

กระบวนการพัฒนาหลักสูตรพหุวัฒนธรรมศึกษา สำหรับนักเรียนมัธยมศึกษา: บริบทพื้นที่ที่มีการแต่งงานข้ามชาติ

Development Process of Multicultural Education Curriculum for Secondary Students: A Case Study in Transnational Marriage Areas

ทิชานนท์ ชุมแวงวาปี¹ ธีรชัย เนตรนอมศักดิ์² พัทชรินทร์ ลาภานันท์³

Thichanon Chumwangwapee¹, Teerachai Nethanomsak² and Putcharin Lapanun³

บทคัดย่อ

การวิจัยในครั้งนี้มีจุดมุ่งหมายเพื่อ 1) ศึกษาสภาพปัจจุบันของสังคมพหุวัฒนธรรมในบริบทพื้นที่ที่มีการแต่งงานข้ามชาติ และ 2) ศึกษากระบวนการพัฒนาหลักสูตรพหุวัฒนธรรมศึกษาที่สนองต่อบริบทพื้นที่ที่มีการแต่งงานข้ามชาติ การวิจัยครั้งนี้เป็นการวิจัยเชิงปฏิบัติการแบบมีส่วนร่วม ประกอบด้วย 3 ระยะ คือ (1) ระยะศึกษาสภาพปัจจุบัน (2) ระยะการศึกษากระบวนการพัฒนาหลักสูตร และ (3) ระยะสะท้อนกระบวนการพัฒนาหลักสูตร เก็บรวบรวมข้อมูลด้วยวิธีการเชิงคุณภาพ ด้วยวิธีการสังเกตแบบมีส่วนร่วม การพูดคุยแบบไม่เป็นทางการ และการสัมภาษณ์แบบกึ่งโครงสร้าง วิเคราะห์ข้อมูลด้วยวิธีจำแนกชนิดข้อมูลและวิธีการอุปนัยเพื่อสร้างสรุปจากปรากฏการณ์ และตรวจสอบข้อมูลโดยผู้มีส่วนเกี่ยวข้อง (Member checking) กลุ่มเป้าหมายในการวิจัยครั้งนี้ ประกอบด้วย (1) นักเรียนลูกครึ่ง 5 คน (2) นักเรียนกลุ่มหลัก 35 คน (3) ผู้บริหารและครู 16 คน และ (4) ผู้ปกครองและคนในชุมชน 14 คน

ผลการศึกษาพบว่า 1) สภาพปัจจุบันของสังคมพหุวัฒนธรรมในชนบทอีสาน การแต่งงานข้ามชาติเป็นเงื่อนไขของสังคมพหุวัฒนธรรมทำให้เกิดลูกครึ่งในชนบทอีสาน แม้ว่าจะมีการยอมรับภาพลักษณ์ของลูกครึ่งที่ปรากฏการณ์ทั่วไปในสื่อ แต่ลูกครึ่งในชุมชนที่ผู้วิจัยเข้าไปศึกษา ยังเผชิญกับการถูกมองในลักษณะความเป็นอื่น การถูกล้อเลียน และการเสียดสี อัตลักษณ์ทางกายภาพซึ่งถือเป็นอคติทางวัฒนธรรม จึงเป็นภาวะที่มีความจำเป็นสำหรับการพัฒนาหลักสูตรเพื่อให้ผู้เรียนสามารถอยู่ร่วมกับความหลากหลายอย่างเข้าใจ และลดอคติทางวัฒนธรรมที่มีต่อกันลง 2) การพัฒนาหลักสูตรพหุวัฒนธรรมศึกษาที่จะตอบสนองบริบทชุมชนดังกล่าวนั้น ควรเป็นกระบวนการแลกเปลี่ยนเรียนรู้ด้วยการใช้อัตชีวประวัติที่เน้นการนำเอาชีวิตและสังคมผู้เรียนมาร่วมแลกเปลี่ยนเรียนรู้ด้วยวิธี Method of the Currere ของ Pinar (1975) ซึ่งเป็นกระบวนการของหลักสูตรที่ประกอบด้วยกระบวนการ Regressive มองอดีต กระบวนการ Progressive มองอนาคต กระบวนการ Analytic วิเคราะห์ และกระบวนการ Synthesis สังเคราะห์ และ 3) กระบวนการพัฒนาหลักสูตรด้วยวิธีการ Method of the Currere ทำให้นักเรียนเกิดกระบวนการคิดและความเข้าใจความหลากหลายทางวัฒนธรรมที่เชื่อมโยงกับชีวิตและสังคม และเกิดความเข้าใจกระบวนการหล่อหลอมมุมมอง ทักษะหรือความคิดที่นำมาสู่การตระหนักรู้ต่อสถานการณ์ข้ามวัฒนธรรม

คำสำคัญ : การพัฒนาหลักสูตร พหุวัฒนธรรมศึกษา ความหลากหลายทางวัฒนธรรม

¹นักศึกษาระดับปริญญาเอก สาขาวิชาหลักสูตรและการสอน คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยขอนแก่น, Philosophy of Doctor in Curriculum and Instruction, Khon Kaen University

²รองศาสตราจารย์ ดร. สาขาวิชาหลักสูตรและการสอน คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยขอนแก่น, Assoc. Dr., Faculty of Education, Khon Kaen University

³ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. สาขาวิชาสังคมวิทยาและมานุษยวิทยา คณะมนุษยศาสตร์และสังคมศาสตร์ มหาวิทยาลัยขอนแก่น, Assist. Dr., Faculty of Humanities and Social Science, Khon Kaen University

*ผู้ติดต่อ, อีเมล: ทิชานนท์ ชุมแวงวาปี, cthichanon@kkumail.com

รับเมื่อ 16 พฤษภาคม 2564 แก้ไข 7 มิถุนายน 2564 ตอรับเมื่อ 8 มิถุนายน 2564

ABSTRACT

The purposes of this research were: 1) to examine the status quo of multicultural societies in the transnational marriage areas, and 2) to study the development process of multicultural education curriculum for the transnational marriage areas. This participatory action research was divided into three phases: Phase 1- Investigation of the status quo, Phase 2- Curriculum development process, and Phase 3- Reflections on the curriculum development process. Qualitative data were collected using participant observation, informal discussion, and semi-structured interviews. Data classification method and inductive analysis were used for data analysis to create conclusions from the phenomena. The member checking method was employed to determine accuracy. The target group of this research comprised 1) five mixed-race students, 2) 35 students, the main target group for the intervention, 3) 16 school administrators and teachers, and 4) 14 parents and community members.

The findings were as follows: 1) The status quo of a multicultural society in rural Isan revealed that a transnational marriage is a condition of a multicultural society where mixed-race children were born in rural Isan. Although mixed-race identities embedded in media were accepted, the mixed-race individuals in the selected community have experienced 'otherness', mocking teasing, and sarcasm with physical identity, known as cultural biases. Therefore, there was an imperative for developing a curriculum to enable learners to coexist with diverse individuals and to minimize cultural biases with one another; 2) The development of a multicultural education curriculum responding to the community context should be the learning exchange process using autobiography focusing on life and society. Learners should also participate in the development process for knowledge sharing based on Pinar's Method of the Currere (1975) consisting of Regressive, Progressive, Analytic, and Synthetic dimensions; and 3) The development process of a multicultural education curriculum based on Pinar's Method of Currere assisting students to develop multicultural thinking and understanding connected to life and society and understand the perspectives leading to cross-cultural situational awareness.

Keywords : Curriculum Development, Multicultural Education, Cultural Diversity

ภูมิหลัง

ปัจจัยที่ทำให้เกิดความหลากหลายทางเชื้อชาติในชุมชนอีสานในปัจจุบันมักเป็นผลมาจากการแต่งงานข้ามชาติ จากสถิติของสำนักงานสถิติแห่งชาติ (2553) พบข้อมูลการเข้ามาอาศัยอยู่ของชาวต่างชาติในประเทศไทยโดยเฉพาะพื้นที่ภาคตะวันออกเฉียงเหนือ จำนวน 27,357 คน ในจำนวนนี้มีชาวต่างชาติมีการสมรสกับคนในภูมิภาคตะวันออกเฉียงเหนือมากถึงร้อยละ 90 ซึ่งบัวพันธ์ พรหมพักพิง และคณะ (2548, หน้า 105-120) กล่าวถึงการแต่งงานข้ามวัฒนธรรมของหญิงชนบทอีสานเกิดขึ้นมาตั้งแต่อดีตอันเป็นผลมาจากการพัฒนา

ประเทศตามแผนพัฒนาเศรษฐกิจและสังคมแห่งชาติที่ทำให้คนจำนวนมากแสวงหาวิถีการยกระดับตนเองในมิติทางเศรษฐกิจ ทั้งนี้หลังการแต่งงานนอกจากจะมีการอพยพไปอยู่ต่างประเทศร่วมกับสามี และสามีชาวต่างชาติยังมีการเข้ามาอยู่ร่วมกับภรรยาในชุมชนอีสานและเกิดลูกครึ่งซึ่งเป็นความหลากหลายทางเชื้อชาติในชุมชน

อย่างไรก็ตาม ในสังคมที่มีความหลากหลายทางเชื้อชาติมักพบปัญหาอคติทางวัฒนธรรมที่เกิดจากความแตกต่างทางด้านกายภาพ ทัศนคติ ความเชื่อและค่านิยมที่ไม่ตรงกัน (Neito and Bode, 2008, pp. 17-18) เป็นมายาคติที่มองคน

ต่างวัฒนธรรม ต่างเชื้อชาติในสถานะที่ด้อยกว่าตน ทั้งในรูปแบบการมองความเป็นอื่น การดูหมิ่น และเหยียดหยามซึ่งเป็นคนที่ไม่เข้าใจความหลากหลายอย่างลึกซึ้งเพียงพอที่มีสาเหตุสำคัญมาจากหลายปัจจัยทั้งการรับรู้ การหล่อหลอมมุมมองทัศนคติและประสบการณ์จากระบบการศึกษาที่ส่งผลต่อความคิดและความเข้าใจของคน (Banks and Banks, 2015, pp. 3–4) อย่างไรก็ตามในบริบทสังคมไทย การไม่เข้าใจและยอมรับความหลากหลายมักเกิดจากสร้างวาทกรรม “ความเป็นไทย” เป็นการกลืนกลายชาติพันธุ์ที่ยังดำเนินอย่างต่อเนื่อง ทำให้ทุกชาติพันธุ์ต้องมีค่านิยมหรือมีคุณลักษณะตามแบบตามมาตรฐาน (สายชล สัตยานุรักษ์, 2548, หน้า 40–67) จึงทำให้ภาพความหลากหลายทางชาติพันธุ์ในไทยมีเอกภาพสูงกว่าความเป็นจริง (ศิริจิต สุนันตะ, 2556, หน้า 5–30) ปฏิบัติการวาทกรรมทางวัฒนธรรมยังดำรงอยู่อย่างต่อเนื่องในพื้นที่ของหลักสูตรที่คงความเป็นหลักสูตรแบบชาติพันธุ์นิยม (Ethnocentrism) แม้ว่าหลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน 2551 จะมีการเปิดพื้นที่ให้กับความหลากหลายทางวัฒนธรรมมากขึ้น แต่ยังคงเลือกนำเสนอมิติความสวยงาม ทำให้ละเลยมิติการต่อสู้และการกดขี่วัฒนธรรมกลุ่มย่อยอื่น ๆ แล้วสร้างให้เป็นแค่เพียงวัฒนธรรมท้องถิ่น (ฐิติมดี อาพัทธนันท์, 2556, หน้า 107–130; นางเยาว์ เนาวรัตน์, 2561, หน้า 28–39) การจัดการศึกษาดังกล่าว ยังทำให้หลงลืมมิติทางประวัติศาสตร์ในการสร้างสรรค์ทางวัฒนธรรม ถือเป็นความไม่สมดุลทางอำนาจของการจัดการศึกษาที่ปราศจากมุมมองที่หลากหลาย (Ballantine, Hammack & Stuber, 2017, pp. 70–79) อีกทั้งการจัดการศึกษาดังกล่าวยังเป็นการทำงานหลักสูตรแบบ Mean-End ที่เคร่งครัดกับจุดหมายและเนื้อหาที่กำหนดมาจากส่วนกลางถือเป็นการทำงานหลักสูตรแบบสมัยใหม่นิยม (Doll, 1993, pp. 277–292) ทั้งนี้ Apple (2012, pp. 222–226)

มองว่าหลักสูตรที่เคร่งครัดกับความรู้แบบทางการจะทำให้ครูเป็นแค่เพียงนักเทคนิคในการส่งต่อความรู้จากหลักสูตรสู่นักเรียน จึงควรมีการทบทวนและปรับเปลี่ยนกระบวนการพัฒนาหลักสูตรมาสู่แนวคิดหลังสมัยใหม่ (Postmodern curriculum) ที่เน้นการทำความเข้าใจหลักสูตรในเชิงบูรณาการ การทำงานร่วมกันของครู นักเรียน ชุมชนและผู้มีส่วนได้ส่วนเสีย มีลักษณะเป็นสหวิทยาการ (Pinar, 1975, pp. 8–14) ปรับเปลี่ยนมาสู่การให้ความสำคัญกับกระบวนการอัตชีวประวัติ (Autobiography) ที่เน้นการสืบเสาะเพื่อเข้าใจตนเอง (Pinar, 1994, pp. 94–94) และการให้ความสำคัญกับความเป็นพหุวัฒนธรรมศึกษา ซึ่ง Banks (1995) มองว่าหลักสูตรหรือวัสดุประกอบหลักสูตรตามแนวคิดพหุวัฒนธรรมศึกษาจะส่งเสริมการอยู่ร่วมกับสังคมที่มีความหลากหลาย

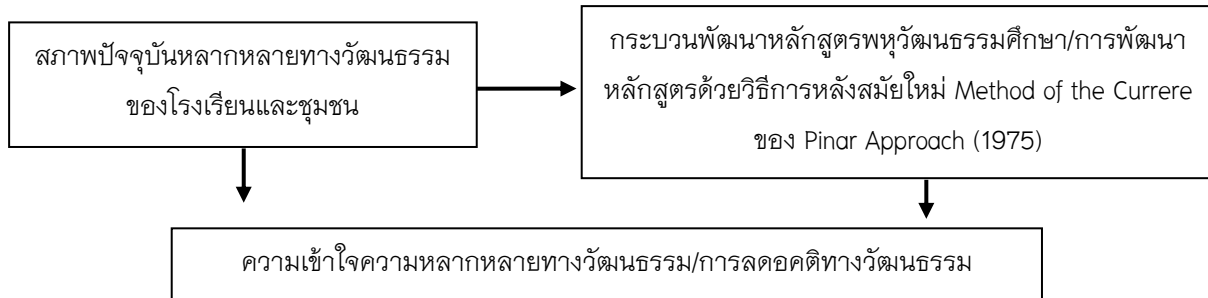
จากสภาพปัญหาและความสำคัญที่กล่าวมาข้างต้นทำให้ผู้วิจัยสนใจศึกษากระบวนการพัฒนาหลักสูตรพหุวัฒนธรรมศึกษาในบริบทพื้นที่ที่มีการแต่งงานข้ามชาติที่จะส่งเสริมให้นักเรียนเกิดความเข้าใจ มีทัศนคติในเชิงบวกต่อความหลากหลายทางวัฒนธรรมในชุมชน และยังเป็นส่งเสริมพลังในการมีส่วนร่วมกำหนดความเป็นไปของหลักสูตรที่สนองต่อบริบทของชุมชนอย่างแท้จริง

วัตถุประสงค์การวิจัย

1. เพื่อศึกษาสภาพปัจจุบันที่เกี่ยวข้องกับความเป็นสังคมพหุวัฒนธรรมในบริบทพื้นที่ที่มีการแต่งงานข้ามชาติ
2. เพื่อศึกษากระบวนการและผลจากการพัฒนาหลักสูตรพหุวัฒนธรรมศึกษาในบริบทพื้นที่ที่มีการแต่งงานข้ามชาติ

กรอบแนวคิดของการวิจัย

การศึกษากระบวนการพัฒนาหลักสูตรพหุวัฒนธรรมศึกษาในบริบทพื้นที่ที่มีการแต่งงานข้ามชาติ ผู้วิจัยเริ่มจากการศึกษาสภาพปัจจุบันของความหลากหลายทางวัฒนธรรมในพื้นที่โรงเรียนและชุมชน แล้วนำมาสู่กระบวนการพัฒนาหลักสูตรด้วยวิธีการหลังสมัยใหม่ตามข้อเสนอ Pinar Approach (1975) ซึ่งจะนำไปสู่การเข้าใจความหลากหลายทางวัฒนธรรมและการลดอคติทางวัฒนธรรมของผู้เรียน ดังความสัมพันธ์ของกรอบแนวคิดการวิจัย ดังนี้



ภาพประกอบ กรอบแนวคิดของการวิจัย

วิธีดำเนินการวิจัย

ในการศึกษาการพัฒนาหลักสูตรพหุวัฒนธรรมศึกษา เริ่มจากการศึกษาสภาพปัจจุบันและวิเคราะห์ความเป็นสังคมพหุวัฒนธรรมในพื้นที่โรงเรียนและชุมชน จากนั้นนำข้อมูลมาสังเคราะห์เพื่อกำหนดแนวทางในการพัฒนาหลักสูตรและโครงสร้างของหลักสูตรที่จะนำไปสนทนาแลกเปลี่ยนเรียนรู้ในระดับชั้นเรียน ในการวิจัยครั้งนี้เป็นการวิจัยปฏิบัติการแบบมีส่วนร่วม (Participatory action research) ซึ่งผู้วิจัยได้นำเอาแนวคิดการวิจัยปฏิบัติการแบบมีส่วนร่วมของ Stringer (1999, p. 19) มาปรับประยุกต์และใช้เป็นแนวทางในการดำเนินการวิจัยที่ประกอบด้วยกระบวนการ ดังต่อไปนี้

1. กระบวนการมอง (Look) เริ่มจากการศึกษาเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องแล้วกำหนดกรอบการวิจัยและวางแผนในการเข้าสู่สนามวิจัยเพื่อศึกษาข้อมูลในระยะแรกแล้วนำข้อมูลที่ได้ในระยะแรกมากำหนดแนวทางการพัฒนาหลักสูตร วิเคราะห์ความเป็นไปได้ของหลักสูตร และร่างโครงสร้างหลักสูตรพหุวัฒนธรรมศึกษา และวางแผนในการศึกษาผลการพัฒนาหลักสูตรพหุวัฒนธรรมศึกษาต่อไป
2. กระบวนการคิด (Think) เป็นกระบวนการไตร่ตรอง การวางแผนการเข้าสู่สนามวิจัย การรวบรวมข้อมูล การสร้างเครื่องมือและหาคุณภาพของเครื่องมือ การไตร่ตรองแนวทางการพัฒนาหลักสูตรพหุวัฒนธรรมศึกษา
3. กระบวนการทำ (Action) เป็นการดำเนินการตามแผน ทั้งการเข้าสู่สนาม การเข้าถึงผู้ให้ข้อมูลทั้งผู้บริหาร ครู นักเรียน ผู้ปกครองและตัวแทนของชุมชนซึ่งเป็นผู้ร่วมวิจัย ในการร่วม

พูดคุยแลกเปลี่ยนเรียนรู้ในลักษณะการสนทนาเชิงวิพากษ์ในประเด็นความเป็นสังคมพหุวัฒนธรรม อคติทางวัฒนธรรม สภาพปัจจุบันของการพัฒนาหลักสูตรสถานศึกษา การเสนอแนวทางการพัฒนาหลักสูตรและสะท้อนผลการพัฒนาหลักสูตร กลุ่มเป้าหมายในการวิจัย ประกอบด้วย (1) นักเรียนลูกครึ่ง 5 คน (2) นักเรียนกลุ่มหลัก 35 คน (3) ผู้บริหารและครู 16 คน และ (4) ผู้ปกครองและคนในชุมชน 14 คน เลือกแบบเจาะจงเครื่องมือในการเก็บรวบรวมข้อมูล ประกอบด้วย (1) แบบสัมภาษณ์กึ่งโครงสร้าง (2) แบบบันทึกข้อมูลภาคสนาม (3) โครงร่างหลักสูตรพหุวัฒนธรรมศึกษา

การวิเคราะห์ข้อมูลเชิงคุณภาพด้วยวิธีการจำแนกชนิดข้อมูล เพื่อวิเคราะห์การเกิดขึ้นของเหตุการณ์อย่างต่อเนื่อง และจัดกลุ่มคำที่มีความสัมพันธ์ในการหาความสัมพันธ์ของกลุ่มคำ รวมถึงการใช้กรอบแนวคิดทฤษฎีวิเคราะห์เหตุการณ์ที่สัมพันธ์กับแนวคิดทฤษฎีเพื่อหาความเป็นมา สาเหตุและผลลัพธ์ ก็กับการวิเคราะห์ข้อมูลด้วยวิธีการวิเคราะห์อุปนัย ซึ่งเป็นการตีความเพื่อสร้างข้อสรุปจากปรากฏการณ์จากข้อมูลที่รวบรวมขึ้นเพื่อยืนยันข้อมูลที่ตั้งข้อสังเกตไว้ก่อนหน้านั้น

การตรวจสอบข้อมูลเชิงคุณภาพด้วยการนำผลจากการวิเคราะห์และการสรุปผลการวิจัยไปให้ผู้มีส่วนเกี่ยวข้อง ทั้งครู ผู้ปกครอง และนักเรียน ร่วมกันตรวจสอบตรวจสอบความถูกต้องและร่วมวิพากษ์ข้อมูล (Member Checking)

สรุปผลการวิจัย

1. การศึกษาสภาพปัจจุบันความหลากหลายทางวัฒนธรรมในพื้นที่โรงเรียนและชุมชน

สภาพปัจจุบันความหลากหลายทางวัฒนธรรมในพื้นที่โรงเรียนและชุมชนพบว่า ในความเป็นสังคมที่มีความหลากหลายและความแตกต่างทางด้านเชื้อชาติมักพบร่องรอยของอคติทางวัฒนธรรมที่ดำรงอยู่ในพื้นที่ชุมชนและโรงเรียนทั้งในลักษณะของการล้อเลียน การเสียดสีอัตลักษณ์ความเป็นลูกครึ่ง การขบขันกับความเป็นลูกครึ่งในชุมชนชนบทอีสาน ซึ่งล้วนแต่เป็นอคติทางวัฒนธรรมที่ต้องเนื่องมาจากการแต่งงานข้ามชาติ ทั้งนี้เนื่องจากการแต่งงานข้ามชาติในชุมชนโคกไผ่สูง (ชื่อสมมุติ) จังหวัดอุดรธานี เกิดขึ้นมาตั้งแต่สมัยสงครามเวียดนามจนถึงปัจจุบัน แม้ว่าการแต่งงานข้ามชาติจะมาจากเงื่อนไขและปัจจัยหลากหลายมิติ แต่ในบางครั้งความเข้าใจของคนในพื้นที่ยังเข้าใจการแต่งงานข้ามชาติยังอยู่ในลักษณะผิวเผินที่มองไปที่เรื่องเหตุผลทางเศรษฐกิจเท่านั้น อีกทั้งยังมีมุมมองแง่ลบที่มีต่อการแต่งงานข้ามชาติยังคงดำรงมาตั้งแต่สมัยสงครามเวียดนาม มีการเชื่อมโยงหญิงที่แต่งงานข้ามชาติกับความเป็นเพศพาณิชย์หรือการเข้าสู่อุตสาหกรรมทางเพศของหญิงที่แต่งงานข้ามชาติก่อนการแต่งงาน ทำให้เกิดทัศนคติเชิงลบหรืออคติทางวัฒนธรรมต่อการแต่งงานข้ามชาติอยู่อย่างต่อเนื่อง ภาวะดังกล่าวยังส่งผลทั้งทางตรงและทางอ้อมต่อลูกครึ่ง โดยเฉพาะการถูกดูหมิ่นที่เชื่อมโยงกับความเป็นเพศภาวะของแม่ อีกทั้งลูกครึ่งยังอยู่ท่ามกลางความแตกต่างทางวัฒนธรรมของพ่อและแม่ รวมถึงลูกครึ่งยังมีลักษณะทางกายภาพแตกต่างคนกลุ่มหลัก แม้ว่าลูกครึ่งจะได้รับการยอมรับบนพื้นที่ที่สื่อจากบทบาทการเป็นคาราและนักแสดงในสังคมไทยมายาวนานแล้ว แต่อย่างไรก็ตามในพื้นที่ชนบทอีสานโดยเฉพาะในหมู่บ้านโคกไผ่สูง (ชื่อสมมุติ) ที่ผู้วิจัยได้เข้าไปศึกษาพบว่า ลูกครึ่งที่มาจากครอบครัวที่พ่อแม่มีการหย่าร้าง แยกทางกันพ่อเสียชีวิต หรือพ่อแม่อยู่ด้วยกันในบริบทวัฒนธรรมชนบท กลุ่มลูกครึ่งเหล่านั้นยังคงศึกษาที่โรงเรียนชนบททั้งโรงเรียนประถมศึกษาประจำหมู่บ้าน โรงเรียนประถมศึกษาประจำอำเภอ และโรงเรียนมัธยมศึกษาประจำอำเภอ การอยู่ร่วมกับคนกลุ่มหลักทำให้ลูกครึ่งเป็นคนกลุ่มน้อย ลูกครึ่งจึงถูกมองในลักษณะของความเป็นอื่นและมีความแปลกแยกจากคนกลุ่มหลัก มีการล้อเลียนและการเสียดสีอัตลักษณ์ความเป็นลูกครึ่งจากเพื่อนและคน

ในชุมชน หรือแม้กระทั่งจากครูด้วยเช่นกัน ดังกรณีของ จิมมี่ (อายุ 16 ปี เพศชาย) นักเรียนลูกครึ่งไทย-ออสเตรเลียเล่าว่า พ่อกับแม่เจอกันที่ภูเก็ตและรักกันจน ต่อมาจึงแต่งงานกัน จิมมี่เกิดที่ประเทศไทย ส่วนพ่อเดินทางไป-กลับระหว่างประเทศไทยและออสเตรเลีย พ่อกับแม่ไม่ค่อยอยู่ด้วยกัน แต่มีการเดินทางมาหากันเฉพาะช่วงฤดูร้อนและวันหยุด พ่อมีการส่งเงินมาให้แม่สำหรับการเลี้ยงดูจิมมี่ ในช่วงวัยเด็กจิมมี่เข้าเรียนในระดับอนุบาลและระดับประถมศึกษาที่โรงเรียนอนุบาลหนองไผ่กลาง (ชื่อสมมุติ) ในช่วงนั้นมีเพื่อน ๆ มาล้อเลียนและเสียดสีอยู่บ่อยครั้ง แต่เขานำเอาเรื่องราวเหล่านั้นมาพูดคุยกับแม่และพี่สาวทุกวัน แต่พี่สาวและแม่จึงบอกให้เขาทำใจเพราะไม่สามารถที่จะเปลี่ยนแปลงได้เพราะสังคมเป็นแบบนั้นอยู่แล้วและเขาก็ต้องยอมรับในความเป็นฝรั่งของตัวเอง นอกจากนี้จะถูกเพื่อนล้อเลียนแล้ว ในบางครั้งครูยังมีการพูดหยอกล้อโดยนำเอาอัตลักษณ์หรือความเป็นฝรั่งของเขามาพูดหยอกล้อ บางครั้งกลายเป็นเรื่องตลกขบขัน แม้ว่าจะมีหลายคนชื่นชมทั้งการชื่นชมหน้าตา แต่ยังมีภาพของความแปลกและขบขันอยู่เช่นกัน ดังเช่นกรณีที่แม่ของจิมมี่เล่าให้ผู้วิจัยฟังว่าในช่วงที่ไปตลาดด้วยกันจะมีคนมองจิมมี่ในลักษณะของการชื่นชมในรูปร่างหน้าตาของเขา แต่เมื่อเขาได้พูดภาษาลาว (อีสาน) กับแม่ จะมีคนหัวเราะกันเนื่องจากจะถูกมองว่าแปลกที่มีหน้าตาเป็นฝรั่งแต่พูดภาษาอีสานจะมีคำกล่าวที่ว่า "...ฝรั่งเป็นหยิ่งคือว่าลาว..." เสมอ เมื่อที่มีเผชิญกับสภาวะของการถูกล้อเลียนบ่อยครั้งจนกลายเป็นความเคยชินไปแล้ว จนทำให้เขารู้สึกเฉย ๆ กับภาวะดังกล่าว แต่อย่างไรก็ตามจิมมี่เล่าว่าหากไม่ใช่เพื่อนสนิทแล้วมาล้อเลียน เขามักจะตอบโต้ด้วยกำลังด้วยเหมือนกัน เพราะจิมมี่เองไม่ชอบการถูกล้อเลียน การเสียดสีหรือการมองเขาในฐานะความเป็นอื่นและเป็นเรื่องขบขันจากเพื่อนและคนในชุมชน ทั้งนี้เขาส่งการยอมรับด้วยการเป็นนักกีฬาฟุตบอลของโรงเรียน พยายามแสดงความสามารถที่จะทำให้เขาได้รับการยอมรับจากเพื่อน ๆ มากขึ้น ซึ่งถือเป็นการจัดการในสถานการณ์ความหลากหลายอย่างหนึ่งในสภาวะอคติทางวัฒนธรรมเช่นนี้ยังถูกเพิกเฉยและถูกทำให้กลายเป็นเรื่องปกติในพื้นที่การศึกษา โดยเฉพาะการถูกเพิกเฉยของสถานศึกษาที่ไม่ได้มีการนำประเด็นความหลากหลายทางวัฒนธรรมในพื้นที่โรงเรียนเข้าสู่ชั้นเรียนอย่างจริงจัง ซึ่งเป็นปัญหาในระดับโครงสร้างที่ควรจะมีการปรับเปลี่ยน

2. สภาพปัจจุบันของหลักสูตรของสถานศึกษาและ แนวทางการพัฒนาหลักสูตรพหุวัฒนธรรมศึกษา

จากการศึกษาวิเคราะห์เอกสาร และการร่วมพูดคุยและแลกเปลี่ยนรู้ในประเด็นสภาพปัจจุบันของการพัฒนาหลักสูตรพหุวัฒนธรรมศึกษาของโรงเรียน กับครู นักเรียน และผู้ปกครอง จะเห็นได้ว่าลักษณะการทำงานหลักสูตรของสถานศึกษายังคงเป็นแบบบนลงล่างหรือ top-down ที่เคร่งครัดกับการนำเสนอเนื้อหาหรือประสบการณ์ที่ถูกกำหนดไว้ล่วงหน้า หรือการยึดติดกับความเป็นมาตรฐาน ที่กำหนดมาจากส่วนกลาง จนทำให้เกิดการละเลยความหลากหลายของชุมชน ถึงแม้จะมีการเปิดพื้นที่ให้กับความหลากหลายด้วยการนำเสนอเนื้อหาทางด้านวัฒนธรรม แต่การนำเสนอเนื้อมาายังคงนำเสนอแค่เพียงเนื้อหาทางวัฒนธรรมเชิงวัตถุเป็นหลัก ทั้งนี้เนื่องจากที่ผ่านมาการพัฒนาหลักสูตรของสถานศึกษายังขาดการมีส่วนร่วมจากทั้งนักเรียน ผู้ปกครอง และชุมชน ดังกรณีของรพี (อายุ 51 ปี เพศหญิง) ผู้ปกครองของนักเรียนลูกครึ่งเล่าว่า “...ตั้งแต่ลูกเข้าโรงเรียน มีแต่ไปประชุมผู้ปกครองเพื่อรับรู้ว่ลูกมีพฤติกรรมอย่างไรเท่านั้น ยังไม่มีการขอความเห็นหรือข้อเสนอแนะเกี่ยวกับการเรียนการสอน มีพูดคุยเรื่องการสอนก็แค่ถามเราว่าลูกอ่อนวิชาอะไรบ้าง แล้วอยากให้ครูช่วยอะไร...” ภาวะดังกล่าวสะท้อนให้เห็นว่าการพัฒนาหลักสูตรของสถานศึกษาในปัจจุบันยังขาดมุมมองที่มาจากคนหลากหลายกลุ่ม และยังไม่สามารถสะท้อนถึงความเป็นชุมชนได้เพียงพอ

จากข้อมูลดังกล่าวนำมาสู่ร่วมพูดคุยในการเสนอแนวทางการพัฒนาหลักสูตรที่สะท้อนความหลากหลายของชุมชนอย่างแท้จริง ทั้งนี้จากข้อมูลการสัมภาษณ์และพูดคุยกับครูบุคลากรทางการศึกษา นักเรียน ผู้ปกครอง และตัวแทนของชุมชนที่พบว่า มีการนำเสนอหลักการสำคัญของการพัฒนาหลักสูตรคือการเน้นให้ผู้มีส่วนได้ส่วนเสียได้ร่วมเสนอมุมมองหรือกำหนดความเป็นไปของหลักสูตร และหลักสูตรควรมีความยืดหยุ่นเปลี่ยนแปลงได้ตามพลวัต ไม่เคร่งครัดกับสิ่งที่กำหนดไว้ล่วงหน้ามากเกินไป ดังกรณีการเสนอแนะของ ครูวิภา (อายุ 37 ปี เพศหญิง) เล่าว่า “...สถานการณ์ความหลากหลายในแต่ละช่วงไม่เหมือนกัน เพราะฉะนั้นหลักสูตรจึงไม่ควรที่จะเป็นหลักสูตรเคร่งครัดเกินไป ตัวหลักสูตรจะต้องสามารถปรับเปลี่ยนได้...” อีกทั้งหลักสูตรต้องให้ความสำคัญกับการใช้คำถามเชิงวิพากษ์เพื่อให้เห็นถึงมุมมองอีกด้านและ

นำมาสู่การถกเถียงมาอย่างต่อเนื่องเป็นอดีตทางวัฒนธรรม ร่วมกับการใช้แนวทางของการฟังอย่างลึกซึ้งที่ทำให้เกิดการเปิดใจ ยอมรับความหลากหลายและการเคารพความเห็นต่างของกันและกัน ดังกรณี ครูสุดใจ (อายุ 57 ปี เพศชาย) ครูระดับชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 4 ที่เสนอว่า “...การที่จะทำให้เขาได้เห็นว่ชุมชนเป็นมาอย่างไร มีความสัมพันธ์กับชีวิตของเขาอย่างไร เราควรตั้งคำถามให้เขาได้คิดหรือร่วมกันวิพากษ์วิจารณ์ ส่งผลทำให้เขาอยากเล่าประสบการณ์ แล้วเราก็เอาประสบการณ์นั้นมาถอดบทเรียน ซึ่งการตั้งคำถามที่เป็นหัวใจสำคัญ ทำให้เขาได้เข้าใจกัน ตัวคำถามควรจะเป็นคำถามที่ส่งเสริมกระบวนการคิดและการวิพากษ์มากกว่าจะเป็นคำถามปลายเปิดหรือเป็นคำถามที่ธรรมดาทั่ว ๆ ไป...”

เมื่อได้หลักการในการพัฒนาสูตรแล้วนำมาสู่การกำหนดเป้าหมายของหลักสูตรร่วมกัน ซึ่งผู้วิจัยได้สังเคราะห์จากข้อมูลที่ได้จากการสัมภาษณ์และการสนทนากับผู้ร่วมวิจัยพบว่าเป้าหมายสำคัญของการของหลักสูตรที่ผู้ร่วมวิจัยเสนอ คือ การเสริมสร้างให้นักเรียนยอมรับความแตกต่างทางวัฒนธรรม ผู้ร่วมวิจัยเห็นว่าหากเข้าใจความแตกต่างจะนำมาสู่การมีเจตคติเชิงบวกทางวัฒนธรรมซึ่งเป็นกลไกสำคัญที่จะทำให้เกิดการยอมรับความหลากหลายด้วยการเปิดพื้นที่ให้นักเรียนได้พูดคุยเพื่อสร้างความเข้าใจจากประสบการณ์ในประเด็นหรือเนื้อหาที่เกี่ยวข้องกับบริบทของชุมชน ทั้งประเด็นความหลากหลายทางวัฒนธรรมเชิงพื้นที่ตั้งแต่อดีต ปัจจุบันและอนาคต ประเด็นความเชื่อมโยงกับมุมมองทางด้านเพศภาวะและมิติทางสังคมอื่น ๆ ประเด็นรูปแบบของการปะทะสังสรรค์ทางวัฒนธรรม และประเด็นแนวทางการอยู่ร่วมกับความหลากหลายทางวัฒนธรรมในพื้นที่ของโรงเรียนและชุมชนแล้วนำประเด็นเหล่านี้ไปสู่การพูดคุยและเล่าเรื่องในระดับชั้นเรียนต่อไป

3. กระบวนการพัฒนาหลักสูตรพหุวัฒนธรรมศึกษา

จากการร่วมพูดคุยกับผู้ร่วมวิจัยทั้งครู ผู้ปกครองและนักเรียนต่างเห็นว่า แนวทางการพัฒนาหลักสูตรเป็นลักษณะการแลกเปลี่ยนรู้ของนักเรียนด้วยใช้ประสบการณ์เป็นศูนย์กลางหรือการนำเสนอประสบการณ์ของนักเรียนแต่ละกลุ่มที่เกิดจากการรับรู้ของตนเองตั้งแต่อดีต ปัจจุบันและการจินตนาการถึงอนาคตมาร่วมแลกเปลี่ยนเรียนรู้ด้วยกัน ดังกรณีของ ครูวิภา (อายุ 31 ปี เพศหญิง) ที่เสนอว่า “...เราก็อยากให้เขามาคุยกันมากกว่าที่เราจะไปสอนเขาว่าควรทำอย่างไร แล้วก็มีเนื้อหา

อะไรซึ่งการเรียนการสอนในหลักสูตรที่ว่านี้ มันน่าจะเป็นหลักสูตรที่ทำให้เขาได้คุยกันเปิดใจคุยกันโดยเฉพาะทำให้เด็กลูกครึ่งได้เล่าประสบการณ์ของตนเองให้เพื่อนฟัง แล้วก็ให้เพื่อนได้แชร์ประสบการณ์ร่วมกันกับเขามันจะทำให้เขาได้เห็นนอกเหนือจากนั้น...”

ข้อเสนอดังกล่าวทำให้เห็นว่าประสบการณ์จะเป็นที่มาของความรู้เป็นความรู้ที่ไม่ได้ถูกกำหนดมาไว้อย่างล่วงหน้าเพียงอย่างเดียว แต่การแลกเปลี่ยนเรียนรู้ผ่านประสบการณ์สามารถเกิดประเด็นใหม่ได้ตลอดเวลา ทำให้การเรียนรู้มีความลื่นไหลและปรับเปลี่ยนได้ตลอดเวลา ทั้งจากข้อเสนอของผู้ร่วมวิจัยมีความสอดคล้องกับกระบวนการอัตชีวประวัติด้วยวิธีการ Method of the Currere ตามข้อเสนอของ Pinar (1975, pp. 8-14) มีความเหมาะสมสำหรับการต้นแบบของการดำเนินการจัดสนทนาแลกเปลี่ยนเรียนรู้ในประเด็นต่าง ๆ และเป็นแนวการพัฒนาหลักสูตรด้วยมุมมองหลังสมัยใหม่ที่ประกอบด้วยกระบวนการต่าง ๆ ต่อไปนี้ (1) Regressive หรือกระบวนการย้อนมองอดีต เป็นกระบวนการในการตั้งประเด็นเพื่อให้เกิดการเล่าเรื่อง ของนักเรียนที่ย้อนมองอดีตที่ Pinar ถือว่าในกระบวนการนี้ เป็นการเดินทางสู่อดีตเพื่อเล่าที่มาความคิดหรือประสบการณ์ ที่รับรู้มาจากอดีตแล้วส่งผลถึงปัจจุบันที่เริ่มจากการตั้งวงสนทนา แล้วผู้วิจัยตั้งประเด็นคำถามเพื่อให้นักเรียนได้จินตนาการอดีตที่เกิดจากประสบการณ์ของนักเรียน ดังเช่นประเด็นคำถามที่ว่า “นักเรียนเคยได้ยินเรื่องเล่าเกี่ยวกับการแต่งงานข้ามชาติ หรือการแต่งงานกับฝรั่งในชุมชนของนักเรียนอย่างไรบ้าง อะไร เป็นสาเหตุที่ทำให้เกิดการแต่งงานข้ามชาติในอดีตจนถึงปัจจุบัน” จากนั้นให้นักเรียนแต่ละคนร่วมกันเล่าเรื่อง (2) Progressive กระบวนการมองไปข้างหน้า เป็นกระบวนการตั้งคำถาม เพื่อให้นักเรียนได้จินตนาการถึงภาพของอนาคต เล่าเรื่องความเป็นอนาคตจากปัจจุบัน โดยนำข้อมูลจากเรื่องเล่าใน กระบวนการ Regressive มาใช้เป็นฐานในการตั้งประเด็น สำหรับการเล่าเรื่อง ดังเช่นคำถาม “นักเรียนคิดว่ามุมมอง หรือความคิดที่ว่าการแต่งงานกับฝรั่งหรือการแต่งงานกับ ชาวต่างชาติเป็นแค่เรื่องเศรษฐกิจ หรืออยากรวย ความคิดแบบนี้จะมีอยู่ต่อหรือไม่ อย่างไร...” ในอนาคตตนจะเปลี่ยน ความคิดที่มีต่อเรื่องหรือไม่ อย่างไร” แล้วให้นักเรียนร่วม เล่าเรื่องเพื่อจินตนาการถึงความเป็นไปได้ในอนาคต (3) Analytic กระบวนการวิเคราะห์ เป็นกระบวนการทำให้เกิดการวิเคราะห์ เชื่อมโยงระหว่างความเป็นอดีต ปัจจุบัน และอนาคต ซึ่งเป็น

การเชื่อมโยงเหตุการณ์ความสัมพันธ์ของเหตุการณ์เข้าด้วยกัน ด้วยการใช้ประเด็นคำถามเพื่อให้เกิดการวิเคราะห์เหตุการณ์อดีต ปัจจุบันและอนาคต ดังประเด็นคำถามต่อไปนี่ “นักเรียนคิดว่าการแต่งงานข้ามชาติในอดีต ปัจจุบันและอนาคตของคนในชุมชน ของนักเรียนมาจากสาเหตุใด หรือมีเงื่อนไขอะไร เหมือนกัน หรือไม่อย่างไร” และ (4) Synthesis สังเคราะห์ ในกระบวนการนี้ Pinar เรียกว่าเป็น Self-Reflection หรือการไตร่ตรองตนเอง เป็นการไตร่ตรองจากเรื่องราวจากทั้ง 3 กระบวนการ เพื่อเชื่อมโยง ชีวิตของตัวเองกับกับชุมชนและสังคม หรือการเชื่อมโยง เรื่องเล่าของตนเองกับบริบททางสังคม การเมือง และวัฒนธรรม ดังประเด็นคำถามต่อไปนี่ “นักเรียนคิดว่าปัจจัยหรือเงื่อนไข ของการแต่งงานข้ามชาติตามที่นักเรียนรับรู้ในอดีต-ปัจจุบัน และการฟังจากเรื่องเล่าดังกล่าวส่งผลต่อความคิดของนักเรียน อย่างไรบ้าง” แล้วให้นักเรียนได้ร่วมไตร่ตรองแล้วเล่าเรื่อง และแลกเปลี่ยนเรียนรู้จากมุมมองของนักเรียนแต่ละคนใน ชั้นเรียนร่วมกัน ทั้งนี้ในกระบวนการ Method of the Currere ดังกล่าวนั้น ผู้วิจัยได้นำไปใช้ในการสนทนาแลกเปลี่ยนเรียนรู้ ร่วมกับนักเรียนในชั้นเรียนในหลากหลายประเด็นทั้งประเด็น บริบทความเป็นมาของชุมชนที่ส่งผลต่อความหลากหลายทาง วัฒนธรรมของชุมชนในอดีต ปัจจุบันและอนาคต และประเด็น การเสนอแนวทางการอยู่ร่วมกันกับความหลากหลาย ส่วนผล จากการนำกระบวนการพัฒนาหลักสูตรเข้าสู่ชั้นเรียนจะขอ นำเสนอต่อหัวข้อต่อไป

4. การศึกษาผลกระทบจากกระบวนการพัฒนา หลักสูตรพหุวัฒนธรรมศึกษาที่มีต่อนักเรียน

ผู้วิจัยได้ศึกษาผลจากกระบวนการพัฒนาหลักสูตรที่ ส่งผลต่อนักเรียนด้วย (1) การสัมภาษณ์ (2) การสนทนา แลกเปลี่ยนเรียนรู้ในชั้นเรียนด้วยตีความจากการเล่าเรื่อง และ (3) การสังเกตพฤติกรรมผู้เรียน ทั้งนี้การศึกษาการวิจัย ในครั้งนี้เป็นการศึกษาด้วยวิธีเชิงคุณภาพที่ต้องการสะท้อน ให้เห็นสิ่งที่เกิดขึ้นกับนักเรียนผ่านการตีความจากข้อมูล ที่ได้จากการสัมภาษณ์ การสนทนาและการสังเกตพฤติกรรม ที่จะทำให้เกิดความเข้าใจมุมมองและทัศนะของนักเรียนได้ อย่างลึกซึ้ง ผู้วิจัยขอเสนอผลจากกระบวนการพัฒนาหลักสูตร ดังรายละเอียดต่อไปนี้

จากการร่วมแลกเปลี่ยนกับผู้กับนักเรียนด้วยกระบวนการ
 อัดชีวประวัติด้วยวิธี Method of the Currere ของ Pinar (1975)
 สำหรับการเล่าเรื่องในประเด็นต่าง ๆ อาทิ ประเด็นบริบท
 ความเป็นมาของชุมชนที่ส่งผลต่อความหลากหลาย
 ทางวัฒนธรรมของชุมชนในอดีต ปัจจุบันและอนาคต และ
 ประเด็นการเสนอแนวทางการอยู่ร่วมกันกับความหลากหลาย
 ทำให้เห็นว่านักเรียนเกิดกระบวนการคิดและความเข้าใจ
 ทางเกี่ยวกับความหลากหลายทางวัฒนธรรมได้เป็นอย่างดี
 ดังกรณีการสะท้อนตนเองของ แคน (ชื่อสมมุติ) (สัมภาษณ์
 เมื่อวันที่ 12 ตุลาคม 2563) นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 4
 เล่าว่า “...จากที่เราได้คุยกันทำให้มีความรู้เกี่ยวกับชุมชน
 แล้วยังได้เข้าใจตนเองและผู้อื่น เพราะเราคุยเรื่องของเราและ
 เรื่องของเขา ทำให้เราเข้าใจกันมากขึ้น สิ่งที่จะทำให้เราอยู่กับ
 ความหลากหลายนั้นคิดว่าน่าเรื่องการสื่อสารและการแสดงออก
 ถึงความเห็นอกเห็นใจกัน เช่น การไม่ล้อเลียนหรือการเสียดสีกัน
 เพราะแต่ก่อนก็ยอมรับว่าเคยมีอคติบางอย่างเช่น การเหมารวม
 ครอบครัวยุโรปลูกครึ่ง แต่พอได้ฟังและได้คุยกันทำให้เราเข้าใจ
 อะไรหลาย ๆ อย่างด้วยเหมือนกัน...” และสอดคล้องกับ
 กรณีของ ดังกรณีของ แอน (อายุ 16 ปี เพศหญิง) นักเรียน
 ชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 4 ที่เล่าว่า “...เราได้เข้าใจคนที่เขาเป็นลูกครึ่ง
 มากขึ้น เพราะจากที่เราฟังเขาเล่าเรื่องราวชีวิตเขาให้เราฟัง
 ทำให้เราเข้าใจความรู้สึกเขา อีกอย่างเราได้เข้าใจพื้นฐานของ
 ครอบครัวเขา เข้าใจบทบาททางเพศที่เกี่ยวข้องกับความหลากหลาย
 ทางเพศด้วยเหมือนกัน...” สะท้อนให้เห็นความเข้าใจต่อ
 ความหลากหลายทางวัฒนธรรมในพื้นที่ชุมชนและโรงเรียน
 ซึ่งจะนำไปสู่การลดอคติทางวัฒนธรรมที่มีต่อกันลงได้
 ดังเห็นได้จากการบอกเล่าของจิมมี่ (อายุ 16 ปี เพศชาย) นักเรียน
 ลูกครึ่ง ที่เล่าว่า “...การพูดคุยทำให้เราได้รับการยอมรับจาก
 เพื่อน ๆ มากขึ้นและเพื่อนได้มีการเลิกล้อเลียนเรา การพูดคุย
 ทำให้เราเข้าใจกันแม้เราจะแตกต่าง และเห็นด้วยกับเพื่อน ๆ
 ว่าน่าจะต้องการแรงจูงใจหรือการส่งเสริมอะไรบางอย่าง
 ไม่ให้เกิดขึ้นในโรงเรียน..” ทั้งนี้เนื่องจากการตั้งคำถามส่งเสริม
 การคิดและการวิพากษ์ในกระบวนการแลกเปลี่ยนเรียนรู้
 ในชั้นเรียนทำให้เกิดการเกิดความเข้าใจเกี่ยวกับปรากฏการณ์
 ความหลากหลายทางวัฒนธรรมในพื้นที่โรงเรียนและชุมชน
 ถือเป็นผลมาจากการร่วมแลกเปลี่ยนเรียนรู้และไตร่ตรอง
 ประสบการณ์ที่เกี่ยวข้องกับประเด็นต่าง ๆ ร่วมกัน อีกทั้ง
 ในวงสนทนาแต่ละวงมีมุมมองที่มีความหลากหลาย ทั้งมุมมอง

จากนักเรียนกลุ่มหลัก นักเรียนลูกครึ่งและนักเรียนที่เข้าใจ
 ประเด็นเพศภาวะ ซึ่งการเข้าใจและกระบวนการคิดดังกล่าว
 นำมาสู่การตระหนักต่อสถานการณ์ข้ามวัฒนธรรมและการแสดง
 พฤติกรรมทางวัฒนธรรมในเชิงบวกโดยการลดอคติหรือ
 ลดพฤติกรรมที่ไม่เหมาะสมในการอยู่ร่วมกับสังคมที่มี
 ความหลากหลายอย่างเข้าใจ ดังกรณีของ รพี (อายุ 51 ปี
 เพศหญิง) แม่ของนักเรียนลูกครึ่งเล่าว่า “...เดี๋ยวนี้เพื่อนยอมรับ
 ลูกมากขึ้น เพื่อนบางคนก็มาโอบกอดและขอโทษแล้วบอกกล่าว
 ความรู้สึกในอดีตที่ทำไปไม่ได้คิดว่าจะทำให้ลูกของเขาเหนื่อยใจ
 หรือรู้สึกไม่ดี...”

อภิปรายผล

ผู้วิจัยได้หยิบยกประเด็นการอภิปรายผลที่น่าสนใจดังนี้

1. สภาพปัจจุบันความหลากหลายทางวัฒนธรรม ในพื้นที่โรงเรียนและชุมชน

ในงานศึกษาวิจัยครั้งนี้ผู้วิจัยได้ค้นพบว่า อคติทาง
 วัฒนธรรมที่มีต่อลูกครึ่งซึ่งเชื่อมโยงกับภาพลักษณ์ของแม่
 หรือเมียฝรั่งที่คนในชุมชนมีการเหมารวมภาพลักษณ์ของเมีย
 ฝรั่งที่เป็นผู้ที่มีฐานะดีหรือเป็นชนชั้นนำในชนบทอีสาน
 หรือเป็นผู้ที่ประสบความสำเร็จด้านเศรษฐกิจ และมีอำนาจ
 ในการบริโภคดังที่ พัชรินทร์ ลาภานันท์ และอิริศ ทอมพ์สัน
 (2561, หน้า 76-83) ได้ศึกษาการแต่งงานข้ามชาติบ้านนาเจริญ
 ที่มีการกล่าวถึงการแต่งงานข้ามชาติของผู้หญิงถือเป็นช่องทาง
 หนึ่งทำให้ครอบครัวมีชีวิตความเป็นอยู่ที่ดีขึ้น ซึ่งทัศนคติลักษณะนี้
 พบในบ้านโคกไผ่สูง (ชื่อสมมุติ) ด้วยเช่นกัน นอกจากนี้
 คนในชุมชนบ้านโคกไผ่สูง (ชื่อสมมุติ) ยังมองว่าลูกครึ่งควรไป
 เรียนโรงเรียนที่มีความพร้อมในการเรียนการสอนด้านภาษา
 แต่โรงเรียนเหล่านี้มีค่าเล่าเรียนและค่าใช้จ่ายในการศึกษาสูง
 แต่แม่ไม่สามารถรับภาระค่าใช้จ่ายที่เกิดขึ้นได้ ทำให้เด็กนักเรียน
 ลูกครึ่งเหล่านั้นต้องต้องเผชิญกับภาวะการถูกเสียดสี เช่น
 การกล่าวถึงลูกครึ่งที่เข้าไปเรียนในโรงเรียนชนบทว่า “ไม่ตรงปก”
 และลูกครึ่งที่เรียนในโรงเรียนชนบทยังประสบกับภาวะการถูกดูหมิ่น
 การถูกล้อเลียน และการเสียดสีความเป็นลูกครึ่ง ภาวะทัศนคติ
 ในเชิงลบหรืออคติทางวัฒนธรรมที่มีต่อลูกครึ่งมักถูกละเลย
 หรือมองข้ามจากสถานศึกษาที่ลูกครึ่งเข้าไปศึกษา แม้ว่า
 การนำเสนอของสื่อและงานวิจัยที่ผ่านมาจะมีการกล่าวถึงลูกครึ่ง
 ในลักษณะการได้รับการยอมรับจากสังคมไทยในฐานะดารา
 หรือนักแสดง ดังงานของ ฉัตรติญา กระโจมทอง (2557)

ที่กล่าวถึงคารานักแสดงที่ได้รับความนิยมมักเป็นคาราลูกครึ่ง ทำให้เอกลักษณ์ทั้งรูปร่างหน้าตาของลูกครึ่งได้รับการยอมรับและกลายเป็นแรงปรารถนาสำคัญประการหนึ่งของการอยากแต่งงานข้ามชาติของผู้หญิงบางส่วน ดังงานศึกษาของ Lapunun (2019, pp. 145–146) กล่าวถึงแรงปรารถนาของการแต่งงานข้ามชาติที่มาจากความปรารถนาอยากจะมีลูกเป็นลูกครึ่งด้วยเช่นกัน เนื่องจากสังคมไทยยอมรับและนิยมความเป็นลูกครึ่งใหม่ของรูปร่างหน้าตา อย่างไรก็ตามในงานศึกษาวิจัยครั้งนี้พบว่า จากการเล่าเรื่องของแม่ลูกครึ่งเล่าถึงการที่ลูกถูกกล่าวถึงความที่มีหน้าตาดีจากคนในชุมชน แต่ยังมีภาพของอคติทางวัฒนธรรมที่มีต่อเอกลักษณ์ของลูกครึ่งที่อยู่ในรูปแบบของการล้อเลียน การเสียดสีเอกลักษณ์ บางครั้งอาจจะมีการดูหมิ่นที่เชื่อมโยงกับการเหมารวมภาพลักษณ์ของแม่ที่เชื่อมโยงกับความเป็นเพศพาณิชย์อีกด้วย

นอกจากนั้นในการศึกษาวิจัยครั้งนี้ยังพบรูปแบบการจัดการความหลากหลายทางวัฒนธรรมของนักเรียนลูกครึ่งในลักษณะการอดกลั้นที่มีต่ออคติทางวัฒนธรรม และการสร้างการยอมรับซึ่งเป็นการจัดการในระดับบุคคลที่ยังไม่สามารถที่จะเปลี่ยนแปลงในระดับโครงสร้าง ซึ่งในระดับโครงสร้างทั้งการจัดการเรียนการสอนที่ตอบสนองต่อความหลากหลายทางวัฒนธรรมของโรงเรียนยังละเลยอคติทางวัฒนธรรมที่ยังดำรงอยู่ในพื้นที่โรงเรียน เนื่องจากยังไม่มีผู้นำประเด็นความหลากหลายที่สะท้อนความเป็นชุมชนอย่างแท้จริงเข้าสู่ชั้นเรียน แม้จะมีการเปิดพื้นที่ให้กับความหลากหลายทางวัฒนธรรมทั้งระดับท้องถิ่นและระดับสากลแต่การนำเสนอเนื้อหาและการจัดประสบการณ์ที่เกี่ยวข้องกับความหลากหลายทางวัฒนธรรมของสถานศึกษามักนำเสนอวัฒนธรรมมักนำเสนอในระดับพื้นผิว อีกทั้งเนื้อหาทางวัฒนธรรมยังเป็นลักษณะวัฒนธรรมแบบมาตรฐานที่ถูกกำหนดมาจากส่วนกลาง ซึ่งสอดคล้องกับงานวิจัยที่ศึกษาการจัดการศึกษาพหุวัฒนธรรมศึกษาในพื้นที่การศึกษาของประเทศไทย ทั้งงานของ ลูติมิตี อาพัทธนานนท์ (2556, หน้า 107–130) ที่เห็นว่าพหุวัฒนธรรมศึกษาที่นำเสนอในแบบเรียนไทยมากจากตำเนิมักจะนำเสนอในระดับพื้นผิวและเป็นการนำเสนอว่าเสนอเชิงวัตถุ อีกทั้งในงานวิจัยของ Aphattananon (2018, pp. 149–162) ยังอธิบายถึงพหุวัฒนธรรมศึกษาในประเทศไทยที่แม้จะมีการเปิดโอกาสให้นักเรียนผู้อพยพได้เข้าถึงการศึกษาสาธารณะ และมีกฎระเบียบ

ที่สะท้อนถึงความหลากหลายทางวัฒนธรรม ทั้งการมีหลักสูตรที่บรรจุเนื้อหาทางวัฒนธรรมและแบบเรียนที่ส่งเสริมการอยู่ร่วมกันอย่างสมานฉันท์ แต่รูปแบบการนำเสนอความหลากหลายทางวัฒนธรรมเป็นลักษณะการกลืนกลายทางวัฒนธรรมที่ให้ภาพความเป็นไทยที่มีเอกภาพ ซึ่งไม่เพียงพอที่จะนำไปสู่การเปลี่ยนแปลงหรือสร้างความเสมอภาคเชิงอำนาจระหว่างผู้ครอบงำกับกลุ่มวัฒนธรรมรองได้ จากผลการวิจัยที่กล่าวมาข้างต้นนั้น มีความจำเป็นที่จะต้องมีการพัฒนาหลักสูตรเพื่อตอบสนองต่อความหลากหลายทางวัฒนธรรมของชุมชนเพื่อเป็นหลักสูตรเชื่อมโยงกับชีวิตและสังคมของผู้เรียนอย่างแท้จริง

2. กระบวนการพัฒนาหลักสูตรพหุวัฒนธรรมศึกษา

การพัฒนาหลักสูตรเป็นแนวทางสำคัญที่จะนำไปสู่การจัดการเรียนการสอนที่ตอบสนองต่อความหลากหลายทางวัฒนธรรมหรือความเป็นพหุวัฒนธรรมของสังคมสอดคล้องกับข้อเสนอของ รสสุคนธ์ เนาวบุตร (2558) ที่ทำวิจัยเพื่อศึกษาแนวทางการจัดการเรียนร่วมพหุวัฒนธรรม ซึ่งพบว่าแนวทางสำคัญ คือ การพัฒนาหลักสูตรที่มีการบูรณาการความเป็นท้องถิ่นเข้าสู่ระบบการศึกษา และสอดคล้องกับข้อเสนอของ เศรษฐภูมิ วรรณไพศาล (2558) ที่ทำวิจัยเพื่อเสนอแนวทางในการจัดการศึกษาสำหรับนักเรียนกลุ่มชาติพันธุ์ โดยเสนอว่าจะต้องมีการปรับเปลี่ยนหลักสูตรการเรียนการสอนให้สอดคล้องกับบริบททางวัฒนธรรม ซึ่งทำให้เห็นว่ากระบวนการพัฒนาหลักสูตรการพัฒนาหลักสูตรจึงเป็นสิ่งที่จำเป็นที่จะนำไปสู่การจัดการเรียนการสอนที่ตอบสนองต่อวัฒนธรรมของชุมชนและของผู้เรียน อย่างไรก็ตามในการพัฒนาหลักสูตรที่ผ่านมา มักอยู่ภายใต้มุมมองแบบสมัยใหม่นิยมกระบวนการแบบ Tyler's Rational ที่ให้ความสำคัญกับจุดหมายหรือประสบการณ์ที่กำหนดไว้ล่วงหน้า ผู้วิจัยเห็นว่าการให้ความสำคัญกับประสบการณ์หรือสิ่งที่กำหนดไว้ล่วงหน้าอย่างเคร่งครัดและตายตัวเกินไป อาจจะทำให้หลักสูตรดังกล่าวไม่สัมพันธ์และสอดคล้องกับบริบทความหลากหลายทางวัฒนธรรมที่มีการเปลี่ยนแปลงอยู่ตลอดเวลาหรือมีความเป็นพลวัตสูง ฉะนั้นการพัฒนาหลักสูตรพหุวัฒนธรรมจึงควรมีการปรับเปลี่ยนมาสู่กระบวนการพัฒนาหลักสูตรแบบหลังสมัยใหม่ ทั้งนี้แนวคิดของการพัฒนาหลักสูตรตามกระบวนการหลังสมัยใหม่นั้นได้นำเสนอหลักสูตรที่มีความยืดหยุ่นสูง (Doll, 1993, pp. 277–292)

เสริมพลังอำนาจให้ผู้มีส่วนได้ส่วนเสียมาร่วมเสนอแนะหรือกำหนดความเป็นไปของหลักสูตร อีกทั้งยังให้ความสำคัญการใช้กระบวนการอัตชีวประวัติ ซึ่งเป็นการนำประสบการณ์ของผู้เรียนมาสร้างเป็นพื้นที่สำหรับการเรียนรู้ ทั้งนี้ผู้วิจัยจึงได้นำเอาแนวคิดของ Pinar (1975, pp. 8-14) พัฒนาเป็นแนวทางกระบวนการแลกเปลี่ยนเรียนรู้ด้วยอัตชีวประวัติในพื้นที่ของห้องเรียนที่ประกอบด้วยกระบวนการ Regressive มองอดีต เป็นการสืบเสาะเรื่องราวของอดีตที่ส่งผลปัจจุบัน ด้วยการตั้งคำถามให้นักเรียนได้คิดและเล่าเรื่องผ่านการจัดนาถาการถึงอดีต ซึ่งจะทำให้เห็นถึงอดีตที่ส่งผลต่อความเป็นปัจจุบัน กระบวนการ Progressive การมองไปข้างหน้า การเล่าเรื่อง ด้วยการตั้งประเด็นคำถามให้นักเรียนได้นำเอาประสบการณ์จากปัจจุบันเพื่อไปคาดการณ์หรือจินตนาการสิ่งที่จะเกิดขึ้นในอนาคต กระบวนการ Analytic การวิเคราะห์ เป็นการตั้งประเด็นให้เกิดวิเคราะห์ความสัมพันธ์ของเหตุการณ์อดีต ปัจจุบัน และอนาคต และกระบวนการ Synthesis การสังเคราะห์ เป็นการไตร่ตรองมุมมองและการสะท้อนตนเองกับเรื่องเล่าทั้ง 3 กระบวนการ ทั้ง 4 กระบวนการนี้ทำให้นักเรียนได้วิพากษ์สะท้อนและไตร่ตรองมุมมองเพื่อให้เห็นที่มาของความคิด ซึ่งจะนำไปสู่การถอดรื้อมายาคติซึ่งการดำเนินกระบวนการพัฒนาหลักสูตรดังกล่าวจะสอดคล้องกับแนวคิดของ Slattery (2013, pp. 61-75) ที่เห็นว่าการใช้กระบวนการอัตชีวประวัติจะนำมาสู่การเข้าใจความซับซ้อนของเหตุการณ์ในอดีตทางสังคมที่มีความสลับซับซ้อนมากกว่าการมองเห็นการเป็นเส้นตรงที่มีจุดเริ่มต้นและจุดสิ้นสุด ทั้งนี้ในแต่ละกระบวนการผู้วิจัยยังได้ใช้คำถามเพื่อกระตุ้นการคิดและการวิพากษ์ด้วยคำถาม

เอกสารอ้างอิง

- ฉัตรติญา กระโจมทอง. (2557). *ตำแหน่งทางการตลาดของนักแสดงหญิงรุ่นใหม่ของสถานีโทรทัศน์ไทยทีวีสีช่อง 3*. การศึกษาอิสระ บธ.ม. ขอนแก่น: มหาวิทยาลัยขอนแก่น.
- เชษฐภูมิ วรรณไพศาล. (2558). การพัฒนารูปแบบการจัดการศึกษาตามแนวทางพหุวัฒนธรรมศึกษา สำหรับบัณฑิตศึกษากลุ่มชาติพันธุ์ในสถาบันอุดมศึกษาภาคเหนือ. *วารสารครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย*, 44(2), 57-73.
- บัวพันธ์ พรหมพักพิง และคณะ. (2548). *รายงานการวิจัยฉบับสมบูรณ์เรื่อง การแต่งงานข้ามวัฒนธรรมของผู้หญิงในชนบทอีสาน*. กรุงเทพฯ: สำนักงานคณะกรรมการวัฒนธรรมแห่งชาติ.
- พัชรินทร์ ลาภานันท์ และอิริศ ทอมพัลัน. (2561). *ความเป็นชาย ความสัมพันธ์หญิงชายและการแต่งงานข้ามชาติ*. ขอนแก่น: คณะมนุษยศาสตร์และสังคมศาสตร์ มหาวิทยาลัยขอนแก่น.
- นงเยาว์ เนาวรัตน์. (2561). *การศึกษาพหุวัฒนธรรม มุมมองเชิงวิพากษ์และการปฏิบัติการณ์ในโรงเรียน*. เชียงใหม่: สำนักพิมพ์มหาวิทยาลัยเชียงใหม่.
- เชิงวิพากษ์ ซึ่งนอกจากจะเป็นการดำเนินการตามแนวทางการพัฒนาหลักสูตรหลังสมัยใหม่แล้วยังเป็นการประสานกับแนวคิดพหุวัฒนธรรมศึกษาเชิงวิพากษ์ที่สอดคล้องกับ Yeboah & Smith (2016) เสนอว่าปัจจัยที่ส่งเสริมความคิดพหุวัฒนธรรมศึกษาเชิงวิพากษ์คือการจัดกิจกรรมที่มีการส่งเสริมการวิพากษ์และอภิปรายเกี่ยวกับประเด็นสังคมและชีวิตของผู้เรียนและงานของ Del Carmen Salazar, Martinez, & Ortega (2016) ที่นำเสนอกระบวนการปลูกฝังการบ่มเพาะความคิดพลเมืองพหุวัฒนธรรมเชิงวิพากษ์ด้วยตั้งคำถามต่อความไม่เสมอภาคที่เกิดขึ้นในสังคม รวมถึง Ramirez & Jaffee (2016) ที่เสนอว่าการตั้งคำถามเชิงวิพากษ์เกี่ยวกับความรู้และประเด็นของชุมชนเพื่อนำไปสู่การเปลี่ยนแปลงจะนำไปสู่การบ่มเพาะความคิดเชิงวิพากษ์ให้กับผู้เรียน ทั้งนี้การใช้คำถามเชิงวิพากษ์ที่ผู้วิจัยได้ดำเนินการนั้นถือเป็นการบ่มเพาะความคิดเชิงวิพากษ์ดังงานวิจัยที่กล่าวถึงข้างต้นด้วยเช่นกัน

ข้อเสนอแนะ

ผลจากการวิจัยเห็นได้ว่าการเรียนรู้ที่ให้ความสำคัญกับอัตชีวประวัติประสบการณ์ ทำให้นักเรียนได้เกิดความเข้าใจตนเองและสังคมอย่างลึกซึ้ง ครูหรือผู้พัฒนาหลักสูตรควรให้ความสำคัญกับการเปิดพื้นที่ในการพูดคุยแลกเปลี่ยนเรียนรู้หรือการเล่าเรื่องมากกว่าจะเป็นการนำเสนอเนื้อหาที่เกี่ยวข้องกับความหลากหลายทางวัฒนธรรมในพื้นที่ อีกทั้งในระหว่างการพูดคุยแลกเปลี่ยนเรียนรู้ครูหรือนักพัฒนาหลักสูตรควรฝึกฝนทักษะในการรับฟังอย่างเข้าใจ การสรุป ทบทวนประเด็น และการตั้งคำถามให้เกิดการเล่าเรื่องใหม่จากเรื่องเล่า

- จิติมิตี อภัพัทธนานันท์. (2556). เนื้อหาความเป็นพหุวัฒนธรรมในแบบเรียนไทย. *วารสารสังคมลุ่มน้ำโขง*, 9(1), 107–130.
- รสสุคนธ์ เนาวบุตร. (2558). แนวทางการจัดการศึกษาเรียนรู้พหุวัฒนธรรม กรณีศึกษาชุมชนบ้านป่าละอู อำเภอหัวหิน จังหวัดประจวบคีรีขันธ์. *Veridian E-Journal Silpakorn University*, 8(2), 420–435.
- สายชล สัตยานุรักษ์. (2548). การสร้างความเป็นไทยกระแสหลักและความจริงที่ความเป็นไทยสร้าง. *วารสารฟ้าเดียวกัน*, 3(4), 40–67.
- สำนักงานสถิติแห่งชาติ. (2553). *สำมะโนประชากรและเคหะ พุทธศักราช 2553*. กรุงเทพฯ: สำนักงานสถิติแห่งชาติ.
- ศิริจิต สุนันตะ. (2556). สถานะการโต้แย้งเรื่องพหุวัฒนธรรมในประเทศไทย. *Journal of Language and Culture*, 32(1), 5–5.
- Apple, M. W. (2012). *Knowledge, Power, and Education: The Selected Works of Michael W. Apple*. New York: Routledge.
- Arphattananon, T. (2018). Multicultural Education in Thailand. *Intercultural Education*, 29(2), 149–162.
- Ballantine, J. H., Hammack, F. M., & Stuber, J. (2017). *The Sociology of Education: A Systematic Analysis*. New York: Routledge.
- Doll Jr, W. E. (1993). Curriculum Possibilities in a Post-Future. *Journal of Curriculum and Supervision*, 8(4), 277–92.
- Nieto, & Bode. (2008). *Affirming Diversity: The Sociopolitical Context of Multicultural Education* (5th ed.). New York: Pierson.
- Banks, J. A. (1995). Multicultural Education and Curriculum Transformation. *Journal of Negro Education*, 64(4), 390–400.
- Banks, J. A., & Banks, C. A. M. (2015). *Multicultural Education: Issues and Perspectives*. New York: John Wiley & Sons.
- Del Carmen Salazar, M., Martinez, L. M., & Ortega, D. (2016). Sowing the Semillas of Critical Multicultural Citizenship for Latino Undocumented Youth: Spaces in School and Out of School. *International Journal of Multicultural Education*, 18(1), 88–106.
- Herrera-Yeboah, A., & Smith, P. (2016). Critical Multicultural Citizenship Education among Black Immigrant Youth: Factors and challenges. *International Journal of Multicultural Education*, 18(1), 158–182.
- Lapanun, P. (2019). *Love, Money, and Obligation: Transnational Marriage in a Northeastern Thai Village*. Singapore: NUS Press.
- Pinar, W. (Ed.). (1975). *Curriculum Theorizing: The Reconceptualizes*. San Pablo, CA: McCutchan Publishing Corporation.
- Pinar, W. F. (1994). *Autobiography, Politics, and Sexuality: Essays in Curriculum theory*. New York: Peter Lang.
- Ramirez, P. C., & Jaffee, A. T. (2016). Culturally Responsive Active Citizenship Education for Newcomer Students: A Cross-State Case Study of Two Teachers in Arizona and New York. *International Journal of Multicultural Education*, 18(1), 45–67.
- Slattery, P. (2013). *Curriculum Development in the Postmodern Era*. New York: Routledge.
- Stringer, E. T. (1999). *Action research in education*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice Hall.