



การพัฒนาแนวทางการส่งเสริมการจัดการศึกษาโดยครอบครัว

DEVELOPING GUIDELINES FOR PROMOTING
HOMESCHOOL MANAGEMENT



เป็นปลื้ม เขยชม

บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ

2567

การพัฒนาแนวทางการส่งเสริมการจัดการศึกษา
โดยครอบครัว



ปริญญานิพนธ์นี้เป็นส่วนหนึ่งของการศึกษาตามหลักสูตร
ปรัชญาดุษฎีบัณฑิต สาขาวิชาการวิจัยและพัฒนาหลักสูตร
บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ
ปีการศึกษา 2567
ลิขสิทธิ์ของมหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ

DEVELOPING GUIDELINES FOR PROMOTING
HOMESCHOOL MANAGEMENT



PENPLUEM CHEYCHOM

A Dissertation Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements
for the Degree of DOCTOR OF PHILOSOPHY
(Curriculum Research and Development)
Graduate School, Srinakharinwirot University
2024
Copyright of Srinakharinwirot University

ปริญญานิพนธ์

เรื่อง

การพัฒนาแนวทางการส่งเสริมการจัดการศึกษาโดยครอบครัว

ของ

เป็นป्लीม เชยชม

ได้รับอนุมัติจากบัณฑิตวิทยาลัยให้เป็นส่วนหนึ่งของการศึกษาตามหลักสูตร

ปริญญาปรัชญาดุษฎีบัณฑิต สาขาวิชาการวิจัยและพัฒนาหลักสูตร

ของมหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ

(รองศาสตราจารย์ นายแพทย์ฉัตรชัย เอกปัญญาสกุล)

คณบดีบัณฑิตวิทยาลัย

คณะกรรมการสอบปากเปล่าปริญญานิพนธ์

..... ที่ปรึกษาหลัก ประธาน

(ผู้ช่วยศาสตราจารย์วิญญู อยู่นิล)

(อาจารย์ ดร.ชัยรัตน์ โตศิลา)

..... ที่ปรึกษาร่วม กรรมการ

(ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.พิมพาภรณ์ บุญประเสริฐ)

(ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.ชนิษฐา สาลี่หมัด)

..... กรรมการ

(ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.ปรีชัช ดาวอุดม)

ชื่อเรื่อง	การพัฒนาแนวทางการส่งเสริมการจัดการศึกษาโดยครอบครัว
ผู้วิจัย	เป็นป्लीม เชยชม
ปริญญา	ปรัชญาดุษฎีบัณฑิต
ปีการศึกษา	2567
อาจารย์ที่ปรึกษา	ผู้ช่วยศาสตราจารย์ วิทยุเทพย์ อยู่ในศิล
อาจารย์ที่ปรึกษาร่วม	ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. พิมพาภรณ์ บุญประเสริฐ

การวิจัยนี้มีความมุ่งหมายเพื่อวิเคราะห์โครงสร้างและความสัมพันธ์ระหว่างผู้มีส่วนได้เสียในการจัดการศึกษาโดยครอบครัว เพื่อพัฒนาแนวทางการส่งเสริมการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานโดยครอบครัว และเพื่อประเมินความเป็นไปได้ของแนวทางที่พัฒนาขึ้น การวิจัยนี้เป็นการวิจัยเพื่อพัฒนาแบ่งออกเป็น 3 ระยะ ได้แก่ ระยะที่ 1 การวิจัยเชิงคุณภาพโดยใช้วิธีการวิเคราะห์วาทกรรมเชิงวิพากษ์ (Critical Discourse Analysis: CDA) ของนอร์แมน แฟร์คลาฟ วิเคราะห์ด้วยบทเอกสารราชการที่เกี่ยวข้องและสัมภาษณ์เชิงลึกจากกลุ่มผู้มีส่วนได้ส่วนเสีย ระยะที่ 2 เป็นการสร้างแนวทางฯ ผ่านการประชุมเชิงปฏิบัติการ (Workshop) จากผู้เกี่ยวข้องจำนวน 12 คน และนำไปพัฒนาต่อผ่านการสัมภาษณ์เชิงลึกผู้ทรงคุณวุฒิ จำนวน 3 คน และระยะที่ 3 เป็นการประเมินแนวทางที่สร้างขึ้นโดยผู้เชี่ยวชาญ 5 ท่าน ตามกรอบของคณะกรรมการร่วมด้านมาตรฐานการประเมินการศึกษา (JCSEE) และวิเคราะห์ SWOT โดยครอบครัวผู้ที่มีประสบการณ์ จำนวน 3 ครอบครัว ผลการวิจัยพบว่า ระยะที่ 1 วาทกรรมที่ควบคุมการจัดการศึกษาโดยครอบครัวสะท้อนความสัมพันธ์เชิงโครงสร้างและอุดมการณ์ของรัฐ โดยมี 5 วาทกรรมหลัก ได้แก่ วาทกรรมแห่งการควบคุมและบังคับ วาทกรรมแห่งมาตรฐานเดียว วาทกรรมแห่งการกำกับและตรวจสอบ วาทกรรมอำนาจรัฐและความชอบธรรม และวาทกรรมเสรีภาพแบบมีเงื่อนไข วาทกรรมเหล่านี้ผลิตซ้ำโครงสร้างของผู้มีส่วนได้เสียโดยเฉพาะครอบครัวผู้จัดการศึกษา ระยะที่ 2 แนวทางการส่งเสริมการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานโดยครอบครัวที่พัฒนาขึ้น ประกอบด้วย 3 ระดับที่เชื่อมโยงกัน คือ ครอบครัว ศึกษานิเทศก์ และเขตพื้นที่การศึกษา โดยมีหัวใจสำคัญคือการปรับเปลี่ยนกระบวนทัศน์รัฐให้เป็นผู้สนับสนุน และให้ผู้จัดการศึกษาสามารถออกแบบการเรียนรู้ให้ผู้เรียนได้อย่างอิสระ และมีประสิทธิภาพ ระยะที่ 3 ผลการประเมินแนวทางที่พัฒนาขึ้นโดยผู้เชี่ยวชาญ พบว่ามีความเป็นไปได้และความเหมาะสมในระดับมากถึงมากที่สุดในทุกมิติของแนวทางทั้ง 3 ระดับ ขณะที่การวิเคราะห์ SWOT จากมุมมองของผู้จัดการศึกษาจริงชี้ว่า แนวทางการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานโดยครอบครัว สำหรับครอบครัวนี้มีจุดแข็งในการเสริมศักยภาพและตอบสนองความต้องการของผู้เรียนและครอบครัวได้อย่างแท้จริง และสามารถกระทำและมีความเป็นไปได้มากที่สุด ส่วนข้อเสนอแนะ ให้รัฐเป็นผู้สนับสนุนการส่งเสริมการจัดการศึกษาโดยครอบครัวในทุกมิติ ลดการบังคับอิงมาตรฐานการจัดการศึกษากับหลักสูตรการศึกษาขั้นพื้นฐาน และสำหรับสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาควรจัดตั้งศูนย์บริการและให้คำปรึกษาการศึกษาโดยครอบครัวที่มีบุคลากรทำหน้าที่เป็นที่ปรึกษา พัฒนารูปแบบการประเมินที่เน้นแฟ้มสะสมงานซึ่งเป็นการประเมินสภาพจริงแทนการทดสอบ และจัดเวทีแลกเปลี่ยนเรียนรู้ระหว่างครอบครัว สำหรับครอบครัวและเครือข่ายโฮมสคูล ควรสร้างความเข้มแข็งของเครือข่ายเพื่อช่วยเหลือกันสร้างสื่อเพื่อความเข้าใจที่ถูกต้องต่อสังคม และส่งเสริมการวิจัยจากภาคปฏิบัติเพื่อสร้างองค์ความรู้ของตนเอง

คำสำคัญ : การจัดการศึกษาโดยครอบครัว, การวิเคราะห์วาทกรรมเชิงวิพากษ์, อุดมการณ์, แนวทางการส่งเสริม

Title	DEVELOPING GUIDELINES FOR PROMOTING HOMESCHOOL MANAGEMENT
Author	PENPLUEM CHEYCHOM
Degree	DOCTOR OF PHILOSOPHY
Academic Year	2024
Thesis Advisor	Assistant Professor Waiyawut Yoonisil , Ph.D.
Co Advisor	Assistant Professor Pimpaporn Boonprasert , Ph.D.

This research aims to: 1) analyze the power structures and relationships among stakeholders in family-based education (homeschooling); 2) develop guidelines to promote this educational approach; and 3) evaluate the feasibility of the developed guidelines. This developmental research was conducted in three phases. Phase 1 employed a qualitative approach using Norman Fairclough's Critical Discourse Analysis (CDA) to analyze official documents and in-depth interviews with stakeholders. Phase 2 focused on developing the guidelines through a workshop with 12 stakeholders, which were subsequently refined via in-depth interviews with 3 experts. Phase 3 involved an evaluation of the developed guidelines by a panel of 5 experts using the Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (JCSEE) framework, complemented by a SWOT analysis with 3 experienced homeschooling families. The findings revealed that the discourse governing homeschooling reflects the state's structural relationships and ideology, identified through five dominant discourses: 1) control and command, 2) standardization, 3) surveillance and monitoring, 4) state authority and legitimacy, and 5) conditional freedom. These discourses reproduce a power structure that particularly affects homeschooling families. The guidelines developed in Phase 2 are structured across three interconnected levels: the family, the educational supervisor, and the educational service area. The central principle is a paradigm shift for the state from a controller to a supporter, empowering families to design learning experiences freely and effectively. In Phase 3, the expert evaluation rated the guidelines as having 'high' to 'very high' feasibility and appropriateness across all three levels. The SWOT analysis conducted with homeschooling families highlighted that the family-level guidelines were a key strength, effectively empowering and meeting the needs of learners and families and were deemed the most practicable. It is recommended that the state act as a supporter of homeschooling in all dimensions and reduce the mandatory adherence to the national basic education curriculum. Educational Service Area Offices should establish support and advisory centers with mentors, develop portfolio-based authentic assessment models as an alternative to standardized testing, and create platforms for family learning exchange. Finally, families and homeschool networks are encouraged to strengthen their communities for mutual support, create media to foster accurate public understanding, and promote practice-based research to build their own knowledge base.

Keyword : Homeschool Management, Critical Discourse Analysis, Ideology, Promotion Guidelines

กิตติกรรมประกาศ

“เพราะความว่างเป็นเหตุแห่งการเกิด และการเกิดนี้มุ่งสู่ความว่าง”

ขอขอบคุณอวโลกิเตศวรทั้งสองที่นำพาให้เกิดปริญญานิพนธ์เล่มนี้ ท่านแรก คือ ผศ.ดร.วิญญู อยู่โนส ที่นิรมาณกายภาคสหศาสตร์สหศึกษาศาสตร์ทรงพลานุภาพแผ่ไพศาลทำให้ผู้วิจัยเข้าใจความว่างผ่านปรัชญา ปารมิตาหฤทัยสูตรอันทำให้เห็นสิ่งสมมติที่ปรุงแต่งขึ้นมาอย่างเป็นระบบ เป็นกลไก ตามเหตุปัจจัยกลายเป็น บรรทัดฐาน ความเชื่อ ค่านิยม แม้กระทั่งสถิติและการวิจัยจนกลายเป็นปริญญานิพนธ์เล่มนี้ และท่านที่สอง ผศ.ดร.พิมพ์ภรณ์ บุญประเสริฐ ที่นิรมาณกายภาคหญิงชุดขาวบริสุทธิ์มอบความรักความเมตตาต่อรูปเป็น ที่ปรึกษาปริญญานิพนธ์ของผู้วิจัยตั้งแต่ระดับปริญญาโท จนพ้นจากการเกาะเกี่ยวเป็นที่ปรึกษาปริญญานิพนธ์ ในระดับปริญญาเอกด้วยการวิเคราะห์วาทกรรมเชิงวิพากษ์

กระบวนการก่อรูปตัวตนผู้วิจัยจนกลายเป็นปริญญานิพนธ์เล่มนี้ เมื่อเผยถึงสิ่งที่อยู่เบื้องลึกเบื้องหลัง แล้วพบว่าอนิเมชันเรื่องวันพีซ (One piece) ของ อ.เออิจิโร่ โอดะ เป็นกระบวนการกล่อมเกล้าผู้วิจัยอย่างแนบเนียน ตั้งแต่วัยเยาว์ จนทำให้ผู้วิจัยให้คุณค่ากับอิสรภาพ ความสุข และการปลดปล่อย อันนำมาสู่การวิเคราะห์วาทกรรม เชิงวิพากษ์ในครั้งนี้ นอกจากนี้ ขอขอบคุณบุคคลทั้ง 4 ท่านที่เป็นเบื้องหลังการก่อรูปตัวตนผู้วิจัย ดังนี้ ผศ.ดร.วุฒินันท์ แก้วจันทร์เกตุ ที่เป็นจุดเริ่มต้นที่ทำให้รู้จัก CDA ผศ.ดร.ปรีชัช ดาวอุดม ที่ลงลึกปรับพื้นฐานทฤษฎี วิพากษ์ อ.ดร.วรวิมล สุภาพ ที่กระตุ้นให้เห็นความหลากหลาย และ อ.ปวิณญาพัฒน์ กร วรพันธ์ ที่เป็นหนึ่งใน ขบวนการอันแยบยล

การปลดปล่อยงานวิจัยนี้จะเกิดไม่ได้เลย ถ้าหากไม่มีคณะกรรมการสอบปากเปล่าปริญญานิพนธ์ ดังนี้ อ.ดร.ชัยรัตน์ โตศิลา และ ผศ.ดร.ชนิษฐา สาลีหมัด ผู้ซึ่งมีความหลากหลายในมิติแห่งจิตวิญญาณที่แตกต่างกัน ผู้วิจัย ขอขอบคุณในความรักและเมตตา ที่ส่งผ่านคำแนะนำดี ๆ ที่ช่วยให้กระบวนการปลดปล่อยมีความแยบคายมากขึ้น

ขอขอบคุณพันธมิตรวิชาการด้านภาษาศาสตร์ภาษาไทยที่คอยเน้นย้ำวิธีวิเคราะห์ ขอขอบคุณพันธมิตร วิชาการด้านการวัดและประเมินผลที่เป็นคู่ซี้มาให้สู้รบกับกระบวนการค้นคว้าวิจัย ขอขอบคุณพันธมิตรด้านการวิจัย และพัฒนาหลักสูตรที่สร้างโครงสร้างภาพรวมแห่งการออกแบบวิจัยเพื่อพัฒนา

ผู้วิจัยตระหนักดีว่า มนุษย์เราไม่สามารถหลุดพ้นจากวาทกรรมได้ เพราะแม้เราจะหลุดพ้นจาก วาทกรรมหนึ่ง เราก็ตกในวังแห่งวาทกรรมชุดอื่นที่เข้ามาครอบงำ การวิเคราะห์วาทกรรมเชิงวิพากษ์จึงเป็น เครื่องมือหนึ่งที่จะช่วยให้เกิดการรู้เท่าทัน หากแต่ปรัชญาปารมิตาหฤทัยสูตรจะเป็นวาทกรรมชุดสุดท้าย ที่จะปลดปล่อยมนุษย์สู่อิสรภาพที่แท้จริง

คเต คเต ปารคเต ปารสังคเต โพธิสวาหา

เป็นปลื้ม เชยชม

สารบัญ

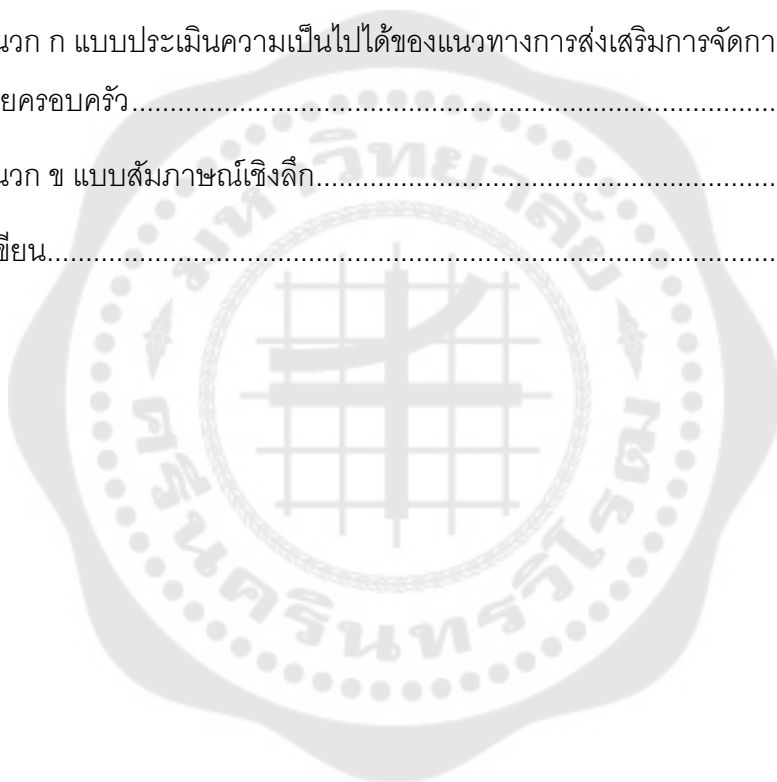
หน้า

บทคัดย่อภาษาไทย	ง
บทคัดย่อภาษาอังกฤษ	จ
กิตติกรรมประกาศ.....	ฉ
สารบัญ	ช
สารบัญตาราง.....	ฅ
สารบัญภาพ	ฉ
บทที่ 1 บทนำ.....	1
1.1 ภูมิหลัง	1
1.2 ความมุ่งหมายของงานวิจัย.....	9
1.3 ความสำคัญของการวิจัย	9
1.4 ขอบเขตและขั้นตอนการดำเนินงาน.....	9
1.5 นิยามศัพท์เฉพาะ.....	12
บทที่ 2 เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง.....	14
ส่วนที่ 1 แนวคิดเรื่องการวิเคราะห์วาทกรรมเชิงวิพากษ์ (Critical Discourse Analysis).....	15
1.1 ความหมายของวาทกรรม	15
1.2 การวิเคราะห์วาทกรรม และการวิเคราะห์วาทกรรมเชิงวิพากษ์.....	16
1.3 วิธีการวิเคราะห์วาทกรรมเชิงวิพากษ์ของแฟร์คลอฟ (Fairclough)	18
1.4 งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับวาทกรรมวิเคราะห์เชิงวิพากษ์	21
ส่วนที่ 2 แนวคิดเกี่ยวกับการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานโดยครอบครัว (Homeschool)	23
2.1 ความหมายของการจัดการศึกษาโดยครอบครัว	23
2.2 จุดเริ่มต้นแนวคิดการจัดการศึกษาโดยครอบครัว	25

2.3 รูปแบบการจัดการศึกษาโดยครอบครัว	26
2.4 แนวคิดพื้นฐานในการจัดการศึกษาแบบโฮมสคูล	32
2.5 ระเบียบกฎหมายที่เกี่ยวข้องกับการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานโดยครอบครัว	33
2.6 ลักษณะการจัดการศึกษาสำหรับกลุ่มเป้าหมายเฉพาะ	36
2.7 โครงสร้างการบริหารจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานโดยครอบครัว	38
2.8 บทบาทและหน้าที่ในการจัดการศึกษาโดยครอบครัว	39
2.9 งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการจัดการศึกษาโดยครอบครัว	41
ส่วนที่ 3 คณะกรรมการร่วมว่าด้วยมาตรฐานการประเมินทางการศึกษา (Joint Committee on Standards for Educational Evaluation: JCSEE) กับการจัดการศึกษา	44
บทที่ 3 วิธีดำเนินการวิจัย	52
ระยะที่ 1 ใช้การวิเคราะห์วาทกรรมเชิงวิพากษ์ (Critical Discourse Analysis: CDA) ของนอร์แมน แฟร์คลาฟ (Norman Fairclough)	53
การคัดเลือกผู้ให้ข้อมูล	55
การวิเคราะห์ผลการวิจัย	59
ระยะที่ 2 มุ่งใช้การประชุมเชิงปฏิบัติการและการสัมภาษณ์เชิงลึกเพื่อสังเคราะห์และสร้างแนวทางอย่างมีส่วนร่วม โดยแบ่งกระบวนการออกเป็น 2 ขั้นตอนหลัก ดังนี้	61
2.1 ผู้วิจัยได้ดำเนินการคัดเลือกผู้เข้าร่วมการประชุมเชิงปฏิบัติการ โดยใช้วิธีการคัดเลือกแบบเจาะจง (Purposive Sampling) จากผู้ที่มีความเกี่ยวข้องโดยตรงกับการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานโดยครอบครัว โดยประกอบด้วย	61
2.2 ผู้วิจัยได้นำผลการสังเคราะห์องค์ประกอบของวาทกรรมที่ได้จากการประชุมเชิงปฏิบัติการดังกล่าวไปใช้เป็นฐานในการจัดทำแนวคำถามสัมภาษณ์เชิงลึก เพื่อนำไปสัมภาษณ์กลุ่มผู้ทรงคุณวุฒิที่มีความเชี่ยวชาญในด้านการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานโดยครอบครัว โดยประกอบด้วย	61
ระยะที่ 3 การประเมินแนวทางการส่งเสริมการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานโดยครอบครัว	63
3.1 ผู้ให้ข้อมูล	63

3.2 เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย	64
3.3 กระบวนการเก็บรวบรวมข้อมูล	64
3.4 การวิเคราะห์ข้อมูล	64
3.5 การตรวจสอบคุณภาพของข้อมูล	65
3.6 การนำเสนอผลการวิจัย	65
3.7 การประเมินความเป็นไปได้เชิงปฏิบัติจากผู้จัดการศึกษา	65
บทที่ 4 ผลการวิเคราะห์ข้อมูล	81
4.1 เพื่อตอบคำถามวัตถุประสงค์ข้อที่ 1 เพื่อวิเคราะห์โครงสร้างและความสัมพันธ์ระหว่างผู้มีส่วนได้เสียในการจัดการศึกษาโดยครอบครัว	83
4.1.1 การวิเคราะห์ระดับตัวบท (Textual Analysis)	84
4.1.2 ระดับวิถีปฏิบัติวาทกรรม (Discourse Practice)	136
4.1.3 ระดับวิถีปฏิบัติทางสังคม (Socio-cultural Practice)	154
4.2 เพื่อตอบวัตถุประสงค์ข้อที่ 2 การสร้างแนวทางการส่งเสริมการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานโดยครอบครัว	170
4.2.1 แนวทางการส่งเสริมการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานโดยครอบครัว สำหรับครอบครัว 206	
4.2.2 แนวทางการส่งเสริมการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานโดยครอบครัว สำหรับเขตพื้นที่การศึกษา	224
4.2.3 แนวทางการส่งเสริมการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานโดยครอบครัว สำหรับเขตพื้นที่การศึกษา กรณีศึกษานิเทศก์	240
4.3 เพื่อตอบวัตถุประสงค์การวิจัยข้อที่ 3 การประเมินศึกษาความเป็นไปได้ของแนวทางการส่งเสริมการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานโดยครอบครัว	253
บทที่ 5 สรุป อภิปรายผล และข้อเสนอแนะ	273
5.1 ความมุ่งหมายของงานวิจัย	273
5.2 ความสำคัญของการวิจัย	273

5.3 วิธีการดำเนินการวิจัยและขั้นตอนการดำเนินงาน	273
5.4 สรุปผลการวิจัย.....	276
5.5 การอภิปรายผล	292
5.6 ข้อเสนอแนะ	306
บรรณานุกรม	309
ภาคผนวก.....	317
ภาคผนวก ก แบบประเมินความเป็นไปได้ของแนวทางการส่งเสริมการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐาน โดยครอบครัว.....	318
ภาคผนวก ข แบบสัมภาษณ์เชิงลึก.....	323
ประวัติผู้เขียน.....	326



สารบัญตาราง

หน้า

ตาราง 1 แสดงมาตรฐานการประเมินทั้ง 3 ชุดของ JCSEE.....	49
ตาราง 2 แสดงขั้นตอนการวิจัย วิธีการดำเนินการ และผลลัพธ์ของการวิจัย	52
ตาราง 3 แสดงแบบแผนการดำเนินงานวิจัย	80
ตาราง 4 แสดงวาทกรรมสำคัญที่สะท้อนความสัมพันธ์เชิงอำนาจระหว่างรัฐกับครอบครัวในมิติของการจัดการศึกษา.....	130
ตาราง 5 แสดงความสัมพันธ์ระดับวิถึปฏิบัติวาทกรรม (Discourse Practice)	152
ตาราง 6 แสดงความสัมพันธ์ของระดับวิถึปฏิบัติทางสังคม (Socio-cultural Practice).....	167
ตาราง 7 แสดงวาทกรรมรูปแบบเดิม และวาทกรรมทางเลือกใหม่	221
ตาราง 8 แสดงความสัมพันธ์ขององค์ประกอบของวาทกรรมการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐาน โดยครอบครัวกับแนวทางการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานโดยครอบครัว.....	251
ตาราง 9 ผลการประเมินความเป็นไปได้ของแนวทางการส่งเสริมการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานโดยครอบครัว	255
ตาราง 10 ผลการประเมินความเป็นไปได้ของแนวทางการส่งเสริมการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานโดยครอบครัว สำหรับเขตพื้นที่การศึกษา.....	257
ตาราง 11 ผลการประเมินความเป็นไปได้ของแนวทางการส่งเสริมการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐาน โดยกระทรวงการศึกษาธิการ.....	259
ตาราง 12 ตารางสรุปความเชื่อมโยง ระหว่างองค์ประกอบของวาทกรรมที่ถุกวิพากษ์ กับแนวทางการส่งเสริมที่พัฒนาขึ้น.....	268

สารบัญภาพ

หน้า

ภาพประกอบ 1 แสดงแผนภาพของกระบวนการผลิตวาทกรรม (Text Production)	139
ภาพประกอบ 2 แสดงแผนภาพแสดงแผนภาพกระบวนการเผยแพร่วาทกรรม (Text Distribution)	142
ภาพประกอบ 3 แผนภาพแสดงแผนภาพกระบวนการบริโภควาทกรรม (Text Consumption) .	146
ภาพประกอบ 4 แผนภาพแสดงแผนภาพการสังเคราะห์จากการวิเคราะห์วาทกรรมเชิงวิพากษ์ (CDA) ผู้ข้อเสนอแนะ	202
ภาพประกอบ 5 แผนภาพแสดงแผนภาพกรอบแนวทางการส่งเสริมการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐาน โดยครอบครัว สำหรับครอบครัว	223
ภาพประกอบ 6 แผนภาพแสดงแผนภาพกรอบแนวทางการส่งเสริมการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐาน โดยครอบครัว สำหรับเขตพื้นที่การศึกษา	239
ภาพประกอบ 7 แผนภาพแสดงแผนภาพกรอบแนวทางการส่งเสริมการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐาน โดยครอบครัว สำหรับศึกษานิเทศก์	248

บทที่ 1

บทนำ

1.1 ภูมิหลัง

การจัดการศึกษาให้แก่เด็กที่เป็นสมาชิกของครอบครัวโดยใช้บ้านเป็นสถานที่หลักในการจัดการเรียนรู้และมีบิดามารดาหรือผู้ปกครองทำหน้าที่เป็นผู้สอนหรือผู้อำนวยการในการศึกษานั้น โดยทั่วไปแล้วจะเรียกว่าเป็นการจัดการศึกษาโดยครอบครัว การจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานโดยครอบครัว โรงเรียนในบ้าน บ้านเรียน หรือ โฮมสคูล (Homeschool) อย่างไรก็ตามความหมายดังกล่าวเริ่มมีการเปลี่ยนแปลงไป โดยเป็นการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานสำหรับเด็กซึ่งเป็นสมาชิกในครอบครัวที่มีผู้จัดการศึกษาคือบุคคลในครอบครัวหรือผู้ได้รับมอบหมายทำหน้าที่นั้น เป็นการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานที่มีลักษณะเหมือนโรงเรียน มีรัฐเป็นผู้ดูแลเพื่อให้ได้คุณภาพการศึกษา (กฎกระทรวงว่าด้วยสิทธิในการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานโดยครอบครัว พ.ศ.2547, หลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน 2551, หลักสูตรการศึกษาปฐมวัย พุทธศักราช 2560, แนวทางการดำเนินงานการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานโดยครอบครัว: 2562, dictionary.cambridge.org, www.oed.com, อมรวิชัย นาคธรรมพ: 2543, Milton Gaither: 2017)

ที่ผ่านมาการศึกษาในบริเวณดินแดนประเทศไทยปัจจุบันก่อนการมีโรงเรียนหลวงแห่งแรก เมื่อ พ.ศ. 2414 หรือก่อนที่การศึกษาเริ่มเป็นระบบแบบแผน (Formal Education) การศึกษาเป็นไปตามอิสระและเป็นไปตามอัธยาศัย ไม่มีโรงเรียนหรือระบบการศึกษา เช่น ปัจจุบัน เป็นไปในลักษณะที่สอดคล้องกับความหมายของ โฮมสคูล ก่อนที่จะมีการเปลี่ยนแปลงความหมายโดยพระราชบัญญัติการศึกษา พ.ศ. 2542 ซึ่งสามารถจำแนกการศึกษาที่อิสระเช่นนี้ได้ 4 ลักษณะ คือ 1) การศึกษาภายในบ้าน เป็นการสอนวิชาหนังสือเฉพาะบ้านที่มีฐานะ ส่วนบ้านธรรมดาจะใช้ให้ช่วยทำงาน 2) การศึกษาในวัด เป็นการศึกษาคัมภีร์ในทางศาสนา 3) การศึกษาในวัง เป็นการอบรมข้าราชการสำนักให้มีความรู้เพื่อไว้ใช้ในราชการส่วนพระองค์ โดยความรู้นั้นจะกำหนดตามพระราชนิยม และ 4) การศึกษาในแต่ละสังคมอาชีพ เป็นการสอนวิชาชีพ วิชาช่าง เรียนในลักษณะเป็นลูกมือเพื่อเก็บประสบการณ์จนมีความชำนาญในที่สุด (วนิดา สิทธิธรรมาภรณ์: 2527, 32 – 39)

การศึกษาเริ่มมีระบบระเบียบแบบแผนมากขึ้น ในรัชสมัยพระบาทสมเด็จพระจุลจอมเกล้าเจ้าอยู่หัว (รัชกาลที่ 5) โดยมีการจัดตั้งโรงเรียนสราญรมย์เมื่อ พ.ศ. 2414 ซึ่งเป็นโรงเรียนหลวงแห่งแรก มีการแต่งตำราแบบเรียนภาษาไทยแทนหนังสือจินตามณี จำนวน 6 เล่ม

คือ มูลบท บรรพกิจ วาหนิติกร อักษรประโยค สังโยคพิธาน ไวพจนวิจารณ์ พิศาลการ์รันต์ มีหลักสูตรการศึกษาเป็นประโยคต้นและประโยคสอง มีการแต่งตั้งคณะกรรมการสอบไล่เป็นครั้งแรกมีการตั้งกรมศึกษาธิการเมื่อวันที่ 6 เมษายน 2430 โรงเรียนฝึกหัดอาจารย์ (ครู) เมื่อ พ.ศ. 2435 และมีการประกาศใช้โครงการศึกษาฉบับแรก (แผนการศึกษา) เมื่อ พ.ศ. 2441 จึงทำให้การศึกษามีลักษณะคู่ขนาน กล่าวคือ มีทั้งการศึกษาเป็นไปตามอิสระและเป็นไปตามอัยาศัยแบบ โฮมสคูล กับการศึกษาภายใต้ระบบระเบียบแบบโดยมีโรงเรียนเป็นสื่อกลาง (วนิดา สิทธิธฤณฤทธิ์: 2527, 32 – 39) การศึกษาอย่างมีระบบระเบียบแบบแผนจึงเริ่มมีความสำคัญมากขึ้นตามลำดับ และมีบทบาทมากขึ้นกว่าการศึกษาที่เป็นไปอย่างอิสระตามอัยาศัยแบบ โฮมสคูล

ในสมัยพระบาทสมเด็จพระมงกุฎเกล้าเจ้าอยู่หัว (รัชกาลที่ 6) เมื่อปี พ.ศ. 2464 การศึกษามาคับคั่งได้ถือกำเนิดขึ้นโดยบังคับให้นักเรียนเรียนสำเร็จการศึกษาในชั้นประถมศึกษาปีที่ 4 เมื่อประเทศไทยมีการเปลี่ยนแปลงการปกครองจากสมบูรณาญาสิทธิราชย์เป็นประชาธิปไตย ในสมัยพระบาทสมเด็จพระปกเกล้าเจ้าอยู่หัว (รัชกาลที่ 7) มีการปรับเปลี่ยนจากโครงการศึกษากับแผนการศึกษาเป็นแผนการศึกษาแห่งชาติซึ่งเป็นแผนการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2475 และเป็นแผนการศึกษาแห่งชาติภายใต้การปกครองแบบประชาธิปไตย โดยเน้นความเสมอภาคในการศึกษาของบุคคล มีการเปรียบเทียบการศึกษากับต้นไม้ต้องอาศัยราก ลำต้น เจริญเติบโตแผ่กิ่งก้านสาขา โดยรากเป็นรากฐานที่มาจากครอบครัวหรือโรงเรียนอนุบาล ลำต้นเป็นการเข้าเรียนโรงเรียนระดับประถม และกิ่งก้านสาขา คือ สาขาอาชีพซึ่งหมายถึงระดับมัธยมถึงมหาวิทยาลัย ความสำคัญของการศึกษาได้รับการเน้นย้ำในสมัยพระบาทสมเด็จพระปรเมนทรมหาอานันทมหิดล (รัชกาลที่ 8) เมื่อมีการจัดตั้งการศึกษาผู้ใหญ่ เมื่อ พ.ศ. 2483 กับการจัดตั้งครูสภา เมื่อ พ.ศ. 2488 และในสมัยพระบาทสมเด็จพระบรมชนกาธิเบศร มหาภูมิพลอดุลยเดชมหาราช บรมนาถบพิตร (รัชกาลที่ 9) ได้มีการกำหนดจัดการศึกษาพิเศษสำหรับผู้ที่ไม่ออกจากโรงเรียนไปแล้วเป็นครั้งคราวและการศึกษาผู้ใหญ่ เพื่อให้ผู้ที่ไม่มีโอกาสได้รับการศึกษาขณะที่อยู่ในวัยศึกษาเล่าเรียนได้รู้หนังสือ ต่อมาในแผนการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2494 เมื่อ พ.ศ. 2497 มียกระดับการฝึกหัดครูถึงระดับปริญญา (วิทยาลัยวิชาการศึกษา) จะเห็นได้ว่าการศึกษาเป็นไปตามอิสระและเป็นไปตามอัยาศัยแบบโฮมสคูล ถูกลดความสำคัญลง และไม่มีกฎหมายรับรองสิทธิในที่สุด (วนิดา สิทธิธฤณฤทธิ์: 2527, 32 – 39, ยุทธชัย ชูที่ยววรรณ: 2549)

การศึกษาของประเทศไทยเริ่มมีการเปลี่ยนแปลงอีกครั้ง เมื่อรัฐธรรมนูญแห่งราชอาณาจักรไทย พ.ศ. 2540 ให้เสรีภาพบุคคลในทางวิชาการ การศึกษา การอบรม การเรียนการสอน ในสมัยพระบาทสมเด็จพระบรมชนกาธิเบศร มหาภูมิพลอดุลยเดชมหาราช บรมนาถ

บพิตร (รัชกาลที่ 9) ทำให้พระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2542 เกิดขึ้น โฮมสคูล กลับมา มีบทบาทอีกครั้งแต่มีความหมายเปลี่ยนแปลงไปจากเดิม กลายเป็นการจัดการศึกษารูปแบบหนึ่ง ที่มีสถานะเป็นสถานศึกษาที่เทียบเคียงกับโรงเรียนหรือการศึกษาในระบบได้แบ่งเป็นการศึกษาในระดับต่าง ๆ เช่นเดียวกับโรงเรียนได้ดังนี้ ระดับปฐมวัย ระดับประถมศึกษา (ป. 1 – ป.6) ระดับมัธยมศึกษาตอนต้น (ม.1 - 3) และระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย (ม.4 - ม.6) ทั้งนี้ ในระดับประถมศึกษา และระดับมัธยมศึกษาตอนต้นจัดเป็นการศึกษาภาคบังคับ การจัดการศึกษาต้องเป็นไป ภายใต้กรอบและทิศทางการศึกษาที่รัฐกำหนด กล่าวคือ การศึกษาระดับปฐมวัยจะอาศัย หลักสูตรปฐมวัย พุทธศักราช 2560 เป็นกรอบและทิศทางในการจัดการศึกษาซึ่งสามารถเลือกหรือปรับใช้ตัวบทที่และสภาพที่พึงประสงค์ในการพัฒนาเด็ก ส่วนการศึกษาระดับประถมศึกษา ระดับมัธยมศึกษาตอนต้น และระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย อาศัยหลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2551 เป็นกรอบและทิศทางในการจัดการศึกษาซึ่งสามารถเลือกหรือปรับใช้ตัวชี้วัดในการพัฒนาคุณภาพผู้เรียนและยังไว้ซึ่งคุณภาพของผู้เรียน นอกจากนี้ ยังต้องยื่นคำขอ อนุญาตจัดการศึกษา ณ สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาที่ทะเบียนบ้านของครอบครัวสังกัด โดยมี เจ้าหน้าที่รัฐเป็นผู้พิจารณาอนุญาตการจัดการศึกษา ร่วมจัดทำแผนการจัดการศึกษา ติดตาม การจัดการศึกษา ยกเลิกการจัดการศึกษา และออกหนังสือรับรองการจบการศึกษา (กฎกระทรวง ว่าด้วยสิทธิในการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานโดยครอบครัว พ.ศ. 2547)

บทบาทของรัฐ คือ เป็น “ผู้อนุญาต” “ผู้ร่วมวางแผน” “ผู้ติดตาม” “ผู้ยกเลิก” และ “ผู้รับรอง” ดังนั้น โฮมสคูล จากเดิมที่เป็นการศึกษาสำหรับเด็กที่ดำเนินการหรือสนับสนุนโดย ครอบครัวซึ่งเป็นไปอย่างอิสระและตามอัธยาศัย กลับมีลักษณะเป็นไปตามกรอบหรือกฎเกณฑ์ที่ รัฐกำหนด เป็นไปเพื่อการได้รับวุฒิการศึกษาเช่นการศึกษาในระบบโรงเรียน จากสถิติการรับ นักเรียนของคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐานพบว่า การจะทะเบียน โฮมสคูล ในประเทศไทย พบว่ามีกลุ่มคนที่สนใจจัด โฮมสคูล ดังนี้ พ.ศ.2561 มีผู้เรียนจำนวน 1,104 คน พ.ศ. 2562 มี ผู้เรียนจำนวน 1,400 คน พ.ศ.2563 มีผู้เรียนจำนวน 1,695 พ.ศ.2564 มีผู้เรียนจำนวน 1,708 คน พ.ศ. 2565 มีจำนวนผู้เรียน 3,033 คน และ พ.ศ. 2566 มีจำนวนผู้เรียน 2,842 คน ซึ่งจำนวนที่ เพิ่มขึ้นในแต่ละปีนั้นสอดคล้องกับสถานการณ์โรคติดเชื้อไวรัสโคโรนา 2019 (COVID-19) ที่เริ่ม ตั้งแต่เดือนธันวาคม พ.ศ. 2562 ทำให้การจดทะเบียนแบบ โฮมสคูล มียอดการจดทะเบียนที่ เพิ่มขึ้น และเมื่อสถานการณ์ COVID-19 ได้บรรเทาลง ทำให้จำนวนยอดผู้จดทะเบียนลดลง (จากบัญชีจัดสรรงบประมาณการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานโดยครอบครัว) ถึงแม้ว่า โฮมสคูล จะมี กลุ่มคนที่สนใจ แต่ก็พบปัญหาที่เกิดขึ้นโดยเฉพาะมุมมองที่ปรากฏผ่านสื่อสังคมออนไลน์เมื่อ

ครอบครัวซึ่งนิยมมาแลกเปลี่ยนเรียนรู้เกี่ยวกับ โฮมสคูล ในกลุ่ม Facebook ชื่อว่า โฮมสคูล Network และมีสมาชิกประมาณ 80,000 คน โดยพบประเด็นในการแลกเปลี่ยนเรียนรู้เรื่อง โฮมสคูล เช่น

การศึกษาในโรงเรียนทำให้เด็กเสียโอกาสการพัฒนา ระบบไม่มีคุณภาพ ดังตัวบทที่ว่า

“อุปสรรคสำคัญก็คือหน่วยงานของรัฐยังไม่ค่อยเข้าใจ สมมุติพ่อแม่ไปจดทะเบียนให้ลูก ๆ ที่บ้าน เนื่องจาก ไม่เชื่อมั่นว่าโรงเรียนในระบบจะมีคุณภาพ ถ้าส่งลูกเข้าเรียนในระบบแล้วเด็กอาจหลุดจากการดูแลของพวกเขาด้วย แต่คำถามแรกที่พวกเขาจะเจอก็คือ เฮ้ย ทำไมไม่เอาลูกเข้าโรงเรียนของรัฐ ทำไมเอาไปสอนเอง ในขณะที่เดียวกันพ่อแม่ที่เลือกการศึกษาทางเลือกยังรู้สึกว่าการเรียนในระบบของรัฐจะทำให้ลูกเสียโอกาส โอกาสเพียงอย่างเดียวที่เด็กจะได้คือผลสัมฤทธิ์ทางวิชาการ แต่จะเสียโอกาสด้านอื่นๆไปหมดเลย เช่น ทักษะชีวิต ทักษะการทำงาน จินตนาการ ไปจนถึงศักยภาพในการพัฒนาตามธรรมชาติของเด็กที่จะขาดหายไป หากเรียนในระบบ...ชัชวาลย์ ทองดีเลิศ” (Patai Wonganutrohd 27 ก.ค. 2022)

การศึกษาในระบบโรงเรียนไม่ทันสมัย

“จริงครับโลกเปลี่ยนไปเร็วมากที่เรียนวันนี้ในอนาคตยังไม่แน่ว่าจะใช้ได้ เพราะรุ่นพ่อเจอมาแล้ว ยุคปู่เรียนจบคือจบ ทำงานได้สบายแทบไม่ต้องเรียนรู้อะไรเพิ่ม ยุคพ่อเรียนจบ ใช้ได้สักพัก ช่วงหลังๆต้องเรียนรู้อะไรใหม่ๆเพิ่มมากมาย Google, Facebook ad, Tiktok marketing ฯลฯ ยุคลูกไม่อยากคิด จะหยิบจับอะไรมาใช้ได้บ้างจากระบบการศึกษาที่ล้าหลังย้อนไปไกลกว่ารุ่นพ่ออีกครับ” (Kavin Aran ส.ค.2022)

ในขณะที่รัฐมีมุมมองว่าการเรียนแบบ โฮมสคูล “ไม่ได้ความรู้” และมีชุดความคิดว่า “เด็กที่เก่งคือเด็กที่ผ่านหลักสูตรของเราที่วางไว้” สะท้อนความสัมพันธ์เชิงอำนาจ อุดมการณ์ และหากไม่เป็นไปตามอุดมการณ์ของรัฐก็จะ “ตกไป”

“จริงค่ะ เมื่อวานเข้าไปคุยกับเขตมา เจ้าหน้าที่ที่แจ้งชัดเจนเลยว่า ไม่แนะนำให้เปิด ยิ่งเด็กประถม ขึ้นไป มีวิชาการเยอะ กลัวจะไม่ได้ความรู้ และอยากให้คิดทบทวนใหม่ ถ้าจะจริงจัง ๆ ลูกคุณต้องเก่งจริง ๆ ทุกเรื่องตามหลักสูตรของเราที่วางไว้ ถ้าทำไม่ได้ ลูกคุณจะตกไป ยิ่งเปิดเทอมสอง ลูกคุณจะล่าช้าไปอีกปี เจ้าหน้าที่แจ้งบอกใน อ.ไม่มีเปิดเด็กประถม ถ้าโรงเรียนนี้ไม่ดี ก็ย้ายโรงเรียนค่ะ” (ภรณ์มาศธิ์ฟ เอเวอร์ แลนด์ ส.ค. 2022)

มุมมองของรัฐ ผู้ที่จะจัดการศึกษาได้อย่างมีคุณภาพต้องเป็นคนที่
“จับครู” พื้นที่ การเข้าถึงความรู้ การจัดการความรู้ ถูกจำกัดกรอบเพียงแค่งานคน
 บางกลุ่มเท่านั้น

“เขาถามด้วยคำว่าพ่อแม่จับครูมามั๊ย ต้องจับครูด้วยนะถึงจะสอนได้”

(อ้อม ชลธิชา ส.ค.2022)

จากการลงพื้นที่ศึกษาและสังเกตปรากฏการณ์เกี่ยวกับกระบวนการทำงานของ
 สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษามัธยมศึกษากรุงเทพมหานคร เขต 1 พบประเด็นที่น่าสนใจเกี่ยวกับ
 การจัดการศึกษาแบบ โฮมสคูล คือ ความไม่เข้าใจกันระหว่างเจ้าหน้าที่เขตและผู้ต้องการจัด
 การศึกษาขึ้นพื้นฐานโดยครอบครัว กล่าวคือ เจ้าหน้าที่เขตทำงานภายใต้สำนักงานเขตพื้นที่
 การศึกษา โดยบริบทเป็นการดำเนินการกับโรงเรียนในระบบซึ่งเป็นโรงเรียนในสังกัดมากกว่า
 โฮมสคูล ทำให้มีมุมมองแบบการศึกษาในระบบเป็นสิ่งที่มีความเหมาะสมจะทำให้ผู้เรียนประสบ
 ความสำเร็จในชีวิต ดังนั้น จึงนำมุมมองดังกล่าวมาใช้ในการบริหารจัดการ โฮมสคูล ส่วนผู้ที่
 ต้องการจัดการศึกษา โฮมสคูล กลับมองในประเด็นที่ว่า เป็นสิทธิของตัวเองตามพระราชบัญญัติ
 การศึกษา พ.ศ.2542 ที่สามารถจัดการศึกษาได้ และสามารถจัดได้อย่างอิสระตามที่ตนต้องการ
 ดังนั้นแล้วจึงส่งผลต่อลักษณะและพฤติกรรมของครอบครัวที่มีต่อสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษา
 สรุปเป็นข้อมูลได้ ดังนี้

(1) ลักษณะที่ต่อต้าน เป็นลักษณะผู้สรรหาเหตุผลต่างๆ เพื่อที่จะจัดตั้งให้สำเร็จโดย
 มักจะอ้างกฎหมาย กฎเกณฑ์ต่างๆ หรืออ้างผู้ที่เคยจัดการศึกษาที่อื่น ๆ และข่มขู่ หรือทำทนาย
 เจ้าหน้าที่รัฐที่รับผิดชอบด้วยกฎหมายและกฎระเบียบต่าง ๆ ตามที่ตนได้เรียนรู้มาจาก
 ประสบการณ์ต่าง ๆ ของรุ่นพี่ที่เคยจัดโฮมสคูล มาก่อน โดยพฤติกรรมการต่อต้านด้วยการสรรหา
 เหตุผลนี้ถูกส่งผ่านด้วยทั้งสีหน้าแววตาอันเกี่ยวกราดและดุดันเสมือนอยู่ในสมรภูมิรบ
 บางครอบครัวจะมีแนวร่วมเข้ามาเพิ่มเติมเพื่อให้บรรลุเป้าหมายที่ต้องการ

(2) ลักษณะที่สยบยอม เป็นลักษณะที่โอนอ่อนผ่อนตามเจ้าหน้าที่รัฐ เจ้าหน้าที่รัฐว่า
 ไรก็ตาม โดยเมื่อมีความคิดเห็นที่แตกต่างจากเจ้าหน้าที่รัฐ ก็จะเลือกและยอมรับโดยคุณ
 เห็นสมควรไปด้วยหมดทุกอย่าง มีความกังวลในการตอบคำถามด้วยกลัวตอบได้ไม่ถูกต้อง

อย่างไรก็ตาม ไม่ว่าผู้จัดการศึกษาจะดำเนินการในลักษณะที่ต่อต้าน หรือลักษณะที่
 สยบยอม ต่างก็มีจุดร่วมเหมือนกันคือการผ่านข้อกำหนด กฎเกณฑ์ หรือเงื่อนไขที่รัฐกำหนด

จากการสนทนากับผู้จัดโฮมสคูล ด้วยกระบวนการสัมภาษณ์โดยไม่มีโครงสร้างและ
 อาศัยความไว้วางใจกันกับบางครอบครัว พบว่า ครอบครัวมองว่าเจ้าหน้าที่รัฐคือศัตรู

โดยลึก ๆ แล้วมองว่าเจ้าหน้าที่เป็นผู้มีอำนาจ สามารถซึ่งเป็นชี้ตายในการจัดการศึกษาได้จึงมีความกลัวและกังวลใจที่จะไม่ได้จัดการศึกษาหรือประเมินไม่ผ่าน จึงมีกำแพงกัน และไม่เปิดใจ ไม่เชื่อใจ ไม่ยอมรับเจ้าหน้าที่ นอกจากนี้ เจ้าหน้าที่เปรียบเสมือนตัวแทนคนในระบบ ซึ่งเมื่อครอบครัวยังต้องการออกนอกระบบโรงเรียน แต่ยังคงถูกระบบของสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาในการกำกับดูแล ควบคุมให้มีคุณภาพ หลายความรู้ที่ครอบครัวนำมาก็จะนำมาจากโลกออนไลน์โดยเน้นไปที่ประสบการณ์ของผู้ที่เคยผ่านการจัดการศึกษา และถูกกระทำ บังการ ให้เป็นไปตามที่เจ้าหน้าที่เขตต้องการ โดยคำแนะนำมักจะเน้นให้ลูกขึ้นสู้กับสำนักงานเขตพื้นที่ตัวข้อกฎหมายต่าง ๆ การเปรียบเทียบการทำงานของสำนักงานเขตพื้นที่แต่ละเขตพื้นที่ และเมื่อมองในมิติการจัดการศึกษาพบว่าครอบครัวยุคใหม่มีความภาคภูมิใจในการจัดการศึกษาแบบโฮมสคูล เพราะทำให้ผู้ปกครองได้อยู่ใกล้ชิดกับลูกของตน สามารถที่จะอบรม สั่งสอน จัดกิจกรรมเพื่อก่อให้เกิดการเรียนรู้ได้อย่างอิสระ เป็นไปตามความต้องการของผู้ปกครองและผู้เรียน สามารถเรียนรู้ได้ทุก ๆ ที่ไม่จำกัดแค่ในห้องเรียน ไม่มีภาวะกดดันจากครู และสามารถเลือกสังคมให้กับลูกของตนได้ อย่างไรก็ตาม สิ่งที่ครอบครัวยังมีความกังวลคือ ระบบการศึกษาต่อในระดับอุดมศึกษา เพราะการจัดการศึกษาไม่ได้ผ่านระบบโรงเรียน จึงมีความยุ่งยากและซับซ้อนในการตรวจสอบคุณสมบัติในการคัดเลือกเข้ามหาวิทยาลัย

ปรากฏการณ์นี้ แสดงให้เห็นความสัมพันธ์ในการกำหนดตำแหน่งเจ้าหน้าที่ของสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาซึ่งเป็นตัวแทนรัฐที่เป็นผู้มีความอำนาจในการกำหนดและควบคุมคุณภาพการศึกษาให้เป็นไปตามมาตรฐานกับตำแหน่งผู้จัดการศึกษา ซึ่งส่งผลตามมา คือ การยอมรับและเชื่อฟัง หรือการลุกขึ้นสู้หรือปะทะ โดยมุ่งหวังให้สำเร็จลุล่วงจากเจ้าหน้าที่ไปได้

นอกจากนี้ ผู้วิจัยได้มีโอกาสสัมภาษณ์อย่างไม่เป็นทางการ ในการพูดคุยอย่างไว้นิ่งๆ ใจกับคนในระบบการศึกษา ทำให้ได้เห็นภาพที่กลุ่มคนในระบบการศึกษามองกลุ่มผู้ทำ โฮมสคูลว่า เป็นการศึกษาคูหาที่ไม่ได้มาตรฐาน การประเมินก็ต้องเข้าข้างตัวเองทำให้ไม่มีคุณภาพ เด็กที่เรียนโฮมสคูล เป็นเด็กที่มีปัญหาไม่สามารถเรียนในระบบการศึกษาได้ และเป็นเด็กที่ไม่มีทักษะทางสังคม อันจะทำให้เกิดปัญหาจากการเข้าสังคม ปฏิสัมพันธ์ระหว่างบุคคลทั้งในวัยเดียวกันและคนต่างวัย มารยาททางสังคม ฯลฯ และเมื่อได้สัมภาษณ์อาจารย์ระดับอุดมศึกษาเกี่ยวกับโฮมสคูล พบว่า นักเรียนที่เข้าไปสู่การศึกษาแบบ โฮมสคูล เป็นนักเรียนที่มีปัญหา ไม่สามารถเข้าสังคม หรือถูกสังคมปฏิเสธ ขาดทักษะและปฏิสัมพันธ์ระหว่างบุคคล ไม่สามารถใช้ชีวิตจริงในระบบการทำงานได้ หรือหากเข้าศึกษาในระบบอุดมศึกษา ก็จะกลายเป็นคนที่ปฏิเสธการทำงานร่วมกับผู้อื่น

สิ่งเหล่านี้เผยให้เห็นว่าคนในระบบการศึกษายังมีชุดความรู้ที่เชื่อและยอมรับในการศึกษาในระบบเป็นกระแสหลัก ทำให้ไม่เชื่อมั่นในการจัดการศึกษาแบบโฮมสคูล ทั้ง ๆ ที่โฮมสคูล จัดเป็นการศึกษาแบบหนึ่งในสังคม ตามพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542

พระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 ได้กำหนดรูปแบบของการศึกษาไทยให้ครอบคลุม 3 ลักษณะหลัก ได้แก่ การศึกษาในระบบ การศึกษานอกระบบ และการศึกษาตามอัธยาศัย ซึ่งแต่ละลักษณะมีเป้าหมายและวิธีดำเนินการแตกต่างกันไป โดยการศึกษาในระบบเป็นการจัดการศึกษาที่มีกรอบชัดเจน ทั้งในด้านเป้าหมาย วิธีการ หลักสูตร ระยะเวลาเรียน รวมถึงระบบการวัดและประเมินผลที่ใช้เป็นเงื่อนไขสำคัญในการรับรองการสำเร็จการศึกษา ส่วนการศึกษานอกระบบ มีลักษณะยืดหยุ่นมากกว่าในด้านเป้าหมาย รูปแบบ วิธีการจัดการเรียนรู้ ระยะเวลา และการวัดผล โดยเนื้อหาและหลักสูตรจะต้องสอดคล้องกับปัญหาและความต้องการของผู้เรียนในแต่ละกลุ่ม ขณะที่การศึกษาตามอัธยาศัย เป็นแนวทางที่เปิดโอกาสให้ผู้เรียนแสวงหาความรู้ด้วยตนเองตามความสนใจ ความพร้อม และศักยภาพ ผ่านบุคคล สื่อ แหล่งเรียนรู้ต่าง ๆ หรือจากสภาพแวดล้อมรอบตัว ทั้งนี้ การจัดการศึกษาโดยครอบครัวหรือโฮมสคูล ได้รับการจัดให้เป็นรูปแบบหนึ่งของการศึกษาทางเลือกที่อยู่ภายใต้กรอบของการศึกษานอกระบบและการศึกษาตามอัธยาศัย ซึ่งออกแบบมาเพื่อตอบสนองความต้องการของกลุ่มเป้าหมายเฉพาะ (พระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2542; หลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน 2551; หลักสูตรการศึกษาปฐมวัย 2560; แนวทางการดำเนินงานการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานโดยครอบครัว: 2562)

รูปแบบการศึกษาในระบบดำเนินการจัดขึ้นโดยโรงเรียนซึ่งมีสถานที่ มีวัสดุ อุปกรณ์ ผู้สอน ผู้บริหาร และบุคลากรอื่น ๆ ในการจัดการศึกษาและมีฐานะเป็นนิติบุคคล ส่วน โฮมสคูล มีลักษณะเป็นการศึกษานอกระบบผสมผสานกับการศึกษาตามอัธยาศัย ภาพที่สะท้อนออกมานั้น ทำให้ โฮมสคูล กลายเป็นการศึกษาที่ไม่อยู่ในระบบ ทำให้ดูเหมือนเป็นการศึกษาที่มีอิสระ แต่ในความเป็นจริงกลับไม่ใช่เช่นนั้น กัญญาวีร์ แก้วนุ้ย (2559) ได้ศึกษาการสร้างตัวของพ่อแม่ในการจัดการศึกษาโดยครอบครัวด้วยปฏิบัติการคอนเฟอเรนซ์ชั้นสรุปได้ว่าพ่อแม่ผู้จัด โฮมสคูล เป็นผู้ถูกจัดกระทำจากอำนาจของรัฐไทย และแบ่งแยกผู้ที่มีความสามารถและไม่มีความสามารถ ผู้ที่มีความสามารถในการจัดการศึกษาจะเป็นผู้ที่กำกับตัวเองได้จนปรับปรุงตัวเองขึ้นใหม่ให้เป็นผู้เรียนรู้เสรี ทำயที่สุดแล้วพ่อแม่ไม่มีเสรีภาพในการศึกษาเพราะการจัดการศึกษาโดยครอบครัวก็ถูกผนวกเข้ากับการศึกษาในระบบโรงเรียนโดยการจัดระดับชั้นผลการเรียนลูก อยู่ภายใต้วิธีคิดการจัด

การศึกษาในกระบวนทัศน์เดิม ดังนั้นอิสรภาพในการจัดการศึกษาเป็นเพียงมายาภาพของการจัดการศึกษาภายใต้เสรีนิยมใหม่

เมื่อพิจารณาการศึกษาข้างต้นทั้งหมดแล้ว จะพบว่า โฮมสคูล ในปัจจุบัน เกิดขึ้นจากพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2542 และมีการแยกวิธีการปรับใช้หลักสูตรสำหรับกลุ่มเป้าหมายเฉพาะตามหลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน พ.ศ. 2551 ทำให้การศึกษาไทยมีชุดวาทกรรมที่สร้างโดยสถาบัน ซึ่งมีวาทกรรมหลักคือวาทกรรมการศึกษาในระบบ ที่สร้างวาทกรรมรองที่เป็นการศึกษาทางเลือกซึ่งในที่นี้ คือ โฮมสคูล และ การทำงานของเจ้าหน้าที่ บุคคลทั่วไป และผู้จัดการศึกษาแบบ โฮมสคูล ต่างก็มีวิถีคิด และความเชื่อในการจัดการศึกษาที่แตกต่างกัน และสะท้อนให้เห็นถึงสนามวาทกรรมที่มีการปะทะกันของวาทกรรมหลักและวาทกรรมรองจากปรากฏการณ์ที่เกิดขึ้น อย่างไรก็ตาม เจ้าหน้าที่เขตถือได้ว่าเป็นผู้มีอำนาจเหนือกว่าครอบครัวที่มายื่นจดทะเบียน โฮมสคูล เพราะเป็นผู้ใช้อำนาจตามกฎหมาย ซึ่งผลิตโดยสถาบันก็คือกระทรวงศึกษาธิการ และสามารถประเมินเพื่อให้สามารถจัดการศึกษาหรือไม่ให้จัดการศึกษาได้

เมื่อการรับรู้เกี่ยวกับ โฮมสคูล มีความแตกต่างกัน และส่งผลต่อความคิด ความเชื่อ และวิถีปฏิบัติของผู้คนในสังคม การศึกษาเพื่อเผยให้เห็นรากฐานของการรับรู้เกี่ยวกับ โฮมสคูล อันมีอิทธิพลจากความซับซ้อนของบริบททางสังคมและวัฒนธรรม การมองเรื่อง โฮมสคูล ผ่านแนวคิดวาทกรรมวิเคราะห์เชิงวิพากษ์หรือ Critical Discourse Analysis (CDA) จึงช่วยเผยให้เห็นสิ่งที่ซ่อนเร้นที่สร้างขึ้นผ่านภาษา เพราะการสื่อสารที่สื่อออกไปเกิดขึ้นภายใต้ระบบสัญลักษณ์และระบบปฏิสัมพันธ์ทางภาษาที่มีสังคมเป็นสิ่งที่เชื่อมความสัมพันธ์ (Fairclough 1989: 4-5, 1999)

การวิเคราะห์วาทกรรมเชิงวิพากษ์มีลักษณะเป็นการวิเคราะห์ภาษา บริบททางสังคม และความสัมพันธ์ระหว่างภาษากับบริบทสังคม โดยเป็นการมองความเป็นจริงทางสังคมที่ถูกผลิตและทำให้เป็นความจริงผ่านทางวาทกรรม ซึ่งฟูโกต์ (Foucault) ได้ให้ความหมายของวาทกรรมไว้ว่า “ระบบและกระบวนการในการสร้าง/ผลิต (Constitute) เอกลักษณ์ (Identity) และความหมาย (Significance) ให้กับสรรพสิ่งต่าง ๆ ในสังคมที่ห่อหุ้มเราอยู่ไม่ว่าจะเป็นความรู้ ความจริง อำนาจ หรือตัวตนของเราเอง นอกจากนี้วาทกรรมยังทำหน้าที่ตรึงสิ่งที่สร้างขึ้นให้ดำรงอยู่และเป็นที่ยอมรับของสังคมในวงกว้าง (Valorize) กลายสภาพเป็นวาทกรรมหลัก (Dominant discourse) หรือ Episteme” โดย CDA จะตั้งคำถามเกี่ยวกับการใช้วาทกรรมผลิตซ้ำเพื่อครอบงำสังคม (ณัฐพร พานโพธิ์ทอง,สามชาย ศรีสันต์, เรื่องวิทย์ เกษสุวรรณ)

ด้วยเหตุดังกล่าว การศึกษาการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานโดยครอบครัว (โฮมสคูล) ด้วย CDA จะช่วยเผยให้เห็นความสัมพันธ์เชิงอำนาจ ความเชื่อ อุดมการณ์ที่ซ่อนเร้นผ่านภาษาซึ่งจะช่วยอธิบายปรากฏการณ์ของ โฮมสคูล อันจะช่วยสร้างความตระหนัก ความเข้าใจที่ชัดเจนเกี่ยวกับ โฮมสคูล ในสังคมไทย และนำไปสู่การพัฒนาแนวทางการส่งเสริมการจัดการศึกษาโดยครอบครัว

1.2 ความมุ่งหมายของงานวิจัย

1.2.1 เพื่อวิเคราะห์โครงสร้างและความสัมพันธ์ระหว่างผู้มีส่วนได้เสียในการจัดการศึกษาโดยครอบครัว

1.2.2 เพื่อพัฒนาแนวทางการส่งเสริมการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานโดยครอบครัว

1.2.3 เพื่อประเมินศึกษาความเป็นไปได้ของแนวทางการส่งเสริมการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานโดยครอบครัว

1.3 ความสำคัญของการวิจัย

งานวิจัยนี้มีความสำคัญในการพัฒนาแนวทางสำหรับส่งเสริมการจัดการศึกษาโดยครอบครัว เพื่อนำไปสู่การเปลี่ยนแปลงที่เหมาะสมในการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานโดยครอบครัว และสอดคล้องกับบริบทร่วมสมัยในทุกมิติ โดยงานวิจัยนี้ใช้แนวทางการวิเคราะห์วาทกรรมเชิงวิพากษ์ (Critical Discourse Analysis) เพื่อเปิดพื้นที่ทางความคิด ทำให้สามารถเข้าใจโครงสร้างและความสัมพันธ์เชิงอำนาจของการจัดการศึกษาโดยครอบครัวกับผู้มีส่วนได้เสีย และใช้การประชุมเชิงปฏิบัติการและการสัมภาษณ์ผู้ทรงคุณวุฒิในการออกแบบแนวทางในการจัดการศึกษารวมทั้งใช้การประเมินความเป็นไปได้และการวิเคราะห์ SWOT Analysis จากผู้เชี่ยวชาญและผู้จัดการศึกษา ซึ่งการศึกษานี้ช่วยสร้างความตระหนักเกี่ยวกับการจัดการศึกษาโดยครอบครัวหรือโฮมสคูล (Homeschool) ให้เกิดขึ้นในสังคมไทย

1.4 ขอบเขตและขั้นตอนการดำเนินงาน

การดำเนินการวิจัยครั้งแบ่งเป็น 3 ระยะ โดยระยะที่ 1 เป็นการตอบคำถามการวิจัยและความมุ่งหมายการวิจัยข้อที่ 1 ส่วนระยะที่ 2 เป็นการตอบคำถามการวิจัยและความมุ่งหมายการวิจัยข้อที่ 2 ทั้งนี้ และ ระยะที่ 3 เป็นการตอบคำถามการวิจัยและความมุ่งหมายการวิจัยข้อที่ 3 โดยแต่ละระยะมีขอบเขตดังนี้

ระยะที่ 1 ใช้การวิเคราะห์วาทกรรมเชิงวิพากษ์ (Critical Discourse Analysis: CDA) ของนอร์แมน แฟร์คลอฟ (Norman Fairclough) ในการวิเคราะห์ 3 ระดับ คือ ระดับตัวบท (Text) ระดับวิถีปฏิบัติวาทกรรม (discourse practice) และระดับวิถีปฏิบัติทางสังคม (socio-cultural practice) ซึ่งข้อมูลที่จะนำมาวิเคราะห์ด้วย CDA แบ่งออกเป็น 4 ส่วน ดังนี้

ส่วนที่ 1 ตัวบทเอกสาร เลือกจากเอกสารราชการที่เกี่ยวข้องกับการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานโดยครอบครัว เนื่องจากรัฐเป็นผู้มีอำนาจและใช้อำนาจผ่านสถาบันออกมาในรูปเอกสาร โดยเก็บเอกสารตั้งแต่สมัยรัชกาลที่ 5 เนื่องจากเป็นจุดเริ่มต้นของการศึกษาที่มีระบบระเบียบแบบแผนจนถึง พ.ศ. 2566

ส่วนที่ 2 ตัวบทถ้อยคำจากกลุ่มผู้ให้ข้อมูลหลักในฐานะผู้ให้บริการด้วยการสัมภาษณ์เชิงลึก โดยเลือกแบบเจาะจงจากผู้ให้ข้อมูล คือ กลุ่มเจ้าหน้าที่กลุ่มส่งเสริมการจัดการศึกษา เจ้าหน้าที่กลุ่มนิเทศ ติดตาม และประเมินผลการจัดการศึกษา และตัวแทนผู้บริหารสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษา ซึ่งเป็นผู้รับผิดชอบการให้บริการโดยตรง กำหนดจากพื้นที่ที่ใช้ในการศึกษาคือกรุงเทพมหานคร เพราะเป็นพื้นที่ที่มีผู้จัด โฮมสคูล มากเป็นอันดับ 1 ของประเทศไทย และมีลักษณะความเป็นเมือง

ส่วนที่ 3 ตัวบทถ้อยคำจากผู้ให้ข้อมูลหลักในฐานะผู้รับบริการด้วยการสัมภาษณ์เชิงลึก โดยเลือกแบบเจาะจงจากผู้ให้ข้อมูล คือ ผู้จัดการศึกษา ซึ่งเป็นผู้ที่ต้องรับบริการจากสำนักเขตพื้นที่และเป็นผู้ดูแลผู้เรียนโดยตรง กำหนดจากพื้นที่ที่ใช้ในการศึกษาคือกรุงเทพมหานคร เพราะเป็นพื้นที่ที่มีผู้จัด โฮมสคูล มากเป็นอันดับ 1 ของประเทศไทย และมีลักษณะความเป็นเมือง

ระยะที่ 2 การพัฒนาแนวทางการส่งเสริมการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานโดยครอบครัว (Homeschool) โดยระยะที่ 2 เป็นกระบวนการพัฒนาแนวทางการส่งเสริมการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานโดยครอบครัว (Homeschool) โดยอาศัยข้อมูลและข้อค้นพบจากการวิเคราะห์วาทกรรมเชิงวิพากษ์ในระยะที่ 1 มาสังเคราะห์เพื่อเป็นข้อมูลในการดำเนินการประชุมเชิงปฏิบัติการ จากนั้นผู้วิจัยได้ดำเนินการจัดประชุมเชิงปฏิบัติการ (Workshop) โดยเชิญผู้ทรงคุณวุฒิและผู้มีส่วนเกี่ยวข้องกับการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานโดยครอบครัว อาทิ ผู้จัดการศึกษา (ผู้ปกครองและนักเรียน) นักวิเคราะห์นโยบายและแผน (เจ้าหน้าที่เขตพื้นที่การศึกษา) นักวิชาการศึกษา (เจ้าหน้าที่เขตพื้นที่การศึกษา) และศึกษานิเทศก์ เข้าร่วมแลกเปลี่ยนความคิดเห็นเกี่ยวกับองค์ประกอบสำคัญของวาทกรรมการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานโดยครอบครัว ซึ่งการคัดเลือกผู้เข้าร่วมเป็นแบบเจาะจง (Purposive Sampling) โดยให้เกณฑ์จากประสบการณ์และบทบาทในการจัดหรือกำกับดูแล โฮมสคูล มาแล้วไม่น้อยกว่า 3 ปี จากนั้น ผู้วิจัยได้นำแนวทางที่สังเคราะห์

จากการประชุมเชิงปฏิบัติการดังกล่าวไปสัมภาษณ์เชิงลึกกับกลุ่มผู้ทรงคุณวุฒิซึ่งมีความเชี่ยวชาญในด้านการศึกษาทางเลือกและ โฮมสคูล ประกอบด้วยผู้บริหารการศึกษา (ตัวแทนผู้บริหารเขตพื้นที่การศึกษา) นักวิชาการกระทรวงศึกษาธิการ และนักวิชาการการศึกษาทางเลือก เพื่อตรวจสอบความสอดคล้อง ความเหมาะสม และความเป็นไปได้ในการนำไปใช้จริง การสัมภาษณ์ ดังกล่าวเป็นกระบวนการเสริมสร้างความเข้มแข็งเชิงวิชาการให้กับแนวทางที่พัฒนาขึ้น และนำไปสู่การปรับปรุงให้เกิดความสมบูรณ์ยิ่งขึ้นในลำดับต่อไป

ระยะที่ 3 การประเมินและศึกษาความเป็นไปได้ของแนวทางส่งเสริมการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานโดยครอบครัว ในระยะที่ 3 ผู้วิจัยดำเนินการศึกษาวิจัยเพื่อประเมินคุณภาพ และ ศึกษาความเป็นไปได้ของแนวทางส่งเสริมการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานโดยครอบครัวที่ได้พัฒนาขึ้นจากผลการวิเคราะห์และสังเคราะห์ในระยะที่ 1 และระยะที่ 2 โดยมุ่งตรวจสอบความเหมาะสมของแนวทางทั้งในเชิงนโยบายและเชิงปฏิบัติ เพื่อให้แนวทางที่ได้สามารถนำไปใช้ในการส่งเสริมและพัฒนาระบบการศึกษาขั้นพื้นฐานโดยครอบครัวได้อย่างมีประสิทธิภาพ และสอดคล้องกับบริบทจริงของสังคมไทย การดำเนินการวิจัยในระยะนี้ใช้วิธีวิจัยแบบประเมินคุณภาพเชิงโครงสร้างของแนวทาง (Program Evaluation) โดยผู้วิจัยนำร่างแนวทางจากระยะที่ 2 มาปรับปรุงในเบื้องต้น และเข้าสู่กระบวนการประเมินด้วยเครื่องมือที่พัฒนาขึ้นตามกรอบแนวคิดของคณะกรรมการร่วมด้านมาตรฐานการประเมินการศึกษา (Joint Committee on Standards for Educational Evaluation: JCSEE) ซึ่งได้รับการปรับปรุงโดยสมาคมการประเมินแห่งประเทศแคนาดา (Canadian Evaluation Society) โดยมีมติการประเมิน 5 ด้าน ได้แก่

- 1) ความเป็นประโยชน์ (Utility Standards)
- 2) ความเป็นไปได้ (Feasibility Standards)
- 3) ความเหมาะสม (Propriety Standards)
- 4) ความถูกต้องเที่ยงตรง (Accuracy Standards)
- 5) ความสำนึกรับผิดชอบ (Accountability Standards)

ในการเก็บรวบรวมข้อมูล ผู้วิจัยใช้แบบประเมินมาตรา 5 ระดับ (Rating Scale) และ เชิญผู้เชี่ยวชาญที่มีประสบการณ์ด้านการบริหารจัดการศึกษา การประเมินคุณภาพ และการจัดการศึกษาทางเลือก จำนวน 5 คน ประกอบด้วยผู้เชี่ยวชาญการศึกษาทางเลือก ผู้เชี่ยวชาญการบริหารการศึกษา และผู้เชี่ยวชาญการวัดและประเมินผล เป็นผู้ประเมินแนวทางตามองค์ประกอบข้างต้น ผลการประเมินจะถูกวิเคราะห์ด้วยการหาค่าเฉลี่ยตามเกณฑ์ของ มาเรียม นิลพันธุ์ (2551) เพื่อประเมินระดับคุณภาพและความเป็นไปได้เชิงระบบของแนวทาง นอกจากนั้น เพื่อให้การ

ประเมินแนวทางมีความครอบคลุมและสะท้อนความเป็นไปได้ในเชิงปฏิบัติจริง ผู้วิจัยได้นำร่างแนวทางที่ผ่านการประเมินเบื้องต้นไปจัดกระบวนการวิพากษ์แนวทางจากกลุ่มผู้ใช้งานจริง ได้แก่ ผู้ปกครองในฐานะผู้จัดการศึกษาที่มีประสบการณ์จัด โฮมสคูล ไม่น้อยกว่า 3 ปี จำนวน 5 ครอบครัว โดยใช้กระบวนการวิเคราะห์ SWOT (Strengths, Weaknesses, Opportunities, Threats) เพื่อสะท้อนให้เห็นจุดแข็ง จุดอ่อน โอกาส และอุปสรรคของแนวทางในบริบทการใช้งานจริง ทั้งนี้เพื่อนำไปสู่การปรับปรุงแนวทางให้มีความสอดคล้องกับบริบททางสังคม ทรัพยากร และความต้องการของครอบครัวที่จัดการศึกษาได้อย่างแท้จริง ผลการประเมิน ทั้งจากผู้เชี่ยวชาญและกลุ่มผู้จัดการศึกษาจะถูกรวบรวม สังเคราะห์ และใช้เป็นข้อมูลหลักในการยืนยันคุณภาพ ความเหมาะสม และความเป็นไปได้ของแนวทางที่พัฒนาขึ้น รวมถึงเป็นฐานข้อมูลสำหรับการจัดทำข้อเสนอเชิงนโยบายในการส่งเสริมและพัฒนาระบบการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานโดยครอบครัวในอนาคต

1.5 นิยามศัพท์เฉพาะ

1.5.1 การจัดการศึกษาโดยครอบครัว (Homeschooling) หมายถึง รูปแบบการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานที่ครอบครัวเป็นผู้รับผิดชอบหลักในการออกแบบและจัดกระบวนการเรียนรู้ให้แก่บุตรหลาน โดยอาจเป็นการสอนโดยตรงหรืออำนวยการให้เกิดการเรียนรู้ผ่านกิจกรรมที่หลากหลาย การเรียนรู้ส่วนใหญ่ไม่ได้จำกัดอยู่เพียงในบ้าน แต่เชื่อมโยงกับชีวิตจริง ชุมชน และแหล่งเรียนรู้อื่นๆ การจัดการศึกษารูปแบบนี้มีลักษณะที่ยืดหยุ่นและเป็นอิสระมากกว่าการศึกษาในระบบโรงเรียน โดยในบริบทของประเทศไทย การดำเนินการจะต้องอยู่ภายใต้การกำกับดูแลและขออนุญาตจากภาครัฐตามพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2542 ซึ่งทำให้เกิดความสัมพันธ์เชิงอำนาจระหว่างครอบครัวกับรัฐในการนิยามคุณภาพและมาตรฐานการศึกษา

1.5.2 การวิเคราะห์วาทกรรมเชิงวิพากษ์ (Critical Discourse Analysis) หมายถึง แนวคิดการวิเคราะห์วาทกรรมของนอร์แมน แฟร์คลาฟ (Norman Fairclough) ที่แสดงให้เห็นถึงความสัมพันธ์ระหว่างวาทกรรมกับสังคม ประกอบด้วยเนื้อหา 3 ส่วน ได้แก่ การวิเคราะห์ตัวบท (Text) วิถีปฏิบัติทางวาทกรรม (Discursive Analysis) และวิถีปฏิบัติทางสังคมวัฒนธรรม (Socio-cultural Analysis)

1.5.3 ผู้มีส่วนได้เสีย หมายถึง ผู้ที่เกี่ยวข้องกับระบบการศึกษาทั้งการศึกษาในระบบโรงเรียน ผู้เกี่ยวข้องกับการให้บริการ โฮมสคูล ของรัฐ และ ผู้เกี่ยวข้องกับผู้รับบริการ โฮมสคูล ของรัฐ

1.5.4 แนวทางการส่งเสริมการจัดการศึกษาโดยครอบครัว หมายถึง ข้อเสนอเชิงนโยบายและเชิงปฏิบัติการที่พัฒนาขึ้นเพื่อปฏิรูปโครงสร้างและเปลี่ยนกระบวนทัศน์ของรัฐในการสนับสนุนการจัดการศึกษาโดยครอบครัว จากเดิมที่เน้นการควบคุมและยึดมาตรฐานเดียว ไปสู่การเป็น "หุ้นส่วนผู้สนับสนุน" (Supporting Partner) แนวทางดังกล่าวประกอบด้วยองค์ประกอบสำคัญ 5 ด้านที่เชื่อมโยงกัน ได้แก่ 1) หลักการและนโยบายที่ยืดหยุ่น 2) กระบวนการพัฒนาและส่งเสริมที่เน้นการเสริมพลังครอบครัว 3) กิจกรรมการเรียนรู้ที่หลากหลายและมีความหมาย 4) การสนับสนุนทรัพยากรการเรียนรู้อย่างเป็นธรรม และ 5) การสร้างเครือข่ายผู้มีส่วนเกี่ยวข้องที่เข้มแข็ง โดยมีเป้าหมายสูงสุดเพื่อสร้างระบบนิเวศทางการศึกษาที่เคารพความหลากหลาย เปิดพื้นที่ให้ครอบครัวมีอำนาจในการออกแบบการเรียนรู้ และขับเคลื่อนการเปลี่ยนแปลงเชิงนโยบายอย่างยั่งยืน



บทที่ 2

เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

การวิจัยเรื่องการพัฒนาแนวทางการส่งเสริมการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานโดยครอบครัว (Homeschool): การวิเคราะห์วาทกรรมเชิงวิพากษ์ ผู้วิจัยได้ศึกษาแนวคิด ทฤษฎี จากเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องเพื่อเป็นกรอบแนวคิดและแนวทางในการวิเคราะห์ข้อมูล ดังนี้

ส่วนที่ 1 แนวคิดเรื่องการวิเคราะห์วาทกรรมเชิงวิพากษ์ (Critical Discourse Analysis: CDA)

- 1.1 ความหมายของวาทกรรม
 - 1.2 การวิเคราะห์วาทกรรมเชิงวิพากษ์
 - 1.3 วิธีการวิเคราะห์วาทกรรมเชิงวิพากษ์ของแฟร์คลอฟ (Fairclough)
 - 1.4 งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับวิธีการวิเคราะห์วาทกรรมเชิงวิพากษ์ของแฟร์คลอฟ
- ส่วนที่ 2 แนวคิดเกี่ยวกับการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานโดยครอบครัว (Homeschool)
- 2.1 ความหมายของการจัดการศึกษาโดยครอบครัว
 - 2.2 จุดเริ่มต้นแนวคิดการจัดการศึกษาโดยครอบครัว
 - 2.3 รูปแบบการจัดการศึกษาโดยครอบครัว
 - 2.4 แนวคิดพื้นฐานในการจัดการศึกษาแบบโฮมสคูล
 - 2.5 ระเบียบกฎหมายที่เกี่ยวข้องกับการจัดการศึกษาโดยครอบครัว
 - 2.6 ลักษณะการจัดการศึกษาสำหรับกลุ่มเป้าหมายเฉพาะ
 - 2.7 โครงสร้างการบริหารจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานโดยครอบครัว
 - 2.8 บทบาทและหน้าที่ในการจัดการศึกษาโดยครอบครัว
 - 2.9 งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการจัดการศึกษาโดยครอบครัว

ส่วนที่ 3 คณะกรรมการร่วมว่าด้วยมาตรฐานการประเมินทางการศึกษา (Joint Committee on Standards for Educational Evaluation: JCSEE) กับการจัดการศึกษา

ส่วนที่ 1 แนวคิดเรื่องการวิเคราะห์วาทกรรมเชิงวิพากษ์ (Critical Discourse Analysis)

1.1 ความหมายของวาทกรรม

ความหมายของคำว่า “วาทกรรม” สามารถแบ่งออกเป็น 2 มิติ คือมิติทางภาษา และมิติทางสังคม ในมิติของภาษาคำว่า “วาทกรรม” ตรงกับภาษาอังกฤษคือ discourse ซึ่งนอกจากจะแปลเป็นภาษาไทยว่าวาทกรรมแล้วยังสามารถแปลได้อีกหลายอย่าง เช่น ข้อความ วาจา ประเด็น และ สัมพันธสาร ซึ่งมีความหมายถึงภาษาที่ใช้อยู่ในสังคมมีลักษณะเป็นภาษาที่ใช้จริง ในสถานการณ์ที่เกิดขึ้นจริง ดังนั้น การวิเคราะห์วาทกรรมในมิติทางภาษาจึงมีนัยหมายถึงการวิเคราะห์การใช้ภาษา โดยศึกษาภาษาในประเด็นต่าง ๆ เช่น 1) ศึกษาลักษณะและปรากฏการณ์ทางภาษาที่เกิดขึ้นกับโครงสร้างทางภาษาและรูปแบบทางวากยสัมพันธ์ 2) ศึกษาความหมายที่สามารถสื่อผ่านการเรียบเรียงข้อความในประโยคหรือในการพูดคุยสนทนา 3) ศึกษาและทำความเข้าใจว่าคนในสังคมสื่อสารผ่านถ้อยคำในบริบทต่าง ๆ เพื่อแสดงเจตนาและบ่งบอกการกระทำ 4) ศึกษาภาษาระดับข้อความเพื่อนำไปใช้ในการเรียนรู้ภาษา 5) ศึกษาการวิเคราะห์ว่าคนในสังคมใช้ภาษาอย่างไรในแต่ละสถานการณ์ในแต่ละบริบทในชีวิตประจำวัน 6) ศึกษารูปแบบและกลวิธีในการออกแบบการพูดหรือเขียนเพื่อให้มีประสิทธิภาพ และ 7) เป็นการศึกษาการวิเคราะห์และตีความประเด็นทางสังคมที่แฝงมากับภาษาที่ใช้ในบริบทโดยจะต้องอาศัยทฤษฎีทางสังคมมาช่วยเพื่อให้เข้าใจมิติเชิงสังคมที่แฝงอยู่ โดยจะใช้ชื่อวาทกรรมเท่านั้น และมีภาษาอังกฤษว่า Discourse ที่เขียนด้วย D พิมพ์ใหญ่เพื่เน้นมิติทางสังคมและวิถีปฏิบัติทางสังคม ซึ่งจะมีลักษณะเช่นเดียวกับวาทกรรมในมิติทางสังคม (ณัฐพร พานโพธิ์ทอง: 2556 จันทิมา อังคพณิกิจ: 2557 และเรืองวิทย์ เกษสุวรรณ: 2566)

สำหรับมิติทางสังคมจะใช้คำว่า วาทกรรม และใช้ภาษาอังกฤษว่า discourse โดยการใช้ D พิมพ์ใหญ่หรือพิมพ์เล็กไม่ได้มีความสัมพันธ์กับความหมายแต่อย่างใด ความหมายของวาทกรรมในมิติสังคมได้รับอิทธิพลจากฟูโกต์ (Foucault) และได้นำไปขยายต่อในวาทกรรมหลังสมัยใหม่ (Postmodernism) ซึ่งฟูโกต์ให้ความหมายของวาทกรรมว่า “ระบบและกระบวนการในการสร้าง/ผลิต (constitute) เอกลักษณ์ (identity) และความหมาย (significance) ให้กับสรรพสิ่งต่าง ๆ ในสังคมที่ห่อหุ้มเราอยู่ ไม่ว่าจะเป็นความรู้ ความจริง อำนาจ หรือตัวตนของเราเอง นอกจากนี้ วาทกรรมยังทำหน้าที่ตรึงสิ่งที่สร้างขึ้นให้ดำรงอยู่และเป็นที่ยอมรับของสังคมในวงกว้าง (valorize) กลายสภาพเป็น episteme หรือ วาทกรรมหลัก (dominant discourse)” ฟูโกต์มองว่าวาทกรรมแปลงความเป็นจริงออกมาเป็นภาษาและภาษาก็ก่อรูปวาทกรรมอย่างสลับซับซ้อนเนื่องจากวาทกรรมเป็นกระบวนการก่อรูปผ่านการมองความจริงทางสังคมซึ่งสัมพันธ์กับ “อำนาจ” และ “ความรู้” การมองวาทกรรมอย่างเป็นระบบจะช่วยให้รับรู้โครงสร้างของสิ่งต่าง ๆ จากความ

เป็นจริง เพราะทุกอย่างที่คนคิดและทำความเข้าใจล้วนกระทำผ่านวาทกรรม สิ่งสำคัญที่จะช่วยเข้าใจวาทกรรมคือกระบวนการก่อรูปวาทกรรม อำนาจการครอบงำของวาทกรรม และความสัมพันธ์ของวาทกรรมกับบริบทสังคม ดังนั้นแล้ววาทกรรมจึงเป็น”การปฏิบัติซึ่งก่อรูปวัตถุที่เขาพูดอย่างเป็นระบบ” โดย คำว่า “การปฏิบัติ” หมายถึง การปฏิบัติทางวาทกรรม (discursive practice) เป็นกระบวนการผลิตตัวบท การกระจายตัวบท และการบริโภคตัวบท คำว่า “การก่อรูปวัตถุของสิ่งที่เขาพูด” หมายถึง คำพูดหรือข้อความที่ใช้ในวาทกรรมมีผลเป็นการกำหนดตำแหน่งของวัตถุที่เขาพูดหรือตำแหน่งทางวาทกรรม และคำว่า “อย่างเป็นระบบ” หมายถึง กระบวนการทางสังคมที่สัมพันธ์กับการก่อรูปตัวตนอันเกี่ยวข้องกับกลไกสังคมและการสื่อสารออกมาทางภาษา โดยกลไกสังคมที่สำคัญคือ อำนาจกับความรู้ เพราะความรู้คือความจริง ผู้ที่จะบอกได้ว่าอะไรคือความจริงก็คือคนที่มีความอำนาจ การวิเคราะห์วาทกรรมในมิติสังคมจึงมีนัยถึงการวิพากษ์ โดยเป็นการการมุ่งเปิดเผยให้เห็นถึงคุณค่าเชิงอุดมการณ์ที่แฝงเร้นอยู่ในความสัมพันธ์ทางสังคมสิ่งที่เชื่อมโยงกับการสะท้อนตัวตนของผู้แสวงหาความรู้และมุ่งสร้างพื้นฐานแนวความคิดในการทำ ความเข้าใจกับสภาพความเป็นจริง ความรู้ และการพรรณนาอธิบายให้ความหมายของสิ่งต่าง ๆ ในสังคม (ณัฐพร พานโพธิ์ทอง, 2556 จันทิมา อังคพณิกิจ, 2557, สามชาย ศรีสันต์, 2561 และเรืองวิทย์ เกษสุวรรณ, 2566)

1.2 การวิเคราะห์วาทกรรม และการวิเคราะห์วาทกรรมเชิงวิพากษ์

การวิเคราะห์วาทกรรมในมิติสังคมที่มีรากฐานมาจากการวิเคราะห์วาทกรรมของฟูโกต์ แม้ว่าการวิเคราะห์วาทกรรมดังกล่าวจะไม่มีคำว่า “การวิพากษ์” ประกอบ แต่ก็มีนัยเช่น คำว่า “การวิเคราะห์วาทกรรมเชิงวิพากษ์” การวิเคราะห์วาทกรรม จึงเป็นการวิเคราะห์ภาษา บริบทสังคม และความสัมพันธ์ระหว่างภาษากับสังคม โดยเป็นการมองความเป็นจริงทางสังคมถูกผลิตและทำให้เป็นจริงผ่านวาทกรรม การปฏิสัมพันธ์ทางสังคมจึงไม่อาจทำความเข้าใจได้โดยสมบูรณ์หากปราศจากการอ้างถึงวาทกรรม (สามชาย ศรีสันต์, 2561 และเรืองวิทย์ เกษสุวรรณ, 2566)

การวิเคราะห์วาทกรรมสามารถทำได้หลายวิธี แต่ละวิธียังมีกระบวนการเก็บรวบรวมข้อมูลแตกต่างกันหรือสามารถใช้ร่วมกันได้ ในบางครั้งการวิจัยเชิงคุณภาพตามแนวคิดก็มองว่าตนมีลักษณะเป็นการวิเคราะห์วาทกรรม เช่น การวิเคราะห์การสนทนา การวิเคราะห์เรื่องเล่า และแนวชาติพันธุ์วรรณา การวิเคราะห์การสนทนาและการวิเคราะห์เรื่องเล่าเป็นการเชื่อมโยงเหตุการณ์ขนาดเล็กไปสู่วาทกรรมโดยแสดงให้เห็นคำสนทนาหรือเรื่องที่เล่าเรื่องหนึ่งเชื่อมโยงไปเป็นสิ่งที่ประกอบสร้างประสบการณ์ของสังคมได้อย่างไร ส่วนแนวชาติพันธุ์วรรณามองวาทกรรม

ในแง่ถูกสร้างขึ้นในทางปฏิบัติอย่างไร อย่างไรก็ตาม การวิเคราะห์วาทกรรมในนี้มีจุดที่แตกต่างจากการวิจัยเชิงคุณภาพตามแนวเดิมตรงที่ “การสะท้อนย้อนกลับ” เนื่องจากการวิเคราะห์วาทกรรมมีพื้นฐานแนวคิดประกอบสร้างทางสังคม จึงเน้นการประกอบสร้างความเป็นจริงโดยการจัดประเภทและจัดทำกรอบความเป็นจริงของวาทกรรม ดังนั้น การวิเคราะห์วาทกรรมจึงเป็นการนำคำพูดหรืองานเขียนมาวิเคราะห์การสะท้อนย้อนกลับไปสู่ความเป็นจริง (สามชาย ศรีสันต์, 2561 และเรื่องวิทย์ เกษสุวรรณ, 2566)

การวิเคราะห์วาทกรรมเชิงวิพากษ์เป็นการศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างวาทกรรมอำนาจ และอุดมการณ์ และพยายามที่จะเปิดเผยและท้าทายบทบาทของเครือข่ายอำนาจพลังที่รักษาและเสริมสร้างองค์การที่มีลำดับชั้นและแบ่งชั้นของสังคม การวิเคราะห์วาทกรรมเชิงวิพากษ์เป็นกรอบแนวคิดทางทฤษฎีและเป็นแนวทางในการทำวิจัยเพื่อศึกษาเงื่อนไขทางสังคมเกี่ยวกับวาทกรรม โดยวิพากษ์โครงสร้างอำนาจที่ทำให้เกิดความเหลื่อมล้ำอย่างเป็นระบบ การวิจัยตามแนววาทกรรมวิเคราะห์วาทกรรมเชิงวิพากษ์จึงเป็นการศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างวาทกรรมอุดมการณ์ กับอำนาจ (ณัฐพร พานโพธิ์ทอง, 2556 และ Simon Statham, 2022)

วาทกรรม ตรงกับภาษาอังกฤษว่า discourse แบ่งออกเป็น 2 ลักษณะ คือ ลักษณะการวิเคราะห์ภาษาเพื่อดูโครงสร้างหรือเจตนาของภาษา ส่วนอีกลักษณะหนึ่งคือวิถีปฏิบัติหรือกระบวนการในการสร้างความหมายให้แก่สิ่งต่างๆอย่างเป็นระบบ โดยการที่มนุษย์เรามีความคิดหรือมุมมองต่อสิ่งต่างๆรอบตัวอย่างไร ส่วนหนึ่งก็เป็นผลมาจากวาทกรรม วาทกรรมจึงเป็นวิถีปฏิบัติหรือกระบวนการประกอบสร้างความความหมายให้แก่สิ่งต่างๆอย่างเป็นระบบ (ณัฐพร พานโพธิ์ทอง, 2556 และ Simon Statham, 2022)

อุดมการณ์ ตรงกับภาษาอังกฤษว่า ideology แบ่งออกเป็น 2 นัย คือ นัยด้านลบ ซึ่งหมายถึง ความเชื่อหรือสำนึกที่ผิด บิดเบือน หรือความเชื่อที่ชี้นำคนไปในทางที่ผิดซึ่งปิดบังความสัมพันธ์เชิงสังคมที่แท้จริงและลวงคนในสังคม หรืออีกนัยหนึ่งก็คือการที่ผู้มีอำนาจใช้อุดมการณ์ควบคุมผู้ที่ถูกปกครองโดยที่ผู้ที่ถูกปกครองไม่รู้ตัวเลยว่ากำลังถูกกดขี่ ส่วนอีกนัยหนึ่งคือ นัยเป็นกลาง ซึ่งหมายถึง ระบบความคิด ความเชื่อของกลุ่มคนต่างๆในสังคมซึ่งสอดคล้องกับผลประโยชน์ของคนกลุ่มนั้นๆ นอกจากนี้ ยังสามารถแบ่งอุดมการณ์ตามจุดเน้น คือ จุดเน้นอธิบายอุดมการณ์ในฐานะปรากฏการณ์ทางปริชาน หมายถึง ความเชื่อของกลุ่มใดกลุ่มหนึ่งในสังคมและเกี่ยวข้องกับประเด็นผลประโยชน์ของกลุ่มนั้นๆ ความสัมพันธ์ภายในกลุ่ม การดิ้นรน การต่อต้านหรือการมีอำนาจเหนือกว่า หรืออีกนัยหนึ่งก็คือ อุดมการณ์อยู่เบื้องหลังหรือกำหนดพฤติกรรมทางสังคม ส่วนอีกจุดเน้น คือ จุดเน้นอุดมการณ์คือความคิดที่ผ่านกระบวนการของสถาบันในสังคม

หมายถึง ความคิดจะกลายเป็นอุดมการณ์ได้ก็ต่อเมื่อสถาบันที่มีอำนาจในสังคมนำความคิดเหล่านั้นเข้าสู่กระบวนการผลิตและสื่ออุดมการณ์ หรืออีกนัยหนึ่งคือ ไม่มีความคิดใดมีคุณสมบัติเป็นอุดมการณ์ในตัวเองต้องอาศัยสถาบันที่มีอำนาจในสังคม (ณัฐพร พานโพธิ์ทอง, 2556 และ Simon Statham, 2022)

อำนาจ ตรงกับภาษาอังกฤษว่า power เป็นเรื่องของความสัมพันธ์ เพราะอำนาจจะเกิดขึ้นก็ต่อเมื่อมีคู่ความสัมพันธ์ในลักษณะที่ฝ่ายหนึ่งสามารถควบคุม จำกัดเสรีภาพในการกระทำ หรือมีอิทธิพลต่อความคิดทัศนคติกับอีกฝ่ายหนึ่ง สามารถแบ่งเป็น ความสัมพันธ์เชิงอำนาจระหว่างบุคคล หรือระหว่างกลุ่มในสังคม สถาบันและองค์กร ในการวิเคราะห์วาทกรรมเชิงวิพากษ์มุ่งศึกษาการใช้อำนาจในทางมิชอบในลักษณะที่เกี่ยวข้องกับวาทกรรม หรือการครอบงำทางความคิด (manipulation) ซึ่งหมายถึง การควบคุมความคิดในลักษณะที่ผู้ครอบงำทำให้อีกฝ่ายหนึ่งเชื่อและกระทำการที่เอื้อประโยชน์แก่ผู้ครอบงำโดยที่ผู้ถูกครอบงำเป็นฝ่ายเสียผลประโยชน์หรือถูกละเมิดสิทธิส่วนบุคคล (ณัฐพร พานโพธิ์ทอง, 2556 และ Simon Statham, 2022)

1.3 วิธีการวิเคราะห์วาทกรรมเชิงวิพากษ์ของแฟร์คลาฟ (Fairclough)

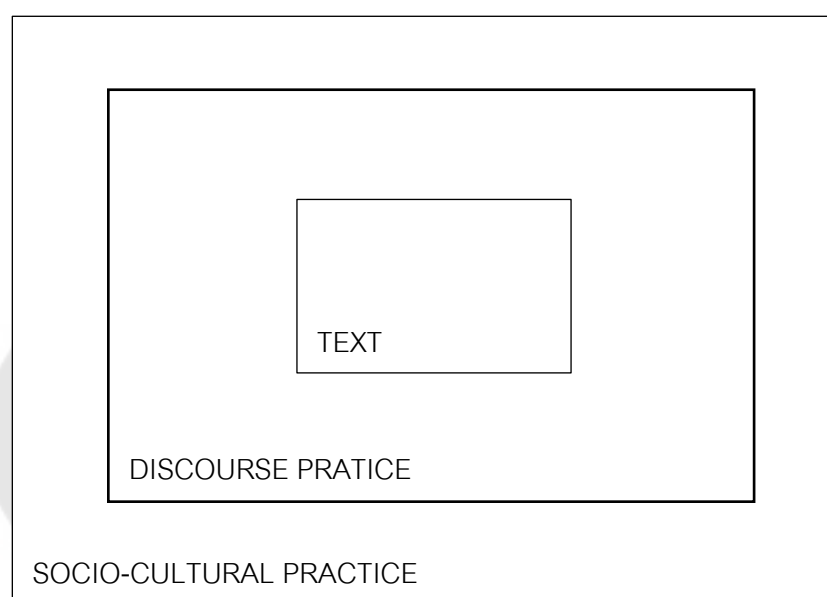
การวิเคราะห์วาทกรรมเชิงวิพากษ์ของแฟร์คลาฟ (Fairclough) ได้รับอิทธิพลความคิดของฟูโกต์ (Foucault) และนำมาสร้างเป็นรูปแบบวิธีการวิเคราะห์และแจกแจงหน่วยในการศึกษาโดยชี้เฉพาะเจาะจงถึงวิธีการวิเคราะห์อย่างเป็นรูปธรรมมากกว่าฟูโกต์ เพื่อทำความเข้าใจวาทกรรมอย่างเป็นระบบและเป็นรูปธรรม ความเหมือนกันระหว่างแฟร์คลาฟกับฟูโกต์คือ มิติของอำนาจที่แฝงฝังอยู่ในร่างกาย ซึ่งบ่งบอกขึ้นนำวิถีคิดวิธีปฏิบัติ วาทกรรมแฝงฝัง แฝงซ่อนและแพร่กระจายอยู่ในบริบททางสังคม ฟูโกต์เน้นการสืบย้อนไปในประวัติศาสตร์ ค้นหาร่องรอย ความไม่คงเส้นคงวา สิ่งที่ถูกปิดกั้นและกดทับไว้ ชี้ให้เห็นอำนาจที่กระทำต่อร่างกาย โดยมีความมุ่งหวังเพื่อต่อต้าน ชัดขึ้น รื้อทำลาย และเปิดพื้นที่ให้กับสิ่งที่กดทับได้โผล่ขึ้นมาจากผืนดินที่เคยถูกปกคลุมด้วยอำนาจของวาทกรรม แฟร์คลาฟเสนอวิธีวิเคราะห์ในลักษณะความสัมพันธ์เชิงวิภาษวิธี (dialectical) โดยจะช่วยให้เห็นวาทกรรมใหม่ ๆ ที่ถูกผลิตสร้าง แพร่กระจาย และนำไปใช้ประโยชน์ในบริบทที่วาทกรรมนั้นได้ปฏิบัติการ ซึ่งช่วยให้ผู้วิจัยมองเห็นและให้ความสำคัญกับหน่วยศึกษาที่เล็กที่สุดของวาทกรรม หรือ ตัวบท (text) ที่มีเทคนิคการประกอบสร้างผ่านมุมมองของนักภาษาศาสตร์ โดยมีความมุ่งหวังเพื่อรื้อ วิพากษ์ และผลิตแบบแผนการปฏิบัติทางสังคมขึ้นมาใหม่ เป็นการเผยให้เห็นสิทธิ เสรีภาพ ความไม่เท่าเทียมกันที่ถูกกดทับหรือเก็บกั้นไว้ อย่างไรก็ตามก็ตามจุดที่เหมือนกันของแฟร์คลาฟและฟูโกต์คือวิถีปฏิบัติวาทกรรม (discourse practice) (สามชาย ศรีสันต์, 2561 และเรื่องวิทย์ เกษสุวรรณ, 2566)

แฟร์คลาฟมองว่าการวิเคราะห์วาทกรรมต้องแสดงให้เห็นความสัมพันธ์ระหว่างวาทกรรมกับสังคม ซึ่งความสัมพันธ์ระหว่างวาทกรรมกับสังคมมีลักษณะเป็นความสัมพันธ์แบบวิภาษ โดยวาทกรรมทำหน้าที่ประกอบสร้างสังคม และสังคมก็ทำหน้าที่กำหนดวาทกรรม ดังนั้นในการวิเคราะห์จึงต้องพิจารณาตัวบท (Text) วิธีปฏิบัติวาทกรรม (discourse practice) และวิถีปฏิบัติทางสังคม (socio-cultural practice) (สามชาย ศรีสันต์, 2561 และเรื่องวิทย์ เกษสุวรรณ, 2566)

การพิจารณาตัวบท (Text) แฟร์คลาฟเน้นไปที่ 2 ประเด็น ประเด็นแรกคือ หน้าที่ทางสังคมของภาษา ใน 3 มิติ คือ มิติการถ่ายทอดความคิด มิติบุคคลสัมพันธ์ และมิติการเรียบเรียงความ แนวคิดที่ว่าตัวบทประกอบสร้างความหมายอันได้แก่ ระบบความรู้ ความเชื่อ อัตลักษณ์ และความสัมพันธ์ทางสังคม ซึ่งจะเชื่อมโยงไปสู่การศึกษาประเด็นทางสังคม เช่น ภาพแทนอุดมการณ์ อัตลักษณ์ และความสัมพันธ์ในสังคม โดยจะทำให้ผู้วิจัยมองเห็นว่าการวิเคราะห์ภาษาในตัวบทสำคัญอย่างไร และการวิเคราะห์ตัวบทจะโยงไปสู่การศึกษาประเด็นทางสังคมและความสัมพันธ์ได้อย่างไร ประเด็นต่อมาคือตัวบทมีลักษณะเป็นชุดของตัวเลือก หรือตัวบทเลือกรูปภาษาหนึ่งจากชุดตัวเลือกที่มีอยู่ในระดับต่างๆ (ณัฐพร พานโพธิ์ทอง, 2556, สามชาย ศรีสันต์, 2561 และเรื่องวิทย์ เกษสุวรรณ, 2566)

การพิจารณาวิถีปฏิบัติทางวาทกรรม (discourse practice) เป็นการกระจายการผลิต/กระจายตัวบท และการบริโภค/ตีความตัวบท โดยวิถีปฏิบัติทางวาทกรรมเป็นสื่อกลางระหว่างวิถีปฏิบัติทางสังคมกับตัวบท หรือ วิถีปฏิบัติทางสังคมกำหนดวิถีปฏิบัติทางวาทกรรม และวิถีปฏิบัติทางวาทกรรมไปกำหนดตัวบทอีกต่อหนึ่ง นอกจากนี้ วิถีปฏิบัติทางวาทกรรมยังมีผลต่อระเบียบวาทกรรม (orders of discourse) ซึ่งระเบียบวาทกรรม คือ การรวมกันในลักษณะต่างๆ ของประเภทตัวบท (genres) วาทกรรม (discourses) และลีลา (style) วิถีปฏิบัติทางวาทกรรมที่ไม่เป็นไปตามขนบเดิมมักจะสัมพันธ์กับระเบียบวาทกรรมที่ซับซ้อน โดยการวิเคราะห์ระเบียบวาทกรรมจัดเป็นการวิเคราะห์สหบท (intertextual) ซึ่งเป็นการวิเคราะห์ที่มุ่งตอบคำถามว่า ประเภทตัวบทและวาทกรรมใดบ้างที่นำมาผสมผสานกัน และระเบียบวาทกรรมนั้นเกี่ยวข้องกับสังคมอย่างไร อย่างไรก็ตาม การวิเคราะห์สหบทนั้น จัดเป็นรอยต่อระหว่างตัวบทและวิถีปฏิบัติทางวาทกรรม ดังนั้น การวิเคราะห์จะต้องวิเคราะห์วิถีปฏิบัติทางวาทกรรมไปพร้อมกับการวิเคราะห์ตัวบท (ณัฐพร พานโพธิ์ทอง, 2556, สามชาย ศรีสันต์, 2561 และเรื่องวิทย์ เกษสุวรรณ, 2566)

การพิจารณาวิถีปฏิบัติทางสังคมและวัฒนธรรม (socio-cultural practice) แบ่งเป็น 3 ระดับ โดยระดับแรกเป็นระดับสถานการณ์ (situation) หรือบริบทแวดล้อมเหตุการณ์การสื่อสารนั้นๆ ระดับต่อมาคือระดับสถาบัน (institution) หรือสถาบันที่เกิดเหตุการณ์การสื่อสารนั้นๆ และระดับสุดท้ายคือกรอบสังคมและวัฒนธรรม การพิจารณามิตินี้จะทำให้เห็นความสัมพันธ์แบบวิภาษระหว่างตัวบทกับสังคม (ณัฐพร พานโพธิ์ทอง, 2556, สามชาย ศรีสันต์, 2561 และเรืองวิทย์ เกษสุวรรณ, 2566)



การวิเคราะห์วาทกรรมเชิงวิพากษ์ของแฟร์คลาฟมาจากสมมุติฐานที่ว่าภาษาเป็นสิ่งที่จำเป็นในชีวิตทางสังคมของเรา และมีความสัมพันธ์แบบวิภาษกับองค์ประกอบอื่นๆ ในชีวิต และการวิเคราะห์ตัวบทอย่างละเอียด เป็นระบบ จะทำให้งานวิจัยเกี่ยวกับประเด็นทางสังคมมีหลักฐานหนักแน่นและน่าเชื่อถือมากขึ้น ซึ่งในปัจจุบันมีการควบคุมสังคมผ่านตัวบทเพิ่มมากขึ้นเรื่อยๆ ดังนั้น ในการศึกษาประเด็นที่เกี่ยวกับโครงสร้างหรือความสัมพันธ์ทางสังคมแบบต่างๆ การวิเคราะห์ตัวบทอย่างละเอียดจะทำให้มองเห็นความคิดเกี่ยวกับความสัมพันธ์ทางสังคมที่แฝงอยู่ และตัวบทยังเป็นข้อมูลหรือหลักฐานที่เป็นรูปธรรมที่ช่วยสะท้อนให้เห็นการเปลี่ยนแปลงทางสังคมวัฒนธรรมที่เกิดขึ้น (ณัฐพร พานโพธิ์ทอง, 2556, สามชาย ศรีสันต์, 2561 และเรืองวิทย์ เกษสุวรรณ, 2566)

1.4 งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับวาทกรรมวิเคราะห์เชิงวิพากษ์

ขจิตา ศรีพุ่ม (2562) ได้ศึกษาอุดมการณ์ทางเพศในพจนานุกรมคำใหม่ เล่ม 1-2, การวิเคราะห์วาทกรรมเชิงวิพากษ์ โดยศึกษาอุดมการณ์ทางเพศที่สื่อผ่านกลวิธีทางภาษาในข้อความประโยคตัวอย่างจากหนังสือพจนานุกรมคำใหม่ เล่ม 1-2 ฉบับราชบัณฑิตยสถาน โดยใช้มุมมองวาทกรรมวิเคราะห์เชิงวิพากษ์ เพื่อจำแนกและจัดหมวดหมู่อุดมการณ์ทางเพศ วิเคราะห์กลวิธีทางภาษาและชุดความคิดย่อยในอุดมการณ์ทางเพศพร้อมทั้งวิเคราะห์การกระจายตัวบทและวิถีปฏิบัติทางวาทกรรมที่สะท้อนสภาพสังคมวัฒนธรรมไทยที่ปรากฏในพจนานุกรมคำใหม่ เล่ม 1-2 ฉบับราชบัณฑิตยสถาน โดยพบว่า มีอุดมการณ์ทางเพศ 3 ประเด็น ได้แก่ เพศหญิง เพศชาย และเพศทางเลือก แต่ละประเด็นสื่อชุดความคิดย่อย 3 ชุดความคิด การใช้กลวิธีทางภาษาปรากฏการใช้กลวิธีทางภาษา 6 กลวิธี ได้แก่ การใช้สำนวน คำเรียก คำนาม การคำกริยา คำขยายกริยา และการใช้คำถามเชิงวาทศิลป์ ด้านการบริโภคและการกระจายวาทกรรม พบว่ามีลักษณะการกระจายตัวบทแบบสื่อสารมวลชนและภาพสะท้อนสังคมและวัฒนธรรมไทยแสดงให้เห็นว่าการแบ่งแยกบุคคลที่ปรากฏเน้นไปที่เรื่องทางเพศสภาพและตัดสินความเป็นหญิง ชาย และเพศอื่นๆ จากสภาพทางกายที่แสดงออกไม่ได้พิจารณาถึงคุณสมบัติภายใน

กฤษณะโชติ บัวหล้า (2564) ได้ศึกษาการวิเคราะห์วาทกรรมเชิงวิพากษ์ในรายการ “ศาสตร์พระราชา สู่การพัฒนาอย่างยั่งยืน” โดยทำความเข้าใจวาทกรรมเชิงวิพากษ์ในรายการว่ามีลักษณะ (ตัวบท) เป็นอย่างไร รวมถึงศึกษาวิถีปฏิบัติทางวาทกรรมที่ปรากฏในรายการกับวิถีปฏิบัติทางสังคมวัฒนธรรมว่ามีความสัมพันธ์ และมีสร้างอำนาจในการผลิต สร้าง และการดำรงอยู่ของความหมายในสิ่งต่าง ๆ ที่รัฐบาลพยายามแสดงออกอย่างไร โดยการศึกษาครั้งนี้ได้ใช้การวิเคราะห์วาทกรรมเชิงวิพากษ์ (Critical Discourse Analysis) เป็นแนวทางในการศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างวาทกรรมกับสังคม โดยมีการวิเคราะห์ตัวบท (Text) วิถีปฏิบัติทางวาทกรรม (Discourse Practice) และวิถีปฏิบัติทางสังคมวัฒนธรรม (Socio-cultural Practice) ตามแนวทางของ Norman Fairclough (1995) โดยเก็บรวบรวมข้อมูลย้อนหลังจากสำนักข่าว กรมประชาสัมพันธ์ พบว่า มีวาทกรรมที่เกี่ยวข้องกับการพัฒนาที่ยั่งยืนก่อเกิดเป็นตัวบท 5 ชุด ได้แก่ ตัวบทในการสร้างการยอมรับในระดับนานาชาติ ตัวบทในการปฏิรูปประเทศด้วยการสร้างความมั่นคง มั่งคั่ง ยั่งยืน ตัวบทในการดำเนินงานตามพระราชดำริ ตัวบทในการต่อต้านการทุจริตและปกป้องความมั่นคงของชาติ และตัวบทในการบริหารจัดการทรัพยากรธรรมชาติ โดยวิถีปฏิบัติทางวาทกรรมนี้จะทำให้ประชาชนผู้รับฟังรายการเกิดการยอมรับแนวทางการบริหารงานของรัฐบาลผ่านการสร้างตัวบทที่ทำให้เห็นว่ารัฐบาลน้อมนำเอาศาสตร์พระราชา และแนวทางการพัฒนาที่

ยั่งยืน มาปฏิบัติเพื่อทำให้เกิดการยอมรับสิ่งที่รัฐบาลนำเสนอ ส่วนการสื่อสารทางวาทกรรมเกี่ยว
ข้องกับการที่พัฒนานั้นที่แฝงไปด้วยการสร้างภาพลักษณ์ การนำเสนอผลการปฏิบัติงานของ
รัฐบาลเพื่อหวังสร้างภาพลักษณ์ที่ดี สร้างความน่าเชื่อถือโดยการนำการพัฒนาที่ยั่งยืนและศาสตร์
พระราชามาใช้เป็นแนวทางการบริหารประเทศของรัฐบาล

ณัฐพร โพธิ์พานทอง (2015) ได้ทำการศึกษาการนำเสนอเนื้อหาในแบบเรียน
ประวัติศาสตร์ระดับประถมศึกษา ผ่านกรอบแนวคิดวาทกรรมวิเคราะห์เชิงวิพากษ์ที่ให้
ความสำคัญกับการวิเคราะห์ตัวบทเป็นหลัก โดยศึกษาสื่อการเรียนการสอนที่จัดทำขึ้นตาม
หลักสูตรแกนกลางในรูปแบบแบบเรียน โดยมุ่งเน้นการตรวจสอบว่าภายใต้เนื้อหาทาง
ประวัติศาสตร์นั้น มีการแทรกหรือส่งผ่านชุดความคิดเกี่ยวกับเด็กและภาพของสังคมไทยอย่างไร
ผ่านกลวิธีทางภาษาที่ซ่อนอยู่ในเนื้อหา

ผลการศึกษาพบว่า แบบเรียนเหล่านี้ไม่ได้จำกัดอยู่เพียงการถ่ายทอดเนื้อหาทาง
ประวัติศาสตร์เท่านั้น แต่ยังแฝงการสร้างภาพตัวแบบของเด็กไทยที่พึงประสงค์ในมุมมองของ
สังคมไว้ด้วย โดยใช้กลวิธีทางภาษาที่เน้นความอ่อนค้อมมากกว่าการสื่อสารตรงไปตรงมา
ตัวอย่างเช่น การสร้างบทสนทนาที่แต่งขึ้นเป็นเครื่องมือหลักในการสื่อความ ในบทสนทนาเหล่านั้น
มีการใช้วัจนกรรมที่มีนัยของคำสั่งในลักษณะกลุ่มสัญญาแทนคำสั่งโดยตรง รวมถึงการใช้สรรพ
นาม “เรา” ร่วมกับคำกริยาเสริมความจำเป็น เช่น “ต้อง” หรือ “ควร” และมีการใช้คำบางคำซ้ำ ๆ
เพื่อสร้างความรู้สึกร่วมและตอกย้ำแนวคิดที่ต้องการนำเสนอ ทั้งยังมีการนำเสนอภาษาที่
เสริมสร้างอารมณ์ร่วมและบรรยากาศที่ดูเหมือนว่าความคิดต่าง ๆ เหล่านั้นเกิดจากตัวเด็กเองโดย
สมัครใจ

ชุดความคิดที่ถูกเน้นย้ำซ้ำแล้วซ้ำเล่าในตัวบท ได้แก่ ภาพของเด็กดีที่ต้องเชื่อฟัง
ผู้ใหญ่ มีความรับผิดชอบ ขยันหมั่นเพียร และมีความภาคภูมิใจในความเป็นชาติไทย ในขณะที่
ทักษะสำคัญอื่น ๆ เช่น การคิดวิเคราะห์ การใช้เหตุผลอย่างมีวิจารณญาณ กลับไม่ได้รับการให้
ความสำคัญ ส่วนภาพแทนของสังคมไทยที่ถูกถ่ายทอดในแบบเรียน มักเป็นภาพของสังคมที่สมัคร
สมานสามัคคีในเชิงบวก ซึ่งสะท้อนอุดมคติของสังคมมากกว่าความเป็นจริงที่เด็กต้องเผชิญ

ดังนั้น แบบเรียนดังกล่าวจึงทำหน้าที่มากกว่าการถ่ายทอดเนื้อหาทางวิชาการ แต่ยัง
ทำหน้าที่กล่อมเกลாதาสังคม เพื่อหล่อหลอมเด็กให้มีลักษณะและทัศนคติที่สังคมไทยต้องการ
อย่างไรก็ตาม หากพิจารณาในเชิงวิพากษ์ จะเห็นข้อจำกัดของแบบเรียนที่เน้นปลูกฝังแนวคิดใน
มิติเดียว และสร้างภาพของสังคมในอุดมคติ ซึ่งแตกต่างจากบริบทความเป็นจริงที่เด็กในสังคม
ปัจจุบันต้องเผชิญ (ณัฐพร โพธิ์พานทอง, 2015)

ส่วนที่ 2 แนวคิดเกี่ยวกับการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานโดยครอบครัว (Homeschool)

2.1 ความหมายของการจัดการศึกษาโดยครอบครัว

จากแนวคิดของ Van Galen และ Pitman (1991 อ้างถึงใน ศรีวรรณ มีคุณ, 2546) การจัดการศึกษาโดยครอบครัว หรือที่เรียกกันทั่วไปว่า Home School หมายถึงการดำเนินกิจกรรมการเรียนรู้ให้แก่เด็กที่เป็นสมาชิกในครอบครัว โดยส่วนใหญ่จะมีการจัดกิจกรรมภายในบ้าน และผู้ปกครองทำหน้าที่เป็นทั้งครูและผู้วางแผนกิจกรรมการเรียนรู้

สำหรับในประเทศไทย กฎกระทรวงว่าด้วยสิทธิในการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานโดยครอบครัว พุทธศักราช 2543 ซึ่งออกตามพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2542 หมวด 2 ว่าด้วยหลักการและจุดมุ่งหมาย ได้ให้ความหมายของการศึกษารูปแบบนี้ว่า เป็นการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานที่บิดามารดาหรือผู้ปกครองมีหน้าที่รับผิดชอบโดยตรง อาจดำเนินการจัดการศึกษาเองทั้งหมด หรือร่วมมือกับสถานศึกษา โดยอาจสอนเองโดยตรง หรือทำหน้าที่สนับสนุนและสร้างกระบวนการเรียนรู้ให้เกิดขึ้นกับผู้เรียน

ต่อมา กฎกระทรวงว่าด้วยสิทธิในการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานโดยครอบครัว พ.ศ. 2547 ได้ปรับรายละเอียดของนิยามให้ชัดเจนยิ่งขึ้น โดยระบุว่า การจัดการศึกษาโดยครอบครัว คือ การจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานที่บิดามารดา หรือฝ่ายใดฝ่ายหนึ่ง หรือผู้ปกครอง เป็นผู้ดำเนินการให้บุตรหรือผู้ที่อยู่ในความดูแลได้รับการศึกษา ซึ่งอาจสอนด้วยตนเองหรือทำหน้าที่อำนวยความสะดวกและส่งเสริมกระบวนการเรียนรู้ตั้งแต่เริ่มต้นจนถึงสิ้นสุดปีการศึกษา ทั้งนี้ คำว่า "ครอบครัว" หมายรวมถึงบิดามารดา หรือฝ่ายใดฝ่ายหนึ่งซึ่งมีอำนาจปกครองตามกฎหมาย หรือผู้ปกครองที่มีสิทธิดูแลตามประมวลกฎหมายแพ่งและพาณิชย์

ในส่วนของผู้จัดการศึกษา กฎกระทรวงฯ กำหนดให้ต้องเป็นบุคคลภายในครอบครัว หรือบุคคลที่ได้รับมอบหมายจากครอบครัวให้ทำหน้าที่จัดการศึกษาให้แก่บุตรหรือผู้ที่อยู่ในความดูแล โดยผู้จัดการศึกษาต้องมีคุณสมบัติไม่ต่ำกว่าระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย เว้นแต่กรณีที่สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประเมินแล้วเห็นว่าบุคคลดังกล่าวมีความรู้ ความสามารถ หรือประสบการณ์ที่เหมาะสมในการจัดการศึกษาให้กับผู้เรียนซึ่งเป็นสมาชิกในครอบครัว (Van Galen & Pitman, 1991 อ้างถึงใน ศรีวรรณ มีคุณ, 2546; กฎกระทรวงว่าด้วยสิทธิในการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานโดยครอบครัว พ.ศ. 2543; กฎกระทรวงว่าด้วยสิทธิในการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานโดยครอบครัว พ.ศ. 2547)

สำนักนโยบายและแผน สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน (2562) การศึกษาโดยครอบครัว (Home School) เป็นการจัดการศึกษาสำหรับกลุ่มเป้าหมายที่มีลักษณะเป็นการศึกษานอกระบบหรือตามอัธยาศัย มีรูปแบบการจัดการศึกษาที่ยืดหยุ่นหลากหลาย

เป็นการศึกษาทางเลือกเพื่อตอบสนองความต้องการของผู้เรียนที่ไม่ประสงค์จะเรียนในระบบ การศึกษาปกติ ซึ่งมีเหตุผลมาจากพื้นฐานของบุคคลตามปรัชญาความเชื่อทางการศึกษา และการ เรียนรู้ หรือด้านอื่น ๆ การจัดการศึกษามีตามความแตกต่างของผู้เรียนให้เหมาะสมสอดคล้องกับ สภาพความต้องการและความจำเป็น เพื่อให้ผู้เรียน มีความสุขและเกิดการเรียนรู้ได้เต็มตาม ศักยภาพ โดยนำหลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐานไปปรับใช้ตามหลักเกณฑ์และวิธีการปรับ ใช้หลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2551

อมรวิทย์ นาครทรรพ (2543) อธิบายแนวคิดเกี่ยวกับการจัดการศึกษาโดยครอบครัว หรือที่รู้จักกันในชื่อ Home School ว่า หมายถึงกิจกรรมการเรียนรู้ที่ถูกวางแผนอย่างเป็นระบบ สำหรับเด็กที่เป็นสมาชิกของครอบครัว โดยส่วนใหญ่กิจกรรมเหล่านี้จะเกิดขึ้นภายในบ้าน หรือใน สภาพแวดล้อมที่เปรียบเสมือนครอบครัว โดยมีผู้ปกครองทำหน้าที่เป็นผู้สอนหรือผู้ควบคุมดูแล กิจกรรมต่าง ๆ

ด้านยุทธชัย เฉลิมชัย และอุทัยวรรณ เฉลิมชัย (2543) กล่าวว่าการจัดการศึกษาโดย ครอบครัว คือ การจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานที่ครอบครัวดำเนินการเองภายใต้สิทธิที่กฎหมายรองรับ โดยสามารถออกแบบรูปแบบการศึกษาได้ตามแนวทางที่กำหนดไว้ทั้งสามรูปแบบ คือ การศึกษา ในระบบ การศึกษานอกระบบ และการศึกษาตามอัธยาศัย โดยต้องสามารถเทียบผลสัมฤทธิ์ทาง การศึกษาได้ ทั้งนี้ การศึกษารูปแบบดังกล่าวมีลักษณะสำคัญ 5 ประการ คือ

1. พ่อแม่หรือผู้ปกครองมีบทบาทหลักในการรับผิดชอบการศึกษาของบุตร อาจดำเนินการจัดการศึกษาทั้งหมดด้วยตนเอง หรือร่วมมือกับสถานศึกษา โดยทำหน้าที่เป็น ผู้สอนหรือผู้สนับสนุนกระบวนการเรียนรู้

2. สามารถจัดตั้งศูนย์การเรียนรู้แบบครอบครัวเดี่ยว หรือรวมกลุ่มครอบครัว หลายครอบครัวเพื่อร่วมกันดำเนินการ

3. สารและรูปแบบการเรียนรู้มีความยืดหยุ่นและแตกต่างกันตามแนวคิด ทักษะ ความเชื่อ ความสนใจ หรือปัญหาเฉพาะของแต่ละครอบครัว ถือเป็นนวัตกรรมการศึกษาที่เปิด กว้างและหลากหลายมากกว่าระบบการศึกษาแบบดั้งเดิม

4. ความสำเร็จของการศึกษามุ่งเน้นการพัฒนาศักยภาพเฉพาะบุคคล โดย พิจารณาจากความถนัด ความสนใจ และความต้องการที่แท้จริงของผู้เรียน ซึ่งกระบวนการเรียนรู้ มักผสมผสานอยู่ในชีวิตประจำวันและมีลักษณะการเรียนรู้แบบตัวต่อตัว

5. การจัดการศึกษาโดยครอบครัวมีใช้กิจกรรมที่มีเป้าหมายเพื่อแสวงหาผลกำไร ทางธุรกิจหรือเพื่อหาประโยชน์จากเด็ก

ขณะที่สมพร พึ่งอุดม (2541) ให้คำจำกัดความการเรียนรู้ในรูปแบบ Home School ว่า เป็นการศึกษาที่เกิดขึ้นภายในบ้านเป็นหลัก แต่ไม่ได้หมายความว่าเรียนจะเกิดขึ้นเพียงในบ้านเท่านั้น เนื่องจากการศึกษาลักษณะนี้ต้องพึ่งพากิจกรรมภายนอก เช่น การทัศนศึกษา เพื่อเสริมประสบการณ์เรียนรู้ตลอดเวลา

มูลนิธิเครือข่ายครอบครัว (2008) ให้คำนิยามการศึกษารูปแบบ Home School ว่าเป็นการศึกษาขั้นพื้นฐานที่ครอบครัวมีสิทธิจัดการเองตามที่กฎหมายรองรับ โดยสามารถดำเนินการในรูปแบบใดรูปแบบหนึ่ง หรือผสมผสานทั้งสามรูปแบบของการศึกษา คือ การศึกษาในระบบ การศึกษานอกระบบ และการศึกษาตามอัธยาศัย ทั้งนี้จะต้องสามารถเปรียบเทียบผลการศึกษาได้ พร้อมกันนี้ยังระบุลักษณะสำคัญของการศึกษาโดยครอบครัวไว้ 4 ประการ ได้แก่

1. พ่อแม่หรือผู้ปกครองมีบทบาทหลักในการจัดการศึกษา ทั้งในฐานะผู้สอนหรือผู้ส่งเสริมให้เกิดกระบวนการเรียนรู้
2. อาจมีการตั้งศูนย์การเรียนรู้สำหรับครอบครัวเดี่ยวหรือกลุ่มครอบครัว หรืออาจไม่มีศูนย์การเรียนรู้ก็ได้
3. รูปแบบและเนื้อหาการเรียนรู้มีความหลากหลายและยืดหยุ่น ปรับเปลี่ยนให้เหมาะสมกับบริบทและความต้องการเฉพาะของแต่ละครอบครัว
4. การจัดการศึกษามุ่งเน้นการพัฒนาศักยภาพของเด็กแต่ละคนให้ตรงกับ ความสนใจและความถนัด โดยเชื่อมโยงกับวิถีชีวิตประจำวันอย่างใกล้ชิด

จากแนวคิดของนักวิชาการและองค์กรต่าง ๆ ข้างต้น สรุปได้ว่าการศึกษาโดยครอบครัวเป็นรูปแบบหนึ่งของการศึกษาทางเลือก ที่มีความยืดหยุ่นสูงและหลากหลาย โดยเฉพาะในด้านรูปแบบ เนื้อหา และกระบวนการเรียนรู้ พ่อแม่หรือผู้ปกครองมีบทบาทสำคัญในการบริหารจัดการการศึกษาของบุตรหลาน ทั้งในฐานะครู ผู้สนับสนุน หรือผู้วางแผนกระบวนการเรียนรู้ให้เหมาะสมกับสภาพและความต้องการของเด็กแต่ละคน

2.2 จุดเริ่มต้นแนวคิดการจัดการศึกษาโดยครอบครัว

แนวคิดเกี่ยวกับการจัดการศึกษาโดยครอบครัว เริ่มต้นขึ้นในช่วงปลายทศวรรษ 1970 ที่ประเทศสหรัฐอเมริกา ซึ่งเป็นช่วงเวลาที่สังคมอเมริกันเกิดความเปลี่ยนแปลงทางการเมือง และสังคมอย่างมีนัยสำคัญ ประชาชนจำนวนไม่น้อยเริ่มตั้งคำถามและวิพากษ์วิจารณ์ระบบ การศึกษาแบบดั้งเดิม โดยเฉพาะระบบโรงเรียน ที่ไม่สามารถตอบโจทย์ความต้องการของเด็กและ ผู้ปกครองได้ในหลายมิติ ทั้งในเรื่องเนื้อหาหลักสูตร วิธีการเรียนการสอน ความปลอดภัยของ

นักเรียน ความเป็นธรรมในสังคม ตลอดจนเสรีภาพทางศาสนาและจริยธรรม (Mary and Glenn, 1998, หน้า 18)

John Holt ถือเป็นบุคคลแรกที่เสนอแนวคิดเกี่ยวกับการจัดการศึกษาโดยครอบครัวอย่างจริงจัง เขาเริ่มเผยแพร่แนวคิด “การเติบโตโดยไม่ต้องเข้าเรียนในโรงเรียน” (Growing without Schooling) ในปี ค.ศ. 1977 ผ่านสิ่งพิมพ์ที่เขาเป็นผู้ริเริ่ม ซึ่งเนื้อหาเสนอทางเลือกในการจัดการศึกษาที่ไม่จำเป็นต้องพึ่งพากระบวนโรงเรียนควบคู่ไปกับการแลกเปลี่ยนแนวคิดและประสบการณ์ระหว่างผู้ปกครองที่สนใจ ผ่านการติดต่อในรูปแบบเครือข่ายจดหมายระหว่างครอบครัวที่มีแนวคิดร่วมกัน ส่งผลให้เกิดการรวมตัวของกลุ่มผู้สนับสนุนแนวทางการจัดการศึกษาโดยครอบครัวในสังคมอเมริกันอย่างเป็นทางการ

ต่อมา ในช่วงต้นทศวรรษ 1980 สหรัฐอเมริกาต้องเผชิญกับปัญหาทางการศึกษาที่ทวีความรุนแรงจนกลายเป็นวิกฤต โดยมีการจัดทำรายงานและหนังสือสะท้อนสถานการณ์ดังกล่าว เช่น รายงาน A Nation At Risk ที่เปิดเผยต่อสาธารณชน สร้างกระแสตื่นตัวในวงกว้างเกี่ยวกับความล้มเหลวของระบบการศึกษา ส่งผลให้ครอบครัวจำนวนไม่น้อยเริ่มหมดความเชื่อมั่นในระบบการศึกษาของรัฐ และหันมาพิจารณาทางเลือกอื่น ๆ ที่ตอบสนองต่อความต้องการของครอบครัวและผู้เรียนมากขึ้น โดยเฉพาะแนวทางการจัดการศึกษาโดยครอบครัว (นิลวรรณ แซ่จิ๋ว, 2543, หน้า 7)

2.3 รูปแบบการจัดการศึกษาโดยครอบครัว

จากข้อมูลของสำนักพัฒนานวัตกรรมการจัดการศึกษา (คู่มือการดำเนินงานการจัดการศึกษาโดยครอบครัว, 2555: หน้า 23 อ้างถึงใน สำนักพัฒนานวัตกรรมการจัดการศึกษา สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน, 2558) ระบุว่าการจัดการศึกษาโดยครอบครัวมีหลายแนวทางที่ผู้ปกครองสามารถเลือกใช้ให้เหมาะสมกับบริบทของตน ดังนี้

1. จัดการศึกษาในลักษณะครอบครัวเดียว ซึ่งเหมาะสำหรับกรณีที่ครอบครัวไม่สามารถเข้าร่วมกิจกรรมกับกลุ่มบ้านเรียนอื่น ๆ ได้ หรือมีความต้องการเนื้อหาการเรียนรู้เฉพาะด้านที่แตกต่างจากครอบครัวอื่น

2. จัดการศึกษาโดยมีข้อตกลงหรือความร่วมมือกับสถานศึกษา หรือองค์กรอื่น ๆ ซึ่งผู้เรียนจะสามารถเข้าไปใช้ทรัพยากรหรือร่วมกิจกรรมของสถานศึกษาได้ เพื่อเชื่อมโยงกับระบบโรงเรียน

3. จัดการศึกษาแบบรวมกลุ่มกับครอบครัวอื่นที่มีแนวคิดคล้ายคลึงกัน เสมือนเป็นชุมชนการเรียนรู้ขนาดเล็ก เชื่อว่าการรวมกลุ่มช่วยส่งเสริมพัฒนาการทางสังคมของเด็ก

4. จัดการศึกษาในรูปแบบศูนย์การเรียนรู้ที่มีลักษณะรวมศูนย์ เนื่องจากบางครอบครัวที่ผู้ปกครองต้องออกไปทำงานนอกบ้าน จึงมอบหมายบุคคลที่มีคุณสมบัติเหมาะสมมาทำหน้าที่จัดการศึกษาให้กับบุตรหลาน

นอกจากนี้ พระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2542 ที่แก้ไขเพิ่มเติม (ฉบับที่ 2) พ.ศ. 2545 เปิดโอกาสให้การจัดการศึกษาโดยครอบครัวดำเนินการได้ทั้งในรูปแบบของการศึกษาในระบบ การศึกษานอกระบบ และการศึกษาตามอัธยาศัย ซึ่งอาจจัดแบบใดแบบหนึ่งหรือผสมผสานกัน โดยภาพรวมมักพบว่าการผสมผสานลักษณะของการศึกษานอกระบบและการศึกษาตามอัธยาศัยเป็นหลัก ซึ่งแต่ละครอบครัวสามารถเลือกแนวทางที่เหมาะสมได้ ดังนี้

1. ครอบครัวที่เลือกแนวทางการศึกษาในระบบ จะมีการกำหนดจุดมุ่งหมาย วิธีการเรียนการสอน เนื้อหาหลักสูตร ระยะเวลาศึกษา รวมถึงเกณฑ์การวัดและประเมินผลที่ชัดเจนตามเงื่อนไขของระบบการศึกษา

2. ครอบครัวที่จัดการศึกษาแบบนอกระบบ จะมีความยืดหยุ่นมากขึ้นในการกำหนดเป้าหมาย วิธีการเรียนรู้ หลักสูตร ระยะเวลา และการวัดผลให้สอดคล้องกับบริบทและความต้องการของครอบครัว

3. ครอบครัวที่จัดการศึกษาตามอัธยาศัย จะมีความอิสระสูงสุด ทั้งในเรื่องเป้าหมาย วิธีการ เนื้อหา ระยะเวลา และการประเมินผล โดยเน้นการเรียนรู้ตามความสนใจ ความถนัด ศักยภาพ ความพร้อม และโอกาสที่มีอยู่ สามารถเรียนรู้ได้จากทุกสถานการณ์ที่พบในชีวิตประจำวัน

สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา (2547: หน้า 91-92 อ้างถึงใน ขจรศักดิ์ อินทรโสภา, 2549: หน้า 19) อธิบายเพิ่มเติมถึงรูปแบบการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานโดยครอบครัวว่า ส่วนใหญ่มักดำเนินการในลักษณะ ดังนี้

1. รวมกลุ่มกับครอบครัวบ้านเรียนอื่น ๆ เพื่อจัดกิจกรรมการเรียนรู้ร่วมกันเป็นครั้งคราว

2. จัดตั้งกลุ่มบ้านเรียนที่มีระบบบริหารจัดการชัดเจน มีสถานที่เฉพาะสำหรับการจัดกิจกรรม

3. จัดการศึกษาแบบผสมผสานกับระบบโรงเรียน หรือบางครอบครัวอาจเลือกจัดการศึกษาเฉพาะภายในครอบครัวของตนเอง โดยบางส่วนให้ความสนใจหลักสูตรสำเร็จรูปจากต่างประเทศที่ออกแบบมาเพื่อการเรียนที่บ้านโดยเฉพาะ

ในขณะที่ รุ่ง แก้วแดง (2543: หน้า 4 อ้างถึงใน สำนักพัฒนานวัตกรรมการจัดการศึกษา สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน, 2555) เสนอว่าผู้ปกครองสามารถจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานให้บุตรเรียนที่บ้านได้สองแนวทางหลัก ได้แก่ การสอนทุกวิชาด้วยตนเอง และการสอนเฉพาะบางวิชา และจัดหาวิธีการเสริมหรือแหล่งเรียนรู้อื่นเพิ่มเติม

นอกจากนี้ สิทธิที่รัฐจะมอบให้กับครอบครัวที่จัดการศึกษาโดยครอบครัว ได้แก่

1. การสนับสนุนองค์ความรู้และทักษะที่จำเป็นต่อการดูแลและให้การศึกษาแก่บุตรหลานหรือบุคคลที่อยู่ในความดูแล
2. การจัดสรรเงินอุดหนุนสำหรับการศึกษาระดับประถมศึกษา ถึงมัธยมศึกษา ตอนปลายที่ครอบครัวดำเนินการเอง
3. สิทธิประโยชน์ทางภาษี อาทิ การลดหย่อนหรือยกเว้นภาษีสำหรับค่าใช้จ่ายที่เกี่ยวข้องกับการศึกษาตามข้อกำหนดของกฎหมาย

Tippett (2016) และ David Ferrer (2016) ได้สรุปรูปแบบที่นิยม มีดังนี้

1. Classic method เป็นรูปแบบการจัดการเรียนรู้ที่มีรูปแบบที่เก่าแก่ที่สุด ใช้ตำราเรียนเป็นเครื่องมือหลักเน้นการอ่านเขียน ซึ่งนักเรียนจะพัฒนาการเรียนรู้ไปเป็นลำดับ จากเรื่องของข้อมูล หรือความรู้ที่เป็นรูปธรรม พัฒนาไปสู่การคิดอย่างเป็นตรรกะและการคิดวิเคราะห์ ก่อนที่จะไปถึงการนำเสนอความคิดด้วยภาษาที่ลุ่มลึก ในสหรัฐอเมริกาการจัด โฮมสคูล ด้วยแนวทาง classical มักจะเน้นการเรียนรู้เกี่ยวกับศาสนาคริสต์ ศึกษาไบเบิลและถอดการเรียนรู้เกี่ยวกับชีวิตและจริยธรรมคุณธรรม ควบคู่ไปกับการเรียนเรื่องของภาษาและการสื่อสาร สารการ เรียนรู้ในสาขาต่าง ๆ จะดำเนินการไปตามแผนการอ่านที่เป็นขั้นตอนตามกำหนดเวลาใช้เทคนิค การเรียนรู้แบบ Socratic dialogue คือมีการถามต่อเพื่อให้เกิดการคิดวิเคราะห์ด้วยการใช้คำถาม ปลายเปิด เพื่อกระตุ้นให้นักเรียนได้วิเคราะห์ในระดับที่สูงกว่าความเข้าใจและทักษะทั้งมีเป้าหมาย ที่จะให้เกิดความเข้าใจในตนเองและความเข้าใจเกี่ยวกับความเป็นไปของโลกและสังคม

2. Charlotte Mason (CM) เป็นบุคคลแรก ๆ ที่เริ่มทำโฮมสคูลในศตวรรษที่ 19 โดยใช้หลักความเชื่อทางศาสนาเป็นข้อต่อสู้กับการไม่ให้อ่าน ๆ เข้าเรียนในโรงเรียน ลักษณะเด่นของ Charlotte Mason คือการปรับวิธีการแบบ classical คือยังคงเน้นการอ่าน แต่ลดเวลาแต่ละกิจกรรมหรือคาบลงให้เหลือประมาณ 15-20 นาทีสำหรับเด็กระดับประถม และ 45 นาที สำหรับเด็กมัธยม มีการเดินเพื่อสัมผัสธรรมชาติและโลกที่ปรากฏตามความเป็นจริง ทำบันทึกธรรมชาติ บันทึกประวัติศาสตร์ และการฝึกการสังเกต การจดจำและการบรรยายความ การอ่าน เป็นเครื่องมือที่สำคัญอย่างมาก โดยเฉพาะการอ่านชีวประวัติวรรณกรรม และเรื่องราวที่เป็น Non

Fiction เช่น เรื่องของวีรบุรุษ บทเรียนชีวิต และปรากฏการณ์ที่เกิดขึ้นจริงและเชื่อมโยงกับเรื่องของจริยธรรมทางสังคม CM ให้ความสำคัญกับการฟังบรรยายและศึกษากับผู้เชี่ยวชาญน้อยมาก แต่ได้ผลอย่างชัดเจนในการสร้างทักษะการสังเกตตามความสนใจของเด็กจึงมีความยืดหยุ่นสูงใช้งบประมาณไม่มากและไม่มี ความกดดัน เนื่องจากการเรียนรู้เป็นไปตามความสนใจและความสามารถของเด็กแต่ละคน

3. Montessori เป็นกระบวนการจัดการเรียนรู้ที่มีแนวทางจากการศึกษาวิจัยด้านจิตวิทยาเด็กพิเศษของ Maria Montessori ในช่วงหลังสงครามโลกครั้งที่ 2 เป็นแนวทางที่เชื่อมั่นในศักยภาพของความเป็นมนุษย์ในการเรียนรู้ โดยเปิดโอกาสให้เด็กได้มีอิสระที่จะทำอะไรได้เป็นเวลานาน (ประมาณไม่เกิน 3 ชั่วโมง) คละอายุของผู้เรียน โดยให้ความสำคัญกับความสนใจของเด็ก มีการทำแผนการเรียนรู้เป็นรายบุคคล บทบาทของผู้สอนเป็นเพียงการสอนแบบอ้อม ควบคู่กับการใช้เครื่องมือสำหรับการเรียนรู้ที่ออกแบบมาเฉพาะทาง ซึ่งเด็กจะได้ฝึกการเลือกจากความสนใจเฉพาะตัว

วิธีการเรียนรู้ของมอนเตสซอรี อาจจะไม่สอดคล้องกับแนวคิด Home School มากนักเนื่องจากมีข้อจำกัดอยู่ที่ผู้สอนจะต้องมีความรู้และความสามารถในการสอน โดยใช้เครื่องมือที่ออกแบบเฉพาะเพื่อให้ห้องเรียนกลายเป็นสนามเด็กเล่นที่สร้างเด็ก ๆ ให้เกิดการคิดค้นและการเรียนรู้ เป็นวิธีการที่เหมาะสมกับเด็กระดับอนุบาลและประถมหรือเด็กที่มีความต้องการพิเศษ รวมทั้งเด็กอัจฉริยะเน้นการเคลื่อนไหวที่ต้องใช้การคิดวิเคราะห์ วางแผน และการปฏิบัติมากกว่าการมองหรือการอ่าน ฝึกให้มีความจดจ่ออยู่กับสิ่งที่ทำตั้งแต่ต้นจนจบ กระบวนการมีระเบียบ เช่น จัดเก็บของเข้าที่จัดการพื้นที่ให้เรียบร้อย เนื่องจากเป็นความงามหรือสุนทรียภาพแบบหนึ่ง โดยให้ความสำคัญกับศิลปะและความคิดสร้างสรรค์อย่างมาก เพราะเห็นว่าเป็นการเรียนรู้ที่ครบทั้งด้านร่างกายจิตใจและสมองที่ต้องพัฒนาไปอย่างสมดุล จุดอ่อนของแนวคิดนี้คือการที่จะต้องมีความรู้ที่เข้าใจและใช้เครื่องมือแต่ละอย่างได้ เข้าใจปรัชญาแนวคิดเพื่อการพัฒนาถึงระดับจิตใจอย่างแท้จริง นอกจากนี้ยังมีข้อจำกัดในเรื่องการสร้างเครื่องมือที่เหมาะสมกับการเรียนรู้ในระดับมัธยม

4. Unschooling เป็นแนวทางที่พัฒนาขึ้นโดย John Holt เป็นแนวทางการเรียนรู้ที่ไร้รูปแบบขึ้นอยู่กับความสนใจของตัวเด็กเอง ถือว่าเป็นแนวทางที่ตรงข้ามกับการจัดการศึกษาในระบบ และเป็นการจัดการศึกษาตามแนวคิด “ปัจเจกชนนิยม” อย่างแท้จริงเพราะขึ้นอยู่กับความสนใจของนักเรียน อย่างไรก็ตามแนวคิดนี้ให้ความสำคัญกับกระบวนการเรียนรู้ที่อยู่บนฐานของประสบการณ์ มีกิจกรรมและสังเกตการเรียนรู้ของเด็กเล็ก เพื่อให้พัฒนามาเป็นการสังเกตหรือประเมินการเรียนรู้ได้ด้วยตนเอง ไม่ใช้การปล่อยเด็กเติบโตไปโดยไม่มีเป้าหมายการพัฒนา การจัด

Unschooling จะประกอบไปด้วยการสอนที่เป็นระบบและเข้มข้นเมื่อเด็กต้องเรียนรู้การอ่านเขียน และคณิตศาสตร์ ซึ่งใช้เทคโนโลยี และสื่อต่าง ๆ เข้ามาช่วยแต่ไม่ต้องทำการทดสอบด้วยการทำข้อสอบพ่อแม่จะทำหน้าที่เป็น กระบวนกร Facilitator มากกว่าผู้สอน

5. School at home เป็นรูปแบบการจัด Home School ที่ตรงข้ามกับ Unschooling เพราะมีโครงสร้างเช่นเดียวกับการจัดการศึกษาในระบบ เพียงแต่เปลี่ยนสถานที่มาจัดการเรียนรู้ที่บ้านเท่านั้นด้วยส่วนมากจะเป็นการนำหลักสูตรที่ใช้อยู่ในโรงเรียนมาเป็นหลัก มีการจัดแบ่งสาระวิชาและการเรียนตามชั้นปี ในต่างประเทศมีหลายหน่วยงานที่ทำหน้าที่เป็นผู้จัดการหลักสูตรหรือสร้างหลักสูตร เครื่องมือ และสื่อ การเรียนให้กับครอบครัว Home School ด้วยผ่านช่องทางอินเทอร์เน็ต ด้วยตระหนักว่าพ่อแม่ไม่ได้มีพื้นฐานการเป็นครู ก็จำเป็นต้องหาความช่วยเหลือในการจัดกระบวนการเรียนรู้ เพื่อให้สามารถทำหน้าที่ครูได้ ในบางแห่งก็ยิ่งให้โรงเรียนเป็นผู้ช่วยจัดการเรียนรู้ให้คำปรึกษาและการดูแลการจัดการเรียนการสอนเปิดโอกาสให้เด็ก Home School เข้าร่วมกิจกรรมหลังเลิกเรียนหรือเรียนในบางวิชากับนักเรียนในระบบได้

6. Unit Studies เป็นการจัดการเรียนรู้โดยใช้แก่นสาระหรือเรื่องราว (Theme) เป็นหลักซึ่งสามารถจะแบ่งออกเป็นวิชาต่าง ๆ ที่มีความเกี่ยวข้องกับ Theme นั้น ๆ อย่างเช่น นักเรียนที่เรียนเรื่องเกี่ยวกับประเทศอิตาลี ก็อาจจะอ่านหนังสือเกี่ยวกับอาณาจักรโรมัน และผลกระทบต่อการพัฒนาการเมืองการปกครอง ศึกษาภูมิศาสตร์ เศรษฐกิจ จากการทำพีซซ่า และอาหารอิตาลีโดยวิเคราะห์ว่ามีทรัพยากรอะไรและภูมิศาสตร์สิ่งแวดล้อมอย่างไร มีการศึกษาเกี่ยวกับสถาปัตยกรรมซึ่งจะเชื่อมโยงไปถึงคณิตศาสตร์และศิลปะการใช้ Theme จะเป็นฐานการกำหนด Unit หรือหน่วยการเรียนรู้ สามารถทำให้จบไปเป็นเรื่อง ๆ ทำให้ง่ายต่อการวัดผลการเขียนรายงานและการเก็บร่องรอยการเรียนรู้ ที่อธิบายความเชื่อมโยงกันในแบบการเรียนรู้แบบองค์รวม หากมอง Unit studies เป็นเครื่องมือพัฒนาการเรียนรู้ก็สามารถนำไปใช้กับการจัด Home School แบบต่าง ๆ เช่น Charlotte Mason, Unschooling และ classical schooling ได้

7. Electric Education บางครั้งเรียกว่า Relaxed Homeschooling เป็นการ จัด Home School ที่นิยมกันมากที่สุดในสหรัฐอเมริกา เนื่องจากเป็นกระบวนการจัดการเรียนรู้ที่เปิดกว้างสำหรับการผสมผสานรูปแบบกระบวนการวิธีการ และยังมีการสื่อสารทางอินเทอร์เน็ตทำให้ผู้ปกครองเข้าถึงแหล่งข้อมูลที่หลากหลาย ซึ่งสามารถนำไปปรับใช้โดยไม่ยึดติดกับรูปแบบใด ๆ ทั้งแบบที่เป็น Unschooling และ School at home เป้าหมายที่เป็นหลักการของการจัด Home School แบบผสมผสานคือการจัดให้สอดคล้องกับเด็กแต่ละคน ดังนั้นจึงไม่มีกรอบที่จำกัดทั้งในด้านความสนใจของเด็ก สื่อและทรัพยากรของการเรียนรู้ และยังไม่จำเป็นต้องมีหลักสูตรที่

ตายตัว ไม่จำเป็นต้องยึดหลักสูตรใดเป็นหลัก หากแต่จะเลือกสิ่งที่เหมาะสมกับการเรียนรู้ และการเติบโตของเด็กมากที่สุดอาจจะเรียกวิธีการนี้ว่าเป็นแบบบุฟเฟต์ คือพ่อแม่และเด็กสามารถเลือกสิ่งที่เหมาะสมจากตัวเลือกที่มากมายได้ เช่น หากเห็นว่ากระบวนการแบบ classical (อ่านวิเคราะห์ ถกเถียง อภิปราย) เป็นวิธีการที่เหมาะสมกับเวลานี้ก็นำมาใช้ซัก 2-3 วันเมื่อได้ผลตามวัตถุประสงค์แล้วก็เคลื่อนไปใช้วิธีการอื่นได้อีก เช่น ไปทำ Nature Walk หรือ ทำ journal เมื่อไปทำกิจกรรมอื่น ๆ หรืออาจจะใช้กระบวนการแนวทางแบบ Unschooling กับการศึกษาในกลุ่มศิลปศาสตร์แต่ต้องใช้แบบ Classical เมื่อต้องเรียน แคลคูลัส เป็นต้น

โดยทั่วไปแล้ว รูปแบบการจัดการศึกษาโดยครอบครัวมีความยืดหยุ่นและหลากหลาย ทั้งนี้เนื่องจากรูปแบบดังกล่าวเปิดโอกาสให้พ่อแม่ ผู้ปกครอง ตลอดจนบุคคลในชุมชนที่เกี่ยวข้องกับเด็กทั้งทางตรงและทางอ้อม ไม่ว่าจะเป็นในรูปแบบที่เป็นทางการหรือไม่เป็นทางการ สามารถมีส่วนร่วมในการทำหน้าที่เป็น “ครู” ถ่ายทอดองค์ความรู้ ประเพณี วัฒนธรรม และภูมิปัญญาท้องถิ่นให้แก่เด็กตามวิธีการของแต่ละบุคคล ส่งผลให้ผู้เรียนได้เรียนรู้จากสภาพแวดล้อมรอบตัว ไม่จำกัดเพียงแค่ตำราเรียนหรือห้องเรียนเท่านั้น (สมพร พึ่งอุดม, 2541) การเรียนรู้ในลักษณะนี้ยังเน้นการสร้างบรรยากาศและสภาพแวดล้อมที่เอื้อต่อการเรียนรู้อย่างอิสระ เปิดโอกาสให้ผู้เรียนมีเสรีภาพในการคิดและสามารถพัฒนาตนเองผ่านการเรียนรู้ที่เกิดจากประสบการณ์ตรง (Kenneth V. Anthony, 2012)

ในขณะเดียวกัน กฎหมายว่าด้วยสิทธิและหน้าที่ทางการศึกษา ได้กำหนดให้บิดา มารดา หรือผู้ปกครองมีหน้าที่จัดให้บุตรหรือผู้ที่อยู่ในความดูแลได้รับการศึกษาภาคบังคับ ทั้งนี้ นอกจากรัฐ เอกชน และองค์กรปกครองส่วนท้องถิ่นแล้ว กฎหมายยังให้สิทธิแก่บุคคลในครอบครัว องค์กรชุมชน องค์กรเอกชน องค์กรวิชาชีพ สถาบันศาสนา สถานประกอบการ และองค์กรทางสังคมอื่น ๆ ในการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานด้วย กฎหมายดังกล่าวจึงเป็นกลไกสำคัญที่เปิดทางให้การจัดการศึกษาโดยครอบครัวเกิดขึ้นอย่างถูกต้องตามกฎหมาย และถือเป็นการมอบสิทธิให้ผู้ปกครองสามารถกำหนดแนวทาง เป้าหมาย และทิศทางการศึกษาของบุตรหลานด้วยตนเอง (Baird & Peterson, 1997)

สำหรับประเทศไทย รูปแบบการจัดการศึกษาโดยครอบครัวในปัจจุบันสามารถแบ่งออกเป็น 4 ประเภทหลัก ดังที่ยุทธชัย เฉลิมชัย (2543) อธิบายไว้ ดังนี้

1. รูปแบบความร่วมมือกับโรงเรียน คือ การที่ครอบครัวตกลงร่วมกับสถานศึกษาในการจัดการศึกษา ซึ่งอาจใช้ทรัพยากรหรือร่วมกิจกรรมของโรงเรียนบางส่วน

2. รูปแบบที่ครอบครัวดำเนินการเองทั้งหมด ซึ่งเป็นแนวทางที่ได้รับความนิยมมากที่สุดในประเทศไทย การจัดการศึกษาลักษณะนี้จะออกแบบให้เหมาะสมกับบริบทของแต่ละครอบครัว สอดคล้องกับความเชื่อ แนวคิด ความสนใจ หรือความถนัดของผู้เรียน โดยผู้ปกครองเป็นผู้วางแผนหลักสูตรและกระบวนการเรียนรู้ทั้งหมดด้วยตนเอง

3. รูปแบบกลุ่มครอบครัวแบบเครือข่ายประสานงาน คือ การรวมตัวกันของหลายครอบครัวที่มีแนวคิดและจุดยืนทางการศึกษาล้ายกัน แต่ละครอบครัวมีอิสระในการจัดการศึกษาในบ้านของตนเอง ขณะเดียวกันก็มีการร่วมกันจัดกิจกรรมหรือการเรียนรู้ร่วมกันของกลุ่มในบางโอกาส โดยมีข้อตกลงและหลักการพื้นฐานร่วมกัน เช่น ปรัชญาการศึกษา หรือแนวทางหลักของกลุ่ม

4. รูปแบบกลุ่มครอบครัวแบบรวมศูนย์การจัดการในสถานที่เดียว ในรูปแบบนี้หลายครอบครัวร่วมกันจัดตั้งศูนย์การเรียนรู้หรือโรงเรียนโดยมีคณะกรรมการซึ่งเป็นตัวแทนของครอบครัวดูแลบริหารจัดการ ศูนย์การเรียนรู้เหล่านี้จัดตั้งขึ้นเพื่อดำเนินการในรูปแบบการกุศล ไม่มุ่งหวังผลกำไร และมีจุดเด่นคือการสร้างชุมชนการศึกษาที่มีเป้าหมายและแนวคิดร่วมกัน ทั้งในด้านหลักสูตร การจัดการเรียนรู้ และการดูแลผู้เรียนให้เติบโตตามแนวทางที่ครอบครัวร่วมกันกำหนด

จากแนวทางทั้งหมดข้างต้นสะท้อนให้เห็นว่าการจัดการศึกษาโดยครอบครัวในประเทศไทยมีความหลากหลาย ยืดหยุ่น และเน้นความเหมาะสมกับสภาพของผู้เรียนและครอบครัวเป็นสำคัญ ขณะเดียวกันยังเปิดโอกาสให้ชุมชนและภาคส่วนต่าง ๆ มีบทบาทร่วมในการส่งเสริมการเรียนรู้ของเด็กอย่างมีระบบและต่อเนื่อง

2.4 แนวคิดพื้นฐานในการจัดการศึกษาแบบโฮมสคูล

การจัดการศึกษาแบบโฮมสคูลมีหลากหลายรูปแบบเนื่องจากได้รับอิทธิพลทางความคิดและทฤษฎีการพัฒนามนุษย์หรือการจัดการศึกษาจากหลายสำนักซึ่งจะกล่าวพอสังเขปดังนี้

1) แนวคิดของ Summer Hill ที่เน้นการพัฒนาตัวตนที่เป็นเอกลักษณ์เด็กจะต้องพัฒนาความเฉลียวฉลาดที่ติดมากับตัวได้ก็ต่อเมื่อได้รับโอกาสที่จะเติบโตอย่างเป็นอิสระไม่มีการควบคุมบังคับมีสิทธิในการเลือกเด็กจะพัฒนาไปสู่ศักยภาพสูงสุดของแต่ละคน

2) แนวคิดของ Ivan Illich ซึ่งผู้นำแนวคิดนี้ปฏิเสธแนวคิดนโยบายการดำรงอยู่ของสถานศึกษาในระบบรวมศูนย์ เช่น การมีหลักสูตรแกนกลางใช้ทั่วประเทศ หรือการทดสอบความรู้ด้วยมาตรฐานของชาติ ไอวาน อิลลิช เห็นว่า การเรียนรู้ต้องไม่จำกัดอยู่เฉพาะในโรงเรียน

ยิ่งไปกว่านั้น จากมุมมองทางการเมืองแนวมาร์กซิสต์ยังเห็นว่า โรงเรียนเป็นสถาบันหนึ่งที่สนับสนุนให้เกิดการแบ่งชนชั้น แยกเด็กออกจากโลกที่แท้จริงให้ไปอยู่ในโลกที่รัฐบาลและชนชั้นปกครองเป็นผู้กำหนด ดังนั้น การศึกษาที่แท้จริงจึงจะต้องไม่นำไปสู่การสอบแข่งขัน หรือสอบให้ผ่านเพื่อยกระดับชนชั้นของตนเองซึ่งเท่ากับการแบ่งแยกชนชั้นในสังคม แต่ต้องให้ความสำคัญกับการเรียนรู้ตลอดชีวิตซึ่งทุกคนมีสิทธิที่จะพัฒนาความรู้และการอยู่ร่วมกันอย่างมีความสุข

3) แนวคิดพัฒนาการเด็กเช่นของ Montessori เป็นการนำแนวคิดเชิงพัฒนาการตามวัยและความแตกต่างของพัฒนาการรายบุคคลมากำหนดแนวทางรูปแบบและการจัดการเรียนรู้ให้กับเด็กแต่ละคนตามความสามารถและความสนใจแม้การจัดพื้นที่การเรียนรู้ของ Montessori จะเป็นการเปิดเพื่อให้เด็กมีอิสระที่จะเลือกกิจกรรมการเรียนรู้ของแต่ละคนแต่ก็มีการจัดสิ่งแวดล้อมโดยมีเป้าหมายการเรียนรู้อย่างชัดเจนเป็นกรอบหรือขอบเขตเช่นเด็กจะเข้าใจได้ว่าการทำกิจกรรมร้อยลูกปัดมีอะไรที่เป็นเงื่อนไข ที่เขาจะทำได้อย่างอิสระ และอะไรที่เป็นเงื่อนไขที่ไม่สามารถทำได้เด็กจะผ่าน กระบวนการเรียนรู้จากการลงมือทำงานเกิดความสุขและมีพลังในการทำงาน

2.5 ระเบียบกฎหมายที่เกี่ยวข้องกับการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานโดยครอบครัว

เพื่อให้เข้าใจถึงกรอบกฎหมายที่เกี่ยวข้องกับการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานโดยครอบครัว สามารถสรุปสาระสำคัญจากเอกสารของสำนักพัฒนานวัตกรรมการจัดการศึกษา สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน (2555) ได้ดังนี้

1) รัฐธรรมนูญแห่งราชอาณาจักรไทย พุทธศักราช 2550 รัฐธรรมนูญฉบับนี้มีเป้าหมายสำคัญในการสร้างหลักประกันด้านสิทธิและเสรีภาพทางการศึกษาให้แก่ประชาชน โดยมาตรา 49 ระบุว่า บุคคลทุกคนมีสิทธิเท่าเทียมกันในการได้รับการศึกษาขั้นพื้นฐานอย่างน้อย 12 ปี ซึ่งรัฐมีหน้าที่จัดให้โดยไม่เก็บค่าใช้จ่าย และบุคคลที่อยู่ในสถานะยากไร้ ผู้พิการ หรือผู้ที่ประสบความลำบาก ต้องได้รับสิทธิและความช่วยเหลือจากรัฐเพื่อให้เข้าถึงการศึกษาที่มีคุณภาพในระดับเดียวกับผู้อื่น นอกจากนี้ ยังให้ความสำคัญคุ้มครองและสนับสนุนการจัดการศึกษาโดยองค์กรวิชาชีพ ภาคเอกชน การศึกษาทางเลือก การเรียนรู้ด้วยตนเอง และการเรียนรู้ตลอดชีวิต

มาตรา 50 ให้สิทธิเสรีภาพทางวิชาการ รวมถึงการศึกษา การอบรม การเรียนการสอน การวิจัย และการเผยแพร่องค์ความรู้โดยได้รับความคุ้มครองจากรัฐ トラบดไ้การกระทำนั้นไม่ขัดต่อหน้าที่ของพลเมืองหรือขัดต่อศีลธรรมอันดีของประชาชน

2) พระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2542 แก้ไขเพิ่มเติม (ฉบับที่

2) พ.ศ. 2545 กฎหมายฉบับนี้วางหลักการสำคัญที่เกี่ยวข้องกับการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานโดยครอบคลุม โดยมีรายละเอียดที่เกี่ยวข้อง ดังนี้

มาตรา 10 กำหนดให้บุคคลทุกคนมีสิทธิและโอกาสเท่าเทียมกันในการได้รับการศึกษาขั้นพื้นฐานอย่างน้อย 12 ปี ซึ่งรัฐต้องจัดให้อย่างทั่วถึงและมีคุณภาพโดยไม่เก็บค่าใช้จ่าย อีกทั้งมีข้อกำหนดให้จัดการศึกษาเฉพาะสำหรับผู้ที่มีความบกพร่องทางร่างกาย จิตใจ สติปัญญา อารมณ์ สังคม การสื่อสาร และการเรียนรู้ หรือผู้พิการ ทูพพลภาพ ด้อยโอกาส หรือไม่มีผู้ดูแล โดยต้องจัดตั้งแต่แรกเกิดหรือเมื่อพบความบกพร่อง โดยไม่เสียค่าใช้จ่าย และต้องจัดสิ่งอำนวยความสะดวก สื่อ บริการ หรือความช่วยเหลืออื่นตามหลักเกณฑ์ในกฎกระทรวง ส่วนการศึกษาสำหรับบุคคลที่มีความสามารถพิเศษต้องดำเนินการในรูปแบบที่เหมาะสมตามศักยภาพของแต่ละบุคคล

มาตรา 11 ระบุว่าบิดา มารดา หรือผู้ปกครอง มีหน้าที่ต้องจัดให้บุตรหลาน หรือผู้ที่อยู่ในความดูแลได้รับการศึกษาภาคบังคับ รวมถึงส่งเสริมให้ได้รับการศึกษานอกเหนือจากภาคบังคับตามความพร้อมของแต่ละครอบครัว

มาตรา 12 เปิดโอกาสให้บุคคล ครอบครัว องค์กรชุมชน องค์กรเอกชน องค์กรวิชาชีพ สถาบันศาสนา สถานประกอบการ และสถาบันสังคมอื่น สามารถจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานได้ ตามแนวทางที่กฎกระทรวงกำหนด

มาตรา 13 ให้สิทธิผู้ปกครองในการรับการสนับสนุนจากรัฐ ดังนี้

(1) สนับสนุนความรู้และทักษะในการดูแลและให้การศึกษาบุตรหลาน หรือบุคคลในความดูแล

(2) เงินอุดหนุนจากรัฐสำหรับการศึกษาขั้นพื้นฐานของบุตรหลานหรือบุคคลในความดูแล ที่ครอบครัวจัดให้ ตามที่กฎหมายกำหนด

(3) สิทธิในการลดหย่อนหรือยกเว้นภาษีสำหรับค่าใช้จ่ายด้านการศึกษา ตามข้อกฎหมายที่กำหนด

มาตรา 14 กำหนดว่าบุคคล ครอบครัว ชุมชน และหน่วยงานอื่น ๆ ที่มีส่วนร่วมในการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐาน มีสิทธิได้รับสิทธิประโยชน์ตามควร ได้แก่

(1) การสนับสนุนความรู้และทักษะในการดูแลบุคคลในความรับผิดชอบ

(2) เงินอุดหนุนจากรัฐสำหรับการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐาน

(3) การลดหย่อนหรือยกเว้นภาษีสำหรับค่าใช้จ่ายด้านการศึกษา

จากบทบัญญัติในพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2542 แก้ไขเพิ่มเติม (ฉบับที่ 2) พ.ศ. 2545 สามารถสรุปได้ว่า การจัดการศึกษาต้องยึดหลักว่าผู้เรียนทุกคนมีศักยภาพในการเรียนรู้และพัฒนาตนเอง และผู้เรียนถือเป็นศูนย์กลางของกระบวนการศึกษา ทั้งนี้ การศึกษาที่จัดโดยครอบครัวหรือโฮมสคูล ถือเป็นทางเลือกหนึ่งในการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐาน ซึ่งรัฐให้การสนับสนุนด้านองค์ความรู้ เงินอุดหนุน และสิทธิประโยชน์ทางภาษีสำหรับครอบครัวที่จัดการศึกษาให้แก่บุตรหรือบุคคลในความดูแล

3) กฎกระทรวงว่าด้วยสิทธิในการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานโดยครอบครัว พ.ศ. 2547 เพื่อให้การดำเนินการตามมาตรา 12 ของพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2542 และที่แก้ไขเพิ่มเติม (ฉบับที่ 2) พ.ศ. 2545 เป็นไปอย่างมีระบบ จึงมีการประกาศใช้ กฎกระทรวงว่าด้วยสิทธิในการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานโดยครอบครัว เมื่อวันที่ 14 กรกฎาคม 2547 โดยมีสาระสำคัญ ดังนี้

1). ครอบครัวที่ต้องการจัดการศึกษาต้องยื่นคำขออนุญาตต่อสำนักงาน ซึ่งต้องระบุข้อมูลต่อไปนี้

- (1) ชื่อ-สกุลของครอบครัว
- (2) ชื่อ-สกุลของผู้เรียน
- (3) สำเนาหรือภาพถ่ายทะเบียนบ้านของครอบครัวและผู้เรียน
- (4) ที่ตั้งและแผนผังสถานที่จัดการศึกษา
- (5) สำเนาหลักฐานวุฒิการศึกษาไม่น้อยกว่าระดับมัธยมศึกษาตอนปลายของผู้จัดการศึกษา เว้นแต่กรณีที่ผ่านมาการประเมินความรู้ ความสามารถ หรือประสบการณ์จากสำนักงาน

(6) ระดับและประเภทของการจัดการศึกษา

(7) แผนการจัดการศึกษาที่ครอบครัวและสำนักงานร่วมกันกำหนด ตามหลักเกณฑ์ที่กฎหมายว่าด้วยการศึกษาแห่งชาติกำหนด

- สำนักงานต้องเสนอคำขออนุญาตต่อคณะกรรมการพิจารณาโดยเร็ว และแจ้งผลภายใน 30 วันนับจากวันที่ได้รับคำขอ

- หากสำนักงานพบว่าครอบครัวจัดการศึกษาไม่เป็นไปตามแผนการศึกษาที่กำหนด จะให้คำแนะนำให้ปรับปรุงภายในเวลาที่กำหนด หากไม่ดำเนินการ สำนักงานจะเสนอเรื่องให้คณะกรรมการพิจารณายกเลิกสิทธิในการจัดการศึกษา

- ครอบครัวยกเว้นวัดผลและประเมินผลการเรียนรู้ของผู้เรียนตามหลักสูตรการศึกษาขั้นพื้นฐาน พร้อมทั้งจัดทำรายงานผลการเรียนรู้และสภาพปัญหาต่าง ๆ อย่างน้อยปีละ 1 ครั้ง

- สำนักงานจะดำเนินการวัดผลและประเมินผลผู้เรียนอย่างน้อยปีละ 1 ครั้ง หากผู้เรียนไม่ผ่านเกณฑ์ จะต้องได้รับการเรียนซ่อมเสริม และเข้ารับการประเมินซ้ำภายในระยะเวลาที่กำหนด

- ผู้เรียนที่ผ่านการวัดผลและประเมินผลตามข้อ 5 จะได้รับหนังสือรับรองหรือหลักฐานการจบการศึกษาจากสำนักงาน

- การเลิกจัดการศึกษาตามรูปแบบนี้มี 2 กรณี

(1) ครอบครัวยกเว้นความประสงค์เลิกจัดการศึกษา และสำนักงานมีคำสั่งให้เลิก

(2) คณะกรรมการมีมติให้เลิกจัดการศึกษา เนื่องจากไม่ปฏิบัติตามข้อกำหนด

จากกรอบกฎหมายดังกล่าว ถือเป็นการสนับสนุนให้ครอบครัวสามารถจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานโดยอิสระ ในขณะที่รัฐยังคงมีบทบาทกำกับดูแล เพื่อให้การจัดการศึกษามีมาตรฐานและผู้เรียนได้รับสิทธิและโอกาสอย่างเท่าเทียม

2.6 ลักษณะการจัดการศึกษาสำหรับกลุ่มเป้าหมายเฉพาะ

จากแนวทางการปรับใช้หลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2551 ในปัจจุบัน การจัดการศึกษาสำหรับกลุ่มเป้าหมายเฉพาะมีลักษณะและรูปแบบที่หลากหลายสามารถแบ่งออกเป็นสองกลุ่มหลัก ได้แก่

1. กลุ่มเป้าหมายเฉพาะที่อยู่ในระบบการศึกษา การจัดการศึกษาในระบบสำหรับกลุ่มเป้าหมายเฉพาะ หมายถึง การเรียนรู้ที่ดำเนินการภายในโครงสร้างของระบบโรงเรียน แต่มีลักษณะหรือรูปแบบที่แตกต่างจากโรงเรียนทั่วไป ซึ่งสามารถจำแนกย่อยได้ ดังนี้

1.1 โรงเรียนในระบบที่มีแนวทางการจัดการศึกษา หรือการจัดการเรียนรู้ที่แตกต่างจากโรงเรียนทั่วไป เช่น โรงเรียนหมู่บ้านเด็ก โรงเรียนรุ่งอรุณ โรงเรียนสัตยาไส รวมถึงการศึกษาสำหรับเด็กที่มีความสามารถพิเศษ เด็กพิการ หรือเด็กที่อยู่ในกลุ่มผู้ด้อยโอกาส

1.2 โรงเรียนที่เน้นการศึกษาเฉพาะทางหรือมีจุดมุ่งหมายเฉพาะด้าน เช่น โรงเรียนเตรียมทหาร โรงเรียนกีฬา โรงเรียนนายสิบทหารบก โรงเรียนพระปริยัติธรรม แผนกสามัญ

ศึกษา โรงเรียนไปรษณีย์ วิทยาลัยนาฏศิลป์ และโรงเรียนลักษณะเฉพาะอื่น ๆ ที่จัดตั้งขึ้นเพื่อวัตถุประสงค์เฉพาะทาง

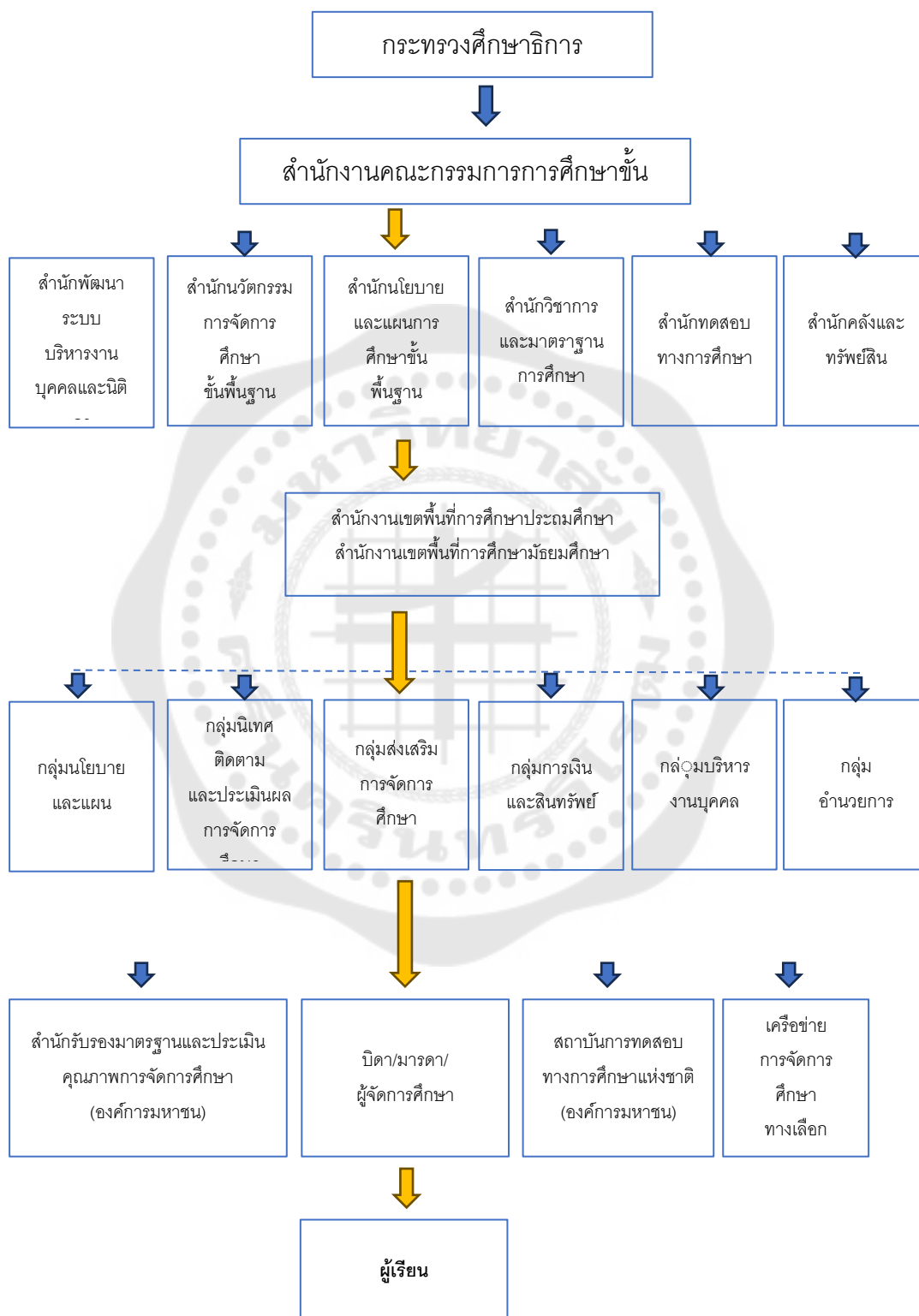
2. กลุ่มเป้าหมายเฉพาะที่เป็นการศึกษานอกระบบหรือตามอัธยาศัย การศึกษากลุ่มนี้เน้นความยืดหยุ่นในการออกแบบรูปแบบและกระบวนการเรียนรู้ ซึ่งสามารถจำแนกย่อยได้ดังนี้

2.1 การจัดการศึกษาในลักษณะที่เปิดกว้างและยืดหยุ่น ตอบสนองต่อปรัชญาการศึกษา วิถีธรรมชาติ และความต้องการที่แท้จริงของผู้เรียน หรือการจัดการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับวิถีชีวิต ชุมชน และวัฒนธรรมท้องถิ่น เช่น ศูนย์การเรียนรู้ การศึกษาโดยครอบครัว (Home School) การเรียนรู้ผ่านครุภูมิปัญญาท้องถิ่น หรือแนวทางการศึกษาที่พัฒนาขึ้นตามบริบทเฉพาะ

2.2 การจัดการศึกษาทางเลือกที่ออกแบบขึ้นเพื่อรองรับความต้องการของผู้เรียนที่ไม่ประสงค์จะศึกษาต่อในระบบโรงเรียนปกติ โดยมีที่มาจากพื้นฐานความเชื่อทางปรัชญา แนวคิดทางการศึกษา แนวทางการเรียนรู้ หรือเหตุผลอื่นที่เกี่ยวข้องกับบริบทเฉพาะของแต่ละบุคคล

แนวทางดังกล่าวสะท้อนให้เห็นถึงความหลากหลายของการจัดการศึกษาในปัจจุบันที่เปิดโอกาสให้ผู้เรียนในกลุ่มเป้าหมายเฉพาะสามารถเข้าถึงการศึกษาที่เหมาะสม สอดคล้องกับความต้องการ และศักยภาพของตนเอง ทั้งในและนอกระบบการศึกษาแบบดั้งเดิม

2.7 โครงสร้างการบริหารจัดการศึกษาพื้นฐานโดยครอบครัว



2.8 บทบาทและหน้าที่ในการจัดการศึกษาโดยครอบครัว

เพื่อให้การจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานโดยครอบครัวมีความยืดหยุ่น สอดคล้องกับ ความหลากหลายทางเป้าหมาย วิธีการจัดการศึกษา และศักยภาพเฉพาะของผู้เรียน กฎกระทรวง ว่าด้วยสิทธิในการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานโดยครอบครัว พ.ศ. 2547 จึงวางแนวทางและบทบาท หน้าที่ของหน่วยงานที่เกี่ยวข้องไว้ชัดเจน (สำนักพัฒนานวัตกรรมการจัดการศึกษา สำนักงาน คณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน, 2555) ดังนี้

1. สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน

1.1 สำนักนโยบายและแผนการศึกษาขั้นพื้นฐาน มีหน้าที่สนับสนุนและ ขับเคลื่อนการจัดการศึกษาโดยครอบครัวให้เป็นระบบ มีประสิทธิภาพ โดยส่งเสริม สนับสนุน ประสานงาน และวางแผนพัฒนา รวมถึงจัดทำข้อเสนอเชิงนโยบาย ทั้งในส่วนของจัดการศึกษา ขั้นพื้นฐานโดยครอบครัว และการสนับสนุนเอกชน องค์กรวิชาชีพ สถาบันศาสนา และหน่วยงาน ต่าง ๆ ให้จัดการศึกษาได้ตามมาตรฐาน พร้อมทั้งจัดสรรงบประมาณ สนับสนุนสำนักงานเขตพื้นที่ การศึกษา วิจัย พัฒนานวัตกรรม และเผยแพร่ข้อมูลสู่สาธารณชน

1.2 สำนักพัฒนานวัตกรรมการจัดการศึกษา รับผิดชอบศึกษาวิจัย พัฒนารูปแบบและนวัตกรรมที่เหมาะสมกับบริบทของแต่ละครอบครัว ทั้งยังสนับสนุนการนำร่อง การจัดการศึกษารูปแบบใหม่ ติดตาม ประเมินผล และให้คำปรึกษา รวมถึงประสานงานกับ หน่วยงานที่เกี่ยวข้อง

1.3 สำนักวิชาการและมาตรฐานการศึกษา ให้การสนับสนุนด้านวิชาการ ที่เชื่อมโยงกับมาตรฐานการเรียนรู้ การวัดและประเมินผลตามหลักสูตรแกนกลางการศึกษา ขั้นพื้นฐาน พ.ศ. 2551 โดยเน้นการปรับใช้หลักสูตรสำหรับกลุ่มเป้าหมายเฉพาะ รวมถึงเอกสาร หลักฐานทางการศึกษาต่าง ๆ ที่กระทรวงศึกษาธิการกำหนด

1.4 สำนักทดสอบทางการศึกษา มีหน้าที่สำคัญในการพัฒนาเครื่องมือ และกระบวนการวัดและประเมินผล ทั้งในระดับบุคคลและระดับประเทศ ตลอดจนพัฒนาการ ทดสอบให้มีมาตรฐาน สนับสนุนการทดสอบในทุกระดับการศึกษา รวมถึงดูแลทะเบียนประวัติ ผู้สำเร็จการศึกษา และประสานความร่วมมือกับทั้งในและต่างประเทศ

1.5 สำนักพัฒนาระบบบริหารงานบุคคลและนิติการ ทำหน้าที่เกี่ยวกับ นโยบาย ระเบียบ กฎหมาย งานด้านนิติกรรม สัญญา รวมถึงการพิจารณาคดีที่เกี่ยวข้องกับการ จัดการศึกษาขั้นพื้นฐานโดยครอบครัว

1.6 สำนักการคลังและสินทรัพย์ รับผิดชอบด้านการจัดสรรและโอน งบประมาณ รวมถึงประสานการเบิกจ่ายงบอุดหนุนให้กับสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษา

2. สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษา

2.1 กลุ่มส่งเสริมการจัดการศึกษา ทำหน้าที่ประสานงานหลักในการส่งเสริมและสนับสนุนการจัดการศึกษาโดยครอบครัว ดำเนินการพิจารณาเอกสารหลักฐานของผู้ขออนุญาต รายงานข้อมูลในระบบสารสนเทศ จัดตั้งคณะทำงานเพื่อดูแลคุณภาพการศึกษา รวมถึงประสานหน่วยงานและแหล่งเรียนรู้ภายนอก ส่งเสริมสิทธิประโยชน์ของเด็กและครอบครัว ติดตามและประเมินผลอย่างต่อเนื่อง

2.2 กลุ่มนโยบายและแผน ดูแลการรวบรวมข้อมูลผู้เรียน เสนอของบประมาณ จัดสรรงบประมาณให้ครอบครัว ติดตามการใช้จ่าย และพัฒนาฐานข้อมูลที่เกี่ยวข้อง

2.3 กลุ่มนิเทศติดตามและประเมินผลการจัดการศึกษา รับผิดชอบส่งเสริมคุณภาพวิชาการ ติดตามและวัดผลผู้เรียน รวมถึงดำเนินการเทียบโอนผลการศึกษา และสนับสนุนการสร้างเครือข่ายความร่วมมือเพื่อพัฒนาการศึกษาโดยครอบครัว

2.4 กลุ่มบริหารงานการเงินและสินทรัพย์ ดูแลการแจ้งและเบิกจ่ายเงินอุดหนุน พร้อมให้คำปรึกษาด้านการบริหารงบประมาณ และเก็บรักษาหลักฐานการใช้จ่าย

2.5 กลุ่มบริหารทรัพยากรบุคคล (งานวินัยและนิติกร) ทำหน้าที่ให้คำแนะนำ ดูแล และสนับสนุนการดำเนินงานของสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาให้เป็นไปตามระเบียบและกฎหมาย

3. สำนักงานทดสอบทางการศึกษาแห่งชาติ (องค์การมหาชน) หน่วยงานนี้มีบทบาทสำคัญในการจัดการทดสอบระดับชาติให้ได้มาตรฐาน พัฒนาข้อสอบให้ครอบคลุมทุกมิติ คุณภาพผู้เรียน ส่งเสริมการวิจัยด้านการวัดผล รวมถึงประชาสัมพันธ์และปรับปรุงข้อกฎหมายให้ทันสมัย พร้อมทั้งสนับสนุนสถานศึกษาทุกระดับให้สามารถประเมินผู้เรียนตามมาตรา 26 แห่งพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2542 ได้อย่างมีประสิทธิภาพ และให้บริการข้อมูลด้านการทดสอบแก่หน่วยงานทั้งในประเทศและต่างประเทศ

4. บทบาทของบิดา มารดา หรือผู้จัดการศึกษา

1) การเตรียมความพร้อม ผู้ปกครองควรสำรวจศักยภาพของครอบครัว ทั้งด้านทรัพยากร สภาพแวดล้อม แหล่งเรียนรู้ และเข้าร่วมเครือข่ายที่เกี่ยวข้อง ศึกษาหลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน พ.ศ. 2551 และกฎหมายที่เกี่ยวข้อง รวมถึงทำความเข้าใจพัฒนาการของผู้เรียนในแต่ละช่วงวัย

2) การขออนุญาตจัดการศึกษา ต้องเตรียมเอกสารหลักฐานและแผนการจัดการศึกษาที่สอดคล้องกับบริบทครอบครัวและศักยภาพของผู้เรียน โดยประสานและขอคำแนะนำจากสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษา

3) **การจัดกระบวนการเรียนรู้** ดำเนินการจัดสิ่งแวดล้อมที่ส่งเสริมการเรียนรู้ภายในบ้าน สนับสนุนการเรียนรู้ตามศักยภาพเฉพาะตัวของผู้เรียน จัดกิจกรรมที่สอดคล้องกับพัฒนาการและความสนใจ รวมถึงส่งเสริมการเรียนรู้จากสถานการณ์จริง ทั้งในชีวิตประจำวัน และกิจกรรมภายนอก เช่น โครงการ ทักษะศึกษา กิจกรรมทางศิลปะ ดนตรี กีฬา อาสาสมัคร หรือทักษะการดำรงชีวิต

4) **กรณีพิเศษสำหรับเด็กพิการ** ผู้ปกครองควรศึกษาข้อมูลสิทธิประโยชน์สำหรับเด็กพิการ ตลอดจนประสานขอรับบริการจากศูนย์การศึกษาพิเศษประจำจังหวัด และศึกษาวิธีการพัฒนาศักยภาพที่เหมาะสม

5) **การวัดและประเมินผล** ผู้ปกครองต้องดำเนินการวัดผลและประเมินผลตามหลักสูตรการศึกษาขั้นพื้นฐาน พ.ศ. 2551 และจัดทำรายงานผลอย่างน้อยปีละหนึ่งครั้ง

6) **การจัดทำรายงานผลการเรียนรู้** ต้องมีการจัดเก็บหลักฐานการกิจกรรมการเรียนรู้และรายงานผลต่อสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษา รวมถึงประสานเกี่ยวกับเอกสารหลักฐานทางการศึกษาตามข้อกำหนดของกระทรวงศึกษาธิการ

ทั้งหมดนี้เป็นแนวทางการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานโดยครอบครัวที่กำหนดให้หน่วยงานรัฐและครอบครัวมีบทบาทร่วมกันอย่างเป็นระบบ เพื่อให้ผู้เรียนได้รับโอกาสทางการศึกษาที่มีคุณภาพ และสอดคล้องกับศักยภาพเฉพาะของแต่ละบุคคล (สำนักพัฒนานวัตกรรมการจัดการศึกษา สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน, 2555)

2.9 งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการจัดการศึกษาโดยครอบครัว

จากการศึกษาของกุลวิภา ชีพรับสุข (2546) ที่มุ่งวิเคราะห์แนวโน้มของการจัดการศึกษาโดยครอบครัวในอนาคต ได้สะท้อนภาพรวมด้านรูปแบบ สถานะ คุณสมบัติของผู้จัดการศึกษา หลักสูตร วิธีการเรียนการสอน ตลอดจนกระบวนการตรวจสอบ นิเทศ และประเมินผล โดยใช้วิธีการวิจัยแบบเดลฟาย ผ่านการสัมภาษณ์ผู้เชี่ยวชาญด้านการศึกษาโดยครอบครัวจำนวน 25 คน ผลการศึกษาชี้ให้เห็นว่า รูปแบบการศึกษาที่ครอบครัวร่วมมือกับสถานศึกษา รวมถึงรูปแบบศูนย์การเรียนรู้ และกลุ่มครอบครัวที่จัดการศึกษาแบบร่วมมือกัน มีแนวโน้มเพิ่มขึ้นในอนาคต ทั้งนี้ สถาบันการศึกษาระดับชุมชน ภาครัฐกิจเอกชน และองค์กรปกครองส่วนท้องถิ่น จะมีบทบาทมากขึ้นในการสนับสนุนการจัดการศึกษา รัฐบาลควรทำหน้าที่ส่งเสริมมากกว่าการควบคุม พร้อมทั้งควรเปิดโอกาสในการจัดตั้งหน่วยงานกลางเพื่อดูแลกระบวนการจดทะเบียน และการเทียบโอนผลการศึกษา อีกทั้งควรส่งเสริมการวิจัยและนวัตกรรมที่ตอบโจทย์ความต้องการที่หลากหลายของครอบครัวในแต่ละบริบท โดยรัฐควรกำหนดหลักสูตรที่มีความหลากหลาย ยืดหยุ่น และสร้างสรรค์

เพื่อสนับสนุนศักยภาพเฉพาะตัวของผู้เรียน รวมถึงควรตั้งศูนย์เรียนรู้ที่รวบรวมองค์ความรู้ทั้งจากภายในและต่างประเทศเพื่อประโยชน์ต่อครอบครัวที่จัดการศึกษาเอง โดยผู้ปกครองมีหน้าที่วางแผน จัดการเรียนรู้ รวมถึงเปิดโอกาสให้ผู้เชี่ยวชาญจากภายนอกเข้ามามีส่วนร่วมในการแลกเปลี่ยนเรียนรู้ สร้างเสริมทักษะทางสังคมของผู้เรียน

สมจิตร ยิงยงดำรงฤทธิ์ (2551) ศึกษากระบวนการเรียนรู้ของครอบครัวที่จัดการศึกษาตามพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2542 ผ่านกรณีศึกษา 7 ครอบครัวในกรุงเทพมหานคร ซึ่งลงทะเบียอย่างถูกต้องตามกฎหมาย พบว่าครอบครัวมีแนวทางการจัดหลักสูตร 2 ลักษณะ คือ กลุ่มที่จัดหลักสูตรตามแนวทางของกระทรวงศึกษาธิการโดยยึดมาตรฐาน 8 กลุ่มสาระ และกลุ่มที่จัดหลักสูตรตามแนวคิดเฉพาะของตน เช่น การยึดหลักศาสนา วิถีชีวิต ธรรมชาติ หรือการใช้กีฬาเป็นเครื่องมือ ทั้งนี้ กระบวนการเรียนรู้มีความเชื่อมโยงกับชีวิตประจำวัน เน้นการบูรณาการ และมีการประเมินผลตามสภาพจริง ซึ่งครอบครัวส่วนใหญ่พึงพอใจที่เห็นบุตรหลานมีพัฒนาการทางด้านต่าง ๆ และสามารถเรียนรู้ได้อย่างอิสระและสอดคล้องกับศักยภาพเฉพาะตน

วรารณ อนุวรรตน์ และคณะ (2555) ศึกษาแนวคิด อุดมการณ์ และกระบวนการจัดการศึกษาโดยครอบครัวในจังหวัดเชียงใหม่ ผ่านการวิจัยเชิงคุณภาพกับครอบครัวจำนวน 20 ครอบครัว พบว่าการจัดการศึกษาแบ่งออกเป็น 3 กลุ่มหลัก ได้แก่ กลุ่มที่จัดการศึกษาเพื่อเน้นการใช้ชีวิตตามแนวทางใกล้ชิดธรรมชาติ กลุ่มที่ยึดถือศาสนาเป็นแกนกลาง โดยเฉพาะครอบครัวที่ศรัทธาในศาสนาคริสต์ และกลุ่มครอบครัวที่มีบุตรหลานซึ่งมีความต้องการพิเศษ โดยทุกกลุ่มใช้กระบวนการเรียนรู้ผ่านสถานการณ์จริง เชื่อมโยงกับสิ่งแวดล้อมรอบตัว และส่งเสริมการคิดวิเคราะห์ สรุปองค์ความรู้ด้วยตนเอง

รุจน์ เอ็งฉ้วน (2558) ศึกษากระบวนการเรียนรู้ของครอบครัวในพื้นที่ภาคใต้ของไทย โดยเน้นการบูรณาการแนวคิดการเรียนรู้ตลอดชีวิตเข้ากับวิถีชีวิตจริงของแต่ละครอบครัว พบว่าพ่อแม่ส่วนใหญ่มุ่งสร้างความสุขและส่งเสริมการเรียนรู้อย่างมีอิสระให้แก่บุตรหลาน มีการนำหลักสูตรทั้งในและต่างประเทศมาผสมผสานให้สอดคล้องกับบริบทของครอบครัว พร้อมใช้การทัศนศึกษาและหลักศาสนา โดยเฉพาะศาสนาอิสลาม เป็นฐานในการสร้างประสบการณ์ ทั้งนี้ยังเน้นให้ทุกฝ่ายที่เกี่ยวข้องมีความเข้าใจร่วมกันเกี่ยวกับหลักการจัดการศึกษาโดยครอบครัว และเสนอให้มีหน่วยงานกลางคอยให้คำปรึกษาและติดตามการดำเนินงาน

กัญญาวิร์ แก้วนัย (2559) ใช้กรอบแนวคิดของมิเชล ฟูกูต์ และแอนเดรียส ฟีเจส ศึกษาการก่อร่างสร้างตัวตนของผู้ปกครองในการจัดการศึกษาโดยครอบครัว โดยพบว่าผู้ปกครอง

มีตัวตนสองลักษณะ คือ ผู้ที่ถูกควบคุมภายใต้นโยบายรัฐ และผู้ที่สามารถกำกับดูแลตนเองได้ผ่าน การออกแบบหลักสูตรส่วนบุคคลและกระบวนการเรียนรู้ของครอบครัว อย่างไรก็ตาม แม้จะมี ความพยายามสร้างอิสระในการจัดการศึกษา แต่ผลลัพธ์สุดท้ายยังคงต้องอยู่ภายใต้กรอบระบบ การศึกษาของรัฐ ทั้งในด้านการวัดผลและการจัดลำดับชั้นเรียน

โสวริทธิ์ร จันทรแสงศรี (2559) ศึกษากระบวนการถ่ายทอดอัตลักษณ์และสังคมของ กลุ่มบ้านเรียนเฟิร์น พบว่าการจัดการศึกษาของกลุ่มมีความยืดหยุ่นและเน้นการมีส่วนร่วมของพ่อ แม่ในบทบาทครูผู้สอนและผู้บริหารร่วมกัน โดยมีโครงสร้างหลักสูตรแบ่งเป็น 4 สาระสำคัญ ได้แก่ ทักษะชีวิตและจริยธรรม ภาษาและคณิตศาสตร์ การเรียนรู้องค์รวม และกิจกรรมสร้างสรรค์ เช่น ศิลปะ ดนตรี กีฬา และงานฝีมือ การตัดสินใจจัดการศึกษาแบบโฮมสคูลของครอบครัวในกลุ่มนี้ เชื่อมโยงกับประสบการณ์ชีวิต การแบ่งปันทรัพยากร และการเรียนรู้ร่วมกันระหว่างเด็กและผู้ปกครอง

ปัทมภาวริน ศรีจันทร์ (2564) ศึกษาประสบการณ์ของครอบครัวโฮมสคูลใน กรุงเทพมหานคร พบว่า เนื้อหาและสื่อที่เกี่ยวข้องกับการจัดการศึกษาโดยครอบครัวช่วยเปิด มุมมองใหม่ให้ผู้ปกครองได้เข้าใจบริบท แนวคิด อุปสรรค ความท้าทาย ตลอดจนแนวทางสู่ความสำเร็จในการจัดการศึกษาในรูปแบบนี้ ซึ่งสามารถนำไปปรับใช้กับตนเองได้

สมเกียรติ สัจจรักษ์ (2564) วิเคราะห์ปัจจัยความสำเร็จและอุปสรรคของการจัด การศึกษาโดยครอบครัวในจังหวัดภูเก็ต ผ่านการสัมภาษณ์เชิงลึก พบว่าครอบครัวส่วนใหญ่จัด การศึกษาในลักษณะครอบครัวเดี่ยว เน้นการปฏิบัติจริงและเชื่อมโยงกับชีวิตประจำวัน โดยมี เหตุผลหลักคือการตอบสนองความต้องการเฉพาะตัวของผู้เรียน และความเชื่อว่าระบบการศึกษา แบบดั้งเดิมไม่สามารถตอบโจทย์นี้ได้ อย่างไรก็ตาม ยังพบว่าครอบครัวขาดความเข้าใจในระบบ การจัดการศึกษาที่ถูกต้อง การรวมกลุ่มเพื่อเสริมความรู้มีน้อย และยังมีข้อจำกัดด้านงบประมาณ ตลอดจนต้องการความช่วยเหลือจากหน่วยงานรัฐ

Supakit Boonanegpata และ Pateeya Kitcharoen (2022) ศึกษาประสบการณ์ การมีส่วนร่วมของผู้ปกครองในกระบวนการจัดการศึกษาโดยครอบครัว พบว่าการมีส่วนร่วมนี้ช่วย ให้ผู้ปกครองเกิดความเข้าใจลึกซึ้งต่อการเรียนรู้ของบุตรหลาน ทั้งในมิติของการสร้างความมั่นใจ การค้นหาแนวทางการศึกษา การปรับบทบาทของตนเอง รวมถึงการพยายามสร้างสมดุลระหว่าง ธรรมชาติกับการเลี้ยงดู นอกจากนี้ ยังพบว่าผู้ปกครองมีความคาดหวังต่อการจัดการศึกษาโดย ครอบครัวในฐานะเครื่องมือที่ส่งเสริมให้เด็กมีอิสรภาพทางการเรียนรู้ และเติบโตตามศักยภาพ ที่แท้จริง

ส่วนที่ 3 คณะกรรมการร่วมว่าด้วยมาตรฐานการประเมินทางการศึกษา (Joint Committee on Standards for Educational Evaluation: JCSEE) กับการจัดการศึกษา

การประเมิน (Evaluation) ถือเป็นองค์ประกอบสำคัญในการจัดการศึกษาในยุคใหม่ โดยเฉพาะอย่างยิ่งในบริบทที่ระบบการศึกษาต้องเผชิญกับความคาดหวังของสาธารณชน ความรับผิดชอบทางสังคม (Accountability) และความจำเป็นในการปรับปรุงพัฒนาอย่างต่อเนื่องท่ามกลางบริบทนี้ คณะกรรมการร่วมว่าด้วยมาตรฐานการประเมินทางการศึกษา (Joint Committee on Standards for Educational Evaluation: JCSEE) ได้ถือกำเนิดขึ้นในสหรัฐอเมริกาเมื่อปี ค.ศ. 1975 โดยความร่วมมือขององค์กรวิชาชีพด้านการศึกษา การประเมิน และการวิจัยมากกว่า 16 แห่ง เพื่อพัฒนามาตรฐานกลางในการประเมินที่มีความเป็นระบบ โปร่งใส และคำนึงถึงจริยธรรมในการประเมินอย่างจริงจัง (Yarbrough et al., 2011) การก่อตั้ง JCSEE มีจุดมุ่งหมายสำคัญในการสร้างมาตรฐานเพื่อให้การประเมินทางการศึกษาสามารถตอบโจทย์ทั้งด้านคุณภาพ ความยุติธรรม และการใช้งานจริง โดยมุ่งเน้นให้การประเมินเป็นกระบวนการที่เกิดประโยชน์ต่อผู้เกี่ยวข้อง ไม่ใช่เพียงเพื่อรายงานผลหรือชี้วัดผลลัพธ์ แต่เป็นกลไกเพื่อการเรียนรู้ การตัดสินใจ และการเปลี่ยนแปลงทางการศึกษาอย่างแท้จริง (Fitzpatrick, Sanders, & Worthen, 2011)

คณะกรรมการร่วมว่าด้วยมาตรฐานการประเมินทางการศึกษา (Joint Committee on Standards for Educational Evaluation: JCSEE) ถือเป็นองค์กรอิสระด้านการศึกษาที่มีบทบาทสำคัญยิ่งในการกำหนดแนวทางการประเมินผลที่มีคุณภาพสำหรับวงการศึกษา ทั้งในระดับนโยบาย โครงการ หลักสูตร และผู้เรียน องค์กรนี้ก่อตั้งขึ้นเมื่อปี ค.ศ. 1975 ในประเทศสหรัฐอเมริกา โดยเป็นการรวมตัวกันของผู้เชี่ยวชาญจากหลากหลายสาขาที่เกี่ยวข้องกับการศึกษา และการประเมินผล มีเป้าหมายเพื่อพัฒนามาตรฐานที่สามารถนำไปใช้เป็นแนวทางในการประเมินผลทางการศึกษาอย่างมีระบบ มีจริยธรรม และสามารถตรวจสอบได้ การดำเนินงานของ JCSEE มุ่งเน้นการสร้างกรอบแนวคิดเกี่ยวกับการประเมินที่ส่งเสริมให้เกิดความโปร่งใส ความรับผิดชอบ และการมีส่วนร่วมจากทุกภาคส่วนที่เกี่ยวข้อง ซึ่งครอบคลุมทั้งผู้พัฒนา ผู้ดำเนินการ ผู้รับผล และผู้ตัดสินใจเชิงนโยบาย ภายใต้ปรัชญาการประเมินที่ไม่ใช่เพียงแค่การตัดสินหรือให้คะแนน แต่เป็นกระบวนการที่มุ่งส่งเสริมการเรียนรู้ การพัฒนา และการปรับปรุงคุณภาพอย่างยั่งยืน (Yarbrough et al., 2011)

ในโลกยุคใหม่ที่การจัดการศึกษาเผชิญกับความหลากหลายของบริบท ความคาดหวังจากสังคม และแรงกดดันด้านคุณภาพและความรับผิดชอบ การประเมินจึงไม่ใช่เพียงกลไกในการตรวจสอบหรือวัดผลลัพธ์เท่านั้น หากแต่เป็นหัวใจของการพัฒนาระบบการศึกษาอย่าง

เป็นองค์รวม ภายใต้แนวคิดนี้ คณะกรรมการร่วมว่าด้วยมาตรฐานการประเมินทางการศึกษา (Joint Committee on Standards for Educational Evaluation: JCSEE) ได้มีบทบาทสำคัญในการกำหนดแนวทางและมาตรฐานการประเมินที่ยึดหลักจริยธรรม ความโปร่งใส และความร่วมมือร่วมของผู้เกี่ยวข้องในทุกระดับ มาตรฐานที่ JCSEE พัฒนาขึ้นไม่เพียงสร้างกรอบแนวคิดในการประเมินโครงการ บุคลากร และผู้เรียนเท่านั้น แต่ยังสะท้อนวิธีคิดแบบบูรณาการที่มุ่งสู่การใช้ผลการประเมินเพื่อการตัดสินใจเชิงนโยบาย การปรับปรุงการจัดการศึกษา และการพัฒนาอย่างยั่งยืน ด้วยเหตุนี้ JCSEE จึงเป็นมากกว่าคู่มือการประเมิน หากแต่เป็นกลไกสนับสนุนให้ระบบการศึกษามีความยืดหยุ่น เป็นธรรม และยึดโยงกับบริบทของผู้เรียนและสังคมในวงกว้าง หากพิจารณาความสำคัญของ JCSEE ต่อการจัดการศึกษา คือ

1) การประเมินเป็นเครื่องมือของการบริหารจัดการศึกษา โดย JCSEE ชี้ให้เห็นว่าการประเมินมิใช่เพียงการวัดผลลัพธ์เท่านั้น หากแต่เป็นกระบวนการที่มีบทบาทสำคัญต่อการวางแผน พัฒนา และปรับปรุงการจัดการศึกษาให้เกิดคุณภาพ โดยเฉพาะในการประเมินโครงการหรือหลักสูตร มาตรฐานของ JCSEE ช่วยให้การประเมินมีความเป็นระบบ มีจุดมุ่งหมายชัดเจน และสามารถนำผลประเมินไปใช้ในการตัดสินใจเชิงนโยบายได้ (Fitzpatrick, Sanders, & Worthen, 2011)

2) การยึดมั่นในหลักจริยธรรมและความชอบธรรมของการประเมิน โดยหนึ่งในหลักการสำคัญของ JCSEE คือการคำนึงถึงสิทธิและเสียงของผู้เรียน ครู ผู้บริหาร ตลอดจนชุมชนในฐานะผู้มีส่วนเกี่ยวข้อง ซึ่งสะท้อนแนวคิดประชาธิปไตยในการจัดการศึกษา การประเมินต้องไม่สร้างความเสียหายแก่ผู้ถูกประเมิน และต้องดำเนินไปภายใต้หลักความเป็นธรรม (utility, feasibility, propriety, and accuracy)

3) การใช้มาตรฐาน JCSEE เพื่อการพัฒนาอย่างยั่งยืน โดยในระดับนโยบาย มาตรฐาน JCSEE ถูกนำมาใช้เป็นแนวทางในการประเมินโครงการการศึกษาขนาดใหญ่ เช่น การปฏิรูปการเรียนรู้ การประเมินผลหลักสูตรแห่งชาติ หรือการประกันคุณภาพการศึกษา ตัวอย่างเช่น หลายรัฐในสหรัฐอเมริกาและประเทศในยุโรปใช้กรอบ JCSEE ในการพัฒนาเกณฑ์การประเมินภายในและภายนอกของสถานศึกษา เพื่อให้เกิดการพัฒนาคุณภาพอย่างต่อเนื่อง (Stufflebeam & Coryn, 2014)

4) การบูรณาการแนวคิด JCSEE กับบริบทการศึกษาของไทย แม้ JCSEE จะถือกำเนิดในบริบทของโลกตะวันตก แต่มาตรฐานเหล่านี้สามารถปรับใช้กับบริบทของการศึกษาประเทศไทยได้ โดยเฉพาะในการประกันคุณภาพการศึกษา การประเมินผลโครงการเรียนรู้

หรือการประเมินโรงเรียนในพื้นที่นวัตกรรม ตัวอย่างเช่น สำนักงานรับรองมาตรฐานและประเมินคุณภาพการศึกษา (สมศ.) ได้มีการประยุกต์แนวทางการประเมินที่สอดคล้องกับหลัก JCSEE เพื่อยกระดับคุณภาพการศึกษาและเพิ่มความเชื่อมั่นของสาธารณะต่อระบบประเมิน

ทั้งนี้ JCSEE ได้พัฒนาชุดมาตรฐานการประเมิน 3 ประเภทหลัก ซึ่งเป็นการที่คณะกรรมการร่วมว่าด้วยมาตรฐานการประเมินทางการศึกษา (JCSEE) ได้ดำเนินการจัดทำกรอบมาตรฐานการประเมินที่เป็นระบบและเป็นทางการ ซึ่งครอบคลุมด้านต่าง ๆ ของกระบวนการทางการศึกษา โดยแบ่งประเภทของมาตรฐานออกเป็น 3 กลุ่มหลัก เพื่อรองรับบริบทและเป้าหมายของการประเมินที่แตกต่างกันในระบบการศึกษา ซึ่งได้แก่

1) มาตรฐานการประเมินบุคลากร (The Personnel Evaluation Standards) มาตรฐานกลุ่มนี้ถูกพัฒนาขึ้นเพื่อใช้ในการประเมินประสิทธิภาพการทำงานของบุคลากรทางการศึกษา เช่น ครู ผู้บริหาร และเจ้าหน้าที่ด้านการศึกษา โดยมีเป้าหมายเพื่อสนับสนุนการพัฒนาอาชีพและเพิ่มประสิทธิภาพในการปฏิบัติงาน มาตรฐานนี้มุ่งเน้นความยุติธรรม ความน่าเชื่อถือ และความสอดคล้องกับบทบาทหน้าที่ของบุคลากร มาตรฐานย่อยในกลุ่มนี้ครอบคลุมหลักสำคัญ เช่น การประเมินโดยใช้ข้อมูลหลากหลาย (Multiple sources of evidence) การมีส่วนร่วมของผู้ถูกประเมินในกระบวนการประเมิน ความโปร่งใสของเกณฑ์และวิธีการประเมิน การใช้ผลประเมินเพื่อการพัฒนาอย่างต่อเนื่อง มาตรฐานในกลุ่มนี้แบ่งออกเป็น 5 หมวดสำคัญ ได้แก่

(1) ความเป็นประโยชน์ (Utility) กล่าวคือ การประเมินควรออกแบบมาเพื่อให้เกิดประโยชน์กับผู้ใช้งาน เช่น ผู้บริหาร ครู และตัวบุคลากรเอง

(2) ความเป็นไปได้ (Feasibility) กล่าวคือ การประเมินต้องดำเนินการได้จริงในสภาพแวดล้อมการทำงานจริง โดยไม่สร้างภาระเกินควร

(3) ความถูกต้องชอบธรรม (Propriety) กล่าวคือ ต้องเคารพสิทธิส่วนบุคคล และมีจริยธรรมในกระบวนการประเมิน

(4) ความถูกต้อง (Accuracy) กล่าวคือ ใช้ข้อมูลและวิธีการประเมินที่เชื่อถือได้ และสอดคล้องกับภารกิจของบุคลากร

(5) ความสำนึกรับผิดชอบ (Accountability) กล่าวคือ การประเมินควรมีความโปร่งใส ตรวจสอบได้ และมีระบบติดตามการใช้ผลการประเมินอย่างชัดเจน โดยผู้ประเมินต้องแสดงความรับผิดชอบต่อคุณภาพของกระบวนการประเมินและผลลัพธ์ที่เกิดขึ้น

2) มาตรฐานการประเมินโครงการ (The Program Evaluation Standards) มาตรฐานกลุ่มนี้มีเป้าหมายเพื่อให้แนวทางในการประเมินโครงการด้านการศึกษา เช่น โครงการพัฒนาครู โครงการส่งเสริมการเรียนรู้ หรือโครงการนโยบายต่าง ๆ โดยเน้นให้การประเมินสามารถสะท้อนคุณค่าของโครงการอย่างรอบด้าน ทั้งในเชิงประสิทธิภาพ (Efficiency) และประสิทธิผล (Effectiveness) มาตรฐานในกลุ่มนี้แบ่งออกเป็น 4 หมวดสำคัญ ได้แก่

(1) ความเป็นประโยชน์ (Utility) กล่าวคือ การประเมินควรตอบสนองความต้องการของผู้ใช้ผลการประเมิน

(2) ความเป็นไปได้ (Feasibility) กล่าวคือ กระบวนการประเมินต้องคำนึงถึงทรัพยากรและบริบท

(3) ความถูกต้องชอบธรรม (Propriety) กล่าวคือ การประเมินต้องปฏิบัติตามจริยธรรม เคารพสิทธิผู้เกี่ยวข้อง

(4) ความถูกต้อง (Accuracy) กล่าวคือ ข้อมูลที่ใช้ในการประเมินต้องถูกต้อง เชื่อถือได้ และตีความอย่างรอบคอบ

(5) ความสำนึกรับผิดชอบ (Accountability) กล่าวคือ การประเมินโครงการต้องมีการจัดทำเอกสารและรายงานผลอย่างชัดเจน โปร่งใส และตรวจสอบได้ ผู้ประเมินควรแสดงความรับผิดชอบต่อทั้งกระบวนการและผลลัพธ์ของการประเมิน โดยคำนึงถึงการสื่อสารผลประเมินให้เข้าถึงได้ง่ายแก่ผู้มีส่วนได้ส่วนเสีย

3) มาตรฐานการประเมินผู้เรียน (The Student Evaluation Standards) มาตรฐานกลุ่มนี้มีเป้าหมายเพื่อประเมินผลการเรียนรู้ของผู้เรียนในระดับต่าง ๆ อย่างมีคุณภาพและยุติธรรม โดยเน้นการประเมินที่สะท้อนความสามารถที่แท้จริงของผู้เรียน ไม่เน้นเพียงผลคะแนนสอบ แต่รวมถึงกระบวนการเรียนรู้และพัฒนาการของผู้เรียนด้วย มาตรฐานนี้ ครอบคลุมหลักการที่สำคัญ เช่น การใช้การประเมินหลากหลายรูปแบบ (formative and summative assessment) การเคารพในความหลากหลายของผู้เรียน การสร้างความเข้าใจในเกณฑ์การประเมินแก่ผู้เรียน การใช้ผลการประเมินเพื่อสนับสนุนการเรียนรู้ ไม่ใช่เพียงตัดสินผลสัมฤทธิ์ การประเมินผู้เรียนตามมาตรฐานนี้ ช่วยเปิดพื้นที่ให้เห็นพัฒนาการอย่างแท้จริง ลดการเน้นการสอบมาตรฐานแบบเดียว และส่งเสริมการเรียนรู้ที่มีความหมาย

(1) ความยุติธรรม (Fairness) กล่าวคือ การประเมินต้องไม่เลือกปฏิบัติและคำนึงถึงความหลากหลายของผู้เรียน

(2) ความโปร่งใส (Transparency) กล่าวคือ ผู้เรียนควรเข้าใจเกณฑ์ และ วัตถุประสงค์ของการประเมิน

(3) ความสม่ำเสมอและเชื่อถือได้ (Consistency) กล่าวคือ วิธีการประเมินควรให้ ผลลัพธ์ที่สม่ำเสมอและวัดพฤติกรรมการเรียนรู้ได้จริง

(4) การใช้เพื่อพัฒนา (Developmental Use) กล่าวคือ การประเมินควรนำไปใช้ เพื่อพัฒนาผู้เรียน ไม่ใช่เพียงตัดสิน

โดยแต่ละชุดมีการจัดกลุ่มตามหลักเกณฑ์สำคัญ 4 ด้าน ได้แก่ ความเป็นประโยชน์ (Utility), ความเป็นไปได้ (Feasibility), ความถูกต้อง (Accuracy) และ ความเหมาะสมทาง จริยธรรม (Propriety) ซึ่งเป็นหลักการที่ช่วยให้การประเมินดำเนินไปอย่างรอบด้าน ไม่บิดเบือน และสามารถตอบสนองต่อความต้องการของผู้มีส่วนได้ส่วนเสียในระบบการศึกษาได้อย่างสมดุล (Stufflebeam & Coryn, 2014) แนวความคิดหลักของ JCSEE สะท้อนมุมมองว่า “การประเมิน คือกระบวนการเพื่อพัฒนา” ไม่ใช่เพียงเครื่องมือวัดผลที่แยกจากกระบวนการจัดการศึกษา หากแต่เป็นองค์ประกอบที่ฝังอยู่ในระบบการจัดการศึกษาอย่างเป็นระบบ การประเมินตามกรอบ JCSEE จึงไม่ได้จำกัดอยู่เพียงแค่การเก็บข้อมูลเชิงปริมาณหรือรายงานผลลัพธ์สุดท้าย แต่ให้ ความสำคัญกับกระบวนการมีส่วนร่วมของผู้เรียน ครู ผู้บริหาร ผู้ปกครอง และชุมชน เพื่อให้ผล ประเมินเป็นทั้งกระจกสะท้อนความจริง และเข็มทิศสู่การเปลี่ยนแปลงที่ตอบโจทย์บริบทจริง (Yarbrough et al., 2011) ในระดับนานาชาติ JCSEE ได้รับการยอมรับอย่างกว้างขวาง โดยถูก นำไปใช้เป็นกรอบแนวทางในการประเมินในหลายประเทศ เช่น แคนาดา ฟินแลนด์ และนิวซีแลนด์ และในประเทศไทยเอง หลักการของ JCSEE ก็ถูกประยุกต์ใช้ในการพัฒนาระบบประกันคุณภาพ การศึกษา โดยเฉพาะในการออกแบบแนวทางการประเมินภายนอกของสำนักงานรับรองมาตรฐาน และประเมินคุณภาพการศึกษา (สมศ.) ซึ่งสะท้อนให้เห็นถึงอิทธิพลของแนวคิด JCSEE ต่อการจัด การศึกษาในเชิงระบบและจริยธรรม

มาตรฐานการประเมินทั้ง 3 ชุดของ JCSEE ไม่ได้เป็นเพียงเครื่องมือทางเทคนิค แต่ เป็นกรอบแนวคิดที่เชื่อมโยงกับคุณค่าพื้นฐานของการศึกษา เช่น ความเป็นธรรม ความโปร่งใส การพัฒนา และความร่วมมือ ด้วยเหตุนี้ มาตรฐานของ JCSEE จึงได้รับการยอมรับอย่าง กว้างขวางในระดับนานาชาติ โดยเฉพาะในฐานะแนวทางที่ช่วยยกระดับคุณภาพการประเมินใน ระบบการศึกษาให้มีความน่าเชื่อถือ เป็นระบบ และตอบสนองต่อความต้องการของผู้มีส่วน เกี่ยวข้องทุกภาคส่วน ไม่ว่าจะเป็นนักเรียน ครู ผู้บริหาร ผู้กำหนดนโยบาย หรือชุมชนในวงกว้าง การนำมาตรฐานของ JCSEE ไปปรับใช้ในบริบทการศึกษาต่างประเทศ รวมถึงประเทศไทย จึงเป็น

แนวทางที่สามารถช่วยยกระดับการประเมินทั้งในระดับบุคคล โครงการและระบบการศึกษาโดยรวม ทั้งยังเป็นเครื่องมือสำคัญที่ช่วยสะท้อนการเรียนรู้ที่แท้จริง และส่งเสริมการพัฒนาการศึกษาในทิศทางที่ยั่งยืนและเป็นธรรม

ตาราง 1 แสดงมาตรฐานการประเมินทั้ง 3 ชุดของ JCSEE

ประเภท	หลักการประเมินหลัก	ตัวอย่างเป้าหมาย
บุคลากร	Utility, Feasibility, Propriety, Accuracy, Accountability	พัฒนาอาชีพบุคลากร
โครงการ	Utility, Feasibility, Propriety, Accuracy, Accountability	ปรับปรุง/ตัดสินใจเชิงนโยบาย
ผู้เรียน	Fairness, Transparency, Consistency, Development	ส่งเสริมการเรียนรู้ผู้เรียน

จากตารางที่ 1 พบว่า ในการประเมินทางการศึกษาที่มีคุณภาพ จำเป็นต้องอาศัยหลักการที่ชัดเจน เป็นระบบ และมีจริยธรรมรองรับ เพื่อให้การประเมินไม่ใช่เพียงกระบวนการทางเทคนิค แต่เป็นกลไกสำคัญในการส่งเสริมคุณภาพการศึกษาอย่างแท้จริง คณะกรรมการร่วมว่าด้วยมาตรฐานการประเมินทางการศึกษา (Joint Committee on Standards for Educational Evaluation: JCSEE) ได้จัดหมวดหมู่ของมาตรฐานการประเมินออกเป็น 3 ประเภทหลัก ได้แก่ มาตรฐานการประเมินบุคลากร (The Personnel Evaluation Standards) มาตรฐานการประเมินโครงการ (The Program Evaluation Standards) และมาตรฐานการประเมินผู้เรียน (The Student Evaluation Standards) ซึ่งแต่ละประเภทมีหลักการเฉพาะที่ตอบโจทย์การประเมินในบริบทที่แตกต่างกัน

1) มาตรฐานการประเมินบุคลากร (The Personnel Evaluation Standards) การประเมินบุคลากรเป็นกระบวนการสำคัญในการพัฒนาและเสริมสร้างคุณภาพของครู ผู้บริหาร และเจ้าหน้าที่ทางการศึกษา หลักการประเมินที่ใช้ในมาตรฐานกลุ่มนี้ประกอบด้วย 4 ด้านหลัก ได้แก่ ความเป็นประโยชน์ (Utility) ซึ่งหมายถึงการที่ผลการประเมินต้องสามารถนำไปใช้

เพื่อการพัฒนาบุคลากรได้จริง ผู้รับการประเมินต้องได้รับข้อมูลย้อนกลับที่มีคุณค่า มีความชัดเจน และสามารถนำไปปรับปรุงการทำงานของตนเองได้ ต่อมา คือ ความเป็นไปได้ (Feasibility) ซึ่งครอบคลุมถึงความเหมาะสมของวิธีการและทรัพยากรที่ใช้ในการประเมิน ต้องไม่สร้างภาระเกินควร และสามารถดำเนินการได้จริงในบริบทการทำงานจริงของบุคลากร หลักการที่สาม คือ ความถูกต้องชอบธรรม (Propriety) การประเมินต้องมีจริยธรรม เคารพในศักดิ์ศรีของผู้ถูกประเมิน และไม่เลือกปฏิบัติ เช่น การให้โอกาสผู้ถูกประเมินมีส่วนร่วมในกระบวนการ หรือสามารถโต้แย้งผลประเมินได้อย่างเป็นธรรม สุดท้ายคือ ความถูกต้อง (Accuracy) ซึ่งหมายถึงความแม่นยำของข้อมูลและข้อสรุปที่ได้จากการประเมิน ซึ่งต้องใช้เครื่องมือและวิธีการที่เชื่อถือได้หลากหลาย และสอดคล้องกับบทบาทของบุคลากรในสถานศึกษา

2) มาตรฐานการประเมินโครงการ (The Program Evaluation Standards) การประเมินโครงการมีความสำคัญอย่างยิ่งต่อการพัฒนาและกำหนดทิศทางของระบบการศึกษา ไม่ว่าจะเป็นโครงการอบรมครู การพัฒนาหลักสูตร หรือโครงการส่งเสริมการเรียนรู้ต่าง ๆ มาตรฐานการประเมินกลุ่มนี้ของ JCSEE ก็ยึดหลักการเดียวกับการประเมินบุคลากรคือ ความเป็นประโยชน์ (Utility) ความเป็นไปได้ (Feasibility) ความถูกต้องชอบธรรม (Propriety) และความถูกต้อง (Accuracy) แต่เนื้อหาและการประยุกต์ใช้จะปรับให้สอดคล้องกับบริบทของ “โครงการ” มากกว่า “บุคคล” โดยความเป็นประโยชน์ (Utility) ในกรณีของโครงการ หมายถึง การออกแบบกระบวนการประเมินที่สามารถตอบโจทย์ผู้มีอำนาจตัดสินใจ เช่น ผู้บริหาร โครงการหน่วยงานสนับสนุนงบประมาณ หรือแม้แต่มิมีส่วนได้ส่วนเสียในชุมชน การประเมิน ต้องให้ข้อมูลที่ทันเวลา ตรงประเด็น และสามารถใช้ในการปรับปรุงหรือยุติโครงการได้อย่างมีเหตุผล ด้านความเป็นไปได้ (Feasibility) จะเน้นที่การใช้ทรัพยากรอย่างคุ้มค่า เช่น ไม่ใช้ ระยะเวลายาวนานเกินไป หรือใช้งบประมาณมากเกินไป ในส่วนของความถูกต้องชอบธรรม (Propriety) จะเน้นการเคารพสิทธิของผู้ให้ข้อมูล โดยเฉพาะกรณีโครงการที่เกี่ยวข้องกับกลุ่มเปราะบาง เช่น เด็ก ผู้พิการ หรือชุมชนชายขอบ การประเมินต้องแจ้งข้อมูลให้ครบถ้วนโปร่งใส และได้รับความยินยอมอย่างสมัครใจ ขณะที่ ความถูกต้อง (Accuracy) จะเน้นให้การวิเคราะห์ข้อมูลมีหลักฐานรองรับเพียงพอ และสอดคล้องกับเป้าหมายของโครงการไม่อิงความรู้สึกหรืออคติของผู้ประเมิน

3) มาตรฐานการประเมินผู้เรียน (The Student Evaluation Standards) การประเมินผู้เรียนมีลักษณะเฉพาะแตกต่างจากการประเมินบุคลากรหรือโครงการ เพราะเกี่ยวข้องกับพัฒนาการและการเรียนรู้ของมนุษย์ในช่วงวัยที่ยังต้องการการส่งเสริมอย่างรอบด้าน JCSEE จึงกำหนดหลักการเฉพาะสำหรับมาตรฐานชุดนี้ ได้แก่ ความยุติธรรม (Fairness)

ซึ่งเป็นหลักการพื้นฐานที่สุด เพราะผู้เรียนแต่ละคนมีความหลากหลาย ทั้งในด้านภูมิหลัง ทักษะ ภาษา หรือความสามารถพิเศษ การประเมินต้องหลีกเลี่ยงการเลือกปฏิบัติ หรือการใช้เครื่องมือที่ไม่เหมาะสมกับผู้เรียนบางกลุ่ม ต่อมาคือ ความโปร่งใส (Transparency) หมายถึง ผู้เรียนต้องเข้าใจเกณฑ์ วิธีการ และวัตถุประสงค์ของการประเมิน เพื่อให้พวกเขาได้วางแผน เตรียมตัว และพัฒนาตนเองได้ตรงจุด ความสม่ำเสมอและเชื่อถือได้ (Consistency) ก็เป็นอีกหลักสำคัญ เพราะการประเมินผู้เรียนต้องสามารถให้ผลลัพธ์ที่แม่นยำ ไม่ขึ้นอยู่กับสถานการณ์ เฉพาะ หรืออารมณ์ของผู้ประเมิน และสุดท้าย คือ การใช้เพื่อพัฒนา (Developmental Use) ซึ่งถือเป็นหัวใจของการประเมินในระบบเรียนรู้ยุคใหม่ คือ ไม่ใช่เพื่อคัดกรองหรือตัดสิน แต่ เพื่อให้ข้อมูลที่จะช่วยส่งเสริมศักยภาพผู้เรียนในระยะยาว เช่น การให้ feedback รายบุคคล หรือ การสะท้อนผลด้วยวิธีหลากหลายที่เหมาะสมกับผู้เรียน

การที่ JCSEE แบ่งมาตรฐานออกเป็น 3 กลุ่มใหญ่ พร้อมกำหนดหลักการประเมิน เฉพาะสำหรับแต่ละประเภท แสดงให้เห็นถึงความเข้าใจใน “บริบท” และ “ความซับซ้อน” ของ ระบบการศึกษา การประเมินบุคลากรต้องเน้นเรื่องความยุติธรรมและการพัฒนาวิชาชีพ การประเมินโครงการต้องตอบโจทย์การปรับปรุงนโยบาย และการประเมินผู้เรียนต้องให้ความสำคัญกับศักยภาพของผู้เรียนอย่างแท้จริง ไม่ใช่เพียงตัวเลขหรือคะแนนเท่านั้น ทั้งหมดนี้ชี้ให้เห็นว่า มาตรฐานของ JCSEE ไม่ใช่เครื่องมือเชิงเทคนิคเท่านั้น แต่เป็นกรอบคิดที่ขับเคลื่อน คุณภาพและความเป็นธรรมของการศึกษาทั้งระบบ หากประเทศไทยสามารถนำหลักการ เหล่านี้ไปปรับใช้กับการประเมินในระบบการศึกษาของตนอย่างจริงจัง ย่อมเป็นประโยชน์ อย่างยิ่งต่อการพัฒนาครู การออกแบบโครงการที่มีคุณภาพ และการเรียนรู้ที่เคารพในศักยภาพ ของนักเรียนทุกคน

บทที่ 3

วิธีดำเนินการวิจัย

การพัฒนาแนวทางการส่งเสริมการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานโดยครอบครัว (Homeschool) มีรายละเอียดในการดำเนินการ 2 ระยะ ตามคำถามวิจัย โดยระยะที่ 1 มุ่งตอบคำถาม แนวคิด มุมมอง การรับรู้ เกี่ยวกับการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานโดยครอบครัว (Homeschool) ของกลุ่มผู้มีส่วนได้เสียมีลักษณะอย่างไร ส่วนระยะที่ 2 มุ่งตอบคำถามแนวทางการส่งเสริมการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานโดยครอบครัว (Homeschool) ควรเป็นอย่างไร และระยะที่ 3 เพื่อการมุ่งประเมินแนวทางการส่งเสริมการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานโดยครอบครัว มีผลเป็นอย่างไร ดังนั้นผู้วิจัยจึงสรุปเป็นตารางขั้นตอนการวิจัย วิธีการดำเนินการ และผลลัพธ์ของการวิจัยไว้ดังภาพประกอบดังนี้

ตาราง 2 แสดงขั้นตอนการวิจัย วิธีการดำเนินการ และผลลัพธ์ของการวิจัย

วิธีการดำเนินการวิจัย	ผลลัพธ์ของการวิจัย
ระยะที่ 1 ศึกษาแนวคิด มุมมอง การรับรู้ เกี่ยวกับการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานโดยครอบครัว (Homeschool)	
การวิจัยเชิงคุณภาพ : การวิเคราะห์วาทกรรมเชิงวิพากษ์ (Critical Discourse Analysis: CDA) ของนอร์แมน แฟร์คลาฟ ในการวิเคราะห์ 3 ระดับ คือ ระดับตัวบท (Text) ระดับวิถีปฏิบัติ วาทกรรม (discourse practice) และระดับวิถีปฏิบัติทางสังคม (socio-cultural practice)	ความสัมพันธ์เชิงอำนาจ ความไม่เท่าเทียม อุดมการณ์ และโครงสร้างความสัมพันธ์ระหว่างผู้จัดการศึกษาและผู้มีอำนาจในระบบการศึกษา
ระยะที่ 2 การพัฒนาแนวทางการส่งเสริมการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานโดยครอบครัว (Homeschool)	
การวิจัยเชิงคุณภาพ : เป็นกระบวนการพัฒนาแนวทางการส่งเสริมการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานโดยครอบครัว (Homeschool) โดยอาศัยข้อมูลและข้อค้นพบจากการวิเคราะห์วาทกรรมเชิงวิพากษ์ในระยะที่ 1 มาสังเคราะห์เป็นแนวทางเบื้องต้น จากนั้นผู้วิจัยได้ดำเนินการ จัดประชุมเชิงปฏิบัติการ (Workshop) โดยเชิญผู้ทรงคุณวุฒิ เข้าร่วมแลกเปลี่ยนความคิดเห็นเกี่ยวกับ	แนวทางการส่งเสริมการจัดการศึกษาโดยครอบครัว

ตาราง 2 (ต่อ)

วิธีการดำเนินการวิจัย	ผลลัพธ์ของการวิจัย
องค์ประกอบสำคัญของวาทกรรมการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานโดยครอบครัว ซึ่งการคัดเลือกผู้เข้าร่วมเป็นแบบเจาะจง (Purposive Sampling) ผู้วิจัยได้นำแนวทางที่สังเคราะห์จากการประชุมเชิงปฏิบัติการดังกล่าวไปสัมภาษณ์เชิงลึกกับกลุ่มผู้ทรงคุณวุฒิ เพื่อตรวจสอบความสอดคล้อง ความเหมาะสม และความเป็นไปได้ในการนำไปใช้จริง	
ระยะที่ 3 การประเมินแนวทางการส่งเสริมการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานโดยครอบครัว	
การวิจัยเชิงปริมาณ : ใช้กรอบแนวคิดการประเมินโปรแกรมของคณะกรรมการร่วมด้านมาตรฐานการประเมินการศึกษา (Joint Committee on Standards for Educational Evaluation: JCSEE) จากนั้นนำร่างแนวทางที่ผ่านการประเมินเบื้องต้นไปจัดกระบวนการวิพากษ์แนวทางจากกลุ่มผู้ใช้งานจริง ได้แก่ ผู้ปกครองในฐานะผู้จัดการศึกษาที่มีประสบการณ์จัด Homeschool ไม่น้อยกว่า 3 ปี จำนวน 5 ครอบครัว โดยใช้กระบวนการวิเคราะห์ SWOT (Strengths, Weaknesses, Opportunities, Threats) เพื่อสะท้อนให้เห็นจุดแข็ง จุดอ่อน โอกาส และอุปสรรคของแนวทางในบริบทการใช้งานจริง	ผลการประเมินแนวทางการส่งเสริมการจัดการศึกษาโดยครอบครัวที่ผ่านการประเมินแนวทางฯ แนวทางการส่งเสริมการจัดการศึกษาโดยครอบครัว

ระยะที่ 1 ใช้การวิเคราะห์วาทกรรมเชิงวิพากษ์ (Critical Discourse Analysis: CDA) ของ นอร์แมน แฟร์คลอฟ (Norman Fairclough)

ในการวิเคราะห์ 3 ระดับ คือ ระดับตัวบท (Text) ระดับวิถีปฏิบัติวาทกรรม (discourse practice) และระดับวิถีปฏิบัติทางสังคม (socio-cultural practice) ซึ่งข้อมูลที่จะทำมาวิเคราะห์ด้วย CDA แบ่งออกเป็น 4 ส่วน ดังนี้

ส่วนที่ 1 ตัวบทเอกสาร เลือกจากเอกสารราชการที่เกี่ยวข้องกับการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานโดยครอบครัว เนื่องจากรัฐเป็นผู้มีอำนาจและใช้อำนาจผ่านสถาบันออกมาในรูปเอกสาร โดยเก็บเอกสารตั้งแต่สมัยรัชกาลที่ 5 เนื่องจากเป็นจุดเริ่มต้นของการศึกษาที่มีระบบระเบียบแบบแผนจนถึง พ.ศ. 2566 โดยตัวบทที่มาจากเอกสารผู้วิจัยคัดเลือกจากเอกสารราชการที่เกี่ยวข้องกับการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานโดยครอบครัว ดังนี้

- 1) พระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2542
- 2) หลักสูตรการศึกษาขั้นพื้นฐาน พ.ศ. 2544
- 3) กฎกระทรวงว่าด้วยสิทธิในการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานโดยครอบครัว พ.ศ. 2547
- 4) หลักเกณฑ์และวิธีการปรับใช้หลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2551
- 5) แนวปฏิบัติการวัดและประเมินผลการเรียนรู้ตามหลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2551
- 6) หลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน พ.ศ.2551
- 7) หลักเกณฑ์และวิธีการปรับใช้หลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2551 สำหรับกลุ่มเป้าหมายเฉพาะ
- 8) แนวทางการดำเนินงานการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานโดยครอบครัว ของสำนักพัฒนานวัตกรรมการจัดการศึกษา
- 9) แนวทางการดำเนินงานการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานโดยครอบครัว พ.ศ.2562
- 10) กฎกระทรวงเกี่ยวกับการจัดการศึกษาโดยครอบครัว

ส่วนที่ 2 ตัวบ่งชี้จากกลุ่มผู้ให้ข้อมูลหลักในฐานะผู้ให้บริการด้วยการสัมภาษณ์เชิงลึก โดยเลือกแบบเจาะจงจากผู้ให้ข้อมูล 2 กลุ่ม คือ กลุ่มเจ้าหน้าที่กลุ่มส่งเสริมการจัดการศึกษา และเจ้าหน้าที่กลุ่มนิเทศ ติดตาม และประเมินผลการจัดการศึกษา ซึ่งเป็นผู้รับผิดชอบการให้บริการโดยตรง กำหนดจากพื้นที่ที่ใช้ในการศึกษาคือกรุงเทพมหานคร เพราะเป็นพื้นที่ที่มีผู้จัด โฮมสคูล มากเป็นอันดับ 1 ของประเทศไทย และมีลักษณะความเป็นเมือง

ส่วนที่ 3 ตัวบ่งชี้จากผู้ให้ข้อมูลหลักในฐานะผู้รับบริการด้วยการสัมภาษณ์เชิงลึก โดยเลือกแบบเจาะจงจากผู้ให้ข้อมูล 2 กลุ่ม คือ ผู้จัดการศึกษา ซึ่งเป็นผู้ที่ต้องรับบริการจากสำนักเขตพื้นที่และเป็นผู้ดูแลผู้เรียนโดยตรง กำหนดจากพื้นที่ที่ใช้ในการศึกษาคือกรุงเทพมหานคร เพราะเป็นพื้นที่ที่มีผู้จัด โฮมสคูล มากเป็นอันดับ 1 ของประเทศไทย และมีลักษณะความเป็นเมือง และกลุ่มเขตพื้นที่ ได้แก่ เจ้าหน้าที่กลุ่มส่งเสริมการจัดการศึกษา กลุ่มนิเทศ ติดตาม และประเมินผลการจัดการศึกษา และตัวแทนผู้บริหารเขตพื้นที่การศึกษา

การคัดเลือกผู้ให้ข้อมูล

การคัดเลือกผู้ให้ข้อมูลในตัวอย่างที่มาจากการสนทนาที่ผู้วิจัยคัดเลือกจากผู้เกี่ยวข้อง ดังนี้ผู้วิจัยเลือกจากผู้เข้าร่วมการวิจัยที่มีความรู้จากประสบการณ์ของผู้ที่เกี่ยวข้องกับการจัดการศึกษาโดยครอบครัว (Homeschool) โดยอาศัยจากผู้ที่เป็นทั้งผู้มีประสบการณ์ตรง ผู้ที่มีอำนาจในการใช้กฎหมายหรือตีความตัวอย่างตามข้อที่ 1 หรือผู้ที่เกี่ยวข้อง ซึ่งมีเงื่อนไขของความสัมพันธ์เชิงอำนาจกำกับอยู่ รวมถึงความรู้ อุดมการณ์ของรัฐผ่านหลักสูตร และการจัดการศึกษาโดยครอบครัว ซึ่งอย่างไรก็ตาม ขนาดกลุ่มตัวอย่างของการวิจัยเชิงคุณภาพสามารถพิจารณาจาก 2 ประเด็นหลักคือ (1) หลักความอิ่มตัวของข้อมูล (Data Saturation) และ (2) เป้าหมายคำตอบของการวิจัย (Research Purpose) ทั้งนี้ขนาดกลุ่มตัวอย่างของการวิจัยเชิงคุณภาพไม่สามารถกำหนดจำนวนที่แน่นอนในขั้นตอนการเขียนเค้าโครงวิจัยได้ อาจกำหนดจำนวนกลุ่มตัวอย่างภายใต้เป้าหมายของการวิจัยและหลักความอิ่มตัวของข้อมูลได้คร่าว ๆ โดยผู้วิจัยใช้หลักการคัดเลือกขนาดกลุ่มตัวอย่าง 3 - 5 คน (Cresswell, 1998) ต่อเรื่องที่จะศึกษา หรือเก็บจนกว่าข้อมูลจะอิ่มตัว โดยผู้วิจัยแบ่งกลุ่มดังนี้ และใช้หลักการคัดเลือกขนาดกลุ่มตัวอย่าง 3 - 5 คน (Cresswell, 1998) ต่อกลุ่มที่ศึกษา โดยแบ่งผู้ให้ข้อมูลในส่วนที่ 2 - 3 ดังนี้

1) ผู้ให้ข้อมูลในส่วนที่ 2 ในระยะแรกที่เป็นการประชุมเชิงปฏิบัติการ (Workshop) เพื่อการแลกเปลี่ยนความคิดเห็นแบบมีส่วนร่วม และการสังเคราะห์องค์ประกอบวาทกรรม การให้ข้อเสนอแนะเชิงนโยบาย และแนวปฏิบัติที่เหมาะสมกับบริบทของตนเอง โดยประกอบด้วย

- | | |
|--|------------|
| 1.1) ผู้จัดการศึกษา (ผู้ปกครองและนักเรียน) | จำนวน 6 คน |
| 1.2) นักวิเคราะห์นโยบายและแผน | จำนวน 2 คน |
| 1.3) นักวิชาการการศึกษา | จำนวน 2 คน |
| 1.4) ศิษยานุเทศ์ | จำนวน 2 คน |

ทั้งนี้เนื่องจากกลุ่มผู้ให้ข้อมูลทั้ง 12 คน ถือเป็นผู้รับผิดชอบการให้บริการโดยตรง และเป็นกลุ่มตัวแทนของผู้รับบริการโดย กำหนดจากพื้นที่ที่ใช้ในการศึกษาคือกรุงเทพมหานคร เพราะเป็นพื้นที่ที่มีผู้จัด โฮมสคูล มากเป็นอันดับ 1 ของประเทศไทย และมีลักษณะความเป็นเมือง ผู้วิจัยคัดเลือกนักวิเคราะห์นโยบายและแผน นักวิชาการการศึกษา และศิษยานุเทศ์ จากการที่เป็นเจ้าหน้าที่หรือบุคลากรทางการศึกษาของสำนักงานพื้นที่การศึกษากรุงเทพมหานคร เขต 1 โดยมีหน้าที่ความรับผิดชอบในงานกลุ่มส่งเสริมการจัดการศึกษา และกลุ่มนิเทศ ติดตาม และประเมินผลการจัดการศึกษา ที่มีประสบการณ์ในการทำงานด้าน โฮมสคูล มาไม่น้อยกว่า 3 ปี จนข้อมูลจะอิ่มตัว

ในส่วนที่ 2 เป็นการสัมภาษณ์เชิงลึกผู้ทรงคุณวุฒิ จากการที่ผู้วิจัยได้นำผลจากระยะที่ 2 .ในขั้นแรกไปออกแบบแนวทางการส่งเสริมการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานโดยครอบครัว เพื่อการมุ่งเน้นการตรวจสอบความสอดคล้อง เหมาะสม และข้อเสนอแนะต่อแนวทางที่พัฒนาขึ้น เพื่อให้เกิดการกลั่นกรองทางวิชาการ เพิ่มความเชื่อมั่นทางด้านเนื้อหา โดยประกอบด้วย

- 1.1) ตัวแทนผู้บริหารการศึกษา จำนวน 1 คน
- 1.2) ตัวแทนนักวิชาการกระทรวงศึกษาธิการ จำนวน 1 คน
- 1.3) ตัวแทนนักวิชาการการศึกษาทางเลือก จำนวน 1 คน

2) ผู้ให้ข้อมูลในส่วนที่ 3 มุ่งเน้นการตรวจสอบความเหมาะสม ความเป็นไปได้ และความถูกต้องของแนวทางผ่านมุมมองของผู้เชี่ยวชาญในสาขาที่เกี่ยวข้อง กระบวนการประเมินในระยนี้ใช้กรอบแนวคิดการประเมินโปรแกรมของคณะกรรมการร่วมด้านมาตรฐานการประเมินการศึกษา (Joint Committee on Standards for Educational Evaluation: JCSEE) ซึ่งได้รับการปรับปรุงโดยสมาคมการประเมินแห่งประเทศไทยแคนาดา (Canadian Evaluation Society) โดยมีมิติการประเมิน 5 ด้าน ได้แก่ ความเป็นประโยชน์ (Utility Standards) ความเป็นไปได้ (Feasibility Standards) ความเหมาะสม (Propriety Standards) ความถูกต้องเที่ยงตรง (Accuracy Standards) และความสำนึกรับผิดชอบ (Accountability Standards) โดยประกอบด้วย

- 2.1) ผู้เชี่ยวชาญการศึกษาทางเลือก จำนวน 2 คน
- 2.2) ผู้เชี่ยวชาญการบริหารการศึกษา จำนวน 2 คน
- 2.3) ผู้เชี่ยวชาญการวัดและประเมินผลการศึกษา จำนวน 1 คน

จากนั้นนำผลการประเมินไปใช้ในการวิเคราะห์ SWOT Analysis เพื่อสะท้อนมุมมองที่มีการวิเคราะห์จุดแข็ง จุดอ่อน โอกาส และอุปสรรคของแนวทางในบริบทการใช้งานจริงจากผู้จัดการศึกษา (ผู้ปกครอง) จำนวน 3 คน ซึ่งผู้จัดการศึกษา ต้องเป็นผู้ที่ต้องรับบริการจากสำนักเขตพื้นที่การศึกษามัธยมศึกษา กรุงเทพมหานคร เขต 1 และเป็นผู้ดูแลผู้เรียนโดยตรง โดยมีสถานะเป็นผู้ปกครอง บิดา มารดา หรือผู้ได้รับมอบอำนาจจากผู้ปกครองของนักเรียนในการจัดการศึกษาแบบ โฮมสคูล โดยมีประสบการณ์ในการจัดการศึกษาจนผู้เรียนสำเร็จการศึกษา จำนวน 3 คน ซึ่งเป็นข้อมูลที่อึดตัว

ผู้วิจัยจะอาศัยเงื่อนไขตามเกณฑ์ดังกล่าว และอาศัยการแนะนำจากคนที่รู้จักของผู้ช่วยเหลือแนะนำ (gatekeeper) ที่เป็นบุคคลที่เกี่ยวข้องกับการจัดการศึกษาโดยครอบครัว โดยรวมผู้ให้ข้อมูลทุกกลุ่มให้รวมกันประมาณ 26 คน ซึ่งปกติแล้วจะเพียงพอที่จะเข้าถึงจุดอึดตัว

หรือซ้ำซ้อนของข้อมูล ซึ่งเป็นไปตามที่ Patton (2001) ได้อธิบายขนาดจำนวนผู้ให้ข้อมูลว่า 20 - 30 คน ซึ่งปกติแล้วจะเพียงพอที่จะเข้าถึงจุดอิ่มตัวหรือซ้ำซ้อนของข้อมูล โดยผู้วิจัยนัดหมายเพื่อสัมภาษณ์ และแจ้งรายละเอียดของวัตถุประสงค์การวิจัยแก่เจ้าของประสบการณ์อย่างชัดเจน แสดงความจริงใจ ความคิด และความรู้สึกอย่างเปิดเผย เพื่อลดความกังวลหรือความไม่สบายใจ ก่อนเริ่ม บทสนทนาอันเป็นการสร้างความไว้วางใจ เชื่อได้ว่าผู้วิจัยยึดหลักความไว้วางใจ (trustworthiness) ตามแนวทางของ Guba and Lincoln's (1981: 308) เพราะสารัตถะของเรื่องเล่าจะสะท้อนให้เห็นถึงประสิทธิภาพของการปฏิสัมพันธ์ระหว่างผู้ให้ข้อมูลและผู้วิจัย และเนื้อหาสาระในวงสนทนาจะประกอบสร้างความหมายและประสบการณ์ที่ผู้เล่าเรื่องจะนำเข้าสู่บริบทของการจัดการศึกษาโดยครอบคลุมที่ดีความและถ่ายทอดความรู้ ความหมายของตัวบทในการดำเนินการจัดการศึกษาโดยครอบคลุมอย่างนุ่มลึก

อย่างไรก็ตามผู้วิจัยได้มีการตั้งกฎเกณฑ์การคัดออก คือ เมื่อผู้เข้าร่วมวิจัยไม่สามารถให้ข้อมูลได้ มีความไม่พร้อมในการให้ข้อมูล ไม่ยินยอม หรือไม่ให้ความร่วมมือในการทำ การสัมภาษณ์ ผู้เข้าร่วมการวิจัยจะถูกคัดออกไม่นำข้อมูลมาใช้เป็นส่วนใดส่วนหนึ่งของการวิจัย หรือแม้กระทั่งเมื่อสัมภาษณ์แล้ว มีลักษณะไม่สอดคล้องและตรงกับการนิยามศัพท์เชิงปฏิบัติการจะยุติการเข้าร่วมการวิจัยของผู้ให้ข้อมูลท่านนั้น และหากระหว่างการเข้าร่วมโครงการวิจัย ผู้ให้ข้อมูลรู้สึกไม่สบายใจหรือมีความกังวลใจ สามารถถอนตัวจากการวิจัยได้ตลอดเวลา รวมทั้งผู้เข้าร่วมการวิจัยอาสาสมัครในการถอนออกจากโครงการ สามารถกระทำได้ตลอดเวลา หรือการยุติ การศึกษาโดยการตัดสินใจของผู้วิจัย เมื่อมีผู้เข้าร่วมวิจัยปฏิเสธในการให้ข้อมูล หรือให้ข้อมูลที่ไม่ สอดคล้องกับการวิจัย อันจะส่งผลต่อความไม่เที่ยงตรงของการศึกษา หรือการแสดงปฏิกิริยาที่ ผู้วิจัยพิจารณาว่า เป็นอันตรายต่อการศึกษาวิจัยได้ และผู้เข้าร่วมวิจัยไม่สามารถให้ข้อมูล และ ปฏิบัติตนตามข้อกำหนดในการวิจัย ผู้วิจัยสามารถถอนผู้เข้าร่วมการวิจัยหรือยุติการเข้าร่วม การวิจัยได้

กระบวนการในการเก็บข้อมูล ในการศึกษาเกี่ยวกับผู้ให้ข้อมูลซึ่งเป็นบุคคลนั้น ผู้วิจัย คำนึงถึงจรรยาบรรณ ในการทำวิจัยที่จะต้องให้ความสำคัญกับสิทธิของผู้ให้ข้อมูล ความเป็น ส่วนตัวของผู้ให้ข้อมูล รวมไปถึง การเก็บรักษาข้อมูลของผู้ให้ข้อมูลเป็นความลับ โดยผู้วิจัยได้ทำ การชี้แจงวัตถุประสงค์ในการวิจัยใน ครั้งนี้ให้กับผู้ให้ข้อมูลทุกรายทราบถึงขอบเขตของการศึกษา ผลที่คาดว่าจะได้รับ รวมถึงจรรยาบรรณ ในการทำวิจัย เพื่อสร้างความมั่นใจและความสบายใจ ให้แก่ผู้ให้ข้อมูลว่าข้อมูลส่วนบุคคลดังกล่าวจะถูก เก็บไว้เป็นความลับและเพื่อมิให้เกิดความ เสื่อมเสียแก่ผู้ให้ข้อมูล โดยในการนำเสนอข้อมูลนั้น ผู้วิจัย จะใช้นามสมมติ ในการกล่าวถึงผู้ให้

ข้อมูลแต่ละรายเพื่อมิให้เกิดความเสียหาย หรือเกิดการพาดพิงไป ยังผู้ให้ข้อมูล ในภายหลัง การวิจัย

ในกระบวนการสัมภาษณ์ผู้วิจัยได้บันทึกเสียงระหว่างการสัมภาษณ์เชิงลึก โดยผู้วิจัย จะทำการแจ้งให้กับผู้ให้ข้อมูลทราบก่อน ในกรณีที่ผู้วิจัยจะขอใช้เครื่องบันทึกเสียงในการ บันทึก การสนทนาหรือการจดบันทึกประเด็นสำคัญต่าง ๆ โดยจะใช้เวลาในการสัมภาษณ์ประมาณ 30 นาที ทั้งนี้ขึ้นอยู่กับความร่วมมือของผู้ให้ข้อมูล รวมทั้งมีการใช้รหัสแทนการใช้ชื่อของผู้ให้ข้อมูล ทั้งนี้ ไม่มีการถ่ายรูปหรือถ่ายวิดีโอของผู้ให้ข้อมูลในขณะสัมภาษณ์ รหัสที่สร้างขึ้นแทนชื่อของผู้ให้ ข้อมูลถูก ใช้ในทุกกระบวนการของการวิจัยเพื่อปกป้องสิทธิและความลับของผู้ให้ข้อมูล รวมทั้งชื่อ ทั้งที่กล่าวถึง ในรายงานเป็นชื่อยานามที่ผู้วิจัยตั้งขึ้นมาภายหลัง ข้อมูลอิเล็กทรอนิกส์ทั้งหมดถูก เก็บไว้ในคอมพิวเตอร์ที่มีการล็อครหัสที่ผู้วิจัยเท่านั้นสามารถเข้าถึงได้ การสัมภาษณ์แต่ละรายจะ ทำการสัมภาษณ์จนกว่า จะไม่พบข้อสงสัยหรือไม่มีข้อมูลใหม่เกิดขึ้น หรือที่เรียกว่า ข้อมูลอิ่มตัว (Data saturation) หลังการ สัมภาษณ์ผู้ให้ข้อมูลได้รับของสมนาคุณจากผู้วิจัยเพื่อเป็นการแสดงความขอบคุณในการเข้าร่วมใน งานวิจัย และเมื่อผู้วิจัยได้ข้อมูลที่ครบถ้วนและเพียงพอแล้ว หลังจากการถอดความเสร็จสิ้น ไฟล์บันทึก การสัมภาษณ์ของผู้ให้ข้อมูลทุกรายได้ถูกลบทิ้งทันที และผู้วิจัยได้วิเคราะห์ผลสรุป อภิปรายผล และ นำไปสู่การเป็นข้อเสนอแนะต่อไป

หลังจากที่ได้ตัวบทแล้ว จะนำตัวบทดังกล่าวมาวิเคราะห์หาทฤษฎีเชิงวิพากษ์ ของ แฟร์คลาฟ โดยมี 3 ขั้นตอนคือ

1. การวิเคราะห์ตัวบท
2. การวิเคราะห์ปฏิบัติการวาทกรรม
3. การวิเคราะห์วิถีปฏิบัติทางสังคมและวัฒนธรรม

โดย**มิติแรก ตัวบท (text)** คือ การวิเคราะห์ข้อเขียนหรือคำพูด ซึ่งทั้งหมดเป็นการ เลือกสรรถ้อยคำที่เกี่ยวข้องสัมพันธ์กัน ทั้งนี้ตัวบทที่มีองค์ประกอบทางความหมาย 3 ประการ ตามแนวคิดเรื่องหน้าที่ทางสังคมของภาษาในทฤษฎีไวยากรณ์ระบบและหน้าที่ (systemic-functional grammar) ที่ Halliday เสนอไว้ ได้แก่ หน้าที่ด้านการถ่ายทอดความคิด (ideational function) เป็นองค์ประกอบที่แสดงความคิดหรือประสบการณ์ของมนุษย์ เพื่อสร้างและตอกย้ำ ภาพแทนของสรรพสิ่งรอบ ๆ ตัวหน้าที่ด้านบุคคลสัมพันธ์ (interpersonal function) เป็น องค์ประกอบที่แสดงการใช้ภาษา เพื่อสร้างตอกย้ำ และดำรงอัตลักษณ์ รวมถึงแสดงความสัมพันธ์ ของคนกลุ่มต่างๆ ในสังคมที่มีร่วมกัน และหน้าที่ด้านการเรียบเรียงความ (textual function)

เป็นองค์ประกอบที่แสดงการใช้ภาษาที่เกี่ยวข้องกัน เพื่อสร้างตัวบทที่มีเอกภาพและสัมพันธภาพ (ณัฐพร พานโพธิ์ทอง 2556: 8-9; ราชบัณฑิตยสถาน, 2553: 199)

มิติที่สอง วิธีปฏิบัติทางวาทกรรม (discourse practice) คือ การวิเคราะห์กระบวนการในการผลิตและกระจายตัวบท และการรับและตีความตัวบท ซึ่งถูกควบคุมและดูแลตามเงื่อนไขขององค์กรสื่อมวลชน

มิติที่สาม วิธีปฏิบัติทางสังคมวัฒนธรรม (sociocultural practice) คือ การวิเคราะห์เงื่อนไขทางสังคมที่ไม่มีผลต่อกระบวนการในการผลิตและกระจายตัวบท การรับและตีความตัวบท ตลอดจนการใช้ภาษาในตัวบทที่มีอาจแยกจากกันได้

จากกรอบมิติทั้งสามของวาทกรรมข้างต้น จะเห็นได้ว่าตัวบทไม่ได้มีอยู่เป็นเอกเทศ หากแต่มีวิธีปฏิบัติทางวาทกรรมและวิธีปฏิบัติทางสังคมวัฒนธรรมรายล้อมอยู่ตามลำดับ ซึ่งการวิเคราะห์และบรรยายให้เห็นโครงสร้างและองค์ประกอบของ ตัวบทนอกจากจะใช้ความรู้ด้านภาษาแล้ว ยังสามารถนำแนวคิดทฤษฎีด้านสังคมมาช่วยในการวิเคราะห์และตีความตัวบทกับวิธีปฏิบัติทางวาทกรรมว่ามีความเกี่ยวข้องกันอย่างไร ตลอดจนเพื่ออธิบายให้เห็นความสัมพันธ์ระหว่างวิธีปฏิบัติทางวาทกรรมกับวิธีปฏิบัติทางสังคมวัฒนธรรมที่มีอิทธิพลต่อการใช้ภาษาของคนในสังคมอย่างประสานสอดคล้องกัน

การวิเคราะห์ผลการวิจัย

การศึกษาครั้งนี้ ผู้วิจัยจะวิเคราะห์ข้อมูลตามลำดับดังนี้ ดำเนินการเก็บข้อมูลเพื่อให้ได้ตัวบท (Text) เพื่อนำมาวิเคราะห์วาทกรรมเชิงวิพากษ์ในระยะที่ 2 สำหรับขั้นตอนนี้ผู้วิจัยได้คัดเลือกตัวบท 2 ลักษณะ ได้แก่ ตัวบทที่มาจากเอกสาร และตัวบทที่มาจากการสัมภาษณ์ โดยวิเคราะห์วาทกรรมที่เกี่ยวกับการจัดการศึกษาโดยครอบครัว โดยใช้กรอบมิติทั้งสามของวาทกรรมของแฟร์คลาฟ (Fairclough, 1995) ได้แก่

ขั้นที่ 1 วิเคราะห์ตัวบทของเอกสารราชการที่เกี่ยวข้องกับการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานโดยครอบครัว ทั้งนี้งานวิจัยตามแนววาทกรรมวิเคราะห์เชิงวิพากษ์ใช้การวิจัยเชิงคุณภาพเป็นหลัก เพราะการนับความถี่จะใช้ได้ในระดับคำ ผู้วิจัยจึงไม่นับความถี่ของการปรากฏใช้รูปภาษานอกจากนี้ ความถี่ของการปรากฏใช้รูปภาษานั้นบอกได้เพียงว่า อุดมการณ์ใดสื่อผ่านตัวบทมากน้อยกว่ากัน ในขณะที่รูปภาษาบางรูปถึงแม้จะปรากฏในตัวบทไม่มากนัก แต่อาจปรากฏในตำแหน่งที่สำคัญ

ขั้นที่ 2 วิเคราะห์วิธีปฏิบัติทางวาทกรรมของตัวบทของเอกสารราชการที่เกี่ยวข้องกับการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานโดยครอบครัว และเน้นไปที่การศึกษาผ่านผู้เข้าร่วมการวิจัยที่มีความรู้

จากประสบการณ์ของผู้ที่เกี่ยวข้องกับการจัดการศึกษาโดยครอบครัว (Homeschool) โดยอาศัยจากผู้ที่เป็นทั้งผู้มีประสบการณ์ตรง ผู้ที่มีอำนาจในการใช้กฎหมายหรือตีความตัวบทตามข้อที่ 1 หรือผู้ที่เกี่ยวข้อง ซึ่งมีเงื่อนไขของความสัมพันธ์เชิงอำนาจกำกับอยู่ รวมถึงความรู้ อุดมการณ์ของรัฐผ่านหลักสูตร และการจัดการศึกษาโดยครอบครัว

ขั้นที่ 3 พิจารณาวิถีปฏิบัติทางสังคมวัฒนธรรม และความสัมพันธ์ระหว่างมิติ ทั้งสามการวิเคราะห์ในขั้นนี้ ผู้วิจัยได้พิจารณาตามแนวคิดของแฟร์คลอฟ (Fairclough, 1995) ที่เห็นว่าสังคมและวัฒนธรรมนั้นมีผลอย่างยิ่งต่อการสื่ออุดมการณ์ต่างๆ ในวาทกรรม และขณะเดียวกันอุดมการณ์ต่างๆ ในวาทกรรมยังส่งผลต่อสังคมด้วยเช่นกัน

ขั้นที่ 4 สังเคราะห์ภาพรวมของวาทกรรมเชิงวิพากษ์ในการจัดการศึกษาโดยครอบครัวที่จะทำให้ผู้เรียนบรรลุเป้าหมายการเรียนรู้ตามหลักสูตรการศึกษาขั้นพื้นฐาน โดยผู้วิจัยจะใช้การวิเคราะห์วาทกรรมเชิงวิพากษ์ในการศึกษา ตามกรอบการวิพากษ์ของนอร์แมน แฟร์คลอฟ ที่เน้นว่า การวิเคราะห์ระเบียบวาทกรรมนั้นเป็นการวิเคราะห์สหบท (Intertextual analysis) ซึ่งเน้นการกระทำควบคู่ไปกับการวิเคราะห์ตัวบท โดยสนใจที่รอยต่อของตัวบทและวิถีปฏิบัติทางวาทกรรม และสุดท้ายในการศึกษาปฏิบัติทางสังคมวัฒนธรรม (Socio-Cultural Practice) ผู้วิจัยเน้นไปที่การทำความเข้าใจการวิเคราะห์สถานการณ์ (situation) ที่ส่งผลต่อตัวบท และข้อมูลจากการสัมภาษณ์ และรวมไปถึงการสื่อสารถ่ายทอดตัวบทนั้น ๆ ต่อมาคือการวิเคราะห์สถาบัน (institution) ในการวิเคราะห์สถาบันที่เกิดเหตุการณ์นั้น ๆ และสุดท้ายคือการวิเคราะห์กรอบสังคมและวัฒนธรรม ในการทำความเข้าใจและเปิดพื้นที่ของการวิพากษ์กระบวนการในการวิเคราะห์สังคมวัฒนธรรมที่ส่งผลต่อตัวบทในภาพกว้าง ซึ่งการวิเคราะห์ทั้ง 3 ประเด็นจะเป็นการทำให้เห็นภาพความสัมพันธ์ของวิภาษะหว่างตัวบทและสังคม ซึ่งเป็นหัวใจของการวิเคราะห์วาทกรรมเชิงวิพากษ์

ระยะที่ 2 มุ่งใช้การประชุมเชิงปฏิบัติการและการสัมภาษณ์เชิงลึกเพื่อสังเคราะห์และสร้างแนวทางอย่างมีส่วนร่วม โดยแบ่งกระบวนการออกเป็น 2 ขั้นตอนหลัก ดังนี้

2.1 ผู้วิจัยได้ดำเนินการคัดเลือกผู้เข้าร่วมการประชุมเชิงปฏิบัติการ โดยใช้วิธีการคัดเลือกแบบเจาะจง (Purposive Sampling) จากผู้ที่มีความเกี่ยวข้องโดยตรงกับการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานโดยครอบครัว โดยประกอบด้วย

- | | |
|--|------------|
| 1) ผู้จัดการศึกษา (ผู้ปกครองและนักเรียน) | จำนวน 6 คน |
| 2) นักวิเคราะห์นโยบายและแผน | จำนวน 2 คน |
| 3) นักวิชาการการศึกษา | จำนวน 2 คน |
| 4) ศิษยานิเทศก์ | จำนวน 2 คน |

ทั้งนี้เนื่องจากกลุ่มผู้ให้ข้อมูลทั้ง 12 คน ถือเป็นผู้รับผิดชอบการให้บริการโดยตรง และเป็นกลุ่มตัวแทนของผู้รับบริการโดย กำหนดจากพื้นที่ที่ใช้ในการศึกษาคือกรุงเทพมหานคร เพราะเป็นพื้นที่ที่มีผู้จัด โฮมสคูล มากเป็นอันดับ 1 ของประเทศไทย และมีลักษณะความเป็นเมือง ผู้วิจัยคัดเลือกนักวิเคราะห์นโยบายและแผน นักวิชาการการศึกษา และศิษยานิเทศก์ จากการที่เป็นเจ้าหน้าที่หรือบุคลากรทางการศึกษาของสำนักงานพื้นที่การศึกษากรุงเทพมหานคร เขต 1 โดยมีหน้าที่ความรับผิดชอบในงานกลุ่มส่งเสริมการจัดการศึกษา และกลุ่มนิเทศ ติดตาม และประเมินผลการจัดการศึกษา ที่มีประสบการณ์ในการทำงานด้าน โฮมสคูล มาไม่น้อยกว่า 3 ปี จนข้อมูลจะอิ่มตัว ซึ่งผู้วิจัยได้จัดกิจกรรมประชุมเชิงปฏิบัติการขึ้นเป็นระยะเวลา 1 วัน เพื่อสรุปและอภิปรายร่วมกันเกี่ยวกับผลการวิเคราะห์หาทหกรรมการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานโดยครอบครัวจากการวิจัยในระยะที่ 1 โดยในการประชุมดังกล่าว ผู้เข้าร่วมได้ร่วมกันอภิปราย แสดงความคิดเห็น และสังเคราะห์องค์ประกอบสำคัญของวาทกรรมว่าด้วยการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานโดยครอบครัว โดยครอบคลุมทั้งด้านหลักการและนโยบาย กระบวนการการจัดการศึกษา กิจกรรม การเรียนรู้ ทรัพยากรที่ใช้ในการจัดการศึกษา และเครือข่ายความร่วมมือของผู้เกี่ยวข้อง

2.2 ผู้วิจัยได้นำผลการสังเคราะห์องค์ประกอบของวาทกรรมที่ได้จากการประชุมเชิงปฏิบัติการดังกล่าวไปใช้เป็นฐานในการจัดทำแนวคำถามสัมภาษณ์เชิงลึก เพื่อนำไปสัมภาษณ์กลุ่มผู้ทรงคุณวุฒิที่มีความเชี่ยวชาญในด้านการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานโดยครอบครัว โดยประกอบด้วย

- | | |
|--------------------------------------|------------|
| 1) ตัวแทนผู้บริหารการศึกษา | จำนวน 1 คน |
| 2) ตัวแทนนักวิชาการกระทรวงศึกษาธิการ | จำนวน 1 คน |
| 3) ตัวแทนนักวิชาการการศึกษาทางเลือก | จำนวน 1 คน |

โดยใช้เกณฑ์การคัดเลือกที่เน้นประสบการณ์ตรงและความเชี่ยวชาญเฉพาะด้านการสัมภาษณ์ดังกล่าวดำเนินการด้วยการนัดหมายล่วงหน้า ผ่านช่องทางออนไลน์หรือแบบพบหน้า โดยผู้วิจัยใช้แบบสัมภาษณ์ที่ได้รับการตรวจสอบความตรงเชิงเนื้อหา (Content Validity) จากผู้เชี่ยวชาญ เพื่อให้มั่นใจในความสอดคล้องกับวัตถุประสงค์ของการวิจัย และได้ข้อมูลเชิงลึกที่สะท้อนถึงแนวทางการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานโดยครอบครัวอย่างรอบด้านและตรงประเด็น ผู้วิจัยพัฒนาคำถามแนวทางการส่งเสริมการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานโดยครอบครัว (Homeschool) โดยการแบ่งการพัฒนาแนวทางเป็น 2 ระยะ คือ 1) การใช้การประชุมปฏิบัติการแบบมีส่วนร่วมของผู้ที่เกี่ยวข้องกับการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานโดยครอบครัว และ 2) การสัมภาษณ์เชิงลึกต่อผู้ทรงคุณวุฒิ/ผู้เชี่ยวชาญ โดยในระยะนั้นนั้นเป็นการสัมภาษณ์เชิงลึกผู้ทรงคุณวุฒิ จากการที่ผู้วิจัยได้นำผลจากระยะที่ 2 .ในขั้นแรกไปออกแบบแนวทางการส่งเสริมการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานโดยครอบครัว เพื่อการมุ่งเน้นการตรวจสอบความสอดคล้อง เหมาะสม และข้อเสนอแนะต่อแนวทางที่พัฒนาขึ้น เพื่อให้เกิดการกลั่นกรองทางวิชาการ เพิ่มความเชื่อมั่นทางด้านเนื้อหา

1) การใช้การประชุมปฏิบัติการแบบมีส่วนร่วมของผู้ที่เกี่ยวข้องกับการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานโดยครอบครัว โดยผู้วิจัยได้เชิญผู้แทนจากกลุ่มที่มีบทบาทโดยตรงในการจัดการศึกษาโฮมสคูล อันได้แก่ ผู้จัดการศึกษา (ผู้ปกครองและนักเรียน) จำนวน 6 คน นักวิเคราะห์นโยบายและแผน จำนวน 2 คน นักวิชาการการศึกษา จำนวน 2 คน และศึกษานิเทศก์ จำนวน 2 คน มาร่วมแลกเปลี่ยน ความคิดเห็น วิเคราะห์สถานการณ์ และสังเคราะห์องค์ประกอบของวาทกรรมเกี่ยวกับการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานโดยครอบครัว โดยกระบวนการประชุมเชิงปฏิบัติการในระยะนี้มีลักษณะของการระดมความคิดเห็นแบบมีส่วนร่วม (Participatory Workshop) ที่เปิดโอกาสให้ผู้เข้าร่วมได้สะท้อนมุมมองจากประสบการณ์ตรง รวมถึงเสนอข้อเสนอแนะเชิงนโยบายและแนวปฏิบัติที่เหมาะสมกับบริบทของตนเอง อันเป็นการสร้างฐานข้อมูลที่มีมติทั้งจากภาคปฏิบัติและ ภาคนโยบาย

2) การสัมภาษณ์เชิงลึกต่อผู้ทรงคุณวุฒิ/ผู้เชี่ยวชาญ โดยผู้วิจัยได้นำข้อมูลที่สังเคราะห์ได้จากระยะที่ 1 มาพัฒนาเป็นร่างแนวทางการส่งเสริมการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานโดยครอบครัว และใช้เป็นกรอบในการสัมภาษณ์เชิงลึกกับผู้ทรงคุณวุฒิ ซึ่งประกอบด้วยผู้เชี่ยวชาญจากตัวแทนผู้บริหารการศึกษา จำนวน 1 คน ตัวแทนนักวิชาการกระทรวงศึกษาธิการ จำนวน 1 คน และตัวแทนนักวิชาการการศึกษาทางเลือก จำนวน 1 คน โดยใช้เกณฑ์การคัดเลือกจากประสบการณ์วิจัย การศึกษา หรือบทบาทหน้าที่ที่เกี่ยวข้องโดยตรง การสัมภาษณ์ ในระยะนี้

มุ่งเน้นการตรวจสอบความสอดคล้อง ความเหมาะสม และข้อเสนอแนะต่อแนวทางที่พัฒนาขึ้น เพื่อให้เกิดการกลั่นกรองเชิงวิชาการ และเพิ่มความมั่นคงทางเนื้อหาแก่แนวทางดังกล่าว

การดำเนินการในทั้งสองระยะจึงถือเป็นกลไกสำคัญที่เชื่อมโยงข้อมูลจากภาคสนาม เข้ากับข้อเสนอเชิงนโยบายในระดับวิชาการและระบบราชการอย่างเป็นรูปธรรม และยังเปิดโอกาสให้เสียงของผู้มีส่วนได้ส่วนเสียจากหลายภาคส่วนได้รับการรับฟังและนำไปสู่การปรับปรุงแนวทางที่สามารถนำไปใช้ได้จริงอย่างมีประสิทธิภาพ

ระยะที่ 3 การประเมินแนวทางการส่งเสริมการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานโดยครอบครัว

โดยระยะที่ 3 ของการวิจัยมีวัตถุประสงค์เพื่อประเมินคุณภาพของแนวทางการส่งเสริมการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานโดยครอบครัวที่พัฒนาขึ้นจากระยะที่ 1 และระยะที่ 2 โดยมุ่งเน้นการตรวจสอบความเหมาะสม ความเป็นไปได้ และความถูกต้องของแนวทางผ่านมุมมองของผู้เชี่ยวชาญในสาขาที่เกี่ยวข้อง กระบวนการประเมินในระยนี้ใช้กรอบแนวคิดการประเมินโปรแกรมของคณะกรรมการร่วมด้านมาตรฐานการประเมินการศึกษา (Joint Committee on Standards for Educational Evaluation: JCSEE) ซึ่งได้รับการปรับปรุงโดยสมาคมการประเมินแห่งประเทศแคนาดา (Canadian Evaluation Society) โดยมีมิติการประเมิน 5 ด้าน ได้แก่ ความเป็นประโยชน์ (Utility Standards) ความเป็นไปได้ (Feasibility Standards) ความเหมาะสม (Propriety Standards) ความถูกต้องเที่ยงตรง (Accuracy Standards) และความสำนึกรับผิดชอบ (Accountability Standards)

3.1 ผู้ให้ข้อมูล

โดยผู้วิจัยคัดเลือกผู้เชี่ยวชาญจำนวน 5 คน โดยแบ่งเป็น 3 กลุ่ม ดังนี้

- | | |
|---|------------|
| 1) ผู้เชี่ยวชาญการศึกษาทางเลือก | จำนวน 2 คน |
| 2) ผู้เชี่ยวชาญการบริหารการศึกษา | จำนวน 2 คน |
| 3) ผู้เชี่ยวชาญการวัดและประเมินผลการศึกษา | จำนวน 1 คน |

ผู้ให้ข้อมูลทั้งหมดคัดเลือกแบบเจาะจง (Purposive Sampling) โดยพิจารณาจากคุณสมบัติของผู้ที่มีความรู้ ความเชี่ยวชาญ และประสบการณ์ตรงในการกำหนดนโยบายหรือกำกับดูแลการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานโดยครอบครัว ทั้งในเชิงวิชาการและการ ปฏิบัติจริง จากนั้นนำผลการประเมินไปใช้ในการวิเคราะห์ SWOT Analysis เพื่อสะท้อนมุมมองที่มีการวิเคราะห์จุดแข็ง จุดอ่อน โอกาส และอุปสรรคของแนวทางในบริบทการใช้งานจริง จากผู้จัดการศึกษา (ผู้ปกครอง) จำนวน 3 คน ซึ่งผู้จัดการศึกษา ต้องเป็นผู้ที่ต้องรับบริการจากสำนักเขตพื้นที่ การศึกษามัธยมศึกษา กรุงเทพมหานคร เขต 1 และเป็นผู้ดูแลผู้เรียนโดยตรง โดยมีสถานะเป็น

ผู้ปกครอง บิดา มารดา หรือผู้ได้รับมอบอำนาจจากผู้ปกครองของนักเรียนในการจัดการศึกษาแบบ โฮมสคูล โดยมีประสบการณ์ในการจัดการศึกษาจนผู้เรียนสำเร็จการศึกษา จำนวน 3 คน ซึ่งเป็น ข้อมูลที่อ้อมตัว

3.2 เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย

โดยเครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย ได้แก่ แบบประเมินเชิงคุณภาพที่ออกแบบขึ้นตาม เกณฑ์มาตรฐาน JCSEE โดยไม่มีการใช้การให้คะแนนเชิงปริมาณ แต่ใช้รูปแบบการให้ ข้อเสนอแนะเชิงพรรณนา (Descriptive Evaluation) ตามมิติการประเมินทั้ง 5 ด้าน ได้แก่

- 1) ความเป็นประโยชน์ คือ ความสามารถของแนวทางในการตอบสนองต่อความต้องการของผู้ใช้จริง
- 2) ความเป็นไปได้ คือ ความเป็นไปได้เชิงโครงสร้างและทรัพยากรในการนำไปปฏิบัติจริง
- 3) ความเหมาะสม คือ ความสอดคล้องกับบริบททางสังคม กฎหมาย และจริยธรรม
- 4) ความถูกต้องเที่ยงตรง คือ ความสอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์และฐานแนวคิด
- 5) ความน่าเชื่อถือ คือ ความชัดเจนของการกำหนดผู้รับผิดชอบ และกลไกการติดตามผล

3.3 กระบวนการเก็บรวบรวมข้อมูล

โดยผู้วิจัยได้นำเสนอร่างแนวทางที่ได้พัฒนาจากระยะที่ 2 ให้ผู้เชี่ยวชาญในแต่ละกลุ่มพิจารณาในลักษณะการให้ข้อเสนอแนะเป็นรายบุคคล โดยการสัมภาษณ์เชิงลึก (In-depth Interview) ผ่านการนัดหมายล่วงหน้า ใช้เวลาในการสัมภาษณ์คนละ 30 – 45 นาที และบันทึกข้อมูลด้วยการจดบันทึกและบันทึกเสียงโดยขออนุญาตจากผู้ให้ข้อมูลก่อนดำเนินการ

3.4 การวิเคราะห์ข้อมูล

โดยผู้วิจัยวิเคราะห์ข้อมูลโดยใช้การวิเคราะห์เนื้อหา (Content Analysis) ในเชิงเปรียบเทียบรายกลุ่ม โดยสังเคราะห์ข้อมูลที่ได้จากทั้ง 3 กลุ่มผู้เชี่ยวชาญ เพื่อเปรียบเทียบและสรุปสาระสำคัญของการประเมินในแต่ละมิติ นำไปสู่การปรับปรุงแนวทางให้มีความเหมาะสมในทางปฏิบัติมากยิ่งขึ้น

3.5 การตรวจสอบคุณภาพของข้อมูล

โดยใช้วิธีการตรวจสอบความน่าเชื่อถือของข้อมูล (Trustworthiness) ตามแนวทางของ Guba และ Lincoln (1981) ได้แก่ การตรวจสอบข้อมูลแบบสามเส้า (Triangulation) การตรวจสอบโดยผู้ให้ข้อมูล (Member Check) และการตรวจสอบโดยผู้ทรงคุณวุฒิ (Peer Review)

3.6 การนำเสนอผลการวิจัย

โดยข้อมูลที่ได้จากการประเมินเชิงคุณภาพในระยะที่ 3 นี้จะถูกจัดทำในรูปแบบตารางเชิงเนื้อหา แสดงมุมมองและข้อเสนอแนะของผู้เชี่ยวชาญในแต่ละมิติของแนวทางทั้ง 3 ระดับ และสังเคราะห์ในรูปแบบเรียงความเพื่อสรุปผลการประเมิน ตลอดจนแสดงภาพรวมของความเหมาะสมและความเป็นไปได้ของแนวทางทั้งระบบ เพื่อประกอบการสรุปผลในบทที่ 5

3.7 การประเมินความเป็นไปได้เชิงปฏิบัติจากผู้จัดการศึกษา

ภายหลังการประเมินร่างแนวทางการส่งเสริมการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานโดยครอบคลุมจากผู้เชี่ยวชาญทั้ง 3 ระดับแล้ว ผู้วิจัยได้นำแนวทางทั้ง 3 ด้านที่ผ่านการปรับปรุงเบื้องต้น ไปเสนอให้ตัวแทนผู้ปกครองในฐานะผู้จัดการศึกษาจำนวน 5 ครอบครัว ซึ่งมีประสบการณ์ตรงในการจัดการศึกษา โฮมสคูล ไม่น้อยกว่า 3 ปีการศึกษา พิจารณาความเหมาะสมและความเป็นไปได้ของแนวทางในเชิงปฏิบัติ โดยใช้กระบวนการวิเคราะห์ SWOT (Strengths, Weaknesses, Opportunities, Threats) เป็นเครื่องมือในการวิพากษ์ โดยเปิดให้ผู้ปกครองได้สะท้อนมุมมอง ทั้งจุดแข็ง จุดอ่อน โอกาส และอุปสรรคของแต่ละแนวทาง การเก็บข้อมูลดำเนินในลักษณะการสัมภาษณ์เชิงลึก และการอภิปรายแบบมีโครงสร้าง (Structured Dialogue) โดยผู้วิจัยเป็นผู้อำนวยความสะดวกและรวบรวมข้อมูลด้วยตนเอง กระบวนการนี้มีจุดมุ่งหมายเพื่อประเมินศักยภาพของแนวทางที่พัฒนาขึ้นในการนำไปใช้จริงในระดับครอบครัว ตลอดจนตรวจสอบความยืดหยุ่น ความเข้าใจง่าย และความเหมาะสมต่อบริบทของผู้ใช้ปลายทาง ซึ่งเป็นข้อมูลสำคัญที่นำไปสู่การสังเคราะห์และปรับปรุงแนวทางในขั้นสุดท้าย

ตาราง 3 แสดงแบบแผนการดำเนินงานวิจัย

วัตถุประสงค์การวิจัย	กลุ่มเป้าหมาย	เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย	การเก็บรวบรวมข้อมูล	การตรวจสอบข้อมูล	การวิเคราะห์ข้อมูล
1. เพื่อวิเคราะห์โครงสร้างและความสัมพันธ์ระหว่างผู้มีส่วนได้เสียในการจัดการศึกษาโดยครอบครัว	1) เอกสารราชการที่เกี่ยวข้อง 2) ผู้ให้ข้อมูลหลักและรอง (เจ้าหน้าที่รัฐ/ผู้จัดการศึกษา)	1) แบบบันทึกการวิเคราะห์วาทกรรมเชิงวิพากษ์ 2) แบบสัมภาษณ์เชิงลึก	ศึกษาเอกสาร 18 ฉบับและสัมภาษณ์ผู้ให้ข้อมูลหลักและรอง	ให้ผู้เชี่ยวชาญตรวจสอบความตรงของเครื่องมือและเมื่อได้ข้อมูลแล้วใช้การตรวจสอบความสอดคล้องภายใน (Internal Consistency) และการสะท้อนคิดของผู้วิจัย (Researcher Reflexivity)	วิเคราะห์ข้อมูลด้วยแนวทางวาทกรรมเชิงวิพากษ์ 3 มิติของแฟร์คลาฟ
2. เพื่อพัฒนาแนวทางการส่งเสริมการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานโดยครอบครัว	1) ผู้ทรงคุณวุฒิในระดับนโยบายและวิชาการ 2) ผู้เข้าร่วมประชุมเชิงปฏิบัติการ ((เจ้าหน้าที่รัฐ/ผู้จัดการศึกษา)	1) แบบสรุปการประชุมเชิงปฏิบัติการ (Workshop) 2) แบบสัมภาษณ์เชิงลึกผู้ทรงคุณวุฒิ	1) จัดประชุมเชิงปฏิบัติการ 2) สัมภาษณ์เชิงลึกเพื่อพัฒนาแนวทาง	ตรวจสอบความเหมาะสมโดยอาจารย์ที่ปรึกษาและ Content Validity จากผู้เชี่ยวชาญ (CVI)	วิเคราะห์ข้อมูลด้วยการสังเคราะห์เนื้อหา (Content Analysis) และตรวจสอบด้วยการเปรียบเทียบเชิงตรรกะ
3. เพื่อประเมินศึกษาความเป็นไปได้ของแนวทางการส่งเสริมการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานโดยครอบครัว	1) ผู้เชี่ยวชาญ 15 คนจาก 3 กลุ่ม (ครอบครัว เขตพื้นที่ กระทรวง) 2) กลุ่มผู้ใช้งานจริง (ผู้จัดการศึกษา)	1) แบบประเมินตามเกณฑ์ JCSEE (5 ด้าน) 2) SWOT ANALYSIS	ประเมินแนวทางผ่านแบบสอบถามปลายเปิดจากผู้เชี่ยวชาญ/ผู้จัดการศึกษา	ตรวจสอบความตรงเชิงเนื้อหาโดยผู้เชี่ยวชาญ และตรวจสอบความเชื่อมั่นเชิงคุณภาพ	1) วิเคราะห์ข้อมูลเชิงพรรณนาด้วยการวิเคราะห์เนื้อหาและตีความตามมุมมองของผู้เชี่ยวชาญแต่ละกลุ่ม 2) วิเคราะห์ผลการประเมินความเป็นไปได้จาก SWOT ANALYSIS

บทที่ 4

ผลการวิเคราะห์ข้อมูล

บทนี้นำเสนอผลการวิเคราะห์ข้อมูลตามวัตถุประสงค์ของการวิจัยซึ่งแบ่งออกเป็น 3 ระยะ โดยในแต่ละระยะมีเป้าหมายและกระบวนการเก็บข้อมูลที่สอดคล้องกับลักษณะของคำถาม การวิจัยและกรอบแนวคิดเชิงทฤษฎีที่ใช้ในการวิเคราะห์

ในระยะที่ 1 เป็นการวิเคราะห์ความสัมพันธ์เชิงอำนาจ ความไม่เท่าเทียม อุดมการณ์ และโครงสร้างความสัมพันธ์ระหว่างผู้จัดการศึกษาและผู้มีอำนาจในระบบการศึกษา โดยใช้แนวทาง การวิเคราะห์วาทกรรมเชิงวิพากษ์ (Critical Discourse Analysis: CDA) ของ นอร์แมน แฟร์คลาฟ (Norman Fairclough) ซึ่งประกอบด้วยวิเคราะห์ใน 3 ระดับ ได้แก่

- (1) การวิเคราะห์ระดับตัวบท (Text)
- (2) การวิเคราะห์ระดับวิถีปฏิบัติวาทกรรม (Discourse Practice)
- (3) การวิเคราะห์ระดับวิถีปฏิบัติทางสังคม (Socio-cultural Practice)

ข้อมูลที่น่ามาวิเคราะห์ในระยะนี้ครอบคลุมทั้งเอกสารราชการที่เกี่ยวข้องกับการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานโดยครอบครัว ถ้อยคำจากการสัมภาษณ์เชิงลึกของเจ้าหน้าที่ผู้ให้บริการ ในระบบการศึกษา ผู้จัดการศึกษาครอบครัว เพื่อให้เห็นพลวัตของความสัมพันธ์และอุดมการณ์ที่ดำรงอยู่ในโครงสร้างระบบการศึกษาไทย

ในระยะที่ 2 เป็นกระบวนการสร้างแนวทางการส่งเสริมการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานโดยครอบครัว โดยการนำผลการวิเคราะห์จากระยะที่ 1 มาใช้ในการพัฒนาคำถามสำหรับการประชุมปฏิบัติการแบบมีส่วนร่วม (Workshop) เพื่อหาองค์ประกอบจากระยะที่ 1 จากนั้นยกร่างแนวทางฯ โดยผู้วิจัย และการสัมภาษณ์เชิงลึกผู้ทรงคุณวุฒิ เพื่อสังเคราะห์เป็นแนวทางเชิงนโยบายที่ครอบคลุมหลักการ กระบวนการ ทรัพยากร และเครือข่ายการสนับสนุนที่เหมาะสม

ในระยะที่ 3 มีเป้าหมายเพื่อยืนยันความน่าเชื่อถือของแนวทางในระดับเชิงนโยบายและเชิงปฏิบัติ รวมถึงตรวจสอบความเหมาะสมในบริบทจริงของประเทศไทย ทั้งในระดับครอบครัว เขตพื้นที่การศึกษา โดยกระบวนการประเมินในระยะนี้ประกอบด้วยสองส่วนหลัก ได้แก่

ส่วนแรก คือ การประเมินแนวทางโดยผู้เชี่ยวชาญที่มีประสบการณ์ด้านการจัดการศึกษาทางเลือก การบริหารการศึกษา และการประเมินโปรแกรมการเรียนรู้ โดยใช้แบบประเมินแบบมาตรา 5 ระดับ (Rating Scale) ที่พัฒนาขึ้นตามเกณฑ์ของคณะกรรมการร่วมด้าน

มาตรฐานการประเมินการศึกษา (Joint Committee on Standards for Educational Evaluation: JCSEE

ส่วนที่สอง คือ การศึกษาความเป็นไปได้เชิงปฏิบัติของแนวทาง โดยนำแนวทางที่ได้รับการประเมินจากผู้เชี่ยวชาญไปให้กลุ่มผู้จัดการศึกษาในระดับครอบครัว จำนวน 3 ครอบครัว ที่มีประสบการณ์จัด โฮมสคูล ไม่น้อยกว่า 3 ปีการศึกษา ทำการวิพากษ์โดยใช้เครื่องมือวิเคราะห์ SWOT (Strengths, Weaknesses, Opportunities, Threats) เพื่อสะท้อนมุมมองต่อจุดแข็ง จุดอ่อน โอกาส และอุปสรรคของแนวทางในบริบทการใช้งานจริง

ผลการประเมินทั้งสองส่วนจึงช่วยเสริมความน่าเชื่อถือของแนวทางที่พัฒนาขึ้นจากฐานข้อมูลจริง และครอบคลุมมิติทั้งเชิงโครงสร้างนโยบายและความเป็นไปได้ในการนำไปสู่การใช้จริงในระดับครอบครัว แนวทางที่ได้รับการประเมินนี้จึงไม่เพียงเป็นข้อเสนอเชิงเทคนิค แต่ยังเป็นกรอบคิดใหม่ที่เอื้อต่อการพัฒนาระบบการศึกษาที่เปิดกว้าง ยืดหยุ่น และให้ความสำคัญต่อความหลากหลายของรูปแบบการเรียนรู้อย่างแท้จริง

ส่วนผลการวิเคราะห์ข้อมูลในรายงานการวิจัยนี้ ผู้วิจัยขอแบ่งการนำเสนอเป็น 3 ตอน ดังนี้

- 1) เพื่อตอบคำถามวัตถุประสงค์ข้อที่ 1 เพื่อวิเคราะห์โครงสร้างและความสัมพันธ์ระหว่างผู้มีส่วนได้เสียในการจัดการศึกษาโดยครอบครัว
- 2) เพื่อตอบวัตถุประสงค์ข้อที่ 2 การสร้างแนวทางการส่งเสริมการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานโดยครอบครัว
- 3) เพื่อตอบวัตถุประสงค์ข้อที่ 3 การประเมินศึกษาความเป็นไปได้ของแนวทางการส่งเสริมการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานโดยครอบครัว

4.1 เพื่อตอบคำถามวัตถุประสงค์ข้อที่ 1 เพื่อวิเคราะห์โครงสร้างและความสัมพันธ์ระหว่างผู้มีส่วนได้เสียในการจัดการศึกษาโดยครอบครัว

โดยส่วนที่ 1. ของงานวิจัยนี้ นำเสนอผลการวิเคราะห์ความสัมพันธ์เชิงอำนาจ ความไม่เท่าเทียม อุดมการณ์ และโครงสร้างความสัมพันธ์ระหว่างผู้จัดการศึกษา (ครอบครัว โฮมสคูล) และผู้มีอำนาจในระบบการศึกษาไทย โดยใช้กรอบแนวคิด Critical Discourse Analysis (CDA) ของ Norman Fairclough ซึ่งแบ่งการวิเคราะห์ออกเป็น 3 ระดับหลัก ได้แก่ ระดับตัวบท (Textual Analysis), ระดับวิถีปฏิบัติวาทกรรม (Discourse Practice), และระดับวิถีปฏิบัติทางสังคม (Socio-cultural Practice) เพื่อคลี่คลายโครงสร้างอำนาจที่ซ่อนอยู่ในเอกสารราชการจำนวน 18 ฉบับ ซึ่งครอบคลุมตั้งแต่พระราชบัญญัติ หลักสูตร แผนการศึกษาแห่งชาติ ไปจนถึงนโยบายและกฎกระทรวงที่เกี่ยวข้องกับการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานโดยครอบครัว ดังนี้

การวิเคราะห์ความสัมพันธ์เชิงอำนาจ ความไม่เท่าเทียม อุดมการณ์ และโครงสร้างความสัมพันธ์ระหว่างผู้จัดการศึกษาและผู้มีอำนาจในระบบการศึกษา

การจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานโดยครอบครัว (Homeschool) เป็นแนวทางหนึ่งของการกระจายอำนาจด้านการศึกษาไปสู่ภาคประชาชน โดยเฉพาะครอบครัวในฐานะผู้มีบทบาทตรงในการส่งเสริมการเรียนรู้ให้แก่ผู้เรียน แนวทางนี้สะท้อนถึงความพยายามของสังคมไทยในการสร้างระบบการศึกษาที่มีความยืดหยุ่น หลากหลาย และตอบสนองต่อบริบทเฉพาะของแต่ละครอบครัว อย่างไรก็ตาม แม้รัฐไทยจะเปิดช่องทางตามกฎหมายให้ครอบครัวสามารถจัดการศึกษาได้ด้วยตนเอง แต่ในทางปฏิบัติกลับพบว่าการดำเนินการดังกล่าวยังคงถูกควบคุม กำกับ และประเมินโดยรัฐอย่างเข้มงวด ผ่านกฎหมาย นโยบาย แผนงาน และแนวทางราชการต่าง ๆ การศึกษานี้จึงมีเป้าหมายเพื่อทำความเข้าใจโครงสร้างอำนาจที่ดำรงอยู่ในระบบการศึกษาของไทย โดยเฉพาะในบริบทของการจัดการศึกษาโดยครอบครัว ผ่านการวิเคราะห์ตัวบท เอกสารราชการจำนวน 10 ฉบับที่เกี่ยวข้องกับการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานโดยตรงหรือโดยอ้อม เช่น พระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2543 หลักสูตรการศึกษาขั้นพื้นฐาน แนวทางการจัดโฮมสคูล แผนการศึกษาแห่งชาติ แผนพัฒนาการศึกษาของกระทรวงศึกษาธิการ และกฎกระทรวงต่าง ๆ ที่เกี่ยวข้อง

วิธีการวิเคราะห์ใช้กรอบแนวคิด การวิเคราะห์วาทกรรมเชิงวิพากษ์ (Critical Discourse Analysis: CDA) ของ นอร์แมน แฟร์คลาฟ (Norman Fairclough) ซึ่งแบ่งการวิเคราะห์ออกเป็น 3 ระดับ ได้แก่

1.1 ระดับตัวบท (Textual Analysis) วิเคราะห์ภาษาที่ใช้ในเอกสารราชการ โดยพิจารณาโครงสร้างของถ้อยคำ การเลือกใช้คำศัพท์ การจัดวางประโยค และลักษณะภาษาทางอำนาจที่สะท้อนความสัมพันธ์เชิงอำนาจและอุดมการณ์แฝง

1.2 ระดับวิถีปฏิบัติวาทกรรม (Discourse Practice) พิจารณากระบวนการผลิต เผยแพร่ และตีความเอกสารราชการว่าเอกสารเหล่านี้สะท้อนถึงความสัมพันธ์เชิงอำนาจระหว่างรัฐกับครอบครัวอย่างไร ใครเป็นผู้มีอำนาจในการผลิตวาทกรรม และใครเป็นผู้ถูกกระทำ

1.3 ระดับวิถีปฏิบัติทางสังคม (Socio-cultural Practice) วิเคราะห์ความเชื่อ ค่านิยม และอุดมการณ์ทางสังคมที่หล่อหลอมให้เกิดวาทกรรมในเอกสารเหล่านั้น เช่น อุดมการณ์ชาตินิยม ความเป็นทางการของระบบราชการ และแนวคิดเรื่องมาตรฐานกลาง

การวิเคราะห์ทั้ง 3 ระดับนี้มีเป้าหมายเพื่อคลี่คลายโครงสร้างความสัมพันธ์เชิงอำนาจที่ซ่อนอยู่ในเอกสารราชการ และสะท้อนให้เห็นว่าครอบครัวในฐานะผู้จัดการศึกษานั้นอยู่ในสถานะที่ “มีอำนาจต่อรอง” หรือ “ถูกควบคุม” ในระบบการศึกษาปัจจุบันอย่างไร

4.1.1 การวิเคราะห์ระดับตัวบท (Textual Analysis)

ในระดับการวิเคราะห์ตัวบทนี้ ผู้วิจัยได้ศึกษาถ้อยคำและโครงสร้างภาษาในเอกสารราชการจำนวน 10 ฉบับ ซึ่งมีความเกี่ยวข้องกับการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานโดยครอบครัวโดยตรงหรือโดยอ้อม เพื่อพิจารณาว่าภาษาที่ใช้ในเอกสารเหล่านี้สะท้อนถึงความสัมพันธ์เชิงอำนาจและอุดมการณ์อย่างไรบ้าง โดยการวิเคราะห์จะพิจารณาทั้งลักษณะของคำศัพท์การจัดวางข้อความ การเน้นหรือละเว้นบางประเด็น ตลอดจนโครงสร้างของความหมายที่ถูกสร้างขึ้นภายในตัวบทดังนี้

1) พระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2542 พระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2542 ถือเป็นกฎหมายแม่บทด้านการศึกษาที่กำหนดแนวทางการจัดการศึกษาของประเทศไทยมาอย่างยาวนาน และมีอิทธิพลโดยตรงต่อโครงสร้างอำนาจในระบบการศึกษาไทย โดยเฉพาะความสัมพันธ์ระหว่างรัฐกับประชาชน ซึ่งในกรณีนี้คือความสัมพันธ์ระหว่างรัฐและครอบครัวในฐานะ “ผู้จัดการศึกษา” ภายใต้กรอบของกฎหมาย ฉบับนี้จึงเป็นเอกสารที่สะท้อนวาทกรรมของอำนาจ ความชอบธรรม และอุดมการณ์ที่รัฐพยายามสถาปนาอย่างแนบเนียนผ่านภาษาทางราชการ ภายใต้ฉากหน้าของความเสมอภาคและสิทธิการเรียนรู้ ภายในตัวบทกฎหมาย มีการปรากฏของวาทกรรมหลายประโยคที่ฟังดูส่งเสริมผู้เรียนและเคารพสิทธิ เช่น ข้อความที่ว่า “การจัดการศึกษาต้องยึดหลักว่า ผู้เรียนทุกคนสามารถเรียนรู้และพัฒนาตนเองได้ และถือว่าผู้เรียนสำคัญที่สุด” แม้ข้อความดังกล่าวจะสะท้อนอุดมการณ์แบบผู้เรียนเป็นศูนย์กลาง

(Learner-Centered Ideology) ซึ่งเป็นแนวคิดร่วมสมัยในระบบการศึกษาสมัยใหม่ แต่ในอีกด้านหนึ่ง ภาษาที่ใช้ อย่างเช่นคำว่า “ต้องยึดหลักว่า” เป็นถ้อยคำที่กำหนดกรอบความคิดตายตัว และเป็นการสถาปนา “มาตรฐานกลาง” จากเบื้องบน ที่ทุกฝ่ายในระบบ Including ครอบครัวยึดต้องปฏิบัติตาม ซึ่งสื่อถึงความไม่เสมอภาคทางอำนาจโดยนัย เนื่องจากอัตลักษณ์ของผู้เรียนและผู้จัดการศึกษาถูกกำหนดให้มีค่าเท่ากันภายใต้ระบบมาตรฐานเดียว ไม่คำนึงถึงความหลากหลายของบริบททางสังคม วัฒนธรรม หรือศักยภาพของครอบครัวยุคที่แตกต่างกัน หนึ่งในประโยคสำคัญที่สะท้อนอุดมการณ์ของรัฐในกฎหมายฉบับนี้คือข้อความที่ว่า

“การศึกษามาฉบับบังคับ หมายความว่า การศึกษาขั้นพื้นฐานที่ผู้ปกครองต้องจัดให้แก่บุตรหลานของตน”

วาทกรรมข้างต้นเป็นข้อความที่ปรากฏอยู่ใน พระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2542 ซึ่งในระดับผิวเผิน อาจถูกตีความว่าเป็นถ้อยคำที่แสดงถึงความก้าวหน้าในเชิงอุดมการณ์ทางการศึกษา โดยเฉพาะการยอมรับแนวคิด “ผู้เรียนเป็นศูนย์กลาง” (Learner-Centered Approach) ซึ่งเป็นแนวคิดร่วมสมัยที่ได้รับการยอมรับในระดับนานาชาติ กล่าวคือ เป็นการเคารพศักยภาพของผู้เรียนแต่ละคน ส่งเสริมการเรียนรู้ที่แตกต่าง และเชื่อว่าทุกคนสามารถพัฒนาได้ตามบริบทของตนเอง อย่างไรก็ตาม เมื่อพิจารณาอย่างวิพากษ์ผ่านกรอบของการวิเคราะห์วาทกรรมเชิงอำนาจ จะพบว่าถ้อยคำ “ต้องยึดหลักว่า” มีนัยสำคัญที่ไม่อาจมองข้ามได้ เพราะแม้ข้อความหลักจะมีลักษณะเชิงบวก สนับสนุนสิทธิและศักยภาพของผู้เรียน แต่คำว่า “ต้อง” ทำหน้าที่ในเชิง การบังคับทางนโยบาย และสร้างกรอบแนวคิดแบบบรรทัดฐานที่ทุกฝ่ายในระบบการศึกษาจำเป็นต้องปฏิบัติตาม ซึ่งหากพิจารณาในระดับตัวบท (Textual Level) จะพบว่าภาษาในวาทกรรมนี้ใช้คำที่ดูเป็นกลาง เช่น “ผู้เรียนทุกคนสามารถเรียนรู้” และ “ผู้เรียนสำคัญที่สุด” ซึ่งเป็นการวางอุดมการณ์ในเชิงบวก แต่ในทางภาษาศาสตร์ คำว่า “ต้องยึดหลักว่า” ทำหน้าที่เป็น Modal Verb ที่แสดงการกำหนดทิศทางจากผู้มีอำนาจไปยังผู้ปฏิบัติ เป็นการสื่อสารแบบบนลงล่าง (top-down communication) และสะท้อนถึงการ สถาปนาความชอบธรรมในการควบคุม

ในระดับวิปฏิบัติวาทกรรม (Discourse Practice) ข้อความนี้เกิดขึ้นในบริบทของการร่างกฎหมายซึ่งมีจุดมุ่งหมายในการกำหนดกรอบสำหรับระบบการศึกษาในระดับชาติ ดังนั้น วาทกรรมที่ถูกผลิตขึ้นจึงมีจุดประสงค์เพื่อ ควบคุมแนวคิดเรื่อง “การศึกษา” ให้เป็นไปตามที่

รัฐนิยามไว้ โดยการเน้นว่า “ต้อง” ทำให้แม้จะมีการกล่าวถึงสิทธิของผู้เรียน แต่สิทธิดังกล่าวก็ถูกสอดแทรกด้วยอำนาจกลางที่ควบคุมทิศทางความคิดของสถาบัน ครู ครอบครัว และแม้แต่ตัวผู้เรียนเอง ในเชิงโครงสร้าง การกำหนดแนวคิด “ผู้เรียนเป็นศูนย์กลาง” ให้กลายเป็น กฎบังคับ ซึ่งไม่ใช่ทางเลือกหรือแนวคิดที่สามารถตีความหลากหลาย ทำให้แนวทางที่แตกต่างจากมาตรฐานของรัฐ เช่น การจัดการศึกษาโดยครอบครัว (Homeschooling) ที่อาจมีแนวทางเฉพาะตัว กลายเป็นสิ่งที่ “เบี่ยงเบน” จากบรรทัดฐานที่รัฐกำหนด ทั้งนี้ในระดับวิถีปฏิบัติทางสังคม (Socio-cultural Practice) วาทกรรมนี้ทำหน้าที่ อารมณ์อุดมการณ์ของรัฐ ในฐานะผู้กำหนด “สิ่งที่นับว่าเป็นการศึกษา” และ “สิ่งที่ถือว่ายอมรับได้” ในสังคมไทย กล่าวอีกนัยหนึ่ง มันคือการผลิตซ้ำแนวคิดแบบรัฐนิยมที่ยังมองว่าความรู้และการศึกษาต้องอยู่ภายใต้กรอบของการกำกับจากส่วนกลาง แม้เนื้อความจะกล่าวถึง “ผู้เรียนทุกคนสามารถเรียนรู้และพัฒนาตนเองได้” ซึ่งดูเหมือนเปิดกว้าง แต่โดยสาระแล้วกลับไม่มีการยอมรับความหลากหลายทางวัฒนธรรม สังคม หรือการเรียนรู้เฉพาะบุคคลอย่างแท้จริง โดยเฉพาะอย่างยิ่งในกรณีของ การศึกษาโดยครอบครัว (Homeschooling) ซึ่งอาจยึดแนวคิดอื่น เช่น การเรียนรู้แบบอิสระ (unschooling) หรือการเรียนรู้ตามบริบทชุมชน ซึ่งไม่สามารถเข้าได้กับกรอบ “ผู้เรียนเป็นศูนย์กลาง” ในรูปแบบมาตรฐานที่รัฐกำหนดไว้

การกำหนดว่า “ต้องยึดหลักว่า...” คือการปิดกั้นพื้นที่ของความหลากหลาย และบีบให้ทุกแนวคิดทางการศึกษาถูกปรับเข้าสู่โครงสร้างอำนาจเดียว คือ “อำนาจของรัฐ” โดยเฉพาะเมื่อรัฐยังคงมีบทบาทเป็นผู้ให้ “อนุญาต” และ “ประเมินผล” สำหรับรูปแบบการจัดการศึกษานอกระบบ เช่น Homeschooling การให้ความสำคัญกับ “มาตรฐานเดียว” ที่รัฐกำหนดในลักษณะ Top-Down สะท้อนถึงแนวโน้มของอุดมการณ์รัฐนิยม (Statism) ที่ยังคงยึดโยงอยู่กับโครงสร้างอำนาจแบบรวมศูนย์ กล่าวคือ แม้จะมีการกล่าวถึงสิทธิของประชาชนในการจัดการศึกษา แต่ในทางปฏิบัติ กลับมีวาทกรรมควบคุมและกำกับมากกว่าส่งเสริมและเปิดพื้นที่เสรี ตัวอย่างที่ชัดเจนคือข้อความในกฎหมายที่ระบุว่า

“การศึกษาภาคบังคับ หมายความว่า การศึกษาขั้นพื้นฐานที่ผู้ปกครองต้องจัดให้แก่บุตรหลานของตน”

ซึ่งแม้จะดูเหมือนเป็นการมอบ “หน้าที่” ให้กับผู้ปกครองอย่างเท่าเทียม แต่กลับมิได้เปิดโอกาสให้ผู้ปกครองสามารถจัดการศึกษาได้อย่างอิสระอย่างแท้จริง เพราะการจัดการศึกษาโดยครอบครัวต้องอยู่ “ภายใต้การอนุญาต” และ “การกำกับติดตาม” จากรัฐ ในระดับ

พื้นผิว ข้อความนี้ทำหน้าที่กำหนดความหมายของ “การศึกษาภาคบังคับ” ในทางกฎหมาย ซึ่งฟังดูเหมือนเป็นการ “มอบหมายภาระหน้าที่” ให้ผู้ปกครองรับผิดชอบในการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานให้แก่บุตรหลานตนเอง เป็นการแสดงออกถึง ความคาดหวังของรัฐต่อครอบครัว ในฐานะหน่วยทางสังคมที่มีบทบาทด้านการศึกษา อย่างไรก็ตาม เมื่อแยกพิจารณาโครงสร้างทางภาษา คำว่า “ต้องจัดให้” มีความหมายเชิงคำสั่งทางกฎหมาย (Obligation) ที่สะท้อนวาทกรรมของ “หน้าที่” (Duty discourse) มากกว่าวาทกรรมของ “สิทธิ” (Rights discourse) ของผู้ปกครองหรือผู้เรียน หากพิจารณาในระดับตัวบทคำว่า “ต้อง” ในทางวาทกรรมแสดงถึงการกำหนดจากอำนาจส่วนกลาง เป็นภาษาที่แฝงความบังคับ อันต่างจากถ้อยคำที่ให้ความรู้สึกของความร่วมมือ เช่น “มีสิทธิที่จะ” หรือ “สามารถเลือกได้” ความต่างนี้ชี้ให้เห็นถึงการที่รัฐมองบทบาทของครอบครัวในเชิง เครื่องมือของนโยบายสาธารณะ มากกว่าจะเป็นหุ้นส่วนทางการศึกษาที่มีอิสระและความเท่าเทียม

อีกทั้งคำว่า “จัดให้แก่บุตรหลานของตน” แฝงความหมายว่า ครอบครัวไม่มีทางเลือกอื่นนอกจากต้องดำเนินการให้สอดคล้องกับข้อกำหนดของรัฐ โดยเฉพาะอย่างยิ่งเมื่อกฎหมายฉบับเดียวกันได้ระบุไว้ว่า หากต้องการจัดการศึกษาในรูปแบบที่แตกต่างจากระบบโรงเรียนทั่วไป เช่น โฮมสคูล จะต้อง “ขออนุญาต” และ “อยู่ภายใต้การกำกับ” ของเจ้าหน้าที่รัฐ นั่นหมายความว่า แม้ครอบครัวจะเป็นผู้ “รับหน้าที่” ในการจัดการศึกษา แต่ก็ไม่ใช่ว่าผู้ที่มีอำนาจในการกำหนดรูปแบบหรือแนวทางได้โดยอิสระอย่างแท้จริง ในระดับวิถีปฏิบัติวาทกรรม (Discourse Practice) ข้อความนี้ถูกผลิตขึ้นในกระบวนการนิติบัญญัติเพื่อสร้างกรอบกฎหมายให้กับระบบการศึกษาขั้นพื้นฐาน ซึ่งเป็นกระบวนการที่ดำเนินการโดยรัฐหรือผู้แทนของรัฐ ดังนั้น จึงไม่แปลกที่ข้อความจะสะท้อนมุมมองและอุดมการณ์ของรัฐเป็นหลัก วาทกรรมของ “หน้าที่” ที่มีในถ้อยคำนี้มีลักษณะเป็นการ “วางกรอบความสัมพันธ์เชิงอำนาจ” ระหว่างรัฐ กับ ครอบครัว โดยรัฐคือผู้กำหนดนิยามของ “การศึกษาที่ดี” และ “วิธีการที่ถูกต้อง” ส่วนครอบครัวคือผู้ที่ “ต้องดำเนินการตาม” นิยามเหล่านั้น โดยไม่สามารถกำหนดอัตลักษณ์ของการเรียนรู้ในแบบของตนเองได้อย่างอิสระ หากต้องการเลือกเส้นทางอื่นจะต้องผ่านระบบการอนุมัติซึ่งอยู่ภายใต้อำนาจรัฐ กล่าวอีกนัยหนึ่ง ครอบครัวในที่นี้คือ “ผู้ปฏิบัติตาม” มิใช่ “ผู้ร่วมออกแบบ”

นอกจากนี้ในระดับวิถีปฏิบัติทางสังคมข้อความนี้สะท้อนความเข้าใจที่ฝังรากลึกในระบบราชการไทยว่า “รัฐรู้ดีที่สุด” (State-knows-best ideology) ซึ่งเป็นผลจากการพัฒนาระบบการศึกษาไทยที่มีโครงสร้างรวมศูนย์มาตั้งแต่สมัยรัชกาลที่ 5 จนถึงปัจจุบัน กล่าวคือ รัฐเป็นผู้กำหนดว่าอะไรคือ “การศึกษา” และผู้ที่เกี่ยวข้องจะต้องดำเนินการให้สอดคล้องกับกรอบ

ดังกล่าว การที่ผู้ปกครอง “ต้องจัดให้” โดยไม่มีพื้นที่ในการเลือกหรือสร้างสรรค์แนวทางการเรียนรู้ใหม่ ๆ โดยเฉพาะในบริบทของครอบครัวที่มีความเชื่อ วัฒนธรรม หรือศักยภาพที่แตกต่างกัน แสดงให้เห็นถึงการไม่ยอมรับความหลากหลายของสังคมไทยในด้านการเรียนรู้ และกลายเป็นการผลิตซ้ำอุดมการณ์แบบรัฐนิยม ซึ่งเชื่อมั่นว่า ความรู้ที่ถูกต้องต้องมาจากบนลงล่าง (Top-Down) และประชาชนเป็นเพียงผู้ปฏิบัติตามเท่านั้น วาทกรรมนี้ยังสะท้อนถึงความ “ไม่ไว้วางใจ” ที่รัฐมีต่อครอบครัว กล่าวคือ แม้จะมอบหน้าที่ให้ครอบครัวดูแลบุตรหลาน แต่ก็ไม่ยอมเปิดอิสระให้ครอบครัวตัดสินใจได้เอง หากไม่ได้รับการควบคุมหรือรับรองโดยเจ้าหน้าที่รัฐ นี่คือการยืนยันว่า ภายใต้แนวคิดการกระจายอำนาจในเชิงทฤษฎี รัฐยังคงอ้างอำนาจไว้ในเชิงปฏิบัติผ่านภาษากฎหมายที่ฟังดูเป็นกลาง ภายใต้กรอบคิดนี้ การที่ครอบครัวต้อง “ขออนุญาต” และ “อยู่ภายใต้การประเมิน” ของเจ้าหน้าที่รัฐเพื่อจะสามารถจัดการศึกษาให้กับบุตรหลานได้นั้น จึงมิได้เป็นเพียงเรื่องของขั้นตอนทางปกครอง แต่คือวาทกรรมของอำนาจที่รัฐใช้ในการจัดวางโครงสร้างความสัมพันธ์แบบ “ผู้ควบคุม” กับ “ผู้ถูกควบคุม” โดยตรง วาทกรรมเหล่านี้แสดงให้เห็นถึงความ “ไม่ไว้วางใจ” (distrust discourse) ที่รัฐมีต่อประชาชนในการเป็นเจ้าขององค์ความรู้ และวัฒนธรรมในการจัดการศึกษา กล่าวคือ ครอบครัวในฐานะหน่วยย่อยของสังคมไม่ได้รับการยอมรับว่าเป็นหน่วยที่มีศักยภาพพอในการจัดการศึกษาอย่างเป็นอิสระ และจำเป็นต้องผ่านกระบวนการตรวจสอบของรัฐอยู่ตลอดเวลา

“ให้กระทรวงมีอำนาจหน้าที่กำกับดูแลการศึกษาทุกระดับและทุกประเภท การศาสนา ศิลปะ และวัฒนธรรม กำหนดนโยบายแผนและมาตรฐานการศึกษา สนับสนุนทรัพยากรเพื่อการศึกษา ศาสนา ศิลปะ และวัฒนธรรม รวมทั้งการติดตามตรวจสอบและประเมินผลการจัดการศึกษา ศาสนา ศิลปะ และวัฒนธรรม”

จากตัวบทนี้ สะท้อนว่า การเลือกใช้คำและวลี (Lexical Choices) เช่น “อำนาจหน้าที่กำกับดูแล” คำนี้เป็นหัวใจสำคัญที่บ่งชี้ถึง อำนาจ (Power) ที่รวมศูนย์อยู่ที่กระทรวง การใช้คำว่า “กำกับดูแล” สะท้อนถึงการควบคุม การตรวจสอบ และการกำหนดทิศทางจากส่วนกลาง ซึ่งอาจตีความได้ว่าเป็นการลดทอนความเป็นอิสระและความหลากหลายของผู้ปฏิบัติงานในพื้นที่ หรือองค์กรที่เกี่ยวข้อง หรือวลีที่ว่า “ทุกระดับและทุกประเภท” วลีนี้ต่อยอดถึงการครอบคลุมและควบคุมอย่างเบ็ดเสร็จ ไม่ว่าจะเป็นการศึกษาระดับอนุบาล ประถม มัธยม อุดมศึกษา หรือการศึกษาในรูปแบบอื่น ๆ (เช่น กศน., อาชีวศึกษา) รวมถึงกิจกรรมทางศาสนา ศิลปะ และ

วัฒนธรรมทั้งหมด ซึ่งชี้ให้เห็นถึงความพยายามในการสร้าง ความเป็นหนึ่งเดียว (Homogeneity) ภายใต้การควบคุมของรัฐ

นอกจากนี้ ยังมีวลี “กำหนดนโยบายแผนและมาตรฐาน”: คำเหล่านี้แสดงถึงบทบาทของกระทรวงในการเป็นผู้ กำหนดทิศทาง (Direction Setting) และ เกณฑ์การปฏิบัติ (Standardization) สิ่งนี้สื่อถึงการมีอำนาจในการสร้างกรอบและกฎเกณฑ์ ซึ่งอาจนำไปสู่การลดทอนความคิดสร้างสรรค์ หรือนวัตกรรมที่อยู่นอกกรอบที่กำหนด หรือวลี “สนับสนุนทรัพยากร”: แม้คำว่า “สนับสนุน” จะฟังดูเป็นกลางและช่วยเหลือ แต่เมื่อพิจารณาควบคู่ไปกับ “กำกับดูแล” และ “กำหนดนโยบาย” อาจตีความได้ว่า การสนับสนุนทรัพยากรนี้เป็น เครื่องมือในการควบคุม (Tool for Control) กล่าวคือ ผู้ที่ได้รับทรัพยากรจะต้องปฏิบัติตามนโยบายและมาตรฐานที่กระทรวงกำหนด รวมทั้งวลี “ติดตามตรวจสอบและประเมินผล” วลีนี้บ่งบอกถึง กลไกการควบคุม (Control Mechanism) เพื่อให้มั่นใจว่าทุกสิ่งเป็นไปตามที่กระทรวงกำหนด ซึ่งอาจนำไปสู่การเน้นผลลัพธ์เชิงปริมาณ หรือการวัดผลที่อาจไม่สะท้อนคุณภาพที่แท้จริง หรือความหลากหลายของบริบท

ประเด็นต่อมา โครงสร้างประโยค (Sentence Structure) ตัวบทนี้เป็นประโยคที่ค่อนข้างยาวและมีเนื้อหาต่อเนื่องกัน แสดงให้เห็นถึงการรวบอำนาจและหน้าที่หลายประการมาไว้ที่ ประธาน (Subject) เดียวกันคือ “กระทรวง” ซึ่งตอกย้ำภาพลักษณ์ของการเป็น ศูนย์กลางอำนาจ (Center of Power) ที่มีบทบาทครอบคลุมและควบคุมทุกมิติของกิจกรรมที่กล่าวถึง

ประเด็น การละเว้นและสิ่งที่ไม่ได้กล่าวถึง (Omissions and Silences) ไม่ได้กล่าวถึงบทบาทของชุมชน ภาคประชาสังคม หรือผู้มีส่วนได้ส่วนเสียอื่น ๆ ตัวบทนี้เน้นเฉพาะบทบาทของ “กระทรวง” แต่ไม่ได้กล่าวถึงการมีส่วนร่วม การให้อำนาจ หรือความเป็นอิสระขององค์กรอื่น ๆ หรือบุคคลที่เกี่ยวข้องโดยตรงกับเรื่องการศึกษา ศาสนา ศิลปะ และวัฒนธรรม สิ่งนี้อาจสะท้อนถึง แนวคิดรวมศูนย์อำนาจ (Centralization) และ การขาดการมีส่วนร่วมจากฐานราก (Lack of Grassroots Participation) ไม่ได้กล่าวถึง “ทำไม” ต้องกำกับดูแลอย่างเบ็ดเสร็จ: ตัวบทระบุเพียง “สิ่งที่กระทรวงจะทำ” แต่ไม่ได้อธิบายเหตุผลหรืออุดมการณ์ที่รองรับว่าทำไมการกำกับดูแลจากส่วนกลางจึงจำเป็นต้องครอบคลุม “ทุกระดับและทุกประเภท” และการควบคุมนี้จะส่งผลดีอย่างไรต่อผู้เรียน หรือผู้เกี่ยวข้องในระยะยาว

ฉะนั้นแล้วภาพของอุดมการณ์ที่แฝงอยู่ (Underlying Ideologies) ซึ่งว่า อุดมการณ์รัฐเป็นใหญ่ (State Centralism) ตัวทนี้สะท้อนอุดมการณ์ที่เชื่อว่ารัฐ (ผ่านกระทรวง) มีความสามารถและชอบธรรมในการควบคุมและกำหนดทิศทางทุกอย่างที่เกี่ยวข้องกับการศึกษา ศาสนา ศิลปะ และวัฒนธรรม เพื่อให้เกิดความเป็นระเบียบเรียบร้อยและมีมาตรฐานเดียวกันหรือ ภาพของอุดมการณ์การควบคุมและการจัดการ (Control and Management Ideology) มีความเชื่อว่าการจัดการอย่างมีระบบ การติดตามตรวจสอบ และการประเมินผลจากส่วนกลางเป็น หนทางสู่ประสิทธิภาพและคุณภาพสูงสุด และยังปรากฏอุดมการณ์ของการลดทอน ความหลากหลาย (Homogenization Ideology) ที่เสนอว่า การกำกับดูแล “ทุกระดับและ ทุกระดับ” อาจสื่อถึงความพยายามที่จะทำให้สิ่งเหล่านี้มีลักษณะคล้ายคลึงกัน ลดทอน ความแตกต่างหรือเอกลักษณ์เฉพาะตัวที่อาจเกิดขึ้นได้จากบริบทที่หลากหลาย

อย่างไรก็ตามสิ่งที่น่าสนใจคือ กฎหมายฉบับนี้มีลักษณะของวาทกรรมสองหน้าที ขัดแย้งกันในตัวเอง (Dual discourse) กล่าวคือ ในด้านหนึ่งมีการส่งเสริมสิทธิ ความเสมอภาค และการมีส่วนร่วม แต่ในอีกด้านหนึ่งกลับเน้นย้ำถึงการควบคุม ตรวจสอบ และจำกัดพื้นที่ของ ครอบครั้วในการดำเนินการด้านการศึกษาย่างแท้จริง ถ้อยคำเช่น “ต้องเป็นไปตามหลักเกณฑ์ที่ กำหนด โดยรัฐ” หรือ “ต้องผ่านการประเมินผลจากเจ้าหน้าที่ที่ได้รับมอบหมาย” คือหลักฐานเชิง ภาษาที่ตอกย้ำถึงการมีอยู่ของวาทกรรมควบคุมที่สอดแทรกอยู่ในกฎหมายภายใต้คานหาของ เสรีภาพเมื่อพิจารณาภายใต้กรอบของวาทกรรมเชิงวิพากษ์แล้ว พระราชบัญญัติการศึกษา แห่งชาติ พ.ศ. 2542 จึงไม่ใช่เพียงเอกสารทางกฎหมายที่มีหน้าที่กำหนดสิทธิและหน้าที่ของ ประชาชนในระบบการศึกษาเท่านั้น หากแต่เป็นกลไกที่ใช้ผลิตซ้ำอุดมการณ์ของรัฐที่เน้นการ ควบคุมความรู้ การจำกัดอำนาจของครอบครั้ว และการอ้างอำนาจของรัฐผ่านภาษาที่ดูเป็นกลาง ทางราชการ โดยเฉพาะอย่างยิ่งเมื่อประเด็นการศึกษาโดยครอบครั้วได้รับความสนใจเพิ่มมากขึ้น ในสังคม ร่วมสมัย กฎหมายนี้กลับกลายเป็นอุปสรรคสำคัญในการสร้างความหลากหลายทาง การศึกษาและการกระจายอำนาจสู่ประชาชน กล่าวโดยสรุป พระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2542 เป็นตัวอย่างสำคัญของการใช้ภาษาทางราชการเพื่อจัดวางและอ้างอำนาจของรัฐใน ระบบการศึกษา แม้จะมีการเปิดพื้นที่ให้กับประชาชนในการมีส่วนร่วม แต่ภายใต้ถ้อยคำที่ดูเป็น ประชาธิปไตยกลับแฝงไว้ด้วยโครงสร้างอำนาจที่ไม่เป็นประชาธิปไตย และส่งผลให้ความพยายาม ในการจัดการศึกษาโดยครอบครั้วต้องเผชิญกับข้อจำกัดจำนวนมาก ด้วยเหตุนี้ การทำความเข้าใจ วาทกรรมในกฎหมายฉบับนี้จึงเป็นก้าวแรกในการวิพากษ์ระบบอำนาจทางการศึกษาไทย และเป็น

จุดเริ่มต้นสำคัญในการพัฒนาแนวทางการส่งเสริมการศึกษาที่หลากหลาย เป็นธรรม และเคารพความแตกต่างของบริบทครอบครัวในสังคมไทย

หากพิจารณาถึงแนวปฏิบัติเชิงวาทกรรม (Discourse Practice) จะเห็นว่าการบัญญัติ “สิทธิของครอบครัวในการจัดการศึกษา” ในพระราชบัญญัตินั้น แม้อาจเหมือนเป็นการขยายพื้นที่ให้แก่ภาคประชาชน แต่ในกระบวนการผลิตเนื้อหาทางกฎหมายกลับเป็นการสร้าง “วาทกรรมสิทธิที่มีเงื่อนไข” กล่าวคือ กฎหมายไม่ได้ให้สิทธิอย่างสมบูรณ์ แต่เป็นสิทธิที่ต้องอยู่ภายใต้ “การรับรองและสนับสนุนจากรัฐ” เท่านั้น วาทกรรมนี้สะท้อนลักษณะของ “การอนุญาต” ไม่ใช่ “การยอมรับโดยอัตโนมัติ” และเมื่อมองในแง่ของการเผยแพร่และตีความ จะพบว่าหน่วยงานราชการ เช่น สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาและศึกษานิเทศก์ มีบทบาทในการแปลว่า สิทธินี้สามารถกระทำได้แค่ไหน อย่างไร และต้องผ่านขั้นตอนแบบใดก่อนจะได้รับการรับรองอย่างเป็นทางการ ยิ่งไปกว่านั้น การบริโภควาทกรรมของผู้ปกครองหรือประชาชนทั่วไป ไม่ได้เป็นการใช้สิทธิอย่างอิสระ แต่เป็นกระบวนการ “ยื่นคำขอ” และ “รอการอนุมัติ” ซึ่งทำให้เกิดความรู้สึกไม่มั่นใจในสถานะของตนเองในฐานะผู้จัดการศึกษา กลายเป็นว่าผู้ใช้สิทธิต้อง “ขออนุญาตรัฐเพื่อใช้สิทธิของตนเอง” ซึ่งสะท้อนวาทกรรมแบบ Top-down ที่ขัดกับหลักประชาธิปไตยทางการศึกษาที่กฎหมายฉบับนี้พยายามนำเสนอ ดังนั้น แม้กฎหมายจะพูดถึงสิทธิ แต่กระบวนการทางวาทกรรมกลับสะท้อนโครงสร้างอำนาจที่ยึดมั่นกับการผูกขาดความชอบธรรมของรัฐในการนิยามว่า “การศึกษาที่ดี” หรือ “การเรียนรู้ที่ได้มาตรฐาน” ควรเป็นอย่างไร ซึ่งทำให้ครอบครัวผู้จัดการศึกษาไม่อาจแสดงบทบาทตนเองได้อย่างเต็มที่ ส่วนในระดับวิถีปฏิบัติทางสังคมและวัฒนธรรม (Sociocultural Practice) แม้กฎหมายดังกล่าวจะเกิดขึ้นในบริบทที่สังคมไทยกำลังเปิดกว้างต่อแนวคิดการกระจายอำนาจและสิทธิเสรีภาพของประชาชน แต่ระบบราชการไทยในขณะเดียวกันก็ยังฝังแน่นอยู่กับอุดมการณ์รัฐนิยมที่มองว่า การศึกษาควรอยู่ในกรอบมาตรฐานเดียว มีเป้าหมายเดียว และควรได้รับการควบคุมเพื่อให้แน่ใจว่าผลผลิตทางการศึกษาเป็นไปในทิศทางที่รัฐต้องการ ด้วยเหตุนี้ แม้กฎหมายจะรับรองสิทธิในการจัดการศึกษาโดยครอบครัว แต่การดำเนินการในทางปฏิบัติกลับยังแฝงไปด้วยความระแวดระวัง ความไม่ไว้วางใจ และระบบการกำกับจากเจ้าหน้าที่รัฐที่ยังยึดติดกับมาตรฐานแบบโรงเรียนและผลสัมฤทธิ์เชิงตัวเลข ซึ่งกลายเป็นอุปสรรคสำคัญที่บ่อนทำลายจิตวิญญาณของ homeschool การศึกษาของครอบครัวจึงถูกทำให้ “อยู่ชายขอบ” ในเชิงวาทกรรม และในบางกรณีถูกมองว่าเป็น “ตัวเบี่ยงเบน” จากระบบหลัก มากกว่าจะได้รับการยอมรับว่า เป็นนวัตกรรมหรือ

ทางเลือกทางการศึกษาที่เสริมระบบโดยรวม โครงสร้างทางสังคมแบบนี้ยังขาดความยืดหยุ่นและไม่เอื้อต่อการพัฒนารูปแบบการเรียนรู้ที่แตกต่างกันไปตามบริบท

2) **หลักสูตรการศึกษาขั้นพื้นฐาน พ.ศ. 2544** ถือเป็นหมุดหมายสำคัญของการปฏิรูปการศึกษาไทยภายใต้พระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2542 ที่เพิ่งประกาศใช้ ไม่นานก่อนหน้านี้ หลักสูตรฉบับนี้ถูกนำเสนอว่าเป็นเครื่องมือสำหรับการขับเคลื่อน “การเรียนรู้ตลอดชีวิต” การบ่มเพาะคุณธรรม จริยธรรม และการส่งเสริมผู้เรียนให้มีศักยภาพสูงสุด โดยเน้นความยืดหยุ่น การเรียนรู้ตามความถนัดของผู้เรียน และการมีส่วนร่วมของชุมชนและครอบครัว ทว่า เมื่อวิเคราะห์ในเชิงวาทกรรม กลับพบว่าหลักสูตรฉบับนี้ยังคงสถาปนาโครงสร้างอำนาจที่รัฐมีเหนือผู้จัดการศึกษา โดยเฉพาะอย่างยิ่งในกรณีของครอบครัวที่พยายามจัดการศึกษาในรูปแบบที่ไม่ผ่านระบบโรงเรียนแบบดั้งเดิม หนึ่งในวาทกรรมสำคัญที่มักถูกอ้างถึงในหลักสูตรนี้คือ คำว่า “ผู้เรียนเป็นสำคัญ” และ “การเรียนรู้ตลอดชีวิต” ซึ่งในเชิงอุดมการณ์ดูเหมือนจะเป็นการปลดปล่อยผู้เรียนจากระบบที่จำกัดและควบคุมให้เข้าสู่เสรีภาพในการเรียนรู้ที่ไม่จำกัดกรอบเวลาและสถานที่ อย่างไรก็ตาม คำว่า “เป็นสำคัญ” นั้นมิได้หมายถึง “อิสระ” เสมอไป ตราบใดที่การเรียนรู้นั้นยังต้องอยู่ภายใต้เป้าหมายที่รัฐกำหนดไว้อย่างตายตัว ทั้งในด้านคุณลักษณะที่พึงประสงค์ สมรรถนะสำคัญของผู้เรียน และสาระการเรียนรู้พื้นฐานทั้งแปด กลุ่มสาระ ความ “สำคัญ” ของผู้เรียนจึงไม่ได้หมายถึงความสามารถในการกำหนดทิศทางการเรียนรู้ของตนเอง แต่กลับกลายเป็น “พื้นที่รับ” ที่รัฐออกแบบบทเรียนให้ล่วงหน้า และผู้เรียนต้องพัฒนาให้เป็นไปตามนั้น ถ้อยคำอีกประโยคหนึ่งที่น่าสนใจคือ

“หลักสูตรนี้เป็นกรอบและแนวทางการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานทั่วประเทศ”

เป็นวาทกรรมที่สะท้อนโครงสร้างความสัมพันธ์เชิงอำนาจระหว่างรัฐกับประชาชนอย่างชัดเจนที่สุดในระบบการศึกษาไทย ภายใต้ภาพลักษณ์ของการจัดการศึกษาที่เป็นระบบมีมาตรฐานและทั่วถึง วาทกรรมนี้ได้สถาปนา “กรอบกลาง” ที่ทุกภาคส่วนในระบบการศึกษาจำเป็นต้องปฏิบัติตามโดยไม่มีข้อยกเว้น แม้ในระดับภาษาจะดูเรียบง่ายและปราศจากความขัดแย้ง แต่หากพิจารณาภายใต้กรอบการวิเคราะห์วาทกรรมเชิงวิพากษ์จะพบว่า ข้อความนี้เป็นตัวแทนของการผลิตซ้ำโครงสร้างอำนาจในระบบการศึกษาไทยที่ยึดอำนาจการนิยาม “ความรู้ที่ถูกต้อง” ไว้กับรัฐเพียงฝ่ายเดียว การใช้คำว่า “กรอบ” หมายถึง ขอบเขตที่ไม่สามารถละเมิดหรือออกนอกได้ เป็นการวางโครงร่างที่มีจุดมุ่งหมายเพื่อควบคุม ทั้งในแง่ของเนื้อหา (Curriculum

Content) วิธีการเรียนรู้ (Pedagogy) และเป้าหมายปลายทางของการศึกษา คำว่า “แนวทาง” ซึ่งควรคำนึงถึงความยืดหยุ่น กลับถูกใช้ร่วมกับคำว่า “กรอบ” และเมื่อวางคู่กับคำว่า “ทั่วประเทศ” ยิ่งตอกย้ำลักษณะของการครอบงำทางนโยบาย โดยเฉพาะอย่างยิ่งในบริบทที่สังคมไทยมีความหลากหลายอย่างมากทั้งด้านภูมิศาสตร์ ภาษา ศาสนา และวัฒนธรรม ซึ่งควรได้รับพื้นที่ในกระบวนการออกแบบการเรียนรู้ แต่กลับถูกลดทอนอำนาจนั้นลงไปโดยกลไกของหลักสูตรกลาง

จากมุมมองนี้วาทกรรม “กรอบและแนวทางทั่วประเทศ” จึงมิได้เป็นเพียงคำอธิบายของเอกสารหลักสูตร แต่เป็นเครื่องมือของการจัดระเบียบอำนาจ (Structuring Power) ที่รัฐใช้ในการสร้างความชอบธรรมในการควบคุมความรู้ ทิศทาง และกระบวนการเรียนรู้ทั้งหมดผ่าน “ระบบมาตรฐานกลาง” ที่ปฏิเสธการมีอยู่ของความหลากหลาย การใช้คำว่า “ทั่วประเทศ” เป็นการปิดพื้นที่ของการจัดการศึกษาที่อยู่นอกระบบ (Non-formal) และการศึกษาทางเลือก เช่น โฮมสคูล, โรงเรียนวิถีพุทธ, โรงเรียนวัฒนธรรมท้องถิ่น หรือการเรียนรู้แบบ Unschooling ซึ่งอาจไม่ได้อยู่ในขอบเขตของกลุ่มสาระการเรียนรู้ที่รัฐกำหนดไว้ ข้อเท็จจริงที่น่าสนใจก็คือ ในขณะที่รัฐไทยพยายามส่งเสริมให้ครอบครัวและชุมชนมีบทบาทในการจัดการศึกษา ภายใต้ถ้อยคำเช่น “ส่งเสริมการมีส่วนร่วมของทุกภาคส่วน” หรือ “เปิดโอกาสให้ชุมชนมีส่วนร่วมในการกำหนดทิศทางการเรียนรู้” แต่ในทางวาทกรรม การที่รัฐยังคงยืนยันว่าหลักสูตรที่รัฐกำหนด คือ “กรอบและแนวทางทั่วประเทศ” นั้น กลับเป็นการสะท้อน โครงสร้างอำนาจเชิงรวมศูนย์ (centralized power structure) ที่ยังไม่เปลี่ยนแปลง แม้จะมีการปฏิรูประบบการศึกษาในเชิงนโยบายมากแค่ไหนก็ตาม นอกจากนี้ วาทกรรมดังกล่าวยังผลิตซ้ำ “ความสัมพันธ์เชิงอำนาจแบบลำดับชั้น” (Hierarchical Power Relations) ระหว่างรัฐกับประชาชน โดยเฉพาะกับครอบครัวในฐานะผู้จัดการศึกษา กล่าวคือ แม้ครอบครัวจะมีบทบาทในการจัดการศึกษา เช่น ในกรณี โฮมสคูล แต่ก็ต้องดำเนินการให้เป็นไปตาม “กรอบและแนวทาง” ของหลักสูตรกลางที่รัฐกำหนดไว้ ไม่สามารถใช้เสรีภาพทางการศึกษาตามความเชื่อหรือบริบทของตนเองได้อย่างแท้จริง เพราะทุกทางเลือกจะต้องผ่านการประเมิน การตรวจสอบ และการอนุมัติจากเจ้าหน้าที่รัฐ ซึ่งสะท้อน วาทกรรมของความไม่ไว้วางใจ (Distrust Discourse) ต่อประชาชนอย่างชัดเจน ในแง่นี้ ความพยายามของรัฐในการสร้างระบบการศึกษาที่มีมาตรฐานเดียวกันทั่วประเทศ อาจมีเจตนาตีในเรื่องของ “ความเสมอภาคทางการศึกษา” แต่กลับกลายเป็นอุปสรรคต่อ ความเท่าเทียม ในความหลากหลาย (Equity in diversity) ที่สังคมไทยจำเป็นต้องมีในยุคโลกาภิวัตน์ที่ให้ความสำคัญกับอัตลักษณ์เฉพาะบุคคล ความแตกต่างทางวัฒนธรรม และการเรียนรู้ที่หลากหลายตามความสนใจและศักยภาพของผู้เรียนแต่ละคน

แม้หลักสูตรการศึกษาขั้นพื้นฐาน พ.ศ. 2544 จะถูกนำเสนอในฐานะเครื่องมือปฏิรูปการศึกษาที่เปิดกว้าง สนับสนุนการเรียนรู้ตลอดชีวิต และส่งเสริมความหลากหลายทางการจัดการศึกษา แต่เมื่อพิจารณาในระดับวาทกรรมเชิงลึก กลับพบว่า หลักสูตรฉบับนี้ยังคงวางโครงสร้างของความสัมพันธ์เชิงอำนาจแบบเดิมไว้โดยแนบเนียน โดยเฉพาะในประเด็นของการ “มีส่วนร่วมของภาคส่วนต่าง ๆ” และแนวคิดเรื่อง “คุณลักษณะที่พึงประสงค์ของผู้เรียน” ซึ่งดูเหมือนจะเป็นการมอบสิทธิเสรีภาพให้กับประชาชน แต่แท้จริงแล้วกลับทำหน้าที่เป็นเครื่องมือของการควบคุมมากกว่าการปลดปล่อย วาทกรรมว่า “ส่งเสริมให้ผู้ปกครอง ชุมชน และองค์กรเอกชนมีบทบาทในการจัดการศึกษา” ฟังดูเป็นถ้อยคำที่สนับสนุนประชาธิปไตยทางการศึกษา และการกระจายอำนาจ แต่คำว่า “ส่งเสริมให้” กลับสะท้อนชัดถึงความสัมพันธ์แบบบนลงล่าง (Top-Down) กล่าวคือ การที่ประชาชนสามารถมีส่วนร่วมได้นั้น ไม่ใช่เพราะเขามี “สิทธิ” โดยเนื้อแท้ แต่เพราะรัฐ “อนุญาตให้ร่วม” ดังนั้นจึงเป็นการ “มีส่วนร่วมภายใต้การควบคุม” ไม่ใช่การมีส่วนร่วมที่มาจากฐานความรู้ อัตลักษณ์ หรืออำนาจของท้องถิ่นอย่างแท้จริง เมื่อมองในเชิงวาทกรรม คำว่า “ส่งเสริมให้มีส่วนร่วม” เป็นการ ผลิตซ้ำความสัมพันธ์เชิงอำนาจแบบราชการนิยม ซึ่งรัฐยังคงอยู่ในสถานะของ “เจ้าของกระบวนการ” ที่มีอำนาจในการออกแบบหลักสูตร สั่งการ ประเมิน และควบคุม ในขณะที่ครอบครัวหรือชุมชนถูกลดบทบาทลงเหลือเพียง “ผู้ร่วม” หรือ “ผู้สนับสนุน” ที่ต้องเดินตามทิศทางที่รัฐกำหนดไว้แล้ว การมีส่วนร่วมในลักษณะนี้จึงไม่สามารถเรียกว่าเป็น “ความเสมอภาค” ในเชิงอำนาจได้ หากแต่เป็น ความสัมพันธ์เชิงอุปถัมภ์ (Patronage) ที่รัฐทำหน้าที่เป็นผู้อนุญาต และประชาชนเป็นผู้แสวงหาโอกาสที่จะมีส่วนร่วม

นอกจากนี้จากประโยคที่ว่า “เพื่อให้การจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานเป็นไปตามแนวนโยบายการจัดการศึกษาของประเทศจึงกำหนดหลักการของหลักสูตรการศึกษาขั้นพื้นฐานไว้ดังนี้ 1. เป็นการศึกษาเพื่อความเป็นเอกภาพของชาติ มุ่งความเป็นไทยควบคู่กับความเป็นสากล 2. เป็นการจัดการศึกษาเพื่อปวงชน ที่ประชาชนทุกคนได้รับการศึกษาอย่างเสมอภาค และเท่าเทียมกัน โดยสังคมมีส่วนร่วมในการจัดการศึกษา....” สามารถทำได้โดยพิจารณาองค์ประกอบต่าง ๆ ดังนี้

การเลือกใช้คำและวลี (Lexical Choices) “แนวนโยบายการจัดการศึกษาของประเทศ” คำนี้ชี้ให้เห็นถึงการมีอยู่ของ อำนาจ (Power) ในการกำหนดทิศทางจากส่วนกลาง การใช้คำว่า “แนวนโยบาย” สื่อถึงการวางกรอบและทิศทางที่จำเป็นต้องปฏิบัติตาม เพื่อให้เกิดความเป็นระเบียบและบรรลุปเป้าหมายที่ “ประเทศ” กำหนดไว้ หรือคำว่า “กำหนดหลักการ” แสดงบทบาทของการเป็นผู้ กำหนดกฎเกณฑ์ (Regulation) และ มาตรฐาน (Standardization) หลักการที่ถูก

"กำหนด" นี้ไม่ใช่สิ่งที่เกิดจากการถกเถียง หรือการสร้างสรรค์ร่วมกันจากทุกฝ่าย แต่เป็นการ "วางไว้" โดยผู้มีอำนาจ

"ความเป็นเอกภาพของชาติ" วลีนี้สะท้อนถึง อุดมการณ์ชาตินิยม (Nationalism) และการให้ความสำคัญกับการรวมศูนย์ (Centralization) และการควบคุม เพื่อสร้างความเหมือนกันทางความคิด วัฒนธรรม และอัตลักษณ์ภายใต้กรอบของ "ชาติ" สิ่งนี้อาจนำไปสู่การลดทอนความหลากหลาย หรือการกลืนกลืนอัตลักษณ์ย่อย ๆ วลีที่ว่า "มุ่งความเป็นไทย ควบคู่กับความเป็นสากล": เป็นวลีที่แสดงความพยายามในการสร้าง ความสมดุล (Balance) ระหว่างอัตลักษณ์ท้องถิ่น/ชาติ กับแนวคิดหรือมาตรฐานระดับโลก อย่างไรก็ตาม ลำดับของการนำเสนอ "ความเป็นไทย" ก่อน "ความเป็นสากล" อาจสื่อถึงการให้ความสำคัญกับความเป็นไทยเป็นอันดับแรก ซึ่งก็ยังคงอยู่ในกรอบของอุดมการณ์ชาตินิยม

"การจัดการศึกษาเพื่อปวงชน" คำว่า "ปวงชน" และการเน้นว่า "ประชาชนทุกคนได้รับการศึกษาอย่างเสมอภาค และเท่าเทียมกัน" เป็นคำที่สร้างภาพลักษณ์ของ ความเท่าเทียม (Equality) และ ความยุติธรรม (Justice) ซึ่งเป็นอุดมการณ์ที่พึงคู่กันในระบอบประชาธิปไตย แต่ในบริบทของ CDA เราจะต้องตั้งคำถามว่า "เสมอภาค" และ "เท่าเทียมกัน" นี้หมายถึงอะไร ในทางปฏิบัติ และเกิดขึ้นจริงได้มากน้อยเพียงใดภายใต้การกำหนดหลักสูตรจากส่วนกลาง หรือ วลี "สังคมมีส่วนร่วมในการจัดการศึกษา" วลีนี้ให้ภาพของ การมีส่วนร่วม (Participation) จากภาคส่วนต่างๆ ของสังคม ซึ่งเป็นแนวคิดที่ดีในเชิงประชาธิปไตย อย่างไรก็ตาม หากพิจารณาจากประโยคเปิดที่ว่า "เป็นไปตามแนวนโยบาย...จึงกำหนดหลักการ" อาจตั้งคำถามได้ว่า "การมีส่วนร่วม" นี้มีขอบเขตแค่ไหน? เป็นการมีส่วนร่วมในฐานะผู้ปฏิบัติตามหลักการที่กำหนดไว้แล้ว หรือมีส่วนร่วมในการกำหนดหลักการตั้งแต่ต้น

ประเด็นต่อมา โครงสร้างประโยคและตรรกะ (Sentence Structure and Logic) ประโยคเปิด "เพื่อให้...จึงกำหนด...": แสดงความสัมพันธ์แบบ เหตุ-ผล (Cause-Effect) โดยมี "แนวนโยบายการจัดการศึกษาของประเทศ" เป็นเหตุ และ "การกำหนดหลักการ" เป็นผล ซึ่งเป็นการตอกย้ำอำนาจของ "ประเทศ/รัฐ" ในการเป็นผู้กำหนดทิศทางหลัก และสิ่งที่ตามมาคือการปฏิบัติให้สอดคล้อง การใช้คำว่า "เป็น" ในหลักการที่ 1 และ 2: เช่น "เป็นการศึกษาเพื่อความเป็นเอกภาพ..." "เป็นการจัดการศึกษาเพื่อปวงชน..." การใช้คำว่า "เป็น" แสดงถึง การกำหนดนิยาม (Definition) และ การวางสถานะ (Status Quo) ของการศึกษาขั้นพื้นฐานตามเจตนารมณ์ของผู้กำหนดหลักสูตร

สิ่งที่ไม่ได้กล่าวถึงและนัยยะแฝง (Omissions and Implicit Meanings) ความหลากหลายของบริบทท้องถิ่น: แม้จะเน้น "ความเป็นไทย" และ "ความเป็นสากล" แต่การมุ่ง "ความเป็นเอกภาพของชาติ" อาจลดทอนความสำคัญของภาษา วัฒนธรรม และบริบทเฉพาะของแต่ละท้องถิ่น หรือกลุ่มชาติพันธุ์ ซึ่งอาจไม่สอดคล้องกับแนวคิดเรื่อง "ความเสมอภาคและเท่าเทียมกัน" ในทางปฏิบัติ นิยามของ "ความเป็นไทย" และ "ความเป็นสากล": ตัวทไม่ได้ระบุอย่างชัดเจนว่า "ความเป็นไทย" ที่มุ่งเน้นคืออะไร และ "ความเป็นสากล" ที่ต้องการคืออะไร ใครเป็นผู้กำหนดนิยามเหล่านี้ และนิยามเหล่านี้ครอบคลุมใครบ้างหรือไม่? อาจมีการตีความ "ความเป็นไทย" ที่ถูกครอบงำด้วยอุดมการณ์ของกลุ่มอำนาจหลัก ขอบเขตของการ "มีส่วนร่วม" ของสังคม: วาทกรรมนี้ดูเหมือนจะเปิดกว้างให้ "สังคมมีส่วนร่วม" แต่ไม่ได้ระบุรายละเอียดว่า สังคมจะมีส่วนร่วมอย่างไร ใครบ้างที่จะมีสิทธิมีเสียง และการมีส่วนร่วมนั้นจะส่งผลต่อการเปลี่ยนแปลงหลักสูตรหรือนโยบายได้มากน้อยแค่ไหน อาจเป็นเพียงการมีส่วนร่วมในระดับปฏิบัติการภายใต้กรอบที่ถูกกำหนดไว้แล้ว กลไกการสร้าง "ความเสมอภาคและเท่าเทียมกัน": แม้จะกล่าวถึงความเสมอภาคและเท่าเทียมกัน แต่ไม่ได้ระบุถึงกลไกที่ชัดเจนในการจัดอุปสรรคทางเศรษฐกิจ สังคม หรือวัฒนธรรม ที่อาจขัดขวางการเข้าถึงการศึกษาของบางกลุ่ม

อุดมการณ์ที่แฝงอยู่ (Underlying Ideologies อุดมการณ์รัฐรวมศูนย์/ชาตินิยม (State Centralism / Nationalism) สะท้อนผ่านการเน้น "แนวนโยบายของประเทศ" และ "ความเป็นเอกภาพของชาติ" ที่ให้ความสำคัญกับการรวมศูนย์อำนาจและการสร้างอัตลักษณ์ร่วมกัน

อุดมการณ์การควบคุมและการจัดการ (Control and Management Ideology): การกำหนด "หลักการ" ชี้ให้เห็นถึงความเชื่อว่าการวางกรอบและกำหนดทิศทางจากส่วนกลางเป็นสิ่งจำเป็นเพื่อให้การศึกษาเป็นไปในทิศทางที่ต้องการ อุดมการณ์เสรีนิยม-ประชาธิปไตย (Liberal-Democratic Ideology) สะท้อนผ่านคำว่า "เพื่อปวงชน" "เสมอภาค" "เท่าเทียมกัน" และ "สังคมมีส่วนร่วม" ซึ่งเป็นคำที่สัมพันธ์กับหลักการประชาธิปไตย อย่างไรก็ตาม CDA จะตั้งคำถามว่าคำเหล่านี้เป็นเพียงวาทศิลป์ (rhetoric) หรือสะท้อนถึงการปฏิบัติจริง อุดมการณ์ประนีประนอม (Compromise/Hybrid Ideology): การพยายามผสมผสาน "ความเป็นไทย" กับ "ความเป็นสากล" ชี้ให้เห็นถึงความพยายามในการประนีประนอมระหว่างคุณค่าดั้งเดิมกับความต้องการที่จะก้าวทันโลกภายนอก

ตัวทนี้แสดงให้เห็นถึง ความตึงเครียด (Tension) ระหว่างอุดมการณ์ที่ดูเหมือนจะส่งเสริมประชาธิปไตย เช่น ความเสมอภาค การมีส่วนร่วม กับอุดมการณ์ที่มุ่งเน้นการรวมศูนย์อำนาจและการควบคุมจากรัฐ เพื่อสร้างความเป็นเอกภาพของชาติ แม้จะมีการใช้ถ้อยคำที่ฟังดูดี

และเป็นสากล แต่การวิเคราะห์เชิงวิพากษ์จะชี้ให้เห็นว่า ถ้อยคำเหล่านี้อาจถูกใช้เพื่อสร้างความชอบธรรมให้กับการดำเนินการที่มุ่งเน้นการควบคุมและกำหนดทิศทางจากส่วนกลางเป็นหลัก โดยที่บทบาทและพื้นที่สำหรับความหลากหลาย การตีความที่แตกต่างกัน หรือการมีส่วนร่วมอย่างแท้จริงของชุมชนอาจถูกจำกัดหรือถูกซ่อนเร้นไว้

วาทกรรมลักษณะนี้ส่งผลโดยตรงต่อรูปแบบการจัดการศึกษาที่ไม่ได้ยึดแนวทางของโรงเรียน เช่น การศึกษาโดยครอบครัว (Homeschooling) ซึ่งมีความต้องการจัดการศึกษาตามวิถีชีวิต ความเชื่อ และบริบทเฉพาะของแต่ละครอบครัว แน่นอนว่า ครอบครัวเหล่านี้มีศักยภาพในการออกแบบกระบวนการเรียนรู้ที่ตอบสนองต่อความต้องการและตัวตนของบุตรหลานได้อย่างลึกซึ้ง แต่ภายใต้กรอบของหลักสูตร 2544 ครอบครัวกลับถูกผลักดันให้กลายเป็น “ผู้ต้องพิสูจน์ตน” หรือ “ผู้ต้องผ่านการประเมิน” เพื่อให้ได้รับสิทธิในการจัดการศึกษา แทนที่จะได้รับการยอมรับในฐานะ “เจ้าขององค์ความรู้” อย่างเท่าเทียมกับรัฐ ไม่เพียงเท่านั้น วาทกรรมเรื่อง “คุณลักษณะที่พึงประสงค์” ของผู้เรียน อันประกอบด้วยการมีระเบียบวินัย ความซื่อสัตย์ ความเสียสละ หรือการเป็นพลเมืองดีในระบอบประชาธิปไตย ก็เป็นอีกหนึ่งมิติของการควบคุมเชิงอุดมการณ์ที่แฝงมากับหลักสูตร ค่านิยมเหล่านี้แม้จะดูเป็นสิ่งที่ไม่อาจโต้แย้งได้ในระดับจริยธรรม แต่ในทางวาทกรรม เมื่อสิ่งเหล่านี้ถูกกำหนดไว้ล่วงหน้าเป็น “มาตรฐาน” และถูกใช้เป็นเกณฑ์ประเมินอย่างเข้มงวดจากภาครัฐ มันกลับกลายเป็น เครื่องมือทางวินัย (Disciplinary Apparatus) ที่ควบคุมพฤติกรรม ทศนคติ และอัตลักษณ์ของผู้เรียนในนามของ “คุณธรรม”

ในแง่แนวคิดเรื่อง “คุณลักษณะที่พึงประสงค์” ไม่ได้เป็นพื้นที่แห่งการเติบโตของผู้เรียนอย่างเสรี หากแต่เป็น การบังคับกลาย ๆ ให้เด็กต้องแสดงออก พูด และคิดตามแบบที่รัฐกำหนดไว้ วาทกรรมนี้ส่งผลกระทบต่อบริบทที่พยายามพัฒนาเด็กด้วยแนวคิดทางเลือก เช่น การเรียนรู้แบบตั้งคำถาม การเรียนรู้ผ่านชุมชน หรือการส่งเสริมอัตลักษณ์ท้องถิ่น เพราะแนวทางเหล่านี้อาจไม่สามารถ “พิสูจน์” ว่าเด็กมีคุณลักษณะที่พึงประสงค์ตามแบบของรัฐ ส่งผลให้การประเมินและการรับรองจากภาครัฐกลายเป็นอุปสรรคสำคัญต่อเสรีภาพทางการศึกษากว่าโดยสรุป แม้หลักสูตรการศึกษาขั้นพื้นฐาน พ.ศ. 2544 จะพยายามสร้างภาพลักษณ์ของการเปิดพื้นที่ทางการศึกษาที่มีความหลากหลายและยืดหยุ่น แต่ในทางวาทกรรมแล้ว หลักสูตรฉบับนี้ยังคงสถาปนาอำนาจของรัฐอย่างแนบเนียน ผ่านถ้อยคำที่ดูเป็นกลาง เช่น “ส่งเสริมการมีส่วนร่วม” หรือ “คุณลักษณะที่พึงประสงค์” ซึ่งทั้งหมดล้วนเป็นกลไกของการ ควบคุมอำนาจทางการศึกษา ในรูปแบบใหม่ ที่มีลักษณะเป็น “การครอบงำเชิงอุดมการณ์” มากกว่าการจัดการศึกษาที่เคารพบริบท ความแตกต่าง และศักยภาพของผู้เรียนและครอบครัวอย่างแท้จริง

เมื่อพิจารณาผ่านกรอบของการวิเคราะห์วาทกรรมเชิงวิพากษ์ จะเห็นได้ว่า อิศราภาพทางการศึกษาที่ปรากฏในหลักสูตรฉบับนี้ เป็นเพียง “อิสราภาพภายใต้เงื่อนไข” ที่รัฐกำหนดไว้ล่วงหน้ามากกว่าจะเป็นอิสราภาพโดยเนื้อแท้ในเชิงโครงสร้าง หากประเทศไทยต้องการพัฒนาระบบการศึกษาที่เป็นธรรม เท่าเทียม และยั่งยืน อำนาจในการกำหนดความหมายของ “การศึกษา” ต้องไม่ผูกขาดอยู่กับรัฐฝ่ายเดียว แต่ต้องเปิดพื้นที่ให้ครอบคลุม ชุมชน และผู้เรียน ได้มีสิทธิร่วมออกแบบ และกำหนดทิศทางการเรียนรู้ด้วยตนเองอย่างแท้จริง

หากพิจารณาในระดับแนวปฏิบัติเชิงวาทกรรม (Discourse Practice) แม้หลักสูตรดังกล่าวจะใช้วาทกรรมที่เปิดกว้าง เช่น “ผู้เรียนมีความสำคัญที่สุด” และ “โรงเรียนสามารถออกแบบหลักสูตรสถานศึกษาได้เอง” แต่ในกระบวนการปฏิบัติกลับพบว่า การเผยแพร่และแปลความหลักสูตรยังถูกกำกับจากส่วนกลางอย่างแนบเนียน โดยเฉพาะในรูปของ “คู่มือการปรับใช้หลักสูตร” ที่ออกโดยกระทรวง ซึ่งแม้จะใช้ภาษาที่ดูไม่บังคับ เช่น “แนะนำให้...” หรือ “พึง...” แต่กลับฝังชุดคำสั่งและแบบแผนการดำเนินการไว้ในเชิงโครงสร้าง โรงเรียนจึงยังคงทำหน้าที่เป็น “ผู้ดำเนินการตามกรอบ” มากกว่า “ผู้ออกแบบกระบวนการเรียนรู้ด้วยตนเอง” และสำหรับครอบครัวยุคใหม่ที่จัดการศึกษาเอง วาทกรรมในหลักสูตรกลับถูกแปลโดยเจ้าหน้าที่รัฐให้กลายเป็น “มาตรฐานที่ต้องผ่าน” แทนที่จะเป็น “เครื่องมือที่ยืดหยุ่น” ส่งผลให้เกิด “การกลับคืนสู่รูปแบบโรงเรียน” แม้ในกรอบของ Homeschool กล่าวได้ว่า วาทกรรมการกระจายอำนาจถูกจำกัดอยู่ในระดับถ้อยคำ (textual) เท่านั้น ขณะที่ในระดับแนวปฏิบัติกลับมีการ “การรวมอำนาจกลับเข้าสู่ศูนย์กลาง” (Recentralize) ผ่านการตีความ การกำกับ และการประเมินที่ยังขึ้นกับอำนาจส่วนกลาง วาทกรรมแบบนี้จึงกลายเป็นเครื่องมือของการจัดระเบียบใหม่ภายใต้รูปแบบเดิมมากกว่าจะเป็นการเปลี่ยนแปลงอย่างแท้จริง ส่วนในระดับวิถีปฏิบัติทางสังคมและวัฒนธรรม (Sociocultural Practice) แม้หลักสูตรดังกล่าวจะเกิดขึ้นจากอุดมการณ์ปฏิรูป แต่การวิเคราะห์ในระดับสังคมและวัฒนธรรมเผยให้เห็นว่า สังคมไทยในช่วงต้นทศวรรษ 2540s ยังคงยึดมั่นกับวาทกรรมคุณภาพที่ถูกกำหนดจากส่วนกลาง เช่น มาตรฐานการเรียนรู้ ตัวชี้วัด และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนแบบประเมินเป็นตัวเลข ความเชื่อที่ว่า “คุณภาพทางการศึกษา” ต้องเป็นสิ่งวัดได้จากแบบทดสอบและการเปรียบเทียบทางสถิติจึงยังครอบงำแนวคิดเกี่ยวกับการเรียนรู้ของผู้เรียน วาทกรรมเช่นนี้มีอิทธิพลอย่างมากต่อทัศนคติของเจ้าหน้าที่รัฐ ครู และแม้แต่ผู้ปกครองเองที่อาจรู้สึกว่าการจัดการศึกษาโดยครอบครัวเป็นสิ่งที่ “ไม่แน่นอน” “ไม่เป็นระบบ” หรือ “ไม่ผ่านเกณฑ์” ซึ่งสะท้อนความกลัวต่อ “ความแตกต่าง” และ “ความไม่เหมือนระบบโรงเรียน” ที่ฝังรากลึกอยู่ในวัฒนธรรมการศึกษาของไทย ยิ่งไปกว่านั้น ระบบราชการยังคงทำหน้าที่

เป็น “ผู้คัดกรอง” ว่าการเรียนรู้แบบใดเป็นที่ยอมรับ โดยเฉพาะผ่านกลไกของศึกษานิเทศก์และเขตพื้นที่ ซึ่งทำหน้าที่ตีความหลักสูตรและวัดผลการเรียนรู้ของเด็ก แม้เด็กจะเรียนรู้ในบริบทของครอบครัว ความหมายของ “การเรียนรู้ที่มีคุณภาพ” จึงยังคงผูกติดกับ “หลักสูตรกลาง ตัวชี้วัดแบบประเมิน” อย่างไม่อาจหลีกเลี่ยง

3) กฎกระทรวงว่าด้วยสิทธิในการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานโดยครอบครัว พ.ศ. 2547 เป็นกฎกระทรวงที่ออกตามความในมาตรา 12 แห่งพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2542 มีจุดประสงค์เพื่อกำหนดหลักเกณฑ์และแนวทางให้บุคคลหรือครอบครัวสามารถจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานให้แก่บุตรหลานภายใต้กรอบของกฎหมาย การวิเคราะห์ระดับตัวบทของกฎกระทรวงฉบับนี้จึงเน้นพิจารณาถ้อยคำ โครงสร้าง และการให้ความหมายที่กฎกระทรวงใช้ในการ “อนุญาต” และ “กำกับควบคุม” สิทธิของครอบครัวในการจัดการศึกษา กฎกระทรวงดังกล่าวถือเป็นหมุดหมายสำคัญในการสะท้อนให้เห็นถึงความพยายามของประเทศไทยในการเปิดพื้นที่ให้แก่ครอบครัวหรือบุคคลสามารถจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานแก่บุตรหลานของตนเองได้ภายใต้กรอบของกฎหมาย แม้ว่าจะเป็นกฎกระทรวงที่มีขอบเขตจำกัดและไม่ได้ปฏิเสธระบบการศึกษาของรัฐ หากแต่กฎกระทรวงฉบับนี้ได้เปิดช่อง ให้แก่รูปแบบการเรียนรู้ที่ไม่เป็นทางการ (Non-formal) และการเรียนรู้ที่เกิดขึ้นในครอบครัว (Home-based Learning) ซึ่งเป็นพัฒนาการสำคัญที่ควรพิจารณาอย่างลึกซึ้งโดยเฉพาะในแง่ ของภาษาและโครงสร้างที่ปรากฏในตัวบทกฎหมาย หากพิจารณาในระดับตัวบท (Textual Level) กฎกระทรวงฉบับนี้มีลักษณะเด่นที่สะท้อนความพยายาม “อนุญาต” และ “กำกับควบคุม” สิทธิของครอบครัวในการจัดการศึกษา กล่าวคือ ถ้อยคำที่ใช้ในกฎกระทรวงล้วนแล้วแต่เป็นภาษาทางราชการที่เต็มไปด้วยโครงสร้างเชิงอำนาจ เช่น

“ผู้ปกครองมีสิทธิในการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานโดยครอบครัว โดยต้องยื่นคำขอต่อสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษา และต้องได้รับอนุญาตก่อนเริ่มดำเนินการ”

คำว่า “โดยต้อง” เป็นกริยาที่สะท้อนถึง ความบังคับในรูปแบบของเงื่อนไข (Conditional Obligation) ไม่ใช่สิทธิที่ปราศจากข้อจำกัด ซึ่งในเชิงวาทกรรม ทำหน้าที่เป็น “กลไกการควบคุม” มากกว่า “กลไกการสนับสนุน” โดยวาทกรรมที่ปรากฏนั้นมิได้ทำหน้าที่ส่งเสริมสิทธิโดยแท้ หากแต่เป็นกลไกควบคุมที่แฝงด้วยอำนาจของรัฐในการนิยาม ขอบเขต และกำกับสิทธิ นั้นอย่างแนบเนียน หากพิจารณาการวิเคราะห์เชิงวิพากษ์ตามแนวทางของของ นอร์แมน แฟร์คลอฟ (Norman Fairclough) แล้วนั้น ในกรณีนี้คำว่า “โดยต้อง” ซึ่งปรากฏในวลี “ผู้ปกครองมีสิทธิในการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานโดยครอบครัว โดยต้องยื่นคำขอ... และต้องได้รับ

อนุญาตก่อนเริ่มดำเนินการ” เป็นกริยาในรูปของเงื่อนไขที่สะท้อนถึงความไม่เป็นอิสระของสิทธิ คำว่า “โดยต้อง” ในเชิงไวยากรณ์และวาทกรรม ทำหน้าที่ผูกพันสิทธิไว้กับข้อจำกัด และเป็นการวางโครงสร้างทางภาษาให้ รัฐมีบทบาทเป็นผู้อนุญาตและตรวจสอบ มากกว่าการส่งเสริมสิทธิของพลเมือง การเลือกใช้ถ้อยคำแบบนี้ยังแสดงให้เห็นลักษณะของ “ภาษาเชิงกฎหมาย” (Legalistic Language) ที่มักใช้กริยาในรูปบังคับ (Obligatory Modality) เพื่อแสดงเจตจำนง ของรัฐ ซึ่งแม้จะดูเป็นกลางหรือมีระเบียบแบบแผน แต่ในความเป็นจริงแล้วกลับมีนัยยะทางอำนาจที่ชัดเจนว่า สิทธิที่ได้รับนั้นไม่ได้อยู่ในครอบครองของประชาชนโดยสมบูรณ์ แต่เป็นสิทธิที่รัฐมีอำนาจในการจำกัดหรือเพิกถอนได้

ทั้งนี้หากพิจารณาในระดับปฏิบัติเชิงวาทกรรม (Discourse Practice) กฎกระทรวงฉบับนี้ถูกผลิตโดยกระทรวงศึกษาธิการ ซึ่งเป็นหน่วยงานราชการที่มีบทบาทสำคัญในการกำกับดูแลการศึกษาของชาติ ดังนั้นกระบวนการผลิตจึงมาจากจุดยืนของอำนาจรัฐเป็นหลัก ไม่ใช่จากมุมมองของผู้เรียนหรือผู้ปกครอง ตัวบทจึงถูกผลิตขึ้นโดยเน้นการคุ้มครองมาตรฐานของระบบ มากกว่าการส่งเสริมความหลากหลายของการเรียนรู้ การเผยแพร่กฎกระทรวงนี้ก็อยู่ในรูปของ “เอกสารทางราชการ” ซึ่งโดยธรรมชาติแล้วไม่ใช่เอกสารที่เข้าใจง่ายหรือสั้นไหลต่อการเข้าถึงของประชาชนทั่วไป กล่าวคือ แม้จะเป็นการพูดถึง “สิทธิ” แต่รูปแบบของการสื่อสารกลับถูกควบคุมโดยวาทกรรมทางราชการที่มักไม่เปิดพื้นที่ให้กับภาษาของสามัญชนหรือเสียงของผู้ปกครองที่เป็นผู้มีบทบาทโดยตรง เมื่อถึงกระบวนการตีความ ผู้บริโภคตัวบทหลักคือ ข้าราชการ นักวิชาการ ผู้ปกครอง และองค์กรภาคประชาชนต่าง ๆ ซึ่งมักต้องตีความผ่านความรู้ความเข้าใจเชิงระบบราชการ กล่าวคือ มีความจำเป็นต้อง “แปล” ตัวบทให้ง่ายขึ้น หรือต้องพึ่งพาผู้เชี่ยวชาญทางกฎหมาย ซึ่งแสดงถึงความไม่เท่าเทียมในการเข้าถึงสิทธิ แม้ในนามของ “การมีสิทธิ” ก็ตาม นอกจากนี้หากพิจารณาในระดับการปฏิบัติทางสังคมและวัฒนธรรม (Sociocultural Practice) กฎกระทรวงฉบับนี้เกิดขึ้นในบริบทของสังคมไทยที่รัฐยังคงมีบทบาทสูงในการควบคุมคุณภาพและมาตรฐานของการศึกษา การจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานโดยครอบครัวจึงถูกมองว่าเป็น “ข้อยกเว้น” ไม่ใช่สิทธิหลัก ถ้อยคำอย่าง “โดยต้องยื่นคำขอ” และ “ต้องได้รับอนุญาตก่อนเริ่มดำเนินการ” จึงเป็นกลไกที่ใช้ยืนยันอำนาจของรัฐในบริบทที่พยายามเปิดให้เกิดความหลากหลายทางการศึกษา กล่าวอีกนัยหนึ่งคือ การมีสิทธิของประชาชนต้องแลกกับการยอมจำนนต่อระบบราชการที่รัฐออกแบบไว้ก่อนแล้ว ซึ่งเป็นตัวอย่างของวาทกรรมที่สร้างซ้ำความสัมพันธ์แบบบน-ล่าง (Hierarchical) ระหว่างรัฐกับพลเมือง แนวคิดนี้ยังสะท้อนถึงอุดมการณ์ของรัฐที่ ยังไม่สามารถยอมรับการเรียนรู้แบบท้องถิ่นหรือการเรียนรู้จากชีวิตจริงอย่างเป็นทางการได้อย่างแท้จริง

การอ้างว่าต้องมี “แผนการศึกษา” และ “การประเมินผล” ภายใต้กรอบของรัฐ คือความพยายามสร้างความชอบธรรมของระบบการศึกษาที่มีอยู่ มากกว่าการส่งเสริมทางเลือกที่ เท่าเทียมในเชิงโครงสร้าง นอกจากนี้

“ผู้จัดการศึกษาต้องจัดทำแผนการจัดการศึกษา และรายงานผลการจัดการศึกษาให้สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาทราบอย่างน้อยปีละหนึ่งครั้ง”

คำว่า “ต้อง” ปรากฏซ้ำหลายครั้งตลอดเอกสาร เป็นต้นแบบคำที่บ่งชี้ความเป็น “ภาวะจำยอม” มากกว่าการมีอิสระในการตัดสินใจ ซึ่งชี้ว่าแม้ครอบครัวจะมีสิทธิตามกฎหมาย แต่การใช้สิทธิดังกล่าวถูกวางอยู่ใน กรอบกำกับจากรัฐอย่างเข้มข้น จะพบว่าภาษาที่ใช้ไม่ได้ให้ความรู้สึกถึง “เสรีภาพ” หากแต่ชี้นำไปสู่ภาวะของ “ความจำยอม” หรือ “การอยู่ภายใต้กฎ” อย่างชัดเจน ที่สำคัญ คำว่า “ต้อง” ปรากฏในฐานะคำกริยาแสดงภาวะบังคับ (Deontic Modality) อย่างต่อเนื่องในหลายประโยค ซึ่งสะท้อนแนวโน้มของการ สร้างซ้ำวาทกรรมแห่งการกำกับ (Regulatory Discourse) มากกว่าวาทกรรมแห่งเสรีภาพในการเรียนรู้ ในมุมนี้ ถ้อยคำดังกล่าว ไม่เพียงกำหนดพฤติกรรมของผู้ปกครอง แต่ยัง วางกรอบความหมายของ “สิทธิ” ให้กลายเป็น “สิทธิที่ถูกอนุญาตให้ใช้ได้ภายใต้เงื่อนไข” ภาษาทางราชการที่ใช้คำว่า “ต้อง” เหล่านี้ยังมี ลักษณะการวางอำนาจเชิงแนวดิ่ง (Top-Down) โดยที่ผู้ใช้สิทธิคือฝ่ายที่ต้องปฏิบัติตามคำสั่ง จากเบื้องบน ความซ้ำของคำว่า “ต้อง” จึงกลายเป็น เครื่องมือทางภาษาที่ตอกย้ำสถานะของรัฐ ในฐานะผู้ควบคุมทางอำนาจอย่างสม่ำเสมอ และลดทอนศักยภาพของผู้ปกครองในฐานะ “ผู้กำหนดทิศทางการศึกษา” ลงอย่างมาก

ทั้งนี้หากพิจารณาในระดับปฏิบัติเชิงวาทกรรม (Discourse Practice) ถ้อยคำที่ใช้ในเอกสารนี้ถูกผลิตขึ้นในบริบทของการสร้างความมั่นใจว่า การศึกษาโดยครอบครัวจะไม่ เบี่ยงเบนจากมาตรฐานของรัฐ แม้จะอ้างถึง “สิทธิ” ของผู้ปกครองในการจัดการศึกษา แต่การผลิต และเผยแพร่ด้วยบทกฎหมายนี้กลับแฝงด้วยสมมุติฐานที่ว่า ครอบครัวต้องถูกควบคุมจึงจะสามารถจัดการศึกษาได้อย่างมีประสิทธิภาพ การบริโภค (Consumption) เอกสารประเภทนี้ ไม่ได้เกิดขึ้นบนฐานของการมีอำนาจร่วม แต่เกิดจากการจำนนต่อความชอบธรรมของระบบราชการ กล่าวคือ แม้ผู้ปกครองจะมีสิทธิขอจัดการศึกษาเอง แต่ทุกขั้นตอนตั้งแต่การยื่นคำขอ การทำแผน ไปจนถึงการรายงานผล ต้องอยู่ภายใต้สายตาและดุลพินิจของหน่วยงานรัฐ ทั้งนี้ วาทกรรมที่เกิดขึ้นจึงไม่ได้สนับสนุนการกระจายอำนาจทางการศึกษา แต่กลับสร้าง “ความรู้สึก

มีสิทธิ” โดยที่ไม่สามารถใช้สิทธินั้นได้อย่างอิสระ นอกจากนี้หากพิจารณาในระดับปฏิบัติการทางสังคมและวัฒนธรรม (Sociocultural Practice) ในบริบทสังคมไทยที่ระบบราชการยังคงมีอิทธิพลสูง การศึกษานอกโรงเรียนหรือการศึกษาโดยครอบครัวมักถูกมองว่า “เสี่ยง” หรือ “อ่อนมาตรฐาน” ดังนั้นการออกกฎระเบียบที่ใช้คำว่า “ต้อง” ซ้ำหลายครั้งเช่นนี้ จึงเป็นวิธีที่รัฐใช้เพื่อจัดวางอำนาจในการควบคุมกลับมายังศูนย์กลาง (Recentralization of Power) ภายใต้ข้ออ้างของการคุ้มครองคุณภาพการศึกษา ภาษาของเอกสารนี้ยังสะท้อนความเชื่อแบบสมัยใหม่ (Modernist Ideology) ที่มองการศึกษาในฐานะระบบที่ต้องมีแบบแผน มีขั้นตอน และสามารถวัดผลได้ กล่าวคือ แม้การจัดการศึกษาจะย้ายออกมาจากโรงเรียนแต่ยังคงต้องเดินตามตรรกะแห่งรัฐ ซึ่งขัดแย้งกับแนวคิดพื้นฐานของการศึกษาทางเลือกหรือการเรียนรู้ที่ยืดหยุ่นตามบริบทของครอบครัวและชุมชน ผลที่ตามมาคือ ความสัมพันธ์ระหว่างรัฐกับประชาชนในด้านการศึกษาไม่ได้เปลี่ยนแปลงในเชิงโครงสร้าง แม้กฎหมายจะใช้ถ้อยคำที่ดูเหมือนส่งเสริมสิทธิ แต่ในความเป็นจริงกลับเป็นการ ประคองอำนาจรัฐไม่ให้ถูกสั่นคลอนโดยกระแสของการศึกษานอกระบบ ความถี่ของคำว่า “ต้อง” จึงไม่ใช่เพียงการกำหนดเงื่อนไข การกระทำเท่านั้น แต่ยังเป็นการ “หล่อหลอม” ทัศนคติของประชาชนให้รู้สึกว่สิทธิของตนต้องอยู่ภายใต้การควบคุมเพื่อให้เป็นที่ยอมรับได้

4) หลักเกณฑ์และวิธีการปรับใช้หลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน

พุทธศักราช 2551 โดยระบบการศึกษาขั้นพื้นฐานของประเทศไทยดำเนินการอยู่ภายใต้การกำหนดมาตรฐานระดับชาติ ซึ่งมี “หลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน พ.ศ. 2551” เป็นกรอบสำคัญที่ใช้ทั่วทั้งประเทศ ดังนั้นหลักเกณฑ์และวิธีการปรับใช้หลักสูตรแกนกลางฯ จึงถือเป็นกลไกในการ “แปลง” นโยบายระดับชาติมาสู่ปฏิบัติการระดับพื้นที่ โดยเฉพาะกับโรงเรียนในระบบ อย่างไรก็ตาม เมื่อพิจารณาบทบาทของเอกสารฉบับนี้ในมิติของการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานโดยครอบครัว ซึ่งกำลังเติบโตในหมู่ผู้ปกครองที่ต้องการทางเลือกใหม่ๆ สำหรับบุตรหลาน จะพบว่า หลักเกณฑ์ฯ ดังกล่าวไม่ได้ทำหน้าที่เพียง “แนะนำ” หากแต่ทำหน้าที่ กำหนดขอบเขตความชอบธรรมของการเรียนรู้ ผ่านการใช้ภาษาทางราชการที่ดูเป็นกลาง หากแต่แฝงไว้ด้วยโครงสร้างอำนาจแบบบนลงล่าง (Top-down) อย่างแนบเนียน โดยตัวบทของเอกสารหลักเกณฑ์ฯ ใช้ภาษาที่ดูสุภาพ มีลักษณะเชิงแนะนำ เช่น “ควรจัดให้มี...”, “ให้สถานศึกษาพิจารณา...”, “สามารถปรับได้ตามบริบท...” ซึ่งหากดูเผิน ๆ อาจทำให้ผู้อ่านรู้สึกว่ เอกสารฉบับนี้ให้เสรีภาพในการเลือกและปรับใช้หลักสูตรตามบริบทของผู้เรียน แต่ในทางปฏิบัติ คำเหล่านี้กลับถูกประกอบด้วยข้อกำหนดอื่นที่ย้อนแย้งกับหลักการกระจายอำนาจ เช่น

“สถานศึกษาต้องดำเนินการปรับใช้หลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน โดยพิจารณาจากสภาพปัญหาและความต้องการของผู้เรียนและชุมชน ภายใต้กรอบมาตรฐาน และตัวชี้วัดของหลักสูตรแกนกลาง พุทธศักราช 2551”

หากพิจารณาคำว่า “ต้องดำเนินการ” เป็น Modal Verb เชิงบังคับ (Deontic Modality) ที่ตอกย้ำถึง “หน้าที่” มากกว่าสิทธิ กล่าวคือ ผู้จัดการศึกษามีได้ “เลือก” ที่จะดำเนินการ แต่จำเป็นต้องกระทำตามคำสั่งเพื่อให้การจัดการศึกษาเป็นไปตามข้อกำหนดของรัฐ ขณะเดียวกัน วลีว่า “ภายใต้กรอบมาตรฐานและตัวชี้วัดของหลักสูตรแกนกลาง” ยิ่งเผยให้เห็นว่า แม้ผู้จัดการศึกษาจะได้รับอนุญาตให้พิจารณาความต้องการของผู้เรียน แต่สิ่งที่สามารถทำได้นั้นมีขอบเขตจำกัดอยู่ใน “กรอบที่ถูกสร้างไว้ล่วงหน้า” กล่าวคือ “มาตรฐาน” และ “ตัวชี้วัด” ทำหน้าที่เป็นกติกาสำเร็จรูป (Pre-determined rules) ซึ่งไม่มีพื้นที่ให้มีการปรับเปลี่ยน แก้ไข หรือตั้งคำถาม ภาษาที่ใช้ในข้อความนี้จึงเป็น วาทกรรมที่ให้เสรีภาพในเงื่อนไขของการยอมจำนน ซึ่งดูเหมือนเปิดกว้าง แต่จริงแล้วเป็นการควบคุมที่แนบเนียนผ่านภาษาที่ประนีประนอม

หากพิจารณาในระดับปฏิบัติเชิงวาทกรรม (Discourse Practice) จะพบว่า การผลิตเอกสารนี้เกิดขึ้นในระบบราชการที่มีอำนาจรวมศูนย์ กระบวนการผลิตไม่ได้เปิดให้มีส่วนร่วมจากภาคประชาชนหรือครอบครัวที่จัดการศึกษา แต่กลับสร้างตัวบทที่เหมือนว่า เปิดรับความคิดเห็นจากผู้เรียน ทั้งที่ในความเป็นจริง พื้นที่แห่งการตีความหลักสูตรกลับถูกจำกัดโดยกลไกของสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษา และหน่วยงานระดับบนที่รับผิดชอบด้านคุณภาพการศึกษา การแจกจ่ายเอกสารในลักษณะนี้ทำให้สถานศึกษาหรือครอบครัวผู้จัดการศึกษาต้อง “เรียนรู้” ที่จะทำตาม มากกว่าจะ “คิด” หรือ “สร้างสรรค์” การเรียนรู้จากชีวิตจริง ด้วยเหตุนี้ ตัวบทจึงทำหน้าที่เป็น “คู่มือกำกับพฤติกรรมมากกว่าคู่มือส่งเสริมการมีส่วนร่วม” ในมิติการบริโภควาทกรรม เอกสารนี้มักถูกอ่านและตีความโดยข้าราชการ ผู้อำนวยการโรงเรียน และเจ้าหน้าที่ของรัฐเป็นหลัก ดังนั้นผู้จัดการศึกษาจากครอบครัวหรือชุมชนท้องถิ่นซึ่งขาดทักษะเชิงเทคนิคในภาษาราชการ จึงตกอยู่ในสถานะ “ผู้ตาม” ซึ่งเสี่ยงต่อการตีความผิด หรือการถูกตัดสินโทษจากความคลุมเครือของกติกาที่ไม่ได้เปิดให้เจรจาอย่างเท่าเทียม ทั้งนี้หากพิจารณาระดับสังคมและวัฒนธรรม (Sociocultural Practice) เอกสารนี้คือผลผลิตของระบบการศึกษาที่ฝังรากลึกในแนวคิดแบบ “มาตรฐานนิยม” (Standardization) ซึ่งเชื่อว่า คุณภาพทางการศึกษาต้องวัดได้เท่ากันทั่วประเทศ ไม่ว่านักเรียนจะอยู่ในเมือง ชนบท หรือเรียนในบ้านตนเอง ซึ่งแนวคิดนี้ส่งผลให้การศึกษโดยครอบครัว (Homeschool) ซึ่งควรเป็นระบบที่เน้นการเรียนรู้จากชีวิตจริง ความสนใจ

ส่วนบุคคล และการมีส่วนร่วมของผู้ปกครอง ถูกลดทอนเหลือเพียง พื้นที่แปรรูปหลักสูตรรัฐ ผู้กิจกรรมทางเล็อก แต่ต้องคงผลลัพธ์เหมือนเดิม กล่าวอีกนัยหนึ่ง ครอบครัวยังไม่ได้รับอนุญาตให้ตั้งคำถามต่อเป้าหมายทางการศึกษาของรัฐ เช่น ทำไมต้องเรียนรู้สาระนี้? ตัวชี้วัดเหล่านี้เหมาะกับลูกของเราหรือไม่? เพราะทุกอย่างได้ถูกกำหนดไว้แล้วในหลักสูตรกลางที่มีสถานะเป็น “กฎหมายเชิงนโยบาย” (policy law) ภายใต้โครงสร้างอำนาจแบบนี้ สิทธิในการจัดการศึกษาจึงกลายเป็นเสรีภาพที่ต้องอยู่ภายใต้การควบคุม และพื้นที่ของนวัตกรรมการเรียนรู้ถูกลดรูปให้กลายเป็นความสามารถในการ “ประยุกต์ใช้ในรอบที่มีอยู่แล้ว” มากกว่าจะเป็นการ “สร้างกรอบใหม่” ตามบริบทของผู้เรียนแต่ละคน

แม้เอกสาร หลักเกณฑ์และวิธีการปรับใช้หลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน พ.ศ. 2551 จะวางตนในฐานะ “คู่มือ” ที่ดูเหมือนเปิดกว้างให้สถานศึกษาและผู้จัดการศึกษาระดับครอบครัวสามารถปรับใช้หลักสูตรตามบริบทของผู้เรียนและชุมชนได้ แต่การใช้ถ้อยคำต่าง ๆ เช่น “ต้องดำเนินการ” หรือ “ภายใต้กรอบมาตรฐานและตัวชี้วัด” กลับแฝงด้วยโครงสร้างอำนาจที่แน่นหนาจากส่วนกลาง ทำให้ “การมีสิทธิ” กลายเป็น “การมีสิทธิภายใต้ข้อจำกัด” อย่างชัดเจน การวางอำนาจผ่านถ้อยคำไม่ได้จำกัดอยู่เฉพาะคำที่มีลักษณะกฎบังคับตรงไปตรงมาเท่านั้น หากแต่ยังปรากฏในรูปแบบที่ดูอ่อนนุ่มมากขึ้น เช่นข้อความว่า

“ให้สถานศึกษาจัดทำแผนการเรียนรู้ และรายงานผลการเรียนรู้ตามตัวชี้วัดที่กำหนดไว้ในหลักสูตรแกนกลางอย่างเป็นระบบ”

ข้อความนี้หากดูเผิน ๆ อาจเป็นเพียงคำแนะนำทั่วไปของภาครัฐ ทว่าภายใต้การพิจารณาในเชิงวาทกรรม จะพบว่า เป็นคำสั่งในรูปแบบใหม่ ที่เรียกว่า “คำสั่งเชิงแนะนำ” (Soft Command) ซึ่งแม้จะไม่แสดงออกถึงการบังคับอย่างชัดเจน แต่ในเชิงปฏิบัติแล้ว มีลักษณะของการมอบหมายภาระหน้าที่ที่ปฏิเสธไม่ได้ และยังรักษารูปแบบความสัมพันธ์แบบบนลงล่างเอาไว้อย่างแนบเนียน หากวิเคราะห์ระดับตัวบท (Textual Level) วลีว่า “ให้สถานศึกษาจัดทำ...” เป็นการใช้รูปประโยคคำสั่งแบบอ้อม ซึ่งพบได้ทั่วไปในภาษาราชการไทย เป็นคำที่ไม่ได้ใช้คำว่า “ต้อง” หรือ “จำเป็น” แต่กลับ สื่อความหมายเดียวกันในเชิงหน้าที่ นั่นคือ เมื่อรัฐ “ให้” ใครทำสิ่งใดในเอกสารทางราชการ ความหมายโดยนัยคือ ผู้นั้นมีพันธะทางหน้าที่ (Duty-Bound) ที่ต้องปฏิบัติตาม ลักษณะดังกล่าวจึงสะท้อนว่า แม้ภาษาจะ “อ่อนลง” เพื่อไม่ให้เกิดความตึงเครียดเชิงความสัมพันธ์ (Face-saving Language) แต่ในทางวาทกรรมแล้ว กลับเป็นการ

เสริมอำนาจให้รัฐสามารถรักษาโครงสร้างการควบคุมไว้ได้โดยไม่เผชิญแรงต้าน คำว่า “อย่างเป็นระบบ” ที่ต่อท้ายยังตอกย้ำว่า สิ่งที่รัฐต้องการไม่ใช่แค่การจัดการเรียนรู้ตามอัธยาศัยของพื้นที่ หรือความยืดหยุ่นของครอบครัว แต่คือการจัดการที่เป็นระบบเดียวกับรัฐ มีมาตรฐานเดียวกัน มีผลลัพธ์ที่เปรียบเทียบได้ ซึ่งย้อนแย้งกับหลักการของการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานโดยครอบครัว ที่ควรยืดหยุ่นตามวิถีชีวิตของผู้เรียน

ทั้งนี้หากพิจารณาในระดับปฏิบัติเชิงวาทกรรม (Discourse Practice) แล้วนั้น การผลิตถ้อยคำในรูปแบบคำสั่งเชิงแนะนำ เป็นกลยุทธ์หนึ่งของวาทกรรมราชการที่ต้องการอ้างความชอบธรรมของอำนาจการสั่งการ โดยไม่แสดงออกถึงการบังคับ เพื่อให้ดูเหมือนว่า มีการมีส่วนร่วมและความสมัครใจของผู้ปฏิบัติ ทั้งที่ในทางปฏิบัติ การไม่จัดทำแผน หรือการรายงานผลไม่ตรงตามตัวชี้วัดย่อมถูกตีความว่าไม่ปฏิบัติตามและอาจนำไปสู่ผลทางกฎหมาย หรือการเพิกถอนสิทธิในการจัดการศึกษาได้ วาทกรรมเช่นนี้ทำให้เกิดภาวะที่ภาคปฏิบัติ ไม่มีอำนาจต่อรองอย่างแท้จริง แม้จะถูกมองว่าเป็น “หุ่นส่วน” ในการดำเนินการศึกษา เพราะ ผู้ปฏิบัติเข้าใจดีว่า การไม่ปฏิบัติตามย่อมมีผลลบที่เกิดขึ้นจริง ตัวบทภาษาจึงกลายเป็น “สนามของอำนาจ” ที่แยบยล ไม่ใช่เพียงคำพูดแต่เป็นเครื่องมือกำกับพฤติกรรม เมื่อพิจารณาในระดับ สังคมและวัฒนธรรม (Sociocultural Practice) ภายใต้บริบทของสังคมไทยที่รัฐมีบทบาทอย่างสูง ในการควบคุมมาตรฐานการศึกษา การใช้คำว่า “ให้จัดทำ” จึงสะท้อนวัฒนธรรมราชการที่ยังคงไว้ซึ่งลำดับชั้นของอำนาจ แม้จะอยู่ในยุคที่กล่าวถึงการกระจายอำนาจและการส่งเสริมการมีส่วนร่วมสำหรับครอบครัวที่จัดการศึกษาด้วยตนเอง คำสั่งเชิงแนะนำเหล่านี้กลายเป็นแรงกดดันเชิงสถาบันที่บีบให้การจัดการศึกษานอกโรงเรียนต้องหันกลับมาใช้แนวคิดของโรงเรียนแบบดั้งเดิม โดยเฉพาะการยึดติดกับ “ตัวชี้วัด” และ “แผนการเรียนรู้” ที่ถูกกำหนดไว้ล่วงหน้า ในที่สุดแล้ว ครอบครัวอาจรู้สึกว่าการจัดการศึกษานั้นเป็นเพียงการ “จำลองโรงเรียนในบ้าน” ไม่ใช่การออกแบบทางเลือกการเรียนรู้ที่แท้จริง นี่คือการ ผลิตซ้ำวาทกรรมของรัฐ ภายใต้ฉากหน้าของความยืดหยุ่นและการมีส่วนร่วม ซึ่งเป็นลักษณะของการปกครองโดยใช้ภาษาอย่างแนบเนียน (governing through language) ตามที่แฟร์คลาฟชี้ว่า วาทกรรมไม่เพียงแต่สะท้อนสังคม หากแต่ยัง “สร้างสังคม” ตามแบบที่อำนาจต้องการ

จะเห็นว่า ในระบบการศึกษาขั้นพื้นฐานของประเทศไทย “หลักสูตรแกนกลาง การศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2551” ถือเป็นกรอบแนวทางสำคัญในการกำหนดมาตรฐานการเรียนรู้ทั่วประเทศ โดยมีเอกสารประกอบคือ “หลักเกณฑ์และวิธีการปรับใช้หลักสูตรแกนกลางฯ” ซึ่งมีสถานะเป็นเสมือนคู่มือเชิงนโยบายที่รัฐออกแบบมาเพื่อให้สถานศึกษาสามารถนำหลักสูตร

ระดับชาติมาประยุกต์ใช้ให้เหมาะสมกับบริบทท้องถิ่น อย่างไรก็ตาม เมื่อพิจารณาในระดับตัวบทอย่างละเอียด จะพบว่า เอกสารฉบับนี้ไม่เพียงแต่ทำหน้าที่เป็นแนวทาง หากแต่ทำหน้าที่ในการวางกรอบความหมายและควบคุมการกระทำของผู้ปฏิบัติอย่างแนบเนียน ผ่านการใช้ถ้อยคำที่เต็มไปด้วยพลังทางอำนาจ ซึ่งมีผลโดยตรงต่อความยืดหยุ่นของระบบการศึกษาและโดยเฉพาะต่อการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานโดยครอบครัว (Homeschool) ที่กำลังได้รับความสนใจในฐานะทางเลือกใหม่ทางการศึกษา เอกสารฉบับนี้เริ่มต้นด้วยเจตนารมณ์ที่ดูเหมือน ส่งเสริมความหลากหลายและการมีส่วนร่วม โดยระบุให้สถานศึกษาสามารถ “ปรับใช้” หลักสูตรแกนกลางตามความเหมาะสมของบริบทท้องถิ่น โดยคำนึงถึง “ความต้องการของผู้เรียน” แต่เมื่อพิจารณาในระดับภาษาที่ใช้ เช่น “ต้องดำเนินการ...ภายใต้กรอบมาตรฐานและตัวชี้วัดของหลักสูตรแกนกลาง” จะพบว่า แม้มีพื้นที่ให้ปรับใช้ แต่ก็เป็นการใช้ปรับใช้ ในกรอบที่จำกัดและแน่นอน ซึ่งได้ถูกกำหนดไว้ล่วงหน้าโดยส่วนกลาง ภาษาที่ใช้ในเอกสาร เช่น “ต้อง” “ให้จัดทำ” “ให้รายงาน” หรือ “อย่างเป็นระบบ” เป็นถ้อยคำที่ดูเป็นทางการและสุภาพ แต่ในเชิงวาทกรรม กลับแฝงด้วยลักษณะของคำสั่ง (command) หรือหน้าที่ที่ไม่สามารถหลีกเลี่ยงได้ นี่คือนสิ่งที่ เรียกว่า “คำสั่งเชิงแนะนำ” (Soft Command) ที่แม้ไม่ได้บังคับในเชิงกฎหมายตรง ๆ แต่ก็สร้าง แรงกดดันเชิงโครงสร้างและสถาบันให้สถานศึกษา หรือแม้แต่ครอบครัวที่จัดการศึกษาต้องปฏิบัติตามโดยไม่สามารถปฏิเสธได้อย่างแท้จริง การใช้ถ้อยคำที่ดูเป็นกลาง (Neutral Language) เช่น “ควรจัดทำ...” “พึงดำเนินการ...” หรือ “สามารถปรับได้...” แม้จะฟังดูเปิดโอกาสและส่งเสริมความคิดริเริ่มของสถานศึกษา แต่กลับประกอบไปด้วยเงื่อนไขมากมายที่แฝงอยู่ในส่วนอื่น ๆ ของเอกสาร เช่น การต้องใช้ “ตัวชี้วัด” และ “มาตรฐาน” ที่รัฐกำหนดไว้แล้ว หรือต้องเสนอแผนให้สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาพิจารณาอนุมัติก่อนดำเนินการจริง

ในมิติของการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานโดยครอบครัว ซึ่งควรเป็นรูปแบบที่ส่งเสริมความยืดหยุ่น ความหลากหลาย และความสัมพันธ์กับชีวิตจริงของผู้เรียน เอกสารฉบับนี้กลับกลายเป็นอุปสรรคสำคัญ เพราะแทนที่ครอบครัวจะสามารถออกแบบการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับบริบทของตนเองได้อย่างอิสระ กลับต้อง “จำลอง” ระบบของโรงเรียนมาไว้ที่บ้าน ทั้งในเรื่องของแผนการเรียนรู้ รูปแบบกิจกรรม และการประเมินผลตามตัวชี้วัดอย่างเคร่งครัด ภายใต้โครงสร้างแบบนี้ “สิทธิ” ของครอบครัวในการจัดการศึกษาจึงเป็น สิทธิที่ต้องได้รับการอนุญาตและอยู่ภายใต้การควบคุม ไม่ใช่สิทธิที่เท่าเทียมหรือเป็นอิสระจากอำนาจรัฐ นี่คือ ภาพสะท้อนของวาทกรรมการจัดการศึกษาที่ไม่สามารถหลุดพ้นจากการรวมศูนย์ (Centralization) แม้จะมีถ้อยคำที่กล่าวถึง “การกระจายอำนาจ” และ “ความยืดหยุ่น” ในท้ายที่สุด

เอกสารดังกล่าวจึงทำหน้าที่เป็นมากกว่าคู่มือปฏิบัติทางการศึกษา หากแต่เป็นเครื่องมือวาทกรรมที่รัฐใช้ในการรักษาอำนาจและมาตรฐานไว้กับส่วนกลาง ผ่านการควบคุมเชิงภาษาที่ไม่ดูเป็นคำสั่ง แต่มีผลรุนแรงในทางปฏิบัติ ซึ่งเป็นตัวอย่างของการ “สถาปนาอำนาจผ่านภาษา” ที่นอร์แมน แฟร์คลาฟ เรียกว่า การสร้างความยินยอมโดยไม่รู้ตัว (Manufacturing Consent) การเข้าใจกลไกวาทกรรมในเอกสารเช่นนี้ จึงเป็นสิ่งจำเป็นอย่างยิ่งในการตั้งคำถามเชิงโครงสร้าง และเปิดทางไปสู่การปฏิรูปการศึกษาในระดับแนวคิด ที่ไม่เพียงแต่ให้เสรีภาพแก่ครอบครัวในการจัดการศึกษาเท่านั้น แต่ต้องให้ “อำนาจ” แก่ผู้เรียนและชุมชนในการกำหนดวิถีคิด เป้าหมาย และแนวทางของการเรียนรู้ที่เหมาะสมกับตนเองอย่างแท้จริง

5) แนวปฏิบัติการวัดและประเมินผลการเรียนรู้ตามหลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2551 ในยุคที่การศึกษาควรเปิดกว้างและยืดหยุ่นตามความหลากหลายของผู้เรียน แม้เอกสารจะปรากฏในชื่อว่าเป็น “แนวปฏิบัติ” ซึ่งโดยนัยย่อมหมายถึงข้อเสนอแนะที่สามารถนำไปปรับใช้ตามความเหมาะสมของแต่ละพื้นที่ แต่เมื่อพิจารณาอย่างลึกซึ้งในระดับภาษาและโครงสร้างของเอกสาร จะพบว่าเอกสารฉบับนี้มีได้ทำหน้าที่เพียง “เสนอแนวทาง” หากแต่เป็นการ บังคับใช้เชิงนโยบาย (Policy Enforcement Disguised as Recommendation) ที่ทำหน้าที่ควบคุมการเรียนรู้ให้เป็นไปในแนวทางเดียวกันทั่วประเทศ ผ่านวาทกรรมของการประเมินผลที่ผูกขาดด้วย “มาตรฐาน” และ “ตัวชี้วัด” ที่รัฐเป็นผู้กำหนดแต่เพียงฝ่ายเดียว

“การวัดและประเมินผลการเรียนรู้ต้องดำเนินการตามมาตรฐานการเรียนรู้ และตัวชี้วัดที่กำหนดไว้ในหลักสูตรแกนกลางฯ อย่างเคร่งครัด”

หากพิจารณาในระดับถ้อยคำ คำว่า “ต้อง” และวลีว่า “อย่างเคร่งครัด” เป็นกริยาช่วยและคำขยายที่มีนัยของ การบังคับ (Obligatory Modality) อย่างชัดเจน แม้ชื่อของเอกสารจะระบุว่าเป็น “แนวปฏิบัติ” ซึ่งควรมีลักษณะของความยืดหยุ่นและการเลือกใช้ตามบริบท แต่กลับพบถ้อยคำบีบบังคับตลอดทั้งเอกสาร โดยเฉพาะการใช้ถ้อยคำชุดเดิมซ้ำแล้วซ้ำเล่า เช่น “ต้องประเมินผลให้สอดคล้องกับตัวชี้วัดที่กำหนด” “ต้องมีหลักฐานผลสัมฤทธิ์ที่สามารถตรวจสอบได้” “ต้องรายงานผลตามระยะเวลาที่กำหนด” การใช้คำเหล่านี้ทำหน้าที่เป็น เครื่องมือควบคุมพฤติกรรมของผู้ปฏิบัติ ทั้งในระดับสถานศึกษาและในระดับครอบครัวที่จัดการศึกษาขั้นพื้นฐานเอง ภาษาจึงไม่ได้เป็นเพียงการบอกวิธีการวัดผล แต่เป็นการ นิยามและกำกับวิถีคิด

เกี่ยวกับ “การเรียนรู้ที่ดี” โดยผูกมันไว้กับ “ตัวชี้วัด” และ “มาตรฐาน” ที่รัฐเป็นผู้กำหนด นอกจากนี้ คำว่า “มาตรฐาน” และ “ตัวชี้วัด” ก็เป็นศัพท์ทางเทคนิคที่ดูเป็นกลาง (Neutral) วัดผลได้ และดูเหมือนยุติธรรมกับทุกคน แต่ในเชิงวาทกรรม คำเหล่านี้มีสถานะเป็นกติกาสสำเร็จรูป (Pre-authorized framework) ที่ทำหน้าที่แทนรัฐในการกำหนดว่า “อะไรคือการเรียนรู้ที่ดีพอ” โดยไม่มีพื้นที่ให้ตั้งคำถามหรือต่อรองจากบริบทเฉพาะของผู้เรียนแต่ละคน ผลคือ แม้ผู้เรียนจะมีวิธีการเรียนรู้ที่หลากหลาย มีความสนใจและศักยภาพเฉพาะตัว แต่สุดท้ายแล้วก็ ต้องกลับมาผ่านเกณฑ์เดียวกัน ที่ถูกออกแบบไว้ล่วงหน้าแล้วจากส่วนกลาง ซึ่งเป็นกลไกที่เปลี่ยน “การวัดผล” ให้กลายเป็นเครื่องมือของการควบคุมมากกว่าการสนับสนุน

หากพิจารณาในระดับปฏิบัติเชิงวาทกรรม (Discourse Practice) แม้ชื่อเอกสารจะบอกว่าเป็น “แนวปฏิบัติ” ซึ่งโดยสามัญสำนึกย่อมสื่อถึงสิ่งที่ควรทำ ไม่ใช่สิ่งที่ต้องทำ แต่เอกสารนี้ถูกผลิตขึ้นในระบบราชการที่อิงกับหลักสูตรกลางแบบรวมศูนย์ ดังนั้น “แนวปฏิบัติ” จึงทำหน้าที่เป็น “คำสั่งเชิงแนะนำ” (Soft Command) ซึ่งเป็นลักษณะของภาษาไทยราชการที่พยายามรักษาภาพลักษณ์การมีส่วนร่วม แต่ในความเป็นจริงกลับไม่เปิดโอกาสให้เลือกอื่นใด การตีความแนวปฏิบัติในทางปฏิบัติก็ไม่เป็นเสรี เพราะหากสถานศึกษา หรือผู้ปกครองที่จัดการศึกษาด้วยตนเองไม่ดำเนินการตามตัวชี้วัดที่กำหนดไว้ ก็อาจถูกตัดสิทธิ ไม่ผ่านการประเมิน หรือแม้แต่ถูกเพิกถอนการรับรองสิทธิในการจัดการศึกษาได้ นี่คือตัวอย่างของวาทกรรมที่ทำงานอย่างมีประสิทธิภาพที่สุด เพราะทำให้ผู้ปฏิบัติรู้สึกว่าได้เลือกได้ทั้งที่ไม่มีทางเลือกนี้คือ การสร้าง “ภาวะจำยอม” ทางวาทกรรม กล่าวคือ แม้ไม่มีการบังคับโดยตรง แต่ผู้ปฏิบัติทุกระดับต่างเข้าใจว่า หากไม่ปฏิบัติตาม ก็อาจถูกลงโทษ ถูกลดความน่าเชื่อถือ หรือหมดสิทธิรับรอง นี่คือการควบคุมเชิงสถาบันผ่านการใช้ภาษาอย่างแนบเนียน ซึ่งส่งผลให้แม้ครอบครัวจะมีวิธีการเรียนรู้ที่แตกต่างหรือสร้างสรรค์เพียงใด สุดท้าย ก็ต้องปรับตนเองให้เข้ากับรูปแบบการประเมินที่รัฐกำหนดไว้เท่านั้น นอกจากนี้หากพิจารณาในระดับสังคมและวัฒนธรรม (Sociocultural Practice) ระบบการศึกษาของไทยยังคงดำเนินอยู่ภายใต้แนวคิดแบบ มาตรฐานนิยม (standardization) ซึ่งเชื่อว่าคุณภาพของการเรียนรู้สามารถกำหนด วัด และเทียบเคียงได้เหมือนกันหมดทั่วประเทศ วาทกรรมของ “ตัวชี้วัด” และ “การประเมินอย่างเคร่งครัด” จึงเป็นเครื่องมือที่รัฐใช้เพื่อ รักษาอำนาจการนิยามว่าอะไรคือการศึกษาที่ดีพอ โดยไม่ให้มีพื้นที่สำหรับความแตกต่างทางวัฒนธรรม ความต้องการเฉพาะของชุมชน หรือรูปแบบการเรียนรู้แบบนอกกรอบ ในบริบทของ การจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานโดยครอบครัว (Home-based Education) วาทกรรมนี้ยังส่งผลกระทบมาก เพราะรูปแบบการเรียนรู้ในลักษณะนี้มักเน้นความยืดหยุ่น

การเรียนรู้ตามจังหวะชีวิต และการประเมินที่อิงกับพัฒนาการเฉพาะบุคคล แต่เมื่อ “ตัวชี้วัด” กลายเป็น เส้นชัยเดียวที่ทุกคนต้องวิ่งให้ถึง การจัดการศึกษาที่ออกแบบมาเพื่อยึดตามผู้เรียน จริง ๆ ก็กลายเป็นเพียงการดัดแปลงให้เข้ากับกติกาที่รัฐวางไว้ล่วงหน้า ระบบจึงสร้าง “ความรู้สึกล้มทางเลือก” ทั้งที่ในทางโครงสร้าง ทุกคนถูกพาไปสู่จุดหมายเดียวกัน โดยไม่มีสิทธิเลือกเส้นทางของตนเอง นี่คือนิยามของการควบคุมแบบอ่อนนุ่ม (Soft Governance) ที่ซ่อนอยู่ในวาทกรรมด้านการศึกษาอย่างแนบเนียน เอกสารฉบับนี้จึงทำหน้าที่ในการ สถาปนาอำนาจของรัฐ ในการเป็นผู้ “กำหนดว่าอะไรคือการเรียนรู้ที่ดี” และปฏิเสธความรู้ในรูปแบบอื่น ๆ ที่อาจเกิดจาก ประสบการณ์ตรง หรือจากความสนใจเฉพาะของผู้เรียนโดยอัตโนมัติ โดยเฉพาะในระบบการจัดการ การศึกษาโดยครอบครัว (Homeschool) การประเมินตามตัวชี้วัดที่รัฐกำหนดอาจไม่สะท้อน พัฒนาการที่แท้จริงของผู้เรียน แต่กลับกลายเป็น เครื่องมือในการกำหนดว่าครอบครัวนั้น “มีสิทธิ” จัดการศึกษาหรือไม่ วาทกรรมนี้ยังทำหน้าที่ “ผลิตซ้ำความชอบธรรม” ของการรวมศูนย์ โดย ทำให้ผู้เรียนต้องผ่านแบบทดสอบแบบเดียวกัน เข้าเกณฑ์แบบเดียวกัน และสำเร็จการศึกษา ในรูปแบบเดียวกัน โดยละเลยความแตกต่างด้านภาษา วัฒนธรรม ท้องถิ่น หรือรูปแบบชีวิตของ ผู้เรียนซึ่งมีความหลากหลายเป็นอย่างยิ่ง

จะเห็นว่า เอกสาร แนวปฏิบัติการวัดและประเมินผลตามหลักสูตรแกนกลาง พ.ศ. 2551 มิได้เป็นเพียงแนวทางส่งเสริมคุณภาพการศึกษาอย่างเสรีเท่านั้น หากแต่ทำหน้าที่ เป็นกลไกสำคัญของรัฐในการ กำกับ ตัดสิน และควบคุม แนวทางการเรียนรู้ของผู้เรียนทั่วประเทศ ผ่านภาษาที่ดูเป็นกลาง เช่น “ต้อง” “เคร่งครัด” “รายงานอย่างเป็นระบบ” ฯลฯ ภายใต้โครงสร้างนี้ ผู้เรียนอาจหลากหลาย ผู้สอนอาจมาจากบริบทที่แตกต่างกัน แต่ทุกคน ถูกบังคับให้กลับเข้ามา ในกรอบเดียวกันของ “ตัวชี้วัด” ที่กำหนดไว้แล้วโดยรัฐ ซึ่งทำให้พื้นที่ของการออกแบบการเรียนรู้ที่ ยึดผู้เรียนเป็นศูนย์กลาง (Learner-Centered) ต้องกลายเป็นการ “แปลงผู้เรียนให้สอดคล้องกับ ตัวชี้วัด” มากกว่าการปรับตัวชี้วัดให้เหมาะสมกับผู้เรียน ภาวะเช่นนี้ยิ่งชัดเจนเมื่อพิจารณาถ้อยคำใน เอกสารที่ว่า

“การวัดผลต้องครอบคลุมทั้งความรู้ ทักษะ และคุณลักษณะอันพึงประสงค์ ตามกรอบที่หลักสูตรกำหนด”

วลีที่ว่า “ต้องครอบคลุม” เป็นการใช้อย่าง Modal verb เชิงบังคับ ที่สะท้อนภาวะ จำยอมของผู้ปฏิบัติ นั่นคือ ไม่มีทางเลือกในการหลีกเลี่ยงหรือนิยามใหม่ คำว่า “ครอบคลุม” อาจดู

เปิดกว้าง แต่ถูกตามด้วยข้อแม้คือ “ตามกรอบที่หลักสูตรกำหนด” ซึ่งหมายความว่า ความรู้ ทักษะ และคุณลักษณะที่พึงประสงค์ ไม่ใช่สิ่งที่สามารถออกแบบใหม่ได้ในแต่ละพื้นที่ แต่คือสิ่งที่รัฐกำหนดไว้แล้ว ที่สำคัญคือวลี “คุณลักษณะอันพึงประสงค์” ซึ่งดูเหมือนค่ากลางร่วมของสังคม แต่เมื่อถูกรวมกับคำว่า “ตามกรอบ” นั้นจะกลายเป็น คุณลักษณะที่รัฐนิยามให้ว่าดี และต้องการให้ประชาชนมี มากกว่าจะเปิดพื้นที่ให้ชุมชนหรือครอบครัวกำหนดเป้าหมายการเรียนรู้ของตนเอง ภาษาลักษณะนี้คือการ แอบอ้างความหลากหลายผ่านการบังคับให้เหมือนกัน และเป็นกลไกของอำนาจในระดับคำศัพท์ที่แนบเนียน ทั้งนี้หากพิจารณาในระดับปฏิบัติเชิงวาทกรรม (Discourse Practice) เอกสารนี้ผลิตขึ้นในระบบราชการและแจกจ่ายผ่านช่องทางที่มีอำนาจบังคับใช้โดยตรง ไม่ว่าจะเป็นโรงเรียนของรัฐ โรงเรียนเอกชน หรือแม้แต่ผู้ปกครองที่จัดการศึกษาขั้นพื้นฐานโดยครอบครัว (Homeschool) แนวปฏิบัติที่วางไว้นี้จึงกลายเป็น คู่มือที่หลีกเลี่ยงไม่ได้ ซึ่งสถานะของคำว่า “กรอบ” ไม่ใช่แนวคิดเชิงปรัชญา แต่เป็น “กรอบจริง” ที่ผู้ออกแบบการเรียนรู้จะต้องอ้างอิงในการเขียนแผนการสอน รายงานผล และรับการประเมิน แม้จะไม่มีกรอบบังคับใช้เชิงกฎหมายอย่างเข้มข้นเหมือนพระราชบัญญัติ แต่เมื่อการประเมินผลยังคงใช้กรอบตัวชี้วัดของหลักสูตรกลาง ผู้ปฏิบัติก็ย่อม จำต้อง “ทำให้สอดคล้อง” เพื่อให้ผ่านการรับรองจากสำนักงานเขตพื้นที่หรือหน่วยงานประเมินผลต่าง ๆ การบริโภคเอกสารนี้จึงมิได้เป็นเสรี แต่เป็นการจํานนเชิงระบบ (Structural Compliance) ที่ถูกสถาปนาผ่านวาทกรรมความเป็น “กรอบ” และ “มาตรฐาน” ทั้งนี้เมื่อพิจารณาในระดับสังคมและวัฒนธรรม (Sociocultural Practice) ภายใต้กรอบความคิดแบบรวมศูนย์ที่ยังฝังรากในระบบการศึกษาของไทย การประเมิน “คุณลักษณะอันพึงประสงค์” จึงไม่ใช่เพียงเรื่องของการดูว่านักเรียนมีมารยาท หรือทำงานเป็นกลุ่มได้หรือไม่ แต่เป็นกระบวนการ กำกับนิสัย ความคิด และพฤติกรรมของพลเมืองในอนาคต ให้สอดคล้องกับอุดมคติที่รัฐต้องการ เช่น ความมีวินัย ความรักชาติ ความจงรักภักดี ฯลฯ ครอบครัวที่จัดการศึกษาด้วยตนเองอาจมีชุดคุณลักษณะที่แตกต่าง เช่น การคิดเชิงวิพากษ์ การรักการเรียนรู้ด้วยตนเอง หรือความสามารถในการใช้ชีวิตอย่างอิสระ แต่หากคุณลักษณะเหล่านี้ ไม่ถูกบรรจุไว้ในกรอบของหลักสูตรกลาง ก็จะไม่ถือเป็น “สิ่งที่ประเมินได้” และอาจทำให้ผู้เรียนขาดคุณสมบัติในสายตาของรัฐ นี่คือนวาทกรรมที่ใช้ “คุณค่า” เป็นเครื่องมือของอำนาจ และสะท้อนวัฒนธรรมการศึกษาแบบไทยที่มุ่ง “หล่อหลอมพลเมือง” มากกว่าการ “พัฒนาศักยภาพเฉพาะบุคคล”

จะเห็นว่า ระบบการวัดและประเมินผลการเรียนรู้ถือเป็นกลไกสำคัญในระบบการศึกษาขั้นพื้นฐานของประเทศไทย โดยเฉพาะเมื่อหลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2551 ถูกกำหนดให้เป็นแนวทางกลางสำหรับการจัดการเรียนรู้ของสถานศึกษาทั่ว

ประเทศ จึงหลีกเลี่ยงไม่ได้ที่การวัดผลและประเมินผลจะต้องสอดคล้องกับแนวคิดและโครงสร้างของหลักสูตรดังกล่าว เอกสารแนวปฏิบัติการวัดและประเมินผลตามหลักสูตรแกนกลาง พ.ศ. 2551 จึงถูกจัดทำขึ้นเพื่อใช้เป็นคู่มือกำกับแนวทางการดำเนินงานของโรงเรียนในการวัดผลสัมฤทธิ์ของผู้เรียนในระดับต่าง ๆ อย่างเป็นระบบ แม้ชื่อของเอกสารจะใช้คำว่า “แนวปฏิบัติ” ซึ่งโดยนัยดูเหมือนเปิดพื้นที่ให้ผู้ปฏิบัติสามารถปรับใช้ตามบริบทของแต่ละสถานศึกษา แต่ในความเป็นจริง ถ้อยคำและโครงสร้างของเอกสารฉบับนี้กลับสะท้อนให้เห็นถึงการกำกับอย่างเข้มงวดจากส่วนกลาง โดยเฉพาะในประเด็นที่เกี่ยวกับ “มาตรฐานการเรียนรู้” และ “ตัวชี้วัด” ซึ่งมีสถานะเสมือน “กติกาสำเร็จรูป” ที่สถานศึกษาทุกแห่ง รวมถึงผู้ปกครองที่จัดการศึกษาขั้นพื้นฐาน โดยครอบครัวจำเป็นต้องปฏิบัติตามอย่างเคร่งครัด ข้อความหลักในเอกสาร เช่น “การวัดและประเมินผลการเรียนรู้ ต้องดำเนินการตามมาตรฐานการเรียนรู้และตัวชี้วัดที่กำหนดไว้ในหลักสูตรแกนกลางฯ อย่างเคร่งครัด” บ่งชี้ถึงการบังคับใช้เชิงนโยบายที่แน่นอน แม้จะไม่ได้ปรากฏในรูปของพระราชบัญญัติหรือข้อบังคับทางกฎหมายโดยตรง แต่เอกสารฉบับนี้ทำหน้าที่เป็นกรอบกำกับที่ไม่เปิดช่องว่างให้แก่การตีความหรือการปรับใช้โดยเสรี กล่าวได้ว่า แนวปฏิบัตินี้เปรียบเสมือน “ภาษาสั่งการ” ที่บังคับใช้ในนามของความเป็นทางการและความเป็นมาตรฐาน

แนวคิดเรื่อง “การวัดผลอย่างเป็นระบบ” ในเอกสารฉบับนี้เน้นให้ครอบคลุมทั้ง 3 มิติ คือ ความรู้ (Knowledge) ทักษะกระบวนการ (Process Skills) และคุณลักษณะอันพึงประสงค์ (Desirable Characteristics) ซึ่งในภาพรวมอาจดูเหมือนเปิดกว้างต่อการพัฒนาผู้เรียนในทุกด้าน แต่เมื่อพิจารณาในรายละเอียด จะพบว่าแต่ละมิติถูกกำหนดด้วย “กรอบ” ที่ไม่สามารถละเมิดได้ เช่น ความรู้ต้องวัดจากตัวชี้วัดที่กำหนดไว้ล่วงหน้า ทักษะต้องประเมินตามสมรรถนะที่รัฐกำหนด และคุณลักษณะต้องสอดคล้องกับค่านิยมที่หลักสูตรกลางได้วางไว้ ด้วยเหตุนี้ แม้สถานศึกษาจะมีอิสระในการออกแบบแผนการสอน หรือกิจกรรมพัฒนาผู้เรียน แต่สุดท้ายก็ต้องนำผลการเรียนรู้ทั้งหมด “กลับมาเข้าเกณฑ์” ตามกรอบกลางเพื่อให้สามารถรายงานผลอย่างเป็นระบบ และผ่านการประเมินจากหน่วยงานต้นสังกัดได้ โดยเฉพาะอย่างยิ่งในกรณีของการศึกษาทางเลือกหรือการศึกษาที่จัดโดยครอบครัว ซึ่งมีความหลากหลายทั้งในด้านวิธีการ แนวคิด และเป้าหมาย เอกสารฉบับนี้จึงอาจเป็นข้อจำกัดสำคัญที่ทำให้รูปแบบการเรียนรู้ทางเลือกต้อง “จำลองโรงเรียน” มากกว่าจะได้พัฒนาแนวทางใหม่ของตนเองอย่างแท้จริง ที่น่าสังเกตคือ ถ้อยคำที่ใช้ในเอกสาร แม้จะไม่ได้ใช้คำสั่งแบบตรงไปตรงมา เช่น “ห้าม” “จะต้อง” หรือ “ต้องไม่” แต่กลับใช้ถ้อยคำในลักษณะ “ภาวะจำยอมเชิงโครงสร้าง” เช่น “ต้องดำเนินการ” “ควรจัดทำ” หรือ “ให้รายงาน” ซึ่งแม้จะดูเหมือนกลางและสุภาพในรูปแบบของ “แนวปฏิบัติ” แต่ในทางปฏิบัติ

กลับมีน้ำหนักของคำสั่งอย่างชัดเจน ผู้ปฏิบัติจึงไม่สามารถเลือกปฏิเสธ หรือปรับเปลี่ยนหลักการ ได้โดยไม่กระทบต่อสถานะความชอบธรรมของตนเองในระบบราชการการศึกษา อีกประเด็น สำคัญคือ การประเมินผลตามกรอบกลางยังส่งผลให้คุณค่าการเรียนรู้ที่หลากหลายถูกลดทอน เหลือเพียงสิ่งที่สามารถ “วัดได้” และ “รายงานได้” เท่านั้น ประสพการณ์ของผู้เรียนที่เป็นปัจเจก เช่น การเรียนรู้นอกห้องเรียน การค้นพบตนเองผ่านกิจกรรมสร้างสรรค์ หรือการฝึกฝนทักษะชีวิต ในบริบทครอบครัว กลับถูกมองเป็น “ข้อมูลนอกระบบ” ที่ไม่มีน้ำหนักเท่ากับคะแนนการประเมินที่ กำหนดไว้ในตัวชี้วัดหลักสูตรกลาง กล่าวโดยสรุป เอกสารแนวปฏิบัติการวัดและประเมินผลฯ ฉบับนี้ แม้จะมีเจตนาที่ต้องการสร้างความเป็นระบบ ความเท่าเทียม และความเชื่อมั่นต่อ คุณภาพการศึกษาทั่วประเทศ แต่ในทางกลับกันกลับมีลักษณะของการ “สถาปนาอำนาจ” ผ่าน การใช้ภาษาและโครงสร้างทางนโยบาย ที่ควบคุมทั้งการกระทำและวิถีคิดของผู้สอน ผู้เรียน และผู้จัดการศึกษาอย่างแน่นหนา จนส่งผลให้ความหลากหลายของการเรียนรู้กลายเป็นสิ่งที่ยาก จะเติบโตได้ในระบบที่ “วัดผลได้เพียงบางมิติ” เท่านั้น

6) **หลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน พ.ศ. 2551** หลักสูตรดังกล่าว เป็นผลสืบเนื่องจากการพัฒนาปรับปรุงหลักสูตร พ.ศ. 2544 โดยมีเป้าหมายในการ “ยกระดับ คุณภาพ” และ “มาตรฐาน” การศึกษาของชาติ ซึ่งในทางปฏิบัติ กลายเป็นเครื่องมือสำคัญใน การกำหนดแนวทางการจัดการศึกษาทั่วประเทศในเชิงเดียวกัน กล่าวคือ แม้เอกสารฉบับนี้จะ มีการกล่าวอ้างถึง “ความยืดหยุ่น” และ “การกระจายอำนาจ” ในการจัดการเรียนการสอนให้ สอดคล้องกับบริบทของผู้เรียนและชุมชน แต่เมื่อพิจารณาในเชิงวาทกรรมแล้ว กลับสะท้อนถึง อุดมการณ์ของรัฐที่ยังคงผูกขาดอำนาจในการกำหนดนิยามของความรู้ที่ถูกต้อง ชอบธรรม และ มีคุณภาพ ผ่านภาษาที่ฟังดูเป็นกลาง แต่แฝงด้วยอำนาจแบบ “รัฐนิยม” (Statism) และการ ควบคุมแบบแนวดิ่ง (Centralized control) (กระทรวงศึกษาธิการ, 2551) หนึ่งในวาทกรรมสำคัญ ที่สะท้อนอุดมการณ์นี้คือข้อความว่า

“หลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน เป็นหลักสูตรที่กำหนดเป็นแนวทาง ในการจัดการศึกษาทั่วประเทศ...”

ถ้อยคำนี้ เมื่อพิจารณาในระดับภาษาอาจดูเหมือนเป็นเพียงคำอธิบายลักษณะ การบังคับใช้ของหลักสูตรในเชิงบริหารจัดการ แต่หากวิเคราะห์อย่างลึกซึ้งตามกรอบ วาทกรรม เชิงวิพากษ์จะพบว่า ข้อความนี้เป็นเครื่องมือสำคัญในการผลิตซ้ำ โครงสร้างอำนาจในการ ควบคุมความรู้ (Knowledge Control) และการจัดวางสถานะของรัฐในฐานะ “ผู้กำหนดความรู้” ที่

ถูกต้องและจำเป็นสำหรับผู้เรียนทุกคนในประเทศ คำว่า “แนวทาง” ในประโยคข้างต้น ดูเหมือนจะเปิดพื้นที่ให้มีความยืดหยุ่น แต่เมื่อประกอบกับคำว่า “ทั่วประเทศ” ซึ่งสะท้อนถึงลักษณะการใช้บังคับอย่างครอบคลุม ก็ทำให้ “แนวทาง” กลายเป็น “แนวบังคับ” ในทางปฏิบัติ กล่าวคือ แม้จะไม่ได้ใช้คำว่า “ต้อง” อย่างตรงไปตรงมา แต่การวางโครงสร้างในลักษณะนี้ก็คือ การตอกย้ำความเป็นมาตรฐานกลางที่บังคับใช้โดยปริยาย ทุกโรงเรียน หน่วยงาน หรือแม้กระทั่งครอบครัวที่จัดการศึกษาโดยตนเองจึงต้องพิจารณาความเหมาะสมของการจัดการศึกษา ตามกรอบที่รัฐวางไว้แล้ว ยิ่งไปกว่านั้น คำว่า “แกนกลาง” (Core) เป็นถ้อยคำที่มีนัยยะสำคัญ ในเชิงวาทกรรม เพราะไม่เพียงแต่เป็นการตั้งชื่อหลักสูตรให้ชัดเจนถึง “ศูนย์กลาง” หรือ “รากแกน” ของความรู้ แต่ยังสะท้อนถึงกระบวนการ ลำดับความสำคัญของเนื้อหา โดยมอบสถานะให้ “ความรู้ที่รัฐกำหนด” เป็น “ความรู้ที่จำเป็น” และ “ถูกต้อง” สำหรับทุกคน ซึ่งสอดคล้องกับแนวคิดของ Michael Apple (2004) นักทฤษฎีการศึกษาที่ชี้ว่า การกำหนดหลักสูตร คือ “การต่อสู้ทางอุดมการณ์” ระหว่างความรู้ที่ถูกรับ (Official Knowledge) กับความรู้ที่ถูกมองข้ามหรือกีดกัน (Excluded Knowledge)

ในกรณีของหลักสูตรแกนกลาง ความรู้ที่ได้รับการกำหนดล่วงหน้ามักอยู่ในกรอบของ 8 กลุ่มสาระการเรียนรู้ เช่น ภาษาไทย คณิตศาสตร์ วิทยาศาสตร์ สังคม ฯลฯ และยังรวมถึง “คุณลักษณะที่พึงประสงค์” ซึ่งกลายเป็นดัชนีชี้วัดความ “สมบูรณ์” ของผู้เรียน แต่สิ่งที่มักถูกละเลยคือ องค์ความรู้ท้องถิ่น วิถีวัฒนธรรมชุมชน ความรู้พื้นบ้าน หรือแนวคิดทางเลือกในการจัดการศึกษา เช่น การเรียนรู้ผ่านชีวิตประจำวัน การเรียนรู้ผ่านธรรมชาติ หรือการเรียนรู้ตามวิถีศาสนา สิ่งเหล่านี้ล้วนไม่มีสถานะในฐานะ “แกนกลาง” จึงไม่มีที่ยืนในระบบการ ประเมินคุณภาพทางการศึกษา วาทกรรมของ “แกนกลาง” จึงไม่ใช่เพียงเรื่องของโครงสร้างหลักสูตร แต่คือ การจัดวางอำนาจเหนือความรู้ ที่รัฐใช้ผ่านกระบวนการทำให้ “ความรู้บางอย่าง” กลายเป็นความรู้หลัก และ “ความรู้บางอย่าง” กลายเป็นเรื่องรองหรือไร้ความสำคัญ หลักสูตรจึงกลายเป็นเครื่องมือของรัฐในการผลิตซ้ำอุดมการณ์เดียวและลดทอนพลังของการเรียนรู้ในระดับชุมชนหรือครอบครัว โดยเฉพาะกลุ่มที่จัดการศึกษานอกระบบ หากมองในเชิงแนวคิดอำนาจของ Michel Foucault (1991) จะพบว่า การวางหลักสูตรกลางคือรูปแบบของการใช้อำนาจผ่าน “ระเบียบวินัยของความรู้” (Regimes of truth) ซึ่งไม่ได้ใช้การบังคับโดยตรง แต่ใช้ “ความชอบธรรมที่ถูกผลิตซ้ำผ่านภาษาและนโยบาย” ให้กลายเป็นสิ่งที่ทุกคนเชื่อนั่นคือ “ความรู้ที่ถูกต้อง” โดยไม่รู้ตัว

แม้หลักสูตรจะระบุว่า “สามารถปรับประยุกต์ตามบริบทของท้องถิ่น” แต่การใช้คำว่า “ปรับใช้” หรือ “ประยุกต์” สะท้อนโครงสร้างอำนาจในเชิงวาทกรรมที่รัฐยังเป็นผู้กำหนดมาตรฐานกลาง ในขณะที่ครอบครัวยุคใหม่หรือชุมชนมีสิทธิเพียงการ “ดัดแปลง” หรือ “ตีความ” ให้เข้ากับกรอบนั้น แทนที่จะได้มีส่วนร่วมในการนิยามความรู้อย่างแท้จริงตั้งแต่ต้น เช่น ครอบครัวที่จัดการศึกษาตามหลักปรัชญาชีวิต ศิลปะ หรือแนวคิดทางศาสนา กลับต้องนำรูปแบบของตนมา “แปลงให้เข้ากับแกนกลาง” เพื่อให้ได้รับการยอมรับจากระบบราชการ ทั้งนี้ก็วาทกรรมที่สำคัญปรากฏในถ้อยคำว่า

“หลักสูตรนี้กำหนดผลการเรียนรู้ไว้เป็นรายช่วงชั้น เพื่อเป็นเป้าหมายในการพัฒนาผู้เรียน”

ข้อความนี้อาจดูเหมือนเป็นถ้อยคำในเชิงพัฒนาการ ที่รัฐต้องการส่งเสริมให้ผู้เรียนเติบโตและมีเป้าหมายชัดเจนในการเรียนรู้ แต่เมื่อพิจารณาในเชิงวาทกรรมเชิงวิพากษ์จะพบว่า ถ้อยคำนี้แฝงกลไกของการควบคุมพฤติกรรมทางการเรียนรู้ ที่มีลักษณะจำกัด และไม่สอดคล้องกับแนวคิดการเรียนรู้ที่หลากหลายและพลวัตตามบริบทจริงของผู้เรียน คำว่า “ผลการเรียนรู้” (Learning Outcomes) ในทางทฤษฎีคือผลลัพธ์ที่พึงประสงค์จากกระบวนการศึกษา ซึ่งแสดงออกเป็นความรู้ ทักษะ หรือคุณลักษณะที่ผู้เรียนควรมีเมื่อสิ้นสุดช่วงเวลาหนึ่งของการเรียน แต่ในทางปฏิบัติ โดยเฉพาะในระบบของหลักสูตรแกนกลางฯ คำว่า “ผลการเรียนรู้” กลับทำหน้าที่เป็นเครื่องมือควบคุม (Instrument of Control) ที่รัฐใช้ในการกำหนดว่าผู้เรียน “ควรจะเป็นใคร” และ “ควรจะทำอะไร” ตามกรอบที่กำหนดไว้ล่วงหน้า ซึ่งไม่เปิดโอกาสให้ผู้เรียนมีส่วนร่วมในการออกแบบหรือสร้างเป้าหมายการเรียนรู้ของตนเอง ในระดับวาทกรรม การกำหนด “ผลการเรียนรู้เป็นรายช่วงชั้น” คือการกำหนดเป้าหมายล่วงหน้าทั้งด้านพฤติกรรม ความรู้ และทัศนคติ โดยใช้หลักการของ การวัดผลเชิงวัตถุ (Objectified Assessment) ซึ่งสอดคล้องกับวาทกรรมของ “มาตรฐาน” (Standardization Discourse) ที่กลายเป็นกลไกหลักในการประกันคุณภาพทางการศึกษา ทั้งในด้านการสอบระดับชาติ การเทียบเท่าหลักสูตร และการประเมินผลผู้เรียน นอกจากนี้ Michel Foucault (1991) ได้เสนอแนวคิดเรื่อง “การควบคุมผ่านการวัดผล (Disciplinary Power Through Examination)” ว่า การวัดผลไม่ใช่เพียงกลไกในการประเมินเท่านั้น แต่คือ รูปแบบหนึ่งของการสร้างอำนาจ โดยการ “ทำให้มองเห็นได้” (Visibility) ซึ่งหมายถึงการทำให้พฤติกรรม ความรู้ และศักยภาพของผู้เรียนอยู่ภายใต้สายตาของผู้ประเมินเสมอ

ในบริบทของการศึกษาทางเลือกอย่าง โฮมสคูล การเรียนรู้อาจไม่ได้ดำเนินไปตามลำดับขั้นตอน หรือแบ่งช่วงชั้นอย่างเข้มงวด ผลการเรียนรู้ในครอบครัวเหล่านี้อาจเกิดขึ้นจากประสบการณ์ตรง การอยู่ร่วมกับธรรมชาติ การสังเกตชีวิต แต่การมุ่งเน้นผลการเรียนรู้ที่สามารถวัดผลได้ด้วย แบบทดสอบหรือดัชนีที่รัฐกำหนดไว้ล่วงหน้า กลับทำให้การเรียนรู้เหล่านี้ กลายเป็น “สิ่งที่วัดไม่ได้” ในระบบ

วาทกรรมของ “ผลการเรียนรู้” ที่ถูกกำหนดไว้เช่นนี้ จึงมีลักษณะเป็น “การทำให้เป็นรูปธรรม” (Reification) ซึ่งเป็นแนวคิดที่ผู้เรียนถูกแปลงให้เป็นหน่วยของการวัด เช่น คะแนน ระดับผลสัมฤทธิ์ หรือสมรรถนะที่ตรวจสอบได้ ด้วยเหตุนี้ ผู้เรียนจึงไม่ใช่ “ผู้ร่วมสร้างความรู้” หากแต่กลายเป็น “วัตถุที่ต้องพัฒนาให้ตรงตามเกณฑ์” ในสายตาของรัฐและระบบประเมิน นอกจากนี้หลักสูตร พ.ศ. 2551 ยังมีวาทกรรมที่ผลิตซ้ำอุดมการณ์ของรัฐไทยในการ บ่มเพาะ “พลเมืองที่ดี” ซึ่งปรากฏผ่านถ้อยคำที่ระบุว่า

“มุ่งพัฒนาผู้เรียนให้เป็นคนดี มีปัญญา มีสุขภาพดี และเป็นพลเมืองดีของประเทศ”

ข้อความนี้แม้จะดูเรียบง่ายและมีเจตนาในทางบวก แต่ในแง่วาทกรรมแล้ว สะท้อนถึงการสร้างกรอบนิยามของ “ความดี” และ “ความเป็นพลเมือง” ที่รัฐเป็นผู้ผูกขาด ความหมายไว้ล่วงหน้า ความดีในบริบทของรัฐอาจหมายถึงความมีวินัย การเคารพกฎหมาย และการอยู่ภายใต้โครงสร้างทางสังคมที่กำหนดไว้ ซึ่งอาจขัดแย้งกับแนวคิดของครอบครัวที่เชื่อในการปลูกฝังความคิดเชิงวิพากษ์ การตั้งคำถามต่ออำนาจ หรือการใช้วิถีชีวิตทางเลือกที่ไม่จำเป็นต้องสอดคล้องกับกระแสหลัก ความหมายของ “พลเมืองดี” จึงกลายเป็นเครื่องมือในการผลิตซ้ำอุดมการณ์ของรัฐผ่านระบบโรงเรียน และอาจกลายเป็นอุปสรรคต่อรูปแบบการเรียนรู้แบบครอบครัวที่มีลักษณะเปิดกว้างมากกว่า นอกจากนี้ยังมีวาทกรรมเชิงระบบปรากฏในกลไกการรับรองคุณภาพการศึกษาตามหลักสูตร เช่น

“สถานศึกษาต้องจัดทำหลักสูตรสถานศึกษาให้สอดคล้องกับหลักสูตรแกนกลาง และผ่านการประเมินตามระบบการประกันคุณภาพการศึกษา”

ข้อความนี้แสดงถึงการที่รัฐสร้างระบบราชการซ้อนระบบราชการ โดยกำหนดให้ทุกกระบวนการเรียนรู้ต้องผ่าน “การประเมินผล” ซึ่งมีมาตรฐานกลางเป็นแกนหลัก เน้นอนว่า

ในทางปฏิบัติ ครอบครัวยุคใหม่ที่จัดการศึกษาด้วยตนเองจะต้องเผชิญกับความยากลำบากในการออกแบบหลักสูตรให้ “ดูเหมือน” สอดคล้องกับระบบที่รัฐออกแบบ แม้การเรียนรู้ของเด็กจะลึกซึ้งและสมบูรณ์กว่าในเชิงคุณภาพก็ตาม กระบวนการนี้เป็นกลไกผลิตซ้ำโครงสร้างอำนาจที่มองความรู้ทางเล็กลงเป็นเพียง “เงาของความรู้หลัก” มากกว่าจะยอมรับว่าเป็นองค์ความรู้ที่มีความชอบธรรมโดยตัวของมันเอง โดยสรุปแล้ว หลักสูตรแกนกลาง พ.ศ. 2551 จึงเป็นเอกสารนโยบายที่สะท้อนถึงวาทกรรมของการควบคุมผ่านภาษาอย่างแนบเนียน โดยที่รัฐยังคงเป็นผู้ผูกขาดอำนาจในการกำหนดเนื้อหา ความหมาย และทิศทางของการเรียนรู้ แม้ในขณะที่เอกสารพยายามสร้างภาพของ “ความยืดหยุ่น” และ “ความร่วมมือ” แต่ภายใต้ถ้อยคำเหล่านั้นยังคงมีโครงสร้างอำนาจแบบบนลงล่างที่ชัดเจน และมีการผลิตซ้ำอุดมการณ์ของรัฐผ่านหลักสูตร ระบบการประเมิน และนิยามของความรู้ ความดี และพลเมืองที่ดี ซึ่งมีผลต่อความไม่เท่าเทียมเชิงอำนาจระหว่างผู้จัดการศึกษาในครอบครัวกับรัฐอย่างเป็นระบบและต่อเนื่อง

แม้หลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2551 จะถูกออกแบบให้เป็นกรอบทิศทางหลักของการจัดการศึกษาในระดับชาติ โดยมุ่งส่งเสริมคุณภาพผู้เรียนให้มีความรู้ ทักษะ และคุณลักษณะอันพึงประสงค์ แต่ในขณะเดียวกันก็ได้กลายเป็นเครื่องมือสำคัญในการวางโครงสร้างของการเรียนรู้ในทิศทางเดียวกันทั่วประเทศอย่างแนบเนียน เมื่อพิจารณาภายใต้กรอบการวิเคราะห์วาทกรรมเชิงวิพากษ์ของ นอร์แมน แฟร์คลาฟ (Norman Fairclough) ซึ่งมองว่า “ภาษาไม่เคยเป็นกลาง” และ “ตัวบทมีความสัมพันธ์กับอำนาจ” จะพบว่าหลักสูตรกลางฉบับนี้มีได้เป็นเพียงเอกสารทางวิชาการเพื่อกำหนดสาระการเรียนรู้ แต่เป็นสิ่งที่สะท้อนวาทกรรมอำนาจ โครงสร้างการผลิตความรู้ และอุดมการณ์ทางการศึกษาของรัฐอย่างชัดเจน โดยเฉพาะเมื่อนำมาวิเคราะห์ผ่านมุมมองของการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานโดยครอบครัว (Home-based Education) ซึ่งควรมีความยืดหยุ่น หลากหลาย และยึดผู้เรียนเป็นศูนย์กลางอย่างแท้จริง เมื่อพิจารณาแนวปฏิบัติเชิงวาทกรรม (Discourse Practice) หลักสูตรแกนกลางฯ พ.ศ. 2551 เป็นผลิตผลของระบบราชการรวมศูนย์ ซึ่งสะท้อนการผลิตความรู้จากบนลงล่าง (Top-down Knowledge Production) โดยรัฐมีบทบาทเป็น “ผู้กำหนด” เป้าหมายการเรียนรู้และคุณลักษณะของพลเมืองในอนาคต ส่วนผู้ปฏิบัติเช่น โรงเรียน ครู หรือผู้ปกครองในระบบ โฮมสคูล นั้นทำหน้าที่ “ถอดความ” หรือ “ปรับใช้” ตัวบทนั้นในทางปฏิบัติ โดยไม่สามารถมีบทบาทในการวิพากษ์ หรือเปลี่ยนแปลงเนื้อหาได้จริง แม้เอกสารประกอบหลักสูตร เช่น แนวทางการปรับใช้และการประเมินผลจะระบุถ้อยคำที่ดูเป็นมิตร เช่น “สามารถปรับใช้ตามบริบทท้องถิ่น” หรือ “ควรจัดกิจกรรมตามความสนใจของผู้เรียน” แต่ในทางปฏิบัติ กลับถูกกำกับด้วยข้อความอื่นที่ใช้ภาษา

บังคับ เช่น “ต้องสอดคล้องกับตัวชี้วัด” “ให้จัดทำแผนการเรียนรู้ตามมาตรฐานอย่างเป็นระบบ” ฯลฯ ภาษาลักษณะนี้เรียกว่า “คำสั่งเชิงแนะนำ” (Soft Command) ซึ่งเป็นลักษณะเฉพาะของวาทกรรมราชการไทย สำหรับครอบครัวที่จัดการศึกษาเอง ถ้อยคำและแนวปฏิบัติเหล่านี้ สร้างแรงกดดันให้ต้อง ทำให้การเรียนรู้ของตนสอดคล้องกับกรอบกลาง มากกว่าที่จะออกแบบ การเรียนรู้ใหม่ตามบริบทชีวิตของตน เช่น การเรียนรู้ผ่านกิจกรรมชีวิตจริง การลงมือทำจริงในชุมชน หรือการเรียนรู้ตามความสนใจของผู้เรียน แม้กิจกรรมเหล่านี้จะทรงพลังในเชิงคุณภาพ แต่หากไม่สามารถ “รายงานผล” ได้ตามตัวชี้วัดของรัฐ ก็อาจถูกมองว่า “ไม่มีมาตรฐาน” หรือ “ไม่ผ่านเกณฑ์การรับรอง” นอกจากนี้ ผู้บริโภคตัวอย่างครอบครัว โฮมสคูล ยังต้องทำหน้าที่ตีความหลักสูตรที่เขียนด้วยภาษาราชการที่ซับซ้อน ซึ่งไม่ได้ถูกออกแบบมาสำหรับผู้ที่ไม่มีความรู้พื้นฐานทางวิชาการด้านการศึกษาโดยตรง ความเข้าใจคลาดเคลื่อนจึงเกิดขึ้นได้ง่าย และอาจทำให้เกิดการ “จำลองโรงเรียนในบ้าน” โดยไม่ตั้งใจ ทั้งที่จุดประสงค์ของการศึกษาโดยครอบครัวนั้นคือการ แสวงหา รูปแบบการเรียนรู้ทางเลือกที่แตกต่างจากระบบเดิม

ทั้งนี้หากพิจารณาในระดับวิถีปฏิบัติทางสังคมและวัฒนธรรม (Sociocultural Practice) หลักสูตรแกนกลางฯ พ.ศ. 2551 สะท้อนความเชื่อของรัฐไทยที่ยึด ความเป็นมาตรฐานเดียวกันทั่วประเทศ (Standardization) ว่าเป็นสิ่งจำเป็นต่อการประกันคุณภาพการศึกษา แนวคิดนี้ฝังรากอยู่ในระบบราชการและโครงสร้างอำนาจแบบรวมศูนย์ที่รัฐทำหน้าที่เป็น “ผู้ออกแบบ” และประชาชนเป็น “ผู้ปฏิบัติตาม” แม้สังคมไทยจะมีความหลากหลายทางวัฒนธรรมชาติพันธุ์ ภาษา และเศรษฐกิจ แต่หลักสูตรกลางกลับนิยามความรู้และคุณลักษณะอันพึงประสงค์ในแบบเดียว เช่น การต้องมีวินัย เคารพกฎหมาย มีจิตสาธารณะ ฯลฯ ซึ่งเป็นคุณลักษณะที่รัฐมองว่าดีโดยอิงจากกรอบคิดแบบ “พลเมืองดี” ในระบอบประชาธิปไตยราชการ มากกว่าจะเปิดพื้นที่ให้ชุมชนหรือครอบครัวนิยาม “คุณลักษณะที่ดี” ด้วยตนเองตามบริบทของตน สำหรับการศึกษาขั้นพื้นฐานโดยครอบครัว การมีอยู่ของหลักสูตรกลางที่แข็งตัวเช่นนี้ สร้างภาวะที่เรียกว่า “เสรีภาพภายใต้กรอบ” กล่าวคือ ครอบครัวมีสิทธิในการจัดการศึกษา แต่ต้องอยู่ภายใต้กรอบของตัวชี้วัดและมาตรฐานที่รัฐออกแบบมาให้แล้วเท่านั้น จึงจะได้รับการยอมรับในระบบอย่างเป็นทางการ ผลคือ เกิดความไม่เท่าเทียมเชิงโครงสร้างระหว่างรัฐกับประชาชนในการกำหนดเป้าหมายทางการศึกษา ครอบครัวที่มีศักยภาพมากอาจสามารถ “ตีความหลักสูตร” และรายงานผลให้ผ่านเกณฑ์ได้ แต่ครอบครัวที่มีทุนทางวัฒนธรรมต่ำกลับต้องจำนนต่อระบบ และอาจถูกกีดกันจากการใช้สิทธิทางการศึกษาอย่างไม่เป็นธรรม นอกจากนี้ หลักสูตรกลางยังสะท้อนวัฒนธรรมของ การจัดลำดับและควบคุมความรู้ ที่ไม่เปิดพื้นที่ให้กับองค์ความรู้ท้องถิ่น

ภูมิปัญญาชุมชน หรือแนวคิดทางเลือก เช่น การเรียนรู้แบบโครงงานอิสระ การเรียนรู้บนฐานชีวิต การเรียนรู้ที่เชื่อมโยงกับจิตวิญญาณหรือความเชื่อประจำถิ่น ทั้งที่รูปแบบเหล่านี้อาจตอบโจทย์ การศึกษาในศตวรรษที่ 21 ได้อย่างแท้จริง

7) หลักเกณฑ์และวิธีการปรับใช้หลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2551 สำหรับกลุ่มเป้าหมายเฉพาะ เป็นหนึ่งในกลไกของรัฐที่ใช้ในการ “เปิดพื้นที่” ให้กับผู้เรียนที่มีลักษณะแตกต่างจากนักเรียนในระบบโรงเรียนทั่วไป เช่น เด็กที่มีความต้องการ พิเศษ เด็กเร่ร่อน เด็กในสถานพินิจ และรวมถึงเด็กที่เรียนในระบบการศึกษาทางเลือก เช่น การศึกษาโดยครอบครัว แม้โดยชื่อของเอกสารจะดูเหมือนให้การยอมรับต่อความหลากหลาย ของผู้เรียน แต่เมื่อพิจารณาภายใต้กรอบการวิเคราะห์วาทกรรมเชิงวิพากษ์ จะเห็นได้ชัดว่า เอกสารนี้ยังคงตอกย้ำอุดมการณ์ของรัฐที่มอง “กลุ่มเป้าหมายเฉพาะ” เป็น “ผู้เปราะบาง” จาก ระบบปกติ และจำเป็นต้องถูกนำกลับเข้าสู่ระบบด้วยการ “ปรับใช้” หลักสูตรแกนกลางที่รัฐเป็นผู้ ออกแบบไว้แล้ว วาทกรรมที่ปรากฏเด่นชัดในเอกสารนี้คือคำว่า

“การปรับใช้หลักสูตรแกนกลางให้เหมาะสมกับกลุ่มเป้าหมายเฉพาะ โดยไม่ ลดทอนมาตรฐานการเรียนรู้และคุณลักษณะอันพึงประสงค์”

วาทกรรมนี้สะท้อนการพยายามประนีประนอมระหว่าง “ความหลากหลาย” กับ “มาตรฐานเดียว” โดยในเชิงอุดมการณ์แล้ว รัฐยังคงยืนยันว่าความแตกต่างสามารถ “ยอมรับได้” ตราบเท่าที่ยัง “ไม่ลดทอนมาตรฐาน” ซึ่งหมายความว่าการศึกษาทางเลือก เช่น การศึกษาโดย ครอบครัว แม้จะได้รับอนุญาตให้ดำเนินการในทางรูปธรรม แต่ก็ถูกจำกัดให้อยู่ภายใต้เงื่อนไขว่า ต้องสามารถผลิตผู้เรียนที่มีคุณลักษณะตามแบบแผนที่รัฐกำหนดไว้ในหลักสูตรแกนกลางได้ เช่นเดียวกับระบบโรงเรียน วาทกรรมนี้จึงแฝงอุดมการณ์ของ “ความปกติ” (normalization) ที่รัฐใช้เป็นเกณฑ์ควบคุมกลุ่มที่รัฐมองว่า “เปราะบาง”

คำว่า “ปรับใช้” แสดงถึงความยืดหยุ่นในระดับการนำไปปฏิบัติ ซึ่งดูเหมือนเปิด โอกาสให้หน่วยจัดการศึกษา รวมถึงครอบครัวที่จัด โฮมสคูล สามารถนำหลักสูตรไปประยุกต์ใช้ให้ สอดคล้องกับผู้เรียนเฉพาะกลุ่มได้ แต่ในขณะเดียวกัน คำว่า “ไม่ลดทอนมาตรฐาน” เป็นการวาง เส้นแบ่งชัดเจนว่า ความหลากหลายมีขอบเขตจำกัด กล่าวคือ ความต่างจะยอมรับได้ก็ต่อเมื่อ ยังสามารถผลิต “ผลลัพธ์” ที่สอดคล้องกับกรอบกลางที่รัฐวางไว้ล่วงหน้าได้อยู่ วาทกรรมนี้แฝง อยู่ในลักษณะของ การประนีประนอมแบบมีเงื่อนไข (Conditional Inclusion) กล่าวคือ รัฐยอมให้

มีทางเลือก แต่ทางเลือกนั้นจะต้องกลับมาสร้างผลลัพธ์ในแบบเดียวกับกระแสหลัก หรือในศัพท์ของ Michel Foucault คือ “Normalization” ซึ่งเป็นกระบวนการที่อำนาจรัฐใช้ “บรรทัดฐาน” เพื่อจำแนกว่าใครคือ “คนปกติ” และใครคือ “ผู้เบี่ยงเบน” จากความปกตินั้น การศึกษาทางเลือกจึงไม่ได้รับการยอมรับในฐานะทางเลือกที่เท่าเทียม แต่เป็นเพียง “ช้อยกเว้นที่ถูกควบคุม” ความย้อนแย้งของวาทกรรมนี้คือ การที่รัฐยอมปรับเฉพาะรูปแบบของกระบวนการ เช่น วิธีสอน รูปแบบกิจกรรม หรือการใช้สื่อ แต่ไม่ยอมปรับเป้าหมายปลายทาง หรือมาตรวัดความสำเร็จของการเรียนรู้ ดังนั้น การเรียนรู้ที่เกิดขึ้นจากบริบทท้องถิ่น เช่น วิถีชุมชน การเรียนรู้ผ่านวิถีธรรมชาติ หรือการพัฒนาเชิงจิตวิญญาณใน โฮมสคูล กลับไม่สามารถแสดง “ผลสัมฤทธิ์” ได้ตามแบบที่หลักสูตรแกนกลางต้องการ เช่น คะแนนสอบ สมรรถนะ หรือคุณลักษณะอันพึงประสงค์ที่ระบุไว้อย่างแข็งตัว

ยิ่งกว่านั้น วาทกรรมนี้ยังตอกย้ำถึงอุดมการณ์ของ “รัฐผู้รู้ดีที่สุด (State-knows-best ideology)” ซึ่งทำให้แม้ประชาชนจะสามารถจัดการศึกษาเองได้ แต่ก็ยังอยู่ในฐานะ “ผู้ต้องพิสูจน์” ความชอบธรรมของตนเองในการจัดการเรียนรู้ กล่าวคือ ครอบครัวยุคใหม่ที่ต้องถูกประเมินว่าบุตรหลานสามารถมี “มาตรฐาน” เดียวกับเด็กในระบบโรงเรียนได้หรือไม่ โดยไม่เปิดโอกาสให้ครอบครัวนั้นนิยาม “ผลการเรียนรู้” หรือ “ความสำเร็จทางการศึกษา” ตามค่านิยมของตนเอง ซึ่ง Michael Apple (2004) เรียกกระบวนการแบบนี้ว่า “Managed Diversity” ซึ่งหมายถึง การยอมรับความแตกต่างอย่างจำกัด โดยรัฐยังผูกขาดสิทธิในการ กำหนดความรู้ที่ชอบด้วยกฎหมาย (Legitimate Knowledge) และคุณลักษณะที่ดี (Desirable Traits) โดยไม่เปิดพื้นที่ให้ความรู้ทางเลือก ความดีแบบท้องถิ่น หรือการพัฒนาแบบองค์รวมที่วัดผลด้วยคุณภาพเชิงนามธรรม เช่น ความสงบภายใน การคิดอย่างสร้างสรรค์ หรือความสุขในการเรียนรู้ ในบริบทของผู้เรียนกลุ่มเป้าหมายเฉพาะ โดยเฉพาะผู้เรียนในระบบ โฮมสคูล การถูกบังคับให้ยึด “มาตรฐานเดียว” คือการลดทอนอัตลักษณ์ของกระบวนการเรียนรู้ในครอบครัวซึ่งมักเป็นแบบ บูรณาการ (holistic), ช้าหรือเร็วตามธรรมชาติ (self-paced), และพึงพาสภาพแวดล้อมจริงมากกว่าห้องเรียนมาตรฐาน วาทกรรมของ “ไม่ลดทอนมาตรฐาน” จึงทำให้ครอบครัวเหล่านี้ตกร่องอยู่ในสถานะของ “กลุ่มเสี่ยงเบา” ที่ต้องต่อรองอยู่เสมอ และอาจรู้สึกว่าคุณค่าไม่เคยเป็น “ส่วนหนึ่งอย่างแท้จริง” ของระบบการศึกษา อีกวาทกรรมที่สะท้อนอำนาจเชิงโครงสร้างปรากฏในถ้อยคำว่า

“ต้องมีการประเมินผลตามตัวชี้วัดของหลักสูตรแกนกลางฯ อย่างเหมาะสม โดยสามารถยืดหยุ่นในวิธีการได้”

ถ้อยคำนี้แสดงให้เห็นว่าแม้รัฐจะอนุญาตให้มีความยืดหยุ่นใน “วิธีการจัดการเรียนรู้” แต่ก็ยังต้องวัดผลและประเมินตาม “ตัวชี้วัด” ที่ถูกกำหนดมาแล้วในหลักสูตรหลัก กล่าวคือ “ยืดหยุ่นในกระบวนการ” แต่ “ตายตัวในเป้าหมาย” ซึ่งเป็นการรักษาโครงสร้างอำนาจของรัฐไว้โดยไม่เปิดโอกาสให้ครอบครัวหรือกลุ่มจัดการศึกษาเฉพาะทางสามารถนิยามเป้าหมายการเรียนรู้ด้วยตนเองได้เลย ในแง่นี้ วาทกรรม “ตัวชี้วัด” จึงกลายเป็นเครื่องมือของการควบคุมภายใต้ภาษาทางวิชาการที่ดูเป็นกลาง แต่แฝงการบังคับโดยไม่เปิดพื้นที่ทางอำนาจให้แก่ครอบครัวอย่างแท้จริง นอกจากนี้ เอกสารยังมีวาทกรรมที่สะท้อนการจัดลำดับคุณค่าทางสังคม เช่น การระบุว่า

“กลุ่มเป้าหมายเฉพาะอาจได้รับการจัดการศึกษาในสถานที่หรือรูปแบบที่แตกต่างจากปกติ แต่ต้องได้รับการรับรองจากหน่วยงานของรัฐที่มีอำนาจ”

คำว่า “ต้องได้รับการรับรอง” ทำหน้าที่เป็น “จุดยึดวาทกรรม” (Nodal Discourse) ที่เผยให้เห็นถึงอุดมการณ์ของ “ความชอบธรรมที่ผูกขาด” กล่าวคือ แม้กลุ่มเป้าหมายจะสามารถจัดการศึกษาที่แตกต่างจากระบบโรงเรียนหลักได้ แต่ความแตกต่างนั้น จะมีความชอบธรรมก็ต่อเมื่อได้รับการอนุมัติจากหน่วยงานของรัฐ เท่านั้น นี่ไม่ใช่การยอมรับแบบเสรี แต่คือการกลั่นกรองแบบบนลงล่าง (Top-down Filtering) ที่ยังคงรักษาอำนาจไว้ในมือของรัฐในฐานะ “ผู้ประทานสิทธิ” มากกว่าจะเป็น “ผู้เคารพในสิทธิ” การใช้ถ้อยคำเช่นนี้สร้างวาทกรรมแห่งการรวมศูนย์อำนาจ (Centralization Discourse) ซึ่งรัฐทำหน้าที่เป็น “ผู้ควบคุมความรู้” และ “ผู้ให้การรับรอง” ว่าอะไรคือการศึกษา “ที่ดี” หรือ “ที่เหมาะสม” ภายใต้เกณฑ์ที่รัฐวางไว้ล่วงหน้า ความรู้ที่ไม่ผ่านการรับรอง จึงถูกจัดให้อยู่ในสถานะ “ไม่ถูกต้อง” หรือ “เบี่ยงเบน” อย่างน่ากังวล โดยเฉพาะในกรณีของครอบครัวที่จัดการศึกษาเองผ่านระบบ Homeschool ที่มักเน้นกระบวนการเรียนรู้แบบยืดหยุ่น มีอัตลักษณ์เฉพาะ และไม่สามารถแสดงผลลัพธ์ในรูปแบบตัวเลขตามกรอบของรัฐได้อย่างชัดเจน วาทกรรม “ต้องได้รับการรับรอง” ยังเผยให้เห็นการผลิตซ้ำความสัมพันธ์เชิงอำนาจที่ไม่เท่าเทียม กล่าวคือ ครอบครัวหรือผู้เรียนไม่ได้ถูกมองว่าเป็น “เจ้าขององค์ความรู้” หรือ “ผู้ตัดสินใจร่วม” แต่เป็นเพียง “ผู้ถูกพิจารณา” ซึ่งต้องผ่านเกณฑ์จากผู้มีอำนาจเท่านั้นจึงจะได้รับการยอมรับ การศึกษาจึงไม่ใช่พื้นที่ที่พลเมืองมีสิทธิในเชิงเนื้อหาและแนวทางอย่างแท้จริง แต่คือกระบวนการที่ประชาชนต้อง “เข้าระบบ” และ “ขออนุญาต” ก่อนจะสามารถเข้าถึงสิทธินั้นได้ ในแง่นี้ ถ้อยคำ “ต้องได้รับการรับรอง” จึงเป็น

ตัวอย่างของ วาทกรรมเสรีภาพแบบมีพันธนาการ (conditional freedom discourse) ซึ่งแม้รัฐจะไม่ปิดกั้นการจัดการศึกษาในรูปแบบอื่นโดยตรง แต่กลับสร้าง “ระบบเงื่อนไข” ที่มีความ ซับซ้อน เช่น การเขียนแผนจัดการศึกษา การรายงานผล การประเมินจากเจ้าหน้าที่ ฯลฯ จนทำให้เสรีภาพในการจัดการศึกษาเองกลายเป็นเรื่องที่ยากและเต็มไปด้วยความไม่มั่นคง ส่งผลให้หลายครอบครัวถอดใจจากระบบ โฮมสคูล เพราะไม่สามารถแบกรับภาระเงื่อนไขเหล่านี้ได้กรอบความคิดนี้มีความคล้ายคลึงกับสิ่งที่ Foucault เรียกว่า “การควบคุมผ่านการประเมิน (Governmentality)” ซึ่งรัฐไม่จำเป็นต้องใช้คำสั่งหรือบทลงโทษโดยตรง แต่สามารถควบคุมผ่านเกณฑ์ การประเมิน การออกใบรับรอง และการสร้างระบบเอกสารที่ซับซ้อนจนทำให้การกระทำใด ๆ ที่อยู่นอกกรอบนั้น “ถูกควบคุมโดยพฤตินัย” โดยไม่ต้องอ้างการลงโทษอย่างเปิดเผย

8) แนวทางการดำเนินงานการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานโดยครอบครัว ของ สำนักพัฒนานวัตกรรมการจัดการศึกษา แม้ว่าเอกสาร “แนวทางการดำเนินงานการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานโดยครอบครัว” ซึ่งจัดทำโดยสำนักพัฒนานวัตกรรมการจัดการศึกษา จะถูกนำเสนอในฐานะคู่มือหรือแนวทางที่เปิดพื้นที่ให้ครอบครัวสามารถดำเนินการจัดการศึกษา ให้แก่บุตรหลานของตนเองได้อย่างถูกต้องตามกฎหมาย และมีความยืดหยุ่นตามบริบทของแต่ละครอบครัว ทว่าภายใต้ภาษาทางราชการที่ใช้ในเอกสารฉบับนี้กลับสะท้อนถึง วาทกรรมแห่งการควบคุม การให้เงื่อนไข และการผลิตซ้ำความสัมพันธ์เชิงอำนาจแบบบนลงล่าง (Top-Down) อย่างชัดเจนมากกว่าการมอบ “อิสรภาพในการเรียนรู้” อย่างแท้จริงข้อความที่ปรากฏอย่างเด่นชัด เช่น

“การจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานโดยครอบครัวต้องดำเนินการภายใต้กรอบของหลักสูตรแกนกลาง และอยู่ในความรับผิดชอบของสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษา”

เป็นวาทกรรมที่เปิดเผยถึงกลไกการควบคุมอย่างแยบยล โดยรัฐที่พยายามรักษาโครงสร้างอำนาจผ่านสองแนวทางหลัก ได้แก่ 1) การกำหนด กรอบของหลักสูตร และ 2) การวาง ความรับผิดชอบ ไว้ที่หน่วยงานราชการระดับท้องถิ่น

คำว่า “ต้องดำเนินการภายใต้กรอบของหลักสูตรแกนกลาง” คือ การสถาปนา “ขอบเขตที่ยอมรับได้” (Acceptable Boundary) สำหรับรูปแบบการจัดการศึกษา โดยกำหนดไว้ อย่างชัดเจนว่าทางเลือกใดก็ตาม ต้องไม่ออกนอกเงื่อนไขที่รัฐกำหนด นี่คือการบังคับให้ ความหลากหลายกลับเข้าสู่ความเหมือน (Forced Conformity) ที่แฝงมาในรูปถ้อยคำที่ดูเป็นกลาง และมีเหตุผล ตัวคำว่า “กรอบ” เป็นคำที่บ่งบอกถึง การกำหนด การควบคุม และการจำกัดพื้นที่

ทางความคิด ของครอบครัวผู้จัดการศึกษา แม้จะไม่ได้ห้ามการศึกษาโดยครอบครัว แต่การบังคับให้ยึดตาม “หลักสูตรแกนกลาง” กลับทำให้กระบวนการเรียนรู้ของ โฮมสคูล ต้อง แปลงตนเองให้เหมือนโรงเรียนมากที่สุดเพื่อให้ผ่านการรับรอง ในแง่ที่เราจึงเห็นว่า “เสรีภาพในการเรียนรู้” ตามอุดมการณ์ของ โฮมสคูล เช่น การเรียนรู้ตามจังหวะธรรมชาติของเด็ก การใช้วิถีชีวิต เป็นเครื่องมือการศึกษา หรือการบูรณาการทักษะชีวิตกับความรู้ ไม่สามารถปรากฏได้อย่างสมบูรณ์ในระบบที่ถูกบีบบังคับให้สอดคล้องกับ “มาตรฐานกลาง” โดยเฉพาะเมื่อเนื้อหาของหลักสูตรแกนกลางยังคงยึดโยงกับการจัดการศึกษาแบบโรงเรียนทั่วไป และเน้นการวัดผลผ่านระบบประเมินที่เป็นตัวเลขและสมรรถนะเชิงกล

ขณะเดียวกัน การวางเงื่อนไขว่า Homeschool “อยู่ในความรับผิดชอบของสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษา” คือการระบุชัดเจนว่า ครอบครัวไม่มีอิสระเต็มรูปแบบในการจัดการศึกษา หากแต่ต้องอยู่ภายใต้การกำกับ ตรวจสอบ ประเมินผล และควบคุมโดยเจ้าหน้าที่รัฐ วาทกรรมนี้คือการตอกย้ำว่า รัฐยังคงผูกขาดความชอบธรรมในการกำหนดว่าอะไรคือ การศึกษาที่ดี โดยให้อำนาจกับสำนักงานเขตพื้นที่ ซึ่งเป็นตัวแทนของรัฐในการประเมินว่าครอบครัว “ผ่าน” หรือ “ไม่ผ่าน” ในการจัดการศึกษาให้กับบุตรหลานของตนเอง ในมุมมองของอุดมการณ์วาทกรรมนี้ สะท้อนถึงสิ่งที่ Michel Foucault เรียกว่า “การควบคุมผ่านกลไกของความรู้และการตรวจสอบ (Surveillance)” กล่าวคือ รัฐไม่จำเป็นต้องออกคำสั่งโดยตรงหรือใช้บทลงโทษแบบชัดเจนแต่สามารถควบคุมผ่านการวางระบบที่ทำให้ครอบครัวต้องดำเนินการตามกรอบการประเมินของรัฐอย่างต่อเนื่อง เช่น การเขียนแผนการเรียนรู้ การจัดทำหลักฐานประกอบการเรียน การให้เจ้าหน้าที่ติดตามผล หรือการประเมินสมรรถนะตามตัวชี้วัดของหลักสูตรแกนกลาง สิ่งเหล่านี้ทำให้ Homeschool ซึ่งควรจะเป็นพื้นที่แห่งการปลดปล่อยจากระบบที่เข้มงวด กลับต้องเดินเข้าสู่ระบบการควบคุมรูปแบบใหม่โดยไม่รู้ตัว อีควาทกรรมสำคัญที่พบคือ

“ผู้ปกครองต้องยื่นแผนการจัดการศึกษาโดยครอบครัว พร้อมแนวทางการวัดผลและประเมินผลตามหลักสูตรแกนกลางให้ได้รับการพิจารณาและอนุมัติจากคณะกรรมการ”

ข้อความนี้ตอกย้ำความไม่สมดุลทางอำนาจระหว่างรัฐกับครอบครัวอย่างเด่นชัด เนื่องจากกระบวนการทั้งหมดตั้งแต่การยื่นเอกสาร การจัดทำแผน ไปจนถึงการประเมินผล ถูกกำหนดโดยกลไกของรัฐทั้งสิ้น ครอบครัวในฐานะ “ผู้เสนอแผน” ถูกลดสถานะเหลือเพียง “ผู้ขออนุญาต” ภายใต้ระบบราชการที่ซับซ้อน ขณะเดียวกัน คณะกรรมการในที่นี้กลับมีอำนาจในการอนุมัติหรือไม่อนุมัติการจัดการศึกษาของครอบครัวโดยแทบไม่มีพื้นที่ในการโต้แย้งหรือ

ถ่วงดุล ข้อความนี้จึงสะท้อนวาทกรรมของ “อำนาจในการให้ความชอบธรรม” ซึ่งรัฐเป็นผู้ครอบครองอย่างเด็ดขาด คำว่า “ต้องยื่นแผน...ให้ได้รับการพิจารณาและอนุมัติ” คือหัวใจของวาทกรรมนี้ ซึ่งแสดงให้เห็นอย่างเด่นชัดว่า “สิทธิในการจัดการศึกษา” ของครอบครัวไม่ใช่สิทธิที่มีมาโดยกำเนิด (Inherent Right) หากแต่เป็นสิ่งที่ รัฐเป็นผู้มีอำนาจในการให้หรือไม่ให้กล่าวอีกนัยหนึ่ง ครอบครัวไม่มีสถานะเป็นผู้ตัดสินใจหรือวางนโยบายด้านการศึกษาด้วยตนเอง แต่เป็นเพียง “ผู้เสนอแผน” ที่ต้องรอการตัดสินใจจาก “คณะกรรมการ” ที่รัฐแต่งตั้งไว้แล้วอย่างเบ็ดเสร็จ ในเชิงโครงสร้างวาทกรรมนี้จึงสถาปนา ความสัมพันธ์เชิงอำนาจแบบบนลงล่าง (Top-Down) ซึ่งไม่ได้เปิดพื้นที่ให้เกิดการต่อรอง หรือถ่วงดุลอย่างแท้จริง กระบวนการพิจารณาและอนุมัติ ซึ่งพึงดูเป็นขั้นตอนทางธุรการที่เป็นกลาง กลับมีนัยยะของการควบคุมและกลั่นกรองทางอุดมการณ์ อยู่เบื้องหลัง กล่าวคือ แผนการศึกษาของครอบครัวจะได้รับการยอมรับต่อเมื่ออยู่ภายใต้กรอบของหลักสูตรแกนกลาง

ในเชิงทฤษฎี วาทกรรมนี้สะท้อนสิ่งที่ Foucault เรียกว่า “Regimes of Truth” หรือระบอบความจริงที่ถูกผูกขาดโดยผู้มีอำนาจ กล่าวคือ รัฐไม่เพียงมีหน้าที่บริหารการศึกษา แต่ยังทำหน้าที่กำหนดว่า “อะไรคือแผนการศึกษาที่ดี” “อะไรคือผลลัพธ์ที่วัดได้” และ “ใครมีคุณสมบัติเหมาะสมในการสอนลูกของตนเอง” สิ่งเหล่านี้จึงไม่ใช่เพียงนโยบายเท่านั้น แต่คือกระบวนการผลิตความจริงผ่านวาทกรรม ที่มีผลโดยตรงต่อวิถีคิดของสังคมต่อการศึกษาวงเลือก วาทกรรมนี้ยังเผยให้เห็นการ ผลิตซ้ำระบบราชการที่มีลำดับชั้นและเข้าถึงยาก ซึ่งกลายเป็นอุปสรรคสำคัญสำหรับครอบครัวที่ต้องการจัดการศึกษาด้วยตนเอง แต่ไม่มีทักษะในการทำแผนงานแบบราชการ ไม่มีความรู้ด้านภาษาทางการศึกษา หรือไม่มีความมั่นใจที่จะโต้ตอบกับเจ้าหน้าที่ ผลที่เกิดขึ้นคือความเหลื่อมล้ำทางการศึกษายิ่งทวีความซับซ้อน เพราะผู้ที่สามารถจัด โฮมสคูล ได้ในทางปฏิบัติส่วนใหญ่มักต้องมีทุนทางสังคมและทุนทางวิชาการสูงพอวาทกรรมอีกประเด็นหนึ่งที่พบในเอกสารนี้คือการระบุวาทกรรมว่า

“การจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานโดยครอบครัวต้องมีการนิเทศ ติดตาม ประเมินผลทุกปีโดยสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษา”

ข้อความนี้สะท้อนถึง “การมองประชาชนด้วยความไม่ไว้วางใจ” (Discourse of Distrust) แม้รัฐจะยอมให้มีการศึกษาทางเลือก แต่กลับดำเนินการด้วยชุดความคิดที่ว่า ครอบครัวอาจ “หลงผิด” หรือ “บกพร่อง” หากไม่ได้รับการตรวจสอบ วาทกรรมนี้ตอกย้ำว่า

รัฐยังไม่สามารถวางใจให้ครอบครัวมีอำนาจกำหนดรูปแบบและประเมินคุณภาพของการเรียนรู้ด้วยตนเองได้ และกระบวนการตรวจสอบประเมินผลรายปี กลับไม่ได้ออกแบบให้ส่งเสริมอัตลักษณ์หรือนวัตกรรมในการเรียนรู้ของครอบครัวเท่ากับเป็นการติดตามเพื่อ “ควบคุมให้กลับเข้ากรอบ” มากกว่า ที่น่าสังเกตยิ่งกว่าคือ การที่เอกสารนี้แม้จะใช้ชื่อว่าเป็น “แนวทางการดำเนินงาน” แต่ในทางวาทกรรม กลับมีลักษณะเป็น ข้อกำหนดหรือข้อบังคับ มากกว่าแนวทางที่เปิดกว้าง เช่น การใช้ถ้อยคำเช่น “ต้องดำเนินการ”, “ให้เสนอ”, “ให้อยู่ในความรับผิดชอบ”, “ให้ประเมิน” ซึ่งล้วนแล้วแต่เป็นภาษาที่ชี้ถึงการมีคำสั่งหรือข้อผูกพันมากกว่าการแนะแนว หรือการส่งเสริมให้ครอบครัวออกแบบการเรียนรู้ของตนเองอย่างแท้จริง สิ่งเหล่านี้ชี้ชัดว่า แม้ในเอกสารที่มีชื่ออ่อนโยนและเปิดกว้าง รัฐก็ยังคงผูกขาดอำนาจการนิยามคุณภาพทางการศึกษาไว้กับตนเอง โดยสรุป แนวทางฉบับนี้แม้จะถูกมองว่า เป็นความคืบหน้าในการเปิดพื้นที่ให้ประชาชนมีสิทธิจัดการศึกษาได้เอง แต่ในความเป็นจริงกลับเป็นการ “มอบสิทธิภายใต้เงื่อนไข” ที่มีความเข้มข้นด้านการควบคุมสูงมากกว่าที่ปรากฏในหลักสูตรทั่วไปเสียอีก เอกสารฉบับนี้จึงเป็นตัวอย่างของวาทกรรมแบบ “เสรีภาพแบบมีกรอบ” (Freedom within control) ที่รัฐยังคงสถาปนาอุดมการณ์แห่งความรู้แบบเดียว (Monoculture of Knowledge) และความชอบธรรมของการศึกษาที่ต้องสอดคล้องกับมาตรฐานกลาง และหน่วยงานราชการเท่านั้น

9) แนวทางการดำเนินงานการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานโดยครอบครัว พ.ศ. 2562 การประกาศใช้แนวทางการดำเนินงานการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานโดยครอบครัว พ.ศ. 2562 โดยกระทรวงศึกษาธิการถือเป็นการพัฒนาเชิงนโยบายที่มีเจตนาในการขยายทางเลือกด้านการศึกษาสำหรับประชาชน โดยเฉพาะกลุ่มครอบครัวที่ต้องการจัดการศึกษาด้วยตนเองนอกโรงเรียน แต่ถึงแม้จะเป็นความพยายามที่แสดงถึงการ “เปิดพื้นที่” ให้กับรูปแบบการศึกษาทางเลือก ทว่าเมื่อพิจารณาในเชิงวาทกรรมแล้ว แนวทางฉบับนี้ยังคงตอกย้ำความไม่สมดุลเชิงอำนาจ และการควบคุมทางอุดมการณ์ของรัฐที่แฝงอยู่ในภาษา กระบวนการ และโครงสร้างของเอกสารอย่างแนบเนียน วาทกรรมสำคัญที่ปรากฏตั้งแต่ต้นเอกสาร คือ

“เพื่อให้การจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานโดยครอบครัวเป็นไปอย่างมีคุณภาพและเป็นระบบ สอดคล้องกับมาตรฐานการศึกษาแห่งชาติ”

วาทกรรมดังกล่าวสะท้อนชัดถึงอุดมการณ์แบบ “มาตรฐานนิยม” (Standardization Ideology) ที่รัฐเป็นผู้ผูกขาดสิทธิในการนิยามว่าอะไรคือ “คุณภาพ” และ

“ระบบ” ที่เหมาะสมในการเรียนรู้ ทั้งที่ในทางปฏิบัติ ความรู้แบบครอบครัหรือชุมชนอาจมีวิธีการเรียนรู้ที่ไม่จำเป็นต้องเป็นไปตามมาตรฐานกลาง เช่น การเรียนรู้ผ่านชีวิตจริง ธรรมชาติ หรือศิลปะ ซึ่งยากจะวัดผลในเชิงตัวชี้วัดแบบราชการ การที่แนวทางกำหนดให้ “ต้องสอดคล้องกับมาตรฐานการศึกษาแห่งชาติ” จึงเป็นวาทกรรมที่แสดงถึงการจัดวางอำนาจของรัฐในการ “นิยามคุณภาพ” และควบคุมการศึกษาแม้ในพื้นที่ที่รัฐพยายามเปิดให้มีทางเลือก

คำว่า “คุณภาพ” และ “เป็นระบบ” ที่ปรากฏในข้อความข้างต้น ดูเหมือนเป็นคำที่ไม่มีใครปฏิเสธได้ และแฝงความเป็นบงกในทางภาษาอย่างสูง แต่ในเชิงวาทกรรม คำเหล่านี้กลับทำหน้าที่เป็น เครื่องมือในการกำกับความคิด และ ควบคุมพฤติกรรมของผู้จัดการศึกษา โดยเฉพาะอย่างยิ่งในกลุ่มผู้ปกครองที่เลือกจัดการศึกษาให้บุตรหลานด้วยตนเอง คำว่า “ต้องสอดคล้องกับมาตรฐานการศึกษาแห่งชาติ” นั้น คือกลไกสำคัญในการกำหนด “เส้นแบ่ง” ว่ารูปแบบใดของการเรียนรู้จะได้รับการยอมรับจากรัฐ และรูปแบบใดจะถูกมองว่า “เบี่ยงเบน” หรือ “ด้อยคุณภาพ” โดยปริยาย กล่าวคือ รัฐในฐานะผู้กำหนดมาตรฐานการศึกษา มีบทบาทเป็นผู้ควบคุมความชอบธรรมขององค์ความรู้ ซึ่งไม่เปิดโอกาสให้กับแนวคิดทางเลือก หรือองค์ความรู้จากฐานราก เช่น ความรู้จากชุมชน ปรากฏท้องถิ่น วิถีชีวิตชนบท หรือการเรียนรู้ผ่านการลงมือทำจริงในครอบครัว อุดมการณ์แบบมาตรฐานนิยมนี้ สะท้อนถึงสิ่งที่ Foucault เรียกว่า “Normalizing Gaze” หรือสายตาที่คอยมองหาความเบี่ยงเบนจากสิ่งที่ถือว่า “ปกติ” โดยมาตรฐานที่รัฐนิยามไว้ล่วงหน้านั้น กลายเป็นเครื่องมือในการวัด ตัดสิน และกลั่นกรองการเรียนรู้ทุกแบบให้กลับเข้าสู่ “กรอบเดียวกัน” ซึ่งแม้จะมีการเปิดช่องให้ โหมสศุล สามารถดำเนินการได้ในทางนโยบาย แต่ในทางปฏิบัติ กลับถูกจำกัดด้วยการประเมินตาม “มาตรฐานกลาง” อย่างเข้มงวด การที่รัฐอ้างถึง “ระบบ” และ “ความมีคุณภาพ” ไม่ได้หมายความว่า การเคารพในรูปแบบที่หลากหลายของการเรียนรู้ แต่กลับเป็นการยืนยันว่า รูปแบบใดก็ตามที่จะได้รับความชอบธรรมในระบบนี้ จะต้อง ถูกแปลงให้เข้ากับโครงสร้างของรัฐเท่านั้น การเรียนรู้ที่เกิดจากการเล่นอิสระในธรรมชาติ การเรียนรู้ผ่านบทบาทภายในครอบครัว หรือการเรียนรู้ทางจิตวิญญาณผ่านศิลปะและวัฒนธรรมท้องถิ่น ล้วนถูกลดทอนคุณค่า เนื่องจากไม่สามารถวัดผลได้ในรูปของตัวชี้วัดที่เป็นตัวเลข หรือผ่านระบบประเมินแบบราชการ

ยิ่งไปกว่านั้น คำว่า “สอดคล้องกับมาตรฐานการศึกษาแห่งชาติ” คือ ประโยคที่มีความชัดเจนทางอุดมการณ์ที่สุดในประโยคนี้ เพราะแสดงให้เห็นถึงการยืนยันความชอบธรรมของรัฐในฐานะ “ผู้ผูกขาดนิยามของมาตรฐาน” การศึกษาในประเทศไทย การที่วาทกรรมนี้ย้ำว่าแม้แต่การศึกษาที่ครอบครัวดำเนินการเองก็ต้อง “สอดคล้อง” กับมาตรฐาน

กลางที่รัฐกำหนด สะท้อนให้เห็นถึงการผูกอำนาจไว้กับความรู้ที่เป็นทางการ (Official Knowledge) และจำกัดสิทธิในการนิยามคุณภาพหรือความสำเร็จของการเรียนรู้ไว้เพียงฝ่ายรัฐวาทกรรมนี้ยังสะท้อนถึงแนวคิดแบบ “รัฐนิยม” ที่ใช้เครื่องมือของภาษาเพื่อยืนยันสถานะของรัฐในฐานะ ผู้ควบคุม มากกว่าผู้ส่งเสริมการเรียนรู้ กล่าวคือ แม้จะอ้างว่าเปิดโอกาสให้ครอบครัวมีบทบาทในการจัดการศึกษา แต่การใช้ถ้อยคำว่า “ต้องสอดคล้องกับมาตรฐานแห่งชาติ” กลับทำให้ครอบครัวไม่สามารถเป็นผู้วางเป้าหมายการเรียนรู้ที่เหมาะสมกับบริบทของตนเองได้อย่างแท้จริง แต่ต้องปรับเปลี่ยนให้ “เข้ารูปเข้ารอย” กับกรอบกลางของรัฐวาทกรรมนี้ จึงเป็นการเปิดเสรีภาพที่แฝงด้วยพันธนาการ คือ เสรีภาพที่มีเงื่อนไข (Freedom with strings attached) นอกจากนี้ แนวทางยังระบุไว้ว่า

“ครอบครัวต้องยึดแบบคำขออนุญาตพร้อมเอกสารประกอบ และจัดทำแผนการจัดการศึกษาตามแนวทางที่กำหนด”

ข้อความดังกล่าวสะท้อนความสัมพันธ์เชิงอำนาจที่ไม่เท่าเทียมกันระหว่างรัฐกับครอบครัวอย่างเด่นชัด ผ่านกลไกการใช้ภาษาในเชิงคำสั่งและเงื่อนไข โดยเฉพาะคำว่า “ต้องยึดแบบคำขออนุญาต” และ “จัดทำแผนตามแนวทางที่กำหนด” ที่สื่อถึงการที่รัฐวางตนเองอยู่ในฐานะ “ผู้มีอำนาจในการอนุมัติ” ขณะที่ครอบครัวอยู่ในสถานะ “ผู้ต้องปฏิบัติตาม” ซึ่งเป็นโครงสร้างอำนาจแบบบนลงล่าง (Top-down power relation) อย่างชัดเจน ในเชิงวาทกรรม คำว่า “ต้องยึด” และ “ขออนุญาต” ทำหน้าที่ไม่เพียงในฐานะคำกริยา แต่ยังแสดงถึงความสัมพันธ์ที่รัฐมีเหนือครอบครัว กล่าวคือ ครอบครัวไม่ใช่ เจ้าของสิทธิ โดยชอบธรรมในการจัดการศึกษาให้กับบุตรหลาน แต่เป็นเพียง ผู้ได้รับอนุญาตตามเงื่อนไข ซึ่งจะได้รับสิทธิก็ต่อเมื่อ “ผ่านเกณฑ์ที่กำหนดไว้แล้วล่วงหน้า” โดยรัฐ ซึ่งรวมถึงแผนการศึกษา แนวทางการวัดผล เอกสารประกอบ และขั้นตอนการประเมินอย่างเป็นทางการ ถ้อยคำว่า “ตามแนวทางที่กำหนด” นั้นมีนัยยะของการ ควบคุมทางอุดมการณ์ (Ideological Control) โดยเฉพาะเมื่อแนวทางดังกล่าวไม่ได้ถูกกำหนดขึ้นร่วมกันกับครอบครัวหรือชุมชน แต่เป็นผลผลิตจาก กลุ่มผู้เชี่ยวชาญภาครัฐที่ใช้กรอบคิดแบบโรงเรียนหรือระบบราชการเป็นฐาน วาทกรรมนี้จึงไม่เพียงกีดกันความรู้จากฐานราก (Grassroots Knowledge) แต่ยังผูกขาดอำนาจในการนิยามว่า “การศึกษาแบบครอบครัวที่ดี” ต้องหน้าตาอย่างไร

สิ่งที่เห็นได้ชัดจากวาทกรรมข้างต้นคือ การที่ครอบครัวยังไม่ได้ถูกมองว่าเป็น “ภาคีที่เท่าเทียมในการพัฒนาการศึกษา” หากแต่เป็น “ผู้ขออนุญาต” ซึ่ง ต้องรอรับการประเมินจากเจ้าหน้าที่รัฐ และ “ต้องทำตามแนวทางที่กำหนดไว้แล้ว” ซึ่งในเชิงสัญลักษณ์นั้น แสดงให้เห็นถึง การยึดกุมอำนาจจากฝ่ายรัฐเพียงฝ่ายเดียว โดยไม่เปิดพื้นที่ให้เกิดกระบวนการสื่อสารสองทาง หรือการออกแบบร่วมกันอย่างแท้จริง จากมุมมองของการวิเคราะห์วาทกรรมเชิงวิพากษ์ วาทกรรมลักษณะนี้คือ การผลิตซ้ำ (Reproduction) ความสัมพันธ์เชิงอำนาจ ผ่านภาษาและโครงสร้างนโยบาย ที่สื่อว่ารัฐคือผู้มีอำนาจนิยามว่า “อะไรคือการศึกษาที่ดี” ขณะที่ครอบครัวยังเป็นเพียงผู้ยื่นคำขอเข้าระบบ ซึ่งหากไม่ทำตามก็อาจถูกมองว่า เบี่ยงเบน หรือด้อยคุณภาพ ข้อความดังกล่าวจึงไม่ใช่เพียงข้อกำหนดเชิงเทคนิค แต่เป็นวาทกรรมที่เผยให้เห็นโครงสร้างของความไม่เท่าเทียมทางอำนาจในระบบการศึกษาไทย โดยรัฐยังคงดำรงบทบาทผู้ให้ความชอบธรรม (Legitimizing Authority) และจำกัดบทบาทของครอบครัวยังเหลือเพียง “ผู้ขอสิทธิ” ในการจัดการศึกษาให้ลูกของตนเอง ถ้อยคำอีกประโยคหนึ่งที่ชัดเจนในเชิงการจัดวางอำนาจคือ

“สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษา มีหน้าที่นี้เทศ ติดตาม ประเมินผลการจัดการศึกษาของครอบครัวอย่างต่อเนื่องทุกปี”

ข้อความนี้ชี้ให้เห็นถึงวาทกรรมของ การควบคุมภายใต้ฉากหน้าของการประกันคุณภาพ โดยรัฐไม่ได้เพียงแค่ให้สิทธิในการจัดการศึกษาแก่ครอบครัว แต่ยังขอสถวนสิทธิในการ “ติดตามและประเมินผล” อย่างต่อเนื่อง ซึ่งในทางปฏิบัตินั้นหมายถึงการที่ครอบครัวยังต้องดำเนินการให้เป็นไปตามกรอบที่รัฐกำหนดอยู่ตลอดเวลา กลไกเช่นนี้อาจก่อให้เกิดความรู้สึกหวาดกลัว หรือถูกตรวจสอบตลอดเวลา ส่งผลต่อบรรยากาศแห่งอิสรภาพในการเรียนรู้ที่ควรเกิดขึ้นในระบบการศึกษาที่ออกแบบโดยครอบครัวเอง ในเอกสารยังปรากฏวาทกรรมเกี่ยวกับการยืนยันคุณภาพของผู้เรียน เช่น

“ผู้เรียนต้องมีพัฒนาการเป็นไปตามตัวชี้วัด ผลสัมฤทธิ์ และคุณลักษณะที่พึงประสงค์ในหลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน”

ข้อความที่ว่า “ผู้เรียนต้องมีพัฒนาการเป็นไปตามตัวชี้วัด ผลสัมฤทธิ์ และคุณลักษณะที่พึงประสงค์...” เป็นวาทกรรมที่สะท้อน แนวคิดแบบ “รัฐเป็นศูนย์กลางในการวัดผล” (State-Centered Assessment) อย่างชัดเจน กล่าวคือ รัฐมิได้เพียงวางแนวทางการสอน แต่ยังเป็นผู้ผูกขาดสิทธิ์ในการ นิยามว่า “ผลลัพธ์” ที่ดีของการเรียนรู้คืออะไร และควรเกิดขึ้นเมื่อไร โดยไม่ให้พื้นที่แก่ความหลากหลายของการเติบโต การเรียนรู้ หรือคุณค่าที่อาจมาจากมิติทางวัฒนธรรม สังคม หรือแนวคิดทางเลือก วาทกรรมลักษณะนี้ทำให้เกิดสิ่งที่เรียกได้ว่า “เป้าหมายต้องเหมือนกัน แม้วิธีจะต่างได้” ซึ่งแม้จะดูเหมือนเปิดพื้นที่ให้กับการศึกษาทางเลือก เช่น โฮมสคูล หรือการเรียนรู้จากชุมชน แต่ในทางปฏิบัติกลับยังคงยืนยันว่า ผลลัพธ์สุดท้ายของการเรียนรู้จะต้องถูกจัดวางไว้ใน กรอบเดียวกันกับระบบโรงเรียน ซึ่งได้แก่ ตัวชี้วัด (Indicators), ผลสัมฤทธิ์ (Learning achievement), และคุณลักษณะที่พึงประสงค์ (Desirable characteristics) ตามที่กำหนดไว้ในหลักสูตรแกนกลาง

10) กฎกระทรวงเกี่ยวกับการจัดการศึกษาโดยครอบครัว ถือเป็นหนึ่งในกลไกสำคัญที่รองรับสิทธิตามมาตรา 12 ของพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2542 ซึ่งระบุว่า “บุคคล ครอบครัว ชุมชน องค์กรเอกชน องค์กรศาสนา องค์กรวิชาชีพ องค์กรปกครองส่วนท้องถิ่น และองค์กรอื่นของรัฐหรือเอกชน มีสิทธิจัดการศึกษา” กฎกระทรวงฉบับนี้จึงถูกมองว่า เป็นก้าวสำคัญในการเปิดพื้นที่ให้กับ “ครอบครัว” ในการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานตามแนวคิดของตนเอง อย่างไรก็ตาม เมื่อพิจารณาลึกลงไปในเชิงวาทกรรมตามกรอบของแฟรค์ลาฟ จะพบว่าเอกสารนี้ยังคงสะท้อนอุดมการณ์รัฐที่กดทับครอบครัวไว้ในฐานะ “ผู้ได้รับอนุญาต” มากกว่า “เจ้าของสิทธิ” ที่เท่าเทียมกับรัฐ วาทกรรมสำคัญในกฎกระทรวงนี้ได้แก่

“ให้ครอบครัวเสนอแผนการจัดการศึกษาเพื่อขอรับการอนุญาตจากคณะกรรมการรับรอง”

วลีนี้สะท้อนถึง การจัดวางอำนาจอย่างไม่เท่าเทียมระหว่างรัฐกับครอบครัว โดยแม้รัฐจะรับรองสิทธิในการจัดการศึกษา แต่ก็กำหนดว่า สิทธิจะสมบูรณ์ได้ต่อเมื่อผ่านการรับรองจากกลไกของรัฐ กล่าวคือ ครอบครัวไม่สามารถดำเนินการจัดการศึกษาได้โดยเสรีหากไม่ได้รับ “อนุญาต” ซึ่งสะท้อนอุดมการณ์แบบ ราชการนิยม (bureaucratic ideology) ที่ยังมองประชาชนในฐานะ “ผู้ถูกควบคุม” มากกว่าจะเป็น “เจ้าของสิทธิ” อีกวาทกรรมที่พบได้ชัดคือ

“แผนการจัดการศึกษาต้องสอดคล้องกับหลักสูตรแกนกลางการศึกษา
ขั้นพื้นฐาน และมาตรฐานการศึกษาที่รัฐกำหนด”

ภายใต้ถ้อยคำนี้คือการ กำหนดกรอบวาทกรรมของ “คุณภาพ” และ “ความรู้ที่
ถูกต้อง” ไว้ล่วงหน้าโดยรัฐ ซึ่งหมายความว่า แม้ครอบครัวจะมีเจตนาดีและมีรูปแบบการเรียนรู้ที่
สร้างสรรค์ หากไม่สามารถพิสูจน์ให้สอดคล้องกับหลักสูตรของรัฐได้ ก็จะไม่ถือว่า “ชอบด้วยระบบ”
วาทกรรมนี้จึงเป็นเครื่องมือที่ทำให้รัฐสามารถควบคุมความหลากหลายของความรู้และกำกับ
ทิศทางของการเรียนรู้ในระดับครัวเรือนได้อย่างเป็นระบบ อีกถ้อยคำหนึ่งที่ปรากฏในกฎกระทรวง
และมีนัยสำคัญคือ

“การติดตามและประเมินผลการจัดการศึกษาต้องดำเนินการอย่างต่อเนื่อง
โดยเจ้าหน้าที่ของรัฐ”

วาทกรรมนี้สะท้อนถึง กลไกการกำกับควบคุม (surveillance discourse) ที่วาง
ให้ครอบครัวต้องอยู่ภายใต้การเฝ้าตรวจของระบบราชการ การจัดการศึกษาโดยครอบครัวจึงไม่ใช่
กระบวนการที่เสรี แต่เป็นกระบวนการที่ต้องรายงาน ต้องประเมิน และต้องพิสูจน์ตนเองอยู่
ตลอดเวลา โดยมี “เจ้าหน้าที่รัฐ” ทำหน้าที่เป็นผู้ตัดสินความชอบธรรมอย่างต่อเนื่อง นี่คือภาวะที่
รัฐยังคงผูกขาดอำนาจในการ “นิยาม” และ “อนุมัติ” ความรู้ กล่าวโดยสรุปแม้ กฎกระทรวงว่าด้วย
การจัดการศึกษาโดยครอบครัว จะถูกเสนอว่าเป็นความก้าวหน้าทางนโยบายที่เปิดพื้นที่ให้
ประชาชนจัดการศึกษาด้วยตนเอง แต่ในเชิงวาทกรรมแล้ว เอกสารนี้ยังคงตอกย้ำอำนาจรัฐใน
ฐานะ ผู้กำกับและรับรองความรู้ มากกว่าจะเปิดพื้นที่ให้กับเสรีภาพของประชาชนในการกำหนด
เป้าหมายหรือกระบวนการเรียนรู้ของตนเองได้อย่างแท้จริง การใช้คำว่า “อนุญาต”, “ตรวจสอบ”,
“ประเมิน”, “สอดคล้องกับหลักสูตร” ล้วนเป็นวาทกรรมที่ผลิตซ้ำความไม่เท่าเทียมระหว่างรัฐกับ
ประชาชน โดยเฉพาะครอบครัวที่มีเจตนาจัดการศึกษาเพื่อการพัฒนาคุณค่าชีวิต ความสัมพันธ์
หรืออัตลักษณ์ท้องถิ่น สรุปได้ว่า ภายใต้รูปลักษณ์ที่ดูเปิดกว้าง กฎกระทรวงฉบับนี้ยังคงเป็น
พื้นที่ของการอนุญาตแบบมีเงื่อนไข มากกว่าที่จะเป็นการรับรองสิทธิตามรัฐธรรมนูญหรือสิทธิ
มนุษยชนที่แท้จริง จึงจำเป็นต้องมีการวิพากษ์เชิงโครงสร้างอย่างจริงจัง หากต้องการให้การจั
ดการศึกษาโดยครอบครัวเป็นเสรีภาพที่แท้จริง มิใช่เพียงการผ่อนผันจากระบบเดิม

ตาราง 4 แสดงวาทกรรมสำคัญที่สะท้อนความสัมพันธ์เชิงอำนาจระหว่างรัฐกับครอบครัวในมิติของการจัดการศึกษา

วาทกรรมหลัก	วาทกรรมย่อย	ลักษณะทางภาษาที่สำคัญ	ผลกระทบต่อผู้จัดการศึกษาโดยครอบครัว
1. วาทกรรมแห่งการควบคุมและบังคับ (Discourse of Control & Command)	1.1) วาทกรรมแห่งการควบคุมและบังคับ	• การใช้คำกริยาแสดงการบังคับ เช่น "ต้อง...", "ให้..." • วลีที่แสดงเงื่อนไขเชิงอำนาจ เช่น "ต้องยื่นคำขออนุญาต", "ต้องได้รับอนุมัติก่อน", "ให้จัดทำแผน..."	• ถูกจัดวางในสถานะ "ผู้ใต้ควบคุม": ลดทอนบทบาทของครอบครัวจากการเป็นหุ้นส่วนที่เท่าเทียม • สิทธิในการจัดการศึกษากลายเป็นการ "ขออนุญาต" ไม่ใช่สิทธิขั้นพื้นฐาน • สร้างภาระทางเอกสารและธุรการ บังคับให้ใช้เวลาพิสูจน์ตนเองตามรูปแบบรัฐ

ตาราง 4 (ต่อ)

วาทกรรมหลัก	วาทกรรมย่อย	ลักษณะทางภาษาที่สำคัญ	ผลกระทบต่อ ผู้จัดการศึกษาโดย ครอบครัว
	1.2) วาทกรรม เชิงระบบราชการ และธุรการ	ภาษาที่เน้นขั้นตอนและเอกสาร เช่น "ยื่นแบบคำขอพร้อมเอกสารประกอบ", "ตามแบบฟอร์มที่กำหนด", "ดำเนินการตามขั้นตอน"	- เปลี่ยนการศึกษาให้เป็นเรื่องทางธุรการ ทำให้แก่นแท้ของการเรียนรู้ถูกลดทอนความสำคัญลง - สร้างอุปสรรคในการเข้าถึง: ครอบครัวที่ไม่มีทักษะหรือความคุ้นเคยกับระบบราชการจะเสียเปรียบ
2. วาทกรรมแห่งมาตรฐานเดียว (Discourse of Standardization)	2.1) วาทกรรมแห่งมาตรฐานเดียว	การใช้ถ้อยคำที่ผูกโยงกับเกณฑ์กลาง เช่น "สอดคล้องกับหลักสูตรแกนกลาง", "ตามมาตรฐานและตัวชี้วัด", "ไม่ลดทอนมาตรฐาน", "อย่างเป็นระบบ"	- ลดทอนความหลากหลายและความยืดหยุ่น: ทำให้การเรียนรู้ที่สร้างสรรค์และเป็นอิสระต้องกลายเป็น "การจำลองโรงเรียนในบ้าน" - ด้อยค่าความรู้เฉพาะทาง: ความรู้จากวิถีชีวิตจริง ภูมิปัญญาท้องถิ่น ถูกมองว่าไม่มีค่าหากวัดผลตามตัวชี้วัดของรัฐไม่ได้

ตาราง 4 (ต่อ)

วาทกรรมหลัก	วาทกรรมย่อย	ลักษณะทางภาษาที่สำคัญ	ผลกระทบต่อ ผู้จัดการศึกษาโดย ครอบครัว
	2.2) วาทกรรม แห่งการวัดผล และประเมินผล	การใช้ศัพท์เทคนิค เช่น "ผลการเรียนรู้ (Learning Outcomes)", "สมรรถนะ", "คุณลักษณะอันพึงประสงค์", "ต้องครอบคลุมทั้งความรู้ทักษะ..."	- ทำให้การเรียนรู้กลายเป็นสิ่งที่วัดได้เท่านั้น: ลดทอนคุณค่าของพัฒนาการด้านอารมณ์สังคม - บีบให้ครอบครัวต้องสอนตามกรอบ: แม้จะมีแนวทางการสอนของตนเอง แต่สุดท้ายต้องกลับมาวัดผลตามเกณฑ์ของรัฐ
3. วาทกรรมแห่ง การกำกับและ ตรวจสอบ (Discourse of Surveillance & Monitoring)	3.1) วาทกรรม แห่งการกำกับ และตรวจสอบ	การใช้คำที่สื่อถึงการเฝ้าดู เช่น "นิเทศ ติดตาม ประเมินผล", "ติดตามตรวจสอบ", "รายงานผลอย่าง ต่อเนื่อง/ทุกปี"	สร้างภาวะจำยอม: ครอบครัวต้องปรับพฤติกรรมให้สอดคล้องกับความคาดหวังของผู้ประเมิน เพื่อให้ "ผ่าน เกณฑ์" มากกว่าจะมุ่งเน้นที่การเรียนรู้ที่แท้จริง
	3.2) วาทกรรม ของความไม่ ไว้วางใจ	ภาษาที่แฝงนัยว่าครอบครัวอาจทำพลาด เช่น "เพื่อให้มั่นใจว่ามีคุณภาพ", "เพื่อกำกับดูแลให้ เป็นไปตามแนวทาง"	สถาปนาความสัมพันธ์แบบไม่ไว้วางใจ: รัฐแสดงออกว่าไม่เชื่อมั่นในศักยภาพของครอบครัวในการจัดการศึกษาด้วยตนเอง

ตาราง 4 (ต่อ)

วาทกรรมหลัก	วาทกรรมย่อย	ลักษณะทางภาษาที่สำคัญ	ผลกระทบต่อ ผู้จัดการศึกษาโดย ครอบครัว
			• สร้างความเครียดและความกดดัน: บรรยายภาคการเรียนรู้ที่ควรจะมีจนกลายเป็นอิสระ กลับเต็มไปด้วยความกังวล
4. วาทกรรมแห่งอำนาจรัฐและความชอบธรรม (Discourse of State Authority & Legitimacy)	4.1) วาทกรรมแห่งอำนาจรัฐและความชอบธรรม	• วลีที่ยืนยันอำนาจรัฐ เช่น "อยู่ในความรับผิดชอบของสำนักงานเขตฯ", "ได้รับการพิจารณาและอนุมัติ" • ถ้อยคำเชิงอุดมการณ์ เช่น "เพื่อความเป็นเอกภาพของชาติ", "เป็นพลเมืองดี"	• สิทธิในการจัดการศึกษากลายเป็นสิทธิแบบมีเงื่อนไข: สิทธิของครอบครัวจะสมบูรณ์ได้ต่อเมื่อ "รัฐอนุญาต" เท่านั้น • ยืนยันว่ารัฐเป็น "ผู้ผูกขาดความชอบธรรม" ทางการศึกษา
	4.2) วาทกรรมเชิงอุปถัมภ์และผู้พิทักษ์	• ภาษาที่แสดงความ "ห่วงใย" แต่แฝงการควบคุม เช่น "เพื่อประโยชน์สูงสุดของผู้เรียน", "ส่งเสริมให้มีส่วนร่วม" (รัฐเป็นผู้ส่งเสริม ประชาชนเป็นผู้รับ)	• สร้างความชอบธรรมให้รัฐในการแทรกแซง: รัฐวางตัวเป็น "ผู้วิเศษที่สุด" ที่ต้องเข้ามาดูแลปกป้องและชี้นำการศึกษาของครอบครัว • คงไว้ซึ่งความสัมพันธ์แบบบนลงล่าง: ไม่ใช่แบบหุ้นส่วน

ตาราง 4 (ต่อ)

วาทกรรมหลัก	วาทกรรมย่อย	ลักษณะทางภาษาที่สำคัญ	ผลกระทบต่อ ผู้จัดการศึกษาโดย ครอบครัว
	4.3) วาทกรรม เชิงชาตินิยมและ หน้าที่พลเมือง	• ถ้อยคำเชิงอุดมการณ์ เช่น "เพื่อความเป็นเอกภาพของชาติ", "มุ่งความเป็นไทย", "เป็นคนดี", "เป็นพลเมืองดีของประเทศ"	• เป้าหมายของครอบครัวถูกแทนที่ด้วยเป้าหมายของรัฐ: บังคับให้การเรียนรู้ของครอบครัวต้องตอบสนองต่อวาระของรัฐ • จำกัดนิยามของ "ความดี": ครอบครัวที่มีค่านิยมแตกต่างจากที่รัฐกำหนดอาจถูกมองว่าไม่สอดคล้องกับ "คุณลักษณะที่พึงประสงค์"
5. วาทกรรม เสรีภาพแบบมี เงื่อนไข (Discourse of Conditional Freedom)	5.1) วาทกรรม เสรีภาพแบบมี เงื่อนไข	• การใช้ภาษาที่ดูเหมือนเปิดกว้างแต่มีข้อแม้กำกับ เช่น "สามารถปรับใช้ได้... แต่ต้องอยู่ภายใต้กรอบ", "มีความยืดหยุ่นในวิธีการ... แต่ต้องวัดผลตามตัวชี้วัด"	• สร้างภาพลวงตาของเสรีภาพ: แม้ดูเหมือนมีทางเลือก แต่ในทางปฏิบัติกลับถูกจำกัดด้วยเงื่อนไขของรัฐ • ปิดกั้นนวัตกรรมทางการศึกษา: ครอบครัวไม่กล้าออกแบบการเรียนรู้ที่แตกต่างจากกรอบเดิมๆ เพราะกลัวไม่ผ่านการประเมิน

วาทกรรมเหล่านี้มิได้เป็นเพียงการจัดวางเนื้อหาทางวิชาการ แต่เป็นกลไกที่สะท้อนอำนาจรัฐในการกำหนดสิทธิ ขอบเขต และความชอบธรรมของการจัดการศึกษาโดยครอบครัว ซึ่งจะมีผลอย่างยิ่งต่อวิธีที่ผู้จัดการศึกษาต้อง “พิสูจน์” ตนเองให้สอดคล้องกับภาพจำที่รัฐสร้างขึ้นเกี่ยวกับการศึกษา “ที่ดี”

จากตารางที่ 4 สามารถสรุปได้ดังนี้ ภาษากฎหมายและระเบียบราชการที่เกี่ยวข้องกับการจัดการศึกษาโดยครอบครัวในประเทศไทยมีลักษณะเป็นวาทกรรมหลัก 5 ประเภท ซึ่งล้วนส่งผลกระทบต่อครอบครัวในเชิงโครงสร้างอำนาจและภาวะ ดังนี้

1. วาทกรรมแห่งการควบคุมและบังคับ (Discourse of Control & Command)

ลักษณะทางภาษา: ใช้คำกริยาแสดงการบังคับ เช่น "ต้อง" หรือ "ให้" รวมถึงภาษาที่เน้นขั้นตอนและเอกสารในเชิงระบบราชการ

ผลกระทบ: ทำให้ครอบครัวตกอยู่ในสถานะ "ผู้ใต้ควบคุม" และมองว่าสิทธิในการจัดการศึกษาเป็นสิ่งที่ต้อง "ขออนุญาต" จากรัฐ นอกจากนี้ยังสร้างภาระทางเอกสารและทำให้แก่นแท้ของการเรียนรู้ถูกลดความสำคัญลง

2. วาทกรรมแห่งมาตรฐานเดียว (Discourse of Standardization)

ลักษณะทางภาษา: เน้นการใช้ถ้อยคำที่อิงกับเกณฑ์กลาง เช่น "สอดคล้องกับหลักสูตรแกนกลาง" และใช้ศัพท์เทคนิคทางการวัดผล เช่น "ผลการเรียนรู้" หรือ "สมรรถนะ"

ผลกระทบ: ลดทอนความยืดหยุ่นและความหลากหลายทางการศึกษา บีบให้การเรียนรู้ที่บ้านต้องเป็นเสมือน "การจำลองโรงเรียน" ทำให้ความรู้เฉพาะทางหรือภูมิปัญญาท้องถิ่นถูกด้อยค่า และเน้นการเรียนรู้เฉพาะสิ่งที่สามารถวัดผลได้ตามเกณฑ์ของรัฐ

3. วาทกรรมแห่งการกำกับและตรวจสอบ (Discourse of Surveillance & Monitoring)

ลักษณะทางภาษา: ใช้คำที่สื่อถึงการเฝ้าดูและติดตาม เช่น "นิเทศติดตาม ประเมินผล" และใช้ภาษาที่แฝงนัยของความไม่ไว้วางใจ เช่น "เพื่อให้มั่นใจว่ามีคุณภาพ"

ผลกระทบ: สร้างความสัมพันธ์ที่ไม่ไว้วางใจระหว่างรัฐและครอบครัว ทำให้ครอบครัวเกิดความเครียดและต้องปรับตัวเพื่อให้ "ผ่านเกณฑ์" การประเมิน มากกว่าจะมุ่งเน้นที่การเรียนรู้ที่แท้จริงของผู้เรียน

4. วาทกรรมแห่งอำนาจรัฐและความชอบธรรม (Discourse of State Authority & Legitimacy)

ลักษณะทางภาษา: ใช้ถ้อยคำที่ยืนยันอำนาจรัฐ ("อยู่ในความรับผิดชอบของสำนักงานเขตฯ") ภาษาเชิงอุดมการณ์ชาตินิยม ("เพื่อความเป็นเอกภาพของชาติ") และภาษาเชิงอุปถัมภ์ที่แฝงการควบคุม ("เพื่อประโยชน์สูงสุดของผู้เรียน")

ผลกระทบ: ตอกย้ำว่าสิทธิในการจัดการศึกษาของครอบครัวเป็นสิทธิแบบมีเงื่อนไขที่รัฐต้อง "อนุญาต" และสถาปนารัฐในฐานะ "ผู้ผูกขาดความชอบธรรม" และ "ผู้รู้ดีที่สุด" ทางการศึกษา ทำให้เป้าหมายการเรียนรู้ของครอบครัวถูกแทนที่ด้วยเป้าหมายของรัฐ

5. วาทกรรมเสรีภาพแบบมีเงื่อนไข (Discourse of Conditional Freedom)

ลักษณะทางภาษา: ใช้ภาษาที่ดูเหมือนเปิดกว้างแต่มีข้อแม้กำกับ เช่น "สามารถปรับใช้ได้ แต่ต้องอยู่ภายใต้กรอบ"

ผลกระทบ: เป็นการสร้างภาพลวงตาของเสรีภาพ ซึ่งในทางปฏิบัติกลับถูกจำกัดด้วยเงื่อนไขของรัฐ สิ่งนี้ปิดกั้นนวัตกรรมและความคิดสร้างสรรค์ทางการศึกษา เพราะครอบครัวไม่กล้าที่จะออกแบบการเรียนรู้ที่แตกต่างจากกรอบเดิมๆ เนื่องจากกลัวว่าจะไม่ผ่านการประเมิน

โดยสรุป วาทกรรมเหล่านี้สะท้อนโครงสร้างอำนาจที่ไม่เท่าเทียมระหว่างรัฐกับครอบครัว โดยรัฐเป็นผู้ควบคุม กำหนดมาตรฐาน ตรวจสอบ และให้ความชอบธรรม ส่งผลให้เสรีภาพในการจัดการศึกษาของครอบครัวถูกจำกัด และต้องดำเนินไปภายใต้กรอบและเงื่อนไขที่รัฐกำหนดเป็นหลัก

4.1.2 ระดับวิถีปฏิบัติวาทกรรม (Discourse Practice)

4.1.2.1 กระบวนการผลิตวาทกรรม (Text Production)

การผลิตวาทกรรมที่ปรากฏในเอกสารราชการที่เกี่ยวข้องกับการศึกษาขั้นพื้นฐานโดยครอบครัว มิได้เกิดขึ้นอย่างเป็นกลาง หากแต่เป็นกระบวนการที่มีความสัมพันธ์อย่างแนบแน่นกับอำนาจรัฐ สถาบันราชการ และกลไกการบริหารการศึกษา วาทกรรมในเอกสาร เช่น พระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2542, หลักสูตรการศึกษาขั้นพื้นฐาน พ.ศ. 2544 และหลักสูตรแกนกลาง พ.ศ. 2551 เป็นต้น ล้วนถูกผลิตขึ้นโดย "รัฐ" และผู้แทนอำนาจของรัฐ ผ่านกลไกทางกฎหมาย นโยบาย และระบบราชการที่มีโครงสร้างอำนาจแบบรวมศูนย์ (centralized power structure)

1) ลักษณะทั่วไปของการผลิตวาทกรรมในบริบทนี้

วาทกรรมที่ปรากฏในเอกสารนโยบายทางการศึกษาของรัฐ เช่น พระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2542, หลักสูตรการศึกษาขั้นพื้นฐาน พ.ศ. 2544 และ 2551 รวมถึงเอกสารแนวทางการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานโดยครอบครัว พ.ศ. 2562 ไม่ได้เกิดขึ้นจากการสื่อสารที่เสรีและเป็นกลาง หากแต่เป็นผลผลิตของกระบวนการทางอำนาจที่ถูกวางแผน ออกแบบ และดำเนินการโดยกลุ่มผู้มีอำนาจเชิงโครงสร้าง ได้แก่ กระทรวงศึกษาธิการ หน่วยงานราชการ และคณะผู้ร่างนโยบาย ซึ่งล้วนอยู่ในเครือข่ายของรัฐ

ในแง่นี้ วาทกรรมจึงมิใช่เพียงการใช้ถ้อยคำเพื่อให้ข้อมูล แต่คือการกระทำทางสังคมที่มีเจตนาสร้างความชอบธรรมให้กับระบบการควบคุมและอุดมการณ์ของรัฐ ผ่านการเลือกใช้ภาษา โครงสร้างประโยค และคำสั่งที่แนบเนียนในรูปของนโยบาย

2) ผู้ผลิตวาทกรรม: องค์กรและบุคคลในโครงสร้างรัฐ

ผู้มีบทบาทในการผลิตวาทกรรม ได้แก่ นักกฎหมายและนักนโยบาย ที่ออกแบบถ้อยคำในพระราชบัญญัติและหลักสูตร เจ้าหน้าที่ระดับสูงของกระทรวงศึกษาธิการ ที่ร่างแนวทางหรือกำหนดแบบฟอร์ม ผู้เชี่ยวชาญทางการศึกษาที่รับใช้ระบบราชการ ซึ่งทำหน้าที่กลั่นกรองแนวทาง นักวิชาการที่ได้รับมอบหมายในเชิงเทคนิค แต่ไม่สามารถออกแบบกรอบวาทกรรมได้อิสระ

กลุ่มบุคคลเหล่านี้มีสถานะเป็น text producers ภายใต้กรอบโครงสร้างทางสถาบันที่เอื้อให้อำนาจรัฐยังคงอยู่ในมือกลุ่มเล็ก ๆ และตัดขาดจากเสียงของประชาชนหรือครอบครัวผู้จัดการศึกษา

3) ลักษณะภาษาและรูปแบบของวาทกรรม

ภาษาในเอกสารทางการศึกษาเหล่านี้มีลักษณะเด่นดังนี้

ภาษาทางการ (Formal Language) – ใช้ถ้อยคำทางราชการ เช่น “ต้องยึดหลักว่า”, “ให้อยู่ในความรับผิดชอบของ...”, “ต้องจัดทำแผน...”

ภาษาคำสั่ง (Imperative Mode) – มีโครงสร้างประโยคที่บ่งชี้ถึงอำนาจ เช่น คำว่า “ต้อง” ซึ่งทำหน้าที่เป็น modal verb ที่ชี้้นำความจำเป็น

ภาษาที่แฝงอุดมการณ์ (Ideologically Laden Language) – เช่น “คุณลักษณะอันพึงประสงค์”, “พลเมืองดี”, “มาตรฐานกลาง” ซึ่งไม่ได้เป็นคำที่มีความหมายตายตัว หากแต่ถูกกำหนดนิยามโดยรัฐ

การใช้ถ้อยคำเหล่านี้ไม่ได้มีเป้าหมายเพื่อสื่อสารอย่างเสรี หากแต่เพื่อควบคุมความหมาย และสร้างความเข้าใจตามที่รัฐต้องการเท่านั้น

4) กระบวนการสร้างความชอบธรรม (Legitimation Strategy)

Fairclough เน้นว่าภาษาที่ใช้ในการผลิตวาทกรรมมักถูกใช้เพื่อ “สร้างความชอบธรรม” ให้กับโครงสร้างอำนาจที่มีอยู่เดิม โดยมีการใช้กลยุทธ์ดังนี้

4.1) การอ้างถึงถึงความรู้และผู้เชี่ยวชาญ เช่น การอ้างถึงมาตรฐาน การศึกษาระดับชาติ หรือคำแนะนำของผู้ทรงคุณวุฒิ ซึ่งแฝงการสร้าง “ความรู้ที่ถูกต้อง” (regimes of truth)

4.2) การใช้คำศัพท์เชิงวิชาการ เช่น สมรรถนะ, ตัวชี้วัด, ผลการเรียนรู้ ฯลฯ เพื่อให้ดูน่าเชื่อถือและไม่เปิดโอกาสให้ประชาชนตั้งคำถาม

4.3) การอ้างเจตนาดีของรัฐ เช่น “เพื่อประโยชน์สูงสุดของผู้เรียน”, “เพื่อความเสมอภาคทางการศึกษา” ซึ่งเป็นภาษาที่กล่อมเกลางานอุดมการณ์

5) ข้อจำกัดและการไม่เปิดพื้นที่ทางภาษา

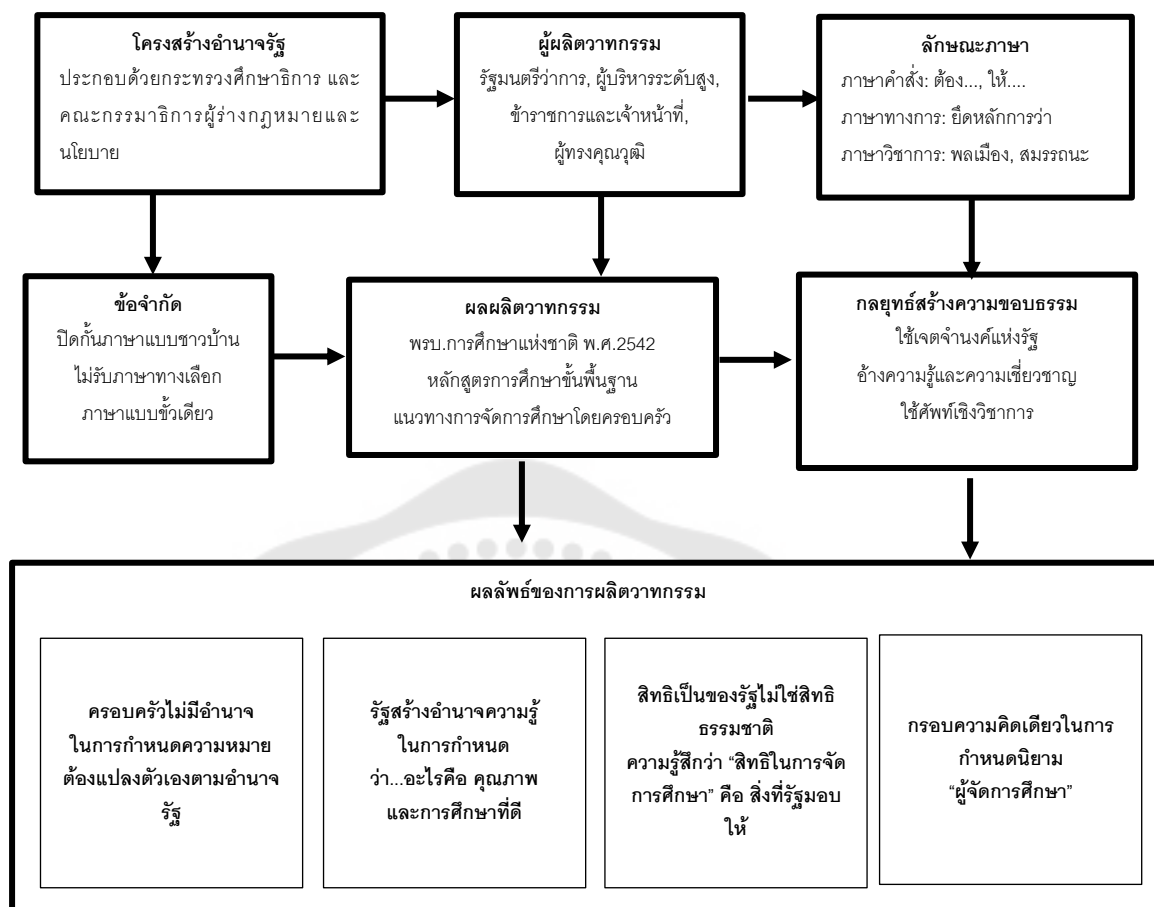
ในการผลิตวาทกรรมของรัฐ พบว่ามีการ ปิดกั้นภาษาอื่นที่อยู่นอกกรอบราชการ เช่น ภาษาแบบชาวบ้านหรือครอบครัวที่เน้นชีวิต วิถีธรรมชาติ หรือศรัทธาทางศาสนา ภาษาทางเลือกของกลุ่มการศึกษาทางเลือก เช่น unschooling, Steiner, Waldorf ฯลฯ

เอกสารเหล่านี้จึงไม่มีการอ้างถึงหรือสะท้อนเสียงของ “ผู้จัดการศึกษาในครอบครัว” อย่างแท้จริง ทำให้ภาษาในวัฒนธรรมมีลักษณะเป็น ภาษาแบบมีขั้วเดียว (monologic discourse) ที่ไม่เปิดรับการเจรจาต่อรอง หรือ polyphony ตามแนวคิด Bakhtin

6) ผลลัพธ์ของการผลิตวาทกรรม

ผลจากการที่รัฐเป็นผู้ผลิตวาทกรรมแบบผูกขาด ส่งผลให้ครอบครัว ผู้จัดการศึกษาไม่สามารถมีอำนาจในการกำหนดความหมายของการศึกษา การจัดการศึกษาโดยครอบครัวต้อง “แปลงตนเอง” ให้เข้ากับโครงสร้างของรัฐ เกิดการสร้าง “อำนาจรัฐ” ที่รัฐเป็นผู้มีสิทธิ ในการนิยามว่าอะไรคือการศึกษาที่ดี ถูกต้อง และมีคุณภาพ และเกิดความรู้สึกว่า “สิทธิในการจัดการศึกษา” เป็นสิ่งที่รัฐให้ ไม่ใช่สิ่งที่ประชาชนมีโดยธรรมชาติ

สามารถสรุปเป็นแผนภาพของกระบวนการผลิตวาทกรรม (Text Production) ของการจัดการศึกษาโดยครอบครัวในสังคมไทย ได้ดังนี้



ภาพประกอบ 1 แสดงแผนภาพของกระบวนการผลิตวาทกรรม (Text Production)

ที่มา: ผู้วิจัย

กระบวนการผลิตวาทกรรมในเอกสารทางการศึกษาของไทยในกรณีศึกษานี้ ไม่ใช่กระบวนการสื่อสารที่เสรี แต่เป็น กระบวนการสร้างวาทกรรมที่มุ่งอำนาจอำนาจรัฐ โดยใช้ภาษา เป็นเครื่องมือในการสร้างกรอบความคิดแบบเดียว (monocultural logic) และจำกัดเสียงของ ผู้จัดการศึกษาในครอบครัวอย่างชัดเจน เมื่อพิจารณาภายใต้กรอบของ Fairclough จะพบว่า ทุกขั้นตอนของการผลิตวาทกรรมนี้คือ การกระทำทางอำนาจที่มีเป้าหมายในการควบคุม ความหมายของ “การศึกษา” โดยเฉพาะในรูปแบบที่ไม่อยู่ในกรอบโรงเรียน

4.1.2.2 กระบวนการเผยแพร่วาทกรรม (Text Distribution)

วาทกรรมเหล่านี้ถูกเผยแพร่ผ่านหลากหลายช่องทางที่รัฐควบคุม ได้แก่กฎหมาย และนโยบาย ซึ่งประกาศใช้ในราชกิจจานุเบกษา รวมไปถึงคู่มือและแนวทางการดำเนินงาน เช่น เอกสารจากสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษา เอกสารวิชาการ เช่น หลักสูตร แผนการจัดการเรียนรู้

นอกจากนี้ยังครอบคลุมถึงการอบรมสัมมนาและการนิเทศติดตาม ซึ่งเจ้าหน้าที่รัฐเป็นผู้นำเสนอแนวปฏิบัติให้กับครอบครัวและชุมชน

ลักษณะสำคัญของกระบวนการเผยแพร่ คือ การเผยแพร่แบบ “จากศูนย์กลางสู่รอบนอก” หรือ Top-down transmission โดยหน่วยงานรัฐทำหน้าที่เป็นผู้ส่งสาร ส่วนครอบครัวและผู้ปฏิบัติคือผู้รับสารแต่เพียงฝ่ายเดียว ซึ่งส่งผลให้วาทกรรมทางเลือก เช่น แนวคิดแบบ Unschooling หรือการเรียนรู้ผ่านวิถีชุมชน ไม่สามารถเข้าไปอยู่ในช่องทางเผยแพร่อย่างเป็นทางการได้

1) กระบวนการเผยแพร่วาทกรรม: เสี่ยงของรัฐที่แทรกซึมทุกระนาบของสังคม ในระบอบอำนาจที่ซับซ้อนของการศึกษา วาทกรรมไม่เพียงถูกผลิตขึ้นในห้องประชุมของรัฐ แต่ยังต้องได้รับการเผยแพร่ไปสู่ผู้ปฏิบัติ ผู้เรียน ผู้ประเมิน และผู้มีส่วนได้ส่วนเสียในระดับปฏิบัติการ เพื่อให้แนวคิด อุดมการณ์ และกรอบนิยามที่รัฐประสงค์จะสื่อสาร ผั่งแน่น ลงไปในจิตสำนึกของสังคม การเผยแพร่วาทกรรมทางการศึกษาจึงไม่ใช่เพียงการ “กระจายเอกสาร” หากแต่คือ กลไกการแทรกซึมเชิงอำนาจ (Power Diffusion Mechanism) ที่มีเป้าหมายเพื่อควบคุมทิศทางการตีความ ปฏิบัติ และเชื่อฟังต่อกรอบนโยบายกลาง

2) การเผยแพร่ที่มีลำดับชั้นและความลื่นไหลของอำนาจ กระบวนการเผยแพร่วาทกรรมในกรณีการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานโดยครอบครัวนั้น มิได้กระทำผ่านช่องทางเสรีหรือหลากหลาย หากแต่ผ่าน “โครงสร้างชั้นลำดับ” ที่จัดวางไว้อย่างรัดกุม กล่าวคือ วาทกรรมทางการศึกษาที่ผลิตจากส่วนกลางจะถูกเผยแพร่จากระดับกระทรวง → สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน (สพฐ.) → สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษา → โรงเรียน → ครอบครัว/ชุมชน → ผู้เรียน ซึ่งสะท้อนภาพการไหลของข้อมูลแบบ Top-Down อย่างเข้มข้น

ชี้ให้เห็นว่า สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษา ทำหน้าที่เป็น “ตัวกลาง” ที่แปลงภาษานโยบายให้เป็นภาษาปฏิบัติผ่านการจัดอบรม นิเทศ ตรวจสอบ และประเมินผล ขณะที่ครอบครัว โดยเฉพาะกลุ่มที่จัด โฮมสคูล มีสถานะเป็น ผู้รับข้อความที่ต้องปฏิบัติตาม และต้องแสดงหลักฐานการปฏิบัตินั้นอย่างต่อเนื่อง เช่น การส่งแผนจัดการศึกษา การรายงานผลสัมฤทธิ์ การรับการนิเทศ ฯลฯ

3) วาทกรรมกระจายผ่านกลไก “ทางการ” และ “กึ่งทางการ” การเผยแพร่วาทกรรมในกรณีนี้ ไม่จำกัดอยู่เฉพาะเอกสารเท่านั้น หากแต่ยังอาศัยกลไกอื่นร่วมด้วย เช่น หนังสือเวียน/ประกาศราชการ ที่สื่อสารคำสั่งอย่างเป็นทางการ คู่มือการปฏิบัติงาน/แนวทาง/แบบฟอร์ม ที่ระบุชัดว่าอะไร “ควรทำ” และ “ต้องทำ” การอบรมโดยเจ้าหน้าที่เขตพื้นที่ ที่มีอำนาจ

ในการตีความนโยบาย รวมทั้งกิจกรรมการประเมิน/นิเทศ/ติดตามผล ที่กลายเป็นเวทีตัดสินว่าใคร “ผ่านเกณฑ์” หรือไม่

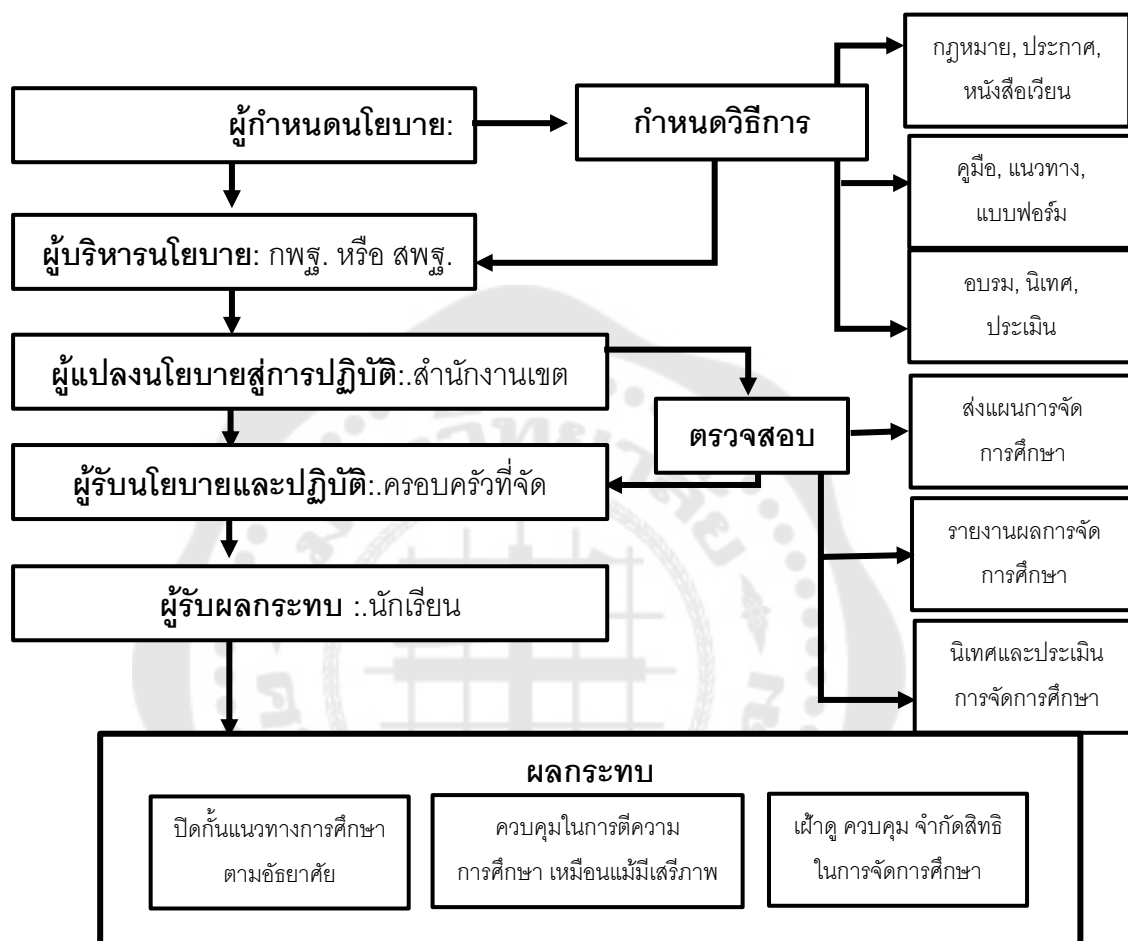
กลไกเหล่านี้ทำให้การเผยแพร่ว่าททรรรมไม่เพียงกระจายออกสู่สาธารณะ แต่ยัง “แทรกซึมลงในปฏิบัติการประจำวัน” ของผู้จัดการศึกษา โดยเฉพาะครอบครัวที่ต้องเรียนรู้ ภาษาราชการ วางแผนตามมาตรฐาน และทำเอกสารรองรับการประเมินอย่างเข้มงวด

4) ภาษาที่ดูเป็นกลาง แต่ฝังอำนาจของการตีความ ข้อความในเอกสาร เช่น “ส่งเสริมให้ครอบครัวมีส่วนร่วมในการจัดการศึกษา” หรือ “สามารถปรับใช้ให้เหมาะสมกับบริบทได้” เมื่อถูกเผยแพร่ผ่านเอกสารและการอบรม กลับไม่เปิดโอกาสให้ตีความได้หลากหลาย เนื่องจากยังมีเงื่อนไขแฝง เช่น “ต้องไม่ลดทอนมาตรฐานกลาง” หรือ “ต้องได้รับการอนุมัติจากคณะกรรมการของรัฐ” นั้นหมายความว่า แม้ดูเหมือนว่าเปิดโอกาสให้ปรับใช้ แต่ความจริงกลับเป็นการ “แปลงแนวคิดเสรีให้กลายเป็นเงื่อนไขที่ควบคุมได้” เสมอ สอดคล้องกับแนวคิดของ Apple ที่เรียกการควบคุมเช่นนี้ว่า การกระจายอำนาจแบบลวง (illusory decentralization) ที่แม้รัฐจะดูเหมือนเปิดพื้นที่ให้ประชาชน แต่ในทางวาทกรรมกลับ วางกับดักเงื่อนไข ไว้ทุกจุดของการตีความ

5) กระบวนการเผยแพร่ที่ปิดกั้น “เสียงอื่น” กระบวนการเผยแพร่ยังสะท้อนถึง “การผูกขาดพื้นที่ตีความ” โดยเสียงของรัฐและข้าราชการเป็นผู้มีสิทธิในการตัดสินใจว่าวาทกรรมใดเป็น “ทางเลือกที่ถูกต้อง” ขณะที่เสียงของครอบครัวที่มีประสบการณ์ตรงกลับถูกกีดกันหรือถูกแปลงให้กลายเป็นสิ่งที่ต้อง “ผ่านการปรับใช้” หรือ “ต้องได้รับการประเมินก่อน” เสมอ ในที่นี้ กระบวนการเผยแพร่กลายเป็นด่านกรองอุดมการณ์ (Ideological Filter) ซึ่งเสียงของภาคประชาชนจะถูกยอมรับก็ต่อเมื่อสอดคล้องกับกรอบกลางเท่านั้น หากไม่สอดคล้อง ก็จะถูกจัดให้อยู่ในกลุ่ม “ผู้เบี่ยงเบน” หรือ “กลุ่มที่ต้องถูกติดตามพิเศษ”

6) การเผยแพร่ว่าททรรรมในเชิงแนวคิดของ Foucault ซึ่งจากแนวคิดของ Michel Foucault การเผยแพร่ว่าททรรรมไม่ใช่เพียงเรื่องของ “การบอก” หรือ “การส่งข้อมูล” แต่คือกระบวนการ ควบคุม (surveillance) และ การทำให้มองเห็นได้ (visibility) กล่าวคือเมื่อครอบครัวต้องส่งแผนงาน ต้องรับการนิเทศ ต้องรายงานผล ฯลฯ กระบวนการเผยแพร่ว่าททรรรมนี้จึงกลายเป็น “ดวงตาที่เฝ้าดูของรัฐ” (Panopticon) ที่ครอบครัวต้องปรับพฤติกรรมของตนให้สอดคล้องกับความคาดหวังของผู้เฝ้าดูอยู่เสมอ แม้ในเวลาที่ไม่มีการเฝ้าดูก็ตาม **“ภายใต้การเผยแพร่ที่ดูเป็นกลาง ความรู้ ความชอบธรรม และอำนาจยังคงถูกผูกขาดไว้ที่ศูนย์กลางเสมอ”**

สามารถสรุปเป็นแผนภาพของกระบวนการเผยแพร่ข่าวทกรรรม (Text Distribution) ของการจัดการศึกษาโดยครอบครัวในสังคมไทย ได้ดังนี้



ภาพประกอบ 2 แสดงแผนภาพแสดงแผนภาพกระบวนการเผยแพร่ข่าวทกรรรม (Text Distribution)

ที่มา: ผู้วิจัย

กล่าวโดยสรุป การเผยแพร่ข่าวทกรรรมในการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานโดยครอบครัวตามเอกสารราชการของไทย ไม่ใช่กระบวนการสื่อสารเชิงเสรี หากแต่เป็นการจัดวางอำนาจอย่างแนบเนียนที่ให้รัฐเป็นผู้กำหนดทั้งเนื้อหา ช่องทาง และการตีความของข่าวทกรรรมผ่านกลไกต่าง ๆ ที่ผูกขาดภาษาทางราชการ ใช้เจ้าหน้าที่รัฐเป็นกลไกขยายเสียง และแทรกซึมปฏิบัติการตรวจสอบลงในชีวิตของครอบครัว ภายใต้ฉากหน้าของการ “เปิดพื้นที่” หรือ “ส่งเสริม

ความหลากหลาย” วาทกรรมเหล่านี้กลับทำหน้าที่ “ควบคุมความหลากหลายให้สอดคล้องกับมาตรฐาน” ซึ่งตรงข้ามกับอุดมการณ์ของการศึกษาทางเลือกอย่างแท้จริง

4.1.2.3 กระบวนการบริโภควาทกรรม (Text Consumption)

ในส่วนของกระบวนการบริโภควาทกรรม ผู้บริโภคหลัก ได้แก่ ครอบครัวยุคที่จัดการศึกษาเอง หน่วยงานภาครัฐ และครูผู้ประเมิน เอกสารและวาทกรรมเหล่านี้ไม่ได้ถูกบริโภคในลักษณะเปิดกว้าง แต่เป็นการ “บริโภคภายใต้กรอบ” กล่าวคือ ครอบครัวต้องตีความและปรับตนให้เข้ากับกรอบที่รัฐกำหนด เช่น ต้องเขียนแผนการศึกษาให้ “สอดคล้องกับหลักสูตรแกนกลาง” แม้กระบวนการเรียนรู้อาจจะต่างไปโดยสิ้นเชิง ส่วนผู้บริหารเขตพื้นที่ศึกษาเป็นผู้ตีความว่าครอบครัวใด “ผ่านเกณฑ์” และสามารถจัดการศึกษาได้ นั่นหมายถึงการมี ผู้บริโภควาทกรรมแบบมีอำนาจ และ ผู้บริโภคแบบไร้อำนาจ

กลไกนี้ทำให้เกิด “ความเหลื่อมล้ำทางอำนาจในการบริโภควาทกรรม” โดยเฉพาะครอบครัวที่มีทุนน้อย ไม่สามารถเข้าถึงภาษาราชการ หรือไม่มีความชำนาญในการจัดทำเอกสารตามรูปแบบที่รัฐกำหนด

กระบวนการบริโภควาทกรรม: การรับรู้ที่ไม่เป็นกลางในสนามอำนาจ

การบริโภควาทกรรม หมายถึงกระบวนการที่ผู้คนในสังคมรับรู้ ตีความ และใช้งานวาทกรรมที่ถูกผลิตและเผยแพร่ผ่านกลไกต่าง ๆ ซึ่งในกรณีของการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานโดยครอบครัว วาทกรรมที่รัฐผลิตขึ้นนั้นมิได้ถูกบริโภคอย่างเสรีและเท่าเทียมในหมู่ประชาชน หากแต่เต็มไปด้วย การ ชี้นำ การบงการ และการกรองตีความ จากอำนาจเชิงโครงสร้างที่วางอยู่เหนือผู้บริโภควาทกรรมโดยตรง

1) **ผู้บริโภควาทกรรมที่มีสถานะไม่เท่ากัน** ผู้บริโภควาทกรรมในระบบการศึกษานี้สามารถจำแนกได้หลากหลายกลุ่ม ได้แก่ ข้าราชการและเจ้าหน้าที่รัฐที่ทำหน้าที่ตีความและตรวจสอบ ครูในสถานศึกษา ผู้ปกครองที่จัด โฮมสคูล เด็กและเยาวชนผู้เรียน แต่ละกลุ่มมี อำนาจในการตีความวาทกรรมไม่เท่ากัน กลุ่มราชการและเจ้าหน้าที่ระดับเขตพื้นที่ฯ มักอยู่ในสถานะ ผู้ตีความอย่างเป็นทางการ (authorized interpreter) ส่วนผู้ปกครองและผู้เรียน โดยเฉพาะในกลุ่มที่มีทุนสังคมหรือตำแหน่งน้อย มักตกอยู่ในฐานะ “ผู้บริโภคที่ต้องเชื่อฟัง” และ “ต้องแปลความหมายให้สอดคล้องกับมาตรฐานที่รัฐกำหนดไว้” โดยไม่มีพื้นที่ต่อรองอย่างแท้จริง

2) **การบริโภควาทกรรมแบบมีเงื่อนไข** แม้เอกสารบางฉบับจะดูเปิดพื้นที่ เช่น การกล่าวว่า “สามารถปรับหลักสูตรให้เหมาะสมกับบริบทครอบครัวได้” หรือ “สนับสนุนการเรียนรู้ตามศักยภาพของผู้เรียน” แต่ในทางปฏิบัติ ครอบครัวผู้บริโภควาทกรรมกลับ ไม่ได้มี

เสรีภาพในการตีความและนำไปใช้ตามเจตนารมณ์ของตนเองได้จริง เพราะยังต้องกลับมา “ปรับให้สอดคล้องกับตัวชี้วัด” หรือ “นำส่งผลลัพธ์เพื่อให้ได้รับการอนุมัติจากเขตพื้นที่” อยู่เสมอ

กล่าวอีกนัยหนึ่ง การบริโภคความทรมานในระบบนี้คือการ บริโภค ภายใต้การควบคุม (consumption under constraint) ซึ่งหมายความว่าผู้บริโภคไม่มีสิทธิที่จะใช้ ความทรมานตามความหมายที่ตนต้องการ แต่ต้องใช้ความทรมานภายใต้ขอบเขตของรัฐที่กำหนดไว้ล่วงหน้าเท่านั้น

3) ความเหลื่อมล้ำในการเข้าถึงและการตีความ ในมิติของทุนทาง วัฒนธรรม (cultural capital) และทุนทางภาษา (linguistic capital) แนวคิดของ Pierre Bourdieu ช่วยอธิบายได้อย่างดีว่าทำไมบางครอบครัวจึงสามารถบริโภคความทรมานของรัฐได้อย่างมีประสิทธิภาพ ขณะที่อีกหลายครอบครัวกลับ “ตกขอบ”

ผู้ปกครองที่มีการศึกษาสูง หรืออยู่ในแวดวงวิชาชีพราชการ มักสามารถเข้าถึงภาษาทางราชการและแปลงความทรมานให้สอดคล้องกับความต้องการของตนได้ ในทางตรงกันข้าม ครอบครัวที่มีการศึกษาน้อย หรืออยู่ในชุมชนชายขอบ มักไม่สามารถเข้าใจ ภาษาทางนโยบายได้อย่างลึกซึ้ง หรือไม่รู้แม้แต่ว่าจะเขียนแผนการจัดการเรียนรู้ให้ผ่านการประเมิน ของรัฐ ผลก็คือ ความทรมานที่ผลิตขึ้นโดยรัฐซึ่งมีลักษณะเป็นภาษาแบบ “ชนชั้นสูง” ถูกบริโภคใน แบบที่ไม่เท่าเทียมกัน และกลายเป็น อุปสรรคเชิงวัฒนธรรมในการเข้าถึงสิทธิ ของประชาชนกลุ่ม ใหญ่

4) การบริโภคความทรมานเชิงการปฏิบัติที่ก่อให้เกิดการจำนน เมื่อ ผู้บริโภคความทรมาน เช่น ครอบครัว โฮมสคูล ต้องดำเนินการตามที่เอกสารกำหนด ต้องส่งเอกสาร ตามรูปแบบ ต้องเข้ารับการประเมินโดยเจ้าหน้าที่ฯ สิ่งที่เกิดขึ้นคือการ แทรกซึมของความทรมานสู่ การปฏิบัติแบบจำนน (docile practice) กล่าวคือ ครอบครัวไม่ได้ “เลือก” ที่จะทำเช่นนั้นจาก ความเข้าใจของตนเอง แต่ต้อง “ทำเพื่อให้อยู่รอดในระบบ”

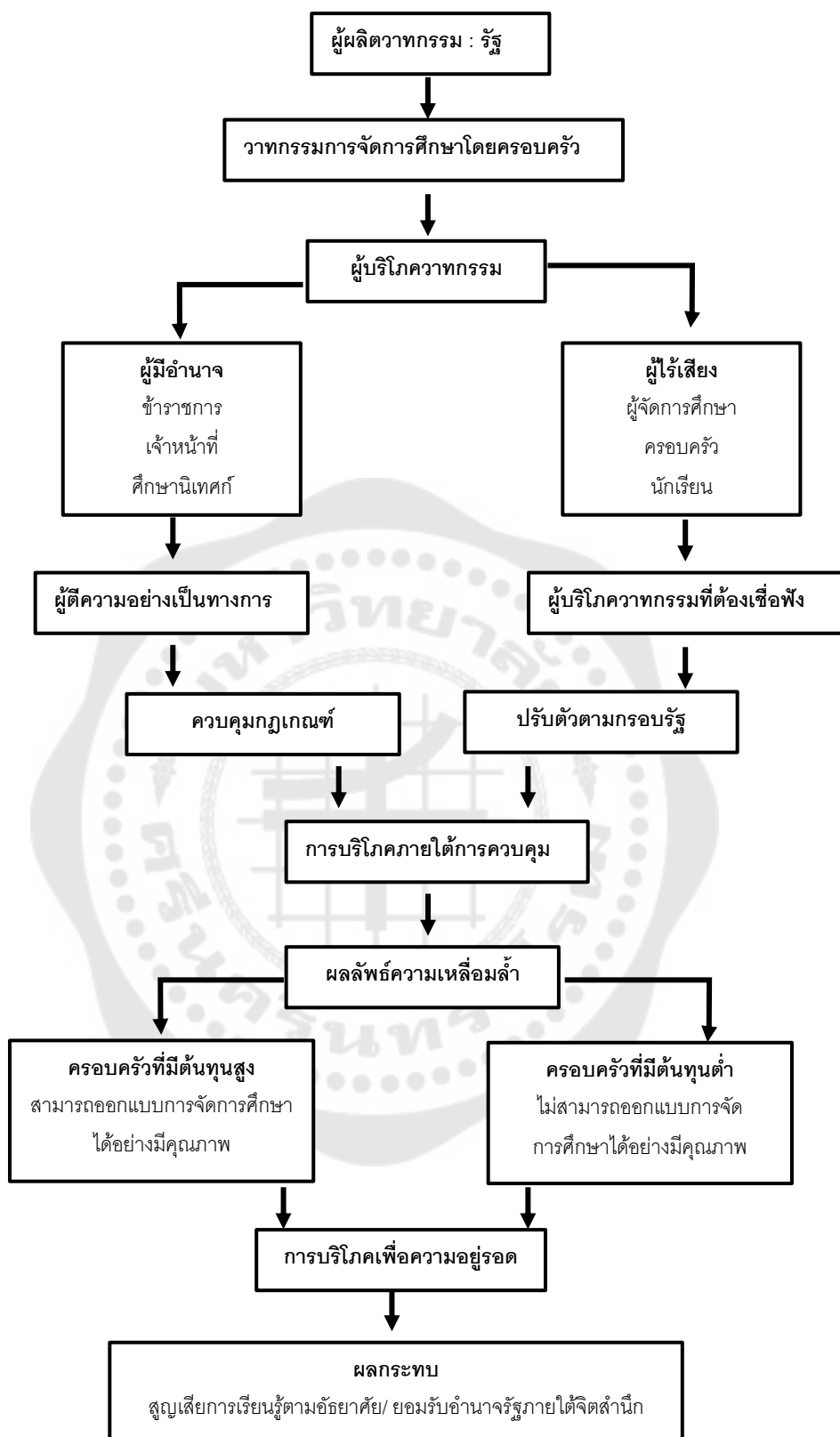
Michel Foucault เรียกปรากฏการณ์นี้ว่า การควบคุมผ่านการแปลง ตนเองให้เป็นผู้ถูกตรวจสอบอยู่เสมอ (governmentality) กล่าวคือ ผู้ปฏิบัติจะยอมควบคุมตนเอง ล่วงหน้าเพื่อหลีกเลี่ยงการประเมินล้มเหลว เช่น ครอบครัวอาจไม่เลือกวิธีเรียนรู้จากวิถีธรรมชาติ แม้จะเชื่อในแนวทางนั้น แต่เลือกทำแบบฟอร์มตามที่รัฐชอบเพื่อให้ “ผ่าน” การประเมินได้ สะท้อน ว่า “การบริโภคความทรมานแบบจำนนนี้ไม่เพียงลดเสรีภาพในการเรียนรู้ แต่ยังสร้างการ ยอมรับอำนาจรัฐในระดับจิตสำนึก”

5) การบริโภควาทกรรมที่ถูกเปลี่ยนให้กลายเป็นภาระ จากเดิมที่

แนวคิด “การจัดการศึกษาโดยครอบครัว” ควรเป็นการเปิดโอกาสให้ผู้ปกครองสามารถสร้างกระบวนการเรียนรู้ที่เหมาะสมกับบุตรหลานตนเองได้อย่างอิสระ แต่เมื่อครอบครัวต้องบริโภควาทกรรมที่มีลักษณะ ซึ่งขัดและมีเงื่อนไข มากมาย เช่น “ต้องจัดทำแผน”, “ต้องอยู่ภายใต้การประเมิน”, “ต้องมีผลสัมฤทธิ์ตามตัวชี้วัด” ฯลฯ ความหมายของวาทกรรม “ทางเลือก” จึงถูกบิดเบือนจนกลายเป็น ภาระทางภาษานโยบาย ที่ประชาชนแบกไว้บนบ่าของตนเอง ครอบครัวจึงไม่ได้ “บริโภควาทกรรมเพื่อเสริมพลัง” (empowerment) หากแต่ต้อง “บริโภควาทกรรมเพื่อความอยู่รอด” ในระบบที่พวกเขาไม่มีอำนาจต่อรอง

กล่าวโดยสรุป กระบวนการบริโภควาทกรรมในกรณีของการจัดการศึกษา ขึ้นพื้นฐานโดยครอบครัวในประเทศไทย จึงไม่ใช่กระบวนการเสรีหรือเป็นประชาธิปไตยในเชิงภาษาและการตีความ หากแต่เป็นการบริโภคที่เต็มไปด้วย “ข้อจำกัด” ทั้งทางภาษา อำนาจ และทุนทางสังคม วาทกรรมที่ถูกออกแบบมาโดยรัฐ มีเป้าหมายเพื่อควบคุมพฤติกรรมทางการเรียนรู้มากกว่าจะส่งเสริมการมีส่วนร่วมอย่างแท้จริง ผู้บริโภควาทกรรมกลายเป็น “ผู้ถูกวัด ผู้ถูกตรวจสอบ และผู้ต้องแปลความตามเงื่อนไข” อยู่เสมอ ภายใต้โครงสร้างนี้ การศึกษาโดยครอบครัวไม่อาจเติบโตอย่างเสรี แต่ต้องใช้พลังอย่างมากในการ “เอาตัวรอดจากวาทกรรม” ที่รัฐวางไว้ให้เท่านั้น

สามารถสรุปเป็นแผนภาพของกระบวนการบริโภควาทกรรม (Text Consumption) ของการจัดการศึกษาโดยครอบครัวในสังคมไทย ได้ดังนี้



ภาพประกอบ 3 แผนภาพแสดงแผนภาพกระบวนการบริโภควาทกรรม (Text Consumption)

ที่มา:ผู้เขียน

4.1.2.4 บริบทและปฏิสัมพันธ์ทางสังคมของวาทกรรม (Interdiscursive Context)

บริบทของการผลิตและบริโภควาทกรรมนี้ตั้งอยู่ภายใต้โครงสร้างรัฐราชการไทยที่สืบทอดมาตั้งแต่ยุคสมบูรณาญาสิทธิราชย์ ซึ่งมองรัฐเป็น “ผู้รู้ดีที่สุด” (state-knows-best ideology) และประชาชนเป็น “ผู้รับบริการ” มากกว่า “เจ้าของสิทธิ” ที่เท่าเทียม วาทกรรมที่รัฐผลิตขึ้น เช่น “ต้องได้รับการรับรอง”, “อยู่ในความรับผิดชอบของเขตพื้นที่” คือการวางตำแหน่งของรัฐในฐานะ “ผู้อนุมัติความชอบธรรม” และทำให้ครอบครัวกลายเป็น “ผู้ถูกควบคุม” โดยปริยาย ในเชิงปฏิสัมพันธ์ วาทกรรมเหล่านี้ไม่ได้เปิดโอกาสให้เกิด “การต่อรอง” อย่างแท้จริง แม้จะมีการใช้ถ้อยคำว่า “ส่งเสริมให้มีส่วนร่วม” หรือ “เปิดพื้นที่ทางเลือก” แต่การมีส่วนร่วมเหล่านั้นคือ “การมีส่วนร่วมภายใต้เงื่อนไข” ซึ่งสะท้อนโครงสร้างอำนาจแบบอุปถัมภ์มากกว่าความสัมพันธ์แบบหุ้นส่วน

บริบทและปฏิสัมพันธ์ทางสังคมของวาทกรรม: โครงสร้างที่มองไม่เห็นซึ่งหล่อหลอมความรู้และอำนาจ วาทกรรมไม่ได้ดำรงอยู่โดดเดี่ยวในรูปของถ้อยคำหรือข้อความเท่านั้น หากแต่มีรากฐานที่ฝังแน่นอยู่ในบริบททางสังคม ประวัติศาสตร์ และโครงสร้างอำนาจที่ล้อมรอบมัน การจะเข้าใจวาทกรรมในเชิงลึก จึงต้องมองย้อนกลับไปยังสภาพแวดล้อมทางวัฒนธรรม สังคม การเมือง และอุดมการณ์ที่ทำให้วาทกรรมเหล่านั้น ถือกำเนิด ได้รับการยอมรับ และกลายเป็น “ความจริง” ทางสังคม

ในกรณีของการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานโดยครอบครัว (Homeschooling) ในประเทศไทย บริบททางสังคมมีบทบาทสำคัญอย่างยิ่งในการกำหนดว่า วาทกรรมแบบใดที่สามารถ ดำรงอยู่ได้ และแบบใดที่ ถูกผลักดันให้อยู่ชายขอบ โดยเฉพาะเมื่อการศึกษายังถูกฝังอยู่ในอุดมการณ์รัฐนิยม และระบบราชการรวมศูนย์ที่สืบทอดมาตั้งแต่ต้นสมัยใหม่

1) รากฐานของบริบท: การศึกษาไทยในกรอบอำนาจรวมศูนย์บริบท ทางสังคมของวาทกรรมที่เกี่ยวข้องกับการศึกษาครอบครัวในประเทศไทย ดำเนินมาอย่างต่อเนื่อง ภายใต้โครงสร้างรัฐราชการรวมศูนย์ ซึ่งมีจุดเริ่มสำคัญจากการวางระบบการศึกษาแบบตะวันตก ในสมัยรัชกาลที่ 5 โดยรัฐเป็นผู้ออกแบบหลักสูตร กำหนดเนื้อหา แต่งตั้งครู และกำกับประเมินผลผ่านกลไกแบบ “จากบนลงล่าง” นับแต่นั้นมา ความหมายของคำว่า “การศึกษา” จึงถูกผูกขาดไว้กับรัฐ ทั้งในแง่เนื้อหา วิธีการ และมาตรฐาน

ดังนั้น เมื่อครอบครัวหรือชุมชนพยายามแสดงบทบาทในการจัดการศึกษา รัฐจะมองว่าพวกเขาคือ “กลุ่มนอกระบบ” ที่ต้อง “ควบคุม” ให้กลับเข้าสู่กรอบที่ยอมรับ

ได้ ผ่านวาทกรรม เช่น “ต้องได้รับการอนุมัติ”, “อยู่ในความรับผิดชอบของเขตพื้นที่”, หรือ “ต้องสอดคล้องกับมาตรฐานกลาง”

2) **วาทกรรมภายใต้อุดมการณ์รัฐนิยมและความไม่ไว้วางใจ** การที่วาทกรรมของรัฐสะท้อนถึงการควบคุม เข้มงวด และมีขั้นตอนทางราชการที่ซับซ้อน แสดงให้เห็นถึง อุดมการณ์ของ “รัฐผู้รู้ดีที่สุด” (State-knows-best ideology) ที่ฝังรากลึกในระบบราชการไทย รัฐมิได้มองครอบครัวเป็น “หุ้นส่วน” ทางการศึกษา แต่เป็น “ผู้ที่อาจผิดพลาดได้” จึงจำเป็นต้องมีเจ้าหน้าที่คอยตรวจสอบ ประเมิน และ “อนุญาต” ให้ดำเนินการ

วาทกรรมลักษณะนี้จึงแฝง “ความไม่ไว้วางใจทางโครงสร้าง” (structural distrust) ที่รัฐมีต่อประชาชน โดยเฉพาะครอบครัวที่เลือกเดินเส้นทางการศึกษาที่ไม่อยู่ในระบบโรงเรียนแบบดั้งเดิม ซึ่งในประเด็นนี้ Foucault วิเคราะห์ว่า สังคมสมัยใหม่ใช้กลไก “การควบคุมเชิงเทคนิค” แทนการควบคุมแบบบังคับ เช่น การประเมินผล การรายงาน การติดตาม คือการฝึกให้ประชาชนควบคุมตนเอง โดยรัฐไม่ต้องใช้การลงโทษโดยตรง วาทกรรมราชการที่ดู “เป็นกลาง” เช่น “ต้องเสนอแผน”, “ต้องผ่านการประเมิน” จึงไม่ใช่ถ้อยคำทั่วไป แต่คือ “ภาษาของการควบคุมอย่างเยียบเยิบ” ที่ทำให้ครอบครัวต้องแปลงตนให้เข้าสู่โครงสร้างที่รัฐวางไว้

3) **ความสัมพันธ์เชิงอำนาจในปฏิสัมพันธ์ระหว่างรัฐกับครอบครัว** ในระดับปฏิสัมพันธ์ (interactional level) ความสัมพันธ์ระหว่างผู้ผลิตวาทกรรม (รัฐ) และผู้รับวาทกรรม (ครอบครัว) มิใช่ความสัมพันธ์ที่เท่าเทียม หากแต่เป็น “ความสัมพันธ์เชิงอำนาจแบบลำดับชั้น” ที่รัฐมีสถานะเป็นผู้กำหนดเกณฑ์ ขณะที่ครอบครัวต้องปรับตัวให้ “ผ่านเกณฑ์”

เมื่อครอบครัวจัดการศึกษาเอง จะต้องเข้าสู่กระบวนการที่รัฐกำหนดไว้ล่วงหน้า ไม่ว่าจะเป็นการยื่นแผนการจัดการเรียนรู้ การเขียนรายงานผลสัมฤทธิ์ การรับการนิเทศจากเจ้าหน้าที่ ฯลฯ ทั้งหมดนี้คือการบังคับให้ผู้จัดการศึกษาในครอบครัวต้องบริหารงานแบบราชการ แม้พวกเขาอาจไม่มีทักษะด้านเอกสาร ไม่มีทุนทางวิชาการ หรือแม้แต่ไม่เข้าใจศัพท์เฉพาะในหลักสูตร **“สิ่งที่ควรเป็น “สิทธิในการออกแบบการศึกษา” กลับกลายเป็น “ความสามารถในการทำตามแบบฟอร์ม” ซึ่งตอกย้ำถึงการสถาปนาอำนาจของรัฐผ่านภาษาและปฏิบัติการรายวัน”**

4) **ความเหลื่อมล้ำที่เกิดจากบริบทที่ไม่เอื้อต่อความหลากหลาย** เมื่อพิจารณาบริบททางสังคมที่มีความหลากหลาย เช่น ครอบครัวชนบท ครอบครัวชาวมุสลิม ชาวพุทธที่เน้นจิตวิญญาณ ชุมชนชาติพันธุ์ ฯลฯ จะพบว่าวาทกรรมของรัฐที่ยึดโยงกับหลักสูตรมาตรฐานกลางไม่สามารถตอบสนองต่อความแตกต่างเหล่านี้ได้จริง ระบบที่เน้นมาตรฐานเดียว (one-size-fits-all) กลับเป็น เครื่องมือในการลดทอนความเป็นพหุวัฒนธรรม (multiculturalism)

ของสังคมไทย โดยเฉพาะในพื้นที่ที่มีแนวทางการเรียนรู้ตามวิถีท้องถิ่น แนวคิดเรื่องการประเมินตามตัวชี้วัดที่ถูกกำหนดไว้ล่วงหน้า ยังทำให้ผู้เรียนที่เรียนรู้นอกห้องเรียน ถูกมองว่า “วัดผลไม่ได้” และ “ไม่สมบูรณ์” เป็นไปตามที่ Apple ชี้ว่า ความรู้ที่ถูกกำหนดไว้ในหลักสูตรคือ Official Knowledge ซึ่งผลิตโดยกลุ่มอำนาจรัฐและชนชั้นกลาง โดยมองข้าม “ความรู้ของคนชายขอบ” เช่น ความรู้พื้นบ้าน ภูมิปัญญาท้องถิ่น หรือศาสนาในชีวิตประจำวัน

5) สภาพแวดล้อมทางนโยบายที่ส่งผลต่อวาทกรรม บริบททางนโยบายของไทยในช่วง 2 ทศวรรษที่ผ่านมา แม้มีการกล่าวถึง “การกระจายอำนาจ”, “การมีส่วนร่วมของชุมชน” และ “การส่งเสริมการจัดการศึกษาทางเลือก” แต่ในเชิงวาทกรรมกลับพบว่า รัฐยังดำรงโครงสร้างอำนาจเดิมผ่าน “ถ้อยคำที่ดูเป็นประชาธิปไตย” แต่แฝงอุดมการณ์ควบคุมอย่างแนบเนียน เช่น ถ้อยคำว่า “ส่งเสริมให้มีส่วนร่วมของครอบครัว” ไม่ใช่การรับรองสิทธิของครอบครัว แต่เป็นการ “อนุญาตให้เข้าร่วมภายใต้เงื่อนไขของรัฐ” เท่านั้น ปฏิสัมพันธ์เช่นนี้จึงเป็นความร่วมมือแบบไม่สมดุล และสร้างภาพลวงตาของเสรีภาพ

กล่าวโดยสรุป การวิเคราะห์ในมิติบริบทและปฏิสัมพันธ์ทางสังคมของวาทกรรมการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานโดยครอบครัว แสดงให้เห็นว่า วาทกรรมทางการศึกษาถูกผลิตและฝังอยู่ในโครงสร้างสังคมที่เต็มไปด้วยอุดมการณ์รัฐนิยม ความไม่ไว้วางใจเชิงสถาบัน และระบบราชการรวมศูนย์อย่างลึกซึ้ง วาทกรรมที่ปรากฏในเอกสารทางการศึกษาจึงไม่ได้เป็นเพียงเครื่องมือสื่อสาร แต่คือกลไกในการควบคุมความรู้ จัดวางอำนาจ และสร้างนิยามของ “การศึกษาที่ดี” ตามแบบที่รัฐต้องการ ในบริบทเช่นนี้ ครอบครัวที่ต้องการจัดการศึกษาอย่างเสรีและสร้างสรรค์ จึงต้องเผชิญกับระบบที่ยังไม่เอื้อต่อความหลากหลายทางวัฒนธรรม อัตลักษณ์ และแนวคิดทางการเรียนรู้ “การเปลี่ยนแปลงวาทกรรม จึงไม่อาจแยกขาดจากการเปลี่ยนโครงสร้างทางสังคม และการกระจายอำนาจอย่างแท้จริง”

4.1.2.5 การวิเคราะห์ในเชิงสังเคราะห์

มิติของกระบวนการสนทนาในรายงานวิจัยฉบับนี้ สะท้อนอย่างชัดเจนถึงการที่รัฐผูกขาดทั้งการผลิต การเผยแพร่ และการตีความวาทกรรมเกี่ยวกับการจัดการศึกษา โดยเฉพาะในกรณีของ Homeschooling ซึ่งถูกจัดวางให้อยู่ในสถานะ “ทางเลือกที่ต้องพิสูจน์ตนเอง” มากกว่าจะได้รับการยอมรับในฐานะ “สิทธิที่เท่าเทียม” กล่าวโดยรวม วาทกรรมในเอกสารเหล่านี้มีลักษณะของ “อิสรภาพแบบมีเงื่อนไข” และ “เสรีภาพภายใต้การควบคุม” ซึ่งทำให้การศึกษาทางเลือกยังไม่สามารถเติบโตได้ในเชิงโครงสร้าง แม้จะมีเจตนาดีในระดับนโยบายก็ตาม การเลือกใช้ถ้อยคำ เช่น “ต้องยืดหยุ่นกว่า”, “ต้องจัดให้”, “ต้องได้รับการอนุมัติ”, “ต้องสอดคล้องกับ

มาตรฐานกลาง” เป็นต้น ล้วนเป็นภาษาที่ผ่านการกลั่นกรองจากกลุ่มผู้ร่างกฎหมาย ผู้บริหาร นโยบาย และข้าราชการระดับสูง ซึ่งสะท้อนถึงการใช้ภาษาในลักษณะ “ภาษาราชการ” (official discourse) ที่มีลักษณะเป็นภาษาที่สร้างความชอบธรรมให้กับโครงสร้างอำนาจของรัฐ

วาทกรรมกับอุดมการณ์: โครงสร้างความคิดที่มองไม่เห็นซึ่งควบคุมสำนึก

ทางสังคม วาทกรรมในความเข้าใจของ Fairclough มิได้เป็นเพียงถ้อยคำหรือชุดข้อความ หากแต่เป็น “การปฏิบัติทางภาษา” (language as social practice) ที่ฝังตัวอยู่ในบริบททางสังคม วัฒนธรรม และการเมือง ซึ่งทำหน้าที่ สร้าง กำกับ และทำให้ยึดมั่นในอุดมการณ์ (ideology) บางชุดโดยที่ผู้คนไม่รู้ตัว วาทกรรมจึงไม่เป็นกลาง และอุดมการณ์ก็ไม่ใช่สิ่งที่ปรากฏชัดในรูปของ ความคิดตรง ๆ หากแต่แฝงตัวผ่านถ้อยคำ โครงสร้างภาษา และรูปแบบการสื่อสารในชีวิตประจำวัน ในกรณีของการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานโดยครอบครัว วาทกรรมของรัฐที่ปรากฏใน เอกสาร เช่น พระราชบัญญัติ หลักสูตร คู่มือ แนวทาง และแบบฟอร์ม ล้วนแสดงถึง การดำรงอยู่ของอุดมการณ์รัฐนิยม อำนาจนิยม และความเชื่อในความรู้อยู่กลาง ซึ่งครอบงำความเข้าใจของสังคมเกี่ยวกับคำว่า “การศึกษา” อย่างชัดเจน

1) อุดมการณ์รัฐนิยม (Statism) และวาทกรรมของ “การศึกษาที่ดี”

อุดมการณ์รัฐนิยมเป็นรากฐานของระบบการศึกษาสมัยใหม่ในประเทศไทย ซึ่งถือว่า รัฐเป็นผู้มีอำนาจสูงสุดในการนิยามคุณภาพและความชอบธรรมทางการศึกษา ดังจะเห็นได้จากการผลิตวาทกรรมที่กำหนดว่า การศึกษาต้อง “อยู่ภายใต้การดูแลของรัฐ”, “สอดคล้องกับหลักสูตรแกนกลาง”, และ “มีผลสัมฤทธิ์ตามตัวชี้วัดที่กำหนด” วาทกรรมเหล่านี้ไม่ได้เพียงแค่ให้ข้อมูลหรือแนะนำ แต่ ฝังรากแน่นในความเชื่อว่า ความรู้ที่ถูกต้องต้องได้รับการรับรองจากรัฐเท่านั้น ทำให้การจัดการศึกษาโดยครอบครัวซึ่งเน้นความยืดหยุ่นตามบริบท กลายเป็นสิ่งที่ “ไม่แน่นอน”, “วัดผลไม่ได้”, หรือแม้แต่ “น่ากังวล” ในสายตาของระบบราชการ ดังนั้นแล้ว **“อุดมการณ์รัฐนิยมทำให้ ‘ความรู้ของครอบครัว’ ถูกลดทอนเหลือเพียง ‘วิธีการหนึ่งที่ต้องผ่านการอนุมัติ’ แทนที่จะเป็นสิทธิอันชอบธรรมโดยธรรมชาติของพลเมือง”**

2) อุดมการณ์ความรู้กลาง (Centralized Epistemology) และการผูกขาด

นิยาม รัฐไม่เพียงควบคุมการศึกษาผ่านนโยบาย แต่ยัง ควบคุมการผลิตความรู้ ด้วยการกำหนด “หลักสูตรแกนกลาง”, “สมรรถนะหลัก”, และ “ตัวชี้วัด” ซึ่งถูกเสนอในลักษณะ “เป็นกลาง” หรือ “สากล” แต่แท้จริงแล้วคือความรู้ที่ถูกผลิตขึ้นโดยกลุ่มผู้มีอำนาจภายใต้บริบททางการเมืองและวัฒนธรรมเฉพาะกลุ่ม สอดคล้องกับแนวคิดของ Apple ที่เรียกสิ่งนี้ว่า Official Knowledge หรือ “ความรู้ที่ได้รับการรับรอง” ซึ่งถูกผลิตผ่านกระบวนการที่กีดกันเสียงอื่น ๆ ไม่ว่าจะเป็นชุมชน

ชนบท ศาสนา หรือวัฒนธรรมท้องถิ่น ทำให้วาทกรรมการศึกษากลายเป็นพื้นที่ของ “เสียงกลาง” ที่ผูกขาดนิยามของ “ความรู้ที่ถูกต้อง”

3) อุดมการณ์ความเป็นกลางเทียม (Ideological Neutrality) ของภาษาในเอกสารราชการ หนึ่งในลักษณะสำคัญของอุดมการณ์คือ การซ่อนตัวผ่านภาษา ซึ่งแสดงออกผ่านวาทกรรมที่ดูเป็น “กลาง” หรือ “วิชาการ” เช่น

“เพื่อผลประโยชน์ของผู้เรียน”

“ต้องอยู่ภายใต้การนิเทศ”

“สอดคล้องกับมาตรฐานกลาง”

“สนับสนุนความหลากหลายทางการเรียนรู้”

วาทกรรมเหล่านี้ดูเหมือนไม่มีอคติ แต่ในความจริงกลับแฝงด้วยอุดมการณ์แบบเดียว (monocultural ideology) ที่ปฏิเสธความแตกต่างของครอบครัวและชุมชน หากครอบครัวต้องการจัดการศึกษาตามแนวของตนเอง ก็ต้อง แปลความคิดเหล่านั้นให้อยู่ในภาษาของรัฐ เพื่อให้ผ่านการอนุมัติ — นี่คือการจำกัดเสรีภาพทางปัญญาในระดับภาษา เป็นไปตามที่ Fairclough ชี้ว่าภาษาที่ดูเป็นกลางมักเป็นเครื่องมือสำคัญของการผลิตและธำรงอุดมการณ์ เพราะมันทำให้ประชาชน ยอมรับความไม่เท่าเทียมโดยไม่รู้ตัว

4) การแปรเปลี่ยนวาทกรรมเป็นกลไกควบคุมจิตสำนึก (Ideological Interpellation) ตามแนวคิดของ Althusser และ Foucault วาทกรรมที่ฝังอยู่ในเอกสาร ไม่ได้เพียงควบคุมการกระทำเท่านั้น แต่ยัง ควบคุมจิตสำนึก ของผู้คนผ่านการทำให้พวกเขายอมรับบทบาทที่รัฐวางไว้ เช่น เมื่อครอบครัวอ่านแนวทางของกระทรวง แล้วเกิดความรู้สึกว่า “ต้องยื่นแผน”, “ต้องรายงานผล”, หรือ “ต้องผ่านการนิเทศ” จนกลายเป็นความเชื่อว่า “นี่คือวิธีที่ถูกต้อง” ก็เท่ากับว่าพวกเขาได้ตกอยู่ในกระบวนการที่ Althusser เรียกว่า interpellation — หรือการที่อุดมการณ์เรียกให้เรายอมรับบทบาทของเราโดยไม่รู้ตัว **“วาทกรรมของรัฐไม่เพียงเปลี่ยนความคิด แต่เปลี่ยนวิธีที่เรามองตัวเราเองในฐานะ “ผู้จัดการศึกษา” ให้กลายเป็น “ผู้ต้องปฏิบัติตามแบบแผนของรัฐ” อย่างเต็มใจ”**

5) ความสัมพันธ์เชิงอำนาจแบบทุนซ้อนทับ (Symbolic Violence) ในประเด็นนี้ Bourdieu วิเคราะห์ว่า “อำนาจทางภาษา” สามารถทำร้ายผู้ไม่มีอำนาจได้โดยไม่ต้องใช้ความรุนแรงทางกายภาพ เขาเรียกสิ่งนี้ว่า symbolic violence ซึ่งหมายถึงการที่วาทกรรมของกลุ่มอำนาจถูกยอมรับว่า “ถูกต้อง” โดยคนที่ไม่มีอำนาจ จนพวกเขาต้องปรับตัว แปลงตนเอง หรือยอมรับความด้อยค่าของตนเองโดยไม่ตั้งคำถาม ฉะนั้นในกรณีของการจัดการศึกษาโดยครอบครัว (Homeschool) ครอบครัวที่ไม่สามารถจัดทำแผนการศึกษาตามแบบของรัฐได้ อาจรู้สึกว่าการ

“ไม่เพียงพอ” หรือ “ไม่มีความรู้” ทั้งที่ความรู้ของพวกเขาที่มีค่าในทางวัฒนธรรม แต่ถูกลดทอนความหมายเพราะไม่สอดคล้องกับภาษาของราชการ

กล่าวโดยสรุป การศึกษาขั้นพื้นฐานโดยครอบครัวในบริบทไทย แม้ดูเหมือนจะเปิดเสรีให้ประชาชนมีทางเลือก แต่เมื่อตรวจสอบผ่านแนวคิดของ Fairclough และนักทฤษฎีเชิงวิพากษ์อื่น ๆ จะเห็นว่า วาทกรรมที่รัฐผลิตและเผยแพร่ ล้วนแฝงไว้ด้วยอุดมการณ์รัฐนิยม อำนาจนิยม และความรู้แบบศูนย์กลางอย่างเข้มข้น วาทกรรมดังกล่าวไม่เพียงแค่บงการพฤติกรรม แต่ยังควบคุมจิตสำนึกทางสังคมให้ยอมรับว่า “ความรู้ของรัฐคือความรู้ที่แท้จริง” ขณะที่ความรู้ทางเลือกกลับถูกมองว่า “ด้อย” หรือ “ต้องผ่านการรับรอง” เสมอ การเปลี่ยนแปลงที่แท้จริงจึงไม่อาจเกิดได้จากการปรับถ้อยคำในนโยบายเพียงอย่างเดียว หากแต่ต้องเปลี่ยนโครงสร้างอำนาจและการยอมรับในความหลากหลายของความรู้จากฐานรากทางสังคมอย่างแท้จริง “วาทกรรมจึงมิใช่เพียงถ้อยคำ แต่คือเครื่องมือของอำนาจที่กำหนดได้แม้กระทั่งสิ่งที่เราคิดว่า “เราควรเป็น” ในระบบการศึกษาไทย”

ตาราง 5 แสดงความสัมพันธ์ระดับวิธีปฏิบัติวาทกรรม (Discourse Practice)

ประเด็นการวิเคราะห์	สาระสำคัญ	ตัวอย่างวาทกรรมสำคัญ	กลุ่มผู้มีบทบาทหลัก	ผลกระทบที่เกิดขึ้น
กระบวนการผลิตวาทกรรม	วาทกรรมถูกผลิตโดยกลุ่มผู้มีอำนาจของรัฐผ่านกระบวนการทางกฎหมาย นโยบาย และระบบราชการ ใช้ภาษาทางการ คำสั่ง และแฝงอุดมการณ์เพื่อควบคุมความหมายของการศึกษา	“ต้องได้รับการอนุมัติ”, “สอดคล้องกับมาตรฐานกลาง”, “ต้องยึดหลักว่า”	กระทรวงศึกษาธิการ, นักกฎหมาย, ข้าราชการระดับสูง, นักวิชาการที่รับใช้ระบบราชการ	จำกัดความหมายของการศึกษา, ตอกย้ำอำนาจรัฐ, ลดเสรีภาพของประชาชน

ตาราง 5 (ต่อ)

ประเด็นการวิเคราะห์	สาระสำคัญ	ตัวอย่างวาทกรรมสำคัญ	กลุ่มผู้มีบทบาทหลัก	ผลกระทบที่เกิดขึ้น
กระบวนการเผยแพร่วาทกรรม	วาทกรรมเผยแพร่ผ่านช่องทางที่รัฐควบคุม เช่น กฎหมาย เอกสารราชการ การอบรม โดยมีลักษณะ Top-down และปิดกั้นเสียงทางเลือกจากชุมชนและครอบครัว	“ส่งเสริมให้ครอบครัวมีส่วนร่วม”, “ปรับใช้ให้เหมาะสมกับบริบท”, “ต้องไม่ลดทอนมาตรฐานกลาง”	กระทรวงศึกษาธิการ, สพฐ., สำนักงานเขตพื้นที่, เจ้าหน้าที่อบรมและประเมิน	ควบคุมการตีความของผู้ปฏิบัติ, ปิดกั้นทางเลือกทางการศึกษา, สร้างภาพลวงของการมีส่วนร่วม
กระบวนการบริโภควาทกรรม	ครอบครัวต้องบริโภควาทกรรมภายใต้กรอบรัฐต้องเขียนแผนส่งรายงาน รับการนิเทศ มีความเหลื่อมล้ำในการเข้าถึงและตีความ ขาดเสรีภาพที่แท้จริง	“ต้องจัดทำแผนการศึกษา”, “ต้องส่งรายงานผลสัมฤทธิ์”, “ต้องผ่านการนิเทศ”	เจ้าหน้าที่เขตพื้นที่, ครอบครัวผู้จัด Homeschool, ชุมชนท้องถิ่น	เกิดความเหลื่อมล้ำในการเข้าถึงภาษาและอำนาจ, ครอบครัวต้องบริโภควาทกรรมเพื่อความอยู่รอด
บริบทและปฏิสัมพันธ์ทางสังคม	บริบททางสังคมสะท้อนระบบรัฐราชการรวมศูนย์อุดมการณ์รัฐนิยม และความไม่ไว้วางใจประชาชน	“อยู่ในความรับผิดชอบของเขตพื้นที่”, “ต้องสอดคล้องกับหลักสูตรแกนกลาง”, “ต้องได้รับการรับรอง”	รัฐ, ระบบราชการ, ครอบครัว, ชุมชนชายขอบ, กลุ่มชาติพันธุ์	ลดทอนความหลากหลายทางวัฒนธรรม, ครอบครัวนอกระบบถูกกีดกัน, วาทกรรมของรัฐครอบงำสังคม

ตาราง 5 (ต่อ)

ประเด็นการวิเคราะห์	สาระสำคัญ	ตัวอย่างวาทกรรมสำคัญ	กลุ่มผู้มีบทบาทหลัก	ผลกระทบที่เกิดขึ้น
	ครอบครัวยุคใหม่ ปรับตัวให้เข้ากับ โครงสร้างที่รัฐ วางไว้			
การวิเคราะห์เชิง สังเคราะห์	วาทกรรมสะท้อน อุดมการณ์รัฐ นิยม อำนาจนิยม และความรู้แบบ ศูนย์กลาง ผ่าน ภาษาราชการที่ดู เป็นกลาง แต่ ควบคุมความ เข้าใจและ จิตสำนึกของ สังคม	“ต้องยึดหลักว่า”, “ต้องได้รับอนุมัติ”, “เพื่อประโยชน์ของ ผู้เรียน”, “สนับสนุน ความหลากหลาย ทางการเรียนรู้”	กลุ่มผู้ร่างกฎหมาย, ข้าราชการ, ผู้ประเมิน, ครอบครัวผู้จัดการ ศึกษา	ประชาชนยอมรับ อำนาจรัฐโดยไม่ รู้ตัว, เสรีภาพทาง ปัญญาถูกจำกัด, ความรู้ทางเลือก ถูกลดทอน

4.1.3 ระดับวิถีปฏิบัติทางสังคม (Socio-cultural Practice)

วิถีปฏิบัติทางสังคม: โครงสร้างความคิดที่ทำให้วาทกรรมของรัฐ “อุปถัมภ์” วาทกรรมไม่ได้ปรากฏขึ้นลอย ๆ โดยปราศจากรากฐานทางสังคม แต่ฝังตัวอยู่ใน วิถีปฏิบัติทางสังคม (socio-cultural practice) ซึ่งเป็นเครือข่ายของค่านิยม ความเชื่อ และอุดมการณ์ที่สังคมยึดถือว่า “ถูกต้อง” และ “ควรเป็น” จนทำให้ผู้คนรับวาทกรรมบางชุดโดยไม่ตั้งคำถาม ในระดับนี้ การวิเคราะห์วาทกรรมคือการ “เปิดเผยโครงสร้างความคิด” ที่ซ่อนอยู่เบื้องหลังเนื้อหา และตรวจสอบว่าเหตุใดวาทกรรมเชิงอำนาจจึงยังคงมีอิทธิพลอย่างต่อเนื่องในระบบการศึกษาไทย

4.1.3.1 ความเชื่อและอุดมการณ์รัฐนิยม: รัฐคือผู้ดูแลและควบคุม “ความดี” ทางการศึกษา ในสังคมไทย ความคิดที่ว่า “รัฐคือผู้มีหน้าที่ดูแลประชาชน” ยังฝังแน่นในระดับจิตสำนึกทางสังคมอย่างลึกซึ้ง โดยเฉพาะในด้านการศึกษา ประชาชนจำนวนมากยอมรับว่า รัฐเป็นผู้รู้ดีที่สุดว่า “การศึกษาที่ดี” คืออะไร ความเชื่อนี้มิได้เกิดขึ้นโดยบังเอิญ แต่เป็นผลจาก

ประวัติศาสตร์ทางการเมืองและวัฒนธรรมที่หล่อหลอมมาอย่างต่อเนื่องตั้งแต่สมัย สมบูรณาญาสิทธิราชย์ เอกสารราชการที่เกี่ยวกับการศึกษาครอบครัวจึงถูกออกแบบภายใต้ โครงสร้างความคิดนี้ ทำให้รัฐมีสถานะเป็น “ผู้ให้สิทธิ” มิใช่ “ผู้เคารพสิทธิ” วาทกรรมเช่น “ต้องอยู่ ภายใต้การควบคุมของเขตพื้นที่”, “ต้องผ่านการอนุมัติ” และ “ต้องจัดทำแผนตามมาตรฐานกลาง” ล้วนสะท้อน อำนาจเชิงสถาบันที่ถูกทำให้ดูเหมือนธรรมชาติ ฉะนั้น **“วาทกรรมของรัฐจึง กลายเป็นการประกอบสร้าง “ภาพลวง” ว่า ความปลอดภัย ความถูกต้อง และคุณภาพของ การศึกษา ต้องมีรัฐเป็นผู้ควบคุมจึงจะเกิดขึ้นได้”**

รัฐนิยมกับความรู้: โครงสร้างอำนาจที่กำหนดว่าอะไรคือ “การศึกษาที่ดี”

ในสังคมที่มีระบบราชการรวมศูนย์อย่างประเทศไทย แนวคิดเรื่อง “รัฐคือผู้ดูแล” ไม่ได้เป็นเพียงแนวปฏิบัติทางการบริหาร แต่คือ อุดมการณ์เชิงลึก (deep-rooted ideology) ที่ หล่อหลอมความเข้าใจของประชาชนเกี่ยวกับความถูกต้อง ความดี และความชอบธรรมของระบบ การศึกษา ความเชื่อที่ว่ารัฐมีอำนาจสูงสุดในการกำหนดและรับรองสิ่งที่เรียกว่า “การศึกษาที่ดี” คือแกนกลางของอุดมการณ์รัฐนิยมที่ฝังแน่นในวิถีคิดและวาทกรรมของสังคมไทย

1) **รัฐนิยมในฐานะอุดมการณ์ (Statism as Ideology)** อุดมการณ์รัฐนิยม (Statism) หมายถึงระบบความเชื่อที่ยอมรับหรือยกย่องบทบาทของรัฐในฐานะผู้ควบคุม ดูแล และ เป็นผู้มีอำนาจสูงสุดในการจัดการทรัพยากรทางสังคม รวมถึง “ความรู้” และ “คุณค่า” ต่าง ๆ อุดมการณ์นี้ไม่ได้ดำรงอยู่ในรูปแบบของกฎหมายหรือข้อบังคับเท่านั้น หากแต่ฝังตัวในโครงสร้าง ความคิดของสังคมจนทำให้คนทั่วไปยอมรับว่าการตัดสินใจของรัฐมีความชอบธรรมโดยไม่ต้องตั้ง คำถาม ในการศึกษาไทย แนวคิดนี้ถูกสร้างมาตั้งแต่ยุคสร้างรัฐชาติ (nation-state building) ที่มีการสถาปนาระบบการศึกษาสมัยใหม่ในสมัยรัชกาลที่ 5 ซึ่งเน้นการควบคุมความรู้เพื่อสร้าง พลเมืองที่จงรักภักดีและปฏิบัติตามคำสั่งของรัฐ ดังนั้น เมื่อรัฐเป็นผู้สร้างระบบการศึกษา จึง กลายเป็น “ผู้ถือครองความรู้ที่ถูกต้อง” โดยอัตโนมัติ

2) **รัฐในฐานะผู้พิทักษ์ “ความดี” ทางการศึกษา** ในเอกสารนโยบายและ แนวปฏิบัติเกี่ยวกับการศึกษาขั้นพื้นฐานโดยครอบครัว มักปรากฏวาทกรรมที่แสดงให้เห็นว่า รัฐเป็นผู้กำกับว่าการศึกษารูปแบบใด “ดี” หรือ “ไม่ดี” ผ่านกลไกของ “การอนุญาต”, “การประเมินผล”, “การนิเทศ”, และ “การรายงานต่อสำนักงานเขตพื้นที่” สิ่งเหล่านี้ทำให้การศึกษา ของครอบครัวไม่ใช่สิทธิของพลเมือง แต่กลายเป็น “สิ่งที่ต้องขออนุญาต” จากรัฐ การมีอยู่ของรัฐ ในบทบาท “ผู้ดูแลคุณภาพ” นี้แฝงด้วยแนวคิดที่ว่า รัฐมีอำนาจทางจริยธรรม (moral authority) ในการควบคุมว่าอะไรคือสิ่งที่ “เหมาะสม” สำหรับเด็ก โดยที่เสียงของผู้ปกครอง ชุมชน หรือ วัฒนธรรมท้องถิ่น กลับกลายเป็นเพียงปัจจัยรอง หรือสิ่งที่ “ต้องปรับให้เข้ากับมาตรฐานของรัฐ”

3) **ความสัมพันธ์ระหว่างรัฐนิยมกับอุดมการณ์ความรู้กลาง (Centralized Knowledge Ideology)** อุดมการณ์รัฐนิยมเชื่อมโยงอย่างแนบแน่นกับแนวคิดเรื่อง “ความรู้กลาง” (centralized or official knowledge) กล่าวคือ ความรู้ที่ผ่านการรับรองจากรัฐคือ ความรู้ที่ถูกต้องเท่านั้น ในขณะที่ความรู้ที่เกิดจากประสบการณ์ตรงของครอบครัวหรือชุมชน ไม่ได้ได้รับการยอมรับหากไม่สามารถ “เขียนรายงาน” หรือ “จัดทำเอกสาร” ให้สอดคล้องกับแบบแผนที่รัฐกำหนดไว้ เป็นไปตามที่ Michael Apple (2000) วิเคราะห์ว่า “Official Knowledge” เป็นผลผลิตของโครงสร้างอำนาจที่คัดกรองความรู้โดยรัฐและชนชั้นนำ และมักนำเสนอในลักษณะ “เป็นกลาง” แต่แท้จริงแล้วแฝงอุดมการณ์ของความไม่เท่าเทียม เช่น ชนชั้นกลาง ความรู้วิทยาศาสตร์ตะวันตก และภาษาเชิงเทคนิค

4) **การทำให้รัฐดู “จำเป็น” ผ่านวาทกรรมแห่งความห่วงใย** วาทกรรมในเอกสารของกระทรวงศึกษาธิการมักใช้ถ้อยคำที่แสดงถึง “ความห่วงใย” ต่อเด็ก เช่น

“เพื่อให้เด็กได้รับการศึกษาที่มีคุณภาพ”

“เพื่อป้องกันการละเมิดสิทธิเด็ก”

“ต้องผ่านการประเมินตามตัวชี้วัดที่กำหนด”

วาทกรรมเช่นนี้แฝงความหมายว่ารัฐคือผู้ปกป้องผลประโยชน์ของเด็ก ในขณะที่พ่อแม่หรือชุมชนอาจเป็น “ผู้ที่ไม่รู้” หรือ “อาจทำผิดพลาดได้” สิ่งนี้สะท้อน ความไม่ไว้วางใจเชิงโครงสร้าง (structural distrust) ที่รัฐมีต่อพลเมือง และยังทำให้รัฐมี “ข้ออ้างทางศีลธรรม” ในการแทรกแซงการศึกษาของครอบครัว สอดคล้องกับ Foucault (1979) ที่เรียกสิ่งนี้ว่า biopolitics (อำนาจชีวญาณ) กล่าวคือ การที่รัฐอ้างว่ามีสิทธิในการจัดการ “ชีวิต” ของประชาชน โดยเฉพาะเด็ก ในฐานะทรัพยากรของชาติ ทำให้รัฐสามารถเข้าไปควบคุมทุกแง่มุมของการเลี้ยงดูและการศึกษาได้อย่างชอบธรรม

5) **การทำให้ประชาชนเชื่อว่า “รัฐรู้ดีที่สุด”** แนวคิดรัฐนิยมยังทำหน้าที่กำหนดสำนึก (consciousness) ของประชาชนผ่านกระบวนการที่ Althusser เรียกว่า ideological state apparatus (ISA) เช่น ระบบการศึกษา สื่อ และระบบราชการ โดยสถาบันเหล่านี้ปลูกฝังแนวคิดที่ว่ารัฐเป็นผู้มีอำนาจชอบธรรมในการกำกับดูแลความรู้ เมื่อพ่อแม่หรือครอบครัวต้องจัดการศึกษา พวกเขา มักจะ “พยายามให้เป็นไปตามรูปแบบของรัฐ” แทนที่จะออกแบบตามความเข้าใจของตนเอง เพราะกลัวว่า “จะไม่ผ่านเกณฑ์” หรือ “ไม่ถูกต้อง” นี่คือการที่อุดมการณ์รัฐนิยมแทรกซึมเข้าไปในระดับการปฏิบัติ (praxis) จนทำให้ผู้คน ควบคุมตนเอง ภายใต้อำนาจของรัฐอย่างไม่รู้ตัว

ฉะนั้นแล้ว “รัฐนิยม” มิใช่เพียงนโยบายหรือแนวคิดการบริหารราชการแผ่นดิน แต่คือ โครงสร้างอุดมการณ์ที่หล่อหลอมการรับรู้ของสังคมไทยว่ารัฐมีอำนาจสูงสุดในการตัดสินว่าอะไรคือความรู้ อะไรคือการศึกษาที่ดี และใครมีสิทธิในการออกแบบกระบวนการเรียนรู้ ความเชื่อนี้มีผลอย่างลึกซึ้งต่อการผลิตวาทกรรมในนโยบายการศึกษาขั้นพื้นฐานโดยครอบครัว ซึ่งไม่ได้ส่งเสริมเสรีภาพของพลเมืองอย่างแท้จริง หากแต่ ขยายอำนาจของรัฐผ่านภาษา กฎเกณฑ์ และการประเมิน ดังนั้นความดีทางการศึกษาถูกนิยามผ่านสายตาของรัฐ ไม่ใช่จากเสียงของผู้เรียน ครอบครัว หรือชุมชน นี่คือการบดบังเชิงอุดมการณ์ของรัฐนิยมในฐานะผู้พิพากษาความรู้ และผู้ควบคุมจิตสำนึกของประชาชน

4.1.3.2 ความเป็นทางการของระบบราชการ: อำนาจเชิงพิธีกรรมที่ปิดกั้นทางเลือก แนวคิดเรื่อง “ความเป็นทางการ” (formality) ผังลึกอยู่ในระบบราชการไทยและทำหน้าที่ควบคุมพฤติกรรมของผู้คนผ่านเอกสาร กฎระเบียบ ขั้นตอน และภาษาทางวิชาการ ความเป็นทางการเช่นนี้มีลักษณะ พิธีกรรมทางอำนาจ (ritualized authority) ที่แสดงออกผ่านการใช้ศัพท์เฉพาะ เช่น “สมรรถนะหลัก”, “ผลลัพธ์การเรียนรู้”, “การนิเทศ”, “การประเมิน” ซึ่งล้วนสร้าง “ภาษาที่เข้าใจยาก” สำหรับประชาชนทั่วไป

วาทกรรมในเอกสารที่คุ้นศึกษาจึงไม่เพียงสื่อสารสาระเท่านั้น แต่ยังมีหน้าที่ “ทำให้ประชาชนจำนน” ต่อโครงสร้างเชิงภาษาโดยที่ไม่กล้าตั้งคำถาม เพราะกลัว “ผิดขั้นตอน” หรือ “ไม่เป็นทางการ” พ่อแม่ที่จัดการศึกษาด้วยตนเองจึงต้องเรียนรู้ “ภาษาของราชการ” จึงจะสามารถอธิบายวิธีการเรียนรู้ของตนได้ — นี่คือการ “ยืมภาษาของอำนาจ” มาใช้ในชีวิตร เพื่อเอาตัวรอดในโครงสร้างที่ตนไม่มีเสียง เป็นไปตามที่ Pierre Bourdieu เรียกสิ่งนี้ว่า “ความรุนแรงเชิงสัญลักษณ์” (symbolic violence) — เมื่อผู้ไม่มีอำนาจต้องยอมรับว่าตนไม่มี “ทุนทางภาษา” พอลจะสื่อสารกับรัฐ จึงต้องปรับตนเองให้เข้ากับรูปแบบที่รัฐกำหนดไว้

ความเป็นทางการ: เครื่องมือของอำนาจที่ถูกทำให้ดูเหมือนเป็นกลาง ในทางภาษาทั่วไป “ความเป็นทางการ” (formality) มักถูกเข้าใจว่าเป็นความสุภาพ ความเป็นระเบียบ หรือความถูกต้องตามขั้นตอนราชการ แต่ในเชิงวิชาการ ความเป็นทางการมิได้เป็นเพียงสไตล์ของภาษา หรือรูปแบบของเอกสาร หากแต่คือการจัดระเบียบภาษา พฤติกรรม และความสัมพันธ์ทางสังคมผ่าน อำนาจของสถาบันราชการ ซึ่งทำให้ รูปแบบหนึ่งของความรู้ กลายเป็นแบบแผนที่ถูกต้อง และปิดกั้นทางเลือกอื่น ที่อยู่นอกระบบ

1) **รากฐานของ “ความเป็นทางการ” ในระบบราชการ** ตามแนวคิดของ Max Weber, ระบบราชการ (bureaucracy) เป็นระบบอำนาจแบบเหตุผลตามกฎหมาย (rational-legal authority) ซึ่งให้ความสำคัญกับกฎระเบียบ เอกสาร กระบวนการ และตำแหน่งหน้าที่

มากกว่าความสัมพันธ์ส่วนตัว ความเป็นทางการจึงเป็น กลไกในการสถาปนา “ระเบียบที่ไม่ขึ้นกับบุคคล” ซึ่งฟังดูเหมือนเป็นประชาธิปไตย แต่ในความเป็นจริงกลับกลายเป็น โครงสร้างอำนาจที่ แยกเสียงของผู้คนออกจากกระบวนการตัดสินใจ ในระบบการศึกษาทางเลือกของไทย ความเป็นทางการแสดงออกผ่านแบบฟอร์มการยื่นคำร้องจัดการศึกษาโดยครอบครัว คู่มือการประเมินผลสัมฤทธิ์ที่มีโครงสร้างตายตัว ภาษาทางวิชาการที่ซับซ้อนเกินความจำเป็น ขั้นตอนการประเมินที่ต้องผ่านหลายลำดับขั้น สิ่งเหล่านี้ทำหน้าที่เป็น “ประตูวาทกรรม” (discursive gatekeeping) ที่คัดกรองไม่เพียงแต่เอกสาร แต่รวมถึงความคิด ความรู้ และการปฏิบัติของครอบครัวที่อาจมีแนวทางนอกกรอบทางการ

2) ความเป็นทางการในฐานะ “อำนาจเชิงพิธีกรรม” อำนาจเชิงพิธีกรรม (ritualistic authority) คือการใช้อำนาจผ่านพิธีการ รูปแบบ หรือกระบวนการที่ดูเป็นกลางแต่มีผลในการจัดระเบียบความรู้และพฤติกรรมของผู้คนอย่างชัดเจน ความเป็นทางการทำให้การเรียนรู้ซึ่งควรจะเป็นกระบวนการสร้างสรรค์ กลายเป็นการ “ปฏิบัติตามแบบฟอร์ม” เพื่อให้ผ่านการรับรองเท่านั้น

ตัวอย่างเช่น:

ครอบครัวต้องจัดทำแผนการเรียนรู้เป็นเอกสารที่ใช้ภาษาทางวิชาการ แม้ไม่มีพื้นฐานด้านการศึกษา

ต้องวางแผนล่วงหน้าในลักษณะเดียวกับโรงเรียน แม้จะใช้แนวทางบูรณาการหรือไม่ยึดตามเวลา

สิ่งนี้สะท้อนว่าระบบราชการ ไม่ได้วัดเพียงผลลัพธ์ แต่ควบคุมกระบวนการให้เป็นไปตามพิธีกรรมที่รัฐกำหนด และผู้ไม่ปฏิบัติตามจะถูกมองว่า “ไม่มีมาตรฐาน”

3) ภาษาทางราชการ: อำนาจที่ซ่อนอยู่ในคำศัพท์ ในเชิงภาษาศาสตร์วิพากษ์ (critical linguistics), ความเป็นทางการมักแฝงอยู่ในรูปแบบของภาษา เช่น

การใช้คำนามนามธรรม (nominalization) เช่น “การจัดการศึกษา”, “ผลสัมฤทธิ์”, “สมรรถนะ”

การลดทอนผู้กระทำ (agent deletion) เช่น “ต้องได้รับการประเมิน”, “ต้องมีการนิเทศ”

การใช้สำนวนแบบ passive voice ซึ่งเบี่ยงเบนความรับผิดชอบ สิ่งเหล่านี้สร้างลักษณะของ “ความเป็นกลางจอมปลอม” (false neutrality) ที่ทำให้การตัดสินใจของรัฐดูปราศจากอคติ ทั้งที่ในความจริงคือการ สถาปนาอำนาจของผู้มีตำแหน่งในระบบราชการ ให้มี

อำนาจเหนือประชาชนอย่างไม่รู้ตัว “ความเป็นทางการในภาษา คือการกล่อมให้ผู้ถูกปกครองเชื่อว่า “เขาควรปฏิบัติตาม” โดยไม่จำเป็นต้องถูกบังคับ”

4) ผลของความเป็นทางการต่อการจัดการศึกษาทางเลือก

ผลกระทบเชิงพฤติกรรม: ผู้ปกครองที่ต้องการจัดการศึกษาทางเลือก ต้อง “ปรับตัวให้เข้าใจระบบราชการ” เช่น เรียนรู้ศัพท์เฉพาะ วางแผนการเรียนรู้ตามภาษาของรัฐ ออกแบบกิจกรรมให้มีตัวชี้วัดสอดคล้องกับสมรรถนะกลาง

ผลกระทบเชิงจิตวิทยา: ความเป็นทางการสร้างความรู้สึกที่ว่า “ถ้าไม่รู้ระบบ ก็ไม่ควรจัดการศึกษาเอง” ส่งผลให้ประชาชนรู้สึก ด้อยค่า หรือ ไม่พร้อม ทั้งที่ในความเป็นจริง พวกเขาอาจมีความสามารถในการจัดการศึกษาที่มีคุณภาพอยู่แล้ว

ผลกระทบเชิงโครงสร้าง การทำให้ระบบทางเลือกต้อง “เข้าเกณฑ์ราชการ” คือการ ลบล้างความหมายของคำว่า ‘ทางเลือก’ เพราะการเลือกที่ถูกควบคุมให้มีเพียงเส้นทางเดียว ย่อมไม่ใช่การเลือกอย่างแท้จริง

5) เชื่อมโยงกับแนวคิดของ Pierre Bourdieu: **ทุนทางวัฒนธรรมและทุนทางภาษา** ระบบราชการไทยโดยเฉพาะด้านการศึกษา มีลักษณะของการ ผลิตทุนทางวัฒนธรรมและทุนทางภาษา (linguistic and cultural capital) แบบผูกขาด กล่าวคือ กลุ่มที่คุ้นเคยกับภาษาราชการ และแนวคิดแบบวิชาการเท่านั้น จึงจะสามารถ “เข้าระบบ” ได้อย่างราบรื่น ครอบครัวที่ไม่มีทุนเหล่านี้ต้องปรับเปลี่ยนตนเองให้ “พูดแบบราชการ” แม้แนวคิดของตนเองจะมีคุณค่าในทางปฏิบัติก็ตาม สิ่งนี้คือ “ความรุนแรงเชิงสัญลักษณ์” (symbolic violence) ที่รัฐทำกับพลเมืองโดยไม่ใช้กำลัง แต่ ทำให้คนรู้สึกที่ไม่ดีพอ หากไม่สามารถ “แปลความรู้ของตน” เป็นภาษาราชการได้

กล่าวโดยสรุป ความเป็นทางการของระบบราชการ จึงมิใช่เพียงความสุภาพ หรือ กฎระเบียบที่จำเป็นต่อการบริหาร หากแต่คือ โครงสร้างวาทกรรมที่สถาปนาอำนาจ ผ่านพิธีกรรมทางภาษา เอกสาร และกระบวนการ ซึ่งสร้างอุปสรรคให้กับการจัดการศึกษาทางเลือกโดยครอบครัว ผู้ที่ไม่เข้าใจระบบจะถูกทำให้รู้สึกที่ตน “ไม่มีความรู้”, “ไม่พร้อม”, หรือ “ไม่ชอบธรรม” ทั้งที่แท้จริงอาจมีประสบการณ์และความสามารถที่รัฐมองไม่เห็นเพราะไม่อยู่ในแบบแผนของความเป็นทางการ ซึ่งความเป็นทางการไม่เพียงควบคุมสิ่งที่พูด แต่ควบคุมว่าใครพูดได้ และใครควรเงียบ นี่คือการชิงพิธีกรรมที่บ่มเพาะความไม่เท่าเทียมผ่านความสุภาพเรียบร้อยทางภาษาราชการ

4.1.3.3 ค่านิยมเรื่อง “มาตรฐานเดียว” (Standardization) และการปฏิเสธความหลากหลาย วาทกรรมเรื่อง “มาตรฐานกลาง” คือผลผลิตของความเชื่อใน “การจัดระเบียบ” แบบวิทยาศาสตร์ตะวันตก ซึ่งแฝงอุดมการณ์ของควมมีเหตุผลแบบเทคนิค (technical rationality) และมองว่าความรู้ใด ๆ ต้องวัดได้ วางแผนได้ และตรวจสอบได้ สิ่งนี้ส่งผลให้ระบบการศึกษามี “มาตรฐานกลาง” ที่ถูกใช้เป็นตัวกรองความรู้ และ “วัด” ความสามารถของผู้เรียนอย่างไม่มีเงื่อนไขต่อบริบทหรือวัฒนธรรมของแต่ละกลุ่ม ค่านิยมดังกล่าวสะท้อนผ่านวาทกรรมในเอกสารที่คุณศึกษาว่า แม้ครอบครัวจะมีสิทธิจัดการศึกษาเอง แต่ก็ต้อง “รายงานผลตามเกณฑ์”, “ผ่านการประเมินของเจ้าหน้าที่”, และ “สอดคล้องกับสมรรถนะหลัก” เสมอ นี่คือการใช้ความรู้แบบเดียวตัดสินความรู้แบบอื่น ทำให้ภูมิปัญญาชาวบ้าน ศาสนา ประสบการณ์ตรง ฯลฯ ถูกมองว่า “ไม่มาตรฐาน” และ “อันตราย”

“ความเชื่อในมาตรฐานเดียว จึงกลายเป็นเครื่องมือทำลายความหลากหลายทางการเรียนรู้ที่รัฐเองอ้างว่าต้องการส่งเสริม”

“มาตรฐานเดียว” คืออะไรในทางอุดมการณ์ ค่านิยมเรื่อง “มาตรฐานเดียว” (standardization) หมายถึงการสร้างเกณฑ์กลางขึ้นมาหนึ่งชุด และใช้เกณฑ์นั้นเป็นตัวชี้วัดคุณภาพหรือความสำเร็จของทุกหน่วยที่อยู่ในระบบ ไม่ว่าจะเป็นผู้เรียน ครอบครัว หรือสถาบันการศึกษา โดยไม่คำนึงถึงความแตกต่างเชิงบริบท ภาษา วัฒนธรรม หรือรูปแบบชีวิต ในเชิงอุดมการณ์ นี่คือการยึดถือว่ามีเพียง “วิธีการเรียนรู้ที่ถูกต้อง” และ “แบบแผนความรู้ที่วัดได้” เท่านั้น ที่ควรได้รับการยอมรับว่า “เป็นการศึกษา” ส่วนแนวทางอื่นที่ไม่สอดคล้องกับมาตรฐานกลางจะถูกทำให้กลายเป็น “ช้อยกเว้น” หรือ “เสี่ยง” ต่อคุณภาพของผู้เรียน

1) รากฐานของมาตรฐานนิยม (Standardization Ideology) การยึดถือมาตรฐานเดียวมีรากมาจากกระบวนการ แปลความรู้ให้เป็นสิ่งที่วัดได้ (quantification of knowledge) ซึ่งได้รับอิทธิพลจากแนวคิดแบบเทคนิคนิยม (technocratic rationality) ที่เน้นการควบคุม คุณภาพ ประสิทธิภาพ และความเท่าเทียมผ่านตัวชี้วัดเดียวกันทั่วทั้งระบบ แนวคิดนี้ฝังแน่นในระบบการศึกษาทั่วโลก โดยเฉพาะภายหลังการปฏิรูปเชิงนโยบายภายใต้กระแส New Public Management (NPM) ซึ่งมีเป้าหมายในการทำให้การศึกษา “บริหารจัดการได้” เหมือนสินค้าในระบบตลาด ดังที่ Stephen Ball กล่าวไว้ว่า “Standardization is the grammar of control in education.”

2) **มาตรฐานเดียวกับการปฏิเสศ “ภูมิปัญญาทางเลือก”** ในบริบทของการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานโดยครอบครัว การใช้มาตรฐานเดียวหมายความว่า ครอบครัวต้องปรับตัวให้สอดคล้องกับกรอบของสมรรถนะหลัก ตัวชี้วัด และแบบประเมินที่รัฐกำหนด ไม่ว่าจะใช้แนวทางแบบวอลดอร์ฟ (Waldorf), มอนเตสซอรี (Montessori), หรือการเรียนรู้แบบชุมชนที่ไม่เป็นทางการก็ตาม ผลที่ตามมา คือ

ประสบการณ์เรียนรู้แบบเฉพาะตัวถูกลดทอนคุณค่า

ความสามารถในการประเมินความรู้ด้วยบริบทจริงถูกแทนที่ด้วยการกรอกแบบฟอร์ม

ครอบครัวต้อง “แปลงภาษาของตนเอง” ให้เข้าเกณฑ์ราชการ แม้กระทั่งวิธีเลี้ยงลูกก็ต้องมีภาษาทางการ

ในกรณีนี้ มาตรฐานจึงไม่ใช่เพียงเครื่องมือประเมิน แต่ทำหน้าที่เป็นเครื่องมือกีดกันความหลากหลายทางวัฒนธรรม ความรู้ และภาษาของการเรียนรู้

3) **การผลิตวาทกรรม “มาตรฐาน = ความปลอดภัย”** หนึ่งในกลไกที่ทำให้ค่านิยมเรื่องมาตรฐานเดียวดำรงอยู่ได้ในสังคมไทยคือวาทกรรมเชิงความปลอดภัย เช่น

“เพื่อไม่ให้เด็กหลุดจากระบบ”

“เพื่อให้ผู้เรียนได้รับการศึกษาที่มีคุณภาพ”

“เพื่อสร้างความเชื่อมั่นในสังคม”

วาทกรรมเหล่านี้สร้างภาพว่า มาตรฐานกลางคือเกราะป้องกันเด็กจากการถูกลิดรอนสิทธิ ทั้งที่ในความเป็นจริง การใช้มาตรฐานเดียวอาจกลายเป็น การลิดรอนสิทธิของครอบครัวในการเลือกแนวทางการเรียนรู้ที่เหมาะสมกับบริบทของตนเอง สอดคล้องกับ Foucault (1979) ที่ว่า มาตรฐาน คือ เครื่องมือของ “governmentality” ที่แสดงว่า การปกครองชีวิตผ่านข้อมูล ตัวเลข และการเปรียบเทียบ ซึ่งเป็นการควบคุมที่ “อ่อน” กว่า การใช้อำนาจโดยตรง แต่ฝังแน่นในความรู้สึกว่า “ควรต้องทำตาม”

4) **ความไม่เป็นธรรมเชิงโครงสร้างของมาตรฐานเดียว** แม้มาตรฐานจะถูกอ้างว่า “เท่าเทียม” แต่ในความจริง มาตรฐานเดียวไม่ได้สะท้อนความเป็นธรรมเชิงกระบวนการ (procedural fairness) เพราะครอบครัวที่มีทุนทางวัฒนธรรมสูงสามารถเขียนเอกสารให้ดู “เข้ากรอบ” ครอบครัวที่อยู่ต่างจังหวัดหรือมีวิถีการเรียนรู้แบบพื้นบ้านไม่มี “ภาษาราชการ” ไปสื่อสารแนวคิดเรื่อง “คุณภาพ” ถูกจำกัดให้อยู่ในกรอบที่วัดได้เท่านั้น เช่น คะแนน ประเมินผล

สังเกตพฤติกรรม สิ่งนี้ตรงกับแนวคิดของ Pierre Bourdieu ว่า ระบบที่ดูเหมือนเป็นกลาง กลับซ่อนอคติไว้ใน “ทุนทางวัฒนธรรม” ที่กระจายไม่เท่ากันในสังคม

5) **วาทกรรมการวัดผล: องค์ภาพของมาตรฐานนิยม** การวัดผลเป็นเครื่องมือสำคัญที่ขับเคลื่อนมาตรฐานเดียว เช่น การประเมินตามสมรรถนะ, การจัดทำเอกสารผลลัพธ์ตาม KPI, การตรวจสอบด้วยแบบฟอร์มของเขตพื้นที่ ในกระบวนการนี้ “คุณภาพ” ของผู้เรียนจึงถูกลดทอนเหลือเพียงสิ่งที่ แปลงเป็นตัวเลขได้ เท่านั้น ส่วนมิติอื่น เช่น ความคิดสร้างสรรค์ ทักษะทางวัฒนธรรม หรือการเรียนรู้ผ่านครอบครัว ถูกจัดอยู่ในหมวด “เพิ่มเติม” หรือ “อธิบายประกอบ” แสดงว่า ความรู้ที่ประเมินไม่ได้ จึงถูกมองว่าไม่มีอยู่ และความหลากหลายที่จัดหมวดหมู่ไม่ได้ ก็ถูกทำให้กลายเป็น ความเสี่ยง

กล่าวโดยสรุป ค่านิยมเรื่อง “มาตรฐานเดียว” ในระบบการศึกษาทางเลือกของไทยจึงมิได้เป็นเพียงเครื่องมือทางเทคนิคเพื่อประกันคุณภาพ แต่คือ โครงสร้างวาทกรรมที่ทำหน้าที่ควบคุม แยกแยะ และตีตราความรู้ โดยอาศัยภาษาแบบทางการ การวัดผล และอำนาจของระบบราชการในการกำกับความหมายของคำว่า “การศึกษาที่ดี” วาทกรรมมาตรฐานเดียวจึงก่อให้เกิด การปฏิเสธความหลากหลายทางการเรียนรู้ และลดทอนศักยภาพของการศึกษาแบบครอบครัวให้กลายเป็น “เวอร์ชันจำลองของโรงเรียน” โดยที่ขาดการเคารพในความรู้ท้องถิ่น ประสบการณ์ชีวิต หรือการเรียนรู้ผ่านความสัมพันธ์ทางสังคม หากมาตรฐานไม่สามารถรับรู้ความแตกต่าง มาตรฐานนั้นก็ไม่ใช่ดีธรรม และหากความหลากหลายไม่มีพื้นที่ในการดำรงอยู่ วาทกรรมของรัฐก็ไม่ใช่ประชาธิปไตยอย่างแท้จริง

4.1.3.4 **วัฒนธรรมเชิงลำดับชั้นและการยอมรับอำนาจแบบไม่สมมาตร**
โครงสร้างสังคมไทยยังยึดโยงกับวัฒนธรรมลำดับชั้นสูง-ต่ำ โดยเฉพาะในความสัมพันธ์ระหว่าง “ผู้รู้-ผู้ไม่รู้”, “รัฐ-ประชาชน”, และ “เจ้าหน้าที่-ชาวบ้าน” ความสัมพันธ์เหล่านี้มิใช่เพียงการจัดวางตำแหน่ง แต่แทรกซึมในระดับจิตสำนึก เช่น การไม่กล้าคัดค้านคำสั่งราชการ การพยายามทำตามแบบฟอร์มเพื่อให้ “ผ่านเกณฑ์” และการไม่กล้าวางแผนการเรียนรู้ตามแบบของตนเองหากไม่มีผู้ประเมินรองรับ ความสัมพันธ์เช่นนี้ทำให้วาทกรรมของรัฐได้รับการยอมรับโดยไม่ต้องอธิบายมาก ซึ่งสะท้อนว่า คือ พฤติกรรมแบบ submission without resistance ที่เกิดจากโครงสร้างอำนาจเชิงวัฒนธรรม ซึ่งสืบทอดมายาวนานในระบบราชการไทย

วัฒนธรรมเชิงลำดับชั้น: รากฐานทางสังคมของการควบคุมในระบบการศึกษา ประเทศไทยเป็นสังคมที่มีรากฐานของวัฒนธรรมแบบ “อาวูโนนิยม” และ “ลำดับชั้นทางอำนาจ” สูงมาก วัฒนธรรมนี้ไม่ได้จำกัดอยู่ในระดับครอบครัวหรือชุมชนเท่านั้น หากแต่ฝังแน่นอยู่ในโครงสร้างของรัฐ โดยเฉพาะในระบบราชการ ซึ่งออกแบบมาให้มีลำดับชั้นจากผู้มีอำนาจ

สูงสุดไปยังผู้ได้บังคับบัญชา ในระบบการศึกษาก็เช่นกัน ความสัมพันธ์ระหว่างรัฐกับครอบครัว หรือระหว่างผู้ประเมินกับผู้จัดการศึกษาแบบครอบครัว ไม่ได้เป็น “คู่เจรจา” หากแต่เป็น ความสัมพันธ์เชิงแนวดิ่ง ที่ฝ่ายหนึ่งมีอำนาจในการตัดสิน อีกฝ่ายเป็นเพียงผู้ยอมรับและ ปฏิบัติตาม

1) ความไม่สมมาตรของอำนาจ: เมื่อรัฐเป็น “ผู้รู้” และครอบครัวเป็น “ผู้รองรับ” ในเชิงวาทกรรม เอกสารของรัฐที่เกี่ยวข้องกับการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานโดย ครอบครัวมักใช้ถ้อยคำและโครงสร้างภาษาที่สะท้อนความไม่สมดุลของอำนาจ เช่น

“ครอบครัวต้องยื่นแผนเพื่อพิจารณาอนุมัติ”

“ต้องอยู่ภายใต้การประเมินของสำนักงานเขตพื้นที่”

“การจัดการศึกษาต้องมีคุณภาพไม่ต่ำกว่ามาตรฐานกลาง”

ประโยคเหล่านี้ทำหน้าที่ ตอกย้ำสถานะที่ไม่เท่าเทียม ของผู้มีส่วน เกี่ยวข้อง กล่าวคือ รัฐคือผู้มีอำนาจในการ “อนุญาต/ปฏิเสธ” ขณะที่ครอบครัวเป็นผู้ที่ต้อง “ขออนุญาต/แสดงความพร้อม” โดยปราศจากพื้นที่สำหรับการโต้แย้งในเชิงอำนาจอย่างเสมอภาค เป็นไปตามที่ Michel Foucault เรียกความสัมพันธ์นี้ว่า power asymmetry ซึ่งมีได้เกิดจาก กฎหมายหรือกำลัง แต่เกิดจาก โครงสร้างของวาทกรรม ที่ทำให้บางคน “พูดได้” และบางคน “พูดไม่ได้” หรือพูดแล้ว “ไม่มีความหมายในเชิงนโยบาย”

2) การทำให้ความไม่สมมาตรกลายเป็น “ความปกติ” สิ่งที่น่ากังวลไม่ใช่ เพียงแค่มีความไม่สมดุลของอำนาจ แต่คือการที่สังคม เรียนรู้ที่จะยอมรับความไม่สมดุลนั้นโดยไม่ ตั้งคำถาม เช่น

พ่อแม่ที่จัดการศึกษาให้ลูกมักคิดว่า “ต้องทำให้ลูกใจเซต”

เจ้าหน้าที่เขตที่ประเมินอาจคิดว่า “เราคือผู้รู้มากกว่า”

ครอบครัวเชื่อว่าการถูกประเมินคือ “หน้าที่ที่เลี่ยงไม่ได้”

นี่คือสิ่งที่ Antonio Gramsci เรียกว่า อุดมการณ์ที่กลายเป็นสามัญสำนึก (common sense ideology) ซึ่งเมื่อคนส่วนใหญ่เชื่อโดยไม่รู้ตัว ก็ยิ่งทำให้อำนาจดำรงอยู่ได้โดยไม่ จำเป็นต้องใช้การบังคับ

3) ระบบราชการแบบไทยกับลำดับชั้นวาทกรรม ระบบราชการของไทย เป็นหนึ่งในระบบที่มีลำดับชั้นสูงที่สุดในโลก (ตามดัชนี power distance ของ Hofstede) ซึ่งทำให้ เจ้าหน้าที่รัฐมี “ทุนทางสังคม” ที่สูงเหนือจากพลเมืองทั่วไป เมื่อถูกวางไว้ในบริบทของการประเมิน

การศึกษาครอบครัว เจ้าหน้าที่ประเมินจึงมีบทบาทเป็นเหมือน “ครูใหญ่” หรือ “ผู้ควบคุม” แทนที่จะเป็น “คู่เสนา” หรือ “ผู้ส่งเสริมการเรียนรู้” สิ่งนี้สะท้อนในภาษาที่ใช้ในเอกสาร เช่น

“ผู้ปกครองต้องปฏิบัติตามคำแนะนำ”

“ขอให้ปรับแผนให้สอดคล้องกับข้อเสนอแนะ”

“การไม่ดำเนินการตามนี้อาจนำไปสู่การเพิกถอนสิทธิ”

สิ่งนี้คือการใช้ “ทุนทางสถาบัน (institutional capital)” เพื่อสถาปนาอำนาจที่ไม่จำเป็นต้องเจรจา เพราะตำแหน่งหน้าที่เพียงอย่างเดียวก็ทำให้ “เสียงของรัฐมีน้ำหนักกว่าผู้ปกครอง”

4) ความเจียบของผู้ถูกประเมิน: ผลลัพธ์ของวัฒนธรรมลำดับชั้น

ความสัมพันธ์เชิงลำดับชั้นไม่เพียงทำให้ผู้มีอำนาจ “พูด” ได้เท่านั้น แต่ยังทำให้ผู้ไม่มีอำนาจ “ไม่กล้าพูด” เช่น

ครอบครัวไม่กล้าสะท้อนปัญหาที่พบในการประเมิน

ไม่กล้าแสดงความเห็นต่างเกี่ยวกับตัวชี้วัด

ไม่เสนอแนวทางเฉพาะของตน เพราะ “เกรงจะไม่ผ่าน”

นี่คือผลของวัฒนธรรมที่ “ทำให้ความเจียบดูสูญภาพ” และ “ทำให้การยอมรับโดยไม่ตั้งคำถามดูเป็นการเคารพ” ทั้งที่จริงแล้วเป็นการลดทอนพลังของพลเมืองในการมีส่วนร่วม แสดงว่า ความเจียบในระบบราชการมิใช่สันติภาพ แต่คืออาการของความไม่เสมอภาคเชิงโครงสร้างที่ลึกซึ้ง

กล่าวโดยสรุป วัฒนธรรมเชิงลำดับชั้นและความสัมพันธ์อำนาจแบบไม่สมมาตรในสังคมไทย เป็นเงื่อนไขสำคัญที่ส่งผลให้วาทกรรมในการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานโดยครอบครัวยังคงอยู่ภายใต้การควบคุมของรัฐโดยไม่มีพื้นที่ให้พลเมืองสามารถต่อรอง หรือกำหนดทิศทางของตนเองอย่างแท้จริง ระบบราชการในฐานะผู้ประเมิน ทำหน้าที่ไม่เพียงแค่ควบคุมเอกสาร แต่ควบคุม “นิยามของความรู้ที่ดี” และ “สิทธิในการพูด” ของครอบครัว ผู้ไม่มีตำแหน่งจึงต้องพูดด้วยภาษาของผู้มีอำนาจ หรือไม่พูดเลย การยอมรับความไม่สมดุลของอำนาจเป็นสิ่งที่รัฐไม่จำเป็นต้องบังคับ หากวัฒนธรรมเชิงลำดับชั้นยังได้รับการผลิตซ้ำผ่านวาทกรรมของระบบการศึกษา

4.1.3.5 ความรู้แบบราชการ คือ ความรู้ที่ชอบธรรม ท้ายที่สุด สังคมไทยยังมีความเชื่อโดยปริยายว่า “สิ่งที่รัฐรับรองคือสิ่งที่ถูกต้อง” และ “สิ่งที่อยู่นอกระบบคือสิ่งที่ต้องระวัง” ทำให้วาทกรรมที่ผลิตโดยกระทรวงศึกษาธิการ เช่น แบบประเมิน สมรรถนะ ตัวชี้วัด ฯลฯ กลายเป็น “ต้นแบบความรู้” ที่ประชาชนต้องปรับเข้าหา นี่คือการก่อรูปของ วาทกรรมแบบราชการ

(bureaucratic discourse) ที่ผูกขาดทั้งนิยาม ความถูกต้อง และรูปแบบการประเมิน โดยแฝงอยู่ในค่านิยมของสังคมว่า “สิ่งที่ดีต้องมีหลักฐาน”, “สิ่งที่วัดไม่ได้คือสิ่งที่ไม่มีอยู่”, และ “ความสำเร็จต้องผ่านเกณฑ์” เป็นไปตามที่ Michel Foucault เรียกปรากฏการณ์นี้ว่า “Regimes of Truth” โครงสร้างความรู้ที่รัฐกำหนดว่า อะไรคือ “ความจริงที่ถูกต้อง” และสิ่งใดที่อยู่นอกขอบเขตความจริงนั้น จะถูกมองว่า “ผิดปกติ” หรือ “เสี่ยงภัย” โดยไม่ต้องอธิบายเพิ่มเติม

ความรู้แบบราชการ: เครื่องมือทางอำนาจที่แฝงในความเป็นกลาง ในระบบการบริหารการศึกษาไทย ความรู้ที่ผลิตโดยหน่วยงานราชการ เช่น กระทรวงศึกษาธิการ สพฐ. หรือสำนักงานเขตพื้นที่ ได้รับสถานะเป็น “ความรู้กลาง” หรือ “ความรู้แบบเป็นทางการ” ซึ่งไม่เพียงถูกใช้เป็นมาตรฐานในการจัดการเรียนรู้ แต่ยังทำหน้าที่ จำกัดความหมายของคำว่า “การศึกษา” ให้อยู่ในกรอบแบบแผนที่รัฐกำหนดไว้เท่านั้น Michael Apple (1993) กล่าวว่า: “Official Knowledge is not neutral – it is a reflection of the culture and interest of those who have power to define it.” ดังนั้น ความรู้แบบราชการจึงเป็นผลผลิตของ กลุ่มที่มีอำนาจในการนิยามว่าอะไรคือ ‘สิ่งที่ควรรู้’ และใครควรเป็นผู้รู้ โดยเฉพาะในระบบที่มีลำดับชั้นและศูนย์กลางอำนาจอย่างไทย

1) การทำให้ความรู้ราชการกลายเป็น “ความรู้ที่ถูกต้อง” หนึ่งในกลไกที่รัฐใช้เพื่อทำให้ความรู้ราชการกลายเป็นความรู้ที่ชอบธรรมคือการ ทำให้ความรู้ทางเลือกดูไม่มีหลักฐานหรือไม่มีความมาตรฐาน ครบครันต้อง “แปล” การเรียนรู้ของตนให้เข้าเกณฑ์ เช่น สมรรถนะตัวชี้วัด เอกสารราชการเป็นแบบแผนเดียว เช่น “แบบฟอร์มแผนการเรียนรู้”, “แบบประเมินรายชั้น” แนวคิดอื่น เช่น การเรียนผ่านวิถีธรรมชาติ หรือวัฒนธรรมชุมชน จะต้องถูกตีความใหม่ในกรอบของราชการก่อนจึงจะได้รับการยอมรับ Foucault กล่าวว่า “Truth is not outside power... it is produced by multiple forms of constraint. And it induces regular effects of power.” กล่าวคือ ความรู้ราชการไม่ใช่เพียง “สิ่งที่เป็นจริง” แต่เป็น สิ่งที่รัฐมีอำนาจในการทำให้เป็นจริง ผ่านการผลิตซ้ำทางวาทกรรมและกลไกของนโยบาย

2) วาทกรรมของความรู้ที่ชอบธรรม: ภาษาทางการในฐานะตัวกรอง ความรู้ที่ชอบธรรมในระบบราชการมักแฝงอยู่ในลักษณะของ “ภาษาทางการ” หรือ “ภาษาวิชาชีพราชการ” เช่น

คำว่า “สมรรถนะ”, “ตัวชี้วัด”, “การประเมินผลตามช่วงชั้น”

การใช้รูปแบบเอกสารตายตัว เช่น แบบฟอร์มแผนการเรียนรู้

การใช้สำนวน passive voice เช่น “ต้องได้รับการพิจารณา”, “ควรจัดให้สอดคล้องกับมาตรฐาน”

ภาษาราชการเหล่านี้ไม่เพียงทำหน้าที่สื่อสาร แต่ยัง คัดกรองความรู้ของผู้พูด ด้วย กล่าวคือ หากผู้ปกครองไม่สามารถเขียนหรือพูดตามภาษาในระบบได้ ความรู้ของเขาจะถูกลดคุณค่าลงทันที การประเมินความรู้ไม่ได้อยู่ที่สาระเท่านั้น แต่อยู่ที่ “รูปแบบที่สื่อสาร” และ “บริบทที่ผู้มีอำนาจเข้าใจได้”

3) ความรู้ทางเลือก: ถูกทำให้เป็นเพียง “ความเห็นส่วนบุคคล”

แม้ครอบครัวหรือชุมชนจะมีแนวทางการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับวิถีชีวิต ศาสนา หรือวัฒนธรรมของตนเอง แต่หากไม่สามารถ “บรรจุ” ลงในกรอบราชการได้ ความรู้นั้นก็จะถูกมองว่า “ไม่มีหลักฐาน” “ไม่ผ่านมาตรฐาน” “ขาดความน่าเชื่อถือ” “ไม่สามารถประเมินผลได้” สิ่งนี้สะท้อนว่า รัฐไม่ได้ปฏิเสธความรู้ทางเลือกโดยตรง แต่ทำให้มันไม่มีสถานะเชิงนโยบาย จึงไม่สามารถถูกใช้เป็นเครื่องมือจัดการศึกษาได้อย่างเท่าเทียม ซึ่ง Pierre Bourdieu สะท้อนว่า ความรู้ราชการคือ “ความรู้ที่ได้รับการรับรองจากรัฐ (State-sanctioned knowledge)” เพราะรัฐมี ทุนเชิงสถาบัน (institutional capital) และ ทุนทางภาษา (linguistic capital) ที่สามารถควบคุมกรอบการตีความของสังคมได้

4) การผลิตซ้ำความรู้แบบราชการผ่านกระบวนการประเมิน กลไก

สำคัญที่ทำให้ความรู้ราชการกลายเป็นมาตรฐานเดียวคือ “การประเมินผล” โดยเฉพาะในระบบการศึกษาทางเลือกที่ครอบครัวต้องเสนอแผนการเรียนรู้และ “รายงานผลสัมฤทธิ์” ตามกรอบที่รัฐกำหนดไว้ กระบวนการนี้ส่งผลดังนี้ ลดความรู้ของครอบครัวลงให้กลายเป็น checklist เปลี่ยนการเรียนรู้ที่มีพลวัตให้เป็นแบบรายงานแบบแผน ทำให้ครอบครัวต้องผลิต “ความรู้ตามแบบ” เพื่อ “พิสูจน์” ตนเองต่อเจ้าหน้าที่

ครอบครัวต้องพูดภาษาของรัฐ เพื่อแสดงว่าความรู้ของตนเองนั้น “มีคุณค่า” แต่หากไม่สามารถพูดภาษานั้นได้ ก็จะไม่มีความรู้ในระบบ

กล่าวโดยสรุป ความรู้แบบราชการจึงทำหน้าที่เป็น วาทกรรมหลัก (dominant discourse) ที่นิยามว่าอะไรคือ “ความรู้ที่ถูกต้อง” และ “ใครมีอำนาจในการสื่อสารความรู้นั้น” โดยระบบการศึกษาไทย โดยเฉพาะในบริบทของการศึกษาทางเลือก ยังคงยึดถือว่า ความรู้ที่ชอบธรรมต้องเป็นสิ่งที่อยู่ในกรอบราชการ มีภาษาเฉพาะ และสามารถประเมินได้ตามเกณฑ์กลาง การครอบงำนำไปสู่การลดทอนพลังของครอบครัวและชุมชนในการผลิตความรู้ การทำให้ความรู้ท้องถิ่นหรือทางเลือกกลายเป็น “ข้อยกเว้น” ที่ไม่มีความชอบธรรม การทำให้ครอบครัวต้อง

“จำลองตัวเองเป็นโรงเรียน” เพื่อให้อยู่รอดในระบบ ซึ่งเมื่อใดที่ความรู้ต้องถูกตีความผ่านภาษาราชการเท่านั้น เมื่อนั้น ความรู้จากประชาชนก็จะถูกทำให้เจียบเสียง และหมดสิทธิในการดำรงอยู่ในพื้นที่นโยบายการศึกษา

ดังนั้นแล้ว การวิเคราะห์ในระดับวิถีปฏิบัติทางสังคมทำให้เห็นว่า วาทกรรมที่ปรากฏในเอกสารเกี่ยวกับการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานโดยครอบครัว มิได้เกิดจากการตัดสินใจเชิงเทคนิคหรือความรู้กลางเพียงอย่างเดียว หากแต่เกิดจาก การฝังตัวของอุดมการณ์รัฐนิยม ความเชื่อในมาตรฐาน ความเป็นทางการของระบบราชการ และวัฒนธรรมลำดับชั้น ที่ดำรงอยู่ในโครงสร้างจิตสำนึกของสังคมไทยอย่างลึกซึ้ง วาทกรรมของรัฐจึงไม่ได้ทำหน้าที่ “จัดการ” การศึกษาเท่านั้น แต่ยังทำหน้าที่ หลอหลอมความเข้าใจของสังคมว่าการศึกษาแบบใด “มีคุณภาพ” และใครคือ “ผู้มีสิทธิในการนิยามความรู้” โดยที่เสียงของครอบครัว ชุมชน ท้องถิ่น หรือทางเลือกอื่น ๆ ถูกลดทอนบทบาทลงอย่างเป็นระบบ การเปลี่ยนแปลงทางการศึกษาในเชิงวาทกรรมจึงต้องเริ่มจากการทบทวน “วิถีปฏิบัติทางสังคม” ที่เรายึดถือโดยไม่รู้ตัว เพราะสิ่งที่ฝังลึกที่สุด คือสิ่งที่ต้านทานการเปลี่ยนแปลงมากที่สุดเสมอ

ตาราง 6 แสดงความสัมพันธ์ของระดับวิถีปฏิบัติทางสังคม (Socio-cultural Practice)

ประเด็นหลัก	คำอธิบายสั้น	ตัวอย่างวาทกรรม/พฤติกรรม	ผลกระทบ
รัฐนิยมและความรู้	รัฐถูกมองว่าเป็นผู้รู้ที่ดีที่สุด การศึกษาที่ดีต้องได้รับการควบคุมจากรัฐ	ต้องได้รับอนุญาตจากเขต, รัฐมีสิทธิสูงสุดในการตัดสินใจด้านคุณภาพ	รัฐผูกขาดการนิยามคุณภาพการศึกษา, ลดเสรีภาพของครอบครัว
ความเป็นทางการของระบบราชการ	ความเป็นทางการทำให้ภาษาและขั้นตอนกลายเป็นเครื่องมือควบคุม	ใช้ภาษาทางวิชาการ, ซับซ้อน, เอกสารราชการ, ควบคุมรูปแบบการเรียนรู้	ประชาชนต้องปรับตัวให้พูดภาษาราชการ, ลดความมั่นใจในการจัดการศึกษา
ค่านิยมมาตรฐานเดียว	มาตรฐานเดียวทำลายความหลากหลายทางการศึกษาและวัฒนธรรม	ต้องรายงานผลตามเกณฑ์, สมรรถนะหลัก, แบบประเมินกลาง	ความหลากหลายทางการศึกษาถูกจำกัด, ระบบทางเลือกกลายเป็นจำลองโรงเรียน

ตาราง 6 (ต่อ)

ประเด็นหลัก	คำอธิบายสั้น	ตัวอย่างวาทกรรม/ พฤติกรรม	ผลกระทบ
วัฒนธรรมลำดับชั้น	ลำดับชั้นทางสังคมทำให้ความไม่สมดุลของอำนาจดูปกติ	ต้องทำตามคำแนะนำ, ไม่กล้าเสนอแนวทางตนเอง	ผู้มีอำนาจพูดได้, ผู้ไม่มีอำนาจถูกทำให้เงียบ
ความรู้แบบราชการ	ความรู้ที่รัฐรับรองเท่านั้นที่ถูกมองว่าถูกต้องและชอบธรรม	ต้องเขียนแผนการเรียนรู้ตาม ภาษาราชการ, ความรู้ทางเลือกถูกลดค่า	ความรู้ชุมชน-ทางเลือกไม่มีสถานะในนโยบาย, ลดบทบาทพลเมือง

ตารางที่ 6 การศึกษาด้วยบทเอกสารราชการที่เกี่ยวข้องกับการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐาน โดยครอบคลุมจำนวน 18 ฉบับ ตั้งแต่พระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2542 ไปจนถึงนโยบายและกฎกระทรวงต่าง ๆ ที่ดำเนินต่อเนื่องมาจนถึงปี พ.ศ. 2566 พบว่า รัฐในฐานะผู้มีอำนาจสูงสุดในระบบการศึกษาไทยยังคงครองสถานะเป็นศูนย์กลางของอำนาจกำหนดนโยบาย แนวทาง และกระบวนการทางการศึกษาทั้งหมด ไม่ว่าจะผ่านรูปแบบของกฎหมาย แผนพัฒนา ยุทธศาสตร์ หรือระเบียบปฏิบัติ สิ่งเหล่านี้ล้วนสะท้อนถึง “การใช้อำนาจผ่านสถาบัน” อย่างเป็นระบบและต่อเนื่อง โดยเฉพาะในกรณีของ โสมสคู ซึ่งแม้จะเปิดโอกาสให้ครอบครัวสามารถจัดการศึกษาด้วยตนเองได้ แต่ก็ยังอยู่ภายใต้การควบคุม ตรวจสอบ และกำกับอย่างใกล้ชิดจากภาครัฐ อำนาจเชิงโครงสร้างนี้ก่อให้เกิดความไม่เท่าเทียมในเชิงความสัมพันธ์ระหว่าง “ผู้มีอำนาจ” และ “ผู้จัดการศึกษา” โดยเฉพาะเมื่อพิจารณาจากคำถ้อยของกลุ่มผู้ให้ข้อมูล ซึ่งเผยให้เห็นว่าผู้จัด โสมสคู จำนวนมากต้องเผชิญกับภาระในการปรับตัวให้สอดคล้องกับระบบราชการที่มีลำดับชั้นและขั้นตอนที่ซับซ้อน ตัวอย่างเช่น การขออนุญาตจัดการศึกษา การจัดทำแผนการเรียนรู้ การประเมินผล หรือแม้แต่การปฏิบัติตามเกณฑ์ของ หลักสูตรแกนกลาง ซึ่งล้วนแต่ถูกออกแบบมาโดยรัฐและสะท้อนถึงอุดมการณ์ที่เน้นความเป็นหนึ่งเดียวและมาตรฐานกลาง มากกว่าจะคำนึงถึงความหลากหลายหรือบริบทเฉพาะของครอบครัว

อุดมการณ์ของรัฐที่ฝังอยู่ในเอกสารราชการจำนวนมากนั้น มักให้ความสำคัญกับแนวคิดของ “รัฐชาติ” ความมั่นคงทางสังคม และ “คุณลักษณะอันพึงประสงค์” ที่พึงมีของ พลเมืองไทย ซึ่งสอดคล้องกับยุทธศาสตร์ชาติและแผนการศึกษาแห่งชาติที่วางรากฐานให้ระบบการศึกษาทำหน้าที่เป็นเครื่องมือในการหล่อหลอมเยาวชนให้กลายเป็นกำลังสำคัญ ของประเทศภายใต้กรอบ

คิดเดียวกัน การจัด โฮมสคูล ซึ่งโดยธรรมชาติมีความยืดหยุ่นเน้นการเรียนรู้ตามศักยภาพ ความสนใจ และบริบทของแต่ละครอบครัว จึงกลายเป็นสิ่งที่ต้องต่อรอง ปรับตัว และในบางครั้งต้องจำนวนต่อกฎระเบียบที่รัฐกำหนด ในแง่ของโครงสร้างความสัมพันธ์ อำนาจในระบบการศึกษา สะท้อนออกมาเป็นลำดับชั้นจากระดับบนลงล่าง โดยเริ่มจากกระทรวงศึกษาธิการ สภาการศึกษา สำนักงานเขตพื้นที่ ไปจนถึงเจ้าหน้าที่ผู้ตรวจติดตามและนิเทศการจัดการศึกษา ซึ่งในทางปฏิบัติมีบทบาทอย่างมากในการชี้ขาดว่าแผนการเรียนรู้ หรือกิจกรรมของ Homeschool ไດ “ผ่าน” หรือ “ไม่ผ่าน” เกณฑ์ ซึ่งส่งผลให้เกิดความไม่เท่าเทียมในเชิงอำนาจระหว่างฝ่ายผู้จัดการศึกษา (ผู้ปกครอง) กับเจ้าหน้าที่ผู้ควบคุม ผู้จัดการศึกษา หลายรายสะท้อนว่าตนรู้สึกถูกตีกรอบในการออกแบบกระบวนการเรียนรู้ ทั้งที่จุดประสงค์ของ โฮมสคูล คือการปลดปล่อยเด็กจากกรอบมาตรฐานเดิม ๆ เพื่อให้ได้เรียนรู้อย่างเป็นธรรมชาติและมีความหมาย

ถ้อยคำจากเจ้าหน้าที่สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษา แม้จะมีท่าที “เอื้ออาทร” แต่ก็มักเน้นการปฏิบัติตามระเบียบแบบแผน และยังยึดหลักสูตรแกนกลางเป็นมาตรฐานสำคัญ ซึ่งสอดคล้องกับตัวบทกฎหมายที่ให้ความสำคัญกับ “ความมั่นใจในคุณภาพ” มากกว่าการเปิดพื้นที่ให้เกิดนวัตกรรมหรือความหลากหลายทางการศึกษา องค์ความรู้และความเข้าใจใน โฮมสคูล ของเจ้าหน้าที่ภาครัฐยังมีความหลากหลายและไม่เท่ากัน บางรายยอมรับว่ายังขาดความรู้เฉพาะเกี่ยวกับการเรียนรู้แบบทางเลือก ส่งผลให้กระบวนการดำเนินงานมักใช้บรรทัดฐานของระบบโรงเรียนเป็นหลัก นำไปสู่การประเมินที่ไม่สอดคล้องกับวิถีของ โฮมสคูล ในทางกลับกัน ถ้อยคำจากกลุ่มผู้จัดการศึกษาและเครือข่าย โฮมสคูล สะท้อนถึงความตั้งใจในการจัดการศึกษาที่สอดคล้องกับความสามารถ ความสนใจ และบริบท ของผู้เรียนอย่างลึกซึ้ง พวกเขามองว่าการจัดโฮมสคูล ไม่ใช่เพียงทางเลือก แต่คือ การต่อรองกับโครงสร้างรัฐที่ไม่ยืดหยุ่น และในหลายกรณียังเป็นการ “ดิ้นรน” เพื่อหลุดพ้นจากอำนาจของรัฐที่กำหนดให้การเรียนรู้ต้องมีแบบแผนเดียวเท่านั้น การเลือกจัดการศึกษาแบบครอบครัวจึงเป็นทั้ง “การต่อต้านในทางปฏิบัติ” และ “การต่อรองทางอุดมการณ์” ที่สะท้อนถึงการเรียกร้องอำนาจคืนจากรัฐสู่ประชาชนในฐานะเจ้าของสิทธิในการจัดการเรียนรู้ จากทั้งหมดนี้ ความสัมพันธ์เชิงอำนาจที่เห็นได้ชัดคือ การที่รัฐยังเป็นผู้ครอบครองอำนาจทาง นโยบาย กำกับดูแล และกำหนดมาตรฐานในการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐาน แม้จะอนุญาตให้ประชาชนจัด โฮมสคูล ได้ แต่การกระจายอำนาจยังเป็นเพียงในระดับรูปแบบ มิใช่เนื้อหา ขณะที่อุดมการณ์หลักของรัฐยังคงยึดมั่นในมาตรฐานเดียว ความมั่นคง และความเป็นชาติ ทำให้เกิดความไม่เท่าเทียมและความตึงเครียดในเชิงโครงสร้างระหว่างผู้จัดการศึกษากับ ระบบราชการ ความสัมพันธ์เชิงอำนาจเช่นนี้จึงต้องการการปฏิรูปเชิงโครงสร้าง ที่ไม่เพียงแต่ลดความ

เหลื่อมล้ำทางอำนาจ แต่ยังคงยอมรับในอุดมการณ์ทางเล็อก และวิถีความรู้ที่หลากหลายของพลเมืองในระบอบประชาธิปไตยที่แท้จริง

4.2 เพื่อตอบวัตถุประสงค์ข้อที่ 2 การสร้างแนวทางการส่งเสริมการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานโดยครอบครัว

ส่วนที่ 2 ของงานวิจัยฉบับนี้นำเสนอ แนวทางการส่งเสริมการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานโดยครอบครัว (Homeschool) ซึ่งเป็นผลลัพธ์จากกระบวนการวิจัยเชิงคุณภาพในระยะที่ 2 ที่เน้นการมีส่วนร่วมจากผู้เกี่ยวข้องโดยตรง โดยประกอบด้วย

- | | |
|--|------------|
| 1) ผู้จัดการศึกษา (ผู้ปกครองและนักเรียน) | จำนวน 6 คน |
| 2) นักวิเคราะห์นโยบายและแผน | จำนวน 2 คน |
| 3) นักวิชาการการศึกษา | จำนวน 2 คน |
| 4) ศิษยานุศิษย์ | จำนวน 2 คน |

ทั้งนี้เนื่องจากกลุ่มผู้ให้ข้อมูลทั้ง 12 คน ถือเป็นผู้รับผิดชอบการให้บริการโดยตรง และเป็นกลุ่มตัวแทนของผู้รับบริการโดย กำหนดจากพื้นที่ที่ใช้ในการศึกษาคือกรุงเทพมหานคร เพราะเป็นพื้นที่ที่มีผู้จัด โฮมสคูล มากเป็นอันดับ 1 ของประเทศไทย และมีลักษณะความเป็นเมือง ผู้วิจัยคัดเลือกนักวิเคราะห์นโยบายและแผน นักวิชาการการศึกษา และศิษยานุศิษย์ จากการที่เป็นเจ้าหน้าที่หรือบุคลากรทางการศึกษาของสำนักงานพื้นที่การศึกษากรุงเทพมหานคร เขต 1 โดยมีหน้าที่ความรับผิดชอบในงานกลุ่มส่งเสริมการจัดการศึกษา และกลุ่มนิเทศ ติดตาม และประเมินผลการจัดการศึกษา ที่มีประสบการณ์ในการทำงานด้าน โฮมสคูล มาไม่น้อยกว่า 3 ปี จนข้อมูลจะอิ่มตัว ซึ่งผู้วิจัยได้จัดกิจกรรมประชุมเชิงปฏิบัติการขึ้นเป็นระยะเวลา 1 วัน เพื่อสรุปและอภิปรายร่วมกันเกี่ยวกับผลการวิเคราะห์หาทหกรรมการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานโดยครอบครัวจากการวิจัยในระยะที่ 1 โดยในการประชุมดังกล่าว ผู้เข้าร่วมได้ร่วมกันอภิปราย แสดงความคิดเห็น และสังเคราะห์องค์ประกอบสำคัญของวาทกรรมว่าด้วยการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานโดยครอบครัว โดยครอบคลุมทั้งด้านหลักการและนโยบาย กระบวนการการจัดการศึกษากิจกรรมการเรียนรู้ทรัพยากรที่ใช้ในการจัดการศึกษา และเครือข่ายความร่วมมือของผู้เกี่ยวข้อง

ผู้วิจัยได้นำผลการสังเคราะห์องค์ประกอบของวาทกรรมที่ได้จากการประชุมเชิงปฏิบัติการดังกล่าวไปใช้เป็นฐานในการจัดทำแนวคำถามสัมภาษณ์เชิงลึก เพื่อนำไปสัมภาษณ์กลุ่มผู้ทรงคุณวุฒิที่มีความเชี่ยวชาญในด้านการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานโดยครอบครัว โดยประกอบด้วย

- | | |
|--------------------------------------|------------|
| 1) ตัวแทนผู้บริหารการศึกษา | จำนวน 1 คน |
| 2) ตัวแทนนักวิชาการกระทรวงศึกษาธิการ | จำนวน 1 คน |
| 3) ตัวแทนนักวิชาการการศึกษาทางเลือก | จำนวน 1 คน |

โดยใช้เกณฑ์การคัดเลือกที่เน้นประสบการณ์ตรงและความเชี่ยวชาญเฉพาะด้าน การสัมภาษณ์ดังกล่าวดำเนินการด้วยการนัดหมายล่วงหน้า ผ่านช่องทางออนไลน์หรือแบบพบหน้า โดยผู้วิจัยใช้แบบสัมภาษณ์ที่ได้รับการตรวจสอบความตรงเชิงเนื้อหา (Content Validity) จากผู้เชี่ยวชาญ เพื่อให้มั่นใจในความสอดคล้องกับวัตถุประสงค์ของการวิจัย และได้ข้อมูลเชิงลึกที่สะท้อนถึงแนวทางการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานโดยครอบครัวอย่างรอบด้านและตรงประเด็น ผู้วิจัยพัฒนาคำถามแนวทางการส่งเสริมการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานโดยครอบครัว (Homeschool) โดยการแบ่งการพัฒนาแนวทางเป็น 2 ระยะ คือ 1) การใช้การประชุมปฏิบัติการแบบมีส่วนร่วมของผู้ที่เกี่ยวข้องกับการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานโดยครอบครัว และ 2) การสัมภาษณ์เชิงลึกต่อผู้ทรงคุณวุฒิ/ผู้เชี่ยวชาญ โดยในระยะนี้นั้นเป็นการสัมภาษณ์เชิงลึกผู้ทรงคุณวุฒิ จากการที่ผู้วิจัยได้นำผลจากระยะที่ 2 .ในขั้นแรกไปออกแบบแนวทางการส่งเสริมการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานโดยครอบครัว เพื่อการมุ่งเน้นการตรวจสอบความสอดคล้อง เหมาะสม และข้อเสนอแนะต่อแนวทางที่พัฒนาขึ้น เพื่อให้เกิดการกลั่นกรองทางวิชาการ เพิ่มความเชื่อมั่นทางด้านเนื้อหา

การวิเคราะห์ในระยะที่ 2 นี้ต่อยอดจากการระบุ "วาทกรรมรัฐนิยม" ที่ครอบงำระบบการศึกษาไทยในระยะที่ 1 ซึ่งเน้นอำนาจรัฐ การควบคุมจากส่วนกลาง และการยึดมั่นในมาตรฐานเดียว โดยผู้วิจัยได้จัดกิจกรรมเชิงปฏิบัติการและสัมภาษณ์เชิงลึก เพื่อสังเคราะห์ปัญหาและพัฒนาแนวทางที่มุ่ง "ร้อยสร้าง" โครงสร้างวาทกรรมเดิม และเปิดพื้นที่ให้ภาคประชาชนมีบทบาทมากขึ้นในการกำหนดทิศทางการเรียนรู้

ผู้วิจัยขอเสนอแนวทางการส่งเสริมการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานโดยครอบครัวนี้ ได้รับการออกแบบให้สอดคล้องกับปัญหาเชิงวาทกรรมที่พบ และแบ่งออกเป็น 3 ระดับหลัก พร้อมด้วยแนวทางเชิงนโยบายและปฏิบัติการที่ครอบคลุมในแต่ละระดับ ได้แก่

4.2.1 แนวทางการส่งเสริมการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานโดยครอบครัว (ระดับครอบครัว)

4.2.2 แนวทางการส่งเสริมการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานโดยครอบครัวสำหรับศึกษานิเทศก์

4.2.3 แนวทางการส่งเสริมการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานโดยครอบครัวสำหรับเขตพื้นที่การศึกษา (ระดับเขตพื้นที่)

นอกจากนี้ ยังมีการนำเสนอ ตารางสรุปความเชื่อมโยง ระหว่างองค์ประกอบของวาทกรรมที่ถูกวิพากษ์ กับแนวทางการส่งเสริมที่พัฒนาขึ้น เพื่อเน้นย้ำว่าแนวทางเหล่านี้ไม่ได้เป็นเพียงข้อเสนอเชิงเทคนิค แต่เป็นการปฏิรูปที่เข้าใจรากของปัญหาเชิงโครงสร้างอย่างลึกซึ้ง โดยแนวทางการส่งเสริมการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานโดยครอบครัวที่พัฒนาขึ้นในระยะที่ 2 นี้ เป็นผลลัพธ์ที่ได้จากกระบวนการวิจัยเชิงคุณภาพที่เปิดพื้นที่ให้ผู้มีส่วนเกี่ยวข้องโดยตรงกับการจัดการศึกษาโฮมสคูล เข้ามามีส่วนร่วมอย่างแท้จริง โดยกระบวนการดำเนินงานในระยะนี้เริ่มต้นจากการจัดประชุมเชิงปฏิบัติการเพื่อร่วมกันอภิปราย สังเคราะห์ และกลั่นกรององค์ประกอบของวาทกรรมที่ปรากฏจากการวิเคราะห์ในระยะที่ 1 ซึ่งเป็นวาทกรรม ที่เน้นอำนาจรัฐ การควบคุมจากส่วนกลาง และการยึดถือมาตรฐานเดียวในการจัดการศึกษาผู้เข้าร่วมการประชุมเชิงปฏิบัติการได้ร่วมกันพิจารณาว่า ปัญหาหลักของการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานโดยครอบครัวในประเทศไทย มิได้จำกัดอยู่ที่เชิงเทคนิคหรือนโยบายเพียงเท่านั้น แต่ยังรวมถึงปัญหาเชิงโครงสร้างของ “วาทกรรมรัฐนิยม” ที่ฝังรากอยู่ในระบบการศึกษา เช่น การครอบงำของความรู้แบบราชการ ความสัมพันธ์เชิงอำนาจที่ไม่สมดุลระหว่างผู้จัดการศึกษา กับเจ้าหน้าที่รัฐ และความคาดหวังที่ให้ โฮมสคูล ต้องดำเนินตามมาตรฐานเดียวกับระบบโรงเรียนอย่างไม่มีข้อยกเว้น

ทั้งนี้ในระยะที่ 2 ผู้วิจัยได้ดำเนินการจัดกิจกรรมประชุมเชิงปฏิบัติการแบบมีส่วนร่วม (Participatory Workshop) เพื่อสรุปและกลั่นกรององค์ประกอบของวาทกรรมการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานโดยครอบครัวที่ได้จากการวิเคราะห์เชิงวิพากษ์ในระยะที่ 1 โดยกิจกรรมดังกล่าวจัดขึ้นโดยมีผู้เข้าร่วมจำนวน 12 คน ซึ่งเป็นตัวแทนจากกลุ่มที่เกี่ยวข้องโดยตรงกับการจัดการศึกษาโฮมสคูล การดำเนินกิจกรรมประชุมเชิงปฏิบัติการนี้มีเป้าหมายเพื่อเปิดพื้นที่ให้ผู้มีส่วนได้ส่วนเสียจากหลากหลายระดับ ได้ร่วมกันอภิปราย ตรวจสอบ และตีความองค์ประกอบของวาทกรรมที่ปรากฏจากระยะที่ 1 อันครอบคลุมทั้งด้านแนวคิดหลักการศึกษา ความสัมพันธ์เชิงอำนาจระหว่างรัฐกับครอบครัว มาตรฐานกลางของ หลักสูตร และกรอบอุดมการณ์ที่ฝังอยู่ในกฎหมายและนโยบายการศึกษา ผู้เข้าร่วมได้นำประสบการณ์ตรงและมุมมองของตนมาอภิปรายร่วมกันในลักษณะระดมความคิดเห็นแบบมีโครงสร้าง (Structured Discussion) เพื่อยืนยันความสอดคล้องและความหมายร่วมของวาทกรรมสำคัญที่สะท้อนภาพรวมของสถานการณ์การจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานในครอบครัวของประเทศไทย ผลจากกิจกรรมดังกล่าวทำให้ได้ชุดองค์ประกอบวาทกรรมที่ชัดเจน ซึ่งใช้เป็นรากฐานในการพัฒนาแนวทางการส่งเสริมการจัด

การศึกษาขั้นพื้นฐานโดยครอบครัวในระยะที่ 2 ต่อไป โดยแนวทางที่ถูกพัฒนาขึ้นนั้น มิได้เป็นเพียงผลผลิตจากการวิเคราะห์เอกสาร หรือคำถ้อยเท่านั้น แต่เป็นผลจากการปฏิสัมพันธ์เชิงความรู้ระหว่างนักวิจัยและผู้มีส่วนเกี่ยวข้อง ซึ่งสะท้อนให้เห็นถึงความพยายามในการบูรณาการข้อมูลเชิงวิชาการเข้ากับบริบทของผู้ใช้งานจริงในระดับปฏิบัติการ

เมื่อได้ข้อสรุปจากการประชุมเชิงปฏิบัติการ ผู้วิจัยได้นำแนวทางเบื้องต้นเหล่านี้ไปสัมภาษณ์เชิงลึกกับผู้ทรงคุณวุฒิที่มีความเชี่ยวชาญในประเด็นการจัดการศึกษาทางเลือก เพื่อประเมินความสอดคล้อง เหมาะสม และความเป็นไปได้ของแนวทางในทางปฏิบัติ ผลจากการสัมภาษณ์สะท้อนให้เห็นว่า วาทกรรมที่แฝงอยู่ในความคิด ความเชื่อ และประสบการณ์ของผู้เกี่ยวข้องนั้น มีความหลากหลาย ซับซ้อน และเต็มไปด้วยการต่อรองระหว่างอุดมการณ์รัฐกับอุดมการณ์ทางเลือกที่ครอบครัวพยายามสร้างขึ้น ดังนั้น แนวทางการส่งเสริมการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานโดยครอบครัวที่ได้จากการวิจัยครั้งนี้ จึงมิได้เป็นเพียงชุดข้อเสนอเชิงเทคนิค หรือข้อเสนอแนะเชิงนโยบาย หากแต่เป็นแนวทางที่มีเจตนารมณ์ในการ “รื้อสร้าง” โครงสร้างวาทกรรมเดิมของระบบการศึกษาไทยในบางมิติ เพื่อเปิดพื้นที่ให้ครอบครัว ชุมชน และภาคประชาชนมีบทบาทในการกำหนดทิศทางการเรียนรู้มากยิ่งขึ้น และนำไปสู่การออกแบบระบบการศึกษาที่มีความยืดหยุ่น ยึดผู้เรียนเป็นศูนย์กลาง และเคารพต่อความหลากหลายทางการศึกษาอย่างแท้จริง แนวทางการส่งเสริมการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานโดยครอบครัวเป็นผลมาจากการวิเคราะห์วาทกรรมจากผู้มีส่วนได้เสียถึงปัญหาต่าง ๆ เชิงโครงสร้างของวาทกรรม โดยจากการสัมภาษณ์เชิงลึกเกี่ยวกับประเด็นการศึกษาขั้นพื้นฐานโดยครอบครัวนั้น สามารถสะท้อนให้เห็นวาทกรรมทางสังคมที่เน้นอยู่ในบทสัมภาษณ์ได้ดังนี้

“เราต้องมั่นใจว่าเด็กที่เรียนโฮมสคูลจะได้รับการศึกษาไม่ด้อยไปกว่าโรงเรียน เพราะสุดท้ายปลายทางต้องไปสอบแข่งขันเหมือนกัน”

“โฮมสคูลไม่ใช่ใครจะทำก็ได้ ถ้ารัฐไม่ติดตามควบคุม เด็กอาจจะไม่ได้รับการศึกษาที่แท้จริง”

(ตัวแทนผู้บริหารในสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษา สัมภาษณ์ 20 มกราคม 2567)

จากตัวบทการสัมภาษณ์สะท้อนวาทกรรมของ รัฐในฐานะผู้รักษามาตรฐานกลาง ที่เชื่อว่าความรู้มีแบบเดียวและสามารถวัดได้ตามเกณฑ์แบบสถาบัน เป็นวาทกรรมที่แฝงด้วย อำนาจเชิงบรรทัดฐาน (normative power) ตามแนวคิดของ Foucault ซึ่งหมายถึงการทำให้ประชาชนเชื่อ

ในสิ่งที่เหมาะสม โดยไม่ต้องใช้การบังคับโดยตรง อีกทั้งยังสะท้อน อุดมการณ์แบบผลิตซ้ำ ที่ Michael Apple วิจารณ์ว่า ระบบการศึกษามีแนวโน้มทำให้คนเชื่อว่า “การเรียนรู้ที่ดี” ต้องผ่านการสอบแข่งขันและหลักสูตรมาตรฐานเท่านั้น

จากตัวบทคำพูดนี้แสดงถึง วาทกรรมการผูกขาดนิยามของคำว่า “การศึกษา” โดยรัฐ ซึ่งสอดคล้องกับแนวคิดของ Foucault ที่ชี้ให้เห็นว่าอำนาจของรัฐสมัยใหม่ไม่ได้จำกัดอยู่ที่การใช้กฎหมายหรืออำนาจบังคับ หากแต่กระทำผ่านการสร้าง “วาทกรรมความรู้” (discursive formation) ที่สถาปนาให้รัฐเป็นผู้มีสิทธิในการบอกว่าอะไรคือ “ความรู้ที่แท้จริง” คำว่า “ถ้ารัฐไม่ควบคุม” บ่งชี้ถึงความกลัวการสูญเสียอำนาจ และความไม่เชื่อมั่นในศักยภาพของภาคประชาชน ซึ่งแสดงออกในรูปแบบของ วาทกรรมอาว์ชาเชิงอำนาจ (paternalistic discourse) โดยรัฐมองว่าตนเป็น “ผู้ดูแล” และประชาชนเป็น “ผู้ที่ยังไม่บรรลุนิติภาวะทางวิชาการ” การจัดการศึกษาโดยครอบครัวจึงถูกพิจารณาว่าเป็น “ความเสี่ยง” ไม่ใช่ “สิทธิ” ซึ่งขัดแย้งอย่างรุนแรงกับแนวคิดของ Paulo Freire ที่ยืนยันว่าการศึกษาคือพื้นที่ของ “การตื่นรู้” และเป็นสิทธิของมนุษย์ในการกำหนดทิศทางความรู้ด้วยตนเอง ไม่ใช่ภายใต้เงื่อนไขของรัฐเท่านั้น

“เราไม่ได้อยากต่อต้านระบบ แต่เราแค่รู้สึกว่าลูกไม่เหมาะกับการเรียนในห้องเรียน 50 คนที่ต้องทำตามทุกอย่างเหมือนกันหมด”

(ผู้ปกครองครอบครัว A สัมภาษณ์ 25 พฤศจิกายน 2567)

“ตอนแรกเรากลัวมาก กลัวจะทำไม่ดีพอ กลัวลูกสอบไม่ได้ แต่พอเริ่มจริง เราเห็นว่าลูกได้เรียนรู้มากกว่าที่คิดทั้งวิชาการ ทั้งชีวิต”

(ผู้ปกครองครอบครัว C สัมภาษณ์ 20 พฤศจิกายน 2567)

จากตัวบทการสัมภาษณ์นี้คือเสียงของ “ผู้ตั้งคำถาม” ต่อวาทกรรมกระแสหลัก และกำลังสั่นคลอนความเชื่อที่ฝังรากลึกเกี่ยวกับ “ความรู้ที่ถูกต้อง” ตามแนวคิดของ Paulo Freire ที่เห็นว่าผู้เรียนและครอบครัวไม่ควรถูกลดทอนเป็น “ผู้รับสาร” แต่ควรมีพื้นที่ในการออกแบบการเรียนรู้ด้วยตนเอง คำพูดนี้ยังสะท้อนความต้องการของครอบครัวในการสร้าง agency หรืออำนาจในการกำหนดชีวิต ซึ่งตรงข้ามกับภาพของครอบครัวในระบบราชการที่ถูกมองว่า “ไม่รู้” ตัวบทการสัมภาษณ์นั้นคือ วาทกรรมที่น่าสนใจอย่างยิ่ง เพราะสะท้อน “กระบวนการเปลี่ยนผ่านของความรู้สึกและอัตลักษณ์” ของผู้ปกครอง จาก “ผู้ด้อยค่าในระบบ” ไปสู่ “ผู้รู้ในชีวิตจริง” กระบวนการนี้คือสิ่งที่ Freire เรียกว่า transformation of the oppressed into subjects กล่าวคือ

การที่คนธรรมดาค้นพบอำนาจในการคิด รู้ และสร้างโลกของตนเอง ความกลัวในตอนแรกคือผลพวงจาก วาทกรรมอำนาจของระบบราชการ ที่ทำให้ประชาชนรู้สึก “ไม่มีสิทธิ์” ในการจัดการความรู้ จนต้องรอการรับรองจาก “ผู้มีใบอนุญาต” เท่านั้น จึงจะสามารถสอนลูกได้อย่างมีคุณภาพ แต่เมื่อผู้ปกครองได้ลงมือจัดการศึกษาเอง ความมั่นใจค่อย ๆ เพิ่มขึ้น วาทกรรมเดิมถูกท้าทาย และเกิดการสร้างวาทกรรมใหม่จากภาคประชาชน ที่เห็นว่าการเรียนรู้แท้จริงคือสิ่งที่ “สัมพันธ์กับชีวิต” ไม่ใช่แค่การสอบผ่าน นี่จึงเป็น วาทกรรมท้าทายเชิงโครงสร้าง (counter-hegemonic discourse) ที่สำคัญในการเปลี่ยนความสัมพันธ์เชิงอำนาจในระบบการศึกษา อย่างไรก็ตามคำพูดของนักเรียนในระบบโฮมสคูล สะท้อนวาทกรรมหลัก: เสียงที่เคยเงียบ ความเป็นเจ้าของการเรียนรู้ ดังนี้

“ผมรู้สึกว่าได้เรียนในสิ่งที่อยากรู้จริง ๆ ไม่ใช่แค่จำไปสอบ ผมมีเวลาอ่านหนังสือที่ชอบ เล่นดนตรี ทำสวน”

(นักเรียนครอบครัว C สัมภาษณ์ 20 พฤศจิกายน 2567)

“ผมชอบที่ผมเลือกเรียนเองได้ วันไหนอยากเรียนวิทยุทั้งวันก็ได้ ไม่มีใครมาบอกว่า ‘ผิดเวลา’”

(นักเรียนครอบครัว B สัมภาษณ์ 25 พฤศจิกายน 2567)

เสียงของผู้เรียนคือวาทกรรมที่สำคัญที่สุดแต่ถูกมองข้ามมากที่สุดในระบบราชการ กล่าวอีกนัยหนึ่ง ระบบไม่ได้เปิดพื้นที่ให้เด็กพูดถึง “คุณค่าของการเรียนรู้” ในมุมมองของตนเอง ซึ่ง Foucault จะเรียกว่า “subjugated knowledge” หรือความรู้ที่ถูกกดไว้เพราะมันไม่สอดคล้องกับระบบหลัก คำพูดนี้ยังสะท้อนการสร้าง “อัตลักษณ์ใหม่” ของผู้เรียน ซึ่ง Freire จะถือว่าเป็นสัญญาณของการปลดปล่อยตนเองจากระบบอำนาจที่ครอบงำ ส่วนตัวบทจากศึกษานิเทศก์ สะท้อนวาทกรรมหลักถึง ความกลัวการสูญเสียการควบคุม ความไม่ไว้วางใจในภาคประชาชน นอกจากนี้ ตัวบทนี้ คือ คำประกาศความเป็นอิสระทางความรู้ (epistemic autonomy) ของผู้เรียน ซึ่งตรงข้ามกับแนวคิด “ตารางเรียนแบบแข็งตัว” ในระบบโรงเรียน วาทกรรมแบบนี้สะท้อนความคิดของ Ivan Illich ที่วิจารณ์ว่าโรงเรียนเป็นระบบที่ปิดกั้นเสรีภาพของมนุษย์ผ่าน “โครงสร้างเวลา” “วินัย” และ “ใบรับรอง” และเสนอให้สังคมต้อง “เลิกทำให้โรงเรียนเป็นศูนย์กลาง” (Deschooling society) การที่นักเรียนรู้สึกว่าเขาเป็นผู้ “เลือก” ไม่ใช่ผู้ “ถูกสั่งให้เรียน” คือการประกาศว่าเขาไม่ใช่เพียงผู้รับ

สาร (passive subject) แต่คือผู้มีศักดิ์ศรีในการเรียนรู้ตามวิถีของตนเอง เป็นการท้าทายวาทกรรมแบบ Taylorist schooling (ระบบอุตสาหกรรมในโรงเรียน) ที่ Henry Giroux กล่าวถึงว่าโรงเรียนมักผลิตผู้เรียนให้เป็นแรงงานที่เชื่อฟังมากกว่าผู้ที่มีวิจารณญาณ

“พ่อแม่บางคนจบแค่ ป.6 แล้วจะจัดการเรียนให้ลูกอย่างมีคุณภาพได้จริงหรือ? เรากลัวว่าจะเป็นช่องทางให้เด็กหลุดจากระบบโดยไม่มีใครดูแล”

(ศึกษานิเทศก์ A สัมภาษณ์ 2 ธันวาคม 2567)

“เราไม่ได้ต่อต้านโฮมสคูลนะครับ แต่ต้องมีกรอบชัดเจน ไม่ใช่ว่าใครจะสอนยังงี้ก็ได้ มันจะสะเปะสะปะเกินไป”

(ศึกษานิเทศก์ B สัมภาษณ์ 2 ธันวาคม 2567)

จากถ้อยคำพูดนี้สะท้อนการ ตราหน้าเชิงโครงสร้าง ที่ผูก “ความรู้” กับ “คุณวุฒิ” และ “ใบรับรอง” ซึ่งเป็นวาทกรรมที่ Michael Apple วิเคราะห์ว่าเป็นการใช้ทุนวัฒนธรรมแบบชนชั้นกลางเป็นเกณฑ์สากล โดยไม่เคารพประสบการณ์ชีวิตและภูมิปัญญาของกลุ่มอื่น นอกจากนี้ยังเผยความรู้สึก “ไม่ไว้วางใจ” ซึ่งเป็นจุดร่วมของวาทกรรมราชการที่มองประชาชนว่าไม่มีศักยภาพในการควบคุมคุณภาพด้วยตนเอง เป็นภาวะที่ Fairclough เรียกว่า “การกำหนดอำนาจผ่านภาษา” (language as governance) นอกจากนี้ คำว่า “สะเปะสะปะ” เป็นวาทกรรมที่สะท้อน ความกลัวต่อความไร้ระเบียบ (fear of disorder) ซึ่งเป็นรากฐานของวาทกรรมราชการที่เน้นระบบ ระเบียบ และมาตรฐาน คำพูดนี้ชี้ให้เห็นว่า แม้รัฐจะ “ยอมรับ” โฮมสคูล แต่การยอมรับนั้นมีเงื่อนไข คือ ต้องอยู่ภายใต้ ระเบียบที่รัฐนิยาม นี่คือรูปแบบของ “เสรีภาพในกรอบอำนาจ” (freedom under surveillance) ซึ่ง Foucault กล่าวถึงว่าอำนาจในยุคร่วมสมัยไม่จำเป็นต้องกดขี่ตรง ๆ แต่ใช้การ “วางกรอบพฤติกรรม” ให้ประชาชนต้องอยู่ในระบบโดยสมัครใจผ่านการตรวจสอบ การกำกับ และ “บรรทัดฐานความเหมาะสม”

จากการสัมภาษณ์ด้วยบทสะท้อนถึงการยืนยันว่ารัฐยังเป็นศูนย์กลางของ “อำนาจนิยาม” การศึกษา โดยจากคำพูดของ ตัวแทนผู้บริหารในสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษา และศึกษานิเทศก์ จะเห็นได้ชัดเจนว่า โฮมสคูลยังถูกวางไว้ภายใต้กรอบของความไม่ไว้วางใจ โดยรัฐมีความพยายามควบคุมผ่าน “การกำหนดว่าการศึกษที่ดีคืออะไร” เช่น ต้องมีมาตรฐานกลาง ต้องมีการประเมินตามกรอบหลักสูตร และต้องมีการติดตามอย่างใกล้ชิด

การวิเคราะห์นี้ชี้ให้เห็นว่า นโยบายที่เกี่ยวกับโฮมสคูล แม้จะเปิดให้ดำเนินการได้ แต่ยังไม่ได้เปลี่ยนแปลง “อำนาจการนิยาม (definitional power)” ที่รัฐผูกขาดไว้ในระบบการศึกษา

กระแสหลัก ตามแนวคิดของ Foucault อำนาจในที่นี้ไม่ใช่อำนาจกดขี่โดยตรง แต่เป็นอำนาจในการกำหนดความจริง (regimes of truth) คือรัฐสามารถนิยามว่าอะไรคือ “ความรู้ที่ถูกต้อง” และใครมีคุณสมบัติในการเป็นผู้จัดการศึกษาได้บ้าง ซึ่งทำให้ครอบครัวที่ไม่ได้มีใบปริญญาหรือไม่มีสถานะทางสังคม ถูกทำให้รู้สึก “ไม่รู้” ทั้งที่จริงแล้วพวกเขามีทุนทางวัฒนธรรมในชีวิตจำนวนมาก

ในแง่นี้ การที่รัฐยังตั้งคำถามว่า “พ่อแม่ที่จบแค่ ป.6 จะสอนลูกได้หรือไม่?” คือ การผลิตซ้ำอุดมการณ์ของการผูกขาดความรู้โดยสถาบันการศึกษา ดังที่ Michael Apple ชี้ให้เห็นว่า การศึกษาไม่ได้เป็นเพียงการถ่ายทอดความรู้ แต่คือกระบวนการรักษาอำนาจของกลุ่มชนชั้นกลาง หรือชนชั้นนำผ่านเกณฑ์ที่พวกเขาควบคุม

การกดทับความรู้ของครอบครัว และความพยายามทวงคืนอำนาจการเรียนรู้
คำพูดของผู้ปกครองที่เริ่มต้นด้วยความรู้สึก “กลัวว่าจะสอนไม่ดีพอ” คือการแสดงให้เห็นถึงผลลัพธ์ของวาทกรรมราชการ ที่ปลูกฝังว่าครอบครัวไม่มีความรู้พอที่จะจัดการศึกษาได้ด้วยตนเอง นี่คือนสิ่งที่ Freire เรียกว่า internalized oppression หรือการที่ผู้ถูกกดขี่เชื่อว่าสิ่งที่ตนมีนั้น “ด้อยค่า” แต่เมื่อผู้ปกครองได้ทดลองและค้นพบว่า “การเรียนรู้ของลูกเกิดขึ้นจริง” ความรู้สึกนี้ก็เปลี่ยนแปลงไป กลายเป็นพลังของการ “ตื่นรู้” ซึ่งเป็นหัวใจของการศึกษาปลดปล่อยของ Freire การที่ผู้ปกครองเริ่มรู้สึกที่ว่าตน “มีสิทธิ” ที่จะจัดการความรู้ด้วยตนเอง ก็คือการเปลี่ยนแปลงโครงสร้างอำนาจทางวาทกรรม ซึ่งตรงกับแนวคิดของ Fairclough ที่มองว่าภาษาไม่เพียงสะท้อนอำนาจ แต่เป็นพื้นที่ในการต่อรองอำนาจผ่านการสร้างวาทกรรมใหม่

เสียงของนักเรียน: จากผู้รับสารกลายเป็นผู้สร้างความรู้ คำพูดของนักเรียนที่ว่า “ผมเลือกเรียนเองได้” หรือ “ไม่มีใครบอกว่าผิดเวลา” เป็นวาทกรรมที่ทรงพลังมาก เพราะสะท้อนถึง การฟื้นคืนอัตลักษณ์ของผู้เรียนในฐานะตัวแบบของการเรียนรู้ ไม่ใช่เพียงผู้ปฏิบัติตามตารางเวลา นี่คือนสิ่งที่ Ivan Illich เรียกว่า การหลุดพ้นจาก “การขังความรู้ไว้ในตารางเรียนและห้องเรียน” ซึ่งเป็นผลผลิตของอุตสาหกรรมการศึกษา นักเรียนคนนี้คือผู้มี “agency” หรือความสามารถในการกำหนดเส้นทางการเรียนรู้ของตนเอง และเป็นภาพสะท้อนของการ “ต่อต้านอย่างสร้างสรรค์” ต่อระบบที่กดทับพวกเขาอย่างยาวนาน

ข้อเสนอเชิงนโยบายที่เกิดจากการวิเคราะห์เชิงวาทกรรม จากการอ่านและตีความวาทกรรมของผู้มีบทบาทต่าง ๆ อย่างรอบด้าน จะเห็นได้ว่า กรอบนโยบายของรัฐที่ส่งเสริมความเป็นหุ้นส่วน ต้องไม่ใช่เพียงการ “อนุญาต” แต่ต้อง “เปลี่ยนโครงสร้างอำนาจ” ดังนี้

1) รัฐต้องยอมลดบทบาทจาก “ผู้ควบคุม” มาเป็น “ผู้สนับสนุน” ลดเกณฑ์ควบคุมแบบแข็งตัว เช่น การบังคับใช้หลักสูตรแกนกลาง ให้ครอบครัวเสนอรูปแบบหลักสูตรที่สัมพันธ์กับบริบทชีวิต โดยมีครูพี่เลี้ยงหรือศึกษานิเทศก์เป็น “ผู้ให้คำแนะนำ” ไม่ใช่ “ผู้ตรวจสอบ”

2) ยอมรับว่า “ความรู้” ไม่ได้มีเพียงในระบบโรงเรียน เปิดพื้นที่ให้ครอบครัวใช้แหล่งเรียนรู้จากชุมชน และชีวิตจริง โดยไม่ต้องรอการรับรอง ซึ่งการประเมินผลควรอิงพัฒนาการของผู้เรียน มากกว่าการเปรียบเทียบกับเกณฑ์กลาง

3) เปิดพื้นที่นโยบายที่ครอบครัวและนักเรียนมีเสียง โดยการตั้งเวทีนโยบายในระดับเขต/จังหวัด/ชาติ ให้ผู้เรียน ผู้ปกครอง เครือข่ายโฮมสคูลเข้ามามีส่วนกำหนดทิศทาง ส่งเสริมให้เกิดกลไก “ตรวจสอบถ่วงดุลจากล่างขึ้นบน” (bottom-up accountability)

ดังนั้นจากการที่ผู้วิจัยได้การสังเคราะห์จากเสียงของผู้มีส่วนเกี่ยวข้องโดยตรง จึงนำมาสู่การออกแบบแนวทางการพัฒนาการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานโดยครอบครัวดังนี้

1) กรอบนโยบายของรัฐที่ส่งเสริมความเป็นหุ้นส่วน (Collaborative Policy Framework) ในห้วงยาวนานของประวัติศาสตร์การศึกษาไทย ระบบการศึกษาได้ดำเนินไปภายใต้โครงสร้างของราชการรวมศูนย์ ซึ่งรัฐถือครองอำนาจในการนิยามว่าอะไรคือ “การศึกษา” ใครคือ “ผู้มีสิทธิ” ในการจัดการศึกษา และรูปแบบใดคือ “มาตรฐาน” ที่พึงได้รับการยอมรับ ระบบเช่นนี้ไม่ได้เป็นเพียงการบริหารจัดการเชิงระบบ หากแต่เป็นการฝังรากลึกของวาทกรรมที่รัฐเป็นผู้มีอภิสิทธิ์ใน “ความรู้” และเป็นผู้ปกครองทางสังคม (social governor) ที่กำหนดว่า ใครควรเรียนอะไร เรียนเมื่อไร และเรียนอย่างไร ผู้วิจัยได้ศึกษาประเด็นดังกล่าวผ่านมุมมองของนักวิชาการหลายท่าน โดยเฉพาะในมุมมองของ Michel Foucault (1980) นั้น ชี้ให้เห็นว่า โครงสร้างเช่นนี้มีไว้เพียงอำนาจที่กระทำจากภายนอก แต่คือ power/knowledge หรืออำนาจที่ถูกสร้างผ่านความรู้และความรู้ที่ทำหน้าที่ทำให้การใช้อำนาจนั้นเป็นที่ยอมรับ กล่าวอีกนัยหนึ่ง ความรู้ในระบบการศึกษาคือเครื่องมือของการควบคุม การสอดส่อง (surveillance) และการจำแนกจัดอันดับ (classification) ที่ทำให้ประชาชนอยู่ภายใต้ระเบียบแบบแผนโดยไม่รู้ตัว ภายใต้ระบบนี้ ครอบครัวและผู้เรียนจึงกลายเป็นเพียง “วัตถุ” แห่งการปกครองที่ถูกออกแบบให้เชื่อฟังต่อกฎเกณฑ์ที่รัฐกำหนดผ่านกฎหมาย หลักสูตร และระบบการประเมินผล การที่รัฐให้ “อนุญาต” ให้ครอบครัวจัดการศึกษาเองภายใต้ระบบโฮมสคูล จึงมิใช่การให้สิทธิโดยบริสุทธิ์ แต่คือการยอมให้หลุดจากโครงสร้างได้เพียงเล็กน้อย โดยยังต้องยอมรับกฎระเบียบของรัฐ เช่น ต้องรายงานแผนการเรียน การประเมินผล และอาจถูกเพิกถอนสิทธิหากไม่ผ่านเกณฑ์ที่รัฐตั้งไว้ วาทกรรมเช่นนี้ยังคงสะท้อนความสัมพันธ์แนวดิ่งอย่างชัดเจน ส่วน Michael Apple (2006) เสนอว่า ระบบการศึกษาคือพื้นที่

ทางการเมืองที่สะท้อนความขัดแย้งด้านอำนาจและอุดมการณ์อย่างเข้มข้น การออกแบบนโยบายด้านการศึกษา มักจะเอื้อประโยชน์แก่กลุ่มที่มีทุนทางวัฒนธรรมสูง และทำให้กลุ่มอื่น ๆ ถูกมองว่า “ขาดความสามารถในการสอนลูก” ไปโดยปริยาย โดยเฉพาะในบริบทของโฮมสคูล ซึ่ง Apple เตือนว่า หากไม่มีการแทรกแซงจากรัฐในลักษณะที่สร้าง “การเสริมอำนาจ” (empowerment) จริง ๆ แล้ว โฮมสคูลอาจกลายเป็นช่องทางเสรีนิยมที่ถูกผูกขาดโดยครอบครัวชนชั้นกลาง มากกว่าจะเป็นทางเลือกที่เท่าเทียมสำหรับสังคม ในทำนองเดียวกัน Paulo Freire (1970) วิพากษ์ระบบการศึกษาที่ตั้งอยู่บนฐานของการธนาคาร (banking model of education) ว่าเป็นการทำให้ผู้เรียนกลายเป็นเพียง “ภาชนะเปล่า” ที่รอการเติมความรู้จากครูหรือรัฐ ผู้เรียนไม่มีสิทธิในการตั้งคำถามหรือสร้างองค์ความรู้ด้วยตนเอง หากระบบการศึกษาจะเป็นพื้นที่ของการปลดปล่อย (liberation) อย่างแท้จริง ต้องเปลี่ยนวิธีคิดจากการควบคุม มาเป็นการเปิดพื้นที่ของการสนทนา (dialogue) ที่เท่าเทียม รัฐต้องยอมรับว่าครอบครัวคือ “ผู้รู้” และ “ผู้มีสิทธิในชีวิตของตนเอง” ไม่ใช่แค่กลุ่มที่ต้องรอรับการตรวจสอบจากภายนอก และแนวคิดของ Norman Fairclough (2010) จึงมีบทบาทสำคัญในการวิเคราะห์ว่า วาทกรรมของรัฐที่ดูเหมือนเปิดโอกาสให้ครอบครัวมีทางเลือกในการจัดการศึกษา แท้จริงแล้วแฝงด้วยอำนาจในการควบคุมผ่านภาษา กฎหมาย และระบบการประเมินที่กำหนดสิ่งที่นับว่า “ถูกต้อง” หรือ “ได้มาตรฐาน” ขึ้นมา เพื่อทำให้ทางเลือกของประชาชนยังคงอยู่ในกรอบอำนาจของรัฐอย่างแนบเนียน

ดังนั้น กรอบนโยบายที่แท้จริงในการส่งเสริมการจัดการศึกษาโดยครอบครัว จึงต้องเป็นนโยบายที่ ปลดปล่อยจากโครงสร้างอำนาจแบบสถาบัน และเปลี่ยนจากแนวคิด “รัฐควบคุมประชาชน” เป็น “รัฐร่วมมือกับประชาชน” โดยมีลักษณะสำคัญคือ

- 1) การยอมรับอธิปไตยของครอบครัว ในการกำหนดเนื้อหา วิธีการ และเป้าหมายของการเรียนรู้ในบริบทของตน
- 2) สร้างการกระจายอำนาจในการรับรองความรู้ โดยให้มีหน่วยงานร่วมของ รัฐ-ชุมชน-ครอบครัวในการประเมินที่ไม่เน้นเกณฑ์แบบแข็งตัว
- 3) สร้างพื้นที่สนทนาในเชิงนโยบาย (policy dialogue) ที่เปิดให้ครอบครัวมีส่วนร่วมอย่างแท้จริง ตั้งแต่ระดับกฎหมายจนถึงการจัดสรรงบประมาณ
- 4) มองครอบครัวเป็นพันธมิตรทางการศึกษา มากกว่าเป็นผู้ต้องสงสัยหรือผู้ด้อยความสามารถทางวิชาชีพ

กรอบนโยบายลักษณะนี้ คือจุดเริ่มต้นของ “การทำให้ระบบการศึกษาเป็นประชาธิปไตย” อย่างแท้จริง เพราะไม่เพียงแต่เปลี่ยนวิธีการจัดการเรียนรู้ แต่ยังเปลี่ยนวิถีคิดของรัฐต่อพลเมือง และคืนอำนาจให้กับผู้เรียนในฐานะมนุษย์ที่มีศักดิ์ศรี มีสิทธิ และมีความสามารถในการกำหนดวิถีชีวิตของตนเองโดยไม่ต้องรอการรับรองจากระบบใด ๆ

2) แนวทางการจัดการศึกษา: เน้นการเรียนรู้แบบบูรณาการและมีความหมาย (Integrated and Meaningful Learning) ภายใต้ระบบการศึกษาปัจจุบัน เด็กมักถูกวางในฐานะ “ผู้รับสาร” (passive receiver) ที่ต้องยอมรับเนื้อหา วิธีสอน และการประเมินจากผู้สอนหรือจากระบบราชการที่ออกแบบหลักสูตรส่วนกลางอย่างแน่นหนา เด็กจึงถูกลดทอนบทบาทจาก “เจ้าของการเรียนรู้” ไปเป็นเพียงกลไกหนึ่งของระบบผลิตซ้ำ ซึ่ง Fairclough (2010) มองว่าเป็นหนึ่งในรูปแบบของวาทกรรมที่สะท้อนอำนาจเชิงสถาบันที่ครอบงำปัจเจก การจัดการศึกษาโดยครอบครัวยุคใหม่ถือโอกาสนี้ในการฟื้นฟู “ศักดิ์ศรีของการเรียนรู้” ให้กลับมาสู่ผู้เรียน โดยออกแบบการเรียนรู้ที่เชื่อมโยงกับชีวิตประจำวัน ความสนใจเฉพาะตัว และบริบทสังคมที่ผู้เรียนดำรงอยู่ เช่น เด็กที่อาศัยอยู่ในชุมชนเกษตรสามารถเรียนรู้วิชาวิทยาศาสตร์ผ่านการปลูกผัก การสังเกตการเจริญเติบโต การวิเคราะห์ดินและน้ำ เด็กที่สนใจศิลปะสามารถพัฒนาโครงการที่เชื่อมโยงทักษะการเขียน การคำนวณ และการสื่อสารได้พร้อมกันในกิจกรรมเดียว โดยไม่ต้องแยกเป็นวิชาๆ ตามระบบเดิม การเรียนรู้ที่มีความหมายเช่นนี้จะช่วยยกระดับ อัตลักษณ์ของผู้เรียนให้มีคุณค่าในตนเอง ไม่ต้องรอการประเมินจากระบบ หรือเปรียบเทียบตนเองกับค่ามาตรฐานจากส่วนกลาง อีกทั้งยังสะท้อนแนวคิดของ Dewey (1938) ที่เห็นว่า การศึกษาไม่ใช่การเตรียมตัวเพื่ออนาคต แต่คือกระบวนการของชีวิตเอง

แนวทางนี้จะทำให้โฮมสคูลไม่ใช่เพียงการจัดการศึกษาแบบทางเลือก แต่เป็นการปฏิรูปความสัมพันธ์เชิงวาทกรรม ระหว่างผู้สอน ผู้เรียน และเนื้อหาการเรียนรู้ใหม่ทั้งหมด ในโครงสร้างของระบบการศึกษาแบบกระแสหลัก การเรียนรู้มักถูกแยกเป็นวิชาตามโครงสร้างหลักสูตรกลางที่กำหนดไว้ล่วงหน้า เด็กถูกจัดวางให้อยู่ในห้องเรียนที่มีขนาดใหญ่ บทบาทของเขาคือการรับสารจากผู้สอน ตามลำดับชั้นเนื้อหาที่กำหนดไว้ในระดับชาติ และประเมินผลด้วยเครื่องมือมาตรฐานที่ไม่สอดคล้องกับชีวิตของผู้เรียนจริง วาทกรรมนี้คือการทำให้ “ความรู้” ถูกจำกัดอยู่ในกรอบวิชา (compartmentalization) และช่วงเวลา (temporal fragmentation) อย่างตายตัว เป็นการเรียนรู้ที่ตัดขาดจากชีวิตประจำวัน ถูกทำให้กลายเป็นนามธรรม และมักขาดความหมายทางอารมณ์หรือสังคมสำหรับผู้เรียน

ในทางตรงกันข้าม แนวทางการเรียนรู้แบบบูรณาการและมีความหมายที่เกิดขึ้นในระบบโฮมสคูล มีจุดเริ่มต้นจากการตั้งคำถามพื้นฐานว่า “เราเรียนไปเพื่ออะไร?” และ “ใครเป็นผู้กำหนดว่าอะไรคือสิ่งที่ควรเรียน?” คำถามเหล่านี้เป็นจุดตั้งต้นสำคัญของการเรียนรู้ในฐานะกระบวนการปลดปล่อย (liberation) ไม่ใช่เพียงการถ่ายทอดสาระตามลำดับขั้นตามแบบราชการ แต่คือกระบวนการที่ผู้เรียนมีอำนาจในการเลือก เสพ สังเคราะห์ และสร้างความหมายจากสิ่งที่ตนเองพบเจอในโลกจริง ซึ่งสอดคล้องกับหลักคิดของ Paulo Freire (1970) ที่เห็นว่าการศึกษาแท้จริงเกิดขึ้นเมื่อผู้เรียนเริ่ม “ตั้งคำถามต่อโลก” (problem-posing education) และมีส่วนร่วมในการเปลี่ยนแปลงโลกผ่านการเรียนรู้ที่มีความหมาย

2.1) การบูรณาการ: ความรู้ที่เชื่อมโยงกับชีวิต ไม่แยกส่วน ในระบบโฮมสคูล ครอบครัวสามารถจัดการเรียนรู้แบบบูรณาการได้อย่างยืดหยุ่น เพราะไม่มีข้อจำกัดจากกรอบวิชาการแบบแข็งตัว เช่น เด็กสามารถเรียนคณิตศาสตร์ผ่านการจัดการงบประมาณในบ้าน เรียนวิทยาศาสตร์ผ่านการทำสวน เรียนภาษาผ่านการพูดคุยกับชุมชน และเรียนสังคมผ่านการร่วมกิจกรรมกับท้องถิ่น การบูรณาการในที่นี้ไม่ใช่เพียงการรวมวิชา แต่เป็นการ สร้างพื้นที่ของการเรียนรู้ที่หลอมรวมชีวิต ความรู้ และตัวตนของผู้เรียนเข้าด้วยกัน ซึ่งสะท้อนแนวคิด whole-person learning และ experiential learning ตามแนวทางของ John Dewey (1938) ที่ยืนยันว่าการเรียนรู้ควรเชื่อมโยงกับประสบการณ์จริงของผู้เรียน ไม่ใช่สิ่งที่แยกขาดออกจากโลกภายนอก ภายใต้แนวทางนี้ เด็กไม่ได้เรียนเพื่อสอบ ไม่ได้เรียนเพราะต้องผ่านเกณฑ์ของระบบ แต่เรียนเพราะเขาสนใจ เรียนเพราะอยากรู้ และเรียนเพราะเขาเห็นว่าเนื้อหาอันมีคุณค่าในชีวิตจริง นี่คือการเรียนรู้ที่มีความหมายในมิติของผู้เรียนเอง (meaningful learning) ซึ่งเป็นสิ่งที่ระบบโรงเรียนมักไม่สามารถให้ได้อย่างแท้จริง

2.2) การตีความและการต่อรองอำนาจทางวาทกรรม การจัดการเรียนรู้แบบนี้ในระบบโฮมสคูล ยังเป็นการ ต่อรองกับวาทกรรมที่ครอบงำการเรียนรู้ในระบบโรงเรียน โดยเฉพาะวาทกรรมที่ว่า “การเรียนรู้ที่ดีต้องมีเนื้อหาชัดเจน ตารางเวลาแน่นอน และครูคือผู้นำความรู้” ซึ่ง Foucault (1980) เห็นว่าเป็นหนึ่งในกลไกของอำนาจที่รัฐใช้ผ่านสถาบัน (เช่น โรงเรียน) ในการ “ฝึกฝน” ประชากรให้ปฏิบัติตามระเบียบ สร้างความเป็นเนื้อเดียวทางอุดมการณ์ และควบคุมชีวิตผ่านมาตรฐานกลาง การบูรณาการความรู้จึงไม่ใช่แค่การรวมวิชาให้เด็กเรียนง่ายขึ้น แต่คือ การทำลายขอบเขตของความรู้ที่รัฐสร้างไว้ และเปิดให้เด็กสามารถสร้างโครงสร้างความรู้ของตนเองได้จากบริบทที่เขาอยู่ ซึ่งเป็นการ “คืนอำนาจการออกแบบ” ให้กับผู้เรียนและครอบครัว เป็นการท้าทายอำนาจรัฐที่ควบคุมวาทกรรมผ่านหลักสูตร หนังสือเรียน และการสอบวัดผล ในมุม

ของ Norman Fairclough (2010) การเลือกจัดการเรียนรู้แบบบูรณาการในระบบโฮมสคูล ก็คือ การผลิต “วาทกรรมทางเลือก” (alternative discourse) ที่ต่อต้านกับ “วาทกรรมทางการศึกษาแบบรัฐนิยม” ซึ่งทำให้ความรู้กลายเป็นสิ่งที่ต้องเรียนตาม ไม่ใช่สิ่งที่ผู้เรียนมีสิทธิในการออกแบบ

2.3) ความหมาย: ไม่ใช่แค่การรู้ แต่คือการมีส่วนร่วม “ความหมาย” ในที่นี้ไม่ได้หมายถึงแค่ผู้เรียนรู้ว่าเนื้อหาที่เรียนสำคัญอย่างไรในทางวิชาการ แต่หมายถึงว่า เขาารู้สึกว่าเนื้อหานั้นมีคุณค่าต่อชีวิต ความคิด และการดำรงอยู่ของเขาในโลก เช่น การเรียนรู้เรื่องพืชสมุนไพรพื้นบ้านของชุมชน ไม่ได้มีค่าเพียงในเชิงชีววิทยา แต่คือการเรียนรู้ประวัติศาสตร์ชุมชน อัตลักษณ์ท้องถิ่น และวิถีความสัมพันธ์ระหว่างมนุษย์กับธรรมชาติ แนวทางการจัดการศึกษาที่ให้ได้เห็น “ความหมาย” ของสิ่งที่เรียน จะทำให้เกิดแรงขับในตนเอง (intrinsic motivation) ซึ่งต่างจากแรงกดดันภายนอก (extrinsic) ที่มาจากการสอบแข่งขัน ซึ่ง Henry Giroux (1983) วิจารณ์ว่าเป็นผลผลิตของวาทกรรมแบบอุตสาหกรรม (industrial discourse) ที่ทำให้ผู้เรียนกลายเป็นเครื่องจักร ไม่ใช่มนุษย์ที่มีหัวใจ มีเจตจำนง และความเข้าใจในความเป็นมนุษย์ร่วมกัน

2.4) ผลลัพธ์: พื้นที่ของการเรียนรู้ที่มีความเสมอภาคทางอำนาจ การจัดการเรียนรู้แบบบูรณาการและมีความหมายในระบบโฮมสคูล คือการเปลี่ยนแปลงทั้งในระดับโครงสร้างทางวาทกรรม และ ความสัมพันธ์เชิงอำนาจในระดับจุลภาค (micro-politics of learning) เพราะผู้เรียนไม่ได้อยู่ใต้การชี้นำของครูหรือรัฐอีกต่อไป แต่กลายเป็นผู้นำทางการเรียนรู้ของตนเอง นอกจากนี้ ยังเป็นการ ทำลายการผลิตซ้ำของอำนาจแบบแนวดิ่ง ที่ผูกขาดความรู้ไว้ในมือของชนชั้นกลางหรือรัฐส่วนกลาง และเปิดโอกาสให้ครอบครัวในท้องถิ่นมีบทบาทในการสร้างเนื้อหา สื่อการสอน และการประเมินที่ตอบสนองต่อบริบทของตนเอง

กล่าวโดยสรุป การจัดการศึกษาโดยครอบครัวที่เน้นการเรียนรู้แบบบูรณาการและมีความหมาย ไม่ใช่เพียงแนวทางด้านวิธีการเรียนรู้ หากแต่เป็น การเปลี่ยนแปลงเชิงโครงสร้างที่รื้อทำลายวาทกรรมการเรียนรู้แบบสถาบัน และสร้างพื้นที่ใหม่ให้กับความรู้ที่มีคุณค่าในชีวิตจริงของผู้เรียน ภายใต้แนวคิดของ Freire, Foucault, Dewey และ Fairclough แนวทางนี้คือ กระบวนการค้นคืนศักดิ์ศรีของการเรียนรู้ให้แก่ผู้เรียน เปิดพื้นที่ให้เขามีเสียง มีอำนาจ และมีเสรีภาพในการกำหนดทิศทางชีวิตของตนเอง ผ่านกระบวนการเรียนรู้ที่ลึกซึ้ง เชื่อมโยง และมีความหมายอย่างแท้จริง

3) ระบบสนับสนุนทรัพยากรสำหรับครอบครัว (Resource and Financial Support System) แม้หลักการของโฮมสคูลจะเปิดโอกาสให้ครอบครัวมีเสรีภาพในการจัดการเรียนรู้ แต่ในทางปฏิบัติ ครอบครัวที่ไม่มีทุนทางเศรษฐกิจ ทุนทางวัฒนธรรม หรือทุนทางเทคโนโลยี

ย่อมเผชิญอุปสรรคมากกว่าครอบครัวที่มีฐานะดี ดังนั้น การเปิดโอกาสให้ครอบครัวเข้ามาจัดการศึกษาได้จริงจึงต้องควบคู่กับระบบสนับสนุนเชิงโครงสร้าง รัฐต้องจัดให้มี “กลไกการช่วยเหลือแบบเจาะจง” ไม่ใช่เพียงเงินอุดหนุนรายหัวเท่านั้น แต่รวมถึงการให้บริการทางการศึกษา การฝึกอบรม การให้ครูพี่เลี้ยงที่เข้าใจแนวคิดโฮมสคูล และการจัดตั้งคลังสื่อแบบเปิด (Open Education Resources) ที่มีเนื้อหาเสรี เข้าถึงง่าย และไม่ผูกติดกับระบบการรับรองแบบเดิม ระบบสนับสนุนนี้จะช่วยลด ความเหลื่อมล้ำเชิงโครงสร้าง ที่ซ่อนอยู่ภายใต้เสรีภาพในการจัดการศึกษา และทำให้สิทธิในการเลือกไม่กลายเป็น “อภิสิทธิ์ของคนมีทุน” อย่างที่ Apple (2006) เตือนว่า ระบบทางเลือกในโลกเสรีนิยมอาจกลายเป็นกลไกสร้างความเหลื่อมล้ำหากไม่มีรัฐเข้ามาสนับสนุนอย่างเป็นธรรม

การจัดการศึกษาโดยครอบครัว (Home-based education) แม้จะได้รับการรับรองในเชิงกฎหมายว่าเป็น “ทางเลือกหนึ่ง” ของการศึกษาขั้นพื้นฐานในประเทศไทย แต่ในทางปฏิบัติกลับยังมีข้อจำกัดจำนวนมาก โดยเฉพาะอย่างยิ่ง ข้อจำกัดด้านทรัพยากร ไม่ว่าจะเป็นทรัพยากรทางการเงิน สื่อการเรียนรู้ เทคโนโลยี ความรู้ด้านการจัดการเรียนรู้ หรือแม้กระทั่งเวลาและแรงงานของพ่อแม่ผู้ปกครอง ซึ่งล้วนมีบทบาทสำคัญในการขับเคลื่อนการศึกษาของเด็กในแต่ละวัน วาทกรรมสาธารณะที่ว่าด้วย “เสรีภาพในการเลือกจัดการศึกษา” นั้น ดูเผิน ๆ แล้วเหมือนเปิดพื้นที่ให้ครอบครัวมีทางเลือก แต่แท้จริงแล้ว เป็นเสรีภาพภายใต้เงื้อมมือของทุน กล่าวคือ ครอบครัวที่มีทุนสูง (ทุนเศรษฐกิจ ทุนสังคม ทุนวัฒนธรรม) ย่อมสามารถดำเนินการโฮมสคูลได้สะดวกกว่าครอบครัวฐานะปานกลางหรือต่ำ ดังที่ Michael Apple (2006) ชี้ให้เห็นว่า ระบบทางเลือกในการศึกษา เช่น โฮมสคูล หากไม่ได้รับการสนับสนุนเชิงโครงสร้างจากรัฐ ย่อมตกอยู่ในสภาวะ “กลไกการเลือกที่ไม่เท่าเทียม” ซึ่งจะยิ่งผลิตซ้ำความเหลื่อมล้ำระหว่างชนชั้นในระยะยาว

3.1) วาทกรรมของความ “สามารถพึ่งตนเอง” กับการซ่อนเร้นของความไม่เท่าเทียม ระบบราชการมักสร้างวาทกรรมว่า โฮมสคูลคือรูปแบบของการเรียนรู้ที่ “ครอบครัวต้องรับผิดชอบด้วยตนเอง” เป็นเสรีภาพที่มากับหน้าที่ เป็นการเลือกที่ต้องแบกรับต้นทุนอย่างเต็มที่ วาทกรรมนี้ในทางทฤษฎีอาจสอดคล้องกับแนวคิดเสรีนิยม (libertarianism) แต่ในเชิงโครงสร้างแล้ว กลับเป็น การผลักภาระให้กับครอบครัวโดยไม่ยอมเปิดเผยโครงสร้างความเหลื่อมล้ำที่รัฐเองเป็นผู้สร้าง ตามแนวคิดของ Foucault (1980) นี่คือรูปแบบหนึ่งของ governmentality หรือการปกครองผ่านการทำให้ประชาชน “รู้สึกว่าคุณต้องรับผิดชอบตนเอง” โดยที่รัฐลดบทบาทตนจากการดูแลแบบรัฐสวัสดิการ แต่ยังคงอำนาจควบคุมผ่านการกำหนดเกณฑ์ มาตรฐาน และการ

ตรวจสอบอยู่เบื้องหลัง ครอบครัวจึงต้องจัดการศึกษาเองในขณะที่ยังถูกควบคุมโดยกฎระเบียบที่ตนไม่มีสิทธิออกแบบ

3.2) ทรัพยากรไม่ใช่แค่เงิน แต่คือ “อำนาจในการจัดการเรียนรู้”การจัดการศึกษาโดยครอบครัวต้องใช้ทรัพยากรในหลายมิติ ไม่เพียงแต่ค่าใช้จ่ายสำหรับสื่อการเรียนรู้ อุปกรณ์ เทคโนโลยี หรือการเข้าร่วมกิจกรรมนอกบ้าน แต่รวมถึง ทรัพยากรเชิงสัญลักษณ์ ที่สำคัญ เช่น ความรู้ ความมั่นใจ การเข้าถึงเครือข่ายครูพี่เลี้ยง หรือแม้แต่ “สิทธิในการถูกยอมรับว่าเป็นผู้รู้” ซึ่งมักไม่ถูกนับรวมเมื่อรัฐออกแบบนโยบาย Paulo Freire เตือนเราไว้ว่า ความไม่เท่าเทียมทางการศึกษามักไม่ได้อยู่แค่ในตำรา แต่แฝงอยู่ใน “การลดคุณค่าของเสียงที่ไม่มีอำนาจ” เช่น พ่อแม่ที่จบแค่ประถมหรือมัธยมต้นมักถูกสังคมและเจ้าหน้าที่ประเมินว่า “ไม่มีคุณสมบัติพอจะจัดการศึกษาให้ลูก” ทั้งที่ในชีวิตจริง พวกเขาอาจมีประสบการณ์ ภูมิปัญญา และความรักในการเรียนรู้มากกว่าผู้ที่มิได้ปริญญาด้วยซ้ำ เมื่อรัฐไม่ให้การสนับสนุนทรัพยากรที่เหมาะสม ความไม่เท่าเทียมทางทุนจึงแปรเปลี่ยนเป็น ความไม่เท่าเทียมในการมีเสียง (inequality of voice) ที่สะท้อนให้เห็นว่า แม้กฎหมายจะเปิดช่องให้จัดการศึกษาโดยครอบครัวได้ แต่ในทางปฏิบัติยังไม่มีเงื่อนไขของ “โครงสร้างที่ยุติธรรม” ให้เสียงเหล่านี้สามารถขยายตัวในพื้นที่นโยบาย

3.3) ระบบสนับสนุนที่จำเป็น: จากความเห็นอกเห็นใจสู่ความเสมอภาคเชิงโครงสร้าง แนวทางในการสนับสนุนครอบครัวในการจัดการศึกษาโดยโฮมสคูล ไม่ควรถูกมองว่าเป็น “การช่วยเหลือกลุ่มเปราะบาง” แต่ควรถูกยกระดับเป็น หน้าที่เชิงโครงสร้างของรัฐ ในการคืนความเป็นธรรมให้กับ การเข้าถึงสิทธิการเรียนรู้ในรูปแบบที่หลากหลาย แนวทางนี้ควรประกอบด้วย 3 ส่วนหลัก ได้แก่:

1) สนับสนุนทางการเงิน (Financial Support) จัดสรรงบประมาณรายหัวให้กับครอบครัวที่จัดการศึกษาเองในระดับเดียวกับโรงเรียน เปิดโครงการทุนเสริมเฉพาะ เช่น ทุนจัดกิจกรรมภาคสนาม ทุนเข้าร่วมอบรม หรือทุนสำหรับครอบครัวในพื้นที่ชนบท

2) สนับสนุนเชิงวิชาการ (Academic and Pedagogical Support) จัดระบบ “ครูพี่เลี้ยง” ที่ไม่ใช่ผู้ตรวจสอบ แต่เป็นผู้ให้คำแนะนำเพื่อสนับสนุนครอบครัวจัดอบรมเชิงปฏิบัติการให้พ่อแม่ในประเด็นการออกแบบแผนการเรียนรู้ การประเมิน และการใช้สื่ออย่างหลากหลาย

3) สนับสนุนเชิงสังคมและจิตวิทยา (Social and Emotional Support) ตั้งศูนย์ให้คำปรึกษาด้านพัฒนาการเด็ก การปรับตัวในครอบครัว และความเครียดจากการจัดการเรียนรู้ สร้างเครือข่ายพ่อแม่แบบแนวนอนเพื่อแลกเปลี่ยนประสบการณ์ สนับสนุนซึ่งกันและกัน

3.4) วาทกรรมการสนับสนุน = วาทกรรมความเสมอภาค ในที่สุดแล้ว การสร้างระบบสนับสนุนสำหรับครอบครัวผู้จัดการศึกษา คือกระบวนการเปลี่ยนแปลงวาทกรรมจาก “ครอบครัวต้องรับผิดชอบเอง” ไปสู่ “ครอบครัวมีสิทธิได้รับการสนับสนุน” ซึ่ง Norman Fairclough เรียกว่านี่คือ discursive shift ที่นำไปสู่การเปลี่ยนแปลงเชิงอำนาจในเชิงนโยบาย และเปิดโอกาสให้เกิด “วาทกรรมการเรียนรู้แบบเสมอภาค” ขึ้นในสังคมไทย

กล่าวโดยสรุป ระบบสนับสนุนทรัพยากรสำหรับครอบครัวในการจัดการศึกษาไม่ใช่เพียงเรื่องของ “เงิน” หรือ “สื่อ” หากแต่เป็นการฟื้นฟูโครงสร้างความเสมอภาคในการเรียนรู้ และคืนอำนาจในการจัดการความรู้ให้แก่ภาคประชาชนอย่างแท้จริง เมื่อรัฐสามารถยอมรับได้ว่า “ความรู้” ไม่ได้ผูกขาดอยู่กับสถาบัน แต่กระจายอยู่ในครอบครัว ชุมชน และชีวิตประจำวัน ระบบสนับสนุนที่รัฐมอบให้จึงไม่ใช่การให้ทาน หากแต่คือ การกระจายอำนาจทางปัญญา ที่เปลี่ยนประชาชนจาก “ผู้ขอ” ให้กลายเป็น “ผู้สร้าง” ในระบบการศึกษาที่มีความหมายและเป็นธรรมอย่างแท้จริง

4) แหล่งเรียนรู้และชุมชนการเรียนรู้แบบกระจาย (Distributed Learning Networks and Community-based Education) ระบบการศึกษาแบบดั้งเดิมมักยึดสถานศึกษาเป็นศูนย์กลางของการเรียนรู้ ซึ่งทำให้ “ความรู้” ถูกทำให้เป็นทางการ (formalized knowledge) และแยกออกจากชีวิตจริง เด็กถูกกำหนดให้เรียนรู้เฉพาะใน “พื้นที่ที่ถูกอนุญาต” และเรียนตาม “เวลาที่กำหนดไว้” ความรู้จากชีวิตประจำวันหรือจากประสบการณ์ตรงถูกลดคุณค่า จนกระทั่งผู้เรียนขาดความสามารถในการเชื่อมโยงความรู้กับชีวิตตนเอง Fairclough (2010) ให้ความสำคัญกับการมองวาทกรรมทางการศึกษาว่าเป็นผลผลิตของความสัมพันธ์เชิงอำนาจที่ฝังลึกในโครงสร้างสถาบัน หากต้องการเปลี่ยนแปลงวาทกรรมการเรียนรู้ เราต้องเปลี่ยนพื้นที่ของการเรียนรู้ด้วย นั่นหมายถึง การกระจายแหล่งเรียนรู้ (decentralization of knowledge spaces) ออกจากโรงเรียน หรือพื้นที่ที่ถูกนิยามว่า “ถูกต้องตามระบบ” เท่านั้น

ในบริบทของการจัดการศึกษาโดยครอบครัว แนวทางการใช้ “ชุมชนเป็นห้องเรียน” หรือ “ชีวิตประจำวันเป็นตำรา” คือการทลายกรอบวาทกรรมแบบโรงเรียนลง เช่น การให้เด็กเรียนรู้เศรษฐกิจจากการขายของในตลาด เรียนรู้วิทยาศาสตร์จากการเลี้ยงปลาในบ่อ หลังบ้าน ศิลปะจากการเดินดูภาพวาดในหอศิลป์หรือศาลาวัด การเมืองจากการพูดคุยกับผู้นำชุมชนนอกจากนี้ ควรมีการจัดตั้ง “ศูนย์การเรียนรู้ร่วม” ที่ไม่ได้จำกัดเฉพาะพื้นที่ของรัฐ เช่น ห้องสมุดประชาชน พิพิธภัณฑ์ท้องถิ่น ร้านหนังสือชุมชน หรือแม้กระทั่งบ้านของครอบครัวโฮมสคูลที่เปิดเป็น Learning Hub ให้ผู้อื่นมาแลกเปลี่ยนกันได้

การเปลี่ยนพื้นที่การเรียนรู้เช่นนี้ คือการต่อรองวาทกรรมกับอุดมการณ์แบบสถาบันการศึกษา (institutionalized ideology) โดยยืนยันว่า ความรู้ไม่ต้องผ่านการรับรองจึงจะมีคุณค่า และผู้เรียนสามารถสร้างความรู้ขึ้นจากโลกจริงได้ โดยมีเครือข่ายและผู้ใหญ่ในชุมชนเป็นผู้ร่วมสอนหรือที่ปรึกษา

หนึ่งในข้อได้เปรียบที่สำคัญที่สุดของการจัดการศึกษาโดยครอบครัว คือ ความยืดหยุ่นในการเลือกแหล่งเรียนรู้ ผู้เรียนไม่จำเป็นต้องยึดติดอยู่กับห้องเรียน 4 เหลี่ยม ตารางเวลา แบบตายตัว หรือหนังสือเรียนที่ผลิตจากส่วนกลาง แต่สามารถเรียนรู้จากสิ่งแวดล้อมที่มีอยู่รอบตัว ทั้งในบ้าน ชุมชน ธรรมชาติ แหล่งงาน ศิลปวัฒนธรรม หรือแม้แต่การเดินทางท่องเที่ยว โดยแต่ละสถานที่ล้วนเป็นแหล่งข้อมูล แหล่งประสบการณ์ และแหล่ง “การปฏิสัมพันธ์กับโลกจริง” ที่หลากหลายและมีชีวิตชีวา การกระจายของแหล่งเรียนรู้ในระบบโฮมสคูลจึงเป็นมากกว่าเรื่องของพื้นที่ หากแต่เป็น การกระจายของอำนาจในการผลิตความรู้ (decentralization of epistemic authority) ซึ่งหมายความว่า ความรู้ไม่ถูกผูกขาดไว้ในสถานศึกษาอีกต่อไป แต่กระจายออกไปตามวิถีชีวิตของผู้เรียน ซึ่งเป็นแนวคิดที่ตรงข้ามอย่างสิ้นเชิงกับวาทกรรมการเรียนรู้ในระบบโรงเรียนที่มักถือว่าความรู้ “ต้องอยู่ในสถานที่ที่ผ่านการรับรองเท่านั้น” และผู้เรียน “ต้องเดินทางมาหาความรู้” แทนที่จะดึงความรู้มาอยู่ใกล้กับชีวิตของเขา

4.1) การเรียนรู้กระจาย: การทำลายขอบเขตของโรงเรียนในฐานะสถาบัน แนวทางนี้ตรงกับสิ่งที่ Ivan Illich (1971) เสนอในผลงาน Deschooling Society ที่มองว่าโรงเรียนแบบสถาบันได้สร้างระบบปิดซึ่งไม่เพียงแต่ขังเด็กให้อยู่ในโครงสร้างอำนาจ หากแต่ปิดกั้นโอกาสในการเรียนรู้ที่เกิดจากชีวิตจริง โรงเรียนกลายเป็นสถาบันผลิตซ้ำวัฒนธรรมของการเรียนรู้ตามสั่ง การประเมินที่เป็นตัวเลข และความรู้ที่ไม่สัมพันธ์กับสังคมจริง ในมุมมองของ Illich การ “ปลดโรงเรียน” (deschooling) ไม่ได้หมายถึงการทำลายโรงเรียน แต่คือการ ปลดปล่อยจินตนาการทางการเรียนรู้ เพื่อให้การเรียนรู้กลับมาอยู่ในมือของผู้เรียนอย่างแท้จริง แนวทางนี้เห็นได้ชัดเจนในระบบโฮมสคูลที่ผู้เรียนสามารถเดินทางไปเรียนรู้ที่พิพิธภัณฑ์ ชุมชนข้างไม้ วัด โรงงาน หรือแม้กระทั่งตลาดสด แล้วเชื่อมโยงสิ่งที่พบเข้ากับหลักวิชาหรือประสบการณ์ชีวิตได้อย่างมีความหมาย

4.2) ชุมชนคือแหล่งเรียนรู้ที่ทรงพลัง และเป็นวาทกรรมที่ถูกทำให้เงียบ ภายใต้ระบบโรงเรียนกระแสหลัก ความรู้ในชุมชน เช่น ภูมิปัญญาท้องถิ่น ภาษา วรรณกรรมพื้นบ้าน หรือการทำเกษตรแบบดั้งเดิม มักถูกมองว่า “ล้าสมัย” หรือ “ไม่เป็นวิชาการ” และจึงไม่ได้รับการบรรจุอยู่ในหลักสูตร วาทกรรมของชุมชนถูกทำให้เงียบ (silenced discourse) และถูกรองรับเฉพาะในฐานะ “สื่อประกอบ” เท่านั้น ไม่ใช่แกนกลางของการเรียนรู้ ตามแนวคิดของ

Michel Foucault, นี่คือการบวนการ “ควบคุมความรู้” (regulation of knowledge) ที่รัฐดำเนินการผ่านหลักสูตร มาตรฐานกลาง และกลไกการรับรอง เมื่อระบบยอมรับแต่ความรู้ที่ผ่านการรับรอง ความรู้จากชุมชนจึงกลายเป็น “ความรู้ที่ไม่มีสถานะ” (subjugated knowledge) แม้ว่าความรู้นั้นจะมีคุณค่าต่อชีวิตจริงเพียงใดก็ตาม การจัดการศึกษาแบบกระจายแหล่งเรียนรู้ โดยโฮมสคูลจึงเป็นการดึงเอาความรู้ที่เคยถูกทำให้เงียบเหว้านี้กลับมาในฐานะ “แหล่งเรียนรู้หลัก” ที่ผู้เรียนสามารถเข้าถึง เรียนรู้ และให้ความหมายร่วมกับคนในชุมชน เป็นการคืนความชอบธรรมให้กับความรู้ที่ถูกทำให้ชายขอบ

4.3) ความสัมพันธ์เชิงอำนาจในพื้นที่การเรียนรู้ แหล่งเรียนรู้ที่กระจายออกจากโรงเรียน ยังเปลี่ยนแปลงความสัมพันธ์เชิงอำนาจระหว่างผู้สอน-ผู้เรียนด้วยเช่นกัน เพราะเมื่อออกจากบริบทของห้องเรียน ผู้เรียนมีโอกาสเรียนรู้จากบุคคลหลากหลาย ไม่ว่าจะเป็นช่างฝีมือ เกษตรกร ศิลปิน นักกิจกรรม หรือพระสงฆ์ บุคคลเหล่านี้แม้จะไม่ได้มีใบประกาศหรือคุณวุฒิอย่างเป็นทางการ แต่สามารถทำหน้าที่เป็น “ผู้ร่วมเรียนรู้” หรือ co-educators ได้อย่างเท่าเทียม ในเชิงวาทกรรม นี่คือการ สลายอำนาจของครูในฐานะผู้มีอภิสิทธิ์ในการสอน และเปลี่ยนไปสู่การจัดการความสัมพันธ์แบบแนวนอน (horizontal relationship) ที่ทุกคนในชุมชนสามารถเป็นผู้สอนและผู้เรียนได้พร้อมกัน ซึ่งตรงกับแนวคิดของ Paulo Freire ว่า “ไม่มีการเรียนรู้ใดที่ไม่มีการสอน และไม่มีการสอนใดที่ไม่มีการเรียนรู้” (There is no teaching without learning, and no learning without teaching) เมื่อชุมชนกลายเป็นห้องเรียน และสมาชิกในชุมชนกลายเป็นครู ชุมชนก็กลับมาเป็นพื้นที่แห่งความรู้ ไม่ใช่เพียงพื้นที่ทางภูมิศาสตร์อีกต่อไป

4.4) เครือข่ายการเรียนรู้แบบแนวนอน: ทางออกจากระบบรวมศูนย์
ระบบโฮมสคูลที่เน้นแหล่งเรียนรู้แบบกระจาย มักมีแนวโน้มเชื่อมโยงกับครอบครัวอื่น ๆ ในพื้นที่ใกล้เคียงเพื่อจัดกิจกรรมร่วม เช่น การสอนดนตรี ศิลปะ วิทยาศาสตร์ธรรมชาติ หรือกิจกรรมกลางแจ้ง ทำให้เกิด เครือข่ายการเรียนรู้แบบแนวนอน (horizontal learning network) ที่ไม่ต้องพึ่งพาโรงเรียนหรือระบบราชการในการจัดการทุกอย่าง Norman Fairclough เรียกว่า นี่คือการผลิต “วาทกรรมใหม่” ที่ออกนอกกรอบวาทกรรมหลักที่รัฐเคยผูกขาดไว้ เพราะการเรียนรู้ไม่ได้อยู่ภายใต้สถาบัน แต่สามารถดำรงอยู่ในเครือข่ายของผู้มีประสบการณ์จริง กลุ่มผู้ปฏิบัติการทางสังคม หรือเครือข่ายท้องถิ่น ซึ่งผลิตความรู้ในลักษณะร่วมมือมากกว่าการสั่งการ นี่จึงไม่ใช่เพียงการ “เพิ่มทางเลือก” ในการเรียนรู้ แต่คือ การท้าทายอุดมการณ์รัฐนิยมในระบบการศึกษา โดยเปิดทางให้ความรู้หลากหลายสามารถเติบโตนอกกรอบได้อย่างมีความชอบธรรมและประสิทธิภาพ

กล่าวโดยสรุป การจัดแหล่งเรียนรู้แบบกระจายและการเรียนรู้จากชุมชนในระบบโฮมสคูล ไม่ใช่เพียงวิธีการที่ยืดหยุ่นหรือช่วยให้การเรียนรู้น่าสนใจขึ้น แต่เป็น การเปลี่ยนแปลงเชิงอุดมการณ์ ว่าด้วย “สถานะของความรู้” และ “ผู้มีสิทธิในการผลิตความรู้” โดยตรง เมื่อผู้เรียนสามารถเรียนรู้จากชุมชน แหล่งชีวิต และโลกจริง ความรู้จะไม่ถูกกำกับด้วยอำนาจของระบบอีกต่อไป แต่จะกลายเป็นเครื่องมือของการเข้าใจตนเอง ชุมชน และโลกที่เขาอยู่อาศัย และเมื่อชุมชนกลับมามีบทบาทในการผลิตความรู้ร่วมกับครอบครัว โฮมสคูลก็จะไม่ใช่แค่ “การเรียนที่บ้าน” แต่เป็น การฟื้นคืนพลวัตของการเรียนรู้ในฐานะวิถีชีวิตของสังคม อย่างแท้จริง

5) การสนับสนุนครอบครัว: การฝึกอบรม เสริมพลัง และบริการ คำปรึกษา (Family Empowerment and Support System) การจัดการศึกษาโดยครอบครัวในสังคมไทย มักถูกตีตราจากสังคมและระบบราชการว่า “ไม่มั่นคง” หรือ “ขาดมาตรฐาน” พ่อแม่ที่ตัดสินใจจัดการศึกษาให้ลูกด้วยตนเอง จึงไม่เพียงต้องจัดการเนื้อหาการเรียนรู้ แต่ยังต้องเผชิญกับแรงกดดันจากโครงสร้างอำนาจเชิงวาทกรรม ที่มองว่าพวกเขาไม่มีความสามารถเท่าครูที่จบจากระบบปกติความกลัว ความรู้สึกผิด หรือความไม่มั่นใจ จึงมักเป็นอุปสรรคสำคัญต่อการจัดการศึกษาโดยครอบครัวอย่างยั่งยืน การสนับสนุนที่รัฐควรให้ จึงไม่ใช่เพียงการอบรมทางเทคนิคเท่านั้น แต่ต้องเป็นกระบวนการ “เสริมพลัง” (empowerment) ทั้งในเชิงจิตวิทยา อุดมการณ์ และสังคม

แนวทางสำคัญ ได้แก่

- 1) การจัดตั้งศูนย์ให้คำปรึกษาสำหรับครอบครัวโฮมสคูลที่มีผู้เชี่ยวชาญด้านพัฒนาการเด็ก การเรียนรู้ และสุขภาพจิต
- 2) จัดอบรมเชิงลึกที่เน้นการวางแผนการเรียนรู้แบบรายบุคคล การประเมินพัฒนาการที่ไม่ใช้คะแนน การออกแบบกิจกรรมที่ใช้ชีวิตจริงเป็นฐาน
- 3) ส่งเสริมให้ครอบครัวโฮมสคูลเป็น “ผู้รู้ร่วมกัน” (co-experts) ผ่านเวทีแลกเปลี่ยนกับครอบครัวอื่น ๆ และกับครูในระบบ

เมื่อครอบครัวได้รับการสนับสนุนในเชิงอารมณ์และสังคม พวกเขาจะไม่เพียงแต่จัดการศึกษาได้อย่างมั่นใจเท่านั้น แต่ยังสามารถเป็น “ผู้ตั้งคำถามต่อระบบ” ได้อย่างมีพลัง อันเป็นหัวใจของการเปลี่ยนแปลงเชิงวาทกรรมที่แท้จริง แม้ว่าการจัดการศึกษาโดยครอบครัวจะเป็นการคืนอำนาจให้แก่พลเมืองในการกำหนดวิธีการเรียนรู้ที่เหมาะสมกับบริบทของตน แต่ในทางปฏิบัติ ครอบครัวจำนวนมากกลับรู้สึก “กลัว” และ “ไม่มั่นใจ” ในการเริ่มต้น เพราะพวกเขาเติบโตมากับวาทกรรมของระบบการศึกษากระแสหลักที่ฝังอยู่ในสังคมมาอย่างยาวนานว่า

“ผู้มีสิทธิในการสอนคือต้องเป็นครู” และ “ความรู้ที่ดีต้องผ่านการรับรอง” ภายใต้วาทกรรมนี้ ผู้ปกครองที่ไม่ได้มีคุณวุฒิทางการศึกษาหรือฐานะทางสังคมที่สูงจึงมักรู้สึกว่าตนเองไม่มี ความชอบธรรมในการสอนลูก แนวคิดที่ว่า “ใคร ๆ ก็ไม่สามารถจัดการเรียนรู้ให้ลูกได้” ไม่ได้เป็น เพียงความคิดเห็น แต่คือ วาทกรรมของการลดทอนอำนาจของประชาชน ซึ่งผลิตซ้ำผ่านคำพูด กฎหมาย ระบบการตรวจสอบ และสื่อมวลชน จนกลายเป็นความรู้สึกผิดและความกลัวภายในใจ ของผู้ปกครองที่ต้องการทางเลือก

5.1) วาทกรรมของความกลัวและความไม่มั่นใจ การศึกษาของ Paulo Freire (1970) ชี้ให้เห็นว่า ความกลัวและความไม่มั่นใจนั้นไม่ใช่คุณลักษณะเฉพาะตัวของ บุคคล แต่เป็นผลของระบบอำนาจที่ทำให้ผู้ถูกกดขี่ (the oppressed) มองไม่เห็นศักยภาพของ ตนเองในการเปลี่ยนแปลงชีวิต วาทกรรมที่ลดทอนความสามารถของพ่อแม่ในการจัดการศึกษา คือ ตัวอย่างของ “วัฒนธรรมความเงียบ” (culture of silence) ที่เกิดจากการครอบงำโดยวาทกรรมรัฐ นิยม ซึ่งสถาปนาให้ครู นักวิชาการ และหลักสูตรเป็น “ผู้รู้” และลดทอนครอบครัวให้กลายเป็น “ผู้ขออนุญาต” การสนับสนุนครอบครัวในระบบโฮมสคูลจึงไม่ใช่แค่การสอนทักษะทางวิชาชีพ แต่ ต้องเป็น กระบวนการทางการศึกษาเพื่อการปลดปล่อย (education for liberation) ที่ช่วยให้ ครอบครัวรู้ว่าตนเอง “มีคุณค่า” “มีความสามารถ” และ “มีสิทธิ” ในการออกแบบการเรียนรู้ให้ลูก อย่างเต็มภาคภูมิ

5.2) ความรู้ไม่ผูกขาด: การท้าทายอำนาจความรู้แบบสถาบัน Michel Foucault เสนอว่าอำนาจไม่ได้อยู่แค่ในกฎหมายหรือคำสั่ง หากแต่อยู่ในกระบวนการทำให้ประชาชน “เชื่อ” ว่าตนไม่มีความรู้ ความเชื่อที่ว่าครูในระบบมีความรู้มากกว่าพ่อแม่ คือผลของ วาทกรรมที่ผลิตผ่านสถาบัน เช่น มหาวิทยาลัย กระทรวงศึกษาธิการ และระบบใบประกอบวิชาชีพ ครู เมื่อผู้ปกครองเชื่อว่าตนเองไม่มีความรู้ วาทกรรมนี้จะทำให้พวกเขาจำยอมต่ออำนาจของผู้มี ใบอนุญาตเท่านั้น ดังนั้น การฝึกอบรมและบริการคำปรึกษา จึงควรมีเป้าหมายในการ “ท้าทาย และทำลายความเชื่อนั้น” เพื่อให้พ่อแม่สามารถกลับมายืนอยู่บนพื้นที่ของความรู้ที่ตนมี เช่น ภูมิ ปัญญาท้องถิ่น ประสบการณ์ชีวิต ความเข้าใจในลูก และความสามารถในการจัดการ ชีวิตประจำวัน ระบบฝึกอบรมที่มีประสิทธิภาพจึงไม่ใช่การบรรยายเชิงเทคนิคแบบเดิม ๆ แต่ต้อง เปิดพื้นที่ให้ครอบครัวได้ แลกเปลี่ยน ประจักษ์ และประมวลความรู้ของตนเอง ซึ่งเป็นการทำให้ พวกเขากลายเป็น subject of knowledge ไม่ใช่เพียงผู้รับความรู้จาก “ผู้เชี่ยวชาญ”

5.3) การเสริมพลัง (Empowerment): จากการช่วยเหลือ → การคืนศักดิ์ศรี การให้คำปรึกษาและการสนับสนุนครอบครัวต้องมุ่งไปที่เป้าหมายใหญ่กว่าการ “ให้คำแนะนำทางวิชาการ” แต่ต้องเป็น การคืนศักดิ์ศรีทางการศึกษา (educational dignity) ให้กับผู้ปกครองในฐานะ “ผู้มีสิทธิในการออกแบบการเรียนรู้ของลูก” แนวทางนี้ตรงกับแนวคิดของ Henry Giroux ที่เสนอว่า การศึกษาแบบวิพากษ์ควรมุ่งเน้นการสร้าง critical agency ให้กับพลเมืองในการต่อรองและแสวงหาอำนาจของตนเอง

ระบบสนับสนุนควรประกอบด้วย

- บริการที่เข้าใจครอบครัวอย่างรอบด้าน ไม่ใช่เฉพาะด้านวิชาการ แต่รวมถึงอารมณ์ จิตวิทยา ครอบครัว ความสัมพันธ์ และบริบททางวัฒนธรรม
- กลไกการรับฟังและเสวนา ระหว่างครอบครัว ผู้ให้คำปรึกษา และเครือข่ายอื่น ๆ เพื่อให้เกิดการเรียนรู้ร่วม (co-learning)
- เวทีเสริมพลังและการเห็นคุณค่าตนเอง เช่น การให้ครอบครัวที่ประสบความสำเร็จในโฮมสคูลมาเป็นวิทยากร แลกเปลี่ยนแนวปฏิบัติ

5.4) จากผู้รับการตรวจสอบ → ผู้มีอำนาจต่อรองกับระบบ Norman Fairclough (2010) เสนอว่า การเปลี่ยนแปลงวาทกรรมเชิงอำนาจเกิดขึ้นได้เมื่อผู้ไม่มีอำนาจในอดีตเริ่มใช้ภาษาและการกระทำในการนิยามความจริงใหม่ การสนับสนุนครอบครัวจึงควรมีเป้าหมายเพื่อให้พวกเขากลายเป็น “ผู้มีอำนาจต่อรอง” กับระบบ ไม่ใช่ “ผู้ถูกตรวจสอบ” อย่างเดียว เมื่อครอบครัวได้รับการฝึกอบรมและสนับสนุนอย่างมีประสิทธิภาพ พวกเขาจะสามารถนำเสนอแผนการเรียนรู้ของตนเองด้วยความมั่นใจ ต่อกับศึกษานิเทศก์ในเชิงเหตุผลและภาษาวิชาการได้ เข้าร่วมเวทีนโยบายในฐานะ “ผู้รู้ร่วม” ไม่ใช่ “ผู้รับนโยบาย” การเปลี่ยนผ่านนี้คือการเปลี่ยน “ตำแหน่งเชิงอำนาจทางวาทกรรม” ของครอบครัว จากผู้ถูกกำหนด → เป็นผู้กำหนดด้วย

กล่าวโดยสรุป การสนับสนุนครอบครัวในการจัดการศึกษาโดยโฮมสคูล ไม่ใช่การ “เติมเต็มความไม่รู้” หากแต่คือกระบวนการทางการเมือง วาทกรรม และอำนาจ ที่เปลี่ยนจากการควบคุม → การปลดปล่อย จากการช่วยเหลือ → การเสริมพลัง และจากการเฝ้าระวัง → สู่อำนาจคืนศักดิ์ศรีในการจัดการความรู้ การฝึกอบรม บริการคำปรึกษา และการเสริมพลัง จึงไม่ใช่แค่ “โปรแกรมสนับสนุน” แต่เป็น กลไกการเปลี่ยนโครงสร้างอำนาจทางการศึกษา ที่รัฐต้องออกแบบใหม่ โดยมีเป้าหมายสูงสุดคือ “การทำให้ครอบครัวกลับมาเป็นผู้มีอำนาจในการเรียนรู้ของลูกตนเอง” อย่างภาคภูมิ

6) การสร้างเครือข่ายแนวระนาบและประชาสังคม (Horizontal Networks and Civil Society Engagement) การจัดการศึกษารูปแบบโฮมสคูลในหลายประเทศที่ประสบความสำเร็จ ไม่ได้เกิดจากการที่ครอบครัว “เก่งคนเดียว” แต่เพราะมี เครือข่ายที่แข็งแกร่ง ทั้งในระดับชุมชนและระดับประเทศ ที่เชื้อให้เกิดการเรียนรู้ร่วม การแบ่งปันทรัพยากร และการเคลื่อนไหวเชิงนโยบายในฐานะ “กลุ่มพลเมือง” ในสังคมไทย การรวมกลุ่มของครอบครัวโฮมสคูลยังคงค่อนข้างกระจัดกระจาย และมักถูกจำกัดการเคลื่อนไหวโดยระบบราชการที่มองว่ากลุ่มเหล่านี้ “เบี่ยงเบน” จากระบบหลัก การสร้างเครือข่ายแนวระนาบที่ทุกครอบครัวสามารถแลกเปลี่ยนความรู้ จัดกิจกรรมร่วมกัน หรือร่วมกันออกแบบหลักสูตรท้องถิ่น จึงเป็นการท้าทายระบบการศึกษาแนวดิ่งอย่างทรงพลัง รัฐควรทำหน้าที่ส่งเสริมมากกว่าควบคุม โดยสนับสนุนการตั้ง “เครือข่ายโฮมสคูล” ระดับตำบล อำเภอ จังหวัด เปิดพื้นที่ให้เครือข่ายเหล่านี้มีบทบาทในการเสนอแนะและกำกับเชิงนโยบายร่วมกับรัฐ ประสานงานกับภาคประชาสังคม เช่น มูลนิธิการศึกษาองค์การศิลปะ กลุ่มสิ่งแวดล้อม เพื่อให้เครือข่ายโฮมสคูลขยายขอบเขตของแหล่งเรียนรู้และการมีส่วนร่วมทางสังคม การสร้างเครือข่ายไม่เพียงเสริมศักยภาพของครอบครัวเท่านั้น แต่ยัง ทลายโครงสร้างอำนาจแบบลำดับชั้น และสร้างการเมืองของพลเมือง (civic agency) ที่จะต่อรองกับอุดมการณ์หลักของรัฐเกี่ยวกับการศึกษาในระยะยาว

การจัดการศึกษาโดยครอบครัว (homeschool) ไม่ควรถูกมองว่าเป็นกระบวนการแยกเดี่ยว โดดเดี่ยว หรือปิดล้อมอยู่ภายในครอบครัวเท่านั้น หากแต่ควรได้รับการออกแบบให้เชื่อมโยงกับ สังคมวงกว้าง โดยเฉพาะการสร้างเครือข่ายแนวระนาบที่เอื้อต่อการแลกเปลี่ยนเรียนรู้ สนับสนุน และต่อรองอำนาจกับระบบการศึกษากระแสหลัก ภายใต้โครงสร้างเดิม ครอบครัวที่จัดโฮมสคูลมักตกอยู่ในสถานะ “ผู้กระทำการที่อยู่นอกระบบ” ต้องดิ้นรนในเชิงปัจเจก ขาดการสนับสนุนจากรัฐ ขาดเวทีแสดงออก และถูกมองด้วยความหวาดระแวงจากสถาบันทางการศึกษา การสร้างเครือข่ายแนวระนาบจึงเป็นทั้ง ยุทธศาสตร์เพื่อความอยู่รอดของครอบครัวโฮมสคูล และเป็น การสร้างโครงสร้างสังคมแบบใหม่ที่ทำทลายวาทกรรมรวมศูนย์ในระบบการศึกษา

6.1) จากความโดดเดี่ยวสู่การมีเครือข่าย: พลวัตของอำนาจในการเรียนรู้ ภายใต้ระบบการศึกษาสมัยใหม่ ครอบครัวและผู้เรียนมักถูกวางให้เป็นเพียง “ผู้รับบริการ” ที่อยู่ล่างสุดของลำดับชั้นของการตัดสินใจทางนโยบาย เสียงของพวกเขาถูกจำกัดอยู่ในการประเมินผลแบบสอบถาม หรือ “การมีส่วนร่วม” แบบพิธีกรรมที่ไม่มีผลต่อการเปลี่ยนแปลงจริง เมื่อครอบครัวเริ่มจัดการศึกษาเอง พวกเขาจึงพบว่าตนเองอยู่นอกขอบเขตของกลไกสนับสนุนทุกด้าน ทั้งด้านกฎหมาย งบประมาณ ทรัพยากร สื่อการสอน และแม้แต่การแลกเปลี่ยนทางวิชาการ การ

สร้างเครือข่ายแนวระนาบจึงเป็นความพยายามในการ ฟิ้นคืนอำนาจทางสังคม ที่ถูกทำให้เป็น ศูนย์จากระบบราชการ เครือข่ายดังกล่าวอาจอยู่ในรูปของ กลุ่มพ่อแม่เครือข่ายโฮมสคูล กลุ่มครูพี่เลี้ยงอิสระ ชุมชนผู้เรียนทางเลือก หรือองค์กรภาคประชาสังคมที่ทำงานด้านการศึกษา โดยทั้งหมดเชื่อมโยงกันบนฐานของ ความสมัครใจ การแบ่งปัน และความสัมพันธ์แบบแนวราบ (non-hierarchical relations) ซึ่งเป็นสิ่งที่ตรงกันข้ามกับระบบราชการที่มีลำดับชั้นและศูนย์กลาง การตัดสินใจอย่างชัดเจน

6.2) การสร้างวาทกรรมใหม่: จาก “ผู้ด้อยความสามารถ” สู่ “ผู้มีบทบาททางการศึกษา” Norman Fairclough (2010) ชี้ให้เห็นว่า หนึ่งในพลังสำคัญของการเปลี่ยนแปลงทางสังคม คือการสร้าง วาทกรรมใหม่ ที่สามารถท้าทายกับวาทกรรมเดิมซึ่งครอบงำอยู่ เช่น ในกรณีของโฮมสคูล วาทกรรมที่รัฐมักผลิตซ้ำคือ “พ่อแม่ไม่มีความรู้พอจะสอนลูก” หรือ “โฮมสคูลคือความเปี่ยงเบนจากระบบ” วาทกรรมนี้ทำให้ครอบครัวโฮมสคูลต้องพิสูจน์ตัวเอง ตลอดเวลา และมักรู้สึกโดดเดี่ยว ไม่มั่นใจ หรือรู้สึกผิดแม้จะประสบความสำเร็จในระดับปัจเจก การรวมกลุ่มในแนวระนาบจะทำให้ครอบครัวสามารถ สร้างวาทกรรมของตนเองขึ้นมา เช่น “ครอบครัวคือพื้นที่แห่งการเรียนรู้” “พ่อแม่คือผู้รู้ในชีวิตจริง” หรือ “การเรียนรู้ที่แท้จริงเกิดจากความหลากหลาย” วาทกรรมเหล่านี้คือ การฟื้นคืนศักดิ์ศรีทางการศึกษา ซึ่ง Paulo Freire เรียกว่า voice of the oppressed หรือเสียงของผู้ถูกทำให้เงียบที่เริ่มกลับมามีถ้อยคำและบทบาทในสังคม

6.3) เครือข่ายแนวระนาบคือพลังทางสังคมที่ท้าทายโครงสร้างรวมศูนย์ ระบบราชการและโครงสร้างทางการศึกษากระแสหลักในสังคมไทยมีลักษณะรวมศูนย์สูง การตัดสินใจส่วนใหญ่เกิดจากส่วนกลาง ขณะที่ผู้ปฏิบัติการในพื้นที่มีหน้าที่ปฏิบัติตามมากกว่า การมีส่วนร่วมจริง เครือข่ายแนวระนาบที่ครอบครัวโฮมสคูลสร้างขึ้นจึงเป็น ทางเลือกที่ท้าทาย โครงสร้างรวมศูนย์อย่างมีนัยสำคัญ ในเชิงวิเคราะห์ตามแนวคิดของ Michel Foucault, เครือข่ายแนวระนาบนี้คือ รูปแบบของ “micro-power” หรืออำนาจเล็ก ๆ ที่กระจายตัวอยู่ในชีวิตประจำวัน เมื่อรวมตัวกันมากพอ พลังเหล่านี้สามารถ ต่อต้านกับอำนาจเบืองบนได้อย่างสงบแต่ทรงพลัง โดยไม่ได้ต้องการล้มล้างระบบ แต่ต้องการสร้าง “พื้นที่ของตนเอง” ในการดำรงอยู่ เรียนรู้ และกำหนด คุณค่าของความรู้ด้วยตนเอง

6.4) การเชื่อมโยงกับภาคประชาสังคม: สร้างเครือข่ายเรียนรู้ที่มีพลวัต นอกจากเครือข่ายของครอบครัวด้วยกันเองแล้ว การเชื่อมโยงกับ ภาคประชาสังคม เช่น มูลนิธิ การศึกษา องค์กรสิ่งแวดล้อม กลุ่มศิลปินวัฒนธรรม หรือชุมชนท้องถิ่น เป็นอีกหนึ่งมิติสำคัญในการ ขยายพลังทางสังคมของระบบโฮมสคูล Michael Apple และ Henry Giroux ต่างเน้นย้ำว่า ภาคประชาสังคมคือ “พื้นที่แห่งการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลง” เพราะเป็นพื้นที่ที่ไม่อยู่ภายใต้

โครงสร้างแบบรัฐหรือทุนโดยตรง และสามารถเปิดโอกาสให้เกิดการเรียนรู้ที่หลากหลาย เคารพอัตลักษณ์ และตั้งคำถามต่ออำนาจอย่างสร้างสรรค์ การเชื่อมโยงเครือข่ายโอบล้อมกับภาคประชาสังคมจึงเป็นการต่อยอดจากการเรียนรู้เฉพาะบุคคล สู่ การเรียนรู้ร่วมเพื่อเปลี่ยนแปลงสังคม

6.5) นโยบายที่สนับสนุนเครือข่ายแนวระนาบ: รัฐต้องถอยห่างในระดับที่เหมาะสม บทบาทของรัฐในประเด็นนี้ไม่ควรเป็นผู้ควบคุมหรือกำกับ แต่ควรเป็นผู้สนับสนุน (enabler) ที่สร้างโครงสร้างพื้นฐานให้เครือข่ายเหล่านี้เติบโตอย่างอิสระ เช่น การให้ทุนสนับสนุนกิจกรรมของเครือข่ายโอบล้อมในระดับท้องถิ่น การจัดเวทีแลกเปลี่ยนระดับพื้นที่ที่เชื่อมโยงครอบครัว ชุมชน และภาคประชาสังคม และการให้พื้นที่ทางกฎหมายที่เปิดให้เครือข่ายสามารถเสนอแนะนโยบาย หรือกำหนดมาตรฐานทางเลือกของตนเองได้

กล่าวโดยสรุปว่า การสร้างเครือข่ายแนวระนาบและประชาสังคม คือการเปลี่ยนจากการจัดการศึกษาระดับครอบครัว → สู่การสร้าง ขบวนการทางสังคมเพื่อสิทธิการเรียนรู้ ที่ไม่ขึ้นตรงกับรัฐหรือทุน เป็นการเคลื่อนไหวที่ไม่ใช่เพียงการจัดการความรู้ แต่คือ การจัดความสัมพันธ์เชิงอำนาจใหม่ในสังคมไทย ให้มีลักษณะเป็นประชาธิปไตยมากขึ้น ผ่านความร่วมมือ การแลกเปลี่ยน และความสัมพันธ์แบบเท่าเทียม เมื่อเครือข่ายเหล่านี้เข้มแข็งพอ จะไม่เพียงสนับสนุนกันเองเท่านั้น แต่ยังสามรถ ส่งเสียงใหม่เข้าไปต่อรองกับนโยบายสาธารณะ เปิดพื้นที่ให้การจัดการศึกษาโดยครอบครัวกลายเป็น “ทางเลือกที่มีเกียรติ” ไม่ใช่ “ทางเลือกของผู้เป๋ียงเบนจากระบบ”

สรุปประเด็นจาก 6 องค์ประกอบที่ได้จากการประชุมเชิงปฏิบัติและการสัมภาษณ์เชิงลึกผู้ทรงคุณวุฒิที่จะนำไปสู่การออกแบบแนวทางการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานโดยครอบครัวต่อไป

สรุปความเชื่อมโยงแนวทางทั้ง 6 ประการนี้ไม่ใช่เพียงกลยุทธ์ด้านการจัดการศึกษา แต่คือ การเปลี่ยนแปลงเชิงโครงสร้าง ที่สั่นคลอนความสัมพันธ์เชิงอำนาจเดิมของระบบการศึกษากระแสหลัก โดยเฉพาะอำนาจของรัฐในการผูกขาดการออกแบบการเรียนรู้ การควบคุมวาทกรรมทางวิชาการ และการกำกับคุณค่าของปัจเจก การจัดการศึกษาโดยครอบครัว จึงควรถูกยกระดับจาก “ทางเลือกหนึ่งในระบบ” ไปเป็น “แนวทางปฏิรูปเชิงอุดมการณ์” ที่สร้างความเท่าเทียมทางโอกาส เปิดพื้นที่แห่งความรู้แบบประชาธิปไตย และคืนอำนาจการเรียนรู้ให้กับผู้เรียนและครอบครัวอย่างแท้จริง

ในช่วงหลายทศวรรษที่ผ่านมา การจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานโดยครอบครัว หรือที่มักเรียกกันว่า การศึกษาโดยครอบครัว (homeschooling) ได้รับความสนใจเพิ่มขึ้นอย่างต่อเนื่องในประเทศไทย โดยเฉพาะในหมู่ผู้ปกครองที่มองว่าโรงเรียนในระบบไม่สามารถตอบสนองต่อ

ความต้องการจำเพาะของลูกหลานได้ ไม่ว่าจะเป็นด้านอารมณ์ ความสนใจเฉพาะทาง หรือคุณภาพชีวิตโดยรวม แม้การจัดการศึกษาโดยครอบครัวจะได้รับการรับรองตามพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2542 และมีช่องทางที่เปิดกว้างในเชิงกฎหมาย แต่ในทางปฏิบัติและเชิงนโยบายแล้ว กลับพบว่าแนวคิดและวาทกรรมของรัฐยังคงจำกัดเสรีภาพของครอบครัวไว้อย่างมาก โดยเฉพาะในประเด็นเกี่ยวกับ “คุณภาพ”, “มาตรฐาน”, และ “การประกันคุณภาพการศึกษา” วาทกรรมหลักที่รัฐใช้ในการกำกับและส่งเสริมการศึกษานั้น แม้จะปรากฏในรูปถ้อยคำที่ฟังดูเป็นกลาง ทันสมัย และสนับสนุนการพัฒนา แต่เมื่อพิจารณาในเชิงวิเคราะห์วาทกรรมแบบวิพากษ์ (Critical Discourse Analysis) กลับสะท้อนอุดมการณ์ที่มุ่งรวมศูนย์อำนาจไว้ที่รัฐ และผลิตซ้ำต้นแบบการเรียนรู้ที่ไม่สอดคล้องกับรูปแบบการศึกษาทางเลือกที่มีความยืดหยุ่นและหลากหลาย การวิเคราะห์ต่อไปนี้จะสำรวจจากต่าง ๆ ของแนวทางรัฐในการส่งเสริมการศึกษาระดับพื้นฐานโดยครอบครัว ผ่านวาทกรรมที่ปรากฏในเอกสารนโยบาย ตั้งแต่แนวคิดเรื่อง “มาตรฐาน” “คุณภาพ” “ความเป็นเอกภาพ” ไปจนถึงการนิยามบทบาทของครอบครัวในระบบการศึกษาของชาติ

แม้การจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานโดยครอบครัวจะได้รับการบัญญัติไว้ในพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2542 ว่าเป็นหนึ่งในรูปแบบของการศึกษาทางเลือกที่สามารถดำเนินการได้โดยชอบด้วยกฎหมาย หากแต่เมื่อพิจารณาเนื้อหาในเอกสาร

- 1) พระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2542
- 2) หลักสูตรการศึกษาขั้นพื้นฐาน พ.ศ. 2544
- 3) กฎกระทรวงว่าด้วยสิทธิในการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานโดยครอบครัว พ.ศ. 2547
- 4) หลักเกณฑ์และวิธีการปรับใช้หลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2551

2551

- 5) แนวปฏิบัติการวัดและประเมินผลการเรียนรู้ตามหลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2551

- 6) หลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน พ.ศ.2551

- 7) หลักเกณฑ์และวิธีการปรับใช้หลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2551 สำหรับกลุ่มเป้าหมายเฉพาะ

- 8) แนวทางการดำเนินงานการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานโดยครอบครัว ของสำนักพัฒนานวัตกรรมการจัดการศึกษา

- 9) แนวทางการดำเนินงานการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานโดยครอบครัว พ.ศ.2562

10) กฎกระทรวงเกี่ยวกับการจัดการศึกษาโดยครอบครัว

กลับสะท้อนให้เห็นความย้อนแย้งระหว่างหลักการกับการปฏิบัติ กล่าวคือ ในขณะที่กฎหมายเปิดพื้นที่ให้แก่ครอบครัวได้มีสิทธิในการจัดการเรียนรู้ตามบริบทและความเชื่อ ของตนเอง เอกสารเชิงนโยบายส่วนใหญ่กลับดำเนินไปในทิศทางของการควบคุมและกำกับโดยมีเป้าหมายเพื่อรักษาความ “เป็นเอกภาพ” และยกระดับ “มาตรฐาน” ตามกรอบที่รัฐกำหนดไว้แล้วล่วงหน้า ซึ่งนำไปสู่การจำกัดเสรีภาพทางการศึกษาของภาคประชาชนอย่างมีนัยสำคัญ

การจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานโดยครอบครัวในประเทศไทย เป็นปรากฏการณ์ที่สะท้อนความพยายามในการสร้างทางเลือกใหม่ทางการศึกษาให้กับเด็กและครอบครัวนอกระบบโรงเรียนกระแสหลัก โดยมีพัฒนาการเชิงนโยบายและกฎหมายที่ดำเนินมาอย่างค่อยเป็นค่อยไป เริ่มตั้งแต่พระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2542 ซึ่งเป็นกฎหมายแม่บทที่ปักหมุดสำคัญไว้ในมาตรา 12 ว่าบุคคลและครอบครัวมีสิทธิในการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานได้ โดยได้รับการรับรองและสนับสนุนจากรัฐ กฎหมายฉบับนี้ถือเป็นการเปิดพื้นที่อย่างเป็นทางการให้กับการเรียนรู้นอกระบบโรงเรียน โดยเฉพาะในระดับครอบครัว และเป็นจุดตั้งต้นของกระบวนการพัฒนานโยบายรองและแนวปฏิบัติต่าง ๆ ตามมาในเวลาต่อมา หนึ่งในก้าวสำคัญคือการประกาศใช้ “หลักสูตรการศึกษาขั้นพื้นฐาน พ.ศ. 2544” ซึ่งถือเป็นหลักสูตรแรกภายหลังการปฏิรูประบบการศึกษา ที่วางรากฐานให้เกิดการเรียนรู้แบบผู้เรียนเป็นศูนย์กลางและเปิดช่องให้สถานศึกษารวมถึงครอบครัว สามารถปรับใช้หลักสูตรได้ตามบริบทของตน

อย่างไรก็ตาม หลักสูตรฉบับนี้ยังไม่แยกกรอบสำหรับการจัดการศึกษาโดยครอบครัว โดยเฉพาะ และยังยึดโยงกับมาตรฐานกลางที่รัฐเป็นผู้กำหนด ต่อมาในปี พ.ศ. 2547 จึงมีการประกาศใช้ “กฎกระทรวงว่าด้วยสิทธิในการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานโดยครอบครัว” ซึ่งเป็นกฎหมายลำดับรองที่กำหนดกระบวนการในการยื่นคำขอ อนุญาต วางแผนจัดการเรียนรู้ รายงานผล และติดตามประเมิน โดยมีสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาเป็นกลไกหลักในการรับรอง แม้กฎกระทรวงฉบับนี้จะรับรองสิทธิของครอบครัวอย่างเป็นทางการ แต่ถ้อยคำและโครงสร้างยังสะท้อนวาทกรรมของ “การให้สิทธิโดยรัฐ” มากกว่า “การเป็นเจ้าของสิทธิโดยครอบครัว” อย่างแท้จริง เมื่อถึงปี พ.ศ. 2551 รัฐได้ปรับ หลักสูตรใหม่อีกครั้งโดยออก “หลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน พ.ศ. 2551” ซึ่งแม้จะประกาศว่ามีความยืดหยุ่น แต่เนื้อหาในหลักสูตรกลับเน้นมาตรฐานการเรียนรู้และตัวชี้วัดที่เข้มข้นยิ่งกว่าเดิม โดยเฉพาะการวัดผลสัมฤทธิ์เชิงปริมาณที่มีผลต่อการประเมินความสำเร็จของการเรียนรู้ในทุกกรณี ซึ่งรวมถึงการเรียนรู้ที่เกิดขึ้นในครอบครัวด้วย เพื่อให้เกิดการใช้งานหลักสูตรกลางอย่างสอดคล้อง รัฐจึงออกเอกสารสนับสนุนอีก

หลายฉบับ เช่น “หลักเกณฑ์และวิธีการปรับใช้หลักสูตรแกนกลางฯ พุทธศักราช 2551” ซึ่งกำหนดให้สถานศึกษาและผู้จัดการศึกษาในกลุ่มเป้าหมายเฉพาะต้องปรับหลักสูตรให้ครอบคลุมตัวชี้วัดอย่างเหมาะสม พร้อมกับ “แนวปฏิบัติการวัดและประเมินผลการเรียนรู้ฯ” ที่เน้นให้มีการวัดผลตามตัวชี้วัดที่กำหนดไว้อย่างเคร่งครัด

เอกสารเหล่านี้จึงทำให้ครอบครัวที่จัดการศึกษาเองต้อง “จำลองโรงเรียนไว้ที่บ้าน” หรือ “แปลตัวชี้วัดรัฐ” ให้ออกมาในรูปแบบที่เจ้าหน้าที่สามารถเข้าใจและตรวจสอบได้ ซึ่งกลายเป็นภาระที่ส่งผลต่อจิตวิญญาณของการเรียนรู้แบบโฮมสคูล ในช่วงต่อมา รัฐได้ออก “หลักเกณฑ์และวิธีการปรับใช้หลักสูตรแกนกลางฯ สำหรับกลุ่มเป้าหมายเฉพาะ” และ “แนวทางการดำเนินงานการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานโดยครอบครัว” จากสำนักพัฒนาวัตกรรมการจัดการศึกษา ซึ่งเป็นความพยายามในการปรับแนวคิดจากการควบคุมมาเป็นการเอื้ออำนาจ โดยส่งเสริมบทบาทของเจ้าหน้าที่ให้เป็นพี่เลี้ยงทางวิชาการมากกว่าผู้ตรวจสอบ ทั้งยังสนับสนุนแนวทางประเมินเชิงคุณภาพและการพัฒนารูปแบบการรายงานที่เปิดพื้นที่ให้ผู้ปกครองและผู้เรียนมีเสียงมากขึ้น อย่างไรก็ตาม การตีความในทางปฏิบัติของเจ้าหน้าที่ในพื้นที่ยังไม่เป็นไปในทิศทางเดียวกัน และยังคงมีบางส่วนที่ยึดติดกับรูปแบบเดิม สุดท้าย รัฐได้ออก “แนวทางการดำเนินงานการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานโดยครอบครัว พ.ศ. 2562” และ “กฎกระทรวงเกี่ยวกับการจัดการศึกษาโดยครอบครัว” ฉบับล่าสุด ซึ่งเป็นความพยายามยกระดับมาตรฐานและความเข้าใจร่วมให้ชัดเจนขึ้น พร้อมทั้งวางแนวทางการติดตามผลที่เน้นกระบวนการพัฒนาและการมีส่วนร่วมของผู้ปกครอง โดยเฉพาะผ่านบทบาทของศึกษานิเทศก์ที่ต้องปรับจากผู้ควบคุมมาเป็นผู้เอื้ออำนาจ

ในบริบทของการพัฒนาการศึกษาของประเทศไทย ตลอดช่วงเวลาว่าสองทศวรรษที่ผ่านมา รัฐบาลไทยได้ให้ความสำคัญกับการขับเคลื่อนระบบการศึกษาเพื่อรองรับการเปลี่ยนแปลงทางเศรษฐกิจและสังคมในระดับโลกอย่างชัดเจน โดยเฉพาะในแผนการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2545–2559 รวมถึงแผนพัฒนาการศึกษาฉบับอื่น ๆ ที่ตามมาจนถึงปัจจุบัน ล้วนสะท้อนถึงเป้าหมายหลักที่รัฐยึดถือเป็นแกนกลางของการปฏิรูปการศึกษา นั่นคือการยกระดับ “คุณภาพ” และ “ความสามารถในการแข่งขันของประเทศ” ซึ่งถือเป็นพันธกิจสำคัญที่รัฐเชื่อมโยงอย่างแนบแน่นกับการผลิตพลเมืองที่สามารถรองรับความท้าทายของศตวรรษที่ 21 ภายใต้แนวนโยบายดังกล่าว เอกสารเชิงยุทธศาสตร์และนโยบายการศึกษาจำนวนมากได้ผลิตวาทกรรมที่ตอกย้ำความจำเป็นที่ “พลเมืองไทยในศตวรรษที่ 21 ต้องมีคุณธรรมนำความรู้สู่การแข่งขันในเวทีโลก” ซึ่งคำกล่าวนี้นี้มิใช่เพียงวลีทางการเมืองหรือคำขวัญเท่านั้น แต่ยังสะท้อน

กระบวนการ “สร้างความหมาย” (Construction of Meaning) อันทรงพลังที่รัฐใช้ในการกำหนดคุณลักษณะของ “พลเมืองต้นแบบ” ขึ้นมาอย่างเป็นระบบ พลเมืองในจินตนาการของรัฐดังกล่าวถูกออกแบบให้มีลักษณะเฉพาะ ได้แก่ มีคุณธรรมในเชิงอนุรักษ์นิยม ยึดมั่นในวัฒนธรรมที่ดีงาม มีความรู้ที่สามารถวัดผลได้ในเชิงปริมาณ และมีสมรรถนะในการแข่งขันทางเศรษฐกิจในระบบทุนนิยมโลก ภาพจำเหล่านี้ไม่เพียงสะท้อนอุดมการณ์ทางการศึกษาแบบที่อดาวนที่รัฐเป็นผู้กำหนดแนวทางแต่เพียงฝ่ายเดียวเท่านั้น แต่ยังมีผลต่อการกำหนดโครงสร้างหลักสูตร ระบบประเมินผล และแนวทางการจัดการศึกษาทุกรูปแบบ รวมถึงการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานโดยครอบครัว ซึ่งแม้จะดูเหมือนเป็นพื้นที่ทางเลือก แต่กลับยังต้องเคลื่อนไหวภายใต้กรอบอุดมการณ์ของรัฐอย่างหลีกเลี่ยงไม่ได้

การกำหนดลักษณะของ “พลเมืองที่ดี” ภายใต้กรอบคิดเช่นนี้ ส่งผลให้ระบบการศึกษาไม่ได้ถูกออกแบบเพื่อการส่งเสริมศักยภาพของมนุษย์ในมิติที่หลากหลายเท่าที่ควร แต่กลับถูกออกแบบให้เน้นเฉพาะมิติที่ตอบสนองต่อระบบเศรษฐกิจและการจัดระเบียบสังคมที่รัฐต้องการ กล่าวให้ชัดคือ เป้าหมายของการศึกษาไม่ได้เป็นเรื่องของ “การเรียนรู้เพื่อการมีชีวิตที่ดี” (Learning for Being) หรือ “การเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลงตนเองและสังคม” (Learning for Transformation) แต่กลายเป็นการเรียนรู้เพื่อความเป็น “ทรัพยากรมนุษย์” ที่มีศักยภาพในการแข่งขันและสร้างมูลค่าเพิ่มให้กับระบบเศรษฐกิจ วาทกรรมลักษณะนี้ยังสะท้อนถึงการนิยาม “คุณภาพ” ของมนุษย์ผ่านเกณฑ์ที่เน้นการวัดผล การประเมิน และการเปรียบเทียบ ซึ่งอาจนำไปสู่ความเข้าใจที่บิดเบือนเกี่ยวกับศักดิ์ศรีและคุณค่าของแต่ละบุคคลในฐานะมนุษย์ เช่น เด็กที่เรียนรู้ได้ช้าหรือไม่ได้อยู่ในกรอบของความสำเร็จเชิงตัวเลข อาจถูกมองว่า “ไม่มีคุณภาพ” ทั้งที่ในความเป็นจริง เด็กทุกคนมีความสามารถและศักยภาพในรูปแบบของตนเองที่ควรได้รับการส่งเสริมและเคารพอย่างเท่าเทียม ในขณะเดียวกัน แนวคิดเรื่อง “คุณธรรม” ที่ถูกนำมาใช้ในวาทกรรมของรัฐ มักจะมีลักษณะเป็นนามธรรมที่ไม่เปิดพื้นที่ให้กับความหลากหลายทางวัฒนธรรม ความเชื่อ หรือวิถีคิดอื่น ๆ ของประชาชน โดยเฉพาะกลุ่มที่อยู่บนกระแสหลัก ทั้งนี้ การผูกโยงคุณธรรมเข้ากับแบบแผนที่รัฐนิยาม อาจกลายเป็นเครื่องมือในการควบคุมความคิดและพฤติกรรมมากกว่าการส่งเสริมเสรีภาพและความรับผิดชอบอย่างแท้จริง การมุ่งเน้นเฉพาะ “ความสามารถในการแข่งขันของประเทศ” จึงไม่ได้เป็นเพียงเรื่องเศรษฐกิจเท่านั้น แต่ยังเป็นกระบวนการทางอำนาจที่เลือกจัดลำดับคุณค่าทางการศึกษา โดยละเลยมิติของการศึกษาที่เกี่ยวข้องกับความสุข การอยู่ร่วมกันอย่างสันติ ความเข้าใจในตนเอง และการเรียนรู้เพื่อความเป็นมนุษย์อย่างสมบูรณ์ วาทกรรมที่สร้างขึ้นจึงเปรียบเสมือนกรอบที่จำกัด “ความเป็นไปได้”

ของการศึกษาและการพัฒนามนุษย์ให้เหลือเพียง “สิ่งที่รัฐต้องการให้เป็น” มากกว่าการเปิดพื้นที่ให้มนุษย์ได้ค้นพบและพัฒนา “สิ่งที่ตนเองเป็น”

ทั้งนี้ในยุคที่นโยบายด้านการศึกษาของรัฐถูกขับเคลื่อนภายใต้กรอบคิดเรื่อง “คุณภาพ” และ “มาตรฐาน” อย่างเข้มข้น แนวคิดทั้งสองจึงไม่ได้เป็นเพียงคำกลาง ๆ ที่ใช้เพื่อพัฒนาระบบการศึกษาเท่านั้น แต่กลายเป็นเสาหลักในการกำหนดทิศทางและขอบเขตของสิ่งที่ถือว่า “ดี” หรือ “ไม่ดี” ในทางการศึกษาอย่างเป็นระบบ นโยบายที่เน้นเรื่องคุณภาพจึงมักตามมาด้วยมาตรการประกันคุณภาพและระบบประเมินผลที่ละเอียด ซับซ้อน และครอบคลุมทุกระดับ ตั้งแต่ระดับโรงเรียนไปจนถึงระดับชาติ แม้ว่าจะมีการกล่าวอ้างว่า นโยบายเหล่านี้มีเป้าหมายเพื่อ “สร้างความเชื่อมั่น” ให้กับประชาชนและผู้มีส่วนได้ส่วนเสียต่อระบบการศึกษา แต่ในทางปฏิบัติกลับสะท้อนให้เห็นถึงการเปลี่ยน “การศึกษา” ให้กลายเป็นระบบที่สามารถควบคุม ตรวจสอบ และจัดอันดับได้อย่างเป็นระบบผ่าน “สิ่งที่วัดได้” ไม่ว่าจะเป็นคะแนนสอบ ตัวเลขผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน หรือดัชนีชี้วัดต่าง ๆ ที่รัฐกำหนดขึ้นมา เครื่องมือเช่นนี้จึงทำให้สิ่งที่ไม่สามารถวัดได้ในเชิงปริมาณ เช่น ความคิดสร้างสรรค์ การพัฒนาอารมณ์ ความสามารถในการอยู่ร่วมกับผู้อื่น หรือแม้กระทั่งความสุขในการเรียนรู้ ถูกลดทอนความสำคัญลงโดยปริยาย ผลกระทบของแนวนโยบายนี้สะท้อนอย่างชัดเจนในกรณีของ “การจัดการศึกษาโดยครอบครัว” (Home-based education) ซึ่งเป็นรูปแบบการศึกษาทางเลือกที่ตั้งอยู่บนฐานคิดแบบองค์รวม เน้นการเรียนรู้จากชีวิตจริง ประสบการณ์ตรง และความสัมพันธ์เชิงลึกระหว่างผู้เรียนกับผู้สอน ซึ่งมักเป็นสมาชิกในครอบครัว การศึกษาแบบนี้มิได้ให้ความสำคัญกับผลลัพธ์ที่แสดงเป็นคะแนนสอบหรือใบรับรองเท่านั้น แต่มุ่งหวังให้ผู้เรียนได้เติบโตตามจังหวะชีวิตของตนเองผ่านบริบทที่ยืดหยุ่นและใกล้ชิดกับความเป็นจริงของชีวิตประจำวัน

ทว่า เมื่อระบบประเมินและการประกันคุณภาพถูกนำมาใช้เป็นเกณฑ์กลางสำหรับการพิจารณาคุณค่าของการศึกษาในทุกระดับ การศึกษาทางเลือกเช่นนี้ก็ถูกบีบให้ต้องปรับตัวให้ “สอดคล้อง” กับมาตรฐานเดียวกัน ไม่ว่าจะเป็นการจัดทำแผนการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับหลักสูตรแกนกลาง การบันทึกผลสัมฤทธิ์ของผู้เรียนในรูปแบบที่วัดได้ หรือการเตรียมผู้เรียนให้พร้อมเข้าสู่ระบบการสอบวัดผลของรัฐ เกณฑ์เหล่านี้ล้วนไม่ได้ถูกออกแบบมาเพื่อรองรับธรรมชาติของการเรียนรู้ที่ไม่เป็นทางการ ยืดหยุ่น และยึดตามความสนใจเฉพาะบุคคลเช่นที่เกิดขึ้นในการศึกษาภายในครอบครัว การบังคับให้การศึกษาทางเลือกต้องสอดคล้องกับมาตรฐานเดียวกันนี้ จึงไม่เพียงแต่เป็นการลดทอนความยืดหยุ่นของรูปแบบการเรียนรู้เท่านั้น แต่ยังเป็นการจำกัดเสรีภาพทางการศึกษาและการเติบโตของผู้เรียนในแบบเฉพาะตนอีกด้วย

ครอบครัวยังตั้งใจเลือกเส้นทางการศึกษาด้วยความเชื่อในพัฒนาการของบุตรหลานอย่างเป็นองค์รวม กลับต้องเผชิญกับแรงกดดันจากระบบที่ไม่ยอมรับความหลากหลาย ทั้งที่ในความเป็นจริง ระบบการศึกษาที่มีคุณภาพควรจะเป็นระบบที่สามารถ “ประกันคุณภาพจากหลากหลาย” ได้ ไม่ใช่ทำให้ทุกอย่างต้องเป็นแบบเดียวกัน นอกจากนี้ ระบบประกันคุณภาพที่เน้นความเป็นระบบและการจัดการเชิงเทคนิค ยังมีแนวโน้มที่จะยกผลประโยชน์ของ “ระบบ” ขึ้นเหนือประสบการณ์ของผู้เรียนเอง กล่าวคือ ระบบอาจได้รับความมั่นใจว่า “ควบคุมได้ ตรวจสอบได้” แต่ในอีกด้านหนึ่ง ผู้เรียนอาจสูญเสียโอกาสในการเรียนรู้อย่างมีความหมายที่เชื่อมโยงกับชีวิตจริงของตนเอง เพราะต้องเรียนเพื่อให้ผ่านเกณฑ์ ไม่ใช่เพื่อเติบโตอย่างแท้จริง

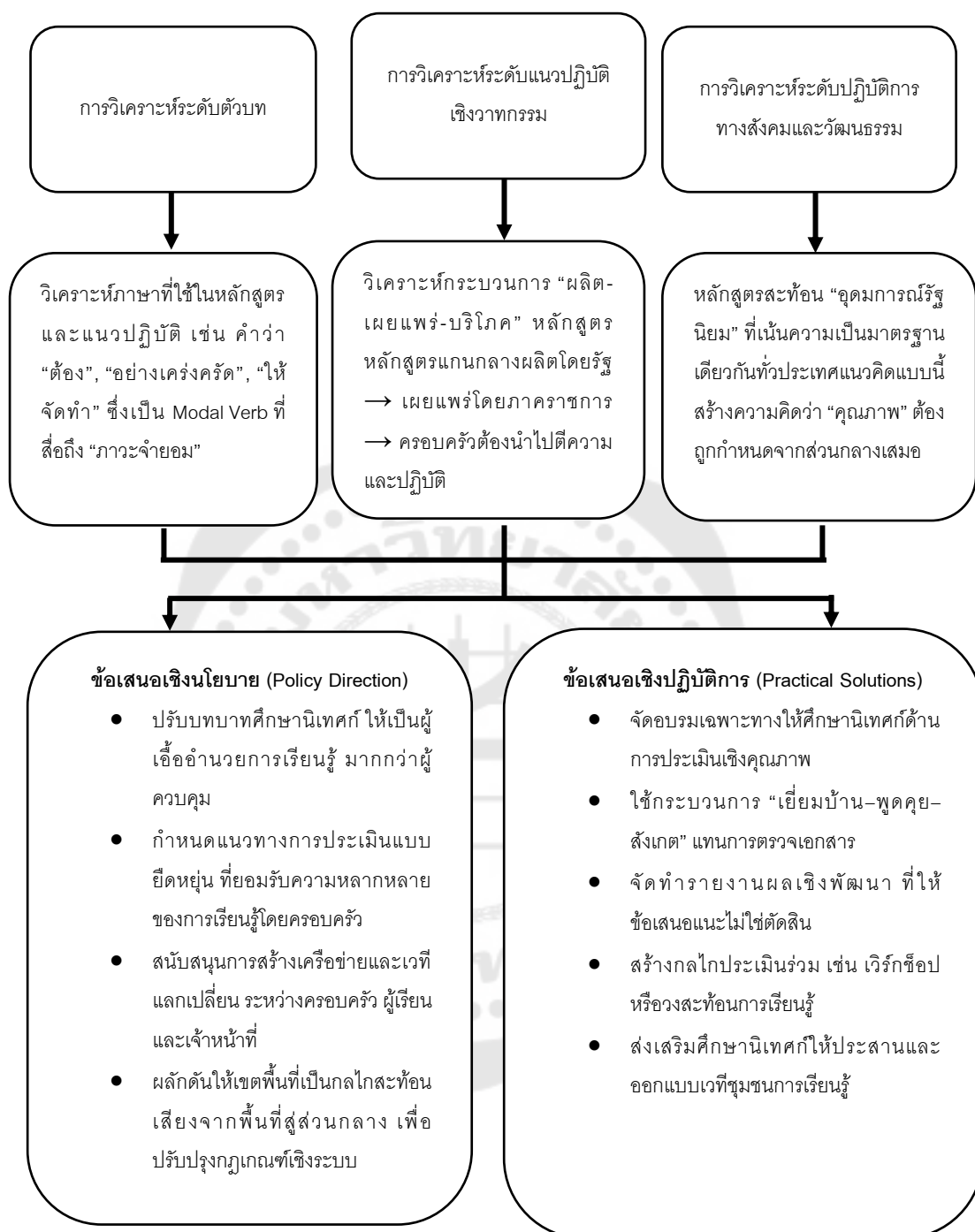
หนึ่งในวาทกรรมที่มีอิทธิพลต่อการจัดทำนโยบายด้านการศึกษาในช่วงทศวรรษหลังคือถ้อยคำที่ว่า “ความเป็นเอกภาพทางการศึกษา” ซึ่งปรากฏชัดเจนในนโยบายของกระทรวงศึกษาธิการ โดยเฉพาะในช่วงปี พ.ศ. 2561 – 2567 วาทกรรมนี้ แม้จะฟังดูเหมือนเป็นการเรียกร้องความร่วมมือและความเป็นหนึ่งเดียวในระบบการศึกษา แต่ในความเป็นจริงกลับสะท้อนถึงแนวโน้มของรัฐในการสถาปนาอำนาจกลางเพื่อกำกับ ควบคุม และกำหนดทิศทางการเรียนรู้ของทุกภาคส่วนที่เกี่ยวข้อง มากกว่าจะเป็นการเปิดพื้นที่ให้เกิดความหลากหลายตามเจตจำนงของแต่ละภาคี ในทางนโยบาย “ความเป็นเอกภาพทางการศึกษา” ถูกนำเสนอว่าเป็นหลักการที่ช่วยสร้างความเสมอภาคและคุณภาพที่เท่าเทียมกันทั่วทั้งประเทศ อย่างไรก็ตามในเชิงโครงสร้าง การแสวงหาเอกภาพในลักษณะนี้มักตามมาด้วยมาตรการรวมศูนย์ที่แข็งแกร่ง รัฐกลายเป็นผู้กำหนดกรอบเนื้อหา หลักสูตร วิธีการสอน และเกณฑ์การประเมิน ซึ่งทุกหน่วยงานทางการศึกษา ทั้งโรงเรียน สถานศึกษาทางเลือก องค์กรชุมชน ตลอดจนการศึกษาภายในครอบครัว ต่างต้องปฏิบัติตาม แนวคิดแบบรวมศูนย์เช่นนี้ แม้จะกล่าวอ้างถึงความร่วมมือและการมีส่วนร่วม แต่กลับส่งผลให้บทบาทของภาคประชาชนถูกลดทอนเหลือเพียงการเป็น “ผู้ดำเนินการตามแนวทาง” ที่รัฐวางไว้เท่านั้น ยิ่งไปกว่านั้น ความพยายามในการจัดวางกรอบเนื้อหาและเป้าหมายการศึกษาให้เป็นแบบเดียวกันทั่วประเทศ ยังสะท้อนถึงกระบวนการ “นิยามความรู้” โดยรัฐ ซึ่งเป็นการเลือกว่าความรู้จะไม่มีคุณค่าและควรถูกสอนในระบบการศึกษาอย่างเป็นทางการ แน่นอนว่าในกระบวนการนี้ ความรู้ท้องถิ่น ความเชื่อ วัฒนธรรม หรือภูมิปัญญาที่เกิดขึ้นในชุมชน อาจถูกละเลยหรือถูกลดความสำคัญลงอย่างหลีกเลี่ยงไม่ได้ เพราะไม่ได้อยู่ในขอบเขตของหลักสูตรแกนกลางหรือระบบวัดผลที่รัฐรับรอง

ภายใต้โครงสร้างดังกล่าว ภาคประชาชน ครอบครัว และชุมชน จึงไม่ได้ถูกมองว่าเป็น “เจ้าของกระบวนการเรียนรู้” อย่างแท้จริง พวกเขาอาจมีบทบาทในฐานะ “ผู้ส่งเสริม” หรือ “ผู้สนับสนุน” เท่านั้น แต่ไม่มีอำนาจในการกำหนดรูปแบบ เนื้อหา หรือเป้าหมายของการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับบริบทของตนเอง ในขณะที่การเรียนรู้ที่แท้จริงแล้วควรเป็นกระบวนการที่ยืดหยุ่นและตั้งอยู่บนพื้นฐานของความสัมพันธ์ระหว่างผู้เรียน ผู้สอน และบริบททางสังคมอย่างลึกซึ้ง การจำกัดบทบาทของภาคประชาชนให้เหลือเพียงผู้ปฏิบัติตามนโยบาย ยังสะท้อนแนวคิดการจัดการแบบบนลงล่าง (Top-Down Governance) ที่ฝังลึกในระบอบราชการไทย ซึ่งมักให้ความสำคัญกับความชัดเจนของนโยบาย มากกว่าความเหมาะสมกับพื้นที่จริง การสร้างเอกภาพจึงกลายเป็น “เครื่องมือทางอำนาจ” มากกว่าจะเป็น “กลไกประชาธิปไตย” ในการสร้างระบบการศึกษาที่เปิดกว้างและหลากหลาย ในบริบทของการศึกษาทางเลือก เช่น การศึกษาภายในครอบครัว หรือการเรียนรู้แบบชุมชน ฐานคิดเรื่องเอกภาพเช่นนี้จึงไม่เพียงแต่ขัดแย้งกับธรรมชาติของการเรียนรู้แบบเฉพาะบุคคลและบริบทเท่านั้น แต่ยังกลายเป็นแรงบีบให้ผู้จัดการศึกษาต้องละทิ้งอัตลักษณ์ทางการเรียนรู้ของตนเองเพื่อให้เข้ากับมาตรฐานกลางที่รัฐกำหนด ซึ่งในหลายกรณี มาตรฐานเหล่านั้นไม่เคยมีการปรึกษาหารือร่วมกับผู้มีส่วนได้ส่วนเสียที่แท้จริงเลย

หนึ่งในบทเรียนที่สำคัญอย่างยิ่งจากการดำเนินนโยบายส่งเสริมการศึกษาทางเลือก โดยเฉพาะการศึกษาภายในครอบครัว (Homeschool) ในประเทศไทย คือความ “ไม่พร้อม” ของระบบราชการในระดับปฏิบัติการต่อการรองรับแนวคิดใหม่ที่แตกต่างจากระบบการศึกษากระแสหลัก แม้ในเชิงนโยบายจะมีการรับรองสิทธิในการจัดการศึกษาภายในครอบครัวตามที่กฎหมายบัญญัติไว้ในพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2542 และแก้ไขเพิ่มเติม แต่การดำเนินงานในระดับพื้นที่ โดยเฉพาะเจ้าหน้าที่ของสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาและคณะกรรมการผู้ประเมิน กลับแสดงให้เห็นถึง “ช่องว่างทางความเข้าใจ” ที่ลึกและซับซ้อนระหว่างเจตนารมณ์ ของกฎหมายกับความเป็นจริงเชิงปฏิบัติ ในหลายกรณี ครอบครัวที่ประสงค์จะจัดการศึกษาเองต้องเผชิญกับอุปสรรคจำนวนมาก ไม่ว่าจะเป็นการถูกตั้งคำถามจากเจ้าหน้าที่การถูกขอเอกสาร ที่ไม่จำเป็น การถูกขอให้จัดทำแผนการเรียนแบบโรงเรียน หรือแม้แต่การเผชิญกับคำตัดสินที่ ขึ้นอยู่กับดุลยพินิจของเจ้าหน้าที่ที่ขาดความรู้พื้นฐานเกี่ยวกับการเรียนรู้แบบองค์รวม การเรียนรู้ตามความสนใจ หรือการเรียนรู้จากประสบการณ์ชีวิตจริง โดยเฉพาะในพื้นที่ที่เจ้าหน้าที่ไม่เคยได้รับการอบรมเกี่ยวกับหลักการของการศึกษานอกระบบหรือการเรียนรู้ที่ไม่ใช้

โครงสร้างแบบโรงเรียน ความไม่เข้าใจดังกล่าวจึงไม่ได้เป็นเพียงเรื่องของความรู้เท่านั้น แต่เป็น ปัญหาเชิงโครงสร้างที่บ่อนทำลายศักยภาพของการศึกษาทางเลือกในระดับรากฐาน

กลไกที่ควรเป็น “ผู้ส่งเสริม” และ “พี่เลี้ยง” ให้แก่ครอบครัว กลับกลายเป็น “ด้านควบคุม” ที่ครอบครัวต้องผ่าน และในหลายครั้ง การอนุญาตให้จัดการศึกษาเองไม่ได้ขึ้นอยู่กับคุณภาพ ของแผนการเรียนรู้หรือความพร้อมของผู้เรียน หากแต่ขึ้นอยู่กับมุมมองส่วนบุคคลของเจ้าหน้าที่ การใช้ดุลยพินิจเช่นนี้ โดยไม่มีมาตรฐานที่เข้าใจและยืดหยุ่นตามธรรมชาติของ Homechool จึงนำไปสู่สถานการณ์ที่ครอบครัวจำนวนไม่น้อยถูกปฏิเสธสิทธิในการจัดการศึกษาเอง ทั้งที่มีศักยภาพและตั้งใจอย่างแท้จริง นอกจากนี้ ลักษณะของเกณฑ์ที่เจ้าหน้าที่ใช้พิจารณา ก็มักจะเป็นเกณฑ์ที่วางอยู่บนฐานคิดแบบระบบโรงเรียน เช่น การเรียนต้องมีตารางรายสัปดาห์ ชัดเจน มีผลสัมฤทธิ์ที่วัดได้เป็นตัวเลข มีการสอบ มีรายวิชาที่ชัดเจน และมีครูหรือผู้สอนที่ “เทียบเท่า” กับโรงเรียน ทั้งที่ในความเป็นจริง การเรียนรู้ในบริบทของครอบครัวนั้นมี ลักษณะเฉพาะ ซึ่งอาจเป็นแบบบูรณาการตามชีวิตประจำวัน มีความยืดหยุ่นสูง เป็นไปตาม ความสนใจของผู้เรียนและไม่จำเป็นต้องแยกวิชาเป็นหน่วย ๆ เหมือนในโรงเรียน การเรียนรู้ ลักษณะนี้จึงมักเป็นแบบลื่นไหล (Fluid Learning) ต่อเนื่องตามธรรมชาติของการเติบโต และมีความหมายที่ลึกซึ้งกว่า เพียงการสอบผ่านหรือได้ผลการเรียนที่ดี สิ่งที่น่าเสียดายคือ เมื่อเกณฑ์ของรัฐไม่สามารถรองรับลักษณะเฉพาะของการเรียนรู้แบบ Homeschool ได้ การประเมินจึงกลายเป็นกระบวนการที่ “ตีความอย่างเคร่งครัด” โดยไม่ได้เปิดพื้นที่ให้กับ ความหลากหลายของรูปแบบการเรียนรู้ส่งผลให้ครอบครัวจำนวนมากต้อง “แปลงแผนการเรียนรู้” ให้มีรูปร่างเหมือนโรงเรียน ทั้งที่ตั้งใจ จะให้บุตรหลานได้รับการศึกษาแบบไม่ใช้ระบบโรงเรียน ตั้งแต่ต้น นี่คือการบิดเบือนความตั้งใจ ของผู้เรียนและผู้จัดการศึกษา และเป็นการตัดโอกาสใน การพัฒนานวัตกรรมทางการศึกษาที่แท้จริง



ภาพประกอบ 4 แผนภาพแสดงแผนภาพการสังเคราะห์จากการวิเคราะห์วาทกรรมเชิงวิพากษ์ (CDA) สู่อำนาจ

ที่มา: ผู้วิจัย

การจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานโดยครอบครัว หรือที่เรียกกันว่า “Homeschool” เป็นหนึ่งในแนวทางการศึกษาที่สะท้อนความหลากหลายและอิสรภาพของผู้เรียนในสังคมยุคใหม่ ครอบครัวจำนวนมากเลือกที่จะออกแบบการเรียนรู้ให้สอดคล้องกับชีวิต ความสนใจ และบริบทเฉพาะของตนเอง ด้วยความเชื่อว่าการศึกษานั้นไม่จำเป็นต้องเกิดขึ้นในห้องเรียน หรือดำเนินตามรูปแบบที่รัฐกำหนดไว้เท่านั้น อย่างไรก็ตาม แม้พระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2542 และกฎกระทรวงที่เกี่ยวข้องจะรับรองสิทธิในการจัดการศึกษาโดยครอบครัวไว้แล้ว แต่ในทางปฏิบัติ กลับพบว่าครอบครัวที่ดำเนินการโฮมสคูลต้องเผชิญกับข้อจำกัดมากมาย โดยเฉพาะอย่างยิ่งจากกรอบที่กำหนดไว้ใน “หลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน พ.ศ. 2551” และเอกสารแนวทางที่เกี่ยวข้อง เพื่อทำความเข้าใจข้อจำกัดเหล่านี้อย่างลึกซึ้ง การศึกษาค้นคว้าได้นำกรอบการวิเคราะห์วาทกรรมเชิงวิพากษ์ (Critical Discourse Analysis: CDA) ของนอร์แมน แฟร์คลาฟ (Norman Fairclough) มาใช้ในการวิเคราะห์เอกสารหลักสูตรอย่างเป็น ระบบ โดยแบ่งออกเป็น 3 ระดับ ได้แก่ (1) ระดับตัวบท (Textual Level), (2) ระดับแนวปฏิบัติเชิงวาทกรรม (Discourse Practice), และ (3) ระดับวิถีปฏิบัติทางสังคม (Sociocultural Practice) การวิเคราะห์ทั้งสามระดับนี้มีได้หยุดอยู่เพียงการตีความภาษา แต่มีเป้าหมายเพื่อสังเคราะห์แนวทางที่สามารถนำไปสู่การเปลี่ยนแปลงเชิงนโยบายและการปฏิบัติอย่างเป็นรูปธรรม

ในระดับแรก คือ ระดับตัวบท (Textual Level) การวิเคราะห์พบว่า เอกสารหลักสูตรและแนวทางที่เกี่ยวข้องมีการใช้ภาษาที่แฝงอำนาจอย่างแนบเนียน โดยแม้จะปรากฏคำที่ดูอ่อนปรนหรือแนะนำ เช่น “ให้พิจารณาตามความเหมาะสม” หรือ “สามารถปรับใช้ตามบริบท” แต่ก็มักปรากฏควบคู่กับถ้อยคำที่บ่งบอกถึง “ความจำเป็นต้องปฏิบัติตาม” เช่น “ต้อง” “อย่างเคร่งครัด”, “ให้จัดทำ” ซึ่งเป็นถ้อยคำประเภท modal verbs ที่แสดงภาวะจำยอม มากกว่าการเปิดพื้นที่ให้ออกแบบการเรียนรู้ด้วยอิสระอย่างแท้จริง โดยเฉพาะในกรณีของครอบครัวที่จัดการศึกษาเอง สิ่งเหล่านี้ได้กลายเป็นกลไกกำกับที่ทำให้การใช้สิทธิกลายเป็น “สิทธิที่มีเงื่อนไข” มากกว่าจะเป็นสิทธิพลเมืองตามรัฐธรรมนูญ

ในระดับที่สอง คือ ระดับแนวปฏิบัติเชิงวาทกรรม (Discourse Practice) การวิเคราะห์ได้เน้นการศึกษาว่าเอกสารหลักสูตรเหล่านี้ถูกผลิต เผยแพร่ และตีความอย่างไร พบว่า กระบวนการผลิตหลักสูตรเป็นกระบวนการรวมศูนย์ที่รัฐหรือผู้เชี่ยวชาญเป็นผู้กำหนดเป้าหมายและตัวชี้วัดการเรียนรู้ ในขณะที่ผู้ปฏิบัติ เช่น โรงเรียน หรือครอบครัวผู้จัดการศึกษา มีหน้าที่นำหลักสูตรไป “แปลความ” และ “นำไปใช้” โดยไม่มีอำนาจในการมีส่วนร่วมในการออกแบบตัวหลักสูตร หรือแม้แต่การเลือกตัวชี้วัดที่เหมาะสมกับผู้เรียนของตนเอง ความไม่สมดุลระหว่างผู้ผลิตและ

ผู้ใช้หลักสูตรก่อให้เกิดความเหลื่อมล้ำเชิงความรู้ โดยเฉพาะครอบครัวที่ไม่มีพื้นฐานทางวิชาการมากนัก ซึ่งต้องเผชิญกับภาษาราชการที่ซับซ้อน ส่งผลให้ไม่สามารถออกแบบการเรียนรู้ที่ตอบสนองบริบทของตนเองได้อย่างแท้จริง และต้องจำลองรูปแบบของโรงเรียนลงมาไว้ในบ้านโดยไม่ตั้งใจ

ส่วนในระดับที่สาม คือ ระดับวิถีปฏิบัติทางสังคม (Sociocultural Practice) การวิเคราะห์ชี้ให้เห็นว่า เอกสารหลักสูตรสะท้อนอุดมการณ์แบบรัฐนิยมและมาตรฐานนิยมที่ฝังแน่นอยู่ในโครงสร้างอำนาจของระบบราชการไทย โดยเน้นความเป็น “มาตรฐานเดียวกันทั่วประเทศ” เพื่อควบคุมทิศทางของการเรียนรู้ให้เป็นไปในแนวเดียวกัน ความคิดแบบนี้สืบเนื่องจากอุดมการณ์ของรัฐในการสร้าง “พลเมืองแบบเดียว” และ “คุณลักษณะที่พึงประสงค์แบบกลาง” มากกว่าจะยอมรับความหลากหลายของผู้เรียนในบริบทต่าง ๆ ทั่วประเทศ

จากการวิเคราะห์ทั้งสามระดับนี้ ได้มีการ สังเคราะห์แผนภาพ ที่แสดงเส้นทางจากวาทกรรมข้อเสนองเชิงแนวทางอย่างเป็นระบบ โดยเริ่มจากการระบุ “ปรากฏการณ์ที่เกิดขึ้น” และ “ผลกระทบต่อการศึกษาระดับพื้นฐานโดยครอบครัว” จากแต่ละระดับของวาทกรรม และเชื่อมโยงเข้าสู่แนวทางที่สามารถแก้ไขปัญหาเชิงโครงสร้างเหล่านี้ได้ในสองมิติหลัก ได้แก่ แนวทางเชิงนโยบาย (Policy Direction) และแนวทางเชิงปฏิบัติการ (Practical Solutions) ในระดับ เชิงนโยบาย ข้อเสนอที่ได้จากการสังเคราะห์คือการ ปรับบทบาทของศึกษานิเทศก์ให้เป็น “ผู้อำนวยความสะดวกการเรียนรู้” มากกว่าผู้ควบคุม เพื่อเปลี่ยนความสัมพันธ์เชิงอำนาจให้เป็นความร่วมมือ, กำหนดแนวทางการประเมินแบบยืดหยุ่น ที่ยอมรับความหลากหลายของการเรียนรู้โดยครอบครัว, สนับสนุนการสร้างเครือข่ายและเวทีแลกเปลี่ยนระหว่างครอบครัว ผู้เรียนและเจ้าหน้าที่เพื่อสร้างความเข้าใจร่วม, และ ผลักดันให้สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษา ทำหน้าที่เป็นกลไกสะท้อนเสียงจากพื้นที่สู่ส่วนกลาง เพื่อให้การเปลี่ยนแปลงเชิงระบบเริ่มต้นจากฐานราก ไม่ใช่จากคำสั่งส่วนกลางเพียงอย่างเดียว

ในระดับเชิงปฏิบัติการ ข้อเสนอที่ได้ ได้แก่ การ จัดอบรมเฉพาะทางให้ศึกษานิเทศก์ด้านการประเมินเชิงคุณภาพ ให้สามารถประเมินการเรียนรู้ที่เกิดขึ้นในรูปแบบที่หลากหลาย เปลี่ยนกระบวนการกำกับจากการ “ตรวจเอกสาร” มาเป็นการ “เยี่ยมบ้าน-พูดคุย-สังเกต” ส่งเสริมให้การประเมินอยู่ในรูปของรายงานผลเชิงพัฒนา ที่ให้ข้อเสนอแนะ ไม่ใช่ตัดสิน และ สร้างกลไกการประเมินร่วม เช่น เวิร์กช็อป หรือวงสะท้อนการเรียนรู้ รวมถึงการสนับสนุนให้ศึกษานิเทศก์ทำหน้าที่ประสานและออกแบบเวทีชุมชนการเรียนรู้ เพื่อให้การประเมินและการจัดการเรียนรู้กลายเป็นกระบวนการของการเรียนรู้ร่วมกัน แทนการควบคุมแบบเบ็ดเสร็จ

กล่าวโดยสรุป แผนผังการสังเคราะห์นี้ไม่เพียงเป็นเครื่องมือในการอธิบายผลการวิเคราะห์เท่านั้น หากแต่เป็นเครื่องมือที่เชื่อมโยง “การวิพากษ์เชิงภาษา” เข้ากับ “ข้อเสนอเชิงโครงสร้าง” อย่างมีเหตุมีผล เพื่อเสนอเส้นทางใหม่ในการฟื้นฟูบทบาทของครอบครัวในฐานะผู้จัดการศึกษา อย่างแท้จริง และสร้างสังคมการเรียนรู้ที่เปิดกว้างต่อความหลากหลายมากยิ่งขึ้นในอนาคต

เมื่อพิจารณาเอกสารนโยบายสำคัญจำนวน 10 ฉบับซึ่งมีบทบาทต่อการกำหนดทิศทางของการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานโดยครอบครัวในประเทศไทย ไม่ว่าจะเป็นกฎหมายแม่บทอย่างพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2542 หลักสูตรต่าง ๆ ที่พัฒนาโดยกระทรวงศึกษาธิการ แผนการศึกษาแห่งชาติฉบับต่าง ๆ รวมถึงแนวทางที่เกี่ยวข้องกับการศึกษาทางเลือกและยุทธศาสตร์ชาติ จะพบว่าภาพรวมของนโยบายยังคงสะท้อนโครงสร้างของระบบการศึกษาที่อยู่ภายใต้อุดมการณ์แบบ รวมศูนย์อำนาจ (Centralized Governance) อย่างเหนียวแน่น แม้ว่าเอกสารบางฉบับจะเปิดพื้นที่หรือ “ยอมรับ” รูปแบบการศึกษาทางเลือกอย่าง โฮมสคูล ในทางหลักการ แต่การยอมรับนั้นกลับถูกล้อมกรอบด้วย แนวคิดแบบรัฐพัฒนา (Developmental State) ซึ่งเน้นบทบาทนำของรัฐในการกำหนด เป้าหมาย ทิศทาง และมาตรฐานของการเรียนรู้ทั้งระบบ กล่าวคือ แม้จะมีการกล่าวถึง “ความหลากหลาย” และ “การมีส่วนร่วมของครอบครัวและชุมชน” แต่ก็ยังเป็นความหลากหลายที่ถูกควบคุมผ่านกลไกที่รัฐออกแบบไว้ ไม่ใช่ความหลากหลายที่ออกมาจากรากฐานทางวัฒนธรรม ชีวิต และประสบการณ์ของผู้เรียนจริง ๆ สิ่งที่น่าสังเกตยิ่งกว่านั้น คือ วาทกรรมในเอกสารเหล่านี้มักใช้ถ้อยคำที่ฟังดูมีความเป็นกลาง เป็นบวก และสร้างสรรค์ เช่น “การมีส่วนร่วม,” “การส่งเสริมศักยภาพผู้เรียน,” “ความเป็นเลิศทางการศึกษา,” หรือ “การพัฒนาสู่ศตวรรษที่ 21” ถ้อยคำเหล่านี้เมื่อมองผ่านสายตาเชิงวิพากษ์ กลับแฝงไปด้วยอำนาจในการนิยามว่า “ใครควรเรียนอะไร เรียนอย่างไร และเรียนเพื่ออะไร” โดยที่อำนาจในการนิยามเหล่านั้นยังคงอยู่ในมือของรัฐ ไม่ใช่ของผู้เรียนหรือครอบครัวผู้จัดการศึกษาเอง

ตัวอย่างที่เห็นได้ชัดคือ เอกสารแนวทางการจัดการศึกษาโดยครอบครัวซึ่งควรเป็นพื้นที่สนับสนุนให้เกิดการจัดการศึกษาแบบยืดหยุ่น หลากหลาย และสอดคล้องกับบริบทของแต่ละครอบครัว กลับกลายเป็นเอกสารที่แฝงด้วยเกณฑ์และรูปแบบที่พยายามทำให้ โฮมสคูลเหมือนกับระบบโรงเรียนทั่วไป ทั้งในแง่ของการวางแผนการเรียนรู้ การประเมินผล หรือการจัดทำเอกสารเพื่อตรวจสอบ ด้วยเหตุนี้ กลไกของรัฐจึงไม่ได้ทำหน้าที่เป็น “ผู้ส่งเสริม” อย่างแท้จริง หากแต่เป็น “ผู้ควบคุม” ที่มีอำนาจในการอนุญาตหรือปฏิเสธรูปแบบการเรียนรู้ที่ไม่เข้ากับกรอบที่รัฐนิยามไว้ วาทกรรมในเอกสารเหล่านี้จึงทำหน้าที่มากกว่าการสื่อสารนโยบายคือ

เครื่องมือที่ใช้ในการจัดระเบียบความคิด จัดลำดับคุณค่า และสร้างความชอบธรรมให้กับโครงสร้างอำนาจของรัฐในการกำกับความรู้ กำหนดวิธีการเรียนรู้ และควบคุมแม้กระทั่งรูปแบบการศึกษาภายในบ้าน วาทกรรมที่ดูเป็นกลางจึงอาจกลายเป็นม่านหมอกที่บดบังความไม่เท่าเทียมและการผูกขาดทางอำนาจอย่างแนบเนียนที่สุด เมื่อวิเคราะห์เชิง จากเอกสารราชการทั้ง 10 ฉบับนี้ จะเห็นว่า ระบบการศึกษาไทยยังไม่สามารถเปิดพื้นที่ให้กับความหลากหลายทางการเรียนรู้ได้อย่างแท้จริง ความยืดหยุ่นและอิสระที่ควรเป็นหัวใจของการศึกษาภายในครอบครัว ถูกตีกรอบด้วยมาตรฐานนิยมที่เน้นความเท่ากันมากกว่าความเท่าเทียม (Equality over equity) เป็นการบังคับให้ผู้เรียนแตกต่างกันต้องเดินในเส้นทางเดียวกันอย่างฝืนธรรมชาติ โดยไม่สนใจความต่างด้านบริบท เศรษฐกิจ วัฒนธรรม หรือความต้องการเฉพาะตัว การถอดบทเรียนจากการวิเคราะห์เอกสารเหล่านี้ชี้ให้เห็นอย่างชัดเจน ถึงความจำเป็นเร่งด่วนของการ ปฏิรูประบบการส่งเสริมการศึกษาขั้นพื้นฐานโดยครอบครัว ในทุกระดับ ไม่ใช่เพียงในเชิงนโยบายเท่านั้น แต่รวมถึงระดับวาทกรรมและการปฏิบัติการ ในภาคสนาม ซึ่งรวมถึงการฝึกอบรมเจ้าหน้าที่ การออกแบบเกณฑ์การประเมินที่ยืดหยุ่น และการเปิดพื้นที่ให้ครอบครัวสามารถกำหนดเป้าหมายการเรียนรู้ของตนเองโดยไม่ต้องกลัวว่าจะ “ไม่เข้าเกณฑ์” ที่รัฐกำหนดไว้ เพราะแท้จริงแล้ว การศึกษาที่มีความหมายต้องเกิดขึ้นจากเสรีภาพในการเลือกเรียนรู้ในแบบที่สอดคล้องกับชีวิต ความเชื่อ และศักยภาพของแต่ละบุคคล มิใช่เป็นเพียงการปรับตัวเพื่อ “อยู่รอด” ในระบบที่รัฐวางไว้ หากต้องการให้การศึกษาเป็น เครื่องมือแห่งการปลดปล่อย มิใช่เครื่องมือในการควบคุม การปฏิรูประบบต้องเริ่มจากการกล้ายอมรับความแตกต่าง และคืนอำนาจการนิยาม “การเรียนรู้ที่ดี” ให้กับผู้เรียน ครอบครัว และชุมชนอย่างแท้จริง

4.2.1 แนวทางการส่งเสริมการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานโดยครอบครัว สำหรับครอบครัว

การส่งเสริมการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานโดยครอบครัวในระดับปฏิบัติการ ต้องยึดหลักที่ว่า ผู้ปกครองมิใช่เพียง “ผู้อนุญาตให้ลูกเรียนรู้” แต่เป็น “ผู้ออกแบบและดำเนินการศึกษา” อย่างแท้จริง โดยมีนักเรียนในฐานะปัจเจกบุคคลที่มีศักยภาพเฉพาะตนเป็นผู้ร่วมเดินทางแห่งการเรียนรู้ ข้อเสนอเพื่อส่งเสริมการศึกษาโดยครอบครัวในบริบทเช่นนี้จึงต้องเคารพเจตจำนง เสรีภาพ และจินตนาการของครอบครัว โดยไม่บีบบังคับให้ยึดตามรูปแบบโรงเรียน หรือกรอบมาตรฐานเดียวกันทั้งประเทศ แต่ควรสร้างเงื่อนไขที่เอื้อต่อการออกแบบการเรียนรู้ที่เหมาะสมกับแต่ละครอบครัวอย่างแท้จริง ดังนี้

แนวทางเชิงนโยบาย

1) การสร้าง “ระบบรองรับและรับรอง” การศึกษาที่มาจากครอบครัว โดยไม่ลดทอนความชอบธรรมของผู้ปกครองในฐานะผู้จัดการศึกษา ระบบนี้ควรยอมรับว่าผู้ปกครองรู้จักบุตรหลานดีที่สุด มีความสามารถในการออกแบบกิจกรรมการเรียนรู้ที่ตอบสนองทั้งพัฒนาการ ความสนใจ และบริบทของชีวิตจริงที่นักเรียนแต่ละคนเผชิญอยู่ เจ้าหน้าที่ของรัฐควรทำหน้าที่เป็น “ผู้สนับสนุน” มากกว่าผู้ตรวจสอบ โดยช่วยให้ผู้ปกครองสามารถสื่อสารแผนการเรียนรู้ของตนได้อย่างมั่นใจ ไม่ใช่บังคับให้จัดทำแผนเรียนรายสัปดาห์ที่ลอกแบบจากโรงเรียนในระบบ หากแต่ควรยอมรับแบบแผนยืดหยุ่นที่มีเป้าหมายชัดเจนแต่ยืดหยุ่นตามสถานการณ์จริง เช่น การเรียนรู้จากการเดินทาง การเรียนรู้จากธรรมชาติ หรือการเรียนรู้ข้ามวิชาโดยมีธีมหรือโปรเจกต์เป็นต้นนำ

2) การประเมินผลการเรียนรู้ควรยึดหลัก “สะท้อนความเปลี่ยนแปลงที่มีความหมาย” มากกว่าการตรวจสอบผลสัมฤทธิ์แบบตายตัว ผู้ปกครองควรมีสติเสนารูปแบบการประเมินที่ตนเองพัฒนา เช่น การบันทึกการเรียนรู้รายเดือน สมุดภาพสะท้อนการเปลี่ยนแปลงของเด็ก รายงานโครงการที่เด็กทำ หรือแม้กระทั่งคลิปวิดีโอที่แสดงการเรียนรู้ที่เกิดขึ้นในชีวิตประจำวัน ระบบประเมินนี้ควรตั้งอยู่บนความไว้วางใจ และสนับสนุนให้นักเรียนสะท้อนความเข้าใจในตัวเอง มากกว่าถูกจับวางลงในตัวชี้วัดที่ไม่สอดคล้องกับแนวทางการเรียนรู้ของครอบครัว

3) การยอมรับบทบาทของนักเรียนในฐานะ “ผู้ร่วมออกแบบการเรียนรู้” โดยเฉพาะเมื่อเด็กมีอายุมากขึ้น ครอบครัวควรได้รับการสนับสนุนให้พูดคุยกับบุตรหลานเพื่อกำหนดเป้าหมาย แผนการ และวิธีการเรียนรู้ร่วมกันในแต่ละช่วงวัย แนวทางนี้จะทำให้การศึกษาเกิดจากความต้องการที่แท้จริงของผู้เรียน ไม่ใช่เพียงการจัดวางกิจกรรมโดยผู้ใหญ่เท่านั้น นอกจากนี้ เด็กยังควรมีสติเสนาแนวทางประเมินตนเอง และสะท้อนผลการเรียนรู้ของตนต่อผู้ประเมินภายนอกอย่างมีศักดิ์ศรี

4) การส่งเสริมครอบครัวผู้จัดการศึกษาควรประกอบด้วยเครือข่ายสนับสนุนที่เกิดจากความร่วมมือของภาคประชาชนและรัฐ เช่น การมีศูนย์พี่เลี้ยงระดับจังหวัดที่สามารถให้คำปรึกษาทางวิชาการได้อย่างเป็นมิตร ครอบครัวควรมีสติสิทธิเข้าร่วมกลุ่มเรียนรู้กับครอบครัวอื่น ๆ โดยไม่ถูกตีกรอบว่าเป็น “โรงเรียนเถื่อน” และระบบสนับสนุนนี้ควรออกแบบให้ช่วยลดภาระงานเอกสาร เช่น คู่มือจัดทำแผนการเรียนรู้ที่ยืดหยุ่น ไม่ใช่บังคับใช้แบบเดียวกันทั่วประเทศ

5) การปฏิรูปวาทกรรมและทัศนคติของสังคมต่อการเรียนรู้โดยครอบครัว ซึ่งยังคงถูกมองว่า “เบี่ยงเบน” หรือ “ต้องพิสูจน์ความชอบธรรม” วาทกรรมของรัฐควรสะท้อนความเคารพและให้เกียรติต่อครอบครัว เช่น การใช้คำว่า “ครอบครัวผู้สร้างการเรียนรู้” แทน “ผู้จัดการศึกษา”, การพูดถึง “การเติบโตตามศักยภาพ” แทน “ผลสัมฤทธิ์ตามมาตรฐาน” หรือการพูดถึง “การร่วมเดินทางของผู้เรียนและผู้สอน” แทน “การจัดการโดยผู้มีอำนาจรู้ดี” วาทกรรมแบบนี้จะช่วยสร้างบรรยากาศที่ทำให้ผู้ปกครองมั่นใจ และเด็กเกิดความรู้สึกว่า เป็นศูนย์กลางของการเรียนรู้จริง ๆ ไม่ใช่เพียงผู้ถูกทดลองหรือต้องพิสูจน์ว่าดีพอเท่าระบบ

แนวทางเชิงปฏิบัติการ

1) ควรมีการจัดตั้ง “ศูนย์พี่เลี้ยงครอบครัวการศึกษา” ในระดับจังหวัดหรือเขตพื้นที่การศึกษา เพื่อทำหน้าที่เป็นหน่วยให้คำปรึกษาและสนับสนุนอย่างเป็นมิตรแก่ครอบครัวที่เลือกจัดการศึกษาให้บุตรหลานเอง ศูนย์นี้ควรมีเจ้าหน้าที่ที่เข้าใจแนวทางการเรียนรู้ที่ยืดหยุ่น และสามารถช่วยถอดความคิดของครอบครัวออกมาเป็นแผนการเรียนรู้ที่สื่อสารกับภาครัฐได้อย่างมีความมั่นใจ ไม่ใช่ทำหน้าที่ตรวจสอบจับผิด แต่เป็นคู่คิดของครอบครัวในการออกแบบการเรียนรู้ที่ตอบโจทย์ชีวิตจริงของผู้เรียน โดยศูนย์พี่เลี้ยงควรให้บริการทั้งแบบพบปะโดยตรงและผ่านระบบออนไลน์ เพื่อให้ครอบคลุมทุกพื้นที่ โดยแนวทางการจัดตั้งศูนย์พี่เลี้ยงครอบครัวการศึกษาในระดับจังหวัด/เขตพื้นที่การศึกษา มีดังนี้

(1) ขั้นตอนที่ 1 การกำหนดนโยบายและจัดตั้งศูนย์พี่เลี้ยงครอบครัวการศึกษาใน ระดับจังหวัด/เขตพื้นที่การศึกษา

(1.1) หน่วยงานต้นสังกัด เช่น สพฐ. หรือสำนักงานศึกษาธิการจังหวัด ออกประกาศหรือระเบียบรองรับการจัดตั้งศูนย์พี่เลี้ยงครอบครัวการศึกษา

(1.2) จัดตั้งคณะกรรมการระดับจังหวัด/เขตพื้นที่ฯ เพื่อกำหนดกรอบภารกิจ รูปแบบการดำเนินงาน และโครงสร้างศูนย์

(1.3) ระบุสถานที่ตั้งศูนย์ โดยอาจใช้สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาเป็นฐานปฏิบัติการและเตรียมงบประมาณ บุคลากร และโครงสร้างพื้นฐาน

(2) ขั้นตอนที่ 2 การคัดเลือกและพัฒนาบุคลากรพี่เลี้ยง

(2.1) คัดเลือกบุคลากรที่มีความเข้าใจในหลักสูตรฐาน สมรรถนะการเรียนรู้แบบยืดหยุ่น และการศึกษาโดยครอบครัว เช่น นักวิชาการการศึกษา ครูผู้มีความรู้

(2.2) จัดอบรมพี่เลี้ยงให้เข้าใจบทบาทของตนว่าเป็น “ผู้สนับสนุน” มิใช่ “ผู้ตรวจสอบ” โดยเน้นเรื่องการสื่อสารแบบเสริมพลัง (Empowerment Communication) การออกแบบแผนการเรียนรู้ร่วมกับครอบครัว และการประเมินแบบไม่ตัดสิน

(2.3) จัดให้มีระบบพี่เลี้ยงมืออาชีพที่สามารถทำงานร่วมกับครอบครัวอย่างต่อเนื่อง โดยอาจมีการประเมินสมรรถนะก่อนปฏิบัติจริง

(3) ขั้นตอนที่ 3 การให้บริการคำปรึกษาแก่ครอบครัว

(3.1) ศูนย์พี่เลี้ยงครอบครัวการศึกษาเปิดช่องทางการติดต่อทั้งแบบพบหน้าและออนไลน์ เช่น เว็บไซต์ LINE OA หรือแอปพลิเคชันกลาง

(3.2) ครอบครัวสามารถลงทะเบียนเพื่อรับบริการได้ โดยไม่มีค่าใช้จ่าย

(3.3) เมื่อครอบครัวติดต่อเข้ามา พี่เลี้ยงจะนัดหมายเพื่อพูดคุยเบื้องต้น (Orientation)

(3.4) พี่เลี้ยงช่วยครอบครัววิเคราะห์เป้าหมายชีวิตของเด็กจุดแข็ง จุดสนใจ และสภาพแวดล้อมของครอบครัว

(3.5) ช่วยออกแบบแผนการเรียนรู้เฉพาะบุคคล (Individualized Learning Plan – ILP) ร่วมกัน โดยใช้ภาษาที่สามารถสื่อสารกับหน่วยงานราชการได้อย่างเข้าใจง่าย

(4) ขั้นตอนที่ 4 การติดตามและสนับสนุนอย่างต่อเนื่อง

(4.1) พี่เลี้ยงนัดหมายติดตามความก้าวหน้าอย่างสม่ำเสมอ เช่น รายไตรมาส หรือทุก 6 เดือน

(4.2) จัดกิจกรรมแลกเปลี่ยนเรียนรู้ระหว่างครอบครัว เช่น เวทีแชร์ประสบการณ์ การจัดเวิร์กช็อป หรือกลุ่มปฏิบัติการ

(4.3) หากพบอุปสรรค พี่เลี้ยงจะช่วยแนะนำทางเลือกใหม่โดยไม่ตัดสิน เช่น แหล่งเรียนรู้นอกระบบ ผู้เชี่ยวชาญเฉพาะด้าน หรือการเปลี่ยนแปลงให้เหมาะสม

(4.4) จัดทำรายงานเพื่อสนับสนุนการยื่นข้อมูลต่อหน่วยงานราชการ เช่น สพฐ. หรือสถานศึกษา

(5) ขั้นตอนที่ 5 การประเมินผลและพัฒนาอย่างต่อเนื่อง

(5.1) ประเมินความพึงพอใจของครอบครัวและผลลัพธ์ของเด็กนักเรียนที่ได้รับการสนับสนุน

(5.2) ใช้ข้อมูลประเมินมาทบทวนรูปแบบการทำงาน ปรับปรุงแนวทางอบรมพี่เลี้ยง หรือระบบให้คำปรึกษา

(5.3) จัดทำฐานข้อมูลกลางระดับชาติ เพื่อใช้ในการวิจัย พัฒนา นโยบาย และสนับสนุนการจัดสรรงบประมาณในอนาคต

2) ควรมีการพัฒนาเครื่องมือและคู่มือที่ช่วยให้ผู้ปกครองสามารถออกแบบแผนการเรียนรู้ได้อย่างยืดหยุ่น ไม่ต้องลอกแบบโรงเรียนในระบบ เครื่องมือเหล่านี้อาจอยู่ในรูปแบบของแบบฟอร์มแผนการเรียนรู้ที่ยืดหยุ่นตามธีมหรือโครงการ รวมถึงตัวอย่างกิจกรรมจากธรรมชาติ การเดินทาง หรือการใช้ชีวิตประจำวันเพื่อจุดประกายให้ครอบครัวเห็นว่าการเรียนรู้สามารถเกิดขึ้นได้ทุกที่ทุกเวลา นอกจากนี้ควรมีคู่มือที่ช่วยในการประเมินพัฒนาการของเด็กโดยไม่ต้องยึดติดกับตัวชี้วัดแบบตายตัว โดยหนึ่งในหัวใจสำคัญของการส่งเสริมให้ครอบครัวสามารถจัดการศึกษาด้วยตนเองได้อย่างมีคุณภาพและมั่นใจ คือการมี “เครื่องมือ” และ “คู่มือ” ที่ใช้งานง่าย ยืดหยุ่น และเป็นมิตรต่อผู้ใช้ ซึ่งไม่จำเป็นต้องมีพื้นฐานทางการศึกษามาก่อนก็สามารถใช้งานได้ ด้วยเหตุนี้ การพัฒนาเครื่องมือและคู่มือเหล่านี้จึงจำเป็นต้องมีขั้นตอนที่ชัดเจน โดยแบ่งออกเป็น 5 ขั้นตอนหลักดังต่อไปนี้

(1) ขั้นตอนที่ 1 สำรวจและวิเคราะห์ความต้องการของผู้ปกครอง โดยกระบวนการเริ่มต้นต้องยึดจากผู้ใช้เป็นศูนย์กลาง กล่าวคือ ต้องเริ่มจากการทำความเข้าใจผู้ปกครองในฐานะผู้ออกแบบแผนการเรียนรู้ ว่าพวกเขามีความต้องการ ความคาดหวัง และข้อจำกัดอะไรบ้าง

(1.1) ทำแบบสอบถามหรือจัดเวทีรับฟังความคิดเห็นของครอบครัวที่จัดการศึกษาด้วยตนเองในหลากหลายบริบท เช่น ชนบท เมือง ครอบครัวชนชั้นแรงงาน ครอบครัวที่มีบุตรหลากหลายวัย

(1.2) วิเคราะห์ความยากง่ายของการเขียนแผนการเรียนรู้ โดยไม่มีแบบฟอร์ม และศึกษาปัญหาการประเมินเด็กแบบดั้งเดิมที่ไม่ตอบโจทย์ครอบครัว

(1.3) ศึกษาเครื่องมือและแบบฟอร์มที่มีอยู่ทั้งในประเทศและต่างประเทศ เช่น แบบฟอร์มแผนการเรียนรู้ของ New Zealand, คู่มือ Home Education ของสหราชอาณาจักร, หรือเครื่องมือของกลุ่ม Home School Network ในไทย

โดยผลจากขั้นตอนนี้จะช่วยให้รู้ว่าเครื่องมือที่เหมาะสมควรมีคุณสมบัติแบบใด ทั้งในแง่โครงสร้าง เนื้อหา รูปแบบ และช่องทางการใช้งาน

(2) ขั้นตอนที่ 2 ออกแบบโครงสร้างของเครื่องมือและคู่มืออย่างเป็นระบบ โดยจากข้อมูลที่ได้ในขั้นแรก จะนำไปสู่การออกแบบโครงสร้างของเครื่องมือให้มีลักษณะ “เรียบง่ายแต่ลึกซึ้ง” โดยเครื่องมือควรประกอบด้วย

(2.1) แบบฟอร์มแผนการเรียนรู้ที่ยืดหยุ่น เช่น แบบแผนการเรียนรู้ตามธีม (Theme-based learning) หรือแบบแผนตามโครงการ (Project-based) เป็นต้น

(2.2) แบบฟอร์มกิจกรรมการเรียนรู้ในชีวิตประจำวัน

(2.3) ตัวอย่างการออกแบบจากครอบครัวจริงที่หลากหลาย เช่น ครอบครัวชนบท ครอบครัวลูกคนเดียว ครอบครัวลูกสองวัย ฯลฯ

ขณะเดียวกัน คู่มือที่ควบคู่มากับเครื่องมือควรอธิบายด้วย ภาษาง่าย ๆ ว่า “การเรียนรู้ไม่จำเป็นต้องเหมือนโรงเรียน” พร้อมแนะนำวิธีตั้งคำถามกับลูก วิธีบันทึกการเรียนรู้ และวิธีสังเกตพัฒนาการจากกิจกรรมธรรมดา

(3) ขั้นตอนที่ 3 การพัฒนาเครื่องมือในรูปแบบที่หลากหลายและเข้าถึงได้ เมื่อโครงสร้างและเนื้อหาได้รับการออกแบบแล้ว ขั้นตอนต่อไปคือการผลิตเครื่องมือในรูปแบบที่ตอบโจทย์ความหลากหลายของครอบครัว โดยควรมีทั้งแบบ ออนไลน์ และ ออฟไลน์ เพื่อไม่ให้เกิดความเหลื่อมล้ำด้านดิจิทัล เช่น

(3.1) ชุดเครื่องมือฉบับพิมพ์แจกฟรี สำหรับพื้นที่ชนบทหรือกลุ่มเปราะบาง

(3.2) เว็บไซต์หรือแอปพลิเคชันแบบ Interactive ให้ผู้ปกครองกรอกแผนการเรียนรู้ผ่านมือถือ หรือเลือกกิจกรรมจากคลังไอเดีย

(3.3) วิดีโอแนะนำการใช้งานเครื่องมือแบบ Step-by-Step โดยใช้ครอบครัวจริงเป็นตัวอย่าง

(3.4) แผ่นโปสเตอร์ “ไอเดียการเรียนรู้จากชีวิตประจำวัน” แจกตามศูนย์เด็กเล็ก อสม. หรือร้านค้าในชุมชน

ขั้นตอนนี้ยังรวมถึงการ “ทดสอบนำร่อง” กับกลุ่มครอบครัวเป้าหมาย เพื่อดูว่าสามารถเข้าใจและใช้งานได้จริงหรือไม่ ก่อนปรับปรุงเพิ่มเติม

(4) ขั้นตอนที่ 4 การพัฒนาคู่มือประเมินพัฒนาการเด็กแบบยืดหยุ่น โดยควบคู่กับเครื่องมือแผนการเรียนรู้ จำเป็นต้องมี “คู่มือการประเมินพัฒนาการ” ที่ไม่ผูกติดกับ

ตัวชี้วัดทางวิชาการแบบแข็งตัว แต่เปิดพื้นที่ให้ครอบครัวเห็นความก้าวหน้าของลูกจากบริบทจริง โดยเน้น 3 แนวทางสำคัญคือ

(4.1) แนวทางประเมินพัฒนาการจากการสังเกตชีวิตจริง เช่น เด็กสามารถตั้งคำถามได้มากขึ้น สื่อสารกับผู้อื่นได้ดีขึ้น หรือรับผิดชอบสิ่งของส่วนตัวได้ มากขึ้น

(4.2) แนวทางสะท้อนผลการเรียนรู้ร่วมกับเด็ก เช่น ถามลูกว่าได้เรียนรู้อะไรจากกิจกรรมหนึ่ง ๆ โดยไม่ต้องทำแบบทดสอบ

(4.3) แนวทางการจัดทำแฟ้มสะสมงาน (Portfolio) ที่อธิบายพัฒนาการของเด็กผ่านภาพถ่าย คลิปวิดีโอ หรือคำบรรยายสั้น ๆ ของผู้ปกครอง

คู่มือนี้ควรมีแบบฟอร์มง่าย ๆ ที่ผู้ปกครองสามารถใช้เขียน บันทึกพัฒนาการรายเดือน หรือรายกิจกรรม และสามารถนำไปใช้ประกอบการยื่นรายงานให้หน่วยงานรัฐได้อย่างเข้าใจง่าย

(5) ขั้นตอนที่ 5 การเผยแพร่ สื่อสาร และพัฒนาอย่างต่อเนื่องอย่างสุดท้าย เครื่องมือและคู่มือนี้จะต้องได้รับการเผยแพร่สู่สาธารณะอย่างกว้างขวาง และเปิดให้เกิดการมีส่วนร่วมของครอบครัวในการปรับปรุงอย่างต่อเนื่อง ผ่านกระบวนการดังนี้

(5.1) เผยแพร่ผ่านช่องทางหลากหลาย เช่น เว็บไซต์ภาครัฐ เครือข่ายการศึกษาโดยครอบครัว หน่วยงานท้องถิ่น โรงเรียนทางเลือก ฯลฯ

(5.2) จัดอบรม/เวิร์กช็อปให้ผู้ปกครองทดลองใช้เครื่องมือจริง

(5.3) เปิดรับข้อเสนอแนะจากครอบครัวผ่านระบบออนไลน์ หรือแบบฟอร์มประเมินหลังใช้งาน

(5.4) ตั้งคณะทำงานพัฒนาเครื่องมืออย่างต่อเนื่อง (Working Group) ซึ่งประกอบด้วยครอบครัว พี่เลี้ยง และนักวิชาการ เพื่ออัปเดตเนื้อหาให้ทันกับบริบทที่เปลี่ยนไป

กระบวนการทั้งหมดนี้มีเป้าหมายสำคัญคือ การปลดล็อกความคิดว่า “การเรียนรู้ต้องเกิดในห้องเรียนเท่านั้น” และค้ำพลังให้ครอบครัวเป็นผู้ออกแบบการศึกษาอย่างมั่นใจ โดยไม่รู้สึกล้ม ไม่รู้สึกด้อย และไม่ต้องวิ่งไล่ตามกรอบของระบบโรงเรียน แต่ในขณะเดียวกันก็สามารถเชื่อมโยงกับภาครัฐได้อย่างเข้าใจและเท่าเทียม

3) ผู้ปกครองก็จำเป็นต้องได้รับการพัฒนาศักยภาพอย่างต่อเนื่องผ่านการอบรมเชิงปฏิบัติการที่ส่งเสริมให้ผู้ปกครองได้ลองออกแบบกิจกรรม วางแผนการเรียนรู้ และทดลองประเมินผลจริง ๆ โดยได้รับคำแนะนำและข้อเสนอแนะจากผู้เชี่ยวชาญ ครอบครัวจะได้รู้สึก

มั่นใจในบทบาทของตนเอง ไม่รู้สีกว่ากำลังเดินอยู่ลำพัง ระบบการอบรมนี้ควรเชื่อมโยงกับการสร้างเครือข่ายครอบครัว ให้สามารถแลกเปลี่ยนประสบการณ์ สร้างชุมชนการเรียนรู้ร่วมกัน อันจะเป็นฐานรองรับที่เข้มแข็งในระยะยาว หนึ่งในความท้าทายสำคัญของการจัดการศึกษาภายในครอบครัวคือ ผู้ปกครองจำนวนมากไม่ได้มีพื้นฐานด้านการศึกษา ไม่มั่นใจในการออกแบบกิจกรรม วางแผนการเรียนรู้ หรือประเมินผลการเรียนรู้ของบุตรหลาน ความรู้สึกที่ว่า “กำลังเดินอยู่ตามลำพัง” ทำให้เกิดความกลัว ความเครียด และอาจทำให้ยอมแพ้ต่อระบบที่ไม่ยืดหยุ่นด้วยเหตุนี้ การพัฒนาศักยภาพผู้ปกครองจึงต้องไม่ใช่เพียงการให้ความรู้ แต่ต้องเป็นกระบวนการแบบมีส่วนร่วม เชิงปฏิบัติการ และสร้างความเป็นเครือข่าย เพื่อให้ครอบครัวสามารถพัฒนาไปด้วยกันอย่างต่อเนื่อง มีฐานรองรับที่เข้มแข็งในระยะยาว โดยมีขั้นตอนดำเนินการสำคัญ ดังนี้

(1) ขั้นตอนที่ 1 สำรวจศักยภาพและความต้องการของผู้ปกครอง การพัฒนาผู้ปกครองให้มีบทบาทเป็นผู้ออกแบบการเรียนรู้ให้ลูกหลานได้อย่างมั่นใจ ต้องเริ่มจากการเข้าใจ “จุดเริ่มต้น” ของแต่ละครอบครัวอย่างแท้จริง ผ่านกระบวนการดังนี้

(1.1) จัดเวทีพูดคุยหรือแบบสอบถามเพื่อสำรวจประสบการณ์ แนวคิดและความมั่นใจของผู้ปกครองต่อการจัดการศึกษา เช่น เคยจัดการเรียนรู้อย่างมาก่อนหรือไม่ รู้จักแผนการเรียนรู้หรือไม่ กลัวการประเมินหรือไม่

(1.2) จำแนกระดับความต้องการ เช่น ผู้เริ่มต้น (Beginner) ผู้มีประสบการณ์บางส่วน (Intermediate) และผู้มีประสบการณ์สูง (Advanced)

(1.3) วิเคราะห์ข้อจำกัด เช่น เวลา ความรู้ การเข้าถึงแหล่งเรียนรู้ และกำหนดเนื้อหาการอบรมที่สอดคล้องกับบริบทของกลุ่มเป้าหมาย

ข้อมูลเหล่านี้จะเป็นฐานในการออกแบบการอบรมที่ไม่ซ้ำสูตรสำเร็จ แต่เหมาะสมกับศักยภาพของแต่ละกลุ่ม

(2) ขั้นตอนที่ 2 ออกแบบและจัดกระบวนการอบรมเชิงปฏิบัติการ โดยหัวใจของการพัฒนาผู้ปกครองคือการให้พวกเขา “ได้ลงมือทำจริง” ไม่ใช่แค่ฟังบรรยาย ดังนั้นรูปแบบการอบรมควรใช้แนวทางเวิร์กช็อปหรือ Learning by Doing เป็นหลัก โดยมีกระบวนการครอบคลุม 3 ด้าน

(2.1) การออกแบบกิจกรรมการเรียนรู้ เช่น ผูกคิติดใจทฤษฎีการเรียนรู้ จากชีวิตประจำวัน ผูกใช้ “คำถามเปิด” เพื่อกระตุ้นการเรียนรู้ และทดลองจับเวลาจริง ออกแบบตารางกิจกรรมรายวัน/สัปดาห์

(2.2) การวางแผนการเรียนรู้รายบุคคล (ILP) เช่น ผู้ปกครองลงเขียนแผนการเรียนรู้ตามบริบทของลูกตนเอง โดยมีพี่เลี้ยงหรือผู้เชี่ยวชาญช่วยสะท้อนความคิด, ใช้เครื่องมือแบบฟอร์มที่ยืดหยุ่นเพื่อฝึกใช้งานจริง, ทดลองแลกเปลี่ยนแผนระหว่างครอบครัวเพื่อเปิดมุมมองใหม่ เป็นต้น

(2.3) การประเมินผลแบบทางเลือก เช่น ฝึกการเขียนบันทึกพัฒนาการเด็กจากการสังเกต, เรียนรู้การใช้แฟ้มสะสมงาน (portfolio) แบบง่าย อาทิ วิดีโอ ภาพถ่าย งานศิลปะ หรือคำพูดของเด็ก, ทดลองสะท้อนผลการเรียนรู้กับลูกผ่านบทสนทนา เป็นต้น

การอบรมในแต่ละด้านควรมีการ ให้ข้อเสนอแนะรายบุคคล จากผู้เชี่ยวชาญหรือพี่เลี้ยง เพื่อส่งเสริมความมั่นใจของผู้ปกครองและช่วยให้เห็นพัฒนาการของตนเอง

(3) ขั้นตอนที่ 3 สร้างระบบเครือข่ายและชุมชนการเรียนรู้ของครอบครัวผู้ปกครองจะสามารถยืนหยัดในการจัดการศึกษาได้อย่างยั่งยืน ต้องมี เครือข่ายที่ช่วยเหลือกันเองได้ และเป็น “พื้นที่ปลอดภัย” สำหรับการแบ่งปันความท้าทาย ความสำเร็จ และความผิดพลาดระบบการอบรมจึงควรเชื่อมโยงกับการสร้างชุมชนการเรียนรู้ของครอบครัว โดยมีแนวทางดังนี้

(3.1) จัดตั้งกลุ่ม “เครือข่ายครอบครัวผู้จัดการศึกษา” ในแต่ละพื้นที่ เช่น ระดับอำเภอ/จังหวัด ผ่านการสนับสนุนจากศูนย์พี่เลี้ยง

(3.2) สร้างกลุ่มสื่อสารออนไลน์ เช่น LINE กลุ่ม Facebook หรือชุมชนบนแพลตฟอร์มเรียนรู้ เพื่อให้ครอบครัวสามารถสอบถาม แลกเปลี่ยน และให้กำลังใจกันได้

(3.3) จัดเวทีพบปะประจำเดือนหรือไตรมาส เช่น “วันเล่าประสบการณ์” หรือ “เวิร์กช็อปทำของเล่นจากของใช้ในบ้าน” เพื่อกระตุ้นให้ครอบครัวรู้จักและเชื่อมโยงกัน

(3.4) ส่งเสริมให้ครอบครัวที่มีประสบการณ์สูงทำหน้าที่เป็นพี่เลี้ยงครอบครัวใหม่ในระยะต่อไป

(4) ขั้นตอนที่ 4 ติดตามผลและพัฒนาระบบการอบรมอย่างต่อเนื่อง เมื่อมีระบบอบรมและเครือข่ายแล้ว จำเป็นต้องมี การติดตามผล อย่างเป็นระบบ เพื่อประเมินความเปลี่ยนแปลง และปรับปรุงกระบวนการให้ทันต่อการเปลี่ยนแปลงของโลก โดยควรมีกระบวนการดังนี้

(4.1) สำนวความมั่นใจและพฤติกรรมของผู้ปกครองก่อน-หลัง
อบรม

(4.2) ติดตามความต่อเนื่องในการจัดการเรียนรู้และการประเมิน
พัฒนาการของเด็ก

(4.3) ประเมินการเชื่อมโยงกับเครือข่าย เช่น จำนวนครอบครัวที่
เข้าร่วมกิจกรรม ความถี่ของการแลกเปลี่ยน

(4.4) ใช้ผลการติดตามมาพัฒนาหลักสูตรอบรมให้ทันสมัย
เช่น เพิ่มเรื่องดิจิทัลทักษะ การเรียนรู้แบบ STEAM หรือแนวทางการใช้ AI ในบ้านเพื่อการศึกษา

4) การประเมินผลการเรียนรู้ควรได้รับการออกแบบใหม่ให้ยืดหยุ่นและ
ให้เกียรติผู้เรียนและครอบครัวมากยิ่งขึ้น ไม่ยึดติดกับแบบทดสอบมาตรฐานหรือคะแนนสอบ แต่
เปิดรับรูปแบบอื่น ๆ เช่น สมุดบันทึกภาพ คลิปวิดีโอรายวัน โครงการ หรือแม้กระทั่งการสัมภาษณ์
สะท้อนความเข้าใจของเด็ก โดยมีเจ้าหน้าที่รัฐทำหน้าที่ประเมินในฐานะ “เพื่อนร่วมทาง”
มากกว่าผู้ควบคุม การประเมินควรตั้งอยู่บนพื้นฐานของความไว้วางใจ เปิดโอกาสให้ครอบครัว
เลือกช่วงเวลาและวิธีการประเมินที่สอดคล้องกับจังหวะของชีวิตจริง ไม่ใช่ตารางการศึกษาแบบ
แข็งตัว ดังนั้นการจัดการศึกษาโดยครอบครัว หรือรูปแบบการเรียนรู้ที่ยืดหยุ่นในสังคมปัจจุบัน
กำลังขยายตัวมากขึ้น แต่มักติดขัดอยู่ที่ระบบประเมินผล ซึ่งยังคงยึดติดกับ “แบบทดสอบ
มาตรฐาน” ที่มักออกแบบมาเพื่อเด็กในระบบโรงเรียน ไม่สะท้อนศักยภาพตามจริงของเด็กที่เรียนรู้
จากชีวิต หรือมีเส้นทางการเรียนรู้เฉพาะตัว ด้วยเหตุนี้ การออกแบบระบบการประเมินผลใหม่จึง
ไม่ใช่แค่ “เปลี่ยนแบบทดสอบ” แต่ต้องเปลี่ยน วิธีคิด วิธีดำเนินงาน และความสัมพันธ์ระหว่าง
รัฐ-ครอบครัว-ผู้เรียน โดยมี 5 ขั้นตอนสำคัญดังต่อไปนี้

(1) ขั้นตอนที่ 1 กำหนดหลักคิดและกรอบแนวทางการประเมินใหม่
กระบวนการเปลี่ยนแปลงต้องเริ่มจากการ “รู้กรอบเดิม” และวางหลักคิดใหม่ของการประเมินผล
การเรียนรู้ที่ไม่ใช่เพื่อจัดอันดับ แต่เพื่อเข้าใจและส่งเสริมพัฒนาการเด็ก โดยกรอบใหม่นี้ควร
ตั้งอยู่บน 3 เสาหลักคือ

(1.1) เสรีภาพและความยืดหยุ่นของผู้เรียน โดยเด็กแต่ละคนมี
จังหวะชีวิต รูปแบบการเรียนรู้ และบริบทแตกต่างกัน ระบบประเมินต้องเปิดกว้างสำหรับ
ความหลากหลายนี้

(1.2) ความร่วมมือและความไว้วางใจ โดยเจ้าหน้าที่รัฐทำหน้าที่
เป็น “เพื่อนร่วมทาง” ไม่ใช่ “ผู้ควบคุม” ครอบครัวไม่ต้องพิสูจน์ตัวเอง แต่ได้รับความเชื่อมั่นตั้งต้น

(1.3) การให้เกียรติความรู้จากชีวิตจริง กล่าวคือ การเรียนรู้ไม่ได้จำกัดอยู่ในตำรา แต่เกิดได้จากการเล่น ทำงาน สัมผัสสิ่งแวดล้อม และตั้งคำถามอย่างเป็นธรรมชาติ

หลักคิดเหล่านี้จะเป็นรากฐานในการออกแบบระบบการประเมินในลำดับถัดไป

(2) ขั้นตอนที่ 2 พัฒนาเครื่องมือการประเมินแบบทางเลือก กล่าวคือ เมื่อมีกรอบแนวคิดใหม่ ขึ้นต่อไปคือการออกแบบ “เครื่องมือการประเมินแบบเปิดกว้าง” ที่สะท้อนการเรียนรู้จากประสบการณ์และชีวิตจริง โดยเครื่องมือควรครอบคลุมประเภทต่อไปนี้

(2.1) แฟ้มสะสมงาน (Portfolio) โดยครอบคลุมรวบรวมหลักฐานการเรียนรู้ เช่น ภาพถ่ายผลงานเด็ก สมุดบันทึก กิจกรรมที่ทำร่วมกัน รายการหนังสือหรือคลิปที่เด็กสนใจ ฯลฯ เด็กสามารถเล่าเรื่อง (storytelling) หรือเขียนบันทึกอธิบายความเข้าใจของตนเอง

(2.2) วิดีโอบันทึกการเรียนรู้ โดยถ่ายคลิปวิดีโอสั้น ๆ ที่แสดงให้เห็นการทำกิจกรรม เช่น เด็กอธิบายกระบวนการปลูกผัก การทดลองวิทยาศาสตร์ หรือการแสดงความคิดผ่านศิลปะ

(2.3) การสัมภาษณ์เด็กและครอบครัว โดยเจ้าหน้าที่รัฐพูดคุยกับเด็กและผู้ปกครองโดยไม่ใช้ทำที่สอบถาม แต่ใช้คำถามชวนคิด เพื่อสำรวจมุมมองของเด็ก เช่น “หนูคิดว่าได้เรียนรู้อะไรจากกิจกรรมนี้?”

(2.4) โครงการ/กิจกรรมเชิงประจักษ์ โดยเปิดโอกาสให้เด็กทำโครงการ เช่น “บันทึกแมลงในสวนหลังบ้าน”, “เขียนเรื่องเล่าในชุมชน” หรือ “จัดงานนิทรรศการครอบครัว”

(2.5) แบบประเมินพัฒนาการแบบเปิด โดยแบบฟอร์มประเมินพัฒนาการที่ผู้ปกครองสามารถกรอกได้เอง เช่น ทักษะสื่อสาร อารมณ์ วินัย ความรับผิดชอบ โดยมีตัวอย่างพฤติกรรมประกอบเพื่ออ้างอิง

เครื่องมือเหล่านี้ควรออกแบบให้ใช้งานง่าย เป็นมิตร และมีตัวอย่างเพื่อช่วยให้ครอบครัวไม่รู้สึกรำคาญหรือต้องทำ “สมมุติแบบ” ตลอดเวลา

(3) ขั้นตอนที่ 3: ปรับบทบาทของเจ้าหน้าที่รัฐให้เป็น “เพื่อนร่วมทาง” หนึ่งในจุดเปลี่ยนที่สำคัญของระบบประเมินคือการเปลี่ยนบทบาทของเจ้าหน้าที่รัฐจาก “ผู้ควบคุม” เป็น “ผู้สนับสนุน” โดยมีลักษณะการทำงานใหม่ดังนี้

(3.1) อบรมเจ้าหน้าที่ให้เข้าใจแนวคิดการเรียนรู้แบบยืดหยุ่น และเครื่องมือประเมินแบบใหม่

(3.2) เน้นการพูดคุยแบบเชิงบวก (constructive dialogue) แทน การตรวจสอบแบบเคร่งครัด

(3.3) วางบทบาทเป็นผู้รับฟัง ถามคำถาม ชวนสะท้อน แนะนำ ทางเลือกมากกว่าตัดสินถูก-ผิด

(3.4) ให้เกียรติการตัดสินใจของครอบครัวในเรื่องเวลา รูปแบบ และพื้นที่ของการประเมิน

การประเมินในระบบใหม่นี้ควรใช้ภาษาง่าย เป็นกันเอง และ มองเห็นคุณค่าของความพยายาม ไม่ใช่เพียงผลลัพธ์

(4) ขั้นตอนที่ 4 เปิดโอกาสให้ครอบครัวเลือกวิธีและช่วงเวลาประเมิน การเรียนรู้ไม่ได้ดำเนินไปตามเทอม หรือปฏิทินการศึกษาของรัฐเสมอ ดังนั้นระบบประเมินควร ออกแบบดังนี้

(4.1) ครอบครัวสามารถเลือกรูปแบบการประเมินได้ (จากเครื่องมือทางเลือกที่กล่าวข้างต้น)

(4.2) กำหนดช่วงเวลาที่เหมาะสมกับบริบทของตนเองได้ เช่น บางครอบครัวอาจเลือกประเมินทุก 6 เดือน บางรายอาจปีละครั้ง

(4.3) ไม่มีการ “สอบกลางภาค/ปลายภาค” แต่ใช้ระบบนัดหมาย ประเมินตามจังหวะของชีวิตจริง

(4.4) ระบบออนไลน์หรือวิดีโอคอลควรเป็นทางเลือกเพิ่มเติม เพื่อให้พื้นที่ห่างไกลหรือผู้มีข้อจำกัดเข้าถึงได้

การประเมินแบบยืดหยุ่นเช่นนี้จะทำให้เด็กและครอบครัวรู้สึก เป็นเจ้าของการเรียนรู้ ไม่ถูกบังคับ แต่มีส่วนร่วมด้วยความเต็มใจ

(5) ขั้นตอนที่ 5 สร้างระบบรับรองผลการเรียนรู้โดยยึดตามบริบท เมื่อครอบครัวได้ส่งมอบหลักฐานหรือผลการเรียนรู้ เจ้าหน้าที่ควรมีระบบรับรองผลที่

(5.1) ยึดหลักการเทียบเท่า ไม่ใช่เท่ากันกับโรงเรียนในระบบ

(5.2) มีบันทึกผลการประเมินที่เข้าใจง่าย ไม่เน้นคะแนนแต่เป็น การอธิบายภาพรวมการเรียนรู้

(5.3) เปิดโอกาสให้ผลการเรียนรู้เชื่อมโยงกับระบบการศึกษาหรือหน่วยรับรองอื่น ๆ เช่น ศูนย์การศึกษานอกระบบ หรือเทียบระดับ ม.ปลาย โดยไม่ต้องสอบใหม่เป็นต้น

หากระบบการรับรองนี้ทำได้อย่างราบรื่น ครอบครัวจะรู้สึกว่าจะไม่ได้ถูกแยกออกจากรัฐ แต่ได้รับการรับรองในแบบของตนเอง การประเมินผลการเรียนรู้ไม่ควรเป็นการพิพากษา แต่ควรเป็นกระบวนการที่สะท้อนว่า “เด็กได้เรียนรู้อะไร” และ “ครอบครัวได้เติบโตอย่างไร” การปรับระบบให้ยืดหยุ่น เคารพในความหลากหลาย และมุ่งเน้นความร่วมมือ จะทำให้การจัดการศึกษาด้วยครอบครัวกลายเป็นทางเลือกที่มั่นคง และสามารถอยู่ร่วมกับระบบการศึกษาไทยได้อย่างเท่าเทียม

5) การยอมรับบทบาทของนักเรียนในฐานะผู้ร่วมออกแบบการเรียนรู้ โดยเฉพาะในช่วงวัยรุ่นที่เด็กสามารถมีส่วนร่วมในการตั้งเป้าหมาย แผนการเรียนรู้ และการประเมินผลของตนเอง ครอบครัวควรได้รับการสนับสนุนให้พูดคุยกับบุตรหลานอย่างต่อเนื่องในลักษณะของการออกแบบร่วมกัน เพื่อให้เด็กเกิดความรู้สึกว่า การเรียนรู้เป็นของเขาเอง ไม่ใช่สิ่งที่ถูกบงการจากผู้ใหญ่ เด็กควรมีพื้นที่ในการสะท้อนความคิดผ่าน journal, vlog รวมถึงมีสิทธิในการนำเสนอผลงานของตนต่อผู้ประเมินภายนอกอย่างภาคภูมิใจ ซึ่งในการจัดการศึกษาโดยครอบครัวนั้น ความยืดหยุ่นไม่ควรจะมีเฉพาะในด้านแผนการเรียนรู้หรือการประเมินเท่านั้น แต่ควรขยายมาถึง “บทบาทของเด็ก” ด้วย เด็กไม่ควรถูกมองหรือเปรียบว่าเป็นภาระให้ผู้ใหญ่เต็มเนื้อหา แต่ควรได้รับพื้นที่ในการแสดงความคิด ความรู้สึก ความต้องการ และเป้าหมายชีวิตของตนเอง โดยเฉพาะวัยรุ่นที่กำลังสร้างอัตลักษณ์และความเชื่อมั่นในตนเอง การเปิดพื้นที่ให้พวกเขามีส่วนร่วมตั้งแต่การออกแบบแผน ไปจนถึงการนำเสนอผลงานของตนอย่างภาคภูมิใจ จึงไม่เพียงเป็นการพัฒนาทักษะการเรียนรู้ หากแต่เป็นการ “สร้างพลเมือง” ที่กล้าคิด กล้าทำ และกล้าเป็นเจ้าของการเรียนรู้ของตนอย่างแท้จริง แนวทางแบ่งออกเป็น 5 ขั้นตอนสำคัญ ดังนี้

(1) ขั้นตอนที่ 1 การสร้างพื้นที่พูดคุยร่วมกันระหว่างพ่อแม่และลูก โดยการมีส่วนร่วมของเด็กไม่สามารถเกิดขึ้นได้จากการสั่งให้ “ช่วยคิด” อย่างฉาบฉวย แต่ต้องเริ่มจาก “ความสัมพันธ์ที่ไว้วางใจ” ระหว่างเด็กกับผู้ปกครองก่อน โดยกระบวนการเริ่มต้นควรมีดังนี้

(1.1) พ่อแม่และลูกนัดเวลาอย่างสม่ำเสมอ เช่น รายสัปดาห์ หรือรายเดือน เพื่อพูดคุยเกี่ยวกับเป้าหมาย ความสนใจ และสิ่งที่เด็กกำลังเรียนรู้

(1.2) ใช้คำถามเชิงเปิด เช่น “หนูสนใจเรื่องอะไรช่วงนี้?”, “คิดว่าอยากลองทำอะไรในเดือนหน้า?”, “อะไรที่หนูอยากเรียนรู้ด้วยตัวเอง?”

(1.3) หลีกเลี่ยงการตัดสินทันที เช่น “แบบนั้นไม่ดี” หรือ “มันไม่เป็นวิชาการพอ” และแทนที่ด้วยการฟังอย่างลึกซึ้ง

(1.4) ให้เด็กรู้สึกว่าคุณค่าของตน “มีความหมาย” ต่อแผนการเรียนรู้ที่จะเกิดขึ้น

การพูดคุยเช่นนี้ต้องใช้เวลาในการสร้างความไว้วางใจ แต่เมื่อเกิดขึ้นแล้ว จะเป็นรากฐานสำคัญของการออกแบบการเรียนรู้ร่วมกัน

(2) ขั้นตอนที่ 2 การตั้งเป้าหมายร่วมกันโดยเด็กมีบทบาทนำ โดยหลังจากมีความสัมพันธ์และการพูดคุยอย่างสม่ำเสมอแล้ว ขั้นตอนต่อไปคือการ “ออกแบบเป้าหมายการเรียนรู้” ร่วมกัน โดยให้เด็กเป็นผู้นำในการตั้งเป้าหมายชีวิตในระยะสั้น-กลาง-ยาว เช่น

(2.1) เป้าหมายระยะสั้น เช่น เดือนนี้อยากเรียนรู้เรื่องต้นไม้ในสวน อยากฝึกทำขนม อยากลองอ่านหนังสือแนวใหม่

(2.2) เป้าหมายระยะกลาง เช่น ภายใน 6 เดือน อยากรู้จักการถ่ายวิดีโอ อยากสร้างเพจของตัวเอง หรืออยากรู้เรื่องประวัติศาสตร์ท้องถิ่น

(2.3) เป้าหมายระยะยาว เช่น อยากทำงานเกี่ยวกับสัตว์ อยากเป็นนักวาดภาพ หรืออยากเข้าเรียนต่อในสายที่สนใจ

ครอบครัวสามารถใช้เครื่องมืออย่าง “แผนผังเป้าหมายชีวิต” หรือ Vision Board ช่วยกระตุ้นให้เด็กคิดภาพรวมของชีวิต และเปลี่ยนความฝันให้กลายเป็น แผนที่ปฏิบัติได้จริง

(3) การเขียนแผนการเรียนรู้ร่วมกัน (Co-design) กล่าวคือ เมื่อได้เป้าหมายแล้ว ต่อมาคือการแปลงเป็น “แผนการเรียนรู้” ที่ออกแบบร่วมกัน โดยเด็กเป็นผู้นำ ส่วนพ่อแม่ทำหน้าที่เป็นโค้ชหรือพี่เลี้ยง แผนการเรียนรู้ควรมีลักษณะดังนี้

(3.1) ใช้ภาษาของเด็กในการเขียน ไม่ต้องเป็นทางการเสมอไป เช่น “สัปดาห์นี้อยากทดลองทำช่อง YouTube”

(3.2) เชื่อมโยงเป้าหมายกับกิจกรรม เช่น มีเป้าหมายอยากเป็นช่างภาพ มีกิจกรรมออกไปถ่ายภาพในชุมชน สัมภาษณ์คนในท้องถิ่น ดูคลิปช่างภาพมืออาชีพ

(3.3) ใช้แบบฟอร์มที่ยืดหยุ่น เช่น แผนการเรียนรู้แบบตารางกราฟิก หรือกระดานวางแผน (planner) ที่เด็กเขียนเองได้

(4) ขั้นตอนที่ 4 การเปิดพื้นที่ให้เด็กสะท้อนการเรียนรู้ด้วยตนเอง กล่าวคือ เด็กควรมีพื้นที่แสดงออกถึงสิ่งที่เรียนรู้มา ไม่ใช่แค่ผ่านการสอบ แต่ผ่านการ “สะท้อนตนเอง” ด้วยวิธีที่หลากหลาย โดยเฉพาะวิธีที่เหมาะสมกับวัยรุ่น ได้แก่

(4.1) Journal ส่วนตัว โดยเขียนบันทึกความคิด ความรู้สึก การเรียนรู้ของแต่ละวันหรือแต่ละกิจกรรม

(4.2) Vlog หรือ Podcast โดยเด็กสามารถถ่ายวิดีโอหรืออัดเสียงเล่าการเรียนรู้ เช่น “วันนี้เราเรียนรู้อะไรจากการไปตลาดกับแม่”

(4.3) Visual Diary โดยใช้การวาดภาพ หรือทำ Infographic บันทึกการเรียนรู้

(4.4) Mind Map หรือ Reflection Sheet ช่วยเด็กสรุปความคิด เป็นแผนภาพ

ทั้งนี้ควรบอกรับรองสนับสนุนโดยไม่บังคับ และจัด “พื้นที่ส่วนตัว” ให้เด็กรู้สึกว่าคุณค่าของตัวเองมีคุณค่าและไม่ต้อง “ถูกตรวจสอบ”

(5) ขั้นตอนที่ 5 การให้เด็กมีส่วนร่วมในการประเมินผลและนำเสนอ ผลงาน โดยเด็กควรมีบทบาทในกระบวนการประเมิน ไม่ใช่แค่เป็นผู้ถูกประเมิน โดยอาจทำได้ดังนี้

(5.1) ก่อนการประเมิน เด็กสามารถเลือก “วิธีการนำเสนอ” ผลงานของตนเอง เช่น แฟ้มสะสมงาน โครงการ วิดีโอ หรือบทพูด

(5.2) ระหว่างการประเมิน เด็กมีสิทธิอธิบายความตั้งใจ ความคิด เบื้องหลัง และสิ่งที่ได้เรียนรู้ต่อผู้ประเมินภายนอก เช่น เจ้าหน้าที่รัฐ หรือพี่เลี้ยง

(5.3) หลังการประเมิน เด็กควรได้รับ Feedback ที่ให้เกียรติ และชวนให้คิดต่อ ไม่ใช่การตัดเกรด เช่น “สิ่งที่น่าสนใจในผลงานนี้คือ...”, “ถ้าได้ลองต่อยอดอาจเป็นอย่างไร”

ทั้งนี้การเปิดพื้นที่ให้เด็ก “แสดงความเป็นเจ้าของ” ต่อสิ่งที่ เรียนรู้ จะช่วยสร้างความมั่นใจ และทำให้พวกเขาเห็นว่าการเรียนรู้คือสิ่งที่มีความหมายต่อ ตัวเองจริง ๆ

6) การเปลี่ยนแปลงวาทกรรมทางการศึกษาและทัศนคติของสังคม ต่อการเรียนรู้โดยครอบครัว ซึ่งยังคงถูกมองว่าเป็นสิ่งแปลกแยกหรือเบี่ยงเบนจากระบบหลัก วาทกรรมของรัฐควรเปลี่ยนไปในทิศทางที่ให้เกียรติและสร้างความมั่นใจแก่ผู้ปกครอง เช่น การใช้คำว่า “ครอบครัวผู้สร้างการเรียนรู้” แทน “ผู้จัดการศึกษา” หรือ “การเติบโตตามศักยภาพ” แทน “ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน” คำพูดเหล่านี้มีพลังในการเปลี่ยนบรรยากาศของสังคม ทำให้ผู้เรียนรู้สึก

ว่าเขาเป็นศูนย์กลางของการเรียนรู้จริง ๆ ไม่ใช่เพียงผู้ถูกจับวางในกรอบมาตรฐาน กล่าวคือ วาทกรรมไม่ใช่เพียงถ้อยคำหรือถ้อยแถลง แต่คือวิธีที่สังคม “มองเห็น” และ “ให้คุณค่า” แก่บางสิ่งบางอย่าง ถ้าเรายังใช้คำว่า “เด็กนอกระบบ” เราก็จะมองเด็กกลุ่มนี้ว่าอยู่นอกขอบเขตของสิ่งที่ถูกต้องซึ่งหากยังเรียกครบครันว่า “ผู้จัดการศึกษา” แทน “ผู้สร้างการเรียนรู้” เราก็กำลังขบขันให้ผู้ปกครองอยู่ในบทบาททางเทคนิค ไม่ใช่พันธมิติทางจิตวิญญาณของเด็ก การเปลี่ยนวาทกรรมจึงไม่ใช่การแต่งคำให้สวยขึ้น แต่คือการต่อรองความหมายใหม่ของการศึกษา เพื่อให้ทุกคนครบถ้วนทุกการเรียนรู้ ได้รับความเคารพอย่างเท่าเทียม ดังนี้

(1) ขั้นตอนที่ 1 สำรวจและสะท้อนวาทกรรมเดิมในระบบราชการและ สื่อสาธารณะ โดยก่อนจะเปลี่ยนวาทกรรมใหม่นั้นจำเป็นต้องเห็น “วาทกรรมเก่า” ที่แฝงอยู่ในระบบ เช่น การใช้คำว่า “การเทียบเท่า” “การจัดการศึกษาโดยครบครัน” ที่ให้ความรู้สึกว่าเป็นทางเลือกที่ด้อยกว่า รวมถึงการประเมินผลสัมฤทธิ์ที่เน้นคะแนน/ตัวชี้วัด เป็นศูนย์กลาง แทนที่จะพูดถึง “การเติบโตของมนุษย์” อีกทั้งสื่อสาธารณะที่มักเสนอภาพการศึกษาครบครันว่าเหมาะกับชนชั้นกลางเท่านั้น หรือเน้นเฉพาะกรณี “อัจฉริยะ” โดยกระบวนการนี้ควรผ่านการวิเคราะห์เอกสารราชการ การวิเคราะห์สื่อ เช่น ข่าว หนังสือเรียน หรือแคมเปญประชาสัมพันธ์ หรือการสัมภาษณ์ครอบครัวที่จัดการศึกษาด้วยตนเองว่าพวกเขาเคยรู้สึก “ถูกลดทอนคุณค่า” อย่างไร การสะท้อนนี้คือการเริ่มต้นปลดปล่อยภาษาที่ขีดกรอบการมองเห็นให้คับแคบลงโดยไม่รู้ตัว

(2) ขั้นตอนที่ 2 ออกแบบ “ภาษาทางเลือก” ที่เป็นมิตรและทรงพลังหลังจากเห็นวาทกรรมเก่าแล้ว ควรเริ่มสร้าง ชุดภาษาทางเลือกใหม่ ที่ให้เกียรติ สะท้อนความเป็นมนุษย์ และสร้างพลังใจให้แก่ครอบครัวและเด็ก เช่น

ตาราง 7 แสดงวาทกรรมรูปแบบเดิม และวาทกรรมทางเลือกใหม่

วาทกรรมเดิม	วาทกรรมทางเลือกใหม่
ผู้จัดการศึกษา	ครอบครัวผู้สร้างการเรียนรู้
ผลสัมฤทธิ์ทางวิชาการ	การเติบโตตามศักยภาพ
เทียบเท่าระบบ	เทียบเท่าคุณค่า
ผู้ประเมิน	เพื่อนร่วมทางการเรียนรู้
เด็กนอกระบบ	เด็กที่เรียนรู้ผ่านชีวิต
ต้องส่งแผนเพื่ออนุมัติ	ได้ออกแบบแผนเพื่อพัฒนาลูกเอง

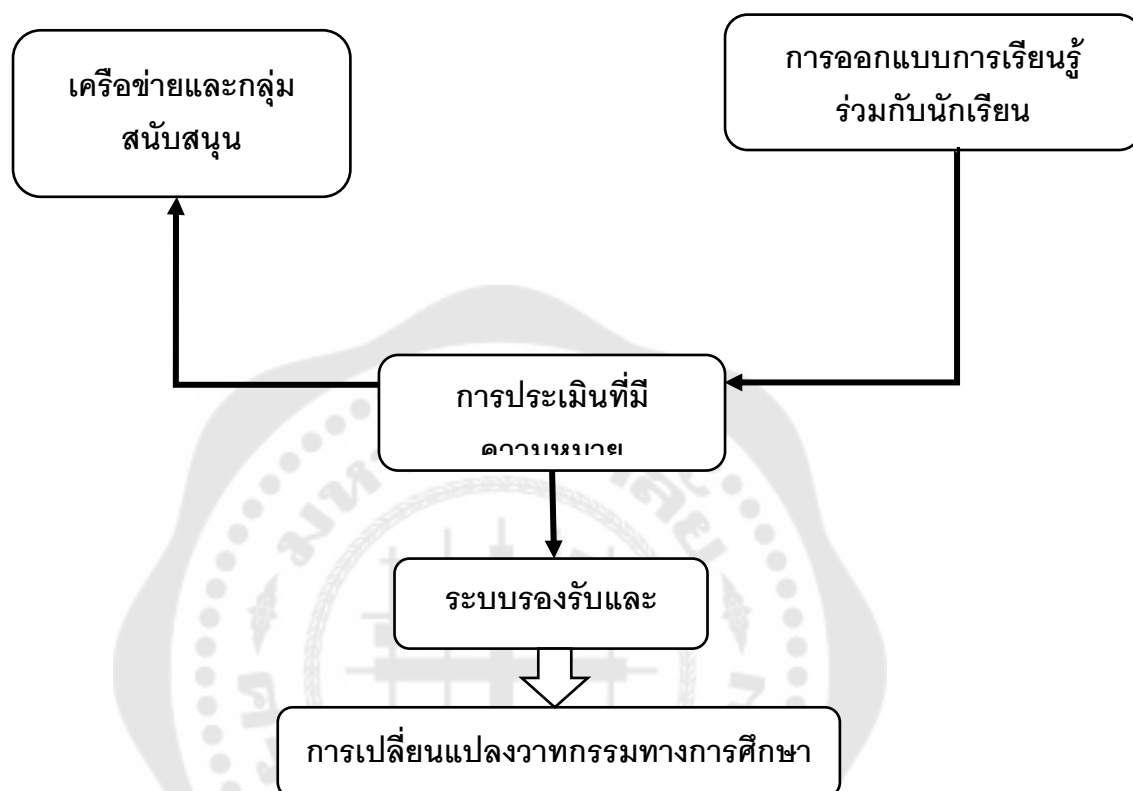
(3) ขั้นตอนที่ 3 ขับเคลื่อนวาทกรรมใหม่ผ่านเอกสารทางการและนโยบาย กล่าวคือ วาทกรรมใหม่ต้องไม่หยุดอยู่ในงานวิชาการหรือเวทีเสวนา แต่ต้อง “ฝังตัว” ลงไปในระบบราชการและนโยบายอย่างเป็นทางการ เช่น ปรับถ้อยคำในแบบฟอร์มราชการ เช่น เอกสารแผนการเรียนรู้ คู่มือการยื่นขอสิทธิ หรือเกณฑ์ประเมิน เป็นต้น ร่างจดหมายเวียน/นโยบายที่ใช้ถ้อยคำใหม่เพื่อสร้างการรับรู้ร่วมกันในหน่วยงาน เช่น เปลี่ยนจาก “ตรวจสอบ” เป็น “สนับสุนน” หรือจัดเวิร์กช็อปให้เจ้าหน้าที่รัฐได้ฝึกใช้ภาษาที่ไม่ตัดสิน และเข้าใจโลกทัศน์ของครอบครัวที่จัดการศึกษาด้วยตนเอง เมื่อถ้อยคำในระบบเปลี่ยน ความสัมพันธ์เชิงอำนาจระหว่างรัฐ-ครอบครัวก็จะเปลี่ยนตามอย่างค่อยเป็นค่อยไป

(4) ขั้นตอนที่ 4 สร้างพื้นที่สื่อสารสาธารณะด้วยวาทกรรมใหม่ กล่าวคือวาทกรรมใหม่จะไม่ฝังรากได้ หากไม่มีพื้นที่ในสาธารณะ ดังนั้น ควรมีการสื่อสารและรณรงค์ อย่างต่อเนื่อง โดยการอาจจัดทำคลิปสั้น บทความ หรือแคมเปญที่สะท้อนภาพเด็กที่เรียนรู้ผ่านชีวิตอย่างมีความสุข หรือเชิญผู้เรียนและครอบครัวมาเล่าเรื่องด้วยภาษาของตัวเอง เช่น วิดีโอสัมภาษณ์ Podcast หรือการ์ตูนเล่มเล็ก หรือร่วมมือกับสื่อหลักในการนำเสนอภาพ “การเรียนรู้โดยครอบครัว” ไม่ใช่เพียงทางเลือก แต่เป็น “วิถีชีวิตที่มีคุณค่า” หรืออาจเปิดเวทีนิทรรศการหรือแฟร์ระดับท้องถิ่นและประเทศ เช่น “เทศกาลครอบครัวสร้างการเรียนรู้” เพื่อให้คนในสังคม เห็นของจริงและตั้งคำถามใหม่ต่อการศึกษา โดยการทำให้วาทกรรมใหม่ปรากฏในสาธารณะคือการทำให้ “สิ่งที่เคยแปลกแยก” กลายเป็น “เรื่องปกติ”

(5) ขั้นตอนที่ 5 ติดตามและประเมินผลการเปลี่ยนแปลงทางวาทกรรม กล่าวคือ การเปลี่ยนแปลงทางวาทกรรมเป็นเรื่องระยะยาว และต้องมีการติดตามผลเพื่อประเมินว่าเกิดการเปลี่ยนแปลงจริงหรือไม่ เช่น การสำรวจทัศนคติของเจ้าหน้าที่รัฐ ครู และครอบครัวต่อการศึกษาโดยครอบครัวในแต่ละปี การวิเคราะห์ว่ามีการเปลี่ยนแปลงคำพูดในเอกสารราชการมากน้อยเพียงใด การประเมินว่าสื่อสาธารณะเริ่มพูดถึงการเรียนรู้แบบใหม่อย่างไรบ้าง การสำรวจว่าเด็กที่เรียนในระบบทางเลือกรู้สึก “ภาคภูมิใจ” กับรูปแบบการเรียนรู้ของตนหรือไม่ เป็นต้น โดยผลจากการติดตามเหล่านี้จะช่วยปรับกลยุทธ์การสื่อสาร และยืนยันว่าการเปลี่ยนวาทกรรม เป็นกระบวนการต่อเนื่อง ไม่ใช่เพียงครั้งคราว

ทั้งหมดนี้คือแนวทางการส่งเสริมการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานโดยครอบครัวที่ไม่เพียงตอบสนองต่อความต้องการของผู้ปกครองในยุคใหม่ แต่ยังสอดคล้องกับหลักการ พื้นฐานของการศึกษาสำหรับมนุษย์ กล่าวคือ การยอมรับในความแตกต่างของแต่ละชีวิตการเคารพในศักดิ์ศรีของความเป็นปัจเจก และการส่งเสริมให้การเรียนรู้เกิดขึ้นจากภายในครอบครัวอย่างมีความหมาย

ไม่ใช่จากการต้องเร่งปรับตัวให้สอดคล้องกับแบบแผนของระบบ ที่ไม่เข้าใจความหลากหลายของชีวิตจริง



ภาพประกอบ 5 แผนภาพแสดงแผนภาพกรอบแนวทางการส่งเสริมการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐาน
โดยครอบครัว สำหรับครอบครัว

ที่มา: ผู้วิจัย

กรอบแนวทางนี้แสดงความสัมพันธ์เชิงระบบขององค์ประกอบหลัก 5 ประการที่เอื้อต่อการส่งเสริมบทบาทของครอบครัวในการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐาน ได้แก่ (1) การออกแบบการเรียนรู้ร่วมกับนักเรียน (2) การประเมินผลที่สะท้อนความเปลี่ยนแปลงที่มีความหมาย (3) ระบบรองรับและรับรองที่ยืดหยุ่น (4) เครือข่ายและกลุ่มสนับสนุนจากรัฐและภาคประชาชน และ (5) การปฏิรูปวาทกรรมทางการศึกษาที่เคารพศักดิ์ศรีของครอบครัว แนวทางทั้งหมดนี้ยึดหลักว่าผู้ปกครองมิใช่เพียงผู้อนุญาตให้เรียนรู้ แต่เป็นผู้ออกแบบและดำเนินการศึกษา โดยมีนักเรียนเป็นผู้ร่วมเดินทางในการเรียนรู้อย่างมีความหมาย

1) การออกแบบการเรียนรู้ร่วมกับนักเรียน เป็นการยอมรับบทบาทของเด็กในฐานะ “ผู้ร่วมออกแบบการเรียนรู้” โดยเฉพาะในช่วงวัยที่เติบโตขึ้น ครอบครัวยุคใหม่ควรพูดคุยกับบุตรหลานเพื่อร่วมกันกำหนดเป้าหมาย แนวทาง และวิธีการเรียนรู้ให้สอดคล้องกับความสนใจและความสามารถเฉพาะตน แนวทางนี้ทำให้การเรียนรู้ไม่ใช่เพียงกิจกรรมที่ผู้ใหญ่จัดให้ แต่เป็นการเรียนรู้ที่มีรากมาจากตัวผู้เรียนอย่างแท้จริง

2) การประเมินผลที่สะท้อนความเปลี่ยนแปลงที่มีความหมาย กล่าวคือ แทนที่จะใช้เกณฑ์ผลสัมฤทธิ์แบบตายตัว แนวทางนี้เน้นการประเมินที่เกิดจากบริบทชีวิตจริง เช่น การสะท้อนตนเองของผู้เรียน เป้าหมายคือการเห็นพัฒนาการที่แท้จริงของเด็ก ไม่ใช่การวัดว่าดีพอหรือไม่ตามมาตรฐานกลาง

3) ระบบรองรับและรับรองที่ยืดหยุ่น โดยระบบนี้ต้องยอมรับความชอบธรรมของครอบครัวในฐานะผู้จัดการศึกษา โดยไม่บังคับให้จัดทำแผนการเรียนรู้ตามแบบโรงเรียน แต่เปิดรับแผนที่ยืดหยุ่นตามสถานการณ์ เช่น การเรียนรู้นอกสถานที่ การเรียนรู้ข้ามวิชาที่เหมาะสมกับชีวิตจริงของนักเรียน เจ้าหน้าที่รัฐควรทำหน้าที่สนับสนุนมากกว่าตรวจสอบ

4) เครือข่ายและกลุ่มสนับสนุนจากรัฐและภาคประชาชน โดยการจัดการศึกษารูปแบบครอบครัวไม่ควรถูกปล่อยให้อยู่ลำพัง ครอบครัวควรมีสิทธิรวมกลุ่มเรียนรู้ มีศูนย์พี่เลี้ยงระดับจังหวัดที่ให้คำปรึกษาอย่างเป็นมิตร และมีเครื่องมือช่วยลดภาระงานเอกสาร เช่น คู่มือแผนยืดหยุ่น ทั้งหมดนี้ช่วยสร้างความมั่นใจ ลดภาระ และเปิดโอกาสให้เกิดการเรียนรู้ร่วมกันในระดับชุมชน

5) การปฏิรูปวาทกรรมทางการศึกษา ครอบครัวยังเผชิญกับทัศนคติเชิงลบ เช่น มองว่า “ต้องพิสูจน์ว่าดีพอ” หรือเป็น “โรงเรียนเถื่อน” แนวทางนี้เสนอให้รัฐและสังคมปรับวาทกรรม เช่น ใช้คำว่า “ครอบครัวผู้สร้างการเรียนรู้” แทน “ผู้จัดการศึกษา” หรือเน้น “การเติบโตตามศักยภาพ” แทน “ผลสัมฤทธิ์ตามมาตรฐาน” เพื่อสร้างความมั่นใจและให้เกียรติแก่ครอบครัวและนักเรียนอย่างแท้จริง

4.2.2 แนวทางการส่งเสริมการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานโดยครอบครัว สำหรับเขตพื้นที่การศึกษา

หากจะส่งเสริมการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานโดยครอบครัวอย่างยั่งยืนในประเทศไทย หน่วยงานที่มีบทบาทสำคัญระดับพื้นที่อย่างสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาไม่สามารถเป็นเพียงหน่วยงานควบคุมหรืออนุญาตได้อีกต่อไป หากแต่ต้องเปลี่ยนบทบาทสู่ “กลไกสนับสนุน” ที่ทำงานร่วมกับครอบครัวอย่างเข้าใจ มีความยืดหยุ่น และเปิดรับความหลากหลาย แนวทางการส่งเสริมที่มีประสิทธิภาพจึงควรเริ่มจากการปรับบทบาทของเจ้าหน้าที่ในระดับเขต ศึกษาวิเคราะห์ และ

ผู้ปกครองให้กลายเป็น “ภาคีร่วม” ของกระบวนการเรียนรู้ มิใช่เป็นผู้เหนือกว่าหรือผู้อยู่ใต้การควบคุมเพียงฝ่ายเดียว

แนวทางเชิงนโยบาย

1) เขตพื้นที่การศึกษาควรสร้างความเข้าใจใหม่ภายในองค์กรเกี่ยวกับ “การศึกษาทางเลือกโดยครอบครัว” โดยควรจัดให้มีการฝึกอบรมต่อเนื่องสำหรับเจ้าหน้าที่ทุกฝ่ายที่เกี่ยวข้อง ตั้งแต่ผู้รับเอกสาร จนถึงผู้อนุมัติหรือประเมินผล เพื่อให้เข้าใจปรัชญาวิธีการ และเป้าหมายของครอบครัวที่เลือกจัดการศึกษาเอง การฝึกอบรมนี้ไม่ควรมุ่งเน้นเพียงการทำความเข้าใจกฎระเบียบ แต่ควรเปิดพื้นที่เรียนรู้จากกรณีศึกษา ความรู้เชิงปรัชญาการศึกษา รวมถึงการรับฟังเสียงจากครอบครัวที่เคยมีประสบการณ์ตรง การเปลี่ยนกรอบคิดของเจ้าหน้าที่จาก “ผู้ควบคุมตามแบบฟอร์ม” ไปเป็น “ผู้เข้าใจและพร้อมยืดหยุ่น” จะเป็นจุดเริ่มต้นสำคัญของการเปลี่ยนผ่านในระดับพื้นที่

2) ศักยานิเทศก์ซึ่งทำหน้าที่สำคัญในการให้ข้อเสนอแนะเชิงวิชาการและประเมินผลการเรียนรู้ ควรมีการออกแบบบทบาทใหม่ให้สอดคล้องกับลักษณะของการเรียนรู้ที่ไม่เป็นทางการ ไม่เป็นแบบแผน และไม่อิงตามโครงสร้างหลักสูตรโรงเรียนทั่วไป ศักยานิเทศก์ควรได้รับการอบรมให้เข้าใจการประเมินพัฒนาการแบบองค์รวม และควรมีทักษะในการถามเพื่อ “เข้าใจ” มากกว่า “ตัดสินตามตัวชี้วัด” ที่ตายตัว การประเมินจึงจะไม่ใช่เครื่องมือของการควบคุม แต่เป็นกระบวนการที่ทำให้ครอบครัวรู้สึกได้รับการสนับสนุน ได้รับข้อเสนอแนะที่มีคุณภาพ และไม่รู้สึกถูกกดดันให้เปลี่ยนแนวทางการเรียนรู้ของตนเพียงเพื่อให้ผ่านเกณฑ์

3) ผู้ปกครองในฐานะ “ผู้จัดการศึกษา” เขตพื้นที่ควรมีบทบาทเชิงรุกในการจัดกิจกรรมปฐมนิเทศ พี่เลี้ยง หรือเวทีพบปะแลกเปลี่ยน เพื่อให้ผู้ปกครองมีความมั่นใจกล้า ออกแบบแนวทางการเรียนรู้ในแบบของตนเอง และเข้าใจระบบราชการในเชิงสร้างสรรค์ เช่น วิธีจัดทำแผนการเรียนรู้ที่อิงตามวิถีชีวิตมากกว่าตารางเรียนแบบโรงเรียน, การรวบรวมหลักฐานการเรียนรู้ในรูปแบบที่เหมาะสมกับครอบครัว, หรือการเตรียมตนเพื่อสนทนากับผู้ประเมินในเชิงแลกเปลี่ยน ไม่ใช่ในเชิงสอบสวน เขตควรให้ความสำคัญกับการผลิต “คู่มือแนวทางแบบยืดหยุ่น” ที่ไม่ได้กำหนดรูปแบบเดียว แต่เสนอทางเลือกให้หลากหลายเพื่อให้ครอบครัวเลือกสิ่งที่สอดคล้องกับตนเอง

4) เขตพื้นที่ควรทำหน้าที่เป็น “ตัวกลางเชิงนโยบาย” ระหว่างกระทรวงศึกษาธิการกับภาคประชาชน เขตควรสะท้อนความยากลำบากของครอบครัวกลับไปยังส่วนกลาง พร้อมเสนอแนวทางปรับปรุงกฎ ระเบียบ หรือแบบฟอร์มที่ขัดกับชีวิตจริง เขตควรทำ

หน้าที่ “ผลักดัน การเปลี่ยนแปลงจากฐานล่าง” ด้วยหลักฐานเชิงประจักษ์ ไม่ใช่เพียงปฏิบัติตามคำสั่งแต่เพียงฝ่ายเดียว บทบาทนี้จะทำให้เขตกลายเป็นพลังของการเปลี่ยนแปลงเชิงโครงสร้างในระยะยาว

5) เขตพื้นที่ควรมีคณะทำงานเฉพาะกิจด้านการศึกษาทางเลือก ประกอบด้วยเจ้าหน้าที่ที่สมัครใจ ศึกษานิเทศก์ที่เข้าใจระบบทางเลือก และตัวแทนครอบครัวที่มีประสบการณ์จริง คณะทำงานนี้ควรมีอำนาจในการกลั่นกรอง ปรับเกณฑ์การประเมินบางส่วนให้เหมาะสมกับบริบทของครอบครัว และออกแบบช่องทางสื่อสารที่เป็นมิตร เช่น คลินิกการศึกษาทางเลือก ช่องทางปรึกษาออนไลน์ หรือกิจกรรมพบปะระหว่างครอบครัวกับเจ้าหน้าที่อย่างสม่ำเสมอ การทำให้ระบบราชการ “มีชีวิต” และพร้อมเดินเคียงข้างครอบครัว คือ แก่นแท้ของการส่งเสริมที่แท้จริง

แนวทางเชิงปฏิบัติการ

1) การสร้างความเข้าใจใหม่ภายในองค์กรเขตพื้นที่การศึกษาเกี่ยวกับ “การศึกษาทางเลือกโดยครอบครัว” ให้ลึกซึ้งกว่าแค่การรู้ระเบียบหรือขั้นตอนการอนุมัติ ครอบครัวที่เลือกเส้นทางการเรียนรู้นอกโรงเรียนไม่ได้ทำไปด้วยความเบี่ยงเบน หากแต่มีความตั้งใจออกแบบสิ่งที่ดีที่สุดให้กับบุตรหลานของตนเอง เขตพื้นที่จึงควรจัดให้มีการอบรมอย่างต่อเนื่องแก่เจ้าหน้าที่ทุกระดับ ตั้งแต่ผู้รับเรื่อง เจ้าหน้าที่กลั่นกรอง ไปจนถึงผู้อนุมัติและผู้ประเมิน เพื่อเปิดมุมมองใหม่ต่อบทบาทของตนในการ “สนับสนุน” ไม่ใช่ควบคุม ควรเน้นการเรียนรู้จากกรณีศึกษา รับฟังประสบการณ์จริงของครอบครัว และเรียนรู้แนวคิดทางปรัชญาการศึกษาร่วมสมัย การเปลี่ยนกรอบคิดของเจ้าหน้าที่จาก “ผู้ควบคุมตามแบบฟอร์ม” ไปเป็น “ผู้ร่วมเดินทางที่พร้อมยืดหยุ่น” จะเป็นจุดเปลี่ยนสำคัญในระดับพื้นที่ ดังนั้นจะเห็นว่า การจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานโดยครอบครัว (Home-based Education) มิได้เป็นเพียงทางเลือกของผู้ปกครองไม่กี่คนในสังคม แต่เป็นปรากฏการณ์ที่ขยายตัวในยุคปัจจุบันที่ผู้ปกครองปรารถนาจะสร้างการเรียนรู้ที่ตอบโจทย์ชีวิตจริง ความถนัด และจังหวะของบุตรหลาน อย่างไรก็ตาม ในทางปฏิบัติ เขตพื้นที่การศึกษาในหลายแห่งยังทำหน้าที่เหมือน “หน่วยอนุมัติและตรวจสอบแบบฟอร์ม” มากกว่าจะเป็น “ผู้สนับสนุนการเรียนรู้” การเปลี่ยนแปลงที่สำคัญจึงไม่ใช่แค่เพิ่มเครื่องมือใหม่ แต่ต้องเริ่มจากการเปลี่ยนกรอบคิดของเจ้าหน้าที่ทุกระดับ ผ่านกระบวนการเรียนรู้ การเปิดพื้นที่รับฟัง และการฝึกภาวะผู้นำในฐานะผู้ประคับประคองการเรียนรู้ของสังคม ดังนี้

(1) ขั้นตอนที่ 1 วิเคราะห์ทัศนคติและบทบาทปัจจุบันของเจ้าหน้าที่ในระบบเขตพื้นที่ โดยกระบวนการเริ่มต้นด้วยความเข้าใจตนเองในฐานะองค์กรโดยการสำรวจ

ทัศนคติของเจ้าหน้าที่ในแต่ละระดับ เช่น เจ้าหน้าที่รับคำร้อง กลั่นกรอง ผู้อนุมัติ ผู้ประเมิน โดยใช้แบบสอบถามหรือการสัมภาษณ์กลุ่ม และวิเคราะห์คำพูดและพฤติกรรมที่สะท้อนแนวโน้มของการมองครอบครัวเป็น “ผู้ขอ” มากกว่าผู้ร่วมพัฒนา เช่น การเรียกใช้ว่า “ผู้จัดการศึกษา” การติดตามแบบเข้มงวด รวมถึงการจัดทำ “ภาพรวมความเข้าใจ” (Perception Mapping) ว่าเขตพื้นที่มีจุดแข็ง จุดอ่อน และจุดที่ควรพัฒนาในการทำงานกับครอบครัวอย่างไร ซึ่งเป้าหมายของขั้นตอนนี้ไม่ใช่เพื่อประเมินว่า “ใครผิด” แต่เพื่อเริ่มต้นบทสนทนาใหม่จากพื้นฐานของความเข้าใจ

(2) ขั้นตอนที่ 2 ออกแบบการอบรมเชิงเปลี่ยนกรอบคิดสำหรับเจ้าหน้าที่ทุกระดับ โดยการอบรมควรเป็นมากกว่าการ “ให้ความรู้เกี่ยวกับระเบียบ” แต่ต้องเป็นพื้นที่สร้างการเปลี่ยนผ่านทางความคิด โดยมีองค์ประกอบหลักดังนี้

(2.1) แนวคิดและปรัชญาการศึกษาร่วมสมัย เช่น การเรียนรู้ตลอดชีวิต การศึกษาที่ตั้งอยู่บนฐานของผู้เรียน (learner-centered education) หรือทฤษฎีการเรียนรู้ผ่านชีวิตจริง

(2.2) กรณีศึกษาและเรื่องเล่าจากครอบครัวจริง โดยอาจเชิญผู้ปกครองและนักเรียนที่เรียนรู้จากชีวิตมาพูดคุย เปิดโลกทัศน์ใหม่ให้เจ้าหน้าที่เข้าใจความหลากหลายของการเรียนรู้

(2.3) การเรียนรู้เชิงปฏิบัติ โดยให้เจ้าหน้าที่ลองออกแบบแผนการเรียนรู้ตามโจทย์ที่ไม่ใช่ในระบบ หรือทดลองทำกิจกรรมประเมินแฟ้มสะสมงาน (Portfolio) จากเด็กจริง

(2.4) เวิร์กช็อปสะท้อนบทบาทของตนเอง โดยใช้กระบวนการภาวะผู้นำแบบรับใช้ (Servant Leadership) กระตุ้นให้เจ้าหน้าที่มองบทบาทตนเองว่าเป็น “ผู้ร่วมเดินทาง” ไม่ใช่ “ผู้ชี้ขาด”

(2.5) ฝึกการสื่อสารแบบสนับสนุน เช่น การให้ Feedback แบบยืนยันคุณค่า (Affirmative Feedback) หรือการใช้คำพูดที่ไม่ตัดสิน

โดยอบรมนี้ควรจัดเป็นระบบต่อเนื่อง เช่น เรียนรู้ 2 ครั้ง/ปี และเปิดให้เจ้าหน้าที่ได้ฝึกสะท้อนประสบการณ์จริงในระหว่างปีด้วย

(3) ขั้นตอนที่ 3 ปรับปรุงระบบการดำเนินงานในเขตพื้นที่ให้สอดคล้องกับกรอบคิดใหม่ โดยหลังจากเจ้าหน้าที่เข้าใจแนวคิดแล้ว ต้องมีการปรับระบบงานให้ “ยืดหยุ่นและสนับสนุน” มากขึ้น เช่น จัดตั้งคณะทำงานเฉพาะกิจภายในเขตพื้นที่ ที่มีความเข้าใจการศึกษาทางเลือกโดยครอบครัว ทำหน้าที่เป็นศูนย์กลางความรู้ และเปลี่ยนแปลงแบบฟอร์มหรือคู่มือให้มี

ภาษาที่เป็นมิตร เช่น เปลี่ยน “การอนุมัติ” เป็น “การรับรู้แผนการเรียนรู้ของครอบครัว” อีกทั้งจัดระบบนัดหมายแบบยืดหยุ่น ให้ครอบครัวสามารถเลือกเวลาและวิธีการสื่อสารกับเจ้าหน้าที่ (เช่น ออนไลน์/พบปะจริง) หรือให้เจ้าหน้าที่ประจำที่เป็น “พี่เลี้ยงครอบครัว” มากกว่า “เจ้าหน้าที่ตรวจสอบ” เช่น ผู้รับฟัง วางแผนร่วม และสนับสนุนครอบครัว เป็นต้น

(4) ขั้นตอนที่ 4 สร้างระบบการเรียนรู้ภายในองค์กรอย่างต่อเนื่อง เพราะการเปลี่ยนกรอบคิดไม่ใช่เรื่องที่ทำครั้งเดียวแล้วจบ เขตพื้นที่ควรมี “ระบบการเรียนรู้ในองค์กร” ดังนี้

(4.1) วงประชุมแลกเปลี่ยน (Learning Circle) รายไตรมาสสำหรับเจ้าหน้าที่ผู้เกี่ยวข้อง เพื่อแลกเปลี่ยนประสบการณ์ กรณีปัญหา และแนวทางใหม่

(4.2) คลังความรู้ภายในหน่วยงาน ที่เก็บตัวอย่างแผนการเรียนรู้ กรณีศึกษาที่น่าสนใจ แบบประเมินแฟ้มสะสมงาน เพื่อเป็นแหล่งเรียนรู้ร่วม

(4.3) เชิญครอบครัวหรือนักวิชาการมาแลกเปลี่ยนในฐานะ “ครูของระบบ” เป็นระยะ เพื่อไม่ให้เจ้าหน้าที่ติดกับวิธีคิดของตนเอง

สิ่งเหล่านี้จะช่วยให้การทำงานกับครอบครัวไม่กลายเป็น “ภาระพิเศษ” แต่เป็นการเรียนรู้แบบใหม่ของเจ้าหน้าที่เองด้วย

(5) ขั้นตอนที่ 5 สื่อสารบทบาทใหม่ของเขตพื้นที่ต่อสาธารณะ ซึ่งเขตพื้นที่ควร “สร้างภาพใหม่” ให้แก่สังคมว่าตนเองไม่ได้เป็นหน่วยราชการที่เคร่งครัด แต่คือ “ผู้เปิดพื้นที่แห่งการเรียนรู้” โดยจัดกิจกรรมสาธารณะ เช่น งานแสดงผลงานครอบครัวผู้จัดการศึกษา เชิญชวนผู้คนมาเห็นภาพของเด็กที่เรียนรู้อย่างมีความสุข เผยแพร่บทสัมภาษณ์เจ้าหน้าที่ที่เปลี่ยนมุมมองใหม่ สร้างแรงบันดาลใจให้เขตอื่น ร่วมกับชุมชนและสื่อท้องถิ่นในการทำความเข้าใจรูปแบบการศึกษาทางเลือก โดยสิ่งเหล่านี้จะค่อย ๆ เปลี่ยนภาพลักษณ์ของเขตพื้นที่จาก “ผู้อนุมัติแบบฟอร์ม” เป็น “หุ้นส่วนทางการเรียนรู้ของประชาชน”

การเปลี่ยนแปลงของระบบการศึกษาจะเกิดขึ้นไม่ได้ หากองค์กรกลางอย่าง “เขตพื้นที่การศึกษา” ยังคงใช้วิธีคิดแบบเดิม การเปิดมุมมองใหม่ให้แก่เจ้าหน้าที่ทุกระดับ ไม่ใช่เพียงช่วยครอบครัวที่จัดการศึกษาเองเท่านั้น แต่ยังสร้างวัฒนธรรมองค์กรใหม่ที่พร้อมรองรับการเปลี่ยนแปลงแห่งอนาคต

2) ศักยานิเทศก์ซึ่งเป็นบุคคลสำคัญในการประเมินผลการเรียนรู้ ควรมีการปรับบทบาทให้เหมาะสมกับลักษณะเฉพาะของการเรียนรู้โดยครอบครัว ซึ่งอาจไม่มีแผนการสอนแบบเป็นตารางหรือไม่อิงหลักสูตรอย่างเป็นทางการ ศักยานิเทศก์ควรได้รับการอบรมในด้านการ

ประเมินพัฒนาการแบบองค์รวม เข้าใจว่าการเรียนรู้เกิดขึ้นได้จากชีวิตประจำวัน และสามารถถามคำถามเพื่อ “เข้าใจ” มากกว่าจะ “ตัดสิน” ผู้เรียนและครอบครัว การเปลี่ยนบทบาทจากผู้ประเมินที่อิงตัวชี้วัดตายตัว ไปสู่ผู้แนะนำที่เข้าใจความเป็นมนุษย์ของผู้เรียน จะช่วยสร้างความไว้วางใจ และลดแรงกดดันที่ครอบครัวต้องแบกรับอย่างไม่จำเป็น ซึ่งในระบบการศึกษาไทยดั้งเดิม ศิษยานุศิษย์ถูกฝึกให้เป็น “ผู้ควบคุมคุณภาพ” โดยใช้ตัวชี้วัดทางวิชาการเป็นเครื่องมือหลัก แต่เมื่อต้องเข้ามาทำงานกับครอบครัวที่จัดการเรียนรู้ด้วยตนเอง ซึ่งมีวิถีที่ยืดหยุ่น ไม่ยึดหลักสูตรกลาง และอิงชีวิตจริง การใช้มาตรฐานแบบแข็งตัวจึงกลับกลายเป็น “กำแพง” มากกว่าจะเป็น “สะพาน” ที่เชื่อมระหว่างรัฐกับประชาชน การเปลี่ยนผ่านจากบทบาท “ผู้ประเมิน” ไปสู่ “ผู้แนะนำที่เข้าใจมนุษย์” จึงเป็นหัวใจของกระบวนการนี้ ซึ่งสามารถดำเนินการได้เป็นลำดับขั้นต่อไปนี้

(1) ขั้นตอนที่ 1 สำรวจความเข้าใจเดิมและความท้าทายของศิษยานุศิษย์ในการประเมินครอบครัว โดยก่อนจะออกแบบการพัฒนาใด ๆ ต้องเริ่มจากการเข้าใจว่าศิษยานุศิษย์กำลังคิด รู้สึก และปฏิบัติอย่างไรในหน้าที่นี้เช่น จัดการประชุมกลุ่มย่อย (Focus Group) กับศิษยานุศิษย์ที่เคยมีประสบการณ์ทำงานกับครอบครัวที่จัดการศึกษาเอง หรือสอบถามความรู้สึกในสถานการณ์จริง เช่น รู้สึกไม่มั่นใจหรือไม่เข้าใจเมื่อไม่มีแผนการสอนแบบตาราง หรือไม่มีตัวชี้วัดชัดเจน รวมถึงวิเคราะห์ “ความตึงเครียดในบทบาท” ที่อาจเกิดขึ้นระหว่างการทำหน้าที่ตามระเบียบราชการ กับความต้องการพึงเสียงของครอบครัว โดยข้อมูลจากขั้นตอนนี้จะช่วยวางแผนการพัฒนาอย่างตรงจุด ไม่ใช่เพียง “เพิ่มความรู้” แต่ช่วยคลี่คลายภาวะความขัดแย้งภายในที่ศิษยานุศิษย์เผชิญ

(2) ขั้นตอนที่ 2 ออกแบบการอบรมเพื่อพัฒนารอบคิดใหม่เกี่ยวกับการประเมิน การอบรมศิษยานุศิษย์ควรออกแบบให้เป็น กระบวนการเปลี่ยนวิธีคิด (transformative learning) มากกว่าการถ่ายทอดความรู้เพียงอย่างเดียว โดยเนื้อหาหลักควรประกอบด้วย

(2.1) แนวคิดการประเมินพัฒนาการแบบองค์รวม เช่น การสังเกต พฤติกรรมที่เปลี่ยนไปในชีวิตประจำวัน, ความสามารถในการตั้งคำถาม, การดูแลตนเอง และปฏิสัมพันธ์กับสิ่งรอบตัว เน้นว่า “การประเมินไม่ใช่เพื่อชี้วัด แต่เพื่อเข้าใจการเติบโตของมนุษย์”

(2.2) กรณีศึกษาการเรียนรู้แบบยืดหยุ่น โดยนำตัวอย่างแผนการเรียนรู้หรือผลงานของเด็กที่ไม่ได้อยู่ในกรอบมาตรฐาน รวมถึงฝึกให้ศิษยานุศิษย์วิเคราะห์ด้วยภาษาที่เปิดกว้าง และไม่ตัดสินตามแบบเดิม

(2.3) ผีักทักชะการตั้งคำถามเพื่อสร้างควมเข้าใจ เช่น “อะไรที่คุณภูมิใจเกี่ยวกับการเรียนรู้ของคุณ?” “คุณได้เรียนรู้อะไรจากการทำกิจกรรมนี้?” “มีอุปสรรคอะไรที่ทำให้กิจกรรมล่าช้า?” แต่ควรหลีกเลี่ยงคำถามแบบจับผิด เช่น “ทำไมไม่มีแผนสอน?”, “มีรายวิชาอะไรบ้าง?”, “วัดผลตรงไหน?”

(2.4) จำลองสถานการณ์การประเมินเชิงสนทนา (Assessment as Dialogue) โดยผีักบทบาทสมมติระหว่างศึกษานิเทศก์-ผู้ปกครอง-เด็ก เพื่อพัฒนาทักษะการสื่อสารแบบร่วมมือ ไม่ใช่การสอบสวน

(3) ขั้นตอนที่ 3 ปรับเครื่องมือและแนวทางการประเมินให้เหมาะสมกับบริบทของครอบครัว โดยการเปลี่ยนวิธีคิดต้องตามด้วยการเปลี่ยนเครื่องมือ ไม่เช่นนั้นศึกษานิเทศก์จะยังติดอยู่กับ “แบบฟอร์มเดิม” ซึ่งไม่สอดคล้องกับแนวทางใหม่ โดยควรมีการพัฒนาเครื่องมือดังนี้

(3.1) แบบฟอร์มการสังเกตพัฒนาการแบบเปิด (Open-ended Observation Tool) เช่น ช่องให้เขียนสิ่งที่เห็นที่น่าสนใจจากการพูดคุยหรือผลงานของเด็ก

(3.2) คู่มือการตีความแฟ้มสะสมงานของเด็ก (Portfolio Rubric) ที่เน้นมิติของการเติบโต ไม่ใช่แค่การจัดหมวดหมู่วิชา

(3.3) แนวทางการสัมภาษณ์เพื่อความเข้าใจ ไม่ใช่ตรวจสอบ เช่น คำถามชวนสะท้อน ไม่ชวนจับผิด

(3.4) แนวทางการเขียนรายงานการประเมินที่เป็นมิตร เช่น “เด็กมีความสามารถในการเชื่อมโยงสิ่งที่เห็นกับสิ่งที่อ่าน แม้ไม่ได้เขียนออกมาเป็นบทความตามแบบ”

การพัฒนาเครื่องมือเหล่านี้ควรทำโดยมีครอบครัวร่วมออกแบบ เพื่อให้เกิด “การประเมินที่ใหเกียรติ” (respectful assessment)

(4) ขั้นตอนที่ 4 สร้างระบบพี่เลี้ยงและชุมชนการเรียนรู้ของศึกษานิเทศก์ หลังการอบรม ควรมีการติดตาม สนับสนุน และสร้าง “พื้นที่เรียนรู้ของศึกษานิเทศก์” อย่างต่อเนื่อง โดยเฉพาะผู้ที่ประเมินครอบครัวจัดการศึกษา ได้แก่ ตั้งพี่เลี้ยงหรือโค้ชประจำกลุ่มศึกษานิเทศก์ที่มีประสบการณ์และความเข้าใจเรื่องการเรียนรู้โดยครอบครัว และจัดวงแลกเปลี่ยน (Learning Circle) ระหว่างเขตพื้นที่ เพื่อแบ่งปันประสบการณ์และข้อท้าทายในการประเมินเด็กที่หลากหลาย

สร้างชุมชนวิชาชีพของศึกษานิเทศก์สาย “ยืดหยุ่น-เข้าใจมนุษย์” เช่น กลุ่มไลน์ กลุ่มเฟซบุ๊ก หรือเวทีอบรมร่วม รวมถึงจัดให้มีระบบให้คำปรึกษาเชิงกรณี เช่น เมื่อต้องประเมินครอบครัวที่มี

ความแตกต่างสูง เช่น เด็กออทิสติก เด็กในครอบครัวชนชาติพันธุ์ต่าง ๆ เด็กที่เรียนรู้ผ่านการเดินทาง ซึ่งชุมชนเช่นนี้จะช่วยให้ศึกษานิเทศก์ไม่รู้สึกโดดเดี่ยว และลดแรงต้านต่อการเปลี่ยนแปลงที่อาจเกิดขึ้น

(5) ขั้นตอนที่ 5 ปรับระบบรายงานและการรับรองผลให้เป็นมิตรกับเด็กและครอบครัว โดยผลของการประเมินต้องไม่เป็นเครื่องมือ “ตีตรา” เด็กหรือครอบครัว แต่ควรเป็นเอกสารที่สะท้อนการเรียนรู้และเปิดโอกาสต่อไป โดยควรรายงานผลการประเมินควรเป็นภาษาที่ให้เกิดเกียรติ เช่น “เด็กสามารถเล่าเรื่องด้วยความมั่นใจ” แทน “ไม่ผ่านการเขียนเรียงความ” นอกจากนี้การรับรองผลควรอิง “ความเข้าใจร่วม” มากกว่าเกณฑ์ตายตัว เช่น ครอบครัว และศึกษานิเทศก์ตกลงร่วมกันว่าเด็กมีพัฒนาการด้านใดบ้าง หากไม่พร้อมให้การรับรองทันที ให้คำแนะนำที่สร้างสรรค์โดยไม่ทำให้ครอบครัวรู้สึกว่าคุณดัดนิสัย โดยสิ่งนี้จะทำให้การประเมินกลายเป็นส่วนหนึ่งของการส่งเสริมการเรียนรู้ แทนที่จะเป็นอุปสรรคต่อเสรีภาพทางการศึกษา

การประเมินที่มีคุณค่าไม่ใช่การวัดว่าเด็กเรียนรู้ได้มากแค่ไหนเท่านั้น แต่คือการเข้าใจว่า “เด็กเติบโตอย่างไร” การปรับบทบาทของศึกษานิเทศก์ให้เป็นผู้ฟัง ผู้เข้าใจ และผู้ประกอบกระบวนการเรียนรู้ จะเปลี่ยนความสัมพันธ์ระหว่างรัฐกับครอบครัว และเปิดพื้นที่ให้กับรูปแบบการศึกษาที่หลากหลาย ยืดหยุ่น และเคารพศักดิ์ศรีของมนุษย์ทุกคนอย่างแท้จริง

3) เขตพื้นที่ควรมีบทบาทเชิงรุกในการส่งเสริมและเสริมพลังให้แก่ผู้ปกครอง โดยเฉพาะในช่วงเริ่มต้น เช่น การจัดกิจกรรมปฐมนิเทศเพื่อสร้างความมั่นใจให้แก่ครอบครัวที่เพิ่งเริ่มจัดการศึกษาเอง การตั้งระบบพี่เลี้ยงที่มีประสบการณ์ในการจัดการศึกษาโดยครอบครัว รวมทั้งการเปิดเวทีพบปะแลกเปลี่ยนความคิดเห็นระหว่างครอบครัวด้วยกัน เพื่อแลกเปลี่ยนวิถีคิด เครื่องมือ และแนวปฏิบัติที่เหมาะสมกับบริบทแต่ละบ้าน นอกจากนี้ เขตควรให้ความสำคัญกับการจัดทำ “คู่มือแนวทางแบบยืดหยุ่น” ที่ไม่กำหนดรูปแบบตายตัว แต่เสนอทางเลือกหลากหลาย เช่น วิธีวางแผนการเรียนรู้จากวิถีชีวิต การรวบรวมหลักฐานการเรียนรู้แบบ non-linear หรือ แนวทางการเตรียมการสนทนาเชิงสร้างสรรค์กับผู้ประเมิน เพื่อสร้างความมั่นใจแก่ผู้ปกครองว่าพวกเขามีสิทธิและศักยภาพเต็มที่ในการเป็นผู้ออกแบบการเรียนรู้ให้บุตรหลานของตน การจัดการศึกษาโดยครอบครัวไม่ใช่เพียงการเปลี่ยนสถานที่เรียนของเด็กจากโรงเรียนมาสู่บ้านเท่านั้น แต่คือการเปลี่ยนบทบาทของผู้ปกครอง จาก “ผู้ส่งต่อ” ไปสู่ “ผู้ออกแบบ” ซึ่งเป็นบทบาทที่ทำทนายและใหม่สำหรับหลายครอบครัว เขตพื้นที่ในฐานะหน่วยงานระดับปฏิบัติ จึงไม่ควรเป็นเพียง

“ผู้อนุมัติแผน” หรือ “ผู้ติดตามผล” แต่ควรเป็น ผู้ชี้ทาง ผู้หนุนหลัง และผู้สร้างความเชื่อมั่น แก่ครอบครัวในช่วงเวลาสำคัญเช่นนี้ แนวทางต่อไปนี้เป็น 5 ขั้นตอนที่สามารถดำเนินการได้จริง เพื่อเสริมพลังผู้ปกครองอย่างเป็นระบบ

(1) ขั้นตอนที่ 1 จัดกิจกรรมปฐมนิเทศเพื่อสร้างความมั่นใจตั้งแต่เริ่มต้น สำหรับครอบครัวที่เพิ่งตัดสินใจจัดการศึกษาให้ลูกด้วยตนเอง “ช่วงเริ่มต้น” คือช่วงเปราะบาง เขตพื้นที่จึงควรจัดกิจกรรม “ปฐมนิเทศแบบเสริมพลัง” ที่ไม่เน้นเพียงการแจ้งระเบียบ แต่สร้างความมั่นใจว่า “พวกเขาไม่ได้เดินอยู่ลำพัง” โดยควรมีกระบวนการดังนี้

(1.1) แบ่งกลุ่มครอบครัวใหม่ออกตามบริบท เช่น ครอบครัวที่มี เด็กเล็ก เด็กวัยรุ่น หรือครอบครัวชนบท เพื่อให้เนื้อหาสัมพันธ์กับชีวิตจริง

(1.2) เชิญครอบครัวที่มีประสบการณ์จริงมาเล่าความท้าทายและความสำเร็จ เพื่อสร้างแรงบันดาลใจและลดความกลัว

(1.3) มีเวิร์กช็อปทดลองออกแบบแผนการเรียนรู้ในบริบทของตนเอง โดยมีเจ้าหน้าที่คอยสะท้อนอย่างเป็นมิตร

(1.4) แจกคู่มือที่ไม่ใช่กฎหมาย แต่เป็นแนวคิด เช่น “10 สิ่งที่ผู้ปกครองอยากรู้แต่ไม่มีใครบอก”

(1.5) ให้พื้นที่ถาม-ตอบที่ไม่ตัดสิน เช่น “ลูกเราดูเกมทั้งวัน เราควรทำอย่างไร?” แทนที่จะพูดถึงเพียงวิธีการออกแบบฟอร์ม

(2) ขั้นตอนที่ 2 จัดตั้งระบบพี่เลี้ยงโดยใช้ “ครอบครัวจริง” เป็นผู้ช่วยครอบครัวใหม่ โดยความรู้จากระบบราชการมีความจำเป็น แต่ “ความเข้าใจจากครอบครัวที่เคยผ่านเส้นทางเดียวกัน” มีพลังมากกว่า เขตพื้นที่จึงควรจัดตั้งระบบพี่เลี้ยง (Family Mentor) ที่ใช้ครอบครัวที่มีประสบการณ์ในการจัดการศึกษาเองมาเป็นที่ปรึกษาให้ครอบครัวใหม่ โดยมีแนวทางดังนี้

(2.1) คัดเลือกครอบครัวที่มีประสบการณ์หลากหลาย เช่น ครอบครัวที่ใช้การเรียนรู้ผ่านกิจกรรม ครอบครัวในชนบท ครอบครัวที่มีลูกพิเศษ ฯลฯ

(2.2) อบรมพี่เลี้ยงให้เข้าใจบทบาทของตน ว่าเป็น “ผู้หนุนใจ” ไม่ใช่ “ผู้รู้ทุกอย่าง” โดยเน้นการฟัง สะท้อน และให้กำลังใจ

(2.3) จัดระบบจับคู่ระหว่างครอบครัวใหม่-พี่เลี้ยง ที่สามารถพูดคุยออนไลน์ พบปะกันได้จริง หรือนัดพบเป็นกลุ่มย่อย

(2.4) ส่งเสริมให้ครอบครัวที่เลี้ยงได้รับการยกย่องในระดับท้องถิ่น เช่น โบประกาศเกียรติคุณ เวทีแลกเปลี่ยน หรือค่าตอบแทนเชิงสัญลักษณ์

ระบบพี่เลี้ยงนี้จะเป็น “สายใยที่ไม่เป็นทางการ” แต่มีความหมายอย่างลึกซึ้งในการสร้างชุมชนการเรียนรู้ร่วมกัน

(3) ขั้นตอนที่ 3 เปิดเวทีพบปะแลกเปลี่ยนความคิดเห็นระหว่างครอบครัว โดยการสร้างเครือข่ายคือเครื่องมือสำคัญในการลดความโดดเดี่ยวของครอบครัว เขตพื้นที่ที่ควรจัด “เวทีแลกเปลี่ยน” ที่ไม่ใช่แค่เวทีพูด แต่เป็นเวที ร่วมกันสร้างความรู้ โดยสามารถดำเนินการ จัดกิจกรรมสัปดาห์ “ตลาดนัดความรู้ครอบครัว” เช่น ครอบครัวแต่ละบ้านตั้งโต๊ะนำเสนอไอเดียหรือผลงาน หรือเปิดหัวข้อเวิร์กช็อปที่สะท้อนบริบทจริง เช่น “วิถีสอนแบบเรียนรู้จากสวนผัก” “ใช้เกมอย่างไรให้เกิดการเรียนรู้” หรือ “การประเมินแบบไม่เครียด” และใช้กระบวนการแบบชุมชนแห่งการเรียนรู้ (Community of Practice) ที่ให้แต่ละครอบครัวมีบทบาทเป็น “ผู้สอน” และ “ผู้เรียน” ไปพร้อมกัน โดยให้ครอบครัวมีสิทธิเสนอหัวข้อเอง เช่น “อยากแลกเปลี่ยนเรื่องลูกวัยรุ่นที่ไม่อยากเขียนแผนเรียนรู้”

(4) ขั้นตอนที่ 4 จัดทำคู่มือแนวทางแบบยืดหยุ่นเพื่อเป็น “เพื่อนร่วมคิด” ไม่ใช่ “คู่มือควบคุม” โดยเอกสารคู่มือที่ใช้อยู่ในปัจจุบันมักเป็นลักษณะระเบียบราชการ ซึ่งอาจทำให้ผู้ปกครองรู้สึกกดดัน เขตพื้นที่ที่ควรจัดทำ “คู่มือแนวทางแบบยืดหยุ่น” ที่มีลักษณะดังนี้

(4.1) นำเสนอแนวทางการเรียนรู้จากชีวิตจริง

(4.2) มีตัวอย่างแผนการเรียนรู้แบบ non-linear ที่ไม่เรียงตามรายวิชา เช่น “เป้าหมาย-กิจกรรม-ผลลัพธ์-ความประทับใจ”

(4.3) มีเทคนิคการเก็บหลักฐานการเรียนรู้ในรูปแบบต่าง ๆ เช่น การบันทึกภาพ คลิปสั้นๆ เสียงพูด หรือสะท้อนผ่านการ์ตูน

(4.4) เน้นแนวการเตรียมตัวพูดคุยกับผู้ประเมินอย่างมั่นใจ เช่น “สิ่งที่ควรเล่า-สิ่งที่ไม่ต้องกล่าว-สิ่งที่ผู้ประเมินอยากรู้แต่ไม่กล้าถาม”

(4.5) ใช้ภาษาที่เป็นมิตร ไม่ใช่ราชการ เช่น “คุณไม่ได้ต้องเรียนจบครู เพื่อออกแบบการเรียนรู้”, “ลูกของคุณไม่ต้องเหมือนใคร”

(5) ขั้นตอนที่ 5 ประเมินผลกระทบกระบวนการเสริมพลังและพัฒนาอย่างต่อเนื่องเพื่อให้การส่งเสริมผู้ปกครองเป็นมากกว่ากิจกรรมครั้งคราว เขตพื้นที่ควรมีระบบติดตามและพัฒนากระบวนการนี้อย่างต่อเนื่อง โดยการสำรวจความพึงพอใจของครอบครัวใหม่หลังเข้าร่วมปฐมนิเทศหรือรับคำปรึกษา ติดตามความเปลี่ยนแปลงของความมั่นใจ ความเข้าใจ และ

ความต่อเนื่องในการจัดการศึกษาเอง และเปิดเวทีรับฟังความเห็นของครอบครัวต่อคู่มือ ระบบพี่เลี้ยง และกิจกรรมที่จัด รวมถึงพัฒนาแนวทางใหม่ ๆ จากข้อเสนอแนะของครอบครัว เช่น รูปแบบกิจกรรมออนไลน์ การอบรมเฉพาะเรื่อง หรือการสร้างเครือข่ายระดับอำเภอ เมื่อเขตพื้นที่เปิดรับ “เสียงของครอบครัว” อยู่เสมอ ระบบการสนับสนุนก็จะยืดหยุ่น เติบโต และตอบโจทย์จริง

4) เขตพื้นที่ควรทำหน้าที่เป็น “ตัวกลางเชิงนโยบาย” ที่ไม่เพียงส่งต่อคำสั่งจากกระทรวงศึกษาธิการสู่ภาคประชาชนเท่านั้น แต่ต้องสะท้อนความจริงจากภาคประชาชนกลับไปยังส่วนกลางด้วย เขตควรบันทึกและรวบรวมประสบการณ์ของครอบครัวที่ประสบปัญหาในการจัดทำแผนหรือติดต่อกับราชการ แล้วใช้ข้อมูลนี้เป็นหลักฐานเสนอแนวทางแก้ไขหรือปรับปรุงกฎเกณฑ์ที่ไม่สอดคล้องกับชีวิตจริงของผู้เรียน การแสดงบทบาทในเชิงรุกเช่นนี้จะทำให้เขตกลายเป็นพลังของการเปลี่ยนแปลงเชิงโครงสร้างในระยะยาว และเป็นตัวอย่างของหน่วยงานรัฐที่ฟังเสียงประชาชนอย่างแท้จริง กล่าวคือ ในระบบราชการดั้งเดิม เขตพื้นที่การศึกษา มักถูกกำหนดบทบาทให้เป็น “กลไกในการปฏิบัติตามคำสั่งจากส่วนกลาง” ซึ่งทำให้บทบาท ของเขตถูกจำกัดอยู่ที่การอนุมัติ ตรวจสอบ รายงาน โดยไม่ได้ถูกออกแบบให้เป็น “พื้นที่ของการฟัง” และ “พื้นที่ของการเสนอแนะกลับ” อย่างแท้จริง แต่ในการส่งเสริมการศึกษาทางเลือก โดยครอบครัว เขตพื้นที่ที่สามารถพัฒนาตนเองไปสู่การเป็น “ตัวกลางเชิงนโยบาย” ที่เชื่อมโยง ชีวิตจริงของผู้เรียน กับ หลักเกณฑ์ของระบบราชการ ผ่านการรวบรวมเรื่องเล่า เสียงสะท้อนปัญหา และข้อเสนอแนะ แล้วนำกลับไปสู่การพัฒนาเชิงระบบ ดังนี้

(1) ขั้นตอนที่ 1 สร้างระบบรับฟังเสียงจากครอบครัวอย่างเป็นระบบ โดยเสียงของครอบครัวที่จัดการศึกษาเองมักกระจุกกระจาย ขาดช่องทางที่ชัดเจน เขตพื้นที่จึงควรสร้างระบบที่เปิดรับฟังและบันทึกอย่างเป็นทางการ โดยสามารถดำเนินการได้ดังนี้

(1.1) จัดตั้ง “เวทีรับฟังครอบครัว” (Family Listening Forum) รายไตรมาส เปิดให้ครอบครัวมาเล่าประสบการณ์ ปัญหา และข้อเสนอแนะที่พบในการปฏิสัมพันธ์กับระบบ

(1.2) สร้างช่องทางร้องเรียนหรือให้ข้อเสนอแนะที่เป็นมิตร เช่น แบบฟอร์มออนไลน์ Google Form หรือไลน์กลุ่ม “เสียงจากครอบครัว”

(1.3) แต่งตั้งเจ้าหน้าที่ประจำเขตเป็น “ผู้รับฟัง” ที่มีบทบาทเป็นกลางไม่ใช่ผู้สอบสวน และมีระบบรักษาความลับ/เคารพความปลอดภัยของครอบครัว

(1.4) บันทึกปัญหาที่เกิดขึ้นซ้ำซาก เช่น การอนุมัติล่าช้า การใช้ภาษาราชการเข้าใจยาก หรือการปฏิบัติไม่เป็นธรรม

(2) ขั้นตอนที่ 2 วิเคราะห์ข้อมูลเชิงคุณภาพที่ได้รับจากภาคประชาชน เมื่อมีการบันทึกข้อมูล เขตพื้นที่ควรจัดระบบในการ วิเคราะห์เชิงนโยบาย อย่างมีระบบ เพื่อ เปลี่ยนเสียงของประชาชนให้กลายเป็น “ข้อเสนอเชิงโครงสร้าง” โดยดำเนินการดังนี้

(2.1) จำแนกประเภทของปัญหาตามระดับความรุนแรง เช่น ปัญหาเชิงกฎระเบียบ ปัญหาเชิงขั้นตอน หรือปัญหาจากการสื่อสาร

(2.2) ใช้การวิเคราะห์เนื้อหา (content analysis) เพื่อสกัดประเด็นหลักที่สะท้อนถึง “จุดที่กฎระเบียบไม่สัมพันธ์กับชีวิตจริง” เช่น กำหนดให้มีแผนแบบรายวิชา ทั้งที่ การเรียนรู้ของครอบครัวเกิดจากกิจกรรมชีวิต

(2.3) จัดทำรายงานเชิงประจักษ์ (evidence-based report) เช่น “10 ปัญหาที่ครอบครัวพบในรอบ 6 เดือน” พร้อมข้อเสนอทางออกเบื้องต้น

(2.4) เชิญครอบครัวมาร่วมถอดบทเรียน เพื่อเพิ่มน้ำหนักความจริง (grounded knowledge) จากผู้มีประสบการณ์ตรง

(3) ขั้นตอนที่ 3 สื่อสารประเด็นนโยบายกลับไปยังส่วนกลางอย่างเป็นทางการและสร้างสรรค์ เพื่อให้เสียงจากพื้นที่ส่งถึงส่วนกลางได้อย่างมีพลัง เขตพื้นที่ควร พัฒนาระบบการสื่อสาร “จากล่างขึ้นบน” (bottom-up) ผ่านช่องทางเหล่านี้

(3.1) รายงานพิเศษราย 6 เดือนหรือปีละครั้ง เสนอให้ กระทรวงศึกษาธิการหรือสำนักงานปลัดกระทรวงฯ ซึ่งสรุปประเด็นปัญหา ข้อเสนอเชิงโครงสร้าง และกรณีตัวอย่างที่มีนัยสำคัญ

(3.2) ส่งตัวแทนครอบครัวร่วมประชุมกับระดับส่วนกลาง เช่น เชิญ เข้าร่วมเวทีสมัชชาการศึกษาหรือคณะกรรมการที่เกี่ยวข้อง

(3.3) ใช้รูปแบบ “นโยบายจากฐานราก” (Policy from Below) เช่น แลกเปลี่ยนจากเครือข่ายเขตพื้นที่ หรือเอกสาร “ข้อเสนอ 10 ข้อจากครอบครัวในพื้นที่”

(3.4) นำเสนอในเชิงบวก ไม่ใช้ร้องเรียน เช่น “ข้อเสนอเพื่อให้ระบบมีความยืดหยุ่นและเป็นธรรมมากขึ้น” แทน “ปัญหาที่ส่วนกลางสร้างไว้”

บทบาทเชิงรุกนี้จะทำให้ส่วนกลางเห็นว่า เขตพื้นที่ไม่ใช่ผู้ปฏิบัติเท่านั้น แต่เป็น “ผู้มีความรู้จากพื้นที่จริง” ซึ่งสมควรถูกฟัง

(4) ขั้นตอนที่ 4 ผลักดันให้เกิดการทดลองแนวปฏิบัติใหม่ (Pilot Policy) ภายในเขตแทนที่จะรอส่วนกลางแก้ไขทุกอย่าง เขตพื้นที่สามารถริเริ่ม “แนวปฏิบัติทางเลือก” ภายในอำนาจของตน เช่น การพัฒนารูปแบบการประเมินที่ไม่ยึดกรอบรายวิชา ร่วมกับครอบครัว

และศึกษานิเทศก์ การออกแบบแบบฟอร์มแผนการเรียนรู้แบบยืดหยุ่น เพื่อใช้ควบคู่กับแบบราชการ เปิดพื้นที่การเรียนรู้แบบเปิด (learning space) ที่ครอบคลุมในเขตสามารถพบปะและแลกเปลี่ยนกัน หรือเชิญชวนเขตพื้นที่อื่นทดลองแนวทางเดียวกัน และสร้างเครือข่าย “เขตพื้นที่เรียนรู้” เมื่อแนวปฏิบัติใหม่เหล่านี้ให้ผลดี เขตสามารถรวบรวมข้อมูลและนำเสนอต่อส่วนกลาง เพื่อ “ขยายผลในระดับชาติ”

(5) ขั้นตอนที่ 5 สื่อสารกับสังคมเพื่อสร้างความเข้าใจและความชอบธรรมต่อบทบาทใหม่ของเขต ในฐานะผู้ฟังเสียงประชาชน เขตพื้นที่ควร สื่อสารต่อสาธารณะให้เห็นว่าเสียงเหล่านี้ไม่ถูกละเลย และเขตพร้อมยื่นเคียงข้างครอบครัว โดยสามารถทำได้ผ่าน: รายงานสาธารณะประจำปี ที่เขียนในภาษาที่เข้าใจง่าย สรุปประเด็นจากครอบครัวและแนวทางพัฒนา หรือผ่านการจัดเวที “คืนเสียงให้ครอบครัว” (Public Hearing) เพื่อเสนอผลการดำเนินงานแก่ประชาชนในพื้นที่ และอาจร่วมมือกับสื่อท้องถิ่นหรือกลุ่มภาคประชาสังคม เพื่อเผยแพร่เรื่องราวของครอบครัวที่กล้าจัดการศึกษาด้วยตนเอง รวมถึงการจัดทำคลิป์วิดีโอสั้น “เสียงของพ่อแม่ในระบบที่พวกเขาออกแบบ” เพื่อนำเสนอความเป็นมนุษย์ของครอบครัวต่อระบบราชการ ซึ่งทั้งหมดนี้จะช่วยสร้างภาพใหม่ของเขตพื้นที่ในฐานะ “รัฐที่ฟังเสียงประชาชน” อย่างแท้จริง

การเปลี่ยนบทบาทของเขตพื้นที่ให้เป็น “ตัวกลางเชิงนโยบาย” คือการปลดล็อกโครงสร้างอำนาจแบบบนลงล่างในระบบการศึกษาไทย และสร้างระบบใหม่ที่เปิดโอกาสให้ประชาชนได้กำหนดทิศทางร่วมกับรัฐ การรวบรวมประสบการณ์ของครอบครัวผู้เรียน การวิเคราะห์อย่างจริงจัง และการส่งกลับด้วยเจตนาดี คือสิ่งที่เปลี่ยน “การเรียนรู้ในบ้าน” ให้กลายเป็นพลังปฏิรูปร่วมของสังคม

5) เขตควรตั้ง “คณะทำงานเฉพาะกิจด้านการศึกษาทางเลือก” ซึ่งประกอบด้วยเจ้าหน้าที่ที่มีความสนใจพิเศษ ศึกษานิเทศก์ที่เข้าใจระบบการเรียนรู้ที่ยืดหยุ่น และตัวแทนครอบครัวที่มีประสบการณ์จริงในการจัดการศึกษา คณะทำงานนี้ควรมีอำนาจเสนอปรับเกณฑ์หรือแนวทางบางประการให้เหมาะสมกับบริบทของพื้นที่ เช่น การยืดหยุ่นเกณฑ์ประเมินในบางช่วงวัย การออกแบบช่องทางปรึกษาแบบเป็นมิตร เช่น คลินิกการศึกษาทางเลือก หรือระบบ chat/line consult ที่สะดวกและเข้าถึงง่าย รวมถึงกิจกรรมสร้างสัมพันธ์ระหว่างครอบครัวกับเจ้าหน้าที่ อย่างต่อเนื่อง ซึ่งในหลายพื้นที่ แม้มีเจ้าหน้าที่บางคนที่มีความเข้าใจเรื่องการศึกษาทางเลือกและมีทัศนคติที่เปิดกว้าง แต่คนเหล่านี้มักทำงานในฐานะ “ผู้สนับสนุนเงียบ” ที่ไม่มีพื้นที่ในการเสนอความคิดเห็นอย่างเป็นทางการ ขณะที่ครอบครัวที่มีประสบการณ์จริงก็ไม่มีช่องทางที่เป็นทางการในการร่วมออกแบบระบบ การจัดตั้ง “คณะทำงานเฉพาะกิจด้านการศึกษาทางเลือก”

จึงเป็นการสร้าง “พื้นที่ปลอดภัย” เชิงโครงสร้าง สำหรับคนที่เชื่อในความหลากหลายของการเรียนรู้ ให้สามารถออกแบบและผลักดันระบบที่ตอบสนองชีวิตจริงในพื้นที่ได้อย่างมีกลยุทธ์ ดังนี้

(1) ขั้นตอนที่ 1 การประกาศเจตจำนงและจัดตั้งคณะทำงานอย่างเป็นทางการ โดยเริ่มต้นด้วยการประกาศนโยบายระดับเขตเพื่อให้เห็นว่า “เขตพื้นที่ให้ความสำคัญกับการศึกษาทางเลือก” พร้อมดำเนินการดังนี้

(1.1) ผู้บริหารเขตพื้นที่ลงนามประกาศจัดตั้ง “คณะกรรมการเฉพาะกิจ ด้านการศึกษาทางเลือก” โดยระบุขอบเขตอำนาจหน้าที่ที่ชัดเจน เช่น เสนอแนะแนวทางการยืดหยุ่นเกณฑ์การประเมิน, พัฒนารูปแบบการสื่อสารกับครอบครัว ฯลฯ

(1.2) แต่งตั้งสมาชิกโดยอิงหลัก “สหวิชาชีพและหลากหลายมุมมอง” เช่น เจ้าหน้าที่เขตที่มีความสนใจในทางเลือกทางการศึกษา ศิษยานุศิษย์ที่เข้าใจการเรียนรู้แบบไม่เป็นทางการ ตัวแทนครอบครัวที่เคยจัดการศึกษาโดยครอบครัวจริง อาจมีที่ปรึกษาภายนอก เช่น นักการศึกษาชุมชน หรือภาคประชาสังคม

(1.3) กำหนดวาระการทำงานอย่างชัดเจน เช่น 1 ปี (ต่อวาระ) พร้อมมีการประชุมประจำและประชุมกรณีพิเศษตามภารกิจ

(2) ขั้นตอนที่ 2 นิยามบทบาทและขอบเขตอำนาจของคณะทำงาน เพื่อไม่ให้คณะทำงานกลายเป็นเพียงคณะกรรมการที่ประชุมโดยไม่มีอำนาจ เขตควรนิยามบทบาทที่ “เสนอเชิงนโยบาย + ปรับแนวทางปฏิบัติในพื้นที่” ดังนี้

(2.1) ทำหน้าที่สะท้อนเสียงจากครอบครัวและเจ้าหน้าที่ผู้ปฏิบัติงาน เช่น เสนอการยืดหยุ่นเกณฑ์การประเมินในบางช่วงวัย

(2.2) พัฒนาเครื่องมือทางเลือก เช่น แบบฟอร์มแผนการเรียนรู้ที่ยืดหยุ่น หรือแนวทางการเก็บแฟ้มสะสมงานที่เหมาะสมกับเด็กเล็ก

(2.3) เสนอรูปแบบการให้คำปรึกษาเชิงเป็นมิตร

(2.4) ร่วมออกแบบกิจกรรมเชื่อมโยงระหว่างเจ้าหน้าที่กับครอบครัว เช่น เวิร์กช็อปร่วมกันออกแบบกิจกรรมการเรียนรู้ หรือการพบปะสังสรรค์แบบไม่เป็นทางการ

(3) ขั้นตอนที่ 3: พัฒนารูปแบบและเครื่องมือที่ตอบสนองบริบทของพื้นที่ เมื่อคณะทำงานเริ่มดำเนินการ ควรเน้นการ “ลงมือสร้าง” มากกว่าการหารือ โดยเริ่มจากการพัฒนาเครื่องมือที่ใช้งานได้จริงในพื้นที่ แนวทางการประเมินแบบยืดหยุ่น เช่น การให้คะแนนตามพัฒนาการส่วนบุคคล ไม่ใช่เปรียบเทียบกับเกณฑ์มาตรฐาน และอาจออกแบบระบบนัดหมาย

ปรึกษาที่สะดวกและเป็นกันเอง เช่น LINE Official Account ที่ตอบคำถามจากครอบครัว หรือ การนัดพบแบบ One-on-One ตามเวลาที่ครอบครัวสะดวก

(4) ขั้นตอนที่ 4 จัดกิจกรรมสร้างสัมพันธระหว่างเจ้าหน้าที่และครอบครัว อย่างสม่ำเสมอเพื่อไม่ให้เกิดการประนีประนอมและการทำงานของเจ้าหน้าที่กับครอบครัวเต็มไปด้วยความตึงเครียด เขตควรใช้คณะทำงานนี้เป็นผู้เริ่มกิจกรรม “ลดช่องว่างความสัมพันธ์” โดยจัดกิจกรรมไม่เป็นทางการ เช่น “ปิกนิกการเรียนรู้” หรือ “บ้านเปิด (Open House)” ของครอบครัว ที่จัดการศึกษาเอง เชิญเจ้าหน้าที่ลงพื้นที่เพื่อสังเกตชีวิตจริงของเด็กที่เรียนรู้นอกโรงเรียน จัดเวิร์กช็อปทำของเล่น การทดลอง หรือการทำสมุดบันทึกแบบมีส่วนร่วม และอาจสร้างกิจกรรมให้พ่อแม่ ลูก และเจ้าหน้าที่เรียนรู้ไปพร้อมกัน เช่น กิจกรรมเดินป่า ศึกษาธรรมชาติ หรือเวิร์กช็อปศิลปะ ซึ่งความสัมพันธ์ที่ดีระหว่างเจ้าหน้าที่กับครอบครัว จะทำให้การประนีประนอมกลายเป็น “กระบวนการร่วมคิด” มากกว่าการตรวจสอบ

(5) ขั้นตอนที่ 5 ติดตามผลการดำเนินงานและสื่อสารความเปลี่ยนแปลงสู่สาธารณะเพื่อให้คณะทำงานไม่กลายเป็นเพียงโครงสร้างบนกระดาษ ต้องมีระบบติดตามผลและสื่อสารสู่ส่วนกลางและประชาชน ดังนี้

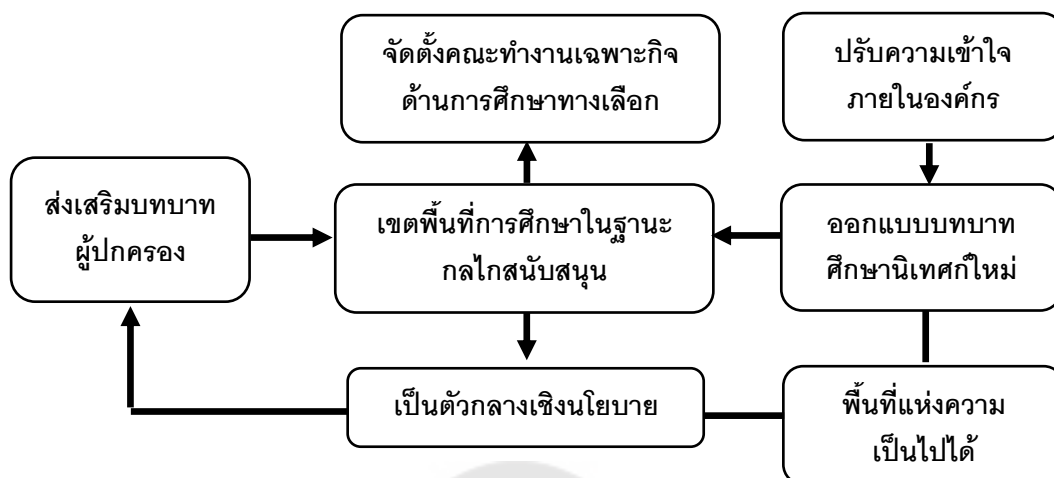
(5.1) สรุปบทเรียนและผลงานของคณะทำงานทุก 6 เดือนหรือปีละครั้ง เช่น แนวทางการประเมินที่ยืดหยุ่น, ตัวอย่างการสนับสนุนครอบครัว

(5.2) จัดทำรายงาน “ข้อเสนอจากพื้นที่” ที่ส่งต่อไปยังสำนักงานเขต สฟฐ. หรือกระทรวงฯ เพื่อใช้ในการพัฒนานโยบายระดับชาติ

(5.3) เผยแพร่เรื่องราวของคณะทำงานผ่านสื่อท้องถิ่นและช่องทางออนไลน์

(5.4) เปิดรับข้อเสนอแนะจากครอบครัวและเจ้าหน้าที่เพื่อปรับปรุงการทำงานของคณะทำงานอย่างต่อเนื่อง

คณะทำงานเฉพาะกิจด้านการศึกษาทางเลือกคือจุดเริ่มต้นของ “กลไกที่เติบโตตามแนวคิด” และเป็นการจัดสรรพื้นที่ให้แก่ “คนที่เชื่อมั่นในศักยภาพของเด็กและครอบครัว” ได้ขับเคลื่อนงานในระบบราชการอย่างยืดหยุ่น เป็นธรรม และมุ่งเน้นการสร้างระบบใหม่ที่เชื่อมโยงกับความเป็นจริงในชีวิต



ภาพประกอบ 6 แผนภาพแสดงแผนภาพกรอบแนวทางการส่งเสริมการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐาน
โดยครอบครัว สำหรับเขตพื้นที่การศึกษา

ที่มา: ผู้วิจัย

กรอบนี้แสดงลำดับของแนวทางการพัฒนาเขตพื้นที่การศึกษาให้ทำหน้าที่เป็น “กลไกสนับสนุน” แทนการเป็นเพียงผู้ควบคุม โดยมีขั้นตอนต่อเนื่องตั้งแต่การปรับวิถีคิดภายในองค์กร ไปจนถึงการสร้างระบบร่วมกับครอบครัวที่มีชีวิตชีวา ดังนี้

โดยเริ่มจาก 1) การปรับความเข้าใจภายในองค์กร ผ่านการฝึกอบรมเจ้าหน้าที่ทุกระดับ เพื่อเปลี่ยนกรอบคิดจากการควบคุมตามแบบฟอร์มไปสู่การเข้าใจปรัชญาการเรียนรู้ของครอบครัว จากนั้น 2) ออกแบบบทบาทของศึกษานิเทศก์ใหม่ ให้เป็นผู้สนับสนุนที่เข้าใจพัฒนาการของผู้เรียน มากกว่าจะเป็นผู้ตรวจสอบตามเกณฑ์ตายตัว ทั้งสององค์ประกอบนี้ถือเป็นรากฐานที่ทำให้กลไกอื่นทำงานได้ เมื่อองค์กรมีความเข้าใจที่ถูกต้องแล้ว เขตพื้นที่สามารถดำเนินการในระดับปฏิบัติการผ่าน 3) การส่งเสริมบทบาทของผู้ปกครอง ด้วยการจัดกิจกรรมปฐมนิเทศ การจัดทำคู่มือที่ยืดหยุ่น และการให้คำปรึกษาอย่างเป็นมิตร เพื่อสร้างความมั่นใจให้ครอบครัวออกแบบการเรียนรู้ของตนเอง ต่อมา เขตควรทำหน้าที่ 4) เป็นตัวกลางเชิงนโยบาย โดยนำเสนอข้อเสนอนี้จากครอบครัวกลับไปยังระดับกระทรวงอย่างมีหลักฐาน และผลักดันให้เกิดการเปลี่ยนแปลงเชิงระบบแทนการรับคำสั่งแต่เพียงฝ่ายเดียว สุดท้าย เขตควรจัดตั้ง 5) คณะทำงานเฉพาะกิจด้านการศึกษาทางเลือก ที่ประกอบด้วยเจ้าหน้าที่ที่สนใจ ศึกษานิเทศก์ที่เข้าใจ และตัวแทนครอบครัว เพื่อสร้างกลไกถาวรที่ทำให้ระบบราชการสามารถ “เคลื่อนไหว” ไปด้วยความหลากหลายของการจัดการศึกษาครอบครัวได้จริง กระบวนการทั้งหมดนี้มีจุดมุ่งหมาย

เพื่อให้เขตพื้นที่การศึกษากลายเป็น “พื้นที่แห่งความเป็นไปได้” ซึ่งเปิดโอกาสให้ครอบครัวสามารถออกแบบการเรียนรู้ของตนเองได้อย่างมีศักดิ์ศรี ภายใต้การสนับสนุนจากรัฐที่ทำหน้าที่เป็น ผู้ร่วมสร้าง ไม่ใช่ผู้ควบคุมเพียงฝ่ายเดียว

4.2.3 แนวทางการส่งเสริมการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานโดยครอบครัว สำหรับเขตพื้นที่การศึกษา กรณีศึกษานิเทศก์

นอกจากนี้ ในโครงสร้างของเขตพื้นที่การศึกษา ศักขานิเทศก์ถือเป็นกลไก สำคัญในการเชื่อมโยงระหว่างนโยบายของรัฐกับกระบวนการเรียนรู้ของครอบครัวผู้จัดการศึกษา โดยเฉพาะในการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานโดยครอบครัว (Homeschool) ซึ่งมีลักษณะเฉพาะแตกต่างจากระบบโรงเรียนทั่วไปอย่างมีนัยสำคัญ ทั้งในด้านปรัชญาการเรียนรู้ รูปแบบกิจกรรม และเกณฑ์การประเมินผล อย่างไรก็ตาม บทบาทของศึกษานิเทศก์ในปัจจุบันยังถูกออกแบบภายใต้กรอบคิดที่เน้นการกำกับ ควบคุม และวัดผลตามเกณฑ์แบบเดียวกับโรงเรียนหลัก ซึ่งอาจไม่เหมาะสมหรือไม่สามารถสะท้อนศักยภาพของการเรียนรู้ที่เกิดขึ้นจริงในบริบทของครอบครัวได้อย่างแท้จริง จึงมีความจำเป็นเร่งด่วนที่ต้องมีการ “รื้อสร้างบทบาทใหม่” ให้แก่ศึกษานิเทศก์ ทั้งในระดับเชิงนโยบาย และเชิงปฏิบัติการ เพื่อให้สามารถทำหน้าที่เป็น “ผู้สนับสนุนการเรียนรู้” อย่างแท้จริง มากกว่าการเป็น “ผู้ชี้ขาดผลสัมฤทธิ์” แนวทางการ ส่งเสริมการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานโดยครอบครัวในระดับเขตพื้นที่ จึงจำเป็นต้องให้ความสำคัญกับการยกระดับและปรับเปลี่ยนบทบาทของศึกษานิเทศก์ในหลายมิติ ไม่ว่าจะเป็นการออกแบบภารกิจใหม่ การพัฒนาเครื่องมือประเมินที่ยืดหยุ่น การอบรมเพื่อเปลี่ยน กรอบคิด และการสร้างระบบความสัมพันธ์ระหว่างนิเทศก์กับครอบครัวอย่างมีความหมาย ดังนี้

แนวทางเชิงนโยบาย

1) เขตพื้นที่การศึกษาควรร่วมกับต้นสังกัดในการกำหนด “แนวนโยบายเฉพาะด้าน” สำหรับศึกษานิเทศก์ที่ดูแลกลุ่มผู้จัดการศึกษาแบบ โฮมสคูล โดยมีเป้าหมายเพื่อพัฒนามาตรการศึกษานิเทศก์ให้มีสถานะเป็น “ผู้ร่วมพัฒนาและสนับสนุน” มากกว่า “ผู้ควบคุมและประเมิน”

2) ควรมีการกำหนดภาระงานและหน้าที่ของศึกษานิเทศก์สำหรับ โฮมสคูล โดยเฉพาะ แยกจากภารกิจของโรงเรียนในระบบปกติ เพื่อให้เกิดการติดตามอย่างต่อเนื่อง ไม่ใช่เป็นเพียงการประเมินรายปีเท่านั้น

3) ควรสนับสนุนให้มีการออกระเบียบ/ประกาศ หรือบรรจุในนโยบายเขตว่า “การประเมิน โฮมสคูล” ต้องยึดหลักพหุวาทกรรม (Multiple Discourses) เปิดรับรูปแบบการเรียนรู้ที่แตกต่าง และต้องไม่ใช่ตัวชี้วัดเดียวกับโรงเรียนทั่วไปโดยไม่ปรับเกณฑ์

แนวทางเชิงปฏิบัติการ

1) ศึกษานิเทศก์ควรได้รับการพัฒนาศักยภาพผ่านการอบรมเฉพาะทาง เช่น เรื่องการเรียนรู้แบบครอบครัว, การประเมินพัฒนาการที่ไม่ใช่ผลสัมฤทธิ์เชิงตัวเลข, การสังเกตเชิงคุณภาพ และการใช้เครื่องมือประเมินเชิงสนทนา ในการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานโดยครอบครัว ศึกษานิเทศก์มักเป็นตัวแทนของระบบราชการที่มีบทบาทในการประเมิน รับรอง และให้ข้อเสนอแนะต่อครอบครัวผู้จัดการเรียนรู้ หากไม่มีการปรับกรอบคิดและทักษะที่เหมาะสม ศึกษานิเทศก์อาจใช้มาตรฐานแบบโรงเรียนมาใช้กับการเรียนรู้ที่มีความยืดหยุ่น ส่งผลให้ครอบครัวรู้สึกเครียด ไม่มั่นใจ และรู้สึกว่าไม่ได้รับการเคารพ การพัฒนาศักยภาพศึกษานิเทศก์ผ่านการอบรมเฉพาะทาง จึงไม่ใช่แค่การเพิ่มความรู้ แต่คือการ “เปลี่ยนบทบาท” และ “สร้างความไว้วางใจ” ให้เกิดขึ้นจริงในพื้นที่ โดยสามารถดำเนินการเป็นขั้นตอนดังต่อไปนี้

(1) ขั้นตอนที่ 1 ออกแบบหลักสูตรอบรมเฉพาะทางให้เหมาะสมกับบทบาทใหม่ ซึ่งการอบรมที่มีประสิทธิภาพต้องไม่ใช่แค่การเชิญผู้ทรงคุณวุฒิมาบรรยาย แต่ต้องออกแบบให้ศึกษานิเทศก์ “เรียนรู้ผ่านประสบการณ์” และ “สะท้อนบทบาทของตน” โดยเฉพาะใน 4 หัวข้อสำคัญ ได้แก่

(1.1) การเรียนรู้แบบครอบครัว (Family-Based Learning) โดยอธิบายแนวคิด ความหลากหลายของรูปแบบการเรียนรู้ในครอบครัว และยกตัวอย่างวิถีชีวิตเป็นฐานการเรียนรู้ รวมถึงฝึกมอง “กิจวัตรธรรมดา” ให้เห็น “กระบวนการเรียนรู้”

(1.2) การประเมินพัฒนาการที่ไม่ใช่ผลสัมฤทธิ์เชิงตัวเลข โดยอธิบายแนวคิดการประเมินตามศักยภาพของเด็กแต่ละคน เน้นการประเมินพฤติกรรม เช่น ความรับผิดชอบ, ความคิดสร้างสรรค์, ความพยายาม และเปลี่ยนมุมมองจาก “การให้คะแนน” เป็น “การเห็นการเติบโต”

(1.3) การสังเกตเชิงคุณภาพ (Qualitative Observation) โดยการฝึกทักษะการจดบันทึกพฤติกรรมแบบไม่มีอคติ และสังเกตจากกิจกรรมจริง รวมถึงใช้บันทึกเป็นเครื่องมือสำหรับสะท้อน ไม่ใช่ตัดสิน

(1.4) การใช้เครื่องมือประเมินเชิงสนทนา (Dialogic Assessment Tools) โดยการฝึกการตั้งคำถามปลายเปิด การใช้การพูดคุยเป็นพื้นที่สำรวจความคิด ไม่ใช่การทดสอบเรียนรู้วิธีสนทนาเชิงสร้างสรรค์กับทั้งเด็กและผู้ปกครอง

(2) ขั้นตอนที่ 2 คัดเลือกและสนับสนุนศึกษานิเทศก์กลุ่มเป้าหมาย เขตพื้นที่ควรมีระบบคัดเลือกศึกษานิเทศก์ที่มีความสนใจและมีโอกาสได้ทำหน้าที่จริง โดย เปิดรับสมัคร

แบบสมัครใจ เพื่อให้ได้ผู้ที่พร้อมเปิดรับมุมมองใหม่ ให้โอกาสผู้เข้าร่วมได้สะท้อนเป้าหมายส่วนตัว ก่อนอบรม เพื่อให้การเรียนรู้มีทิศทางชัดเจน ส่งเสริมการจับคู่หรือทำงานเป็นกลุ่มเล็ก (peer support) เพื่อแลกเปลี่ยนประสบการณ์ระหว่างการอบรม นอกจากนี้ เขตควรมีงบประมาณ สนับสนุนค่าที่พัก/เดินทาง และเอกสารประกอบ เพื่อให้เกิดการมีส่วนร่วมอย่างเท่าเทียม

(3) ขั้นตอนที่ 3 ดำเนินการอบรมด้วยกระบวนการที่เน้นการเรียนรู้เชิง ประจักษ์ โดยเนื้อหาของการอบรมควรใช้ “กระบวนการเรียนรู้จากประสบการณ์” (Experiential Learning) ไม่ใช่การสอนแบบบรรยาย โดยใช้กรณีศึกษาเด็กจริง ที่เรียนรู้จากครอบครัว เช่น วิดีโอ การเล่นเกมของเด็ก การทำโครงการ การเล่าเรื่องของครอบครัว ให้ศึกษานิเทศก์ลองสังเกตพฤติกรรม วิเคราะห์ แลกเปลี่ยนกับผู้อื่น เพื่อฝึกมุมมองเชิงคุณภาพ และจำลองสถานการณ์การประเมิน แบบสนทนา (Role Play) โดยให้ฝึกพูดคุยกับ “เด็ก” และ “ผู้ปกครอง” จำลอง อีกทั้งเปิดช่วงให้ สะท้อนบทบาทของตนเองอย่างลึกซึ้ง

(4) ขั้นตอนที่ 4 ติดตามผลและสร้างระบบชุมชนการเรียนรู้ในหมู่ ศึกษานิเทศก์ โดยการอบรมไม่ควรจบลงที่วันสุดท้าย แต่ควรมีระบบติดตามผลและสร้างเครือข่าย การเรียนรู้ระยะยาว เช่น จัดวงสะท้อนหลังอบรม (Reflective Circle) เดือนละ 1 ครั้ง ผ่านออนไลน์ หรือพบปะจริง สร้างกลุ่มสนทนา เช่น LINE หรือ Facebook Group สำหรับแลกเปลี่ยน เครื่องมือ ประสบการณ์ คำถามที่พบ ให้โอกาสศึกษานิเทศก์ที่ผ่านการอบรมแล้ว ได้ฝึกปฏิบัติกับครอบครัว จริง โดยมีที่ปรึกษาคอยให้คำแนะนำ และเปิดเวทีให้ศึกษานิเทศก์ “เขียนเรื่องเล่าการเปลี่ยนแปลง ตนเอง” เพื่อต่อยอดเป็นต้นแบบแก่ผู้อื่น โดยสิ่งเหล่านี้จะช่วยให้การเรียนรู้ฝังราก และสร้างความมั่นใจให้ศึกษานิเทศก์ทำหน้าที่ได้อย่างเหมาะสมและเป็นมนุษย์มากขึ้น

2) ในการปฏิบัติงาน ควรใช้แนวทาง “เยี่ยมบ้าน-พูดคุย-สังเกต” มากกว่า การตรวจเอกสารแบบเป็นทางการ โดยศึกษานิเทศก์ควรมีทักษะการตั้งคำถามแบบเปิดเพื่อ เข้าใจวิถีชีวิตของผู้เรียน และสามารถสรุปสาระการเรียนรู้เชิงพัฒนาได้จากหลากหลายรูปแบบ เช่น ภาพถ่าย ผลงานคลิปวิดีโอ บ้านที่ครอบครัว หรือพฤติกรรมผู้เรียน โดยการประเมินใน ระบบเดิมมักเน้นการตรวจเอกสารแผนการเรียนรู้หรือแฟ้มสะสมงานแบบมีเกณฑ์ตายตัว ซึ่งไม่เพียงทำให้ครอบครัวรู้สึกกดดัน แต่ยังมองไม่เห็นมิติที่แท้จริงของ “การเรียนรู้ที่เกิดจากชีวิต” โดยเฉพาะในบริบทของครอบครัวที่จัดการศึกษาขั้นพื้นฐานด้วยตนเอง การเปลี่ยนแนวทาง ไปใช้ “เยี่ยมบ้าน พูดคุย สังเกต” จึงไม่ใช่เพียงเรื่องของรูปแบบ แต่เป็นการฟื้นฟูความสัมพันธ์ ระหว่างเจ้าหน้าที่รัฐกับประชาชน เพื่อให้การประเมินเป็นพื้นที่ของความไว้วางใจ การฟัง อย่างลึกซึ้ง และการเข้าใจความหลากหลายของการเรียนรู้ในโลกความจริง

(1) ขั้นตอนที่ 1 การวางแผนและเตรียมตัวก่อนการเยี่ยมบ้านโดยกระบวนการเริ่มต้นด้วยการสร้างความพร้อมและความไว้วางใจระหว่างเจ้าหน้าที่กับครอบครัว โดยดำเนินการดังนี้

(1.1) ติดต่อครอบครัวล่วงหน้าอย่างเป็นมิตร เช่น โทรศัพท์หรือข้อความส่วนตัว เพื่อแจ้งวัตถุประสงค์ของการเยี่ยม ไม่ใช่เพื่อ “ตรวจสอบ” แต่เพื่อ “เข้าใจ”

(1.2) ใช้ภาษาที่ลดอำนาจ เช่น “เราขออนุญาตเข้าไปดูโลกการเรียนรู้ของน้องนะครับ” แทน “จะเข้าไปประเมิน”

(1.3) สอบถามเวลาที่เหมาะสมตามจังหวะชีวิตของครอบครัว ไม่ยึดกรอบราชการ

(1.4) ศึกษาข้อมูลเบื้องต้นเกี่ยวกับครอบครัวจากแผนการเรียนรู้ (ถ้ามี) เพื่อเตรียมคำถามหรือสิ่งที่อยากรู้เพิ่มเติมอย่างเคารพบริบท

(2) ขั้นตอนที่ 2 การพูดคุยเชิงเข้าใจระหว่างศึกษานิเทศก์ครอบครัวผู้เรียน เมื่อเข้าสู่บ้านหรือพื้นที่การเรียนรู้ของเด็กแล้ว ศึกษานิเทศก์ควรใช้ “การสนทนาเชิงเปิด” เป็นเครื่องมือหลัก แทนการตั้งคำถามแบบสอบสวน โดยควรเริ่มต้นด้วยการสร้างบรรยากาศผ่อนคลาย ตั้งคำถามปลายเปิดที่ชวนให้เด็กและครอบครัวเล่าเรื่องราวด้วยตัวเอง เช่น “ช่วงนี้น้องสนใจอะไรเป็นพิเศษครับ?” “เวลาทำกิจกรรมด้วยกัน ปกติครอบครัวทำอย่างไร?” “เคยเจอความยากอะไรบ้าง แล้วผ่านมันมาอย่างไร?” ทั้งนี้ควรหลีกเลี่ยงคำถามที่มีคำตอบตายตัว หรือบีบให้ต้องแสดงออกแบบ “ถูกต้อง” เช่น “เรียนวิชาอะไรไปแล้วบ้าง?”, “ประเมินยังงัย?” ควรฟังอย่างลึกซึ้ง (deep listening) โดยไม่ขัด ไม่สรุป ไม่เร่งรัด การพูดคุยแบบนี้จะช่วยให้ศึกษานิเทศก์เข้าใจทั้งวิธีคิด มุมมอง และความตั้งใจของครอบครัว ซึ่งมักไม่ปรากฏอยู่ในแผนการเรียนรู้หรือเอกสารราชการใด ๆ

(3) ขั้นตอนที่ 3 การสังเกตเชิงคุณภาพในบริบทชีวิตจริงของผู้เรียน หลังหรือระหว่างการพูดคุย ศึกษานิเทศก์ควรใช้เวลา “สังเกตการเรียนรู้ที่เกิดขึ้นจริง” โดยไม่จำเป็นต้องเป็นกิจกรรมโชว์หรือจัดฉาก โดยสังเกตจากกิจวัตรประจำวัน เช่น เด็กพูดกับพ่อแม่อย่างไร? รับผิดชอบของใช้ตนเองได้หรือไม่? จัดการอารมณ์ในสถานการณ์ต่าง ๆ อย่างไร? และให้เด็กพาเดินชมพื้นที่เรียนรู้ เช่น มุมหนังสือ มุมวาดภาพ หรือของที่ตนเองทำขึ้น ทั้งนี้ควรสังเกตการใช้ภาษา ท่าทาง ความมั่นใจ และความคิดสร้างสรรค์ของเด็ก ในขณะพูดหรือเล่น รวมถึงจดบันทึกพฤติกรรมแบบไม่ตีความทันที เช่น “เด็กหยิบใบไม้ขึ้นมาอธิบายว่าเป็นใบไม้ชนิด

ไหนด โดยไม่ได้ถูกถาม” การสังเกตแบบไม่ตัดสินจะช่วยเปิดมุมมองใหม่ต่อคำว่า “ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนรู้” ซึ่งอาจไม่สามารถวัดได้ด้วยคะแนนสอบ

(4) ขั้นตอนที่ 4 การรับหลักฐานการเรียนรู้จากหลากหลายรูปแบบอย่างยืดหยุ่น การเรียนรู้โดยครอบครัวมักไม่เกิดขึ้นในรูปแบบของแฟ้มสะสมงานที่เป็นระเบียบเหมือนโรงเรียน ดังนั้น ศึกษานิเทศก์ควรเปิดรับหลักฐานการเรียนรู้จากหลากหลายรูปแบบทั้ง วิดีโอสั้นที่เด็กพูดถึงสิ่งที่ตนเองเรียนรู้ บันทึกครอบครัว เช่น ไดอารี่ คำพูดของลูกที่จดไว้ หรือแผนประจำสัปดาห์ที่เขียนเอง งานศิลปะที่แสดงออกถึงความคิด ความรู้สึก หรือประสบการณ์ของเด็ก รวมไปถึงการสังเกตพฤติกรรมจริง ณ จุดเกิดเหตุ โดยไม่ต้องมี “เอกสารประกอบ” ศึกษานิเทศก์ควรใช้ความไว้วางใจเป็นหลักในการพิจารณา และเลือก “เข้าใจ” มากกว่า “ตีค่า”

(5) ขั้นตอนที่ 5 สรุปผลการเยี่ยมบ้านและให้ข้อเสนอแนะเชิงส่งเสริมภายหลังเสร็จสิ้นกระบวนการเยี่ยมบ้าน ศึกษานิเทศก์ควรสรุปผลการประเมินและให้ข้อเสนอแนะในลักษณะที่

(5.1) ยืนยันความพยายามของครอบครัวและผู้เรียน เช่น “เห็นได้ชัดว่าลูกมีความสุขกับการเรียนรู้ในวิชานี้”, “พ่อแม่พยายามมากในการออกแบบกิจกรรม”

(5.2) สะท้อนให้เห็นจุดแข็งและโอกาสพัฒนาอย่างสร้างสรรค์ เช่น “ลูกมีจินตนาการดี ลองใช้เรื่องเล่านี้มาเขียนเป็นหนังสือดูไหม?”

(5.3) ใช้ภาษาที่เป็นมิตร เข้าใจง่าย และไม่ใช้ราชการ

(5.4) ไม่ต้องลงคะแนนหรือตัดสินผ่านเกณฑ์ตายตัว แต่อาจสรุปเป็นประโยคบรรยายการพัฒนา เช่น “เด็กมีพัฒนาการด้านภาษาและการคิดเชิงเหตุผลดีขึ้นอย่างเห็นได้ชัด”

(5.5) ให้โอกาสครอบครัวซักถามหรือแลกเปลี่ยนอย่างเปิดใจ

3) ศึกษานิเทศก์ควรจัดทำ “รายงานผลการประเมินแบบเชิงพัฒนา” ที่เน้นข้อเสนอแนะเพื่อการเรียนรู้ ไม่ใช่เพียงการตัดสินผ่านหรือไม่ผ่าน และควรแจ้งผลต่อครอบครัวด้วยวิธีการที่สร้างแรงใจ ไม่ใช่สร้างแรงกดดัน โดยในระบบการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานโดยครอบครัว บทบาทของศึกษานิเทศก์มิใช่เพียงผู้ทำหน้าที่ “ประเมินผล” แต่คือ “เพื่อนร่วมทาง” ที่มีหน้าที่ฟัง เข้าใจ และส่งเสริมให้ครอบครัวเติบโตไปกับกระบวนการเรียนรู้ของบุตรหลานอย่างมั่นใจ แน่ใจว่า การประเมินจึงไม่ควรจบลงด้วยคำตัดสินแบบแห้งแล้งว่า “ผ่าน” หรือ “ไม่ผ่าน” หากแต่ควรแปรเปลี่ยนเป็นกระบวนการสะท้อนพัฒนาการ เสนอแนะอย่างสร้างสรรค์ และปลุกพลังใจให้กับครอบครัวผู้จัดการศึกษา รายงานผลในรูปแบบ “เชิงพัฒนา” จึงเป็นหัวใจของระบบประเมิน

ที่ทำให้เกิดความหลากหลายของการเรียนรู้ และตอบสนองต่อความเป็นมนุษย์ของทั้งผู้เรียนและผู้จัดการเรียนรู้อย่างแท้จริง รายงานเชิงพัฒนานั้น เริ่มต้นจากการทำความเข้าใจเสียก่อนว่า ผู้เรียนในระบบครอบครัวไม่ได้เดินตามเส้นทางเดียวกับเด็กในโรงเรียน พวกเขาเรียนรู้ผ่านวิถีชีวิต ความสัมพันธ์ และการลงมือทำในโลกจริง ซึ่งอาจไม่มีแบบทดสอบ หรือหลักฐานที่เป็นแฟ้มหนา ๆ แต่มีหลักฐานที่ลึกซึ้งอยู่ในคำพูด สายตา พฤติกรรม และการเติบโตทางจิตใจของเด็กอย่างชัดเจน ดังนั้น ศึกษานิเทศก์จึงต้องอาศัยทั้ง “การฟังอย่างลึกซึ้ง” และ “การมองเห็นในสิ่งที่ไม่อยู่ในกระดาษ” เพื่อเรียบเรียงออกมาเป็นถ้อยคำที่เคารพความพยายามของครอบครัว

กระบวนการเริ่มต้นหลังการลงพื้นที่หรือพูดคุยกับครอบครัวและเด็ก ศึกษานิเทศก์ควรจัดทำรายงานโดยใช้ภาษาที่เป็นมิตร ชัดเจน และให้พลังใจ ไม่ใช่ถ้อยคำแบบราชการ แต่ใช้ภาษาของคนที่ต้องการเห็นการเติบโต เช่น เริ่มต้นรายงานด้วยคำขอบคุณครอบครัวที่เปิดบ้านให้เข้าไปเรียนรู้ และชื่นชมบรรยากาศการเรียนรู้ที่สร้างด้วยหัวใจ เสนอข้อสังเกตจากพฤติกรรมของเด็ก เช่น “เห็นได้ชัดว่าเด็กมีความกระตือรือร้นเมื่อได้อธิบายวิธีการทดลองที่ตนเองคิดค้นขึ้นมาเอง” หรือ “เด็กมีความเชื่อมั่นในการตัดสินใจขณะช่วยพ่อแม่วางแผนกิจกรรมตลาดนัดในหมู่บ้าน” จากนั้น รายงานควรมีส่วนที่สะท้อนจุดแข็งของผู้เรียน เช่น ความคิดสร้างสรรค์ ความตั้งใจ ความรับผิดชอบ หรือความสามารถในการสื่อสาร และควรเสนอแนะแนวทางส่งเสริมเพิ่มเติมอย่างอ่อนโยน เช่น “อาจต่อยอดความสนใจของเด็กด้านสัตว์เลี้ยง ด้วยการชวนทำบันทึกชีวิตประจำวันของสัตว์เป็นหนังสือภาพ” หรือ “เด็กมีความสามารถด้านการเล่าเรื่อง อาจลองให้เล่าประสบการณ์ผ่านคลิปวิดีโอสั้นในครั้งหน้า” ซึ่งล้วนแล้วแต่เป็นข้อเสนอที่ตั้งอยู่บนความเข้าใจ ไม่ใช่การตั้งมาตรฐานตายตัว ที่สำคัญ รายงานเชิงพัฒนาควรหลีกเลี่ยงคำตัดสินที่ตายตัวว่า “ผ่าน” หรือ “ไม่ผ่าน” เพราะสิ่งนั้นเท่ากับการยุติกระบวนการเรียนรู้ แต่ควรแทนที่ด้วยประโยคที่ยืนยันถึง “ความต่อเนื่อง” เช่น “จากที่ได้สังเกตและพูดคุย เห็นถึงพัฒนาการของผู้เรียนอย่างต่อเนื่องตามวิถีที่ครอบครัวเลือก เขตขอแสดงความชื่นชมและพร้อมสนับสนุนในช่วงเวลาต่อไป” ถ้อยคำเช่นนี้ไม่เพียงแต่ปลดล็อกความกลัวของครอบครัว แต่ยังช่วยสร้างแรงบันดาลใจให้พวกเขาเดินทางต่อไปด้วยความภาคภูมิใจในบทบาทของตนเอง หลังจากเขียนรายงานเสร็จ ศึกษานิเทศก์ควรส่งมอบผลให้ครอบครัวด้วยวิธีที่เป็นกันเอง เช่น โทรศัพท์ พูดคุยผ่านวิดีโอคอล หรือส่งข้อความส่วนตัว พร้อมคำอธิบายถึงเนื้อหาในรายงาน พร้อมเปิดโอกาสให้ครอบครัวแลกเปลี่ยนความรู้สึก หรือเสนอข้อคิดเห็นร่วมกัน ไม่ควรปล่อยให้รายงานเป็นเอกสารนิ่ง ๆ หากแต่ต้องเป็นบทสนทนาเคลื่อนไหวที่สะท้อนถึง “ความร่วมมือ” มากกว่า “คำตัดสินฝ่ายเดียว” ท้ายที่สุด รายงานเชิงพัฒนาไม่ควรเป็นเพียงการสรุปผลรายครั้ง แต่ควรเป็น “ประวัติการเติบโต” ที่ศึกษานิเทศก์และครอบครัว

สามารถนำกลับมาใช้อ้างอิงในอนาคต เปรียบเสมือนสมุดบันทึกการเดินทางที่คอยเตือนใจทุกฝ่ายว่า การเรียนรู้ไม่ใช่การแข่งขันระหว่างใครกับใคร แต่คือการเดินทางที่ชื่นชม “ความมั่งคั่ง” ของมนุษย์ที่มีหลากหลายวิถี

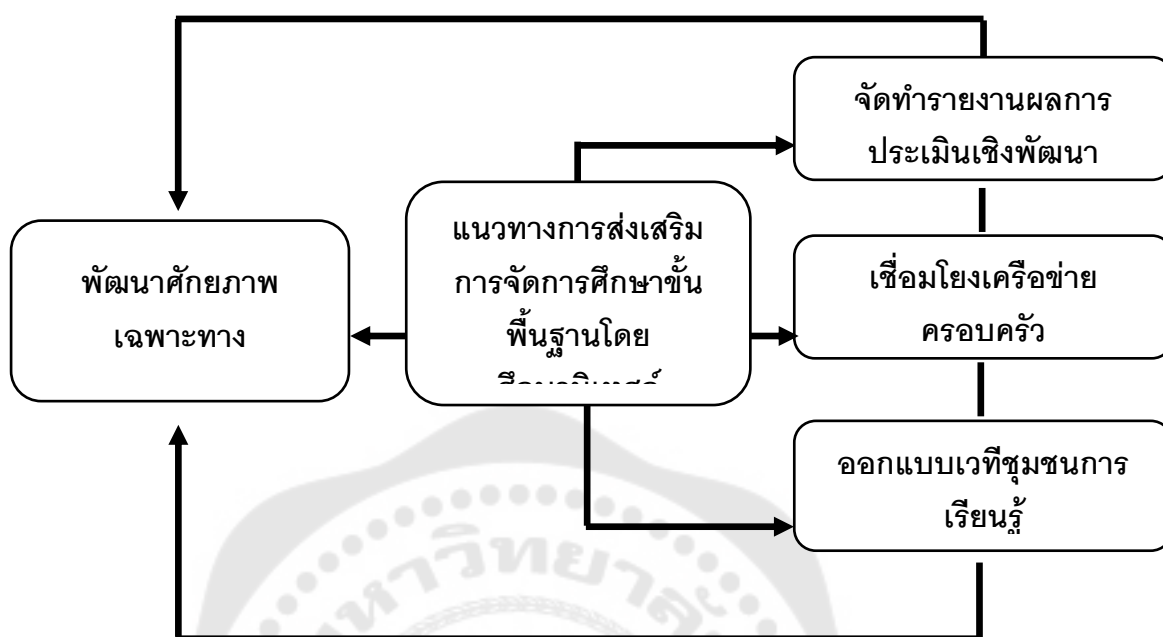
4) ควรมีระบบการนิเทศแบบ “ต่อเนื่อง” เช่น การเยี่ยมเยียนหรือพูดคุยทุก 3-4 เดือน เพื่อให้เกิดสายสัมพันธ์และความเข้าใจเชิงลึก ไม่ใช่เพียงพบกันปีละครั้งตอนประเมิน

5) เขตควรสนับสนุนให้ศึกษานิเทศก์ประสานเครือข่ายหรือกลุ่มเรียนรู้ของครอบครัว เพื่อจัดเวทีแลกเปลี่ยนความรู้ร่วมกับผู้ปกครอง และพัฒนากลไกประเมินร่วมอย่างไม่เป็นทางการ เช่น เวิร์กช็อปสะท้อนการเรียนรู้ ในบริบทนี้ ศึกษานิเทศก์จึงควรได้รับการสนับสนุนให้ทำหน้าที่เป็น “ผู้ประสานเครือข่าย” ไม่ใช่เพียง “ผู้ประเมินตามหน้าที่” เพราะเมื่อศึกษานิเทศก์สามารถเชื่อมโยงครอบครัวที่จัดการศึกษาเองให้เข้าหากันได้ พวกเขาจะได้ไม่รู้สึกว่าเป็นคนลำพัง แต่จะเห็นว่า มีคนอื่นจำนวนมากที่กำลังใช้พลังใจ พลังรัก และความหวัง เดินอยู่บนเส้นทางเดียวกัน หนึ่งในบทบาทสำคัญของศึกษานิเทศก์คือ การจัดเวทีพบปะแลกเปลี่ยนเรียนรู้ระหว่างครอบครัว ซึ่งอาจเริ่มจากกิจกรรมเล็ก ๆ เช่น เวิร์กช็อปพูดคุย แร่ประสบการณ์ หรือ วงสนทนาแบบไม่เป็นทางการที่เปิดโอกาสให้พ่อแม่พูดถึงความสำเร็จ ความสับสน หรือ แม้แต่ความเหนื่อยหน่ายของตนเอง การมีพื้นที่เช่นนี้จะช่วยเยียวยาความโดดเดี่ยวทางสังคมที่ผู้จัดการศึกษามักพบ และช่วยจุดประกายความมั่นใจผ่านการเห็นตัวอย่างที่หลากหลายของครอบครัวอื่น ๆ ศึกษานิเทศก์ควรทำงานร่วมกับกลุ่มเรียนรู้ของครอบครัวในพื้นที่หรือเครือข่ายที่มีอยู่แล้ว เช่น กลุ่มโฮมสคูล กลุ่มพ่อแม่ที่ใช้การเรียนรู้ผ่านธรรมชาติ กลุ่มที่เน้นโครงงาน หรือ กลุ่มที่สนใจการเรียนรู้ผ่านศิลปะ เพื่อร่วมกันออกแบบกิจกรรมที่ตอบโจทย์ร่วมที่เด็กสามารถนำเสนอผลงานของตนเองในบรรยากาศเป็นกันเอง หรือการจัด “วงสะท้อนการเรียนรู้ของครอบครัว” ที่ทุกคนสามารถพูดถึงสิ่งที่เรียนรู้จากชีวิตประจำวัน โดยไม่มีใครถูกตัดสินว่า “ทำถูกหรือผิด”

นอกจากเวทีแลกเปลี่ยนแล้ว ศึกษานิเทศก์ยังสามารถร่วมมือกับครอบครัวในการออกแบบ “กลไกการประเมินร่วมอย่างไม่เป็นทางการ” ที่เปลี่ยนการประเมินจากกระบวนการราชการเป็นพื้นที่ของการเรียนรู้ร่วมกัน เช่น การจัด เวิร์กช็อปสะท้อนการเรียนรู้ (Reflective Workshop) ที่เปิดให้เด็กและครอบครัวได้เล่าเรื่องของตนเองต่อหน้าผู้ประเมินโดยมีศึกษานิเทศก์เป็นผู้ฟังอย่างตั้งใจ พร้อมตั้งคำถามที่ส่งเสริมการคิด ไม่ใช่คำถามที่วัดความรู้ เวทีเช่นนี้จะช่วยเปลี่ยนบรรยากาศของการประเมินจาก “การสอบสวน” เป็น “การสนทนา เพื่อเข้าใจ” และทำให้เด็กเองรู้สึกว่าการเรียนรู้คือสิ่งที่ตนเองภาคภูมิใจและอยากแบ่งปัน ไม่ใช่สิ่งที่ต้องปกป้องจากการ

ตรวจสอบ ด้วยวิธีนี้ ศักขานเทศก์จะไม่ได้ทำหน้าที่เพียงประเมิน แต่เป็นผู้ออกแบบพื้นที่ความสัมพันธ์ที่เท่าเทียมระหว่างภาครัฐกับครอบครัว สิ่งสำคัญที่สุดคือ ศักขานเทศก์ควรเชื่อมั่นว่า การจัดเวทีพบปะและกลไกการประเมินร่วมไม่จำเป็นต้องเป็น กิจกรรมใหญ่ที่ซับซ้อนเสมอไป บางครั้งการนัดพบกันเล็ก ๆ ในชุมชน พูดคุยกันได้ต้นไม้ หรือแม้แต่จัดห้องออนไลน์ที่เปิดไว้สำหรับการแบ่งปันประสบการณ์ ก็เพียงพอแล้วที่จะทำให้ ครอบครัวรู้สึกว่ “เราไม่ได้อยู่คนเดียว” และ “เสียงของเราได้รับฟัง” ในระยะยาว เขตพื้นที่การศึกษาควรสนับสนุนให้ศักขานเทศก์ที่มีความสนใจเฉพาะด้านนี้ ได้รับพื้นที่ในการสร้างเครือข่าย พัฒนทักษะด้านการจัดกระบวนการกลุ่ม การสื่อสารอย่างไม่ตัดสิน และการสร้างบรรยากาศของความเท่าเทียม เพราะหาก ศักขานเทศก์สามารถทำหน้าที่เชื่อมโยงเครือข่ายครอบครัวได้จริง พวกเขาก็จะกลายเป็นหัวใจของระบบการศึกษาทางเลือกที่ยั่งยืน เป็น “ผู้เปลี่ยนผ่านทางวัฒนธรรม” ที่ไม่เพียงนำคำสั่งลงมา แต่ส่งเสียงของประชาชนกลับขึ้นไปด้วย

ท้ายที่สุด การส่งเสริมการศึกษาขั้นพื้นฐานโดยครอบครัวในระดับเขตพื้นที่ ไม่ใช่การทำให้ครอบครัวทุกบ้านกลายเป็นครูหรือโรงเรียนย่อม ๆ แต่คือการสร้างสภาพแวดล้อมที่เปิดให้ครอบครัวได้ออกแบบการเรียนรู้ในแบบของตนอย่างภาคภูมิ โดยที่รัฐไม่เป็นอุปสรรค หากแต่เป็นผู้ร่วมสร้าง ถ้าเจ้าหน้าที่ ศักขานเทศก์ และผู้ปกครองสามารถทำงานร่วมกันอย่างเท่าเทียมโดยมีเป้าหมายร่วมคือ “การเติบโตอย่างมีความหมายของเด็ก” เขตพื้นที่การศึกษาจะกลายเป็นพื้นที่ที่ไม่ใช่เพียงเขตการศึกษาเท่านั้น แต่คือเขตแห่งความเป็นไปได้ในการสร้างอนาคตใหม่ของการเรียนรู้ไทย



ภาพประกอบ 7 แผนภาพแสดงแผนภาพกรอบแนวทางการส่งเสริมการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐาน
โดยครอบครัว สำหรับศึกษานิเทศก์

ที่มา: ผู้วิจัย

จากกรอบนี้ จะพบว่า ในโลกที่ความรู้ไม่ได้จำกัดอยู่เพียงในห้องเรียน การเรียนรู้โดยครอบครัวได้กลายเป็นอีกหนึ่งทางเลือกที่ทรงคุณค่าและตอบโจทย์การเรียนรู้ในชีวิตจริงมากยิ่งขึ้น ครอบครัวจำนวนไม่น้อยตัดสินใจจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานด้วยตนเองเพื่อให้ลูกหลานเติบโตตามจังหวะและศักยภาพของตนอย่างอิสระ โดยมีความเชื่อว่าการเรียนรู้ที่แท้จริงนั้นเกิดขึ้นได้ทุกที่ทุกเวลา แม้กระทั่งระหว่างการปลูกต้นไม้ พุดคุยระหว่างมื้ออาหาร หรือการเดินทางในชีวิตประจำวัน ในบริบทนี้ “ศึกษานิเทศก์” ซึ่งเดิมมักถูกมองว่าเป็นผู้ประเมินผลและควบคุมคุณภาพทางวิชาการของโรงเรียน กลับมีศักยภาพมหาศาลในการเป็น “ผู้เอื้ออำนวยการเรียนรู้” หรือ “เพื่อนร่วมทาง” ที่เคียงข้างครอบครัวอย่างมีความเข้าใจและเคารพในวิถีที่หลากหลาย ด้วยเหตุนี้ การส่งเสริมบทบาทของศึกษานิเทศก์ให้สามารถทำงานกับครอบครัวได้อย่างลึกซึ้งและยืดหยุ่น จึงกลายเป็นหัวใจของการผลักดันนโยบายการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานโดยครอบครัวในระดับพื้นที่ กรอบแนวทางที่พัฒนาขึ้นนี้ประกอบด้วย 5 เสาหลักที่เชื่อมโยงกันอย่างมีพลวัต ได้แก่ การพัฒนา

ศักยภาพเฉพาะทางของศึกษานิเทศก์ การลงพื้นที่ด้วยแนวทางที่เข้าใจชีวิต การจัดทำรายงานเชิงพัฒนา การสร้างเครือข่ายกับครอบครัว และการเป็นผู้ออกแบบเวทีเรียนรู้ร่วมกันในชุมชน

1) พัฒนาศักยภาพเฉพาะทางของศึกษานิเทศก์ การเปลี่ยนบทบาทของศึกษานิเทศก์ จำเป็นต้องเริ่มจากภายในตัวบุคลากรเอง กล่าวคือ ต้องมีการเสริมสร้างความรู้ ความเข้าใจ และทัศนคติใหม่เกี่ยวกับการเรียนรู้โดยครอบครัว ผ่านการอบรมเฉพาะทางที่เปิดโลกทัศน์ของผู้ปฏิบัติงาน เช่น การเรียนรู้เชิงปรัชญาทางเลือก การประเมินพัฒนาการแบบไม่ใช่คะแนน การใช้การสังเกตแบบคุณภาพ รวมถึงการตั้งคำถามเชิงสนทนาที่เน้นความเข้าใจผู้เรียนมากกว่าการตัดสิน การอบรมเหล่านี้ควรมีลักษณะเป็นกระบวนการต่อเนื่อง ไม่ใช่เพียงแค่การจัดเวิร์กช็อปวันเดียวแล้วจบ แต่เป็นการสร้างพื้นที่ฝึกฝนผ่านกรณีศึกษา ประสบการณ์จากครอบครัวจริง และการสะท้อนแนวปฏิบัติร่วมกับนิเทศก์ด้วยกันเอง เพื่อให้เกิดความมั่นใจในการทำงานกับบริบทที่ไม่มีสูตรสำเร็จ

2) ลงพื้นที่ด้วยแนวทาง “เยี่ยมบ้าน-พูดคุย-สังเกต” เมื่อลงพื้นที่ที่ศึกษานิเทศก์ควรลดความเป็น “เจ้าหน้าที่รัฐ” และเข้าไปใกล้บทบาทของ “ผู้ร่วมเรียนรู้” ผ่านกระบวนการเยี่ยมบ้านหรือพบปะครอบครัวในบรรยากาศที่เป็นมิตร การพูดคุยด้วยคำถามแบบเปิด การรับฟังอย่างลึกซึ้ง และการสังเกตบริบทของผู้เรียนล้วนช่วยให้เข้าใจวิถีเรียนรู้ของเด็กอย่างแท้จริง แทนที่จะมุ่งตรวจสอบแผนการเรียนรู้ที่เป็นลายลักษณ์อักษร ศึกษานิเทศก์ควรให้ความสำคัญกับหลักฐานชีวิต เช่น ภาพถ่าย ผลงานจากการเรียนรู้จริง คลิปวิดีโอที่เด็กเล่าเรื่อง หรือแม้กระทั่งสมุดบันทึกของพ่อแม่ เพราะหลักฐานเหล่านี้สะท้อนทั้งกระบวนการและจิตวิญญาณของการเรียนรู้ได้ลึกซึ้งกว่าตารางเวลาในเอกสารราชการหลายเท่า

3) จัดทำรายงานผลการประเมินแบบเชิงพัฒนา เมื่อสิ้นสุดการประเมิน ศึกษานิเทศก์ควรสรุปผลการเรียนรู้ของเด็กและครอบครัวในรูปแบบรายงานเชิงพัฒนา ไม่ใช่การตัดสินว่า “ผ่าน/ไม่ผ่าน” แต่เป็นข้อเสนอแนะที่เต็มไปด้วยความเข้าใจและให้พลังใจ เช่น การยกย่องจุดแข็งของผู้เรียน เสนอแนวทางต่อยอด และตั้งคำถามกระตุ้นความคิดอย่างสุภาพ การเขียนรายงานควรใช้ภาษาธรรมดาที่เป็นมิตร ไม่เป็นทางการหรือราชการจนเกินไป และควรสื่อสารผลต่อครอบครัวด้วยท่าทีที่สร้างความภาคภูมิใจ มากกว่าความกังวลใจ รายงานเชิงพัฒนาเช่นนี้จะช่วยเปลี่ยนการประเมินจากพื้นที่ของอำนาจ เป็นพื้นที่ของความสัมพันธ์และความไว้วางใจ

4) เชื่อมโยงเครือข่ายครอบครัวและจัดเวทีแลกเปลี่ยน ศึกษานิเทศก์สามารถมีบทบาทเชิงรุกในการประสานกลุ่มครอบครัวที่จัดการศึกษาเองให้มาเรียนรู้ร่วมกันผ่านเวทีแลกเปลี่ยน เช่น การพูดคุยแลกเปลี่ยนประสบการณ์ การนำเสนอผลงานเด็กในชุมชน หรือการจัดวง

สะท้อนการเรียนรู้ระหว่างผู้ปกครองกับนิเทศก์ สิ่งเหล่านี้จะช่วยลดความรู้สึกโดดเดี่ยวของครอบครัว และเปิดทางให้เกิดการแลกเปลี่ยนแนวทางที่เหมาะสมกับบริบทที่แตกต่างกัน ในบางพื้นที่ ศึกษานิเทศก์อาจประสานความร่วมมือกับหน่วยงานท้องถิ่นหรือเครือข่ายพลเมือง เพื่อขยายขอบเขตการเรียนรู้ของเด็กให้กว้างออกไปสู่นิเวศการเรียนรู้อื่น ๆ เช่น ฟาร์มธรรมชาติ หอศิลป์ ร้านหนังสือ หรือพื้นที่สร้างสรรค์ในชุมชน ซึ่งจะช่วยปลูกศักยภาพของเด็กผ่านโลกจริง ไม่ใช่แค่ห้องสอบ

5) ออกแบบเวทีชุมชนการเรียนรู้อย่างไม่เป็นทางการ ศึกษานิเทศก์ควรได้รับการสนับสนุนให้เป็น “นักออกแบบกระบวนการเรียนรู้” ที่จัดเวทีการประเมินหรือพบปะผู้ปกครองในรูปแบบที่ไม่เคร่งครัด เช่น วงสนทนาเชิงสร้างสรรค์ เวิร์กช็อปสะท้อนการเรียนรู้ หรือการจัดตลาดนัดความรู้ที่เด็กและครอบครัวนำผลงานของตนเองมาเล่าอย่างภาคภูมิใจ ซึ่งเวทีเหล่านี้ควรตั้งอยู่บนหลักการที่ว่า การประเมินเป็นเพียงจุดพักใจ ไม่ใช่ปลายทางของการเรียนรู้ พื้นที่ที่เปิดกว้างให้เด็กเล่าประสบการณ์ของตนด้วยเสียงของตนเอง จะช่วยให้เด็กเชื่อมั่นว่าเสียงของเขามีความหมาย และการเรียนรู้คือสิ่งที่เขาเป็นเจ้าของอย่างแท้จริง

กล่าวโดยสรุป แนวทางการส่งเสริมการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานโดยครอบครัวสำหรับศึกษานิเทศก์ มิใช่เพียงการเปลี่ยนแปลงบทบาทเชิงเทคนิคหรือวิธีการประเมินเท่านั้น แต่คือ การเปลี่ยนกระบวนทัศน์ของระบบราชการให้เข้าใจและเคารพ “การเรียนรู้ที่มีชีวิต” ซึ่งเกิดขึ้นในบริบทของครอบครัว ผู้เรียน และชุมชนอย่างลึกซึ้งและหลากหลาย ศึกษานิเทศก์จึงควรได้รับการพัฒนาให้เป็นมากกว่าผู้ประเมิน คือเป็น “ผู้เอื้ออำนวย” “ผู้รับฟัง” และ “ผู้เชื่อมโยง” ที่สามารถทำงานร่วมกับครอบครัวได้อย่างไว้วางใจ ไม่ใช่เพียงประเมินผลตามแบบฟอร์ม แต่สร้างพื้นที่แห่งการเรียนรู้ร่วมกันผ่านกระบวนการพูดคุย สังเกต ฟังเสียงเด็ก และให้ข้อเสนอแนะอย่างเป็นมิตรการสนับสนุนศึกษานิเทศก์ให้มีบทบาทในการเชื่อมโยงเครือข่าย สร้างเวทีแลกเปลี่ยนและออกแบบพื้นที่ประเมินแบบไม่เป็นทางการ จะทำให้เขตพื้นที่การศึกษาไม่ได้เป็นเพียงผู้อนุมัติ แต่เป็น “เพื่อนร่วมเดินทาง” ที่ส่งเสริมให้ครอบครัวสามารถจัดการศึกษาได้อย่างมั่นใจและมีพลังใจในระยะยาว กล่าวโดยสรุป แนวทางนี้คือการก้าวข้ามความสัมพันธ์แบบ “รัฐ-ผู้ถูกควบคุม” ไปสู่ความสัมพันธ์แบบ “หุ้นส่วนในการเรียนรู้” ที่ทั้งสองฝ่ายต่างให้เกียรติ เติบโต และเรียนรู้ไปด้วยกัน เพื่อให้การศึกษากลับมาเป็นสิ่งที่ตอบโจทย์ชีวิตและศักยภาพของมนุษย์แต่ละคนอย่างแท้จริง

ตาราง 8 แสดงความสัมพันธ์ขององค์ประกอบของวาทกรรมการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐาน โดย
ครอบคลุมกับแนวทางการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานโดยครอบคลุม

องค์ประกอบของวาทกรรมการ จัดการศึกษาขั้นพื้นฐานโดย ครอบคลุม	การตีความเชิงวาทกรรม	แนวทางการจัดการศึกษาขั้น พื้นฐานโดยครอบคลุม
1. ความรู้แบบราชการเป็นใหญ่ รัฐ ให้คำนิยามว่า “การเรียนรู้ที่ดี” ต้องมีหลักสูตรและมาตรฐาน กลาง	วาทกรรมนี้ครอบคลุมความหมาย ของ “คุณภาพการเรียนรู้” ด้วย ระบบราชการ ไม่เปิด โอกาสให้ ครอบครัวยินยอมความรู้ในแบบ ของตนเอง	- จัดทำแนวทางให้สำนักงานเขต สร้าง “คู่มือแนวทางแบบยืดหยุ่น” - เสนอให้ศึกษานิเทศก์มีบทบาท สนับสนุน ไม่เน้นบังคับใช้หลักสูตร กลาง - ส่งเสริมการยอมรับความรู้จากวิถี ชีวิตจริง
2. ความสัมพันธ์อำนาจแบบบนลง ล่าง โดยเจ้าหน้าที่รัฐเป็นผู้ควบคุม การเรียนรู้ ครอบครัวยังเป็นผู้ขอ อนุญาต	ทำให้เกิดความรู้สึกไม่เท่าเทียม และจำกัดการริเริ่มของครอบครัว	- ออกแบบแนวทางให้ “เจ้าหน้าที่ ครอบครัว” เป็นภาคีร่วม - ผลักดันให้เกิดคณะทำงานร่วม ระหว่างรัฐและครอบครัวในเขต พื้นที่ - เน้นการฝึกอบรมเจ้าหน้าที่ให้ เปลี่ยนบทบาทจากผู้ควบคุมสู่ผู้ ร่วมเรียนรู้
3. มาตรฐานเดียว ความ หลากหลายต่ำ โศมสคุณ ต้องปรับ ตามโครงสร้างโรงเรียน	ทำให้ผู้ปกครองรู้สึกว่แนวทาง ของตนเอง “ผิดปกติ” ต้องฝืน มาตรฐาน	- ออกแบบเกณฑ์ประเมินแบบ ยืดหยุ่น โดยอิงพัฒนาการของ ผู้เรียนมากกว่าตัวชี้วัดตายตัว - ส่งเสริมการรวบรวมหลักฐานการ เรียนรู้แบบ non-linear - จัดอบรมศึกษานิเทศก์ให้เข้าใจ การประเมินแบบองค์รวม

ตาราง 8 (ต่อ)

องค์ประกอบของวาทกรรมการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานโดยครอบครัว	การตีความเชิงวาทกรรม	แนวทางการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานโดยครอบครัว
4. เสียงของครอบครัวถูกลดทอน โดยนโยบายส่วนกลางไม่สะท้อนความต้องการผู้ใช้งานจริง	นำไปสู่ช่องว่างระหว่างนโยบายกับการปฏิบัติจริง	- เขตพื้นที่ที่มีบทบาท “ตัวกลางเชิงนโยบาย” ส่งข้อมูลย้อนกลับไปส่วนกลาง - สร้างช่องทางสื่อสารจากครอบครัวสู่ผู้กำหนดนโยบาย เช่น คลินิกการศึกษา เวทีสะท้อนเสียง
5. การเรียนรู้แบบทางเลือกยังถูกมองว่า ‘ไม่แน่นอน’ หรือ ‘แยกส่วน’	ส่งผลต่อการยอมรับเชิงระบบ ทั้งในด้านสิทธิ การวัดผล และความชอบธรรม	- ผลักดันให้เกิดการจัดตั้งคณะทำงานเฉพาะด้านการศึกษาทางเลือก - ส่งเสริมให้เกิดเครือข่ายครอบครัวระดับเขตเพื่อเสริมพลังกัน - สร้างระบบพี่เลี้ยง ครอบครัวรุ่นใหม่ได้รับคำแนะนำจากผู้มีประสบการณ์

ตารางที่ 8 นี้แสดงให้เห็นถึงการ “เชื่อมโยงอย่างมีนัยสำคัญ” ระหว่างองค์ประกอบของวาทกรรมที่ถูกวิพากษ์ในระยะที่ 1 กับแนวทางส่งเสริมฯ ที่พัฒนาขึ้นในระยะที่ 2 โดยชี้ให้เห็นว่าแนวทางเหล่านี้มิได้เป็นเพียงข้อเสนอเชิงเทคนิคที่คิดขึ้นจากฝ่ายใดฝ่ายหนึ่ง แต่เป็นผลลัพธ์ของการวิจัยที่เข้าใจรากของปัญหาเชิงโครงสร้าง และพยายามเปลี่ยนผ่านความสัมพันธ์เชิงอำนาจในระบบการศึกษาให้มีลักษณะเป็นหุ้นส่วน (partnership) มากขึ้น แนวทางที่ได้นั้น จึงมีทั้งระดับนโยบาย และระดับปฏิบัติ (practical support) และการจัดเวทีพบปะอย่างไม่เป็นทางการระหว่างเจ้าหน้าที่กับครอบครัว

แนวทางการส่งเสริมการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานโดยครอบครัวที่พัฒนาขึ้นในงานวิจัยนี้ ไม่ได้เป็นเพียงชุดของข้อเสนอเชิงเทคนิคหรือข้อเสนอแนะนโยบาย หากแต่เป็นการนำเสนอการเปลี่ยนแปลงเชิงโครงสร้างและวาทกรรมอย่างลึกซึ้ง เพื่อสั่นคลอนความสัมพันธ์เชิงอำนาจเดิม

ในระบบการศึกษาไทย ที่รัฐยังคงผูกขาดอำนาจในการกำหนดนิยาม "ความรู้" "คุณภาพ" และ "มาตรฐาน"

การวิเคราะห์ว่าทฤษฎีเผยให้เห็นว่า ภายใต้ถ้อยคำที่ดูเป็นกลางและทันสมัยในเอกสารราชการ เช่น "คุณภาพ" "มาตรฐาน" "เอกภาพ" หรือ "การแข่งขันในเวทีโลก" กลับแฝงไว้ด้วยอุดมการณ์ที่มุ่งรวมศูนย์อำนาจและการผลิตพลเมืองให้สอดคล้องกับระบบเศรษฐกิจและรัฐชาติ ส่งผลให้ครอบครัวยุคใหม่ ซึ่งมีความรู้ที่ยืดหยุ่นและหลากหลาย ต้องเผชิญกับแรงกดดันให้ปรับตัวเข้ากับกรอบที่รัฐกำหนด ซึ่งขัดแย้งกับธรรมชาติของการเรียนรู้แบบองค์รวมและเสรีภาพในการเลือก

ดังนั้น แนวทางที่น่าเสนอ (แบ่งเป็น 3 ระดับ คือ ระดับครอบครัว, ระดับเขตพื้นที่, และระดับกระทรวง) จึงมุ่งเน้นการ "รื้อสร้าง" อุดมการณ์และวาทกรรมอำนาจเดิม ด้วยการเปลี่ยนบทบาทของรัฐจาก "ผู้ควบคุม" เป็น "ผู้สนับสนุนและร่วมสร้าง" ด้วยการยอมรับสิทธิของครอบครัว, การประเมินผลที่ยืดหยุ่นและสะท้อนความหมาย, การสร้างระบบสนับสนุนและเครือข่ายแนวระนาบ, และที่สำคัญที่สุดคือการ ปฏิรูปวาทกรรมและทัศนคติของสังคม ให้เคารพศักดิ์ศรีและความหลากหลายของการเรียนรู้ การดำเนินการตามแนวทางเหล่านี้อย่างจริงจังและสอดคล้องกัน จะช่วยให้การจัดการศึกษาโดยครอบครัวกลายเป็น "ทางเลือกที่มีเกียรติและได้รับการยอมรับ" ในสังคมไทย ไม่ใช่เพียง "ผู้เบี่ยงเบนจากระบบ" อีกต่อไป และนำไปสู่การสร้างระบบการศึกษาที่มีความหมาย เป็นธรรม และยั่งยืนอย่างแท้จริง

4.3 เพื่อตอบวัตถุประสงค์การวิจัยข้อที่ 3 การประเมินศึกษาความเป็นไปได้ของแนวทางการส่งเสริมการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานโดยครอบครัว

เพื่อตอบวัตถุประสงค์การวิจัยข้อที่ 3 เพื่อให้แนวทางการส่งเสริมการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานโดยครอบครัวที่ได้พัฒนาขึ้นจากกระบวนการวิเคราะห์เชิงเอกสาร การถอดบทเรียน และการมีส่วนร่วมของผู้เกี่ยวข้องในระยะที่ 1 และระยะที่ 2 มีความสมบูรณ์ในทั้งเชิงโครงสร้าง เนื้อหา และความพร้อมในการนำไปสู่การปฏิบัติจริง ผู้วิจัยจึงดำเนินการประเมินคุณภาพและศึกษาความเป็นไปได้ของแนวทางในระยะที่ 3 โดยมีเป้าหมายเพื่อยืนยันความน่าเชื่อถือของแนวทางในระดับเชิงนโยบายและเชิงปฏิบัติ รวมถึงตรวจสอบความเหมาะสมในบริบทจริงของประเทศไทย ทั้งในระดับครอบครัว เขตพื้นที่การศึกษา และกระทรวงศึกษาธิการ กระบวนการประเมินในระยะนี้ประกอบด้วยสองส่วนหลัก ได้แก่

ส่วนที่ 1 การประเมินแนวทางโดยผู้เชี่ยวชาญที่มีประสบการณ์ด้านการจัดการศึกษาทางเลือก การบริหารการศึกษา และการประเมินโปรแกรมการเรียนรู้ จำนวน 5 คน โดยใช้แบบ

ประเมินแบบมาตรา 5 ระดับ (Rating Scale) ที่พัฒนาขึ้นตามเกณฑ์ของคณะกรรมการร่วมด้านมาตรฐานการประเมินการศึกษา (Joint Committee on Standards for Educational Evaluation: JCSEE) ซึ่งได้รับการปรับปรุงโดยสมาคมการประเมินแห่งประเทศไทยแคนาดา (Canadian Evaluation Society) โดยครอบคลุม 5 มิติ ได้แก่

- 1) ความเป็นประโยชน์ (Utility Standards)
- 2) ความเป็นไปได้ (Feasibility Standards)
- 3) ความเหมาะสม (Propriety Standards)
- 4) ความถูกต้องเที่ยงตรง (Accuracy Standards)
- 5) ความสำนึกรับผิดชอบ (Accountability Standards)

ผู้วิจัยได้เชิญผู้เชี่ยวชาญจำนวน 5 ท่านซึ่งมีประสบการณ์ด้านการศึกษาทางเลือก การบริหารการศึกษา และการประเมินโปรแกรมการเรียนรู้ มาให้คะแนนในแต่ละด้านโดยใช้แบบประเมินแบบมาตรา 5 ระดับ (Rating Scale) ตั้งแต่ระดับ 1 (น้อยที่สุด) ถึง 5 (มากที่สุด) ตามเกณฑ์การแปลผลของ มาเรียม นิลพันธุ์ (2551) ซึ่งกำหนดค่าคะแนนเฉลี่ยดังนี้ ค่าเฉลี่ย $4.50 - 5.00 =$ อยู่ในระดับ “มากที่สุด” ค่าเฉลี่ย $3.50 - 4.49 =$ อยู่ในระดับ “มาก” ค่าเฉลี่ย $2.50 - 3.49 =$ อยู่ในระดับ “ปานกลาง” ต่ำกว่านี้คือ “น้อย” และ “น้อยที่สุด” ตามลำดับ

ส่วนที่ 2 การศึกษาความเป็นไปได้เชิงปฏิบัติของแนวทาง โดยนำแนวทางที่ได้รับการประเมินจากผู้เชี่ยวชาญไปให้กลุ่มผู้จัดการศึกษาในระดับครอบครัว จำนวน 5 ครอบครัวที่มีประสบการณ์จัด โฮมสคูล ไม่น้อยกว่า 3 ปีการศึกษา ทำการวิพากษ์โดยใช้เครื่องมือวิเคราะห์ SWOT (Strengths, Weaknesses, Opportunities, Threats) เพื่อสะท้อนมุมมองต่อจุดแข็ง จุดอ่อน โอกาส และอุปสรรคของแนวทางในบริบทการใช้งานจริง

ผลการประเมินทั้งสองส่วนจึงช่วยเสริมความน่าเชื่อถือของแนวทางที่พัฒนาขึ้นจากฐานข้อมูลจริง และครอบคลุมมิติทั้งเชิงโครงสร้างนโยบายและความเป็นไปได้ในการนำไปสู่การใช้จริงในระดับครอบครัว แนวทางที่ได้รับการประเมินนี้จึงไม่เพียงเป็นข้อเสนอเชิงเทคนิค แต่ยังเป็นกรอบคิดใหม่ที่เอื้อต่อการพัฒนาระบบการศึกษาที่เปิดกว้าง ยืดหยุ่น และให้ความสำคัญต่อความหลากหลายของรูปแบบการเรียนรู้อย่างแท้จริง โดยผลการประเมินจากทั้งสองส่วนเสริมความน่าเชื่อถือของแนวทางที่พัฒนาขึ้นจากฐานข้อมูลจริง และครอบคลุมมิติทั้งเชิงโครงสร้างนโยบายและความเป็นไปได้ในการนำไปสู่การใช้งานจริงในระดับครอบครัว ซึ่งจะนำเสนอในรายละเอียดต่อไป

ส่วนที่ 1 การประเมินแนวทางโดยผู้เชี่ยวชาญที่มีประสบการณ์ด้านการจัดการศึกษาทางเลือก

ตาราง 9 ผลการประเมินความเป็นไปได้ของแนวทางการส่งเสริมการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานโดยครอบครัว

เกณฑ์การประเมิน	ผู้เชี่ยวชาญ 1	ผู้เชี่ยวชาญ 2	ผู้เชี่ยวชาญ 3	ผู้เชี่ยวชาญ 4	ผู้เชี่ยวชาญ 5	คะแนนเฉลี่ย
1. ความเป็นประโยชน์	4.88	4.21	4.78	4.76	4.62	4.65
2. ความเป็นไปได้	4.85	4.57	4.33	4.80	4.47	4.60
3. ความเหมาะสม	4.26	4.84	4.68	4.64	4.33	4.55
4. ความถูกต้องเพียงตรง	4.21	4.79	4.85	4.69	4.28	4.56
5. ความสำนึกรับผิดชอบ	4.48	4.88	4.49	4.78	4.61	4.65

จากตารางที่ 9 ผลการประเมินความเป็นไปได้ของแนวทางการส่งเสริมการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานโดยครอบครัวที่พัฒนาขึ้นในงานวิจัยครั้งนี้ แสดงให้เห็นถึงระดับความเชื่อมั่นที่สูงจากผู้เชี่ยวชาญทั้งห้าท่านในทุกด้านของการประเมิน โดยเฉลี่ยคะแนนการประเมินแต่ละเกณฑ์ล้วนอยู่ในระดับ “มากที่สุด” ตามเกณฑ์ของคณะกรรมการร่วมมาตรฐานการประเมินการศึกษา (Joint Committee on Standards for Educational Evaluation: JCSEE) ที่ปรับปรุงโดยสมาคมการประเมินของประเทศแคนาดา (Canadian Evaluation Society) ซึ่งชี้ให้เห็นว่าแนวทางดังกล่าวมีศักยภาพสูงที่จะนำไปสู่การปฏิบัติได้จริง โดยด้านที่ได้รับคะแนนเฉลี่ยสูงที่สุดได้แก่ “ความเป็นประโยชน์ (Utility)” และ “ความสำนึกรับผิดชอบ (Accountability)” โดยเฉลี่ยอยู่ที่ 4.65 คะแนน แสดงให้เห็นว่าแนวทางนี้ได้รับการมองว่าเป็นประโยชน์โดยตรงต่อผู้มีส่วนเกี่ยวข้อง โดยเฉพาะผู้ปกครองในฐานะผู้จัดการศึกษา และเจ้าหน้าที่ผู้ให้การสนับสนุน อีกทั้งยังเปิดโอกาสให้เกิดกลไกการมีส่วนร่วมและความรับผิดชอบร่วมกันระหว่างภาครัฐและครอบครัว ทั้งในด้านการนโยบาย การปฏิบัติ และการติดตามผล แนวทางจึงไม่ได้เสนอเพียงเครื่องมือเชิงเทคนิค

เท่านั้น แต่ยังคงระดับคุณค่าทางสังคมของการจัดการศึกษาภายในครอบครัวให้เป็นที่ยอมรับในระบบการศึกษาโดยรวม

ในขณะที่ “ความเป็นไปได้ (Feasibility)” และ “ความเหมาะสม (Propriety)” ก็ได้รับการประเมินให้อยู่ในระดับสูงเช่นกัน สะท้อนว่าแนวทางที่ออกแบบมานั้นมีความเหมาะสมต่อบริบทของประเทศไทย ทั้งในด้านนโยบาย กฎหมาย และโครงสร้างการดำเนินงาน อีกทั้งยังมีลักษณะที่เอื้อต่อการนำไปใช้จริงโดยไม่สร้างภาระที่เกินขอบเขตความสามารถของผู้มีส่วนเกี่ยวข้อง โดยเฉพาะในระดับครอบครัวที่อาจมีความหลากหลายทั้งทางเศรษฐกิจ สังคม และวัฒนธรรม

นอกจากนี้ เกณฑ์ด้าน “ความถูกต้องเที่ยงตรง (Accuracy)” ซึ่งเกี่ยวข้องกับ ความสมเหตุสมผลของเนื้อหา ความชัดเจนของกระบวนการ และความสอดคล้องของข้อมูล ก็ได้รับคะแนนเฉลี่ยในระดับสูง (4.56 คะแนน) สะท้อนว่าผู้เชี่ยวชาญมีความเชื่อมั่นในกระบวนการพัฒนาแนวทางที่อ้างอิงจากข้อมูลจริง การถอดบทเรียนเชิงวาทกรรม และกระบวนการมีส่วนร่วมจากผู้มีประสบการณ์จริงในการจัดการศึกษาโดยครอบครัว ทำให้แนวทางที่ได้ไม่เพียงเป็นกรอบแนวคิดในเชิงนามธรรม แต่ยังมีโครงสร้างที่สามารถนำไปปฏิบัติและประเมินผลได้อย่างเป็นระบบ

โดยสรุป การประเมินในระยะที่ 3 นี้ชี้ให้เห็นว่า แนวทางการส่งเสริมการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานโดยครอบครัวที่พัฒนาขึ้นผ่านกระบวนการวิจัยเชิงคุณภาพและเชิงปฏิบัติการ มีความพร้อมในทุกมิติที่จะนำไปใช้เป็นแนวทางในเชิงนโยบายและเชิงปฏิบัติ โดยเฉพาะอย่างยิ่ง ในช่วงเวลาที่สังคมไทยกำลังต้องการระบบการศึกษาที่เปิดกว้าง ยืดหยุ่น และเคารพในความหลากหลายของผู้เรียนอย่างแท้จริง

ตาราง 10 ผลการประเมินความเป็นไปได้ของแนวทางการส่งเสริมการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานโดยครอบครัว สำหรับเขตพื้นที่การศึกษา

เกณฑ์การประเมิน	ผู้เชี่ยวชาญ 1	ผู้เชี่ยวชาญ 2	ผู้เชี่ยวชาญ 3	ผู้เชี่ยวชาญ 4	ผู้เชี่ยวชาญ 5	คะแนนเฉลี่ย
1. ความเป็นประโยชน์	4.69	4.32	4.60	4.52	4.21	4.47
2. ความเป็นไปได้	4.80	4.78	4.57	4.73	4.33	4.64
3. ความเหมาะสม	4.79	4.60	4.89	4.23	4.25	4.55
4. ความถูกต้องเที่ยงตรง	4.78	4.59	4.27	4.42	4.46	4.50
5. ความสำนึกรับผิดชอบ	4.24	4.63	4.30	4.59	4.83	4.52

จากตารางที่ 10 ผลการประเมินความเป็นไปได้ของแนวทางการส่งเสริมการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานโดยครอบครัว สำหรับเขตพื้นที่การศึกษาแสดงให้เห็นถึงความมั่นใจระดับสูงของผู้เชี่ยวชาญต่อแนวทางที่ออกแบบขึ้น โดยทุกเกณฑ์ในการประเมินจากกรอบ JCSEE ได้แก่ ความเป็นประโยชน์ ความเป็นไปได้ ความเหมาะสม ความถูกต้องเที่ยงตรง และความสำนึกรับผิดชอบ ต่างมีคะแนนเฉลี่ยอยู่ในระดับ “มาก” ไปจนถึง “มากที่สุด” ตามเกณฑ์ของ มาเรียม นิลพันธุ์ (2551) ซึ่งกำหนดช่วงคะแนนเฉลี่ย 4.50–5.00 เป็นระดับคุณภาพ “มากที่สุด” และ 3.50–4.49 เป็นระดับ “มาก” เกณฑ์ที่ได้รับคะแนนเฉลี่ยสูงสุด คือ “ความเป็นไปได้” (Feasibility) ด้วยค่าเฉลี่ย 4.64 สะท้อนว่าผู้เชี่ยวชาญเห็นว่าแนวทางที่เสนอในระดับเขตสามารถนำไปปฏิบัติได้จริงในบริบทของระบบราชการไทย โดยเฉพาะเมื่อแนวทางดังกล่าวเสนอให้เขตพื้นที่เปลี่ยนบทบาทจาก “ผู้ควบคุม” ไปเป็น “ผู้สนับสนุน” ซึ่งไม่ใช่การรื้อโครงสร้างทั้งหมด แต่เป็นการปรับกระบวนการและภารกิจเชิงพฤติกรรมให้เจ้าหน้าที่ทุกระดับทำงานในลักษณะ “ภาคร่วม” กับครอบครัว ผ่านกิจกรรมอย่างการฝึกอบรม การสร้างเวทีแลกเปลี่ยน หรือการตั้งคณะทำงานเฉพาะกิจด้าน โฮมสคูล แนวคิดนี้จึงสอดคล้องกับความเป็นจริงและมีโอกาสสูงที่จะได้รับการสนับสนุนจากผู้เกี่ยวข้อง

รองลงมาคือเกณฑ์ด้าน “ความเหมาะสม” (Propriety) และ “ความถูกต้องเที่ยงตรง” (Accuracy) ที่ได้คะแนนเฉลี่ย 4.55 และ 4.50 ตามลำดับ ซึ่งเป็นตัวชี้วัดถึงความเหมาะสมของแนวทางต่อบริบทสังคม วัฒนธรรม และระบบราชการไทย กล่าวคือ แนวทางที่เสนอไม่ได้ละเลยความรับผิดชอบตามกฎหมาย แต่เสนอให้การควบคุมดำเนินไปด้วยความเข้าใจ ยืดหยุ่น และสื่อสารได้ ซึ่งส่งผลให้ผู้เชี่ยวชาญประเมินว่านโยบายนี้มีลักษณะสมดุลระหว่าง “ความยืดหยุ่น” และ “ความรับผิดชอบ” ซึ่งเป็นหัวใจสำคัญของการประเมินในระบบทางเลือก

ด้าน “ความสำนึกรับผิดชอบ” (Accountability) ก็ได้รับคะแนนเฉลี่ยสูงถึง 4.52 ซึ่งสะท้อนว่า แนวทางนี้ไม่ได้ลดทอนความรับผิดชอบของรัฐ แต่เปลี่ยนจากการควบคุมเชิงเอกสารมาเป็นการสนับสนุนแบบมีส่วนร่วม เช่น การฟังเสียงครอบครัว การเสนอข้อมูลเชิงประจักษ์จากฐานล่าง และการประเมินที่เข้าใจชีวิตจริงของผู้เรียน สิ่งนี้ทำให้บทบาทของเขตไม่ใช่แค่ “กลไกประเมินผล” แต่กลายเป็น “ตัวกลางเชิงนโยบาย” ที่เชื่อมภาคประชาชนกับส่วนกลางอย่างสร้างสรรค์

เกณฑ์สุดท้ายคือ “ความเป็นประโยชน์” (Utility) แม้จะได้คะแนนเฉลี่ยน้อยที่สุดที่ 4.47 แต่ก็ยังอยู่ในระดับ “มาก” ใกล้เคียงกับเกณฑ์ “มากที่สุด” การได้คะแนนน้อยกว่าเกณฑ์อื่นเพียงเล็กน้อยอาจสะท้อนความกังวลบางประการ เช่น การที่เจ้าหน้าที่เขตบางส่วนยังขาดความรู้หรือแรงจูงใจในการทำงานกับครอบครัว การขาดทรัพยากรสนับสนุน หรือแรงต้านจากระบบราชการเดิมที่อาจยังไม่พร้อมต่อการเปลี่ยนผ่าน อย่างไรก็ตาม คะแนนเฉลี่ยที่สูงขนาดนี้ยังถือว่านโยบายมีศักยภาพสูงที่จะสร้างประโยชน์ได้จริง หากมีการวางแผนการเปลี่ยนผ่านที่รอบคอบ

โดยสรุป การประเมินในตารางนี้สนับสนุนว่า แนวทางการส่งเสริมการศึกษาทางเลือกในระดับเขตพื้นที่มีความเป็นไปได้สูง มีความเหมาะสมกับระบบราชการปัจจุบัน และสามารถส่งเสริมบทบาทของภาคประชาชนได้อย่างแท้จริง โดยมีจุดเน้นสำคัญคือการเปลี่ยนบทบาทจาก “ผู้ควบคุม” สู่ “ผู้เคียงข้าง” และการสร้างวัฒนธรรมองค์กรแบบใหม่ที่เข้าใจและเปิดพื้นที่แก่ความหลากหลายในการเรียนรู้ของครอบครัว

ตาราง 11 ผลการประเมินความเป็นไปได้ของแนวทางการส่งเสริมการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐาน โดย
กระทรวงการศึกษาธิการ

เกณฑ์การ ประเมิน	ผู้เชี่ยวชาญ 1	ผู้เชี่ยวชาญ 2	ผู้เชี่ยวชาญ 3	ผู้เชี่ยวชาญ 4	ผู้เชี่ยวชาญ 5	คะแนน เฉลี่ย
1. ความเป็น ประโยชน์	4.62	4.49	4.40	4.43	4.41	4.47
2. ความเป็นไป ได้	4.71	4.89	4.63	4.44	4.59	4.65
3. ความ เหมาะสม	4.24	4.76	4.74	4.41	4.41	4.51
4. ความถูกต้อง เที่ยงตรง	4.75	4.73	4.74	4.47	4.35	4.61
5. ความสำนึก รับผิดชอบ	4.90	4.32	4.46	4.89	4.45	4.60

จากตารางที่ 11 ผลการประเมินแนวทางการส่งเสริมการจัดการศึกษา
ขั้นพื้นฐานโดยครอบครัว สำหรับกระทรวงศึกษาธิการสะท้อนถึงความพร้อมของนโยบาย
ระดับชาติต่อการเปลี่ยนแปลงเชิงระบบ เพื่อส่งเสริมการศึกษาที่มีความยืดหยุ่นและเคารพใน
ความหลากหลายของครอบครัวไทย ผลการประเมินจากผู้เชี่ยวชาญ 5 คนตามกรอบ JCSEE ทั้ง 5
ด้าน พบว่าคะแนนเฉลี่ยในทุกด้านอยู่ในช่วง 4.47–4.65 ซึ่งตามเกณฑ์ของมาเรียม นิลพันธุ์
(2551) ถือว่าอยู่ในระดับ “มาก” ถึง “มากที่สุด” สะท้อนศักยภาพของแนวทางเชิงนโยบายที่
สามารถนำไปปรับใช้ได้จริง สำหรับด้านที่ได้รับคะแนนเฉลี่ยสูงที่สุด คือ “ความเป็นไปได้”
(Feasibility) ที่มีคะแนนเฉลี่ย 4.65 แสดงให้เห็นว่าผู้เชี่ยวชาญประเมินว่าแนวทางนี้มีความเป็นไปได้
ได้สูงในการนำนโยบายไปสู่การปฏิบัติจริง แม้จะต้องมีการเปลี่ยนแปลงเชิงโครงสร้าง เช่น การ
ปรับกฎกระทรวง การตั้งศูนย์สนับสนุนในพื้นที่ และการจัดสรรงบประมาณเฉพาะกิจ แต่ภาพรวม
ของแนวทางกลับไม่ถูกมองว่า “ยากเกินไป” แต่กลับถูกประเมินว่า “เป็นไปได้” หากได้รับการ
ขับเคลื่อนอย่างมียุทธศาสตร์และได้รับการสนับสนุนจากผู้มีอำนาจทางนโยบาย

รองลงมาคือ “ความถูกต้องเที่ยงตรง” (Accuracy) และ “ความสำนึก
รับผิดชอบ” (Accountability) ซึ่งได้คะแนนเฉลี่ย 4.61 และ 4.60 ตามลำดับ สะท้อนว่าผู้เชี่ยวชาญ
มองว่าแนวทางนี้ตั้งอยู่บนฐานของข้อมูล ความเข้าใจในธรรมชาติของการเรียนรู้โดยครอบครัว

และมีแนวโน้มจะนำไปสู่ระบบที่โปร่งใส ตรวจสอบได้ และให้ความเคารพในสิทธิของครอบครัว แนวทางอย่างเช่น “การยอมรับการประเมินโดยใช้ชีวิตเป็นฐาน” หรือ “การเปิดพื้นที่ให้ครอบครัว ออกแบบการเรียนรู้” สู่ถึงระบบที่ตระหนักถึงการประเมินที่เหมาะสมกับบริบท และการออกแบบ นโยบายแบบมีส่วนร่วม

ในส่วนของ “ความเหมาะสม” (Propriety) ได้คะแนนเฉลี่ย 4.51 แม้จะต่ำกว่าสองด้านข้างต้นเล็กน้อย แต่ยังคงอยู่ในระดับ “มากที่สุด” ซึ่งอาจตีความได้ว่าเมื่อนโยบายจะเหมาะสมในทางหลักการ แต่ยังมีข้อท้าทายในแง่ของความพร้อมด้านเจตคติของเจ้าหน้าที่ และ กลไกสนับสนุนที่อาจยังไม่สมบูรณ์แบบทั่วประเทศ อย่างไรก็ตาม ผู้เชี่ยวชาญยังคงประเมินว่า แนวทางดังกล่าว “เหมาะสม” กับบริบทของการจัดการศึกษาที่มุ่งสู่ความหลากหลายและเป็นธรรมชาติมากกว่าการควบคุมจากส่วนกลาง

ในด้านสุดท้ายคือ “ความเป็นประโยชน์” (Utility) ซึ่งแม้จะได้คะแนนเฉลี่ย 4.47 ซึ่งอยู่ต่ำสุดใน 5 ด้าน แต่ก็ยังอยู่ในระดับ “มาก” สะท้อนถึงความเห็นว่า หากแนวทางนี้ได้รับการดำเนินการจริง ย่อมก่อให้เกิดประโยชน์สูงทั้งในระดับระบบและระดับครอบครัว โดยเฉพาะ การสร้างระบบที่รับฟังประชาชน และลดความรู้สึกว่า โสมสคุณ คือ “ทางเลือกที่รัฐอนุโลม” ไปสู่ การเป็น “ทางเลือกที่รัฐยอมรับอย่างมีศักดิ์ศรี”

โดยสรุป แนวทางที่เสนอในระดับกระทรวงศึกษาธิการได้รับการประเมินว่า มีความ เป็นไปได้ ความเหมาะสม และคุณภาพเชิงนโยบายอยู่ในระดับสูง สอดคล้องกับความมุ่ง หมายที่ต้องการเปลี่ยนบทบาทของรัฐจากผู้ควบคุมมาเป็นผู้สนับสนุน และเปลี่ยนภาษานโยบาย จาก “มาตรฐานเดียวกัน” ไปสู่ “ความยืดหยุ่นที่รับผิดชอบ” ซึ่งเป็นหัวใจของการสร้างระบบ การศึกษาที่เคารพในศักยภาพของครอบครัว และเปิดพื้นที่ให้พลเมืองมีส่วนในการออกแบบ การเรียนรู้อย่างแท้จริง

ผลการประเมินแนวทางการส่งเสริมการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานโดยครอบครัวทั้ง 3 ระดับ ได้แก่ ระดับครอบครัว ระดับเขตพื้นที่การศึกษา และระดับกระทรวงศึกษาธิการ สะท้อนภาพ ความสอดคล้องเชิงคุณภาพที่ครอบคลุมทั้งด้านนโยบาย การปฏิบัติ และแนวคิดพื้นฐานในการ เคารพความหลากหลายของครอบครัวในฐานะผู้จัดการศึกษา ข้อมูลจากผู้เชี่ยวชาญทั้ง 15 คน (ระดับละ 5 คน) ที่ทำการประเมินใน 5 เกณฑ์มาตรฐานของ JCSEE ได้แก่ ความเป็นประโยชน์ (Utility), ความเป็นไปได้ (Feasibility), ความเหมาะสม (Propriety), ความถูกต้องเที่ยงตรง (Accuracy) และความสำนึกรับผิดชอบ (Accountability) ช่วยให้เห็นภาพรวมของศักยภาพและ ข้อจำกัดในแต่ละระดับอย่างเป็นระบบ

ในระดับ ครอบครัว แนวทางที่ได้รับการประเมินมีคะแนนเฉลี่ยอยู่ในระดับ “มากที่สุด” ทุกด้าน โดยเฉพาะด้านความเป็นประโยชน์และความสำนึกกับผิชอบ ซึ่งได้รับคะแนนเฉลี่ยสูงสุดที่ 4.65 แสดงให้เห็นว่าแนวทางในระดับนี้สามารถตอบสนองต่อความต้องการของครอบครัว ผู้จัดการศึกษาได้อย่างแท้จริง ผู้เชี่ยวชาญเห็นพ้องว่าครอบครัวควรได้รับสิทธิในการออกแบบการเรียนรู้ตามวิถีชีวิตจริง มีอิสระในการเลือกวิธีการประเมิน และมีพื้นที่ทางกฎหมายและสังคมในการพัฒนาศักยภาพของตนเอง โดยรัฐไม่ควรเป็นเพียงผู้อนุญาต แต่ควรเป็นผู้สนับสนุนให้ครอบครัวสามารถพัฒนารูปแบบการเรียนรู้ที่มีความหมายเฉพาะตน

ระดับเขตพื้นที่การศึกษา แสดงศักยภาพในการเป็นกลไกเชื่อมระหว่างนโยบายระดับบนกับการปฏิบัติระดับครอบครัวได้อย่างมีประสิทธิภาพ คะแนนเฉลี่ยสูงสุดในระดับนี้อยู่ที่ด้านความเป็นไปได้ (4.64) สะท้อนความเชื่อมั่นของผู้เชี่ยวชาญว่าเขตพื้นที่สามารถเป็นผู้ประสาน ส่งเสริม และสนับสนุนการจัดการศึกษาโดยครอบครัวได้ หากได้รับการเสริมศักยภาพที่เหมาะสม และมีแนวทางการทำงานที่ยืดหยุ่น ทั้งนี้แนวทางในระดับนี้ยังได้รับคะแนนสูงในด้านความเหมาะสม (4.55) และความสำนึกกับผิชอบ (4.52) ซึ่งแสดงถึงบทบาทของเขตพื้นที่ในฐานะ “พี่เลี้ยง” ที่มีความเข้าใจในความหลากหลายของบริบท และพร้อมปรับวิธีการทำงานให้สอดคล้องกับแนวทางการเรียนรู้ของแต่ละครอบครัว

เมื่อเปรียบเทียบทั้งสามระดับจะพบว่า แนวทางในระดับครอบครัวมีความเป็น “ฐานราก” ที่ชัดเจนและมีศักยภาพสูงในการสร้างการเรียนรู้ที่มีความหมาย ระดับเขตพื้นที่มีบทบาทเป็น “กลไกเชื่อมต่อ” ที่มีความยืดหยุ่นและมีศักยภาพในการให้การสนับสนุนอย่างเป็นรูปธรรม ขณะที่ระดับกระทรวงศึกษาธิการทำหน้าที่ “ขับเคลื่อนเชิงนโยบาย” ที่ต้องเปลี่ยนกรอบคิด วิธีสื่อสาร และกลไกทางกฎหมายให้ทันสมัยและเป็นมิตรกับทางเลือกใหม่ในระบบการศึกษา ทั้งสามระดับมีความเชื่อมโยงกันในฐานะระบบเปิดที่ต้องดำเนินการอย่าง สัมพันธ์กัน กล่าวคือ หากไม่มีการเปลี่ยนแปลงในระดับนโยบาย การดำเนินงานในระดับเขตจะถูกจำกัด และหากครอบครัวไม่ได้รับพลังอำนาจที่แท้จริง ก็จะไม่สามารถเป็นผู้ออกแบบการเรียนรู้ที่มีความหมายได้จริง

ดังนั้น การส่งเสริมการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานโดยครอบครัวจึงไม่ใช่ภารกิจของฝ่ายใดฝ่ายหนึ่ง แต่เป็นระบบที่ต้องอาศัยความร่วมมือและความสอดคล้องระหว่างนโยบาย ระดับปฏิบัติ และผู้เรียนอย่างแท้จริง หากสามารถดำเนินการตามแนวทางที่ประเมินไว้ในทั้งสามระดับ ย่อมส่งผลให้เกิดระบบการศึกษาที่มีความยืดหยุ่น เป็นธรรม และเคารพในความหลากหลายทางการเรียนรู้อย่างแท้จริง

ส่วนที่ 2 การวิเคราะห์ SWOT เพื่อสะท้อนมุมมองต่อจุดแข็ง จุดอ่อน โอกาส และอุปสรรคของแนวทางในบริบทการใช้งานจริง

ส่วนที่ 2 ของงานวิจัยฉบับนี้นำเสนอ แนวทางการส่งเสริมการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานโดยครอบครัว (Homeschool) ซึ่งเป็นผลลัพธ์จากกระบวนการวิจัยเชิงคุณภาพในระยะที่ 2 ที่เน้นการมีส่วนร่วมจากผู้เกี่ยวข้องโดยตรง ไม่ว่าจะเป็นผู้ปกครอง, ศึกษานิเทศก์, ครู, ผู้บริหารเขตพื้นที่การศึกษา, และผู้ทรงคุณวุฒิด้านนโยบาย การวิเคราะห์นี้ต่อยอดจากการระบุ "วาทกรรมรัฐนิยม" ที่ครอบงำระบบการศึกษาไทยในระยะที่ 1 ซึ่งเน้นอำนาจรัฐ การควบคุมจากส่วนกลาง และการยึดมั่นในมาตรฐานเดียว โดยผู้วิจัยได้จัดกิจกรรมเชิงปฏิบัติการและสัมภาษณ์เชิงลึกเพื่อสังเคราะห์ปัญหาและพัฒนาแนวทางที่มุ่ง "ริ่สร้าง" โครงสร้างวาทกรรมเดิม และเปิดพื้นที่ให้ภาคประชาชนมีบทบาทมากขึ้นในการกำหนดทิศทางการเรียนรู้ เพื่อเสริมความสมบูรณ์ของการประเมินแนวทางการส่งเสริมการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานโดยครอบครัวให้ครอบคลุมทั้งในระดับนโยบายและระดับปฏิบัติการ ผู้วิจัยได้ดำเนินการวิเคราะห์ความเป็นไปได้ของแนวทางฯ จากมุมมองของตัวแทนผู้ปกครอง ซึ่งมีบทบาทเป็นผู้จัดการศึกษาด้วยตนเอง จำนวน 5 ครอบครัว โดยใช้เครื่องมือวิเคราะห์แบบ SWOT Analysis (Strengths – Weaknesses – Opportunities – Threats) การวิเคราะห์นี้มีเป้าหมายเพื่อสะท้อนเสียงของผู้มีประสบการณ์ตรงในการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานโดยครอบครัว ซึ่งอยู่ในสถานะ “ผู้ใช้แนวทางจริง” ให้สามารถวิพากษ์แนวทางที่พัฒนาขึ้นได้อย่างรอบด้าน ไม่เพียงแต่ในเชิงทฤษฎี แต่รวมถึงความเป็นไปได้ทางปฏิบัติ ความยืดหยุ่นต่อบริบทชีวิต และผลกระทบต่อจินตนาการด้านการเรียนรู้ของครอบครัว ผลจากการสนทนาและถอดบทเรียนสะท้อนให้เห็นว่า ผู้ปกครองแต่ละคนสามารถชี้จุดแข็งและจุดอ่อนของแนวทางต่าง ๆ ได้อย่างลุ่มลึก และเสนอแนวทางการประยุกต์ใช้ตามบริบทครอบครัวของตนอย่างสร้างสรรค์ โดยเฉพาะประเด็นที่เกี่ยวข้องกับระบบราชการ การประเมินผล และทัศนคติของสังคม แนวทางการส่งเสริมการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานโดยครอบครัวนี้ได้รับการออกแบบให้สอดคล้องกับปัญหาเชิงวาทกรรมที่พบ และแบ่งออกเป็น 3 ระดับหลัก พร้อมด้วยแนวทางเชิงนโยบายและปฏิบัติการที่ครอบคลุมในแต่ละระดับ ได้แก่

- 1) แนวทางการส่งเสริมการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานโดยครอบครัว (ระดับครอบครัว)
- 2) แนวทางการส่งเสริมการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานโดยครอบครัว โดยสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษา (ระดับเขตพื้นที่)
- 3) แนวทางการส่งเสริมการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานโดยครอบครัว โดยกระทรวงศึกษาธิการ (ระดับนโยบายกลาง)

การวิเคราะห์ SWOT เพื่อสะท้อนมุมมองต่อจุดแข็ง จุดอ่อน โอกาส และอุปสรรคของแนวทางในบริบทการใช้งานจริงจากแนวทางทั้ง 3 ระดับ ดังนี้

1) แนวทางการส่งเสริมการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานโดยครอบครัว (ระดับครอบครัว) แนวทางนี้เน้นการส่งเสริมบทบาทของผู้ปกครองในฐานะ "ผู้ออกแบบและดำเนินการศึกษาอย่างแท้จริง" และนักเรียนในฐานะ "ผู้ร่วมเดินทางแห่งการเรียนรู้" โดยเคารพ เจตจำนง เสรีภาพ และจินตนาการของครอบครัว

จุดแข็ง (Strengths)

เสริมศักยภาพผู้เรียนและสอดคล้องกับความสนใจ: เด็กได้เรียนรู้ในสิ่งที่อยากรู้จริง ๆ ไม่ใช่แค่จำไปสอบ มีเวลาอ่านหนังสือที่ชอบ เล่นดนตรี ทำสวน และเลือกเรียนเองได้ ซึ่งทำให้การเรียนรู้มีความหมายและมีแรงจูงใจภายใน

เปิดพื้นที่ให้เห็นพัฒนาการจริงของเด็ก: การประเมินผลที่สะท้อนความเปลี่ยนแปลงด้วยวิธีการที่หลากหลาย เช่น สมุดบันทึกภาพ โครงการ หรือคลิปวิดีโอ ช่วยให้เห็นการเติบโตอย่างองค์รวมของเด็กได้ชัดเจนกว่าการสอบ

ลดความกลัวและความไม่มั่นใจของผู้ปกครอง: การสนับสนุนให้ผู้ปกครองกล้าลงมือทำและเห็นผลลัพธ์จริง ช่วยทำลายวาทกรรมราชการที่ทำให้รู้สึกด้อยค่า

จุดอ่อน (Weaknesses)

ต้องใช้เวลาและทักษะการสื่อสารระหว่างผู้ปกครองกับนักเรียน การออกแบบการเรียนรู้ร่วมกันไม่ใช่เรื่องง่าย ต้องอาศัยทักษะการเจรจาและความเข้าใจซึ่งกันและกัน

ความท้าทายในการ "แปลผล" การประเมินแบบไม่เป็นทางการ แม้ครอบครัวจะเห็นพัฒนาการ แต่การทำให้เจ้าหน้าที่รัฐเข้าใจและยอมรับการประเมินแบบบูรณาการที่ไม่ได้เป็นตัวเลขยังเป็นเรื่องยาก

แรงกดดันจากระบบเดิมและสังคม ผู้ปกครองยังคงต้องเผชิญคำถามและอคติจากคนรอบข้างและเจ้าหน้าที่ที่ยังยึดติดกับมาตรฐานโรงเรียน

โอกาส (Opportunities)

ตอบโจทย์แนวโน้มการเรียนรู้แบบเฉพาะบุคคล (Personalized Learning) แนวทางนี้สอดคล้องกับกระแสโลกที่เน้นการเรียนรู้ที่ปรับให้เข้ากับผู้เรียนแต่ละคน

สร้างรูปแบบการศึกษาเพื่อชีวิตที่แท้จริง การเรียนรู้ที่เชื่อมโยงกับชีวิตประจำวัน ชุมชน และความสนใจของเด็กอย่างลึกซึ้ง

เป็นต้นแบบของการสร้าง "วาทกรรมทางเลือก" แสดงให้เห็นว่าการศึกษาที่มีคุณภาพไม่จำเป็นต้องอยู่ในกรอบโรงเรียนเสมอไป

อุปสรรค (Threats)

ขาดระบบติดตามและประเมินผลที่มีมาตรฐานสากลและยืดหยุ่น ทำให้ผลการเรียนรู้ของ โฮมสคูล อาจไม่ได้รับการยอมรับในระบบการศึกษาหลัก

กฎหมายและข้อระเบียบที่ยังล้าหลัง กฎเกณฑ์ที่ไม่ได้ออกแบบมาเพื่อรองรับ โฮมสคูล โดยเฉพาะ ยังเป็นข้อจำกัดและสร้างภาระ

ทัศนคติเชิงลบที่ฝังแน่นในระบบราชการและสังคม เป็นอุปสรรคสำคัญที่ทำให้ครอบครัวยังถูกมองว่าเป็น "ผู้เบี่ยงเบน" หรือ "ไม่รู้"

2) แนวทางการส่งเสริมการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานโดยครอบครัว โดยสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษา (ระดับเขตพื้นที่) แนวทางนี้มุ่งเน้นการปรับบทบาทของสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาจาก "กลไกควบคุม" สู่ "กลไกสนับสนุน" ที่ทำงานร่วมกับครอบครัวอย่างเข้าใจและยืดหยุ่น

จุดแข็ง (Strengths)

เพิ่มความเข้าใจและสร้างการเปลี่ยนแปลงจากภายในองค์กร การอบรมเจ้าหน้าที่และศึกษานิเทศก์ให้เข้าใจปรัชญา โฮมสคูล ช่วยเปลี่ยนกรอบคิดจากการควบคุมสู่การสนับสนุน

สร้างความไว้วางใจและลดความตึงเครียด เมื่อเจ้าหน้าที่มีทัศนคติที่เป็นมิตร ครอบครัวจะรู้สึกปลอดภัยและกล้าที่จะร่วมมือมากขึ้น

เป็นตัวกลางเชื่อมโยงนโยบายกับปฏิบัติ เขตพื้นที่มีบทบาทสำคัญในการนำเสนอความจริงจากครอบครัวกลับไปยังกระทรวง เพื่อผลักดันการเปลี่ยนแปลงระดับนโยบาย

จุดอ่อน (Weaknesses)

เจ้าหน้าที่บางรายยังขาดความเข้าใจและทักษะที่จำเป็น การเปลี่ยนกรอบคิดและทักษะการทำงานของเจ้าหน้าที่จำนวนมากต้องใช้เวลาและทรัพยากร

ความต้านทานจากระบบราชการเดิม การปรับเปลี่ยนบทบาทอาจเจอแรงต้านจากเจ้าหน้าที่ที่คุ้นชินกับการทำงานแบบควบคุม

ภาระงานที่เพิ่มขึ้น การให้คำปรึกษา การเยี่ยมบ้าน หรือการจัดอบรมเชิงรุก อาจเพิ่มภาระงานให้กับเจ้าหน้าที่ที่มีอยู่จำกัด

โอกาส (Opportunities)

สร้างนวัตกรรมการทำงานของภาครัฐ เป็นโอกาสให้เขตพื้นที่เป็นต้นแบบของการบริหารจัดการภาครัฐที่ยืดหยุ่นและตอบสนองความต้องการของประชาชน

เสริมสร้างการมีส่วนร่วมจากภาคประชาชน เมื่อเขตพื้นที่เปิดกว้างมากขึ้น จะกระตุ้นให้ครอบครัวและชุมชนเข้ามามีบทบาทในการจัดการศึกษามากขึ้น

เป็นกลไกสำคัญในการลดความเหลื่อมล้ำ ช่วยให้ครอบครัวที่ไม่มีทุนทางวัฒนธรรม/สังคมเข้าถึง โหมดสคูล ได้ง่ายขึ้น

อุปสรรค (Threats)

การขาดงบประมาณและบุคลากรเฉพาะทาง หากไม่มีการจัดสรรทรัพยากรที่เพียงพอ การเปลี่ยนบทบาทเป็นผู้สนับสนุนจะไม่สามารถทำได้อย่างเต็มที่

การเปลี่ยนแปลงในระดับนโยบายจากส่วนกลาง หากกระทรวงยังคงยึดหลักรวมศูนย์ อำนาจของเขตพื้นที่ในการยืดหยุ่นก็จะถูกจำกัด

การต่อต้านจากวัฒนธรรมองค์กรเดิม วัฒนธรรม "รัฐนิยม" ที่ฝังรากลึก อาจทำให้การเปลี่ยนแปลงเป็นไปได้ยาก

3) แนวทางการส่งเสริมการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานโดยครอบครัว (สำหรับศึกษานิเทศก์) แนวทางนี้เน้นการ "ริ่สร้างบทบาทใหม่" ให้แก่ศึกษานิเทศก์จากผู้ควบคุมและวัดผล สู่ "ผู้สนับสนุนการเรียนรู้" อย่างแท้จริง

จุดแข็ง (Strengths)

ส่งเสริมการประเมินที่เข้าใจธรรมชาติการเรียนรู้ของ โหมดสคูล ศึกษานิเทศก์ที่เข้าใจการประเมินพัฒนาการแบบองค์รวมและใช้ทักษะการตั้งคำถามเพื่อ "เข้าใจ" จะช่วยสร้างความไว้วางใจ

สร้างความสัมพันธ์เชิงบวกกับครอบครัว การเยี่ยมบ้าน-พูดคุย-สังเกต และการนิเทศแบบต่อเนื่อง ช่วยสร้างสายสัมพันธ์ที่ดีและลดความรู้สึกถูกตรวจสอบ

เป็นผู้เชื่อมโยงข้อมูลเชิงคุณภาพ ศึกษานิเทศก์สามารถเป็นหลักฐานสำคัญที่สะท้อนการเรียนรู้ที่แท้จริงของเด็กให้ระบบได้เห็น

จุดอ่อน (Weaknesses)

ขาดการอบรมเฉพาะทางและเครื่องมือประเมินที่ยืดหยุ่น ศึกษานิเทศก์ส่วนใหญ่ยังขาดความรู้และเครื่องมือที่เหมาะสมกับการประเมิน โหมดสคูล โดยตรง

ภาระงานเดิมที่หนัก การเพิ่มภารกิจนิเทศ โฮมสคูล โดยไม่มีการปรับโครงสร้างภาระงานเดิม อาจทำให้ไม่สามารถดำเนินการได้อย่างมีประสิทธิภาพ

แนวคิดการประเมินแบบเก่าที่ฝังลึก แม้จะอบรม แต่บางส่วนอาจยังยึดติดกับเกณฑ์วัดผลแบบตัวเลขและมาตรฐานโรงเรียน

โอกาส (Opportunities)

เป็นผู้บุกเบิกในการพัฒนารูปแบบการนิเทศแบบใหม่ สร้างองค์ความรู้และนวัตกรรมด้านการประเมินการศึกษาทางเลือก

เสริมสร้างบทบาทความเป็น "ผู้รู้" ของศึกษานิเทศก์ในมิติที่หลากหลาย ไม่ใช่แค่ผู้รู้เรื่องหลักสูตร แต่เป็นผู้รู้เรื่องการเรียนรู้ในบริบทชีวิตจริง

ลดช่องว่างระหว่างระบบราชการกับประชาชน เป็นสะพานเชื่อมความเข้าใจระหว่างผู้ปกครองกับรัฐ

อุปสรรค (Threats)

การขาดการยอมรับบทบาทใหม่จากเพื่อนร่วมงานหรือผู้บริหารระดับสูง หากระบบไม่สนับสนุน อาจทำให้ศึกษานิเทศก์ไม่มีกำลังใจหรืออำนาจในการทำงานอย่างเต็มที่

ความไม่เข้าใจจากครอบครัวบางส่วน ครอบครัวบางส่วนอาจยังหวาดระแวงการเข้ามาของเจ้าหน้าที่รัฐ แม้จะเป็นบทบาทใหม่ก็ตาม

ความเสี่ยงที่จะเกิดดุลยพินิจที่ไม่เหมาะสม หากการอบรมไม่เพียงพอ อาจทำให้การประเมินยังคงขึ้นอยู่กับดุลยพินิจส่วนตัวของผู้ประเมิน

จากมุมมองของผู้ปกครองที่จัดการศึกษา Homeschool สิ่งที่สำคัญที่สุดคือสิ่งที่ส่งผลกระทบต่อชีวิตประจำวันและกระบวนการเรียนรู้ของลูกโดยตรง รวมถึงการลดภาระและความกังวลที่พวกเขากำลังเผชิญอยู่

1. แนวทางที่เป็นไปได้มากที่สุด: แนวทางการส่งเสริมการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานโดยครอบครัว (สำหรับครอบครัว) แนวทางนี้มุ่งเน้นการสร้างเสริมศักยภาพและลดอุปสรรคที่ครอบครัวต้องเผชิญในระดับจุลภาค (micro-level) โดยตรง การที่ผู้ปกครองได้มีบทบาทในการออกแบบการเรียนรู้ร่วมกับลูก, มีรูปแบบการประเมินที่ยืดหยุ่น, และได้รับการสนับสนุนด้านจิตวิทยาและสังคม จะส่งผลให้พวกเขามีความมั่นใจและรู้สึกมีอำนาจในการจัดการศึกษามากขึ้น สิ่งเหล่านี้เป็นปัจจัยภายในที่ครอบครัวสามารถควบคุมและสัมผัสได้จริงมากที่สุด

จุดแข็งที่โดดเด่น ผู้ปกครองเห็นคุณค่าอย่างมากกับการที่ลูกได้เรียนรู้สิ่งที่สนใจจริงๆ และการประเมินที่ไม่ยึดติดกับตัวเลข ซึ่งตรงกับปรัชญา โฮมสคูล การสนับสนุนให้ผู้ปกครอง

กล้าลงมือทำและเห็นผลลัพธ์จริง ๆ ก็เป็นสิ่งสำคัญที่ช่วยลดความกลัวและความไม่มั่นใจที่เกิดจากวาทกรรมรัฐนิยม

จุดอ่อนที่จัดการได้ แม้การสื่อสารกับลูกต้องใช้ทักษะ แต่เป็นสิ่งที่ผู้ปกครองสามารถพัฒนาได้เอง หรือผ่านการอบรมที่เน้นทักษะการโค้ช ไม่ใช่การสอนเนื้อหา

2. แนวทางที่เป็นไปได้รองลงมา: แนวทางการส่งเสริมการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานโดยสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษา (สำหรับเขตพื้นที่) และแนวทางการส่งเสริมการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานโดยครอบครัว (สำหรับศึกษานิเทศก์ในเขตพื้นที่การศึกษา) (สองแนวทางนี้มีความเชื่อมโยงกันอย่างใกล้ชิดและควรพิจารณาร่วมกันจากมุมมองของผู้ปกครอง) แนวทางในระดับเขตพื้นที่และบทบาทของศึกษานิเทศก์มีผลกระทบโดยตรงต่อประสบการณ์ของผู้ปกครองในแต่ละวัน นี่คือ "หน้าด่าน" ที่ผู้ปกครองต้องติดต่อและปฏิสัมพันธ์ด้วยบ่อยที่สุด การที่เจ้าหน้าที่เขตและศึกษานิเทศก์มีความเข้าใจ มีทัศนคติที่เป็นมิตร และสามารถเปลี่ยนบทบาทจาก "ผู้ควบคุม" เป็น "ผู้สนับสนุน" จะช่วยลดความตึงเครียดและความหวาดระแวงได้มหาศาล

จุดแข็งที่โดดเด่น ผู้ปกครองให้ความสำคัญกับการที่เขตพื้นที่และศึกษานิเทศก์ "เข้าใจ" และ "สร้างความไว้วางใจ" ซึ่งจะทำให้พวกเขากล้าที่จะเปิดเผยข้อมูลและขอความร่วมมือมากขึ้น การที่เขตเป็นตัวกลางเชื่อมโยงนโยบายกับปฏิบัติก็เป็นประโยชน์อย่างยิ่งในการนำเสียงของครอบครัวไปสู่ระดับนโยบาย

จุดอ่อนที่ต้องแก้ไข จุดอ่อนสำคัญคือ "เจ้าหน้าที่ยังขาดความเข้าใจและทักษะที่จำเป็น" รวมถึง "ความต้านทานจากระบบราชการเดิม" ซึ่งต้องอาศัยการอบรมอย่างเข้มข้นและต่อเนื่อง เพื่อให้การเปลี่ยนแปลงกรอบคิดเกิดขึ้นจริงในทางปฏิบัติ มิฉะนั้นแนวทางที่ดีก็จะเป็นเพียงกระดาษ

นอกจากนี้ ยังมีการนำเสนอ ตารางสรุปความเชื่อมโยง ระหว่างองค์ประกอบของวาทกรรมที่ถูกวิพากษ์ กับแนวทางการส่งเสริมที่พัฒนาขึ้น เพื่อเน้นย้ำว่าแนวทางเหล่านี้ไม่ได้เป็นเพียงข้อเสนอเชิงเทคนิค แต่เป็นการปฏิรูปที่เข้าใจรากของปัญหาเชิงโครงสร้างอย่างลึกซึ้ง การวิเคราะห์ SWOT ของแนวทางการส่งเสริมการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานโดยครอบครัว จากมุมมองของครอบครัว เพื่อสะท้อนมุมมองของผู้ใช้งานจริง (ครอบครัวผู้จัดการศึกษา โฮมสคูล) ต่อจุดแข็ง จุดอ่อน โอกาส และอุปสรรคของแนวทางที่นำเสนอ ผู้วิจัยได้ทำการวิเคราะห์ SWOT ในแต่ละระดับดังนี้

ตาราง 12 ตารางสรุปความเชื่อมโยง ระหว่างองค์ประกอบของวาทกรรมที่ถูกวิพากษ์ กับแนวทางการส่งเสริมที่พัฒนาขึ้น

แนวทางหลัก	จุดแข็ง (Strengths)	จุดอ่อน (Weaknesses)	โอกาส (Opportunities)	อุปสรรค (Threats)
1) การออกแบบการเรียนรู้ร่วมกับนักเรียน	เสริมศักยภาพผู้เรียน สอดคล้องกับ ความสนใจ	ต้องใช้เวลาในการเจรจาและ ความเข้าใจ ระหว่าง ผู้ปกครองกับ นักเรียน	ตอบโจทย์ แนวโน้ม Personalized Learning	ขาดระบบติดตามและ ประเมินร่วมที่มี มาตรฐาน
2) การประเมินผลที่สะท้อนความเปลี่ยนแปลงที่มีความหมาย	เปิดพื้นที่ให้เห็น พัฒนาการจริง ของเด็ก	ยากต่อการ แปลงเป็นเกณฑ์ วัดกลาง	สนับสนุน แนวทาง การศึกษาเพื่อ ชีวิต	การประเมินแบบ บูรณาการยังไม่ ถูกยอมรับใน ระบบหลัก
3) ระบบรองรับและรับรองที่ยืดหยุ่น	ลดความกดดัน ครอบครัวยืดหยุ่นต่อ สถานการณ์ชีวิต	เจ้าหน้าที่บาง รายยังขาดความ เข้าใจ	สามารถพัฒนา เป็นนโยบาย ระดับชาติใน อนาคต	มีข้อจำกัดทาง กฎหมายหรือข้อ ระเบียบที่ยังล่า หลัง
4) เครือข่ายและกลุ่มสนับสนุนจากรัฐและภาคประชาชน	สร้างแรง สนับสนุนอย่าง เป็นรูปธรรม	ยังไม่มีโครงสร้าง ถาวรหรือ หน่วยงานเฉพาะ รองรับทั้งหมด	ส่งเสริมการมี ส่วนร่วมของ ภาคประชาชน	ขาดงบประมาณ หรือบุคลากรเพื่อ สนับสนุนใน ระดับชุมชน
5) การปฏิรูปวาทกรรมทางการศึกษา	ยกระดับ ภาพลักษณ์ของ ครอบครัวและ ผู้เรียน	อาจถูกต่อต้าน จากฝ่ายอนุรักษ์ นิยม	เชื่อมโยงกับ นโยบายรัฐที่เน้น การเรียนรู้ตลอด ชีวิต	วาทกรรมเชิงลบ ยังฝังแน่นใน ระบบราชการ และสังคม

จากตารางที่ 12 จะเห็นว่า จากการเปิดพื้นที่ให้ตัวแทนผู้ปกครองซึ่งมีบทบาทเป็น “ผู้จัดการศึกษา” ได้ร่วมกันวิพากษ์แนวทางการส่งเสริมการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานโดยครอบครัว ที่พัฒนาขึ้นจากระยะที่ 2 โดยใช้เครื่องมือวิเคราะห์ SWOT ประกอบด้วย จุดแข็ง จุดอ่อน โอกาส และอุปสรรค นั้น ทำให้สามารถสะท้อนมิติแห่งความเป็นจริงทางปฏิบัติซึ่งบางครั้งอาจหลุดจาก กรอบทฤษฎีหรือโครงสร้างของภาครัฐ การวิพากษ์นี้ไม่เพียงแสดงความเข้าใจของผู้ปกครอง ที่มีต่อแนวทางเท่านั้น หากแต่ยังสะท้อนความหวัง ความกังวล และจินตนาการของครอบครัวต่อ ระบบการศึกษาไทยที่กำลังเปลี่ยนผ่านไปสู่ความยืดหยุ่นและเป็นประชาธิปไตยมากยิ่งขึ้น

แนวทางที่ 1 การออกแบบการเรียนรู้ร่วมกับนักเรียน โดยผู้ปกครองเห็นว่าเป็นแนวทางที่ “มีพลัง” เพราะเปิดโอกาสให้ผู้เรียนเป็นศูนย์กลางอย่างแท้จริง เด็กสามารถออกแบบ การเรียนรู้ตามความสนใจ ร่วมวางแผนเป้าหมาย และเลือกวิธีเรียนที่เหมาะสมกับตนเอง ซึ่งช่วยให้เกิด แรงจูงใจภายใน (intrinsic motivation) อย่างยั่งยืน จุดแข็งของแนวทางนี้คือการเคารพศักดิ์ศรีของ เด็ก และทำให้การเรียนรู้มีความหมายจริง อย่างไรก็ตาม ผู้ปกครองบางรายสะท้อนว่า ครอบครัว ต้องใช้ทักษะการสื่อสารที่ดีมาก และอาจต้องใช้เวลาเรียนรู้ร่วมกับลูกเพื่อออกแบบกิจกรรมได้ อย่างเหมาะสม จึงอาจไม่เหมาะกับครอบครัวที่มีข้อจำกัดด้านเวลา หรือผู้ปกครองที่ยังไม่มั่นใจใน บทบาทการจัดการเรียนรู้

แนวทางที่ 2 การประเมินผลที่สะท้อนความเปลี่ยนแปลงที่มีความหมาย โดย ผู้ปกครองตอบรับแนวคิดนี้อย่างชัดเจน โดยเฉพาะการเปิดให้ใช้รูปแบบการประเมินที่หลากหลาย เช่น สมุดบันทึก โครงการ หรือคลิปวิดีโอ ซึ่งช่วยสะท้อนพัฒนาการของเด็กได้มากกว่าการสอบ แบบวัดผลสัมฤทธิ์แบบเดิม จุดแข็งคือ ทำให้เด็กและผู้ปกครองรู้สึกว่าการประเมินไม่ใช่การ ตัดสิน แต่เป็นการสื่อสารความเข้าใจในตัวเอง อย่างไรก็ตาม มีความท้าทายในการ “แปลผล” ของเจ้าหน้าที่รัฐ ซึ่งอาจไม่คุ้นชินกับการประเมินแบบไม่เป็นทางการ ผู้ปกครองบางรายจึงเสนอว่า แนวทางนี้จะได้ผลก็ต่อเมื่อเจ้าหน้าที่ได้รับการอบรมให้เข้าใจการประเมินเชิงคุณภาพมากขึ้น

แนวทางที่ 3 ระบบรองรับและรับรองที่ยืดหยุ่น โดยแนวทางนี้ได้รับการยกย่อง จากผู้ปกครองเกือบทั้งหมดว่า “เป็นหัวใจสำคัญของความเป็นไปได้” เพราะหากไม่มีระบบราชการ ที่เข้าใจและให้ความชอบธรรมแก่ครอบครัว ก็จะไม่มีความก้าวหน้าแนวทางอื่น ๆ ไปสู่การปฏิบัติได้จริง ระบบที่ดีต้องไม่บังคับให้จัดทำแผนรายสัปดาห์ตามรูปแบบโรงเรียน แต่ต้องเปิดรับแผนการเรียนรู้ ที่เกิดจากชีวิตจริง เช่น การเรียนรู้จากการเดินทาง การเล่น หรือการอยู่ร่วมกับธรรมชาติ จุดแข็งคือ การลดแรงกดดันจากระบบแบบฟอร์ม ลดการรู้สึกว่า “ต้องพิสูจน์ว่าดีพอ” แต่จุดอ่อนที่พบคือ ใน

บางพื้นที่ยังไม่มีเจ้าหน้าที่ที่เข้าใจแนวคิดนี้อย่างแท้จริง ทำให้ระบบแม้จะออกแบบมาดี แต่หากไม่มีคนพร้อมก็จะเป็นเพียงกระดาษเปล่า

แนวทางที่ 4 เครือข่ายและกลุ่มสนับสนุนจากรัฐและภาคประชาชน โดยผู้ปกครองเห็นว่า การมีพี่เลี้ยงหรือกลุ่มครอบครัวที่ร่วมเดินทางด้วยกัน มีผลอย่างยิ่งต่อการลดความโดดเดี่ยว และเพิ่มความมั่นใจ โดยเฉพาะในระยะเริ่มต้นที่หลายครอบครัวอาจไม่มั่นใจในความสามารถของตนเอง จุดแข็งของแนวทางนี้คือการสร้าง “ชุมชนการเรียนรู้” ที่เชื่อมโยงกันเป็นเครือข่าย เปิดพื้นที่ให้แลกเปลี่ยนประสบการณ์ และพัฒนาระบบช่วยเหลือที่ไม่เป็นทางการ แต่มีประสิทธิภาพ อย่างไรก็ตาม ผู้ปกครองบางรายกังวลเรื่องการตีตราจากรัฐ เช่น กลัวว่าจะถูกจัดว่าเป็น “โรงเรียนเถื่อน” หากรวมกลุ่มกันโดยไม่มีการรอบที่ชัดเจน จึงเสนอว่ารัฐควรมีกฎหมายหรือประกาศรับรองสถานะของกลุ่มสนับสนุนเหล่านี้อย่างชัดเจนและเป็นมิตร

แนวทางที่ 5 การปฏิรูปวาทกรรมทางการศึกษา โดยแนวทางนี้ได้รับเสียงสะท้อนที่ “ลึกซึ้ง” มากที่สุด ผู้ปกครองทุกคนรู้สึกว่าการทัศนคติของเจ้าหน้าที่ ครู หรือแม้แต่คนรอบข้างยังเต็มไปด้วยอคติ เช่น “เรียนแบบนี้จะไปสอบเข้ามหาวิทยาลัยได้หรือ?” หรือ “ทำไมไม่ส่งลูกเข้าโรงเรียนเหมือนคนอื่น?” จุดแข็งของแนวทางนี้คือการตั้งคำถามกับกรอบความคิดแบบรัฐนิยมที่ตัดสินทุกคนด้วยมาตรฐานเดียว แต่จุดอ่อนคือ วาทกรรมต้องใช้เวลาในการเปลี่ยนผ่าน และอาจไม่ได้เห็นผลทันทีเหมือนแนวทางเชิงปฏิบัติอื่น ๆ อย่างไรก็ตาม ผู้ปกครองเห็นว่า หากวาทกรรมเปลี่ยนเมื่อไร แนวทางทั้งระบบจะเปลี่ยนได้อย่างแท้จริง

จากการสะท้อนของผู้ปกครองทั้งหมด แนวทางที่ได้รับการระบุว่า “เป็นไปได้มากที่สุด” ในเชิงปฏิบัติ และควรเป็น “ฐานแกนกลาง” ของการออกแบบนโยบายระดับชาติ คือ “แนวทางที่ 3 ระบบรองรับและรับรองที่ยืดหยุ่น” เพราะเป็นแนวทางที่ช่วยลดความตึงเครียดระหว่างครอบครัวกับรัฐ เปิดพื้นที่ให้ความหลากหลายทางการเรียนรู้มีชีวิตจริง และสามารถปรับใช้ได้ในทุกบริบทของครอบครัว หากระบบนี้สามารถถูกพัฒนาให้มีเจ้าหน้าที่ที่เข้าใจ ยืดหยุ่น และสนับสนุนครอบครัวได้อย่างแท้จริง จะทำให้แนวทางอื่น ๆ สามารถเกิดขึ้นและขยายผลได้ตามมา แนวทางนี้จึงไม่ใช่เพียง “ข้อเสนอเชิงนโยบาย” แต่เป็น “โครงสร้างพื้นฐานทางวัฒนธรรม” ที่จะพลิกระบบการศึกษาจากการควบคุม ไปสู่การไว้วางใจ และจากการจำกัด ไปสู่การเปิดโอกาสให้ครอบครัวได้ทำหน้าที่ของตนอย่างเต็มที่ภายใต้การเคารพและการสนับสนุนของรัฐที่เห็นคุณค่าในความแตกต่างอย่างแท้จริง

การจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานโดยครอบครัวเป็นกระบวนการเรียนรู้ที่มีศักยภาพในการเปิดพื้นที่ให้ผู้เรียนได้เรียนรู้ตามความสนใจอย่างเป็นธรรมชาติ ขณะเดียวกันก็เสริมสร้าง

บทบาทของผู้ปกครองในฐานะผู้ออกแบบ ประเมิน และร่วมเดินทางกับผู้เรียนอย่างใกล้ชิด แนวทางนี้ยึดหลักเสรีภาพ ความเคารพในเจตจำนงของผู้เรียน และการเรียนรู้ที่เชื่อมโยงกับชีวิตจริง อย่างไรก็ตาม การดำเนินการดังกล่าวยังต้องเผชิญกับข้อจำกัดทั้งจากตัวระบบราชการ กรอบทางวาทกรรม และบริบทของแต่ละครอบครัวเอง จากการวิเคราะห์ SWOT อย่างละเอียด ซึ่งได้ชี้ให้เห็นทั้งจุดแข็ง จุดอ่อน โอกาส และอุปสรรคที่ส่งผลต่อการจัดการศึกษาโดยครอบครัว จึงได้มีการปรับปรุงแนวทางสนับสนุนให้ชัดเจนและเป็นไปได้มากยิ่งขึ้น โดยเน้นทั้งความยืดหยุ่น ความเข้าใจร่วม และการพัฒนาศักยภาพของครอบครัวอย่างต่อเนื่อง ดังนี้

1) **ส่งเสริมทักษะการออกแบบการเรียนรู้ร่วมกันระหว่างผู้ปกครองกับผู้เรียน** โดยครอบครัวควรได้รับการสนับสนุนผ่านชุดเครื่องมือ (Toolkits) หรือคู่มือภาษาง่าย ที่ช่วยในการออกแบบแผนการเรียนรู้ร่วมกับบุตรหลาน โดยเน้นให้กระบวนการออกแบบมีลักษณะเปิดกว้าง เคารพเสียงของผู้เรียน และใช้แนวคิด “การเจรจาเพื่อการเรียนรู้” แทนการวางแผนแบบสั่งการ ทั้งนี้ อาจรวมถึงการอบรมเชิงปฏิบัติการสำหรับผู้ปกครองเกี่ยวกับการตั้งคำถาม การตั้งเป้าหมายร่วม และการสร้างกิจกรรมเรียนรู้จากบริบทใกล้ตัว

2) **พัฒนาทักษะการสื่อสารเพื่อเสริมความสัมพันธ์ภายในครอบครัว** เนื่องจากการเรียนรู้โดยครอบครัวต้องอาศัยการพูดคุยและความเข้าใจระหว่างกันเป็นสำคัญ จึงควรมีการจัดกิจกรรมเวิร์กช็อป หรือกลุ่มแลกเปลี่ยนเรียนรู้สำหรับผู้ปกครองที่เน้นการฝึกทักษะการฟังอย่างลึกซึ้ง (Deep Listening) การตั้งคำถามแบบเปิด และการสะท้อนความรู้สึกเชิงบวก ซึ่งจะช่วยลดความตึงเครียดในระหว่างการเรียนรู้ และเพิ่มพลังให้ครอบครัวดำรงอยู่ในบทบาท “ผู้ร่วมเรียนรู้” ได้อย่างแท้จริง

3) **สร้างระบบการประเมินพัฒนาการที่เข้าใจง่ายและยืดหยุ่น** ควรส่งเสริมให้ผู้ปกครองใช้รูปแบบการประเมินแบบบูรณาการ เช่น สมุดภาพสะท้อนการเรียนรู้ (Learning Journal), แฟ้มสะสมงาน (Portfolio), หรือวิดีโอแสดงกระบวนการเรียนรู้ โดยไม่ต้องเน้นผลสัมฤทธิ์เชิงตัวเลข พร้อมกันนี้ควรมีเครื่องมือแนะนำการเขียนบันทึกผลการเรียนรู้ในลักษณะที่สื่อสารได้ดีกับเจ้าหน้าที่ เช่น ตัวอย่างการเขียน, กรอบประเมินตนเอง และเทคนิคการอธิบายพัฒนาการอย่างเป็นระบบ

4) สนับสนุนให้ครอบครัวรวมกลุ่มเป็นเครือข่ายเรียนรู้ จากข้อจำกัดด้านความมั่นใจและทัศนคติเชิงลบ ครอบครัวควรมีพื้นที่รวมกลุ่มเป็น “ชุมชนการเรียนรู้โดยครอบครัว” (Family Learning Community) ซึ่งทำหน้าที่เป็นพื้นที่สื่อสาร ประเมิน แลกเปลี่ยนผลงานและวิธีการเรียนรู้ โดยสามารถจัดเวิร์กช็อปแลกเปลี่ยนผลงานของเด็ก เช่น นิทรรศการ โชว์เคส หรือการเล่นิทาน ฯลฯ เพื่อช่วยสร้างความเชื่อมั่นในแนวทางของตนเอง พร้อมเป็นพื้นที่พัฒนาความรู้ใหม่ ๆ ที่เสริมทักษะผู้ปกครองอย่างต่อเนื่อง

5) เตรียมแนวทางการสื่อสารกับเจ้าหน้าที่เขตในเชิงสร้างสรรค์ เพื่อป้องกันความเข้าใจผิดและแรงกดดันจากเจ้าหน้าที่ ครอบครัวควรได้รับคู่มือหรือคำแนะนำเรื่อง “การสื่อสารกับศึกษานิเทศก์” ในลักษณะการสร้างพันธมิตร ไม่ใช่การปะทะ เช่น การอธิบายแผนการเรียนรู้โดยใช้ภาษาที่ตรงประเด็นและเข้าใจง่าย, การตั้งวงพูดคุยอย่างไม่เป็นทางการก่อนการประเมิน และการจัดวงสะท้อนที่เชิญเจ้าหน้าที่เข้ามามีส่วนร่วมเพื่อเข้าใจบริบทการเรียนรู้มากกว่าการตรวจสอบเอกสารเพียงอย่างเดียว

6) สื่อสารคุณค่าของการเรียนรู้โดยครอบครัวสู่สาธารณะ โดยแนวทางสุดท้ายคือ การเปิดพื้นที่สื่อสารเรื่องราวของครอบครัวที่จัดการศึกษาเองไปยังสังคม ผ่านรูปแบบบันทึกเรื่องเล่า วิดีโอสั้น หรือบทความบนแพลตฟอร์มออนไลน์ เพื่อสร้างวาทกรรมใหม่ที่มอง homeschool เป็นเพียง “การออกนอกกระบวน” แต่เป็นนวัตกรรมทางการศึกษาที่มุ่งให้เด็กได้เรียนรู้อย่างลึกซึ้ง เติบโตอย่างอิสระ และเชื่อมโยงกับชีวิตจริง

แนวทางที่เสนอข้างต้น เป็นแนวทางที่พัฒนาขึ้นจากการวิเคราะห์ข้อดี ข้อจำกัด โอกาส และอุปสรรคของการจัดการศึกษาโดยครอบครัวอย่างรอบด้าน โดยมุ่งเน้นให้ครอบครัวมีความสามารถในการออกแบบ สื่อสาร และประเมินการเรียนรู้ของตนเองอย่างมีพลัง พร้อมทั้งส่งเสริมให้เกิดระบบสนับสนุนที่เป็นมิตรและยืดหยุ่นจากทั้งภายใน (ครอบครัว) และภายนอก (ภาครัฐ/สังคม) อย่างสมดุล เพื่อให้การศึกษาขั้นพื้นฐานโดยครอบครัวมิใช่เพียงสิทธิที่ถูก “อนุญาต” แต่เป็นการเรียนรู้ที่ได้รับการยอมรับอย่างเต็มภาคภูมิ

บทที่ 5

สรุป อภิปรายผล และข้อเสนอแนะ

การวิจัยเรื่อง “การพัฒนาแนวทางการส่งเสริมการจัดการศึกษาโดยครอบครัว (Homeschool)” ฉบับนี้ มีความมุ่งหมายเพื่อวิเคราะห์ความสัมพันธ์เชิงอำนาจ อุดมการณ์ และโครงสร้างที่ซ่อนอยู่ในวาทกรรมเกี่ยวกับการจัดการศึกษาโดยครอบครัวในสังคมไทย และเพื่อพัฒนาแนวทางส่งเสริมการจัดการศึกษาดังกล่าวบนฐานของความเข้าใจเชิงวิพากษ์ ผลการวิจัยได้ชี้ให้เห็นพลวัตที่ซับซ้อนระหว่างเจตจำนงของรัฐในการควบคุมมาตรฐานการศึกษา กับสิทธิและเสรีภาพของครอบครัวในการออกแบบการเรียนรู้ตามบริบทของตนเอง

5.1 ความมุ่งหมายของงานวิจัย

1. เพื่อวิเคราะห์โครงสร้างและความสัมพันธ์ระหว่างผู้มีส่วนได้เสียในการจัดการศึกษาโดยครอบครัว
2. เพื่อพัฒนาแนวทางการส่งเสริมการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานโดยครอบครัว
3. เพื่อประเมินศึกษาความเป็นไปได้ของแนวทางการส่งเสริมการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานโดยครอบครัว

5.2 ความสำคัญของการวิจัย

ในการศึกษาครั้งนี้เป็นการเปิดพื้นที่ทางความคิดที่มาจากการวิจัย ผ่านการศึกษาตามแนวการวิเคราะห์วาทกรรมเชิงวิพากษ์ ทำให้เห็นความสัมพันธ์เชิงอำนาจ ความไม่เทียม อุดมการณ์ และโครงสร้างความสัมพันธ์ระหว่างผู้จัดการศึกษาและผู้มีอำนาจในระบบการศึกษา เพื่อสร้างความตระหนักถึงการจัดการศึกษาโดยครอบครัว (Homeschool) และพัฒนาแนวทางที่จะช่วยส่งเสริมการจัดการศึกษาโดยครอบครัวให้เกิดการเปลี่ยนแปลงอย่างเหมาะสมสอดคล้องกับบริบทร่วมสมัยในทุกมิติ

5.3 วิธีการดำเนินการวิจัยและขั้นตอนการดำเนินงาน

การดำเนินการวิจัยครั้งแบ่งเป็น 3 ระยะ โดยระยะที่ 1 เป็นการตอบคำถามการวิจัยและความมุ่งหมายการวิจัยข้อที่ 1 ส่วนระยะที่ 2 เป็นการตอบคำถามการวิจัยและความมุ่งหมายการวิจัยข้อที่ 2 ทั้งนี้ และ ระยะที่ 3 เป็นการตอบคำถามการวิจัยและความมุ่งหมายการวิจัยข้อที่ 3 โดยแต่ละระยะมีขอบเขตดังนี้

ระยะที่ 1 ใช้การวิเคราะห์วาทกรรมเชิงวิพากษ์ (Critical Discourse Analysis: CDA) ของนอร์แมน แฟร์คลาฟ (Norman Fairclough) ในการวิเคราะห์ 3 ระดับ คือ ระดับตัวบท (Text) ระดับวิถีปฏิบัติวาทกรรม (discourse practice) และระดับวิถีปฏิบัติทางสังคม (socio-cultural practice) ซึ่งข้อมูลที่จะทำมาวิเคราะห์ด้วย CDA แบ่งออกเป็น 4 ส่วน ดังนี้

ส่วนที่ 1 ตัวบทเอกสาร เลือกจากเอกสารราชการที่เกี่ยวข้องกับการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานโดยครอบครัว เนื่องจากรัฐเป็นผู้มีอำนาจและใช้อำนาจผ่านสถาบันออกมาในรูปเอกสาร โดยเก็บเอกสารตั้งแต่สมัยรัชกาลที่ 5 เนื่องจากเป็นจุดเริ่มต้นของการศึกษาที่มีระบบระเบียบแบบแผนจนถึง พ.ศ. 2566

ส่วนที่ 2 ตัวบทถ้อยคำจากกลุ่มผู้ให้ข้อมูลหลักในฐานะผู้ให้บริการด้วยการสัมภาษณ์เชิงลึก โดยเลือกแบบเจาะจงจากผู้ให้ข้อมูล คือ กลุ่มเจ้าหน้าที่กลุ่มส่งเสริมการจัดการศึกษา เจ้าหน้าที่กลุ่มนิเทศ ติดตาม และประเมินผลการจัดการศึกษา และตัวแทนผู้บริหารสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษา ซึ่งเป็นผู้รับผิดชอบการให้บริการโดยตรง กำหนดจากพื้นที่ที่ใช้ในการศึกษาคือ กรุงเทพมหานคร เพราะเป็นพื้นที่ที่มีผู้จัด โฮมสคูล มากเป็นอันดับ 1 ของประเทศไทย และมีลักษณะความเป็นเมือง

ส่วนที่ 3 ตัวบทถ้อยคำจากกลุ่มผู้ให้ข้อมูลหลักในฐานะผู้รับบริการด้วยการสัมภาษณ์เชิงลึก โดยเลือกแบบเจาะจงจากผู้ให้ข้อมูล คือ ผู้จัดการศึกษา ซึ่งเป็นผู้ที่ต้องรับบริการจากสำนักเขตพื้นที่และเป็นผู้ดูแลผู้เรียนโดยตรง กำหนดจากพื้นที่ที่ใช้ในการศึกษาคือกรุงเทพมหานคร เพราะเป็นพื้นที่ที่มีผู้จัด โฮมสคูล มากเป็นอันดับ 1 ของประเทศไทย และมีลักษณะความเป็นเมือง

ระยะที่ 2 การพัฒนาแนวทางการส่งเสริมการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานโดยครอบครัว (Homeschool) โดยระยะที่ 2 เป็นกระบวนการพัฒนาแนวทางการส่งเสริมการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานโดยครอบครัว (Homeschool) โดยอาศัยข้อมูลและข้อค้นพบจากการวิเคราะห์วาทกรรมเชิงวิพากษ์ในระยะที่ 1 มาสังเคราะห์เพื่อเป็นข้อมูลในการดำเนินการประชุมเชิงปฏิบัติการ จากนั้นผู้วิจัยได้ดำเนินการจัดประชุมเชิงปฏิบัติการ (Workshop) โดยเชิญผู้ทรงคุณวุฒิและผู้มีส่วนเกี่ยวข้องกับการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานโดยครอบครัว อาทิ ตัวแทนจากสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษา ศิษยานุศิษย์ และผู้ปกครองในฐานะผู้จัดการศึกษา เข้าร่วมแลกเปลี่ยนความคิดเห็นเกี่ยวกับองค์ประกอบสำคัญของวาทกรรมการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานโดยครอบครัว ซึ่งการคัดเลือกผู้เข้าร่วมเป็นแบบเจาะจง (Purposive Sampling) โดยใช้เกณฑ์จากประสบการณ์และบทบาทในการจัดหรือกำกับดูแล โฮมสคูล มาแล้วไม่น้อยกว่า 3 ปี จากนั้น ผู้วิจัยได้นำแนวทาง

ที่สังเคราะห์จากการประชุมเชิงปฏิบัติการดังกล่าวไปสัมภาษณ์เชิงลึกกับกลุ่มผู้ทรงคุณวุฒิซึ่งมีความเชี่ยวชาญในด้านการศึกษาทางเลือกและ โฮมสคูล เพื่อตรวจสอบความสอดคล้อง ความเหมาะสม และความเป็นไปได้ในการนำไปใช้จริง การสัมภาษณ์ดังกล่าวเป็นกระบวนการเสริมสร้างความเข้มแข็งเชิงวิชาการให้กับแนวทางที่พัฒนาขึ้น และนำไปสู่การปรับปรุงให้เกิดความสมบูรณ์ยิ่งขึ้นในลำดับต่อไป

ระยะที่ 3 การประเมินและศึกษาความเป็นไปได้ของแนวทางการส่งเสริมการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานโดยครอบครัว ในระยะที่ 3 ผู้วิจัยดำเนินการศึกษาวิจัยเพื่อประเมินคุณภาพ และ ศึกษาความเป็นไปได้ของแนวทางการส่งเสริมการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานโดยครอบครัวที่ได้พัฒนาขึ้นจากผลการวิเคราะห์และสังเคราะห์ในระยะที่ 1 และระยะที่ 2 โดยมุ่งตรวจสอบความเหมาะสมของแนวทางทั้งในเชิงนโยบายและเชิงปฏิบัติ เพื่อให้แนวทางที่ได้สามารถนำไปใช้ในการส่งเสริมและพัฒนาระบบการศึกษาขั้นพื้นฐานโดยครอบครัวได้อย่างมีประสิทธิภาพ และสอดคล้องกับบริบทจริงของสังคมไทย การดำเนินการวิจัยในระยะนี้ใช้วิธีวิจัยแบบประเมินคุณภาพเชิงโครงสร้างของแนวทาง (Program Evaluation) โดยผู้วิจัยนำร่างแนวทางจากระยะที่ 2 มาปรับปรุงในเบื้องต้น และเข้าสู่กระบวนการประเมินด้วยเครื่องมือที่พัฒนาขึ้นตามกรอบแนวคิดของคณะกรรมการร่วมด้านมาตรฐานการประเมินการศึกษา (Joint Committee on Standards for Educational Evaluation: JCSEE) ซึ่งได้รับการปรับปรุงโดยสมาคมการประเมินแห่งประเทศไทย (Canadian Evaluation Society) โดยมีมติการประเมิน 5 ด้าน ได้แก่

- 1) ความเป็นประโยชน์ (Utility Standards)
- 2) ความเป็นไปได้ (Feasibility Standards)
- 3) ความเหมาะสม (Propriety Standards)
- 4) ความถูกต้องเที่ยงตรง (Accuracy Standards)
- 5) ความสำนึกรับผิดชอบ (Accountability Standards)

ในการเก็บรวบรวมข้อมูล ผู้วิจัยใช้แบบประเมินมาตรา 5 ระดับ (Rating Scale) และเชิญผู้เชี่ยวชาญที่มีประสบการณ์ด้านการบริหารจัดการศึกษา การประเมินคุณภาพ และการจัดการศึกษาทางเลือก จำนวน 5 คน เป็นผู้ประเมินแนวทางตามองค์ประกอบข้างต้น ผลการประเมินจะถูกวิเคราะห์ด้วยการหาค่าเฉลี่ยตามเกณฑ์ของ มาเรียม นิลพันธุ์ (2551) เพื่อประเมินระดับคุณภาพและความเป็นไปได้เชิงระบบของแนวทาง นอกจากนั้น เพื่อให้การประเมินแนวทางมีความครอบคลุมและสะท้อนความเป็นไปได้ในเชิงปฏิบัติจริง ผู้วิจัยได้นำร่างแนวทางที่ผ่านการประเมินเบื้องต้นไปจัดกระบวนการวิพากษ์แนวทางจากกลุ่มผู้ใช้งานจริง ได้แก่

ผู้ปกครองในฐานะผู้จัดการศึกษาที่มีประสบการณ์จัด โฮมสคูล ไม่น้อยกว่า 3 ปี จำนวน 5 ครอบครัว โดยใช้กระบวนการวิเคราะห์ SWOT (Strengths, Weaknesses, Opportunities, Threats) เพื่อสะท้อนให้เห็นจุดแข็ง จุดอ่อน โอกาส และอุปสรรคของแนวทางในบริบท การใช้งานจริง ทั้งนี้เพื่อนำไปสู่การปรับปรุงแนวทางให้มีความสอดคล้องกับบริบททางสังคม ทรัพยากร และความต้องการของครอบครัวที่จัดการศึกษาได้อย่างแท้จริง ผลการประเมิน ทั้งจากผู้เชี่ยวชาญและกลุ่มผู้จัดการศึกษาจะถูกรวบรวม สังเคราะห์ และใช้เป็นข้อมูลหลัก ในการยืนยันคุณภาพ ความเหมาะสม และความเป็นไปได้ของแนวทางที่พัฒนาขึ้น รวมถึงเป็น ข้อมูลสำหรับการจัดทำข้อเสนอเชิงนโยบายในการส่งเสริมและพัฒนาระบบการจัดการศึกษา ขั้นพื้นฐานโดยครอบครัวในอนาคต

5.4 สรุปผลการวิจัย

5.4.1 สรุปผลการวิจัยเพื่อตอบคำถามวัตถุประสงค์ข้อที่ 1 เพื่อวิเคราะห์ โครงสร้างและความสัมพันธ์ระหว่างผู้มีส่วนได้เสียในการจัดการศึกษาโดยครอบครัว

จากการศึกษา วิเคราะห์ และวิพากษ์เอกสารนโยบาย แผนพัฒนา และข้อกำหนดที่เกี่ยวข้องกับการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานโดยครอบครัวจำนวน 17 ฉบับ ซึ่งถือเป็นกลุ่มเอกสารหลัก ที่สะท้อนเจตนารมณ์และแนวทางของรัฐบาลไทยในการกำหนดทิศทางการศึกษาระดับชาติ สามารถ สังเคราะห์ให้เห็นภาพรวมของระบบการศึกษาที่มีลักษณะชัดเจนในการยึดแนวคิดแบบ รวมศูนย์ อำนาจ (Centralization) และ มาตรฐานนิยม (Standardization) ไว้เป็นแกนกลางในการออกแบบ นโยบาย แม้จะมีวาทกรรมที่กล่าวถึง “ความหลากหลาย” “การมีส่วนร่วม” หรือ “สิทธิของ ครอบครัวในการจัดการศึกษา” แต่เมื่อพิจารณาในทางปฏิบัติและโครงสร้างของเอกสาร จะเห็นได้ ว่าสิทธิและเสรีภาพทางการศึกษา โดยเฉพาะในรูปแบบ การศึกษาภายในครอบครัว (Homeschool) ยังคงถูกจำกัดและกำกับโดยกลไกของรัฐอย่างแยกเอกสารเหล่านี้สะท้อนให้ เห็นถึงความพยายามของรัฐบาลไทยในการยกระดับ “คุณภาพ” และ “มาตรฐาน” ของระบบการศึกษา ซึ่งถือเป็นเป้าหมายที่อาจกล่าวได้ว่า “น่าชื่นชม” ในระดับนโยบาย แต่ปัญหาที่ตามมาคือ แนวทาง ในการยกระดับดังกล่าวมักถูกกำหนดผ่านกรอบคิดที่มุ่งวัดผลสำเร็จเชิงปริมาณ การวางระบบ ประกันคุณภาพ การจัดทำเกณฑ์ประเมินแบบเดียวกันทั่วประเทศ ตลอดจนการกำหนดหลักสูตร กลางที่เป็นทางการ สิ่งเหล่านี้กลายเป็นเครื่องมือที่ทำให้รัฐสามารถควบคุมทิศทางของการเรียนรู้ ได้อย่างเบ็ดเสร็จ แม้ในพื้นที่ที่ควรเปิดกว้างต่อความหลากหลาย เช่น การศึกษาภายในครอบครัว ผลที่ตามมาคือ แม้ครอบครัวจะมีสิทธิในการจัดการศึกษาเองตามที่กฎหมายรองรับไว้ใน พระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2542 แต่ในทางปฏิบัติกลับต้องเผชิญกับข้อจำกัด

มากมาย ทั้งจากเกณฑ์การประเมินที่ไม่สอดคล้องกับลักษณะเฉพาะของการเรียนรู้แบบครอบครัว การตีความที่เคร่งครัดของเจ้าหน้าที่ และการที่กลไกภาครัฐระดับพื้นที่ยังยึดถือแนวคิดแบบโรงเรียนเป็นศูนย์กลางอย่างเหนียวแน่น ครอบครัวที่จัดการศึกษาเองจึงต้องปรับตัวให้เข้ากับระบบเดิมแทนที่จะได้รับการสนับสนุนให้พัฒนาแนวทางการเรียนรู้ตามความเหมาะสมของแต่ละบริบท ยิ่งไปกว่านั้น วาทกรรมในเอกสารเหล่านี้มักมีลักษณะ “ประนีประนอมเชิงภาษา” กล่าวคือ ใช้ถ้อยคำที่ฟังดูส่งเสริมสิทธิ และการมีส่วนร่วมของประชาชน เช่น “ให้ครอบครัวมีบทบาท” “ส่งเสริมชุมชนเข้ามามีส่วนร่วม” หรือ “สนับสนุนความหลากหลายทางการเรียนรู้” แต่เมื่อดูในรายละเอียดของเนื้อหา กลับพบว่า ทิศทางหลักของนโยบายยังคงจำกัดสิทธิเหล่านั้นให้อยู่ภายใต้กรอบที่รัฐวางไว้ กล่าวอย่างชัดเจนคือ ครอบครัวอาจมี “สิทธิในการเลือก” แต่ไม่ใช่ “สิทธิในการกำหนด” สิ่งที่เหมาะสมต่อการเรียนรู้ของบุตรหลานตนเองอย่างแท้จริง แนวโน้มนี้ไม่เพียงแต่ส่งผลกระทบต่อสิทธิ เสรีภาพของครอบครัวเท่านั้น แต่ยังสะท้อนถึงการขาดความไว้วางใจจากรัฐต่อศักยภาพของประชาชนในการจัดการการศึกษาให้แก่ตนเองและลูกหลานของตนเอง ทั้งที่ในหลายกรณี การศึกษาภายในครอบครัวสามารถตอบสนองความต้องการของผู้เรียนได้อย่างลึกซึ้ง และเปิดโอกาสให้ผู้เรียนเติบโตในแบบที่เหมาะสมกับศักยภาพเฉพาะตน ซึ่งระบบโรงเรียนไม่สามารถจัดให้ได้ในระดับเดียวกัน

เมื่อพิจารณาเอกสารนโยบายด้านการศึกษาทั้ง 17 ฉบับอย่างเป็นระบบ จะเห็นได้ว่า นอกจากการแฝงแนวคิดแบบรวมศูนย์และมาตรฐานนิยมแล้ว สิ่งที่ปรากฏชัดเจนยิ่งกว่านั้นคือ กระบวนการ “สถาปนาตัวเองของรัฐ” ในฐานะ “ผู้นำทางปัญญา” หรือ “ผู้รู้สูงสุด” ที่มีอำนาจในการกำหนดว่า อะไรคือความรู้ อะไรคือคุณธรรม อะไรคือคุณภาพ และใครคือพลเมืองที่พึงประสงค์ของประเทศ วาทกรรมที่ดูเป็นกลาง เช่น “การสร้างพลเมืองที่มีคุณธรรม” “การยกระดับคุณภาพอย่างเท่าเทียม” หรือ “การพัฒนาศักยภาพมนุษย์เพื่อแข่งขันในเวทีโลก” แม้จะดูน่าชื่นชมในเชิงถ้อยคำ แต่ในระดับเชิงโครงสร้างและอุดมการณ์กลับแฝงการจัดลำดับคุณค่า ความรู้ และรูปแบบการเรียนรู้ไว้ในมือของรัฐเพียงฝ่ายเดียวอย่างแนบเนียน สิ่งนี้สะท้อนผ่านแนวทางของนโยบายที่รัฐมิได้เพียงส่งเสริมหรือสนับสนุนการเรียนรู้ แต่กลับทำหน้าที่ นิยามความถูกต้องของการเรียนรู้ และกำกับให้ทุกภาคส่วนปฏิบัติตามความเข้าใจที่รัฐผลิตขึ้น ไม่ว่าจะเป็นรูปแบบของหลักสูตร แผนการเรียนรู้ วิธีประเมินผล ไปจนถึงเป้าหมายของการศึกษา โดยรัฐกลายเป็นผู้วางกรอบความหมายว่าการศึกษาที่ “ดี” ต้องมีลักษณะอย่างไร และการเรียนรู้ที่ “มีคุณภาพ” ต้องสอดคล้องกับระบบที่วัดผลได้ ตรวจสอบได้ และควบคุมได้ ในทำนองเดียวกัน ความรู้ที่มีคุณค่าคือความรู้ที่สามารถนำไปสร้างผลิตภาพทางเศรษฐกิจได้ มากกว่าความรู้ที่

ทำให้มนุษย์เข้าใจตนเอง เข้าใจสังคม หรือเติบโตภายใน ภายใต้กรอบคิดนี้ ผู้เรียนจึงไม่ได้ถูกมองในฐานะมนุษย์ที่มีความสามารถหลากหลายและคุณค่าเฉพาะตัว แต่กลับถูกมองผ่านเลนส์ของแนวคิด “ทุนมนุษย์” (Human capital) ที่ต้องได้รับการพัฒนาเพื่อเข้าสู่ระบบการผลิต การแข่งขัน และการตอบสนองต่อตัวชี้วัดระดับชาติและนานาชาติ การศึกษาจึงกลายเป็นเครื่องมือในการหล่อหลอมพลเมืองที่รัฐต้องการ มากกว่าการเปิดพื้นที่ให้มนุษย์ได้พัฒนาตนเอง อย่างเป็นอิสระ วาทกรรมในเอกสารเหล่านี้จึงมิได้เป็นเพียงถ้อยคำที่ใช้สื่อสารนโยบายเท่านั้น หากแต่ทำหน้าที่เป็นกลไกในการ จัดระเบียบความรู้ ความจริง และคุณค่า ที่รัฐถือครองอำนาจ ในการผลิตซ้ำอย่างต่อเนื่องผ่านกระบวนการออกแบบหลักสูตร ระบบประกันคุณภาพ และการประเมินผล ซึ่งทั้งหมดล้วนสะท้อนโครงสร้างอำนาจเชิงสถาบันที่ยังไม่สามารถเปิดพื้นที่ ให้แก่ทางเลือกอื่น ๆ อย่างแท้จริง โดยเฉพาะการจัดการศึกษาภายในครอบครัว ที่มีแนวโน้ม จะถูกมองด้วยความสงสัย หรืออย่างน้อยที่สุดก็อยู่ภายใต้ “สายตาของรัฐ” ตลอดเวลา ด้วยเหตุนี้ แม้การศึกษาทางเลือกจะถูกระบุในเอกสารว่าเป็นทางเลือกที่ถูกต้องตามกฎหมาย แต่ในเชิงปฏิบัติกลับถูกทำให้ต้อง “แสดงตน” ว่าสอดคล้องกับมาตรฐานของรัฐ ทั้งในด้านรูปแบบ วิธีการ และผลลัพธ์ ผู้ปกครองจึงต้อง “แปลงร่าง” แนวคิดการเรียนรู้ตามธรรมชาติของบุตรหลานให้เป็น เอกสารรายสัปดาห์ ตารางเรียน ผลสัมฤทธิ์ และกรอบการประเมินที่รัฐกำหนด ซึ่งไม่เพียงจำกัด เสรีภาพทางการศึกษา แต่ยังลดทอนจิตวิญญาณของการเรียนรู้ที่แท้จริงลงอย่างมีนัยสำคัญ ทั้งหมดนี้สะท้อนให้เห็นว่า ปัญหาไม่ได้อยู่ที่ตัวกฎหมายหรือการยอมรับรูปแบบ โฮมสคูล ในระดับ นโยบายเพียงอย่างเดียว แต่อยู่ที่โครงสร้างความคิดของรัฐที่ยังมอง “อำนาจในการนิยาม การศึกษา” ว่าเป็นของรัฐฝ่ายเดียว ไม่ใช่ของครอบครัว ชุมชน หรือผู้เรียนเอง ความหลากหลายจึง ถูก “อนุญาตให้มี” ภายใต้เงื่อนไขที่รัฐควบคุมได้ มากกว่าการยอมรับในฐานะ “สิทธิพื้นฐาน” ที่ไม่มีใครสามารถฉีกรัฐธรรมนูญได้

จากการพิจารณาเนื้อหาของแผนการศึกษาแห่งชาติฉบับสำคัญ เช่น แผนการศึกษา แห่งชาติ พ.ศ. 2545 – 2559 และ แผนการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2560 – 2579 จะพบว่า รัฐไทย ให้ความสำคัญอย่างยิ่งกับการจัดวาง “มาตรฐานกลาง” และการจัดระบบ “ประกันคุณภาพ” ในระดับชาติ ซึ่งในทางหลักการอาจถูกมองว่าเป็นความพยายามในการยกระดับคุณภาพ การศึกษาให้เป็นไปในทิศทางเดียวกันทั่วประเทศ แต่เมื่อพิจารณาในเชิงโครงสร้างและการนำไป ปฏิบัติจริง กลับพบว่าสิ่งเหล่านี้ได้กลายเป็นเครื่องมือที่รัฐใช้เพื่อ ควบคุม และ จำกัด แนวทาง การจัดการศึกษาที่แตกต่างจากกระแสหลัก มากกว่าที่จะเป็นเครื่องมือในการ สนับสนุนความ หลากหลาย ทางการเรียนรู้ โดยเฉพาะอย่างยิ่งในบริบทของการจัดการศึกษาทางเลือกอย่าง

โฮมสคูล ซึ่งมีธรรมชาติของการเรียนรู้ที่ยืดหยุ่น เป็นองค์รวม และเชื่อมโยงกับวิถีชีวิตจริง ระบบประกันคุณภาพในแบบที่ออกแบบมาเพื่อโรงเรียนระบบเดิมจึงไม่สามารถรองรับหรือเข้าใจลักษณะเฉพาะเหล่านี้ได้อย่างแท้จริง เช่น ความคาดหวังให้มีแผนการเรียนแบบรายสัปดาห์ ตารางสอนที่แน่นอน การวัดผลที่ชัดเจน และการประเมินตามมาตรฐานกลาง ล้วนเป็นเงื่อนไขที่บีบให้ครอบครัวหรือโรงเรียนทางเลือกต้องปรับวิถีคิด วิธีสอน และแม้แต่จุดเน้นของการเรียนรู้ให้ “เข้าเกณฑ์” มากกว่าจะพัฒนาแนวทางที่ตอบสนองต่อศักยภาพและบริบทเฉพาะของผู้เรียนจริง ๆ สถานการณ์นี้สะท้อนว่า แทนที่ระบบจะสร้างพื้นที่ให้รูปแบบการศึกษาที่หลากหลายได้เติบโตอย่างมีอิสระตามวิถีของตนเอง กลับเป็นการบังคับให้ทุกระบบต้อง “เหมือนโรงเรียน” ซึ่งถือเป็นการลดทอนคุณค่าของการเรียนรู้ทางเลือกในระดับโครงสร้างอย่างชัดเจน ความรู้ที่ เกิดขึ้นจากประสบการณ์ตรง การเรียนรู้จากบริบทชีวิต การตั้งคำถามและค้นหาความหมาย ด้วยตนเอง จึงถูกลดทอนลงเหลือเพียงสิ่งที่สามารถบันทึก ตีคะแนน และรายงานผลได้ ยิ่งไปกว่านั้น การอ้างถึง “ความเป็นเอกภาพทางการศึกษา” ซึ่งปรากฏในนโยบายและจุดเน้น ของกระทรวงศึกษาธิการ ประจำปีต่าง ๆ นั้น ยังสะท้อนแนวคิดแบบ รวมศูนย์อำนาจ ที่ฝัง รากลึกในระบบการบริหารจัดการการศึกษาของไทย ภายใต้กรอบความคิดนี้ “ความหลากหลาย” มักถูกมองว่าเป็นอุปสรรคต่อการบริหารจัดการ มากกว่าจะเป็นทรัพยากรทางการศึกษาที่ควรส่งเสริม แนวนโยบายจึงมุ่งให้ทุกระดับการศึกษาไม่ว่าจะเป็นโรงเรียนในระบบ โรงเรียนเอกชน โรงเรียนทางเลือก หรือแม้แต่การศึกษาภายในครอบครัวต้องดำเนินการตามกรอบเดียวกัน ภายใต้นโยบายของรัฐอย่างเคร่งครัด โครงสร้างดังกล่าวไม่เพียงทำให้ครอบครัวและชุมชน ไม่มีสิทธิที่จะออกแบบการเรียนรู้ตามความเหมาะสมของบริบทท้องถิ่นตนเอง แต่ยังสะท้อนการไม่ไว้วางใจประชาชน ในการจัดการเรียนรู้ให้กับลูกหลานของตนเอง ทั้งที่ความรู้ท้องถิ่นภูมิปัญญาชุมชน และการเลี้ยงดูภายในครอบครัว ล้วนเป็นทรัพยากรสำคัญในการสร้างมนุษย์ที่มีคุณค่าจากฐานชีวิตจริง มิใช่จากแบบทดสอบหรือมาตรฐานกลางเพียงอย่างเดียว

แม้ในระยะหลังจะมีความพยายามจากภาครัฐในการยอมรับและรับรอง รูปแบบการจัดการศึกษาโดยครอบครัวอย่างเป็นทางการผ่าน “กฎกระทรวงว่าด้วยการจัดการศึกษาโดยครอบครัว” ซึ่งเป็นกฎหมายลำดับรองที่ออกมาเพื่อสร้างพื้นที่ให้ภาคประชาชน โดยเฉพาะครอบครัว ได้มีสิทธิในการจัดการเรียนรู้ตามวิถีและความเชื่อของตนเอง แต่เมื่อพิจารณาในระดับการปฏิบัติจริงแล้ว กลับพบว่า ความตั้งใจเชิงนโยบาย ดังกล่าวยังไม่สามารถแปรเปลี่ยนเป็นโครงสร้างสนับสนุนที่มีประสิทธิภาพได้อย่างแท้จริง หนึ่งในอุปสรรคที่สำคัญคือ ความไม่เข้าใจของเจ้าหน้าที่รัฐในระดับปฏิบัติการ โดยเฉพาะในระดับสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษา ซึ่งมี

บทบาทสำคัญในการพิจารณาอนุญาตและติดตามผลการจัดการศึกษาโดยครอบครัว เจ้าหน้าที่จำนวนไม่น้อยยังขาดความรู้และความเข้าใจในหลักการ แนวคิด และวิธีการของการเรียนรู้แบบ โฮมสคูล ทำให้เกิดการตีความอย่างเคร่งครัดหรือพยายามเปรียบเทียบการศึกษาภายในครอบครัวให้ “เทียบเท่าโรงเรียน” ทั้งในด้านการวางแผนรายวิชา ตารางเรียน ไปจนถึง ระบบการประเมินผลที่อิงหลักสูตรกลาง ซึ่งขัดกับลักษณะเฉพาะของการเรียนรู้แบบครอบครัว ที่เน้นความยืดหยุ่น ความเป็นองค์รวม และการเชื่อมโยงกับชีวิตจริง ความซ้ำซ้อนของระบบการประเมิน ก็เป็นอีกประเด็นหนึ่งที่สะท้อนถึงการที่รัฐยังใช้มาตรวัดและกรอบคิดจากระบบโรงเรียนมาบังคับใช้กับระบบที่ควรเปิดกว้างกว่า เช่น การต้องจัดทำรายงานแผนการเรียนรู้ประจำปี รายงานผลสัมฤทธิ์การเรียนรู้ที่มีรูปแบบตายตัว การประเมินผลการเรียนรู้ในเชิงปริมาณที่ต้องมีเกณฑ์วัดชัดเจน ฯลฯ สิ่งเหล่านี้กลายเป็นภาระเพิ่มเติมที่ไม่จำเป็นสำหรับครอบครัว และอาจถึงขั้นบั่นทอนคุณภาพของการจัดการศึกษาโดยครอบครัวเอง เพราะต้องหันมา “ทำเอกสารเพื่อระบบ” แทนที่จะมุ่งเน้น “การเรียนรู้ที่เหมาะสมกับเด็ก” อย่างแท้จริง ที่สำคัญรัฐยังขาดกลไกสนับสนุนที่เป็นรูปธรรม เช่น การจัดอบรมเจ้าหน้าที่ให้เข้าใจ โฮมสคูล อย่างลึกซึ้ง การสร้างเครือข่ายพี่เลี้ยง การจัดทำคู่มือที่ยืดหยุ่นและอิงกับแนวคิดการเรียนรู้แบบทางเลือก หรือแม้แต่การให้คำปรึกษาเชิงระบบแก่ครอบครัวที่ต้องการจัดการศึกษาเอง ลักษณะการยอมรับ โฮมสคูล จึงยังอยู่ในระดับ “เชิงหลักการ” มากกว่า “เชิงระบบ” กล่าวคือ กฎหมายอาจเปิดพื้นที่ให้ แต่ระบบราชการและกลไกการปฏิบัติกลับยังไม่ปรับตัวตาม ส่งผลให้ความพยายามของครอบครัวในการออกแบบการเรียนรู้แบบเฉพาะตนต้องเผชิญกับข้อจำกัดจากระบบเดิมสถานการณ์นี้สะท้อนถึงข้อเท็จจริงสำคัญว่า แม้รัฐจะเริ่มให้ความสำคัญกับความหลากหลายทางการศึกษาในเชิงถ้อยคำ แต่ในเชิงโครงสร้างและปฏิบัติการกลับยังคงผูกติดกับ อุดมการณ์ รวมศูนย์และมาตรฐานนิยม อย่างแน่นแฟ้น การรับรองสิทธิของครอบครัวในการจัดการศึกษาจึงยังเป็นเพียง “พื้นที่ที่รัฐอนุญาตให้มี” มากกว่าจะเป็น “สิทธิที่รัฐต้องเคารพและสนับสนุน” หากจะให้การศึกษภายในครอบครัวสามารถเติบโตได้อย่างแท้จริง จึงจำเป็นต้องมีการปฏิรูประบบในหลายมิติ ไม่ใช่เพียงแค่การออกกฎหมายรองรับ แต่รวมถึง การเปลี่ยนกรอบคิด ของรัฐที่มีต่อความรู้ ความหลากหลาย และอำนาจของประชาชนในการจัดการตนเอง ต้องมีการสร้างระบบสนับสนุนที่ยืดหยุ่น ไม่ใช่ระบบควบคุมที่จำกัด และที่สำคัญต้องยอมรับว่า “ไม่ใช่ ทุกการเรียนรู้สามารถถูกประเมินด้วยตัวเลขและเกณฑ์กลางเดียวกันได้”

จากการถอดบทเรียนเชิงวาทกรรมจากเอกสารนโยบาย แผนพัฒนา และกฎหมายที่เกี่ยวข้องกับการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานโดยครอบครัวทั้ง 17 ฉบับที่ผ่านมา ทำให้เห็นได้ อย่าง

ชัดเจนว่า แม้รัฐไทยจะมีความพยายามในการยอมรับและรับรองการศึกษาทางเลือกอย่างเป็นทางการในระดับถ้อยคำและกฎหมาย แต่ในทางโครงสร้างและการปฏิบัติจริง กลับยังคงมีลักษณะของการ ควบคุมจากส่วนกลาง ที่ไม่เปิดพื้นที่ให้กับ “ความหลากหลาย” อย่างแท้จริง ส่งผลให้สิทธิในการจัดการศึกษาของครอบครัวและชุมชนยังคงเป็นสิทธิที่ ต้องต่อรองกับระบบ มากกว่าจะเป็นสิทธิที่รัฐเคารพและสนับสนุนโดยไม่ต้องพิสูจน์ความชอบธรรมอยู่ตลอดเวลา บทเรียนสำคัญที่ได้จากการศึกษานี้จึงอยู่ที่ความจำเป็นในการ ออกแบบแนวทางใหม่ ที่ยืนอยู่บนฐานคิดที่ต่างจากแนวนโยบายเดิม กล่าวคือ แนวนโยบายที่เน้นการ “คืนอำนาจการจัดการเรียนรู้ให้ครอบครัว” โดยถือว่าครอบครัวและชุมชนมิใช่เพียงผู้เกี่ยวข้องเชิงปฏิบัติ หากแต่เป็น เจ้าของกระบวนการเรียนรู้ ที่มีศักยภาพในการออกแบบ จัดการ และรับผิดชอบต่อทิศทางการศึกษาของตนเองได้อย่างแท้จริง บนฐานของบริบทเฉพาะ วิถีชีวิต ความเชื่อ และ ความต้องการของผู้เรียนแต่ละคน การคืนอำนาจในที่นี้ไม่ได้หมายถึงการปล่อยให้แต่ละครอบครัวดำเนินการอย่างไร้ทิศทาง แต่หมายถึงการ สร้างระบบที่ยืดหยุ่นและเป็นธรรม ซึ่งยอมรับความหลากหลายของวิธีการเรียนรู้ โดยมีรัฐทำหน้าที่เป็น “ผู้สนับสนุน” (Facilitator) ไม่ใช่ “ผู้ควบคุม” (controller) บทบาทของรัฐในแนวทางใหม่นี้ควรประกอบด้วยสามมิติหลัก ได้แก่

- 1) การส่งเสริม (Promotive) จัดให้มีทรัพยากร คำแนะนำ หรือการอบรมที่หลากหลายและไม่ผูกขาด
- 2) การเฝ้าระวัง (Protective) คุ้มครองสิทธิของผู้เรียน เช่น เด็กในระบบ โฮมสคูล ต้องได้รับโอกาสเรียนรู้ที่ปลอดภัยและมีคุณภาพ
- 3) การสร้างโครงสร้างสนับสนุนที่ยืดหยุ่น (Enabling structure) ออกแบบระบบประเมินและการรับรองที่ปรับได้ตามบริบท ไม่ใช่เกณฑ์เดียวกับโรงเรียนเป็นมาตรฐานตายตัว

ที่สำคัญ แนวทางใหม่นี้ต้องวางอยู่บนฐานคิดของ การมีส่วนร่วมเชิงโครงสร้าง จากภาคประชาชน ไม่ใช่เพียงรับฟังความคิดเห็นแบบพิธีกรรม หากแต่เปิดโอกาสให้ชุมชน ครอบครัว และกลุ่มการศึกษาทางเลือก เข้ามาร่วม ออกแบบนโยบาย กำหนดเกณฑ์ประเมิน และเสนอรูปแบบการจัดการศึกษาอย่างแท้จริง ซึ่งจะทำให้ระบบการศึกษากลายเป็น สมบัติร่วม (Commons) ของทุกคน ไม่ใช่เครื่องมือเฉพาะของรัฐในการผลิตพลเมืองตามแบบแผน แนวทางการส่งเสริมการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานโดยครอบครัวที่ได้จากงานวิจัยนี้ จึงตั้งอยู่บนฐานของข้อเสนอเชิงนโยบายที่ ยืดหยุ่น เป็นธรรม และเคารพในความแตกต่าง โดยไม่สูญเสียจุดมุ่งหมายร่วมคือ “สิทธิในการเรียนรู้ของผู้เรียน” ซึ่งต้องได้รับการประกันอย่างทั่วถึง โดยไม่

ลดทอนรูปแบบการจัดการศึกษาแบบอื่น ๆ ที่ไม่อยู่ในระบบโรงเรียนกลาง การเคลื่อนไปในทิศทางนี้ไม่เพียงแต่จะช่วยยกระดับคุณภาพของการศึกษาทางเลือกเท่านั้น แต่ยังเป็นฐานรากของการเปลี่ยนแปลงระบบการศึกษาไทยทั้งระบบ ให้มีความเป็นประชาธิปไตยทางการศึกษามากขึ้น โดยยึดโยงกับหลักการสำคัญ คือ การเคารพศักดิ์ศรีของความเป็นมนุษย์ การเปิดพื้นที่ให้การเรียนรู้หลากหลายมีสถานะเท่าเทียม และการให้ความหมายของการศึกษาอยู่ในมือของผู้เรียนและผู้สอนในชีวิตจริง เพราะทำที่สุดแล้ว การศึกษาที่ดีไม่อาจกำหนดผ่านเกณฑ์กลางหรือแผนยุทธศาสตร์ได้เพียงฝ่ายเดียว หากแต่ต้องเกิดจากความร่วมมือของรัฐและประชาชนในการออกแบบระบบที่ เคารพในความแตกต่าง สนับสนุนความเป็นมนุษย์ และเชื่อมั่นในศักยภาพของการเรียนรู้ที่เกิดจากชีวิตจริงอย่างแท้จริง

5.4.2 สรุปผลการวิจัยเพื่อตอบวัตถุประสงค์ข้อที่ 2 การสร้างแนวทางการส่งเสริมการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานโดยครอบครัว

จากการวิเคราะห์เอกสารทางราชการจำนวน 17 ฉบับ พบว่าวาทกรรมที่ใช้ในแผนงานและนโยบายของรัฐมักสะท้อนอุดมการณ์แบบมาตรฐานนิยม เศรษฐกิจนิยม และการรวมศูนย์อำนาจ ซึ่งมีผลต่อการออกแบบระบบการศึกษาให้มีลักษณะเน้นการควบคุม ตรวจสอบ และจัดวางเกณฑ์เดียวกันทั่วประเทศ มากกว่าการเปิดพื้นที่ให้กับความหลากหลายของรูปแบบการเรียนรู้ในครอบครัว วาทกรรมเหล่านี้ส่งผลให้แนวทางการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานโดยครอบครัวในทางปฏิบัติมักเผชิญข้อจำกัดจากทั้งระบบเอกสาร กระบวนการประเมิน และอำนาจในการตัดสินใจที่อยู่ในมือของหน่วยงานรัฐ แต่เพียงฝ่ายเดียว เมื่อถอดบทเรียนจากการวิเคราะห์ พบว่า แม้รัฐจะเปิดให้มีการจัดการศึกษา โดยครอบครัวได้ตามกฎกระทรวง แต่ในเชิงนโยบายและแนวปฏิบัติกลับยังไม่มีการปรับโครงสร้างให้รองรับการจัดการศึกษาในลักษณะทางเลือกอย่างแท้จริง ครอบครัวที่จัด โฮมสคูล ยังต้องปรับตัวให้เข้ากับเกณฑ์ของระบบมากกว่าการที่ระบบจะปรับตัวให้ยืดหยุ่นตามลักษณะของการเรียนรู้แบบครอบครัว ซึ่งมักเน้นการเรียนรู้จากชีวิตจริง การบูรณาการระหว่างชีวิต ครอบครัว และชุมชน จากผลการสังเคราะห์ข้อมูลในระยะที่ 2 และการดำเนินการผ่านกระบวนการมีส่วนร่วมของผู้เกี่ยวข้องทั้งในระดับครอบครัว เขตพื้นที่ และระดับนโยบายระดับชาติ ได้นำไปสู่การพัฒนาแนวทางการส่งเสริมการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานโดยครอบครัว ซึ่งสามารถสรุปสาระสำคัญได้ว่า แนวทางดังกล่าวควรตั้งอยู่บนฐานของการคืนอำนาจให้แก่ผู้ปกครองในฐานะผู้จัดการศึกษา การให้พื้นที่สำหรับการออกแบบการเรียนรู้ที่ยืดหยุ่นเป็นศูนย์กลาง และความเคารพในความหลากหลายของรูปแบบการเรียนรู้ โดยรัฐควรปรับบทบาทจาก “ผู้ควบคุม” ไปสู่ “ผู้สนับสนุน” ผ่านการออกแบบกลไกที่ยืดหยุ่น ไม่ลดทอนมาตรฐาน แต่ก็ไม่ทำลายบริบทเฉพาะของแต่ละครอบครัว แนวทางที่พัฒนาขึ้นสามารถจำแนกออกเป็น 3 ระดับ

ได้แก่ ระดับครอบครัว ระดับเขตพื้นที่การศึกษา และระดับกระทรวงศึกษาธิการ โดยมีสาระสำคัญที่แตกต่างกันตามบทบาท กล่าวคือ

1) ระดับครอบครัว แนวทางที่พัฒนาขึ้นมุ่งเน้นการเสริมสร้างศักยภาพให้แก่ผู้ปกครองในฐานะ “ผู้จัดการศึกษา” ให้สามารถออกแบบการเรียนรู้ที่เหมาะสมกับบริบทของบุตรหลานของตนเอง โดยไม่จำเป็นต้องยึดติดกับกรอบของการศึกษากระแสหลัก แนวทางนี้เน้นให้เกิดความเข้าใจในบทบาทและสิทธิของผู้ปกครองในการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานอย่างถูกต้อง พร้อมทั้งส่งเสริมให้ผู้ปกครองสามารถวางแผน ออกแบบ และดำเนินกิจกรรมการเรียนรู้ที่บูรณาการกับชีวิตจริง วัฒนธรรมท้องถิ่น และความสนใจเฉพาะของผู้เรียน นอกจากนี้ แนวทางยังเสนอให้มีการสนับสนุนการประเมินผลแบบยืดหยุ่นที่ไม่เน้นการสอบวัดผลตามมาตรฐานกลาง แต่เน้นการใช้แฟ้มสะสมงาน การสะท้อนตนเอง และการประเมินร่วมระหว่างผู้เรียนกับผู้ปกครอง เพื่อให้การเรียนรู้มีความหมายและสอดคล้องกับศักยภาพที่แท้จริงของเด็กแต่ละคน แนวทางในระดับนี้ยังส่งเสริมให้เกิดเครือข่ายของผู้ปกครองที่จัดการศึกษาแบบเดียวกัน เพื่อให้เกิดการเรียนรู้ร่วมกัน สนับสนุนซึ่งกันและกัน และลดภาระหรือความโดดเดี่ยวของครอบครัวที่จัดการศึกษาโดยลำพัง

2) ระดับเขตพื้นที่การศึกษา แนวทางที่พัฒนาขึ้นมุ่งเปลี่ยนบทบาทของเจ้าหน้าที่รัฐ โดยเฉพาะศึกษานิเทศก์และเจ้าหน้าที่กลุ่มส่งเสริมการจัดการศึกษา ให้ทำหน้าที่เป็น “พี่เลี้ยงทางวิชาการ” มากกว่าจะเป็น “ผู้ควบคุมหรือตรวจสอบ” ผู้วิจัยพบว่าครอบครัวจำนวนมากประสบปัญหาจากความไม่เข้าใจหรือทัศนคติที่ไม่เอื้อต่อการจัดการศึกษาโดยครอบครัวในกลุ่มเจ้าหน้าที่เขต จึงมีความจำเป็นอย่างยิ่งในการพัฒนาองค์ความรู้ ทักษะ และทัศนคติของบุคลากรในเขตพื้นที่ให้สามารถให้คำแนะนำ สนับสนุน และประเมินครอบครัวอย่างเข้าใจและเป็นธรรม แนวทางยังเสนอให้สำนักงานเขตจัดตั้งหน่วยหรือกลุ่มภารกิจเฉพาะเพื่อดูแลและสนับสนุน โฮมสคูล โดยเฉพาะ มีบทบาทในการประสานงานกับเครือข่ายภาคประชาชน ติดตามการเรียนรู้โดยไม่กดทับความหลากหลาย และรวบรวมข้อมูลที่สามารถนำไปสู่การพัฒนานโยบายระดับสูงต่อไป

นอกจากนี้ในกระบวนการส่งเสริมการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานโดยครอบครัว (Homeschool) ศึกษานิเทศก์เป็นบุคคลสำคัญที่มีบทบาทเชื่อมโยงระหว่างนโยบายของรัฐกับบริบทของครอบครัวในฐานะผู้จัดการศึกษา ซึ่งจากการวิจัยในระยะที่ 2 และ 3 รวมถึงข้อเสนอจากผู้ปฏิบัติที่เกี่ยวข้อง พบว่า แนวทางที่มีประสิทธิภาพและเป็นธรรมต้องตั้งอยู่บนการเปลี่ยนบทบาทของศึกษานิเทศก์จาก “ผู้ควบคุมและตรวจสอบ” ไปสู่ “ผู้สนับสนุนและร่วมเรียนรู้” อย่างแท้จริง

โดยมีการปรับแนวทางในทั้งมิติเชิงนโยบายและเชิงปฏิบัติอย่างสอดคล้องกัน ในมิติเชิงนโยบาย ศึกษานิเทศก์ควรถูกกำหนดให้มีสถานะใหม่ในระบบการศึกษาทางเลือก คือ “ที่ปรึกษาทางวิชาการประจำครอบครัว” ซึ่งมีหน้าที่หลักในการส่งเสริมให้เกิดการออกแบบการเรียนรู้ที่ยืดหยุ่น มีความเหมาะสมกับผู้เรียน และตั้งอยู่บนหลักการของการพัฒนาแบบองค์รวม ไม่ใช่การสอนตามหลักสูตรแบบตายตัว รัฐควรกำหนดแนวทางในการฝึกอบรมศึกษานิเทศก์ในด้านการประเมินการเรียนรู้ที่ไม่เป็นทางการ การเข้าใจความแตกต่างของครอบครัว และการให้ข้อเสนอแนะที่ตั้งอยู่บนความไว้วางใจ มากกว่าการตัดสินคุณภาพจากแบบฟอร์มที่มีอยู่เดิม ขณะเดียวกัน กระทรวงศึกษาธิการควรออกประกาศหรือแนวทางกลางที่ยอมรับความหลากหลายของเครื่องมือประเมิน และให้อำนาจแก่ศึกษานิเทศก์ในการปรับเกณฑ์ตามบริบทเฉพาะของแต่ละครอบครัวอย่างยืดหยุ่นและไม่ลดทอนคุณภาพของการเรียนรู้

ในมิติเชิงปฏิบัติการ ศึกษานิเทศก์ควรเปลี่ยนบทบาทจาก “ผู้สอบ” เป็น “ผู้ร่วมเดินทางทางการเรียนรู้” โดยเริ่มจากการออกแบบกระบวนการเยี่ยมบ้านหรือพบปะครอบครัวที่เน้นการพูดคุย สะท้อนคิด และร่วมกันวิเคราะห์แนวทางพัฒนาผู้เรียน มากกว่าการประเมินจากรายงานหรือหลักฐานเอกสารเพียงอย่างเดียว ศึกษานิเทศก์ควรเรียนรู้ที่จะตั้งคำถามเชิงเข้าใจ เปิดพื้นที่ให้กับการสะท้อนจากทั้งผู้ปกครองและนักเรียน เพื่อให้การประเมินกลายเป็นเวทีของการเติบโต ไม่ใช่เครื่องมือควบคุมหรือขัดขวางความคิดสร้างสรรค์ของครอบครัว นอกจากนี้ ศึกษานิเทศก์ควรเป็นผู้แนะนำเครื่องมือประเมินที่หลากหลาย เช่น การใช้สมุดภาพ คลิปวิดีโอ หรือการบันทึกกิจกรรมประจำวัน และให้คำแนะนำเชิงวิชาการที่ช่วยพัฒนาศักยภาพของครอบครัวอย่างเป็นมิตร บทบาทของศึกษานิเทศก์ยังรวมถึงการเป็น “สะพานเชื่อม” ระหว่างครอบครัวกับภาครัฐ โดยช่วยถ่ายทอดเสียงสะท้อนของครอบครัวที่พบอุปสรรคในการจัดทำแผนหรือสื่อสารกับระบบราชการ เพื่อนำข้อมูลเหล่านี้กลับไปปรับปรุงกระบวนการบริหารจัดการในระดับเขตหรือส่วนกลาง ที่สำคัญคือ ศึกษานิเทศก์ควรมีส่วนร่วมในเครือข่ายสนับสนุน เช่น ศูนย์พี่เลี้ยงหรือกลุ่มครอบครัวการศึกษา เพื่อสร้างชุมชนการเรียนรู้ที่ไม่แบ่งแยกระหว่างรัฐกับประชาชน แต่ทำงานร่วมกันด้วยเป้าหมายร่วมคือการพัฒนาเด็กในฐานะมนุษย์ที่มีศักยภาพเฉพาะตน

3) ระดับกระทรวงศึกษาธิการ แนวทางที่พัฒนาขึ้นมีลักษณะเชิงโครงสร้างและนโยบาย โดยมุ่งเน้นให้กระทรวงทำหน้าที่เป็น “ผู้สนับสนุน” มากกว่า “ผู้สั่งการ” แนวทางเสนอให้มีการปรับปรุงกฎหมาย ระเบียบ และกรอบนโยบายที่เกี่ยวข้องกับการจัดการศึกษาโดยครอบครัวให้มีความยืดหยุ่น ทันสมัย และเอื้อต่อการจัดการศึกษาที่หลากหลาย เช่น การลด

ข้อจำกัดในเกณฑ์การอนุมัติ การพัฒนาแนวทางการประเมินที่เหมาะสมกับบริบทของครอบครัวแต่ละกลุ่ม ตลอดจนการสร้างระบบสนับสนุนด้านงบประมาณและทรัพยากรแก่ครอบครัวที่จัดการศึกษาเอง นอกจากนี้ แนวทางยังเสนอให้จัดตั้งหน่วยงานกลางหรือศูนย์ประสานงานระดับชาติ ด้านการศึกษาโดยครอบครัว เพื่อทำหน้าที่รวบรวมข้อมูล ให้คำปรึกษา และทำวิจัยเพื่อพัฒนาระบบอย่างต่อเนื่อง อีกทั้งควรมีการสร้างวัฒนธรรมองค์กรใหม่ภายในกระทรวงที่เคารพบทบาทของภาคประชาชน โดยเฉพาะครอบครัวและเครือข่าย โสมสคุณ ให้มีพื้นที่ในการมีส่วนร่วมอย่างแท้จริงในการกำหนดทิศทางการศึกษาของชาติ

แนวทางการส่งเสริมการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานโดยครอบครัวที่เสนอในงานวิจัยนี้มีได้เป็นเพียงข้อเสนอแยกส่วนในแต่ละระดับ หากแต่ตั้งอยู่บนฐานคิดของ “ระบบเปิด” (open system) ซึ่งแต่ละองค์ประกอบล้วนเชื่อมโยงกันอย่างมีพลวัต ทั้งในด้านข้อมูล การตัดสินใจ และผลกระทบ กล่าวคือ ทุกระดับของระบบการศึกษาต้อง สัมพันธ์กันอย่างสอดคล้อง มิใช่แยกกันทำงานอย่างโดดเดี่ยวหรือเป็นลำดับขั้นแบบปิด ในระดับนโยบาย หากยังคงยึดติดกับกรอบคิดรวมศูนย์และมาตรฐานนิยมอย่างเหนียวแน่น โดยไม่ยอมปรับเปลี่ยนโครงสร้างหรือ กรอบวาทกรรมที่ปิดกั้นเสรีภาพทางการเรียนรู้ ก็ย่อมเป็นอุปสรรคสำคัญต่อระดับอื่น ๆ เพราะในทางปฏิบัติ เจ้าหน้าที่ในระดับเขตพื้นที่ หรือผู้ประเมินในภาคสนาม จะยังคงต้องยึดถือแนวนโยบายเดิมในการดำเนินงาน ทำให้ขาดความยืดหยุ่นและไม่สามารถเปิดพื้นที่ให้แก่ครอบครัวได้อย่างแท้จริง แม้เจ้าหน้าที่จะมีความตั้งใจดี แต่หากไม่มีนโยบายที่เปิดช่องให้ใช้ดุลยพินิจอย่างสร้างสรรค์ การดำเนินงานก็จะติดกับอยู่ในกรอบเดิม ๆ ในทำนองเดียวกัน หากไม่มีการเสริมพลังให้กับ ครอบครัว ทั้งในแง่ความรู้ ความมั่นใจ และการยอมรับจากระบบครอบครัวก็จะไม่สามารถยืนอยู่ในฐานะ “เจ้าของกระบวนการเรียนรู้” ได้อย่างเต็มที่เพราะต้องอยู่ในสภาพของ “ผู้ปฏิบัติตาม” ที่หวาดระแวงว่าจะ “ไม่เข้าเกณฑ์” หรือ “ไม่ผ่านการประเมิน” การเรียนรู้จึงกลายเป็นการปรับตัวเพื่อความอยู่รอดในระบบ มากกว่าการออกแบบเพื่อความหมายของชีวิตจริงของผู้เรียน ด้วยเหตุนี้ การเปลี่ยนแปลงเชิงระบบจึงต้อง ดำเนินไปพร้อมกันในทุกสามระดับ ได้แก่

1) ระดับนโยบาย ต้องทบทวนวาทกรรมและกรอบอ้างอิงที่ใช้กำหนดทิศทางการศึกษา เช่น จาก “การควบคุมคุณภาพ” ไปสู่ “การคุ้มครองเสรีภาพทางการเรียนรู้”

2) ระดับปฏิบัติการ ต้องพัฒนาศักยภาพเจ้าหน้าที่ในพื้นที่ให้สามารถประเมินแบบยืดหยุ่น เข้าใจลักษณะเฉพาะของการศึกษาทางเลือก และทำหน้าที่เป็นพี่เลี้ยง ไม่ใช่ผู้ตรวจสอบ

3) ระดับครอบครัวและชุมชน ต้องได้รับการเสริมพลังทั้งในด้านข้อมูล ความเข้าใจทางสิทธิ และกลไกการสนับสนุนเชิงโครงสร้าง เช่น เครือข่ายครอบครัว การฝึกอบรม การเข้าถึงทรัพยากรทางการศึกษา

นี่คือแนวทางของ “การสอดประสานเชิงระบบ” (Systemic Alignment) ที่ไม่ได้หวังจะเปลี่ยนแปลงระดับใดระดับหนึ่งโดยโดดเดี่ยว แต่เป็นการสร้างพลวัตใหม่ทั้งระบบ เพื่อให้การศึกษาภายในครอบครัวไม่ใช่เพียง “ทางเลือกที่รัฐยอมให้มี” แต่กลายเป็น ส่วนหนึ่งของระบบการศึกษาหลัก ที่มีสถานะเสมอภาคกับระบบโรงเรียน และมีพื้นที่ในการเจริญเติบโตอย่างอิสระ มีคุณค่า และได้รับความไว้วางใจ ในที่สุด แนวทางที่สอดประสานเช่นนี้จะทำให้การจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานโดยครอบครัวกลายเป็นส่วนหนึ่งของระบบการศึกษาที่มีลักษณะยืดหยุ่น เป็นธรรม และเคารพในความหลากหลายอย่างแท้จริง ไม่ใช่เพียงในเชิงถ้อยคำหรือกฎหมาย แต่ในทุกระดับของการออกแบบ การบริหารจัดการ และการเรียนรู้ในชีวิตประจำวันของผู้เรียนเอง

5.4.3 สรุปผลการวิจัยเพื่อตอบวัตถุประสงค์ข้อที่ 3 การประเมินศึกษาความเป็นไปได้ของแนวทางการส่งเสริมการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานโดยครอบครัว

จากการนำแนวทางการส่งเสริมการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานโดยครอบครัวที่พัฒนาขึ้นในระยะที่ 2 มาดำเนินการประเมินคุณภาพตามกรอบแนวคิดของ Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (JCSEE) ในระยะที่ 3 ของงานวิจัย พบว่า แนวทางทั้งสามระดับที่พัฒนา ได้แก่ ระดับครอบครัว ระดับเขตพื้นที่การศึกษา และระดับกระทรวงศึกษาธิการ ได้รับการประเมินในระดับที่ “มากที่สุด” หรือ “มาก” จากผู้เชี่ยวชาญในทุกมิติของเกณฑ์การประเมินทั้ง 5 ด้าน ได้แก่ (1) ความเป็นประโยชน์ (Utility) (2) ความเป็นไปได้ (Feasibility) (3) ความเหมาะสม (Propriety) (4) ความถูกต้องเที่ยงตรง (Accuracy) และ (5) ความสำนึกรับผิดชอบ (Accountability) ซึ่งสะท้อนให้เห็นถึงความน่าเชื่อถือและความเป็นไปได้ในทางปฏิบัติของแนวทางที่ได้จากการศึกษา

ผลการประเมินแสดงให้เห็นว่า แนวทางที่พัฒนาขึ้นได้รับการยอมรับในระดับ “มากที่สุด” หรือ “มาก” ในทุกมิติของเกณฑ์ทั้งห้า ซึ่งสะท้อนให้เห็นถึงความน่าเชื่อถือ ความครอบคลุม และความเป็นไปได้ในทางปฏิบัติอย่างชัดเจน โดยเฉพาะอย่างยิ่งในระดับครอบครัว ซึ่งถือเป็นหัวใจสำคัญของการจัดการศึกษารูปแบบนี้ แนวทางที่มุ่งเน้นการคืนอำนาจให้กับครอบครัวให้สามารถเป็นผู้ออกแบบและดำเนินการจัดการเรียนรู้ด้วยตนเองอย่างสอดคล้องกับบริบทของชีวิตจริง ได้รับการประเมินว่าเป็นแนวทางที่ตอบโจทย์อย่างแท้จริงต่อความต้องการของครอบครัวไทยในปัจจุบัน ในบริบทของครอบครัว แนวทางที่พัฒนาขึ้นมิได้จำกัดเพียงแค่การถ่ายทอดบทบาท

ของผู้ปกครองให้กลายเป็น “ครูในบ้าน” เท่านั้น แต่ยังเสนอกรอบคิดใหม่ที่มีมองว่าผู้ปกครองคือ “ผู้ออกแบบการเรียนรู้” ซึ่งเชื่อมโยงประสบการณ์ของเด็กกับชีวิตจริง การเรียนรู้กับบริบทของชุมชน และการพัฒนาอย่างองค์รวมทั้งด้านความรู้ ทักษะ และคุณลักษณะ โดยไม่จำเป็นต้องยึดติดกับแบบแผนของระบบโรงเรียน แนวทางนี้ยังคำนึงถึงความหลากหลายของครอบครัวทั้งในด้านเศรษฐกิจ สังคม วัฒนธรรม และวิถีชีวิต จึงช่วยลดภาระ ลดความกดดัน และเพิ่มทางเลือกให้กับครอบครัวที่ต้องการจัดการศึกษาในแบบของตน

จากการประเมินพบว่า **ในระดับครอบครัวนั้น** ด้านความเป็นประโยชน์ (Utility) และความสำนึกรับผิดชอบ (Accountability) เป็นมิติที่ได้รับคะแนนเฉลี่ยสูงสุดในกลุ่ม ทั้งนี้เป็นเพราะแนวทางที่เสนอนั้นสามารถนำไปใช้ได้ มีความยืดหยุ่นในการปรับใช้ตามบริบทของแต่ละครอบครัว และยังส่งเสริมจิตสำนึกของผู้ปกครองในการมีส่วนร่วมอย่างลึกซึ้งในการพัฒนาเด็ก นอกจากนี้ยังช่วยสร้างความสัมพันธ์ในครอบครัวผ่านกิจกรรมการเรียนรู้ร่วมกัน และเปิดโอกาสให้เด็กได้มีบทบาทในการกำหนดเส้นทางการเรียนรู้ของตนเองด้วย กล่าวได้ว่า แนวทางการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานโดยครอบครัวในระดับครอบครัวที่พัฒนาขึ้นในครั้งนี้ มิได้เป็นเพียงทางเลือกในการจัดการศึกษานอกระบบเท่านั้น แต่ยังเป็นการนำเสนอวิสัยทัศน์ใหม่ของการเรียนรู้ ที่วางฐานอยู่บนความเชื่อมั่นในศักยภาพของครอบครัวและเด็ก แนวทางนี้จึงมีพลังในการเปลี่ยนแปลงระบบการศึกษาจากภายใน โดยไม่ต้องรอให้ระบบจากเบื้องบนเปลี่ยนแปลงก่อน หากแต่เริ่มต้นจากครอบครัวซึ่งเป็นหน่วยพื้นฐานของสังคม แนวทางที่ได้จึงมิใช่เพียงการปรับปรุงรูปแบบของการศึกษา แต่เป็นการสร้างวัฒนธรรมใหม่ของการเรียนรู้ที่มีความหมาย ยืดหยุ่น และยึดโยงกับชีวิตจริงอย่างแท้จริง

ในระดับของเขตพื้นที่การศึกษา ซึ่งมีบทบาทสำคัญในฐานะหน่วยงานกลางที่ทำหน้าที่ประสานนโยบายจากระดับกระทรวงศึกษาธิการสู่การปฏิบัติในพื้นที่ท้องถิ่นนั้น การออกแบบแนวทางการส่งเสริมการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานโดยครอบครัวในระดับนี้มีเป้าหมายเพื่อเปลี่ยนบทบาทของเขตพื้นที่จาก “ผู้กำกับดูแล” ไปสู่ “ผู้สนับสนุนและเสริมพลัง” แนวทางหนึ่งที่ได้รับการเสนอและนำมาประเมินก็คือ การจัดตั้ง “ศูนย์ส่งเสริมการศึกษาทางเลือก” ภายใต้อำเภอ พื้นที่การศึกษา พร้อมกับการกำหนดบทบาทใหม่ให้กับศึกษานิเทศก์ในฐานะ “ที่ปรึกษา” แทนการทำหน้าที่ในลักษณะควบคุมกำกับแบบเดิม แนวทางดังกล่าวได้รับการประเมินจากผู้เชี่ยวชาญในระดับ “มาก” หรือ “มากที่สุด” โดยเฉพาะในด้านความเป็นไปได้ (Feasibility) และความเหมาะสม (Propriety) ซึ่งแสดงให้เห็นถึงการยอมรับว่าเขตพื้นที่การศึกษามีศักยภาพเชิงโครงสร้างและบุคลากรที่สามารถพัฒนาให้เป็นกลไกสำคัญในการส่งเสริมการจัดการศึกษา

ทางเลือกอย่างมีประสิทธิภาพ ความเป็นไปได้นั้นไม่ได้หมายถึงเพียงความสามารถในการดำเนินการในเชิงเทคนิคเท่านั้น แต่ยังรวมถึงความสอดคล้องกับระบบราชการที่มีอยู่ และความยืดหยุ่นในการปรับใช้ในบริบทต่าง ๆ ของแต่ละพื้นที่ การจัดตั้ง “ศูนย์ส่งเสริมการศึกษาทางเลือก” ในระดับเขตมิใช่เพียงการสร้างหน่วยงานใหม่ แต่เป็นการสร้างพื้นที่กลางที่เอื้อต่อการเชื่อมโยงความรู้ ความเข้าใจ และทรัพยากรต่าง ๆ ที่จำเป็นต่อครอบครัวที่จัดการศึกษาเอง แนวทางนี้สามารถเป็นศูนย์กลางข้อมูล คำปรึกษา การอบรมเชิงพัฒนา และการติดตามประเมินผลเชิงพัฒนา ไม่ใช่เพื่อควบคุมหรือจำกัด ศูนย์นี้ยังสามารถทำหน้าที่เป็นเวทีเชื่อมโยงเครือข่ายครอบครัว ชุมชน และโรงเรียน เพื่อสร้างการเรียนรู้แบบมีส่วนร่วมอย่างแท้จริง ส่วนบทบาทของศึกษานิเทศก์ที่ได้รับการปรับเปลี่ยนให้เป็น “ที่ปรึกษา” แทน “ผู้ควบคุม” นั้น เป็นการปรับวิธีคิดเชิงอำนาจในระบบราชการไทยที่มีความเป็นลำดับชั้นสูง ให้กลายเป็นระบบที่เคารพในอัตลักษณ์ของแต่ละครอบครัว การทำหน้าที่ในฐานะที่ปรึกษาจะเปิดพื้นที่สำหรับการรับฟัง การสนับสนุนเชิงวิชาการ และการพัฒนาอย่างมีส่วนร่วม มากกว่าการตัดสินตามกรอบมาตรฐานที่ตายตัว แนวทางนี้จึงช่วยลดแรงต้านจากครอบครัวที่อาจมองว่าเจ้าหน้าที่ของรัฐคือผู้ใช้อำนาจ และแปรเปลี่ยนเป็นความร่วมมือที่มีความไว้วางใจเป็นพื้นฐาน อย่างไรก็ตาม การจะทำให้แนวทางนี้สามารถเกิดขึ้นจริงได้ จำเป็นต้องมีการอบรมและเสริมศักยภาพบุคลากรในระดับเขตพื้นที่อย่างเป็นระบบ โดยเฉพาะศึกษานิเทศก์ที่อาจคุ้นเคยกับบทบาทเชิงควบคุมมาก่อน จะต้องมีการพัฒนาในด้านทักษะการให้คำปรึกษา ความเข้าใจในหลักการของการศึกษาทางเลือก และการส่งเสริมการเรียนรู้ที่หลากหลาย อีกทั้งยังต้องได้รับการสนับสนุนในเชิงนโยบายจากระดับกระทรวง เพื่อให้สามารถดำเนินงานในเชิงสร้างสรรค์ได้โดยไม่ขัดต่อระเบียบข้อบังคับเดิม

ในระดับกระทรวงศึกษาธิการ ซึ่งทำหน้าที่เป็นกลไกนโยบายสูงสุดด้านการศึกษา แนวทางที่ถูกเสนอในการส่งเสริมการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานโดยครอบครัวได้วางรากฐานไว้อย่างลึกซึ้ง โดยมุ่งเน้นที่การปรับเปลี่ยนในระดับโครงสร้างผ่านการดำเนินงานเชิงนโยบาย การปฏิรูปกฎหมาย การเปลี่ยนแปลงวาทกรรมทางการศึกษา และการสร้างกลไกสนับสนุนในเชิงระบบ (systemic support mechanisms) ซึ่งทั้งหมดนี้ล้วนมีเป้าหมายเพื่อผลักดันให้แนวคิด “การศึกษาทางเลือกโดยครอบครัว” กลายเป็นส่วนหนึ่งของกระแสหลัก ไม่ใช่เพียงเป็นทางเลือกเฉพาะกลุ่ม ผลการประเมินจากผู้เชี่ยวชาญสะท้อนให้เห็นว่า แนวทางในระดับกระทรวงนี้ได้รับการยอมรับในด้านความเป็นไปได้ (feasibility) ความถูกต้องเที่ยงตรง (accuracy) และความสำนึกรับผิดชอบ (accountability) ในระดับสูง ซึ่งหมายความว่า ผู้เชี่ยวชาญเห็นพ้องว่าหากมีความตั้งใจจริงจาก

ภาครัฐ การเปลี่ยนแปลงเชิงโครงสร้างในระบบการศึกษาสามารถเกิดขึ้นได้จริง และสามารถขยายผลได้อย่างกว้างขวาง โดยเฉพาะในสามด้านสำคัญ ดังนี้

1) การปรับนโยบายและกฎหมาย กล่าวคือ การจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานโดยครอบครัวในปัจจุบันยังอยู่ในพื้นที่กฎหมายที่ไม่มั่นคงนัก ถูกมองเป็นข้อกเว้นมากกว่าทางเลือกที่มีความชอบธรรมอย่างเต็มรูปแบบ ดังนั้นแนวทางในระดับกระทรวงจึงเสนอให้มีการทบทวนกฎหมายและนโยบายที่เกี่ยวข้อง เช่น การแก้ไขกฎกระทรวงว่าด้วยการจัดการศึกษาโดยครอบครัว ให้มีความยืดหยุ่น ชัดเจน และคุ้มครองสิทธิของผู้เรียนอย่างแท้จริง พร้อมทั้งจัดสรรทรัพยากรให้ครอบครัวที่จัดการศึกษาเองได้รับการสนับสนุนเทียบเท่ากับโรงเรียนในระบบ ซึ่งจะช่วยลดความเหลื่อมล้ำ และทำให้ทางเลือกนี้เป็นไปได้สำหรับครอบครัวทุกกลุ่ม ไม่ใช่เฉพาะผู้มีทุนทางสังคมหรือเศรษฐกิจเท่านั้น

2) การเปลี่ยนแปลงวาทกรรมทางการศึกษา กล่าวคือ กระทรวงมีอำนาจและบทบาทสำคัญในการกำหนด “กรอบคิด” หรือ “วาทกรรมหลัก” ที่ครอบงำการมองเห็นการศึกษาไทยมาโดยตลอด เช่น ความเชื่อเรื่องการเรียนในโรงเรียนคือรูปแบบที่ดีที่สุด หรือการวัดผลต้องใช้มาตรฐานเดียวกันสำหรับทุกคน แนวทางที่เสนอในระดับกระทรวงพยายามท้าทายวาทกรรมเหล่านี้ และเสนอกรอบคิดใหม่ที่ยอมรับในความหลากหลายของผู้เรียน ยอมรับการเรียนรู้จากชีวิตจริง และเปิดพื้นที่ให้กับความคิดสร้างสรรค์ของครอบครัวและชุมชน การเปลี่ยนวาทกรรมเช่นนี้ หากเกิดขึ้นในระดับกระทรวง จะส่งผลให้ทั้งเจ้าหน้าที่รัฐ โรงเรียน และสังคมโดยรวมปรับเปลี่ยนทัศนคติและท่าทีต่อการศึกษาทงเลือกในทิศทางที่เปิดกว้างมากยิ่งขึ้น

3) การจัดกลไกสนับสนุนในเชิงระบบ กล่าวคือ ไม่ว่าครอบครัวจะมีศักยภาพมากเพียงใด หากขาดกลไกสนับสนุนจากระบบราชการ ก็ยากที่จะสามารถจัดการศึกษาที่มีคุณภาพได้อย่างต่อเนื่อง แนวทางในระดับกระทรวงจึงเสนอให้มีการจัดตั้งโครงสร้างสนับสนุนที่เป็นรูปธรรม เช่น หน่วยงานระดับกรมหรือสำนักที่รับผิดชอบด้านการศึกษาทงเลือกโดยเฉพาะ การจัดทำฐานข้อมูลระดับชาติ การพัฒนาระบบประเมินผลที่ยึดผู้เรียนเป็นศูนย์กลาง และการอบรมเจ้าหน้าที่ให้เข้าใจและสนับสนุนการทำงานของครอบครัว ไม่ใช่เพียงทำหน้าที่ตรวจสอบหรืออนุมัติเท่านั้น กลไกเหล่านี้จะทำให้ครอบครัวไม่รู้สึกโดดเดี่ยว และสามารถเป็นส่วนหนึ่งของระบบการศึกษาในลักษณะที่ไม่สูญเสียอัตลักษณ์ของตน

เมื่อพิจารณาผลการประเมินแนวทางการส่งเสริมการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานโดยครอบครัวในทั้ง 3 ระดับ ได้แก่ 1) ระดับครอบครัว 2) ระดับเขตพื้นที่การศึกษา และ 3) ระดับกระทรวงศึกษาธิการอย่างบูรณาการ จะเห็นได้ว่าแนวทางที่พัฒนาขึ้นไม่ได้กระจัดกระจายหรือ

แยกส่วน หากแต่มีความสมดุลระหว่างเนื้อหา กับแนวทางปฏิบัติ และสามารถเชื่อมโยงกันในลักษณะของ “ระบบเปิด” (open system) ที่แต่ละระดับทำหน้าที่สนับสนุนและเสริมพลังซึ่งกันและกันอย่างสอดคล้องประสาน

ในระดับครอบครัว แนวทางที่เสนอให้ครอบครัวมีบทบาทเป็น “ผู้ออกแบบการเรียนรู้” มิใช่เพียงผู้จัดหาเครื่องมือหรือผู้รับบริการจากรัฐ เป็นการวางฐานคิดใหม่ที่ทำให้ความไว้วางใจในศักยภาพของพลเมืองในการจัดการศึกษาด้วยตนเอง ครอบครัวถูกยกระดับจากบทบาททางสังคมในเชิงวัฒนธรรมสู่บทบาทเชิงวิชาชีพที่สามารถออกแบบ จัดกระบวนการเรียนรู้ และประเมินพัฒนาการของบุตรหลานได้อย่างมีประสิทธิภาพ แต่การจะทำให้บทบาทนี้เกิดขึ้นจริง ครอบครัวต้องได้รับการยอมรับจากภาครัฐในฐานะ “หุ้นส่วนที่เท่าเทียม” มิใช่ “ผู้ใต้การควบคุม”

ในระดับเขตพื้นที่การศึกษา แนวทางที่เสนอให้เขตพื้นที่ทำหน้าที่เป็น “ผู้ประสานงาน” ที่เข้าใจบริบทท้องถิ่น ก็มีบทบาทสำคัญในการเชื่อมโยงแนวคิดกับการปฏิบัติในพื้นที่จริง เขตพื้นที่ที่ต้องสามารถแปลงนโยบายของรัฐให้กลายเป็นกลยุทธ์สนับสนุนที่ตอบโจทย์ความหลากหลายของครอบครัว ต้องพร้อมรับฟัง ปรับตัว และทำหน้าที่เป็นหน่วยสนับสนุนมากกว่าการกำกับตรวจสอบ นอกจากนี้ เขตพื้นที่ยังสามารถเป็นจุดเชื่อมต่อระหว่างครอบครัว ชุมชน โรงเรียน และหน่วยงานภายนอก เพื่อให้เกิดระบบนิเวศการเรียนรู้ที่มีชีวิต มีความยืดหยุ่น และเติบโตได้ตามบริบทของแต่ละพื้นที่

ในระดับกระทรวงศึกษาธิการ ซึ่งเป็นหน่วยกำหนดทิศทางนโยบายและกรอบคิดหลักของระบบการศึกษา มีหน้าที่สำคัญในการเชื้อให้เกิด “ความหลากหลาย” ไม่ใช่แค่การอนุญาตให้มีทางเลือก แต่ต้องสร้างนโยบายที่ยอมรับและสนับสนุนความแตกต่างเป็นหลักการสำคัญ แนวทางนี้เสนอให้กระทรวงเปลี่ยนบทบาทจากผู้กำหนดมาตรฐานเดียวให้กับทุกคน ไปสู่ผู้จัดการระบบที่มีพื้นที่ให้กับความหลากหลายของวิถีการเรียนรู้ และจัดสรรทรัพยากรเพื่อให้แนวคิดเหล่านี้มีชีวิตจริงในทางปฏิบัติ ไม่ใช่เพียงอยู่ในระดับแนวคิดหรือโครงการนำร่อง

การเชื่อมโยงทั้งสามระดับเข้าด้วยกันจึงเป็นหัวใจของแนวทางที่เสนอ กล่าวคือ

- 1) ครอบครัว เป็น “ศูนย์กลาง” ของการเรียนรู้
- 2) เขตพื้นที่ เป็น “ผู้ประสานและสนับสนุน” ที่เข้าใจความหลากหลาย
- 3) กระทรวง เป็น “ผู้ออกแบบระบบ” ที่เปิดกว้างและเอื้ออำนวย

หากสามารถผลักดันให้แนวทางทั้งสามระดับนี้ขับเคลื่อนไปพร้อมกันได้จริง จะเกิดการเปลี่ยนแปลงในเชิงระบบ (systemic change) ที่ลึกซึ้งกว่าการปฏิรูปรายโครงการ นั่นคือการวางโครงสร้างใหม่ของระบบการศึกษาที่มีคุณสมบัติ 3 ประการที่สำคัญ ได้แก่

1) ความยืดหยุ่น กล่าวคือ ระบบไม่ยึดติดกับรูปแบบตายตัว แต่สามารถปรับเปลี่ยนตามศักยภาพและบริบทของผู้เรียน

2) ความเป็นธรรม กล่าวคือ ครอบครัวที่มีความหลากหลายได้รับการสนับสนุนอย่างเท่าเทียม ลดการกีดกันทางสังคม

3) การเคารพศักยภาพของพลเมือง กล่าวคือ ยอมรับว่าทุกคนมีความสามารถในการเรียนรู้และออกแบบการเรียนรู้ด้วยตนเอง

ระบบเช่นนี้จะไม่เพียงตอบโจทย์การศึกษาสำหรับศตวรรษที่ 21 เท่านั้น แต่ยังเป็นรากฐานของสังคมประชาธิปไตยที่แท้จริง เพราะเปิดโอกาสให้ประชาชนมีสิทธิ มีเสียง และมีพลังในการกำหนดอนาคตของตนเองผ่านกระบวนการเรียนรู้ที่มีความหมายและยั่งยืน

นอกจากนี้จากการประเมินแนวทางการส่งเสริมการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานโดยครอบครัวในระยะที่ 3 โดยใช้การวิเคราะห์ SWOT (Strengths, Weaknesses, Opportunities, Threats) ผ่านตัวแทนผู้ปกครองที่มีประสบการณ์ในการจัดการศึกษาในครอบครัว จำนวน 5 ครอบครัว ซึ่งเป็นผู้มีบทบาทจริงในฐานะผู้จัดการศึกษา พบว่ามุมมองของผู้ปกครองให้ข้อมูลที่ลึกซึ้งและเป็นรูปธรรม สะท้อนความเป็นไปได้ของแนวทางทั้งในเชิงโครงสร้างและปฏิบัติการ โดยมีประเด็นสรุปที่สำคัญ ดังนี้

จุดแข็ง (Strengths) แนวทางที่พัฒนาขึ้นมีความยืดหยุ่นสูง เคารพในอัตลักษณ์ของแต่ละครอบครัว และเปิดโอกาสให้ผู้ปกครองออกแบบการเรียนรู้ร่วมกับนักเรียนอย่างแท้จริง ผู้ปกครองชื่นชมที่แนวทางเน้นการเรียนรู้จากชีวิตจริง ไม่ยึดติดกับตารางเรียนแบบโรงเรียน และให้ความสำคัญกับพัฒนาการของเด็กในมิติต่าง ๆ ทั้งด้านร่างกาย จิตใจ อารมณ์ และสังคม นอกจากนี้ยังเห็นว่า แนวทางดังกล่าวช่วยเสริมสร้างความสัมพันธ์ที่ดีในครอบครัว และสร้างความมั่นใจในบทบาทของผู้ปกครองในฐานะนักออกแบบการเรียนรู้

จุดอ่อน (Weaknesses) แม้แนวทางจะมีคุณค่าทางปรัชญาและหลักการที่เข้มแข็ง แต่ในทางปฏิบัติยังมีช่องว่างบางประการ เช่น ความซับซ้อนของการจัดทำแผนการเรียนรู้ในรูปแบบที่สามารถสื่อสารกับภาครัฐได้อย่างราบรื่น บางครอบครัวยังขาดเครื่องมือสนับสนุนที่เป็นรูปธรรม เช่น แบบฟอร์มแผนยืดหยุ่น คู่มือที่เข้าใจง่าย หรือระบบช่วยเหลือเชิงเทคนิคสำหรับการประเมินพัฒนาการของเด็ก จึงมีความเสี่ยงที่จะทำให้ผู้ปกครองบางกลุ่มรู้สึกท้อแท้หรือไม่มั่นใจ

โอกาส (Opportunities) แนวทางนี้มีศักยภาพในการขยายผลในวงกว้าง โดยเฉพาะในบริบทสังคมไทยยุคใหม่ที่ผู้ปกครองจำนวนมากเริ่มตั้งคำถามกับระบบโรงเรียนแบบเดิม อีกทั้ง

การแพร่หลายของเทคโนโลยี การสื่อสาร และเครือข่ายครอบครัว โคมสคูล ช่วยให้เกิดพื้นที่แลกเปลี่ยนเรียนรู้ที่เอื้อต่อการนำแนวทางไปปรับใช้ในหลากหลายบริบท ผู้ปกครองยังเห็นโอกาสในการพัฒนาเครือข่ายร่วมกับหน่วยงานรัฐ เช่น ศูนย์พี่เลี้ยง หรือกลไกสนับสนุนในระดับพื้นที่ ซึ่งจะช่วยลดช่องว่างระหว่างแนวทางกับการปฏิบัติได้อย่างมีประสิทธิภาพ

อุปสรรค (Threats) ผู้ปกครองยังคงกังวลเกี่ยวกับวาทกรรมของรัฐและทัศนคติของเจ้าหน้าที่บางส่วน ที่มองการจัดการศึกษาโดยครอบครัวว่า “เบี่ยงเบน” จากระบบหลัก ซึ่งอาจเป็นอุปสรรคในการขออนุมัติแผน หรือการประเมินผลการเรียนรู้ นอกจากนี้ ความไม่ต่อเนื่องของนโยบายในระดับกระทรวง และการเปลี่ยนแปลงเชิงโครงสร้างของหน่วยงานรัฐ อาจทำให้แนวทางที่ดีถูกยกเลิกหรือไม่ถูกรับรองในระยะยาว จึงจำเป็นต้องสร้างระบบนิเวศที่มั่นคง และรับรองแนวทางนี้ในระดับนโยบายอย่างเป็นทางการ

โดยสรุปจากการวิเคราะห์ SWOT โดยตัวแทนผู้ปกครอง พบว่า แนวทางในระดับครอบครัว มีความเป็นไปได้มากที่สุดในเชิงปฏิบัติ เนื่องจากได้รับการตอบรับในทางบวกอย่างชัดเจน ทั้งด้านความยืดหยุ่น ความสอดคล้องกับบริบทจริง และศักยภาพในการประยุกต์ใช้ โดยเฉพาะเมื่อได้รับการสนับสนุนจากระดับเขตพื้นที่และระดับกระทรวงที่ปรับบทบาทตนเองจาก “ผู้ควบคุม” เป็น “ผู้สนับสนุน” อย่างแท้จริง ทั้งนี้ ความสำเร็จของแนวทางขึ้นอยู่กับการเชื่อมโยงระหว่างสามระดับ (ครอบครัว – เขตพื้นที่ – กระทรวง) และการยืนยันแนวทางนี้ในระดับนโยบาย เพื่อสร้างความยั่งยืนในระยะยาว

5.5 การอภิปรายผล

5.5.1 อภิปรายผลการวิจัยเพื่อตอบคำถามวัตถุประสงค์ข้อที่ 1 เพื่อวิเคราะห์โครงสร้างและความสัมพันธ์ระหว่างผู้มีส่วนได้เสียในการจัดการศึกษาโดยครอบครัว

จากการวิเคราะห์เอกสารนโยบาย แผนยุทธศาสตร์ และกฎหมายที่เกี่ยวข้องกับการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานโดยครอบครัวจำนวน 17 ฉบับ พบว่า แม้ในระดับถ้อยคำและตัวบทนโยบายจะปรากฏวาทกรรมที่ดูเหมือนเปิดกว้าง เช่น “การมีส่วนร่วมของทุกภาคส่วน”, “การส่งเสริมบทบาทของครอบครัว”, “สิทธิในการจัดการศึกษา” และ “ความหลากหลายทางการเรียนรู้” แต่เมื่อพิจารณาอย่างลึกซึ้งผ่านกรอบการวิเคราะห์วาทกรรมเชิงวิพากษ์ จะพบว่าภาษาที่ใช้นั้นไม่ได้เป็นกลางหรือเปิดพื้นที่ให้กับเสรีภาพของครอบครัวอย่างแท้จริง ตรงกันข้าม ถ้อยคำเหล่านั้นกลับสะท้อนอุดมการณ์ของรัฐที่ต้องการรักษาอำนาจควบคุมทั้งทางตรงและทางอ้อมผ่านกลไกเชิงโครงสร้างและกลไกทางภาษา แนวโน้มที่ปรากฏในเอกสารทั้ง 17 ฉบับ คือการสถาปนาอำนาจของรัฐในฐานะ “ผู้กำหนดกรอบ”, “ผู้รับรองความรู้”, และ “ผู้ประเมินคุณภาพ” ซึ่งมีผลให้

ครอบครัวยุคใหม่ในฐานะผู้จัดการศึกษาตกอยู่ในสถานะของ “ผู้ได้รับอนุญาต” แทนที่จะเป็น “เจ้าของสิทธิ” อย่างแท้จริง ความสัมพันธ์เชิงอำนาจที่ปรากฏในวาทกรรม เช่น “ต้องเสนอแผน”, “ขออนุญาตจัดการศึกษา”, “ต้องสอดคล้องกับหลักสูตร”, “อยู่ภายใต้การติดตามและประเมินผล” ล้วนสะท้อนถึงการผูกขาดนิยามของ “ความรู้”, “คุณภาพ”, และ “ความชอบธรรม” ไว้กับรัฐ โดยเฉพาะอย่างยิ่งในหลักสูตรและแผนพัฒนาการศึกษาต่าง ๆ ที่มักใช้วาทกรรมประเภท “คุณลักษณะที่พึงประสงค์”, “สมรรถนะในศตวรรษที่ 21”, “มาตรฐานสากล” หรือ “การตอบโจทย์ของประเทศ” ซึ่งล้วนเป็นคำที่สร้างความชอบธรรมให้กับแนวคิดแบบรัฐนิยมและเศรษฐกิจนิยมที่เน้นการผลิต “กำลังคน” มากกว่าการส่งเสริมเสรีภาพในการเรียนรู้ของปัจเจก

อุดมการณ์ที่แฝงอยู่ในเอกสารเหล่านี้ส่วนใหญ่เป็นอุดมการณ์แบบบนลงล่าง (top-down ideology) และราชการนิยม (bureaucratic rationality) ซึ่งทำให้ระบบการจัดการศึกษาของรัฐแม้จะมีรูปแบบที่เปลี่ยนแปลงและพัฒนา แต่ก็ยังคงมีโครงสร้างอำนาจที่รวมศูนย์ไว้กับรัฐเป็นหลัก วาทกรรมเรื่อง “การประเมินผล”, “ระบบประกันคุณภาพ”, “การควบคุมมาตรฐาน” หรือ “การใช้ดัชนีชี้วัด” ยิ่งตอกย้ำการจัดการศึกษาแบบบริหารจัดการ (managerialism) ที่ให้ความสำคัญกับสิ่งที่วัดได้มากกว่าสิ่งที่มีคุณค่าในทางวัฒนธรรม ปรัชญา หรืออารมณ์มนุษย์ และนี่คือข้อจำกัดสำคัญของครอบครัวยุคใหม่ที่ต้องการจัดการศึกษาโดยใช้แนวคิดทางเลือก เช่น การเรียนรู้จากธรรมชาติ การเรียนรู้แบบเน้นสัมพันธ์ หรือการเรียนรู้เชิงวิถีชีวิตที่ไม่สามารถวัดผลแบบดัชนีเชิงตัวเลขแม้บางเอกสาร เช่น แนวทางการดำเนินงานการศึกษาขั้นพื้นฐานโดยครอบครัว (ของ สพฐ.) จะเปิดพื้นที่ให้ครอบครัวเข้ามามีบทบาทในการออกแบบแผนการเรียนรู้เอง แต่ก็ยังคงกำกับให้ต้อง “มีการเสนอแผนเพื่อขอรับการรับรอง”, “ต้องมีผู้ทรงคุณวุฒิพิจารณา”, และ “ต้องมีระบบติดตามผล” ซึ่งทั้งหมดนี้ชี้ชัดว่า “พื้นที่ของครอบครัว” ที่รัฐเปิดให้คือพื้นที่แบบมีเงื่อนไข ไม่ใช่พื้นที่ของสิทธิที่เสมอภาคและเป็นธรรม นอกจากนี้ วาทกรรมของการ “ส่งเสริม” และ “สนับสนุนการมีส่วนร่วมของภาคประชาชน” ก็เป็นเพียงภาษาที่ฟังดูเป็นประชาธิปไตย แต่ในทางปฏิบัติกลับเป็นการยืนยันว่ารัฐคือ “ผู้ควบคุมการมีส่วนร่วม” นั้นไว้ในมือ

อีกประเด็นที่น่าสนใจคือ ภาษาของเอกสารนโยบายส่วนใหญ่ใช้ศัพท์ที่เป็นทางการ มีความเป็นวิทยาศาสตร์ และใช้โครงสร้างภาษาที่เป็นระบบ ซึ่งให้ความรู้สึกน่าเชื่อถือและมีเหตุผล แต่ภาษานั้นเองคือเครื่องมือสร้างความชอบธรรมให้กับอำนาจรัฐ การใช้คำอย่าง “สมรรถนะ”, “ประสิทธิภาพ”, “การประเมินผล”, และ “มาตรฐานสากล” ล้วนทำให้ประชาชนไม่อาจตั้งคำถามต่อระบบได้ง่าย ๆ เพราะภาษาดังกล่าวทำหน้าที่ ทำให้การควบคุมดูเหมือนเป็นสิ่งจำเป็นและเป็นธรรมชาติ ทั้งที่แท้จริงแล้วเป็นการสถาปนาอำนาจแบบเจียบ ๆ (discursive power) โดยสรุป

การวิเคราะห์วาทกรรมของเอกสารทั้ง 17 ฉบับเผยให้เห็นว่า แม้รัฐไทยจะรับรองสิทธิในการจัดการศึกษาของครอบครัวในเชิงหลักการ แต่ในเชิงปฏิบัติกลับยังคงวางครอบครัวไว้ในสถานะที่ “ด้อยอำนาจ” เมื่อเทียบกับรัฐ เอกสารทั้งหมดจึงมิได้ทำหน้าที่เพียงกำหนดนโยบาย แต่ยังเป็นกลไกในการผลิตซ้ำโครงสร้างอำนาจและอุดมการณ์รัฐที่มุ่งรักษาการผูกขาดการกำกับความรู้ไว้กับตนเอง ข้อค้นพบนี้ชี้ให้เห็นถึงความจำเป็นที่ต้องมีการปฏิรูปทางความคิดและโครงสร้างกฎหมาย เพื่อเปิดพื้นที่ให้ครอบครัวและภาคประชาชนสามารถจัดการศึกษาได้อย่างแท้จริงและเท่าเทียม มิใช่เพียงในฐานะ “ผู้ได้รับอนุญาต” แต่ในฐานะ “เจ้าของสิทธิ” ที่สามารถกำหนดความรู้ชีวิต และอนาคตของตนเองได้อย่างเสรีในสังคมประชาธิปไตย

ผลการวิเคราะห์วาทกรรมเชิงวิพากษ์ (Critical Discourse Analysis: CDA) จากเอกสารราชการ บทสัมภาษณ์ผู้กำหนดนโยบาย เจ้าหน้าที่รัฐ และครอบครัวที่จัดการศึกษาเอง ได้เผยให้เห็นความตึงเครียดระหว่างวาทกรรมหลักของรัฐ (Dominant Discourse) ที่เน้นการควบคุมความเป็นมาตรฐาน และการรวมศูนย์อำนาจ กับวาทกรรมรองหรือวาทกรรมทางเลือก (Alternative Discourse) ของภาคประชาชนที่เรียกร้องสิทธิ เสรีภาพ และความหลากหลายในการเรียนรู้ ซึ่งสามารถอภิปรายในประเด็นสำคัญได้ดังนี้

1) วาทกรรมแห่งการควบคุมภายใต้ภาษาแห่งการส่งเสริม: การสถาปนาอำนาจรัฐผ่านกลไกนโยบาย ข้อค้นพบที่สำคัญที่สุดประการหนึ่งคือ แม้เอกสารนโยบายของรัฐตั้งแต่พระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2542 มาจนถึงแนวทางการดำเนินงานการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานโดยครอบครัว พ.ศ. 2562 จะใช้ภาษาที่แสดงถึงการเปิดกว้าง เช่น “การส่งเสริม” “การสนับสนุน” หรือ “การให้สิทธิ” แต่ในทางปฏิบัติกลับแฝงไว้ด้วยกลไกการควบคุมที่รัดกุมและซับซ้อน ถ้อยคำเช่น “ต้องยื่นแผนเพื่อขอรับการอนุญาต” “ต้องสอดคล้องกับหลักสูตรแกนกลาง” และ “ต้องอยู่ภายใต้การนิเทศ ติดตาม ประเมินผล” ทำหน้าที่สถาปนาความสัมพันธ์เชิงอำนาจที่ไม่เท่าเทียม (Asymmetrical Power Relations) โดยจัดวางให้รัฐอยู่ในสถานะ “ผู้อนุญาต” และ “ผู้ประเมิน” ในขณะที่ครอบครัวถูกจัดวางให้อยู่ในสถานะ “ผู้ยื่นคำขอ” และ “ผู้ถูกประเมิน”

ปรากฏการณ์นี้สอดคล้องกับแนวคิดของ นอร์แมน แฟร์คลอฟ (Norman Fairclough, 2010) ที่ชี้ว่าวาทกรรมไม่ได้ทำหน้าที่เพียงสื่อสารข้อมูล แต่เป็นปฏิบัติการทางสังคมที่สร้างและดำรงไว้ซึ่งความสัมพันธ์เชิงอำนาจ ภาษาที่ดูเป็นกลางของระบบราชการแท้จริงแล้วคือเครื่องมือในการสร้างความชอบธรรมให้กับการควบคุม (Fairclough, 1989, p. 4-5) การที่ครอบครัวต้องแปลงการเรียนรู้ที่เกิดขึ้นจริงในชีวิตให้อยู่ในรูปแบบของ “แผนการจัดการ

ศึกษา” ที่มีศัพท์เทคนิคและโครงสร้างตามที่รัฐกำหนด คือตัวอย่างของสิ่งที่ มิเชล ฟูกูเกต์ (Michel Foucault) เรียกว่า “การปกครองผ่านความรู้” (Governmentality) ซึ่งรัฐไม่จำเป็นต้องใช้อำนาจบังคับโดยตรง แต่สามารถควบคุมพฤติกรรมของประชาชนผ่านการสร้างระบบเอกสาร การตรวจสอบ และการทำให้ประชาชนต้องควบคุมตนเองเพื่อให้สอดคล้องกับบรรทัดฐานของรัฐ (Foucault, 1991)

ข้อค้นพบนี้ยังสะท้อนงานวิจัยของ กัญญาวีร์ แก้วนัย (2559) ที่ศึกษาการสร้างตัวตนของพ่อแม่ผู้จัดโฮมสคูล พบว่าพ่อแม่กลายเป็น “ผู้ถูกจัดกระทำจากอำนาจของรัฐไทย” และอิสรภาพในการจัดการศึกษาเป็นเพียง “มายาภาพ” เนื่องจากท้ายที่สุดแล้วก็ต้องถูกผนวกเข้ากับวิธีคิดและการประเมินผลในกระบวนทัศน์เดิมของระบบโรงเรียน เช่นเดียวกับที่ผลการวิจัยครั้งนี้พบว่า แม้ครอบครัวจะมีเสรีภาพในการเลือกกิจกรรม แต่ก็ยังถูกพันธนาการด้วยเป้าหมายและตัวชี้วัดของหลักสูตรแกนกลาง ซึ่งเป็นอุดมการณ์ที่รัฐผลิตซ้ำอย่างต่อเนื่องผ่านเอกสารนโยบายทุกระดับที่นำมาวิเคราะห์

2) อุดมการณ์มาตรฐานนิยม (Standardization) กับการลดทอนคุณค่าความรู้ที่หลากหลาย ผลการวิเคราะห์ชี้ให้เห็นว่าวาทกรรมในระบบการศึกษาไทยถูกครอบงำด้วย “อุดมการณ์มาตรฐานนิยม” อย่างเข้มข้น การเน้นย้ำเรื่อง “มาตรฐานการศึกษาแห่งชาติ” “ตัวชี้วัด” “ผลสัมฤทธิ์” และ “การประกันคุณภาพ” ในแผนการศึกษาแห่งชาติทุกระดับ คือการสถาปนาว่า “ความรู้ที่ดี” คือความรู้ที่สามารถวัดผลได้ เป็นสากล และเป็นไปในทิศทางเดียวกันทั่วประเทศ

อุดมการณ์นี้สอดคล้องกับสิ่งที่ ไมเคิล แอปเปิล (Michael Apple, 2004) เรียกว่า “ความรู้ที่เป็นทางการ” (Official Knowledge) ซึ่งเป็นความรู้ที่ถูกคัดเลือกและรับรองโดยกลุ่มผู้มีอำนาจในสังคม และมักจะสะท้อนผลประโยชน์และวัฒนธรรมของชนชั้นกลาง โดยละเลยหรือกดทับความรู้รูปแบบอื่น เช่น ภูมิปัญญาท้องถิ่น ความรู้เชิงปฏิบัติ หรือการเรียนรู้ผ่านวิถีชีวิตและจิตวิญญาณ การที่ระบบกำหนดให้การจัดการศึกษาโดยครอบครัวต้องเทียบเคียงกับมาตรฐานกลาง จึงเป็นการบังคับให้ความรู้ที่หลากหลายและมีชีวิตชีวาของแต่ละครอบครัวต้องถูก “แปล” ให้กลายเป็นภาษาของระบบราชการ ซึ่งกระบวนการนี้ทำให้คุณค่าและความหมายดั้งเดิมของการเรียนรู้นั้นสูญหายไป

ดังที่ปรากฏในบทสัมภาษณ์ของศึกษานิเทศก์ที่แสดงความกังวลว่า “พ่อแม่บางคนจบแค่ ป.6 แล้วจะจัดการเรียนให้ลูกอย่างมีคุณภาพได้จริงหรือไม่” สะท้อนให้เห็นการผูกขาดนิยามของ “คุณภาพ” ไว้กับคุณวุฒิทางการศึกษา ซึ่งเป็นผลผลิตของวาทกรรม

มาตรฐานนิยม และเป็นการด้อยค่าประสบการณ์ชีวิตและความสามารถที่แท้จริงของผู้ปกครอง สิ่งนี้คือสิ่งที่ ปีแอร์ บูร์ดิเยอ (Pierre Bourdieu) เรียกว่า “ความรุนแรงเชิงสัญลักษณ์” (Symbolic Violence) กล่าวคือ การที่ระบบใช้อำนาจทางวัฒนธรรมและภาษาในการทำให้คนกลุ่มที่ไม่มี “ทุนทางวัฒนธรรม” ตามแบบที่ระบบยอมรับ รู้สึกด้อยค่าและยอมรับอำนาจนั้นโดยไม่รู้ตัว

3) การก่อตัวของวาทกรรมต่อต้าน (Counter-Discourse) และการทวงคืนอำนาจในการเรียนรู้ แม้จะอยู่ภายใต้วาทกรรมหลักของรัฐที่ทรงพลัง แต่ผลการวิจัยก็ได้เผยให้เห็นการก่อตัวของ “วาทกรรมต่อต้าน” จากฝั่งครอบครัวและผู้เรียน ซึ่งท้าทายความเชื่อดั้งเดิมเกี่ยวกับการศึกษา ดังคำกล่าวของผู้ปกครองที่ว่า “เราไม่ได้อยากต่อต้านระบบ แต่เราแค่รู้สึกว่าลูกไม่เหมาะกับการเรียนในห้องเรียน 50 คนที่ต้องทำตามทุกอย่างเหมือนกันหมด” หรือเสียงของผู้เรียนที่ว่า “ผมชอบที่ผมเลือกเรียนเองได้ วันไหนอยากเรียนวิทย์ทั้งวันก็ทำได้ ไม่มีใครมาบอกว่า ‘ผิดเวลา’”

เสียงเหล่านี้คือการแสดงออกถึงสิ่งที่ เปาโล เฟรเร (Paulo Freire, 1970) เรียกว่า “การตระหนักรู้เชิงวิพากษ์” ซึ่งเป็นจุดเริ่มต้นของการปลดปล่อยตนเองจากสถานะของผู้ถูกกดขี่ พวกเขากำลังปฏิเสธรูปแบบการศึกษาแบบ “การธนาคาร” (Banking Concept of Education) ที่มองผู้เรียนเป็นเพียงภาชนะว่างเปล่าที่รอรับการเติมความรู้ และกำลังสร้างนิยามใหม่ของการเรียนรู้ที่เน้นผู้เรียนเป็นศูนย์กลางอย่างแท้จริง ซึ่งการเรียนรู้มีความหมาย เชื่อมโยงกับชีวิต และผู้เรียนมีอำนาจในการกำหนดเส้นทางของตนเอง

การที่ผู้ปกครองและผู้เรียนสร้างความหมายและคุณค่าให้กับการศึกษาในแบบของตนเอง ถือเป็นการสร้างพื้นที่ทางวาทกรรมใหม่ที่ท้าทายอำนาจของรัฐในการผูกขาดความจริงเกี่ยวกับการศึกษา สอดคล้องกับแนวคิดของ แฟร์คลาฟ (Fairclough, 2010) ที่มองว่าการต่อสู้ทางวาทกรรมคือหัวใจของการเปลี่ยนแปลงทางสังคม เครือข่ายโฮมสคูล กลุ่มผู้ปกครอง และนักกิจกรรมทางเลือก กำลังร่วมกันสร้างวาทกรรมใหม่ที่ยืนยันว่า “คุณภาพ” ไม่ได้หมายถึงคะแนนสอบ และ “ความสำเร็จ” ไม่ได้หมายถึงการแข่งขันได้ในระบบทุนนิยมเท่านั้น แต่ยังหมายถึงการเติบโตอย่างสมดุล การค้นพบตัวตน และการใช้ชีวิตอย่างมีความสุขและมีความหมาย

สรุปการอภิปรายผลในระยะที่ 1 ผลการวิจัยชี้ว่าการจัดการศึกษาโดยครอบครัวในสังคมไทยเป็นสนามของการต่อสู้เชิงวาทกรรม (A Site of Discursive Struggle) ระหว่างอุดมการณ์รัฐนิยมที่ต้องการควบคุมผ่านมาตรฐานเดียว กับความต้องการของภาคประชาชนที่ปรารถนาเสรีภาพและความหลากหลายทางการศึกษา แม้โครงสร้างกฎหมายและนโยบายจะยังคงให้อำนาจกับรัฐอย่างท่วมท้น แต่การลุกขึ้นมาจัดการศึกษาด้วยตนเองของครอบครัวต่างๆ

ถือเป็นการปฏิบัติการเชิงวิพากษ์ที่กำลังค่อยๆ สั่นคลอนและเปิดพื้นที่ให้กับความหมายใหม่ๆ ของการศึกษา การเปลี่ยนแปลงที่ยั่งยืนจึงไม่ได้ขึ้นอยู่กับการแก้ไขระเบียบข้อบังคับเพียงอย่างเดียว แต่ต้องอาศัยการเปลี่ยนแปลงกระบวนทัศน์ครั้งใหญ่ของสังคม ที่จะยอมรับว่าความรู้ไม่ได้ถูกผูกขาดโดยสถาบันใดสถาบันหนึ่ง และครอบครัวมีสิทธิโดยชอบธรรมในการเป็นผู้สร้างสรรค์เส้นทางการเรียนรู้ให้แก่บุตรหลานของตน

5.5.2 อภิปรายผลการวิจัยเพื่อตอบวัตถุประสงค์ข้อที่ 2 การสร้างแนวทางการส่งเสริมการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานโดยครอบครัว

การพัฒนาแนวทางการส่งเสริมการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานโดยครอบครัวในระยะที่ 2 ของการวิจัยนี้ มิใช่เป็นเพียงการรวบรวมความคิดเห็นของผู้มีส่วนได้ส่วนเสีย แต่เป็นกระบวนการสังเคราะห์เชิงวิพากษ์ที่นำข้อค้นพบจากระยะที่ 1 มาเป็นฐานในการตั้งคำถามและริ่สร้างแนวทางปฏิบัติใหม่ กล่าวคือ แนวทางทั้ง 6 ประการที่ได้มานั้น เป็นผลลัพธ์ของการสนทนาที่มุ่งตอบโต้และแก้ไขปัญหเชิงโครงสร้างทางวาทกรรมที่กีดทับการจัดการศึกษาโดยครอบครัวมาโดยตลอด ทั้งวาทกรรมรัฐนิยม อุดมการณ์มาตรฐานนิยม และความสัมพันธ์เชิงอำนาจที่ไม่สมมาตร การอภิปรายผลในส่วนนี้จึงเป็นการชี้ให้เห็นว่าแนวทางแต่ละข้อทำหน้าที่ท้าทายและเปลี่ยนแปลงโครงสร้างอำนาจเดิมอย่างไร

1) กรอบนโยบายของรัฐที่ส่งเสริมความเป็นหุ้นส่วน: จาก “ผู้ควบคุม” สู่ “ผู้ร่วมมือ” ผลการวิจัยในระยะที่ 1 ชี้ชัดว่าวาทกรรมของรัฐวางตำแหน่งครอบครัวเป็น “ผู้ขออนุญาต” ที่ต้องพิสูจน์ตนเองต่ออำนาจรัฐ แนวทางที่ได้จากการสังเคราะห์ในระยะที่ 2 จึงเสนอให้เกิดการ “รี้อโครงสร้างความสัมพันธ์” (Restructuring Relations) โดยตรง ข้อเสนอให้รัฐปรับบทบาทเป็น “หุ้นส่วน” ไม่ใช่เพียงการเปลี่ยนถ้อยคำให้ดูสวยงาม แต่เป็นการเรียกร้องให้เกิดการเปลี่ยนแปลงเชิงอำนาจอย่างแท้จริง ซึ่งสอดคล้องกับแนวคิดของ เปาโล เฟรเร (Paulo Freire, 1970) ที่เสนอว่าการศึกษาเพื่อการปลดปล่อยต้องเริ่มต้นจาก “การสนทนา” (Dialogue) ที่เท่าเทียมระหว่างผู้มีส่วนเกี่ยวข้องทุกฝ่าย การที่รัฐจะเปลี่ยนจากผู้ควบคุมมาเป็นผู้ร่วมมือได้นั้น รัฐต้องยอมรับก่อนว่า “ความรู้” ไม่ได้ผูกขาดอยู่ในสถาบันของรัฐเท่านั้น แต่ยังดำรงอยู่ในประสบการณ์และวิถีชีวิตของครอบครัวด้วย

แนวทางนี้จึงเป็นการตอบโต้ “อุดมการณ์รัฐนิยม” ที่ฝังรากลึกในระบบราชการไทย และท้าทายอำนาจในการนิยาม “ความรู้ที่ชอบธรรม” (Legitimate Knowledge) ของรัฐโดยตรง การเปลี่ยนสถานะของครอบครัวจากผู้ถูกควบคุมให้กลายเป็นหุ้นส่วน คือการคืนสิทธิและศักดิ์ศรีในการเป็น “ผู้สร้างความรู้” (Subject of Knowledge) กลับสู่ประชาชน ซึ่งเป็นหัวใจสำคัญของการทำให้การศึกษาเป็นประชาธิปไตย

2) การเรียนรู้แบบบูรณาการและมีความหมาย: การท้าทายวาทกรรม “ความรู้แบบแยกส่วน” วาทกรรมในหลักสูตรแกนกลางของรัฐมักนำเสนอความรู้ในลักษณะที่ถูกแบ่งเป็น 8 กลุ่มสาระ มีตัวชี้วัดและผลการเรียนรู้ที่คาดหวังซึ่งแยกขาดจากชีวิตจริง แนวทางที่ได้จากระยะที่ 2 ซึ่งเน้น “การเรียนรู้แบบบูรณาการและมีความหมาย” จึงเป็นปฏิบัติการที่ท้าทายวาทกรรมดังกล่าวโดยตรง การจัดการเรียนรู้ที่เชื่อมโยงคณิตศาสตร์เข้ากับการทำอาหารในครัว หรือเรียนรู้วิทยาศาสตร์ผ่านการทำสวนในชุมชน คือการปฏิเสธตรรกะของโรงงานอุตสาหกรรมที่แบ่งแยกความรู้เป็นส่วนๆ เพื่อให้ง่ายต่อการบริหารจัดการและวัดผล

แนวทางนี้สอดคล้องกับปรัชญาการศึกษาของ จอห์น ดิวอี้ (John Dewey, 1938) ที่เชื่อว่าการเรียนรู้ที่มีประสิทธิภาพที่สุดคือการเรียนรู้ผ่านประสบการณ์ (Learning by Doing) และการศึกษาคือชีวิตเอง (Education is life itself) ไม่ใช่การเตรียมตัวเพื่อชีวิตในอนาคต ดังนั้น การให้คุณค่ากับการเรียนรู้ที่บูรณาการกับชีวิตจึงไม่ใช่แค่เรื่องของเทคนิคการสอน แต่เป็นการทวงคืนความหมายที่แท้จริงของการศึกษา และเป็นการปฏิเสธวาทกรรมที่ลดทอนการเรียนรู้ให้เหลือเพียงการท่องจำเพื่อการสอบแข่งขัน

3) ระบบสนับสนุนทรัพยากร: กลไกสร้างความเป็นธรรมและลดความรุนแรงเชิงสัญลักษณ์ ข้อค้นพบจากบทสัมภาษณ์สะท้อนว่า ครอบครัวที่ขาดแคลนทุนทางเศรษฐกิจและวัฒนธรรมมักไม่กล้าหรือไม่สามารถจัดการศึกษาเองได้ ข้อเสนอเรื่องระบบสนับสนุนทรัพยากรจึงไม่ใช่เรื่องของ “การสงเคราะห์” แต่เป็น “การสร้างความเป็นธรรมเชิงโครงสร้าง” เพื่อตอบโต้สิ่งที่ ปีแอร์ บูรดิเยอ เรียกว่า “ความรุนแรงเชิงสัญลักษณ์” ซึ่งระบบการศึกษาที่ดูเป็นกลางกลับเอื้อประโยชน์ให้แก่กลุ่มคนที่มีทุนสูงกว่าโดยปริยาย

การที่รัฐมีหน้าที่จัดสรรทรัพยากร ทั้งงบประมาณ สื่อการเรียนรู้ และครูที่เลี้ยงอย่างเท่าเทียม คือการยอมรับว่า “สิทธิในการจัดการศึกษา” จะเกิดขึ้นจริงไม่ได้หากปราศจากเงื่อนไขทางเศรษฐกิจและสังคมที่เกื้อหนุน แนวทางนี้จึงเป็นการผลักดันให้รัฐต้องรับผิดชอบต่อการลดความเหลื่อมล้ำที่ระบบของรัฐเองได้สร้างขึ้นมา แทนที่จะผลักภาระให้ครอบครัวต้อง “พึ่งพาตนเอง” ภายใต้วาทกรรมเสรีนิยมที่ซ่อนเร้นความไม่เท่าเทียมเอาไว้

4) แหล่งเรียนรู้และชุมชนแบบกระจาย: การทลายการผูกขาดความรู้ของสถาบัน การที่ระบบการศึกษากระแสหลักยึด “โรงเรียน” เป็นศูนย์กลางแห่งเดียวของการเรียนรู้ เป็นการสถาปนาวาทกรรมที่ว่าความรู้ที่ถูกต้องจะต้องเกิดขึ้นในพื้นที่ที่รัฐรับรองเท่านั้น ข้อเสนอให้ใช้ “ชุมชนเป็นห้องเรียน” และสร้าง “แหล่งเรียนรู้แบบกระจาย” จึงเป็นการเคลื่อนไหวเชิงพื้นที่และเชิงอำนาจที่สำคัญ สอดคล้องกับแนวคิด “Deschooling Society” ของ อีวาน อิลิช (Ivan Illich,

1971) ที่วิพากษ์ว่าโรงเรียนได้ผูกขาดและทำลายศักยภาพการเรียนรู้ที่แท้จริงของมนุษย์ซึ่งสามารถเกิดขึ้นได้ทุกหนแห่ง

การให้คุณค่ากับพิพจน์ที่ท้องถิ่น แหล่งภูมิปัญญาชาวบ้าน หรือแม้แต่ตลาดสดในฐานะแหล่งเรียนรู้ คือการคืนความชอบธรรมให้กับ “ความรู้ที่ถูกทำให้เจียบ” (Subjugated Knowledge) ตามแนวคิดของฟูโกต์ และเป็นการกระจายอำนาจในการผลิตความรู้ ออกจากสถาบันของรัฐไปสู่ชุมชนและชีวิตประจำวัน

5) การเสริมพลังครอบครัว: เปลี่ยน “ผู้ถูกประเมิน” ให้เป็น “ผู้สร้างสรรค์การเรียนรู้” ความกลัวและความไม่มั่นใจของผู้ปกครองที่ปรากฏในผลการวิจัย เป็นผลผลิตโดยตรงจากวาทกรรมของรัฐที่เชิดชู “ความเป็นผู้เชี่ยวชาญ” ของครูในระบบ และด้วยความสามารถของคนทั่วไป ข้อเสนอให้มีระบบการฝึกอบรมและให้คำปรึกษาที่เน้น “การเสริมพลัง” (Empowerment) จึงมีเป้าหมายเพื่อทำลาย “วัฒนธรรมแห่งความเจียบ” (Culture of Silence) ที่เฟอเรได้กล่าวไว้

กระบวนการเสริมพลังไม่ใช่การ “สอน” แต่เป็นการสร้างสถานะที่ทำให้ครอบครัวตระหนักถึงศักยภาพและความรู้ที่ตนมีอยู่แล้ว และกล้าที่จะลุกขึ้นมาเป็นผู้กำหนดเส้นทางการเรียนรู้ของลูกด้วยความมั่นใจ สิ่งนี้จะเปลี่ยนสถานะของครอบครัวจากเดิมที่เป็นเพียง “วัตถุแห่งการประเมิน” (Object of Evaluation) ให้กลายเป็น “ผู้กระทำการที่สร้างสรรค์” (Creative Agent) ที่สามารถต่อรองและกำหนดนิยามการศึกษาของตนเองได้

6) เครือข่ายแนวระนาบและประชาสังคม: พลังจากการรวมตัวเพื่อสร้างวาทกรรมใหม่ สุดท้ายนี้ ข้อเสนอให้สร้างเครือข่ายแนวระนาบ คือยุทธศาสตร์ในการสร้าง “อำนาจต่อรอง” ให้กับกลุ่มคนที่เคยถูกทำให้กระจัดกระจายและไร้เสียง การรวมตัวของครอบครัวโฮมสคูลไม่เพียงแต่จะช่วยแบ่งปันทรัพยากรและให้กำลังใจกัน แต่ยังเป็นพลังสำคัญในการสร้าง “วาทกรรมต่อต้าน” ที่แข็งแกร่งพอจะเข้าไปมีบทบาทในพื้นที่นโยบายสาธารณะ สอดคล้องกับแนวคิดของแฟร์คลาฟที่ว่า การเปลี่ยนแปลงทางสังคมจะเกิดขึ้นได้ก็ต่อเมื่อกลุ่มคนที่เสียเปรียบสามารถสร้างวาทกรรมของตนเองขึ้นมาท้าทายวาทกรรมหลักได้สำเร็จ

ดังนั้น แนวทางทั้ง 6 ประการที่สังเคราะห์ขึ้น จึงไม่ใช่ข้อเสนอเชิงเทคนิคที่แยกส่วนจากกัน หากแต่เป็นองค์รวมของยุทธศาสตร์การเปลี่ยนแปลงเชิงวาทกรรม ที่มุ่งหมายจะ รื้อสร้างความสัมพันธ์เชิงอำนาจในระบบการศึกษาไทย ให้เคลื่อนจากระบบที่รัฐควบคุมความรู้ ไปสู่สังคมแห่งการเรียนรู้ที่พลเมืองมีอำนาจและเสรีภาพอย่างแท้จริง

สรุปการอภิปรายผลในระบะที่ 2 จากการวิเคราะห์ข้อมูลในเอกสารการวิจัย สามารถสรุปผลการวิจัยในระบะที่ 2 ซึ่งเป็นการพัฒนาแนวทางการส่งเสริมการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานโดยครอบครัว ได้ดังนี้

ผลการวิจัยในระบะที่ 2 คือการสังเคราะห์และพัฒนา “แนวทางการส่งเสริมการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานโดยครอบครัว” ซึ่งเป็นผลมาจากการนำข้อค้นพบเชิงวิพากษ์ในระบะที่ 1 มาเป็นโจทย์ในการจัดประชุมเชิงปฏิบัติการแบบมีส่วนร่วม (Workshop) กับกลุ่มผู้มีส่วนได้ส่วนเสีย และผ่านการตรวจสอบรับรองโดยการสัมภาษณ์เชิงลึกจากผู้ทรงคุณวุฒิ โดยแนวทางดังกล่าวถูกออกแบบมาเพื่อเป็นข้อเสนอเชิงนโยบายและเชิงปฏิบัติในการแก้ไขปัญหาเชิงโครงสร้างทางอำนาจและวาทกรรมที่กีดทับการศึกษาโดยครอบครัว ประกอบด้วย 6 แนวทางหลัก ดังนี้

1. กรอบนโยบายของรัฐที่ส่งเสริมความเป็นหุ้นส่วน (Collaborative Policy Framework): แนวทางนี้เสนอให้รัฐปรับเปลี่ยนกระบวนทัศน์และบทบาทของตนเอง จากเดิมที่เป็น “ผู้ควบคุม” และ “ผู้อนุญาต” มาเป็น “หุ้นส่วน” และ “ผู้สนับสนุน” ที่ทำงานร่วมกับครอบครัวอย่างเท่าเทียม โดยต้องมีการปฏิรูปกฎหมายและระเบียบต่างๆ เพื่อลดอำนาจในการควบคุมของรัฐ และเพิ่มอำนาจในการตัดสินใจให้แก่ครอบครัวอย่างแท้จริง

2. แนวทางการจัดการศึกษาที่เน้นการเรียนรู้แบบบูรณาการและมีความหมาย (Integrated and Meaningful Learning): เสนอให้ส่งเสริมรูปแบบการเรียนรู้ที่ยืดหยุ่น เชื่อมโยงกับชีวิตจริง ความสนใจของผู้เรียน และบริบทของชุมชน เพื่อทลายกรอบการเรียนรู้ที่ถูกแยกเป็นรายวิชาและตัดขาดจากชีวิตจริงตามวาทกรรมของระบบโรงเรียนกระแสหลัก

3. ระบบสนับสนุนทรัพยากรสำหรับครอบครัว (Resource and Financial Support System): เรียกร้องให้รัฐจัดตั้งกลไกการสนับสนุนทรัพยากรที่จำเป็นอย่างเป็นระบบและเป็นธรรม ทั้งในด้านการเงิน (เช่น เงินอุดหนุนรายหัว) ด้านวิชาการ (เช่น การเข้าถึงครูพี่เลี้ยง) และด้านเทคโนโลยี เพื่อลดความเหลื่อมล้ำและทำให้การจัดการศึกษาโดยครอบครัวเป็นทางเลือกที่สามารถเข้าถึงได้สำหรับทุกคน ไม่ใช่เพียงอภิสิทธิ์ของครอบครัวที่มีทุนสูง

4. แหล่งเรียนรู้และชุมชนการเรียนรู้แบบกระจาย (Distributed Learning Networks and Community-based Education): สนับสนุนให้เกิดการเรียนรู้ที่ไร้ขอบเขตของห้องเรียน โดยใช้ชุมชน สภาพแวดล้อมทางธรรมชาติ พิพิธภัณฑ์ และแหล่งภูมิปัญญาท้องถิ่นเป็น “ห้องเรียนที่มีชีวิต” แนวทางนี้เป็นการท้าทายวาทกรรมที่ผูกขาดการเรียนรู้ไว้กับสถาบันโรงเรียน แต่เพียงอย่างเดียว

5. การสนับสนุนครอบครัวผ่านการฝึกอบรม เสริมพลัง และบริการคำปรึกษา (Family Empowerment and Support System): เสนอให้มีระบบสนับสนุนที่เน้นการ “เสริมสร้างพลัง” (Empowerment) ให้แก่ผู้ปกครอง เพื่อสร้างความมั่นใจและทลายความกลัวที่เกิดจากวาทกรรมซึ่งด้อยค่าความสามารถของครอบครัว โดยเปลี่ยนจากการให้ความรู้ทางเทคนิคเพียงอย่างเดียว มาเป็นการคืนศักดิ์ศรีและยอมรับว่าผู้ปกครองคือ “ผู้รู้” ในการจัดการศึกษาของบุตรหลานตนเอง

6. การสร้างเครือข่ายแนวระนาบและประชาสังคม (Horizontal Networks and Civil Society Engagement): ส่งเสริมให้ครอบครัวที่จัดการศึกษาเองสามารถรวมตัวกันเป็นเครือข่ายที่เข้มแข็งในแนวราบ เพื่อแลกเปลี่ยนเรียนรู้ แบ่งปันทรัพยากร และที่สำคัญคือเพื่อสร้าง “อำนาจต่อรองร่วม” ในการผลักดันการเปลี่ยนแปลงเชิงนโยบายและสร้างวาทกรรมใหม่เกี่ยวกับการศึกษาทางเลือกในสังคมที่ 2

5.5.3 การอภิปรายผลเพื่อตอบวัตถุประสงค์ข้อที่ 3 การประเมินศึกษาความเป็นไปได้ของแนวทางการส่งเสริมการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานโดยครอบครัว

ผลการประเมินแนวทางการส่งเสริมการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานโดยครอบครัวที่พัฒนาขึ้น ซึ่งได้รับการยอมรับในระดับสูงจากผู้เชี่ยวชาญในทุกมิติของ JCSEE นั้น ไม่ใช่เป็นเพียงการยืนยันความสำเร็จของตัวแบบ (Model) ที่นำเสนอ แต่ยังเป็นการสะท้อนถึงการเปลี่ยนแปลงกระบวนทัศน์ (Paradigm Shift) ที่สำคัญในการมองการศึกษาไทย การอภิปรายผลนี้จะชี้ให้เห็นว่าแนวทางทั้ง 3 ระดับที่พัฒนามานั้น ไม่เพียงสอดคล้องกับทฤษฎีสากล แต่ยังเป็นการตอบสนองต่อรากปัญหาและบริบทที่ซับซ้อนของการศึกษาไทยได้อย่างไร

1. ระดับครอบครัว: การทวงคืนสิทธิและสถาปนาบทบาท “สถาปนิกทางการเรียนรู้” หัวใจของแนวทางในระดับครอบครัวคือการเปลี่ยนบทบาทจากผู้ปกครองที่เป็นเพียง “ผู้รับบริการ” จากรัฐ มาสู่การเป็น “สถาปนิกทางการเรียนรู้” (Learning Architect) ที่มีอำนาจและศักดิ์ศรีในการออกแบบการศึกษาของบุตรหลานด้วยตนเอง แนวคิดนี้เป็นการทำให้เจตนารมณ์ของ พระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2542 และที่แก้ไขเพิ่มเติม มาตรา 12 เกิดขึ้นได้จริงในทางปฏิบัติ ซึ่งมาตราดังกล่าวได้รับรองสิทธิของครอบครัวในการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐาน แต่ที่ผ่านมามักถูกปฏิบัติในลักษณะที่เป็น “ข้อยกเว้น” มากกว่า “ทางเลือกที่เท่าเทียม”

แนวคิดสถาปนิกทางการเรียนรู้ มีความหมายลึกซึ้งกว่าครูในบ้าน เพราะเป็นการยอมรับว่า การเรียนรู้ (Learning) มีความหมายกว้างกว่า การเข้าโรงเรียน (Schooling) ดังที่ปรมาจารย์ด้านการศึกษาทางเลือกอย่าง ศาสตราจารย์เกียรติคุณ ดร. สุมล อมรวิวัฒน์ ได้พยายามเน้นย้ำมาโดยตลอดว่า การศึกษาที่ดีต้องยึดผู้เรียนเป็นศูนย์กลางและเชื่อมโยงกับวิถีชีวิต

จริง (สุมล อมรวิวัฒน์, 2545) ผลการวิจัยที่ชี้ว่ามิติ ความเป็นประโยชน์ (Utility) ได้รับคะแนนสูงสุด นั้น ยืนยันว่าแนวทางนี้ตอบโจทย์ครอบครัวที่ต้องการหลุดพ้นจากระบบการศึกษาที่เน้นการแข่งขัน และความเป็นเลิศทางวิชาการเพียงด้านเดียว ไปสู่การพัฒนาผู้เรียนอย่างเป็นองค์รวม ทั้งปัญญา ทักษะชีวิต และคุณธรรม ซึ่งสอดคล้องกับงานวิจัยของ วิจิตร ศรีสอ้าน (2561) ที่ศึกษาครอบครัว บ้านเรียนในยุคแรกของไทยและพบว่า เป้าหมายหลักของครอบครัวเหล่านี้คือการสร้าง “การเรียนรู้ที่มีความหมาย” และ “ความสุข” ในการเติบโตของบุตรหลาน มากกว่าการมุ่งเน้นเพียงผลสัมฤทธิ์ทางการสอบ หรือแม้กระทั่งการลดกระบวนการกลั่นแกล้งทางร่างกายและจิตใจในโรงเรียนได้เป็นอย่างดี สอดคล้องกับการศึกษาของ Fives, H. et al. (2013) ที่ได้มีการศึกษาวิจัยพบว่า การที่ผู้ปกครองเลือกจัดการศึกษาแบบบ้านเรียนให้บุตรหลาน มักมีสาเหตุมาจากข้อบกพร่องของระบบการศึกษาในโรงเรียน เช่น ในบางกรณี การเข้าเรียนในระบบโรงเรียนทำให้บุตรหลานเผชิญกับปัญหาการถูกกลั่นแกล้งหรือถูกรังแก นอกจากนี้ตอบโจทย์ครอบครัวที่ผู้ปกครองบางกลุ่มมองว่า การศึกษาในระบบโรงเรียนมักเน้นการเรียนรู้แบบท่องจำมากเกินไป ซึ่งส่งผลให้ผู้เรียนไม่ได้รับการพัฒนาอย่างเหมาะสมตามวัย (Bartholet, E., 2020) ในทางตรงกันข้าม ผู้ปกครองหลายคนสามารถจัดการเรียนรู้แบบบ้านเรียนได้อย่างเหมาะสมและมีคุณภาพ ซึ่งถือเป็นแนวทางที่ส่งเสริมพัฒนาการของบุตรหลานได้อย่างมีประสิทธิภาพ

ดังนั้น ผลลัพธ์ในส่วนนี้จึงไม่ใช่แค่การยืนยันว่าแนวทางที่พัฒนาขึ้นใช้งานได้ แต่เป็นการยืนยันว่าสังคมไทยมีความต้องการและมีความพร้อมที่จะก้าวไปสู่การให้คุณค่ากับการเรียนรู้ที่หลากหลาย และพร้อมที่จะคืนอำนาจทางการศึกษาให้กับหน่วยพื้นฐานที่สำคัญที่สุดของสังคม นั่นคือ “ครอบครัว”

2. ระดับเขตพื้นที่และกระทรวง: ปฏิรูปกลไกรัฐ จาก “นายทวาร” สู่ “ผู้อำนวยการความสะดวก” การที่ครอบครัวจะมีบทบาทเป็น “สถาปนิกทางการเรียนรู้” ได้อย่างแท้จริงนั้น ไม่สามารถเกิดขึ้นได้เลยหากปราศจากการเปลี่ยนแปลงครั้งใหญ่ของกลไกรัฐ ผลการวิจัยได้ชี้ทางออกที่สำคัญผ่านการเปลี่ยนบทบาทของเขตพื้นที่การศึกษาและกระทรวงศึกษาธิการ จากผู้คุมกฎหรือ “นายทวาร” (Gatekeeper) ที่ทำหน้าที่ควบคุมกำกับและตัดสิน ไปสู่การเป็น “ผู้อำนวยการความสะดวก” (Facilitator) และ “ผู้เสริมพลัง” (Empowered)

ข้อเสนอให้จัดตั้ง “ศูนย์ส่งเสริมการศึกษาทางเลือก” และปรับบทบาทศึกษานิเทศก์เป็น “ที่ปรึกษา” นั้น เป็นการท้าทายวัฒนธรรมระบบราชการไทยแบบรวมศูนย์อำนาจ (Centralized Bureaucracy) ที่มีมายาวนาน ซึ่งมักมองความหลากหลายว่าเป็นปัญหาและพยายามใช้มาตรฐานเดียว (One-size-fits-all) กับทุกคน แนวคิดนี้สอดคล้องกับข้อเสนอของ

นักวิชาการด้านรัฐศาสตร์และนโยบายสาธารณะอย่าง ธีรยุทธ บุญมี (2550) ที่เรียกร้องให้มีการปฏิรูประบบราชการไทยให้มีขนาดเล็กลง มีความยืดหยุ่น และเปลี่ยนจากการ “ควบคุม” มาเป็นการ “ให้บริการและสนับสนุน” ภาคประชาชน การที่ผู้เชี่ยวชาญประเมินว่าแนวทางนี้มีความเป็นไปได้ (Feasibility) สูง อาจบ่งชี้ว่าถึงเวลาแล้วที่ระบบราชการการศึกษาไทยจะต้องปรับตัวเพื่อความอยู่รอดและเพื่อตอบสนองต่อความต้องการของโลกยุคใหม่

โดยเฉพาะอย่างยิ่งบทบาทของศึกษานิเทศก์ การปรับเปลี่ยนนี้จะช่วยลดปล่อยศักยภาพของบุคลากรกลุ่มนี้จากการทำงานเอกสารและการประเมินเพื่อตัดสิน ไปสู่การเป็นโค้ชและที่ปรึกษาทางวิชาการอย่างแท้จริง ซึ่งสอดคล้องกับงานวิจัยของ พิณสุตา สิริรังศรี (2562) ที่ชี้ว่าศึกษานิเทศก์ในปัจจุบันต้องเผชิญกับความคาดหวังที่หลากหลายและภาระงานที่ไม่สอดคล้องกับการพัฒนาคุณภาพการศึกษา การกำหนดบทบาทใหม่ให้ชัดเจนในฐานะผู้สนับสนุนการศึกษาทางเลือกจึงเป็นแนวทางที่ “ปลอดภัย” ศักยภาพของบุคลากรที่มีอยู่เดิมให้เกิดประโยชน์สูงสุด

3. ภาพรวมเชิงบูรณาการ: การสร้าง “สถาปัตยกรรมเชิงระบบ” ที่ยั่งยืน

จุดแข็งที่สุดของงานวิจัยนี้คือการนำเสนอภาพเชิงบูรณาการที่เชื่อมโยงทั้งสามระดับเข้าด้วยกัน เป็น “สถาปัตยกรรมเชิงระบบ” (Systemic Architecture) ซึ่งสะท้อนความเข้าใจอย่างลึกซึ้งว่าการปฏิรูปที่ยั่งยืนไม่สามารถเกิดขึ้นจากการแก้ไขปัญหแบบแยกส่วนหรือเป็นจุดๆ ได้ แนวทางนี้สอดคล้องกับแนวคิด การประเมินเชิงระบบ (Systemic Evaluation) ที่ ศาสตราจารย์ ดร. ศิริชัย กาญจนวาสี (2560) ได้อธิบายไว้ว่า การจะเข้าใจและพัฒนาระบบที่ซับซ้อนได้นั้น ต้องมองเห็นความเชื่อมโยงและปฏิสัมพันธ์ขององค์ประกอบทั้งหมด และยังเป็นการสร้างพัฒนาการที่ดีในด้านทักษะอารมณ์ สังคม อีกด้วย สอดคล้องกับการศึกษาของเกษราภรณ์ วัฒนเกษมสกุล และสุมิตร สุวรรณ (2567) ที่พบว่า การศึกษาหลายชิ้นชี้ให้เห็นว่าการจัดการศึกษาโดยครอบครัวสามารถส่งเสริมให้ผู้เรียนรู้จักแบ่งเวลาและสร้างสมดุลระหว่างการเรียนรู้กับการดำเนินชีวิตประจำวัน โดยสามารถปรับเวลาเรียนให้เหมาะสมกับจังหวะชีวิตและเลือกเรียนรู้ในรูปแบบเฉพาะที่สอดคล้องกับความสนใจและศักยภาพของตนเอง แนวทางเช่นนี้ช่วยให้ผู้เรียนสามารถระบุและพัฒนาทักษะในด้านที่ตนถนัดได้อย่างมีประสิทธิภาพ อันนำไปสู่ความเข้าใจในตนเองและเนื้อหาการเรียนรู้ที่ลึกซึ้งยิ่งขึ้น การเรียนรู้ในลักษณะครอบครัวจึงไม่ได้เน้นเพียงความรู้เชิงทฤษฎีในตำราเท่านั้น หากแต่ยังช่วยฝึกฝนทักษะชีวิตและส่งเสริมการเรียนรู้อย่างต่อเนื่องตลอดชีวิต โดยผู้เรียนสามารถนำทักษะเหล่านี้ไปประยุกต์ใช้ในหลากหลายบริบทเมื่อเติบโตขึ้น นอกจากนี้ การศึกษาดังกล่าวยังสะท้อนถึงคุณค่าของการเรียนรู้แบบองค์รวมที่ผสมผสานทั้งความรู้ในวิชาการ ทักษะชีวิต และความฉลาด

ทางอารมณ์และสังคม ซึ่งล้วนเป็นองค์ประกอบสำคัญในการเตรียมความพร้อมให้กับผู้เรียน
สำหรับการใช้ชีวิตในอนาคต

หากใช้ทฤษฎีระบบนิเวศของ Bronfenbrenner (1979) มาอธิบาย จะเห็นภาพชัดเจนขึ้น
กล่าวคือ **ครอบครัว (Microsystem) ที่เข้มแข็งและมีอิสระในการออกแบบการเรียนรู้**
จะได้รับการสนับสนุนจาก เขตพื้นที่การศึกษา (Mesosystem) ที่ทำหน้าที่เป็นสะพานเชื่อมโยง
ทรัพยากร ความรู้ และเครือข่ายอย่างเข้าอกเข้าใจ และทั้งหมดนี้จะถูกโอบอุ้มโดย
กระทรวงศึกษาธิการ (Macrosystem) ที่สร้างนโยบาย กฎหมาย และวาทกรรมที่เปิดกว้างและ
ยอมรับในความหลากหลายเป็น “หลักการ” ไม่ใช่ “ข้อยกเว้น” การเชื่อมโยงสามระดับนี้ทำให้
แนวทางที่พัฒนาขึ้นมีความสมดุลระหว่าง “อิสรภาพ” (Freedom) ของครอบครัว
กับ “การสนับสนุน” (Support) จากภาครัฐ ซึ่งเป็นหัวใจสำคัญที่จะทำให้การศึกษาโดยครอบครัว
ในประเทศไทยเติบโตได้อย่างมีคุณภาพและยั่งยืน ไม่ใช่เป็นเพียงทางเลือกสำหรับครอบครัวที่มี
ความพร้อมทางเศรษฐกิจและสังคมสูงเท่านั้น แต่เป็นสิทธิที่ครอบครัวทุกกลุ่มสามารถเข้าถึงได้จริง
ตามเจตนารมณ์ของ ปฏิญญาสากลว่าด้วยสิทธิมนุษยชน และรัฐธรรมนูญแห่งราชอาณาจักรไทย

โดยสรุป ผลการวิจัยนี้ไม่เพียงนำเสนอ “แนวทางปฏิบัติ” ที่มีคุณภาพ แต่ยังได้มอบ
“พิมพ์เขียว” ทางความคิดสำหรับการปฏิรูปการศึกษาไทยที่เริ่มต้นจากฐานราก คือการเชื่อมั่นใน
ศักยภาพของประชาชน และปรับเปลี่ยนบทบาทของรัฐให้สอดคล้องกับยุคสมัย ซึ่งเป็นรากฐานที่
สำคัญของการสร้างสังคมแห่งการเรียนรู้ตลอดชีวิตและสังคมประชาธิปไตยที่เข้มแข็งต่อไป

การส่งเสริมการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานโดยครอบครัวในงานวิจัยฉบับนี้ ชี้ให้เห็น
การเปลี่ยนผ่านที่สำคัญของแนวคิดเชิงระบบการศึกษาไทย จากระบบที่เน้นมาตรฐานเดียว
ควบคุมจากส่วนกลาง และเน้นการประเมินตามเกณฑ์แบบโรงเรียน ไปสู่ระบบที่เคารพ
ความหลากหลายของครอบครัว ยอมรับวิถีการเรียนรู้ที่ตั้งอยู่บนพื้นฐานของชีวิตจริง และให้
ความสำคัญกับบทบาทของผู้ปกครองในฐานะผู้จัดการศึกษาอย่างแท้จริง โดยกระบวนการวิจัยทั้ง
สามระยะ ได้แก่ การวิเคราะห์เชิงเอกสารและถอดบทเรียน (ระยะที่ 1) การพัฒนาแนวทางผ่านการ
ประชุมเชิงปฏิบัติการและสัมภาษณ์ผู้ทรงคุณวุฒิ (ระยะที่ 2) และการประเมินความเป็นไปได้ใน
เชิงนโยบายและปฏิบัติการ (ระยะที่ 3) ต่างสนับสนุนข้อค้นพบที่สำคัญร่วมกันว่า แนวทางที่เสนอมี
ศักยภาพที่จะนำไปปฏิบัติได้จริง หากรัฐมีความตั้งใจในการปรับบทบาทของตนจากผู้ควบคุมไปสู่
ผู้สนับสนุนจากผลการประเมินโดยผู้เชี่ยวชาญทั้งสามระดับ ได้แก่ ระดับครอบครัว เขตพื้นที่
การศึกษา และกระทรวงศึกษาธิการ พบว่าแนวทางที่พัฒนาขึ้นได้รับคะแนนประเมินอยู่ในระดับ
“มาก” ถึง “มากที่สุด” ในทุกเกณฑ์ของ JCSEE ซึ่งครอบคลุมทั้งความเป็นประโยชน์ ความเป็นไป

ได้ ความเหมาะสม ความเที่ยงตรง และความสำนึกรับผิดชอบ โดยเฉพาะระดับครอบครัวซึ่งได้คะแนนเฉลี่ยสูงสุด แสดงให้เห็นว่าผู้เชี่ยวชาญยอมรับว่าแนวทางที่เปิดพื้นที่ให้ครอบครัวเป็นผู้ออกแบบการเรียนรู้ และมีระบบสนับสนุนที่เข้าใจและยืดหยุ่น มีความเหมาะสมกับบริบทของประเทศไทย

เมื่อพิจารณาการวิเคราะห์ SWOT จากกลุ่มผู้จัดการศึกษาระดับครอบครัวซึ่งเป็นผู้ใช้แนวทางจริง ยังพบข้อมูลที่สอดคล้องกัน โดยผู้ปกครองต่างสะท้อนว่าจุดแข็งของแนวทางคือการเปิดพื้นที่ให้เกิดการเรียนรู้ที่มีความหมาย ยึดผู้เรียนเป็นศูนย์กลาง และเคารพชีวิตจริงของครอบครัว และทำให้เกิดเครือข่ายการเรียนรู้และทางสังคม สอดคล้องกับการศึกษาของ เกษราภรณ์ วัฒนเกษมสกุล และสุมิตร สุวรรณ (2567) ที่พบว่า การศึกษาตามบ้านในรูปแบบของโครงการศึกษาทางเลือก (Homeschool Network) โดยรวมตัวกันเป็นเครือข่ายเพื่อสนับสนุนซึ่งกันและกัน มีการจัดกิจกรรมแลกเปลี่ยนความรู้และประสบการณ์เกี่ยวกับการจัดการเรียนรู้ รวมถึงการจัดกิจกรรมทางวิชาการและวิชาชีพร่วมกัน ทั้งในโรงเรียนและสถานที่จัดการศึกษาตามภูมิภาคต่าง ๆ การรวมกลุ่มเป็นเครือข่ายเช่นนี้ไม่เพียงช่วยให้ผู้ปกครองสามารถพัฒนาทักษะในการจัดการศึกษา แต่ยังเปิดโอกาสให้ผู้เรียนได้เรียนรู้และเติบโตร่วมกับครอบครัวอื่น ๆ ที่มีเป้าหมายทางการศึกษาร่วมกัน ทำให้เกิดสังคมการเรียนรู้ที่เข้มแข็งและเกื้อกูลกันอย่างยั่งยืน

ในขณะที่จุดอ่อนหลักมักเกี่ยวข้องกับการขาดความเข้าใจของเจ้าหน้าที่ภาครัฐ หรือข้อจำกัดทางกฎหมายที่ยังล้าสมัย โอกาสของแนวทางคือการขับเคลื่อนไปสู่ระบบการศึกษาที่เปิดกว้าง มีชุมชนการเรียนรู้ที่เข้มแข็ง และเอื้อต่อการพัฒนานโยบายทางเลือกที่มีฐานรากส่วนอุปสรรคสำคัญคือทัศนคติเชิงลบที่ยังฝังแน่นในระบบราชการและสังคมต่อการศึกษาทางเลือกจากการอธิบายข้อมูลทั้งเชิงปริมาณและเชิงคุณภาพ แนวทางที่ได้รับการประเมินว่า “เป็นไปได้มากที่สุด” จากทั้งผู้เชี่ยวชาญและผู้ปฏิบัติ คือ “ระบบรองรับและรับรองที่ยืดหยุ่น” ซึ่งเน้นการปรับบทบาทของรัฐให้เป็นผู้สนับสนุน ไม่ใช่ผู้ควบคุม โดยเสนอให้มีเจ้าหน้าที่ที่เข้าใจการศึกษาทางเลือก มีโครงสร้างรองรับที่ไม่บังคับรูปแบบการเรียนรู้ และเปิดโอกาสให้ครอบครัวแสดงศักยภาพของตนได้อย่างเต็มที่ แนวทางนี้ยังได้รับการมองว่าเป็น “ฐานแกนกลาง” ของการเปลี่ยนผ่านเชิงวัฒนธรรมในระบบการศึกษาไทย ในภาพรวม การอธิบายผลในงานวิจัยนี้สะท้อนว่า การส่งเสริมการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานโดยครอบครัว ไม่ได้เป็นเพียงทางเลือกของครอบครัวบางกลุ่ม แต่เป็นกระบวนการเปลี่ยนผ่านของระบบการศึกษาที่ต้องการความหลากหลาย ยืดหยุ่น และยึดผู้เรียนเป็นศูนย์กลางอย่างแท้จริง หากมีการสนับสนุนอย่างจริงจังจากระดับนโยบาย ระบบ

ราชการ และชุมชน จะสามารถทำให้การจัดการศึกษาโดยครอบครัวเป็นรูปแบบหนึ่งของการพัฒนาเด็กไทยที่มีคุณภาพ ยั่งยืน และเป็นธรรมได้ในระยะยาว

5.6 ข้อเสนอแนะ

จากผลการวิเคราะห์หาทหกรรมในเอกสารนโยบาย แผนยุทธศาสตร์ และกฎหมายที่เกี่ยวข้องกับการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานโดยครอบครัว พบว่าแม้รัฐจะรับรองสิทธิของครอบครัวในระดับถ้อยคำและกฎหมาย แต่ในทางปฏิบัติแล้ว ครอบครัวยังถูกจัดวางให้อยู่ในสถานะ “ผู้ถูกอนุญาต” มากกว่า “เจ้าของสิทธิ” ดังนั้น ข้อเสนอแนะต่อไปนี้จะมุ่งหวังให้เกิดการเปลี่ยนแปลงทั้งในเชิงนโยบาย โครงสร้าง และกระบวนการ เพื่อส่งเสริมการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานโดยครอบครัวให้เกิดขึ้นอย่างมีคุณภาพ บนฐานของเสรีภาพ ความเสมอภาค และความเป็นธรรมอย่างแท้จริง ดังนี้

5.6.1 ข้อเสนอแนะเชิงนโยบาย

1) ปรับเปลี่ยนกระบวนการทัศน์ของรัฐจาก “ผู้ควบคุม” สู่ “ผู้สนับสนุนและเสริมพลัง”: รัฐบาลและกระทรวงศึกษาธิการควรกำหนดยุทธศาสตร์ที่ชัดเจนในการเปลี่ยนบทบาทของหน่วยงานในกำกับ โดยเฉพาะสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษา จากเดิมที่เน้นการกำกับ ตรวจสอบ และอนุมัติ ไปสู่การเป็นหน่วยงานที่ให้คำปรึกษา จัดหาทรัพยากร และสร้างเครือข่ายสนับสนุนให้กับครอบครัว (Empowerment-focused approach)

2) ปฏิรูปกฎหมายและกฎกระทรวงให้เอื้อต่อความหลากหลาย: ควรมีการแก้ไขกฎกระทรวงว่าด้วยสิทธิในการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานโดยครอบครัว พ.ศ. 2547 และระเบียบที่เกี่ยวข้อง เพื่อลดขั้นตอนที่ยุ่งยากและเป็นอุปสรรค ยกเลิกการบังคับให้แผนการจัดการศึกษาต้องอิงกับหลักสูตรแกนกลางอย่างเคร่งครัด และเปิดให้ครอบครัวสามารถกำหนดเป้าหมายและวิธีการประเมินผลของตนเองได้ โดยมีมาตรฐานที่ยืดหยุ่นและยอมรับผลลัพธ์การเรียนรู้ที่หลากหลาย (Flexible and Diverse Standards)

3) สร้างกลไกการมีส่วนร่วมจากภาคประชาชนอย่างแท้จริง: ควรจัดตั้ง “คณะกรรมการส่งเสริมการศึกษาโดยครอบครัว” ในระดับชาติและระดับจังหวัดที่มีสัดส่วนของตัวแทนจากเครือข่ายครอบครัวโฮมสคูล ภาคประชาสังคม และนักวิชาการที่เข้าใจการศึกษาทางเลือกอย่างน้อยกึ่งหนึ่ง เพื่อทำหน้าที่กำหนดนโยบายและให้ข้อเสนอแนะต่อภาครัฐโดยตรง เป็นการสร้างกลไกการถ่วงดุลอำนาจจากล่างขึ้นบน (Bottom-up Accountability)

4) จัดสรรงบประมาณและทรัพยากรอย่างเป็นธรรม: รัฐพึงจัดสรรเงินอุดหนุนรายหัวสำหรับผู้เรียนในระบบโฮมสคูลให้เท่าเทียมกับผู้เรียนในระบบโรงเรียน และควรมีงบประมาณสนับสนุนเพิ่มเติมสำหรับเป็นกองทุนให้ครอบครัวเข้าถึงแหล่งเรียนรู้ที่หลากหลาย เช่น พิพิธภัณฑ์ ศูนย์วิทยาศาสตร์ หรือกิจกรรมเสริมทักษะเฉพาะทาง

5.6.2 ข้อเสนอแนะเชิงปฏิบัติ

สำหรับสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษา

1) จัดตั้ง “ศูนย์บริการและให้คำปรึกษาการศึกษาโดยครอบครัว” (Homeschool Support Center) ที่มีบุคลากร (ศึกษานิเทศก์/นักวิชาการ) ที่มีความเข้าใจและทัศนคติเชิงบวกต่อการศึกษทางเลือก ทำหน้าที่เป็นพี่เลี้ยง (Mentor) แทนผู้ประเมิน

2) พัฒนารูปแบบการประเมินที่เน้นการนำเสนอผลของดำเนินงานที่แท้จริง หรือเน้นการใช้หลักฐานเชิงประจักษ์ในการเรียนรู้ เช่น แฟ้มสะสมงาน (Portfolio) การนำเสนอโครงการ และการสะท้อนผลการเรียนรู้ของผู้เรียนและครอบครัว แทนการใช้แบบทดสอบมาตรฐาน

3) จัดเวทีแลกเปลี่ยนเรียนรู้ระหว่างครอบครัวโฮมสคูลในพื้นที่อย่างสม่ำเสมอ หรือการสร้างให้เกิดการรวมกลุ่มทางวิชาการ การพัฒนาเครือข่ายการเรียนรู้ร่วมกัน หรือสมัชชาการเรียนรู้ของบ้านเรียน เพื่อสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้

สำหรับครอบครัวและเครือข่ายโฮมสคูล

1) สร้างความเข้มแข็งของเครือข่ายแนวระนาบ เพื่อช่วยเหลือ แบ่งปันทรัพยากร และรวมพลังในการขับเคลื่อนข้อเสนอเชิงนโยบายด้วยการรวมตัวการสร้างเครือข่าย สมาคม หรือกลุ่มที่มีครอบครัวบ้านเรียนมาร่วมกัน เพื่อฐานอำนาจในการต่อรองเชิงนโยบาย

2) จัดทำเอกสารและสื่อเพื่อสร้างความเข้าใจที่ถูกต้องเกี่ยวกับการจัดการศึกษา โดยครอบครัวให้แก่สังคมในวงกว้าง เพื่อลดอคติและทัศนคติเชิงลบ ซึ่งจากการศึกษาพบว่า สังคมมองการจัดการศึกษาโดยครอบครัวในด้านลบ มากกว่าด้านบวก ดังนั้นจึงควรมีการประชาสัมพันธ์ให้กับสังคมรับรู้ และสร้างการต่อสู้ทางความคิดและพัฒนาแนวทางการศึกษาทางเลือกนี้ ให้เข้มแข็ง

3) ส่งเสริมให้เกิดการวิจัยและจัดเก็บองค์ความรู้จากประสบการณ์จริงของครอบครัวโฮมสคูล โดยการใช้กลุ่มทางสังคมของโฮมสคูลมาเป็นแนวทางในการส่งเสริมการศึกษาด้านวิชาการและการวิจัยให้กับนักวิจัยในองค์กร หน่วยงานต่าง ๆ เพื่อสร้าง “ฐานความรู้จากภาคปฏิบัติ” (Practice-based Evidence) ที่สามารถนำไปใช้ต่อยอดกับวาทกรรมความรู้เชิงอำนาจของรัฐได้

5.6.3 ข้อเสนอแนะสำหรับการวิจัยในอนาคต

1) ควรมีการวิจัยเชิงปริมาณเพื่อสำรวจสถานการณ์ ทัศนคติ และความต้องการของครอบครัวที่จัดการศึกษาโดยครอบครัวทั่วประเทศ เพื่อให้มีข้อมูลเชิงสถิติที่น่าเชื่อถือสำหรับใช้วางแผนนโยบาย

2) ควรมีการวิจัยเชิงลึกเพื่อติดตามพัฒนาการของผู้เรียนที่ผ่านระบบโฮมสคูลในระยะยาว ทั้งในด้านวิชาการ ทักษะชีวิต สุขภาวะทางอารมณ์ และการปรับตัวในระดับอุดมศึกษาและการทำงาน

3) ควรมีการวิจัยเชิงเปรียบเทียบนโยบายและกลไกการส่งเสริมการจัดการศึกษาโดยครอบครัวระหว่างประเทศไทยกับต่างประเทศที่มีระบบที่ประสบความสำเร็จ เพื่อถอดบทเรียนและนำมาปรับใช้ในบริบทของไทย

การเปลี่ยนแปลงที่แท้จริงจะเกิดขึ้นได้ก็ต่อเมื่อทุกภาคส่วนในสังคม โดยเฉพาะอย่างยิ่งภาครัฐ ตระหนักและยอมรับว่า “การศึกษาที่ดี” ไม่ได้มีเพียงรูปแบบเดียว แต่คือการสร้างสภาวะแวดล้อมที่เอื้อให้มนุษย์ทุกคนสามารถเรียนรู้และเติบโตได้อย่างเต็มศักยภาพตามวิถีทางของตนเอง การส่งเสริมการจัดการศึกษาโดยครอบครัวจึงไม่ใช่เพียงการเพิ่มทางเลือกทางการศึกษา แต่คือการร่วมสร้างสังคมแห่งการเรียนรู้ที่เคารพในความแตกต่างและศักดิ์ศรีของความเป็นมนุษย์อย่างแท้จริง



บรรณานุกรม

- Anthony, K. V. (2012). The relationship between homeschooling and spirituality. *Journal of Research on Christian Education*, 21(3), 226-243.
- Apple, M. W. (2004). *Ideology and curriculum* (3rd ed.). RoutledgeFalmer.
- Apple, M. W. (2006). *Educating the "right" way: Markets, standards, god, and inequality*. Routledge.
- Aran, K. (2565). ความคิดเห็นบนโพสต์เฟซบุ๊ก [Homeschool Network].
- Baird, M. A., & Peterson, J. C. (1997). Homeschooling: A new choice for education. *Educational Leadership*, 55(2), 52-55.
- Ball, S. J. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18(2), 215-228.
- Bartholet, E. (2020). Homeschooling: Parent Rights Absolutism vs Child Rights to Education & Protection. *Ariz. L. Rev.*, 62(1), 19-23.
- Boonanegpata, S., & Kitcharoen, P. (2022). The Lived Experience of Parents' Involvement in Their Children's Homeschooling. *Journal of Educational Issues*, 8(1), 585-601.
- Boonanegpata, S., & Kitcharoen, P. (2023). A phenomenological study of parental involvement in children's homeschooling. *Kasetsart Journal of Social Sciences*, 44(2), 479-488.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Cambridge. (2020). *Cambridge Dictionary*. Cambridge University Press.
- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. Sage Publications.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. The Macmillan Company.
- Fairclough, N. (1989). *Language and Power*. Longman.
- Fairclough, N. (1999). *Critical discourse analysis: The critical study of language*. Longman.
- Fairclough, N. (2010). *Critical Discourse Analysis The Critical Study of Language* (2nd ed.). Routledge.

- Ferrer, D. (2016). *The World of Homeschooling: A Guide to Styles, Curriculums, and Laws*. Great Potential Press.
- Fitzpatrick, J. L., Sanders, J. R., & Worthen, B. R. (2011). *Program Evaluation: Alternative Approaches and Practical Guidelines* (4th ed.). Pearson Education.
- Fives, H. e. a. (2013). Resisting the status quo: The narratives of Black homeschoolers in Metro-Atlanta and Metro-DC. *Peabody Journal of Education*, 88(3), 265-283.
- Foucault, M. (1979). *Discipline and punish: The birth of the prison*. Vintage.
- Foucault, M. (1980). *Power/knowledge: Selected interviews and other writings, 1972-1977*. Pantheon Books.
- Foucault, M. (1991). Governmentality. In G. Burchell, C. Gordon, & P. Miller (Eds.), *The Foucault effect: Studies in governmentality* (pp. 87-104). University of Chicago Press.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. Herder and Herder.
- Gaither, M. (2017). *Homeschool: An American History*. Palgrave Macmillan.
- Giroux, H. A. (1983). *Theory and resistance in education: A pedagogy for the opposition*. Bergin & Garvey.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1981). *Effective evaluation: Improving the usefulness of evaluation results through responsive and naturalistic approaches*. Jossey-Bass.
- Illich, I. (1971). *Deschooling society*. Harper & Row.
- Mary, G., & Glenn, C. L. (1998). *The new order of the ages: A history of the homeschooling movement*. Oxford University Press.
- Nastasi, B. K., & Schensul, S. L. (2005). Contributions of qualitative research to the validity of intervention research. *Journal of School Psychology*, 43(3), 177–195.
- Panpothong, N. (2015). Thai Primary School History Textbooks: A Textually oriented Critical Discourse Analysis. *Language and Linguistics*, 34(1), 66–93.
- Patton, M. Q. (2001a). *Qualitative research & evaluation methods* (3rd ed.). Sage Publications.
- Patton, M. Q. (2001b). *Qualitative research and evaluation and methods* (3rd ed.). Sage.

- Rogers, R. (2001). *An Introduction to Critical Discourse Analysis in Education* (2nd ed.). Routledge.
- Statham, S. (2022). *Critical Discourse Analysis A Practical Introduction to Power in Language*. Routledge.
- Stufflebeam, D. L., & Coryn, C. L. S. (2014). *Evaluation Theory, Models, and Applications* (2nd ed.). Jossey-Bass.
- Tippett, C. (2016). *Homeschooling: A Comprehensive Guide to All the Best Curriculum, Methods, and Resources*. Adams Media.
- Van Galen, J., & Pitman, M. A. (1991). *Home schooling: Political, historical, and pedagogical perspectives*. Ablex Publishing.
- Wonganutrohd, P. (2565). โพสต์เฟซบุ๊ก [Homeschool Network].
- Yarbrough, L., et al. (2011). The impact of product market strategy-organizational culture fit on business performance. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 39, 555–573.
- Yarbrough, D. B., Shulha, L. M., Hopson, R. K., & Caruthers, F. A. (2011). *The Program Evaluation Standards: A Guide for Evaluators and Evaluation Users* (3rd ed.). Sage Publications.
- กฎกระทรวงว่าด้วยสิทธิในการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐาน โดยครอบครัว พ.ศ. 2547. (2547, 2 กันยายน). ราชกิจจานุเบกษา. เล่ม 121 ตอนที่ 56ก.
- กรมวิชาการ. (2560). *หลักสูตรการศึกษาปฐมวัยพุทธศักราช 2560*. กรมวิชาการ กระทรวงศึกษาธิการ.
- กรมวิชาการ กระทรวงศึกษาธิการ. (2544). *หลักสูตรการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2544*. องค์การรับส่งสินค้าและพัสดุภัณฑ์.
- กระทรวงศึกษาธิการ. (2545). *แผนพัฒนาการศึกษาระยะที่ 9 (พ.ศ. 2545 – 2549)*. กรมสามัญศึกษา กระทรวงศึกษาธิการ.
- กระทรวงศึกษาธิการ. (2551). *หลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2551*. กรุงเทพมหานคร: คุรุสภา.
- กระทรวงศึกษาธิการ. (2556). *แผนพัฒนาการศึกษาระยะที่ 11 พ.ศ. 2555-2559*. สำนักงานปลัดกระทรวงศึกษาธิการ.

- กระทรวงศึกษาธิการ. (2560). *แผนพัฒนากระทรวงศึกษาธิการ ฉบับที่ 12 (พ.ศ. 2560 - 2564)*. (เอกสารเผยแพร่).
- กระทรวงศึกษาธิการ. (2567). *ประกาศกระทรวงศึกษาธิการ เรื่อง นโยบายและจุดเน้นของ กระทรวงศึกษาธิการ ประจำปีงบประมาณ พ.ศ. 2567*. (เอกสารเผยแพร่).
- กฤษณะโชติ บัวหล้า. (2564). การวิเคราะห์วาทกรรมเชิงวิพากษ์ในรายการ “ศาสตร์พระราชา สู่การพัฒนาอย่างยั่งยืน”. *วารสารสังคมศาสตร์ มหาวิทยาลัยมหามกุฏราชวิทยาลัย*, 4(1), 62 – 81.
- กัญญาวิทย์ แก้วนุ้ย. (2559). *การสร้างตัวตนคนเป็นพ่อแม่ในการจัดการศึกษาโดยครอบครัวด้วย ปฏิบัติการคอนเฟล็กซ์* [ปริญญาานิพนธ์ปรัชญาดุษฎีบัณฑิต สาขาวิชาพัฒนศึกษาศาสตร์, มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ].
- กุลวิภา ชีพรับสุข. (2546). *อนาคตภาพการจัดการศึกษาโดยครอบครัวในทศวรรษหน้า* [วิทยานิพนธ์ศึกษาศาสตรมหาบัณฑิต สาขาวิชาหลักสูตรและการนิเทศ, มหาวิทยาลัยศิลปากร].
- เกษราภรณ์ วัฒนเกษมสกุล และสุมิตร สุวรรณ. (2567). การจัดการศึกษาแบบโฮบริดโดยครอบครัว: ทางเลือกใหม่สำหรับเจนเนอเรชั่นแอลฟา. *วารสารวิชาการนอร์ทเทิร์น*, 11(2), 160–176.
- ขจรศักดิ์ อินทรโสภา. (2557). *รูปแบบการบริหารการศึกษาวิทยาลัยอาชีวศึกษาเอกชนสู่ประชาคมอาเซียน* [วิทยานิพนธ์ปริญญาโท, มหาวิทยาลัยศิลปากร].
- ขจิตา ศรีพุ่ม. (2562). *อุดมการณ์ทางเพศในพจนานุกรมคำใหม่ เล่ม 1-2: การวิเคราะห์วาทกรรมเชิงวิพากษ์*. *วารสารวิชาการมนุษยศาสตร์และสังคมศาสตร์ มหาวิทยาลัยบูรพา*, 27(54), 218–244.
- จันทิมา อังคพณิกิจ. (2557). *วาทกรรมวิเคราะห์เชิงวิพากษ์*. สำนักพิมพ์มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์.
- ณัฐพร พานโพธิ์ทอง. (2556). *วาทกรรมวิเคราะห์เชิงวิพากษ์ตามแนวภาษาศาสตร์: แนวคิดและการนำมาศึกษาวาทกรรมในภาษาไทย* (พิมพ์ครั้งที่ 2). โรงพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- ทรงศักดิ์ กฤติยาภิชาติกุล. (2546). *ความเป็นไปได้ของการจัดการศึกษาโดยครอบครัวในเขตอำเภอเมืองเชียงใหม่* [บัณฑิตวิทยาลัย, มหาวิทยาลัยเชียงใหม่].
- ทิพา น้อยพราย. (2546). *การศึกษาวิธีการใช้เทคโนโลยีเพื่อการเรียนรู้ สำหรับจัดการศึกษาโดยครอบครัว (Home School)* [วิทยานิพนธ์].
- ธีรยุทธ บุญมี. (2550). *ความคิดหลังตะวันตก*. สายธาร.

- นิลวรรณ แซ่จิ๋ว. (2543). *อนาคตภาพของการจัดการศึกษาโดยครอบครัว ในกรุงเทพมหานคร* [วิทยานิพนธ์ ปริญญาครุศาสตรมหาบัณฑิต (วิจัยการศึกษา), จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย].
- บงกช เสวตามร. (2560). *การบริหารจัดการการศึกษาร่วมกับผู้ปกครองในการพัฒนาโปรแกรมการเรียนรู้รายบุคคลเพื่อเพิ่มโอกาสทางการศึกษาให้กับนักเรียนโฮมสคูล*. มหาวิทยาลัยสุโขทัยธรรมาธิราช.
- บุญศิริ มีสำราญ. (2544). *รูปแบบการสื่อสารในครอบครัวที่ใช้ระบบการเรียนการสอนแบบโฮม สคูล* [วิทยานิพนธ์ปริญญาโทมหาบัณฑิต, จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย].
- ปัญญาดา ญาณวิธรา. (2554). *การพัฒนางานสวัสดิการสังคมด้านการศึกษา กรณีศึกษาการจัดการศึกษาโดยครอบครัวในระดับการศึกษาขั้นพื้นฐาน* [มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์].
- บัณฑิตฎาริณ ศรีจันทร์. (2564). *เรื่องเล่าบนเส้นทางการเรียนรู้ของครอบครัวโฮมสคูล* [วิทยานิพนธ์ ปริญญาศึกษาศาสตรมหาบัณฑิต สาขาวิชาวิทยาการการเรียนรู้และนวัตกรรมการศึกษา, มหาวิทยาลัย ธรรมศาสตร์].
- ปัทมา กุอ. (2564). *ปัจจัยและแนวทางสู่ความสำเร็จในการจัดการศึกษาโดยครอบครัว: การประยุกต์ใช้การวิเคราะห์ชาติพันธุ์วรรณนาอภิมานและการวิเคราะห์ผลกระทบไขว้* [วิทยานิพนธ์, มหาวิทยาลัยเชียงใหม่].
- พนิดา มารุ่งเรือง. (2549). *การวิจัยประเมินความต้องการจำเป็นเชิงเปรียบเทียบการร่วมมือร่วมพลังของครอบครัวในการจัดการศึกษาสำหรับผู้เรียนที่อยู่ในช่วงชั้นต่างกัน* [วิทยานิพนธ์ ปริญญาโทมหาบัณฑิต, จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย].
- พบจันทร์ ลีลาศาสตร์สุนทร. (2555). *การนำเสนอแนวทางการจัดการศึกษานอกระบบโรงเรียนโดยใช้ละครของบ้านเรียนมรดกใหม่เพื่อส่งเสริมการเรียนรู้ตลอดชีวิต* [วิทยานิพนธ์ปริญญาโทมหาบัณฑิต, จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย].
- พระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2542. (2542, 19 สิงหาคม). *ราชกิจจานุเบกษา*. เล่ม 116 ตอนที่ 74 ก.
- พิณสุตา สิริธรรังศรี. (2562). *การปฏิรูปการศึกษาไทย: จากแนวคิดสู่การปฏิบัติ*. สำนักพิมพ์แห่ง จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- ภรณ์มาศชีพ เอเวอร์แลนด์. (2565). *ความคิดเห็นบนโพสต์เฟซบุ๊ก* [Homeschool Network].
- มาเรียม นิลพันธ์. (2551). *วิธีวิจัยทางการศึกษา* (พิมพ์ครั้งที่ 3). โรงพิมพ์มหาวิทยาลัยศิลปากร.
- มูลนิธิเครือข่ายครอบครัว. (2008). *การจัดการศึกษาโดยครอบครัว (Home school)*. www.familynetwork.or.th

- ยุทชัย เฉลิมชัย และอุทัยวรรณ เฉลิมชัย. (2543). *รูปแบบและพัฒนาการการจัดการศึกษาโดยครอบครัวในสังคมไทย*. สำนักงานคณะกรรมการการศึกษา.
- รุจณี เอื้องฉ้วน. (2558). *การจัดกระบวนการเรียนรู้เพื่อการจัดการศึกษาโดยครอบครัวกรณีศึกษาภาคใต้ของประเทศไทย* [วิทยานิพนธ์ศึกษาศาสตร์ดุสิตบัณฑิต สาขาวิชาการบริการศึกษา, มหาวิทยาลัยสงขลานครินทร์].
- เรืองวิทย์ เกษสุวรรณ. (2566). *วิธีวิทยาของฟุโถ้และวาทกรรมวิพากษ์*. โรงพิมพ์เดือนตุลา.
- วนิดา สิทธิธรรณฤทธิ. (2527). *โภชนาการการศึกษาเพื่อชุมชน (Community nutrition)* [คณะศึกษาศาสตร์, มหาวิทยาลัยศิลปากร].
- วราภรณ์ อนุวรรตน์, เกตุมณี มากมี, เบญจลักษณ์ น้ำฟ้า, และสงบ ประเสริฐพันธุ์. (2555). *อุดมการณ์และกระบวนการจัดการศึกษาโดยครอบครัวในจังหวัดเชียงใหม่. วารสารศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยนเรศวร*, 14(1), 62–78.
- วิจิตร ศรีธำณ. (2561). *บ้านเรียน: ทางเลือกใหม่ของการศึกษาไทย*. มติชน.
- วีระพล บุญเพชร. (2555). *การวิเคราะห์บทบาทปริมาณพลสาธารณะในการส่งเสริมแนวคิดการศึกษาโฮมสคูล: กรณีศึกษาเว็บไซต์โฮมสคูลเน็ตเวิร์คดอทไออาร์จี* [บัณฑิตวิทยาลัย, มหาวิทยาลัยเชียงใหม่].
- ศรีวรรณ มีคุณ. (2546). *การจัดการศึกษาโดยครอบครัวในสังคมไทย. วารสารศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยนเรศวร*, 14(2), 12–25.
- ศิริชัย กาญจนวาสี. (2560). *ทฤษฎีการประเมิน* (พิมพ์ครั้งที่ 10). สำนักพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- สมเกียรติ สัจจารักษ์. (2564). *ความท้าทายต่อความสำเร็จในการจัดการศึกษาโดยครอบครัวในจังหวัดภูเก็ต. วารสารศึกษาศาสตร์ มสธ*, 14(2), 15–30.
- สมจิตร ยิงยงดำรงฤทธิ. (2551). *การจัดกระบวนการเรียนรู้ของกลุ่มผู้จัดการศึกษาโดยครอบครัวตามพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2542* [ปริญญาานิพนธ์การศึกษาดุสิตบัณฑิต สาขาวิชาการศึกษาผู้ใหญ่, มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ].
- สมพร พิงอุดม. (2541). *Home School: ทางเลือกใหม่ของการศึกษา*. ไยไหม.
- สระวนี ดือระ. (2554). *ศึกษาและปฏิบัติการจัดการระบบการศึกษาโดยครอบครัว (home school) ร่วมกับอาสาสมัครผู้ปกครองนักเรียนระดับประถมศึกษาในพื้นที่อำเภอยิ่งอ จังหวัดนราธิวาส* [รายงานการวิจัยเพื่อท้องถิ่นฉบับสมบูรณ์, สำนักงานคณะกรรมการส่งเสริมวิทยาศาสตร์วิจัยและนวัตกรรม].

- สามชาย ศรีสันต์. (2561). *ว่าด้วยการวิเคราะห์วาทกรรมแนววิพากษ์: บทศึกษาวิเคราะห์วาทกรรมการพัฒนา/ หลังการพัฒนา*. โรงพิมพ์ภาพพิมพ์.
- สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน. (2562). *คู่มือแนวทางการดำเนินงานการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานโดยครอบครัว พ.ศ. 2562*. เอกสารเผยแพร่.
- สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน. (ม.ป.ป.). *หลักเกณฑ์และวิธีการปรับใช้หลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2551 สำหรับกลุ่มเป้าหมายเฉพาะ*. เอกสารเผยแพร่.
- สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติ. (2540). *แผนพัฒนาการศึกษาแห่งชาติฉบับที่ 8 (พ.ศ. 2540-2544)*. อรรถพลการพิมพ์.
- สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติ. (2545ก). *การจัดการศึกษาโดยครอบครัวกับการรับจดทะเบียนของโรงเรียน: รายงานการประชุมวิชาการ*. สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติ.
- สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติ. (2545ข). *แผนการศึกษาแห่งชาติ (พ.ศ. 2545-2559) ฉบับสรุป*. สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติ.
- สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา. (2547). *รายงานการสังเคราะห์รูปแบบการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานโดยครอบครัว*. กระทรวงศึกษาธิการ.
- สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา. (2549). *คู่มือครอบครัว ก้าวแรกสู่บ้านเรียน : หลักคิดและกระบวนการเข้าสู่การศึกษาโดยครอบครัว (Home School)*. สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา.
- สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา. (2553). *แผนการศึกษาแห่งชาติ ฉบับปรับปรุง (พ.ศ. 2552 – 2559)*. พริกหวานกราฟฟิค.
- สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา. (2560). *แผนการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2560 – 2579*. พริกหวานกราฟฟิค.
- สำนักงานสภาพัฒนาการเศรษฐกิจและสังคมแห่งชาติ. (ม.ป.ป.). *ยุทธศาสตร์ชาติ (พ.ศ. 2561-2580) ฉบับประชาชน*. ม.ป.ท.
- สำนักนโยบายและแผน สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน. (2562ก). *แนวทางการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐาน โดยครอบครัว HOME SCHOOL*. มปท.

- สำนักนโยบายและแผน สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน. (2562ข). แนวทางการดำเนินงานการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานโดยครอบครัว (พิมพ์ครั้งที่ 2). สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน.
- สำนักพัฒนานวัตกรรมการจัดการศึกษา. (ม.ป.ป.). แนวทางการดำเนินงานการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานโดยครอบครัว. เอกสารเผยแพร่.
- สิริวรา หงสทิพยากร. (2549). ปัจจัยที่ส่งผลต่อการมีส่วนร่วมในกิจกรรมการศึกษานอกระบบโรงเรียนของพ่อแม่ที่จัดการศึกษาโดยครอบครัว [ปริญญานิพนธ์ปริญญามหาบัณฑิต, จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย].
- สุมน อมรวิวัฒน์. (2545). รายงานผลการดำเนินงานโครงการนำร่องระดับชาติ เรื่องการปฏิรูปกระบวนการเรียนรู้ในโรงเรียนนำร่อง : รูปแบบที่คัดสรร. สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติ สำนักงานนายกรัฐมนตรี.
- โสวริทธิ์ธ จันทรแสงศรี. (2559). การถ่ายทอดทางสังคมและการอ้างอัตลักษณ์ของผู้ปกครองที่จัดโฮมสคูลในประเทศไทย: กรณีศึกษากลุ่มเรียนบ้านเฟิร์น [ปริญญานิพนธ์ปรัชญาดุษฎีบัณฑิต สาขาวิชาการวิจัยพฤติกรรมศาสตร์ประยุกต์, มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ].
- อมรวิทย์ นาคทรรพ. (2543). รายงานการวิจัย การจัดการศึกษาโดยครอบครัว : ประสพการณ์ของนานาชาติ (home school). กลุ่มงานปฏิรูปการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐาน (สกศ).
- อ้อม ชลธิชา. (2565). ความคิดเห็นบนโพสต์เฟซบุ๊ก [Homeschool Network].
- อิทธิพัทธ์ สุวทันพรกุล. (2562). การวิจัยทางการศึกษา: แนวคิดและการประยุกต์ใช้ (พิมพ์ครั้งที่ 2). สำนักพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.



ภาคผนวก ก
แบบประเมินความเป็นไปได้ของแนวทางการส่งเสริมการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานโดย
ครอบครัว





**แบบประเมินความเป็นไปได้ของแนวทางการส่งเสริมการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานโดย
ครอบครัว**

วัตถุประสงค์ของเครื่องมือ: เพื่อประเมินคุณภาพ ความเหมาะสม และความเป็นไปได้ของแนวทางการส่งเสริมการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานโดยครอบครัว ใน 5 ด้าน ได้แก่ ความเป็นประโยชน์ ความเป็นไปได้ ความเหมาะสม ความถูกต้องเที่ยงตรง และความสำนึกรับผิดชอบ

คำชี้แจงสำหรับผู้ประเมิน : กรุณาพิจารณาแนวทางการส่งเสริมการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานโดยครอบครัวในเอกสารแนบ แล้วให้คะแนนแต่ละข้อ ตามระดับความเห็นของท่าน โดยใช้มาตราประเมิน 5 ระดับ ดังนี้

ระดับคะแนน	แปลผลคะแนน
5 คะแนน	มากที่สุด
4 คะแนน	มาก
3 คะแนน	ปานกลาง
2 คะแนน	น้อย
1 คะแนน	น้อยที่สุด

คำอธิบายแบบฟอร์มประเมิน: แบบฟอร์มประเมินนี้พัฒนาขึ้นเพื่อใช้ในการประเมินคุณภาพของแนวทางการส่งเสริมการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานโดยครอบครัวที่ผู้วิจัยได้พัฒนาจากผลการศึกษาในระยะที่ 1 และระยะที่ 2 โดยแบบประเมินถูกออกแบบให้ครอบคลุม 5 ด้านหลัก ตามมาตรฐานการประเมินโปรแกรมของ JCSEE (Joint Committee on Standards for Educational Evaluation) ซึ่งได้รับการปรับปรุงโดย สมาคมการประเมินแห่งประเทศไทยแคนาดา (Canadian Evaluation Society) โดยมีรายละเอียดแต่ละด้าน ดังนี้

1) **ความเป็นประโยชน์ (Utility Standards)** พิจารณาว่าแนวทางดังกล่าวตอบสนองต่อความต้องการของกลุ่มเป้าหมาย ครอบคลุม เขตพื้นที่ กระทรวง ฯลฯ ได้มากน้อยเพียงใด และสามารถให้ประโยชน์ในเชิงนโยบายหรือปฏิบัติได้จริงหรือไม่

2) **ความเป็นไปได้ (Feasibility Standards)** ประเมินว่าแนวทางมีความสมเหตุสมผลต่อการนำไปใช้ในเชิงระบบราชการหรือในพื้นที่จริง ทั้งในแง่ของทรัพยากร ขั้นตอน และกลไกการดำเนินการ

3) **ความเหมาะสม (Propriety Standards)** ตรวจสอบว่าแนวทางให้ความสำคัญต่อสิทธิของผู้เรียน ครอบคลุม และวัฒนธรรมที่หลากหลายหรือไม่ และมีความเป็นธรรมในการดำเนินงานหรือไม่

4) **ความถูกต้องเที่ยงตรง (Accuracy Standards)** พิจารณาความแม่นยำตรงของเนื้อหา ความน่าเชื่อถือของข้อมูล และความสอดคล้องกับบริบทของการจัดการศึกษาจริงที่เกิดขึ้นใน ครอบคลุม

5) **ความสำนึกรับผิดชอบ (Accountability Standards)** ประเมินว่าแนวทางมีความชัดเจนในเรื่องบทบาทหน้าที่ การติดตามผล และความโปร่งใสในการปฏิบัติงานมากน้อยเพียงใด

รายการประเมิน	ระดับคะแนน				
	5	4	3	2	1
ด้านที่ 1 ความเป็นประโยชน์ (Utility Standards)					
1. แนวทางมีประโยชน์ต่อผู้เกี่ยวข้องทุกฝ่าย (กระทรวง เขต ครอบคลุม)					
2. แนวทางสามารถตอบสนองต่อปัญหาและความต้องการของการจัดการศึกษาโดยครอบคลุม					
3. แนวทางสามารถนำไปใช้เป็นเครื่องมือเชิงนโยบายหรือแนวปฏิบัติได้จริง					
ด้านที่ 2 ความเป็นไปได้ (Feasibility Standards)					
4. แนวทางสามารถดำเนินการได้จริงในระบบราชการปัจจุบัน					

รายการประเมิน	ระดับคะแนน				
	5	4	3	2	1
5. แนวทางสามารถปรับใช้ได้กับพื้นที่ที่มีความแตกต่าง					
6. แนวทางไม่ซับซ้อนเกินไปและมีความเป็นไปได้ทางทรัพยากร					
ด้านที่ 3 ความเหมาะสม (Propriety Standards)					
7. แนวทางคำนึงถึงหลักจริยธรรมและสิทธิของผู้เรียนและครอบครัว					
8. แนวทางเคารพต่อบริบททางวัฒนธรรมของผู้เรียน					
9. แนวทางไม่ขัดกับหลักสิทธิมนุษยชนหรือคุณค่าทางสังคมพื้นฐาน					
ด้านที่ 4 ความถูกต้องเที่ยงตรง (Accuracy Standards)					
10. แนวทางมีความชัดเจนในโครงสร้างและเนื้อหา					
11. แนวทางมีพื้นฐานจากข้อมูลหรือหลักฐานเชิงประจักษ์ที่น่าเชื่อถือ					
12. แนวทางมีการเชื่อมโยงกับสภาพความเป็นจริงของการศึกษาครอบครัว					
ด้านที่ 5 ความสำนึกรับผิดชอบ (Accountability Standards)					
13. แนวทางมีการกำหนดบทบาทหน้าที่ของภาคส่วนต่าง ๆ อย่างชัดเจน					
14. แนวทางมีระบบติดตามและประเมินผลการดำเนินงาน					
15. แนวทางสามารถตรวจสอบได้และมีความโปร่งใสในการดำเนินการ					

ข้อเสนอแนะเพิ่มเติมจากผู้ประเมิน (หากมี)

.....

.....

.....



ภาคผนวก ข
แบบสัมภาษณ์เชิงลึก





แบบสัมภาษณ์เชิงลึก

แนวทางการส่งเสริมการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานโดยครอบครัว

ส่วนที่ 1 วิเคราะห์บริบทและอำนาจในระบบ

- 1) ท่านมองเห็นความสัมพันธ์ระหว่าง “ครอบครัว” กับ “ภาครัฐ” อย่างไร ในการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานโดยครอบครัว?
- 2) ในกระบวนการขอรับรองหลักสูตร หรือการติดตามประเมินผล ท่านคิดว่ามีความไม่เท่าเทียมหรืออุปสรรคอะไรที่ครอบครัวมักเผชิญ?
- 3) ท่านคิดว่าอุดมการณ์หลักที่ภาครัฐส่งผ่านในการควบคุมหรือกำกับการศึกษาโดยครอบครัวคืออะไร? มีผลอย่างไรกับครอบครัว?
- 4) ท่านเคยมองเห็นกรณีที่ครอบครัวเกิดความไม่ไว้วางใจ หรือไม่เชื่อมั่นในระบบไหม? ท่านมีความคิดเห็นต่อเรื่องนี้อย่างไร?

ส่วนที่ 2 การสร้างแนวทางการส่งเสริม

- 1) หากจะสร้างแนวทางการส่งเสริมการศึกษาขั้นพื้นฐานโดยครอบครัว ท่านคิดว่าควรมีองค์ประกอบอะไรบ้าง?
- 2) ท่านเห็นด้วยหรือไม่ว่าควรมีการปรับบทบาทของเขตพื้นที่/กระทรวงอย่างไร เพื่อเอื้อต่อครอบครัวในการเป็นผู้จัดการเรียนรู้?
- 3) ควรมีมาตรการใดเพื่อสร้างความยืดหยุ่นและยอมรับความหลากหลายในกระบวนการเรียนรู้?
- 4) บทบาทของเครือข่ายหรือการสนับสนุนทางสังคมสำคัญอย่างไรต่อการจัดการศึกษาของครอบครัว?

ส่วนที่ 3 ความเป็นไปได้ของแนวทาง

- 1) แนวทางที่พัฒนาขึ้น (อาจนำเสนอเป็นเอกสารแนบหรืออธิบายให้ฟังก่อน) ท่านเห็นว่า “เป็นไปได้” หรือ “เหมาะสม” ต่อบริบทจริงมากน้อยเพียงใด? เพราะเหตุใด?
- 2) ในด้านนโยบายและการปฏิบัติจริง แนวทางนี้มีจุดแข็ง จุดอ่อน หรือข้อเสนอแนะเพิ่มเติมหรือไม่?
- 3) ท่านคิดว่าระดับใด (ครอบคลุม เขตพื้นที่ กระทรวง) ที่ต้อง “เริ่มเปลี่ยน” ก่อน เพื่อให้ระบบนี้ทำงานได้จริง?
- 4) ท่านมีข้อเสนอแนะอื่น ๆ เพื่อให้แนวทางนี้สามารถนำไปสู่การปฏิบัติจริงได้หรือไม่?



ประวัติผู้เขียน

