขยายกิจกรรมไปสู่พื้นที่มหาวิทยาลัยเพื่อสนับสนุนโครงการนวัตกรรมทางสังคมของนักศึกษาอย่างจริงจังและต่อเนื่องมากขึ้น

“โครงการเครือข่ายนวัตกรรมคนรุ่นใหม่” เป็นอีกหนึ่งโครงการที่มีเป้าหมายเพื่อสร้างพื้นที่การเรียนรู้ให้กับเยาวชนที่สนใจการพัฒนานวัตกรรมทางสังคมเพื่อแก้ไขปัญหาในปัจจุบัน โดยได้รับงบประมาณจากสำนักสนับสนุนสุขภาวะเด็ก เยาวชนและครอบครัว (สำนัก 4) สำนักงานกองทุนสนับสนุนการสร้างเสริมสุขภาพ (สสส.) มีเป้าหมายเพื่อพัฒนาคุณภาพเยาวชน และให้ความสำคัญกับการพัฒนานวัตกรรมไปพร้อมกับจัดกระบวนการสนับสนุนการเรียนรู้ให้กับกลุ่มเยาวชนที่เข้าร่วมโครงการฯ ภายใต้การทำงานของ “สมาคมคนรุ่นใหม่กับนวัตกรรมทางสังคม” (Society of Young Social Innovators: SYSI) ซึ่งเป็นองค์กรที่จัดตั้งขึ้นจากเยาวชนที่ผ่านกระบวนการทำงานองค์กรของตนเองและมีความเชื่อมั่นในศักยภาพของเยาวชน โดยเชื่อว่าการทำงานไปพร้อมกับการสร้างกระบวนการเรียนรู้ จะช่วยสนับสนุนเยาวชนได้เต็มศักยภาพ

“หลักสูตรบ่มเพาะนวัตกรรมทางสังคมรุ่นใหม่” หรือในโครงการฯ เรียกว่า “Incubation Program” เปิดรับสมัครเยาวชนทั่วประเทศ โดยออกแบบการเรียนรู้ให้กับเยาวชนแบ่งเป็น 3 รุ่น คือ 1) รุ่น Rookie คือโครงการระดับเริ่มต้นสำหรับเยาวชนที่ไม่เคยมีประสบการณ์การทำโครงการเพื่อสังคม รับสมัครเยาวชนอายุ

15-25 ปี ทีมละ 1-3 คน 2) รุ่น Semi-Pro¹ หรือรุ่น Pre-Turn Pro คือระดับพัฒนาสำหรับเยาวชนที่เคยผ่านประสบการณ์การทำงานเพื่อสังคม รับสมัครเยาวชนอายุ 18-30 ปี ทีมละ 2-5 คน 3) รุ่น Turn Pro คือระดับผู้เชี่ยวชาญที่ผ่านการงานโครงการเพื่อสังคมอย่างต่อเนื่องและต้องการการสนับสนุนให้สามารถดำเนินโครงการได้ต่อเนื่องระยะยาว รับสมัครเยาวชนอายุ 18-30 ปี ทีมละ 2-5 คน (จารุวัฒน์ เอ็มชบุตตร และคณะ, 2565, น. 3) ซึ่งมีทีมที่ผ่านการคัดเลือกให้เข้าร่วมโครงการฯ ระยะที่ 1 มีจำนวน 39 ทีม ระยะที่ 2 มีจำนวน 37 ทีม

โดยบทความวิชาการนี้ได้สังเคราะห์บทเรียนจากผลการประเมินภายในของ Incubation Program หรือหลักสูตรบ่มเพาะนวัตกรรมทางสังคมรุ่นใหม่ ผ่านแนวคิดนวัตกรรมทางสังคม (Social Innovation) และแนวคิดชุมชนแบบโปร่งเบา (Light Community) เพื่อทำความเข้าใจการเรียนรู้และการสร้างชุมชนหลากหลายแบบให้สอดคล้องกับเยาวชนในปัจจุบัน และเป็นอีกตัวแบบหนึ่งในการสร้างพื้นที่การเรียนรู้ให้กับเยาวชนผ่านการสร้างนวัตกรรมทางสังคมให้ขยายสู่พื้นที่อื่นต่อไป

แนวคิดที่ใช้ในการศึกษา

บทความนี้ศึกษาผ่านแนวคิดนวัตกรรมทางสังคม (Social Innovation) และแนวคิดชุมชนโปร่งเบา (Light Community) เพื่อทำความเข้าใจการเรียนรู้ของเยาวชนและการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ให้สอดคล้องกับเยาวชนในยุคปัจจุบัน

1. นวัตกรรมทางสังคม (Social Innovation)

จากการเปลี่ยนแปลงของสิ่งแวดล้อม ภัยพิบัติ การอพยพผู้คนจากสงคราม หรือความยากจนในปัจจุบัน การใช้กระบวนการเดิมไม่อาจช่วยแก้ไขปัญหาได้ จึงส่งผลให้ “นวัตกรรมทางสังคม” ได้รับความสนใจและให้ความสำคัญกับปฏิบัติการมากขึ้น ริค มิลเลอร์ (ริค มิลเลอร์, อ้างถึงใน โทนี วากเนอร์, 2561) ได้ให้ความหมายของ “นวัตกรรม” ว่า เป็นกระบวนการของการมีความคิดแปลกใหม่และมีคุณค่าที่ถูกนำมาปฏิบัติจนคนในวงกว้างยอมรับและนำไปใช้ ด้านเอซีโอ มานซินี (2561) ให้คำอธิบาย “นวัตกรรมทางสังคม” ว่า เป็นแนวความคิดใหม่ที่สนองความต้องการ การสร้างความสัมพันธ์ ความร่วมมือกันทางสังคมแบบใหม่เพื่อเพิ่มความสามารถในปฏิบัติการร่วมกัน ซึ่งปัจจุบันมีการประสานนวัตกรรมเทคโนโลยีกับนวัตกรรมทางสังคมเข้าด้วยกันโดยเรียกว่า “ระบบแบบกระจายตัว” (เอซีโอ มานซินี, 2561) ที่หมายถึงระบบที่สังคมและเทคโนโลยีตอบสนองซึ่งกันและกันกระจายตัวอยู่ในพื้นที่ต่างๆ ที่มีความเชื่อมโยงกันภายใต้เครือข่ายที่กว้างขวางเพื่อสร้างความสัมพันธ์แบบใหม่ระหว่างระบบขนาดเล็กกับระบบขนาดใหญ่ ระหว่างท้องถิ่นกับโลก ผ่านกระบวนการที่ซับซ้อน ภายใต้ความคิดใหม่ว่าเทคโนโลยีไม่สามารถแยกออกจากสังคมได้ ซึ่งระบบที่กระจายตัวจะช่วยให้เครือข่ายขยายตัว ทำให้แต่ละส่วนในสังคมเชื่อมโยงกันมากขึ้น ซึ่งจะส่งผลให้มุมมองทางสังคมกับนวัตกรรมถูกให้ความสำคัญเพิ่มมากขึ้นด้วย

¹ โครงการเครือข่ายนวัตกรรมคนรุ่นใหม่ ได้เรียกชื่อเยาวชนที่สมัครเข้าร่วมโครงการระดับพัฒนาแตกต่างกัน โดยโครงการฯ ระยะที่ 1 (พ.ศ.2564-2565) เรียกว่า “รุ่น Semi-Pro” ต่อมาเมื่อได้ถอดบทเรียนหลังกิจกรรมจึงได้ปรับปรุงหลักสูตรในโครงการฯ ระยะที่ 2 (พ.ศ.2565-2567) เพื่อให้สอดคล้องกับกลุ่มเป้าหมายและเปลี่ยนเป็น “รุ่น Pre-Turn Pro”

จากการศึกษาของโทนี่ วากเนอร์ (2561) ได้เสนอว่าทักษะใหม่ ๆ ที่จำเป็นต่อการทำงานและการเรียนรู้ อย่างต่อเนื่องเพื่อเป็นพลเมืองของโลกในปัจจุบัน คือ “ทักษะเพื่อการอยู่รอดเจ็ดประการ” คือ 1) การคิดเชิง วิเคราะห์และการแก้ไขปัญหา 2) การร่วมมือกับเครือข่ายต่างๆ และการนำด้วยการจงใจ 3) การปรับตัวและ ความคล่องแคล่วว่องไว 4) การคิดริเริ่มและการเป็นผู้ประกอบการ 5) การเข้าถึงข้อมูลและการวิเคราะห์ข้อมูล 6) การสื่อสารทางการพูดและการเขียนอย่างมีประสิทธิภาพ และ 7) การใฝ่รู้และจินตนาการ อีกทั้งยังต้องมี คุณสมบัติเรื่อง ความพยายาม ความเต็มใจที่จะทดลอง อดทนต่อความล้มเหลว และความสามารถใน “การคิด เชิงออกแบบ” ซึ่งมีความสำคัญไม่น้อยไปกว่ากัน

ด้าน ทิม บราวน์ (อ้างถึงใน โทนี่ วากเนอร์, 2561) ได้อธิบายคุณสมบัติของ “การคิดเชิงออกแบบ” ว่ามี 5 ประการสำคัญคือ 1) ต้องมีความเห็นอกเห็นใจผู้อื่น ซึ่งเป็นความสามารถในการมองโลกจากมุมมองที่ หลากหลาย และมีทัศนคติที่นึกถึงผู้อื่นก่อน 2) มีความคิดเชิงบูรณาการ ที่สามารถมองเห็นปัญหาทุกมิติและหา วิธีแก้ที่ทะลุกรอบและมีความเป็นไปได้ 3) การมองโลกในแง่ดี เพราะการคิดเชิงออกแบบเริ่มจากสมมติฐานว่า ไม่ว่าปัญหาคืออะไรก็ตามแต่ไหนย่อมมีทางออกเสมอ และจะพบทางออกของปัญหาได้ก็ด้วยการปฏิบัติ 4) มี กระบวนการลองผิดลองถูกที่ศึกษาปัญหาและหาทางแก้ไขด้วยวิธีการใหม่และสร้างสรรค์ และ 5) ทำงาน ร่วมกับผู้อื่นได้ ซึ่งเป็นทักษะที่จำเป็นของ “นวัตกรรม” เพื่อสร้างหรือพัฒนาการเรียนรู้หลายรูปแบบ

อีกทั้งต้องสร้างกระบวนการเรียนรู้อย่างสร้างสรรค์โดยสนับสนุนให้เกิดการเผชิญหน้ากับความไม่ แน่นอนผ่านสถานการณ์ที่แปลกใหม่เพื่อผลักดันให้ผู้เข้าร่วมได้เข้าสู่สถานะการเรียนรู้เชิงสร้างสรรค์ ที่ต้องสร้าง พื้นที่ของความไม่แน่นอน ส่งเสริมการเรียนรู้และนำไปปฏิบัติเพื่อสร้างกระบวนการมีส่วนร่วมที่ปฏิบัติได้จริง ด้วย (Beghetto, 2023)

โทนี่ วากเนอร์ (2561) ยังได้อธิบายเพิ่มเติมว่าเยาวชนรุ่นใหม่เติบโตมาพร้อมกับเทคโนโลยีใหม่และใช้ เวลาส่วนใหญ่อยู่หน้าจอ จึงมีพรสวรรค์พิเศษซ่อนอยู่ มีความสนใจนวัตกรรมและการเป็นผู้ประกอบการ มากกว่ารุ่นใดๆ ในประวัติศาสตร์ นอกจากนี้ยังมีสำนึกและกังวลกับปัญหาสังคมต่างๆ ดังนั้นการเปิดโอกาสให้ เรียนรู้ได้แสดงออก และได้สร้างเครือข่าย จึงทำให้เยาวชนมีความฝันและความทะเยอทะยานที่ต้องอาศัยพื้นที่ เวลาและการดูแลที่กระตือรือร้น

การพัฒนาความสามารถของรุ่นใหม่ที่น่าสนใจด้านการประกอบการและนวัตกรรม จึงต้องปลูกฝัง ความคิดริเริ่ม ความสงสัยใคร่รู้ จินตนาการ ความคิดสร้างสรรค์ ทักษะการทำงานร่วมกับผู้อื่น รวมถึง ความสามารถในการวิเคราะห์ควบคู่ไปกับอุปนิสัยจำเป็นอื่นๆ เช่น ความไม่ย่อท้อ ความเห็นอกเห็นใจผู้อื่น และการมีคุณธรรม เป็นต้น

2. แนวคิดชุมชนโปร่งเบา (Light Community)

คำว่า “ชุมชน” ในบทความนี้หมายถึงพื้นที่สนับสนุนการเรียนรู้ที่เชื่อมโยงสัมพันธ์กันเป็นเครือข่าย โดยเอซีโอ มานซินี (2562) เสนอว่าควรเป็นการสร้าง “ชุมชนแบบอาสา” ที่ยึดโยงกันแบบหลวมๆ มีทั้ง ลักษณะที่เปิดกว้างและโปร่งเบา ที่คนในชุมชนสามารถสร้างสมดุลระหว่างความเป็นปัจเจกบุคคลกับความปรารถนาที่จะทำสิ่งต่างๆ ร่วมกับคนอื่น การมารวมตัวกันเกิดขึ้นจากการตระหนักถึงคุณค่าของการแบ่งปัน ความสุขซึ่งกันและกัน มีความสนใจที่หลากหลาย ทั้งในแง่การแสดง การอ่านบทกวี การแสดงดนตรี รวมถึง

ความสนใจอาหาร เครื่องดื่ม ที่มีเหตุผลในการพบปะกันแตกต่างออกไปทั้งเงื่อนไขส่วนตัวและเงื่อนไขจากธรรมชาติจนผสมผสานเป็นสิ่งใหม่ที่ถูกส่งมอบหรือส่งผ่าน ซึ่งไม่อาจสำเร็จได้เพียงลำพัง ต้องเกิดจากความร่วมใจของทุกคนผ่านการใช้เวลาาร่วมกัน ผ่านปฏิบัติการที่เกิดขึ้นในชุมชนที่มีลักษณะอ่อนไหล ไม่แข็งตัว ทำให้เกิดความสนใจในพลังของการกระทำแบบรวมหมู่ซึ่งเป็นทางเลือกของการสร้างสภาพแวดล้อมที่มีความใส่ใจ และการเปิดรับฟังสิ่งต่างๆ

นอกจากนี้ยังได้อธิบายว่า “การมีความเปิดกว้าง” ที่ให้ความสำคัญกับ ผู้คน การปะทะสังสรรค์ หรือ การสานเสวนา ได้สร้าง “รูปแบบสังคม” ที่ประสานกันและผูกสัมพันธ์ระหว่างผู้คน การยอมรับลักษณะเฉพาะของแต่ละคน และปล่อยให้การผูกสัมพันธ์นั้นดำเนินไปเป็นระยะเวลาานาน โดยคำว่า “รูปแบบสังคม” ต้องอธิบายความหมายอย่างกว้างที่หมายถึงสถาบันต่างๆ ทั้งครอบครัว บริษัท และองค์กรต่างๆ ของรัฐ รวมถึงชุมชนที่มีรูปแบบไม่ชัดเจน ซึ่งมักถูกสร้างขึ้นจากการยึดโยงแบบหลวมๆ กับกลุ่มต่างๆ ที่อาจเกิดจากการสานเสวนา ที่ช่วยเป็นแรงบันดาลใจซึ่งกันและกัน

โดยสังคมแบบเดิมมีลักษณะปิดหรือยึดโยงกับพื้นที่ใดพื้นที่หนึ่งหรือมีลักษณะตายตัวที่สืบทอดกันมา ยาวนานจะถูกตัดขาดจากสังคมของกลุ่มปัจเจกชนที่อาศัยอยู่ในสภาพแวดล้อมทางเทคโนโลยีแบบเดียวกันและตัดขาดจากชุมชนแบบเดิม และหันมาเชื่อมโยงกับคนใหม่ๆ ผ่านทางโซเชียลมีเดียและอินเทอร์เน็ต จึงต้องสร้างชุมชนให้เหมาะสมกับสภาพแวดล้อมอันอ่อนไหล และสามารถสร้างนวัตกรรมใหม่ๆ ที่นำไปสู่รูปแบบเฉพาะตัวที่แตกต่างไปจากสังคมนรูปแบบเดิมได้

ชุมชนแบบใหม่นี้เกิดจากการปฏิสัมพันธ์กันของการสานเสวนาที่แต่ละบุคคลในชุมชนเข้ามามีส่วนร่วมในลักษณะที่แตกต่างกันออกไป เช่น บางคนเป็นผู้กำหนดสถานที่ บางคนเป็นผู้กำหนดวิธีการ บางคนเป็นผู้กำหนดระยะเวลา เพื่อจัดสรรทรัพยากรภายในชุมชน โดยไม่ได้ยึดโยงกับบุคคลใดบุคคลหนึ่ง ทุกคนสามารถสับเปลี่ยนบทบาทไปมาได้ ผู้เข้าร่วมในชุมชนแบบใหม่ จึงไม่จำเป็นต้องมีคำตอบที่สำเร็จรูปหรือมีอัตลักษณ์ที่ชัดเจน ดังนั้นเมื่อผู้เข้าร่วมจำนวนมากมาผสมกับความหลากหลายของช่องทางในการปฏิสัมพันธ์ จะช่วยสนับสนุนให้เกิดกิจกรรมหลายประเภท เป็นโอกาสที่ก่อให้เกิดทางเลือกในการแสดงออกและการนำเสนอแบบใหม่ เป็นพื้นที่ที่การแก้ปัญหาถูกคิดค้นจากมุมมองใหม่ ผ่านการสานเสวนา และการปะทะสังสรรค์ระหว่างผู้คนในชุมชนที่ให้ความสำคัญกับพื้นที่กระตุ้นให้เกิดพัฒนาการของทางเลือกใหม่ๆ อย่างต่อเนื่องไม่สิ้นสุด

หลังจากการสร้างชุมชนขึ้นมาแล้ว ขั้นตอนต่อไปคือการดูแลและบริหารชุมชน คือ การสร้างกิจกรรมต่างๆ เพื่อนำไปสู่การรักษาเงื่อนไขที่จะทำให้ชุมชนดำรงอยู่ได้ในระยะยาว ซึ่งต้องมีความคิดสร้างสรรค์เกิดขึ้นเป็นระยะๆ เพื่อสร้างควมมีชีวิตชีวาให้กับชุมชน โดยภาคีความร่วมมือที่เกิดขึ้นในชุมชนแบบใหม่นี้ เป็นผลของความร่วมมือร่วมใจของผู้คนที่กระตือรือร้นอย่างไม่หยุดนิ่ง อาจเป็นได้ทั้งแนวราบหรืออาจเป็นไปในระหว่างกลุ่มที่มีความหลากหลาย ทำให้เห็นลักษณะเฉพาะของชุมชนนี้มีผลต่อพัฒนาการในระยะยาว

สภาพแวดล้อมของชุมชนแบบใหม่ที่เกิดขึ้นจะเป็นความผสมผสานทั้งโลกออนไลน์และโลกออฟไลน์ หลายลักษณะ ได้แก่ ชุมชนจากเป้าหมายเดียวกัน ชุมชนในลักษณะนี้จะใช้แพลตฟอร์มดิจิทัลในการเอื้อความสะดวกสบายของกิจกรรมต่างๆ เช่น การจัดตารางการประชุมเพื่อกระจายข้อมูล การกำหนดกิจกรรมที่ต้องทำร่วมกัน หรือชุมชนที่เกิดจากการมีความสนใจแบบเดียวกัน ที่ใช้แพลตฟอร์มดิจิทัลเพื่อเปิดโอกาสให้กลุ่มคน

ต่างๆ ได้มาปฏิสัมพันธ์ และใช้แพลตฟอร์มนี้กระตุ้นสิ่งใหม่ๆ ขึ้นมา เช่น วิธีการนำเสนอกิจกรรม วิธีการนำเสนออิทธิพล หรือการนำเสนอโครงการใหม่ๆ เป็นต้น ทั้งชุมชนที่มีเป้าหมายร่วมกันและชุมชนที่มีความสนใจเดียวกัน ล้วนมีความสำคัญกับการพัฒนานวัตกรรมทางสังคมรุ่นใหม่ทั้งสิ้น

“ชุมชนที่มีความโปร่งเบา” คือ มีการปะทะสังสรรค์จนนำไปสู่การเกิดโครงการจากการปะทะสังสรรค์ของผู้เข้าร่วมที่มีพื้นเพและภูมิหลังแตกต่างกัน หรือไม่เคยรู้จักกันมาก่อน ในพื้นที่ที่ไม่คุ้นเคย สิ่งที่พบคือคนแปลกหน้าที่ได้พบกันและเริ่มต้นจัดความสัมพันธ์ที่ต้องมีความไวเนื้อเชื้อใจ ทุกคนจะรู้สึกเหมือนตกอยู่ในเรือลำเดียวกัน ต่างคนต่างรู้สึกถึงสถานะเงื่อนไขของความเปราะบางและอ่อนแอของตนเอง จึงเห็นได้ชัดว่าการยอมรับความเสี่ยงต่อการต้องเปิดเผยตนเองเข้ากับบุคคลแปลกหน้าได้สร้างคุณค่าของความสัมพันธ์จากการปะทะสังสรรค์ขึ้น ซึ่งเป็นไปตามหลักที่ว่า การสร้างความสัมพันธ์นั้นจำเป็นต้องเปิดเผยตนเองและยอมรับว่าเราแต่ละคนล้วนมีความอ่อนแอและเปราะบางในตัว

สิ่งที่เกิดขึ้นจากความเปราะบางและอ่อนแอเหล่านั้นทำให้เกิดการสร้างพื้นที่ปฏิสัมพันธ์ที่มีเงื่อนไขของความไม่แน่นอน ความอ่อนแอ ความไม่มั่นคงของแต่ละคนขึ้นในพื้นที่ปลอดภัย หรือเรียกว่า “พื้นที่ไร้ความเสี่ยง” (de-risk places) ซึ่งเป็นสภาพแวดล้อมที่ได้รับการดูแล ปกป้อง เป็นสถานที่ที่แม้ความเสี่ยงก็ถูกยอมรับได้จากผู้เข้าร่วมแต่ละคน การจัดการกระบวนการจึงต้องมีความละเอียดพอที่จะสร้างสมดุลระหว่างการเปิดเผยตัวเองต่อบุคคลอื่นกับความรู้สึกต้องการปกป้องตนเอง ซึ่งไม่ได้มีมาตรฐานตายตัว เพียงแต่ต้องไวต่อความรู้สึกและจัดความสมดุลให้เหมาะสมกับตัววัฒนธรรมที่ถูกกำหนดหรือถูกออกแบบล่วงหน้าแล้ว

แนวคิดชุมชนโปร่งเบาเห็นว่า “ชุมชน” คือพื้นที่การเรียนรู้ที่เชื่อมโยงกันแบบหลวมๆ เปิดกว้าง และยืดหยุ่น เพื่อรักษาสมดุลระหว่างความเป็นปัจเจกกับการร่วมกิจกรรมที่เกิดจากความสนใจที่หลากหลายและเกิดการร่วมมือกันอย่างเป็นธรรมชาติ ผ่านการสานเสวนาและการปะทะสังสรรค์ของผู้คนที่แตกต่างกัน โดยความสัมพันธ์ภายในชุมชนไม่ได้กำหนดด้วยโครงสร้างตายตัว แต่ค่อยๆ ก่อตัวจากการยอมรับตัวตนของแต่ละคน และสามารถพัฒนาไปอย่างต่อเนื่องในระยะยาว ชุมชนลักษณะนี้เกิดขึ้นได้ดีในสภาพสังคมที่เลื่อนไหลและเชื่อมต่อกันด้วยเทคโนโลยี ทำให้เกิดพื้นที่ออนไลน์และออฟไลน์ที่ผสมกัน ซึ่งเปิดโอกาสให้เกิดนวัตกรรมและแนวทางใหม่ๆ ที่ผู้เข้าร่วมได้สลับบทบาทกันไปมาโดยไม่ยึดโยงกับศูนย์กลางใดๆ และร่วมกันดูแลให้ชุมชนมีชีวิตชีวาผ่านกิจกรรมที่สร้างสรรค์ นอกจากนี้ชุมชนโปร่งเบายังให้ความสำคัญกับการสร้างพื้นที่ปลอดภัยที่รองรับความเปราะบางของผู้คน เปิดพื้นที่ให้การเปิดเผยตัวเองและการยอมรับความเสี่ยงเล็กๆ กลายเป็นการสร้างคว้าวางใจและความสัมพันธ์ใหม่ให้เกิดขึ้นในชุมชน ซึ่งจะสนับสนุนให้เกิดการปะทะสังสรรค์อย่างมีความหมายและกระตุ้นให้เกิดความเข้าใจปรากฏการณ์การรวมกลุ่มเป็น “ชุมชนแบบใหม่” ในศตวรรษที่ 21

ทั้งแนวคิดนวัตกรรมทางสังคม (Social Innovation) ที่ให้ความสำคัญกับการสร้างวิธีคิดใหม่ๆ เพื่อตอบโจทย์ปัญหาสังคมที่ซับซ้อนโดยผสมผสานเทคโนโลยีกับการสร้างความร่วมมือทางสังคมเพื่อส่งเสริมทักษะสำคัญให้กับเยาวชน เช่น การคิดเชิงวิเคราะห์ ความคิดสร้างสรรค์ไปพร้อมกับการปรับตัวในการทำงานกับผู้อื่น และแนวคิดชุมชนโปร่งเบา (Light Community) ที่สนับสนุนให้เกิดการรวมกันหลากหลายรูปแบบที่มีความยืดหยุ่น เปิดพื้นที่ให้ปัจเจกบุคคลได้มีส่วนร่วม สร้างการเรียนรู้ผ่านการปะทะสังสรรค์หลากหลายแบบ ได้นำมาเป็นกรอบในการสังเคราะห์บทเรียนการจัด Incubation Program

บทเรียนจากการจัดหลักสูตรบ่มเพาะนวัตกรรมทางสังคมรุ่นใหม่ (Incubation Program)

จากการสังเคราะห์ผลการประเมินภายในของ “โครงการเครือข่ายนวัตกรรมคนรุ่นใหม่” ระยะเวลาที่ 1 ที่ดำเนินกิจกรรมช่วง พ.ศ.2564-2565 (กิตติกาญจน์ หาญกุล, 2565) และระยะเวลาที่ 2 ดำเนินกิจกรรมช่วง พ.ศ. 2565-2567 (กิตติกาญจน์ หาญกุล, 2567) เฉพาะหลักสูตรบ่มเพาะนวัตกรรมทางสังคมรุ่นใหม่ (Incubation Program) พบรูปแบบการจัดกระบวนการเรียนรู้และปัจจัยที่สนับสนุนการจัดหลักสูตรที่สำคัญดังต่อไปนี้

1. รูปแบบการจัดกระบวนการเรียนรู้

1.1 เนื้อหาในการจัดหลักสูตรบ่มเพาะนวัตกรรมทางสังคมรุ่นใหม่

การออกแบบหลักสูตรบ่มเพาะนวัตกรรมทางสังคมรุ่นใหม่ (Incubation program) ของรุ่น Rookie, Semi Pro/Pre-Turn Pro และรุ่น Turn Pro มีความเข้มข้นแตกต่างกัน โดยรุ่น Rookie เป็นพื้นที่ของมือใหม่ที่เริ่มต้นเขียนโครงการนวัตกรรม จึงให้ความสำคัญกับการพัฒนาทักษะการเขียนและพัฒนาโครงการ ขณะที่รุ่น Semi Pro/Pre-Turn Pro เป็นกลุ่มที่มีประสบการณ์การทำโครงการฯ จึงให้ความสำคัญกับความต่อเนื่องและความยั่งยืนของโครงการ การคำนึงถึงสิ่งแวดล้อมรวมถึงเป้าหมายเพื่อสร้างผลกระทบทางสังคมในวงกว้าง และรุ่น Turn Pro เน้นที่ความชัดเจนของการก่อรูปเป็นองค์กรในอนาคต ซึ่งทั้งสามรุ่นให้ความสำคัญกับการพัฒนาโครงการ การจัดการทีมและการจัดการโครงการ การเคารพความแตกต่างหลากหลายและการเรียนรู้สังคมเป็นเนื้อหาหลัก

ในแต่ละรุ่นมีกิจกรรมค่าย workshop จำนวน 3 ครั้ง ประกอบด้วย 1) ค่ายปฐมนิเทศ เพื่อทำความรู้จักเยาวชนผู้เข้าร่วมโครงการฯ และรายละเอียดของนวัตกรรมทางสังคมของแต่ละทีม 2) ค่าย Re skill และ Up skill เพื่อพัฒนาทักษะที่มีความสำคัญกับการพัฒนาโครงการนวัตกรรมและพัฒนาทีม 3) ค่ายถอดบทเรียน เพื่อสรุปการเรียนรู้ระดับปัจเจกบุคคลและระดับทีม รวมถึงการประเมินโครงการของแต่ละทีมเพื่อวางแผนพัฒนานวัตกรรมภายหลังสิ้นสุดโครงการ

โดยการพัฒนาทักษะได้ปรับให้สอดคล้องกับความเข้มข้นของการทำโครงการฯ แต่ละรุ่น เช่น รุ่น Semi Pro/Turn Pro จะให้ความสำคัญกับความชัดเจนของโครงการ การวิเคราะห์ปัญหา และการวิเคราะห์สังคม รวมถึงการพัฒนาผลิตภัณฑ์ให้สามารถใช้งานได้จริง ส่วนรุ่น Turn Pro ได้เพิ่มทักษะสำคัญ คือการวางแผนธุรกิจ การพัฒนาผลิตภัณฑ์ เป็นต้น โดยจัดให้พบกับ “ผู้เชี่ยวชาญเฉพาะด้าน” ที่สามารถให้คำปรึกษาแต่ละโครงการ และได้จัดหลักสูตรการอบรมให้สอดคล้องกับระดับของนวัตกรรม คือ หลักสูตรที่ผู้เข้าร่วมจำเป็นต้องเรียนรู้ และหลักสูตรตามความสนใจ ซึ่งจัดขึ้นระหว่างค่าย workshop และหลักสูตร online โดยเนื้อหาในหลักสูตรของทั้งสามรุ่น ได้เปิดพื้นที่ให้เยาวชนเข้ามามีส่วนร่วมออกแบบและสามารถเลือกเข้าร่วมกิจกรรมในแต่ละห้องได้ตามความสนใจ ซึ่งมีรายละเอียดดังนี้

- เนื้อหาที่ต้องเรียนรู้ ประกอบด้วยเนื้อหาที่เกี่ยวข้องกับการพัฒนาโครงการ การค้นหาความต้องการของกลุ่มเป้าหมาย (Target Insight) การเข้าใจทฤษฎีการเปลี่ยนแปลง (Theory of Change) การเรียนรู้สังคม การลงพื้นที่และกิจกรรมเข้าใจความเหลื่อมล้ำทางสังคม การเคารพความแตกต่างหลากหลาย และการจัดการทีมและโครงการ

- เนื้อหาตามความสนใจเพื่อเพิ่มเติมให้กับเยาวชนที่มีความสนใจเฉพาะด้าน เช่น การสื่อสาร การวัดผลสำเร็จของงาน การสร้างพื้นที่แลกเปลี่ยนเรียนรู้ เป็นต้น

โดยหลักสูตรอบรมนั้นออกแบบภายใต้ทฤษฎีการเรียนรู้ผ่านประสบการณ์ (Experiential Learning) และการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลง (Transformative Learning) ซึ่งพบว่ากิจกรรมในค่าย workshop ของทั้งสามรุ่นมีเป้าหมายให้ผู้เข้าร่วมได้เรียนรู้และพัฒนาตนเองอย่างต่อเนื่อง รวมถึงการขยายพื้นที่การเรียนรู้ออกไป เช่น จากกลุ่มเดิมที่เคยสนใจทำงานเฉพาะในห้องทดลอง หรือคิดค้นนวัตกรรมจากปรากฏการณ์ที่พบจากรายงานข่าว ได้ทำความเข้าใจสถานการณ์สังคมที่เกิดขึ้นรอบตัว รวมถึงการหาข้อมูลรายละเอียดที่เกี่ยวข้องกับโครงการนวัตกรรม โดยคำนึงถึงการนำนวัตกรรมไปใช้ประโยชน์ได้ในสถานการณ์จริง

อีกทั้งการจัดทำแบบสำรวจความสนใจส่งไปยังเยาวชนผู้เข้าร่วมแต่ละรุ่นให้เสนอเนื้อหาที่ต้องการเรียนรู้เพิ่มเติมและสร้างกระบวนการมีส่วนร่วมกับการออกแบบหลักสูตร เพื่อให้การออกแบบหลักสูตรตรงตามความสนใจ นอกจากนี้ได้พัฒนาหลักสูตรออนไลน์ที่มีเป้าหมายเพื่อพัฒนากลุ่มที่มีความสนใจด้านทักษะหรือเทคนิคเพื่อพัฒนาโครงการนวัตกรรม เช่น การทำ content เพื่อสื่อสารออนไลน์ การอบรมเรื่องการจัดทำบัญชี เป็นต้น

1.2 สร้าง “Passion” จาก “Insight”

เยาวชนที่ผ่านการคัดเลือกเข้าร่วมโครงการฯ ทั้ง 3 รุ่น จะได้รับการสนับสนุนให้ลงพื้นที่สัมภาษณ์กลุ่มเป้าหมาย เพื่อศึกษาข้อมูลจากพื้นที่จริง (Insight) ได้มีโอกาสเห็นปัญหาและวิเคราะห์ปัญหาได้อย่างลึกซึ้งรอบด้าน และทำความเข้าใจ “ปัญหาสังคม” ในมิติที่ซับซ้อน ซึ่งการลงพื้นที่เรียนรู้ “กลุ่มเป้าหมาย” สามารถประเมินสถานะ “โครงการนวัตกรรมทางสังคม” ของตนเองเชื่อมโยงกับกลุ่มผู้ใช้งานจริงและปัญหาระดับโครงสร้างสังคมได้ ส่งผลให้ระหว่างการดำเนินโครงการแม้ว่าต้องปรับแก้โครงการและทดลองปรับเปลี่ยนหลายครั้งแต่ไม่ยอมแพ้ ไม่หยุดโครงการไประหว่างทาง ด้วยเห็นว่าโครงการนวัตกรรมของตนไม่ได้เพื่อตอบโจทย์ความสนใจของตนหรือทีมเท่านั้นแต่ยังสัมพันธ์กับคนอื่น ๆ ในสังคมด้วย

1.3 สร้างพื้นที่ให้ได้ “ทดลอง” และเรียนรู้จาก “ความผิดพลาด”

โดยแต่ละโครงการฯ ต้องมี “กลุ่มเป้าหมาย” ของ “นวัตกรรม” ที่ชัดเจน สามารถเชื่อมโยงและวิเคราะห์ให้เห็นสถานการณ์ปัญหาที่เกิดขึ้นได้ ซึ่งในกระบวนการ Incubation Program ได้สร้างความชัดเจนให้กับแต่ละโครงการ และระหว่างดำเนินโครงการได้ปรับแก้ “นวัตกรรม” ให้เหมาะสมกับกลุ่มเป้าหมายที่ใช้งานจริง ทำให้แต่ละทีมได้เรียนรู้ว่ามีสิ่งแวดล้อมอื่นๆ ที่ส่งผลต่อโครงการ ทำให้ต้องปรับวิธีคิดในการทำงานหรือปรับแก้โครงการของทีมใหม่ ดังนั้น Incubation Program จึงเป็นพื้นที่เปิดโอกาสให้ “เยาวชน” ได้ทดลอง โดยมี “ทีมพี่เลี้ยง” จากสมาคมคนรุ่นใหม่กับนวัตกรรมทางสังคม (SYSI) ร่วมแลกเปลี่ยน ช่วยเสนอแนวทางแก้ปัญหาและให้กำลังใจ ซึ่งนอกจากการ “รู้” แล้ว “ปรับ” โครงการให้สอดคล้องกับกลุ่มเป้าหมายแล้ว ในการทำงาน “ทีม” พบว่ามีการปรับทีมใหม่เพื่อให้สอดคล้องกับความถนัดหรือสถานการณ์ของสมาชิกอีกด้วย

1.4 สร้าง “พื้นที่เรียนรู้” ไม่ใช่ “พื้นที่แข่งขัน”

การสร้างพื้นที่การเรียนรู้ผ่านหลักสูตรบ่มเพาะนวัตกรรมทางสังคมรุ่นใหม่ (Incubation Program) เพื่อสร้างการเปลี่ยนแปลงทั้งในระดับปัจเจกบุคคลและทีม หรือการสนับสนุนการพัฒนาโครงการผ่านหลักสูตรที่สนับสนุนให้ “เยาวชนผู้เข้าร่วม” มีความสบายใจ พร้อมเข้าร่วมกระบวนการอย่างเต็มที่ โดยการจัดกระบวนการให้เยาวชนได้ทบทวนโครงการนวัตกรรมของตนให้ชัดเจน คำนึงถึงประโยชน์ที่จะเกิดจากโครงการฯ และสร้างกระบวนการสนับสนุนการทำงานระหว่างทีมและระหว่างรุ่น เมื่อต้องการคำแนะนำสามารถสื่อสารเพื่อขอความช่วยเหลือกันได้ ส่งผลให้มีพื้นที่แลกเปลี่ยน ช่วยเหลือระหว่างกันมากกว่าการแข่งขันเพื่อไปสู่เป้าหมายของโครงการฯ

1.5 ให้ความสำคัญกับ “กระบวนการ” มากกว่าความสำเร็จของ “โครงการ”

การให้ความสำคัญกับ “กระบวนการ” ที่ประกอบด้วยการพัฒนาคน การพัฒนาทีม และการพัฒนาโครงการนวัตกรรม ผ่านหลักสูตรที่ออกแบบให้สอดคล้องกับเยาวชน ช่วยลดความกดดันและสามารถปรับ หรือ ออกแบบโครงการใหม่ได้อย่างหลากหลาย เป็นปัจจัยที่สนับสนุนให้ “เยาวชนผู้เข้าร่วม” ไม่ยึดติดกับความคิดเดิมหรือยึดติดกับความสำเร็จ กล้าทำทลายแล้วก้าวข้ามกรอบ ทำให้ได้พัฒนาทักษะใหม่ระดับปัจเจกบุคคลและระดับทีม ซึ่งเป็นพื้นฐานสำคัญในการทำงานเพื่อปกป้องคุ้มครองในอนาคต อีกทั้งได้เรียนรู้ว่าการปรับแก้ หรือ เพื่อสร้างใหม่ เป็นสถานการณ์ปกติที่ต้องพบในการออกแบบนวัตกรรมหรือการสร้างองค์กรแบบใหม่

1.6 การเปิดกว้างในเชิงพื้นที่และกลุ่มเป้าหมายที่หลากหลาย

โครงการฯ ที่เข้าร่วมนั้นมีทั้งนวัตกรรมด้านการศึกษาและการเรียนรู้ นวัตกรรมด้านสิ่งแวดล้อม นวัตกรรมด้านสิทธิ เสรีภาพ ความเท่าเทียม และนวัตกรรมด้านสุขภาพ โดยใช้เครื่องมือในการทำงานตามความถนัดของแต่ละโครงการ ประกอบด้วยรูปแบบการจัดค่าย การพัฒนาสิ่งประดิษฐ์หรือแอปพลิเคชัน การพัฒนาเกมเพื่อการเรียนรู้ การพัฒนาหลักสูตร การเปิดพื้นที่การเรียนรู้ให้กับคนทุกรุ่น และเปิดโอกาสให้มีพื้นที่การทำงานข้ามวัฒนธรรม เช่น โครงการ “คบเด็กสอนสร้าง” ที่ทีมผู้รับผิดชอบโครงการอาศัยอยู่ภาคกลาง แต่มีพื้นที่การทำงานกิจกรรมคือจังหวัดยะลา ซึ่งการเปิดกว้างในเชิงพื้นที่ลักษณะนี้ทำให้เยาวชนผู้รับผิดชอบโครงการต้องศึกษาบริบทสังคมเพิ่มเติม ส่งผลต่อการเรียนรู้ความหลากหลายของผู้คนผ่านประสบการณ์ในระดับปัจเจกอีกทางหนึ่งด้วย

1.7 “ความยืดหยุ่น” ของการทำงาน

จากเอกสารรายงานการประเมินผลภายในฯ พบบทเรียนที่สำคัญเมื่อมีเหตุการณ์ที่ไม่สามารถควบคุมได้ จะมีการปรับเปลี่ยนไปบางส่วน แต่ยังคงรักษาเป้าหมายที่ตั้งไว้ให้สอดคล้องกับบริบทแวดล้อมได้ อีกทั้งเมื่อเยาวชนผู้เข้าร่วมโครงการประสบปัญหาในทีมทำงาน เช่น โครงการศาลาจุดจอตระกูปอด ซึ่งเดิมวางแผนทดลองในพื้นที่จริงแต่เนื่องจากสถานการณ์โควิด-19 จึงต้องปรับเป็นการพัฒนาตัวต้นแบบ (model) แทนหรือโครงการค่ายหนุ่มสาวพัฒนาชนบท จากเดิมมีผู้รับผิดชอบโครงการ 3 คน แต่เมื่อเกิดสถานการณ์โรคระบาดโควิด-19 ทำให้การสื่อสารระหว่างทีมทำได้ค่อนข้างยาก จึงเหลือเพียง 1 คนที่ทำโครงการต่อและขยาย

กลุ่มผู้เข้าร่วมจากเดิมที่เป็นนักศึกษาในคณะเดียวกัน ไปสู่คณะวิศวกรรมศาสตร์และวิทยาศาสตร์ที่มีความรู้ทางเทคนิค เข้ามาช่วยในการดำเนินโครงการฯ

“ความยืดหยุ่น” ในกระบวนการได้ช่วยเปิดพื้นที่ของการทดลองในหลายรูปแบบ ทั้งการรวมกลุ่มหรือการออกแบบโครงการใหม่เมื่อเกิดข้อจำกัดจากบริบทของสังคมที่เปลี่ยนแปลงไปและไม่สามารถควบคุมได้ ทำให้เยาวชนได้ก้าวข้ามการเรียนรู้แบบเดิมที่คุ้นเคย และขยายขอบเขตการเรียนรู้ของปัจเจกบุคคลอีกทางหนึ่ง

1.8 การสร้างพื้นที่ปลอดภัย

การสร้าง “พื้นที่ปลอดภัย” มีความสำคัญกับการพัฒนาทั้ง “ระดับปัจเจกบุคคล” และ “ทีม” โดยกระบวนการที่ช่วยสนับสนุน คือ

- การคัดเลือกเยาวชนจากหลากหลายพื้นที่ เชื้อชาติ ศาสนา ช่วยสนับสนุนให้ค่าย Workshop ของ “เยาวชน” ได้เข้าใจความหลากหลายอย่างเป็นรูปธรรม โดยการเปิดรับโครงการจากทุกภูมิภาค ได้สร้างความเข้าใจเรื่องความหลากหลายในเบื้องต้น และเมื่อผ่านกิจกรรมที่สนับสนุนให้ความแตกต่างของกลุ่มต่างๆ ได้แสดงตัวและส่งผลต่อการเรียนรู้ระดับปัจเจกบุคคล เช่น ทีมที่มีกลุ่มชาติพันธุ์หรือทีมจากต่างจังหวัดกล้าแสดงความคิดเห็นและถกเถียงกันได้หลากหลายและกว้างขวาง ซึ่งมีส่วนสนับสนุนให้เกิดกระบวนการเรียนรู้ระหว่างกันและเคารพซึ่งกันและกัน

- การสื่อสารอย่างตรงไปตรงมา เป็นกระบวนการที่เกิดขึ้นพร้อมกับการสร้างพื้นที่ปลอดภัยให้ “เยาวชน” มีความไว้วางใจ เชื่อใจกัน โดยเฉพาะสมาชิกในทีมโดยมีกิจกรรม มอบ “ดอกไม้และก้อนหิน” ให้กับตนเองและทีมเป็นกิจกรรมระดับวงคุยย่อยให้สามารถสะท้อนกันอย่างตรงไปตรงมา ซึ่งส่งผลต่อการพัฒนา “ทีม” ที่ต้องร่วมกันแก้ไขปัญหาระหว่างดำเนินโครงการ ซึ่งกิจกรรมดังกล่าวช่วยสนับสนุนให้การทำงานของ ทีมมีความชัดเจน และแก้ไขปัญหาที่เกิดขึ้นระหว่างทีมได้ตรงจุด ทำให้ออกแบบกระบวนการสนับสนุนการเรียนรู้ได้สอดคล้องกับความต้องการที่แท้จริงของเยาวชนด้วย

- การจัดความสัมพันธ์ที่เท่าเทียม พบว่าการจัดความสัมพันธ์ที่เท่าเทียม โดยเฉพาะระหว่างการจัดกิจกรรมค่าย workshop ทำให้ “เยาวชน” มีความรู้สึกปลอดภัย บางกลุ่มสะท้อนรูปธรรมว่า จากเดิมที่ไม่เคยให้ความสำคัญกับการนั่งในระดับที่เท่ากัน แต่หลังจากเข้าร่วมกิจกรรม พบว่าเป็นส่วนสำคัญที่ทำให้เกิดการเรียนรู้ผ่านประสบการณ์ในชีวิตประจำวันเพื่อทำความเข้าใจเรื่อง “อำนาจ” และ “ความเท่าเทียม” ที่เกิดขึ้นในระดับต่างๆ ได้ด้วย

1.9 เปิดพื้นที่ “ธรรมชาติ”

การจัดค่าย Workshop พบว่ามีช่วงเวลาให้แต่ละทีมได้สื่อสารกันผ่านกิจกรรมตามความสนใจ โดยอาจเริ่มจากทีมพี่เลี้ยงหรือผู้เข้าร่วม เสนอกิจกรรมเพื่อสร้างวงพูดคุยแบบธรรมชาติ ซึ่งพื้นที่ธรรมชาตินี้ได้ช่วยสนับสนุนการสร้างความสัมพันธ์ระหว่างกันและระหว่างรุ่นให้เกิดขึ้น นอกจากนี้บางกิจกรรมได้ส่งผลต่อการเรียนรู้ระดับปัจเจกบุคคลด้วย เช่น การเรียนรู้ผู้อื่นจากการแลกเปลี่ยนของขวัญในวาระใกล้เทศกาลวันคริสมาสต์และปีใหม่ ของรุ่น Turn-Pro ซึ่งมีโจทย์คือ “เตรียมของขวัญที่มีความหมายมาแลกเปลี่ยนกัน” แล้วให้แต่ละคนเล่าที่มาที่ไปก่อนส่งมอบให้เพื่อน ซึ่งความหมายของสิ่งของต่างๆ ทำให้สมาชิกจากทีม AI Doctor ได้เรียนรู้ถึงการ

ให้ความหมายสิ่งของที่สัมพันธ์กับช่วงเปลี่ยนผ่านสำคัญในชีวิตแต่ละคน ได้สร้างสัมพันธ์ไปพร้อมกับการเรียนรู้ซึ่งกันและกัน

1.10 ให้ความสำคัญกับการพัฒนา “คน” และ “ทีม”

การทำงานร่วมกันระยะยาวเป็นบททดสอบสำคัญของทีมที่ต้องการพัฒนานวัตกรรมเพื่อก่อรูปองค์กรในอนาคต ซึ่งเป็นเป้าหมายในใจของรุ่น Semi Pro/Pre-Turn pro และ Turn Pro การได้เรียนรู้ตนเองและเพื่อนร่วมทีมจึงเป็นสิ่งสำคัญ ซึ่งกระบวนการในหลักสูตรบ่มเพาะช่วยสร้างพื้นที่การเรียนรู้ดังกล่าวตลอดหลักสูตร เช่น การจัดกิจกรรมสัตว์สี่เท้า ช่วยให้สมาชิกของแต่ละทีมเข้าใจลักษณะพื้นฐานของกันและกัน ซึ่งนอกจากช่วยให้เข้าใจตนเองและได้เข้าใจสมาชิกทีมด้วย ซึ่งมีความสำคัญกับการทำงานทีมในระยะยาว

1.11 การถอดบทเรียน

การ “ถอดบทเรียน” ที่จัดขึ้นระหว่างค่าย workshop เป็นการถอดบทเรียนแต่ละโครงการ เพื่อให้เยาวชนนำไปปรับปรุงการทำงานทีม โดยการถอดบทเรียนระดับโครงการช่วยให้ได้บททวนสิ่งสำคัญที่ได้เรียนรู้จากกระบวนการและเป็นประโยชน์กับการพัฒนาตนเอง พัฒนาทีมและโครงการนวัตกรรมทางสังคมในอนาคต

จะเห็นได้ว่ารูปแบบการจัดกระบวนการเรียนรู้ของหลักสูตรบ่มเพาะนวัตกรรมทางสังคมรุ่นใหม่ (Incubation Program) ออกแบบตามระดับประสบการณ์ของเยาวชน โดยเน้นพัฒนาโครงการ การจัดการทีม และการเรียนรู้สังคมผ่านค่ายปฐมนิเทศ ค่ายพัฒนาทักษะ และค่ายถอดบทเรียน ที่มีเนื้อหาครอบคลุมทั้งการเข้าใจกลุ่มเป้าหมาย เรียนรู้ทฤษฎีการเปลี่ยนแปลง การเคารพความหลากหลาย และทักษะเฉพาะด้านตามความสนใจ พร้อมสนับสนุนให้ลงพื้นที่เพื่อสร้าง Insight และพัฒนา Passion ที่เชื่อมโยงกับปัญหาสังคม โดยเน้นการสร้างพื้นที่ให้ทดลอง ปรับแก้ และเรียนรู้จากความผิดพลาดโดยมีทีมพี่เลี้ยงคอยหนุนเสริมในบรรยากาศที่ไม่แข่งขัน แต่สร้างพื้นที่ปลอดภัยและความสัมพันธ์ที่เท่าเทียม นอกจากนี้โครงการยังเปิดกว้างด้านพื้นที่และประเด็น ทำให้ผู้เข้าร่วมได้เรียนรู้ความหลากหลายและความยืดหยุ่นในการทำงานอย่างลึกซึ้ง และสนับสนุนให้มีการถอดบทเรียนเพื่อช่วยให้เยาวชนได้พัฒนาตนเอง ทีม และโครงการได้ต่อเนื่องเพื่อก่อรูปองค์กรในอนาคต

2. ปัจจัยที่สนับสนุนการจัดหลักสูตรบ่มเพาะนวัตกรรมทางสังคมรุ่นใหม่ (Incubation Program)

จากการสังเคราะห์เอกสารผลการประเมินภายในของ “โครงการเครือข่ายนวัตกรรมคนรุ่นใหม่” ระยะที่ 1 ที่ดำเนินกิจกรรมช่วง พ.ศ.2564-2565 (กิตติกาญจน์ หาญกุล, 2565) และระยะที่ 2 ดำเนินกิจกรรมช่วง พ.ศ.2565-2567 (กิตติกาญจน์ หาญกุล, 2567) พบว่ามีปัจจัยที่สนับสนุนการจัดหลักสูตรฯ 5 ประการดังต่อไปนี้

ปัจจัยที่หนึ่ง การเชื่อมโยงเครือข่ายเยาวชนที่สร้างนวัตกรรมทางสังคม ให้เป็น “ชุมชนแห่งการเรียนรู้” ได้อย่างหลากหลาย ซึ่งการสร้าง “ชุมชนแบบใหม่” สอดคล้องกับที่ เอซีโอ มานชินี (2562) ได้เสนอให้สนับสนุนการสร้างชุมชนหลากหลายลักษณะเพื่อรองรับการเปลี่ยนแปลงของสังคมปัจจุบัน โดยใน Incubation Program มีพื้นที่ออนไลน์ คือ กลุ่มในแอปพลิเคชัน Discord เพื่อสื่อสารระหว่างกัน ที่

ประกอบด้วยห้องต่างๆ ตามความสนใจ แต่ละห้องย่อยได้เปิดพื้นที่สำหรับบุคคลทั่วไปได้เข้าร่วม หรือการนัดคุยออนไลน์ที่กำหนดประเด็นเป็นครั้งๆ ผ่านช่องทาง Zoom Meeting ซึ่งส่วนใหญ่เป็นประเด็นทางสังคม เช่น การเมืองในชีวิตประจำวัน /How to ปฏิเสธการขอมี sex เป็นต้น ส่วนพื้นที่ offline เกิดจากความสนใจเฉพาะกลุ่ม ที่เข้าร่วม workshop ของโครงการฯ แล้วชักชวนกันเข้าร่วมเป็นระยะ เช่น สมาชิกจากทีม Grand Heart เป็นผู้เข้าร่วมในกิจกรรมของทีม ETHA เพื่อพัฒนาทักษะภาษาอังกฤษผ่านละคร หรือทีมวิชานอกเส้นจัดกิจกรรมใน Club House ได้ชวนเพื่อนจากรุ่น Semi-Pro มาร่วมเป็น Speaker ในกิจกรรม เป็นต้น

พื้นที่การเรียนรู้ที่เกิดขึ้นตามธรรมชาติ ช่วยให้เกิดเครือข่ายการปรึกษาหารือได้ด้วย เช่น กลุ่มปอเชอโป จากรุ่น Semi Pro ที่ขาดประสบการณ์การวางแผนการตลาดสินค้าพื้นบ้าน ได้ขอคำปรึกษากับทีม Fashion revolution จากรุ่น Turn Pro ซึ่งมีประสบการณ์สนับสนุนตลาดสินค้าชุมชน เป็นต้น

ปัจจัยที่สอง ความชัดเจนของโครงการซึ่งมีความแตกต่างกัน บางโครงการฯ มีความชัดเจนทั้งกลุ่มเป้าหมายและการวิเคราะห์ปัญหา ขณะที่บางโครงการต้องได้รับการพัฒนาระหว่างทาง ซึ่งความชัดเจนที่เกิดขึ้นทั้งสองระดับ ส่งผลให้ยกระดับโครงการฯ ได้แตกต่างกัน อย่างไรก็ตามพบว่าโครงการที่ได้ปรับแก้ระหว่างเข้าร่วมโครงการมีความชัดเจนทั้ง “คน” “ทีม” และ “โครงการ” ซึ่งเป็นต้นทุนสำคัญที่สามารถพัฒนาโครงการต่อไปในอนาคตได้

ปัจจัยที่สาม การมี “คน” รับผิดชอบโครงการเป็นหลัก โดยเฉพาะรุ่น Turn Pro เช่น กรณีของทีม AI Doctor ที่พัฒนานวัตกรรมเพื่อช่วยเหลือทางการแพทย์ที่มีระดับการพัฒนาเป็นรูปแบบองค์กรค่อนข้างชัดเจน และสามารถขยายเครือข่ายการทำงานออกไปได้กว้างขวางมากขึ้น มีปัจจัยสำคัญคือผู้รับผิดชอบโครงการเป็นหลัก ส่วนสมาชิกในทีมช่วยสนับสนุนอย่างจริงจัง

ปัจจัยที่สี่ ประสบการณ์ที่หลากหลายของทีมพี่เลี้ยงของ “โครงการเครือข่ายนวัตกรรมคนรุ่นใหม่” ที่ช่วยสนับสนุนการทำโครงการของแต่ละรุ่น โดยมี “ทีมพี่เลี้ยง” ที่มีประสบการณ์จัดตั้งองค์กรของตนเองทั้ง a-chieve และ Dot to Dot ที่มีประสบการณ์การออกแบบหลักสูตรการเรียนรู้หรือองค์กร Influencer ที่มีความเชี่ยวชาญด้านการจัดการ การวางแผนการเงิน การบัญชี เป็นส่วนผสมที่สนับสนุนเยาวชนผู้เข้าร่วมโครงการฯ ได้อย่างมีประสิทธิภาพ มีการแบ่งฝ่ายการทำงานที่ชัดเจนและมีลักษณะเชื่อมการเรียนรู้ระหว่างฝ่าย ทำให้แต่ละทีมได้มีโอกาสออกแบบการทำงานภายใต้เงื่อนไขและข้อจำกัดของแต่ละคนได้ อีกทั้งการสลับตำแหน่งการทำงานหรือช่วยเหลือกันของทีมพี่เลี้ยงช่วยสร้างความเข้าใจการทำงานของแต่ละฝ่ายให้พร้อมสนับสนุนการทำงานซึ่งกันและกัน ประกอบกับทีมพี่เลี้ยงให้ความสำคัญกับการประชุมทีมและการถอดบทเรียนอย่างต่อเนื่อง ช่วยให้ปรับกลไกการทำงานได้สอดคล้องกับสถานการณ์ในระดับปัจเจกบุคคลและระดับทีม

ปัจจัยที่ห้า การมีวัฒนธรรมการทำงานของทีมพี่เลี้ยงที่ “คลุกคลี” กับ “เยาวชนผู้เข้าร่วมโครงการฯ” ช่วยทำให้ได้รู้สถานการณ์ของเยาวชน และนำมาสู่การพูดคุยเพื่อปรับกระบวนการให้สอดคล้องกับบริบทและการเปิดพื้นที่ให้ผู้เข้าร่วมฯ สามารถสื่อสารกับทีมพี่เลี้ยงได้หลายช่องทาง ช่วยให้ทีมแก้ไขปัญหที่เกิดขึ้นระหว่างการดำเนินโครงการได้อย่างมีประสิทธิภาพ และติดตามให้การสนับสนุนเยาวชนอย่างใกล้ชิด

จะเห็นได้ว่าการสร้าง “ชุมชนแห่งการเรียนรู้” ผ่านพื้นที่ออนไลน์และออฟไลน์ เปิดโอกาสให้เยาวชนได้แลกเปลี่ยน ชวนกันทำกิจกรรม และขอคำปรึกษาข้ามรุ่นข้ามทีมได้อย่างเป็นธรรมชาติ ประกอบกับการ

พัฒนาโครงการให้เกิดความชัดเจนทั้งกลุ่มเป้าหมาย และกำหนดทิศทางของโครงการเป็นปัจจัยที่ช่วยพัฒนาโครงการได้อย่างต่อเนื่อง โดยเฉพาะอย่างยิ่งเมื่อมีผู้รับผิดชอบโครงการหลักที่มีความมุ่งมั่น จะช่วยนำพาทีมให้บรรลุเป้าหมายได้ อีกทั้งประสบการณ์ที่หลากหลายของทีมพี่เลี้ยงยังช่วยเสริมพลังให้โครงการแต่ละรุ่น ได้พัฒนาทักษะความเชี่ยวชาญ ตลอดจนวัฒนธรรมการทำงานที่คลุกคลีใกล้ชิดกับผู้เข้าร่วม ทำให้เข้าใจสถานการณ์จริง สามารถปรับกระบวนการ สนับสนุน และติดตามทีมได้อย่างเหมาะสม ส่งผลให้การดำเนินโครงการมีความต่อเนื่อง ยืดหยุ่น และเติบโตได้อย่างมีความหมาย

บทสรุป

การสังเคราะห์บทเรียนของ “หลักสูตรบ่มเพาะนวัตกรรมทางสังคมรุ่นใหม่” ในโครงการเครือข่ายนวัตกรรมคนรุ่นใหม่ ที่ดำเนินงานโดยสมาคมคนรุ่นใหม่กับนวัตกรรมทางสังคม (SYSI: Society of Young Social Innovators) แสดงให้เห็นรูปแบบการสนับสนุนเยาวชนปัจจุบันที่อยู่ท่ามกลางปัญหาสังคมร่วมสมัย ทั้งภัยพิบัติ ความยากจน สงคราม หรือการอพยพ เป็นต้น ที่ไม่อาจแก้ไขได้ด้วยกระบวนการที่คุ้นเคยและเครื่องมือแบบเดิม จึงต้องอาศัยความคิดใหม่ที่มีคุณค่าและนำไปใช้ได้จริงในวงกว้าง โดยการสร้างความสัมพันธ์ หรือความร่วมมือทางสังคมแบบใหม่ เพื่อเสริมศักยภาพการปฏิบัติการร่วมกัน โดยเฉพาะเมื่อเทคโนโลยีและสังคมถูกผสานเข้าด้วยกันในลักษณะ “ระบบแบบกระจายตัว” ที่เครือข่ายขนาดเล็กและขนาดใหญ่ ระดับท้องถิ่น และระดับโลกเชื่อมโยงกันอย่างซับซ้อน ภายใต้การพัฒนาเทคโนโลยีที่ผสมผสานชีวิตหลากหลายมิติ

“นวัตกรรมทางสังคม” จึงต้องเกิดจากการคิดเชิงวิเคราะห์ การร่วมมือของเครือข่าย การปรับตัว การใช้ข้อมูล การสื่อสาร และการใฝ่รู้ควบคู่กับจินตนาการตลอดจน “การคิดเชิงออกแบบ” ที่ชี้ว่านวัตกรรมจำเป็นต้องมีทั้งความเห็นอกเห็นใจผู้อื่น การคิดเชิงบูรณาการ มุมมองโลกในแง่ดี กระบวนการลองผิดลองถูก และความสามารถในการทำงานร่วมกับผู้อื่น (โทนี วากเนอร์, 2561) แนวคิดเหล่านี้ทำให้การบ่มเพาะนวัตกรรมทางสังคมไม่ใช่เพียงการถ่ายทอดความรู้เชิงเทคนิค แต่คือการออกแบบกระบวนการเรียนรู้เพื่อให้เยาวชนเผชิญความไม่แน่นอนในสภาพแวดล้อมจริง เข้าไปอยู่ท่ามกลางปัญหา ได้ทดลอง ปรับเปลี่ยน และเรียนรู้จากความล้มเหลวในฐานะส่วนหนึ่งของการสร้างสรรค์

จากแนวคิด “ชุมชนโปร่งเบา” ของเอซีโอ มานซินี (2561) ช่วยให้เห็นมิติความสัมพันธ์และพื้นที่การเรียนรู้ที่โครงการสร้างขึ้น โดยชุมชนไม่ได้ถูกมองในฐานะโครงสร้างตายตัวผูกกับพื้นที่ แต่เป็น “พื้นที่การเรียนรู้แบบหลวมๆ” ที่เปิดกว้าง ยืดหยุ่น และรองรับความสนใจที่หลากหลายและสร้างการมีส่วนร่วม ซึ่งการรวมตัวกันของผู้คนในชุมชนเช่นนี้ ช่วยให้เกิดการแลกเปลี่ยนความสุข ประสบการณ์ และปฏิบัติการร่วมกันมากกว่าการบังคับ แนวคิดชุมชนโปร่งเบาจึงชี้ให้เห็นพลังของการสานเสวนา การปะทะสังสรรค์ระหว่างคนแปลกหน้า และการสร้าง “พื้นที่ปลอดภัย” ที่ยอมรับความเปราะบางของแต่ละคน ซึ่งเป็นเงื่อนไขสำคัญของการสร้างความไว้วางใจและความสัมพันธ์แบบใหม่

“หลักสูตรบ่มเพาะนวัตกรรมทางสังคมรุ่นใหม่ (Incubation Program)” สะท้อนทั้งมิติของนวัตกรรมและชุมชนโปร่งเบาอย่างชัดเจน ในด้านหนึ่ง โครงการแบ่งระดับการบ่มเพาะเป็น Rookie, Semi Pro/Pre-Turn Pro และ Turn Pro ตามประสบการณ์ของเยาวชน พร้อมออกแบบเนื้อหาให้สัมพันธ์กับพัฒนาการของโครงการ ตั้งแต่การฝึกคิดและเขียนโครงการ การวิเคราะห์ปัญหาสังคม การทำความเข้าใจกลุ่มเป้าหมายและ

วิเคราะห์ผ่านทฤษฎีการเปลี่ยนแปลง ไปจนถึงการออกแบบผลิตภัณฑ์ การวางแผนธุรกิจ และการวางแผนก่อรูปองค์กรในอนาคต ทั้งหมดถูกวางอยู่บนฐานของการเรียนรู้ผ่านประสบการณ์ (Experiential Learning) และการเรียนรู้เพื่อสร้างการเปลี่ยนแปลง (Transformative Learning) ผ่านค่ายปฐมนิเทศ ค่าย Re skill-Up skill และค่ายถอดบทเรียนเพื่อชวนทบทวน และสนับสนุนผู้เข้าร่วมให้ออกจากพื้นที่คุ้นเคยเพื่อไปเรียนรู้ในพื้นที่จริง

ในอีกด้านหนึ่ง การสร้าง “ชุมชนแห่งการเรียนรู้” ของเยาวชนผ่านพื้นที่ออนไลน์และออฟไลน์ที่ยืดหยุ่นและหลากหลาย เช่น กลุ่ม Discord ในห้องสนทนาตามความสนใจ การคุยประเด็นสังคมผ่าน Zoom รวมถึงกิจกรรม workshop ที่ชวนเพื่อนข้ามรุ่นและข้ามทีมมารวมออกแบบกิจกรรมหรือแลกเปลี่ยนกัน จนกลายเป็นชุมชนที่เปิดให้เยาวชนเลือกจะเข้าหรือออกไปได้ตามจังหวะชีวิต มีพื้นที่ให้ทดลองความคิด ทดลองความร่วมมือ และสร้างความสัมพันธ์ไม่เป็นทางการ ขณะที่ทีมพี่เลี้ยงก็ทำงานแบบ “คลุกคลี” มากกว่าควบคุม เชื่อมโยงเครือข่ายผู้เชี่ยวชาญหลากหลายสาขา และเปิดพื้นที่ให้ถอดบทเรียนอย่างต่อเนื่อง

องค์ความรู้ใหม่

การบ่มเพาะนวัตกรรมทางสังคมรุ่นใหม่จึงไม่ได้หมายถึงพัฒนา “โครงการที่ดี” เท่านั้น แต่คือการสร้างเงื่อนไขเชิงโครงสร้างและเชิงวัฒนธรรมให้เยาวชนได้พัฒนาศักยภาพของตนในฐานะปัจเจก ไปพร้อมกับเติบโต ในฐานะสมาชิกของ “ชุมชนโปร่งเบา” ที่เน้นความไว้วางใจ การยอมรับความเปราะบาง และการเรียนรู้ร่วมกัน ในเครือข่ายแบบกระจายตัว หลักสูตรบ่มเพาะ (Incubation Program) ของ “โครงการเครือข่ายนวัตกรรมคนรุ่นใหม่” จึงเป็นอีกตัวอย่างของการออกแบบพื้นที่การเรียนรู้ที่ผสมผสานนวัตกรรมเข้ากับชุมชนและสังคม เพื่อรองรับการเติบโตของเยาวชนในโลกที่ซับซ้อนและเปลี่ยนแปลงอย่างรวดเร็ว

กิตติกรรมประกาศ

ขอขอบคุณสำนักสนับสนุนสุขภาวะเด็ก เยาวชนและครอบครัว (สำนัก 4) สำนักงานกองทุนสนับสนุนการสร้างเสริมสุขภาพ (สสส.) รวมถึงเยาวชนผู้เข้าร่วมโครงการฯ ทั้งสองระยะ และทีมงานของสมาคมคนรุ่นใหม่กับนวัตกรรมทางสังคม (SYSI) ที่เอื้อเพื่อข้อมูลในการประเมินผลภายในของโครงการฯ เพื่อใช้ในการเขียนบทความวิชาการฉบับนี้

เอกสารอ้างอิง (References)

- กิตติกาญจน์ หาญกุล. (2565). รายงานฉบับสมบูรณ์การติดตามและประเมินผลภายในโครงการเครือข่ายนวัตกรรมคนรุ่นใหม่. สมาคมคนรุ่นใหม่กับนวัตกรรมทางสังคม (SYSI); สำนักงานกองทุนสนับสนุนการสร้างเสริมสุขภาพ (สสส.).
- กิตติกาญจน์ หาญกุล. (2567). รายงานฉบับสมบูรณ์การติดตามและประเมินผลภายในโครงการเครือข่ายนวัตกรรมคนรุ่นใหม่ ระยะที่ 2. สมาคมคนรุ่นใหม่กับนวัตกรรมทางสังคม (SYSI); สำนักงานกองทุนสนับสนุนการสร้างเสริมสุขภาพ (สสส.).

- จารุวัฒน์ เอ็มชัชบุตร, และคณะ. (2565). *การประเมินผลลัพธ์ทางสังคม (Social Impact Assessment: SIA) ของโครงการเครือข่ายนวัตกรรมคนรุ่นใหม่*. สมาคมคนรุ่นใหม่กับนวัตกรรมทางสังคม (SYSI); สำนักงานกองทุนสนับสนุนการสร้างเสริมสุขภาพ (สสส.).
- โทนี่ วากเนอร์. (2561). *Creative innovations: คู่มือสร้างนักนวัตกรรมเปลี่ยนโลก* (ดลพร รุจิรวงศ์, ผู้แปล). กรุงเทพฯ: บุ๊คสเคป.
- วรรณดี สุทธินิรากร. (2568). *การวิจัยตนเองเพื่อออกแบบชีวิตและงานของคนรุ่นใหม่ในวัยหนุ่มสาว*. กรุงเทพฯ: สยามปริทัศน์.
- เอซีโอ มานชินี. (2561). *เราต่างเป็นนักออกแบบ (Design, When Everybody Designs)* (เจริญเกียรติ ธนสุขถาวร, ผู้แปล). นนทบุรี: อินี เครือข่ายนวัตกรรมสากล.
- เอซีโอ มานชินี. (2562). *การเมืองแห่งชีวิตประจำวัน (Politics of the Everyday)* (อนุสรณ์ ติปยานนท์, ผู้แปล). นนทบุรี: อินี เครือข่ายนวัตกรรมสากล.
- Beghetto, R. A. (2023). Uncertainty: A necessary condition for creative learning. In *Creativity and learning: Contexts, processes and support* (pp. 25–44). Switzerland: Palgrave Macmillan.

Complexity Science and Development: Concepts, Conditions, and Tools for Application¹

Krisana Chotratanakamol^{2,*}

Abstract

In the twenty-first century, development can no longer be sufficiently explained by linear frameworks or mechanistic approaches that presume all variables are entirely controllable. This article discusses phenomena related to complex adaptive systems comprising multileveled, interrelated components, with continuous interactions leading to unpredictable outcomes. Applying complexity science to development begins by outlining its foundation, concept, and meaning evolved from natural science into social science and development studies. Conditions generating developmental complexity include multi-level interactions, contested systems, unplanned outcomes, and structural and dynamic systemic differences reflecting societal circumstances. Thus, to address social problems, practitioners must adopt a clear theory of change transcending logical frameworks to create spaces for collective learning, integrate transdisciplinary knowledge, and adaptive design. Additionally, agent-based modeling, developmental evaluation, outcome harvesting, and network analysis deepen understanding of outcome and multi-level change, ensuring flexibility and responsiveness to dynamic conditions. Complexity should not be viewed as impeding development but as a conceptual perspective for explaining the nature of social systems, identifying underlying conditions, and creatively managing them. This approach supports a paradigm shift in thinking, planning, and evaluation, ultimately promoting sustainable development that effectively responds to societal dynamics.

Keywords: Complexity science, Complex adaptive systems, Development

¹Academic article

²Assistant Professor Dr., Puey Ungphakorn School of Development Studies, Thammasat University

***Corresponding Author:** Krisana Chotratanakamol, Puey Ungphakorn School of Development Studies, Thammasat University, Email: krisana.c@psds.tu.ac.th

ศาสตร์ความซับซ้อนกับงานพัฒนา: แนวคิด เจื่อนไซ และเครื่องมือเพื่อการประยุกต์ใช้¹

กฤษณะ โชติรัตน์กมล^{2*}

บทคัดย่อ

การพัฒนาในศตวรรษที่ 21 ไม่อาจอธิบายได้ด้วยกรอบคิดเชิงเส้นหรือกลไกเชิงเทคนิคที่เชื่อว่าปัจจัยต่างๆ สามารถควบคุมได้ทั้งหมด หากแต่เป็นปรากฏการณ์ของระบบซับซ้อนเชิงปรับตัว (Adaptive complex system) ซึ่งประกอบด้วยองค์ประกอบหลายระดับที่มีปฏิสัมพันธ์ต่อเนื่องและก่อให้เกิดผลลัพธ์ที่ไม่สามารถคาดการณ์ล่วงหน้าได้ บทความนี้มุ่งนำเสนอการประยุกต์ใช้ศาสตร์ความซับซ้อน (complexity science) ในงานพัฒนา โดยอธิบายรากฐาน แนวคิด และความหมายที่พัฒนาจากวิทยาศาสตร์ธรรมชาติมาสู่สังคมศาสตร์ และพัฒนาศาสตร์ พร้อมทั้งวิเคราะห์เจื่อนไซที่ก่อให้เกิดความซับซ้อนในการพัฒนา การพิจารณาความซับซ้อนในงานพัฒนาจำต้องคำนึงถึงความทับซ้อนของระดับ ความไม่สมดุลของอำนาจ ทุน และผลประโยชน์ การไม่สามารถกำหนดผลลัพธ์ล่วงหน้า ความแตกต่างเชิงโครงสร้างและพลวัต ซึ่งล้วนสะท้อนพลวัตของสังคมที่มีการเปลี่ยนแปลงอยู่ตลอดเวลา ดังนั้นในการแก้ปัญหาสังคม นักพัฒนาจะต้องใช้ทฤษฎีการเปลี่ยนแปลงที่ชัดเจนและไม่จำกัดเพียงกรอบคิดเชิงตรรกะ แต่เป็นพื้นที่สำหรับการเรียนรู้ร่วม ใช้หลักบูรณาการศาสตร์ในการแก้ไขปัญหา เน้นการออกแบบเชิงยืดหยุ่น และใช้เครื่องมือการประเมินผลที่เหมาะสม เช่น การใช้แบบจำลองตัวแทน การประเมินเพื่อพัฒนา การเก็บเกี่ยวผลลัพธ์ และการวิเคราะห์เครือข่าย ในการทำความเข้าใจผลลัพธ์การเปลี่ยนแปลงในหลายระดับ ซึ่งจะช่วยให้การประเมินผลการพัฒนามีความยืดหยุ่นและตอบสนองต่อสถานการณ์ได้ดียิ่งขึ้น บทความนี้เสนอว่า ความซับซ้อนไม่ใช่อุปสรรคในการทำงานพัฒนา หากแต่เป็นกรอบแนวคิดที่ช่วยอธิบายธรรมชาติของระบบสังคม เพื่อระบุเจื่อนไซและจัดการอย่างสร้างสรรค์ อันจะนำไปสู่การเปลี่ยนกระบวนทัศน์ (paradigm shift) ในการคิด การวางแผน และการประเมินผล เพื่อให้การพัฒนามีความยั่งยืนและตอบสนองต่อพลวัตของสังคมได้อย่างแท้จริง

คำสำคัญ: ศาสตร์ความซับซ้อน, ระบบซับซ้อนเชิงปรับตัว, การพัฒนา

¹ บทความวิชาการ

² ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. วิทยาลัยพัฒนศาสตร์ ป๋วย อึ๊งภากรณ์ มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์

*ผู้ประพันธ์บรรณกิจ: กฤษณะ โชติรัตน์กมล วิทยาลัยพัฒนศาสตร์ ป๋วย อึ๊งภากรณ์ มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์

อีเมล krisana.c@psds.tu.ac.th

บทนำ

งานพัฒนาในศตวรรษที่ 21 ทั้งในระดับนานาชาติหรือระดับประเทศไทยต่างเผชิญกับโจทย์ที่มีความสลับซับซ้อนและพลวัตในการแก้ปัญหาสังคมมากยิ่งขึ้นกว่าในอดีต ความท้าทายเหล่านี้ไม่ได้จำกัดอยู่เพียงในมิติทางเศรษฐกิจหรือสังคม แต่ยังเชื่อมโยงกับสิ่งแวดล้อม การเมือง วัฒนธรรม และเทคโนโลยีในลักษณะที่พัวพันกันอย่างแน่นแฟ้น ตัวอย่างเช่น ปัญหาความยากจนในปัจจุบันไม่อาจอธิบายได้เพียงจากรายได้หรือการเข้าถึงทรัพยากรเท่านั้น หากแต่สัมพันธ์กับปัจจัยเชิงโครงสร้าง เช่น ระบบการเมือง ระบบการศึกษา การคุ้มครองทางสังคม ความเหลื่อมล้ำทางโอกาส พลวัตของตลาดโลก ตลอดจนผลกระทบจากการเปลี่ยนแปลงสภาพภูมิอากาศ การแก้ไขความยากจนจึงต้องพิจารณาปัจจัยในหลายมิติ ไม่ใช่เพียงรายได้เท่านั้น (Alkire & Santos, 2014) ในทำนองเดียวกันการเปลี่ยนผ่านด้านพลังงาน (energy transition) เพื่อรับมือกับภาวะโลกร้อนก็ไม่ได้ขึ้นอยู่กับนวัตกรรมเทคโนโลยีเพียงประการเดียว แต่ยังเกี่ยวข้องกับพฤติกรรมผู้บริโภค การลงทุนของภาคเอกชน การกำหนดนโยบายของรัฐ และแรงกดดันจากข้อตกลงระหว่างประเทศ การเปลี่ยนผ่านปรากฏการณ์เช่นนี้จึงต้องอาศัยปัจจัยหลากหลายระดับ (multi-level perspective) ไม่ว่าจะเป็นนวัตกรรมเทคโนโลยี โครงสร้างสังคม และวัฒนธรรมที่เชื่อมโยงกัน (Geels, 2002) การพัฒนาลักษณะดังกล่าวชี้ให้เห็นว่า ปัญหาสังคมไม่อาจดำเนินไปตามเส้นทางเชิงเส้นตรง แบบการแก้ปัญหาในอดีต หากแต่เป็นผลลัพธ์ของปฏิสัมพันธ์ที่ซับซ้อนและผุดบังเกิด (emergence) ยังมีระบบซับซ้อนที่มีการโต้ตอบ ปรับตัว และเรียนรู้จากกันและกันอย่างต่อเนื่อง (Holland, 2014)

ภายใต้บริบทดังกล่าว ศาสตร์ความซับซ้อน จึงได้รับความสนใจอย่างมากในฐานะกรอบแนวคิดที่สามารถอธิบายและทำความเข้าใจกับปรากฏการณ์การเปลี่ยนแปลงได้อย่างลึกซึ้ง แนวคิดหลักของศาสตร์นี้คือการมองงานพัฒนาในฐานะที่เป็น “ระบบซับซ้อนเชิงปรับตัว” (adaptive complex system) ที่ช่วยให้เราเข้าใจความท้าทายเชิงโครงสร้างและพลวัตที่ทับซ้อนกันอย่างเป็นระบบ ศาสตร์ความซับซ้อน พยายามเสนอว่าหากนักพัฒนาต้องการความสำเร็จในการแก้ไขปัญหาสังคมที่ยั่งยืน จำเป็นต้องอาศัยวิธีคิดเชิงระบบ (systems thinking) การบูรณาการศาสตร์ (transdisciplinary approaches) และการวางแผนที่ยืดหยุ่น (adaptive planning) ที่เปิดพื้นที่ให้เกิดการเรียนรู้และการปรับเปลี่ยนอย่างต่อเนื่อง (Geels, 2002; Meadows, 2008) เนื่องจากกรอบคิดและวิธีการพัฒนาที่ใช้กันอย่างกว้างขวางในอดีตส่วนใหญ่มักตั้งอยู่บนกระบวนทัศน์เชิงกลไก (mechanistic paradigm) และการออกแบบเชิงเส้นตรง (linear path) ตัวอย่างที่ชัดเจนคือ การใช้แบบเหตุผลสัมพันธ์ (logical Framework Approach: LFA) และการกำหนดตัวชี้วัดผลลัพธ์ที่เน้นการคาดการณ์ผลลัพธ์ล่วงหน้า แม้เครื่องมือเหล่านี้มีคุณูปการในการสร้างระเบียบแบบแผนและความรับผิดชอบที่ชัดเจน แต่กลับไม่สามารถสะท้อนพลวัตที่ซับซ้อนและความไม่แน่นอนในโลกจริงได้อย่างเพียงพอ ดังเห็นได้จากหลายโครงการที่วางแผนไว้อย่างรัดกุมกลับล้มเหลวเมื่อต้องเผชิญกับปัจจัยแทรกแซงที่ไม่คาดคิด ยกตัวอย่างเช่น โครงการพัฒนาพื้นที่ชายฝั่งทะเลภาคใต้ (Southern Seaboard) หรือโครงการพัฒนาพื้นที่ราบสูงภาคตะวันออกเฉียงเหนือ (Northeast Highland Development Project) ของไทย เป็นต้น (Hirsch, 1990; Rigg, 1991)

ในต่างประเทศ มีหลักฐานยืนยันว่าการประยุกต์ใช้ศาสตร์ความซับซ้อนในงานพัฒนาช่วยให้การดำเนินงานเชื่อมโยงกับเป้าหมายการพัฒนาที่ยั่งยืน (SDGs) ได้อย่างแท้จริง (de Jager et al., 2025) ในขณะเดียวกัน งานวิจัยด้านนโยบายสิ่งแวดล้อมยังสะท้อนว่า การออกแบบนโยบายด้วยแบบจำลองเชิงซับซ้อนสามารถสร้างผลลัพธ์ที่สอดคล้องกับความเป็นจริงมากกว่าแบบจำลองเศรษฐศาสตร์ดั้งเดิมที่ตั้งอยู่บนสมมติฐานความสมดุล (Mercure et al., 2016) ตัวอย่างเชิงประจักษ์ของแนวคิดนี้ คือ โครงการ Building Healthy Communities ของ The California Endowment ซึ่งลงทุนระยะยาว 10 ปีในพื้นที่ 14 เขต ได้เลือกใช้วิธีการประเมินผลแบบซับซ้อน เช่น systems mapping และ network analysis แทนการติดตามผลด้วยวิธีการประเมินและติดตามแบบดั้งเดิม (Gopal, 2015) วิธีการดังกล่าวสามารถอธิบายการเปลี่ยนแปลงในเครือข่าย อำนาจของชุมชน นโยบายระบบ และผลลัพธ์ด้านสุขภาพในระดับพื้นที่ได้อย่างรอบด้าน พร้อมทั้งสร้างหลักฐานที่มีความน่าเชื่อถือสูง สำหรับประเทศไทย อิทธิพลของแนวคิดความซับซ้อนเริ่มปรากฏชัดเช่นกัน องค์กรอย่างสำนักงานกองทุนสนับสนุนการสร้างเสริมสุขภาพ (สสส.) เริ่มได้นำแนวทางการประเมินที่คำนึงถึงความซับซ้อนมาใช้ เช่น การประเมินเพื่อพัฒนา (developmental evaluation) แผนที่ผลลัพธ์ (outcome mapping) และการเก็บเกี่ยวผลลัพธ์ (outcome harvesting) เพื่อรองรับพลวัตและการเปลี่ยนแปลงของงานพัฒนา บทเรียนจากทั้งในและต่างประเทศสะท้อนให้เห็นว่า ความซับซ้อน คือเงื่อนไขการพัฒนาที่ไม่อาจละเลย หากนักพัฒนายังยึดติดกรอบคิดแบบดั้งเดิม การดำเนินงานอาจไม่บรรลุเป้าหมายตามที่คาดหวัง ในทางกลับกัน การยอมรับและเข้าใจความซับซ้อนจะช่วยให้การออกแบบนโยบายและโครงการมีความยืดหยุ่น เปิดโอกาสให้การเรียนรู้และการปรับตัวเกิดขึ้นอย่างต่อเนื่อง และสร้างความเปลี่ยนแปลงที่ยั่งยืนได้มากกว่า

บทความฉบับนี้มุ่งนำเสนอการทำความเข้าใจศาสตร์ความซับซ้อนเพื่อประยุกต์ใช้ในงานพัฒนา โดยแบ่งการนำเสนอออกเป็น 3 ประเด็นสำคัญ ได้แก่ 1) การอธิบายรากฐาน แนวคิด และความหมายของศาสตร์ความซับซ้อน 2) การวิเคราะห์เงื่อนไขและเครื่องมือที่ใช้สำหรับความซับซ้อนในการพัฒนา และ 3) การนำเสนอกรณีศึกษาเชิงประจักษ์ทั้งในระดับนานาชาติและประเทศไทย เพื่อสะท้อนการประยุกต์ใช้แนวความคิดความซับซ้อนในทางปฏิบัติพร้อมทั้งข้อเสนอเชิงนโยบายสำหรับการพัฒนาในอนาคต

พื้นฐานทางทฤษฎีและแนวคิดเกี่ยวกับความซับซ้อน

ศาสตร์ความซับซ้อน (Complexity Science) เป็นชุดแนวคิดและกรอบทฤษฎีที่ถูกพัฒนาขึ้นตั้งแต่ช่วงกลางคริสต์ศตวรรษที่ 20 เพื่อตอบสนองต่อข้อจำกัดของวิธีการวิเคราะห์เชิงเส้นและเชิงกลไกในวิทยาศาสตร์ธรรมชาติและสังคมศาสตร์ โดยที่เหตุผลที่สำคัญคือ ความพยายามในการอธิบายปรากฏการณ์ที่ไม่เป็นระเบียบ คาดการณ์ได้ยาก และมีพลวัตสูง เช่น ภูมิอากาศ ระบบนิเวศ การเติบโตของเมือง พฤติกรรมทางเศรษฐกิจ หรือความขัดแย้งทางสังคม

พัฒนาการจากรากฐานวิทยาศาสตร์ธรรมชาติ

ในช่วงคริสต์ศตวรรษที่ 17–19 ยุโรปเผชิญกับการเปลี่ยนแปลงสำคัญที่เชื่อมโยงกัน คือ 1) การปฏิวัติวิทยาศาสตร์ (Scientific Revolution) ได้นำมนุษย์ออกจากกรอบการยึดโยงกับความเชื่อทางศาสนาเพียงอย่างเดียวสู่การใช้เหตุผล การสังเกต และการทดลองเชิงประจักษ์เป็นเกณฑ์ตัดสินความจริง 2) การปฏิวัติอุตสาหกรรม (Industrial Revolution) ซึ่งเริ่มในอังกฤษและแผ่ขยายทั่วยุโรป อันส่งผลให้เกิดการเปลี่ยนโครงสร้างเศรษฐกิจและสังคมจากระบบเกษตรกรรมสู่ระบบการผลิตเชิงอุตสาหกรรมที่มีการนำเครื่องจักรแทนแรงงานมือ โรงงานแทนครัวเรือน และเมืองอุตสาหกรรมแทนชนบทดั้งเดิม และ 3) ยุคแสงสว่างทางปัญญา (Enlightenment) ซึ่งได้ต่อยอดจากความก้าวหน้าทางวิทยาศาสตร์และเศรษฐกิจ โดยมุ่งเน้นการใช้เหตุผล การวิพากษ์ และการตั้งคำถามต่ออำนาจและความเชื่อที่สืบทอดมา การปฏิวัติวิทยาศาสตร์ได้เปลี่ยนวิธีคิด การปฏิวัติอุตสาหกรรมได้เปลี่ยนโครงสร้างเศรษฐกิจและสังคม และยุคแสงสว่างทางปัญญาได้เปลี่ยนรากฐานความเชื่อและระเบียบการเมือง ทั้งหมดนี้ได้หลอมรวมกันทำให้เกิดเป็นโลกทัศน์ใหม่ที่เน้นเหตุผล ความเป็นวิทยาศาสตร์ และการแสวงหาความก้าวหน้า นำไปสู่โลกทัศน์แบบกลไก–การลดทอน (Mechanistic–Reductionist Paradigm) ที่มองธรรมชาติและมนุษย์เสมือนเครื่องจักรที่ประกอบด้วยส่วนย่อยซึ่งสามารถแยกออกมาศึกษาได้อย่างเป็นระบบ และทำให้เกิดวิธีคิดแบบวิทยาศาสตร์เชิงปฏิฐานนิยม (Positivism) ซึ่งเน้นความสัมพันธ์เชิงสาเหตุ–ผลลัพธ์ (Cause–Effect) การยืนยันความจริงด้วยหลักฐานเชิงประจักษ์ และการเข้าถึงความจริงในเชิงวัตถุวิสัย (Objectivity)

ในคริสต์ศตวรรษที่ 20 ความรู้ทางวิทยาศาสตร์เริ่มพลิกผันเมื่อเกิดการค้นพบใหม่ๆ โดยเฉพาะการเสนอทฤษฎีความโกลาหล (Chaos theory) ที่เป็นจุดเริ่มต้นสำคัญของศาสตร์ความซับซ้อน โดย Edward Lorenz นักอุตุนิยมวิทยาชาวอเมริกันผู้ค้นพบ “ปรากฏการณ์ผีเสื้อกระพือปีก” (Butterfly effect) ที่ชี้ให้เห็นว่า การเปลี่ยนแปลงเล็กน้อยของเงื่อนไขเริ่มต้นสามารถนำไปสู่ความแตกต่างมหาศาลในผลลัพธ์ (Ramalingam & Jones, 2008) สิ่งนี้ท้าทายแนวคิดวิทยาศาสตร์แบบนิวตันที่เชื่อว่าโลกดำเนินไปตามกฎเชิงเส้นที่คาดการณ์ได้จากพื้นฐานของฟิสิกส์สมัยใหม่ไปสู่แนวคิดระบบ (Systems Thinking) และศาสตร์ความซับซ้อน (Complexity Science) ได้ถือกำเนิดขึ้น และก่อรูปเป็นกระบวนทัศน์ใหม่เป็นองค์รวม (Holistic Paradigm) และความซับซ้อนที่มองว่ามนุษย์ไม่ใช่เครื่องจักร แต่เป็นระบบองค์รวมที่กาย–ใจ–สังคม–สิ่งแวดล้อมเชื่อมโยงกัน ดังนั้นความจริงจึงไม่ได้ตายตัว หากแต่มีพลวัตและขึ้นกับบริบทและธรรมชาติไม่ใช่เป็นเพียงทรัพยากรที่มนุษย์ควบคุม แต่คือระบบที่มนุษย์ต้องอยู่ร่วมอย่างสมดุล

การขยายสู่สังคมศาสตร์และการพัฒนา

นับตั้งแต่ทศวรรษ 1990 เป็นต้นมา ความสนใจในการประยุกต์ใช้ศาสตร์ความซับซ้อนกับการแก้ปัญหาสังคม เศรษฐกิจ และการเมืองเพิ่มขึ้นอย่างต่อเนื่อง นักวิชาการด้านการพัฒนาเริ่มตั้งคำถามกับแนวทางเชิงเส้นที่ครอบงำวงการ เช่น การใช้แบบเหตุผลสัมพันธ์ (Logical Framework Approach: LFA) ที่เน้นความเป็นเหตุเป็นผลตรงไปตรงมา ดังที่ Ramalingam และ Jones (2008) ได้ชี้ว่า งานพัฒนามีลักษณะ “ความเป็นจริงที่เต็มไปด้วยความซับซ้อน ไม่เป็นเส้นตรง และไม่สามารถควบคุมได้ทั้งหมด (messy

realities)” ที่ไม่สามารถทำให้เป็นระเบียบแบบแผนได้ และต้องการกรอบคิดใหม่ที่ยอมรับความไม่แน่นอน และความคาดเดาไม่ได้เหล่านี้แทน เช่นเดียวกับ Rihani (2002) ที่เสนอว่า ความเข้าใจเรื่องความซับซ้อนควรเป็นแกนกลางในการคิดเชิงพัฒนาในทศวรรษถัดไป เพราะสามารถช่วยอธิบายพลวัตที่เปลี่ยนแปลงอย่างรวดเร็ว เช่น ผลกระทบจากโลกาภิวัตน์ ความเชื่อมโยงข้ามชาติ และการเกิดขึ้นของปัญหาใหม่ๆ เช่น การเปลี่ยนแปลงสภาพภูมิอากาศและโรคระบาด

การเปลี่ยนกระบวนทัศน์ (Paradigm shift) ในการแก้ปัญหาสังคม

ศาสตร์ความซับซ้อนพัฒนาจากรากฐานทางวิทยาศาสตร์ธรรมชาติไปสู่การเป็นกรอบแนวคิดที่มีบทบาทสำคัญต่อสังคมศาสตร์และงานพัฒนา โดยทำหน้าที่เป็นเครื่องมือทางความคิดที่จะช่วยให้นักพัฒนาสามารถทำความเข้าใจและรับมือกับสถานะที่มีความไม่แน่นอนและความซับซ้อนสูง เช่น ความยากจน ความเหลื่อมล้ำ การเปลี่ยนแปลงสภาพภูมิอากาศ หรือปัญหาสุขภาพ จึงจำเป็นต้องใช้กรอบคิดใหม่ที่เชื่อมโยงหลายมิติและให้ความสำคัญกับการมีส่วนร่วมของหลายภาคส่วน เนื่องจากไม่สามารถแก้ด้วยวิธีการเชิงเส้นหรือการแก้ไขปัจจัยเพียงด้านเดียว (Byrne, 1998; Ramalingam, 2013)

การพัฒนาที่อาศัยการกำหนดนโยบายจากเบื้องบนภายใต้โครงสร้างเชิงอำนาจ (top-down perspectives) ซึ่งรัฐหรือผู้เชี่ยวชาญทำหน้าที่คิดแทนประชาชน กำลังถูกท้าทายด้วยแนวคิดใหม่ที่ทำให้ความสำคัญกับการมีส่วนร่วม (participation) และการออกแบบร่วม (co-design) โดยเปิดโอกาสให้ชุมชนและผู้มีส่วนได้ส่วนเสียทุกฝ่ายเข้ามามีบทบาท (Cornwall & Gaventa, 2001) การเปลี่ยนกระบวนทัศน์เช่นนี้ นำไปสู่การมุ่งแก้ปัญหาที่รากเหง้ามากกว่าการแก้เพียงปลายเหตุ กรอบแนวคิดเชิงซับซ้อนเสนอให้มองนโยบายในฐานะพื้นที่ทดลองและการปรับตัว (adaptive space) ที่เน้นการเรียนรู้จากการปฏิบัติจริง (Ramalingam, 2013) อีกทั้งยังสะท้อนว่าปัญหาสังคมจำนวนมากดำรงอยู่ในรูปของ “วัฏจักร” ที่ส่งผลให้ความเปราะบางดำเนินต่อเนื่อง เช่น วงจรความยากจน-หนี้สิน-สุขภาพที่ย่ำแย่-รายได้ต่ำ หากไม่ทำความเข้าใจเงื่อนไขความซับซ้อนดังกล่าว การแก้ปัญหาอาจจำกัดเพียงมาตรการเฉพาะหน้า เช่น การแจกเงินช่วยเหลือ โดยไม่สามารถแตะถึงโครงสร้างที่แท้จริง อาทิ ระบบหนี้ การเข้าถึงบริการสาธารณะ หรืออคติในตลาดแรงงาน

ความหมายของความซับซ้อน

“ความซับซ้อน” (complexity) เป็นแนวคิดที่ถูกนำมาใช้ในหลากหลายศาสตร์ ตั้งแต่วิทยาศาสตร์ธรรมชาติ วิศวกรรมศาสตร์ คณิตศาสตร์ ไปจนถึงสังคมศาสตร์และพัฒนาศาสตร์ ประเด็นสำคัญคือคำนี้ไม่ได้มีความหมายเพียงหนึ่งเดียว หากแต่แปรเปลี่ยนไปตามกรอบคิดและวิธีการวัดที่แต่ละศาสตร์เลือกใช้ Lloyd (2001) ได้รวบรวมความหมายความซับซ้อนและสามารถจัดกลุ่มออกเป็น 5 มิติหลัก ได้แก่ 1) โครงสร้างและปริมาณ 2) การอธิบายและการคำนวณ 3) ความไม่แน่นอนและพลวัต 4) เครือข่ายและการเชื่อมโยง และ 5) การปรับตัวและผุดบังเกิด ความหลากหลายดังกล่าวสะท้อนให้เห็นอย่างชัดเจนว่า “ความซับซ้อน” เป็นแนวคิดเชิงพหุมิติ (multi-dimensional concept) ที่ไม่อาจตีความอย่างแคบหรือเพียงมิติเดียวได้

แม้ในชีวิตประจำวันของเราคำว่า “ความซับซ้อน” มักถูกใช้เพื่ออธิบายสิ่งที่ยุ่งเหยิง เข้าใจยาก หรือควบคุมไม่ได้ แต่ในเชิงวิชาการ คำนี้มีนัยที่ลึกและกว้างกว่านั้น กล่าวคือ ความซับซ้อนพยายามอธิบายถึงธรรมชาติของระบบที่ประกอบด้วยองค์ประกอบจำนวนมากที่เชื่อมโยงสัมพันธ์กันอย่างต่อเนื่อง มีพลวัต และก่อให้เกิดผลลัพธ์ที่ไม่สามารถอธิบายได้จากการมองส่วนย่อยเพียงลำพัง (Byrne, 1998; Ramalingam & Jones, 2008) การทำความเข้าใจความหมายนี้มีความสำคัญต่อการพัฒนา เพราะช่วยอธิบายว่า เหตุใดโครงการที่ออกแบบอย่างเป็นระบบและมีตรรกะชัดเจนจำนวนไม่น้อยจึงไม่ประสบความสำเร็จเมื่อนำไปปฏิบัติจริง ความซับซ้อนไม่ใช่อุปสรรคที่ต้องกำจัด หากแต่เป็นเงื่อนไขพื้นฐานที่ต้องเรียนรู้ ทำความเข้าใจ และต้องจัดการอย่างสร้างสรรค์

นิยามของความซับซ้อน จึงหมายถึง คุณลักษณะของระบบที่ประกอบด้วยองค์ประกอบจำนวนมากเชื่อมโยงกันหลายมิติ เต็มไปด้วยความไม่แน่นอนและพลวัตสูง ยากต่อการอธิบายหรือคาดการณ์ และมีศักยภาพในการก่อรูปแบบใหม่ผ่านการโต้ตอบ การจัดระเบียบตัวเอง และการปรับตัวของผู้กระทำการในระบบ

ความแตกต่างระหว่าง “ความยุ่งเหยิง” และ “ความซับซ้อน”

Byrne (1998) อธิบายไว้อย่างชัดเจนถึงความแตกต่างระหว่าง “ความยุ่งเหยิง” (complicated) กับ “ความซับซ้อน” (complex) โดย Byrne (1998) โดยอธิบายว่าระบบที่ยุ่งเหยิง (complicated systems) อาจมีองค์ประกอบมาก แต่ยังสามารถแยกเป็นส่วนๆ เพื่อวิเคราะห์และประกอบกลับคืนได้ เช่น เครื่องยนต์ ที่มีชิ้นส่วนองค์ประกอบและกลไกจำนวนมาก แต่ยังสามารถแยกส่วนและซ่อมแซมได้ตามคู่มือ ในทางตรงกันข้าม ระบบที่ซับซ้อน (complex systems) มีคุณลักษณะที่แตกต่างออกไปจากระบบที่ยุ่งเหยิง เนื่องจากผลลัพธ์ที่เกิดขึ้นไม่ได้เป็นเพียงผลรวมของระบบ แต่เป็นผลจากการโต้ตอบและมีปฏิสัมพันธ์เชิงพลวัตขององค์ประกอบเหล่านั้น (Byrne, 1998) ยกตัวอย่างเช่น ในระบบชุมชนเมือง การเปลี่ยนแปลงด้านการจ้างงานไม่ได้กระทบเพียงรายได้ของครัวเรือน แต่ยังส่งผลต่อคุณภาพชีวิต สุขภาพจิต ความมั่นคงทางสังคม และแม้กระทั่งความสัมพันธ์ทางครอบครัวและชุมชน ซึ่งเป็นผลลัพธ์ที่คาดการณ์ได้ยากและมีลักษณะเกินกว่าผลรวมของส่วนย่อย หรือแม้แต่กรณีของการจราจรในเมืองใหญ่ และการระบาดของโรคติดเชื้อ บทเรียนจากสถานการณ์ชี้ชัดว่า ปัญหาเหล่านี้ไม่สามารถแก้ได้เพียงการเข้าไปจัดการในจุดใดจุดหนึ่ง เช่น การขยายถนนหรือลดค่าโดยสารสาธารณะ หรือการแจกจ่ายยารักษาเพียงอย่างเดียว เพราะระบบทั้งหมดเชื่อมโยงกันในลักษณะ “ห่วงโซ่เหตุและผลที่ซับซ้อน” การเปลี่ยนแปลงในจุดเล็กๆ อาจกระทบทั้งระบบได้

องค์ประกอบหลักของความซับซ้อน

Ramalingam และ Jones (2008) อธิบายความซับซ้อนผ่านองค์ประกอบสำคัญที่เชื่อมโยงกับงานพัฒนาว่าต้องคำนึงถึง 5 ปัจจัย ดังต่อไปนี้

ความไม่เป็นเส้นตรง (Nonlinearity) คือ ความสัมพันธ์ระหว่างเหตุและผลที่ไม่เป็นสัดส่วนแบบตรงไปตรงมา การเปลี่ยนแปลงเพียงเล็กน้อยอาจก่อให้เกิดผลกระทบในวงกว้าง ขณะที่การลงทุนขนาดใหญ่บางครั้งกลับสร้างผลลัพธ์ที่จำกัด (Byrne, 1998) ดังนั้น การทำงานพัฒนาไม่อาจยึดติดกับสมมติฐานเชิงเส้น

ที่ว่า “หากลงมือทำสิ่งหนึ่งแล้วจะได้ผลลัพธ์ตามนั้นเสมอ” หรือเปรียบเปรยว่า “1 + 1 ไม่จำเป็นต้องเท่ากับ 2” เสมอไป ในโลกแห่งความซับซ้อน อาจเกิดปรากฏการณ์

“ลงทุนมาก ≠ ผลลัพธ์มาก”

การคำนึงถึงพลวัตที่ความเปลี่ยนแปลงเล็กน้อย เช่น ความเข้มแข็งของกลไกชุมชน หรือการสร้างการเรียนรู้ร่วมกัน อาจสร้างผลลัพธ์ที่ทรงพลังและยั่งยืนกว่าการลงทุนเชิงโครงสร้างขนาดใหญ่ ตัวอย่างเช่น การจัดการขยะชุมชนโดยการมีส่วนร่วมของโรงเรียนและชุมชนท้องถิ่น ที่ริเริ่มให้โรงเรียนทดลองแยกขยะและพัฒนาเป็นศูนย์การเรียนรู้เล็กๆ ก่อให้เกิดแรงกระเพื่อมจนชุมชนรอบข้างนำไปปฏิบัติตาม ซึ่งสร้างผลลัพธ์เชิงระบบที่กว้างและยั่งยืนกว่าการลงทุนเชิงโครงสร้าง เช่น การจัดซื้อรถเก็บขยะใหม่หลายคัน เป็นต้น

วงจรของผลลัพธ์ (Feedback Loops) ระบบสังคมและการพัฒนามีทั้งวงจรของผลลัพธ์เชิงบวก (positive feedback) ที่ขยายผลลัพธ์ และวงจรของผลลัพธ์เชิงลบ (negative feedback) ที่รักษาสมดุลและจำกัดการเปลี่ยนแปลง (Sterman, 2002) การทำความเข้าใจกลไกนี้จึงมีความสำคัญต่อการออกแบบนโยบายและการแทรกแซงทางสังคม ตัวอย่างเช่น กรมส่งเสริมการเกษตรได้ดำเนิน โครงการพัฒนาศักยภาพกระบวนการผลิตสินค้าเกษตร กิจกรรมส่งเสริมการปลูกพืชใช้น้ำน้อยเสริมสร้างรายได้เกษตรกร ตั้งแต่ปี พ.ศ. 2563 เพื่อทดแทนการทำนาปรังและเพิ่มประสิทธิภาพการใช้ทรัพยากรน้ำ โครงการนี้สร้างผลลัพธ์เชิงบวก (positive feedback) ในหลายมิติ เช่น การเพิ่มรายได้จากพืชใช้น้ำน้อย (แตงโม พักทอง มะเขือเทศ ถั่วลิสง ฯลฯ) ที่ให้ผลตอบแทนสูงกว่าข้าวนาปรัง การสร้างเครือข่ายเกษตรกรกว่า 25,000 รายใน 20 จังหวัด และการเชื่อมโยงกับตลาดผ่านระบบ contract farming กับบริษัทเอกชน เช่น ดอยคำผลิตภัณฑ์อาหาร จำกัด และโรงงานแม่รวย จำกัด ส่งผลให้เกษตรกรขยายพื้นที่เพาะปลูกพืชใช้น้ำน้อยรวมกว่า 105,000 ไร่ (กรมส่งเสริมการเกษตร, 2566) ในอีกด้านหนึ่ง โครงการยังมีวงจรของผลลัพธ์เชิงลบ (negative feedback) ที่ทำหน้าที่รักษาสมดุลทางสิ่งแวดล้อม เช่น ลดการใช้น้ำ ลดการปล่อยก๊าซเรือนกระจก ลดการสะสมสารเคมี และลดมลพิษ PM 2.5 จากการเผาตอซังและฟางข้าว ซึ่งทำให้ระบบเกษตรกรรมโดยรวมมีความยั่งยืนมากขึ้น

การผุดบังเกิดใหม่ (Emergence) คือ คุณสมบัติหรือพฤติกรรมใหม่ที่ปรากฏขึ้นในระบบซับซ้อนซึ่งไม่สามารถอธิบายหรือคาดการณ์ได้จากการวิเคราะห์ส่วนประกอบย่อยเพียงอย่างเดียว กล่าวอีกนัยหนึ่งคือสิ่งที่ “เกิดผลลัพธ์ใหม่” จากการปฏิสัมพันธ์เชิงพลวัตขององค์ประกอบหลาย ๆ ส่วนในระบบ ความซับซ้อนในงานพัฒนาจึงไม่ได้ขึ้นอยู่กับเพียงทรัพยากรหรือแผนที่วางไว้ แต่ขึ้นอยู่กับวิธีที่ผู้คน สถาบัน และบริบททางสังคม-สิ่งแวดล้อมโต้ตอบกัน ในทางทฤษฎีผุดบังเกิด (Emergence) คือผลลัพธ์เชิงคุณภาพที่มีได้ถูกออกแบบหรือกำหนดไว้ล่วงหน้า แต่เกิดขึ้นเอง เช่น การสร้างเครือข่าย การเรียนรู้ร่วมกัน หรือแม้กระทั่งการเกิดนวัตกรรมที่ไม่อยู่ในกรอบของโครงการตั้งต้น (Byrne & Callaghan, 2014) ตัวอย่างที่เห็นชัด เช่น โครงการ “คลองเตยดีจัง” ที่ดำเนินการโดย *มูลนิธิเพื่อการพัฒนาเด็ก* ตั้งต้นด้วยการส่งเสริมกิจกรรมสร้างสรรค์สำหรับเยาวชนในชุมชนคลองเตย แต่ผลลัพธ์ที่เกิดขึ้นกลับกว้างไกลกว่าเป้าหมายเดิม คือเกิดเครือข่ายเยาวชนและครอบครัวที่รวมตัวกันริเริ่มกิจกรรมใหม่ๆ เอง เช่น ดนตรี กีฬา และกิจกรรมด้านสิ่งแวดล้อม (EEF, 2020) สิ่ง

เหล่านี้ไม่สามารถอธิบายได้จากการวิเคราะห์ส่วนย่อยของโครงการ แต่สะท้อนพลวัตการอุบัติใหม่ที่เกิดจากการโต้ตอบของเยาวชน ชุมชน และองค์กรสนับสนุน ฯลฯ

การจัดระเบียบตนเอง (Self-organization) หมายถึง พัฒนาการความสามารถของระบบในการสร้างรูปแบบ โครงสร้าง หรือกติกาใหม่ ๆ ขึ้นมาเอง โดยไม่จำเป็นต้องอาศัยคำสั่งหรือการควบคุมจากภายนอก (Holland, 1995) ในบริบทของสังคมและการพัฒนา ปรากฏการณ์นี้เกิดขึ้นเมื่อคนในชุมชนหรือองค์กรสามารถรวมพลังกันเพื่อแก้ปัญหา สร้างนวัตกรรม หรือจัดการทรัพยากร โดยอาศัยกลไกภายในของตนเอง ไม่ต้องรอการสั่งการจากรัฐหรือหน่วยงานส่วนกลาง ระบบสังคมจึงไม่ได้เป็นเพียงผลลัพธ์ของการออกแบบจากเบื้องบน แต่สามารถพัฒนารูปแบบใหม่ ๆ ได้จากพลังการโต้ตอบและการปรับตัวของผู้กระทำ การ (actors) ที่อยู่ในระบบ การจัดระเบียบตัวเองจึงเป็นปัจจัยสำคัญที่ทำให้การพัฒนามีพลวัตและยั่งยืน เพราะสร้างความเป็นเจ้าของ (ownership) และส่งเสริมการมีส่วนร่วมอย่างแท้จริงในระดับฐานราก กรณีศึกษาที่เห็นได้ชัดคือ หลังอุทกภัยครั้งใหญ่ปี พ.ศ. 2554 จากรายงานสถาบันวิจัยเพื่อการพัฒนาประเทศไทย (2557) พบว่า หลายชุมชนในจังหวัดพระนครศรีอยุธยาและปทุมธานีสามารถจัดตั้งระบบเฝ้าระวังน้ำ ทำแนวป้องกันน้ำชั่วคราว และแบ่งปันอาหารและทรัพยากรด้วยตนเอง โดยไม่รอการสั่งการจากรัฐหรือความช่วยเหลือจากภายนอก ปรากฏการณ์นี้สะท้อนชัดเจนถึงการจัดระเบียบตนเองของชุมชน ที่เกิดจากการรวมตัวและความร่วมมือของคนในพื้นที่ เพื่อเผชิญและฟื้นตัวจากวิกฤติด้วยศักยภาพของตนเอง

การปรับตัว (Adaptation) คือความสามารถของผู้กระทำกรในระบบ ไม่ว่าจะส่วนบุคคล กลุ่มหรือสถาบัน ในการเรียนรู้จากสถานการณ์เดิมและเปลี่ยนแปลงพฤติกรรม แนวทาง หรือกลยุทธ์เพื่อรับมือกับเงื่อนไขใหม่ ๆ ที่เกิดขึ้น (Holling & Gunderson, 2002) ลักษณะนี้สะท้อนให้เห็นว่า ระบบซับซ้อนไม่ได้หยุดนิ่ง แต่มีการเคลื่อนไหว ปรับเปลี่ยน และวิวัฒน์อย่างต่อเนื่อง เพื่อรักษาความอยู่รอดและสร้างความยั่งยืนในระยะยาว งานวิจัยของสถาบันวิจัยเพื่อการพัฒนาประเทศไทย (2564) พบว่า แรงงานนอกระบบในกรุงเทพฯ ที่ได้รับผลกระทบจากโควิด-19 ปรับตัวด้วยการเปลี่ยนอาชีพชั่วคราว เช่น จากแรงงานก่อสร้างไปเป็นผู้จัดส่งอาหารแทน การเปลี่ยนแปลงนี้เป็นกลยุทธ์ในการปรับพฤติกรรมเพื่อเอาตัวรอดในสภาพเศรษฐกิจและสังคมที่ไม่แน่นอน นอกจากนี้ กรมวิชาการเกษตร (2563) ยังรายงานว่า เกษตรกรในภาคตะวันออกเฉียงเหนือได้ปรับตัวต่อภัยแล้งรุนแรงจากการเปลี่ยนแปลงสภาพภูมิอากาศ ด้วยการเปลี่ยนจากการปลูกข้าวนาปรังที่ใช้น้ำมาก มาเป็นพืชใช้น้ำน้อย เช่น ข้าวโพดหวาน มันสำปะหลัง และถั่วลิสง พร้อมทั้งพัฒนาระบบกักเก็บน้ำและการจัดการน้ำร่วมกันในระดับหมู่บ้าน กรณีนี้สะท้อนการปรับตัวของผู้กระทำกรที่เรียนรู้จากเงื่อนไขใหม่และปรับเปลี่ยนวิถีการผลิตเพื่อความอยู่รอด

โดยนัยดังกล่าว การปรับตัว (Adaptation) จึงเป็นองค์ประกอบที่ทำให้ระบบซับซ้อนสามารถอยู่รอดและพัฒนาได้ในระยะยาว แตกต่างจากการจัดระเบียบตนเอง (Self-organization) ที่เน้นการสร้างรูปแบบหรือโครงสร้างใหม่ด้วยการรวมพลังของระบบ โดยที่การปรับตัวมุ่งเน้นการเรียนรู้และการปรับเปลี่ยนเชิงพฤติกรรมเพื่อตอบสนองต่อความท้าทายใหม่ๆ ซึ่งมักเชื่อมโยงโดยตรงกับการสร้างความยืดหยุ่น (resilience) ของระบบสังคมและการพัฒนา

ในมิติของการพัฒนา แนวคิดเรื่อง “ความซับซ้อน” ในเชิงวิชาการมิได้ถูกมองว่าเป็นเพียงอุปสรรคต่อการแก้ปัญหา หากแต่ถือเป็นกรอบแนวคิดที่ช่วยอธิบายธรรมชาติของสังคมและกระบวนการพัฒนาของระบบที่มีพลวัตสูงและผลลัพธ์ที่ไม่สามารถคาดการณ์ได้ล่วงหน้า ที่เรียกว่า “ระบบซับซ้อนเชิงปรับตัว” ซึ่งระบบสังคมหรือโครงการพัฒนาไม่ได้ดำเนินไปตามเส้นตรงในลักษณะ “ทำสิ่งหนึ่งแล้วจะได้ผลลัพธ์หนึ่ง” หากแต่เป็นผลลัพธ์ที่เกิดจากปฏิสัมพันธ์ เจื่อนไซ และพลวัตที่ซ้อนทับกันอย่างต่อเนื่อง องค์ประกอบสำคัญของความซับซ้อน ได้แก่ ความไม่เป็นเส้นตรง (nonlinearity), วงจรป้อนกลับ (feedback loops), ผุดบังเกิด (emergence), การจัดระเบียบตัวเอง (self-organization) และการปรับตัว (adaptation) ล้วนสะท้อนให้เห็นว่างานพัฒนาไม่อาจยึดติดอยู่กับแผนที่เป็นเชิงเส้นหรือรูปแบบตายตัว หากแต่ต้องอาศัยแนวทางที่มีความยืดหยุ่น เปิดพื้นที่ให้เกิดการเรียนรู้ต่อเนื่อง และสามารถตอบสนองต่อพลวัตและความเป็นจริงที่เปลี่ยนแปลงอยู่ตลอดเวลา

ดังนั้น ความซับซ้อนจึงไม่ใช่สิ่งที่ควรถูกมองว่าเป็นปัญหาที่ต้องกำจัด หากเป็นเจื่อนไซพื้นฐานของการพัฒนาที่ผู้ปฏิบัติงานและผู้กำหนดนโยบายจำเป็นต้องทำความเข้าใจและจัดการ การทำความเข้าใจความซับซ้อนในลักษณะนี้จึงหมายถึงการมองปัญหาในฐานะเครือข่ายของปัจจัย หรือห่วงโซ่เชิงระบบ (systemic supply chains) ซึ่งต้องอาศัยมุมมองแบบองค์รวม (holistic views) ที่ตระหนักถึงความสัมพันธ์และการพึ่งพาอาศัยกันในหลายมิติ มากกว่าการวิเคราะห์ปัญหาแบบแยกส่วนหรือมุ่งจัดการปัญหาเดียว ๆ อย่างจำกัด

ลักษณะและเจื่อนไซของความซับซ้อนในงานพัฒนา

ที่ผ่านมางานพัฒนา โดยเฉพาะในการทำโครงการพัฒนา มักถูกออกแบบภายใต้สมมติฐานที่ว่า ระบบสังคมสามารถวางแผนและควบคุมได้ผ่านเครื่องมือที่เป็นเชิงเส้น เช่น การนำการใช้แบบเหตุผลสัมพันธ์ (Logical Framework Approach) มาใช้ในการออกแบบโครงการพัฒนาต่างๆ ในการแก้ปัญหาสังคม หรือการกำหนดตัวชี้วัดผลสำเร็จแบบตายตัว แต่จากหลักฐานเชิงทฤษฎีและเชิงประจักษ์ที่ศึกษาในหลายสาขาพบว่า งานพัฒนากลับดำเนินไปภายใต้ เจื่อนไซของความซับซ้อน ที่มีพลวัตและไม่สามารถควบคุมได้ทั้งหมด (Byrne, 1998; Gopal, 2015; Clark & Rosenzweig, 2004; Hargreaves, 2007; Roos, 2025) เจื่อนไซเหล่านี้ทำให้การพัฒนาไม่อาจถูกเข้าใจเป็นเพียงการ “การจัดการโครงการ” แต่ต้องถูกมองเป็นการทำงานกับระบบซับซ้อนเชิงปรับตัว (complex adaptive systems) อันเต็มไปด้วยความสัมพันธ์หลายชั้นและการเปลี่ยนแปลงที่คาดเดาไม่ได้ ดังนั้นนอกจากจะเข้าใจองค์ประกอบของความซับซ้อนแล้ว นักพัฒนาจะต้องคำนึงถึงเจื่อนไซเหล่านี้ เพื่อการจัดการหรือแก้ปัญหาสังคมให้มีประสิทธิผลมากยิ่งขึ้น

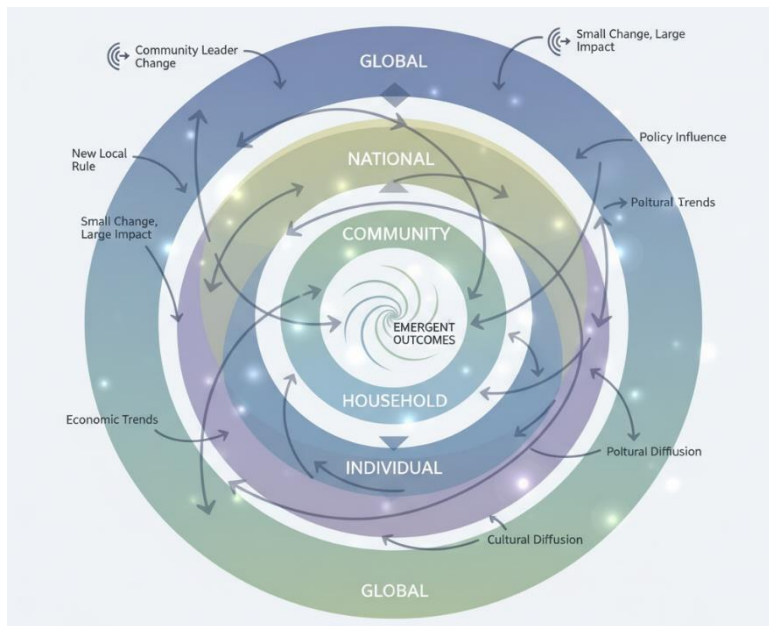
ความทับซ้อนของระดับ

ทฤษฎีความซับซ้อนอธิบายว่า เจื่อนไซเริ่มต้นและความไม่เป็นเส้นตรง ทำให้การเปลี่ยนแปลงแม้เล็กน้อยในช่วงต้น เช่น การเปลี่ยนผู้นำชุมชนหรือการออกกฎย่อยใหม่ สามารถนำไปสู่ผลลัพธ์ที่แตกต่างอย่างมหาศาลในระยะยาว (Byrne, 1998; Ramalingam & Jones, 2008) ดังนั้นสังคมจึงต้องถูกทำความเข้าใจในฐานะระบบที่ซ้อนและมีความทับซ้อนของระดับ (Multi-level Interactions) ตั้งแต่ระดับปัจเจก คริวเรือน

ชุมชน ไปจนถึงระดับชาติและโลก เงื่อนไขนี้ทำให้งานพัฒนาไม่สามารถพิจารณาเพียงระดับเดียวได้ เช่น การปรับปรุงบริการสาธารณสุขในท้องถิ่นอาจส่งผลต่อการใช้จ่ายของครัวเรือน ความเข้มแข็งของเครือข่ายชุมชน และท้ายที่สุดเชื่อมโยงไปถึงการจัดสรรงบประมาณระดับรัฐ

เงื่อนไขของความทับซ้อนของระดับ ถือเป็นปัจจัยสำคัญที่ก่อให้เกิดความซับซ้อนและความไม่แน่นอนในงานพัฒนา โดยธรรมชาติของการเปลี่ยนแปลงทางสังคมเกิดขึ้นท่ามกลางบริบทที่พลวัตอยู่เสมอ ทั้งในมิติด้านเศรษฐกิจ การเมือง สิ่งแวดล้อม และสังคม ส่งผลให้การคาดการณ์ผลลัพธ์ในระยะยาวเป็นไปได้ยาก ในเชิงทฤษฎี Byrne และ Callaghan (2014) อธิบายว่าระบบสังคมควรถูกทำความเข้าใจในฐานะเครือข่ายที่มีปฏิสัมพันธ์กัน (interacting networks) ซึ่งการเปลี่ยนแปลงเพียงจุดเดียวอาจส่งผลต่อจุดอื่น ๆ และนำไปสู่วัฏจักรได้ทั้งในเชิงบวกและเชิงลบ ดังภาพประกอบที่ 1

ภาพประกอบที่ 1 ความทับซ้อนของระดับ (Multi-level Interactions)



ที่มา: จัดทำโดยผู้วิจัย (2568)

งานพัฒนาจึงมีความซับซ้อนเนื่องจากต้องดำเนินการภายใต้ระดับที่ซ้อนทับกันหลายชั้น ตั้งแต่ระดับปัจเจก ครอบครัว ชุมชน ไปจนถึงระดับชาติและโลก ตัวอย่างเช่น การปฏิรูประบบสุขภาพมิได้ส่งผลเฉพาะต่อการเข้าถึงบริการของบุคคล แต่ยังมีสัมพันธ์กับพลวัตทางเศรษฐกิจของครัวเรือน ความเข้มแข็งของเครือข่ายชุมชน และท้ายที่สุดสะท้อนถึงการจัตุสรทรัพยากรในระดับประเทศโดยรวม ดังนั้น Schoemaker (1995) จึงเสนอว่า แนวทางที่เหมาะสมคือการยอมรับว่าอนาคตมิได้มีเพียงเส้นทางเดียว หากแต่ประกอบด้วยความเป็นไปได้ที่หลากหลาย การเตรียมการรองรับหลายรูปแบบเพื่อเสริมสร้างความยืดหยุ่น (resilience) จึงเป็นแนวทางสำคัญสำหรับการรับมือกับความซับซ้อนและความไม่แน่นอน

ความไม่สมดุลของอำนาจ ทุน และผลประโยชน์

Byrne (1998) อธิบายในตำรา *Complexity Theory and the Social Sciences* ได้ชี้ให้เห็นว่า สังคมไม่ใช่ระบบที่ทุกฝ่ายทำงานประสานกันอย่างกลมกลืน หากแต่เป็นพื้นที่ที่เต็มไปด้วยการต่อรองและความไม่สมดุลทางอำนาจ (contested systems) ดังนั้นการเปลี่ยนแปลงจึงเกิดจากทั้งความร่วมมือและความขัดแย้ง การพัฒนาในโลกความเป็นจริงจึงมักเกี่ยวข้องกับกลุ่มผลประโยชน์ที่หลากหลาย ตั้งแต่รัฐ ภาคธุรกิจ กลุ่มทุน ภาคประชาสังคม ไปจนถึงชุมชนและปัจเจกบุคคล ซึ่งต่างมีเป้าหมายและแรงจูงใจที่ขัดแย้งกัน เจ็อนไซเชิงอำนาจนี้ทำให้การพัฒนาไม่สามารถอธิบายได้เพียงในมิติของ “การออกแบบนโยบายที่ดี” เท่านั้น หากแต่ต้องวิเคราะห์ว่าใครได้ประโยชน์ ใครเสียประโยชน์ และกระบวนการใดที่ทำให้เสียงของกลุ่มชายขอบ ถูกนำมาพิจารณางานพัฒนาไม่เกิดขึ้นแบบโดดเดี่ยว แต่เป็นระบบเครือข่ายที่ผู้มีส่วนได้ส่วนเสียหลายฝ่าย เชื่อมโยงและพึ่งพากัน

Clark และ Rosenzweig (2004) ยังเสนอว่า การพัฒนาไม่สามารถพิจารณาเพียงผลตอบแทนทางเศรษฐกิจหรือทางสังคมแยกขาดจากกัน แต่ต้องเข้าใจการพัพันของทุนหลายประเภท ได้แก่ ทุนทางการเงิน ทุนมนุษย์ และทุนทางสังคม ซึ่งมักเคลื่อนไหวไปในทิศทางที่ไม่สอดคล้องกัน ตัวอย่างเช่น การลงทุนในธุรกิจ เพื่อสังคมอาจสร้างผลตอบแทนทางการเงิน แต่หากละลายทุนทางสังคม เช่น ความเชื่อมั่นและการมีส่วนร่วมของชุมชน ผลประโยชน์ระยะสั้นทางเศรษฐกิจก็อาจทำลายรากฐานความร่วมมือในระยะยาว ในทางกลับกัน การเสริมสร้างทุนมนุษย์ เช่น การฝึกอบรมแรงงาน อาจทำให้ผลตอบแทนทางการเงินลดลงในช่วงแรก แต่กลับสร้างมูลค่าเชิงสังคมและเศรษฐกิจที่ยั่งยืนกว่าในอนาคต

เจ็อนไซที่ซับซ้อนนี้ทำให้การออกแบบและการประเมินโครงการพัฒนาไม่สามารถแยกทุนแต่ละประเภทออกจากกันได้ เพราะการเปลี่ยนแปลงด้านหนึ่งย่อมส่งผลกระทบต่ออีกด้านเสมอ หากเพิกเฉยต่อความสัมพันธ์เหล่านี้ การประเมินอาจสะท้อนเพียงผลทางเศรษฐกิจอย่างแคบๆ และมองข้ามผลกระทบทางสังคมและมนุษย์ที่เกิดขึ้นพร้อมกัน เช่น การเพิ่มกำไรทางเศรษฐกิจอาจลดทอนทุนทางสังคม (เช่น ความไว้วางใจในชุมชน) หรือการเสริมสร้างทักษะแรงงานอาจต้องแลกกับความไม่มั่นคงทางรายได้ชั่วคราว ดังนั้นผู้กำหนดนโยบาย หรือนักพัฒนาหากต้องลงทุนเพื่อการพัฒนาสังคม จึงต้องพิจารณาความสัมพันธ์และการพึ่งพาซึ่งกันและกันของทุนหลายมิติ เพื่อให้เข้าใจผลกระทบอย่างรอบด้านและยั่งยืน

การไม่สามารถกำหนดผลลัพธ์ล่วงหน้า

หนึ่งในประเด็นหลักที่ Gopal (2015) เน้นย้ำคือการประเมินโครงการที่มีความซับซ้อนไม่สามารถใช้กรอบที่ตั้งเป้าหมายตายตัวล่วงหน้าได้ เนื่องจากพลวัตของระบบทำให้ผลลัพธ์เปลี่ยนแปลงอยู่เสมอ เจ็อนไซนี้แตกต่างจากโครงการเชิงเทคนิคที่สามารถกำหนดผลผลิตและผลลัพธ์ได้อย่างชัดเจน ตัวอย่างจากโครงการ Challenge Scholars ของ Grand Rapids Community Foundation สะท้อนให้เห็นว่า แม้เป้าหมายหลักจะมุ่งสนับสนุนเยาวชนคนด้านการศึกษา แต่ผลลัพธ์จริงกลับครอบคลุมไปถึงการสร้างเครือข่ายระหว่างโรงเรียน มหาวิทยาลัย และธุรกิจท้องถิ่น การเปลี่ยนแปลงลักษณะนี้ไม่สามารถคาดการณ์ได้ล่วงหน้า และไม่อาจวัดด้วยตัวชี้วัดที่กำหนดไว้ตั้งแต่ต้น (Gopal, 2015) ลักษณะเฉพาะของระบบซับซ้อนคือ การผุดบังเกิดใหม่

(emergence) ที่ไม่สามารถอธิบายได้จากการรวมของส่วนย่อย (Byrne, 1998) กรณี Challenge Scholars แสดงให้เห็นว่า แม้โครงการจะมุ่งเน้นเพียงการให้ทุนการศึกษา แต่กลับนำไปสู่การสร้างเครือข่ายความร่วมมือใหม่ ๆ ซึ่งเป็นการเปลี่ยนแปลงเชิงโครงสร้างที่ไม่ได้อยู่ในแผนดั้งเดิม ดังนั้น การประเมินโครงการพัฒนาที่อยู่ในบริบทซับซ้อนจึงต้องก้าวข้ามการมองเพียงตัวชี้วัดเชิงเส้น และเปิดรับการเปลี่ยนแปลงที่เกิดขึ้นอย่างคาดไม่ถึง ด้วยเหตุนี้ การประเมินแบบเส้นตรง เช่น การใช้แบบเหตุผลสัมพันธ์ (logical framework) หรือการกำหนดผลลัพธ์ล่วงหน้า จึงไม่เพียงพอ แต่จำเป็นต้องอาศัยแนวทางที่สะท้อนพลวัตและเปิดกว้างต่อการเรียนรู้ เช่น การประเมินเพื่อพัฒนา (developmental evaluation) แผนที่ผลลัพธ์ (outcome mapping) และการเก็บเกี่ยวผลลัพธ์ (outcome harvesting) ซึ่งสามารถบันทึกผลลัพธ์ที่เกิดขึ้นใหม่และผลที่ไม่คาดคิด (unintended outcomes) ได้อย่างเป็นระบบ

ความแตกต่างเชิงโครงสร้างและพลวัต

การพัฒนาไม่ได้เกิดขึ้นในสุญญากาศ หากแต่มีแบบแผนโครงสร้างในการก่อตัวขึ้นมา Roos (2025) นำเสนอการจำแนกความซับซ้อนออกเป็นสองมิติ ได้แก่ ความซับซ้อนเชิงโครงสร้าง (Structural complexity) และความซับซ้อนเชิงพลวัต (Dynamic complexity) ซึ่งต่างก็เป็นเงื่อนไขสำคัญที่ต้องคำนึงถึงในการทำงานพัฒนา

ดังที่กล่าวไปแล้วว่าการพัฒนานั้นมักจะมีระดับความซับซ้อนของระดับ อีกทั้งยังมีอำนาจและผลประโยชน์ที่แตกต่างกัน ทำให้เกิดความซับซ้อนกันของระดับ โครงสร้าง องค์กร และกฎเกณฑ์ที่กำกับการทำงานในการพัฒนา เช่น ระบบราชการที่มีขั้นตอนมาก การอนุมัติต้องผ่านหลายระดับชั้น ทำให้กระบวนการตัดสินใจเชิงซ้ำ มีกฎเกณฑ์และระเบียบที่เข้มงวด ซึ่งบางครั้งไม่สอดคล้องกับสภาพจริงในพื้นที่ หรือแม้แต่การซ้อนทับของระดับ (multi-levels) ทั้งในระดับท้องถิ่นและระดับชาติที่มีข้อจำกัดของแต่ละฝ่ายที่เกี่ยวข้อง ยกตัวอย่าง เช่น การสร้างสะพานแห่งหนึ่งต้องขออนุมัติหน่วยงานอย่างน้อย 11 หน่วยงาน ทั้งในระดับ นโยบาย-งบประมาณ วิศวกรรมโครงสร้าง สิ่งแวดล้อมและลำน้ำ และการใช้ที่ดิน กรณีนี้สะท้อนว่า “การพัฒนา” ไม่ได้เป็นเพียงกระบวนการเชิงเทคนิค แต่ต้องอาศัยการประสานงานข้ามระดับและข้ามองค์กรจำนวนมาก ซึ่งเป็นแก่นสำคัญของความซับซ้อนเชิงโครงสร้าง

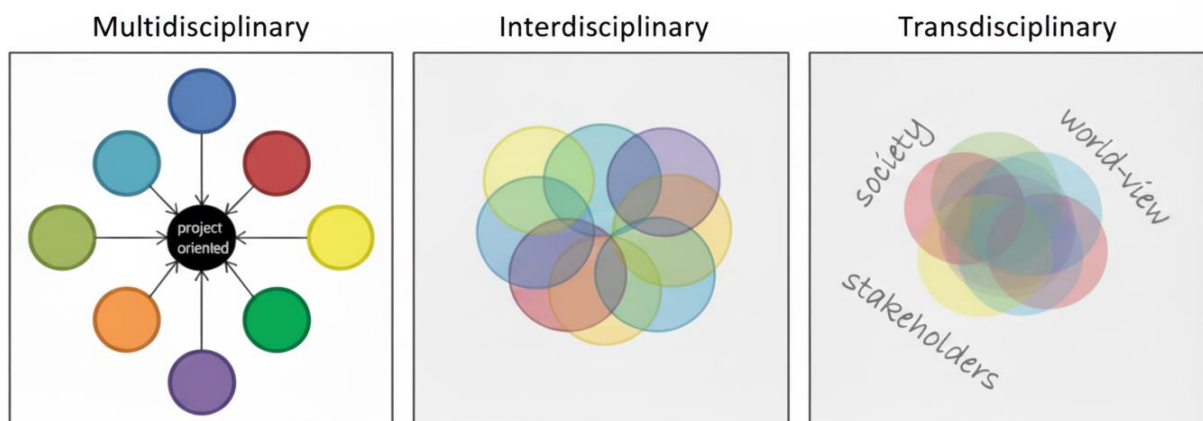
อย่างไรก็ตาม การพัฒนาสังคมที่เกี่ยวข้องกับระบบสังคมมนุษย์ (Human Social Systems) Hausmann และ Hidalgo (2011) ได้ตั้งข้อสังเกตว่า ผลลัพธ์ที่เกิดจากพฤติกรรมและการโต้ตอบภายในระบบ ไม่ได้ถูกกำหนดจากโครงสร้างเพียงอย่างเดียว จึงไม่สามารถออกแบบได้จากโครงสร้างโดยตรง จึงต้องพิจารณาถึงความซับซ้อนเชิงพลวัต (Dynamic complexity) ซึ่งเป็นเรื่องของความเปลี่ยนแปลงที่เกิดจากการโต้ตอบของผู้มีส่วนได้ส่วนเสีย นอกจากนี้ Roos (2025) ยังชี้ว่า ความซับซ้อนเชิงพลวัต ไม่สามารถออกแบบขึ้นมาโดยตรงได้เหมือนความซับซ้อนเชิงโครงสร้าง เพราะเป็นผลลัพธ์จากพฤติกรรมของระบบและการโต้ตอบที่ไม่เป็นระเบียบระหว่างองค์ประกอบต่าง ๆ ของระบบสังคมมนุษย์ การโต้ตอบเหล่านี้มักนำไปสู่ความผันผวน (fluctuation) ความไม่แน่นอน และผลลัพธ์ที่คาดเดาได้ยาก

ดังนั้น ในทางปฏิบัติการพัฒนามักต้องเผชิญกับทั้งสองมิติพร้อมกัน เพราะความซับซ้อนเชิงโครงสร้างคือ กรอบหรือโครงสร้างของระบบ ส่วนความซับซ้อนเชิงพลวัต คือ วิธีที่ระบบทำงานและปรับตัวภายในกรอบนั้นๆ เช่น โครงการสุขภาพเมืองที่ต้องเจอข้อจำกัดจากโครงสร้างราชการที่แข็งตัว (structural) ในขณะที่เดียวกันก็ต้องรับมือกับพลวัตทางสังคมที่เปลี่ยนแปลงตลอดเวลา (dynamic) การมุ่งเน้นเพียงด้านใดด้านหนึ่งโดยไม่เข้าใจความแตกต่างนี้ จึงทำให้นโยบายจำนวนมากล้มเหลว การพัฒนาที่มีประสิทธิผลและยั่งยืนจำเป็นต้องจัดการกับทั้งสองมิติอย่างสมดุล ความซับซ้อนเชิงโครงสร้าง จึงต้องอาศัยการจัดการเชิงโครงสร้าง เช่น การปรับปรุงขั้นตอน ลดความซับซ้อนของระบบราชการ และสร้างกลไกการทำงานที่โปร่งใสและมีประสิทธิภาพ ขณะที่ความซับซ้อนเชิงพลวัตต้องอาศัยการจัดการเชิงปรับตัว เช่น การสร้างพื้นที่ให้เครือข่ายเรียนรู้ร่วม การส่งเสริมการจัดระเบียบตัวเอง และการสร้างนวัตกรรมใหม่ๆ เพื่อรองรับการเปลี่ยนแปลง

ความซับซ้อนเชิงศาสตร์

ความซับซ้อนเชิงศาสตร์ไม่ได้จำกัดอยู่เพียงในวิทยาศาสตร์ธรรมชาติ หากแต่ได้ขยายเข้าสู่สังคมศาสตร์และศาสตร์การพัฒนา ในฐานะที่ต้องอาศัยการบูรณาการความรู้จากหลายสาขา De Jager et al. (2025) อธิบายว่า ความซับซ้อนเชิงศาสตร์ (transdisciplinary complexity science: TCSS) มีบทบาทสำคัญในการทำความเข้าใจระบบเชิงลึก ซึ่งไม่อาจอธิบายได้ด้วยกรอบคิดเชิงเดี่ยวเพียงอย่างเดียว TCSS เน้นว่าการบรรลุเป้าหมายการพัฒนาที่ยั่งยืนจำเป็นต้องเปิดพื้นที่ให้ความรู้จากหลากหลายสาขา ทั้งวิทยาศาสตร์ สังคมศาสตร์ และองค์ความรู้ท้องถิ่นมาผสมผสานเข้าด้วยกัน

ภาพประกอบที่ 2 ความแตกต่างระหว่างพหุวิทยาการ-สหวิทยาการ-บูรณาการศาสตร์



ที่มา: https://nanohub.org/groups/howpeoplelearnnano/crossdisciplinary_nature_of_nanotechnology

จากภาพแสดงความแตกต่างระหว่าง พหุวิทยาการ (Multidisciplinary) หมายถึงการที่แต่ละสาขาวิชาเข้ามามีส่วนร่วมในโครงการเดียวกัน แต่ยังคงทำงานและผลิตองค์ความรู้ภายใต้กรอบของตนเองอย่างแยกส่วน การเชื่อมโยงจึงเกิดขึ้นในระดับผลลัพธ์มากกว่ากระบวนการ ส่วนสหวิทยาการ (Interdisciplinary) เป็นการเชื่อมโยงและผสมผสานองค์ความรู้ระหว่างสาขาวิชา ทำให้เกิดการบูรณาการเชิง

แนวคิดและวิธีการจนสามารถสร้างความเข้าใจร่วมที่ลึกซึ้งขึ้น และช่วยอธิบายหรือแก้ปัญหาที่ซับซ้อนได้รอบด้านยิ่งกว่า และบูรณาการศาสตร์ (Transdisciplinary) เป็นระดับสูงสุดของการบูรณาการที่ก้าวข้ามพรมแดนของศาสตร์วิชา และผนวกองค์ความรู้จากภาคส่วนต่างๆ เช่น ผู้มีส่วนได้ส่วนเสีย ชุมชน และสังคมโดยรวม ในการเข้ามาเป็นส่วนหนึ่งของกระบวนการผลิตความรู้ เพื่อสร้างองค์ความรู้ใหม่ที่ตอบโจทย์ความท้าทายเชิงซับซ้อนและการพัฒนาที่ยั่งยืน ตัวอย่างเช่น การออกแบบนโยบายด้านสิ่งแวดล้อมจำเป็นต้องอาศัยทั้งแบบจำลองเชิงพลวัต การวิเคราะห์เครือข่ายผู้มีส่วนได้ส่วนเสีย และการสังเคราะห์ข้อมูลด้านคุณภาพชีวิตจากชุมชน เพื่อสะท้อนภาพรวมของระบบอย่างรอบด้านและสมบูรณ์ยิ่งขึ้น

เครื่องมือและวิธีการประยุกต์ใช้ความซับซ้อนในงานพัฒนา

ใช้ทฤษฎีการเปลี่ยนแปลงที่มีความชัดเจน

ทฤษฎีการเปลี่ยนแปลง (Theory of Change: ToC) อธิบายว่า การเปลี่ยนแปลงเกิดขึ้นได้อย่างไร และทำไมจึงเกิดขึ้น โดยมักอยู่ในรูป “ถ้า...แล้ว...” (if-then statements) แต่ทว่างานพัฒนาจำนวนมากล้มเหลว เพราะผู้ปฏิบัติไม่คำนึงถึง ความซับซ้อน และพลวัตของปัญหา เนื่องจากโครงการมักไม่อธิบายหรือใช้ทฤษฎีการเปลี่ยนแปลงอย่างชัดเจน จึงไม่สามารถตอบได้ว่า การเปลี่ยนแปลงเกิดขึ้นได้อย่างไร และทำไม ผลที่ตามมาคือไม่สามารถยกระดับความรู้หรือพัฒนาทฤษฎีที่เหมาะสมกับบริบทไทย (วีระบุรณ วิสารทสกุล, 2558) โครงการพัฒนาได้รับความนิยมเพราะมีกรอบเวลา เป้าหมายชัด และยุติได้เมื่อสิ้นสุด แต่ในไทยปัญหา คือ ขาดการเข้าใจความซับซ้อน องค์กรทุนสนับสนุนจำนวนมาก เช่น สำนักงานกองทุนสนับสนุนการสร้างเสริมสุขภาพ, กองทุนสิ่งแวดล้อม, สำนักงานกองทุนสนับสนุนการวิจัย ล้วนมีบทบาทต่อโครงการพัฒนา แต่หลายโครงการมักใช้แนวทางเชิงกลไกที่ไม่สอดคล้องกับความจริงที่ซับซ้อน ผลพบว่าโครงการจำนวนมากล้มเหลว เพราะไม่เข้าใจพลวัตทางสังคม การเมือง และวัฒนธรรม (Carroll et al., 2007; Klein, 2012) เช่น การแก้ปัญหาความยากจนในชนบทที่ยั่งยืนภาพ “สังคมชานาแบบเดิม” ทั้งที่จริงโครงสร้างสังคมและเศรษฐกิจได้เปลี่ยนไปมาก

ทฤษฎีการเปลี่ยนแปลงสามารถทำหน้าที่ได้หลายระดับ ทั้งในฐานะเครื่องมือทางเทคนิค เครื่องมือทางความคิด และฐานในการพัฒนาความเข้าใจด้านการเมืองและพลวัตสังคม ดังนั้น ทฤษฎีการเปลี่ยนแปลงจึงไม่ได้เป็นเพียงเครื่องมือสำหรับอธิบาย/ประเมินผลลัพธ์ของโครงการเท่านั้น หากแต่ยังช่วยให้ผู้ปฏิบัติและผู้มีส่วนเกี่ยวข้องเข้าใจเส้นทางและกลไกของการเปลี่ยนแปลงในระบบสังคมได้อย่างลึกซึ้งยิ่งขึ้น James (2011) เสนอการแบ่งใช้ทฤษฎีการเปลี่ยนแปลงเป็น 3 แบบ คือ 1) เพื่อการประเมินผล (evaluation/formative) เพื่อ 2) การอธิบายหรือสำรวจ (exploratory) และ 3) เพื่อจัดการเส้นตรงหรือความซับซ้อน (linear/complex approaches)

ตารางที่ 1 แนวทางการใช้ทฤษฎีการเปลี่ยนแปลงในงานพัฒนา

ทฤษฎีการเปลี่ยนแปลง	เพื่อการประเมินผล (Evaluation)	เพื่อการอธิบาย/สำรวจ (Exploratory)	เพื่อจัดการเส้นตรง/ความซับซ้อน (Linear/Complex)
ลักษณะ	ใช้ ToC เป็นกรอบตรรกะ เพื่อติดตามและประเมินความสัมพันธ์ระหว่างกิจกรรม-ผลลัพธ์-ผลกระทบ	ใช้ ToC เป็นเครื่องมือ สร้างบทสนทนาและการเรียนรู้ร่วมกัน เพื่อค้นหากลไกการเปลี่ยนแปลง	ใช้ ToC ทั้งในกรณีที่เส้นทางการเปลี่ยนแปลงเป็นเชิงเส้นตรง และกรณีที่ซับซ้อนและพลวัต
เป้าหมาย	ตรวจสอบความสมเหตุสมผลของโครงการ และสร้างความโปร่งใสในการประเมินผล	เปิดพื้นที่การคิด วิเคราะห์ และสำรวจเส้นทางความเป็นไปได้ของการเปลี่ยนแปลง	ปรับวิธีคิดให้สอดคล้องกับระดับความซับซ้อนของปัญหา และเลือกวิธีการจัดการที่เหมาะสม
ตัวอย่าง	โครงการพัฒนาชุมชน: ถ้าเพิ่มการศึกษา → ลดการว่างงาน → คุณภาพชีวิตดีขึ้น จากนั้นเก็บข้อมูลมาตรวจสอบ	โครงการลดความเหลื่อมล้ำ: เปิดให้ชุมชน นักวิชาการ และรัฐร่วมกัน ระบุปัจจัยเศรษฐกิจ-สังคม-วัฒนธรรมที่ส่งผลต่อปัญหา	เส้นตรง: โครงการวัคซีน (ให้วัคซีน → เพิ่มภูมิคุ้มกัน → ลดอัตราป่วย) ซับซ้อน: โครงการแก้ปัญหาความยากจนมีหลายปัจจัยเชื่อมโยงกัน (multi-causal) เช่น ตลาดแรงงาน การศึกษา เครือข่ายสังคม และนโยบายรัฐ ล้วนส่งผลต่อความยากจนในทิศทางที่คาดเดายาก

ที่มา: ผู้วิจัย (2568)

นักพัฒนาและ/หรือนักประเมิน ควรตระหนักถึงความซับซ้อนในการพัฒนา ทั้งความซับซ้อนเชิงโครงสร้าง และความซับซ้อนเชิงพลวัตที่มีผลต่อผลลัพธ์ของโครงการ ทั้งนี้เชื่อว่าการพัฒนาในสังคมไทยจะมีประสิทธิผลมากขึ้น หากผู้ปฏิบัติตระหนักถึงความซับซ้อน และผนวกการใช้ทฤษฎีการเปลี่ยนแปลงในเชิงลึก ไม่ใช่เพียงเป็นเครื่องมือเทคนิค แต่เป็นกรอบคิดเพื่อเข้าใจพลวัตและการเมืองของการเปลี่ยนแปลง

ใช้เครื่องมือการวางแผนที่ยืดหยุ่น

การวางแผนที่ยืดหยุ่น (adaptive planning) เป็นการออกแบบโครงการที่เอื้อต่อการปรับเปลี่ยนกลยุทธ์ตามบริบทที่เปลี่ยนแปลง แทนการกำหนดเป้าหมายและวิธีการล่วงหน้าอย่างตายตัว Gopal (2015) ได้อธิบายโดย เน้นว่าโครงการที่มีความซับซ้อนจำเป็นต้องใช้ “วงจรการวางแผนแบบวนซ้ำ” (iterative

cycles of planning) ซึ่งให้ความสำคัญกับการทดลองและการเรียนรู้จากความล้มเหลวเล็กๆ เพื่อขยายผลเมื่อพบแนวทางที่เหมาะสม ขณะเดียวกัน Hargreaves (2007) ได้ชี้ว่าการวางแผนที่ยืดหยุ่นยังต้องอาศัย “หุ้นส่วนที่ยืดหยุ่น” (adaptive coalitions) ที่พร้อมเรียนรู้และปรับตัวไปด้วยกัน การออกแบบเชิงยืดหยุ่นจึงเป็นกระบวนการที่เปิดกว้างต่อการปรับตัว และสามารถนำเครื่องมือหลากหลายมาใช้เพื่อสนับสนุนการพัฒนาให้สอดคล้องกับความเป็นจริงที่พลวัต

แบบจำลองตัวแทน (Agent-based Modelling: ABM) เป็นเครื่องมือที่เป็นประโยชน์อย่างยิ่งสำหรับการออกแบบที่ยืดหยุ่น กล่าวคือ แบบจำลองตัวแทน เป็นการพยากรณ์เชิงคำนวณที่จำลองตัวแทน (agents) แต่ละตัวซึ่งมีพฤติกรรมและกฎ (เงื่อนไข) การตัดสินใจของตนเอง แบบจำลองลักษณะนี้ช่วยให้เข้าใจการผุดบังเกิดใหม่ (emergence) อันเกิดจากปฏิสัมพันธ์ระหว่างปัจเจกกับระบบโดยรวม โดยใช้หลักความน่าจะเป็นและการวิเคราะห์แนวโน้ม ตัวอย่างเช่น Mercure et al. (2016) ได้นำแบบจำลองตัวแทน มาใช้ในการออกแบบนโยบายการเปลี่ยนผ่านพลังงาน (Energy transition) และพบว่าพฤติกรรมของครัวเรือนและบริษัทที่มีความแตกต่างและมีเหตุผลจำกัดมีอิทธิพลต่อทิศทางการเปลี่ยนผ่านมากกว่าการอ้างอิงสมมติฐานเพียงอย่างเดียว แม้ว่าแบบจำลองตัวแทนจะไม่สามารถให้คำตอบที่ถูกต้องที่สุด แต่ก็ยังเป็นเครื่องมือสำคัญที่ช่วยให้เราเห็นแนวโน้ม พฤติกรรม และรูปแบบการตัดสินใจที่มีความเป็นไปได้ในระบบซับซ้อน

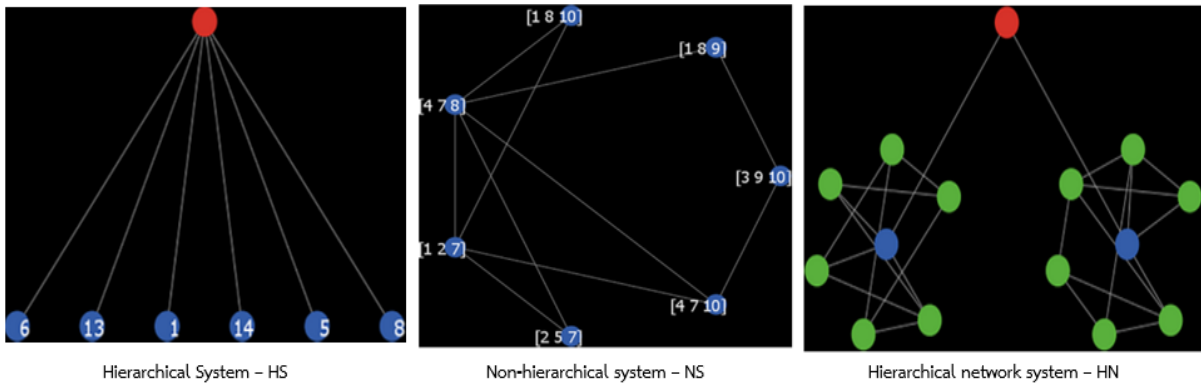
Roos (2025) ได้เสนอแบบจำลองตัวแทนที่ใช้ในการพัฒนาแบบง่ายว่ามี 3 แบบ ดังต่อไปนี้ (ภาพประกอบที่ 3)

1. แบบจำลองระบบที่เป็นลำดับชั้น (Hierarchical System: HS) มีลักษณะเป็นระบบที่มีโครงสร้างชัดเจน ประกอบด้วยผู้จัดการและผู้เชี่ยวชาญเฉพาะด้าน คล้ายกับบริษัทหรือหน่วยงานราชการที่มีความซับซ้อนเชิงโครงสร้างสูง เช่น มีหลายระดับของลำดับชั้น มีการแบ่งหน้าที่เฉพาะ และมีสิทธิ์ในการตัดสินใจที่ชัดเจน

2. แบบจำลองระบบที่ไม่เป็นลำดับชั้น (Non-Hierarchical System: NS) มีลักษณะเป็นเครือข่ายแบบสุ่มของบุคคลทั่วไปที่มีความสามารถหลากหลาย เช่น เครือข่ายของผู้เชี่ยวชาญหรือบริษัทที่ร่วมมือกันอย่างหลวมๆ มีความซับซ้อนเชิงโครงสร้างต่ำ ไม่มีลำดับชั้นหรือการแบ่งหน้าที่ที่ชัดเจน ทำให้มีความยืดหยุ่นและการตัดสินใจแบบแนวราบมากขึ้น

3. แบบจำลองระบบเครือข่ายที่เป็นลำดับชั้น (Hierarchical Network System: HN) เป็นการผสมผสานระหว่าง HS และ NS ซึ่งสะท้อนถึงความเป็นจริงขององค์กรมนุษย์ เช่น บริษัทที่มีทั้งโครงสร้างการรายงานอย่างเป็นทางการและเครือข่ายความร่วมมือแบบไม่เป็นทางการ ผ่านความสัมพันธ์จากประสบการณ์หรือความเห็นอกเห็นใจ

ภาพประกอบที่ 3 แบบจำลองระบบที่เป็นลำดับชั้น-แบบจำลองระบบที่ไม่เป็นลำดับชั้น-แบบจำลองระบบเครือข่ายที่เป็นลำดับชั้น



ที่มา: Roos (2025)

แบบจำลองระบบที่เป็นลำดับชั้น (Hierarchical System: HS) เป็นแบบจำลองในอุดมคติสำหรับการจัดการและแก้ปัญหาภายใต้ทรัพยากรที่มีจำกัด โดยมีเป้าหมายเพื่อให้ได้ผลลัพธ์สูงสุดด้วยต้นทุนต่ำที่สุด การทำงานของ HS อาศัยผู้เชี่ยวชาญเฉพาะทางซึ่งมีอำนาจตัดสินใจ วิเคราะห์ปัญหา จัดสรรทรัพยากร และกำหนดทิศทางแบบรวมศูนย์ แม้โครงสร้างดังกล่าวจะช่วยประหยัดต้นทุนด้านการบริหารจัดการ แต่ก็ทำให้บุคคลในระบบขาดอิสระในการตัดสินใจ

ในทางตรงกันข้าม แบบจำลองระบบที่ไม่เป็นลำดับชั้น (Non-Hierarchical System: NS) ประกอบด้วยผู้เชี่ยวชาญทั่วไป (generalists) ที่ทำงานร่วมกันในลักษณะของการกระจายอำนาจ โดยไม่มีศูนย์กลางการตัดสินใจ ผู้เชี่ยวชาญแต่ละคนสามารถเชื่อมโยงและประสานงานกับผู้อื่นในระบบได้อย่างยืดหยุ่น ลักษณะดังกล่าวแตกต่างจาก HS ที่มีผู้จัดการเป็นศูนย์กลาง ข้อดีของ NS คือการเปิดโอกาสให้เกิดการแก้ปัญหาที่สร้างสรรค์และหลากหลาย โดยบางครั้งสามารถสร้างผลลัพธ์ที่เหนือกว่าผู้เชี่ยวชาญเฉพาะทาง อย่างไรก็ตาม การใช้ทรัพยากรภายใต้ NS มักมีต้นทุนที่สูงกว่า โดยเฉพาะเมื่อปัญหามีหลายมิติที่ไม่สามารถแก้ไขได้พร้อมกัน

แบบจำลองระบบเครือข่ายที่เป็นลำดับชั้น (Hierarchical Network System: HN) ถูกพัฒนาขึ้นเพื่อสะท้อนความเป็นจริงขององค์กรมนุษย์ซึ่งมักมีลักษณะผสมผสานระหว่าง HS และ NS โครงสร้างของ HN ประกอบด้วยผู้จัดการ 1 คน ซึ่งไม่มีทักษะการแก้ปัญหาโดยตรง แต่มีหน้าที่มอบหมายงานให้หัวหน้าทีม องค์กรถูกแบ่งออกเป็น 2 ทีม โดยแต่ละทีมมีหัวหน้าทีม 1 คน และสมาชิกหลายคน หัวหน้าทีมทำหน้าที่เชื่อมโยงกับผู้จัดการ ขณะที่สมาชิกทุกคน (รวมถึงหัวหน้าทีม) เป็นผู้เชี่ยวชาญทั่วไปที่มีทักษะเฉพาะ และเชื่อมโยงกันในลักษณะเครือข่ายเพื่อนำเสนอทางออกของปัญหา ระบบลักษณะนี้สะท้อนถึงการผสมผสานระหว่างโครงสร้างทางการ (ผู้จัดการ ↔ หัวหน้าทีม) และเครือข่ายไม่เป็นทางการ (สมาชิก ↔ สมาชิก)

แม้ HN จะสะท้อนความเป็นจริงได้ดีกว่า HS หรือ NS เพียงลำพัง แต่ยังมีข้อจำกัดสำคัญ ได้แก่ สมาชิกไม่มีอำนาจในการหยุดกระบวนการ หัวหน้าทีมมีอำนาจจำกัด ไม่สามารถสั่งการสมาชิกได้โดยตรง และ

ขาดระเบียบปฏิบัติที่ชัดเจนในการแก้ปัญหา หากต้องการให้ HN มีลักษณะใกล้เคียง HS มากขึ้น อาจจำเป็นต้องออกแบบให้หัวหน้าทีมเชื่อมโยงกับสมาชิกทุกคนโดยตรง และให้มีการส่งปัญหากลับไปยังหัวหน้าทีมเป็นระยะๆ เพื่อให้เกิดการติดตามและสรุปผลอย่างเป็นระบบ ทั้งนี้ แม้แบบจำลอง HN จะมีศักยภาพสูงในการสร้างผลลัพธ์ที่สมบูรณ์และมีประสิทธิภาพ แต่ก็มีความไม่แน่นอนสูงเนื่องจากระยะเวลาในการแก้ปัญหาแตกต่างกันอย่างมาก บางกรณีใช้เพียงไม่กี่รอบ แต่บางกรณีอาจยืดเยื้อและไม่สามารถหาข้อสรุปได้หากปัญหายังคงหมุนเวียนอยู่ในทีมโดยไม่ถูกส่งกลับไปยังหัวหน้าทีม ส่งผลให้เกิดความเสี่ยงด้านต้นทุนและประสิทธิภาพที่ไม่คงที่ (Roos, 2025)

กล่าวโดยสรุป การเลือกใช้แบบจำลอง HS, NS หรือ HN ในการออกแบบปัญหาควรพิจารณาจากลักษณะของปัญหาและเป้าหมายการแก้ไข หากเน้นความถูกต้องและประสิทธิภาพสูง HS เป็นทางเลือกที่เหมาะสม หากต้องการความคิดสร้างสรรค์และการสำรวจแนวทางใหม่ NS อาจตอบโจทย์มากกว่า ขณะที่ HN เหมาะกับปัญหาที่มีความซับซ้อนหลายมิติและต้องการการผสมผสานทั้งสองด้านเข้าด้วยกัน

เครื่องมือการประเมินผลที่เน้นความซับซ้อน

ความซับซ้อนของระบบสังคมและโครงการพัฒนาในปัจจุบันทำให้การประเมินผลแบบดั้งเดิมไม่สามารถสะท้อนพลวัตของการเปลี่ยนแปลงได้อย่างเพียงพอ การใช้เครื่องมือการประเมินผลที่เน้นความซับซ้อน (Complexity-oriented Evaluation) ช่วยให้การประเมินผลการพัฒนามีความยืดหยุ่นและตอบสนองต่อพลวัตของสถานการณ์ได้ดียิ่งขึ้น เครื่องมือสำคัญที่ได้รับการใช้อย่างแพร่หลาย ได้แก่

1) การประเมินเพื่อพัฒนา (Developmental Evaluation: DE)

Patton (2011) เสนอว่า การใช้การประเมินเพื่อพัฒนา (DE) นั้นเหมาะสมกับโครงการที่มีความซับซ้อนและการปรับตัวเชิงพลวัต หรือในสถานการณ์ที่มีความไม่แน่นอนสูง หรือเพื่อเสริมสร้างการเรียนรู้เชิงนโยบาย เนื่องจาก DE เน้นการเรียนรู้ระหว่างทาง เพราะต้องการข้อมูลเชิงลึกเพื่อการปรับปรุงระหว่างกระบวนการ โดยผู้ประเมินหรือนักพัฒนามีการเก็บข้อมูล วิเคราะห์ และสะท้อนผลแบบทันที โดยไม่ได้เน้นตัดสินว่าโครงการ “สำเร็จหรือล้มเหลว” แต่ช่วยให้องค์กรเรียนรู้จากผลที่เกิดขึ้นเพื่อนำไปพัฒนาต่อ จึงให้ความสำคัญกับการติดตามผลลัพธ์ที่ผุดบังเกิดใหม่ (emergence) และความเชื่อมโยงหลายระดับ พร้อมทั้งเน้นการมีส่วนร่วมของผู้ปฏิบัติและผู้มีส่วนได้ส่วนเสียช่วยให้การประเมินเป็นส่วนหนึ่งของกระบวนการพัฒนา ไม่ใช่กิจกรรมที่แยกออกมา

2) การเก็บเกี่ยวผลลัพธ์ (Outcome Harvesting: OH)

OH ได้รับการพัฒนาโดย Ricardo Wilson-Grau (2013) เพื่อใช้ในโครงการพัฒนาและการเปลี่ยนแปลงทางสังคมที่มีความซับซ้อนและพลวัตสูง เครื่องมือนี้ถูกสร้างขึ้นเพื่อแก้ข้อจำกัดของการประเมินผลแบบดั้งเดิมที่ต้องกำหนดตัวชี้วัดล่วงหน้า โดย OH มุ่งเน้นการเก็บเกี่ยวผลลัพธ์ที่เกิดขึ้นจริงทั้งที่ตั้งใจและไม่ตั้งใจ (intended & unintended changes) แล้วจึงวิเคราะห์ว่าโครงการหรือกิจกรรมมีส่วนเกี่ยวข้องกับผลเหล่านั้นอย่างไร กระบวนการประเมิน เริ่มต้นจากผลลัพธ์ ค้นหาสิ่งที่เกิดขึ้นจริงก่อน แล้วจึงสืบย้อนกลับไปยังสาเหตุ โดยเก็บเกี่ยวผลลัพธ์ทั้งที่เป็นประโยชน์และที่อาจเป็นผลกระทบด้านลบ เพื่อ

สะท้อนภาพการเปลี่ยนแปลงอย่างรอบด้าน กระบวนการ OH เปิดโอกาสให้ผู้ปฏิบัติ ผู้มีส่วนได้ส่วนเสีย และผู้รับประโยชน์ร่วมสะท้อนมุมมองและให้หลักฐานสนับสนุน โดยมีการตรวจสอบข้อมูลจากหลายแหล่ง OH ช่วยให้องค์กร/หน่วยงานเข้าใจว่าโครงการมีส่วนเกี่ยวข้องกับผลลัพธ์ที่เกิดขึ้นจริงอย่างไร และสามารถนำข้อมูลไปปรับกลยุทธ์หรือออกแบบการแทรกแซงสังคมที่มีประสิทธิภาพมากขึ้น

3) การวิเคราะห์เครือข่าย (Network Analysis)

การวิเคราะห์เครือข่าย (Network Analysis) ได้รับการยอมรับอย่างกว้างขวางในหลายสาขา เช่น การวิจัยสังคมศาสตร์ การจัดการองค์กร การพัฒนานโยบาย และการประเมินผลโครงการ (Borgatti, Mehra, Brass, & Labianca, 2009) ลักษณะเด่นของวิธีนี้คือแทนที่จะมุ่งเน้นเพียงคุณลักษณะของปัจเจกบุคคล กลับหันมาให้ความสำคัญกับโครงสร้างของความสัมพันธ์ ว่าใครเชื่อมโยงกับใคร และความเชื่อมโยงเหล่านั้นก่อให้เกิดผลลัพธ์ทางสังคมอย่างไร การวิเคราะห์เครือข่ายตั้งอยู่บนหลักการสำคัญว่า ความสัมพันธ์ ระหว่างบุคคลหรือองค์กรมีอิทธิพลต่อพฤติกรรม การตัดสินใจ และผลลัพธ์ที่เกิดขึ้นในระบบสังคม โดยที่เครือข่ายหนึ่ง ๆ ประกอบด้วย จุดเน้นพื้นที่ (nodes) ซึ่งอาจเป็นคน กลุ่ม หรือสถาบัน และเส้นเชื่อม (links) ที่สะท้อนรูปแบบความสัมพันธ์ เช่น การสื่อสาร การแลกเปลี่ยนข้อมูล หรือการไหลเวียนของทรัพยากร การจัดวางตำแหน่งของจุดเน้นพื้นที่และรูปแบบการเชื่อมโยงทำให้เราเข้าใจได้ว่าใครมีอิทธิพลมาก ใครเป็นผู้เชื่อมโยงระหว่างกลุ่ม และใครอยู่ชายขอบของระบบ หลักการวิเคราะห์เครือข่ายจึงไม่เพียงแต่บอกว่า “ใครสำคัญ” แต่ยังนำเสนอกลไกเบื้องหลัง เช่น การรวมกลุ่ม (clustering) ที่สร้างเครือข่ายย่อยภายในชุมชน ความหนาแน่น (density) ของความสัมพันธ์ที่สะท้อนความแน่นแฟ้นของเครือข่ายหรือชี้ให้เห็นว่าใครเป็นจุดศูนย์กลางของการกระจายอำนาจและข้อมูล

ความซับซ้อนของระบบสังคมและโครงการพัฒนา ทำให้การประเมินแบบเดิมไม่เพียงพอ จึงต้องอาศัยเครื่องมือการประเมินเชิงซับซ้อน เช่น การประเมินเพื่อพัฒนา (DE) ที่มุ่งเน้นการเรียนรู้และการปรับตัวระหว่างทาง การเก็บเกี่ยวผลลัพธ์ (OH) ที่สะท้อนการเปลี่ยนแปลงจริงทั้งที่ตั้งใจและไม่ตั้งใจ และการวิเคราะห์เครือข่าย (Network Analysis) ที่ช่วยทำความเข้าใจโครงสร้างความสัมพันธ์และอิทธิพลของผู้มีส่วนได้ส่วนเสีย เครื่องมือเหล่านี้ทำให้การประเมินตอบสนองต่อพลวัตทางสังคมได้อย่างรอบด้านและลึกซึ้งมากขึ้น อย่างไรก็ตาม ยังมีเครื่องมืออีกหลายประเภทที่สามารถนำมาประยุกต์ใช้ เช่น Most Significant Change (MSC) ที่เน้นการใช้เรื่องเล่าเพื่อสะท้อนการเปลี่ยนแปลง หรือ Contribution Analysis (CA) ที่ตรวจสอบบทบาทของโครงการต่อการเปลี่ยนแปลงที่เกิดขึ้น ทั้งหมดนี้สะท้อนให้เห็นว่า การประเมินเชิงซับซ้อนไม่ได้มีเพียงแนวทางเดียว แต่เป็นชุดเครื่องมือที่หลากหลายซึ่งผู้ประเมินสามารถเลือกใช้ตามลักษณะและบริบทของปัญหา

บทสรุป

การพัฒนาในโลกปัจจุบันไม่อาจอธิบายได้ด้วยกรอบคิดเชิงเส้นหรือกลไกการจัดการที่เชื่อว่าทุกสิ่งสามารถควบคุมได้ หากแต่ต้องเข้าใจว่า การพัฒนาคือระบบซับซ้อนเชิงปรับตัว (complex adaptive

systems) ซึ่งประกอบด้วยองค์ประกอบหลากหลายที่มีปฏิสัมพันธ์อย่างต่อเนื่อง ซึ่งเกิดการเปลี่ยนแปลงและการเรียนรู้ร่วมกันตลอดเวลา การตัดสินใจหรือการแทรกแซงในระบบ ไม่ว่าจะขนาดเล็กหรือใหญ่ ต่างมีศักยภาพที่จะก่อให้เกิดผลลัพธ์ใหม่ที่ไม่อาจคาดการณ์ได้ ความซับซ้อนจึงมีใช่อุปสรรค หากแต่เป็นเงื่อนไขและธรรมชาติที่แท้จริงของสังคมมนุษย์ที่ผู้ปฏิบัติงานด้านการพัฒนาจำเป็นต้องยอมรับและทำงานกับมันอย่างสร้างสรรค์ภายใต้บริบทนี้ ศาสตร์ความซับซ้อน ทำหน้าที่ทั้งในฐานะกระบวนทัศน์ (paradigm) และเครื่องมือ (tools) ที่ช่วยกำหนดทิศทางการพัฒนาให้มีความยั่งยืน การจัดการความซับซ้อนจำเป็นต้องพิจารณาทั้งความซับซ้อนเชิงโครงสร้างและความซับซ้อนเชิงพลวัต โครงสร้างเชิงสถาบันและระบบราชการที่มีหลายลำดับชั้น ซึ่งอาจทำให้การตัดสินใจล่าช้า ขณะที่พลวัตทางสังคม เช่น การเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมของผู้คนหรือแรงกดดันจากสถานการณ์ที่ไม่คาดคิด ล้วนก่อให้เกิดความผันผวนที่ไม่สามารถควบคุมได้ ความยั่งยืนของการพัฒนาจึงอยู่ที่ความสามารถในการจัดการทั้งสองมิติไปพร้อมกัน กล่าวคือ ต้องปรับโครงสร้างที่แข็งตัวให้มีความยืดหยุ่น และในขณะเดียวกันต้องสร้างกลไกการเรียนรู้และการปรับตัวเพื่อตอบสนองต่อการเปลี่ยนแปลงที่เกิดขึ้นจริง

ในทางปฏิบัติ มีเครื่องมือหลากหลายที่สามารถนำมาใช้เพื่อจัดการความซับซ้อน เช่น ทฤษฎีการเปลี่ยนแปลง (ToC) ซึ่งไม่ควรถูกใช้เพียงเป็นกรอบตรรกะสำหรับการกำหนดผลลัพธ์ แต่ควรถูกพัฒนาให้เป็นพื้นที่สำหรับการเรียนรู้ร่วมและการทำความเข้าใจเส้นทางการเปลี่ยนแปลงในระบบที่มีพลวัต การวางแผนเชิงยืดหยุ่น ซึ่งจะช่วยให้กระบวนการพัฒนาสามารถทดลอง ปรับปรุง และเรียนรู้จากความล้มเหลวเล็ก ๆ เพื่อนำไปสู่ความก้าวหน้าที่มีนัยสำคัญขึ้น โดยเฉพาะการใช้แบบจำลองตัวแทน (agent-based modelling) เพื่อทำความเข้าใจกลไกการแก้ปัญหาและการไหลเวียนของการตัดสินใจภายในระบบจริง และนำเครื่องมือประเมินผลการพัฒนาที่เหมาะสมกับการเปลี่ยนแปลงมาใช้เพื่อพัฒนากระบวนการทำงานแทนที่การประเมินผลแบบดั้งเดิม

การประยุกต์ใช้ศาสตร์ความซับซ้อนกับงานพัฒนาไม่เพียงช่วยทำความเข้าใจปัญหาเชิงโครงสร้างและพลวัต แต่ยังนำไปสู่การเปลี่ยนกระบวนทัศน์ (paradigm shift) ในการคิด การวางแผน และการประเมินผลให้สอดคล้องกับความจริงของปัญหาสังคมที่เต็มไปด้วยความสัมพันธ์หลายมิติและความไม่แน่นอน การทำงานพัฒนาที่ใช้กรอบคิดและเครื่องมือจากศาสตร์ความซับซ้อนไม่เพียงตอบโจทย์เชิงเทคนิคเท่านั้น แต่จะช่วยทำให้การแก้ปัญหาสังคมมีประสิทธิภาพยิ่งขึ้น เพื่อสร้างระบบสังคมที่มุ่งไปสู่ความยั่งยืน

องค์ความรู้ใหม่

งานพัฒนาควรถูกทำความเข้าใจใหม่ในฐานะ ระบบซับซ้อนเชิงปรับตัว ไม่ใช่กระบวนการเชิงเส้นตรงที่สามารถกำหนดเหตุ-ผลและควบคุมผลลัพธ์ได้ล่วงหน้าอย่างสมบูรณ์ เนื่องจากความซับซ้อนของการพัฒนาเกิดจากความทับซ้อนของระดับ ความไม่สมดุลของอำนาจ ทุน และผลประโยชน์ รวมถึงความแตกต่างระหว่างมิติเชิงโครงสร้างกับเชิงพลวัต ดังนั้น แม้โครงการจะได้รับการออกแบบอย่างมีเหตุผลและมีตรรกะชัดเจน ก็ยัง

อาจไม่บรรลุผลตามเป้าหมายได้เมื่อเผชิญกับบริบททางสังคมที่เปลี่ยนแปลง ซ้อนทับ และไม่อาจควบคุมได้ทั้งหมด ด้วยเหตุนี้ การพัฒนาจึงควรอาศัยการวางแผนและการประเมินผลแบบยืดหยุ่น การบูรณาการศาสตร์และการใช้เครื่องมือที่เหมาะสม เพื่อยกระดับการพัฒนาไปสู่กระบวนการเรียนรู้ การปรับตัว และการจัดการความเปลี่ยนแปลงอย่างสร้างสรรค์

เอกสารอ้างอิง (References)

- กรมวิชาการเกษตร. (2563). *รายงานประจำปี 2563*. กรมวิชาการเกษตร กระทรวงเกษตรและสหกรณ์.
<https://www.doa.go.th/share/attachment.php?aid=3009>
- กรมส่งเสริมการเกษตร. (2566). *กรมส่งเสริมการเกษตรส่งเสริมเกษตรกรปลูกพืชใช้น้ำน้อยทดแทนการทำนาปรัง ชูสร้างสมดุลภาคการเกษตร 3 ด้าน*. <https://www.doae.go.th/>
- วีรบูรณ์ วิศวกร. (2558). ความซับซ้อนและทฤษฎีการเปลี่ยนแปลงทางสังคมในโครงการพัฒนา. สัมมนาวิชาการเนื่องในโอกาสการสถาปนาคณะสังคมสงเคราะห์ศาสตร์ มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์.
- สถาบันวิจัยเพื่อการพัฒนาประเทศไทย. (2557). *การประเมินผลกระทบทางเศรษฐกิจในภาคครัวเรือนจากเหตุการณ์น้ำท่วม พ.ศ. 2554: กรณีศึกษาอำเภอบางบัวทอง อำเภอกลองหลวง และเขตดอนเมือง*. สถาบันวิจัยเพื่อการพัฒนาประเทศไทย. <https://tdri.or.th/wp-content/uploads/2014/08/8606.pdf>
- สถาบันวิจัยเพื่อการพัฒนาประเทศไทย. (2564). *วิเคราะห์ผลกระทบของโควิด-19 ต่อแรงงานนอกระบบ*. <https://tdri.or.th/2021/01/covid-106/>
- Alkire, S., & Santos, M. E. (2014). Measuring acute poverty in the developing world: Robustness and scope of the multidimensional poverty index. *World Development*, 59, 251–274. <https://doi.org/10.1016/j.worlddev.2014.01.026>
- Borgatti, S. P., Mehra, A., Brass, D. J., & Labianca, G. (2009). Network analysis in the social sciences. *Science*, 323(5916), 892–895. <https://doi.org/10.1126/science.1165821>
- Byrne, D. (1998). *Complexity theory and the social sciences: An introduction*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203003916>
- Byrne, D., & Callaghan, G. (2014). *Complexity theory and the social sciences: The state of the art*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203519585>
- Carroll, A., Wood, L., & Tantivess, S. (2007). *Many things to many people – A review of ThaiHealth*. ThaiHealth.
- Clark, C., & Rosenzweig, W. (2004). *Double bottom line project report*. University of California, Berkeley.

- Cornwall, A., & Gaventa, J. (2001). Bridging the gap: Citizenship, participation and accountability. *PLA Notes*, 40, 32–35.
- de Jager, L. A., Bal, M., Baudena, M., van den Broek, K. L., Davis, N., Dijkstra, H. A., Dorresteyn, I., Kamphuis, C. B. M., Lykourantzou, I., Mayor, Á. G., Omodei, E., Alvial Palavicino, C., Stok, M., van Bruggen, A. R., Wieners, C. E., Zimmermann, S., & Dermody, B. J. (2025). Transdisciplinary complexity science: Deepening system understanding for sustainability. *Humanities and Social Sciences Communications*, 12(1), 1384.
<https://doi.org/10.1057/s41599-025-05548-7>
- Geels, F. W. (2002). Technological transitions as evolutionary reconfiguration processes: A multi-level perspective and a case-study. *Research Policy*, 31(8–9), 1257–1274.
[https://doi.org/10.1016/S0048-7333\(02\)00062-8](https://doi.org/10.1016/S0048-7333(02)00062-8)
- Gopal, S. (2015). Evaluating complex social initiatives. *Stanford Social Innovation Review*.
- Hargreaves, M. B. (2007). *Using complexity science to improve the effectiveness of public health coalitions*. Mathematica Policy Research.
- Hausmann, R., & Hidalgo, C. A. (2011). The network structure of economic output. *Journal of Economic Growth*, 16(4), 309–342. <https://doi.org/10.1007/s10887-011-9071-4>
- Held, D., & McGrew, A. (2007). *Globalization theory: Approaches and controversies*. Polity.
- Hirsch, P. (1990). *Development dilemmas in rural Thailand*. Oxford University Press.
<https://archive.org/details/developmentdilem00hirs>
- Holland, J. H. (2014). *Complexity: A very short introduction*. Oxford University Press.
<https://doi.org/10.1093/actrade/9780199662548.001.0001>
- Holling, C. S., & Gunderson, L. H. (2002). *Resilience and adaptive cycles*. Island Press.
<http://hdl.handle.net/10919/67621>
- Klein, L. (2012). *Social complexity in project management*. Berlin: SEgroup.
http://systemicexcellence-group.de/sites/default/files/klein_2012_scpm.pdf
- Lloyd, S. (2001). Measures of complexity: A nonexhaustive list. *IEEE Control Systems Magazine*, 21(4), 7–8. <https://doi.org/10.1109/MCS.2001.939938>
- Meadows, D. H. (2008). *Thinking in systems: A primer*. Chelsea Green Publishing.
- Mercure, J. F., Pollitt, H., Bassi, A. M., Viñuales, J. E., & Edwards, N. R. (2016). Modelling complex systems of heterogeneous agents to better design sustainability transitions policy. *Global Environmental Change*, 37, 102–115.
<https://doi.org/10.1016/j.gloenvcha.2016.02.003>

- Patton, M. Q. (2011). *Developmental evaluation: Applying complexity concepts to enhance innovation and use*. New York: Guilford Press.
- Ramalingam, B. (2013). *Aid on the edge of chaos: Rethinking international cooperation in a complex world*. Oxford: Oxford University Press.
- Ramalingam, B., & Jones, H. (2008). *Exploring the science of complexity: Ideas and implications for development and humanitarian efforts*. London: Overseas Development Institute.
- Rigg, J. (1991). Grass-roots development in rural Thailand: A lost cause? *World Development*, 19(2–3), 199–211. [https://doi.org/10.1016/0305-750X\(91\)90200-Z](https://doi.org/10.1016/0305-750X(91)90200-Z)
- Rihani, S. (2002). *Complexity theory and development practice: Understanding non-linear realities*. London: Zed Books.
- Roos, M. (2025). The complexity of problem-solving human social systems: Structural vs. dynamic complexity. *PLOS Complex Systems*, 2(7). e0000055. <https://doi.org/10.1371/journal.pcsy.0000055>
- Schoemaker, P. J. H. (1995). Scenario planning: A tool for strategic thinking. *MIT Sloan Management Review*, 36(2), 25–40. <https://sloanreview.mit.edu/article/scenario-planning-a-tool-for-strategic-thinking/>
- Sterman, J. D. (2002). *System dynamics: Systems thinking and modeling for a complex world*. Massachusetts Institute of Technology. <http://hdl.handle.net/1721.1/102741>
- Wilson-Grau, R. (2013). *Outcome harvesting*. Ford Foundation. <https://outcomeharvesting.net>

Strategies for School Administration to Create Sustainable Career Pathways for Secondary School Students¹

Siwawut Rattana,^{2,*} Woottichai Worachin,³ Chanpen Pinyowong,⁴
Surapong Kraisa,⁵ and Chayut Rampai⁶

Abstract

Despite several educational reforms, secondary schools in Thailand still lack mechanisms that effectively connect learning with real career pathways. This conceptual synthesis article aims to analyze and integrate strategies for educational administration in developing students' career progression at the secondary level. It is based on a review of concepts and theories in educational administration, lifelong learning, and career development. The synthesis presents a conceptual framework for sustainable career pathway management encompassing four dimensions: policy administration, competency-based curriculum, stakeholder participation, and digital technology utilization. The recommendations emphasize national career guidance policy development and collaboration among schools, communities, and industries to enhance students' competencies in line with labor market demands.

Keywords: Strategies, School Administration, Career Pathways, Secondary Education

¹ Academic article

² Deputy Director, Phothisan Pittayakorn School, Email: siwawutrattana@gmail.com

³ Director, Phothisan Pittayakorn School, Email: woottichai@gmail.com

⁴ Deputy Director, Phothisan Pittayakorn School, Email: chanpen@gmail.com

⁵ Deputy Director, Phothisan Pittayakorn School, Email: surapong@gmail.com

⁶ Deputy Director, Phothisan Pittayakorn School, Email: chayut@gmail.com

***Corresponding Author:** Siwawut Rattana, Phothisan Pittayakorn School, Email: siwawutrattana@gmail.com

กลยุทธ์การบริหารสถานศึกษาเพื่อสร้างเส้นทางอาชีพที่ยั่งยืนสำหรับผู้เรียนระดับมัธยมศึกษา¹

ศิวาวุฒิ รัตนะ^{2,*} วุฒิชัย วรชิน³ จันทร์เพ็ญ ภิญญวงศ์⁴
สุรพงษ์ ไกรษา⁵ และ ชยุต ไร่ไพ⁶

บทคัดย่อ

แม้จะมีการปฏิรูปการศึกษาหลายครั้ง แต่โรงเรียนมัธยมในประเทศไทยยังขาดกลไกที่เชื่อมโยงการเรียนรู้กับเส้นทางอาชีพ บทความเชิงแนวคิดเชิงสังเคราะห์นี้มีวัตถุประสงค์เพื่อวิเคราะห์และสังเคราะห์กลยุทธ์การบริหารสถานศึกษาในการพัฒนาเส้นทางอาชีพของผู้เรียนระดับมัธยมศึกษา โดยอาศัยการทบทวนแนวคิดและทฤษฎีด้านการบริหารการศึกษา การเรียนรู้ตลอดชีวิตและการพัฒนาอาชีพ ผลการสังเคราะห์เสนอกรอบแนวคิดการบริหารสถานศึกษาเพื่อสร้างเส้นทางอาชีพอย่างยั่งยืน ครอบคลุม 4 มิติ ได้แก่ การบริหารเชิงนโยบาย หลักสูตรฐานสมรรถนะ การมีส่วนร่วมของภาคีเครือข่าย และการใช้เทคโนโลยีดิจิทัล ข้อเสนอแนะเน้นการพัฒนา นโยบายแนะแนวอาชีพและการสร้างความร่วมมือระหว่างสถานศึกษา ชุมชน และภาคแรงงาน เพื่อพัฒนาผู้เรียนให้มีศักยภาพตรงตามความต้องการของตลาดแรงงาน

คำสำคัญ: กลยุทธ์, การบริหารสถานศึกษา, เส้นทางอาชีพ, มัธยมศึกษา

¹ บทความวิชาการ

² รองผู้อำนวยการ โรงเรียนโพธิสารพิทยากร อีเมล siwawutrattana@gmail.com

³ ผู้อำนวยการ โรงเรียนโพธิสารพิทยากร อีเมล wuotichai@gmail.com

⁴ รองผู้อำนวยการ โรงเรียนโพธิสารพิทยากร อีเมล chanpen@gmail.com

⁵ รองผู้อำนวยการ โรงเรียนโพธิสารพิทยากร อีเมล surapong@gmail.com

⁶ รองผู้อำนวยการ โรงเรียนโพธิสารพิทยากร อีเมล chayut@gmail.com

*ผู้ประพันธ์บรรณกิจ: ศิวาวุฒิ รัตนะ โรงเรียนโพธิสารพิทยากร อีเมล siwawutrattana@gmail.com

บทนำ

การเปลี่ยนแปลงของสังคมและเศรษฐกิจในศตวรรษที่ 21 ทำให้การศึกษามีบทบาทสำคัญในการพัฒนาผู้เรียนให้มีสมรรถนะที่สอดคล้องกับการดำเนินชีวิต มีความยืดหยุ่น มีทักษะดิจิทัล การสื่อสาร และการคิดวิเคราะห์ (OECD, 2025) การบริหารสถานศึกษาระดับมัธยมศึกษาจึงควรเน้นการส่งเสริมให้ผู้เรียนสามารถวางแผนเส้นทางอาชีพได้อย่างเหมาะสม ซึ่งจะช่วยเพิ่มโอกาสในการมีงานทำ (วัลย์นาสร์ มีพันธุ์ และคณะ, 2566) ทั้งนี้นโยบายและจุดเน้นในการจัดการศึกษาให้ผู้เรียนทุกคนเข้าถึงโอกาสทางการศึกษาอย่างเท่าเทียม พัฒนาสมรรถนะเพื่อการศึกษาต่อและการประกอบอาชีพในอนาคต ตลอดจนส่งเสริมการเรียนรู้ผ่านกิจกรรมที่และการมีส่วนร่วม (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน, 2566)

อย่างไรก็ตาม ในบริบทของประเทศไทย แม้จะมีนโยบายและโครงการด้านการพัฒนากำลังคน เช่น โครงการส่งเสริมการเรียนรู้ตลอดชีวิต แต่การดำเนินงานยังขาดกลไกบูรณาการระหว่างสถานศึกษา หน่วยงานภาครัฐ และภาคเอกชน ส่งผลให้สถานศึกษาไม่สามารถจัดการเรียนรู้ที่ตอบสนองต่อความต้องการของตลาดแรงงานได้ (สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา, 2560)

ในทางตรงกันข้าม หลายประเทศได้ประสบความสำเร็จในการบริหารสถานศึกษาเพื่อพัฒนาเส้นทางอาชีพของผู้เรียน เช่น ฟินแลนด์ เยอรมนี และออสเตรเลีย ได้พัฒนาระบบที่เชื่อมโยงระหว่างโรงเรียนกับภาคอุตสาหกรรม ผ่านรูปแบบการเรียนรู้แบบบูรณาการระหว่างการเรียนและการทำงาน ซึ่งช่วยให้ผู้เรียนมีทักษะตรงตามความต้องการของตลาดแรงงาน (OECD, 2021) ขณะที่สิงคโปร์และเกาหลีใต้ให้ความสำคัญกับการจัดตั้งศูนย์แนะแนวอาชีพในโรงเรียนและส่งเสริมการพัฒนาอาชีพผ่านแพลตฟอร์มดิจิทัล เพื่อให้ผู้เรียนสามารถปรับตัวต่ออาชีพ (UNESCO, 2025)

การบริหารสถานศึกษาที่มีประสิทธิภาพจำเป็นต้องดำเนินไปพร้อมกับการพัฒนาทักษะอาชีพ การจัดระบบแนะแนว การมีส่วนร่วมของชุมชนและสถานประกอบการ รวมทั้งการบูรณาการนโยบายและทรัพยากรเพื่อให้ผู้เรียนมีโอกาสเลือกเส้นทางอาชีพ จึงเป็นภารกิจของโรงเรียนซึ่งต้องอาศัยความร่วมมือจากทุกภาคส่วน (ไพรัตน์ กลิ่นทับ และคณะ, 2568) ดังนั้น บทความวิชาการเชิงแนวคิดเชิงสังเคราะห์นี้มีวัตถุประสงค์เพื่อวิเคราะห์และนำเสนอแนวทางกลยุทธ์การบริหารสถานศึกษาที่สามารถส่งเสริมการสร้างเส้นทางอาชีพที่ยั่งยืนสำหรับผู้เรียนระดับมัธยมศึกษา โดยเชื่อมโยงกับแนวคิด ทฤษฎี และนโยบายด้านการศึกษาและการพัฒนาทรัพยากรมนุษย์ เพื่อนำไปสู่การยกระดับคุณภาพการศึกษา

แนวคิดและทฤษฎีที่เกี่ยวข้อง

ผู้บริหารสถานศึกษาสามารถกำหนดกลยุทธ์ที่เหมาะสมและมีทิศทางที่ชัดเจน การออกแบบนโยบายและการบริหารจัดการในสถานศึกษามีประสิทธิภาพมากขึ้นเพื่อการสร้างเส้นทางอาชีพสำหรับผู้เรียนระดับมัธยมศึกษา โดยแนวคิดและทฤษฎีที่เกี่ยวข้องสามารถแบ่งออกได้ดังนี้

แนวคิดเกี่ยวกับการบริหารสถานศึกษา

การบริหารสถานศึกษาเป็นกระบวนการที่ต้องอาศัยทั้งศาสตร์และศิลป์ในการจัดการอย่างเป็นระบบ โดยแนวคิดที่มองว่าสถานศึกษาเป็นระบบถึงความจำเป็นที่ผู้บริหารต้องเข้าใจความสัมพันธ์ระหว่างองค์ประกอบต่าง ๆ ขององค์กร ทั้งบุคลากร งบประมาณ และสิ่งแวดล้อมทางการเรียนรู้ (Hoy & Miskel, 2013) ขอบข่ายการบริหารสถานศึกษามี 4 ด้าน ได้แก่ การบริหารงานวิชาการ งบประมาณ บุคลากร และงานทั่วไป ซึ่งเป็นภารกิจหลักในการจัดการศึกษาอย่างเป็นระบบ โดยเฉพาะด้านวิชาการถือเป็นหัวใจสำคัญของโรงเรียน ครอบคลุมการพัฒนาหลักสูตร การจัดการเรียนรู้ และการประเมินผล การบริหารทั้ง 4 ด้านจึงมุ่งพัฒนาคุณภาพการศึกษาให้สอดคล้องกับมาตรฐานและตอบสนองต่อสังคม (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน, 2556) อย่างไรก็ตาม ในทางปฏิบัติผู้บริหารสถานศึกษายังให้ความสำคัญกับมิติการบริหาร การวางแผน ควบคุม และประเมินผล มากกว่าการบริหารเชิงมนุษยสัมพันธ์ ส่งผลให้ไม่มุ่งเน้นการสร้างแรงจูงใจและความผูกพันของบุคลากร การบริหารเช่นนี้อาจนำไปสู่ความสำเร็จทางด้านเอกสาร แต่ไม่สามารถสร้างพลังร่วมทางจิตใจที่ทำให้เกิดการพัฒนาได้

อีกทั้งแนวคิดที่ให้ความสำคัญกับการผสมผสานระหว่างระบบการจัดการที่มีประสิทธิภาพกับการดูแลบุคคลในองค์กรอย่างเข้าใจถือเป็นหลักคิดที่สร้างสมดุลระหว่างเหตุผลกับความรู้สึก (Sergiovanni, 1987) การสร้างแรงจูงใจ ความเชื่อมั่น และความร่วมมือระหว่างผู้บริหาร ครู และบุคลากรจึงเป็นแกนสำคัญของความสำเร็จในกระบวนการบริหาร แต่ในสภาพแวดล้อมการศึกษายุคใหม่ซึ่งเต็มไปด้วยแรงกดดันจากนโยบายส่วนกลาง ระเบียบราชการ และการประเมินผลเชิงตัวเลข แนวคิดเชิงมนุษยนิยมเช่นนี้กลับถูกจำกัดการปฏิบัติจริง ผู้บริหารจึงต้องมีวิสัยทัศน์ ความยืดหยุ่น และความเข้าใจในมนุษย์เพื่อสร้างสมดุลระหว่างประสิทธิภาพและความผูกพันในองค์กร

นอกจากนี้ การบริหารสถานศึกษาที่มุ่งเน้นความร่วมมือระหว่างภาครัฐ เอกชน ชุมชน และสถาบันอาชีวศึกษา ถือเป็นแนวทางที่ตอบสนองต่อบริบทการศึกษาศตวรรษที่ 21 อย่างเหมาะสม เพราะเปิดโอกาสให้เกิดการเชื่อมโยงระหว่างโลกการศึกษาและโลกของการทำงาน (ไพรัตน์ กลิ่นทับ และคณะ, 2568) การจัดการเรียนรู้ที่ให้ผู้เรียนได้ฝึกประสบการณ์จริงย่อมช่วยพัฒนาทักษะอาชีพที่สามารถนำไปใช้ได้จริง อย่างไรก็ตาม ความสำเร็จของแนวทางดังกล่าวขึ้นอยู่กับความสามารถของผู้บริหารในการประสานเครือข่ายและจัดการทรัพยากรอย่างมีประสิทธิภาพ หากขาดการบริหารที่สมดุลระหว่างระบบและบุคลากร (จุฑารัตน์ ระนุมาน, 2566)

โดยสรุป แนวคิดของดังกล่าวสอดคล้องกันในประเด็นที่ว่า การบริหารสถานศึกษาที่มีคุณภาพต้องผสมผสานทั้งประสิทธิภาพเชิงระบบและความเข้าใจในมิติของมนุษย์ เพื่อให้สถานศึกษาเป็นองค์กรแห่งการเรียนรู้ที่สามารถพัฒนาผู้เรียนให้มีสมรรถนะและทักษะอาชีพที่ตอบสนองต่อการเปลี่ยนแปลงของสังคมในศตวรรษที่ 21

แนวคิดและทฤษฎีการพัฒนาอาชีพ

แนวคิดการพัฒนาอาชีพเป็นกรอบสำคัญในการทำความเข้าใจว่าบุคคลเลือก และพัฒนาอาชีพอย่างไร นักจิตวิทยาและนักแนะแนวอาชีพได้เสนอทฤษฎีหลากหลายเพื่ออธิบายกระบวนการดังกล่าว โดยแต่ละแนวคิดมีจุดเน้นและข้อจำกัดแตกต่างกัน ซึ่งสามารถสรุปได้ดังนี้

1. ทฤษฎีพัฒนาการอาชีพของซูเปอร์ (Super, 1990) มองว่าการเลือกและการพัฒนาอาชีพเป็นกระบวนการต่อเนื่องตลอดชีวิตที่สัมพันธ์กับบทบาทชีวิตในแต่ละช่วงของบุคคล โดยผู้เรียนระดับมัธยมศึกษาอยู่ในช่วงสำคัญในการค้นหาตนเองและกำหนดทิศทางอาชีพในอนาคต แนวคิดนี้มีจุดเด่นคือ มองการพัฒนาอาชีพ ครอบคลุมทั้งด้านจิตใจและประสบการณ์ชีวิต จึงเหมาะกับการวางแผนพัฒนาผู้เรียนในระบบการศึกษา ทั้งยังเปิดโอกาสให้สถานศึกษามีบทบาทในการสนับสนุนการเรียนรู้ผ่านกิจกรรมแนะแนวและประสบการณ์ตรงในสถานประกอบการ อย่างไรก็ตาม ข้อจำกัดของแนวคิดนี้คือ การมองพฤติกรรมอาชีพในลักษณะเป็นขั้นตอน ซึ่งอาจไม่สอดคล้องกับการทำงานปัจจุบันที่เปลี่ยนแปลงรวดเร็ว นอกจากนี้ ทฤษฎีนี้ยังให้ความสำคัญกับพัฒนาการภายในของบุคคลมากกว่าปัจจัยทางสังคม เศรษฐกิจ หรือเทคโนโลยีที่มีอิทธิพลต่อการตัดสินใจด้านอาชีพ

2. ทฤษฎีการสร้างอาชีพของซาวิคคาส (Savickas, 2016) เสนอแนวคิดการสร้างอาชีพผ่านเรื่องเล่าชีวิต โดยมุ่งพัฒนา “ความสามารถในการปรับตัวทางอาชีพ” ซึ่งประกอบด้วยสี่ด้าน ได้แก่ ความมุ่งมั่นอนาคต การควบคุมตนเอง ความใฝ่รู้ และความเชื่อมั่นในตนเอง แนวคิดนี้เน้นให้บุคคลมีความยืดหยุ่นและสามารถสร้างอัตลักษณ์ทางอาชีพของตนผ่านกระบวนการสะท้อนคิดและตีความประสบการณ์ชีวิต จุดเด่นของทฤษฎีนี้คือ การเน้น “ความหมายและตัวตน” มากกว่าการจำแนกอาชีพ ช่วยให้การแนะแนวอาชีพมีมิติของจิตวิทยาเชิงบูรณาการ สามารถใช้กับผู้เรียนที่ต้องประสบกับการเปลี่ยนแปลงของตลาดแรงงานและเทคโนโลยี นอกจากนี้ ยังส่งเสริมให้ผู้เรียนมีทักษะการปรับตัวและการกำกับตนเอง ซึ่งเป็นสมรรถนะสำคัญของคนในศตวรรษที่ 21 อย่างไรก็ตาม แนวคิดนี้มีข้อจำกัดในด้านการปฏิบัติ เพราะต้องอาศัยกระบวนการแนะแนวที่มีผู้เชี่ยวชาญและใช้เวลา อีกทั้งการใช้ “เรื่องเล่าชีวิต” อาจไม่เหมาะกับบริบทของผู้เรียนที่ยังไม่มีประสบการณ์ทางอาชีพ เช่น นักเรียนมัธยมศึกษาจึงต้องปรับตัวให้เหมาะกับผู้เรียน

3. ทฤษฎีสังคมเชิงปัญญาการพัฒนาอาชีพของเลนท์ (Lent, 2021) เสนอว่าการเลือกอาชีพเกิดจากปฏิสัมพันธ์ระหว่างปัจจัยภายในและภายนอก โดยมีความเชื่อมั่นในความสามารถของตนเอง ความคาดหวังต่อผลลัพธ์ และการตั้งเป้าหมาย เป็นตัวกำหนดหลัก ทฤษฎีนี้ให้ความสำคัญกับอิทธิพลทางสังคม เช่น ครอบครัว วัฒนธรรม และสิ่งแวดล้อมซึ่งมีผลต่อแรงจูงใจและการตัดสินใจของบุคคล ข้อเด่นของแนวคิดนี้คือ การเชื่อมโยงมิติทางจิตวิทยาเข้ากับบริบททางสังคมและวัฒนธรรม ทำให้สามารถประยุกต์ใช้ได้ในหลายบริบท รวมทั้งเหมาะกับการออกแบบโครงการแนะแนวอาชีพในสถานศึกษา ที่ต้องคำนึงถึงความแตกต่างของผู้เรียนแต่ละคน ขณะเดียวกัน แนวคิดนี้ยังช่วยอธิบายได้ว่าทำไมบุคคลที่มีความสามารถเท่ากันจึงประสบความสำเร็จ

ด้านอาชีพต่างกัน อย่างไรก็ตาม ข้อจำกัดของทฤษฎีนี้คือในด้านการวัดและประเมิน เช่น ความเชื่อมั่นในตนเองหรือความคาดหวังต่อผลลัพธ์ ซึ่งอาจยากต่อการนำไปใช้ในสถานศึกษา หากไม่มีเครื่องมือและบุคลากรที่ได้รับการฝึกอบรมเฉพาะทาง หรือข้อจำกัดทางโอกาสที่มีผลต่อการเลือกอาชีพจริง

สรุป ทั้งสามแนวคิดมีจุดร่วมคือ มองการพัฒนาอาชีพในฐานะกระบวนการที่ต้องอาศัยการเรียนรู้และการเติบโตของบุคคล โดยสถานศึกษามีบทบาทสำคัญในการเสริมสร้างประสบการณ์และทักษะที่เกี่ยวข้องกับอาชีพ อย่างไรก็ตาม แนวคิดของซูเปอร์เน้นพัฒนาการตามลำดับขั้น แนวคิดของซาวิคคาสเน้น การสร้างความหมายและการปรับตัว ขณะที่แนวคิดของเลนท์เน้นอิทธิพลของปัจจัยทางจิตใจและสังคม ดังนั้น การพัฒนากลยุทธ์การบริหารสถานศึกษาเพื่อสร้างเส้นทางอาชีพ ควรบูรณาการจุดแข็งของทั้งสามแนวคิดเข้าด้วยกัน เพื่อให้ตอบสนองต่อผู้เรียนให้เหมาะสมกับยุคที่มีเปลี่ยนแปลงรวดเร็ว

แนวคิดการเรียนรู้ตลอดชีวิต (Lifelong Learning)

แนวคิดการเรียนรู้ตลอดชีวิตเป็นกรอบสำคัญของการพัฒนาทรัพยากรมนุษย์ ซึ่งเน้นให้การเรียนรู้เป็นส่วนหนึ่งของวิถีชีวิต ทั้งในและนอกห้องเรียน (UNESCO, 2025) แนวคิดนี้มีเป้าหมายเพื่อสร้างความสามารถในการปรับตัวของมนุษย์ให้สอดคล้องกับความเปลี่ยนแปลงทางเศรษฐกิจ เทคโนโลยี และสังคม โดยมุ่งให้ผู้เรียนเป็นผู้แสวงหาความรู้ด้วยตนเอง และสามารถพัฒนาทักษะใหม่ ๆ แม้จะเป็นแนวคิดที่มีความยืดหยุ่นสูง แต่การนำไปใช้ในระดับมัธยมศึกษายังมีข้อจำกัดในด้านของการเน้นเพียงทักษะเชิงเทคนิค มากกว่าการพัฒนาด้านอารมณ์ สังคม และจิตวิญญาณ ซึ่งเป็นแก่นสำคัญของการพัฒนามนุษย์ (OECD, 2021)

การเรียนรู้ตลอดชีวิตยังถูกมองว่าเป็นเครื่องมือในการลดความเหลื่อมล้ำทางการศึกษา โดยเฉพาะในประเทศกำลังพัฒนา ที่ประชาชนบางกลุ่มยังขาดโอกาสในการเข้าถึงการเรียนรู้ (Zeelen, 2012) การขับเคลื่อนแนวคิดนี้จึงต้องอาศัยความร่วมมือจากภาครัฐ ภาคประชาสังคม และองค์กรพัฒนาระหว่างประเทศ เพื่อสร้างกลไกที่เอื้อให้ประชาชนทุกกลุ่ม โดยเฉพาะกลุ่มด้อยโอกาส ได้เข้าถึงการเรียนรู้อย่างเท่าเทียม จุดแข็งของแนวคิดนี้คือการมองการเรียนรู้ในมิติของความเป็นธรรมทางสังคม ซึ่งช่วยยกระดับคุณภาพชีวิตของคนทั้งประเทศ แต่ข้อจำกัดคือ การมุ่งเน้นเชิงนโยบายระดับมหภาคมากกว่าการสร้างแรงจูงใจภายในระดับบุคคลทำให้การเรียนรู้ตลอดชีวิตยังไม่สามารถฝังรากในพฤติกรรมของผู้เรียนได้

ในอีกด้านหนึ่ง การเรียนรู้ตลอดชีวิตควรเกิดขึ้นควบคู่กันทั้งในระบบการศึกษาและชีวิตประจำวัน โดยเฉพาะในสถานที่ทำงานซึ่งถือเป็นแหล่งเรียนรู้สำคัญของคนวัยทำงาน แนวคิดนี้พิจารณาว่าการเรียนรู้ในที่ทำงานเป็นส่วนหนึ่งของกระบวนการพัฒนาตลอดชีวิต (Ratana-Ubon, 2023) จุดเด่นคือการเชื่อมโยงระหว่างการเรียนรู้กับอาชีพจริง ช่วยให้บุคคลสามารถพัฒนาทักษะเพื่อการทำงานที่มีคุณค่าและปรับตัวต่อการเปลี่ยนแปลงได้ แต่ในขณะเดียวกัน ความสำเร็จของแนวทางนี้ยังขึ้นอยู่กับความร่วมมือขององค์กรและภาคธุรกิจ ซึ่งในบริบทของประเทศไทยยังขาดระบบสนับสนุนเชิงนโยบายที่ชัดเจนในการผลักดันให้เกิดการเรียนรู้ในที่ทำงาน

ในระดับปฏิบัติ การเรียนรู้ตลอดชีวิตควรถูกมองว่าเป็นกระบวนการเรียนรู้ที่เกิดขึ้นในทุกช่วงของชีวิต โดยการบูรณาการการเรียนรู้เข้ากับการดำเนินชีวิตประจำวัน (สุวิธิดา จรุงเกียรติกุล, 2562) แม้แนวคิดนี้จะมีจุดเด่นในการสร้างวัฒนธรรมการเรียนรู้ที่ต่อเนื่อง แต่ก็ยังขาดกรอบปฏิบัติในเชิงระบบที่สามารถนำไปใช้ได้จริงในระดับชาติ ดังนั้นการส่งเสริมให้เกิด “ระบบนิเวศแห่งการเรียนรู้” ที่เชื่อมโยงระหว่างโรงเรียน ครอบครัว และชุมชน จึงเป็นกลไกสำคัญในการสร้างสังคมแห่งการเรียนรู้ (ปพน จูน คิมูระ, 2566) นอกจากนี้ มหาวิทยาลัยควรปรับบทบาทจากการเป็นเพียงสถาบันวิชาการ ไปสู่การเป็นศูนย์กลางการเรียนรู้ตลอดชีวิต โดยใช้กิจกรรมเสริมหลักสูตร เพื่อพัฒนาทักษะของผู้เรียน (Khamkhruang, 2022)

จะเห็นได้ว่าการเรียนรู้ตลอดชีวิตเป็นแนวคิดที่สามารถประยุกต์ใช้ได้ในทุกระดับของการศึกษาและทุกช่วงวัย จุดร่วมสำคัญคือ การส่งเสริมให้บุคคลพัฒนาตนเองอย่างต่อเนื่องและเรียนรู้จากประสบการณ์จริง ขณะที่จุดต่างอยู่ที่ UNESCO และ OECD มุ่งเน้นเชิงนโยบายและทักษะการปรับตัวทางเศรษฐกิจ Zeelen เน้นความเท่าเทียมทางการศึกษา ส่วนสุวิธิดา จรุงเกียรติกุล และ Ratana-Ubol เน้นมิติของชีวิตจริงและการบูรณาการกับสังคม ในขณะที่ Khamkhruang และ ปพน จูน คิมูระ มุ่งเน้นการประยุกต์ใช้ในสถาบันการศึกษาและการเรียนรู้นอกระบบ โดยสรุป การเรียนรู้ตลอดชีวิตจึงเป็นแนวคิดทางการศึกษาที่แสดงถึงวิสัยทัศน์เพื่อการดำรงชีวิต ซึ่งต้องอาศัยความร่วมมือของทุกภาคส่วนเพื่อสร้างสังคมแห่งการเรียนรู้ที่เปิดโอกาสให้ทุกคนสามารถพัฒนาตนเอง

กลยุทธ์การบริหารสถานศึกษาเพื่อสร้างเส้นทางอาชีพที่ยั่งยืน

การสร้างเส้นทางอาชีพที่ยั่งยืนสำหรับผู้เรียนในระดับมัธยมศึกษาต้องอาศัยกลยุทธ์การบริหารสถานศึกษาที่บูรณาการหลายมิติ ทั้งการจัดการหลักสูตร การแนะแนวอาชีพ การสร้างเครือข่ายความร่วมมือ การพัฒนาครู ตลอดจนการใช้เทคโนโลยีดิจิทัล เพื่อให้สอดคล้องกับความต้องการของผู้เรียน ชุมชน และตลาดแรงงาน โดยกลยุทธ์หลักที่สำคัญสามารถสรุปได้ดังนี้

กลยุทธ์ด้านนโยบายและวิสัยทัศน์ สถานศึกษาต้องกำหนดวิสัยทัศน์และพันธกิจที่ชัดเจน โดยเน้นการพัฒนาผู้เรียนให้มีศักยภาพในการประกอบอาชีพและการเรียนรู้ตลอดชีวิต การกำหนดนโยบายที่สอดคล้องกับแผนการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2560–2579 และเป้าหมายการพัฒนาที่ยั่งยืนจะช่วยให้สถานศึกษามีทิศทางที่แน่นอน (สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา, 2560) นอกจากนี้ ผู้บริหารต้องทำหน้าที่เป็นผู้นำการเปลี่ยนแปลง ที่สามารถสร้างแรงบันดาลใจและความร่วมมือจากครู นักเรียน และชุมชน (Leithwood & Jantzi, 2005)

กลยุทธ์ด้านการจัดการหลักสูตรและการเรียนการสอน หลักสูตรควรถูกออกแบบให้บูรณาการความรู้เชิงวิชาการกับทักษะอาชีพ โดยเน้นการเรียนรู้เชิงรุก การเรียนรู้ผ่านโครงงาน และการเรียนรู้แบบบูรณาการ ซึ่งจะช่วยพัฒนาทักษะการคิดขั้นสูง การแก้ปัญหา และการทำงานเป็นทีม (Thomas, 2000)

ตัวอย่างเช่น การจัดหน่วยการเรียนรู้ที่เชื่อมโยงกับอาชีพในชุมชน เช่น เกษตรอัจฉริยะ การท่องเที่ยวเชิงสร้างสรรค์ หรือธุรกิจดิจิทัล ซึ่งจะช่วยให้ผู้เรียนเห็นความเชื่อมโยงระหว่างการเรียนกับการประกอบอาชีพจริง

กลยุทธ์ด้านการแนะแนวและระบบที่ปรึกษาอาชีพ การแนะแนวอาชีพควรดำเนินการอย่างเป็นระบบโดยอาศัยทฤษฎีการพัฒนาอาชีพ เช่น Super's Career Development Theory และ Holland's Vocational Choice Theory มาประยุกต์ใช้ โรงเรียนควรจัดกิจกรรมประเมินความถนัด การให้คำปรึกษาเป็นรายบุคคล และการจัดงานนิทรรศการอาชีพ เพื่อให้ผู้เรียนสามารถเลือกเส้นทางที่สอดคล้องกับบุคลิกภาพและความสนใจของตนเอง นอกจากนี้ ควรสร้าง Career Center ภายในสถานศึกษา เพื่อเป็นศูนย์กลางข้อมูลเกี่ยวกับการศึกษาต่อ การฝึกอาชีพ และโอกาสทางการทำงาน เพื่อให้ผู้เรียนเข้าถึงข้อมูลได้ง่ายขึ้น (OECD, 2025)

กลยุทธ์ด้านความร่วมมือกับชุมชนและภาคธุรกิจ ความร่วมมือกับภาคส่วนต่าง ๆ มีบทบาทสำคัญในการสร้างเส้นทางอาชีพ โดยสถานศึกษาควรร่วมมือกับสถานประกอบการ องค์กรปกครองส่วนท้องถิ่น และสถาบันการอาชีพ เพื่อจัดโครงการฝึกงาน สหกิจศึกษา และการเรียนรู้จากประสบการณ์จริง (Kezar, 2011) ตัวอย่างเช่น โรงเรียนสามารถร่วมมือกับภาคอุตสาหกรรมเพื่อจัดทำ หลักสูตรฐานสมรรถนะแสดงถึงความต้องการแรงงาน และเปิดโอกาสให้ผู้เรียนได้ทำงาน

กลยุทธ์ด้านการพัฒนาครูและบุคลากร ครูถือเป็นปัจจัยสำคัญในการสร้างเส้นทางอาชีพของผู้เรียน ดังนั้นการพัฒนาครูจึงต้องครอบคลุมทั้งการ Upskilling และ Reskilling โดยเฉพาะทักษะดิจิทัล ทักษะการเป็นโค้ชอาชีพ และการใช้เครื่องมือแนะแนวอาชีพ (Darling-Hammond, 2017) การจัดอบรม การแลกเปลี่ยนเรียนรู้ระหว่างครู และการสร้างเครือข่ายครูแนะแนวจะช่วยเพิ่มศักยภาพบุคลากรทางการศึกษาในการพัฒนาผู้เรียน

กลยุทธ์ด้านการใช้เทคโนโลยีและนวัตกรรม ในยุคดิจิทัล การบริหารสถานศึกษาต้องใช้เทคโนโลยีเพื่อสนับสนุนการสร้างเส้นทางอาชีพ เช่น การใช้แพลตฟอร์มออนไลน์ ที่ให้ผู้เรียนสามารถสำรวจอาชีพที่สนใจ การเรียนรู้ด้วย AI และ Big Data ที่ช่วยวิเคราะห์ความถนัดและแนวโน้มอาชีพของผู้เรียน รวมทั้งการใช้ระบบสารสนเทศเพื่อการแนะแนวที่เชื่อมโยงข้อมูลการศึกษาต่อกับตลาดแรงงาน (OECD, 2025) การใช้เทคโนโลยีช่วยเพิ่มโอกาสให้ผู้เรียนเข้าถึงข้อมูล และสร้างความเท่าเทียมสำหรับผู้เรียนทุกคน

ดังนั้น การสร้างเส้นทางอาชีพสำหรับผู้เรียนระดับมัธยมศึกษาจะเกิดขึ้นได้หากสถานศึกษามีการวางกลยุทธ์ และการบริหารสถานศึกษาจึงจำเป็นต้องบูรณาการหลายมิติ ทั้งด้านนโยบายและวิสัยทัศน์ หลักสูตร และการเรียนการสอน การแนะแนวอาชีพ ความร่วมมือกับภาคส่วนต่าง ๆ การพัฒนาครู ตลอดจนการใช้เทคโนโลยีและนวัตกรรมเพื่อให้ผู้เรียนมีโอกาสค้นหาตนเองและเตรียมพร้อมต่อการศึกษาต่อและการทำงานในอนาคต ตารางที่ 1 จึงนำเสนอภาพรวมของกลยุทธ์ที่เป็นแนวทางในการพัฒนาอาชีพของผู้เรียน

ตารางที่ 1 การบูรณาการกลยุทธ์การบริหารสถานศึกษาเพื่อการพัฒนาอาชีพ

กลยุทธ์	สาระสำคัญ/ การดำเนินงาน	ผลที่คาดว่าจะเกิด
นโยบายและวิสัยทัศน์	- กำหนดวิสัยทัศน์และพันธกิจชัดเจน - สอดคล้องแผนการศึกษาแห่งชาติและ SDG4	- ทิศทางชัดเจนในการพัฒนาผู้เรียน - ผู้บริหารเป็นผู้นำการเปลี่ยนแปลง
การจัดการหลักสูตรและการเรียนการสอน	- บูรณาการวิชาการกับทักษะอาชีพ - ใช้ Active/Project-based Learning	- ผู้เรียนมีทักษะคิดวิเคราะห์และแก้ปัญหา - เชื่อมโยงการเรียนรู้กับอาชีพจริง
การแนะแนวและระบบที่ปรึกษา	- ใช้ทฤษฎี Super และ Holland - จัด Aptitude Test และ Career Center	- ผู้เรียนเลือกเส้นทางตรงกับความสนใจ - เข้าถึงข้อมูลอาชีพง่ายขึ้น
ความร่วมมือกับชุมชนและภาคธุรกิจ	- สร้าง Partnership กับสถานประกอบการ - จัดฝึกงานและสหกิจศึกษา	- ผู้เรียนได้ประสบการณ์จริง - หลักสูตรสอดคล้องตลาดแรงงาน
การพัฒนาครูและบุคลากร	- Upskil/Reskill ครูด้านดิจิทัล และ Career Coaching - สร้างเครือข่ายครูแนะแนว	- ครูมีทักษะเป็นโค้ชอาชีพ - พัฒนาผู้เรียนได้ตรงตามศักยภาพ
เทคโนโลยีและนวัตกรรม	- ใช้ AI, Big Data วิเคราะห์ความถนัด - จัด Career Information System	- ผู้เรียนเข้าถึงข้อมูลเท่าเทียม - เส้นทางอาชีพตรงกับตลาดแรงงาน

ที่มา: ผู้เขียนสังเคราะห์จากวรรณกรรม (2568)

โดยสรุป กลยุทธ์การบริหารสถานศึกษาเพื่อสร้างเส้นทางอาชีพ ต้องเป็นการบูรณาการทั้ง วิสัยทัศน์เชิงกลยุทธ์ การพัฒนาหลักสูตร การแนะแนวที่มีระบบความร่วมมือกับภาคส่วนต่าง ๆ การพัฒนาครู และการใช้เทคโนโลยีดิจิทัล หากสถานศึกษาสามารถดำเนินกลยุทธ์เหล่านี้จะเป็นรากฐานสำคัญในการเตรียมผู้เรียนให้มีทักษะและความพร้อมสำหรับการประกอบอาชีพ

ความท้าทายและอุปสรรคในการสร้างเส้นทางอาชีพระดับมัธยมศึกษา

การสร้างเส้นทางอาชีพสำหรับผู้เรียนระดับมัธยมศึกษามีความสำคัญต่อการพัฒนาทรัพยากรมนุษย์และความยั่งยืนทางเศรษฐกิจ แต่ยังมีปัญหาหลายประการ ซึ่งหากไม่ได้รับการแก้ไขจะส่งผลให้กลยุทธ์การบริหารสถานศึกษาไม่บรรลุผลตามเป้าหมายที่วางไว้ สามารถสรุปได้ดังนี้

การขาดแคลนครูแนะแนวและบุคลากรผู้เชี่ยวชาญ อุปสรรคหลักของการสร้างเส้นทางอาชีพในโรงเรียนคือจำนวนบุคลากรด้านการแนะแนวอาชีพ กล่าวคือ โรงเรียนมีครูแนะแนวไม่เพียงพอ หรือครูผู้รับผิดชอบด้านการแนะแนวไม่ได้รับการฝึกอบรมเฉพาะทางด้านการแนะแนวอาชีพ (Darling-Hammond, 2017) ส่งผลให้ผู้เรียนไม่ได้รับคำปรึกษาที่ตรงกันกับความสนใจและความถนัด การแก้ปัญหาเรื่องนี้จึงต้องมีนโยบายที่ชัดเจนในการผลิตและพัฒนาครูแนะแนว รวมถึงสนับสนุนการใช้เทคโนโลยีดิจิทัลเข้ามาใช้ในการแนะแนว

หลักสูตรการเรียนการสอนไม่สอดคล้องกับตลาดแรงงาน สถานศึกษามีความพยายามในการบูรณาการทักษะอาชีพเข้ากับการเรียนการสอน แต่พบปัญหาคือหลักสูตรไม่ตรงกับความต้องการของตลาดแรงงาน (OECD, 2021) การขาดการประสานงานระหว่างกระทรวงศึกษาธิการกับภาคอุตสาหกรรม ทำให้ผู้เรียนไม่สามารถพัฒนาได้ตรงกับความต้องการของตลาดแรงงาน ส่งผลให้เกิดปัญหาการว่างงาน

ขาดการมีส่วนร่วมของครอบครัวและชุมชน การสร้างเส้นทางอาชีพของผู้เรียนจะเกิดผลได้จริงก็ต่อเมื่อมีครอบครัวและชุมชนร่วมสนับสนุน แต่ในหลายกรณี ผู้ปกครองมักมุ่งหวังให้บุตรหลานเลือกเรียนสายวิชาการมากกว่าสายอาชีพ ทำให้ผู้เรียนไม่ได้มีโอกาสเลือกหรือสำรวจความสามารถของตนเองอย่างเต็มที่ (Epstein, 2011) ขณะเดียวกัน ชุมชนยังขาดการสนับสนุน เช่น การจัดโครงการฝึกงาน การจัดกิจกรรมเรียนรู้นอกห้องเรียน หรือการสร้างเครือข่ายกับผู้ประกอบการในชุมชน

ความเหลื่อมล้ำด้านโอกาสทางการศึกษา โรงเรียนในเมืองมีความพร้อมมากกว่าโรงเรียนชนบท ทั้งในด้านครูผู้สอน การใช้เทคโนโลยีดิจิทัล และความร่วมมือกับภาคธุรกิจ ขณะที่ผู้เรียนในชนบทมีโอกาสเข้าถึงข้อมูลและการเรียนรู้ที่น้อยกว่า (OECD, 2025) ความต่างระหว่างโรงเรียนในเมืองกับโรงเรียนชนบทส่งผลต่อโอกาสของผู้เรียนในการวางเส้นทางอาชีพ หากปัญหานี้ไม่ได้รับการแก้ไข จะทำให้เกิดความไม่เท่าเทียมในสังคมไทยมากขึ้น

การเปลี่ยนแปลงทางเทคโนโลยีและเศรษฐกิจ ทำให้อาชีพบางประเภทหายไป ขณะที่อาชีพใหม่ ๆ เกิดขึ้นอย่างต่อเนื่อง (World Economic Forum, 2025) สถานศึกษาออกแบบหลักสูตรและระบบแนะแนวให้มีความยืดหยุ่น

การขาดระบบข้อมูลและฐานข้อมูลด้านอาชีพ การขาดระบบฐานข้อมูลด้านอาชีพที่บูรณาการระหว่างกระทรวงศึกษาธิการ กระทรวงแรงงาน และภาคธุรกิจ ทำให้โรงเรียนไม่ได้รับข้อมูลความต้องการ

แรงงาน (สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา, 2560) ส่งผลให้การแนะแนวและการจัดหลักสูตรใช้ข้อมูลเดิมมากกว่าข้อมูลปัจจุบัน

วัฒนธรรมการเรียนรู้ที่ยังไม่เอื้อต่อการเรียนรู้ตลอดชีวิต การสร้างเส้นทางอาชีพควรอยู่บนฐานของการเรียนรู้ตลอดชีวิต แต่ในสังคมไทยยังคงมีการเน้น “การเรียนรู้เพื่อสอบ” มากกว่าการเรียนรู้เพื่อพัฒนาทักษะชีวิตและทักษะอาชีพ (OECD, 2025) ส่งผลให้ผู้เรียนบางคนไม่สามารถปรับตัวและพัฒนาตนเองได้อย่างต่อเนื่องหลังจบการศึกษา

โดยสรุป การสร้างเส้นทางอาชีพระดับมัธยมศึกษาควรเป็นความร่วมมือของทุกภาคส่วนเพื่อร่วมกันวางระบบสนับสนุนผู้เรียนให้ค้นพบศักยภาพของตนเอง บริบทของสังคมไทย การขจัดอุปสรรคที่กล่าวมาจะช่วยให้การแนะแนวอาชีพมีประสิทธิภาพมากขึ้น

เมื่อพิจารณาจากประเด็นความท้าทายดังกล่าว จึงจำเป็นต้องอาศัยกรอบแนวคิดทางทฤษฎีมารองรับการพัฒนาเชิงระบบ โดยสามารถเชื่อมโยงกับทฤษฎีการพัฒนาอาชีพของ Super และ Holland ที่มุ่งเน้นการพัฒนาศักยภาพและการเลือกอาชีพตามบุคลิกภาพและพัฒนาการของแต่ละช่วงวัย ร่วมกับ ทฤษฎีการเรียนรู้ตลอดชีวิตของ UNESCO และ OECD ซึ่งเน้นการเรียนรู้อย่างต่อเนื่องเพื่อเสริมสร้างความสามารถในการปรับตัวและทักษะใหม่ ๆ ในทุกช่วงชีวิต อีกทั้งยังสอดคล้องกับแนวคิดการบริหารสถานศึกษาเพื่อความยั่งยืนของ Hoy, Miskel และ Sergiovanni ที่ให้ความสำคัญกับระบบบริหารเชิงกลยุทธ์และความสัมพันธ์ระหว่างบุคคลในองค์กรการศึกษา การสังเคราะห์แนวคิดทั้งสามกลุ่มนี้จึงนำไปสู่การพัฒนากรอบแนวคิด Career Pathway Sustainability Model ซึ่งสะท้อนความเชื่อมโยงระหว่างการบริหารจัดการ การจัดการเรียนรู้ การมีส่วนร่วมของภาคีเครือข่าย และการใช้เทคโนโลยีและข้อมูล เพื่อมุ่งสร้างเส้นทางอาชีพสำหรับผู้เรียน ดังแสดงในตารางที่ 2

ตารางที่ 2 กรอบแนวคิด Career Pathway Sustainability Model

มิติ (Dimension)	กลไกการทำงาน (Mechanism)	ตัวชี้วัดความยั่งยืน (Indicators)
1. มิติการบริหารจัดการ (Management Dimension)	<ul style="list-style-type: none"> - วางแผนกลยุทธ์ด้านอาชีพในสถานศึกษา - จัดสรรทรัพยากรและงบประมาณเพื่อส่งเสริมเส้นทางอาชีพ - สร้างระบบติดตามและประเมินผลการดำเนินงาน - เสริมบทบาทผู้นำสถานศึกษาในการประสานความร่วมมือกับเครือข่ายอาชีพ 	<ul style="list-style-type: none"> - มีแผนยุทธศาสตร์การพัฒนาอาชีพของสถานศึกษา - มีงบประมาณและโครงการส่งเสริมอาชีพ - มีระบบประเมินผลตามหลักธรรมาภิบาล - มีรายงานผลการติดตามและปรับปรุงอย่างต่อเนื่อง

มิติ (Dimension)	กลไกการทำงาน (Mechanism)	ตัวชี้วัดความยั่งยืน (Indicators)
2. มิติหลักสูตรและการเรียนรู้ (Curriculum & Learning Dimension)	<ul style="list-style-type: none"> - พัฒนาหลักสูตรฐานสมรรถนะที่เชื่อมโยงกับเส้นทางอาชีพ - จัดกิจกรรมการเรียนรู้แบบโครงการอาชีพ (Career Project) - ส่งเสริมการเรียนรู้จากสถานประกอบการจริง (Work-based Learning) - บูรณาการแนะแนวอาชีพในชั้นเรียน 	<ul style="list-style-type: none"> - มีหลักสูตรที่เชื่อมโยงกับเส้นทางอาชีพ - ครูสามารถออกแบบกิจกรรมการเรียนรู้เชิงอาชีพได้ - ผู้เรียนมีผลสัมฤทธิ์และทักษะอาชีพเพิ่มขึ้น - ผู้เรียนมีความพึงพอใจต่อการเรียนรู้ด้านอาชีพ
3. มิติการมีส่วนร่วมของภาคีเครือข่าย (Participation Dimension)	<ul style="list-style-type: none"> - สร้างความร่วมมือระหว่างสถานศึกษา ภาครัฐ เอกชน ชุมชน และสถาบันอาชีพ - พัฒนาโครงการฝึกงานและแนะแนวอาชีพร่วมกับภาคธุรกิจ - จัดกิจกรรมแลกเปลี่ยนเรียนรู้กับสถานประกอบการ 	<ul style="list-style-type: none"> - มีภาคีเครือข่ายความร่วมมืออย่างต่อเนื่อง - มีข้อตกลง (MOU) กับองค์กรภายนอก - มีกิจกรรมร่วมระหว่างโรงเรียนและชุมชน/สถานประกอบการ - ผู้เรียนได้รับโอกาสฝึกประสบการณ์จริง
4. มิติเทคโนโลยีและข้อมูล (Technology & Data Dimension)	<ul style="list-style-type: none"> - พัฒนาระบบสารสนเทศเพื่อแนะแนวอาชีพและติดตามผู้เรียน - จัดเก็บและวิเคราะห์ข้อมูลผู้เรียนเพื่อวางแผนเส้นทางอาชีพ - ใช้เทคโนโลยีดิจิทัล เช่น แพลตฟอร์มออนไลน์ หรือ AI เพื่อการพัฒนาอาชีพ 	<ul style="list-style-type: none"> - มีฐานข้อมูลผู้เรียนด้านอาชีพครบถ้วนและเข้าถึงได้ - มีการใช้เทคโนโลยีในการแนะแนวและติดตามผล - ผู้เรียนสามารถเข้าถึงแหล่งเรียนรู้อาชีพออนไลน์ - ครูและบุคลากรใช้เทคโนโลยีเพื่อสนับสนุนการบริหารจัดการอาชีพ

ที่มา: ผู้เขียนสังเคราะห์จากวรรณกรรม (2568)

การบริหารสถานศึกษาที่สามารถบูรณาการ Career Pathway Sustainability Model จึงถือเป็นกลไกสำคัญในการสร้างอนาคตการศึกษาของไทย ทั้งในระดับนโยบายและการปฏิบัติจริงของโรงเรียนในแต่ละพื้นที่ การนำแนวคิดนี้ไปประยุกต์ใช้สามารถเห็นได้จากกรณีศึกษาที่ประสบผลสำเร็จ ซึ่งแสดงให้เห็นถึงรูปแบบ

การบริหารจัดการที่เชื่อมโยงระหว่างการพัฒนาหลักสูตร การแนะแนวอาชีพ และความร่วมมือกับภาคีเครือข่ายในท้องถิ่น ดังนี้ (Mueangsan, 2025; Thummaphan, Sripa, & Prakobthong, 2022; UNESCO, 2022)

ตัวอย่างที่ 1: โรงเรียนมัธยมศึกษาในพื้นที่ชนบทภาคเหนือของไทย

โรงเรียนมัธยมแห่งหนึ่งในจังหวัดเชียงรายได้ดำเนินโครงการ “Career Pathway for Local Future” โดยจัดหลักสูตรบูรณาการระหว่างวิชาพื้นฐานกับอาชีพในชุมชน เช่น การท่องเที่ยวเชิงวัฒนธรรมและธุรกิจเกษตรอัจฉริยะ ผู้เรียนได้เรียนรู้ผ่านโครงการงานจริง และเข้าร่วมฝึกงานกับกลุ่มวิสาหกิจชุมชนในพื้นที่ ส่งผลให้ผู้เรียนร้อยละ 80 มีแผนอาชีพที่ชัดเจน และบางส่วนสามารถสร้างรายได้ระหว่างเรียน

ประโยชน์ทางวิชาการ: กรณีนี้สะท้อนการประยุกต์ใช้แนวคิด “Competency-Based Curriculum” และ “School-Community Partnership” ตามกรอบแนวคิดของบทความได้อย่างชัดเจน

ตัวอย่างที่ 2: โรงเรียนมัธยมในเขตเมืองภาคกลาง

โรงเรียนมัธยมในกรุงเทพฯ ใช้ระบบ Career Center Online ที่พัฒนาโดยโรงเรียนร่วมกับมหาวิทยาลัยและภาคธุรกิจ เพื่อให้ผู้เรียนเข้าถึงข้อมูลอาชีพ การทดสอบความถนัด และโอกาสฝึกงานผ่านระบบดิจิทัล มีการใช้ข้อมูล Big Data วิเคราะห์แนวโน้มอาชีพและปรับหลักสูตรให้สอดคล้องกับตลาดแรงงาน

ประโยชน์ทางวิชาการ: แสดงให้เห็นการนำเทคโนโลยีและฐานข้อมูลกลางมาสนับสนุนการแนะแนวอาชีพ ซึ่งเป็นส่วนหนึ่งของ “Technology & Data Dimension” ในโมเดล Career Pathway Sustainability Model

ตัวอย่างที่ 3: โครงการความร่วมมือโรงเรียน-สถานประกอบการในภาคตะวันออก

โรงเรียนในจังหวัดระยองจัดทำข้อตกลงความร่วมมือกับนิคมอุตสาหกรรมภาคตะวันออก จัดหลักสูตรสหกิจศึกษา (Co-operative Education) ให้ผู้เรียนระดับมัธยมศึกษาตอนปลายฝึกงานในสายอาชีพ เช่น โลจิสติกส์และเทคโนโลยีอุตสาหกรรม ส่งผลให้ผู้เรียนได้ประสบการณ์จริงและมีโอกาสได้รับการจ้างงานหลังจบการศึกษา

ประโยชน์ทางวิชาการ: เป็นกรณีที่สะท้อนแนวทาง “School-Industry Collaboration” ที่บทความเสนอไว้อย่างเป็นรูปธรรม

สรุป จากกรณีศึกษาดังกล่าวแสดงให้เห็นถึงประสิทธิผลของกรอบแนวคิด Career Pathway Sustainability Model ในบริบทการศึกษาของไทย ที่นำมาประยุกต์ใช้ในเชิงนโยบายให้เกิดขึ้นได้จริง

บทสรุป

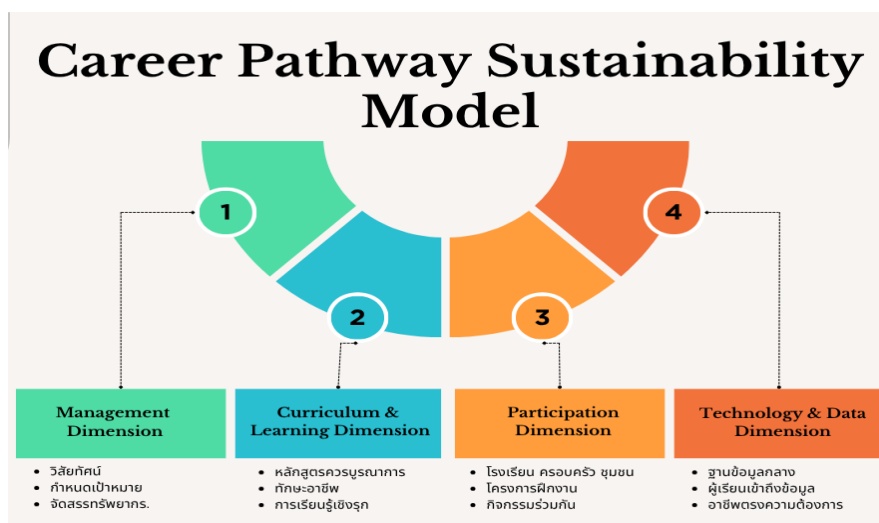
การสร้างเส้นทางอาชีพที่ยั่งยืนในระดับมัธยมศึกษาไม่อาจเกิดขึ้นได้จากนโยบายหรือโครงการระยะสั้นเพียงอย่างเดียว แต่ต้องอาศัยระบบบริหารสถานศึกษาที่มีวิสัยทัศน์และความร่วมมือจากทุกภาคส่วน บทความนี้ชี้ให้เห็นว่าแม้ประเทศไทยจะมีนโยบายด้านการพัฒนากำลังคนและการเรียนรู้ตลอดชีวิต แต่ยังคงขาดกลไกเชื่อมโยงระหว่างสถานศึกษา หน่วยงานภาครัฐ ภาคเอกชน และชุมชน ทำให้การแนะแนวอาชีพยังจำกัดและไม่ตอบโจทย์ตลาดแรงงาน ขณะที่ประเทศที่มีระบบการศึกษาก้าวหน้าแสดงให้เห็นว่าความสำเร็จของการพัฒนาเส้นทางอาชีพขึ้นอยู่กับการบริหารจัดการที่เป็นระบบ และการใช้เทคโนโลยีเพื่อวิเคราะห์แนวโน้มอาชีพของผู้เรียน

กรอบแนวคิด Career Pathway Sustainability Model ที่สังเคราะห์ขึ้นในบทความนี้เป็นแนวทางด้านโครงสร้างสำหรับสถานศึกษาในการเตรียมผู้เรียนให้พร้อมต่ออนาคต การวิเคราะห์พบว่าความยั่งยืนของเส้นทางอาชีพจะเกิดขึ้นได้เมื่อการบริหารสถานศึกษามีการบูรณาการทั้งสี่มิติ คือการบริหารจัดการเชิงกลยุทธ์ การจัดหลักสูตรฐานสมรรถนะ การมีส่วนร่วมของภาคีเครือข่าย และการใช้เทคโนโลยีและข้อมูลอย่างมีประสิทธิภาพ หากผู้บริหารสามารถเปลี่ยนแนวคิดจากการบริหารเพื่อผลลัพธ์ทางเอกสารไปสู่การบริหารเพื่อพัฒนาศักยภาพมนุษย์ได้จริง จะทำให้ระบบการศึกษาไทยก้าวข้ามข้อจำกัดเชิงโครงสร้างและสร้างทุนมนุษย์ที่มีคุณภาพเพื่อขับเคลื่อนประเทศในอนาคต

องค์ความรู้ใหม่

การสังเคราะห์องค์ความรู้ด้านการบริหารสถานศึกษา การแนะแนวอาชีพ และการพัฒนาทักษะในศตวรรษที่ 21 สามารถเสนอเป็นกรอบแนวคิดใหม่ที่เรียกว่า “Career Pathway Sustainability Model” เพื่อใช้เป็นแนวทางเชิงปฏิบัติสำหรับสถานศึกษา โดยประกอบด้วย 4 มิติสำคัญ ในภาพประกอบที่ 1 ดังนี้

ภาพประกอบที่ 1 Career Pathway Sustainability Model



ที่มา: ผู้เขียนสังเคราะห์จากวรรณกรรม (2568)

- 1) มิติการบริหารจัดการ (Management Dimension) ผู้บริหารต้องมีวิสัยทัศน์ กำหนดเป้าหมาย สอดคล้องตลาดแรงงาน และจัดสรรทรัพยากรอย่างมีประสิทธิภาพ
- 2) มิติการพัฒนาหลักสูตรและการเรียนรู้ (Curriculum & Learning Dimension) หลักสูตรควร บูรณาการวิชาการกับทักษะอาชีพ ใช้การเรียนรู้เชิงรุก และเชื่อมโยงกับบริบทชุมชน
- 3) มิติการมีส่วนร่วม (Participation Dimension) ต้องอาศัยความร่วมมือจากโรงเรียน ครอบครัว ชุมชน และธุรกิจ ผ่านโครงการฝึกงานและกิจกรรมร่วมกัน
- 4) มิติการสนับสนุนด้วยเทคโนโลยีและข้อมูล (Technology & Data Dimension) ใช้เทคโนโลยีและ ฐานข้อมูลกลางช่วยแนะแนวอาชีพ ผู้เรียนเข้าถึงข้อมูล ฝึกทักษะ และสำรวจอาชีพได้ตรงความต้องการ

เอกสารอ้างอิง (References)

- จตุรรัตน์ ระนูมาน. (2566). การบริหารทรัพยากรทางการศึกษาของสถานศึกษาสังกัดสำนักงานเขตพื้นที่ การศึกษาประถมศึกษาแพร่ เขต 1 (วิทยานิพนธ์ปริญญามหาบัณฑิต, มหาวิทยาลัยนเรศวร).
- ปพน จุน คิมุระ. (2566). การเรียนรู้ตลอดชีวิตกับประสบการณ์ที่หลากหลายในการเตรียมความพร้อมในการ เข้าศึกษาต่อในระดับอุดมศึกษา (วิทยานิพนธ์ปริญญามหาบัณฑิต, มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์).
https://digital.library.tu.ac.th/tu_dc/frontend/Info/item/dc:315508
- ไพรัตน์ กลิ่นทับ และคณะ. (2568). รูปแบบการบริหารสถานศึกษาเพื่อพัฒนาทักษะอาชีพของนักเรียน โรงเรียนมัธยมศึกษาจังหวัดพิจิตรตามหลักอิทธิบาท 4. *วารสารวิจัยวิชาการ*, 8(2), 177–190.
<https://doi.org/10.14456/jra.2025.39>
- วลัยนาส มีพันธุ์ และคณะ. (2566). ความสามารถในการวางแผนอาชีพของนักเรียนมัธยมศึกษาตอนต้นใน ประเทศไทย. *Journal of Roi Kaensarn Academi*, 8(2), 319–337. <https://so02.tci-thaijo.org/index.php/JRKSa/article/view/258493>
- สุวิธิตา จรุงเกียรติกุล. (2562). การเรียนรู้ตลอดชีวิต: บทบาทและทิศทางในสังคมไทย. [ออนไลน์].
<https://www.thekommon.co/lifelong-learning-thailand/>
- สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน. (2556). *คู่มือการบริหารสถานศึกษา*. กรุงเทพฯ: กระทรวงศึกษาธิการ.
- สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน. (2566). *นโยบายและจุดเน้นของสำนักงานคณะกรรมการ การศึกษาขั้นพื้นฐาน ปีงบประมาณ พ.ศ. 2566*. <http://www.bopp.go.th/?p=2763>
- สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา. (2560). *รายงานการศึกษาไทยในศตวรรษที่ 21*. กรุงเทพฯ: สำนักงาน เลขาธิการสภาการศึกษา.
- Darling-Hammond, L. (2017). *Empowered educators: How high-performing systems shape teaching quality around the world*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

- Epstein, J. L. (2011). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools* (2nd ed.). Boulder, CO: Westview Press.
- Holland, J. L. (1997). *Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments* (3rd ed.). Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2013). *Educational administration: Theory, research, and practice* (9th ed.). New York, NY: McGraw-Hill.
- Kezar, A. (2011). *Understanding and facilitating organizational change in the 21st century*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Khamkhruang, C. (2022). Thailand and USA education administration about lifelong learning in the form of a project held in the university. *Journal of Positive School Psychology*, 6(9), 210–220.
<https://journalppw.com/index.php/jpsp/article/download/9327/6058/10782>
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2005). Transformational leadership. In B. Davies (Ed.), *The essentials of school leadership*. London: SAGE Publications.
- Lent, R. W. (2021). *Career development and counseling: A social cognitive framework*.
https://stellar.edc.org/sites/default/files/2022-12/c05_Lent%20%282021%29_1.pdf
- Mueangsan, S. (2025). Development of a challenge-based learning platform to enhance educational quality using big data. *International Journal of Information and Education Technology*, 15(1), 37–45. <https://ph01.tci-thaijo.org/index.php/IJECT/article/download/260405/174205>
- OECD. (2021). *OECD skills outlook 2021: Learning for life*. OECD Publishing.
<https://doi.org/10.1787/0ae365b4-en>
- OECD. (2025). *OECD employment outlook 2025: Staying in the game*. OECD Publishing.
<https://doi.org/10.1787/194a947b-en>
- Ratana-Ubol, A. (2023). Lifelong education in Thailand. *PIMA Bulletin*, September 2023, 8–12.
<https://www.pimanetwork.com/september2023bulletin-thailand>
- Savickas, M. L. (2016). Reflection and reflexivity during life-design intervention: Comments on career construction counseling. *Journal of Vocational Behavior*, 97, 84–89.
<https://doi.org/10.1016/j.jvb.2016.09.001>
- Sergiovanni, T. J. (1987). *Educational governance and administration* (2nd ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

- Super, D. E. (1990). A life-span, life-space approach to career development. In D. Brown, L. Brooks, & Associates (Eds.), *Career choice and development* (2nd ed., pp. 197–261). Jossey-Bass.
- Thomas, J. W. (2000). *A review of research on project-based learning*. San Rafael, CA: Autodesk Foundation.
- Thummaphan, P., Sripa, K., & Prakobthong, W. (2022). Competency-based school curriculum: A development and implementation framework. *Rajabhat Chiang Mai Research Journal*, 23(3), 185–197. <https://doi.org/10.57260/rcmrj.2022.261665>
- UNESCO. (2022). *Mapping of career guidance services and programs in Thailand*. <https://www.unicef.org/thailand/media/9171/file/Mapping%20of%20career%20guidance%20services%20EN.pdf>
- UNESCO. (2025). *What you need to know on lifelong learning*. <https://www.unesco.org/en/lifelong-learning/need-know>
- World Economic Forum. (2025). *The future of jobs report 2025*. World Economic Forum. <https://www.weforum.org/publications/the-future-of-jobs-report-2025>
- Zeelen, J. (2012). Universities in Africa: Working on excellence for whom? *International Journal of Higher Education*, 1(2), 157–165. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v1n2p157>

รายชื่อผู้ทรงคุณวุฒิพิจารณาบทความ

ผู้ทรงคุณวุฒิภายในมหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์	
ศ.ดร.กิติพัฒน์ นนทปัทมะคุลย์	คณะสังคมสงเคราะห์ศาสตร์
ศ.ดร.ระพีพรรณ คำหอม	คณะสังคมสงเคราะห์ศาสตร์
ศ.ดร.วรวิมล โรมรัตน์พันธ์	วิทยาลัยพัฒนศาสตร์ ป๋วย อึ๊งภากรณ์
รศ.ดร.นภาพร อดิวนิชยพงศ์	วิทยาลัยพัฒนศาสตร์ ป๋วย อึ๊งภากรณ์
รศ.ดร.อรศรี งามวิทยาพงศ์	วิทยาลัยพัฒนศาสตร์ ป๋วย อึ๊งภากรณ์
รศ.ดร.สามชาย ศรีสันต์	วิทยาลัยพัฒนศาสตร์ ป๋วย อึ๊งภากรณ์
รศ.ดร.สุภาวดี ขุนทองจันทร์	วิทยาลัยพัฒนศาสตร์ ป๋วย อึ๊งภากรณ์
รศ.ดร.กิริยา กุลกลการ	คณะเศรษฐศาสตร์
รศ.ชานนท์ โภกลมาลัย	คณะสังคมสงเคราะห์ศาสตร์
รศ.ดร.เพ็ญประภา ภัทรานุกรม	คณะสังคมสงเคราะห์ศาสตร์
รศ.ดร.พิทยา สุวคันธ์	วิทยาลัยสหวิทยาการ มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์
ผศ.ดร.ปุณิกา อภิกษย์ไกรศรี	คณะสังคมสงเคราะห์ศาสตร์
ผศ.ดร.ณัฐเดชชน ชุ่มปลั่ง	วิทยาลัยพัฒนศาสตร์ ป๋วย อึ๊งภากรณ์
ผศ.วีรบูรณ์ วิสารทสกุล	วิทยาลัยพัฒนศาสตร์ ป๋วย อึ๊งภากรณ์
ผศ.ดร.เกศกุล สระกวี	วิทยาลัยพัฒนศาสตร์ ป๋วย อึ๊งภากรณ์
ผศ.ดร.ธิดารัตน์ คักดีวีระกุล	วิทยาลัยพัฒนศาสตร์ ป๋วย อึ๊งภากรณ์
ผศ.ดร.ภาสกร อินทุमार	คณะศิลปกรรมศาสตร์
ผศ.ดร.นลินี ตันธวนิตย์	คณะสังคมวิทยาและมานุษยวิทยา
ผศ.ดร.วิไลวรรณ จงวิไลเกษม	คณะวารสารศาสตร์และสื่อสารมวลชน
ผศ.ดร.ทรงชัย ทองปาน	คณะศิลปศาสตร์
ผศ.ดร.ลินดา เยห์	คณะวิทยาการเรี ยนรู้และศึกษาศาสตร์
ผศ.ดร.กนกวรรณ พวงประยงค์	วิทยาลัยพัฒนศาสตร์ ป๋วย อึ๊งภากรณ์
ผศ.ดร.กฤษณะ โชติรัตน์ะกมล	วิทยาลัยพัฒนศาสตร์ ป๋วย อึ๊งภากรณ์
อ.ดร.มณฑาวดี ครุรมิชัย	วิทยาลัยพัฒนศาสตร์ ป๋วย อึ๊งภากรณ์
อ.ดร.กฤษฏา ธีระโกศลพงศ์	ภาควิชาสังคมสงเคราะห์ศาสตร์
อ.ดร.ณัฐวิกรม พันธวงศ์ภักดี	วิทยาลัยพัฒนศาสตร์ ป๋วย อึ๊งภากรณ์
อ.ดร.ปณิธิ บุญสา	คณะสังคมวิทยาและมานุษยวิทยา

ผู้ทรงคุณวุฒิภายนอก	
ศ.ดร.สมพงษ์ จิตระดับ	ข้าราชการบำนาญ
ศ.ดร.อรุณจักร์ สัตยานุรักษ์	คณะมนุษยศาสตร์ มหาวิทยาลัยเชียงใหม่
ศ.ดร.นิติ ภาวีครุพันธ์	คณะรัฐศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
ศ.ดร.บัวพันธ์ พรหมพักพิง	คณะมนุษยศาสตร์และสังคมศาสตร์ มหาวิทยาลัยขอนแก่น
ศ.สุริชัย หวันแก้ว	ศูนย์ศึกษาสันติภาพและความขัดแย้ง จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
รศ.ดร.ปาริชาติ วลัยเสถียร	ข้าราชการบำนาญ
รศ.พอ.ดร.ถวัลย์ ฤกษ์งาม	ข้าราชการบำนาญ
รศ.ศุภรัตน์ รัตนमुखย์	ข้าราชการบำนาญ
รศ.ดร.ศิริมา จิตต์จรัส	ข้าราชการบำนาญ
รศ.อรุณี วิริยะจิตรรา	คณะศิลปศาสตร์ มหาวิทยาลัยอุบลราชธานี
รศ.ดร.กนกวรรณ มะโนรมย์	คณะศิลปศาสตร์ มหาวิทยาลัยอุบลราชธานี
รศ.ดร.ประภาส ปิ่นตบแต่ง	คณะรัฐศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
รศ.ดร.วัชรพล พุทธรักษา	คณะสังคมศาสตร์ มหาวิทยาลัยนเรศวร
รศ.ดร.วัลลภ สุขสวัสดิ์	คณะรัฐประศาสนศาสตร์ มหาวิทยาลัยนเรศวร
รศ.ดร.เจษฎา นกน้อย	คณะเศรษฐศาสตร์และบริหารธุรกิจ มหาวิทยาลัยทักษิณ
รศ.ดร. ณัฐฐา วินิจนัยภาค	คณะรัฐประศาสนศาสตร์ สถาบันบัณฑิตพัฒนบริหารศาสตร์
รศ.ดร.สมศักดิ์ ศรีสันติสุข	คณะมนุษยศาสตร์และสังคมศาสตร์ มหาวิทยาลัยขอนแก่น
รศ.ดร.พิมพ์ระวี โรจน์รุ่งสตัย	คณะมนุษยศาสตร์และสังคมศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏเพชรบุรี
รศ.ดร.ธนศักดิ์ สายจำปา	สาขาวิชารัฐศาสตร์ มหาวิทยาลัยสุโขทัยธรรมาธิราช
รศ.ดร.อรัญญา ศิริผล	คณะสังคมศาสตร์ มหาวิทยาลัยเชียงใหม่
รศ.ดร.สมชัย ภัทรอนานันท์	คณะมนุษยศาสตร์และสังคมศาสตร์ มหาวิทยาลัยมหาสารคาม
รศ.ดร.วีระ เลิศสมพร	คณะรัฐศาสตร์และสังคมศาสตร์ มหาวิทยาลัยพะเยา
รศ.ดร.พิชาย รัตนติลก ณ ภูเก็ต	คณะพัฒนาสังคมและยุทธศาสตร์การบริหาร สถาบันบัณฑิตพัฒนบริหารศาสตร์
รศ.ดร.อดิศร ภูสาระ	คณะมนุษยศาสตร์และสังคมศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏพระนครศรีอยุธยา
รศ.ดร.อุทิศ ทาหอม	คณะมนุษยศาสตร์และสังคมศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏบุรีรัมย์
รศ.ดร.ภัทรวุฒิ สมยานะ	คณะวิทยาการจัดการ มหาวิทยาลัยราชภัฏเชียงใหม่
รศ.ดร.ศิริพงศ์ ปาลกะวงศ์ ณ อยุธยา	คณะรัฐศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
รศ.ดร.เสาวลักษณ์ กิตติประภัสร์	สาขาวิชาเศรษฐศาสตร์ธุรกิจ มหาวิทยาลัยหอการค้าไทย
รศ.ดร.พัยรัตน์ มาประณีต เป็นรอง	คณะสังคมศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ (มศว)
ผศ.ดร.บัณฑิต จันทรโรจนกิจ	คณะรัฐศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
ผศ.สมชาย นิลอาธิ	คณะศิลปประยุกต์ และสถาปัตยกรรมศาสตร์ มหาวิทยาลัยอุบลราชธานี

ผู้ทรงคุณวุฒิภายนอก	
ผศ.ดร.กัมปนาท บริบูรณ์	คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ
ผศ.ดร.รวิพรรณ สาลีผล	คณะเศรษฐศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ
ผศ.ดร.ไชยณรงค์ เศรษฐเชื้อ	คณะมนุษยศาสตร์และสังคมศาสตร์ มหาวิทยาลัยมหาสารคาม
ผศ.ดร.ชลิตา บัณขุวงศ์	คณะสังคมศาสตร์ มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์
ผศ.ดร.ชิตตะวัน ชนะกุล	คณะเศรษฐศาสตร์ มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์
ผศ.นาตยา อยู่คง	คณะอักษรศาสตร์ มหาวิทยาลัยศิลปากร
ผศ.ดร.วราภรณ์ มนต์ไทรเวศย์	คณะโบราณคดี มหาวิทยาลัยศิลปากร
ผศ.วิไลวรรณ เทียงตรง	คณะเศรษฐศาสตร์ มหาวิทยาลัยขอนแก่น
ผศ.ดร.ปรัดถ พรหมมี	คณะเศรษฐศาสตร์ มหาวิทยาลัยสงขลานครินทร์
ผศ.ดร.ธนพฤกษ์ ชามะรัตน์	คณะมนุษยศาสตร์และสังคมศาสตร์ มหาวิทยาลัยขอนแก่น
ผศ.ดร.ปรีชญานันท์ นักพ็อน	คณะสังคมศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ
ผศ.ดร.พฤกษ์ เกาถวิล	คณะศิลปศาสตร์ มหาวิทยาลัยอุบลราชธานี
ผศ.ดร.จิรัชยา เจียวกัก	คณะมนุษยศาสตร์และสังคมศาสตร์ มหาวิทยาลัยสงขลานครินทร์วิทยาเขตปัตตานี
ผศ.ดร.มุกดาวรรณ คักดีบุญ	คณะสังคมศาสตร์ มหาวิทยาลัยเชียงใหม่
ผศ.ดร.ประสิทธิ์ ลีปรีชา	คณะสังคมศาสตร์ มหาวิทยาลัยเชียงใหม่
ผศ.ดร.ขวัญฟ้า ศรีประพันธ์	คณะกรรมการสื่อสารมวลชน มหาวิทยาลัยเชียงใหม่
ผศ.ดร.ปาณิกา สุขสม	คณะสังคมศาสตร์ มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์
ผศ.ดร.มานะ นาคำ	คณะมนุษยศาสตร์และสังคมศาสตร์ มหาวิทยาลัยขอนแก่น
ผศ.ดร.ไชยณรงค์ เศรษฐเชื้อ	ภาควิชาสังคมวิทยาและมานุษยวิทยา มหาวิทยาลัยมหาสารคาม
ผศ.ดร.เกศรา สุกเพชร	คณะกรรมการจัดการการท่องเที่ยว สถาบันบัณฑิตพัฒนบริหารศาสตร์
ผศ.ดร.วินัย ผลเจริญ	วิทยาลัยการเมืองการปกครอง มหาวิทยาลัยมหาสารคาม
ผศ.ดร.พิมลพรรณ ไชยนันท์	คณะกรรมการสื่อสารมวลชน มหาวิทยาลัยเชียงใหม่
ผศ.ดร.วัชร ศรีคำ	คณะศิลปศาสตร์ มหาวิทยาลัยอุบลราชธานี
ผศ.ดร.จรรุวรรณ พลอยดวงรัตน์	วิทยาลัยวิจัยนวัตกรรมทางการศึกษา สถาบันเทคโนโลยีพระจอมเกล้าเจ้าคุณทหาร ลาดกระบัง
ผศ.ดร.กฤษณ์ แสนทวี	วิทยาลัยนวัตกรรมการสื่อสารสังคม มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ
ผศ.ดร.เนตรดาว เกาถวิล	คณะศิลปศาสตร์ มหาวิทยาลัยอุบลราชธานี
ผศ.ดร.จเร สิงห์โกวินท์	คณะพัฒนาสังคมและยุทธศาสตร์การบริหาร สถาบันบัณฑิตพัฒนบริหารศาสตร์
ผศ.ดร.อาแว มะแส	คณะพัฒนาสังคมและสิ่งแวดล้อม สถาบันบัณฑิตพัฒนบริหารศาสตร์
ผศ.ดร.อัญชลีพร ลพประเสริฐ	คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยรามคำแหง
ผศ.ดร.รุจน์ ภาษา	คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ



วารสารสำนักบัณฑิตอาสาสมัคร
ปีที่ 1 ฉบับที่ 1 กรกฎาคม-ธันวาคม 2547
“วิพากษ์นโยบายประชาชน” (ฉบับปรับปรุง)



วารสารสำนักบัณฑิตอาสาสมัคร
ปีที่ 1 ฉบับที่ 2 มกราคม-มิถุนายน 2548
“สำนักอาสาในยุคโลกาภิวัตน์”



วารสารสำนักบัณฑิตอาสาสมัคร
ปีที่ 2 ฉบับที่ 1 กรกฎาคม-ธันวาคม 2548
“ธรรมาภิบาลกับการปกครองท้องถิ่น”



วารสารสำนักบัณฑิตอาสาสมัคร
ปีที่ 2 ฉบับที่ 2 มกราคม-มิถุนายน 2549
“1 ปี สนิมกับการฟื้นฟูชุมชน”



วารสารสำนักบัณฑิตอาสาสมัคร
ปีที่ 3 ฉบับที่ 1 กรกฎาคม-ธันวาคม 2549
“สร้างสรรค์สุขภาวะชุมชนถั่วหน้า”



วารสารสำนักบัณฑิตอาสาสมัคร
ปีที่ 3 ฉบับที่ 2 มกราคม-มิถุนายน 2550
“ศักยภาพภาคประชาชนกับคุณภาพชีวิตเมืองและชนบท”



วารสารสำนักบัณฑิตอาสาสมัคร
ปีที่ 4 ฉบับที่ 1 กรกฎาคม-ธันวาคม 2550
“หลากหลายชีวิตคนชายขอบ:
ความรู้และความจริง”



วารสารสำนักบัณฑิตอาสาสมัคร
ปีที่ 4 ฉบับที่ 2 มกราคม-มิถุนายน 2551
“อาสาสมัคร: จากชุมชนสู่สังคม”

ทำเนียบวารสารพัฒนาศาสตร์

ทำเนียบวารสารพัฒนาศาสตร์



วารสารสำนักบัณฑิตอาสาสมัคร
ปีที่ 5 ฉบับที่ 1 กรกฎาคม-ธันวาคม 2551
“พลวัตชุมชน: เศรษฐกิจ สังคม และวัฒนธรรม” “ชุมชน สังคมไทยท่ามกลางกระแสการเปลี่ยนแปลง”



วารสารสำนักบัณฑิตอาสาสมัคร
ปีที่ 5 ฉบับที่ 2 มกราคม-มิถุนายน 2552



วารสารสำนักบัณฑิตอาสาสมัคร
ปีที่ 6 ฉบับที่ 1 กรกฎาคม-ธันวาคม 2552
“40 ปี สำนักบัณฑิตอาสาสมัคร”



วารสารสำนักบัณฑิตอาสาสมัคร
ปีที่ 6 ฉบับที่ 2 และ ปีที่ 7 ฉบับที่ 1
ประจำเดือนมกราคม-ธันวาคม 2553
“งานอาสาสมัครกับการแก้ปัญหาเชิงสันติวิธี”



วารสารสำนักบัณฑิตอาสาสมัคร
ปีที่ 7 ฉบับที่ 2 มกราคม-มิถุนายน 2554
“ผู้นำจิตอาสาไร้พรมแดน”



วารสารสำนักบัณฑิตอาสาสมัคร
ปีที่ 8 ฉบับที่ 1 กรกฎาคม-ธันวาคม 2554
“สิทธิคนยากจนในสังคมไทย”



วารสารสำนักบัณฑิตอาสาสมัคร
ปีที่ 8 ฉบับที่ 2 มกราคม-มิถุนายน 2555
“ถอดบทเรียน “น้ำท่วม” สังคมไทย”



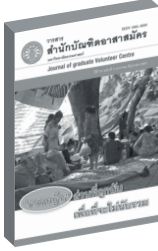
วารสารสำนักบัณฑิตอาสาสมัคร
ปีที่ 9 ฉบับที่ 1 กรกฎาคม-ธันวาคม 2555
“วัฒนธรรมชนบท การประกอบสร้างและการช่วงชิงพื้นที่ของการถูกกำหนดนิยาม”



วารสารสำนักบัณฑิตอาสาสมัคร
ปีที่ 9 ฉบับที่ 2 มกราคม-มิถุนายน 2556
“อาสาสมัคร ชำนาญคน”



วารสารสำนักบัณฑิตอาสาสมัคร
ปีที่ 10 ฉบับที่ 1 กรกฎาคม-ธันวาคม 2556
“ความเป็นอื่นและการพัฒนา”



วารสารสำนักบัณฑิตอาสาสมัคร
ปีที่ 10 ฉบับที่ 2 มกราคม-มิถุนายน 2557
“รากหญ้า: ส่วนที่ถูกนับ เพื่อที่จะไม่บ้รวม”



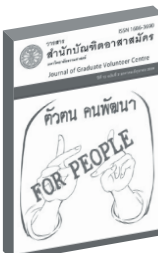
วารสารสำนักบัณฑิตอาสาสมัคร
ปีที่ 11 ฉบับที่ 1 กรกฎาคม-ธันวาคม 2557
“ชุมชนพึ่งตนเองทางออกหรือความฝัน”



วารสารสำนักบัณฑิตอาสาสมัคร
ปีที่ 11 ฉบับที่ 2 มกราคม-มิถุนายน 2558
“เทศกาลกับการพัฒนา”



วารสารสำนักบัณฑิตอาสาสมัคร
ปีที่ 12 ฉบับที่ 1 กรกฎาคม-ธันวาคม 2558
“ค.คน ชุมชน สังคม ในงานพัฒนา”



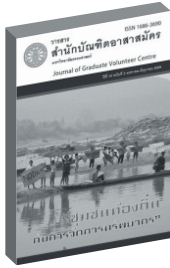
วารสารสำนักบัณฑิตอาสาสมัคร
ปีที่ 12 ฉบับที่ 2 มกราคม-มิถุนายน 2559
“ตัวคน คนพัฒนา”



วารสารสำนักบัณฑิตอาสาสมัคร
ปีที่ 13 ฉบับที่ 1 กรกฎาคม-ธันวาคม 2559
“รอบรู้ รื้อรอบ ในงานพัฒนา”

ทำเนียบวารสารศาสตร์
พัฒนาศาสตร์

ทำเนียบวารสารพัฒนศาสตร์



วารสารสำนักบัณฑิตอาสาสมัคร
ปีที่ 13 ฉบับที่ 2 มกราคม-มิถุนายน 2560
“ชุมชนท้องถิ่น กับการจัดการทรัพยากร”



วารสารสำนักบัณฑิตอาสาสมัคร
ปีที่ 14 ฉบับที่ 1 กรกฎาคม-ธันวาคม 2560
“งานอาสาสมัครกับการพัฒนา”



วารสารพัฒนศาสตร์
ปีที่ 1 ฉบับที่ 1 มกราคม-มิถุนายน 2561
“เศรษฐกิจ การเมือง การท่องเที่ยว”



วารสารพัฒนศาสตร์
ปีที่ 1 ฉบับที่ 2 กรกฎาคม-ธันวาคม 2561
“ไทยบอกแผ่นดินไทย”



วารสารพัฒนศาสตร์
ปีที่ 2 ฉบับที่ 1 มกราคม-มิถุนายน 2562
“โครงการที่ผมรัก”



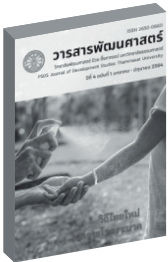
วารสารพัฒนศาสตร์
ปีที่ 2 ฉบับที่ 2 กรกฎาคม-ธันวาคม 2562
“มองชนบทผ่านการเมืองของการพัฒนา”



วารสารพัฒนศาสตร์
ปีที่ 3 ฉบับที่ 1 มกราคม-มิถุนายน 2563
“ทุนทางวัฒนธรรมของท้องถิ่นกับการพัฒนา”



วารสารพัฒนศาสตร์
ปีที่ 3 ฉบับที่ 2 กรกฎาคม-ธันวาคม 2563
“ผู้นำรุ่นใหม่ สิทธิ การเรียนรู้
การมีส่วนร่วมทางสังคม”



วารสารพัฒนศาสตร์
ปีที่ 4 ฉบับที่ 1 มกราคม-มิถุนายน 2564
“วิถีไทยใหม่ ในภาวะโรคระบาด”

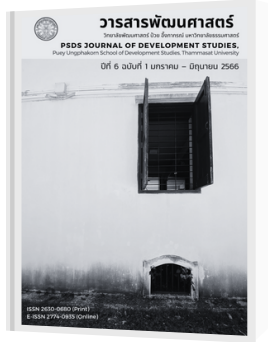


วารสารพัฒนศาสตร์
ปีที่ 4 ฉบับที่ 2 กรกฎาคม-ธันวาคม 2564
“ภูมิทัศน์การเมืองใหม่
สังคมไทยในโลกที่เปลี่ยนแปลง”

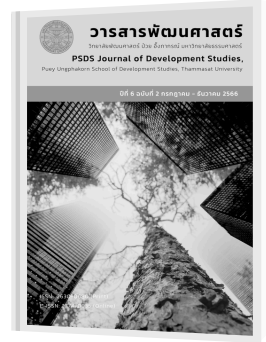


วารสารพัฒนศาสตร์
ปีที่ 5 ฉบับที่ 1 มกราคม-มิถุนายน 2565
“ที่ดิน ทุนมนุษย์ การคุ้มครองทางสังคม”

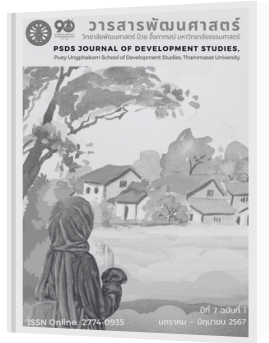
ทำเนียบวารสารพัฒนาศาสตร์



วารสารพัฒนาศาสตร์
ปีที่ 6 ฉบับที่ 1 มกราคม-มิถุนายน 2566
“ความว่างเปล่าและยั่งยืน”



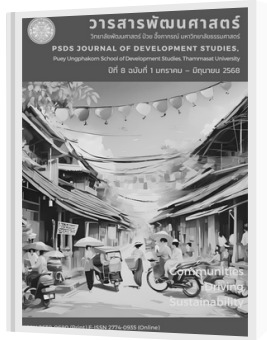
วารสารพัฒนาศาสตร์
ปีที่ 6 ฉบับที่ 2 กรกฎาคม-ธันวาคม 2566
“อัตลักษณ์การเปลี่ยนผ่าน
สู่การพัฒนา”



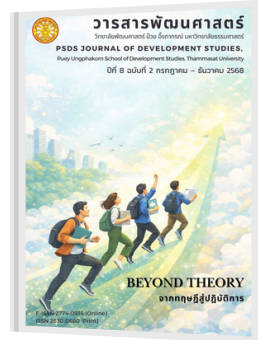
วารสารพัฒนาศาสตร์
ปีที่ 7 ฉบับที่ 1 มกราคม-มิถุนายน 2567
“ชุมชน ตัวตน ความร่วมมือ”



วารสารพัฒนาศาสตร์
ปีที่ 7 ฉบับที่ 2 กรกฎาคม-ธันวาคม 2567
“สังคมไทยในความหลากหลาย”



วารสารพัฒนาศาสตร์
ปีที่ 8 ฉบับที่ 1 มกราคม-มิถุนายน 2568
“พลังชุมชนสู่สังคมยั่งยืน”



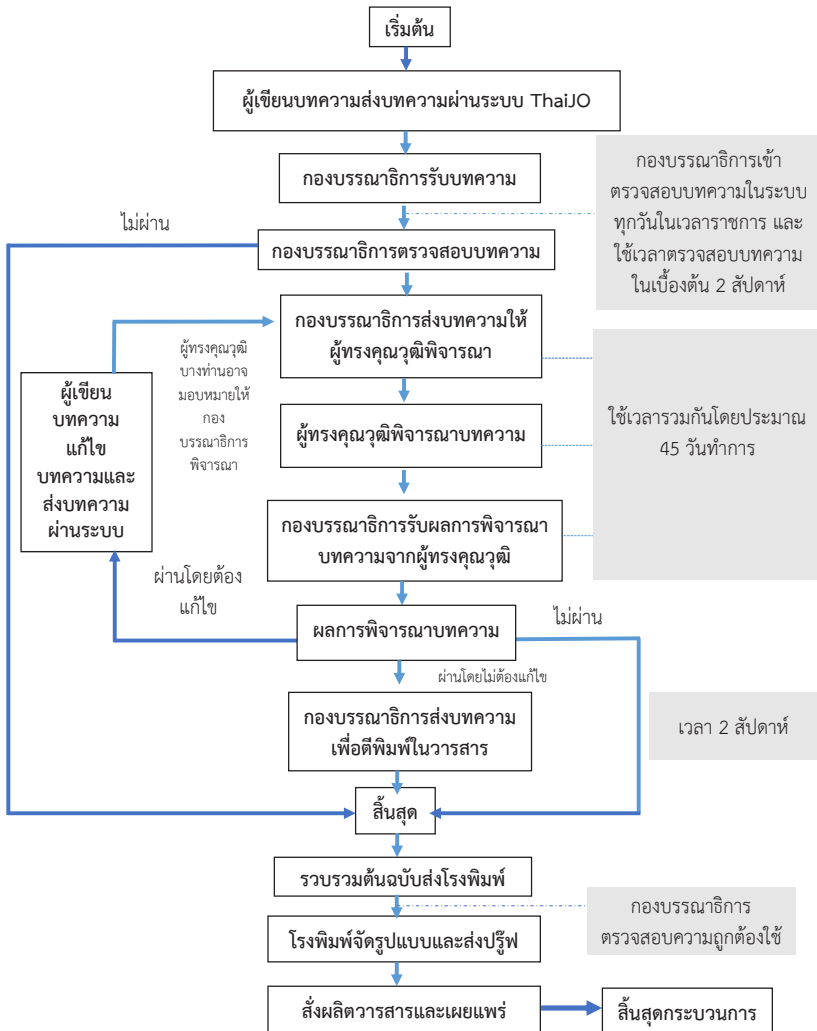
วารสารพัฒนาศาสตร์
ปีที่ 8 ฉบับที่ 2 กรกฎาคม-ธันวาคม 2568
“Beyond Theory: จากทฤษฎีสู่ปฏิบัติการ”

หลักเกณฑ์การเสนอต้นฉบับบทความ

1. การส่งบทความเพื่อตีพิมพ์

ส่งบทความออนไลน์ได้ที่ Website วารสารพัฒนศาสตร์ www.tci-thaijo.org/index.php/gvc-tu/index ดูขั้นตอนการส่งบทความ (Submission) ได้ที่ https://drive.google.com/file/d/1rY03W1bGlb9q77m4gvZdNeD19mxagx_e/view

2. ขั้นตอนการพิจารณาบทความ



3. ข้อกำหนดการตีพิมพ์บทความ

1) บทความที่เสนอเข้ามาเพื่อขอรับการตีพิมพ์ต้องไม่เคยตีพิมพ์เผยแพร่มาก่อน และไม่อยู่ในระหว่างการพิจารณาของวารสารอื่น

2) บทความมีประเด็นหรือแนวคิดที่ชัดเจน มีสาระทางวิชาการที่ถูกต้อง การวิเคราะห์เป็นไปตามแนวคิดหรือทฤษฎีที่เหมาะสม มีข้อเท็จจริงวิชาการ คำนคว้าอ้างอิงจากแหล่งข้อมูลที่หลากหลายและเชื่อถือได้ นำเสนอข้อมูลเข้าใจง่าย ใช้ศัพท์ และภาษาทางวิชาการที่ถูกต้องเหมาะสม และมีการอ้างอิงแหล่งที่มาที่เป็นไปตามรูปแบบการอ้างอิงที่วารสารกำหนด

3) ผู้นิพนธ์ยินยอมให้กองบรรณาธิการสรรหาผู้เชี่ยวชาญกลั่นกรองโดยอิสระ เพื่อพิจารณาคุณภาพของบทความและสามารถตรวจแก้ไขบทความได้ตามที่เห็นสมควร

4) บทความจะได้รับการกลั่นกรองเบื้องต้นโดยกองบรรณาธิการขั้นต้นและ ส่งให้ผู้เชี่ยวชาญจากภายนอก (peer-reviewers) จำนวน 3 ท่าน พิจารณาในรูปแบบ Double-Blinded จากนั้นจึงส่งผลการประเมินและข้อเสนอแนะกลับไปยังผู้นิพนธ์ ปรับแก้ไขส่งกลับคืนวารสารตามเวลาที่กำหนด

5) ทศนะและข้อคิดเห็นในวารสารพัฒนศาสตร์เป็นของผู้นิพนธ์บทความ ผู้ประสงค์จะนำข้อความใด ๆ ไปพิมพ์เผยแพร่ต่อไปต้องได้รับอนุญาตจากผู้นิพนธ์ และโปรดแจ้งให้ทางวารสารทราบ

4. รูปแบบการเขียนบทความ และการอ้างอิงบทความ



สามารถดาวน์โหลดรูปแบบการเขียนบทความ
และการอ้างอิงบทความ ได้ที่

<https://so05.tci-thaijo.org/index.php/gvc-tu>
หรือ QR Code

5. สำนักงานติดต่อ

กองบรรณาธิการวารสารพัฒนศาสตร์ วิทยาลัยพัฒนศาสตร์ ป๋วย อึ๊งภากรณ์
มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์

เลขที่ 99 หมู่ที่ 18 ต.คลองหนึ่ง อ.คลองหลวง จ.ปทุมธานี 12121

โทรศัพท์ 02-564-4429 เลขานุการกองบรรณาธิการ 087- 6894446

E-mail: psdsjournal.tu@gmail.com

6. สมาชิกวารสาร

ผู้ส่งต้นฉบับบทความเข้ามาพิจารณาเพื่อตีพิมพ์ในวารสาร จะได้เป็นสมาชิกวารสารโดยอัตโนมัติ และจะได้รับข้อมูลข่าวสารของวารสารก่อนใคร



PSDS JOURNAL OF DEVELOPMENT STUDIES
THAMMASAT UNIVERSITY

E-ISSN 2774-0935 (Online)

ISSN 2630-0680 (Print)

วิทยาลัยพัฒนศาสตร์ ป๋วย อึ๊งภากรณ์ มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์

ศูนย์รังสิต โทรศัพท 02-564-4440-79 ต่อ 1044 โทรสาร 02-564-4430

ทำพระจันทร์ อาคารอเนกประสงค์ 1 ชั้น 6

โทรศัพท 02-613-3604 โทรสาร 02-613-3605

Website: www.psds.tu.ac.th