

ภาคปฏิบัติการและการต่อรองการใช้สิทธิมนุษยชนศึกษาในโรงเรียน

Practice and Negotiation on Human Rights Education Implementation in Schools

หนึ่งนยา ไหลงาม¹

Nuengnaya Laingam¹

Received: 22 August 2024

Revised: 21 November 2024

Accepted: 9 December 2024

บทคัดย่อ

บทความวิจัยนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อวิเคราะห์ภาคปฏิบัติการและการต่อรองในการใช้สิทธิมนุษยชนศึกษาของครูและนักการศึกษาในโรงเรียน โดยแสดงให้เห็นถึงวิธีการทำงานของครูผู้สอนสิทธิมนุษยชนระดับมัธยมศึกษาในการต่อรองการจัดการเรียนการสอน ใช้ระเบียบวิธีวิจัยเชิงคุณภาพ มีการเลือกผู้ให้สัมภาษณ์แบบเจาะจง เป็นกลุ่มครูผู้สอนรายวิชาสังคมศึกษาที่สอนเนื้อหาเกี่ยวข้องกับประเด็นสิทธิมนุษยชนศึกษาที่สร้างการมีส่วนร่วมของเด็กในชั้นเรียน จำนวน 8 คน ประกอบด้วยผู้สอนที่มาจากโรงเรียนระดับอำเภอ โรงเรียนระดับจังหวัด และโรงเรียนชั้นนำของประเทศ โดยใช้วิธีการสัมภาษณ์เชิงลึกผ่านแบบสัมภาษณ์กึ่งโครงสร้าง มีการวิเคราะห์ข้อมูลจากการสัมภาษณ์และเอกสารที่เกี่ยวข้องและตรวจสอบข้อมูลแบบสามเส้าด้านวิธีรวบรวมข้อมูล ผลการศึกษาพบว่าจากหลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน พ.ศ. 2551 สิทธิมนุษยชนศึกษามีสถานะเป็นส่วนหนึ่งของกลุ่มสาระการเรียนรู้สังคมศึกษาศาสตร์และวัฒนธรรม ในกลุ่มสาระวิชาหน้าที่พลเมือง วัฒนธรรมและการดำเนินชีวิต นอกจากนี้ยังปรากฏในฐานะตัวชี้วัดระหว่างทางและตัวชี้วัดปลายทาง จากการสัมภาษณ์ยังพบว่าสิทธิมนุษยชนศึกษาเกี่ยวข้องกับกลุ่มสาระประวัติศาสตร์ และกลุ่มสาระศาสนา ศิลปะและจริยธรรมอีกด้วย ผลการวิจัยแสดงให้เห็นลักษณะสำคัญของครูผู้กล้าหาญ ซึ่งมีวิธีการต่อรองในการทำงาน ประกอบด้วย 1) การใช้ตำราเป็นเค้าโครงสำหรับการสอน และ 2) การออกแบบการเรียนการสอนใหม่ ประกอบด้วย การรู้จักผู้เรียน การตีความตัวชี้วัด การเชื่อมโยงสถานการณ์ปัจจุบัน และกิจกรรมนอกห้องเรียน ซึ่งเป็นการออกแบบการเรียนการสอนที่ประกอบไปด้วยความรู้และทักษะ คุณค่าและทัศนคติ และการลงมือทำตามแนวคิดเรื่องสิทธิมนุษยชนศึกษา ทำให้เห็นว่าภาคปฏิบัติการและการต่อรองของครูผู้สอนเป็นไปอย่างประนีประนอม โดยเป็นการจัดการเรียนการสอนเพื่อตอบวัตถุประสงค์การเรียนรู้ของรัฐ ในขณะที่ทักษะทัศนคติและการลงมือทำเป็นสิ่งสำคัญที่ครูผู้สอนตระหนักถึงในการออกแบบการเรียนการสอน ผลการศึกษายังแสดงให้เห็นว่าผู้สอนมีภาพลักษณ์เป็น “หัวหน้าแก๊งค์เด็ก” ในสายตาของผู้บริหารและเพื่อนร่วมงาน

คำสำคัญ: สิทธิมนุษยชนศึกษา, ครูสังคมศึกษา, ภาคปฏิบัติการและการต่อรอง

¹ อาจารย์ประจำ, วิทยาลัยการเมืองการปกครอง มหาวิทยาลัยมหาสารคาม, nuengnaya.l@msu.ac.th

¹ Lecturer, College of Politics and Governance, Mahasarakham University. nuengnaya.l@msu.ac.th

Abstract

This research aims to analyze the practice and negotiation of human rights education of teachers and educators by demonstrating how secondary school teachers implement human rights education in schools. A qualitative research method was used, with purposive sampling of 8 social studies teachers who teach human rights content that engages students in the classroom, consisting of teachers from district schools, provincial schools, and top-tier schools. This research used in-depth interviews through a semi-structured interview method, with data analysis from the interviews and related documents, and the data was cross-verified through triangulation. The study discovered that human rights education is integrated into the Social Studies, Religion, and Culture, specifically in the Civics, Culture, and Living area in the Basic Education Core Curriculum 2008. It is also used as an indicator. Additionally, interviews revealed that human rights education appears in the History and Religion, Morality, and Ethics content areas as well. The findings highlighted important characteristics of the heroic teachers, including 1) using textbooks as a framework and 2) designing new learning methods, which involve understanding learners, interpreting standard indicators, linking to current situations, and integrating extracurricular activities. This approach encompasses the development of knowledge and skills, values and attitudes, and action related to the human rights education framework. The study also found that teachers' practices and negotiations often involve a compromise between balancing state educational objectives and emphasizing skills, attitudes, and actions rather than knowledge. In addition, the results also show that social studies teachers are perceived as of "head of the gang."

Keywords: Human Rights Education, Social Studies Teacher, Practice and Negotiation

บทนำ

สิทธิมนุษยชนศึกษา หมายถึง การศึกษา การฝึกอบรมและการให้ข้อมูลเกี่ยวกับสิทธิมนุษยชนเพื่อสร้างให้สังคมเกิดวัฒนธรรมสิทธิมนุษยชนโดยไม่เพียงแต่การให้ความรู้เกี่ยวกับสิทธิมนุษยชน หรือมาตรฐานกลไกระหว่างประเทศด้านสิทธิมนุษยชนเท่านั้น แต่ยังรวมถึงการพัฒนาทักษะ การสนับสนุน การปกป้องและการประยุกต์ใช้สิทธิมนุษยชนในชีวิตประจำวันของทุกสังคม ซึ่งหวังจะช่วยแก้ปัญหาระยะยาวในการป้องกันการละเมิดสิทธิมนุษยชนและความรุนแรงที่เกิดขึ้นโดยสหประชาชาติได้กล่าวถึงการบรรลุถึงสิทธิมนุษยชนไว้ 3 ข้อ คือ 1) ความรู้และทักษะ

(Knowledge and Skills) ได้แก่ การเรียนรู้เกี่ยวกับสิทธิมนุษยชน กลไกสิทธิมนุษยชนและการประยุกต์ใช้ในชีวิตประจำวัน 2) คุณค่า ทศนคติ และพฤติกรรม (Values, Attitude and Behavior) การสร้างคุณค่า ทศนคติและการพฤติกรรมที่ช่วยส่งเสริมสิทธิมนุษยชน 3) การลงมือทำ (Action) ที่ช่วยปกป้องและส่งเสริมสิทธิมนุษยชน ซึ่งสิทธิมนุษยชนศึกษาสามารถทำได้ทั้งในห้องเรียนและนอกห้องเรียน (Office of the United Nations High Commissioner for Human Rights, 2011)

ประเทศไทยได้เห็นถึงความสำคัญของสิทธิมนุษยชนศึกษา โดยมีการบรรจุหัวข้อสิทธิมนุษยชนไว้ในหลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน

รวมไปถึงตัวชี้วัดระหว่างทางและตัวชี้วัดปลายทางตามหลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2551 นอกจากนี้คณะกรรมการสิทธิมนุษยชนแห่งชาติได้จัดตั้งคณะทำงานส่งเสริมและเคารพสิทธิมนุษยชนเพื่อพัฒนางานด้านสิทธิมนุษยชนศึกษา โดยการจัดทำ หลักสูตรสิทธิมนุษยชนศึกษาสำหรับกลุ่มเป้าหมายที่หลากหลาย รวมทั้งคู่มือการเรียนรู้สิทธิมนุษยชนศึกษาสำหรับการศึกษาระดับขั้นพื้นฐานเพื่ออำนวยความสะดวกให้ผู้สอนสิทธิมนุษยชนได้นำกิจกรรมการเรียนรู้ไปใช้ในห้องเรียน รวมถึงจุดเริ่มต้นในการประกาศให้สิทธิมนุษยชนเป็นวาระแห่งชาติในปี 2561 ในรัฐบาลของประยุทธ์ จันทร์โอชา ซึ่งวิษณุ เครืองาม รองนายกรัฐมนตรีในขณะนั้น ได้กล่าวปาฐกถาในหัวข้อ “สิทธิมนุษยชนศึกษากับเป้าหมายการพัฒนาที่ยั่งยืน (SDGs) ในสังคมไทยว่า “สิทธิมนุษยชนศึกษาเป็นการเรียนรู้ระยะยาว *lifelong education* สำหรับการเรียนรู้สิทธิมนุษยชนนั้นหลายคนนั้นบอกว่าอย่าไปสอนกันมาก เพราะจะทำให้คนหัวแข็ง ... สิทธิมนุษยชนศึกษาไม่ใช่สิ่งที่ทำให้คนหัวแข็ง หากแต่เป็นการสอนให้รู้สึกว่าเขาเป็นคน เขาก็คน เขามีหน้าที่ในความเป็มนุษย์ ต่อเรา เขาก็มีหน้าที่ต่อเขาในความเป็นมนุษย์...” (คณะกรรมการสิทธิมนุษยชนแห่งชาติ, 2563) แสดงให้เห็นถึงการที่รัฐบาลในขณะนั้นแม้จะมาจากรัฐประหารก็ยอมรับสิทธิมนุษยชนศึกษาในฐานะเครื่องมือในการเรียนรู้และอยู่ร่วมกันในสังคม สอดคล้องกับเป้าหมายการพัฒนาที่ยั่งยืนข้อที่ 16 การส่งเสริมสังคมที่สงบสุข ให้ทุกคนเข้าถึงความยุติธรรมและสร้างสถาบันที่มีประสิทธิภาพ รับผิดชอบและครอบคลุมทุกระดับ เช่น การลดความรุนแรงทุกรูปแบบทั้งในระดับสถาบันและระดับปัจเจก ตลอดจนการไม่เลือกปฏิบัติ ซึ่งสิทธิมนุษยชนศึกษาได้ทำหน้าที่เชิงรุกและเป็นแนวทางการดำเนินงานที่สำคัญ สอดคล้องกับงานวิจัยของ Kranrattanasuit and Sumarlan (2022) ที่ยืนยัน

ว่าประเทศไทยมีความพยายามในการทำงานด้านสิทธิมนุษยชนศึกษา โดยเฉพาะกฎหมายในประเทศที่มีความสอดคล้องกับกฎหมายระหว่างประเทศ อย่างไรก็ตามพบปัญหาเรื่องเครื่องมือที่นำมาใช้นั้นไม่ได้รับการเปลี่ยนแปลงสู่การปฏิบัติในระดับสถาบันการศึกษามากนัก

ผู้วิจัยจึงสนใจสถานการณ์สิทธิมนุษยชนศึกษาและช่องว่างของการปฏิบัติ ท่ามกลางการสนับสนุนสิทธิมนุษยชนศึกษาของรัฐบาลไทย แต่การละเมิดสิทธิมนุษยชนและความรุนแรงกลับเพิ่มมากขึ้นแปรผันตามสถานการณ์การเมืองในปี พ.ศ. 2563 นับเป็นสิ่งที่ย้อนแย้งอย่างสิ้นเชิงกับสิ่งที่รัฐบาลได้ประกาศความสำคัญของสิทธิมนุษยชนศึกษาข้างต้น การชุมนุมดังกล่าวเป็นการรวมตัวของนักศึกษารวมถึงนักเรียนเพื่อต่อต้านรัฐบาลเกิดขึ้นทั่วประเทศและได้เคลื่อนไหวไปถึงพื้นที่ในโรงเรียนด้วย โดยกลุ่มนักเรียนใช้คำว่า “สิทธิมนุษยชน” “สิทธิในชีวิต” “สิทธิในร่างกาย” ซึ่งแสดงให้เห็นภาษาและการใช้สิทธิมนุษยชนในการต่อสู้ทางการเมือง การเลือกศึกษาสถานการณ์ในโรงเรียนมัธยมศึกษาจึงมีความสำคัญ เนื่องจากเป็นช่วงที่นักเรียนเริ่มตระหนักถึงสิทธิและบทบาทของตนเองในสังคม โดยเฉพาะในเรื่องการเคลื่อนไหวทางการเมืองที่เกี่ยวข้องกับสิทธิมนุษยชน และในช่วงเวลาดังกล่าวนี้องค์กรที่มีภารกิจออกหมายจับกลุ่มผู้ชุมนุมที่เป็นเยาวชนในระดับชั้นมัธยมศึกษา นอกจากนี้ประเทศไทยยังเผชิญหน้าต่อข้อท้าทายที่สำคัญที่เกิดจากวัฒนธรรมหรือคุณค่าบางประการในสังคมไทย เช่น ระบบอุปถัมภ์ หรือแม้กระทั่งความรุนแรงที่เกิดขึ้นในสถานศึกษา สถานการณ์ที่เกิดขึ้นจึงส่งผลโดยตรงต่อครูผู้สอนสิทธิมนุษยชนศึกษาซึ่งเป็นผู้ที่รับแนวนโยบายสิทธิมนุษยชนศึกษาไปปฏิบัติ

อย่างไรก็ตามภายใต้อำนาจรัฐและวัฒนธรรมดังกล่าว ยังมีกลุ่มครูและนักการศึกษาต่าง ๆ ที่รวมตัวทำงานแลกเปลี่ยนความรู้และประสบการณ์

ในการทำงานการสอน ทั้งกลุ่มที่เป็นทางการและไม่เป็นทางการ ดังนั้น วิจัยชิ้นนี้จึงเป็นความพยายามแสดงให้เห็นถึงภาคปฏิบัติการและการทำงานของครูสอน ซึ่งนับเป็นความท้าทายในการทำงานสิทธิมนุษยชนศึกษาอย่างยิ่ง แต่กระนั้นยังมีพื้นที่ให้ผู้สอนได้ทำงานเสมอทั้งในและนอกห้องเรียน อุปสรรคที่ผู้สอนพบเจอ คำถามจากสังคม การตักเตือนจากผู้บริหาร พื้นที่ที่เป็นอิสระพอควรในห้องเรียนนี้ ช่วยให้เห็นเรื่องเล่าจากการทำงานของครูสังคมศึกษาที่สอนสิทธิมนุษยชนภายใต้ความ (ไม่) เป็นประชาธิปไตยของประเทศไทย

วัตถุประสงค์

เพื่อวิเคราะห์ภาคปฏิบัติการและการต่อรองในการใช้สิทธิมนุษยชนศึกษาของครูและนักการศึกษา

การทบทวนวรรณกรรม

ปฏิญญาสหประชาชาติว่าด้วยการศึกษาและการฝึกอบรมสิทธิมนุษยชน (Office of the United Nations High Commissioner for Human Rights, 2011) มาตรา 2 ระบุว่าสิทธิมนุษยชนศึกษาควรรวมถึง

1. การให้ความรู้เกี่ยวกับสิทธิมนุษยชน ซึ่งรวมถึงการให้ความรู้และความเข้าใจ เกี่ยวกับบรรทัดฐานและหลักการด้านสิทธิมนุษยชน ค่านิยมที่สนับสนุนสิทธิมนุษยชน และกลไกในการคุ้มครองสิทธิมนุษยชน

2. การศึกษาผ่านสิทธิมนุษยชนซึ่งรวมถึงการเรียนการสอนในลักษณะที่เคารพสิทธิของทั้งนักการศึกษาและผู้เรียน

3. การศึกษาเพื่อสิทธิมนุษยชนซึ่งรวมถึงการเสริมสร้างศักยภาพบุคคลในการใช้สิทธิของตนและเคารพรักษาสิทธิของผู้อื่น

นอกจากนี้สหประชาชาติได้กล่าวถึงการบรรลุถึงสิทธิมนุษยชนไว้ 3 ข้อ คือ 1) ความรู้และทักษะ (Knowledge and Skills) ได้แก่ การเรียนรู้เกี่ยวกับสิทธิมนุษยชน กลไกสิทธิมนุษยชน และการประยุกต์ใช้ในชีวิตประจำวัน 2) คุณค่าทัศนคติและพฤติกรรม (Values, Attitude and Behavior) การสร้างคุณค่า ทัศนคติและการพฤติกรรมที่ช่วยส่งเสริมสิทธิมนุษยชน 3) การลงมือทำ (Action) ที่ช่วยปกป้องและส่งเสริมสิทธิมนุษยชน ซึ่งสิทธิมนุษยชนศึกษาสามารถทำได้ทั้งในห้องเรียนและนอกห้องเรียน (Office of the United Nations High Commissioner for Human Rights, 2011)

ผู้ที่เกี่ยวข้องโดยตรงกับงานสิทธิมนุษยชนศึกษา คือ “ผู้สอน” โดยเฉพาะผู้สอนและนักการศึกษาที่อยู่ในสถาบันการศึกษา งานของ Lee (2018) ได้ศึกษาบทบาทของครูในด้านสิทธิมนุษยชนศึกษาพบว่าในขณะที่ครูผู้สอนเป็นผู้มีบทบาทโดยตรงต่อการส่งเสริมสิทธิมนุษยชนและค่านิยมทางสังคม แต่ข้อค้นพบในงานวิจัยของเขากลับแสดงให้เห็นว่าโลกของสิทธิมนุษยชนศึกษาเต็มไปด้วยครูที่อนุรักษ์นิยม นอกจากนี้ครูยังอยู่ภายใต้การทำงานในสถาบันที่ก่อให้เกิดความไม่เท่าเทียม อย่างสถานศึกษารวมไปถึงระบอบการปกครองในประเทศนั้น ๆ เขาแบ่งครูเป็นครูผู้เพิกเฉย (the ignorant teacher) ครูผู้เป็นอุปสรรค (The teacher as obstacle) ครูอนุรักษนิยม (The conservative teacher) ครูหน้าซื่อใจคด (the hypocritical teacher) และครูผู้กล้าหาญ (The heroic teacher) โดยงานวิจัยชิ้นนี้เป็นความพยายามแสดงให้เห็นถึงวิธีการทำงานของครูผู้กล้าหาญ (The heroic teacher) เพื่อแสดงให้เห็นการทำงานต่อรองกับนโยบายของรัฐ รวมถึงระบบต่าง ๆ ที่อาจไม่เอื้อต่อการทำงานด้านสิทธิมนุษยชนศึกษาในโรงเรียนมากนัก

วิธีการศึกษา

งานวิจัยชิ้นนี้เป็นงานวิจัยเชิงคุณภาพ เก็บรวบรวมข้อมูลจากเอกสารที่เกี่ยวข้อง และการสัมภาษณ์เชิงลึก (In-depth-interview) โดยการเลือกผู้ให้สัมภาษณ์แบบเจาะจง (Purposive sampling) ผ่านแบบสัมภาษณ์กึ่งโครงสร้าง ผู้ให้ข้อมูลหลัก (Key informant) จำนวน 8 คนโดยเป็นครูรุ่นใหม่ ที่สอนในวิชาที่เกี่ยวข้องกับสิทธิมนุษยชนศึกษา ในระดับมัธยมศึกษา มีอายุการทำงานระหว่าง 5-10 ปี และอยู่ในกลุ่มเครือข่ายของครูผู้สอน สังคมศึกษาที่ใช้วิธีการเรียนการสอนให้ผู้เรียนมีส่วนร่วมและมีการต่อรองกับตัวชี้วัดที่กระทรวงศึกษาธิการกำหนดขึ้น ประกอบด้วยผู้สอนที่มาจากโรงเรียนระดับอำเภอ โรงเรียนระดับจังหวัด และโรงเรียนชั้นนำของประเทศ ผู้วิจัยใช้การตรวจสอบข้อมูลแบบสามเส้า (data triangle) ด้านวิธีการรวบรวมข้อมูล โดยข้อมูลมีความอึดตัวและเพียงพอต่อการนำมาวิเคราะห์ มีการบันทึกข้อมูลด้วยการอัดวิดีโอ หลังจากนั้นถอดความการสัมภาษณ์และนำข้อมูลมาวิเคราะห์ โดยนำเสนอข้อมูลแบบพรรณนาและบรรยาย (description and narrative) เพื่ออธิบายให้เห็นถึงภาคปฏิบัติการและการต่อรองในการออกแบบการเรียนการสอนวิชาและเนื้อหาที่เกี่ยวข้องกับสิทธิมนุษยชนในการนำเสนอข้อมูล ผู้วิจัยใช้นามสมมติเพื่อปกป้องข้อมูลส่วนบุคคลของผู้ให้สัมภาษณ์ตามระเบียบของจริยธรรมการวิจัยในมนุษย์เนื่องจากคำสัมภาษณ์มีประเด็นที่เกี่ยวข้องกับรายละเอียดในการทำงานของผู้สอน การศึกษาครั้งนี้ผ่านการรับรองคณะกรรมการจริยธรรมวิจัยในคน มหาวิทยาลัยมหาสารคาม เลขที่การรับรอง 325-280/2567

ผลการศึกษา

ข้อค้นพบของงานวิจัยชิ้นนี้แบ่งเป็นได้เป็น 4 ส่วน ได้แก่ 1) สิทธิมนุษยชนศึกษาอยู่ตรงไหนในแผนที่สังคมศึกษา 2) ภาคปฏิบัติการและการต่อรอง ประกอบด้วย 2.1 ดำรงไม่ใช่ศูนย์กลาง และ 2.2 วิธีการออกแบบการเรียนการสอน 3) ภาพลักษณ์ของครูสังคม 4) บทสรุป

1. สิทธิมนุษยชนอยู่ตรงไหนในแผนที่สังคมศึกษา ในปัจจุบันสถาบันการศึกษาได้มีการจัดการเรียนการสอนตามมาตรฐานแกนกลางของสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน (สพฐ.) พ.ศ. 2551 กระทรวงศึกษาธิการมีการกำหนดและอธิบายตัวชี้วัดไว้อย่างกว้าง ๆ เพื่อเอื้อให้แต่ละโรงเรียนสามารถออกแบบการจัดการเรียนการสอนจากรายวิชาที่กำหนดได้รวมทั้งสามารถออกแบบรายวิชาเพื่อให้เหมาะสมกับผู้เรียนได้ด้วยเช่นกัน สำหรับสาระการเรียนรู้สังคมศึกษา หลักสูตรมาตรฐานแกนกลาง พ.ศ. 2551 ได้กล่าวถึง วัตถุประสงค์ของการจัดรายวิชาสังคมศึกษาศึกษานั้นเป็นไปเพื่อช่วยให้ผู้เรียนมีความรู้ความเข้าใจการดำรงชีวิตมนุษย์ทั้งในฐานะปัจเจกบุคคลและการอยู่ร่วมกันในสังคม การปรับตัวตามสภาพแวดล้อม การจัดการทรัพยากรที่มีอยู่อย่างจำกัด เข้าใจถึงการพัฒนาเปลี่ยนแปลงตามยุคสมัยกาลเวลาตามเหตุปัจจัยต่าง ๆ เกิดความเข้าใจตนเองและผู้อื่น มีความอดทน อดกลั้น ยอมรับในความแตกต่าง และมีคุณธรรม สามารถนำความรู้ไปปรับใช้ในการดำเนินชีวิต เป็นพลเมืองดีของประเทศชาติและสังคมโลก ซึ่งสาระการเรียนรู้สังคมศึกษากำหนดเป็น 5 สาระ ประกอบด้วย สาระที่ 1 ศาสนา ศีลธรรม จริยธรรม สาระที่ 2 หน้าที่พลเมือง วัฒนธรรมและการดำเนินชีวิตในสังคม สาระที่ 3 เศรษฐศาสตร์ สาระที่ 4 ประวัติศาสตร์ และสาระที่ 5 ภูมิศาสตร์ (กระทรวงศึกษาธิการ, 2551)

สิทธิมนุษยชนศึกษาได้ปรากฏตัวขึ้นในแผนที่สังคมศึกษาตามสพฐ. อย่างน้อย 4 แห่ง ได้แก่ 1) สิทธิมนุษยชนในฐานะหัวข้อสำคัญในรายวิชาหน้าที่พลเมือง สิทธิมนุษยชน ดังคำอธิบายสาระวิชาที่ว่า “ระบบการเมืองการปกครองระบอบประชาธิปไตยอันมีพระมหากษัตริย์ทรงเป็นประมุข ลักษณะและความสำคัญการเป็น

พลเมืองดี ความแตกต่างและความหลากหลายทางวัฒนธรรม ค่านิยม ความเชื่อ ปณิธานค่านิยมด้านประชาธิปไตยอันมีพระมหากษัตริย์ทรงเป็นประมุข สิทธิหน้าที่ เสรีภาพ การดำเนินชีวิตอย่างสันติสุขในสังคมและสังคมโลก”²⁾ สิทธิมนุษยชนศึกษาในฐานะตัวชี้วัด สิทธิมนุษยชนได้ปรากฏในมาตรฐานตัวชี้วัด

ตารางที่ 1 แสดงรายละเอียดของสิทธิมนุษยชนศึกษาในฐานะตัวชี้วัดของกระทรวงศึกษาธิการ 2551

ชั้น	มาตรฐานตัวชี้วัด	รายละเอียด
ม.1-ม.6	1.2ส.	ผู้เรียนมีความเข้าใจและปฏิบัติตามหน้าที่ของการเป็นพลเมืองดี มีค่านิยมที่ดีงาม และธำรงรักษาประเพณีวัฒนธรรมไทย ดำรงชีวิตอยู่ร่วมกันในสังคมไทยและสังคมโลกอย่างสันติสุข
ม.1	ตัวชี้วัดระหว่างทาง	การปฏิบัติตามกฎหมายในการคุ้มครองสิทธิของบุคคล
ม.2	ตัวชี้วัดระหว่างทาง	การเห็นคุณค่าในการปฏิบัติตามสถานภาพ บทบาท สิทธิเสรีภาพหน้าที่ ในฐานะพลเมืองดีตามวิถีประชาธิปไตย
ม.3	ตัวชี้วัดระหว่างทาง	การมีส่วนร่วมในการปกป้องคุ้มครองผู้อื่นตามหลักสิทธิมนุษยชน
ม.4-ม.6	ตัวชี้วัดระหว่างทาง	สามารถประเมินสถานการณ์สิทธิมนุษยชนในประเทศไทยและเสนอแนวทางพัฒนาได้
ม.1	ตัวชี้วัดปลายทาง	การแสดงออกถึงการเคารพในเสรีภาพของตนเองและผู้อื่น
ม.2, ม.3	ตัวชี้วัดปลายทาง	การเสนอแนวคิดในการดำรงชีวิตอย่างมีความสุข การปฏิบัติตามและมี
ม.4-ม.6		ส่วนสนับสนุนให้ผู้อื่นประพฤติปฏิบัติเพื่อเป็นพลเมืองดีของประเทศชาติและสังคมโลก

นอกจากนี้สิทธิมนุษยชนศึกษายังไปเกี่ยวข้องกับตัวชี้วัดในสาระประวัติศาสตร์ในประเด็นความขัดแย้งและการแก้ไขปัญหาความขัดแย้งจากตัวชี้วัดปลายทางของชั้น ม.3 คือ การวิเคราะห์ผลของการเปลี่ยนแปลงที่นำไปสู่ความร่วมมือและความขัดแย้งในคริสต์ศตวรรษที่ 20 ตลอดจนความพยายามในการขจัดปัญหาความขัดแย้ง (กระทรวงศึกษาธิการ, 2551) 3) สิทธิมนุษยชนในฐานะความรู้ ทักษะ คุณค่าทัศนคติ และการลงมือทำจากแผนที่จากการปรากฏตัวของสิทธิมนุษยชนศึกษาดังกล่าว จะเห็นได้ว่าสิทธิมนุษยชนศึกษา

ไม่ได้พบในส่วนที่เป็นความรู้ (Knowledge) เพียงอย่างเดียว แต่ยังเกี่ยวข้องกับทักษะ (Skill) คุณค่าและทัศนคติ (Value and Attitude) และการลงมือทำ (Action) ด้วย 4) สิทธิมนุษยชนในการบูรณาการระหว่างรายวิชา ได้แก่ วิชาประวัติศาสตร์ ซึ่งสอดคล้องกับข้อมูลจากการสัมภาษณ์ผู้สอนที่พบว่าสิทธิมนุษยชนศึกษาปรากฏตัวอยู่ในรายวิชากฎหมายเบื้องต้นและมีความใกล้ชิดกับวิชาประวัติศาสตร์ (ครูพีพี, สัมภาษณ์, 2567, 12 มิถุนายน) และสิทธิมนุษยชนยังไปปรากฏในสาระศาสนา ศีลธรรมและจริยธรรมได้ด้วยเช่นเดียวกัน

(ครูเอ็น, สัมภาษณ์, 2567, 2 มิถุนายน) ในมิตินี้สิทธิมนุษยชนจึงเป็นเสมือนกรณีศึกษาและจุดเชื่อมเพื่อเรียนรู้ในรายวิชาอื่น ๆ ด้วย

2. ภาคปฏิบัติการและการต่อรอง
ในส่วนนี้เป็นการอธิบายเรื่องปฏิบัติการของผู้สอนสังคมศึกษาที่สอนสิทธิมนุษยชนศึกษาในรายวิชาหน้าที่พลเมืองและรายวิชาที่มีความสัมพันธ์เกี่ยวข้องกับสิทธิมนุษยชน โดยมุ่งให้เห็นถึงวิธีการทำงานและการต่อรองการสอนสิทธิมนุษยชนศึกษา “การต่อรอง” ในงานวิจัยนี้เป็นการพยายามชี้ให้เห็นว่า ครูไม่ได้เป็นเพียงผู้ปฏิบัติตามนโยบายหรือคำสั่งจากรัฐโดยไม่มีทางเลือก แต่สามารถต่อรองกับนโยบาย การทำงานในโรงเรียน และความคาดหวังของสังคมได้ ครูมีอำนาจในการเลือกทางปฏิบัติของตนเอง สามารถออกแบบการเรียนการสอนตามแนวทางที่เหมาะสม การต่อรองจึงสะท้อนถึงบทบาทของครูในฐานะผู้มีอำนาจในการตั้งคำถามต่อโครงสร้างทางสังคมที่มีผลต่อการเปลี่ยนแปลงในห้องเรียนและสังคม ผู้สอนที่ได้สัมภาษณ์ทั้งหมดเป็นผู้สอนรุ่นใหม่ อายุงานระหว่าง 5-10 ปี ซึ่งอยู่ในช่วงเหตุการณ์การประท้วงของกลุ่มนักเรียนนักศึกษาในปีพ.ศ. 2563 โดยเฉพาะจากเหตุการณ์หมุดหมายทางการเมืองดังกล่าวอาจทำให้รัฐและสังคมจับจ้องครูผู้สอนสังคมมากขึ้น เช่นเดียวกับพื้นที่ในห้องเรียน

ท่ามกลางความอ่อนไหวทางการเมืองสังคมไทยสะท้อนให้เห็นถึงอำนาจของรัฐที่พยายามออกแบบพลเมือง ผ่านรายวิชาสังคมศึกษา กระนั้น “ที่ใดมีอำนาจที่นั่นมีการต่อรอง” จากคำสัมภาษณ์ของผู้สอนคนหนึ่งได้แสดงให้เห็นว่า พื้นที่ในห้องเรียนคือพื้นที่ศักดิ์สิทธิ์ และเป็นพื้นที่แห่งการร่ายรำของครูและนักเรียน (ครูซี, สัมภาษณ์, 2567, 28 พฤษภาคม) ในภาคปฏิบัติการและการต่อรองนี้เป็นการกล่าวถึงการออกแบบการเรียนการสอนซึ่งประกอบด้วยพื้นที่สำคัญคือการใช้ตำรา การทำความเข้าใจผู้เรียน การตีความ

ตัวชี้วัด การเชื่อมโยงสถานการณ์เพื่อเปิดประเด็นพูดคุย และกิจกรรมนอกห้องเรียน

2.1 ตำราแบบเรียนไม่ใช่ศูนย์กลาง
ผลการวิจัยพบว่าผู้สอนเลือกที่จะใช้หนังสือที่หลากหลายในการออกแบบการเรียนการสอนด้วยตัวเองมากกว่าการใช้ตำราแบบเรียนเพียงอย่างเดียวโดยผู้สอนได้สะท้อนปัญหาจากตำราของรัฐอย่างน้อย 3 ประการด้วยกัน

ประการแรก ถึงแม้จะมีตำราแบบเรียนจากหลายสำนักพิมพ์ให้ผู้สอนได้เลือกใช้ แต่เนื้อหากลับไม่ได้แตกต่างกันนัก บางตำรายังมีความย้อนแย้งกับหลักสิทธิมนุษยชน ในงานวิจัยของ ศิวัช ศรีโกลางกุล (2020) ได้ยกตัวอย่างการตั้งคำถามซึ่งเป็นส่วนหนึ่งของแบบทดสอบที่อยู่ในแบบเรียนว่า เหตุการณ์ใดแสดงถึงการอยู่ร่วมกันอย่างสันติ คำตอบที่ถูกต้องคือ “คนไทยทุกคนไปใช้สิทธิในการเลือกตั้ง” ส่วนคำตอบที่ผิดคือ “ชาวตลาดรวมใจกันไปประท้วงเพื่อขอลดค่าเช่าแผงขายของในตลาดและเงินและครอบครัวไม่ดูข่าวโทรทัศน์” นอกจากนั้นงานของ ภาวดี ผ่องใส (2560) ยังแสดงให้เห็นว่าตำราแบบเรียนเต็มไปด้วยอุดมการณ์ชาตินิยมเพื่อสร้างพลเมืองให้เชื่อตามที่รัฐไทยต้องการ โดยพบว่าเนื้อหาแบบเรียนตกอยู่ภายใต้อุดมการณ์ของรัฐไทยที่ไม่ได้สอดคล้องกับสิทธิมนุษยชน จากงานวิจัยดังกล่าวตำราแบบเรียนมีความสำคัญในฐานะเครื่องมืออันทรงพลังที่รัฐใช้ในการสร้างพลเมือง แต่จากคำสัมภาษณ์ผู้สอนมีการสะท้อนนัยยะ “ตำราแบบเรียนไม่ใช่ศูนย์กลางของรัฐอีกต่อไป” เนื่องจากผู้สอนมีอิสระในการเลือกหรือไม่เลือกใช้ตำราของรัฐได้ตามความเหมาะสม เหตุผลประการสำคัญที่ผู้สอนไม่เลือกใช้นั้นมาจากประสบการณ์การใช้ตำราแบบเรียนของรัฐในอดีต และสถานการณ์ทางการเมืองที่เกิดขึ้นมีความย้อนแย้งกับตำราเรียน ดังคำสัมภาษณ์ “ในตอนนั้นเราคิดว่าสิ่งที่อยู่ในหนังสือเป็นสิ่งที่รัฐกลั่นกรองมาดีแล้ว มั่นใจที่สุดแล้ว

เธอจะไปชวนขายอะไรมาจากข้างนอกอีก ในเมื่อสิ่งที่รัฐจัดให้คือดีที่สุดแล้ว แต่พอเราเติบโตขึ้น เราได้เรียนรู้ไปกับเด็ก เรียนรู้สถานการณ์สังคมทำให้เราตกผลึกว่ามันไม่ใช่แล้ว มีหลายอย่างในสังคมที่เราารู้สึกว่ามันสวนทางกับในหนังสือ เราก็เริ่มเกิดคำถามว่าเราจะเอาสิ่งนี้ไปสอนเด็กหรือ หลักวิชาการกับสิ่งที่เกิดขึ้นจริงมันย้อนแย้งสวนทางกัน” (ครูชีเจ, สัมภาษณ์, 2567, 14 มิถุนายน)

ประการที่ 2 ตำราแบบเรียนสำเร็จรูปจากส่วนกลางนั้นชี้ให้เห็นปัญหาสำคัญเรื่องความเหลื่อมล้ำในการศึกษา โดยเฉพาะผู้สอนในโรงเรียนระดับอำเภอระบุว่าเนื้อหาในตำรานั้นเป็นเรื่องที่ไกลตัวผู้เรียนเกินไป ส่งผลให้ผู้เรียนเกิดอาการ “ไม่อิน” และทำให้ผู้เรียนไม่เข้าใจว่านอกจากการสอบเพื่อจบการศึกษาแล้วจะใช้ประโยชน์จากข้อมูลในตำราแบบเรียนนั้นในชีวิตประจำวันได้อย่างไรซึ่งขัดกับจุดประสงค์ในสาระสังคมศึกษาที่เป็นไปเพื่อการทำความเข้าใจสังคมและการอยู่ร่วมกันในสังคม ไม่ใช่วิชาที่ท่องจำเพียงอย่างเดียวเท่านั้นผู้สอนสะท้อนเรื่องนี้ผ่านรายวิชาเศรษฐศาสตร์ “นี่เป็นเหตุผลที่ทำให้ถึงกล้าเปลี่ยนเนื้อหา เพราะหนังสือเรียนถูกเขียนโดยกระทรวง...อย่างเรื่องการคำนวณ GDP อันนี้ไม่ได้กล่าวโทษคนเขียนแต่เข้าใจ พอมาสอนเด็กระดับอำเภอ มันไกลตัวเกินไป ความท้าทายคือจะสอนเนื้อหา ยังไงให้เค้ารู้สึกว่าการนี้เป็นประโยชน์กับเค้ามากที่สุด เพราะถ้าสอนยากมาก ๆ เค้าก็ไม่ไหว เรียนไปก็ไม่ได้ใช้” (ครูเอส, สัมภาษณ์, 2567, 21 มิถุนายน)

ประการที่ 3 ความแข็งทื่อของตำรา ผู้สอนได้สะท้อนปัญหาเรื่อง “ความแข็งทื่อ” ของตำราที่ทำให้วิชาของสังคมศึกษามีภาพลักษณ์ที่เต็มไปด้วยการท่องจำอันน่าเบื่อ เมื่อพิจารณาเนื้อหาของสิทธิมนุษยชนที่บรรจุไว้ในแบบเรียนนั้นไม่ต่างกันนัก กล่าวคือ มักจะประกอบไปด้วย 1) ความหมายและความสำคัญของสิทธิมนุษยชน

2) แนวคิดและหลักการสิทธิมนุษยชน 3) ความเป็นมาและสาระสำคัญของปฏิญญาสากลว่าด้วยสิทธิมนุษยชน เป็นต้น (กรมพล ท่องธรรมชาติ และคณะ, 2561) ซึ่งผู้สอนมองว่าผู้เรียนไม่สามารถเรียนรู้สิทธิมนุษยชนผ่านการอ่านตำราเพียงอย่างเดียวเท่านั้น ดังคำสัมภาษณ์ “ความจริงหนังสือเรียนไทยในปัจจุบันมันบีบให้เราท่องจำ เพราะต้องใช้ในการออกข้อสอบทั้งหมด ปัญหาของมัน คือมันไม่มีชีวิต มันไม่มีเสน่ห์มากพอที่จะทำให้เราอยากอ่านเรื่องนี้ต่อ มันไม่เหมือนเรื่องราวจริง ๆ ที่มันอ่านแล้วเห็นภาพ มันเหมือนว่าถ้าฉันไม่เคยเจอเหตุการณ์นี้ ฉันจะจินตนาการไม่ออกหรือกว่ามันเป็นอย่างไร ข้อความต่าง ๆ ที่ว่านั่น มันหมายความว่าอะไร การใช้หนังสือให้สนุกขึ้นในห้องเรียน คือการใช้ทั้งศาสตร์และศิลป์มาช่วยให้มีชีวิตชีวามากขึ้น ไม่ว่าเขา (ผู้เรียน) จะเรียนขั้นไหน คำอธิบาย (ของสิทธิมนุษยชน) มันก็ซ้ำ ๆ มันเหมือนเอาอันเดิมมาพูดให้เด็กฟัง ...ในความรู้สึกเรา เรารู้สึกว่าเรื่องนี้มันสำคัญนะ เรื่องนี้มันไปไกลได้มากกว่าการให้เด็กท่องว่ามันมีอะไรบ้าง ความหมายคืออะไร 30 ข้อ (ปฏิญญาสากลว่าด้วยสิทธิมนุษยชน) ... แต่เราจะทำอย่างไรให้มันเข้าไปถึงข้างในเขาจริง ๆ นั่นคือสิ่งที่สำคัญกว่ามากกว่าการจำได้ คือการทำให้เด็กรู้สึกได้ สิ่งนั้นมันก็จะติดตัวไปมากกว่า” (ครูชี, สัมภาษณ์, 2567, 28 พฤษภาคม)

ดังนั้นสถานะของตำราจึงถูกจัดวางไว้เป็นโครงของการออกแบบการเรียนการสอนเท่านั้น ผู้สอนเลือกใช้หนังสือหรือแหล่งข้อมูลอื่น ๆ แทนการใช้ตำราแบบเรียนหลักที่จัดเตรียมโดยโรงเรียน โดยผู้สอนจำนวนหนึ่งสามารถ “ปฏิเสธ” การสั่งตำราแบบเรียนหนังสือฟรีที่รัฐจัดสรรสำหรับผู้เรียนได้ แต่โรงเรียนเองก็ไม่สามารถจัดสรรหนังสือเล่มอื่นตามความต้องการของผู้สอนได้ (ครูเอ็นพี, สัมภาษณ์, 2567, 26 พฤษภาคม) ในขณะที่โรงเรียนชั้นนำของประเทศนั้นมีระบบการใช้ห้องสมุดเป็นพื้นที่สำคัญในการเรียนรู้ โดยผู้เรียน

สามารถเข้าถึงข้อมูลในโลกภายนอกกำลังอ่านและถกเถียงกันได้ ตัวอย่างเช่น ระบบการจัดการห้องสมุดของโรงเรียนแห่งหนึ่งที่ให้สิทธิกับผู้เรียนในการอ่านเนื้อหาที่จำเป็นในรายวิชาก่อน สิ่งเหล่านี้สะท้อนถึงความพร้อมในการสร้างพื้นที่ให้กับผู้เรียนซึ่งยังหมายถึงความพร้อมในด้านอื่น ๆ ที่จะสนับสนุนผู้เรียนด้วย ดังคำสัมภาษณ์ “ถ้าเล่มนี้จะเป็นตำราหลักของประวัติศาสตร์เราจะล็อกไว้ให้เด็กชั้นปีนี้ก่อนตามที่เรารีเคสไป เด็กชั้นนี้ก็จะมีได้ก่อน ตำราควรจะหลากหลายและให้เด็กเข้าถึงได้” (ครูพีพี, สัมภาษณ์, 2567, 12 มิถุนายน)

2.2 วิธีการออกแบบการจัดการเรียนการสอนเป็นการต่อรองที่สำคัญและเป็นการยืนยันว่าในชั้นเรียนเป็นพื้นที่ระหว่างผู้สอนกับผู้เรียนเท่านั้น อย่างไรก็ตามวัตถุประสงค์การสอนยังคงเป็นไปตามหลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน พ.ศ. 2551 ตัวชี้วัดระหว่างทางและตัวชี้วัดปลายทางของการออกแบบการจัดการเรียนการสอนประกอบด้วย 1) การรู้จักตัวผู้เรียน 2) การตีความตัวชี้วัด 3) การเชื่อมโยงกับสถานการณ์ 4) กิจกรรมนอกห้องเรียน

2.2.1 การรู้จักตัวผู้เรียน จากประสบการณ์การทำงานของผู้สอนได้สะท้อนว่าการรู้จักผู้เรียนเป็นแกนสำคัญที่ต้องคำนึงถึงมากที่สุด ผู้สอนท่านหนึ่งได้สะท้อนภาพของตนเองในช่วงเริ่มต้นของการสอนที่เน้นทั้งเนื้อหาสาระและกิจกรรม แต่กลับพบว่ารูปแบบดังกล่าวไม่ตอบโจทย์การเรียนรู้ของผู้เรียนมากนัก แต่สิ่งที่ผู้สอนได้ค้นพบหลังจากนั้น คือ พลังของผู้สอนที่ได้ทำหน้าที่เป็น “สะพาน” ที่ “พา” ผู้เรียนไปเปิดประสบการณ์ในโลกที่ไกลตัว สิ่งที่คุณสอนตกผลึกนั้นแสดงให้เห็นถึงความทุกข์ทรมานใจและการสั่นคลอนต่อความเชื่อมั่นในอาชีพการงาน “เกณฑ์หรือผลสัมฤทธิ์ในปีแรกที่เรามาสอนมันทำให้เราช็อกซีนี่มาในปีแรก (ทำให้เราเรียนรู้ว่า) ถึงเราสอนทุชีไปก็ไม่ได้เกิดมรรคผลอันใด ก็เลย

เปลี่ยนวิธีการ ... ในปีแรกรู้สึกเป็นทุกข์มาก โทรมไปร้องกับแม่ว่า (เรา) จะเป็นครูที่ดีได้มั๊ย ...” (ครูที, สัมภาษณ์, 2567, 3 มิถุนายน)

2.2.2 การตีความตัวชี้วัด เป็นพื้นที่แห่งการต่อรองในห้องเรียนที่สำคัญที่สพฐ. เปิดโอกาสให้ผู้สอนทำได้ หากพิจารณาตัวชี้วัด จะเห็นได้ว่าเป็นการอธิบายแบบกว้าง ๆ เช่น ในระดับชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 มีตัวชี้วัดระหว่างทางคือ การมีส่วนร่วมในการปกป้องคุ้มครองผู้อื่นตามหลักสิทธิมนุษยชน (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน พ.ศ. 2551, 2551) นั้นหมายความว่าผู้สอนสามารถตีความและออกแบบการจัดการเรียนการสอนอย่างไรก็ได้เพื่อให้บรรลุตัวชี้วัดดังกล่าว อย่างไรก็ตามสิ่งนี้อาจไม่ใช่ธรรมเนียมอันเป็นปกติมากนักที่ผู้สอนจะตีความตัวชี้วัดเองเนื่องจากกระทรวงเองก็มีตำราพร้อมทั้งกิจกรรมสำเร็จรูปมากมายและใช้งานได้ง่ายมากกว่า รวมไปถึงข้อจำกัดอื่น ๆ อย่างวัฒนธรรมการทำงาน การสอนและความเคยชินในระบบ (ครูที, สัมภาษณ์, 2567, 3 มิถุนายน) ดังนั้น ผู้สอนที่ตีความตัวชี้วัดด้วยตนเองจึงต้องใช้ความกล้าหาญในการฉีกธรรมเนียมปฏิบัติเดิม เพื่อตอบคำถามสำคัญของตัวเองในฐานะผู้สอนว่า เราทำสิ่งนี้ไปเพื่ออะไร “มาตรฐานและตัวชี้วัดเป็นคำที่กว้างมาก เช่น ผู้เรียนสามารถเอาหลักธรรมคำสอนไปใช้ในชีวิตรประจำวันได้ มันก็ขึ้นอยู่กับการตีความว่าเราตีความอย่างไร ผลลัพธ์ก็ตามนี้ เด็กเอาไปใช้ได้ก็จบแล้ว ในความเป็นครู ถ้ามีความกล้าหาญน้อยเรามีอิสระในบางเรื่องซึ่งมองว่าพอสมควรเลย” (ครูเอส, สัมภาษณ์, 2567, 21 มิถุนายน)

หนึ่งในผู้ให้สัมภาษณ์ได้อธิบายถึงวิธีการตีความตัวชี้วัดและแปลงออกมาเป็นวิธีการออกแบบการเรียนการสอนของเขาเองโดยใช้ประเด็นสิทธิมนุษยชนเป็นจุดเชื่อมโยงในวิชาประวัติศาสตร์ซึ่งนำไปสู่ตัวชี้ปลายทางได้ตามที่สพฐ. กำหนดเช่นเดียวกัน “ตัวชี้วัดปลายทางคือ

การวิเคราะห์ผลของการเปลี่ยนแปลงที่นำไปสู่ความร่วมมือและความขัดแย้งในคริสต์ศตวรรษที่ 20 ตลอดจนความพยายามในการขจัดปัญหาความขัดแย้ง ซึ่งในแบบเรียนพูดถึงสงคราม แต่ประเด็นที่หยิบยกมาคือ ขบวนการเรียกร้องสิทธิสตรีและสิทธิพลเมือง (civil rights) ของคนผิวสีในสหรัฐอเมริกาและยุโรป มันคือจุดเปลี่ยนทางประวัติศาสตร์ที่ทำให้เราเป็นทุกวันนี้” (ครูที, สัมภาษณ์, 2567, 3 มิถุนายน)

2.2.3 การเชื่อมโยงสถานการณ์ปัจจุบัน สถานการณ์ปัจจุบันเป็นวัตถุดิบสำคัญในการนำผู้เรียนไปสู่การเรียนรู้ความเป็นไปได้จากทั่วโลกและเปิดโอกาสกระตุ้นให้เกิดบทสนทนาในชั้นเรียน การเรียนการสอนในห้องเรียนจึงไม่ได้จำกัดอยู่ที่การสร้างสรรคกิจกรรมในชั้นเรียนเท่านั้น แต่ยังให้ความสำคัญกับการชวนคุย ชวนคิด ถามตอบ และการอภิปรายประเด็นที่อ่อนไหวของสังคม หนึ่งในผู้สอนได้สะท้อนมุมมองว่าตนเองให้ความสำคัญกับสถานการณ์ปัจจุบันมากกว่าตัวชี้วัดเสียอีก เนื่องจากบางตัวชี้วัดอาจดูไกลตัวจากสังคมไทยเกินไป แต่การศึกษาเกี่ยวกับสถานการณ์โลกอื่น ๆ สามารถช่วยให้เราเห็นความเป็นไปได้ใหม่ ๆ และมุมมองที่กว้างขึ้นมากกว่า “... มันจะมีตัวชี้วัดอันหนึ่งที่พูดถึงการประเมินสถานการณ์สิทธิมนุษยชนในประเทศไทย ซึ่งเราจะประเมินสถานการณ์สิทธิมนุษยชนได้อย่างไร ในเมื่อมันมีเรื่องที่ไม่ได้เยอะขนาดนี้ (ในสังคมไทย) โสเภณีก็พูดไม่ได้ กัญชาก็ไม่ได้ มันกลายเป็น taboo คนนอนคุกไม่ได้รับการประกันตัว อันนี้ (เราจึง) ถอยก่อน แล้วสิ่งที่ทำในคลาสคือ พาไปดูโลกใบนี้ พาไปดูแฟนตาซีที่เป็นไปได้ก่อน อย่าเพิ่งติดกับปัญหาที่ใกล้ตัวจนรู้สึกว่าเรากระดิกตัวไม่ได้ ไปดูว่าโลกใบนี้มันเกิดอะไรขึ้น เพราะทุกครั้งที่ไปศึกษาปัญหาสิทธิมนุษยชน มันจะมีสิ่งที่เรียกว่าจินตนาการและความหวังใหม่ เช่น เวลาคุยเรื่องระบบบรรณาธิปไตย มันเคย

เข้มแข็งกว่านี้ในอดีต แต่มันเบาลงได้เพราะมีคนสู้เพื่อมัน ... สิ่งเหล่านี้มัน spark อะไรบางอย่างพอโยนสิ่งนี้ไปทั่วโลก 2-3 ที่ ก็จะเห็นว่ามันเป็นไปได้ การเปลี่ยนแปลงมันเกิดขึ้นได้นะ แล้วค่อยเขยิบมาเป็นประเทศไทย” (ครูเอ็นพี, สัมภาษณ์, 2567, 26 พฤษภาคม)

ผู้สอนยังได้สะท้อนว่าการเรียนสิทธิมนุษยชนนั้นเป็นการเรียนที่มากกว่าการเรียนรู้เพื่อความรู้ (Knowledge) แต่ยังเป็นไปเพื่อให้ผู้เรียนรู้สึก และยังรวมถึงการสร้างวัฒนธรรมสิทธิมนุษยชนในเรื่องของทักษะ (Skill) ทักษะคติ (Attitude) และการลงมือทำ (Action) ด้วย ดังนั้นการหาสถานการณ์จึงเป็นทั้งสถานการณ์ใกล้ตัวที่เชื่อมโยงกับผู้เรียนได้ จนไปถึงสถานการณ์ทั่วโลกเพื่อเป็นช่องทางให้ผู้เรียนกลับมามองเพื่อเชื่อมโยงเข้ากับมโนทัศน์ (concept) นั้น ๆ

นอกจากนี้การเรียนการสอนสิทธิมนุษยชนมีความจำเป็นต้องคุยในประเด็นที่อ่อนไหวและอาจพูดไม่ได้มากนักในสังคม ผู้สอนต้องทำหน้าที่ปลุกเร้าและเรียกร้องการมีส่วนร่วมเพื่อให้ผู้เรียนได้คิด หาจุดยืนของตัวเอง รับฟังจุดยืนของเพื่อนที่เห็นต่าง วิธีเช่นว่านี้จึงกลายเป็นการนำเรื่องที่สังคมอาจไม่อนุญาตให้พูดถึงในช่วงเวลานั้นมาพูดกันบนโต๊ะอย่างเปิดเผย (ครูซีเจ, สัมภาษณ์, 2567, 14 มิถุนายน) ซึ่งวิธีที่ใช้อาจเป็นตั้งแต่การใช้เกมหรือกิจกรรมเพื่อนำพาไปสู่ประเด็นหรือการใช้คำถามในการกระตุ้นให้ผู้เรียนได้ตอบคำถามและมีส่วนร่วมในการสนทนา (ครูพีเค, สัมภาษณ์, 2567, 13 มิถุนายน)

สิ่งที่น่าสนใจคือวิธีการดังกล่าวทำให้เกิดสิ่งที่ไม่สามารถพบเจอได้มากนักในห้องเรียนของประเทศไทยแม้กระทั่งในโรงเรียนชั้นนำของประเทศ คือ ภาพที่ผู้เรียนยกมือเพื่อตอบคำถามในชั้นเรียน แต่ในชั้นเรียนของผู้สอนนี้กลับเป็นไปได้ อาจเรียกว่าผู้สอนต้องใช้วิธีและกลยุทธ์ที่หลากหลายเพื่อให้ผู้เรียนเปิดใจและอยากที่จะ

แลกเปลี่ยนในชั้นเรียน หนึ่งในวิธีการนั้นคือการสร้างสภาพแวดล้อมในห้องเรียนให้ผู้เรียนรู้สึกว่ที่แห่งนี้พื้นที่ที่ปลอดภัยและสนับสนุนให้ผู้เรียนรู้สึกมั่นใจในการแสดงความคิดเห็น โดยไม่ต้องกังวลว่าการตอบผิดจะเป็นเรื่องที่น่าอาย ซึ่งนั่นหมายถึงการสร้างห้องเรียนที่เคารพกันด้วยวัฒนธรรมสิทธิมนุษยชน

2.2.4 กิจกรรมนอกห้องเรียน ผู้สอนจำนวนหนึ่งได้ต่อรองโดยการใช้พื้นที่กิจกรรมนอกห้องเรียน เพื่อให้เด็กเรียนรู้และรู้สึกถึงสิทธิมนุษยชน เนื่องจากความเชื่อว่ากิจกรรมนอกห้องเรียนทำให้ผู้เรียนเป็นอิสระอย่างน้อยแก่กฎแห่งเวลา 50 นาทีต่อคาบ และเป็นอิสระจากข้อบังคับและตัวชี้วัดต่าง ๆ เช่น ผู้สอนท่านหนึ่งตั้งชมรมกฎหมายและการเมืองด้วยความตั้งใจว่าจะเปิดพื้นที่ให้เด็กที่สนใจเรื่องการเมือง กฎหมาย และสิทธิมนุษยชนได้พูดคุยอย่างลึกซึ้งมากขึ้น ชุมมุนั้นนับเป็นชุมมุนที่เต็มในชั่วโมงแรกที่ลงทะเบียน (ครูที, สัมภาษณ์, 2567, 3 มิถุนายน) นอกจากชุมมุนที่เป็นทางการของโรงเรียนแล้ว ผู้สอนท่านหนึ่งได้เล่าประสบการณ์การตัดสินใจการตั้งชมรมซึ่งไม่ได้สังกัดชมรมของโรงเรียน ผู้สอนสะท้อนว่าชมรมนี้เป็นพื้นที่อิสระที่ไม่มีการบังคับโดยมีกิจกรรมคือการให้ผู้เรียนได้ไปสัมผัสประเด็นสิทธิมนุษยชนที่เกิดขึ้นจริงนอกห้องเรียน “ลงพื้นที่ไปดูเกี่ยวกับชีวิตจริง ไปดูคนไร้บ้าน ไปดูที่ดินของรัฐบาลกับชุมชนที่ขัดแย้งกัน พอพื้นที่เหล่านี้มันพาเค้าไปเจอคนจริง ๆ ที่เค้าเดือดร้อนมันเลยทำให้การขับเคลื่อนมันง่ายกว่าห้องโรงเรียนมาก เพราะเด็กเค้ารู้แล้วว่ามีคนลำบากอยู่ตรงหน้า แล้วเราจะยืนยืมหัวเราอยู่ได้อย่างไร เลยใช้กุศโลบายอันนี้ว่า เรารู้จักคนหนึ่งทีลำบาก แล้วเราจะมีส่วนอย่างไรที่ทำให้เมืองที่เราอยู่เราดีขึ้น คนในเมืองที่เราอยู่สามารถมีความสุขทุกคน ไม่ใช่แค่คนรวยมีความสุข” (ครูซี, สัมภาษณ์, 2567, 28 พฤษภาคม) ผลจากกิจกรรมในลักษณะที่ไม่บังคับนี้ทำให้ผู้เรียน

เป็นผู้ริเริ่มขับเคลื่อนประเด็นทางสังคมได้อีกด้วย

3. ภาพลักษณ์ครูสังคม นับตั้งแต่เหตุการณ์การประท้วงจากกลุ่มนักเรียนนักศึกษาในปี 2563 เป็นต้นมา ครูสังคมได้รับความสนใจและจับตามองจากรัฐเป็นพิเศษ โดยในช่วงเวลานั้นรัฐเองมีความพยายามผลักดันการส่งเสริม “คุณลักษณะพลเมืองที่ดี (ของไทย)” ผ่านการกำหนดนโยบายและปรับปรุงตำราเรียน ซึ่งเป็นแนวทางที่รัฐเคยดำเนินการเสมอมา การแสดงความคิดเห็นทางการเมืองและตั้งคำถามผ่านระบบการศึกษา ผ่านการประท้วงจากนักเรียนถือเป็นการกระทำที่รัฐมองว่าเป็นนักเรียนและพลเมืองที่ไม่น่ารักของรัฐ ในช่วงเวลานั้นเองที่ทำให้ครูผู้สอนสังคมศึกษาได้รับการขนานนามว่าเป็น “หัวหน้าแกงค์เด็ก” เนื่องจากบทบาทของพวกเขาในการส่งเสริมการคิดเชิงวิพากษ์และการตั้งคำถามอาจถูกมองว่าเป็นการสนับสนุนแนวคิดที่ท้าทายอำนาจรัฐ

“หัวหน้าแกงค์เด็ก” เป็นคำที่สะท้อนบทบาทของผู้สอนสังคมศึกษาที่ได้รับการขนานนามจากเพื่อนร่วมงานและผู้บริหาร นัยยะหนึ่งอาจแสดงให้เห็นความสนิทชิดเชื้อและความไว้วางใจของผู้เรียนที่มีต่อผู้สอน หากต้องการริเริ่มประเด็นในการขับเคลื่อนหรือหากมีปัญหา ครูสังคมเปรียบเสมือนหน้าด่านในการรับปัญหาที่เกิดขึ้น “เวลาเด็กอยากขับเคลื่อนประเด็นสังคมก็จะมาที่เรา” (ครูเอ็น สัมภาษณ์, 2567, 2 มิถุนายน) อีกนัยยะหนึ่งการได้รับขนานนามนี้มีที่มาจากผู้สอนคนอื่นหรือผู้บริหารสถานศึกษาอ้างถึงครูสังคม เนื่องจากกลัวว่าผู้สอนสังคมศึกษาอาจพาเด็กนักเรียนเข้าร่วมการประท้วงซึ่งเป็นสิ่งที่โรงเรียนไม่ต้องการให้เกิดขึ้นหรือทำให้เกิดความวุ่นวายในโรงเรียน “บางคนเป็นห่วง กลัวว่าเราจะพาเด็กไปประท้วง ... เหมือนเค้า (ผู้บริหาร) รู้สึกว่าเราเป็นหัวหน้าเด็ก” (ครูซีเจ, สัมภาษณ์, 2567, 14 มิถุนายน)

นอกจากนี้ผู้สอนต้องยังต้องเผชิญกับคำปรามจากผู้บริหารสถานศึกษา คำปรามเหล่านั้นมักสะท้อนถึงความกังวลของผู้บริหารที่ต้องการหลีกเลี่ยงความขัดแย้งหรือความไม่สงบในสถานศึกษา รวมถึงการจับตาจากเจ้าหน้าที่ของรัฐที่เข้ามาเกี่ยวข้องกับภายในสถานศึกษาด้วย “ไม่ใช่แค่ผู้บริหาร แต่มีเจ้าหน้าที่รัฐ มีผู้ใหญ่เรียกไปคุย ผู้บริหารก็โดนเพ่งเล็งจากกระทรวง (เขาถามว่า) ทำอะไรอยู่ กำลังหล่อหลอมอะไรเด็กอยู่” (ครูเอ็น สัมภาษณ์, 2567, 2 มิถุนายน) “...ซึ่งครูสังคมก็โดนกันถ้วนหน้า มันก็กลายเป็นภาพลักษณ์รวม ๆ ของครูสังคมศึกษาในช่วงนั้นว่าครูโรงเรียนนี้มันหัวรุนแรง ปลุกปั่นเด็ก” (ครูพีเค, สัมภาษณ์, 2567, 13 มิถุนายน)

ข้อมูลข้างต้นอาจทำให้การทำงานของครูสอนสังคมในฐานะ “หัวหน้าแองค์เด็ก” ตามที่เพื่อนร่วมงานและผู้บริหารขนานนามเป็นการเดินทางที่เต็มไปด้วยความโดดเดี่ยวและไม่มีเพื่อนร่วมอุดมการณ์ในโรงเรียนมากนัก

4. บทสรุปของภาคปฏิบัติการและการต่อรองผู้สอนท่านหนึ่งเปรียบว่างานสอนคือการวิ่งมาราธอน (ครูเอ็นพี, สัมภาษณ์, 2567, 12 มิถุนายน) ที่ต้องทำต่อไปกันยาว ๆ และยังเป็นงานที่ไม่สามารถการันตีความสำเร็จได้ในระยะเวลาอันสั้น ลักษณะการต่อรองของผู้สอนจึงเป็นไปในลักษณะประนีประนอม ไม่ปะทะจนเสียพลังใจ อย่างไรก็ตามแม้จะมีการปรามจากผู้บริหารสถานศึกษาอยู่บ้างแต่ก็ยังมีอิสระพอตัวที่จะให้พวกเขาสร้างสรรค์ชั้นเรียนในแบบที่บรรลุวัตถุประสงค์การเรียนรู้ และเป็นไปตามความคาดหวังของสังคมได้ ซึ่งผู้สอนมองว่างานที่เราทำจะปกป้องเรา (ครูเอ็นพี, สัมภาษณ์, 2567, 12 มิถุนายน)

การที่ผู้สอนเลือกที่จะหลีกเลี่ยงการปะทะกับผู้บริหารสถานศึกษา โดยเฉพาะในช่วงที่การเมืองร้อนแรงนั้น นอกจากจะช่วยให้สภาพจิตใจของผู้สอนดีขึ้นแล้ว ยังทำให้สถานการณ์ไม่

ตึงเครียดไปกว่าเดิม ซึ่งอาจส่งผลให้ผู้สอนทำงานยากมากขึ้นด้วย ดังนั้น หากในเวลาที่ต้องมีการนิเทศการสอน ผู้สอนจึงเลือกที่จะนำเสนอเรื่องที่ไม่เป็นประเด็นที่อ่อนไหวในสังคมมากนัก “เรายอมรับเลยว่าเราไม่อยากปะทะ (กับผู้บริหาร) เลี่ยงได้เลี่ยง เพราะมันส่งผลโดยเฉพาะต่อสภาพจิตใจในการทำงานของเรา จิตใจเราแย่ เราต้องใช้เวลาในการฟื้นฟูสภาพจิตใจ เราเลยเลี่ยง เวลาที่มีการนิเทศจะเลือกประเด็นโลกสวยมากกว่า ...” (ครูซีเจ, สัมภาษณ์, 2567, 14 มิถุนายน)

หากระหว่างทางมีปัญหาเกิดขึ้น ผู้สอนก็จะเลือกใช้วิธีการพูดคุยกับผู้บริหารเพื่อให้ได้ทำงาน ดังคำสัมภาษณ์ในการจัดนิทรรศการเกี่ยวกับความหลากหลายทางเพศของผู้สอนท่านหนึ่ง “(เราเลือก) เจรจา อะไรได้ อะไรไม่ได้ สิ่งไหนที่ (ผู้บริหาร) เป็นข้อกังวล อะไรที่เกี่ยวข้องกับการวิพากษ์เชิงลบ อาจจะตัดออก ส่วนอะไรที่เป็นความก้าวหน้าในเชิงบวก เรายังคงไว้ เช่น กฎหมายสมรสเท่าเทียม กลุ่ม LGBT ที่เป็นแบบอย่างต้องคิดในมุมของเค้า (ผู้บริหาร) ด้วยว่าเค้าโดน (กดดันจากกระทรวง) มาเหมือนกัน ไม่งั้นเราขับเคลือนไปแบบไม่มีเพื่อน เพราะมันคือการทำงานทางความคิด มันต้องค่อย ๆ ชนไม่ได้ ชนแล้วพัง ไม่คุ้ม” (ครูเอ็น, สัมภาษณ์, 2567, 2 มิถุนายน)

อย่างไรก็ตามผู้สอนสังคมส่วนใหญ่ในโรงเรียนรัฐมองว่าการ “ต่อรอง” ที่เขาทำมีลักษณะเหมือนการ “แอบทำ” แม้ว่าแนวทางที่ตนเลือกจะสอดคล้องกับมาตรฐานที่สพฐ. กำหนดไว้ แต่พวกเขารู้สึกว่าเป็นสิ่งที่แตกต่างออกไปจากสายตาคนอื่น ผู้สอนเริ่มจากการต่อรองกับตนเองก่อนในด้านแรกด้วยการสร้างห้องเรียนที่ไม่มีเพียงแต่ความรู้ แต่ยังต้องสร้างความสนุกสนานและกระตุ้นให้เกิดการตั้งคำถามต่อระบบที่บิดเบี้ยวของสังคม ผู้สอนจำต้องยอมรับความจริงว่า ผู้เรียนจะต้องออกไปเผชิญกับโลกภายนอกซึ่งแตกต่างจากห้องเรียน และต้องใช้วิชาสังคมเพื่อสอบเข้าเรียนต่อ

ผู้สอนในโรงเรียนประจำจังหวัดคนหนึ่งยอมรับต่อความหวังและความกดดันจากนักเรียนและผู้ปกครองโดยการออกแบบห้องเรียนตามที่เธอฝันในขณะเดียวกันห้องเรียนนั้นยังเป็นที่ไปเพื่อให้ผู้เรียนมีความรู้กระแสหลักไปสอบภายใต้ระบบที่แข่งขันอย่างมากของการศึกษาไทย (คุรุชี่, สัมภาษณ์, 2567, 28 พฤษภาคม)

โดยสรุปภายใต้ความประนีประนอมของผู้สอนดังกล่าว แต่ก็ยังแสดงให้เห็นถึงความเป็นอิสระพอตัวภายใต้สถานศึกษาด้วยเช่นกัน ถึงแม้จะมีการจับตาหรือเสียงปรามจากผู้บริหารสถานศึกษาอยู่บ้าง แต่ก็เป็นที่ไปแบบไม่ตึงเครียดมากนัก หากไม่มีปัจจัยภายนอกในเรื่องการเมืองเข้ามาเกี่ยวข้อง

สรุปและอภิปรายผล

ผลการศึกษาแสดงให้เห็นถึงภาคปฏิบัติการและการต่อรองการสอนสิทธิมนุษยชนศึกษาในโรงเรียน โดยตามหลักสูตรแกนกลางระดับชั้นมัธยมศึกษาชี้ให้เห็นว่าสิทธิมนุษยชนศึกษาเป็นส่วนหนึ่งของสาระการเรียนรู้สังคมศึกษา ศาสนา และวัฒนธรรม ไม่ได้มีลักษณะเป็นรายวิชาใหม่ แต่เป็นส่วนหนึ่งของสาระหน้าที่พลเมือง วัฒนธรรม และการดำเนินชีวิตเช่นเดียวกันกับประเทศอื่น เช่น ประเทศเนเธอร์แลนด์ที่พบว่าการสอนสิทธิมนุษยชนศึกษาเป็นส่วนหนึ่งในการศึกษาเพื่อความเป็นพลเมือง (citizenship education) มากกว่าที่จะปรากฏตัวในชื่อของสิทธิมนุษยชนศึกษาโดยเฉพาะ (De Kort, 2018) สิทธิมนุษยชนศึกษาปรากฏให้เห็นอย่างชัดเจนในตัวชี้วัดระหว่างทางและตัวชี้วัดปลายทาง ซึ่งสิทธิมนุษยชนศึกษาไม่ได้อยู่ในฐานะ องค์ความรู้ (Knowledge) เพียงอย่างเดียว แต่ยังรวมถึงทักษะ (Skill) คุณค่า (Value) และทัศนคติ (Attitude) และการลงมือทำ (Action) ตามกรอบของแนวคิดสิทธิมนุษยชนศึกษา โดยผู้สอนเน้นไปที่ทักษะ คุณค่า ทัศนคติ

และการลงมือทำมากกว่าองค์ความรู้ นอกจากนี้ ข้อมูลจากการสัมภาษณ์ยังพบว่าสิทธิมนุษยชนศึกษาปรากฏให้เห็นเป็นประเด็นและกรณีศึกษาในสาระวิชาประวัติศาสตร์ และวิทยาศาสตร์ ศิลธรรมและจริยธรรมด้วยเช่นเดียวกันในขณะที่ภาคปฏิบัติการและการต่อรองสิทธิมนุษยชนศึกษาในโรงเรียนพบลักษณะที่สำคัญของการต่อรอง ได้แก่ ตำราแบบเรียน โดยผู้สอนเลือกที่จะจัดวางตำราในฐานะเค้าโครงของการสอนเท่านั้น ในขณะที่ภาคปฏิบัติการและการต่อรองการใช้สิทธิมนุษยชนศึกษานั้น ผู้สอนได้แสดงให้เห็นผ่านการออกแบบการเรียนการสอน ซึ่งประกอบด้วย การรู้จักตัวผู้เรียน การตีความตัวชี้วัด การหาสถานการณ์ปัจจุบันเพื่อตั้งเป็นประเด็นในการสอนและการพูดคุยและกิจกรรมนอกห้องเรียน ซึ่งวิธีการออกแบบการเรียนการสอนเช่นนี้ได้เรียกร้องการมีส่วนร่วมอย่างมากต่อผู้เรียน อาจเป็นปรากฏการณ์ในชั้นเรียนที่ไม่เจอได้บ่อยนักในประเทศไทย และบทสรุปสุดท้าย ภาพลักษณ์ของผู้สอนสังคมในฐานะ “หัวหน้าแองค์เด็ก” ที่มีนัยยะในการเป็นตัวเชื่อมระหว่างนักเรียนกับครูผู้สอนอื่น ๆ แต่อีกนัยยะหนึ่งเป็นชื่อเรียกจากผู้บริหารสถานศึกษาซึ่งอาจมีเสียงที่ไม่ค่อยพอใจนักเนื่องจากเกรงว่าจะนำไปสู่ความวุ่นวาย เช่น การประท้วงในโรงเรียนภายใต้เงื่อนไขการทำงานที่อาจมีสายตาสับจ้องจากรัฐ ความไม่เป็นประชาธิปไตยมากนักและวัฒนธรรมในสังคมที่ไม่เอื้อต่อสิทธิมนุษยชน ทำให้ผู้สอนสิทธิมนุษยชนศึกษาต้องทำงานภายใต้การต่อรองประนีประนอมกับตัวเอง ต่อรองกับความคาดหวังของเด็กนักเรียน ผู้ปกครองและรัฐ เพื่อที่จะได้รังสรรค์ห้องเรียนของตนเอง อย่างน้อยที่สุดคือห้องเรียนที่เป็นไปเพื่อการตั้งคำถามต่อระบบ สังคมและปรากฏการณ์ที่เกิดขึ้นรอบตัว อันเป็นวัตถุประสงค์ของสาระสังคมศึกษาที่พึงจะเป็น

การอภิปรายผลการวิจัยพบว่ากลุ่มผู้สอนมีความกระตือรือร้นในการสอนสิทธิมนุษยชน

ตามลักษณะ “The Heroic Teacher” ของ Lee (2018) โดยมองว่าครูผู้กล้าหาญเป็นผู้ที่เข้าใจกฎเกณฑ์และระบบ มองเห็นโอกาสในการตีความและข้อท้าทายต่าง ๆ ขณะเดียวกันก็ต้องรักษาสมดุลการประนีประนอมกับตัวเองและสังคมด้วย (Lee, 2018) ซึ่งผู้สอนใช้แนวทางการสอนสิทธิมนุษยชนแบบมีส่วนร่วมและตอบโต้ (Participatory/Interactive methodologies) ที่ให้ผู้เรียนได้ลงแบบฝึกคิดวิเคราะห์และวิพากษ์เกี่ยวกับค่านิยมมาตรฐานสิทธิมนุษยชนและปัญหาสังคม ตามการแบ่งวิธีการเรียนรู้ของ Tibbitts (2017) และแม้ในบริบทต่าง ๆ ที่มักพบว่าครูอาจขาดความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับสิทธิมนุษยชน ดังงานของ Leung (2007) ที่ศึกษาเกี่ยวกับสิทธิมนุษยชนในฮ่องกง หรือการศึกษาสิทธิมนุษยชนศึกษาในระดับชั้นมัธยมศึกษาของจีน Yang (2018) ซึ่งแสดงให้เห็นว่าสิทธิ

มนุษยชนศึกษาแม้จะปรากฏในหลักสูตรของโรงเรียน แต่กลับได้รับการยอมรับในลักษณะของศีลธรรมมากกว่าการสอนที่เน้นเนื้อหาหลักการสิทธิมนุษยชนที่ชัดเจน งานวิจัยชิ้นนี้จึงนำเสนอภาพครูผู้สอนที่แตกต่างออกไป โดยได้แสดงให้เห็นว่าผู้สอนจำนวนหนึ่งมีความกระตือรือร้นและความมุ่งมั่นในการศึกษาและสอนสิทธิมนุษยชนอย่างแท้จริง แม้จะต้องเผชิญกับความท้าทายต่าง ๆ ในระบบการศึกษาและการเมืองไทยก็ตาม

กิตติกรรมประกาศ

บทความวิจัยนี้เป็นส่วนหนึ่งของงานวิจัยเรื่องภาคปฏิบัติการและการต่อรองการใช้สิทธิมนุษยชนศึกษาในโรงเรียนได้รับทุนสนับสนุนจากวิทยาลัยการเมืองการปกครอง มหาวิทยาลัยมหาสารคาม

เอกสารอ้างอิง

- กระทรวงศึกษาธิการ. (2551). *หลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2551*. โรงพิมพ์ชุมนุมสหกรณ์การเกษตรแห่งประเทศไทย.
- กรมเล ท่องธรรมชาติ, ดำรงค์ ฐานดี และดำรง ธรรมารักษ์. (2561). *คู่มือครูสำนักพิมพ์อักษรเจริญทัศน์ วิชาหน้าที่พลเมือง วัฒนธรรมและการดำเนินชีวิตในสังคม ชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 4-6*. อักษรเจริญทัศน์.
- คณะกรรมการสิทธิมนุษยชนแห่งชาติ. (2563). *มุมมองสิทธิ*, 19(1).
- ภาวดี ผ่องใส. (2560). *หลักสูตรสิทธิมนุษยชนภายใต้อุดมการณ์ของประเทศไทย: กรณีศึกษาแบบเรียนวิชาหน้าที่พลเมืองระดับมัธยมศึกษา ตามหลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐานพุทธศักราช 2544 และ 2551* [วิทยานิพนธ์ปริญญาโท, มหาวิทยาลัยมหิดล].
- ศิวัช ศรีโคงกุล. (2563). การศึกษาเพื่อสร้างความเป็นพลเมืองที่เชื่อ: นโยบายของการศึกษาวิชาหน้าที่พลเมืองในโรงเรียนไทย. *วารสารสิทธิมนุษยชนและสันติศึกษา*, 6(1), 28-59.
- De Kort, F. (2018). Human rights education in social studies in the Netherlands: A case study textbook analysis. *Prospects*, 47(1), 55–71. <https://doi.org/10.1007/s11125-018-9431-3>
- Kranrattanasuit, N., & Sumarlan, Y. (2022). Human rights education theory of change for learner: Value and awareness-socialization plus model. *Journal of Human Rights and Peace Studies*, 8(2), 193-221.
- Lee, J. (2018). Hypocrites or heroes? Thinking about the role of the teacher in human rights education. *Human Rights Education Review*, 1(2). <https://doi.org/10.7577/hrer.2873>

- Leung, Y. W. (2007). How should we move forward? A critical review of human rights education in Hong Kong. In *Human rights education in Asian schools* (Vol. 10). <https://www.hurights.or.jp/archives/pdf/asia-s-ed/v10/14How%20Shd%20We%20Move%20Forward,%20Critical%20Review%20of%20HRE%20in%20Hong%20Kong.pdf>
- Office of the United Nations High Commissioner for Human Rights. (2011). *United Nations declaration on human rights education and training*. <https://www.ohchr.org/en/resources/educators/human-rights-education-training/11-united-nations-declaration-human-rights-education-and-training-2011>
- Tibbitts, F. L. (2017). Revisiting 'emerging models of human rights education'. *International Journal of Human Rights Education*, 1(1). <https://doi.org/10.9783/9780812293890-005>
- Yang, X. (2018). China's search for human rights education in secondary schools. *Prospects*, 47(5), 193-211. <https://doi.org/10.1007/s11125-018-9423-3>

บุคลากรกรม

- ครูชี (ผู้ให้สัมภาษณ์). หนึ่งนยา ไหลงาม (ผู้สัมภาษณ์). ออนไลน์ 28 พฤษภาคม 2567.
- ครูชีเจ (ผู้ให้สัมภาษณ์). หนึ่งนยา ไหลงาม (ผู้สัมภาษณ์). ออนไลน์ 14 มิถุนายน 2567.
- ครูพีพี (ผู้ให้สัมภาษณ์). หนึ่งนยา ไหลงาม (ผู้สัมภาษณ์). ออนไลน์ 12 มิถุนายน 2567.
- ครูพีเค (ผู้ให้สัมภาษณ์). หนึ่งนยา ไหลงาม (ผู้สัมภาษณ์). ออนไลน์ 13 มิถุนายน 2567.
- ครูที (ผู้ให้สัมภาษณ์). หนึ่งนยา ไหลงาม (ผู้สัมภาษณ์). ออนไลน์ 3 มิถุนายน 2567.
- ครูเอ็น (ผู้ให้สัมภาษณ์). หนึ่งนยา ไหลงาม (ผู้สัมภาษณ์). ออนไลน์ 2 มิถุนายน 2567.
- ครูเอ็นพี (ผู้ให้สัมภาษณ์). หนึ่งนยา ไหลงาม (ผู้สัมภาษณ์). ออนไลน์ 26 พฤษภาคม 2567.
- ครูเอส (ผู้ให้สัมภาษณ์). หนึ่งนยา ไหลงาม (ผู้สัมภาษณ์). ออนไลน์ 21 มิถุนายน 2567.