การพัฒนารูปแบบการเรียนการสอนประเด็นอ่อนไหวทางประวัติศาสตร์เพื่อส่งเสริมทักษะการคิดทางประวัติศาสตร์และความรู้สึกร่วมยุคร่วมสมัยของนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาตอนปลาย

Development of Sensitive Historical Issues Instruction to Promote Historical Thinking Skills and Historical Empathy of Upper Secondary School Students

Received: October 12, 2025
Revised: October 22, 2025
Accepted: November 28, 2025

ศุภณัฐ พานา*
Supanut Pana

บทคัดย่อ

ในบริบททางการเมืองที่จำกัด เรื่องเล่าทางประวัติศาสตร์ที่ควบคุมโดยรัฐมักผลิตซ้ำความอยุติธรรมเชิงญาณวิทยา (epistemic injustice) ซึ่งเป็นอุปสรรคต่อการพัฒนาทักษะการคิดทางประวัติศาสตร์และความรู้สึกร่วมยุคร่วมสมัย การวิจัยนี้จึงมีวัตถุประสงค์เพื่อพัฒนาและประเมินประสิทธิผลของรูปแบบการเรียนการสอน SAFE-TIMER ที่มุ่งส่งเสริมทักษะดังกล่าวผ่านกระบวนการซ่อมแซมเชิงญาณวิทยา โดยเป็นการวิจัยและพัฒนา (R&D) กับกลุ่มเป้าหมายนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 4 จำนวน 29 คน รูปแบบการสอนนี้บูรณาการหลักการสำคัญ คือ การสร้างพื้นที่ปลอดภัย (Safe Space) การสืบสอบแสวงหาความรู้เป็นกลุ่ม (Group Investigation) และเทคนิค Magic If เพื่อจัดการกับประเด็นอ่อนไหวทางประวัติศาสตร์ผ่านแนวคิดการสอนบนฐานความรู้สึกไม่สบายใจ (pedagogy of discomfort) ผลการวิจัยหลังการทดลอง 15 สัปดาห์ พบว่านักเรียนมีคะแนนทักษะการคิดเชิงประวัติศาสตร์และความรู้สึกร่วมยุคร่วมสมัยหลังเรียนสูงกว่าก่อนเรียนอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 นอกจากนี้ ข้อมูลเชิงคุณภาพยังชี้ว่านักเรียนสามารถจัดการกับความคลุมเครือและเชื่อมโยงอดีตมาสู่นัยเชิงพลเมืองในปัจจุบันได้ งานวิจัยนี้นำเสนอรูปแบบการสอนที่ผ่านการทดสอบเชิงประจักษ์ในการส่งเสริมทักษะการคิดเชิงประวัติศาสตร์และความรู้สึกร่วมยุคร่วมสมัยในบริบทสังคมที่มีความแตกแยกทางความคิด โดยชี้ให้เห็นว่าการเปิดพื้นที่ให้นักเรียนได้จัดการกับความอยุติธรรมเชิงญาณวิทยาด้วยตนเองคือเงื่อนไขสำคัญของการเรียนรู้ประวัติศาสตร์อย่างมีความหมาย

คำสำคัญ : ประเด็นอ่อนไหวทางประวัติศาสตร์/ ทักษะการคิดทางประวัติศาสตร์/ ความรู้สึกร่วมยุคร่วมสมัย

*ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. ภาควิชาสังคมวิทยา คณะสังคมศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ
Assistant Professor Dr., Department of Sociology, Faculty of Social Sciences, Srinakharinwirot University, Thailand
Corresponding Author E-mail Address: supanut@g.swu.ac.th

Abstract

In restrictive political contexts like the Global South, state-controlled historical narratives In restrictive political contexts, state-controlled historical narratives often perpetuate epistemic injustice, hindering the development of historical thinking skills and historical empathy. This research aims to develop and evaluate the effectiveness of the SAFE-TIMER instructional model, which promotes these skills through a process of epistemic repair. As a Research and Development (R&D) study with 29 Grade 10 students, this research developed an instructional model that integrates the key principles of a Safe Space, Group Investigation, and the 'Magic If' technique to address sensitive historical issues through a pedagogy of discomfort. After a 15-week experiment, results showed that students' post-test scores in historical thinking skills and historical empathy were significantly higher than their pre-test scores ($p < .05$). Additionally, qualitative data indicated that students could manage ambiguity and connect the past to present civic implications. This research presents an empirically tested instructional model for promoting historical thinking skills and historical empathy in a socially polarized context, suggesting that allowing students to address epistemic injustice themselves is a key condition for meaningful history learning.

Keywords : Sensitive Historical Issues/ Historical Thinking Skills/ Historical Empathy

บทนำ

ในช่วงหลายทศวรรษที่ผ่านมา ห้องเรียนประวัติศาสตร์ทั่วโลกกลายเป็นพื้นที่ที่แข่งขันกันระหว่างความทรงจำหลากหลายชุด โดยเฉพาะในประเทศที่รัฐใช้อดีตเพื่อกำกับอัตลักษณ์ พลเมือง และความชอบธรรมทางการเมือง การจัดการเรียนรู้ประวัติศาสตร์จึงกลายเป็นพื้นที่ที่ความรู้ถูกต่อรอง การเล่าเรื่องถูกควบคุม และนักเรียนจำนวนมากถูกจำกัดไม่ให้เข้าถึงมุมมองที่แตกต่างหรือซับซ้อนมากขึ้นปรากฏการณ์นี้นำไปสู่สิ่งที่นักปรัชญาเรียกว่า "ความอยุติธรรมเชิงญาณวิทยา" ซึ่งมีผลโดยตรงต่อความสามารถของผู้เรียนในการตั้งคำถาม ทำความเข้าใจ และให้ความหมายต่ออดีตอย่างมีเหตุผลในสังคมร่วมสมัยที่ซับซ้อนขึ้น

ความหมายของความอยุติธรรมเชิงญาณวิทยา (Epistemic Injustice)

ความอยุติธรรมเชิงญาณวิทยา (Epistemic Injustice) หมายถึง การกระทำที่เป็นการลดทอนคุณค่าความเป็นมนุษย์และศักยภาพในการใช้เหตุผลของผู้ศึกษาประวัติศาสตร์ในสถานะของผู้รู้ (knower) เช่น การศึกษาประวัติศาสตร์ถูกควบคุมโดยรัฐจนเกิดเป็นพื้นที่หลักของการผลิตซ้ำ (Hajir and Kester, 2020; Sousa Santos, 2018) จนเป็นปัญหาหนึ่งที่เกิดขึ้นในรายวิชาประวัติศาสตร์ในหลายประเทศซึ่งตามแนวคิดของ Fricker (2007) ความอยุติธรรมนี้ปรากฏในห้องเรียนอย่างน้อยสองรูปแบบ ได้แก่

1. ความอยุติธรรมด้านประจักษ์พยาน (Testimonial Injustice) คือ การที่เรื่องเล่าหรือเสียงของกลุ่มชายขอบถูกลดความน่าเชื่อถือหรือถูกละเลยอย่างเป็นระบบ

2. ความอยุติธรรมด้านการตีความ (Hermeneutical Injustice) คือ การที่สังคมขาดกรอบแนวคิดหลักการ ทฤษฎีในการตีความประสบการณ์ของตนเอง ทำให้บางความทรงจำ “ไร้ชื่อ” และไม่สามารถสื่อสารในกรอบกระแสหลักได้

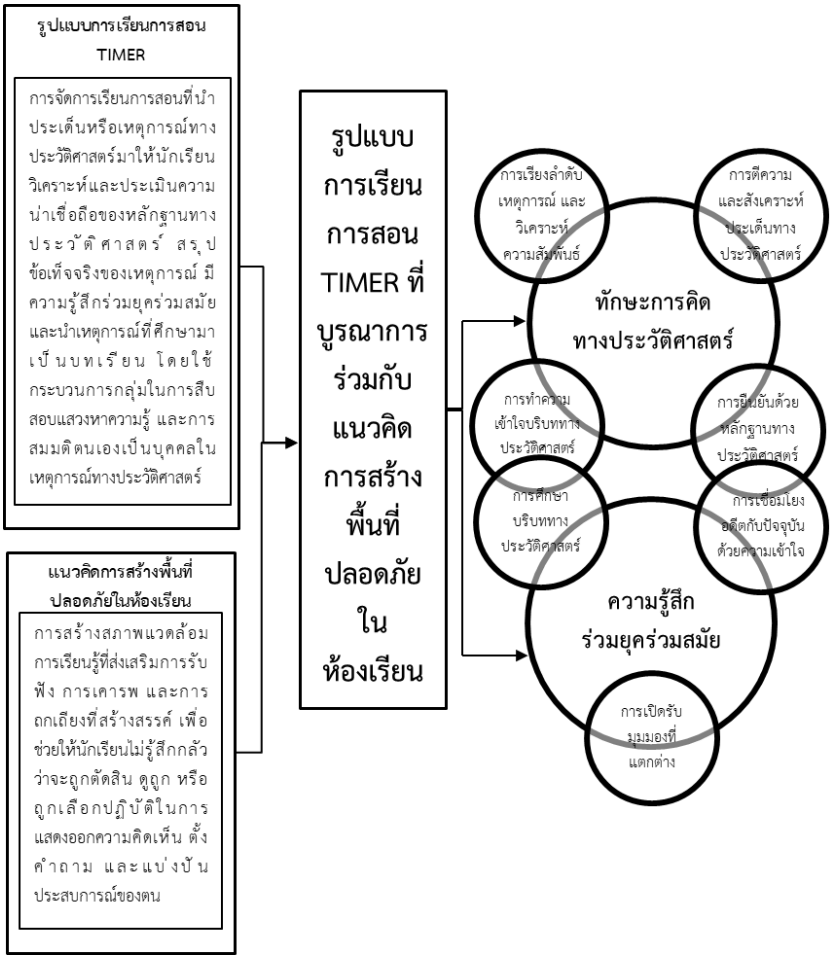
การผลิตซ้ำความอยุติธรรมทั้งสองรูปแบบนี้อย่างต่อเนื่องนำไปสู่การก่อตัวของวัฒนธรรมทางประวัติศาสตร์ (Geschichtskultur) กล่าวคือ ภาวะที่การเรียนรู้ประวัติศาสตร์ของสังคมเป็นเพียงชุดข้อมูลที่รับใช้รัฐและตัดขาดนักเรียนจากความเข้าใจอดีตอย่างมีวิจารณญาณ ซึ่งเป็นการขัดขวางการพัฒนาทักษะการคิดทางประวัติศาสตร์และความรู้สึกร่วมยุคร่วมสมัยซึ่งเป็นทักษะและเจตคติที่จำเป็นต่อการรับมือกับความซับซ้อนของโลกในปัจจุบัน

ความอยุติธรรมทางญาณวิทยากับการเรียนการสอนประเด็นอ่อนไหวทางประวัติศาสตร์

ในประเทศไทย ปัญหานี้ปรากฏอย่างชัดเจนผ่านหลักสูตรประวัติศาสตร์อย่างเป็นทางการที่ให้ความสำคัญกับเรื่องเล่าชาตินิยม-กษัตริย์นิยมแบบรัฐเป็นศูนย์กลาง (Royalist-Nationalist Narrative) โดยเฉพาะในประเด็นอ่อนไหวทางประวัติศาสตร์ (Sensitive Historical Issues) เช่น การเสียกรุงศรีอยุธยาครั้งที่สอง การปฏิวัติ พ.ศ. 2475 และยุคจอมพล ป. พิบูลสงคราม ซึ่งถูกนำเสนออย่างจำกัดและลดทอนมิติของความขัดแย้งทางการเมืองหรือสังคม (Evans, Avery and Pederson, 1999; Kello, 2015) งานวิจัยจำนวนมากชี้ว่าการเล่าเรื่องแบบนี้ไม่เพียงสร้างมายาคติของ “ศัตรูภายนอก” แต่ยังปิดกั้นการพัฒนาทักษะการคิดทางประวัติศาสตร์และความเข้าใจเชิงสังคมร่วมสมัยของผู้เรียน วิลุบล สินธุมาลย์ (Sinthumal, 2011) สุเนตร ชุตินธรานนท์ และคณะ (Chutintaranond and et al, 2014)

ปัญหาดังกล่าวส่งผลโดยตรงต่อครูที่ต้องเผชิญทั้งแรงกดดันจากโครงสร้างหลักสูตรและความเสี่ยงทางการเมืองเมื่อต้องเปิดพื้นที่อภิปรายเรื่องที่ขัดแย้ง (Goldberg, 2017a; Weintraub, 2021) เพราะในขณะที่หลักสูตรยังคงส่งเสริมประวัติศาสตร์จากส่วนกลาง ขบวนการที่นำโดยเยาวชนในกรุงเทพฯ และเมืองใหญ่อื่น ๆ กลับกำลังเคลื่อนไหวทางสังคมมากขึ้นโดยใช้สื่อสังคมออนไลน์และการประท้วงในที่สาธารณะเพื่อท้าทายประวัติศาสตร์ฉบับทางการ (Chachavalpongpun and Jory, 2023; Anamwathana, 2024) ดังที่ Goldberg (2017a, 2017b) ชี้ให้เห็นการสอนประวัติศาสตร์ที่ยากและละเอียดอ่อนมักเรียกร้องให้ครูไม่เพียงแต่อภิปรายข้อถกเถียง ข้อเท็จจริง แต่ยังรวมถึงต้องสร้างความเข้าใจในบาดแผลทางใจร่วมกัน (Collective Trauma) ที่เป็นประเด็นตึงเครียดทางสังคม และแม้ว่าสำนักมาตรฐานการศึกษาและพัฒนาการเรียนรู้ (Bureau of Academic Affairs and Educational Standards, 2021) จะส่งเสริมให้สอนประเด็นอ่อนไหวเพื่อพัฒนาการคิดวิเคราะห์และสร้างความเข้าใจในความแตกต่างหลากหลายแต่ครูกลับยังขาดกรอบการสอนที่ปลอดภัยและเป็นระบบในการจัดการกับความไม่สบายใจของทั้งครูและนักเรียน (Zembylas, 2015; Bekerman and Zembylas, 2017) ดังที่ Bentrovato and Van Nieuwenhuyse (2019) และ Amsing and Dekker (2019) พบว่า ห้องเรียนประวัติศาสตร์กำลังเผชิญหน้ากับอดีตของชาติที่ยากลำบาก และครูต้องเผชิญจากความเสี่ยงและความกดดันจากทั้งผู้บริหารโรงเรียนและผู้ปกครอง

งานวิจัยนี้จึงมุ่งพัฒนากระบวนการซ่อมแซมเชิงญาณวิทยา (epistemic repair) โดยใช้ “รูปแบบการเรียนการสอน SAFE-TIMER” ซึ่งต่อยอดจากโมเดล TIMER ศุภณัฐ พานา (Pana, 2017) โดยบูรณาการแนวคิดกระบวนการสร้างพื้นที่ปลอดภัยในห้องเรียนที่ประกอบด้วย (1) การกำหนดบรรยากาศและข้อตกลงร่วมกัน (2) การจัดโครงสร้างกิจกรรมการเรียนรู้สำหรับความปลอดภัย (3) การจัดการกับอารมณ์และความขัดแย้ง และ (4) การใช้การสะท้อนคิดเพื่อพัฒนาการเรียนรู้ ช่วยให้นักเรียนสามารถแสดงความคิดเห็นได้อย่างอิสระโดยปราศจากความกลัวและแรงกดดัน ซึ่งเอื้อต่อการพัฒนาทักษะการคิดวิเคราะห์และการแลกเปลี่ยนความคิดเห็นอย่างสร้างสรรค์ (Hess and McAvoy, 2015; Bekerman and Zembylas, 2017) เข้ากับแนวคิดกระบวนการสืบสอบแสวงหาความรู้เป็นกลุ่ม (Group Investigation) และแนวคิด Magic If จนได้รูปแบบการเรียนการสอนใหม่ที่ชื่อว่า SAFE-TIMER ที่ช่วยให้นักเรียนใช้ทักษะการคิดทางประวัติศาสตร์และความรู้สึกร่วมยุคร่วมสมัยเผชิญหน้ากับประเด็นอ่อนไหวได้อย่างมีเหตุผลและเคารพความแตกต่างพร้อมทั้งเป็นกรอบปฏิบัติที่ช่วยให้ครูสามารถอธิบายและปกป้องแนวทางการสอนของตนอย่างมีหลักวิชาการ เปลี่ยนห้องเรียนจากพื้นที่ถ่ายทอดความทรงจำของรัฐให้กลายเป็นพื้นที่ร่วมสร้างความหมายทางประวัติศาสตร์และการเรียนรู้ในระบอบประชาธิปไตย



ภาพ 1 กรอบแนวคิดในการวิจัย

วัตถุประสงค์

การวิจัยเพื่อพัฒนารูปแบบการเรียนการสอนประเด็นอ่อนไหวทางประวัติศาสตร์เพื่อส่งเสริมทักษะการคิดทางประวัติศาสตร์และความรู้สึกร่วมยุคร่วมสมัยของนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาตอนปลาย มีวัตถุประสงค์ดังนี้

1. เพื่อพัฒนารูปแบบการเรียนการสอนประเด็นอ่อนไหวทางประวัติศาสตร์ที่ส่งเสริมทักษะการคิดทางประวัติศาสตร์และความรู้สึกร่วมยุคร่วมสมัยของนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาตอนปลาย

2. เพื่อศึกษาประสิทธิผลของรูปแบบการเรียนการสอนประเด็นอ่อนไหวทางประวัติศาสตร์ที่ส่งเสริมทักษะการคิดทางประวัติศาสตร์และความรู้สึกร่วมยุคร่วมสมัยของนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาตอนปลาย โดยมีวัตถุประสงค์เฉพาะ ดังต่อไปนี้

2.1 เปรียบเทียบทักษะการคิดทางประวัติศาสตร์และความรู้สึกร่วมยุคร่วมสมัยของนักเรียนที่เรียนด้วยรูปแบบการเรียนการสอนประเด็นอ่อนไหวทางประวัติศาสตร์ก่อนและหลังการทดลอง

2.2 ศึกษาการเปลี่ยนแปลงของทักษะการคิดทางประวัติศาสตร์และความรู้สึกร่วมยุคร่วมสมัยของนักเรียนที่เรียนด้วยรูปแบบการเรียนการสอนประเด็นอ่อนไหวทางประวัติศาสตร์

คำถามการวิจัย

จากการกำหนดวัตถุประสงค์การวิจัย สามารถกำหนดเป็นคำถามการวิจัยได้ดังนี้

1. รูปแบบการเรียนการสอนประเด็นอ่อนไหวทางประวัติศาสตร์ที่พัฒนาขึ้นมีลักษณะอย่างไร

2. หลังจากเรียนด้วยรูปแบบดังกล่าว นักเรียนมีพัฒนาการในทักษะการคิดทางประวัติศาสตร์และความรู้สึกร่วมยุคร่วมสมัยอย่างไร

2.1 ผลการเปรียบเทียบทักษะการคิดทางประวัติศาสตร์และความรู้สึกร่วมยุคร่วมสมัยของนักเรียนก่อนและหลังการทดลองมีความแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติหรือไม่

2.2 ลักษณะการเปลี่ยนแปลงเชิงคุณภาพของทักษะการคิดทางประวัติศาสตร์และความรู้สึกร่วมยุคร่วมสมัยของนักเรียนที่เรียนด้วยรูปแบบดังกล่าวเป็นอย่างไร

วิธีการวิจัย

การวิจัยเรื่อง “การพัฒนารูปแบบการเรียนการสอนประเด็นอ่อนไหวทางประวัติศาสตร์เพื่อส่งเสริมทักษะการคิดทางประวัติศาสตร์และความรู้สึกร่วมยุคร่วมสมัยของนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาตอนปลาย” เป็นการวิจัยและพัฒนาโดยแบ่งการดำเนินการออกเป็น 2 ระยะหลัก ได้แก่ ระยะที่ 1 การพัฒนารูปแบบการเรียนการสอน และระยะที่ 2 การศึกษาประสิทธิผลของรูปแบบการเรียนการสอน

ระยะที่ 1: การพัฒนารูปแบบการเรียนการสอน

ศึกษาจุดเด่นของรูปแบบการเรียนการสอน TIMER ที่พัฒนาขึ้นจากแนวคิดกระบวนการสืบสอบแสวงหาความรู้เป็นกลุ่ม (Group Investigation) ร่วมกับแนวคิด Magic If ของศุภณัฐ พานา (Pana, 2017) และหาจุดปรับปรุงเพิ่มเติมเพื่อใช้ในการสอนประเด็นอ่อนไหวทางประวัติศาสตร์ ซึ่งผู้วิจัยพบว่า จึงนำแนวคิดการสร้างพื้นที่ปลอดภัยในห้องเรียน (Safe Space) ซึ่งได้แก่ การร่วมกำหนดข้อตกลงสนทนา การจัดโครงสร้างกิจกรรมอย่างปลอดภัย การกำกับอารมณ์และความขัดแย้ง และการสะท้อนคิด มาผสมผสานและต่อยอดจนได้รูปแบบ SAFE-TIMER เพื่อให้สามารถจัดการกับประเด็นอ่อนไหวทางประวัติศาสตร์ได้อย่างมีประสิทธิภาพ

หลังจากพัฒนาร่างรูปแบบการสอนและแผนการจัดการเรียนรู้แล้ว ได้ผ่านการตรวจสอบคุณภาพจากผู้ทรงคุณวุฒิ 3 ท่านเพื่อประเมินความตรงเชิงเนื้อหา (IOC) ก่อนนำไปใช้ในระยะต่อไป

ระยะที่ 2: การศึกษาประสิทธิผลของรูปแบบการเรียนการสอน

1. การกำหนดแบบแผนการวิจัย การวิจัยนี้เป็น การวิจัยกึ่งทดลอง (Quasi-Experimental Research) โดยใช้แบบแผนการทดลองแบบ กลุ่มเดียววัดผลก่อนและหลังการทดลอง (The One-Group Pretest-Posttest Design) กลุ่มเป้าหมายคือ โรงเรียนมัธยมศึกษาสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน กรุงเทพมหานคร ซึ่งเป็นพื้นที่ที่มีความสำคัญทั้งทางการบริหารการศึกษาและเป็นศูนย์กลางของข้อถกเถียงทางประวัติศาสตร์ โรงเรียนที่เลือกมีลักษณะดังนี้ (1) เป็นโรงเรียนสหศึกษาและจัดนักเรียนในแต่ละห้องแบบคละความสามารถ (2) มีความพร้อมด้านเทคโนโลยีเพื่อสนับสนุนการสืบค้นข้อมูลทางประวัติศาสตร์ (3) มีนักเรียนจากหลากหลายฐานะทางเศรษฐกิจ–สังคม และ(4) โรงเรียนสมัครใจเข้าร่วมโครงการวิจัย ในปีการศึกษา 2567 โรงเรียนดังกล่าวมีนักเรียนระดับมัธยมศึกษาปีที่ 4 จำนวน 16 ห้องเรียน (ห้องละประมาณ 30–40 คน) ผู้วิจัยใช้วิธีจับสลากเพื่อเลือกห้องเรียนกลุ่มทดลอง ผลการสุ่มได้ห้องมัธยมศึกษาปีที่ 4/11 จำนวนนักเรียน 29 คน เป็นกลุ่มทดลองในการดำเนินการวิจัย

2.การออกแบบเครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย ประกอบด้วย

2.1 แผนการเรียนการสอนพัฒนาตามขั้นตอนของรูปแบบการเรียนการสอน SAFE-TIMER โดยเลือกเนื้อหา 3 หน่วย ได้แก่ (1) การเสียกรุงศรีอยุธยาครั้งที่ 2 (2) การปฏิวัติ พ.ศ. 2475 และ (3) ยุคจอมพล ป. พิบูลสงคราม การเลือกหัวข้ออิงเกณฑ์ 3 ประการคือ (1) สอดคล้องกับหลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน พ.ศ. 2551 และหลักสูตรสถานศึกษา (2) มีหลักฐานทางประวัติศาสตร์หลากหลาย ทั้งหลักฐานชั้นต้นและชั้นรองจากหลายมุมมอง และ (3) สามารถกระตุ้นให้นักเรียนตั้งคำถามเชื่อมโยงกับประเด็นสังคมร่วมสมัยและค้นคว้าได้ด้วยตนเอง

2.2 เครื่องมือวัดผลดัดแปลงจากแบบทดสอบคู่ขนานของ ศุภณัฐ พานา (Pana, 2017) ประกอบด้วยสองชุดหลัก ได้แก่

(1) แบบวัดทักษะการคิดทางประวัติศาสตร์ จำนวน 2 ฉบับ เป็นแบบทดสอบอัตนัยแบบอิงหลักฐาน (Document-Based Questions) เพื่อประเมิน 4 องค์ประกอบ คือ การเรียงลำดับเหตุการณ์และวิเคราะห์ความสัมพันธ์ การทำความเข้าใจบริบท การยืนยันด้วยหลักฐาน และการตีความและสังเคราะห์ มีค่าความเที่ยง 0.77-0.84 ค่าความยากง่าย 0.23 – 0.74 และค่าอำนาจจำแนก 0.21– 0.54 และค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างฉบับ 0.95

(2) แบบวัดความรู้สึกร่วมยุคร่วมสมัย จำนวน 2 ฉบับ เป็นแบบทดสอบอัตนัยเชิงสถานการณ์จำลองเพื่อประเมิน 3 องค์ประกอบ คือ การเปิดรับมุมมองที่แตกต่าง การศึกษาบริบททางประวัติศาสตร์และการเชื่อมโยงอดีตกับปัจจุบันด้วยความเข้าใจ มีค่าความเที่ยง 0.63 -0.79 ค่าความยากง่าย 0.35 – 0.54 และค่าอำนาจจำแนก 0.25 – 0.58 และค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างฉบับ 0.95

3.การเก็บรวบรวมข้อมูล ดำเนินการทดลองด้วยรูปแบบการเรียนการสอนที่พัฒนาขึ้นและเก็บรวบรวมข้อมูลตลอดระยะเวลา 15 คาบ 15 สัปดาห์ โดยทดสอบก่อนเรียน (Pretest) และหลังเรียน (Posttest)

ด้วยเครื่องมือข้างต้น และเก็บข้อมูลเชิงคุณภาพระหว่างการเรียนการสอนผ่านการบันทึกวิดีทัศน์การสังเกตในชั้นเรียนและการตรวจชิ้นงานของนักเรียน เพื่อใช้วิเคราะห์กระบวนการเปลี่ยนแปลงทางการคิดและความรู้สึกร่วม

4. การวิเคราะห์ข้อมูล ประกอบด้วย (1) ข้อมูลเชิงปริมาณ ใช้การเปรียบเทียบคะแนนก่อนและหลังการทดลองโดยใช้สถิติ t-test dependent (paired-sample t-tests) (2) ข้อมูลเชิงคุณภาพใช้การวิเคราะห์ข้อมูลจากชิ้นงานและวิดีทัศน์บันทึกการสอนด้วย การวิเคราะห์เนื้อหาเชิงคุณภาพ (thematic analysis) โดยมุ่งตรวจหาร่องรอยของ “การซ่อมแซมเชิงญาณวิทยา” (epistemic repair) เช่น การตั้งคำถามต่อความเชื่อเดิมการตีความใหม่จากหลักฐาน และการเชื่อมโยงความเข้าใจสู่บริบทปัจจุบัน

ผลการวิจัย

การนำเสนอผลแบ่งออกเป็นสองส่วน ได้แก่ (1) ผลการพัฒนา รูปแบบการเรียนการสอน SAFE-TIMER ซึ่งเป็นผลลัพธ์หลักจากกระบวนการวิจัยและพัฒนา และ (2) ผลการประเมินประสิทธิผลของรูปแบบทั้งในเชิงปริมาณ และเชิงคุณภาพโดยส่วนแรกอธิบายลักษณะและองค์ประกอบของรูปแบบส่วนที่สองนำเสนอผลการเปรียบเทียบทักษะการคิดทางประวัติศาสตร์และความรู้สึกร่วมยุคร่วมสมัย รวมทั้งการเปลี่ยนแปลงเชิงญาณวิทยาที่เกิดขึ้นระหว่างกระบวนการเรียนรู้

1. ผลการพัฒนารูปแบบการเรียนการสอนประเด็นอ่อนไหวทางประวัติศาสตร์ที่ส่งเสริมทักษะการคิดทางประวัติศาสตร์และความรู้สึกร่วมยุคร่วมสมัยของนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาตอนปลาย

จากการวิเคราะห์และทดลองใช้ในชั้นเรียน พบว่า SAFE-TIMER มีประสิทธิผลจากการบูรณาการเสาหลักทางการสอน 3 ประการ ได้แก่ พื้นที่ปลอดภัย การสืบสอบแสวงหาความรู้เป็นกลุ่ม และแนวคิด Magic If ผ่านกระบวนการ 6 ขั้นตอนอย่างเป็นระบบซึ่งแสดงดังตารางที่ 1

ตารางที่ 1: องค์ประกอบและขั้นตอนการสอนของรูปแบบการเรียนการสอน SAFE-TIMER

องค์ประกอบ	**คำอธิบาย**
เสาหลักที่ 1: พื้นที่ปลอดภัย (Safe Space)	การสร้างข้อตกลงที่ชัดเจน, บรรทัดฐานการสนทนา, และกลไกป้องกันทางอารมณ์เพื่อรับประกันความปลอดภัยทางจิตใจในขณะที่ยังคงไว้ซึ่งความท้าทายเชิงวิพากษ์
เสาหลักที่ 2: การสืบสอบเป็นกลุ่ม (Group Investigation)	การสืบสอบร่วมกันผ่านหลักฐานทางประวัติศาสตร์ทั้งชั้นต้นและชั้นรอง โดยเน้นการยืนยันด้วยหลักฐานและการวิเคราะห์หลากหลายมุมมอง
เสาหลักที่ 3: Magic If	การใช้จินตนาการเข้าไปอยู่ในบริบททางประวัติศาสตร์ (“ถ้าเธออยู่ที่นั่น...”) เพื่อส่งเสริมการรับมุมมองอื่นโดยไม่ลดทอนความซับซ้อนทางประวัติศาสตร์
ขั้นตอน	**คำอธิบาย**
1. การสร้างพื้นที่ปลอดภัย (Safe Space Setup)	การร่วมกันสร้างบรรทัดฐานของชั้นเรียน กำหนดวิธีปฏิบัติเพื่อเป็นกลไกป้องกันทางอารมณ์และนำเสนอประเด็นทางประวัติศาสตร์ที่เป็นข้อถกเถียง
2. การสนทนาประเด็นทางประวัติศาสตร์ (Talk about Historical Issues)	การสนทนากลุ่มใหญ่เพื่อดึงความรู้เดิม เปิดเผยมุมมองที่หลากหลาย และนำเสนอคำถามนำ
3. การจินตนาการเกี่ยวกับอดีต (Imagine the Past)	การใช้บทบาทสมมติและสถานการณ์จำลองผ่านแนวคิด “Magic If” เพื่อกระตุ้นการเข้าอกเข้าใจและการทำความเข้าใจบริบท

ขั้นตอน	คำอธิบาย
4. การจัดการกับหลักฐาน (Manage Evidence)	ภาระงานวิเคราะห์แหล่งข้อมูลที่ต้องอาศัยการพิสูจน์ยืนยันและประเมินเอกสาร รูปภาพ และคำให้การทางประวัติศาสตร์
5. การสำรวจผ่านกาลเวลา (Explore Through Time)	การเชื่อมโยงเหตุการณ์เข้ากับกระบวนการทางประวัติศาสตร์ที่กว้างขึ้น และสืบหาความสัมพันธ์เชิงสาเหตุและผลกระทบข้ามเวลา
6. การสะท้อนถึงอดีต (Reflect on the Past)	การสะท้อนคิดผ่านการเขียนและการพูดอย่างมีโครงสร้าง เพื่อเชื่อมโยงการเรียนรู้ประวัติศาสตร์เข้ากับประเด็นในปัจจุบันและคุณค่าเชิงพลเมือง

2. การศึกษาประสิทธิผลของรูปแบบการเรียนการสอนประเด็นอ่อนไหวทางประวัติศาสตร์ที่ส่งเสริมทักษะการคิดทางประวัติศาสตร์และความรู้สึกร่วมยุคร่วมสมัยของนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาตอนปลาย

2.1 พัฒนาการเชิงปริมาณด้านทักษะการคิดทางประวัติศาสตร์และความรู้สึกร่วมยุคร่วมสมัย

การนำรูปแบบการเรียนการสอน SAFE-TIMER ไปใช้ส่งผลให้เกิดทุกองค์ประกอบของทักษะการคิดเชิงประวัติศาสตร์และความรู้สึกร่วมยุคร่วมสมัยมีพัฒนาการสูงขึ้นอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติดังรายละเอียดในตารางที่ 2 และ 3

ตารางที่ 2: การเปรียบเทียบทักษะการคิดทางประวัติศาสตร์ของนักเรียนก่อนและหลังการทดลอง (n=29)

องค์ประกอบของทักษะการคิดทางประวัติศาสตร์	คะแนนเต็ม	ก่อนเรียน M (S.D.)	หลังเรียน M (S.D.)	t
การเรียงลำดับเหตุการณ์ และ วิเคราะห์ความสัมพันธ์	9	2.62 (1.65)	5.10 (1.44)	6.59*
การทำความเข้าใจบริบททางประวัติศาสตร์	3	1.72 (0.92)	2.48 (0.68)	5.19*
การยืนยันด้วยหลักฐานทางประวัติศาสตร์	10	3.86 (1.72)	5.58 (1.86)	4.91*
การตีความและการสังเคราะห์ประเด็นทางประวัติศาสตร์	8	1.82 (1.85)	3.31 (1.44)	4.15*
คะแนนรวม	**30**	**10.03 (4.78)**	**16.48 (3.76)**	**8.29***

p <.05

ตารางที่ 3: การเปรียบเทียบคะแนนความรู้สึกร่วมยุคร่วมสมัยของนักเรียนก่อนและหลังการทดลอง (n=29)

องค์ประกอบของความรู้สึกร่วมยุคร่วมสมัย	คะแนนเต็ม	ก่อนเรียน M (S.D.)	หลังเรียน M (S.D.)	t
การเปิดรับมุมมองที่แตกต่าง	6	4.17 (1.62)	5.13 (0.83)	3.26*
การศึกษาบริบททางประวัติศาสตร์	3	1.75 (0.63)	2.86 (0.44)	7.69*
การเชื่อมโยงอดีตกับปัจจุบันด้วยความเข้าใจ	5	1.58 (0.77)	3.41 (0.94)	10.60*
คะแนนรวม	**14**	**7.51 (2.24)**	**11.41 (1.42)**	**10.36***

p <.05

ผลการทดสอบก่อนและหลังเรียนแสดงให้เห็นว่านักเรียนมีพัฒนาการด้านทักษะการคิดทางประวัติศาสตร์และความรู้สึกร่วมยุคร่วมสมัยอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ในทุกองค์ประกอบ (ตาราง 2–3) โดยคะแนนรวมทักษะการคิดทางประวัติศาสตร์เพิ่มจาก M = 10.03 เป็น M = 16.48 ($t = 8.29$, $p < .05$) และคะแนนรวมความรู้สึกร่วมยุคร่วมสมัยเพิ่มจาก M = 7.51 เป็น M = 11.41 ($t = 10.36$, $p < .05$) ซึ่งบ่งชี้ว่า SAFE-TIMER มีผลต่อการพัฒนาทั้งด้านการคิดเชิงหลักฐานและการเข้าใจผู้อื่นในบริบททางประวัติศาสตร์อย่างชัดเจน

2.2 การนำเสนอการเปลี่ยนแปลงของทักษะการคิดทางประวัติศาสตร์และความรู้สึกร่วมยุคร่วมสมัยเกี่ยวกับการเปลี่ยนแปลงเชิงญาณวิทยา

ข้อมูลเชิงคุณภาพเผยให้เห็นเส้นทางของการเปลี่ยนแปลงเชิงญาณวิทยาที่เกิดขึ้นตลอด 6 ขั้นตอนของ SAFE-TIMER ซึ่งเริ่มจากการสร้างเงื่อนไขของความยุติธรรมในฐานะผู้รู้ (Epistemic Justice) ค่อย ๆ เคลื่อนผ่านกระบวนการซ่อมแซมเชิงการตีความ และจบลงด้วยการประกอบสร้างวิธีคิดทางประวัติศาสตร์และความรู้สึกร่วมยุคร่วมสมัยที่ซับซ้อนขึ้น ซึ่งสามารถสรุปได้ดังนี้

(1) การสร้างเงื่อนไขสำหรับความยุติธรรมด้านประจักษ์พยาน (ขั้นที่ 1–2)

ขั้นที่ 1 การสร้างพื้นที่ปลอดภัย ทำหน้าที่เป็นการแทรกแซงโดยตรงต่อความอยุติธรรมด้านประจักษ์พยานซึ่งทำให้นักเรียนต้องปิดปากตัวเองมายาวนาน การร่วมกันกำหนดบรรทัดฐานได้สร้างบรรยากาศของความไว้วางใจ ดังสะท้อนในคำของนักเรียนว่า “หนูรู้สึกสบายใจที่จะแสดงความคิดเห็นจริง ๆ ของตัวเอง เพราะรู้ว่าจะไม่มีใครมาตัดสิน” สิ่งนี้เป็นจุดเริ่มต้นของการฟื้นฟูสถานะ “ผู้รู้” ที่ถูกลดทอนในบริบทการเรียนรู้ไทย ขั้นที่ 2 การสนทนาประเด็นทางประวัติศาสตร์ ทำให้ช่องว่างทางการตีความ (Hermeneutical Gaps) ปรากฏชัดโดยเฉพาะในประเด็นการปฏิวัติ 2475 ซึ่งความรู้เดิมของนักเรียนมีความหลากหลายและขัดแย้งกันเป็นฐานข้อมูลสำคัญต่อการซ่อมแซมเชิงการตีความในขั้นตอนต่อไป

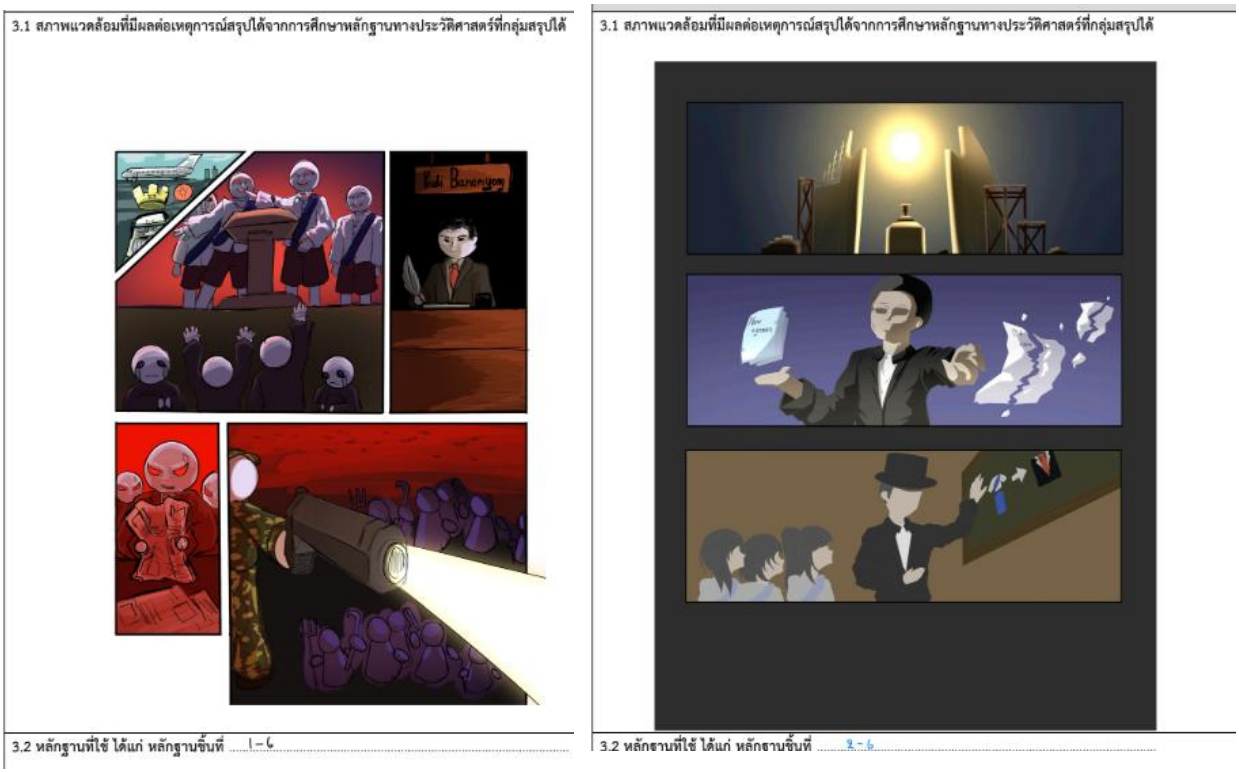
(2) การจัดการความไม่สบายใจและการท้าทายกรอบคิดเดิม (ขั้นที่ 3–4)

ขั้นที่ 3 การจินตนาการเกี่ยวกับอดีต ทำหน้าที่เปิดพื้นที่ให้เกิดการมีส่วนร่วมทางอารมณ์และความรู้สึกไม่สบายใจอย่างสร้างสรรค์ผ่านเทคนิค Magic If ตัวอย่างเช่น นักเรียนคนหนึ่งเลือกวาดฉากเหตุการณ์ 2475 ด้วยตนเองแทนการใช้ปัญญาประดิษฐ์แบบประกอบสร้าง (generative AI) โดยอธิบายว่า *“การวาดภาพเองช่วยให้ผมเข้าใจว่าพระมหากษัตริย์อาจรู้สึกอย่างไร AI เก็บรายละเอียดไม่พอ”* (ดังตัวอย่างในภาพที่ 2) การกระทำนี้ทำให้ภาพตัวแทนทางประวัติศาสตร์ที่เคยเรียบง่ายถูกแยกชั้นให้ซับซ้อนขึ้นทันที

ขั้นที่ 4 การจัดการกับหลักฐาน เป็นจุดศูนย์กลางของการซ่อมแซมเชิงญาณวิทยา นักเรียนเริ่มให้ความน่าเชื่อถือแก่แหล่งข้อมูลชายขอบและฝึกการตรวจสอบแหล่งที่มาดังที่ นักเรียนสะท้อนว่า *“ตอนแรกคิดว่าวิกิพีเดียพอแล้วแต่พอเรียนก็รู้ว่าต้องดูว่าใครเขียน และต้องเทียบกับเอกสารราชการด้วย”* นอกจากนี้ยังพบตัวอย่างที่แสดงให้เห็น “คุณธรรมเชิงญาณวิทยา (Epistemic Virtue)” อย่างชัดเจน คือ เมื่อวิเคราะห์เหตุการณ์เสียกรุงศรีอยุธยา นักเรียนคนหนึ่งต้องต่อสู้กับความรู้สึกและหลักฐานที่ขัดแย้งกัน ดังที่นักเรียนระบุว่า *“ถึงจะสงสารชาวบ้าน แต่เอกสารของฝ่ายรัฐบาลทำให้ต้องคิดใหม่ เพราะเขาก็มีเหตุผลของเขา”* สิ่งนี้สะท้อนถึงความสามารถในการประคับประคองหลายมุมมองที่ขัดแย้งกันซึ่งเป็นสัญญาณของการเคลื่อนจากข้อสรุปประวัติศาสตร์เชิงอุทาหรณ์ไปสู่ประวัติศาสตร์เชิงวิพากษ์ตามกรอบของ Rüsen (2004)

ภาพที่ 2 แสดงผลงานของนักเรียนที่สร้างขึ้นเพื่อแสดงถึงเหตุการณ์สำคัญต่าง ๆ

การปฏิวัติ 2475 ยุคสมัยของจอมพล ป.พิบูลสงคราม



(3) การสังเคราะห์และการก่อรูปสำนึกทางประวัติศาสตร์ (ขั้นที่ 5–6)

ขั้นที่ 5 การสำรวจผ่านกาลเวลา เปิดโอกาสให้นักเรียนสร้างเรื่องเล่าเชิงสาเหตุที่ซับซ้อนขึ้นซึ่งเป็นการกระทำที่สำคัญของการซ่อมแซมด้านการตีความหลักฐาน (Rüsen, 2004) ซึ่งสังเกตได้จากคำพูดของนักเรียนที่ระบุว่า *“การเปลี่ยนแปลงปี 2475 ไม่ได้เกิดจากการเมืองไทยอย่างเดียวแต่มาจากภาวะเศรษฐกิจตกต่ำครั้งใหญ่ด้วย”* การมองเห็นความเชื่อมโยงระดับโครงสร้างนี้สะท้อนให้เห็นว่านักเรียนกำลังหลุดพ้นจากช่องว่างทางการตีความ (Fricker, 2007) ของเรื่องเล่าชาตินิยม

สุดท้าย ขั้นที่ 6 การสะท้อนถึงอดีต ทำให้ทักษะทั้งหมดหลอมรวมเป็นกรอบคิดที่ใช้ตีความโลกปัจจุบัน ดังที่นักเรียนกล่าวว่า *“การเรียนเรื่องปี 2475 ทำให้หนูคิดถึงการประท้วงสมัยนี้ มันไม่ใช่แค่ใครชนะ แต่คือการเข้าใจว่าคนทำไปทำไม”* คำสะท้อนนี้คือสภาวะของความยุติธรรมด้านการตีความที่ปรากฏในตัวนักเรียนเองเพราะนักเรียนใช้เครื่องมือทางความคิดและความรู้สึกในการอธิบายโลกปัจจุบันบนฐานของการเข้าใจอดีตด้วยตนเอง

อภิปรายผล

บทความนี้สร้างคุณูปการในสามด้านคือ ทฤษฎี ระเบียบวิธีวิจัย และบริบท

(1) ด้านทฤษฎี บทความได้เสนอกรอบแนวคิดใหม่ที่มองทักษะการคิดทางประวัติศาสตร์และความรู้สึกร่วมยุคร่วมสมัยในฐานะ ผลลัพธ์ของการซ่อมแซมเชิงญาณวิทยา (epistemic repair) โดยเชื่อมโยงแนวคิด

ความอยุติธรรมทางญาณวิทยาของ Fricker (2007) เข้ากับแนวคิดเรื่องพื้นที่ปลอดภัย (Safe Space) และกระบวนการเรียนรู้ผ่านการตั้งคำถาม สืบค้นและเชื่อมโยงตนเองกับเหตุการณ์ในอดีต (Wineburg, 2001; Rüsen, 2004; Hess and McAvoy, 2015; Bekerman and Zembylas, 2017)

(2) ด้านระเบียบวิธีวิจัย งานนี้ได้ทำให้แนวคิดการซ่อมแซมเชิงญาณวิทยาปฏิบัติการได้จริงผ่านการสร้างตัวชี้วัดที่สังเกตได้จากชิ้นงานนักเรียนซึ่งสามารถนำไปใช้ประเมินผลในเชิงปริมาณและคุณภาพได้

(3) ด้านบริบท บทความนำเสนอแนวทางการสอนที่สามารถประยุกต์ใช้ในห้องเรียนของประเทศที่มีวัฒนธรรมทางประวัติศาสตร์ (Geschichtskultur) ภายใต้การควบคุมของรัฐ เป็นกรอบการเรียนรู้ที่ส่งเสริมให้ครูและผู้เรียนสร้างความหมายทางประวัติศาสตร์ใหม่อย่างมีวิจารณญาณ

คุณูปการทั้งสามด้านนี้ร่วมกันอธิบายว่า ทักษะการคิดทางประวัติศาสตร์และความรู้สึกร่วมยุคร่วมสมัยสามารถก่อตัวขึ้นได้ แม้ภายใต้ข้อจำกัดทางการเมือง หากห้องเรียนได้รับการออกแบบให้เป็นพื้นที่ซ่อมแซมความอยุติธรรมเชิงญาณวิทยาอย่างเป็นระบบซึ่งสามารถอภิปรายผลใน 3 ประเด็น ดังนี้

1. รูปแบบการเรียนการสอน SAFE-TIMER ในฐานะการสอนเพื่อซ่อมแซมเชิงญาณวิทยา

ประเด็นถกเถียงสำคัญของงานวิจัยนี้ คือการบ่มเพาะทักษะการคิดทางประวัติศาสตร์และความรู้สึกร่วมยุคร่วมสมัยคือกระบวนการ “ซ่อมแซมความอยุติธรรมเชิงญาณวิทยา” (Fricker, 2007) ผลการวิจัยชี้ว่าการจัดการเรียนรู้ตามลำดับขั้นของ SAFE-TIMER สามารถเผชิญหน้าและเยียวยาความอยุติธรรมทั้งสองรูปแบบได้อย่างเป็นรูปธรรมกล่าวคือ การเริ่มต้นด้วยการแทรกแซงโดยตรงต่อความอยุติธรรมด้านประจักษ์พยาน (Testimonial Injustice) โดยขั้นที่ 1 การสร้างพื้นที่ปลอดภัย (Safe Space Setup) และขั้นที่ 2 การสนทนาประเด็นทางประวัติศาสตร์ (Talk about Historical Issues) ขั้นตอนช่วงนี้ทำให้เดิมที่นักเรียนมักจะเซ็นเซอร์ตนเอง (Self-censorship) ได้ร่วมกันสร้างบรรทัดฐานในการสนทนา ดังที่นักเรียนระบุว่า *“สบายใจที่จะแสดงความเห็นจริง ๆ ของตนเอง เพราะรู้ว่าจะไม่มีใครมาตัดสิน”* ขั้นสอนในช่วงนี้ได้สร้างบรรยากาศของความไว้วางใจซึ่งสอดคล้องกับแนวคิด “ความปลอดภัยในศักดิ์ศรี” (Dignity Safety) ของ Callan (2016) โดยเป็นการยืนยันสถานะของนักเรียนแต่ละคนในฐานะ “ผู้รู้” ที่ชอบธรรม ซึ่งเป็นเงื่อนไขเบื้องต้นที่ขาดไม่ได้สำหรับการสืบสอบการแสดงความรู้เดิมที่หลากหลาย การวิเคราะห์โอกาสที่การตีความทางประวัติศาสตร์ที่มีอยู่เดิมนั้นตกหล่นหรือคลาดเคลื่อน จากนั้นช่วงกลาง ขั้นที่ 3 การจินตนาการเกี่ยวกับอดีต และขั้นที่ 4 การจัดการกับหลักฐานมุ่งจัดการกับความอยุติธรรมด้านการตีความ (Hermeneutical Injustice) ผ่านความรู้สึกไม่สบายใจอย่างสร้างสรรค์ (Productive Discomfort) (Zembylas, 2015) ควบคู่กับการจัดการหลักฐานที่หลากหลายเพื่อท้าทายกรอบตีความเดิมและช่วงท้าย ขั้นที่ 5 การสำรวจผ่านกาลเวลา และขั้นที่ 6 การสะท้อนถึงอดีต ทำให้การซ่อมแซมสมบูรณ์ โดยนักเรียนสังเคราะห์เรื่องเล่าทางประวัติศาสตร์ใหม่และเชื่อมโยงกับความเป็นจริงพลเมืองของตน ดังที่เมื่อพิจารณาผลวิจัยเชิงปริมาณรายองค์ประกอบ พบว่า ด้านการเรียงลำดับเหตุการณ์และวิเคราะห์ความสัมพันธ์ และ การยืนยันด้วยหลักฐานทางประวัติศาสตร์ มีค่า t สูง (6.59 และ 4.91) สะท้อนการพัฒนาทักษะการให้เหตุผลเชิงหลักฐานที่เป็นหัวใจของการคิดทางประวัติศาสตร์ (Wineburg, 2001) และด้านการเชื่อมโยงอดีตกับปัจจุบัน มีค่า t สูงสุด (10.60) แสดงว่านักเรียนสามารถนำความเข้าใจทางประวัติศาสตร์ไปตีความสถานการณ์ร่วมสมัยได้ลึกขึ้น ซึ่งสอดคล้องกับแนวคิดความรู้สึกร่วมยุคร่วมสมัยของการเพิ่มขึ้นพร้อมกัน

ของทักษะการคิดและความรู้สึกร่วม ชี้ให้เห็นว่า การซ่อมแซมเชิงญาณวิทยาที่เกิดจากกระบวนการ SAFE-TIMER ช่วยให้นักเรียนสามารถผสานมิติทางสติปัญญาและอารมณ์ในการทำความเข้าใจประวัติศาสตร์ได้อย่างสมดุล ผลเชิงปริมาณยืนยันว่า SAFE-TIMER ไม่เพียงเพิ่มผลสัมฤทธิ์เชิงทักษะ แต่ยังสนับสนุนกลไกที่ Rüsen (2004) เรียกว่า “Critical-Constructive Historical Consciousness” คือความสามารถในการตีความอดีตอย่างมีหลักฐานและนำไปสู่การใคร่ครวญต่อปัจจุบันและอนาคตอย่างมีวิจารณญาณ

การบ่มเพาะทักษะการคิดทางประวัติศาสตร์และความรู้สึกร่วมยุคร่วมสมัย

การบ่มเพาะทักษะการคิดทางประวัติศาสตร์และความรู้สึกร่วมยุคร่วมสมัยในงานวิจัยนี้ตั้งอยู่บนฐานการสอนในฐานะกระบวนการซ่อมแซมเชิงญาณวิทยา ซึ่งสร้างคุณูปการต่อการศึกษาประวัติศาสตร์ในพื้นที่ที่มีข้อจำกัดทางการเมือง สมรรถนะทั้งสองประการนี้มิได้เป็นเพียงทักษะทางวิชาการ หากเป็นเครื่องมือของการต่อต้านเชิงญาณวิทยา (Epistemic Resistance) กล่าวคือ ทักษะการคิดทางประวัติศาสตร์โดยเฉพาะความสามารถในการตรวจสอบและยืนยันหลักฐาน เป็นกลไกทางปัญญาที่ช่วยรื้อสร้างเรื่องเล่าที่รัฐอนุมัติและโต้กลับความอยุติธรรมด้านประจักษ์พยาน ขณะเดียวกันความรู้สึกร่วมยุคร่วมสมัยที่ตั้งอยู่บนหลักฐานก็ทำหน้าที่เป็นกลไกทางอารมณ์และจริยธรรมในการคืนความเป็นมนุษย์ให้แก่ผู้ที่ถูกทำให้เงียบเสียงการบูรณาการของสองมิติ คือปัญญาและอารมณ์บนฐานระเบียบวิธีทางประวัติศาสตร์นี้จึงเอื้อให้สำนึกทางประวัติศาสตร์เชิงวิพากษ์สามารถก่อตัวขึ้นได้

การส่งเสริมทักษะการคิดทางประวัติศาสตร์และความรู้สึกร่วมยุคร่วมสมัยเพื่อเป็นเครื่องมือในการต่อต้านเชิงญาณวิทยา สอดคล้องกับงานวิจัยในหลายประเทศที่สนใจการใช้วิชาประวัติศาสตร์ของภาครัฐเพื่อผลิตซ้ำทางอุดมการณ์ อาทิ กรณีของเปรู Balarin and Rodríguez (2024) พบว่า การปฏิรูปที่มุ่งเน้นผลลัพธ์ได้สร้างการสอนที่ตื้นเขินซึ่งขัดขวางการสืบสอบเชิงวิพากษ์และส่งผลให้เกิดความอยุติธรรมเชิงญาณวิทยาซึ่งเป็นบทวินิจฉัยที่กระตุ้นให้เกิดการสอนที่สมบูรณ์ยิ่งขึ้นที่มุ่งเน้นความยุติธรรมอย่างชัดเจนกรณีของอินโดนีเซีย Pratama (2022) แสดงให้เห็นว่าครูประวัติศาสตร์ระดับมัธยมปลายต้องต่อรองเพื่อหาพื้นที่ในการนำเสนอการตีความที่หลากหลายเกี่ยวกับความรุนแรงในปี 1965 เพื่อท้าทายความเชื่อดั้งเดิมที่ฝังแน่นในหลักสูตร โดยใช้การเลือกแหล่งข้อมูลและการพิสูจน์ยืนยันเพื่อกำกับอารมณ์ความรู้สึกเริ่มต้นของนักเรียนกรณีของชิลี Oteíza (2020) วิเคราะห์ปฏิสัมพันธ์ในชั้นเรียนเกี่ยวกับยุคปิโนเชต์ซึ่งการตรวจสอบแหล่งที่มาและการทำความเข้าใจบริบทได้ช่วยให้นักเรียนนำทางผ่านความทรงจำของทางการและความทรงจำทางเลือกเกี่ยวกับการละเมิดสิทธิมนุษยชนได้โดยไม่ตกไปสู่สัมพัทธนิยม (Relativism) ในทุกประเทศที่กล่าวมาการใช้หลักฐานเข้ากำกับความรู้สึกร่วมยุคร่วมสมัยได้ช่วยให้นักเรียนสามารถคืนความเป็นมนุษย์ให้แก่ฝ่ายตรงข้าม ในขณะที่การให้เหตุผลเชิงบริบทได้มอบทรัพยากรทางการตีความที่เรื่องเล่าของทางการปฏิเสธมาอย่างยาวนาน

ในบริบทของประเทศไทย รูปแบบการเรียนการสอน SAFE-TIMER แสดงให้เห็นว่าเส้นทางสู่ประวัติศาสตร์เชิงวิพากษ์ (Rüsen, 2004) สามารถเกิดขึ้นได้ภายใต้ข้อจำกัดทางการเมือง เมื่อนักเรียนใช้ทักษะการคิดทางประวัติศาสตร์เพื่อตั้งคำถามต่อเรื่องเล่าของรัฐ และใช้ความรู้สึกร่วมยุคร่วมสมัยเพื่อเชื่อมโยงอดีตกับการต่อสู้ร่วมสมัย ตัวอย่างเช่น การที่นักเรียนโยงการปฏิวัติ 2475 เข้ากับการประท้วงในปัจจุบันซึ่งเป็นการสะท้อนสิ่งที่ Freire (2000) เรียกว่า การตระหนักรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลงทางสังคม (Conscientização) รูปแบบการเรียน

การสอน SAFE-TIMER จึงเป็นกรอบที่ผ่านการพิสูจน์เชิงประจักษ์ว่าห้องเรียนสามารถทำหน้าที่เป็นพื้นที่แห่งการปลดปล่อยทางญาณวิทยาและการสร้างสำนึกทางประวัติศาสตร์เชิงวิพากษ์ได้ (King, 2020)

ครูในฐานะนักประวัติศาสตร์สาธารณะ: บทบาทใหม่ในการสร้างและตรวจสอบวัฒนธรรมทางประวัติศาสตร์ (Geschichtskultur)

ผลการวิจัยยืนยันบทบาทของครูในฐานะ นักประวัติศาสตร์สาธารณะ และโรงเรียนในฐานะพื้นที่สำคัญสำหรับการผลิตและตรวจสอบความหมายของอดีต ในงานวิจัยนี้ครูไม่ได้เป็นเพียงผู้ถ่ายทอดหลักสูตร แต่เป็นผู้อำนวยความสะดวกให้เกิดประวัติศาสตร์ของสาธารณชนที่เปลี่ยนนักเรียนจากผู้รับเรื่องเล่าของรัฐไปสู่ผู้สร้างความหมายทางประวัติศาสตร์ด้วยตนเอง

อย่างไรก็ตาม การจัดการเรียนรู้เกี่ยวกับประเด็นอ่อนไหวทางประวัติศาสตร์มิใช่เรื่องปราศจากความเสี่ยง งานวิจัยในบริบทที่ละเอียดอ่อนทางการเมืองชี้ว่า ครูต้องเผชิญแรงกดดันทางอารมณ์และการเมืองอย่างมาก รวมไปถึงความเสี่ยงที่จะถูกกล่าวหาว่าครอบงำความคิดนักเรียน (Goldberg, 2017a; Zembylas, 2016; Bentrovato and Van Nieuwenhuyse, 2019; Amsing and Dekker, 2019; Westberg, 2025) รูปแบบการเรียนการสอน SAFE-TIMER จึงทำหน้าที่เสมือนเกราะป้องกันทางการสอนซึ่งเป็นกลไกที่ย้ายอำนาจการถ่ายทอดความรู้จากครูไปสู่การสืบสอบร่วมของทั้งชั้นเรียน การจัดวางทุกขั้นตอนบนบทสนทนาที่อิงหลักฐานช่วยให้ครูสามารถอธิบายการปฏิบัติของตนได้อย่างชอบธรรมว่าเป็นการส่งเสริมการคิดเชิงวิพากษ์ตามเจตนารมณ์ของหลักสูตร มากกว่าจะเป็นการบ่อนทำลายทางอุดมการณ์ของชาติรูปแบบการเรียนการสอน SAFE-TIMER จึงมอบความชอบธรรมเชิงระเบียบวิธี ให้ครูปกป้องตนในเชิงวิชาชีพ และวางกรอบบทบาทใหม่ของครูในฐานะผู้สร้างวัฒนธรรมประชาธิปไตยที่สามารถนำทางระหว่างข้อบังคับทางนโยบายและพันธกิจทางจริยธรรมได้อย่างมีสติ สอดคล้องกับ Amsing and Dekker (2019) และ Westberg (2025) ได้ระบุว่าการวิพากษ์หลักฐานและการทำความเข้าใจบริบทของเหตุการณ์โดยอิงกับหลักฐานคือการปฏิบัติในชั้นเรียนบนระเบียบวิธีที่รัดกุมและตรวจสอบได้ทำให้ลดความเสี่ยงในการเรียนการสอน

ยิ่งไปกว่านั้น แนวทางนี้ยังมีส่วนร่วมในบทสนทนาเรื่องเป้าหมายของการศึกษาประวัติศาสตร์ในโรงเรียนซึ่งแต่เดิมมักถูกใช้เพื่อสร้างพลเมืองที่เป็นเนื้อเดียวกัน ในทางกลับกัน รูปแบบการเรียนการสอน SAFE-TIMER เสนอให้ห้องเรียนเป็นพื้นที่สำหรับตรวจสอบวัฒนธรรมทางประวัติศาสตร์มากกว่าการถ่ายทอดเหตุการณ์ จุดมุ่งหมายจึงไม่ใช่เพียงการเรียนรู้เกี่ยวกับอดีต แต่คือการเรียนรู้วิธีเข้าไปมีส่วนร่วมกับมรดกทางประวัติศาสตร์เพื่อซ่อมแซมความอยุติธรรมในอดีตและเปิดรับอนาคตที่ครอบคลุมยิ่งขึ้น

ข้อเสนอแนะ

ข้อเสนอแนะในการนำรูปแบบการเรียนการสอนประเด็นอ่อนไหวทางประวัติศาสตร์เพื่อส่งเสริมทักษะการคิดทางประวัติศาสตร์และความรู้สึกร่วมยุคร่วมสมัยของนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาตอนปลาย

ผู้วิจัยขอให้ข้อเสนอแนะสาหรับครูประวัติศาสตร์หรือครูสังคมศึกษาที่จะนำรูปแบบการเรียนการสอนไปใช้ดังนี้

1. การเตรียมความพร้อมของครูและนักเรียน ครูควรทำความเข้าใจรูปแบบ SAFE-TIMER อย่างลึกซึ้ง โดยเฉพาะบทบาทของ ขั้นที่ 1 การสร้างพื้นที่ปลอดภัย (Safe Space Setup) ซึ่งเป็นเงื่อนไขสำคัญในการสอนประเด็นอ่อนไหว ครูควรเตรียมนักเรียนให้พร้อมต่อการรับฟังความเห็นที่หลากหลายด้วยการร่วมกันสร้างข้อตกลงสำหรับพื้นที่ปลอดภัย (Safe Space Agreement) ในช่วงเริ่มต้นของบทเรียน เพื่อกำหนดกรอบในการอภิปรายและสร้างบรรยากาศที่นักเรียนรู้สึกปลอดภัยต่อการแสดงความคิดเห็น

2. การคัดเลือกประเด็นอ่อนไหวทางประวัติศาสตร์ที่เหมาะสม ควรคัดเลือกประเด็นอ่อนไหวทางประวัติศาสตร์ โดยเริ่มจากประเด็นที่มีความอ่อนไหวน้อยจนไปถึงประเด็นที่อ่อนไหวมากขึ้น เพื่อให้ครูสามารถประเมินทางอารมณ์ของนักเรียนและรักษาบรรยากาศในชั้นเรียนให้มั่นคง ก่อนเข้าสู่ประเด็นที่อาจก่อให้เกิดอารมณ์ที่รุนแรง ตัวอย่างเช่น การเริ่มต้นด้วยประเด็นความขัดแย้งระหว่างอยุธยากับพม่า ก่อนขยับไปสู่ เหตุการณ์เปลี่ยนแปลงการปกครอง พ.ศ. 2475 และสุดท้ายเป็น เหตุการณ์ในยุคจอมพล ป. พิบูลสงคราม

3. การประเมินและปรับปรุงการสอนอย่างต่อเนื่อง ครูควรประเมินผลการเรียนรู้และบรรยากาศในชั้นเรียนเป็นระยะ โดยใช้กิจกรรมสะท้อนคิด (reflection) หลังจบบทเรียนแต่ละประเด็นเพื่อรับฟังประสบการณ์และความรู้สึกของนักเรียน การสะท้อนคิดดังกล่าวช่วยให้ครูปรับปรุงขั้นตอนการสอนในประเด็นต่อไปพร้อมกับรักษาความปลอดภัยทางอารมณ์ในระหว่างการเรียนรู้ประเด็นที่อ่อนไหว

ข้อเสนอแนะในการทำวิจัยครั้งต่อไป

สำหรับการวิจัยครั้งต่อไป ควรพิจารณาประเด็นต่อไปนี้

1. ควรศึกษาผลกระทบของรูปแบบ SAFE-TIMER ต่อทักษะทางประวัติศาสตร์ ทัศนคติเชิงพลเมือง และสมรรถนะทางสังคมของผู้เรียนในระยะยาว เพื่อสำรวจความคงทนของผลลัพธ์และการเปลี่ยนแปลงด้านอัตลักษณ์ทางพลเมือง

2. ควรขยายกลุ่มตัวอย่างไปยังบริบทที่หลากหลาย เช่น โรงเรียนในพื้นที่ชนบท เขตเมือง และโรงเรียนที่มีความหลากหลายทางวัฒนธรรม เพื่อทดสอบศักยภาพของรูปแบบในการปรับใช้ภายใต้บริบททางสังคมและการเมืองที่แตกต่าง

3. ควรมีการบูรณาการเทคโนโลยีและสื่อดิจิทัลมาใช้ เช่น คลังเอกสารจดหมายเหตุออนไลน์ แพลตฟอร์มสืบค้นหลักฐาน หรือเครื่องมือจำลองประวัติศาสตร์ มาใช้ในกระบวนการเรียนรู้ของ SAFE-TIMER จะช่วยเสริมการเข้าถึงหลักฐานและพัฒนาทักษะการคิดทางประวัติศาสตร์และความรู้สึกร่วมยุคร่วมสมัยในมิติใหม่

4. ควรดำเนินการวิจัยแบบเปรียบเทียบระหว่างกลุ่ม (Controlled Comparative Design) หรือการวิจัยเชิงปฏิบัติการของครู (Teacher Action Research) เพื่อทำความเข้าใจกลไกของการซ่อมแซมเชิงญาณวิทยาในสถานการณ์ที่ลึกยิ่งขึ้น

กิตติกรรมประกาศ

งานวิจัยชิ้นนี้ได้รับทุนสนับสนุนจากทุนรายได้ คณะสังคมศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ประจำปี 2567

Reference

Amsing, H. T. A., and Dekker, J. J. H. (2019). Educating Peace Amid Accusations of Indoctrination: a Dutch Peace Education Curriculum in the Polarised Political Climate of the 1970s. *Paedagogica Historica, 56*(3), 360–383. https://doi.org/10.1080/00309230.2019.1580299

Anamwathana, P. (2024). *Generational Divides in Understanding Thailand's History Grow amid Political Polarization*. Singapore: ISEAS – Yusof Ishak Institute.

Balarin, M., and Rodríguez, M. F. (2024). Shallow Pedagogies as Epistemic Injustice: How Uncritical forms of Learning Hinder Education's Contribution to Just and Sustainable Development. *Global Social Challenges Journal*, *3*, 49-67. https://doi.org/10.1332/27523349Y2024D000000007

Bekerman, Z., and Zembylas, M. (2017). *Teaching Contested Narratives: Identity, Memory and Reconciliation in Peace Education and Beyond*. Cambridge University Press.

Bentrovato, D., and Van Nieuwenhuyse, K. (2019). Confronting "Dark" Colonial Pasts: a Historical Analysis of Practices of Representation in Belgian and Congolese Schools, 1945–2015. *Paedagogica Historica*, *56*(3),293–320. https://doi.org/10.1080/00309230.2019.1572203

Bureau of Academic Affairs and Educational Standards. (2021). *Research Report on the Teaching Conditions of History in Basic Education*. Bangkok: Ministry of Education. (in Thai).

Callan, E. (2016). Education in Safe and Unsafe Spaces. *Journal of Philosophy of Education*, *50*(1), 64-78.

Chachavalpongpun, P., and Jory, P. (2023, December 21). *The Changing Face of Thai Nationalism Today*. Lowy Institute. https://www.lowyinstitute.org/the-interpreter/the-changing-face-of-thai-nationalism-today

Chutintaranond, S., Puangpat, R., Prompanya, P., Prompanya, M., Choomgrant, K., Buakamsri, T., and Jitprathum, C. (2014). *Royal-Nationalism History in Thai's Textbooks.* (2nd ed.). Matichon Public Company Limited. (in Thai).

Evans, R. W., Avery, P. G., and Pederson, P. V. (1999). Taboo Topics: Cultural Restraint on Teaching Social Issues. *The Social Studies, 90*(5), 218–224. https://doi.org/10.1080 /0037799 990960 2419

Freire, P. (2000). *Pedagogy of the Oppressed.* (30th ed.). Continuum. (Original work published 1970)

Fricker, M. (2007). *Epistemic Injustice: Power and The Ethics of Knowing*. Oxford University Press.

Hajir, B., and Kester, K. (2020). Toward a Decolonial Praxis in Critical Peace Education: Postcolonial Insights and Pedagogic Possibilities. *Studies in Philosophy and Education*, 39, 515-532. https://doi.org/10.1007/s11217-020-09707-y

Hess, D. E., and McAvoy, P. (2015). *The Political Classroom: Evidence and Ethics in Democratic Education*. Routledge

Goldberg, T. (2017a). Between Trauma and Perpetration: Psychoanalytical and Social-Psychological Perspectives on Difficult Histories in the Israeli Context. *Theory and Research in Social Education*, *45*(3), 1–29. https://doi.org/10.1080/00933104.2016.1270866

Goldberg, T. (2017b). Teaching Sensitive and Controversial Issues in History Education: Pedagogical Approaches and Challenges. *Journal of Social Studies Education Research*, *8*(1), 1–18.

Kello, K. (2015). Sensitive and Controversial Issues in the Classroom: Teaching History in a Divided Society. *Teachers and Teaching, 22*(1), 35–53. https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1023027

King, L. J. (2020). Black History is not American History: Toward a Framework of Black Historical Consciousness. *Social Education*, *84*(6), 335–341.

Oteíza, T. (2020). Language Resources to Negotiate Official and Alternative Memories of Human Rights Violations in Chilean History: A Study on Classroom Interactions. *Historical Encounters: A Journal of Historical Consciousness, Historical Cultures, and History Education*, 7(2), 26-49.

Pana, S. (2017). *Development of History Instruction Based on Group Investigation and Magic If Approaches to Promote Historical Thinking Skills and Historical Empathy of Upper Secondary School Students.* [Doctoral dissertation]. Chulalongkorn University. (in Thai).

Pratama, S. (2022). Teachers' Narratives About the Possibility to Teach Controversial History of the 1965 Affair in Indonesia. *British Journal of Sociology of Education*, *43*(6), 898–915. https://doi.org/10.1080/01425692.2022.2070127

Rüsen, J. (2004). Historical Consciousness: Narrative Structure, Moral Function, and Ontogenetic Development. In P. Seixas (Ed.), *Theorizing Historical Consciousness* (pp. 63–85). University of Toronto Press.

Sinthumal, W. (2011). *Perception of Historical Relationship Between Thai and Lao: As Seen from History Textbooks of Thais and Laos in Junior High and High School (1975–2009).* [Master's thesis]. Silpakorn University. (in Thai).

Sousa Santos, B. de. (2018). *The End of the Cognitive Empire: The Coming of Age of Epistemologies of the South*. Duke University Press.

Weintraub, P. (2021, April 7). History Teachers are No Longer Just Educators but Trauma Specialists. *Psyche*. https://psyche.co/ideas/history-teachers-are-no-longer-just-educators-but-trauma-specialists

Westberg, J. (2025). Historical Methods in Educational Research: Sources, Contextualisation, Periodisation and Analysis. *Paedagogica Historica*, 1–21. https://doi.org/10.1080/ 0030 9230. 2025.2473704

Wineburg, S. (2001). *Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the Future of Teaching the Past*. Temple University Press.

Zembylas, M. (2015). 'Pedagogy of Discomfort' and It's Ethical Implications: the Tensions of Ethical Violence in Social Justice Education. *Ethics and Education*, *10*(2), 163–174. https://doi.org/ 10.1080/17449642.2015.1039274

Zembylas, M. (2016). Teacher Resistance to Engage with 'Alternative' Perspectives of Difficult Histories: the Limits and Prospects of Affective Disruption. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, *38*(5), 659–675. https://doi.org/10.1080/01596306.2015.1132680