

พรมแดนความรักในวิชาสังคมศึกษา: การบ่มเพาะอัตลักษณ์พลเมืองผ่านการเมืองเชิงอารมณ์
THE BORDERS OF LOVE IN SOCIAL STUDIES: CULTIVATING CIVIC IDENTITY THROUGH THE
POLITICS OF EMOTION

อรรณพ ชัจจะพัฒนกุล

Attachon Sajjaphattanakul

คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏพิบูลสงคราม

Faculty of Education, Pibulsongkram Rajabhat University

E-mail: apaichon.s@psru.ac.th



บทคัดย่อ

บทความวิชาการนี้นำเสนอแนวคิดการเมืองเชิงอารมณ์ที่ปรากฏในหลักสูตรแกนกลางกลุ่มสาระการเรียนรู้สังคมศึกษา ศาสนา และวัฒนธรรม พุทธศักราช 2551 โดยมุ่งวิเคราะห์ “อารมณ์” ในฐานะเครื่องมือทางการเมืองที่ถูกสร้างขึ้นเพื่อกำหนดรูปแบบความสัมพันธ์ทางสังคม โดยเฉพาะอย่างยิ่ง “ความรัก” ซึ่งแม้จะปรากฏในลักษณะของอารมณ์เชิงบวก แต่กลับมีนัยทางอำนาจที่แฝงฝังอยู่ในการจัดการเรียนการสอนในระดับการศึกษาขั้นพื้นฐานของไทย ทั้งกิจกรรมในชั้นเรียน แบบเรียน กิจกรรมพัฒนาผู้เรียน ตลอดจนวัฒนธรรมต่างๆ ที่โรงเรียนจัดขึ้น ซึ่งสะท้อนให้เห็นว่า ความรักไม่ได้ดำรงอยู่ในฐานะอารมณ์ที่เป็นกลาง หากแต่เป็นกลไกที่หล่อหลอมความรู้สึกนึกคิด และอัตลักษณ์ของพลเมืองให้ยอมรับโครงสร้างอำนาจอย่างเป็นธรรมชาติ โดยความรักในบริบททางการศึกษาจึงกลายเป็นเครื่องมือที่ใช้กำหนดว่าอัตลักษณ์ของพลเมืองในแง่ของคุณค่าที่ยึดถือ กระบวนการให้เหตุผล ตลอดจนการแสดงออกถึงความเป็นพลเมืองดีในบริบทไทย โดยด้านหนึ่งความรักได้กลายเป็นพรมแดนในการแบ่งแยกว่าใคร “เป็นส่วนหนึ่ง” ในสังคมไทย และใครคือ “ผู้ที่ถูกทำให้เป็นอื่น” อย่างแยบยล

คำสำคัญ : ความรัก , การเมืองเชิงอารมณ์ , สังคมศึกษา , อัตลักษณ์พลเมือง

*Received November 11, 2025; Revised December 26, 2025; Accepted December 30, 2025

Abstract

This article examines the concept of the Cultural Politics of Emotions as embedded in Thailand's 2008 Core Curriculum for Social Studies, Religion, and Culture. Drawing on critical curriculum analysis, the study investigates how emotions particularly *love* are institutionally constructed and mobilized as political instruments within formal education. Rather than treating love as a purely personal or morally neutral sentiment, the analysis demonstrates how it functions as a socially regulated emotion that shapes patterns of social relations, moral reasoning, and civic belonging. The findings reveal that love is systematically embedded in curricular content, classroom practices, student development activities, and school-sponsored cultural rituals. Through these mechanisms, love operates as a normative force that promotes loyalty, harmony, and obedience while subtly reinforcing existing power relations. In this process, emotional regulation becomes a key pedagogical strategy through which desirable forms of citizenship are produced and sustained. Furthermore, the study argues that love functions as a symbolic boundary within Thai basic education - defining who is recognized as a "good citizen" and who is positioned as the cultural or ideological "other." By framing national belonging through affective alignment rather than critical engagement, the curriculum limits alternative interpretations of citizenship and constrains democratic imagination. This article contributes to scholarship on curriculum studies, affect theory, and critical education by demonstrating how emotions operate not merely as personal experiences but as politically constructed tools that shape identity, governance, and social order within educational systems.

Keyword : Love , Cultural Politics of Emotions , Social Studies , Civic Identity

บทนำ

ในบริบทของวิชาสังคมศึกษา “ความรัก” มักถูกนำเสนอในรูปของคุณธรรมพื้นฐานของความเป็นพลเมืองดี เช่น ความรักชาติ ความรักในศาสนา ความรักในพระมหากษัตริย์ ความรักต่อครอบครัว หรือรักในความดีงาม ความรักเหล่านี้ดูเผิน ๆ อาจเป็นสิ่งที่ดีในการเกื้อหนุนให้ผู้คนอยู่ร่วมกันในสังคมอย่างสันติสุข อย่างไรก็ตาม บทความนี้ขอเสนอการมอง “ความรักในฐานะเครื่องมือทางการเมือง” โดยเฉพาะการใช้ความรักในฐานะความรู้สึกสำคัญในการกล่อมเกลாதางอารมณ์ผ่านแบบเรียน กิจกรรมการเรียนรู้ กิจกรรมพัฒนาผู้เรียน และวัฒนธรรมต่าง ๆ ที่เกิดขึ้นในโรงเรียนโดยมีเป้าหมายในการสร้างอัตลักษณ์พลเมืองที่ว่่านอนสอนง่าย (obedient citizen) หรือพลเมืองที่สยบยอมต่ออำนาจที่เหนือกว่าโดยไม่ตั้งคำถาม บทความนี้จึงมุ่งวิเคราะห์อาณาบริเวณของความรักในวิชาสังคมศึกษา และวิพากษ์บทบาทของความรักในฐานะกลไกของการปกครองเชิงวาทกรรมและอารมณ์ (Cultural Politics of Emotions)

Sara Ahmed (2004) ได้นำเสนอว่าอารมณ์ทั้งหลายของผู้คน เช่น ความกลัว ความเกลียดชัง ความขยะแขยง รวมไปถึงความรัก ไม่ได้เป็นเพียงแค่ความรู้สึกส่วนตัว แต่ยังมี ความเชื่อมโยงทางสังคมและการเมือง อารมณ์เหล่านี้มีอิทธิพลต่อการสร้างปฏิสัมพันธ์ระหว่างเรากับผู้อื่นและมีส่วนต่อการกำหนดการแสดงออก เช่น การเหยียดเชื้อชาติ การบูชาตัวบุคคล การเกิดชาตินิยม ไปจนถึงการผลิตซ้ำโครงสร้างสังคมและอัตลักษณ์ของ

คนในสังคม โดยเฉพาะ “ความรัก” ซึ่งเป็นอารมณ์ที่ส่งผลต่อการจัดระเบียบพฤติกรรมการแสดงออก วิธีคิด และคุณค่าที่ยึดถือให้สอดคล้องกับจารีตของผู้มีอำนาจ เช่น ความรักชาติสามารถทำให้พลเมืองยินยอมเสียสละชีวิตโดยไม่ต่อต้าน เพราะรู้สึกว่าการปกป้องชาติคือสิ่งสูงสุด ดังนั้นความรักจึงไม่ใช่อารมณ์บริสุทธิ์ หากเป็นอำนาจที่แทรกซึมในชีวิตประจำวัน และทำให้การครอบงำเป็นสิ่งที่เกิดขึ้นอย่างแนบเนียนและเป็นธรรมชาติ

เมื่อนำแนวคิดของ Ahmed (2004) มาประยุกต์ใช้กับบริบทของวิชาสังคมศึกษา ซึ่งเป็นวิชาที่ได้รับ การยอมรับว่ามีบทบาทสำคัญในการสร้างพลเมือง (Civic Education) (Levstik & Barton, 2015) เราจะเห็น ได้ว่าหลักสูตรและกระบวนการเรียนรู้มักสอดแทรก “การเมืองเชิงอารมณ์” เหล่านี้อย่างเข้มข้น การปลูกฝัง ความรักในชาติ (Patriotism) หรือความรักในสถาบันหลัก ไม่ได้เป็นเพียงการถ่ายทอดคุณธรรม (Virtue) แต่ เป็นการกำกับอารมณ์ (Affective Governance) เพื่อสร้างความรู้สึกเป็นพวกเดียวกัน (Sense of Belonging) และในขณะเดียวกันก็เป็นการสร้าง “ขอบเขต” (Borders) ที่กีดกันอารมณ์หรืออัตลักษณ์อื่นที่ไม่สอดคล้อง ออกไป การทำความเข้าใจบริบทการศึกษาไทยโดยเฉพาะในวิชาสังคมศึกษาที่ความรักถูกใช้เป็น “เศรษฐศาสตร์เชิงอารมณ์” (Affective Economy) กล่าวคืออารมณ์ (Affects/Emotions) ไม่ได้เป็นเพียง ความรู้สึกส่วนตัวที่เกิดขึ้นและจบลงภายในปัจเจกบุคคลเท่านั้น แต่มันยังเป็นพลังงานทางสังคมที่ “หมุนเวียน” (circulate) และ “สะสม” (accumulate) อยู่ในสังคมคล้ายกับเงินตราในระบบเศรษฐกิจ ผู้ครองอำนาจนำ ทางสังคมจึงมักจะสร้าง “วัตถุแห่งความรัก” (Objects of Love) ขึ้นมา ไม่ว่าจะเป็น แนวคิด ความเชื่อ สัญลักษณ์ บุคคล หรือสถาบันต่าง ๆ ที่เศรษฐศาสตร์เชิงอารมณ์ได้กำกับให้ความรักไหลเวียนไป “เกาะติด” (stick) อยู่กับสิ่งนั้น จนกลายเป็นบรรทัดฐานว่าสิ่งนี้คือสิ่งที่ “เรา” ในฐานะสมาชิกของสังคมควรจะต้องรัก วัตถุแห่งความรักจึงไม่ใช่สิ่งที่ “น่ารัก” (lovable) โดยตัวของมันเอง แต่เป็น “ผลผลิต” (product) ที่ถูกสร้างขึ้นจากกระบวนการทางสังคมและการเมือง

ดังนั้นเมื่อพิจารณาในระบบการศึกษา โดยเฉพาะวิชาสังคมศึกษาที่มักจะถูกกำหนดให้จัดการเรียนการสอนที่ผู้ครองอำนาจนำมักจะมุ่งเน้นให้วิชานี้ปลูกฝังความรู้สึกผูกพัน (Attachment) และความกตัญญู (Gratitude) ต่อวัตถุแห่งความรักที่บัญญัติไว้ทั้งในหลักสูตรและที่อยู่ในวัฒนธรรมการเรียนรู้ การแสดงความรัก ดังกล่าวจึงกลายเป็นบรรทัดฐานของความเป็นพลเมืองดี (ที่ถูกกำหนดโดยผู้ครองอำนาจนำ) ในทางกลับกันการ ไม่แสดงออกซึ่งความรักในรูปแบบที่กำหนด หรือการตั้งคำถามต่อวัตถุแห่งความรักเหล่านั้นจะถูกตีตราทันทีว่า เป็นการขาดความรักชาติ ชังชาติ หรือไม่กตัญญูรู้คุณ ซึ่งเป็นสะท้อนให้เห็นชัดเจนว่าความรักถูกใช้เป็น เครื่องมือทางการเมือง การใช้อารมณ์เพื่อกำกับ กีดกัน สร้างความเป็นอื่น (Othering) ให้กับผู้ที่มีความคิดเห็น ที่ต่างออกไป ความรักในบริบทนี้จึงทำหน้าที่เป็นกลไกในการสร้างพรมแดนที่แบ่งแยก ระหว่าง “เรา” (พลเมือง ที่รัก) ออกจาก “พวกเขา” (พลเมืองผู้ที่ไม่สยบยอมหรือผู้ที่ไม่รักตามแบบอย่างที่กำหนด) อย่างชัดเจน

อย่างไรก็ตาม bell hooks (1994) ได้นำเสนอแนวคิดที่ทำทลายความรักในฐานะเครื่องมือของการสยบ ยอม โดยมองว่าความรักสามารถเป็นพลังแห่งการปฏิวัติและการปลดปล่อยได้ hooks ยืนยันว่า การศึกษาต้อง เป็นปฏิบัติการเพื่อเสรีภาพ (Education as the Practice of Freedom) และความรักเป็นองค์ประกอบสำคัญ ในกระบวนการนั้น แต่ความรักที่ hooks พูดถึงไม่ใช่ความรักที่โรแมนติกหรือความรู้สึกที่ฉาบฉวย หากแต่ความ รักนั้นเป็นการเมือง (Love is Politic) หรือความรักในฐานะการปฏิบัติการทางการเมือง (Love as a political practice) โดยมองว่าความรักไม่ได้เป็นเพียงอารมณ์ความรู้สึกส่วนตัว (Apolitical sentiment) ที่แยกขาดจาก โครงสร้างอำนาจ ความรักที่ดีของ hooks จึงเป็นความมุ่งมั่นในการต่อสู้เพื่อความยุติธรรม การดูแลเอาใจใส่ ซึ่งกันและกัน และการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ที่ต้านทานการกดขี่ (hooks, 2000)

บทความนี้จะพยายามการเชื่อมโยงแนวคิดการเมืองเชิงอารมณ์ของ Ahmed และแนวคิดความรักใน ฐานะการปฏิบัติการทางการเมืองของ hooks เพื่อใช้เป็นกรอบในการวิพากษ์ว่า ความรักที่ถูกกำหนดโดยรัฐ

(State-sanctioned Love) นั้นถูกใช้เป็นเครื่องมือทางการเมืองเพื่อควบคุมและสร้างพลเมืองที่เชื่อเชื่อ (Docile Bodies) ได้อย่างไร และเราในฐานะนักการศึกษาจะทวงคืน “ความรัก” ให้กลายเป็นเครื่องมือเชิงวิพากษ์ (Critical Tool) เพื่อการปลดปล่อยผู้เรียนจากการครอบงำของผู้ครองอำนาจได้อย่างไร และจะเปลี่ยนผ่านไปสู่ความรักที่ตั้งอยู่บนฐานของการเคารพสิทธิมนุษยชน ความยุติธรรมทางสังคม และการตั้งคำถามต่อโครงสร้างอำนาจ เพื่อบ่มเพาะพลเมืองที่มีความสามารถในการไตร่ตรองและเปลี่ยนแปลงสังคมอย่างแท้จริงได้อย่างไร

เนื้อหา

การจัดวางวัตถุแห่งความรัก (Objects of Love) ในวิชาสังคมศึกษา

“วัตถุแห่งความรัก” ที่ปรากฏอยู่ในตัวชี้วัดและสาระการเรียนรู้แกนกลาง กลุ่มสาระการเรียนรู้สังคมศึกษา ศาสนา และวัฒนธรรม พุทธศักราช 2551 สะท้อนให้เห็นภาพ “พรมแดนความรัก” ที่ปรากฏในหลักสูตรวิชาสังคมศึกษาได้อย่างชัดเจนว่า “ความรัก” เหล่านี้ ไม่ได้ถูกนำเสนออยู่ในฐานะอารมณ์ที่เปิดกว้าง แต่เป็นอารมณ์ที่ถูกกำกับและมีวัตถุแห่งความรักที่ชัดเจนตายตัว

1) ความรักต่อชาติ (Love for the Nation)

ในบรรดา “วัตถุแห่งความรัก” ที่ถูกผลิตสร้างผ่านหลักสูตรสังคมศึกษา “ความรักต่อชาติ” (Love for the Nation) ถือเป็นอารมณ์ที่ปรากฏอย่างเด่นชัดและถี่ที่สุด แต่ทว่า ความรักนี้ไม่ได้ถูกนำเสนอในฐานะอารมณ์ที่เปิดกว้างหรือเป็นธรรมชาติ หากแต่เป็นอารมณ์ที่ถูกกำกับ (Prescribed Emotion) ซึ่งถูกนิยามและผูกมัดไว้อย่างแนบแน่นกับอารมณ์ความรู้สึกอื่นอีกสองประการ นั่นคือ ความภาคภูมิใจ (Pride) และ พันธกิจในการดำรงรักษา (The Mission of Maintenance) ในหลักสูตรแกนกลางฯ 2551 ได้นิยามความรักนี้ไว้อย่างตรงไปตรงมาใน มาตรฐาน ส 4.3 (สาระประวัติศาสตร์) ซึ่งตั้งเป้าหมายให้ผู้เรียน “เข้าใจความเป็นมาของชาติไทย วัฒนธรรม ภูมิปัญญาไทย มีความรัก ความภูมิใจ และธำรงความเป็นไทย” จะเห็นได้ว่า “ความรัก” ในที่นี้ถูกวางให้เป็นผลลัพธ์ที่แยกไม่ขาดออกจาก “ความภูมิใจ” และ “การดำรงรักษา” ไม่ใช่ความรักที่เกิดจากการตั้งคำถามหรือการวิพากษ์ หากแต่เป็นความรักที่เกิดจากการต้อง “ซาบซึ้ง” และมุ่ง “ปกป้องสิ่งเดิม” เป็นหลัก เป้าหมายทางอารมณ์นี้ยังถูกตอกย้ำเมื่อผู้เรียนจบการศึกษาขั้นพื้นฐาน โดยระบุไว้ในคุณภาพผู้เรียนเมื่อจบชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 6 ว่าต้องมี “ความภูมิใจในความเป็นไทย” และ “มีความรักในประเทศชาติ”

พรมแดนของความรักจึงถูกขีดขึ้นอย่างชัดเจน ณ จุดนี้ว่าความรักที่หลักสูตรยอมรับและบ่มเพาะคือความรักที่ผูกอยู่กับความภาคภูมิใจในประวัติศาสตร์และวัฒนธรรมกระแสหลัก ซึ่งมีเป้าหมายสูงสุดคือ “การดำรงรักษา” สิ่งที่ถูกนิยามว่า “ความเป็นไทย” ไว้มิให้เปลี่ยนแปลง ดังนั้นการตั้งคำถาม การวิพากษ์วิจารณ์ หรือการตีความประวัติศาสตร์ชาติในมุมมองอื่น (Counter-narratives) ซึ่งเป็นกระบวนการปกติของการเรียนรู้ประวัติศาสตร์เชิงวิพากษ์ (Critical History) จึงถูกผลักให้อยู่ “นอกพรมแดน” ของความรักนี้โดยอัตโนมัติ การใช้เหตุผลเชิงวิพากษ์ต่อความเป็นไทยจึงมักถูกตีความได้ง่ายว่าเป็นการกระทำที่ขาดความรักชาติ ซึ่งนี่คือกลไกที่แนบเนียนในการใช้อารมณ์เพื่อสร้างพลเมืองที่สยบยอมต่อการนิยามตนเองและถูกควบคุมโดยเรื่องเล่าหลักทางประวัติศาสตร์

2) ความรักที่ผูกโยงกับความกตัญญู (Love as Gratitude)

ในขณะที่ความรักชาติถูกนิยามขึ้นอย่างโจ่งแจ้ง พรมแดนความรักในหลักสูตรสังคมศึกษายังถูกสถาปนาขึ้นผ่านกลไกทางอารมณ์ที่ทรงพลังและแนบเนียนยิ่งกว่า นั่นคือ “ความกตัญญู” (Gratitude) แม้หลักสูตร (Ministry of Education, 2008) จะไม่ได้ใช้คำว่ารักโดยตรงกับทุกสถาบันหลัก แต่การปลูกฝังความกตัญญูถือเป็นยุทธศาสตร์ทางการเมืองเชิงอารมณ์ที่ลึกซึ้งยิ่งกว่า ตามแนวคิดของ Sara Ahmed (2004)

ความกตัญญูไม่ใช่อารมณ์ที่เป็นกลาง หากแต่เป็นกลไกที่สร้างสิ่งที่เรียกว่า “หนี้ทางอารมณ์” (Affective Debt) ขึ้นมา เมื่อพลเมืองถูกกล่อมเกลาให้รู้สึกกตัญญูต่อวัตถุแห่งความรักใด ๆ ก็ตาม เช่น สถาบันครอบครัว สถาบันชาติ พวกเขาจะถูกวางตำแหน่งให้อยู่ในฐานะ “ลูกหนี้” ที่ต้อง “ตอบแทน” อย่างไม่มีที่สิ้นสุด ภาระทางอารมณ์นี้เองที่ทำให้หน้าที่ลดทอนหรือกระทั่งปิดกั้นความเป็นไปได้ของการวิพากษ์และตั้งคำถามเชิงโครงสร้าง ในหลักสูตรแกนกลางฯ สารการเรียนรู้พระพุทธศาสนา ศีลธรรม และจริยธรรม ได้ผูกโยงเอาความกตัญญู เข้ากับการทำความดีโดยตรง เช่น ในระดับชั้นประถมศึกษาปีที่ 4 ที่ระบุถึงการทำความดีที่รวมถึงกตัญญูต่อชาติต่อประเทศชาติ หรือในระดับชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 ตอกย้ำด้วยความกตัญญูต่อพระมหากษัตริย์ พรหมแดนความรักที่ถูกสร้างขึ้นโดยความรักในรูปแบบของความกตัญญูนี้ จึงเป็นพรหมแดนที่แน่นหนาและอันตรายอย่างยิ่งในเชิงวิพากษ์ เพราะการตั้งคำถามต่อวัตถุแห่งความรัก ไม่ว่าจะเป็นประเทศชาติ ศาสนา หรือ สถาบันต่าง ๆ จะไม่ถูกรับรู้ในฐานะ “ความเห็นต่าง” ทางความคิดอีกต่อไป แต่จะถูกตีตราในทันทีว่าเป็น “การอกตัญญู” (Ungrateful) ซึ่งเป็นคุณสมบัติด้านลบทางศีลธรรมอย่างรุนแรง นี่คือการใช้อารมณ์เพื่อปิดล้อมการใช้เหตุผล โดยเปลี่ยนจากคำถามทางการเมืองให้กลายเป็น “ความล้มเหลวทางจริยธรรม” ของตัวบุคคล เพราะทุกคนจะคิดต่างจากนี้ไม่ได้เลยในทางปฏิบัติ

3) ความรักในฐานะศรัทธาและการเทิดทูน (Love as Faith and Reverence)

ในปริณิถนนี้ ความรักไม่ได้ถูกแสดงออกในฐานะความรู้สึกผูกพันทั่วไป แต่ถูกยกระดับให้เป็นการ “ยึดมั่น” (Adherence) และ “ศรัทธา” (Faith) อย่างปราศจากข้อกังขา โดยพุ่งเป้าไปที่สถาบันหลักทางการเมืองและศาสนาอย่างชัดเจน ในหลักสูตรแกนกลางฯ ได้กำหนดมาตรฐาน ส. 2.2 หน้าที่พลเมือง ระบุว่าผู้เรียนไม่เพียงต้องเข้าใจระบบการเมืองการปกครอง แต่ต้อง “ยึดมั่น ศรัทธา และธำรงรักษา” ระบอบประชาธิปไตยอันมีพระมหากษัตริย์ทรงเป็นประมุข คำสั่งการทางอารมณ์นี้ยิ่งชัดเจนขึ้นในตัวชี้วัดระดับประถมศึกษาปีที่ 5 ที่กำหนดให้การเป็นพลเมืองดีหมายถึงการเคารพเทิดทูนต่อสถาบันชาติ ศาสนา พระมหากษัตริย์ (Ministry of Education, 2008) ในขณะเดียวกัน มาตรฐาน ส. 1.2 ที่กำหนดให้ผู้เรียน “เข้าใจ ตระหนักและปฏิบัติตนเป็นศาสนิกชนที่ดี และธำรงรักษาพระพุทธศาสนา หรือศาสนาที่ตนนับถือ” ก็เป็นการเรียกร้องให้ผู้เรียนเป็นศาสนิกชนที่ดีและมีหน้าที่สำคัญคือการธำรงรักษาศาสนาที่ตนนับถือ นี่คือการที่ “การเมืองเชิงอารมณ์” (Politics of Emotion) ทำงานขัดแย้งโดยตรงกับเป้าหมายของการศึกษาที่มุ่งเน้นการคิดเชิงวิพากษ์ (Critical Thinking) พรหมแดนที่ถูกสร้างขึ้นโดยคำว่า “ยึดมั่น ศรัทธา และเทิดทูน” ล้วนเป็นอารมณ์ที่ตั้งอยู่บนฐานของการยอมรับโดยสมบูรณ์ มันจึงเป็นพรหมแดนที่กีดกัน “ความสงสัย” (Doubt) หรือ “การตั้งคำถาม” (Questioning) ออกไปอย่างสิ้นเชิง พลเมืองดีในกรอบนี้จึงไม่ใช่พลเมืองผู้ใช้เหตุผล (The Critical Citizen) แต่คือ “พลเมืองผู้มีความเชื่อ” (The Believer) ผู้ซึ่งมีศรัทธาที่ถูกต้องโดยไม่จำเป็นต้องสงสัย

4) ความรักในวัฒนธรรมแบบอนุรักษ์ (Love as Conservation)

ไม่เพียงแต่กำหนดวัตถุที่ต้องรัก แต่ในหลักสูตรยังกำหนดวิธีการที่จะรักอีกด้วย โดยเฉพาะในมิติของวัฒนธรรมความรักได้ถูกตีกรอบอย่างคับแคบให้หมายถึง “การอนุรักษ์” (Conservation) และ “การธำรงรักษา” (Maintenance) มากกว่าจะเป็นการต่อยอด (Development) หรือการวิพากษ์ (Critique) เพื่อให้เกิดการเปลี่ยนแปลง สิ่งนี้สะท้อนผ่านตัวบทของหลักสูตรอย่างชัดเจน เริ่มตั้งแต่มาตรฐาน ส. 2.1 หน้าที่พลเมือง ที่เชื่อมโยงค่านิยมที่พึงงามของพลเมืองเข้ากับการธำรงรักษาประเพณีและวัฒนธรรมไทย การใช้คำว่า “ธำรงรักษา” นี้สร้างนัยยะว่าวัฒนธรรมเป็นสิ่งที่พึงงามและสมบูรณ์ในตัวเองอยู่แล้ว ภารกิจของพลเมืองจึงคือการปกป้องสิ่งนี้ไว้ แม้ในระดับที่สูงขึ้น เช่น ตัวชี้วัดชั้น ป.6 ที่ดูเหมือนจะเปิดกว้างให้ “วิเคราะห์การเปลี่ยนแปลงวัฒนธรรมตามกาลเวลา” แต่เป้าหมายสุดท้ายก็ยังคงถูกรวบรัดไปที่การ “ธำรงรักษาวัฒนธรรมอันดีงาม” หรือ

ในชั้น มัธยมศึกษาปีที่ 3 ที่ระบุอย่างตรงไปตรงมาให้อนุรักษ์วัฒนธรรมไทยควบคู่ไปกับการเลือกรับ วัฒนธรรมสากลที่ “เหมาะสม” พรหมแดนที่ถูกสร้างขึ้นในที่นี้จึงเป็นการสร้าง “คู่ตรงข้าม” (Binary Opposition) ทางอารมณ์ระหว่างการอนุรักษ์วัฒนธรรมไทย ซึ่งเท่ากับความดีงาม กับ “การเปลี่ยนแปลง” ที่มาพร้อม “วัฒนธรรมสากล” ซึ่งถูกมองอย่างคลางแคลงใจว่าอาจ “ไม่เหมาะสม” (ต้องเหมาะสมตามสายตาของเหล่าอนุรักษนิยมเท่านั้น) ความรักที่ถูกต้องในสายตาของหลักสูตรที่เกิดจากการต่อรองทางการเมืองจึงเป็นเพียงการช่วงใช้ความรักในนามของผู้พิทักษ์ปกป้องรักษา (Love of the guardian) ทำหน้าที่ปกป้องสิ่งเดิมที่เหล่าอนุรักษนิยมทางการศึกษาเห็นว่าดีอยู่แล้ว ในทางกลับกันการทำลาย การรื้อสร้าง หรือความพยายามเปลี่ยนแปลงวัฒนธรรมเดิม มีแนวโน้มที่จะถูกผลักไสให้ไปอยู่นอกอาณาบริเวณแห่งรักในนิยามนี้ และเสี่ยงต่อการถูกตีตราว่าเป็น “ผู้ไม่รักดี” หรือ “ผู้ที่ไม่เห็นคุณค่า” ของวัฒนธรรม หรือแม้กระทั่งกลายเป็นผู้ “ชิงชาติ” ในสายตาของเหล่าอนุรักษนิยม

5) การสร้าง “ความเป็นธรรมชาติ” (Naturalization) ให้กับระบบตลาด

ในขณะที่สาระอื่นของหลักสูตรสังคมศึกษา ใช้กลไกทางอารมณ์ที่เข้มข้นอย่าง “ความรัก” “ศรัทธา” หรือ “ความกตัญญู” เพื่อผูกมัดพลเมืองเข้ากับวัตถุแห่งความรักที่ชัดเจน สาระเศรษฐศาสตร์กลับใช้กลยุทธ์เชิงอารมณ์ที่แนบเนียนและซับซ้อนกว่า โดยหลีกเลี่ยงการเรียกร้องความรักต่อระบบทุนนิยมโดยตรง แต่หันไปใช้กลไก “การสถาปนาให้เป็นธรรมชาติ” (Naturalization) และ “การสร้างความปรารถนา” (Cultivating Desire) เพื่อให้ระบบตลาดเสียดำรงอยู่ได้ในฐานะ “สามัญสำนึก” ที่ไม่อาจตั้งคำถามได้ และไม่ได้นำเสนอ “ระบบตลาด/ทุนนิยม” ในฐานะหนึ่งในทางเลือกที่เทียบเท่ากับระบบเศรษฐกิจแบบสังคมนิยม หรือระบบอื่น แต่กลับนำเสนอในฐานะ “ความเป็นจริง” (Reality) หรือ “สามัญสำนึก” (Common Sense) ที่เราต้องทำความเข้าใจ และใช้ชีวิตอยู่กับมันด้วยมโนสำนึกของโลกทุนนิยมให้ได้ ยกตัวอย่าง เช่น การเน้นกลไกราคา (Price Mechanism) โดยการสอนเรื่องอุปสงค์ (Demand) อุปทาน (Supply) และกลไกราคา ซึ่งถูกนำเสนอราวกับว่าเป็น “กฎธรรมชาติ” (Natural Law) ของเศรษฐกิจ ในลักษณะที่คล้ายคลึงกับการสอน “กฎทางวิทยาศาสตร์” เช่น กฎแรงโน้มถ่วง มากกว่าเป็น “กฎ” ที่ถูกสร้างขึ้นจากระบบการเมืองแบบใดแบบหนึ่ง การนำเสนอลักษณะนี้ทำให้กลไกดังกล่าวดูเหมือนเป็น “สัจธรรมสากล” (Universal Truth) ที่ดำรงอยู่อย่างเป็นกลาง (Neutral) และปราศจากการเมือง (Apolitical) ในฐานะ “สิ่งที่เป็น” (What is) มากกว่า “สิ่งที่ถูกสร้างขึ้น” (What is constructed) จากระบบการเมืองและอุดมการณ์แบบใดแบบหนึ่ง ในขณะเดียวกัน หลักสูตรได้มุ่งบ่มเพาะอัตลักษณ์พลเมืองในฐานะผู้บริโภคที่มีเหตุผล หรือผู้ผลิตที่รับผิดชอบ เช่น ตัวชีวิตในระดับชั้นประถมศึกษาปีที่ 5 และ 6 เป็นการตอกย้ำให้ผู้เรียนยอมรับบทบาทของตนเองจากภายในว่าตัวเราคือส่วนหนึ่งในระบบตลาด โดยไม่ได้ตั้งคำถามกับตัวระบบ อารมณ์ที่หลักสูตรต้องการในส่วนนี้จึงไม่ใช่ “ความรัก” แต่คือ “การยอมรับ” (Acceptance) และ “การทำให้เป็นเรื่องปกติ” (Normalization) นำไปสู่การบ่มเพาะ “ความปรารถนา” ในตรรกะแบบเสรีนิยมใหม่ เห็นได้ชัดในระดับมัธยมศึกษาที่แนวคิดแบบเสรีนิยมใหม่ (Neoliberalism) ปรากฏขึ้นอย่างเด่นชัด โดยหลักสูตรมุ่งสร้างอารมณ์ที่สอดคล้องกับตรรกะดังกล่าว ยกตัวอย่าง เช่น การอภิปรายผลกระทบของการเปิดเสรีทางเศรษฐกิจ มักถูกนำเสนอในฐานะความจำเป็น (Necessity) ของโลกยุคโลกาภิวัตน์ที่เราจะต้องปรับตัวและแข่งขันให้ได้ นอกจากนี้ยังมีการเน้นย้ำเรื่อง “การลงทุน” (Investment) และ “การออม” (Saving) รวมถึงกระแสของสร้างสมรรถนะการรู้เท่าทันการเงิน (Financial Literacy Competency) ซึ่งล้วนแล้วแต่เป็นการสร้างพลเมืองที่ต้องรับผิดชอบต่อชีวิตตนเอง (Self-Responsible Citizen) ซึ่งเป็นหัวใจของเสรีนิยมใหม่ อารมณ์ที่ถูกสร้างในส่วนนี้ไม่ใช่ความรัก แต่คือ “ความหวัง” (Hope) ที่จะมั่งคั่งผ่านการลงทุน และขณะเดียวกันก็สร้าง “ความกังวลหรือความกลัว” (Anxiety/Fear) ที่จะล้มเหลวหากไม่รู้จักปรับตัว อารมณ์ทั้งสองนี้ล้วนเป็นเชื้อเพลิงชั้นดีที่ขับเคลื่อนระบบทุน

นิยมภายใต้แนวคิดเสรีนิยมใหม่ ทั้งที่เป็นอย่างน้อยก็น่าสนใจอีกประการของหลักสูตรสังคมศึกษาในประเทศไทยคือการนำเอาเนื้อหา “ปรัชญาของเศรษฐกิจพอเพียง” (Sufficiency Economy Philosophy) ซึ่งปรากฏในแทบทุกตัวชี้วัดและแทบทุกระดับชั้น โดยนำเสนอปรัชญานี้ในฐานะทางแก้ (The Cure) หรือภูมิคุ้มกัน (The Immunity) ต่อ “พิษ” ของระบบทุนนิยม ซึ่งนี่คือกลไกทางอารมณ์ที่ซับซ้อนอย่างยิ่ง กล่าวคือ หลักสูตรยอมรับว่าระบบทุนนิยมเสรีคือ “ความเป็นจริง” ที่เราต้องอยู่กับมัน (Naturalization) ให้ได้ แต่ในขณะเดียวกัน ก็สร้าง “วัตถุแห่งความรัก” ขึ้นใหม่ขึ้นมาเพื่อใช้เป็นเครื่องมือทางศีลธรรมและอารมณ์ ให้พลเมืองไทยใช้ “จัดการ” กับความรู้สึกไม่มั่นคงที่เกิดจากระบบทุนนิยมนั่นเอง ความน่าเสียดายคือหลักสูตรเองมีความตั้งใจใช้คำว่า “ปรัชญาเศรษฐกิจพอเพียง” มากจนเกินไป แทนที่จะเน้นให้เห็นว่าแนวทางนี้คือหลักแห่งการต่อสู้กับโลกทุนนิยมและนำพาประเทศไปสู่ความยั่งยืน ท่าทีของหลักสูตรที่บูรณาการแนวคิดนี้อย่างมากจนเกินไปทำให้แนวโน้มในเรียนรู้เรื่องดังกล่าวกลายเป็นหลักความเชื่อที่ต้องศรัทธา มากกว่าเป็นแนวทางที่มุ่งสู่การปฏิบัติอย่างแท้จริง

6) ภูมิศาสตร์แห่งจิตสำนึกทางการเมืองว่าด้วยความรับผิดชอบต่อสิ่งแวดล้อม

ในสาระการเรียนรู้ภูมิศาสตร์เองก็ได้สร้างพื้นที่บ่มเพาะอารมณ์รูปแบบเฉพาะของตนเองขึ้นมา นั่นคือ “จิตสำนึก” (Consciousness) ซึ่งจิตสำนึกในที่นี้ คืออารมณ์ที่ถูกผลิตสร้างขึ้นเพื่อทำงานเชิงการเมืองผ่านประเด็นด้านสิ่งแวดล้อม ได้แก่ 1) การเปลี่ยนปัญหาเชิงโครงสร้างให้เป็นปัญหาเชิงการจัดการ สาระภูมิศาสตร์นำเสนอปัญหาสิ่งแวดล้อม เช่น ทรัพยากรลดลง มลพิษเพิ่มขึ้น การเปลี่ยนแปลงสภาพภูมิอากาศเลวร้ายมากขึ้น ในฐานะที่เป็นปัญหาสิ่งแวดล้อมเหล่านี้เป็นปัญหาเชิงเทคนิค (Technical Problem) ที่รอคอยการจัดการ (Management) ที่ถูกต้อง ซึ่งหลักสูตรกลับหลีกเลี่ยงอย่างมีนัยสำคัญที่จะวิพากษ์ต่อ “สาเหตุเชิงโครงสร้าง” (Structural Causes) ที่ก่อให้เกิดปัญหาเหล่านั้น เช่น ระบบเศรษฐกิจแบบทุนนิยม (ที่เพิ่งสอนไปในสาระที่ 3) ซึ่งตั้งอยู่บนฐานของการบริโภคและการเติบโตที่ไม่สิ้นสุด หรือระบบการเมืองที่ตั้งอยู่บนความไม่เป็นธรรมทั้งต่อสังคมและระบบนิเวศโลก 2) การสร้างความรับผิดชอบส่วนบุคคล (Individualization of Responsibility) โดยจิตสำนึกที่หลักสูตรปลูกฝังนั้นถูกนำไปผูกโยงกับการมีส่วนร่วมของปัจเจกบุคคล เช่น ตัวชี้วัด ป.5 ที่ระบุถึง “การมีส่วนร่วมในการอนุรักษ์สิ่งแวดล้อม” หรือใน ม.4 ที่ระบุถึง “มีส่วนร่วมในการจัดการ...อย่างยั่งยืน” (Ministry of Education, 2008) ซึ่งนี่คือการเมืองเชิงอารมณ์ที่สอดคล้องกับตรรกะแบบเสรีนิยมใหม่ (Neoliberal Logic) อย่างสมบูรณ์แบบ มันคือการปลุกภาวะความรับผิดชอบในการแก้ไขปัญหาสิ่งแวดล้อม ซึ่งเป็นปัญหาเชิงโครงสร้างระดับโลกมาไว้บนบ่าของพลเมืองผู้มีจิตสำนึก (The Conscious Citizen) แต่ละคน อารมณ์ที่ถูกสร้างจึงไม่ใช่ “ความโกรธ” (Anger) ต่อระบบที่ทำลายล้างระบบนิเวศโลก แต่เป็น “ความรู้สึกผิด” (Guilt) ที่ต้องมีความรับผิดชอบ (Responsibility) อันเป็นจิตสำนึกส่วนบุคคลที่จะต้องทำหน้าที่ของตน เช่น ปิดไฟ, แยกขยะ, หิ้วถุงผ้าไปตลาด เป็นต้น ในแง่นี้สาระภูมิศาสตร์สร้างขึ้นจึงกลายเป็นพรมแดนระหว่าง “พลเมืองผู้มีจิตสำนึก” (ผู้ที่อนุรักษ์และมีส่วนร่วม) กับ “พลเมืองผู้ไร้จิตสำนึก” (ผู้ที่บริโภคและทำลาย) พรมแดนนี้ ปิดกั้นความเป็นไปได้ในการสร้างพลเมืองเชิงวิพากษ์ (Critical Citizen) ที่สามารถตั้งคำถามว่า “เหตุใดทรัพยากรจึงถูกจัดสรรอย่างไม่เท่าเทียม” หรือ “ระบบเศรษฐกิจแบบใดที่จะไม่ทำลายสิ่งแวดล้อม” หรือ “รัฐบาลแบบไหนที่จะเข้ามาคลี่คลายปัญหาสิ่งแวดล้อมและสร้างกฎหมายที่นำไปสู่ความเป็นธรรมเชิงนิเวศมากขึ้น” แต่กลับเลือกที่จะบ่มเพาะพลเมืองผู้จัดการ (The Managerial Citizen) ที่ยอมรับระบบที่เป็นอยู่ และมุ่งมั่นที่จะจัดการผลกระทบของมันให้ดีที่สุดภายใต้กรอบสังคม เศรษฐกิจ และการเมืองแบบเดิม

พรมแดนความรักในวิชาสังคมศึกษา: ความรักแบบมีเงื่อนไขเพื่อการบ่มเพาะอัตลักษณ์ของพลเมือง

พรมแดนความรักในหลักสูตรสังคมศึกษา ศาสนา และวัฒนธรรม ทั้งสาระประวัติศาสตร์, หน้าที่พลเมืองฯ, ศาสนา, เศรษฐศาสตร์ และภูมิศาสตร์ เมื่อนำมาสังเคราะห์ร่วมกันจะเผยให้เห็นยุทธศาสตร์การเมืองเชิงอารมณ์ (Cultural Politics of Emotions) ที่สอดคล้องกันอย่างเป็นระบบ กล่าวคือ ความรักที่หลักสูตรนี้มุ่งบ่มเพาะนั้น ไม่ใช่ “ความรักที่เป็นสากล” (Universal Love) ที่ไร้เงื่อนไข แต่เป็น “ความรักแบบมีเงื่อนไข” (Conditional Love) ที่ถูกสร้างและกำกับอย่างเข้มงวด ความรักในบริบทนี้จึงทำหน้าที่เป็น “อารมณ์เชิงเปลี่ยนผ่าน” (Transactional Emotion) ที่ทำงานอยู่ภายในระบบเศรษฐกิจเชิงอารมณ์ (Affective Economy) (Ahmed, 2004) พลเมืองจะถูกรับรองว่าเป็น “ผู้มีความรัก” และดังนั้นผู้มีความรักจึงเป็น “พลเมืองดี” ไปโดยอัตโนมัติเพราะพวกเขาได้แสดงออกแล้วซึ่งอารมณ์ที่ถูกต้องการโดยเงื่อนไขที่รัฐกำหนด ความรักแบบนี้จึงทำหน้าที่ในการกีดกัน (Othering) หรือทำให้พลเมืองที่ “รักไม่เป็น” กลายเป็นคนอื่นตามเงื่อนไขดังกล่าว การตั้งคำถามเชิงวิพากษ์ (Critical Questioning), การท้าทาย (Defiance), หรือความปรารถนาในการเปลี่ยนแปลง (Desire for Change) จะถูกผลักให้อยู่นอกพรมแดน และถูกตีตราโดยทันทีว่าเป็นการกระทำที่ “ไม่รัก” “อกตัญญู” “ไร้ศรัทธา” “ชั่วร้าย” หรือแม้กระทั่งกลายเป็นผู้ซึ่งชาติโดยอัตโนมัติถ้าเรามองผ่านมุมมองของ เฮนรี จีรูซ์ (Henry Giroux, 1992) หลักสูตรในลักษณะนี้จึงเหมือนกับกำลังทำหน้าที่เป็น “ผู้พิทักษ์พรมแดน” (Border Guard) อย่างแข็งขันคือแทนที่หลักสูตรจะช่วยส่งเสริมให้ผู้เรียนกล้าก้าวข้ามขอบพรมแดนของการเรียนรู้ (Border Pedagogy) ที่แบ่งแยก “เรา” ออกจาก “เขา” หลักสูตรกลับตอกย้ำให้พรมแดนนั้นแน่นหนาขึ้น เพื่อสร้าง “สามัญสำนึก” ที่ไม่อาจโต้แย้งได้ แมกซีน กรีน (Maxine Greene, 1995) เรียกกระบวนการในลักษณะนี้ว่า “การปิดกั้นจินตนาการทางสังคม” (The Closing of Social Imagination) เพราะการศึกษาที่แท้จริงควรมุ่งปลดปล่อยจินตนาการเพื่อให้ผู้เรียนสามารถจินตนาการถึงโลกที่เป็นอย่างอื่น (Imagine the world otherwise) ได้ แต่หลักสูตรนี้กลับปิดกั้นความเป็นไปได้นั้น และบ่มเพาะการยอมรับ (Acceptance) ต่อสถานะที่เป็นอยู่ ท่าทีที่สุดอัตลักษณ์พลเมืองที่หลักสูตรมุ่งสร้าง กลายเป็นอัตลักษณ์ที่ปฏิเสธแนวคิดพื้นฐานของ ฮันนาห์ อาเรนต์ (Hannah Arendt, 1958) ที่มองว่าการเมืองคือการกระทำ (Action) ในพื้นที่สาธารณะ (Public Sphere) ที่ซึ่งความหลากหลาย (Plurality) ของมนุษย์ควรได้ปรากฏ และเพื่อให้มนุษย์ทุกคนได้เริ่มต้นใหม่ (Natality) ที่สามารถสร้างสิ่งใหม่ให้โลกได้

ดังนั้นจะเห็นได้ว่าเป้าหมายสูงสุดของการบ่มเพาะความรักแบบมีเงื่อนไขนี้ คือการสร้างอัตลักษณ์พลเมืองที่อ่อนน้อมง่าย (Obedient Civic Identity) กล่าวคือพลเมืองเหล่านี้จะถูก “กำกับด้วยอารมณ์” (Affectively Governed) ให้พวกเขามีความสัมพันธ์ต่อรัฐและโครงสร้างอำนาจในเชิง “ความภักดีทางอารมณ์” (Emotional Loyalty) มากกว่าการเป็นพลเมืองที่กล้า “ตรวจสอบด้วยเหตุผล” (Rational Scrutiny) ความรักในหลักสูตรสังคมศึกษาจึงเป็นกลไกของชนชั้นปกครองในการสร้างอำนาจนำ (Hegemony) ที่ทำหน้าที่รักษาระเบียบสังคมแบบเดิมให้ยังคงอยู่ (Status Quo) และยืนอยู่ชั่วคราวอย่างสิ้นเชิงกับความรักเชิงวิพากษ์ (Critical Love) ซึ่งเป็นปฏิบัติการเพื่อเสรีภาพ (Practice of Freedom) เป็นความรักที่เรียกร้องหาความยุติธรรมทางสังคม การดูแลซึ่งกันและกัน และการเผชิญหน้ากับความจริงที่เปลี่ยนแปลงบนโลกนี้ด้วยการวิพากษ์อย่างกล้าหาญ (hooks, 1994)

ปฏิบัติการทางคืนความรัก: จริยธรรมความรักกับการต่อต้านอำนาจ

การทวงคืน “ความรัก” กลับมาในฐานะพลังแห่งการเปลี่ยนแปลง เป็นภารกิจที่สำคัญของครูในฐานะ “ครูผู้ทำงานเชิงวัฒนธรรม” (Teacher as Cultural Worker) ตามแนวคิดของเปาโล แฟร์ (Paulo Freire) ครูในฐานะนี้ปฏิเสธการศึกษาแบบฝากธนาคาร (Banking Education) ที่มุ่งฝากฝังความรักที่ถูกต้องแบบที่รัฐ

กำหนดให้กับนักเรียนท่องจำเนื้อหา แต่จะหันมาใช้การศึกษาเชิงสนทนา (Dialogical Education) ซึ่งเป็นปฏิบัติการแห่งความรัก (An Act of Love) ที่แท้จริง (Freire, 1970) ความรักจึงเป็นการที่ครูและนักเรียนร่วมกัน “อ่านโลก” (Read the World) อย่างวิพากษ์เพื่อสร้างจิตสำนึกรู้เท่าทัน (Conscientização) (Freire, 1998) โดยเป้าหมายสูงสุดของความรักเชิงวิพากษ์ (Critical Love) ตามแนวคิดของ อาเรนท (Arendt, 1958) คือการสร้างห้องเรียนให้กลายเป็นพื้นที่สาธารณะ (Public Sphere) ที่ความหลากหลาย (Plurality) ของนักเรียนได้รับการเฉลิมฉลองไม่ใช่ถูกกดทับด้วยมาตรฐานความรักแบบเดียว เป็นพื้นที่ที่นักเรียนได้ฝึกฝนการกระทำผ่านการถกเถียงและตัดสินใจร่วมกัน และยืนยันถึง “การเริ่มต้นใหม่” (Natality) ของพวกเขา ในฐานะพลเมืองที่จะสร้างสรรค์สังคมที่ยุติธรรมกว่าเดิม สอดคล้องกับแนวคิดของเบลล์ ฮุกส์ (hooks, 1994) ที่เชื่อมั่นว่าการศึกษาคือปฏิบัติการเพื่อเสรีภาพและการเติบโตของความเป็นมนุษย์

ดังนั้นถ้าเราอยากจะสร้างจริยธรรมความรักในฐานะหัวใจใหม่ของวิชาสังคมศึกษาให้เป็นความรักที่ควรจะเป็นโดยมีรากฐานมาจากแนวคิดของ เบลล์ ฮุกส์ ซึ่งเธอยืนยันว่าความรักคือการเมือง (Love is Politic) และการศึกษาคือปฏิบัติการเพื่อเสรีภาพ ความรักในความหมายของฮุกส์จึงไม่ใช่แค่ความรู้สึกโรแมนติกที่แยกขาดจากการเมือง แต่เป็นการกระทำ (Action) และ ความมุ่งมั่น (Commitment) ที่จะต่อต้านการกดขี่และการครอบงำในทุกรูปแบบ (hooks, 1994) ความรักเชิงวิพากษ์จึงควรเป็นสิ่งที่วิชาสังคมศึกษาควรบ่มเพาะให้เกิดขึ้น และมี 3 สิ่งที่ครูต้องทวงคืนความรักเพื่อสะท้อนคิดโดยไตร่ตรองและพื้นที่คินนิยามแห่งรักที่เปิดกว้างตามแนวคิดของ hooks (2000) ได้แก่

- 1) ความรักในฐานะความยุติธรรม (Love as Justice) ไม่ใช่ความรักที่สอนให้ยอมรับความไม่เท่าเทียม แต่เป็นความรักที่กระตุ้นให้ผู้เรียน “โกรธ” (Anger) ต่อความอยุติธรรมทั้งปวงในสังคม และมุ่งมั่นที่จะ “ตั้งคำถาม” และ หาหนทางในการเปลี่ยนแปลงโครงสร้างที่กดขี่ให้เกิดความเป็นธรรมต่อทุกชีวิตบนโลก
- 2) ความรักในฐานะการดูแล (Love as Care) คือการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ (Learning Community) ในห้องเรียนกลายเป็นพื้นที่ปลอดภัย ที่ซึ่งเสียงของนักเรียนทุกคนจะได้เปล่งออก และทุกคนร่วมรับฟัง ครูและผู้เรียนจะร่วมสร้างการเรียนรู้ด้วยกัน และพัฒนาทั้งร่างกาย ความคิด และจิตวิญญาณ มันคือการดูแลเพื่อนมนุษย์ที่ปฏิเสธการลดทอนคุณค่าความเป็นคน เยียวยาบาดแผล และก้าวไปข้างหน้าร่วมกัน
- 3) ความรักในฐานะความจริง (Love as Truth) คือความรักที่กล้าหาญในการเผชิญหน้ากับความจริง (Facing Reality) และกล้าเผชิญหน้าต่อภาพมายา (Illusion) แม้ว่าความจริงนั้นจะทำลายประวัติศาสตร์กระแสหลักหรือวัตถุแห่งความรักที่รัฐกำหนดก็ตาม เผชิญหน้ากับ “ความจริง” อย่างซื่อสัตย์ แม้ว่าความจริงนั้นจะเจ็บปวดหรือขัดแย้งกับสิ่งที่เราถูกสอนให้รักก็ตาม มันคือการสอนให้นักเรียนรักการวิพากษ์มากกว่าการเชื่อฟัง ยกตัวอย่างเช่น การรักประเทศชาติ ไม่ใช่การรักในภาพมายาของชาติที่สมบูรณ์แบบโดยไร้ที่ติ แต่คือการรักชาติมากพอที่จะกล้าวิพากษ์วิจารณ์ข้อบกพร่องของชาติ และมุ่งมั่นที่จะทำให้ชาติที่เราอยู่ดีขึ้น การเผชิญหน้ากับความจริงจึงเป็นปฏิบัติการแห่งความรัก (An Act of Love) ที่ลึกซึ้งและความรักเช่นนี้จะนำไปสู่การปลดปล่อยตัวเองออกจากกรอบที่ผู้ปกครองครอบงำ

จากทั้งหมดที่กล่าวมาความรักที่ควรจะเป็นในวิชาสังคมศึกษาเป็นปฏิบัติการเชิงจริยธรรม (Ethical Practice) ที่มีเป้าหมายในการต่อต้านอำนาจและการครอบงำ เปลี่ยนห้องเรียนจากการเป็นพื้นที่ “กล่อมเกล่า” (Indoctrination) สู่พื้นที่แห่ง “การปลดปล่อย” (Liberation) เพื่อบ่มเพาะพลเมืองที่ตื่นรู้และกล้าหาญพอที่จะรักความยุติธรรมมากกว่ารักการสยบยอม

บทสรุป

บทความนี้ได้วิเคราะห์พรมแดนความรัก (The Borders of Love) ที่ถูกประกอบสร้างขึ้นในตัวชีวิตและสาระการเรียนรู้แกนกลาง กลุ่มสาระการเรียนรู้สังคมศึกษา ศาสนา และวัฒนธรรม พุทธศักราช 2551 (Ministry of Education, 2008) โดยชี้ให้เห็นว่าความรักในหลักสูตรนี้ไม่ใช่อารมณ์สากลที่มีความเป็นกลาง หากแต่เป็นกลไกทางการเมืองเชิงอารมณ์ (Affective Politics) ที่ถูกกำหนดเงื่อนไขไว้อย่างชัดเจน (Ahmed, 2004) ความรักที่หลักสูตรยอมรับต้องแสดงออกผ่านความภาคภูมิใจในประวัติศาสตร์กระแสหลัก การแสดงออกถึงความมัตถุญในฐานะหนึ่งทางอารมณ์ ศรัทธาที่ไร้ข้อกังขา และการยอมรับในระเบียบเศรษฐกิจและสิ่งแวดล้อมที่เป็นอยู่ ปฏิบัติการเหล่านี้มุ่งบ่มเพาะอัตลักษณ์พลเมืองที่ว่อนอนสงนง่าย (Obedient Civic Identity) มากกว่าพลเมืองผู้ทรงปัญญากล้าวิพากษ์ การวิเคราะห์นี้สอดคล้องโดยตรงกับข้อเสนอของ Michael Apple (1993) ที่ว่าหลักสูตรไม่เคยเป็นกลาง แต่คือความรู้ฉบับทางการ (Official Knowledge) ที่ผ่านการคัดเลือก (Selection) มาแล้ว “ความรัก” ที่ปรากฏในหลักสูตรสังคมศึกษาไทยจึงเป็นมรดกที่ถูกคัดสรร (Selected Heritage) เพื่อสร้างอุดมการณ์ชั้นนำ (Hegemony) ที่พยายามนำเสนอความรักในนิยามที่ผู้ครองอำนาจนำพยายามใช้ความรู้สึกกลายเป็นสามัญสำนึก (Common Sense) ของคนทั้งสังคม เมื่อพรมแดนความรักถูกขีดขึ้นอย่างเป็นทางการเช่นนี้ ย่อมนำไปสู่คำถามที่ทรงพลังที่ว่า “คนชายขอบสามารถพูดได้หรือไม่” (Can the Subaltern Speak?) หากความรักที่ถูกต้องถูกนิยามโดยวาทกรรมหลักของรัฐ แล้วความรักในรูปแบบอื่น เช่น ความรักในท้องถิ่นที่ขัดแย้งกับส่วนกลาง ความรักในความยุติธรรมที่ทำลายอำนาจรัฐ หรือการตั้งคำถามต่อประวัติศาสตร์กระแสหลัก เสียงของคนชายขอบหรือผู้ถูกกดขี่ (The Subaltern) จะถูกผลักให้กลายเป็นเสียงที่ถูกทำให้เงียบ (Silenced Voices) หรือถูกกีดกันให้กลายเป็นคนอื่นหรือไม่ (Spivak, 1988) หรือแท้จริงแล้ว “ความรัก” คือสิ่งที่ กฤษณะมูร์ติ (Krishnamurti, 1974) เรียกว่าการตีกรอบ (Conditioning) ซึ่งเป็นปฏิปักษ์ต่อการศึกษโดยสิ้นเชิง กฤษณะมูร์ติยืนยันว่าการศึกษาที่แท้จริงต้องปลดปล่อยมนุษย์จากความกลัว (To free the human mind from fear) แต่ความรักที่หลักสูตรสร้างขึ้น กลับตั้งอยู่บนความกลัว (Fear) ทั้งสิ้น ความกลัวที่จะถูกกีดกัน (Fear of Othering) ความกลัวที่จะออกตมญญ ความกลัวที่จะกลายไปเป็นพลเมืองที่ไม่ดีในสายตาผู้ใหญ่ นี่คือนิยามความรักที่เกิดจากอำนาจ ไม่ใช่ความรักที่เกิดจากปัญญา

บทความนี้จึงเรียกร้องให้มีการทบทวนจริยธรรมความรักในวิชาสังคมศึกษาเสียใหม่ ท่ามกลางกระแสของการปรับหลักสูตรฐานสมรรถนะ การก้าวข้ามความรักที่เชื่องเชื่อง (Tamed Love) ที่และมุ่งไปสู่ความรักเชิงวิพากษ์ (Critical Love) คือประตูบานแรกของการปฏิวัติทางการศึกษา ความกล้าหาญของรัฐที่จะยินยอมให้หลักสูตรกลายเป็นเอกสารแห่งเสรีภาพทางวิชาการเพื่อการเติบโตในความเป็นมนุษย์ การยอมรับ ความรักในฐานะความจริง (Love as Truth) ที่กล้าทำลายมายาคติ เป็นจุดเริ่มต้นของการปลดปล่อยจินตนาการเพื่อให้ผู้เรียนมองเห็นโลกที่มีคนอื่น และเป็นความรักที่ยืนยันในการกระทำของพลเมืองที่หลากหลายเพื่อนำไปสู่การสร้างสังคมที่เป็นธรรม และนี่คือความรักที่จะสามารถบ่มเพาะให้นักเรียนได้เติบโตขึ้นเป็นพลเมืองที่มีอิสรภาพ (Liberated Citizens) ไม่ใช่เกิดมาเพื่อเป็นพลเมืองที่เชื่องเชื่อง สยบยอม มีค่าแค่เป็นส่วนหนึ่งในโลกของกลไกการตลาด เป็นแค่แรงงานทางประเพณีของรัฐ หรือเป็นแค่แรงงานพร้อมใช้ให้กับนายทุน (hooks, 1994) (Freire, 1970) (Greene, 1995) (Arendt, 1958)

สรุปองค์ความรู้

ความรักที่ปรากฏในวิชาสังคมศึกษาของไทยในปัจจุบันไม่ใช่อารมณ์ที่เป็นกลาง แต่เป็นเทคโนโลยีทางอารมณ์ (Affective Technology) ที่ถูกสร้างขึ้นอย่างมีเงื่อนไขเพื่อเป็นกลไกในการบ่มเพาะอัตลักษณ์ของพลเมืองที่วุ่นวายน่ายและสยบยอมต่อโครงสร้างอำนาจแบบเดิม องค์ความรู้นี้สามารถนำไปประยุกต์ใช้ในการวิเคราะห์หลักสูตร การออกแบบการเรียนการสอนในชั้นเรียน และการพัฒนาครู โดยให้ความสำคัญกับการเปลี่ยนกระบวนทัศน์ของครูจากการเป็นผู้ส่งผ่านความรักที่รัฐกำหนด ไปสู่การเป็นผู้ปฏิบัติการความรักเชิงวิพากษ์ (Practitioner of Critical Love) ในห้องเรียน ซึ่งจะเป็ประโยชน์สำหรับ นักวิชาการด้านการศึกษา ผู้พัฒนาหลักสูตร ครูผู้สอน ตลอดจนผู้วางนโยบายการศึกษาที่อยากทำให้การเรียนรู้สังคมศึกษาเปลี่ยนมุมมองจากความรักที่ถูกจำกัดไปสู่ความรักที่เปิดกว้างต่อโลกและความเป็นมนุษย์ท่ามกลางการเปลี่ยนแปลง

การถ่ายทอดและนำไปใช้ประโยชน์

1. **ด้านวงวิชาการ** บทความนี้สามารถใช้เป็นฐานในการขยายการวิจัยเชิงวิพากษ์ (Critical Research) ในการศึกษาไทย โดยเฉพาะการวิเคราะห์หลักสูตรในมิติอื่น ๆ เช่น เพศภาวะ, ชนชั้น, ชชาติพันธุ์ ผ่านเลนส์การเมืองเชิงอารมณ์
2. **ด้านการพัฒนาครู** สามารถนำองค์ความรู้และกรอบแนวคิดนี้ไปจัดการอบรมเชิงปฏิบัติการสำหรับครู (Teacher Workshops) ในหัวข้อ “การสอนสังคมศึกษาด้วยความรักเชิงวิพากษ์” (Teaching Social Studies with Critical Love) เพื่อช่วยให้ครูตระหนักถึงบทบาทของตนในฐานะผู้ทำงานเชิงวัฒนธรรม และสร้างห้องเรียนให้เป็นพื้นที่แห่งการปลดปล่อย (Liberating Space)
3. **ด้านข้อเสนอเชิงนโยบาย** บทความนี้เสนอว่า การปรับปรุงหลักสูตรแกนกลางในอนาคตจำเป็นต้องทบทวนเป้าหมายเชิงอารมณ์ (Affective Objectives) ของวิชาสังคมศึกษาอย่างถึงราก โดยเปลี่ยนเป้าหมายจากการธำรงรักษา และสร้างการสยบยอม ไปสู่การบ่มเพาะปัญญาเชิงวิพากษ์ (Critical Inquiry) และความมุ่งมั่นในความยุติธรรมทางสังคม (Commitment to Social Justice)

References

- Ahmed, S. (2004). *The cultural politics of emotion*. Routledge.
- Apple, M. W. (1993). *Official knowledge: Democratic education in a conservative age*. Routledge.
- Apple, M. W. (2019). *Ideology and curriculum* (4th ed.). Routledge.
- Arendt, H. (1958). *The human condition*. University of Chicago Press.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. Herder and Herder.
- Freire, P. (1998). *Teachers as cultural workers: Letters to those who dare teach*. Westview Press.
- Giroux, H. A. (1988). *Teachers as intellectuals: Toward a critical pedagogy of learning*. Bergin & Garvey.
- Giroux, H. A. (1992). *Border crossings: Cultural workers and the politics of education*. Routledge.
- Giroux, H. A. (2001). *Theory and resistance in education: Towards a pedagogy for the opposition* (Rev. and expanded ed.). Bergin & Garvey.

- Greene, M. (1995). *Releasing the imagination: Essays on education, the arts, and social change*. Jossey-Bass.
- hooks, b. (1994). *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom*. Routledge.
- hooks, b. (2000). *All about love: New visions*. William Morrow.
- Krishnamurti, J. (1974). *Education and the significance of life*. Harper & Row.
- Levstik, L. S., & Barton, K. C. (2015). *Doing history: Investigating with children in elementary and middle schools* (5th ed.). Routledge.
- Ministry of Education. (2008). *Indicators and core learning content, Social Studies, Religion, and Culture learning area, according to the Basic Education Core Curriculum B.E. 2551 (2008)*.
- Spivak, G. C. (1988). Can the subaltern speak? In C. Nelson & L. Grossberg (Eds.), *Marxism and the interpretation of culture* (pp. 271-313). University of Illinois Press.