การประกอบสร้างอัตลักษณ์โรงเรียนพหุวัฒนธรรมในเมืองเชียงใหม่
The Construction of Multicultural School in Chiang Mai

กษิดิศ วิทยอาภา[1] ออมสิน จตุพร[2]
Kasidit Vitayaapa[1] Omsin Jatuporn[2]
[1-2]คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยเชียงใหม่
[1-2]Faculty of Education, Chiang Mai University
*Corresponding Author's Email: kasiditvitayaapa@gmail.com
Received: 2026-05-10; Revised: 2026-07-11; Accepted: 2026-10-03
******

บทคัดย่อ

บทความนี้นำเสนอการวิเคราะห์เชิงวิพากษ์เกี่ยวกับกระบวนการประกอบสร้างอัตลักษณ์โรงเรียนพหุวัฒนธรรมในบริบทของเมืองเชียงใหม่ โดยมีวัตถุประสงค์สามประการ ได้แก่ 1) วิเคราะห์กระบวนการประกอบสร้างอัตลักษณ์โรงเรียนพหุวัฒนธรรมในฐานะกลยุทธ์เพื่อความอยู่รอดของสถาบัน 2) อภิปรายช่องว่างระหว่างวาทกรรมการพัฒนาหลักสูตรพหุวัฒนธรรมกับภาคปฏิบัติการจริง และ 3) วิเคราะห์โครงสร้างผลประโยชน์ทับซ้อนที่ส่งผลต่อการสร้างอัตลักษณ์ดังกล่าว บทความนี้ใช้วิธีการวิเคราะห์เอกสารในฐานะการศึกษาเชิงแนวคิดวิพากษ์ โดยวิเคราะห์เอกสารนโยบาย บันทึกความร่วมมือทางวิชาการ และงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับโรงเรียนขนาดเล็กในเขตเมืองเชียงใหม่ ผลการวิเคราะห์ชี้ให้เห็นว่า การสร้างอัตลักษณ์พหุวัฒนธรรมในกรณีศึกษามีลักษณะเป็น "พหุวัฒนธรรมเชิงพิธีกรรม" ซึ่งดำเนินไปในระดับผิวเผินและตอบสนองต่อผลประโยชน์ทับซ้อนในหลายระดับ ครอบคลุมทั้งมิติสถาบัน ระบบราชการ วิชาการ และบุคคล โดยที่นักเรียนกลุ่มชาติพันธุ์ซึ่งควรเป็นผู้ได้รับประโยชน์หลักกลับอยู่ในฐานะวัตถุของการศึกษา มากกว่าจะเป็นผู้มีอำนาจกำหนดทิศทางของการศึกษาของตนเอง

คำสำคัญ: อัตลักษณ์โรงเรียน; พหุวัฒนธรรมศึกษา; โรงเรียนขนาดเล็ก; พหุวัฒนธรรมเชิงพิธีกรรม; เมืองเชียงใหม่
ประเภทบทความ: บทความวิชาการ

Abstract

This article presents a critical analysis of the process of constructing multicultural school identity in the context of Chiang Mai city. It pursues three objectives: 1) to analyze the construction of multicultural school identity as an institutional survival strategy; 2) to discuss the gap between multicultural curriculum development discourse and actual practice; and 3) to examine the overlapping interests that shape such identity construction. Employing documentary analysis as a conceptual study, this article examines policy documents, academic cooperation agreements, and research literature related to small schools in urban Chiang Mai. The analysis reveals that the construction of multicultural identity in the cases examined tends toward what scholars call "performative multiculturalism" - a surface-level engagement serving overlapping interests at four levels: institutional, bureaucratic, academic,

and individual. Meanwhile, ethnic minority students, who should be the primary beneficiaries of multicultural education, are positioned as objects of study rather than as agents with power to shape their own educational experiences.

Keywords: school identity; multicultural education; small schools; performative multiculturalism; Chiang Mai
Type of Article: Academic Article

บทนำ

เมืองเชียงใหม่นับเป็นพื้นที่ที่มีความโดดเด่นด้านความหลากหลายทางวัฒนธรรมอย่างยิ่ง ด้วยการเป็นเมืองที่มีประชากรจากกลุ่มชาติพันธุ์หลากหลายอาศัยอยู่ร่วมกัน ทั้งกลุ่มชาติพันธุ์ที่มีรากเหง้ามาช้านานในพื้นที่ภาคเหนือ อาทิ กะเหรี่ยง ม้ง อาข่า ลาหู่ รวมถึงกลุ่มที่อพยพเข้ามาในช่วงหลัง เช่น ไทใหญ่และไทลื้อ นอกจากนี้ยังมีชุมชนเมืองที่เกิดจากการผสมผสานทางวัฒนธรรมระหว่างวัฒนธรรมล้านนากับวัฒนธรรมไทยกลาง ตลอดจนอิทธิพลจากการเป็นเมืองท่องเที่ยวที่ดึงดูดผู้คนจากทั่วโลก ความหลากหลายในเชิงพื้นที่ดังกล่าวนั้นนำมาซึ่งความท้าทายสำคัญต่อระบบการศึกษาในการจัดการเรียนการสอนที่ตอบสนองต่อความแตกต่างหลากหลายของนักเรียนได้อย่างเหมาะสมและเป็นธรรม (สำนักการศึกษา เทศบาลนครเชียงใหม่, 2562; สำนักงานปลัดกระทรวงศึกษาธิการ, 2567)

อย่างไรก็ตาม ความหลากหลายทางชาติพันธุ์และวัฒนธรรมในเมืองเชียงใหม่ไม่ได้ดำรงอยู่ในภาวะสมมาตร หากแต่ตั้งอยู่บนโครงสร้างความสัมพันธ์เชิงอำนาจที่ไม่เท่าเทียมซึ่งสั่งสมมาอย่างยาวนาน กลุ่มชาติพันธุ์ส่วนใหญ่ในภาคเหนือของไทยยังคงเผชิญกับการถูกทำให้อยู่ชายขอบในระบบการศึกษากระแสหลัก ทั้งในแง่ของภาษาที่ใช้ในการเรียนการสอน เนื้อหาสาระการเรียนรู้ และมายาคติเกี่ยวกับความด้อยกว่าทางวัฒนธรรมซึ่งฝังตัวอยู่ในกลไกของสถาบันการศึกษา งานวิจัยหลายชิ้นชี้ให้เห็นว่าเด็กชาติพันธุ์จำนวนมากในภาคเหนือของไทยยังคงประสบปัญหาด้านผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน การออกกลางคัน และการถูกกีดกันออกจากกระบวนการตัดสินใจในระบบการศึกษา (พิสิษฏ์ นาสี, 2569) ซึ่งสะท้อนให้เห็นว่าปัญหาของการศึกษาในบริบทพหุวัฒนธรรมนั้นเป็นปัญหาเชิงโครงสร้าง ไม่ใช่เพียงปัญหาของความเข้าใจระหว่างวัฒนธรรมในระดับปัจเจก (ประสิทธิ์ ลีปรีชา และมุกดาวรรณ ศักดิ์บุญ, 2564; Saenghong, 2024)

ภายหลังการประกาศใช้พระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2542 ซึ่งเปิดพื้นที่ให้สถานศึกษามีอิสระในการพัฒนาหลักสูตรท้องถิ่น แนวคิดเรื่องหลักสูตรท้องถิ่นและพหุวัฒนธรรมศึกษาได้กลายเป็นวาทกรรมสำคัญในวงการการศึกษาไทย การปฏิรูปการศึกษาในช่วงดังกล่าวส่งผลให้โรงเรียนหลายแห่งในพื้นที่ที่มีความหลากหลายทางวัฒนธรรมสูง พยายามตอบสนองต่อนโยบายดังกล่าวด้วยการสร้างอัตลักษณ์พหุวัฒนธรรมให้กับสถานศึกษาของตน (นันท์นภัส แสงฮอง และภักดีกุล รัตนา, 2561; ออมสิน จตุพร, 2564) ขณะเดียวกัน ระบบการแข่งขันในตลาดการศึกษาที่ทวีความเข้มข้นขึ้นภายใต้กระแสการกระจายอำนาจและการเปิดเสรีทางการศึกษาก็ทำให้โรงเรียน โดยเฉพาะโรงเรียนขนาดเล็กในสังกัดองค์กรปกครองส่วนท้องถิ่นต้องเผชิญกับแรงกดดันให้สร้างความแตกต่างเพื่อดึงดูดผู้เรียนและทรัพยากร วาทกรรมพหุวัฒนธรรมศึกษาจึงกลายเป็นทั้งอุดมการณ์ทางการศึกษาและเครื่องมือเชิงกลยุทธ์ที่มีนัยซ้อนทับกันอย่างซับซ้อน (Jatuporn, 2023)

ในบริบทนี้ โรงเรียนขนาดเล็กในสังกัดองค์กรปกครองส่วนท้องถิ่นของเมืองเชียงใหม่หลายแห่งได้ดำเนินการสร้างอัตลักษณ์พหุวัฒนธรรมผ่านกลไกต่าง ๆ อาทิ การจัดทำบันทึกความร่วมมือทางวิชาการกับ

สถาบันอุดมศึกษา การพัฒนาหลักสูตรท้องถิ่นที่มีเนื้อหาเกี่ยวกับวัฒนธรรมชาติพันธุ์ และการจัดกิจกรรมที่แสดงออกถึงการยอมรับความหลากหลาย กระบวนการดังกล่าวถูกนำเสนอในเอกสารนโยบายและสื่อประชาสัมพันธ์ในฐานะนวัตกรรมทางการศึกษาที่ก้าวหน้า อย่างไรก็ตาม เมื่อพิจารณาอย่างวิพากษ์โดยอาศัยกรอบแนวคิดพหุวัฒนธรรมศึกษาแบบวิพากษ์ (Critical Multicultural Education) (May & Sleeter, 2010) จะพบว่ากระบวนการเหล่านี้ยังมีมิติที่ซับซ้อนและขัดแย้งในตัวเองซึ่งมักถูกมองข้าม

ประเด็นที่น่าสนใจและยังขาดการศึกษาเชิงวิพากษ์อย่างเป็นระบบในบริบทไทยคือคำถามว่า ในกระบวนการสร้างอัตลักษณ์โรงเรียนพหุวัฒนธรรมนั้น มีผู้มีส่วนได้ส่วนเสียหลายกลุ่มที่เข้ามาเกี่ยวข้อง ทั้งโรงเรียน หน่วยงานท้องถิ่น สถาบันอุดมศึกษา ครู และนักเรียนกลุ่มชาติพันธุ์ แต่ละกลุ่มมีผลประโยชน์ ความคาดหวัง และเงื่อนไขในการเข้าร่วมที่แตกต่างกัน คำถามจึงอยู่ที่ว่า ผลประโยชน์ของกลุ่มใดได้รับการตอบสนองจริง และใครคือผู้ที่ถูกทำให้มองไม่เห็นในกระบวนการนี้ โดยเฉพาะนักเรียนกลุ่มชาติพันธุ์ซึ่งควรเป็นผู้ได้รับประโยชน์หลักจากการจัดการศึกษาพหุวัฒนธรรม

ในแง่นี้ การศึกษาพหุวัฒนธรรมในบริบทไทยจึงไม่อาจแยกออกจากพลวัตของรัฐชาติที่ยังคงดำเนินนโยบายการผนวกรวมทางวัฒนธรรม (cultural assimilation) ควบคู่ไปกับการส่งเสริมความหลากหลายในระดับสัญลักษณ์ Arphattananon (2021) และ Jatuporn (2023) ชี้ให้เห็นว่า วาทกรรมพหุวัฒนธรรมในระบบการศึกษาไทยมักดำเนินไปในกรอบที่รัฐเป็นผู้กำหนดว่า ความหลากหลายคืออะไร ควรถูกรับรู้อย่างไร และควรถูกจัดการในระดับใด ซึ่งในทางปฏิบัติมักหมายถึงการยอมรับความหลากหลายเฉพาะในระดับที่ไม่ท้าทายอำนาจนำของวัฒนธรรมไทยกลาง ผลที่ตามมาคือ โรงเรียนที่ประกาศตัวว่าเป็น โรงเรียนพหุวัฒนธรรม อาจดำเนินอยู่ภายใต้ความขัดแย้งเชิงโครงสร้างที่ลึกกว่า กล่าวคือ วาทกรรมพหุวัฒนธรรมถูกนำมาใช้เป็นเครื่องมือในการจัดการความหลากหลายให้กลายเป็นสิ่งที่ปลอดภัยและยอมรับได้สำหรับรัฐและสังคมกระแสหลัก มากกว่าจะเป็นพื้นที่ที่เปิดให้กลุ่มชาติพันธุ์ได้ท้าทาย ต่อรอง และกำหนดนิยามการศึกษาของตนเองอย่างแท้จริง ความตึงเครียดเชิงโครงสร้างนี้คือบริบทที่สำคัญในการทำความเข้าใจกรณีศึกษาที่บทความนี้วิเคราะห์

คำถามเหล่านี้กลายเป็นจุดตั้งต้นของบทความนี้ ซึ่งมีข้อถกเถียงหลักว่าอัตลักษณ์พหุวัฒนธรรมที่ถูกสร้างขึ้นในกรณีที่ศึกษาอาจเป็นเพียง “พหุวัฒนธรรมเชิงพิธีกรรม” (Banerjee, 2008; May & Sleeter, 2010) ที่มุ่งเน้นการแสดงออกในเชิงสัญลักษณ์มากกว่าการเปลี่ยนแปลงเชิงโครงสร้างที่แท้จริงเพื่อประโยชน์ของนักเรียนกลุ่มชาติพันธุ์ บทความนี้มีวัตถุประสงค์สามประการ ประการแรก เพื่อวิเคราะห์กระบวนการประกอบสร้างอัตลักษณ์โรงเรียนพหุวัฒนธรรมของโรงเรียนขนาดเล็กในเมืองเชียงใหม่ในฐานะกลยุทธ์เพื่อความอยู่รอดของสถาบัน ประการที่สอง เพื่อวิพากษ์ช่องว่างระหว่างวาทกรรมการพัฒนาหลักสูตรพหุวัฒนธรรมที่ปรากฏในเอกสารนโยบายกับภาคปฏิบัติการจริงในพื้นที่โรงเรียน และประการที่สาม เพื่อวิเคราะห์โครงสร้างผลประโยชน์ทับซ้อนในหลายระดับที่มีอิทธิพลต่อการสร้างอัตลักษณ์ โดยตั้งคำถามว่าผู้ได้ประโยชน์ที่แท้จริงคือใคร

วิธีการศึกษา

บทความนี้ใช้วิธีการวิเคราะห์เอกสาร (documentary analysis) เป็นหลัก โดยมีลักษณะเป็นการศึกษาเชิงแนวคิดวิพากษ์ (conceptual study) ที่มุ่งตรวจสอบวาทกรรม ข้อความในเอกสารนโยบาย และโครงสร้างความสัมพันธ์เชิงอำนาจที่ปรากฏในกระบวนการสร้างอัตลักษณ์โรงเรียนพหุวัฒนธรรม (Denzin & Lincoln, 2018)

แหล่งข้อมูลหลักประกอบด้วย 1) เอกสารนโยบายการศึกษาระดับชาติและระดับท้องถิ่นที่เกี่ยวข้องกับการศึกษาพหุวัฒนธรรม ได้แก่ พระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2542 และแผนพัฒนาการศึกษา

ขององค์กรปกครองส่วนท้องถิ่น 2) เอกสารความร่วมมือทางวิชาการระหว่างสถานศึกษาในสังกัดองค์กรปกครองส่วนท้องถิ่นกับสถาบันอุดมศึกษาในพื้นที่ภาคเหนือ และ 3) งานวิจัยและบทความวิชาการที่เกี่ยวข้องกับพหุวัฒนธรรมศึกษาและการพัฒนาหลักสูตรท้องถิ่นในบริบทภาคเหนือของไทยในช่วงปี พ.ศ. 2542–2566

อนึ่ง ข้อจำกัดสำคัญของบทความนี้คือ บทความไม่ใช่การศึกษาเชิงประจักษ์ (empirical study) ที่มีการเก็บข้อมูลภาคสนามโดยตรงจากห้องเรียน ครู หรือนักเรียน การวิเคราะห์จึงดำเนินอยู่ในระดับการวิเคราะห์เชิงแนวคิดซึ่งมุ่งเปิดประเด็นและตั้งคำถามเชิงโครงสร้างมากกว่าการยืนยันข้อสรุปเชิงประจักษ์ คำถามสำคัญหลายประการที่ปรากฏในบทความจึงยังต้องการการศึกษาภาคสนามเพิ่มเติมเพื่อตรวจสอบและยืนยันในงานวิจัยอนาคต

ขอบเขตการศึกษา

บทความนี้มีขอบเขตด้านเนื้อหาครอบคลุมสามมิติ ได้แก่ 1) มิติวาทกรรมนโยบาย ศึกษาการผลิตและการหมุนเวียนของวาทกรรมพหุวัฒนธรรมศึกษาในเอกสารทางการของรัฐและท้องถิ่น 2) มิติสถาบัน ศึกษากลไกความร่วมมือระหว่างโรงเรียนขนาดเล็กในเขตเมืองกับสถาบันอุดมศึกษา และ 3) มิติโครงสร้างอำนาจ วิเคราะห์ว่าผลประโยชน์ของผู้มีส่วนได้ส่วนเสียแต่ละกลุ่มถูกผลิตและธำรงรักษาอย่างไรภายใต้วาทกรรมดังกล่าว ทั้งนี้ขอบเขตด้านพื้นที่อยู่ในบริบทของเมืองเชียงใหม่ที่มีความหลากหลายทางชาติพันธุ์สูงในภาคเหนือของประเทศไทย

เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

พหุวัฒนธรรมศึกษาแบบเสรีนิยม (Liberal Multicultural Education)

แนวคิดพหุวัฒนธรรมศึกษาในสังคมไทยเริ่มได้รับความสนใจอย่างจริงจังภายหลังพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2542 ที่เปิดพื้นที่ให้มีการพัฒนาหลักสูตรท้องถิ่น อย่างไรก็ตาม นักวิชาการหลายท่านชี้ให้เห็นว่าการจัดการศึกษาพหุวัฒนธรรมในปัจจุบันส่วนใหญ่ยังอยู่ในกรอบของพหุวัฒนธรรมศึกษาแบบเสรีนิยม (Liberal Multicultural Education)

May & Sleeter (2010) วิพากษ์ลักษณะของแนวคิดนี้ว่าเป็นการยอมรับความหลากหลายทางวัฒนธรรมในระดับผิวเผิน โดยมุ่งเน้นที่กิจกรรมสร้างความเข้าใจระหว่างกลุ่ม มองความแตกต่างทางวัฒนธรรมเป็นสิ่งที่ต้องเฉลิมฉลองและจัดแสดง แต่ไม่ท้าทายโครงสร้างอำนาจที่ก่อให้เกิดความไม่เท่าเทียม ลักษณะสำคัญของแนวทางนี้ ได้แก่ การเน้นจัดกิจกรรมวันวัฒนธรรม การแสดงพื้นบ้าน และการแต่งกายชาติพันธุ์ โดยมองวัฒนธรรมเป็นสิ่งตายตัวที่สามารถจัดแสดงได้โดยไม่สนใจบริบททางสังคมและการเมือง อีกทั้งไม่แก้ปัญหาการเลือกปฏิบัติ (discrimination) อคติในหลักสูตร (curriculum bias) หรือการถูกทำให้อยู่ชายขอบ (marginalization) ที่เกิดขึ้นจริง Apple (2018) ชี้ให้เห็นว่าภาษาของการเรียนรู้ที่ปราศจากมิติทางการเมืองและประวัติศาสตร์นั้นปิดบังสายสัมพันธ์เชิงอำนาจที่ซับซ้อนซึ่งอยู่เบื้องหลังการจัดโครงสร้างหลักสูตร

พหุวัฒนธรรมศึกษาแบบวิพากษ์ (Critical Multicultural Education)

เพื่อแก้ไขข้อจำกัดของแนวคิดแบบเสรีนิยม May & Sleeter (2010) รวมถึงนักวิชาการอื่น ๆ (Banks, 2013) ได้นำเสนอแนวคิดพหุวัฒนธรรมศึกษาเชิงวิพากษ์ (Critical Multicultural Education) ซึ่งมุ่งวิเคราะห์โครงสร้างทางสังคมที่ไม่เป็นธรรม อุดมการณ์ทางสังคม และสภาพการเมืองที่เป็นบ่อเกิดของความไม่เท่าเทียม หลักการสำคัญของแนวทางนี้ ได้แก่ การมองวัฒนธรรมว่าเป็นสิ่งซับซ้อนและเปลี่ยนแปลงได้ การทำความเข้าใจว่าวัฒนธรรมถูกผลิตหรือผลิตซ้ำอย่างไรภายใต้ความสัมพันธ์เชิงอำนาจที่ไม่เท่าเทียม และการให้นักเรียนมีส่วนร่วมในฐานะผู้มีอำนาจในการกำหนดการศึกษาของตนเอง ไม่ใช่เป็นเพียงวัตถุของการศึกษา

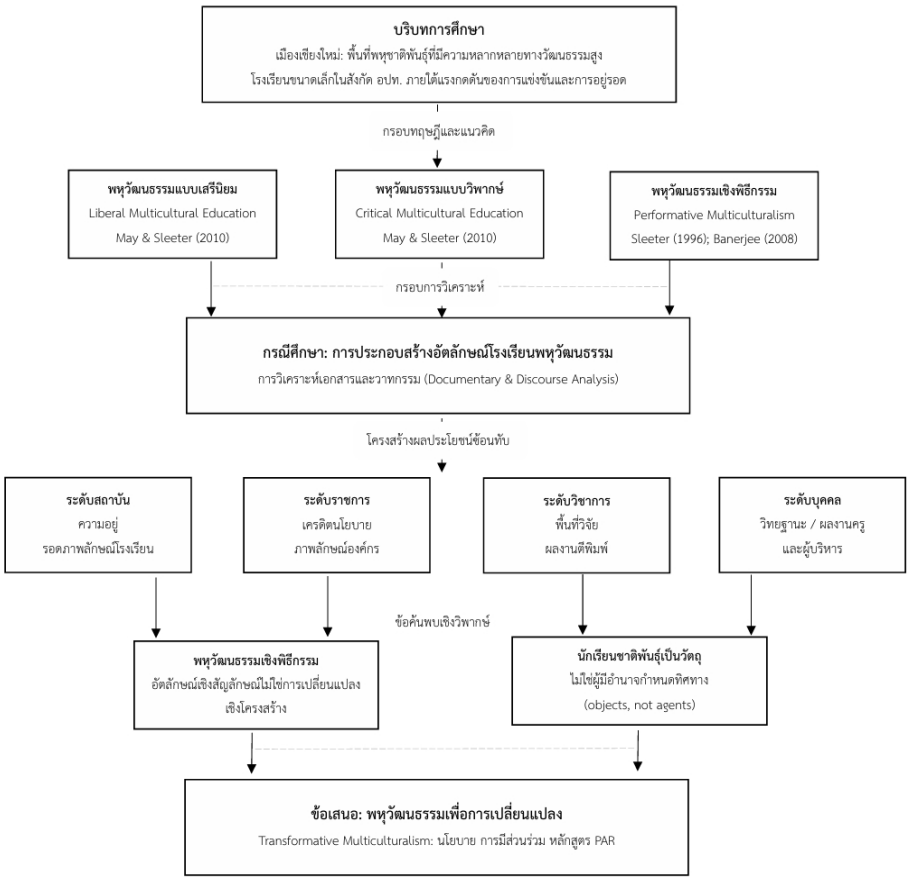
แนวคิดพหุวัฒนธรรมเชิงพิธีกรรม (Performative Multiculturalism)

แนวคิดพหุวัฒนธรรมเชิงพิธีกรรม มีรากฐานจากแนวคิดการสวมบทบาท (performativity) ของ Butler (2000) ซึ่งชี้ให้เห็นว่าอัตลักษณ์ไม่ใช่สิ่งที่มีอยู่แต่แรก หากแต่ถูกสร้างขึ้นผ่านการกระทำซ้ำ ๆ เชิงพิธีกรรม ในบริบทของการศึกษา Sleeter (1996) ชี้ให้เห็นถึงแนวปฏิบัติที่โรงเรียนหลายแห่งสร้างภาพลักษณ์พหุวัฒนธรรมผ่านกิจกรรมเชิงสัญลักษณ์โดยไม่ได้เปลี่ยนแปลงโครงสร้างอำนาจในหลักสูตรหรือชั้นเรียนอย่างแท้จริง Banerjee (2008) ขยายความแนวคิดนี้ว่า พหุวัฒนธรรมเชิงพิธีกรรม คือการแสดงออกถึงความหลากหลายในระดับพื้นผิว เช่น การจัดงานเทศกาล การแต่งกาย การใช้ภาษาที่ดูเปิดกว้าง โดยไม่ได้ปรับเปลี่ยนโครงสร้างการตัดสินใจหรือการกระจายทรัพยากรในระดับลึก Gorski (2006) วิจารณ์เพิ่มเติมว่าพหุวัฒนธรรมศึกษาที่ดำเนินอยู่ในโรงเรียนส่วนใหญ่มักกลายเป็นเพียงหลักสูตรนำเที่ยวหรือทัศนศึกษา (tourist curriculum) ที่ให้นักเรียนได้เที่ยวชมวัฒนธรรมของกลุ่มอื่นโดยไม่เข้าใจบริบททางสังคมการเมืองที่ลึกกว่า

อนึ่ง วรรณกรรมที่เกี่ยวข้อง นักวิชาการบางท่านใช้คำว่า “พหุวัฒนธรรมเชิงพิธีกรรมทางศาสนาและวัฒนธรรม” (Ceremonial Multiculturalism) เพื่ออธิบายปรากฏการณ์ที่โรงเรียนจัดกิจกรรมเฉลิมฉลองความหลากหลายในเชิงพิธีกรรม เช่น การแสดงวัฒนธรรม เทศกาล และงานประเพณี โดยที่กิจกรรมเหล่านั้นดำเนินซ้ำ ๆ ตามปฏิทินสถาบันอย่างสม่ำเสมอ แต่ไม่ได้นำไปสู่การตั้งคำถามต่อโครงสร้างหลักสูตรหรือความสัมพันธ์เชิงอำนาจในโรงเรียนแต่อย่างใด ในทำนองเดียวกัน “พหุวัฒนธรรมเชิงสัญลักษณ์” (Symbolic Multiculturalism) หมายถึง การที่สถาบันการศึกษานำความหลากหลายทางวัฒนธรรมมาใช้เป็นสัญลักษณ์แสดงความเปิดกว้างและก้าวหน้า ผ่านการจัดแสดงผลงาน การตกแต่งสภาพแวดล้อม หรือการใช้ภาษาที่ดูครอบคลุม โดยที่ความหลากหลายดังกล่าวไม่ได้รับการยอมรับในฐานะความรู้ที่ชอบธรรม (legitimate knowledge) ในหลักสูตรหลัก (Banks, 2013; May & Sleeter, 2010)

บทความนี้เลือกใช้คำว่า พหุวัฒนธรรมเชิงพิธีกรรม (Performative Multiculturalism) เป็นกรอบหลักในการวิเคราะห์ เนื่องจากแนวคิดนี้มีรากฐานทางทฤษฎีที่ลึกกว่าในแง่ที่เชื่อมโยงกับแนวคิด performativity ซึ่งชี้ให้เห็นว่า อัตลักษณ์ถูกสร้างขึ้นและธำรงรักษาผ่านการกระทำซ้ำ ๆ เชิงพิธีกรรม มากกว่าจะเป็นสิ่งที่มีอยู่แต่แรก (Butler, 2000) กล่าวคือ แนวคิดนี้ไม่เพียงวิพากษ์ว่าการกระทำนั้นผิวเผินเท่านั้น หากแต่อธิบายกลไกที่ความผิวเผินนั้นถูกผลิตซ้ำอย่างเป็นระบบจนกลายเป็นบรรทัดฐานของสถาบัน อย่างไรก็ตาม ทั้งสามคำ ได้แก่ พหุวัฒนธรรมเชิงพิธีกรรมทางศาสนาและวัฒนธรรม พหุวัฒนธรรมเชิงสัญลักษณ์ และพหุวัฒนธรรมเชิงพิธีกรรม ต่างมีนัยทับซ้อนกันในการวิพากษ์การจัดการศึกษาพหุวัฒนธรรมที่ดำเนินในระดับผิวเผินโดยไม่ท้าทายโครงสร้างอำนาจ และสามารถใช้เสริมกันในการวิเคราะห์ปรากฏการณ์ดังกล่าวในบริบทที่แตกต่างกันได้ (Saenghong, 2026)

บทความนี้ใช้แนวคิดทั้งสามในลักษณะที่เสริมกัน กล่าวคือ พหุวัฒนธรรมศึกษาแบบเสรีนิยมทำหน้าที่เป็นเลนส์ตรวจสอบว่า กิจกรรมและนโยบายในกรณีที่ศึกษาดำเนินอยู่ในระดับผิวเผินเพียงใด พหุวัฒนธรรมศึกษาแบบวิพากษ์ทำหน้าที่เป็นมาตรวัดว่า การจัดการศึกษาดังกล่าวห่างไกลจากอุดมคติของการเปลี่ยนแปลงเชิงโครงสร้างเพียงใด และแนวคิดพหุวัฒนธรรมเชิงพิธีกรรมทำหน้าที่เป็นกรอบอธิบายกลไกเฉพาะที่ผลิตและธำรงรักษาช่องว่างดังกล่าวไว้ภายใต้ภาพลักษณ์ที่ดูก้าวหน้า ดังแสดงในแผนภาพที่ 1 กรอบแนวคิด



แผนภาพที่ 1 กรอบแนวคิด

กรณีศึกษา โรงเรียนขนาดเล็กในเขตเมืองเชียงใหม่

กรณีศึกษาที่บทความนี้วิเคราะห์คือ โรงเรียนขนาดเล็กจำนวน 2 โรงเรียน ในสังกัดองค์กรปกครองส่วนท้องถิ่นของเมืองเชียงใหม่ที่จัดการศึกษาระดับอนุบาลและประถมศึกษา ในฐานะโรงเรียนขนาดเล็กโรงเรียนดังกล่าวเผชิญกับความท้าทายสำคัญคือ การแข่งขันกับโรงเรียนขนาดใหญ่ในเขตเมืองที่มีทรัพยากรและชื่อเสียงมากกว่า กล่าวคือ ข้อมูลจากสำนักงานศึกษาธิการภาค 15 สำนักงานปลัดกระทรวงศึกษาธิการระบุว่า โรงเรียนขนาดเล็กที่มีนักเรียนต่ำกว่า 120 คนในภาคเหนือมีสัดส่วนสูงถึงร้อยละ 58 ของโรงเรียนทั้งหมดในพื้นที่ และโรงเรียนในเขตเมืองที่มีนักเรียนกลุ่มชาติพันธุ์เกินร้อยละ 30 ต้องเผชิญกับแรงกดดันด้านจำนวนผู้เรียนที่ลดลงอย่างต่อเนื่อง (สำนักงานปลัดกระทรวงศึกษาธิการ, 2567) บริบทนี้จึงทำให้การสร้างจุดเด่นเฉพาะกลายเป็นเงื่อนไขของการอยู่รอดของสถาบัน

เมื่อเผชิญกับคำถามว่าโรงเรียนขนาดเล็กจะอยู่รอดได้อย่างไร คำตอบหนึ่งคือการสร้างจุดขายเฉพาะ (unique selling point) ที่ทำให้โรงเรียนแตกต่างจากโรงเรียนอื่นๆ และนี่คือที่มาของการประกอบสร้างอัตลักษณ์โรงเรียนพหุวัฒนธรรม ซึ่งดำเนินการผ่านความร่วมมือทางวิชาการกับสถาบันอุดมศึกษาในพื้นที่ โดยมีวัตถุประสงค์อย่างเป็นทางการเพื่อส่งเสริมการพัฒนาหลักสูตรและการจัดการเรียนการสอนในแนวทางพหุวัฒนธรรมศึกษา

ในงานวิจัยเรื่อง ภาคปฏิบัติการจริงของวาทกรรมการพัฒนาหลักสูตรท้องถิ่นในสถานศึกษาขั้นพื้นฐานของรัฐไทยสมัยใหม่ (ออมสิน จตุพร, 2564) ได้ศึกษาปฏิบัติการจริงของกระบวนการพัฒนาหลักสูตร

ท้องถิ่นในโรงเรียนสังกัดเทศบาลนครเชียงใหม่ จำนวน 10 โรงเรียน พบว่า ความร่วมมือระหว่างโรงเรียนกับมหาวิทยาลัยในลักษณะนี้มีลักษณะร่วมหลายประการ ไม่ว่าจะเป็นการมุ่งเน้นกระบวนการพัฒนาหลักสูตรมากกว่าผลลัพธ์ต่อนักเรียน และการขาดการมีส่วนร่วมของนักเรียนกลุ่มชาติพันธุ์และนักเรียนที่มีภูมิหลังทางสังคมวัฒนธรรมที่หลากหลายในการกำหนดทิศทางหลักสูตร

เมื่อพิจารณาในเชิงวิพากษ์ ความร่วมมือทางวิชาการเพื่อสร้างอัตลักษณ์พหุวัฒนธรรมดังกล่าวนำมาซึ่งคำถามสำคัญ ได้แก่ ประการแรก อัตลักษณ์พหุวัฒนธรรมนี้เป็นเพียงกลยุทธ์เพื่อความอยู่รอดของโรงเรียนขนาดเล็กหรือเป็นการเปลี่ยนแปลงเชิงโครงสร้างที่แท้จริง ประการที่สอง อัตลักษณ์นี้ตอบโจทย์ของใครระหว่างโรงเรียน หน่วยงานท้องถิ่น มหาวิทยาลัย ครูผู้บริหาร และนักเรียนกลุ่มชาติพันธุ์ ประการที่สาม หลักสูตรพหุวัฒนธรรมใช้ภาษาใดในการสอนและกำหนดโดยใคร และประการที่สี่ นักเรียนกลุ่มชาติพันธุ์มีส่วนร่วมในการกำหนดหลักสูตรหรือเป็นเพียงวัตถุของการศึกษา

การอภิปรายผล

อัตลักษณ์พหุวัฒนธรรมในฐานะกลยุทธ์เพื่อความอยู่รอดของสถาบัน

ประเด็นอภิปรายประการแรกคือการตั้งคำถามว่าการสร้างอัตลักษณ์พหุวัฒนธรรมของโรงเรียนขนาดเล็กในเมืองเชียงใหม่ดำเนินไปในฐานะกลยุทธ์เพื่อความอยู่รอดของสถาบันมากกว่าการตอบสนองต่อความต้องการทางการศึกษาของนักเรียนกลุ่มชาติพันธุ์อย่างแท้จริง การวิเคราะห์เอกสารความร่วมมือชี้ให้เห็นโครงสร้างผลประโยชน์ที่ทับซ้อนกัน ดังแสดงในตาราง 1

ตาราง 1 โครงสร้างผลประโยชน์ทับซ้อนในการสร้างอัตลักษณ์โรงเรียนพหุวัฒนธรรม

ระดับ	ผู้มีส่วนได้ส่วนเสีย	ผลประโยชน์ที่ได้รับ	ลักษณะการใช้ประโยชน์
สถาบัน	โรงเรียนขนาดเล็ก	ความอยู่รอด ภาพลักษณ์ ทุนสนับสนุน	สร้างจุดขายเฉพาะ (USP) เพื่อแข่งขันกับโรงเรียนขนาดใหญ่
ระบบราชการ	หน่วยงานท้องถิ่น	เครดิตนโยบาย ภาพลักษณ์องค์กร	ตอบสนองนโยบายระดับชาติ สร้างชื่อเสียง
วิชาการ	มหาวิทยาลัย	พื้นที่วิจัย พันธกิจบริการวิชาการ ผลงานตีพิมพ์	โรงเรียน/ชุมชนเป็นห้องปฏิบัติการวิจัย
บุคคล	ครูและผู้บริหาร	ผลงานทางวิชาการ เลื่อนวิทยฐานะเงินเดือน	นักเรียนชาติพันธุ์กลายเป็นข้อมูล/กรณีศึกษา
นักเรียน	เด็กกลุ่มชาติพันธุ์	ยังไม่ชัดเจน / ไม่ปรากฏในงานวิจัย	ถูกใช้เป็นวัตถุของการศึกษา ไม่ใช่ผู้มีอำนาจในการกำหนดการศึกษาของตน

ที่มา: จากการรวบรวมและสังเคราะห์โดยผู้เขียน

ระดับสถาบัน การได้รับการรับรองว่าเป็นโรงเรียนพหุวัฒนธรรมผ่านความร่วมมือทางวิชาการกับสถาบันอุดมศึกษานั้น ทำหน้าที่เป็นกลยุทธ์การวางตำแหน่งทางการแข่งขัน (strategic positioning) ที่สร้าง

ความแตกต่างจากโรงเรียนขนาดใหญ่ซึ่งมีทรัพยากรและชื่อเสียงเหนือกว่า กล่าวคือ โรงเรียนขนาดเล็กที่ไม่สามารถแข่งขันด้วยผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนหรือสิ่งอำนวยความสะดวกได้ จำเป็นต้องสร้างตลาดเฉพาะ (niche market) ที่ทำให้ตนเองมีความหมายในระบบ ความร่วมมือกับสถาบันอุดมศึกษาจึงไม่ใช่เพียงการพัฒนาวิชาการ หากแต่เป็นการสะสมทุนเชิงสัญลักษณ์ (symbolic capital) ในความหมายของ Bourdieu (1986) ที่แปลงเป็นความน่าเชื่อถือในตลาดการศึกษา

ระดับบุคคล ซึ่งเป็นมิติที่มักถูกมองข้าม ครูและผู้บริหารสามารถใช้โรงเรียนพหุวัฒนธรรมเป็นพื้นที่สร้างผลงานทางวิชาการเพื่อเลื่อนวิทยฐานะในระบบข้าราชการครูและบุคลากรทางการศึกษา (คศ.) เนื่องจากหัวข้อพหุวัฒนธรรมศึกษานั้นดูทันสมัย ตอบโจทย์นโยบาย และได้รับความสนใจจากมหาวิทยาลัย ผลที่ตามมาคือ นักเรียนชาติพันธุ์กลายเป็นวัตถุดิบในการผลิตผลงาน ความหลากหลายของนักเรียนถูกใช้เป็นข้อมูลในงานวิจัยและนวัตกรรมของครู แต่นักเรียนไม่มีส่วนร่วมในการกำหนดทิศทางการวิจัย สิ่งที่น่ากังวลที่สุดคือทุกระดับได้ประโยชน์ชัดเจน ยกเว้นนักเรียนกลุ่มชาติพันธุ์ที่กลายเป็นทรัพยากรในการสร้างอัตลักษณ์โรงเรียน เป็นข้อมูลในการผลิตผลงานวิชาการ และเป็นเครื่องมือในการเลื่อนวิทยฐานะ แต่ไม่ใช่ผู้มีอำนาจ (agents) ในการกำหนดการศึกษาของตนเอง

ช่องว่างระหว่างวาทกรรมกับภาคปฏิบัติการจริง: อัตลักษณ์พหุวัฒนธรรมในระดับผิวเผิน

ประเด็นอภิปรายประการที่สองคือ การวิเคราะห์ช่องว่างระหว่างวาทกรรมการพัฒนาหลักสูตรพหุวัฒนธรรมที่ปรากฏในเอกสารนโยบายกับภาคปฏิบัติการจริง เพื่อให้เห็นภาพที่ชัดเจน ตาราง 2 สรุปมิติหลักของช่องว่างดังกล่าว

ตาราง 2 การเปรียบเทียบวาทกรรมนโยบายกับภาคปฏิบัติการจริงในพหุวัฒนธรรมศึกษา

มิติ	วาทกรรมในระดับนโยบาย/เอกสาร	สภาพที่อาจเกิดขึ้นในภาคปฏิบัติจริง	ประเด็นที่ยังต้องการการศึกษาต่อ
เนื้อหาหลักสูตร	หลักสูตรพหุวัฒนธรรมที่บูรณาการความรู้ท้องถิ่นอย่างเป็นระบบ	ความรู้ท้องถิ่นถูกสอดแทรกในหลักสูตรแกนกลางที่ยังเป็นกระแสหลัก โดยไม่ได้เปลี่ยนโครงสร้างหลักสูตร	ยังขาดการตรวจสอบว่าผู้กำหนด “ความรู้ท้องถิ่น” ในหลักสูตรสะท้อนมุมมองของกลุ่มชาติพันธุ์หรือเป็นเพียงการตีความของผู้มีอำนาจในสถาบัน
ภาษาในการเรียนการสอน	ส่งเสริมการเรียนรู้ที่ตอบสนองความหลากหลายทางภาษาของผู้เรียน	ภาษาไทยกลางยังคงเป็นภาษาหลักในชั้นเรียน การใช้ภาษาชาติพันธุ์หรือภาษาแม่ยังไม่ปรากฏในการปฏิบัติจริง	ยังไม่มีการประเมินอย่างเป็นระบบว่านักเรียนที่ภาษาแม่ไม่ใช่ภาษาไทยกลางสามารถเข้าถึงการเรียนรู้ได้อย่างเท่าเทียมหรือไม่
การมีส่วนร่วมของชุมชน	ส่งเสริมความร่วมมืออย่างแท้จริงระหว่างโรงเรียน	มีการปรึกษาชุมชนในระดับพิธีกรรมและเชิญร่วมกิจกรรม แต่ยังไม่มี	ยังขาดกลไกที่เปิดให้ชุมชนชาติพันธุ์เป็นผู้ออกแบบหลักสูตร

มิติ	วาทกรรมในระดับนโยบาย/เอกสาร	สภาพที่อาจเกิดขึ้นในภาคปฏิบัติจริง	ประเด็นที่ยังต้องการการศึกษาต่อ
	ครอบครัว และชุมชนชาติพันธุ์	บทบาทในการกำหนดทิศทางหลักสูตร	ร่วมกับโรงเรียนอย่างเป็นรูปธรรม
ความสามารถของครู	ครูมีสมรรถนะด้านการสอนที่สอดคล้องกับวัฒนธรรมของผู้เรียน (culturally responsive pedagogy)	การอบรมครูมุ่งเน้นกิจกรรมเชิงพิธีกรรมและการสร้างผลงานมากกว่าการพัฒนาทัศนคติและความอ่อนไหวทางวัฒนธรรมเชิงลึก	ยังไม่มีการวัดและประเมินว่าครูมีความสามารถในการจัดการเรียนการสอนที่ตอบสนองบริบทชาติพันธุ์อย่างแท้จริงในระดับใด
ผลลัพธ์ต่อนักเรียน	นักเรียนทุกกลุ่มได้รับการศึกษาที่สะท้อนและเสริมสร้างอัตลักษณ์ของตนเอง	ผลลัพธ์ต่อนักเรียนกลุ่มชาติพันธุ์ยังไม่ถูกวัดอย่างเป็นระบบ งานวิจัยส่วนใหญ่เน้นกระบวนการพัฒนาหลักสูตรและการสอนมากกว่าผลกระทบต่อผู้เรียน	ยังขาดหลักฐานเชิงประจักษ์ว่าการจัดการศึกษาพหุวัฒนธรรมในกรณีนี้ส่งผลต่อความภาคภูมิใจในอัตลักษณ์ การมีส่วนร่วม และผลสัมฤทธิ์ของนักเรียนชาติพันธุ์อย่างไร
ความสัมพันธ์เชิงอำนาจ	การศึกษาที่เคารพให้คุณค่า และเปิดพื้นที่ให้ความหลากหลายทางวัฒนธรรมมีอำนาจในการกำหนดทิศทางการเรียนรู้	ครู นักวิชาการ และสถาบันยังคงเป็นผู้กำหนดว่าอะไรคือวัฒนธรรม และอะไรคือ ความรู้ท้องถิ่นที่ควรนำเสนอ	ยังไม่มีการตรวจสอบอย่างจริงจังว่านักเรียนและชุมชนชาติพันธุ์ดำรงอยู่ในฐานะผู้กำหนดทิศทาง (subjects) หรือเป็นเพียงวัตถุของการศึกษา (objects) ในทางปฏิบัติ

ที่มา: จากการรวบรวมและสังเคราะห์โดยผู้เขียน

จากการวิเคราะห์ดังกล่าว สามารถสรุปได้ว่าการประกอบสร้างอัตลักษณ์พหุวัฒนธรรมของโรงเรียนขนาดเล็กในกรณีนี้มีแนวโน้มเป็นพหุวัฒนธรรมเชิงพิธีกรรมในความหมายของ Sleeter (1996) และ Banerjee (2008) ที่มีลักษณะสำคัญสามประการ ประการแรก เน้นกิจกรรมและภาพลักษณ์มากกว่าการเปลี่ยนแปลงเชิงโครงสร้าง เช่น กิจกรรมวันวัฒนธรรม การแต่งกายชาติพันธุ์ การจัดแสดงผลงานนักเรียน แต่ไม่ท้าทายโครงสร้างหลักสูตรที่ยังเป็นกระแสหลัก ประการที่สอง ความหลากหลายกลายเป็นทุนทางวิชาการ วัฒนธรรมชาติพันธุ์ถูกนำมาจัดแสดงและกลายเป็นข้อมูลในงานวิจัย แต่ไม่ได้เป็นส่วนหนึ่งของความรู้ที่ได้รับการยอมรับ (legitimate knowledge) ในหลักสูตรกระแสหลัก (Apple, 2018) และประการที่สาม ไม่ท้าทาย

ความสัมพันธ์เชิงอำนาจ ครูและนักวิชาการยังคงเป็นผู้กำหนดว่าอะไรคือความรู้ท้องถิ่น ขณะที่นักเรียนและชุมชนยังคงเป็นวัตถุของการศึกษาไม่ใช่ผู้มีอำนาจกำหนด

รูปแบบดังกล่าวไม่ได้เป็นปรากฏการณ์เฉพาะในบริบทไทย Nguyen & Huynh (2021) พบลักษณะคล้ายกันในโรงเรียนหลายวัฒนธรรมในเวียดนาม ซึ่งกิจกรรมเชิงสัญลักษณ์ถูกใช้เป็นเครื่องมือตอบสนองนโยบายโดยไม่ได้เปลี่ยนแปลงความสัมพันธ์เชิงอำนาจในชั้นเรียน ขณะที่ Trisnawati et al. (2020) ชี้ให้เห็นว่าในอาเซียนโดยรวม รัฐชาติมักใช้วาทกรรมพหุวัฒนธรรมเพื่อสร้างความชอบธรรมให้กับระบบการศึกษากระแสหลัก มากกว่าจะเปิดพื้นที่ให้กลุ่มชายขอบกำหนดการศึกษาของตนเอง สิ่งที่แตกต่างในกรณีศึกษาของบทความนี้คือ มิติผลประโยชน์ระดับบุคคล (วิทยฐานะครู) ซึ่งเป็นลักษณะเฉพาะของระบบราชการการศึกษาไทยที่ยังไม่ได้รับการศึกษาในเชิงวิพากษ์อย่างเพียงพอ

ข้อเสนอแนะ: จากพหุวัฒนธรรมที่เน้นการแสวงหาประโยชน์ไปสู่พหุวัฒนธรรมเพื่อการเปลี่ยนแปลง

ประเด็นอภิปรายในส่วนนี้คือ การเสนอแนวทางสู่การเปลี่ยนแปลงที่แท้จริง โดยอาศัยบทเรียนจากกรณีศึกษาที่วิเคราะห์ข้างต้น หากต้องการให้การจัดการศึกษาพหุวัฒนธรรมในโรงเรียนขนาดเล็กเมืองเชียงใหม่เป็นมากกว่าแค่การสร้างภาพลักษณ์ จะต้องเปลี่ยนจากพหุวัฒนธรรมที่เน้นการแสวงหาประโยชน์ (Exploitative Multiculturalism) ไปสู่พหุวัฒนธรรมเพื่อการเปลี่ยนแปลง (Transformative Multiculturalism) (May & Sleeter, 2010) ใน 4 ระดับที่เชื่อมโยงกับกรณีศึกษาโดยตรง

ระดับที่หนึ่ง ระดับนโยบายและระบบวิทยฐานะ การที่ครูในโรงเรียนดังกล่าวใช้นักเรียนชาติพันธุ์เป็นข้อมูลเพื่อสร้างผลงานเลื่อนวิทยฐานะชี้ให้เห็นถึงความจำเป็นเร่งด่วนในการปรับระบบวิทยฐานะวิชาชีพครูให้วัดผลลัพธ์ต่อนักเรียน มากกว่าจำนวนผลงาน โดยสร้างตัวชี้วัดที่วัดการเปลี่ยนแปลงจริงของนักเรียนชาติพันธุ์ เช่น ความภาคภูมิใจในอัตลักษณ์ การมีส่วนร่วมในชั้นเรียน และผลการพัฒนาทางสังคม

ระดับที่สอง ระดับโรงเรียนและการมีส่วนร่วม หากโรงเรียนและมหาวิทยาลัยต้องการความร่วมมือที่แท้จริง ควรเปลี่ยนจากการถามว่าเราจะสอนอะไรเกี่ยวกับวัฒนธรรมของพวกเขา ไปสู่การถามว่านักเรียนและชุมชนต้องการเรียนรู้อะไร และอย่างไร การจ้างครูที่มาจากชุมชนชาติพันธุ์หรือพูดภาษาชาติพันธุ์ได้เป็นตัวอย่างรูปธรรมที่โรงเรียนในกรณีศึกษาสามารถดำเนินการได้ทันที (นันท์นภัส แสงฮอง และภักดีกุล รัตนา, 2561)

ระดับที่สาม ระดับหลักสูตรและการสอนที่เน้นความยั่งยืนของถิ่นฐานวัฒนธรรม (Culturally Sustaining Pedagogy) (Paris, 2012) เสนอว่าการศึกษาไม่ควรแค่เพิ่มเนื้อหาวัฒนธรรมเข้าไปในหลักสูตรแต่ต้องเปลี่ยนโครงสร้างหลักสูตรให้สะท้อนความหลากหลาย ซึ่งหมายรวมถึงการใช้ภาษาแม่ในการเรียนการสอน (bilingual/multilingual education) และการยกระดับความรู้ท้องถิ่น/ชาติพันธุ์ให้เป็นความรู้ที่ถูกต้องชอบธรรมในหลักสูตรหลัก ไม่ใช่เพียงการแสดงเชิงพิธีกรรม

อย่างไรก็ตาม การเปลี่ยนแปลงในระดับหลักสูตรจะไม่สามารถเกิดขึ้นได้จริงหากขาดการพัฒนาความสามารถในการกำหนดทิศทางการสอน หรือความเป็นผู้กระทำการของครู (teacher agency) งานวิจัยในบริบทเวียดนามพบว่า ครูที่ขาดประสบการณ์กับนักเรียนชาติพันธุ์สามารถพัฒนาการสอนที่ตอบสนองความหลากหลายได้ เมื่อครูมีความเป็นผู้กระทำการที่แสดงออกผ่านการลงพื้นที่ชุมชน สำรวจวัฒนธรรมท้องถิ่นและสร้างความตระหนักต่ออุปสรรคทางภาษาของนักเรียนด้วยตนเอง (Nguyen & Huynh, 2021) บทเรียนนี้ชี้ให้เห็นว่า ในกรณีของโรงเรียนขนาดเล็กในเมืองเชียงใหม่ การพัฒนาครูไม่ควรหยุดอยู่ที่การอบรมแบบครั้งคราวซึ่งมีลักษณะเป็นพิธีกรรมเช่นเดียวกับพหุวัฒนธรรมเชิงพิธีกรรมที่บทความนี้วิพากษ์ หากแต่ต้องสร้างเงื่อนไขให้ครูมีพื้นที่พัฒนา ความเป็นผู้กระทำการผ่านการมีส่วนร่วมกับชุมชนชาติพันธุ์อย่างต่อเนื่อง และปรับ

หลักสูตรการผลิตครูให้บรรจุสมรรถนะพหุวัฒนธรรมเป็นส่วนหนึ่งของหลักสูตรหลักตั้งแต่ต้น (Saenghong, 2026)

ระดับที่สี่ ระดับการวิจัยและความสัมพันธ์เชิงอำนาจ ความสัมพันธ์ระหว่างมหาวิทยาลัยกับโรงเรียนในกรณีที่ศึกษาสะท้อนให้เห็นถึงความสัมพันธ์เชิงอำนาจที่ไม่เท่าเทียม ซึ่งสามารถปรับเปลี่ยนได้โดยนำแนวทางการวิจัยเชิงปฏิบัติการแบบมีส่วนร่วม (Participatory Action Research) มาใช้ โดยนักเรียนและชุมชนเป็นผู้ผลิตความรู้ร่วม มีสิทธิ์ในข้อมูลและได้รับประโยชน์จากการวิจัย และผลงานวิจัยต้องนำไปสู่การเปลี่ยนแปลงจริงในโรงเรียน ไม่ใช่เพียงทุนทางวิชาการของนักวิจัย

บทสรุป

การวิเคราะห์เชิงวิพากษ์การประกอบสร้างอัตลักษณ์โรงเรียนพหุวัฒนธรรมในเมืองเชียงใหม่เผยให้เห็นถึงความซับซ้อนของผลประโยชน์ทับซ้อนในหลายระดับที่มารวมตัวกันภายใต้วาทกรรมการพัฒนาหลักสูตรพหุวัฒนธรรม ข้อค้นพบสำคัญสรุปได้ 3ประการ

ประการแรก บทความนี้พบว่ากระบวนการประกอบสร้างอัตลักษณ์โรงเรียนพหุวัฒนธรรมมิได้เกิดจากความมุ่งมั่นทางการศึกษาที่แท้จริง หากแต่ดำเนินไปในฐานะกลยุทธ์การวางตำแหน่งทางการแข่งขัน (strategic positioning) ของโรงเรียนขนาดเล็กที่ต้องการความอยู่รอดในตลาดการศึกษา การเป็นโรงเรียนพหุวัฒนธรรมผ่านความร่วมมือกับสถาบันอุดมศึกษาทำหน้าที่เป็นการสะสมทุนเชิงสัญลักษณ์ (Bourdieu, 1986) ที่แปลงเป็นทรัพยากรและความน่าเชื่อถือในระบบ วาทกรรมพหุวัฒนธรรมจึงถูกผลิตขึ้นเพื่อตอบสนองตรรกะของสถาบันมากกว่าความต้องการของนักเรียนกลุ่มชาติพันธุ์

ประการที่สอง ช่องว่างระหว่างวาทกรรมกับภาคปฏิบัติปรากฏชัดในหกมิติตามที่แสดงในตาราง 2 กล่าวโดยสรุปคือ วาทกรรมในระดับนโยบายนำเสนอภาพการศึกษาที่ก้าวหน้า ขณะที่ภาคปฏิบัติยังดำเนินอยู่ในกรอบของพหุวัฒนธรรมเชิงพิธีกรรม (Sleeter, 1996; Banerjee, 2008) ทั้งในแง่ของเนื้อหาหลักสูตรที่ยังเป็นกระแสหลัก ภาษาไทยกลางที่ยังครอบครองพื้นที่ชั้นเรียน และชุมชนชาติพันธุ์ที่ยังไม่มีอำนาจในการกำหนดทิศทางหลักสูตรอย่างแท้จริง สิ่งนี้สะท้อนว่าความก้าวหน้าในระดับนโยบายไม่ได้นำไปสู่การเปลี่ยนแปลงเชิงโครงสร้างในระดับปฏิบัติโดยอัตโนมัติ

ประการที่สาม โครงสร้างผลประโยชน์ทับซ้อนที่ปรากฏในกรณีศึกษาแสดงให้เห็นว่าทุกฝ่ายได้ประโยชน์ชัดเจน ไม่ว่าจะเป็นโรงเรียน หน่วยงานท้องถิ่น มหาวิทยาลัย และครูผู้บริหาร ยกเว้นนักเรียนกลุ่มชาติพันธุ์ซึ่งดำรงอยู่ในฐานะ “วัตถุของการศึกษา” มากกว่า “ผู้มีอำนาจ” ในการกำหนดการศึกษาของตนเอง โครงสร้างเช่นนี้คือสิ่งที่บทความเสนอให้เรียกว่า พหุวัฒนธรรมเชิงแสวงหาประโยชน์ (exploitative multiculturalism) ซึ่งต้องได้รับการเปลี่ยนแปลงไปสู่พหุวัฒนธรรมเพื่อการเปลี่ยนแปลง (transformative multiculturalism) ใน 4 ระดับ ได้แก่ การปรับระบบวิทยฐานะให้วัดผลลัพธ์ต่อนักเรียน การเปิดพื้นที่ให้ชุมชนมีส่วนร่วมกำหนดหลักสูตร การพัฒนาหลักสูตรและการสอนที่เน้นความยั่งยืนของถิ่นฐานวัฒนธรรม (Paris, 2012) และการวิจัยเชิงปฏิบัติการแบบมีส่วนร่วมที่ชุมชนเป็นผู้ผลิตความรู้ร่วม

บทความนี้ดำเนินในระดับการวิเคราะห์เชิงแนวคิดวิพากษ์ จึงเปิดประเด็นมากกว่าให้คำตอบเชิงประจักษ์ วาระวิจัยที่ต้องศึกษาต่อ ได้แก่ ประสบการณ์ของนักเรียนชาติพันธุ์ในชั้นเรียน ทัศนะของผู้ปกครองและชุมชน และผลกระทบระยะยาวต่อพัฒนาการของนักเรียน คำถามเหล่านี้ต้องการการศึกษาเชิงประจักษ์ที่ให้ชุมชนชาติพันธุ์เป็นผู้มีส่วนร่วมอย่างแท้จริง ตราบใดที่คำตอบของคำถามว่า “การสร้างอัตลักษณ์โรงเรียนพหุวัฒนธรรมนั้นเพื่อใคร” ยังชี้ไปที่สถาบันและปัจเจกมากกว่านักเรียนกลุ่มชาติพันธุ์ การศึกษาพหุวัฒนธรรมก็ยังคงเป็นเพียงพหุวัฒนธรรมเชิงพิธีกรรม ไม่ใช่ความเป็นธรรมทางการศึกษาที่แท้จริง

องค์ความรู้ใหม่

บทความนี้สร้างองค์ความรู้ใหม่สามประการ ดังนี้

1) นำเสนอการประยุกต์ใช้กรอบวิเคราะห์พหุวัฒนธรรมเชิงพิธีกรรม (performative multiculturalism) เพื่อวิเคราะห์การประกอบสร้างอัตลักษณ์โรงเรียนขนาดเล็กในสังกัดองค์กรปกครองส่วนท้องถิ่นในเมืองเชียงใหม่ ซึ่งยังไม่เคยถูกนำมาใช้วิเคราะห์อย่างเป็นระบบในวรรณกรรมพหุวัฒนธรรมศึกษาไทยมาก่อน การนำแนวคิดของ Sleeter (1996) และ Banerjee (2008) มาวิเคราะห์ในบริบทนี้ช่วยอธิบายได้ว่าเหตุใดการจัดการศึกษาพหุวัฒนธรรมจึงมักหยุดอยู่ในระดับกิจกรรมและภาพลักษณ์ โดยไม่นำไปสู่การเปลี่ยนแปลงโครงสร้างที่แท้จริง และยังเป็นการขยายแนวคิดดังกล่าวเข้าสู่บริบทเอเชียตะวันออกเฉียงใต้ที่ยังขาดการศึกษาในเชิงนี้

2) นำเสนอกรอบวิเคราะห์โครงสร้างผลประโยชน์ทับซ้อนสี่ระดับ ได้แก่ ระดับสถาบัน ระดับราชการ ระดับวิชาการ และระดับบุคคล ที่อธิบายกลไกเฉพาะของระบบราชการการศึกษาไทยซึ่งไม่พบในวรรณกรรมระดับสากล โดยเฉพาะมิติของระบบวิทยฐานะข้าราชการครูและบุคลากรทางการศึกษา (คศ.) ที่สร้างแรงจูงใจให้ครูใช้นักเรียนชาติพันธุ์เป็นวัตถุดิบในการผลิตผลงานทางวิชาการ กรอบวิเคราะห์นี้ทำให้เห็นว่า การที่นักเรียนชาติพันธุ์ไม่ได้รับประโยชน์จากการจัดการศึกษาพหุวัฒนธรรมอย่างแท้จริงนั้น มิใช่ความบังเอิญหรือความบกพร่องส่วนบุคคล หากแต่เป็นผลของโครงสร้างแรงจูงใจที่ฝังตัวอยู่ในระบบ

3) การบูรณาการแนวคิดการจัดการเรียนการสอนที่เน้นความยั่งยืนของถิ่นฐานวัฒนธรรม (Culturally Sustaining Pedagogy) (Paris, 2012) เข้ากับแนวคิดการพัฒนาความเป็นผู้กระทำการของครู (teacher agency) เพื่อเสนอกรอบการพัฒนาครูในบริบทพหุชาติพันธุ์ที่ก้าวพ้นการอบรมเชิงพิธีกรรม การบูรณาการแนวคิดสองสายนี้ชี้ให้เห็นว่าการเปลี่ยนแปลงที่ยั่งยืนต้องเกิดจากทั้งการปรับโครงสร้างหลักสูตรในระดับสถาบัน และการพัฒนาความสามารถของครูในการกำหนดทิศทางการสอนของตนเองผ่านการมีส่วนร่วมกับชุมชนชาติพันธุ์อย่างต่อเนื่อง ซึ่งเป็นการเชื่อมต่อแนวคิดที่ยังไม่ได้รับการศึกษาในบริบทการศึกษาไทยมาก่อน

เอกสารอ้างอิง

นันท์นภัส แสงฮอง และภักดีกุล รัตนา. (2561). *บทเรียนการสร้างนวัตกรรมการจัดการศึกษาด้านพหุวัฒนธรรมศึกษาแบบมีส่วนร่วมในพื้นที่จังหวัดเชียงใหม่.* เชียงใหม่: วนิดาการพิมพ์.

ประสิทธิ์ ลีปรีชา และมุกดาวรรณ ศักดิ์บุญ. (2564). การศึกษาเพื่อความเป็นไทยกับกลุ่มชนพื้นเมืองในภาคเหนือ. *วารสารธรรมศาสตร์, 40*(2), 68-97.

พิสิษฏ์ นาสี. (2569). *โครงการระบบสนับสนุนเครือข่ายวิจัยเชิงพื้นที่เพื่อการศึกษาที่ยืดหยุ่นไร้รอยต่อ หน่วยภาคียุทธศาสตร์ภาคเหนือ: รายงานวิจัยฉบับสมบูรณ์.* ศูนย์วิจัยพหุวัฒนธรรมและนโยบายการศึกษา สถาบันวิจัยพหุศาสตร์ มหาวิทยาลัยเชียงใหม่.

สำนักการศึกษา เทศบาลนครเชียงใหม่. (2562). *แผนพัฒนาการศึกษา (พ.ศ. 2561-2565) เทศบาลนครเชียงใหม่.* เชียงใหม่: ฝ่ายแผนงานและโครงการ สำนักการศึกษา เทศบาลนครเชียงใหม่.

สำนักงานปลัดกระทรวงศึกษาธิการ. (2567). *ข้อมูลสารสนเทศด้านการศึกษาภาคเหนือ ปีการศึกษา 2567.* เชียงใหม่: สำนักงานศึกษาธิการภาค 15.

ออมสิน จตุพร. (2564). *ภาคปฏิบัติการจริงของวาทกรรมการพัฒนาหลักสูตรท้องถิ่นในสถานศึกษาขั้นพื้นฐานของรัฐไทยสมัยใหม่: รายงานการวิจัยฉบับสมบูรณ์.* ภาควิชาพื้นฐานและการพัฒนาการศึกษา คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยเชียงใหม่.

Apple, M. W. (2018). Critical curriculum studies and the concrete problems of curriculum policy and practice. *Journal of Curriculum Studies, 50*(6), 685-690.

Arphattananon, T. (2021). Breaking the mold of liberal multicultural education in Thailand through social studies lessons. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, *94*(2), 53–62.

Banerjee, S. B. (2008). Corporate social responsibility: The good, the bad and the ugly. *Critical Sociology, 34*(1), 51–79.

Banks, J. A. (2013). The construction and historical development of multicultural education, 1962–2012. *Theory into Practice, 52*, 73–82.

Butler, J. (2000). *Gender Trouble: Tenth Anniversary Edition*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203902752

Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (2018). *The SAGE Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, California: SAGE publications.

Gorski, P. (2006). Complicity with conservatism: The de-politicizing of multicultural and intercultural education. *Intercultural Education, 17*(2), 163–177.https://doi.org/10.1080/14675980600693830

Jatuporn, O. (2023). Local Curriculum as Cultural Practices for Lanna-ness Identity under Place-based Education Reform Policy in Chiang Mai, Thailand. *Journal of Mekong Societies*, *19*(1), 45–67.

May, S., & Sleeter, C.E. (2010). *Critical Multiculturalism: Theory and Praxis*. Routledge.

Nguyen, C. D., & Huynh, T.-N. (2021). Teacher agency in culturally responsive teaching: Learning to teach ethnic minority students in the Central Highlands of Vietnam. *Educational Review*, 1–25.

Paris, D. (2012). Culturally sustaining pedagogy: A needed change in stance, terminology, and practice. *Educational Researcher, 41*(3), 93–97.

Saenghong, N. (2024). The past, present and future of multicultural education in Thailand. In C.-K. L. Lee & K. J. Kennedy (Eds.), *The Routledge international handbook of life and values* (pp. 528–541). Routledge.

Saenghong, N. (2026). Multicultural Education in Thailand: Unraveling Tensions in Policy, Diversity, and Curriculum in Local Practice. In Gube, J., Gao, F., Bhowmik, M., Lee, J.CK. (Eds.), *Decoding Multicultural Education in Asia*. Curriculum and School Development in Asia, vol 2. Springer, Singapore.

Sleeter, C. E. (1996). *Multicultural Education as Social Activism*. SUNY Press.

Trisnawati, S., Al-Kautsar, K. S., Hamdiah, H., & Dewi, S. T. (2020). The Importance of Implementing Culturally Responsive Teaching on ASEAN Countries. *Anglophile Journal*, *1*(1), 1–11.