



+ -

การวิจัยเชิงปฏิบัติการแบบมีส่วนร่วมเชิงชาติพันธุ์วรรณาเพื่อถ่ายทอดอัตลักษณ์
ของครูภาษาฝรั่งเศสในสังคมไทย

ETHNOGRAPHIC PARTICIPATORY ACTION RESEARCH TO TRANSFER THE IDENTITIES
OF FRENCH TEACHERS IN THAI SOCIETY

จริยา หีบจันทร์ตรี

บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ

2567

การวิจัยเชิงปฏิบัติการแบบมีส่วนร่วมเชิงชาติพันธุ์วรรณาเพื่อถ่ายทอดอัตลักษณ์
ของครูภาษาฝรั่งเศสในสังคมไทย



ปริญญานิพนธ์นี้เป็นส่วนหนึ่งของการศึกษาตามหลักสูตร
ปรัชญาดุษฎีบัณฑิต สาขาพัฒนศึกษาศาสตร์
บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ
ปีการศึกษา 2567
ลิขสิทธิ์ของมหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ

ETHNOGRAPHIC PARTICIPATORY ACTION RESEARCH TO TRANSFER THE IDENTITIES
OF FRENCH TEACHERS IN THAI SOCIETY



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

ปริญญานิพนธ์

เรื่อง

การวิจัยเชิงปฏิบัติการแบบมีส่วนร่วมเชิงชาติพันธุ์วรรณาเพื่อถ่ายทอดอัตลักษณ์ ของครูภาษา

ฝรั่งเศสในสังคมไทย

ของ

จริยา หีบจันทร์ตรี

ได้รับอนุมัติจากบัณฑิตวิทยาลัยให้นับเป็นส่วนหนึ่งของการศึกษาตามหลักสูตร

ปรัชญาดุษฎีบัณฑิต สาขาพัฒนศึกษาศาสตร์

ของมหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ

(รองศาสตราจารย์ นายแพทย์จิตร์ชัย เอกปัญญากุล)

คณบดีบัณฑิตวิทยาลัย

คณะกรรมการสอบปากเปล่าปริญญานิพนธ์

อาจารย์ที่ปรึกษา

ประธานกรรมการ

(ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.สุเมษย์ หนกหลัง)

(รองศาสตราจารย์ ดร.อภิชาติ ใจอารีย์)

อาจารย์ที่ปรึกษาร่วม

กรรมการ

(ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.จิตรา ดุษฎีเมธา)

(ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.ชนิษฐา สาลีหมัด)

กรรมการ

(อาจารย์ ดร.พีรเดช ประคองพันธ์)

ชื่อเรื่อง	การวิจัยเชิงปฏิบัติการแบบมีส่วนร่วมเชิงชาติพันธุ์วรรณาเพื่อ ถ่ายทอดอัตลักษณ์ ของครุภาษาฝรั่งเศสในสังคมไทย
ผู้วิจัย	จรรยา หีบจันทร์ตรี
ปริญญา	ปรัชญาดุษฎีบัณฑิต
ปีการศึกษา	2567
อาจารย์ที่ปรึกษา	ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.สุเมษย์ หนกหลัง
ที่ปรึกษาร่วม	ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.จิตรา ดุษฎีเมธา

บทคัดย่อ

ครุภาษาฝรั่งเศสในสังคมไทยคือผู้มีจิตวิญญาณแห่งความเป็นครู ที่มุ่งถ่ายทอดภาษาเพื่อเปิดโลกทัศน์ของผู้เรียนไทยให้รู้เท่าทันสังคมโลกผ่านความหลากหลายทางภาษา ทว่าครูกำลังเผชิญสถานการณ์ที่เน้นนโยบายภาษาอังกฤษเป็นหลักภายใต้วาทกรรมความทันสมัย ส่งผลให้ครุภาษาฝรั่งเศสถูกลดบทบาทในระบบการศึกษาไทย การวิจัยครั้งนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อ วิพากษ์บริบทของการจัดการเรียนการสอนภาษาฝรั่งเศส ในพื้นที่การจัดการเรียนการสอนภาษาต่างประเทศที่มุ่งสู่ความทันสมัยตามแนวคิดการทำให้เป็นอเมริกันในสังคมไทยด้วยการวิจัยเชิงชาติพันธุ์วรรณาระดับจุลภาค ต่อมาดำเนินการการวิจัยเชิงปฏิบัติการแบบมีส่วนร่วมเชิงชาติพันธุ์วรรณา 2 วงจร ด้วยกระบวนการ PAOR เพื่อก่อรูปอัตลักษณ์ของครุภาษาฝรั่งเศสในสังคมไทย และศึกษาการถ่ายทอดอัตลักษณ์ของครุภาษาฝรั่งเศสในสังคมไทย มีผู้มีส่วนได้ส่วนเสีย 16 คน รวบรวมข้อมูลด้วยการศึกษาเอกสาร การสนทนากลุ่ม การสังเกต การสำรวจพื้นที่ การลงมือปฏิบัติ และการสะท้อนคิด วิเคราะห์ข้อมูลด้วยการวิเคราะห์แก่นสาระ ผลการวิจัยพบว่า (1) การจัดการเรียนการสอนภาษาฝรั่งเศสในไทยถูกลดทอนจากวาทกรรมการพัฒนา และแนวคิดการทำให้เป็นอเมริกัน แต่ยังมีครูบางกลุ่มที่ยืนหยัดและปรับตัวอย่างสร้างสรรค์ (2) อัตลักษณ์ของครูมี 5 ลักษณะ ได้แก่ ผู้เชื่อมโยงวัฒนธรรม ผู้ประกอบสร้างอัตลักษณ์ ผู้ใช้ภาษาสุภาพ ผู้สื่อสารเชิงวิพากษ์ และผู้ส่งเสริมความเสมอภาค และ (3) การถ่ายทอดอัตลักษณ์จากครูต้นแบบไปสู่ครูรุ่นน้องเสริมพลังการเปลี่ยนแปลงจากการเป็นครุภาษาฝรั่งเศสที่ไล่เลสู่การเป็นครุภาษาฝรั่งเศสที่ยืนหยัด ครุภาษาฝรั่งเศสในฐานะผู้สร้างพื้นที่ใหม่ให้กับภาษาฝรั่งเศส พลังของพื้นที่ทางสังคมในการฟังและแลกเปลี่ยนเรียนรู้ การฟื้นฟูพลังแห่งอัตลักษณ์ผ่านการเรียนรู้จากครูต้นแบบ และภาษาฝรั่งเศสเป็นเครื่องมือของการเปิดโลกทัศน์ อีกทั้งสะท้อนว่าอัตลักษณ์ของครุภาษาฝรั่งเศสในสังคมไทยเป็นพลวัตที่สามารถฟื้นคืนและส่งต่อได้อย่างมีพลังเพื่อเปิดโอกาสให้ผู้เรียนไทยรู้เท่าทันโลก

คำสำคัญ: การวิจัยเชิงปฏิบัติการแบบมีส่วนร่วมเชิงชาติพันธุ์วรรณา, อัตลักษณ์ของครุภาษาฝรั่งเศส, การทำให้เป็นอเมริกัน, การก่อรูปอัตลักษณ์ของครุภาษาฝรั่งเศส, การถ่ายทอดอัตลักษณ์ของครุภาษาฝรั่งเศส

Title	ETHNOGRAPHIC PARTICIPATORY ACTION RESEARCH TO TRANSFER THE IDENTITIES OF FRENCH TEACHERS IN THAI SOCIETY
Author	JARIYA HEEPJANTREE
Degree	DOCTOR OF PHILOSOPHY
Academic Year	2024
Advisor	Assistant Professor Sumate Noklang
Co-Advisor	Assistant Professor Dr. Jitra Dudsdeemaytha

French language teachers in Thai society embody the spirit of being educators, aiming to transmit the language to broaden Thai learners' worldviews and enable them to become globally aware through linguistic diversity. However, these teachers are facing a situation where English is prioritized under the discourse of modernity, which has led to the marginalization of French language teachers in the Thai education system. This research aimed to critique the context of French language teaching within the area of foreign language education that moves toward modernity under the concept of Americanization in Thai society through focused ethnographic research, followed by ethnographic participatory action research in two cycles using the PAOR process to form French language teachers' identities and to investigate the transfer of these identities. 16 stakeholders were involved. Data were collected through document analysis, focus group discussions, observations, field exploration, participatory interventions, and reflective dialogues. Thematic analysis was used to interpret the data. The findings revealed that (1) French language education in Thailand has been marginalized by development discourse and the ideology of Americanization. Nevertheless, some teachers have resisted this trend and creatively adapted to maintain the presence of French in the education system. (2) The identities of the teachers consisted of five key characteristics: cultural bridge-builder, identity shaper, polite language user, critical communicator, and equity promoter. (3) The transfer of identity from model teachers to younger ones empowered a shift from hesitant to resilient French language teachers—positioning them as creators of new spaces for the French language, utilizing the power of social spaces for listening and mutual learning, restoring professional identity through learning from role models, and using the French language as a tool for expanding learners' worldviews. These findings reflect that the identity of French language teachers in Thai society is a dynamic force that can be reclaimed and effectively transferred through processes grounded in diversity, equity, and professional dignity.

Keywords: Ethnographic Participatory Action Research, identity of French language teachers, Americanization, identity formation of French language teachers, identity transfer of French language teacher

กิตติกรรมประกาศ

ปริญญานิพนธ์ฉบับนี้สำเร็จลุล่วงไปได้ด้วยดี ด้วยการเอาใจใส่จากอาจารย์ที่ปรึกษาหลัก ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.สุเมษย์ หนกหลัง ที่คอยให้คำแนะนำ ชี้แนะแนวทางทั้งในด้านวิชาการ การทำงาน และการจัดการชีวิตอย่างสม่ำเสมอมาโดยตลอด ด้วยความเสียสละ และอุดมการณ์ความเป็นครู นอกจากนี้ยังได้รับความเมตตาจากอาจารย์ที่ปรึกษาร่วม ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.จิตรา คุชฎีเมธา ที่ให้คำแนะนำเพิ่มเติมที่มีคุณค่าเป็นอย่างยิ่ง และมีส่วนในการผลักดันให้มีผลงานทางวิชาการที่มีคุณภาพต่อไป ผู้วิจัยรู้สึกซาบซึ้ง และขอกราบขอบพระคุณทั้งสองท่านด้วยความเคารพอย่างสูง

ขอขอบพระคุณ รองศาสตราจารย์ ดร.อภิชาติ ใจอารีย์ ประธานในการสอบ ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.ชนิษฐา สาลีหมัด อาจารย์ ดร.วรธรรม เนตรทิพย์ และอาจารย์ ดร. พีรเดช ประคองพันธ์ กรรมการสอบ ผู้ที่ให้คำแนะนำและข้อเสนอแนะ จนปริญญานิพนธ์ฉบับนี้เสร็จสมบูรณ์

ขอขอบพระคุณ คณาจารย์สาขาวิชาพัฒนศึกษาศาสตร์ทุกท่าน ที่ได้ประสิทธิ์ประสาทสรรพวิชาให้แก่ผู้วิจัย และขอขอบคุณเพื่อนร่วมรุ่น รุ่นพี่ รุ่นน้อง และ นิสิตพัฒนศึกษาศาสตร์ และหลักสูตรอื่นๆ ทุกท่านที่ร่วมเป็นส่วนหนึ่งในกระบวนการเรียนรู้และแลกเปลี่ยนอย่างสร้างสรรค์ตลอดเส้นทางการศึกษาที่สถาบันแห่งนี้

ขอกราบขอบพระคุณ อ.เพ็ญพิชญ์ เจริญ และ อ.ปองสุข วทัญญู ครูสอนภาษาฝรั่งเศสต้นแบบ และครูอาจารย์ที่เคยประสิทธิ์ประสาทวิชาทุกท่าน ทุกสถาบันการศึกษา ที่ไม่ได้เป็นเพียงแรงบันดาลใจสำหรับการวิจัยครั้งนี้ ทว่าเป็นแสงเทียนนำทาง และเป็นเบ้าหลอมให้ผู้วิจัยยืนหยัดเป็นเป็นครูภาษาฝรั่งเศสอย่างทุกวันนี้ และขอขอบพระคุณภาษาฝรั่งเศส ผู้ทรงคุณวุฒิผู้ให้ข้อมูลหลัก และนักวิจัยร่วมทุกท่านเป็นอย่างยิ่ง ที่ได้กรุณาเสียสละเวลา ถ่ายทอดประสบการณ์ และแบ่งปันมุมมองอันทรงคุณค่าอย่างเปิดเผยและจริงใจ ทั้งนี้การมีส่วนร่วมของท่านมีบทบาทสำคัญอย่างยิ่งต่อการวิจัยฉบับนี้ให้สัมฤทธิ์ผล และจะเสริมพลังให้ครูภาษาฝรั่งเศสทุกคนให้ยืนหยัดปฏิบัติหน้าที่ของตนต่อไป

ท้ายที่สุดนี้ คุณูปการแห่งความรัก ความเข้าใจ และการสนับสนุนอย่างไม่สิ้นสุดจากคุณพ่อสมพงษ์ และคุณแม่พุดจิตต์ หีบจันทร์ตรี ตลอดจนสมาชิกครอบครัวหีบจันทร์ตรีทุกท่าน เป็นพลังสำคัญที่ทำให้ผู้วิจัยยืนหยัดและเติบโตบนเส้นทางวิชาชีพและปัญญา และขออุทิศผลแห่งความเพียร พลังแห่งการเรียนรู้ และบุญแห่งความดีทั้งหมดจากการศึกษาค้นคว้าครั้งนี้ แด่ครอบครัวหีบจันทร์ตรี ตลอดจนครูบาอาจารย์ทุกท่าน ด้วยความรักและกตัญญูจากใจจริง

จริยา หีบจันทร์ตรี

สารบัญ

หน้า

บทคัดย่อภาษาไทย	ง
บทคัดย่อภาษาอังกฤษ	จ
กิตติกรรมประกาศ	ฉ
สารบัญ	ช
สารบัญรูปภาพ	ณ
บทที่ 1 บทนำ.....	1
1. ที่มาและความสำคัญของปัญหา.....	1
คำถามการวิจัย.....	6
วัตถุประสงค์การวิจัย.....	7
คุณค่าของงานวิจัย.....	7
นิยามศัพท์เฉพาะ.....	8
บทที่ 2 แนวคิดทฤษฎีและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง.....	11
2.1 การจัดการเรียนการสอนภาษาต่างประเทศในประเทศไทย.....	12
2.2 อัตลักษณ์วิชาชีพครู.....	43
2.3 การถ่ายทอดอัตลักษณ์.....	60
2.4 การวิจัยเชิงปฏิบัติการแบบมีส่วนร่วมเชิงชาติพันธุ์วรรณา.....	78
2.5 กรอบแนวคิดการวิจัย.....	105
บทที่ 3 วิธีดำเนินการวิจัย.....	108

3.1	สนามการวิจัย.....	110
3.2	ผู้มีส่วนได้ส่วนเสีย.....	110
3.3	วิธีดำเนินการวิจัย.....	114
3.4	เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย.....	119
3.5	การวิเคราะห์ข้อมูล.....	120
3.6	การตรวจสอบความเชื่อถือได้ของข้อมูล.....	122
3.7	การพิทักษ์สิทธิ์และจรรยาบรรณในการวิจัย.....	124
บทที่ 4	ผลการศึกษา.....	128
4.1	ระยะที่ 1 การวิจัยเชิงชาติพันธุ์วรรณาระดับจุลภาค.....	129
4.2	ระยะที่ 2 การวิจัยเชิงปฏิบัติการแบบมีส่วนร่วมเชิงชาติพันธุ์วรรณา.....	141
วงจรที่ 1	การก่อรูปอัตลักษณ์ของครูภาษาฝรั่งเศสในสังคมไทย.....	141
วงจรที่ 2	ศึกษาการถ่ายทอดอัตลักษณ์ของครูภาษาฝรั่งเศสในสังคมไทย.....	184
บทที่ 5	สรุปและการอภิปรายผล.....	224
5.1	สรุปผลการวิจัย.....	224
5.2	การอภิปรายผล.....	230
5.3	อติวิพากษ์.....	239
5.4	ข้อเสนอแนะ.....	244
บรรณานุกรม		251
ภาคผนวก		274

สารบัญรูปภาพ

หน้า

ภาพประกอบ 1 ทฤษฎีการกระทำเชิงการสื่อสารของ Jürgen Habermas.....	70
ภาพประกอบ 2 กรอบแนวคิดในการศึกษา.....	107
ภาพประกอบ 3 ภาพตารางบทบาทและหน้าที่ของผู้มีส่วนได้ส่วนเสียในการศึกษา.....	118
ภาพประกอบ 4 ภาพตารางการวิจัยEPAR เพื่อถ่ายทอดอัตลักษณ์ครูภาษาฝรั่งเศส1.....	125
ภาพประกอบ 5 ภาพตารางการวิจัยEPAR เพื่อถ่ายทอดอัตลักษณ์ครูภาษาฝรั่งเศส2.....	126
ภาพประกอบ 6 วงจรการปฏิบัติการในสนามการวิจัย.....	127
ภาพประกอบ 7 การวางแผนแนวทางในการจัดกิจกรรม.....	142
ภาพประกอบ 8 การปฏิบัติการก่อรูปอัตลักษณ์ครูภาษาฝรั่งเศส กิจกรรมที่ 1	154
ภาพประกอบ 9 การปฏิบัติการก่อรูปอัตลักษณ์ครูภาษาฝรั่งเศส กิจกรรมที่ 2	154
ภาพประกอบ 10 การปฏิบัติการก่อรูปอัตลักษณ์ครูภาษาฝรั่งเศส กิจกรรมที่ 3	155
ภาพประกอบ 11 การปฏิบัติการก่อรูปอัตลักษณ์ครูภาษาฝรั่งเศส กิจกรรมที่4	156
ภาพประกอบ 12 การดำเนินกิจกรรม "ฉันคือครูผู้ยืนหยัด".....	158
ภาพประกอบ 13 ภาพตารางสรุปการปฏิบัติการก่อรูปอัตลักษณ์ครูภาษาฝรั่งเศส.....	159
ภาพประกอบ 14 การสะท้อนตนเองจากการปฏิบัติการก่อรูปอัตลักษณ์ครูภาษาฝรั่งเศส.....	170
ภาพประกอบ 15 การวางแผนจัดกิจกรรมถ่ายทอดอัตลักษณ์ครูภาษาฝรั่งเศส.....	185
ภาพประกอบ 16 การปฏิบัติการถ่ายทอดอัตลักษณ์ของครูภาษาฝรั่งเศส กิจกรรมที่ 1	194
ภาพประกอบ 17 การปฏิบัติการถ่ายทอดอัตลักษณ์ของครูภาษาฝรั่งเศส กิจกรรมที่ 2	195
ภาพประกอบ 18 การปฏิบัติการถ่ายทอดอัตลักษณ์ของครูภาษาฝรั่งเศส กิจกรรมที่ 3	196
ภาพประกอบ 19 การปฏิบัติการถ่ายทอดอัตลักษณ์ของครูภาษาฝรั่งเศส กิจกรรมที่ 4	197
ภาพประกอบ 20 การปฏิบัติการถ่ายทอดอัตลักษณ์ของครูภาษาฝรั่งเศส กิจกรรมที่ 5	198
ภาพประกอบ 21 ภาพตารางสรุปกิจกรรมการถ่ายทอดอัตลักษณ์ครูภาษาฝรั่งเศส.....	199
ภาพประกอบ 22 การสะท้อนผลการถ่ายทอดอัตลักษณ์ครูภาษาฝรั่งเศส.....	211
ภาพประกอบ 23 ภาพสรุปอัตลักษณ์ครูภาษาฝรั่งเศส.....	240
ภาพประกอบ 24 ภาพสรุปกระบวนการก่อรูป และการถ่ายทอดอัตลักษณ์ครูภาษาฝรั่งเศส.....	242

บทที่ 1

บทนำ

1. ที่มาและความสำคัญของปัญหา

กระแสโลกาภิวัตน์ที่แพร่ขยายเข้ามาในสังคมไทย ส่งผลให้แนวความคิดการพัฒนาแบบตะวันตก โดยเฉพาะแนวความคิดทำให้เป็นสมัยใหม่ (Modernization) ในรูปแบบของแนวความคิดทำให้เป็นอเมริกัน (Americanization) ได้แพร่กระจายออกไปอย่างเป็นระบบผ่านกลไกทางเศรษฐกิจ การเมือง และสื่อสารมวลชน ทำให้ “ภาษา” กลายเป็นเครื่องมือที่ทรงพลังในการเชื่อมโยงมนุษยชาติข้ามพรมแดน ไม่เพียงในฐานะสื่อกลางในการสื่อสาร หากแต่ยังสะท้อนถึงอัตลักษณ์ อำนาจ และความสัมพันธ์เชิงวาทกรรมระหว่างกลุ่มคนและรัฐชาติ (Phillipson, 1992; Draper, 2019) ภายใต้อิทธิพลของระเบียบโลกใหม่หลังสงครามโลกครั้งที่สอง สหรัฐอเมริกาได้ก้าวขึ้นมาเป็นผู้กำหนดทิศทางของ “ความทันสมัย” ที่เชื่อมโยงกับภาษาอังกฤษเป็นหลัก ส่งผลให้ภาษาอังกฤษแบบอเมริกันถูกยกระดับให้เป็นสัญลักษณ์ของความสำเร็จ ความก้าวหน้า และความเป็นสากล ขณะที่ภาษาต่างประเทศอื่น ๆ โดยเฉพาะภาษาฝรั่งเศสที่เคยมีบทบาทสำคัญในระบบการศึกษาไทย กลับถูกลดทอนสถานะลงเรื่อย ๆ อย่างเงียบงัน ทั้งในเชิงนโยบายและทัศนคติของสังคม (ไชยรัตน์ เจริญสินโอฬาร, 2556; Adhikary, 2014; Ziai, 2013)

การให้ความสำคัญกับการเรียนรู้ภาษาต่างประเทศเป็นแนวนโยบายหลักที่ได้รับการผลักดันมาอย่างต่อเนื่อง โดยเฉพาะอย่างยิ่งในช่วงหลังการเข้าสู่ประชาคมเศรษฐกิจอาเซียน จึงมีการส่งเสริมให้คนไทยมีทักษะทางภาษาที่สามารถแข่งขันในระดับภูมิภาคและระดับโลกได้ (พรณพิลาส กุลดิลก, 2560; ชินภัทร ภูมิรัตน, 2556) อย่างไรก็ตาม การเรียนการสอนภาษาต่างประเทศในประเทศไทยกลับดำเนินไปภายใต้กระแสของพลวัตทางอำนาจและอุดมการณ์ที่กำหนดทิศทางของนโยบายและหลักสูตรอย่างมีนัยสำคัญ การจัดลำดับความสำคัญของภาษาในระบบการศึกษาสะท้อนให้เห็นถึงการต้อรองและการครอบงำของภาษาบางกลุ่มเหนือภาษาอื่น โดยเฉพาะภาษาอังกฤษ ซึ่งได้รับการส่งเสริมให้เป็นภาษาหลักในหลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน (กระทรวงศึกษาธิการ, 2551) ในขณะที่ภาษาตะวันตกอื่น เช่นเดียวกับภาษาฝรั่งเศส กลับค่อย ๆ ถูกลดทอนบทบาทลงจนกลายเป็นภาษารองที่มีคนเลือกเรียนน้อยลง (Draper, 2019) ทำให้

ผู้เรียนเสียโอกาสในการเข้าถึงความหลากหลายทางวิชาการ วัฒนธรรม และอาชีพที่ภาษาฝรั่งเศสสามารถเปิดโลกได้ (Saikham, 2025) โดยเฉพาะในสังคมโลกที่ต้องการพลเมืองผู้มีทักษะพหุภาษาและความเข้าใจวัฒนธรรมที่หลากหลาย (Piller, 2016)

แนวคิดการทำให้เป็นอเมริกัน ส่งผลให้หลายประเทศรวมถึงประเทศไทย ให้ได้รับอิทธิพลทางวัฒนธรรมและการศึกษาจากสหรัฐอเมริกาอย่างแนบเนียน ภาษาอังกฤษแบบอเมริกันจึงกลายเป็นตัวแทนของความก้าวหน้า ความสำเร็จ และโอกาสในอนาคต ขณะที่ภาษาอื่นถูกลดทอนความสำคัญลง แม้จะเคยมีสถานะสูงในอดีต เช่น ภาษาฝรั่งเศส (ไชยรัตน์ เจริญสินโอฬาร, 2556; Ziai, 2013; Adhikary, 2014) ความเปลี่ยนแปลงนี้ไม่เพียงกระทบต่อสถานะของภาษาในเชิงนโยบาย แต่ยังส่งผลกระทบโดยตรงต่อบุคลากรที่เกี่ยวข้องกับการเรียนการสอนภาษาต่างประเทศ โดยเฉพาะครูภาษาฝรั่งเศสในระบบการศึกษาไทย ซึ่งต้องเผชิญกับแรงกดดันจากทั้งเชิงนโยบาย สภาพแวดล้อมทางการศึกษา และการรับรู้ของสังคม จากคาบเรียนวิชาภาษาฝรั่งเศสที่ลดน้อยลงเรื่อยๆ ครูภาษาฝรั่งเศสหลายคนรู้สึกว่าคุณค่าของตนเองถูกลดทอน ความมั่นคงของวิชาชีพถูกสั่นคลอน และอัตลักษณ์ของครูภาษาฝรั่งเศสที่เคยมีบทบาทในอดีตกลับถูกด้อยค่าลง อย่างไรก็ตาม ในท่ามกลางความนิยมของสังคมกระแสหลักที่ส่งเสริมการใช้ภาษาอังกฤษ ยังมีครูภาษาฝรั่งเศสอีกกลุ่มหนึ่งที่เลือกจะไม่ยอมจำนนต่อโครงสร้างที่กดทับ (Ezzy, 1997) หากกลับพยายามยืนหยัดและประกอบสร้างอัตลักษณ์ของครูภาษาฝรั่งเศสขึ้นอีกครั้ง ผ่านการให้คุณค่าว่าเป็นครูผู้สอนภาษาฝรั่งเศสในฐานะภาษาแห่งวัฒนธรรม

ภาษาที่ทำให้เกิดปัญหา และภาษาทางเลือกที่มีคุณค่า กล่าวคือ เป็นครูภาษาฝรั่งเศสที่ไม่ได้สอนการสื่อสารเท่านั้น แต่ยังสอนให้ใช้ภาษาฝรั่งเศสเป็นสื่อกลางในการส่งผ่านคุณค่าทางวัฒนธรรมที่ลุ่มลึกของอารยธรรมฝรั่งเศส ใช้ภาษาที่นำไปสู่การคิดวิเคราะห์ การแสดงความคิดเห็น และการสร้างความหมายใหม่ให้แก่โลกทัศน์ของผู้เรียน (Traductec, 2019) อีกทั้งยังใช้ภาษาฝรั่งเศสในการเปิดพื้นที่ให้กับความหลากหลายทางความคิดของผู้เรียนในสังคมไทยร่วมสมัย ซึ่งต่างจากภาพจำของภาษาอังกฤษที่มักถูกเชื่อมโยงกับความเป็นสากลทางเศรษฐกิจมากกว่ามิติทางวัฒนธรรม (ไชยรัตน์ เจริญสินโอฬาร, 2556) ครูภาษาฝรั่งเศสเหล่านี้ไม่ได้เพียงสอนภาษาในห้องเรียนเพื่อให้ผู้เรียนสอบได้ และมีงานทำเท่านั้น หากแต่สร้างพื้นที่แห่งความหมายให้ภาษาฝรั่งเศสได้ดำรงอยู่ในระบบการศึกษาไทยร่วมสมัยอย่างมีศักดิ์ศรี (ปรีดี พิศณุวิทย์, 2552)

ทั้งนี้บทบาทของครุภาษาฝรั่งเศสถูกลดทอนลงอย่างต่อเนื่องภายใต้อิทธิพลของนโยบายรัฐและระบบเศรษฐกิจโลกที่ยกระดับภาษาอังกฤษให้เป็นเพียงภาษาต่างประเทศหลักที่ควรเรียนรู้ ส่งผลให้ความเชื่อเรื่องความด้อยค่าของภาษาฝรั่งเศสถูกผลิตซ้ำและกลายเป็นความจริงทางสังคม ผ่านกลไกเชิงนโยบาย เช่น หลักสูตร ตำราเรียน การประเมิน และการจัดสรรทรัพยากร (ดรณี ชูประยูร, 2556) จากแนวคิดพื้นที่พิเศษ (Heterotopia) ของ Foucault เน้นย้ำว่าความรู้และอัตลักษณ์มิได้ดำรงอยู่โดยธรรมชาติ หากแต่ถูกจัดวางโดยวาทกรรมที่มีอุดมการณ์กำกับ โดยเฉพาะผู้มีอำนาจ เช่น ผู้บริหารนโยบายและการศึกษา ที่ทำหน้าที่ส่งผ่านเจตจำนงของระบบไปสู่การควบคุมวิถีชีวิตของครูในระดับปฏิบัติการ ในขณะที่ตามแนวคิด “เทคโนโลยีแห่งตัวตน” (Technology of the Self) มนุษย์สามารถสร้างความเป็นตัวตนของตนเองได้ แม้ภายใต้เงื่อนไขของอำนาจและวาทกรรมที่จำกัด โดยผ่านกระบวนการของการคิดทบทวน การตั้งคำถาม การจัดระเบียบชีวิต และการปฏิบัติต่อตนเองอย่างมีเป้าหมาย (Foucault, 2019; Knight, 2017) อีกทั้งเทคโนโลยีแห่งตัวตนมิใช่เพียงการดูแลตนเองในเชิงสุขภาพหรือจริยธรรมส่วนบุคคลเท่านั้น แต่รวมถึงการจัดวางตนเองในโลกที่เต็มไปด้วยโครงสร้างอำนาจ และการเลือกดำเนินชีวิตในแบบที่ทำให้ตนเองมี “ความหมาย” ที่สอดคล้องกับคุณค่าเฉพาะของแต่ละบุคคล (Dreyfus & Rabinow, 2014) การประกอบสร้างอัตลักษณ์ของครุภาษาฝรั่งเศสอาจไม่ใช่ผลลัพธ์ของระบบการศึกษาเท่านั้น แต่ยังเป็นกระบวนการที่ครูเองมีบทบาทในการสร้างและกำหนดอย่างมีสติภายใต้บริบทที่เปลี่ยนแปลง ประเด็นนี้นำไปสู่คำถามวิจัยเกี่ยวกับการปฏิบัติตนของครุภาษาฝรั่งเศสในสังคมไทย เมื่อต้องเผชิญกับแรงกดดันจากแนวคิดการทำให้เป็นอเมริกัน และวาทกรรมของความทันสมัย แนวทางการศึกษาจึงได้มุ่งวิเคราะห์เพียงนโยบายภายนอกเท่านั้น แต่ยังคงเปิดพื้นที่ให้ “เสียงภายใน” และ “กระบวนการภายใน” ของครูได้ปรากฏขึ้นในฐานะแหล่งความรู้ที่ทรงคุณค่า (Knight, 2017)

คำถามสำคัญที่ตามมาคือ จะเข้าใจ “เสียง” และ “ท่าที” ของครุภาษาฝรั่งเศสเหล่านี้ได้อย่างไร เพื่อขับเคลื่อนกระบวนการวิพากษ์อัตลักษณ์ของครุภาษาฝรั่งเศสในสังคมไทยยุคโลกาภิวัตน์ สามารถดำเนินการในแบบที่ไม่ตัดสินหรือบิดเบือนจากอำนาจของผู้วิจัย จึงนำไปสู่ความจำเป็นในการออกแบบกระบวนการวิจัย ที่ให้ความสำคัญกับความเข้าใจร่วมกัน (mutual understanding) และการเคารพต่อความหลากหลายทางประสบการณ์และคุณค่าของผู้มีส่วนได้ส่วนเสีย (Habermas, 1984; Freeman, 2011) ทั้งนี้มีการนำแนวคิด “การกระทำเชิงการสื่อสาร”

(Communicative Action) ของ Habermas (1984) มาใช้ในการขับเคลื่อน เพื่อเน้นว่าการสร้างความรู้ร่วมกันในสังคมไม่ควรเกิดจากอำนาจหรือการควบคุม หากแต่ควรเกิดจากการแลกเปลี่ยนเหตุผลอย่างเท่าเทียมในสถานการณ์ที่เปิดโอกาสให้ทุกฝ่ายสามารถแสดงความเห็นและรับฟังกันได้อย่างจริงใจ ที่ไม่เป็น “การกระทำแบบกลยุทธ์” ที่มุ่งโน้มน้าวหรือบงการอีกฝ่าย แต่เป็น “การกระทำเชิงการสื่อสาร” ซึ่งตั้งอยู่บนพื้นฐานของความเท่าเทียมกันในด้านสิทธิของการพูด ความถูกต้องของเหตุผล และความจริงใจของผู้สื่อสารแต่ละฝ่าย (Jacobson, 2003; ชัชพันธุ์ ยิ้มอ่อน และคณะ, 2559) แนวคิดดังกล่าวจึงนำไปสู่การออกแบบกระบวนการวิจัยเชิงปฏิบัติการแบบมีส่วนร่วมเชิงชาติพันธุ์วรรณา เพื่อเปิดพื้นที่ให้ครูภาษาฝรั่งเศสได้มี “พื้นที่ในการส่งเสียง” (voicing space) และสามารถสื่อสารความคิด ประสบการณ์ และความรู้สึกของตนได้โดยไม่ต้องเกรงกลัวต่อการถูกตัดสินหรือลดทอน คุณค่าของข้อมูลจึงมิได้เกิดจากผู้วิจัยเพียงฝ่ายเดียว แต่เกิดจากความสัมพันธ์เชิงปฏิสัมพันธ์ที่ร่วมกันสร้างขึ้นตลอดกระบวนการวิจัย (Darrouzet et al., 2009) อนึ่งการใช้แนวทางของการวิจัยเชิงปฏิบัติการแบบมีส่วนร่วมเชิงชาติพันธุ์วรรณา (Ethnographic Participatory Action Research: EPAR) ที่ขับเคลื่อนด้วยแนวคิด Communicative Action ที่ไม่มองผู้เข้าร่วมเป็น “ผู้ให้ข้อมูล” เท่านั้น แต่เป็น “เจ้าของเสียง” และ “ผู้ร่วมสร้างความหมาย” ร่วมกับผู้วิจัยในฐานะพันธมิตร (Reason, 2004; Tacchi et al., 2003) นอกจากนั้นแนวคิดดังกล่าวยังช่วยสนับสนุนการฟัง “เสียงของผู้ที่ถูกละเลย” ในระบบการศึกษาไทย เช่น เสียงของครูภาษาฝรั่งเศสที่ต้องต่อสู้เพื่อดำรงความหมายของบทบาทตนเองในยุคที่ความนิยมในภาษานี้ลดลง ด้วยเหตุนี้การสร้างพื้นที่ปลอดภัยทางการสื่อสารจึงมิใช่เพียงวิธีการวิจัย หากแต่คือเงื่อนไขของความเป็นธรรมในการผลิตความรู้ (Akkerman & Meijer, 2011; Freeman, 2011)

ปรากฏการณ์ในระบบการศึกษาไทยที่ภาษาฝรั่งเศสถูกลดบทบาท จึงมิใช่เพียงการเปลี่ยนแปลงเชิงหลักสูตรหรือโครงสร้างเท่านั้น หากยังสะท้อนอิทธิพลของแนวคิด Americanization ที่แทรกซึมอยู่ในนโยบายและการจัดลำดับความสำคัญของภาษาต่างประเทศ ส่งผลกระทบต่อความรู้สึก ความภาคภูมิใจ และการนิยามตัวตนของครูผู้สอนภาษานั้นโดยตรง (Piller, 2016) งานวิจัยครั้งนี้จึงมุ่งเปิดพื้นที่เพื่อทำความเข้าใจประสบการณ์ของครูภาษาฝรั่งเศสในสังคมไทยรับมือกับบริบทที่ทำทลายนี้ รวมถึงวิธีคิดหรือแนวทางในการกำหนดบทบาทของตนใหม่ในสถานะที่คุณค่าของวิชาภาษาฝรั่งเศสกำลังถูกตั้งคำถามหรือลดความสำคัญลง พร้อมทั้ง

สำรวจกระบวนการถ่ายทอดอัตลักษณ์ของครูภาษาฝรั่งเศสให้สามารถดำรงอยู่ได้อย่างมีคุณค่าในระบบการศึกษาไทยร่วมสมัย ด้วยเหตุนี้จึงนำการวิจัยเชิงปฏิบัติการแบบมีส่วนร่วมเชิงชาติพันธุ์วรรณา เพื่อให้ความสำคัญกับการมีส่วนร่วมของครูภาษาฝรั่งเศสในฐานะเจ้าของประสบการณ์โดยตรง (Eisenhart, 2019) ทำให้องค์ความรู้ที่เกิดขึ้นมิได้มาจากมุมมองของนักวิจัยฝ่ายเดียว แต่เป็นผลลัพธ์จากการร่วมกันสำรวจ สะท้อน และประกอบสร้างความหมายอย่างมีพลังจากภายในกลุ่มของครูภาษาฝรั่งเศสเอง โดยมีเป้าหมายเพื่อเปิดพื้นที่ให้ครูภาษาฝรั่งเศสเข้ามามีส่วนร่วมในการสร้างองค์ความรู้เกี่ยวกับตนเอง ผ่านการแลกเปลี่ยนประสบการณ์ การสะท้อนอัตลักษณ์ และการสร้างความหมายร่วมในฐานะ "เจ้าของเสียง" (voicing subjects) อย่างแท้จริง (Akorn, 2011) ดังนั้นการวิจัยเชิงปฏิบัติการแบบมีส่วนร่วมเชิงชาติพันธุ์วรรนาจึงมิใช่เพียงเครื่องมือในการเก็บข้อมูล แต่คือ "กระบวนการแห่งความหวัง" ที่มุ่งส่งเสริมให้ผู้มีส่วนได้ส่วนเสียได้ประกอบสร้างอัตลักษณ์ของตนเองอย่างมีพลัง โดยไม่ยอมจำนนต่อโครงสร้างอำนาจที่ทำให้พวกเขากลายเป็นเพียง "ครูวิชาการ" นอกจากนี้การเปิดพื้นที่ดังกล่าวยังเอื้อต่อการแลกเปลี่ยนระหว่างครูภาษาฝรั่งเศสต้นแบบกับครูรุ่นน้อง สร้างความเชื่อมโยงระหว่างประสบการณ์ที่หลากหลาย และเปิดช่องทางในการส่งต่ออัตลักษณ์ผ่านกระบวนการมีส่วนร่วมอย่างลึกซึ้ง (Brear et al., 2020) ดังนั้นคำถามว่า "ครูภาษาฝรั่งเศสในสังคมไทยตอบสนองต่อแนวคิด Americanization อย่างไร" จึงมิใช่เพียงคำถามเชิงวิชาการ แต่เป็นคำถามที่ส่งเสริมให้เข้าใจมนุษย์ในฐานะผู้มีความสามารถในการคิด วิเคราะห์ สร้างความหมาย และดำรงอยู่ภายใต้โครงสร้างทางสังคมอย่างมีศักดิ์ศรีและความหวัง งานวิจัยนี้จึงให้คุณค่ากับ "เสียงที่ถูกกลืน" และร่วมสร้างพื้นที่ใหม่ให้การเรียนการสอนภาษาฝรั่งเศสกลับมามีที่ทางในระบบการศึกษาไทยอีกครั้ง ด้วยพลังของครูภาษาฝรั่งเศสเอง (Eisenhart, 2019)

แม้เครือข่ายครูภาษาฝรั่งเศสในประเทศไทย เคยเข้มแข็งทั้งในรูปแบบทางการและไม่ทางการ โดยเฉพาะบทบาทของสมาคมครูภาษาฝรั่งเศสแห่งประเทศไทยฯ ซึ่งเปรียบเสมือนพื้นที่ที่เปิดโอกาสให้ครูที่ยืนหยัดได้รวมตัวกัน แลกเปลี่ยน เรียนรู้เกี่ยวกับแนวทางในการจัดการเรียนการสอน และกิจกรรมที่เชื่อมโยงกับภาษาและวัฒนธรรมฝรั่งเศส ที่ช่วยให้ผู้เรียนไทยก้าวข้ามพรมแดนทางภาษาและวัฒนธรรมไปสู่โลกที่กว้างขึ้น (สมาคมครูภาษาฝรั่งเศสแห่งประเทศไทย, 2562) ทว่าพื้นที่ของการสร้างความหมายของการดำรงอยู่ในวิชาชีพภายใต้บริบทของการลดทอนบทบาทภาษาฝรั่งเศส กลับยังคงถูกจำกัดอยู่ภายในวงปิด ทั้งในเชิงการสื่อสารและการส่งต่อองค์ความรู้

การรวมตัว การสนับสนุนกัน และการมีบทบาทของครูต้นแบบที่เกษียณอายุราชการไปแล้วนั้น แม้จะมีพลังในการสร้างแรงบันดาลใจให้ครูรุ่นใหม่ แต่กลับยังไม่มีเวทีที่จะทำให้กระบวนการนี้กลายเป็น “ความรู้ร่วม” ที่เป็นระบบและถ่ายทอดต่อได้อย่างยั่งยืน (Freeman, 2011; Enthoven et al., 2023; Brear et al., 2020) ครูภาษาฝรั่งเศสหลายคนยังมิได้ตระหนักว่า การที่ตนยื่นหยัดสอนภาษาฝรั่งเศสด้วยความสุขใจ ในการใช้ภาษาฝรั่งเศสเป็นสะพานสู่การเปิดโลกทัศน์ให้นักเรียน และพยายามสร้างกิจกรรมเพื่อให้ผู้เรียนได้ใช้ภาษาในชีวิตจริง ล้วนเป็น “อัตลักษณ์ทางสังคม” (social identities) (Foucault, 2019; Jenkins, 2014) ที่ควรค่าแก่การส่งต่อ อีกทั้งยังให้ความสำคัญกับ “เสียงภายใน” และ “กระบวนการภายใน” ของกลุ่มครูภาษาฝรั่งเศสในไทย ในฐานะผู้ต่อรองและประกอบสร้างความหมายของตนเองอย่างมีพลังท่ามกลางวาทกรรมกระแสหลัก งานวิจัยนี้จึงมีไว้เพื่อสร้างความเข้าใจแก่บุคคลภายนอก แต่ยังเป็นกระบวนการที่จุดประกายให้ครูภาษาฝรั่งเศสในแวดวงเดียวกันได้ตระหนักถึงอัตลักษณ์ของตนเอง ร่วมกันสะท้อนแลกเปลี่ยน และสร้างพื้นที่สำหรับการถ่ายทอดอัตลักษณ์อย่างมีศักดิ์ศรี เพื่อให้ครูภาษาฝรั่งเศสต้นแบบได้คลายความกังวลเกี่ยวกับการดำรงอยู่ของภาษาฝรั่งเศสในสังคมไทย และให้ครูรุ่นน้องสามารถก้าวเข้ามาสืบสานการสอนภาษาฝรั่งเศสต่ออย่างภาคภูมิใจ ด้วยเหตุนี้ งานวิจัยนี้จึงเปิดโอกาสให้เกิดการสานต่อระหว่างครูฝรั่งเศสต้นแบบกับครูภาษาฝรั่งเศสรุ่นน้อง การถ่ายทอดอัตลักษณ์ของครูภาษาฝรั่งเศส และการสร้างแบบอย่างที่สามารถขยายผลไปยังกลุ่มวิชาชีพอื่นที่เผชิญภาวะชายขอบในระบบการศึกษาได้เช่นเดียวกัน

คำถามการวิจัย

อิทธิพลของแนวคิดการทำให้เป็นแบบอเมริกัน (Americanization) เข้ามาสถาปนาอำนาจในสังคมไทยอย่างไร และครูภาษาฝรั่งเศสตอบสนองต่ออิทธิพลของแนวคิดการทำให้เป็นอเมริกันอย่างไร ครูภาษาฝรั่งเศสมีกลยุทธ์หรือแนวทางใดในการยืนหยัด และก่อรูปอัตลักษณ์ของครูภาษาฝรั่งเศส และการวิจัยเชิงปฏิบัติการแบบมีส่วนร่วมเชิงชาติพันธุ์วรรณา ที่มีวงจร PAOR จะเอื้อต่อการก่อรูป และถ่ายทอดอัตลักษณ์ครูภาษาฝรั่งเศสอย่างไร และกระบวนการของการวิจัยเชิงปฏิบัติการแบบมีส่วนร่วมเชิงชาติพันธุ์วรรณา นำไปสู่การเปลี่ยนแปลงในระดับปัจเจกบุคคล และระดับเครือข่ายของครูภาษาฝรั่งเศสอย่างไร

วัตถุประสงค์การวิจัย

1. วิพากษ์บริบทของการจัดการเรียนการสอนภาษาฝรั่งเศส ในพื้นที่ของการจัดการเรียนการสอนภาษาต่างประเทศที่มุ่งสู่ความทันสมัยตามแนวคิดการทำให้เป็นอเมริกัน ในสังคมไทย
2. ก่อรูปอัตลักษณ์ของครูภาษาฝรั่งเศส ในสังคมไทย ผ่านการวิจัยเชิงปฏิบัติการแบบมีส่วนร่วมเชิงชาติพันธุ์วรรณา
3. ศึกษาการถ่ายทอดอัตลักษณ์ของครูภาษาฝรั่งเศสในสังคมไทย ผ่านการวิจัยเชิงปฏิบัติการแบบมีส่วนร่วมเชิงชาติพันธุ์วรรณา

คุณค่าของงานวิจัย

การวิจัยฉบับนี้มีคุณค่าเชิงทฤษฎีในฐานะงานวิจัยแนววิพากษ์ที่เปิดพื้นที่ให้เกิดการตั้งคำถามต่ออำนาจ วาทกรรม และอุดมการณ์ที่กำกับการจัดการเรียนการสอนภาษาต่างประเทศในสังคมไทย โดยเฉพาะแนวคิดการทำให้เป็นอเมริกัน (Americanization) ที่ส่งผลต่อการจัดลำดับความสำคัญของภาษาในระบบการศึกษา โดยช่วยเติมเต็มช่องว่างขององค์ความรู้ที่ยังไม่มีการศึกษาอย่างลึกซึ้งเกี่ยวกับการประกอบสร้างและการถ่ายทอดอัตลักษณ์ของครูภาษาฝรั่งเศส ในฐานะผู้ที่ยืนหยัดภายใต้สภาวะแห่งอำนาจ และยังไม่เคยมีการศึกษาที่เน้น “เสียงภายใน” และ “ประสบการณ์เชิงปฏิบัติ” ของครูภาษาฝรั่งเศสในบริบทไทยร่วมสมัยมาก่อน

คุณค่าของงานวิจัยยังปรากฏชัดในเชิงกระบวนการ เนื่องจากการใช้กระบวนการวิจัยเชิงปฏิบัติการแบบมีส่วนร่วมเชิงชาติพันธุ์วรรณา (Ethnographic Participatory Action Research: EPAR) ทำให้ผู้มีส่วนได้ส่วนเสียมิได้เป็นเพียงผู้ให้ข้อมูล แต่มีบทบาทในฐานะ “ผู้ร่วมประกอบสร้างความรู้” และ “เจ้าของเสียง” ที่สามารถสะท้อนอัตลักษณ์ของตนเองอย่างมีพลัง งานวิจัยครั้งนี้จึงมิได้หยุดอยู่ที่การวิเคราะห์ข้อมูล หากแต่เปิดพื้นที่ปฏิบัติจริงที่เกิดกระบวนการฟังเสียง การตั้งคำถาม การร่วมสร้างความหมาย และการถ่ายทอดอัตลักษณ์ผ่านความสัมพันธ์ที่มีชีวิต กระบวนการเหล่านี้ไม่เพียงฟื้นฟูพลังของครูภาษาฝรั่งเศสต้นแบบ แต่ยังจุดประกายความภาคภูมิใจและความตระหนักในบทบาทของครูภาษาฝรั่งเศสรุ่นน้องอีกด้วย

นอกจากนั้น ในเชิงประยุกต์ งานวิจัยนี้มีศักยภาพในการนำไปต่อยอดเป็นต้นแบบในการฟื้นคืนอัตลักษณ์ของวิชาชีพอื่นที่อยู่ชายขอบของระบบการศึกษาไทย เช่น ครูศิลปะ ดนตรี หรือ

ภาษาที่มีผู้เรียนน้อย กระบวนการ EPAR ที่ให้ความสำคัญกับการร่วมเรียนรู้ และการประกอบสร้างอัตลักษณ์อย่างมีความหมาย ยังสามารถนำไปใช้เพื่อเสริมสร้างความเป็นธรรมทางการศึกษา และเป็นกรอบในการออกแบบนโยบายหรือกิจกรรมพัฒนาครูในรูปแบบใหม่ที่เคารพศักดิ์ศรีและความหลากหลายของอัตลักษณ์ของครูแต่ละวิชาชีพ

นิยามศัพท์เฉพาะ

จากการศึกษาค้นคว้าและทบทวนวรรณกรรมเพื่อดำเนินการวิจัยเชิงปฏิบัติการแบบมีส่วนร่วมเชิงชาติพันธุ์วรรณา เพื่อถ่ายทอดอัตลักษณ์ของครูภาษาฝรั่งเศสในสังคมไทยภายใต้กรอบแนวคิดวิพากษ์ ผู้วิจัยได้กำหนดนิยามศัพท์เฉพาะที่ใช้ในงานวิจัยครั้งนี้ เพื่อให้เกิดความเข้าใจตรงกัน ดังต่อไปนี้

ครูภาษาฝรั่งเศส หมายถึง บุคคลที่ปฏิบัติงานด้านการสอนภาษาฝรั่งเศสในระดับมัธยมศึกษาและอุดมศึกษา ทั้งในสถาบันของรัฐและเอกชน รวมถึงอดีตครูที่เกษียณแล้วแต่ยังคงมีบทบาทในการจัดการเรียนการสอน และส่งเสริมวิชาชีพผ่านเครือข่ายครูภาษาฝรั่งเศสทั้งในระบบทางการและไม่เป็นทางการ เช่น สมาคมครูภาษาฝรั่งเศสแห่งประเทศไทยฯ โดยในบริบทของงานวิจัยนี้ เน้นศึกษาครูภาษาฝรั่งเศสที่ยืนหยัดดำรงบทบาทของตนเอง ท่ามกลางแรงกดดันจากวาทกรรมการพัฒนาในอุดมการณ์แบบทุนนิยมและแนวคิดการทำให้เป็นอเมริกัน ซึ่งลดทอนพื้นที่ของภาษาฝรั่งเศสในระบบการศึกษาไทย ครูกลุ่มนี้ได้ตั้งคำถาม ปฏิบัติกับตนเอง และเปลี่ยนแปลงตนเองด้วยเจตจำนงภายใน ผ่านเทคนิคของการดูแลตนเอง (Technology of the Self) เพื่ออ้างคุณค่าในความเป็นครูภาษาฝรั่งเศสอย่างมีจริยธรรมและอิสระในบริบทสังคมร่วมสมัย

อัตลักษณ์ของครูภาษาฝรั่งเศส หมายถึง ลักษณะเฉพาะทางความคิด บทบาท และการกระทำที่ครูภาษาฝรั่งเศสรับรู้ต่อตนเอง และถูกจดจำหรือยอมรับในสายตาของผู้อื่น อัตลักษณ์นี้ไม่ใช่สิ่งตายตัว หากเป็นสิ่งที่ถูกประกอบสร้างขึ้นทางสังคม (socially constructed) ผ่านวาทกรรมเชิงอำนาจ ปฏิสัมพันธ์ในบริบทของสถานศึกษา และเงื่อนไขทางประวัติศาสตร์-วัฒนธรรมของสังคมไทย โดยเฉพาะในยุคที่บทบาทของภาษาฝรั่งเศสถูกลดทอนลงในระบบการศึกษาไทย อัตลักษณ์ของครูภาษาฝรั่งเศสจึงไม่เพียงเป็นการสืบทอดบทบาทตามโครงสร้าง แต่ยังเป็นการนิยามตนเองอย่างมีจริยธรรม ผ่านกระบวนการปฏิบัติต่อตนเองในฐานะ “องค์ประธานแห่งความ

ประพฤติ” (mode of subjectivation) ตามแนวคิดของ Foucault รวมทั้งการยื่นหยัดต่อรองกับวาทกรรมหลักที่พยายามครอบงำความหมายของความเป็น “ครู” และ “ภาษา” อย่างมีอิสระทางความคิดและศักดิ์ศรีวิชาชีพ

การก่อรูปอัตลักษณ์ของครูภาษาฝรั่งเศส หมายถึง กระบวนการที่ครูภาษาฝรั่งเศสปฏิบัติต่อตนเองอย่างมีสติ เพื่อตระหนักถึงอัตลักษณ์ของตน ตั้งคำถามต่ออำนาจทางวาทกรรมที่กดทับบทบาทในระบบการศึกษา และสร้างความหมายใหม่ให้แก่ความเป็นครูภาษาฝรั่งเศสในบริบทที่เปลี่ยนแปลงอย่างซับซ้อน การก่อรูปนี้มีได้เกิดจากการกำหนดจากภายนอก แต่เป็นการประกอบสร้างตนเองผ่านเทคโนโลยีแห่งตัวตน (Technology of the Self) เพื่อฟื้นคืนคุณค่าทางวิชาชีพด้วยจริยธรรมและศักดิ์ศรี ในขณะเดียวกัน พื้นที่เครือข่ายวิชาชีพ เช่น สมาคมครูภาษาฝรั่งเศสแห่งประเทศไทย หรือกิจกรรมกลุ่ม ก็ทำหน้าที่เป็น heterotopia หรือพื้นที่ทางเลือก ที่เอื้อต่อการแลกเปลี่ยน สะท้อน และยืนยันอัตลักษณ์ร่วมกัน โดยอาศัยกระบวนการวิจัยเชิงปฏิบัติการแบบมีส่วนร่วมเชิงชาติพันธุ์วรรณา เป็นพื้นที่ทางสังคมที่เปิดให้ครูได้มีส่วนร่วมในการสร้างความรู้เกี่ยวกับตนเอง ผ่านการสื่อสารที่ตั้งอยู่บนความเข้าใจร่วม (mutual understanding) เพื่อยืนหยัดในความเป็นครูภาษาฝรั่งเศสอย่างยั่งยืน

การถ่ายทอดอัตลักษณ์ของครูภาษาฝรั่งเศสในสังคมไทย หมายถึง กระบวนการเรียนรู้ การแลกเปลี่ยน และการส่งต่ออัตลักษณ์ของครูภาษาฝรั่งเศสจากรุ่นสู่รุ่น ภายในชุมชนวิชาชีพและบริบททางสังคม ผ่านการสื่อสารด้วยระบบสัญลักษณ์ที่มีร่วมกัน โดยพิจารณาจากมิติบุคคล (รุ่นพี่-รุ่นน้อง) มิติพื้นที่ (บริบทการสอนและโรงเรียนต่างกัน) และมิติเวลา (จากอดีตสู่อนาคต) การถ่ายทอดนี้ส่วนใหญ่มักเกิดขึ้นอย่างไม่เป็นทางการ ผ่านกิจกรรมและความสัมพันธ์ที่ไม่ถูกจัดระบบหรือสื่อสารออกไปภายนอก งานวิจัยนี้จึงออกแบบด้วยกระบวนการวิจัยเชิงปฏิบัติการแบบมีส่วนร่วมเชิงชาติพันธุ์วรรณา เพื่อเปิดพื้นที่ให้ครูได้ร่วมกันประกอบสร้างอัตลักษณ์ผ่านการสะท้อนตน การมีส่วนร่วม และการส่งต่อประสบการณ์อย่างมีความหมายและมีศักดิ์ศรี

การวิจัยเชิงปฏิบัติการแบบมีส่วนร่วมเชิงชาติพันธุ์วรรณา หมายถึง แนวทางการวิจัยที่บูรณาการระหว่าง การวิจัยเชิงชาติพันธุ์วรรณา ซึ่งเน้นการเข้าไปมีส่วนร่วมในวัฒนธรรมย่อยของผู้มีส่วนได้ส่วนเสียเพื่อเข้าใจโลกทัศน์ มุมมอง และความหมายในบริบทของกลุ่ม

วัฒนธรรมย่อย บูรณาการกับการวิจัยเชิงปฏิบัติการแบบมีส่วนร่วม ที่ให้ความสำคัญกับการมีส่วนร่วมของผู้เกี่ยวข้องในกระบวนการวิจัยอย่างเท่าเทียม เพื่อให้เกิดการเปลี่ยนแปลงเชิงสังคม ในงานวิจัยนี้มีการนำการวิจัยเชิงปฏิบัติการแบบมีส่วนร่วมเชิงชาติพันธุ์วรรณา มาใช้เป็นกระบวนการสร้างความรู้ร่วมกันระหว่างผู้วิจัยและครูภาษาฝรั่งเศส โดยผู้วิจัยไม่ได้ทำหน้าที่เพียงเก็บข้อมูล แต่เป็นสมาชิกของวัฒนธรรมย่อยที่มีบทบาทเป็นผู้ร่วมเรียนรู้ ผู้อำนวยการความสะดวก และเป็นส่วนหนึ่งของการเปลี่ยนแปลง โดยใช้กระบวนการ “เข้าไปมีประสบการณ์ร่วม” “ปฏิบัติการร่วม” และ “สะท้อนร่วม” กับผู้มีส่วนได้ส่วนเสียในวงจร PAOR (Plan–Act–Observe–Reflect) เพื่อคลี่ให้เห็นโครงสร้างอำนาจ วัฒนธรรม และเทคโนโลยีแห่งตัวตนที่ส่งผลต่ออัตลักษณ์ของครูภาษาฝรั่งเศสในบริบทสังคมไทยร่วมสมัยพร้อมทั้งใช้แนวคิดการกระทำเชิงการสื่อสาร (Communicative Action) เพื่อสร้างพื้นที่กลางสำหรับการเปล่งเสียง แลกเปลี่ยนความคิดเห็นอย่างมีเหตุผล และร่วมกันสร้างความหมายในกระบวนการปฏิบัติการ โดยเฉพาะในการสะท้อนและวางแผนร่วมในแต่ละวงจรการวิจัย

บทที่ 2

แนวคิดทฤษฎีและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

การนำเสนอมุมมองเชิงทฤษฎี (theoretical perspective) ในบทนี้ เป็นแนวทางในการศึกษา และวิเคราะห์ประเด็นสำคัญต่าง ๆ เพื่อตอบคำถามวิจัย และคลี่ปมปัญหาที่ร้อยเรียงเชื่อมโยงกันไว้ อย่างไรก็ตามไม่ได้นำมาเป็นกรอบที่จำกัดความคิดในการวิจัยครั้งนี้ และสามารถปรับเปลี่ยนได้ตามข้อค้นพบที่เกิดขึ้นในสนามวิจัย ทั้งนี้มีมุมมองเชิงทฤษฎีที่เกี่ยวข้องที่ใช้เป็นแนวทางในการศึกษา ดังนี้

ส่วนที่หนึ่ง : บริบทของการจัดการเรียนการสอนภาษาต่างประเทศภายใต้หลักสูตรการศึกษาที่มีเป้าหมายการพัฒนาสู่ความทันสมัยของไทย เพื่อทำความเข้าใจในเบื้องต้นถึงจุดมุ่งหมายในการพัฒนาสู่ความทันสมัยของไทยที่ส่งผลต่อการจัดหลักสูตรภาษาต่างประเทศในประเทศไทย

ส่วนที่สอง : การมองอัตลักษณ์ผ่านเลนส์แบบ Foucauldian เพื่อทำความเข้าใจในเบื้องต้นเกี่ยวกับแนวคิดของอัตลักษณ์

ส่วนที่สาม : การถ่ายทอดอัตลักษณ์ เพื่อทำความเข้าใจกระบวนการถ่ายทอดอัตลักษณ์ในมิติของการสืบทอดทางวัฒนธรรม และปฏิบัติการถ่ายทอดอัตลักษณ์ ด้วยกระบวนการทัศน์หลังสมัยใหม่

ส่วนที่สี่ : การวิจัยเชิงปฏิบัติการแบบมีส่วนร่วมเชิงชาติพันธุ์วรรณา เพื่อศึกษาแนวคิดที่จะนำมาใช้เป็นแนวทางในการถ่ายทอดอัตลักษณ์ครูภาษาฝรั่งเศสในสังคมไทยในครั้งนี้

ส่วนที่ห้า : กรอบแนวคิดการวิจัย เพื่อใช้เป็นแนวทางในการรวบรวม และวิเคราะห์ประเด็นต่างๆ ที่เกี่ยวข้องเพื่อตอบคำถามของการวิจัย และทำให้ผู้วิจัยสามารถเชื่อมโยงพื้นฐานทางความคิดของมุมมองเชิงทฤษฎีเหล่านี้ นำไปใช้เป็นกรอบความคิดเบื้องต้นในการที่จะเข้าถึงเรื่องที่จะศึกษาวิจัยได้ต่อไป

2.1 การจัดการเรียนการสอนภาษาต่างประเทศในประเทศไทย

การพัฒนาสู่ความทันสมัยของไทยที่ส่งผลต่อการจัดหลักสูตรภาษาต่างประเทศในประเทศไทย เบื้องต้นดูเหมือนว่าผูกขาดรูปแบบทิศทางการเปลี่ยนแปลงทางสังคมว่ามีเพียงแบบเดียว คือตามแบบของสังคมตะวันตก แต่เมื่อพยายามสืบสาวราวเรื่องว่า เพราะเหตุใดพื้นที่ของภาษาฝรั่งเศสในสังคมไทยจึงลดน้อยลงเรื่อยๆ ในขณะที่ภาษาอังกฤษยังคงมีบทบาทสำคัญ ทั้งๆ ที่เป็นภาษาจากดินแดนทางตะวันตกเหมือนกัน และเคยมีบทบาทในสังคมไทยอย่างไม่น้อยหน้าไปกว่ากัน เมื่อค้นคว้าต่อไปจึงพบว่า แท้จริงแล้วสังคมไทย ได้รับอิทธิพลจากสังคมอเมริกัน หรือเป็นไปตามกระแสของการทำให้เป็นอเมริกัน (Americanization) ผ่านภาคปฏิบัติการต่างๆ ของวาทกรรม (discursive practices) สอดคล้องกับแนวคิดของการจัดระเบียบโลกใหม่ (New World Order) ที่มีสหรัฐอเมริกาเป็นแกนนำ ที่เกิดขึ้นหลังจากที่สงครามโลกครั้งที่สอง และเป็นภาษาอังกฤษแบบอเมริกันที่เป็นภาพแทนของภาษาต่างประเทศ และเข้ามาช่วงชิงพื้นที่ในหลักสูตรของภาษาต่างประเทศของประเทศไทย

2.1.1 การพัฒนาสู่ความทันสมัย

“การพัฒนา” (Development) เป็นสิ่งที่มีความสำคัญยิ่ง และมีผลกระทบต่อชีวิตและความเป็นอยู่ของคนส่วนใหญ่ในโลก อย่างไรก็ตามในการอธิบายการพัฒนา ที่เกิดขึ้นภายหลังสงครามโลกครั้งที่ 2 กลับเป็นสิ่งที่มีความยุ่งยากและซับซ้อน จำเป็นที่จะต้องกระทำต่างระดับ และต่างมรรควิธีกับที่นิยมถือปฏิบัติกัน ยิ่งไปกว่านั้น การพัฒนาเมื่อถูกมองในฐานะที่เป็นวาทกรรม ยังช่วยให้เห็นถึง “ความเป็นอื่นของการพัฒนา” (development's other/ other development) ดังนั้นภายใต้วาทกรรมการพัฒนาที่ขับเคลื่อนด้วยอุดมการณ์ทุนนิยม ทำให้เกิดความเป็นอื่นของการพัฒนา ซึ่งเป็นการพูดถึงรายละเอียดและกระบวนการสร้างเอกลักษณ์/ตัวตนของสิ่งที่เรียกว่า “การพัฒนา” ในฐานะที่เป็นวาทกรรม เพื่อจะนำไปสู่การตระหนักรู้ในสิ่งที่ไม่เคยนึกถึงมาก่อนเนื่องจากกฎเกณฑ์ต่างๆ ที่วาทกรรมการพัฒนากำหนดขึ้น ที่ทำให้ประเทศไทยที่ในขณะนั้นเป็นหนึ่งในประเทศโลกที่สามเริ่มมองตัวเองว่าเป็น “ประเทศด้อยพัฒนา” พร้อมเชื่อมั่นและยอมรับว่า “การพัฒนา” คือทางหลุดพ้นจากสภาพความด้อยพัฒนานี้ (Ziai, 2013) ทำให้เกิดคำว่า “ความด้อยพัฒนา” เป็นคู่ตรงข้ามของ “การพัฒนา” ด้วยการผูกขาดรูปแบบ ทิศทางการ

เปลี่ยนแปลงทางสังคมว่ามีเพียงแบบเดียว คือแบบของสังคมตะวันตก แต่แท้จริงแล้วเป็นแบบสังคมอเมริกัน หรือเป็นไปตามกระแสของการทำให้เป็นอเมริกัน (Americanization)

ขณะเดียวกันก็เผยแพร่ และตอกย้ำว่ารูปแบบการเปลี่ยนแปลงสังคมต้องเป็นไปแบบนี้ ผ่านภาคปฏิบัติการต่างๆ ของวาทกรรม (discursive practices) ไม่ว่าจะเป็นการเรียน การสอน เกี่ยวกับการพัฒนา การมีศูนย์ศึกษาเกี่ยวกับการพัฒนา รวมถึงมีแหล่งเงินทุน สถาบัน องค์การ หน่วยงานจากภาครัฐและเอกชน ที่ดำเนินกิจกรรมที่เกี่ยวกับการพัฒนา โดยมีผู้เชี่ยวชาญเป็นชนชั้นนำ และผู้มีอำนาจในการบริหารประเทศ ที่ต้องบริหารประเทศด้วยความ ซึ่งเป็นไปตามกรอบแนวคิดประชาธิปไตยแบบตะวันตกที่สหรัฐอเมริกาเป็นผู้กำหนดหลังสงครามโลกครั้งที่สอง โดยมีสาระสำคัญ 4 ด้าน ได้แก่ การเคารพสิทธิเสรีภาพของปัจเจกชน การปกครองระบอบประชาธิปไตย ระบบการค้าเสรี และมาตรฐานด้านสิ่งแวดล้อม ซึ่งสะท้อนอิทธิพลของแนวคิดการจัดระเบียบโลกใหม่ภายใต้เสรีนิยมประชาธิปไตย (ทวีพันธ์ พัวสรรเสริญ, 2563) ขณะที่วาทกรรมการพัฒนาที่เกิดขึ้นในช่วงหลังสงครามโลกครั้งที่ 2 ทำหน้าที่สวมรอยวัฒนธรรมท้องถิ่น ภูมิปัญญาพื้นบ้านในประเทศโลกที่ 3 ไว้ ภายใต้เอกลักษณ์/ตัวตนที่เรียกว่า “ความด้อยพัฒนา” ดังนั้นการพูดถึงความเป็นอื่นของการพัฒนาจึงเป็นการพูดถึงชุดของความสัมพันธ์ที่แนบแน่นและสลับซับซ้อนระหว่างอำนาจ/ความรู้/ความจริง/เอกลักษณ์/ความเป็นอื่น ที่วาทกรรมพัฒนายุคดังกล่าวผลิต/สร้างขึ้นมา พร้อมกับ กับต้องการที่จะแตกต่างออกไปจากสิ่งที่เรียกว่า “การพัฒนา” เพื่อแสวงหารูปแบบการเปลี่ยนแปลงสังคมแบบอื่นๆ ที่ไม่จำเป็นต้องผูกติดโยงกับเรื่องของการพัฒนาอีกต่อไป (Ziai, 2013) ดังนั้นการพูดถึงความเป็นอื่นของการพัฒนา จึงเป็นการพูดถึงความสัมพันธ์ที่สลับซับซ้อน ระหว่างเอกลักษณ์/ตัวตน กับความเป็นอื่น (self/other) ที่วาทกรรมการพัฒนาแบบต่างๆ สร้าง/ผลิตขึ้นมา เช่น วาทกรรมการพัฒนาตามทฤษฎีการทำให้ทันสมัย (modernization theory) กับการทำให้เป็นตะวันตก (Westernization) ไม่ได้เป็นสิ่งเดียวกับการทำให้เป็นอเมริกัน (Americanization) แต่ทับซ้อนกันอยู่อย่างแนบเนียน ดังนั้นถ้าจะพัฒนาก็ต้องทำให้ทันสมัย และต้องเป็นความทันสมัยแบบเดียวกับฝรั่ง ไม่ใช่สิ่งเดิมที่เคยปฏิบัติตามๆ กันมาในประเทศของเรา โดยไม่ได้รู้เนื้อรู้ตัวว่าตนกำลังไขว่คว้าหาความทันสมัยตามแบบใครกันแน่ ฝรั่งที่ว่าเป็นใคร มาจากไหน จากยุโรปดินแดนตะวันตก หรือจากประเทศสหรัฐอเมริกา (ไชยรัตน์ เจริญสินโอฬาร, 2560)

2.1.2 การทำให้เป็นอเมริกันที่แฝงเข้ามากับการพัฒนาในสังคมไทย

ความเปลี่ยนแปลงที่เกิดขึ้นในระดับโลก ทั้งทางการเมือง เศรษฐกิจ สังคม วัฒนธรรม วิทยาศาสตร์ และสิ่งแวดล้อม ที่เกิดขึ้นในยุคโลกาภิวัตน์ เริ่มจากการเกิดรัฐชาติสมัยใหม่ในยุโรป (Nation State) ต่อมามีความก้าวหน้าทางวิทยาศาสตร์ มีการเปลี่ยนแปลงในภาคเกษตรกรรม การผลิต การทำเหมืองแร่ การคมนาคมขนส่ง และเทคโนโลยี เกิดการปฏิวัติอุตสาหกรรมที่นำไปสู่ความต้องการวัตถุดิบและตลาดระบายสินค้า ผลักดันให้รัฐชาติต่างๆ ในยุโรปออกแสวงหาดินแดนใหม่เพื่อค้นหา และครอบครองวัตถุดิบ หรือที่เรียกว่า ยุคล่าอาณานิคม (Colonization) (ณัฐภูมิ อยู่ซึ้ง, 2555) ประเทศไทยแม้ว่าไม่อยู่ภายใต้การปกครองระบบอาณานิคมอย่างเป็นทางการ แต่มีการถ่ายทอดความเป็นตะวันตกสู่ท้องถิ่น ซึ่งมีได้เกิดจากการบีบบังคับ โดยแสนยานุภาพของจักรวรรดิใด หากแต่เป็นการแลกเปลี่ยนทางวัฒนธรรมในหลายระดับ กิวงกว้างครอบคลุมถึงตัวแสดงอื่นๆ ทั้งชนชั้นเดียวกัน และข้ามชนชั้นด้วย โดยมีชนชั้นผู้นำเป็นผู้เลือกรับปรับใช้ความรู้สมัยใหม่ ในสมัยอยุธยาเกิดปรากฏการณ์อัสตงคตินิยม (Occidentalisms) ขึ้น ซึ่งหมายถึงการสร้างภาพตัวแทน กำหนดนิยาม หรือยึดโยงกับความเป็นตะวันตก โดยผู้ที่ไม่ใช่ชาวตะวันตก โดยในความสัมพันธ์เชิงอำนาจ ตะวันตกเป็นวัตถุแห่งองค์ความรู้ ที่มักอยู่ในสถานะที่เหนือกว่า ตะวันออก หรือยึดโยงกับความเป็นตะวันตก โดยผู้ที่ไม่ใช่ชาวตะวันตก (Cleveland et al., 2022)

อย่างไรก็ตามปรากฏการณ์ดังกล่าวมีอิทธิพลต่อสังคมไทยน้อยลงพร้อม กับการเปลี่ยนแปลงการปกครองจากระบบสมบูรณาญาสิทธิราชย์ สู่ระบอบประชาธิปไตยแบบรัฐสภา อันมีพระมหากษัตริย์ทรงเป็นประมุขภายใต้รัฐธรรมนูญ (พงศกร เมธีธรรม, 2560) ทว่าชนชั้นผู้นำที่ยังคงเป็นผู้เลือกรับปรับใช้ความรู้สมัยใหม่ กลับสร้างตัวตนขึ้นใหม่ผ่านการทดลองผสมผสานกับความแปลกถิ่น ในขณะที่เชื่อมโยงตนเองเข้ากับภาวะสมัยใหม่แบบเมืองในยุคสมัยที่เสรีภาพและปัจเจกชนนิยมเฟื่องฟู (กลวัชร เกษมโชค, 2564) เป็นการเปลี่ยนผ่านจากยุค “สันติบริติช” (Pax Brittanica) สู่ยุค “สันติอเมริกัน” (Pax Americana) ซึ่งเป็นคำในภาษาละตินที่แปลตามตัวอักษรได้ว่า “สันติภาพของสหราชอาณาจักร และ สันติภาพของอเมริกา” (อาทิตย์ เจียมรัตตัญญู, 2560) ทั้งนี้หมายถึง “สันติภาพระหว่างประเทศ” ที่ดูแลโดยอเมริกา หลังจากที่เดิมเป็นศตวรรษที่สหราชอาณาจักรอยู่ในฐานะตัวแทนจากวัฒนธรรมตะวันตกที่ครองอำนาจในระดับโลก ซึ่งเคยภาคภูมิใจในชัยชนะเหนือชาติใดๆ ในโลก โดยปกครองดินแดนในทวีปอเมริกาเหนือ แอฟริกา

และเอเชียในหลากหลายพื้นที่ จนเป็นที่ขนานนามว่าเป็นจักรวรรดิที่พระอาทิตย์ไม่เคยตกดิน เมื่อสิ้นสุดสงครามโลกครั้งที่หนึ่ง (พงศกร เมธีธรรม, 2560)

การยึดครองดินแดนในอาณานิคม ควบคุมการปกครอง นำทรัพยากรและประชากรไปยังอังกฤษ ถึงกระนั้นสงครามโลกทั้งสองครั้งที่สหราชอาณาจักรเข้าไปมีส่วนร่วม ต่างทำให้สถานภาพทางการเงินของประเทศตกอยู่ในสภาวะลำบากอย่างต่อเนื่อง และเป็นภาระผูกพันที่ทำให้ในที่สุดหลังสงครามโลกครั้งที่สอง สหราชอาณาจักรจึงจำต้องลาออกจากตำแหน่งที่โดดเด่นดังกล่าว ต่อจากนั้นกลายเป็นสหรัฐอเมริกาที่ขึ้นเถลิงอำนาจแทน (Berghahn, 2010) โดยเป็นผู้กำหนดวิสัยทัศน์เกี่ยวกับความสัมพันธ์ระหว่างประเทศ และดูแลในการเจรจาสันติภาพทั่วโลก ทำให้ไศลาสของวัฒนธรรมอเมริกันในสังคมไทยที่เคยมีมาตั้งแต่ก่อนยุคสงครามความขัดแย้งทางอุดมการณ์การปกครองหรือยุคก่อนสงครามเย็นยิ่งชัดเจนมากขึ้น (อาทิตย์ เจียมรัตตัญญู, 2560) เห็นได้จากการที่สหรัฐอเมริกาก้าวผ่านสงครามเย็นไปสู่ยุคเศรษฐกิจเติบโต ทั้งนี้สงครามเย็นทำให้สหรัฐอเมริกาวางตนเองในฐานะผู้นำโลกประชาธิปไตย ยึดมั่นเศรษฐกิจตลาดเสรีเพื่อต่อต้านโลกคอมมิวนิสต์ที่เป็นฝ่ายตรงข้ามซึ่งนำโดยสหภาพโซเวียต เมื่อสงครามเย็นสิ้นสุดลงสหรัฐอเมริกากลายเป็นมหาอำนาจเพียงหนึ่งเดียวที่พร้อมบุกเบิกการค้า การเงิน การลงทุนไปทั่วโลกภายใต้การนำของประธานาธิบดีบิล คลินตัน (Latham, 2019) ตลอดทศวรรษที่ 90 คนอเมริกัน มีวิถีชีวิตที่เปลี่ยนไปตามความรื้อแรง ทางเศรษฐกิจ การเมืองระหว่างประเทศ โดยได้รับการส่งต่อความรู้สึกว่าเป็นตัวแทนฝ่ายประชาธิปไตยเพื่อปราบลัทธิคอมมิวนิสต์ คนอเมริกันมองตัวเองว่าเป็นชาติชั้นนำในทางเศรษฐกิจ และสังคม รับภาระในสร้างโลกใบเดียวกันด้วยแนวคิดการทำให้เป็นอเมริกัน ที่เผยแพร่ไปทั่วทุกภูมิภาค ผ่านกระบวนการโลกาภิวัตน์อย่างเข้มข้น ได้แก่ การเชื่อมโยง ทางเศรษฐกิจการศึกษาก็ฟารวมทั้งสื่อบันเทิงอุตสาหกรรม ภาพยนตร์ฮอลลีวูดเริ่มครองตลาดโลกในช่วงเวลาดังกล่าว (Bishop Grosseteste University, n.d.)

ต่อมาภายหลังสงครามโลกครั้งที่สองได้ยุติลง สหรัฐอเมริกาและสหภาพโซเวียตได้ก้าวขึ้นมาเป็นประเทศอภิมหาอำนาจของโลกแทนที่ประเทศที่เคยเป็นมหาอำนาจในยุโรปตะวันตก ได้แก่ เยอรมนี อังกฤษ และฝรั่งเศส แต่สหรัฐอเมริกาซึ่งเป็นประเทศที่ได้รับความเสียหายน้อยมากในสงครามโลกครั้งที่สอง และเป็นประเทศที่มีความก้าวหน้าทางเทคโนโลยีและเศรษฐกิจ ได้ก้าวขึ้นเป็นผู้นำโลกเสรี (Gutfreund, 2017) ในขณะที่สหภาพโซเวียตซึ่งเปลี่ยนการปกครองเป็นระบบสังคมนิยมเมื่อ ค.ศ. 1918 ภายหลังสงครามโลกครั้งที่สอง ได้ฟื้นตัวอย่างรวดเร็ว และเป็นผู้นำกลุ่ม

ประเทศยุโรปตะวันออก และมีความพยายามที่จะเป็นผู้นำการปฏิวัติโลกตามแนวความคิดของ ลัทธิคอมมิวนิสต์ อย่างไรก็ตามประเทศอิมมหาอำนาจอย่างสหรัฐอเมริกาและสหภาพโซเวียตซึ่งมีความแตกต่างในอุดมการณ์ทางการเมือง แข่งขันกันเผยแพร่อิทธิพลไปในดินแดนต่างๆ ของโลก จึงเกิดการเผชิญหน้ากันของสองกลุ่มอำนาจ โดยมีสหรัฐอเมริกาเป็นผู้นำกลุ่มโลกเสรี และสหภาพโซเวียตเป็นผู้นำกลุ่มประเทศคอมมิวนิสต์ (Bishop Grosseteste University, n.d.) ทำให้บรรยากาศการเมืองของโลกตึงเครียด ที่เป็นสภาพความขัดแย้งในอุดมการณ์ทางการเมืองระหว่างมหาอำนาจของโลกทั้งสอง เกิดขึ้นหลังสงครามโลกครั้งที่ 2 ทั้งนี้ในการต่อสู้ทางแนวความคิดครั้งนี้ มีประเทศต่างๆ เข้าร่วมเกือบทั่วโลก ต่างฝ่ายต่างโฆษณาชวนเชื่อ และโจมตีซึ่งกันและกันทางสื่อมวลชน รวมถึงมีการแข่งขันทางการเมืองและเศรษฐกิจ เพื่อขยายอิทธิพลของตนในภูมิภาคต่างๆ โดยไม่มีการใช้กำลังทหารและอาวุธ จึงเรียกการต่อสู้กันทางแนวความคิดนี้ว่า สงครามเย็น (Cold War) (Berghahn, 2010)

อย่างไรก็ตามในช่วงเวลาดังกล่าว เกิดสภาพเป็นสงครามตัวแทน ที่มีการใช้อาวุธเข้าต่อสู้กันหลายกรณีด้วยเช่นกัน เห็นได้ชัดในเวทีของความขัดแย้งดังกล่าวในภูมิภาคเอเชีย อาทิ เช่น สงครามเกาหลี และสงครามเวียดนาม แม้ประเทศไทยไม่ได้อยู่ในสมรภูมิการต่อสู้ดังกล่าว แต่ก็ได้รับอิทธิพลจากการที่สหรัฐอเมริกาและชาติพันธมิตรในค่ายประชาธิปไตยได้ร่วมกันจัดกองกำลังทหาร และยุทโธปกรณ์ต่างๆ เข้าร่วมสงครามในภูมิภาคเอเชีย และมีฐานทัพในประเทศไทยด้วย แม้ว่าสหรัฐอเมริกาจะไม่สามารถมีชัยในสงครามเวียดนาม (Hook & Spanier, 2018) แต่ไม่อาจปฏิเสธได้ว่า วัฒนธรรมกระแสนิยมแบบอเมริกันที่ไหลบ่ามายังดินแดนเอเชียพร้อมๆ กับทหารอเมริกัน ที่อ้างว่าเข้ามาช่วยปกป้องอธิปไตยของประเทศ ไม่ให้ตกไปอยู่ในฝ่ายคอมมิวนิสต์ พร้อมกับการให้ความช่วยเหลือด้านเศรษฐกิจ การศึกษา แต่กลับมาช่วงชิงพื้นที่ และเบียดขับอัตลักษณ์แห่งวัฒนธรรมพื้นถิ่น รวมถึงวัฒนธรรมตะวันตกที่เคยเข้ามา มีบทบาทว่าเป็นผู้มีอารยธรรมเหนือกว่า และเคยมาช่วยให้ภูมิภาคนี้ได้พัฒนาตามแบบตะวันตก อย่างไรก็ตามสงครามเย็นได้คลี่คลายลง เมื่อสหภาพโซเวียตในยุคที่ Mikhail Gorbachev เป็นผู้นำ มีการดำเนินการปฏิรูปประเทศหลายด้าน ใช้นโยบายปฏิรูปการเมืองและเศรษฐกิจ ให้เป็นเสรีประชาธิปไตยมากขึ้น รวมถึงลดความตึงเครียดด้วยการสร้างสัมพันธที่ดีกับสหรัฐอเมริกา และเมื่อประเทศในยุโรปตะวันออกเปลี่ยนแปลงเข้าสู่ระบอบประชาธิปไตย และมีการรวมเยอรมนีตะวันออกและตะวันตก ตลอดจนเมื่อสหภาพโซเวียตล่มสลายในที่สุด เมื่อค.ศ. 1991 (Nye, 2006)

เมื่อสิ้นสุดยุคสงครามเย็น ความก้าวหน้าอย่างรวดเร็วทางด้านวิทยาศาสตร์และเทคโนโลยี ทำให้โลกดูเหมือนหดตัวและแคบลง เกิดความเปลี่ยนแปลงด้านเวลาและสถานที่ ส่งผลให้ข่าวสาร ผู้คน สินค้า เข้าถึงทุกหนทุกแห่ง วัฒนธรรมกระแสนิยมที่ทำให้ชีวิตสะดวกสบายขึ้น สนุกสนานยิ่งขึ้น (Latham, 2019) เป็นเสรีประชาธิปไตยมากขึ้นก็นำพาเอาระแสการทำให้เป็นอเมริกันก็ไหลบ่าเข้ามาในประเทศไทยอย่างแนบเนียน เริ่มต้นจากเกิดการจัดระเบียบโลกใหม่ (New World Order) โดยกลุ่มประเทศตะวันตก โดยมีสหรัฐอเมริกาเป็นแกนนำ โดยได้ประกาศนโยบายในการจัดระเบียบโลกใหม่ ซึ่งมีลักษณะสำคัญ 4 ด้าน ได้แก่ การเคารพสิทธิเสรีภาพของปัจเจกชนและสิทธิมนุษยชน การปกครองแบบประชาธิปไตย ระบบการค้าเสรี และมาตรฐานด้านสิ่งแวดล้อม ทั้งนี้นโยบายทั้ง 4 ด้าน ดำเนินการควบคู่ไปกับการปกครองที่มุ่งเน้นในรัฐบาลบริหารงานภายใต้หลักกฎหมายที่เน้นความเสมอภาค ไม่เลือกปฏิบัติ คำนึงถึงสิทธิหน้าที่ เสรีภาพของประชาชน ระบบงานที่โปร่งใสที่ประชาชนมีส่วนร่วมในการตัดสินใจ โดยเฉพาะในนโยบายที่สำคัญที่จะทำให้อาณานิคมเกิดความเชื่อมั่นในการทำงานของภาครัฐ และกล้าที่จะลงทุน ซึ่งสอดคล้องกับระบบการค้าเสรี นอกจากนั้นในระบบโลกใหม่มีการแข่งขันด้านเศรษฐกิจ จึงต้องมีการรวมตัวกันของกลุ่มประเทศในภูมิภาคต่างๆ ของโลกแบ่งเป็นเขตเศรษฐกิจ เพื่อใช้เป็นเครื่องมือในการต่อรองให้กลุ่มประเทศของตนสามารถต่อรองด้านเศรษฐกิจเหนือกลุ่มอื่นๆ (Berghahn, 2010)

ระเบียบโลกใหม่จึงเป็นความสัมพันธ์ระหว่างประเทศที่พัฒนาแล้ว กับกลุ่มประเทศที่กำลังพัฒนา หรือประเทศที่ร่ำรวยกว่ากับประเทศที่ยากจน หรือที่เรียกว่า ความสัมพันธ์เหนือ-ใต้ พึ่งพาอาศัยเป็นน้ำหนึ่งใจเดียวกัน (North-South interdependence and solidarity) โดยมีประเทศที่พัฒนาแล้วที่เป็นประเทศในซีกโลกเหนือ ที่ต้องให้ความช่วยเหลือประเทศที่กำลังพัฒนาในซีกโลกใต้ และเนื่องจากระดับการพัฒนาทางเศรษฐกิจของประเทศที่พัฒนาแล้ว และกลุ่มประเทศที่กำลังพัฒนามีความแตกต่างกันมาก (Hook & Spanier, 2018) จึงนำไปสู่ความขัดแย้งต่าง ๆ ในเวลาต่อมา เช่น ประเทศที่ยากจนต้องพึ่งพาความช่วยเหลือจากประเทศที่ร่ำรวย ในขณะที่ประเทศเหล่านี้ส่วนใหญ่เคยตกเป็นอาณานิคมของกลุ่มประเทศที่พัฒนาแล้ว จึงเกิดกระแสการต่อต้านอิทธิพลของกลุ่มประเทศฝ่ายเหนือที่ร่ำรวยกว่าที่เข้ามามีอิทธิพลทางเศรษฐกิจในกลุ่มประเทศที่กำลังพัฒนา รวมถึงเข้าไปมีอิทธิพลในการครอบงำให้กลุ่มชนชั้นนำของกลุ่มประเทศฝ่ายใต้ให้ต้องยินยอมทำตามเงื่อนไขที่ฝ่ายเหนือเป็นผู้กำหนด (van Rooy, 1998; Slaughter, 2005)

กระแสวัฒนธรรมโลกในรูปแบบ Neo-Westernization เป็นกระบวนการที่ทำให้ทุกประเทศมีความเจริญก้าวหน้าทัดเทียมกับชาติตะวันตก ที่ครอบงำทั้งในด้านเศรษฐกิจและวัฒนธรรมส่งผลให้ระบบทุนนิยมแผ่ขยายออกไปครอบคลุมเกือบทุกที่ทั่วโลก ทั้งนี้การจัดระเบียบโลกแบบใหม่ยิ่งตอกย้ำอิทธิพลของประเทศสหรัฐอเมริกาที่ไหลบ่าเข้ามาในสังคมไทยตามที่แนวคิดการทำให้เป็นอเมริกัน ที่เข้ามามีอิทธิพลในการแลกเปลี่ยนวัฒนธรรมให้กลุ่มชนชั้นนำของประเทศไทยได้รับวัฒนธรรม และแนวคิดแบบอเมริกันเข้ามาแทนที่วัฒนธรรมไทย และวัฒนธรรมตะวันตกในสังคมไทยอย่างไม่รู้เนื้อรู้ตัว เป็นปัจจัยที่ทำให้ความนิยมของภาษาอังกฤษยังคงมีอยู่อย่างแนบเนียน เพียงแต่มีใช้ภาษาอังกฤษแบบที่ชาวอังกฤษใช้อีกต่อไป แต่เป็นภาษาอังกฤษแบบที่ชาวอเมริกันใช้ แล้วช่วงชิงพื้นที่ภาษาตะวันตกอื่น ๆ ได้แก่ ภาษาฝรั่งเศส ภาษาเยอรมัน ภาษาสเปน ภาษาอิตาลี ภาษาญี่ปุ่น ที่กลายเป็นเสื่อมความนิยมจากชนชั้นนำในสังคมไทยไป รวมไปถึงมีความสนใจมากขึ้นที่จะเรียนรู้ภาษาของประเทศอื่น ๆ ในภูมิภาคเอเชียเช่นเดียวกัน ได้แก่ ประเทศจีน ญี่ปุ่น เกาหลี เพื่อจะได้เข้าใจกันและส่งเสริมความร่วมมือในภูมิภาคในด้านเศรษฐกิจ และสังคมต่อไป (Adhikary, 2014; Barbier & Burgess, 2017; Cho, 2023; Foucault, 1971; Goorha, 2010; Krzyżanowski, 2020; Peci et al., 2009; Sangvanich & Chuppunnarat, 2018; ไชยรัตน์ เจริญสินโอฬาร, 2560)

จากที่ผู้วิจัยได้ศึกษา และมีข้อสรุปเกี่ยวกับกระบวนการทำให้เป็นอเมริกันซึ่งเป็นแนวคิดการพัฒนาสังคมต่ออุดมการณ์ที่เกิดจากความพยายามของรัฐบาลของประเทศสหรัฐอเมริกา โดยความร่วมมือของหอการค้า และนายจ้างทั่วประเทศ ในช่วงสงครามโลกครั้งที่ 1 ในคริสต์ศตวรรษ 1910 ในความพยายามที่จะหลอมรวมให้ผู้อพยพนับล้าน ที่เข้ามายังประเทศสหรัฐอเมริกา ให้มีค่านิยม ความเชื่อและขนบธรรมเนียมแบบชาวอเมริกัน โดยเป็นกระบวนการที่มีความเกี่ยวข้องกับการเรียนรู้ภาษาอังกฤษ และการปรับตัวให้เข้ากับวัฒนธรรม ค่านิยม และประเพณีของชาวอเมริกัน ทั้งนี้ในกว่า 30 รัฐ ได้ผ่านกฎหมายที่กำหนดให้มีการใช้โปรแกรมการทำให้เป็นอเมริกัน ในหลายร้อยเมืองทั่วประเทศ โดยเฉพาะอย่างยิ่งในภาคตะวันออกเฉียงเหนือและมิดเวสต์ ในโปรแกรมหกปี มีการจัดชั้นเรียนเพื่อสอนภาษาอังกฤษ และการเป็นพลเมืองอเมริกัน ให้กับคนงานเหมืองถ่านหิน เนื่องจากชายหนุ่มผู้อพยพมีคุณสมบัติที่เหมาะสม ที่จะถูกเกณฑ์เข้ากองทัพ นอกจากนั้นรัฐบาลได้พยายามรวมกลุ่มชาติพันธุ์ในยุโรปเพื่อให้เป็นเอกลักษณ์ประจำชาติ (Brown & Bean, 2006; Kuisel, 1993; McClymer, 1980)

แนวคิดการทำให้เป็นอเมริกัน (Americanization) กล่าวถึงกระบวนการสร้างความ เป็นอเมริกัน ซึ่งอธิบายอิทธิพลของประเทศสหรัฐอเมริกาที่มีต่อวัฒนธรรมของชาติอื่นๆ ทั้ง ในด้านธุรกิจ วัฒนธรรม เทคโนโลยี และ วิถีชีวิต ในสภาวะที่สังคมมีความเป็นสากล กระแสโลกาภิวัตน์ไหลบ่าเชื่อมโยงโลกไว้ด้วยกัน โดยข้ามผ่านข้อจำกัดด้านพรมแดน และนำไปสู่การพึ่งพาในระดับโลกมากยิ่งขึ้น ทั้งนี้มีการใช้คำในภาษาไทยหลายคำ เพื่อกล่าวถึงกระบวนการทำให้เป็นอเมริกัน เช่น การแปลงเป็นอเมริกัน การทำให้เป็นอเมริกัน อเมริกันวัตร โดยความหมายโดยนัยของคำว่า “การแปลงเป็นอเมริกัน” (Americanization) มักจะมีความหมายในทางลบ (Campbell, 2004) ที่แสดงให้เห็นถึงความลามปามของการแพร่ขยายและคุณค่าทางวัฒนธรรมที่แตกต่างจากวัฒนธรรมอนุรักษนิยมโดยทั่วไป เป็นการมองกระบวนการดังกล่าวในรูปลักษณะของการกลืนกลายทางวัฒนธรรม หรือ การผสมผสานทางวัฒนธรรม (cultural assimilation) คือการได้ตอบทาง การเมืองต่อสถานการณ์ในด้านที่เกี่ยวกับความแตกต่างของชาติพันธุ์ ที่เป็นนโยบายในการส่งเสริมการกลืนชนกลุ่มน้อยเข้ามาเป็นส่วนหนึ่งของวัฒนธรรมของชนหมู่มาก (Berghahn, 2010; Lash, 2018) การผสมผสานทางวัฒนธรรมเป็นปรัชญาที่ตรงกันข้ามกับปรัชญาของการยอมรับความแตกต่าง (affirmative philosophy) เช่น ในปรัชญาคตินิยมวัฒนธรรมหลากหลาย (multiculturalism) ที่เป็นปรัชญาที่แสวงหาการดำรงความแตกต่างของชนกลุ่มต่างๆ ในสังคม ทั้งนี้คำว่า “การกลืนกลาย” หรือ “assimilation” มักจะเป็นคำที่ใช้กับที่มีผู้อพยพ เข้าไปตั้งถิ่นฐานในดินแดนใหม่ เช่น กลุ่มชาติพันธุ์ต่างๆ ที่อพยพเข้ามาตั้งถิ่นฐานในสหรัฐอเมริกา ที่ซึ่งประเพณีใหม่ และทัศนคติก็จะได้รับจากการติดต่อและการสนทนาปราศรัย (Miller, 2023) อย่างไรก็ตามการรับวัฒนธรรมใหม่ไม่ได้เป็นสิ่งที่เกิดขึ้นทางเดียว ผู้อพยพแต่ละกลุ่มต่างก็มีส่วนในการนำวัฒนธรรมของตนเองเข้ามาผสมผสานกับวัฒนธรรมในสังคมใหม่ด้วย ทั้งนี้การกลืนกลายมักจะเป็นกระบวนการที่ค่อยเป็นค่อยไป โดยมีปริมาณมาก หรือน้อยตามแต่สถานการณ์ และจะเกิดขึ้นได้อย่างสมบูรณ์เมื่อไม่อาจจะแยกระหว่างผู้ตั้งถิ่นฐานอยู่เดิมและผู้เข้ามาใหม่ได้ในสังคม (Berghahn, 2010)

กระบวนการการทำให้เป็นอเมริกัน เป็นคำที่นักวิชาการในช่วงต้นศตวรรษที่ 20 ให้ความสนใจ โดยเน้นประเด็นทุนนิยมในสังคมอเมริกัน และสะท้อนปรากฏการณ์ของวัฒนธรรมมวลชนที่มีอเมริกาเป็นศูนย์กลาง ส่งผลให้วัฒนธรรมอเมริกันมีอิทธิพลเหนือวัฒนธรรมอื่นๆ ในโลก โดยมีการกล่าวอ้างว่าวัฒนธรรมกระแสนิยม มีประวัติศาสตร์และสถาบันทางสังคมในอเมริกา (Ross, 2016) การทำให้เป็นอเมริกัน ในยุคดังกล่าว อยู่ในรูปลักษณะของ วัฒนธรรมกระแสนิยม

(popular culture) ที่เป็นส่วนของการปฏิบัติ ความเชื่อ และวัตถุที่รวบรวมความหมายที่กว้างที่สุดของระบบสังคม ซึ่งรวมถึงสื่อต่างๆ ความบันเทิงและสันทนาการ แฟชั่น รวมไปถึงรูปแบบทางภาษา เป็นยุคที่มีการผลิตสินค้าและบริการต่างๆ เพื่อตอบสนองความต้องการของประชาชน ทำให้ประชาชนสะดวกสบายใช้ชีวิตได้ง่ายขึ้น และยังรวมไปถึงความบันเทิงเร้าใจ ไม่ว่าจะเป็น รถยนต์ โทรศัพท์ วิทยุ เสื้อผ้า เครื่องนุ่งห่ม เครื่องสำอาง เครื่องใช้ในครัวเรือน เฟอร์นิเจอร์ ไปจนถึงการดูหนัง ฟังเพลง และการเดินทาง จึงทำให้วัฒนธรรมกระแสนิยมสามารถแทรกซึมเข้าไปในสังคมต่างๆ รวมถึงสังคมไทยได้อย่างแนบเนียน เห็นสิ่งอื่นใด (Horowitz, 2012)

วัฒนธรรมกระแสนิยมมักเกี่ยวข้องกับวัฒนธรรมมวลชน หรือวัฒนธรรมพื้นบ้าน และแตกต่างจากวัฒนธรรมชั้นสูง (highbrow) ที่หมายถึง วัฒนธรรมดั้งเดิมของผู้ปกครองที่มีมาก่อนการปฏิวัติอุตสาหกรรม และวัฒนธรรมสถาบันต่างๆ (วัฒนธรรมการเมือง วัฒนธรรมการศึกษา วัฒนธรรมกฎหมาย ฯลฯ) การเชื่อมโยงของวัฒนธรรมกระแสนิยมเข้ากับวัฒนธรรมมวลชน (mass culture) นำไปสู่การเน้นย้ำถึงตำแหน่งแห่งที่ของวัฒนธรรมกระแสนิยมในแบบแผนของการผลิตทางเศรษฐกิจแบบทุนนิยม ด้วยมุมมองเชิงเศรษฐกิจ วัฒนธรรมกระแสนิยมถูกมองว่าเป็นชุดของสินค้าที่ผลิตโดยกระบวนการทุนนิยมที่ขับเคลื่อนโดยแรงจูงใจในการทำกำไรและขายให้กับผู้บริโภค ส่วนวัฒนธรรมชั้นล่าง (lowbrow) เป็นวัฒนธรรมที่เกิดขึ้นตั้งแต่ศตวรรษที่ 20 เป็นต้นมา เมื่อระบบการผลิตภาคอุตสาหกรรมขยายตัวมากขึ้น ทำให้ชีวิตผู้คนถูกแบ่งเวลาว่า อะไรคือ “งาน” อะไรคือ “เวลาว่าง” เวลาว่างของพวกเขาขึ้นแรงงานจึงมักจะเป็นเรื่องของการแสวงหาความสำราญ เช่น ดื่มสุราในร้านเหล้า จนกลายเป็นภาพประกอบน่ากลัวของชนชั้นสูง วัฒนธรรมกระแสนิยมของมวลชนจึงอยู่ตรงข้ามกับวัฒนธรรมชั้นสูง (Heilbrun, 1997; O'Barr, 2006) นักวิชาการให้ความสนใจวัฒนธรรมกระแสนิยม ในช่วงปลายศตวรรษที่ 19 ถึงต้นศตวรรษที่ 20 ซึ่งเป็นช่วงเวลาของการปฏิวัติอุตสาหกรรม ที่มีการขยายตัวของการผลิตสินค้าเพื่อมวลชนจำนวนมาก โดยเป็นสินค้าที่ผลิตออกมาเหมือนกันเพื่อตอบสนองต่อความต้องการของบริโภค เป็นช่วงเวลาในเมืองขยายตัวออกไป ผู้คนต้องการความสะดวกสบาย จึงมีความจำเป็นต้องผลิตสินค้าในคราวละมากๆ ให้เพียงพอต่อความต้องการในการบริโภค และประหยัดค่าใช้จ่ายต่อหน่วยการผลิต วัฒนธรรมแบบนี้จึงถูกมองว่าเป็นวัฒนธรรมบริโภคภายใต้ระบบตลาดและทุนนิยม โดยเฉพาะในสังคมอเมริกัน มีการผลิตสินค้าออกสู่ท้องตลาดโดยมีกลุ่มเป้าหมายเป็นมวลชนที่มีฐานะและรายได้ใกล้เคียงกัน กระแสการบริโภคสินค้าในสังคมอเมริกันถูกนำไปเชื่อมโยงกับสภาพแวดล้อม

ทางการเมืองของอเมริกันที่ประชาชนมีสิทธิและเสรีภาพ เป็นสังคมประชาธิปไตยที่อาศัยเสียงของประชาชนในการเลือกตั้ง ปรัชญาการณดังกล่าวสะท้อนให้เห็นว่า วัฒนธรรมกระแสนิยมเกี่ยวพันกับระบบทุนนิยม การผลิตสินค้าในอุตสาหกรรม และการเมืองแบบประชาธิปไตย (Crothers, 2021; Kidd, 2017) ทั้งนี้วัฒนธรรมกระแสนิยมมีความหมายที่สืบเนื่องมาจากความสัมพันธ์เชิงอำนาจ โดยมีส่วนเกี่ยวข้องและสัมพันธ์กับวัฒนธรรมมวลชน เนื่องจากกระบวนการผลิตในระบบอุตสาหกรรมสะท้อนให้เห็นความสัมพันธ์ของกลุ่มคนสองกลุ่มได้แก่ กลุ่มนายทุนหรือเจ้าของกิจการที่มีบทบาททางเศรษฐกิจ มีอำนาจทางการผลิต และสามารถชี้นำทางความคิด และกลุ่มแรงงานที่เป็นมวลชนจำนวนมาก ที่ยากจน ไม่มีอำนาจและถูกควบคุมในระบบทุนนิยม ความสัมพันธ์ระหว่างนายทุนกับแรงงานเป็นความสัมพันธ์เชิงอำนาจ ซึ่งนักคิดในสกุลแฟรงก์เฟิร์ต (Frankfurt School) เชื่อว่าแรงงานจะถูกเอารัดเอาเปรียบ ในขณะที่นายทุนจะได้ประโยชน์ มีนักคิดสำคัญหลายคน ที่สนใจศึกษาวัฒนธรรมนิยมของกลุ่มนี้ โดยเรียกว่า Frankfurt School ได้แก่ Max Horkheimer Theodor Adorno Walter Benjamin Leo Lowenthal และ Herbert Marcuse ในปีค.ศ.1947 Horkheimer และ Theodor ได้เสนอแนวคิดเรื่อง “อุตสาหกรรมวัฒนธรรม” (Culture Industry) โดยกล่าวว่า เป็นวัฒนธรรมที่เป็นผลผลิตจากอุตสาหกรรม เกิดมาจากการทำให้เหมือนกัน เช่น ภาพยนตร์ วิทยุ และนิตยสาร (Barbeito, 2014; Moore, 2014)

วัฒนธรรมกระแสนิยม (Popular Culture) หมายถึง วัฒนธรรมที่ได้รับการส่งผ่านจากกลุ่มผู้นำทางความคิด ซึ่งมีบทบาทในการชี้นำและสร้างอิทธิพลต่อสังคมโดยรวม ผ่านกระบวนการต่อรองทางอำนาจที่เกิดขึ้นระหว่างผู้ที่อยู่ในสถานะเหนือกว่าและผู้ที่ถูกกดทับ (Storey, 2006) กลุ่มผู้นำทางความคิดในบริบทนี้ ได้แก่ นักปราชญ์หรือผู้มีการศึกษาที่ดำรงอยู่ในหลากหลายวิชาชีพ ทำหน้าที่กำกับความคิด ความเข้าใจ และจัดระเบียบความสัมพันธ์ในสังคม แนวคิดดังกล่าวยังถูกนำไปประยุกต์ใช้เพื่ออธิบายอิทธิพลของสถาบันต่าง ๆ ที่มีบทบาทในการชี้นำ เช่น ครอบครัว การเมือง สื่อมวลชน ศาสนา และการศึกษา โดยวัฒนธรรมกระแสนิยมจึงอาจถูกมองว่าเป็นพื้นที่แห่งการแลกเปลี่ยนและการปะทะกันของอำนาจระหว่างสองฝั่ง ได้แก่ ผู้ใช้อำนาจ และผู้ที่อยู่อย่างมีเงื่อนไขใต้อำนาจนั้น ซึ่งความสัมพันธ์ดังกล่าวมักดำเนินไปในลักษณะ “ความสมดุลที่ประนีประนอม” (compromise equilibrium) ที่ไม่ได้เป็นการครอบงำอย่างเบ็ดเสร็จ หากแต่เปิดช่องให้เกิดการต่อต้านและสร้างความหมายใหม่ในระดับใดระดับหนึ่ง (Gramsci, 1999) ทั้งนี้แนวคิดเรื่อง hegemony ได้กลายเป็นฐานสำคัญในการวิเคราะห์วัฒนธรรมร่วมสมัย

โดยเฉพาะในขบวนการ “วัฒนธรรมศึกษา” (Cultural Studies) ที่ก่อตัวขึ้นในประเทศอังกฤษช่วงทศวรรษ 1950 โดยมีมหาวิทยาลัยเบอร์มิงแฮมเป็นศูนย์กลาง และเลือกใช้กรอบการศึกษาสหวิทยาการเพื่ออธิบายวัฒนธรรมในชีวิตประจำวัน ไม่ว่าจะเป็นวิทยุ โทรทัศน์ ภาพยนตร์ ดนตรี แฟชั่น หรือการแสดง การศึกษาวัฒนธรรมในกรอบนี้มุ่งเน้นการสำรวจความสัมพันธ์เชิงอำนาจที่แฝงอยู่ในกระบวนการผลิตและบริโภคภายใต้ระบบทุนนิยม โดยยอมรับว่าแม้ผู้บริโภคจะอยู่ในสถานะได้อำนาจ แต่ก็มิมีบทบาทในการต่อรอง สร้างความหมาย และส่งผลย้อนกลับต่อโครงสร้างอำนาจเช่นกัน (Fontana, 2008; Nieto-Galan, 2011) วัฒนธรรมกระแสนิยมในยุคทุนนิยมมักถูกมองว่าเป็นเครื่องมือของชนชั้นนำในการครอบงำมวลชน ผ่านการผลิตซ้ำอุดมการณ์ในสื่อและสินค้าทางวัฒนธรรม ซึ่งแนวคิดนี้จะสะท้อนผ่านมุมมองแบบวิพากษ์ที่เน้นบทบาทของระบบทุนและอำนาจนำ อย่างไรก็ตาม การศึกษาวัฒนธรรมสมัยนิยมในรุ่นหลังแสดงให้เห็นว่า ผู้บริโภคโดยเฉพาะกลุ่มเยาวชนมิได้เป็นเพียงผู้รับอิทธิพลอย่างเฉยเมย หากแต่มีบทบาทในการต่อรองความหมายและใช้สินค้าเชิงวัฒนธรรมเพื่อสร้างอัตลักษณ์ของตนเอง การแสดงออกของเยาวชนจึงมีลักษณะเป็นการต่อต้านหรือเบี่ยงเบนจากวัฒนธรรมกระแสหลักในระดับหนึ่ง (Hebdige, 2012)

จากมุดังกล่าว วัฒนธรรมสมัยนิยมจึงเป็นพื้นที่ของการแลกเปลี่ยนระหว่างผู้ผลิตกับผู้บริโภค ที่มีอาจควบคุมได้เบ็ดเสร็จโดยฝ่ายใดฝ่ายหนึ่ง ความซับซ้อนนี้สอดคล้องกับการวิพากษ์กระบวนการทำให้เป็นอเมริกัน (Americanization) ซึ่งเกี่ยวข้องกับการไหลของอิทธิพลทางวัฒนธรรมจากตะวันตกสู่ประเทศโลกที่สาม ภายใต้ภาพลักษณ์ของการพัฒนาและความทันสมัย โดยเฉพาะในยุคที่ข้อมูล เทคโนโลยี และอุดมการณ์สามารถเคลื่อนที่ข้ามพรมแดนได้อย่างรวดเร็ว แม้การไหลของวัฒนธรรมหลักจะยังคงดำรงอยู่ แต่โลกยุคโลกาภิวัตน์ได้เปิดช่องให้เกิดการไหลสวนทาง (contra-flow) ของวัฒนธรรมจากภูมิภาคที่เคยถูกมองว่าด้อยพัฒนาไปสู่ศูนย์กลางอำนาจเดิม ปรากฏการณ์เช่นนี้เป็นผลของ “ลักษณะข้ามชาติ” (transnationalism) ที่ทำให้พรมแดนของชาติมีอาจกำหนดขอบเขตของอิทธิพลทางวัฒนธรรมได้อีกต่อไป (Vertovec, 2009) สื่อ เทคโนโลยี และทุนทางวัฒนธรรม จึงไม่ไหลเพียงทางเดียวแต่เคลื่อนที่ไปมาอย่างซับซ้อนและหลายทิศทาง (Baud & van Schendel, 1997; Mitchell, 2016) นอกจากนี้ แนวคิดว่าการเป็น “ภาพสะท้อน” (reflect) หรือ “การหล่อหลอม” (shape) สังคมผ่านวัฒนธรรมกระแสนิยมยังคงเป็นข้อถกเถียงสำคัญ ทว่าการมองวัฒนธรรมในฐานะ “ภาพตัวแทน” (representation)

ได้กลายเป็นเครื่องมือในการทำความเข้าใจความเปลี่ยนแปลงของสังคมแต่ละยุค โดยเฉพาะในช่วงเวลาที่วัฒนธรรมกลายเป็นส่วนหนึ่งของชีวิตประจำวันอย่างแนบแน่น (อัมพร จิรัฐติกร, 2559)

อนึ่งการเคลื่อนไหว ตามแนวความคิดทำให้เป็นอเมริกันไม่ได้เกิดขึ้นจากความปรารถนาที่จะเผยแพร่ระบอบการปกครองแบบประชาธิปไตยในประเทศสหรัฐอเมริกา แต่เป็นความพยายามที่จะบูรณาการในระดับชาติในการที่จะพยายามที่จะให้ความช่วยเหลือในการเป็นเกราะป้องกันระบอบประชาธิปไตยนอกประเทศ ให้อุดพ้นจากภัยคุกคามจากแนวคิดที่แตกต่างออกไป (Kleinfeld, 2022) โดยมีประเทศสหรัฐอเมริกาเป็นผู้พยายามสร้างรากฐานนั้น ในขณะเดียวกันก็มีบทบาทในการเป็นผู้พิทักษ์สันติภาพของโลกผ่านทางการสร้างสรรค์แนวคิดชาตินิยมที่มีความลึ้นไหลและเป็นของสังคม มากกว่าที่จะเป็นแนวคิดชาตินิยมทางการเมือง หรือด้านเชื้อชาติ ในขณะเดียวกัน พบว่า แนวคิดอเมริกันนิยม ก็ยังมีความเกี่ยวข้องกับ แนวคิดคตินิยมด้านการแบ่งแยกดินแดนอยู่ (territorial sectionalism) ที่มีความมุ่งหมายด้านลบจะทำให้ชาติต่างๆ มีความเชื่อแบบเดียวกัน กลายเป็น รัฐเดียวที่มีความลึ้นไหล “a dynamic state” ซึ่งยังอยู่ในกระบวนการของการก่อรูปและการบูรณาการต่อไป ทั้งนี้มวลชนที่อาศัยอยู่ภายใต้ขอบเขตของประเทศสหรัฐอเมริกา จะได้รับการเตรียมทั้งทางด้านวัฒนธรรมประเพณี การศึกษา หรือประสบการณ์ เพื่อจะมีบทบาทสำคัญในโลกเสมือนใบใหม่ที่ลึ้นเชื่อในแนวคิดแบบอเมริกัน โดยเป็นความพยายามที่จะส่งเสริมความรู้สึกชาตินิยม แม้ไม่มีการสู้รบกับชาติใดก็ตาม อิงแนวคิดสิทธิพิเศษของความเป็นอเมริกา (Exceptionalism) ที่เชื่อในความพิเศษของชนชาติอเมริกันว่า สูงส่งล้ำหน้าเหนือชาติอื่นๆ ในโลก ทั้งด้านประชาธิปไตย เสรีภาพ และพัฒนาการความเป็นอยู่ (ชาญชัย อุ่มปัญญา, 2557) ซึ่งไม่เพียงแต่ส่งผลให้คนอเมริกันผูกพันกับชาติ กระตุ้นจิตสำนึกทุนนิยมประชาธิปไตย และขยายขอบเขตของแนวความคิดทำให้เป็นอเมริกันออกไปในสังคมโลก เพื่อความมั่นคงทางเศรษฐกิจ การเมือง และสังคม ของสหรัฐอเมริกาต่อไป (สุนทรยศ โล่ห์พัฒนานนท์ และคณะ, 2563)

อีกรูปลักษณะหนึ่งของการทำให้เป็นอเมริกันในบริบทโลกสมัยใหม่ คือการกลืนกลายทางชาติพันธุ์และอัตลักษณ์ระดับชาติ (racial and national assimilation) ซึ่งไม่ได้ดำเนินการผ่านอำนาจรัฐหรือระบบอาณานิคมโดยตรง หากแต่สอดแทรกอย่างแนบเนียนผ่านวัฒนธรรมการบริโภคในชีวิตประจำวัน โดยเฉพาะการบริโภคผลิตภัณฑ์ที่เป็นสัญลักษณ์ของความเป็นอเมริกัน

เช่น อาหารจานด่วน (fast food) เครื่องดื่ม และแบรนด์เสื้อผ้า ผู้คนในประเทศต่าง ๆ ที่มีพื้นฐานทางวัฒนธรรม ภาษา และระบบการเมืองแตกต่างกัน ล้วนสามารถเข้าถึงและเลือกบริโภคสินค้าดังกล่าวโดยเชื่อว่าเป็นการสะท้อนถึงความทันสมัย อิสรภาพ และความก้าวหน้าทางเศรษฐกิจแบบอเมริกัน การเลือกรับประทานอาหารจาก McDonald's หรือการดื่ม Coca-Cola จึงมิใช่เพียงการบริโภคสินค้า หากแต่เป็น “การกระทำเชิงสัญลักษณ์” ที่สะท้อนอัตลักษณ์แบบสากลผ่านการยึดโยงกับคุณค่าที่เน้นความรวดเร็ว ประสิทธิภาพ และเหตุผลนิยม ซึ่งเป็นองค์ประกอบสำคัญของอุดมการณ์ทุนนิยมเสรีในแบบอเมริกัน วัฒนธรรมการบริโภคเช่นนี้ กลายเป็นกลไกสำคัญในการสร้างแนวโน้มความเป็นวัตถุนิยม และเปลี่ยนแปลงรูปแบบชีวิตของผู้บริโภคในหลายประเทศทั่วโลก โดยเฉพาะในกลุ่มประเทศกำลังพัฒนา (Cleveland et al., 2022) ทั้งนี้การกลืนกลายทางวัฒนธรรมในลักษณะนี้ดำเนินไปโดยอาศัยแรงดึงดูดของวัฒนธรรมอเมริกันที่ถูกผลิตซ้ำผ่านสื่อโฆษณา และระบบตลาดเสรี ทำให้ผู้บริโภคจำนวนมากปรับเปลี่ยนพฤติกรรม รสนิยม และค่านิยมของตนเองโดยไม่รู้ตัว และหลงลืมรากเหง้าทางวัฒนธรรมเดิม การบริโภคผลิตภัณฑ์จากวัฒนธรรมอเมริกันจึงกลายเป็นกลไกทางอำนาจที่แผ่ร่นในชีวิตประจำวัน และเสริมสร้างการทำให้เป็นอเมริกันภายใต้เงื่อนไขของโลกาภิวัตน์ (Aysha, 2004)

ทั้งนี้ นอกจากการกลืนกลายทางวัฒนธรรมจะส่งผลเสียต่อวัฒนธรรมท้องถิ่นแล้วยังยังจัดว่าเป็นเรื่องที่ไม่ยุติธรรมสำหรับชาติที่เคยยึดมั่นในชนบประเพณีของตนที่กลับไปยอมรับการเปลี่ยนแปลง โดยเฉพาะในสิ่งที่ถูกชักจูงว่าใหม่กว่าและดีกว่าเท่านั้น ในลักษณะของการจำลองแต่การกลืนกลายของวัฒนธรรมอเมริกันได้กระทำการอย่างแยบยล ทำให้ในที่สุดแล้วประสบความสำเร็จในการกลืนกลายทางชาติพันธุ์ และชาตินิยม ในหลายดินแดนทั่วโลกให้กลายเป็นแบบอเมริกัน (Barbeito, 2014) นอกจากนั้น กระบวนการทำให้เป็นอเมริกันยังอยู่ในรูปลักษณะของการสอนภาษาอังกฤษ แต่เป็นภาษาอังกฤษแบบอเมริกัน ไม่ใช่แบบสหราชอาณาจักร ในขณะที่ภาษาเป็น ภาคส่วนหนึ่งที่สำคัญของการศึกษา ทั้งทางด้านสังคมวิทยา และการเมือง ทั้งในประเทศสหรัฐอเมริกาเอง และในดินแดนอื่นๆ ในกลุ่มคนที่ผ่านการกลายกลืนแล้ว จำต้องเข้าใจว่าช่วงเวลาที่สำคัญที่สุดที่จะทำให้ผู้อพยพได้รับการศึกษาทั้งทางด้านสังคมและการเมือง คือหนึ่งถึงสองปีแรก ที่จะทำให้เกิดความประทับใจได้มากที่สุด และจัดเป็นการปรับตัวในอนาคตที่สำคัญต่อสิ่งแวดล้อมใหม่ ดังนั้นจึงเห็นได้ชัดว่าเหตุใดต้องมีการห้ามใช้ภาษาต่างชาติในการพบปะในที่สาธารณะ โดยเฉพาะต้องมีการกำจัดสื่อที่ใช้ภาษาต่างชาติในประเทศสหรัฐอเมริกา (Hook &

Spanier, 2018) ดังนั้นภาษา (language) ซึ่งเป็นปัจจัยพื้นฐานสำคัญต่อการใช้ชีวิต เนื่องจากเป็นปัจจัยพื้นฐานที่ผู้คนใช้ในการติดต่อสื่อสารกัน และเป็นภาคส่วนหนึ่งของรัฐชาติ ในการที่จะประสบความสำเร็จในการทำความเข้าใจกับปัจจัยพื้นฐาน การผสมผสานข้ามวัฒนธรรม จริงๆ แล้วเป็นที่ทราบกันว่าไม่มีชาติใดต้องการให้มีการมีวัฒนธรรมอื่นมาผสมผสานกับวัฒนธรรมของตน ไม่ว่าจะเป็น อียิปต์ บาบิโลน เอเธนส์ โรม ฝรั่งเศส อังกฤษ ดังนั้น กระบวนการทำให้เป็นอเมริกันจึงสามารถทำผ่านการสอนภาษาอังกฤษ และสอนให้รู้จักมาตรฐานแบบอเมริกัน สถาบันทางการเมืองแบบอเมริกัน รวมถึงศีลธรรมของคนอเมริกัน ทำให้ประทับใจกับโอกาสที่ประเทศจะให้ได้ ทำให้รู้สึกต้องรับผิดชอบต่อประเทศ ด้วยการเสนอให้เป็นพลเมืองของอเมริกา ซึ่งต้องเรียนรู้เกี่ยวกับหน้าที่พื้นฐานดังนี้ 1) หน้าที่ของรัฐบาล 2) หน้าที่ของพลเมือง 3) การเป็นพลเมืองเป็นรางวัล 4) การกำกับดูแลด้านกฎหมาย (Gutfreund, 2017; Roosevelt, 2018)

จึงสรุปได้ว่าแนวคิดการทำให้เป็นอเมริกันมิได้ดำรงอยู่ในรูปแบบการครอบงำแบบตรงไปตรงมา หากแต่ซึมซาบอย่างแนบเนียนผ่านวาทกรรมการพัฒนา ภายใต้นโยบายระเบียบโลกใหม่หลังสงครามโลกครั้งที่สอง ซึ่งมีสหรัฐอเมริกาเป็นแกนนำ กระบวนการนี้ผูกโยงอุดมการณ์ประชาธิปไตยแบบเสรีนิยมเข้ากับแบบแผนชีวิต วัฒนธรรม ภาษา และระบบการศึกษาของสังคมไทยอย่างเป็นระบบ ทั้งในระดับโครงสร้างและจิตสำนึก โดยเฉพาะผ่านการสถาปนาภาษาอังกฤษแบบอเมริกันให้กลายเป็นเครื่องหมายของความทันสมัย จนกระทั่งการพัฒนาในรูปแบบอื่นถูกลดทอนความชอบธรรมลงอย่างเจียบงัน

2.1.3 พื้นที่ของหลักสูตรการสอนภาษาต่างประเทศ

สังคมสมัยใหม่ (Modern Society) มีการศึกษา (education) เป็นเครื่องมือสำคัญของรัฐที่ใช้ในการพัฒนาทรัพยากรบุคคลอันเป็นทุนสำคัญในการพัฒนาประเทศ จึงเป็นเรื่องจำเป็น และสำคัญสำหรับรัฐที่จะต้องดำเนินการจัดการศึกษา โดยเฉพาะอย่างยิ่งการจัดการศึกษาแก่เด็กและเยาวชนที่เป็นอนาคตของชาติ การจัดการศึกษาจึงมิได้เป็นเพียงนัยยะของการให้ความรู้เพื่อการรู้และการดำรงชีพของประชากรเท่านั้น แต่เป็นความสัมพันธ์เชิงอำนาจที่มีอยู่ในความสัมพันธ์ทางสังคม (อภิสิทธิ์พร ษณะรัตน์ และคณะ, 2559) โดยเฉพาะอย่างยิ่งการจัดการศึกษาแก่เด็กและเยาวชนที่เป็นอนาคตของชาติ การจัดการศึกษาจึงมิได้เป็นเพียงนัยยะของการให้ความรู้เพื่อการรู้และการดำรงชีพของประชากรเท่านั้น แต่เป็นความสัมพันธ์เชิงอำนาจที่มี

อยู่ในความสัมพันธ์ทางสังคม (อภิสิทธิ์ วรรณรัตน์ และคณะ, 2559) การสร้างคนให้มีวัฒนธรรม และระบบคุณค่าใหม่ที่สนองต่อการพัฒนาประเทศไปสู่ความทันสมัยสามารถทำได้โดยผ่านทางการขัดเกลาทางสังคม การจัดการเรียนการสอนการสอบให้คนมีคุณลักษณะของความเป็นคนทันสมัย (modern man) โดยล้างระบบความคิด ความเชื่อ และวัฒนธรรมดั้งเดิมออก โดยถือว่าเป็นความคิดที่ผิด แล้วใส่ชุดความคิด ความเชื่อใหม่เข้าไปแทน ในรูปของความรู้ (Latham, 2019) โดยใช้อำนาจในการปรับเทคนิคทางการศึกษา ที่เรียกว่า การปฏิรูปการศึกษา อันเป็นเรื่องของการใช้อำนาจ/ความรู้/ (power/knowledge) ทั้งนี้ในวาทกรรมการปฏิรูปการศึกษา ความรู้เป็นผลิตภัณฑ์สำเร็จรูป มีลักษณะตายตัว และมีไว้เพื่อฝึกปัญญา ดังนั้นหากผู้นำทางการศึกษาเห็นว่าชุดความรู้ใดไม่สามารถฝึกปัญญาได้แล้ว จำเป็นต้องได้รับการปฏิรูปให้ใช้ได้ดี เหมาะสมกับความต้องการของระบบเศรษฐกิจ สังคม และการเมือง (ศรีชัย พรประชาธรรม, 2549)

ช่วงปฏิรูปประเทศไปสู่อุดมการณ์ความทันสมัย เป็นยุคแรกเริ่มของการศึกษาแบบทันสมัย มีการสร้างโรงเรียน การศึกษาเป็นอู๋บายให้แก่อุดมการณ์รัฐชาติ เป็นการศึกษามวลชน เรียกได้ว่าเป็นระบบการศึกษาแบบสถาบัน ในสมัยรัชกาลที่ 5 การเรียนการสอนทำภายใต้ข้อจำกัดด้านความพร้อมของครู และผู้ที่เข้าเรียน การสอนความรู้ในระยะนี้จึงเป็นเพียงการสอนวิชาหนังสือ วาทกรรมการศึกษาในโรงเรียนให้อ่านออกเขียนได้ยังอ่อนกำลังและอยู่ในวงจำกัดมาก โดยอยู่เฉพาะในหมู่เจ้านาย ขุนนาง และลูกหลานผู้มีอันจะกินเท่านั้น วาทกรรมความรู้ดั้งเดิมจึงยังไม่ถูกเบียดขับนัก แต่ยังคงครอบงำพื้นที่อยู่ในชุมชน คือมีการผลิต ใช้ ถ่ายทอดและพอกพูนความรู้ภาษาไทยจึงยังมีวิญญาณ และมีพลัง สามารถปรับตัวให้เป็นเครื่องมือที่มีประสิทธิภาพสำหรับการสื่อความของคนไทยได้ ส่วนความรู้ในการทำอาชีพยังคงถ่ายทอดอยู่ในครัวเรือน ตัวระบบการศึกษาทำหน้าที่คัดคนเข้ารับราชการได้เพียงบางส่วน คนในชุมชนยังสืบทอดอาชีพเดิม (ณัฐพร นามวงษ์ และ เขมฤทัย บุญวรรณ, 2564) ทั้งนี้อาจกล่าวได้ว่า ตั้งแต่ พ.ศ. 2504 เป็นต้นมาเป็นจุดเริ่มต้นของการใช้การศึกษาเป็นเครื่องมือสำคัญของการพัฒนาประเทศ ตามนโยบายพัฒนาประเทศไปสู่ความทันสมัย ซึ่งให้ความสำคัญกับความเติบโตของระบบเศรษฐกิจและอุตสาหกรรม ในการนี้ระบบโรงเรียนจึงถูกกำหนดให้เป็นพื้นที่ผลิตกำลังคนตามความต้องการของภาคอุตสาหกรรม เนื้อหา สารความรู้ หลักสูตรที่สอนและถ่ายทอดกันในโรงเรียนล้วนมุ่งเน้นไปที่ความรู้วิชาการสมัยใหม่ วินัย ทักษะ ทักษะคิดรวมถึงอุปกรณ์เทคโนโลยี จำเป็นต้องสอดคล้องกับสังคมอุตสาหกรรม การจัดการเรียนการสอนมุ่งถ่ายทอดความรู้สำเร็จรูปตามแบบอย่างสังคม

ตะวันตก โดยครูผู้สอนซึ่งเป็นผลผลิตของการศึกษาแผนใหม่ทำหน้าที่เป็นผู้ถ่ายทอด ส่งผ่านความรู้ไปยังผู้เรียน ด้วยความเชื่อที่ว่า สังคมตะวันตกเป็นสังคมแห่งความเจริญ และมีการพัฒนาแล้ว ส่งผลให้การศึกษาในระบบโรงเรียนมีการกิจอย่างตรงไปตรงมาในการเร่งผลิตผู้มีการศึกษาเพื่อทำประโยชน์ให้กับระบบเศรษฐกิจ อุตสาหกรรม (มนทนา พิพัฒน์เพ็ญ, 2557) หลักสูตรการสอนภาษาต่างประเทศเป็นพื้นที่พิเศษในสังคมไทยสมัยใหม่ มีความสัมพันธ์เชิงอำนาจ ที่ผู้มีส่วนได้ส่วนเสียต่างให้ความหมาย และใช้พื้นที่พิเศษนี้แตกต่างกันไป และเป็นพื้นที่ที่ภาครัฐส่งต่ออุดมการณ์ทุนนิยมสู่ประชาชน จนทำให้ภาษาอังกฤษเท่านั้นที่เป็นภาพแทนของภาษาต่างประเทศอื่นในแวดวงการศึกษาสังคมศาสตร์และมนุษยศาสตร์ กลับมาให้ความสนใจในการศึกษา “พื้นที่” อีกครั้งตั้งแต่ปลายคริสต์ทศวรรษ 1980 เป็นต้นมา หลังจากที่หันกลับมาให้ความสนใจศึกษาเกี่ยวกับเรื่องของภาษา (the linguistic turn) ในคริสต์ทศวรรษ 1960 และหันกลับมาให้ความสนใจศึกษาเกี่ยวกับการตีความ (the interpretive) ในคริสต์ทศวรรษ 1970 โดยพื้นที่/สถานที่มีความสำคัญไม่น้อยไปกว่าเวลา กล่าวคือ เมื่อพื้นที่เปลี่ยน วิธีคิดเกี่ยวกับเวลาก็เปลี่ยนไป โดยมีนักวิชาการกลุ่มหนึ่งหันกลับมาให้ความสนใจศึกษาเรื่องราวเกี่ยวกับพื้นที่มากขึ้น (ไชยรัตน์ เจริญสินโอฬาร, 2560)

การศึกษาเชิงพื้นที่ดังกล่าวโดยมีวิชาภูมิศาสตร์ และรัฐศาสตร์เป็นศูนย์กลางในการเคลื่อนไหวเปลี่ยนแปลง และได้รับผลกระทบจากการเปลี่ยนแปลงครั้งนี้ โดยแยกออกเป็น 3 กระแสใหญ่ๆ ได้ ด้านภูมิศาสตร์การเมือง (Political Geography) ภูมิศาสตร์มนุษย์ (Human Geography) หรือภูมิรัฐศาสตร์ (Geopolitics) อย่างไรก็ตามในกระแสที่ 1 การกลับมาให้ความสนใจศึกษาภูมิศาสตร์การเมืองในครั้งนี้มีความแตกต่างจากในอดีตที่มุ่งศึกษาเรื่องของการสร้างเอกลักษณ์ หรือเอกลักษณ์/ตัวตน ของชาติบนฐานอย่างอื่นด้วย อาทิเช่น เชื้อชาติ ภูมิภาค และศาสนา เป็นต้น โดยเป็นเอกลักษณ์ที่ส่วนใหญ่ถูกเก็บกดปิดกั้นไว้จากกระบวนการสร้างเอกลักษณ์ของรัฐ-ชาติในอดีตซึ่งไม่มีที่ว่างให้กับความแตกต่างหลากหลายเลย ในกระแสที่ 2 การกลับมาให้ความสนใจภูมิศาสตร์มนุษย์ ที่มุ่งศึกษาพื้นที่ต่างๆ ของสังคมที่ถูกเก็บกดปิดกั้นไว้ แต่เป็นพื้นที่ที่สำคัญ เกี่ยวข้องและเป็นส่วนหนึ่งของชีวิตประจำวันของคนในสังคม จึงเป็นการศึกษาพื้นที่โดยตรง เกี่ยวกับกระบวนการ ขึ้นตอน และรายละเอียดในการผลิตสร้าง รวมถึงภาคปฏิบัติการต่างๆ ของพื้นที่เหล่านั้น นั่นคือศึกษาพื้นที่ในฐานะที่เป็นผู้กระทำ เป็นตัวสร้างเอกลักษณ์ ความหมายให้กับคนในสังคม ทั้งนี้จะให้ความสำคัญกับทฤษฎีทางด้านสังคมและวัฒนธรรม

มากกว่าทฤษฎีด้านภูมิศาสตร์หรือรัฐศาสตร์ ในกระแสที่ 3 การกลับมาให้ความสนใจภูมิรัฐศาสตร์ ที่มุ่งศึกษาพื้นที่ในฐานะที่เป็นผลผลิตของเทคนิควิทยาการในการถ่ายทอดการนำเสนอ การพูดถึง การเขียนถึง หรือการแสดงออกเกี่ยวกับพื้นที่ในรูปแบบต่างๆ (Norton & De costa, 2018) ดังนั้น ในกระแสนี้จึงมองพื้นที่มิใช่ในฐานะที่เป็นธรรมชาติ แต่ในฐานะที่เป็นสิ่งที่ถูกสร้างขึ้น (Construction) ของเทคนิควิทยาการในการนำเสนอแบบต่างๆ หรือในฐานะที่เป็นตัวถูกสร้างความหมาย (Signified) ในขณะเดียวกันพื้นที่ก็มีฐานะเป็นตัวสื่อ (Signifier) ด้วยเช่นกัน อาทิเช่น เมืองสร้างเอกลักษณ์ (Identity) ต่างๆ ขึ้นมามากมาย เช่น เมืองทำให้ถนนมีความสำคัญมากขึ้น เมื่อถนนเป็นหัวใจของวิถีแบบเมือง ดังนั้นกิจกรรมสาธารณะที่สำคัญ ของเมืองและของประเทศจะเกิดขึ้น หรือกระทำกันที่ถนนเป็นหลัก (จิณห์หรรษา ช่วยโชติ, 2557)

พื้นที่หรือความเป็นอาณานิคมมีความเกี่ยวข้องกันใน 3 ลักษณะ ได้แก่ 1) เกี่ยวข้องกับรูปแบบการจัดแบ่งประเภทของพื้นที่ออกเป็นส่วนต่างๆ และการจัดวางผู้คนหรือสิ่งต่างๆ ให้อยู่ตามตำแหน่งแห่งที่ 2) เกี่ยวข้องกับการสื่อความหมายเฉพาะด้วยเครื่องหมายเขตแดน 3) เกี่ยวข้องกับความพยายามในการควบคุมเหนือการเข้าถึงพื้นที่ (Paasi, 2003) ในขณะที่ “พื้นที่ ธรรมชาติและสิ่งแวดล้อม” เป็นพื้นที่เฉพาะแบบหนึ่งที่ Foucault เรียกตามความหมายว่า Heterotopia อันเป็นพื้นที่พิเศษที่เปิดให้มีการช่วงชิงการนำในการนิยาม และ/หรือ สร้าง ความหมายแบบต่างๆ ให้เกิดขึ้น อนึ่งโดยนัยนี้ ความหมายที่สั่นไหวและเปลี่ยนแปลงของสิ่งที่ เรียกว่า “ธรรมชาติและสิ่งแวดล้อม” คือ ประวัติศาสตร์ที่ว่าด้วยการต่อสู้ทางความคิดของมนุษย์ เองในเรื่องที่เกี่ยวกับธรรมชาติและสิ่งแวดล้อม ทั้งนี้การเมืองของธรรมชาติและสิ่งแวดล้อม ดังกล่าวจึงเป็นขบวนการของกลุ่มพลังต่างๆ ที่เข้าปะทะต่อสู้กันเพื่อสร้างค่านิยมในการจัดการ กับพื้นที่เพื่อช่วงชิงความหมาย จนกลายเป็นความขัดแย้งของคนในสังคมต่อไป (Paasi, 2003; ไชยรัตน์ เจริญสินโอฬาร, 2560)

แนวคิดเรื่อง “พื้นที่พิเศษ” (Heterotopia) ซึ่งสะท้อนถึงความสนใจในมิติของ “พื้นที่” ในฐานะที่เป็นเครื่องมือสำคัญของอำนาจ มิได้ปรากฏเด่นชัดในงานชิ้นหลักของนักปรัชญาฝรั่งเศส อย่างฟูโกต์ หากแต่แทรกอยู่ในคำบรรยาย คำนำและบทสัมภาษณ์ต่างๆ (Knight, 2017; Miller, 2015) การจัดวางพื้นที่ ทั้งในระดับทางกายภาพ เช่น โรงพยาบาล เรือนจำ หรือโรงเรียน ตลอดจน พื้นที่เชิงนามธรรม เช่น พื้นที่ของวาทกรรม หรือแม้แต่ร่างกายมนุษย์เอง ล้วนถูกทำให้สัมพันธ์กับ ระเบียบ ความรู้ และการควบคุมที่ Foucault มองว่า อำนาจไม่ได้ดำรงอยู่เพียงในสถาบัน แต่แทรก

ซึ่มีอยู่ในการจัดระบบและการให้ความหมายของพื้นที่ต่างๆ ในสังคม (Danaher et al., 2000; Dreyfus & Rabinow, 2014; Schirato & Danaher, 2020) ประวัติศาสตร์จึงมิใช่เรื่องของเหตุการณ์ที่ต่อเนื่องกัน หากแต่เป็นประวัติศาสตร์ของความรู้ วาทกรรม และพื้นที่ ที่สร้างและควบคุมความเป็นไปของมนุษย์อย่างลึกซึ้ง อนึ่งปรากฏการณ์ดังกล่าวสามารถสังเกตได้ชัดในระบบการศึกษาสมัยใหม่ ซึ่งดำเนินไปภายใต้กระบวนทัศน์แบบสมัยใหม่นิยม (Modernism) ที่มุ่งผลิตกำลังคนให้มีสมรรถนะตามมาตรฐาน ส่งผลให้ภาษาอังกฤษถูกยกระดับเป็นตัวแทนหลักของภาษาต่างประเทศ ขณะที่ภาษาอื่น เช่น ภาษาฝรั่งเศส ถูกผลักออกนอกพื้นที่ของเรื่องเล่าหลัก (ลดาวัลย์ มะลิไทย, 2560) ส่งผลให้ผู้เรียนที่สนใจภาษาฝรั่งเศสต้องอยู่นอกกรอบของวาทกรรมกระแสหลัก ทั้งยังเกิดการกระจุกตัวของอำนาจทางวัฒนธรรมกับกลุ่มที่เกี่ยวข้องกับภาษาอังกฤษ เช่น สถาบันสอบวัดระดับภาษา โรงเรียนกวดวิชา หรือองค์กรที่ต้องการพนักงานที่พูดภาษาอังกฤษได้ดี กลุ่มเหล่านี้มีสถานะเป็นผู้ครอบครองทุนเชิงวัฒนธรรม สามารถกำหนดรสนิยม แนวคิด และการให้คุณค่าในพื้นที่ทางสังคม ขณะเดียวกันก็ปิดกั้นอัตลักษณ์อื่นไม่ให้ปรากฏในพื้นที่นั้นได้ การจัดการเรียนการสอนในหลักสูตรภาษาต่างประเทศสามารถมองได้ว่าเป็นพื้นที่ของการต่อรองอุดมการณ์ ความเชื่อ และวัฒนธรรม ซึ่งมีได้จำกัดอยู่เพียงประเด็นทางภาษา แต่ยังครอบคลุมถึงความหมายทางสังคมและประวัติศาสตร์ Morris (2001) ได้เสนอกรณีศึกษาที่เชื่อมโยงศาสตร์ด้านหลักสูตรเข้ากับ Holocaust studies และทฤษฎีจิตวิเคราะห์ เพื่อสะท้อนว่า “หลักสูตร” ไม่เพียงเป็นชุดความรู้ที่จัดเตรียมไว้เท่านั้น แต่ยังเป็นเครื่องมือที่มีบทบาทในการกำหนดว่าความทรงจำใด ของกลุ่มใด จะถูกทำให้ปรากฏหรือถูกกดให้เงียบ โดยเฉพาะในกรณีของ the Holocaust ซึ่งถูกนำเสนอทั้งผ่านผลงานของนักประวัติศาสตร์และนักเขียนวรรณกรรม Morris ชี้ให้เห็นว่าการถ่ายทอดประสบการณ์ของมนุษย์ในเหตุการณ์ดังกล่าวมิได้เกิดจากการบันทึกข้อเท็จจริงเท่านั้น หากแต่แทรกซึมไปด้วยความรู้สึก จิตใต้สำนึก การบิดเบือน และการเลือกสื่อสารซึ่งมีผลต่อการประกอบสร้างความจริงของบุคคลและสังคม ดังนั้นหลักสูตรในสถาบันการศึกษาจึงทำหน้าที่เป็นกลไกหนึ่งที่แทรกแซงกระบวนการก่อรูปความทรงจำร่วม ซึ่งส่งผลต่อการเข้าใจตนเองของผู้เรียนว่าตนคือใคร มาจากไหน และมีที่ทางอย่างไรในสังคมปัจจุบัน การศึกษาดังกล่าวจึงชี้ให้เห็นว่า ความทรงจำมิใช่เรื่องของอดีตที่ถูกจัดเก็บไว้เฉย ๆ หากแต่มีบทบาทเป็นแกนกลางของการเรียนรู้ในยุคหลังสมัยใหม่ โดยเฉพาะเมื่อถูกบรรจุในหลักสูตรและกระบวนการเรียนการสอนที่มีเจตนาและอำนาจแฝงเร้น (Morris, 2001)

เห็นได้ว่าหลักสูตรเป็นเรื่องของการนำเสนอความจริงในบางแง่มุม แต่ไม่ได้เป็นภาพรวมหรือองค์รวมของความจริงทุกแง่มุม อย่างไรก็ตามไม่มีใครพูดหรือเข้าถึงความจริงได้ทั้งหมด องค์ความรู้ส่วนที่ปรากฏในหลักสูตรจึงเป็นเพียงความจริงจากบางแง่มุม การวิเคราะห์หลักสูตรในมุมมองหลังสมัยใหม่ชี้ให้เห็นว่า สิ่งที่ปรากฏในหลักสูตรมิใช่ข้อเท็จจริงที่เป็นกลางหรือเป็นความรู้ร่วมสากล หากแต่เป็นผลลัพธ์จากกระบวนการตีความ ประสบการณ์ส่วนบุคคล และกรอบคิดของผู้จัดทำหรือผู้เขียนหลักสูตรเอง (Kuboja & Ngussa, 2015) งานของ Morris (2001) ได้เสนอกรอบคิดสำคัญที่มองหลักสูตรในฐานะ "ตัวบท" (text) ซึ่งสะท้อนโครงสร้างอำนาจและวาทกรรมหลักในวงวิชาการ โดยเฉพาะอย่างยิ่งในประเด็นที่ว่า อะไรคือความรู้ที่ "ชอบธรรม" และใครคือผู้มีสิทธิกำหนดเนื้อหาที่ควรถูกสอนหรือตำราที่ควรถูกใช้งาน จากมุมมองดังกล่าว หลักสูตรจึงไม่อาจถือว่าเป็นสิ่งที่ปลอดอำนาจหรือปราศจากอคติ ตรงกันข้ามกลับแฝงไว้ด้วยกลไกทางวาทกรรมที่กดทับ หรือส่งเสริมความชอบธรรมให้กับกลุ่มใดกลุ่มหนึ่งในสังคม (ดรุณี ชูประยูร, 2556; อภิภา ปรัชญพฤทธิ, 2554) หลักสูตรยังสามารถทำหน้าที่เป็นพื้นที่ต่อรองทางวัฒนธรรม (competing sites of discourse) ที่กลุ่มต่าง ๆ ในสังคมใช้เป็นเวทีเพื่อผลักดันวาทกรรมของตนให้ได้รับการยอมรับในระดับวิชาการ ในกรณีของวาทกรรมตะวันตก รวมถึงอิทธิพลของกระแส Americanization นั้น Morris ได้เสนอให้นักการศึกษาและครูอาจารย์มีบทบาทเชิงวิพากษ์ต่อกระบวนการสร้างความชอบธรรมดังกล่าว โดยเฉพาะในส่วนที่นำไปสู่การกดทับเสียงของกลุ่มชายขอบหรือกลุ่มที่หลากหลายทางวัฒนธรรม การรื้อสร้างความสัมพันธ์เชิงอำนาจจึงกลายเป็นเป้าหมายที่สำคัญของการวิพากษ์หลักสูตร (Morris, 2001) ในบริบทนี้ ครูจึงมิใช่เพียงผู้สอนเนื้อหา หากต้องทำหน้าที่ในฐานะนักวิชาการที่มีจิตสำนึกทางสังคม (Aronowitz, 1991; Sassower, 1992) โดยเฉพาะการส่งเสริมให้ผู้เรียนพัฒนาทักษะทางความคิดในเชิงวิพากษ์และสะท้อนกลับ (critical and reflective thinking) เพื่อให้สามารถตั้งคำถามกับอำนาจ วาทกรรม และผลประโยชน์ทางการเมืองที่แฝงเร้นอยู่ในหลักสูตรได้อย่างมีวิจารณญาณ นอกจากนี้ ครูยังควรหมั่นทบทวนตนเอง สะท้อนกรอบความคิดและความเชื่อที่หล่อหลอมวิถีปฏิบัติของตน เพื่อทำให้การเรียนการสอนเป็นพื้นที่แห่งการเรียนรู้ร่วมกันอย่างมีความหมาย (ลดาวัลย์ มะลิไทย, 2560)

ดังนั้น ระบบการศึกษาของสังคมไทยสมัยใหม่จึงอยู่ภายใต้การควบคุมของภาครัฐผ่านมาตรฐานหลักสูตรและตำราเรียน รวมถึงการจัดการเรียนการสอนภาษาต่างประเทศ ระบบนี้เป็นพื้นที่ที่รัฐใช้ในการถ่ายทอดอุดมการณ์ทุนนิยมไปสู่ประชาชน โดยเฉพาะการส่งเสริมให้

ภาษาอังกฤษกลายเป็นตัวแทนหลักของ “ภาษาต่างประเทศที่ควรเรียนรู้” ด้วยข้ออ้างว่าจะส่งเสริมการพัฒนาประเทศได้มากกว่า (Phillipson, 1992; Crothers, 2021; พงศกร เมธีธรรม, 2560) ส่งผลให้บทบาทของครูภาษาฝรั่งเศสค่อยๆ ถูกลดทอน และความสำคัญของภาษาฝรั่งเศสในระบบการศึกษาก็ถูกทำให้ด้อยค่าลงผ่านการผลิตซ้ำของนโยบายและโครงสร้างหลักสูตร (Brady & Kennedy, 2013; Stabback, 2016; ลดาวัลย์ มะลิไทย, 2560) ในบริบทนี้จึงนำแนวคิด “พื้นที่พิเศษ” (Heterotopia) ตามทัศนะของ Michel Foucault มาใช้ในการอธิบายพื้นที่ที่เกี่ยวข้องกับความสัมพันธ์เชิงอำนาจ ซึ่งอาจปรากฏในรูปของการจัดระเบียบ จัดวาง ควบคุม หรือปิดกั้นพื้นที่บางประเภท ทั้งในเชิงกายภาพและเชิงสัญลักษณ์ (Foucault, 1971; Miller, 2015; Knight, 2017)

พื้นที่เหล่านี้สะท้อนบทบาทของอำนาจในการกำหนดความหมายและหน้าที่ของพื้นที่ต่างๆ อย่างไม่เท่าเทียม อย่างไรก็ตามการรวมตัวกันของครูภาษาฝรั่งเศสในลักษณะต่างๆ ก็อาจมองได้ว่าเป็น Heterotopia เช่นกัน เพราะเป็นพื้นที่ที่เปิดโอกาสให้ครูได้สร้างสรรค์ ปรับเปลี่ยน และต่อรองอำนาจทางวาทกรรมภายในระบบการศึกษา ครูเหล่านี้รวมตัวกันทั้งในรูปแบบทางการ เช่น สมาคมครูภาษาฝรั่งเศส มูลนิธิส่งเสริมภาษาฝรั่งเศสและฝรั่งเศสศึกษา และแบบไม่เป็นทางการ เช่น กลุ่มไลน์ กลุ่มเฟซบุ๊ก ที่ใช้ในการแลกเปลี่ยนองค์ความรู้และประสบการณ์การสอน สมาชิกของเครือข่ายเหล่านี้ประกอบด้วยครูจากทั้งในระบบและนอกระบบ ซึ่งมีกฎเกณฑ์หรือข้อตกลงร่วมกันในการดำเนินงาน (สมาคมครูภาษาฝรั่งเศสแห่งประเทศไทย, 2562) ทั้งนี้หลักสูตรที่จัดทำขึ้นยังมุ่งหวังให้ตอบสนองต่อการเปลี่ยนแปลงทางสังคมและเศรษฐกิจ รวมถึงสอดคล้องกับธรรมชาติของการจัดศึกษา ที่ผู้สอนต้องปรับปรุงกระบวนการสอนและประเมินกระบวนการสอนของตน เพื่อตอบสนองต่อความต้องการของผู้เรียนที่เปลี่ยนแปลง รวมถึงผลกระทบจากการเปลี่ยนแปลงทางเศรษฐกิจ สังคม และวัฒนธรรม โดยมุ่งหวังว่า หลักสูตรที่ได้รับการปรับปรุงให้เป็นไปตามความต้องการ และสอดคล้องกับความจำเป็นนั้นจะส่งผลให้การศึกษาเจริญก้าวหน้ายิ่งขึ้น ดังนั้นในการจัดทำหลักสูตร จึงต้องมีการทำงานร่วมกันกับหลายภาคส่วน เพื่อวางแผนร่วมกัน อาทิเช่น ที่ประเทศออสเตรเลียที่มีการจัดตั้งคณะกรรมการหลักสูตรขึ้น เพื่อทำหน้าที่ให้ข้อเสนอแนะในการปรับปรุงหลักสูตร และเป็นการกระตุ้นให้โรงเรียนได้วางแผนและจัดทำหลักสูตรระดับท้องถิ่นด้วยตนเอง โดยครูเป็นผู้มีส่วนได้ส่วนเสียที่มีบทบาทสำคัญ ยังมีครูจำนวนมากที่ขาดความสนใจและไม่เข้าร่วมในกิจกรรมพัฒนาหลักสูตรสถานศึกษา รวมทั้งครู ผู้ปกครอง และนักเรียนจำนวนมากขาดทักษะในการทำงานกลุ่มและการตัดสินใจร่วมกันในการปฏิบัติงานพัฒนา

หลักสูตรสถานศึกษา เช่นเดียวกับที่ประเทศแคนาดาซึ่งพบปัญหาว่าครูขาดประสบการณ์ และแรงจูงใจในการพัฒนาหลักสูตร เนื่องมาจากถูกควบคุมในการพัฒนาหลักสูตรโดยกลุ่มผู้มีความรู้ และมีอำนาจเพียงไม่กี่คน (Brady & Kennedy, 2013; Gouedard & Pont, 2020)

ผู้มีส่วนได้ส่วนเสียในหลักสูตรสถานศึกษา ได้แก่ นักเรียนและครอบครัว ชุมชน ครูผู้สอน เจ้าหน้าที่ สถาบันทางการศึกษา รวมถึงผู้บริหาร และรัฐบาล ซึ่งส่วนใหญ่เป็นผู้ที่มีอำนาจในการบริหารจัดการคน เงิน และงานเป็นสำคัญ ซึ่งอำนาจนี้ได้มาจากการแต่งตั้งให้ดำรงตำแหน่งเป็นผู้บริหาร การใช้อำนาจเหล่านี้กลับไม่เพียงพอที่จะรองรับการบริหารองค์กรท่ามกลาง การเปลี่ยนแปลงและผู้มีส่วนได้ส่วนเสียมากมาย การมีเครือข่ายผู้ปกครอง ทำให้ต้องทำงานแบบ เปิดกว้างมากขึ้น การมีระบบการประเมินภายนอก (Stabback, 2016) การมีระบบคัดเลือกเข้ารับ การศึกษารวมถึงการเปลี่ยนแปลงผู้กำหนดนโยบายด้านการศึกษาบ่อย อันเป็นผลมาจากปัจจัย ด้านการเมืองและการปกครอง ดังนั้น การบริหารที่ต้องคำนึงถึงผู้มีส่วนได้ส่วนเสียที่มากมาย เหล่านี้ ทำให้ผู้นำต้องมีวิสัยทัศน์ชัดเจนว่าทำให้โรงเรียนมีคุณภาพได้อย่างไร ซึ่งเป็นความต้องการ ร่วมของผู้มีส่วนได้ส่วนเสีย และจะต้องนำพาหรือได้รับการยอมรับจากผู้ร่วมงานในองค์กรเพื่อ ขับเคลื่อนการทำงานไปสู่ความสำเร็จ คือ คุณภาพตามความต้องการของผู้มีส่วนได้ส่วนเสีย ดังนั้น การได้รับการแต่งตั้งให้เป็นผู้บริหารที่สามารถควบคุมการเงินและงานได้จึงมิได้เป็นปัจจัยทำให้เกิดภาวะผู้นำ แต่ผู้นำในยุคใหม่จะต้องชี้แนะ สื่อสาร และสร้างการเรียนรู้ อันจะเป็นการลดช่องว่าง ระหว่างผู้นำกับผู้ตาม หรือทำให้ผู้ร่วมงานสามารถตามทันวิสัยทัศน์ของผู้นำได้ (Brady & Kennedy, 2013)

การพัฒนาหลักสูตรมีสิ่งที่จะต้องกระทำเป็นประการแรก คือการกำหนดความมุ่ง หมาย ในการกำหนดความมุ่งหมายจะต้องคำนึงถึงจิตวิทยา ปรัชญา เศรษฐกิจ การเมือง การ ปกครอง สังคม จริยธรรม วัฒนธรรม และเทคโนโลยีซึ่งแวดล้อมตัวผู้เรียน และข้อมูลเกี่ยวกับ สภาพแวดล้อมและความต้องการของผู้เรียน ข้อมูลที่ได้จากการพิจารณาปัจจัยดังกล่าวจะได้ นำมาใช้เป็นรากฐานในการเลือกเนื้อหาวิชา และประสบการณ์ในการเรียนรู้ที่จะนำเข้ามาบรรจุใน หลักสูตร เพื่อช่วยให้ผู้เรียนได้พัฒนาไปในทิศทางที่ได้กำหนดไว้ในความมุ่งหมาย อีกทั้งหลักสูตร ควรได้มาจากการศึกษาวิเคราะห์ข้อมูลพื้นฐานด้านต่าง ๆ อย่างรอบคอบ หลักสูตรควรพัฒนาให้ สอดคล้องกับสภาพปัญหาและความต้องการของผู้เรียนและสังคม หลักสูตรควรเกิดจากความ ร่วมมือของผู้มีส่วนเกี่ยวข้อง ผู้มีส่วนได้ส่วนเสีย (Stakeholder) พื้นฐานในการพัฒนาหลักสูตร

โดยทั่วไปประกอบด้วยพื้นฐาน 4 ด้าน ได้แก่ พื้นฐานด้านปรัชญา พื้นฐานด้านจิตวิทยา พื้นฐานด้านสังคมวิทยา และพื้นฐานด้านวิทยาศาสตร์และเทคโนโลยี (Kuboja & Ngussa, 2015) อีกทั้งการพัฒนาหลักสูตรสถานศึกษานั้นต้องคำนึงถึง 3 ปัจจัยหลัก คือ การสร้างแรงจูงใจให้ผู้มีส่วนร่วม การเสนอนวัตกรรมที่น่าสนใจและการให้ผู้มีส่วนร่วมได้รับผิชอบและมีความเป็นเจ้าของ ซึ่งจะมีปัจจัยสนับสนุนจากการใช้รูปแบบกิจกรรมต่างๆ การสร้างบรรยากาศของโรงเรียนที่เอื้ออำนวยมีบุคคลที่มีส่วนเกี่ยวข้องทั้งภายในและนอกโรงเรียนสนับสนุน มีทรัพยากร/ข้อมูลเพียงพอมีการจัดสรรเวลาที่เหมาะสมในการปฏิบัติงานร่วมกัน รวมทั้งมีการวางแผนที่จะพัฒนาความรู้ ความสามารถของผู้มีส่วนร่วมเกี่ยวกับ ทักษะการพัฒนาหลักสูตรและทักษะความสัมพันธ์ระหว่างบุคคล ซึ่งปัจจัยทั้งหมดนี้จะส่งผลให้การพัฒนาหลักสูตรสถานศึกษาประสบผลสำเร็จอย่างมีคุณภาพ (Stabback, 2016) หลักสูตรที่มีคุณภาพดีมักจะได้รับผลสำเร็จจากกระบวนการพัฒนาหลักสูตรที่มีคุณภาพดี ทั้งนี้กระบวนการที่ดี ได้แก่ มีการวางแผนและเป็นระบบ มีการบูรณาการและให้คำปรึกษา ดำเนินการโดยผู้เชี่ยวชาญด้านหลักสูตร มีวัฏจักรตามธรรมชาติ เน้นการพัฒนาหลักสูตรอย่างยั่งยืน ตัวหลักสูตรเอง การนำหลักสูตรไปใช้ การประเมินผล ของหลักสูตร (Gouedard & Pont, 2020)

2.1.4 ภาษาอังกฤษภาพแทนของภาษาต่างประเทศในสังคมไทย

การศึกษาปรากฏการณ์ทางวัฒนธรรมนอกจากประเด็นด้านอัตลักษณ์ ที่จะกล่าวถึงในหัวข้อต่อไป ประเด็นเกี่ยวกับวาทกรรม และภาพแทน นับเป็นประเด็นหลักที่นักวิชาการทั้งสายมนุษยศาสตร์ และสายสังคมศาสตร์ล้วนให้ความสำคัญ โดยเชื่อว่าจะสามารถให้คลี่ให้เห็นถึงความซับซ้อนของปฏิสัมพันธ์ระหว่างปรากฏการณ์ทางวัฒนธรรม และบริบททางสังคมได้ วาทกรรม (discourse) เป็นคำที่มีผู้นิยมใช้มากขึ้นในสังคมไทย เราจะได้ยินนักวิชาการ นักการเมือง หรือแม้กระทั่งนักแสดงพูดถึงคำนี้ หากแต่ความเข้าใจ และจุดมุ่งหมายในการใช้อาจคลาดเคลื่อนหรือแตกต่างกันไปตามแต่บริบท ทั้งนี้ในกรอบวัฒนธรรมศึกษา วาทกรรมเป็นกรอบความคิดที่นำเสนอผ่านวาทที่รายล้อมตัวเราในชีวิตประจำวัน อาทิ เช่น หนังสือพิมพ์ นิตยสาร ภาพยนตร์ โฆษณา และสื่อสังคมออนไลน์ ที่ต่างเป็นประจักษ์พยานที่แสดงให้เห็นถึงโลกทัศน์ หรือวิถีการมองโลกของแต่ละยุคสมัย ของแต่ละกลุ่มคนได้ (สุภาวรัชต์ เฉลิมทรัพย์, 2565)

เมื่อ “ความจริงในอุดมคติ” ไม่มีอยู่จริง หากแต่ความจริงเป็นสิ่งที่เกิดขึ้นจากบริบทและความสัมพันธ์ระหว่างความรู้กับอำนาจ ซึ่งการกำหนดสิ่งใดว่าเป็น “ความรู้” นั้น ย่อมสะท้อนถึงอำนาจในการกำหนดกรอบคิดของสังคม (Foucault, 1971; Hall, 2001) ความรู้จึงไม่เพียงเป็นกลาง หากเป็นผลจากการสถาปนาระบบแห่งความจริง (Regime of Truth) ที่ถูกทำให้เชื่อถือได้ผ่านกระบวนการต่าง ๆ ซึ่งรวมถึงวาทกรรมและกลไกการควบคุมที่ซ่อนตัวอยู่ (Foucault, 2012) วาทกรรมที่มีอำนาจจึงมีบทบาทในการกำหนดกรอบความจริงของยุคสมัยอย่างแนบเนียน ผ่านสิ่งที่เรียกว่า “ปฏิบัติการทางวาทกรรม” (Discursive Practices) ซึ่งไม่ได้ปรากฏในรูปของกฎหมายหรือบทลงโทษเท่านั้น แต่ปรากฏในชีวิตประจำวันผ่านตัวบท เช่น หนังสือพิมพ์ นิตยสาร โฆษณา ภาพยนตร์ และสื่อสังคมออนไลน์ ซึ่งต่างมีบทบาทในการทำให้ “ภาพแทน” (Representation) ที่นำเสนอสู่สาธารณะกลายเป็นกรอบความจริงที่ยากจะตั้งคำถาม (Arribas-Ayllon & Walkerdine, 2008; Peci et al., 2009) ดังนั้นคำกล่าวที่ว่าภาษาอังกฤษเป็นภาพแทนของภาษาต่างประเทศในสังคมไทย จึงเป็นวาทกรรมของสังคมไทยหลังสมัยใหม่ ที่ให้ค่าและความหมาย กับภาษาอังกฤษว่าเป็น “ภาพแทน” ของภาษาต่างประเทศในบริบทของสังคมไทยในยุคหลังสมัยใหม่ โดยจะเห็นได้จากภาคปฏิบัติการของวาทกรรมได้แก่ หลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน พ.ศ.2551 ที่กำหนดให้ผู้เรียนต้องเรียนภาษาต่างประเทศ แต่กลับกำหนดให้มีเพียง ภาษาอังกฤษ เท่านั้นที่เป็นภาษาต่างประเทศที่เป็นสาระการเรียนรู้พื้นฐาน หรือในการสอบเข้าศึกษาต่อ หรือในการทำงานในระดับสูง กำหนดให้มีการสอบวัดระดับภาษาอังกฤษ ที่ผู้สอบต้องสอบภาษาอังกฤษให้ได้คะแนนตามที่กำหนดด้วย จากแนวทางการศึกษาในเรื่องภาพแทน ที่แบ่งเป็นแนวทางหลัก 3 แนวทาง (Wetherell et al., 2001; เอกรัฐ เลหาทัยวาณิชย์, 2552) ได้แก่ 1) ภาพสะท้อน (reflective approach) เป็นแนวทางการศึกษาที่เชื่อว่าภาพแทนเป็น “ภาพสะท้อน” โดยสะท้อนให้เห็นถึงความหมายอยู่ในวัตถุ ผู้คน ความคิด หรือเหตุการณ์ที่อยู่บนโลกแห่งความจริง เหมือนกับกระจกที่สะท้อนความหมายที่แท้จริงซึ่งปรากฏอยู่บนโลก 2) เจตจำนง (Intentional Approach) เป็นแนวทางการศึกษาที่เชื่อว่าภาพแทนเป็น “ความตั้งใจหรือเจตจำนง” ที่ผู้เขียน ผู้แต่ง หรือผู้พูด เป็นคนกำหนดความหมายผ่านทางภาษา จึงมีความหมายตามที่ผู้เขียนตั้งใจที่จะให้ความหมาย 3) การประกอบสร้าง (Constructionist Approach) เป็นแนวทางการศึกษาที่เชื่อว่าภาพแทนเป็น “การประกอบสร้าง” โดยดำเนินการผ่านทางภาษา แนวทางนี้เชื่อว่า ไม่มีสิ่งใด หรือแม้กระทั่งปัจเจกผู้ใช้ภาษาคนใดจะสามารถคงความหมายต่างๆ ในภาษาไว้ได้ แท้จริงแล้วไม่มีความหมาย

ใด แต่เป็นเราที่สร้างความหมายขึ้นมาโดยใช้ระบบภาพแทน ซึ่งได้แก่ ความเข้าใจ (Concept) และสัญลักษณ์ (Sign) ต่างๆ (Hall & Du Gay, 1996; Hoda et al., 2012)

การจัดสอนภาษาต่างประเทศในสังคมไทย อยู่ภายใต้เจตน์จำนงของอุดมการณ์ทุนนิยม และการกำกับของตลาดแรงงาน โดยเป็นพื้นที่ของระบบความสัมพันธ์เชิงอำนาจในรูปของการจัดวาง จัดระบบระเบียบของพื้นที่ รวมถึงการเก็บกด ปิดกั้นผ่านการสร้างผลิต และจัดการกับพื้นที่ในรูปแบบต่างๆ หรือกำหนดบทบาทหน้าที่ให้กับพื้นที่ที่แตกต่างกันไป ทั้งนี้ในพื้นที่พิเศษนี้ บทบาทของครูภาษาฝรั่งเศส ถูกลดทอนลงภายใต้อุดมการณ์ทุนนิยมที่ผลิตซ้ำความด้อยค่าของการเรียนการสอนวิชาภาษาฝรั่งเศส เพื่อสถาปนาให้กลายเป็นความจริง ของสังคม ผ่านทางการสร้างภาคปฏิบัติทางสังคมว่า “ภาษาอังกฤษเท่านั้นที่เป็นภาพแทนของภาษาต่างประเทศที่ควรเรียนเหมาะสมสำหรับการพัฒนาประเทศ” ในยุคโลกาภิวัตน์ ภาพความเป็นธรรมชาติ เป็นกลางภายใต้การครอบงำของอุดมการณ์ทุนนิยม วาทกรรมทุนนิยมยังได้ผลิตซ้ำความเชื่อให้กับผู้คนในสังคม ให้ตัดสินคุณค่าชีวิตของตนเองและผู้อื่น ด้วยวิถีทางที่บุคคลบริโภคนิยม โดยประเมินบุคคลด้วยคุณค่าเชิงวัตถุนิยม อันมีอุดมการณ์ทุนนิยมเป็นฐานราก (พนารักษ์ ปรีดาภรณ์ และ นเรศน์ วงศ์สุวรรณ, 2552) บทบาทของภาษาฝรั่งเศสจึงเสื่อมถอยลงเรื่อยๆ ในสังคมไทย ทว่า “ภาษาอังกฤษ” กลับมีภาพลักษณ์ที่ดี ใครที่รู้ภาษาอังกฤษจะมีภาษีดีกว่าคนอื่น สามารถใช้ภาษาอังกฤษในการติดต่อสื่อสารกับคนต่างชาติ ต่างภาษา ต่างวัฒนธรรม รวมถึงเป็นเครื่องมือในการศึกษาหาความรู้วิทยาการ และในการประกอบอาชีพ แม้ว่าเป็นที่ทราบกันว่าการแพร่ขยายของภาษาอังกฤษมาพร้อมกับการแพร่ขยายจักรวรรดิอังกฤษ และอเมริกัน โดยมีจุดประสงค์หลักในการสร้างความสัมพันธ์เชิงอำนาจ การบังคับแย่งชิงดินแดน การสร้างความได้เปรียบทางการค้า การตัดดวงผลประโยชน์ และทรัพยากรจากประเทศที่ตกเป็นเมืองขึ้น หรือแม้แต่ประเทศอิสระอย่างประเทศไทย แต่คนทั่วไปกลับไม่จึกคิดว่าความสัมพันธ์เชิงอำนาจ และผลประโยชน์ได้แฝงตัวมากับภาษาอังกฤษด้วยเช่นกัน ชานดรา แมคเคย์ กล่าวว่า สิ่งที่เราสังเกตเห็นอย่างหนึ่งคือ ภาษาอังกฤษลดบทบาท และความสำคัญของภาษาอื่นในสังคม อีกทั้งวัฒนธรรมอังกฤษและอเมริกาที่แพร่ขยายไปพร้อมกับภาษาอังกฤษได้เริ่มมีอิทธิพลครอบงำอัตลักษณ์ทางวัฒนธรรมของชาติอื่น แต่สิ่งที่เห็นชัดเจนที่สุดคือ ภาษาอังกฤษได้กลายเป็นช่องทางหารายได้ และส่งเสริมความได้เปรียบทางเศรษฐกิจของเหล่าประเทศอำนาจอย่างอังกฤษและอเมริกา (McKay, 2002; กลวัชร เกษมโชค, 2564)

ภาษาอังกฤษได้เข้ามามีบทบาทต่อสังคมและการดำเนินชีวิตของประชาชนไทย ในสองลักษณะที่มีความคาบเกี่ยว และสอดคล้องกัน (Bennui & Hashim, 2014) ได้แก่ ภาษาอังกฤษคือภาษาแห่งความปลอดภัยและความมั่งคั่ง โดยเป็นช่วงที่ภาษาอังกฤษเข้ามาสู่ประเทศไทย พร้อมจักรวรรดิอังกฤษ ระหว่างการปฏิวัติอุตสาหกรรมในช่วงศตวรรษที่ 18 ที่ประเทศในกลุ่มทวีปยุโรป ต่างเร่งสร้างจักรวรรดิของตนให้ยิ่งใหญ่ด้วยการขยายอำนาจทางการเมือง การทหาร และเศรษฐกิจ ไปยังดินแดนต่างๆ ทั่วโลก อังกฤษได้เข้ามาปกครองเมืองท่าสำคัญบริเวณช่องแคบมะละกา โดยใช้เมืองเหล่านี้เป็นศูนย์กลางทางการค้าของบริษัทอินเดียตะวันออกแห่งอังกฤษ ภาษาและวัฒนธรรมของชาวอังกฤษได้เข้ามามีบทบาทในประเทศไทยพร้อมๆ กับการขยายอำนาจของจักรวรรดิอังกฤษมายังบริเวณช่องแคบมะละกา ชาตินะวันตกรวมทั้งอังกฤษได้มีการส่งทูตสันถวไมตรีมาเพื่อเจริญสัมพันธไมตรี ค้าขายแลกเปลี่ยนสินค้า แต่ล้วนเคลือบแฝงไปด้วยเป้าประสงค์ในการแสวงหาและยึดครองดินแดนที่อุดมสมบูรณ์ (พงศกร เมธีธรรม, 2560) พระบาทสมเด็จพระนั่งเกล้าเจ้าอยู่หัวทรงเห็นสัญญาณแห่งความไม่ชอบมาพากลของชาติตะวันตก และได้แสดงความห่วงใยบ้านเมืองไว้ แม้ว่าพระองค์จะทรงคาดการณ์ถึงจุดประสงค์ที่แท้จริงของชาติอังกฤษ และชาติตะวันตกอื่นๆ แต่กลับมิได้กีดกันการกระชับความสัมพันธ์ในด้านการค้า และไม่ได้ปฏิเสธที่จะเรียนรู้รับเอาองค์ความรู้ วิทยาการ รวมถึงภาษาของโลกตะวันตกเข้าสู่แผ่นดินสยาม เพราะทรงทราบดีว่า ชาติตะวันตกจะนำมาซึ่งความรุ่งเรืองทางการพาณิชย์ โดยเชื่อมโยงสินค้าการค้าขายสินค้าจากทั่วโลก อีกทั้งความรู้และวิทยาการต่างๆ ยังสามารถนำมาใช้เป็นเกราะป้องกันประเทศได้อีกด้วย และด้วยเหตุนี้บรรดาขุนนาง และอำมาตย์ของไทยในยุคล่าอาณานิยมต่างมองภาษาอังกฤษในฐานะที่เป็นภาษาที่ช่วยปกป้องคุ้มครอง และนำมาซึ่งความรุ่งเรืองมั่งคั่งมาสู่ประเทศชาติ ถึงแม้ว่าประเทศไทยจะรอดพ้นจากการตกเป็นเมืองขึ้น แต่ก็ผ่านวิกฤตครั้งนั้นอย่างยากลำบาก (Sukamolson, 1998; กลวัชร เกษมโชติ, 2564)

การวางกลยุทธ์ด้านความสัมพันธ์ระหว่างประเทศเพื่อดำรงไว้ซึ่งความเป็นอธิปไตยของชาติ โดยเฉพาะกับประเทศอังกฤษ และสหรัฐอเมริกา มีการถ่วงดุลอำนาจด้วยการทำสนธิสัญญาการค้าทั้งกับประเทศอังกฤษในปี พ.ศ. 2368 และกับประเทศสหรัฐอเมริกา ในปี พ.ศ. 2375 เหตุการณ์ดังกล่าวทำให้ประเทศไทยรับรู้ถึงความสำคัญของภาษาอังกฤษ ในฐานะที่เป็นภาษาที่จะช่วยปกป้องอธิปไตยของประเทศ และนำมาซึ่งความรุ่งเรืองมั่งคั่ง ต่อมาเมื่อประเทศมหาอำนาจในซีกโลกตะวันออก อย่างประเทศจีนยังพ่ายแพ้ต่อกองทัพทหารอังกฤษ ในช่วง

สงครามฝิ่น ในราวพ.ศ.2385 ความสำคัญของภาษาอังกฤษ และความยำเกรงของชาวไทยที่มีต่อชาติอังกฤษ จะเพิ่มมากขึ้นอย่างทวีคูณ (Peleggi, 2007) นอกจากนั้น ภาษาอังกฤษยังเป็นภาษาแห่งความก้าวหน้าและความทันสมัย ทั้งนี้คนไทยยังได้เรียนรู้ และรู้จักภาษาอังกฤษผ่านครูและอาสาสมัครสอนศาสนาชาวอเมริกัน ที่เดินทางมาเผยแผ่ศาสนาคริสต์นิกายโปรเตสแตนต์ ในช่วงศตวรรษที่ 1830 อีกด้วย ซึ่งตรงกับรัชสมัยพระบาทสมเด็จพระนั่งเกล้าเจ้าอยู่หัว อย่างไรก็ตาม บรรดาครูสอนศาสนาเหล่านี้ไม่สามารถโน้มน้าวให้ชาวไทยเปลี่ยนจากการนับถือศาสนาพุทธไปเป็นศาสนาคริสต์ได้ จึงเปลี่ยนบทบาทไปสู่การพัฒนาด้านการศึกษา การแพทย์ และวิทยาศาสตร์เทคโนโลยีสมัยใหม่ให้กับชาวไทยแทน หนึ่งในคณะผู้สอนศาสนาที่คนไทยรู้จักและคุ้นเคย คือหมอบรัดเลย์ นายแพทย์ชาวอเมริกันที่เป็นผู้ริเริ่มการพิมพ์อักษรไทยเป็นครั้งแรก และได้ตั้งโรงพิมพ์ และตีพิมพ์หนังสือพิมพ์ภาษาไทย และยังได้นำการผ่าตัดแผนใหม่ และการปลูกฝีป้องกันไข้ทรพิษสำเร็จเป็นรายแรกของประเทศไทยด้วย (Pearson, 2016; ญัฐพร นามวงษ์ และ เชมฤทธิ์ บุญวรรณ, 2564)

แม้ว่าในรัชสมัยของพระบาทสมเด็จพระจุลจอมเกล้าเจ้าอยู่หัว มีการเปิดประเทศติดต่อกับชาติตะวันตกอย่างกว้างขวาง และได้รับอิทธิพลทางความคิดในการพัฒนาประเทศไปสู่ความทันสมัยจากบรรดาชาวตะวันตกที่พระองค์ได้มีปฏิสัมพันธ์อย่างใกล้ชิด อย่างไรก็ตาม ทรรศนะวิเคราะห้ และวิพากษ์อย่างรอบคอบถี่ถ้วน และเปิดรับฟังความรอบข้างจากเหล่าพระบรมวงศานุวงศ์ ขุนนาง และอำมาตย์ เสมอ (เจตนา นาควัชระ, 2558) ยิ่งไปกว่านั้น ทรงหมดความศรัทธาต่อเหล่ามหาอำนาจชาติตะวันตกหลังจากที่แต่ละประเทศยกกองทัพมารุกราน และเข้ายึดครองแผ่นดินต่าง ๆ ในภูมิภาคเอเชีย และเอเชียตะวันตกเฉียงใต้ จึงทรงมองโลกตะวันตกทั้งในฐานะที่เป็นภัยคุกคามต่อความเป็นเอกราชของชาติ และต่ออัตลักษณ์ทางเชื้อชาติ ศาสนา และวัฒนธรรมของไทย จึงทรงมีพระราชกระแสรับสั่งเตือนสติคนไทยให้ระมัดระวังในการนำแนวคิด แนวปฏิบัติ และอุดมคติของโลกตะวันตกมาใช้ในการพัฒนาประเทศ โดยการนำพาประเทศไปสู่ความก้าวหน้าทันสมัยต้องไม่ส่งผลกระทบต่ออัตลักษณ์ของชาติ และความทันสมัยต้องเป็นไปเพื่อการสร้างความเข้มแข็งให้แก่อัตลักษณ์ และความเป็นน้ำหนึ่งใจเดียวกันของชาติ เพื่อที่จะสามารถตอบสนองสอดคล้องกับขนบธรรมเนียมประเพณีของชาติ เพื่อที่จะสามารถต่อกรและทานอำนาจของชาติตะวันตกได้ พระองค์ไม่เพียงแต่ว่าจ้างครูต่างชาติมาสอนภาษาอังกฤษในพระราชวัง แต่ยังทรงให้ทุนการศึกษาแก่ขุนนาง ข้าราชการ และสามัญชนไทย เพื่อไปศึกษาต่อยังประเทศในทวีป

ยุโรปและสหรัฐอเมริกา ในช่วงระหว่างปี พ.ศ. 2436 – 2474 ซึ่งส่งผลให้ภาษาอังกฤษเข้ามามีบทบาทในสังคมไทย โดยเฉพาะโอกาสที่จะเติบโตในทางราชการ และโอกาสที่จะได้รับการศึกษาในระดับที่สูงขึ้น และสิ่งที่เห็นได้ชัดเจนที่สุดคือในปี พ.ศ. 2464 ทางรัฐบาลได้มีการประกาศนโยบายให้โรงเรียนทุกโรงเรียนในการกำกับของรัฐบาลเปิดสอนภาษาอังกฤษเป็นวิชาบังคับ (Baker et al., 2022; พงศกร เมธีธรรม, 2560)

ตลอดระยะเวลาที่ผ่านมา ภาษาอังกฤษไม่ได้มีบทบาทเฉพาะในโรงเรียนหรือการศึกษาภาคบังคับเท่านั้น แต่ยังขยายความสำคัญเข้าสู่บริบทของสังคมไทยในวงกว้างมากขึ้นเรื่อย ๆ โดยเฉพาะอย่างยิ่งในช่วงที่ประเทศไทยมีการเติบโตทางเศรษฐกิจ การท่องเที่ยว และการลงทุนจากบริษัทข้ามชาติ ภาษาอังกฤษในฐานะภาษาต่างประเทศจึงกลายเป็นหนึ่งในคุณสมบัติสำคัญที่ผู้ประกอบการใช้เป็นเกณฑ์ในการรับสมัครและคัดเลือกบุคลากร (Graddol, 2008) พร้อมกันนี้ ยังถูกนำมาใช้เป็นภาษาหลักร่วมกับภาษาไทยในกระบวนการพัฒนาทรัพยากรมนุษย์ ทั้งในการอบรมขั้นสูงของหน่วยงานรัฐและเอกชน ตลอดจนการประเมินผลการปฏิบัติงานและการเลื่อนขั้นของพนักงานภาษาอังกฤษจึงกลายเป็นภาษาต่างประเทศอันดับหนึ่งที่คนไทยทุกระดับชั้นเลือกที่จะเรียนเพื่ออนาคตที่ดีขึ้นทั้งในด้านการศึกษาและประกอบอาชีพ (Kitsou, 2016) ยิ่งเมื่อกฎบัตรอาเซียน ข้อ 34 ของประชาคมเศรษฐกิจอาเซียน 2558 บัญญัติให้ภาษาที่ใช้ในการทำงานของอาเซียน คือภาษาอังกฤษ ซึ่งหมายความว่าในการใช้ภาษาอังกฤษในการสื่อสารระหว่างกันในการทำงานร่วมกันของเจ้าหน้าที่รัฐบาลตลอดจนองค์กรและหน่วยงานต่าง ๆ ที่เกี่ยวข้อง ทั้งภาครัฐและเอกชน ที่มีความหมายกว้างไกลไปถึงทุกส่วนของประชาคมอาเซียนด้วย นั่นคือ ประชาชนพลเมืองใน 10 ประเทศอาเซียนจะต้องใช้ภาษาอังกฤษกันมากขึ้น นอกเหนือจากภาษาประจำชาติหรือภาษาประจำถิ่นของแต่ละชาติ แต่ละชุมชนเอง (พงศกร เมธีธรรม, 2560)

ภาครัฐโดยกระทรวงศึกษาธิการได้กำหนดยุทธศาสตร์ พ.ศ. 2555 เพื่อการพัฒนาอย่างยั่งยืน โดยมีมาตรการสำคัญประการหนึ่ง ได้แก่ การรณรงค์การเรียนรู้ภาษาอังกฤษเป็นภาษาต่างประเทศหลัก เพื่อรองรับการเป็นประชาคมอาเซียน และประชาคมโลก และประกาศให้ปี พ.ศ. 2555 เป็นปีแห่งการใช้ภาษาอังกฤษในโรงเรียน เพื่อกระตุ้นและส่งเสริมให้โรงเรียนในสังกัดกระทรวงศึกษาธิการจัดทำกิจกรรมส่งเสริมการเรียนการสอน และการใช้ภาษาอังกฤษในโรงเรียน อีกทั้งในยุคโลกาภิวัตน์ ภาพความเป็นธรรมชาติ เป็นกลาง และเป็นประโยชน์ต่อชาวโลกของภาษาอังกฤษ เห็นได้ชัดเจน และเป็นที่ยอมรับมากขึ้น ผ่านคุณค่าหลัก 3 ประการ ได้แก่ ความเป็น

สากล ความสามารถในการแข่งขัน และการเพิ่มโอกาสทางเศรษฐกิจให้กับคนที่รู้ภาษาอังกฤษ ในสังคมไทยภาษาอังกฤษถูกผูกโยงเข้ากับความเป็นสากล และการได้รับการยอมรับในเวทีระหว่างประเทศ นอกจากนี้สถานะอันสูงส่งของภาษาอังกฤษเห็นได้จากการยกย่องนับถือคนที่พูดภาษาอังกฤษได้ดี โดยเฉพาะคนที่พูดได้ในสำเนียงของ “เจ้าของภาษา” จึงมีปรากฏการณ์ที่คนที่พูดภาษาอังกฤษปนภาษาไทยมากมายเพื่อแสดงสถานะอันสูงส่งของตน หลักสูตรภาษาอังกฤษในประเทศไทยมีฐานะสูงส่งกว่าหลักสูตรภาษาไทย ได้รับค่าสอนมากกว่า การเรียกหลักสูตรที่ใช้ภาษาอังกฤษเป็นเครื่องมือในการสอนว่า “International Program” แทนที่จะเรียกว่า “English Program” เป็นการสื่อถึงการยอมรับว่าภาษาอังกฤษเป็นภาษาสากล เป็นภาษานานาชาติ โดยไม่ได้หยุดคิดที่จะตั้งคำถามต่อสถานภาพนี้ของภาษาอังกฤษแต่อย่างใด ภาษาอังกฤษในฐานะภาษาสากลจึงเป็นทั้งเทคโนโลยีทางสังคม และเทคโนโลยีของอำนาจในขณะเดียวกัน (ไชยรัตน์ เจริญสินโอฬาร, 2560)

2.1.5 การเรียนการสอนภาษาฝรั่งเศสในสังคมไทย

ภาษาฝรั่งเศสได้รับการเผยแพร่โดยคณะมิชชันนารีฝรั่งเศสที่เข้ามาในสยามครั้งแต่สมัยสมเด็จพระนารายณ์มหาราช โดยมีหลักฐานทางประวัติศาสตร์ ระบุว่าบาทหลวงชาวคริสต์ได้เดินทางมาถึงอยุธยาในปี พ.ศ. 2205 ต่อมาชาวฝรั่งเศสจำนวนมากได้เดินทางมาค้าขาย เจริญสัมพันธไมตรีทางการทูต รวมถึงสร้างความสัมพันธ์ทางศาสนาและวัฒนธรรม จนทำให้เกิดการแลกเปลี่ยนทางวัฒนธรรมระหว่าง 2 ประเทศ นำไปสู่ความคุ้นเคยกับภาษาฝรั่งเศส ที่ขุนนางใช้เป็นสื่อกลางในการติดต่อทางการทูต และการค้ากับฝรั่งเศส ภาษาฝรั่งเศสจึงเริ่มเข้ามามีบทบาทในวัฒนธรรมการศึกษาของสยาม นอกจากนี้ยังมีชุมชนชาวฝรั่งเศสที่มีโบสถ์คริสต์ศาสนาตั้งอยู่ด้วย อย่างไรก็ตามการเผยแพร่ศาสนายังไม่ประสบความสำเร็จมากนัก (ปรีดี พิศภูมิวิถี, 2552) ระหว่าง พ.ศ. 2411 – 2453 ที่มีมิชชันนารีฝรั่งเศส คณะมิชชันนารีต่างประเทศแห่งกรุงปารีส ได้เข้ามาลงหลักปักฐานอย่างเข้มแข็ง พร้อมกับการพัฒนาวิชาการในยุคของพระสังวราช ฌอง-หลุยส์ เวย์ ผู้สถาปนาระบบการศึกษาตะวันตกในสยาม และจัดตั้งโรงเรียนนานาชาติ ในช่วงเดียวกับที่สยามปฏิรูปประเทศ อีกทั้งยังดำรงตำแหน่งสมาชิกกิตติมศักดิ์ของสยามสมาคม ซึ่งมีผลจากการเปิดรับชาติตะวันตก การติดต่อสื่อสารย่อมต้องอาศัยนักแปลและล่าม ไม่ว่าจะเป็นเรื่องการเจรจาต่อรอง

การลงนามในสนธิสัญญา ที่ต้องกระทำถึง 3 ภาษา ได้แก่ ภาษาไทย ภาษาอังกฤษ และภาษาฝรั่งเศส ซึ่งการแปลจำเป็นต้องมีความรู้ทั้งภาษาต้นทาง และภาษาปลายทางเป็นอย่างดี และจำเป็นต้องมีพจนานุกรมที่ใช้เป็นเครื่องมืออย่างดี ทั้งนี้บทบาทด้านการแปลของคณะมิสชันนารีฝรั่งเศส ทั้งในการจัดทำพจนานุกรม การแปลวรรณกรรม และการจัดการศึกษาวิชาการแปล เป็นจุดเริ่มต้นของการเรียนการสอนภาษาฝรั่งเศส และเป็นการเชื่อมความสัมพันธ์ฝรั่งเศส - ไทย แม้ในช่วงเวลาดังกล่าวกำลังมีเรื่องบาดหมางกับรัฐบาลสยาม แต่ศาสนจักรกลับได้สร้างคุณูปการให้กับไทย ทั้งในด้านภาษา และการศึกษา (กันตพงศ์ จิตต์กล้า, 2557)

จากรายงานการวิจัยเรื่องสถานภาพเอกสารด้านฝรั่งเศส - ไทยศึกษาในประเทศไทย โดยกรรณิกา จรรย์แสง และคณะ และรายชื่อผู้เสนอบทความในวารสารสยามสมาคม ช่วงระหว่างปี พ.ศ. 2447 - 2453 พบว่าคณะมิสชันนารีฝรั่งเศสเป็นอีกกลุ่มบุคคลหนึ่ง ที่เข้ามาอยู่ในสยามครั้งแต่สมัยสมเด็จพระนารายณ์มหาราช ต่อมาในสมัยพระจอมเกล้าเจ้าอยู่หัว ขณะทรงผนวชทรงมีพระสหายเป็นบาทหลวงฝรั่งเศสนามว่า พระสังฆราชปัลเลอกัวซ์ ซึ่งเป็นผู้เรียบเรียงพจนานุกรมศัพท์ พะจะนะ พาสา ไทย ส่วนพระสังฆราช ฌอง-หลุยส์ เวย์ เป็นผู้มิชชันนารีต่อสยามสมาคมในฐานะผู้ให้ความรู้เกี่ยวกับไวยากรณ์ และการเรียนภาษาไทย ซึ่งแสดงให้เห็นว่ามิสชันนารีฝรั่งเศสจำนวนหนึ่งเป็นผู้ที่มีความรู้ในภาษาแม่ และภาษาในประเทศปลายทางที่ตนพำนักอยู่ ในสมัยพระจุลจอมเกล้าเจ้าอยู่หัว เริ่มมีการปฏิรูปการปกครองแบบรวมศูนย์อำนาจเข้าสู่ส่วนกลางด้วยวิธีการจัดตั้งหน่วยงานขึ้นใหม่ 12 กระทรวง การบริหารประเทศต้องอาศัยงานหนังสือมากขึ้น เนื่องจากต้องติดต่อกับนานาชาติ และการทำงานต้องอาศัยผู้ที่มีความคิดความอ่านสมัยใหม่ จึงมีความจำเป็นในการสร้างกำลังคนรุ่นใหม่มารองรับ ดังนั้นการศึกษาในสมัยนั้นจึงเปลี่ยนใจหนีไปจากการศึกษาในวังหรือในวัด มาเป็นการจัดการเรียนการสอนในโรงเรียน มีหลักสูตรการเรียนการสอน มีแบบเรียน มีการสอบ และการสอนภาษาฝรั่งเศสก็เริ่มต้นเข้าสู่ระบบการศึกษาไทยในยุคนี้ (กันตพงศ์ จิตต์กล้า, 2557) โรงเรียนอัสสัมชัญเป็นสถานศึกษาแห่งแรกในประเทศไทยที่เปิดสอนภาษาฝรั่งเศสและริเริ่มการฝึกฝนทักษะการแปลฝรั่งเศส - ไทย และไทย - ฝรั่งเศสอย่างเป็นทางการ โดยนักเรียนโรงเรียนอัสสัมชัญเป็นผู้มีความรู้ในภาษาต่างประเทศทั้งสองภาษา และภาษาไทย สำหรับสตรีในเขตพระนคร ที่แม้ว่าจะไม่มีบทบาทในวงราชการ แต่บางส่วนสมัครเข้าเรียนในโรงเรียนของคณะภคินีฝรั่งเศส ด้วยกระแสรับเอาวัฒนธรรมตะวันตกเข้ามา ผู้ปกครองหัวสมัยใหม่ตระหนักถึงการศึกษาในระบบโรงเรียน และความรู้ภาษาอังกฤษและฝรั่งเศสซึ่งเป็น

ภาษาต่างประเทศที่สำคัญในขณะนั้น นอกจากนี้ยังได้รับการฝึกหัดการเรือนและหน้าที่สตรี ดังนั้นนักเรียนในรั้วคอนแวนต์จึงเพิ่มขึ้นทุกปี ระหว่างปี พ.ศ. 2488 – 2493 มีสตรีชาวสยามเข้าเรียนในโรงเรียนอัสสัมชัญคอนแวนต์ 45 คน ทั้งนี้ทุกคนที่โรงเรียนเครือคณะเซนต์ปอล เดอ ชาร์ตร์จะได้รับการฝึกฝนทักษะการแปลเช่นเดียวกับนักเรียนชายในโรงเรียนอัสสัมชัญ (อัสสัมชัญ คอนแวนต์, 2548)

การจัดการเรียนการสอนภาษาฝรั่งเศสในประเทศไทยมีความแตกต่างกันในแต่ละยุคสมัย ทั้งนี้หลักสูตรตั้งแต่ พ.ศ. 2498 ถึง 2503 เป็นหลักสูตรที่เริ่มให้ความสำคัญกับการสอนรายวิชา ที่เน้นสมรรถนะการฟัง พูด อ่าน เขียน ส่วนหลักสูตร 2524 มีการพัฒนาต่อยอดขึ้นไป โดยคาดหวังให้การเรียนภาษาฝรั่งเศสยังต้องสามารถใช้เป็นเครื่องมือแสวงหาความรู้เพื่อการเรียนในระดับที่สูงขึ้น รวมถึงการใช้ภาษาเพื่ออาชีพ ต่อมาในยุคของการปฏิรูปการศึกษา ตามพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2542 พร้อมกับหลักสูตรการศึกษาขั้นพื้นฐานในปี 2544 มีการจัดหลักสูตรแกนกลางในการศึกษาขั้นพื้นฐาน ที่นักเรียนทุกคนจะต้องเรียนวิชาแกน (Core Subject) ร้อยละ 70 และเรียนวิชาภาษาต่างประเทศ เป็นวิชาเลือก ร้อยละ 30 โดยภาษาฝรั่งเศสเป็นหนึ่งในวิชาเลือกที่จัดขึ้นตามความพร้อมและศักยภาพของโรงเรียน ซึ่งเป็นจุดเปลี่ยนที่สำคัญ ทำให้จำนวนผู้เรียนภาษาฝรั่งเศสตามโรงเรียนต่าง ๆ ลดน้อยลง นอกจากนั้นเนื่องจากมีกระแสความนิยมของภาษาอื่น ๆ เข้ามาด้วย ทำให้นอกจากภาษาอังกฤษแล้ว ภาษาฝรั่งเศสต้องแข่งขันกับอิทธิพลของภาษาจีน ญี่ปุ่น เกาหลี โดยมีผู้เรียนภาษาฝรั่งเศส 40,000 กว่าคน ในโรงเรียน 300 กว่าแห่ง ซึ่งหากมองในด้านการกำกับเชิงนโยบายของประเทศ ที่ไม่ได้ให้ความสำคัญต่อการบริหารจัดการด้านการจัดการเรียนการสอนภาษาต่างประเทศเท่าใดนัก แม้ว่าการเรียนภาษาต่างประเทศอาจส่งผลต่ออนาคตของประเทศใน 10 หรือ 20 ปี การเรียนการสอนภาษาเป็นไปตามกระแสและความนิยมเท่านั้น ไม่มีการกำกับในเชิงนโยบายให้เกิดแรงจูงใจให้นักเรียนสนใจเรียนภาษาต่างประเทศอื่นๆ มากขึ้น โดยในพ.ศ. 2556 มีจำนวนนักเรียนภาษาฝรั่งเศสลดลงเหลือ 23,000 กว่าคน จาก โรงเรียน 242 แห่ง ซึ่งเป็นโรงเรียนในสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน (สพฐ.) 212 แห่ง โรงเรียนเอกชน 30 แห่ง มีจำนวนครูในสังกัด สพฐ. 416 คน ซึ่งเป็นครูที่ใกล้เกษียณ อายุประมาณ 50-60 ปี ซึ่งจำเป็นต้องหาครูรุ่นใหม่มาทดแทน (ชินภัทร ภูมิรัตน, 2556; สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติ, 2543)

บทบาทการจัดการเรียนการสอนภาษาฝรั่งเศสในประเทศไทยมีความแตกต่างกันไปตามเหตุการณ์ทางประวัติศาสตร์ ที่มีส่วนสำคัญในการกำหนดบทบาทของภาษาฝรั่งเศสว่าจะดำเนินไปเช่นไร หรือมีความสำคัญอย่างไร โดยที่การศึกษาภาษาฝรั่งเศสในสังคมไทยยังคงดำเนินอยู่ตามแบบแผนของชาวตะวันตก อาทิเช่น ยังคงเปิดสอนในโรงเรียนประจำ หรือในโรงเรียนที่มีการว่าจ้างชาวฝรั่งเศสมาช่วยสอน และใช้แบบเรียนที่ชาวตะวันตกนำมาประยุกต์ใช้ (ปรีดี พิศภูมิวิถี, 2552) จากความร่วมมือในระดับทวิภาคีระหว่างหน่วยงานต่างๆ แสดงให้เห็นว่าบทบาทของภาษาฝรั่งเศสได้กลายเป็นเครื่องมือสากล และเป็นสื่อกลางในการติดต่อประสานงานระหว่างประเทศไทย และฝรั่งเศสมากขึ้นกว่าเดิม เพราะในช่วงแรกของการรับความร่วมมือจากต่างประเทศใช้ภาษาอังกฤษเป็นหลัก ยิ่งไปกว่านั้นการก่อตั้งสมาคมครูภาษาฝรั่งเศสแห่งประเทศไทยในปี พ.ศ. 2520 เป็นจุดเปลี่ยนแปลงของการส่งเสริมภาษาฝรั่งเศสในประเทศไทยให้เข้าสู่ระบบการศึกษามากขึ้น โดยได้เกิดความเปลี่ยนแปลงในเรื่องของการรับรู้เรื่องภาษาฝรั่งเศสมากขึ้น อาทิ ภาษาฝรั่งเศสมิได้มีสถานะเป็นภาษาที่ยาก หรือมีการจำกัดวงผู้ใช้ต่อไป มีผู้สนใจเรียนภาษาฝรั่งเศสเพิ่มมากขึ้น และทำให้ภาษาฝรั่งเศสกลายเป็นภาษาต่างประเทศที่ 2 ที่นักศึกษาเลือกที่จะเรียนต่อในระดับอุดมศึกษา โดยมีปัจจัยที่มีส่วนกำหนดว่าภาษาฝรั่งเศสได้เปลี่ยนแปลงบทบาทของตนจากการก่อตั้งองค์การสหประชาชาติเมื่อ พ.ศ. 2486 และกำหนดให้ภาษาฝรั่งเศสเป็นหนึ่งในภาษาหลักในระดับสากล (UNESCO, 2023) แม้ว่าหลักสูตรการสอนภาษาต่างประเทศเป็นพื้นที่พิเศษในสังคมไทยสมัยใหม่ มีความสัมพันธ์เชิงอำนาจ ที่ผู้มีส่วนได้ส่วนเสียต่างให้ความหมาย และใช้พื้นที่พิเศษนี้แตกต่างกันไป และเป็นพื้นที่ที่ภาครัฐส่งต่ออุดมการณ์ทุนนิยมสู่ประชาชน จากอิทธิพลของแนวคิดการทำให้เป็นอเมริกัน จนทำให้ภาษาอังกฤษเท่านั้นที่เป็นภาพแทนของภาษาต่างประเทศ (วิริยา หล้าเพชร, 2560)

อนึ่งสมาคมครูภาษาฝรั่งเศสแห่งประเทศไทยฯ (สคฝท.) เป็นสมาคมวิชาชีพที่ สมเด็จพระเจ้าพี่นางเธอ เจ้าฟ้ากัลยาณิวัฒนา กรมหลวงนราธิวาสราชนครินทร์ ได้ทรงก่อตั้งขึ้นในปี พ.ศ. 2520 ด้วยวัตถุประสงค์ เพื่อสนับสนุนและส่งเสริมการเรียนการสอนภาษาฝรั่งเศสและการวิจัยในสาขาฝรั่งเศสศึกษา สร้างความร่วมมือในระหว่างผู้สอนและสนับสนุนความร่วมมือกับสถาบันการศึกษาทั้งภาครัฐและภาคเอกชนในประเทศและต่างประเทศทั้งนี้ สมเด็จพระเจ้าพี่นางเธอ เจ้าฟ้ากัลยาณิวัฒนา กรมหลวงนราธิวาสราชนครินทร์ ทรงพระกรุณาพระราชทานเงินทุนเพื่อจัดทะเบียนก่อตั้งมูลนิธิส่งเสริมภาษาฝรั่งเศสและฝรั่งเศสศึกษา (มสฝ.) ในปี พ.ศ. 2547 เพื่อเป็น

องค์กรที่สามารถหาเงินบริจาคและนำดอกผลมาใช้ประโยชน์ สนับสนุนกิจกรรมต่างๆ ของสมาคม ครูภาษาฝรั่งเศสแห่งประเทศไทย และองค์กรการศึกษาอื่นๆ ในการพัฒนาการเรียนการสอนภาษา ฝรั่งเศสและฝรั่งเศสศึกษา ในปี พ.ศ. 2552 สมเด็จพระกนิษฐาธิราชเจ้า กรมสมเด็จพระเทพรัตนราชสุดาฯ สยามบรมราชกุมารี ทรงพระกรุณาโปรดเกล้าฯ รับสมาคมฯ ไว้ในพระราชูปถัมภ์ และทรงดำรงตำแหน่งนายกิตติมศักดิ์ของสมาคมฯ (สมาคมครูภาษาฝรั่งเศสแห่งประเทศไทย, 2562)

2.2 อัตลักษณ์วิชาชีพครู

แนวคิดเกี่ยวกับอัตลักษณ์วิชาชีพครู ซึ่งเป็นลักษณะเฉพาะ หรือลักษณะที่เหมือนกันของผู้ที่มีวิชาชีพครู ที่สามารถบ่งบอกความแตกต่าง และทำให้จดจำได้ โดยเป็นผลจากการยอมรับและความเข้าใจในบทบาทและหน้าที่ของตนเองผ่านกระบวนการปฏิสัมพันธ์ทางสังคม ทั้งนี้อัตลักษณ์เป็นปริณิณทลที่เชื่อมต่อระหว่างปัจเจก และสังคม (Akkerman & Meijer, 2011) จากการศึกษาอัตลักษณ์ครูในมิติต่างๆ พบว่าบุคคลจะมีอัตลักษณ์ได้นั้นเกิดจากการที่บุคคลมีปฏิสัมพันธ์กับบุคคลในเครือข่ายทางสังคม ทั้งนี้บุคคลจะซึมซับแนวคิด เจตคติ ค่านิยม พฤติกรรมทางสังคมแล้วไปปรับ ให้เข้ากับตนเอง และยอมรับตนเองนำไปสู่การแสดงพฤติกรรมตามบทบาท ปัจจัยทางสังคม อื่นๆ อัตลักษณ์วิชาชีพครูเป็นสถานภาพทางสังคมด้านอาชีพที่ปัจเจกบุคคลสังกัดอยู่ และกำกับให้ปัจเจกบุคคลต้องวางตนให้สอดคล้องกับสถานภาพนั้นๆ (Kimberly, 2019) ตามแนวคิดแบบ Foucauldian มีทัศนะว่าแท้จริงแล้ว อัตลักษณ์เป็นสิ่งที่ถูกกำหนดโดยโครงสร้าง ระบบระเบียบวาทกรรมทางสังคม ที่เข้ามากำกับ จัดการ ครอบงำ บุคคลให้ประพฤติปฏิบัติตามความเชื่อ ดังนั้น ความเป็นตัวตนจึงมิได้มีลักษณะของการเป็นประธานในการสร้างความหมาย แต่เป็นผู้ถูกกระทำ หรือผู้ที่ตกอยู่ภายใต้การถูกบงการด้วยโครงสร้างของอำนาจ (Danaher et al., 2000) ดังนั้น อัตลักษณ์ของครู มิใช่สิ่งที่เป็นธรรมชาติที่ติดตัวมาแต่กำเนิด หากแต่เป็นสิ่งที่ถูกสร้างขึ้นด้วยระบบความสัมพันธ์ที่โยงใยระหว่างอำนาจ ความรู้ และความจริง เพื่อให้ผู้ต้องมีตัวตนหรือ ร่างกายที่เป็นไปตามเจตจำนงของอำนาจ ทำายที่สุดปฏิบัติการของอำนาจในระบบการศึกษาก็เบียดขับให้ครู ภาษาฝรั่งเศสกลายเป็นบุคคลที่ต้องมีตัวตนสอดคล้องไปกับอัตลักษณ์ทางสังคม (Social Identity) ภายใต้มายาคติที่แฝงเร้นไปด้วยความหมายและคุณค่าในทางลบ อันเป็นผลมาจากแนวคิดการทำ

ให้เป็นอเมริกัน ที่ส่งผลให้ภาษาฝรั่งเศสถูกด้อยค่าและกลายเป็นอื่นในที่สุด ทำให้ครูภาษาฝรั่งเศส มักจะถูกไล่ออกจากการรับรู้ของสังคม ทั้งที่ในเวทีโลกภาษาฝรั่งเศสได้รับความสำคัญไม่น้อยกว่า ภาษาอังกฤษ (ปรีดี พิศภูมิวิถี, 2552)

2.2.1 อัตลักษณ์ครูในมิติต่างๆ

คำว่า “ครู” ตามพจนานุกรม ฉบับราชบัณฑิตยสถาน พ.ศ. 2554 โดยมีรากศัพท์ ในภาษาบาลีว่า “คุรุ-คุรุ” หรือจากภาษาสันสกฤตว่า “คุรุ” ในความหมายที่เป็นคำนาม แปลว่า “ครู ผู้สั่งสอนศิษย์หรือถ่ายทอดความรู้ให้แก่ศิษย์” ในความหมายที่เป็นคำวิเศษณ์ ในภาษาบาลี แปลว่า หนัก สูง ส่วนในภาษาสันสกฤต แปลว่า ใหญ่หรือหนัก (ราชบัณฑิตยสถาน, 2556) พระเทพ วิสุทธิเมธี หรือพุทธทาสภิกขุได้กล่าวไว้ว่าคำว่า ครู หรือคุณธรรมของครู นี้มีลักษณะสูง เป็นงาน หรือหน้าที่ของปุชนียบุคคล ที่ทำประโยชน์ให้แก่สังคม หรือแก่นมนุษย์มากมาย และรับของตอบแทนเพียงเพื่อดำรงชีวิตอยู่ได้เท่านั้น ครูจึงเป็นผู้มีบุญคุณแก่โลก ทำประโยชน์แก่โลกมากมาย มหาศาล (เอมอร จันทนตรี & พระเทพวิสุทธิเมธี, 2560) เมื่อกล่าวโดยสิทธิก็เป็นปุชนียบุคคล คือ เป็นที่เคารพนับถือบูชาของคน ทำหน้าที่เป็นบุคคลผู้ประเสริฐ ทำประโยชน์มากกว่าสิ่งที่ตอบแทน เป็นเสมือนดวงประทีปที่ส่องสว่างให้คนเดินถูกทาง แต่เมื่อเปลี่ยนมาเป็นครูสอนหนังสือ หรือ วิชาชีพอย่างเดียว สิทธิดังที่กล่าวข้างต้นอาจไม่มี หรือไม่ค่อยจะมี กลายเป็นสิทธิที่จะได้รับ ประโยชน์เป็นเงินทอง สิทธิพิเศษ ที่เปลี่ยนรูปไปตามการกระทำ อย่างไรก็ตามความหมายของครู ตามพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2542, ฉบับที่ 2 พ.ศ. 2545 และ ฉบับที่ 3 พ.ศ. 2553 ได้นิยามความหมายของคำว่า “ครู” ว่า หมายถึง บุคลากรซึ่งทำหน้าที่หลักทางด้านการเรียน การสอน และการส่งเสริมการเรียนรู้ของผู้เรียนด้วยวิธีการต่างๆ ในสถานศึกษาทั้งของรัฐ และ เอกชน ทั้งนี้ตามกฎหมาย ครูมีองค์ประกอบที่สำคัญได้แก่ 1.ทำหน้าที่หลักด้านการเรียนการสอน และการ ส่งเสริมการเรียนรู้ของผู้เรียนด้วยวิธีการต่างๆ 2.ทำหน้าที่สอนในสถานศึกษาทั้งของรัฐและเอกชน 3.เป็นบุคลากรวิชาชีพ (จิราภรณ์ พจนารีย์วงศ์ และคณะ, 2656; ทรงแยศ พลกำจัด, 2556)

อัตลักษณ์ (Identity) มีรากศัพท์มาจากภาษาละตินที่ใช้คำว่า “Identitas” เดิมใช้ คำว่า Idem ซึ่งมีความหมายว่าเหมือนกัน (The Same) ทั้งนี้คำว่า “อัตลักษณ์” เป็นคำที่ใช้กัน ทั่วไปในศตวรรษที่ 20 เป็นต้นมา โดยมีจุดเริ่มต้น และพัฒนาขึ้นในสำนักปฏิสัมพันธ์เชิง

สัญลักษณ์ โดย George Herbert Mead เป็นรากฐานและแกนความคิดสำคัญในการอธิบายแนวคิดว่าด้วยเรื่องอัตลักษณ์ในเวลาต่อมา (Hall & Du Gay, 1996; Stryker & Burke, 2000) คำว่า อัตลักษณ์ หมายถึง ลักษณะเฉพาะที่สำคัญที่ฝังแน่นในตัวบุคคล เป็นพื้นฐานรวม เป็นบุคลิกภาพสะท้อนภาพลักษณ์ของบุคคล อย่างไรก็ตามในพจนานุกรมฉบับราชบัณฑิตยสถาน พ.ศ. 2542 ได้ให้ความหมายคำว่า อัตลักษณ์ ไว้ว่า เอกลักษณ์ ลักษณะที่เหมือนกัน หรือมีร่วมกัน หนึ่งตามแนวคิดหลังสมัยใหม่ ความหมายของคำว่า อัตลักษณ์ เปลี่ยนไป ไม่ใช่คุณสมบัติเฉพาะตัวอีกต่อไป จึงไม่สามารถใช้คำว่า เอกลักษณ์ แทนได้อีกต่อไป เกิดการตั้งคำถามเกี่ยวกับวิธีการมองโลกและการเข้าถึงความจริงของสิ่งต่างๆ รวมทั้งความเชื่อในความจริงที่เป็น “แกนหลัก” ของปัจเจกบุคคล ทั้งนี้ความเป็นปัจเจกกลายเป็นเรื่องของการนิยามความหมายที่สามารถเปลี่ยนแปลงไปตามบริบท ดังนั้นการใช้คำว่า “อัตลักษณ์” จึงจะเหมาะสมกว่า ทั้งนี้อัตลักษณ์ หมายถึง ลักษณะอย่างใดอย่างหนึ่งในตัวบุคคล หรือชนชาติหนึ่งที่ทำให้บุคคลนั้นรู้ตัวว่า เขาเป็นบุคคล เป็นตัวเขาเอง แตกต่างจากคนอื่น และทำให้คนอื่นรู้จักว่าเป็นใคร เป็นเครื่องรักษาบุคคลแต่ละคนให้มีความเป็นตัวตนของตนเองโดยแท้จริง (Fearon, 2003) นอกจากนั้น อัตลักษณ์ยังเป็นปริณิณทลที่เชื่อมต่อระหว่างปัจเจก และสังคมกำหนดบทบาทและหน้าที่ และระบบคุณค่าที่ติดมากับความสัมพันธ์ (อภิญา เพ็ญพูลกุล, 2546)

อัตลักษณ์เป็นเรื่องของการใช้สัญลักษณ์ระหว่างกันด้วย เพราะการแสดงออกซึ่งความสัมพันธ์ต่างๆ กระทำผ่านระบบสัญลักษณ์ที่หลากหลาย ในขณะที่ในอีกด้านหนึ่ง อัตลักษณ์เกี่ยวข้องกับ มิติ “ภายใน” ของความเป็นตัวเราเอง ทั้งในด้านอารมณ์ และด้านความรู้สึกนึกคิด และมิติ “ภายนอก” ที่มนุษย์ให้ความหมาย หรือเปลี่ยนแปลงความหมายเกี่ยวกับตนเองในกระบวนการที่มนุษย์สัมพันธ์กับโลก หนึ่งปริณิณทลของอัตลักษณ์ และ อัตวิสัย (Subjectivity) ซ้อนทับกันอยู่โดยอัตลักษณ์ เป็นลักษณะเฉพาะที่สำคัญที่ฝังแน่นในตัวบุคคล เป็นพื้นฐานรวม เป็นบุคลิกภาพสะท้อนภาพลักษณ์ของบุคคล ในขณะที่อัตวิสัยเป็นสภาพปัจเจกเป็น และเป็นกระบวนการซึ่งประกอบสร้างขึ้นเป็นบุคคล นั่นคือการที่บุคคลก่อร่างขึ้นเป็นผู้กระทำการทางสังคม (subject) ทั้งที่เป็นไปตามหลักชีววิทยาและได้รับอิทธิพลจากวัฒนธรรม รวมไปถึงการที่ปัจเจกรู้ตัวว่าตนเองเป็นอย่างไร (Ezzy, 1997) นอกจากนั้นคงไม่สามารถเลียงที่จะกล่าวถึงปริณิณทลที่ทับซ้อนกันของอัตลักษณ์ และ ตัวตน โดยอัตลักษณ์ หมายถึง ลักษณะอย่างใดอย่างหนึ่งในตัวบุคคล หรือกลุ่มคนในกลุ่มวัฒนธรรมย่อยหนึ่งที่ทำให้บุคคลนั้นรู้ตัวว่าตนเองเป็นบุคคลที่แตกต่างจากคน

อื่นอย่างไร และทำให้คนอื่นรู้จักว่าเป็นใครทั้งในสถานะของปัจเจกและสมาชิกกลุ่ม ในขณะที่ตัวตนหมายถึงตนเองในฐานะปัจเจกบุคคล ที่อาจจัดเป็น ผู้ถูกจัดกระทำโดยความรู้ และจิตสำนึก ไตร่ตรองของตนเอง (Foucault, 2012) หรือเป็น ผู้กระทำการทางสังคม ที่แม้ไม่อาจสั่งการตนเองได้อย่างสิ้นเชิง หรือมีอำนาจเต็มในการควบคุมตนเอง แต่ตัวตนค่อยๆ ก่อร่างขึ้นจากความรู้สึกนึกคิดของตัวเอง หรือเป็นผู้มีอัตวิสัย ที่เป็นตัวตนผู้รู้คิดที่สามารถตัดสินใจกระทำการด้วยตนเองได้ (Conscious Agency) (Ezzy, 1997; Foucault, 1988)

อนึ่งสามารถแบ่งประเภทของอัตลักษณ์ออกเป็นสองระดับได้แก่ อัตลักษณ์ส่วนบุคคล (Personal Identity) และอัตลักษณ์ทางสังคม (Social Identity) (Goffman, 1963; Tyler, 2020) ทั้งนี้ความแตกต่าง และความเหมือนของอัตลักษณ์ทั้งสองระดับสามารถอธิบายได้ว่า อัตลักษณ์ส่วนบุคคล เป็นภาพของปัจเจกในสายตาของผู้อื่น ในฐานะที่เป็นบุคคลซึ่งมีเอกลักษณ์เฉพาะตัว ทั้งนี้แต่ละสังคม แต่ละช่วงเวลาอาจมีวิธีในการระบุอัตลักษณ์ส่วนบุคคลที่แตกต่างกัน อาทิ เช่น การพิมพ์ลายนิ้วมือ การเซ็นลายมือชื่อ การแสดงบัตรประชาชน การเสียบบัตรประชาชนอิเล็กทรอนิกส์เข้าที่เครื่องอ่าน หรือการใช้แอปพลิเคชันบัตรประชาชนดิจิทัล ในอุปกรณ์สื่อสาร อย่างไรก็ตามในมุมมองของนักสังคมวิทยา อัตลักษณ์ส่วนบุคคล หมายถึง ลักษณะเฉพาะของบุคคลที่เกิดจากการมองตนเอง และการเรียนรู้จากการมีปฏิสัมพันธ์กับคนในครอบครัว ในช่วงเริ่มต้นของชีวิต และจากสังคม ในขณะที่อัตลักษณ์ทางสังคมของบุคคล คือสถานภาพทางสังคม ได้แก่ อาชีพ ชนชั้น เพศ ชาติพันธุ์ หรือศาสนาที่ปัจเจกบุคคลนั้นสังกัดอยู่ ที่กำกับให้ปัจเจกบุคคลต้องวางตนให้สอดคล้องกับสถานภาพนั้นๆ (Littlejohn & Foss, 2010) ดังนั้นอัตลักษณ์มิใช่สิ่งที่ดำรงอยู่เพียงในระดับบุคคลหรือระดับสังคมเท่านั้น หากแต่เป็นพื้นที่ที่ปัจเจกบุคคลและโครงสร้างทางสังคมเชื่อมโยงและปฏิสัมพันธ์กันอยู่เสมอ จึงสามารถมองได้ว่าอัตลักษณ์เป็นกระบวนการที่สังคมกำหนดและมอบบทบาทต่าง ๆ ให้แก่บุคคล ซึ่งบทบาทเหล่านี้มีระบบคุณค่ากำกับอยู่ เช่น บทบาทในฐานะ “พ่อ-ลูก” หรือ “อาจารย์-ศิษย์” ที่ไม่ได้เป็นเพียงความสัมพันธ์ส่วนบุคคล แต่ยังเป็นการแสดงออกที่มีรหัสเชิงสัญลักษณ์แนบอยู่ด้วย (symbolic aspect) ผ่านภาษาท่าทาง พิธีกรรม หรือความคาดหวังทางวัฒนธรรม ในขณะเดียวกัน แนวคิดเรื่องอัตลักษณ์ร่วม (collective identity) ก็มีความสำคัญไม่น้อย เพราะสะท้อนการรับรู้ของกลุ่มต่อความเป็น “เรา” ที่เกิดจากความสนใจ ประสบการณ์ หรือเป้าหมายร่วมกันของสมาชิกในกลุ่ม อัตลักษณ์ประเภทนี้ไม่ได้เกิดขึ้นแบบถาวร หากแต่เป็นพลวัตที่พัฒนาผ่านกระบวนการเจรจาทางอำนาจ การ

เคลื่อนไหวเชิงการเมือง และการมีปฏิสัมพันธ์กับโครงสร้างทางสังคมอย่างต่อเนื่อง (Corrigan-Brown et al., 2009; Scott, 2023)

ทฤษฎีเกี่ยวกับการพัฒนาทางจิตสังคม กล่าวว่าในแต่ละช่วงชีวิต แต่ละคนจะได้พบกับวิกฤต ซึ่งอาจส่งผลดีในทางบวก หรือทางลบต่อการพัฒนานุคลิกภาพ ทั้งนี้บุคคลมีความจำเป็นต้องค้นพบอัตลักษณ์ของตนเอง และสามารถทำให้ตนเองกลมกลืนไปกับผู้อื่นหรือกลายเป็นส่วนหนึ่งของกลุ่ม แม้ว่าความแตกต่างจะนำไปสู่ความโดดเดี่ยวและความแปลกแยก แต่ในขณะเดียวกันความเหมือนก็เป็นอุปสรรคสำคัญต่อการสร้างความเป็นตัวเองเช่นกัน สิ่งสำคัญในแต่ละช่วงวัยนี้คือการที่พวกเขาจะต้องทำความเข้าใจกับโลกภายในของตนเอง (Erikson, 1994; Slater & Bremner, 2017; van Noorden, et al., 2017) ทั้งนี้อัตลักษณ์ในมุมมองจิตวิทยา Erikson เน้นบูรณาการ และดุลยภาพของพลังที่ขัดแย้งกัน อัตลักษณ์จึงเป็นความต่อเนื่องของคุณสมบัติที่เป็น “เอกลักษณ์” ของคนคนหนึ่ง ทำให้เกิดความรู้สึกว่า อัตลักษณ์คือแก่นแกนของบุคคล และเป็นผลจากปฏิสัมพันธ์ที่สมดุล และสอดคล้องระหว่างปัจเจกและสังคม เป็นผลผลิตของการต่อรองและการเลือกสรรของปัจเจก (อภิญา เพ็ญฟูสกุล, 2546) ทั้งนี้การตระหนักรู้เกี่ยวกับ “ตัวตน” เป็นสิ่งสำคัญอย่างยิ่งต่อการดำเนินชีวิตประจำวันของคนเรา เพราะการรู้ว่าตัวเราเป็นใคร ทำให้เรารู้ว่าควรจะทำอะไร และปฏิบัติต่อผู้อื่นอย่างไรในสังคม (Erikson, 1994) ทั้งนี้ความสามารถในการคิดเกี่ยวกับตนเอง เป็นสิ่งที่ทำให้มนุษย์มีความแตกต่างไปจากสัตว์ มนุษย์มีการพัฒนาความคิดเกี่ยวกับตนเอง และอัตลักษณ์ จึงได้กลายมาเป็นส่วนสำคัญของการดำเนินชีวิต ดังนั้นจึงมีความสนใจศึกษาเกี่ยวกับตัวตนและกระบวนการ ที่นำมาสู่การรับรู้ตัวตนของมนุษย์ เพราะตัวตนเป็นเสมือนผู้จัดการความคิด ความรู้สึก และการกระทำของบุคคล ซึ่งก็คือศูนย์กลางของบุคลิกภาพนั่นเอง (เกิดพงศ์ จิตรหลัง, 2559)

การวิจัยเกี่ยวกับการก่อรูปอัตลักษณ์ครูตีในดวงใจ พบว่าครูตีในดวงใจได้เลือกสรรวิธีในการปฏิบัติตน เพื่อแสดงและสร้างอัตลักษณ์ความเป็นครูตีในดวงใจ ส่วนในมิติภาคปฏิบัติการทางสังคม เป็นการถ่ายทอดอุดมการณ์ของสังคมผ่านโรงเรียน เพื่อให้ครูตีในดวงใจปฏิบัติตามบรรทัดฐานของสังคม ทั้งนี้อัตลักษณ์ครูตีในดวงใจมีหลากหลายลักษณะ และกระบวนการในการสร้างอัตลักษณ์ครูตีในดวงใจถูกสร้างโดยการนิยามตนเอง โดยผ่านทางการปฏิสัมพันธ์ระหว่างบุคคลในสถานศึกษา มีการทับซ้อนกันระหว่างอัตลักษณ์ซึ่งไม่จำเป็นต้องมีหนึ่งเดียว แต่อาจมีหลากหลาย แล้วประกอบรวมกันในบุคคลคนเดียว อนึ่งอัตลักษณ์ของครูตีใน

ดวงใจ ได้แก่ การสร้างตัวตนผ่านการทำงานที่เกินเกณฑ์มาตรฐาน การใช้ระเบียบวินัย เป็นแบบอย่างในการดำเนินชีวิตและปฏิบัติงาน การใช้ระบบคุณธรรม จริยธรรมในการปฏิบัติราชการ และการเสียสละเพื่อส่วนรวมมากกว่าส่วนตน ซึ่งอุดมการณ์ของการพัฒนาประเทศไปสู่ความทันสมัยในฐานะเงื่อนไขที่กำหนดอัตลักษณ์แห่งตัวตนของครุณั้นจะถ่ายทอดความรู้วิทยาการสมัยใหม่เพื่อผ่านเข้าสู่การพัฒนาประเทศแบบอุตสาหกรรม (มนทนา พิพัฒน์เพ็ญ, 2557) อัตลักษณ์ของครุพัฒนาจากโครงสร้างหลักภายในที่มีความคงที่เป็นเส้นตรงไปจนถึงอัตลักษณ์ที่เลื่อนไหลทั้งนี้ขึ้นอยู่กับบริบท บทสนทนา และปรากฏการณ์ที่เกี่ยวข้องอย่างแท้จริง (Pishghadam et al., 2022) ในด้านการศึกษาการวิจัยเกี่ยวกับอัตลักษณ์ของครุได้รับความสนใจเป็นอย่างมาก โดยมุ่งเน้นที่การเรียนรู้ การปฏิบัติงาน และการรับรู้ของครุ (Bonnafous-Boucher, 2009; R. Miller, 2018) สามารถสรุปเกี่ยวกับอัตลักษณ์ครุได้หลายรูปแบบ ทั้งนี้นักวิชาการมักจะมุ่งเน้นไปที่ความพลวัตพัฒนาได้หลากหลายและเกี่ยวข้องกับความสัมพันธ์ภายในระหว่างบุคคลกับผู้อื่น บางคนใช้วิธีการโต้ตอบ (a dialogical approach) เพื่อมองว่าตัวตนมีอิทธิพลต่อความคิดและการปฏิบัติของครุ (Akkerman & Meijer, 2011) นักวิชาการบางคนเน้นย้ำสถานที่แห่งอารมณ์ในความเข้าใจที่สมบูรณ์ยิ่งขึ้นเกี่ยวกับการพัฒนาอัตลักษณ์ Song (2016) แย้งว่าการตอบสนองทางอารมณ์ช่วยให้เราสามารถหาร่องรอยของอัตวิสัย ของครุสอนภาษาได้ ตลอดจนบริบททางสถาบันและสังคม ทั้งนี้มีหลายปัจจัยที่นำไปสู่การพัฒนาอัตลักษณ์ของครุในห้องเรียน ได้แก่ ดัชนีทางประชากรศาสตร์ (อายุ เพศ และการศึกษา) สังคมวัฒนธรรม เศรษฐกิจ และสถาบัน พลวัต (Danielewicz & Lee, 2014; Duff & Uchida, 1997; Olsen, 2008) เช่นเดียวกับพฤติกรรม การเลือกปฏิบัติต่อผู้พูดภาษาอังกฤษที่ไม่ใช่เจ้าของภาษาในวงใน และเบียดขับให้เป็นชายขอบโดยมีพื้นฐานมาจากแนวคิดสองชั่วที่ยังคงมีอยู่ในสังคม

นอกจากนี้ทั้งวัฒนธรรมและอัตลักษณ์ของครุมีบทบาทสำคัญในการก่อรูปวิธีปฏิบัติในการสอนซึ่งมีประสิทธิผล ซึ่งสามารถอธิบายได้ดีที่สุดผ่านการเปลี่ยนแปลงทางอารมณ์และสังคมของห้องเรียน การรับรู้ความหมายโดยนัยของอัตลักษณ์ความเป็นครุเป็นสิ่งสำคัญ เพื่อปรับปรุงและรักษามาตรฐานในการสอน นอกจากนี้ "ความสามารถในระดับมืออาชีพมาก่อนหน้านั้น จะกลายเป็นเป็นคนกลางที่ดีที่สุดที่จะตระหนักถึงอัตลักษณ์เชิงวิชาชีพครุ" ความเข้าใจในอัตลักษณ์เชิงวิชาชีพครุในแง่มุมที่แตกต่างกันของความเป็นครุสามารถใช้เป็นกรอบแนวคิดที่นักวิจัยสามารถนำไปใช้ในการตรวจสอบกระบวนการสอนและวิธีการรวมทักษะเข้ากับเอกลักษณ์ที่

เกี่ยวข้องมากมายความตึงเครียดในที่ทำงาน (Jenkins, 2014; Kachru, 1986) ทั้งนี้ปัจจัยเชิงสาเหตุที่มีอิทธิพลต่ออัตลักษณ์วิชาชีพครู ถ้าพิจารณาจากทฤษฎีอัตลักษณ์ของบุคคลพบว่า การที่บุคคลจะมีอัตลักษณ์ได้นั้นเกิดจากการที่บุคคลมีปฏิสัมพันธ์กับบุคคลในเครือข่ายทางสังคม ทั้งนี้บุคคลจะซึมซับแนวคิด เจตคติ ค่านิยม พฤติกรรมทางสังคมแล้วปรับ ให้เข้ากับตนเอง และยอมรับตนเองนำไปสู่การแสดงพฤติกรรมตามบทบาททางสังคม (Danaher et al., 2000; Lloyd & Carroll, 2021)

2.2.2 อัตลักษณ์ตามแนวคิดแบบ Foucauldian

อัตลักษณ์ ตามแนวคิดแบบ Foucauldian ซึ่งเป็นกลุ่มแนวคิดที่ปฏิเสธความเป็นประธาน (Subject) ของมนุษย์ ในฐานะของการเป็นผู้กำหนดตนเองที่มีอิสระ เสรีภาพ มีการตระหนักรู้ และมีบทบาทเป็นผู้กระทำทางสังคมอย่างมีสำนึก ตามแนวคิดที่พบได้โดยทั่วไปทางสังคมวิทยา แต่แนวคิดแบบ Foucauldian มีทัศนะว่าแท้จริงแล้ว อัตลักษณ์เป็นสิ่งที่ถูกกำหนดโดยโครงสร้าง ระบบระเบียบ วาทกรรมทางสังคม ที่เข้ามากำกับ จัดการ ครอบงำ บุคคลให้ประพฤติปฏิบัติตามความเชื่อ ดังนั้นความเป็นตัวตนในความหมาย ตามแนวคิดแบบ Foucauldian จึงมิได้มีลักษณะของการเป็นประธานในการสร้างความหมายใดๆ แต่เป็นผู้ถูกกระทำหรือผู้ที่ตกอยู่ภายใต้การถูกบงการด้วยโครงสร้างของอำนาจ ดังนั้นอัตลักษณ์ของครูภาษาฝรั่งเศส มิใช่สิ่งที่เป็นธรรมชาติที่ติดตัวมาแต่กำเนิด หากแต่เป็นสิ่งที่ถูกสร้างขึ้นด้วยระบบความสัมพันธ์ที่โยงใยระหว่างอำนาจ ความรู้ และความจริง เพื่อให้ผู้ต้องมีตัวตนหรือ ร่างกายที่เป็นไปตามเจตจำนงของอำนาจ ทำหน้าที่สุดปฏิบัติการณ์ของอำนาจในระบบการศึกษาก็เบียดขับให้ครูภาษาฝรั่งเศสกลายเป็นบุคคลที่ต้องมีตัวตนสอดคล้องไปกับอัตลักษณ์ทางสังคม ภายใต้มายาคติที่แฝงเร้นไปด้วยความหมายและคุณค่าในทางลบ อันเป็นผลมาจากแนวคิดการทำให้เป็นอเมริกัน ที่ส่งผลให้ภาษาฝรั่งเศสถูกด้อยค่าและกลายเป็นอื่นในที่สุด ทำให้ครูภาษาฝรั่งเศสถูกลืมนอกจากการรับรู้ของสังคม ทั้งที่ในเวทีโลกภาษาฝรั่งเศสยังได้รับความสำคัญอยู่ ไม่น้อยไปกว่าภาษาอังกฤษ (Arribas-Ayllon & Walkerdine, 2008; Hogg & Reid, 2006; Rorty, 2017)

ตามที่เชื่อกันในสังคมทั่วไปว่า การยืนหยัดในอัตลักษณ์ความเป็นตัวตน เป็นผู้เลือกในการเรียนรู้ และพัฒนาตนเองอย่างเป็นอิสระ ซึ่งแสดงให้เห็นถึงการเป็นประธานในการ

เลือกเรียนรู้ และพัฒนาตนเอง แท้จริงแล้วตนเองก็เป็นผู้ที่ถูกกระทำขึ้นจากการกำหนดโดยวาทกรรม ความรู้ที่ปรากฏขึ้นในสังคม เรียกลักษณะของตัวตนแบบนี้ว่า ตัวตนแบบสยบยอม (Docile Body) หรือร่างกายที่เชื่อเชื่อ ทั้งนี้ลักษณะตัวตนแบบสยบยอมเป็นลักษณะตัวตนที่ถูกจัดการควบคุม กำกับ ดูแล ในการจัดการระดับจุลภาค (Micro-management) เป็นการจัดการควบคุมที่แยกส่วนต่าง ๆ ของร่างกาย ซึ่งในการกำกับควบคุมนั้น รวมไปถึงการฝึกฝน พัฒนา และเปลี่ยนแปลงตัวตน โดยการแยกพัฒนาร่างกายส่วนต่างๆ (Danaher et al., 2000; Lloyd & Carroll, 2021) อย่างไรก็ตามการควบคุมในลักษณะนี้ ไม่ได้ควบคุมเพียงแค่อำนาจให้ปฏิบัติตามคำสั่งแบบแนวดิ่ง หรือใช้อำนาจบังคับโดยตรง แบบเดียวกับอำนาจที่เข้าใจกันในสังคมศาสตร์ทั่วไป แต่เป็นการเข้ากำกับควบคุมที่ทำให้กำกับตนเองอย่างไม่รู้ตัว ว่าตนเองตกอยู่ภายใต้ อำนาจความจริง ความรู้ที่ควบคุมระดับภายในจิตใจ ดังนั้นความหมายของลักษณะความเป็นตัวตนแบบสยบยอมหรือร่างกายที่เชื่อเชื่อ จึงไม่ใช่เพียงแค่อำนาจที่ทำการสิ่งที่ถูกบงการ แต่รวมถึงวิธีที่บงการให้เราทำด้วย ซึ่งสิ่งที่มีอิทธิพลที่ทำให้บุคคลปฏิบัติตามคือความจริง หรือวาทกรรมที่ปรากฏในสังคม วาทกรรมความจริงที่เกิดขึ้น ซึ่งครูภาษาฝรั่งเศสได้สัมผัส นำไปสู่ความเชื่อในสิ่งที่ปรากฏนั้น ทำให้ครูภาษาฝรั่งเศสสยบยอม และจัดการตนเอง โดยมีภาคปฏิบัติการของวาทกรรม ที่ถูกกล่าวโดยสถาบันความรู้ มีผู้เชี่ยวชาญทางการศึกษา ทำหน้าที่ผลิตซ้ำ และเผยแพร่ ทำให้ความจริงที่เกิดขึ้นเวียนวนจนสัมผัสได้ และทำให้ครูภาษาฝรั่งเศสปฏิบัติตามกฎเกณฑ์กติกาที่กำหนดจากความรู้ที่เป็นระบอบของความจริง ที่เราเป็นผู้บังคับตนเองให้ปฏิบัติ เมื่อเรายอมรับในความรู้แบบหนึ่งซึ่งอยู่ภายใต้ระบอบของความจริงอย่างหนึ่ง ระบอบความจริงนี้เองที่เป็นเหมือนกลไกของอำนาจที่ทำให้เราบังคับตัวเองโดยไม่จำเป็นต้องมีผู้บงการ (Foucault, 2012; อธิพิพงษ์ ทองศรีเกตุ และ กนกวรรณ ธรารวรรณ, 2558)

การมองอัตลักษณ์ผ่านเลนส์แบบ Foucauldian เป็นการสืบค้นให้เห็นถึงการเปลี่ยนแปลงมโนทัศน์ของปัจเจกเป็นผลจากการวิพากษ์แนวคิดสารัตถนิยม (Essentialism) ที่เคยเชื่อว่าสาระสำคัญเป็นแกนกลางของสังคมควรเน้นไปที่มรดกทางวัฒนธรรมที่จะถ่ายทอดสู่อนุชนได้แก่ สิ่งที่ได้รับการกลั่นกรองมาแล้วเป็นอย่างดี เป็นแบบแผนเดียวกัน เป็นปัจเจกเป็นที่มา หรือฐานรากของศีลธรรมและมีความสมบูรณ์ในตัวเอง เคลื่อนไปสู่มโนทัศน์ปัจเจกภาพ ที่เป็นเพียงผลของชุดวาทกรรมต่าง ๆ ทั้งนี้บทบาทของ “ตัวเรา” ที่วาทกรรมหยิบยื่นให้ล้วนเปลี่ยนแปลงไปตาม

บริบท ตามสถานการณ์ สิ่งที่มีจึงเป็นเพียงแต่ตัวเราซึ่งเป็นอัตบุคคลในสถานการณ์ต่างๆ เท่านั้น (Subject Positioning) (Foucault, 2019; อภิญา เฟื่องฟูสกุล, 2546)

2.2.3 การก่อรูปของอัตลักษณ์

การวิพากษ์ให้เห็นถึงการก่อรูปของอัตลักษณ์ โดยพิจารณาด้วยกระบวนการทัศน์หลังสมัยใหม่ ผ่านแนวคิดเทคโนโลยีแห่งตัวตน (Technologies of the Self) ของ Foucault ในการเผยให้เห็นถึงกระบวนการสร้างความเป็นองค์ประธาน (Mode of Subjectivation) ที่ปัจเจกบุคคลปฏิบัติกับตนเอง พยายามเปลี่ยนแปลงตนเองด้วยเทคนิควิธีต่างๆ ที่จะทำให้ตนเป็นองค์ประธานแห่งความประพฤติ นำตนไปสู่ความยั่งยืน ความมีอิสระ และความสำเร็จแห่งตัวตนอย่างมีจริยธรรม มณฑนา พิพัฒน์เพ็ญ (2557) ได้ศึกษาพบว่าอัตลักษณ์แห่งตัวตนของครูภายใต้อุดมการณ์ของการศึกษาในระบบโรงเรียนมีความผูกโยงอยู่กับวิถีคิดหลักของการศึกษา สองประการ ประการแรก อัตลักษณ์แห่งตัวตนของครูที่ถูกผูกโยงกับการสร้างกำลังคน ในสภาวะการณ์นี้ครูต้องทำหน้าที่เป็นผู้ผลิตกำลังคนที่มีความรู้ ความสามารถตามที่ตลาดแรงงานอุตสาหกรรมต้องการ (Thoits, 2012) ตามหลักคิดทางเศรษฐศาสตร์ กระบวนการผลิตกำลังคนล้วนถูกกำหนดในรูปแบบของแนวนโยบายการพัฒนาประเทศที่ได้กำหนดไว้ล่วงหน้าว่า ในแต่ละปีต้องการพัฒนาเศรษฐกิจในระดับใด และรูปแบบของกำลังแรงงานที่ต้องการคือแบบใด ที่จะนำพาให้การพัฒนาเศรษฐกิจบรรลุเป้าหมายได้ ระบบการศึกษาจึงต้องทำหน้าที่ผลิตสร้างกำลังคนตามจำนวนและข้อกำหนดที่สอดคล้องกับความต้องการกำลังแรงงานของประเทศ ในแง่นี้ครูจึงทำหน้าที่ตามนโยบายและข้อกำหนดของรัฐที่มีการระบุไว้ในแผนและนโยบายด้านการศึกษาในแต่ละปี ประการที่สอง อัตลักษณ์แห่งตัวตนของครูกับภารกิจในการสร้างความเป็นคนทันสมัย ที่มีโลกทัศน์แบบอุตสาหกรรม เป็นผู้มีการวางแผน และเชื่อในสถานการณ์ที่สามารถคาดการณ์ได้ ครูจึงถูกคาดหวังจากผู้ปกครองในการเป็นผู้สวมบทบาทในการถ่ายทอดความรู้เพื่อให้ผู้เรียนมีความเข้มแข็งทางวิชาการ และสามารถแข่งขันกับนักเรียนในโรงเรียนอื่นๆ ได้ เป็นผู้หล่อหลอมให้ผู้เรียนมีทัศนคติในการยอมรับสิ่งใหม่อย่างมีเหตุผล ให้ความสำคัญกับคนที่มีความสามารถในการที่จะทำประโยชน์ให้กับสังคมอุตสาหกรรมสมัยใหม่ รวมไปถึงการให้ความสำคัญกับความยุติธรรมและความมีเกียรติทางสังคม ซึ่งคุณลักษณะดังกล่าวถูกยึดโยงกับความสามารถทางวิชาการ ในฐานะผู้ที่สร้างชื่อเสียงให้กับโรงเรียนและครอบครัว ดังนั้นตำแหน่งสำคัญในการทำกิจกรรมของโรงเรียนจึงมัก

เป็นผู้ที่มีความสามารถทางวิชาการสูงเป็นหลัก สรุปได้ว่าอัตลักษณ์เป็นเรื่องของมุมมองที่บุคคลมีต่อตนเอง และมุมมองที่บุคคลอื่นมีต่อตัวเรา เป็นการกำหนดตำแหน่งแห่งที่ ซึ่งระลึกรู้ทางสังคม โดยเป็นสิ่งที่บุคคลอื่นรับรู้ได้เช่นกัน มิใช่ตัวเรารับรู้แต่เพียงฝ่ายเดียว (Claudia et al., 2018; Thoits, 2012)

ตามความคิดของ Michel Foucault (1926-1984) นักประวัติศาสตร์ความคิดชาวฝรั่งเศส แนวคิดเกี่ยวกับอำนาจเป็นหนึ่งในงานที่สำคัญที่สุดของเขา ไม่มีใครครอบครองอำนาจได้ถาวร อำนาจเปลี่ยนมือไปต่างกลุ่ม ต่างสถาบัน ต่างวาทกรรม ในการได้มาซึ่งอำนาจอาจต้องมีการเจรจา การดำเนินความสัมพันธ์ และต้องแข่งขันกัน (Danaher et al., 2000) ในการควบคุมประชากรอย่างสมบูรณ์เบ็ดเสร็จมักจะทำให้มีการต่อต้านตามมา ในสังคมสมัยใหม่รัฐและสถาบันมีกลไกที่ใช้ในการควบคุม จัดระเบียบ และทำให้สามารถบริหารจัดการได้ เช่น การจัดระบบการศึกษา กำหนดแนวทางในการประเมินผล และสร้างมาตรฐานวิชาชีพได้ ด้วย “ชีวอำนาจ” (biopower) มีบทบาทที่สำคัญในการควบคุมร่างกายและจิตใจของคน ซึ่งในขั้นตอนนี้ประชากรได้รับการดูแลในฐานะที่เป็นทรัพยากรของรัฐที่ต้องเป็นไปตามบรรทัดฐานของสังคมแบบมาตรฐาน (Normalizing) เพื่อที่จะสามารถควบคุม และจัดระเบียบให้เป็นไปตามบรรทัดฐานที่เชิดชูความเป็นปกติธรรมดา ที่อยู่ในรูปแบบของจารีตปฏิบัติต่าง ๆ ในสังคม ชีวอำนาจเป็นอำนาจในระดับจุลภาคเพื่อจัดระเบียบร่างกายมนุษย์ เป็นอำนาจเหนือชีวิต (Power Over Life) ที่ทำให้การดำรงอยู่ของชีวิตมนุษย์ กับการดำรงอยู่ของการเมืองเป็นเรื่องเดียวกัน หรือเป็นอำนาจในการบริหารจัดการชีวิตประชาชน (Governmentality) ซึ่งเป็นความเกี่ยวข้องของ “การปกครอง” (Govern) และ “สภาวะจิตใจ” (Mentality) (ไชยรัตน์ เจริญสินโอฬาร, 2560) คนที่ไม่เป็นตามบรรทัดฐานของสังคมจะถูกเบียดขับออกไป อย่างไรก็ตามไม่สามารถใช้ชีวอำนาจแต่เพียงอย่างเดียว เนื่องด้วยในสังคมมีความหลากหลายของแนวคิด สถาบัน และวาทกรรมที่ต่างช่วงชิงพื้นที่ ดังนั้นความจริงหนึ่งเดียวที่จะครอบครองอำนาจจึงไม่อาจอุบัติขึ้นเพื่อที่จะครองสังคมได้

อย่างไรก็ตามสิ่งที่อำนาจสร้างคือ ความรู้ ความจริง และตัวตนของมนุษย์ในรูปแบบของวาทกรรมแบบต่างๆ ดังนั้น ความรู้ ความจริง คือส่วนหนึ่งของอำนาจ ไม่สามารถแยกออก หรือเป็นอิสระจากอำนาจได้ แต่ก็ได้หมายความว่า เป็นสิ่งเดียวกัน (Foucault, 1988) ทั้งนี้การอ้างอิงถึงความรู้ ความจริง ก็คือการใช้อำนาจแบบหนึ่ง Foucault มิได้สืบค้นปรากฏการณ์ที่ไม่เป็นไปตามบรรทัดฐานของสังคม หรือปรากฏการณ์ “ชายขอบ” เพียงแต่ในตัวของมันเอง แต่มุ่งใช้เป็น

เครื่องเผยให้เห็นถึงกลไกการทำงานของปรากฏการณ์ในด้านที่เป็น “กระแสหลัก” ของสังคมสมัยใหม่ที่อิงอยู่กับสิ่งที่เชื่อว่ามีเหตุเป็นผล ระเบียบวินัย และประโยชน์สุข ที่ได้สถาปนาตัวตนขึ้นมา ที่ล้วนแต่เป็นปฏิบัติการเชิงอำนาจซึ่งปรากฏออกมาในรูปของการทำตามหลักวิชาเกือบทั้งสิ้น (Foucault, 1971, 2012) จากการที่อำนาจดำเนินการอย่างแนบเนียน และแทรกซึมไปทั่วสังคม การวิเคราะห์อำนาจในมิตินี้เลื่อนจากระดับมหภาค อาทิ เช่น อำนาจในการปกครองของรัฐ ไปสู่ระดับจุลภาค อาทิ เช่น อำนาจในกองทัพ ครู โรงเรียน โรงพยาบาล โรงงาน ครอบครัว และในพื้นที่อื่นๆ (ไชยรัตน์ เจริญสินโอฬาร, 2558) ทำให้เห็นถึงความซับซ้อนของความสัมพันธ์เชิงอำนาจที่ปรากฏอยู่ในของสังคม

นอกจากนั้น จุลมิตินี้ของอำนาจดังกล่าวยังเชื่อมโยงกับกรอบความรู้ความคิดของสังคมแต่ละยุคสมัยด้วย ปฏิสัมพันธ์อันแน่นแฟ้นผ่านสิ่งที่ Foucault เรียกว่า “วาทกรรม” หรือ บรรดาคำพูด ข้อเขียนทั้งปวงที่ “ผู้ทรงคุณวุฒิ” ในด้านต่างๆ ผลิตขึ้นและเผยแพร่ออกไปภายในกรอบความรู้นั้น ทั้งนี้แนวคิดเกี่ยวกับวาทกรรมเป็นเสมือนกุญแจที่ไขสู่ความเข้าใจปรากฏการณ์ทางสังคมและวัฒนธรรมต่างๆ อย่างแท้จริง ทั้งนี้ Foucault มุ่งความสนใจที่ ตัวตนของบุคคลผ่านทางการศึกษาประวัติศาสตร์ทางความคิด โดยมองวาทกรรมในฐานะเป็นระบบตัวแทนของการผลิตข้อความหมายและแนะแนวทางในการปฏิบัติทางสังคม มากกว่าการมองที่รายละเอียดของกระบวนการปฏิสัมพันธ์ทางสังคมในการก่อรูป หรือต่อรองวาทกรรม (Hall, 2001) นอกจากนี้ Foucault ยังแสดงให้เห็นว่า ปัจเจกชน ซึ่งสังคมสมัยใหม่เคยทำให้เข้าใจว่ามีอิสระเสรี เป็นนายของตัวเอง ที่เรียกกันว่าอัตบุคคลนั้น แท้จริงแล้วเป็นเพียงมายาภาพที่ประกอบสร้างขึ้นจากเครือข่ายของอำนาจทางสังคมและวาทกรรม ที่มีอัตบุคคลเป็นผู้สวมบทบาทในตำแหน่งแห่งที่ต่างๆ ในเครือข่ายดังกล่าว ทว่ายังคงเป็นเป็นวัตถุของความรู้ เป็นตัวตนที่ตกอยู่ภายใต้การครอบงำโดยความรู้ หรือถูกความรู้นั้นจัดกระทำอยู่ อย่างไรก็ตามยังมีความเป็นไปได้ที่ปัจเจกชนอาจตั้งตนขึ้นเป็น “ตัวของตนเอง” ถึงแม้ว่าจะมีโครงสร้างมากำหนดไว้ก็ตาม (Danaher et al., 2000; Lloyd & Carroll, 2021)

ปฏิบัติการทางอำนาจภายในสังคมที่แทรกตัวเข้าสู่วิถีชีวิตของผู้คน เพื่อจำแนกแยกประเภทตัวตนของบุคคลออกเป็นรูปแบบต่าง ๆ โดยกำหนดคุณลักษณะของบุคคลนั้นด้วยความเป็นตัวตนของเขาเอง จากนั้นจึงยึดโยงพวกเขาไว้ด้วยปฏิบัติการของอำนาจที่สร้างตัวตนแต่ละรูปแบบ ใน 2 ลักษณะ ได้แก่ 1) ตัวตนที่ตกอยู่ภายใต้การครอบงำจากบุคคลอื่น ทั้งที่โดยการ

บังคับหรือการต้องพึ่งพา และตรรกะตรึงพวกเขาไว้ด้วยอัตลักษณ์แห่งตัวตน ด้วยสำนึกรับผิดชอบ หรือความสามารถในการเข้าถึงความรู้ด้วยตนเอง (Foucault, 2012) ทั้งนี้เมื่อตัวตนเป็นเพียง ผลลัพธ์ที่เกิดจากปฏิบัติการทางอำนาจ ภายใต้โครงข่ายความสัมพันธ์ทางอำนาจของสังคม มนุษย์ย่อมไม่อาจกำหนดชีวิตของตนได้โดยสมบูรณ์ หรือไม่อาจกระทำการใดๆ ได้อย่างอิสระ หากแต่ต้องดำเนินชีวิตไปตามทางที่ถูกกำหนดไว้จากจารีต หรือข้อปฏิบัติทางสังคม เนื่องด้วย มนุษย์เป็นสมาชิกของสังคมที่ตนอาศัยอยู่ ดังนั้นคุณลักษณะความเป็นตัวตนของบุคคลจึงไม่ใช่ สิ่งที่เกิดขึ้นเองตามธรรมชาติ แต่เป็นสิ่งที่ถูกสร้างขึ้นตามคุณลักษณะอันพึงปรารถนาของสังคมนั้น และมีหลากหลายรูปแบบแตกต่างกันไปตามยุคสมัย (Dreyfus & Rabinow, 2014) 2) ผู้กระทำการทางสังคม ที่แม้ไม่อาจสั่งการตนเองได้อย่างสิ้นเชิง หรือมีอำนาจเต็มในการควบคุมตนเอง ไม่สามารถออกไปแสวงหาตัวตนของตัวเอง หรือมีตัวตนในรูปแบบเดียวตลอดไป แต่ตัวตนก่อร่างขึ้น จากความรู้สึกนึกคิดของตัวเองด้วยวิธีการที่มีความเฉพาะตัว เช่น ถูกหล่อหลอมจากระบบ การเมืองการปกครอง (Foucault, 2012; Dreyfus & Rabinow, 2014)

ทั้งนี้ “มนุษย์” สามารถสร้างความเป็นตัวตนขึ้นมา โดยให้ความสนใจกับ พัฒนาการของเทคนิคที่เกี่ยวข้องกับศาสตร์ว่าด้วยมนุษย์ในเชิงการตีความและเชิงอัตวิสัยเป็นหลัก ในการวิเคราะห์ตัวตน ซึ่งเป็นการเชื่อมโยงแนวคิดเชิงปรัชญาในยุคกรีกโบราณเข้ากับแนวคิดทาง อำนาจของ Foucault เพื่อแสดงให้เห็นถึงระบบความสัมพันธ์ทางอำนาจระหว่างมนุษย์กับสังคม ซึ่งช่วยให้เข้าใจวิธีการสถาปนาตัวตน (Constitutive Subject) ในยุคสมัยต่างๆ ซึ่งแนวคิดดังกล่าว แตกต่างไปจากแนวคิดมนุษยนิยมซึ่งเชื่อในความเป็นตัวตนที่มีแก่นแท้แน่นอน Foucault มองว่า ตัวตนต่างเลื่อนไหลไปตามกาลเวลา และมีรูปแบบที่แตกต่างกันตามแต่กระบวนการสร้างตัวตน ตามแต่ละยุคสมัย โดยเกิดจากการที่ปัจเจกบุคคลมีอิสระในการใช้ชีวิต แต่อย่างไรก็ตามยังไม่อาจ หลุดพ้นจากสังคมและเป็นอิสระเสรีได้อย่างแท้จริง เนื่องจากบุคคลมีอาจประดิษฐ์สร้างตัวตน ขึ้นมาด้วยตนเอง หากแต่ค้นพบได้ภายในสังคมของตน (Friedner, 2010) เช่น จากการประกอบ ธุรกิจ การเข้าร่วมกิจกรรมทั้งทางสังคม การเมือง วัฒนธรรมและประเพณี ซึ่งเข้ากำหนดตัวตนของ เราจากการชี้แนะของบุคคลรอบข้าง ภายในแวดวงทางสังคมของบุคคล อย่างไรก็ตามปัจเจกชน อาจตั้งต้นขึ้นเป็น “ตัวของตัวเอง” ถึงแม้ว่าจะมีโครงสร้างมากำหนดไว้ก็ตาม ทั้งนี้ในการกระทำ ตัวเอง หรือการสร้างตัวเองให้เป็นตัวตนนั้นสามารถรับรองได้ด้วยการจำแนกทางวิทยาศาสตร์ ด้วย มีความสัมพันธ์กับความรู้ที่ถูกผลิตขึ้นโดยศาสตร์ที่เกี่ยวข้องกับมนุษยศาสตร์ต่าง ๆ โดยมีความรู้ และ

ความจริงที่ถูกผลิตขึ้นนั้นเป็นตัวบ่งชี้ว่า ความเป็นตัวตนที่มีความรู้สึกนึกคิดในลักษณะดังกล่าวจะส่งผลให้ตนเองเป็นอย่างไร (Friedner, 2010; เบญจวรรณ อุปัทมายุ, 2559) เช่น การดูแลสุขภาพตามหลัก 3 อ. ได้แก่ อาหาร ออกกำลังกาย อารมณ์ ซึ่งจะเป็นประโยชน์ในการส่งเสริมสุขภาพป้องกันไม่ให้เจ็บป่วยด้วยโรคที่ป้องกันได้ แนวคิดดังกล่าวเกิดขึ้นภายใต้ระบบแห่งความรู้ทางการแพทย์ ดังนั้นผู้ที่เชื่อในแนวคิดดังกล่าว ย่อมรู้ถึงประโยชน์และโทษที่จะเกิดขึ้นกับตนเอง โดยไม่ต้องมีใครมาบังคับ ความสัมพันธ์ที่เกิดขึ้น จึงเป็นความสัมพันธ์ระหว่างตัวเราต่อตนเอง ที่ยึดโยงอยู่กับการผลิตความจริง ความสมเหตุสมผล ตลอดจนผลกระทบที่เกิดขึ้นกับความรู้ (เบญจวรรณ บุญโทแสง, 2559)

Foucault ให้ความสำคัญต่อการตั้งต้นขึ้นเป็นตัวของตนเอง เนื่องจากการสร้างตัวตนของบุคคลที่สัมพันธ์กับความเป็นจริงที่ว่า กระบวนการที่มนุษย์สร้างตนเองขึ้นมาโดยการยอมรับการเป็นองค์ประธาน ผู้ที่สามารถตัดสินใจกระทำการด้วยตนเอง (Conscious Agency) มิได้เป็นเพียงร่างกายที่สยบยอม ซึ่งเป็นพื้นที่ปฏิบัติการของอำนาจอย่างสิ้นเชิงอีกต่อไป การกำเนิดตัวตนในรูปลักษณะนี้เป็นผลผลิตของบริบททางสังคม ประวัติศาสตร์ และวัฒนธรรมที่มีความซับซ้อนที่จัดกระทำต่อร่างกาย จิตวิญญาณ ความคิด ตลอดจนพฤติกรรมของมนุษย์ เมื่อผ่านกระบวนการทำความเข้าใจ และการใช้เหตุผลก็จะนำไปสู่การยอมรับอย่างไม่มีข้อสงสัยในการเลือกที่จะนำไปสู่การกระทำ ทั้งนี้การตั้งต้นขึ้นเป็นตัวของตนเองเป็นส่วนสำคัญที่ทำให้บุคคลรู้ว่าตนเองเป็นใคร จากการสร้างความสัมพันธ์กับผู้คนรอบข้าง ซึ่งเป็นเงื่อนไขที่ทำให้บุคคลนั้นรับรู้ถึงความเฉพาะตน ซึ่งกลับไม่อาจรับรู้ได้ด้วยตัวเอง แต่รู้ได้จากการใช้ชีวิตร่วม และมีปฏิสัมพันธ์กับผู้อื่นในสังคม และเมื่อบุคคลสำนักอยู่ตลอดเวลาว่าตนเองเป็นใคร มีความคิดหรือมองโลกอย่างไร จะทำให้สามารถวางตัวอยู่ในสังคมได้อย่างเหมาะสม นอกจากนั้นยังทำให้รู้เท่าทันว่าเพราะเหตุใดตัวตนของเราจึงแตกต่างจากผู้อื่น (Lloyd & Carroll, 2021) ตามแนวทางของ Foucault การตั้งต้นขึ้นเป็นตัวของตนเองเป็นการหลอมรวมกันระหว่างตัวตนที่เราเป็นผู้สร้างขึ้นมากับตัวตนของเราซึ่งเป็นผลผลิตของภาคปฏิบัติของวาทกรรม ดังนั้นด้วยการรับรู้ของมนุษย์ จึงเป็นทั้งสิ่งอยู่นอกเหนือจากการครอบงำของอำนาจในรูปของความรู้ และสิ่งที่อยู่ภายใต้การครอบงำของอำนาจดังกล่าว (Objectivity) สลับกันไปมา เนื่องจากประสบการณ์ชีวิต หรืออัตถิภาวะวิสัยของบุคคล มักเกิดจากการน้อมนำเอาความรู้ที่เป็นระบบระเบียบ และความเชื่อส่วนตัวมาเชื่อมโยงกับกรอบความรู้ในยุคสมัยหนึ่ง (Episteme) ให้เป็นการรับรู้เฉพาะตัว โดยนัยดังกล่าวความเป็น

ตัวตนของบุคคลย่อมถูกหล่อหลอมโดยสิ่งที่สังคมกำหนดไว้แล้วว่าเป็นสิ่งที่จริง หรือไม่จริง และผลจากการลองผิดลองถูกด้วยตนเอง บุคคลจึงจำเป็นต้องปรับตัว ด้วยการปรับเปลี่ยนพฤติกรรมไปตามสถานการณ์ และยุคสมัยทางสังคมในเวลานั้นๆ โดยให้เข้ากับสิ่งแวดล้อมที่เปลี่ยนแปลงไปตามกาลเวลา ซึ่งส่งผลให้ตัวตนมีบุคลิกลักษณะที่แตกต่างกันไปในช่วงชีวิตที่ต่างกัน (Bonnafeux-Boucher, 2009)

ตัวตนตามการมองของ Foucault จึงไม่มีแก่นแท้ เป็นเพียงร่างทรงที่รอคอยการเติมเต็มให้สมบูรณ์และสามารถปรับเปลี่ยนไปตามบทบาทหน้าที่ และสถานการณ์ทางสังคมที่เปลี่ยนแปลงไปตามกาลเวลา ดังนั้น (เบญจวรรณ บุญโทแสง, 2559) ตามแนวคิดของ Foucault เทคโนโลยีแห่งตัวตน (Technologies of the Self) ทำให้มนุษย์สามารถกลับมาสร้างตัวตนของตนเองบนทางเลือกที่หลากหลาย ดังนั้นผู้วิจัยจึงเลือกใช้แนวคิดเทคโนโลยีแห่งตัวตนเป็นฐานคิดในการศึกษาการก่อรูปของอัตลักษณ์ของครูภาษาฝรั่งเศส เพราะแนวคิดเทคโนโลยีแห่งตัวตนเชื่อว่าพื้นฐานมนุษย์ทุกคนดำรงอยู่อย่างมีความหมายและคุณค่าอย่างที่ตนเองต้องการ ให้มีอิสระเสรีภาพตามความปรารถนาแห่งตัวตนในการเลือกที่จะทำสิ่งหนึ่งสิ่งใดที่ถูกต้องและเหมาะสมกับตน ทั้งนี้เทคโนโลยีแห่งตัวตนคือ การรู้จักตนเอง (Knowing of Self) กล่าวคือบุคคลต้องรู้จักตัวตนของตนเองเสียก่อนว่าเป็นใคร จากนั้นจึงต้องอาศัยความเข้าใจตนเองในการดูแลตนเอง (Self of Care) เพราะการดูแลตนเองเป็นสิ่งที่บุคคลต้องกระทำด้วยความเสียสละโดย มิได้สนใจเฉพาะเรื่องของตนเองเท่านั้น ทว่าต้องดูแลตนเองและมีจริยธรรมในตัวเองด้วย (Gabriels & Coeckelbergh, 2019) นอกจากนี้ยังต้องรู้จักการควบคุมกำกับร่างกายและจิตใจของตน โดยตระหนักไว้ว่าจะพัฒนาตนเองอย่างไรให้มีความสมบูรณ์ตัวพร้อมในการไปให้ถึงปรารถนาแห่งตนตามที่ตั้งเป้าหมายไว้ การใช้เทคโนโลยีแห่งตัวตนนี้เองได้แสดงให้เห็นว่าอำนาจนั้นไม่ใช่อำนาจที่เกิดจากการใช้แรงในการกระทำต่อร่างกายมนุษย์โดยตรงแต่เป็นชีวิอำนาจ ในระดับปัจเจกบุคคลที่หล่อหลอมให้จิตวิญญาณของมนุษย์ผู้นั้นมีความเข้มแข็ง มีความมุ่งมั่น และมีความตั้งใจ ที่จะต่อสู้ ต่อรอง หรือหาทางออกเพื่อรับมือกับเทคโนโลยีและเครือข่ายของอำนาจภายในวาทกรรม ดังนั้นการรู้จักตนเองผ่านการดูแลตนเองจึงทำให้มนุษย์เข้าใจถึงจินตนาการ ความอยาก ความปรารถนา และยังสามารถตระหนักรู้ และรู้เท่าทันกับอำนาจ เพื่อการดำรงชีวิตอยู่ในฐานะที่เป็นนายของตนเองอย่างแท้จริง (Foucault, 1988; Gabriels & Coeckelbergh, 2019)

การที่มนุษย์ได้ถูกพันธนาการอยู่ภายใต้การบงการอย่างแยบยลของความสัมพันธ์เชิงอำนาจภายในวาทกรรมใดวาทกรรมหนึ่งที่มาจัดกระทำต่อร่างกาย จึงเป็นข้อจำกัดในการสร้างตัวตนของบุคคล ไม่ใช่ว่ามนุษย์ทุกคนจะสามารถสร้างตัวตนของตนเองได้ เมื่อเป็นเช่นนี้ การรู้จักตนเองจึงทำให้มนุษย์สามารถกำหนดความจริงเกี่ยวกับตัวตนของตนเองได้ และนำไปสู่การบรรลุความสมบูรณ์แบบในการสร้างตัวตนของตนเอง (Webb, 2012) อย่างไรก็ตามตัวตนของมนุษย์ที่สมบูรณ์แบบนั้นไม่มีอยู่จริง หากแต่ความสามารถในการไตร่ตรองสภาวะของตน และความตระลึกรู้ในความสามารถและความหมายที่บุคคลมีต่อสังคมต่างหากที่ก่อให้เกิด “อัตลักษณ์แห่งตัวตนของมนุษย์” (Self-Identities) (Widdersheim & McCleary, 2016) ทั้งนี้อัตลักษณ์แห่งตัวตนนั้นจะมีเฉพาะในบุคคลที่เป็นสมาชิกของชุมชนที่อยู่ในสังคมที่มีสภาพแวดล้อมที่สร้างสรรค์และยืดหยุ่นเพียงพอในการที่จะทำให้บุคคลรู้จักตนเอง และตรวจสอบ ตลอดจนควบคุมตนเองผ่านสัญญาณต่างๆ ได้ เพื่อให้บุคคลได้ตระหนักถึงความสำคัญของอิสรภาพในการเลือกที่จะดำรงชีวิตอยู่ภายใต้ความต้องการที่จะสร้างตัวตนของตนเองขึ้นมาอย่างตระหนักรู้ถึงการครอบงำของอำนาจและความรู้ที่แทรกซึมอยู่ในสังคม (เบญจวรรณ บุญโทแสง, 2559; วรฉัตร วรวิวรรณ, 2559) โดยนัยนี้ผู้วิจัยได้มุ่งหวังเพียงสร้างความเข้าใจในเรื่องที่ศึกษา ด้วยมุมมองที่แตกต่างไปเท่านั้น แต่ยังไม่ต้องการวิเคราะห์ให้เห็นลึกลงไปถึงความสัมพันธ์ระหว่างอำนาจ ความรู้ ความจริง ที่ทำให้ตระหนักรู้ถึงบริบทของการจัดการเรียนการสอนภาษาฝรั่งเศส ในพื้นที่ของหลักสูตรภาษาต่างประเทศ ที่มุ่งสู่ความทันสมัย ในสังคมสมัยใหม่ของไทย โดยมีครูภาษาฝรั่งเศสที่เชื่อว่าเป็นผู้ที่มีอัตลักษณ์เชิงวิชาชีพในฐานะผู้ให้ข้อมูลหลัก ร่วมกับผู้วิจัยซึ่งเป็นส่วนหนึ่งของวัฒนธรรมย่อยดังกล่าว เป็นผู้มีส่วนเกี่ยวข้องกับการดำเนินการวิจัยเชิงชาติพันธุ์วรรณในระดับจุลภาค ทั้งนี้ใช้วิธีการคัดเลือกกลุ่มคนที่จะเข้าร่วมการวิจัยครั้งนี้ด้วยสอบถาม และรับฟังคำแนะนำจาก gate keeper ร่วมกับการคัดเลือกด้วยวิธีการบอกต่อแบบลูกโซ่ (snowball sampling) (Etikan et al., 2016; Parker et al., 2019)

จากนั้นผู้วิจัยจึงร่วมกันปฏิบัติการกับผู้มีส่วนได้ส่วนเสียที่เข้าร่วมการวิจัยเชิงปฏิบัติการแบบมีส่วนร่วมเชิงชาติพันธุ์วรรณา ซึ่งกำหนดให้เป็นนักวิจัยร่วมทั้งหมด (co-researchers) (วรรณดี สุทธิธารกร, 2562) โดยใช้เกณฑ์ในการคัดเลือกกลุ่มเป้าหมายของ Stringer และ Genat (2004) โดยพิจารณาจากคุณลักษณะส่วนบุคคลที่แตกต่างกัน ประกอบด้วยกลุ่มผู้มีส่วนได้ส่วนเสียระดับปฐมภูมิ ที่อยู่ใกล้ชิดกับปัญหา หรือเป็นกลุ่มคนที่ได้รับผลกระทบ

โดยตรงจากปัญหาการวิจัย กลุ่มผู้มีส่วนได้ส่วนเสียที่เป็นตัวแทนกลุ่ม ที่เกี่ยวข้องกับปัญหาการวิจัยในลักษณะที่เป็นตัวแทนกลุ่มคนที่แตกต่างกันในบริบทที่ศึกษา โดยมีคุณลักษณะส่วนบุคคลที่เชื่อมโยงกับความหลากหลายในด้านมุมมอง และประสบการณ์ที่มีต่อปัญหาการวิจัย และกลุ่มผู้นำที่มีภาวะผู้นำทั้งผู้นำตามธรรมชาติที่มีความสามารถในการโน้มน้าวความคิดเห็นของบุคคลอื่น ๆ และเป็นผู้นำที่เป็นทางการ หรือเป็นบุคคลที่ได้รับการยอมรับจากสมาชิกในกลุ่ม หรือในสนามวิจัยว่าสามารถเป็นตัวแทนพวกเขาได้ ในเรื่องที่เกี่ยวข้องกับปัญหาวิจัย ร่วมกันวิพากษ์ และเสริมพลังเกี่ยวกับการก่อรูปของอัตลักษณ์ครูภาษาฝรั่งเศส และนำไปสู่การถ่ายทอดอัตลักษณ์ครูภาษาฝรั่งเศส ที่จะส่งต่อ ถ่ายทอดความเป็นผู้รู้เท่าทัน และมีเทคโนโลยีแห่งตัวตนนั้นให้กับคนในวิชาชีพเดียวกัน ตลอดจนเป็นแรงกระเพื่อมให้ผู้ที่ถูกวาทกรรมการพัฒนาเบียดขับ ให้มีกำลังใจและมีแนวทางในการต่อกรเพื่อคนไว้ซึ่งอัตลักษณ์แห่งตน ยืนหยัดในการทำหน้าที่ของตนด้วยความภาคภูมิใจต่อไป (Dick et al., 2009; Stringer & Genat, 2004)

2.2.4 เทคโนโลยีแห่งตัวตนกับการศึกษาการก่อรูปอัตลักษณ์

Micheal Foucault กล่าวถึงเทคโนโลยีแห่งตัวตน (Technologies of the Self) ว่าทำให้มนุษย์สามารถกลับมาสร้างตัวตนของตนเองบนทางเลือกที่หลากหลาย แนวคิดนี้ตั้งอยู่บนฐานคิดที่เชื่อว่ามนุษย์ทุกคนมีคุณค่าและมีเสรีภาพในการเลือกชีวิตที่สอดคล้องกับความปรารถนาแห่งตน โดยเฉพาะอย่างยิ่งการเลือกที่จะกระทำในสิ่งที่ตนเห็นว่าถูกต้องและเหมาะสม ภายใต้การรู้จักตนเอง (Knowing of Self) ซึ่งหมายถึงการเข้าใจตัวตนของตนเองอย่างลึกซึ้ง ผ่านการพิจารณาความซับซ้อนภายในที่ถูกก่อรูปขึ้นจากอำนาจ ความรู้ และความจริงที่เข้ามาจัดระเบียบชีวิตในนามของวาทกรรม ตัวตนจึงตกอยู่ในสถานะของผู้ถูกกระทำ (Object) ที่ไม่สามารถมีอำนาจเลือกหรือกำหนดตนเองได้อย่างแท้จริง กล่าวได้ว่า แม้ภายนอกตัวตนอาจดูเหมือนอิสระ แต่แท้จริงแล้วกลับถูกควบคุมผ่านกลไกของอำนาจแบบแยบยล เช่น การทำให้ตนเองกลายเป็นร่างกายที่เชื่อ (Docile Body) ที่พร้อมจะปฏิบัติตามกรอบคิดของวาทกรรมโดยไม่รู้ตัว ผ่านการทำงานของอำนาจสามรูปแบบ ได้แก่ ศาสตร์ (Discipline) ผู้เชี่ยวชาญ (Expert) และสถาบัน (Institution) ซึ่งมีบทบาทสำคัญในการทำให้ตัวตนเชื่อในความรู้หลักและยอมรับอย่างไร้ข้อกังขา (Foucault, 2019) ในบริบทนี้เอง ตัวตนจึงตกอยู่ใต้อำนาจของความรู้ (Object of Knowledge) ซึ่งเป็นผลิตผลของวาทกรรมหลักที่มีสถานะน่าเชื่อถือ เข้าถึงง่าย และดูเหมือนจะตรวจสอบได้ ตัวตนถูก

จัดวางให้เป็นองค์ประธานในการคิด (Subject) ราวกับว่ามีอิสระในการตัดสินใจ ทั้งที่ในความเป็นจริงแล้ว ตัวตนกลับถูกจัดการผ่านกลไกอำนาจของความรู้ที่แฝงอยู่ในชีวิตประจำวัน (Foucault, 2012; Dreyfus & Rabinow, 2014) ความรู้ที่สถาปนาขึ้นในแต่ละยุคจึงไม่ได้เป็นกลาง หากแต่ทำหน้าที่ควบคุมตัวตนผ่านกระบวนการทำให้เชื่อ เมื่อมนุษย์ยอมรับศาสตร์ใดศาสตร์หนึ่งเป็นความรู้หลัก ก็กลายเป็นตัวตนที่สยบยอมต่อระเบียบชุดนั้นโดยไม่รู้ตัว

อย่างไรก็ตาม มนุษย์สมัยใหม่ (Modern Man) ที่รู้เท่าทันวาทกรรม จะไม่ยอมให้ตัวตนถูกกระทำเพียงฝ่ายเดียว แต่กลับหันมาไตร่ตรองว่า ความรู้ที่ยึดถือนั้นมีที่มาและเป้าหมายอย่างไร และจะสามารถสร้างความหมายใหม่ให้กับตัวตนได้อย่างไร การตระหนักรู้ตนเองในลักษณะนี้ คือการก้าวสู่ภาวะ “ตัวตนผู้รู้คิด” หรือ Subjectivity (Dreyfus & Rabinow, 2014) กระบวนการดังกล่าวปรากฏชัดเจนเมื่อบุคคลเริ่มตั้งคำถามต่อวาทกรรมที่ครอบงำ และสะท้อนตนเองอย่างวิพากษ์ (Critical Reflection) โดยไม่ปฏิเสธวาทกรรมทั้งหมด แต่เลือกสรรองค์ความรู้ที่เหมาะสมกับบริบทเฉพาะตน และสร้างความหมายใหม่ขึ้นมาอีกชุดหนึ่ง ซึ่งผสานทั้งวาทกรรมส่วนบุคคลและบริบททางสังคม (Foucault, 2019) ตัวตนที่สามารถตระหนักรู้เช่นนี้จะมีศักยภาพในการเจรจาต่อรองกับความรู้กระแสหลัก และแสดงออกผ่านการกระทำเชิงรูปธรรม การก่อรูปอัตลักษณ์ของตนในลักษณะดังกล่าวจึงเปรียบได้กับ “ภาคปฏิบัติการของตัวตน” ซึ่งมีใช้การยอมรับหรือหลอมรวมเข้ากับวาทกรรม หากแต่เป็นการเลือกสรร สร้างความสัมพันธ์ใหม่กับโครงสร้างอำนาจที่พยายามควบคุมตนเอง นี่คือนวัตกรรมที่ Foucault เรียกว่า “เทคโนโลยีแห่งตัวตน” (Technologies of the Self) ที่ทำให้มนุษย์สามารถเป็นผู้รู้คิด สร้างความหมาย สถาปนาตัวตน และยืนหยัดต่อสู้กับอำนาจวาทกรรมที่เข้ามากำหนดชีวิต (Foucault, 2012) ผ่านการก่อรูปอัตลักษณ์ในสังคมที่หลากหลายไปด้วยชุดความรู้ที่ทับซ้อนและจัดกระทำอย่างไม่สิ้นสุด (Foucault, 2019; เบญจวรรณ อุปัทธยา, 2559)

2.3 การถ่ายทอดอัตลักษณ์

การรับรู้และการส่งต่ออย่างเป็นระบบเกี่ยวกับความเชื่อ ทศนคติ ความคิด การกระทำ และพฤติกรรมของมนุษย์ โดยเป็นการสื่อสารผ่านระบบสัญลักษณ์ของสังคมที่ได้มีการตกลงและได้ใช้ร่วมกัน รวมถึงมรดกทางสังคม หรือพฤติกรรมที่เป็นมรดกตกทอด ทั้งนี้ในการถ่ายทอดอัต

ลักษณะ การสอนภาษาซึ่งเครื่องมือในการถ่ายทอดและบันทึกวัฒนธรรม (Claudia et al., 2018) ในทฤษฎีหลังโครงสร้างนิยม (Post-structuralist Perspective) ภาษาถูกมองว่าเป็นศูนย์กลางของการหมุนเวียนของวาทกรรม เป็นการถ่ายทอดอัตลักษณ์ในมิติของการสืบทอดทางวัฒนธรรม ซึ่งพิจารณาได้เป็น 3 มิติ คือ มิติบุคคล เป็นการสืบทอดจากบุคคลกลุ่มหนึ่งไปยังบุคคลอีกกลุ่มหนึ่ง มิติพื้นที่ เป็นการสืบทอดจากสถานที่หนึ่งไปยังสถานที่หนึ่งและมิติเวลา เป็นการสืบทอดจากช่วงเวลาหนึ่งไปยังอีกช่วงเวลาหนึ่ง เมื่ออัตลักษณ์เป็นสิ่งที่เลื่อนไหล ไม่คงที่ไม่ตายตัว แต่สามารถเปลี่ยนแปลง ปรับแต่งให้เข้ากับบริบทในแต่ละยุคสมัยได้ การถ่ายทอดอัตลักษณ์จึงเป็นมากกว่า การรับไว้ การรักษา และการส่งผ่าน แต่เป็นการเรียนรู้ที่จะพัฒนาเพื่อร่วมกันสร้าง (Co-Construct) อัตลักษณ์ให้เหมาะสมสอดคล้องกับความต้องการและวิถีชีวิตภายใต้บริบททางสังคมของพื้นที่และเวลาแห่งยุคหลังสมัยใหม่ มีการศึกษาเกี่ยวกับทฤษฎีการกระทำเชิงการสื่อสาร (The Theory of Communicative Action) และ ความสนใจของมนุษย์และประเภทของความรู้ตามแนวคิดของ Habermas เพื่อนำมาเป็นแนวคิดที่จะทำให้ครูภาษาฝรั่งเศสที่เข้ามามีส่วนร่วมในการวิจัยปฏิบัติการแบบมีส่วนร่วมเชิงชาติพันธุ์วรรณาเพื่อถ่ายทอดอัตลักษณ์ของครูภาษาฝรั่งเศสในสังคมไทยครั้งนี้ โดยใช้เป็นกลไกในการดำเนินการอภิปรายอย่างเสรี (Norton, & Decosta, 2018) เพื่อให้พื้นที่ของการวิจัยเป็น “พื้นที่สาธารณะ” ในการที่จะสร้างความเข้าใจที่ตรงกัน นำไปสู่การหลอมรวม และความเป็นหนึ่งเดียว ทำให้การวิจัยบรรลุวัตถุประสงค์ตามที่ได้ตั้งใจไว้ต่อไป

2.3.1 การสอนภาษาในฐานะเครื่องมือในการถ่ายทอดอัตลักษณ์

ภาษาเป็นเรื่องเกี่ยวกับระบบสัญลักษณ์ที่มนุษย์สร้างขึ้นเพื่อสื่อสารในชีวิตประจำวัน ตามวัตถุประสงค์ที่ต้องการสื่อสาร ส่วนวัฒนธรรมเป็นเรื่องทุกอย่างที่เกี่ยวกับวิถีชีวิตมนุษย์ ดังนั้นภาษาและวัฒนธรรมจึงมีลักษณะคล้ายกันในแง่ที่ว่าเป็นสิ่งที่มนุษย์สร้างขึ้นและทุกคนสามารถเรียนรู้ได้จนทำให้เกิดความหมายที่เข้าใจตรงกัน (Tektigul et al., 2023) นอกจากนี้ Weitzman (2013) ได้แสดงทัศนะไว้ว่าภาษาเป็นวัฒนธรรม โดยทั้งภาษาและวัฒนธรรมถูกสืบทอดจากรุ่นหนึ่งสู่อีกรุ่นหนึ่งจนกลายเป็นระเบียบแบบแผน กฎเกณฑ์ การปฏิบัติ อันเป็นเอกลักษณ์และอัตลักษณ์เฉพาะของคนกลุ่มนั้น ดังนั้น ภาษาจึงมีความสำคัญในฐานะเครื่องมือในการถ่ายทอดความคิดของมนุษย์ และเป็นกลไกสำคัญในการบันทึกองค์ความรู้ของแต่ละยุคสมัย

จนกลายเป็นเอกลักษณ์และอัตลักษณ์ของสังคม (Weitzman, 2013) นอกจากนั้นภาษาเป็นระบบสัญลักษณ์ที่มนุษย์สร้างขึ้นเพื่อตอบสนองการดำรงชีวิตในสังคม คือ การสื่อสาร ความต้องการ เพื่อให้ผู้ที่เราต้องการสื่อสารด้วยมีความคิด ความรู้สึก ความเชื่อ และมีพฤติกรรมที่อยู่ในสังคมเดียวกันนี้ต้องเรียนรู้ระบบภาษาร่วมกัน ทั้งภาษาพูดและภาษาเขียน ด้วยภาษาเดียวกันจนสามารถเข้าใจความหมาย และถอดรหัสความหมายโดยนัยที่ผู้ใช้ภาษาต้องการส่งสารได้อย่างเข้าใจ (Fairclough, 2001)

การสืบทอดรูปแบบและแบบแผนนี้จากรุ่นหนึ่งไปสู่อีก รุ่นหนึ่ง ภาษาจึงกลายเป็นเอกลักษณ์ อัตลักษณ์และวิถีชีวิตประจำชนกลุ่มนั้น ส่วนคนนอกกลุ่มที่ไม่ได้เรียนรู้ภาษาเดียวกันย่อมไม่เข้าใจความหมายที่ผู้ใช้ภาษาต้องการสื่อได้ จากการที่ภาษาเป็นสิ่งที่มนุษย์ประดิษฐ์ขึ้น มีการสืบทอดและเป็นสิ่งจำเป็นในการใช้ชีวิตประจำวันนี้เอง ทำให้ภาษามีลักษณะเดียวกับวัฒนธรรม กล่าวคือมีอิทธิพลต่อพฤติกรรมผู้คนในสังคม ทั้งนี้อาจกล่าวได้ว่าภาษามีฐานะเป็นสาขาหนึ่งของวัฒนธรรม ดังนั้นในการเรียนการสอนทักษะภาษา จึงจำเป็นต้องเรียนวัฒนธรรมควบคู่ไปด้วย และเมื่อคนต่างชาติที่เคยเป็นคนต่างภาษากันกลับต้องมาใช้ภาษาเดียวกันในการสื่อสาร (Fairclough, 2001; Talbot, 2019) การทำความเข้าใจในวัฒนธรรมการใช้ภาษาของเจ้าของภาษา จึงจะทำให้เกิดการสื่อสารที่มีประสิทธิภาพและประสิทธิผลได้ นอกจากนั้นยังสามารถใช้ภาษาเพื่อสร้างความจริงทางสังคมจนเกิดอิทธิพลทางความคิดต่อคนในวงกว้างเกิดเป็นแบบแผนพฤติกรรมทางสังคม ซึ่งมีคำเรียกภาษาประเภทนี้ว่า “วาทกรรม” อาทิ เช่น วาทกรรมงดเหล้าเข้าพรรษา ซึ่งมีนัยยะบ่งบอกว่าการงดดื่มเหล้าในช่วงเทศกาลเข้าพรรษา ตามหลักศาสนาพุทธเป็นแบบแผนพฤติกรรมที่เหมาะสม ตามแนวคิดดังกล่าว “ความจริงในอุดมคติ” ไม่มีอยู่จริง หากแต่ความจริงเป็นสิ่งที่เกิดขึ้นกับบริบทและความสัมพันธ์ระหว่างความรู้กับอำนาจ ทั้งนี้ผู้ใดที่มีสิทธิกำหนดว่าสิ่งใดคือ “ความรู้” นับว่าผู้นั้นเป็นผู้มีอำนาจในการกำหนดกรอบความคิดของสังคม ที่จะทำให้สังคมมีความคิดเห็นไปในทิศทางเดียวกัน (Rabiah, 2018; พระอุดมธีรคุณ และ พันธิกา จารุมา, 2563)

ภาษาเป็นเครื่องมือในการถ่ายทอดและบันทึกวัฒนธรรม เนื่องจากภาษาสะท้อนความคิดของผู้พูด โดยมีความแตกต่างกันไป แล้วแต่วัฒนธรรมและถิ่นที่อยู่ ยกตัวอย่างเช่น ในประเทศไทยที่มีหลายภูมิภาค ทำให้มีหลายสำเนียง โดยภาษาของแต่ละภูมิภาคนั้น มีลักษณะเฉพาะทั้งในด้านการออกเสียง คำศัพท์ หรือแม้แต่ในภูมิภาคเดียวกันบางพื้นที่ก็ยังออก

เสียงและมีคำศัพท์ที่ต่างกันออกไป ซึ่งในประเด็นดังกล่าวที่ทำให้เห็นชัดเจนว่าความแตกต่างของวัฒนธรรมทำให้ภาษามีความเปลี่ยนแปลงไปตามพื้นที่นั้นๆ นอกจากนั้นภาษากับวัฒนธรรมต่างมีอิทธิพลต่อกัน เมื่อสังคมหรือวัฒนธรรมของชนชาติหนึ่งให้ความสำคัญกับเรื่องใด มักจะมีข้อบังคับเพิ่มขึ้นเกี่ยวกับเรื่องนั้นๆ (Rabiah, 2018) เช่น ในเรื่องเกี่ยวกับระดับของภาษาในสังคมไทย คนไทยให้ความสำคัญกับลำดับชั้นทางอายุ จึงมีการกำหนดชื่อเรียกลำดับเครือญาติอย่างละเอียด แตกต่างกันทั้งฝ่ายพ่อและฝ่ายแม่ เช่น น้องของพ่อเรียกว่าอา แต่น้องของแม่เรียกว่าน้า รวมไปถึงการใช้คำศัพท์ที่สลับเปลี่ยนกันไปตามฐานะทางสังคมของบุคคล และแสดงให้เห็นถึงค่านิยมของคนในสังคมไทยที่ให้ความสำคัญยกย่องผู้ที่มีฐานะสูงกว่า เช่น คำกริยาที่มีความหมายว่าตาย มีใช้แตกต่างกันไปตั้งแต่ ถึงแก่อนิจกรรม ใช้กับ พระยาหรือผู้ที่ได้รับพระราชทานเครื่องราชอิสริยาภรณ์ตั้งแต่ชั้นประถมาภรณ์มงกุฎไทยขึ้นไปหรือหุดิยจุลจอมเกล้าวิเศษ ถึงแก่กรรม ใช้กับ ภิกษุ (พระสงฆ์) ถึงแก่กรรม ใช้กับ สุภาพชนทั่วไป ล้ม ใช้กับ สัตว์พาหนะที่มีรูปร่างใหญ่ เช่น วัว ช้าง และตาย ใช้กับ คน และสัตว์ทั่วไป นอกจากนั้นสังคมไทยยังให้ความสำคัญเคารพยกย่อง และเทิดทูนพระมหากษัตริย์ จึงได้มีระเบียบวิธีการใช้คำราชาศัพท์ ซึ่งกำหนดใช้สำหรับพระมหากษัตริย์ และพระบรมวงศานุวงศ์ไว้แตกต่างกันตามลำดับความสำคัญ (Han, 2018) นอกจากนั้นยังมีการกำหนดคำต้องห้าม ที่เป็นคำไม่สุภาพ ให้เปลี่ยนไปใช้คำที่รุ่มรวยเพื่อเป็นมารยาททางสังคม แสดงให้เห็นว่าภาษาเป็นระบบสัญลักษณ์ที่มนุษย์สร้างขึ้นเพื่อตอบสนองการดำเนินชีวิตในสังคม ทำให้เรามีความเชื่อ มีความคิด มีความรู้สึก จนกระทั่งสามารถสร้างวัฒนธรรมขึ้นมาให้คนอยู่ร่วมกันในสังคมได้ (Rabiah, 2018)

ความสนใจที่เพิ่มขึ้นในการศึกษาเกี่ยวกับอัตลักษณ์ ซึ่งมีความสัมพันธ์กับการสอนภาษาในช่วงสองทศวรรษที่ผ่านมา ควบคู่ไปกับความสนใจที่เพิ่มขึ้นในเทคโนโลยีดิจิทัลและลัทธิข้ามชาติ (Transnationalism) ส่งผลให้มีการศึกษามากมายที่ให้ข้อมูลการเรียนรู้ การสอน และการวิจัยด้านภาษาเพื่อให้เห็นการพัฒนาในเรื่องดังกล่าว ทั้งนี้ด้านการศึกษาเกี่ยวกับอัตลักษณ์ในทฤษฎีหลังโครงสร้างนิยม (Post-structuralist) ภาษาถูกมองว่าเป็นศูนย์กลางของการหมุนเวียนของวาทกรรม ซึ่งได้แก่ระบบอำนาจ/ความรู้ที่กำหนดและควบคุมสถาบันทางสังคม ระเบียบวินัย และแนวทางปฏิบัติ (Norton & De Costa, 2018) และตามที่ Kouhpaenejad and Gholaminejad (2014) ได้บันทึกไว้ว่า แนวทางหลังโครงสร้างนิยมเกี่ยวกับอัตลักษณ์ ได้กลายเป็นแนวทางที่เลือกในหมู่ผู้ที่ต้องการสำรวจความเชื่อมโยงระหว่างอัตลักษณ์และการเรียนรู้ภาษา ใน

วารสารด้านภาษาศาสตร์ประยุกต์ (Kouhpaenejad & Gholaminejad, 2014) ฉบับพิเศษล่าสุดเกี่ยวกับแนวคิดหลังโครงสร้างนิยมที่เน้นความสำคัญที่ยั่งยืนของพื้นที่นี้ต่อภาคสนาม อย่างไรก็ตาม การวิจัยในอนาคตจะเต็มไปด้วยความสนใจที่เพิ่มขึ้นเกี่ยวกับทฤษฎีความสำคัญในการเป็นผู้กระทำของมนุษย์ (human agency) ทั้งนี้ Miller (2018) ได้กล่าวไว้ว่า การเป็นผู้กระทำของมนุษย์ประกอบขึ้นอย่างมีประสิทธิภาพในการปฏิบัติเชิงวาทกรรม (McNamara, 2012; Miller, 2018)

2.3.2 กระบวนการถ่ายทอดอัตลักษณ์

ตามแนวคิดหลังสมัยใหม่ การถ่ายทอดอัตลักษณ์คือการเรียนรู้และการส่งต่ออย่างเป็นระบบเกี่ยวกับความเชื่อ ทศนคติ ความคิด การกระทำ และพฤติกรรมของมนุษย์ โดยเป็นการสื่อสารผ่านระบบสัญลักษณ์ของสังคมที่ได้มีการตกลงและได้ใช้ร่วมกัน นอกจากนั้นยังเป็นมรดกทางสังคม หรือพฤติกรรมที่เป็นมรดกตกทอด ซึ่งอาจเกิดจากการเรียนรู้ที่มีจิตสำนึก ผ่านครอบครัว พ่อ แม่ เพื่อน โรงเรียน สถาบันต่างๆ ทั้งที่เป็นทางการ และไม่เป็นทางการ ซึ่งจะก่อให้เกิดอิทธิพลโดยตรงและโดยอ้อม ต่อบุคคลและต่อสังคม พฤติกรรมของมนุษย์ที่เป็นผลการเรียนรู้ เช่น ทศนคติ ค่านิยม ความรู้ และวัฒนธรรมที่อยู่ในรูปของวัตถุ (Pineda et al., 2022) ซึ่งพฤติกรรมเรียนรู้และผลของการเรียนรู้ไม่ได้เป็นสมบัติของคนใดคนหนึ่ง แต่เป็นของสมาชิกในสังคมและมีการยึดถือปฏิบัติร่วมกันจากช่วงอายุหนึ่งไปยังช่วงอายุหนึ่ง และแพร่กระจายระหว่างสมาชิกของสังคมโดยสัญลักษณ์ อันได้แก่ ภาษา ทั้งวัจนภาษา และอวัจนภาษา ซึ่งเป็นสื่อกลางในการถ่ายทอดความรู้สึก ทศนคติ เจตคติ เพื่อความเข้าใจระหว่างกัน ดังนั้นการถ่ายทอดอัตลักษณ์จึงเป็นกระบวนการเรียนรู้และการพัฒนา ของมนุษย์เพื่อที่จะรักษาอัตลักษณ์ของแบบแผนของความคิด ความเชื่อ วิถีทาง และแนวปฏิบัติของตนเองไว้ โดยอาศัยกระบวนการในการสืบทอดทางวัฒนธรรม ซึ่งเป็นกระบวนการที่มีลักษณะเป็นการไหลเวียนอย่างต่อเนื่องกันไปอย่างไม่รู้จบ (Rabiah, 2018)

กระบวนการถ่ายทอด เริ่มต้นแนวคิดมาจากการที่มนุษย์มีการเรียนรู้ตลอดเวลา มีความสามารถด้านสติปัญญา และมีความรู้สึกลึกซึ้งซึ่งช่วยให้มนุษย์มีความสัมพันธ์กับสิ่งแวดล้อมมากที่สุด และยังช่วยให้มนุษย์สามารถถ่ายทอดค่านิยมของตนเองจากคนหนึ่งไปสู่อีก

รุ่นหนึ่งได้ เกิดเป็นกระบวนการปฏิสัมพันธ์ระหว่างบุคคลกับสิ่งแวดล้อม ซึ่งเรียกว่าการเรียนรู้ (Learning) ซึ่งอาจจำแนกออกได้เป็น 2 ประเภท คือ 1) การเรียนรู้ที่ไม่มีรูปแบบ เป็นกระบวนการที่บุคคลมีการปฏิสัมพันธ์กับระบบสังคมและวัฒนธรรม บุคคลสามารถพัฒนาทักษะพื้นฐานในการดำรงชีวิต ค่านิยม เจตคติ ประเพณีอันเหมาะสมในวัฒนธรรมหนึ่ง โดยอาศัยกระบวนการทางสังคม พฤติกรรมที่เป็นผลมาจากการมีปฏิสัมพันธ์ระหว่างบุคคลกับวัฒนธรรมทางสังคม ซึ่งเป็นตัวกำหนดลักษณะการดำรงชีวิตของแต่ละบุคคลนั้น เป็นการเรียนรู้ที่ไม่มีรูปแบบ โดยทั่วไปเป็นการเรียนรู้สิ่งต่าง ๆ ในชีวิตประจำวัน 2) การเรียนรู้ที่มีรูปแบบ การเรียนรู้ที่เกิดจากการปฏิสัมพันธ์ที่มีลักษณะแน่นอนและมักจะเกิดขึ้นในสถาบันที่เป็นส่วนหนึ่งของระบบสังคม ที่เรียกว่าสถาบันการศึกษา เช่น โรงเรียน วิทยาลัย มหาวิทยาลัย เป็นต้น (Stern, 2017)

2.3.3 การถ่ายทอดอัตลักษณ์ในมิติของการสืบทอดทางวัฒนธรรม

หากพิจารณาการถ่ายทอดอัตลักษณ์ของครุศาสตร์ในสังคมไทย ด้วยกระบวนการทัศน์หลังสมัยใหม่ โดยใช้การวิจัยเชิงปฏิบัติการแบบมีส่วนร่วมเชิงชาติพันธุ์วรรณา ในลักษณะของการถ่ายทอดอัตลักษณ์ในมิติของการสืบทอดทางวัฒนธรรม สามารถพิจารณาได้เป็น 3 มิติ (ทับทิม เบ็งมล, 2566). คือ มิติบุคคล (human) เป็นการสืบทอดจากบุคคลกลุ่มหนึ่งไปยังบุคคลอีกกลุ่มหนึ่ง มิติพื้นที่ (space) เป็นการสืบทอดจากสถานที่หนึ่งไปยังสถานที่หนึ่ง และมิติเวลา (time) เป็นการสืบทอดจากช่วงเวลาหนึ่งไปยังอีกช่วงเวลาหนึ่ง เมื่ออัตลักษณ์เป็นสิ่งที่เลื่อนไหล ไม่คงที่ไม่ตายตัว แต่สามารถเปลี่ยนแปลง ปรับแต่งให้เข้ากับบริบทในแต่ละยุคสมัยได้ การถ่ายทอดอัตลักษณ์จึงเป็นมากกว่า การรับไว้ (receive) การรักษา (maintain) และการส่งผ่าน (transmit) แต่เป็นการเรียนรู้ที่จะรับ (receive) เรียนรู้ที่จะเลือก (select) เรียนรู้ที่จะใช้ (use) เรียนรู้ที่จะพัฒนา (develop) เพื่อร่วมกันสร้าง (co-construct) อัตลักษณ์ให้เหมาะสมสอดคล้องกับความต้องการและวิถีชีวิตของครุศาสตร์ในสังคมภายใต้บริบททางสังคมของพื้นที่และเวลาแห่งยุคสมัยนี้ (Claudia et al., 2018)

กระบวนการสืบทอดทางวัฒนธรรม สามารถเชื่อมโยงเข้ากับแนวคิดเรื่อง “พลังอำนาจ (Power) ในสังคม” ตามแนวคิดของสำนักคิดเบอร์มิงแฮม (Birmingham School) ซึ่งเกิดในช่วงครึ่งหลังของทศวรรษ 1940 หลังการสิ้นสุดของสงครามโลกครั้งที่ 2 ที่กลุ่มประเทศตะวันตก โลกทุนนิยมเสรี เริ่มตัวกันเพื่อต่อต้านกลุ่มประเทศคอมมิวนิสต์ที่เริ่มแข็งแกร่งขึ้น และเกิดแนวคิด

ว่าสังคมอังกฤษกลายเป็นสังคมที่ไม่มีชนชั้น (classless society) เนื่องจากชนชั้นคนงานไม่มีความยากไร้ทางวัตถุดังเช่นในยุคทุนนิยมในช่วงแรกๆ รวมถึงจิตสำนึกแบบชนชั้นคนงานเริ่มแปรเปลี่ยนไปเป็นแบบชนชั้นกลาง อย่างไรก็ตามในความจริงการเมืองแบบชนชั้นยังดำรงอยู่ แต่ทว่าเปลี่ยนรูปจากเดิมที่เคยแสดงออกอย่างชัดเจน กลายเป็นแบบซ่อนเร้นมากขึ้น สังคมอังกฤษถูกรุกรานจากวัฒนธรรมประชานิยมจากสหรัฐอเมริกาที่ส่งผลผลิตทางวัฒนธรรมเข้ามาโจมตีสังคมอังกฤษในทุกระดับชนชั้น โดยเข้าไปแทนที่ทั้งวัฒนธรรมชั้นสูงและวัฒนธรรมพื้นบ้าน (Folk culture) ทำให้ความคิดเรื่อง “ศิลปวัฒนธรรม” เริ่มสูญหายไป และเปิดทางให้กับ “ชีวิตวัฒนธรรม” ที่ผู้คนเริ่มไม่สนใจภาพวาดและกวีนิพนธ์ หากแต่สนใจความคิดเรื่องวิถีชีวิตประจำวันแทน นอกจากนั้น นักคิดเบอร์มิงแฮมยังมีจุดยืนว่า ในแต่ละสังคมแม้ว่าจะมีวัฒนธรรมบางอย่างร่วมกัน แต่ประกอบไปด้วยวัฒนธรรมที่หลากหลายได้เช่นกัน (Heilbrun, 1997) ทั้งนี้ถ้าพิจารณาในสังคมไทยซึ่งมีคนหลายกลุ่ม แต่ละกลุ่มที่มีลักษณะเฉพาะตัวที่เป็นอัตลักษณ์ เช่น ในด้านภาษาพูด มีคนกลุ่มคนที่พูดด้วยหางเสียงที่เหนือแตกต่างกัน เช่น เหนือแบบสุพรรณ เมืองกาญจน์ จันทบุรี เป็นต้น ทั้งนี้แนวคิดเรื่องพลังอำนาจในสังคม มีแหล่งกำเนิดมาจากพลังของทุน พลังทางการเมือง พลังทางวัฒนธรรม ตามแนวคิดนี้การสืบทอดทางวัฒนธรรมทำได้โดยอาศัยการทำงานในลักษณะกระบวนการ ซึ่งประกอบด้วยกระบวนการผลิต ทางวัฒนธรรม กระบวนการเผยแพร่ทางวัฒนธรรม กระบวนการบริโภค ทางวัฒนธรรม และ กระบวนการผลิตซ้ำ เพื่อเผยแพร่ขยายผลสืบทอดทางวัฒนธรรม (ทับทิม เป้งมล, 2566)

2.3.4 ทฤษฎีการกระทำเชิงการสื่อสาร

ทฤษฎีการกระทำเชิงการสื่อสาร โดย Jürgen Habermas (1929 – ปัจจุบัน) ได้กล่าวถึงเรื่องความสมดุลระหว่างแนวคิดระบบ (System) กับโลกชีวิต (Life-World) ซึ่งเป็นปัจจัยพื้นฐานที่สุดประการหนึ่งที่น่าไปสู่การเกิดปัญหาความขัดแย้งต่าง ๆ ที่เกิดขึ้นในสังคม ทั้งนี้ Habermas พยายามชี้ให้เห็นว่า ควรมีการสร้างความสมดุลดังกล่าว โดยใช้ “ความมีเหตุผล” ใน “การสื่อสาร” ที่ถูกละเลยไป ทฤษฎีการกระทำเชิงการสื่อสาร เป็นทฤษฎีที่เสนอทางออกจากการครอบงำของแนวทางการพัฒนาแบบเสรีนิยม และวิทยาศาสตร์นิยม (ซัทพ์ันท์ ยิ้มอ่อน และคณะ, 2559) โดย Habermas เชื่อว่าในสังคมยังมีการครอบงำ โดยมีสาเหตุมาจากการที่มนุษย์ใช้เหตุผลเป็นเครื่องมือในการควบคุมคนอื่นเพื่อบรรลุเป้าหมายของตนเอง ดังนั้นทฤษฎีการกระทำ

เชิงการสื่อสารจึงเสนอให้ใช้เหตุผลในสื่อความกัน โดยเป็นไปเพื่อเป้าหมายเดียวกัน คือการสร้าง ความเข้าใจร่วมกัน (Mutual Understanding) และฉันทามติ (Consensus) นอกจากนี้ Habermas เชื่อว่าการกระทำเชิงการสื่อสารมีผลต่อการปรับเปลี่ยนสังคม และการพัฒนาเสริมพลังอำนาจ มนุษย์ที่สำคัญ (Habermas, 1981) ที่ผสานแนวคิดเรื่องความมีเหตุผล (Rationality) และแนวคิด เชิงระบบ กับภาษาและการสื่อสารของมนุษย์ กระบวนการในทฤษฎีนี้ใช้การวิพากษ์ และการ เสวนา ซึ่งจะนำไปสู่ความมีอิสระเสรี และแนวทางการหลุดพ้นเป็นไท (Emancipatory) (ซัทพ์นัฏ์ ยิ้มอ่อน และคณะ, 2559; Habermas, 1984, 1992)

Habermas เป็นนักปรัชญา นักทฤษฎีสังคมนักทฤษฎีวิพากษ์สังคมร่วมสมัยคน สำคัญที่สุดคนหนึ่งในโลกตะวันตก และเป็นสมาชิกคนสำคัญของทฤษฎีวิพากษ์แห่งสำนักแฟรงก์ เฟิร์ตในรุ่นที่สอง Habermas มีงานเขียนที่ครอบคลุมหลายสาขาวิชา อาทิ เช่น การเมือง เศรษฐศาสตร์ สังคมวิทยา ศิลปะ ประวัติศาสตร์ ปรัชญา และเทววิทยา นอกจากนี้ Habermas ยังเป็นปัญญาชนสาธารณะร่วมสมัยที่เข้าร่วมเสนอ ถกเถียง และวิพากษ์สถานการณ์ทางการเมือง และประเด็นปัญหาหลายประการของสังคมร่วมสมัย นับตั้งแต่ช่วงทศวรรษ 1960 เป็นต้นมา (Habermas et al., 2003; พิชฌิม์ สุขะ และคณะ, 2563) ทั้งนี้การเข้าไปข้องเกี่ยวกับประเด็น ปัญหาทางปรัชญาความคิดที่หลากหลาย และมีชีวิตในฐานะปัญญาชนสาธารณะของ Habermas ไม่ได้เป็นไปด้วยความบังเอิญ หากแต่มีร่องรอยที่ปรากฏมาตั้งแต่ชีวิตในวัยเยาว์ ที่ Habermas ถือ กำเนิดมาพร้อมกับความทุกข์พลภาพจากภาวะอาการเพดานช่องปากโหว่ ส่งผลให้เขาประสบ ปัญหาในการสื่อสารกับเพื่อนร่วมชั้นเรียน และในการเข้าสังคม ที่ผู้อื่นมักตอบสนองการสื่อสาร ของเขาด้วยท่าทีเพิกเฉย หรือแสดงอาการหงุดหงิด (Habermas, 2008) ดังนั้นการสื่อสารหรือการ สื่อความหมาย โดยเฉพาะอย่างยิ่งในพื้นที่สาธารณะจึงเป็นรากเหง้าที่สำคัญในวิถีคิดทางปรัชญา ของเขา นอกจากนี้การเติบโตในครอบครัวชนชั้นกลาง โดยมีบิดาเป็นประธานบริหารสมาคม อุตสาหกรรมและหอการค้าแห่งเมืองโคโลญจน์ ในช่วงสมัยการครองอำนาจของฮิตเลอร์ แม้ว่าจะ เคยเป็นยุวชนนาซี และกองกำลังสำรองในการปฏิบัติการปกป้องปิตุภูมิในช่วงปลายสงครามโลก ครั้งที่สอง แต่ทว่า Habermas กลับตื่นจากการหลับใหลทางปัญญาหลังจากได้รับชมสารคดีการ ไต่สวนพิจารณาคดี Nuremberg Trials ที่จัดขึ้นโดยฝ่ายสัมพันธมิตรที่ชนะสงคราม และได้รับรู้ถึง ความน่ากลัวของค่ายกักกันนาซี (concentration camps) เมื่อผ่านระบบการศึกษาของเยอรมนี Habermas จบปริญญาเอกด้านปรัชญา จากมหาวิทยาลัยบอนน์ (The University of Bonn) ด้วย

วิทยานิพนธ์ว่าด้วยความขัดแย้งระหว่างความสัมบูรณ์กับประวัติศาสตร์ในปรัชญาความคิดของ Schelling นักปรัชญาจิตนิยมชาวเยอรมัน แห่งยุครู้แจ้ง (The Enlightenment) การก่อรูปทางปรัชญาความคิดของ Habermas จึงเกิดขึ้นจากการลงหลักปักฐานลงไปในการตีความปรัชญาความคิดดังกล่าว โดยเฉพาะอย่างยิ่งได้ผ่าน “โครงการการรู้แจ้ง” (Enlightenment Project) ที่ให้ความสำคัญกับพลังของเหตุผลและการวิพากษ์เหตุผลเพื่อที่จะปลดปล่อยมนุษย์ออกจากภาวะของ “การไม่บรรลุนิติภาวะ” (immaturity) ซึ่งถูกรอบงำโดยความไร้เหตุผลที่ปรากฏอยู่ในรูปการทางสังคม (Habermas, 1984, 1992)

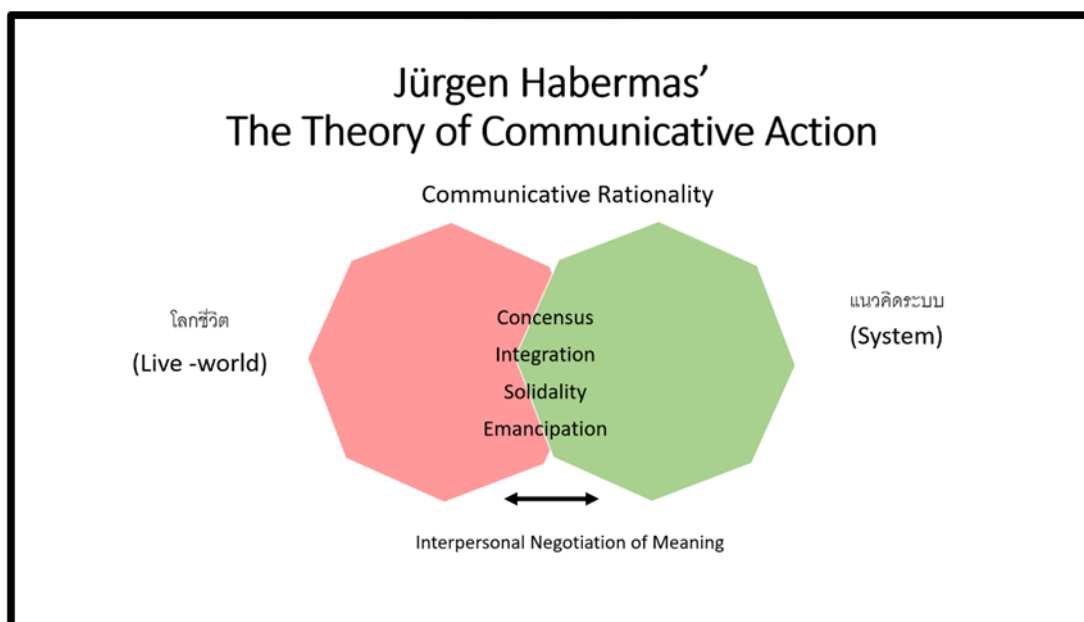
แม้ว่าภายใต้ขนบของทฤษฎีวิพากษ์สังคมที่ริเริ่มโดย G.W.F. Hegel ผ่าน Karl Marx และได้สืบทอดต่อมาโดยนักทฤษฎีวิพากษ์สังคมแห่งสำนักแฟรงก์เฟิร์ตทั้งรุ่นแรก และ Habermas มีจุดร่วมสำคัญในด้านการใช้วิธีการทางปรัชญาของการวิพากษ์ ที่ใช้วิธีการของ “การวิพากษ์ภายใน” (immanent critique) อย่างไรก็ตามรายละเอียดของการใช้วิธีวิพากษ์ภายในกลับมีความแตกต่างกันอยู่ไม่น้อย (Stahl, 2013) ประการแรก Habermas พยายามจัดวางรากฐานให้กับเหตุผลและการวิพากษ์ โดยหาเหตุผลโดยผ่านประเด็นทางญาณวิทยา (epistemology) และเคลื่อนจากข้อจำกัดของประเด็นทางญาณวิทยาไปสู่การสื่อสาร (communication) ประการที่สอง Habermas ใช้วิธีการทางปรัชญาที่เรียกว่า “การปรับโครงสร้างเหตุผล” (rational reconstruction) ในการจัดวางรากฐานให้กับทฤษฎีวิพากษ์สังคมผ่านการสื่อสาร (Pedersen, 2008) ทั้งนี้ทฤษฎีการกระทำเชิงการสื่อสาร (The Theory of Communicative Action) เป็นผลงานในช่วงที่สองขึ้นสำคัญของ Habermas ที่พยายามจัดวางรากฐานให้การโครงการทางสังคมศาสตร์เชิงวิพากษ์ของตนเองให้อยู่บน “รากฐานเชิงปทัสสถาน” (normative grounds) อย่างเป็นระบบในระดับที่เพียงพอที่จะทำให้สามารถบ่งชี้ถึงศักยภาพในการเปลี่ยนแปลง เพื่อที่จะปลดปล่อยมนุษย์ที่ดำรงอยู่ภายในปัจจุบัน ที่ Habermas ขบคิดถึงปัญหาว่าด้วยเหตุผล และการวิพากษ์เหตุผลเสียใหม่ โดยไม่ละเลยที่จะบ่งชี้ถึงศักยภาพซึ่งดำรงอยู่ภายในสิ่งที่ตนเองวิพากษ์ โดยมีข้อเสนอรากฐานเชิงปทัสสถานให้การวิพากษ์อยู่บนแกนกลางของเหตุผลเชิงการสื่อสาร ในมิติของชีวิตประจำวัน (everyday communicative rationality) ที่ Habermas เชื่อว่าไม่จำเป็นต้องพิสูจน์ถึงความน่าเชื่อถือทฤษฎีวิพากษ์สังคมโดยเบื้องต้นในความหมายทางวิธีวิทยา (สุรัช คมพจน์, 2563)

ทฤษฎีวิพากษ์สังคมจำเป็นต้องมีรากฐานที่เป็นแก่นสารซึ่งจะนำพาออกไปจากบรรดาสภาวะตีบตันอันถูกผลิตโดยกรอบทางมโนทัศน์ของปรัชญาว่าด้วยจิตสำนึก และก้าวข้ามตัวแบบว่าด้วยการผลิตโดยที่ไม่ละทิ้งเป้าประสงค์ของมาร์กซ์ที่สมมติตะวันตกในระหว่างกระบวนการนี้ ผลลัพธ์ที่ได้มาคือ The Theory of Communicative Action (Habermas, 1992) โดยเป็นทฤษฎีที่เสนอทางออกจากการครอบงำของแนวทางการพัฒนาแบบเสรีนิยม และวิทยาศาสตร์นิยม โดย Habermas เชื่อว่าในสังคมยังมีการครอบงำ โดยมีสาเหตุมาจากการที่มนุษย์ใช้เหตุผลเป็นเครื่องมือในการควบคุมคนอื่นเพื่อบรรลุเป้าหมายของตนเอง ดังนั้นทฤษฎีการกระทำเชิงการสื่อสารจึงเสนอให้พวกเราใช้เหตุผลในสื่อความกัน โดยเป็นไปเพื่อเป้าหมายเดียวกัน คือการสร้าง ความเข้าใจร่วมกัน (Mutual Understanding) และฉันทามติ (Consensus) นอกจากนี้ Habermas เชื่อว่าการกระทำเชิงการสื่อสารมีผลต่อการปรับเปลี่ยนสังคม และการพัฒนาเสริมพลังอำนาจมนุษย์ที่สำคัญ ที่ผสานแนวคิดเรื่องความมีเหตุผล (Rationality) และแนวคิดเชิงระบบกับภาษาและการสื่อสารของมนุษย์ กระบวนการในทฤษฎีนี้ใช้การวิพากษ์ และการเสวนา (dialogue) ซึ่งจะนำไปสู่ความมีอิสระเสรี และแนวทางการหลุดพ้นเป็นไท (Emancipatory) ผู้วิจัยสามารถนำแนวคิด และทฤษฎีการกระทำเชิงการสื่อสาร มาเป็นกรอบแนวคิดที่จะทำให้ครูภาษาฝรั่งเศสที่มีส่วนร่วมในการศึกษาครั้งนี้ได้พัฒนากลยุทธ์ที่นำไปสู่การเปลี่ยนแปลงสถานการณ์เหล่านั้น พัฒนาพลังอำนาจของครูภาษาฝรั่งเศส และถ่ายทอดการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลงสังคมอย่างยั่งยืน ผ่านกระบวนการมีส่วนร่วมเชิงชาติพันธุ์วรรณา (Habermas & Ben-Habib, 1981; ชัชพันธุ์ ยิ้มอ่อน และคณะ, 2559)

ในผลงานเรื่อง ทฤษฎีการกระทำเชิงการสื่อสารของ Jürgen Habermas มีการนำแนวคิดเกี่ยวกับ โลกชีวิต (Live-world) และแนวคิดระบบ (System) มาเชื่อมโยงกัน อาทิเช่นระบบทุนนิยมสมัยใหม่ มีสื่อหลายอย่าง ทั้งเงินตรา กฎหมาย อำนาจ ที่ทำหน้าที่เป็นกลไกทำให้ระบบดำรงอยู่ได้อย่างเป็นปึกแผ่น ในขณะที่เดียวกันสื่อเหล่านั้นก็มีแนวโน้มที่จะคุกคาม “โลกชีวิต” ของผู้คนด้วยการครอบงำ และทำลายพื้นฐานของชีวิต ไปจนถึงบิดเบือนวิถีการสื่อสารระหว่างมนุษย์ ซึ่ง Habermas ใช้คำว่า “การตั้งรกรากของโลกชีวิต” (Colonization of the life-world) โดยการจำกัดศักยภาพในการแสดงความคิดเห็น ฮาเบอร์มาสชี้ให้เห็นว่า ในการต่อต้านโลกชีวิต จำเป็นต้องใช้กลไกทางด้านการกระทำทางการสื่อสาร (Communicative action) โดยดำเนินการอภิปรายอย่างอิสระเสรี ผ่านกระบวนการเคลื่อนไหวสังคมแนวใหม่ (New social movement) ใช้

พื้นที่สาธารณะที่หลากหลาย เพื่อผลิตซ้ำทางการเมืองสื่อสารอย่างต่อเนื่องในการคานอำนาจกับระบบ ถือเป็นปฏิบัติการอันเป็นอุดมคติต้องอาศัยพื้นที่อันเป็นกลางที่ปราศจากการควบคุมของรัฐและเปิดกว้างสำหรับทุกคนในสังคม ซึ่ง Habermas เรียกพื้นที่ดังกล่าวว่า “พื้นที่สาธารณะ” (Public Sphere) ทั้งนี้ Habermas พยายามผกผันแนวคิดเกี่ยวกับความมีเหตุผล และแนวคิดเชิงระบบเข้ากับภาษาและการสื่อสารของมนุษย์ โดยมองว่าการสื่อสารของมนุษย์นั้นมีจุดมุ่งหมายเพื่อสร้างความเข้าใจที่ตรงกัน อันจะนำไปสู่การหลอมรวม (Integration) ความเป็นหนึ่งเดียว (Solidarity) และการปลดปล่อยให้เป็นอิสระจากอำนาจ (Emancipation) (ชวิตรา ตันติมาลา, 2560)

ผู้วิจัยพิจารณาว่าหลักการดังกล่าวสอดคล้องกับสถานการณ์ของครุศาสตร์ฝรั่งเศสในปัจจุบัน ที่ควรแข็งขัน ยืนหยัดต่อระบบ ผู้วิจัยจึงนำทฤษฎีการกระทำเชิงการสื่อสาร มาใช้ในการขับเคลื่อนการวิจัยปฏิบัติการแบบมีส่วนร่วมเชิงชาติพันธุ์วรรณาเพื่อถ่ายทอดอัตลักษณ์ของครุศาสตร์ฝรั่งเศสในสังคมไทยครั้งนี้ ใช้เป็นกลไกในการดำเนินการอภิปรายอย่างเสรี โดยให้พื้นที่ของการวิจัยเป็น “พื้นที่สาธารณะ” ในการที่จะสร้างความเข้าใจที่ตรงกัน นำไปสู่การหลอมรวมและความเป็นหนึ่งเดียว ทำให้การวิจัยบรรลุวัตถุประสงค์ตามที่ได้ตั้งใจไว้ต่อไป ได้แก่ ร่วมเข้าใจในสถานการณ์และสภาพแวดล้อมของครุศาสตร์ฝรั่งเศสในสังคมไทย ยุคหลังสมัยใหม่ ร่วมวิพากษ์การก่อรูปของอัตลักษณ์ของครุศาสตร์ฝรั่งเศส และร่วมถ่ายทอดการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลงสังคมอย่างยั่งยืน ผ่านกระบวนการมีส่วนร่วมเชิงชาติพันธุ์วรรณา อันจะนำไปสู่การเสริมพลังและการเปลี่ยนแปลง ให้เกิดชุมชนแห่งการเรียนรู้ของครุศาสตร์ฝรั่งเศสที่ยั่งยืนต่อไป ดังภาพประกอบ 1



ภาพประกอบ 1 ทฤษฎีการกระทำเชิงการสื่อสารของ Jürgen Habermas

ที่มา: AESComm Chula. (2014).

2.3.5 ความสนใจของมนุษย์และประเภทของความรู้ตามแนวคิดของ Habermas

Habermas ได้เขียนบทความเกี่ยวกับความสนใจของมนุษย์และประเภทของความรู้ โดยนำเสนอว่าความสนใจที่บุคคลต้องการ มี 3 ประเภท ได้แก่ 1. ความสนใจเชิงเทคนิค (Technical Interests) เป็นความสนใจเพื่อการทำนาย และควบคุมสภาพแวดล้อม ทำให้บุคคลต้องการความรู้ที่เป็นวิทยาศาสตร์ สามารถวิเคราะห์ ทดสอบเชิงประจักษ์ (empirical-analytic sciences) เพื่อให้สามารถอธิบายปรากฏการณ์ต่างๆ หรือควบคุมจัดการกับสิ่งรอบตัว รวมทั้งโลกที่ตนอาศัยอยู่ 2. ความสนใจเพื่อการอยู่ร่วมกับผู้อื่น (Practical Interests) เป็นความต้องการที่จะเข้าใจตนเอง และผู้คนในโลกสังคม และนำความรู้และทักษะประเภทนี้ไปใช้ในการดำเนินชีวิตในสังคมต่อไป องค์ความรู้ที่จะตอบสนองของความสนใจประเภทนี้จะเกี่ยวข้องกับความสามารถในการตีความ และเข้าใจประวัติศาสตร์ วัฒนธรรม-สังคมที่ตนอาศัยอยู่ เป็นความรู้ที่ได้จากการตีความ หรือแปลความหมายประวัติศาสตร์และ หรือการกระทำต่าง ๆ หรือการมีปฏิสัมพันธ์ในชีวิตประจำวัน โดยเฉพาะการตีความการแสดงออกทางคำพูด และ 3. ความสนใจที่จะหลุดพ้นเพื่อความเป็นไท (Emancipatory Interests) เป็นความสนใจที่จะหลุดพ้นจากการถูกครอบงำหรือควบคุม องค์ความรู้ที่จะตอบสนองของความสนใจประเภทนี้ เป็นความรู้ที่เกิดจากการที่บุคคล

วิเคราะห์ วิพากษ์สถานการณ์ การกระทำ สังคม หรือปัญหาอย่างมีเหตุผล (Critically Oriented Sciences) เป็นความรู้ ความสามารถในการมองสังคมเชิงวิพากษ์เพื่อนำไปสู่การปลดปล่อย หรือเปลี่ยนแปลงจิตสำนึก ให้หลุดพ้นจากการถูกครอบงำ (Friesen, 2009) ทั้งนี้ความสนใจ 3 ประเภทดังกล่าว นำไปสู่การจัดกลุ่มความรู้ 3 ประเภทที่สอดคล้องกับความสนใจของมนุษย์ 3 ประเภท

1. ความรู้เชิงเทคนิค เป็นความรู้ที่เกี่ยวข้องกับการงาน ข้อมูลความจริง เหตุการณ์ วัตถุ สิ่งของต่าง ๆ ในโลกนี้ เป็นความรู้ที่คนใช้เพื่อการทำนายสิ่งต่างๆ ความรู้ประเภทนี้หาได้จาก เอกสาร และแหล่งข้อมูลต่างๆ เป็นความรู้ที่สามารถทดสอบได้ เป็นความรู้ที่บุคคลใช้ในการ ควบคุม และจัดการสภาพแวดล้อมของตนเอง ได้แก่ ความรู้ด้านการงาน และความรู้วิชาการ (Friesen, 2009)

2. ความรู้เพื่อการปฏิบัติในการอยู่ร่วมกับผู้อื่น เป็นความรู้ที่ใช้เพื่อการสื่อสารกับผู้อื่น โดยเฉพาะความสามารถทางภาษา และการตีความการมีปฏิสัมพันธ์กับผู้อื่น เป็นความพยายามที่จะเข้าใจความหมายในสิ่งที่ผู้คนสื่อสาร เพื่อเข้าใจผู้อื่น และเข้าใจความหมายในสิ่งที่คนอื่นพูด ความรู้เช่นนี้เกี่ยวข้องกับความสามารถในการตีความ การตัดสินใจคุณค่าของสิ่งต่างๆ และมีความจริงใจ โดยมีการเสวนา เป็นวิธีการที่สำคัญในการพัฒนาความรู้ (Friesen, 2009)

3. ความรู้เพื่อความเป็นไท เป็นความรู้เพื่อการปลดปล่อยให้บุคคลเป็นอิสระจากการถูก ครอบงำ หรืออำนาจของระบบ ในโลกชีวิต เป็นความรู้ที่บุคคลตระหนักรู้ถึงความกดดัน หรือ ผลกระทบจากสังคมที่หล่อหลอมคน หรือกลุ่มคนให้มี หรือไม่มีพลังอำนาจ ซึ่งในกระบวนการนี้ บุคคลต้องสามารถวิพากษ์รูปแบบของการกระทำ และวิเคราะห์ภาษาที่ถูกบิดเบือนจากระบบใน สังคม การมีความรู้ประเภทนี้จะทำให้คนเกิดอำนาจ และมีสิทธิ์มีเสียงในสังคม เป็นความรู้เกี่ยวกับ ตนเอง วิเคราะห์ตนเอง เกิดจากความสนใจที่จะเรียนรู้ประวัติศาสตร์ และรู้บทบาทในสังคมของตน ซึ่งเกิดได้จากการวิพากษ์อดีต ตระหนักรู้ในตนเอง และปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ ตัวอย่างเช่น ความรู้ เกี่ยวกับสิทธิสตรี ความรู้ทางจิตวิเคราะห์ และการวิพากษ์เชิงอุดมการณ์ต่างๆ (พิชาย รัตนดิลก ณ ภูเก็ต, 2559)

จากความรู้ 3 ประเภท สอดคล้องกับแนวคิดเกี่ยวกับการเรียนรู้ของบุคคล 3 รูปแบบ ได้แก่ 1. การเรียนรู้เพื่อการปฏิบัติ เป็นการเรียนรู้ที่เน้นการแก้ปัญหา เกี่ยวข้องกับการ ปฏิบัติ หรือการหาวิธีการปฏิบัติ เป็นกระบวนการเรียนรู้เพื่อควบคุมจัดสภาพแวดล้อมของบุคคล

เช่น เรียนรู้เพื่อแก้ปัญหาหรือทำให้เป็น 2. การเรียนรู้เพื่อการสื่อสาร เป็นการเรียนรู้ที่เน้นการตีความ เพื่อให้เข้าใจความหมายของสิ่งที่คนอื่นสื่อสารมา เข้าใจค่านิยม ความรู้สึก ลักษณะการตัดสินใจ ความเป็นตัวของตัวเอง ความหมายของความรัก ความเป็นประชาธิปไตย โดยมักเกิดจากปทัสถานของสังคม หรือบุคคล ทั้งนี้ต้องใช้สมรรถนะทางภาษา ปรัชญา และความรู้ทางสังคมศาสตร์ เพื่อที่จะเข้าใจ รวมถึงลักษณะของบุคคล และสภาพสังคม และวัฒนธรรมเพื่อการตีความที่ถูกต้อง โดยเป็นการเรียนรู้เพื่ออยู่อย่างกลมกลืนกับคนอื่น มากกว่าเพื่อควบคุม หรือเพื่อปฏิบัติงาน แต่เป็นการทำความเข้าใจความหมายของสิ่งที่คนอื่นพูด เขียน หรือแสดงออกมา รวมถึง การวิพากษ์ข้อดี กล่าวอีกนัยหนึ่งว่ากระบวนการเรียนรู้เพื่อการสื่อสารเป็นการประเมินเพื่อให้แน่ใจว่าบุคคลสามารถแยกแยะความเหมือนหรือความต่างที่สัมพันธ์เชื่อมโยงกันในมิติทัศน์ของบุคคล ที่อาจเรียนรู้จากการตีความหรือแปลความหมายจากสิ่งที่ไม่คุ้นเคย หรือเรียนรู้จากการวิเคราะห์ความน่าเชื่อถือของสิ่งที่รับรู้ โดยไม่เน้นการทดสอบความจริง แต่เน้นความน่าเชื่อถือที่เป็นข้อตกลงร่วมกันมากกว่า (Specter, 2022)

ทั้งนี้ตามความคิดของ Habermas การปฏิบัติการทางการสื่อสาร ควรมีคุณลักษณะ 4 ประการได้แก่ 1. สอดคล้องกับสภาพความเป็นจริง 2. เป็นคำพูดที่พูดอย่างจริงจัง เป็นความจริง และพูดตามที่คิด 3. กระทำอย่างจริงจังต่อบุคคลที่สื่อสารด้วยไม่ได้พยายามควบคุมความคิด ชักจูง หรือทำให้เข้าใจผิด 4. สื่อสารเพื่อให้เกิดความเข้าใจ โดยฮาเบอร์มาสเชื่อว่าจุดมุ่งหมายของการสื่อสารคือ การสร้างความเข้าใจที่ตรงกัน เพื่อการหลอมรวมกัน เป็นหนึ่งเดียว และเกิดความเท่าเทียมกันของมนุษยชาติ โดยเขาได้ให้ความสำคัญกับปฏิบัติการการสื่อสารที่แข็งแกร่ง ที่เป็นการสื่อสารที่ผู้พูดประสานการกระทำของตนอย่างเหมาะสมกับเป้าหมายของตน ที่อาจร่วมกับผู้อื่น โดยอยู่บนพื้นฐานของความเข้าใจร่วมกันว่าเป้าหมายนั้นมีเหตุผล และมีคุณค่า และมีกลยุทธ์ (Habermas, 1984) ในการช่วยให้ผู้เกี่ยวข้องบรรลุเป้าหมายของตนและยอมรับได้ว่าปฏิบัติการการสื่อสารนั้นมีเหตุผล ส่งผลให้เกิดความร่วมมือกัน เป็นสังคมที่มีการเห็นชอบและเข้าใจร่วมกันอย่างมีเหตุผลและเท่าเทียม 3. การเรียนรู้เพื่อความเป็นไท หรือการศึกษาเพื่อความเป็นไท เป็นการศึกษาหรือการเรียนรู้ที่มีจุดเน้น หรือแสดงให้เห็นว่าการเรียนรู้ ความรู้ หรือ การศึกษาของบุคคลสามารถช่วยให้เอาชนะความเสียเปรียบด้านสังคม และการศึกษาที่ตนได้รับอยู่อย่างไร จัดการกีดกันทางสังคมหรือการแบ่งแยกชนชั้นที่เผชิญอยู่อย่างไร จึงเป็นความพยายามตั้งคำถามที่ท้าทายพลังอำนาจในสังคมหรือความคาดหวังในสังคมที่ไม่ค่อยมีคนตั้งคำถามถึง

การศึกษา หรือการเรียนรู้เช่นนี้มุ่งให้คนมีอิสระ เป็นไท และสามารถสร้างการเปลี่ยนแปลงในสังคมอย่างต่อเนื่อง ให้ความสำคัญกับคนที่มีอำนาจน้อยในสังคม หรือด้อยโอกาส และกระตุ้นส่งเสริมให้คนเหล่านี้เพิ่มพูนความเป็นตัวของตัวเอง มีอิสระ และควบคุมชีวิตของตนได้มากขึ้น รวมถึงเปลี่ยนแปลงสังคมเพื่อสร้างความเท่าเทียมกันให้มากขึ้นในสังคม (Habermas & Benhabib, 1981)

ดังนั้นจุดมุ่งหมายของการเรียนรู้เพื่อความเป็นไท จึงเป็นการพัฒนาความรู้ความเข้าใจในสภาพปัญหา และรากเหง้าของปัญหาที่ก่อให้เกิดสถานการณ์ที่ไม่พึงประสงค์ โดยบุคคลจะวิพากษ์อุดมการณ์ที่คนทั่วไปในสังคมยึดถืออยู่ ที่สำคัญคือ กระบวนการเรียนรู้เพื่อความเป็นไท จะช่วยให้บุคคลได้พัฒนากลยุทธ์ที่นำไปสู่การเปลี่ยนแปลงสถานการณ์เหล่านั้น และเหมาะสำหรับการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลงสังคมอย่างยั่งยืน นักการศึกษาและนักพัฒนามนุษย์สามารถนำกระบวนการเรียนรู้เพื่อความเป็นไทไปใช้ในการพัฒนาพลังอำนาจของบุคคล การพัฒนาชุมชน การเรียนรู้จากชุมชน การเรียนรู้ในสถานประกอบการ การศึกษาของสหภาพแรงงาน และการจัดการศึกษาสำหรับสตรี และชนกลุ่มน้อยที่ด้อยโอกาส (Corchia, 2013) หนึ่งความรู้ และกระบวนการที่เกี่ยวข้องกับการเรียนรู้เพื่อความเป็นไท มักจะเกี่ยวข้องกับองค์ประกอบที่เป็นความรู้ ทักษะ หรือกระบวนการเรียนรู้หลากหลายประเภทนอกเหนือจากความสามารถในการใช้ภาษา-วาทกรรม ความมีเหตุผล ความรู้และข้อมูลพื้นฐาน พื้นที่สาธารณะ (public sphere) และประเด็นอื่น ได้แก่ ความรู้ที่เป็นประโยชน์ที่แท้จริง ที่ทำให้คนมีความเข้าใจในรากเหง้าของปัญหา หรือสาเหตุของการเกิดสถานการณ์ต่าง ๆ ของบุคคล ทั้งนี้สามารถเรียนรู้ได้จากประสบการณ์ของตนเอง และผู้อื่นจากการสนทนาแลกเปลี่ยนความคิด และนำประสบการณ์เหล่านั้นมาวิเคราะห์ร่วมกัน และนำมาใช้เพื่อการเปลี่ยนแปลง การคิดอย่างวิพากษ์วิจารณ์ ที่เป็นการคิดเชิงวิเคราะห์ ด้วยเหตุผล มีวิจรรย์ญาณ ทำทลายต่อความเชื่อต่าง ๆ ต่อด้านอคติและความลำเอียง รวมถึงโฆษณาชวนเชื่อ ความเชื่อชาและดูชายของคนในสังคม มีจุดมุ่งหมายเพื่อให้คนมีส่วนร่วมในการดำเนินชีวิตของตนเองทั้งทางด้านสังคมและการเมือง เพื่อสร้างความเท่าเทียมและความยุติธรรมในสังคม (ขวัณฐิชา ไตรพิริยะ และคณะ, 2561)

การปลูกมโนธรรมสำนึก เพื่อกระตุ้นให้ผู้เรียนมีส่วนร่วมอย่างจริงจังในการกำหนดปัญหา สามารถตั้งคำถาม วิเคราะห์ และพัฒนากลยุทธ์เพื่อการปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ของตนเอง การปรับเปลี่ยนมโนทัศน์ เป็นแนวคิดการศึกษาที่ยึดคนเป็นศูนย์กลาง และเน้นการ

เปลี่ยนแปลงจากระดับล่างสู่บน มีการเปลี่ยนแปลงกรอบความคิดจากภายในของบุคคล ที่มีจุดเน้นที่การเปลี่ยนแปลงทั้งด้านบุคคล สังคม การเมือง และความสัมพันธ์ระหว่างบุคคลและวัฒนธรรม อันเนื่องมาจากความไม่เท่าเทียมกันในสังคม ภาวะกดขี่ และหรือการเอาเปรียบของคนในสังคม (Mezirow, 1997) โดยมีจุดเน้นของกระบวนการนี้ที่ทำให้คนมีความตระหนักและลุกขึ้นมาต่อสู้สร้างความเปลี่ยนแปลง และการเสวนา ที่มุ่งเน้นด้วยเหตุผลเป็นหลัก โดยฮาเบอร์มาสเชื่อว่าบุคคลสามารถหลุดพ้นจากการครอบงำได้ โดยเป็นผู้กระทำการสื่อสาร มีเหตุผล และเปิดใจกว้าง ตีความหมายจากคำพูด หรือสถานการณ์ได้ โดยมีเงื่อนไข 4 ประการ ได้แก่ มีความสามารถที่จะทำความเข้าใจได้ มีความจริงใจ เป็นจริง และมีความชอบธรรม โดยผู้ร่วมสนทนาต้องพยายามลดอคติ ความลำเอียง และความคิดเห็นส่วนตัว และพยายามเป็นผู้มีทัศนคติเปิดกว้างนำเสนอเหตุผล หรือประเมินอย่างมีเหตุผล ตรงประเด็น รวมถึงสามารถโต้แย้งประเด็นปัญหาต่าง ๆ เพื่อให้ให้ข้อสรุปที่เป็นการตกลงร่วมกันของกลุ่ม (Bohman & Rehg, 2014) Habermas ยังเชื่อว่าในสังคมยังมีการครอบงำ โดยมีสาเหตุมาจากการที่มนุษย์ใช้เหตุผลเป็นเครื่องมือในการควบคุมคนอื่นเพื่อบรรลุเป้าหมายของตนเอง ดังนั้นทฤษฎีการกระทำเชิงการสื่อสารจึงเสนอให้พวกเราใช้เหตุผลสื่อสารกันเพื่อมีเป้าหมายเดียวกันคือการสร้างความเข้าใจร่วมกัน และฉันทามติ การกระทำ/การให้เหตุผลบางอย่างไม่ว่าจะเป็นการยืนยันในสิทธิ (assertion) การกระทำเชิงมุ่งเป้าหมาย การใช้ข้ออ้างที่เป็นความจริงแท้เชิงประพจน์ (propositional truth) และการใช้ข้ออ้างที่เป็นเชิงประสิทธิภาพ (efficiency) ลักษณะการกระทำ/การให้เหตุผลเหล่านี้ล้วนจัดอยู่ในการกระทำประเภทเดียวกัน นั่นคือ การกระทำเชิงมุ่งเป้าหมาย อย่างไรก็ตาม นิยามของ “การมีเหตุผล” ที่ควรจะเป็นนั้นก็สมควรถูกใช้เฉพาะกับการกระทำเชิงมุ่งเป้าหมายเพียงอย่างเดียวเท่านั้น แต่ควรครอบคลุมถึงการกระทำประเภทอื่น ๆ ด้วย ได้แก่ การกระทำเชิงกำกับด้วยบรรทัดฐาน (normative) การกระทำเชิงละคร (dramaturgical action) และการกระทำทางการสื่อสาร (Habermas, 1984; Habermas et al., 2003)

การกระทำเชิงการสื่อสารที่ดำเนินไปตามบรรทัดฐานทางสังคม สามารถนับว่าเป็นรูปแบบหนึ่งของการมีเหตุผล (reasonableness) ได้เช่นกัน ทั้งนี้เพราะบุคคลสามารถแสดงเหตุผลหรือวิพากษ์วิจารณ์ต่อการกระทำของตนเองภายใต้บริบทของกฎเกณฑ์ที่มีความชอบธรรม (legitimate expectations) ซึ่งสะท้อนถึงการให้ความสำคัญกับความถูกต้องเชิงบรรทัดฐานมากกว่าการอ้างข้อเท็จจริงเพียงอย่างเดียว (Habermas, 1984) การกระทำเชิงกำกับด้วยบรรทัด

ฐานจัดอยู่ในพื้นที่เชิงศีลธรรม-ปฏิบัติการ (Moral-Practical Sphere) โดยการเป็นบุคคลที่ “มีเหตุผล” ตามการกระทำรูปแบบนี้จะถูกพิจารณาจากความสามารถในการตัดสินใจกระทำ โดยการอ้างอิงไปถึงการคงอยู่ของบริบทเชิงบรรทัดฐาน (Existing Normative Context) ซึ่งเป็นความจริงอันเฉพาะของกลุ่มคนเหล่านั้น แต่ในกรณีที่เกิดความขัดแย้งเชิงบรรทัดฐาน (Normative Conflict) ประกอบกับการกระทำที่เกี่ยวข้องเกี่ยวกับความเป็นธรรม (Judicious) สถานการณ์ดังกล่าวจะเปิดพื้นที่ให้มีการนำมุมมองเชิงศีลธรรม (Moral Point of View) มาพิจารณาร่วมกับท่าทีของสมาชิกในกลุ่มที่มีความเห็นร่วมกัน นอกจากนี้ ในภาวะที่มีการทดสอบเกี่ยวกับการยอมรับต่อบรรทัดฐานของการกระทำ (Norm of Action) การให้เหตุผลจะอยู่ในรูปแบบของวาทกรรมเชิงปฏิบัติการ (Practical Discourse) โดยการอ้างความถูกต้องเชิงบรรทัดฐาน (Claim to Normative Rightness) จะเป็นแกนกลางที่รองรับเหตุผลในเชิงปฏิบัติการนั้น (Corchia, 2013) เพื่อขยายความเข้าใจต่อมิติของการมีเหตุผลในฐานะส่วนหนึ่งของการถ่ายทอดอัตลักษณ์ Habermas ยังได้เสนอการกระทำอีกมิติหนึ่ง ซึ่งเป็นเรื่องของการแสดงออกและการประเมินค่าทางอารมณ์หรือความรู้สึกโดยในมิตินี้ บุคคลจะถือว่า “มีเหตุผล” ได้ ก็ต่อเมื่อสามารถตีความความปรารถนาและความรู้สึกของตนเองผ่านมาตรฐานทางค่านิยมที่สถาปนาขึ้นโดยวัฒนธรรม (Culturally Established) และยอมรับมาตรฐานนั้นเป็นส่วนหนึ่งของตนเอง อย่างไรก็ตาม ค่านิยมทางวัฒนธรรมมิได้สามารถถูกอ้างอิงเช่นเดียวกับบรรทัดฐานทางสังคมได้เสมอไป เนื่องจากค่านิยมเกี่ยวข้องกับประสบการณ์ของผู้มีส่วนร่วมโดยตรง และมักยึดโยงกับบริบทเฉพาะจึงไม่สามารถนำไปสู่ความยอมรับในระดับสากลได้ การแสดงเหตุผลในมิตินี้จึงดำเนินไปในรูปแบบของการวิจารณ์เชิงสุนทรียศาสตร์ ที่ยึดโยงกับประสบการณ์การรับรู้ และความแท้จริงของผลงานหรือการแสดงออก ส่งผลให้ประสบการณ์เชิงสุนทรียะสามารถเป็นแรงขับเคลื่อนทางเหตุผลได้ในระดับหนึ่ง (Bohman & Rehg, 2014)

ในขณะเดียวกัน เราสามารถเรียกบุคคลใดว่าเป็นผู้ที่ “มีเหตุผล” ได้ หากบุคคลนั้นสามารถเปิดเผยถึงบางสิ่ง เช่น ความปรารถนา (Desire) เจตนา (Intention) การแสดงความรู้สึกหรืออารมณ์ การเผยแพร่หรือแลกเปลี่ยนความลับ การสารภาพ การกระทำ (Deed) เป็นต้น ทั้งนี้ ยังรวมไปถึงการที่บุคคลนั้นหรือผู้กระทำ (Actor) สามารถทำให้ผู้ชมหรือผู้ฟังเกิดความสนใจเกี่ยวกับประสบการณ์ที่เปิดเผยออกมา โดยมีการสร้างผลลัพธ์เชิงปฏิบัติจากประสบการณ์นั้น แม้ในภายหลังที่เวลาล่วงเลยไปแล้วก็ตาม ผู้กระทำก็ยังคงสามารถแสดงออกอย่างสอดคล้องกับสิ่งที่เผย

ออกมาในก่อนหน้านั้น นอกจากนี้ “การมีเหตุผล” ยังถูกประยุกต์ใช้ในสาขาจิตวิเคราะห์ โดยกล่าวถึงพฤติกรรมของบุคคล ซึ่งเป็นทั้งผู้ที่มีความเต็มใจและมีความสามารถในการเป็นอิสระจากภาพมายา (Illusion) ของตนเอง โดยภาพมายาดังกล่าวอยู่บนพื้นฐานของการหลอกลวงตน ลักษณะเหล่านี้ถือเป็นการใช้เหตุผลแบบการอ้างเพื่อความจริง หรือแบบการอ้างเพื่อแสดงถึงความจริงใจ อย่างไรก็ตาม ในกรณีที่บุคคลมีเหตุผลที่ดีเพื่อนามากลบเกลือนปิดบังประสบการณ์ของตนจากคนอื่น หรือกรณีที่บุคคลมีเหตุผลที่ดีเพื่อหลอกลวงบุคคลอื่นแม้เป็นเรื่องของประสบการณ์จริงก็ตาม ลักษณะเช่นนี้ไม่ถือว่าเป็นการอ้างแบบเพื่อความจริง เนื่องจากการกระทำนั้นมีเป้าหมายเพื่อกระตุ้นผู้อื่นด้วยกลยุทธ์ ดังนั้น เมื่อพบว่าบุคคลนั้นไม่มีความสัตย์จริง บุคคลก็จะถูกตัดสินด้วยผลลัพธ์เชิงเจตนาต่อไป เพราะฉะนั้น การปรากฏเชิงแสดงออก จึงสามารถถูกตีค่าได้เฉพาะบนพื้นฐานของความจริงใจ ในบริบทของการสื่อสารที่มีเป้าหมายอันนำไปสู่การบรรลุความเข้าใจร่วมกันเท่านั้น ลักษณะนี้อาจถือได้ว่าเป็นรูปแบบของวิธีการให้เหตุผลแบบการวิจารณ์เชิงบำบัด และการเปิดเผยเชิงแสดงออก เพราะฉะนั้น การอ้างเพื่อความจริงใจ หรือการอ้างเพื่อความจริง จึงเป็นการอ้างที่ใช้ในการสนับสนุนการกระทำเชิงละคร (Habermas, 1984, 1992, 2008; Habermas et al., 2003)

ส่วนการกระทำทางการสื่อสาร Habermas ชี้ว่า การกระทำทางการสื่อสารแตกต่างจากการกระทำทั้ง 3 แบบแรก เนื่องด้วยการกระทำทางการสื่อสารเป็นสื่อกลางเชิงภาษาศาสตร์ (Linguistic Medium) และความสำเร็จในการทำความเข้าใจในภาษานั้นวางอยู่ในฐานะที่ภาษาเป็นกลไกของการประสานการกระทำ กล่าวคือ ในขณะที่การกระทำเชิงเป้าหมายได้ใช้ภาษาในฐานะที่เป็นหนึ่งในสื่อที่มีความหลากหลาย โดยผู้พูดใช้ภาษาเพื่อบ่งชี้ความสำเร็จของตนและทำให้ผู้อื่นหรือฝ่ายตรงข้ามมีความเชื่อและเจตนาคล้ายตามผลประโยชน์ของผู้พูดเอง ทั้งนี้ ยังรวมไปถึงการใช้ภาษาเป็นการสื่อสารทางอ้อมที่มีเป้าหมายเพื่อให้ผู้อื่นเกิดความเชื่อและเจตนาบางอย่างด้วย ส่วนการกระทำเชิงกำกับด้วยบรรทัดฐานนั้น ภาษาอยู่ในฐานะสื่อกลางที่ส่งค่านิยมทางวัฒนธรรม อันได้รับการยอมรับอย่างเอกฉันท์ นำไปสู่บรรทัดฐานที่มีความชอบธรรมอย่างเป็นทางการเป็นร่างขึ้นมา โดยในลักษณะเช่นนี้พบได้ในแนวคิดทางวัฒนธรรมนิยมของภาษาซึ่งแพร่หลายในนักมานุษยวิทยาทางวัฒนธรรมและภาษาศาสตร์ ที่มุ่งเน้นเนื้อหา และสุดท้ายสำหรับการกระทำเชิงละครนั้น ภาษาอยู่ในฐานะที่เป็นสื่อกลางของการนำเสนอตน ซึ่งมีลักษณะเป็นองค์ประกอบเชิงประพจน์ และลักษณะเชิงความสัมพันธ์ระหว่างบุคคลขององค์ประกอบเชิงวัจนกร

รม ด้วยเหตุนี้ Habermas จึงเห็นว่า การกระทำเหล่านี้ได้ลดความสำคัญของภาษาลง เพื่อประโยชน์ของหน้าที่เชิงแสดงออกของวจนปฏิบัติ (speech act) และภาษาก็กลายเป็นรูปแบบเชิงสุนทรียศาสตร์ของการแสดงออก อีกทั้ง ภาษาในการกระทำทั้ง 3 แบบแรกยังมีหน้าที่เพียงมิติเดียว แต่ในการกระทำทางการสื่อสาร ภาษา กลับมีมิติที่เชื่อมโยงกับโลกต่างๆ มากกว่าหนึ่งมิติ และมีเพียงในการกระทำทางการสื่อสารเท่านั้นที่ภาษาอยู่ในฐานะสื่อกลางของการสื่อสารอันไม่ถูกตัดทอน ทั้งโดยผู้พูดและผู้ฟัง (Fultner, 2011; Gaspar, 1999; Lafont et al., 2017; Strecker, 2018)

ความเชื่อมโยงระหว่างเรื่องเหตุผลและการหยิบยกหรือการอ้างความสมเหตุสมผลนี้ ทำให้ Habermas เชื่อว่า เหตุผลเป็นสิ่งที่มาพร้อมกับภาษามนุษย์และมนุษย์ใช้อยู่ในปฏิบัติการทางการสื่อสารอยู่แล้ว แต่หากผู้พูดสามารถสื่อสารได้ครบถ้วนด้วยการหยิบยกหรือการอ้างความสมเหตุสมผลทั้ง 3 แบบ อันได้แก่ การอ้างเพื่อความจริงแท้ การอ้างเพื่อความถูกต้องเชิงบรรทัดฐาน และการอ้างเพื่อความจริงใจหรือความสัตย์จริงแล้ว จึงจะเรียกได้ว่าเป็นเหตุผลเชิงเหนืออัตวิสัย (suprasubjective reason) (Strecker, 2018) กล่าวอีกแห่งหนึ่งคือ ผู้พูดต้องสามารถสื่อสารเกี่ยวกับความจริงของเงื่อนไขเชิงวัตถุวิสัยได้ (objective world) สามารถสื่อสารเกี่ยวกับความชอบธรรมหรือความเหมาะสมของบรรทัดฐาน (social world) และสามารถสื่อสารถึงความจริงใจ (subjective world) ในการแสดงออกได้ด้วย หากเป็นไปเช่นนั้นแล้ว จึงเรียกได้ว่า บุคคลนั้นเป็นผู้ที่สามารถปลดปล่อยตนเองจากความรู้เหตุผลไปสู่การรู้แจ้ง (Enlighten) ได้ เนื่องจากบุคคลนั้นได้ครอบครองทั้งความเป็นผู้ที่มีศักยภาพในการตัดสินใจที่แท้จริงและเป็นผู้ที่กระทำสิ่งต่างๆ อย่างมีเหตุผลเชิงเป้าหมาย รวมถึงการที่บุคคลผู้นั้นมีความรอบคอบใคร่ครวญเชิงศีลธรรม และมีความน่าเชื่อถือเชิงปฏิบัติการ อีกทั้งยังเป็นผู้ที่สามารถประเมินความอ่อนไหวและเป็นบุคคลที่มีลักษณะการเปิดเผยเชิงสุนทรียภาพ และสุดท้าย บุคคลนั้นยังได้ครอบครองอำนาจในการประพฤติปฏิบัติและเป็นผู้ที่สามารถมองเห็นข้อจำกัดของการรู้เหตุผลทั้งในการแสดงออกเชิงปัญญา เชิงปฏิบัติการ-ศีลธรรม และเชิงปฏิบัติการ-สุนทรียภาพได้ด้วย จากผลลัพธ์ของการที่บุคคลสามารถสะท้อนให้เห็นถึงการกระทำทั้ง 4 แบบ โดยมีแนวคิดเรื่องเหตุผลและประเภทของการหยิบยกหรือการอ้างความสมเหตุสมผล ซึ่งทำหน้าที่ควบคู่กันไปกับการกระทำด้วยนั้น กลไกนี้ไม่เพียงมีอิทธิพลต่อความรู้ในการอธิบายและทำความเข้าใจปรากฏการณ์ในสาขาวิชาสังคมวิทยาเท่านั้น แต่ยังมีอิทธิพลต่อสาขาวิชาการศึกษาผู้ใหญ่ ซึ่ง Mezirow เป็นผู้นำในการเชื่อมโยงแนวคิดของ

Habermas ในเรื่องเหตุผลและการหิบบกหรือการอ้างความสมเหตุสมผลกับเรื่องการศึกษา ผู้ใหญ่และทฤษฎีการเรียนรู้สู่การเปลี่ยนแปลงด้วย (Habermas, 1984; Habermas et al., 2003)

นอกจากนั้น ยังสามารถเชื่อมโยงแนวคิดของ Habermas เข้ากับการวิจัยเชิงปฏิบัติการอย่างมีส่วนร่วม อาทิเช่น แนวคิดที่เกี่ยวข้องกับการมีเสรีภาพ ข้อเขียนเรื่อง Knowledge and Human Interests และความเท่าเทียมกัน แนวคิดการใช้การเสวนา และแนวทางการหลุดพ้น เป็นไท ที่ได้รับนำมาเป็นฐานคิดในการพัฒนาทฤษฎีการเรียนรู้ในการศึกษาผู้ใหญ่ และการศึกษาตลอดชีวิต ที่สอดคล้องกับลักษณะสำคัญของการวิจัยเชิงปฏิบัติการอย่างมีส่วนร่วม กล่าวคือ “PAR is social process to change” และ “PAR is participatory” เนื่องจากการปฏิบัติในกระบวนการมีส่วนร่วมได้มาจากการค้นหาความรู้ร่วมกัน เน้นกระบวนการมีส่วนร่วม ที่ทุกคนเป็นเจ้าของงานวิจัยร่วมกัน ในกลุ่มวิจัย แกนนำ ประชาชน ทั้งยังเป็นการผสมผสานภูมิปัญญาท้องถิ่นภายในชุมชน และองค์ความรู้ภายนอกที่จำเป็น และแลกเปลี่ยนความรู้ฝังลึก (tacit knowledge) และความรู้แจ้งชัด (อรรถทิพย์ เจียวิวรรณ์กุล, 2553) โดยคำกล่าวที่ว่า “PAR is practical” นั้นสอดคล้องกับแนวคิดของ Habermas เกี่ยวกับความรู้เพื่อการปฏิบัติในการอยู่ร่วมกับผู้อื่น (Practical Knowledge) ที่ใช้เพื่อการสื่อสารกับผู้อื่น ที่เป็นความพยายามที่จะเข้าใจความหมายในสิ่งที่ผู้คนสื่อสาร เพื่อเข้าใจผู้อื่น และเข้าใจความหมายในสิ่งที่คนอื่นพูด ตัดสินคุณค่าของสิ่งต่าง ๆ และมีความจริงใจ โดยไม่เน้นการทดสอบความจริงแต่เน้นความน่าเชื่อถือ ทั้งนี้เป็นการสร้างความเข้าใจที่ตรงกัน เพื่อการหลอมรวมกัน เป็นหนึ่งเดียว และปลดปล่อยมนุษยชาติจากพันธนาการ ซึ่งสอดคล้องกับแนวคิดที่ว่า “PAR is emancipatory.” โดยมีการเสวนา เป็นวิธีการที่สำคัญในการพัฒนาความรู้ดังที่กล่าวไปแล้วข้างต้น (Kemmis, 2006; Kemmis et al., 2013)

2.4 การวิจัยเชิงปฏิบัติการแบบมีส่วนร่วมเชิงชาติพันธุ์วรรณา

การถ่ายทอดอัตลักษณ์ครุภาษาฝรั่งเศสในสังคมไทยในครั้งนี้ ผู้วิจัยศึกษาการมีส่วนร่วมที่เป็นกระบวนการสื่อสารในระบบเปิดสองทางระหว่างบุคคล กลุ่มบุคคล ชุมชน หรือองค์การในการดำเนินกิจกรรม ทั้งที่เป็นทางการและไม่เป็นทางการ ที่จะนำไปสู่การพัฒนาชุมชนอย่างยั่งยืนต่อไป (Akorn, 2011) ทั้งนี้ชุมชนไม่ได้เป็นการรวมตัวกันของกลุ่มคนที่อยู่ในสถานที่เดียวกันเท่านั้น แต่

หมายรวมถึงการรวมตัวของกลุ่มคนที่มีความคล้ายคลึงกัน ทางด้านสังคม วัฒนธรรม วิถีชีวิต ไปจนถึงมีความต้องการ และการใช้ประโยชน์ร่วมกัน และได้ศึกษาเกี่ยวกับการวิจัยเชิงปฏิบัติการที่มุ่งการเสริมสร้างการมีส่วนร่วม แก้ไขปัญหาด้วยความเสมอภาคและเป็นประชาธิปไตย (Eisenhart, 2019) จนเกิดการเรียนรู้และได้บทเรียนที่เป็นผลจากการลงมือปฏิบัติจริง ทั้งนี้ผู้นำการวิจัยเชิงปฏิบัติการไปประยุกต์ใช้ในหลายรูปแบบโดยเลือกประเภทที่เหมาะสมกับปัญหาวิจัย โดยในการวิจัยครั้งนี้มุ่งเน้นที่การวิจัยเชิงปฏิบัติการที่เน้นการเสริมพลัง ในอันที่จะเป็นปฏิบัติการทางสังคมที่มุ่งแก้ไขปัญหามโนทัศน์ที่ผิดที่ผิดทางที่เกิดขึ้นจริงตามธรรมชาติ ที่ให้ความสำคัญกับการค้นหาคุณค่า ความหมาย ซึ่งนักวิจัยเป็นผู้อธิบายความสัมพันธ์ที่เกิดขึ้นร่วมกับกลุ่มเป้าหมาย โดยอยู่ในฐานะหุ้นส่วนที่มีความสัมพันธ์เท่าเทียมกัน (Etikan, et al, 2016) ทั้งนี้การวิจัยเชิงปฏิบัติการที่เน้นการเสริมพลัง หรือเรียกอีกอย่างว่า การวิจัยเชิงปฏิบัติการเชิงวิพากษ์และปลดปล่อยมีเป้าหมายเพื่อทำให้เกิดการเปลี่ยนแปลง ยกระดับคุณภาพชีวิต พร้อมกับคืนอำนาจในการตัดสินใจ และให้อิสราภาพจากการถูกครอบงำด้วยวัฒนธรรมเชิงอำนาจในสังคม (ผ่องพรรณ ตรียมงคลกุล และ สุภาพ ฉัตรภากรณ์., 2555)

จากการศึกษาข้อมูลเบื้องต้น ผู้วิจัยเห็นช่องว่างของการศึกษา จึงคิดจะใช้การวิจัยเชิงปฏิบัติการแบบมีส่วนร่วมเชิงชาติพันธุ์วรรณาเพื่อถ่ายทอดอัตลักษณ์ครูภาษาฝรั่งเศสในสังคมไทย ในฐานะที่ผู้วิจัยเป็นครูภาษาฝรั่งเศส ที่เป็นสมาชิกของกลุ่มวัฒนธรรมย่อยนี้ ที่ไม่เพียงมุ่งจะวิพากษ์บริบทของการจัดการเรียนการสอนภาษาฝรั่งเศส ในพื้นที่การจัดการเรียนการสอนภาษาต่างประเทศ ที่มุ่งสู่ความทันสมัยตามแนวคิดการทำให้เป็นอเมริกันในสังคมไทย (Eisenhart, 2019) แต่ยังมุ่งก่อรูปของอัตลักษณ์ของครูภาษาฝรั่งเศสที่ถูกกลดบเทาบทในสังคมไทยที่ภาษาฝรั่งเศสถูกภาษาอังกฤษและแนวคิดการทำให้เป็นอเมริกันช่วงชิงพื้นที่ของการสอนภาษาต่างประเทศ และร่วมกันศึกษาการถ่ายทอดอัตลักษณ์ของครูภาษาฝรั่งเศส เพื่อที่จะช่วยให้ครูภาษาฝรั่งเศสกลับมายืนหยัดอย่างสง่างามได้อีกครั้งในสังคมไทย

2.4.1 แนวคิดการมีส่วนร่วมในการวิจัย

การมีส่วนร่วม เป็นกระบวนการสื่อสารในระบบเปิดสองทาง ระหว่างบุคคล กลุ่มบุคคล ชุมชน หรือองค์การ ในการดำเนินกิจกรรมใดกิจกรรมหนึ่ง หรือหลายกิจกรรม ทั้งที่เป็น

ทางการและไม่เป็นทางการ (Creighton, 2005) ทั้งนี้การมีส่วนร่วมมีความเกี่ยวข้องกับกระบวนการที่บุคคลในกลุ่ม หรือในชุมชนเข้ามามีส่วนเกี่ยวข้องในการดำเนินงานที่เกี่ยวข้องกับการพัฒนา ร่วมคิด ร่วมตัดสินใจ ร่วมกำหนดเป้าหมาย ร่วมจัดสรรทรัพยากรเพื่อให้บรรลุเป้าหมาย ร่วมดำเนินการปฏิบัติตามแผนการด้วยความเต็มใจ ร่วมติดตามประเมินผล และร่วมรับผลประโยชน์ รวมถึงร่วมรับผิดชอบในผลของการกระทำร่วมกัน โดยมีเป้าประสงค์ในการบรรลุจุดหมายร่วมกันของกลุ่ม โดยเปิดโอกาสให้ทุกคนเข้ามามีส่วนเกี่ยวข้องในการดำเนินงานพัฒนา (Eisenhart, 2019) ไม่ว่าจะเป็นทางตรงหรือทางอ้อม นอกจากนั้นยังเป็นการสร้างเสริมความสามัคคี ความรู้สึกมีส่วนร่วมกับกลุ่มที่ตนเป็นสมาชิกด้วย ทั้งนี้การมีปฏิสัมพันธ์นั้นจะนำไปสู่การแลกเปลี่ยนและสร้างความเข้าใจร่วมกันของผู้เกี่ยวข้องทั้งทางด้านจิตใจ และอารมณ์ของบุคคลในสถานการณ์กลุ่ม (Group Situation) ซึ่งจะนำไปสู่การกระตุ้นให้มีการกระทำใด ๆ จนบรรลุเป้าหมายของกลุ่ม ด้วยความรู้สึกรับผิดชอบร่วมกัน (Hemment, 2007) ทั้งนี้การมีส่วนร่วม (Participation) หมายถึงการมีส่วนร่วม (involvement) และการมีอิทธิพล (influence) ทั้งในการตัดสินใจ (decisions) การดำเนินการตามการตัดสินใจ (implementation of decisions) การประเมินผล (evaluation) การติดตาม (monitoring) และที่สำคัญที่สุดคือการระบุปัญหา (defining the problem) สิ่งที่เราควรคำนึงถึงไม่ได้อยู่ที่คำถามว่าการมีส่วนร่วมเกิดขึ้นหรือไม่ แต่เป็นระดับของการมีส่วนร่วม กล่าวคือในบริบทใดมีศักยภาพในการมีส่วนร่วมมากหรือน้อย ทั้งนี้มีหลักการที่ใช้ในการประเมินขอบเขตของกระบวนการมีส่วนร่วม มี 3 ประการ ได้แก่ 1) ใครมีส่วนเกี่ยวข้องบ้าง (Inclusivity) มีการเปิดกว้างให้คนเข้ามามีส่วนร่วมอย่างไม่เป็นทางการมากนักเพียงใด 2) มีความเข้มข้น (Intensity) ของการมีส่วนร่วม รวมถึงมีขอบเขตที่ผู้เข้าร่วมที่มีปฏิสัมพันธ์ร่วมแลกเปลี่ยนข้อมูล และมีอิทธิพลต่อการตัดสินใจในกระบวนการมีส่วนร่วมเพียงใด 3) การอธิบายและการตัดสินใจ เชื่อมโยงกับนโยบายหรือการดำเนินการสาธารณะอย่างไร และมีการวางแผนทางของกระบวนการมีส่วนร่วมเกี่ยวกับรัฐบาลหรือการกระทำของสถาบันอย่างไร (Hughey, 2010)

การรวมกลุ่มที่เกิดขึ้นในชุมชน ซึ่งในที่นี้หมายถึง การรวมตัวของกลุ่มคนที่มีความคล้ายคลึงกัน ทางด้านสังคม วัฒนธรรม วิถีชีวิต ไปจนถึงมีความต้องการ การใช้ประโยชน์ร่วมกัน โดยทั้งการรวมกลุ่มตามการสนับสนุนของหน่วยงานต่าง ๆ หรือการรวมกลุ่มกันเอง ในการแก้ปัญหา ที่ต่างมีปัญหาก็แตกต่างกัน และมีแนวทางในการแก้ไขปัญหาที่แตกต่างกันออกไป ทั้ง

แก้ได้ และแก้ไม่ได้ แต่การรวมกลุ่มจะทำให้เกิดการช่วยเหลือกันทั้งทางด้านความคิด เงินทุน โดยอาจได้วิธีแก้ไขปัญหาโดยการพูดคุยแลกเปลี่ยนเรียนรู้ การช่วยเหลือและการวางแผนร่วมกัน (Brear et al., 2020) การรวมกลุ่มจึงเป็นแนวทางหนึ่งในการร่วมกันแก้ปัญหาที่เกิดขึ้นของชุมชน เกิดพลังอำนาจในการต่อรองเพราะมีเพื่อนสมาชิกช่วยสนับสนุน สามารถรวมกลุ่มร่วมทุนในการทำกิจกรรมที่ใช้งบประมาณมาก ช่วยระดมความคิด โดยกลุ่มจะอยู่ได้ยั่งยืนเพียงใดขึ้นอยู่กับความสามัคคีของสมาชิกในกลุ่ม ที่ยอมเสียสละเพื่อประโยชน์ส่วนรวม จริงใจต่อกัน (Corrigall-Brown et al., 2009) ดังนั้นแนวคิดเรื่องการมีส่วนร่วมของชุมชน (Community Participation) คือแนวคิดว่าด้วยเรื่องการเปิดโอกาสให้สมาชิกในชุมชนได้ร่วมคิด ร่วมปฏิบัติ ร่วมประเมินผลในทุกขั้นตอน โดยเปิดโอกาสให้สมาชิกมีส่วนร่วมในกิจกรรมใดก็ตามตั้งแต่เริ่มต้นจนเสร็จสิ้นโครงการ ทั้งนี้ถือเป็นแนวคิดหนึ่งเกี่ยวกับการพัฒนาชุมชน โดยสามารถแบ่งระดับของการมีส่วนร่วมเป็น 5 ระดับ ได้แก่ ระดับที่ 1 การให้ข้อมูลข่าวสาร ถือเป็นการมีส่วนร่วมของสมาชิกในชุมชนในระดับต่ำที่สุด แต่เป็นระดับที่สำคัญที่สุด เพราะเป็นก้าวแรกของการเปิดโอกาสให้สมาชิกเข้าสู่กระบวนการมีส่วนร่วม ระดับที่ 2 การให้สมาชิกมีส่วนร่วมในการให้ข้อมูลข้อเท็จจริงและความคิดเห็นเพื่อประกอบการตัดสินใจ เช่น การจัดเวทีสาธารณะ เป็นต้น ระดับที่ 3 การเกี่ยวข้องโดยให้สมาชิกร่วมเสนอแนะทางที่นำไปสู่การตัดสินใจ ระดับที่ 4 การให้กลุ่มสมาชิกที่เป็นตัวแทนมีส่วนร่วมในทุกขั้นตอนของการตัดสินใจ และมีการดำเนินกิจกรรมร่วมกันอย่างต่อเนื่อง และระดับที่ 5 การเสริมอำนาจให้แก่สมาชิก โดยให้สมาชิกเป็นผู้ตัดสินใจ ในการนี้จำเป็นต้องมีการจัดระบบรูปแบบความสัมพันธ์ของคนในชุมชนเพื่อดำเนินกิจการต่าง ๆ ให้ลุล่วง โดยเป็นสถาบันที่สร้างขึ้นมาเพื่อทำหน้าที่สืบทอดวิถีชีวิตชุมชนเรียกว่า องค์กรชุมชน ทั้งทางด้านกายภาพ เศรษฐกิจ การเมือง สังคมและวัฒนธรรมให้ยืนยาว ดังนั้นองค์กรชุมชนจึงต้องมีศักยภาพในการปรับเปลี่ยนตนเองให้เข้ากับสิ่งแวดล้อมในชุมชน เพื่อตอบสนองความต้องการของสมาชิกในชุมชน นอกจากนั้นองค์กรชุมชนควรมีความเข้มแข็ง สามารถบริหารจัดการได้อย่างต่อเนื่อง พัฒนาศักยภาพขององค์กร ร่วมแก้ปัญหา และเผชิญกับสภาวะวิกฤตต่างๆ ได้เป็นอย่างดี เพื่อนำไปสู่การพัฒนาชุมชนอย่างยั่งยืนต่อไป (Corrigall-Brown et al., 2009)

2.4.2 การวิจัยเชิงปฏิบัติการแบบมีส่วนร่วม

การวิจัยเป็นวิธีแสวงหาความรู้ใหม่สามารถใช้กระบวนการทางวิทยาศาสตร์เพื่ออธิบาย (explain) ทำนาย (predict) และควบคุม (control) ปรากฏการณ์ต่างๆ ทั้งด้านวิทยาศาสตร์และสังคมศาสตร์ โดยทั่วไปนักวิชาการได้แบ่งประเภทของงานวิจัยตามเกณฑ์ในด้านประโยชน์ที่เกิดขึ้นจากการศึกษานั้น ๆ โดยแบ่งเป็น 2 ประเภทหลักได้แก่ การวิจัยบริสุทธิ์ (pure research) หรือการวิจัยพื้นฐาน (basic research) เป็นการวิจัยเพื่อหาทฤษฎี สูตร หรือสร้างกฎเพื่อเป็นพื้นฐานในการศึกษาเรื่องอื่นต่อไป และการวิจัยประยุกต์ (applied research) เป็นการวิจัยเพื่อนำผลไปทดลอง ใช้แก้ไขปัญหาอื่นๆ ต่อไป เช่น การวิจัยทางการแพทย์ ทั้งนี้การวิจัยเชิงปฏิบัติการ (action research) จัดเป็นการวิจัยประยุกต์ในลักษณะหนึ่ง ที่มุ่งแก้ไขปัญหาเฉพาะหน้าเป็นเรื่องๆ ไป (Dick et al., 2009) ทั้งนี้ผลของการวิจัยเชิงปฏิบัติการมักจะนำไปใช้ได้ในขอบเขตของปัญหานั้นๆ เท่านั้น ไม่สามารถนำไปใช้ในสถานการณ์อื่นได้ การวิจัยเชิงปฏิบัติการมีจุดกำเนิดมาจากการแสวงหาแนวทางในการแก้ไขปัญหาสังคมของ Kurt Lewin นักจิตวิทยาสังคมชาวอเมริกัน ที่ต้องการศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างมนุษย์ และปรับปรุงคุณภาพความสัมพันธ์นั้น โดยอาศัยแนวคิดสำคัญ 2 ประการ ได้แก่ การร่วมกันตัดสินใจของกลุ่ม และความตั้งใจที่จะปรับปรุง และในส่วนของวงการศึกษ Stephen M. Corey จากมหาวิทยาลัย Columbia ประเทศสหรัฐอเมริกา เป็นผู้นำการวิจัยเชิงปฏิบัติการมาใช้เป็นบุคคลแรก เพื่อปรับปรุงหลักสูตรและการจัดการเรียนการสอน ต่อมา Lawrence Stenhouse แห่งมหาวิทยาลัย East Anglia ได้กระตุ้นให้ครูผู้สอนนำวิธีการของการวิจัยเชิงปฏิบัติการมาใช้ในการจัดการศึกษา โดยมุ่งปรับเปลี่ยนสภาพของครูจากผู้สอนให้เป็นนักวิจัย (Kemmis et al., 2013; Kimberly, 2019)

จากนั้น John Elliott & Clem Adelman ได้นำวิธีการวิจัยเชิงปฏิบัติการมาใช้ในโครงการ Ford Teaching Project โดยให้ครูพัฒนาการจัดการเรียนการสอนในชั้นเรียน แล้วนำผลการปฏิบัติงานมาแลกเปลี่ยนประสบการณ์กับครูคนอื่น ๆ โดยใช้วิธีการติดตามผลการกระทำที่เกิดจากช่องว่างระหว่างความคาดหวัง กับการปฏิบัติงานจริงของครู เพื่อนำมาใช้เป็นแนวทางช่วยเหลือครูให้สามารถพัฒนาการจัดการเรียนการสอนที่เกิดการเรียนรู้และสืบสวนสอบสวนในชั้นเรียน และเน้นการปฏิบัติงานด้วยการควบคุมตนเอง หรือด้วยสมาชิกในกลุ่มมากกว่าการใช้ผู้ควบคุมคุณภาพจากภายนอก ในค.ศ. 1982 Stephen Kemmis Wilf Carr และ Robin Mc Taggart ได้เสนอกระบวนการวิจัยเชิงปฏิบัติการที่สมบูรณ์แบบมากยิ่งขึ้น และเป็นที่ยอมรับกัน

อย่างแพร่หลายในรูปแบบของวงจรการวิจัยเชิงปฏิบัติการ (The action research spiral) (วีระยุทธ ชาติตะกาศ, 2559) ซึ่งเป็นการดำเนินการวิจัยที่ไม่แยกกิจกรรมการสืบค้นหาความรู้ ความจริง ออกจากกิจกรรมการพัฒนา โดยความสัมพันธ์ระหว่างกิจกรรมการวิจัยหลักที่หมุนเวียนไปเป็นเกลียววงจรต่อเนื่องกันไป โดยเริ่มตั้งแต่การวางแผน การปฏิบัติและการสังเกต และการสะท้อนผลการปฏิบัติ โดยผู้วิจัยและผู้ร่วมวิจัยเข้ามามีส่วนร่วมในทุกขั้นตอนของเกลียววงจร จากนั้นจึงร่วมกันปรับปรุงแผน ปฏิบัติและสังเกต แล้วสะท้อนผลการปฏิบัติ จากนั้นจึงดำเนินการต่อไปตามเกลียววงจร จนกว่าผู้ร่วมวิจัยจะเห็นว่าสิ่งที่ดำเนินการนั้นประสบความสำเร็จแล้วจึงจะหยุดวงจรซึ่งเป็นเสมือนแหล่งที่ก่อให้เกิดความรู้เชิงปฏิบัติการ และการนำความรู้ที่ได้รับไปปรับใช้ในการแก้ไขปัญหาย่อยอย่างต่อเนื่อง (Mamello et al., 2018; McTaggart et al., 2017; ศิวพร ละม้ายนิล, 2561)

หลักการพื้นฐานของการวิจัยเชิงปฏิบัติการคือ การเสริมสร้างการมีส่วนร่วม แก้ไขปัญหาด้วยความเสมอภาคและเป็นประชาธิปไตย จนเกิดการเรียนรู้และได้บทเรียนที่เป็นผลจากการลงมือปฏิบัติจริง อย่างไรก็ตามในการวิจัยแต่ละครั้ง นักวิจัยอาจให้ความสำคัญกับหลักการใดมากกว่ากันเพียงใดขึ้นอยู่กับประเภทของการวิจัยเชิงปฏิบัติการที่เลือกใช้ ซึ่งแบ่งเป็น 3 ประเภท

ประเภทที่ 1) การวิจัยเชิงปฏิบัติการที่เน้นความร่วมมือเชิงเทคนิค (Technical collaborative approach) เป็นการวิจัยที่ให้ความสำคัญกับแนวคิดและวิธีการที่เป็นวิทยาศาสตร์ (Scientific-technical) มีฐานคิดมาจากกระบวนการค้นแบบปฏิฐานนิยม โดยมีเป้าหมายเพื่อทดสอบวิธีการแก้ไขปัญหา หรือทดสอบผลของการวางเงื่อนไขที่ผู้วิจัยสอดแทรกเข้ามาในการวิจัย ซึ่งส่วนใหญ่เป็นคนนอก และเป็นผู้เชี่ยวชาญที่มีความรู้ทางทฤษฎี และระเบียบวิธีวิจัย ในขณะที่กลุ่มคนเจ้าของปัญหาเป็นคนในชุมชนที่อยู่ในฐานะผู้ที่ถูกวางเงื่อนไข หรือเป็นกลุ่มเป้าหมายในการทดลอง ในการวิจัยประเภทนี้นิยมใช้วิธีการอนุมานในการแสวงหาความจริง ซึ่งผู้วิจัยเป็นผู้กำหนดปัญหาวิจัย สมมติฐาน กรอบแนวคิด และออกแบบวิธีการแก้ไขปัญหาไว้ล่วงหน้า โดยอาศัยความรู้เชิงทฤษฎี แล้วจึงแสวงหาการยอมรับและความร่วมมือจากกลุ่มคนเจ้าของปัญหาในการปฏิบัติตามวิธีการที่กำหนดไว้ โดยให้ความสำคัญกับผลลัพธ์เชิงปริมาณมากกว่าเชิงคุณภาพ ผลการเปลี่ยนแปลงที่ได้อาจเกิดในระยะเวลาสั้น แต่ไม่ยั่งยืน หรืออาจหยุดทันทีเมื่อนักวิจัยปิดโครงการวิจัย การวิจัยเชิงปฏิบัติการประเภทนี้เรียกอีกชื่อหนึ่งว่า การวิจัยเชิงปฏิบัติการตาม

แนวคิดดั้งเดิม (Traditional action research) ที่เป็นไปตามหลักการของ Kurt Lewin (Gerrish & Lacey, 2010; Whitelaw et al., 2003)

ประเภทที่ 2) การวิจัยเชิงปฏิบัติการที่เน้นประสานความร่วมมือ (Mutual collaborative approach) เป็นการวิจัยซึ่งเป็นปฏิบัติการทางสังคมที่มุ่งแก้ไขปัญหาในสถานการณ์ที่เกิดขึ้นจริงตามธรรมชาติ (ซซซซ มีฐานคิดมากจากกระบวนการค้นพบที่แบบตีความที่ให้ความสำคัญกับการค้นหาคุณค่า ความหมาย ซึ่งนักวิจัยเป็นผู้อธิบายความสัมพันธ์ที่เกิดขึ้นร่วมกับกลุ่มเป้าหมาย โดยอยู่ในฐานะหุ้นส่วนที่มีความสัมพันธ์เท่าเทียมกัน ในการวิจัยประเภทนี้นิยมใช้วิธีการอุปมานในการแสวงหาความจริง (inductive approach) ซึ่งผู้วิจัยมีแนวคิดหรือกำหนดปัญหาการวิจัยไว้ก่อนแบบหลวมๆ มีความรู้และความไวเชิงทฤษฎีในระดับที่สามารถให้คำแนะนำกับกลุ่มเป้าหมายได้อย่างทันต่อเหตุการณ์ จากนั้นจึงร่วมกันทำความเข้าใจสภาพปัญหาในภาพรวมแล้วจึงร่วมกันวิเคราะห์สาเหตุของปัญหา และเสนอทางเลือกที่เป็นไปได้ในการแก้ไข โดยให้ความสำคัญกับผลลัพธ์เชิงคุณภาพมากกว่าเชิงปริมาณ อาจใช้ระยะเวลายาวนานขึ้นในการนำไปสู่การเปลี่ยนแปลงที่ดีขึ้น แต่ผลที่ได้มีความคงทนมากกว่าการวิจัยเชิงปฏิบัติการที่เน้นความร่วมมือเชิงเทคนิค และนอกจากช่วยแก้ไขปัญหาก็ยังช่วยให้นักวิจัยและกลุ่มเป้าหมายได้ไตร่ตรองสะท้อนคิดจนเกิดการเรียนรู้ และได้บทเรียนหรือแนวปฏิบัติใหม่ซึ่งสามารถนำไปประยุกต์ใช้ในการแก้ไขปัญห่อื่น ๆ ในชุมชนได้ (Gray et al., 2017; Kemmis et al., 2013; Laurie, 2005)

ประเภทที่ 3) การวิจัยเชิงปฏิบัติการที่เน้นการเสริมพลัง (Enhancement approach) เป็นการวิจัยซึ่งเน้นการเสริมพลัง หรือเรียกอีกอย่างว่า การวิจัยเชิงปฏิบัติการเชิงวิพากษ์และปลดปล่อย มีเป้าหมายเพื่อทำให้เกิดการเปลี่ยนแปลงอย่างถึงรากถึงโคน เป็นการยกระดับคุณภาพชีวิต พร้อมกับคืนอำนาจในการตัดสินใจ และให้โอกาสจากการถูกรวบงำด้วยวัฒนธรรมเชิงอำนาจในสังคม ในการวิจัยประเภทนี้ผู้วิจัยทำหน้าที่เป็นผู้อำนวยความสะดวกและเสริมสร้างศักยภาพรวมถึงพลังอำนาจให้กับกลุ่มคนที่เป็นเจ้าของปัญหา เพื่อให้สามารถแก้ไขปัญหาสังคมที่เผชิญอยู่ด้วยตนเอง ด้วยการเปิดพื้นที่สาธารณะให้เข้ามามีส่วนร่วมในการวิพากษ์วิจารณ์ต่อปรากฏการณ์ทางสังคมที่เกิดขึ้นอย่างสมเหตุสมผล โดยใช้ความรู้เชิงทฤษฎีที่ได้รับจากผู้วิจัยเป็นเครื่องมือทาง ในการวิจัยประเภทนี้นิยมผสมผสานใช้ทั้งวิธีการอุปมาน และวิธีการอุปมานในการแสวงหาความจริง โดยจะแบ่งการดำเนินการออกเป็น 3 ระยะ ได้แก่ ระยะทฤษฎี

ระยะการวิพากษ์ให้กระจ่าง และระยะปฏิบัติ ซึ่งจะเกิดขึ้นในลักษณะเกลียวพลวัตหรือวงจรต่อเนื่อง ทั้งนี้ผู้วิจัยอาจกำหนดประเด็นที่สนใจมาก่อนล่วงหน้า แล้วจึงดำเนินการสำรวจปัญหาร่วมกับกลุ่มเป้าหมายเพื่อทำความเข้าใจสภาพปัญหาภายใต้บริบททางวัฒนธรรม ค่านิยม และความขัดแย้งที่เป็นอยู่ จากนั้นจึงร่วมกันเสนอทางเลือกที่เป็นไปได้ และลงมือปฏิบัติเพื่อแก้ไขปัญหาเหล่านั้นในแต่ละขั้นตอน โดยมีผู้วิจัยเป็นผู้กระตุ้นให้กลุ่มคนที่เป็นเจ้าของปัญหามีส่วนร่วมในการวิพากษ์กันอย่างเป็นอิสระ และทำหน้าที่เชื่อมโยงระหว่างความรู้เชิงทฤษฎีกับผลที่เกิดขึ้นจริงจากการปฏิบัติ ผลการเปลี่ยนแปลงที่ได้จากการวิจัยประเภทนี้มีลักษณะค่อยเป็นค่อยไป แต่มีความยั่งยืนมากกว่าการวิจัยเชิงปฏิบัติการ 2 ประเภทแรก เนื่องจากประสบการณ์การวิพากษ์ด้วยเหตุและผลอย่างจะช่วยให้เจ้าของปัญหาจากการถูกรวบจำทางความรู้ ทัศนคติถึงศักยภาพ และพลังอำนาจที่จะแก้ไขปัญหาที่กำลังเผชิญอยู่ด้วยตนเอง (Kemmis et al., 2013; MacDonald, 2012; McCormack, 2009; จักรพันธ์ เพ็ชรภูมิ, 2563)

การวิจัยเชิงปฏิบัติการที่เน้นความร่วมมือเชิงเทคนิค และการวิจัยเชิงปฏิบัติการที่เน้นประสานความร่วมมือ นิยมนำไปใช้ในการวิจัยด้านสาธารณสุข ในขณะที่การวิจัยเชิงปฏิบัติการที่เน้นการเสริมพลังนิยมใช้ในการวิจัยที่มีเป้าหมายเพื่อการพัฒนาคุณภาพชีวิตของประชาชนในชุมชน โดยเฉพาะในด้านการพัฒนาสังคม จึงสามารถเรียกได้เป็นการวิจัยเชิงปฏิบัติการ ที่มุ่งเน้นให้คิดเป็นทำเป็น ด้วยการเสริมสร้างพลังอำนาจให้กับชุมชน เพื่อให้หลุดพ้นจากการถูกเอารัดเอาเปรียบ การถูกกดขี่ หรือการไม่ได้รับความเป็นธรรมทางสังคม และต่อมาเมื่อการวิจัยเชิงปฏิบัติการประเภทที่ 2) การวิจัยเชิงปฏิบัติการที่เน้นประสานความร่วมมือ และประเภทที่ 3) การวิจัยเชิงปฏิบัติการที่เน้นการเสริมพลัง มีมากขึ้น จึงถูกนำมาเรียกรวมกันว่า เป็นการวิจัยเชิงปฏิบัติการแบบมีส่วนร่วม (Participatory Action Research: PAR) (ปวิธ สิริเกียรติกุล และคณะ, 2561; วรรณดี สุทธิวรการ, 2560; สุพิมล ขอบผล และคณะ, 2557) การวิจัยเชิงปฏิบัติการแบบมีส่วนร่วมจึงเป็นอีกทางเลือกหนึ่งที่สำคัญอย่างยิ่งต่อกระบวนการขับเคลื่อนสังคมไทยให้สามารถแก้ไขปัญหาที่ซับซ้อนเป็นพลวัต สามารถนำไปสู่การเปลี่ยนแปลงทางสังคมได้ โดยกระบวนการวิจัยจะพัฒนาผู้ที่เกี่ยวข้องกับการวิจัย ให้มีศักยภาพในการแสวงหาความรู้อย่างเป็นระบบ มีการเรียนรู้ มีวิสัยทัศน์ในการแก้ไขปัญหาด้วยตัวเอง แม้เมื่อโครงการวิจัยเฉพาะเรื่องจบลง แต่กระบวนการวิจัยยังคงเกิดต่อเนื่อง เพื่อแก้ไขปัญหาใหม่ๆ ที่จะเข้าใจชุมชน ตามสภาวะเงื่อนไขของสังคมที่เปลี่ยนแปลงไป นอกจากนั้นยังเป็นการวิจัยที่ผู้ร่วมวิจัยต่างเป็นเจ้าของ

โครงการการวิจัยร่วมกัน และเป็นการวิเคราะห์ปัญหาสังคมที่มีฐานมาจากชุมชน และมุ่งไปที่ปฏิบัติการของชุมชน (Cardno, 2003) นอกจากนั้นยังประยุกต์ใช้แนวคิดของฮาเบอร์มาส เกี่ยวกับสังคมและการเมืองหลายเรื่องที่เป็นทฤษฎีแนววิพากษ์ (Critical Theory) ซึ่งเป็นทฤษฎีทางสังคมที่สำคัญ และมีผลต่อการปรับเปลี่ยนสังคม และการพัฒนาเสริมพลังอำนาจมนุษย์ที่สำคัญ ได้แก่ ทฤษฎีปฏิบัติการทางการสื่อสาร (Theory of Communicative Action) ที่ผสมแนวคิดเรื่องความมีเหตุผล และแนวคิดเชิงระบบ กับภาษาและการสื่อสารของมนุษย์ กระบวนการในทฤษฎีนี้ใช้การวิพากษ์ และการเสวนาซึ่งจะนำไปสู่ความมีอิสระเสรี และความเท่าเทียมกันของมนุษย์ (Baxter, 1987; Jacobson, 2003)

ทั้งนี้ลักษณะสำคัญของการวิจัยเชิงปฏิบัติการแบบมีส่วนร่วม คือ 1) นำไปสู่การปฏิบัติ 2) มีการปฏิบัติร่วมกันระหว่างผู้วิจัยและผู้เกี่ยวข้อง 3) มีการร่วมมือกันระหว่างผู้วิจัยและผู้เข้าร่วมวิจัย 4) เป็นกระบวนการที่เป็นพลวัตของเกลียวปฏิสัมพันธ์ที่อาจมีกระบวนการย้อนกลับ และนำไปสู่การพัฒนาในขั้นต่อไปได้ โดยพิจารณาจากผลสะท้อนของปัญหาที่เกิดขึ้น การรวบรวมข้อมูล และการปฏิบัติ 5) แผนการดำเนินงานต้องได้รับการพัฒนา และนำไปปฏิบัติได้ และ 6) ผลการวิจัยต้องได้รับการนำเสนอให้ผู้เกี่ยวข้องทราบ (Creswell, 2014) ดังนั้นบทบาทของผู้วิจัยจึงมิได้เป็นเพียงผู้เก็บข้อมูล นำไปสร้างกิจกรรมให้กับครูภาษาฝรั่งเศส แล้วนำผลมาวิเคราะห์ และเขียนรายงานการวิจัยเหมือนที่ปฏิบัติในงานวิจัยรูปแบบอื่น แต่ในการดำเนินการวิจัยครั้งนี้ ผู้วิจัยมีบทบาท ในการกระตุ้นให้เกิดการดำเนินการในแต่ละขั้นตอนของการวิจัย สามารถดำเนินการไปได้ โดยเฉพาะในระยะเริ่มต้นที่ผู้ร่วมวิจัยยังไม่คุ้นเคยกับการดำเนินการทั้งหมดด้วยตนเอง ผู้วิจัยจึงมีส่วนสำคัญในการเริ่มต้น และสร้างการเรียนรู้ให้แก่ผู้ร่วมวิจัย อย่างไรก็ตามบทบาทสำคัญอยู่ที่ผู้ร่วมวิจัยในการคิด การวางแผน การลงมือปฏิบัติ และการสะท้อนผลการปฏิบัติเพื่อนำไปสู่การดำเนินกิจกรรมการถ่ายทอดอัตลักษณ์ครูภาษาฝรั่งเศส นอกจากนั้นผู้วิจัยยังเป็นผู้เลี้ยงในการสนับสนุนการปฏิบัติกิจกรรมการวิจัยในแต่ละวงจรรอบ ที่ผู้ร่วมวิจัยได้วางแผนกิจกรรม โดยผู้วิจัยมีบทบาทในการให้คำปรึกษา ให้กำลังใจในการปฏิบัติกิจกรรมการวิจัย ร่วมแลกเปลี่ยนความคิดเห็น ให้ข้อเสนอแนะในการดำเนินกิจกรรม รวมถึงช่วยประสานงานกับภาคีเครือข่ายที่ผู้ร่วมวิจัยไม่สามารถเข้าถึงได้ นอกจากนั้นยังสนับสนุนองค์ความรู้ทางวิชาการที่ผู้ร่วมวิจัยต้องการ และในระหว่างการวิจัย ผู้วิจัยต้องคอยสังเกตการปฏิบัติกิจกรรมในแต่ละวงจรรอบ และร่วมสะท้อนผลการปฏิบัติในมุมมองของผู้วิจัย เพื่อเป็นแนวทางในการปรับปรุงกิจกรรมการวิจัยในวงจรต่อไป (Gaffney, 2008) อย่างไรก็ตามผู้วิจัยจะค่อย ๆ ลดบทบาทลง เมื่อพบว่าผู้

ร่วมวิจัยสามารถดำเนินกิจกรรมการวิจัยได้ด้วยตนเอง ทั้งนี้ในวงรอบที่ 1 ผู้วิจัยอาจเข้าไปมีบทบาทมาก อย่างไรก็ตามผู้วิจัยต้องพยายามฝึกฝน และเสริมสร้างการเรียนรู้ให้กับผู้ร่วมวิจัย เพื่อให้สามารถดำเนินการวิจัยได้ด้วยตนเองมากขึ้นในวงรอบต่อไป ที่ผู้วิจัยลดบทบาทในแต่ละส่วนลง และสามารถถอนตัวออกจากการดำเนินการวิจัยได้ในที่สุด เมื่อผู้ร่วมวิจัยสามารถดำเนินบทบาทในการถ่ายทอดอัตลักษณ์ครูภาษาฝรั่งเศสในสังคมไทยต่อไปได้ด้วยตนเอง โดยมีผู้วิจัยอยู่ในฐานะที่ปรึกษา และผู้สนับสนุนด้านองค์ความรู้ทางวิชาการที่ผู้ร่วมวิจัยต้องการ (Kemmis et al., 2013)

2.4.3 การวิจัยเชิงปฏิบัติการแบบมีส่วนร่วมเชิงชาติพันธุ์วรรณา เพื่อส่งเสริมอัตลักษณ์ของคนในกลุ่มวัฒนธรรมย่อย

จากการทบทวนวรรณกรรมเกี่ยวกับอัตลักษณ์ของครูพบว่า มีการศึกษาในหลายแนวทางที่สะท้อนมุมมองแตกต่างกันไปตามกระบวนทัศน์การวิจัย ทั้งในแบบปฏิฐานนิยมและแบบตีความนิยม งานหนึ่งที่น่าสนใจในการในรอบปฏิฐานนิยมคือการศึกษาของภาวัต ตั้งเพชรเดโช (2558) ที่ใช้วิธีการเชิงปริมาณเพื่อสำรวจความสัมพันธ์ระหว่างจิตวิญญาณความเป็นครูกับความก้าวหน้าในอาชีพ และการพยากรณ์ความทุ่มเทในการทำงานของครูจากปัจจัยดังกล่าว งานวิจัยนี้ให้ความสำคัญกับการวัดระดับของจิตวิญญาณและผลลัพธ์ด้านการปฏิบัติงานที่สามารถคำนวณและวิเคราะห์ได้จากตัวแปรทางสถิติ ในขณะที่งานอีกกลุ่มหนึ่ง เช่น งานของธรรมนันท์กา แจ้งสว่าง (2556) ดำเนินการภายใต้กรอบตีความนิยม โดยใช้แนวทางปรากฏการณ์วิทยา เพื่อเข้าถึงประสบการณ์ชีวิตของครูที่ได้รับการยอมรับว่าเป็นผู้มีจิตวิญญาณของความเป็นครูอย่างลึกซึ้ง งานวิจัยเชิงคุณภาพลักษณะนี้มุ่งเน้นการเข้าใจความจริงผ่านมุมมองของผู้ให้ข้อมูล โดยผู้วิจัยเข้าไปมีปฏิสัมพันธ์อย่างใกล้ชิดและใช้ภาษาเชิงพรรณนาเพื่อถ่ายทอดความหมายจากมุมมองของคนใน โดยมีลักษณะสำคัญคือการยอมรับว่าความจริงมีหลายมิติ ขึ้นอยู่กับบริบทประสบการณ์ และการตีความของแต่ละบุคคล ความรู้จึงมิใช่สิ่งที่ค้นพบในโลกภายนอกเพียงอย่างเดียว หากแต่เกิดจากการแลกเปลี่ยนระหว่างผู้วิจัยกับผู้ถูกศึกษา ซึ่งแสดงให้เห็นถึงมิติของการเรียนรู้ร่วมกันในเชิงลึก (เก ประเสริฐสังข์ และคณะ, 2561; เมธา หริมเทพาธิป, 2561; สุพิมล ขอผล และคณะ, 2557)

ส่วนกระบวนการทัศนหลังสมัยใหม่มีการศึกษาเกี่ยวกับอัตลักษณ์แห่งตัวตนของครู ได้แก่ บทความเชื่อ บทพจนอัตลักษณ์แห่งตัวตนของครูภายใต้วิธีคิดของการศึกษาสมัยใหม่ (มนทนา พิพัฒน์เพ็ญ, 2557) มีจุดมุ่งหมายเพื่อคลี่ให้เห็นถึงการศึกษาภายใต้อุดมการณ์ของการพัฒนาประเทศไปสู่ความทันสมัยในฐานะเงื่อนไขที่กำหนดอัตลักษณ์แห่งตัวตนของครู ความรู้วิชาการสมัยใหม่ และความเป็นครูที่สังคมอุตสาหกรรมต้องการ และการบทพจนอัตลักษณ์แห่งตัวตนของครู โดยเป็นการวิจัยเชิงวิพากษ์ ที่อาศัยวิธีวิทยาการวิเคราะห์วาทกรรม ซึ่งมองความเป็นครูที่มีความหมายมากกว่าภาษา คำพูด แต่มีภาคปฏิบัติการจริงของวาทกรรม ซึ่งหมายรวมถึงจารีตปฏิบัติ ความคิด ความเชื่อ คุณค่า และสถาบันต่างๆ ในสังคมที่เกี่ยวข้องกับความเป็นครู และคลี่คลายให้เห็นอำนาจของการศึกษาที่เข้ามากำกับกดทับความเป็นครูให้อยู่เพียงในขอบเขตที่มีความจำกัดตามที่ระบบการศึกษาอนุญาต จนทำให้ครูไม่สามารถพัฒนาตัวตนของตนเองอย่างมีอิสระได้ (Johnstone, 2017)

อย่างไรก็ตามผู้วิจัยเห็นช่องว่างของการศึกษา จึงคิดจะใช้การวิจัยเชิงปฏิบัติการแบบมีส่วนร่วมเชิงชาติพันธุ์วรรณาเพื่อถ่ายทอดอัตลักษณ์ครูภาษาฝรั่งเศสในสังคมไทย ในฐานะที่ผู้วิจัยเป็นครูภาษาฝรั่งเศส ที่เป็นสมาชิกของกลุ่มวัฒนธรรมย่อยนี้ ที่ไม่เพียงมุ่งจะวิพากษ์บริบทของการจัดการเรียนการสอนภาษาฝรั่งเศส ในพื้นที่การจัดการเรียนการสอนภาษาต่างประเทศที่มุ่งสู่ความทันสมัยตามแนวคิดการทำให้เป็นอเมริกัน ในสังคมไทย แต่ยังร่วมกันปฏิบัติการก่อรูปของอัตลักษณ์ของครูภาษาฝรั่งเศส ไม่เพียงเท่านั้นผู้วิจัยยังต้องการเข้าไปร่วมมีบทบาทในการเปลี่ยนแปลง และร่วมสนับสนุนให้ครูภาษาฝรั่งเศสได้ร่วมการศึกษาการถ่ายทอดอัตลักษณ์ครูภาษาฝรั่งเศสไปพร้อมกันด้วย โดยใช้แนวทางการวิจัยเชิงวิพากษ์ ในกระบวนการทัศนหลังสมัยใหม่เช่นกัน แต่เพิ่มเติมต่อยอดด้วยการใช้การวิจัยเชิงปฏิบัติการแบบมีส่วนร่วมเชิงชาติพันธุ์วรรณาที่ไม่เพียงคลี่ให้เห็นถึงสถานการณ์ของครูภาษาฝรั่งเศส ในบริบทการจัดการเรียนการสอนภาษาต่างประเทศในสังคมสมัยใหม่ของไทย แต่ใช้กระบวนการมีส่วนร่วมเชิงชาติพันธุ์วรรณา ในการเสริมพลังการก่อรูปของอัตลักษณ์ของครูภาษาฝรั่งเศส และร่วมกันถ่ายทอดส่งต่ออัตลักษณ์ครูภาษาฝรั่งเศสในสังคมไทย เพื่อที่จะช่วยให้ครูภาษาฝรั่งเศสกลับมายืนหยัดอย่างสง่างามได้อีกครั้งในสังคมไทย (Reason, 2004; Tacchi et al., 2003)

จากการศึกษางานวิจัยที่ใช้วิธีวิทยาชาติพันธุ์วรรณา ผู้วิจัยพบว่าแม้ว่าในงานวิจัยเหล่านั้นจะสนใจศึกษาเกี่ยวกับชีวิตของคนในสังคมเหมือนกัน แต่มีพื้นฐานทางภววิทยา

และญาณวิทยาที่แตกต่างกัน และมีคำถามของการวิจัยที่นำไปสู่การหาความรู้ความจริงด้วยวิธีวิทยาที่แตกต่างกัน ด้วยความมุ่งหมายที่แตกต่างกัน จึงทำให้กระบวนการทัศน์ในการแสวงหาความรู้ของงานวิจัยเหล่านั้นแตกต่างกัน อนึ่งพัฒนศึกษาศาสตร์เป็นศาสตร์บูรณาการแห่งการเรียนรู้ วิพากษ์ สร้างองค์ความรู้และถ่ายทอดการพัฒนาที่ตั้งอยู่บนฐานของจริยธรรม ความเสมอภาค คำนึงถึงความเป็นมนุษย์และสิทธิมนุษยชนนั้น เนื่องจากการพัฒนาที่เราเข้าใจกันแต่เดิมล้วนมุ่งสู่ความทันสมัยนั้น เป็นการพัฒนาที่ตั้งอยู่บนฐานคิดแบบวิทยาศาสตร์ ซึ่งลดทอน แยกส่วน และก่อให้เกิดผลเสียที่ตามมา คือช่องว่างระหว่างคนจนคนรวย ความไม่เสมอภาค การละเมิดสิทธิมนุษยชน ปัญหาสิ่งแวดล้อม ฯลฯ นักพัฒนศึกษาศาสตร์จึงจำเป็นต้องศึกษาสังคมศาสตร์ ซึ่งเป็นพื้นฐานแนวคิดหลัก เพื่อที่จะสามารถนำมาใช้ร่วมกับศาสตร์อื่นในเชิงบูรณาการ แล้วนำมาใช้ในการวิพากษ์ และสร้างความรู้ที่เกี่ยวข้องกับการพัฒนาได้อย่างเหมาะสม และเกิดการเปลี่ยนแปลงรวมทั้งเรียนรู้ที่จะสะท้อนความคิดและวิพากษ์ตนเองในสิ่งที่ได้กระทำร่วมกัน ทั้งนี้ผู้แสวงหาความรู้ทางสังคมศาสตร์จำเป็นต้องเข้าใจพื้นฐานของปรัชญาสังคมศาสตร์เสียก่อน เพื่อให้รู้และเข้าใจว่าสิ่งที่กำลังศึกษานั้นอยู่ในกระบวนการทัศน์ใด เพื่อที่จะสามารถศึกษาได้อย่างสอดคล้องทั้งด้านทฤษฎี ญาณวิทยา และวิธีวิทยา ทั้งนี้จุดยืนของการค้นคว้า และสร้างความรู้ทางสังคมศาสตร์มีหลากหลาย และเมื่อมีจุดยืนที่หลากหลาย การอธิบายทางสังคมศาสตร์ก็มีความหลากหลายด้วยเช่นกัน (พิเชษฐ สายพันธ์, 2562)

วิธีวิทยาการวิจัยแนวชาติพันธุ์วรรณา (Ethnography) เป็นการศึกษาแบบมุ่งเน้นการศึกษาด้วยการวิจัยเชิงคุณภาพ (qualitative research) ที่อิงอยู่กับกระบวนการทัศน์วิพากษ์นิยม ที่ความจริงมีความซับซ้อน หลายเชิงชั้น ถูกประกอบสร้างขึ้นภายใต้ความขัดแย้ง ซึ่งเป็นผลจากโครงสร้างของสังคม และความสัมพันธ์เชิงอำนาจที่ไม่เสมอภาค และไม่เป็นธรรม ผู้วิจัยสามารถเข้าถึงความเป็นจริง โดยที่ผู้ศึกษาและผู้ที่ถูกศึกษามีความเท่าเทียมกัน และมีบทบาทร่วมกันในการค้นหาความจริง ค่านิยมอันเป็นจุดเริ่มต้นในการเปิดเผยความจริงที่ซ่อนอยู่ อาจมีทั้งดี และไม่ดี ซึ่งเป็นธรรมชาติของคนในสังคม ทั้งนี้ในการทำความเข้าใจบริบทของการจัดการเรียนการสอนภาษาฝรั่งเศส ในพื้นที่ของการจัดการเรียนการสอนภาษาต่างประเทศในสังคมสมัยใหม่ของไทย ผู้วิจัยอาจใช้ระเบียบวิธีแนวชาติพันธุ์วรรณา (ethnographic study) ในฐานะที่ผู้วิจัยวางตำแหน่งแห่งที่ของตนเอง ทั้งในฐานะครูภาษาฝรั่งเศส และบุคคลที่หลงรักภาษาฝรั่งเศส และเคยเป็นนักเรียนที่มีครูภาษาฝรั่งเศสเป็นครูในดวงใจ ที่นอกจากจะเพื่อพรรณนาความคิด ความ

เชื่อ ค่านิยมที่กำหนดพฤติกรรมของกลุ่ม “ครูภาษาฝรั่งเศส” ตามบริบทที่เป็นจริง โดยมีการเข้าถึงบริบทจริงภาคสนามด้วยการสังเกตอย่างมีส่วนร่วม และการสัมภาษณ์เชิงลึกกับผู้ให้ข้อมูลหลัก (key informants) แล้ว ยังปรารถนาที่จะสร้างความรู้ใหม่ที่แตกต่างออกไป ด้วยการเขียนบทความเล่าเรื่องเกี่ยวกับบริบทของการจัดการเรียนภาษาฝรั่งเศสของครูภาษาฝรั่งเศสกลุ่มหนึ่งที่ยังยืนหยัดที่จะสอนวิชาภาษาฝรั่งเศสต่อไปเพื่อที่จะสะท้อนภาพความคิดของกลุ่มครูภาษาฝรั่งเศสเหล่านี้ในฐานะของ “คนใน” กลุ่ม (emic) อีกด้วย (ผ่องพรรณ ตรียมงคลกุล และ สุภาพ ฉัตรภรณ์, 2555) ผลการวิจัยจะเป็นการพรรณนาส่วนประกอบ (a composite description) ที่แสดงสาระสำคัญ (essence) ของปรากฏการณ์ที่ศึกษา (ปรางทิพย์ ทาเสนาะ และคณะ, 2563) ถึงแม้ว่าประสบการณ์ชีวิตจะเป็นวัตถุดิบสำคัญเช่นเดียวกับการวิจัยแบบปรากฏการณ์วิทยา แต่จุดมุ่งหมายสำคัญของการวิจัยนี้ กลับมุ่งไปที่การวิพากษ์ประกอบดำรงอยู่เพื่อนำไปสู่การเปลี่ยนแปลงปลดปล่อย (emancipation) มนุษย์ให้เป็นอิสระจากการถูกครอบงำ และมุ่งเน้นการขยายพื้นที่แห่งการยอมรับทางสังคมของกลุ่มผู้เสียเปรียบ ซึ่งทำให้เกิดมุมมองใหม่ในการแก้ไขปัญหาที่เรื้อรัง (พิชาย รัตนดิลก ณ ภูเก็ต, 2559)

นอกจากนั้นวิธีวิทยาการวิจัยแนวชาติพันธุ์วรรณายังเป็นวิธีการศึกษาวิจัยและงานเขียนเพื่อพรรณนาและวิเคราะห์อย่างเป็นระบบ (graphy) เพื่อทำความเข้าใจประสบการณ์ทางวัฒนธรรม (ethno) โดยเป็นวิธีการศึกษาวิจัยเพื่อพรรณนาและตีความพฤติกรรมของกลุ่มคนในกลุ่มวัฒนธรรมย่อย (sub-culture) ที่มุ่งทำความเข้าใจแบบแผนพฤติกรรมทางสังคม วัฒนธรรม โดยมองว่าพฤติกรรมและการกระทำของบุคคลเป็นสิ่งที่สะท้อนวิถีคิดเชิงวัฒนธรรมของสังคมนั้นๆ ซึ่ง ในการวิจัยนี้ ผู้วิจัยอาจใช้หลักการวิจัยแนวชาติพันธุ์วรรณา (ethnography) เพื่อกระทำการและพรรณนา (write) ประสบการณ์ของผู้วิจัยและบุคคลที่มีประสบการณ์ร่วมกับผู้วิจัยซึ่งเกี่ยวข้องสัมพันธ์กับวัฒนธรรม (Kramer et al., 2017) โดยแสดงออกถึงการกระทำ อารมณ์ ความรู้สึก การสร้างตัวตน การตระหนักรู้ และการสะท้อนย้อนคิด กล่าวได้ว่าการศึกษาแนวชาติพันธุ์วรรณาเป็นทั้งวิธีวิทยา และกระบวนการ คือ วิธีการ ทั้งนี้ผลผลิต (product) คือ การพรรณนา หรือการประพันธ์ ซึ่งผู้วิจัยได้แสวงหาเพื่อสร้างสรรค์ผลงานอย่างมีสุนทรีย์ และได้ข้อมูลประสบการณ์ด้านอารมณ์ความรู้สึกของบุคคลและระหว่างบุคคลอย่างลุ่มลึก โดยมีองค์ประกอบที่สำคัญ คือ 1) การสะท้อนประสบการณ์ของตัวบุคคล เพื่อเปิดเผยให้สังคมได้รับรู้ และเข้าใจโดยอาศัยแหล่งข้อมูลในการวิเคราะห์จากตัวผู้วิจัยและกลุ่มคนในวัฒนธรรมย่อย ที่ผู้วิจัยศึกษาเป็น

แหล่งข้อมูลของการศึกษานี้ 2) การสะท้อนการสร้างตัวตน (embodiment) จากการคิดทบทวน ไตร่ตรองเหตุการณ์วิกฤต (critical events) หรือจุดเปลี่ยนของชีวิตที่บุคคลประสบมา (personal epiphanies) ซึ่งไม่ได้เกิดขึ้นครั้งเดียวในชีวิตของมนุษย์ และเป็นเหตุการณ์หลายๆ เหตุการณ์ที่ต่อเนื่องกัน (series of events) ซึ่งในแต่ละครั้ง การสะท้อนย้อนความคิด (Reflection) ระหว่างตัวตนของบุคคลกับเหตุการณ์เหล่านี้ เกิดขึ้นตลอดเวลา โดยที่กระบวนการสะท้อนย้อนความคิดนี้ กับตัวตนของแต่ละคนนั้นมีลักษณะเป็นธรรมชาติ ดังนั้น จึงเป็นกระบวนการซึ่งสะท้อนผ่านมุมมองของคนใน (emic view) โดยเน้นคนในกลุ่มวัฒนธรรมย่อยนั้นในที่สุดแล้วก่อให้เกิดการเปลี่ยนแปลงอัตลักษณ์ ของบุคคล มีความรู้สึกเห็นอกเห็นใจต่อความทุกข์ยากลำบากของผู้อื่น (empathy) (วิภา วิเสโส และ พจนารถ สารพัด, 2563)

วิธีวิทยาการวิจัยแนวชาติพันธุ์วรรณาให้ความสำคัญกับการอธิบายบริบทของสังคม และวัฒนธรรม โดยมีจุดมุ่งหมายเพื่อทำความเข้าใจวิถีชีวิตในรูปแบบต่าง ๆ ผ่านมุมมอง และการให้ความหมายของเจ้าของวัฒนธรรมนั้นโดยละเอียด (Spradley, 2016) มิได้เป็นการทดสอบสมมุติฐานของผู้วิจัย แต่มุ่งเน้นปรากฏการณ์ทางสังคม และวัฒนธรรม ซึ่งให้ความสำคัญกับการทำความเข้าใจค่านิยม ความคิด ความเชื่อ ทักษะ หนึ่งวิธีการวิจัยเชิงชาติพันธุ์วรรณามีรากฐานมาจากแนวทางของนักมานุษยวิทยาทางวัฒนธรรม (Cultural Anthropology) ซึ่งเน้นการศึกษาข้อมูลเชิงคุณภาพเพื่อทำความเข้าใจมนุษย์ในฐานะสมาชิกของกลุ่มสังคมที่มีวัฒนธรรมร่วมกัน ภายใต้สมมุติฐานว่า เมื่อบุคคลอยู่ร่วมกันในระยะเวลานาน ย่อมเกิดรูปแบบของการปฏิบัติ ความเชื่อ และค่านิยมที่ส่งต่อกันได้ในฐานะวัฒนธรรม วิธีวิจัยลักษณะนี้ช่วยให้เข้าใจพฤติกรรมมนุษย์ได้ลึกซึ้งในระดับความหมาย ไม่ใช่เพียงการบันทึกสิ่งที่เกิดขึ้นภายนอกเท่านั้น แต่ยังอธิบายถึง “เหตุผลภายใน” ที่อยู่เบื้องหลังการกระทำนั้น ๆ ในแต่ละบริบทอย่างเฉพาะเจาะจงด้วยเหตุนี้ วิธีวิจัยเชิงชาติพันธุ์วรรณาจึงเน้นการตีความพฤติกรรมภายใต้กรอบคิดของเจ้าของวัฒนธรรมเอง มากกว่าการใช้มาตรฐานจากภายนอกในการอธิบาย (Robinson, 2013) โดยมุ่งไปที่การเก็บข้อมูลซึ่งเป็นรายละเอียดของกลุ่มตัวอย่างแบบเจาะจง เพื่อนำมาวิเคราะห์ข้อมูลด้วยการตีความหมาย และความสัมพันธ์ของการกระทำของมนุษย์ และสิ่งที่มนุษย์สร้างขึ้น โดยใช้วิธีการในการเก็บรวบรวมข้อมูลที่หลากหลาย เช่น การสังเกตแบบมีส่วนร่วม การสังเกตแบบไม่มีส่วนร่วม การสัมภาษณ์เชิงลึก การจัดกลุ่มสนทนา การจดบันทึกภาคสนาม และการวิเคราะห์เอกสาร เป็นต้น วิธีวิทยาการวิจัยเชิงชาติพันธุ์วรรณาจึงเป็นการศึกษาเชิงอุปมาน (Inductive Method) เป็น

หลัก ที่ใช้ประโยชน์จากมโนทัศน์ทางวัฒนธรรมเป็นแนวคิดหลักในการอธิบายและตีความผลการศึกษา ซึ่งเน้นความเป็นองค์รวม และให้ความสำคัญเป็นอย่างมากต่อบริบทชาติพันธุ์วรรณา เพราะถือว่าบริบทคือปัจจัยที่เป็นสภาพแวดล้อมหรือภูมิหลัง โดยมีผู้วิจัยเป็นเครื่องมือที่สำคัญที่สุดในการได้มาซึ่งข้อมูลเชิงลึกที่ตรงตามสภาพความเป็นจริงมากที่สุด (Creswell & Tashakkori, 2007; Nanda & Warms, 2019; ดาวรรุวรรณ ถวิลการ, 2558)

ทั้งนี้การวิจัย ระยะเวลาที่ 1 การวิจัยเชิงชาติพันธุ์วรรณาระดับจุลภาค (Focused Ethnographic Research) ในการศึกษาสถานการณ์ของครูภาษาฝรั่งเศส ในบริบทการจัดการเรียนการสอนภาษาต่างประเทศในสังคมสมัยใหม่ของไทย ผู้วิจัยใช้เทคนิคในการเก็บข้อมูลหลายวิธี โดยการใช้การสังเกตแบบมีส่วนร่วม (participant observation) วิธีเก็บข้อมูลหลักที่ผู้วิจัยต้องใช้เวลาในการอยู่กับกลุ่มคนหรือปรากฏการณ์ที่ศึกษาอย่างต่อเนื่อง เพื่อเก็บข้อมูลโดยมีผู้วิจัยเป็นเครื่องมือสำคัญในการเก็บข้อมูล (ชาย โพธิ์สิตา, 2554) อย่างไรก็ตามผู้วิจัยมิได้ใช้วิธีการวิจัยเชิงชาติพันธุ์วรรณาแบบดั้งเดิมที่เน้นวัฒนธรรมในภาพกว้าง เช่น วัฒนธรรมของกลุ่มชนชาติพันธุ์ต่าง ๆ ที่ผู้วิจัยลงไปภาคสนาม และเข้าไปใช้ชีวิตอยู่ในพื้นที่ที่ศึกษาอย่างใกล้ชิดกับประชาชนที่ตนศึกษา เรียนรู้ภาษา และขนบธรรมเนียมของคนเหล่านั้น เฝ้าสังเกตและจดบันทึกพฤติกรรมของคนในชุมชนอยู่เป็นระยะเวลานาน เสมือนว่าตนเป็นสมาชิกคนหนึ่งของคนในพื้นที่นั้น ๆ จนแน่ใจว่าได้เรียนรู้สิ่งที่ตนสนใจเป็นอย่างดี โดยมีจุดมุ่งหมายอยู่ที่การค้นหาคำตอบเกี่ยวกับชีวิตทางสังคมและวัฒนธรรมของมนุษย์ ซึ่งจัดเป็นการวิจัยเชิงชาติพันธุ์วรรณาระดับมหภาค หรือ การวิจัยเชิงชาติพันธุ์วรรณาแบบดั้งเดิม (วิภา วิเสโส และ พจนารถ สารพัด, 2563) สำหรับการวิจัยในครั้งนี้ ผู้วิจัยเลือกใช้แนวทางชาติพันธุ์วรรณาระดับจุลภาค ซึ่งเป็นรูปแบบที่พัฒนาขึ้นภายหลังจากแนวทางชาติพันธุ์วรรณาแบบดั้งเดิม โดยเน้นความลุ่มลึกและเจาะเจาะจงต่อกลุ่มวัฒนธรรมย่อยที่ต้องการศึกษา แนวทางนี้ได้รับการประยุกต์ใช้อย่างแพร่หลายในวงการสุขภาพ โดยเฉพาะในด้านการพยาบาล ซึ่งเน้นการทำความเข้าใจประสบการณ์ของผู้รับบริการหรือบริบททางคลินิกที่ซับซ้อน งานวิจัยในลักษณะดังกล่าวมีเป้าหมายเพื่อเชื่อมโยงปรากฏการณ์ทางสังคมกับภาวะสุขภาพของบุคคลหรือชุมชน อันจะช่วยให้สามารถออกแบบการศึกษาที่ตอบสนองต่อบริบทจริงของกลุ่มเป้าหมายได้อย่างเหมาะสม และส่งเสริมการดูแลสุขภาพที่สอดคล้องกับความหมายของผู้เกี่ยวข้องมากยิ่งขึ้น นอกจากนั้นการวิจัยเชิงชาติพันธุ์วรรณาระดับจุลภาคทางการพยาบาลเป็นการศึกษาเกี่ยวกับมุมมองทางวัฒนธรรมที่มีต่อความเจ็บป่วย มากกว่าที่จะ

มุ่งเน้นมุมมองเฉพาะในกลุ่มของตนเอง ซึ่งยังคงให้ความสนใจต่อวัฒนธรรมกลุ่มใหญ่ และวัฒนธรรมย่อย เพียงแต่กำหนดขอบเขตของปรากฏการณ์และบริบทที่ศึกษาให้แคบลง โดยผู้ให้ข้อมูลเป็นกลุ่มคนที่มีความรู้เฉพาะเจาะจงเกี่ยวกับปัญหาที่กำหนดไว้ และมีลักษณะเด่นคือ มีจุดสนใจที่เฉพาะเจาะจงและใช้ระยะเวลาสั้น ๆ ดังนั้นระยะเวลาในการดำเนินการวิจัยจึงอาจแล้วเสร็จได้ในระยะเวลาอันสั้น และสามารถนำข้อมูลที่ได้จากการวิจัยไปประยุกต์ใช้ได้จริงในบริบทที่มีความเฉพาะเจาะจง (Andreassen et al., 2020; Charette et al., 2019)

อนึ่งวิธีการวิจัยเชิงชาติพันธุ์วรรณาได้มีการวิวัฒนาการไปอีกก้าวหนึ่ง โดยมีนำวิธีวิจัยดังกล่าวไปใช้ในหลายศาสตร์สาขามากยิ่งขึ้นมากขึ้น ในขณะที่การวิจัยเชิงชาติพันธุ์วรรณาแบบดั้งเดิมก็ยังมีปฏิบัติกันอย่างต่อเนื่อง ผู้วิจัยบางสำนักเริ่มใช้การวิจัยเชิงชาติพันธุ์วรรณาเพื่อวัตถุประสงค์อื่น ที่มากกว่าการวิจัย ที่ชัดเจนคือกลุ่มนักคิดทฤษฎีวิพากษ์ กลุ่มนักคิดสตรีนิยม (feminists) และนักคิดลัทธิมาร์กซ์แนวใหม่ (Neo-Marxists) สำหรับนักคิดเหล่านี้ ชาติพันธุ์วรรณาเป็นทั้งเครื่องมือในการวิจัย และโอกาสที่นักวิจัยจะเข้าไปมีบทบาทในการเปลี่ยนแปลง และคอยสนับสนุนกลุ่มชนที่ด้อยโอกาส หรือถูกกดขี่ในสังคมไปพร้อมกัน (เพชรน้อยสิงห์ช้างชัย, 2552) นอกจากนั้นอิทธิพลของคตินิยมแนวการสร้าง (constructionism) และคตินิยมหลังแนวสมัยใหม่ (postmodernism) ได้ทำให้การทำวิจัยเชิงชาติพันธุ์วรรณา แตกต่างออกไปจากที่เคยทำมาแต่เดิม โดยเฉพาะในส่วนของ การนำเสนอผลการศึกษา กล่าวคือ ในแบบดั้งเดิมผู้วิจัยเชิงชาติพันธุ์วรรณานำเสนอผลการศึกษาด้วยการพรรณนาเสมือนว่าเรื่องราวที่เสนอในรายงานนั้นคือ “ความจริง” ของผู้ที่ให้ข้อมูลหลัก แต่สำหรับนักคิดในกลุ่มคตินิยมแนวการสร้างแล้ว “ความจริง” หรือเรื่องราวที่พรรณนานั้นเป็นสิ่งที่ถูก “สร้างขึ้น” และในการ “สร้าง” ความจริงในการวิจัยเชิงชาติพันธุ์วรรณานั้น ทั้งผู้วิจัย และผู้ให้ข้อมูลหลักต่างมีบทบาทร่วมกัน ในชั้นรายงานการวิจัย นักวิจัย “สร้าง” ข้อความพรรณนาของตนขึ้นมา ดังนั้นเรื่องราวที่พรรณนานั้นจึงเป็นทั้งของผู้วิจัย และผู้ให้ข้อมูลหลัก (दारूरวรรณ ถวิลการ, 2558) ในแง่นี้กล่าว การรายงานการวิจัยจึงเป็นการพรรณนาเรื่องราวของ “ภาพสร้าง” (constructs) ที่นักวิจัยประกอบขึ้นมาใหม่ (reconstructed) ไม่ใช่ “ความจริง” เนื่องจากเรื่งราวนั้นเป็นเพียงภาพประกอบขึ้นที่นักวิจัยสร้างขึ้นมา “แทน” สิ่งที่เขาเชื่อว่าเป็นความจริงที่ตนได้สังเกตมาเท่านั้น และอีกเหตุผลหนึ่งคือตามทัศนะของนักคิดคตินิยมหลังแนวสมัยใหม่สุดขั้ว (radical postmodernists) ไม่มีสิ่งที่เรียกว่าความจริง แม้แต่ประสบการณ์ชีวิตทางสังคม หรือพฤติกรรมที่ผู้ให้ข้อมูลหลักนำมาเล่าให้นักวิจัย

ฟังก็ไม่ใช่ความจริง เพราะการที่ผู้ให้ข้อมูลหลักพรรณนาประสบการณ์ของตนให้นักวิจัยฟัง แท้จริงแล้วคือการนำประสบการณ์ชีวิตของตนมาก่อรูปให้เป็นรูปร่างขึ้นใหม่ เพื่อให้นักวิจัยฟังเท่านั้น สิ่งที่เราจึงเป็นเพียง “คำบอกเล่า” ซึ่งไม่ใช่ความจริงที่เกิดขึ้นจริง ๆ ส่วนสิ่งที่เรียกว่า “ความจริง” นั้น ถ้าหากจะมีอยู่ได้เกิดขึ้นและจบไปแล้ว ตั้งแต่ตอนที่นักวิจัยยังทำงานอยู่ในสนาม เพราะฉะนั้นสิ่งที่นักวิจัยเขียนในรายงานไม่ใช่ความจริง ทักษะดังกล่าวทำให้เกิดการวิพากษ์ คิดใหม่ และพยายามที่จะรายงานผลการศึกษาเชิงชาติพันธุ์วรรณาแบบใหม่ อย่างน้อยก็สำหรับนักคิดคตินิยมแนวการสร้าง และนักคิดคตินิยมหลังแนวสมัยใหม่จำนวนหนึ่ง (Tedlock, 2000)

ยิ่งไปกว่านั้น ยังมีพัฒนาการอีกประการหนึ่ง คือ มีแนวโน้มที่จะใช้วิธีวิจัยวิจัยเชิงชาติพันธุ์วรรณาในการมุ่งทำความเข้าใจปัญหาเฉพาะอย่างใดอย่างหนึ่งมากขึ้น แทนที่จะเป็นการศึกษาเพื่อพรรณนาหรือทำความเข้าใจชีวิตทางสังคมและวัฒนธรรมของชนกลุ่มหนึ่งกลุ่มใด โดยรวมดังที่เคยปฏิบัติมา (วิภา วิเสโส และ พจนารถ สารพัด, 2563) ซึ่งพัฒนาการนี้ทำให้มีการใช้การวิจัยเชิงชาติพันธุ์วรรณาเป็นการวิจัยประยุกต์ คือ ทำการวิจัยเพื่อหาทางแก้ไขปัญหอย่างใดอย่างหนึ่งมากขึ้น (problem-oriented) โดยที่เนื้อหาและการดำเนินการวิจัย มุ่งไปที่การวิเคราะห์และการใช้กรอบแนวคิดทฤษฎีมากขึ้น อย่างไรก็ตามยังคงมีลักษณะสำคัญที่มุ่งไปสู่การทำความเข้าใจพฤติกรรมของกลุ่มชน และให้ความสำคัญกับปัจจัยทางสังคมวัฒนธรรม แม้ว่าจะรวมเอาปัจจัยอื่นเข้ามาด้วยก็ตาม เพราะมโนทัศน์ทางวัฒนธรรมและสังคมยังถือว่าเป็นหัวใจสำคัญของการวิจัยเชิงชาติพันธุ์วรรณา การทำวิจัยเชิงชาติพันธุ์วรรณาถูกวิพากษ์วิจารณ์ทั้งจากภายในวงการวิจัยเชิงคุณภาพ และจากภายนอกตลอดเวลาร่วมศตวรรษที่ผ่านมา ในประเด็นวิพากษ์จากภายนอกที่สำคัญในเรื่องวิธีการเชิงคุณภาพทั้งระบบ ได้แก่ การไม่ค่อยเข้มงวดในระเบียบวิธี ทั้งในด้านการเก็บข้อมูล และการวิเคราะห์ข้อมูล จึงมีการตอบโต้ประเด็นดังกล่าวด้วยความพยายามที่จะปรับปรุงวิธีการ อย่างไรก็ตามโดยภาพรวมวิธีการเชิงชาติพันธุ์วรรณายังดำรงเอกลักษณ์ของความเป็น “เชิงคุณภาพ” ที่เต็มรูปแบบไว้อย่างมั่นคง และเชื่อว่าวิธีการดังกล่าวจะดำรงอยู่ได้ต่อเนื่องไปในอนาคต เนื่องจากมีพื้นฐานทางกระบวนทัศน์ และมีทฤษฎีที่เป็นเสมือนหลักยึดที่จะสามารถทนทานต่อการท้าทายได้ (วิภา วิเสโส และ พจนารถ สารพัด, 2563)

ในด้านที่มาของระเบียบวิธีวิจัย การวิจัยเชิงปฏิบัติการแบบมีส่วนร่วมเชิงชาติพันธุ์วรรณา ได้รับการพัฒนาจากการสนับสนุนเริ่มแรกของรัฐบาลอังกฤษ และได้รับการสนับสนุนอย่างต่อเนื่องและได้รับทุนจากโครงการของยูเนสโกเกี่ยวกับ หน่วยงานด้านสารสนเทศ

และการสื่อสารในเอเชียใต้ ได้จัดให้มีการวิจัยเริ่มแรก ในเขตชนบทของศรีลังกาในปี 2002 เพื่อที่จะศึกษาว่าการใช้วิธีวิทยาที่แบบชาติพันธุ์วรรณา และการออกแบบวิธีวิทยาที่เปลี่ยนรูปได้ ในการติดตามและประเมินศูนย์ที่ดูแลเกี่ยวกับสื่อในชุมชน กล่าวได้ว่าการวิจัยเชิงปฏิบัติการแบบมีส่วนร่วมเชิงชาติพันธุ์วรรณาได้รับการพัฒนาขึ้นเป็นผลจากโครงการดังกล่าว และผ่านทางโครงการนำร่องของยูเนสโก “Putting ICT’s in the Hands of the Poor” หรือ การทำให้คนด้อยโอกาสมีเทคโนโลยีสารสนเทศด้านการสื่อสารใช้ ซึ่งเป็นการเสริมพลังในกับคนด้อยโอกาส และเป็นโครงการที่เชื่อมโยงนวัตกรรมและการค้นคว้าโดย Wijayananda Jayaweera (ที่ปรึกษาด้านสารสนเทศและการสื่อสารของยูเนสโกในภูมิภาคเอเชีย) ร่วมกับ Ian Pringle ผู้เชี่ยวชาญด้านสื่อและเทคโนโลยี ซึ่งเป็นผู้ประสานงานของยูเนสโกในโครงการนี้ ทั้งนี้งานวิจัยนี้ได้บูรณาการไปสู่โครงการหลายโครงการในเอเชียใต้ โดยมีความคิดริเริ่มที่จะช่วยให้สามารถพัฒนาได้อย่างมีประสิทธิภาพ และยั่งยืน ในขณะที่เดียวกันก็ศึกษาค้นคว้าเกี่ยวกับกระบวนการวิจัยเฉพาะทาง โดยผ่านการเปรียบเทียบว่าสามารถนำไปสู่กลยุทธ์ที่ใช้ในการลดความยากจน ทั้งนี้ไม่ได้มุ่งไปที่เทคโนโลยี แต่มุ่งไปที่การใช้เทคโนโลยีมากกว่า โดยเป็นการใช้ที่ผสมผสานในที่ตั้งที่มีความเฉพาะเจาะจง (Jayaweera & Tabing, 1997; Tacchi, et al., 2003)

วิธีวิทยาที่ใช้ในการวิจัยเชิงปฏิบัติการแบบมีส่วนร่วมเชิงชาติพันธุ์วรรณา สำหรับการวิจัยและพัฒนาโครงการเทคโนโลยีข้างต้นเป็นการผสมผสานของแนวคิดทางการวิจัย ได้แก่ การวิจัยเชิงชาติพันธุ์วรรณา และการวิจัยเชิงปฏิบัติการแบบมีส่วนร่วม ทั้งนี้การวิจัยเชิงชาติพันธุ์วรรณาเป็นแนวคิดการวิจัยที่โดยแรกเริ่มถูกนำไปใช้ในการทำความเข้าใจวัฒนธรรมที่แตกต่าง ส่วนการวิจัยเชิงปฏิบัติการแบบมีส่วนร่วมเป็นแนวคิดการวิจัยที่ทำให้เกิดการปฏิบัติแบบใหม่ผ่านทางความเข้าใจสถานการณ์แบบใหม่ มีการนำการวิจัยเชิงชาติพันธุ์วรรณามาใช้นำกระบวนการวิจัย และใช้การวิจัยเชิงปฏิบัติการแบบมีส่วนร่วมในการเชื่อมต่อการวิจัยกับแผนงานของโครงการ และกิจกรรมที่เกิดขึ้นในงานวิจัย โดยเป็นการสำรวจที่มีความลุ่มลึกยิ่งขึ้นกว่ารูปแบบการวิจัยที่เคยได้รับการยอมรับอย่างหลากหลาย ไม่ว่าจะเป็น การวิเคราะห์เชิงอุปนัย และทฤษฎีฐานราก (Grounded theory) แนวทางกรณีศึกษา ปรัชญาการณวิทยา (Phenomenology) การวิเคราะห์การสนทนาเชิงวาทกรรม (Discourse-conversation analysis) รวมถึงการวิเคราะห์เชิงเล่าเรื่อง (Narrative analysis) (Carroll, 2016; Guest et al., 2011; Oktay, 2012)

โดยทั่วไปโครงการต่าง ๆ ประกอบด้วยกิจกรรม 2 อย่างได้แก่ การวางแผน และการลงมือทำ ซึ่งเมื่อลงมือทำไปแล้วการปฏิบัติของผู้วิจัยจะมีส่วนในการก่อรูปของแผนงานขั้นต่อไป แต่มีอีกขั้นตอนหนึ่งในกระบวนการนี้ที่การวิจัยจะเข้ามามีบทบาทเชิงสร้างสรรค์ โดยการสังเกตการณ์ในระหว่างปฏิบัติงาน ผู้วิจัยสามารถสร้างความรู้ และเรียนรู้จากประสบการณ์นั้น และด้วยการสะท้อนคิดเชิงวิพากษ์เกี่ยวกับสิ่งที่ปฏิบัติและประสบการณ์ ผู้วิจัยจะสามารถวางแผนในการปฏิบัติต่อไปได้อย่างมีประสิทธิภาพมากยิ่งขึ้น ซึ่งเรียกขั้นตอนดังกล่าวว่า การสะท้อนคิดที่ทำให้ได้ข้อมูล (Carroll, 2016) อีกทั้งในการวิจัยเชิงปฏิบัติการแบบมีส่วนร่วมเชิงชาติพันธุ์วรรณา ผู้วิจัยเก็บข้อมูล ด้วยการสังเกตการณ์อย่างต่อเนื่อง ที่รวมถึงการถามและการฟัง แล้วสะท้อนคิด หรือย้อนคิดไปถึงสิ่งที่สังเกต จึงสามารถกล่าวได้ว่า กระบวนการที่ใช้ในการวิจัยเชิงปฏิบัติการแบบมีส่วนร่วมเชิงชาติพันธุ์วรรณา ได้แก่ การวางแผน การลงมือปฏิบัติ การสังเกตการณ์ และการสะท้อนคิด โดยมีการสะท้อนคิดที่ทำให้ได้ข้อมูลอย่างต่อเนื่องตลอดวงจรของการวิจัย (Begum, 2015) ทั้งนี้ในศตวรรษที่ 20 ยังมีการเริ่มนำการวิจัยเชิงปฏิบัติการแบบมีส่วนร่วมเชิงชาติพันธุ์วรรณา มาใช้กับงานวิจัยด้าน Missiology ซึ่งเป็นการศึกษาเชิงวิชาการเกี่ยวกับประวัติศาสตร์และระเบียบวิธีปฏิบัติภารกิจของคริสเตียน โดยใช้รูปแบบที่เป็นวิชาการมากขึ้นและโดยมุ่งเน้นที่การได้รับข้อมูลที่สามารถช่วยในการขยายงานประมวลผลไปยังกลุ่มคน โดยเฉพาะ ทั้งนี้ในด้านองค์ประกอบหลักของการวิจัยส่วนที่เกี่ยวข้องกับวิถีเชิงชาติพันธุ์วรรณา สิ่งสำคัญคือต้องคำนึงถึง ดังนี้ 1) ผู้วิจัยต้องเข้าสู่กลุ่มสังคมและใช้ชีวิตภายในกลุ่มวัฒนธรรมย่อยนั้นให้มากที่สุด 2) ต้องมีความมั่นใจและความเคารพซึ่งเป็นองค์ประกอบสำคัญในการเข้าถึงกลุ่มวัฒนธรรมย่อย 3) แสวงหาคนที่น่าเชื่อถือเพื่อขอความร่วมมือให้เป็นผู้ให้ข้อมูลทางวัฒนธรรม 4) จำเป็นต้องมีการพูดคุยอย่างเปิดเผย รับประทานอาหารร่วมกัน และโต้ตอบกันในชีวิตประจำวันของกลุ่ม 5) บันทึกทุกองค์ประกอบของสังคม เช่น สถาปัตยกรรม ชีวิตประจำวัน การให้เหตุผล ลงสมุดบันทึก 6) มุ่งเน้นไปที่ "การเปลี่ยนแปลง" (ความแตกต่าง) 7) พึงระลึกไว้ว่ารายละเอียดต่าง ๆ ที่บันทึกไว้ล้วนมีประโยชน์ ทั้งบทสัมภาษณ์ รูปภาพ ภาพวาด และแผนที่ 8) ควรเอาใจใส่เป็นพิเศษต่อพิธีกรรมและความหมาย 9) พึงทำความเข้าใจ เมื่อพบสัญลักษณ์ และพยายามถอดรหัส 10) รักษาคุณค่า โลกทัศน์ และข้อมูลเชิงลึก ของกลุ่มวัฒนธรรมย่อย และ 11) คำถามการวิจัย ซึ่งเป็นคำถามสำคัญเกี่ยวกับการปฏิบัติอย่างมีส่วนร่วมเสมอ โดยเชื่อว่าการแบ่งปันค่านิยมและโลกทัศน์และการมีปฏิสัมพันธ์ที่แท้จริงมากขึ้น สามารถพัฒนาได้บนพื้นฐานของความเชื่อถือและ

ความจริงที่จะนำไปสู่การเข้าถึงแก่นของข้อมูล (Eisenhart, 2019; Reason, 2004; Tacchi et al., 2003)

หนึ่งในการวิจัยด้าน Missiology ที่ใช้วิธีวิทยาการวิจัยเชิงปฏิบัติการเป็นแบบมีส่วนร่วมชาติพันธุ์วรรณนา ไม่ได้เป็นเพียงการไต่ตรองทางปัญญาแต่เพียงอย่างเดียว หากแต่ยังสามารถตีความในแง่มุมที่ลุ่มลึกขึ้นของผู้คนในวัฒนธรรมย่อย ในด้านชีวิตทางสังคมและสามารถตีความในการที่จะรวบรวมข้อมูล และนำมาอธิบายบริบทที่เกิดขึ้นจากค่านิยมภายในกลุ่มวัฒนธรรมได้อย่างชัดเจนที่สุด คุณลักษณะที่โดดเด่นที่สุดของการนำการวิจัยเชิงปฏิบัติการแบบมีส่วนร่วมเชิงชาติพันธุ์วรรณนามาใช้คือการเพิ่มขีดความสามารถของผู้วิจัย และผู้มีส่วนได้ส่วนเสียในบทบาทของผู้ร่วมวิจัยเพื่อช่วยพวกเขาค้นพบวิธีแก้ปัญหาที่แท้จริงที่ควรได้รับการออกแบบและดำเนินการร่วมกันเพื่อแก้ปัญหาสังคมที่แท้จริง และนำไปสู่การเปลี่ยนแปลงสถานการณ์ในชีวิตจริง ในขณะเดียวกับการควบคุมไปกับคุณสมบัติเหล่านั้นคือการเปลี่ยนแปลงจำเป็นในชีวิตและบริบทของพวกเขาในเรื่องนี้ อย่างไรก็ตามข้อเสนอนำร่อง และการเปลี่ยนแปลงไม่ได้จำกัดอยู่แค่การเปลี่ยนแปลงทางสังคมเท่านั้น เป้าหมายสูงสุดคือการเปลี่ยนแปลงชีวิตและจิตใจของผู้คนนั้น ซึ่งจะเป็นไปได้ก็ต่อเมื่อแต่ละคนยอมรับพระเยซูเป็นพระเจ้าผู้ช่วยให้รอดโดยส่วนตัว และเป็นหนึ่งเดียวกับพวกเขาด้วยความศรัทธา (Hitchen, 2002; Wall, 2015)

การวิจัยเชิงปฏิบัติการแบบมีส่วนร่วมเชิงชาติพันธุ์วรรณนา สามารถแบ่งเป็น 2 ระยะ ได้แก่ ระยะก่อนการวิจัยจะเริ่มต้น (baseline research) และระยะติดตามและประเมินผลการวิจัย (monitoring and evaluation research) ซึ่งเป็นระยะที่พยายามที่จะวัดผลกระทบของการวิจัย และประสิทธิภาพของความสัมพันธ์กับระยะก่อนการวิจัย หนึ่งทั้งสองระยะล้วนเกี่ยวข้องกับการบูรณาการการวิจัย เข้ากับวงจรที่ต่อเนื่องของการวิจัยทั้งในการวางแผน และการลงมือปฏิบัติ ประโยชน์ขององค์กรสามารถเปลี่ยนแปลง ปรับเปลี่ยนและตอบสนองกับสิ่งที่ได้จากการสะท้อนคิดที่ทำให้ได้ข้อมูล และแทนที่จะเพียงวัดผลกระทบที่ได้จากการคิดอย่างต่อเนื่อง และสร้างความรู้ที่เกิดขึ้นมาได้อย่างไร จึงหลีกเลี่ยงการใช้คำว่า “ประเมินผล” และ “การประเมินผลกระทบ” แม้ว่าเป็นสิ่งที่เกี่ยวข้องกับการสนทนาก็ตาม แต่คำนึงถึงว่าการวิจัยสามารถสร้างวัฒนธรรมในการวิจัยผ่านทางความรู้และการสะท้อนคิดที่ป้อนกลับมาจากการช่วยให้การวิจัยพัฒนาได้อย่างไรมากกว่า (Begum, 2015; Madison, 2011) ทั้งนี้การที่ในการวิจัยมีผู้มีส่วนเกี่ยวข้อง และส่งผลกระทบต่อคนหลายคน จึงต้องมีความเข้าใจในหลายมุมมองในการที่จะสร้าง

แผนการ และติดตามความก้าวหน้า ประเด็นหลักที่ทำให้การวิจัยเชิงปฏิบัติการแบบมีส่วนร่วมเชิงชาติพันธุ์วรรณาแตกต่างไปจากงานวิจัยอื่น ได้แก่ การที่มีคนที่เกี่ยวข้องกับคนหลายคนในทุกระยะของการวิจัย ทั้งในการวางแผน การลงมือปฏิบัติ การสังเกตการณ์ และการสะท้อนคิด และมีการใช้วิธีการเชิงปฏิบัติการแบบมีส่วนร่วมทำให้เกิดผลกระทบกล่าวคือ เมื่อจุดมุ่งหมาย วิธี และ การวิเคราะห์ของการวิจัยถูกตั้งขึ้น แล้วก็ย้อนกลับไป ทำให้เกิดความเข้าใจมากขึ้นเกี่ยวกับสถานที่เฉพาะ และตอบปัญหาการวิจัยที่ถูกหยิบยกขึ้นมาก แนวคิดที่ใช้ และกระบวนการทางสังคมล้วนแต่ถูกนำมาพิจารณา และพัฒนาให้เป็นส่วนหนึ่งของกระบวนการวิจัย เห็นได้ชัดว่าการวิจัยเชิงปฏิบัติการแบบมีส่วนร่วมเชิงชาติพันธุ์วรรณา มีจุดมุ่งหมายหลักที่จะศึกษาวิธีที่ปัญหาและโอกาสถูกนิยามโดยคนในกลุ่มวัฒนธรรมย่อย โดยมีผู้วิจัยเป็นหนึ่งในสมาชิกของกลุ่ม ดังนั้นวิธีที่ใช้ในการวิจัยอาจสามารถปรับเปลี่ยนให้เข้ากันกับสถานการณ์นั้นๆ ได้อย่างสร้างสรรค์ ทั้งนี้ไม่เคยมีการแบ่งแยกระหว่าง “เรา” หรือนักวิจัย กับ “พวกเขา” หรือผู้ให้ข้อมูล แต่กลายเป็นว่าการวิจัยเกี่ยวข้องกับบทบาทที่แตกต่างกันหลายอย่าง และบทสนทนาหลายประเภท ดังนั้นผู้มีส่วนร่วมในการวิจัยสามารถเป็นได้ทั้งผู้ให้ข้อมูล และเป็นผู้ช่วยของนักวิจัยได้เช่นกัน การวิจัยเชิงปฏิบัติการแบบมีส่วนร่วมเชิงชาติพันธุ์วรรณาสามารถเป็นวิธีที่จะทำให้เกิดการฟังอย่างตั้งใจในสิ่งที่ผู้พูดจากประสบการณ์ และจะทำให้โครงสร้างของการวิจัยชัดเจนขึ้น และนำไปสู่กระบวนการการวางแผน และลงมือปฏิบัติในขั้นต่อไป (Hemment, 2007; Hughey, 2010)

2.4.4 การวิจัยเชิงปฏิบัติการแบบมีส่วนร่วมเชิงชาติพันธุ์วรรณา เพื่อเสริมพลังให้กับครูภาษาฝรั่งเศส

วิธีการวิจัยเชิงชาติพันธุ์วรรณา คือการวิจัยที่ทำให้เกิดความเข้าใจที่ลุ่มลึก และทำให้เกิดความรู้และข้อมูลที่มีประสิทธิภาพ ที่ประกอบไปด้วย การรวบรวมข้อมูล และข้อเท็จจริงที่เกี่ยวข้อง การสังเกตการณ์ ความเข้าใจ การรับรู้ และการตีความ (Carroll, 2016) โดยตัวหนังสือแล้ว Ethnography หมายถึง การเขียนเกี่ยวกับวัฒนธรรมหนึ่งๆ แรกเริ่มจึงมีพื้นฐานมาจากการมีส่วนร่วมในระยะยาว หรือการไปฝังตัวอยู่ในสนามของการวิจัย โดยมีวิธีที่สำคัญในการเก็บข้อมูลคือการสังเกตการณ์ผู้ที่มีส่วนร่วมในการวิจัย โดยนักวิจัยจะเข้าไปมีส่วนร่วมกับชุมชน หรือกับวัฒนธรรมที่จะศึกษา โดยอาจจะไปอยู่ในกลุ่มคนเหล่านั้น เพื่อที่จะได้รับข้อมูล หรืออยู่ในตำแหน่งที่นักวิจัยสามารถที่จะได้รับการสะท้อนคิด หรือสามารถวิเคราะห์ที่สามารถอธิบาย และตีความ ผู้ที่

ถูกศึกษาได้เป็นอย่างดี โดยนักวิจัยจะมองหารูปแบบ อธิบายความสัมพันธ์ของคนในชุมชน ความเข้าใจ ตลอดจนความหมายต่าง ๆ ด้วยกระบวนการองค์รวม ที่จะมองภาพรวมในบริบททางสังคมทั้งหมด รวมถึงความสัมพันธ์เชิงสังคมศาสตร์ทั้งหมด นอกจากนั้นยังพยายามที่จะนำไปเปรียบเทียบแบบบริบทที่กว้างขึ้น (White et al., 2022) ทั้งนี้วิธีวิทยาเชิงชาติพันธุ์วรรณาเป็นแนวทางที่ช่วยให้เข้าใจความสัมพันธ์ทางสังคมและกระบวนการที่ดำเนินอยู่ภายในชุมชน ผ่านการมีส่วนร่วมของผู้วิจัยกับผู้มีส่วนได้ส่วนเสียในบริบทชีวิตประจำวันของพวกเขา ไม่ว่าจะเป็นในครอบครัว เครือข่ายทางสังคม หรืออาชีพ รวมถึงเงื่อนไขทางสังคมที่กว้างขึ้น เช่น ประเด็นด้านภาษา เศรษฐกิจ วัฒนธรรม และโครงสร้างอำนาจในชุมชน ตลอดจนระดับนโยบายของรัฐและการพัฒนาเศรษฐกิจ (Brear et al., 2020) แนวทางนี้จึงสามารถบูรณาการเข้ากับการวิจัยเชิงปฏิบัติการแบบมีส่วนร่วมได้อย่างเหมาะสม โดยเฉพาะในกรณีที่ผู้วิจัยเป็นส่วนหนึ่งของกลุ่มวัฒนธรรมย่อย และต้องการทำงานร่วมกับสมาชิกคนอื่น ๆ เพื่อเข้าใจพลวัตของอัตลักษณ์อย่างลึกซึ้ง (Handwerker, 2001) วิธีการวิจัยเชิงชาติพันธุ์วรรณาไม่จำกัดอยู่ที่การใช้วิธีใดวิธีหนึ่ง หากแต่เน้นการผสมผสานเครื่องมือหลากหลาย เช่น การสังเกตแบบมีส่วนร่วม การสัมภาษณ์ และการบันทึกภาคสนาม ให้เหมาะสมกับสถานการณ์ของการวิจัย และที่สำคัญ แนวทางนี้เน้นการเชื่อมโยงข้อมูลจากหลายแหล่งอย่างบูรณาการ ไม่แยกการวิเคราะห์ข้อมูลออกจากการรับรู้เชิงประสบการณ์ของผู้ให้ข้อมูล เช่น บันทึกภาคสนามหรือบันทึกประจำวันของผู้เข้าร่วมวิจัย ซึ่งล้วนเป็นองค์ประกอบของการผลิตความรู้ร่วมกัน (Carroll, 2016)

ขณะเดียวกันการวิจัยเชิงปฏิบัติการแบบมีส่วนร่วม หมายถึงการบูรณาการการศึกษาค้นคว้าเข้าไปในการพัฒนาโครงการการวิจัย ดังนั้นโดยการทำวิจัยเชิงปฏิบัติการแบบมีส่วนร่วมเชิงชาติพันธุ์วรรณา ผู้วิจัยจะพัฒนาโครงการผ่านทางความเข้าใจที่ลุ่มลึกเกี่ยวกับกลุ่มวัฒนธรรมย่อยที่เป็นสมาชิกอยู่ รวมถึงสมาชิกคนอื่น ๆ ของกลุ่มวัฒนธรรมย่อยนั้น และเป็นผู้มีส่วนได้ส่วนเสียของโครงการด้วย (Darrouzet et al., 2009) ดังนั้นในการเลือกใช้การวิจัยเชิงปฏิบัติการแบบมีส่วนร่วมจึงขึ้นอยู่กับการวางแผนการวิจัยในมีความสัมพันธ์กับความต้องการของโครงการที่ผู้วิจัยมีส่วนร่วมอยู่ และจำเป็นที่โครงการนั้นจะต้องพิจารณา และโต้ตอบกับการวิจัยอย่างต่อเนื่อง ไม่เพียงแต่ในระยะเริ่มต้น หรือหลังจากที่โครงการเสร็จสิ้นแล้วเท่านั้น นอกจากนั้นงานวิจัยยังมุ่งที่จะสร้างวัฒนธรรมในการวิจัยในโครงการอีกด้วย โดยมีการวิจัยและการเตรียมเอกสารที่เป็นส่วนที่บูรณาการเข้าด้วยกันกับการปฏิบัติการในทุกๆ วัน นอกจากนั้นทุกคนยังมีส่วน

ร่วม และเรียนรู้จากการวิจัย ร่วมกันปรึกษาหารือ ทั้งผู้ปฏิบัติงาน อาสาสมัครต่างก็คิดถึงงานวิจัย ในขณะที่ร่วมกันวางแผนแต่ละกิจกรรม (Seligmann & Estes, 2020)

ทั้งนี้การวิจัยเชิงปฏิบัติการแบบมีส่วนร่วม หมายถึง การวิจัยที่กระบวนการวิจัย เชื่อมต่ออย่างเหนียวแน่นกับกิจกรรมของโครงการใน 3 ด้าน ได้แก่ 1) Active participation เป็นโครงการที่ผู้มีส่วนร่วมได้รับผลประโยชน์จากการมีส่วนร่วม โดยมีโอกาสได้ให้คำนิยามกับ จุดมุ่งหมาย และทิศทางของการวิจัย และในการตีความและหาข้อสรุปจากการวิจัย 2) Action-based methods กิจกรรมและประสบการณ์ของผู้มีส่วนร่วมทำให้เกิดความรู้ระหว่างการวิจัย และจากการผสมผสานของหลากหลายวิธี เช่นเดียวกับการที่โครงการใหม่และกิจกรรมต่างๆ สามารถ จัดเป็นการทดลอง ล้วนทำให้เกิดความรู้ใหม่ทั้งในเรื่องของโครงสร้างและวิธีที่สะท้อนความคิด 3) Generating action เป็นการวิจัยที่มุ่งไปที่การสร้างตัวกลาง และแผนระยะยาว รวมไปถึงแผน ธุรกิจ ความคิดสำหรับการริเริ่มสิ่งใหม่ การแก้ปัญหา โดยมีเป้าหมายที่ผู้ใช้เฉพาะกลุ่ม หรือการ ค้นพบแหล่งเรียนรู้ หรือผู้ร่วมปฏิบัติงานใหม่การวิจัยที่สร้างให้เกิดการปฏิบัตินี้สามารถเป็นการ ผสมผสานระหว่างงานวิจัยทั่วไป หรืองานวิจัยที่ครอบคลุมหลายเรื่อง งานวิจัยที่เกี่ยวกับเบื้องหลัง และงานวิจัยที่เจาะจงมาก จริง ๆ แล้ววิธีการที่เราพัฒนาสามารถกล่าวได้ว่าเป็นการผสมผสานที่ สำคัญระหว่างการวางแผนที่ดี และการพัฒนานั่นเอง (Seim, 2021; Tacchi et al., 2003) ทั้งนี้ มี การนำการวิจัยปฏิบัติการแบบมีส่วนร่วมเชิงชาติพันธุ์วรรณา ไปใช้ในฐานะที่ผู้วิจัยเป็นผู้อำนวยความสะดวกทางสังคมและวัฒนธรรม หมายความว่า ในงานวิจัยเชิงปฏิบัติการแบบมีส่วนร่วมเชิง ชาติพันธุ์วรรณา ผู้วิจัยมีบทบาทมากกว่าเป็นเพียงผู้อยู่ในโครงการในฐานะนักวิจัยเท่านั้น แต่ยัง มีบทบาทหลายอย่างโดยสามารถเรียกได้ว่าเป็นผู้อำนวยความสะดวกทางสังคมและวัฒนธรรม ผู้ ที่จะกระตุ้นให้ผู้ที่มีส่วนร่วมในงานวิจัยทั้งที่อยู่ในสิ่งแวดล้อมทางสังคมและวัฒนธรรมนั้น ให้ไม่ เพียงแต่สรุปและรวบรวมประเด็นเท่านั้น แต่ยังต้องมีปฏิสัมพันธ์กับคนในวัฒนธรรมย่อยนั้น และ กลุ่มผู้มีส่วนร่วมในการวิจัย และมองว่าทุกคนเป็นผู้ร่วมวิจัย และคิดร่วมกันในการมองโลกและ ตนเอง และร่วมกันประเมินโครงการ การสร้างสรรค์ในแง่ที่เป็นผู้เสนอแนะความคิดเห็นเกี่ยวกับผู้มี ส่วนร่วมในโครงการ ชุมชนท้องถิ่น กลุ่ม และปัจเจกบุคคล ในฐานะที่เป็นผู้ปฏิบัติการหลัก (active agents) ในลักษณะดังกล่าวจึงทำให้นักวิจัยในการศึกษาลักษณะนี้จึงเป็นผู้ที่ทำการวิจัยโดยมี ส่วนร่วมในกิจกรรมทุกๆ วัน ของโครงการ ในฐานะที่เป็นผู้ร่วมโครงการ คอยอำนวยความสะดวก ในการเก็บข้อมูล และแบ่งปันโอกาส ฝึกให้ผู้เข้าร่วมได้ตระหนักถึง และใช้ประโยชน์จากความรู้ที่มี

และใช้ความรู้นั้นให้ได้มากที่สุด และเป็นผู้ให้กำลังใจผู้ร่วมวิจัย และชุมชนที่กว้างขึ้นในการมีส่วนร่วมและมีอิทธิพลต่อกระบวนการวิจัย และโครงการวิจัย หน้าที่เหล่านี้จึงจะเป็นการสร้างวัฒนธรรมการวิจัยที่แท้จริง (Akorn, 2011; Nichols & Ruglis, 2021)

การนำการวิจัยปฏิบัติการแบบมีส่วนร่วมเชิงชาติพันธุ์วรรณนาไปใช้ ผู้วิจัยควรต้องสร้างวัฒนธรรมในการวิจัย ทั้งนี้เป็นวิธีในการคิดที่เกี่ยวข้องกับความสัมพันธ์ระหว่างความรู้กับการกระทำ มากกว่าเป็นเพียงวิธีการวิจัยเฉพาะด้าน และควรได้รับการพิจารณาให้เป็นส่วนหนึ่งของวัฒนธรรมของโครงการ หรือขององค์กร ทั้งนี้ผู้วิจัย และผู้ร่วมวิจัยควรต้องตอบคำถามเหล่านี้ อยู่เสมอ ได้แก่ 1. เราต้องการรู้อะไร 2. เรารู้อะไรบ้าง 3. กิจกรรมนั้นสร้างความรู้อะไร 4. เราจะรู้มากขึ้นได้อย่างไร และ 5. เราจะเชื่อมโยงความรู้กับกิจกรรมในอนาคตได้อย่างไร (Kramer et al., 2017; Seim, 2021; Tacchi et al., 2003) ทั้งนี้วิธีการวิจัยเชิงชาติพันธุ์วรรณนา มีประเด็นเกี่ยวกับจริยธรรมที่เกี่ยวข้อง ที่นักวิจัยจำเป็นต้องพิจารณา กล่าวคือ 1) อธิบายกับตัวเองให้ได้ ก่อนที่จะสัมภาษณ์ หรือสนทนากลุ่ม หรือสำรวจ ต้องแจ้งให้ผู้ร่วมวิจัยทราบสั้น ๆ แต่ชัดเจนว่า ผู้วิจัยกำลังทำอะไร หรือพยายามที่จะศึกษาเกี่ยวกับอะไร และจะนำข้อมูลที่ได้ไปใช้อย่างไร ซึ่งบ่อยครั้งพบว่า เป็นไปไม่ได้เลยจะนำหลักการนี้ไปใช้ในการสังเกตการณ์ทุกวัน แม้แต่ในการพบปะ แต่ถ้ามีคนถามเกี่ยวกับบทบาทของผู้วิจัย ผู้วิจัยต้องอธิบายให้ทราบ และถามกลับไปด้วยว่าเราต้องการทราบอะไรอีกหรือไม่ 2) เคารพความเชื่อมั่น ผู้วิจัยจำเป็นต้องสร้างความมั่นใจให้ผู้ให้สัมภาษณ์ว่าสิ่งที่เขาพูดจะถูกเก็บเป็นความลับ และไม่สามารถนำมาโยงไปถึงผู้ให้สัมภาษณ์ได้ ถ้าเป็นความต้องการของเขา ผู้วิจัยต้องให้เกียรติความเชื่อมั่นของผู้ให้สัมภาษณ์ที่มีต่อนักวิจัย ด้วยการไม่ระบุชื่อจริง ในเอกสารวิจัย รวมถึงการเก็บบันทึก การถ่ายบทสัมภาษณ์ และบันทึกภาคสนามไว้อย่างปลอดภัย 3) ปฏิบัติกับคนอื่นอย่างเข้าอกเข้าใจ ในงานวิจัยอาจมีการแสดงความรู้สึก ความมั่นใจอย่างเต็มที่ และแสดงให้เห็นถึงความสัมพันธ์ที่ใกล้ชิด อย่างไรก็ตามควรจะทำอย่างระมัดระวัง และรับผิดชอบที่จะเคารพในความสัมพันธ์ในการวิจัยที่เกิดขึ้น ทั้งในการสัมภาษณ์และการสังเกตการณ์จำเป็นต้องระมัดระวังไม่ไปก้าวล่วง หรือทำให้ยุ่งยาก 4) สำรวจประเด็นที่อ่อนไหว ผู้วิจัยควรเตรียมตัวที่อาจจะต้องพบกับประเด็นที่อ่อนไหว โดยต้องเคารพในความคิดเห็น และมุมมองของผู้ร่วมวิจัยว่าเป็นเรื่องสำคัญ แม้ว่าอาจจะไม่เห็นด้วยก็ตาม และควรต้องเข้าใจมุมมองและความเชื่อของผู้ร่วมวิจัยในเรื่องนั้น ๆ ก่อนที่จะพิจารณาว่าโครงการที่วิจัย อาจมีผลต่อผู้ร่วมวิจัยหรือไม่อย่างไร 5) ต้องไม่ทำให้ผู้ร่วมวิจัยเสีย หรืออาจได้รับอันตราย การ

รายงานในสิ่งที่ผู้วิจัยให้ข้อมูล หรือกระทำอาจมีผลต่อผู้ให้ข้อมูล จึงควรคิดอย่างรอบคอบเกี่ยวกับสิ่งเกี่ยวพันที่อาจเกิดขึ้นกับผู้ให้ข้อมูลได้ ไม่มีงานวิจัยใดจะสำคัญไปกว่าชีวิตของคน และการดำรงอยู่ (Darrouzet et al., 2009; Hemment, 2007; Reason, 2004)

ยิ่งไปกว่านั้น การวิจัยเชิงปฏิบัติการแบบมีส่วนร่วมเชิงชาติพันธุ์วรรณามีความแตกต่างไปจากงานวิจัยอื่น ได้แก่ การที่มีคนที่เกี่ยวข้องกับคนหลายคนในทุกระยะของการวิจัย ทั้งในการวางแผน การลงมือปฏิบัติ การสังเกตการณ์ และการสะท้อนคิด และมีการใช้วิธีการมีส่วนร่วมมาช่วย นอกจากนั้นจุดมุ่งหมาย วิธี และการวิเคราะห์ของการวิจัยถูกตั้งขึ้น แล้วก็ย้อนกลับไปทำให้เกิดความเข้าใจมากขึ้นเกี่ยวกับสถานที่เฉพาะ และโครงการที่ได้รับการพัฒนาขึ้น ปัญหาที่ถูกหยิบยกขึ้นมาก แนวคิดที่ใช้ และกระบวนการทางสังคมล้วนแต่ถูกนำมาพิจารณา และพัฒนาให้เป็นส่วนหนึ่งของกระบวนการวิจัย โดยเป็นการวิจัยมีจุดมุ่งหมายหลัก ที่จะศึกษาวิธีที่ปัญหาและโอกาสถูกนิยามโดยคนในชุมชน อันได้แก่ พื้นที่พิเศษของการจัดการเรียนการสอนภาษาฝรั่งเศส ซึ่งเป็นที่รวมของครูฝรั่งเศสที่มีอุดมการณ์เดียวกัน ในการที่จะร่วมแรง ร่วมใจพัฒนา และถ่ายทอดแนวทางในการจัดการเรียนการสอนภาษาฝรั่งเศสอย่างมีประสิทธิภาพ หนึ่งวิธีในการวิจัยและโครงการสามารถปรับเปลี่ยนให้เข้ากันกับสถานการณ์นั้นๆ ได้อย่างสร้างสรรค์ ในขณะที่ไม่เคยมีการแบ่งแยกระหว่าง “เรา” หรือผู้วิจัย กับ “พวกเขา” หรือผู้ร่วมวิจัย แต่กลายเป็นว่าการวิจัยเกี่ยวข้องกับบทบาทที่แตกต่างกันหลายอย่าง และบทสนทนาหลายประเภท การวิจัยแบบมีส่วนร่วมสามารถเป็นวิธีที่จะทำให้เกิดการฟังอย่างตั้งใจในสิ่งที่มีผู้พูดจากประสบการณ์ และจะทำให้โครงสร้างของการวิจัยชัดเจนขึ้น และนำไปสู่กระบวนการวางแผน และลงมือปฏิบัติในขั้นต่อไป (Begum, 2015; Tedlock, 2000; White et al., 2022)

ผู้วิจัยซึ่งเป็นครูภาษาฝรั่งเศส ที่เป็นส่วนหนึ่งของการรวมตัวของครูภาษาฝรั่งเศสในหลายๆ กิจกรรม มีบทบาทมากกว่าเป็นเพียงผู้อยู่ในโครงการในฐานะผู้วิจัยเท่านั้น แต่ยังมีบทบาทหลายอย่างโดยสามารถเรียกได้ว่าเป็นผู้อำนวยความสะดวกทางสังคมและวัฒนธรรม ที่จะกระตุ้นให้ผู้ที่มีส่วนร่วมในงานวิจัยทั้งที่อยู่ในสิ่งแวดล้อมทางสังคมและวัฒนธรรมนั้น ให้ไม่เพียงแค่ active ในการ shaping และ ประเมินโครงการ แต่ยังต้องมีปฏิสัมพันธ์กับคนในท้องถิ่นและกลุ่มผู้ร่วมวิจัย และมองว่าทุกคนเป็นผู้ร่วมวิจัย และคิดร่วมกันในการมองโลกและตนเอง และร่วมกันประเมินโครงการ การสร้างสรรค์ในแง่ที่เป็นผู้เสนอแนะความคิดเห็นเกี่ยวกับครูภาษา

ฝรั่งเศสคนอื่นๆ ที่มีส่วนร่วมในการวิจัย ในฐานะที่เป็นผู้ปฏิบัติการหลักในการศึกษา Enthoven et al., 2023) ในลักษณะดังกล่าวจึงทำให้ผู้วิจัยเชิงปฏิบัติการแบบมีส่วนร่วมเชิงชาติพันธุ์วรรณาเป็นผู้ที่ทำการวิจัยโดยมีส่วนร่วมในกิจกรรมทุกๆ วัน ของโครงการ ในฐานะที่เป็นผู้ร่วมโครงการ คอยอำนวยความสะดวกในการเก็บข้อมูล และแบ่งปันโอกาส ฝึกให้ผู้เข้าร่วมได้ตระหนักถึง และใช้ประโยชน์จากความรู้ที่มี และใช้ความรู้นั้นให้ได้มากที่สุด และชุมชนที่กว้างขึ้นในการมีส่วนร่วม และมีอิทธิพลต่อกระบวนการวิจัย และโครงการวิจัย หน้าที่เหล่านี้จึงจะเป็นการสร้างวัฒนธรรมการวิจัยที่แท้จริง (Enthoven et al., 2023; Carroll, 2016; Brear et al., 2020)

งานวิจัยนี้เป็นการวิจัยในกระบวนทัศน์หลังสมัยใหม่นิยม แบบหลังโครงสร้างนิยม ที่ความเป็นจริงมีลักษณะเชิงสัมพันธ์ และเป็นพหุลักษณะ ซึ่งเป็นผลจากการปรุงแต่งของสังคมและวัฒนธรรม ผู้ศึกษา และผู้ร่วมศึกษาล้วนเป็นส่วนหนึ่งของปรากฏการณ์ที่ศึกษานั้น และมีปฏิสัมพันธ์ระหว่างกันอย่างเสมอภาค ทั้งนี้ค่านิยมของทั้งสองฝ่ายล้วนเสมอภาคกัน และเป็นแกนกลางของการสะท้อนความเป็นจริง ด้วยถ้อยคำที่เปิดเผย ตรงประเด็น เป็นอิสระ เข้าถึงอารมณ์ และเปิดโอกาสให้กับการตีความที่แตกต่าง โดยผู้วิจัยเลือกใช้ระเบียบวิธีที่ให้ความสำคัญกับสิทธิอำนาจ และความเสมอภาคของเสียงที่แตกต่าง ไม่ยึดติดกับระเบียบวิธีใดวิธีหนึ่ง โดยผู้วิจัยเลือกประยุกต์ใช้แนวทางการวิจัยเชิงปฏิบัติการแบบมีส่วนร่วมเชิงชาติพันธุ์วรรณาเพื่อถ่ายทอดอุดมการณ์ครูที่สอนวิชาภาษาฝรั่งเศสในสังคมไทย (ผ่องพรรณ ทรัพย์มงคล และ สุภาพ ัฒตราภรณ์, 2555) ทั้งนี้การวิจัยเชิงชาติพันธุ์วรรณาสามารถนำมาใช้ได้อย่างดีรวมกับการวิจัยเชิงปฏิบัติการแบบมีส่วนร่วม เนื่องจากเป็นเรื่องเกี่ยวกับความเข้าใจว่า ชุมชนที่นักวิจัยเป็นสมาชิกอยู่นั้น กับโครงการที่เราเป็นสมาชิกอยู่จะทำงานร่วมกันได้อย่างไร โดยที่การวิจัยเชิงชาติพันธุ์วรรณาเป็นแนวทางในการศึกษา ที่ไม่ได้ใช้วิธีเฉพาะอย่างใดอย่างหนึ่ง เช่น การสังเกตอย่างมีส่วนร่วม หรือการสัมภาษณ์ หรือการสำรวจ จริง ๆ แล้ว เป็นแนวทางที่ใช้หลายวิธี Multi-method approach ที่มีการนำวิธีที่หลากหลายมาผสมผสานกัน เพื่อให้เป็นวิธีที่เหมาะสมกับสถานการณ์ของผู้วิจัย และผู้วิจัยมีการนำวิธีมาปรับให้เข้ากับสถานการณ์ ยิ่งไปกว่านั้นวิธีพันธุ์วรรนายังพยายามที่จะบูรณาการวิธีที่แตกต่างกันเพื่อนำมาใช้ในการศึกษาแบบองค์รวม ยกตัวอย่างเช่น ไม่ได้ใช้การสำรวจและวิเคราะห์ข้อมูล แยกออกจากการสัมภาษณ์ หรือแยกออกจากการวิเคราะห์บันทึกประจำวัน หรือบันทึกภาคสนามที่อาสาสมัคร หรือผู้มีส่วนร่วมในงานวิจัยเขียนขึ้น ผู้วิจัยจะ

พยายามประมวลความรู้ทั้งหมด รวมถึงประสบการณ์ แล้วเชื่อมโยงเข้าด้วยกัน (Begum, 2015; Tacchi et al., 2003)

ผู้วิจัยประยุกต์การวิจัยเชิงปฏิบัติการแบบมีส่วนร่วม โดยอาศัยกระบวนการวิจัยตามแนวทางของ Kemmis & Mc Taggart ซึ่งมองว่าการวิจัยเชิงปฏิบัติการแบบมีส่วนร่วมเป็นรูปแบบหนึ่งของการวิจัย ที่ไม่ได้แตกต่างไปจากการวิจัยอื่น ๆ ในเชิงเทคนิค ทว่าแตกต่างในด้านวิธีการ โดยวิธีการของการวิจัยเชิงปฏิบัติการ คือ การปฏิบัติการที่เป็นการสะท้อนผลการปฏิบัติงานของตนเองที่เป็นวงจรแบบขดลวด (Spiral of Self-Reflecting) โดยเริ่มต้นที่ขั้นตอนที่ 1) ขึ้นวางแผน (Plan) เพื่อสำรวจปัญหาและนำข้อมูลไปวางแผนอย่างมีโครงสร้าง ขั้นตอนที่สอง 2) ขึ้นปฏิบัติ (Act) เพื่อดำเนินการตามแผนอย่างสมเหตุผล โดยดำเนินการควบคู่ไปกับขั้นตอนที่ 3) ขึ้นสังเกตผลการปฏิบัติ (Observe) เพื่อเก็บบันทึกข้อมูลเกี่ยวกับผลการปฏิบัติที่เกิดขึ้นระหว่างการวิจัย และขั้นตอนที่ 4) ขึ้นสะท้อนผลการปฏิบัติ (Reflect) ผ่านทางการวิพากษ์ และการอภิปรายเพื่อปรับปรุงแผนงาน และแนวปฏิบัติในวงจรวิจัยรอบต่อไป หรือจนกว่าจะได้ผลเป็นที่พอใจ โดยมีเกลียวพลวัตของการสะท้อนผล (Reflective spirals) ที่ใช้เทคนิควิธีการสะท้อนตนเอง (Self-reflection) เพื่อให้ได้มาซึ่งมุมมองของกลุ่มเป้าหมายที่มีต่อกระบวนการแก้ไขปัญหาและสามารถนำไปใช้เป็นข้อมูลสำหรับการปรับปรุงแผนงานในวงจรวิจัยรอบต่อไป ส่งผลให้เกิดการเรียนรู้ สะสมความรู้ และมีความเชื่อมั่นในศักยภาพของตนเอง จนสามารถนำบทเรียนใหม่ที่ได้ไปประยุกต์ใช้ในการแก้ไขปัญหาทางสังคมอื่น ๆ ได้ด้วยตนเอง (Kemmis et al., 2013; McTaggart et al., 2017)

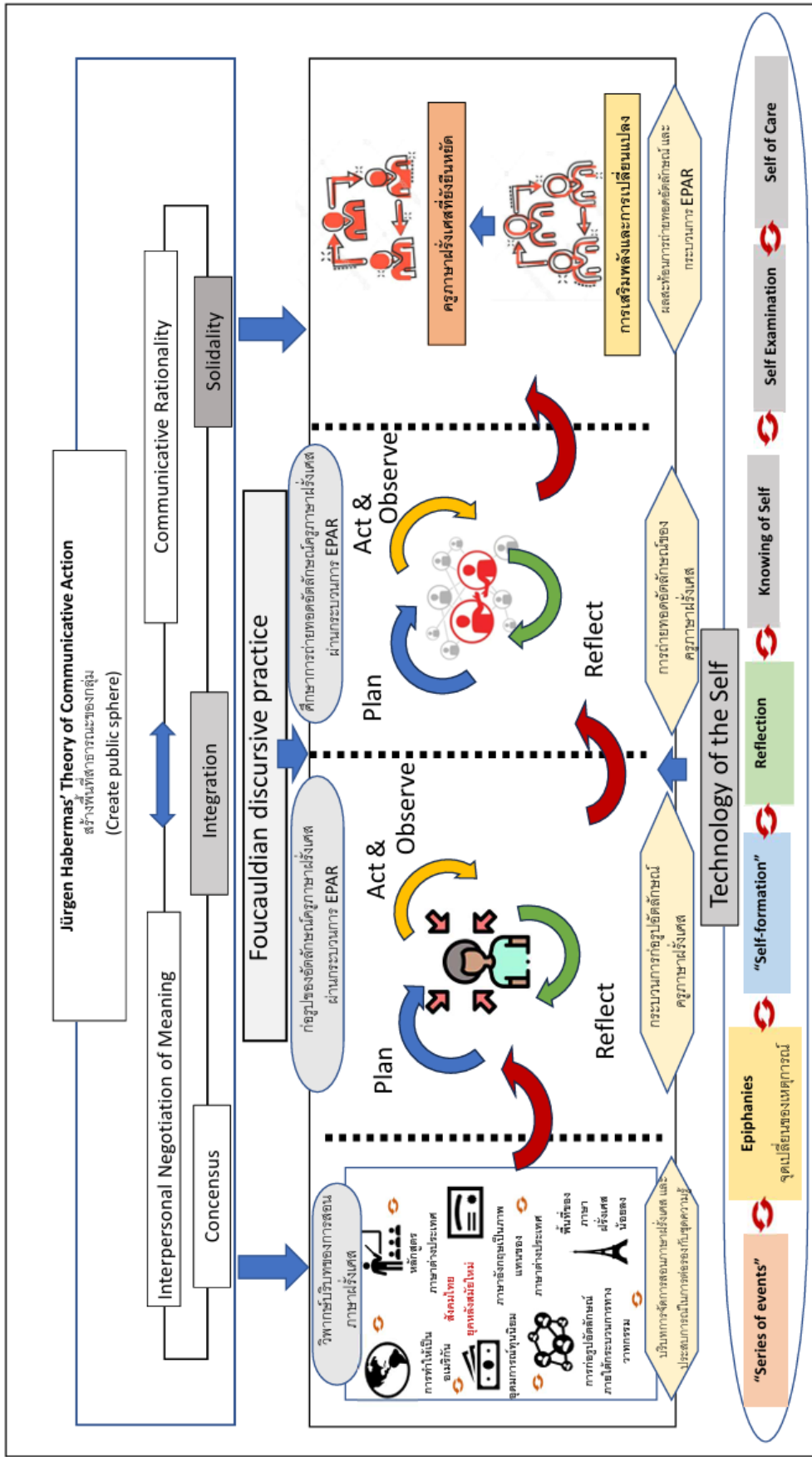
การวิจัยเชิงปฏิบัติการแบบมีส่วนร่วมเชิงชาติพันธุ์วรรณาเพื่อถ่ายทอดอุดมการณ์ครูภาษาฝรั่งเศสในสังคมไทย มุ่งตอบคำถามในการวิจัยให้ได้อย่างสมบูรณ์ โดย PAR เป็นกระบวนการในการปรับปรุงคุณภาพองค์การ ประชาชน ชุมชนและชีวิตครอบครัว (ศิริพร ละม้ายนิล, 2561) นักวิจัยได้เลือกแนวคิดในการวิจัยที่เกี่ยวข้อง ที่มีความสอดคล้องกับกระบวนการของการวิจัยเชิงปฏิบัติการแบบมีส่วนร่วมด้วย ได้แก่ แนวคิดพื้นที่พิเศษ (Heterotopia) และแนวคิดเทคโนโลยีแห่งตัวตน (Technologies of the Self) ของ Michel Foucault และทฤษฎีการกระทำเชิงการสื่อสาร The Theory of Communicative Action ของ Jürgen Habermas ทั้งนี้แนวคิดแต่ละแบบมีจุดเน้นที่แตกต่างกัน ผู้วิจัยได้เลือกนำแนวคิดเหล่านี้มาปรับใช้ โดยพิจารณาเลือกใช้แนวคิดหรือบูรณาการแนวคิดต่างๆ เพื่อให้เหมาะสมกับบริบท

สถานการณ์และวัตถุประสงค์ของการวิจัยได้เป็นอย่างดี นอกจากนั้นยังใช้วิธีวิทยาเน้นวิชาชีพวิธี และการสนทนา โดยใช้ทฤษฎีวิพากษ์ แนวคิดว่าวาทกรรมการพัฒนามีความเกี่ยวข้องกับบทบาทของภาษาต่างประเทศในสังคมไทย ตั้งแต่สมัยสมเด็จพระนารายณ์ การพัฒนาแบบตะวันตก จนถึงอุดมการณ์ทุนนิยมในยุคสงครามเย็น ที่ส่งผลกระทบต่อระบบการศึกษาและนโยบายการจัดการเรียนการสอนภาษาต่างประเทศในสถาบันการศึกษา เพื่อคลี่ให้เห็นถึงบทบาทของภาษาฝรั่งเศสในสังคมไทย ที่ถูกจัดกระทำโดยวาทกรรมการพัฒนามาโดยตลอด (Berdychevsky et al., 2015; Niemi, 2005)

2.5 กรอบแนวคิดในการวิจัย

การวิจัยครั้งนี้บูรณาการแนวคิดแบบบูรณาการระหว่างแนวคิดเทคโนโลยีแห่งตัวตน (Technology of the Self) ของ Michel Foucault และ ทฤษฎีการกระทำเชิงการสื่อสาร (Theory of Communicative Action) ของ Jürgen Habermas โดยวางบนฐานวิธีวิทยาการวิจัยเชิงปฏิบัติการแบบมีส่วนร่วมเชิงชาติพันธุ์วรรณา (Ethnographic Participatory Action Research: EPAR) ที่มีวงจรหลักคือ Plan – Act & Observe – Reflect : (PAOR) ของ Kemmis & Mc Taggart ซึ่งมีใช้เพียงเป็นกระบวนการเก็บข้อมูล แต่ยังเป็นพื้นที่ปฏิบัติการที่ผู้มีส่วนได้ส่วนเสียคือ ครูภาษาฝรั่งเศสในฐานะเจ้าของวัฒนธรรมและประสบการณ์ให้ได้เข้ามามีส่วนร่วมอย่างเท่าเทียม เพื่อร่วมกันวิพากษ์ ตรวจสอบ สร้างความหมายใหม่ ก่อรูป และถ่ายทอดอัตลักษณ์ของครูภาษาฝรั่งเศส ผ่านแนวคิดเทคโนโลยีแห่งตัวตน Technology of the Self ผ่านการตรวจสอบตนเอง การดูแลตนเอง การก่อรูป ภายใต้อำนาจที่แฝงตัวอยู่ในโครงสร้างสังคม งานวิจัยนี้นำแนวคิดดังกล่าวมาวิพากษ์บริบทของการจัดการเรียนการสอนภาษาฝรั่งเศสในสังคมไทยที่ถูกจัดกระทำให้เป็นอื่น ผ่านวาทกรรมการพัฒนาแบบทุนนิยมและแนวคิดการทำให้เป็นอเมริกัน Americanization ที่ผลักดันภาษาอังกฤษขึ้นเป็นศูนย์กลาง โดยลดความสำคัญของภาษาฝรั่งเศสลง ผ่านทางนโยบาย หลักสูตร และการประเมิน ซึ่งเป็นชีวอำนาจ (biopower) ที่ควบคุมทั้งครู ผู้เรียน และความคิดของคนในสังคม อย่างไรก็ตามครูภาษาฝรั่งเศสจำนวนหนึ่งกลับไม่ยอมจำนน พวกเขา รวมกลุ่มอย่างเป็นทางการและไม่เป็นทางการ เพื่อสร้างเครือข่าย จัดกิจกรรมวิชาชีพ ทำวิจัย แลกเปลี่ยนการเรียนการสอน ซึ่งสะท้อนให้เห็นถึงปฏิบัติการของเทคโนโลยีแห่งตัวตน ที่ครู

ภาษาฝรั่งเศสได้ตรวจสอบความเชื่อ อุดมการณ์ที่ครอบงำ และสร้างความหมายใหม่ให้กับวิชาชีพตนเอง เพื่อยืนยัน และสร้างพื้นที่ของภาษาฝรั่งเศสในระบบการศึกษาไทยอย่างมีศักดิ์ศรี ด้วยอุดมการณ์ที่ต้องการให้เด็กไทยสามารถรู้เท่าทันโลกมากขึ้น นอกจากนี้การก่อรูปอัตลักษณ์ของครูภาษาฝรั่งเศสไม่ได้เกิดขึ้นเพียงในระดับปัจเจก แต่ยังเกิดผ่านกระบวนการแลกเปลี่ยนเรียนรู้ ร่วมวิพากษ์ และสื่อสารร่วมกัน ตามทฤษฎีการกระทำเชิงการสื่อสาร (Theory of Communicative Action) ที่เน้นการสื่อสารอย่างมีเหตุผล (communicative rationality) เพื่อสร้างฉันทามติ (consensus) ความบูรณาการ (integration) และความเป็นน้ำหนึ่งใจเดียวกัน (solidarity) นำไปสู่การสร้างพื้นที่สาธารณะ (public sphere) ที่ครูภาษาฝรั่งเศสสามารถใช้เหตุผลร่วมกันในการวิพากษ์อำนาจและคลี่โครงสร้างสังคม โดยออกแบบพื้นที่ปฏิบัติการของครูให้เป็นพื้นที่พิเศษ (heterotopia) ตามแนวคิดของ Michel Foucault ซึ่งหมายถึงพื้นที่ที่อยู่ร่วมกับพื้นที่อื่น แต่มีระบบของตนเอง ที่เป็นพื้นที่ทางเลือกที่แยกขาดจากระเบียบกระแสหลัก และเปิดโอกาสให้ครูภาษาฝรั่งเศสได้ปฏิบัติการ วิพากษ์ และริ่สร้างอัตลักษณ์อย่างมีอิสระและวิจารณญาณ พื้นที่ดังกล่าวทำหน้าที่ทั้งในฐานะกระจกสะท้อนและพื้นที่ต่อรอง ที่ครูสามารถหลุดพ้นจากกรอบวาทกรรมแบบเดิม และร่วมกันสร้างความหมายใหม่ผ่านกระบวนการสังเกต สะท้อน แลกเปลี่ยน และแปลงเสียง จึงนับเป็นการต่อรองอำนาจทางวาทกรรม และสร้างคุณค่าใหม่ให้กับอัตลักษณ์ของตนเองอย่างมีนัยสำคัญ ดังภาพประกอบ 2



ภาพประกอบ 2 กรอบแนวคิดในการศึกษา

บทที่ 3

วิธีดำเนินการวิจัย

การวิจัยเชิงปฏิบัติการแบบมีส่วนร่วมเชิงชาติพันธุ์วรรณาเพื่อถ่ายทอดอัตลักษณ์ของครูภาษาฝรั่งเศสในสังคมไทยครั้งนี้ มีกรอบแนวคิดเชิงวิพากษ์ (Critical Paradigm) เป็นฐานในการวิเคราะห์อำนาจ ความรู้ ความจริง ในบริบทของการจัดการเรียนการสอนภาษาฝรั่งเศส ในสังคมไทย การวิจัยครั้งนี้ได้มุ่งเพียงสร้างความเข้าใจในประสบการณ์ของครูภาษาฝรั่งเศส แต่ยังไม่ต้องการเปิดเผยโครงสร้างทางอำนาจที่แฝงอยู่ในพื้นที่ของหลักสูตรภาษาต่างประเทศ ที่ส่งผลให้ภาษาอังกฤษกลายเป็นภาพแทนเพียงหนึ่งเดียวของความทันสมัย ในระบบการศึกษาไทย (Foucault, 1971) ดังนั้นการวิจัยแบบมีส่วนร่วมเชิงชาติพันธุ์วรรณา (Ethnographic Participatory Action Research: EPAR) จึงเป็นการเปิดพื้นที่ให้ครูภาษาฝรั่งเศสได้มีโอกาสแสดงออก ถ่ายทอดประสบการณ์การต่อรองผ่านกระบวนการมีส่วนร่วม หนึ่งในกระบวนการนี้ ผู้เข้าร่วมสามารถสำรวจและสะท้อนความหมายของอัตลักษณ์ของครูภาษาฝรั่งเศส ผ่านแนวคิด “เทคโนโลยีแห่งตัวตน” (Technology of the Self) (Foucault, 1988) ที่มองว่าปัจเจกบุคคลมีศักยภาพในการประกอบสร้างตนเองด้วยการคิด ทบทวน และภาคปฏิบัติการทางวาทกรรม อีกทั้งกำหนดท่าทีของตนในสังคม นอกจากนั้นการพูดคุยแลกเปลี่ยนกันในกลุ่มครูภาษาฝรั่งเศสในงานวิจัยครั้งนี้ยังเป็นการสื่อสารแบบมีความหมายที่ไม่ขึ้นกับโครงสร้างอำนาจแบบเดิม และการวิจัยครั้งนี้ยังตั้งอยู่บนบริบทของ “วิกฤตการณ์แห่งการพัฒนา” ซึ่งส่งผลกระทบเชิงโครงสร้างกับครูภาษาฝรั่งเศสให้ออกจากพื้นที่การสอนภาษาต่างประเทศ โดยอ้างความทันสมัย ประสิทธิภาพ และทุนนิยมเชิงภาษา ส่งผลให้ภาษาอังกฤษมีพื้นที่ครอบงำในนโยบายและการปฏิบัติการด้านภาษาต่างประเทศ (ฐิติรัตน์ อธิธิมัย และคณะ, 2563) การวิจัยนี้จึงต้องการให้ครูภาษาฝรั่งเศสที่ยืนหยัดได้ร่วมกันวิพากษ์ เรียนรู้ และถ่ายทอดอัตลักษณ์ของครูภาษาฝรั่งเศสในฐานะผู้มีความรู้ ผู้ต่อรอง และผู้ก่อรูปอัตลักษณ์ จากแนวคิดเชิงวิพากษ์นี้ ความรู้ไม่ได้ถูกมองว่าเป็นข้อเท็จจริงที่เป็นกลางหรือไม่เปลี่ยนแปลง แต่ถูกมองว่าเกิดจากกระบวนการประกอบสร้างภายใต้อำนาจและบริบททางสังคม วาทกรรม หรือโครงสร้างทางการศึกษา ทั้งนี้กระบวนการวิจัยเชิงปฏิบัติการแบบมีส่วนร่วมเชิงชาติพันธุ์วรรณา ไม่เพียงดำเนินการกับครูภาษาฝรั่งเศส แต่เป็นกระบวนการที่ “โดยครูภาษาฝรั่งเศส และเพื่อครูภาษาฝรั่งเศส” ที่จะนำไปสู่การเปลี่ยนแปลงเชิงโครงสร้างอย่างมี

จริยธรรม ผ่านวงจรการวิจัยเชิงปฏิบัติการแบบมีส่วนร่วมเชิงชาติพันธุ์วรรณนาที่เน้นการวิพากษ์ การเปลี่ยนแปลง การเรียนรู้แบบย้อนทวน (Recursive) และการปลดปล่อย (Emancipatory) ซึ่งทั้งหมดจะช่วยวางรากฐานของการถ่ายทอดอัตลักษณ์ครูภาษาฝรั่งเศสอย่างเป็นระบบในระยะที่สองของการวิจัย (สุเมษย์ หนกหลัง และทศพล วัฒนานุกุลวงศ์, 2567)

นอกจากนั้น ยังขับเคลื่อนกระบวนการวิจัยเชิงปฏิบัติการแบบมีส่วนร่วมเชิงชาติพันธุ์วรรณนาด้วยทฤษฎีการกระทำเชิงการสื่อสาร ที่ทำให้เกิดการสื่อสารแบบมีความหมายซึ่งไม่เกิดขึ้นกับโครงสร้างแบบเดิม การถ่ายทอดอัตลักษณ์ที่เกิดขึ้นจึงมิใช่เพียงการส่งต่อทักษะหรือความรู้ทางภาษา แต่เป็นการส่งต่อพลังแห่งความตระหนักรู้ ความกล้าต่อรอง และศักดิ์ศรีของความเป็นครูภาษาฝรั่งเศสในสังคมไทย โดยแบ่งเป็น 2 ระยะ ดังนี้

ระยะที่ 1 การวิจัยเชิงชาติพันธุ์วรรณนาระดับจุลภาค (Focused Ethnographic Research) เป็นระยะที่ดำเนินการวิจัยเชิงคุณภาพเพื่อรู้เท่าทัน โดยใช้การสังเกต การสัมภาษณ์เชิงลึก และการวิเคราะห์เอกสาร เพื่อคลี่ให้เห็นความสัมพันธ์เชิงอำนาจในพื้นที่ของการจัดการเรียนการสอนภาษาต่างประเทศ และเข้าใจกลยุทธ์ของครูภาษาฝรั่งเศสที่ยังคงรักษาอัตลักษณ์ท่ามกลางข้อจำกัด ครูที่ยืนหยัดในที่นี้ หมายถึงผู้ที่แม้จะเผชิญกับการลดบทบาทของภาษาฝรั่งเศสในโครงสร้างหลักสูตรและข้อจำกัดเชิงนโยบาย แต่ยังคงรักษาความเชื่อทางวิชาชีพของตน และแสวงหาวิธีการในการดำรงอยู่และเปลี่ยนแปลงในพื้นที่ที่ถูกเบียดขับ (Andreassen et al., 2020)

ระยะที่ 2 การวิจัยเชิงปฏิบัติการแบบมีส่วนร่วมเชิงชาติพันธุ์วรรณนา (Ethnographic Participatory Action Research: EPAR) เป็นระยะที่ดำเนินการปฏิบัติการเพื่อการเปลี่ยนแปลง โดยมุ่งเน้นการถ่ายทอดอัตลักษณ์ของครูภาษาฝรั่งเศสอย่างมีความหมาย ผ่านวงจร PAOR (Plan-Act-Observe-Reflect) ที่แบ่งเป็น 2 วงจร

วงจรที่หนึ่ง เพื่อก่อรูปอัตลักษณ์ของครูภาษาฝรั่งเศส โดยมุ่งเน้นให้ครูภาษาฝรั่งเศสต้นแบบได้สำรวจตนเองผ่านแนวคิดเทคโนโลยีแห่งตัวตน (Technology of the Self) และประกอบสร้างอัตลักษณ์ผ่านการสะท้อนร่วม

วงจรที่สอง เพื่อศึกษาการถ่ายทอดอัตลักษณ์ของครูภาษาฝรั่งเศส ทำความเข้าใจ ผลของการถ่ายทอด ที่เกิดขึ้นจริงในผู้มีส่วนได้ส่วนเสีย โดยมุ่งเน้นการแลกเปลี่ยน ถ่ายทอด และร่วมกันสร้างความหมายใหม่ของอัตลักษณ์ผ่านกิจกรรมเสวนา การเรียนรู้แบบมีส่วนร่วม และ

การฟังเสียงซึ่งกันและกัน ภายใต้กรอบแนวคิดของการสื่อสารอย่างมีเหตุผล (Theory of Communicative Action) เพื่อเปิดพื้นที่สำหรับการเปลี่ยนแปลงและการฟื้นคืนศักดิ์ศรีของความเป็นครูภาษาฝรั่งเศสในระบบการศึกษาไทยร่วมสมัย (Kemmis et al., 2013)

3.1 สนามการวิจัย

สนามหลักของการวิจัยครั้งนี้คือสมาคมครูภาษาฝรั่งเศสแห่งประเทศไทย ในพระราชูปถัมภ์สมเด็จพระกนิษฐาธิราชเจ้า กรมสมเด็จพระเทพรัตนราชสุดาฯ ซึ่งทรงพระกรุณาฯ รับสมาคมครูภาษาฝรั่งเศสแห่งประเทศไทยไว้ในพระราชูปถัมภ์ และทรงดำรงตำแหน่งนายกิตติมศักดิ์ของสมาคม ฯ สืบแทนสมเด็จพระเจ้าพี่นางเธอ เจ้าฟ้ากัลยาณิวัฒนา กรมหลวงนราธิวาสราชนครินทร์ องค์ผู้ก่อตั้งสมาคมฯ เนื่องจากเป็นพื้นที่พิเศษที่ครูภาษาฝรั่งเศสจากทั่วประเทศเข้าร่วมทำกิจกรรม ร่วมสร้างโครงการเพื่อส่งเสริมการเรียนการสอนภาษาฝรั่งเศส รวมถึงเป็นพื้นที่ที่เปิดโอกาสให้เกิดการต่อรองวาทกรรมของการพัฒนาหลักสูตรในระดับชาติ ซึ่งสามารถทำความเข้าใจได้ผ่านแนวคิด Heterotopia (Foucault, 2012) ในฐานะที่เป็นพื้นที่อื่น ซึ่งตั้งอยู่ภายนอกระเบียบแบบแผนของพื้นที่หลัก และเปิดโอกาสให้การกระทำหรือความรู้ที่เคยถูกเบียดขับในพื้นที่กระแสหลักสามารถกลับมาแสดงบทบาทและสร้างความหมายใหม่ได้อีกครั้ง อนึ่งการเลือกสนามนี้สะท้อนถึงความตั้งใจที่จะสำรวจพื้นที่ที่ครูภาษาฝรั่งเศสสามารถกลับมาดำรงอยู่ในฐานะผู้รู้ ผู้ปฏิบัติ และผู้สร้างความหมายทางวิชาชีพได้อย่างมีศักดิ์ศรี ผ่านกระบวนการต่อรองทั้งกับนโยบายภายนอกและเงื่อนไขเชิงโครงสร้างของสังคม

3.2 ผู้มีส่วนได้ส่วนเสีย

การคัดเลือกผู้มีส่วนได้ส่วนเสีย (Stakeholders) ใช้รูปแบบ criterion-based selection ซึ่งผู้วิจัยกำหนดคุณสมบัติเฉพาะของผู้เข้าร่วมไว้ล่วงหน้า เพื่อให้สามารถเข้าถึงข้อมูลที่สำคัญและสอดคล้องกับวัตถุประสงค์ของการศึกษาอย่างแท้จริง (Etikan et al., 2016; Campbell et al., 2020) โดยกำหนดให้ผู้มีส่วนได้ส่วนเสียมีคุณสมบัติสอดคล้องกับบริบทและเป้าหมายของการวิจัย อันประกอบด้วยกลุ่มที่ได้รับผลกระทบโดยตรง กลุ่มที่มีศักยภาพในการเปลี่ยนแปลง กลุ่มที่มีความหลากหลายทางประสบการณ์ และกลุ่มผู้นำเชิงวิชาชีพ (จักรพันธ์ เพ็ชรภูมิ, 2563) นอกจากนี้ การพิจารณากลุ่มผู้มีส่วนได้ส่วนเสียดำเนินการในสามระดับ ได้แก่ 1) กลุ่มปฐมภูมิ

(Primary stakeholders) ซึ่งเป็นผู้ที่ได้รับผลกระทบโดยตรง 2) กลุ่มตัวแทนที่มีความหลากหลายทางประสบการณ์ และ 3) กลุ่มผู้นำที่มีอิทธิพลต่อสนามวิจัยทั้งในเชิงความรู้และการกระทำ (Stringer & Genat, 2004)

1. เกณฑ์การคัดเลือกผู้มีส่วนได้ส่วนเสีย (Inclusion Criteria) เป็นเกณฑ์ที่กำหนดคุณสมบัติที่เหมาะสมของผู้มีส่วนเกี่ยวข้องกับการวิจัย โดยได้รับการคัดเลือกอย่างปราศจากอคติหรือการบังคับ โดยคัดเลือก Gatekeeper ซึ่งเป็นบุคคลที่มีบทบาทสำคัญในพื้นที่ของครูภาษาฝรั่งเศสในประเทศไทย โดยมีคุณลักษณะสะท้อนถึงการยืนหยัดต่อรองกับอำนาจและการดำรงอยู่ในพื้นที่ชายขอบอย่างทรงพลัง อนึ่ง Gatekeeper เหล่านี้ช่วยเสนอรายชื่อเบื้องต้น และใช้วิธี snowball sampling ต่อเนื่อง ในการแนะนำผู้มีส่วนได้ส่วนเสียคนถัดไป (Campbell et al., 2020) โดยผู้ที่ได้รับการคัดเลือกให้เป็นผู้มีส่วนได้ส่วนเสียจะต้องมีคุณสมบัติข้อใดข้อหนึ่ง ดังนี้

- 1) เคยได้รับการคัดเลือกให้เข้ารับการฝึกอบรม ณ ประเทศฝรั่งเศส ซึ่งเป็นผู้เชื่อมโยงทางวัฒนธรรม และตัวแทนที่สะท้อนความไว้วางใจในระดับชาติ
 - 2) เป็นครูภาษาฝรั่งเศสชำนาญการพิเศษขึ้นไป ซึ่งแสดงถึงการสั่งสมประสบการณ์และความรู้ในระดับลึก
 - 3) เคยได้รับรางวัลครูภาษาฝรั่งเศสดีเด่นจากคุรุสภา สะท้อนถึงการยอมรับจากภาควิชาชีพในระดับชาติ
 - 4) มีบทบาทในสมาคมครูภาษาฝรั่งเศสแห่งประเทศไทย แสดงถึงความสามารถในการขับเคลื่อนเชิงนโยบายและสนับสนุนวิชาชีพโดยรวม และ
 - 5) มีบทบาทวิชาชีพแม้เกษียณอายุแล้ว โดยเป็นที่ปรึกษาและแรงบันดาลใจของครูรุ่นใหม่
- อนึ่งคุณสมบัติเหล่านี้ไม่ได้แยกขาดจากกัน แต่เสริมสร้างกันและกันในฐานะกลไกของการยอมรับในระดับวิชาชีพ สังคม และวัฒนธรรม

ระยะที่ 1 การวิจัยเชิงชาติพันธุ์วรรณในระดับจุลภาค ก่อนการวิจัยเชิงปฏิบัติการแบบมีส่วนร่วมเชิงชาติพันธุ์วรรณจะเริ่มต้น ประกอบด้วยผู้มีส่วนได้ส่วนเสีย ที่มีบทบาทเป็น ผู้ให้ข้อมูลหลัก ในการวิพากษ์บริบทของการจัดการเรียนการสอนภาษาฝรั่งเศส ในพื้นที่การจัดการ

เรียนการสอนภาษาต่างประเทศ ที่มุ่งสู่ความทันสมัยตามแนวคิดการทำให้เป็นอเมริกันในสังคมไทย จำนวน 8 คน (ชาย โพธิ์สีดา, 2554)

ระยะที่ 2 เป็นระยะดำเนินการวิจัยเชิงปฏิบัติการแบบมีส่วนร่วมเชิงชาติพันธุ์วรรณา

วงจรที่ 1 ประกอบด้วยผู้มีส่วนได้ส่วนเสียที่มีบทบาทเป็น ผู้ร่วมวิจัย จำนวน 8 คน ที่ร่วมออกแบบกิจกรรมการก่อรูปอัตลักษณ์ ปฏิบัติการก่อรูปอัตลักษณ์ ร่วมสะท้อนความหมาย วิเคราะห์ผล และสะท้อนตนเองจากการร่วมปฏิบัติการ (วรรณดี สุทธิณารกร, 2562)

วงจรที่ 2 ประกอบด้วยผู้มีส่วนได้ส่วนเสียกลุ่มหลักมีบทบาทเป็นเป็น ผู้ร่วมวิจัย จำนวน 8 คน ที่ร่วมออกแบบกิจกรรมการถ่ายทอดอัตลักษณ์ ปฏิบัติการถ่ายทอดอัตลักษณ์ ร่วมสะท้อนความหมาย ร่วมวิเคราะห์ผล และสะท้อนตนเองจากการร่วมปฏิบัติการ (วรรณดี สุทธิณารกร, 2562; สุเมษฐ์ หนกหลัง และ ทศพล วัฒนานุกุลวงศ์, 2567) ร่วมกับผู้มีส่วนได้ส่วนเสียกลุ่มรอง จำนวน 8 คน ที่ได้ข้อพิจารณาในการคัดเลือกมาจากการสะท้อนผลของการปฏิบัติการในวงจรที่ 1 ก่อรูปอัตลักษณ์ของครูภาษาฝรั่งเศส ว่าเป็นผู้ที่เหมาะสมจะรับถ่ายทอดอัตลักษณ์ของครูภาษาฝรั่งเศส และมี Gatekeeper เป็นคนทาบตามเบื้องต้นแล้วแจ้งให้ผู้วิจัยทราบ เพื่อติดต่อแจ้งให้ทราบเกี่ยวกับแนวคิดเบื้องต้นเกี่ยวกับการวิจัย วัตถุประสงค์ และผลกระทบต่อนักเรียนได้ส่วนเสีย รวมถึงชี้แจงเกี่ยวกับการปฏิบัติที่เป็นไปตามหลักจริยธรรมการวิจัยในมนุษย์

นอกจากนั้นในการทาบตาม ผู้วิจัยวางแผนในการชี้แจงถึงผลการวิจัย และผลสะท้อนของการวิจัยที่ดำเนินการก่อนหน้านี้ ให้ผู้เข้าร่วมแต่ละคนรับทราบเป็นรายบุคคลเพิ่มเติมจากการคืนข้อมูลในช่วงกิจกรรมกลุ่ม โดยเน้นให้เห็นถึงประโยชน์ที่พวกเขาจะได้รับทั้งในระดับปัจเจกและต่อวิชาชีพครูภาษาฝรั่งเศสโดยรวม และเปิดโอกาสให้ซักถามอย่างเสรี ไม่เฉพาะในการปฏิบัติการเท่านั้น แต่ยังเป็นการรับฟังปัญหา แนวทางในการต่อรองของครูภาษาฝรั่งเศส รวมทั้งข้อเสนอแนะที่จะมีประโยชน์ต่อการวิจัย และเครือข่ายของครูภาษาฝรั่งเศสต่อไป หนึ่งครูภาษาฝรั่งเศสเหล่านี้ควรเข้ามามีบทบาทในวงจรที่ 1 ด้วยความสมัครใจ เพื่อร่วมเรียนรู้จากผู้มีส่วนได้ส่วนเสียกลุ่มหลัก และมีส่วนร่วมในการสานต่อการก่อรูปอัตลักษณ์ครูภาษาฝรั่งเศสให้ดำรงอยู่ในระบบการศึกษาไทยร่วมสมัย โดยผู้วิจัยควรสนับสนุนให้ผู้มีส่วนได้ส่วนเสียสามารถร่วมกันวางแผน ปฏิบัติ สังเกต และสะท้อนผลได้ด้วยตนเอง โดยมีการใช้ทฤษฎีการกระทำเชิงการสื่อสาร และแนวคิดเทคโนโลยี

แห่งตัวตน เป็นกรอบแนวคิดเพื่อเอื้อให้เกิดการตระหนักรู้และการฟื้นคืนอัตลักษณ์ของครุภาษาฝรั่งเศสในระดับปัจเจกและกลุ่ม (Foucault, 1988; Habermas, 1984; พงศกร เมธีธรรม, 2560)

วงจรที่ 2 คือการศึกษาการถ่ายทอดยังเปิดโอกาสให้ผู้มีส่วนได้ส่วนเสียกลุ่มรอง ซึ่งได้รับการเชิญชวนโดยตรงจากผู้มีส่วนได้ส่วนเสียกลุ่มหลักในวงจรที่ 1 โดยร่วมกันพิจารณาว่า เป็นครูรุ่นใหม่ที่มีศักยภาพในการสืบสานอัตลักษณ์ของครุภาษาฝรั่งเศสในอนาคต ที่จะมาร่วมเรียนรู้ผ่านกระบวนการวิจัยเชิงปฏิบัติการแบบมีส่วนร่วมเชิงชาติพันธุ์วรรณา และร่วมสร้างความหมายใหม่ของอัตลักษณ์ในบริบทร่วมสมัยต่อไป ทั้งนี้พิจารณาจากประสบการณ์ร่วมในวิชาชีพ เช่น เคยเป็นรุ่นน้องในความดูแลของตน เคยช่วยทำกิจกรรมของเครือข่ายมาด้วยกัน เคยสอนในโรงเรียนเดียวกัน เคยเป็นลูกศิษย์ที่เรียนภาษาฝรั่งเศส หรือแสดงออกถึงความมุ่งมั่นในบทบาทของความเป็นครุภาษาฝรั่งเศส ทราบจากกิจกรรมที่เคยไปร่วมกับสมาคมครุภาษาฝรั่งเศสแห่งประเทศไทยฯ เพื่อที่ผู้มีส่วนได้ส่วนเสียกลุ่มรองเหล่านี้จะเข้ามามีส่วนร่วมในวงจรที่ 2 นี้ โดย Gatekeeper เป็นผู้ชักชวนถามความสมัครใจ อนึ่งการมีส่วนร่วมในงานวิจัยเชิงปฏิบัติการแบบมีส่วนร่วมเชิงชาติพันธุ์วรรณาครั้งนี้ ไม่ได้ตั้งอยู่บนสมมุติฐานของความรู้ชุดเดียว หากแต่ให้ความสำคัญกับการสร้างพื้นที่ร่วมที่เสียงของผู้ถูกกดทับสามารถส่งเสียงออกมาได้ ผ่านกระบวนการสะท้อนตนเอง การแลกเปลี่ยน และการเจรจาความหมายอย่างเท่าเทียม (Foucault, 1988; Habermas, 1984)

2. เกณฑ์การคัดผู้มีส่วนเกี่ยวข้องกับการวิจัยออก (Exclusion Criteria) เป็นเกณฑ์หรือ ซึ่งได้รับการคัดเลือกให้เข้าโครงการแล้ว แต่ต้องถูกคัดออกในภายหลังดังนี้

1. ผู้มีส่วนได้ส่วนเสียกับการวิจัย ที่ไม่สามารถสื่อให้เห็นถึงบทบาทของครุภาษาฝรั่งเศสได้
2. ผู้มีส่วนได้ส่วนเสียกับการวิจัย ที่อาจได้รับอันตราย หรือมีโอกาสเสี่ยงที่จะได้รับผลแทรกซ้อนจากการวิจัย มากกว่าคนปกติ หรือผู้มีส่วนเกี่ยวข้องกับการวิจัยรายอื่น

3. เกณฑ์การถอนผู้มีส่วนเกี่ยวข้องกับการวิจัยออก (Discontinuation criteria) เป็นเกณฑ์ของผู้มีส่วนได้ส่วนเสีย ซึ่งได้รับการคัดเลือกให้เข้าโครงการแล้วแต่ถูกถอนออกภายหลังดังนี้

1. ผู้มีส่วนได้ส่วนเสียกับการวิจัย ที่ไม่สะดวกในการเข้าร่วมการวิจัยต่อ จากความไม่สบายใจ หรือรู้สึกเป็นอันตราย หรือมีโอกาสเสี่ยงต่อตนเอง
2. ผู้มีส่วนได้ส่วนเสียกับการวิจัย ที่ไม่มีเวลา หรือไม่สามารถเข้าร่วมกิจกรรมจนเสร็จสิ้น

3.3 วิธีดำเนินการวิจัย

การดำเนินการวิจัย แบ่งการศึกษาเป็น 2 ระยะ ได้แก่ การวิจัยเชิงชาติพันธุ์วรรณาระดับจุลภาค (ระยะที่ 1) และการวิจัยเชิงปฏิบัติการแบบมีส่วนร่วมเชิงชาติพันธุ์วรรณา (ระยะที่ 2) ดังนี้

3.3.1 ระยะที่ 1 การวิจัยเชิงชาติพันธุ์วรรณาระดับจุลภาค

ระยะนี้เป็นการวางแผนเพื่อวิพากษ์สถานการณ์ของครูภาษาฝรั่งเศสในบริบทของการจัดการเรียนการสอนภาษาต่างประเทศในสังคมสมัยใหม่ของไทย โดยใช้การวิจัยเชิงชาติพันธุ์วรรณาระดับจุลภาค (Focused Ethnographic Research) เพื่อเผยให้เห็นถึงระบบความสัมพันธ์เชิงวัฒนธรรมและอำนาจที่มีผลต่อบทบาทของครูภาษาฝรั่งเศสในระบบการศึกษาไทย (Spradley, 2016; Fetterman, 2010) ผู้วิจัยเข้าไปมีส่วนร่วมในสนามจริงด้วยบทบาทของผู้สังเกตการณ์ที่ไวต่อวัฒนธรรม (culturally sensitive observer) และเก็บข้อมูลด้วยการสัมภาษณ์เชิงลึก การสังเกต และการมีส่วนร่วมอย่างระมัดระวัง (Tacchi et al., 2003; Andreassen et al., 2020) ทั้งนี้การศึกษานี้ให้ความสำคัญกับภาษาในฐานะสัญลักษณ์ที่สะท้อนความเชื่อ ค่านิยม และความรู้ในตน (Tacit Knowledge) ของครูภาษาฝรั่งเศส ซึ่งสามารถนำไปสู่ความเข้าใจเชิงลึกในมุมมองของผู้ให้ข้อมูล (emic view) ผู้วิจัยตั้งใจเพื่อให้เห็นว่าครูภาษาฝรั่งเศสในสังคมไทยสมัยใหม่ มีการตอบสนองต่อวาทกรรมการพัฒนาแบบอเมริกันอย่างไร ทั้งในแง่การยอมรับ การต่อรอง หรือการปฏิบัติต่อตนเองเพื่อก่อรูปอัตลักษณ์อย่างมีจริยธรรม (Foucault, 1988; พงศกรเมธีธรรม, 2560)

ผู้วิจัยวางแผนในการวิเคราะห์ข้อมูลโดยใช้แนวทางวิเคราะห์ที่หลากหลายตามลักษณะของข้อมูลที่ได้จากสนามวิจัย โดยเน้นแนวทางสำคัญ 3 ประการ ได้แก่ (1) การวิเคราะห์บทบาท (Role Analysis) เพื่อศึกษาว่าเมื่อครูได้รับบทบาททางวิชาชีพ จะส่งผลต่อพฤติกรรมและการกระทำของเขาในระบบการศึกษาอย่างไร (2) การวิเคราะห์ประเด็นสำคัญของสังคม (Theme Analysis) เพื่อจัดกลุ่มและเสนอข้อมูลโดยใช้ประเด็นสำคัญที่เกิดขึ้นซ้ำ ๆ และสะท้อนอัตลักษณ์หรือการต่อรองของครู และ (3) การศึกษาสัญลักษณ์ทางวัฒนธรรม (Ritual and Symbolism) เพื่อทำความเข้าใจสัญลักษณ์และพิธีกรรมทางวัฒนธรรมในชุมชนครูภาษาฝรั่งเศสที่ส่งผลต่อการสร้างความหมายร่วมกันของอัตลักษณ์ครู (ดาวรุวรรณ ถวิลการ, 2558)

3.3.2 ระยะที่ 2 การวิจัยเชิงปฏิบัติการแบบมีส่วนร่วมเชิงชาติพันธุ์วรรณา

ระยะนี้เป็นการดำเนินการวิจัยเชิงปฏิบัติการที่มุ่งเน้นการเปลี่ยนแปลง โดยใช้กระบวนการของการวิจัยเชิงปฏิบัติการแบบมีส่วนร่วมเชิงชาติพันธุ์วรรณา (Ethnographic Participatory Action Research: EPAR) และวงจร PAOR (Plan–Act–Observe–Reflect) ตามแนวทางของ Kemmis, McTaggart และ Nixon (2013) ซึ่งผู้วิจัยวางแผนร่วมกับผู้มีส่วนได้ส่วนเสีย เพื่อพัฒนาแนวทางการก่อรูป และถ่ายทอดอัตลักษณ์ครูภาษาฝรั่งเศสให้ดำรงอยู่และต่อยอดกับวาทกรรมกระแสหลักได้อย่างมีจริยธรรมและมีพลัง (Kemmis et al., 2013; Stringer & Genat, 2004)

ขณะที่ผู้วิจัยมีบทบาทเป็นผู้อำนวยความสะดวก (facilitator) โดยสนับสนุนให้ผู้มีส่วนได้ส่วนเสียกลุ่มหลัก มีบทบาทเป็นผู้ร่วมวิจัย ซึ่งทำหน้าที่ในการร่วมออกแบบกิจกรรม ถ่ายทอดอัตลักษณ์ ร่วมสะท้อนความหมาย และร่วมวิเคราะห์ผลของการปฏิบัติการ (วรรณดี สุทธิ นรกร, 2562) ในวงจรที่ 1 ก่อรูปอัตลักษณ์ของครูภาษาฝรั่งเศส กลุ่มผู้มีส่วนได้ส่วนเสียในระยะนี้ ยังคงเป็นกลุ่มเดียวกันกับผู้มีส่วนได้ส่วนเสียในการวิจัยเชิงคุณภาพในระยะที่ 1 โดยเป็นครูภาษา ฝรั่งเศสจำนวน 8 คน ที่แสดงออกถึงการยืนหยัดในบทบาทของครูภาษาฝรั่งเศสผ่านกระบวนการตามแนวคิดเทคโนโลยีแห่งตัวตน (Technology of the Self) อย่างมีนัยสำคัญ อย่างไรก็ตาม ในระหว่างการวางแผนปฏิบัติการ หากพบว่าผู้มีส่วนได้ส่วนเสียบางรายจำเป็นต้องถอนตัวออกจากกระบวนการ หรือถูกคัดออกจากกระบวนการ ผู้วิจัยต้องร่วมกับ gatekeeper เชิญชวนผู้มีคุณสมบัติเหมาะสมรายใหม่ผ่านกระบวนการ snowball sampling เพื่อให้คงจำนวน 8 คนตามเดิม โดยให้ความสำคัญกับครูรุ่นกลางที่ยังปฏิบัติงานในสถานศึกษา โดยเฉพาะครูชำนาญการพิเศษและครูที่มีศักยภาพในการถ่ายทอดอัตลักษณ์ในลำดับต่อไปด้วย อนึ่งผู้วิจัยวางแผนดำเนินการในสองวงจร ดังนี้

วงจรที่ 1 ก่อรูปอัตลักษณ์ของครูภาษาฝรั่งเศส

ผู้วิจัยวางแผนจะใช้กรอบแนวคิดเทคโนโลยีแห่งตัวตน (Technology of the Self) (Foucault, 1988) เป็นแกนหลักในการพิจารณากระบวนการที่ครูภาษาฝรั่งเศสปฏิบัติกับตนเองเพื่อฟื้นคืนและประกอบสร้างอัตลักษณ์ของตน โดยเน้นการวิเคราะห์ความเป็นองค์ประกอบ

และเทคนิคของการดูแลตนเอง ทั้งนี้จากแนวทางการวิเคราะห์ข้อมูลที่ผู้วิจัยได้วางไว้ในการวิจัยใน ระยะที่ 1 ได้แก่ การวิเคราะห์บทบาท การวิเคราะห์ประเด็นสำคัญของสังคม และการศึกษา สัญลักษณ์ทางวัฒนธรรม ผู้วิจัยจะนำเครื่องมือเหล่านี้มาใช้ในกระบวนการวางแผนกิจกรรม ร่วมกับผู้มีส่วนได้ส่วนเสียเพื่อศึกษาว่าครูภาษาฝรั่งเศสมีการตอบสนองต่อวาทกรรมกระแสหลัก และการกดทับจากโครงสร้างทางการศึกษาอย่างไร อันจะช่วยให้การจัดกลุ่มแนวโน้มของการ ปฏิบัติกับตนเอง การประกอบสร้างอัตลักษณ์ และการเปล่งเสียงของครูแต่ละคนมีความชัดเจนเชิง วิเคราะห์มากยิ่งขึ้น ทั้งนี้ผู้วิจัยตั้งใจเปิดพื้นที่ให้ครูภาษาฝรั่งเศสสามารถปฏิบัติกับตนเอง โดยใช้ เทคนิคของการตรวจสอบตนเอง เพื่อฟื้นคืนความหมายของความเป็นครู และร่วมกันตั้งคำถามต่อ อำนาจที่กดทับบทบาทของตน ผ่านกิจกรรมสะท้อนคิด การแลกเปลี่ยนประสบการณ์ และการ รวมกลุ่มภายในสมาคมครูภาษาฝรั่งเศสแห่งประเทศไทยฯ (Foucault, 1988; Andreassen et al., 2020)

วจรที่ 2: ศึกษาการถ่ายทอดอัตลักษณ์ของครูภาษาฝรั่งเศสในสังคมไทย

ผู้วิจัยวางแผนจะศึกษาการถ่ายทอดอัตลักษณ์ของครูภาษาฝรั่งเศสในฐานะ กระบวนการทางวัฒนธรรมและสังคมที่เกิดขึ้นอย่างมีพลวัต ผ่านการมีส่วนร่วมของผู้มีส่วนได้ส่วน เสียที่เป็นครูผู้มีประสบการณ์จากหลากหลายรุ่น ในพื้นที่พิเศษของสมาคมครูภาษาฝรั่งเศสแห่ง ประเทศไทยฯ โดยมุ่งเน้นการฟังอย่างตั้งใจ การแลกเปลี่ยนอย่างเสมอภาค และการเรียนรู้ร่วมกัน ระหว่างครูภาษาฝรั่งเศสเหล่านี้ ทั้งนี้ การฟังอย่างตั้งใจ หมายถึงกระบวนการรับฟังด้วยความใฝ่ ใจและไม่ตัดสิน ซึ่งช่วยสร้างความไว้วางใจและความสัมพันธ์ระหว่างผู้ร่วมวิจัย โดยเฉพาะใน บริบทของการวิจัยเชิงคุณภาพและการสื่อสารอย่างมีความหมาย (Brownell, 2012) การรับฟังใน ลักษณะนี้จึงมีบทบาทสำคัญในการเปิดพื้นที่แห่งการเปล่งเสียง และความเข้าใจซึ่งกันและกันใน ระหว่างครูภาษาฝรั่งเศสรุ่นต่าง ๆ ที่ร่วมแลกเปลี่ยนประสบการณ์ โดยเฉพาะในกระบวนการนี้ที่ผู้มี ส่วนได้ส่วนเสียต่างรุ่น ซึ่งอาจมีประสบการณ์ ค่านิยมและกรอบความคิดเฉพาะกลุ่มที่แตกต่างกัน การฟังอย่างตั้งใจจึงเป็นมากกว่าทักษะการสื่อสาร แต่เป็นเครื่องมือสำคัญในการสร้างพื้นที่กลาง สำหรับการเจรจาและการร่วมกันสร้างความหมาย อย่างเท่าเทียม ทั้งนี้ในบริบทของการเจรจา แบบบูรณาการ การฟังอย่างตั้งใจมีศักยภาพในการลดความตึงเครียด สร้างความเข้าใจซึ่งกันและ กัน และส่งเสริมความร่วมมือ (Jäckel, & Kühl, 2024) ซึ่งสอดคล้องกับคุณลักษณะของการวิจัย

เชิงปฏิบัติการแบบมีส่วนร่วม ที่ผู้วิจัยมุ่งเน้นการสื่อสารเชิงเหตุผลและเปิดพื้นที่แห่งการมีส่วนร่วมตามแนวคิดทฤษฎีการกระทำเชิงการสื่อสาร (Habermas, 1984) ดังนั้นการฟังอย่างตั้งใจจึงทำหน้าที่เป็นกลไกสำคัญในการเชื่อมโยงผู้เข้าร่วมให้สามารถเปล่งเสียง มองเห็นตนเอง และยอมรับผู้อื่นในฐานะผู้ร่วมสร้างอัตลักษณ์ใหม่ร่วมกัน

อนึ่ง การถ่ายทอดนี้มีไว้เพียงการส่งผ่านองค์ความรู้เชิงวิชาการ แต่รวมถึงประสบการณ์ ชุดคุณค่า ความเชื่อ และรูปแบบการดำรงอยู่ของอัตลักษณ์ครูภาษาฝรั่งเศส ที่แสดงออกผ่านสัญลักษณ์ บทบาท และความสัมพันธ์ทางสังคม โดยผู้วิจัยใช้กรอบแนวคิดของการวิจัยเชิงปฏิบัติการแบบมีส่วนร่วมเชิงชาติพันธุ์วรรณา (EPAR) เพื่อเปิดพื้นที่ให้ผู้มีส่วนได้ส่วนเสียได้ร่วมกันสร้างความหมายของอัตลักษณ์ในบริบทของตนเอง ผ่านวงจรการเรียนรู้ร่วม (PAOR) ที่เชื่อมโยงกับแนวคิดเทคโนโลยีแห่งตัวตน และการกระทำเชิงการสื่อสาร เพื่อเข้าใจกระบวนการถ่ายทอดอัตลักษณ์ครูฝรั่งเศสนำไปสู่การตระหนักรู้ในตนเอง และความเปลี่ยนแปลงในระดับวิชาชีพได้อย่างไร ทั้งนี้ผู้วิจัยนำเสนอวิธีการดำเนินการวิจัยดำเนินงานในประเด็นต่างๆ ดังภาพประกอบ 3

ผู้มีส่วนได้ส่วนเสีย	หน้าที่ของการมีส่วนร่วมในการศึกษา	บทบาทต่อการมีส่วนร่วมในการศึกษา
1. ครูภาษาฝรั่งเศสที่ได้รับคัดเลือกให้เข้าร่วมการฝึกอบรมการพัฒนาศักยภาพผู้สอนภาษาฝรั่งเศสที่ประเทศฝรั่งเศส	ให้ข้อมูลเกี่ยวกับบริบทของการจัดการเรียนการสอนภาษาฝรั่งเศส ในขั้นก่อนการปฏิบัติการและ ร่วมวางแผน ร่วมปฏิบัติการ ร่วมสรุปผลการปฏิบัติการ และร่วมสะท้อนผลการปฏิบัติการ	ผู้ให้ข้อมูลหลัก และผู้ร่วมปฏิบัติการ ถ่ายทอดอัตลักษณ์ของครูภาษาฝรั่งเศส
2. ครูภาษาฝรั่งเศสที่มีวิทยฐานะด้านการสอนภาษาฝรั่งเศสเป็นครูชำนาญการขึ้นไปเข้าร่วมกิจกรรมกับสมาคมครูภาษาฝรั่งเศสแห่งประเทศไทย	ให้ข้อมูลเกี่ยวกับบริบทของการจัดการเรียนการสอนภาษาฝรั่งเศส ในขั้นก่อนการปฏิบัติการและ ร่วมวางแผน ร่วมปฏิบัติการ ร่วมสรุปผลการปฏิบัติการ และร่วมสะท้อนผลการปฏิบัติการ	ผู้ให้ข้อมูลหลัก และผู้ร่วมปฏิบัติการ ถ่ายทอดอัตลักษณ์ของครูภาษาฝรั่งเศส
3. ครูภาษาฝรั่งเศสที่ได้รับรางวัลครูภาษาฝรั่งเศสดีเด่นจากคุรุสภา	ให้ข้อมูลเกี่ยวกับบริบทของการจัดการเรียนการสอนภาษาฝรั่งเศส ในขั้นก่อนการปฏิบัติการและ ร่วมวางแผน ร่วมปฏิบัติการ ร่วมสรุปผลการปฏิบัติการ และร่วมสะท้อนผลการปฏิบัติการ	ผู้ให้ข้อมูลหลัก และผู้ร่วมปฏิบัติการ ถ่ายทอดอัตลักษณ์ของครูภาษาฝรั่งเศส
4. ครูภาษาฝรั่งเศสที่ปลดเกษียณแล้ว แต่ยังมี ความมุ่งมั่นที่จะเข้าร่วมกิจกรรมและเป็น mentor ให้กับครูภาษาฝรั่งเศสท่านอื่น ๆ	ให้ข้อมูลเกี่ยวกับบริบทของการจัดการเรียนการสอนภาษาฝรั่งเศส ในขั้นก่อนการปฏิบัติการและ ร่วมวางแผน ร่วมปฏิบัติการ ร่วมสรุปผลการปฏิบัติการ และร่วมสะท้อนผลการปฏิบัติการ	ผู้ให้ข้อมูลหลัก และผู้ร่วมปฏิบัติการ ถ่ายทอดอัตลักษณ์ของครูภาษาฝรั่งเศส
5. ครูภาษาฝรั่งเศสที่เป็นคณะผู้บริหารของสมาคมครูภาษาฝรั่งเศสแห่งประเทศไทย	ให้ข้อมูลเกี่ยวกับบริบทของการจัดการเรียนการสอนภาษาฝรั่งเศส ในขั้นก่อนการปฏิบัติการและ ร่วมวางแผน ร่วมปฏิบัติการ ร่วมสรุปผลการปฏิบัติการ และร่วมสะท้อนผลการปฏิบัติการ	ผู้ให้ข้อมูลหลัก และผู้ร่วมปฏิบัติการ ถ่ายทอดอัตลักษณ์ของครูภาษาฝรั่งเศส
6. ผู้วิจัย	ขับเคลื่อนให้เกิดกระบวนการการมีส่วนร่วมในการสร้างความเข้าใจและแสดงความคิดเห็นต่อการปฏิบัติการ	1. กระตุ้นให้เกิดการดำเนินการในแต่ละขั้นตอนของการวิจัยสามารถดำเนินการไปได้ 2. เป็นผู้อำนวยความสะดวกในการดำเนินการในแต่ละขั้นตอน 3. คอยสังเกตการปฏิบัติกิจกรรมในแต่ละวงรอบ และร่วมสะท้อนผลการปฏิบัติในมุมมองของผู้วิจัย

ภาพประกอบ 3 ภาพตารางบทบาทและหน้าที่ของผู้มีส่วนได้ส่วนเสียหลักในการศึกษา

3.4 เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย

การวิจัยเชิงปฏิบัติการแบบมีส่วนร่วมเชิงชาติพันธุ์วรรณาเพื่อถ่ายทอดอัตลักษณ์ของครูภาษาฝรั่งเศสในสังคมไทยครั้งนี้ ผู้วิจัยใช้เครื่องมือเชิงคุณภาพมีลักษณะ “เปิด” และ “ยืดหยุ่น” เพื่อเปิดโอกาสให้ผู้เข้าร่วมวิจัยสามารถเล่าเรื่อง ถ่ายทอดประสบการณ์ และร่วมกันประกอบสร้างความหมายอย่างมีอิสระ เครื่องมือเหล่านี้ไม่เพียงทำหน้าที่ในการเก็บข้อมูลเชิงลึกเท่านั้น แต่ยังเป็นเครื่องมือที่ทำให้เกิดการเรียนรู้ร่วมกัน การมีส่วนร่วมอย่างมีคุณค่า (meaningful participation) และการเปล่งเสียง (voicing) ซึ่งเป็นหัวใจของกระบวนการวิจัยเชิงปฏิบัติการแบบมีส่วนร่วมเชิงชาติพันธุ์วรรณาที่ตั้งอยู่บนฐานของแนวคิดหลังสมัยใหม่และทฤษฎีการกระทำเชิงการสื่อสาร (Communicative Action) ของ Jürgen Habermas ดังนี้

1) **แนวคำถามการสัมภาษณ์เชิงลึกแบบเปิด** ใช้ในการพูดคุยกับครูภาษาฝรั่งเศสที่ได้รับการคัดเลือกเป็นผู้มีส่วนได้ส่วนเสีย โดยคำถามจะเน้นการเปิดพื้นที่ให้ครูได้ สะท้อนประสบการณ์ชีวิต วิถีปฏิบัติทางวิชาชีพ ความเชื่อ ความรู้สึก และกระบวนการดูแลตนเองทางวินัยวิชาชีพ อันเป็นผลของการตอบสนองต่อกระแสการพัฒนาที่เปี่ยมซับซ้อนนอกเหนือจากภาษาอังกฤษ ทั้งนี้แนวคำถามถูกออกแบบโดยอิงจากแนวคิดเทคโนโลยีแห่งตัวตน (Technology of the Self) ของ Michel Foucault ซึ่งมองว่าปัจเจกบุคคลมีศักยภาพในการประกอบสร้างตนเองผ่านการรู้คิด ทบทวน และกระทำกับตนเองอย่างมีจริยธรรม ดังนั้น คำถามจึงมุ่งเน้นให้ครูย้อนกลับไปตรวจสอบตนเองในแต่ละช่วงของชีวิตครู เพื่อคลี่ให้เห็นกระบวนการก่อรูปตนเองในฐานะครูภาษาฝรั่งเศสที่ยืนหยัด โดยแนวคำถามมีการปรับเปลี่ยนตามบริบทของแต่ละบุคคล เพื่อให้เกิดพื้นที่ในการเล่าเรื่องชีวิตอย่างแท้จริง (Spradley, 2016; Foucault, 1988)

2) **แนวคำถามในการสนทนากลุ่มเชิงวิพากษ์** ออกแบบขึ้นสำหรับการสนทนากลุ่มระหว่างครูภาษาฝรั่งเศสจากหลากหลายรุ่น โดยตั้งอยู่บนกรอบแนวคิดของทฤษฎีการกระทำเชิงการสื่อสาร (Communicative Action) เพื่อเปิดพื้นที่กลางสำหรับการเปล่งเสียง แลกเปลี่ยนอย่างเสมอภาค และร่วมสร้างความหมายของอัตลักษณ์ความเป็นครูภาษาฝรั่งเศสในบริบทสังคมไทยร่วมสมัย นอกจากนี้ ยังผนวกแนวคิดเทคโนโลยีแห่งตัวตน (Technology of the Self) เพื่อกระตุ้นให้ผู้เข้าร่วมไม่ได้เพียงแค่แลกเปลี่ยนความคิดเห็น แต่ได้มีโอกาส สะท้อน ตรวจสอบ และประกอบสร้างตัวตนของตนเองอย่างมีจริยธรรม ต่อกันผู้อื่น โดยมี “ผู้อื่น” ทำหน้าที่เป็นกระจกสะท้อน

เสียง ความเชื่อ และคุณค่าทางวิชาชีพ กระบวนการสนทนานี้จึงมิใช่เพียงการสื่อสารข้อมูล หากแต่เป็นการเปิดพื้นที่แห่งการเปล่งเสียงที่เท่าเทียม เป็นพลวัตของการเรียนรู้ตนเองผ่านสายตาของผู้อื่น และร่วมกันตั้งคำถามต่อโครงสร้างอำนาจ ความรู้ และอุดมการณ์ที่กำหนดความเป็นครูในสังคมไทย (Habermas, 1984; Foucault, 1988)

3) แบบบันทึกการสังเกตและการสะท้อนร่วม ใช้ในการบันทึกการสังเกตพฤติกรรม ภาษากาย การใช้สัญลักษณ์ และปฏิสัมพันธ์ระหว่างผู้มีส่วนได้ส่วนเสียในกิจกรรมต่าง ๆ ที่ทำร่วมกัน ไม่ว่าจะเป็นกิจกรรมปฏิบัติการ การสนทนากลุ่ม หรือกิจกรรมในพื้นที่ของสมาคมครูภาษาฝรั่งเศสแห่งประเทศไทยฯ ทั้งนี้ ผู้วิจัยมีได้ทำหน้าที่เป็นเพียงผู้บันทึก หากแต่สวมบทบาทผู้อำนวยความสะดวก และผู้ร่วมเรียนรู้ ที่สะท้อนตนเองในระหว่างการเก็บข้อมูล เพื่อเข้าใจพลวัตของความสัมพันธ์ทางอำนาจ การยอมรับ การฟัง และการเปล่งเสียงในบริบทของครูภาษาฝรั่งเศส (Tacchi et al., 2003; Andreassen et al., 2020)

4) การบันทึกภาพและเสียงเพื่อการถอดบทสนทนา ใช้การบันทึกเสียงและวิดีโอในบางกิจกรรมที่ได้รับความยินยอมอย่างชัดแจ้ง เพื่อรักษาบรรยากาศของการแลกเปลี่ยน และวิเคราะห์ภาษาทางวัฒนธรรมทั้งที่เป็นทางการและนัยแฝง เช่น น้ำเสียง สีหน้า กิริยา ท่าทาง ซึ่งจะถูกนำมาถอดเป็นข้อความเพื่อการวิเคราะห์อย่างลุ่มลึก (Virginia & Victoria, 2006)

5) แบบบันทึกการสะท้อนคิดของผู้ร่วมวิจัย เป็นแบบบันทึกถึงโครงสร้างที่ผู้เข้าร่วมสามารถเลือกใช้ในการเขียน บันทึกเสียง หรือวิดีโอ เพื่อสะท้อนความรู้สึก ความคิด และประสบการณ์ของตนเองที่เกิดขึ้นระหว่างเข้าร่วมกิจกรรม โดยเน้นให้ผู้เข้าร่วมได้ทบทวนตัวเอง พิจารณาการเปลี่ยนแปลงที่เกิดขึ้นในความคิดหรือความรู้สึกของตนเอง และแลกเปลี่ยนความเข้าใจร่วมกับผู้อื่น เครื่องมือนี้ช่วยเปิดพื้นที่ให้ผู้เข้าร่วมได้มองเห็นคุณค่าในเสียงของตนเอง และมีส่วนร่วมในการร่วมสร้างความหมายของอัตลักษณ์ในบริบทของกลุ่มและสังคม (Habermas, 1984; Kemmis et al., 2013)

3.5 การวิเคราะห์ข้อมูล

การวิเคราะห์ข้อมูลสำหรับการศึกษาค้นคว้าครั้งนี้เริ่มต้นตั้งแต่ในระยที่ 1 การวิจัยเชิงชาติพันธุ์วรรณาระดับจุลภาค (Focused Ethnographic Research) ด้วยการรวบรวมข้อมูลที่ได้จากการ

เก็บข้อมูลจากการวิเคราะห์เอกสารที่มีความสัมพันธ์กับบริบทการศึกษา (Document analysis) โดยใช้กระบวนการวิเคราะห์แก่นสาระ (Thematic analysis) ตั้งแต่ศึกษาข้อมูลและทำให้เกิดข้อมูลเบื้องต้น จากนั้นจึงจัดระเบียบข้อมูล ทั้งนี้ผู้วิจัยจะนำข้อมูลที่ได้มาประมวล และจัดเป็นหมวดหมู่ ส่วนข้อมูลภาคสนามที่ได้จากระยะที่ 1 การวิจัยเชิงชาติพันธุ์วรรณาระดับจุลภาค ซึ่งเป็นระยะก่อนการวิจัยจะเริ่มต้น และการวิจัยระยะที่ 2 การวิจัยเชิงปฏิบัติการแบบมีส่วนร่วมเชิงชาติพันธุ์วรรณา เป็นข้อมูลเชิงคุณลักษณะเกือบทั้งหมด แสดงให้เห็นถึงนัยของสิ่งที่มีอยู่จริงตามธรรมชาติ ที่ไม่สามารถใช้เครื่องมือชั้นสูงทางสถิติในการวิเคราะห์ได้มากนัก ผู้วิจัยในฐานะเครื่องมือสำคัญต้องเรียนรู้ในการทำความเข้าใจบริบท สภาพแวดล้อมที่หล่อหลอมปรากฏการณ์ทางสังคมของครูภาษาฝรั่งเศสในสังคมไทย วิเคราะห์ ตีความหมาย สร้างข้อสรุป เชื่อมโยง และพรรณนาความเข้าใจในบริบทต่างๆ ที่ครูภาษาฝรั่งเศสต้องเผชิญ โดยให้ความสำคัญกับความรู้สึกนึกคิดในทัศนะของคนใน (Emic point of view) อย่างเข้าใจ (ผ่องพรรณ ทรัพย์มงคล และ สุภาพ จัตุราภรณ์, 2555)

อนึ่งข้อมูลภาคสนามเหล่านั้นเป็นข้อมูลที่ได้มาจากวิธีเก็บข้อมูลหลายวิธี ทั้งจากการสนทนากลุ่ม การสัมภาษณ์เชิงลึก การปฏิบัติการ รวมถึงการสังเกตแบบมีส่วนร่วม ผู้วิจัยวิเคราะห์ข้อมูลโดยใช้กระบวนการวิเคราะห์แก่นสาระ (Thematic analysis) ตั้งแต่ศึกษาข้อมูลและทำให้เกิดข้อมูลเบื้องต้น (Familiarisation) จากนั้นจึงจัดระเบียบข้อมูล ทั้งนี้ผู้วิจัยจะนำข้อมูลที่ได้มาประมวล และจัดเป็นหมวดหมู่ อย่างไรก็ตามจะยังไม่นำมาวิเคราะห์ในทันที แต่จะค้นหาแก่นสาระ และตรวจสอบแก่นสาระของข้อมูลก่อน โดยจะนำข้อมูลที่อยู่ในรูปของการบันทึกเสียงมาเปลี่ยนให้เป็นข้อมูลตัวอักษรโดยการถอดเทปบันทึกเสียงอย่างละเอียดแบบคำต่อคำ (Word by word) รวมถึงเปลี่ยน ภาพนิ่ง ภาพเคลื่อนไหว บันทึกการสังเกต และบันทึกช่วยจำ ให้อยู่ในรูปของข้อมูลสำหรับการอ่านและทำความเข้าใจ เพื่อนำไปใช้ในการวิเคราะห์ข้อมูลต่อไป ส่วนในด้านการแสดงข้อมูล ภายหลังจากแปลงข้อมูลที่ได้จากการบันทึกเสียงแล้ว ผู้วิจัยจะแยกย่อยข้อมูลที่จัดระเบียบออกเป็นหน่วยการวิเคราะห์ย่อย (Coding) ตามความหมายเฉพาะของแต่ละหน่วย และพยายามคงลักษณะที่มีความเป็นธรรมชาติ อารมณ์ ความรู้สึก ตลอดจนบรรยากาศของการสนทนาไว้ (Generating initial themes) ก่อนที่จะระบุและตั้งชื่อแก่นสาระ (Defining and naming themes)

ทั้งนี้ผู้วิจัยจะเลือกหน่วยย่อยที่มีแก่นสาระตรงกับประเด็นกับเรื่องที่ศึกษา วิเคราะห์ให้ชื่อหรือรหัส โดยการกำหนดรหัสขึ้นมาแทนความหมายสำคัญที่ข้อความนั้นสื่อออกมา ซึ่งจะกำหนดให้สอดคล้องกับประเด็นที่ศึกษาและความมุ่งหมายของการวิจัย เพื่อสรุป ตีความ และตรวจสอบความถูกต้อง โดยนำข้อมูลที่แยกเป็นหน่วยข้อมูลย่อย และที่กำหนดรหัสแล้วมารวมเป็นกลุ่มข้อมูลตามลักษณะของความสัมพันธ์ของหน่วยย่อยเหล่านั้นที่มีต่อกัน เพื่อสะดวกในการวิเคราะห์หาความหมาย จนนำไปสู่การสร้างข้อสรุป และการตีความ (Virginia & Victoria, 2006) ซึ่งเป็นกลวิธีในการสร้างความหมายโดยรวม และตรวจสอบข้อมูลเพื่อสร้างความหมายที่ดีความมานั้นนำไปสู่การสรุปในขณะที่ดำเนินการวิจัยเชิงปฏิบัติการ ซึ่งผู้มีส่วนได้ส่วนเสียและผู้วิจัยในฐานะผู้อำนวยความสะดวกในการศึกษา วิเคราะห์ข้อมูลในขณะที่ทำการวิจัยและสรุปผลร่วมกัน ในกระบวนการวิจัยเชิงปฏิบัติการแบบมีส่วนร่วม ทั้งนี้การกำหนดความหมาย คุณค่า อาจเปลี่ยนแปลงไปตามกลุ่มบุคคล ตามเวลา สถานที่และสถานการณ์ ตลอดจนบริบททั้งทางกายภาพ และชีวภาพ ผู้วิจัยจึงต้องทำความเข้าใจเกี่ยวกับกฎเกณฑ์ วิธีการ กระบวนการ หรือปฏิสัมพันธ์ในโครงสร้างทางสังคมนั้นๆ เพื่อที่จะสามารถเชื่อมโยงระหว่างเหตุการณ์ซึ่งจะนำไปสู่ข้อสรุป เพื่อให้เกิดความเข้าใจตามสภาพความเป็นจริง เข้าใจพลวัตการเปลี่ยนแปลง กระบวนการ และบริบทที่เชื่อมโยงไปสู่การก่อเกิด เสริมสร้าง ยืนหยัด ทดทานและ ปรับตัว อันจะนำไปสู่การกำหนดโครงการ แผนงาน หรือกระบวนการในการถ่ายทอดอัตลักษณ์ครุศาสตร์วิชาชีพ ที่มีความสอดคล้องและเหมาะสม รวมถึงที่ได้รับความร่วมมือในการเปลี่ยนแปลงสู่สภาพการณ์ที่ดีขึ้น (อุทัยทิพย์ เจียวิวรรณกุล, 2553)

3.6 การตรวจสอบความเชื่อถือได้ของข้อมูล

การตรวจสอบความน่าเชื่อถือของข้อมูลของ ของงานวิจัยเชิงปฏิบัติการแบบมีส่วนร่วมเชิงชาติพันธุ์วรรณา ครั้งนี้ ใช้เทคนิคการตรวจสอบแบบสามเส้า (triangulation) ดังนี้ (ผ่องพรรณ ตริยมงคลกุล และ สุภาพ ฉัตรภรณ์, 2555)

1. การตรวจสอบสามเส้าด้านวิธีรวบรวมข้อมูล (Methodological triangulation) โดยผู้วิจัยใช้วิธีการเก็บรวบรวมข้อมูลด้วยวิธีการที่หลากหลาย (Multiple methods) ได้แก่ การสัมภาษณ์เชิงลึก การสนทนากลุ่ม และการสังเกต โดยผู้วิจัยได้นำข้อมูลจากการเก็บรวบรวมข้อมูลด้วยวิธีการที่หลากหลายนี้มาตรวจสอบความถูกต้อง สอดคล้องของข้อมูลว่ามีความสอดคล้องกัน

หรือไม่จากทั้ง 3 วิธี หากพบประเด็นที่ไม่ได้เป็นไปในทางเดียวกัน ผู้วิจัยทำการตรวจสอบข้อมูลจนได้ข้อสรุปที่ใกล้เคียงกับความเป็นจริง

2. การตรวจสอบสามเส้าด้านแหล่งข้อมูล (Data triangulation) โดยผู้วิจัยเก็บรวบรวมข้อมูลจากแหล่งข้อมูลจากผู้มีส่วนได้ส่วนเสีย ทั้งในบทบาทของผู้ให้ข้อมูลหลัก และนักวิจัยร่วมที่เป็นครูภาษาฝรั่งเศส ที่มีคุณสมบัติตรงตามเกณฑ์ที่กำหนดอย่างน้อย 1 ประการใน 5 ประการเหล่านี้ ได้แก่ (1) เคยเข้าร่วมอบรม ณ ประเทศฝรั่งเศส (2) มีประสบการณ์และตำแหน่งวิชาชีพระดับชำนาญการพิเศษขึ้นไป (3) เคยได้รับรางวัลครูภาษาฝรั่งเศสดีเด่น จากคุรุสภา (4) ยังคงมีบทบาทในการสนับสนุนการดำเนินการของเครือข่ายครูภาษาฝรั่งเศส แม้จะเกษียณอายุราชการแล้วก็ตาม และ (5) มีบทบาทในสมาคมครูภาษาฝรั่งเศสแห่งประเทศไทย จำนวน 8 คนที่มีคุณสมบัติแตกต่างกันทั้งที่เป็นครูในระดับมัธยมศึกษา และระดับมหาวิทยาลัย เพื่อตรวจสอบความน่าเชื่อถือของข้อมูล โดยผู้วิจัยดำเนินการสอบถาม สัมภาษณ์ กับมีส่วนเกี่ยวข้องในประเด็นเดียวกันแล้วนำข้อมูลที่ได้จากหลากหลายแหล่งนี้มาตรวจสอบร่วมกัน และการให้ผู้มีส่วนได้ส่วนเสียได้ตรวจสอบข้อมูล (Member Checking) โดยผู้วิจัยสะท้อนผลของข้อมูลไปยังผู้มีส่วนได้ส่วนเสีย โดยเมื่อได้พูดคุยไปได้ระยะหนึ่ง ผู้วิจัยพักการสนทนาเพื่อทบทวนคำตอบที่ผู้ให้ข้อมูลได้ตรวจสอบว่าคำตอบที่ผู้วิจัยเข้าใจนั้นว่าถูกต้องและสอดคล้องกับที่ผู้ให้ข้อมูลต้องการ

นอกจากนั้นในการพิจารณาคุณภาพของการวิเคราะห์ข้อมูลงานวิจัยเชิงปฏิบัติการเกี่ยวข้องกับคำถามในเบื้องต้นที่ว่า ความรู้ที่ได้จากกระบวนการที่กลุ่มเป้าหมายได้ศึกษาได้ทำ ความเข้าใจปัญหาและการปฏิบัติเพื่อการแก้ปัญหาของตนเอง (ผ่องพรรณ ตรัยมงคลกุล และ สุภาพ ฉัตรภรณ์, 2555) กล่าวคือ ในการวิจัยครั้งนี้ผู้วิจัยมุ่งวิพากษ์สถานการณ์ของครูภาษาฝรั่งเศส ในบริบทการจัดการเรียนการสอนภาษาต่างประเทศในสังคมสมัยใหม่ของไทย ร่วมกันก่อรูปของอัตลักษณ์ของครูภาษาฝรั่งเศสและถ่ายทอดอัตลักษณ์ของครูภาษาฝรั่งเศส ผ่านกระบวนการวิจัยแบบมีส่วนร่วมเชิงชาติพันธุ์วรรณา เพื่อให้สามารถสะท้อนความเป็นจริงที่เชื่อถือได้ และทำให้เกิดการเสริมพลังและการเปลี่ยนแปลงได้เป็นอย่างดีจนนำไปสู่การเป็นครูภาษาฝรั่งเศสที่ยั่งยืนหยึดต่อไป (Mill, 2000 อ้างใน ผ่องพรรณ ตรัยมงคลกุล และ สุภาพ ฉัตรภรณ์, 2555; ปกรณ์ ศิริประกอบ, 2564)

3.7 การพิทักษ์สิทธิและจรรยาบรรณในการวิจัย

ในการวิจัยเชิงปฏิบัติการแบบมีส่วนร่วมเชิงชาติพันธุ์วรรณา เพื่อถ่ายทอดอัตลักษณ์ของ คุรุภาษาฝรั่งเศสในสังคมไทยครั้งนี้ เป็นการร่วมศึกษาและปฏิบัติการของผู้มีส่วนได้ส่วนเสีย ผู้วิจัยคำนึงถึงผลกระทบและความเสี่ยงที่อาจเกิดขึ้นกับกลุ่มผู้มีส่วนได้ส่วนเสียทุกฝ่าย ผู้วิจัยจึง ออกแบบการวิจัยด้วยความระมัดระวัง ทั้งผลกระทบด้านร่างกาย จิตใจ หรือทรัพยากร ทั้งนี้ผู้วิจัย ยึดหลักการการพิทักษ์สิทธิของผู้มีส่วนได้ส่วนเสีย และผู้วิจัยได้ดำเนินการขออนุญาตทำวิจัยใน มนุษย์ จากคณะกรรมการจริยธรรมสำหรับพิจารณาโครงการวิจัยที่ทำในมนุษย์ของมหาวิทยาลัย ศรีนครินทรวิโรฒก่อนดำเนินการวิจัย และได้ผ่านคณะกรรมการจริยธรรมสำหรับการพิจารณา โครงการวิจัยที่ทำในมนุษย์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ certificate number: AF19-03-03.1 เมื่อวันที่ 8 มกราคม 2567 และขอต่ออายุโครงการวิจัย ครั้งที่ 1 เมื่อวันที่ 22 พฤศจิกายน 2567 หมายเลขข้อเสนอการวิจัย SWUEC-662168 ด้วยความเคารพในศักดิ์ศรีความเป็นมนุษย์

นอกจากนี้ผู้วิจัยยังได้พิทักษ์สิทธิของผู้มีส่วนได้ส่วนเสีย โดยการทำหนังสือจากบัณฑิต วิทยาลัย เพื่อขออนุญาตศึกษาในพื้นที่อย่างเป็นทางการ รวมถึงขอออกหนังสือรับรองผู้เชี่ยวชาญ หรือผู้ทรงคุณวุฒิในการติดต่อกับต้นสังกัดของผู้มีส่วนได้ส่วนเสียในการเข้าร่วมการปฏิบัติการอีก ด้วย ทั้งนี้ผู้วิจัยชี้แจงให้ผู้ให้ข้อมูล และผู้ร่วมวิจัยทราบเกี่ยวกับวิธีดำเนินการวิจัยอย่างละเอียด เปิดโอกาสให้ซักถามข้อสงสัยตลอดเวลา พร้อมทั้งให้อิสระในการตัดสินใจเข้าร่วมการวิจัย และ แจ้งให้ทราบว่าสามารถถอนตัวจากการเป็นผู้มีส่วนได้ส่วนเสียได้ตลอดเวลา โดยจะไม่มีผลกระทบ ใด นอกจากนั้นผู้วิจัยยังปฏิบัติต่อผู้มีส่วนได้ส่วนเสียอย่างสุภาพและให้เกียรติเสมอ โดยคำนึงถึง ความแตกต่างระหว่างบุคคล ในประเด็นประสบการณ์ ความรู้ความเชี่ยวชาญที่แตกต่างกัน รวมถึง ความรู้สึกนึกคิด และพื้นฐานทางด้านอารมณ์ ผู้วิจัยขออนุญาตทุกครั้งก่อนถ่ายภาพ บันทึกวิดีโอ หรือบันทึกเสียง รวมถึงหากมีความจำเป็นต้องมีการเผยแพร่ภาพ และสื่อต่างๆ ที่มีการบันทึกไว้ ทั้งนี้จะนำข้อมูลที่ได้นำมาสรุปเป็นภาพรวม และส่งให้ผู้มีส่วนได้ส่วนเสียได้ตรวจสอบก่อนทุกครั้ง เพื่อให้ได้ข้อมูลที่ถูกต้องและตรงกับความเป็นจริงของผู้มีส่วนได้ส่วนเสีย หากมีข้อความใดที่ผู้ มี ส่วนได้ส่วนเสียไม่ยินยอมให้เผยแพร่ ผู้วิจัยพร้อมที่จะปรับเปลี่ยนออกให้ทันที อนึ่งข้อมูลที่ได้นำมา การดำเนินการวิจัยครั้งนี้ทุกชนิดจะเป็นความลับ และได้รับการจัดเก็บไว้ในที่ที่ปลอดภัย และจะถูก ทำลายทันทีเมื่อการวิจัยสิ้นสุดเสร็จลง ผู้วิจัยสามารถสรุปกระบวนการวิจัย ดังภาพประกอบ 4 – 5

ขั้นตอน	ผู้มีส่วนได้ส่วนเสีย	วิธีการ	ผลที่คาดว่าจะได้รับ
วิพากษ์กับจิตกรจัดการเรียนการสอนภาษาฝรั่งเศสในท้องถิ่นของหลักสูตรภาษาต่างประเทศที่มุ่งผู้มีความทันสมัย			
ศึกษารับชมของกรรมการ เรียนการสอนภาษาฝรั่งเศสใน พื้นที่ของหลักสูตร ภาษาต่างประเทศ	1. ผู้มีส่วนได้ส่วนเสียในบทบาทของ ผู้ให้ข้อมูลหลัก จำนวน 8 คน 2. ผู้วิจัย	1. วิเคราะห์เอกสาร 2. สัมภาษณ์ 3. สัมภาษณ์เชิงลึก 4. สังเกตแบบมีส่วนร่วม และไม่มีส่วนร่วม ในฐานะคนใน	1. บทบาท สถานการณ์ และสภาพแวดล้อม ของการจัดการเรียนการสอนภาษาฝรั่งเศส 2. ประสิทธิภาพการครองของผู้มีส่วนได้ ส่วนเสียในมุมมองของคนใน
กรอบจัดตั้งองค์กรของครูภาษาฝรั่งเศสในสังคมไทย (วงจรกิจ 1)			
วางแผนการปฏิบัติงานก่อน รูปองค์กรของครูภาษา ฝรั่งเศสในสังคมไทย จากบริบท และประสบการณ์ภาษา ครองของผู้มีส่วนได้ส่วนเสีย	1. ผู้มีส่วนได้ส่วนเสียในบทบาทของ ผู้ร่วมวิจัย จำนวน 8 คน 2. ผู้วิจัย	1. สทนภากุ่ม 2. สัมภาษณ์เชิงลึก 3. สังเกตแบบมีส่วนร่วม และไม่มีส่วนร่วม ในฐานะคนใน	แนวทางในการจัดกิจกรรมเพื่อเสริมสร้างการ ก่อรูปขององค์กรของครูภาษาฝรั่งเศสใน สังคมไทย
ปฏิบัติการก่อรูปขององค์กร ของครูภาษาฝรั่งเศส	1. ผู้มีส่วนได้ส่วนเสียในบทบาทของ ผู้ร่วมวิจัย จำนวน 8 คน 2. ผู้วิจัย	1. สทนภากุ่ม 2. สัมภาษณ์เชิงลึก 3. วิพากษ์แบบมีส่วนร่วม 4. สังเกตแบบมีส่วนร่วม และไม่มีส่วนร่วม ในฐานะคนใน	กิจกรรมการปฏิบัติการที่สะท้อนแนวทางใน การจัดกิจกรรมการก่อรูปขององค์กรของ ครูภาษาฝรั่งเศสที่ร่วมปฏิบัติการ
ผลการปฏิบัติการก่อรูปของ องค์กรของครูภาษาฝรั่งเศส	1. ผู้มีส่วนได้ส่วนเสียในบทบาทของ ผู้ร่วมวิจัย จำนวน 8 คน 2. ผู้วิจัย	1. สทนภากุ่ม 2. สัมภาษณ์เชิงลึก 3. วิพากษ์แบบมีส่วนร่วม 4. สังเกตแบบมีส่วนร่วม และไม่มีส่วนร่วม ในฐานะคนใน	1. องค์กรของครูภาษาฝรั่งเศส 2. กระบวนการก่อรูปขององค์กรของ ครูภาษาฝรั่งเศสที่ร่วมปฏิบัติการ
สะท้อนบทเรียนจากการ ปฏิบัติการก่อรูปขององค์กร ของครูภาษาฝรั่งเศส	1. ผู้มีส่วนได้ส่วนเสียในบทบาทของ ผู้ร่วมวิจัย จำนวน 8 คน 2. ผู้วิจัย	1. สทนภากุ่ม 2. สัมภาษณ์เชิงลึก 3. วิพากษ์แบบมีส่วนร่วม 4. สังเกตแบบมีส่วนร่วม และไม่มีส่วนร่วม ในฐานะคนใน	1. ตระหนักถึงศักยภาพของตนเองและ เกิดความปรารถนาจะดำรงไว้ซึ่งองค์กร นั้น 2. ตระหนักถึงความสำคัญของการ ก่อรูปขององค์กรของครูภาษาฝรั่งเศสและ เกิดความปรารถนาที่ถ่ายทอดองค์กร ให้แก่ครูภาษาฝรั่งเศส และสังคมต่อไป 3. ข้อพิจารณาในการคัดเลือกผู้ มีส่วนได้ส่วนเสีย ที่จะมาเข้ามามี ส่วนร่วมในองค์กรของครูภาษาฝรั่งเศส

ภาพประกอบ 4 ภาพตารางการวิจัย EPAR เพื่อถ่ายทอดจัดตั้งองค์กรของครูภาษาฝรั่งเศส 1

ขั้นตอน	ผู้มีส่วนได้ส่วนเสีย	วิธีการ	ผลที่คาดว่าจะได้รับ
ศึกษาการถ่ายทอดองค์ความรู้ของครูภาษาฝรั่งเศสในสังคมไทย (วงจรที่ 2)			
ร่วมกันวางแผนในการถ่ายทอดองค์ความรู้ของครูภาษาฝรั่งเศสในสังคมไทยจากการสะท้อนข้อมูลในวงจรที่ 1	1. ผู้มีส่วนได้ส่วนเสียกลุ่มหลัก ในบทบาทของผู้ร่วมวิจัย จำนวน 8 คน 2. ผู้วิจัย	1. สันทนา กลุ่ม 2. สัมภาษณ์เชิงลึก 3. วิทยาศาสตร์แบบมีส่วนร่วม 4. สังเกตแบบมีส่วนร่วม และไม่มีส่วนร่วม ในฐานะคนใน	1. การยืนยันผลการศึกษาในวงจรที่ 1 2. แนวทางในการจัดกิจกรรมเพื่อถ่ายทอดองค์ความรู้ของครูภาษาฝรั่งเศส
ปฏิบัติการถ่ายทอดองค์ความรู้ของครูภาษาฝรั่งเศส	1. ผู้มีส่วนได้ส่วนเสียกลุ่มหลักในบทบาทของผู้ร่วมวิจัย จำนวน 8 คน 2. ผู้วิจัย 3. ผู้มีส่วนได้ส่วนเสียกลุ่มรอง จำนวน 8 คน ที่จะมาเข้าร่วมในกิจกรรมการถ่ายทอดองค์ความรู้ของครูภาษาฝรั่งเศส	1. สันทนา กลุ่ม 2. สัมภาษณ์เชิงลึก 3. วิทยาศาสตร์แบบมีส่วนร่วม 4. สังเกตแบบมีส่วนร่วม และไม่มีส่วนร่วม ในฐานะคนใน	กิจกรรมการปฏิบัติการที่สะท้อนแนวทางในการจัดกิจกรรมเพื่อถ่ายทอดองค์ความรู้ของครูภาษาฝรั่งเศส
ผลการปฏิบัติในการถ่ายทอดองค์ความรู้ของครูภาษาฝรั่งเศส	1. ผู้มีส่วนได้ส่วนเสียกลุ่มหลักในบทบาทของผู้ร่วมวิจัย จำนวน 8 คน 2. ผู้วิจัย 3. ผู้มีส่วนได้ส่วนเสียกลุ่มรอง จำนวน 8 คน ที่จะมาเข้าร่วมในกิจกรรมการสรุปผลการถ่ายทอดองค์ความรู้ของครูภาษาฝรั่งเศส	1. สันทนา กลุ่ม 2. สัมภาษณ์เชิงลึก 3. วิทยาศาสตร์แบบมีส่วนร่วม 4. สังเกตแบบมีส่วนร่วม และไม่มีส่วนร่วม ในฐานะคนใน	1. แนวทางในการถ่ายทอดองค์ความรู้ของครูภาษาฝรั่งเศส 2. เครือข่ายของครูภาษาฝรั่งเศสที่แน่นแฟ้นและกว้างขึ้น
สะท้อนตนเองจากผลการปฏิบัติการถ่ายทอดองค์ความรู้ของครูภาษาฝรั่งเศส	1. ผู้มีส่วนได้ส่วนเสียกลุ่มหลักในบทบาทของผู้ร่วมวิจัย จำนวน 8 คน 2. ผู้วิจัย 3. ผู้มีส่วนได้ส่วนเสียกลุ่มรอง จำนวน 8 คน ที่จะมาเข้าร่วมในกิจกรรมสะท้อนตนเองจากผลการปฏิบัติการถ่ายทอดองค์ความรู้ของครูภาษาฝรั่งเศส	1. สันทนา กลุ่ม 2. สัมภาษณ์เชิงลึก 3. วิทยาศาสตร์แบบมีส่วนร่วม 4. สังเกตแบบมีส่วนร่วม และไม่มีส่วนร่วม ในฐานะคนใน	1. ตระหนักถึงแนวทางในการถ่ายทอดองค์ความรู้ของครูภาษาฝรั่งเศส 2. ตระหนักถึงความสำคัญของการถ่ายทอดองค์ความรู้ของครูภาษาฝรั่งเศส และเกิดความปรารถนามีส่วนร่วมในการถ่ายทอดองค์ความรู้
สะท้อนกระบวนการปฏิบัติการแบบมีส่วนร่วมเชิงชาติพันธุ์วรรณนาที่ใช้ในการถ่ายทอดองค์ความรู้ของครูภาษาฝรั่งเศส	1. ผู้มีส่วนได้ส่วนเสียกลุ่มหลักในบทบาทของผู้ร่วมวิจัย จำนวน 8 คน 2. ผู้วิจัย 3. ผู้มีส่วนได้ส่วนเสียกลุ่มรอง จำนวน 8 คน ที่จะมาเข้าร่วมในกิจกรรมการสะท้อนกระบวนการที่ใช้ในการถ่ายทอดองค์ความรู้ของครูภาษาฝรั่งเศส	1. สันทนา กลุ่ม 2. สัมภาษณ์เชิงลึก 3. วิทยาศาสตร์แบบมีส่วนร่วม 4. สังเกตแบบมีส่วนร่วม และไม่มีส่วนร่วม ในฐานะคนใน	1. ตระหนักถึงผลการเปลี่ยนแปลงในตนเองจากการเข้าร่วมกระบวนการปฏิบัติการแบบมีส่วนร่วมเชิงชาติพันธุ์วรรณนา 2. เกิดความปรารถนาจะกระบวนการ EPAR ไปใช้ และเผยแพร่กับครูภาษาฝรั่งเศส และสังคมต่อไป

ภาพประกอบ 5 ภาพตารางการวิจัย EPAR เพื่อถ่ายทอดองค์ความรู้ครูภาษาฝรั่งเศส 2

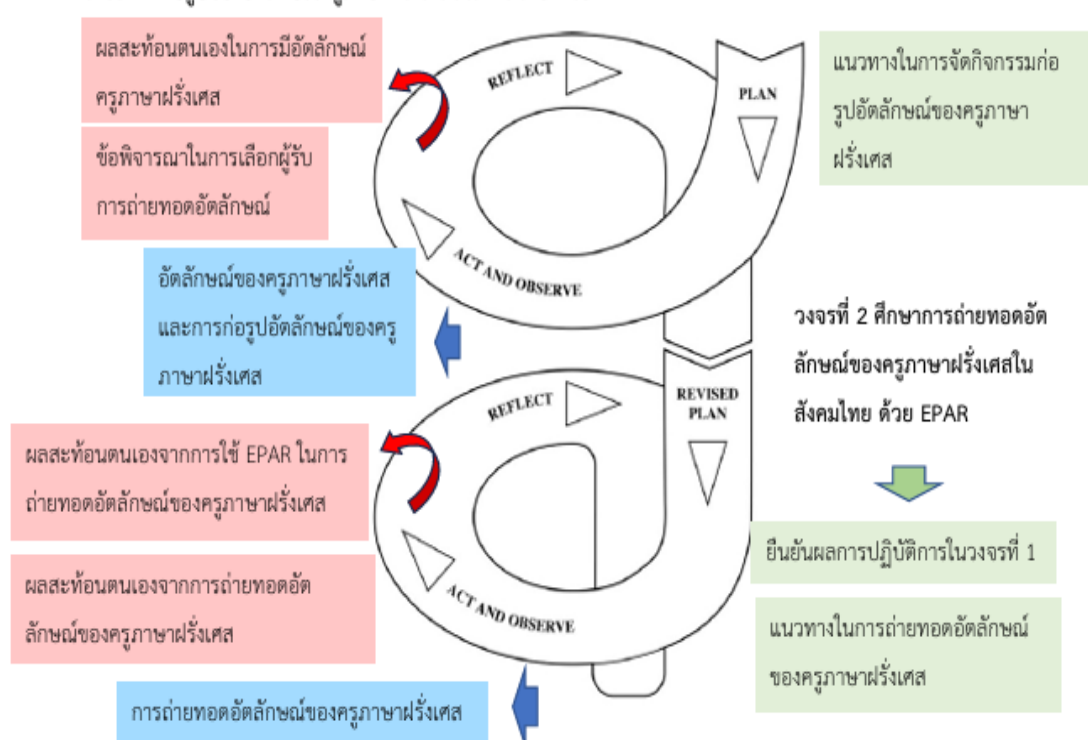
ระยะที่ 1 การวิจัยเชิงชาติพันธุ์วรรณนาในระดับจุลภาค

บริบท สถานการณ์ และสภาพแวดล้อมของผู้มีส่วนได้ส่วนเสีย

ประสบการณ์การต่อรองกับชุดความรู้

ระยะที่ 2 การวิจัยเชิงปฏิบัติการแบบมีส่วนร่วมเชิงชาติพันธุ์วรรณนา

วงจรที่ 1 ก่อรูปของอัตลักษณ์ครูภาษาฝรั่งเศสในสังคมไทย ด้วย EPAR



Action Research Cycle (Kemmis & McTaggart 2000, 278)

ภาพประกอบ 6 วงจรการปฏิบัติการในสนามการวิจัย

บทที่ 4

ผลการศึกษา

เมื่อแนวคิดการทำให้เป็นอเมริกัน (Americanization) เข้ามามีอิทธิพลในสังคมไทย โดยส่งผลต่อแนวทางและนโยบายทางการศึกษาภาษาต่างประเทศอย่างแนบเนียน สถาบัน ได้แก่ หน่วยงานที่รับผิดชอบด้านการศึกษา สถานศึกษา และสถานประกอบการ ล้วนถูกครอบงำให้สอดคล้องต่อแนวคิดการทำให้เป็นอเมริกัน ซึ่งในบริบทการสอนภาษาต่างประเทศ ได้แก่ ภาษาอังกฤษและวัฒนธรรมแบบอเมริกัน ผ่านทางผู้เชี่ยวชาญ ได้แก่ นักการศึกษา ผู้บริหารสถานศึกษา ครูผู้สอน เพื่อจัดการประชากร ได้แก่ คนในสังคม ที่รวมถึง นักเรียน นักศึกษาและผู้ปกครอง ตลอดจนนายจ้าง และผู้ใช้งานบัณฑิต ผ่านการส่งเสริมความรู้บางประเภทและการควบคุมตนเองอย่างไม่รู้เนื้อรู้ตัว (Foucault, 2012) การลดบทบาทของการสอนภาษาฝรั่งเศสในประเทศไทย สามารถเห็นได้ชัดเริ่มต้นจากการปฏิรูปการศึกษาในปี พ.ศ.2542 และ พ.ศ.2544 จากหลักสูตรแกนกลาง การศึกษาขั้นพื้นฐาน (สุลาวัลย์ หงษ์ปาน และคณะ, 2556) ที่ทำให้ภาษาฝรั่งเศสกลายเป็นวิชาเลือก ส่งผลให้ครูภาษาฝรั่งเศสมีบทบาทลดลงเรื่อย ๆ ในสังคมไทย (ชินภัทร ภูมิรัตน, 2556) และสถานะที่สูงขึ้นของภาษาอังกฤษที่เกี่ยวข้องกับความทันสมัยและความเป็นสากล (Draper, 2019) จนครูภาษาฝรั่งเศสบางส่วนจำต้องเลิกสอนภาษาฝรั่งเศสไปในที่สุด เพราะในบางสถานศึกษามีผู้สนใจเรียนน้อยลง อย่างไรก็ตามยังมีครูภาษาฝรั่งเศสบางส่วนที่ปรับตัว ปรับใจ และยืนหยัดที่จะสอนภาษาฝรั่งเศสต่อไป แต่พวกเขาจะแน่วแน่ได้อีกนานสักเท่าใด ไม่มีใครทราบได้ สังคมไทยจะปล่อยให้สภาพการณ์การสอนภาษาต่างประเทศของไทยเป็นแบบนี้โดยไม่ทำอะไรหรือ

ผู้วิจัยมุ่งวิพากษ์อิทธิพลของแนวคิดการทำให้เป็นอเมริกัน (Americanization) ที่มีต่อครูภาษาฝรั่งเศส ในพื้นที่ของการจัดการเรียนการสอนภาษาต่างประเทศในสังคมไทยสมัยใหม่ โดยแนวคิดดังกล่าวได้แทรกซึมเข้าสู่ระบบการศึกษาไทยผ่านการยกระดับภาษาอังกฤษให้เป็นภาษาสำคัญที่เชื่อมโยงกับความสำเร็จทางเศรษฐกิจและสังคม ส่งผลให้ภาษาฝรั่งเศสและภาษาต่างประเทศอื่น ๆ ถูกละเลยในกระบวนการพัฒนา ทั้งนี้การเรียนภาษาอังกฤษถูกนำเสนอในฐานะเครื่องมือหลักสำหรับการเปิดประตูสู่โอกาสในระดับสากล ขณะที่ภาษาฝรั่งเศสถูกผลักให้เป็นเพียงวิชารองที่ไม่ได้รับการสนับสนุนอย่างเพียงพอในระบบการศึกษา (Draper, 2019) โดย

ผู้วิจัยใช้แนวคิดของ Michel Foucault เรื่องอำนาจชีวภาพ (Biopower) และปฏิบัติการทางวาทกรรม (Discursive Practice) เพื่อวิเคราะห์การสร้างและควบคุมความคิดและการกระทำของครูภาษาฝรั่งเศสในสังคมไทย ที่ซึ่งอำนาจทางวินัยทำงานผ่านการตรวจสอบ การประเมินผล และการทำให้เป็นมาตรฐาน และบังคับให้ครูภาษาฝรั่งเศสต้องปรับตัวให้สอดคล้องกับมาตรฐานของการศึกษาที่เน้นภาษาอังกฤษเป็นหลัก ขณะที่อำนาจชีวภาพทำหน้าที่ควบคุมในระดับมหภาค โดยมุ่งเน้นการสร้างนโยบายทางการศึกษาและสังคมที่ให้คุณค่ากับภาษาอังกฤษมากกว่าภาษาฝรั่งเศส

ผู้วิจัยนำเสนอผลการดำเนินการวิจัย เป็น 2 ระยะ ตามกระบวนการวิจัย ทั้งนี้ใน **ระยะที่ 1 การวิจัยเชิงชาติพันธุ์วรรณาระดับจุลภาค (Focused Ethnographic Research)** เพื่อวิพากษ์บริบทของการจัดการเรียนการสอนภาษาฝรั่งเศส ในพื้นที่ของการจัดการเรียนการสอนภาษาต่างประเทศ ที่มุ่งสู่ความทันสมัยตามแนวคิดการทำให้เป็นอเมริกัน (Americanization) ในสังคมไทย และ**ระยะที่ 2 การวิจัยเชิงปฏิบัติการแบบมีส่วนร่วมเชิงชาติพันธุ์วรรณา (Ethnographic Participatory Action Research)** เพื่อก่อรูปอัตลักษณ์ที่ต่อรองได้ของครูภาษาฝรั่งเศสในสังคมไทย และเพื่อถ่ายทอดอัตลักษณ์ของครูภาษาฝรั่งเศสในสังคมไทย ด้วยการวิจัยเชิงปฏิบัติการแบบมีส่วนร่วมเชิงชาติพันธุ์วรรณา ทั้งนี้การวิเคราะห์ในงานวิจัยนี้จะมุ่งเน้นไปที่วิธีการที่ครูภาษาฝรั่งเศสเผชิญหน้ากับอำนาจทางวินัยและอำนาจชีวภาพ รวมถึงวิธีการที่ครูภาษาฝรั่งเศสใช้เทคโนโลยีแห่งตัวตน (Technology of the Self) ของ Foucault เพื่อสร้างอัตลักษณ์ทางวิชาชีพ และต่อรองกับโครงสร้างและระบบการศึกษาที่เน้นภาษาอังกฤษเป็นหลัก

4.1 ระยะที่ 1 การวิจัยเชิงชาติพันธุ์วรรณาระดับจุลภาค

แนวคิดการทำให้เป็นอเมริกัน (Americanization) ไม่ได้ส่งผลเฉพาะต่อวิถีชีวิตและวัฒนธรรม แต่ยังแทรกซึมเข้าสู่ระบบการศึกษาไทย โดยเฉพาะในด้านการจัดการเรียนการสอนภาษาต่างประเทศ ที่ให้ความสำคัญกับภาษาอังกฤษในฐานะเครื่องมือหลักในการเปิดโอกาสสู่ความสำเร็จและความก้าวหน้า ทั้งด้านเศรษฐกิจ สังคม และการสื่อสารระหว่างประเทศ ส่งผลให้สถาบันการศึกษาในประเทศไทยมุ่งเน้นการสอนภาษาอังกฤษมากกว่าภาษาต่างประเทศอื่น ๆ รวมถึงภาษาฝรั่งเศส แม้ภาษาฝรั่งเศสจะยังมีบทบาทสำคัญในระดับนานาชาติ ทั้งด้านการทูต

การค้า และวิชาการก็ตาม หนึ่งในที่ระบบการศึกษาไทยได้รับอิทธิพลจากแนวคิดการทำให้เป็นอเมริกัน (Americanization) ส่งผลให้ครูภาษาฝรั่งเศสเผชิญกับการเปลี่ยนแปลงและแรงกดดันหลายด้าน ทั้งการเน้นการเรียนภาษาอังกฤษเป็นภาษาหลักในระดับสากล และการส่งเสริมภาษาอังกฤษให้เป็นเครื่องมือสำคัญในการพัฒนาเศรษฐกิจและสังคม การที่ภาษาฝรั่งเศสถูกมองว่าเป็นภาษารอง ทำให้ครูต้องปรับตัวตามนโยบายการศึกษาที่เน้นภาษาอังกฤษมากขึ้น แนวคิดการทำให้เป็นอเมริกันส่งผลกระทบต่อทั้งความคิดและการกระทำของครูภาษาฝรั่งเศส ทั้งในแง่ของการปฏิบัติตามมาตรฐาน การสอดคล้องกับระบบการศึกษา และการสร้างแรงจูงใจในการสอน ส่งผลให้ครูภาษาฝรั่งเศสมีการเปลี่ยนแปลงแตกต่างกันไป ทั้งในด้านแนวคิดและการสร้างพฤติกรรมของพวกเขาอย่างไม่รู้ตัว ในส่วนนี้การวิจัยมุ่งวิพากษ์สถานการณ์ของครูภาษาฝรั่งเศสในบริบทของการจัดการเรียนการสอนภาษาต่างประเทศในสังคมไทยที่ได้รับอิทธิพลจากแนวคิดการทำให้เป็นอเมริกัน หนึ่งในผลการวิเคราะห์ที่นำเสนอในบทนี้จะช่วยเปิดเผยให้เห็นพลวัตของอำนาจ ความรู้ และการประกอบสร้างอัตลักษณ์ของครูภาษาฝรั่งเศสในสังคมไทยร่วมสมัย ที่ต้องเผชิญและตอบสนองต่อกระแสของแนวคิดการทำให้เป็นอเมริกัน (Americanization) ผ่านมุมมองของผู้มีส่วนได้ส่วนเสียที่ยังคงยืนหยัดในพื้นที่ทางการศึกษา ในระยะนี้ ผู้วิจัยมุ่งวิพากษ์บริบทการจัดการเรียนการสอนภาษาฝรั่งเศสในระบบการศึกษาสมัยใหม่ของไทย โดยเน้นการวิเคราะห์สถานการณ์ผ่านมุมมองของครูภาษาฝรั่งเศสที่ “ยืนหยัด” อยู่ในระบบ ไม่ยอมจำนนต่อกระแสการลดทอนวิชาภาษาฝรั่งเศสจากนโยบายที่มุ่งสู่ความทันสมัยตามแนวคิดการทำให้เป็นอเมริกัน

1. การยืนหยัดผ่านบทบาทครูภาษาฝรั่งเศสในพื้นที่การศึกษาที่เอนเอียงต่อภาษาอังกฤษ

สภาพแวดล้อมของนโยบายการศึกษาสมัยใหม่ที่ให้ความสำคัญกับภาษาอังกฤษอย่างเด่นชัดจนเป็นเหมือนภาพแทนของภาษาต่างประเทศที่ต้องเรียน ครูภาษาฝรั่งเศสที่ยังยืนหยัดอยู่ในระบบการศึกษาของไทยไม่ได้เพียงแค่ “สอนไปวันๆ” ไว้เท่านั้น แต่ยังมีการปรับบทบาทเพื่อปกป้องคุณค่าของภาษาและวัฒนธรรมฝรั่งเศสในโรงเรียนอย่างแน่วแน่ ผู้มีส่วนได้ส่วนเสียหลายคนสะท้อนความรู้สึกว่า พื้นที่ของตนในฐานะครูภาษาฝรั่งเศสมีอยู่เพราะความผูกพัน ไม่ใช่เพราะระบบเปิดโอกาส “ภาษาอังกฤษได้เวลาเรียนเพิ่มขึ้นเรื่อย ๆ แต่เราต้องใช้เวลาส่วนตัวจัดกิจกรรมภาษาฝรั่งเศสให้เด็กสนุกกับมัน ไม่งั้นก็ถูกตัด ถูกยุบโดยไม่รู้ตัว” -T3 จากการสังเกตระหว่างการสัมภาษณ์ T6 เล่าให้ฟังด้วยน้ำเสียงที่เปี่ยมไปด้วยความภาคภูมิใจเกี่ยวกับกิจกรรมสัปดาห์

ภาษาต่างประเทศในโรงเรียน ที่เปลี่ยนลานหน้าอาคารเรียนให้กลายเป็นพื้นที่วัฒนธรรมฝรั่งเศส โดยที่ไม่ได้รับการส่งเสริมใด ๆ จากผู้บริหาร ที่เธอใช้เวลาหลังเลิกเรียนเพื่อจัดเวิร์กช็อปสอนทำเครปฝรั่งเศสด้วยตนเอง โดยไม่ใช้งบประมาณจากโรงเรียนว่า “แม้จะมีเพียง 8 คนในห้องเรียน แต่กิจกรรมของเธอเปลี่ยนบรรยากาศของโรงเรียนได้ทั้งวัน เพราะมีเด็กเดินผ่านมาดูและซักถามด้วยความสนใจ”

บทบาทของครูภาษาฝรั่งเศสในบริบทนี้จึงมิใช่เพียงการปฏิบัติตามกรอบที่รัฐมอบหมาย หากแต่เป็นการเลือกยื่นหยัดอย่างมีจุดยืนทางอัตลักษณ์ ครูหลายคนไม่ได้เน้นรับวัฒนธรรมฝรั่งเศสในฐานะสิ่งที่เหนือกว่า หากแต่เห็นคุณค่าของภาษาในฐานะเครื่องมือในการเปิดโลกและขยายพื้นที่การเรียนรู้ของผู้เรียนในสังคมโลกาภิวัตน์ “เรายังสอนภาษาฝรั่งเศส เพราะเชื่อในคุณค่าที่ภาษาเปิดโลกแห่งการเรียนรู้ให้กับนักเรียน ไม่ใช่เพราะโรงเรียนหรือระบบให้ความสำคัญกับมัน ถ้าเรายอมแพ้ เท่ากับเราปิดประตูโอกาสของนักเรียนไปอีกบานหนึ่ง” -T2 ความรู้สึกของการ “ยื่นหยัด” นี้สะท้อนผ่านการสร้างพื้นที่จำกัดแต่มีความหมาย เช่น การจัดกิจกรรมเล็ก ๆ การพานักเรียนไปร่วมกิจกรรมกับสมาคมครูภาษาฝรั่งเศสแห่งประเทศไทย หรือแม้แต่การใช้สื่อยืดที่มีข้อความภาษาฝรั่งเศสในวันกิจกรรมโรงเรียน “Moi, je parle français!” ทั้งหมดนี้เป็นการประกอบสร้างพื้นที่ของอัตลักษณ์ที่มีชีวิต แม้จะไม่มียุทธศาสตร์รองรับ ในทางกลับกัน ผู้วิจัยได้รับการบอกเล่าจากเพื่อนครูว่าในบางโรงเรียนมีครูภาษาฝรั่งเศสที่ยอมที่จะเปลี่ยนไปสอนภาษาอังกฤษ หรือวิชาอื่น หรือลดการจัดกิจกรรมฝรั่งเศสโดยสมัครใจ โดยให้เหตุผลว่า “ไม่มีใครสนใจแล้ว” หรือ “โรงเรียนไม่ส่งเสริม” ซึ่งกลุ่มนี้ผู้วิจัยวิเคราะห์ว่า การที่ครูเหล่านี้มิได้ยื่นหยัดในบทบาทเดิมสะท้อนให้เห็นถึงแรงกดดันของวาทกรรมความทันสมัยตามแนวคิดการทำให้เป็นอเมริกันที่กระทำผ่านโครงสร้างระบบ

ครูภาษาฝรั่งเศสหลายคนมีการใช้กลยุทธ์ต่างๆ เพื่อรักษาวิชาภาษาฝรั่งเศสในโรงเรียนของตน และต่อรองกับการเปลี่ยนแปลงนโยบายการศึกษา บางคนใช้วิธีการปรับปรุงหลักสูตรให้มีความยืดหยุ่นมากขึ้น เช่น การสอนภาษาฝรั่งเศสด้วยสื่อการสอนที่ทันสมัย เทียบเคียงกับภาษาอังกฤษ หรือการจัดกิจกรรมเสริมที่เกี่ยวข้องกับวัฒนธรรมฝรั่งเศสเพื่อดึงดูดความสนใจของนักเรียน นอกจากนี้ครูหลายคนยังทำงานร่วมกับสมาคมครูภาษาฝรั่งเศสแห่งประเทศไทย ฯ หรือองค์กรอื่น ๆ อาทิเช่น สมาคมฝรั่งเศสกรุงเทพฯ (Alliance Française Bangkok) สถานเอกอัครราชทูตฝรั่งเศสประจำประเทศไทย และสถาบันการศึกษาในระดับมหาวิทยาลัยที่มีการ

สอนภาษาฝรั่งเศส เพื่อสร้างเครือข่ายและสนับสนุนการเรียนการสอนภาษาฝรั่งเศสในระดับประเทศ การที่ครูได้เข้าร่วมในองค์กรเหล่านี้ไม่เพียงช่วยให้พวกเขาได้แลกเปลี่ยนความรู้และเทคนิคการสอนกับเพื่อนครูคนอื่นๆ แต่ยังช่วยเสริมสร้างความเข้มแข็งและความมั่นใจในการรักษาบทบาทของภาษาฝรั่งเศสในระบบการศึกษาไทย อีกหนึ่งเสียงที่สะท้อนถึงความเปลี่ยนแปลงจากความไม่มั่นใจสู่การยืนหยัดอย่างมั่นคง

“เราต้องทำในสิ่งที่มั่นใจ แม้ว่าตอนที่จบใหม่ ๆ อาจไม่มั่นใจในเรื่องภาษานัก แต่การที่ในช่วงเวลาหนึ่งสถานทูตฝรั่งเศสฯ ร่วมกับสมาคมครูภาษาฝรั่งเศสแห่งประเทศไทยฯ และกรมสามัญศึกษาที่ให้ข้าราชการไปศึกษาต่อ ได้สนับสนุนให้มีการให้ทุน Printemps ไปศึกษาต่อที่ฝรั่งเศส เป็นเวลา 9 เดือน และ 2 เดือน ทำให้ครูมั่นใจมากขึ้นเวลาสอน” – T8

นอกจากนั้น ครูภาษาฝรั่งเศสในกลุ่มนี้พยายามปรับตัวเพื่อให้สอดคล้องกับกระแสสังคมโดยไม่สูญเสียตัวตนและอุดมการณ์ของตนในการสอนภาษาฝรั่งเศส การปรับตัวเชิงกลยุทธ์นี้เป็นที่ยืนยันว่าครูภาษาฝรั่งเศสยังคงมีบทบาทสำคัญในระบบการศึกษา แม้จะเผชิญกับแรงกดดันจากแนวคิดการทำให้เป็นอเมริกันที่เน้นภาษาอังกฤษเป็นหลัก ด้วยการสร้างเครือข่ายและการสนับสนุนระหว่างครูภาษาฝรั่งเศสเพื่อช่วยเหลือ และสนับสนุนกันและกันในวิชาชีพ ครูหลายคนเข้าร่วมสมาคมครูภาษาฝรั่งเศสหรือกลุ่มครูที่สนับสนุนการเรียนการสอนภาษาฝรั่งเศสในระดับประเทศ การเข้าร่วมในกลุ่มเหล่านี้ช่วยให้ครูสามารถแลกเปลี่ยนความคิดเห็นและประสบการณ์ในการสอน รวมถึงพัฒนากลยุทธ์ในการสอนที่สามารถดึงดูดนักเรียนให้เรียนภาษาฝรั่งเศสมากขึ้น และยังช่วยเสริมสร้างความเข้มแข็งให้กับครูภาษาฝรั่งเศส และทำให้พวกเขารู้สึกว่ามีชุมชนที่สนับสนุนและให้คำแนะนำในการต่อสู้เพื่อรักษาวิชาภาษาฝรั่งเศสในระบบการศึกษา ครูในกลุ่มนี้มองว่าการสร้างเครือข่ายกับเพื่อนครู เป็นสิ่งสำคัญในการต่อรองกับการเปลี่ยนแปลงในนโยบายการศึกษา และเสริมสร้างความมั่นใจให้กับพวกเขาในการทำหน้าที่ครูต่อไป

การลุกขึ้นต่อรองของครูภาษาฝรั่งเศสในกลุ่มนี้แสดงให้เห็นถึงความตั้งใจและความมุ่งมั่นในการรักษาให้ยังคงมีภาษาฝรั่งเศสในระบบการศึกษาต่อไป แม้จะต้องเผชิญกับแรงกดดันจากแนวคิดการทำให้เป็นอเมริกันที่เน้นภาษาอังกฤษ แต่ครูเหล่านี้กลับไม่ยอมจำนนต่อสถานการณ์ พวกเขาใช้กลยุทธ์ที่หลากหลาย ทั้งการปรับตัว การสร้างเครือข่าย และการต่อรองกับนโยบายการศึกษา เพื่อรักษาภาษาฝรั่งเศสให้คงอยู่ในระบบการศึกษาไทย ในภาพรวมแนวคิดการยืนหยัดผ่านบทบาทครูภาษาฝรั่งเศสในพื้นที่การศึกษาที่เอนเอียงต่อภาษาอังกฤษชี้ให้เห็นว่า ผู้มีส่วนได้

ส่วนเสียที่ยื่นหยัดในบทบาทครูภาษาฝรั่งเศส ไม่เพียงรักษาหน้าที่ แต่กำลังผลิตพื้นที่ใหม่ ในบริบทที่ไม่เอื้อ การกระทำของพวกเขาแม้จะดูเล็กน้อยในระดับระบบ แต่มีนัยสำคัญทางอัตลักษณ์ที่ทรงพลังในระดับปฏิบัติการ

2. ภาษาฝรั่งเศสในฐานะประตูสู่โลก ไม่ใช่เครื่องหมายของความเหนือกว่า

ขณะที่แนวคิดการทำให้เป็นอเมริกัน (Americanization) ผลักดันให้ภาษาอังกฤษถูกยกระดับขึ้นเป็นสัญลักษณ์ของความทันสมัย ความสำเร็จ และสถานะทางสังคม ครูภาษาฝรั่งเศสจำนวนหนึ่งกลับมองว่าการเรียนรู้ภาษาฝรั่งเศส และภาษาต่างประเทศโดยทั่วไป มิใช่การ "เอาอย่าง" เพื่อเลียนแบบอำนาจ หากแต่เป็น "การเอาเยี่ยง" เพื่อเปิดโลกทัศน์และสร้างความเข้าใจอย่างมีวิจารณญาณในฐานะพลเมืองโลก "เราสอนเด็กให้เห็นว่า ภาษาไม่ใช่แค่ใช้สอบหรือสมัครงาน แต่คือเครื่องมือให้เขาได้เห็นโลก และเลือกในสิ่งที่เขาคิดว่าดีได้ ไม่ต้องเลียนแบบทุกอย่าง" – T5 อย่างไรก็ตามการเรียนภาษาฝรั่งเศสไม่ใช่การทำให้ผู้เรียนมี "ความเป็นฝรั่งเศสมากขึ้น" แต่เป็นการทำให้ผู้เรียนเข้าใจโลกมากขึ้น และเลือกที่จะยืนหยัดในความเป็นไทยอย่างมีวิจารณญาณ "ลูกศิษย์เราหลายคน เรียนรู้จากการเรียนภาษาฝรั่งเศส แล้วกลับมาสร้างสิ่งใหม่ที่เป็นของเขาเอง เราไม่ได้ฝึกให้เขาเป็นแบบคนฝรั่งเศส แต่ให้เขาเห็นว่า เราจะอยู่ในโลกนี้ได้อย่างเป็นคนไทยที่รู้เท่าทัน เราเรียนรู้วัฒนธรรมเขาเพื่อเข้าใจ ไม่ใช่เพื่อเปรียบเทียบว่าใครดีกว่า" – T7 เช่นเดียวกับครู T2 ที่กล่าวว่า "พีย่ำกับเด็กเสมอว่า เราภูมิใจในความเป็นไทย และใช้ภาษาฝรั่งเศสเพื่อเข้าใจโลก ไม่ใช่เพื่อหนีจากตัวตน" – T2 นอกจากนั้นการสอนภาษาไม่ได้เป็นเรื่องของคำศัพท์หรือไวยากรณ์เท่านั้น แต่เป็นการสอนให้ผู้เรียนมองโลกและเข้าใจความหลากหลายของมนุษย์ผ่านภาษา และในขณะเดียวกันก็เผยให้เห็นกระบวนการประกอบสร้างอัตลักษณ์ของครูภาษาฝรั่งเศสเอง ผ่านการต่อต้านอำนาจเชิงวาทกรรมที่ยกภาษาอังกฤษเป็นภาษาที่ "มีอนาคต" และจำเป็นต้องเรียนเพื่อความก้าวหน้าเพียงอย่างเดียว แสดงให้เห็นว่า ครูภาษาฝรั่งเศสบางท่านต้องอธิบายกับผู้ปกครองหรือนักเรียนว่า ภาษาฝรั่งเศสไม่ใช่แค่ภาษาสำหรับงานบริการหรือสอบแข่งขัน แต่คือภาษาที่ช่วยให้ผู้เรียนเข้าใจโลกในมิติที่ภาษาอังกฤษไม่สามารถให้ได้ทั้งหมด "บางครั้งต้องอธิบายกับผู้ปกครองเลยว่า ไม่ใช่เรียนภาษาฝรั่งเศสเพื่อเป็นครู หรือเพื่อสอบแอร์โฮสเตสได้อย่างเดียว ภาษาฝรั่งเศสเปิดโลกได้มากกว่านั้น" – T6

ยิ่งไปกว่านั้น ครูภาษาฝรั่งเศสยังใช้ภาษาฝรั่งเศสเป็นพื้นที่ในการเรียนรู้ทางวัฒนธรรม เช่น การใช้สื่อวัฒนธรรมฝรั่งเศสร่วมสมัย ภาพยนตร์สั้น บทสนทนาเปรียบเทียบวัฒนธรรมไทย-ฝรั่งเศส หรือการตั้งคำถามเชิงวิเคราะห์เกี่ยวกับสิทธิมนุษยชน และประวัติศาสตร์อาณานิคม "เราให้เด็กดูข่าวจากประเทศฝรั่งเศส ฟังเพลงที่เขาแต่ง แล้วชวนกันคิดว่า สิ่งที่เขาพูดคืออะไร มันทำให้เด็กกล้าตั้งคำถาม และกล้าเลือกด้วยตัวเอง" – T5 อัตลักษณ์ของครูภาษาฝรั่งเศสจึงไม่ได้ตั้งอยู่บนพื้นฐานของการถ่ายทอดความรู้ด้านภาษาแบบดั้งเดิม หากแต่เป็นอัตลักษณ์ของครูที่ทำหน้าที่เป็น "สะพานเชื่อม" ให้กับผู้เรียนได้เดินทางอย่างมีสติในโลกที่หลากหลายทางวัฒนธรรม "ถ้าเราเรียนภาษาเพื่อไปเลียนแบบเขา มันจะไม่มีตัวตนของเรา เราเรียนเพื่อเข้าใจเขา และเพื่อเข้าใจตัวเองด้วย" – T6 จึงกล่าวได้ว่า ครูภาษาฝรั่งเศสไม่ได้เพียงรักษาภาษาฝรั่งเศสให้อยู่ในระบบการศึกษา แต่ยังสร้างวาทกรรมใหม่เกี่ยวกับการเรียนภาษาต่างประเทศที่ไม่ได้เน้นการแข่งขันหรือประโยชน์ทางเศรษฐกิจเป็นหลัก หากแต่เน้นการพัฒนาทักษะความคิดและการรู้เท่าทันโลกของผู้เรียน ดังนั้น ภาษาฝรั่งเศสในมุมมองของครูภาษาฝรั่งเศส จึงไม่ใช่เครื่องหมายของชนชั้นหรือความเหนือกว่าอีกต่อไป แต่คือภาษาที่เปิดโอกาสให้เด็กไทยได้เติบโตในฐานะพลเมืองโลกอย่างมั่นใจและไม่หลงลืมรากเหง้าของตนเอง

3. การดำรงอัตลักษณ์ครูภาษาฝรั่งเศสท่ามกลางความคลุมเครือของระบบการจัดการเรียนการสอนภาษาต่างประเทศ

ครูภาษาฝรั่งเศสที่ยังดำรงตนในฐานะครูภาษาฝรั่งเศสต่างตระหนักดีว่า พวกเขากำลังทำงานอยู่ในระบบที่ "ไม่ชัดเจนเหมือนเดิม" ตอบทบทวนของภาษาฝรั่งเศส ทั้งนี้ภาษาฝรั่งเศสยังคงอยู่ในหลักสูตรภาษาต่างประเทศ มีมาตรฐานการเรียนรู้เป็นของตนเองที่จะทดลองใช้ในปี 2568 นี้ อย่างไรก็ตามการดูแลจากสถาบันแปลและส่งเสริมภาษาต่างประเทศที่สอง โดยสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน กระทรวงศึกษาธิการ ต้องทำอย่างเท่าเทียมกันกับภาษาต่างประเทศอีก 9 ภาษา ที่ส่งผลต่อแผนพัฒนา การส่งเสริมทรัพยากร หรือการจัดสรรบุคลากรที่เหมาะสม เห็นได้จากโครงการพัฒนาครูภาษาฝรั่งเศส และการออกค่ายของนักเรียน ที่มิงบประมาณจำกัด "ไม่เหมือนเมื่อก่อน" "ตอนนี้เราไม่มีศึกษานิเทศก์เฉพาะของภาษาฝรั่งเศส ในการจะจัดโครงการต่าง ๆ ศูนย์เครือข่ายพัฒนาการเรียนการสอนภาษาฝรั่งเศส ก็ต้องเขียนโครงการเสนอไปอย่างรัดกุม งบประมาณก็ต้องแบ่งกัน ทั้ง 10 ภาษา" - T5

ท่ามกลางระบบที่คลุมเครือ ครูภาษาฝรั่งเศสต้องหาที่ยืนให้กับตนเองด้วยการมีส่วนร่วมในการช่วยงานในฝ่ายบริหาร และฝ่ายวิชาการ เพื่อให้เสียงของตัวเองดังขึ้นในหมู่ผู้บริหารสถานศึกษา จากการสัมภาษณ์ T8 ซึ่งรับราชการอยู่ในโรงเรียนขนาดกลาง เขาอธิบายสถานการณ์ที่เขาต้องรับหน้าที่สอนหลายวิชา รวมถึงงานกิจกรรมและธุรการที่ไม่เกี่ยวข้องกับภาษาฝรั่งเศสเลย เพื่อรักษาวิชาภาษาฝรั่งเศสไว้ในตารางเรียนของนักเรียนต่อไป “ผมไม่ได้มีหน้าที่แค่สอนฝรั่งเศส แต่ต้องเป็นธุรการ เป็นฝ่ายพัสดุ เป็นผู้ช่วยกิจกรรม ก็ต้องทำหมด เพราะภาษาฝรั่งเศสมีวิชาสอนไม่มาก แต่ถ้าไม่ทำอย่างนี้...”- T8

บทบาทของครูภาษาฝรั่งเศสจึงไม่ได้ถูกหลอมรวมด้วยวิชาชีพเพียงอย่างเดียว แต่ถูกรักษาไว้ด้วย “ความยืดหยุ่น” และการยอมรับภาระนอกสายงาน เพื่อแลกกับพื้นที่ในระบบการศึกษา เช่นเดียวกับ T1 ซึ่งเป็นครูโรงเรียนขนาดใหญ่ พยายามรักษาตำแหน่งครูภาษาฝรั่งเศสไว้ ด้วยการทำหน้าที่ทุกอย่างที่ได้รับมอบหมาย โดยไม่ให้เกิดกระทบต่อการสอนภาษาฝรั่งเศส “พี่ไปช่วยงานเวรในฐานะครูเวรหน้าประตูโรงเรียนตั้งแต่เช้า บางวันก็เฝ้าหน้าโรงอาหาร ลูกเสือกสอนนะ Home Room ก็ทำ แต่พี่ก็ยังมีเวลามาติวสอบวัดระดับให้กับนักเรียนของพี่ จนผ่านตามที่ตั้งใจกันแทบทุกคน แคนนี่พี่ก็เหนื่อยหน่อยแล้ว”- T1 ความคลุมเครือนี้ไม่เพียงแต่สะท้อนให้เห็นความไม่แน่นอนทางนโยบาย แต่ยังส่งผลต่อการกำหนดอัตลักษณ์ของครูภาษาฝรั่งเศสเอง ผู้มีส่วนได้ส่วนเสียหลายคนรู้สึกว่าคุณครูอยู่ในภาวะ “ถูกปล่อยให้อยู่ในระบบ แต่ไม่มีใครยืนยันว่ามีคุณค่า” — ดังที่ T3 เล่าให้ฟังถึงสถานศึกษาแห่งหนึ่งว่า “เพื่อนครูภาษาฝรั่งเศสของพี่ รู้ว่านักเรียนเรียนน้อยลงทุกที จนเหลือเลขตัวเดียวในแต่ละระดับชั้น โรงเรียนไม่มีแผนจะปิด แต่ก็ไม่มีนโยบายในการรับครูเพิ่ม ครูที่เหลืออยู่คนเดียว ก็เลยต้องสอนทั้งหมด ทุกระดับชั้น และทำหน้าที่อื่นๆ ด้วย... แบบที่ไม่รู้ว่าเราจะหมดแรงเมื่อไร” แต่ในบางโรงเรียน ถึงแม้จะมีแผนศิลป์-ภาษาเป็นแผนการเรียนให้นักเรียนเลือกอยู่ แต่นักเรียนไม่ตั้งใจเรียนเหมือนเดิม

“แผนศิลป์-ภาษาที่โรงเรียนแห่งนั้นเคยเป็นที่รวมของนักเรียนที่เรียนแผนวิทย์ไม่ได้เรียนภาษาอังกฤษก็ไม่เก่ง แต่ครูก็ยังต้องสอนต่อไปเพราะใกล้เกษียณแล้ว และยังมีภาระทางการเงิน ถ้าออกจากงาน คงลำบาก”- T1

ครูภาษาฝรั่งเศสที่ไม่สามารถรับมือกับความคลุมเครือนี้ได้ ในบางสถานศึกษา เลือกเปลี่ยนบทบาท เช่น สอนภาษาอังกฤษแทน หรือลาออกไปสู่สายงานอื่น “มีครูฝรั่งเศสที่ลาออกกลางคันเพราะรู้สึกว่าคุณครูไม่มีที่ยืน”- T7 ซึ่งสะท้อนให้เห็นถึงแรงกดดันของระบบที่ไม่มีพื้นที่

รองรับความชัดเจนของบทบาทครูภาษาฝรั่งเศสอีกต่อไป อย่างไรก็ตาม ผู้มีส่วนได้ส่วนเสียในกลุ่มครูภาษาฝรั่งเศสที่ยืนหยัดยังคงพยายามสร้างจุดยึดมั่นของตนในระบบ แม้จะอยู่ในบริบทที่ไม่ชัดเจน โดยการสร้างพื้นที่ที่ย่อย เช่น กิจกรรมเฉพาะทาง การสอนแบบบูรณาการ หรือการเชื่อมโยงกับหน่วยงาน และภาคีอื่นภายนอกโรงเรียน ยกตัวอย่างในปี 2567 มีการจัดกิจกรรม "Célébrons ensemble le 72 anniversaire du Roi Maha Vajiralongkorn" หรือ "ร่วมเฉลิมฉลองวันคล้ายวันเฉลิมพระชนมพรรษา 72 พรรษา สมเด็จพระเจ้าอยู่หัวมหาวชิราลงกรณ" ซึ่งเป็นกิจกรรมที่จัดโดยสมาคมครูภาษาฝรั่งเศสแห่งประเทศไทย ร่วมกับสถานเอกอัครราชทูตฝรั่งเศสประจำประเทศไทย ในงานนี้ครูภาษาฝรั่งเศสจากโรงเรียนและมหาวิทยาลัยต่างๆ ที่เป็นสมาชิกได้มารวมตัวกันเพื่อจัดกิจกรรมแข่งขันความสามารถด้านภาษาฝรั่งเศส ได้แก่ การประกวดบทความ การแสดงละครสั้น และการแข่งขันตอบปัญหาภาษาฝรั่งเศส ซึ่งช่วยกระตุ้นให้นักเรียนเห็นถึงความสนุกสนานและประโยชน์ของการเรียนภาษาฝรั่งเศส นอกจากนี้ การมีความร่วมมือกับสมาคมครูภาษาฝรั่งเศสแห่งประเทศไทยฯ ยังช่วยสร้างชุมชนที่ครูสามารถพึ่งพาอาศัยกันได้ในกรณีแลกเปลี่ยนคำแนะนำ แนวทาง และวิธีการสอน อาทิเช่น การอบรมเชิงปฏิบัติการ "Enseigner la grammaire en context: FLE et FOS" สำหรับครูและอาจารย์ภาษาฝรั่งเศส ทำให้ครูเหล่านี้รู้สึกว่าคุณภาพมีเครือข่ายที่แข็งแกร่งที่สนับสนุนการสอนภาษาฝรั่งเศส "การเข้าร่วมในกิจกรรมของสมาคมฯ ช่วยเสริมสร้างความมั่นใจให้เพิ่มขึ้นมาก หลังจากที่ได้รับการอบรมจากสมาคมฯ ทุกปี" – T8 ดังนั้นแนวคิดเกี่ยวกับการดำรงอัตลักษณ์ของครูภาษาฝรั่งเศสท่ามกลางความคลุมเครือของระบบ จึงชี้ให้เห็นว่า การดำรงอยู่ของอัตลักษณ์ครูภาษาฝรั่งเศสในระบบการศึกษาปัจจุบัน มิได้ตั้งอยู่บนความมั่นคงจากนโยบายหรือโครงสร้าง แต่เกิดจากการประคองตนเองในความคลุมเครืออย่างมีศักดิ์ศรี และการสร้างพื้นที่ความหมายขึ้นใหม่ในพื้นที่ที่ไม่มีใครการันตีว่าจะยังมีที่ยืนในอนาคต

4. พื้นที่แห่งศักดิ์ศรีครูภาษาฝรั่งเศสในโรงเรียนที่เพิ่มขึ้นด้วยการแสดงออกเชิงสัญลักษณ์

แม้ระบบการศึกษาไทยจะให้ความสำคัญของภาษาฝรั่งเศสลงอย่างต่อเนื่อง แต่ครูภาษาฝรั่งเศสที่ยืนหยัดกลับมิได้ยอมจำนนต่อการลดทอนดังกล่าว หากแต่เลือกใช้ "การแสดงออกเชิงสัญลักษณ์" ในโรงเรียนเป็นเครื่องมือสำคัญในการประกาศการดำรงอยู่ของภาษาฝรั่งเศส และอัตลักษณ์ของครูภาษาฝรั่งเศสในฐานะครูผู้ดูแลภาษาหนึ่ง อนึ่งการสร้างพื้นที่เชิงสัญลักษณ์จึงเป็นการ

ต่อรองนอกระบบ ที่มีได้ฟังบทบาทที่ระบบมอบหมาย แต่ฟังพลังของการลงมือทำและความหมายที่ครูสร้างขึ้นเองอย่างมีศักดิ์ศรี จากการวิเคราะห์ภาคสนามพบว่า สัญลักษณ์ที่ครูใช้มีความหลากหลาย ทั้งทางวัตถุ รูปภาพ เสียง สี กลิ่น หรือแม้แต่ บรรยากาศเชิงวัฒนธรรม ที่พวกเขา ร่วมกันรังสรรค์ในพื้นที่โรงเรียน เพื่อทำให้วิชาภาษาฝรั่งเศส “มองเห็นได้ รู้สึกได้ และจับต้องได้” โดยไม่ต้องพึ่งพาอำนาจของหลักสูตรหรือนโยบายระดับบน

“เด็กของเราอาจมีไม่กี่ห้อง แต่เด็กจำได้ว่าในเทอมๆ หนึ่ง มีงานที่ภาษาฝรั่งเศส ไปมีกิจกรรมร่วมกับวิชาอื่น ๆ หลายงาน เราไม่เคยหยุดจัด แม้ไม่มีงบก็ตาม ทั้งงานที่เกี่ยวกับวันสำคัญ สิ่งแวดล้อม สุขภาพ ไม่เฉพาะกิจกรรมเกี่ยวกับภาษาเท่านั้น” – T3

ขณะที่ครูภาษาฝรั่งเศส ซึ่งทำหน้าที่เป็นผู้บริหารระดับต้นในฝ่ายวิชาการด้วย เล่าให้ฟังว่า “ที่โรงเรียนจัดให้ภาษาฝรั่งเศสเป็นวิชาเลือกวิชาในเด็กระดับมัธยมต้น เด็กๆ กล้าพูด เพราะเรียนกันแบบสนุก พอเห็นครูมา เด็กก็รีบแย่งเข้ามาพูด Bonjour. ด้วย แล้วก็หัวเราะกันคิกคัก แค่นี้เราก็ดีใจแล้ว” – T5 ส่วนครู T6 ใช้พื้นที่เล็ก ๆ บริเวณหน้าห้องสมุดเป็นที่จัดแสดงโปสเตอร์เกี่ยวกับวัฒนธรรมฝรั่งเศส พร้อมสอนนักเรียนทำแครป และเลือกซื้อภาษาฝรั่งเศสของตนเองเพื่อเขียนบนป้ายชื่อเพื่อที่จะได้ฝึกออกเสียงจากการเรียกชื่อเพื่อน เห็นได้ว่าครู T6 ไม่ได้ใช้ทรัพยากรโรงเรียนเลย แต่เปลี่ยนพื้นที่เงียบ ๆ ให้เป็นมุมภาษาฝรั่งเศสที่เด็กถนัดรูป แสร้งกันในโซเชียล และพูดถึงกันทั้งสัปดาห์ นอกจากนี้ หลายโรงเรียนที่ไม่มีการจัดกิจกรรมในภาษาฝรั่งเศสแบบเต็มรูปแบบ ด้วยมีครูภาษาฝรั่งเศสเพียงคนเดียว แต่ครูภาษาฝรั่งเศสยังสามารถใช้กิจกรรมเสริม เช่น การเล่นเกม การวาดรูป การร้องเพลง หรือการแสดงละครสั้น ฝึกให้นักเรียนได้ใช้ภาษาฝรั่งเศสในการทำกิจกรรม แล้วไปแข่งขันนอกโรงเรียน เมื่อได้รับรางวัลกลับมา ก็สร้างความภูมิใจให้กับนักเรียน และโรงเรียน ทำให้ผู้บริหารไม่กล้าที่จะปิดแผนภาษาฝรั่งเศส และกลับมาให้การสนับสนุนแทน “ถ้าครูภาษาฝรั่งเศสมีผลงาน นักเรียนภาษาฝรั่งเศสมีผลการเรียนดี กิจกรรมเด่น ใครก็มาปิดแผนศิลป์ฝรั่งเศสไม่ได้” T4

“ถ้าเราขอให้มันนโยบาย เราคงไม่ทำอะไรเลย สัญลักษณ์มันไม่ได้แก้ปัญหาทั้งหมด แต่มันคือพื้นที่ของศักดิ์ศรีที่เราสร้างขึ้นมาจาก ” – T2

สัญลักษณ์ที่ครูภาษาฝรั่งเศสเลือกใช้นั้น ไม่ได้เป็นเพียงการตกแต่ง แต่เป็น “การสื่อสารอัตลักษณ์” ผ่านพื้นที่ที่แม้จะจำกัด แต่มีพลังทางความหมาย ทั้งในระดับของนักเรียน ที่เริ่มมีความสนใจและเห็นภาษาฝรั่งเศสเป็นสิ่งใกล้ตัว และในระดับของเพื่อนครู ที่เริ่มยอมรับและให้

การสนับสนุนกิจกรรมมากขึ้น อย่างไรก็ตาม ผู้มีส่วนได้ส่วนเสียเล่าว่าในบางโรงเรียน สัญลักษณ์เกี่ยวกับภาษาฝรั่งเศสถูกละเลยไปอย่างน่าเสียดาย เพราะมองว่านักเรียนให้ความสนใจน้อยลง และภาษาอังกฤษและแผนวิทยาศาสตร์มีความสำคัญกว่า เช่น ห้องเรียนที่เคยจัดไว้สำหรับการเรียนภาษาฝรั่งเศส ที่เคยติดโปสเตอร์คำศัพท์ภาษาฝรั่งเศสถูกรื้อออก แล้วเปลี่ยนไปเป็นห้องที่ใช้ในการสอนสำหรับรายวิชาอื่นใน English Program แทน เห็นได้ว่า “การแสดงออกเชิงสัญลักษณ์” คือพื้นที่ที่ครูภาษาฝรั่งเศสเลือกสร้างขึ้นเอง เพื่อยืนยันตัวตน และรักษาศักดิ์ศรีของวิชาที่ถูกลดทอน โดยไม่ต้องพึ่งโครงสร้างอำนาจแบบทางการ แม้บทบาทครูภาษาฝรั่งเศสในระบบอาจถูกลดทอน แต่พื้นที่ที่ครูเหล่านี้ประกอบสร้างขึ้นด้วยสัญลักษณ์ทางวัฒนธรรมกลับขยายตัว และกลายเป็นพื้นที่ของศักดิ์ศรีที่ระบบไม่สามารถควบคุมได้ ดังนั้นการประกอบสร้างพื้นที่เชิงสัญลักษณ์จึงไม่ใช่เพียงการสื่อสารวัฒนธรรมฝรั่งเศส แต่คือ “การต่อรองและปลูกเร้าอัตลักษณ์” ของครูในฐานะผู้มีความหมายในระบบที่พยายามทำให้พวกเขากลายเป็นเสียงเงียบ

5. เสียงของครูภาษาฝรั่งเศสที่ดังขึ้นอีกครั้งจากการมีส่วนร่วมในเครือข่ายวิชาชีพ

ท่ามกลางกระแสหลักของการศึกษาไทยที่ผลักดันภาษาอังกฤษให้เป็นภาษาหลักในระบบการเรียนรู้ ครูภาษาฝรั่งเศสจำนวนหนึ่งกลับเลือกที่จะ “ไม่เงียบ” พวกเขาทำได้เพียงประทับประคองบทบาทของตนในห้องเรียนเท่านั้น แต่ยังเลือกขยายบทบาทออกไปสู่ “เครือข่ายวิชาชีพ” เพื่อร่วมออกแบบอนาคตของการเรียนการสอนภาษาฝรั่งเศสในระดับนโยบาย โดยมีสมาคมครูภาษาฝรั่งเศสแห่งประเทศไทยฯ และศูนย์เครือข่ายพัฒนาการเรียนการสอนภาษาฝรั่งเศส เป็นเครือข่ายที่มีบทบาทสำคัญ จากการสัมภาษณ์ครูภาษาฝรั่งเศสซึ่งมีบทบาทในสมาคมครูภาษาฝรั่งเศสแห่งประเทศไทยฯ พบว่าการมีส่วนร่วมในกิจกรรมระดับชาติ เช่น การจัดอบรมครู การประชุมวิชาการ กลายเป็นพื้นที่สำคัญที่ทำให้ “เสียงของครูภาษาฝรั่งเศสเริ่มกลับมาได้ยินอีกครั้ง”- T7 “เราไม่ได้หาพื้นที่แค่ในโรงเรียน แต่ในเวทีระดับประเทศ เรายังมีส่วนร่วมในการเสนอแนวทางการออกแบบหลักสูตรฝรั่งเศสที่เข้ากับยุคนี้และเด็กไทยด้วย เช่น การจัดการเรียนรู้ภาษาฝรั่งเศสเพื่อวิทยาการ”

- T4

การจัดกิจกรรมโดยความร่วมมือระหว่างสมาคมครูภาษาฝรั่งเศสฯ สถานเอกอัครราชทูตฝรั่งเศสฯ และศูนย์เครือข่ายพัฒนาการเรียนการสอนภาษาฝรั่งเศส ในระดับมัธยม และระดับ

มหาวิทยาลัย ในประเทศไทย อย่างน้อยปีละ 1 ครั้ง คือ กิจกรรมการแข่งขันการใช้ภาษาฝรั่งเศส ประจำปีที่ดำเนินการอย่างต่อเนื่อง มาตั้งแต่ปี 2521 เพื่อส่งเสริมนักเรียน นิสิต นักศึกษาที่เรียน ภาษาฝรั่งเศส ได้มีโอกาสแสดงความรู้ความสามารถและ เพิ่มพูนประสบการณ์ และกิจกรรมการ ผูกอบรมสำหรับครูภาษาฝรั่งเศส “เมื่อปี 2566 เรามีการฝึกอบรม ที่ประกอบด้วยการบรรยาย พิเศษจากผู้ทรงคุณวุฒิชาวฝรั่งเศสที่เชี่ยวชาญด้านวิธีสอนพหุภาษาและพหุวัฒนธรรม งานวิจัย การเขียนบทความ และภาษาศาสตร์ และการนำเสนอบทความ แนวคิดและผลงาน วิจัยใหม่ๆ จากคณาจารย์ผู้สอนภาษาฝรั่งเศสและนักวิจัยจากหลากหลายประเทศ อาทิ ฝรั่งเศส สวิตเซอร์แลนด์ เวียดนาม ไต้หวัน ญี่ปุ่น จีน มอริอ็อกโค อียิปต์ เป็นที่น่าตื่นตาตื่นใจมาก จัดที่ โรงแรมหรูใจกลางเมืองฯ อาหารก็อร่อย ออกข้าวด้วย ครูภาษาอังกฤษยังอีกฉ่ำเลย” - T3

การรวมกลุ่มกันของครูภาษาฝรั่งเศสในระดับชาติ ไม่ได้จำกัดอยู่ในกรอบของกิจกรรม เท่านั้น แต่ยังเป็นพื้นที่แห่งการ “ต่อรองเชิงนโยบาย” อย่างเป็นรูปธรรม เช่น การมีส่วนร่วมใน คณะทำงานรวบรวมร่างผลการเรียนรู้และผลลัพธ์การเรียนรู้ในรายวิชาภาษาฝรั่งเศส สำหรับการ ทดลองใช้ใน พ.ศ. 2568 เพื่อที่จะใช้ต่อไป ในขณะที่หลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2551 ที่มีแต่ ผลลัพธ์การเรียนรู้ในรายวิชาภาษาอังกฤษ ในฐานะผลลัพธ์การเรียนรู้ใน รายวิชาภาษาต่างประเทศ “ถ้าเราไม่รวมกลุ่มกัน เราก็เป็นแค่ครูคนหนึ่งในโรงเรียน แต่พอเรามี สมาคมครูภาษาฝรั่งเศสแห่งประเทศไทยฯ มีศูนย์เครือข่ายพัฒนาการเรียนการสอนภาษาฝรั่งเศส มีชมรมครูภาษาฝรั่งเศสที่รวมตัวกัน มีเวที เราไม่ใช่แค่คนสอนภาษาเท่านั้น แต่เราเป็นตัวแทนครู ภาษาฝรั่งเศสทั่วประเทศ” - T7 การมีส่วนร่วมในเครือข่ายวิชาชีพของครูภาษาฝรั่งเศส จึงสะท้อน ให้เห็นว่า ผู้มีส่วนได้ส่วนเสียกลุ่มหนึ่งสามารถยกระดับ “เสียง” ของตนจากระดับห้องเรียนสู่ ระดับประเทศ ผ่านการมีส่วนร่วมในเครือข่ายวิชาชีพ พวกเขาไม่ได้เพียงรักษาอัตลักษณ์ของครู ภาษาฝรั่งเศสในระดับบุคคล แต่ยังช่วย “ฟื้นฟูอัตลักษณ์ของครูภาษาฝรั่งเศสทั้งระบบ” ด้วยการ แสดงบทบาทในระดับโครงสร้าง ดังนั้นเสียงของพวกเขาจึงกลายเป็นความหวังที่ทำให้ภาษา ฝรั่งเศสในระบบการศึกษาไทย “ยังไม่เจียบหายไป”

การที่เสียงของครูสามารถเปล่งออกมาในเวทีระดับนโยบาย ยังสะท้อนถึงการ ใช้ "เทคโนโลยีแห่งตัวตน" (Technology of the Self) ที่ Foucault กล่าวถึง การที่บุคคลใช้ ประสบการณ์ ความรู้ และการจัดระเบียบตนเอง เพื่อเข้าไปมีบทบาทในระบบที่ตนเองเคยถูกทำให้ เจียบเสียง ซึ่งในกรณีของครูภาษาฝรั่งเศส เสียงของพวกเขาไม่เพียงเป็นเสียงแห่งความหวัง แต่

เป็นเสียงที่ผ่านการกลั่นกรองผ่านประสบการณ์ที่ยาวนาน และการประกอบสร้างตัวตนอย่างมีสติ ซึ่งแตกต่างจาก “เสียงของระบบ” ที่มักมุ่งเน้นประสิทธิภาพเชิงเศรษฐกิจ ตามแนวคิดทุนนิยม ในวาทกรรมการพัฒนาหลังสมัยใหม่ แสดงให้เห็นว่าแม้เสียงเหล่านี้จะยังไม่กลายเป็นนโยบายในทันที แต่ได้เริ่มเปลี่ยนวิธีที่เจ้าหน้าที่ระดับกลางของกระทรวง หรือผู้จัดทำหลักสูตร เริ่ม “หันมาฟัง” ครูภาษาฝรั่งเศสที่ทุ่มเทเพื่อการจัดการเรียนการสอนอย่างจริงจังมากขึ้น จึงชี้ให้เห็นว่าการมีส่วนร่วมในเครือข่ายวิชาชีพไม่ได้เป็นเพียงกิจกรรมเสริมของครูภาษาฝรั่งเศส แต่คือกระบวนการฟื้นคืนพลังของการประกอบสร้างอัตลักษณ์ครูภายใต้ระบบที่พยายามลดทอนความสำคัญของพวกเขา เสียงที่เคยถูกทำให้เงียบ กลับสามารถเปล่งออกมาได้อีกครั้งผ่านพื้นที่ที่พวกเขาร่วมกันสร้าง ไม่ว่าจะเป็นสมาคม เครือข่าย หรือเวทีนโยบายก็ตาม ครูภาษาฝรั่งเศสในกลุ่มนี้ไม่ได้แค่ปกป้องตนเอง แต่กำลังต่อสู้เพื่อรักษาพื้นที่ทางวัฒนธรรมและภาษาที่มีคุณค่าในระบบการศึกษาไทยอย่างไม่ลดละ

จากการวิพากษ์บริบทของการจัดการเรียนการสอนภาษาฝรั่งเศสในพื้นที่ของการจัดการเรียนการสอนภาษาต่างประเทศ ที่มุ่งสู่ความทันสมัย แสดงให้เห็นว่าภายใต้กระแสการทำให้เป็นอเมริกันที่แทรกซึมในนโยบายการศึกษาไทยนั้น ได้ส่งผลให้บทบาทของภาษาฝรั่งเศสและครูผู้สอนถูกลดทอนลงอย่างช้า ๆ และต่อเนื่อง อย่างไรก็ตาม ผู้มีส่วนได้ส่วนเสียกลุ่มหนึ่งกลับมิได้ยอมจำนนต่อโครงสร้างนี้ หากแต่ใช้กลยุทธ์หลากหลายทั้งภายในโรงเรียนและในระดับนโยบาย เพื่อ “ต่อรอง” บทบาทและอัตลักษณ์ของครูภาษาฝรั่งเศสอย่างมีพลัง หนึ่งในประสบการณ์ในการต่อรองของครูภาษาฝรั่งเศสอย่างมีศักดิ์ศรี “ไม่ว่าจะผ่านบทบาทการสอน การสร้างพื้นที่เชิงสัญลักษณ์ การถ่ายทอดคุณค่าของภาษาในฐานะเครื่องมือเปิดโลกทัศน์ หรือการมีส่วนร่วมในเครือข่ายวิชาชีพ ล้วนสะท้อนถึงกระบวนการประกอบสร้างอัตลักษณ์ของครูที่ไม่ยอมเป็นเพียงผู้รับนโยบาย แต่เลือกที่จะ “นิยามตนเอง” ท่ามกลางความคลุมเครือของระบบ ผลการศึกษาในระยะที่ 1 การวิจัยเชิงชาติพันธุ์วรรณในระดับจุลภาคนี้ จึงมิได้เป็นเพียงการสะท้อนภาพความเปลี่ยนแปลงในพื้นที่ภาษาต่างประเทศเท่านั้น แต่ยังเผยให้เห็นพลังแฝงของครูภาษาฝรั่งเศสในการรักษาคุณค่าและสร้างทางเลือกใหม่ในการดำรงอยู่ของอัตลักษณ์วิชาชีพ สิ่งเหล่านี้จะกลายเป็น “สารตั้งต้น” สำหรับการวางแผนการก่อรูปอัตลักษณ์ครูภาษาฝรั่งเศสในระยะถัดไป โดยมีผู้มีส่วนได้ส่วนเสียเป็นครูภาษาฝรั่งเศสกลุ่มเดิมที่เป็นศูนย์กลางของกระบวนการ เนื่องจากพวกเขาได้แสดงให้เห็น

แล้วว่า ตนคือ “ผู้ยืนหยัด” ที่มีได้มีเพียงคุณค่าต่อการเรียนการสอนภาษาต่างประเทศ แต่มีคุณค่าต่อการอ้างความหลากหลายทางวัฒนธรรมในสังคมไทยร่วมสมัย

4.2 ระยะที่ 2 การวิจัยเชิงปฏิบัติการแบบมีส่วนร่วมเชิงชาติพันธุ์วรรณา

ภายหลังการวิพากษ์บริบทในการจัดการเรียนการสอนภาษาฝรั่งเศส ในพื้นที่ของการจัดการเรียนการสอนภาษาต่างประเทศ ที่มุ่งสู่ความทันสมัย เผยให้เห็นประสบการณ์ในการต่อสู้ต่อรองกับชุดความรู้ และความท้าทายของครูภาษาฝรั่งเศสภายใต้แรงกดดันของแนวคิดการทำให้เป็นอเมริกัน งานวิจัยจึงก้าวสู่ระยะที่ 2 การวิจัยเชิงปฏิบัติการแบบมีส่วนร่วมเชิงชาติพันธุ์วรรณา ที่เคลื่อนจากกระบวนการทศน์จากการ “วิพากษ์” เป็นการ “ปฏิบัติการ” ร่วมกับผู้มีส่วนได้ส่วนเสีย ด้วยการวิจัยเชิงปฏิบัติการแบบมีส่วนร่วมเชิงชาติพันธุ์วรรณา (Ethnographic Participatory Action Research: EPAR) โดยประกอบด้วยวงจร PAOR ต่อเนื่องในรูปของขดลวดสะท้อนตนเอง (Kemmis et al., 2013) ซึ่งประกอบด้วย 2 วงจร ดังนี้

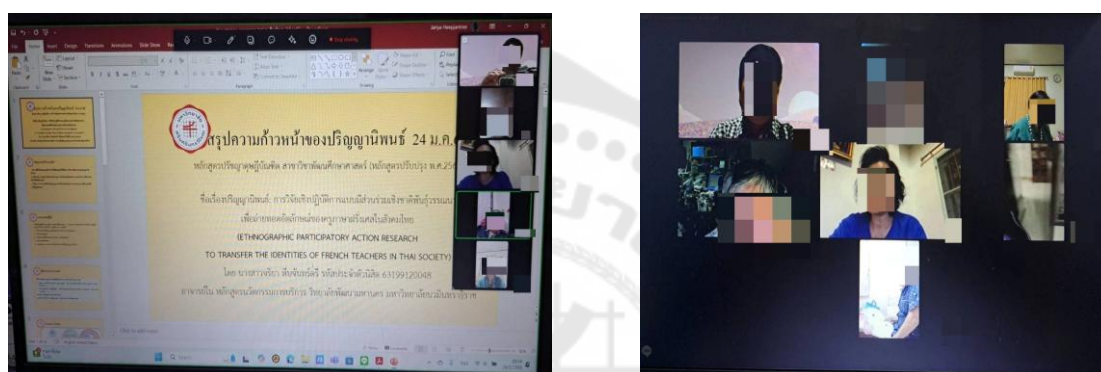
วงจรที่ 1 การก่อรูปอัตลักษณ์ของครูภาษาฝรั่งเศสในสังคมไทย

จากข้อค้นพบในระยะที่ 1 ครูภาษาฝรั่งเศสได้ร่วมกันทำความเข้าใจ “พื้นที่อำนาจ” ที่ตนต่อรองอยู่ ผ่านการเสวนาตามแนวคิดแนวคิดการกระทำเชิงการสื่อสาร (Communicative Action) (Habermas, 1984) และเทคโนโลยีแห่งตัวตน (Technology of the Self) (Foucault, 1988) เพื่อก่อรูปอัตลักษณ์ของครูภาษาฝรั่งเศส ที่ยึดโยงคุณค่าของภาษาฝรั่งเศสในฐานะเครื่องมือเปิดโลกทัศน์ให้ผู้เรียน ไม่ใช่สัญลักษณ์ของความเหนือกว่าวัฒนธรรมใด โดยกระบวนการของการวิจัยเชิงปฏิบัติการแบบมีส่วนร่วมเชิงชาติพันธุ์วรรณา ที่ดำเนินการตามแนวทางของ Kemmis & Mc Taggart ด้วยกระบวนการ PAOR ดังรายละเอียดต่อไปนี้

1. การวางแผนการก่อรูปอัตลักษณ์ของครูภาษาฝรั่งเศสในสังคมไทย (Plan/P1)

ประสบการณ์ในการต่อรองจากมุมมองของผู้มีส่วนได้ส่วนเสีย และผลการศึกษาในเรื่องบริบทของการจัดการเรียนการสอนภาษาฝรั่งเศส ถูกนำมาใช้ในการวางแผนการก่อรูปของอัตลักษณ์ของครูภาษาฝรั่งเศส ในวงจรที่ 1 ร่วมกับแนวคิดเทคโนโลยีแห่งตัวตน อธิบายได้เป็น 3 ประเด็น ได้แก่ ประเด็นที่ 1 การสะท้อนผลการศึกษาสถานการณ์ของครูภาษาฝรั่งเศส ในบริบท

ของการจัดการเรียนการสอนภาษาต่างประเทศในสังคมสมัยใหม่ของไทย ผ่านการสนทนากลุ่ม จำนวน 1 ครั้ง ประเด็นที่ 2 การสร้างความหมายร่วมกันเกี่ยวกับคำว่า “อัตลักษณ์ของครูภาษาฝรั่งเศส” ผ่านการสนทนากลุ่ม จำนวน 1 ครั้ง และประเด็นที่ 3 การวางแผนเกี่ยวกับแนวทางในการจัดกิจกรรมการก่อรูปของอัตลักษณ์ของครูภาษาฝรั่งเศส ด้วยการสนทนากลุ่มจำนวน 1 ครั้ง โดยสรุปรวมการประชุมออนไลน์จำนวน 3 ครั้ง ในระยะเวลา 1 เดือน โดยสามารถสรุปการร่วมกันวางแผนแนวทางในการจัดกิจกรรมการก่อรูปอัตลักษณ์ของครูภาษาฝรั่งเศส ดังภาพประกอบ 7



ภาพประกอบ 7 การวางแผนแนวทางในการจัดกิจกรรม

การวางแผนดำเนินการโดยมีผู้มีส่วนได้ส่วนเสียที่เป็นครูภาษาฝรั่งเศสต้นแบบทั้งรุ่นพี่และรุ่นน้อง มาร่วมกิจกรรม เพื่อให้ได้แนวคิดที่ครอบคลุม โดยมีผู้วิจัยทำหน้าที่อำนวยความสะดวกและบันทึกข้อมูล อนึ่งผู้มีส่วนได้ส่วนเสียได้ร่วมกันกำหนดเป็นนโยบายในการวางแผนกิจกรรมการก่อรูปอัตลักษณ์ของครูภาษาฝรั่งเศส ด้วยการวิจัยเชิงปฏิบัติการแบบมีส่วนร่วมเชิงชาติพันธุ์วรรณา ที่มีครูภาษาฝรั่งเศสเป็นศูนย์กลางของกระบวนการ โดยได้ร่วมกันสรุปเป็นแนวทางในการดำเนินกิจกรรมการปฏิบัติการ 5 ประการ ได้แก่ สร้างเครือข่ายของครูภาษาฝรั่งเศสให้เป็นพื้นที่แห่งการเชื่อมโยงและพัฒนา ก่อรูปอัตลักษณ์ของครูภาษาฝรั่งเศสผ่านการรวมกลุ่มและความร่วมมือ พัฒนาแนวทางในการปฏิบัติเพื่อก่อรูปอัตลักษณ์จากครูภาษาฝรั่งเศสต้นแบบ สร้างความตระหนักรู้เกี่ยวกับบริบทและแนวโน้มทางการศึกษาเพื่อการพัฒนา และการเสริมสร้างแรงบันดาลใจและจิตวิญญาณของความเป็นครู ดังรายละเอียดต่อไปนี้

1.1 สร้างเครือข่ายของครูภาษาฝรั่งเศสให้เป็นพื้นที่แห่งการเชื่อมโยงและพัฒนา

การรวมกลุ่มและการสร้างเครือข่ายของครูภาษาฝรั่งเศสในสังคมไทยเป็นสิ่งที่ได้รับความสนใจจากผู้มีส่วนได้ส่วนเสีย เนื่องจากเป็นเครื่องมือสำคัญที่ช่วยให้ครูสามารถเข้าใจและสร้างอัตลักษณ์ร่วมกันภายในวิชาชีพของตนเองได้อย่างมีประสิทธิภาพ การศึกษาลักษณะของเครือข่ายก่อนการลงมือปฏิบัติการเป็นสิ่งจำเป็น เนื่องจากช่วยให้ผู้เกี่ยวข้องเข้าใจถึงรูปแบบการสื่อสาร การแลกเปลี่ยนองค์ความรู้ และแนวปฏิบัติที่สามารถส่งเสริมการพัฒนาวิชาชีพของครูในระยะยาว ในกระบวนการพัฒนาเครือข่ายครูภาษาฝรั่งเศส ผู้มีส่วนได้ส่วนเสียให้ความสำคัญกับการเข้าถึงข้อมูลเกี่ยวกับแนวปฏิบัติที่ดี การเปลี่ยนแปลงของหลักสูตร และเทคนิคการสอนที่ตอบสนองต่อบริบทของโรงเรียนและนักเรียนในปัจจุบัน ความจำเป็นในการพัฒนาตนเองของครูเป็นสิ่งที่ต้องได้รับการสนับสนุน

“ครูภาษาฝรั่งเศสรวมตัวกันเสมอ เรามีการฝึกอบรมใหญ่อย่างน้อยปีละ 1 ครั้ง เป็นโครงการที่จัดโดยสมาคมครูภาษาฝรั่งเศสแห่งประเทศไทยฯ การมีเครือข่ายที่เข้มแข็งช่วยให้ครูสามารถเข้าถึงทรัพยากร คำแนะนำ และการฝึกอบรมที่เหมาะสมได้ง่ายขึ้น” – T5

เหตุผลหลักที่ทำให้ผู้มีส่วนได้ส่วนเสียต้องการศึกษาการรวมกลุ่มของครูภาษาฝรั่งเศสก่อนลงมือพัฒนาเครือข่าย คือ การเข้าใจบทบาทของครูในฐานะผู้ถ่ายทอดภาษาและวัฒนธรรม ตลอดจนบทบาทในการส่งเสริมแนวคิดที่เปิดกว้างเกี่ยวกับการเรียนรู้ภาษาต่างประเทศ ความเข้าใจเชิงลึกเกี่ยวกับอัตลักษณ์ของครูสามารถช่วยกำหนดแนวทางและกลยุทธ์ในการสร้างเครือข่ายให้สอดคล้องกับความต้องการของผู้ที่เกี่ยวข้อง รวมถึงความต้องการของครูภาษาฝรั่งเศสที่จะได้รับการสนับสนุนจากกลุ่มเพื่อนร่วมวิชาชีพ ที่จะนำไปสู่พัฒนาทักษะการสอน แลกเปลี่ยนประสบการณ์ และเข้าถึงข้อมูลที่ช่วยให้การสอนมีประสิทธิภาพมากขึ้น *“ตอนที่จบมาใหม่ ๆ พี่ไม่มั่นใจว่าจะสอนได้ดีแค่ไหน เราไม่เคยไปเรียนเมืองนอก แต่เมื่อบรรจุเข้ามาและได้รับการฝึกอบรมจากสมาคมครูภาษาฝรั่งเศสแห่งประเทศไทยฯ ทุกปี และยังมีโครงการจากศูนย์เครือข่ายส่งเสริมการสอนภาษาฝรั่งเศสด้วย ทำให้พี่สอนอย่างมั่นใจขึ้น” – T6* นอกจากนี้ การที่ครูมีพื้นที่สำหรับแบ่งปันความคิดเห็นจะช่วยลดความรู้สึกโดดเดี่ยวในวิชาชีพ และเพิ่มโอกาสในการเติบโตทางวิชาการ ดังนั้นการใช้เทคโนโลยีเป็นอีกหนึ่งองค์ประกอบที่สำคัญในการพัฒนาเครือข่ายครูภาษาฝรั่งเศส แพลตฟอร์มออนไลน์เป็นช่องทางที่เปิดโอกาสให้ครูสามารถเข้าถึงข้อมูลได้อย่างรวดเร็วและเชื่อมต่อกับเครือข่ายผู้สอนจากหลากหลายพื้นที่ การศึกษาการใช้เทคโนโลยีในการ

พัฒนาเครือข่ายเป็นสิ่งที่จำเป็น เพราะจะช่วยให้สามารถออกแบบระบบการสนับสนุนที่เหมาะสม และสอดคล้องกับความต้องการของครูภาษาฝรั่งเศสในบริบทของสังคมไทย ทำให้การสนับสนุนให้เกิดความร่วมมือระหว่างครูกับสถาบันการศึกษา องค์กรด้านภาษาฝรั่งเศส และหน่วยงานที่เกี่ยวข้อง “พวกเรามีกลุ่มไลน์ครูมัธยมอาวุโสที่รวมตัว และส่งข่าวกันตลอด ใครมีปัญหา ก็ช่วยเหลือกัน ได้ทันเวลาที่ เคยมีครูมัธยมขาดเนื่องจากป่วย หรือเมื่อมีตำแหน่งที่ว่างลงกระทันหัน เราได้ครูรุ่นพี่ที่ปลดเกษียณแล้วไปช่วยสอนแทนได้ทัน แม้จะเคยสอนคนละโรงเรียนกันก็ตาม แต่เราก็ช่วยเหลือกันได้เสมอ” - T3 เป็นอีกประเด็นที่ได้รับความสนใจจากผู้มีส่วนได้ส่วนเสีย นอกจากนั้นการสร้างความร่วมมือในระดับสถาบันสามารถช่วยเพิ่มโอกาสในการพัฒนาทักษะของครู และสร้างแนวทางที่ส่งเสริมการเรียนการสอนภาษาฝรั่งเศสให้มีคุณภาพสูงขึ้น ดังนั้นการศึกษารูปแบบการทำงานของเครือข่ายและความร่วมมือระหว่างองค์กรก่อนลงมือพัฒนาเครือข่ายครูจึงเป็นสิ่งสำคัญ ในการนี้ผู้มีส่วนได้ส่วนเสียจึงควรได้รับรู้แนวทางการพัฒนาเครือข่ายครูภาษาฝรั่งเศส เพื่อให้สามารถกำหนดนโยบายและวางแผนกิจกรรมที่เอื้อต่อการพัฒนาอัตลักษณ์ของครูในสังคมไทยได้อย่างมีประสิทธิภาพมากขึ้น การศึกษาสภาพแวดล้อมและความต้องการของครูก่อนลงมือปฏิบัติการจึงเป็นสิ่งสำคัญ เพราะจะช่วยให้สามารถพัฒนาเครือข่ายที่มีโครงสร้างที่เหมาะสม และสามารถตอบสนองต่อความต้องการของครูภาษาฝรั่งเศสได้อย่างแท้จริง

1.2 ก่อรูปอัตลักษณ์ของครูภาษาฝรั่งเศสผ่านการรวมกลุ่มและความร่วมมือ

การทำงานร่วมกันของครูภาษาฝรั่งเศสสามารถผลักดันให้เกิด “ชุมชนแห่งการเรียนรู้ที่เข้มแข็งและยั่งยืน” ซึ่งช่วยให้เกิดวัฒนธรรมการเรียนรู้ที่พัฒนาไปพร้อมกันแทนที่จะทำงานอย่างโดดเดี่ยว ทั้งนี้การรวมกลุ่มของครูภาษาฝรั่งเศสไม่ควรถูกมองว่าเป็นเพียงโครงการที่มีวัตถุประสงค์เฉพาะเจาะจงเท่านั้น แต่ควรเป็นกระบวนการที่สนับสนุนให้เกิดการทำงานเป็นทีม และสร้างพลังร่วมกันในระยะยาว ที่ครูภาษาฝรั่งเศสสามารถรวมตัวกันเพื่อจัดกิจกรรมเสริมทักษะทางวิชาชีพ เช่น การประชุมเชิงปฏิบัติการ การสัมมนา และการอบรมเชิงลึกเกี่ยวกับนวัตกรรมในการสอนภาษาฝรั่งเศส นอกจากนี้ การรวมกลุ่มกันจะช่วยให้ครูสามารถพัฒนาโครงการที่เป็นนวัตกรรมใหม่ ๆ ที่ตอบโจทย์ความต้องการของผู้เรียนในปัจจุบัน เช่น การพัฒนาหลักสูตรที่เชื่อมโยงกับสถานการณ์โลก หรือการออกแบบสื่อการเรียนการสอนที่ทันสมัยและเข้าถึงผู้เรียนได้ดียิ่งขึ้น

“ตัวอย่างเช่น การที่ศูนย์พัฒนาการจัดการเรียนการสอนภาษาฝรั่งเศส โดยสพฐ. ร่วมมือกับสมาคมครูภาษาฝรั่งเศสฯ จัดประชุมสัมมนาเกี่ยวกับการออกแบบการจัดการเรียนรู้ภาษาฝรั่งเศสเพื่อวิทยากร โดยมีโรงเรียนเข้าร่วมโครงการจำนวน 32 โรงเรียน ในปี 2558” – T6

การก่อรูปอัตลักษณ์ของครูภาษาฝรั่งเศสผ่านการทำงานร่วมกันยังช่วยให้เกิดการแลกเปลี่ยนแนวปฏิบัติที่ดี และส่งเสริมการสนับสนุนทางสังคมในหมู่ครูภาษาฝรั่งเศส และยังเป็น การเปิดเวทีแลกเปลี่ยนความคิดเห็นอย่างต่อเนื่องที่จะช่วยให้ครูภาษาฝรั่งเศสสามารถเรียนรู้จาก กันและกัน ปรับตัวเข้ากับบริบทการศึกษาที่เปลี่ยนแปลง และสร้างเครือข่ายที่สามารถให้การ สนับสนุนทั้งในเชิงวิชาชีพและด้านจิตใจ นอกจากนี้กลุ่มครูภาษาฝรั่งเศสที่ทำงานร่วมกันสามารถ สร้างและทดลองใช้แนวทางการสอนที่หลากหลายและเหมาะสมกับนักเรียนในแต่ละพื้นที่ กระบวนการนี้สามารถช่วยให้ครูภาษาฝรั่งเศสเข้าใจบริบทของตนเองและพัฒนาแนวทางที่ สามารถนำไปประยุกต์ใช้ในโรงเรียนของตนได้ โดยที่การแลกเปลี่ยนนี้สามารถเกิดขึ้นได้ผ่านการ ประชุมกลุ่ม การประชุมออนไลน์ หรือการเข้าร่วมโครงการวิจัย และการสัมมนาเชิงปฏิบัติการ ร่วมกัน จึงสามารถสรุปได้ว่าการทำงานเป็นทีมช่วยให้ครูภาษาฝรั่งเศสมีแรงจูงใจมากขึ้นในการ พัฒนาตนเอง เพราะเห็นผลลัพธ์ที่เป็นรูปธรรมที่เกิดจากความพยายามของทีมงาน และช่วยให้เกิด การเปลี่ยนแปลงที่มีความหมายในวิชาชีพของตนเอง การรวมพลังของครูภาษาฝรั่งเศสจึงไม่เพียง ช่วยให้ผู้สามารถพัฒนาตนเองและวิชาชีพของตน แต่ยังเป็นการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ที่สามารถ สร้างผลกระทบในระยะยาวต่อระบบการศึกษาภาษาฝรั่งเศสในประเทศไทย ส่งผลให้ผู้เรียนไทยมี ความรู้ สื่อสารเป็นภาษาฝรั่งเศสในระดับเพื่อการดำรงชีพ ทันกับกระแสความเปลี่ยนแปลงของ โลก

“ในปี 2561 มีโครงการสืบสานการเรียนรู้ภาษาฝรั่งเศสเพื่อวิทยากรยุคใหม่ของผู้เรียน ไทยวัยมัธยมศึกษา มีครูภาษาฝรั่งเศสเข้าร่วมกว่า 100 คน เพื่อพัฒนาการสอนให้นักเรียน ใช้ภาษาฝรั่งเศสในเชิงวิชาการได้จริง” – T3

1.3 พัฒนาแนวทางในการปฏิบัติเพื่อการมีอัตลักษณ์จากครูภาษาฝรั่งเศสต้นแบบ

อัตลักษณ์ของครูภาษาฝรั่งเศสเป็นองค์ประกอบสำคัญที่ไม่เพียงกำหนดแนวทางใน การจัดการเรียนการสอน แต่ยังสะท้อนถึงคุณค่าทางวิชาชีพ และความสามารถในการดำรงตน

ท่ามกลางบริบททางสังคมและการศึกษาที่เปลี่ยนแปลงไปอย่างต่อเนื่อง การสร้างแนวทางปฏิบัติ เพื่อพัฒนาครูภาษาฝรั่งเศสจึงต้องอยู่บนหลักการที่สนับสนุนการเรียนรู้ การปรับตัว และการเติบโตของครูภาษาฝรั่งเศสเอง ซึ่งประกอบด้วยแนวปฏิบัติที่สำคัญดังต่อไปนี้

การพัฒนาแนวทางในปฏิบัติเพื่อการมีอัตลักษณ์จากครูภาษาฝรั่งเศสต้นแบบ ผ่านการแลกเปลี่ยนประสบการณ์ ด้วยการสร้างพื้นที่ที่เอื้อต่อการแลกเปลี่ยนประสบการณ์ของครูภาษาฝรั่งเศสช่วยให้สามารถถ่ายทอดและเรียนรู้แนวทางในการปฏิบัติที่ดีที่สุด ซึ่งเกิดขึ้นจากประสบการณ์ตรง การให้โอกาสครูต้นแบบที่มีความเชี่ยวชาญได้แบ่งปันแนวคิด เทคนิคการสอน และกลยุทธ์ในการพัฒนาอัตลักษณ์ครูเป็นแนวทางสำคัญที่ส่งเสริมให้เกิดการเรียนรู้ร่วมกัน ทั้งนี้แนวทางปฏิบัติที่น่าไปใช้ได้จริง อาจเป็นการจัดเวทีแลกเปลี่ยนประสบการณ์ระหว่างครูจากโรงเรียนต่าง ๆ จัดอบรมเชิงปฏิบัติการที่มุ่งเน้นการนำเสนอแนวคิดที่สามารถนำไปประยุกต์ใช้ได้ และจัดทำฐานข้อมูลกลางที่รวบรวมแนวปฏิบัติที่ประสบความสำเร็จให้ครูสามารถเข้าถึงและนำไปปรับใช้ “ครูภาษาฝรั่งเศสอย่างน้อยในเขตพื้นที่เดียวกันของศูนย์พัฒนาการจัดการเรียนการสอนภาษาฝรั่งเศส และครูที่บรรจุรุ่นใกล้ ๆ กัน ที่มีโอกาสอบรมพร้อมกันทุกปี เราสนิทกัน และแบ่งปันทั้งเทคนิคในการสอน และการจัดการห้องเรียนเสมอๆ” – T4

รวมถึงการพัฒนากิจกรรมที่ส่งเสริมการตระหนักรู้ในอัตลักษณ์ของครูภาษาฝรั่งเศสเป็นสิ่งสำคัญ ในกิจกรรมดังกล่าว ครูภาษาฝรั่งเศสควรมีโอกาสสำรวจอัตลักษณ์ของครูภาษาฝรั่งเศสผ่านการสะท้อนตนเองอย่างเป็นระบบ การทบทวนบทบาทและกระบวนการทำงานของตนเองจะช่วยให้เข้าใจถึงจุดแข็งและแนวทางที่ต้องปรับปรุง โดยมีแนวทางปฏิบัติที่น่าไปใช้ได้จริง ได้แก่ การจัดทำบันทึกสะท้อนตนเองเกี่ยวกับแนวทางการสอนและการพัฒนาตนเอง การจัดวงสนทนาแบบเปิดเพื่อให้ครูสามารถแลกเปลี่ยนมุมมองเกี่ยวกับการพัฒนาวิชาชีพ การสนับสนุนการใช้แบบสำรวจหรือเครื่องมือประเมินตนเองเพื่อให้ครูสามารถวิเคราะห์แนวปฏิบัติของตนเองได้

“ในความคิดของผม พวกเราทุกคนมีอัตลักษณ์ของครูภาษาฝรั่งเศสอยู่แล้ว เหมือนกับสีของท้องฟ้า ที่มี shade สีกันเท่านั้น เพียงแต่เราไม่เคยคิดว่าสิ่งที่เราเป็นอยู่เหมือนกัน นี่แหละ ที่ร้อยรัดเราเอาไว้ ให้ยังยืนหยัดทำหน้าที่ครูภาษาฝรั่งเศสกันได้” – T8

การนำเทคโนโลยีมาสนับสนุนการพัฒนาอัตลักษณ์ของครูภาษาฝรั่งเศสช่วยให้สามารถสร้างเครือข่ายการเรียนรู้ที่กว้างขึ้น การใช้แพลตฟอร์มออนไลน์ในการแลกเปลี่ยนแนวปฏิบัติและ

แบ่งปันทรัพยากรจะช่วยเพิ่มโอกาสในการเรียนรู้ที่ยืดหยุ่นและต่อเนื่อง ได้แก่ การจัดทำชุมชนออนไลน์ที่ครูสามารถแลกเปลี่ยนข้อมูลและทรัพยากรการสอนได้ การส่งเสริมให้ครูภาษาฝรั่งเศสใช้เครื่องมือดิจิทัลเพื่อพัฒนาการสอนของตนเอง และการจัดอบรมเกี่ยวกับการใช้เทคโนโลยีเพื่อพัฒนาทักษะการสอนภาษาฝรั่งเศส “ ในปี 2566 มีการฝึกอบรมการเสริมพลังการจัดการเรียนการสอนด้วยสื่อภาพและสื่อโสตทัศน์ (Dynamiser la classe avec des supports visuels et audiovisuels) โดยวิทยากรที่มาจากประเทศฝรั่งเศส ได้รับความสนใจจากครูภาษาฝรั่งเศสที่เข้าร่วมโครงการมากกว่ากิจกรรมอื่นๆ ” – T7

นอกจากนั้นการส่งเสริมความเป็นมืออาชีพผ่านการมีส่วนร่วมในกิจกรรมวิชาการเป็นแนวทางหนึ่งที่ช่วยให้ครูสามารถพัฒนาอัตลักษณ์ของครูภาษาฝรั่งเศสอย่างต่อเนื่อง ทั้งนี้การได้รับการยอมรับในระดับวิชาการช่วยเสริมสร้างความมั่นใจและแรงบันดาลใจให้กับครูภาษาฝรั่งเศส ผ่านทางการเข้าร่วมกิจกรรมทางวิชาการ เช่น การประชุมวิชาการ การอบรม และการเข้าร่วมเครือข่ายวิชาชีพ ทั้งนี้แนวทางปฏิบัติที่นำไปใช้ได้จริงได้แก่ การสนับสนุนให้ครูเข้าร่วมการประชุมวิชาการและอบรมเชิงปฏิบัติการ การจัดกิจกรรมที่ให้ครูมีโอกาสนำเสนอผลงานด้านการสอนของตนเอง และการส่งเสริมให้ครูเขียนบทความหรือจัดทำรายงานเกี่ยวกับแนวปฏิบัติที่ดีเพื่อนำไปเผยแพร่ สรุปได้ว่าการสร้างแนวทางปฏิบัติที่เหมาะสมสำหรับครูภาษาฝรั่งเศสต้องอาศัยกระบวนการแลกเปลี่ยนเรียนรู้ การสะท้อนตนเอง และการพัฒนาอย่างต่อเนื่องการสนับสนุนให้ครูสามารถตระหนักถึงอัตลักษณ์ของครูภาษาฝรั่งเศสควบคู่ไปกับการเรียนรู้จากเพื่อนร่วมวิชาชีพเป็นสิ่งสำคัญที่ช่วยให้ครูสามารถยืนหยัดและพัฒนาตนเองได้อย่างยั่งยืนในวิชาชีพของตนเอง

1.4 สร้างความตระหนักรู้เกี่ยวกับบริบทและแนวโน้มทางการศึกษาเพื่อการพัฒนา

การพัฒนาแนวทางการเรียนการสอนภาษาฝรั่งเศสในประเทศไทยจำเป็นต้องอาศัยความเข้าใจเชิงลึกเกี่ยวกับบริบทการศึกษาและบทบาทของครูภาษาฝรั่งเศสในปัจจุบัน ซึ่งต้องเริ่มจากการสร้างความตระหนักรู้ให้แก่ครูเกี่ยวกับประเด็นที่มีผลต่อวิชาชีพของพวกเขา ความตระหนักรู้ในที่นี้หมายถึงการที่ครูสามารถรับรู้ เข้าใจ และวิเคราะห์สถานการณ์ของตนเองและสภาพแวดล้อมที่ส่งผลต่อการปฏิบัติหน้าที่ของตนได้อย่างมีประสิทธิภาพ โดยมีแนวทางสำคัญในการสร้างความตระหนักรู้ที่สามารถนำไปปฏิบัติได้จริง ดังนี้

การทำความเข้าใจบริบทและแนวโน้มทางการศึกษา ครูภาษาฝรั่งเศสจำเป็นต้องมีความเข้าใจเกี่ยวกับแนวโน้มทางการศึกษา ทั้งในระดับนโยบายและระดับปฏิบัติการ ซึ่งรวมถึงการเปลี่ยนแปลงของหลักสูตร การปรับปรุงแนวทางการสอน และความต้องการของทั้งผู้เรียนและผู้มีส่วนได้เสียอื่น ๆ ในระบบการศึกษาในยุคปัจจุบัน การที่ครูภาษาฝรั่งเศสสามารถตระหนักถึงทิศทางของระบบการศึกษา จะช่วยให้สามารถปรับตัวและพัฒนาตนเองได้อย่างเหมาะสม ทั้งนี้มีแนวทางปฏิบัติที่นำไปใช้ได้จริง

“ ครัวจัด Work Shop ให้ครูภาษาฝรั่งเศสได้ศึกษาความเปลี่ยนแปลงของนโยบายทางการศึกษาและแนวโน้มที่อาจมีผลต่อวิชาชีพ และส่งเสริมให้ มีโอกาสได้วิเคราะห์และอภิปรายเกี่ยวกับผลกระทบของนโยบายต่อการเรียนการสอนภาษาฝรั่งเศส รวมถึงจัดทำเอกสารหรือแหล่งข้อมูลที่เข้าถึงและอ้างอิงได้ง่าย” – T4

การส่งเสริมให้ครูสามารถประเมินตนเองและบทบาทของตนในระบบการศึกษา การตระหนักรู้ในระดับบุคคลเป็นสิ่งสำคัญที่ช่วยให้ครูสามารถพัฒนาตนเองได้ ครูต้องสามารถประเมินจุดแข็ง จุดอ่อน และบทบาทของตนเองในฐานะผู้สอนภาษาฝรั่งเศส เพื่อให้สามารถพัฒนาแนวทางการสอนที่สอดคล้องกับบริบทที่เปลี่ยนแปลงได้ โดยมีแนวทางปฏิบัติที่นำไปใช้ได้จริง “ผมเคยทำบันทึกสะท้อนตนเองเกี่ยวกับบทบาทของตนเอง ปัญหาที่พบ และแนวทางที่ใช้แก้ไข แล้วนำไปพูดคุย แลกเปลี่ยนความคิดเห็นกับเพื่อนครูฝรั่งเศสรุ่นใกล้ๆ กัน ในกลุ่มโรงเรียนเดียวกัน ทำให้รู้ว่าตัวเองยังต้องปรับปรุงอะไรอีกหลายอย่าง แต่ก็โชคดีที่เรามีครูรุ่นพี่คอยให้คำแนะนำอยู่เสมอ” T9

อีกทั้งการวิเคราะห์สภาพแวดล้อมที่ส่งผลกระทบต่อวิชาชีพครูภาษาฝรั่งเศส ครูภาษาฝรั่งเศสทำงานในระบบที่ไม่สามารถแยกออกจากบริบททางสังคมและเศรษฐกิจ และได้รับผลกระทบจากการเปลี่ยนแปลงต่าง ๆ ไม่ว่าจะเป็นนโยบายด้านการศึกษา ความต้องการของตลาดแรงงาน และพฤติกรรมของผู้เรียนในยุคปัจจุบัน โดยมีแนวทางปฏิบัติที่นำไปใช้ได้จริง ได้แก่ การจัดทำงานวิจัยเชิงสำรวจเกี่ยวกับบริบทที่ส่งผลกระทบต่อวิชาชีพครูภาษาฝรั่งเศส และการจัดเสวนาหรือการประชุมเชิงปฏิบัติการที่เปิดโอกาสให้ครูได้อภิปรายถึงความเปลี่ยนแปลงในสภาพแวดล้อมของวิชาชีพการสร้างเครือข่ายการแลกเปลี่ยนข้อมูลระหว่างครูและผู้เชี่ยวชาญด้านนโยบายการศึกษา “พื้คิดว่างานวิจัยของน้องจะช่วยให้ครูภาษาฝรั่งเศสได้ตระหนักถึงสถานการณ์ของครูภาษาฝรั่งเศสในองค์กร

รวม และทำให้เราเริ่มเห็นความสำคัญของการที่ต้องมาคุยกันจริงจังในเรื่องความเปลี่ยนแปลง และหาทางรับมือกันเสียที “ไม่เพียงแต่บ่นในกลุ่มเพื่อนสนิทเท่านั้น” – T7

การพัฒนากลยุทธ์และแผนปฏิบัติการสำหรับครูภาษาฝรั่งเศส เมื่อครูมีความเข้าใจเกี่ยวกับประเด็นที่ส่งผลกระทบต่อวิชาชีพของพวกเขาแล้ว การพัฒนากลยุทธ์และแผนปฏิบัติการ จะช่วยให้ครูสามารถดำเนินการพัฒนาตนเองได้อย่างมีประสิทธิภาพ โดยมีแนวทางปฏิบัติที่นำไปใช้ได้จริง ได้แก่ การจัดเวิร์กช็อปเกี่ยวกับการพัฒนากลยุทธ์ส่วนบุคคลในการปรับตัวให้เข้ากับบริบทการศึกษา การส่งเสริมให้ครูเขียนแผนพัฒนาตนเองโดยเน้นที่การเรียนรู้ตลอดชีวิตและการพัฒนาอัตลักษณ์ทางวิชาชีพ และการสนับสนุนให้ครูภาษาฝรั่งเศสเข้าร่วมโครงการฝึกอบรมเพื่อพัฒนาทักษะเฉพาะทาง ส่วนการใช้เทคโนโลยีเพื่อสนับสนุนการสร้างความรู้และการเรียนรู้ตลอดชีวิต ทั้งนี้การใช้เทคโนโลยีในการพัฒนาตนเองเป็นสิ่งที่มีความสำคัญอย่างยิ่งสำหรับครูในยุคปัจจุบัน โดยเทคโนโลยีสามารถช่วยให้ครูเข้าถึงข้อมูล ข่าวสาร และแนวทางการพัฒนาทักษะได้ง่ายขึ้น มีแนวทางปฏิบัติที่นำไปใช้ได้จริง ได้แก่ การจัดทำแพลตฟอร์มออนไลน์ที่รวมแหล่งเรียนรู้เกี่ยวกับการพัฒนาครูภาษาฝรั่งเศส การส่งเสริมให้ครูใช้แหล่งเรียนรู้ออนไลน์ เช่น หลักสูตรฝึกอบรมออนไลน์ หรือกลุ่มสนทนาทางวิชาการ และการจัดทำคู่มือหรือฐานข้อมูลดิจิทัลเกี่ยวกับแนวทางปฏิบัติที่ดีของครูภาษาฝรั่งเศส “เราโชคดีที่เว็บไซต์ของสมาคมครูภาษาฝรั่งเศสฯ เราเป็นแหล่งเรียนรู้ที่ครบครันสำหรับครูภาษาฝรั่งเศส หออะไรไม่เจอ มาตรฐานหลักสูตร กิจกรรมของศูนย์เครือข่ายฯ ภาคีความร่วมมือ เราหาได้จากที่นี่ สะดวกมาก” – T5

เห็นได้ว่าการสร้างความตระหนักรู้เพื่อการพัฒนาเป็นกระบวนการสำคัญที่ช่วยให้ครูภาษาฝรั่งเศสสามารถปรับตัวและพัฒนาตนเองได้ในสภาพแวดล้อมที่เปลี่ยนแปลงตลอดเวลา โดยแนวทางปฏิบัติที่กล่าวมาข้างต้นเป็นแนวทางที่สามารถนำไปใช้ได้จริง เพื่อให้ครูภาษาฝรั่งเศสสามารถตระหนักรู้ถึงอัตลักษณ์ของครูภาษาฝรั่งเศส คิดวิเคราะห์แนวทางการพัฒนา และดำเนินการปรับปรุงการสอนของตนได้อย่างมีประสิทธิภาพ ทั้งนี้ การสร้างความตระหนักรู้ควรเป็นกระบวนการที่ดำเนินไปอย่างต่อเนื่อง และต้องได้รับการสนับสนุนจากทั้งเครือข่ายครู ผู้บริหารสถานศึกษา และหน่วยงานด้านการศึกษา เพื่อให้การพัฒนาริชาชีพของครูภาษาฝรั่งเศสสามารถเกิดขึ้นได้อย่างยั่งยืน

1.5 เสริมสร้างแรงบันดาลใจและจิตวิญญาณของความเป็นครู

จิตวิญญาณของความเป็นครูเป็นรากฐานสำคัญที่ช่วยให้ครูสามารถยืนหยัดในวิชาชีพของตนเองได้ แม้ว่าจะต้องเผชิญกับอุปสรรคและความท้าทายในระบบการศึกษาที่เปลี่ยนแปลงไป ครูที่สามารถรักษาแรงบันดาลใจและความมุ่งมั่นของตนได้จะเป็นแรงผลักดันให้เกิดการพัฒนาทั้งบุคคลและการจัดการเรียนการสอนโดยรวม การเสริมสร้างจิตวิญญาณของครูจึงต้องดำเนินการควบคู่ไปกับการสร้างความตระหนักรู้ในบทบาทหน้าที่และคุณค่าของตนเองในฐานะผู้ถ่ายทอดภาษาและวัฒนธรรม ทั้งนี้ การส่งเสริมความเข้มแข็งทางอารมณ์และแรงบันดาลใจของครูภาษาฝรั่งเศสสามารถทำได้ผ่านแนวทางต่อไปนี้

การสร้างความภาคภูมิใจในวิชาชีพและบทบาทของครูภาษาฝรั่งเศส ความภาคภูมิใจในอาชีพเป็นแรงขับเคลื่อนที่สำคัญในการช่วยให้ครูภาษาฝรั่งเศสสามารถรักษาความมุ่งมั่นในการสอน แม้จะต้องเผชิญกับความท้าทาย เช่น จำนวนนักเรียนที่ลดลง ความกดดันจากนโยบายที่มุ่งเน้นภาษาอังกฤษ หรือการขาดแคลนทรัพยากรสนับสนุน ครูภาษาฝรั่งเศสที่มองเห็นคุณค่าในงานของตนจะสามารถดำรงความเป็นครูภาษาฝรั่งเศสได้อย่างมั่นคงและมีพลัง “ในโครงการต่างๆ ที่ศูนย์เครือข่ายฯ และสมาคมครูภาษาฝรั่งเศสฯ ร่วมกันจัดทั้งในการพัฒนาครู และพัฒนา นักเรียน ที่ผมเคยได้ช่วยงานครูแม่ไก่ จากงานดูแลรายละเอียดเล็กๆ น้อย ๆ เป็นงานที่รับผิดชอบมากขึ้น ผมได้เรียนรู้จากครูอาวุโส ได้เห็นท่านทำงานด้วยความทุ่มเท ผมตั้งใจไว้ว่าวันหนึ่งผมจะเข้มแข็งขึ้น และสามารถช่วยเป็นมือเป็นเท้าให้พี่ๆ ได้มากขึ้นแน่นอน” - T9

การกระตุ้นให้ครูค้นพบแรงบันดาลใจผ่านศิลปะ วรรณกรรม และวัฒนธรรม การเรียนการสอนภาษาฝรั่งเศสไม่ได้เป็นเพียงการถ่ายทอดไวยากรณ์หรือคำศัพท์เท่านั้น แต่ยังเกี่ยวข้องกับการสื่อสารทางวัฒนธรรมและการแสดงออกทางอารมณ์ ดังนั้นศิลปะ วรรณกรรม และวัฒนธรรมฝรั่งเศสสามารถเป็นเครื่องมือที่ช่วยเติมเต็มแรงบันดาลใจให้กับครู และสร้างความรู้สึผูกพันกับภาษาที่พวกเขาสอน โดยมีแนวทางปฏิบัติที่นำไปใช้ได้จริง

“ฉันอยากให้มีกิจกรรมแนะนำการใช้วรรณกรรมฝรั่งเศสเป็นเครื่องมือสร้างแรงบันดาลใจให้ครู เพื่อเสริมสร้างมุมมองใหม่ในการสอน และการส่งเสริมให้ครูใช้ศิลปะและวัฒนธรรมเป็นส่วนหนึ่งของการสอน เพื่อช่วยให้นักเรียนเข้าใจภาษาฝรั่งเศสในบริบทที่ลึกซึ้งยิ่งขึ้น” - T8

นอกจากนั้นการสนับสนุนให้ครูมีเครือข่ายเพื่อนช่วยเพื่อน เนื่องจากครูที่มีเครือข่ายสนับสนุนที่เข้มแข็งจากเพื่อนร่วมวิชาชีพจะสามารถรับมือกับความท้าทายและแรงกดดันจากสภาพแวดล้อมทางการศึกษาได้ดียิ่งขึ้น การสร้างเครือข่ายการสนับสนุนจึงเป็นประเด็นสำคัญที่ช่วยให้ครูมีแรงจูงใจและความมั่นคงทางอารมณ์ โดยมีแนวทางปฏิบัติที่นำไปใช้ได้จริง “มีการจัดตั้ง “กลุ่มเพื่อนครูภาษาฝรั่งเศสอาวุโสระดับมัธยม” ที่ไม่ได้จัดตั้งขึ้นเพื่อพัฒนา และแบ่งปันกลยุทธ์ในการจัดการเรียนการสอนภาษาฝรั่งเศสเท่านั้น เพื่อให้ครูสามารถแบ่งปันความรู้สึก ปรัชญา ปัญหา และให้กำลังใจกันและกัน” -T5 นอกจากนี้ยังมีแนวคิดในการสนับสนุนให้ครูภาษาฝรั่งเศสนานาชาติได้รู้จักกัน และเข้าร่วม “เครือข่ายครูภาษาฝรั่งเศสระดับชาติและนานาชาติ” เพื่อให้มีโอกาสในการพัฒนาตนเองและเรียนรู้จากเพื่อนครูภาษาฝรั่งเศสในบริบทที่หลากหลาย และการจัดเวที “การแบ่งปันแรงบันดาลใจจากประสบการณ์การสอน” ที่ครูสามารถเล่าเรื่องราวเกี่ยวกับช่วงเวลาที่พวกเขารู้สึกภูมิใจในงานของตน

การกระตุ้นให้ครูภาษาฝรั่งเศสได้มองเห็นโอกาสในการเติบโตและพัฒนาตนเอง การที่รู้สึกว่าคุณเองมีโอกาสดำเนินการและพัฒนาตนเองอย่างต่อเนื่องจะสามารถรักษาแรงบันดาลใจของคุณเองได้ดียิ่งขึ้น จึงมีผู้เสนอความคิดว่าระบบการสนับสนุนจึงควรเปิดโอกาสให้ครูภาษาฝรั่งเศสได้เข้าถึงแหล่งเรียนรู้และโอกาสทางวิชาชีพที่เหมาะสม โดยมีแนวทางปฏิบัติที่นำไปใช้ได้จริง และส่งเสริมให้ครูภาษาฝรั่งเศสได้เข้าร่วม “โครงการพัฒนาศักยภาพครูภาษาฝรั่งเศส ทั้งในและต่างประเทศ ทำให้พวกเราได้รับประสบการณ์ที่มีค่า ทั้งในการใช้ชีวิต และในการจัดการเรียนการสอน และสามารถวางแผนพัฒนาวิชาชีพ ที่เราสามารถกำหนดเป้าหมายและแนวทางการพัฒนาตนเองได้” - T4 รวมถึงควรมีการสนับสนุนให้ครูภาษาฝรั่งเศสมีส่วนร่วมในการทำวิจัยเชิงปฏิบัติการเพื่อเสริมสร้างความรู้และทักษะในการสอนของตนเอง

การสร้างวัฒนธรรมของความเป็นครูที่มีจิตวิญญาณแห่งการเรียนรู้และการให้แรงบันดาลใจ จิตวิญญาณของความเป็นครูไม่เพียงเกี่ยวข้องกับการถ่ายทอดความรู้ให้แก่นักเรียนเท่านั้น แต่ยังหมายถึงการเป็นต้นแบบที่สร้างแรงบันดาลใจให้กับผู้อื่น ครูที่มีจิตวิญญาณแห่งการเรียนรู้และการแบ่งปันจะสามารถสร้างผลกระทบที่ยั่งยืนต่อนักเรียนและเพื่อนร่วมอาชีพ โดยมีแนวทางปฏิบัติที่นำไปใช้ได้จริง “มีการส่งเสริมให้ครูภาษาฝรั่งเศสทำหน้าที่เป็น “พี่เลี้ยงทางวิชาการ” ที่เรียกว่า ครูแม่ไก่ ที่จะดูแลและปกป้องครูรุ่นน้องอย่างใกล้ชิดเปรียบเหมือนแม่ไก่ดูแลลูกเจี๊ยบ เพื่อสร้างวัฒนธรรมของการเรียนรู้ร่วมกัน” - T6 นอกจากนี้ยังมีการจัด “โปรแกรมฝึกอบรมเชิง

สร้างแรงบันดาลใจ" ที่ครูสามารถฝึกฝนทักษะการเป็นผู้นำทางวิชาการและการสร้างแรงบันดาลใจให้ผู้อื่น และการสนับสนุนให้ครูเขียน "บันทึกแรงบันดาลใจ" เพื่อสะท้อนถึงบทเรียนที่พวกเขาได้รับจากการสอนและแบ่งปันกับเพื่อนครู

การเสริมสร้างแรงบันดาลใจและจิตวิญญาณของความเป็นครูเป็นองค์ประกอบสำคัญที่ช่วยให้ครูภาษาฝรั่งเศสสามารถยืนหยัดในวิชาชีพของตนเองได้อย่างมั่นคง การกระตุ้นให้ครูรู้สึกภาคภูมิใจในงานของตน มีแรงบันดาลใจผ่านศิลปะและวัฒนธรรม ได้รับการสนับสนุนจากเครือข่ายทางวิชาชีพ และเห็นโอกาสในการพัฒนาตนเองจะช่วยให้พวกเขาสามารถสร้างผลกระทบที่ยั่งยืนต่อระบบการศึกษาและชุมชนการเรียนรู้ของตนเอง ทั้งนี้การเสริมพลังการก่อรูปอัตลักษณ์ครูภาษาฝรั่งเศสควรเป็นกระบวนการที่ต่อเนื่อง และได้รับการสนับสนุนจากทั้งเครือข่ายครู ผู้บริหาร และองค์กรที่เกี่ยวข้อง เพื่อให้ครูภาษาฝรั่งเศสสามารถพัฒนาและดำรงตนในวิชาชีพของตนเองได้อย่างมั่นคงและยั่งยืน ทั้งนี้ผู้มีส่วนได้ส่วนเสียเห็นพ้องต้องกันว่านโยบายทั้งห้าประการนี้จะมีผลสำคัญในการวางแผนกิจกรรมที่ช่วยเสริมพลังการก่อรูปอัตลักษณ์ของครูภาษาฝรั่งเศสในสังคมไทย ผ่านกระบวนการมีส่วนร่วมเชิงชาติพันธุ์วรรณา โดยมุ่งหวังว่าจะช่วยให้ครูภาษาฝรั่งเศสสามารถ ยืนหยัด และพัฒนาตนได้อย่างมั่นคงในสังคมไทย

2. ปฏิบัติการก่อรูปอัตลักษณ์ของครูภาษาฝรั่งเศส (Act/A1)

การปฏิบัติการก่อรูปอัตลักษณ์ของครูภาษาฝรั่งเศสในสังคมไทย ดำเนินการผ่านการ**ทำกิจกรรมปฏิบัติการ** จำนวน 5 กิจกรรม หนึ่งการปฏิบัติการอย่างมีส่วนร่วมในวงจรที่ 1 นี้ อาศัยกระบวนการที่เปิดโอกาสให้ผู้มีส่วนได้ส่วนเสียได้แลกเปลี่ยนเรียนรู้ สะท้อนตนเอง และร่วมกันกำหนดแนวทางที่เหมาะสมกับการดำเนินวิชาชีพของตนเอง โดยมีกิจกรรมปฏิบัติการในสถานที่ที่ครูภาษาฝรั่งเศสเคยไปรวมกลุ่มกันจริง ซึ่งเป็นหัวใจสำคัญในการสร้างพื้นที่แห่งการเชื่อมโยงระหว่างครูภาษาฝรั่งเศสจากบริบทที่แตกต่างกัน ให้สามารถร่วมมือกันสร้างแนวปฏิบัติที่ดี รวมถึงเสริมสร้างพลังของชุมชนครูภาษาฝรั่งเศสให้เข้มแข็งขึ้น ทั้งนี้กิจกรรมการปฏิบัติการข้างต้นได้รับการออกแบบให้ตอบสนองต่อดอนโยบาย 5 ข้อของการวางแผนปฏิบัติการก่อรูปอัตลักษณ์ครูภาษาฝรั่งเศส โดยเน้นการสร้างพื้นที่แห่งการเชื่อมโยง การทำงานร่วมกัน การพัฒนาแนวปฏิบัติโดยอิงจากอัตลักษณ์ของครูภาษาฝรั่งเศส การสร้างความตระหนักรู้ และการ

เสริมพลังจิตวิญญาณของความเป็นครูภาษาฝรั่งเศส ผ่านกระบวนการที่เน้นการมีส่วนร่วมอย่างแท้จริง โดยมีเป้าหมายหลัก คือ การสร้างเครือข่ายครูภาษาฝรั่งเศส ให้เกิดการแลกเปลี่ยนองค์ความรู้และแนวปฏิบัติที่ดีในวิชาชีพ การกระตุ้นให้ครูตระหนักถึงอัตลักษณ์ของครูภาษาฝรั่งเศส และค้นหาแนวทางที่เหมาะสมในการเสริมสร้างอัตลักษณ์ของครูภาษาฝรั่งเศส การพัฒนากลยุทธ์ในการทำงานร่วมกัน เพื่อให้เกิดชุมชนแห่งการเรียนรู้ที่ยั่งยืน และการสร้างแรงบันดาลใจและความภาคภูมิใจในวิชาชีพครูภาษาฝรั่งเศส ผ่านกระบวนการสะท้อนตนเอง และการแลกเปลี่ยนประสบการณ์

กิจกรรมปฏิบัติการ

กิจกรรมแบ่งออกเป็น 5 กิจกรรม เพื่อให้ครอบคลุมหลักการทั้งหมดของการวางแผนปฏิบัติการ โดยคำนึงถึงความร่วมมือของผู้เข้าร่วมเป็นหลัก โดยอุปกรณ์ที่ใช้ ได้แก่ กระดาษสีปากกาเมจิก และ กระดาษ Post-it

กิจกรรมที่ 1 การสร้างพื้นที่แห่งการเชื่อมโยงและการทำงานร่วมกัน (60 นาที)

การก่อรูปอัตลักษณ์ของครูภาษาฝรั่งเศส ในสังคมไทยสมัยใหม่ เริ่มต้นด้วยกิจกรรม “รู้จักฉัน รู้จักเธอ เรารู้จักกัน” เป็นกิจกรรมสนทนากลุ่ม โดยแบ่งเป็น 2 กลุ่มย่อย กลุ่มละ 6-8 คน ที่ผู้มีส่วนได้ส่วนเสียได้สร้างวงอภิปรายแลกเปลี่ยนเกี่ยวกับครูภาษาฝรั่งเศสต้นแบบของแต่ละคน และปัญหาและสถานการณ์ที่ท้าทายในการเป็นครูภาษาฝรั่งเศส ได้สำรวจความรู้สึกและแนวทางที่ครูใช้ในการรับมือกับอุปสรรค และได้สร้างเครือข่ายสนับสนุนระหว่างครูที่เผชิญความท้าทายคล้ายกัน ทำให้รู้สึกร่วมกันว่าได้รับการสนับสนุนจากพวกพ้องเดียวกัน ไม่โดดเดี่ยว และเกิดการแลกเปลี่ยนแนวทางในการแก้ไขปัญหาผ่านประสบการณ์ตรงของครูภาษาฝรั่งเศสต้นแบบ ในสถานการณ์ที่แตกต่างกันไป ดังภาพประกอบ 8



ภาพประกอบ 8 การปฏิบัติการก่อรูปอัตลักษณ์ครูภาษาฝรั่งเศส กิจกรรมที่ 1

กิจกรรมที่ 2 การสำรวจอัตลักษณ์และพัฒนาแนวปฏิบัติผ่านการสะท้อนตนเอง (60 นาที)

กิจกรรมสนทนากลุ่ม ที่แบ่งเป็น 2 กลุ่มย่อย ผู้มีส่วนได้ส่วนเสียได้รับชุดคำถามเชิงสะท้อนตนเอง เกี่ยวกับประสบการณ์ที่เคยทำให้รู้สึกไม่สบายใจ เหตุการณ์ที่เป็นจุดเปลี่ยนของอาชีพครูภาษาฝรั่งเศส และวิธีการที่ใช้เพื่อต่อรองและปรับตัวให้ยืนหยัดเป็นครูภาษาฝรั่งเศสต่อไปได้ และได้ทบทวนอัตลักษณ์ของครูภาษาฝรั่งเศส และสะท้อนถึงพฤติกรรมของตนในอดีต และแบ่งปันแนวทางและกลยุทธ์ในการต่อรองเพื่อรักษาสถานะของวิชาภาษาฝรั่งเศสในระบบการศึกษาภาษาต่างประเทศให้แต่ละคนสะท้อนตนเองและเขียนลงกระดาษ จากนั้นแบ่งปันในกลุ่มย่อย โดยมีผู้วิจัยทำหน้าที่ในการช่วยกระตุ้นให้เกิดการอภิปรายเชิงลึก โดยเชื่อมโยงกับแนวทางที่ช่วยให้ครูสามารถพัฒนาอัตลักษณ์ครูภาษาฝรั่งเศสและร่วมกันสร้างแนวปฏิบัติที่เหมาะสม ดังภาพประกอบ 9



ภาพประกอบ 9 การปฏิบัติการก่อรูปอัตลักษณ์ของครูภาษาฝรั่งเศส กิจกรรมที่ 2

กิจกรรมที่ 3 การออกแบบแนวทางปฏิบัติที่เสริมพลังการทำงานร่วมกัน (60 นาที)

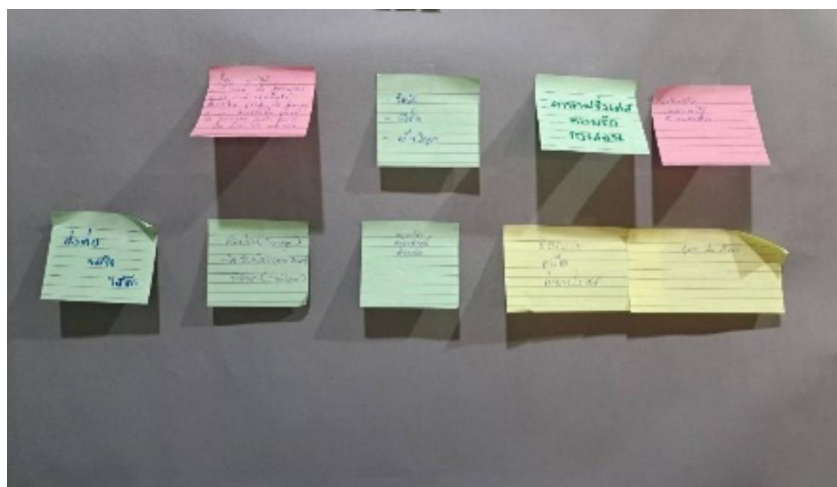
เป็นกิจกรรมการสนทนากลุ่ม ที่แบ่งเป็น 2 กลุ่มย่อย ผู้มีส่วนได้ส่วนเสียร่วมทำงานเป็นกลุ่มย่อย เพื่อใช้กระบวนการมีส่วนร่วมในการ ร่วมคิด ร่วมตัดสินใจ เพื่อสะท้อนจากประสบการณ์ตรงของตนเอง และจากการที่เราได้เรียนรู้จากครูภาษาฝรั่งเศสต้นแบบ เพื่อร่วมกันระดมความคิด ร่างแผนผังทางความคิดเกี่ยวกับ "อัตลักษณ์ของครูภาษาฝรั่งเศส" ดังภาพประกอบ 10



ภาพประกอบ 10 การปฏิบัติการก่อรูปอัตลักษณ์ครูภาษาฝรั่งเศส กิจกรรมที่ 3

กิจกรรมที่ 4 การเสริมพลังและสร้างแรงบันดาลใจ

กิจกรรมนี้จะเป็นช่วงสุดท้ายของกิจกรรมที่ผู้ร่วมกิจกรรมปฏิบัติร่วมกันในสถานที่ ด้วยกิจกรรม “เสริมพลังครูภาษาฝรั่งเศส” โดยได้ร่วมกันแสดงความคิดเห็นเกี่ยวกับสิ่งที่อยากพูดถึง การรวมกลุ่มของครูภาษาฝรั่งเศส และให้กำลังใจกันและกัน ด้วยการเขียนคำ 3 คำ โดยแสดงให้เห็นว่า ครูภาษาฝรั่งเศสที่มาร่วมปฏิบัติการมีความตระหนักรู้เกี่ยวกับเส้นทางอาชีพของตนเองว่า ต้องมีการต่อรองอย่างไรจึงจะยังคงยืนหยัดอยู่ได้ และด้วยความรักที่ครูภาษาฝรั่งเศสมีให้กับการสอนภาษาฝรั่งเศส กอปรกับการรวมตัวกันเป็นเครือข่าย มีมิตรภาพประกอบดีต่อกัน รับฟังปัญหาความคิดเห็น ร่วมด้วยช่วยกัน ท่วมเท ทำให้เกิดความเข้มแข็ง นำไปสู่การพัฒนา ซึ่งครูภาษาฝรั่งเศสล้วนมีความภาคภูมิใจในมิตรภาพนี้ ดังภาพประกอบ 11



ภาพประกอบ 11 การปฏิบัติการก่อรูปอัตลักษณ์ของครูภาษาฝรั่งเศส กิจกรรมที่ 4

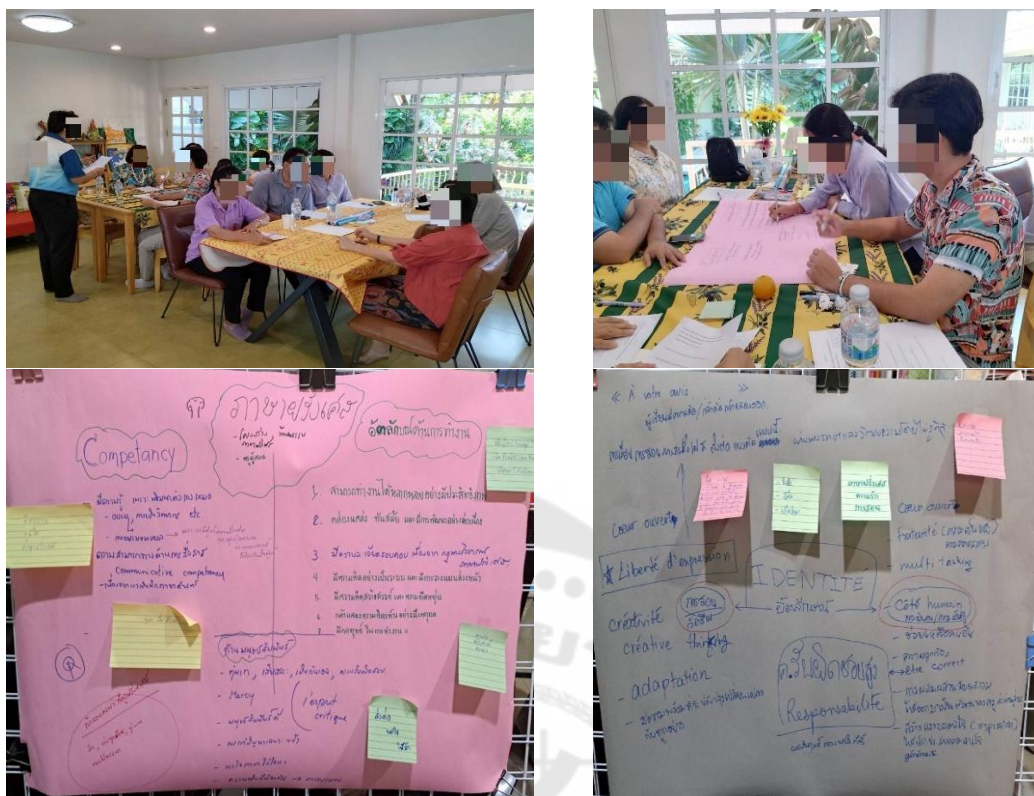
กิจกรรมที่ 5 การสรุปผลร่วมกัน

การดำเนินกิจกรรม “ฉันคือครูผู้ยืนหยัด” ในครั้งนี้ ผู้มีส่วนได้ส่วนเสียได้ร่วมกัน ทำกิจกรรมสนทนากลุ่ม ทางวิดีโอคอล ทาง LINE หลังจากการรับฟังการคืนข้อมูลจากผู้วิจัย เพื่อรับทราบร่วมกัน เสนอแนะ ปรับเปลี่ยน และเพิ่มเติม บทสรุปหลังจากที่ได้ร่วมกันปฏิบัติการตามหาอัตลักษณ์ครูภาษาฝรั่งเศสในสถานที่แล้ว ทั้งนี้การร่วมกันอภิปรายเสริมด้วยกิจกรรมออนไลน์ เป็นไปเพื่อให้เกิดผลลัพธ์ที่ต่อเนื่องและยั่งยืน แม้ว่าผู้มีส่วนได้ส่วนเสียหลายท่านจะมีเวลาจำกัด แต่การใช้แพลตฟอร์มออนไลน์ช่วยให้สามารถติดตามและต่อยอดจากกิจกรรมในสถานที่จริงได้จากผลการปฏิบัติการในช่วง Act/A1 พบว่าผู้มีส่วนได้ส่วนเสียมีความเข้าใจและตระหนักถึงอัตลักษณ์ของครูภาษาฝรั่งเศสมากขึ้น รวมถึงสามารถพัฒนาแนวทางปฏิบัติที่เหมาะสมกับตนเอง และบริบททางการศึกษาได้ดียิ่งขึ้น การปฏิบัติการเชิงปฏิบัติการอย่างมีส่วนร่วมนี้ได้เปิดพื้นที่สำหรับการแลกเปลี่ยน ความร่วมมือ และการสร้างพลังร่วมกัน ซึ่งเป็นรากฐานสำคัญของการพัฒนาอัตลักษณ์ครูภาษาฝรั่งเศสให้เข้มแข็งและยั่งยืนในสังคมไทย

เนื่องจากครูภาษาฝรั่งเศสที่เป็นผู้มีส่วนได้ส่วนเสียในงานวิจัยเชิงปฏิบัติการครั้งนี้หลายคน มีเวลาจำกัดเนื่องจากภาระงานและการฝึกอบรม ซึ่งเป็นภาระกิจประจำของครูภาษาฝรั่งเศส ทั้งที่ยังปฏิบัติการ และแม้จะปลดเกษียณแล้วแต่ก็ยังช่วยสมาคมครูภาษาฝรั่งเศสฯ จัดกิจกรรมต่าง ๆ อยู่เป็นประจำ ดังนั้นการเสริมด้วยกิจกรรมออนไลน์จึงเป็นทางเลือกที่สำคัญเพื่อต่อ

ยอดจากกิจกรรมที่จัดขึ้นในสถานที่จริง โดยสามารถทำกิจกรรมร่วมกันผ่านกลุ่มสนทนาออนไลน์ ด้วยการสร้างกลุ่มปิดบน LINE สำหรับครูภาษาฝรั่งเศสที่เข้าร่วมเวิร์กชอปเพื่อให้สามารถติดตามผล และแลกเปลี่ยนความคิดเห็นต่อไป รวมถึงคืนข้อมูลบทสรุปของเวิร์กชอป บทเรียนที่ได้จากการประชุมเชิงปฏิบัติการ และแนวปฏิบัติที่สามารถนำไปใช้ได้จริง และร่วมทำกิจกรรมเสริมผ่านแพลตฟอร์มออนไลน์ ด้วย LINE group video Call เป็นระยะ ๆ เพื่อพูดคุยเพิ่มเติมเกี่ยวกับอัตลักษณ์ครูภาษาฝรั่งเศส นอกจากนี้ยังสามารถใช้แพลตฟอร์มออนไลน์ ในการติดต่อทั้งในไลน์กลุ่ม และไลน์ส่วนตัวกับผู้มีส่วนได้ส่วนเสียเพื่อร่วมวิพากษ์ ให้โอกาสในการซักถาม และให้ข้อมูลเพิ่มเติม กรณีที่ในวันปฏิบัติการผู้มีส่วนได้ส่วนเสียไม่สามารถเข้าร่วมปฏิบัติการพร้อมกับผู้มีส่วนได้ส่วนเสียท่านอื่น ๆ ได้ หรือในบางกรณีที่ผู้มีส่วนได้ส่วนเสียต้องการเสริมในมุมมองของตนในประเด็นที่ผู้มีส่วนได้ส่วนเสียอาวุโสท่านอื่นได้ให้ความคิดเห็นไว้

กิจกรรมที่ร่วมกันปฏิบัติการ ในการวิจัยเชิงปฏิบัติการแบบมีส่วนร่วมเชิงชาติพันธุ์วรรณา วงจรที่ 1 นี้ ได้รับการออกแบบให้สามารถบูรณาการหลักการทั้ง 5 ข้อของการวางแผนปฏิบัติการ โดยใช้ Hybrid Model ที่ผสมผสานการประชุมในสถานที่จริงกับกิจกรรมเสริมออนไลน์เพื่อให้เกิดการมีส่วนร่วมอย่างยั่งยืน การจัดกิจกรรม ในลักษณะนี้จะช่วยให้ครูภาษาฝรั่งเศสสามารถพัฒนาตนเองทั้งในแง่ของอัตลักษณ์ ทักษะในการจัดการเรียนสอน และขยายการเข้าร่วมเครือข่ายความร่วมมือของครูภาษาฝรั่งเศสได้อย่างกว้างขวางมากขึ้น แม้จะมีข้อจำกัดด้านเวลาและสถานที่ การผสมผสานแนวทางออนไลน์จึงช่วยเสริมความยืดหยุ่น และทำให้การก่อรูปอัตลักษณ์ครูภาษาฝรั่งเศสสามารถดำเนินต่อไปได้อย่างยั่งยืน และช่วยให้ครูภาษาฝรั่งเศสสามารถนำสิ่งที่เรียนรู้ไปปรับใช้ได้อย่างเป็นรูปธรรม ดังภาพประกอบ 12



ภาพประกอบ 12 การดำเนินกิจกรรม “ฉันคือครูผู้ยิ่งใหญ่”

กิจกรรม	กระบวนการที่ใช้	เป้าหมายและพื้นที่ที่เปิดกว้างขึ้น
1. รู้จักฉัน รู้จักเธอ เรารู้จักกัน	ผู้มีส่วนได้ส่วนเสีย ร่วมกันสนทนากลุ่มย่อย แลกเปลี่ยนประสบการณ์ เชื่อมโยงเรื่องราวของครูต้นแบบ	เปิดพื้นที่แห่งความไว้วางใจและการเชื่อมโยงทางอารมณ์ของครูภาษาฝรั่งเศสจากหลากหลายบริบท เพื่อให้เกิดการเรียนรู้ร่วมกันและสร้างเครือข่ายอย่างเป็นธรรมชาติ
2. รู้จักครูภาษาฝรั่งเศสผู้ยื่นหยัด	ร่วมกันตั้งคำถามเชิงสะท้อน เขียนประสบการณ์ลงกระดาษ แบ่งปันในกลุ่มย่อย	เปิดพื้นที่สะท้อนตัวตน เพื่อให้ครูภาษาฝรั่งเศสได้ทบทวนอัตลักษณ์ของตนเองอย่างจริงจัง และแลกเปลี่ยนกลยุทธ์ในการยื่นหยัดท่ามกลางความเปลี่ยนแปลง
3. ตามหาอัตลักษณ์ครูภาษาฝรั่งเศส	ระดมสมอง ร่าง mind map อภิปรายร่วมกัน	เปิดพื้นที่แห่งการออกแบบอัตลักษณ์ครูร่วมกัน โดยครูแต่ละคนได้มองเห็นความหมายของบทบาทและหน้าที่ของตนเองผ่านสายตาของผู้อื่น
4. เสริมพลังครูภาษาฝรั่งเศส	เขียนถ้อยคำให้กำลังใจ เล่าเรื่องความภาคภูมิใจ ส่งพลังบวกให้กัน	เปิดพื้นที่สร้างพลังใจและความหมายในความสัมพันธ์ระหว่างครูภาษาฝรั่งเศส ให้มองเห็นคุณค่าในบทบาทของตนเองในระบบการศึกษาปัจจุบัน
5. ฉันคือครูผู้ยื่นหยัด	สนทนากลุ่มออนไลน์ ค้นข้อมูล ร่วมกันวิพากษ์	เปิดพื้นที่ต่อเนื่องที่ยืดหยุ่น ให้ครูสามารถแสดงความคิดเห็นและตรวจสอบแนวปฏิบัติร่วมกันได้ แม้มีข้อจำกัดด้านเวลาและสถานที่

ภาพประกอบ 13 ภาพตารางสรุปกิจกรรมการปฏิบัติการก่อรูปอัตลักษณ์ครูภาษาฝรั่งเศส

3. ผลการปฏิบัติการเสริมพลังการก่อรูปอัตลักษณ์ครูภาษาฝรั่งเศส (Observe/O1)

จากการปฏิบัติการในวงจรที่ 1 ก่อรูปของอัตลักษณ์ครูภาษาฝรั่งเศส ผู้มีส่วนได้ส่วนเสียได้ดำเนินการปฏิบัติการร่วมกัน กิจกรรมเหล่านี้เปิดโอกาสให้ผู้มีส่วนได้ส่วนเสียได้สนทนาแลกเปลี่ยน และวิพากษ์เพื่อสร้างความเข้าใจร่วมกันเกี่ยวกับการก่อรูปอัตลักษณ์ที่ทำให้ครูภาษาฝรั่งเศสยังคงยืนหยัดอยู่ในระบบการศึกษาไทย ส่วนผลในการปฏิบัติการก่อรูปของอัตลักษณ์ครูภาษาฝรั่งเศส ทำด้วยการสังเกตระหว่างการปฏิบัติการของทุกกิจกรรม ในตอนท้ายของกิจกรรม ผู้มีส่วนได้ส่วนเสียได้ช่วยกันสรุปผลการปฏิบัติการ โดยผู้วิจัยในฐานะของผู้อำนวยความสะดวก ที่เข้าร่วมตลอดกิจกรรม นอกจากคอยดูแลให้การปฏิบัติการเป็นไปตามวัตถุประสงค์ที่วางไว้ อย่างไรก็ตามนโยบาย และการวางแผนกิจกรรมทำอย่างหลวมๆ สามารถปรับเปลี่ยนให้เข้ากับสถานการณ์ได้ หน้าที่สำคัญของผู้วิจัยคือการทำหน้าที่รวบรวมผลสรุปจากการทำกิจกรรม รวมถึงสังเกตการกระทำ แล้ววิเคราะห์ข้อมูลแบบแก่นสาร จากนั้นจึงมาประชุมร่วมกันด้วยวิธีไดอะคัลทางไลน์กลุ่มปิดของผู้มีส่วนได้ส่วนเสียที่ดำเนินการไว้สำหรับการวิจัยครั้งนี้ ว่าผู้มีส่วนได้ส่วนเสียมีความคิดเห็นอย่างไรเกี่ยวกับผลสรุปของการปฏิบัติการที่ได้จากการวิเคราะห์ข้อมูล อยากให้เพิ่มเติม หรือปรับปรุงในประเด็นใด อาทิเช่น ในกิจกรรม “ฉันคือครูผู้ยืนหยัด” จากการสนทนากลุ่มพบว่า ครูภาษาฝรั่งเศสในระบบการศึกษาไทยมีไม่เพียงผู้สอนภาษา แต่เป็นผู้เปิดโอกาสให้ผู้เรียนสามารถเข้าถึงโลกของพหุวัฒนธรรมและองค์ความรู้ระดับนานาชาติผ่านภาษาฝรั่งเศส บทบาทของพวกเขาไม่ใช่เพียงการรักษาให้การเรียนการสอนภาษาฝรั่งเศสยังอยู่ในระบบการศึกษา แต่เป็นการหาพื้นที่เพิ่มเติมสำหรับการเรียนรู้ โดยคำนึงถึงพหุภาษาและความเสมอภาคทางภาษา ผลของการปฏิบัติการแสดงให้เห็นว่า ครูภาษาฝรั่งเศสมีคุณลักษณะเฉพาะที่ช่วยให้พวกเขาสามารถดำรงตนอยู่ในระบบการศึกษาไทยได้ แม้ว่าภาษาฝรั่งเศสจะเผชิญกับแรงกดดันจากนโยบายที่ให้ความสำคัญกับภาษาอังกฤษมากขึ้นท่ามกลางกระแสชาตินิยมการทำให้เป็นอเมริกัน ที่เน้นให้ภาษาอังกฤษเป็นภาษาต่างประเทศหลักในระบบการศึกษาไทย ครูภาษาฝรั่งเศสได้ดำเนินกลยุทธ์ที่แยบยลเพื่อหาพื้นที่ให้กับภาษาฝรั่งเศส ไม่เพียงแต่จากการสอนภาษาฝรั่งเศสในห้องเรียน แต่ยังผ่านการมีส่วนร่วมในกิจกรรมต่าง ของสถานศึกษาและการพัฒนาตนเองอย่างต่อเนื่อง ทั้งนี้ครูภาษาฝรั่งเศสไม่ได้ปฏิบัติงานเพียงลำพัง แต่ได้รับการสนับสนุนจากเครือข่ายครูภาษาฝรั่งเศส ทั้งในระดับประเทศและระดับนานาชาติ อันเป็นประเด็นสำคัญที่ช่วยให้

พวกเขาสามารถปรับตัว ต่อรอง และดำรงอัตลักษณ์ของครูภาษาฝรั่งเศสท่ามกลางบริบทที่เปลี่ยนแปลงไปในสังคม

เมื่อพิจารณาถึงบทบาทของครูภาษาฝรั่งเศสในบริบทของการศึกษาพหุวัฒนธรรม อัตลักษณ์ของพวกเขาสามารถเชื่อมโยงโดยตรงกับคตินิยมประจำชาติของฝรั่งเศส "Liberté, Égalité, Fraternité" ซึ่งเป็นรากฐานของอัตลักษณ์และประชาธิปไตยฝรั่งเศส แนวคิด Liberté (เสรีภาพ) สะท้อนถึงการสนับสนุนให้ผู้เรียนมีเสรีภาพทางปัญญา ผ่านการเรียนรู้ที่เปิดกว้างและการคิดเชิงวิพากษ์ แนวคิด Égalité (ความเสมอภาค) สะท้อนถึงการสร้างโอกาสทางการศึกษาให้ผู้เรียนสามารถเข้าถึงภาษาฝรั่งเศสได้อย่างเท่าเทียม ส่วนแนวคิด Fraternité (ภราดรภาพ) สะท้อนถึงบทบาทของครูในฐานะผู้เชื่อมโยงและเปิดโอกาสให้เกิดการแลกเปลี่ยนวัฒนธรรมและสร้างความเข้าใจร่วมกันระหว่างภาษาและวัฒนธรรม

การปฏิบัติการในชั้นสังเกตผลการปฏิบัติครั้งนี้ นอกจากได้คลี่ให้เห็นการก่อรูปอัตลักษณ์ครูภาษาฝรั่งเศสในระบบการศึกษาไทยแล้ว ยังพบว่าอัตลักษณ์ของครูภาษาฝรั่งเศสที่ยืนหยัดสะท้อนผ่านกระบวนการปฏิบัติการวิจัยครั้งนี้สามารถจำแนกออกเป็น 5 ประเภท ได้แก่ ผู้เป็นสะพานเชื่อมโยงด้านภาษาและวัฒนธรรม ผู้มีมุมมองต่อเสรีภาพและความเท่าเทียมในชั้นเรียน ผู้มีสุนทรียะแบบฝรั่งเศสทั้งในแนวคิดศิลปะและปรัชญา ผู้ให้ความสำคัญในการใช้ภาษาสุภาพและมารยาท และผู้ให้ความสำคัญกับการคิดวิเคราะห์และวิพากษ์ อนึ่งอัตลักษณ์ครูภาษาฝรั่งเศสที่ยืนหยัดเหล่านี้ถูกกำหนดโดยอำนาจของโครงสร้างในสังคมไทย ที่ครูภาษาฝรั่งเศสถูกตัดออกจากกระแสการทำให้เป็นอเมริกัน ส่งผลให้ครูภาษาฝรั่งเศสได้เปลี่ยนแปลงตนเอง และต่อยอดจนได้ผ่านกระบวนการให้ความหมายใหม่แก่ตนเอง และสะท้อนให้เห็นถึงกลยุทธ์อันแยบยล และแนวทางที่ครูใช้เพื่อต่อยอด และหาพื้นที่ให้กับภาษาฝรั่งเศสในระบบการศึกษาไทย ดังรายละเอียดต่อไปนี้

3.1 ผู้เป็นสะพานเชื่อมโยงทางภาษาและวัฒนธรรม

ครูภาษาฝรั่งเศสในระบบการศึกษาไทยทำหน้าที่เป็นสะพานเชื่อมโยงทางภาษาและวัฒนธรรมที่ช่วยให้นักเรียนก้าวข้ามพรมแดนของภาษาและวัฒนธรรมไทยไปสู่โลกที่กว้างขึ้น ผ่านการเรียนรู้ภาษาฝรั่งเศส “นักเรียนไม่ได้เพียงแค่พัฒนาทักษะทางภาษา แต่ยังสามารถซึมซับวัฒนธรรมขนบธรรมเนียม และแนวคิดของสังคมฝรั่งเศสที่แตกต่างจากไทยอย่างสิ้นเชิง” – T2 การเรียน

ภาษาฝรั่งเศสจึงไม่ได้เป็นเพียงการฝึกฝนเพื่อการสื่อสาร แต่เป็นการเปิดประตูสู่โอกาสทางการศึกษา วิชาชีพ และการพัฒนามุมมองเชิงพหุวัฒนธรรม

“ครูภาษาฝรั่งเศสมีบทบาทสำคัญในการช่วยให้นักเรียนเข้าใจ ภาษาฝรั่งเศสในฐานะภาษาของพหุวัฒนธรรม ซึ่งเป็นภาษาที่สามารถใช้เป็นเครื่องมือในการเชื่อมโยงผู้เรียนกับโลกที่หลากหลาย” – T3

อัตลักษณ์นี้สอดคล้องกับแนวคิดภราดรภาพ (Fraternité) ซึ่งเป็นรากฐานของอัตลักษณ์และประชาธิปไตยแบบฝรั่งเศส โดยแนวคิดนี้ไม่ได้หมายถึงเพียงความสัมพันธ์ระหว่างบุคคลเท่านั้น แต่ยังรวมถึงความสามารถในการแลกเปลี่ยนทางวัฒนธรรม ความเข้าใจซึ่งกันและกัน และการเคารพในความแตกต่าง ครูภาษาฝรั่งเศสไม่ได้จำกัดบทบาทของตนเองไว้เพียงการสอนคำศัพท์และไวยากรณ์ แต่พวกเขามุ่งเน้นให้ผู้เรียนได้สัมผัสกับโลกของภาษาฝรั่งเศสอย่างแท้จริงผ่านกิจกรรมแลกเปลี่ยนและโครงการที่ช่วยให้พวกเขาได้พัฒนาทักษะด้านภาษาและความเข้าใจทางวัฒนธรรม ทั้งนี้ครูภาษาฝรั่งเศสใช้กิจกรรมที่มุ่งเน้นการเปิดโลกทัศน์ให้นักเรียนผ่านการแลกเปลี่ยนวัฒนธรรมและการแนะแนวทุนศึกษาต่อในประเทศฝรั่งเศส “งานเสวนา “รำลึก 340 ปี ไทย-ฝรั่งเศส เป็นหนึ่งในกิจกรรมที่ช่วยให้นักเรียนได้เรียนรู้เกี่ยวกับพัฒนาการทางประวัติศาสตร์และความสัมพันธ์ไทย-ฝรั่งเศส ซึ่งช่วยกระตุ้นความสนใจในการเรียนภาษาฝรั่งเศสและส่งเสริมให้พวกเขาตระหนักถึงบทบาทของภาษาฝรั่งเศสในบริบทโลก” – T5 อีกทั้งโครงการแลกเปลี่ยนนักเรียนและครู ไทย-ฝรั่งเศส ก็เป็นอีกหนึ่งแนวทางสำคัญในการเปิดโอกาสให้นักเรียนได้เรียนรู้และสัมผัสวัฒนธรรมฝรั่งเศสโดยตรง นอกจากนี้ การสนับสนุนให้นักเรียนสอบวัดระดับภาษาฝรั่งเศส DELF และการแนะแนวทุนศึกษาต่อฝรั่งเศสก็เป็นอีกกลยุทธ์ที่ครูภาษาฝรั่งเศสใช้ในการกระตุ้นให้ผู้เรียนมองเห็นคุณค่าของภาษาฝรั่งเศสในชีวิตจริง “การที่นักเรียนมีโอกาสได้รับทุนศึกษาต่อที่ประเทศฝรั่งเศสหรือประเทศที่ใช้ภาษาฝรั่งเศสเป็นภาษาราชการ แสดงให้เห็นว่าภาษาฝรั่งเศสเป็นสะพานที่สามารถนำพาพวกเขาไปสู่โอกาสระดับนานาชาติได้” - T7

แม้ว่าภาษาอังกฤษจะมีอิทธิพลอย่างมากในระบบการศึกษาไทย ทว่าครูภาษาฝรั่งเศสยังคงทำหน้าที่เป็น “สะพาน” ที่ช่วยให้ผู้เรียนเข้าใจว่า โลกของการสื่อสารไม่ได้มีเพียงภาษาเดียว พวกเขาส่งเสริมให้นักเรียนเห็นถึงข้อได้เปรียบของการเรียนภาษาที่สาม โดยเฉพาะภาษาฝรั่งเศสที่มีความสำคัญในองค์กรระหว่างประเทศ เช่น สหประชาชาติ องค์การยูเนสโก และสหภาพยุโรป “ครูภาษาฝรั่งเศสที่มีอัตลักษณ์ของ “สะพานเชื่อมโยงทางภาษาและวัฒนธรรม” ไม่ได้เพียงแค่ให้

ความรู้ด้านภาษาเท่านั้น แต่ยังทำงานเพื่อเสริมสร้างความเข้าใจข้ามวัฒนธรรม พวกเขาใช้โครงการและกิจกรรมต่าง ๆ เป็นเครื่องมือในการสร้างพื้นที่ให้ภาษาฝรั่งเศสในระบบการศึกษาไทย – T4 แม้ว่าจะมีแรงกดดันจากกระแสวาทกรรมการทำให้เป็นอเมริกันที่ทำให้ภาษาอังกฤษถูกยกให้เป็นภาษาต่างประเทศหลักในระบบการศึกษาไทย ทว่าครูภาษาฝรั่งเศสเหล่านี้ตระหนักดีว่าการเรียนภาษาฝรั่งเศสไม่ใช่เพียงเพื่อการสื่อสาร แต่เป็นการเปิดโอกาสให้ผู้เรียนเข้าใจวัฒนธรรมอื่นๆ และสามารถ "ข้ามพรมแดน" ทางความคิดและประสบการณ์ได้ อัตลักษณ์ของครูภาษาฝรั่งเศสในฐานะ “สะพานเชื่อมโยงทางภาษาและวัฒนธรรม” จึงเป็นมากกว่าการเป็นผู้สอนภาษา แต่เป็นผู้นำทางวัฒนธรรมที่ช่วยขยายขอบเขตการเรียนรู้ของนักเรียนไทยและทำให้พวกเขาเป็นพลเมืองโลกที่สามารถเข้าใจและเคารพความหลากหลายทางวัฒนธรรมได้อย่างแท้จริง

3.2 ผู้ให้ความสำคัญกับความเสมอภาคและเสรีภาพทางการศึกษา

ครูภาษาฝรั่งเศสในระบบการศึกษาไทยไม่ได้เป็นเพียงผู้ถ่ายทอดภาษา แต่ยังเป็น ผู้ส่งเสริมความเสมอภาคและเสรีภาพทางการศึกษา โดยเน้นให้ผู้เรียน กล้าคิด กล้าวิเคราะห และมีโอกาสเข้าถึงการศึกษาอย่างเท่าเทียม ไม่ว่าพวกเขาจะมาจากภูมิหลังทางเศรษฐกิจและสังคมแบบใด มีความสามารถ และผลการเรียนอย่างไร ในบริบทของระบบการศึกษาที่ภาษาอังกฤษถูกผลักดันให้เป็นภาษาต่างประเทศหลัก ครูภาษาฝรั่งเศสต้องเผชิญกับแรงกดดันเชิงนโยบายและโครงสร้างการศึกษาที่จำกัดพื้นที่ของภาษาฝรั่งเศส อย่างไรก็ตาม พวกเขายังคง ต่อสู้เพื่อสร้างความเสมอภาคทางภาษา โดยให้โอกาสผู้เรียนทุกคนสามารถเข้าถึงภาษาฝรั่งเศสได้อย่างเท่าเทียม “เด็กที่มาเรียนแผนศิลป์-ฝรั่งเศส ไม่จำเป็นต้องเรียนเก่ง ขอให้เขาตั้งใจเรียนก็พอ เขาสามารถมาเรียนรู้ไปพร้อมๆ กับเพื่อนๆ ได้” – T7

อัตลักษณ์นี้สอดคล้องกับแนวคิด Liberté (เสรีภาพ) และ Égalité (ความเสมอภาค) ซึ่งเป็นคติประจำชาติของฝรั่งเศส Liberté ในที่นี้หมายถึงการเปิดโอกาสให้นักเรียนได้พัฒนาความคิดอย่างอิสระ ผ่านการเรียนรู้ภาษาฝรั่งเศสที่เน้นการคิดวิเคราะห์ วิพากษ์ และตั้งคำถามกับโครงสร้างทางสังคม ขณะที่ Égalité สะท้อนถึงความพยายามของครูภาษาฝรั่งเศสในการทำให้ทุกคนสามารถเข้าถึงการเรียนภาษาฝรั่งเศสได้ โดยไม่มีข้อจำกัดทางเศรษฐกิจหรือสังคม หรือความสามารถทางภาษา トラบใดที่นักเรียนสนใจที่จะเข้าเรียนในแผนศิลป์-ภาษา และทางโรงเรียนมีเปิดสอน ทุกคนก็สามารถเข้าเรียนภาษาฝรั่งเศสได้ ทั้งในฐานะวิชาหลักในแผนการศึกษา และวิชาเลือกเสรี แม้แต่นักเรียนมัธยมปลาย ในแผนการเรียน วิทยาศาสตร์-คณิต นักเรียนมัธยมต้น ก็สามารถ

เรียนวิชาภาษาฝรั่งเศสได้เช่นกัน นอกจากนั้นการเรียนการสอนวิชาภาษาฝรั่งเศสไม่ได้ถูกจำกัด อยู่เฉพาะโรงเรียนขนาดใหญ่หรือในเมือง แต่เปิดโอกาสให้แก่ผู้เรียนทุกคนอย่างทั่วถึง ทั้งใน โรงเรียนขนาดเล็ก และโรงเรียนในต่างจังหวัดด้วยทั้งนี้ครูภาษาฝรั่งเศสมีบทบาทสำคัญในการ สร้างความเสมอภาคทางการศึกษาโดยผ่านโครงการสอบ DELF “เราพยายามช่วยให้นักเรียนทุก คนสามารถเข้าถึงมาตรฐานสากลของการเรียนภาษาฝรั่งเศส โดยครูพยายามหาการสนับสนุนจาก เครือข่ายทั้งสมาคมครูภาษาฝรั่งเศสฯ และสถานทูตฯ เพื่อให้นักเรียนสามารถสอบวัดระดับภาษา ได้ในราคาพิเศษ และบางครั้งก็ช่วยสนับสนุนทุนเพื่อเป็นขวัญและกำลังใจให้นักเรียน”-T6 นอกจากนี้ ครูภาษาฝรั่งเศสยังจัดอบรมและติวสอบให้กับนักเรียนที่ต้องการวัดระดับภาษาฝรั่งเศส ของตนเองโดยไม่คิดค่าใช้จ่ายอีกด้วย

นอกจากการสร้างโอกาสให้กับนักเรียนแล้ว ครูภาษาฝรั่งเศสยังพยายามลดช่องว่างของ คุณภาพการสอนในแต่ละพื้นที่ ผ่านทางโครงการพัฒนาครูภาษาฝรั่งเศส ที่ช่วยให้ครูในต่างจังหวัด ได้รับการอบรมและเข้าถึงแหล่งเรียนรู้ที่เท่าเทียมกับครูในเมือง เพื่อให้ครูภาษาฝรั่งเศสไม่ว่าจะอยู่ ในพื้นที่ใดต่างมีบทบาทสำคัญในการส่งต่อความรู้ไปยังนักเรียนได้อย่างเท่าเทียมกัน ด้วยการ ฝึกอบรมครูภาษาฝรั่งเศสในระดับประเทศและระดับนานาชาติเป็นประจำทุกปี อย่างน้อยปีละ 1 ครั้ง

“เพื่อนของผมอยู่เชียงใหม่แต่ก็รอที่จะได้เข้าร่วมโครงการฝึกอบรมที่จัดโดยศูนย์ เครือข่ายฯ และสมาคมครูฯ เขาขึ้นเครื่องบินมาอบรม บอกว่ารู้สึกได้เลยว่าตัวเองได้ พัฒนาการสอนภาษาฝรั่งเศสให้มั่นใจมากขึ้นในทุกๆ ปี นอกจากนั้นยังจะได้พบเพื่อนครู รุ่นพี่ รุ่นน้อง ได้แลกเปลี่ยนเรียนรู้อย่างมีความสุข” – T8

เกี่ยวกับการให้ความรู้แก่นักเรียนอย่างเท่าเทียม “ครูภาษาฝรั่งเศสใช้นโยบาย Inclusive Pedagogy ซึ่งให้โอกาสนักเรียนที่มีความสามารถและภูมิหลังที่หลากหลายได้เรียนภาษาฝรั่งเศส อย่างเท่าเทียมกัน ไม่ได้เลือกเฉพาะนักเรียนที่เรียนเก่งเท่านั้น นอกจากนั้น “ตราบไตที่นักเรียน สนใจเรียนเลือกเรียนวิชาภาษาฝรั่งเศส แล้วตั้งใจเรียน และมีส่วนร่วมกับกิจกรรมที่ออกแบบเพื่อ สร้างเสริมการเรียนรู้ทั้งในห้องเรียน และนอกห้องเรียน ส่งงานครบ พร้อมกับแนวทางประเมินผล ตามจริง นักเรียนก็จะได้คะแนนดี ส่งผลให้ได้เกรดดีไปด้วย” – T7 แนวทางนี้ทำให้ภาษาฝรั่งเศส ไม่ใช่เพียงแค่ภาษาต่างประเทศที่เรียนเพื่อสอบ แต่เป็นเครื่องมือทางปัญญาที่สามารถใช้ในการ พัฒนาแนวคิดและเปิดโอกาสอย่างเท่าเทียมกันให้แก่ทั้งผู้สอนและผู้เรียน

แม้ว่าภาษาอังกฤษจะเป็นภาษาต่างประเทศที่ได้รับความนิยมสูงสุดในระบบการศึกษาไทย ครูภาษาฝรั่งเศสยังคงเป็นกลุ่มคนที่ผลักดันให้มีการเรียนรู้ภาษาที่หลากหลาย พวกเขาไม่ได้เพียงแต่ให้ความรู้เกี่ยวกับไวยากรณ์หรือคำศัพท์ แต่ยังพยายามทำให้นักเรียนเห็นถึงคุณค่าของภาษาฝรั่งเศสในฐานะภาษาของเสรีภาพทางปัญญาและการเข้าถึงโลกที่กว้างขึ้น การเรียนภาษาฝรั่งเศสเป็นมากกว่าการเรียนภาษาเพื่อสอบ แต่เป็นการเปิดโอกาสให้ผู้เรียนได้มีทางเลือกที่หลากหลาย และมีโอกาสได้เรียนรู้วัฒนธรรมอื่น ๆ อย่างลึกซึ้ง ครูภาษาฝรั่งเศสที่มีอัตลักษณ์ของ "ผู้มีมุมมองต่อเสรีภาพและความเท่าเทียมในชั้นเรียน" เป็นบุคคลที่เชื่อมั่นว่า "การศึกษาควรเป็นสิทธิของทุกคน โดยไม่ถูกจำกัดจากเงื่อนไขทางเศรษฐกิจหรือสังคม" – T8 พวกเขาต่อสู้เพื่อให้ภาษาฝรั่งเศสยังคงเป็นภาษาที่เข้าถึงได้สำหรับทุกคน ไม่ว่าผู้เรียนนั้นจะมาจากภูมิหลังแบบใด การยืนหยัดของพวกเขาจึงเป็นมากกว่าการสอนภาษา แต่เป็นการปกป้องเสรีภาพและความเสมอภาคทางการศึกษาในสังคมไทย

3.3 ผู้มีสุนทรียภาพแบบฝรั่งเศสเพื่อนำมาปรับใช้กับบริบทของสังคมไทย

ครูภาษาฝรั่งเศสในระบบการศึกษาไทยไม่ได้ทำหน้าที่เพียงแค่สอนภาษา แต่ยังเป็นผู้ที่ถ่ายทอด สุนทรียะของความเป็นฝรั่งเศส ซึ่งแฝงอยู่ในทุกมิติของศิลปะ ปรัชญา และวัฒนธรรม การเรียนภาษาฝรั่งเศสไม่ได้เป็นเพียงการจดจำไวยากรณ์หรือคำศัพท์ แต่เป็นการเปิดประตูสู่โลกแห่งความคิดสร้างสรรค์ การตั้งคำถาม และการมองโลกผ่านมุมมองที่แตกต่าง ครูภาษาฝรั่งเศสจึงเป็น ผู้นำทางด้านสุนทรียะ ที่ช่วยปลูกฝังให้ผู้เรียนเข้าใจความลึกซึ้งของวัฒนธรรมฝรั่งเศสและนำไปปรับใช้ในการมองโลกของตนเอง อัตลักษณ์นี้สอดคล้องกับแนวคิด Fraternité (ภราดรภาพในเชิงปัญญาและวัฒนธรรม) ซึ่งในบริบทของครูภาษาฝรั่งเศส หมายถึง ความเชื่อมโยงกันผ่านความเข้าใจในศิลปะ ปรัชญา และวัฒนธรรม ครูภาษาฝรั่งเศสทำให้แนวคิดเหล่านี้มีชีวิตผ่านกิจกรรมที่ส่งเสริมการคิดสร้างสรรค์และการแสดงออกเชิงศิลปะ ทั้งนี้ครูภาษาฝรั่งเศสใช้ ศิลปะ ดนตรี ภาพยนตร์ และวรรณกรรมฝรั่งเศส เป็นสื่อกลางในการสอนภาษาและวัฒนธรรม ตัวอย่างเช่น โครงการสัมมนาทางวิชาการเกี่ยวกับศิลปะและวรรณกรรมฝรั่งเศส ที่ช่วยให้นักเรียนเข้าใจแนวคิดของนักคิดชาวฝรั่งเศส เช่น Antoine de Saint-Exupéry Victor Hugo Voltaire หรือ Jean-Paul Sartre ซึ่งไม่เพียงแต่ส่งเสริมความสามารถทางภาษา แต่ยังช่วยให้นักเรียนสามารถตีความสังคมและวัฒนธรรมผ่านมุมมองเชิงปรัชญาด้วย ส่วนกิจกรรมที่เน้นการวิเคราะห์เชิงวิพากษ์ เช่น การประกวดวาทกรรมภาษาฝรั่งเศส เป็นอีกหนึ่งช่องทางที่ช่วยพัฒนาทักษะการคิด

เชิงวิเคราะห์ของนักเรียน ในการประกวดนี้ นักเรียนต้องสามารถนำเสนอแนวคิดของตนเองผ่าน โครงสร้างภาษาฝรั่งเศสที่ถูกต้อง ขณะเดียวกันต้องแสดงให้เห็นถึง ตรรกะ ความคิดสร้างสรรค์ และมุมมองที่มีต่อสังคม ครูภาษาฝรั่งเศสมีบทบาทสำคัญในการสนับสนุนให้นักเรียนกล้าคิด กล้า แสดงความคิดเห็น และสามารถนำเสนอแนวคิดของตนได้อย่างมีเหตุผล

นอกจากนี้ การใช้ ภาพยนตร์ ดนตรี และวรรณกรรมฝรั่งเศส ในการสอนเป็นอีกหนึ่งกลยุทธ์ที่ช่วยให้นักเรียนได้สัมผัสกับวัฒนธรรมฝรั่งเศสอย่างลึกซึ้ง จากผลการปฏิบัติการ พบว่าครูหลายคนเลือกใช้วรรณกรรมฝรั่งเศสที่สะท้อนคุณค่าทางสังคมและปรัชญาฝรั่งเศส เช่น Le Petit Prince หรือ Les Misérables เพื่อกระตุ้นให้นักเรียนคิดวิเคราะห์เกี่ยวกับประเด็นทางสังคม ความแตกต่างทางชนชั้น และแนวคิดเกี่ยวกับมนุษยนิยม

“ผมอยากพาเด็กไปดูนิทรรศการเจ้าชายน้อย ที่ไอคอนสยาม ผมชอบเจ้าชายน้อยมาก และอยากให้เด็กๆ ได้สัมผัสกับวรรณกรรมเรื่องนี้ด้วย เชื่อกันว่าคนอายุต่างกัน ทัศนะต่างกัน อยากให้เด็กได้สัมผัสกับบรรยากาศของวรรณกรรมที่สัมผัสได้มากกว่าการอ่านครับ บางสิ่งอาจมองไม่เห็นได้ด้วยตา แต่รับรู้ได้ด้วยใจ” – T8

อนึ่งครูภาษาฝรั่งเศสยังมีบทบาทในการสืบสานแนวคิด l'art de vivre หรือ ศิลปะแห่งการใช้ชีวิต ซึ่งเป็นเอกลักษณ์ของวัฒนธรรมฝรั่งเศส การใช้ชีวิตอย่างมีสุนทรียะ ไม่ได้หมายถึงเพียงการเข้าใจศิลปะหรือปรัชญา แต่ยังรวมถึง วิถีชีวิต การแสดงออก และความสามารถในการมองโลกด้วยมุมมองที่ลึกซึ้ง ครูภาษาฝรั่งเศสพยายามปลูกฝังแนวคิดเหล่านี้ให้กับนักเรียนผ่านการสอนที่เน้นให้พวกเขา คิด วิเคราะห์ และตั้งคำถามต่อสังคมรอบตัว แม้ว่ากระแสของการทำให้อเมริกันจะส่งผลให้ภาษาอังกฤษกลายเป็นภาษาหลักในการสื่อสารระดับโลก ครูภาษาฝรั่งเศสยังคงรักษาพื้นที่ของตนเองผ่าน การส่งเสริมสุนทรียะและการเรียนรู้ที่เน้นคุณค่าเชิงวัฒนธรรม การเรียนภาษาฝรั่งเศสไม่ได้เป็นเพียงการเรียนภาษาเพื่อการประกอบอาชีพ แต่เป็น การเรียนรู้เพื่อเสริมสร้างความคิดสร้างสรรค์และทักษะการวิเคราะห์ในบริบทวัฒนธรรม ครูภาษาฝรั่งเศสที่มีอัตลักษณ์ของ “ผู้มีสุนทรียะแบบฝรั่งเศส ทั้งแนวคิดเรื่องศิลปะและปรัชญา” เป็นผู้ที่ช่วยให้ผู้เรียนเข้าใจถึงความลึกซึ้งของวัฒนธรรมฝรั่งเศส ผ่านศิลปะ ปรัชญา และการคิดวิเคราะห์ ซึ่งไม่เพียงช่วยให้พวกเขามีทักษะด้านภาษา แต่ยังเสริมสร้างมุมมองที่เปิดกว้างและสร้างสรรค์ต่อโลกใบนี้

3.4 ผู้ให้ความสำคัญในการใช้ภาษาสุภาพและมารยาท

ครูภาษาฝรั่งเศสในระบบการศึกษาไทยมีบทบาทสำคัญในการสอนให้ผู้เรียนเข้าใจว่า ภาษาไม่ได้เป็นเพียงเครื่องมือสื่อสาร แต่เป็นสิ่งที่สะท้อนถึงมารยาทและวัฒนธรรมของผู้พูด ในบริบทของภาษาฝรั่งเศส การใช้ภาษาที่สุภาพและเหมาะสมกับสถานการณ์เป็นรากฐานที่สำคัญของการสร้างความสัมพันธ์ทางสังคม “การเข้าใจและใช้ มารยาททางภาษา หรือ *La politesse linguistique* ได้อย่างถูกต้อง ไม่เพียงช่วยให้ผู้เรียนสามารถสื่อสารได้อย่างมีประสิทธิภาพ แต่ยังทำให้พวกเขาได้รับการยอมรับในสังคมที่ใช้ภาษาฝรั่งเศส” – T5

อัตลักษณ์นี้สอดคล้องกับแนวคิด *Fraternité* (ภราดรภาพ) ซึ่งหมายถึง ความสัมพันธ์ที่เกื้อกูลกันผ่านความเข้าใจและการให้เกียรติซึ่งกันและกัน ในสังคมฝรั่งเศส การแสดงออกทางภาษาที่สุภาพสะท้อนถึงความเคารพต่อผู้อื่น และเป็นสิ่งที่ฝังลึกอยู่ในวัฒนธรรม “การใช้สรรพนามบุรุษที่ 2 ได้แก่ *vous* และ *tu* ที่ต้องเลือกใช้ให้เหมาะสมกับบริบทของความสัมพันธ์ระหว่างผู้พูด การใช้ *vous* กับผู้ที่ไม่คุ้นเคยหรืออยู่ในสถานะที่ต้องให้ความเคารพเป็นเรื่องปกติในวัฒนธรรมฝรั่งเศส ในขณะที่การใช้ *tu* กับคนที่สนิทสนมมากขึ้นแสดงถึงความเป็นกันเอง แต่ถ้าใช้ผิดบริบท อาจถูกมองว่าไม่ให้เกียรติผู้อื่น” – T5

ทั้งนี้ครูภาษาฝรั่งเศสให้ความสำคัญกับวิธีการใช้ภาษาที่เหมาะสมกับสถานการณ์ต่าง ๆ และได้ใช้กิจกรรมแบบ *Role-play* และ *Simulation* เพื่อช่วยให้ผู้เรียนฝึกฝนการใช้ภาษาฝรั่งเศสในบริบททางสังคมที่หลากหลาย กิจกรรมเหล่านี้ช่วยให้ผู้เรียนได้ฝึกการโต้ตอบในสถานการณ์จำลอง เช่น การสนทนาในร้านอาหาร การติดต่อกับเจ้าหน้าที่หน่วยงานราชการในประเทศที่ใช้ภาษาฝรั่งเศส หรือการพูดคุยในบริบททางธุรกิจที่ต้องการความเป็นทางการสูง

นอกจากนี้ครูภาษาฝรั่งเศสยังมีบทบาทสำคัญในการปลูกฝังให้ผู้เรียนเข้าใจถึงความสำคัญของ *Savoir-vivre* หรือ ศิลปะแห่งการใช้ชีวิต ซึ่งเป็นแนวคิดสำคัญในวัฒนธรรมฝรั่งเศส โดยรวมถึงมารยาททางสังคม การให้ความเคารพต่อกฎเกณฑ์ของสังคม และการใช้ภาษาที่แสดงออกถึงความอ่อนน้อมและความสุภาพ ตัวอย่างของโครงการที่สนับสนุนอัตลักษณ์นี้ ได้แก่ โครงการฝึกอบรมเกี่ยวกับการใช้ภาษาในงานบริการและธุรกิจระหว่างประเทศ ซึ่งเน้นการใช้ภาษาฝรั่งเศสในบริบททางการ เช่น การเจรจาทางธุรกิจ การต้อนรับลูกค้าต่างชาติ และการให้บริการในโรงแรมและร้านอาหาร “ในเรื่องนี้เราจะคิดถึงคำว่า , *s'il vous plait*. ที่แปลว่า ได้โปรด หรือกรุณา ที่ต้องอยู่ติดปากผู้ใช้ภาษาฝรั่งเศสในการให้บริการเสมอ ไม่เพียงแต่คำพูดเท่านั้น ท่าทาง และน้ำเสียงต้องสอดคล้องกันด้วย” – T7

แม้ว่ากระแสวาทกรรมการทำให้เป็นอเมริกันจะทำให้

ภาษาอังกฤษกลายเป็นภาษาหลักที่ใช้ในบริบทระหว่างประเทศ แต่ภาษาฝรั่งเศสยังคงมีบทบาทสำคัญในวงการธุรกิจ การทูต และงานบริการระดับสูง การที่ครูภาษาฝรั่งเศสช่วยให้ผู้เรียนเข้าใจถึงความสำคัญของการใช้ภาษาที่เหมาะสม จึงเป็นการเพิ่มโอกาสทางอาชีพให้กับพวกเขา และทำให้ภาษาฝรั่งเศสยังคงมีพื้นที่ในระบบการศึกษาไทย หากเขามีความรู้ด้านภาษาฝรั่งเศส ก็จะช่วยให้เข้าใจคำศัพท์ด้านอาหารและเครื่องดื่ม ได้ไม่ยากนัก

อย่างไรก็ตามครูภาษาฝรั่งเศสที่มีอัตลักษณ์ของ “ผู้ให้ความสำคัญในการใช้ภาษาสุภาพและมารยาท” ไม่ได้เป็นเพียงผู้สอนภาษาฝรั่งเศสเท่านั้น แต่เป็นผู้ถ่ายทอดแนวคิดเรื่องการให้เกียรติและความเคารพผ่านการใช้ภาษา โดยผสมกับการถ่ายทอดวัฒนธรรมไทย ในการมีสัมมาคารวะให้กับนักเรียน ผ่านทางกิจกรรมเสริมนอกห้องเรียน ที่เปิดโอกาสให้นักเรียนได้เป็นผู้ดำเนินการหลัก และมีครูภาษาฝรั่งเศสเป็นผู้ให้คำแนะนำ “ในกิจกรรมวันชาติฝรั่งเศส เรามอบหมายให้นักเรียนต้องเขียนบัตรเชิญเป็นภาษาฝรั่งเศสไปมอบให้กับผู้บริหารโรงเรียน และอาจารย์ท่านอื่น ๆ และไปเรียนเชิญแขกผู้มีเกียรติเหล่านั้นด้วยตัวเองด้วยความมีสัมมาคารวะตามแบบไทย” – T6 เห็นได้ว่า ครูภาษาฝรั่งเศสช่วยให้ผู้เรียนเข้าใจว่าภาษามีบทบาทสำคัญในความสัมพันธ์ทางสังคม และการใช้ภาษาที่ถูกต้องสามารถช่วยให้พวกเขาประสบความสำเร็จทั้งในบริบทส่วนตัวและทางวิชาชีพ ประสานกับการมีสัมมาคารวะอ่อนน้อมถ่อมตนตามแบบไทย

3.5 ผู้ให้ความสำคัญกับการคิดวิเคราะห์ และวิพากษ์

ครูภาษาฝรั่งเศสในระบบการศึกษาไทยไม่ได้เป็นเพียงผู้ถ่ายทอดทักษะทางภาษา แต่ยังเป็น ผู้นำทางปัญญาที่ส่งเสริมการคิดวิเคราะห์และการตั้งคำถามต่อโครงสร้างทางสังคม ผ่านการเรียนภาษาฝรั่งเศส ผู้เรียนไม่ได้เพียงเรียนรู้ไวยากรณ์และคำศัพท์ แต่ยังได้รับการปลูกฝังให้มีความสามารถในการวิเคราะห์สถานการณ์ ตั้งคำถามเกี่ยวกับสิ่งรอบตัว และมีความกล้าที่จะโต้แย้งด้วยเหตุผล การฝึกคิดเชิงวิพากษ์ (critical thinking) นี้ช่วยให้ผู้เรียนสามารถนำทักษะที่ได้รับไปใช้ในการแก้ไขปัญหา และมีความสามารถในการแยกแยะวาทกรรมที่ส่งผลกระทบต่องานสังคม อัตลักษณ์นี้สอดคล้องกับแนวคิด Liberté (เสรีภาพ) และ Égalité (ความเสมอภาค) ซึ่งเป็นหลักการพื้นฐานของสังคมฝรั่งเศส Liberté ในบริบทของการศึกษาภาษาฝรั่งเศส หมายถึง เสรีภาพทางความคิดและการแสดงออก ผ่านการใช้ภาษาอย่างมีตรรกะและมีหลักฐานสนับสนุน ขณะที่ Égalité สะท้อนถึง การให้โอกาสผู้เรียนทุกคนในการพัฒนาความสามารถเชิงวิพากษ์ โดยไม่ถูกจำกัดด้วยเงื่อนไขทางสังคมหรือเศรษฐกิจ ทั้งนี้ครูภาษาฝรั่งเศสมีบทบาทสำคัญในการสร้างพื้นที่

สำหรับการคิดวิเคราะห์ในชั้นเรียน พวกเขาใช้ภาษาฝรั่งเศสเป็นเครื่องมือในการกระตุ้นให้นักเรียนตั้งคำถามเกี่ยวกับวาทกรรมทางสังคม เศรษฐกิจ และการเมือง โดยเฉพาะในบริบทของโลกที่ใช้ภาษาฝรั่งเศส

“ถึงแม้ว่านักเรียนที่เรียนภาษาฝรั่งเศสในระดับมัธยม จะยังไม่สามารถวิพากษ์ในประเด็นที่มีความซับซ้อนได้ แต่เราจะได้ยินคำว่า *A mon avis...* ซึ่งแปลว่า ในความคิดของฉัน ที่ติดปากคนที่เรียนภาษาฝรั่งเศส มากกว่าคำว่า *Je pense* ซึ่งแปลว่า ฉันคิดว่าเสมอ”- T7

การสอนภาษาฝรั่งเศสในลักษณะที่เปิดโอกาสให้นักเรียนได้คิดเชิงวิเคราะห์ ทำให้ภาษาฝรั่งเศสไม่ได้เป็นเพียง "ภาษาที่สอง" แต่เป็นเครื่องมือที่ช่วยให้ผู้เรียนสามารถวิพากษ์และทบทวนแนวคิดที่ครอบงำพวกเขา ครูภาษาฝรั่งเศสจึงมีบทบาทในการสร้างพื้นที่ทางปัญญาที่ช่วยให้ผู้เรียนสามารถพัฒนา มุมมองที่เปิดกว้าง ต่อยอดการเรียนรู้ และสร้างความเข้าใจที่ลึกซึ้งขึ้นเกี่ยวกับโลก แม้ว่าภาษาอังกฤษจะครอบงำระบบการศึกษาไทยในฐานะภาษาหลักของการสื่อสารระหว่างประเทศ ครูภาษาฝรั่งเศสยังคงยืนหยัดโดยใช้แนวทางการสอนที่ กระตุ้นให้ผู้เรียนกล้าคิดนอกกรอบและกล้าตั้งคำถาม ซึ่งเป็นหัวใจสำคัญของเสรีภาพทางปัญญา อัตลักษณ์ของพวกเขาไม่ได้จำกัดอยู่ที่การสอนภาษา แต่เป็นการสร้างเยาวชนที่สามารถใช้ภาษาฝรั่งเศสเป็นเครื่องมือในการเข้าใจโลกอย่างมีวิจารณญาณ ครูภาษาฝรั่งเศสที่มีอัตลักษณ์ของ "ผู้ให้ความสำคัญกับการคิดวิเคราะห์และวิพากษ์" ไม่ได้เป็นเพียงผู้สอนภาษา แต่เป็น ผู้สร้างวาทกรรมทางปัญญาในชั้นเรียน พวกเขาส่งเสริมให้นักเรียนกล้าคิด กล้าตั้งคำถาม และมีมุมมองที่หลากหลายในการมองโลก ซึ่งเป็นคุณสมบัติที่สำคัญสำหรับพลเมืองในยุคปัจจุบัน

4. สะท้อนตนเองจากการปฏิบัติภารกิจรูปอัตลักษณ์ครูภาษาฝรั่งเศส (Reflect/R1)

การที่ผู้วิจัยเป็นส่วนหนึ่งของชุมชนครูภาษาฝรั่งเศส และได้ร่วมดำเนินกระบวนการก่อรูปอัตลักษณ์ของครูภาษาฝรั่งเศสร่วมกับผู้มีส่วนได้ส่วนเสียผ่านกิจกรรมต่าง ๆ ตลอดวงจรการวิจัย โดยเฉพาะในช่วงของการสะท้อนตนเองที่เกิดขึ้นหลังจากกิจกรรมปฏิบัติการ ผู้ร่วมวิจัยได้กลับมาพบปะ แลกเปลี่ยนประสบการณ์ และทบทวนตนเองร่วมกันผ่านการสนทนาออนไลน์จำนวน 2 ครั้ง ในบรรยากาศที่เปิดกว้างและให้เกียรติเสียงของแต่ละคนอย่างเท่าเทียม เป้าหมายของการสะท้อนผลในขั้นนี้ ไม่ได้มุ่งเน้นการประเมินผลลัพธ์ในเชิงวัดหรือกำหนดทิศทางล่วงหน้า

หากแต่เป็นการเปิดพื้นที่ให้ผู้มีส่วนได้ส่วนเสียได้ทบทวนตนเองอย่างอิสระว่า จากการเข้าร่วมปฏิบัติการที่ผ่านมา ได้ร่วมกันทำความเข้าใจเกี่ยวกับบทบาทของตนเองในฐานะครูภาษาฝรั่งเศส เปลี่ยนแปลงความรู้สึก ความเชื่อ หรือท่าทีบางประการ และรู้สึกเชื่อมโยงกับอัตลักษณ์ในวิชาชีพของตนอย่างไร ในฐานะผู้วิจัย แม้จะเป็น “คนใน” ที่มีประสบการณ์ร่วม แต่ได้พยายามรักษาความเป็นกลางและเปิดพื้นที่ให้เกิดการเปล่งเสียงอย่างแท้จริง โดยไม่ชี้นำหรือกำหนดแนวทางล่วงหน้า ผลสะท้อนที่ได้จึงสะท้อนความคิดและความรู้สึกของผู้มีส่วนได้ส่วนเสียในบทบาทของผู้ร่วมวิจัยอย่างแท้จริง ทั้งในแง่ของความภาคภูมิใจ ความล้มเหลว หรือแม้แต่ข้อจำกัดที่ยังคงเผชิญอยู่ อนึ่ง การสะท้อนในครั้งนี้ชี้ให้เห็นว่า ครูภาษาฝรั่งเศสจำนวนหนึ่งตระหนักถึงบทบาทของตนในฐานะผู้เชื่อมโยงภาษา วัฒนธรรม และโอกาสของผู้เรียน หลายคนกล่าวว่าได้กลับมาเชื่อมั่นในสิ่งที่ทำ และอยากรักษาอัตลักษณ์ของตนไว้ท่ามกลางบริบทที่ทำนาย จุดสำคัญของการสะท้อนนี้ไม่ใช่เพียงการสรุปผลลัพธ์ของกิจกรรม แต่คือการเห็นคุณค่าในตัวตนของครูแต่ละคน และการรับรู้ว่าการมีอยู่ของภาษาฝรั่งเศสในระบบการศึกษาไทยยังคงมีความหมายในมิติที่ลึกซึ้งและหลากหลาย โดยผู้มีส่วนได้ส่วนเสียได้ร่วมกันสรุปการสะท้อนตนเองจากผลการปฏิบัติการ และปรารถนาจะดำรงไว้ซึ่งอัตลักษณ์นั้นไว้ ดังภาพประกอบ 14



ภาพประกอบ 14 การสะท้อนตนเองจากการปฏิบัติการก่อรูปอัตลักษณ์ครูภาษาฝรั่งเศส

4.1 หยิบยื่นโอกาสในการเป็นพลเมืองโลกผ่านภาษาฝรั่งเศส

ครูภาษาฝรั่งเศสผู้ยืนหยัดในระบบการศึกษาไทยมิใช่เพียงผู้ถ่ายทอดความรู้ด้านภาษาเพื่อใช้ในการสื่อสาร หากแต่ทำหน้าที่เปิดประตูให้ผู้เรียนสามารถก้าวข้ามข้อจำกัดของภาษาและวัฒนธรรมไปสู่ไปสู่ความเป็น พลเมืองโลก (Global Citizen) การเรียนภาษาฝรั่งเศสไม่ได้เป็นเพียงเครื่องมือในการสื่อสาร แต่เป็น กระบวนการบ่มเพาะมุมมองเชิงพหุวัฒนธรรม ที่ช่วยให้ผู้เรียนสามารถเข้าถึงแนวคิด ขนบธรรมเนียม และโอกาสทางวิชาการและวิชาชีพที่หลากหลาย ทั้งนี้ครูภาษาฝรั่งเศสไม่ได้จำกัดบทบาทของตนเองเพียงแค่การสอนคำศัพท์และไวยากรณ์ แต่พวกเขาทำหน้าที่เป็น ผู้สร้างเส้นทางการเรียนรู้แบบข้ามพรมแดน โดยใช้โครงการแลกเปลี่ยน การแนะแนวทุนศึกษา และกิจกรรมที่ส่งเสริมการเรียนรู้ข้ามวัฒนธรรม เพื่อพาผู้เรียนไปสู่โอกาสระดับนานาชาติ อย่างไรก็ตาม บทบาทที่เกิดขึ้นท่ามกลางการลดบทบาทของภาษาฝรั่งเศสในระบบการศึกษาไทย ครูต้องรับมือกับการลดจำนวนชั่วโมงเรียน การไม่รับครูเพิ่ม และภาระงานที่หลากหลาย แต่ก็ยังคงยืนหยัดและพยายามรักษาพื้นที่ของภาษาฝรั่งเศสไว้ “ระยะหลังโรงเรียนไม่เปิดรับครูภาษาฝรั่งเศสทดแทนเมื่อครูเดิมเกษียณอายุ ทำให้จำนวนครูลดลง...แต่พวกเราก็ไม่ท้อที่จะสวมหมวกหลายใบ” -T7

หนึ่งในกลยุทธ์สำคัญคือการสนับสนุนให้นักเรียนสอบ DELF และเข้าร่วมการแข่งขันทางวิชาการ เพื่อใช้ผลลัพธ์เหล่านี้เป็นเครื่องต่อรองกับผู้บริหารสถานศึกษาให้คงไว้ซึ่งแผนการเรียนภาษาฝรั่งเศส “ผลของการสอบ DELF ทำให้โรงเรียนเห็นว่า นักเรียนภาษาฝรั่งเศสมีศักยภาพตามมาตรฐานระดับสากล” -T12 นอกจากนี้ ครูภาษาฝรั่งเศสยังทำงานร่วมกันให้กับศูนย์เครือข่ายพัฒนาการเรียนการสอนภาษาฝรั่งเศสฯ ที่ได้รับการสนับสนุนจากสพฐ.ให้จัดโครงการส่งเสริมการเรียนรู้ภาษาฝรั่งเศสให้กับนักเรียน และพัฒนาการสอนให้กับครูภาษาฝรั่งเศส นอกจากนั้นยังเป็นการสร้างความต่อเนื่องของแรงบันดาลใจผ่านการลงมือปฏิบัติจริง แบบพี่สอนน้อง “ในขณะที่ครูรุ่นน้องช่วยงานให้พี่ๆ... วันหนึ่ง น้องๆ ก็เติบโตมาเป็นรุ่นพี่ผู้ปฏิบัติการหลัก” - T5

อนึ่งครูภาษาฝรั่งเศสยังสร้างแนวทางในการยืนหยัดอย่างแนบแน่น “เราสร้าง “Starseeds” หรือจิตวิญญาณจากต่างดาวในร่างมนุษย์ เพื่อช่วยยกระดับครูภาษาฝรั่งเศส ที่มีอยู่เพียง หนึ่ง ถึงสองคน ในสถาบันการศึกษา ให้ทำงานอย่างเปี่ยมไปด้วยความสุข และความสำเร็จ เพื่อให้ภาษาฝรั่งเศสมีที่ยืน” – T9 ไม่ใช่เพียงเพื่ออนุรักษ์ไว้ หากแต่เพื่อทำให้ภาษาฝรั่งเศสเป็นประตูอีกบานหนึ่งที่จะเปิดสู่ชุมพลังทางปัญญาในระบบการศึกษาไทย ทั้งนี้แม้ว่าจะมีครูจำนวนน้อย แต่ครู

เหล่านี้ก็เข้ากับครูคนอื่นได้ดี ไม่ต้องทำงานคนเดียว เมื่อรายวิชาอื่นมีกิจกรรมครูภาษาฝรั่งเศสก็ไปช่วย และเมื่อเป็นกิจกรรมภาษาฝรั่งเศส ก็มีครูรายวิชาอื่นมาช่วยด้วยเช่นกัน อนึ่งทั้งครูในรายวิชาอื่น และนักเรียนได้เห็นการทำงานที่เป็นระบบ ของครูภาษาฝรั่งเศส ที่มีการวางแผนเตรียมการเป็นอย่างดี นอกจากนั้นในการมอบหมายงานให้กับนักเรียน มีการแบ่งงานอย่างเหมาะสม ตามความถนัด และความสามารถของนักเรียน อาทิเช่น นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1-3 ช่วยงานด้านตกแต่งนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 4 ทำงานที่ต้องใช้ทักษะด้านภาษามากขึ้น นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 ทำงานที่ซับซ้อนมากขึ้น และนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 6 เป็นพี่ที่คอยดูแล และแก้ปัญหาให้น้องๆ จากนั้นในปีถัดไป น้อง ก็จะขึ้นมาเป็นพี่ และมีประสบการณ์ในการทำงานจากง่าย รับผิดชอบน้อย เป็นงานที่ซับซ้อนมากขึ้น และต้องรับผิดชอบมากขึ้น เช่นเดียวกับการทำงานในศูนย์เครือข่ายครูภาษาฝรั่งเศส ของแต่ละเขตการศึกษา ที่มีครูภาษาฝรั่งเศสรุ่นพี่เป็นผู้ดำเนินการด้านการจัดโครงการพัฒนาครูภาษาฝรั่งเศส และนักเรียน “ในขณะที่ ครูภาษาฝรั่งเศสรุ่นน้องยินดีช่วยงาน เป็นมือเป็นเท้า ให้พี่ๆ อำนวยความสะดวก แต่วันหนึ่ง น้องๆ ก็จะได้เติบโต เป็นรุ่นพี่ที่ดูแลงานหลัก แล้วมีน้องรุ่นใหม่มาช่วยงานเช่นกัน” – T3

แม้ว่ากระแสการทำให้เป็นอเมริกันยังคงครอบงำค่านิยมด้านภาษาในระบบการศึกษาไทย ครูภาษาฝรั่งเศสที่ยืนหยัดยังคงเป็นกำลังสำคัญในการรักษาความหลากหลายทางภาษา และหาพื้นที่ให้ภาษาฝรั่งเศสได้มีบทบาทในระบบการศึกษาไทย การเป็น “ผู้เปิดโลกการเรียนรู้ผ่านภาษาฝรั่งเศส” มิใช่เพียงการรักษาภาษาฝรั่งเศสให้คงอยู่ แต่เป็นการต่อรองกับกระแสการลดบทบาทของพหุภาษาอย่างชาญฉลาด ครูภาษาฝรั่งเศสไม่เพียงแต่สอนภาษา แต่ใช้ สร้างพื้นที่ให้ภาษาฝรั่งเศสมีบทบาทในกิจกรรมต่าง ๆ ทั้งของโรงเรียนและเครือข่ายครูภาษาฝรั่งเศส แม้แต่ในการแข่งขันที่ส่งนักเรียนเข้าร่วมกิจกรรม ครูภาษาฝรั่งเศสไม่ได้สอนให้ไปแข่งขันกับภาษาอื่น โรงเรียนอื่น หรือนักเรียนคนอื่น แต่เปิดโอกาสให้นักเรียนได้เข้าใจถึงความสำคัญของพหุภาษา และเห็นว่า การเรียนรู้หลายภาษาสามารถเป็นเครื่องมือพัฒนาตนเองและเปิดประตูสู่โอกาสใหม่

“ฉันเคยบอกกับนักเรียนที่ไปเข้าร่วมกิจกรรมแข่งขันตอบปัญหาที่ตื่นเต้น จนตัวสั่นทำอะไรไม่ถูก ว่าไม่ต้องตื่นเต้น เพียงแต่เราทำให้ดีที่สุด และเก็บเกี่ยวประสบการณ์ในการแข่งขัน ได้เห็นว่าคนอื่นเขาเป็นอย่างไร ก็พอแล้ว ผลการแข่งขันไม่สำคัญเท่าประสบการณ์แข่งขันที่เราจะได้รับ” – T10

ครูภาษาฝรั่งเศสจึงทำหน้าที่เป็น “สะพานสู่การเป็นพลเมืองโลก” ที่ช่วยให้ผู้เรียนสามารถก้าวข้ามข้อจำกัดของภาษาและวัฒนธรรม โดยใช้ภาษาฝรั่งเศสเป็นสื่อกลางในการเปิดโลกการเรียนรู้ ครูภาษาฝรั่งเศสจึงมิใช่เพียงผู้สอนภาษา แต่คือสะพานสู่การเป็นพลเมืองโลก ที่ช่วยให้ผู้เรียนมองเห็นโลกผ่านมุมมองภาษาฝรั่งเศส ตระหนักถึงความสำคัญของความหลากหลายทางภาษา และทักษะในการทำงานร่วมกับผู้อื่น

4.2 ขับเคลื่อนความหลากหลายทางภาษาและการเข้าถึงการศึกษา

ครูภาษาฝรั่งเศสผู้ยืนหยัดในระบบการศึกษาไทย “ขับเคลื่อนความหลากหลายทางภาษาและการเข้าถึงการศึกษา” โดยมีบทบาทสำคัญในการปกป้องและขับเคลื่อนแนวคิดเกี่ยวกับ ความหลากหลายทางภาษา ในบริบทที่ภาษาฝรั่งเศสถูกลดทอนบทบาทจากวาทกรรมการทำให้เป็นอเมริกัน

*“ครูภาษาฝรั่งเศสต้องเผชิญกับแรงกดดัน มีมหาวิทยาลัยที่วางแผนในการหา
ลูกค้ามาร่วมมือกับโรงเรียนมัธยมเพื่อเปิดแผนการเรียนพิเศษสำหรับเด็ก ม.ต้น เตรียม
ความพร้อมเป็นวิศวกร วิทยาศาสตร์การแพทย์ แต่ลดชั่วโมงเรียนวิชาเลือกภาษาฝรั่งเศส
โดยอ้างว่าไม่ตอบโจทย์ตลาดแรงงาน” – T11*

นอกจากนั้นการที่ในโรงเรียนมัธยมหลายแห่งมีการส่งเสริมหลักสูตรภาษาอังกฤษแบบเข้มข้น (Intensive English Program - IEP) ส่งผลให้ภาษาฝรั่งเศสถูกลดความสำคัญลง เพราะวาทกรรมที่สนับสนุนแผนการเรียนวิทยาศาสตร์ และภาษาอังกฤษเป็นหลักได้รับการผลิตซ้ำผ่านนโยบายของรัฐ ระบบมหาวิทยาลัย และตลาดแรงงาน ส่งผลให้ภาษาฝรั่งเศสถูกลดบทบาทลงอย่างต่อเนื่อง อย่างไรก็ตามครูภาษาฝรั่งเศสเป็นผู้ส่งเสริมความหลากหลายทางภาษาที่ไม่ได้ยอมจำนนต่อกระแสนี้ พวกเขาใช้กลยุทธ์การสร้างวาทกรรมโต้กลับ และการขยายเครือข่ายการสนับสนุนภาษาฝรั่งเศส เพื่อให้ภาษาฝรั่งเศสยังคงมีที่ยืนในระบบการศึกษาไทย อนึ่งครูภาษาฝรั่งเศสไม่ได้ทำงานเพียงลำพัง แต่รวมตัวกันเป็นเครือข่าย เพื่อเสริมพลังในการสร้างวาทกรรมที่สนับสนุนความสำคัญของภาษาฝรั่งเศส ตัวอย่างของเครือข่ายสำคัญ ได้แก่ สมาคมครูภาษาฝรั่งเศสแห่งประเทศไทย ฯ ที่เป็นทั้งศูนย์รวมครูภาษาฝรั่งเศสทั่วประเทศ และเป็นเวทีแลกเปลี่ยนและเสริมสร้างกลยุทธ์การใช้วาทกรรมโต้กลับ ในขณะที่มีศูนย์เครือข่ายพัฒนาการเรียนการสอนภาษาฝรั่งเศส เป็นตัวกลางระหว่างครูภาษาฝรั่งเศส กับผู้บริหารโรงเรียนที่มีฐานะเป็นประธาน

คณะกรรมการศูนย์เครือข่ายพัฒนาการเรียนการสอนภาษาฝรั่งเศส โดยได้รับความสนับสนุนจาก กระทรวงศึกษาธิการ ผ่านทางสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน และเป็นที่ร่วมตัว ร่วมด้วยช่วยกันในการทำกิจกรรมต่างๆ ของครูภาษาฝรั่งเศส ที่เป็นสมาชิกของศูนย์เครือข่าย พัฒนาการเรียนการสอนภาษาฝรั่งเศสทั้งในเขตการศึกษาเดียวกัน และต่างเขตการศึกษา

“งานเสวนารำลึก 340 ปี ความสัมพันธ์ ไทย-ฝรั่งเศส” ซึ่งจัดโดย กระทรวงการ ต่างประเทศ สถานเอกอัครราชทูตฝรั่งเศส และสมาคมครูภาษาฝรั่งเศสฯ เป็น เวทีสำคัญ ที่เชื่อมโยงภาษาฝรั่งเศสกับเศรษฐกิจ วัฒนธรรม และ Soft Power ของประเทศไทย และ ช่วยเสริมสร้างวาทกรรมภาษาฝรั่งเศสเป็นภาษาที่สร้างโอกาส ไม่ใช่ภาษาที่ก้ำกัฬหมด ความสำคัญ” – T12

โดยเป็นหลักฐานเชิงประจักษ์ของผลการปฏิบัติการที่ครูภาษาฝรั่งเศสใช้เครือข่ายในการ สร้างวาทกรรมใหม่ที่สนับสนุนพหุภาษา ด้วยเวทีสาธารณะ นอกจากนั้นยังแสดงให้เห็นถึง "Soft Power ของฝรั่งเศสในไทย ซึ่งเป็นเครื่องมือที่ช่วยให้ภาษาฝรั่งเศสยังมีความเกี่ยวข้องกับ สังคมไทยในด้านอื่น ไม่ได้เพียงแค่ภาษาที่ใช้ในห้องเรียน และการสอบเท่านั้น แต่ยังเป็นเครื่องมือ สำคัญในการพัฒนาอุตสาหกรรมอาหารและการท่องเที่ยว หนึ่งอุตสาหกรรมดังกล่าวอยู่ในกลุ่ม อุตสาหกรรมการท่องเที่ยวกลุ่มรายได้ดีและการท่องเที่ยวเชิงสุขภาพประกอบได้รับการสนับสนุน จากภาครัฐและเอกชนเนื่องจากพิจารณาว่าเป็นกลไกขับเคลื่อนเศรษฐกิจเพื่ออนาคต ในขณะที่ ช่วง "พลังแห่ง Soft Power: Business, Branding, Design FR-TH" ทำให้เห็นว่า ภาษาฝรั่งเศสมี บทบาทในด้านธุรกิจเช่นกัน โดยใช้ในการสร้างแบรนด์ และออกแบบภาพลักษณ์ที่ดีให้กับ ผลิตภัณฑ์เพื่อผลในเชิงการตลาด

“ภาษาฝรั่งเศสในฐานะของ Soft Power กลายเป็นอาวุธสำคัญของครูภาษา ฝรั่งเศสในการสร้างวาทกรรมใหม่ และทำให้ภาษาฝรั่งเศสยังคงมีพื้นที่ในระบบการศึกษา”

-T7

ครูภาษาฝรั่งเศสส่งเสริมความหลากหลายทางภาษา โดยกล้าเผชิญหน้ากับการครอบงำ ของวาทกรรมทำให้เป็นอเมริกัน พวกเขาไม่เพียงแต่ปกป้องภาษาฝรั่งเศสในระบบการศึกษา ไทย แต่ยังสร้างวาทกรรมใหม่ที่เน้นความสำคัญของพหุภาษาและความหลากหลายทางวัฒนธรรม การต่อสู้ของพวกเขาไม่ได้เกิดขึ้นเพียงลำพัง แต่เป็นการเคลื่อนไหวเชิงวาทกรรมที่ใช้เครือข่าย กล ยุทธอย่างแยบยล และการปรับเปลี่ยนแนวคิดของผู้เรียน เพื่อทำให้ภาษาฝรั่งเศสยังคงมีความชอบ

ธรรมในสังคมไทย แม้ว่าวาทกรรมทำให้เป็นอเมริกันยังคงเป็นกระแสหลัก แต่ผู้ส่งเสริมความหลากหลายทางภาษาเหล่านี้กำลังสร้างพื้นที่ใหม่ให้ภาษาฝรั่งเศสให้สามารถดำรงอยู่ต่อไปได้ในบริบทของสังคมไทย พวกเขาคือ "เสียงของความหลากหลายทางภาษา" ที่ปกป้องไม่ให้ภาษาอีกภาษาหนึ่งลบล้างออกจากกระบวนการศึกษา และนี่คือหัวใจของ "ผู้ส่งเสริมความหลากหลายทางภาษา" ในสังคมไทยปัจจุบัน

4.3 วางแผนเชิงกลยุทธ์เพื่อยกระดับการเรียนการสอนภาษาฝรั่งเศสในสังคมไทย

“พวกเราสร้างสรรค์แนวทางการเรียนรู้ภาษาฝรั่งเศสในบริบทไทย โดยแสวงหาแนวทางใหม่ เพื่อให้ภาษาฝรั่งเศสสามารถตอบโจทย์ของผู้เรียน และผู้มีส่วนได้ส่วนเสียในสังคมไทยได้ดีขึ้น” - T6

คุณสมบัตินี้แสดงให้เห็นว่าครูภาษาฝรั่งเศสต้องพัฒนาตนเองอยู่เสมอให้ทันต่อเหตุการณ์ใช้เทคนิคการสอนที่เป็นนวัตกรรม เชื่อมโยงภาษาฝรั่งเศสกับศาสตร์อื่น ๆ หรือใช้แนวคิดในการสอนภาษาอังกฤษที่ประสบความสำเร็จมาประยุกต์ใช้กับการจัดการเรียนการสอนภาษาฝรั่งเศส รวมถึงการปรับปรุงหลักสูตรให้มีความเหมาะสมกับผู้เรียนชาวไทย ทั้งนี้ได้เป็นเพียงการปรับตัวเพื่อความอยู่รอด แต่เป็นผู้สร้างสรรค์แนวทางการเรียนรู้ภาษาฝรั่งเศสในบริบทไทย

“ดูเหมือนพวกเรากำลังวางแผนเชิงยุทธศาสตร์ในการรักษา หา ตลอดจนขยายพื้นที่ของภาษาฝรั่งเศสในสังคมไทย” T9

เมื่อครูภาษาฝรั่งเศสต้องเผชิญหน้ากับการลดบทบาทของภาษาฝรั่งเศสในโรงเรียนและมหาวิทยาลัย พวกเขาสร้างแนวร่วมทั้งแบบทางการ และไม่เป็นทางการ ได้แก่ สมาคมครูภาษาฝรั่งเศสแห่งประเทศไทยฯ ศูนย์เครือข่ายพัฒนาการเรียนการสอนภาษาฝรั่งเศส สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษามัธยมศึกษา ร่วมกับชมรมครูภาษาฝรั่งเศสระดับมัธยมศึกษา กลุ่มครูภาษาฝรั่งเศสอาวุโส และกลุ่มครูภาษาฝรั่งเศสที่เข้าบรรจุไล่เลี่ยกัน เคยร่วมฝึกอบรมด้วยกัน ครูภาษาฝรั่งเศสเหล่านี้รวมกลุ่มกัน ในการร่วมวางแผนเพื่อส่งเสริมการจัดการเรียนรู้ภาษาฝรั่งเศสให้ผู้เรียนไทยอย่างทันกับกระแสความเปลี่ยนแปลงของโลก และให้สามารถใช้เป็นเครื่องมือในการค้นคว้าแสวงหาความรู้สู่การมีอาชีพ ผ่านทางกิจกรรมต่างๆ ทั้งในการพัฒนาครูผู้สอน และพัฒนาผู้เรียน แม้ไม่มีเจตนาในการสร้างกลยุทธ์ได้กลับ แต่การรวมทำกิจกรรมร่วมกันเป็นประจำในแต่ละปี ทำ

ให้ภาษาฝรั่งเศสได้รับการยอมรับในเชิงวิชาการและสังคมมากขึ้น จากการสะท้อนตนเอง พบว่านโยบายการศึกษาหลายฉบับได้ลดทอนความสำคัญของภาษาฝรั่งเศสโดยตรงหรือโดยอ้อม เช่น การลดจำนวนชั่วโมงเรียนภาษาฝรั่งเศส ในโรงเรียนที่ยังมีการสอนภาษาฝรั่งเศส การไม่เปิดรับครูภาษาฝรั่งเศสเพิ่มขึ้น แม้ว่าครูเดิมเกษียณอายุ การให้ความสำคัญกับหลักสูตรสองภาษา (Bilingual Program) และหลักสูตรภาษาอังกฤษแบบเข้มข้น (IEP) ส่งผลให้ภาษาฝรั่งเศสถูกมองว่าเป็น "ภาษาที่ไม่จำเป็น" อย่างไรก็ตาม นักผู้เชิงกลยุทธ์แบบครูภาษาฝรั่งเศส ไม่ได้นิ่งเฉยต่อการเปลี่ยนแปลงเหล่านี้ แต่กลับใช้กลยุทธ์ที่หลากหลายเพื่อต่อรองและหาพื้นที่ของภาษาฝรั่งเศสในระบบการศึกษาอย่างแยบยล

การรวมตัวกันของครูภาษาฝรั่งเศสเป็นเครื่องมือสำคัญที่ช่วยให้ครูสามารถใช้ "พลังของเครือข่าย" ในการต่อรองและช่วงชิงพื้นที่ของภาษาฝรั่งเศสในระบบการศึกษา ทั้งนี้หนึ่งในกลยุทธ์สำคัญของครูภาษาฝรั่งเศส "ผู้สร้างสรรค์แนวทางการเรียนรู้ภาษาฝรั่งเศสในบริบทไทย" คือ การสร้างแนวร่วมระหว่างครู นักวิชาการ และองค์กรที่เกี่ยวข้อง เพื่อเสริมพลังให้กับภาษาฝรั่งเศส หลักฐานเชิงประจักษ์ที่สนับสนุนกลยุทธ์นี้ได้แก่ ในกิจกรรม "รู้จักครูภาษาฝรั่งเศสผู้ยืนหยัด" ที่ครูภาษาฝรั่งเศสได้เล่าให้ฟังเกี่ยวกับเครือข่ายครูภาษาฝรั่งเศสระดับประเทศ ที่ครูภาษาฝรั่งเศสได้รวมตัวกันผ่านศูนย์เครือข่ายพัฒนาการเรียนการสอนภาษาฝรั่งเศส สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษามัธยมศึกษา และสมาคมครูภาษาฝรั่งเศสแห่งประเทศไทยฯ ที่ได้รับการสนับสนุนจากสถานเอกอัครราชทูตฝรั่งเศส นอกจากนี้ยังมีเครือข่ายระหว่างประเทศ อาทิเช่น การเข้าร่วมโครงการ BELC-ASEAN และโครงการฝึกอบรมเชิงวิชาการของ Alliance Française เป็นต้น

ครูภาษาฝรั่งเศสใช้วาทกรรมได้กลับเพื่อสร้างความชอบธรรมใหม่ให้กับภาษาฝรั่งเศส และทำให้สังคมเห็นว่าภาษาฝรั่งเศสเป็นภาษาที่มีคุณค่าและยังคงมีความสำคัญ "ครูภาษาฝรั่งเศสใช้ทุกโอกาสที่มีให้เป็นประโยชน์ในการแสดงจุดยืนให้ผู้เรียนได้ตระหนักถึงความสำคัญของภาษาฝรั่งเศสในสังคมไทย" – T7 ในฐานะต่าง ๆ อาทิเช่น ในระดับมัธยม ทั้งในห้องเรียนที่นักเรียนเรียนวิชาภาษาฝรั่งเศสเป็นวิชาหลัก ในห้องเรียนที่นักเรียนเรียนวิชาภาษาฝรั่งเศสเป็นวิชาเลือก ในการแนะแนวการศึกษาต่อของนักเรียนมัธยมต้น ในระดับมหาวิทยาลัย ระหว่างการสอนวิชาภาษาฝรั่งเศสเพื่อการท่องเที่ยว และภาษาฝรั่งเศสเบื้องต้น และในกิจกรรมต่างๆ ของทางสถานศึกษา และสมาคมครูภาษาฝรั่งเศสแห่งประเทศไทยฯ ตัวอย่างของวาทกรรมได้กลับที่ครูภาษาฝรั่งเศสใช้ ได้แก่ "ภาษาฝรั่งเศสยังเป็นภาษาสำคัญในเวทีนานาชาติ" โดยครูภาษาฝรั่งเศส

ใช้วาทกรรมที่เน้นว่า ภาษาฝรั่งเศสเป็นหนึ่งในภาษาทางการของ United Nations และองค์การระหว่างประเทศ "ผู้ที่เรียนภาษาฝรั่งเศสมีโอกาสทางอาชีพที่หลากหลาย ไม่เพียงแต่เป็นครูภาษาฝรั่งเศสเท่านั้น แต่ยังประกอบอาชีพได้อีกหลายอย่าง และมีแนวโน้มว่าจะมีรายได้สูงด้วย" - T8 โดยครูภาษาฝรั่งเศสเน้นย้ำว่า นักเรียนที่เรียนภาษาฝรั่งเศสมีโอกาสในการทำงานด้านท่องเที่ยว ธุรกิจระหว่างประเทศ และองค์กรนานาชาติ นอกจากนี้ "Soft Power ของฝรั่งเศสช่วยเปิดโอกาสทางเศรษฐกิจให้กับประเทศไทย" โดยที่ครูภาษาฝรั่งเศสเน้นความสำคัญของภาษาฝรั่งเศสในด้านอื่น ๆ ด้วย อาทิ เช่น อุตสาหกรรมอาหาร แฟชั่น และการออกแบบ เป็นต้น ไม่ใช่เฉพาะด้านวรรณคดี หรือประวัติศาสตร์ เหมือนที่เคยได้ยินกันมา

ผู้มีส่วนได้ส่วนเสียได้ยกตัวอย่างของโครงการที่สนับสนุนวาทกรรมโต้กลับนี้ ได้แก่ งานเสวนา "รำลึก 340 ปี ความสัมพันธ์ ไทย-ฝรั่งเศส" ซึ่งเป็นเวทีสำคัญที่ช่วยให้ภาษาฝรั่งเศสได้รับการยอมรับในระดับนโยบาย นอกจากนี้โครงการแข่งขันทักษะและความสามารถในการใช้ภาษาฝรั่งเศสและการสอบวัดระดับภาษาฝรั่งเศส (DELF) ยังทำให้ภาษาฝรั่งเศสมีความสำคัญในเชิงวิชาการและสามารถใช้เป็นมาตรฐานเทียบเคียงกับภาษาอังกฤษได้ด้วย นอกจากนี้ครูภาษาฝรั่งเศสยังใช้กลยุทธ์ในการพัฒนาหลักสูตรและโครงการใหม่ๆ เพื่อให้ภาษาฝรั่งเศสมีบทบาทที่เชื่อมโยงกับแนวโน้มของสังคมไทย โดยความร่วมมือของสมาคมครูภาษาฝรั่งเศสแห่งประเทศไทย ฯ ศูนย์เครือข่ายพัฒนาการเรียนการสอนภาษาฝรั่งเศส สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษามัธยมศึกษา และเครือข่ายครูภาษาฝรั่งเศสอื่น ๆ เช่น ชมรมครูภาษาฝรั่งเศสระดับมัธยมศึกษา ที่ร่วมกันจัดทำโครงการต่าง ๆ เพื่อพัฒนาหลักสูตรการจัดการเรียนการสอนภาษาฝรั่งเศสให้สอดคล้องกับความต้องการของผู้เรียน และผู้มีส่วนได้ส่วนเสียในสังคมไทย "โครงการพัฒนาสื่อการเรียนภาษาฝรั่งเศสเพื่อวิทยาการ (Français à Orientation Scientifique) เป็นการเชื่อมโยงภาษาฝรั่งเศสกับวิทยาศาสตร์ เทคโนโลยี และอุตสาหกรรม 4.0 และ "โครงการสัมมนาครูภาษาฝรั่งเศสเพื่อต่อยอดการสอนเชิงกลยุทธ์ ที่เป็นเวทีแลกเปลี่ยนแนวคิดเกี่ยวกับการทำให้ภาษาฝรั่งเศสเป็นภาษาที่ตอบโจทย์อาชีพในอนาคต ครูภาษาฝรั่งเศสจึงไม่ได้เป็นเพียงผู้ที่ยืนหยัดในการสอนภาษาฝรั่งเศส แต่เป็นนักคิดและนักวางแผนเชิงยุทธศาสตร์" - T6 ในการใช้เครือข่าย การพัฒนาหลักสูตร และนวัตกรรมทางการสอน ครูภาษาฝรั่งเศสจึงสามารถขยายพื้นที่ให้กับภาษาฝรั่งเศส การเรียนภาษาฝรั่งเศสในไทยจึงไม่ใช่เพียงแค่การเรียนรู้ภาษา แต่เป็นการสร้างโอกาสและเสริมสร้างศักยภาพให้ผู้เรียนก้าวสู่โลกพหุวัฒนธรรม

4.4 พัฒนาทักษะการเรียนรู้แบบข้ามวัฒนธรรมให้แก่ผู้เรียน

การเรียนการสอนภาษาฝรั่งเศสไม่ได้เป็นไปเพื่อพัฒนาทักษะทางภาษาเท่านั้น แต่ครูภาษาฝรั่งเศสสนับสนุนการเรียนรู้ที่ไม่ถูกจำกัดอยู่เพียงในห้องเรียนหรือภายในประเทศ แต่เป็นการเปิดโอกาสให้ผู้เรียน ก้าวข้ามพรมแดนทางภาษา วัฒนธรรม และความคิด เพื่อให้ได้รับมุมมองใหม่ ๆ เกี่ยวกับโลก เข้าใจความแตกต่างทางวัฒนธรรม และพัฒนาทักษะที่สำคัญในการปรับตัวเข้าสู่สังคมพหุวัฒนธรรม โดยสามารถใช้ภาษาฝรั่งเศสเป็นเครื่องมือสำคัญในการข้ามพรมแดนทางวัฒนธรรม เปิดโอกาสให้นักเรียนเข้าถึงความรู้ระดับโลก และสามารถปรับตัวเข้ากับสังคมสากลได้ “การเรียนภาษาฝรั่งเศส ไม่ใช่แค่การเรียนรู้ไวยากรณ์หรือคำศัพท์ แต่เป็นการเรียนรู้โลกทัศน์ วัฒนธรรม ประวัติศาสตร์ และวิถีคิดที่หลากหลาย ซึ่งเป็นคุณสมบัติสำคัญของพลเมืองโลก (Global Citizen)” - T5 ในขณะที่การเรียนการสอนภาษาต่างประเทศในระบบการศึกษาไทยยังคงถูกจำกัดอยู่ในกรอบของการเรียนภาษาต่างประเทศที่เน้นภาษาวิชาการ และเป็นไปเพื่อการสอบมากกว่าการสร้างความรู้ความเข้าใจในมิติพหุวัฒนธรรม ทั้งนี้ปัญหาสำคัญที่ครูภาษาฝรั่งเศสต้องเผชิญ ได้แก่ นโยบายด้านหลักสูตรที่ให้ความสำคัญกับภาษาอังกฤษมากกว่าภาษาต่างประเทศอื่นๆ นอกจากนี้ในบางสถาบันการเรียนภาษาฝรั่งเศสถูกจำกัดอยู่ในมิติของไวยากรณ์และการสอบ มากกว่าการนำไปใช้ในการสื่อสารและการเข้าใจวัฒนธรรม และขาดโอกาสให้นักเรียน และนักศึกษาได้สัมผัสกับเจ้าประสบการณ์ข้ามวัฒนธรรมโดยตรง

ตามแนวคิดของ Michel Foucault เกี่ยวกับ Biopower และ Discursive Practice อธิบายว่า ความรู้และภาษามักถูกใช้เป็นเครื่องมือของอำนาจ ซึ่งทำให้ภาษาฝรั่งเศสถูกลดทอนบทบาทลงในระบบการศึกษาไทย อย่างไรก็ตามครูภาษาฝรั่งเศสสนับสนุนการเรียนรู้ที่ไม่ถูกจำกัดอยู่เพียงในห้องเรียนหรือภายในประเทศ และไม่ยอมจำนนต่อข้อจำกัดเหล่านี้ แต่กลับใช้ กลยุทธ์เชิงรุกในการเปลี่ยนแปลงแนวคิดของผู้เรียนและสังคมไทยเกี่ยวกับการเรียนภาษาฝรั่งเศส “เรามุ่งเน้นให้การเรียนภาษาฝรั่งเศสเป็นมากกว่าการสอบ แต่เป็นการเปิดโลกให้นักเรียนมีมุมมองที่กว้างขึ้นเกี่ยวกับสังคมโลก” - T4 เห็นได้จาก กิจกรรม “รู้จักครูภาษาฝรั่งเศสผู้ยิ่งใหญ่” ที่ครูได้เล่าให้ฟังถึงความพยายามของครูในการบูรณาการการใช้ภาษา และวัฒนธรรมฝรั่งเศสเข้ากับกิจกรรมต่างๆ ของโรงเรียนเท่าที่จะทำได้ โดยให้นักเรียนได้เข้าร่วมกิจกรรมโดยใช้ภาษาฝรั่งเศส อาทิเช่น กิจกรรมในวันชาติฝรั่งเศส วันแม่ กิจกรรมวันงดบุหรี่โลก เป็นต้น ทั้งนี้ไม่เพียงส่งเสริมให้เด็กจัด

บอร์ดให้ความรู้เป็นภาษาฝรั่งเศสเกี่ยวกับวัฒนธรรมที่แตกต่างของชาวฝรั่งเศสในกิจกรรมต่างๆ ของโรงเรียนร่วมกับรายวิชาอื่น ๆ แต่ยังเสริมแนวคิดในการบริหารจัดการที่ครูภาษาฝรั่งเศส ปลุกฝังให้กับนักเรียนในการร่วมวางแผน และจัดการกระบวนการทั้งหมด โดยมีครูเป็นผู้สนับสนุน แนะนำ และให้ความคิดเห็น

นอกจากนั้น ยังมี "โครงการสัมมนาครูภาษาฝรั่งเศสเพื่อเชื่อมโยงภาษากับพหุวัฒนธรรม" ที่ครูภาษาฝรั่งเศสมีบทบาทในการพัฒนาแนวทางการสอนที่ไม่เพียงแต่เน้นด้านไวยากรณ์ แต่ขยายไปถึงประวัติศาสตร์ วัฒนธรรม และมุมมองสากลของประเทศอื่น ๆ ที่ใช้ภาษาฝรั่งเศส ด้วย อาทิ แคนาดา และประเทศในทวีปแอฟริกา เป็นต้น เช่นเดียวกับ "โครงการพัฒนาสื่อการเรียน ภาษาฝรั่งเศสที่เน้นการใช้ภาษาฝรั่งเศสเพื่อการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรม" ที่ครูภาษาฝรั่งเศส พัฒนาสื่อที่ช่วยให้นักเรียนได้เข้าใจบริบทของวัฒนธรรมฝรั่งเศสและประเทศที่ใช้ภาษาฝรั่งเศส เป็นภาษาหลัก (Francophonie) และใน "โครงการแลกเปลี่ยนวัฒนธรรม ไทย-ฝรั่งเศส ผ่าน กิจกรรมภาษา" ครูภาษาฝรั่งเศสส่งเสริมให้นักเรียน เห็นถึงความสัมพันธ์ระหว่างภาษาและ วัฒนธรรมผ่านกิจกรรมที่เกี่ยวข้องกับวัฒนธรรมฝรั่งเศส เช่น การแสดงศิลปะ การประกวดสุนทร พจน์ และการทำอาหารฝรั่งเศส ยิ่งไปกว่านั้นครูภาษาฝรั่งเศสยังใช้เครือข่ายระดับโลกเป็นสะพาน ให้นักเรียนไทยได้เข้าถึงโอกาสทางการศึกษาและวิชาชีพในเวทีนานาชาติ เช่น งานเสวนา "รำลึก 340 ปี ความสัมพันธ์ ไทย-ฝรั่งเศส" ซึ่งเป็นเวทีสำคัญที่แสดงให้เห็นว่าภาษาฝรั่งเศสเป็น ภาษาที่เชื่อมโยงกับเครือข่ายระดับนานาชาติ และเป็นเครื่องมือที่ช่วยให้ประเทศไทยเชื่อมต่อกับ โลกในมิติทางการทูตและเศรษฐกิจ นอกจากนี้ครูภาษาฝรั่งเศสยังส่งเสริมให้นักเรียนให้เข้าร่วมใน การสอบวัดระดับ DELF และสมัครทุนไปศึกษาต่อที่ฝรั่งเศส เป็นการสร้างเส้นทางให้นักเรียน สามารถเข้าสู่เครือข่ายระดับโลกผ่านการเรียนภาษาฝรั่งเศสอีกด้วย โดยมีทั้งเครือข่ายครูภาษา ฝรั่งเศสระดับอาเซียนและ Francophonie

การใช้แนวคิดเชิงวาทกรรมในการเปลี่ยนแปลงมุมมองของนักเรียน และสร้างความ ตระหนักว่าภาษาฝรั่งเศสเป็นเครื่องมือที่ทำให้พวกเขาสามารถเป็นพลเมืองโลกได้ การสร้างอัตลักษณ์พหุภาษา (Multilingual Identity) ในหมู่นักเรียน ด้วยการส่งเสริมให้นักเรียนมองว่า การ เป็นพหุภาษาคือความได้เปรียบ และเป็นเครื่องมือสำคัญในการใช้ชีวิตในยุคโลกาภิวัตน์ โดยเน้น ย้ำว่าการเรียนภาษาฝรั่งเศสมีคุณค่ามากกว่าการเรียนภาษาเพื่อสอบ “ผู้เรียนจะได้เรียนรู้ถึงทักษะ ข้ามวัฒนธรรมที่สำคัญในโลกยุคใหม่ ได้แก่ การยอมรับในความแตกต่าง ทั้งทางภาษา เพศ และ

ความคิด ครูภาษาฝรั่งเศสจึงทำหน้าที่เป็นผู้นำที่ช่วยให้นักเรียนก้าวข้ามขีดจำกัดของระบบการศึกษาไทย และเป็นพลเมืองโลกที่สามารถสื่อสารและปรับตัวได้ในโลกที่เต็มไปด้วยความหลากหลายทางวัฒนธรรม” – T7 ผ่านทางการสร้างหลักสูตรและกิจกรรมที่ส่งเสริมพัฒนาความสามารถใช้เครือข่ายระดับโลกเพื่อสร้างโอกาสทางวิชาการและวิชาชีพ และการเปลี่ยนแปลงแนวคิดของนักเรียนเกี่ยวกับอัตลักษณ์ทางภาษา

4.5 เรียนรู้ภาษาฝรั่งเศสเพื่อพัฒนาความคิดและทักษะชีวิต

ครูภาษาฝรั่งเศสเสริมสร้างการเรียนรู้ภาษาฝรั่งเศสเพื่อการพัฒนาทางปัญญาและสังคม โดยช่วยให้นักเรียนเห็นว่าการเรียนภาษาฝรั่งเศสเป็นมากกว่าการสอบวัดผลหรือโอกาสทางอาชีพ แต่เป็นการพัฒนาตัวตน การคิดเชิงสร้างสรรค์ และการสร้างมุมมองที่เปิดกว้างต่อโลก “ครูภาษาฝรั่งเศสไม่เพียงแต่สอนภาษา แต่ยังช่วยปลูกฝังแนวคิดเรื่อง “การเรียนรู้ตลอดชีวิต” (Lifelong Learning) และ “การพัฒนาศักยภาพของตนเอง” (Self-Empowerment) ผ่านการเรียนรู้ภาษาฝรั่งเศส” – T7 จากการสะท้อนผลของการปฏิบัติการในวงจรที่ 1 พบว่าครูภาษาฝรั่งเศสพยายามทำให้ภาษาฝรั่งเศสเป็น เครื่องมือในการเสริมสร้างความมั่นใจในตนเองของผู้เรียน ผ่านกิจกรรมที่ช่วยให้นักเรียนได้แสดงออกในรูปแบบที่หลากหลาย เช่น การประกวดกล่าวสุนทรพจน์ภาษาฝรั่งเศส และ การประกวดร้องเพลงภาษาฝรั่งเศส ซึ่งช่วยให้นักเรียนได้พัฒนาทักษะการสื่อสาร ความกล้าแสดงออก และความคิดสร้างสรรค์ นอกจากนี้ โครงการสัมมนาครูภาษาฝรั่งเศสเพื่อต่อยอดการสอนเชิงกลยุทธ์ เป็นตัวอย่างสำคัญที่แสดงให้เห็นว่า ครูภาษาฝรั่งเศสไม่เพียงแต่พัฒนานักเรียน แต่ยังส่งเสริมการเรียนรู้ให้กับตนเอง ผ่านการแลกเปลี่ยนแนวทางการสอนใหม่ ๆ ซึ่งช่วยให้การเรียนรู้ภาษาฝรั่งเศสสามารถปรับตัวให้เข้ากับบริบทของผู้เรียนไทย ครูภาษาฝรั่งเศสหลายคนได้นำ แนวทางการสอนแบบ Active Learning มาใช้ เช่น การเรียนรู้ผ่านโครงการ (Project-Based Learning) และ การใช้เทคโนโลยีในการสอนภาษาฝรั่งเศส เพื่อทำให้การเรียนรู้ภาษาฝรั่งเศสเป็นสิ่งที่มีความหมายต่อนักเรียน และช่วยให้พวกเขา สามารถพัฒนาตนเองได้อย่างต่อเนื่อง อีกทั้งการเรียนรู้ภาษาฝรั่งเศสยังช่วยให้ผู้เรียนสามารถเข้าถึงโอกาสที่กว้างขึ้นในระดับนานาชาติ เช่น โครงการสอบวัดระดับ DELF ซึ่งเป็นหนึ่งในโครงการที่ครูภาษาฝรั่งเศสใช้เพื่อให้ นักเรียนเห็นว่าการเรียนรู้ภาษาฝรั่งเศสเป็น ใบเบิกทางสู่โอกาสทางการศึกษาและอาชีพ ทั้งในประเทศไทยและต่างประเทศ ครูภาษาฝรั่งเศสจึงเป็นผู้ที่ช่วยให้ผู้เรียนเข้าใจว่า ภาษาฝรั่งเศสไม่ใช่

เพียงแค่ภาษาต่างประเทศ แต่เป็นเครื่องมือที่ช่วยให้พวกเขาสามารถพัฒนาศักยภาพของตนเองได้ในหลายมิติ ไม่ว่าจะเป็น ความสามารถทางปัญญา (Intellectual Ability) การคิดสร้างสรรค์ (Creativity) ความมั่นใจในตนเอง (Self-Confidence) และการเข้าใจวัฒนธรรมที่แตกต่าง (Intercultural Awareness)

“ฉันไม่ได้สอนภาษาฝรั่งเศสเพื่อให้นักเรียนเพียงแค่สอบผ่าน ฉันสอนเพื่อให้พวกเขา
รู้ว่าโลกใบนี้มีอะไรมากกว่าที่พวกเขาเคยเห็น และพวกเขาสามารถเลือกเส้นทางของตนเอง
ได้” – T6

ครูภาษาฝรั่งเศสช่วยให้นักเรียนตระหนักถึงศักยภาพของตนเอง และใช้ภาษาฝรั่งเศสเป็นเครื่องมือในการพัฒนาความคิดและทักษะที่สามารถนำไปใช้ได้ในชีวิตจริง ไม่ว่าจะเป็นการพัฒนาทักษะการเรียนรู้ตลอดชีวิต (Lifelong Learning) หรือการเตรียมตัวสู่การเป็นพลเมืองโลก (Global Citizen) รวมทั้งการเสริมทักษะด้านการคิดอย่างมีวิจารณญาณ (Critical Thinking) การแก้ปัญหาอย่างสร้างสรรค์ (Creative Problem Solving) และการทำงานร่วมกับผู้อื่นอย่างเคารพความแตกต่าง (Respect for Diversity) ซึ่งล้วนเป็นทักษะสำคัญในศตวรรษที่ 21 ภาษาฝรั่งเศสจึงไม่ใช่เพียงแค่เครื่องมือในการสื่อสาร หากแต่เป็นเครื่องมือในการขัดเกลาความคิด พัฒนาคุณลักษณะ และขยายโอกาสให้กับผู้เรียน ครูภาษาฝรั่งเศสจึงเปรียบเสมือนผู้นำทางที่เปิดโลกทัศน์ให้กับนักเรียน และช่วยให้พวกเขาก้าวข้ามข้อจำกัดทางภาษาไปสู่การเป็นมนุษย์ที่มีความเข้าใจตนเอง เข้าใจผู้อื่น และพร้อมจะเรียนรู้ตลอดชีวิตอย่างมั่นใจและมีคุณค่า

4.6 เป็นครูภาษาฝรั่งเศสอย่างมีคุณค่าให้แก่ผู้เรียนไทย

นอกจากการตระหนักรู้ถึงอัตลักษณ์ของครูภาษาฝรั่งเศส ครูภาษาฝรั่งเศสที่เข้าร่วมการปฏิบัติการยังตระหนักถึงความสำคัญของการก่อรูปของอัตลักษณ์ของครูภาษาฝรั่งเศส ซึ่งผู้มีส่วนได้ส่วนเสียได้ร่วมกันสรุปผ่านทางแนวคิดเทคโนโลยีแห่งตัวตน โดยสะท้อนกระบวนการสร้างความเป็นองค์ประกอบของครูภาษาฝรั่งเศสที่เปลี่ยนแปลงตนเอง จนทำให้ตนเป็นองค์ประกอบแห่งความประพฤติ นำไปสู่ความยั่งยืน ความมีอิสระ และความสำเร็จแห่งตัวตนอย่างมีจริยธรรมผ่านกระบวนการวิพากษ์ และการเสวนาตามทฤษฎีการกระทำเชิงการสื่อสาร และสรุปได้ว่าครูภาษาฝรั่งเศสตระหนักถึงความสำคัญของการเสริมพลังการก่อรูปของอัตลักษณ์ของครูภาษา

ฝรั่งเศส ที่ส่งผลแต่ละคนให้มีความภูมิใจในการปฏิบัติหน้าที่ของตน และเกิดความปรารถนาที่จะถ่ายทอดการก่อรูปของอัตลักษณ์ของครูภาษาฝรั่งเศสนั้นให้กับครูภาษาฝรั่งเศส และสังคมต่อไป เพื่อที่จะส่งผลให้สามารถยืนหยัด และดำรงตนอยู่ด้วยอัตลักษณ์ของครูภาษาฝรั่งเศส ในสังคมไทย ได้ ด้วยลักษณะเฉพาะของการก่อรูปอัตลักษณ์ของครูภาษาฝรั่งเศส ดังต่อไปนี้

“ฉันลืมไปเลยว่าการสอนภาษาฝรั่งเศสมันสนุกได้ขนาดนี้... การที่มีคนฟังความ
ฝันของเรา มันช่วยเตือนให้เรากลับมาเป็นตัวเราอีกครั้ง” – T7

การปฏิบัติการก่อรูปอัตลักษณ์ของครูภาษาฝรั่งเศสในครั้งนี้เปิดพื้นที่ให้ “เสียง” ของครูภาษาฝรั่งเศสได้เปล่งออกมาอย่างอิสระ ไม่ใช่ในฐานะ “ผู้สอนภาษาต่างประเทศ” แต่ในฐานะ “มนุษย์” ที่มีประสบการณ์การต่อรอง ความรู้สึก และความเชื่อที่หลากหลาย ครูบางคนรู้สึกว่าได้กลับมา “มีชีวิตชีวา” กับอาชีพที่ตนรัก หลังจากถูกกดทับด้วยโครงสร้างที่ไร้ความยืดหยุ่นมานาน บางคนได้เรียนรู้ว่าความเจียบของตนในอดีตนั้นไม่ใช่ความไม่กล้า แต่คือการรอจังหวะของการฟัง และเมื่อได้พูดออกมา เสียงนั้นก็มีพลังมากพอที่จะเขย่าอัตลักษณ์เดิม ๆ ของตนเอง “ตอนแล้วว่าตัวเองเคยถูกลดชั่วโมงสอน ฉันไม่คิดว่าคนอื่นจะเข้าใจ แต่พอทุกคนพยักหน้า ฉันรู้เลยว่าเรามีพื้นที่ร่วมกัน” เสียงเหล่านี้ไม่ใช่เพียงข้อมูล แต่คือการยืนยันว่า “ความรู้” ไม่ได้เกิดจากการวัดผล หากแต่เกิดจาก การแบ่งปัน ความเปราะบาง และความกล้าที่จะเล่าเรื่องของตนเอง

นอกจากนั้นครูหลายคนเริ่มตระหนักว่า การเป็นครูภาษาฝรั่งเศสไม่ได้ขึ้นอยู่กับโครงสร้างโรงเรียน หรือจำนวนชั่วโมงสอน แต่คือ ความรู้สึกเป็นเจ้าของภาษา วัฒนธรรม และบทบาทที่ตนเลือก “ตอนนี้ไม่ใช่แค่ครูที่สอนภาษา... แต่ฉันคือคนที่ส่งต่อความกล้าหาญในการยืนหยัดต่อสิ่งที่ตัวเองเชื่อให้กับนักเรียน และครูรุ่นน้องต่อไป” – T2 ทั้งนี้มีการพูดถึง “ภาษาฝรั่งเศส” ไม่ใช่เพียงในฐานะวิชา แต่เป็น “พื้นที่ทางอารมณ์” และ “หนทางในการเป็นมนุษย์” การแลกเปลี่ยนประสบการณ์ช่วยให้ครูได้เห็นว่าตนไม่ได้โดดเดี่ยว และเสียงของตนก็มีค่า กระบวนการนี้จึงไม่ใช่เพียงการกลับมาตระหนักรู้ถึงตัวตนอีกครั้งหนึ่ง แต่เป็นการสร้างอัตลักษณ์ใหม่ ที่แข็งแกร่งและสง่างามยิ่งกว่าเดิม สิ่งที่ไม่คาดคิดที่ได้จากการก่อรูปอัตลักษณ์ของครูภาษาฝรั่งเศส คือการทำให้พื้นที่ของการวิจัยครั้งนี้ได้กลายเป็น “พื้นที่ชนิดพิเศษ” ที่เปิดให้ครูภาษาฝรั่งเศสได้ทดลองคิด ทดลองรู้สึก และทดลองเป็น ในแบบที่ไม่ต้องขออนุญาตจากผู้ใด หรือจากระบบใดๆ “ฉันรู้สึกตัวของตัวเองกลับมา ‘มีเสียง’ อีกครั้ง... แม้แค่ช่วงเวลาสั้น ๆ แต่มันทำให้ฉันกล้าเดินต่อ” T8 อนึ่งพื้นที่ใหม่นี้ไม่ได้เกิดจากโครงสร้าง แต่เกิดจาก สายสัมพันธ์ ความไว้วางใจ และการรับฟังอย่างแท้จริง แม้

จะไม่สามารถวัดผลได้ด้วยจำนวนกิจกรรมหรือแบบสอบถาม แต่สิ่งที่เกิดขึ้นคือ การเปลี่ยนแปลงของชีวิตจริง และการฟื้นความหวังที่ครั้งหนึ่งเคยถูกกดทอน และถึงแม้จะมีการวางแผนกิจกรรม การเสริมพลังการก่อรูปอัตลักษณ์ของครูภาษาฝรั่งเศสไว้อย่างรัดกุม แต่การดำเนินการจริงเผยให้เห็นว่า “การเปลี่ยนแปลง” ไม่สามารถจัดวางล่วงหน้าได้ทั้งหมด บางกิจกรรม เช่น “เสวนาแลกเปลี่ยนกับครูรุ่นน้อง” กลับกลายเป็นจุดเปลี่ยนสำคัญ ทั้งที่เดิมตั้งใจให้เป็นเพียงการฟัง “ตอนแรกคิดว่ามาฟังเฉย ๆ แต่พอเขาพูดเรื่องการไม่ยอมเป็นครูที่ถูกสั่ง... ฉันก็พูดออกมาแบบไม่ทันตั้งตัว มันเหมือนปลดล็อกบางอย่าง”- T9 ในทางกลับกัน กิจกรรมที่วางไว้ชัดเจน เช่น การวิเคราะห์บทบาทจากแผนกิจกรรม บางครั้งก็มีความตึงตัว เพราะผู้เข้าร่วมยังรู้สึกไม่ปลอดภัยพอที่จะสะท้อนตนเองในการสนทนากลุ่ม แผนการที่ “ยืดหยุ่นได้” กลับช่วยเปิดพื้นที่ให้ผู้เข้าร่วมปรับเปลี่ยนตามบริบทจริง ทำให้ผู้วิจัยที่มีความตั้งใจจริง และยอมรับฟังความคิดเห็นที่แตกต่าง ได้รับการติดต่อขอพูดคุยเพิ่มเติมหลังจากการปฏิบัติการ จึงอาจกล่าวได้ว่า “ความไม่สอดคล้อง” กลายเป็นแหล่งเรียนรู้ที่ลึกซึ้งที่สุด

“พลังนี้ไม่เพียงแต่ทำให้ครู ‘ยืนหยัด’ ในระบบเดิม แต่ยังทำให้พวกเขากล้า ‘เขียนเรื่องเล่าของตนเอง’ บนพื้นที่ของการศึกษาไทย ที่ครั้งหนึ่งไม่มีใครฟังเสียงของพวกเขา”- T10 สิ่งที่เห็นได้ชัดในกระบวนการสะท้อน คือการก่อตัวของ “พลัง” ที่ไม่ได้มาจากโครงสร้างหรืออำนาจภายนอก แต่เป็นพลังที่เกิดจากการยอมรับตนเอง การฟังเสียงของผู้อื่น และการร่วมสร้างพื้นที่ปลอดภัยในการแบ่งปันประสบการณ์ พลังนี้มีใช่เพียงความมั่นใจ แต่คือการฟื้นคืนความสามารถในการเลือกและยืนยันคุณค่าของตนเองในฐานะครูภาษาฝรั่งเศส จึงกล่าวได้ว่ากระบวนการวิจัยในครั้งนี้เป็นการเสริมพลังที่เกิดขึ้นจากภายใน และขับเคลื่อนสู่การก่อรูปอัตลักษณ์ใหม่อย่างมีศักดิ์ศรี

จากการสะท้อนผลการปฏิบัติการในวงจรที่ 1 ผู้มีส่วนได้ส่วนเสียซึ่งประกอบด้วยครูภาษาฝรั่งเศสต้นแบบทั้งรุ่นเก่าและรุ่นใหม่ ได้เสนอแนะแนวทางสำคัญสำหรับการถ่ายทอดอัตลักษณ์ในวงจรที่ 2 โดยแสดงความเห็นว่า ครูภาษาฝรั่งเศสรุ่นน้องที่มีประสบการณ์การทำงานในระบบโรงเรียนภายใต้บริบทที่กดทับ แต่ยังคงมีความหวัง และความมุ่งมั่นในการดำรงตนในวิชาชีพ ควรได้รับการส่งต่ออัตลักษณ์ผ่านกระบวนการมีส่วนร่วมต่อเนื่อง “รุ่นน้องหลายคนที่ฉันเคยร่วมงานด้วย ทั้งที่โรงเรียนหรือศูนย์เครือข่ายฯ มีศักยภาพและทัศนคติที่เราฝากอนาคตของวิชาชีพนี้ไว้ได้”- T6 เช่นเดียวกับ T2 กล่าวว่า “เรารู้ว่าใครควรเป็นรุ่นต่อไป เพราะเราเห็นเขาทำงานร่วมกับสมาคมหรือพยายามรักษาภาษาฝรั่งเศสไว้ แม้จะต้องสอนวิชาอื่น หรือทำอย่างอื่นควบไปด้วย” - T2 ด้วย

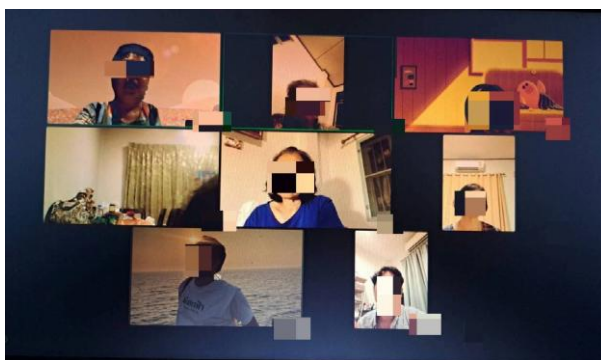
เหตุนี้ ผู้มีส่วนได้ส่วนเสียจึงได้เสนอรายชื่อและเชิญชวนครูรุ่นน้องที่เข้าเกณฑ์ดังกล่าวเข้าร่วมกระบวนการวิจัยในวงจรที่ 2 โดยอาศัยวิธี snowball sampling บนพื้นฐานของความไว้วางใจ ความสัมพันธ์ทางวิชาชีพ และความเชื่อมั่นว่ากลุ่มเป้าหมายใหม่จะสามารถเป็น “ผู้รับและผู้ประกอบสร้างอัตลักษณ์” ได้อย่างมีคุณค่า โดยไม่ได้ทำตามอย่างไม่มีวิจารณญาณ แต่สามารถฟัง เสนอ และสร้างแนวทางของตนเองได้อย่างมีจริยธรรม การคัดเลือกผู้มีส่วนได้ส่วนเสียกลุ่มรองในลักษณะนี้ จึงสอดคล้องกับหลักการของการวิจัยเชิงปฏิบัติการแบบมีส่วนร่วมเชิงชาติพันธุ์วรรณาที่เปิดพื้นที่ให้กับ “เสียง” ของผู้มีประสบการณ์ตรง และเน้นความต่อเนื่องของการมีส่วนร่วมข้ามรุ่นอย่างมีนัยยะ เพื่อวางรากฐานของการถ่ายทอดอัตลักษณ์ในวงจรที่ 2 อย่างเป็นระบบและยั่งยืน

วงจรที่ 2 ศึกษาการถ่ายทอดอัตลักษณ์ของครูภาษาฝรั่งเศสในสังคมไทย

ต่อเนื่องจากการปฏิบัติการในวงจรที่ 1 ที่มุ่งเน้นการก่อรูปอัตลักษณ์ของครูภาษาฝรั่งเศสผ่านการเปิดพื้นที่ให้ครูได้สะท้อนตนเอง ทบทวนบทบาท และแลกเปลี่ยนแนวปฏิบัติที่เหมาะสมกับบริบทของตนเอง วงจรที่ 2 นี้ได้ต่อยอดสู่การ “ถ่ายทอดอัตลักษณ์” โดยครูภาษาฝรั่งเศสที่ยินยอมได้ร่วมกันออกแบบกิจกรรมที่สะท้อนอัตลักษณ์ของตน และนำไปสู่การปฏิบัติจริงกับครูรุ่นน้อง ซึ่งเป็นผู้ร่วมวิชาชีพในชุมชนการเรียนรู้ อนึ่งกระบวนการในวงจรนี้เน้นให้ครูผู้ร่วมวิจัยได้เปลี่ยนผ่านจาก “ผู้ค้นหาอัตลักษณ์” สู่ “ผู้ส่งต่ออัตลักษณ์” อย่างมีเจตจำนง โดยอัตลักษณ์ที่ได้รับการยืนยันในวงจรที่ 1 ได้ถูกนำมาประยุกต์ใช้ในการออกแบบกิจกรรมที่เหมาะสมกับบริบทของครูรุ่นน้อง เพื่อสร้างแรงบันดาลใจและต่อยอดแนวปฏิบัติไปสู่การเปลี่ยนแปลงที่ยั่งยืนในชุมชนวิชาชีพของตนเอง ทั้งนี้วงจรมีจุดยืนยึดแนวทางการวิจัยเชิงปฏิบัติการแบบมีส่วนร่วมเชิงชาติพันธุ์วรรณา (Ethnographic Participatory Action Research) ที่ให้ความสำคัญกับเสียงของผู้มีส่วนได้ส่วนเสีย โดยเฉพาะครูภาษาฝรั่งเศสที่อยู่ในพื้นที่ชายขอบทางนโยบาย ด้วยกระบวนการ PAOR เช่นเดิม (Plan – Act – Observe – Reflect) อนึ่งวงจรที่ 2 เน้นการขยายพื้นที่แห่งการแปลงเสียงและการปฏิบัติการร่วม ของครูภาษาฝรั่งเศสต้นแบบ ที่มีบทบาทเป็นผู้มีส่วนได้ส่วนเสียหลัก ร่วมกับครูภาษาฝรั่งเศสรุ่นน้อง ผ่านกิจกรรมที่ออกแบบร่วมกันกับผู้วิจัยในฐานะผู้อำนวยความสะดวก ดังรายละเอียดต่อไปนี้

1. การวางแผนการถ่ายทอดอัตลักษณ์ของครุภาษาฝรั่งเศสในสังคมไทย (Plan/P2)

การวางแผนในวงจรที่ 2 สะท้อนความต่อเนื่องจากวงจรที่ 1 โดยใช้ผลการก่อรูปอัตลักษณ์ที่ได้จากผู้มีส่วนได้ส่วนเสียมาเป็นฐานในการออกแบบแนวทางการถ่ายทอดอย่างมีจริยธรรม โดยมุ่งเน้นการเคารพในความเปราะบางและความหลากหลายของอัตลักษณ์ มิใช่การส่งต่อชุดแบบแผนตายตัวของ “ครูต้นแบบ” แต่เป็นการสร้างพื้นที่ให้ครูรุ่นน้องได้ประกอบสร้างอัตลักษณ์ของตนเองในบริบทจริงร่วมกับรุ่นพี่อย่างเสมอภาค อัตลักษณ์ครุภาษาฝรั่งเศสที่ได้รับการยืนยันจากวงจรที่ 1 ประกอบด้วย 5 บทบาทสำคัญ ได้แก่ ผู้เป็นสะพานเชื่อมโยงภาษาและวัฒนธรรม ผู้ให้ความสำคัญกับความเสมอภาคและเสรีภาพทางการศึกษา ผู้มีสุนทรียภาพแบบฝรั่งเศสเพื่อนำมาปรับใช้กับบริบทของสังคมไทย ผู้ให้ความสำคัญในการใช้ภาษาสุภาพและมารยาท และผู้ให้ความสำคัญในกับการคิดวิเคราะห์และวิพากษ์ ซึ่งไม่ได้มุ่งเน้นไปที่การถ่ายทอด “อัตลักษณ์ต้นแบบ” ที่รุ่นพี่บอกให้ทำ แต่เป็นการเปิดพื้นที่ให้ได้เข้ามามีส่วนร่วมในกระบวนการประกอบสร้างอัตลักษณ์ของครุภาษาฝรั่งเศส โดยอาศัยการเสวนา การฟัง ประสพการณ์ และการร่วมออกแบบกิจกรรมในบริบทที่แท้จริงของตน แนวทางในการวางแผนจึงไม่ได้อยู่บนพื้นฐานของการส่งต่อเนื้อหาแบบตรงไปตรงมา แต่เป็นการเปิดพื้นที่ให้ครุภาษาฝรั่งเศสได้สำรวจอัตลักษณ์ของครุภาษาฝรั่งเศสของตนเอง ผ่านการมีส่วนร่วมกับผู้อื่น การฟัง และการปฏิบัติการผ่านความสัมพันธ์ที่เท่าเทียม การแลกเปลี่ยน และการสะท้อนย้อนคิดร่วมกัน การถ่ายทอดอัตลักษณ์ในที่นี้ จึงไม่ใช่เพียงความรู้หรือแนวคิดเท่านั้น แต่คือการถ่ายโอนพื้นที่ เพื่อให้เสียงที่เคยเงียบได้มีที่ทางในการปรากฏ หลังจากทีครุภาษาฝรั่งเศสรุ่นน้องได้ตระหนักถึงความสำคัญของการธำรงไว้ซึ่งอัตลักษณ์และส่งต่ออัตลักษณ์อย่างมั่นใจต่อไปเช่นกัน ดังภาพประกอบ 15



ภาพประกอบ 15 การวางแผนจัดกิจกรรมถ่ายทอดอัตลักษณ์ครุภาษาฝรั่งเศส

ดังนั้นในการออกแบบแผนการปฏิบัติการในวงจรที่ 2 ผู้มีส่วนได้ส่วนเสีย และผู้วิจัยจึงร่วมกันเสนอกรอบนโยบายเชิงปฏิบัติการที่เน้นการเคารพต่อความเปราะบาง ความหลากหลาย และความไม่เสร็จสมบูรณ์ของอัตลักษณ์ ทั้งนี้เพื่อเปิดทางให้การมีส่วนร่วมของครูภาษาฝรั่งเศสรุ่นน้องเกิดขึ้นอย่างเสรี ไม่ถูกครอบงำด้วยกรอบความคาดหวังแบบเดิม และสามารถประกอบสร้างอัตลักษณ์ของครูภาษาฝรั่งเศสได้อย่างมีพลัง ในการวางแผนการถ่ายทอดอัตลักษณ์ของครูภาษาฝรั่งเศสใช้การประชุมกลุ่มออนไลน์ 2 ครั้ง โดยมีผู้มีส่วนได้ส่วนเสียเป็น ครูภาษาฝรั่งเศสต้นแบบ ชุมติเตียนกับการปฏิบัติการในวงจรที่ 1 ในขณะที่ผู้วิจัยทำหน้าที่อำนวยความสะดวกและบันทึกข้อมูล โดยมีแนวคิดหลักของการวางแผน 5 ประการ ซึ่งเป็นนโยบายเชิงปฏิบัติการที่ครูภาษาฝรั่งเศสร่วมออกแบบเพื่อใช้ในการถ่ายทอดอัตลักษณ์ ดังรายละเอียดต่อไปนี้

1.1 เปิดพื้นที่ให้เสียงของครูภาษาฝรั่งเศสที่ดั่งขึ้น

การวางแผนในข้อนี้ตั้งอยู่บนฐานของความเข้าใจว่าความเงียบไม่ได้แปลว่าไม่มีสิ่งใดจะพูด หากแต่เป็นผลลัพธ์ของระบบที่ไม่เอื้อให้ครูภาษาฝรั่งเศสรุ่นน้องได้แสดงตนอย่างปลอดภัย ความเปราะบาง ความลังเล และประสบการณ์ที่ไม่สอดคล้องกับกรอบอุดมคติของ “ครูที่ดี” ตามนิยามหลัก มักถูกละเลยหรือหลีกเลี่ยงไม่พูดถึงในชุมชนวิชาชีพ การเปิดพื้นที่ให้เสียงของครูภาษาฝรั่งเศสดั่งขึ้นจึงไม่ใช่เพียงเพื่อให้ได้ฟังเท่านั้น แต่เพื่อเปลี่ยนโครงสร้างความสัมพันธ์เชิงอำนาจในพื้นที่การเรียนรู้ร่วมกันให้ครูทุกคนมีสิทธิบอกเล่าและส่งเสียงของตนอย่างมีศักดิ์ศรี ในกิจกรรมการวางแผน กลุ่มครูได้นำเสนอรูปแบบกิจกรรมที่หลากหลาย เช่น การเขียน reflection อย่างอิสระที่ไม่ต้องถูกประเมิน การตอบแบบสอบถามเกี่ยวกับการเป็นครูภาษาฝรั่งเศสที่ผ่านมาและความตั้งใจที่จะเป็นครูภาษาฝรั่งเศสในอนาคตของตน และการใช้ศิลปะและสื่อสร้างสรรค์ เช่น การวาดภาพ การบันทึกเสียงที่ช่วยให้ครูได้แสดงออกถึงอัตลักษณ์ของตนผ่านภาษาที่เหมาะสมกับตนเองมากที่สุด “เสียงของครูรุ่นน้องไม่ใช่เสียงที่ต้องพูดดังหรือมั่นใจเสมอไป มันอาจมาในรูปของความลังเล การค้นหา หรือความรู้สึกสับสน แต่ก็ยังเป็นเสียงที่ควรได้รับการฟัง” - T3

นอกจากนั้นการยืนยันนี้ได้รับการสนับสนุนจากครูภาษาฝรั่งเศสรุ่นน้องท่านอื่นเช่นกัน “ความเปราะบางไม่ใช่จุดอ่อน แต่มันคือหลักฐานของการมีชีวิตอยู่ในระบบที่เต็มไปด้วยความไม่แน่นอน”-T5 ซึ่งชี้ให้เห็นว่าการเปิดพื้นที่ให้เสียงเหล่านี้ปรากฏ คือการเปิดพื้นที่ให้การเปลี่ยนแปลงเกิดขึ้นอย่างลึกซึ้ง แนวทางการวางแผนจึงเน้นกิจกรรมที่ไม่ใช้เกณฑ์ประเมินแบบตายตัว เช่น การพูดคุยแบบเปิดใจในการสนทนากลุ่ม การแบ่งปันประสบการณ์ หรือแม้แต่กิจกรรมในโลกออนไลน์

เช่น การโพสต์ภาพพร้อมคำบรรยายผ่านแพลตฟอร์มปิด เพื่อสร้างพื้นที่ที่ปลอดภัยและเอื้อต่อการเปิดเผยตัวตนอย่างเป็นธรรมชาติ เห็นได้ว่านโยบายข้อแรกในการวางแผนมิได้มุ่งหมายเพียงให้เกิดการแสดงความคิดเห็นหรือการเล่าเรื่องในเชิงรูปธรรมเท่านั้น หากแต่คือการ “ถ่ายโอนพื้นที่” เพื่อให้เสียงที่เคยถูกทำให้เงียบ ได้กลับมามีชีวิต และกลายเป็นส่วนหนึ่งของการประกอบสร้างอัตลักษณ์ครูภาษาฝรั่งเศสร่วมสมัยอย่างมีจริยธรรม

1.2 สร้างพื้นที่ของการฟังอย่างแท้จริงในกลุ่มครูภาษาฝรั่งเศส

การฟังอย่างแท้จริงไม่ใช่เพียงการรับฟังเสียงพูดหรือข้อมูลที่อีกฝ่ายส่งออกมา แต่คือกระบวนการที่ต้องอาศัยความตั้งใจ เจตจำนง และจริยธรรมในการรับรู้ “โลกภายใน” ของผู้พูด โดยไม่รีบตัดสิน หรือนำกรอบคิดของตนไปครอบงำสิ่งที่ผู้อื่นต้องการจะสื่อสาร “การฟังอย่างแท้จริงไม่ใช่เพียงการได้ยินสิ่งที่ผู้อื่นพูด แต่คือการมีเจตจำนงที่จะเข้าใจ ‘เสียง’ และ ‘โลกภายใน’ ของอีกฝ่าย โดยไม่รีบตัดสิน หรือนำกรอบความคิดของตนไปเบียดขับเสียงของผู้อื่น”-T6 การฟังเช่นนี้ต้องอาศัยความเชื่อมั่นในศักยภาพของความเงียบ ความล่าช้า และช่องว่างทางภาษาในการเปิดพื้นที่ให้สิ่งที่ไม่สามารถพูดได้โดยตรงปรากฏออกมาในรูปของภาษากาย ความรู้สึก และอารมณ์ การวางแผนถ่ายทอดอัตลักษณ์ของครูภาษาฝรั่งเศส จึงมีการออกแบบกิจกรรมที่เอื้อต่อการฝึกฝนการฟังที่จะนำไปสู่การเปลี่ยนแปลงเช่น กิจกรรม “วงฟังเงียบ” ที่ผู้เข้าร่วมไม่ได้ได้ตอบทันที แต่ใช้เวลานั่งเงียบฟังแล้วจึงเขียนบันทึกความรู้สึกของตน หรือกิจกรรม “จดหมายเสียงตอบกลับ” ที่ครูแต่ละคนเขียนจดหมายถึงเสียงของผู้อื่นที่ตนได้ยิน จากนั้นค่อยแบ่งปันกลับไปยังเจ้าของเสียงเดิม กิจกรรมเหล่านี้ไม่เพียงแต่เป็นการเปิดพื้นที่ให้เสียงของผู้อื่นได้รับการฟัง แต่ยังเป็นการเปิดพื้นที่ให้ครูได้ฟังตนเอง ว่าเสียงของผู้อื่นกระทบต่อความรู้สึก ความคิด หรือภาพตัวตนของตนอย่างไร

“บางครั้งการฟังทำให้เราค้นพบสิ่งที่เรากลัวจะได้ยินจากตัวเอง” – T7 โดยกล่าวถึงประสบการณ์ในการฝึกฟังว่า แม้จะเผชิญกับความอึดอัดใจ แต่ความเงียบระหว่างกันกลับทำให้เขารู้สึกว่าเขาได้ ‘พบเจอตนเอง’ มากกว่าการแลกเปลี่ยนทางปัญญาในรูปแบบดั้งเดิม การฟังเช่นนี้จึงนำไปสู่การปรับเปลี่ยนมุมมอง ความเข้าใจ และการยอมรับความหลากหลายของอัตลักษณ์ครูภาษาฝรั่งเศสในแต่ละบุคคล อนึ่งเมื่อครูภาษาฝรั่งเศสได้เปิดใจที่จะรับฟังกันอย่าง

แท้จริง ความไว้นี้เชื่อใจจะค่อย ๆ ก่อตัวขึ้น และนำไปสู่ความรู้สึกเป็นเจ้าของพื้นที่ร่วม ซึ่งเป็นเงื่อนไขสำคัญของการสร้างความหมายร่วมในเรื่องอัตลักษณ์ นอกจากนี้การฟังอย่างแท้จริงยังช่วยคลายลำดับชั้นของอำนาจในวงสนทนา ทำให้ครูภาษาฝรั่งเศสรุ่นน้องไม่รู้สึกว่าตนอยู่ในบทบาทของผู้รับการถ่ายทอด แต่กลายเป็น “ผู้ร่วมถ่ายทอด” ที่สามารถแปลงเสียงของตนและรับฟังเสียงของผู้อื่นไปพร้อมกัน นโยบายข้อนี้จึงเปรียบเสมือนสะพานที่เชื่อมโยงความหลากหลายของประสบการณ์ ความเจ็บปวด ความหวัง และความฝัน ให้สามารถอยู่ร่วมกันอย่างสง่างามภายใต้พื้นที่เดียวกัน ไม่ใช่ด้วยการทำให้เหมือนกัน แต่ด้วยการฟังอย่างเคารพและให้คุณค่าต่อความแตกต่างอย่างมีจริยธรรม

1.3 ส่งเสริมการเรียนรู้ร่วมกันระหว่างครูฝรั่งเศสต้นแบบ และครูฝรั่งเศสรุ่นน้อง

การถ่ายทอดอัตลักษณ์ของครูภาษาฝรั่งเศสในวงจรที่ 2 ไม่ได้เกิดขึ้นจากการกำหนดแบบแผนตายตัวจากครูรุ่นพี่สู่รุ่นน้อง หากแต่ตั้งอยู่บนฐานคิดของการร่วมเรียนรู้ ซึ่งผู้ถ่ายทอดและผู้รับการถ่ายทอดต่างมีบทบาทในฐานะ “ผู้ร่วมสร้างความหมาย” มากกว่าการผูกขาดเป็นผู้ถ่ายทอดหรือผู้รับถ่ายทอดเสมอไป การวางแผนในแนวทางนี้เน้นที่การสร้างพื้นที่ระหว่างรุ่นที่เท่าเทียมกันเพื่อให้เกิดการเรียนรู้ผ่านความสัมพันธ์อันหลากหลาย ไม่ว่าจะเป็นการเล่าเรื่อง การแลกเปลี่ยนประสบการณ์ หรือการตั้งคำถามต่ออัตลักษณ์ของครูภาษาฝรั่งเศส

“การวางแผนจึงเน้นการออกแบบกิจกรรมที่เอื้อให้เกิดการเรียนรู้ระหว่างรุ่นเหมือนที่ในอดีตเคยมีครูแม่ไก่-ลูกไก่ ด้วยการสร้างคู่พี่เลี้ยง (mentor-mentee) ที่ไม่ได้มีเป้าหมายเพื่อฝึกฝนตามแนวทางเดิม แต่เพื่อแลกเปลี่ยน เรียนรู้เกี่ยวกับมุมมองในการเป็นครูภาษาฝรั่งเศสในโลกที่เปลี่ยนไป” - T6

กิจกรรมประเภทนี้จึงมุ่งหวังที่จะทำให้ทั้งสองรุ่น “เรียนรู้ร่วมกัน” มากกว่าจะผลัดภาระการสืบทอดอัตลักษณ์ให้ฝ่ายใดฝ่ายหนึ่ง ในทางปฏิบัติ การสร้างพื้นที่ดังกล่าวอาจเกิดผ่านกิจกรรมที่มีโครงสร้างหลวมและเปิด เช่น เวิร์กช็อปที่เปิดโอกาสให้รุ่นใหม่ออกแบบกิจกรรมการเรียนรู้ร่วมกับรุ่นพี่ หรือการจัดวงสนทนาที่ไม่มีผู้นำการสนทนาอย่างเป็นทางการ เพื่อสร้างความรู้สึกเท่าเทียมและไว้วางใจในความคิดของกันและกัน อีกทั้งยังอาจรวมถึงกิจกรรมจำลองสถานการณ์จริงในบริบทการสอน ที่เปิดโอกาสให้ครูแต่ละรุ่นได้นำเสนอวิธีคิดและทางเลือกที่หลากหลาย เพื่อสร้างการเรียนรู้จากความแตกต่าง ไม่ใช่เพียงการเห็นพ้อง

“การได้เห็นความล้นเหลือของรุ่นพี่ ทำให้เรากล้าตั้งคำถามกับตัวเองมากขึ้น” – T8 ที่กล่าวถึงผลของการแลกเปลี่ยนเชิงลึกระหว่างรุ่นว่า ช่วยเปิดพื้นที่ให้ครูภาษาฝรั่งเศสรุ่นน้องไม่ต้องพยายามเลียนแบบภาพของครูที่สมบูรณ์แบบ แต่สามารถเติบโตผ่านประสบการณ์จริงที่เต็มไปด้วยความไม่แน่นอนและการทดลองด้วยตนเอง นี่คือการบวนการประกอบสร้างอัตลักษณ์ที่ไม่ปฏิเสธอดีต แต่ก็ไม่ได้ติดกับรูปแบบเดิมอย่างไม่มีเงื่อนไข นโยบายข้อนี้จึงไม่ได้มุ่งหมายเพียงการส่งผ่านความรู้หรือประสบการณ์ หากแต่เป็น “การเรียนรู้ในฐานะมนุษย์” ที่ต่างมีคุณค่าในแบบของตน และต่างมีศักยภาพในการเปลี่ยนแปลงกันและกัน การพบเจอกันของครูภาษาฝรั่งเศสต่างรุ่น จึงไม่ใช่การถ่ายทอดแบบทางเดียว แต่เป็นกระบวนการแบ่งปันแรงบันดาลใจ การสะท้อนคิด และการร่วมสร้างอัตลักษณ์ใหม่ที่เท่าทันในบริบทสังคมร่วมสมัย กล่าวได้ว่าการเรียนรู้ร่วมกันเช่นนี้ คือการถ่ายทอดอัตลักษณ์ในเชิงความสัมพันธ์ (relational identity transmission) ที่ตั้งอยู่บนความเท่าเทียมและการเคารพซึ่งกันและกัน มากกว่าจะใช้เกณฑ์ของอาวุโสหรือความชำนาญเป็นตัวกำหนดทิศทางของการเรียนรู้ นี่คือนัยสำคัญของการวางแผนในวงจรที่ 2 ซึ่งมุ่งหวังให้ครูภาษาฝรั่งเศสทุกคนเป็นทั้งผู้ถ่ายทอด ผู้รับการถ่ายทอด และผู้ร่วมสร้างความหมายในเวลาเดียวกัน

1.4 สร้างการรับรู้ต่อคุณค่าของภาษาฝรั่งเศสในบริบทที่เปลี่ยนแปลง

ภายใต้บริบทของโลกาภิวัตน์ที่ทำให้ภาษาอังกฤษได้รับการส่งเสริมอย่างเป็นทางการในระบบการศึกษาไทย ภาษาฝรั่งเศสมักถูกลดทอนความสำคัญลง หรือกลายเป็นเพียง “ทางเลือก” ที่ไม่ได้รับการสนับสนุนเท่าที่ควร การวางแผนในวงจรที่ 2 จึงมีเป้าหมายสำคัญในการฟื้นฟูความเข้าใจใหม่เกี่ยวกับคุณค่าและศักยภาพของภาษาฝรั่งเศส โดยไม่ยึดติดอยู่กับความเฟื่องฟูในอดีต แต่มองไปข้างหน้าอย่างวิพากษ์และสร้างสรรค์ กิจกรรมภายใต้แนวทางนี้มุ่งเน้นการสร้างการรับรู้ที่เชื่อมโยงภาษาฝรั่งเศสกับบริบทโลกที่เปลี่ยนแปลง โดยเปิดโอกาสให้ครูภาษาฝรั่งเศสได้ตั้งคำถามต่อบทบาทของภาษาฝรั่งเศสในชีวิตของตนเองและผู้เรียน เช่น การอภิปรายเรื่องนโยบายทางภาษาของกระทรวงศึกษาธิการ การวิเคราะห์ข่าวระหว่างประเทศที่เกี่ยวข้องกับประเทศที่ใช้ภาษาฝรั่งเศส หรือการเรียนรู้ผ่านกรณีศึกษาของผู้ที่ใช้ภาษาฝรั่งเศสในวิชาชีพต่าง ๆ ทั้งในไทยและต่างประเทศ

“เราเคยคิดว่าภาษาฝรั่งเศสเหมาะสำหรับคนจะไปเรียนแพชชั่นหรือทำงานในสถานทูตเท่านั้น แต่จริง ๆ แล้วคนที่เรียนภาษาฝรั่งเศสสามารถประกอบอาชีพที่หลากหลายมากกว่านั้น และยังเป็นเครื่องมือในการเข้าใจวัฒนธรรมอย่างลึกซึ้งอีกด้วย” – T7

นอกจากนี้ แนวทางการวางแผนยังครอบคลุมถึงการสร้างพื้นที่สะท้อนคุณค่าในระดับภายในของครูภาษาฝรั่งเศสเอง เช่น การเขียน reflection note เรื่อง “ฉันค้นพบอะไรเกี่ยวกับตนเอง” หรือ “ฉันตั้งใจจะเป็นครูภาษาฝรั่งเศสแบบไหน” กิจกรรมเหล่านี้เปิดโอกาสให้ครูได้กลับไปสำรวจจากทางจิตวิญญาณของความเป็นครูภาษาฝรั่งเศส และเห็นคุณค่าของตนเองในฐานะผู้สื่อสารภาษาและวัฒนธรรมท่ามกลางโลกที่เน้นประโยชน์ใช้สอยทางเศรษฐกิจเป็นหลัก ทั้งนี้การตระหนักถึงคุณค่าของภาษาฝรั่งเศสในฐานะเครื่องมือในการสร้างความเข้าใจระหว่างวัฒนธรรมการส่งเสริมความหลากหลายทางภาษา และการพัฒนาทักษะการคิดเชิงวิพากษ์ จึงเป็นหัวใจของการวางแผนในข้อนี้ ไม่ใช่เพียงเพื่อรักษาวิชาไว้ในหลักสูตรเท่านั้น แต่เพื่อสร้างกรอบคิดใหม่ที่ทำให้ครูภาษาฝรั่งเศสสามารถพูดถึงงานของตนเองด้วยความภาคภูมิใจ และพร้อมที่จะสื่อสารคุณค่าเหล่านี้ต่อไปยังผู้เรียนและสังคม อัตลักษณ์ของครูภาษาฝรั่งเศสจึงไม่ได้อยู่แค่ในบทบาทของผู้สอนภาษา แต่เป็น “ผู้ประกอบสร้างความหมาย” ให้กับภาษาในบริบทร่วมสมัย การวางแผนในแนวทางนี้จึงเน้นการมองภาษาเป็นพื้นที่ของพลัง ไม่ใช่ภาระ เป็นเครื่องมือของการเชื่อมโยงมากกว่าการแข่งขัน และเป็นพื้นที่ที่เสียงของครูจะสามารถส่งต่อแรงบันดาลใจได้อย่างมั่นคง

1.5 ใช้ศิลปะ วัฒนธรรม และเรื่องเล่าเป็นเครื่องมือถ่ายทอดอัตลักษณ์

อัตลักษณ์ไม่ใช่เพียงสิ่งที่สามารถอธิบายได้ด้วยถ้อยคำทางวิชาการเท่านั้น แต่ยังปรากฏอยู่ในศิลปะ การเคลื่อนไหว สี เสียง เรื่องเล่า และวัตถุต่าง ๆ ที่มีความหมายเฉพาะต่อแต่ละบุคคล แนวทางการวางแผนข้อนี้จึงเน้นการใช้เครื่องมือทางวัฒนธรรมและศิลปะเป็นสื่อกลางในการถ่ายทอดอัตลักษณ์ที่ลึกซึ้งและหลากหลาย โดยไม่จำกัดอยู่กับการพูดคุยหรือนิยามอัตลักษณ์ด้วยถ้อยคำเชิงทฤษฎีเพียงอย่างเดียว ทั้งนี้กิจกรรมเชิงสร้างสรรค์ เช่น นิทรรศการภาพถ่ายเรื่อง “เส้นทางของฉันในฐานะครูภาษาฝรั่งเศส” การแสดงบทละครสั้นที่สะท้อนความรู้สึกรักของครูภาษาฝรั่งเศสต่อบทบาทของตน หรือกิจกรรม “วัตถุเล่าเรื่อง” ซึ่งให้ครูเลือกสิ่งของหนึ่งชิ้นที่มีความหมายกับอัตลักษณ์ของตนแล้วเล่าเรื่องจากสิ่งของนั้น ล้วนเป็นแนวทางที่ช่วยเปิดพื้นที่ใหม่ให้ผู้เข้าร่วมได้เข้าถึงอัตลักษณ์ของตนเองและผู้อื่นในรูปแบบที่ไม่เป็นทางการและเปี่ยมด้วยอารมณ์ความรู้สึก

“มีอยู่ครั้งหนึ่งที่ครูเคยให้นักเรียนสังเกตว่า ครูมีเนคไทที่เส้นที่ผูกมาสอนหนังสือ ดูเขามีความสุขกันมาก ที่ได้คอยมองว่าครูจะแต่งตัวอย่างไรมาสอน” – T8 ซึ่งแม้จะเป็นรายละเอียดเล็กๆ แต่กลับสะท้อนว่า แม้แต่เครื่องแต่งกาย ก็สามารถเป็นหัวข้อในการพูดคุยที่เชื่อมโยงความสัมพันธ์ และสร้างภาพจำเกี่ยวกับอัตลักษณ์ของครูภาษาฝรั่งเศสในจินตนาการของผู้เรียน นอกจากนี้ การใช้ศิลปะยังเป็นการเปิดพื้นที่ให้ครูภาษาฝรั่งเศสรุ่นน้องได้ “ค้นพบภาษา” ของตนในการสื่อสารอัตลักษณ์ ซึ่งอาจไม่อยู่ในรูปของภาษาทางการ แต่เป็นภาษาแห่งอารมณ์ ความสัมพันธ์ และประสบการณ์ที่มีพลังในการเชื่อมโยงมนุษย์เข้าด้วยกันอย่างลึกซึ้ง การเล่าเรื่องในรูปแบบวรรณกรรม บทกวี ภาพประกอบ หรือแม้แต่คลิปวิดีโอสั้น จึงสามารถใช้เป็นเครื่องมือที่ทรงพลังในการกระตุ้นการสะท้อนคิด และการถ่ายทอดอัตลักษณ์อย่างมีชีวิต แนวทางนี้ยังสะท้อนจุดยืนเชิงปรัชญาของการวางแผนในวงจรที่ 2 ที่ไม่ยึดติดกับแบบแผนหรือกรอบคิดแบบเดียว แต่ยอมรับความหลากหลายทางวัฒนธรรม การแสดงออก และประสบการณ์ โดยยืนยันว่า “ความเป็นครู” มิใช่สิ่งที่มีรูปแบบเดียวหรือมีคำตอบเดียว อัตลักษณ์จึงควรได้รับการถ่ายทอดผ่านสื่อที่ครูแต่ละคนรู้สึกเชื่อมโยงมากที่สุด และสามารถพูดถึงตนเองได้อย่างภาคภูมิใจ

การวางแผนในครั้งนี้จึงมุ่งให้การถ่ายทอดอัตลักษณ์เป็นมากกว่ากระบวนการทางวิชาชีพ หากแต่เป็นการเดินทางทางวัฒนธรรมและจิตวิญญาณ ที่เปิดเผยความเป็นมนุษย์ของครูภาษาฝรั่งเศสอย่างเต็มเปี่ยมในพื้นที่ที่หลากหลาย งดงาม และจริงแท้ การวางแผนในระยะที่สอง (Plan/P2) มิใช่เพียงการกำหนดกิจกรรมหรือลำดับขั้นตอน แต่คือการประกอบสร้าง “พื้นที่แห่งความเป็นไปได้” ที่เปิดโอกาสให้ครูภาษาฝรั่งเศสรุ่นน้องได้แสดงออกทางอัตลักษณ์โดยไม่จำกัดอยู่ในกรอบของอัตลักษณ์ต้นแบบ แนวทางนี้ให้คุณค่าแก่ความเปราะบาง ความไม่สมบูรณ์ และความหลากหลายของประสบการณ์ส่วนบุคคล โดยมีครูภาษาฝรั่งเศสต้นแบบในวงจรที่ 1 ร่วมกันออกแบบนโยบายเชิงปฏิบัติที่เปิดกว้างทางจินตนาการ เชิงปัญญา และจิตวิญญาณ เพื่อให้การถ่ายทอดอัตลักษณ์เกิดขึ้นจากชีวิตจริง ผ่านการฟัง การเล่าเรื่อง การวิพากษ์ และการสะท้อนย้อนคิด ความตั้งใจของการวางแผนนี้ จึงไม่ใช่แค่การเตรียมกิจกรรม แต่คือการวางรากฐานของความสัมพันธ์เชิงเสมอภาค ที่ครูทุกคนสามารถมีเสียง มีพื้นที่ และมีพลังในการร่วมสร้างความหมายใหม่ร่วมกันในสังคมไทยร่วมสมัย

2. ปฏิบัติการถ่ายทอดอัตลักษณ์ของครุภาษาฝรั่งเศส (Act/A2)

ปฏิบัติการถ่ายทอดอัตลักษณ์ของครุภาษาฝรั่งเศสในสังคมไทย มีผู้ร่วมปฏิบัติการสองกลุ่มที่มีบทบาทร่วมกัน ได้แก่ **กลุ่มที่ 1 ผู้มีส่วนได้ส่วนเสียกลุ่มหลัก** ซึ่งเป็นครุภาษาฝรั่งเศสผู้ยืนหยัด ซึ่งเป็นครุต้นแบบที่เคยมีส่วนร่วมในคลีให้เห็นถึงบริบทของการจัดการเรียนการสอนภาษาฝรั่งเศสในสังคมไทย และประสบการณ์ในการต่อรองของครุภาษาฝรั่งเศส และได้มีส่วนร่วมในการปฏิบัติการก่อรูปอัตลักษณ์ในวงจรที่ 1 รวมถึงเป็นผู้ร่วมกันวางแผนในการถ่ายทอดอัตลักษณ์ของครุภาษาฝรั่งเศสในครั้งนี้ และ **กลุ่มที่ 2 ผู้มีส่วนได้ส่วนเสียกลุ่มรอง** ซึ่งเป็นครุภาษาฝรั่งเศสรุ่นน้อง ที่ได้รับการเสนอชื่อผ่านกระบวนการสะท้อนตนเองโดยครุภาษาฝรั่งเศสต้นแบบในวงจรที่ 1 โดยพิจารณาจากศักยภาพในการพัฒนา ความเชื่อมโยงกับเครือข่ายการเรียนรู้ และบทบาทที่สามารถส่งต่ออัตลักษณ์สู่บริบทการเรียนการสอนของตนได้อย่างสร้างสรรค์และมีความหมายการปฏิบัติการเพื่อถ่ายทอดอัตลักษณ์ครุภาษาฝรั่งเศสในระบบการศึกษาไทย ซึ่งเป็นกระบวนการเรียนรู้และส่งต่ออัตลักษณ์ที่สะท้อนลักษณะเฉพาะของครุภาษาฝรั่งเศสในสังคมไทย ทั้งในระดับมัธยมศึกษาและอุดมศึกษา ทั้งภาครัฐและเอกชน ทั้งนี้การดังกล่าวต้องอาศัยกระบวนการที่เปิดโอกาสให้ผู้มีส่วนได้ส่วนเสียได้แลกเปลี่ยนเรียนรู้ สะท้อนตนเอง และร่วมกันกำหนดแนวทางที่เหมาะสมกับการดำเนินวิชาชีพของตนเอง โดยมีกิจกรรมการสนทนากลุ่มเป็นกิจกรรมหลัก ทั้งนี้ผู้ร่วมปฏิบัติการกลุ่มรองเหล่านี้ไม่ได้ถูกเลือกจากเกณฑ์ทางวิชาการเพียงอย่างเดียว แต่ได้รับการแนะนำจากครุภาษาฝรั่งเศสต้นแบบผู้อยู่ในฐานะ gatekeeper ที่มีความเข้าใจลึกซึ้งต่อเป้าหมายของการวิจัยและแนวทางการถ่ายทอดอัตลักษณ์ตามหลักการของกระบวนการวิจัยเชิงปฏิบัติการแบบมีส่วนร่วมเชิงชาติพันธุ์วรรณา ผู้วิจัยและผู้มีส่วนได้ส่วนเสียได้สะท้อนร่วมกันในวงจรที่ 1 ว่า การเปิดพื้นที่ให้ครุภาษาฝรั่งเศสรุ่นน้องที่มีศักยภาพได้เข้ามา มีบทบาท จะช่วยขยายพลังของกระบวนการถ่ายทอดไปสู่โรงเรียน ศูนย์เครือข่าย และสังคมครูในวงกว้าง ทั้งนี้ยังเป็นการสร้างการมีส่วนร่วมจากภาคสนามอย่างแท้จริง สอดคล้องกับหลักการของการเรียนรู้ร่วมกันและการยืนยันเสียงของผู้ปฏิบัติงานในพื้นที่

อนึ่งกิจกรรมการปฏิบัติได้รับการออกแบบร่วมกันโดยผู้มีส่วนได้ส่วนเสียเป็นครุภาษาฝรั่งเศสต้นแบบโดยสอดคล้องกับนโยบายในการวางแผนกิจกรรมในกระบวนการถ่ายทอดอัตลักษณ์ครุภาษาฝรั่งเศสในบริบทของสังคมไทย ที่ผู้มีส่วนได้ส่วนเสียได้ร่วมกันออกแบบไว้ โดยสรุปได้ว่า เบื้องต้นในการสร้างความเข้าใจร่วมให้กับครุภาษาฝรั่งเศสรุ่นน้องซึ่งเป็นผู้ที่มาร่วมการ

ปฏิบัติการเพิ่มในการปฏิบัติการวงจรที่ 2 ทั้งนี้ผู้มีส่วนได้ส่วนเสียจะต้องได้รับแจ้งความเป็นมาของการถ่ายทอดอัตลักษณ์ของครุภาษาฝรั่งเศส รวมถึงได้สื่อสารร่วมกันถึงความหมายของการถ่ายทอดอัตลักษณ์ในมิติของการเปิดพื้นที่ให้เกิดการมีส่วนร่วมเชิงประสบการณ์ แบ่งปันข้อสรุปที่สังเคราะห์จากระยะที่ 1 การวิจัยเชิงชาติพันธุ์วรรณนาระดับจุลภาค และ ระยะที่ 2 การวิจัยเชิงปฏิบัติการแบบมีส่วนร่วมเชิงชาติพันธุ์วรรณา วงจรที่ 1 ก่อรูปอัตลักษณ์ครุภาษาฝรั่งเศสในสังคมไทย รวมถึงการร่วมด้วยช่วยกันแสดงออกซึ่งเจตนารมณ์ในการเลือก และชักชวนผู้มีส่วนได้ส่วนเสียรุ่นใหม่ที่มีคุณสมบัติตามเกณฑ์ที่ผู้มีส่วนได้ส่วนเสียได้กำหนดระหว่างการสะท้อนตนเองในวงจรที่ 1 เข้าร่วมเป็นส่วนหนึ่งของกระบวนการปฏิบัติการ Act/A2 ที่จะเปิดพื้นที่ผ่านการเล่าเรื่อง การแลกเปลี่ยนประสบการณ์ และการตั้งคำถามร่วมกันถึงบทบาทของตนเองในระบบการศึกษาปัจจุบัน โดยจะดำเนินกิจกรรมโดยมีข้อเสนอเชิงกระบวนการ ได้แก่ 1) เปิดพื้นที่ให้เสียงที่เปราะบางและยังไม่ชัดเจนได้ปรากฏ 2) สร้างพื้นที่การฟังอย่างแท้จริงในกลุ่มครุภาษาฝรั่งเศส 3) ส่งเสริมการเรียนรู้ร่วมกันระหว่างครุภาษาฝรั่งเศสต้นแบบ และครุภาษาฝรั่งเศสรุ่นใหม่ 4) สร้างการรับรู้ต่อคุณค่าของภาษาฝรั่งเศสในบริบทที่เปลี่ยนแปลง และ 5) ใช้ศิลปะ วัฒนธรรม และเรื่องเล่าเป็นเครื่องมือถ่ายทอดอัตลักษณ์

กิจกรรมปฏิบัติการ

กิจกรรมแบ่งออกเป็น 4 กิจกรรม เพื่อให้ครอบคลุมหลักการทั้งหมดของการวางแผนปฏิบัติการ โดยคำนึงถึงความร่วมมือมีส่วนร่วม โดยอุปกรณ์ที่ใช้ ได้แก่ กระดาษ และปากกา

กิจกรรมที่ 1 การเผชิญหน้ากับตัวตนของตนเอง (60 นาที)

การถ่ายทอดอัตลักษณ์ของครูภาษาฝรั่งเศส ในสังคมไทยสมัยใหม่ เริ่มต้นด้วยกิจกรรมเผชิญหน้ากับตัวตนของตนเอง (Encountering Self) ซึ่งมีเป้าหมายเพื่อเปิดพื้นที่ให้ผู้ร่วมปฏิบัติการได้สำรวจและเผชิญหน้ากับตัวตนของตนเองในฐานะครูภาษาฝรั่งเศส โดยไม่จำกัดอยู่ในกรอบความคาดหวังแบบเดิม กิจกรรมนี้ดำเนินการผ่านการสนทนากลุ่มย่อย โดยมีการตั้งคำถามกระตุ้น เช่น "คุณเป็นครูภาษาฝรั่งเศสแบบไหน" และ "อะไรที่คุณภาคภูมิใจที่สุดในการสอนภาษาฝรั่งเศส" เพื่อให้ผู้เข้าร่วมได้แลกเปลี่ยนความรู้สึกและประสบการณ์ชีวิตที่มีต่อบทบาทของตนเอง หนึ่งในกิจกรรมนี้ดำเนินการในช่วงเช้าการพบปะกันในสถานที่ปฏิบัติการ ก่อนที่จะเริ่มกิจกรรมที่ 2 ในช่วงบ่ายของวันเดียวกัน โดยเปิดโอกาสให้ผู้ร่วมปฏิบัติการได้เล่าเรื่องราวส่วนตัวอย่างเสรี และรับฟังเรื่องราวของผู้อื่นอย่างลึกซึ้ง การตั้งคำถามแบบปลายเปิดช่วยกระตุ้นการสะท้อนตนเอง และทำให้ผู้เข้าร่วมมองเห็นทั้งจุดแข็ง ความเปราะบาง และพลังภายในที่อาจยังไม่เคยตระหนักมาก่อน บรรยากาศของกิจกรรมเน้นการฟังด้วยใจเปิดและการยอมรับตัวตนที่แตกต่างของแต่ละบุคคล กิจกรรมเผชิญหน้ากับตัวตนของตนเอง จึงเป็นก้าวแรกที่สำคัญในการเปิดพื้นที่ที่ตระหนักรู้และตั้งต้นการเดินทางใหม่ของการประกอบสร้างอัตลักษณ์ครูภาษาฝรั่งเศสที่มีชีวิตชีวาและยืดหยุ่นต่อการเปลี่ยนแปลงของสังคม ดังภาพประกอบ 16



ภาพประกอบ 16 การปฏิบัติการถ่ายทอดอัตลักษณ์ของครูภาษาฝรั่งเศส กิจกรรมที่ 1

กิจกรรมที่ 2 การเปล่งเสียงและฟังเสียงของผู้อื่น (60 นาที)

หลังจากการสำรวจตนเอง กิจกรรมเปล่งเสียงและฟังเสียงของผู้อื่น ได้รับการออกแบบมาเพื่อเปิดพื้นที่ให้ผู้เข้าร่วมการปฏิบัติการทั้งครูภาษาฝรั่งเศสต้นแบบและครูภาษาฝรั่งเศสรุ่นน้องได้เปล่งเสียงและฟังเสียงของผู้อื่นอย่างลึกซึ้ง ผ่านวงสนทนาใหญ่ขึ้น ในการสนทนากลุ่ม ที่ใช้คำถามปลายเปิดกระตุ้นการแลกเปลี่ยน เช่น "บทบาทของครูภาษาฝรั่งเศสมีความหมายอย่างไรในโลกปัจจุบัน" หรือ "ท่านเคยเผชิญกับสถานการณ์ที่ต้องต่อรองบทบาทของครูฝรั่งเศสอย่างไรบ้าง" กิจกรรมนี้ดำเนินการในช่วงบ่ายของวันเดียวกันกับกิจกรรมที่ 1 โดยผู้ร่วมปฏิบัติการผลัดกันเล่าเรื่องราวส่วนตัว แบ่งปันความรู้สึก และตั้งคำถามต่อกันอย่างไม่มีกรอบตัดสิน วงสนทนาถูกออกแบบให้มีบรรยากาศที่ปลอดภัย เคารพเสียงที่แตกต่าง และเปิดโอกาสให้เสียงของผู้เข้าร่วมทุกคนได้มีที่ทาง กิจกรรมเปล่งเสียงและฟังเสียงของผู้อื่น ช่วยให้ผู้เข้าร่วมได้เห็นตัวเองผ่านสายตาของผู้อื่น เรียนรู้จากความหลากหลาย และขยายความเข้าใจต่อตนเองและบทบาทในสังคมที่เปลี่ยนแปลงอย่างต่อเนื่อง กิจกรรมนี้จึงทำหน้าที่เชื่อมโยงระหว่างการจัดคำถามภายในกับโลกภายนอกอย่างมีชีวิตชีวา ดังภาพประกอบ 17



ภาพประกอบ 17 การปฏิบัติการถ่ายทอดอัตลักษณ์ครูภาษาฝรั่งเศส กิจกรรมที่ 2

กิจกรรมที่ 3 การเรียนรู้ที่จะดูแลตนเอง (60 นาที)

กิจกรรมเรียนรู้ที่จะดูแลตนเอง เป็นกิจกรรมที่มุ่งเน้นการเปิดพื้นที่ให้ผู้ร่วมปฏิบัติการได้แลกเปลี่ยนและสร้างสรรค์แนวทางการดูแลตนเองเพื่อการดำรงอยู่ในวิชาชีพครูภาษาฝรั่งเศสอย่างยั่งยืน กิจกรรมเริ่มต้นด้วยการเขียน "เป้าหมายในการดูแลตนเอง" ลงใน post-it เช่น "ฉัน

อยากดูแลจิตใจของตัวเอง" หรือ "ฉันอยากเข้าร่วมเครือข่ายผู้สอนภาษาฝรั่งเศสในโรงเรียนของฉัน" จากนั้น ผู้ร่วมปฏิบัติการจะจับกลุ่มย่อยแลกเปลี่ยนเป้าหมายและแนวทางการดูแลตนเอง รวมถึงแบ่งปันประสบการณ์ในการดูแลตัวเองให้ยังคงยืนหยัดอยู่ได้ เช่น การต่อรองกับผู้บริหาร การสร้างกิจกรรมส่งเสริมภาษาฝรั่งเศสในโรงเรียน หรือการหากลุ่มเพื่อนครูเพื่อเสริมแรงสนับสนุนทางใจ กิจกรรมเรียนรู้ที่จะดูแลตนเอง โดยเน้นช่วงบ่ายเป็นพิเศษเพื่อการแลกเปลี่ยนอย่างลึกซึ้ง การเปิดพื้นที่ให้เห็นถึงความหลากหลายของกลยุทธ์การดูแลตนเองนี้ ทำให้ผู้ร่วมปฏิบัติการตระหนักว่าการดำรงตนในบทบาทครูไม่ใช่เพียงการรับมือกับแรงกดดัน แต่เป็นการบ่มเพาะพลังภายในเพื่อยืนหยัดอย่างมีคุณค่าและศักดิ์ศรี ดังภาพประกอบ 18

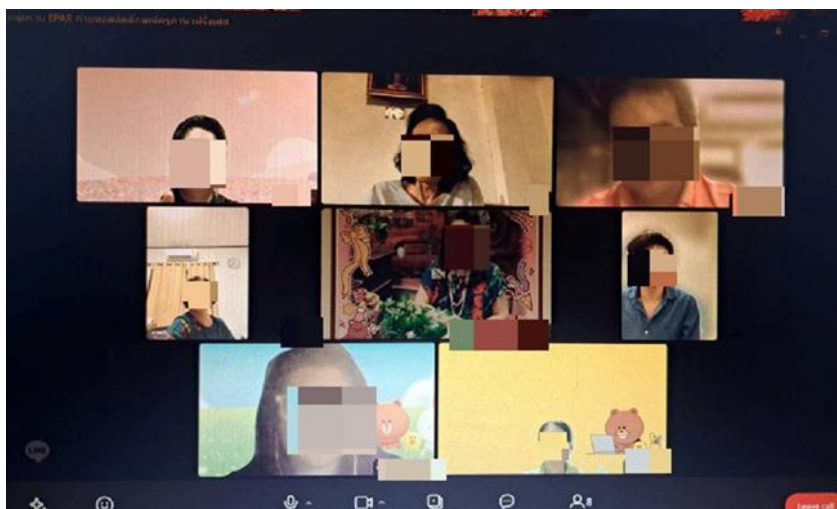


ภาพประกอบ 18 การปฏิบัติการถ่ายทอดอัตลักษณ์ครูภาษาฝรั่งเศส กิจกรรมที่ 3

กิจกรรมที่ 4 การร่วมสร้างอัตลักษณ์ใหม่อย่างมีความหมาย (60 นาที)

กิจกรรมร่วมสร้างอัตลักษณ์ใหม่อย่างมีความหมาย เป็นกิจกรรมที่เชื่อเชิญให้ผู้ร่วมปฏิบัติการร่วมกันประกอบสร้างอัตลักษณ์ใหม่อย่างมีคุณค่า ผ่านการตั้งคำถามปลายเปิดและการสนทนาอย่างเสรี กิจกรรมเริ่มต้นด้วยการจับฉลากคำถาม เช่น "ในอนาคต คุณอยากเห็นตัวเองเป็นครูแบบไหน" หรือ "ถ้าต้องสร้างพื้นที่ให้ภาษาฝรั่งเศสในโรงเรียน คุณจะทำอย่างไร" ทั้งนี้ผู้เข้าร่วมแต่ละคนเขียนแนวทางหรือภาพฝันของตนลงในกระดาษ แล้วแลกเปลี่ยนความคิดเห็นกันในกลุ่มย่อย 4-5 คน โดยไม่จำกัดว่าต้องมีคำตอบที่ถูกต้องหรือสมบูรณ์ วงสนทนาเน้นการเปิดพื้นที่ทดลองสร้างสรรค์ตัวตนใหม่ โดยอิงจากประสบการณ์จริง แรงบันดาลใจ และความหวัง ทั้งนี้กิจกรรมร่วมสร้างอัตลักษณ์ใหม่อย่างมีความหมาย ดำเนินการออนไลน์ หลังจากที่ได้ร่วมปฏิบัติการนอกสถานที่ 1 สัปดาห์ ทำให้ผู้เข้าร่วมได้กลั่นกรองความเชื่อ ความฝัน และกลยุทธ์ในการดำรงอัต

ลักษณะของครูภาษาฝรั่งเศส Co-Constructing Identity จึงทำหน้าที่เป็นเวทีสำหรับการทดสอบ ทดลอง และประกอบสร้างตัวตนในแบบที่เชื่อมโยงกับโลกจริงอย่างมีพลัง ดังภาพประกอบ 19

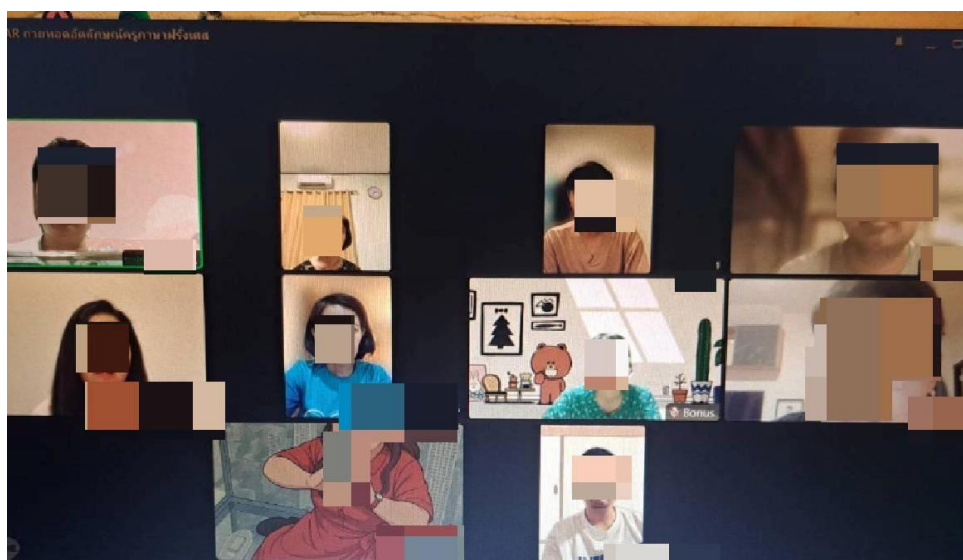


ภาพประกอบ 19 การปฏิบัติการถ่ายทอดอัตลักษณ์ครูภาษาฝรั่งเศส กิจกรรมที่ 4

กิจกรรมที่ 5 การสะท้อนและตั้งเป้าหมายให้กับตนเอง (240 นาที)

กิจกรรมสะท้อนและตั้งเป้าหมายให้กับตนเอง เป็นกิจกรรมสุดท้ายของวงจรที่ 2 ดำเนินการด้วยการสนทนากลุ่มทางวิดีโอคอล ทาง Line Application จำนวน 2 ครั้ง ครั้งละ 120 นาที โดยเปิดพื้นที่ให้ผู้เข้าร่วมได้สะท้อนการเดินทางตลอดกระบวนการถ่ายทอดอัตลักษณ์ และตั้งเป้าหมายการเติบโตในอนาคต กิจกรรมเริ่มด้วยการเชิญชวนให้เขียน Reflection Note สั้น ๆ สะท้อนว่า "ฉันค้นพบอะไรเกี่ยวกับตัวเอง" "ฉันตั้งใจจะเป็นครูภาษาฝรั่งเศสแบบไหนในอนาคต" และ "ฉันตั้งใจจะดำรงอัตลักษณ์อย่างไรต่อไป" จากนั้นผู้เข้าร่วมเลือกแบ่งปันบางส่วนของ Reflection กับกลุ่มใหญ่ เพื่อสร้างพื้นที่แห่งการฟังด้วยหัวใจ และยอมรับความหลากหลายของเส้นทางที่แต่ละคนเลือกเดิน กิจกรรมนี้เน้นการให้เกียรติการเลือกเส้นทางส่วนตัว โดยไม่มีกรอบตายตัวหรือการประเมินคุณค่า อนึ่งกิจกรรมสะท้อนและตั้งเป้าหมายให้กับตนเอง ดำเนินการออนไลน์ 1 และ 2 สัปดาห์หลังจากกิจกรรมร่วมสร้างอัตลักษณ์ใหม่อย่างมีความหมาย ทั้งนี้ผู้วิจัยนำมอบคุณค่าของ Reflection Note ให้ผู้ร่วมปฏิบัติการไปเขียนก่อน ที่จะมาร่วมอภิปรายกลุ่มใหญ่ โดยกิจกรรมนี้จะทำหน้าที่เชื่อมโยงอดีต ปัจจุบัน และอนาคตเข้าด้วยกัน เพื่อยืนยันว่าการเป็นครูภาษาฝรั่งเศสคือกระบวนการที่เคลื่อนไหว ไม่หยุดนิ่ง และพร้อมต่อรองกับโลกที่เปลี่ยนแปลงอยู่เสมอ นอกจากนี้ผู้มีส่วนได้ส่วนเสียจะได้สะท้อนและตั้งเป้าหมายให้กับตนเอง

แล้ว ยังได้สะท้อนกระบวนการการวิจัยเชิงปฏิบัติการแบบมีส่วนร่วมเชิงชาติพันธุ์วรรณาที่ดำเนินการร่วมกันมาจนถึงกิจกรรมสุดท้ายอีกด้วย ดังภาพประกอบ 20



ภาพประกอบ 20 การปฏิบัติการถ่ายทอดอัตลักษณ์ครูภาษาฝรั่งเศส กิจกรรมที่ 5

การถ่ายทอดอัตลักษณ์ของครูภาษาฝรั่งเศสในครั้งนี้ ได้ออกแบบกระบวนการทั้งหมดตามกรอบแนวคิดหลังสมัยใหม่ โดยเน้นการเปิดพื้นที่ให้ผู้เข้าร่วมได้สำรวจตนเอง เปล่งเสียง แลกเปลี่ยนเรียนรู้ และประกอบสร้างความหมายใหม่ของอัตลักษณ์ครูด้วยตนเองกระบวนการดำเนินไปผ่าน 5 กิจกรรมเชื่อมโยงกันอย่างต่อเนื่อง ตั้งแต่กิจกรรมเผชิญหน้ากับตัวตนของตนเอง จนถึงกิจกรรมสะท้อนและตั้งเป้าหมายให้กับตนเอง อนึ่งการปฏิบัติการทั้งหมดเกิดขึ้นในบรรยากาศที่เปิดกว้าง ปลอดภัย และเคารพความหลากหลาย ไม่มีการประเมินตัดสินแบบตายตัว แต่เน้นการฟัง การตั้งคำถาม การแลกเปลี่ยน และการเรียนรู้ร่วมกันอย่างลึกซึ้ง ทั้งนี้ผลของกระบวนการนี้ได้ก่อให้เกิดการขยายพื้นที่ตระหนักรู้เกี่ยวกับการก่อรูปอัตลักษณ์ของครูภาษาฝรั่งเศสอย่างมีสติในกลุ่มครูภาษาฝรั่งเศสที่กว้างขวาง และแน่นแฟ้นยิ่งขึ้น และนำไปสู่การตั้งเป้าหมายเส้นทางการดำรงตนในฐานะครูภาษาฝรั่งเศสที่ยืนหยัด ท่ามกลางบริบทสังคมไทยที่เปลี่ยนแปลงอยู่ตลอดเวลา โดยสามารถสรุปกิจกรรม กระบวนการที่ปฏิบัติ และเป้าหมายในการเปิดพื้นที่ที่กว้างขึ้น ดังภาพประกอบ 21

กิจกรรม	กระบวนการ	เป้าหมาย/พื้นที่ที่เปิดกว้างขึ้น
1. การเผชิญหน้ากับตัวตนของตนเอง	ครูภาษาฝรั่งเศสรุ่นใหม่ได้มีโอกาสสะท้อนตนเองผ่านกิจกรรมเล่าเรื่อง การเขียนบันทึก และการตั้งคำถามต่อความรู้สึกภายใน	เปิดพื้นที่ภายในเพื่อให้ครูรับฟังตนเอง รู้สึกถึงคุณค่าของเสียงของตน แม้จะยังไม่ชัดเจนหรือยังไม่มั่นใจ
2. การแปลงเสียงและฟังเสียงของผู้อื่น	ครูภาษาฝรั่งเศสรุ่นใหม่เรียนรู้ที่จะฟังอย่างลึกซึ้งผ่านกิจกรรมกลุ่ม เช่น วงสนทนา การแลกเปลี่ยนความทรงจำ หรือการสะท้อนจากมุมมองของผู้อื่น	เปิดพื้นที่ร่วมให้เกิดการฟังอย่างแท้จริง ลดอคติและความกลัว การถูกตัดสิน สร้างสัมพันธ์เชิงความเข้าใจในกลุ่มครู
3. การเรียนรู้ที่จะดูแลตนเอง	ใช้กลุ่มย่อยในการแลกเปลี่ยนเป้าหมายและแนวทางการดูแลตนเอง รวมถึงแบ่งปันประสบการณ์ในการดูแลตัวเองให้ยังคงยืนหยัดได้ต่อไป	เปิดพื้นที่ทางสังคมให้ครูกล้าตั้งคำถามต่อโครงสร้าง และเสนอวิธีคิดใหม่ในการสร้างพื้นที่ให้กับภาษาฝรั่งเศสในโรงเรียน
4. การร่วมสร้างอัตลักษณ์ใหม่อย่างมีความหมาย	ร่วมกันออกแบบกิจกรรมและแลกเปลี่ยนวิธีคิดเกี่ยวกับการจัดการสอน และกิจกรรมภาษาฝรั่งเศส และวิพากษ์นโยบายและบทบาทของภาษา	เปิดพื้นที่ทางสังคมให้ครูกล้าตั้งคำถามต่อโครงสร้าง และเสนอวิธีคิดใหม่ในการสร้างพื้นที่ให้กับภาษาฝรั่งเศสในโรงเรียน
5. การสะท้อนและตั้งเป้าหมายให้กับตนเอง	สะท้อนประสบการณ์การเรียนรู้และออกแบบเส้นทางการเติบโตในอนาคต ผ่าน Reflection Note	เปิดพื้นที่ให้แต่ละคนยืนยันเจตจำนงส่วนตัวในการดำรงอัตลักษณ์ครูฝรั่งเศส และเลือกเส้นทางการพัฒนาของตนเอง

ภาพประกอบ 21 ภาพตารางสรุปกิจกรรมการถ่ายทอดอัตลักษณ์ครูภาษาฝรั่งเศส

ตารางนี้สะท้อนให้เห็นว่า “กระบวนการถ่ายทอดอัตลักษณ์” ในการวิจัยครั้งนี้ มิใช่เพียงการส่งต่อความรู้จากคนหนึ่งสู่อีกคนหนึ่ง แต่เป็นกระบวนการที่เปิดพื้นที่ทั้งภายใน (self space) และภายนอก (social space) อย่างมีจริยธรรมและความหวัง โดยตั้งอยู่บนหลักการของ

Communicative Action ตามแนวคิดของ Habermas (1984) ซึ่งมุ่งสร้างพื้นที่ทางการสื่อสารที่เป็นอิสระจากอำนาจบังคับ เพื่อให้เกิดการแลกเปลี่ยนเหตุผล ความเข้าใจ และความไว้วางใจร่วมกันอย่างบริสุทธิ์ใจ โดยเฉพาะในบริบทของการศึกษาที่ครูมีโอกาสดูแลความคิด สะท้อนตัวตน และร่วมกันออกแบบความหมายใหม่ของความเป็นครูภาษาฝรั่งเศสในสังคมไทยร่วมสมัย การใช้หลักการนี้จึงทำให้กระบวนการถ่ายทอดอัตลักษณ์มิได้เป็นเพียงกิจกรรม แต่เป็นการสร้างพื้นที่ของความเข้าใจร่วมกัน (mutual understanding) ที่ให้คุณค่าต่อการสื่อสารอย่างจริงจัง ความเท่าเทียม และความหวัง ซึ่งสะท้อนถึงการเคารพความเป็นมนุษย์ในฐานะผู้ประกอบสร้างความหมายร่วมกันในชุมชนแห่งการเรียนรู้

3. ผลการปฏิบัติการถ่ายทอดอัตลักษณ์ครูภาษาฝรั่งเศส (Observe/O2)

จากการปฏิบัติการในวงจรที่ 2 เพื่อถ่ายทอดอัตลักษณ์ของครูภาษาฝรั่งเศส ผู้มีส่วนได้ส่วนเสียได้ดำเนินการปฏิบัติการร่วมกัน โดยกิจกรรมทั้งหมดได้รับการออกแบบร่วมกันระหว่างครูภาษาฝรั่งเศสต้นแบบและครูรุ่นน้อง เพื่อเปิดพื้นที่ในการเรียนรู้ สื่อสาร และสำรวจความหมายของอัตลักษณ์ครูในสังคมไทยร่วมสมัย กระบวนการถ่ายทอดครั้งนี้มิใช่เพียงการส่งต่อแบบจำลองอัตลักษณ์ แต่คือการร่วมกันสร้างพื้นที่ปลอดภัยให้เสียงของครูภาษาฝรั่งเศสได้ปรากฏอย่างมีคุณค่า ผ่านกระบวนการร่วมคิด ร่วมทำ และร่วมสะท้อน อนึ่งผู้วิจัยในฐานะผู้อำนวยการความสะดวก ได้ร่วมสังเกต วิเคราะห์ และประมวลผลการเรียนรู้ที่เกิดขึ้นจากกิจกรรมหลากหลาย อาทิ การเผชิญหน้ากับตัวตนของตนเอง การเปล่งเสียงและฟังเสียงของผู้อื่น การเรียนรู้ที่จะดูแลตนเอง การร่วมสร้างอัตลักษณ์ใหม่อย่างมีความหมาย และการสะท้อนและตั้งเป้าหมายให้กับตนเอง ในแต่ละกิจกรรม ผู้มีส่วนได้ส่วนเสียมีโอกาสแลกเปลี่ยน พูดคุย และแสดงออกถึงความเข้าใจตนเอง และครูภาษาฝรั่งเศสคนอื่นมากขึ้น

การเก็บข้อมูลดำเนินการผ่านการบันทึกภาคสนาม การถอดเทปสนทนา และการสะท้อนร่วมกันในกลุ่มปิดออนไลน์ โดยผู้วิจัยนำข้อมูลที่ได้มาวิเคราะห์และจัดกลุ่มประเด็น ก่อนนำกลับไปให้ผู้มีส่วนได้ส่วนเสียร่วมพิจารณาในที่ประชุมออนไลน์ เพื่อให้เกิดความเห็นร่วมเกี่ยวกับการเปลี่ยนแปลงที่เกิดขึ้น การสังเคราะห์ผลในขั้นสังเกตจึงเกิดจาก “การพูดคุยร่วมกันของคนใน” มิใช่เพียงการวิเคราะห์จากภายนอก นอกจากการสังเคราะห์ข้อมูลจากผู้วิจัยแล้ว ผู้มีส่วนได้ส่วนเสียทั้งสองกลุ่มยังได้ร่วมกันสะท้อนผลการเรียนรู้ผ่านการประชุมกลุ่มและการแลกเปลี่ยนอย่างเสมอภาค โดยผู้วิจัยทำหน้าที่เป็นผู้อำนวยการความสะดวกในการรับฟัง บันทึก และวิเคราะห์การ

เปลี่ยนแปลงที่เกิดขึ้นในบริบทจริงของแต่ละคน กิจกรรมทั้งหมดจึงมิได้จำกัดอยู่เพียงการฝึกฝนทักษะทางวิชาชีพ แต่เป็นกระบวนการเรียนรู้ร่วมกันที่เปิดโอกาสให้ครูภาษาฝรั่งเศสรุ่นน้องได้สำรวจอัตลักษณ์ของตนเองผ่านการแลกเปลี่ยนกับครูต้นแบบ โดยไม่ต้องยึดติดกับกรอบอัตลักษณ์แบบเดิม

ผลของการปฏิบัติการสะท้อนให้เห็นว่า ครูภาษาฝรั่งเศสสามารถค้นพบและยืนยันอัตลักษณ์ของตนเองได้อย่างมั่นใจมากขึ้น โดยมีรากฐานอยู่บนความสัมพันธ์ที่เปิดรับความหลากหลาย เสียงสะท้อนของผู้เข้าร่วมหลายคนชี้ให้เห็นว่า การได้ร่วมกิจกรรมกับครูภาษาฝรั่งเศสต้นแบบและเพื่อนร่วมวิชาชีพ ทำให้รู้สึกถึงการมี “เครือข่ายทางใจ” ที่คอยสนับสนุนและเข้าใจ ทั้งในเรื่องความท้าทาย ความลังเล และพลังใจในการยืนหยัดต่อไป ในกิจกรรมสุดท้ายของกระบวนการ ผู้เข้าร่วมจำนวนหนึ่งได้แสดงเจตจำนงที่จะพัฒนาบทบาทของตนในฐานะครูภาษาฝรั่งเศส ทั้งในมิติของการจัดการเรียนรู้และการเป็นผู้เปลี่ยนแปลงทางสังคมในโรงเรียน บางคนเสนอจัดกิจกรรมวัฒนธรรมในโรงเรียน บางคนต้องการเชื่อมโยงบทเรียนกับแนวคิดเสรีภาพและสิทธิมนุษยชน หรือใช้วรรณกรรมฝรั่งเศสเปิดโลกทางปัญญาให้กับผู้เรียน โดยไม่จำกัดอยู่เพียงบทบาทครูผู้สอนภาษา กระบวนการถ่ายทอดอัตลักษณ์ในวงจรมีไม่เพียงการถ่ายทอดความรู้หรือแบบแผนอัตลักษณ์ หากแต่คือการร่วมกันประกอบสร้างพื้นที่ทางสังคมใหม่ ที่เสียงของครูภาษาฝรั่งเศสทั้งรุ่นพี่และรุ่นน้องสามารถสะท้อนถึงความหวัง ความเข้มแข็ง และความเป็นไปได้ของวิชาชีพนี้ในอนาคต ดังรายละเอียดต่อไปนี้

3.1 เปลี่ยนจากครูภาษาฝรั่งเศสที่ยังลังเลสู่การเป็นครูภาษาฝรั่งเศสที่ยืนหยัด

“ฉันเคยคิดว่าบางทีเราอาจสู้ไม่ได้ แต่ตอนนี้รู้ว่าเรากำลังทำสิ่งที่มีคุณค่า ฉันเองก็เป็นครูภาษาฝรั่งเศสได้อย่างภาคภูมิใจ ” - N2

ผลการถ่ายทอดอัตลักษณ์ของครูภาษาฝรั่งเศสในหัวข้อนี้ เป็นผลที่เกิดขึ้นจากการประมวลร่วมกันโดยผู้มีส่วนได้ส่วนเสียภายหลังการปฏิบัติการในวงจรที่ 2 โดยเน้นกระบวนการแลกเปลี่ยน เรียนรู้ และสังเคราะห์แบบมีส่วนร่วมในฐานะ “คนใน” ที่ผ่านการพูดคุยจนเกิดฉันทามติ (consensus) ไม่ใช่เพียงการวิเคราะห์จากภายนอกโดยผู้วิจัยเท่านั้น ทั้งนี้การถ่ายทอดอัตลักษณ์เริ่มต้นจากความตระหนักถึง “ภาวะความลังเล” ที่ดำรงอยู่ในกลุ่มครูภาษาฝรั่งเศสรุ่นน้องซึ่งไม่ใช่เพียงความไม่มั่นใจในความสามารถของตน แต่ยังรวมถึงความไม่แน่ใจใน “คุณค่าของภาษาและบทบาท” ที่ตนปฏิบัติอยู่ในบริบทที่ภาษาฝรั่งเศสถูกลดบทบาทลงในระบบการศึกษา

ไทย ครูภาษาฝรั่งเศสหลายคนสะท้อนว่า ตนรู้สึก “ไม่มีที่ยืน” หรือ “ไม่แน่ใจว่าตนเองยังเป็นครูภาษาฝรั่งเศสอยู่หรือไม่” ท่ามกลางแรงกดดันที่ส่งเสริมภาษาอังกฤษและภาษาจีนอย่างเข้มข้น

อย่างไรก็ตาม การเปลี่ยนผ่านจากความลังเลไปสู่การยืนหยัดไม่ได้เกิดขึ้นในทันที หากเป็นผลลัพธ์ของการมีส่วนร่วมในกิจกรรมต่าง ๆ ซึ่งออกแบบร่วมกันและเปิดโอกาสให้ครูภาษาฝรั่งเศสรุ่นน้องได้รับฟังเรื่องราวจากครูต้นแบบ แลกเปลี่ยนอย่างไม่เป็นทางการ และสะท้อนตนเองผ่านแบบประเมินก่อนและหลังการปฏิบัติการ คำพูดของอีกท่านชี้ให้เห็นถึงพลังของภาษาในการฟื้นคืนอัตลักษณ์ว่า “ภาษาฝรั่งเศสไม่ใช่แค่ภาษาที่ไพเราะสวยงาม แต่มันคือสิ่งที่ทำให้ผมรู้ว่าผมรักการสอน” – N1 จากการวิเคราะห์ข้อมูลที่ได้จากแบบสอบถาม การสังเกต และการสนทนากลุ่ม พบว่ากระบวนการนี้ช่วยให้ผู้เข้าร่วม “เห็นคุณค่าในอัตลักษณ์ของครูภาษาฝรั่งเศส” และเข้าใจว่าความลังเลไม่ใช่สิ่งผิด แต่คือจุดเริ่มต้นของการสร้างอัตลักษณ์ใหม่ในพื้นที่ที่ทุกเสียงได้รับการรับฟัง นอกจากนี้ ครูต้นแบบได้แบ่งปันว่าตนเองก็เคยประสบกับความไม่มั่นใจเช่นกัน ทำให้เกิดแรงบันดาลใจในการพัฒนาตนเองอย่างต่อเนื่อง “ในช่วงแรก ฉันรู้สึกว่าเป็นแค่ครูอัตราจ้าง แต่ตอนนี้ฉันเห็นว่าฉันก็สามารถเป็นคนหนึ่งที่เปลี่ยนแปลงอะไรได้เหมือนกัน” – N6

พื้นที่การเรียนรู้ร่วมจึงกลายเป็นพื้นที่ของ “การทำให้เห็นตนเองใหม่” (re-subjectification) ที่แสดงให้เห็นถึงการสร้างอัตลักษณ์ที่ได้ปฏิบัติต่อตนเองผ่านการรู้จักตนเอง ดูแลตนเอง และควบคุมตนเอง ซึ่งล้วนเกิดขึ้นจากการเรียนรู้ร่วมกับผู้อื่นเสียงสะท้อนจากผู้มีส่วนได้ส่วนเสียแสดงให้เห็นว่า การฟังเรื่องราวของครูภาษาฝรั่งเศสต้นแบบทำให้พวกเขาารู้สึกว่า “ตนเองไม่โดดเดี่ยว” และ “ไม่ใช่คนเดียวที่กำลังเผชิญกับความท้าทาย” ซึ่งเป็นหัวใจสำคัญของการเสริมพลังอัตลักษณ์ “ฉันไม่คิดเลยว่าเราจะได้นั่งคุยกับครูรุ่นพี่อย่างเปิดเผยแบบนี้ มันทำให้ฉันกล้าเปิดเผยสิ่งที่ฉันไม่เคยพูดที่ไหน” – N5 ภายใต้กระบวนการเรียนรู้ร่วมกันเช่นนี้ ความลังเลจึงมิใช่ภาวะที่ต้องกำจัด แต่เป็น “พื้นที่เริ่มต้น” ของการฟื้นพลังอัตลักษณ์ เมื่อครูภาษาฝรั่งเศสสามารถสื่อสารความรู้สึกของตนเอง และได้รับการยืนยันจากผู้อื่นในชุมชนวิชาชีพ ความรู้สึกไร้คุณค่าที่เคยมีจึงถูกแทนที่ด้วยความภาคภูมิใจ การต่อรองกับอำนาจจึงมิได้ปรากฏในรูปของการปฏิเสธโครงสร้าง หากแต่เป็นการแทรกตัวเข้าไป “อยู่ในโครงสร้างนั้นอย่างมีพลัง” ผ่านการฟื้นความมั่นใจ สร้างเครือข่าย และออกแบบบทบาทใหม่ที่ตนสามารถมีส่วนร่วมได้อย่างแท้จริง “หลังจากกิจกรรมครั้งนี้ ฉันอยากกลับไปออกแบบบทเรียนเรื่องวัฒนธรรมมากขึ้น” – N4

หากพิจารณาจากการร่วมกันปฏิบัติการ เห็นได้ว่ากระบวนการนี้ ไม่ได้ถ่ายทอดอัตลักษณ์แบบบนลงล่าง แต่เปิดพื้นที่กลางให้ครูรุ่นใหม่ได้ร่วมสร้าง (Co-construction) อัตลักษณ์ของครูภาษาฝรั่งเศส ผ่านประสบการณ์จริง การสะท้อน และการลงมือปฏิบัติ ในตอนท้ายของกิจกรรม ครูภาษาฝรั่งเศสรุ่นใหม่หลายคนได้แสดงเจตจำนงที่จะพัฒนาบทบาทของตนในด้านที่ถนัด และตระหนักว่า “บทบาทของครูภาษาฝรั่งเศส” ยังมีความหมายในสังคมไทยร่วมสมัย แม้อยู่ภายใต้โครงสร้างอำนาจที่ทำทลาย กล่าวได้ว่ากระบวนการนี้ได้จุดประกายการก่อรูปอัตลักษณ์เชิงวิพากษ์ ที่มีทั้งความเป็นมนุษย์ ความหวัง และพลังในการดำรงอยู่ของอาชีพครูภาษาฝรั่งเศสในอนาคต

3.2 ครูภาษาฝรั่งเศสในฐานะผู้สร้างพื้นที่ใหม่ให้กับภาษาฝรั่งเศส

เมื่อภาษาฝรั่งเศสถูกเบียดขับจากการเป็นหนึ่งในภาษาต่างประเทศหลักในระบบการศึกษาไทย ครูภาษาฝรั่งเศสกลับไม่หยุดนิ่งอยู่ในกรอบของการ “รักษาพื้นที่” ที่เหลืออยู่ แต่เลือกที่จะทำหน้าที่ใหม่ นั่นคือ “ผู้สร้างวาทกรรมใหม่” ภายในโรงเรียนของตน เปลี่ยนผ่านจากการเป็น “ผู้รับ” บทบาท มาเป็น “ผู้สร้าง” พื้นที่ความหมายของภาษาในแบบที่สอดคล้องกับคุณค่าและเจตจำนงของตนเอง ทั้งนี้ในการที่ครูภาษาฝรั่งเศสจะสร้างวาทกรรมใหม่ได้นั้น มิได้หมายถึงการสร้างเนื้อหาใหม่เท่านั้น หากยังรวมถึงการ “เปลี่ยนกรอบความคิด” และ “เปลี่ยนวัตถุประสงค์ของการเรียนภาษาฝรั่งเศส” จากที่เคยมุ่งเน้นทักษะทางภาษาไปสู่การเป็น “เครื่องมือ” สำหรับเรียนรู้คุณค่าทางวัฒนธรรม การอยู่ร่วมกันในสังคมพหุวัฒนธรรม และการเคารพในความหลากหลาย “เราอาจไม่สามารถรู้ภาษาอังกฤษได้ในเชิงนโยบาย แต่เราสามารถเปลี่ยนห้องเรียนของเราให้เป็นพื้นที่แห่งคุณค่า” – N3

พื้นที่ใหม่ที่ครูภาษาฝรั่งเศสสร้างขึ้น มุ่งเน้น “คุณค่าทางสังคม” มากกว่าการแข่งขัน เช่น การสอนเกี่ยวกับสิทธิมนุษยชน ความหลากหลายทางเพศ การอนุรักษ์สิ่งแวดล้อม หรือการตั้งคำถามต่ออำนาจและอคติทางวัฒนธรรม ทั้งหมดนี้ถูกร้อยเรียงผ่านบทเรียนภาษาฝรั่งเศส โดยไม่ได้ทำให้ภาษากลายเป็นเพียง “เนื้อหา” แต่เป็น “เครื่องมือในการคิด” และ “เครื่องมือในการเปลี่ยนแปลง”

“ฉันพยายามออกแบบบทเรียนที่ใช้ภาษาฝรั่งเศสพูดถึงความเป็นธรรมในสังคม เช่น การใช้ภาษาเพื่อให้เข้าใจว่าแต่ละบุคคลมีลักษณะเฉพาะต่าง ๆ ไม่ว่าจะเป็นสติปัญญา ความคิดอ่าน อุปนิสัย รสนิยม และอารมณ์ที่แตกต่างกัน หรือบทบาทของสตรีในโลกปัจจุบัน” - N6

อนึ่งพื้นที่เหล่านี้ แม้จะดูเป็นเรื่องเล็กน้อยเมื่อมองจากมุมมองของนโยบาย แต่กลับมีพลังอย่างมากในระดับห้องเรียน เพราะเป็นพื้นที่ที่ครูภาษาฝรั่งเศสสามารถสร้างอิทธิพลต่อโลกทัศน์ของนักเรียนได้โดยตรง และสิ่งนี้ก็เป็นการต่อรองกับอำนาจที่พยายามทำให้บทบาทครูภาษาฝรั่งเศสดูด้อยค่า โดยการทำให้บทบาทนั้น “มีความหมายใหม่” และ “มีคุณค่าในแบบของตนเอง” ในการสังเกตระหว่างการปฏิบัติการ พบว่าครูมีแนวโน้มเป็นผู้สร้างวาทกรรมใหม่ที่มีพฤติกรรมบางอย่างร่วมกัน เช่น การตั้งคำถามกับตำราเดิม การออกแบบสื่อเอง การพูดถึงคุณค่าเชิงสังคมในบทเรียน และการเปิดพื้นที่ให้นักเรียนแสดงความคิดเห็น ครูภาษาฝรั่งเศสมักจะเขียนใบงานเอง เลือกรหัสข้อจากสถานการณ์ปัจจุบัน และนำประเด็นเช่นความหลากหลายทางวัฒนธรรม หรือสิ่งแวดล้อมมาใส่ในบทเรียนฝรั่งเศสด้วย แสดงให้เห็นว่าครูเหล่านี้กำลังใช้ “อำนาจเชิงสร้างสรรค์” (productive power) ในการผลิตความหมายใหม่ ซึ่งมีได้เป็นการต่อต้านแบบเผชิญหน้า แต่เป็นการแทรกซึมเข้าไปในโครงสร้างเดิมแล้วสร้างความหมายที่ต่างออกไป พวกเขาเปลี่ยนห้องเรียนจากพื้นที่ของการ “รับรู้ทางภาษา” มาเป็นพื้นที่ของ “การตั้งคำถามและการสร้างความเข้าใจต่อโลก” สิ่งที่น่าสนใจคือ ครูภาษาฝรั่งเศสมักไม่มองว่าภาษาฝรั่งเศสในวันนี้ต้องแข่งขันกับภาษาอังกฤษ หรือภาษาใดๆ หากแต่เป็นการเติมเต็มในสิ่งที่ภาษาอื่นไม่สามารถทำได้ หรือยังทำได้ไม่เต็มที่ เช่น ความละเอียดอ่อนทางวัฒนธรรม ความสัมพันธ์ทางประวัติศาสตร์ และมุมมองแบบฝรั่งเศสที่เน้นเสรีภาพ เสมอภาค และภราดรภาพ ซึ่งเป็นคุณค่าที่ช่วยสร้างพลเมืองที่มีวิจรรณญาณในระดับโลกได้

ปรากฏการณ์หนึ่ง que แสดงให้เห็นถึงการสร้างพื้นที่ใหม่ของครูภาษาฝรั่งเศส คือการที่ครูภาษาฝรั่งเศสพานักเรียนไปทำกิจกรรมนอกห้องเรียน เช่น จัดนิทรรศการวันชาติฝรั่งเศสแล้วเชิญผู้บริหารโรงเรียน และครูท่านอื่น ๆ เข้าร่วมกิจกรรม เข้าร่วมการประกวดร้องเพลงใน โครงการ French Student Idol หรือการเข้าร่วมการแข่งขันที่มีมากมายถึง 7 ประเภทตามความถนัดของนักเรียนที่จัดโดยสมาคมครูภาษาฝรั่งเศสแห่งประเทศไทย ฯ ร่วมกับองค์กรของรัฐ และเอกชนทั้งในประเทศ และระดับนานาชาติประจำปี ได้แก่ การร้องเพลงภาษาฝรั่งเศส การแสดงละครสั้นภาษาฝรั่งเศส การแข่งขันเล่าเรื่องภาษาฝรั่งเศส การแข่งขันท่องบทกวีนิพนธ์ภาษาฝรั่งเศส การแข่งขันกล่าวสุนทรพจน์ภาษาฝรั่งเศส การแข่งขันเขียนและเล่านิทานภาษาฝรั่งเศส และการแข่งขันตอบปัญหาความรู้ทั่วไปเกี่ยวกับวัฒนธรรมของประชาคมผู้ใช้ภาษาฝรั่งเศส ซึ่งสะท้อนว่าครูภาษาฝรั่งเศสกำลังขยาย “พื้นที่ของภาษา” ไปสู่พื้นที่ของสาธารณะอย่างเท่าเทียม “ฉันทให้โอกาสกับ

นักเรียนที่สนใจเข้าร่วมกิจกรรมการแข่งขันต่าง ๆ โดยไม่เลือกเฉพาะเด็กเก่ง หรือเฉพาะในทางวิชาการเท่านั้น” – N5 กระบวนการเหล่านี้มิใช่แค่การ “สร้างบทเรียนใหม่” แต่คือการ “ก่อรูปของอัตลักษณ์ของครูภาษาฝรั่งเศส” ที่ไม่เหมือนครูในวิชาอื่นๆ และไม่ใช่ผู้ถ่ายทอดความรู้แบบลำดับขั้น หากเป็น “ผู้จุดประกายความคิด” และ “ผู้เปิดพื้นที่สำหรับความหลากหลาย” นั่นคือการเปลี่ยนจากผู้สอน (instructor) มาเป็นผู้ร่วมออกแบบการเรียนรู้ (co-designer) การกระทำเช่นนี้นับเป็นการก่อรูปอัตลักษณ์อย่างกล้าหาญ เพราะครูต้องทำงานภายใต้ระบบที่ยังคงมีการจัดลำดับวิชาที่พตาม “ภาษาหลัก” และ “ภาษารอง” และมีความคาดหวังว่าครูควรสอนตามมาตรฐานเดิม แต่ครูตามแนวคิดนี้ นี้กลับเลือกที่จะใช้สิ่งที่มีอยู่ในการสร้าง “โลกเล็ก ๆ ที่มีความหมาย” ขึ้นในห้องเรียนภายใต้แนวคิดของ Technology of the Self ครูเหล่านี้คือผู้ที่เลือกจะ “รู้จักตนเองใหม่” ผ่านการทำทลายขอบเขตของบทบาทเดิม และ “ดูแลตนเอง” ผ่านการเลือกบทเรียนที่สอดคล้องกับคุณค่าที่ตนยึดถือ สิ่งนี้จึงมิใช่แค่การสอน แต่เป็นการปฏิบัติต่อชีวิตของตนเองในฐานะ “ครูภาษาฝรั่งเศสที่ยั่งยืน” ทั้งนี้กล่าวได้ว่าการเป็นครูภาษาฝรั่งเศสในยุคใหม่ มิใช่เพียงการรักษาภาษาหนึ่งไว้ในระบบการศึกษา หากคือการใช้ภาษานั้นเป็นเครื่องมือในการสร้างวาทกรรมใหม่ที่ท้าทายระบบเดิม และเชื่อมโยงนักเรียนไทยกับโลกในมิติที่กว้างและลึกขึ้น จึงเป็นกระบวนการก่อรูปอัตลักษณ์แบบวิพากษ์ที่มีพลังและความหมายอย่างยิ่ง

3.3 พลังของพื้นที่ทางสังคมในการฟังและแลกเปลี่ยนเรียนรู้

หนึ่งในประเด็นสำคัญที่สะท้อนออกมาอย่างชัดเจนจากทั้งการสังเกตและร่วมในการสนทนากลุ่ม คือความสำคัญของกระบวนการฟังและการแลกเปลี่ยนซึ่งกันและกัน ที่เอื้อต่อการก่อรูปความหมายของการเป็นครูภาษาฝรั่งเศสในบริบทไทยร่วมสมัย พื้นที่ของการปฏิสัมพันธ์เหล่านี้ ไม่ใช่เพียงพื้นที่ทางกายภาพ แต่หมายถึงบรรยากาศและเงื่อนไขที่เอื้อต่อความสัมพันธ์ ความไว้วางใจ และความกล้าที่จะเปิดเผยตัวตน ซึ่งเกิดขึ้นจากกิจกรรมแบบมีส่วนร่วม อาทิ การเล่าเรื่อง การสนทนากลุ่ม การวิเคราะห์กรณีศึกษา และการสะท้อนตนเอง ดังนี้

“ตอนแรกผมไม่กล้าพูดว่าเคยรู้สึกหมกหมุ่นกับการเป็นครูภาษาฝรั่งเศส แต่พอได้ฟังคนอื่น ๆ ก็เลยรู้ว่าไม่ได้คิดคนเดียว” – N7 พื้นที่ดังกล่าวได้ทำหน้าที่เป็น “เวทีทางอารมณ์” ที่ผู้เข้าร่วมสามารถพูดคุยถึงประสบการณ์ส่วนตัว ความรู้สึกที่ถูกกดทับ ความสำเร็จเล็ก ๆ ที่ไม่มีใครเห็น หรือความลังเลที่ไม่เคยมีโอกาสดูในที่ประชุมวิชาการหรือวงวิชาชีพแบบดั้งเดิม สิ่งเหล่านี้ล้วนมีบทบาทสำคัญในการ “ฟื้นฟูพลังอัตลักษณ์” ของครูภาษาฝรั่งเศสในระบบการศึกษาที่เต็มไปด้วย

แรงกดดันจากนโยบายเชิงโครงสร้าง การได้พูด ฟัง และแลกเปลี่ยนอย่างเท่าเทียมกันในกลุ่ม จึงเป็นกระบวนการที่ลึกซึ้งยิ่งกว่าการอบรมวิชาชีพรูปแบบทั่วไป เพราะไม่ใช่การรับความรู้จาก “ผู้เชี่ยวชาญ” แต่เป็นการ “แลกเปลี่ยนพลัง” ผ่านประสบการณ์จริงที่แต่ละคนนำมาแบ่งปัน “การได้ฟังครูรุ่นพี่เล่าถึงสิ่งที่เขาผ่านมา มันทำให้ฉันมีกำลังใจว่าจะผ่านไปให้ได้เหมือนกัน” - N5 ในแง่นี้ พื้นที่ทางสังคมดังกล่าวทำหน้าที่เป็นพื้นที่ของ co-learning และ co-reflection ซึ่งต่างจากการเรียนรู้แบบเดี่ยวและแข่งขันอย่างสิ้นเชิง ครูรุ่นน้องรู้สึกว่าได้ “พลังทางใจ” และ “ความเข้าใจใหม่” ต่อบทบาทของตน ไม่ใช่ผ่านคำบรรยาย แต่ผ่านการพูดคุย ฟัง และการสังเกตซึ่งกันและกันในสถานการณ์ที่เท่าเทียม

นอกจากนั้น เมื่อเข้าสู่กิจกรรมกลุ่มย่อยหรือเวทีเปิดใจ ลักษณะการสื่อสารของครูภาษาฝรั่งเศสมีการเปลี่ยนแปลงไปไป จากการพูดเชิงข้อมูล สู่การพูดเชิงอารมณ์ จากการรายงาน สู่การเล่าเรื่อง และจากการรอฟัง สู่การร่วมคิด ซึ่งสะท้อนถึงการเกิดขึ้นของสิ่งที่ Habermas เรียกว่า “การสื่อสารอย่างมีเหตุผลเพื่อเข้าใจร่วมกัน” (communicative action) ทั้งนี้ครูภาษาฝรั่งเศสรุ่นน้องที่เข้าร่วมการปฏิบัติการมีแนวโน้มจะเล่าประสบการณ์มากขึ้น กล่าวพูดในสิ่งที่เคยเก็บไว้ และรับฟังผู้อื่นด้วยความเข้าใจ ไม่ใช่เพียงเพื่อโต้แย้งหรือแสดงความรู้ หนึ่งในกระบวนการนี้ ทำให้เห็นการเปลี่ยนผ่านที่สำคัญ คือ “จากความเงียบไปสู่เสียง” และ “จากผู้รับรู้ไปสู่ผู้สื่อสาร” ซึ่งเป็นกระบวนการก่อรูปอัตลักษณ์เชิงวิพากษ์อย่างแท้จริง เพราะไม่เพียงทำให้ครูภาษาฝรั่งเศสเห็นว่าบทบาทในการยืนหยัดของตนมีความสำคัญ แต่ยังทำให้เห็นว่า “เสียงของเขามีคุณค่า” ต่อผู้อื่น และสามารถสร้างการเปลี่ยนแปลงได้

อีกประเด็นที่เด่นชัด คือ พื้นที่ดังกล่าวเอื้อให้ครูภาษาฝรั่งเศสสามารถสร้างความสัมพันธ์ข้ามรุ่น ระหว่างครูต้นแบบและครูรุ่นน้องโดยเป็นความสัมพันธ์ที่มีได้อยู่ในความสัมพันธ์แนวตั้งแบบเดิม หากแต่เป็นความสัมพันธ์แบบแนวนอน ที่ต่างฝ่ายต่างได้เรียนรู้จากกันและกัน ซึ่งทำให้ทั้งสองฝ่ายเกิด “ความกล้าที่จะเปลี่ยนแปลงร่วมกัน” ครูภาษาฝรั่งเศสต้นแบบได้ร่วมสะท้อนว่าตนเองก็ได้รับแรงบันดาลใจจากความกล้าคิด กล้าลงของครูรุ่นน้องและรู้สึกว่าวิธีคิดของตนได้รับการต่อยอดอย่างมีคุณค่า นั่นหมายความว่า การถ่ายทอดอัตลักษณ์ในวงจรรุ่นไม่ใช่การ “ให้” แต่เป็นการ “แลกเปลี่ยนเรียนรู้และสร้างร่วมกัน” (co-construction) หากมองในกรอบของ Foucault พื้นที่ทางสังคมเช่นนี้เป็นตัวอย่างของ “การต่อต้านอำนาจด้วยการสร้างความรู้แบบใหม่” ที่เกิดจากการจัดระเบียบความสัมพันธ์แบบใหม่ (new social arrangement) ไม่ยึดติดกับระบบขนาน

ทางความรู้แบบเดิม และเปิดโอกาสให้แต่ละคนใช้เสียงของตนเป็นเครื่องมือในการนิยามตัวตน ในแง่ดังกล่าวกระบวนการฟังและแลกเปลี่ยนเรียนรู้จึงมิใช่เพียงวิธีการสะท้อนผล แต่คือ กระบวนการสร้างอัตลักษณ์ที่มีพลัง เพราะเมื่อมีคนฟังเสียงของครูภาษาฝรั่งเศส ความเป็นตัวตน ของครูภาษาฝรั่งเศสก็ได้รับการยืนยัน และเมื่อครูเห็นว่าผู้อื่นสนใจในเรื่องราวของเขา เขาก็พร้อม จะเข้าไปสู่การเป็นผู้นำในเชิงความคิดมากขึ้น

ดังนั้นครูภาษาฝรั่งเศสรุ่นน้องหลายคนแสดงความตั้งใจจะนำสิ่งที่แลกเปลี่ยนเรียนรู้ไป ประยุกต์ใช้ในโรงเรียนของตน เช่น การจัดวงเล่าเรื่องทั้งการจัดการเรียนการสอนภาษาฝรั่งเศส และกิจกรรมอื่น ๆ และการสร้างความสัมพันธ์กับเพื่อนครูที่อยู่ในกลุ่มโรงเรียนเดียวกัน สังกัดศูนย์ เครือข่ายภาษาฝรั่งเศสเดียวกันเพิ่มมากขึ้น นอกจากนี้จะออกแบบกิจกรรมการเรียนรู้ให้นักเรียน ได้วิพากษ์วิจารณ์ และแสดงความคิดเห็นมากขึ้น รวมถึงการใช้ภาษาเพื่อพูดถึงประเด็นทางสังคม ร่วมสมัยด้วย สิ่งเหล่านี้ไม่ใช่เพียงนวัตกรรม แต่เป็นผลลัพธ์ของความสัมพันธ์ที่พวกเขาได้พบเจอ ในการปฏิบัติการครั้งนี้ โดยเฉพาะอย่างยิ่ง “การมีพื้นที่ที่ปลอดภัยและเท่าเทียม” ฉันทน์พ้องของ ครูภาษาฝรั่งเศสมีผลต่อการก่อรูปอัตลักษณ์ครูภาษาฝรั่งเศสอย่างลึกซึ้ง ไม่ว่าจะเป็นการฟังที่ จริงใจ การพูดที่เปิดใจ หรือการแลกเปลี่ยนที่ไม่ตัดสิน ทุกสิ่งเหล่านี้ต่างเป็นหน่วยของอำนาจที่ ขับเคลื่อนความเปลี่ยนแปลงอย่างเงียบ ๆ แต่มันคง

3.4 การฟื้นฟูพลังแห่งอัตลักษณ์ ผ่านการเรียนรู้จากครูต้นแบบ

บทบาทสำคัญที่สะท้อนอย่างชัดเจนจากการถ่ายทอดอัตลักษณ์ครูภาษาฝรั่งเศสในวงจรที่ 2 คือ บทบาทของครูภาษาฝรั่งเศสในฐานะ “ผู้เชื่อมโยงภาษาและวัฒนธรรม” ให้กับผู้เรียนใน สังคมไทยร่วมสมัย ครูหลายคนไม่เพียงเข้าใจภาษาในฐานะเครื่องมือสื่อสาร แต่ตระหนักว่าภาษา คือ “ประตู” ที่เปิดไปสู่การเรียนรู้โลก และเป็นสื่อกลางสำคัญในการพัฒนาอัตลักษณ์ของผู้เรียนใน โลกพหุวัฒนธรรม ครูภาษาฝรั่งเศสที่รับการถ่ายทอดอัตลักษณ์ในครั้งนี้ส่วนใหญ่เห็นตรงกันว่า “ภาษาฝรั่งเศสมีความหมายมากกว่าการเรียนคำศัพท์และไวยากรณ์” แต่เป็น “วิถีคิด” และ “มุมมองต่อโลก” ซึ่งอาจไม่ถูกสื่อสารออกมาอย่างเป็นระบบในชั้นเรียนทั่วไป การแลกเปลี่ยนกับครู ภาษาฝรั่งเศสต้นแบบในกิจกรรมฐานที่ 1 และ 2 ทำให้ครูรุ่นน้องหลายคนตระหนักว่า บทบาทของ ตนในฐานะครูภาษาฝรั่งเศสยังคงมีพื้นที่สำคัญในสังคมไทย หากสามารถออกแบบการเรียนรู้ที่ เชื่อมโยงภาษาเข้ากับวัฒนธรรม อัตลักษณ์ และชีวิตของผู้เรียนได้อย่างลึกซึ้ง “ภาษาเป็นมากกว่า

การสื่อสาร แต่คือการถ่ายทอดวิธีคิดแบบฝรั่งเศส—เป็นการเรียนรู้ที่จะเป็นมนุษย์อีกแบบหนึ่ง” –

T6

ครูภาษาฝรั่งเศสยอมรับว่า ตนเคยตั้งคำถามว่า "จะสอนภาษาฝรั่งเศสไปเพื่ออะไรในเมื่อไม่มีนักเรียนไปเรียนต่อที่ประเทศฝรั่งเศส" แต่ภายหลังจากการเข้าร่วมกิจกรรมสะท้อนตนเองและรับฟังครูต้นแบบ พวกเขากลับพบว่า บทบาทของตนไม่ใช่เพียง “ผู้ป้อนความรู้” แต่คือ “ผู้ออกแบบการเรียนรู้ทางวัฒนธรรม” ที่ช่วยให้ผู้เรียนเข้าใจผู้อื่น และมองเห็นความหลากหลายในโลกด้วยสายตาที่เปิดกว้าง “ตอนแรกฉันไม่แน่ใจว่าจะทำอย่างไรให้ภาษาฝรั่งเศสมีความหมายกับเด็กไทย แต่พอได้คุยกับครูรุ่นพี่ ฉันเริ่มเข้าใจว่าภาษาคือวัฒนธรรม และครูภาษาฝรั่งเศสคือคนที่พาเขาเดินทางโดยไม่ต้องออกนอกประเทศ” -T9 ในการนี้ครูภาษาฝรั่งเศสจำนวนหนึ่งได้ทดลองเชื่อมโยงภาษากับวัฒนธรรมฝรั่งเศสในรูปแบบที่เข้าถึงได้ เช่น การใช้ภาพยนตร์ เพลง ศิลปะ และวรรณกรรมร่วมสมัยในบทเรียน หรือการจัดกิจกรรมฝรั่งเศสสัมพันธ์ที่ส่งเสริมการเรียนรู้ข้ามวัฒนธรรมโดยเน้นประเด็นร่วมสมัย เช่น สิทธิมนุษยชน ความหลากหลายทางเพศ การอยู่ร่วมกันของวัฒนธรรมต่างและการพัฒนาอย่างยั่งยืน จากการสังเกตแบบมีส่วนร่วมระหว่างการปฏิบัติการ พบว่าครูที่มีแนวโน้มเป็นผู้เชื่อมโยงระหว่าง ภาษา วัฒนธรรม และอัตลักษณ์ของผู้เรียน มักมีแนวทางการจัดการเรียนรู้ที่เน้นกระบวนการมากกว่าผลลัพธ์ กล่าวทดลองวิธีการใหม่ เช่น การจัดกิจกรรมแลกเปลี่ยนวัฒนธรรมในโรงเรียน การเชื่อมโยงเนื้อหาเกี่ยวกับข่าวสารร่วมสมัย รวมถึงการเปิดพื้นที่ให้นักเรียนสะท้อนความคิดของตนเองอย่างเสรี โดยครูภาษาฝรั่งเศสในกลุ่มนี้มีแนวโน้มใช้บทเรียนเพื่อสร้างพื้นที่แห่งการเข้าใจตนเองและผู้อื่น ผ่านบริบทของภาษาและวัฒนธรรม การปฏิบัติเช่นนี้ถือเป็นการปฏิบัติต่อตนเองและผู้อื่นผ่านภาษา คือการใช้ภาษาฝรั่งเศสไม่เพียงเพื่อการสื่อสาร แต่เพื่อการมองเห็นความเป็นมนุษย์ของผู้อื่น การเข้าใจวัฒนธรรมอย่างไม่ตัดสิน และการอยู่ร่วมกับความแตกต่างอย่างมีวิจารณญาณ สิ่งที่ชัดเจนจากกระบวนการนี้คือ ครูภาษาฝรั่งเศสสามารถทำหน้าที่เป็น “ผู้ถ่ายทอดอัตลักษณ์” ของผู้เรียน ผ่านบทเรียนที่เชื่อมโยงภาษา วัฒนธรรม และโลกทัศน์ที่เปิดกว้าง บทบาทของครูจึงเปลี่ยนจากผู้สอนตามหลักสูตร ไปเป็น “ผู้คัดกรองคุณค่าทางวัฒนธรรม” และ “ผู้ออกแบบโลกทัศน์แห่งความเข้าใจร่วม” ซึ่งสิ่งนี้เชื่อมโยงโดยตรงกับฐานกิจกรรมในการปฏิบัติการ ในกระบวนการถ่ายทอดอัตลักษณ์ของครูภาษาฝรั่งเศสที่เกี่ยวข้องกับ อัตลักษณ์ที่ 1) “ครูภาษาฝรั่งเศสผู้เป็นสะพานเชื่อมโยงระหว่างภาษาและวัฒนธรรม” และ อัตลักษณ์ที่ 3: “ผู้พัฒนาทักษะการเรียนรู้ข้ามวัฒนธรรม”

ครูรุ่นใหม่ที่จะเข้าร่วมปฏิบัติการการถ่ายทอดอัตลักษณ์ของครูภาษาฝรั่งเศสได้เสนอแผนที่จะใช้บทบาทเช่นนี้ในโรงเรียนของตน เช่น การทำโครงการวันชาติฝรั่งเศสเพื่อให้ผู้เรียนในโรงเรียนได้รู้จักภาษาและวัฒนธรรมฝรั่งเศส ในขณะที่นักเรียนในแผนศิลป์-ฝรั่งเศส ก็ได้เรียนรู้ในการวางแผนในการดำเนินงานโครงการ นอกเหนือจากการใช้ทักษะทางภาษา เสียงสะท้อนของครูหลายคนแสดงให้เห็นว่า พวกเขา รู้สึกว่า “บทบาทนี้ทำให้ภาษาฝรั่งเศสกลับมามีชีวิตอีกครั้งในโรงเรียนไทย” แม้จะอยู่ภายใต้แรงกดดันของนโยบายที่ให้ความสำคัญกับภาษาอังกฤษ แต่การมีบทบาทใหม่ในฐานะผู้เชื่อมโยงวัฒนธรรม ทำให้ครูรู้สึกว่าตนเองมี “พื้นที่” และ “ความจำเป็น” ที่ไม่อาจถูกแทนที่ได้ง่าย กระบวนการเหล่านี้มีใช่เพียงนวัตกรรมการสอน แต่คือ “การต่อรองกับโครงสร้างทางอำนาจ” โดยการสร้างความหมายใหม่ให้กับอัตลักษณ์ครู และอัตลักษณ์ผู้เรียนในเวลาเดียวกัน กล่าวได้ว่า ครูภาษาฝรั่งเศสกำลังใช้พลังของภาษาเป็นเครื่องมือในการเยียวยา สร้างสะพาน และเปิดโลกให้กับผู้เรียนในแบบที่ยากจะเกิดขึ้นในรายวิชาอื่น

3.5 ภาษาฝรั่งเศสเป็นเครื่องมือของการเปิดโลกทัศน์

การมองบทบาทของครูภาษาฝรั่งเศสในฐานะเครื่องมือของการเปิดโลกทัศน์ ไม่ใช่เพียงโลกทางภาษา แต่คือโลกทางวัฒนธรรม ทศนคติ และมิติทางสังคมอื่น ๆ ภาษาฝรั่งเศสไม่ได้เป็นเพียงสื่อกลางการสื่อสาร แต่เป็นช่องทางในการสร้างความเข้าใจข้ามวัฒนธรรม และเปิดพื้นที่ของความหลากหลายให้กับผู้เรียน “ฉันอยากเป็นสะพานที่พาเด็ก ๆ ไปเจอกับโลกอื่นที่ไม่ใช่แค่ภาษาอังกฤษ” – N5 ผู้รับการถ่ายทอดอัตลักษณ์ของครูภาษาฝรั่งเศสหลายคนสะท้อนว่าในอนาคตต้องการออกแบบกิจกรรมใหม่ ๆ ที่เชื่อมโยงกับฝรั่งเศสร่วมสมัย วรรณกรรม ศิลปะ และวาทกรรมร่วมสมัยของสังคมฝรั่งเศส เช่น สิ่งแวดล้อม ความเท่าเทียม และเสรีภาพ ให้มากขึ้น

การที่ผู้วิจัยที่ทำหน้าที่เป็นผู้อำนวยความสะดวกในการปฏิบัติการควบคู่กับการเป็น “คนใน” ของกลุ่มวัฒนธรรมย่อย ของครูภาษาฝรั่งเศสในครั้งนี้ ทำให้สามารถเข้าถึงมิติที่ซ่อนเร้นได้อย่างเข้าใจ โดยมีส่วนร่วมในกิจกรรมต่าง ๆ ของสมาคมครูภาษาฝรั่งเศสแห่งประเทศไทยอย่างต่อเนื่องเป็นเวลามากกว่า 1 ปี ไม่เฉพาะการศึกษาในครั้งนี้ อาทิเช่น กิจกรรมประจำปีของสมาคมครูภาษาฝรั่งเศสแห่งประเทศไทยฯ การอบรมเชิงปฏิบัติการด้านการเรียนการสอนภาษาฝรั่งเศส และการวิจัยและร่วมประชุมวิชาการนานาชาติของสมาคมครูภาษาฝรั่งเศสแห่งประเทศไทยฯ การเตรียมตัวการจัดสอบวัดระดับภาษาฝรั่งเศส (DELF) การเสวนารำลึก 340 ปี ความสัมพันธ์ไทย-ฝรั่งเศส และโครงการอบรมภาษาต่างประเทศ (ภาษาฝรั่งเศส ภาษาอังกฤษ และภาษาจีน) ให้แก่

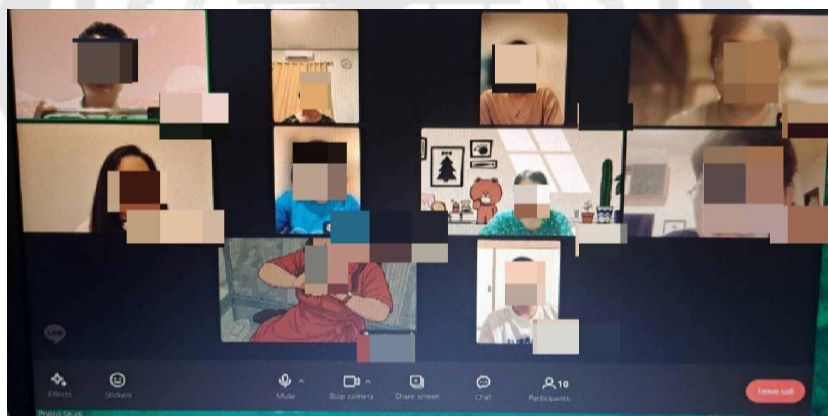
พระภิกษุสามเณร บุคคลทั่วไป และนักเรียนโรงเรียนแพทย์แผนโบราณวัดพระเชตุพน (วัดโพธิ์) หนึ่งไม่เพียงแต่ผู้วิจัยที่มีส่วนร่วมในกิจกรรมต่าง ๆ ของทางสมาคมครูภาษาฝรั่งเศสแห่งประเทศไทยฯ เท่านั้น ผู้มีส่วนได้ส่วนเสียท่านอื่น ๆ ทั้งครูภาษาฝรั่งเศสต้นแบบ และครูภาษาฝรั่งเศสรุ่นน้องต่างเห็นหน้าค่าตา และมีความคุ้นเคยกันมาก่อนแล้วบ้างในกิจกรรมเหล่านี้เช่นกัน เพียงแต่ได้ทำกิจกรรมร่วมกันในการพัฒนาการจัดการเรียนการสอนภาษาฝรั่งเศส หรือการพัฒนาครูภาษาฝรั่งเศส และการพัฒนานักเรียนเท่านั้น แต่ยังไม่มีโอกาสมาพูดคุยอย่างจริงจังเกี่ยวกับสถานการณ์ของสังคมไทยที่เกี่ยวกับการสอนภาษาฝรั่งเศส ปัญหาที่พบ หรือแนวทางในการต่อรองกับโครงสร้าง หรือการหาพื้นที่ให้ภาษาฝรั่งเศสมีบทบาทในสังคมไทยในมิติที่แตกต่างออกไป ซึ่งน่าจะเป็นแนวทางที่ครูภาษาฝรั่งเศสจะนำไปปรับใช้ต่อไป แม้ว่าการปฏิบัติการจะสิ้นสุดลงแล้ว ด้วยเห็นประโยชน์ที่จะมีต่อสมาคมครูภาษาฝรั่งเศสแห่งประเทศไทยฯ และครูภาษาฝรั่งเศสคนอื่น ๆ ด้วย

หลังจากการปฏิบัติการถ่ายทอดอัตลักษณ์ของครูภาษาฝรั่งเศส ผู้มีส่วนได้ส่วนเสียได้ร่วมกันสรุปแนวคิดหลักที่ได้จากการปฏิบัติ และข้อค้นพบเบื้องต้น ในกระบวนการของการสังเกตการณ์กลับไปให้ผู้มีส่วนได้ส่วนเสียได้ร่วมกันสะท้อนความคิดเห็น และได้รับการยืนยันว่า “สิ่งที่สรุปมาคือสิ่งที่พวกเราคิดจริง” และ “เหมือนรู้สึกที่เราไม่ได้รู้คนเดียวอีกแล้ว” ซึ่งแสดงถึงความสอดคล้องกันระหว่างสิ่งข้อค้นพบของผู้วิจัยที่ได้จากการสังเกตแบบมีส่วนร่วม กับประสบการณ์จริงที่ได้รับแบ่งปันจากผู้มีส่วนได้ส่วนเสีย โดยแสดงให้เห็นถึงผลของการปฏิบัติการว่าทำให้เกิดพื้นที่แห่งการเรียนรู้ร่วมซึ่งนำไปสู่การเปลี่ยนแปลงอัตลักษณ์ของครูรุ่นน้องอย่างแท้จริง ไม่ใช่เพียงในระดับความคิด แต่สะท้อนถึงเจตจำนงในการลงมือปฏิบัติอย่างมุ่งมั่น หนึ่งอัตลักษณ์ของครูภาษาฝรั่งเศสจึงมิใช่สิ่งที่ตายตัว หากเป็นสิ่งที่ถูกสร้างซ้ำ ต่อรอง และกลายเป็นพลังภายในที่หล่อเลี้ยงการดำรงอยู่ในระบบการศึกษาได้อย่างมีคุณค่าผลการวิจัยนี้สามารถนำไปต่อยอดทั้งในการพัฒนาวิชาชีพครู การอบรมครูรุ่นน้องการออกแบบนโยบายการศึกษาที่ให้คุณค่ากับความหลากหลายทางภาษา และการเสริมพลังครูภาษาฝรั่งเศสให้สามารถยืนหยัดอยู่ในสังคมไทยได้อย่างภาคภูมิใจ

4. สะท้อนผลการปฏิบัติการถ่ายทอดอัตลักษณ์ของครูภาษาฝรั่งเศส (Reflect/R2)

การสะท้อนผลในกระบวนการสุดท้ายของวงจรการถ่ายทอดอัตลักษณ์ของครูภาษาฝรั่งเศสมีบทบาทสำคัญต่อการทำความเข้าใจผลกระทบที่เกิดขึ้นทั้งในระดับปัจเจกและระดับกระบวนการ โดยผลสะท้อนจากผู้มีส่วนได้ส่วนเสียทั้งสองกลุ่ม ได้แก่ ครูภาษาฝรั่งเศสต้นแบบใน

ฐานะผู้ถ่ายทอด และครูภาษาฝรั่งเศสรุ่นน้องในฐานะผู้รับการถ่ายทอด แสดงให้เห็นว่ากระบวนการถ่ายทอดอัตลักษณ์มิได้เกิดจากการส่งต่อเนื้อหาหรือรูปแบบที่ตายตัว แต่เป็นกระบวนการแลกเปลี่ยน สร้างความหมาย และประกอบสร้างอัตลักษณ์ผ่านประสบการณ์จริงของแต่ละบุคคล ทั้งนี้การประชุมกลุ่มเพื่อสะท้อนผลดำเนินการผ่านระบบออนไลน์ จำนวน 1 ครั้ง ระยะเวลา 120 นาที โดยผู้เข้าร่วมได้ร่วมกันวิพากษ์ ตรวจสอบ และแลกเปลี่ยนความคิดเห็นอย่างเปิดเผยและเท่าเทียมต่อผลการปฏิบัติการที่ผ่านมา กิจกรรมนี้เชื้อให้เกิดพื้นที่การเรียนรู้ร่วม (co-learning space) ที่ส่งเสริมการฟังอย่างลึกซึ้ง การอภิปรายอย่างมีเหตุผล และการสะท้อนคิดเชิงวิพากษ์ ซึ่งส่งผลให้ครูภาษาฝรั่งเศสรุ่นน้องสามารถยืนยันอัตลักษณ์ของครูภาษาฝรั่งเศสอย่างมั่นใจยิ่งขึ้น และทำให้ครูภาษาฝรั่งเศสต้นแบบเห็นคุณค่าและบทบาทของตนในฐานะผู้เชื่อมโยงเจตจำนงทางวิชาชีพแม้จะต่างรุ่นกันก็ตาม การสะท้อนผลดังกล่าวสามารถวิเคราะห์ได้ใน 2 ลักษณะ คือ การสะท้อนตนเองจากผลการปฏิบัติการ และการสะท้อนกระบวนการวิจัยเชิงปฏิบัติการแบบมีส่วนร่วมเชิงชาติพันธุ์วรรณา (EPAR) ที่ใช้ในการถ่ายทอดอัตลักษณ์ครูภาษาฝรั่งเศส ดังภาพประกอบ 22



ภาพประกอบ 22 การสะท้อนผลการถ่ายทอดอัตลักษณ์ครูภาษาฝรั่งเศส

4.1 การสะท้อนตนเองจากผลการปฏิบัติการถ่ายทอดอัตลักษณ์ของครูภาษาฝรั่งเศส

การสะท้อนตนเองในกระบวนการถ่ายทอดอัตลักษณ์ของครูภาษาฝรั่งเศสในวงจรที่ 2 นับเป็นช่วงเวลาสำคัญที่ผู้เข้าร่วมได้ย้อนมองและประมวลความเปลี่ยนแปลงที่เกิดขึ้นภายในตนเอง ทั้งในแง่ความรู้สึก เจตจำนง และการยืนยันอัตลักษณ์ของครูภาษาฝรั่งเศสในบริบทสังคมร่วมสมัย ข้อมูลจาก Reflection Note แบบสอบถามหลังการปฏิบัติการ และการสนทนากลุ่มแสดงให้เห็นถึงการขยับของ “ความเข้าใจตนเอง” ไปสู่ระดับที่ลึกและชัดเจนยิ่งขึ้น โดยเฉพาะอย่างยิ่งในกลุ่มครูรุ่นน้องซึ่งเดิมมีความลังเลต่อสถานะของตนในวิชาชีพ สะท้อนให้เห็นถึงพลวัตของ

การประกอบสร้างอัตลักษณ์ที่มีไม่เกิดจากการเรียนรู้ทฤษฎี หากแต่จากการมีพื้นที่ให้ฟังตนเอง และสื่อสารกับผู้อื่นอย่างเท่าเทียมในบรรยากาศที่ไว้วางใจได้

4.1.1 การรู้จักตนเองในฐานะครูภาษาฝรั่งเศสผ่านการสะท้อนอย่างลึกซึ้ง

ครูภาษาฝรั่งเศสรุ่นน้องส่วนใหญ่ที่เข้าร่วมโครงการต่างกล่าวถึง “การได้กลับมา รู้จักตนเองอีกครั้ง” ผ่านกิจกรรมที่หลากหลาย เช่น การเล่าเรื่องชีวิตครู การเขียนบันทึกสะท้อนตนเอง และการสนทนาแบบเปิดใจ พวกเขาสะท้อนว่า ก่อนหน้าการเข้าร่วมกระบวนการ บ่อยครั้ง รู้สึกเบื่อหน่าย หดไฟ หรือรู้สึกว่าเสียงของตนไม่มีค่าในระบบที่เน้นผลลัพธ์และภาษาอังกฤษเป็น ศูนย์กลาง “ตอนที่เขียน reflection note ผมเพิ่งรู้ว่าไม่ได้มองตัวเองเป็นครูภาษาฝรั่งเศสมานานแล้ว มันเหมือนเป็นแค้นที่ต้องทำไปวัน ๆ” – N1 อย่างไรก็ตาม ภายหลังการเข้าร่วมกิจกรรม ครูรุ่นน้องเริ่มกลับมาเห็นความสำคัญของตนเองมากขึ้น พวกเขาไม่เพียงแค่นั้นเพิ่มความภาคภูมิใจ แต่ยังเริ่มเข้าใจว่าอัตลักษณ์ของครูภาษาฝรั่งเศสไม่จำเป็นต้องเหมือนใคร หากแต่สามารถนิยามใหม่ได้ผ่านประสบการณ์ของตนเองในบริบทที่มีอยู่จริง ระหว่างกิจกรรมการแปลงเสียงและฟังเสียง ของผู้อื่น มีเสียงสะท้อนผลของการปฏิบัติการที่สนับสนุนประเด็นนี้ “การปฏิบัติการทำให้ฉันเข้าใจ ตนเองในฐานะครูภาษาฝรั่งเศสมากขึ้น และมีแรงบันดาลใจที่จะกลับมาพัฒนาอัตลักษณ์ของครู ภาษาฝรั่งเศสอีกครั้ง” – N2 หนึ่งในแง่มุมที่สำคัญของการสะท้อนตนเองในช่วงทำกระบวนการ คือการที่ครูภาษาฝรั่งเศสรุ่นน้องจำนวนมากกล่าวตรงกันว่า “พวกเขาได้ฟังเสียงของตนเองอย่าง แท้จริง” เป็นครั้งแรก ผ่านกิจกรรมที่เปิดพื้นที่ให้ฟังตนเองและผู้อื่นอย่างเท่าเทียมในบรรยากาศที่ ปลอดภัย “ฉันไม่เคยนึกเลยว่าคำว่า ‘ครูภาษาฝรั่งเศส’ ที่ฉันเคยพูดถึงตัวเอง มันคลุมเครือแค่ไหน ... จนกระทั่งได้ฟังครูรุ่นพี่ ได้เล่า ได้เขียน และได้ฟังตัวเองจริง ๆ ฉันจึงเริ่มรู้ว่าฉันอยากเป็นครู แบบไหน และไม่อยากเป็นครูแบบไหน” – N6

สิ่งที่ปรากฏในการสะท้อนตนเองช่วงทำนี้ จึงไม่ใช่เพียงการประเมินผลหรือรับรู้ ผลลัพธ์ของกิจกรรม หากแต่คือการ “ประมวลตนเอง” อย่างลึกซึ้ง โดยครูบางคนถึงขั้นกลับไปเขียน เป้าหมายชีวิตในวิชาชีพของตนเองอีกครั้ง หรือเสนอขอจัดกิจกรรมฝรั่งเศสในโรงเรียนอย่างต่อเนื่องด้วยตนเอง โดยไม่รอคำสั่งจากฝ่ายบริหารเสียงสะท้อนนี้จึงมิได้สะท้อนเพียงผลการเรียนรู้ ในระดับปัจเจก แต่ยังสะท้อนถึงพลวัตของการก่อรูปและถ่ายทอดอัตลักษณ์ที่ดำเนินต่อไปแม้ กิจกรรมจะสิ้นสุดลงแล้ว และกลายเป็นส่วนหนึ่งของแรงขับเคลื่อนภายในของครูแต่ละคนที่พร้อม จะส่งต่อแรงบันดาลใจให้กับผู้อื่นต่อไป สิ่งที่ผู้เข้าร่วมเห็นว่าเป็นคุณค่าของการสะท้อนผลใน

ชั้นตอนนี้ ไม่ได้จำกัดอยู่เพียงที่ตัวครูภาษาฝรั่งเศสรุ่นน้อง แต่ยังเปิดโอกาสให้ครูภาษาฝรั่งเศสต้นแบบได้เรียนรู้และประเมินตนเองอีกครั้งเช่นกัน หลายคนกล่าวว่าพวกเขาไม่เคยคิดมาก่อนว่าเรื่องราวธรรมดาในชีวิตการสอนของตนจะมีความหมายกับครูรุ่นน้องได้มากเพียงนี้ การรับฟังความคิดเห็นจากรุ่นน้องทำให้พวกเขารู้สึกถึงความเชื่อมโยงข้ามรุ่นที่มีพลังและยั่งยืน “ฉันไม่คิดว่าการพูดถึงสิ่งที่เคยผิดพลาดหรือเหนื่อยใจในฐานะครู จะทำให้ใครรู้สึกมีกำลังใจ... แต่ฉันดีใจมากที่มันทำให้ครูรุ่นน้องบางคนรู้สึกกล้าเดินหน้าต่อ” – T3 นอกจากนี้ ผู้มีส่วนได้ส่วนเสียยังมองว่ากระบวนการนี้ส่งผลเชิงบวกต่อระดับระบบในวงกว้าง เช่น นักเรียนที่ได้เรียนรู้จากครูที่มีแรงบันดาลใจและเห็นคุณค่าของบทบาทในอาชีพของตนอย่างแท้จริง ผู้บริหารสถานศึกษาที่เริ่มเห็นศักยภาพของวิชาภาษาฝรั่งเศสในฐานะเครื่องมือเชื่อมโยงวัฒนธรรม และแม้แต่ผู้ปกครองที่ให้การสนับสนุนกิจกรรมภาษาฝรั่งเศสมากขึ้นหลังจากได้เห็นผลลัพธ์ของการปฏิบัติจริงของครู “หลังจากกิจกรรมวันฝรั่งเศส มีผู้ปกครองหลายคนเข้ามาถามว่าลูกจะเรียนภาษาฝรั่งเศสต่อในระดับมหาวิทยาลัยได้ที่ไหนบ้าง เราารู้เลยว่าในที่สุดผู้ปกครองก็กลับมาเชื่อมั่นอีกครั้ง” – N7

“ตอนแรกผู้บริหารยังไม่แน่ใจว่ากิจกรรมจะมีคนสนใจ แต่หลังจากเห็นเด็กทำคลิปภาษาฝรั่งเศสส่งประกวด แล้วชนะรางวัล ท่านถึงกับพูดว่า ‘ครูภาษาฝรั่งเศสมีพลังจริง ๆ’” – N2

หลังจากการปฏิบัติการวิจัยเชิงปฏิบัติการแบบมีส่วนร่วมเชิงชาติพันธุ์วรรณาจึงแสดงให้เห็นถึงผลของการก่อรูปและถ่ายทอดอัตลักษณ์ครูภาษาฝรั่งเศสที่ดำเนินมาอย่างต่อเนื่องโดยมีความไว้วางใจ เสียของตนเอง และความสัมพันธ์ในวิชาชีพเป็นรากฐาน ที่นำไปสู่การรู้จักตนเองและสามารถ “ปฏิบัติต่อตนเอง” ได้ผ่านการคิด การเขียน การฟัง และการดูแลตนเอง โดยไม่ต้องรอคำสั่งหรือแบบแผนจากภายนอก กระบวนการนี้จึงมิใช่เพียงวิธีการสร้างแรงบันดาลใจ แต่เป็นการเปลี่ยนความเข้าใจเกี่ยวกับความเป็นครูอย่างลึกซึ้ง ซึ่งถือเป็นฐานสำคัญของการฟื้นคืนอัตลักษณ์ของครูภาษาฝรั่งเศส

4.1.2 การถ่ายทอดอัตลักษณ์ผ่านทางแรงบันดาลใจของครูภาษาฝรั่งเศสต้นแบบ

แรงบันดาลใจที่เกิดขึ้นจากการได้พบ พูดคุย และทำกิจกรรมร่วมกับครูภาษาฝรั่งเศสต้นแบบ ซึ่งไม่เพียงทำหน้าที่ “ถ่ายทอดเนื้อหา” หากแต่ทำหน้าที่เป็น “ขุมพลัง” ให้กับผู้มีส่วนได้ส่วนเสีย ครูภาษาฝรั่งเศสต้นแบบในโครงการนี้ส่วนใหญ่มีประสบการณ์ยาวนาน มีบทบาทที่หลากหลายในโรงเรียน และยังคงยืนหยัดในวิชาชีพแม้ภาษาฝรั่งเศสจะไม่ใช่วิชาหลักที่ได้รับการส่งเสริมอย่างเต็มที่ในหลายโรงเรียน ทั้งนี้แรงบันดาลใจที่เกิดขึ้นไม่ได้มาจากคำแนะนำหรือ

แนวคิดที่ยิ่งใหญ่ แต่กลับมาจาก “ความเป็นมนุษย์” ของครูภาษาฝรั่งเศสต้นแบบที่ยอมเปิดเผยทั้งความสำเร็จ ความผิดหวัง ความเปราะบาง และความรักในวิชาชีพของตนอย่างจริงใจ “พอได้ฟังครูรุ่นพี่เล่าว่าตัวเองเคยคิดจะลาออก แต่สุดท้ายก็กลับมาเพราะคิดถึงนักเรียน... เรารู้สึกเลยว่าคนที่ยืนอยู่ตรงนี้ก็เคยเจ็บมาเหมือนเรา” – N3

ทั้งนี้แรงบันดาลใจจากครูภาษาฝรั่งเศสต้นแบบถือเป็นหัวใจสำคัญที่หล่อหลอมอัตลักษณ์ของครูภาษาฝรั่งเศสผู้รับการถ่ายทอดอย่างลึกซึ้ง ครูภาษาฝรั่งเศสหลายคนเข้าสู่วิชาชีพด้วยความเชื่อมั่นและความศรัทธาต่อบทบาทของครูภาษาฝรั่งเศสต้นแบบ และมักจะอ้างอิงถึงบุคคลหรือเหตุการณ์ที่มีอิทธิพลทางความคิดและความรู้สึกในช่วงการศึกษา เช่น ครูมหาวิทยาลัย หรือครูในระดับมัธยมศึกษาที่เปี่ยมด้วยพลังและอุดมการณ์ในการถ่ายทอดภาษาฝรั่งเศสให้แก่ตน

“ตอนที่เรียนมัธยม ฉันมีครูคนหนึ่งที่ทำให้ฉันรักและอยากเป็นครูภาษาฝรั่งเศสเหมือนท่าน ฉันไม่เคยรู้เหตุผล แต่ตอนนี้ฉันรู้แล้วว่า เพราะท่านไม่ได้สอนแค่ภาษา แต่สอนให้เข้าใจความคิด วัฒนธรรม แล้วก็ทำให้รู้สึกว่าเป็นครู” คือการถ่ายทอดความเป็นมนุษย์” -N4

การถ่ายทอดอัตลักษณ์ผ่านแรงบันดาลใจนี้ มิใช่กระบวนการที่เป็นทางเดียวจากรุ่นพี่สู่รุ่นน้อง หากแต่เป็นการเชื่อมต่อทางอารมณ์ ความหมาย และคุณค่า ผ่านประสบการณ์ชีวิตจริงของครูที่ยังคงยืนหยัดอยู่ในสนามการศึกษา สิ่งที่ครูต้นแบบทำจึงมิใช่การสอนในความหมายดั้งเดิม แต่เป็นการ “อยู่ร่วม” อย่างมีเป้าหมาย และแสดงให้เห็นว่าอัตลักษณ์ของครูภาษาฝรั่งเศสไม่ใช่สิ่งตายตัว หากแต่สามารถเติบโตผ่านการเผชิญปัญหา ความไม่มั่นคง และการเลือกที่จะยังคงยืนอยู่ด้วยความภาคภูมิใจ อนึ่งการที่ครูรุ่นน้องรู้สึกเชื่อมโยงกับครูต้นแบบอย่างจริงใจ เป็นหลักฐานสำคัญที่แสดงให้เห็นว่าการถ่ายทอดอัตลักษณ์ที่ทรงพลังที่สุดคือ “การเป็นแบบอย่าง” (embodied identity) ที่ไม่จำเป็นต้องชี้แนะ แต่เปิดพื้นที่ให้ผู้รับเลือกมุมที่ตนเชื่อมโยงและตีความได้ด้วยตนเอง ซึ่งสอดคล้องกับแนวคิดของการเรียนรู้เชิงวัฒนธรรมและอัตลักษณ์แบบมีส่วนร่วม

4.1.3 การก่อรูปอัตลักษณ์ครูภาษาฝรั่งเศสในบริบทสังคมไทยร่วมสมัย

อัตลักษณ์ของครูภาษาฝรั่งเศสไม่ได้เป็นสิ่งที่ได้รับมาโดยตรงหรือคงอยู่ในรูปแบบเดิม หากแต่ผ่านกระบวนการก่อรูปของอัตลักษณ์ อย่างต่อเนื่องในบริบทที่เต็มไปด้วยแรงกดดันจากนโยบายเชิงโครงสร้าง เช่น การลดชั่วโมงเรียนภาษาที่สาม การผลักดันภาษาอังกฤษ

เป็นศูนย์กลาง และการจัดสรรทรัพยากรในโรงเรียนอย่างไม่เท่าเทียม ครูภาษาฝรั่งเศสรุ่นน้องได้รับรู้เรื่องราวที่ครูภาษาฝรั่งเศสต้องเผชิญ และได้ต่อรองกับโครงสร้าง ด้วยการ “หาพื้นที่ให้กับภาษาฝรั่งเศสอย่างแนบเนียน” ไม่ว่าจะเป็นการสร้างบทบาทของตนในโรงเรียนในฐานะอื่น ๆ นอกจากครูสอนภาษาฝรั่งเศส ทั้งฝ่ายวิชาการ ฝ่ายบริหาร และฝ่ายกิจกรรม รวมไปถึงการจัดกิจกรรมสร้างสรรค์ เช่น การสอดแทรกวัฒนธรรมฝรั่งเศสในการแนะแนวอาชีพ การสร้างบทเรียนที่เชื่อมโยงกับชีวิตประจำวันของนักเรียน หรือแม้แต่การนำภาษาฝรั่งเศสไปประยุกต์ใช้กับวิชาอื่น ๆ เช่น ศิลปะและดนตรี

“ถ้าเรารอแต่จะให้โรงเรียนจัดสรรเวลาให้ภาษาฝรั่งเศสเท่ากับภาษาอังกฤษ เราคงไม่ได้สอนเลย... เราต้องสร้างพื้นที่เอง ผ่านกิจกรรม ผ่านผลงานของเด็ก” – N8

ครูภาษาฝรั่งเศสรุ่นน้องที่ได้ร่วมกระบวนการถ่ายทอดอัตลักษณ์ ไม่เพียงแต่ตระหนักรู้ถึงอัตลักษณ์ของครูภาษาฝรั่งเศสเท่านั้น หากยังมองเห็นความเป็นไปได้ในการออกแบบอัตลักษณ์ใหม่ที่สอดคล้องกับความเปลี่ยนแปลงทางสังคม หนึ่งในสิ่งที่พวกเขาเห็นว่าเป็นคุณค่าคือ “ความกล้าที่จะนิยามตนเองในแบบที่แตกต่าง” เช่น เลือกรับครูที่ไม่เน้นกิจกรรม แต่เน้นคุณภาพในชั้นเรียน หรือเป็นครูที่ใช้ภาษาฝรั่งเศสเชื่อมโยงกับศาสตร์อื่นเพื่อให้ภาษายังคงมีบทบาทในโรงเรียนของตน “ตอนแรกฉันคิดว่าเราต้องเป็นครูแบบเดียวกับที่รุ่นพี่เคยเป็น แต่ตอนนี้รู้สึกว่ เราสามารถเป็นครูในแบบของเราเองได้ แค่เรายังรักษาเจตจำนงของครูภาษาฝรั่งเศสไว้” – N9 การก่อรูปอัตลักษณ์ในกระบวนการนี้จึงมิใช่เพียงการปรับตัวให้เหมาะสมกับข้อจำกัด แต่คือการแสดงความกล้าหาญทางวิชาชีพที่จะกำหนดบทบาทใหม่อย่างมีจริยธรรม และส่งต่อคุณค่านั้นผ่านการกระทำจริง นอกจากนั้นครูภาษาฝรั่งเศสยังได้ค้นพบแนวทางใหม่ในการสอนภาษาฝรั่งเศสให้เหมาะสมกับบริบทของโรงเรียนตนเอง ที่อัตลักษณ์ของครูภาษาฝรั่งเศสถูกปรับให้ทันสมัยและยืดหยุ่นต่อการเปลี่ยนแปลงของสังคม การก่อรูปอัตลักษณ์ของครูภาษาฝรั่งเศสในครั้งนี้จึงมิใช่การยึดติดกับบทบาทเดิม หากแต่เป็นการประกอบสร้างอัตลักษณ์ใหม่จากฐานเดิม ผ่านการปรับ ดัดแปลง และลองถูก ลองผิด ภายใต้อำนาจที่มีอยู่ โดยมีความกล้าและการตระหนักรู้ตนเองเป็นกลไกสำคัญ กระบวนการนี้จึงไม่เพียงแต่เน้นการเข้าใจตนเอง แต่รวมถึงการปฏิบัติต่อตนเองในฐานะ “ผู้ก่อรูปอัตลักษณ์” ที่ยืนหยัดในสภาพแวดล้อมที่อาจจะไม่มั่นคงนัก ด้วยเหตุนี้ การก่อรูปอัตลักษณ์จึงเป็นมากกว่าการ “อยู่รอด” แต่คือการสร้างความหมายใหม่ให้กับวิชาชีพ และสร้างบทบาทใหม่ให้กับภาษาฝรั่งเศสในระบบการศึกษาไทยร่วมสมัย

4.1.4 การถ่ายทอดอัตลักษณ์ผ่านการลงมือปฏิบัติร่วมกัน

การร่วมกันปฏิบัติกรถ่ายทอดอัตลักษณ์ของครูภาษาฝรั่งเศส มิได้เกิดขึ้นเฉพาะในช่วงกิจกรรมกลุ่มหรือบทสนทนาเชิงลึกเท่านั้น หากแต่แสดงออกอย่างชัดเจนผ่าน “การลงมือปฏิบัติจริง” (praxis) ที่ครูรุ่นน้องได้หยิบยกแนวคิด ประสบการณ์ และแรงบันดาลใจจากครูต้นแบบไปทดลองใช้ในสถานการณ์จริงของตน ไม่ว่าจะเป็นการปรับกิจกรรมการสอน การออกแบบชั้นเรียน การจัดกิจกรรมพิเศษ หรือการประสานความร่วมมือกับเพื่อนครูในโรงเรียน สิ่งเหล่านี้ไม่เพียงเป็นการทดลองเชิงวิชาชีพ แต่ยังสะท้อนให้เห็นถึงการแสดงออกของอัตลักษณ์ผ่านการปฏิบัติจริง ที่แปรเปลี่ยนเป็นการกระทำที่จับต้องได้ และเป็นที่รับรู้ของผู้อื่น เช่น นักเรียน ผู้บริหาร ผู้ปกครอง ตลอดจนครูคนอื่น ๆ

“ผมจัดวันฝรั่งเศสเล็ก ๆ ให้เด็ก มันอาจจะดูไม่ใหญ่มาก แต่พอเห็นเด็กมีความสุข เห็นผู้บริหารมาชมกิจกรรม มันทำให้รู้สึกภาษาฝรั่งเศสยังมีพื้นที่ได้ ถ้าเรากล้าทำ” – N7 สอดคล้องกับเสียงสะท้อนระหว่างกิจกรรมอภิปรายกลุ่มออนไลน์ “เดิมผมได้นำสิ่งที่เรียนรู้จากครูภาษาฝรั่งเศสต้นแบบไปปรับใช้ในการสอนหรือกิจกรรมจริงอยู่แล้ว แต่การปฏิบัติครั้งนี้ช่วยเสริมพลังให้พวกผมรู้สึกเป็นครูภาษาฝรั่งเศสที่มีความหมายมากขึ้น” – N1

ครูภาษาฝรั่งเศสต้นแบบเองยังสะท้อนว่า พวกเขาเห็น “พัฒนาการทางบทบาท” ของครูรุ่นน้องชัดเจนขึ้น เมื่อกิจกรรมที่เคยเป็นแนวคิดถูกนำไปปฏิบัติจริง พร้อมรายงานผลกลับมาแลกเปลี่ยน และวางแผนพัฒนาต่อ การลงมือปฏิบัติในการทำงานจริงทั้งในการจัดการเรียนการสอนในห้องเรียน การจัดกิจกรรมเสริมในวิชาภาษาฝรั่งเศส และการจัดกิจกรรมร่วมกับรายวิชาอื่นในโรงเรียน และนอกโรงเรียน จึงเป็นพื้นที่ของการพิสูจน์อัตลักษณ์ของครูภาษาฝรั่งเศสที่แท้จริง “ฉันรู้สึกว่าเราไม่ใช่แค่คนแนะนำรุ่นน้อง แต่การที่ได้เห็นว่าพวกเขากล้าคิด กล้าทำ และเลือกทางของตนเอง มันทำให้เรารู้สึกว่าการส่งต่อไม่ได้จบแค่คำพูด” – T2 แต่อย่างไรก็ตามการลงมือปฏิบัติ จึงมิใช่เพียงการทำงาน แต่เป็นการสร้างและแสดงออกถึงความเป็น “ครูภาษาฝรั่งเศส” ในแบบที่ครูแต่ละคนเลือกแล้วว่าเหมาะสมกับตนและบริบทของตนมากที่สุด นอกจากนี้ ครูภาษาฝรั่งเศสต้นแบบเองยังรับรู้และสะท้อนว่า พวกเขาเห็น “พัฒนาการทางบทบาท” ของครูรุ่นน้องชัดเจนขึ้น เมื่อกิจกรรมที่เคยเป็นแนวคิดถูกนำไปปฏิบัติจริง โดยมีการรายงานผล กลับมาแลกเปลี่ยนในกลุ่ม และวางแผนพัฒนาต่อ การลงมือปฏิบัติในสนามการศึกษาจึงทำหน้าที่เป็นพื้นที่ของการพิสูจน์อัตลักษณ์ ซึ่งต่างจากการเรียนรู้เชิงทฤษฎีเพียงอย่างเดียว เพราะเปิดโอกาสให้

ครูได้แสดงออกถึงคุณค่า ความเชื่อ และเจตจำนงในแบบของตน โดยผ่านการกระทำที่ส่งผลจริงต่อผู้เรียนและบริบทที่ตนปฏิบัติงานอยู่ การสืบทอดอัตลักษณ์ในลักษณะนี้ ยังสะท้อนว่าอัตลักษณ์ไม่ใช่สิ่งคงที่ แต่แปรเปลี่ยนตามสถานการณ์ สภาพแวดล้อม และบทบาทที่ได้รับ ดังนั้นการได้ปฏิบัติบทบาทในภาคสนามจึงมิใช่เพียงการทำงาน แต่เป็นการสร้างและแสดงออกถึงความเป็น “ครูภาษาฝรั่งเศส” แบบที่แต่ละคนเลือกแล้วว่าเหมาะสมกับตนและบริบทของตนมากที่สุด

4.1.5 การยืนยันเจตจำนงของอัตลักษณ์ครูภาษาฝรั่งเศสในอนาคต

ครูภาษาฝรั่งเศสรุ่นน้องมิได้เพียงค้นพบหรือตระหนักถึงอัตลักษณ์ของครูภาษาฝรั่งเศสเท่านั้น หากแต่ได้ “ยืนยันเจตจำนง” (intentional commitment) (Gabriels, & Coeckelbergh, 2019) ที่จะดำรงและพัฒนาอัตลักษณ์นั้นให้เติบโตอย่างมีคุณค่าในอนาคต แม้ภายใต้บริบทที่ไม่แน่นอนหรือไม่เอื้อต่อการเรียนการสอนภาษาฝรั่งเศส กระบวนการนี้เกิดขึ้นอย่างเด่นชัดในกิจกรรม Reflection Note ชุดสุดท้าย รวมถึงการอภิปรายในที่ประชุมกลุ่ม ซึ่งเปิดโอกาสให้ครูแต่ละคนได้นำเสนอ “เส้นทางในอนาคต” ของตนอย่างเสรี และมีอิสระในการนิยามอัตลักษณ์ของครูภาษาฝรั่งเศสโดยไม่จำเป็นต้องเหมือน หรือตรงกับอัตลักษณ์ของครูภาษาฝรั่งเศสต้นแบบ

“ฉันรู้ว่าอัตลักษณ์ของครูภาษาฝรั่งเศสแบบฉันอาจไม่ใช่คนที่ทำกิจกรรมเยอะ แต่ฉันจะเป็นครูที่พัฒนาห้องเรียนให้มีชีวิต ฉันอยากให้เด็กเห็นว่าภาษาฝรั่งเศสไม่ใช่แค่ภาษาที่เรียนเพื่อสอบ แต่เป็นภาษาที่เข้าใจคน เข้าใจโลก” - N5

การยืนยันเจตจำนงนี้ไม่ใช่เพียงการ “ตั้งเป้าหมาย” แบบทั่วไป แต่คือการตัดสินใจเชิงอัตลักษณ์ ที่ครูแต่ละคนได้ใคร่ครวญอย่างลึกซึ้งแล้วว่า สิ่งใดคือจุดแข็ง สิ่งใดคือคุณค่าที่ตนอยากรักษา และสิ่งใดคือแนวทางที่จะนำไปสู่ความยั่งยืนในวิชาชีพของตน อัตลักษณ์ของครูภาษาฝรั่งเศสจึงไม่ได้เป็นเพียงภาพจำหรือแบบแผนที่ต้องเลียนแบบ แต่เป็นการประกอบสร้างอย่างมีเจตจำนง โดยอิงกับคุณค่า ความเชื่อ และบริบทของตน การถ่ายทอดอัตลักษณ์จึงไม่ได้สิ้นสุดในกิจกรรม หากแต่ดำเนินต่อไปในแต่ละห้องเรียนและเส้นทางวิชาชีพของครูเหล่านี้อย่างมีเป้าหมาย

อนึ่งการตัดสินใจที่มีเจตจำนงนั้น ไม่ได้เป็นเพียงความตั้งใจ แต่เป็นการเลือกเชิงจริยธรรมที่สะท้อนถึงคุณค่าของตนในสังคมร่วมสมัย นอกจากนี้ ครูภาษาฝรั่งเศสต้นแบบยังมองว่าการที่ครูรุ่นน้องสามารถนิยามอนาคตของตนเองได้อย่างมั่นคง เป็นสัญญาณเชิงบวกต่อการคงอยู่ของภาษาฝรั่งเศสในระบบการศึกษาไทย ถึงแม้จะอยู่ในบริบทที่ไม่แน่นอนก็ตาม “สิ่งที่ฉันเห็นจากครูรุ่นน้อง

ไม่ใช่แค่แรงบันดาลใจ แต่คือพลังที่จะทำให้ภาษาและอาชีพของเราอยู่ในอนาคต” – T4 ด้วยเหตุนี้ การยืนยันเจตจำนงของครูภาษาฝรั่งเศสรุ่นน้องจึงมิใช่เพียงการสร้างอัตลักษณ์ในห้องเรียนของตนเอง หากแต่เป็นการส่งสัญญาณถึงพลังเจียบที่พร้อมขับเคลื่อนการเปลี่ยนแปลงในระดับระบบ และสร้างพื้นที่ใหม่ให้กับวิชาชีพนี้ในสังคมไทยร่วมสมัย อนึ่งกระบวนการสะท้อนตนเองจึงมิใช่เพียงการมองย้อนอดีต หากคือการก้าวสู่ออนาคตอย่างมีทิศทาง โดยมีอัตลักษณ์เป็นทั้งเข็มทิศและแรงบันดาลใจ

4.2 การสะท้อนกระบวนการวิจัยเชิงปฏิบัติการแบบมีส่วนร่วมเชิงชาติพันธุ์วรรณา

การดำเนินการของวิธีวิทยาของการวิจัยเชิงปฏิบัติการแบบมีส่วนร่วมเชิงชาติพันธุ์วรรณา (Ethnographic Participatory Action Research: EPAR) โดยเฉพาะในแง่ของความสัมพันธ์ระหว่างคนในพื้นที่ของการจัดการเรียนการสอนภาษาฝรั่งเศส ความเข้าใจที่ร่วมกันประกอบสร้าง และพลังของการออกแบบกระบวนการโดยผู้เข้าร่วมเอง กระบวนการนี้ไม่ได้เน้นการสั่งการหรือถ่ายทอดจากเบื้องบน แต่เปิดพื้นที่ให้ครูภาษาฝรั่งเศสทั้งครูต้นแบบและรุ่นน้องได้มีบทบาทในการร่วมกันเรียนรู้และออกแบบความเปลี่ยนแปลงอย่างเท่าเทียม

4.2.1 การฟังและแลกเปลี่ยนที่เสริมพลังและสร้างความสัมพันธ์

หัวใจสำคัญของการกระบวนการวิจัยเชิงปฏิบัติการแบบมีส่วนร่วมเชิงชาติพันธุ์วรรณา ในการวิจัยครั้งนี้คือ “การฟังอย่างแท้จริง” ซึ่งแตกต่างจากการรับฟังแบบเชิงข้อมูลหรือเชิงลำดับชั้นในระบบราชการทั่วไป ผู้เข้าร่วมกิจกรรมต่างสะท้อนว่า การที่พวกเขาได้เปล่งเสียงในบรรยากาศที่ไม่มีการตัดสิน และรู้ว่ามีคน “ตั้งใจฟัง” อย่างแท้จริง เป็นประสบการณ์ที่หาได้ยากในระบบโรงเรียนปัจจุบัน ในกิจกรรมอภิปรายกลุ่ม การเล่าเรื่องชีวิตครู ครูภาษาฝรั่งเศสได้สะท้อนเกี่ยวกับการฟังที่เปิดพื้นที่ให้ได้เชื่อมโยงถึงกันในฐานะ “มนุษย์” ก่อนจะเป็น “ครูภาษาฝรั่งเศส” การที่ครูภาษาฝรั่งเศสรุ่นน้องได้ฟังความเปราะบางของครูภาษาฝรั่งเศสต้นแบบ และในทางกลับกัน ครูภาษาฝรั่งเศสต้นแบบได้ฟังเสียงของครูภาษาฝรั่งเศสรุ่นน้องที่ยังไม่มั่นใจในตนเอง ทำให้เกิดความเข้าใจ เห็นอกเห็นใจ ความผูกพันแบบใหม่ที่ไม่เคยมีมาก่อน “ไม่มีใครในโรงเรียนเคยนั่งฟังฉันจริง ๆ แบบนี้มาก่อน... พอรู้ว่าคุณตรงหน้าเคยรู้สึกเหมือนกัน มันทำให้ฉันกล้าพูด และเปิดใจที่จะรับฟังมากขึ้น” - N4

“การที่มีครูภาษาฝรั่งเศสด้วยกันเองที่คอยรับฟังเราอย่างแท้จริง ทำให้รู้สึกว่าจะไม่โดดเดี่ยวในวิชาชีพอีกต่อไป” อนึ่งการฟังที่เสริมพลังเช่นนี้มิได้เป็นเพียงทักษะการสื่อสาร หากแต่เป็นกระบวนการทางวัฒนธรรมที่ทำให้เกิด “พื้นที่ร่วมทางอารมณ์และปัญญา” (shared affective and reflective space) ซึ่งเป็นรากฐานสำคัญของการฟื้นฟูพลังอัตลักษณ์ เพราะเมื่อครูรู้สึกว่ามีคุณค่าและได้รับการรับฟัง พวกเขา ก็พร้อมที่จะฟังผู้อื่น และเปิดพื้นที่ให้ผู้อื่นเติบโตเช่นกัน

4.2.2 การต่อรองกับโครงสร้างผ่านการก่อรูปอัตลักษณ์

กระบวนการวิจัยเชิงปฏิบัติการแบบมีส่วนร่วมเชิงชาติพันธุ์วรรณา ที่ใช้ในการถ่ายทอดอัตลักษณ์ครูภาษาฝรั่งเศสครั้งนี้ เปิดโอกาสให้ผู้เข้าร่วม โดยเฉพาะครูภาษาฝรั่งเศสรุ่นน้องได้เผชิญและสะท้อนประสบการณ์ของตนต่อ “โครงสร้างที่กดทับ” บทบาทของครูภาษาฝรั่งเศสอย่างมีวิจารณญาณ ผ่านการสนทนากลุ่ม การเล่าเรื่อง และการตั้งคำถามเชิงวิพากษ์ ผู้เข้าร่วมจำนวนมากได้อธิบายถึงแรงกดดันในระดับนโยบายและการจัดการศึกษาที่ให้ความสำคัญกับภาษาอังกฤษและวิชาแกนหลักมากกว่าภาษาที่สาม ส่งผลให้บทบาทของครูภาษาฝรั่งเศสในหลายโรงเรียนถูกลดทอนทั้งในเชิงงบประมาณ เวลาเรียน และการสนับสนุนเชิงนโยบาย ทั้งนี้การวิเคราะห์ข้อมูลจากกิจกรรมกลุ่มและแบบสอบถามหลังการปฏิบัติการ สะท้อนว่า แม้ครูรุ่นน้องจะรับรู้ถึงข้อจำกัดเชิงโครงสร้างดังกล่าว แต่ผ่านกระบวนการวิจัยเชิงปฏิบัติการแบบมีส่วนร่วมเชิงชาติพันธุ์วรรณา พวกเขา กลับไม่เลือกที่จะยอมจำนน หากแต่ “ต่อรองกับโครงสร้าง” โดยใช้อัตลักษณ์วิชาชีพของตนเองเป็นฐานในการแสดงออก การต่อรองนี้เกิดจากกระบวนการ “รู้จักตนเอง” และ “การร่วมกันออกแบบแนวทางใหม่” กับครูภาษาฝรั่งเศสต้นแบบภายใต้บรรยากาศของการสื่อสารอย่างมีเหตุผลและไม่มีลำดับชั้น

“ก่อนเข้าร่วม เรารู้สึกว่าเราทำอะไรไม่ได้กับนโยบายของโรงเรียน แต่พอได้ฟังครูพี่ๆ หลายคนว่าเขาเอาตัวรอดยังไง มันทำให้เรากลับมาทบทวนว่า จริง ๆ แล้ว เรามีทางเลือก ถ้าเราคิดเชิงกลยุทธ์” - N8

นอกจากนั้นครูภาษาฝรั่งเศสรุ่นน้องระบุว่ากระบวนการที่ใช้ทำให้ “มองเห็นวิถีใหม่ในการประกอบและพัฒนาบทบาทของตนภายใต้ข้อจำกัดเชิงโครงสร้าง และการได้ฟังกลยุทธ์จากครูรุ่นพี่เป็นจุดเปลี่ยนสำคัญในการวางแผนบทบาทของตนเองในโรงเรียนต่อไป” การสะท้อนในส่วนนี้จึงแสดงให้เห็นว่า กระบวนการวิจัยเชิงปฏิบัติการแบบมีส่วนร่วมเชิงชาติพันธุ์วรรณา ไม่เพียงเปิดพื้นที่ให้ครูได้วิพากษ์โครงสร้างและตั้งคำถามต่อระบบ แต่ยังช่วยให้พวกเขาประกอบ

สร้างกลยุทธ์ในการต่อรองที่อยู่บนฐานของประสบการณ์จริงและความเป็นไปได้ทางสังคม ไม่ว่าจะเป็นการสวดแทรกภาษาฝรั่งเศสในกิจกรรมข้ามวิชา การเข้าร่วมฝ่ายวิชาการของโรงเรียนเพื่อรักษาพื้นที่ของภาษา หรือการแสดงผลงานนักเรียนในเวทีต่างๆ เพื่อยืนยันคุณค่าของภาษาฝรั่งเศส อีกทั้งยังสร้างพื้นที่กลางที่ทุกคนสามารถนำ “เสียง” และ “ประสบการณ์” ของตนมาตีความและสังเคราะห์เป็นแนวทางของตนเอง ด้วยเหตุนี้ การต่อรองกับโครงสร้างจึงไม่ได้เป็นเป้าหมายที่กำหนดไว้ล่วงหน้า แต่เกิดขึ้นอย่างเป็นธรรมชาติจากพลังของการร่วมคิด ร่วมฟัง และร่วมสร้างผ่านกระบวนการวิจัยเชิงปฏิบัติการแบบมีส่วนร่วมเชิงชาติพันธุ์วรรณา ที่ยึดผู้ปฏิบัติการเป็นศูนย์กลางอย่างแท้จริง

4.2.3 กระบวนการร่วมสร้างที่นำไปสู่การเปลี่ยนแปลงอย่างยั่งยืน

กระบวนการวิจัยเชิงปฏิบัติการแบบมีส่วนร่วมเชิงชาติพันธุ์วรรณาได้เปลี่ยนพื้นที่แห่งการเรียนรู้ให้กลายเป็นพื้นที่แห่งการร่วมสร้างความหมายของครูภาษาฝรั่งเศส และได้มีโอกาสในการออกแบบแนวทางวิชาชีพร่วมกัน ทั้งนี้การเปลี่ยนผ่านอัตลักษณ์ที่เกิดขึ้นไม่ได้เป็นผลจากการบังคับให้เปลี่ยน หรือเกิดจากการฝึกอบรมที่มุ่งถ่ายทอดเนื้อหาจากผู้สู่ผู้เรียน หากแต่เกิดจากการที่ครูภาษาฝรั่งเศสทั้งรุ่นพี่และรุ่นน้องได้แลกเปลี่ยน อภิปราย สะท้อน และร่วมกันสร้าง “วิธีใหม่ในการดำรงอยู่ในวิชาชีพ” ซึ่งเชื่อมโยงกับความเป็นจริงในชีวิตการทำงานและความรู้สึกส่วนตัวของพวกเขาอย่างแท้จริง

“กระบวนการนี้ไม่ใช่แค่การพัฒนาเราในฐานะครู แต่มันทำให้เรารู้สึกว่าเราเป็นส่วนหนึ่งของการออกแบบบางอย่างร่วมกัน...มันไม่ใช่ของใครคนใดคนหนึ่ง แต่มันเป็นของพวกเขาทุกคน” – T5

กระบวนการวิจัยเชิงปฏิบัติการแบบมีส่วนร่วมเชิงชาติพันธุ์วรรณาได้ทำหน้าที่เป็น “พื้นที่กลาง” ที่ครูภาษาฝรั่งเศสทุกคนมีบทบาทในการกำหนดเป้าหมายกิจกรรม ร่วมออกแบบกระบวนการเรียนรู้ และสะท้อนผลของการดำเนินการในรูปแบบที่ตนเองถนัดและสบายใจ ไม่ว่าจะผ่านการเขียน การเล่าเรื่อง หรือการสนทนากลุ่ม ทั้งนี้กิจกรรมที่ออกแบบโดยอิงกับข้อเสนอจากครูภาษาฝรั่งเศส ผู้มีส่วนได้ส่วนเสีย ไม่ว่าจะเป็นกิจกรรมเล่าเรื่องชีวิตครู การจับกลุ่มตามหัวข้อที่สนใจ เพื่อร่วมกันยืนยันสิ่งที่ค้นพบและออกแบบแนวทางในอนาคตร่วมกัน สิ่งสำคัญคือ ผลลัพธ์ของกระบวนการนี้ไม่ได้หยุดอยู่ที่การเปลี่ยนแปลงภายในตัวบุคคล แต่ได้สร้าง “แบบจำลองของกระบวนการถ่ายทอดอัตลักษณ์” ที่ยืดหยุ่นและนำไปประยุกต์ใช้ได้ในหลาย

บริบท ผู้เข้าร่วมจำนวนหนึ่งแสดงเจตจำนงชัดเจนว่าจะนำแนวทางที่ได้เรียนรู้ไปใช้ในโรงเรียนของตน ผ่านการจัดอบรมขนาดย่อม การสร้างกลุ่มแลกเปลี่ยนประจำภาคเรียน หรือการสื่อสารกับผู้บริหารในเชิงสร้างสรรค์มากขึ้น ดังนั้นการเปลี่ยนแปลงนี้เกิดขึ้นเพราะพวกเขา “มีส่วนร่วมในกระบวนการ” ไม่ใช่เพียง “ได้รับกระบวนการ” เท่านั้น แต่เป็นหัวใจของกระบวนการวิจัยเชิงปฏิบัติการแบบมีส่วนร่วมเชิงชาติพันธุ์วรรณาที่นำไปสู่การเปลี่ยนแปลงอย่างยั่งยืน ทั้งในระดับปัจเจก กลุ่ม และชุมชนวิชาชีพในอนาคต

4.2.4 การเปล่งเสียงจากภายในสู่สาธารณะ ที่เกิดจากการไว้วางใจในกระบวนการถ่ายทอด

กระบวนการวิจัยเชิงปฏิบัติการแบบมีส่วนร่วมเชิงชาติพันธุ์วรรณาในการวิจัยครั้งนี้ ไม่ได้มุ่งเน้นแค่การสะท้อนภายในของผู้เข้าร่วมเท่านั้น หากแต่ส่งเสริมให้เกิด “การเปล่งเสียง” (voicing) ในเครือข่ายของครูภาษาฝรั่งเศสด้วย กิจกรรมที่ดำเนินการ เช่น การเขียน reflection note การเล่าเรื่องในวงสนทนา และการนำเสนอในที่การสนทนากลุ่ม คือกระบวนการที่ครูภาษาฝรั่งเศสได้ “หยั่งเสียงของตน” ในพื้นที่ที่ไม่ตัดสิน เปิดรับ และเคารพความหลากหลาย “ผมเคยคิดว่าประสบการณ์ของเรามันธรรมดาไป ไม่กล้าพูด... แต่พอเห็นว่าเสียงของตัวเองอาจช่วยให้คนอื่นเข้าใจมากขึ้น มันทำให้กล้าขึ้น” - N7 อนึ่งการเปล่งเสียงในการสนทนากลุ่ม ไม่ใช่เพียงการแสดงความเห็น แต่คือเปลี่ยนผ่านอัตลักษณ์ ซึ่งเกิดจากความมั่นใจที่ได้รับจากกระบวนการฟังแบบเสมอภาค เชื่อว่าเสียงของตนมีคุณค่า สามารถสร้างความเข้าใจที่ตรงกัน นำไปสู่ความหลอมรวมเป็นหนึ่งเดียว และปลดปล่อยตนเองให้เป็นอิสระจากวาทกรรมหลัก และถือเป็นก้าวสำคัญของการยืนยันตัวตนในชุมชนวิชาชีพ และเป็นการเคลื่อนไหวเล็กๆ ที่ก่อร่างสร้างพลวัตแห่งความเปลี่ยนแปลงเชิงวัฒนธรรมของครูภาษาฝรั่งเศสในสังคมไทย ทั้งนี้ผลสะท้อนที่ปรากฏเด่นชัดในกระบวนการถ่ายทอดอัตลักษณ์ครั้งนี้ คือการเปลี่ยนความสัมพันธ์ภายในกลุ่มผู้ปฏิบัติการจากแบบลำดับชั้น มาเป็นความสัมพันธ์แบบเท่าเทียมกันของครูภาษาฝรั่งเศส เพราะความเป็นกันเอง ความเคารพซึ่งกันและกัน และการเปิดใจรับฟังจากครูภาษาฝรั่งเศสต้นแบบ ทำให้ครูรุ่นน้องกล้าพูด กล้าเสนอ และกล้าทำผิดพลาดในพื้นที่เรียนรู้ร่วม ทั้งนี้ความไว้วางใจที่เกิดขึ้นระหว่างผู้เข้าร่วมปฏิบัติการ .เป็นความสัมพันธ์ที่เอื้อต่อการเปลี่ยนแปลงในเชิงลึก เพราะการพัฒนาอัตลักษณ์ในสภาวะเปราะบางเช่นนี้ จำเป็นต้องมีพื้นที่ปลอดภัย (safe space) และความสัมพันธ์ที่ไม่กดทับ ความสัมพันธ์แนวราบจึงไม่ได้เป็นเพียงรูปแบบของการจัดกลุ่ม แต่เป็น

วัฒนธรรมของการเรียนรู้ที่ยั่งยืน ซึ่งสามารถนำไปต่อยอดในพื้นที่การศึกษาอื่นได้ “ผมรู้สึกว่าเป็นผู้มีบทบาทสำคัญในการร่วมออกแบบกระบวนการ และเห็นว่ากระบวนการนี้เปิดโอกาสให้ทุกคนมีส่วนร่วมอย่างแท้จริง” - N7

นอกจากนี้การดำเนินการวิจัยยังมีประสิทธิภาพ เนื่องจากการที่ผู้วิจัยมีสถานะในฐานะสมาชิกของกลุ่มวัฒนธรรมย่อยของครูภาษาฝรั่งเศส แม้ไม่ได้ทำงานร่วมกับผู้เข้าร่วมทุกคนมาก่อน แต่ประสบการณ์ร่วมในแวดวงอาชีพเดียวกันได้กลายเป็นสะพานของความไว้วางใจและความเข้าใจร่วม ผู้วิจัยมีความเข้าใจในภาษาวิชาชีพ สภาพแวดล้อม และข้อท้าทายเฉพาะของกลุ่มเป้าหมาย ทำให้สามารถเข้าถึงประเด็นสำคัญได้อย่างรวดเร็วและลึกซึ้งภายในกรอบเวลาที่จำกัด ทั้งนี้ วิธีวิทยากระบวนการวิจัยเชิงปฏิบัติการแบบมีส่วนร่วมเชิงชาติพันธุ์วรรณาไม่จำเป็นต้องพึ่งพาการฝังตัวระยะยาวเสมอไป หากแต่สามารถดำเนินการเก็บข้อมูลอย่างเข้มข้นเจาะจง และมีจริยธรรมในประเด็นที่มีความหมายและเกี่ยวข้องกับกลุ่มเป้าหมายโดยตรง ก็สามารถส่งเสริมกระบวนการเปลี่ยนแปลงได้อย่างแท้จริง นอกจากนี้ ปรากฏการณ์ความเชื่อมั่นนี้ยังเกิดขึ้นจากบทบาทของผู้วิจัยที่ไม่ทำหน้าที่ในฐานะผู้นำหรือผู้ควบคุม แต่เป็นผู้อำนวยความสะดวกและสมาชิกคนหนึ่งของกระบวนการซึ่งสอดคล้องกับแนวทางของการวิจัยเชิงปฏิบัติการแบบมีส่วนร่วมเชิงชาติพันธุ์วรรณาอย่างแท้จริง ทำให้เกิดบรรยากาศแห่งความเป็นเจ้าของร่วมและการเรียนรู้ร่วมอย่างเท่าเทียม

“ถ้าไม่ใช่เพราะเขาเคยเป็นครูภาษาฝรั่งเศสเหมือนกัน เราคงไม่กล้าเล่าแบบนี้... เรารู้ว่าเขาเข้าใจในแบบที่คนอื่นไม่เข้าใจ” - N6

กระบวนการวิจัยเชิงปฏิบัติการแบบมีส่วนร่วมเชิงชาติพันธุ์วรรณา ทำให้เกิดการเปลี่ยนแปลงทางอัตลักษณ์ของครูภาษาฝรั่งเศส โดยไม่ได้มุ่งหวังให้ครูภาษาฝรั่งเศสรุ่นน้องเป็นเหมือนครูภาษาฝรั่งเศสรุ่นพี่ที่เป็นครู ต้นแบบ หากแต่เปิดโอกาสให้แต่ละคนได้เห็นความงาม ความท้าทาย และพลังในอัตลักษณ์ที่หลากหลาย แล้วเลือกสานต่อ ปรับใช้ และพัฒนาให้สอดคล้องกับบริบทของตนเองอย่างภาคภูมิใจ นำไปสู่การปฏิบัติหน้าที่อย่างยืดหยุ่นแต่ไม่โดดเดี่ยว ด้วยตระหนักว่ายังมีชุมชนต่าง ๆ ของครูภาษาฝรั่งเศสที่พร้อมจะให้ความช่วยเหลือ ให้คำปรึกษาและให้กำลังใจ ด้วยความสนับสนุนของทั้งภาครัฐ และภาคเอกชนเสมอ และนำไปสู่การได้มาซึ่ง “กระบวนการต้นแบบ” ที่สามารถนำการวิจัยเชิงปฏิบัติการแบบมีส่วนร่วมเชิงชาติพันธุ์

วรรณนา ไปปรับใช้และขยายผลในอนาคตเพื่อเสริมพลังครูภาษาฝรั่งเศสในสังคมไทยอย่างยั่งยืนต่อไป



บทที่ 5

สรุปและการอภิปรายผล

การวิจัยเชิงปฏิบัติการแบบมีส่วนร่วมเชิงชาติพันธุ์วรรณาครั้งนี้ ได้เปิดโอกาสให้ครูภาษาฝรั่งเศสได้หวนกลับมาสำรวจตนเองผ่านประสบการณ์จริง ไม่ใช่แค่การเรียนรู้ตามกรอบแนวคิดที่กำหนดไว้เบื้องต้นเท่านั้น แต่คือการลงมือปฏิบัติที่ทำให้ครูบางคนกลับมาตระหนักถึงคุณค่าของตนในวิชาชีพอีกครั้ง โดยได้แสดงให้เห็นถึงพื้นที่ของระบบความสัมพันธ์เชิงอำนาจที่จัดระเบียบพื้นที่ของการจัดการเรียนการสอนภาษาต่างประเทศในระบบการศึกษา และสถาบันการศึกษาในสังคมไทยสมัยใหม่ ภายใต้วาทกรรมการพัฒนาที่ขับเคลื่อนด้วยอุดมการณ์ทุนนิยมจากแนวคิดการทำให้เป็นอเมริกัน ที่จัดกระทำพื้นที่ของวิชาภาษาฝรั่งเศสมีตำแหน่งที่น้อยลงในหลักสูตรภาษาต่างประเทศ และผลิตซ้ำความด้อยค่าของการเรียนการสอนวิชาภาษาฝรั่งเศสในสายตาของคนทั่วไปในสังคม แต่อย่างไรก็ตามการรวมตัวของครูภาษาฝรั่งเศสทั้งแบบทางการและไม่เป็นทางการ โดยมีศูนย์กลางอยู่ที่สมาคมครูภาษาฝรั่งเศสแห่งประเทศไทยฯ ที่เริ่มต้นจากกลุ่มครูภาษาฝรั่งเศสต้นแบบที่ยืนหยัด ล้วนแสดงให้เห็นว่าพวกเขาไม่สยบยอมต่ออำนาจ ความสำเร็จนั้น แต่มุ่งมั่นในการพัฒนาตนให้มีความรู้ ความสามารถในการจัดการเรียนการสอน พัฒนาวิธีสอน และยิ่งไปกว่านั้นได้หาพื้นที่ของภาษาฝรั่งเศสในการที่จะต่อรองกับอำนาจ ความสำเร็จนั้นอย่างแนบเนียน ด้วยภาคปฏิบัติการของวาทกรรมที่ร่วมกันสร้างขึ้นใหม่ ที่นำพาให้เจตจำนงของอุดมการณ์ไปสู่การควบคุมจัดการวิถีชีวิตของตนเอง ในการจัดระเบียบเพื่อสร้างตัวตนและอัตลักษณ์ของครูภาษาฝรั่งเศสภายใต้กระบวนการทางวาทกรรม อย่างไรก็ตามปฏิเสธไม่ได้ว่าสิ่งที่ครูภาษาฝรั่งเศสต้นแบบร่วมกันปฏิบัติเสมอมากว่า 5 ทศวรรษ แม้จะเข้มแข็งแต่ก็เริ่มที่อ่อนล้าลงด้วยวัยที่เปลี่ยนแปลงไป ในความพลวัตของสังคมสมัยใหม่แม้เทคโนโลยีจะมาอำนวยความสะดวกในหลายเรื่อง แต่ก็นำพาให้ความสัมพันธ์ของผู้คนห่างไกลกันขึ้นทุกที

5.1 การสรุปผลการวิจัย

กระบวนการปฏิบัตินี้ มิได้ตั้งต้นจากการแสวงหาความจริงเพียงหนึ่งเดียว หากแต่เปิดพื้นที่ให้เสียงที่หลากหลายของครูภาษาฝรั่งเศสในสังคมไทยได้ปรากฏขึ้นอย่างมีชีวิต ผ่านการรับฟัง การแลกเปลี่ยน และการเรียนรู้ร่วมกัน หนึ่งในบทสรุปผลนำเสนอในลักษณะที่สอดคล้องกับวัตถุประสงค์ของการวิจัยทั้งสามข้อ โดยเน้นให้เห็นถึงพลวัตของบริบททางการศึกษา กระบวนการ

ก่อรูปอัตลักษณ์ของครุภาษาฝรั่งเศส และความเข้าใจในผลของการถ่ายทอดอัตลักษณ์ของครุภาษาฝรั่งเศสในสังคมไทยยุคปัจจุบัน ผลการวิจัยแต่ละข้อมิได้เป็นผลลัพธ์เชิงปริมาณที่ตายตัว แต่คือบทเรียนเชิงคุณภาพประกอบสะท้อนการเปลี่ยนผ่าน ความท้าทาย และพลังภายในของผู้ปฏิบัติงานในสนามจริง ที่ผู้วิจัยได้สังเคราะห์ผลที่ปรากฏจากการสังเกต การสัมภาษณ์ การสนทนากลุ่ม การสะท้อนคิด และการปฏิบัติการแบบมีส่วนร่วมอย่างต่อเนื่องของครุภาษาฝรั่งเศส โดยเชื่อมโยงกับประเด็นหลักในกรอบแนวคิดและกรอบการวิเคราะห์ที่ได้วางไว้ตั้งแต่ต้น ดังต่อไปนี้

5.1.1 บริบทของการสอนภาษาฝรั่งเศสในสังคมไทยภายใต้แนวคิดการทำให้เป็นอเมริกัน

การจัดการเรียนการสอนภาษาฝรั่งเศสในสังคมไทยได้สะท้อนให้เห็นถึงการเปลี่ยนแปลงเชิงนโยบายและวาทกรรมในระดับมหภาคที่ส่งผลต่อการลดทอนพื้นที่ของภาษาฝรั่งเศสอย่างต่อเนื่อง ภายใต้กระแสของแนวคิดการทำให้เป็นอเมริกัน (Americanization) ภาษาฝรั่งเศสซึ่งเคยมีบทบาทสำคัญในหมวดภาษาต่างประเทศ กลับค่อย ๆ ถูกเบียดขับออกจากพื้นที่ของความสำคัญทางวิชาการและหลักสูตรกลาง โดยเฉพาะในระดับมัธยมศึกษาและอุดมศึกษา ที่ภาษาฝรั่งเศสถูกลดสถานะลงเป็นเพียงวิชาเลือกเสริม ซึ่งไม่ได้รับความสำคัญเท่าที่ควรในเชิงโครงสร้าง นโยบายการศึกษาและกระแสการพัฒนาที่มุ่งเน้นการผลิตกำลังแรงงานเพื่อการแข่งขันในระดับสากล ได้ผลักดันให้ภาษาที่สอดคล้องกับแนวทางเศรษฐกิจโลกได้รับการสนับสนุนมากกว่า ในขณะที่ภาษาฝรั่งเศสต้องต่อสู้เพื่อความชอบธรรมในการดำรงอยู่ในระบบ

แม้จะอยู่ภายใต้บริบทที่ไม่เอื้ออำนวย แต่การศึกษาพบว่าครุภาษาฝรั่งเศสจำนวนหนึ่งที่ยังคงยืนหยัดในบทบาทของตนอย่างมุ่งมั่น โดยมีได้เพียงทำหน้าที่ถ่ายทอดความรู้ทางภาษา แต่ยังทำหน้าที่ในการสร้างพื้นที่ทางวิชาชีพที่ยังคงคุณค่าของภาษาฝรั่งเศสในฐานะภาษาต่างประเทศที่มีศักยภาพ ครุกลุ่มนี้ใช้วิธีการที่หลากหลายในการต่อรองกับระบบ เช่น การออกแบบการเรียนการสอนที่เชื่อมโยงภาษาฝรั่งเศสเข้ากับทักษะในวิชาชีพ การใช้สื่อสมัยใหม่เพื่อดึงดูดความสนใจของผู้เรียน การจัดกิจกรรมวัฒนธรรมฝรั่งเศสเพื่อเปิดโลกทัศน์ทางวัฒนธรรม ตลอดจนการมีส่วนร่วมในเครือข่ายวิชาชีพทั้งในระดับประเทศและระดับภูมิภาค แนวโน้มดังกล่าวชี้ให้เห็นว่าครุภาษาฝรั่งเศสที่ยืนหยัดมิได้ปฏิเสธบริบทของความเปลี่ยนแปลง แต่พยายามปรับตัวอย่างสร้างสรรค์เพื่อรักษาพื้นที่ของตนเองในระบบการศึกษาที่เน้นภาษาอังกฤษเป็นหลัก พวกเขาเลือกที่จะอยู่ในระบบ ด้วยการยอมรับภาระงานอื่น ๆ นอกเหนือจากงานสอน เช่น งานธุรการ งาน

ประกันคุณภาพ หรือกิจกรรมหน้าเสาธง เพื่อแลกกับการยังคงสามารถสอนภาษาฝรั่งเศสได้แม้เพียงบางระดับชั้นหรือบางชั่วโมงการสอนในแต่ละสัปดาห์ ความยืดหยุ่นดังกล่าวสะท้อนให้เห็นถึงการปรับใช้ยุทธศาสตร์เพื่อความอยู่รอดของวิชาชีพและอัตลักษณ์ทางภาษาที่กำลังเผชิญกับแรงกดดันจากระบบ นอกจากนี้ยังมีครูภาษาฝรั่งเศสที่รวมกลุ่มกันเพื่อสร้างเครือข่ายของครูผู้สอนภาษาฝรั่งเศสในรูปแบบต่าง ๆ ทั้งที่เป็นทางการ เช่น สมาคมครูภาษาฝรั่งเศสแห่งประเทศไทย และแบบไม่เป็นทางการ เช่น กลุ่มสื่อสารออนไลน์หรือเครือข่ายครูฝรั่งเศสในแต่ละภูมิภาค การรวมกลุ่มดังกล่าวมิใช่เพียงเพื่อแลกเปลี่ยนประสบการณ์การสอน แต่ยังเป็นการเสริมสร้างความเข้มแข็งทางจิตวิญญาณของความเป็นครูภาษาฝรั่งเศส และเพื่อคงไว้ซึ่งพื้นที่ของภาษาฝรั่งเศสในบริบทที่ถูกครอบงำด้วยวาทกรรมของภาษาอังกฤษในฐานะภาษาสากล

ผลการศึกษานี้แสดงให้เห็นว่า การจัดการเรียนการสอนภาษาฝรั่งเศสในสังคมไทยภายใต้แนวคิดการทำให้เป็นอเมริกัน มิได้เป็นเพียงบริบทของการถูกเบียดขับจากระบบ หากแต่เป็นบริบทของการต่อรองอย่างมีความหมาย ครูภาษาฝรั่งเศสบางกลุ่มสามารถสร้างพื้นที่ใหม่ของตนเองขึ้นภายในโครงสร้างที่ไม่เอื้อ ด้วยการใช้กลยุทธ์เฉพาะตัว และการดำรงอัตลักษณ์ด้วยความภาคภูมิใจ พื้นที่เหล่านี้ไม่เพียงดำรงอยู่เพื่อการสอนภาษาเท่านั้น แต่ยังทำหน้าที่เป็นพื้นที่ทางสังคมที่เอื้อต่อการแลกเปลี่ยนวัฒนธรรม การเรียนรู้ร่วมกัน และการรักษาความหลากหลายทางภาษาภายในระบบการศึกษาไทย จึงกล่าวโดยสรุปได้ว่า บริบทของการจัดการเรียนการสอนภาษาฝรั่งเศสในสังคมไทยเป็นภาพสะท้อนของแรงกระทำจากนโยบายและวาทกรรมระดับชาติที่โน้มเอียงไปทางการใช้ภาษาอังกฤษเป็นหลัก แต่ในขณะเดียวกันก็ยังเป็นพื้นที่แห่งความหวังและการต่อรองของครูภาษาฝรั่งเศสผู้ที่ยืนหยัดอยู่กับอาชีพของตน พวกเขาคือผู้รักษาไว้ซึ่งจิตวิญญาณของการเรียนรู้ข้ามวัฒนธรรม และเป็นผู้ประกอบสร้างพื้นที่แห่งความหมายให้กับภาษาฝรั่งเศสในสังคมไทยร่วมสมัยอย่างไม่ลดละ

5.1.2 การก่อรูปอัตลักษณ์ของครูภาษาฝรั่งเศสในสังคมไทย

จากการสะท้อนข้อมูลในสนามการวิจัยพบว่า การก่อรูปของอัตลักษณ์ครูภาษาฝรั่งเศส มิได้เป็นเพียงการตอบสนองต่อบทบาทจากระบบ แต่เป็นการร่วมประกอบสร้างความหมายใหม่ผ่านประสบการณ์เฉพาะตัวของครูแต่ละคนที่อยู่ในบริบทสังคมไทยที่ทำนาย ผลจากการปฏิบัติการแสดงให้เห็นว่าครูภาษาฝรั่งเศสเริ่มตระหนักถึงพลังที่มีอยู่ภายในตนเอง ความภาคภูมิใจในวิชาชีพ และความหมายของการเป็น “ผู้เชื่อมโยงวัฒนธรรม” และ “ผู้นำการเรียนรู้”

ซึ่งแตกต่างกันไปตามความถนัด ความสนใจ และบริบทการทำงานของแต่ละคน อัตลักษณ์ของครูภาษาฝรั่งเศสจึงมิได้ถูกกำหนดแบบตายตัว แต่เป็น “พื้นที่ลื่นไหล” ที่ครูภาษาฝรั่งเศสสามารถเลือกแสดงออกในหลากหลายบทบาท อาทิ ผู้ส่งเสริมความเสมอภาค ผู้ใช้ภาษาสุภาพ ผู้มีสุนทรียะในชั้นเรียน หรือผู้สื่อสารเชิงวิพากษ์ อีกทั้งกระบวนการมีส่วนร่วมยังช่วยให้ครูภาษาฝรั่งเศสเกิดความรู้สึกเป็นเจ้าของอัตลักษณ์ของตนเอง ซึ่งแตกต่างจากการเป็นผู้ปฏิบัติตามนโยบายหรือคำสั่งของระบบเท่านั้น ครูภาษาฝรั่งเศสสามารถออกแบบเส้นทางอาชีพของตนเองได้อย่างมีความหมายและยึดโยงกับคุณค่าเฉพาะของวิชาชีพภาษาฝรั่งเศสในสังคมไทย

นอกจากนั้นการก่อรูปอัตลักษณ์ของครูภาษาฝรั่งเศสยังเกิดขึ้นผ่านการสร้างเครือข่ายทางวิชาชีพ ที่เน้นการเรียนรู้ร่วมกันและการสนับสนุนซึ่งกันและกัน การรวมกลุ่มกันของครูภาษาฝรั่งเศสต้นแบบ และครูภาษาฝรั่งเศสรุ่นใหม่ ช่วยให้เกิดชุมชนแห่งการเรียนรู้ที่มั่นคงและมีพลวัต ที่ครูภาษาฝรั่งเศสสามารถแลกเปลี่ยนแนวปฏิบัติที่ดี ร่วมกันแก้ปัญหา และพัฒนาแนวทางการสอนที่เหมาะสมกับบริบทของผู้เรียนแต่ละพื้นที่ การก่อรูปอัตลักษณ์ของครูภาษาฝรั่งเศสยังเชื่อมโยงกับการสร้างแรงบันดาลใจ (inspiration) และการตระหนักถึงจิตวิญญาณของความเป็นครู ผ่านกิจกรรมที่ออกแบบมาโดยเน้นความสมัครใจ การเปิดใจและการเคารพในความหลากหลายของประสบการณ์ ทั้งยังเปิดพื้นที่ให้อดีตครูภาษาฝรั่งเศสหรือครูภาษาฝรั่งเศสต้นแบบได้เตรียมที่จะทำหน้าที่ “พี่เลี้ยงทางวิชาการ” เพื่อส่งต่อแนวทางการพัฒนาตนแก่ครูรุ่นใหม่ บทบาทเหล่านี้มิได้เกิดขึ้นจากโครงสร้างที่กำหนดไว้ล่วงหน้า หากแต่ปรากฏขึ้นผ่านความสมัครใจ ความไว้วางใจ และการยอมรับซึ่งกันและกันระหว่างรุ่นครูที่แตกต่างกัน โดยเฉพาะในบริบทที่ครูภาษาฝรั่งเศสต้องดำรงอยู่ท่ามกลางแรงกดดันจากนโยบายหลักสูตรและวาทกรรมภาษาอังกฤษที่ครอบงำ การวิจัยเชิงปฏิบัติการแบบมีส่วนร่วมเชิงชาติพันธุ์วรรณาจึงไม่ได้เป็นเพียงเวทีแห่งการเรียนรู้เท่านั้น แต่ยังกลายเป็นพื้นที่แห่งการประกอบสร้างพลังภายใน ให้ครูได้ฝึกฝนทักษะการวิเคราะห์นโยบาย เข้าใจพลวัตของโครงสร้าง และพัฒนากลยุทธ์การปรับตัวที่เหมาะสมกับบริบทของตนเอง ทั้งในมิติเทคนิควิธีการ และในระดับจิตวิญญาณที่เกี่ยวข้องกับคุณค่าแห่งวิชาชีพ ครูภาษาฝรั่งเศสสามารถสะท้อนตนเองอย่างลึกซึ้งและต่อเนื่อง จนเกิดการเปลี่ยนผ่านในทัศนคติ มุมมอง และความภาคภูมิใจที่มีใช่เพียงส่วนหนึ่งของระบบ แต่เป็นส่วนหนึ่งของชุมชนวิชาชีพที่มีชีวิต มีเสียง และมีสิทธิในการกำหนดความหมายของความเป็นครูขึ้นใหม่ด้วยตนเอง ดังนั้นการก่อรูปอัตลักษณ์ของครูภาษาฝรั่งเศสในงานวิจัยครั้งนี้ จึงมิใช่เพียงกิจกรรมชั่วคราว หากแต่เป็น

กระบวนการที่มีชีวิต ซึ่งเปิดโอกาสให้ครูได้กลับมา “มีเสียง” ในฐานะผู้รู้ ผู้ร่วมสร้าง และผู้มีบทบาทในการออกแบบอัตลักษณ์ของตนเองอย่างมีจริยธรรม พลังของการได้มีส่วนร่วมในกระบวนการนี้ มิได้สร้างผลลัพธ์ในระดับปัจเจกเท่านั้น แต่ยังส่งผลในระดับกลุ่มและวิชาชีพ ผ่านการสร้างพื้นที่แห่งความไว้วางใจ พื้นที่แห่งความหวัง และพื้นที่แห่งการยืนยันว่า ความเป็นครูภาษาฝรั่งเศสในสังคมไทยสมัยใหม่ยังคงมีความหมาย มีพลัง และมีอนาคต

5.1.3 การถ่ายทอดอัตลักษณ์ของครูภาษาฝรั่งเศสในสังคมไทย

ระบบการศึกษาที่มีลักษณะรวมศูนย์สูงและถูกครอบงำด้วยอุดมการณ์ความสำเร็จทางเศรษฐกิจตามแนวคิด Americanization กระบวนการถ่ายทอดแนวคิดต่าง ๆ มักถูกตีกรอบไว้ในลักษณะ “การส่งต่อเนื้อหา” หรือ “การจำลองแบบ” ของผู้ถ่ายทอด ผู้รับการถ่ายทอด ทว่างานวิจัยครั้งนี้ได้เปิดพื้นที่แนวใหม่ของการถ่ายทอดอัตลักษณ์ผ่านกระบวนการมีส่วนร่วมเชิงชาติพันธุ์วรรณา (Ethnographic Participatory Action Research: EPAR) ซึ่งมุ่งเน้นการฟัง การแลกเปลี่ยน และการสร้างความหมายร่วมอย่างมีชีวิต อันเป็นการถ่ายทอดอัตลักษณ์ในที่นี้ จึงเป็นการร่วมประกอบสร้างที่ให้ครูภาษาฝรั่งเศสต้นแบบที่เป็นรุ่นพี่ และครูภาษาฝรั่งเศสรุ่นน้องได้เรียนรู้ซึ่งกันและกันภายใต้ความสัมพันธ์ที่เท่าเทียม เป็นกระบวนการถ่ายทอดอัตลักษณ์ที่ปรากฏในงานวิจัยครั้งนี้ แสดงให้เห็นถึงการเปลี่ยนผ่านจากแนวคิดการส่งต่อเนื้อหาแบบจำลอง ไปสู่การร่วมประกอบสร้างความหมายร่วมกัน โดยเฉพาะเมื่อครูภาษาฝรั่งเศสรุ่นใหม่ได้มีพื้นที่ในการรับฟังเรื่องราวจากครูต้นแบบ รวมทั้งการเปล่งเสียงของตนเองในสภาพแวดล้อมที่ปราศจากการตัดสิน การมีส่วนร่วมเชิงลึกเหล่านี้ได้จุดประกายให้เกิดการสะท้อนตนเองอย่างมีจริยธรรม และเปิดทางสู่การยืนยันอัตลักษณ์ในแบบเฉพาะของแต่ละคน อัตลักษณ์ดังกล่าวมิได้ถูกนิยามไว้ตายตัวจากระบบ หากแต่ค่อยๆ ปรากฏผ่านกิจกรรมที่ครูมีส่วนร่วมออกแบบ ซึ่งช่วยให้ครูรุ่นใหม่ได้ทดลองบทบาทใหม่ๆ ที่สอดคล้องกับความถนัดและจุดยืนของตน

ยิ่งไปกว่านั้น กิจกรรมในวงจรที่ 2 ได้แก่ การเผชิญหน้ากับตนเอง การฟังเสียงผู้อื่น การดูแลตน การร่วมออกแบบบทบาทใหม่ และการตั้งเป้าหมายในอนาคต ล้วนเป็นกลไกสำคัญที่ทำให้อัตลักษณ์ครูภาษาฝรั่งเศสไม่หยุดอยู่เพียงการเรียนรู้จากผู้ถ่ายทอด แต่ขยายออกไปเป็น “พื้นที่แห่งการประกอบสร้างร่วม” ซึ่งมีพลวัตและเป็นประชาธิปไตย การที่เสียงของครูที่เคยถูกกดทับได้มีโอกาสปรากฏ ได้เสริมสร้างพลังภายในและความมั่นใจในการยืนยันความเป็นตนใน

วิชาชีพ การถ่ายทอดในที่นี้จึงไม่ใช่เพียงกระบวนการภายในกลุ่มครูภาษาฝรั่งเศสเท่านั้น แต่ยังเป็นการฟื้นคืนบทบาทของภาษาและวัฒนธรรมฝรั่งเศสในฐานะพื้นที่ทางสังคม ที่เชื่อมโยงกับความเป็นพลเมืองโลก การเคารพความหลากหลาย และการใช้ภาษาเพื่อสร้างสุนทรียะ ความเข้าใจ และความหวัง ผ่านกิจกรรมที่ครูร่วมกันออกแบบ การมีส่วนร่วมของครูต้นแบบในฐานะผู้ฟัง และผู้ร่วมเดินทาง มิได้ทำหน้าที่ “ถ่ายทอด” อย่างเดียว แต่กลายเป็นแรงบันดาลใจที่เปิดโอกาสให้ครูรุ่นใหม่ต่อยอดแนวทางการเรียนการสอนและวิถีคิดของตนเองได้อย่างมีพลัง สิ่งสำคัญที่สุดคือการถ่ายทอดอัตลักษณ์ไม่ได้หยุดอยู่ที่ระดับปัจเจก แต่เป็นการเคลื่อนไหวเชิงวาทกรรมที่นำเสนอภาพใหม่ของครูภาษาฝรั่งเศสในสังคมไทยยุคใหม่—ในฐานะผู้มีเสียง มีพลัง และมีพื้นที่ในการออกแบบความหมายของความเป็นครูด้วยตนเอง ในอนาคต กระบวนการเหล่านี้มิได้เน้นเพียงผลิตเชิงเนื้อหา แต่เน้นการเปลี่ยนแปลงภายในและการสร้างพลังจากความสัมพันธ์ระหว่างกัน ทำให้ได้ค้นพบว่าอัตลักษณ์ของครูภาษาฝรั่งเศสไม่จำเป็นต้องจำกัดอยู่ในบทบาทที่ระบบวางไว้เท่านั้น หากแต่สามารถปรากฏในรูปแบบที่หลากหลาย เช่น การเป็นผู้สื่อสารวัฒนธรรม ผู้ใช้ภาษาสุภาพ ผู้วิพากษ์ทางสังคม หรือผู้มีสุนทรียะในชั้นเรียน การถ่ายทอดอัตลักษณ์ของครูภาษาฝรั่งเศสจึงกลายเป็น “การร่วมเดินทาง” มากกว่า “การส่งมอบ” โดยมีครูภาษาฝรั่งเศสต้นแบบทำหน้าที่เป็นผู้ร่วมฟัง ร่วมสร้างแรงบันดาลใจ และร่วมแบ่งปันประสบการณ์ที่เป็นรูปธรรม ซึ่งช่วยให้ครูภาษาฝรั่งเศสรุ่นใหม่สามารถต่อยอดแนวคิดเหล่านั้นไปสู่แนวปฏิบัติที่เหมาะสมกับบริบทของตน และในหลายกรณี ครูภาษาฝรั่งเศสรุ่นใหม่ได้พัฒนาแนวทางการสอน กิจกรรมส่งเสริมการเรียนรู้และการชีวิต รวมไปถึงทัศนคติที่สะท้อนถึงอัตลักษณ์เฉพาะตัวที่มีพลังและร่วมสมัย และที่สำคัญที่สุดคือ การถ่ายทอดอัตลักษณ์มิใช่เพียงกระบวนการภายในกลุ่มครูภาษาฝรั่งเศสเท่านั้น แต่ยังเกี่ยวข้องกับการยืนยันคุณค่าของภาษาฝรั่งเศสในสังคมไทยยุคใหม่ ผ่านการออกแบบกิจกรรมที่เน้นบทบาทของภาษาในฐานะเครื่องมือของการเป็นพลเมืองโลก การสื่อสารข้ามวัฒนธรรม และการเคารพในความหลากหลาย สิ่งเหล่านี้ช่วยเสริมความมั่นคงในวิชาชีพของครูภาษาฝรั่งเศส และช่วยให้มองเห็นอนาคตของตนเองในระบบการศึกษาที่กำลังเปลี่ยนแปลงอย่างมั่นใจ ดังนั้นการถ่ายทอดอัตลักษณ์ของครูภาษาฝรั่งเศสในงานวิจัยครั้งนี้ ไม่เพียงสะท้อนถึงการส่งผ่านบทบาททางวิชาชีพ หากแต่คือการฟื้นคืนพื้นที่แห่งความเข้าใจ ความไว้วางใจ และการเปล่งเสียงของผู้ปฏิบัติงาน โดยมีอัตลักษณ์ของครูภาษาฝรั่งเศสเป็นศูนย์กลางของการเคลื่อนไหวเชิงวาทกรรมอย่างมีพลัง

5.2 การอภิปรายผล

การดำเนินการวิจัยครั้งนี้ ตั้งอยู่บนฐานความเข้าใจว่าอัตลักษณ์ของครูภาษาฝรั่งเศสมีใช้สิ่งคงที่หรือถ่ายทอดโดยตรงจากระบบ หากแต่เป็นสิ่งที่ถูกก่อรูปขึ้นใหม่ผ่านบริบททางสังคม วาทกรรม และปฏิสัมพันธ์ในระดับปัจเจกและกลุ่ม แนวคิดที่ใช้ในการวิจัยจึงมุ่งเน้นการเปิดพื้นที่ให้เห็นถึงกลไกเชิงอำนาจ กระบวนการต่อรอง และการประกอบสร้างความหมายที่หลากหลายของความเป็นครูภาษาฝรั่งเศสในสังคมไทยร่วมสมัย กรอบแนวคิดที่ใช้ในงานวิจัยนี้ไม่เพียงอธิบายสถานะของครูที่ถูกจัดวางโดยอำนาจเชิงโครงสร้าง หากยังเน้นการเปิดพื้นที่ให้กับกระบวนการภายในของครูภาษาฝรั่งเศส และความสัมพันธ์ที่เท่าเทียมในบริบทของการสื่อสารเชิงเหตุผล อย่างไรก็ตามแต่ละแนวคิดเหล่านี้มิได้ถูกนำมาใช้ในฐานะกรอบที่ตายตัว หากแต่ทำหน้าที่เป็นเครื่องมือทางความคิดที่ช่วยให้เข้าใจความซับซ้อนของอัตลักษณ์ครูในเชิงกระบวนการ ผ่านมุมมองที่คำนึงถึงความสัมพันธ์เชิงอำนาจ เสรีภาพ ความหมาย และศักดิ์ศรีของความเป็นมนุษย์ในบริบทวิชาชีพการสอนภาษาฝรั่งเศส โดยมีรายละเอียดดังนี้

5.2.1 การจัดวางพื้นที่พิเศษของครูภาษาฝรั่งเศสในสังคมไทย

ครูภาษาฝรั่งเศสในสังคมไทยสมัยใหม่ถูกจัดวางให้มีบทบาทลดทอนลงเรื่อย ๆ โดยเฉพาะเมื่ออุดมการณ์ของรัฐและระบบเศรษฐกิจโลกขับเคลื่อนภาษาอังกฤษให้กลายเป็น “ภาพแทนของภาษาต่างประเทศที่พึงเรียนรู้” เพียงหนึ่งเดียว วาทกรรมที่ผลิตซ้ำผ่านนโยบายหลักสูตร ตำราเรียน การประเมินผล และการจัดสรรทรัพยากร ได้สร้างภาคปฏิบัติการทางสังคมที่ทำให้ความเชื่อเรื่องความด้อยค่าของภาษาฝรั่งเศสกลายเป็น “ความจริงของสังคม” (ลดาวัลย์มะลิไทย, 2560) ในส่วนนี้แนวคิดพื้นที่พิเศษ (Heterotopia) ได้เข้ามาเสริม โดยชี้ให้เห็นว่า ความรู้ความจริง และอัตลักษณ์ ล้วนถูกจัดกระทำผ่านวาทกรรมที่มีอุดมการณ์กำกับ ผู้มีอำนาจ เช่น ผู้กำหนดนโยบาย ผู้บริหารสถานศึกษา และสื่อการศึกษา ได้กลายเป็นกลไกที่ส่งผ่านเจตจำนงของอุดมการณ์ไปสู่การควบคุมวิถีชีวิตของครูภาษาฝรั่งเศสในระดับปฏิบัติการ ทั้งในเรื่องของวิธีสอน วิธีวัดผล และทัศนคติต่อภาษาที่ควรเรียนรู้ (มนทนา พิพัฒน์เพ็ญ, 2557) ระบบความสัมพันธ์เชิงอำนาจที่จัดวาง และกำกับบทบาทของครูภาษาฝรั่งเศสในพื้นที่พิเศษของการจัดการเรียนการสอนภาษาต่างประเทศ โดยเฉพาะภายใต้แนวคิดการทำให้เป็นอเมริกันที่ผลิตซ้ำวาทกรรมว่า “ภาษาอังกฤษคือภาษาสากลเพียงหนึ่งเดียว” ซึ่งส่งผลให้บทบาทของครูภาษาฝรั่งเศสถูกลดทอนลงในเชิงสถาบันและสังคม (Foucault, 1988) ทั้งนี้ในการทำความเข้าใจ “พื้นที่ของการจัดการ

เรียนการสอนภาษาต่างประเทศ” ในสังคมไทยสมัยใหม่ ซึ่งมีใช้เพียงพื้นที่ทางกายภาพของโรงเรียนหรือห้องเรียน แต่เป็นพื้นที่เชิงอำนาจที่มีการจัดระเบียบความรู้ บทบาท และความสัมพันธ์ในลักษณะที่แตกต่างจากพื้นที่หลักของระบบการศึกษา โดยเฉพาะอย่างยิ่ง พื้นที่ของภาษาฝรั่งเศสซึ่งถูกจัดวางให้มีสถานะเป็น “พื้นที่พิเศษ” ที่อยู่นอกกระแสหลัก ภายใต้เงื่อนไขของความ เป็นพื้นที่พิเศษ พื้นที่นี้ไม่ใช่เพียงพื้นที่ที่ถูกเบียดขับ แต่เป็นพื้นที่ที่เต็มไปด้วย “ความหมายที่ทับซ้อน” และความขัดแย้งในตัวเอง ทั้งในด้านอุดมการณ์ นโยบาย และการปฏิบัติการในชีวิตจริง (ไชยรัตน์ เจริญสินโอฬาร, 2560)

การที่ครูภาษาฝรั่งเศสหลายคนรู้สึกว่าการทบทวนของตนถูกลดทอนลงอย่างเจียมกันผ่านโครงสร้างของนโยบายที่ให้ความสำคัญกับภาษาอังกฤษมากกว่าภาษาอื่น ๆ ความรู้สึกของ “การไม่มีพื้นที่” ที่ปรากฏในคำบอกเล่าของครูในหลายโรงเรียน สะท้อนให้เห็นถึงลักษณะของการถูกจัดวางในฐานะ “ผู้อยู่ชายขอบ” (Marginalized) ในระบบหลักของภาษา (Morris, 2001) อนึ่ง แนวคิดของ Foucault (1988) อธิบายปรากฏการณ์นี้ได้ผ่านแนวคิดเรื่อง “อำนาจและความรู้” (Power/Knowledge) ซึ่งชี้ให้เห็นว่าอำนาจในสังคมไม่ได้ปรากฏในรูปของการสั่งการโดยตรงเสมอไป หากแสดงออกผ่านรูปแบบของ “ความรู้” ที่ถูกยอมรับในฐานะความจริง โดยเฉพาะอย่างยิ่ง “ความรู้ทางภาษา” ที่ถูกผลิตซ้ำโดยรัฐและสื่อการศึกษา ทำให้ภาษาอังกฤษกลายเป็นเครื่องหมายของความก้าวหน้า ความทันสมัย และความเป็นสากล (Foucault, 1988; พงศกร เมธีธรรม, 2560) ทั้งนี้บริบทดังกล่าวสะท้อนว่าทหกรรมทำให้เป็นอเมริกันที่ถูกฝังแน่นในระบบการศึกษาไทยผ่านนโยบายหลักสูตร เช่น การลดจำนวนโรงเรียนที่เปิดสอนภาษาฝรั่งเศส การลดตำแหน่งครู หรือการยุบวิชาภาษาฝรั่งเศสในแผนการเรียนหลัก ทั้งนี้ภาวะการกดทับเชิงนโยบายต่อครูไม่ได้เกิดขึ้นเฉพาะในแง่ของการควบคุมเนื้อหา แต่รวมถึงการควบคุมจินตนาการของครูเกี่ยวกับตนเอง (Ball, 2006) ซึ่งสะท้อนในกรณีที่ครูภาษาฝรั่งเศสเริ่มไม่กล้าแสดงออกอย่างมั่นใจเกี่ยวกับบทบาทของตน แม้มีศักยภาพทางวิชาชีพที่สูง

อย่างไรก็ตาม ในพื้นที่พิเศษนี้ยังปรากฏ “เครือข่ายย่อย” หรือ sub-culture ของครูภาษาฝรั่งเศสที่รวมตัวกันทั้งในรูปแบบทางการ เช่น สมาคมครูภาษาฝรั่งเศสแห่งประเทศไทยฯ เครือข่ายการสอนภาษาฝรั่งเศสในระดับมัธยม และมหาวิทยาลัย และในรูปแบบไม่เป็นทางการ เช่น กลุ่มเฟซบุ๊คหรือกลุ่มสนทนาออนไลน์ ซึ่งครูได้ใช้พื้นที่ดังกล่าวเป็นเวทีในการแลกเปลี่ยน สนับสนุน และฟื้นฟูอัตลักษณ์ของตน (สมาคมครูภาษาฝรั่งเศสแห่งประเทศไทย, 2562) โดยไม่

ยอมจำนนต่อบทบาทที่ถูกจัดวางให้เป็นเพียงร่างกายที่สยบยอม (Docile Body) (เบญจวรรณ บุญโทแสง, 2559) รัฐบาลคนเลือกใช้กลยุทธ์ใหม่ เช่น การเชื่อมโยงภาษาฝรั่งเศสกับ soft power ของวัฒนธรรมฝรั่งเศส หรือการสร้างพื้นที่ของภาษาฝรั่งเศสในกิจกรรมอื่น ๆ ของโรงเรียน เช่น ใช้ภาษาฝรั่งเศสในการบูรณาการจัดสัปดาห์การรณรงค์ดูแลสุขภาพหรือโลกพร้อมกับรายวิชาและภาษาอื่น ๆ หรือการส่งนักเรียนไปเข้าร่วมการแข่งขันในกิจกรรมต่าง ๆ ที่จัดโดยสมาคมครูภาษาฝรั่งเศสแห่งประเทศไทยฯ ร่วมกับภาคีความร่วมมืออื่น หนึ่งในกิจกรรมเหล่านี้ ซึ่งทำหน้าที่เป็นพื้นที่ชนิดพิเศษที่ซ่อนอยู่ในระบบหลัก แต่เปิดโอกาสให้เกิดการตั้งคำถาม ต่อต้าน และประกอบสร้างความหมายใหม่ของความเป็นครู (ลดาวัลย์ มะลิไทย, 2560) ดังนั้นแนวคิดพื้นที่ชนิดพิเศษจึงช่วยเปิดให้เห็นมิติซ้อนทับของอำนาจและอัตลักษณ์ในระบบการศึกษาภาษาต่างประเทศ และอธิบายความเป็นจริงที่ครูภาษาฝรั่งเศสต้องเผชิญอย่างมีพลวัต ทั้งในฐานะผู้ถูกจัดวางในพื้นที่ชนิดพิเศษ และในฐานะผู้ถูกขึ้นสร้างพื้นที่ใหม่ให้กับภาษาฝรั่งเศสและความหมายของตนในวิชาชีพ (มนทนา พิพัฒน์เพ็ญ, 2557)

5.2.2 ชีวอำนาจ ในพื้นที่ของการจัดการเรียนการสอนภาษาต่างประเทศ ที่มีต่อการจัดการเรียนการสอนภาษาฝรั่งเศส ในสังคมไทย

การควบคุมผ่านการจัดระเบียบชีวิตประจำวัน เป็นกลไกที่ใช้ควบคุมประชากรของสังคมสมัยใหม่ไม่ใช้การบีบบังคับโดยตรง โดยผ่านทาง ระบบการศึกษา การจัดตารางเรียน การสอบ การประเมิน รวมไปถึงสิทธิประโยชน์ของครู ตามแนวคิด “ชีวอำนาจ” (Biopower) ที่เสนอโดย Foucault ที่สะท้อนถึงอำนาจเหนือชีวิต ซึ่งควบคุมร่างกายและจิตใจของประชาชนในฐานะทรัพยากรของรัฐ เพื่อให้สอดคล้องกับบรรทัดฐานของสังคม (Normalizing) ซึ่งแฝงอยู่ในกระบวนการและโครงสร้างของสถาบันต่างๆ (ไชยรัตน์ เจริญสินโอฬาร, 2560) ระบบการจัดการเรียนการสอนภาษาฝรั่งเศสในสังคมไทยมี “ความจริง” ที่มีได้เกิดจากข้อเท็จจริงที่เป็นกลาง หากแต่เป็นผลจากกระบวนการจัดวางอำนาจและการผลิตซ้ำวาทกรรมที่ทำให้ภาษาอังกฤษกลายเป็นภาษาที่ถูกให้สถานะเป็น “ความรู้ที่ชอบธรรม” (พงศกร เมธีธรรม, 2560) ในขณะที่ภาษาฝรั่งเศสค่อย ๆ ถูกผลักให้ออกนอกกระแสหลักของระบบการศึกษา เมื่อความรู้ไม่ได้ดำรงอยู่แยกขาดจากอำนาจ หากแต่ความรู้เองก็เป็นกลไกของอำนาจ (knowledge is both product and instrument of power) (Foucault, 1988) ในบริบทของการศึกษาภาษาต่างประเทศในสังคมไทย วาทกรรมภาษาอังกฤษเป็นภาพแทนของภาษาต่างประเทศที่จะนำพาสู่ความสำเร็จ ไม่ได้เกิดจาก

ความเหนือกว่าทางภาษาศาสตร์ แต่เกิดจากการจัดวางของนโยบายหลักสูตร การประเมิน และการสื่อสารสาธารณะ ซึ่งล้วนเป็นรูปแบบของปฏิบัติการทางวาทกรรม (Discursive Practice) ที่ควบคุม “สิ่งที่ควรสอน” และ “สิ่งที่น่าจะถูกละเลย” สอดคล้องกับกระบวนการทัศน์ทางการศึกษาแนวหลังสมัยใหม่ซึ่งได้เปิดเผยว่าหลักสูตรมิได้เป็นเพียงแนวทางการสอนที่เป็นกลาง หากแต่เป็น “ตัวบท” (text) ที่แฝงไว้ด้วยอำนาจ โดยสะท้อนวาทกรรมหลักของสังคมและวงวิชาการ (อภิภา ปรัชญพฤทธิ, 2554) การจัดลำดับความสำคัญของภาษาในหลักสูตรแกนกลาง เช่น การกำหนดให้ภาษาอังกฤษเป็นวิชาบังคับ ขณะที่ภาษาฝรั่งเศสเป็นวิชาเลือกเสริม นับเป็นภาคปฏิบัติการของอำนาจที่กำกับความรู้ในระดับโครงสร้าง (ดรุณี ชูประยูร, 2556)

ชีวอำนาจในพื้นที่ของการจัดการเรียนการสอนภาษาต่างประเทศ ที่มีต่อการจัดการเรียนการสอนภาษาฝรั่งเศส ในสังคมไทย สามารถเห็นได้ชัดในกรณีที่ครูภาษาฝรั่งเศสต้องดำรงอยู่ภายใต้ระบบการจัดการที่การสอนภาษาฝรั่งเศสมีความไม่มั่นคง เช่น การไม่มีชั่วโมงสอนประจำ การไม่ถูกบรรจุ การไม่มีสิทธิ์เข้าร่วมอบรมตามสิทธิวิชาชีพ ตลอดจนการไม่ได้รับการส่งเสริมจากฝ่ายบริหารการควบคุมเหล่านี้เกิดขึ้นอย่างแนบเนียนผ่านกลไกเชิงสถาบัน เช่น ระบบประเมินผล การสอบบรรจุครู และเกณฑ์การรับนักเรียน ซึ่งให้คุณค่ากับภาษาอังกฤษมากกว่าภาษาฝรั่งเศส ทำให้เกิด “ความจริงหนึ่งเดียว” ที่ถูกทำให้เชื่อว่า ภาษาอังกฤษคือภาษาที่จำเป็นสำหรับอนาคต มากกว่าภาษาฝรั่งเศส (ชัยรัตน์ เจริญสินโอฬาร, 2560) อย่างไรก็ตาม ครูภาษาฝรั่งเศสบางส่วนกลับยืนหยัด และไม่ยอมจำนนต่อชีวอำนาจ ตามวาทกรรมกระแสหลักเหล่านี้ หากแต่ได้เลือกที่จะสร้างพื้นที่ผ่านอำนาจในระดับจุลภาค (micro-power) ด้วยการรวมกลุ่ม การผลิตสื่อการเรียนรู้ การจัดห้องเรียนทางเลือก หรือแม้แต่การเคลื่อนไหวร่วมกับเครือข่าย เช่น สมาคมครูภาษาฝรั่งเศสแห่งประเทศไทย หรือกลุ่มออนไลน์ต่าง ๆ ที่เป็นช่องทางให้ครูสามารถแสดงพลังและต่อรองกับระบบได้อย่างสร้างสรรค์ โดยการกระทำเหล่านี้มิใช่เพียงการแสดงออกของความไม่เห็นด้วย แต่เป็นภาคปฏิบัติการของอัตลักษณ์ที่กล้าท้าทายและประกอบสร้าง “ความจริงชุดใหม่” ที่หลากหลาย ซึ่งไม่ยอมตกอยู่ใต้อำนาจของวาทกรรมหลักแต่เพียงอย่างเดียว (Foucault, 1988, 2019) ดังแนวคิดชีวอำนาจที่แสดงให้เห็นว่า สถานะของครูภาษาฝรั่งเศสไม่ได้เป็นผลจากความสามารถเท่านั้น แต่ยังเป็นผลจากโครงสร้างของอำนาจที่ควบคุมครูภาษาฝรั่งเศสผ่านทางการบริหาร นโยบาย ไปจนถึงหลักสูตร ความรู้จึงกลายเป็นอำนาจ และความจริงที่มีได้เป็นกลาง การที่ครูภาษาฝรั่งเศสสามารถสร้างทางเลือกใหม่และต่อรองกับอำนาจอย่างมีศักดิ์ศรี

จึงถือเป็นการทวงคืนพื้นที่แห่งการเรียนรู้ภาษาฝรั่งเศสกลับคืนมาด้วยพลังของอัตลักษณ์ตนเอง (Ezzy, 1997)

5.2.3 การก่อรูปอัตลักษณ์ของครูภาษาฝรั่งเศสตามแนวคิดเทคโนโลยีแห่งตัวตน

การตระหนักรู้ การสะท้อนตน และการดูแลตนเองอย่างมีจริยธรรม เป็นกระบวนการก่อรูปอัตลักษณ์ของครูภาษาฝรั่งเศสในฐานะ “องค์ประธาน” (Gabriels & Coeckelbergh, 2019) ซึ่งช่วยให้ครูภาษาฝรั่งเศสสามารถสร้างความหมายใหม่ให้กับอัตลักษณ์ของตนในวิชาชีพได้อย่างมีเจตจำนง โดยไม่ยอมจำนนต่อแรงกดดันเชิงโครงสร้างในระบบการศึกษา ตามแนวคิดเทคโนโลยีแห่งตัวตน (Technology of the Self) ที่ทำให้มนุษย์สามารถเปลี่ยนแปลงตนเอง ไม่ใช่จากการถูกบ่อนจากภายนอก แต่เป็นการกระทำต่อตนเองผ่านการฝึกฝน การตั้งคำถาม และการดูแลตนในทางจริยธรรม เพื่อจะได้บรรลุสถานะของ “ความเป็นตนเอง” ที่พึงปรารถนา การก่อรูปอัตลักษณ์ในแนวทางนี้จึงมิใช่เพียงการรับบทบาทจากระบบหรือการผลิตซ้ำตามแบบแผน แต่เป็นกระบวนการที่ปัจเจกมีส่วนร่วมในการประกอบสร้างตนเองจากภายในสู่ภายนอก (Foucault, 2012) การก่อรูปของอัตลักษณ์ครูภาษาฝรั่งเศส ที่ให้เห็นว่าครูภาษาฝรั่งเศสที่เข้าร่วมในกระบวนการมีส่วนร่วมเชิงชาติพันธุ์วรรณา ได้เกิดการเปลี่ยนผ่านภายในอย่างสำคัญ โดยกิจกรรมต่าง ๆ ที่ออกแบบไว้ เช่น การเล่าเรื่องตนเอง การฟังเสียงของครูคนอื่น ๆ และการสนทนาอย่างไม่ตัดสินใจล่วงหน้า ต่างมีบทบาทในการเปิดพื้นที่ให้ครูได้หันกลับมาดูแลตนเอง (Gabriels & Coeckelbergh, 2019) ในลักษณะที่ลึกซึ้งกว่าการประเมินผลเชิงวิชาการทั่วไป ครูบางคนที่เคยรู้สึกว่าวิชาชีพของตนไม่มีที่ยืนในระบบ ได้กลับมาตระหนักถึงคุณค่าของตนผ่านกระบวนการสะท้อนคิดในกิจกรรม “เผชิญหน้ากับตนเอง” ข้อมูลดังกล่าว สะท้อนว่าการกลับมาทบทวนชีวิตในฐานะครูผ่านเรื่องเล่าของตนเองนั้น ทำให้ครูบางคนค้นพบว่า แม้นตนเองไม่ได้สอนในโรงเรียนชื่อดัง หรือไม่ได้อยู่ในสายวิชาการกระแสหลัก แต่ก็สามารถใช้อัตลักษณ์เพื่อเชื่อมโยงกับผู้เรียน วัฒนธรรม และจริยธรรมการเป็นครูได้อย่างทรงพลัง ทั้งนี้เทคโนโลยีแห่งตัวตนต้องอาศัย “พื้นที่ของการปฏิบัติ” ที่เปิดกว้างให้เกิดการตั้งคำถามเกี่ยวกับชีวิต ความจริง รวมถึงบทบาทของตนเองในบริบทที่เป็นอยู่ (Foucault, 2019) การที่กิจกรรมวิจัยออกแบบให้เกิดการตั้งคำถาม เช่น “อะไรที่ทำให้ฉันยังเป็นครูภาษาฝรั่งเศสอยู่” หรือ “สิ่งใดที่ฉันยังภูมิใจในบทบาทของตน” เป็นสิ่งที่จะช่วยให้ครูสามารถเคลื่อนจากตำแหน่งของการ “ถูกจัดวาง” ไปสู่การ “เลือกที่จะยืนอยู่ตรงนั้น” ด้วยเหตุผลของตนเอง (Foucault, 1988)

นอกจากนั้นการเปลี่ยนแปลงที่แท้จริงไม่เกิดจากการบังคับหรือแรงผลักดันจากภายนอกเท่านั้น แต่ต้องมีการดูแลตนเอง (Self of Care) (Gabriels and Coeckelbergh, 2019) ซึ่งหมายถึงการฟังเสียงภายใน การมีวินัยในการคิด และการกำกับตนเองบนฐานของจริยธรรม เช่น การไม่ละเลยคุณค่าของภาษาฝรั่งเศสในวิชาชีพอีกด้วย แม้สังคมจะลดทอนความสำคัญของภาษาฝรั่งเศสลงเรื่อยๆ ในการปฏิบัติการครั้งนี้ได้มอบโอกาสให้ครูภาษาฝรั่งเศสหลายคนได้พูดในเรื่องที่ตนเองไม่เคยกล้าทำมาก่อน ไม่ว่าจะเป็นการเล่าถึงจุดอ่อน ความไม่มั่นใจ ความภาคภูมิใจ หรือแม้กระทั่งการเผชิญกับความสับสนของการเป็นครูภาษาฝรั่งเศสในยุคที่ถูกกลืนไป สิ่งเหล่านี้คือการเป็นตัวตนผู้รู้คิด และการปฏิเสธสถานะของร่างกายที่เชื่องเชื่อง (Docile Body) ที่ถูกจำกัดให้อยู่ในกรอบนโยบาย มาเป็นการแสดงตนอย่างมีพลังจากภายในอย่างไรก็ตาม กระบวนการก่อรูปอัตลักษณ์เช่นนี้จะไม่เกิดขึ้นได้อย่างสมบูรณ์หากขาดพื้นที่ที่เอื้อต่อการแลกเปลี่ยน สนทนา และสะท้อนร่วมกัน (เบญจวรรณ บุญโทแสง, 2559) ผลการวิจัยแสดงให้เห็นว่า เมื่อครูภาษาฝรั่งเศสรู้สึกว่าได้ได้รับการฟังอย่างแท้จริงโดยไม่มีการตัดสิน คุณค่าในตัวตนของพวกเขาจึงได้รับการยืนยัน ส่งผลให้เกิดความกล้าในการประกอบสร้างอัตลักษณ์ของตนเองร่วมกับผู้อื่นในชุมชนวิชาชีพ แนวคิดเทคโนโลยีแห่งตัวตน (Technology of the Self) จึงมิได้เป็นเพียงกรอบทฤษฎีที่ใช้อธิบายพฤติกรรมของครู แต่เป็นเครื่องมือที่เปิดพื้นที่ให้เข้าใจ “การเลือกปฏิบัติต่อตนเองด้วยเจตจำนง” ในบริบทของอำนาจและความสัมพันธ์อย่างมีจริยธรรม การที่ครูภาษาฝรั่งเศสสามารถยืนยันเสียงของตนได้โดยไม่ถูกลดทอน คือการเปลี่ยนผ่านจากการ “ดำรงอยู่ภายใต้กรอบ” ไปสู่การ “มีอยู่ด้วยความเข้าใจและความเชื่อมั่นในตนเอง” ซึ่งถือเป็นหัวใจของการก่อรูปอัตลักษณ์เชิงพลวัตในวิชาชีพที่ถูกท้าทายจากระบบ (มนทนา พิพัฒน์เพ็ญ, 2557; Pishghadam et al., 2022)

5.2.4 การกระทำเชิงสื่อสารที่ใช้ขับเคลื่อน ก่อรูป และถ่ายทอดอัตลักษณ์ครูภาษาฝรั่งเศส

ครูภาษาฝรั่งเศสที่เข้าร่วมการปฏิบัติการสามารถประกอบสร้างความหมายด้วยความเข้าใจซึ่งกันและกัน ที่นำไปสู่การหลอมรวม เป็นหนึ่งเดียว และเป็นอิสระจากอำนาจ ตามแนวคิดการกระทำเชิงสื่อสาร (Communicative Action) (Habermas & Ben-Habib, 1981) ซึ่งมีผลต่อการก่อรูปอัตลักษณ์ในลักษณะร่วมสร้าง (co-construction) แนวคิดนี้ตั้งอยู่บนฐานความเข้าใจว่า การเปลี่ยนแปลงทางสังคมหรือการเรียนรู้ที่แท้จริง ไม่ได้เกิดจากการถ่ายทอดข้อมูลเชิงอำนาจจากเบื้องบนสู่เบื้องล่าง แต่เกิดจากการสื่อสารที่ตั้งอยู่บนความเสมอภาค ความ

ไว้วางใจ และการเปิดใจรับฟังซึ่งกันและกัน ซึ่งเรียกว่า การสื่อสารเชิงเหตุผล (rational communication) หรือ การกระทำเชิงการสื่อสาร (communicative action) (Jacobson, 2003) หนึ่งในบริบทของการศึกษานี้ แนวคิดดังกล่าวช่วยอธิบายว่าครูภาษาฝรั่งเศสต้นแบบและครูภาษาฝรั่งเศสรุ่นน้องที่ร่วมกระบวนการ ไม่ได้อยู่ในความสัมพันธ์แบบผู้ถ่ายทอดและผู้รับอย่างตายตัว หากแต่มีปฏิสัมพันธ์เชิงเหตุผลที่แต่ละฝ่ายสามารถ “มีเสียง” และ “มีส่วนร่วมในการสร้างความหมาย” อย่างเสมอภาคกัน การเรียนรู้ที่เกิดขึ้นจึงไม่ใช่การถ่ายทอดแบบสำเร็จรูป แต่เป็นกระบวนการที่ร่วมกันผลิตความรู้ใหม่ผ่านการแลกเปลี่ยน การโต้แย้ง และการฟังอย่างลึกซึ้ง (deep listening) (Mezirow, 1997)

ตอนต้นของกระบวนการถ่ายทอดอัตลักษณ์ของครูภาษาฝรั่งเศส ในวงจรที่ 2 ครูภาษาฝรั่งเศสรุ่นใหม่หลายคนเริ่มต้นกิจกรรมด้วยความรู้สึกคลุมเครือเกี่ยวกับบทบาทของตนในวิชาชีพ เนื่องจากแรงกดดันเชิงนโยบายและความเปรียบเทียบกับวิชาอื่น โดยเฉพาะภาษาอังกฤษ อย่างไรก็ตาม เมื่อได้เข้าร่วมกิจกรรมการถ่ายทอดอัตลักษณ์ของครูภาษาฝรั่งเศส ซึ่งเปิดโอกาสให้ได้เล่าเรื่อง รับฟัง และสนทนาในลักษณะที่ไม่มีลำดับชั้น พวกเขาค่อย ๆ เริ่มเปล่งเสียงอย่างมั่นใจมากขึ้น และกล่าวพูดถึงอัตลักษณ์ของตนในแบบที่สอดคล้องกับบริบทชีวิตจริง (สุรัช คมพจน์, 2563) ดังที่ Habermas (1984) ได้เสนอว่า พื้นฐานของแนวคิดการกระทำเชิงการสื่อสาร คือ โลกชีวิต (lifeworld) ซึ่งประกอบด้วยประสบการณ์ส่วนตัว ค่านิยม และความเข้าใจที่แต่ละบุคคลสะสมไว้จากชีวิตประจำวัน ในกรณีของงานวิจัยนี้ โลกชีวิตของครูภาษาฝรั่งเศสแต่ละคนประกอบด้วยความทรงจำต่อระบบการศึกษา ความสัมพันธ์กับภาษา และแรงบันดาลใจในการเป็นครู เมื่อมีพื้นที่ที่เปิดกว้างพอ การแลกเปลี่ยนระหว่างโลกชีวิตของครูภาษาฝรั่งเศสต้นแบบที่ผ่านการต่อรองกับระบบมาแล้ว กับครูภาษาฝรั่งเศสรุ่นน้องที่กำลังก่อรูปอัตลักษณ์ จึงเกิดการเข้าใจร่วม (mutual understanding) ซึ่งไม่ได้หมายถึงการเห็นตรงกันเสมอไป แต่คือการเปิดใจฟังโดยไม่ตัดสิน และเคารพในประสบการณ์ของกันและกัน ทั้งนี้สิ่งสำคัญในกระบวนการนี้คือ การที่ครูทุกคนรู้สึกว่ามี “สถานะทางความหมาย” (meaning status) ที่เท่าเทียมกัน กล่าวคือ เสียงของพวกเขามีความหมายในกระบวนการสร้างความรู้ และสามารถเปลี่ยนแปลงความเข้าใจของกลุ่มได้ (Habermas & Ben-Habib, 1981)

การที่ครูภาษาฝรั่งเศสต้นแบบไม่ถือว่าตนเองเป็น “ผู้รู้” และครูภาษาฝรั่งเศสรุ่นน้องไม่รู้สึกว่าเป็น “ผู้ด้อยประสบการณ์” ทำให้เกิดความสัมพันธ์แบบเท่าเทียมกัน ซึ่งเป็นพื้นฐาน

ของ communicative rationality (Habermas, 1984) นอกจากนั้นยังมีกิจกรรมที่ส่งเสริมลักษณะนี้ ได้แก่ การเวิร์กช็อปที่ให้ครูทั้งสองรุ่นออกแบบกิจกรรมร่วมกัน การเขียน reflection แลกเปลี่ยนกันแบบไม่ระบุชื่อ และการสนทนาในวงกลมโดยไม่มีผู้นำกลุ่มถาวร ซึ่งทั้งหมดนี้สะท้อนสิ่งที่ Habermas เรียกว่า “สถานการณ์อุดมคติของการสื่อสาร” (ideal speech situation) ที่เปิดให้ทุกเสียงมีโอกาสในการเสนอ แลกเปลี่ยน และปรับเปลี่ยนความเข้าใจโดยไม่ถูกกดทับด้วยสถานะหรือตำแหน่งทางอำนาจ การที่ครูภาษาฝรั่งเศสสามารถโต้แย้งในประเด็นที่ไม่เห็นด้วยกับนโยบายโรงเรียน หรือเสนอแนวทางการพัฒนาการเรียนการสอนที่ต่างไปจากเดิม โดยได้รับการฟังอย่างจริงจัง เป็นเครื่องชี้ว่าพวกเขาได้เข้ามามีส่วนร่วมในกระบวนการผลิตความรู้ของวิชาชีพ ไม่ใช่เพียงปฏิบัติตามคำสั่งเชิงนโยบายอีกต่อไป สิ่งนี้ช่วยเปลี่ยนความรู้สึกของ “การอยู่ในระบบที่กดทับ” ไปสู่ “การอยู่ในชุมชนแห่งการร่วมสร้าง” ดังนั้นแนวคิดการกระทำเชิงการสื่อสารไม่ได้เพียงอธิบายกลไกการเปล่งเสียงในความสัมพันธ์ที่เท่าเทียม แต่ยังชี้ให้เห็นว่า การถ่ายทอดและก่อรูปอัตลักษณ์ในงานวิจัยนี้เกิดขึ้นจากกระบวนการสร้างความหมายร่วมกัน (shared meaning making) ซึ่งตั้งอยู่บนฐานของความไว้วางใจ การฟังอย่างเคารพ และการสื่อสารที่ยึดโยงกับโลกชีวิตของแต่ละบุคคล การเปลี่ยนผ่านทางอัตลักษณ์จึงเกิดขึ้นอย่างมีพลัง เพราะเป็นผลของการ “พูดด้วยกัน” ไม่ใช่เพียงการ “ถูกพูดถึง” (สุรัช คมพจน์, 2563; Jacobson, 2003)

5.2.5. กระบวนการวิจัยเชิงปฏิบัติการแบบมีส่วนร่วมเชิงชาติพันธุ์วรรณาเพื่อเสริมพลังให้กับครูภาษาฝรั่งเศสในพื้นที่ของการจัดการเรียนการสอนภาษาต่างประเทศ

งานวิจัยนี้มีได้ดำเนินกระบวนการวิจัยเชิงปฏิบัติการแบบมีส่วนร่วมเชิงชาติพันธุ์วรรณา เพื่อการอธิบายปรากฏการณ์ หรือวิเคราะห์เชิงวิชาการเท่านั้น แต่ยังเป็นพื้นที่แห่งการเรียนรู้ร่วม (shared learning space) และ “พื้นที่พิเศษ” (heterotopia) สำหรับการเปลี่ยนแปลงเชิงอัตลักษณ์ของครูภาษาฝรั่งเศส ผ่านการมีส่วนร่วมอย่างลึกซึ้งในกระบวนการสืบค้น ตีความ และสร้างความหมายใหม่จากประสบการณ์ร่วมกันของผู้ปฏิบัติงาน (วรรณดี สุทธิวรกร, 2560) กระบวนการวิจัยดำเนินไปตามวงจร Plan – Act – Observe – Reflect (Kemmis et al., 2013) โดยมุ่งเปิดพื้นที่ให้ผู้เข้าร่วมได้ “เผชิญหน้ากับตนเอง” (Encountering Self) ผ่านการสะท้อนคิด การแลกเปลี่ยนประสบการณ์ และการฟังอย่างไม่ตัดสิน ซึ่งช่วยฟื้นคืนความเป็น “องค์ประธาน” (subjectivity) ให้กับครูในบริบทที่แรงกดดันจากอำนาจและวาทกรรมหลักยังคงดำรงอยู่ (Foucault, 2012; วรรณดี สุทธิวรกร, 2559; เบญจวรรณ บุญโทแสง, 2559) ทั้งนี้มีจุดเด่นของ

กระบวนการ คือการลดความเหลื่อมล้ำเชิงอำนาจระหว่างผู้วิจัยกับผู้เข้าร่วม โดยเฉพาะในกลุ่มที่ถูกกดทับในระบบ เช่น ครูภาษาฝรั่งเศสในไทย ซึ่งต้องอยู่ภายใต้วาทกรรมของภาษาอังกฤษ งานวิจัยนี้จึงมิใช่การศึกษาผู้ถูกกระทำ แต่เป็นการเคลื่อนไหวร่วมกับผู้ประกอบสร้างความหมาย (Foucault, 2012; สัญญา ยี่อราน และศิริไลซ์ วนรัตน์วิจิตร, 2561) ผ่านกิจกรรมที่ร่วมกันออกแบบ ได้แก่ การเล่าเรื่องชีวิต การเสวนาแบบลึกซึ้ง และการฟังอย่างลึกซึ้ง ล้วนเชื่อมต่อการฟื้นฟูอัตลักษณ์และความสัมพันธ์เชิงวิชาชีพ โดยเฉพาะกิจกรรมสะท้อนย้อนคิด ซึ่งเชื่อมโยงกับแนวคิดการกระทำเชิงสื่อสาร (Communicative Action) ที่เน้นความเข้าใจร่วมกันผ่านการสื่อสารอย่างมีเหตุผล (Habermas, 1984) ผลลัพธ์สำคัญคือการเกิด “พื้นที่พิเศษ” สำหรับการก่อรูปอัตลักษณ์ของครูภาษาฝรั่งเศส ซึ่งขยายจากระดับปัจเจกสู่ระดับกลุ่มและชุมชนวิชาชีพ โดยเฉพาะการที่ครูภาษาฝรั่งเศสรุ่นน้อง และครูต้นแบบสามารถสำรวจตัวตน แบ่งปันประสบการณ์ และร่วมเรียนรู้อย่างเท่าเทียมกัน (อุทัยทิพย์ เจียวิวรรณ์กุล, 2553; Tacchi et al., 2003) นอกจากนี้ กระบวนการวิจัยนี้ ยังเปลี่ยนภาพจำของการถ่ายทอดแบบทางเดียว และแทนที่ด้วยการประกอบสร้างร่วม (co-construction) ที่เปิดโอกาสให้ครูรุ่นน้องได้ก่อรูปอัตลักษณ์ของครูภาษาฝรั่งเศสบนฐานของความภาคภูมิใจในตนเอง ไม่ใช้การลอกเลียนแบบ (Reason, 2004)

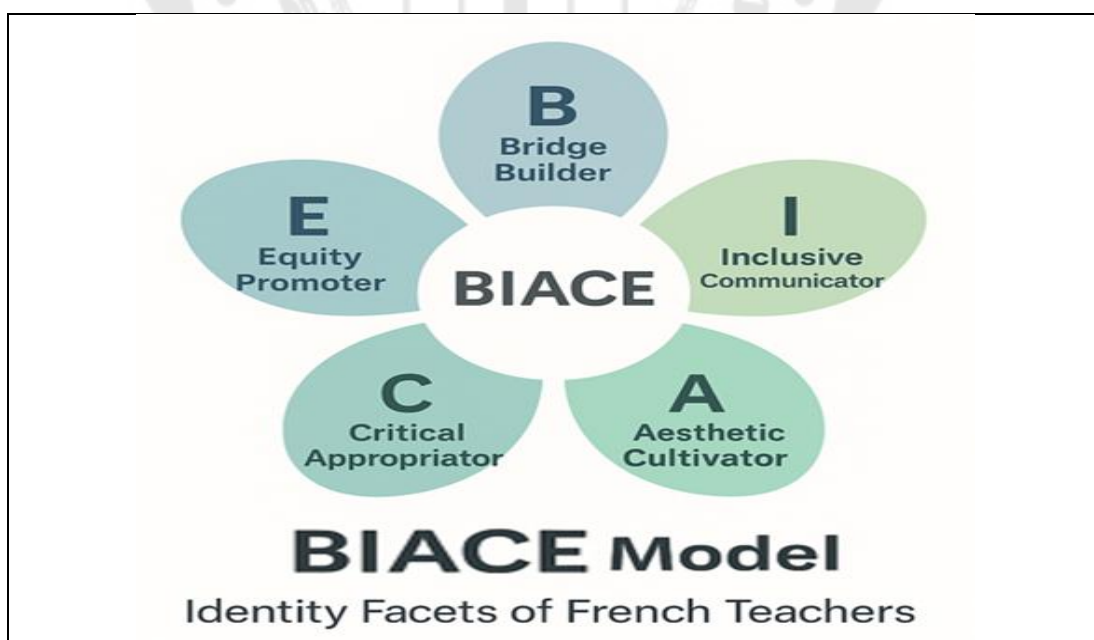
ยิ่งไปกว่านั้นกระบวนการวิจัยครั้งนี้ เปิดโอกาสให้ผู้เข้าร่วม “เปลี่ยนแปลงตนเอง” ผ่านการพูดคุยอย่างมีจริยธรรม การสะท้อนร่วม (Reflective Co-Construction) และการฟังอย่างลึกซึ้ง (Deep Listening) ซึ่งเป็นหัวใจของการเสริมพลัง (Empowerment) ตามแนวคิดของการวิจัยเชิงปฏิบัติการร่วมสมัย ที่สามารถเชื่อมโยงกับทฤษฎีการกระทำเชิงการสื่อสาร ที่เน้นว่าความเข้าใจร่วมกันสามารถเกิดขึ้นได้ผ่านการสื่อสารอย่างมีเหตุผล ปราศจากการครอบงำ (Habermas, 1984) ขณะเดียวกัน ความเป็นกระบวนการวิจัยเชิงปฏิบัติการแบบมีส่วนร่วมเชิงชาติพันธุ์วรรณา ได้เปิดพื้นที่ให้ผู้วิจัยเข้าใจความหมายของการเป็น “ครูภาษาฝรั่งเศสในสังคมไทยร่วมสมัย” ผ่านมุมมองของ “คนใน” มิใช่เพียงการสังเกตจากภายนอก ความสัมพันธ์ในฐานะสมาชิกของกลุ่มวัฒนธรรมย่อยเดียวกัน เชื้อให้เกิดบรรยากาศของความไว้วางใจ การแลกเปลี่ยนอย่างเปิดใจ และการเรียนรู้ร่วมกันที่ปลอดภัย ครูผู้เข้าร่วมสามารถตั้งคำถามต่อโครงสร้างอำนาจ พูดถึงประสบการณ์ที่ถูกกดทับ และกล้าแสดงออกถึงอัตลักษณ์ที่แท้จริงของตนเองได้อย่างเสรี (Reason, 2004; Tacchi et al., 2003) โดยการที่ครูภาษาฝรั่งเศสสามารถผลิตความหมายใหม่ใน

พื้นที่เช่นนี้ สะท้อนถึงการปฏิบัติตนตามแนวคิด “เทคโนโลยีแห่งตัวตน” (Technologies of the Self) ซึ่งครูมิได้รอรับการเปลี่ยนแปลงจากภายนอก หากแต่ดูแลตนเองผ่านการสะท้อนคิด ตั้งคำถามกับบทบาทของตน และฟื้นฟูความสัมพันธ์เชิงจริยธรรมกับวิชาชีพและผู้อื่น การประกอบสร้างอัตลักษณ์ในลักษณะนี้มีไว้เพื่อการเลือกบทบาทที่มีอยู่ แต่คือการฟื้นคืนอำนาจในการกำหนดความหมายของความเป็นครูภาษาฝรั่งเศสในสังคมไทยยุคใหม่ ดังนั้นกระบวนการวิจัยในครั้งนี้จึงมีไว้เพียงเครื่องมือในการเก็บข้อมูลหรืออธิบายปรากฏการณ์ แต่คือ “การปฏิบัติการเชิงจริยธรรม” ที่ทรงพลังในตัวเอง ซึ่งตัดผ่านชีวอำนาจและวาทกรรมหลักอย่างเป็นรูปธรรม โดยการเปิดพื้นที่ทางสังคมให้ครูสามารถฟื้นคืนเสียงของตน ผ่านการรู้จักตนเองใหม่ และกลั่นแกล้งความเป็นครูในฐานะอัตลักษณ์ทางสังคมที่สิ้นไหล พลิกแพลง และพร้อมต่อรองกับอำนาจที่ครอบงำในระบบการศึกษาอย่างสง่างาม

5.3 อัตตวิพากษ์

อัตลักษณ์ของครูภาษาฝรั่งเศสที่ปรากฏจากการดำเนินการวิจัยเชิงปฏิบัติการแบบมีส่วนร่วมเชิงชาติพันธุ์วรรณาครั้งนี้ มิได้เป็นลักษณะตายตัว หากแต่เป็นพลวัตที่เปลี่ยนแปลงตามบริบท ที่ครูภาษาฝรั่งเศสในฐานะผู้มีส่วนได้ส่วนเสียได้ร่วมกันแสดงออกถึงอัตลักษณ์ที่หลากหลายและมีความหมาย ในการวิจัยครั้งนี้ ผู้วิจัยดำรงบทบาททั้งในฐานะนักวิจัยและครูภาษาฝรั่งเศส และตระหนักว่ากระบวนการวิจัยครั้งนี้มิได้เพียงเปิดพื้นที่ให้ผู้อื่นเท่านั้น แต่ยังเป็นพื้นที่ให้ตนเองได้กลับมาสำรวจ เรียนรู้ และตั้งคำถามกับบทบาทของตนเองอย่างลึกซึ้ง อัตตวิพากษ์ต่อไปนี้จะมีความพยายามในการมองย้อนกลับไปยังการเดินทางของตนเอง ในฐานะส่วนหนึ่งของการก่อรูปและถ่ายทอดอัตลักษณ์ครูภาษาฝรั่งเศสที่ผู้วิจัยอาจเคยมองข้ามไป และสามารถสังเคราะห์อัตลักษณ์สำคัญที่ปรากฏเด่นชัด ได้เป็น 5 ลักษณะหลัก ภายใต้กรอบแนวคิด BIACE Model ได้แก่ 1) ผู้เป็นสะพานเชื่อมโยงทางภาษาและวัฒนธรรม (Bridge-BUILDER) ใช้ภาษาฝรั่งเศสเป็นสะพานเชื่อมโยงผู้เรียนกับโลกภายนอก เปิดโลกทัศน์สู่ความเข้าใจเชิงวัฒนธรรมที่ลึกซึ้ง 2) ผู้ให้ความสำคัญในการใช้ภาษาสุภาพและมารยาท ส่งเสริมวัฒนธรรมความสุภาพ (Inclusive Communicator) 3) ผู้มีสุนทรียภาพแบบฝรั่งเศสเพื่อนำมาปรับใช้กับบริบทของสังคมไทย (Aesthetic Cultivator) สร้างบรรยากาศการเรียนรู้ที่เคารพคุณค่าของภาษาและวัฒนธรรม 4) ผู้ให้ความสำคัญกับการวิเคราะห์ และวิพากษ์ (Critical Appropriator) กระตุ้นให้ผู้เรียนตั้งคำถามกับอำนาจ ความจริง และโลกทัศน์ผ่านการเรียนภาษา และ 5) ผู้ให้ความสำคัญ

กับความเสมอภาคและเสรีภาพทางการศึกษา (Equity promoter) เปิดพื้นที่ให้ผู้เรียนทุกกลุ่ม เข้าถึงการเรียนรู้ภาษาอย่างเท่าเทียม อย่างไรก็ตาม อัตลักษณ์ทั้งห้าที่ปรากฏใน BIACE Model มิได้ดำรงอยู่ในลักษณะของบทบาทที่ตายตัว หรือแยกขาดออกจากกัน หากแต่สามารถดำรงอยู่ ร่วมกันในบุคคลเดียวอย่างเป็นพลวัต และเปลี่ยนแปลงได้ตามเงื่อนไขของบริบท เวลา และ ความสัมพันธ์ ครูภาษาฝรั่งเศสที่เข้าร่วมวิจัยไม่ได้ “เลือก” เพียงหนึ่งอัตลักษณ์เพื่อยึดถือ แต่ “ประกอบสร้าง” อัตลักษณ์ของตนเองขึ้นมาใหม่ จากกระบวนการภายในที่ลึกซึ้ง ทั้งการสะท้อนตน การฟังผู้อื่น การร่วมแลกเปลี่ยน และการเผชิญหน้ากับคำถามที่เคยละเลย ทั้งนี้การแสดงออก ของอัตลักษณ์เหล่านี้จึงไม่ใช่การปฏิบัติตามนิยามที่ระบบสร้างไว้ล่วงหน้า แต่เป็นการเคลื่อนไหว เชิงอัตลักษณ์ที่ต่อรองกับอำนาจเชิงวาทกรรม ซึ่งกำหนดกรอบความเป็นครูไว้อย่างจำกัด อัต ลักษณ์ของครูภาษาฝรั่งเศสจึงปรากฏออกมาอย่างมีความหมายเมื่อมีพื้นที่ให้ประกอบสร้าง ร่วมกันในฐานะผู้มีส่วนร่วมที่เท่าเทียม และ BIACE Model ที่ปรากฏในงานวิจัยครั้งนี้ จึงมีใช่เพียง ผลสังเคราะห์ของนักวิจัย แต่คือผลลัพธ์ร่วมที่เกิดขึ้นจากกระบวนการเรียนรู้แบบมีส่วนร่วมอย่าง ลึกซึ้ง ซึ่งช่วยให้ครูภาษาฝรั่งเศสได้พินิจค้นศักดิ์ศรีแห่งความเป็นครู ในฐานะผู้สร้าง ผู้เลือก และผู้มี เสียงในสังคมไทยร่วมสมัย ดังภาพประกอบ 23



ภาพประกอบ 23 ภาพสรุปอัตลักษณ์ครูภาษาฝรั่งเศส

การถ่ายทอดอัตลักษณ์ของครูภาษาฝรั่งเศส ที่ดำเนินการระหว่างกระบวนการของการ วิจัยเชิงปฏิบัติการแบบมีส่วนร่วมเชิงชาติพันธุ์วรรณา อยู่ในบริบทของการจัดวางพื้นที่ชนิดพิเศษ

ของครูภาษาฝรั่งเศสในสังคมไทยร่วมสมัย มิได้เกิดขึ้นจากการอบรมหรือสั่งสอนตามแบบแผน หากแต่เป็นกระบวนการที่มีชีวิต (Living Process) และตั้งอยู่บนความสัมพันธ์ที่เท่าเทียมระหว่าง ครูรุ่นพี่และรุ่นน้อง การถ่ายทอดจึงเป็นการ "ร่วมเดินทาง" มากกว่าการส่งมอบ และเป็นการร่วม ประกอบสร้างอัตลักษณ์ใหม่มากกว่าการจำลองแบบอัตลักษณ์ จากผลการวิจัยในวงจรที่ 2 ของ การวิจัยเชิงปฏิบัติการแบบมีส่วนร่วมเชิงชาติพันธุ์วรรณาผู้วิจัยได้เสนอ โมเดล BIACE - BRAVE Journey ซึ่งเป็นกรอบสะท้อนการถ่ายทอดอัตลักษณ์ของครูภาษาฝรั่งเศสอย่างมีความหมาย ประกอบด้วย 5 ขั้นตอน ดังนี้

B: Be (การเผชิญหน้ากับตนเอง) เริ่มต้นด้วยการสำรวจตัวตนของตนเองในฐานะครู ตั้งคำถามตอบทบทวนเดิม และค้นพบคุณค่าเดิมที่อาจหลงหาย

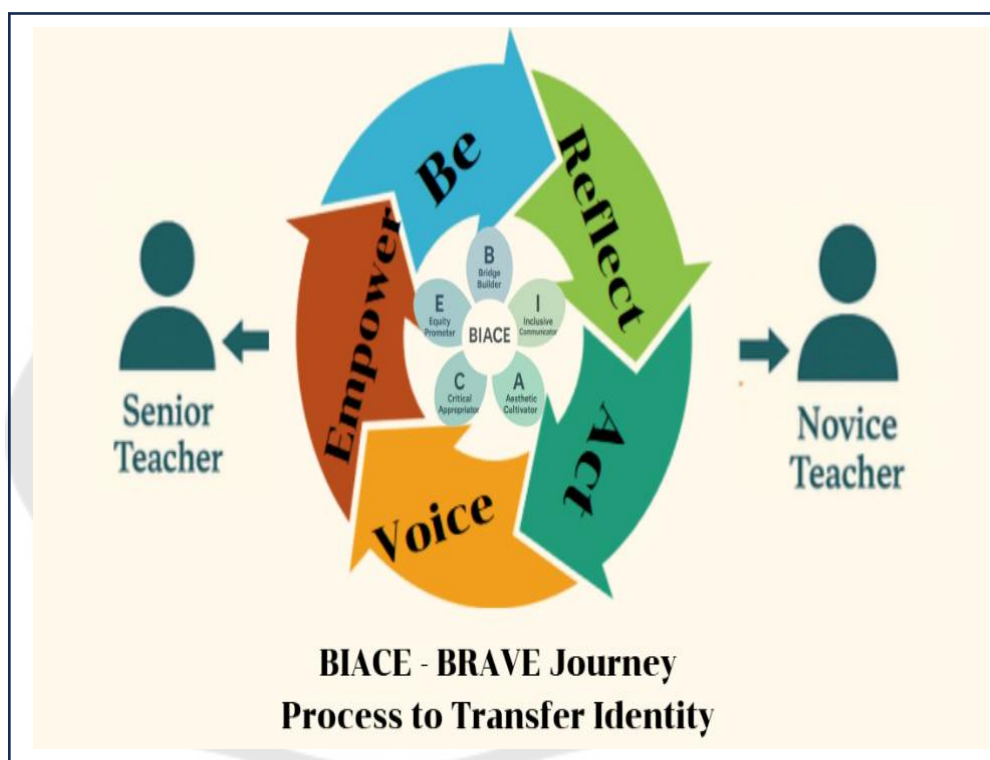
R: Reflect (การสะท้อนและตั้งเป้าหมาย) เปิดพื้นที่ให้ครูได้ถอดบทเรียนจาก ประสบการณ์และวางแผนเส้นทางวิชาชีพใหม่อย่างมีพลัง

A: Act (การเรียนรู้ที่จะดูแลตนเอง) ดำเนินกิจกรรมที่ช่วยบำรุงพลังใจ สร้างสมดุล ระหว่างภาระงานและคุณค่าของวิชาชีพ

V: Voice (การเปล่งเสียงและการฟังอย่างลึกซึ้ง) สร้างพื้นที่ปลอดภัยให้ครูรุ่นใหม่ได้ แลกเปลี่ยนความคิดกับครูต้นแบบอย่างเท่าเทียม

E: Empower (การร่วมสร้างอัตลักษณ์ใหม่) ส่งเสริมให้ครูรุ่นใหม่กลายเป็นเจ้าของอัต ลักษณ์ของตนเอง และร่วมกำหนดทิศทางการวิชาชีพร่วมกับผู้อื่น

ทั้งนี้แนวทางดังกล่าวสอดคล้องกับแนวคิดการกระทำเชิงการสื่อสาร (Communicative Action) ของ Habermas และเทคโนโลยีแห่งตัวตน (Technology of the Self) ของ Foucault ซึ่งชี้ว่าการเปลี่ยนแปลงเชิงอัตลักษณ์ที่แท้จริงเกิดขึ้นจากการสื่อสาร การฟัง และการดูแลตนเองร่วมกันในชุมชนวิชาชีพ กระบวนการ BRAVE Journey จึงมิใช่เพียงแนวคิด แต่เป็นการสร้างสรรค์ “พื้นที่ที่เสียงของครูภาษาฝรั่งเศสมีความหมาย” ซึ่งเป็นจุดเริ่มต้นของการเปลี่ยนแปลงในระดับปัจเจกและระบบได้อย่างแท้จริง ดังภาพประกอบ 24



ภาพประกอบ 24 ภาพสรุปกระบวนการก่อรูป และการถ่ายทอดอัตลักษณ์ครูภาษาฝรั่งเศส

อนึ่งการถ่ายทอดอัตลักษณ์ของครูภาษาฝรั่งเศสไม่ได้เกิดขึ้นลอย ๆ หากแต่มีเงื่อนไขและปัจจัยแวดล้อมจำนวนมากที่เอื้อต่อการส่งผ่านอัตลักษณ์ทางสังคมในสถานการณ์ร่วมสมัย โดยเฉพาะอย่างยิ่งในบริบทที่มีแรงกดดันจากวาทกรรมหลักและการจัดระเบียบทางนโยบายอย่างเข้มข้น ปัจจัยสำคัญประการแรก คือ **พื้นที่การสื่อสารอย่างมีเหตุผลและปราศจากการครอบงำ** ตามแนวคิด Communicative Action ของ Habermas (1984) ซึ่งทำให้ผู้เข้าร่วมสามารถแลกเปลี่ยนประสบการณ์และทัศนคติได้อย่างเปิดเผยในสภาวะแห่งความเป็นธรรม ความเข้าใจร่วมจึงเกิดขึ้นจากการฟังอย่างลึกซึ้ง ไม่ใช่จากการโต้แย้งเพื่อเอาชนะ ซึ่งสอดคล้องกับสภาพ

ของกิจกรรมการปฏิบัติการในกระบวนการของการวิจัยเชิงปฏิบัติการแบบมีส่วนร่วมเชิงชาติพันธุ์วรรณนา ที่ผู้มีส่วนได้ส่วนเสียสามารถ “เปล่งเสียง” ของตนได้โดยไม่รู้สึกลดทอน อีกปัจจัยหนึ่งคือ **การเป็นสมาชิกของชุมชนวิชาชีพ** ที่แม้จะมีได้เคยทำงานใกล้ชิดกันมาก่อน แต่การใช้ภาษาทางวิชาชีพเดียวกัน และการเข้าใจบริบททางวัฒนธรรมของกลุ่มอย่างลึกซึ้ง ทำให้เกิดความไว้วางใจซึ่งกันและกันตั้งแต่ต้น (Akkerman & Meijer, 2011)

ผู้วิจัยในฐานะสมาชิกของกลุ่มวัฒนธรรมย่อย จึงสามารถเข้าถึงประเด็นที่ลึกซึ้งได้อย่างรวดเร็ว โดยไม่ต้องอาศัยระยะเวลาการฝังตัวระยะยาว ซึ่งเป็นลักษณะเฉพาะของการวิจัยเชิงชาติพันธุ์วรรณนาในระดับจุลภาค (Focused Ethnography) ที่เน้นความเข้มข้นและเจาะจงในประเด็นเฉพาะ (Andreassen et al., 2020) ประการต่อมา **การเปิดพื้นที่ให้ผู้เข้าร่วมสามารถสะท้อนและ “ประกอบสร้างตนเองใหม่”** ภายใต้แนวคิดเทคโนโลยีแห่งตัวตน (Technologies of the Self) (Foucault, 1988) ทำให้ครูภาษาฝรั่งเศสกล้าทบทวนอัตลักษณ์ของตนเอง ทำทนายากรรมเดิม และนิยามความเป็นครูภาษาฝรั่งเศสในแบบที่มีความหมายต่อตนเองและสังคม การเคลื่อนไหวนี้ไม่ได้เกิดจากคำสั่งหรือแบบแผนจากภายนอก หากแต่เป็น “พลังจากภายใน” ที่เกิดจากการดูแลตนเองด้วยจริยธรรม ผ่านการตั้งคำถามและสร้างความหมายใหม่ในบริบทของตนเอง สอดคล้องกับแนวคิดเรื่อง พื้นที่ทางสังคม (social space) ในฐานะที่กระบวนการของการวิจัยเชิงปฏิบัติการแบบมีส่วนร่วมเชิงชาติพันธุ์วรรณนาไม่ใช่เพียงกลไกการเก็บข้อมูล แต่เป็น “พื้นที่แห่งการต่อรองอำนาจ” ที่ช่วยให้ผู้เข้าร่วมสามารถ ทวงคืนพื้นที่ของบทบาทครูภาษาฝรั่งเศสที่เคยถูกลดทอนภายใต้ทนายากรรมที่ภาษาอังกฤษเป็นภาพแทนของภาษาต่างประเทศ ตามแนวคิดการทำให้เป็นอเมริกัน การทวงคืนนี้มิได้เป็นการยึดคืนในเชิงแข่งขัน หากแต่เป็นการยืนยันอัตลักษณ์ด้วยความภาคภูมิใจและเข้าใจตัวเองอย่างมีจริยธรรม นอกจากนี้ การมีเครื่องมือวิจัยที่เปิดให้ผู้เข้าร่วมมีส่วนร่วมอย่างแท้จริง เช่น วงสนทนาเชิงวิพากษ์ หรือการสะท้อนร่วมในเชิงลึก ล้วนเป็นปัจจัยสำคัญที่ส่งเสริมให้เกิดการถ่ายทอดเชิงจริยธรรม (ethical transmission) ซึ่งมีไม่เพียงการถ่ายทอดความรู้ แต่คือการถ่ายทอด “อัตลักษณ์ของความเป็นครูภาษาฝรั่งเศส” ที่สื่อถึงคุณค่าทางสังคม ความมุ่งมั่น และความหลากหลายทางวัฒนธรรมที่ครูภาษาฝรั่งเศสภาคภูมิใจ

หากสรุปในภาพรวม ปัจจัยและเงื่อนไขที่เอื้อต่อการถ่ายทอดอัตลักษณ์ในงานวิจัยครั้งนี้ ได้แก่ (1) การมีพื้นที่สื่อสารที่เท่าเทียมและปลอดภัย (2) ความเป็นสมาชิกของกลุ่มวัฒนธรรมย่อยที่มีความสัมพันธ์ทางวิชาชีพร่วม (3) การใช้แนวคิดเทคโนโลยีแห่งตนเองเพื่อสะท้อนและสร้างอัต

ลักษณะใหม่ (4) ลักษณะเฉพาะของกระบวนการ EPAR ที่ไม่แยกผู้วิจัยออกจากผู้เข้าร่วม และ (5) การใช้เครื่องมือวิจัยที่เน้นการมีส่วนร่วมอย่างมีจริยธรรม เงื่อนไขเหล่านี้ไม่เพียงจำกัดอยู่ในบริบทของการศึกษาภาษาฝรั่งเศส หากแต่สามารถนำไปประยุกต์ใช้ในสาขาอื่น เช่น การศึกษาครูในพื้นที่ชายขอบ การเสริมพลังทางวัฒนธรรม หรือแม้แต่กระบวนการเปลี่ยนแปลงภายในองค์กรวิชาชีพอื่นๆ ที่ต้องการฟื้นคืนอัตลักษณ์ของตนอย่างมีพลัง

5.4 ข้อเสนอแนะ

ผลการวิจัยครั้งนี้มิได้สิ้นสุดลงที่การสรุปข้อมูลหรือยืนยันข้อสมมุติฐาน หากแต่เปิดพื้นที่แห่งความเป็นไปได้ใหม่ ในการ คิดใหม่ รู้สึกใหม่ และปฏิบัติใหม่ เกี่ยวกับการก่อรูปและถ่ายทอดอัตลักษณ์ของครูภาษาฝรั่งเศสในบริบทไทยร่วมสมัย ซึ่งเต็มไปด้วยแรงกดดันจากวาทกรรม นโยบาย และอุดมการณ์ที่ซ่อนอยู่ภายใต้โครงสร้างอำนาจ โดยเฉพาะอย่างยิ่งนโยบายที่ยกระดับภาษาอังกฤษให้เป็นภาษาหลักในระบบการศึกษา ด้วยเหตุนี้ ข้อเสนอแนะในการนำผลวิจัยไปใช้จึงมิใช่ "คู่มือปฏิบัติ" ที่ตายตัว หากเป็นการ เชื้อเชิญให้ครูแต่ละคน กลุ่มผู้เกี่ยวข้อง หรือแม้แต่ผู้กำหนดนโยบาย ได้หยุดคิด ทบทวน และตั้งคำถามต่อความหมายของอัตลักษณ์ในบริบทของตนเอง ทั้งนี้งานวิจัยนี้ยังเผยให้เห็นศักยภาพของกระบวนการวิจัยเชิงปฏิบัติการแบบมีส่วนร่วมเชิงชาติพันธุ์วรรณา และโมเดล BIACE- BRAVE Journey ในการสร้างพื้นที่ร่วมเรียนรู้ระหว่างครูภาษาฝรั่งเศส ซึ่งสามารถต่อยอดได้ในหลายแนวทาง เช่น การดำเนินการใน loop ที่ 3 เพื่อศึกษาการคงอยู่ของอัตลักษณ์หลังจบกระบวนการ การพัฒนาเครื่องมือประเมินผล ด้านอัตลักษณ์อย่างเป็นระบบตามองค์ประกอบของโมเดล BIACE- BRAVE Journey และการทดลองใช้ในกลุ่มครูภาษาฝรั่งเศสรุ่นใหม่ หรือในบริบทที่มีความหลากหลายทางภาษาและวัฒนธรรม เพื่อเปรียบเทียบผลลัพธ์ ยิ่งไปกว่านั้นผลการวิจัยนี้อาจทำหน้าที่ไม่ต่างจาก “การโยนก้อนหินลงน้ำ” ของกลุ่มครูภาษาฝรั่งเศสที่เข้าร่วมการปฏิบัติการถ่ายทอดอัตลักษณ์ของครูภาษาฝรั่งเศส ที่แม้จะเริ่มต้นจากคลื่นเล็ก ๆ แห่งการตั้งคำถาม ความเจียบจน การเริ่มฟื้นคืนอัตลักษณ์ครูภาษาฝรั่งเศส หรือการเสริมพลังการก่อรูปอัตลักษณ์ขึ้นมาอีกครั้ง ซึ่งอาจก่อให้เกิดแรงสั่นสะเทือนที่แผ่ขยายเป็นวงกว้าง ทั้งในระดับความคิด ความรู้สึก และความหวัง โดยที่ระบบไม่สามารถควบคุมทิศทางได้

5.4.1 ข้อเสนอแนะในการนำผลการศึกษานี้ไปใช้

แนวทางในการถ่ายทอดอัตลักษณ์ของครุภาษาฝรั่งเศสอาจประยุกต์ใช้ได้ในระดับที่แตกต่างกัน ได้แก่ ระดับกลุ่มครุภาษาฝรั่งเศส ระดับครูในสาขาอื่น ๆ ที่อัตลักษณ์วิชาชีพกำลังถูกลดทอนลง และระดับนโยบาย โดยใช้โมเดล BIACE- BRAVE Journey เป็นเครื่องมือถ่ายทอดอัตลักษณ์วิชาชีพในเชิงสร้างสรรค์และเท่าเทียม ทั้งนี้ข้อเสนอแนะในการนำผลการศึกษานี้ไปใช้ และในการวิจัยครั้งต่อไป จึงขึ้นอยู่กับบริบทของปัจเจกบุคคล ดังรายละเอียดต่อไปนี้

1. ระดับกลุ่มครุภาษาฝรั่งเศส

ความเปราะบางแต่กล้าหาญของครุภาษาฝรั่งเศสในการดำรงตนภายใต้บริบทที่ไม่เอื้ออำนวย มิได้เป็นเพียงสัญญาณของการ “อยู่รอด” หากคือการ “ดำรงอยู่” อย่างมีศักดิ์ศรี บนฐานของอุดมการณ์ทางภาษา วัฒนธรรม และความหวังที่ฝังแน่นในวิชาชีพ ความงดงามของอัตลักษณ์จึงไม่ได้อยู่ที่ความมั่นคงหรือความสมบูรณ์แบบ หากอยู่ที่ความสามารถในการเชื่อมโยงกลับไปยังตัวตนของตนเองได้ซ้ำแล้วซ้ำเล่า ท่ามกลางความไม่แน่นอนของระบบ ดังนั้นพื้นที่ของการเล่าเรื่อง การสะท้อนตน และการออกแบบอัตลักษณ์ใหม่อย่างมีจริยธรรม จึงควรถูกส่งต่อในวงกว้าง ไม่ใช่ในฐานะ “กิจกรรม” หากแต่ในฐานะ “วิถีปฏิบัติร่วม” ที่หล่อเลี้ยงจิตวิญญาณของความเป็นครู แบบจำลองวงจรการถ่ายทอดอัตลักษณ์ที่พัฒนาขึ้น ประกอบด้วย การตระหนักรู้ตนเอง การร่วมออกแบบ การลงมือปฏิบัติ การสะท้อน และการถ่ายทอด หนึ่งกระบวนการเหล่านี้ไม่ควรถูกมองว่าเป็นโครงสร้างเชิงเทคนิคแบบขั้นตอน แต่เป็นพื้นที่แห่งการเคลื่อนไหวที่ยืดหยุ่น เปิดโอกาสให้ครูได้เลือกเส้นทางของตนเอง และกลับไปสำรวจจุดตั้งต้นได้ทุกเมื่อ โดยมีการกลับไปทบทวน “เหตุผลของการดำรงตนเป็นครุภาษาฝรั่งเศส” อย่างไม่ต้องตัดสินว่าผิดหรือถูก เป็นหัวใจของกระบวนการนี้ และคือการฟื้นคืนพลังของการเป็น “ตัวตนผู้รู้คิด” ที่ไม่ต้องรอการยืนยันจากระบบ แต่ยืนยันตนเองผ่านความเข้าใจ ความหวัง และความหมายที่ตนร่วมสร้างขึ้นใหม่กับผู้อื่น

2. ระดับครูในสาขาอื่น ๆ ที่อัตลักษณ์วิชาชีพกำลังถูกลดทอนลง

สำหรับครูในวิชาที่ขาดพื้นที่สะท้อนตนเอง เช่น ครูศิลปะ ครูดนตรี หรือครุภาษาอื่นที่ไม่ใช่ภาษาอังกฤษ ผลการวิจัยนี้มีได้เสนอ “ต้นแบบ” แต่เสนอสัญญาณแห่งความเป็นไปได้ว่าการศึกษาที่เคารพเสียงของผู้ปฏิบัติงาน สามารถทำให้พื้นที่ที่เคยเงียบกลายเป็นพื้นที่ของการ

ฟังได้จริง หากเปิดโอกาสให้กระบวนการก่อรูปอัตลักษณ์เกิดขึ้นจากภายใน ไม่ใช่การกำหนดจากภายนอก กระบวนการวิจัยเชิงปฏิบัติการแบบมีส่วนร่วมเชิงชาติพันธุ์วรรณาที่เน้นการร่วมออกแบบ การฟังอย่างลึกซึ้ง และการแสดงออกอย่างไม่ถูกตัดสิน จึงสามารถดัดแปลงให้สอดคล้องกับกลุ่มวิชาชีพอื่นที่ต้องเผชิญกับการจัดวางจากระบบเช่นเดียวกัน

3. ระดับนโยบาย

ข้อเสนอของงานวิจัยนี้อาจไม่อยู่ในรูปของแผนพัฒนาการศึกษา หรือการปรับหลักสูตรอย่างเป็นทางการ หากแต่เป็นคำถามที่เชิญชวนให้ผู้มีอำนาจในการจัดการศึกษากลับมาทบทวนว่า ในท่ามกลางการเร่งพัฒนาและเปรียบเทียบความสำเร็จด้วยตัวเลขและตัวชี้วัดเชิงประสิทธิภพนั้น “เสียง” ของผู้ปฏิบัติงานถูกละเลยหรือหลงลืมไปหรือไม่ ความเงียบของผู้ที่อยู่ชายขอบของวาทกรรมหลักหมายถึงพวกเขาอยู่ดีมีสุขกันแล้วหรือ มีพื้นที่สำหรับการพัฒนาอัตลักษณ์เชิงวิชาชีพของครูในรายวิชาต่าง ๆ แล้วหรือไม่ เพียงพอเพียงใด หากระบบสามารถเปิดพื้นที่ที่ยืดหยุ่น ปลอดภัย และไม่ตัดสิน กับการฟังและการออกแบบตนเองของครูได้ ความเปลี่ยนแปลงจะเกิดขึ้นอย่างมีรากและมีความหมาย

อนึ่งข้อเสนอในการนำผลการวิจัยไปใช้ มิได้ยึดโยงกับการวัดผลหรือประเมินผลในรูปแบบที่คุ้นชิน แต่คือการเชื้อเชิญให้ร่วมกันเคลื่อนไหว เคารพ ฟัง และต่อรองกับอำนาจแห่งความรู้ และวาทกรรมที่เคยจัดวางครูภาษาฝรั่งเศสให้อยู่ในตำแหน่งที่ถูกกดทอนให้ครูภาษาฝรั่งเศสได้กลับมายืนในจุดที่ตนเลือกเอง และเปล่งเสียงของตนเองออกมาอย่างภาคภูมิ ไม่ใช่เพื่อเปลี่ยนแปลงระบบทันที ไม่ใช่เพื่อทำให้ครูทุกคนคิดเหมือนกัน แต่เพื่อเริ่มต้นการเคลื่อนไหวเล็กๆ ที่ตั้งอยู่บนศักดิ์ศรีของความเป็นมนุษย์ ในบทบาทของ “ครูภาษาฝรั่งเศส” ที่ยังคงอยู่อย่างมีอัตลักษณ์ แม้จะอยู่นอกกระแสหลักก็ตาม

5.4.2 ข้อเสนอแนะเพื่อการต่อยอดเชิงนโยบายและการปฏิบัติ

จากการดำเนินงานวิจัยเชิงปฏิบัติการแบบมีส่วนร่วมเชิงชาติพันธุ์วรรณาเพื่อถ่ายทอดอัตลักษณ์ของครูภาษาฝรั่งเศสในสังคมไทย ผู้วิจัยตระหนักว่า งานวิจัยนี้มีศักยภาพประกอบจะขยายผลต่อยอดได้อย่างกว้างขวาง ไม่ใช่เพียงในวงการครูภาษาฝรั่งเศสเท่านั้น แต่ยังรวมถึงกลุ่มครูภาษาต่างประเทศอื่น ๆ ตลอดจนวิชาชีพอื่นที่กำลังเผชิญกับการถูกกดทอน ความสำคัญจากกระแสหลักของนโยบายรัฐและวาทกรรมสังคม จุดแข็งสำคัญของงานวิจัยนี้คือ

การผสมผสานระหว่างความร่วมมืออย่างเท่าเทียม การสะท้อนตัวตนผ่านการสื่อสารอย่างมีเหตุผล และการพัฒนาอัตลักษณ์ในเชิงพลวัต ซึ่งเป็นผลลัพธ์ของการออกแบบกระบวนการที่ทำให้มีความสำคัญกับ “พื้นที่ของการเปล่งเสียง” (space of voicing) และการฟังอย่างลึกซึ้ง แนวทางนี้ไม่เพียงทำให้เกิดการเปลี่ยนแปลงภายในระดับปัจเจก แต่ยังนำไปสู่การจัดตั้งกลไกทางสังคมที่เอื้อต่อการต่อรองกับวาทกรรมหลัก และการจัดวางอำนาจในระบบการศึกษาไทย และเพื่อให้ผลของการวิจัยครั้งนี้สามารถนำไปใช้ประโยชน์ในวงกว้าง ผู้วิจัยขอเสนอปัจจัยหรือเงื่อนไขที่สำคัญต่อการถ่ายทอดอัตลักษณ์อย่างมีพลัง ดังนี้

1. การยอมรับความหลากหลายของอัตลักษณ์ (Plurality of Identity) แนวคิดอัตลักษณ์ในงานวิจัยนี้มีได้ผูกโยงอยู่กับต้นแบบใดแบบหนึ่ง หากแต่เปิดพื้นที่ให้ครูแต่ละคนได้ประกอบสร้างอัตลักษณ์ตามประสบการณ์ ความเชื่อ และบริบทของตนเอง การถ่ายทอดอัตลักษณ์จึงไม่ใช่การ “ทำซ้ำ” แต่คือ “การประกอบสร้างใหม่อย่างมีความหมาย” ซึ่งสอดคล้องกับทัศนะหลังสมัยใหม่ที่มองอัตลักษณ์ว่าเป็นสิ่งที่เปลี่ยนแปลงได้และมีหลากหลายรูปแบบ

2. พื้นที่ปลอดภัยในการเรียนรู้ร่วม (Safe Social Space) หนึ่งในเงื่อนไขสำคัญของการเปลี่ยนผ่านทางอัตลักษณ์ คือการมีพื้นที่ทางสังคมที่ปราศจากการตัดสิน การแข่งขัน หรือการครอบงำ ซึ่งเอื้อให้ครูได้เล่าเรื่อง พูดคุย และเปล่งเสียงอย่างเสรี โดยไม่กลัวการถูกตีตรา ทั้งนี้การจัดกิจกรรมในรูปแบบวงสนทนาแบบสะท้อนร่วม (reflective dialogue) มีบทบาทสำคัญอย่างยิ่งต่อการสร้างพื้นที่เช่นนี้

3. การใช้เทคโนโลยีแห่งตัวตน (Technologies of the Self) ของ Michel Foucault เพื่อการเปลี่ยนแปลง การถ่ายทอดอัตลักษณ์จะเกิดขึ้นอย่างยั่งยืนเมื่อบุคคลมีโอกาสในการวิเคราะห์ตนเอง และปฏิบัติต่อตนเองอย่างมีจริยธรรม ด้วยความตั้งใจอย่างมีความหมาย งานวิจัยนี้จึงออกแบบกิจกรรมที่ให้ครูฝึกฝนการสะท้อน การฟังตนเอง และการดูแลความสัมพันธ์ของตนกับผู้มีส่วนเกี่ยวข้องในกลุ่มวัฒนธรรมเดียวกัน ซึ่งไม่เพียงเสริมพลังส่วนบุคคล แต่ยังส่งผลต่อโครงสร้างในระดับกลุ่มอีกด้วย (Foucault, 1988)

4. เครือข่ายและกลไกการแลกเปลี่ยนในระยะยาว (Continuity and Networking) การถ่ายทอดอัตลักษณ์มิใช่กระบวนการชั่วคราว แต่ต้องการกลไกสนับสนุนที่ต่อเนื่อง เช่น การจัดตั้งกลุ่มเครือข่ายครู การมีที่ปรึกษา (mentor) หรือครูอาวุโสคอยให้คำปรึกษา หรือการสร้าง

พื้นที่ออนไลน์ที่ครูสามารถแบ่งปันความคิดได้ตลอดเวลา สิ่งเหล่านี้เป็นเครื่องมือสำคัญที่จะต่อยอดการเปลี่ยนแปลงเชิงอัตลักษณ์ให้คงอยู่ในระบบการศึกษาได้จริง

5. การสนับสนุนเชิงนโยบาย (Policy Support) แม้ว่าการเปลี่ยนแปลงระดับปัจเจกและกลุ่มย่อยจะมีความสำคัญ แต่การสร้างอิทธิพลในระดับระบบจำเป็นต้องมีการผลักดันในเชิงนโยบาย เช่น การให้คุณค่ากับภาษาฝรั่งเศสในฐานะทุนวัฒนธรรม (cultural capital) การออกแบบหลักสูตรที่ไม่ลดทอนคุณค่าของภาษาอื่นนอกจากภาษาอังกฤษ หรือการเปิดโอกาสให้ภาษาทางเลือกมีบทบาทในเวทีวิชาการและวิชาชีพ

กล่าวโดยสรุป งานวิจัยครั้งนี้ได้เสนอแนวทางเชิงสร้างสรรค์ในการ “ฟื้นคืนอัตลักษณ์” ของครูในระบบการศึกษาที่กำลังเผชิญกับแรงกดดันทางนโยบายและอำนาจเชิงวาทกรรม โดยเฉพาะในสังคมที่ชี้อำนาจและวาทกรรมหลัก พยายามกำหนดความจริงในรูปแบบเดียว ผลการวิจัยแสดงให้เห็นว่า เมื่อครูมีพื้นที่ในการฟัง การสะท้อน และการแลกเปลี่ยนอย่างปลอดภัย อัตลักษณ์ที่เคยเจียบงันสามารถกลับมามีเสียง มีพลัง และมีความหมายอีกครั้ง และด้วยเหตุนี้ แนวทางที่ปรากฏจากการวิจัยจึงมีศักยภาพที่จะนำไปประยุกต์ใช้ในสาขาอื่นอย่างหลากหลาย ไม่ว่าจะเป็นการพัฒนาครูสอนภาษาต่างประเทศอื่น การเสริมพลังให้ครูในสาขาวิชาที่ได้รับความสำคัญน้อยลง หรือแม้แต่การออกแบบกิจกรรมพัฒนาอัตลักษณ์ของนักศึกษาในระดับอุดมศึกษา แนวคิดของการวิจัยเชิงปฏิบัติการแบบมีส่วนร่วมเชิงชาติพันธุ์วรรณาไม่เพียงเป็น “เครื่องมือทางวิธีวิทยา” หากแต่เป็น “พื้นที่ทางจริยธรรม” ที่เปิดโอกาสให้ผู้เกี่ยวข้องได้ก่อรูปความเป็นมนุษย์ของตนขึ้นใหม่ ท่ามกลางโครงสร้างอำนาจที่เปลี่ยนแปลงอย่างไม่หยุดนิ่ง

5.4.3 ข้อเสนอแนะในการวิจัยครั้งต่อไป

แม้งานวิจัยนี้จะได้เปิดพื้นที่ใหม่ให้กับการทำความเข้าใจการก่อรูป และการถ่ายทอดอัตลักษณ์ของครูภาษาฝรั่งเศสในบริบทของสังคมไทย ผ่านกระบวนการวิจัยแบบมีส่วนร่วมเชิงชาติพันธุ์วรรณา หากแต่การสำรวจเพียงเฉพาะกลุ่มครูภาษาฝรั่งเศสภายใต้กรอบของระบบโรงเรียน ยังไม่อาจสะท้อนภาพทั้งหมดของพลวัตการก่อรูปอัตลักษณ์ที่เกิดขึ้นในมิติอื่น ๆ ของพื้นที่การศึกษาไทยร่วมสมัยได้อย่างครอบคลุม ทั้งยังเป็นเพียงจุดเริ่มต้นของการตั้งคำถามต่อโครงสร้างอำนาจ วาทกรรม และพื้นที่ทางสังคมที่ครูในหลากหลายสาขาวิชาต้องดำรงอยู่และต่อรองในชีวิตจริง ดังนั้น งานวิจัยในอนาคตจึงควรต่อยอดจากชุดประสบการณ์นี้ ขยายขอบเขต

ของการศึกษาให้กว้างขึ้น ทั้งในด้านกลุ่มเป้าหมาย รูปแบบของพื้นที่การก่อรูปอัตลักษณ์ และการเชื่อมโยงผลลัพธ์ไปสู่ระดับนโยบายอย่างเป็นรูปธรรม ที่ไม่เพียงมุ่งเน้นการเสนอข้อค้นพบ แต่ยังรวมถึงการเคลื่อนไหวทางความรู้ที่สามารถเปลี่ยนแปลงโครงสร้างหรือเปิดพื้นที่ใหม่ทางการศึกษาให้กับครูในวิชาที่ถูกกลดทอนหรืออยู่ชายขอบของระบบการศึกษา อนึ่งข้อเสนอแนะต่อไปนี้มีได้เป็นเพียงแนวทางวิจัย แต่ยังเป็นคำเชิญชวนให้ผู้วิจัย ครูในสาขาอื่น และนักนโยบาย ได้ร่วมกันสร้างกระบวนการทัศน์ใหม่ ที่ยึดโยงกับเสียงของครูในชีวิตจริง ความหลากหลายทางวัฒนธรรม และพลังของการร่วมกันก่อรูปอัตลักษณ์อย่างมีความหมาย

1. ขยายกลุ่มเป้าหมายไปยังครูในสาขาอื่นที่อยู่ชายขอบของระบบการศึกษาครูศึกษาอัตลักษณ์ของครูในวิชาที่มักถูกกลดทอนความสำคัญ เช่น ครูศิลปะ ครูดนตรี ครูภาษาในพื้นที่ชายขอบ เพื่อเปรียบเทียบรูปแบบการต่อรอง การดำรงอยู่ และการสร้างอัตลักษณ์ในสภาพแวดล้อมที่ถูกเบียดขับโดยการพัฒนาระแสหลัก

2. ศึกษาผลกระทบของการฟื้นคืนอัตลักษณ์ต่อความสัมพันธ์เชิงวิชาชีพภายในโรงเรียนและชุมชนการเรียนรู้ แม้การก่อรูปอัตลักษณ์จะเริ่มต้นที่การเปลี่ยนแปลงภายในตัวบุคคล แต่ผลกระทบที่แท้จริงของกระบวนการนี้ยังสะท้อนออกสู่ความสัมพันธ์ระหว่างครู เพื่อนร่วมงาน ผู้บริหาร และชุมชนการเรียนรู้โดยรวม ดังนั้นในการวิจัยครั้งต่อไป ควรมีการติดตามผลในระยะยาวเพื่อสำรวจว่าการฟื้นคืนอัตลักษณ์ผ่านกระบวนการสะท้อนตน การประกอบสร้างความหมาย และการออกแบบอัตลักษณ์อย่างมีจริยธรรม ส่งผลอย่างไรต่อความไว้วางใจ การยอมรับความสัมพันธ์ในโรงเรียน และแรงจูงใจในการพัฒนาวิชาชีพอย่างต่อเนื่อง การวิจัยในประเด็นนี้จะช่วยขยายความเข้าใจว่าการเปลี่ยนแปลงเชิงอัตลักษณ์ไม่ได้ส่งผลเฉพาะระดับปัจเจก แต่ยังเป็นแรงผลักดันที่เปลี่ยนแปลงวัฒนธรรมวิชาชีพจากภายใน หากครูได้รับการรับฟังอย่างแท้จริงในฐานะ “ผู้ร่วมสร้าง” ไม่ใช่เพียง “ผู้ปฏิบัติตาม” ระบบการศึกษาในภาพรวมก็อาจเริ่มเปลี่ยนผ่านจากโครงสร้างที่เน้นการควบคุม ไปสู่พื้นที่ที่เน้นความสัมพันธ์ ความไว้วางใจ และการพัฒนาร่วมกันอย่างมีชีวิต

3. ผลักดันให้มีการนำผลวิจัยไปใช้ในระดับนโยบายอย่างเป็นรูปธรรมแม้งานวิจัยนี้จะไม่มุ่งกำหนดนโยบายโดยตรง แต่ในการวิจัยครั้งต่อไปควรมีการออกแบบการสื่อสารผลวิจัยให้สามารถเชื่อมโยงกับผู้กำหนดนโยบายการศึกษาได้มากขึ้น เช่น ผ่านข้อเสนอเชิงกระบวนการที่ยืดหยุ่นและเปิดกว้าง

4. พัฒนาการศึกษาคั้งนี้ ให้เป็นแนวทางการสร้าง “ชุมชนการเรียนรู้เชิงอัตลักษณ์” ระหว่างครูต่างวิชา ทั้งนี้ควรส่งเสริมให้ครูจากหลากหลายสาขาร่วมกัน เพื่อแลกเปลี่ยนประสบการณ์และสร้างกลุ่มเคลื่อนไหวทางความรู้ ที่ท้าทายอำนาจาพทรรรมหลักของระบบการศึกษาไทย

5. ศักยภาพของการถ่ายทอดอัตลักษณ์ในสภาพแวดล้อมนอกระบบโรงเรียน แม้ว่างานวิจัยนี้จะเน้นการปฏิบัติการภายในระบบโรงเรียนและกลุ่มครูที่เป็นทางการ แต่การถ่ายทอดอัตลักษณ์ในยุคหลังสมัยใหม่ไม่ได้จำกัดอยู่เฉพาะในพื้นที่ของสถาบันการศึกษาอย่างเป็นทางการเท่านั้น หากแต่เกิดขึ้นในพื้นที่ทางเลือกอื่น เช่น กลุ่มเรียนรู้นบนสื่อสังคมออนไลน์ เครือข่ายครูอิสระ กลุ่มอดีตครูภาษาฝรั่งเศส หรือพื้นที่การสนเสริมที่ไม่อยู่ภายใต้โครงสร้างของรัฐ การวิจัยครั้งต่อไปควรขยายขอบเขตไปสำรวจกลไกการถ่ายทอดอัตลักษณ์ในพื้นที่เหล่านี้ ที่อาจเปิดโอกาสให้เกิดความยืดหยุ่น เสี่ยงที่หลากหลาย และรูปแบบการเรียนรู้ที่มีชีวิตชีวา ซึ่งอาจเสนอภาพใหม่ของการเป็นครูภาษาฝรั่งเศสที่ไม่ขึ้นต่อระบบ หากแต่เชื่อมโยงกับความรู้ลึก ความเชื่อ และแรงบันดาลใจของผู้ปฏิบัติงานอย่างแท้จริง

บรรณานุกรม

- Adhikary, R. (2014). Relating development to quality of education: A study on the World Bank's neoliberal policy discourse in education. *KEDI journal of educational policy*, 11, 3-26.
- AESComm Chula. (2014, August 14). ศิลปะ การสื่อสารและพื้นที่ทางสังคม: จาก Habermas ถึง Foucault. Retrieved from <https://aescommchula.wordpress.com/2014/08/14/ศิลปะ-การสื่อสารและพื้นที่/>
- Akkerman, S. F., & Meijer, P. C. (2011). A dialogical approach to conceptualizing teacher identity. *Teaching and teacher education*, 27(2), 308-319.
- Akom, A. A. (2011). Black emancipatory action research: integrating a theory of structural racialisation into ethnographic and participatory action research methods. *Ethnography and Education*, 6(1), 113-131.
- Andreassen, P., Christensen, M. K., & Møller, J. E. (2020). Focused ethnography as an approach in medical education research. *Medical Education*, 54(4), 296-302.
- Aronowitz, S. (1991). *Postmodern education: Politics, culture, and social criticism*: U of Minnesota Press.
- Arribas-Ayllon, M., & Walkerdine, V. (2008). Foucauldian discourse analysis. *The Sage handbook of qualitative research in psychology*, 2, 91-108.
- Aysha, E. E.-D. (2004). The Limits and Contradictions of 'Americanization'. *Socialist Register*, 40. <https://socialistregister.com/index.php/srv/article/view/5811>
- Baker, C., Baker, C. J., & Phongpaichit, P. (2022). *A history of Thailand*: Cambridge University Press.
- Barbeito, R. P. (2014). Critical Theory: Cultural Industries And Mass Culture In Culture in capitalist Societies. ResearchGate. https://www.researchgate.net/publication/262183220_CRITICAL_THEORY_CULTURAL_INDUSTRIES_AND_MASS_CULTURE_IN_CAPITALIST
- Barbier, E. B., & Burgess, J. C. (2017). The Sustainable Development Goals and the systems approach to sustainability. *Economics*, 11(1).

- Baud, M., & van Schendel, W. (1997). Toward a comparative history of borderlands. *Journal of World History*, 211-242.
- Baxter, H. (1987). System and life-world in Habermas's" theory of communicative action". *Theory and Society*, 39-86.
- Begum, M. (2015). A comprehensive study of the Australian commercial insectary industry and its implications for augmentative biological control.
- Bennui, P., & Hashim, A. (2014). English in Thailand: Development of English in a non-postcolonial context. *Asian Englishes*, 16(3), 209-228.
- Berdychevsky, L., Gibson, H. J., & Poria, Y. (2015). Inversions of sexual roles in women's tourist experiences: Mind, body, and language in sexual behaviour. *Leisure Studies*, 34(5), 513-528.
- Berghahn, V. R. (2010). The debate on 'Americanization' among economic and cultural historians. *Cold War History*, 10(1), 107-130.
- Bishop Grosseteste University. (n.d.). The Commercial Film Industry: Why Is Hollywood Still Globally Dominant?, 1-5.
- Bohman, J., & Rehg, W. (2014). Stanford encyclopedia of philosophy: Jurgen Habermas. In.
- Bonnafoos-Boucher, M. (2009). The concept of subjectivation: a central issue in governmentality and government of the self. *A Foucault for the 21st century: Governmentality, biopolitics and discipline in the new millennium*, 72-91.
- Brady, L., & Kennedy, K. (2013). *Curriculum construction*: Pearson Higher Education AU.
- Braun, V., & Clarke, V. (2012). *Thematic analysis*: American Psychological Association.
- Breiar, M. R., Hammarberg, K., & Fisher, J. (2020). Community participation in health research: an ethnography from rural Swaziland. *Health Promotion International*, 35(1), e59-e69.
- Brown, S. K., & Bean, F. D. (2006). Assimilation models, old and new: Explaining a long-term process.
- Brownell, J. (2012). *Listening: Attitudes, principles, and skills* (5th ed.). MA: Pearson.

- Campbell, N. (2004). Cultural governance and picturing the US military in Americanization narratives. *American Quarterly*, 56(4), 971–993. <https://doi.org/10.1353/aq.2004.0073>
- Campbell, S., Greenwood, M., Prior, S., Shearer, T., Walkem, K., Young, S., . . . Walker, K. (2020). Purposive sampling: complex or simple? Research case examples. *Journal of research in Nursing*, 25(8), 652-661.
- Cardno, C. (2003). *Action Research: A Developmental Approach*: ERIC.
- Carroll, L. (2016). *Is Access and Equity Extended to New Zealand Prisoners who are Hard of Hearing?* Flinders University, School of Social and Policy Studies.
- Charette, M., Goudreau, J., & Bourbonnais, A. (2019). Factors influencing the practice of new graduate nurses: A focused ethnography of acute care settings. *Journal of Clinical Nursing*, 28(19-20), 3618-3631.
- Cho, S. (2023). Does China's Case Falsify Modernization Theory? Interim Assessment. *Journal of Contemporary China*, 1-19.
- Claudia, M., Sharon, C., Camillo, R., Maria, Y. A., Cristina, G., & Vivian, V. (2018). Being in the Social: A cross-cultural and cross-generational study on identity processes related to Facebook use. *Computers in Human Behavior*, 80, 81-87.
- Cleveland, M., Papadopoulos, N., & Laroche, M. (2022). Global consumer culture and national identity as drivers of materialism: An international study of convergence and divergence. *International Marketing Review*, 39(2), 207–241. <https://doi.org/10.1108/IMR-02-2021-0097>
- Corchia, L. (2013). *Jürgen Habermas. A bibliography: Works and studies (1952-2013): With an introduction by Stefan Müller-Doochm*: Arnus Edizioni-Il Campano.
- Corrigall-Brown, C., Snow, D. A., Smith, K., & Quist, T. (2009). Explaining the puzzle of homeless mobilization: An examination of differential participation. *Sociological Perspectives*, 52(3), 309-335.
- Creighton, J. L. (2005). *The public participation handbook: Making better decisions through citizen involvement*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Creswell, J. (2014). *A concise introduction to mixed methods research*: SAGE publications.
- Creswell, J. W., & Tashakkori, A. (2007). Developing publishable mixed methods manuscripts. In (Vol. 1, pp. 107-111): Sage Publications Sage CA: Los Angeles, CA.
- Crothers, L. (2021). *Globalization and American popular culture*: Rowman & Littlefield Publishers.
- Danaher, G., Schirato, T., & Webb, J. (2000). *Understanding foucault*: Sage.
- Danielewicz, P., & Lee, J. (2014). Symmetry energy II: Isobaric analog states. *Nuclear Physics A*, 922, 1-70.
- Darrouzet, C., Wild, H., & Wilkinson, S. (2009). Participatory ethnography at work. *Ethnography and the Corporate Encounter: Reflections on Research in and of Corporations*, 5, 61.
- Dick, B., Stringer, E., & Huxham, C. (2009). Theory in action research. In (Vol. 7, pp. 5-12): SAGE Publications Sage UK: London, England.
- Draper, J. (2019). *Language education policy in Thailand*. In A. Kirkpatrick & A. Liddicoat (Eds.), *The Routledge International Handbook of Language Education Policy in Asia* (1st ed., pp. 14 - 28). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315666235>
- Dreyfus, H. L., & Rabinow, P. (2014). *Michel Foucault: Beyond structuralism and hermeneutics*: University of Chicago press.
- Duff, P. A., & Uchida, Y. (1997). The negotiation of teachers' sociocultural identities and practices in postsecondary EFL classrooms. *Tesol Quarterly*, 31(3), 451-486.
- Eisenhart, M. (2019). The entanglements of ethnography and participatory action research (PAR) in educational research in North America *Oxford Research Encyclopedia of Education*.
- Enthoven, S., März, V., & Dupriez, V. (2023). Context matters: A meta-ethnographic study on teachers' workplace learning. *Teaching and teacher education*, 132, 104224.
- Erikson, E. H. (1994). *Identity and the life cycle*: WW Norton & company.

- Etikan, I., Musa, S. A., & Alkassim, R. S. (2016). Comparison of convenience purposive sampling. *American journal of theoretical and applied statistics*, 5(1), 1-4.
- Ezzy, D. (1997). Subjectivity and the labour process: conceptualising good work'. *Sociology*, 31(3), 427-444.
- Fairclough, N. (2001). *Language and power*: Pearson Education.
- Fearon, J. D. (2003). *What Is Identity (As We Now Use the Word)?* Stanford University. Retrieved from <https://web.stanford.edu/.../What-is-Identity-as-we-now-use-the-word-.pdf>
- Fontana, B. (2008). Hegemony and power in Gramsci. *Hegemony: Studies in consensus and coercion*, 56, 80.
- Foucault, M. (1971). Orders of discourse. *Social Science Information*, 10(2), 7-30.
- Foucault, M. (1988). *Technologies of the self*. Paper presented at the Technologies of the self: A seminar with Michel Foucault.
- Foucault, M. (2012). *Discipline and punish: The birth of the prison*: Vintage.
- Foucault, M. (2019). *Ethics: Subjectivity and Truth: Essential Works of Michel Foucault 1954-1984*: Penguin UK.
- Freeman, M. (2011). Validity in dialogic encounters with hermeneutic truths. *Qualitative Inquiry*, 17(6), 543-551.
- Friedner, M. (2010). Biopower, biosociality, and community formation: how biopower is constitutive of the deaf community. *Sign Language Studies*, 10(3), 336-347.
- Friesen, N. (2009). *Re-thinking e-learning research: Foundations, methods, and practices* (Vol. 333): Peter Lang.
- Fultner, B. (2011). 12 Incommensurability in Davidson and Gadamer. *Dialogues with Davidson: Acting, Interpreting, Understanding*, 219.
- Gabriels, K., & Coeckelbergh, M. (2019). 'Technologies of the self and other': how self-tracking technologies also shape the other. *Journal of Information, Communication and Ethics in Society*, 17(2), 119-127.
- Gaffney, M. (2008). Participatory action research. What makes it tick? *Kairaranga*, 9(3), 9-15.

- Gaspar, P. M. (1999). Water intake of nursing home residents. In (Vol. 25, pp. 23-29): SLACK Incorporated Thorofare, NJ.
- Gerrish, K., & Lacey, A. (2010). *The research process in nursing*: John Wiley & Sons.
- Goffman, E. (1963). Stigma and social identity. *Understanding deviance: Connecting classical and contemporary perspectives*, 256, 265.
- Goorha, P. (2010). Modernization theory. *Published in the Oxford Research Encyclopedia, International Relations*.
- Gouedard, P., & Pont, B. (2020). Curriculum Reform a Literature Review to Support Effective Implementation. Education and Skill, 8. In: OECD. Retrieved from <https://www.oecd.org/officialdocuments>
- Graddol, D. (2008). *Why global English may mean the end of 'English as a foreign language'*.
- Gramsci, A. (1999). *Antonio Gramsci*: ElecBook, the Electric Book Company.
- Gray, S., Jordan, R., Crall, A., & Newman, G. (2017). Combining participatory modelling and citizen science to support volunteer conservation action. *Biological conservation*, 208, 76-86.
- Guest, G., MacQueen, K. M., & Namey, E. E. (2011). *Applied thematic analysis*: sage publications.
- Gutfreund, Z. (2017). Immigrant education and race: Alternative approaches to "Americanization" in Los Angeles, 1910–1940. *History of Education Quarterly*, 57(1), 1-38.
- Habermas, J., & Benhabib, S. (1981). Modernity versus postmodernity. *New German Critique*, (22), 3–14.
- Habermas, J. (1984). The theory of communicative action, Vol. 1: Reason and the rationalization of society (T. McCarthy, Trans.). Boston: Beacon Press.
- Habermas, J. (1992). Autonomy and solidarity: Interviews with Jürgen Habermas (P. Dews, Ed.). London: Verso.

- Habermas, J., Derrida, J., & Borradori, G. (2003). *Philosophy in a time of terror: Dialogues with Jurgen Habermas and Jacques Derrida*: University of Chicago Press.
- Habermas, J. (2008). *Between naturalism and religion: Philosophical essays* (C. Cronin, Trans.). Cambridge: Polity Press.
- Hall, S. (2001). Foucault: Power, knowledge and discourse. *Discourse theory and practice: A reader*, 72, 81.
- Hall, S., & du Gay, P. (Eds.). (1996). *Questions of cultural identity*. SAGE Publications.
- Handwerker, P. W. (2001). *Quick ethnography: A guide to rapid multi-method research*: Rowman Altamira.
- Han, J. (2018). The study of personal pronouns of Dai Le and Thai languages from social culture perspective. *Macrolinguistics*, 6(8), 63–76. <https://doi.org/10.26478/ja2018.6.8.4>
- Hebdige, D. (2012). *Subculture: The meaning of style*: Routledge.
- Heilbrun, J. (1997). The competition between high culture and popular culture as seen in the New York Times. *Journal of cultural economics*, 21, 29-40.
- Hemment, J. (2007). Public anthropology and the paradoxes of participation: Participatory action research and critical ethnography in provincial Russia. *Human Organization*, 66(3), 301-314.
- Hitchen, J. M. (2002). Relations between missiology and anthropology then and now—Insights from the contribution to ethnography and anthropology by nineteenth-century missionaries in the South Pacific. *Missiology*, 30(4), 455-478.
- Hoda, R., Noble, J., & Marshall, S. (2012). Developing a grounded theory to explain the practices of self-organizing Agile teams. *Empirical Software Engineering*, 17(6), 609-639.
- Hogg, M., & Reid, S. (2006). Social identity, self-categorization, and the communication of group norms. *Communication theory*, 16(1), 7-30.
- Hook, S. W., & Spanier, J. (2018). *American foreign policy since World War II*. Cq Press.

- Horowitz, D. (2012). *Consuming pleasures: intellectuals and popular culture in the postwar world*: University of Pennsylvania Press.
- Hughey, M. W. (2010). A paradox of participation: Nonwhites in white sororities and fraternities. *Social Problems*, 57(4), 653-679.
- Jäckel, E., & Kühl, A. (2024). *Active listening in integrative negotiation*. Communication Research. Advance online publication.
- Jacobson, T. L. (2003). Participatory communication for social change: The relevance of the theory of communicative action. *Annals of the International Communication Association*, 27(1), 87-123.
- Jayaweera, W., & Tabing, L. (1997). Villages find their voice. *UNESCO Courier-English Edition*, 50(2), 34-35.
- Jenkins, R. (2014). *Social identity*. English UK: Routledge.
- Johnstone, B. (2017). *Discourse analysis*: John Wiley & Sons.
- Kachru, B. B. (1986). *The alchemy of English: The spread, functions, and models of non-native Englishes*: University of Illinois Press.
- Kemmis, S. (2006). Participatory action research and the public sphere. *Educational action research*, 14(4), 459-476.
- Kemmis, S., McTaggart, R., & Nixon, R. (2013). *The action research planner: Doing critical participatory action research*: Springer Science & Business Media.
- Kidd, D. (2017). *Popular culture*: Oxford University Press.
- Kimberly, R. (2019). Exploring the Implications of White Teacher Identity in a Critical Participatory Action Research Study.
- Kitsou, S. (2016). English as a Lingua Franca: A weapon or a tool? *ELF: Pedagogical and interdisciplinary perspectives./editors, Natasha Tsantila, Jane Mandalios, Melpomeni Ilkos. Description: Athens: Deree-The American College of Greece, 2016. Includes bibliographical references. Identifiers: ISBN 9786188180307, 129.*
- Kleinfeld, R. (2022). *Five Strategies to Support U.S. Democracy*. Washington, DC:

- Knight, K. T. (2017). Placeless places: resolving the paradox of Foucault's heterotopia. *Textual Practice*, 31(1), 141-158.
- Kouhpaeeenejad, M. H., & Gholaminejad, R. (2014). Identity and language learning from poststructuralist perspective. *Journal of language teaching and research*, 5(1), 199.
- Kramer, M. E., Adams, T. E., & Allen, M. (2017). Ethnography. *The Sage encyclopedia of communication research methods*, 457-461.
- Krzyżanowski, M. (2020). Normalization and the discursive construction of “new” norms and “new” normality: Discourse in the paradoxes of populism and neoliberalism. *Discourse & Society*, 30(4), 431–448. <https://doi.org/10.1177/0957926520909134>
- Kuboja, J. M., & Ngussa, B. M. (2015). Conceptualizing the place of technology in curriculum formation: A view of the four pillars of curriculum foundations. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 4(2), 54-71. <https://doi.org/10.6007/IJARPED/v4-i2/1728>
- Kuisel, R. F. (1993). *Seducing the French: the dilemma of Americanization*: Univ of California Press.
- Lafont, C., Brunkhorst, H., & Kreide, R. (2017). *The Habermas Handbook*: Columbia University Press.
- Lash, C. L. (2018). Making Americans: Schooling, diversity, and assimilation in the twenty-first century. *RSF: The Russell Sage Foundation Journal of the Social Sciences*, 4(5), 99-117.
- Latham, M. E. (2019). *The right kind of revolution: Modernization, development, and US foreign policy from the Cold War to the present*: Cornell University Press.
- Laurie, T. (2005). *The pull of the earth: Participatory ethnography in the school garden*: Rowman Altamira.
- Littlejohn, S. W., & Foss, K. A. (2010). *Theories of human communication*: Waveland press.

- Lloyd, R., & Carroll, B. (2021). Identifying discursive resources for pluralising leadership: Looping chief executive officers and the frontline across hierarchy. *human relations*, 74(6), 814-841.
- MacDonald C. (2012). Understanding participatory action research: A qualitative research methodology option. *The Canadian Journal of Action Research*, 13(2), 34-50. <https://doi.org/10.33524/cjar.v13i2.37>
- Madison, D. S. (2011). *Critical ethnography: Method, ethics, and performance*: Sage publications.
- Mamello, T., Karthik, B., Lauri, G., & Kamath, C. V. (2018). Critical participatory design: reflections on engagement and empowerment in a case of a community based organization. *Participatory Design* 1-10.
- McClymer, J. F. (1980). War and welfare: Social engineering in America, 1890-1925. (No Title).
- McCormack, T. (2009). *Critique, Security and Power: The political limits to emancipatory approaches*: Routledge.
- McKay, S. L. (2002). *Teaching English as an international language: Rethinking goals and perspectives*: New York: Oxford University Press.
- McNamara, T. (2012). Poststructuralism and its challenges for applied linguistics. *Applied linguistics*, 33(5), 473-482.
- McTaggart, R., Nixon, R., & Kemmis, S. (2017). Critical participatory action research *The Palgrave international handbook of action research* (pp. 21-35): Springer.
- Mezirow, J. (1997). Transformative learning: Theory to practice. *New directions for adult and continuing education*, 1997(74), 5-12. <https://doi.org/10.1002/ace.7401>
- Miller, J. (2015). *The globalization of space: Foucault and heterotopia*: Routledge.
- Miller, M. C. (2023). Assimilation and economic development: the case of federal Indian policy. *Public Choice*, 1-18.
- Miller, R. (2018). *Transforming the future: Anticipation in the 21st century*: Taylor & Francis.

- Mitchell, K. (2016). Transnationalism. *International Encyclopedia of Geography: People, the Earth, Environment and Technology: People, the Earth, Environment and Technology*, 1-6.
- Moore, I. (2014). Cultural and Creative Industries concept—a historical perspective. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 110, 738-746.
- Morris, M. (2001). *Curriculum and the Holocaust: Competing sites of memory and representation*: Routledge.
- Nanda, S., & Warms, R. L. (2019). *Cultural anthropology*: Sage Publications.
- Nichols, N., & Ruglis, J. (2021). Institutional ethnography and youth participatory action research: A praxis approach. *The Palgrave handbook of institutional ethnography*, 527-550.
- Niemi, J. I. (2005). Jürgen Habermas's theory of communicative rationality: The foundational distinction between communicative and strategic action. *Social theory and practice*, 31(4), 513-532.
- Nieto-Galan, A. (2011). Antonio Gramsci revisited: Historians of science, intellectuals, and the struggle for hegemony. *History of Science*, 49(4), 453-478.
- Norton, B., & De Costa, P. I. (2018). Research tasks on identity in language learning and teaching. *Language Teaching*, 51(1), 90-112. <https://doi.org/10.1017/S0261444817000325>
- Nye, J. S., Jr. (2006). Transformational leadership and U.S. grand strategy. *Foreign Affairs*, 85(4), 139–148. <https://www.foreignaffairs.com/articles/united-states/2006-07-01/transformational-leadership-and-us-grand-strategy>
- O'Barr, W. M. (2006). High culture/low culture: Advertising in literature, art, film, and popular culture. *Advertising & Society Review*, 7(1). <https://dx.doi.org/10.1353/asr.2006.0020>.
- Oktay, J. S. (2012). *Grounded theory*: Pocket Guide to Social Work Re.
- Olsen, B. (2008). How reasons for entry into the profession illuminate teacher identity development. *Teacher education quarterly*, 35(3), 23-40.

- Paasi, A. (2003). Boundaries in a globalizing world. In K. Anderson, M. Domosh, S. Pile, & N. Thrift (Eds.), *Handbook of cultural geography* (pp. 462–472). SAGE.
- Parker, C., Scott, S., & Geddes, A. (2019). Snowball sampling. *SAGE research methods foundations*.
- Pearson, Q. (2016). "Womb with a View" The Introduction of Western Obstetrics in Nineteenth-Century Siam. *Bulletin of the History of Medicine*, 90(1), 1-31.
- Peci, A., Vieira, M., & Clegg, S. (2009). Power, Discursive Practices and the Construction of the 'real'. *Electronic Journal of Knowledge Management*.
- Pedersen, J. (2008). Habermas' method: rational reconstruction. *Philosophy of the social sciences*, 38(4), 457-485.
- Peleggi, M. (2007). Refashioning civilization: Dress and bodily practice in Thai nation-building. *The politics of dress in Asia and the Americas*, 65-80.
- Phillipson, R. (1992). *Linguistic imperialism*. Oxford: Oxford University Press.
- Piller, I. (2016). *Linguistic diversity and social justice: An introduction to applied sociolinguistics*. Oxford University Press.
- Pineda, A., Sanz-Marcos, P., & Gordillo-Rodríguez, M.-T. (2022). Branding, culture, and political ideology: Spanish patriotism as the identity myth of an iconic brand. *Journal of consumer culture*, 22(1), 82-102.
- Pishghadam, R., Golzar, J., & Miri, M. A. (2022). A new conceptual framework for teacher identity development. *Frontiers in Psychology*, 13, 876395.
- Rabiah, S. (2018). *Language as a tool for communication and cultural reality discloser* [Preprint]. OSF. <https://doi.org/10.31227/osf.io/nw94m>
- Reason, P. (2004). Critical design ethnography as action research. *Anthropology & Education Quarterly*, 35(2), 269-276.
- Robinson, S. G. (2013). The relevancy of ethnography to nursing research. *Nursing Science Quarterly*, 26(1), 14-19.
- Roosevelt, T. (2018). *The Duties of American Citizenship*: Charles River Editors.
- Rorty, R. (2017). Foucault and epistemology *Michel Foucault* (pp. 17-25): Routledge.
- Ross, A. (2016). *No respect: Intellectuals and popular culture*: Routledge.

- Saikham, S. (2025). Linguistic diversity and language policies in Thai education: Challenges and opportunities in multilingual classrooms. *Insights into Modern Education (i-ME)*, 2(2), 1–12. Retrieved from <https://so19.tci-thaijo.org/index.php/IME/article/view/1400>
- Sangvanich, K. W., & Chuppunnarat, Y. (2018). Influences of culture from outside ASEAN: Values, lifestyle, and arts study in Thailand and Laos. *Journal of Urban Culture Research*, 17, 90-102.
- Sassower, R. (1992). Postmodern Education: Politics, Culture, & Social Criticism. *Teaching Philosophy*, 15(4), 407-409.
- Schirato, T., & Danaher, G. (2020). *Understanding Foucault: A critical introduction*: Routledge.
- Scott, A. (2023). *Ideology and the new social movements*: Taylor & Francis.
- Seim, J. (2021). Participant observation, observant participation, and hybrid ethnography. *Sociological Methods & Research*, 0049124120986209.
- Seligmann, L. J., & Estes, B. P. (2020). Innovations in ethnographic methods. *American Behavioral Scientist*, 64(2), 176-197.
- Slater, A., & Bremner, J. G. (2017). *An introduction to developmental psychology*: John Wiley & Sons.
- Slaughter, A. M. (2005). *A new world order*: Princeton University Press.
- Song, J. (2016). Emotions and language teacher identity: Conflicts, vulnerability, and transformation. *TESOL Quarterly*, 50(3), 631–654.
- Specter, M. (2022). Habermas, Historian-Jürgen Habermas: Auch eine Geschichte der Philosophie, vol. 1, Die okzidentale Konstellation von Glauben und Wissen, and vol. 2, Vernünftige Freiheit: Spuren des Diskurses über Glauben und Wissen.(Suhrkamp Verlag: Berlin, 2019. Pp. 1752.). *The Review of Politics*, 84(2), 262-266.
- Spradley, J. P. (2016). *Participant observation*: Waveland Press.

- Stabback, P. (2016). What Makes a Quality Curriculum? In-Progress Reflection No. 2 on "Current and Critical Issues in Curriculum and Learning". *UNESCO International Bureau of Education*.
- Stahl, T. (2013). Habermas and the project of immanent critique. *Constellations*, 20(4), 533–552. <https://doi.org/10.1111/1467-8675.12057>
- Stern, E. (2017). Individual differences in the learning potential of human beings. *npj Science of Learning*, 2(1), 2.
- Storey, J. (2006). *Cultural theory and popular culture: A reader* (Vol. 1): Pearson Education.
- Strecker, D. (2018). Work and critical theory: An unfinished project. In K. Dörre, N. Mayer-Ahuja, D. Sauer, & V. Wittke (Eds.), *Capitalism and labor: Towards critical perspectives* (pp. 157–170). Campus Verlag / University of Chicago Press.
- Stringer, E. T., & Genat, W. (2004). *Action research in health*. Pearson Prentice Hall.
- Stryker, S., & Burke, P. (2000). The past, present, and future of an identity theory. *Social Psychology Quarterly*, 63(4), 284–297. <https://www.jstor.org/stable/2695840>.
- Sukamolson, S. (1998). English language education policy in Thailand. *Asian Englishes*, 1(1), 68-91.
- Tacchi, J., Slater, D., & Hearn, G. (2003). *Ethnographic action research*. UNESCO Courier-English Edition.
- Talbot, M. (2019). *Language and power in the modern world*: Edinburgh University Press.
- Tedlock, B. (2000). Ethnography and ethnographic representation. *Handbook of qualitative research*, 2(1), 455-486.
- Tektigul, Z., Bayadilova-Altybayev, A., Sadykova, S., Iskindirova, S., Kushkimbayeva, A., & Zhumagul, D. (2023). Language is a symbol system that carries culture. *International Journal of Society, Culture & Language*, 11(1), 203-214.
- Thoits, P. (2012). Role-identity salience, purpose and meaning in life, and well-being among volunteers. *Social psychology quarterly*, 75(4), 360-384.

- Traductec. (2019, 8 July). THE FRENCH LANGUAGE IN THE WORLD BY 2050.
<https://tradutec.com/en/blog/the-french-language-in-the-world-by-2050/>
- Tyler, I. (2020). *Stigma: The Machinery of Inequality*. Zed Books.
- UNESCO. (2023, 8 july). *International Francophonie Day*.
<https://www.unesco.org/en/days/francophonie>
- van Noorden, T. H., Cillessen, A. H., Haselager, G. J., Lansu, T. A., & Bukowski, W. M. (2017). Bullying involvement and empathy: child and target characteristics. *Social Development*, 26(2), 248-262.
- van Rooy, A. (Ed.). (1998). Civil society and international development: A critical exploration. Oxford University Press for the North-South Institute.
- Vertovec, S. (2009). *Transnationalism*: Routledge.
- Virginia, B., & Victoria, C. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101.
- Wall, P. R. (2015). *Salvation and the School of Christ: A theological-ethnographic exploration of the relationship between soteriology, missiology and pedagogy in fresh expressions of church*. King's College London (University of London).
- Webb, D. (2012). *Foucault's archaeology: Science and transformation*: Edinburgh University Press.
- Weitzman, R. S. (2013). A review of language: The cultural tool by Daniel L. Everett. *The analysis of verbal behavior*, 29, 185-198.
- Wetherell, M., Taylor, S., & Yates, S. J. (2001). *Discourse theory and practice: A reader*: Sage.
- White, B. W., Grégoire, A., & Gouin-Bonenfant, M. (2022). The Intercultural Situations Workshop: Indirect Ethnography and the Paradox of Difference. *Journal of Intercultural Studies*, 43(2), 283-301.
- Whitelaw, S., Beattie, A., Balogh, R., & Watson, J. (2003). A review of the nature of action research. *Cardiff: Welsh Assembly Government*.

- Widdersheim, M. M., & McCleary, M. A. (2016). Gender and sexuality, self-identity, and libraries: readers' advisory as a technique for creative (dis) assembly. *Library Trends*, 64(4), 714-740.
- Ziai, A. (2013). *Power and development: A theoretical analysis*. Bloomsbury Academic.
- กระทรวงศึกษาธิการ. (2551). *หลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2551*. สำนักวิชาการและมาตรฐานการศึกษา, สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน.
- กลวัชร เกษมโชค. (2564). สัญชาติ สถานภาพการคิดแบ่ง: การ กรอบจำ ทางภาษาในการสอน ภาษาอังกฤษ. *Education journal Faculty of Education, Nakhon Sawan Rajabhat University*, 4(2), 1-9.
- กันตพงศ์ จิตต์กล้า. (2557). *สถานภาพโรงเรียนคาทอลิกช่วงปฏิรูปการศึกษา สมัยรัชกาลที่ 5*. บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศิลปากร, บทความวิจัยในการประชุมทางวิชาการระดับ บัณฑิตศึกษา, 179-194.
- เก ประเสริฐสังข์, คุชฎี โยเหลา และ สมไทย วงษ์เจริญ. (2561). การวิจัยปฏิบัติการเชิงวิพากษ์เพื่อ สร้างรูปแบบและกลไกการจัดการขยะอย่างครบวงจรบนฐานการมีส่วนร่วมของโรงเรียน และชุมชน. *วารสารพฤติกรรมศาสตร์*, 24(2), 65-80.
- เกิดพงศ์ จิตรหลัง. (2559). อัตลักษณ์ครูดีในดวงใจ. *วารสารวิชาการมหาวิทยาลัยราชภัฏภูเก็ต*, 12(2), 1-25.
- ขวัญชีวา ไตรพิริยะ, สมสุข หินวิมาน และ พีระ จิระโสภณ. (2561). การวิเคราะห์ความหมาย เชิงสัญญาและการประกอบสร้างอัตลักษณ์ความเป็นไทยในโฆษณาเพื่อการท่องเที่ยว. *วารสารวิชาการบัณฑิตวิทยาลัยสวนดุสิต*, 14(1), 83-96.
- จักรพันธ์ เพ็ชรภูมิ. (2563). วิจัยเชิงปฏิบัติการแก้ไขปัญหาสาธารณสุขในชุมชน. *วารสารวิจัยและ พัฒนาระบบสุขภาพ*, 13(2), 539-547.
- จิณห์วรา ช่วยโชติ. (2557). *วาทกรรมการพัฒนา: กรณีศึกษาขบวนการเคลื่อนไหวภาคประชาชน "กลุ่มรักษ์เชียงใหม่"*. (ปริญญาโท ปริญญาเอก). มหาวิทยาลัยศิลปากร. (คณะโบราณคดี).
- จิราภรณ์ พจนารีย์วงศ์, สรรเสริญ นุ่นแสน, เยาวนุช ทานาม และ พรรณรายณ์ ทรัพย์แสนดี. (2565). การพัฒนาแบบวัดคุณลักษณะมนุษยสัมพันธ์ของนักศึกษาวิชาชีพครู มหาวิทยาลัยราชภัฏวชิรวิทยาดอนเมือง. *วารสารนิสิตวิจัย*, 24(2), 10-18.

- เจตนา นาควัชระ. (2558). *ผู้นำระนาดทุ้ม: บทสนทนากับ ศ.ดร. เจตนา นาควัชระ ว่าด้วยภาวะการนำ. โครงการผู้นำแห่งอนาคต ศูนย์จิตตปัญญาศึกษา, มหาวิทยาลัยมหิดล.*
- ชวิตรา ตันติมาลา. (2560). พื้นที่สาธารณะและการผลิตพื้นที่: ความหมายใหม่ของความสัมพันธ์ทางสังคม. *วารสารบรรณศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ, 10(1), 92-103.*
- ชัชพันธุ์ ยิ้มอ่อน, ปิยะ สงวนสิน, วรณัฐ สิปปารักษ์, วรณ ลดาภัณฑ์โคม และ นริศรา จริยพันธุ์. (2559). ข้อวิพากษ์แนวการพัฒนาเสรีนิยมใหม่ตามกรอบแนวคิดของเจอร์เก้นต์ ฮาเบอมาส. *Journal of Humanities and Social Sciences Valaya Alongkorn, 11(3), 243-251.*
- ชาย โพธิ์ลีตา. (2554). *ศาสตร์และศิลป์แห่งการวิจัยเชิงคุณภาพ (2).* Institute for Population and Social Research, Mahidol University.
- ชินภัทร ภูมิรัตน. (2556). โครงการสัมมนาวิชาการ “ประเทศไทยและนโยบายภาษาต่างประเทศ: ความสำคัญของภาษาฝรั่งเศสในเวทีโลก”. *Bulletin De L'Association Thaïlandaise Des Professeurs de Français, 126(2), 82-93.*
- ไชยรัตน์ เจริญสินโอฬาร. (2556). *ภาษากับการเมือง/ความเป็นการเมือง (พิมพ์ครั้งที่ 2).* วิชาษา.
- ไชยรัตน์ เจริญสินโอฬาร. (2558). *อัตวิสัย วัตถุวิสัยในสังคมศาสตร์ มนุษยศาสตร์.* สำนักพิมพ์มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์.
- ไชยรัตน์ เจริญสินโอฬาร. (2560). *วาทกรรมการพัฒนา : อำนาจ ความรู้ ความจริง เอกลักษณะ และความเป็นอื่น.* วิชาษา.
- ฐณยศ โล่ห์พัฒนานนท์, บรรจง โกศลวัฒน์, ปัทมวดี จารุวร และ สุชาติ โอทัยวิเทศ. (2563). มองภาพยนตร์ในมิติความมั่นคงใหม่. *วารสารนิเทศศาสตร์ธุรกิจบัณฑิตย์, 14(2), 1-10.*
- ฐิติรัตน์ อธิธิมีชัย, สยาม อรุณศรีมรกต, วยากร อุดมโกชน, พรทิวา อาชีวะ, และ ปรีชา เปี่ยมพงศ์สานต์. (2566) ยุทธศาสตร์การพัฒนามหาวิทยาลัยสีเขียวอย่างยั่งยืนของมหาวิทยาลัยราชภัฏรำไพพรรณี. *วารสารสหวิทยาการสังคมศาสตร์และการสื่อสาร, 6(1), 139-149.* 10.14456/issc.2023.13
- ณัฐพร นามวงษ์ และ เขมฤทัย บุญวรรณ. (2564). ภาพคุณลักษณะความเป็นครู: การศึกษาเนื้อหาและภาษาในหนังสือพิมพ์วิทยาสารในสมัยพระบาทสมเด็จพระจุลจอมเกล้าเจ้าอยู่หัว. *Journal of Humanities and Social Sciences Nakhon Pathom Rajabhat University, 11(2), 71-86.*

- ณัฐภูมิ อยู่ช้าง. (2555). การควบคุมสื่อมวลชน ประเภท โทรทัศน์ของประเทศไทย ภายใต้กระแสโลกาภิวัตน์หลังการประกาศใช้รัฐธรรมนูญฉบับ ปี พ. ศ. 2550 ถึงการเลือกตั้งทั่วไป 3 กรกฎาคม พ. ศ. 2554. (ปริญญามหาบัณฑิต). มหาวิทยาลัยเชียงใหม่. (การค้นคว้าอิสระ, บัณฑิตวิทยาลัย).
- ดร.ณัฐ ฐประยูร. (2556). หลังสมัยใหม่นิยมและการอุดมศึกษา. *ROMPHRUEK JOURNAL*, 31(1), 173-184.
- दारुวรรณ ถวิลการ. (2558). การวิจัยเชิงชาติพันธุ์วรรณา: การศึกษาเชิงคุณภาพทางการบริหารการศึกษา. *Journal of Educational Administration Khon Kaen University*, 11(1), 1-10.
- ทรงยศ พลกำจัต. (2556). การศึกษาการดำเนินการปฏิรูปการเรียนรู้ตามพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2542 ของผู้บริหารสถานศึกษา สังกัด สำนักงาน การประถมศึกษา จังหวัดนครศรีธรรมราช. มหาวิทยาลัยราชภัฏนครศรีธรรมราช.
- ทวีพันธ์ พัวสรรเสริญ. (2563). ประชาธิปไตยพัฒนา. *วารสารการเมือง การบริหาร และกฎหมาย*, 11(2), 173-192.
- ทับทิม เบ็งมล. (2566). กระบวนการสืบทอดวัฒนธรรมกลุ่มชาติพันธุ์ลาหู่ดำ ในกลุ่มเด็กและเยาวชนพื้นที่การท่องเที่ยวชุมชนบ้านจำโป อำเภอบางมะผ้า จังหวัดแม่ฮ่องสอน. *วารสารสังคมศาสตร์และมนุษยศาสตร์*, 49(1), 33-54.
- ธรรมนันท์กา แจ้งสว่าง. (2556). ประสบการณ์ของการเป็นครูผู้มีจิตวิญญาณความเป็นครู: การศึกษาเชิงปรากฏการณ์วิทยา. (ปริญญานิพนธ์ปริญญาดุษฎีบัณฑิต (การวิจัยพฤติกรรมศาสตร์ประยุกต์)). มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ, (สถาบันวิจัยพฤติกรรมศาสตร์).
- เบญจวรรณ บุญโทแสง. (2559). การสร้างร่างกายที่สยบยอมของผู้ต้องขังหญิงต่ออำนาจในเรือนจำ. (ปริญญานิพนธ์ ปริญญาดุษฎีบัณฑิต). มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ. (พัฒนศึกษาศาสตร์).
- เบญจวรรณ อุปัทมย์. (2559). การสร้างตัวตนผู้รู้คิดด้านสิ่งแวดล้อม. (ปริญญานิพนธ์ ปริญญาดุษฎีบัณฑิต). มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ. (พัฒนศึกษาศาสตร์).
- ปกรณ ศิริประกอบ. (2564). *Validity และ Reliability ในการวิจัยเชิงคุณภาพ*. สำนักพิมพ์จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

- ปรางทิพย์ ทาเสนาะ, วรรณวดี ฌัก, และ พัชรีย์ ใจการุณ. (2563). การเก็บข้อมูลเชิงคุณภาพในกลุ่มเปราะบาง: กรณีศึกษาด้านวิธีดำเนินการวิจัย. *วารสารวิจัยสุขภาพและการพยาบาล*, 36(2), 273-285.
- ปรีดี พิศภูมิวิถี. (2552). *บทบาทของภาษาฝรั่งเศสในประเทศไทย ตั้งแต่ พ.ศ. 2205 ถึง พ.ศ. 2520* (รายงานการวิจัย). มหาวิทยาลัยบูรพา.
- ปวิธ สิริเกียรติกุล, สุเมษย์ หนกหลัง และ กัลพฤกษ์ พลศร. (2561). การวิจัยปฏิบัติการแบบมีส่วนร่วมเพื่อพัฒนาโปรแกรมส่งเสริมแรงจูงใจในการเลิกบุหรี่ของวัยรุ่นในสถานศึกษา. *วารสารศึกษาศาสตร์ปริทัศน์*, 33(2), 105-114.
- ผ่องพรรณ ตริยมงคลกุล และ สุภาพ ฉัตรภรณ์. (2555). *การออกแบบการวิจัย*. สำนักพิมพ์มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์.
- พงศกร เมธีธรรม. (2560). *ภาษาอังกฤษ มายาคติ อำนาจ และการครอบงำ*. สำนักพิมพ์มหาวิทยาลัยนเรศวร.
- พนารัช ปรีดาภรณ์ และ นเรศน์ วงศ์สุวรรณ. (2552). เศรษฐกิจพอเพียง: การเปิดพื้นที่โดยการวิเคราะห์วาทกรรม. *วารสารวิชาการ มหาวิทยาลัยหอการค้าไทย*, 29(3), 219 – 236.
- พรรณพิลาศ กุลดิลก. (2560). การขับเคลื่อนสังคมผ่านสื่อใหม่ในยุคโลกาภิวัตน์ Social Movement via New Media in the Age of Globalization. *Academic Journal of Humanities and Social Sciences Burapha University*, 25(49), 59-77.
- พระอุดมธีรคุณ และ พันธิกา จารุมา. (2563). ภาษาและวัฒนธรรม: ความหมายความสำคัญและความสัมพันธ์ระหว่างกัน. *Mahachula Academic Journal*, 7(2), 53-63.
- พิเชฐ สายพันธ์. (2562). การศึกษาชีวิตทางสังคมและชาติพันธุ์วรรณนาในบริบทเมือง. *Journal of Anthropology, Sirindhorn Anthropology Centre (JASAC)*, 2(1), 53-86.
- พิชาย รัตนดิลก ณ ภูเก็ต. (2559). *ปรัชญาสังคมศาสตร์* (2). สำนักพิมพ์บางกอกบลิ๊ก.
- พิพัฒน์ สุขะ, ปกรณ์ สิงห์สุริยา, เกษม เพ็ญภินันท์, สุภัทวดี อมาตยกุล, เทพทวี ไชควคิน, ศิรประภา ชวณะญาน, สุรัช คมพจน์, เวทิน ขาดิกุล, รัชฎา สัตราวุธ, คงฤช ไตรยวงศ์ และ ดลวัฒน์ บัวประดิษฐ์ (2563). *โครงการวิธีวิทยาทางปรัชญา: รายงานวิจัยฉบับสมบูรณ์*. สำนักงานคณะกรรมการส่งเสริมวิทยาศาสตร์ วิจัยและนวัตกรรม.
- เพชรน้อย สิงห์ช้างชัย. (2552). *หลักการและการใช้วิจัยเชิงคุณภาพสำหรับทางการพยาบาลและสุขภาพ* (3). สำนักพิมพ์ ชานเมืองการพิมพ์.

- ภาวัต ตั้งเพชรเดโช. (2558). จิตวิญญาณความเป็นครูกับความก้าวหน้าในอาชีพที่พยากรณ์ความ
 ท่วมเทในการทำงานของครู. *จันทร์เกษมสาร*, 21(40), 79-88.
- มนทนา พิพัฒน์เพ็ญ. (2557). ทบทวนอัตลักษณ์แห่งตัวตนของครูภายใต้วิถีคิดของการศึกษา
 สมัยใหม่. *วารสารพฤติกรรมศาสตร์เพื่อการพัฒนา*, 6, 301-319.
- เมธา หริมเทพาธิป. (2561). การมีส่วนร่วมในมุมมองหลังนวยุค. *Journal of Humanities &
 Social Sciences (JHUSOC)*, 16(3), 63-78.
- ราชบัณฑิตยสถาน. (2556). ศัพท์ทางสังคมศาสตร์ อังกฤษ-ไทย ฉบับ ราชบัณฑิตยสถาน. In ราช
 บัณฑิตยสภา (Ed.), *พจนานุกรม ฉบับราชบัณฑิตยสถาน*. สำนักพิมพ์ราชบัณฑิตยสถาน.
- ลดาวัลย์ มะลิไทย. (2560). กระบวนทัศน์การก่อสร้างหลักสูตรในยุคหลังสมัยใหม่. *Journal of
 Graduate School Sakon Nakhon Rajabhat University*, 14(64), 1-8.
- วรรณตร วรวิรรณ. (2559). *การก่อรูปความเป็นตัวตนของชาวนาอินทรี*. (ปริญญาคุชฎีบัณฑิต).
 มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ, กรุงเทพมหานคร. (บัณฑิตวิทยาลัย).
- วรรณดี สุทธิรักษากร. (2560). *การวิจัยเชิงปฏิบัติการแบบมีส่วนร่วมและกระบวนการทางสำนึก*
 (พิมพ์ครั้งที่ 2). สำนักพิมพ์สยาม.
- วรรณดี สุทธิรักษากร. (2562). *การวิจัยเชิงปฏิบัติการ : การวิจัยเพื่อเสริมภาพและการสรรค์สร้าง*
 (พิมพ์ครั้งที่ 3). สำนักพิมพ์สยาม.
- วิภา วิเสโส และ พจนารถ สารพัด. (2563). การวิจัยเชิงชาติพันธุ์วรรณนากับการสร้างความเข้าใจ
 การดูแลในครอบครัวภายใต้บริบทของสังคมวัฒนธรรมไทย. *วารสารคณะพยาบาล
 ศาสตร์ มหาวิทยาลัยบูรพา*, 28(2), 122-134.
- วิริยา หล้าเพชร. (2560). การศึกษาหลักสูตรการเรียนการสอนภาษาฝรั่งเศส ระดับอุดมศึกษาใน
 ประชาคมโลก. การประชุมทางวิชาการของมหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์, ครั้งที่ 55, น.1-7.
- วีระยุทธ ชาดะกาญจน์. (2559). การ วิจัย เชิง ปฏิบัติการ. *วารสารราชภัฏสุราษฎร์ธานี*, 2(1), 25-
 59.
- ศรีชัย พรประชาธรรม. (2549). *วงศาวินิจฉัยว่าด้วยระบบการศึกษาไทย*. (ปริญญาคุชฎีบัณฑิต).
 มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ, (บัณฑิตวิทยาลัย).
- ศิวพร ละม้ายนิล. (2561). *การวิจัยเชิงปฏิบัติการแบบมีส่วนร่วมเพื่อพัฒนารูปแบบการเสริมสร้าง
 ศักยภาพนักวิจัยชุมชน อำเภอปากพลี จังหวัดนครนายก*. (ปริญญานิพนธ์ปริญญาคุชฎี
 บัณฑิต การวิจัยพฤติกรรมศาสตร์ประยุกต์). มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ, (สถาบันวิจัย
 พฤติกรรมศาสตร์).

- สมาคมครูภาษาฝรั่งเศสแห่งประเทศไทย. (2562). ข้อบังคับของสมาคมครูภาษาฝรั่งเศสแห่งประเทศไทย. ข้อบังคับของสมาคมครูภาษาฝรั่งเศสแห่งประเทศไทย ในพระราชูปถัมภ์ สมเด็จพระกนิษฐาธิราชเจ้า กรมสมเด็จพระเทพรัตนราชสุดาฯ สยามบรมราชกุมารี.
- สัญญา ยี่อราน และศิริไลซ์ วรรณวิจิตร. (2561). การวิจัยเชิงปฏิบัติการแบบมีส่วนร่วมสู่ความสำเร็จการเปลี่ยนแปลงนโยบายในระบบสุขภาพ. *วารสารเครือข่ายวิทยาลัยพยาบาลการสาธารณสุขภาคใต้*, 5(2), 288-300.
- สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติ. (2543). *การประเมินการอุดมศึกษาประจำปี 2542*. สำนักพิมพ์กระทรวงศึกษาธิการ.
- สุพิมล ขอผล, จินต วีรพรแบนแก้ว, ธนัช นริสโรบล, สมพร สิทธิสงคราม, สายัณห์ ชัยศรีสวัสดิ์, สุมาลี ชัยศรีสวัสดิ์ และ ประจวบ หน่อศักดิ์. (2557). การใช้การวิจัยเชิงปฏิบัติการแบบมีส่วนร่วมในการป้องกันและแก้ไขปัญหาการดื่มสุราในชุมชนหมู่บ้านหนองเต่าคำใหม่ ตำบลป่าไผ่ อำเภอสันทราย จังหวัดเชียงใหม่. *Journal of Community Development and Life Quality*, 2(3), 313-324.
- สุภาวรัชต์ เฉลิมทรัพย์. (2565). ภาพแทนอัตลักษณ์ความเป็นผู้หญิงในบทเพลงของวงเคลียร์. *วารสารมนุษยศาสตร์สังคมศาสตร์ปริทัศน์*, 10(1), 53-66.
- สุรัช คมพจน์. (2563). วิธีการทางปรัชญาของเยอร์เก้น ฮาเบอร์มาส: การปรับโครงสร้างเหตุผล.
- สุลาวัลย์ หงษ์ปาน, สมนึก ภัททิยธนี และ กนกพร ทองสอดแสง. (2556). การติดตามและประเมินการใช้หลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2551. *Journal of Educational Measurement Mahasarakham University*, 19(1), 183-190.
- อภัสรินทร์ ชณะรัตน์, กิตติกร สันคติประภา และ สุรวุฒิ ปัดไธสง. (2559). การสร้างตัวตนของนักเรียนอาชีวศึกษาโดยปฏิบัติการศึกษาผ่านประสบการณ์. *Journal of Research and Curriculum Development*, 78-92.
- อภิญา เพ็ญฟูสกุล. (2546). อัตลักษณ์: การทบทวนทฤษฎีและกรอบแนวคิด. คณะกรรมการสภาวิจัยแห่งชาติ สาขาสังคมวิทยา.
- อภิภา ปรัชญพฤทธิ. (2554). *หลังสมัยใหม่นิยมและการอุดมศึกษา*. ส.เจริญการพิมพ์.
- อัมพร จิรัฐติกร. (2559). บทบรรณาธิการ "Pop Culture". *Journal of Social Sciences, Faculty of Social Sciences, Chiang Mai University*, 28(2), 7-20.
- อัสสัมชัญคอนแวนต์. (2548). ทำเนียบนักเรียน 2448-2548. สำนักพิมพ์ ม.ป.ท.

อาทิตย์ เจียมรัตต์บุญ. (2560). จาก “ใช้ดี” สู่ “ละวัง” : ทัศนคตินิยมกับการเมืองของการแปลงทางวัฒนธรรมในประวัติศาสตร์ไทยสมัยใหม่. *รัฐศาสตร์สาร*, 38(2), 72-130.

อิทธิพงษ์ ทองศรีเกตุ และ กนกวรรณ ธารวรรณ. (2558). ทหารกับคน: บนเส้นทางการสร้างระเบียบวินัยและการต่อต้าน. *Journal of Social Sciences and Humanities Research in Asia*, 21(3), 125-148.

เอกรัฐ เลหาทัญวณิชย์. (2552). ภาพแทนการท่องเที่ยวเชิงนิเวศวัฒนธรรมกับการเปลี่ยนแปลงทางสังคมของชุมชน: กรณีศึกษาย่านแม่กำปอง ตำบลห้วยแก้ว กิ่งอำเภอ แม่ฮอน จังหวัด เชียงใหม่.

เอมอร จันทนนตรี, & พระเทพวิสุทธิเมธี. (2560). หลักพุทธธรรมสำหรับครู. *Dhammathas Academic Journal*, 17(1), 235-245.

อุทัยทิพย์ เจียวิวรรณกุล, (2553). การวิจัยเชิงปฏิบัติการอย่างมีส่วนร่วม : แนวคิด หลักการ และ บทเรียน. สำนักพิมพ์ พี.เอ.ลีฟวิ่ง.

ภาคผนวก



ภาคผนวก ก

ตัวอย่างบันทึกภาคสนาม (field noted)

กิจกรรมการเสริมสัมพันธ์ ในระยะการวางแผนการปฏิบัติการ (วงจรที่ 1)



บันทึกภาคสนาม (field noted) 1

วันที่ 5 มกราคม 2568

เวลา 10.00 – 15.00

สถานที่ บ้านพักของอาจารย์ภาษาฝรั่งเศส ที่เป็นคณะกรรมการสมาคมครูภาษาฝรั่งเศสฯ

เป็นกิจกรรมการเสริมสัมพันธ์ครั้งที่ 1 ในระยะก่อนการวางแผนการปฏิบัติการ โดยผู้วิจัยเดินทางมาสร้าง rapport กับผู้มีส่วนได้ส่วนเสียในงานวิจัยเชิงปฏิบัติการแบบมีส่วนร่วมเชิงชาติพันธุ์วรรณา วงจรที่ 1 เพื่อตอบวัตถุประสงค์ข้อ 2. ก่อรูปของอัตลักษณ์ของครูภาษาฝรั่งเศสในสังคมไทย ผ่านกระบวนการมีส่วนร่วมเชิงชาติพันธุ์วรรณา โดยใช้ Action Research Cycle (Kemmis et al., 2013; McTaggart et al., 2017) อนึ่งผู้วิจัยใช้โอกาสที่มีการประชุมเพื่อจัดงานของสมาคมฯ ในการได้แนะนำตัวกับผู้มีส่วนได้ส่วนเสียที่เป็นสมาชิกสมาคมครูภาษาฝรั่งเศสท่านอื่น ๆ ให้ตระหนักถึงผลของการวิจัยที่จะมีต่อสมาคมครูภาษาฝรั่งเศสฯ และครูภาษาฝรั่งเศสต่อไป เพื่อสร้างความสัมพันธ์ให้แน่นแฟ้นยิ่งขึ้นกับผู้มีส่วนได้ส่วนเสีย และสร้างความเข้าใจร่วมกันเกี่ยวกับกระบวนการวิจัยที่ต้องการความร่วมมือร่วมจากครูภาษาฝรั่งเศส ตลอดจนผลของการวิจัยที่จะก่อให้เกิดประโยชน์ต่อครูภาษาฝรั่งเศสต่อไป

สรุปการสังเกต ครูภาษาฝรั่งเศสที่มาร่วมการประชุม แบ่งเป็น 2 กลุ่ม ได้แก่คณะกรรมการสมาคมครูภาษาฝรั่งเศสฯ ที่เป็นครูภาษาฝรั่งเศสที่เป็นอดีตครูภาษาฝรั่งเศสทั้งในระดับมัธยมศึกษา และมหาวิทยาลัย และ ครูภาษาฝรั่งเศสที่ยังปฏิบัติหน้าที่ครูภาษาฝรั่งเศสอยู่ แต่สิ่งที่ครูภาษาฝรั่งเศสทั้งสองกลุ่มมีร่วมกันคือ มีความเสียสละเวลาส่วนตัว มาร่วมประชุม เพื่อทำงานให้กับสมาคมครูภาษาฝรั่งเศสฯ โดยไม่ได้รับค่าตอบแทนเป็นเงิน ได้รับการสนับสนุนบางส่วนจากสมาคมครูภาษาฝรั่งเศสฯ และการสมทบทุนจากครูภาษาฝรั่งเศสด้วยกันที่มาช่วยงาน แต่ทุกท่านเต็มใจมาช่วยงานของสมาคมครูภาษาฝรั่งเศสฯ ทำให้บรรยากาศเป็นไปด้วยการร่วมด้วยช่วยกันทำงาน ถ้อยทีถ้อยอาศัย แบ่งปันความคิดเห็น รุ่นพี่แนะนำ รุ่นน้องอาสาช่วยลงมือปฏิบัติงานอย่างไม่เกียจคร้าน มีการนำอาหาร และเครื่องดื่มมารับประทานร่วมกันด้วยบรรยากาศแห่งความเป็นพี่น้อง ดังภาพประกอบปรากฏ



บันทึกภาคสนาม (field noted) 2

วันที่ 18 มกราคม 2568

เวลา 11.00 – 15.00

สถานที่ โรงเรียนมัธยมแห่งหนึ่ง ซึ่งเป็นศูนย์เครือข่ายและศูนย์จัดสอบวัดระดับภาษาฝรั่งเศส

เป็นกิจกรรมการเสริมสัมพันธ์ครั้งที่ 2 โดยผู้วิจัยเดินทางมาสร้าง rapport กับผู้มีส่วนได้ส่วนเสียการวิจัย ในระยะที่ 2 ซึ่งเป็นระยะดำเนินการวิจัยปฏิบัติการเพื่อก่อรูปอัตลักษณ์ของครูภาษาฝรั่งเศส : การวิจัยเชิงปฏิบัติการแบบมีส่วนร่วมเชิงชาติพันธุ์วรรณา วงจรที่ 1 เพื่อก่อรูปของอัตลักษณ์ของครูภาษาฝรั่งเศสในสังคมไทย และ และวงจรที่ 2 เพื่อศึกษาการถ่ายทอดอัตลักษณ์ของครูภาษาฝรั่งเศสในสังคมไทย โดยใช้ Action Research Cycle (Kemmis et al., 2013; McTaggart et al., 2017) ทั้งนี้ผู้มีส่วนได้ส่วนเสียที่เป็น Gate Keepers ได้แนะนำให้รู้จักกับครูภาษาฝรั่งเศสรุ่นใหม่ ที่มีอายุงานประมาณ 5-10 ปี ที่มาร่วมเป็นคณะกรรมการในการสอบวัดระดับภาษาฝรั่งเศส โดยใช้โอกาสที่มีการประชุมเพื่อจัดสอบวัดระดับภาษาฝรั่งเศส สำหรับนักเรียน นักศึกษา ซึ่งเป็นการสอบวัดระดับภาษาฝรั่งเศสที่ได้รับการยอมรับอย่างเป็นทางการจากหน่วยงานภาครัฐของประเทศฝรั่งเศส เพื่อใช้รับรองระดับภาษาฝรั่งเศสของผู้สอบ ในการนี้ผู้วิจัยได้แนะนำตัวกับผู้ร่วมประชุม ซึ่งส่วนใหญ่มีคุณสมบัติที่จะเป็นผู้มีส่วนได้ส่วนเสีย ในการวิจัยเชิงปฏิบัติการครั้งนี้ ในวงจรที่ 2 เพื่อให้ตระหนักถึงผลของการวิจัยที่จะมีต่อสมาคมครูภาษาฝรั่งเศสฯ และครูภาษาฝรั่งเศสต่อไป เพื่อเชิญชวนให้ผู้สนใจ และเต็มใจมาเข้าร่วมกับกิจกรรมการวิจัยเชิงปฏิบัติการในครั้งนี้ ทั้งนี้ก่อนหน้าที่ผู้วิจัยจะมาถึงที่ประชุม Gate Keepers ทั้ง 2 ท่านได้กล่าวนำและบอกกล่าวในเบื้องต้นให้ครูภาษาฝรั่งเศสในที่ประชุมได้ทราบล่วงหน้าว่าจะมีนิสิตปริญญาเอกจากมหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ที่ทำวิจัยเกี่ยวกับเรื่องการถ่ายทอดอัตลักษณ์ของครูภาษาฝรั่งเศสในสังคมไทยมาขอความร่วมมือในการเป็นผู้มีส่วนได้ส่วนเสีย และผู้วิจัยได้ชี้แจงเกี่ยวกับรายละเอียดของงานวิจัย เกี่ยวกับความเป็นมาของงานวิจัย วัตถุประสงค์ และผลที่จะได้กับสมาคมครูภาษาฝรั่งเศส และครูภาษาฝรั่งเศส เพื่อเป็นผู้ขอรวบรวมรายชื่อผู้ที่เข้าร่วมการวิจัยเชิงปฏิบัติการ โดยจะมีการขอไลน์ไอดี เพื่อรวมกลุ่มในการพูดคุย วางแผนในการร่วมทำวิจัยเชิงปฏิบัติการ เนื่องจากจะสะดวกกว่าการติดต่อทางโทรศัพท์ เนื่องจากสามารถส่งข้อมูลได้ และสามารถร่วมพูดคุย แสดงความคิดเห็น ผ่านทางไลน์ ก่อนที่จะจัดให้มีการประชุมทางชุมเพื่อร่วมกันวิพากษ์ ก่อนและหลังการวิจัยเชิงปฏิบัติการต่อไป เนื่องจากครูเหล่านี้ต้องปฏิบัติหน้าที่สอน

ในเวลาดำรงงาน และช่วยงานสมาคมครูภาษาฝรั่งเศส ในเบื้องต้นครูภาษาฝรั่งเศสอาวุโสชื่นชมว่างานวิจัยนี้จะช่วยทั้งสมาคมครูภาษาฝรั่งเศสฯ ได้ในการส่งต่องานของสมาคมครูภาษาฝรั่งเศสฯ และเครือข่ายการสอนภาษาฝรั่งเศสในระดับมัธยมศึกษาต่อไป

สรุปการสังเกต ครูภาษาฝรั่งเศสที่มาร่วมประชุม เพื่อเตรียม แบ่งเป็น 2 กลุ่ม ได้แก่คณะกรรมการสมาคมครูภาษาฝรั่งเศสฯ ที่เป็นครูภาษาฝรั่งเศสที่เป็นอดีตครูภาษาฝรั่งเศสทั้งในระดับมัธยมศึกษา และมหาวิทยาลัย และ ครูภาษาฝรั่งเศสที่ยังปฏิบัติหน้าที่ครูภาษาฝรั่งเศสอยู่ แต่สิ่งที่ครูภาษาฝรั่งเศสทั้งสองกลุ่มมีร่วมกันคือ มีความเสียสละเวลาส่วนตัว มาร่วมประชุม เพื่อทำงานให้กับสมาคมครูภาษาฝรั่งเศสฯ โดยไม่ได้รับค่าตอบแทนเป็นเงิน ได้รับการสนับสนุนบางส่วนจากสมาคมครูภาษาฝรั่งเศสฯ และ Alliance Française ในส่วนของค่าเดินทาง และค่าที่พักสำหรับครูที่มาจากต่างจังหวัด โดยมีการเลี้ยงอาหาร และเครื่องดื่ม นอกจากนี้ยังมีการนำอาหารมาร่วมสมทบจากครูภาษาฝรั่งเศสอาวุโสที่มาช่วยงานด้วย ครูทุกท่านเต็มใจมาช่วยงานของสมาคมครูภาษาฝรั่งเศสฯ เหมือนที่เคยทำมาทุกๆ ปี เป็นอีกหนึ่งกิจกรรมที่มีการรวมตัวกันของอดีตครูภาษาฝรั่งเศส และครูภาษาฝรั่งเศสจากโรงเรียนต่าง ๆ ในกรุงเทพฯ และภาคกลาง มีบรรยากาศเป็นไปด้วยการร่วมด้วยช่วยกันทำงานด้วยความเต็มใจ ดังภาพประกอบปรากฏ



ภาพกิจกรรมการเสริมสัมพันธครั้งที่ 2

บันทึกภาคสนาม (field noted) 3

วันที่ 24 มกราคม 2568

เวลา 11.00 – 15.00 เวลา 19.30 – 21.30

สถานที่ ทางการวิดีโอคอล ทางช่องทางไลน์กลุ่ม

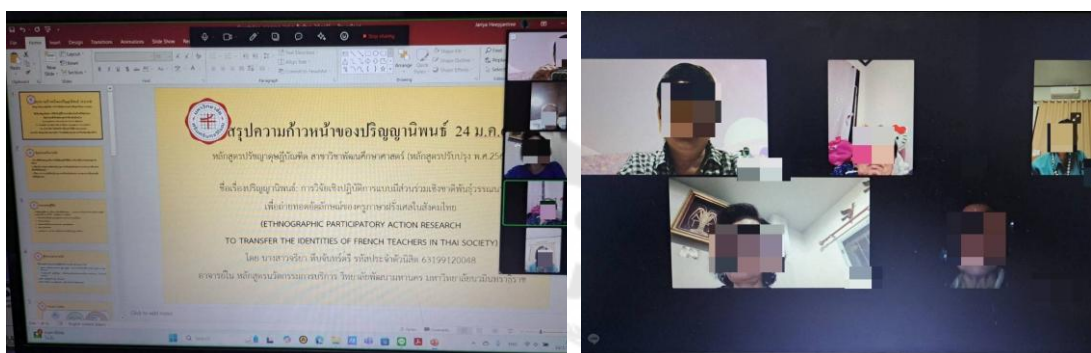
ผู้มีส่วนได้ส่วนเสีย ครูภาษาฝรั่งเศสที่เป็นผู้มีส่วนได้ส่วนเสีย ในวงจรที่ 1 จำนวน 8 คน

ปฏิบัติการวางแผนการก่อรูปอัตลักษณ์ของครูภาษาฝรั่งเศสในสังคมไทย ครั้งที่ 1

สรุปการสังเกต ผู้มีส่วนได้ส่วนเสีย ในงานวิจัยกิจกรรมครั้งนี้ เป็นครูภาษาฝรั่งเศสกลุ่มเดิมส่วนหนึ่งตั้งแต่การวิจัยเชิงชาติพันธุ์วรรณาระดับจุลภาค และมีเพิ่มเป็นครูภาษาฝรั่งเศสที่ได้รับการชักชวนจาก Gate Keeper ที่มีความเข้าใจเกี่ยวกับเกณฑ์ในการคัดเลือกผู้มีส่วนได้ส่วนเสีย และพิจารณาว่าครูภาษาฝรั่งเศสท่านดังกล่าวมีคุณสมบัติตรงตามเกณฑ์การคัดเลือกผู้มีส่วนได้ส่วนเสีย การวิจัยเชิงปฏิบัติการแบบมีส่วนร่วม ในวงจรที่ 1 หนึ่งในท่านเป็นผู้ที่เข้าร่วมกิจกรรมสานสัมพันธ์ ครั้งที่ 1 และครั้งที่ 2 ที่ผู้วิจัยมีโอกาสไปประชาสัมพันธ์เกี่ยวกับการวิจัยในครั้งนี้ ครั้งนี้จึงเป็นการร่วมปฏิบัติการครั้งแรก ของการวิจัยเชิงปฏิบัติการแบบมีส่วนร่วมเชิงชาติพันธุ์วรรณา ที่ผู้วิจัยใช้การสนทนากลุ่มในการค้นหาข้อมูล เกี่ยวกับการวิพากษ์บริบทของการจัดการเรียนการสอนภาษาฝรั่งเศส ในพื้นที่ของหลักสูตรภาษาต่างประเทศ ที่มุ่งสู่ความทันสมัยตามแนวคิดการทำให้เป็นอเมริกัน ระหว่างการปฏิบัติการพบว่า แม้ว่าครูภาษาฝรั่งเศสต้นแบบเหล่านี้จะมีความคุ้นเคยกัน และมีการพบปะกันทั้งสองเดือน แต่ก็ยังมีความสุขที่ได้มาร่วมกิจกรรม และเต็มใจมีส่วนร่วมในการเป็นผู้มีส่วนได้ส่วนเสีย ด้วยเชื่อว่าจะทำให้เกิดประโยชน์ต่อชุมชนครูภาษาฝรั่งเศส อย่างไรก็ตามได้รับคำแนะนำจากผู้มีส่วนได้ส่วนเสีย ว่าควรมีครูชำนาญการที่เป็นครูรุ่นใหม่มาร่วมปฏิบัติการด้วย เพื่อให้เกิดแนวคิดที่มีความหลากหลายมากขึ้นในการวางแผนการปฏิบัติการ เพื่อตามหาอัตลักษณ์ครูภาษาฝรั่งเศส พร้อมทั้งขอให้เพิ่มผู้สังเกตการณ์ที่เป็นครูรุ่นใหม่มาร่วมในการปฏิบัติการครั้งที่ 1 เพื่อที่จะได้ร่วมรับรู้ รับฟังประสบการณ์การต่อรองของรุ่นพี่ครูภาษาฝรั่งเศสในการก่อรูปอัตลักษณ์ของครูภาษาฝรั่งเศส เพื่อเป็นแนวทาง และกำลังใจในการต่อรองของตนเช่นเดียวกัน

นอกจากนั้น การที่ Gate keepers สองท่านเป็นผู้ที่อยูในการวิจัยเชิงชาติพันธุ์วรรณาระดับจุลภาค ซึ่งเป็นระยะดำเนินการวิจัยเชิงคุณภาพเพื่อรู้เท่าทัน และได้รับการคืนข้อมูลทั้งส่วน

บุคคล และในการสนทนากลุ่ม จึงตระหนักถึงผลของการวิจัยที่ทำให้เกิดการรวมกลุ่มกันในชุมชนของครูภาษาฝรั่งเศส และเป็นผู้แนะนำครูที่มีคุณสมบัติตามเกณฑ์เพื่อมาเข้าร่วมการปฏิบัติการให้กับผู้วิจัย และระหว่างการสนทนากลุ่มจะเป็นผู้ช่วยในการสรุปประเด็นการสนทนาให้ตรงตามวัตถุประสงค์ของกิจกรรมอยู่เสมอ รวมถึงสนับสนุนให้มีการนัดหมายล่วงหน้า และเป็นผู้ที่คอยเข้ามาตอบบทสนทนาในกลุ่มไลน์เสมอ ดังภาพประกอบปรากฏ



ภาพกิจกรรมปฏิบัติการวางแผนการก่อรูปอัตลักษณ์ ครั้งที่ 1

บันทึกภาคสนาม (field noted) 4

วันที่ 5 กุมภาพันธ์ 2568

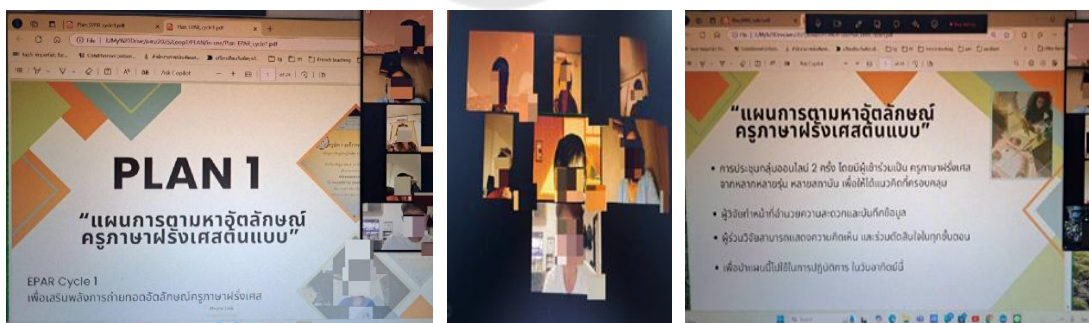
เวลา 19.00 – 21.00

สถานที่ ทางกรวดิไอคอด ทางช่องทางไลน์กลุ่ม

ผู้มีส่วนได้ส่วนเสีย จำนวน 7 ท่าน

ปฏิบัติการวางแผนการก่อรูปอัตลักษณ์ของครูภาษาฝรั่งเศสในสังคมไทย ครั้งที่ 2

สรุปการสังเกต ครูภาษาฝรั่งเศสที่มาร่วมกิจกรรมมีความตั้งใจ และกระตือรือร้นที่จะเข้าร่วมกิจกรรม แม้บางท่านอาจติดภาระกิจ แต่ก็ก็จะตามเข้ามาร่วมวางแผนด้วยเสมอ และให้คำแนะนำที่มีประโยชน์ ในครั้งนี้ได้เพิ่มผู้มีส่วนได้ส่วนเสียที่เป็นครูชำนาญการ ที่เป็นครูรุ่นใหม่ ที่นอกจากจะทำหน้าที่สอนวิชาภาษาฝรั่งเศส ช่วยงานศูนย์เครือข่ายการสอนภาษาฝรั่งเศสและสมาคมครูภาษาฝรั่งเศสแล้ว ยังร่วมปฏิบัติหน้าที่ในฝ่ายวิชาการของโรงเรียน และดูแลด้านการประกันคุณภาพอีกด้วย นอกจากนี้ยังเข้าร่วมการฝึกอบรมของทางสมาคมครูภาษาฝรั่งเศสอย่างต่อเนื่อง โดยผู้มีส่วนได้ส่วนเสียที่มาเข้าร่วมเพิ่มเติมได้รับการแนะนำจาก Gate Keeper ครูภาษาฝรั่งเศสท่านนี้ได้ยินดีเข้าร่วมการวิจัยเชิงปฏิบัติการ และได้ให้คำแนะนำในการวางแผนการปฏิบัติการในมุมมองของครูภาษาฝรั่งเศสรุ่นใหม่ได้เป็นอย่างดี และรับหน้าที่เป็น Gate Keeper ในการชักชวนครูชำนาญการรุ่นใหม่ให้มาเข้าร่วมกิจกรรมการปฏิบัติการ ในการศึกษาการถ่ายทอดอัตลักษณ์ของครูภาษาฝรั่งเศสต่อไป ดังภาพประกอบปรากฏ



ภาพกิจกรรมปฏิบัติการวางแผนการก่อรูปอัตลักษณ์ ครั้งที่ 2

บันทึกภาคสนาม (field noted) 5

วันที่ 9 กุมภาพันธ์ 2568

เวลา 09.00 – 15.00

สถานที่ บ้านพักของอาจารย์ภาษาฝรั่งเศส ที่เป็นคณะกรรมการสมาคมครูภาษาฝรั่งเศสฯ

ผู้มีส่วนได้ส่วนเสีย จำนวน 10 ท่าน

นอกจากนี้มีอาจารย์ภาษาฝรั่งเศสในระดับมหาวิทยาลัย 2 ท่านที่เป็นคณะกรรมการบริหารของสมาคมครูภาษาฝรั่งเศสแห่งประเทศไทยฯ กำลังสอนอยู่ 1 ท่าน และปลดเกษียณแล้ว 1 ท่าน ที่ไม่ได้เป็นผู้มีส่วนได้ส่วนเสีย ในงานวิจัยครั้งนี้ แต่มาในฐานะวิทยากรรับเชิญให้เกียรติเข้าร่วมการปฏิบัติการด้วย โดยให้ความคิดเห็นเกี่ยวกับสถานภาพของครูภาษาฝรั่งเศสในระดับมหาวิทยาลัย ในสังคมไทยที่มีการเปลี่ยนแปลงไป นักเรียนและผู้ปกครองมุ่งไปที่การเรียนรู้จบมีงานทำ และเรียนวิชาที่จะนำไปใช้ในการประกอบอาชีพได้ หลักสูตรภาษาฝรั่งเศสในมหาวิทยาลัยก็ต้องมีการปรับเปลี่ยนให้สอดคล้องกับความต้องการของผู้เรียนเช่นเดียวกับหลักสูตรอื่น ๆ โดยต้องมีการศึกษาอย่างเป็นระบบก่อนสร้างหลักสูตร เมื่อสร้างขึ้นมาแล้วต้องมีการประเมินว่าการจัดการเรียนการสอนเป็นไปตามที่วางแผนไว้เพียงใดทุกปี เพื่อประกันคุณภาพภายใน และต้องมีการปรับปรุงหลักสูตรเมื่อถึงเวลาที่กำหนด ครูภาษาฝรั่งเศสจึงต้องทันโลก ทันต่อเหตุการณ์ เรื่องใดที่เป็นที่สนใจของสังคมก็ต้องนำมาบูรณาการกับรายวิชาภาษาฝรั่งเศส ดังนั้นไม่เพียงแต่บัณฑิตจะเป็นผู้ปฏิบัติงานในหน่วยงานและองค์กรที่ใช้ภาษาฝรั่งเศสทั้งภาครัฐ ภาคเอกชน สถานทูต และองค์กรระหว่างประเทศแล้ว ยังสามารถเป็นพนักงานและผู้ประกอบการในสายงานด้านต่าง ๆ เช่น ธุรกิจการท่องเที่ยว การโรงแรม ธุรกิจการบิน สิ่งพิมพ์ สื่อสารมวลชน การตลาด และการประชาสัมพันธ์ด้วย

สรุปการสังเกต ครูภาษาฝรั่งเศสที่มาร่วมกิจกรรมมีความสุขที่ได้มาพบกันอีกครั้ง ระหว่างรุ่นพี่ รุ่นน้อง รุ่นเพื่อน โดยเฉพาะในบรรยากาศที่คุ้นเคย และสถานที่ที่เป็นสัญลักษณ์ของการทำกิจกรรมร่วมกันของครูภาษาฝรั่งเศส นอกจากนี้ยังเห็นประโยชน์ของการปฏิบัติการครั้งที่ จะเกิดกับทั้งตนเอง และเครือข่ายครูภาษาฝรั่งเศสในองค์กรวม จึงให้ความร่วมมือในการเข้าร่วมกิจกรรมเป็นอย่างดี ในครั้งนี้ได้เพิ่มผู้มีส่วนได้ส่วนเสีย ที่เป็นครูชำนาญการ ที่เป็นครูรุ่นใหม่ ที่นอกจากจะทำหน้าที่สอนวิชาภาษาฝรั่งเศส ช่วยงานศูนย์เครือข่ายการสอนภาษาฝรั่งเศสและสมาคมครูภาษาฝรั่งเศสแห่งประเทศไทยฯ ดังภาพประกอบปรากฏ



ภาพกิจกรรมปฏิบัติการก่อรูปอัตลักษณ์



ภาคผนวก ข

หนังสือรับรองจากคณะกรรมการจริยธรรมสำหรับพิจารณาโครงการวิจัยในมนุษย์

มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ





AF19-03-03.1
August, 2023

หนังสือรับรองจริยธรรมการวิจัยในมนุษย์

หนังสือฉบับนี้ให้ไว้เพื่อแสดงว่า

ชื่อโครงการวิจัย : การวิจัยเชิงปฏิบัติการแบบมีส่วนร่วมเชิงชาติพันธุ์วรรณนาเพื่อถ่ายทอดอัตลักษณ์ของครูภาษาฝรั่งเศสในสังคมไทย

ชื่อหัวหน้าโครงการวิจัย : นางสาวจริญญา หิบนจันทร์ศรี

หน่วยงานต้นสังกัด : บัณฑิตวิทยาลัย

หมายเลขรับรองโครงการวิจัย : SWUEC-662168

รายการเอกสารที่รับรอง :

1. แบบเสนอเพื่อขอรับการพิจารณา	ฉบับที่ 2 ลงวันที่ 15 ธันวาคม 2566
2. โครงการวิจัยฉบับสมบูรณ์	ฉบับที่ 1 ลงวันที่ 5 พฤศจิกายน 2566
3. เอกสารข้อมูลและขอความยินยอมสำหรับอาสาสมัคร	ฉบับที่ 2 ลงวันที่ 15 ธันวาคม 2566
4. แบบบันทึกข้อมูล	ฉบับที่ 2 ลงวันที่ 15 ธันวาคม 2566
5. ประวัติผู้วิจัย	

ได้ผ่านการรับรองจากคณะกรรมการจริยธรรมสำหรับพิจารณาโครงการวิจัยในมนุษย์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ โดยยึดหลักเกณฑ์ตาม Declaration of Helsinki, Belmont Report, International Conference on Harmonization in Good Clinical Practice (ICH-GCP), International Guidelines for Human Research ตลอดจนกฎหมาย ข้อบังคับและข้อกำหนดภายในประเทศ จึงเห็นสมควรให้ดำเนินการวิจัยตามโครงการวิจัยนี้ได้

วันที่รับรอง : 8 มกราคม 2567

วันที่หมดอายุ : 7 มกราคม 2568

(ลงชื่อ).....

(รองศาสตราจารย์ ดร.สิทธิพงศ์ วัฒนานนท์สกุล)

ประธานคณะกรรมการจริยธรรมสำหรับพิจารณาโครงการวิจัยที่ทำในมนุษย์

ชุดสังคมศาสตร์และพฤติกรรมศาสตร์ (ชุดที่ 2)

มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ

หน่วยจริยธรรมและมาตรฐานการวิจัย
มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ
อาคารนวัตกรรม ศ.ดร.สาโรช บัวศรี ชั้น 17
โทร. (02) 6495000 ต่อ 17503, 17506 โทรสาร (02) 2042590

หมายเลขรับรอง : SWUEC-662168

ภาคผนวก ค

เอกสารชี้แจงผู้เข้าร่วมการวิจัย

การวิจัยเชิงปฏิบัติการแบบมีส่วนร่วมเชิงชาติพันธุ์วรรณา
เพื่อถ่ายทอดอัตลักษณ์ของครูภาษาฝรั่งเศสในสังคมไทย

เอกสารข้อมูลและขอความยินยอมสำหรับอาสาสมัคร

ชื่อการวิจัย : การวิจัยเชิงปฏิบัติการแบบมีส่วนร่วมเชิงชาติพันธุ์วรรณนาเพื่อถ่ายทอดอัตลักษณ์ของครู
ภาษาฝรั่งเศสในสังคมไทย
ผู้วิจัยหลัก : นางสาวจริยา หีบจันทร์ศรี
สังกัด : บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ
ผู้ร่วมวิจัย : ไม่มี
แหล่งทุนวิจัย/ผู้สนับสนุนการวิจัย : ไม่มี

เรียน ท่านครูภาษาฝรั่งเศสผู้สนใจเข้าร่วมการวิจัย

เนื่องด้วยข้าพเจ้า นางสาวจริยา หีบจันทร์ศรี นิสิตหลักสูตรปรัชญาดุษฎีบัณฑิต สาขาวิชาพัฒนศึกษาศาสตร์ (หลักสูตรปรับปรุง พ.ศ.2562) มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ กำลังดำเนินการวิจัย เรื่อง “การวิจัยเชิงปฏิบัติการแบบมีส่วนร่วมเชิงชาติพันธุ์วรรณนาเพื่อถ่ายทอดอัตลักษณ์ของครูภาษาฝรั่งเศสในสังคมไทย” โดยมีวัตถุประสงค์ของการวิจัย ดังนี้

1. ศึกษาบริบทของการจัดการเรียนการสอนภาษาฝรั่งเศส ในพื้นที่ของหลักสูตรภาษาต่างประเทศ ที่มุ่งสู่ความทันสมัยตามแนวคิดการทำให้เป็นอเมริกัน ในสังคมไทย
2. วิพากษ์การก่อรูปของอัตลักษณ์ของครูภาษาฝรั่งเศส ในสังคมไทย ผ่านกระบวนการมีส่วนร่วมเชิงชาติพันธุ์วรรณนา
3. ศึกษาการถ่ายทอดอัตลักษณ์ของครูภาษาฝรั่งเศสในสังคมไทย ผ่านกระบวนการมีส่วนร่วมเชิงชาติพันธุ์วรรณนา

ประโยชน์โดยตรงที่ท่านจะได้รับจากการวิจัยนี้ คือ กระบวนการถ่ายทอดอัตลักษณ์ครูภาษาฝรั่งเศส ซึ่งจะมีประโยชน์โดยตรงต่อท่าน และเป็นประโยชน์ต่อสมาคมครูภาษาฝรั่งเศสแห่งประเทศไทยที่เป็นสนามวิจัย รวมถึงส่งผลดีต่อครูฝรั่งเศสท่านอื่น ๆ โดยเพิ่มกำลังใจในการทำงาน เพิ่มประสิทธิภาพในการจัดการเรียนการสอน มีสมาคมครูภาษาฝรั่งเศสแห่งประเทศไทยเป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้ที่แน่นแฟ้นมากขึ้น ส่งผลต่อนักเรียน นักศึกษาที่เรียนวิชาภาษาฝรั่งเศสที่ได้รับการส่งต่อความรู้ ทักษะ ค่านิยมและอุดมการณ์ที่มีความหลากหลายทางวัฒนธรรม ตลอดจนเสริมทักษะศตวรรษที่ 21 อนึ่งท่านมีอิสระที่จะตัดสินใจเข้าร่วมการวิจัยนี้หรือไม่ก็ได้ แต่หากท่านตัดสินใจเข้าร่วมการวิจัย ผู้วิจัยจะขอสัมภาษณ์ท่านในประเด็นเกี่ยวกับบริบทของการจัดการเรียนการสอนภาษาฝรั่งเศส ในพื้นที่ของหลักสูตรภาษาต่างประเทศ โดยใช้เวลาประมาณ 15 นาที โดยจะสัมภาษณ์ที่สมาคมครูภาษาฝรั่งเศส หรือในสถานที่ที่ท่านสะดวกและมีความเป็นส่วนตัว และในเวลาที่ท่านสะดวก ขณะสัมภาษณ์ผู้วิจัยจะขออนุญาตบันทึกเสียงของท่าน ทั้งนี้หากผู้วิจัยต้องการข้อมูลเพิ่มเติม จะ

ขออนุญาตนัดหมายท่านเพื่อสัมภาษณ์ในวันและเวลาที่ท่านสะดวก แต่หากท่านไม่ยินดีให้สัมภาษณ์เพิ่มเติม ผู้วิจัยจะใช้ข้อมูลที่ได้จากการสัมภาษณ์ในครั้งนี้เท่านั้น

นอกจากนั้นผู้วิจัยจะขอเชิญท่านเข้าร่วมการสนทนากลุ่มในประเด็นประสบการณ์ในการต่อรองกับ แนวคิดว่าภาษาอังกฤษเป็นภาพแทนของภาษาที่ควรเรียน ใช้เวลาประมาณ 15 นาที โดยจะขอนัดหมายท่านล่วงหน้าเพื่อให้ท่านมาร่วมการสนทนากลุ่มที่สมาคมครูภาษาฝรั่งเศส ร่วมกับผู้เข้าร่วมการวิจัยท่านอื่น ๆ ซึ่งประกอบด้วย ครูภาษาฝรั่งเศสที่เป็นสมาชิกสมาคมครูภาษาฝรั่งเศสฯ ที่ยินยอมเข้าร่วมการวิจัย และมีความสมัครใจดังนี้

1. มีวิทยฐานะด้านการสอนภาษาฝรั่งเศสเป็นครูชำนาญการขึ้นไปที่มาเข้าร่วมกิจกรรมกับสมาคมครูภาษาฝรั่งเศส
2. ได้รับรางวัลครูภาษาฝรั่งเศสดีเด่นจากคุรุสภา
3. ได้รับคัดเลือกให้เข้าร่วมการฝึกอบรมการพัฒนาศักยภาพผู้สอนภาษาฝรั่งเศสที่ประเทศฝรั่งเศส
4. ยังมีความมุ่งมั่นที่จะเข้าร่วมกิจกรรมและเป็น mentor ให้ครูภาษาฝรั่งเศสท่านอื่น ๆ แม้เป็นครูภาษาฝรั่งเศสที่ปลดเกษียณแล้ว
5. คณะผู้บริหารสมาคมครูภาษาฝรั่งเศสแห่งประเทศไทย ที่มีความมุ่งมั่นที่จะจัดกิจกรรมเพื่อส่งเสริมงานของสมาคมครูภาษาฝรั่งเศส

โดยจะมีผู้มีส่วนร่วมในการทำกิจกรรม รวมทั้งสิ้นจำนวน 8 – 15 คน โดยขณะดำเนินการสนทนากลุ่ม และการสัมภาษณ์ ผู้วิจัยจะขออนุญาตบันทึกเสียงของท่าน ซึ่งหากท่านไม่ประสงค์จะใช้ชื่อของท่าน ท่านสามารถใช้นามสมมุติได้

ทั้งนี้ในการรวบรวมข้อมูล ซึ่งมีการเก็บข้อมูลด้วยวิธีการสังเกต ขณะดำเนินการสัมภาษณ์ และการสนทนากลุ่ม ร่วมกับการบันทึกภาพวิดีโอ เสียง และถ่ายภาพร่วมกัน เนื่องจากมีความจำเป็นต้องการวิเคราะห์ข้อมูล และจะดำเนินการทำลายภาพวิดีโอ ภาพถ่าย และเสียงที่บันทึกไว้ทั้งภายหลังจากวิเคราะห์ข้อมูลเสร็จสิ้นแล้ว โดยจะทำลายข้อมูลด้วยวิธีการลบไฟล์ออกจากเครื่องในลักษณะที่ไม่สามารถกู้ข้อมูลกลับมาได้ เหลือเพียงภาพถ่ายบางภาพที่ต้องใช้เป็นภาพประกอบ ซึ่งจะแจ้งให้ท่านทราบทุกครั้ง

หากท่านรู้สึกอึดอัดหรือไม่สบายใจกับบางคำถาม ท่านมีสิทธิ์ที่จะไม่ตอบคำถามเหล่านั้นได้ หรือ หากท่านรู้สึกอึดอัดหรือไม่สบายใจจากการถูกสังเกต ท่านมีสิทธิ์ที่จะปฏิเสธการสังเกตนั้นได้ รวมทั้งมีสิทธิ์ถอนตัวออกจากการวิจัยเมื่อใดก็ได้ โดยไม่ต้องแจ้งให้ทราบล่วงหน้า และการไม่เข้าร่วมหรือถอนตัวออกจากการวิจัยนี้ จะไม่มีผลกระทบต่อการทำงานในฐานะครูภาษาฝรั่งเศสของท่านแต่ประการใด

ข้อมูลที่ได้จากท่านจะถูกเก็บรักษาไว้ในที่ปลอดภัย หากผู้วิจัยจะหยิบยกคำพูดของท่านไว้ในรายงานการวิจัย/วิทยานิพนธ์และผลงานทางวิชาการรูปแบบอื่น ๆ ผู้วิจัยจะใช้นามสมมุติแทนชื่อและนามสกุลจริงของท่าน ข้อมูลเหล่านี้จะอยู่ในรูปแบบที่ไม่สามารถระบุตัวตนหรือเชื่อมโยงถึงตัวท่านได้ อย่างไรก็ตาม อาจมีบุคคลบางกลุ่มที่ขอเข้าถึงข้อมูลส่วนบุคคลของท่านได้ ได้แก่ คณะกรรมการจริยธรรมการวิจัยในมนุษย์ ผู้ประสานงานวิจัย ผู้กำกับดูแลการวิจัย และเจ้าหน้าที่จากสถาบันหรือองค์กรของรัฐที่มีหน้าที่ตรวจสอบ เพื่อ

หน้า 3 / 5

ตรวจสอบความถูกต้องของข้อมูลและขั้นตอนการวิจัย และผู้วิจัยจะทำลายข้อมูลที่เกี่ยวข้องภายหลังเสร็จสิ้นการวิจัยและการตรวจสอบ หากผู้วิจัยมีความจำเป็นที่จะต้องเก็บข้อมูลไว้ภายหลังเสร็จสิ้นการวิจัยเป็นระยะ 2 ปี เนื่องจากต้องการนำไปใช้ในการเหตุผลในการจัดเก็บ มาตรการในการปกป้องข้อมูลดังกล่าว และสิทธิในการถอนข้อมูลของอาสาสมัครและวิธีการแจ้งถอน โดยผู้วิจัยอาจจัดทำเอกสารขอความยินยอมให้เก็บข้อมูลเพื่อใช้ในอนาคต หรือเพิ่มข้อความแสดงความยินยอมให้เก็บข้อมูลดังกล่าวในเอกสารขอความยินยอมของการวิจัยนี้ เช่น ทำเป็นข้อความและให้อาสาสมัครเลือก “ยินยอม” หรือ “ไม่ยินยอม” ให้เก็บข้อมูล

ในการเข้าร่วมการวิจัยนี้ท่านจะไม่เสียค่าใช้จ่ายใด ๆ ทั้งสิ้น แต่ได้รับค่าตอบแทน เป็นค่าชดเชยการเสียเวลา หรือค่าเดินทาง ในรูปแบบของ เงินค่าตอบแทนจำนวน 500 บาท ต่อครั้ง ต่อคน

หากท่านมีข้อสงสัยเกี่ยวกับการวิจัย โปรดติดต่อได้ที่ นางสาวจริยา หีบจันทร์ตรี บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ โดยมี ผศ.ดร. สุเมชัย หนกหลัง เป็นอาจารย์ที่ปรึกษาโครงการ และหมายเลขโทรศัพท์มือถือที่สามารถติดต่อได้ 081-450-2342 สถานที่ทำงานวิทยาลัยพัฒนามหานคร มหาวิทยาลัยนวมินทราธิราช เลขที่198 อาคารนวมินทร์ 1 ถนนสามเสน แขวง วชิรพยาบาล เขตดุสิต จังหวัด กรุงเทพมหานคร 10300 โทรศัพท์ 02-164-2636 และ 096-313-8480

หากท่านได้รับการปฏิบัติไม่ตรงตามที่ระบุไว้หรือต้องการทราบสิทธิของท่านขณะเข้าร่วมการวิจัยนี้ สามารถติดต่อได้ที่ “หน่วยจริยธรรมและมาตรฐานการวิจัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ชั้น 17 อาคารนวัตกรรม ศาสตราจารย์ ดร.สาโรช บัวศรี เลขที่ 114 ถนนสุขุมวิท 23 แขวงคลองเตยเหนือ เขตวัฒนา กรุงเทพมหานคร 10110 โทรศัพท์ 02-6495000 ต่อ 17501, 17505 โทรสาร 02-2042590 อีเมล swuec@g.swu.ac.th” เพื่อให้มั่นใจว่า สิทธิ ความปลอดภัย และความเป็นอยู่ที่ดีของท่าน ได้รับความคุ้มครองตามมาตรฐานจริยธรรมการวิจัยในคนระดับสากล

ขอขอบพระคุณอย่างสูง

หนังสือแสดงความยินยอมเข้าร่วมการวิจัย

ข้าพเจ้า (นาง/นางสาว/นาย) ได้อ่านคำชี้แจง/รับฟังคำอธิบายจาก นางสาวจริยา หีบจันทร์ตรี/หัวหน้าโครงการวิจัย เกี่ยวกับการเป็นอาสาสมัครในการวิจัยเรื่อง “การวิจัยเชิงปฏิบัติการแบบมีส่วนร่วมเชิงชาติพันธุ์วรรณนาเพื่อถ่ายทอดอัตลักษณ์ของครูภาษาฝรั่งเศสในสังคมไทย” โดยข้อความที่อธิบายประกอบด้วย รายละเอียดทั้งหมดเกี่ยวกับวัตถุประสงค์ของการวิจัย, รายละเอียดของ ขั้นตอนต่าง ๆ ที่ข้าพเจ้าต้องปฏิบัติและได้รับการปฏิบัติ, ประโยชน์ที่ข้าพเจ้าจะได้รับจากการเข้าร่วมการวิจัย ความเสี่ยงที่อาจเกิดขึ้นจากการเข้าร่วมการวิจัย รวมทั้งแนวทางป้องกันความเสี่ยงดังกล่าว ทั้งนี้ ข้าพเจ้าได้อ่าน/รับฟังคำอธิบายข้อความในเอกสารข้อมูลสำหรับอาสาสมัครโดยตลอด ได้รับคำอธิบายและการตอบข้อสงสัยจากนักวิจัย และมีเวลาอย่างเพียงพอในการตัดสินใจเข้าร่วมการวิจัย

นอกจากนี้ นักวิจัยได้รับรองว่าจะเก็บรักษาข้อมูลของข้าพเจ้าไว้ในที่ปลอดภัย หากจะหยิบยกคำพูดของข้าพเจ้าไว้ในรายงานการวิจัย/วิทยานิพนธ์และผลงานทางวิชาการรูปแบบอื่นๆ นักวิจัยจะใช้นามสมมุติแทนชื่อและนามสกุลของข้าพเจ้า และจะไม่นำเสนอข้อมูลอื่น ๆ ที่อาจเชื่อมโยงถึงข้าพเจ้าได้

อนึ่ง หากผู้วิจัยจะขอเก็บข้อมูลไว้ในอนาคต ข้าพเจ้า ☐ “ยินยอม” หรือ ☐ “ไม่ยินยอม” ให้เก็บข้อมูลไว้

“ในการเข้าร่วมเป็นอาสาสมัครของการวิจัยครั้งนี้ ข้าพเจ้าเข้าร่วมด้วยความสมัครใจ” และข้าพเจ้าสามารถถอนตัวจากการวิจัยนี้เมื่อใดก็ได้ ถ้าข้าพเจ้าปรารถนา โดยจะไม่มีผลกระทบและไม่เสียสิทธิใด ๆ ในการปฏิบัติหน้าที่ในสมาคมครูภาษาฝรั่งเศสแห่งประเทศไทยฯ ที่ข้าพเจ้าได้รับและพึงได้รับในอนาคต

ข้าพเจ้าเข้าใจข้อความในเอกสารข้อมูลและขอความยินยอมสำหรับอาสาสมัครนี้โดยตลอดแล้วจึงลงลายมือชื่อไว้ในเอกสารนี้

ลายมือชื่ออาสาสมัครผู้เข้าร่วมการวิจัย _____ วัน-เดือน-ปี _____
()

.....(กรณีทีอาสาสมัครอ่านหนังสือไม่ออกแต่ฟังเข้าใจ).....	
ข้าพเจ้าไม่สามารถอ่านหนังสือได้ แต่ผู้วิจัยได้อ่านข้อความในแบบยินยอมนี้ให้แก่ข้าพเจ้าฟังจนเข้าใจดีข้าพเจ้าจึงประทับตราลายนิ้วมือของข้าพเจ้าในแบบยินยอมนี้ด้วยความเต็มใจ	
ลงนาม/พิมพ์ลายนิ้ว อาสาสมัครผู้เข้าร่วมการวิจัย	[ลายนิ้ว]
	วัน-เดือน-ปี _____ ()

ลายมือชื่อผู้ขอความยินยอม _____ **จริยา หีบจันทร์ตรี** วัน-เดือน-ปี 7 ก.พ. 2567
(นางสาวจริยา หีบจันทร์ตรี)

หน้า 5 / 5

ลายมือชื่อหัวหน้าโครงการวิจัย จุฑิษา ทับทิมตรี วัน-เดือน-ปี 5 พ.ย. 2566
 (นางสาวจุฑิษา ทับทิมตรี)

หมายเหตุ: ในกรณีที่อาสาสมัครเป็นเด็กโตแต่ยังไม่ถึง 18 ปี สามารถตัดสินใจเองได้ ให้ลงลายมือชื่อ
 ทั้งอาสาสมัคร (เด็ก) และผู้ปกครองด้วย

คำรับรองของพยานผู้ไม่มีส่วนได้เสียกับการวิจัย (เฉพาะกรณีที่อาสาสมัครอ่านหนังสือไม่ออกแต่พึงเข้าใจ)

ข้าพเจ้าได้อยู่ร่วมในกระบวนการขอความยินยอมและยืนยันว่า ผู้ขอความยินยอมได้อ่าน/
 อธิบายเอกสารข้อมูลให้แก่ _____ ซึ่งผู้มีชื่อข้างต้นมีโอกาสซักถามข้อสงสัย
 ต่าง ๆ และได้ให้ความยินยอมเข้าร่วมการวิจัยโดยอิสระ หลังจากรับทราบข้อมูลที่มีอยู่ตรงตามที่ปรากฏ
 ในเอกสารนี้แล้ว

ลายมือชื่อพยาน _____ วัน-เดือน-ปี _____
 (_____)

ภาคผนวก ง

ภูมิหลังของผู้มีส่วนได้ส่วนเสีย (Stakeholders)



ภูมิหลังของผู้มีส่วนได้ส่วนเสียในการวิจัยเชิงปฏิบัติการแบบมีส่วนร่วมเชิงชาติพันธุ์ วรรณนา เพื่อถ่ายทอดอัตลักษณ์ของครูภาษาฝรั่งเศสในสังคมไทย

T1: ครูภาษาฝรั่งเศสต้นแบบ ผู้เคยได้รับการคัดเลือกให้ไปอบรมที่ประเทศฝรั่งเศส ผู้ไม่ยอมจำนนต่อการลดทอนคุณค่าของภาษาฝรั่งเศส แต่กลับใช้จังหวะแห่งความเปลี่ยนแปลงเป็นโอกาสในการ “สร้างพื้นที่ชนิดพิเศษ” ของตนเอง เขาผสานบทบาทการสอนภาษาฝรั่งเศสเข้ากับกิจกรรมนอกห้องเรียน ทั้งด้านวิชาการและการจัดการชีวิต เพื่อเชื่อมโยงภาษากับความหมายเชิงสังคม ปัจจุบันแม้จะเกษียณอายุราชการแล้ว เขายังมีบทบาทในสมาคมครูภาษาฝรั่งเศสแห่งประเทศไทยฯ และเป็นพี่เลี้ยงให้กับครูรุ่นใหม่ในฐานะ “ผู้ถ่ายทอดแรงบันดาลใจที่มีชีวิต”

T2: ครูภาษาฝรั่งเศสผู้ผานศาสตร์แห่งการสอนเข้ากับจินตนาการเชิงสร้างสรรค์ เขาเชื่อมั่นว่าภาษาฝรั่งเศสจะยังมีพื้นที่ในระบบการศึกษาไทย หากสามารถนำเสนอในรูปแบบที่เชื่อมโยงกับบริบทของผู้เรียน ครูท่านนี้พัฒนาเนื้อหาใหม่ ๆ สอดแทรกเรื่องราวทางวัฒนธรรมและทัศนคติข้ามวัฒนธรรมไว้ในทุกบทเรียน เขามองห้องเรียนเป็น “เวทีของการทดลอง” และเปิดโอกาสให้นักเรียนได้มีเสียงในกระบวนการเรียนรู้ บทบาทของเขาจึงไม่ใช่เพียงครูผู้สอน แต่เป็นผู้ร่วมสร้างประสบการณ์การเรียนรู้แห่งความเป็นมนุษย์

T3: ครูภาษาฝรั่งเศสผู้แม้จะลาออกจากระบบการศึกษา แต่ยังคงยืนหยัดในอุดมการณ์ของความ เป็นครูภาษาฝรั่งเศส เขาเปลี่ยนเวทีการทำงานจากห้องเรียนประจำ ไปสู่การสอนเฉพาะกิจ การเป็นวิทยากร และการทำกิจกรรมร่วมกับสมาคม ครูท่านนี้คือภาพแทนของ “การดำรงอยู่แม้นอก ระบบ” ที่ยังคงส่งแรงกระเพื่อมต่อวงการ เขาสะท้อนอัตลักษณ์ของครูฝรั่งเศสด้วยการเล่าเรื่อง การฟัง และการประกอบสร้างแรงบันดาลใจให้กับครูรุ่นใหม่ ซึ่งเป็นอีกหนึ่งมิติของการ “มีอยู่” อย่างทรงพลังในรูปแบบที่ระบบไม่สามารถควบคุมได้

T4: ครูภาษาฝรั่งเศสผู้มีบทบาททั้งในระบบโรงเรียน และในเครือข่ายครูระดับประเทศ เขาสลับบทบาทระหว่างครูในชั้นเรียนกับผู้จัดกิจกรรมทางวิชาการอย่างคล่องแคล่ว เขามองว่าสิ่งสำคัญ ไม่ใช่แค่เนื้อหาที่สอน แต่คือ “ความหวัง” ที่ครูสามารถส่งต่อผ่านการมีปฏิสัมพันธ์ที่แท้จริงกับ ผู้เรียนและเพื่อนร่วมวิชาชีพ เขามีบทบาทในสมาคมครูภาษาฝรั่งเศสฯ ในการสร้างความร่วมมือระหว่างครูทั่วประเทศ และเป็นหนึ่งในผู้ผลักดันแนวคิดเรื่องการถ่ายทอดอัตลักษณ์อย่างมีชีวิต

T5: ครูผู้สอนภาษาฝรั่งเศสอย่างต่อเนื่องแม้จะเผชิญกับภาระงานหลากหลาย เขาไม่ยอมให้ความเปลี่ยนแปลงทางนโยบายมาลดทอนคุณค่าในวิชาชีพของตน กลับใช้เวลาและทรัพยากรที่จำกัดสร้างพื้นที่การเรียนรู้เล็ก ๆ ที่มีความหมาย เขามีความเชื่อมั่นใน “ศักดิ์ศรีของภาษา” และเห็นว่าการสอนคือการสร้างสายสัมพันธ์ระหว่างมนุษย์ เขาร่วมออกแบบกิจกรรมถ่ายทอดอัตลักษณ์ในฐานะ “ผู้สร้างพื้นที่ปลอดภัย” ให้ครูรุ่นน้องได้ฟังเสียงตนเอง และค้นพบอัตลักษณ์ของตนเองอย่างภาคภูมิใจ

T6: ครูภาษาฝรั่งเศสผู้ยืนหยัดในเส้นทางการสอนแม้ต้องเผชิญกับภาระงานหลายด้าน เขาเป็นหนึ่งในผู้มีส่วนได้ส่วนเสีย ที่ให้มุมมองอันเฉียบคมเกี่ยวกับการรักษา “หัวใจ” ของการเป็นครูท่ามกลางแรงกดดันจากระบบ ครูท่านนี้มีความสามารถในการผสมผสานบทบาทของครู ผู้ประสานงาน และผู้นำกิจกรรม ได้อย่างกลมกลืน เขาเน้นการจัดการเรียนรู้ที่ไม่ใช่เพียงการถ่ายทอดภาษา แต่เป็นการสร้างพื้นที่ที่ผู้เรียนและครูได้เรียนรู้จากกันและกัน บทบาทของเขาคือการรักษาสมดุลระหว่างภารกิจในระบบกับอุดมการณ์ในใจ

T7: ครูภาษาฝรั่งเศสรุ่นกลางที่ให้ความสำคัญกับการฟังเสียงภายในตนเอง เขามองว่าการเปล่งเสียงภายนอกจะเกิดขึ้นได้จริง ก็ต่อเมื่อครูสามารถรับฟังเสียงภายในของตนเองอย่างลึกซึ้งก่อน ครูท่านนี้สะท้อนแนวคิดของ “เทคโนโลยีแห่งตัวตน” ได้อย่างเป็นธรรมชาติ ผ่านการเลือกทำกิจกรรมที่มีความหมาย และการแลกเปลี่ยนประสบการณ์อย่างซื่อตรงกับเพื่อนร่วมวิชาชีพ บทบาทของเขาไม่ได้เน้นความโดดเด่น หากแต่มีความมั่นคงจากภายในที่ช่วยให้ผู้อื่นกล้าเดินตามเส้นทางของตน

T8: ครูภาษาฝรั่งเศสผู้มองภาษาไม่ใช่เพียงเครื่องมือสื่อสาร แต่เป็นพื้นที่ของความเป็นมนุษย์ เขาเชื่อว่าการเรียนรู้ภาษาคือการเปิดประตูสู่ความเข้าใจในโลกและผู้อื่น ครูท่านนี้จัดการเรียนรู้โดยเน้นมิติทางวัฒนธรรม ความรู้สึก และความสัมพันธ์กับนักเรียนแต่ละคน เขาเปิดพื้นที่ในชั้นเรียนให้ผู้เรียนได้แสดงออกอย่างอิสระ และใช้วิธีการสอนที่มีพลวัต เพื่อดึงศักยภาพของนักเรียนออกมาอย่างสร้างสรรค์ บทบาทของเขาคือ “ผู้เปิดประตูความเป็นไปได้” สำหรับทั้งนักเรียนและครูร่วมวิชาชีพ

ผู้มีส่วนได้ส่วนเสียกลุ่มรอง

จากการพิจารณาของผู้มีส่วนได้ส่วนเสียกลุ่มหลัก ระหว่างการสะท้อนผลปฏิบัติการ (Reflect/R1) เพื่อเข้าร่วมการปฏิบัติการแบบมีส่วนร่วมเชิงชาติพันธุ์วรรณา วงจรที่ 2 (ขั้นปฏิบัติ - Act/A ขั้นสังเกตผลการปฏิบัติ - Observe/O และขั้นสะท้อนผลการปฏิบัติ - Reflect/R)

N1: ครูรุ่นใหม่ผู้มีความกระตือรือร้นในการค้นหาตัวตน เขาใช้กิจกรรมเวิร์กช็อปในการสะท้อนตนเอง และแสดงออกอย่างตรงไปตรงมาเกี่ยวกับความไม่มั่นใจในบทบาทครูภาษาฝรั่งเศส ก่อนจะค้นพบว่าเสียงของเขาเองมีคุณค่าในการออกแบบการเรียนการสอนร่วมกับเพื่อนครู

N2: ครูรุ่นกลางในโรงเรียนขนาดกลาง ผู้มีความสามารถทางภาษาและความเข้าใจผู้เรียนอย่างลึกซึ้ง เขาเชื่อว่าการเรียนภาษาฝรั่งเศสสามารถเปลี่ยนชีวิตนักเรียนได้ และพยายามสร้างการเรียนรู้ที่มีความหมายแม้จะต้องรับผิดชอบงานหลายด้าน

N3: ครูภาษาฝรั่งเศสในจังหวัดท่องเที่ยว ผู้เผชิญกับข้อจำกัดเชิงพื้นที่และทรัพยากร แต่ใช้กิจกรรมภายนอกห้องเรียนสร้างแรงบันดาลใจให้กับนักเรียน เขาสร้างพื้นที่ปลอดภัยสำหรับนักเรียนและเปิดทางให้ภาษาเป็นประตูสู่ความเข้าใจโลกกว้าง

N4: ครูรุ่นใหม่ผู้ใช้เทคโนโลยีเป็นเครื่องมือสร้างสรรค์การสอนภาษาฝรั่งเศส เขาได้รับแรงบันดาลใจจากผู้มีส่วนได้ส่วนเสียหลัก และนำมาประยุกต์เป็นบทเรียนที่เน้นปฏิสัมพันธ์และการเรียนรู้แบบมีส่วนร่วม นอกจากนี้ยังมีความมุ่งมั่นในการเป็น “ครูที่ฟัง” เขาเปิดพื้นที่ให้กับนักเรียนอย่างจริงจัง และสะท้อนว่า การได้เข้าร่วมกิจกรรมการถ่ายทอดอัตลักษณ์ทำให้เขาเชื่อมั่นว่าความเป็นครูภาษาฝรั่งเศสของเขานั้นมีคุณค่า

N5: ครูภาษาฝรั่งเศสในโรงเรียนของรัฐขนาดกลาง ที่มีนักเรียนกลุ่มเล็ก เขาพยายามสร้างคุณค่าให้กับภาษาฝรั่งเศสด้วยการเชื่อมโยงกับการท่องเที่ยว ศิลปะ และวัฒนธรรมร่วมสมัย และเปิดเวทีให้นักเรียนได้แลกเปลี่ยนอย่างมีอิสระ

N6: ครูผู้ผ่านการเปลี่ยนบทบาทจากการสอนวิชาอื่นกลับมาเป็นครูภาษาฝรั่งเศสอีกครั้ง เขาใช้ประสบการณ์จากหลากหลายบทบาทมาเสริมความเข้าใจในการสื่อสาร และสร้างกิจกรรมบูรณาการที่เน้นการเคารพในความหลากหลายของผู้เรียน

N7: ครูภาษาฝรั่งเศสที่มีบทบาทในงานแนะแนว เขาเชื่อว่าภาษาฝรั่งเศสไม่ควรถูกจำกัดไว้เฉพาะห้องเรียน แต่ควรเป็นส่วนหนึ่งของการออกแบบอนาคตชีวิตของนักเรียน เขาจึงใช้เวลาในการปรับทัศนคติผู้ปกครองและเพื่อนครูให้เข้าใจคุณค่าของภาษา

N8: ครูรุ่นกลางผู้มีแนวคิดเชิงวิพากษ์ เขาตั้งคำถามกับระบบการประเมินแบบเดิม และเสนอวิธีการใหม่ในการสะท้อนผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนที่เน้นการเติบโตภายในของผู้เรียน เขายังเป็นผู้แนะนำกิจกรรมแลกเปลี่ยนในวงสนทนาอย่างมีชั้นเชิง





ภาคผนวก จ

เสียงจากหัวใจครูภาษาฝรั่งเศส

เสียงจากหัวใจครูภาษาฝรั่งเศส: แรงแบบดาลใจในการสร้างสรรค์งานวิจัยครั้งนี้

ผู้วิจัยไม่ได้เข้ามาทำวิจัยเรื่องนี้ในฐานะคนที่ยืนอยู่ห่าง ๆ แค่เพื่อเก็บข้อมูลมาตีความ แต่ในฐานะคนที่เคยเป็นครูภาษาฝรั่งเศสจริง ๆ และยังคงรู้สึกถึงแรงกระเพื่อมบางอย่างในใจทุกครั้งทีพูดถึงวิชาชีพนี้ ผู้วิจัยจำได้ว่าครั้งหนึ่งเคยรู้สึกภูมิใจแค่ไหนที่ได้เป็นส่วนหนึ่งในการทำให้เด็กไทยเข้าใจโลกมากขึ้น เข้าใจสังคมโลกและผู้คนที่แตกต่างกันเขามากขึ้น ผ่านภาษาและวัฒนธรรมฝรั่งเศส ซึ่งควบคู่ไปกับภาษาอังกฤษ เราเชื่อเสมอว่าการให้เด็กไทยได้เรียนรู้ภาษาที่สอง ภาษาที่สาม คือการช่วยเปิดตา เปิดใจ ให้พวกเขาเห็นว่าชีวิตไม่ได้มีแค่ในประเทศของตัวเอง และทำให้พวกเขาก้าวเข้าสู่สังคมโลกอย่างมีศักดิ์ศรี เป็นคนไทยที่มีความเป็นสากลเช่นกัน ไม่ใช่เพียงลอกเลียนแบบตะวันตก แต่เข้าใจมันอย่างลึกซึ้ง แต่เมื่อเวลาผ่านไป เราก็ได้เห็นความจริงที่ไม่ค่อยเหลือพื้นที่ให้ความฝันแบบนั้น ระบบการศึกษาไทยและวาทกรรมสมัยใหม่ต่างร่วมกันยกภาษาอังกฤษขึ้นเป็น “มาตรฐานเดียว” จนกลายเป็นเงื่อนไขที่ตัดโอกาสภาษาอื่น ๆ ไปโดยไม่รู้ตัว ทำให้เด็กไทยอาจเหลือมุมมองต่อโลกเพียงช่องทางเดียว และค่อย ๆ ลืมไปว่าความหลากหลายทางภาษาก็สำคัญไม่แพ้กัน

ในฐานะคนที่เคยยืนอยู่หน้าชั้นเรียน เคยเห็นประกายตาของเด็กเมื่อพูดสำเนียงฝรั่งเศสได้ประโยคแรก ความรู้สึกเหล่านั้นมันยังอยู่ และมันทำให้ผู้วิจัยสะท้อนใจทุกครั้งที่ได้เห็นเพื่อนครูภาษาฝรั่งเศสถูกลดบทบาท ถูกถอดวิชาออกจากหลักสูตร หรือแม้แต่ต้องตัดใจเปลี่ยนสายงาน เพราะระบบไม่เปิดทางให้เดินต่อไปได้ บาดแผลเหล่านี้ไม่ได้เป็นเพียงตัวเลขในรายงาน แต่คือเรื่องจริงที่เราทุกคนในแวดวงนี้รับรู้ร่วมกัน ความอึดอัดและคับข้องใจที่สะสมมาตลอดหลายปี จึงเป็นแรงผลักดันสำคัญที่ทำให้งานครั้งนี้เกิดขึ้น งานวิจัยนี้จึงไม่ใช่แค่เรื่องของความสำเร็จการศึกษา แต่คือโอกาสที่ได้กลับไปฟังเพื่อนครู ฟังรุ่นพี่ รุ่นน้อง ให้พวกเขาได้บอกเล่าเองว่ากำลังรู้สึกอย่างไร เผชิญอะไร และยังอยากรื้อฟื้นหัดต่อไปอย่างไร การใช้ระเบียบวิธีวิจัยเชิงปฏิบัติการแบบมีส่วนร่วมเชิงชาติพันธุ์วรรณา (EPAR) จึงเป็นคำตอบที่เหมาะสมที่สุด เพราะผู้วิจัยไม่ต้องการให้พวกเขาเป็นเพียงผู้ถูกสัมภาษณ์ แต่เป็นเจ้าของเรื่องราว ที่จะได้เห็นคุณค่าในเสียงของตัวเองอีกครั้ง และอาจกลับมาภูมิใจในสิ่งที่ทำ แม้จะยืนอยู่ทวนกระแส งานนี้จึงเหมือนการยืนยันร่วมกันว่า ความเป็นครูภาษาฝรั่งเศสของพวกเรา ไม่ควรต้องหายไปง่าย ๆ และเรายังมีเหตุผลดี ๆ ที่จะภูมิใจ ว่าเราเคยและยังคง เป็นส่วนหนึ่งที่ทำให้เด็กไทยเข้าใจโลก และมีที่ยืนในสังคมโลกในแบบที่หลากหลาย และลึกซึ้งกว่าการมีภาษาเดียว

ทั้งนี้ ผู้วิจัยเชื่อว่าองค์ความรู้ที่ได้จากการวิจัยในครั้งนี้ จะสามารถนำไปเผยแพร่และส่งต่อได้ไม่เฉพาะกับครูภาษาฝรั่งเศสที่เข้าร่วมในเครือข่ายเท่านั้น หากยังรวมถึงครูผู้สอนภาษาฝรั่งเศสในพื้นที่อื่น ๆ ที่อาจกำลังเผชิญกับความท้าทาย หรือแม้แต่เคยยอมจำนนต่ออำนาจกระแสหลัก ให้ได้เห็นถึงความเป็นไปได้ในการยืนยันอัตลักษณ์ของตนอย่างภาคภูมิใจ ยิ่งไปกว่านั้น ผู้วิจัยหวังว่ากระบวนการนี้จะไม่เพียงสร้างแรงบันดาลใจให้ครูภาษาฝรั่งเศสเท่านั้น แต่ยังเป็นกรณีศึกษาที่สามารถนำไปประยุกต์ใช้กับครูในสาขาอื่น หรือบุคคลในวิชาชีพอื่น ๆ ที่ถูกกดทอนโดยกระแสวาทกรรมการพัฒนา ให้เห็นว่าการยืนยันอัตลักษณ์แห่งวิชาชีพของตน มิใช่การล่าหลัง แต่คือการดำรงอยู่ด้วยศักดิ์ศรีในโลกสมัยใหม่ที่เปลี่ยนแปลงอย่างรวดเร็ว

“อัตลักษณ์มิได้หยุดอยู่ที่การยืนยันตนเอง หากแต่เบ่งบานเมื่อได้ถูกส่งต่ออย่างมีความหมาย” ดอกไม้ที่ปลูกขึ้นมาจากเสียงของครูภาษาฝรั่งเศส ไม่ได้บานเพียงเพื่อความสวยงาม แต่บานเพื่อปลุกพลัง บานเพื่อเป็นพยาน และบานเพื่อให้ “ความเป็นครูภาษาฝรั่งเศส” ไม่เลือนหายไปจากความทรงจำของระบบ และยังเบ่งบานในใจฉันเสมอ และหล่อเลี้ยงให้ฉันเป็นครูภาษาฝรั่งเศสแบบทุกวันนี้

ขอขอบพระคุณครูภาษาฝรั่งเศสทุกท่านจากหัวใจ

« L'identité ne s'arrête pas à l'affirmation de soi, mais s'épanouit lorsqu'elle est transmise avec sens. » La fleur que vous avez fait naître à partir des voix des enseignants n'a pas fleuri pour la seule beauté, mais pour éveiller une force, pour témoigner, et pour que l'être-enseignant ne disparaisse jamais de la mémoire du système. Et cette fleur continue de s'épanouir dans mon cœur, me nourrissant, chaque jour, et me guidant pour être la professeure de français que je suis devenue aujourd'hui.

Je remercie de tout cœur toutes les enseignantes et tous les enseignants de français.

