

Cultural Lag in the Social Studies Classroom: An Analysis of the Basic Education Core Curriculum B.E. 2551 (A.D. 2008) at the Upper Secondary Level in the Context of Global Citizenship

Panupong Chaikong^{1*} and Kanjana Laochockchaikul²

¹ *Satri Wat Rakhang School, Thailand*

² *College of Innovation, Thammasat University, Thailand*

* *Corresponding author. E-mail: panupong@sr.ac.th*

ABSTRACT

This article employs content analysis to examine the conflict between the structure of the Basic Education Core Curriculum B.E. 2551 (A.D. 2008), the context of cultural changes in the globalization era, and the concept of Global Citizenship. The study utilizes “Cultural Lag” as its primary analytical framework. The findings reveal that the Social Studies, Religion, and Culture learning area under this curriculum experiences a state of cultural lag. Most of the contents struggle to adapt to global dynamics, focusing primarily on producing “conventional citizens” who adhere to physical traditions, nationalist frameworks, and a binary mindset that contrasts virtuous Thainess with the perceived risks of global influences. Furthermore, history is utilized more as a tool for civic conformity than for promoting critical thinking. Consequently, this article proposes shifting the learning objectives towards cultivating “Cultural Literacy.” This can be achieved by de-emphasizing state-centricity, creating spaces for learning about diversity, and transforming the teacher's role into a facilitator of safe spaces for dialogue. Ultimately, these shifts aim to nurture learners into global citizens equipped with critical thinking skills, enabling them to coexist peacefully in a multicultural society.

Keywords: Cultural Lag, Global Citizenship, Basic Education Core Curriculum B.E. 2551, Social Studies, Cultural Literacy

ความล่าช้าทางวัฒนธรรมในห้องเรียนสังคมศึกษา: บทวิเคราะห์หลักสูตรแกนกลางฯ 2551 ระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย ในบริบทความเป็นพลเมืองโลก

กาญจนา ไชยคง^{1*} และ กาญจนา เหล่าโชคชัยกุล²

¹ โรงเรียนสตรีวัดระฆัง ประเทศไทย

² วิทยาลัยนวัตกรรม มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์ ประเทศไทย

* Corresponding author. E-mail: panupong@sr.ac.th

บทคัดย่อ

บทความนี้อาศัยวิธีการวิเคราะห์เนื้อหา (Content Analysis) โดยมีวัตถุประสงค์เพื่อวิเคราะห์ความขัดแย้งระหว่างโครงสร้างของหลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2551 กับบริบทความเปลี่ยนแปลงทางวัฒนธรรมในยุคโลกาภิวัตน์และแนวคิดความเป็นพลเมืองโลก (Global Citizenship) โดยอาศัยกรอบแนวคิดความล่าช้าทางวัฒนธรรม (Cultural Lag) มาเป็นกรอบในการวิเคราะห์ ผลการศึกษาพบว่า กลุ่มสาระการเรียนรู้สังคมศึกษา ศาสนา และวัฒนธรรมตามหลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2551 ของไทยประสบภาวะความล่าช้าทางวัฒนธรรม โดยเนื้อหาส่วนใหญ่ปรับตัวไม่ทันต่อพลวัตของโลก มุ่งเน้นการผลิตสร้าง “พลเมืองตามชนบ” ที่ยึดติดกับรูปแบบทางกายภาพ กรอบคิดชาตินิยม และชุดความคิดคู่ตรงข้ามระหว่างความเป็นไทยที่ดั่งงาม กับความเป็นสากลที่ต้องระมัดระวัง ทั้งมีการใช้ประวัติศาสตร์เป็นเครื่องมือกล่อมเกลாதงศัลยกรรมมากกว่าการส่งเสริมการคิดวิพากษ์ บทความนี้เสนอแนะให้ปรับเปลี่ยนเป้าหมายการจัดการเรียนรู้ไปสู่การสร้าง “ความฉลาดรู้ทางวัฒนธรรม” (Cultural Literacy) โดยลดทอนความเป็นศูนย์กลางของรัฐชาติ เปิดพื้นที่ให้กับการเรียนรู้ความหลากหลาย และเปลี่ยนบทบาทครูเป็นผู้สร้างพื้นที่ปลอดภัยในการถกเถียง เพื่อบ่มเพาะผู้เรียนให้เป็นพลเมืองโลกที่มีทักษะการคิดวิพากษ์และสามารถอยู่ร่วมกันในสังคมพหุวัฒนธรรมได้อย่างสันติ

คำสำคัญ: ความล่าช้าทางวัฒนธรรม, ความเป็นพลเมืองโลก, หลักสูตรแกนกลางฯ 2551, สังคมศึกษา,
ความฉลาดรู้ทางวัฒนธรรม

© 2026 JAE: Journal of Applied Education

บทนำ

ท่ามกลางกระแสโลกาภิวัตน์ที่ถาโถมและการเปลี่ยนแปลงอย่างรวดเร็วของโลกดิจิทัล (Digital Disruption) เยาวชนของไทยในปัจจุบันถูกคาดหวังให้เติบโตขึ้นในฐานะ “พลเมืองโลก” (Global Citizen) ดังจะเห็นได้จากการตอบรับต่อนโยบายการศึกษาและกระแสสังคมโลกของประเทศไทย ไม่ว่าจะเป็นเป้าหมายการพัฒนาที่ยั่งยืน (SDGs) ซึ่งส่งผ่านมายังแผนนโยบายจากองค์การเพื่อการศึกษา วิทยาศาสตร์ และวัฒนธรรมแห่งสหประชาชาติ หรือ องค์การยูเนสโก (UNESCO) ที่มักจะถูกนำมากล่าวถึงในวาระด้านนโยบายของประเทศไทยอย่างต่อเนื่อง โดยเฉพาะอย่างยิ่ง SDGs ข้อ 4.7 ที่กำหนดให้การสร้างความเป็นพลเมืองโลกเป็นวาระสำคัญทางการศึกษา เพื่อให้ผู้เรียนเข้าใจความหลากหลายทางวัฒนธรรม ตระหนักถึงความยุติธรรมทางสังคม และมีส่วนร่วมในการแก้ปัญหาในระดับโลก (UNESCO, 2015) อันนำมาซึ่งการกำหนดคุณลักษณะที่พึงประสงค์ของเด็กไทยในศตวรรษที่ 21 ที่ต้องเป็นพลเมืองโลก ซึ่งมีความตระหนักรู้ในตนเองควบคู่ไปกับความรับผิดชอบต่อสังคมโลก สามารถอยู่ร่วมกับผู้อื่นท่ามกลางความแตกต่างทางวัฒนธรรมได้อย่างสันติ (สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา, 2561)

วิชาสังคมศึกษา ศาสนา และวัฒนธรรม อาจจะถูกเรียกว่าเป็นกลไกหนึ่งที่ถูกกำหนดให้รับหน้าที่และมีบทบาทสำคัญในการสร้างนักเรียนไทยให้เป็นพลเมืองโลกตามเป้าหมายข้างต้น ทว่า เมื่อก้าวเข้าสู่บริบทจริงของห้องเรียนวิชาสังคมศึกษา ความคาดหวังที่ก้าวหน้ากลับต้องเผชิญหน้ากับกำแพงที่สร้างขึ้นผ่าน “หลักสูตรแกนกลาง” และ “มาตรฐานการเรียนรู้”

โดยเฉพาะอย่างยิ่งการจัดการเรียนรู้ที่เกี่ยวข้องกับประเด็น “วัฒนธรรม” ซึ่งเปรียบเสมือนหัวใจสำคัญของการทำความเข้าใจความแตกต่างอันเป็นคุณลักษณะพื้นฐานที่พลเมืองโลกพึงมี แต่กลับเป็นประเด็นที่มักถูกละเลยหรือมองว่าเป็นเรื่องต้องห้ามที่ไม่ควรนำมาวิพากษ์วิจารณ์ในชั้นเรียน ส่งผลให้ขาดการเชื่อมโยงกับบริบทสังคมร่วมสมัย (Hess, 2009; พระครูปลัดสรกิตติคุณ ชุมโคตร และ วิทยา ทองดี, 2568) ไม่ว่าจะเป็นการหลีกเลี่ยงการถกเถียงเรื่องความหลากหลายทางเพศ หรือ การไม่นำเอาประวัติศาสตร์บาดแผลทางการเมืองมาเป็นกรณีศึกษาในห้องเรียน

“วัฒนธรรม” ที่ปรากฏขึ้นในโรงเรียน มักยึดติดกับนิยามในลักษณะตายตัว ทั้งในแง่ความหมายและลักษณะที่ไม่สามารถสร้างความเข้าใจที่สอดคล้องต่อความเปลี่ยนแปลงของพลวัต (Dynamics) ในสังคมโลก ส่งผลให้การเรียนรู้เรื่องวัฒนธรรมในชั้นเรียนมักจะวนเวียนอยู่กับรูปแบบเชิงกายภาพและพิธีกรรม การขับเน้นจารีตนิยมที่แสดงออกผ่านภาคปฏิบัติที่เกี่ยวข้องกับระเบียบแบบแผน เช่น การแต่งกาย พิธีการ หรือระบบความเชื่อที่มีความเคร่งครัด สิ่งเหล่านี้ในนัยหนึ่งอาจกล่าวได้ว่าเป็นส่วนหนึ่งของ “ภาคแสดงทางวัฒนธรรม” แต่เมื่อถูกนำเสนอในรูปแบบข้อกำหนดให้ปฏิบัติโดยปราศจากคำอธิบายถึงที่มาหรือความสำคัญที่เป็นเหตุเป็นผลในบริบทปัจจุบัน ทักษะต่อเรื่อง “วัฒนธรรม” จึงกลายเป็นการสร้างปมความขัดแย้งในใจแก่ผู้เรียนที่เติบโตมาพร้อมกับวัฒนธรรมสมัยนิยม (Pop Culture) และค่านิยมสากลที่พวกเขาสามารถพบเห็นและเรียนรู้ได้อย่างกว้างขวางผ่านสื่อดิจิทัล ซึ่งสถานะที่หลักสูตรตัดขาดจากโลกความเป็นจริงนี้ สอดคล้องกับข้อวิจารณ์ที่ว่าการศึกษาศาสนาและวัฒนธรรมในปัจจุบันมักล้มเหลวในการเชื่อมโยงกับ “โลกแห่งชีวิต” (Lifeworld) ของผู้เรียน ทำให้เนื้อหากลายเป็นสิ่งที่น่าเบื่อหน่ายและล้าสมัย (พระครูปลัดสรกิตติคุณ ชุมโคตร และ วิทยา ทองดี, 2568)

จากปรากฏการณ์ดังกล่าว ผู้เขียนจึงมีความต้องการที่จะตั้งคำถามต่อเนื้อหาหลักสูตรการเรียนรู้สังคมศึกษา ศาสนา และวัฒนธรรมในโครงสร้างของหลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2551 โดยเฉพาะอย่างยิ่งสิ่งที่เกี่ยวข้องในตัวชี้วัดของสาระที่ 2 หน้าที่พลเมือง วัฒนธรรม และการดำเนินชีวิตในสังคม และ สาระที่ 4 ประวัติศาสตร์ โดยจะเน้นกล่าวเฉพาะระดับชั้นมัธยมศึกษาตอนปลาย (กระทรวงศึกษาธิการ, 2551) เนื่องจากเป็นช่วงวัยหัวเลี้ยวหัวต่อที่ผู้เรียนเริ่มก่อร่างสร้างอัตลักษณ์ทางสังคม สามารถชี้นำตนเองได้ และพร้อมเปิดรับแนวคิดพลเมืองโลกอย่างกว้างขวางและลึกซึ้งมากที่สุด และสาระที่ 2 และ 4 ของกลุ่มสาระการเรียนรู้สังคมศึกษา ศาสนา และวัฒนธรรมในโครงสร้างของหลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐานนั้นก็ถือเป็นแกนหลักที่รัฐใช้หล่อหลอมอุดมการณ์รัฐชาติโดยตรง

ด้วยมุ่งหวังให้การศึกษาดำเนินการวิเคราะห์เนื้อหา (Content Analysis) ในบทความนี้วิเคราะห์ความไม่สอดคล้องระหว่างตัวชี้วัดและสาระการเรียนรู้แกนกลาง กับบริบทความเปลี่ยนแปลงทางวัฒนธรรมในยุคโลกาภิวัตน์ และแนวคิดความเป็นพลเมืองโลก (Global Citizen) เพื่อแสวงหาและเสนอแนะแนวทางการสอนวัฒนธรรมที่เหมาะสมอันจะนำไปสู่การพัฒนาผู้เรียน ส่งเสริมความฉลาดรู้ทางวัฒนธรรม (Cultural Literacy) เข้าใจความหลากหลายให้เป็นพลเมืองโลกที่สามารถอยู่ร่วมกันในสังคมโลกได้อย่างสันติ และเข้าใจโลกได้อย่างเท่าทันในบริบทสมัยใหม่

กรอบแนวคิด

การวิเคราะห์และวิพากษ์มิติทางวัฒนธรรมที่ปรากฏในหลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2551 จำเป็นต้องอาศัยกรอบแนวคิดทฤษฎีที่ทำหน้าที่เสมือนแว่นขยาย เพื่อมองให้ทะลุถึงโครงสร้างอำนาจและกลไกทางสังคมที่ซ่อนอยู่เบื้องหลังตัวอักษรในตำราเรียน บทความนี้จึงเลือกใช้แนวคิดหลัก 2 ประการ เพื่อสะท้อนภาพความขัดแย้งระหว่าง “เป้าหมายการเป็นพลเมืองโลก” กับ “ความเป็นจริงที่ล้าหลังของหลักสูตร” ดังนี้

1. แนวคิดเรื่องความเป็นพลเมืองโลก (Global Citizenship)

ความเป็นพลเมืองโลก (Global Citizenship) มิได้หมายถึงสถานภาพทางกฎหมายหรือการถือครองหนังสือเดินทางของชาติใดรัฐชาติหนึ่ง หากแต่เป็นกระบวนการที่ก้าวข้ามพรมแดนรัฐชาติ (Nation-state boundary) ไปสู่การตระหนักรู้ในฐานะสมาชิกของมนุษยชาติ (UNESCO, 2014) แนวคิดนี้เน้นย้ำถึงความรับผิดชอบร่วมกันในการแก้ไขปัญหาของโลกและการอยู่ร่วมกันอย่างสันติท่ามกลางความหลากหลายทางวัฒนธรรม (Oxfam, 2006) เพื่อฉายภาพ “ความคาดหวัง” ของสังคมโลกที่มีต่อผู้เรียน ซึ่งเป็นเป้าหมายปลายทางที่การศึกษาไทยพยายามจะไปให้ถึง โดยอ้างอิง

กรอบแนวคิด ความเป็นพลเมืองโลก (Global Citizenship) ของ UNESCO (2015) ที่มุ่งเน้นการสร้างความรู้ความตระหนักรู้ในความเชื่อมโยงระหว่างกันของมนุษยชาติ (Interconnectedness) การเคารพความหลากหลาย และความยุติธรรมทางสังคม ซึ่งถือเป็นคุณลักษณะจำเป็นของมนุษย์ในศตวรรษที่ 21

ในมิติทางจิตวิทยาและสังคมวิทยา Reysen และ Katzarska-Miller (2013) ได้เสนอแบบจำลองที่อธิบายว่าความเป็นพลเมืองโลกประกอบด้วยองค์ประกอบสำคัญคือ “ความตระหนักรู้ระดับโลก” (Global Awareness) ซึ่งนำไปสู่การก่อรูป “อัตลักษณ์ความเป็นพลเมืองโลก” (Global Citizen Identity) โดยบุคคลที่มีอัตลักษณ์นี้จะมีแนวโน้มแสดงพฤติกรรมที่เอื้อต่อสังคม (Pro-social values) เช่น การมีความเห็นอกเห็นใจผู้อื่น (Empathy) การให้คุณค่ากับความหลากหลาย (Valuing Diversity) และความรับผิดชอบต่อสิ่งแวดล้อม ซึ่งสอดคล้องกับทัศนะของ พระครูปลัดสรวง กิตติคุณ ชุมโคตร และวิทยา ทองดี (2568) ที่ชี้ให้เห็นว่า หัวใจสำคัญของความเป็นพลเมืองโลกคือการปลดปล่อยความขัดแย้งด้วยการมองเห็นความเป็นมนุษย์ร่วมกัน (Common Humanity) เหนือความแตกต่างทางเชื้อชาติหรือศาสนา

นอกจากนี้ Sant et al. (2026) ยังขยายความว่า การศึกษาเพื่อความเป็นพลเมืองโลก (Global Citizenship Education: GCED) ต้องไม่หยุดอยู่เพียงการเรียนรู้เชิงเนื้อหา แต่ต้องมุ่งเน้นกระบวนการ “วิพากษ์” (Critical) โครงสร้างอำนาจและความไม่เท่าเทียมในสังคม เพื่อให้ผู้เรียนสามารถเป็นตัวแทนของการเปลี่ยนแปลง (Agents of Change) ที่แท้จริงได้ ดังนั้น พลเมืองโลกในศตวรรษที่ 21 จึงต้องมีทักษะทางวัฒนธรรม (Cultural Literacy) ที่สามารถเข้าใจและเคารพในพหุวัฒนธรรม (Multiculturalism) ได้อย่างลึกซึ้ง มิใช่เพียงการยอมรับในเชิงพิธีกรรมเท่านั้น (Banks, 2004; McIntosh, 2005)

บทความนี้จะใช้เกณฑ์จำแนกประเภทความเป็นพลเมืองโลกของ Oxley และ Morris (2013) มาเป็นเครื่องมือตรวจสอบ ซึ่งได้ชี้ให้เห็นความแตกต่างอย่างมีนัยสำคัญระหว่าง “พลเมืองโลกเชิงวิพากษ์” (Critical Global Citizenship) ที่เน้นการตั้งคำถามต่อโครงสร้างความไม่เท่าเทียมและการกดขี่ทางสังคม กับ “พลเมืองตามขนบ” (Cosmopolitan based on tradition) ที่รัฐมักต้องการผลิตสร้าง ซึ่งเน้นเพียงภาพลักษณ์ภายนอก การนำกรอบคิดนี้มาวิเคราะห์หลักสูตรแกนกลางฯ จะช่วยเผยให้เห็นปัญหาของการแบ่งแยก “วัฒนธรรมไทย” ออกจาก “วัฒนธรรมสากล” ในลักษณะคู่ตรงข้าม (Binary Opposition) ซึ่งสร้างสถานะที่กีดกัน (Exclusionary) และลดทอนความเป็นสากลให้เหลือเพียงเปลือกนอก นำไปสู่ข้อเสนอที่ว่า การจะสร้างพลเมืองโลกที่แท้จริงตามวัตถุประสงค์ของการศึกษานั้น จำเป็นต้องก้าวข้ามการสอนวัฒนธรรมแบบชาตินิยมที่คับแคบ ไปสู่การยอมรับความหลากหลายในฐานะ “ความปกติใหม่” (New Normal) ของสังคม

2. แนวคิดเรื่องความล่าช้าทางวัฒนธรรม (Cultural Lag)

ความล่าช้าทางวัฒนธรรม (Cultural Lag) ของ William F. Ogburn (1922) เสนอว่า วัฒนธรรมในสังคมไม่ได้เปลี่ยนแปลงไปพร้อมกันทั้งระบบ แต่แบ่งออกเป็นสองส่วนที่มีอัตราเร็วในการเปลี่ยนแปลงต่างกัน คือ “วัฒนธรรมทางวัตถุ” (Material Culture) เช่น เทคโนโลยี สื่อดิจิทัล และนวัตกรรม ซึ่งมักเปลี่ยนแปลงไปอย่างรวดเร็ว กับ “วัฒนธรรมที่ไม่ใช่วัตถุ” (Non-material Culture) เช่น กฎหมาย จารีต ค่านิยม และระบบการศึกษา ซึ่งมักเปลี่ยนแปลงช้ากว่ามาก และภาวะที่ส่วนหนึ่งของสังคมก้าวไปข้างหน้าแต่อีกส่วนหนึ่งยังย่ำอยู่กับที่นี้เองที่ Ogburn เรียกว่า “ความล่าช้า” (Lag) ซึ่งก่อให้เกิดความไม่ลงรอยกันทางสังคม (Social Maladjustment)

การวิเคราะห์ด้วยกรอบนี้ จะช่วยชี้ให้เห็นภาพบริบทการศึกษาไทยกับความสัมพันธ์ของผู้เรียนได้ชัดเจนขึ้น โดยเฉพาะเมื่อผู้เรียนใช้ชีวิตอยู่ในโลกที่มีวัฒนธรรมทางวัตถุก้าวหน้า เชื่อมต่อกับความเป็นสากลและข้อมูลข่าวสารแบบทันทีทันใด (Real-time) แต่เมื่อก้าวเข้าสู่รั้วโรงเรียน พวกเขากลับต้องเผชิญกับวัฒนธรรมที่ไม่ใช่วัตถุในรูปแบบของ “หลักสูตรแกนกลาง” และ “ระเบียบปฏิบัติ” ที่ยังคงยึดโยงกับชุดคุณค่าในอดีต หลักสูตรแกนกลางฯ 2551 ที่ใช้มานานกว่าทศวรรษ จึงเปรียบเสมือนวัฒนธรรมที่ไม่ใช่วัตถุที่ปรับตัวไม่ทัน (Adaptive Culture) ต่อพลวัตของโลก การพยายามยึดเหนี่ยวเนื้อหาวัฒนธรรมแบบดั้งเดิมที่เน้นพิธีกรรมหรือรูปแบบตายตัว เช่น การแต่งกายหรือมารยาทที่เคร่งครัดเกินความจำเป็นให้กับผู้เรียนที่มีวิถีชีวิตดิจิทัล จึงไม่ใช่แค่เรื่องของความเห็นต่างระหว่างวัย (Generation Gap) แต่เป็นปัญหาเชิงโครงสร้างของระบบการศึกษาที่ไม่สามารถปรับจูนคุณค่าทางวัฒนธรรมให้สอดคล้องกับความเป็นจริงทางวัตถุใหม่ได้ การวิพากษ์

ผ่านกรอบนี้ช่วยชี้ให้เห็นว่า ปัญหาหลักอาจไม่ได้อยู่ที่ตัววัฒนธรรมไทย แต่อยู่ที่ “ความเชื่อซ้ำ” ของกลไกหลักสูตร ในการตีความวัฒนธรรมไทยให้ร่วมสมัยนั่นเอง

โดยสรุป การนำกรอบแนวคิดความล่าทางวัฒนธรรม (Cultural Lag) มาพิจารณาร่วมกับแนวคิดความเป็นพลเมืองโลก (Global Citizenship) ช่วยให้เห็นรากฐานของปัญหาการศึกษาไทยที่ชัดเจนขึ้น กล่าวคือ ความขัดแย้งไม่ได้เกิดจากตัววัฒนธรรมเอง แต่เกิดจากกลไกของ 'วัฒนธรรมที่ไม่ใช่วัตถุ' เช่น หลักสูตรและวิธีการสอนแบบอำนาจนิยมที่ปรับตัวล่าช้ากว่าพลวัตของโลก ส่งผลให้เกิดช่องว่างที่ไม่สามารถเชื่อมต่อนักเรียนเข้ากับความเป็นพลเมืองโลกที่ตระหนักรู้ในความเชื่อมโยงของมนุษยชาติได้

การวิพากษ์หลักสูตรแกนกลางฯ 2551: รอยร้าวระหว่าง “ตำรา” กับ “ความจริง”

จากการพิจารณาตัวชี้วัดและสาระการเรียนรู้แกนกลาง กลุ่มสาระการเรียนรู้สังคมศึกษา ศาสนา และวัฒนธรรม พุทธศักราช 2551 ระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย ซึ่งทำหน้าที่เสมือนกรอบโครงสร้างที่กำหนดทิศทางการจัดการเรียนการสอนของครู ในสาระที่ 2 หน้าที่พลเมือง วัฒนธรรม และการดำเนินชีวิตในสังคม ตัวชี้วัดมุ่งเน้นการหล่อหลอมให้ผู้เรียนปฏิบัติตนเป็นพลเมืองดีตามวิถีประชาธิปไตยอันมีพระมหากษัตริย์ทรงเป็นประมุข การดำรงรักษาและเชิดชูวัฒนธรรมไทย ควบคู่ไปกับการปฏิบัติตามบรรทัดฐานและสถาบันทางสังคม ขณะที่สาระที่ 4 ประวัติศาสตร์ ตัวชี้วัดกำหนดให้ผู้เรียนต้องศึกษาพัฒนาการของชาติไทย การสร้างสรรค์ภูมิปัญญา และบทบาทของบุคคลสำคัญในประวัติศาสตร์ชาติ เพื่อสร้างความภาคภูมิใจและธำรงความเป็นไทย แม้จะมีการระบุถึงพัฒนาการของภูมิภาคอื่นของโลกอยู่บ้าง แต่โครงสร้างตัวชี้วัดโดยรวมของทั้งสองสาระยังคงยึดโยงอยู่กับวาทกรรมชาตินิยมและขนบธรรมเนียมดั้งเดิม (กระทรวงศึกษาธิการ, 2551) โครงสร้างหลักสูตรเชิงระบบเช่นนี้เป็นการกำหนดภาระงานให้ครูผู้สอนต้องทำหน้าที่ถ่ายทอดและผลิตซ้ำค่านิยมกระแสหลักของรัฐ ซึ่งกลายเป็นปฐมบทของความตึงเครียดและสภาวะความล่า เมื่อพื้นที่ห้องเรียนสังคมศึกษาต้องเผชิญกับพลวัตทางวัฒนธรรมและชุดคุณค่าแบบความเป็นพลเมืองโลก (Global Citizenship) ในยุคปัจจุบัน โดยมีข้อค้นพบที่สำคัญดังนี้

1. ความล่าของ “วัฒนธรรม” เมื่อหลักสูตรแข่งแข่ง “รูปแบบ” ท่ามกลางโลกที่เปลี่ยน “เนื้อหา”

เมื่อมองผ่านแนวคิดความล่าทางวัฒนธรรมของ Ogburn (1922) จะเห็นได้ชัดว่า หลักสูตรแกนกลางฯ ทำหน้าที่เป็นตัวแทนของ “วัฒนธรรมที่ไม่ใช่วัตถุ” (Non-material Culture) ที่มีการเปลี่ยนแปลงช้ากว่าพลวัตของสังคมภายนอกอย่างมาก หลักฐานเชิงประจักษ์ปรากฏในสาระที่ 2 หน้าที่พลเมืองฯ มาตรฐาน ส.2.1 (ระดับ ม.4-6) ตัวชี้วัดที่ 5 ระบุให้ผู้เรียน “วิเคราะห์ความจำเป็นที่จะต้องมีการปรับปรุงเปลี่ยนแปลงและอนุรักษ์วัฒนธรรมไทย” (กระทรวงศึกษาธิการ, 2551)

แม้ถ้อยคำจะดูเหมือนเปิดกว้างให้มีการ “เปลี่ยนแปลง” ตามยุคสมัย แต่ในทางปฏิบัติ สาระการเรียนรู้แกนกลางกลับกำกับทิศทางด้วยชุดคำสำคัญ (Keywords) คือ “ความดีงาม” และ “เอกลักษณ์” ซึ่งมีกฏเกณฑ์คุณค่าและตีความให้ยึดติดกับรูปแบบเชิงกายภาพ (Physical Form) เช่น มารยาทไทย การแต่งกาย และพิธีกรรมทางศาสนา สิ่งเหล่านี้สะท้อนภาวะที่ Ogburn (1922) เรียกว่า “ความล้มเหลวในการปรับตัว” (Adaptive Failure) อย่างชัดเจน กล่าวคือ ในขณะที่ “วัฒนธรรมทางวัตถุ” ในชีวิตผู้เรียนก้าวไปสู่การสื่อสารที่เน้นความรวดเร็ว ความเท่าเทียม และความเป็นปัจเจก (Individualism) ผ่านเทคโนโลยีดิจิทัล แต่โครงสร้างหลักสูตรกลับพยายามอุดรู้งผู้เรียนไว้ด้วยชุดศีลธรรมที่เน้นการเชื่อฟัง (Obedience) และการปฏิบัติตามจารีตโดยปราศจากการตั้งคำถาม เน้นกำหนดให้เชื่อฟังและปฏิบัติตาม ผลที่ตามมาคือภาวะความล่าที่รุนแรง ตัวชี้วัดที่เน้นการ “อนุรักษ์วัฒนธรรมไทยที่ดีงาม” กลายเป็นกลไกที่ผลักให้วัฒนธรรมไทยหลุดออกจากบริบทชีวิตจริง แทนที่วัฒนธรรมจะเป็น “เครื่องมือในการดำเนินชีวิต” (Living Culture) หลักสูตรไม่สามารถตอบสนองในการทำหน้าที่เป็น “วัฒนธรรมที่ปรับตัว” (Adaptive Culture) เพื่อเชื่อมโยงคุณค่าดั้งเดิมเข้ากับวิถีชีวิตใหม่ ส่งผลให้ผู้เรียนรู้สึกแปลกแยก (Alienation) และมองว่าวัฒนธรรมในห้องเรียนเป็นเรื่องล้าสมัย (Obsolete) ที่ไม่ตอบโจทย์การใช้งานจริงในสังคมดิจิทัล สะท้อนลักษณะผูกขาดความถูกต้องเพียงหนึ่งเดียวตามแนวคิด “หลักสูตรที่ยึดวัฒนธรรมกระแสหลักเป็นศูนย์กลาง” (Mainstream-Centric Curriculum) ที่มักกีดกันความแตกต่างและมองวัฒนธรรมอื่น

ว่าเป็นรอง ซึ่งเป็นอุปสรรคสำคัญต่อการพัฒนาทักษะพลเมืองโลกที่ต้องอาศัยการยอมรับในพหุวัฒนธรรม (Kymlicka, 1995; Banks, 2004; พระครูปลัดสรศักดิ์คุณ ชุมโคตร และ วิทยา ทองดี, 2568)

2. กับดัก “พลเมืองโลกตามขนบ”: การสร้างคู่ตรงข้ามระหว่าง “ไทย” กับ “สากล”

ในมิติของการสร้างความเป็นพลเมืองโลก หลักสูตรแกนกลางๆ สะท้อนลักษณะที่ Oxley และ Morris (2013) เรียกว่า “พลเมืองตามขนบ” (Cosmopolitan based on tradition) อย่างชัดเจน กล่าวคือ เป็นความพยายามที่จะดูเป็นสากล แต่เนื้อแท้ยังคงยึดติดกับศูนย์กลางอำนาจรัฐชาติ (State-centric) สิ่งนี้ปรากฏชัดเจนในสาระการเรียนรู้ที่เน้นเรื่อง “ความแตกต่างระหว่างวัฒนธรรมไทยกับวัฒนธรรมสากล” และ “วิธีการเลือกรับวัฒนธรรมสากล” (กระทรวงศึกษาธิการ, 2551: 64) ซึ่งการใช้คำว่า “เลือกรับ” และการจับคู่เปรียบเทียบความแตกต่าง สะท้อนวิธีคิดแบบ “คู่ตรงข้าม” (Binary Opposition) ที่มองว่า “ความเป็นไทย” คือ ความดีงาม และ ความเป็นเรา (Self) ในขณะที่ “ความเป็นสากล” คือสิ่งแปลกปลอม และ ความเป็นอื่น (The Other) ที่มีความเสี่ยงและต้องระมัดระวัง วิธีคิดเช่นนี้กีดกัน (Exclude) โอกาสที่ผู้เรียนจะพัฒนาไปสู่การเป็น “พลเมืองโลกเชิงวิพากษ์” (Critical Global Citizenship) ที่เข้าใจความหลากหลายในฐานะความปกติธรรมดา และแทนที่หลักสูตรจะส่งเสริมให้ผู้เรียนเข้าใจโครงสร้างความไม่เท่าเทียม หรือสิทธิมนุษยชนที่ก้าวข้ามพรมแดน ซึ่งเป็นหัวใจของพลเมืองโลกตามกรอบ UNESCO กลับมุ่งเน้นการสร้างเกราะป้องกันทางวัฒนธรรม (Cultural Protectionism) การสอนให้มองวัฒนธรรมสากลด้วยสายตาที่หวาดระแวง ดังเช่น เนื้อหาในหนังสือเรียนรายวิชาพื้นฐานหน้าที่พลเมือง วัฒนธรรมและการดำเนินชีวิตในสังคม ชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 4-6 ซึ่งสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน (2557) เป็นผู้จัดพิมพ์ก็สะท้อนเนื้อหาต่อประเด็นนี้ เช่นการกล่าวในเนื้อหาว่า

“การเลือกรับวัฒนธรรมสากลตามโลกาภิวัตน์ การสร้างภูมิคุ้มกันโดยเตรียมเยาวชนให้เข้าถึงและเข้าใจในภูมิปัญญาไทยดั้งเดิม เมื่อรับวัฒนธรรมภายนอกเข้ามาจะได้เลือกได้ถูกต้อง เพื่อไม่ถูกรอบงำจนล้มภูมิปัญญาดั้งเดิมตามพื้นบ้านของไทย”

(สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน, 2557)

คล้ายคลึงกับเนื้อหาเรียนรายวิชาพื้นฐานประวัติศาสตร์ไทย ชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 4-6 (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน, 2567) เมื่อกล่าวการรับอิทธิพลทางวัฒนธรรมและภูมิปัญญาจากภายนอก มักจะมองการรับอิทธิพลของตะวันตกแตกต่างไปจากการรับอิทธิพลของวัฒนธรรมอินเดียและจีน ซึ่งมองเป็นอิทธิพลทางด้านบวกในเรื่องศาสนาและการค้ามากกว่าอิทธิพลของวัฒนธรรมตะวันตกซึ่งมีผลด้านลบ ทั้งในมิติเศรษฐกิจ ภายหลังระบบบาฬิชนิยมหลังสนธิสัญญาเบาว์ริง ที่ส่งผลให้เกิดเสื่อมโทรมของวิถีชีวิตและการผลิตของสังคมไทยและไม่สามารถสู้ต่อสินค้าของโลกตะวันตกได้ ตลอดจนในด้านการปกครองที่มองว่า อิทธิพลของอารยธรรมและความเชื่ออย่างตะวันตกก็เป็นส่วนหนึ่งที่ทำให้เกิดความขัดแย้งและช่วงชิงอำนาจกันเองภายหลังการเปลี่ยนแปลงการปกครอง พ.ศ. 2475

การกล่าวเช่นนี้ เป็นการมองต่อวัฒนธรรมสากลในมุมมองของคู่ตรงข้ามที่เป็นอันตรายมากกว่าที่จะทำความเข้าใจความหลากหลายแตกต่าง ย่อมส่งผลทำให้ผู้เรียนขาดทักษะในการอยู่ร่วมกับความแตกต่าง (Diversity) และนำไปสู่ความขัดแย้งเมื่อพวกเขาต้องเผชิญกับโลกความจริงที่ไร้พรมแดน

3. จาก “ความไม่ลงรอย” สู่ “การครอบงำ”

กล่าวได้ว่า ความล่าทางวัฒนธรรมของหลักสูตร เป็นผลลัพธ์ของโครงสร้างอำนาจที่ต้องการแข่งแข่งสังคมภาวะความไม่ลงรอยกันทางสังคมที่ Ogburn กล่าวถึง จึงปรากฏชัดในห้องเรียนสังคมศึกษาที่กลายเป็นพื้นที่แห่งการปะทะสังสรรค์ (Conflict Zone) ระหว่างครูผู้สอนที่เปรียบเสมือนตัวแทนวัฒนธรรมที่ไม่ใช่วัตถุ กับนักเรียนผู้ถือเทคโนโลยีที่เปรียบเสมือนตัวแทนวัฒนธรรมทางวัตถุ เมื่อการสอนกลายเป็นความพยายามยึดเยียดเนื้อหาที่ล้าสมัยและมุมมองชาตินิยมที่คับแคบ โดยมักจะกำหนดเนื้อหาในลักษณะชี้้นำสิ่งที่ควร และ ไม่ควร ที่เต็มไปด้วยกฎระเบียบ ดังเช่นที่ปรากฏในเนื้อหาหนังสือเรียนรายวิชาหน้าที่พลเมือง วัฒนธรรมและการดำเนินชีวิตในสังคม (2557) ที่กล่าวเกี่ยวกับหน้าที่ของคนไทยที่มีต่อวัฒนธรรม ซึ่งต้องเข้าใจความเป็นไทย ทว่าเมื่อกล่าวถึงรายละเอียดวัฒนธรรมที่ควรอนุรักษ์ รายละเอียดปรากฏเป็น

“...วัฒนธรรมทางสหธรรม ได้แก่ มารยาทต่าง ๆ เช่น ในการพูด การฟัง การแสดงความ
คิดเห็น การมีมารยาทในการรับประทานอาหารกับสังคมส่วนร่วม รู้จักความพอดี การไหว้
การกราบ การใช้ภาษาไทยที่เหมาะสมถูกต้อง มารยาทกับผู้ใหญ่ ความเอื้อเฟื้อ ยิ้มแย้ม มี
ไมตรีจิต มีจิตสาธารณะ เสียสละเพื่อผู้อื่น

...วัฒนธรรมทางเนติธรรม คือ เคารพกฎ ระเบียบ ได้แก่ ปฏิบัติตามกฎหมายกติกาของกลุ่ม ของ
หน่วยงาน ของโรงเรียน และปฏิบัติตามกฎหมายของบ้านเมือง...”

(สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน, 2557)

จะเห็นว่าผู้เรียนถูกฝึกให้ยอมรับวัฒนธรรมในฐานะ “ข้อบังคับ” ซึ่งอาจจะนำสู่การต่อต้านและตั้งคำถาม
เพราะการเรียนการสอนเช่นนี้ไม่ได้อธิบายต่อความจำเป็นหรือเหตุผล รวมไปถึงบริบท มากกว่าแค่ชี้ให้ปฏิบัติตาม ไม่เพียงแต่
ทำให้การเรียนรู้ไร้ประสิทธิภาพ แต่ยังเป็นการผลิตซ้ำโครงสร้างอำนาจที่กดทับความคิดสร้างสรรค์ และในท้ายที่สุดแล้ว
หลักสูตรลักษณะนี้ก็ไม่สามารถสร้างพลเมืองโลกที่ตื่นรู้ได้ แต่กลับสร้างได้เพียงพลเมืองที่สับสนและแปลกแยกจากรากเหง้า
ของตนเอง ท่ามกลางโลกที่หมุนไปข้างหน้าอย่างไม่หยุดยั้ง

4. ประวัติศาสตร์ในฐานะเครื่องมือกล่อมเกลามากกว่าการคิดวิเคราะห์

สาระการเรียนรู้เกี่ยวกับ “ประวัติศาสตร์” ในหลักสูตรแกนกลางฯ ก็ถือเป็นกลไกสำคัญในการเสริมสร้าง
ความชอบธรรมให้กับโครงสร้างอำนาจเดิม มากกว่าจะเป็นพื้นที่สำหรับการฝึกฝนทักษะการคิดเชิงวิพากษ์ (Critical
Thinking) ซึ่งทักษะนี้นับว่าเป็นหัวใจสำคัญของความเป็นพลเมืองโลก

หากพิจารณาตามกรอบแนวคิดความล้ำทางวัฒนธรรม จะพบว่า ในหลักสูตรแกนกลางฯ มีการกล่าวถึงวิธีการ
เรียนการสอนประวัติศาสตร์ที่สอดคล้องกับ “วิธีทางประวัติศาสตร์” (Historical Method) ที่ให้ความสำคัญ
กับการตรวจสอบหลักฐาน การตีความที่หลากหลาย และการตั้งคำถามต่อเรื่องเล่า (Narrative) แต่เมื่อพิจารณาเป้าหมาย
เชิงเนื้อหาผ่านตัวชี้วัด กลับพบว่า หลักสูตรแกนกลางฯ แซ่แข็งประวัติศาสตร์ไว้ในฐานะ “เรื่องเล่าศักดิ์สิทธิ์” ที่มุ่งเน้น
การผลิตซ้ำความทรงจำร่วมเพื่อสร้างความสามัคคีมากกว่าประเด็นอื่นใด โดยเห็นได้จากเนื้อหาที่เน้นนำเสนอประวัติศาสตร์
ชาติผ่านประวัติศาสตร์ชาติส่วนกลาง และยุคสมัยต่าง ๆ ของอาณาจักรส่วนกลางเท่านั้น เช่น เนื้อหาเรียนรายวิชาพื้นฐาน
ประวัติศาสตร์ไทย ชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 4-6 ในหน่วยที่ 2 แฉกแคว้นโบราณและการตั้งถิ่นฐานของชนชาติไทย ซึ่งประกอบด้วย
ขอบเขตบทที่ 3 ที่ว่าด้วยแฉกแคว้นโบราณในดินแดนไทย และ บทที่ 4 ที่ว่าด้วยแนวคิดเกี่ยวกับความเป็นมาของชนชาติไทย
และการตั้งถิ่นฐานการสถาปนาอาณาจักรไทย (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน, 2567)

ร่องรอยของการกล่อมเกลายังปรากฏชัดใน สาระที่ 4 ประวัติศาสตร์ มาตรฐาน ส 4.3 (ระดับ ม.4-6) ตัวชี้วัดที่ 3
ซึ่งระบุให้ “วิเคราะห์ปัจจัยที่ส่งเสริมการสร้างสรรคภูมิปัญญาไทย และวัฒนธรรมไทย ซึ่งมีผลต่อสังคมไทยในยุคปัจจุบัน”
และตัวชี้วัดที่ 4 ที่เน้น “ผลงานของบุคคลสำคัญทั้งชาวไทยและต่างประเทศที่มีส่วนสร้างสรรค์วัฒนธรรมไทย”
(กระทรวงศึกษาธิการ, 2551) การกำหนดสาระการเรียนรู้ที่ผูกติดคำว่า “ภูมิปัญญา” และ “การสร้างสรรค” เข้ากับ
ประวัติศาสตร์ชาติ มักนำไปสู่การจัดการเรียนการสอนแบบราชาชาตินิยม (Royal-Nationalism) ที่เน้นการสวดตีวีรกรรม
ของบรรพบุรุษและการท่องจำความสำเร็จในอดีต (Glorification of the Past) โดยละเลยมิติของความขัดแย้ง การต่อรอง
อำนาจ หรือประวัติศาสตร์ของคนธรรมดา (People’s History) โดยเห็นได้จากเนื้อหาเรียนรายวิชาพื้นฐานประวัติศาสตร์
ไทย ชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 4-6 (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน, 2567) ในหน่วยที่ 7 วัฒนธรรม ภูมิปัญญาไทย
และบุคคลสำคัญ บทที่ 14 บุคคลสำคัญที่มีส่วนสร้างสรรค์วัฒนธรรมไทย และประวัติศาสตร์ไทย ซึ่งเนื้อหาที่ปรากฏจะ
รายละเอียดส่วนใหญ่ของพระมหากษัตริย์ ในขณะที่พระบรมวงศานุวงศ์ ขุนนาง และสามัญชน ก็ปรากฏเพียงแค่ชื่อ
และไม่ได้กล่าวรายละเอียดประวัติและผลงาน รวมไปถึงไม่ปรากฏผู้คนในยุคร่วมสมัยเท่าใดนัก

การเรียนประวัติศาสตร์ในลักษณะนี้ไม่ได้มุ่งเน้นให้ผู้เรียนเข้าใจ “ความเป็นมนุษย์” ในบริบทของเวลาที่เปลี่ยนแปลง
ไป แต่กลับมุ่งเน้นการสร้าง “ความกตัญญูรู้คุณ” ต่อรัฐและสถาบันหลักของชาติ ซึ่งเป็นการลดทอนประวัติศาสตร์ให้เหลือ
เพียงเครื่องมือทางศีลธรรม (Moral Instrument) ผลที่ตามมาคือ ผู้เรียนขาดทักษะในการมองเหรียญสองด้าน ไม่กล้า

ตั้งคำถามต่อข้อมูลของรัฐ และมองประวัติศาสตร์เป็นเพียงเส้นตรงที่มุ่งหน้าสู่ความเจริญภายใต้การนำของชนชั้นนำ ซึ่งขัดแย้งอย่างสิ้นเชิงกับคุณลักษณะของ “พลเมืองโลกเชิงวิพากษ์” ที่ต้องมีความกล้าหาญทางจริยธรรมในการรื้อถอนอคติ และตรวจสอบความไม่เป็นธรรมที่แฝงอยู่ในหน้าประวัติศาสตร์

ผลกระทบต่อผู้เรียนและการสอน: เมื่อห้องเรียนกลายเป็นพื้นที่แห่งความแปลกแยก

ความล้าทางวัฒนธรรมและโครงสร้างอำนาจที่แฝงอยู่ในหลักสูตรแกนกลางฯ ไม่ได้ส่งผลเพียงแค่มองให้เนื้อหาล้าสมัยเท่านั้น หากแต่ได้ก่อให้เกิดผลกระทบเชิงโครงสร้างที่ยังรากลึกต่อระบบนิเวศการเรียนรู้ หลักสูตรได้ทำหน้าที่เป็นกลไกที่ผลิตซ้ำค่านิยมอำนาจนิยมผ่านกฎระเบียบและวิถีปฏิบัติ สถานะดังกล่าวส่งผลให้ผู้เรียนต้องเผชิญกับ “ความแปลกแยกทางวัฒนธรรม” (Cultural Alienation) โดยพวกเขา รู้สึกว่าตัวตนและวิถีชีวิตจริงในโลกสมัยใหม่ถูกปฏิเสธและกีดกันออกจากพื้นที่โรงเรียน ซึ่งให้คุณค่าเฉพาะกับวัฒนธรรมกระแสหลักที่รัฐกำหนด ในขณะที่เดียวกัน ครูผู้สอนก็ตกอยู่ในภาวะ “กลืนไม่เข้าคายไม่ออกทางจริยธรรม” (Ethical Dilemma) เนื่องจากต้องแบกรับภาระในฐานะ “ตัวแทน” ที่ต้องผลิตพลเมืองตามตัวชี้วัด แต่ในขณะที่เดียวกันก็ตระหนักดีว่าบทบาทดังกล่าวขัดแย้งกับหน้าที่ในการบ่มเพาะพลเมืองที่มีความคิดวิพากษ์และเป็นอิสระ (Apple, 2004; Giroux, 1983; Osler & Vincent, 2002) ดังนี้

1. ผู้เรียนกับภาวะ “การแสดง” ทางวัฒนธรรม (Cultural Performance vs. Reality)

พื้นที่โรงเรียนถูกแช่แข็งอยู่ในนิยามที่ตายตัวและขัดแย้งกับพลวัตของโลกความเป็นจริง ผู้เรียนจึงตอบสนองผ่านกลไกการปรับตัวด้วยการมองวัฒนธรรมไทยในห้องเรียนเป็นเพียง “การแสดงทางสังคม” (Social Performance) ที่ต้องกระทำตามบทบาทสมมติเพื่อให้ผ่านเกณฑ์การประเมิน เช่น การแสดงท่าทางกราบไหว้ที่อ่อนช้อย หรือการท่องจำค่านิยม 12 ประการเพื่อแลกกับคะแนนเก็บ แต่เมื่อก้าวพ้นรั้วโรงเรียน สิ่งเหล่านี้ไม่ได้ถูกนำไปปฏิบัติจริง หรือยึดถือเป็นคุณค่าในใจ ผลที่ตามมาคือ วัฒนธรรมไทยกลายเป็น “วัตถุพิพิธภัณฑ์” (Museumized Culture) ที่ผู้เรียนรู้สึกไร้พันธะผูกพันและมองว่าเป็นเรื่องไกลตัว นำไปสู่สภาวะความแปลกแยกที่เยาวยวนค่อย ๆ หันหลังให้กับรากเหง้าของตนเอง ไม่ใช่เพราะรังเกียจความเป็นไทย หากแต่เป็นเพราะนิยามของ “ความเป็นไทย” ที่ถูกหยิบยื่นให้ นั่น คับแคบและไม่มีพื้นที่ว่างเพียงพอให้ตัวตนอันหลากหลายของพวกเขาดำรงอยู่ได้ (Banks, 2004; Giroux, 1983)

2. การสร้างพลเมืองที่ “เฉื่อยบั่น” (Passive Citizenship)

กระบวนการกล่อมเกลามาผ่านประวัติศาสตร์และวัฒนธรรมแบบเชื่อฟังอำนาจ ส่งผลให้ผู้เรียนขาดทักษะและความกล้าหาญทางจริยธรรม (Moral Courage) ที่จะตั้งคำถามต่อความไม่ถูกต้องเชิงโครงสร้างในสังคม ผู้เรียนถูกฝึกให้เชื่อเชื่อต่อระบบอาวุโสและอำนาจนิยม ซึ่งเป็นอุปสรรคสำคัญต่อการเป็น “พลเมืองโลกเชิงวิพากษ์” แม้พวกเขาจะมีความตื่นตัวในโลกออนไลน์ (Digital Activism) แต่ในพื้นที่จริงทางสังคม (Physical Space) กลับเกิดภาวะ “ความเฉื่อยบั่น” เพราะเกรงกลัวต่อบทลงโทษทางสังคมและกฎระเบียบ สถานะดังกล่าวสะท้อนให้เห็นว่า การศึกษาสังคมศึกษาไทยกำลังล้มเหลวในการเปลี่ยนผ่านจาก “พลเมืองผู้รับคำสั่ง” ไปสู่การเป็น “พลเมืองผู้กระตือรือร้น” (Active Citizen) ที่สามารถมีส่วนร่วมทางการเมืองในระบบประชาธิปไตยได้อย่างแท้จริง (Sinpeng, 2021; Osler & Vincent, 2002)

3. อำนาจนำของหลักสูตร กับบทบาทของครูผู้สอน

ในมุมมองของครูผู้สอน หลักสูตรแกนกลางคือ แนวทางเพื่อกำหนดการสอนที่เป็นทางการ ซึ่งสร้างพันธนาการในการนำเสนอเนื้อหา แม้ครูจะตระหนักต่อความเปลี่ยนแปลงของโลก และต้องการสอนให้เด็กคิดวิเคราะห์ แต่การถูกกำกับด้วย “ตัวชี้วัด” ที่เน้นผลลัพธ์เชิงพฤติกรรมที่วัดผลได้ชัดเจน ส่งผลให้ครูก็จำต้องสวมบทบาทผู้พิทักษ์วัฒนธรรมที่ตีตามขนบเหล่านั้น แทนที่จะเป็น “ผู้อำนวยความสะดวก” (Facilitator) ในการถกเถียงแลกเปลี่ยนเพื่อสนับสนุนต่อการสร้างทักษะในการเป็นพลเมืองโลก พื้นที่ห้องเรียนจึงกลายเป็นพื้นที่แห่งการควบคุมมากกว่าการเรียนรู้

กล่าวโดยสรุป ผลกระทบของความล้าทางวัฒนธรรมที่ฝังรากลึกในโครงสร้างหลักสูตรแกนกลางฯ มิได้สร้างความเสียหายเพียงแค่มองความรู้ที่ล้าสมัย (Outdated Knowledge) แต่ได้บิดเบือนระบบนิเวศการเรียนรู้ให้กลายเป็นพื้นที่แห่งความขัดแย้งเชิงโครงสร้าง (Structural Conflict) อย่างรุนแรง กระบวนการกล่อมเกลามาทางสังคมที่เกิดขึ้นจึงมีลักษณะเป็นเพียง “พิธีกรรมทางอำนาจ” ที่กดทับให้ผู้เรียนต้องจำยอมสวมหน้ากากแสดงบทบาทสมมติเพื่อความอยู่รอด

ทางวิชาการ (Academic Survival) ในขณะที่ครูผู้สอนถูกพันธนาการจนสูญเสียจิตวิญญาณแห่งความเป็นครูผู้สร้าง การเปลี่ยนแปลง ที่สุดแล้ว ห้องเรียนสังคมศึกษาภายใต้กรอบคิดเช่นนี้จึงมีอาจทำหน้าที่เป็นแหล่งบ่มเพาะ “พลเมือง โลกผู้ตื่นรู้” ได้ หากแต่เป็นเพียงกลไกที่ผลิตซ้ำความสัมพันธ์ที่เปราะบางและแปลกแยก (Alienated Relationships) ซึ่งตัดขาดผู้คนออกจากความเป็นมนุษย์และความเป็นจริงของโลกศตวรรษที่ 21 อย่างสิ้นเชิง

ข้อเสนอแนะ : รื้อถอนและสร้างใหม่สู่ความฉลาดรู้ทางวัฒนธรรม

เพื่อก้าวข้ามสภาวะความล่าช้าทางวัฒนธรรม (Cultural Lag) และเตรียมความพร้อมผู้เรียนสู่การเป็นพลเมืองโลก ที่สมบูรณ์ บทความนี้ขอเสนอแนวทางในการปรับเปลี่ยนกระบวนการจัดการศึกษาทางสังคมศึกษา 3 ประการ ดังนี้

1. เปลี่ยนเป้าหมายจาก “การอนุรักษ์” สู่ “ความฉลาดรู้ทางวัฒนธรรม” (Cultural Literacy) หลักสูตร ควรลดทอนการผลิตซ้ำวาทกรรม “การอนุรักษ์วัฒนธรรมอันดีงาม” ที่มีลักษณะเป็นนามธรรมและแข็ง และเปลี่ยน เป้าหมายไปสู่การสร้าง “ความฉลาดรู้ทางวัฒนธรรม” (Cultural Literacy) ซึ่งหมายถึงความสามารถในการอ่าน ตีความ และเข้าใจนัยยะของวัฒนธรรมในฐานะ “พลวัตทางสังคม” (Social Dynamics) ที่สัมพันธ์กับบริบทอำนาจและยุคสมัย ผู้เรียนควรก้าวข้ามจากระดับความรู้ที่ “ทำอะไร” (How) เช่น การไหว้ที่ถูกต้อง ไปสู่ระดับความเข้าใจที่ “ทำไม” (Why) และวัฒนธรรมนั้นเปลี่ยนแปลงไปอย่างไรในบริบทโลก พร้อมทั้งเปิดพื้นที่การเรียนรู้ให้กว้างขวางกว่าวัฒนธรรมรวม ศูนย์ (Centralized Culture) สู่การยอมรับวัฒนธรรมท้องถิ่นและวัฒนธรรมร่วมสมัย (พระครูปภัศสรกิตติคุณ ชุมโคตร และวิทยา ทองดี, 2568; Hirsch, 1987)

2. ปฏิรูปเนื้อหา ทลายกำแพงแห่งคู่ตรงข้ามระหว่าง “ไทย” กับ “สากล” โดยต้องยกเลิกการสอนแบบคู่ตรงข้าม (Binary Opposition) ที่แยกไทยออกจากสากล ซึ่งนำไปสู่การกีดกันทางวัฒนธรรม และหันมาเน้นเนื้อหาเรื่อง พหุวัฒนธรรม นิยม ที่ว่าด้วยความหลากหลายทางวัฒนธรรม (Multiculturalism) และ ความเข้าใจข้ามวัฒนธรรม (Cross-cultural understanding) เนื้อหาควรเปิดพื้นที่ให้การวิพากษ์วิจารณ์ประวัติศาสตร์และวัฒนธรรมอย่างสร้างสรรค์ รวมถึงยอมรับ วัฒนธรรมย่อย (Sub-culture) ของเยาวชนเข้ามาเป็นส่วนหนึ่งของบทเรียน เพื่อให้วัฒนธรรมในโรงเรียนเชื่อมโยงกับ “วัฒนธรรมทางวัตถุ” ในชีวิตจริงของพวกเขา (Banks, 2007; Nieto, 2004)

3. ปรับบทบาทครูและกระบวนการสอน สู่พื้นที่แห่งการตื่นรู้ โดยครูสังคมศึกษาต้องเปลี่ยนบทบาทจากการเป็น ผู้มอบความจริงสมบูรณ์ มาเป็นผู้สร้างพื้นที่ปลอดภัย สำหรับการเสวนาแลกเปลี่ยน (Dialogue) กระบวนการเรียนรู้ต้องเน้น ขับเคลื่อนด้วยการตั้งคำถาม (Inquiry-based Learning) และการสืบเสาะ เพื่อให้ผู้เรียนได้ถกเถียงถึงความหมายใหม่ ของความเป็นไทย การสอนต้องไม่จบลงที่การท่องจำ การสอนประวัติศาสตร์ต้องเปิดกว้างต่อชุดข้อมูลที่หลากหลาย ต้องมุ่งเน้นการฝึกทักษะการคิดวิพากษ์และการยอมรับความแตกต่าง ซึ่งเป็นคุณสมบัติพื้นฐานที่ขาดไม่ได้ของพลเมืองโลก (Giroux, 1988; Osler & Vincent, 2002) เพราะพลวัตในห้องเรียนสังคมศึกษาสามารถเกิดขึ้นได้ ถ้าครูไม่เพียงงัดกลไก ที่สยบยอมและไร้ทางเลือก เพราะท่ามกลางสภาวะความล่าช้าทางวัฒนธรรมและข้อจำกัดของหลักสูตรฯ ครูสังคมศึกษาควรมี ความตระหนักถึงความเปลี่ยนแปลงของโลก และพยายามปรับบทบาทตนเองสู่การเป็น “ผู้กระทำการ” (Agency) ที่มีอำนาจในการต่อรองกับโครงสร้าง แม้ในเชิงรูปแบบ ครูจำเป็นต้องจัดการเรียนรู้ให้บรรลุตามตัวชี้วัด ทว่าในทางปฏิบัติ ครูก็สามารถออกแบบกระบวนการเรียนรู้ โดยทำหน้าที่เป็น “ผู้อำนวยความสะดวก” (Facilitator) ที่เปิดพื้นที่ปลอดภัย ให้นักเรียนได้ตั้งคำถาม วิพากษ์วิจารณ์ และแลกเปลี่ยนมุมมองที่หลากหลาย ซึ่งถ้าครูสามารถจัดการการเรียนรู้ และพยายามก้าวข้ามบทบาทเดิม ๆ ก็จะช่วยบ่มเพาะทักษะการคิดวิเคราะห์ (Critical Thinking) และประกอบสร้าง ความเป็นพลเมืองโลก (Global Citizenship) ให้แก่ผู้เรียน ท่ามกลางโครงสร้างที่พยายามตีกรอบจำกัด

กล่าวโดยสรุป ข้อเสนอแนะทั้ง 3 ประการนี้ มิได้มุ่งหมายที่จะปฏิเสธรากเหง้าหรือทำลายความเป็นไทย หากแต่เป็น การเสนอให้ “ปลดล็อก” วัฒนธรรมจากการเป็นเครื่องมือควบคุมทางสังคม ให้กลับมาเป็น “ทุนทางปัญญา” ที่มีชีวิต (Living Capital) การเปลี่ยนผ่านจากกรอบคิดเรื่องการอนุรักษ์ที่คับแคบ ไปสู่การสร้างความฉลาดรู้ทางวัฒนธรรม จะช่วย สมานรอยร้าวที่เกิดจากความล่าช้าทางวัฒนธรรม และช่วยให้ระบบการศึกษาไทยสามารถทำหน้าที่เป็นสะพานเชื่อมโยงผู้เรียน

เข้ากับโลกสมัยใหม่ได้อย่างสมดุล ซึ่งเป็นหนทางเดียวที่จะทำให้ความเป็นไทยสามารถดำรงอยู่อย่างมีศักดิ์ศรี และมีความหมายท่ามกลางกระแสความเปลี่ยนแปลงของโลกาภิวัตน์

บทสรุป

การวิเคราะห์สถานการณ์ของการจัดการเรียนรู้เนื้อหากลุ่มสาระการเรียนรู้สังคมศึกษา ศาสนา และวัฒนธรรมภายใต้หลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2551 ผ่านกรอบแนวคิดความล่าทางวัฒนธรรม (Cultural Lag) และความเป็นพลเมืองโลก (Global Citizenship) ได้ชี้ให้เห็นถึงสถานการณ์ในปัจจุบันที่สังคมโลกกำลังเคลื่อนตัวสู่ยุคดิจิทัลที่ไร้พรมแดนและเรียกร้องพลเมืองที่มีความตื่นรู้และเคารพในความหลากหลาย แต่โครงสร้างของหลักสูตรการศึกษาของไทยกลับยังคงติดอยู่ในกับดัก ทำหน้าที่เสมือนเครื่องมือแช่แข็งวัฒนธรรมให้อยู่ในรูปของพิธีกรรมและกฎเกณฑ์ทางศีลธรรมที่ตายตัว

ผลจากการวิพากษ์สะท้อนให้เห็นว่า การยึดติดกับกรอบคิดแบบ “สารัตถนิยม” ที่มองวัฒนธรรมไทยเป็นสิ่งศักดิ์สิทธิ์และสมบูรณ์แบบ ได้สร้างคูตรงข้ามที่อันตรายระหว่าง “ความเป็นไทย” กับ “ความเป็นสากล” ซึ่งนำไปสู่กระบวนการกีดกันทางสังคมและลดทอนความสามารถในการปรับตัวของผู้เรียน นอกจากนี้ การใช้ประวัติศาสตร์เป็นเครื่องมือในการกล่อมเกลாதงอุดมการณ์มากกว่าการส่งเสริมการคิดวิพากษ์ ยังเป็นปัจจัยซ้ำเติมให้เกิดภาวะความล่าทางวัฒนธรรมที่รุนแรงยิ่งขึ้น ส่งผลให้ผู้เรียนเกิดความรู้สึกแปลกแยกจากรากเหง้าของตนเอง และมองวัฒนธรรมในห้องเรียนเป็นเพียง “นาฏกรรม” ที่ต้องแสดงให้จบไป เพื่อแลกกับคะแนนสอบ มิใช่วิถีชีวิตที่พวกเขาสามารถยึดโยงได้จริง

ดังนั้น ทางแพร่งของการสอนวัฒนธรรมในวันนี้ จึงไม่ใช่การเลือกระหว่างการทิ้งอดีตหรือการปฏิเสธอนาคต แต่คือความท้าทายในการรื้อถอนมายาคติเรื่องการอนุรักษ์ที่คับแคบ เพื่อประกอบสร้างแนวทางใหม่ที่เน้น “ความฉลาดรู้ทางวัฒนธรรม” (Cultural Literacy) ข้อเสนอแนะที่ปรากฏในบทความนี้ มุ่งหวังให้เกิดการเปลี่ยนผ่านจากการผลิตสร้างพลเมืองที่ “เชื่อเชื่อ” ต่ออำนาจ ไปสู่การบ่มเพาะพลเมืองโลกที่เท่าทันต่อความเปลี่ยนแปลง โดยการเปิดพื้นที่ให้วัฒนธรรมไทยได้เลื่อนไหล ปะทะสังสรรค์ และเติบโตไปพร้อมกับบริบทโลก เพราะท้ายที่สุดแล้ว ความมั่นคงทางวัฒนธรรมไม่ได้เกิดจากการสร้างกำแพงล้อมรอบ แต่อยู่ที่ความสามารถในการยืนหยัดอย่างสง่างามท่ามกลางความหลากหลายของมนุษยชาติในศตวรรษที่ 21



ภาพที่ 1 ข้อเสนอแนะเพื่อก้าวข้ามความล่าทางวัฒนธรรมในห้องเรียนสังคมศึกษา

เอกสารอ้างอิง

- กระทรวงศึกษาธิการ. (2551). *ตัวชี้วัดและสาระการเรียนรู้แกนกลาง กลุ่มสาระการเรียนรู้สังคมศึกษา ศาสนา และ วัฒนธรรม ตามหลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2551*. กรุงเทพฯ: สำนักวิชาการและมาตรฐาน การศึกษา สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน.
- พระครูปลัดสรภิตดิคุณ ชุมโคตร และ วิทยา ทองดี. (2568). แนวทางการสอนศาสนาเพื่อเสริมสร้างความเป็นพลเมืองโลก: บทเรียนสำคัญของครูสังคมศึกษา. *วารสารสังคมศาสตร์ปัญญาพัฒนา*, 7(1), 535–546.
- สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน. (2553). *หนังสือเรียนรายวิชาพื้นฐาน หน้าที่พลเมือง วัฒนธรรมและการ ดำเนินชีวิตในสังคม ชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 4-6*. กรุงเทพฯ: โรงพิมพ์ สกสค. ลาดพร้าว.
- _____. (2567). *หนังสือเรียนรายวิชาพื้นฐาน ประวัติศาสตร์ไทย ชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 4-6*. กรุงเทพฯ: โรงพิมพ์ สกสค. ลาดพร้าว.
- สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา. (2561). *แนวทางการส่งเสริมความเป็นพลเมืองโลก (Global Citizenship)*. กรุงเทพฯ: พรินทิวานกราฟฟิค.
- Apple, M., & Apple, M. W. (2004). *Ideology and curriculum*. (3rd ed.). New York: Routledge.
- Banks, J. A. (2004). *Diversity and citizenship education: Global perspectives*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- _____. (2007). *Educating citizens in a multicultural society*. New York: Teachers College Press
- Giroux, H. A. (1983). *Theory and resistance in education: A pedagogy for the opposition*. South Hadley, MA: Bergin & Garvey.
- _____. (1988). *Teachers as intellectuals: Toward a critical pedagogy of learning*. Massachusetts: Bergin & Garvey Publishers, Inc.
- Hess, D. E. (2009). *Controversy in the classroom: The democratic power of discussion*. New York: Routledge.
- Hirsch, E. D. (1987). *Cultural literacy: What every American needs to know*. Boston, MA: Houghton Mifflin.
- Kymlicka, W. (1995). *Multicultural citizenship: A liberal theory of minority rights*. Oxford University Press.
- McIntosh, P. (2005). Gender perspectives on educating for global citizenship. In *Educating for global citizenship*. New York: Routledge.
- Nieto, S. (2004). *Affirming diversity: The Sociopolitical Context of Multicultural Education* (4th Edition). Boston: Pearson Education.
- Ogburn, W. F. (1922). *Social Change with Respect to Culture and Original Nature*. New York: B. W. Huebsch.
- Osler, A. & Vincent, K. (2002). *Citizenship and the challenge of global education*. London: Trentham Books.
- Oxfam. (2006). *Education for Global Citizenship: A Guide for Schools*. Oxford: Oxfam Development Education Programme.
- Oxley, L., & Morris, P. (2013). Global citizenship: A typology for distinguishing its multiple conceptions. *British journal of educational studies*, 61(3), 301-325.
- Reysen, S., & Katzarska-Miller, I. (2013). A model of global citizenship: Antecedents and outcomes. *International Journal of Psychology*, 48(5), 858-870.
- Sant, E., Davies, I., Shultz, L., & Pashby, K. (2018). *Global Citizenship Education: A Critical Introduction to Key Concepts and Debates*. London: Bloomsbury Academic.

Sinpeng, A. (2021). *Opposing Democracy in the Digital Age: The Yellow Shirts in Thailand*. Michigan: University of Michigan Press.

UNESCO. (2014). *Global Citizenship Education: Preparing learners for the challenges of the 21st century*. Paris: UNESCO.

_____. (2015). *Global Citizenship Education: Topics and Learning Objectives*. Paris: UNESCO.