



วารสารศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยขอนแก่น

<https://www.tci-thaijo.org/index.php/edkkuj>

ดำเนินการวารสารโดย คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยขอนแก่น

สถานะพหุวัฒนธรรมศึกษาในโรงเรียนชายแดนไทย-สปป.ลาว : กรณีศึกษาโรงเรียนใน อำเภอเชียงของ จังหวัดเชียงราย

THE STATUS OF MULTICULTURAL EDUCATION IN THAILAND-LAO PDR BORDER SCHOOL: A CASE STUDY OF A SCHOOL IN CHIANG KHONG DISTRICT, CHIANG RAI PROVINCE

วสันต์ สรรพสุข^{1*}

Wasan Sapphasuk^{1*}

กลุ่มสาระการเรียนรู้สังคมศึกษา ศาสนาและวัฒนธรรม โรงเรียนเชียงของวิทยาคม จังหวัดเชียงราย^{1*}

Department of Social Studies, Religion and Cultural, Chiangkhong Wittayakom School, Chiang Rai^{1*}

Received: April 15, 2020 Revised: September 24, 2020 Accepted: September 28, 2020

บทคัดย่อ

บทความนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อศึกษาและวิเคราะห์สถานะของแนวคิดพหุวัฒนธรรมศึกษาที่ปรากฏในโรงเรียนในพื้นที่ชายแดนไทย-สปป.ลาว อำเภอเชียงของ จังหวัดเชียงราย ซึ่งผู้วิจัยเลือกโรงเรียนริมโขงวิทยาคม (นามสมมุติ) อำเภอเชียงของ จังหวัดเชียงราย เป็นพื้นที่วิจัย และทำการเก็บรวบรวมข้อมูลโดยใช้วิธีวิจัยเชิงคุณภาพแนวปรากฏการณ์วิทยา ได้แก่ การสังเกตการณ์ การสัมภาษณ์แบบกึ่งโครงสร้าง และการศึกษาเอกสาร ตั้งแต่เดือนตุลาคม 2562- กุมภาพันธ์ 2563 โดยใช้แนวคิดพหุวัฒนธรรมศึกษาของ Sonia Nieto (1994) และ James A. Banks (2010) เป็นกรอบในการศึกษาและวิเคราะห์พบว่า สถานะพหุวัฒนธรรมศึกษาปรากฏในโรงเรียนชายแดนไทย-สปป.ลาว โดยภาพรวมอยู่ในระดับอดทนอดกลั้น (Tolerance) กล่าวคือ 1) พื้นที่นโยบายโรงเรียน เพิ่งก้าวข้ามจากการศึกษาแบบมุมมองวัฒนธรรมเดี่ยวมาสู่การอำนวยความสะดวกหลากหลายทางวัฒนธรรมและกำหนดนโยบายใหม่ที่สนองบริบทของผู้เรียนและบริบทของพื้นที่ 2) พื้นที่ห้องเรียนและการจัดการเรียนการสอน มีการบูรณาการประเด็นพหุวัฒนธรรมเข้าไปหลักสูตรการจัดการจัดบรรยากาศห้องเรียน และการจัดการเรียนการสอนในบางรายวิชา และ 3) พื้นที่วิถีชีวิตประจำวันของนักเรียน มีการเพิ่มกิจกรรมในรูปแบบ 3F Model และเปิดพื้นที่ทางสังคมในนักเรียนกลุ่มวัฒนธรรมรองได้แสดงออกถึงอัตลักษณ์ทางวัฒนธรรม แต่อดทนอดกลั้นดังกล่าวของโรงเรียนยังตั้งอยู่ในสถานะที่สั่นคลอนและยังแฝงไปด้วยการกลืนกลายและหลอมรวมความแตกต่างทางวัฒนธรรมของนักเรียน นอกจากนี้ผู้วิจัยมีข้อเสนอแนะว่าโรงเรียน สถาบันฝึกหัดครู หน่วยงานของรัฐ ชุมชน และองค์กรภาคประชาสังคมในพื้นที่ควรมีส่วนร่วมในพัฒนาหลักสูตร เตรียมครู และสร้างองค์ความรู้ด้านศาสตร์การสอนที่เหมาะสมสำหรับนักเรียนทุกคนเพื่อให้สถานะพหุวัฒนธรรมศึกษาของโรงเรียนก้าวไปสู่ระดับการยอมรับ การเคารพ และการยืนยัน สามัคคี และการวิพากษ์ต่อไป

คำสำคัญ: พหุวัฒนธรรมศึกษา, ชาติพันธุ์, สัญชาติ, โรงเรียนชายแดน

*Corresponding author. Tel.: 0873037204

Email address: wasan_sapphasuk@hotmail.com

Abstract

This article aims to study and analyze the status of Multicultural Education in a school located in Thailand – Lao PDR border, Chiang Khong District, Chiang Rai Province. Rim Khong Wittayakhom School (pseudonym) was chosen as a research area. The data was collected by phenomenal qualitative methodology including observation, Semi-structured Interview, and document examination during October 2019 – February 2020. The concept used in this article is Multicultural Education from two theorists, Sonia Nieto (1994) and James A. Banks (2010). It was found that overall Multicultural Education status in a school located in Thailand – Lao PDR border was leveled at Tolerance. 1) School policy recently stepped over from monocultural viewpoint to multicultural viewpoint. There was new policy which was more considered about students' context and area. 2) There was an integration of multicultural in classrooms, classroom environment and teaching activities in some subjects. 3) 3F Model was added in students' way of life. There was social space for subaltern students to show their identity. However, tolerance level in all aspects is unstable. Moreover, there is assimilation of each student's culture. Last but not least, the researcher suggests that schools, universities, governments, communities and civil society should participate in curriculum development, teacher preparation and pedagogy construction which are suitable for all students in order to bring Multicultural Education status to the next steps which are Acceptance, Respect and Affirmation, Solidarity and Critique.

Keywords: Multicultural Education, Ethnic, Nationality, Border School

■ บทนำ

โรงเรียนชายแดนเป็นพื้นที่ทางวัฒนธรรมรูปแบบหนึ่งที่ประกอบไปด้วยภูมิหลังทางวัฒนธรรมของนักเรียนและครูที่ได้รับการปลูกฝังในมิติที่แตกต่างกัน เช่น องค์ประกอบของครอบครัว สิ่งแวดล้อม ศาสนา ชนชั้นทางเศรษฐกิจ เชื้อชาติ และชาติพันธุ์ ถูกผสมเข้าไปในทุกส่วนของวิถีชีวิตประจำและอัตลักษณ์ของแต่ละบุคคล ทำให้พวกเขาไม่ได้มาโรงเรียนตัวเปล่า หากแต่นำเอาอุดมการณ์ ค่านิยม ความเชื่อ และวิถีวัฒนธรรมที่ได้รับการปลูกฝังเหล่านั้นติดตัวเข้ามาอยู่ในชั้นเรียนและสังคมโรงเรียนด้วย (Banks, 2010; Melendez and Beck, 2013) กอปรกับลักษณะของพื้นที่ชายแดนในฐานะที่เป็นพื้นที่ในระหว่าง (In-Between) ที่ดูดซับผู้คนหลากหลายเชื้อชาติ ชาติพันธุ์ ภาษา และความเชื่อข้ามพรมแดนเข้ามาอยู่อาศัย และมีปฏิสัมพันธ์ร่วมกันอย่างเข้มข้นในชีวิตประจำวันภายใต้พื้นที่ที่ทับซ้อนอยู่ระหว่างภูมิรัฐศาสตร์และภูมิวัฒนธรรมอยู่ตลอดเวลา (ขวัญชีวัน บัวแดง, 2556) นับตั้งแต่ก่อนการเกิดขึ้นของรัฐชาติต่อเนื่องมาถึงยุคโลกาภิวัตน์ที่ซึ่งผู้คน แรงงาน สินค้า และวัฒนธรรม สามารถเคลื่อนย้ายข้ามพรมแดนรัฐชาติอย่างรวดเร็วและปรากฏการณ์ดังกล่าวย่อส่วนมาอยู่ในสังคมโรงเรียน

หากพิจารณาโรงเรียนในพื้นที่ชายแดนของประเทศไทย พบว่า โรงเรียนประกอบไปด้วยนักเรียนที่มีความแตกต่างหลากหลายทางด้านเชื้อชาติ สัญชาติ ชาติพันธุ์ ภาษา และวัฒนธรรมที่แตกต่างกันไป ทั้งที่มาจากกลุ่มวัฒนธรรมหลัก กลุ่มชาติพันธุ์ดั้งเดิม ผู้ที่อพยพเข้ามาใหม่ ทายาทผู้ลี้ภัย ทายาทชนกลุ่มน้อยในชาติ ลูกหลานแรงงานข้ามชาติ และนักเรียนข้ามชาติ (นงเยาว์ เนาวรัตน์, 2561) ดังที่ปรากฏในงานวิจัยของนักวิชาการหลาย ๆ ท่าน อาทิ บุปผา อนันต์สุชาติกุล (2554) เรื่อง รูปแบบและการจัดการศึกษาสำหรับทายาทรุ่นที่สองของผู้ย้ายถิ่นจากประเทศพม่า, สุนิดา ศิวปฐมชัย (2554) การศึกษาข้ามแดนไทย-กัมพูชา: ภาวะ หรือ โอกาส, รัฐิมติ อาพัทธนานนท์ (2556) เรื่อง โรงเรียนหลากวัฒนธรรม : นโยบายการจัดการศึกษาของรัฐไทยในสังคมพหุวัฒนธรรม, และ Wasan Sapphasuk & Nongyao Nawarat (2018) เรื่อง Cultural

Citizenship In Thailand - Lao PDR Border School งานวิจัยเหล่านี้ได้ชี้ให้เห็นในทิศทางเดียวกันว่าโรงเรียนชายแดนมิได้มีความเป็นอันหนึ่งอันเดียวกันทางวัฒนธรรม แต่ประกอบไปด้วยภูมิหลังทางวัฒนธรรมของนักเรียนที่ได้รับถูกปลูกฝังจากครอบครัวและชุมชนในลักษณะที่แตกต่างกันออกไป และความหลากหลายดังกล่าวมีจำนวนเพิ่มอย่างต่อเนื่องตั้งแต่มีมติคณะรัฐมนตรี 5 กรกฎาคม 2548 กำหนดให้กระทรวงศึกษาธิการดำเนินการจัดการศึกษาให้แก่บุคคลที่ไม่มีสัญชาติไทยเพื่อขยายโอกาสทางการศึกษาแก่บุคคลที่ไม่มีหลักฐานทางทะเบียนหรือไม่มีสัญชาติไทยให้สามารถเข้าเรียนได้โดยไม่จำกัดระดับ ประเภท หรือพื้นที่ (กระทรวงศึกษาธิการ, 2560)

ปรากฏการณ์ภายใต้สภาพความแตกต่างหลากหลายของภูมิหลังทางวัฒนธรรมของนักเรียนในโรงเรียนชายแดนพบว่า รัฐ หน่วยงานของรัฐ องค์กรเอกชนระหว่างประเทศ ชุมชนท้องถิ่น และองค์กรภาคประชาสังคม ได้เข้ามามีส่วนกำหนดนโยบาย ออกแบบหลักสูตร และการจัดการเรียนการสอนเพื่อตอบสนองความหลากหลายและการอยู่ร่วมกันในสังคม พหุวัฒนธรรมในพื้นที่ชายแดนหลายรูปแบบ ซึ่งปรากฏการณ์ดังกล่าวเริ่มต้นมาจากความขัดแย้งและความรุนแรงที่เกิดขึ้นในพื้นที่ 3 จังหวัดชายแดนภาคใต้ ดังที่สุธีร ชูชื่น (2555) กล่าวว่า พื้นที่ 3 จังหวัดชายแดนภาคใต้มีพัฒนาการทางสังคมเชื้อชาติ ภาษา ศาสนา และวัฒนธรรมที่แตกต่างวัฒนธรรมหลักทำให้เกิดปัญหาขึ้นจากการจัดการศึกษาที่ไม่สอดคล้องกับสภาพความเป็นจริงทางสังคม วิถีวัฒนธรรม บทบาทของชุมชนในการจัดการศึกษา และความรุนแรงที่เกิดขึ้นในพื้นที่ จึงมีข้อเสนอการจัดการศึกษาแนวพหุวัฒนธรรมสำหรับประชาชนใน 3 จังหวัดชายแดนภาคใต้ที่ให้ความสำคัญกับความต้องการของคนในท้องถิ่น การเคารพความแตกต่างทางวัฒนธรรม และอัตลักษณ์ของประชาชนในท้องถิ่นในโอกาสที่เท่าเทียมกัน ภายหลังรูปแบบการจัดการศึกษาดังกล่าวได้ขยายประเด็นและขอบเขตครอบคลุมถึงประเด็นสิทธิเด็ก การศึกษาและวัฒนธรรมโดยเฉพาะเด็กในกลุ่มวัฒนธรรมรอง เช่น เด็กยากจน เด็กข้ามชาติ เด็กชาติพันธุ์ ทายาทแรงงานข้ามชาติ เด็กไร้สัญชาติ เด็กเร่ร่อน และเด็กที่ถูกทอดทิ้งให้ได้รับการศึกษาบนพื้นฐานวัฒนธรรมอย่างเสมอภาคและเป็นธรรม (นงเยาว์ เนาวรัตน์, 2561)

อย่างไรก็ตาม ประเด็นพหุวัฒนธรรมศึกษาที่ปรากฏในโรงเรียนชายแดนแต่ละพื้นที่ก็มีลักษณะเฉพาะและจุดเน้นที่แตกต่างกันไปตามบริบท กล่าวคือ พื้นที่ชายแดนภาคใต้ มักให้ความสนใจกับประเด็นทางการเมือง ภาษา เชื้อชาติ วัฒนธรรม และศาสนา ดังปรากฏในงานของจิตติมา อาพัทธนันท์ (2556) ทิฆัมพร สมพงษ์ และคณะ (2560) ซึ่งให้เห็นการนำแนวคิดพหุวัฒนธรรมศึกษาใช้ในการแก้ปัญหาการจัดการศึกษาในระบบโรงเรียนให้สอดคล้องกับบริบททางวัฒนธรรมใน 3 จังหวัดชายแดนภาคใต้ เช่น แนวทางการบริหาร การจัดหลักสูตร การจัดบรรยากาศ ทว่ายังคงเป็นความหลากหลายทางวัฒนธรรมแบบผิวเผิน เน้นวัฒนธรรมที่เป็นวัตถุโดยไม่กล่าวถึงความไม่เท่าเทียมของคนกลุ่มต่าง ๆ สำหรับพื้นที่ชายแดนไทย-พม่า มักจะให้ความสนใจกับประเด็นลูกหลานแรงงานข้ามชาติ ชาติพันธุ์ และภาษา ดังปรากฏในงานวิจัยของบุบผา อนันต์สุชาติกุล (2554) พบว่าโรงเรียนในพื้นที่ดังกล่าวมียังคงใช้นโยบายและหลักสูตรจากส่วนกลางเป็นหลัก แต่ก็มีความพยายามของผู้ปกครอง องค์กรภาคประชาสังคม องค์กรระหว่างประเทศที่เข้ามาส่งเสริมและมีส่วนร่วมในใช้แนวคิดพหุวัฒนธรรมศึกษาเข้าไปในการจัดการเรียนรู้ โดยแนวคิดพหุวัฒนธรรมศึกษามักปรากฏเข้มข้นในโรงเรียนเอกชนที่สนับสนุนโดยองค์กรเอกชนและองค์กรนานาชาติ ทว่าส่วนใหญ่ก็ยังคงจำกัดอยู่ภายใต้ทัศนคติและความเข้าใจผ่านสิทธิมนุษยชน การลดอคติต่อบุคคลที่มีความแตกต่างทางเชื้อชาติ ภาษา และศาสนา สำหรับพื้นที่ชายแดนไทย-สปป.ลาว และไทย-กัมพูชา พบว่ายังมีงานวิจัยที่กล่าวถึงประเด็นพหุวัฒนธรรมศึกษาก่อนจำกัดและประเด็นไม่ชัดเจนเมื่อเทียบกับงานวิจัยในพื้นที่ชายแดนอื่น เช่นงานวิจัยของสุนิดา ศิวปฐมชัย (2554) และทิพวรรณ พ่อขันชาย (2555) พบว่าให้ความสำคัญกับประเด็นการอนุรักษ์ภาษาและศิลปวัฒนธรรมชาติพันธุ์ บทบาทของชุมชน การเคลื่อนย้ายของแรงงาน และการศึกษาของลูกหลานแรงงาน เป็นต้น

สำหรับการศึกษาในครั้งนี้ ผู้วิจัยสนใจศึกษาโรงเรียนในพื้นที่ชายแดนไทย-สปป.ลาว อำเภอเชียงของ จังหวัดเชียงราย ซึ่งเป็นเมืองชายแดนตรงข้ามกับเมืองห้วยทราย แขวงบ่อแก้ว สาธารณรัฐประชาธิปไตยประชาชนลาว (สปป.ลาว) และเป็นพื้นที่ที่มีประวัติศาสตร์การย้ายถิ่น การอพยพข้ามแดนมาไปมาหาสู่กันมานับตั้งแต่ในอดีตจนถึงปัจจุบันในฐานะที่เป็นเมืองท่าทางการค้าที่สำคัญในลุ่มแม่น้ำโขงตอนบน ทำให้มีผู้คนหลากหลายชนชาติ เชื้อชาติ และชาติพันธุ์ แวะเวียนเข้ามาอยู่อาศัยเป็นเวลาหลายร้อยปี กอปรกับปัจจุบันพื้นที่ดังกล่าวกำลังถูกปรับเปลี่ยนให้กลายเป็นพื้นที่เศรษฐกิจพิเศษชายแดนเพื่อ

รองรับการค้าทั้งทางบกและทางเรือเชื่อมโยงกับประเทศต่าง ๆ ในอนุภูมิภาคลุ่มน้ำโขง ความเปลี่ยนแปลงดังกล่าวย่อมส่งผลต่อโรงเรียนในฐานะพื้นที่ทางวัฒนธรรมในหลายมิติ โดยเฉพาะความหลากหลายของภูมิหลังทางวัฒนธรรมและสัญชาติของนักเรียน นโยบายการจัดการศึกษา ลักษณะทางกายภาพ หลักสูตรและการจัดการเรียนการสอน ดังนั้นในบทความนี้ผู้วิจัยจึงมุ่งที่จะเผยให้เห็นว่าแนวคิดพหุวัฒนธรรมศึกษาได้ปรากฏในพื้นที่นโยบายการศึกษา ห้องเรียนและการจัดการเรียนการสอน รวมถึงปฏิบัติการในชีวิตประจำวันในโรงเรียนชายแดนไทย-สปป.ลาว บ้างหรือไม่ อย่างไร ทั้งนี้บทความนี้ผู้วิจัยจะกล่าวถึงแนวคิดพหุวัฒนธรรมศึกษาเฉพาะประเด็นเกี่ยวกับชาติพันธุ์ และสัญชาติของนักเรียนเป็นประเด็นหลักเท่านั้น

■ จุดประสงค์การวิจัย

เพื่อศึกษาและวิเคราะห์สถานะของแนวคิดพหุวัฒนธรรมศึกษาที่ปรากฏในโรงเรียนในพื้นที่ชายแดนไทย-สปป.ลาว อำเภอเชียงของ จังหวัดเชียงราย

■ หลักการ แนวคิด ทฤษฎีที่เกี่ยวข้อง

พหุวัฒนธรรมศึกษา (Multicultural Education) เป็นแนวคิดที่ถูกพัฒนาขึ้นจากความต้องการแก้ไขปัญหาที่เกิดจากการจัดการศึกษาจากมุมมองวัฒนธรรมเดียว (Monoculture) ซึ่งมุ่งครอบงำและหลอมรวมความหลากหลายทางเชื้อชาติ ชนชั้น เพศ ภาษา ค่านิยม และความเชื่อต่าง ๆ ให้เหลือเพียงหนึ่งเดียวผ่านกลไกต่าง ๆ ในระบบโรงเรียน (Banks, 2010) พหุวัฒนธรรมศึกษามีเป้าหมายให้ผู้เรียนเห็นถึงความแตกต่างหลากหลายของภูมิหลังทางวัฒนธรรมซึ่งเป็นจุดเริ่มต้นในการทำความเข้าใจความซับซ้อนระหว่างความสัมพันธ์และการผสมผสานทางวัฒนธรรมที่เกิดขึ้นในสังคมปัจจุบัน โดยมุ่งให้ครูและนักเรียนเรียนรู้ร่วมกันอย่างยึดหยุ่นบนพื้นฐานทางประวัติศาสตร์และความหลากหลายของทรัพยากรวัฒนธรรมที่ถูกสร้างขึ้นในแต่ละสังคม (Hopkins-Gillispie, 2011) สอดคล้องกับข้อเสนอของ James A. Banks (2010) บิดาแห่งแนวคิดการศึกษาพหุวัฒนธรรม ซึ่งชี้ให้เห็นว่า พหุวัฒนธรรมศึกษาเป็นแนวคิดที่โอบอุ้มนักเรียนที่เป็นสมาชิกของกลุ่มเพศสถานะ ชาติพันธุ์ สัญชาติ วัฒนธรรม ภาษา ชนชั้นทางสังคม ศาสนา หรือความพิเศษ ที่ซึ่งพวกเขาควรมีประสบการณ์ร่วมอย่างเสมอภาคในโรงเรียน ขณะเดียวกันยังเป็นกระบวนการในการปฏิรูปและเปลี่ยนแปลงโรงเรียนหรือสถาบันทางการศึกษาให้นักเรียนที่มาจากชนชั้น เพศ เชื้อชาติ ภาษา และกลุ่มทางวัฒนธรรมที่แตกต่างมีโอกาสได้รับการศึกษาเรียนรู้อย่างเท่าเทียม ทั้งนี้ Banks ยังได้ชี้ให้เห็นว่าแนวคิดพหุวัฒนธรรมศึกษาจะประสบความสำเร็จในโรงเรียนจำเป็นต้องมีการปฏิรูปองค์รวมในการจัดบรรยากาศของโรงเรียนในฐานะที่โรงเรียนเป็นระบบทางสังคม (School as Social System) ที่มีความเกี่ยวเนื่องกัน 11 องค์ประกอบ ได้แก่ นโยบายและการบริหารในโรงเรียน วัฒนธรรมโรงเรียนและหลักสูตรแฝง รูปแบบการเรียนรู้ในโรงเรียน ภาษาและการสื่อสารในโรงเรียน การมีส่วนร่วมของชุมชน ระบบการให้คำปรึกษา การวัดและประเมินผล วัสดุการสอน หลักสูตรและรายวิชา รูปแบบและศาสตร์การสอน และทัศนคติของบุคลากรทางการศึกษา (Banks, 2010)

เช่นเดียวกับ Sonia Nieto (1994) นักวิชาการด้านพหุวัฒนธรรมศึกษาผู้เลื่องชื่อ ชี้ให้เห็นว่า พหุวัฒนธรรมศึกษาเป็นทั้งแนวคิด (Conceptualization) และการปฏิบัติการ (Implementation) ที่ท้าทายต่ออคติทางเชื้อชาติและการเลือกปฏิบัติในโรงเรียนและสังคม เพื่อสร้างการยอมรับและเห็นถึงความแตกต่างหลากหลายของผู้เรียน เช่น ชาติพันธุ์ เชื้อชาติ ภาษา ศาสนา ฐานะทางเศรษฐกิจ และเพศ ทั้งนี้ Nieto ได้นำเสนอโมเดล (Model) พหุวัฒนธรรมศึกษาของโรงเรียนในบทความเรื่อง Affirmation, Solidarity, and Critique: Moving beyond Tolerance in Multicultural Education แบ่งออกเป็น 4 ระดับ ได้แก่ 1) อดทนอดกลั้น (Tolerance) เป็นการยอมรับนับถืออย่างระมัดระวังต่อความเชื่อ ภาษา เชื้อชาติ และชนชั้นทางสังคมหรือปฏิบัติการของผู้เรียน มีการเพิ่มกิจกรรมที่เกี่ยวข้องกับภูมิหลังทางวัฒนธรรม เชื้อชาติ และภาษาของนักเรียน ไม่สนับสนุนหนังสือ วัสดุ สื่อการสอนที่แบ่งแยกเชื้อชาติหรือเพศ แต่ก็ไม่ปรับเปลี่ยนหลักสูตร/ศาสตร์การสอน หรือ

เปลี่ยนแปลงเฉพาะรายวิชา หรือครูในระดับปัจเจก ขณะเดียวกันก็ยังคงมีเป้าหมายที่จะสร้างความกลมกลืน และหลอมรวม ความแตกต่างทางภาษาและวัฒนธรรม 2) การยอมรับ (Acceptance) เป็นการสนับสนุน ไม่ปฏิเสธ และไม่ดูถูกความสำคัญ ของความหลากหลาย โดยแสดงออกผ่านนโยบายและการปฏิบัติในโรงเรียนที่สะท้อนให้เห็นถึงความหลากหลายของนักเรียน เช่น มีภาษาทางเลือกที่หลากหลาย การมีส่วนร่วมของพ่อแม่ ความยืดหยุ่นของเวลา มีการใช้วัฒนธรรมของนักเรียนเป็น พื้นฐานของหลักสูตร เป็นต้น สะท้อนให้เห็นว่าโรงเรียนไม่ควรทำหน้าที่ในการกลืนกลายและหม้อหลอมรวม (Melting Pot) ซึ่งนักเรียนทุกคนล้วนมีความพิเศษติดตัวมาไม่จำเป็นต้องสร้างใหม่หรือกำจัดทิ้งไป 3) การเคารพ (Respect) เป็นการ แสดงออกถึงความชื่นชม เคารพ และยกย่องความหลากหลายเป็นอย่างสูง มีการปรับปรุงหลักสูตรให้ครอบคลุมในประเด็นต่าง ๆ เช่น ช่วงวัยของประชากร การอพยพ การต่อต้านการแบ่งแยกเชื้อชาติ ความแตกต่างของภูมิหลังทางวัฒนธรรม และความ รับผิดชอบของปัจเจกและส่วนร่วม เน้นการทำงานร่วมกันของครูจากหลายกลุ่มวิชา การมีส่วนร่วมของชุมชน โรงเรียนต้อง เป็นพื้นที่ที่มีความปลอดภัยในการแสดงความคิดเห็น คาดหวังต่อเด็กสูง เลิกแบ่งกลุ่มตามความสามารถ तरहักและชื่นชม ต่อความหลากหลายของผู้เรียน และ 4) การยืนยัน สามัคคี และการวิพากษ์ (Affirmation, Solidarity, and Critique) เป็น การทำงานร่วมกันท่ามกลางความหลากหลายของนักเรียนในฐานะเป็นเครื่องมือที่เหมาะสมสำหรับเรียนรู้และต่อยอดอย่างเท่า เทียมและยุติธรรม ก้าวข้ามประสบการณ์ทางวัฒนธรรมของตนเองเพื่อเข้าใจความแตกต่างของผู้อื่น การครุ่นคิดและวิพากษ์ ต่อวัฒนธรรมตนเองบนพื้นฐานของการเคารพความแตกต่าง มีการจัดชั้นเรียนที่ยืดหยุ่น หลักสูตรมีความเป็นสหวิชา มีความ เป็นพหุภาษา เน้นการสอนเป็นทีมและเรียนรู้ร่วมกันกับนักเรียน มีประเด็นร่วมสมัย มีการจัดบรรยากาศชั้นเรียนและโรงเรียน ที่หลากหลาย รวมถึงเน้นการมีส่วนร่วมระหว่างนักเรียน ครู ผู้ปกครอง และชุมชน (Nieto, 1994)



ภาพที่ 1 โมเดลสถานะพหุวัฒนธรรมศึกษาของโรงเรียน
ที่มา : Nieto, 1994

จากที่กล่าวมาสะท้อนให้เห็นว่า พหุวัฒนธรรมศึกษาเป็นแนวคิดและปฏิบัติการในการจัดการศึกษาที่มุ่งสร้างความ เป็นธรรมในสังคม เปิดพื้นที่ให้ผู้เรียนได้ถกเถียงและสร้างสรรค์วิถิตัดและมุมมองที่มาจากวัฒนธรรมที่แตกต่างหลากหลาย เพื่อให้ผู้เรียนได้ฝึกฝนความอดทนอดกลั้นและภาคภูมิใจในภูมิหลังทางวัฒนธรรมของตน (นงเยาว์ เนาวรัตน์, 2561) บทความ นี้ผู้เขียนใช้แนวคิดดังกล่าวเป็นกรอบในการศึกษาวิเคราะห์นโยบายของโรงเรียน หลักสูตรสถานศึกษา การจัดการเรียนการ สอน และปรากฏการณ์ที่เกิดขึ้นในวิถีชีวิตประจำวันในโรงเรียน เพื่อสะท้อนให้เห็นสถานะของแนวคิดพหุวัฒนธรรมศึกษาที่ ปรากฏในโรงเรียนชายแดนไทย-สปป.ลาว

■ วิธีดำเนินการวิจัย

การศึกษาค้นคว้าครั้งนี้ผู้วิจัยใช้วิธีวิจัยเชิงคุณภาพแนวปรากฏการณ์วิทยา (Phenomenological Research) โดยอ่านความหมายจากสิ่งที่ปรากฏ และค้นหาว่ามีความหมายอะไรซ่อนอยู่ในสิ่งที่ปรากฏนั้น ปกติความหมายมักจะไม่มีอยู่ในระดับผิวพื้น แต่มักจะอยู่ลึกลงไป หรืออยู่เบื้องหลังปรากฏการณ์ โดยนักวิจัยทำหน้าที่ในการเจาะลึกลงไปให้เห็นความหมายที่ซ่อนอยู่เบื้องหลังปรากฏการณ์ และกลั่นออกมาให้ได้ว่าแก่นหรือสาระที่แท้ของปรากฏการณ์นั้นคืออะไร รวมถึงหาคำตอบจากผู้ที่ได้ประสบกับปรากฏการณ์นั้น ๆ ว่ามีความหมายอย่างไร โดยทำการศึกษาในสภาพแวดล้อมที่เป็นจริงในทุกมิติ เพื่อหาความสัมพันธ์ของปรากฏการณ์กับสภาพแวดล้อมนั้น ๆ โดยให้ความสนใจกับความรู้สึก นึกคิด ความหมาย ค่านิยม หรืออุดมการณ์ของผู้คน (สุภางค์ จันทวานิช, 2555; ชาย โพธิสิตา, 2559)

ผู้วิจัยทำการเก็บรวบรวมข้อมูล ณ โรงเรียนบ้านริมโขงวิทยาคม (นามสมมุติ) อำเภอเชียงของ จังหวัดเชียงราย ตั้งอยู่ในพื้นที่ชายแดนตรงข้ามกับเมืองห้วยทราย แขวงบ่อแก้ว สาธารณรัฐประชาธิปไตยประชาชนลาว (สปป.ลาว) และเป็นโรงเรียนมัธยมศึกษาประจำอำเภอที่ประกอบไปด้วยนักเรียนที่มีภูมิลำเนาเชื้อชาติ ชาติพันธุ์ และสัญชาติ จากชุมชนทางวัฒนธรรมที่หลากหลายในพื้นที่อำเภอเชียงของ อำเภอใกล้เคียง และประเทศเพื่อนบ้าน กล่าวคือ ปัจจุบันมีนักเรียนอย่างน้อย 9 กลุ่มชาติพันธุ์ ได้แก่ คนเมือง ม้ง ลื้อ ขมุ ลาว อาข่า ลาหู่ เมี่ยน จีนฮ่อ และนักเรียนที่อพยพมาจากภูมิภาคอื่น ๆ เช่น ภาคใต้ ภาคอีสาน ภาคกลาง เป็นต้น และในจำนวนดังกล่าวยังมีนักเรียนที่ไม่มีสถานะทางทะเบียนจากประเทศเพื่อนบ้าน ได้แก่ บัตรหัว G บัตรหัว 0 และบัตรหัว 7 (โรงเรียนเชียงของวิทยาคม, 2562) ทั้งนี้ผู้วิจัยดำเนินการเก็บรวบรวมข้อมูลเชิงคุณภาพ คือ 1) การศึกษาเอกสาร ได้แก่ เอกสารนโยบายการศึกษา หลักสูตรสถานศึกษา และรายงานประจำปีของสถานศึกษา 2) การสังเกตการณ์ ได้แก่ การสังเกตลักษณะทางกายภาพของโรงเรียน กิจกรรมประจำวันของนักเรียน และการเรียนการสอนในห้องเรียน และ 3) การสัมภาษณ์แบบกึ่งโครงสร้าง (Semi-structured Interview) โดยเลือกผู้ให้ข้อมูลแบบเจาะจง ได้แก่ ผู้บริหารโรงเรียน จำนวน 1 คน ครู จำนวน 5 คน และนักเรียน จำนวน 5 คน โดยเก็บรวบรวมข้อมูลตั้งแต่วันที่ 1 ตุลาคม 2562-29 กุมภาพันธ์ 2563 และเมื่อได้ข้อมูลดังกล่าวมาแล้วผู้วิจัยนำข้อมูลที่ได้อาจจัดระเบียบข้อมูล (Data Organizing) เพื่อให้ข้อมูลเป็นระบบระเบียบ ตามลำดับเป็นเรื่อง ๆ ไป ได้แก่ การถอดเทปบันทึกเสียง การจัดเก็บข้อมูลเพื่อความปลอดภัย และการทอนข้อมูลให้เล็กลงทางกายภาพให้สอดคล้องกับวัตถุประสงค์การวิจัย จากนั้นให้รหัสข้อมูล (Coding) โดยการติดป้ายชื่อ (Labeling) ให้แก่ข้อความย่อยต่าง ๆ ที่เกี่ยวข้องกับประเด็นชาติพันธุ์ และสัญชาติของนักเรียนในข้อมูลที่ผู้วิจัยได้ทำการจัดระเบียบข้อมูลแล้ว โดยเลือกข้อความที่มีความหมายเดียวกันใส่รหัสเดียวกัน จากนั้นจึงแสดงข้อมูล (Data Display) โดยการเลือกเอาข้อมูลที่แตกออกเป็นหน่วยย่อย ๆ และให้รหัสแล้วกลับมารวมกันใหม่เป็นกลุ่ม ๆ ตามหัวข้อ ได้แก่ พหุวัฒนธรรมศึกษาในพื้นที่นโยบายของโรงเรียน ห้องเรียนและการจัดการเรียนการสอน และในวิถีชีวิตประจำวันในโรงเรียน และทำการสรุปและตีความ (Conclusion and Interpretation) เป็นการนำเอาข้อค้นพบของการวิจัยทั้งที่เป็นรูปธรรมและเป็นนามธรรม และนำมาตีความกับแนวคิดพหุวัฒนธรรมศึกษา (ชาย โพธิสิตา, 2559) นอกจากนี้ ผู้วิจัยให้ข้อมูลในบทความนี้เป็นชื่อสมมุติเพื่อป้องกันความเป็นส่วนตัวและผลกระทบเชิงลบต่อผู้ให้ข้อมูล

อย่างไรก็ตาม การศึกษาในครั้งนี้ผู้วิจัยมีสถานะเป็นคนใน (Insider) เนื่องจากเป็นครูที่ทำการสอนในกลุ่มสาระการเรียนรู้สังคมศึกษา ศาสนาและวัฒนธรรม ณ โรงเรียนแห่งนี้มาตั้งแต่วันที่ 19 มีนาคม พ.ศ. 2558 ส่งผลให้การศึกษานี้มีข้อจำกัดในเรื่องอคติ (Bias) ในการเก็บและตีความข้อมูล ทว่าผู้วิจัยก็ได้ใช้วิธีการตรวจสอบแบบสามเส้าด้านวิธีการเก็บรวบรวมข้อมูล (Methodological triangulation) และการตรวจสอบแบบสามเส้าด้านข้อมูล (Data triangulate) เพื่อให้ผู้วิจัยได้ข้อมูลที่มีความถูกต้อง น่าเชื่อถือ และป้องกันความผิดพลาดที่อาจจะเกิดขึ้น ก่อนที่จะนำไปวิเคราะห์ ตีความ สร้างข้อสรุปต่อไป (สุภางค์ จันทวานิช, 2536; ชาย โพธิสิตา, 2559)

ผลการวิจัย

พหุชาติพันธุ์และสัญชาติที่ปรากฏในพื้นที่นโยบายของโรงเรียน

นโยบายของโรงเรียนเป็นพื้นที่ที่มีความสำคัญและมีอิทธิอย่างมากในการกำหนดพฤติกรรมและบรรทัดฐานของนักเรียนในการทำหน้าที่แต่ละวันในโรงเรียนให้มีประสิทธิภาพสูงสุด (Banks, 2010) นโยบายที่ปรากฏในโรงเรียนริมโขงวิทยาคม (นามสมมุติ) พื้นที่ชายแดนไทย-สปป.ลาว และโรงเรียนชายแดนอื่น ๆ สามารถจำแนกออกเป็น 3 ระดับ ได้แก่

1) นโยบายระดับชาติ เป็นนโยบายที่กำหนดและสั่งการโดยกระทรวงศึกษาธิการซึ่งจะถูกปฏิบัติการณ์เช่นเดียวกันในทุก ๆ โรงเรียนทั่วประเทศ เช่น นโยบายเรียนฟรี 15 ปี นโยบายการจัดการศึกษาแก่บุคคลที่ไม่มีหลักฐานทะเบียนราษฎรหรือไม่สัญชาติไทย เป็นต้น 2) นโยบายระดับพื้นที่ เป็นนโยบายที่ถูกกำหนดขึ้นโดยเฉพาะให้เหมาะสมกับบริบทของพื้นที่ เช่น นโยบายการพัฒนาการศึกษาพื้นที่ชายแดน (พ.ศ. 2560-2564) นโยบายการจัดการศึกษาโรงเรียนในเขตพัฒนาเศรษฐกิจพิเศษ เป็นต้น และ 3) นโยบายระดับโรงเรียน เป็นนโยบายที่ถูกกำหนดขึ้นภายในโรงเรียนโดยผู้บริหาร ครูและคณะกรรมการสถานศึกษาให้มีความเหมาะสมกับบริบทและจุดเน้นของโรงเรียน โดยนโยบายดังกล่าวจะถูกนำมาปฏิบัติโดยผู้บริหารและครูในฐานะที่มีอำนาจและเป็นผู้แสดงบทบาทสำคัญในการจัดระเบียบ แพร่กระจาย และสร้างสำนึกร่วมทางความคิดและอุดมการณ์ผ่านนโยบายของโรงเรียนให้แก่นักเรียนต่อไป (Wasan Sapphasuk, 2019)

ทั้งนี้ หากพิจารณาเฉพาะโรงเรียนริมโขงวิทยาคม (นามสมมุติ) จะเห็นได้ว่า โรงเรียนมีการดำเนินนโยบายต่าง ๆ ที่เกี่ยวกับความหลากหลายของภูมิหลังทางชาติพันธุ์และสัญชาติของนักเรียนในหลายรูปแบบ เริ่มจากนโยบายการรับนักเรียนซึ่งโรงเรียนได้เปิดรับนักเรียนไร้สัญชาติหรือนักเรียนที่ไม่มีสถานะทางทะเบียนให้ได้รับการศึกษาอย่างเสมอภาคเท่าเทียมตามนโยบายระดับชาติที่กระทรวงศึกษากำหนด ปัจจุบันมีนักเรียนกลุ่มดังกล่าวจำนวน 24 คน โดยกำหนดรหัสประจำตัวนักเรียนเรียนเป็นตัว G หรือ O (โรงเรียนริมโขงวิทยาคม (นามสมมุติ), 2562) มากไปกว่านั้นโรงเรียนยังได้เปิดรับนักเรียนที่เดินทางข้ามมาจากประเทศ สปป.ลาว ทั้งในรูปแบบมาเข้า-เย็นกลับ และนักเรียนมาพำนักกับผู้ปกครอง/ญาติที่พำนักอยู่ในประเทศไทยให้เข้าเรียนและมีสิทธิเท่าเทียมกับเด็กกลุ่มอื่น ๆ ดังที่ผู้บริหารโรงเรียนท่านหนึ่ง กล่าวว่า “...เราไม่สามารถปฏิเสธนักเรียนได้เมื่อเขาตั้งใจมาเรียนกับเรา เราก็ต้องให้เขาได้เรียน ปัจจุบันเราก็มีนักเรียนจากเมืองห้วยทราย แขวงบ่อแก้ว ข้ามมาเรียนกับเรา ซึ่งก็มีแนวโน้มจะเพิ่มจำนวนมากขึ้น เราก็ต้องเตรียมนโยบายในการรับนักเรียนกลุ่มนี้ในอนาคตต่อไป...” (อุดม นามสมมุติ, 2562) ทั้งนี้ปรากฏการณ์ดังกล่าวยังสอดคล้องคล้อยกับแผนพัฒนาการศึกษาพื้นที่ชายแดน (พ.ศ.2560-2564) และแผนพัฒนาการศึกษาเขตเศรษฐกิจพิเศษเชียงราย ประจำปี 2562-2565 ซึ่งมีเป้าหมายในการจัดการศึกษาให้แก่เด็กที่มีความแตกต่างทางเชื้อชาติ ศาสนา ภาษาและวัฒนธรรม กลุ่มชนชายขอบ และแรงงานข้ามชาติ ให้ได้รับการศึกษาอย่างเท่าเทียมมีคุณภาพ และเสมอภาค (สำนักงานปลัดกระทรวงศึกษาธิการ, 2560; สำนักงานศึกษาธิการจังหวัดเชียงราย, 2560) สะท้อนให้เห็นการปรับนโยบายของโรงเรียนในการรับนักเรียนที่มาจากทุกภูมิหลังทางชาติพันธุ์และสัญชาติ ทว่านโยบายของรัฐที่โรงเรียนรับมาเป็นแนวปฏิบัติก็ยังคงมีเป้าหมายแฝงเร้นที่จะสร้างความเป็นอันหนึ่งอันเดียวกันและความจงรักภักดีต่อรัฐชาติไทยเป็นสำคัญ ดังเป้าประสงค์ข้อที่ 3 ของแผนพัฒนาการศึกษาพื้นที่ชายแดน (พ.ศ.2560-2564) ความว่า “....นักเรียนนักศึกษา และประชาชนในพื้นที่ชายแดนมีคุณภาพชีวิตที่ดี อยู่ร่วมกันในสังคมพหุวัฒนธรรมได้อย่างมีความสุข ตามหลักปรัชญาของเศรษฐกิจพอเพียง และมีความภาคภูมิใจในความเป็นชาติไทย...” (สำนักงานปลัดกระทรวงศึกษาธิการ, 2560)

นอกจากการปรับเปลี่ยนนโยบายการรับนักเรียนดังกล่าวแล้ว โรงเรียนยังมีนโยบายในการปรับปรุงและจัดทำหลักสูตรใหม่เพื่อให้สอดคล้องกับภูมิหลังทางชาติพันธุ์ สัญชาติของนักเรียน รวมถึงตอบสนองต่อกระแสการพัฒนาในพื้นที่เขตพัฒนาเศรษฐกิจชายแดน กล่าวคือ 1) มีการจัดทำหลักสูตรท้องถิ่น “คนเชียงของ” ร่วมกับภาคประชาสังคมบนพื้นฐานแนวคิดประวัติศาสตร์ในวัฒนธรรมท้องถิ่นโดยมีเป้าหมายให้นักเรียนรู้ เข้าใจ ตระหนักต่อประวัติศาสตร์ ความเป็นมา วิเคราะห์ความสัมพันธ์และพัฒนาการทางสังคมที่เกิดขึ้นในเมืองเชียงของ เข้าใจภูมิศาสตร์ ระบบนิเวศ และวิเคราะห์ความสัมพันธ์ระหว่างภูมินิเวศกับวัฒนธรรม รวมถึงตระหนักถึงความสำคัญของการเปลี่ยนแปลงภูมินิเวศในเมืองเชียงของ และสามารถวิเคราะห์ความสัมพันธ์ระหว่างคน ธรรมชาติ และสิ่งเหนือธรรมชาติ ที่มีผลต่อวิถีวัฒนธรรมของคนเชียงของ ตระหนักถึงความสำคัญของธรรมชาติ ความเชื่อที่มีต่อวิถีวัฒนธรรมท้องถิ่น (โรงเรียนริมโขงวิทยาคม (นามสมมุติ), 2560)

2) การจัดทำหลักสูตรเขตเศรษฐกิจพิเศษชายแดน โดยมีวัตถุประสงค์ให้นักเรียนมีทักษะอาชีพที่เชื่อมโยงกับชุมชนท้องถิ่นเพื่อสร้างแรงงานที่มีทักษะเฉพาะท้องถิ่น ตรงตามความต้องการของพื้นที่และเกิดความภูมิใจในท้องถิ่นและบ้านเกิดของตนเอง ประกอบไปด้วย 5 ประเด็นหลัก ได้แก่ 1) ด้านเศรษฐกิจ 2) ด้านอาชีพ 3) ด้านภาษา 4) ด้านสังคม และ 5) ด้านวัฒนธรรม (โรงเรียนริมโขงวิทยาคม (นามสมมุติ), 2559) และ 3) การบูรณาการประเด็นที่เกี่ยวข้องกับชาติพันธุ์และสัญชาติ

เพิ่มไปในแต่ละรายวิชาต่าง ๆ เช่น รายวิชาหน้าที่พลเมือง 1 (ส 21231) ระดับชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 ได้กำหนดเนื้อหาเพิ่มเติมในคำอธิบายรายวิชา ความว่า “...ศึกษาและวิเคราะห์ความเปลี่ยนแปลงของสภาพสังคม สิ่งแวดล้อม การเคลื่อนย้ายประชากร แรงงาน สาธารณูปโภค สาธารณสุข วิถีชีวิต การเมืองการปกครอง ความหลากหลายทางชาติพันธุ์ ศาสนา สิทธิมนุษยชน และกฎหมายระหว่างประเทศ...” (โรงเรียนริมโขงวิทยาคม (นามสมมุติ), 2558) แต่กระนั้นหลักสูตรดังกล่าวก็ยังคงจำกัดอยู่ในกลุ่มวิชาเพิ่มเติมและไม่ได้บังคับให้ทุกคนต้องเรียนโดยเฉพาะนักเรียนในกลุ่มวิทยาศาสตร์-คณิตศาสตร์ สะท้อนให้เห็นว่านโยบายด้านหลักสูตรของโรงเรียนยังคงเป็นไปเพื่อตอบสนองต่อการผลิตแรงงานในระบบทุนนิยมและผลประโยชน์ของรัฐ องค์กรความรู้ที่เกี่ยวกับชาติพันธุ์ สัญชาติ และความหลากหลายทางวัฒนธรรมยังถูกจัดให้เป็นอื่น (Otherness) เป็นสิ่งไม่สำคัญหรือสำคัญน้อยกว่า และผลก็ให้กลายเป็นความรู้ชายขอบในระบบโรงเรียน (อุษณีย์ ธีโนศวรรย์ และศรีชัย พรประชาธรรม, 2553; Wasan Sapphasuk, 2019)

อย่างไรก็ตาม การปรับเปลี่ยนนโยบายการรับนักเรียนและหลักสูตรย่อมส่งผลให้โรงเรียนต้องปรับเปลี่ยนนโยบายด้านอื่น ๆ ด้วยที่สำคัญ ได้แก่ นโยบายการจ้างครูสัญชาติลาวมาทำหน้าที่เป็นครูพิเศษสอนวิชาภาษาลาวในแผนการเรียนการจัดการโลจิสติกส์ (ข้อมูลภาคสนาม, 2562) การสร้างเครือข่ายโรงเรียนร่วมกับโรงเรียนมัธยมสันติภาพแขวงบ่อแก้ว และโรงเรียนสามัญกินนอนชนเผ่า แขวงบ่อแก้ว สปป.ลาว (สมสมร นามสมมุติ, 2562) การสร้างเครือข่ายกับองค์กรพัฒนาเอกชนในพื้นที่ เช่น ศูนย์คุ้มครองสิทธิเด็กเชียงของ (ศูนย์ลูกหญิง) มูลนิธิชีวิตใหม่รักเพื่อนบ้านแห่งประเทศไทย (ศูนย์จีน) มูลนิธิเพื่อชีวิตใหม่ (ศูนย์ม้ง) ศูนย์คาทอลิกเชียงของ ซึ่งองค์กรเหล่านี้ให้การสนับสนุนและดูแลนักเรียนชาติพันธุ์และกลุ่มวัฒนธรรมรอบ รวมถึงโฮงเฮียนแม่น้ำโขง กลุ่มรักษ์เชียงของ เป็นแหล่งเรียนรู้เกี่ยวกับประวัติศาสตร์ นิเวศวิทยาของผู้คนในลุ่มแม่น้ำโขง (สมศักดิ์ นามสมมุติ, 2562) นอกจากนี้โรงเรียนยังมีการปรับปรุงพื้นที่ทางกายภาพและบรรยากาศ เช่น การปรับปรุงป้ายอาคารสถานที่ที่มีความหลากหลายของภาษา ได้แก่ ไทย ลาว จีน และอังกฤษ การปรับปรุงห้องศูนย์การเรียนรู้ประวัติศาสตร์ท้องถิ่นเพื่อจัดแสดงข้อมูลต่าง ๆ ที่เกี่ยวข้องกับอำเภอเชียงของ ได้แก่ พัฒนาการทางประวัติศาสตร์ของเมืองเชียงของ ความหลากหลายทางชาติพันธุ์ จำนวนประชากรที่มีสัญชาติและไร้สัญชาติ เครื่องมือเครื่องใช้ เงินตราโบราณ กีฬาผ้าไหม เป็นต้น (บันทึกภาคสนาม, 2562) ซึ่งปัจจัยนี้ ตัวลิขเรศ (2562) ได้ชี้ให้เห็นว่าความสำคัญของแหล่งเรียนรู้ที่สัมพันธ์กับชุมชนท้องถิ่นของผู้เรียนดังกล่าวในฐานะที่เป็นการเรียนรู้ตามสภาพจริง เป็นการเปิดพื้นที่ให้นักเรียนแสวงหาความรู้ด้วยตนเองที่เชื่อมโยงกับภูมิหลังทางวัฒนธรรมและความสนใจของนักเรียน จะช่วยหนุนเสริมให้นักเรียนเกิดการเรียนรู้ การแสดงออก และเข้าใจต่อพลวัตของสังคมวัฒนธรรมในปัจจุบัน

จากที่กล่าวมาข้างต้นชี้ให้เห็นว่า โรงเรียนมีการปรับเปลี่ยนนโยบายให้มีความสอดคล้องกับนโยบายในระดับนานาชาติ ระดับชาติ และระดับพื้นที่ มีการเปิดรับนักเรียนที่มีภูมิหลังทางชาติพันธุ์ และสัญชาติที่หลากหลาย มีการปรับหลักสูตรการเรียนการสอนให้สอดคล้องกับบริบทของพื้นที่ มีการจ้างครูที่มีภูมิหลังทางวัฒนธรรมที่แตกต่าง ปรับปรุงการจัดบรรยากาศและเพิ่มภาษาที่หลากหลายสอดคล้องกับบริบทของนักเรียนและพื้นที่ ทว่าการเปลี่ยนแปลงดังกล่าวยังคงเป็นส่วนน้อยในโครงสร้างนโยบายของโรงเรียน ซึ่งนโยบายส่วนใหญ่ก็ยังเป็นไปเพื่อตอบสนองต่อการเตรียมแรงงาน การลงทุนทางเศรษฐกิจ และตอบสนองต่อการท่องเที่ยวมากกว่าสร้างการยอมรับ เคารพ และยึดมั่นในอัตลักษณ์ทางวัฒนธรรมและสัญชาติของนักเรียนอย่างเสมอภาคเท่าเทียม

ภูมิหลังทางวัฒนธรรมที่ปรากฏในห้องเรียนและการจัดการเรียนการสอน

ห้องเรียนและการจัดการเรียนการสอนเป็นพื้นที่ปฏิบัติการที่สำคัญในการสร้างการเรียนรู้ตามแนวคิดพหุวัฒนธรรมศึกษาทั้งที่ปรากฏในรูปแบบหลักสูตรทางการ (Official curriculum) ผ่านสื่อ แบบเรียน และกิจกรรมการเรียนการสอน และปรากฏในรูปแบบหลักสูตรแฝง (Hidden curriculum) ผ่านปฏิสัมพันธ์ในชั้นเรียนและการจัดบรรยากาศชั้นเรียน ซึ่งนักเรียนจะต้องเจอเป็นประจำซ้ำ ๆ ทุก ๆ วันกระทั่งจบการศึกษา (Apple, 2013; Banks, 2010) ดังนั้นโรงเรียนชายแดนจึงจำเป็นต้องคำนึงถึงความหลากหลายของภูมิหลังทางชาติพันธุ์และสัญชาติของนักเรียน ดึงเอาเจ้าของความรู้ ภาษาและวัฒนธรรม เข้ามามีส่วนร่วมในการจัดการศึกษาในโรงเรียนและห้องเรียน รวมถึงจัดประสบการณ์ให้พวกเขาเรียนรู้เกี่ยวกับผู้อื่นผ่านการก้าวข้ามเขตแดนเพื่อเห็นคุณค่าและเข้าใจประวัติศาสตร์และอัตลักษณ์ของพวกเขา (Giroux, 2005)

การจัดการเรียนการสอนที่ปรากฏในชั้นเรียนรายวิชาต่าง ๆ ของโรงเรียนปัจจุบันยังคงถูกดำเนินไปภายใต้หลักสูตร การวัดและประเมินผล และสื่อการสอนที่อยู่ภายใต้อุดมการณ์ของรัฐชาติและระบบทุนนิยม ดังที่ครูผู้สอนท่านหนึ่งกล่าวว่า “...เราจะต้องมีแผนการสอน ต้องมีการวิเคราะห์มาตรฐาน ตัวชีวิตให้ตรงตามหลักสูตรแกนกลาง ฯ 2551 ที่กระทรวงเขากำหนดมา และ สอนไปตามตัวชีวิตและหลักสูตรแกนที่รัฐบางกำหนดมา...” (วรุฒิ นามสมมุติ, 2562) แต่

กระนั้นก็มีโช่ทุกรายวิชา หรือครูผู้สอนทุกคนที่จะยึดโยงอยู่ภายใต้อุดมการณ์ของหลักสูตรของรัฐบาลดังกล่าว พวกเขาก็มีอิสระเพียงพอที่จะสร้างบริบทใหม่ (Recontextualizing) ของอุดมการณ์โดยการรื้อถอนอุดมการณ์บางอย่างไปและจัดวางอุดมการณ์บางอย่างขึ้นมาใหม่ (Apple, 2001) เพื่อให้เหมาะสมกับบริบทและความต้องการของโรงเรียน นักเรียน และครูผู้สอนด้วยเช่นกัน ดังปรากฏการณ์ที่เกิดขึ้นในรายวิชาศิลปศึกษา (ส23104) ระดับชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 พบว่า “...ครูผู้สอนได้จัดการเรียนการสอนหน่วยการเรียนรู้วัฒนธรรมในอำเภอเชียงของ โดยให้นักเรียนวาดรูปวัฒนธรรมชาติพันธุ์ในชุมชนของตนเอง และให้นักเรียนแต่ละกลุ่มนำเสนอภาพวาดในลักษณะของนิทรรศการมีตัวอย่างภาพวาด เช่น การแต่งกาย วัฒนธรรม เครื่องมือเครื่องใช้ ลายผ้า และการแสดงทางวัฒนธรรมของแต่ละกลุ่มชาติพันธุ์...” (บันทึกภาคสนาม, 2562) เช่นเดียวกับในรายวิชาคนเชียงของ 3 (ส 33263) ระดับชั้น ม.5 ครูผู้สอนได้ใช้อัตลักษณ์ทางชาติพันธุ์ของนักเรียนเป็นพื้นฐานในการจัดการเรียนการสอน การสังเกตห้องเรียน พบว่า “...ครูเริ่มต้นด้วยการทบทวนความรู้ที่สอนไปในคาบที่แล้ว (ความหลากหลายทางชาติพันธุ์ในอำเภอเชียงของ) จากนั้นครูอธิบายเชื่อมโยงความสัมพันธ์ของคนแต่ละกลุ่มชาติพันธุ์กับความเชื่อ โดยครูยกตัวอย่างความเชื่อเกี่ยวกับผีปู่ย่าที่ทำหน้าที่ในการกำกับควบคุมคนในครอบครัว จากนั้นครูให้นักเรียนแต่ละคนได้แลกเปลี่ยนเรียนรู้และแสดงความคิดเห็นเกี่ยวกับความเชื่อและผีในวัฒนธรรมของตนเอง...” (บันทึกภาคสนาม, 2562)

นอกเหนือจากการเรียนการสอนที่เป็นทางการของครูแล้วในห้องเรียนยังมีปฏิสัมพันธ์ระหว่างครูและนักเรียน และระหว่างนักเรียนซึ่งมีลักษณะเป็นพื้นที่ในระหว่าง (In-Between Space) ระหว่างปฏิสัมพันธ์ที่เป็นทางการและไม่เป็นทางการในชั้นเรียน และพื้นที่ดังกล่าวค่อนข้างมีความยืดหยุ่นในการผนวกอัตลักษณ์ความเป็นชาติพันธุ์ ประสบการณ์ และภาษาแม่ของนักเรียนและครูเข้าไปในปฏิสัมพันธ์ดังกล่าว ดังที่ครูผู้สอนชาติพันธุ์ลื้อท่านหนึ่ง เล่าให้ฟังความว่า “...ช่วงที่เราสอนเราก็จะสื่อสารด้วยภาษาไทยเพื่อให้นักเรียนทุกคนเข้าใจ แต่ช่วงที่ทำกิจกรรมก็พูดภาษาลื้อกับนักเรียนลื้อบ้าง ส่วนภาษาแม่อื่น ๆ เราก็พูดไม่ได้ แต่ก็ฟังออกบ้างบางคำ เช่น Nyob zoo (ลื้อสตี) Noj mov (กินข้าว)...” (สุภัทสร นามสมมุติ, 2562) เช่นเดียวกับประสบการณ์ของนักเรียนไร้สัญชาติ (บัตรหัว G) ที่มาอาศัยอยู่ในชุมชนคนลาวอพยพ เล่าให้ฟังความว่า “...ครูก็จะให้หนูเล่าประวัติศาสตร์ ประเพณีของหมู่บ้านผาอุดม เมืองบ่อแก้ว (สปป.ลาว) และประสบการณ์การเดินทางมาประเทศไทย...หนูเคยถ่ายวิดีโอตอนเดินทางกลับมาให้ครูและเพื่อน ๆ ในห้องดู ทุกคนตื่นตื่นมากเลยคะ...” (ศรีทอง นามสมมุติ, 2562) สอดคล้องกับการสังเกตชั้นเรียน ระดับชั้น ม.6/5 แผนการเรียนจีน-การจัดการโลจิสติกส์ ซึ่งมีนักเรียนหลายกลุ่มชาติพันธุ์ เช่น ม้ง อาข่า ลahu และลาว พบว่า “...ในระหว่างทำกิจกรรมกลุ่มนักเรียนที่มีชาติพันธุ์เดียวกันมักจะใช้ภาษาชาติพันธุ์ผสมกับภาษาไทยในการสื่อสารกับเพื่อน ส่วนการสื่อสารกับครูและเพื่อนกลุ่มชาติพันธุ์อื่นยังคงใช้ภาษาไทยเป็นภาษาหลัก...แต่บางครั้งก็จะมี การล้อเลียนภาษาพูด หรือสอบถามคำแปลสลับกันไป...” (บันทึกภาคสนาม, 2562) ปรากฏการณ์ข้างต้นสะท้อนให้เห็นว่าแม้ว่าในชั้นเรียนการจัดการเรียนการสอนจะถูกดำเนินการไปตามหลักสูตรการศึกษาของรัฐบาล แต่พื้นที่ปฏิบัติการปฏิสัมพันธ์ในห้องเรียนยังเป็นพื้นที่ที่สามารถนำเสนอและแลกเปลี่ยนเรียนรู้อัตลักษณ์ทางชาติพันธุ์ สัญชาติ และประสบการณ์ทางวัฒนธรรมของนักเรียนร่วมกัน

มากไปกว่า อีกประเด็นหนึ่งที่ควรพิจารณาอย่างยิ่งในชั้นเรียนคือการจัดสภาพแวดล้อม/สิ่งประดิษฐ์ทางกายภาพ ห้องเรียนซึ่งได้ว่าเป็น “บทเรียนที่ไม่ถูกสอน” (Untaught lessons) แต่นักเรียนทุกคนก็ยังคงต้องเรียนรู้ผ่านการมองเห็นสัมผัส และรับรู้จูนคูนชิน และยังเป็นส่วนที่มีพลังอย่างมากในวัฒนธรรมโรงเรียนที่มีผลต่อทัศนคติของนักเรียนทำให้หลายครั้งถูกมองว่ามีความสำคัญมากกว่าหลักสูตรที่เป็นทางการ (Banks, 2010) ทั้งนี้จากการสังเกตสภาพแวดล้อมในห้องเรียน พบว่า “...สิ่งประดิษฐ์ทางกายภาพส่วนใหญ่ยังเป็นภาพแทนอุดมการณ์ของรัฐ เช่น ด้านหน้าห้องเรียนประกอบไปด้วยรูปธงชาติ พระบรมฉายาลักษณ์ และพระพุทธรูป ด้านหลังห้องติดค่านิยม 12 ประการของรัฐบาล ด้านข้างกระดานดำมีบอร์ดประชาสัมพันธ์ ความรู้ที่แตกต่างกันออกไป เช่น วันสำคัญของชาติ บุคคลสำคัญของชาติ การแต่งกายและภาษาของประเทศต่าง ๆ ในอาเซียน เป็นต้น...” (บันทึกภาคสนาม, 2562) สอดคล้องกับงานวิจัยของวรเชษฐ เขียวจันทร์ (2555) และ Wasan Sapphasuk (2019) ชี้ให้เห็นไปในทิศทางเดียวกันว่า สิ่งประดิษฐ์ทางกายภาพในห้องเรียนโรงเรียนชายแดนมักจะมีแนวโน้มที่จะสร้างความมีระเบียบวินัย ความสามัคคี ความเชื่อในพระพุทธศาสนา ความมั่นคงของชาติ ความรู้สึกภาคภูมิใจในความเป็นไทยเป็นหลัก อย่างไรก็ตามสำหรับโรงเรียนริมโขงวิทยาคม (นามสมมุติ) ก็เริ่มเห็นการเปลี่ยนสภาพแวดล้อมและสิ่งประดิษฐ์ทางกายภาพอยู่บ้าง ดังปรากฏในห้องศูนย์สาระการเรียนรู้สังคมศึกษา ศาสนาและวัฒนธรรม กล่าวคือ “...มีการจัดนิทรรศการเครื่องแต่งกายกลุ่มชาติพันธุ์ในอำเภอเชียงของ มีภาพประวัติศาสตร์ เครื่องมือเครื่องใช้ ภาษากลุ่มชาติพันธุ์ ประดับตกแต่งอยู่รอบ ๆ บริเวณห้องเรียน...” (บันทึกภาคสนาม, 2562)

จากที่กล่าวมาข้างต้นชี้ให้เห็นว่า ห้องเรียนและการจัดการเรียนการสอนเป็นพื้นที่ที่มีความยืดหยุ่นในการผนวกเอาอัตลักษณ์ทางชาติพันธุ์ สัญชาติ และภูมิหลังทางวัฒนธรรมของนักเรียนเข้าไปในลักษณะของการบูรณาการเนื้อหาซึ่งขึ้นอยู่กับลักษณะรายวิชา ครูผู้สอน และบริบทของนักเรียน อย่างไรก็ตามการบูรณาการดังกล่าวยังจำกัดอยู่ในระดับการสอนให้

นักเรียนเรียนรู้เกี่ยวกับกลุ่มคนหลากหลายเชื้อชาติในสังคม เช่น เรียนเกี่ยวกับอาหาร เครื่องแต่งกาย ภาษา ประวัติศาสตร์ของกลุ่มวัฒนธรรมต่าง ๆ เท่านั้น ยังไม่ได้ยกระดับให้มองเห็นความสัมพันธ์ทางอำนาจ โครงสร้างทางสังคมที่ดูเบียดเบียน เหลื่อมล้ำ ความไม่เสมอภาคเท่าเทียม การเหยียดเชื้อชาติ การเลือกปฏิบัติบนฐานคิด อคติทางเชื้อชาติ และชนชั้น (ฐิติมติ อาพัทธนานนท์, 2555) แต่กระนั้นปรากฏการณ์ดังกล่าวก็เป็นจุดเริ่มต้นที่ดีในการสร้างการเรียนรู้ร่วมกันภายใต้ความแตกต่างหลากหลายทางวัฒนธรรมในชั้นเรียนของโรงเรียนชายแดนไทย-สปป.ลาว

ความหลากหลายทางชาติพันธุ์และสัญชาติที่ปรากฏในวิถีชีวิตประจำวันในโรงเรียน

ปฏิบัติการในชีวิตประจำวันในระบบโรงเรียนถือได้ว่าเป็นพื้นที่หนึ่งในการแสดงออกถึงอัตลักษณ์ทางชาติพันธุ์และสัญชาติของนักเรียนซึ่งถูกผสมผสานเข้าไปในทุกส่วนของวิถีชีวิตประจำวันและติดตัวเข้ามาอยู่ในชั้นเรียนและสังคมโรงเรียนด้วย (Melendez and Beck, 2013) ดังนั้นชาติพันธุ์และสัญชาติจึงถูกใช้เป็นพื้นที่ในการอ้าง (Claiming space) ของนักเรียนเพื่อแสดงถึงการเป็นสมาชิก (Membership) การมีส่วนร่วม (Sense of belonging) และการตอบโต้การครอบงำของวัฒนธรรมหลัก (Counter-hegemony) โดยการแสดงออกดังกล่าวมีความหมายอย่างมากระหว่างพวกเขาในกลุ่มชาติพันธุ์และสัญชาติ ทั้งนี้การแสดงออกดังกล่าวจะมีความแตกต่างกันไปขึ้นอยู่กับเงื่อนไขและสถานการณ์ที่พวกเขาต้องเผชิญ

หากพิจารณาถึงวิถีชีวิตประจำวันของนักเรียนโรงเรียนริมโขงวิทยาคม (นามสมมุติ) คงไม่แตกต่างจากวิถีชีวิตของนักเรียนโรงเรียนรัฐบาลอื่น ๆ มากนัก กล่าวคือ วิถีชีวิตประจำวันในโรงเรียนยังคงถูกกำหนดโดยตารางเรียนเริ่มตั้งเช้าเมื่อมาถึงโรงเรียนและถูกดำเนินต่อเนื่องไปจนกระทั่งเลิกเรียนเวลา 16.30 น. อย่างน้อยวันละ 8 ชั่วโมง เริ่มจากกิจกรรมเคารพธงชาติช่วงเช้า ส่วนใหญ่เป็นกิจกรรมที่เกี่ยวข้องกับสถาบันชาติ ศาสนา และพระมหากษัตริย์ แม้ว่าจะมีการเพิ่มกิจกรรมภาษาศาสตร์ไว้บ้าง โดยให้นักเรียนออกมาพูดภาษาต่างประเทศ เช่น ลาว จีน พม่า ญี่ปุ่น และเกาหลี ส่วนใหญ่เป็นภาษาการค้า (Trade language) ที่มุ่งตอบสนองต่อการทำงานในพื้นที่เขตเศรษฐกิจพิเศษชายแดนในอนาคต แต่กระนั้นการนำเสนอภาษาดังกล่าวก็เป็นการเปิดพื้นที่ในการแสดงออกถึงภาษาแม่ของนักเรียนข้ามชาติ เช่น ภาษาพม่าและลาว ส่วนภาษาจีนและภาษาอื่นจะเป็นหน้าที่ของนักเรียนกลุ่มชาติพันธุ์ที่เรียนแผนอังกฤษ-สังคม-จีน เป็นต้น ดังที่ นักเรียนข้ามชาติจากประเทศพม่า กล่าวว่า “...ตั้งแต่หนูได้ออกไปเป็นตัวแทนพูดภาษาพม่าหน้าเสาธง หนูก็ไม่ได้รู้สึกอายน่าตัวเองเป็นคนพม่าแล้ว...หลังจากนั้นน้อง ๆ ก็เริ่มรู้จักหนู จำหนูได้ เพื่อนก็สนใจมาสอบถามภาษาและเรื่องต่าง ๆ ในหมู่บ้านที่หนูอยู่ที่พม่า...” (ไพลิน นามสมมุติ, 2562)

ต่อเนื่องจากกิจกรรมหน้าเสาธงช่วงเช้า กิจกรรมประจำวันของนักเรียนก็จะถูกดำเนินต่อไปตามตารางเรียน ซึ่งส่วนใหญ่อยู่ภายใต้ชุดอุดมการณ์หลักของรัฐที่มุ่งสร้างความเป็นอันหนึ่งอันเดียว มีจงรักภักดีต่อรัฐไทย ศาสนา และพระมหากษัตริย์ ผ่านปฏิบัติการทางวัฒนธรรมที่ผสมผสานอยู่ในวัฒนธรรมโรงเรียน หลักสูตรทางการ และหลักสูตรแฝงที่ให้ความสำคัญต่ออัตลักษณ์แห่งชาติ (National identity) ซึ่งส่งผลให้นักเรียนที่มีภูมิหลังชาติพันธุ์และสัญชาติที่แตกต่างถูกทำให้กลายเป็นกลุ่มวัฒนธรรมรอง และต้องเผชิญกับความรุนแรงที่เกิดจากการล้อเลียน รังแก หรือถูกเหยียดหยามจากเพื่อนต่างวัฒนธรรม ดังที่นักเรียนชาติพันธุ์ลื้อเล่าให้ฟังความว่า “...เพื่อนคนเมืองมักจะตีตัวออกห่าง ไม่เล่นด้วย คงเพราะเราเป็นชนเผ่า กลุ่มชนเผ่าจะแยกกับกลุ่มคนเมือง ส่วนมากเขาไม่ค่อยคุยกับพวกเราโดยเฉพาะช่วงแรก ๆ ที่ย้ายเข้ามาเรียน...” (นันทิพย์ นามสมมุติ, 2562) เช่นเดียวกับนักเรียนกลุ่มชาติพันธุ์ลาหู่ กล่าวว่า “...เพื่อนมักจะล้อคำพูดบ้างเพราะพูดไม่ชัด บางครั้งก็พูดว่าคนล่าหู่นิสัยไม่ดี แต่งานไว แต่มันก็ไม่ใช้ลาหู่ทุกคนที่จะเป็นแบบที่เขาพูด...” (คำหล้า นามสมมุติ, 2562) ปรากฏการณ์ดังกล่าวเป็นผลสะท้อนให้เห็นว่าระบบโรงเรียนได้พยายามทำให้ความหลากหลายลดลงเหลือเพียงความสัมพันธ์ระหว่างปัจเจกกับรัฐเพื่อตอบสนองต่อการพัฒนาทางเศรษฐกิจ ความมั่นคง และความเป็นอันหนึ่งอันเดียวของพลเมืองในรัฐชาติ

แต่กระนั้น นักเรียนที่มีความหลากหลายทางชาติพันธุ์และสัญชาติเหล่านี้ก็พยายามสร้างพื้นที่ทางสังคม (Social space) ในห้องเรียนและโรงเรียนเพื่อแลกเปลี่ยนประสบการณ์ทางวัฒนธรรม นำเสนออัตลักษณ์ รวมถึงสร้างการยอมรับจากเพื่อนและครูต่างวัฒนธรรมในโรงเรียน ดังกรณีของนักเรียนชาติพันธุ์ลาวเล่าให้ฟังความว่า “...ช่วงเวลาพัก หนูและเพื่อน ๆ ที่เป็นคนลาวด้วยกันก็มักจะพูดคุยกันด้วยภาษาลาว เพื่อน ๆ คนอื่น ๆ ก็มักจะมาขอเรียนภาษากับพวกหนู ตอนนั้นหนูได้เป็นตัวแทนสอนพูดภาษาลาวหน้าเสาธงแล้วนะคะ...และหากโรงเรียนมีกิจกรรมต่าง ๆ ก็จะมีให้พวกหนูเป็นคนสอนน้อง ๆ เดินบาสโลบด้วยค่ะ...” (ดวงรัตน์ นามสมมุติ, 2562) สอดคล้องกับดั่งที่นักเรียนข้ามชาติจากประเทศ สปป.ลาว กล่าวว่า “...ผมก็พยายามทำตัวให้เป็นแบบอย่างที่ดี ทำให้ดีกว่าเค้า ไม่ใช่คนลาวในแบบที่เขาพูด เช่น ผมไปแข่งขันทักษะผมก็ทำดีกว่าเขา เป็นตัวแทนแข่งขันทักษะท้องถิ่นของโรงเรียน ตั้งแต่ระดับ ม.2 ได้เหรียญทอง อันดับ 5 และปีนี้ครูแจ้งให้ผมไปแข่งอีกครับ เราไม่ใช่คนลาวธรรมดา เราอยู่ในแผ่นดินประเทศไทย เราก็ทำให้โรงเรียนของเรามีชื่อเสียงได้...” (วสุพล นามสมมุติ,

2562) สะท้อนให้เห็นการสร้างพื้นที่ทางสังคมและวัฒนธรรมเพื่ออ้างสิทธิและสร้างตัวตนให้ได้รับการปฏิบัติและเคารพอย่างเสมอภาคและเท่าเทียมกัน

นอกจากนี้ การแสดงออกถึงอัตลักษณ์ทางชาติพันธุ์ยังปรากฏในกิจกรรมพิเศษต่าง ๆ ของโรงเรียน เช่น กิจกรรมในวันเปิดบ้านวิชาการของโรงเรียน พบว่า “...วันเปิดบ้านวิชาการในช่วงเดือนกุมภาพันธ์ นักเรียนมีการจัดการแสดงทางชาติพันธุ์ การแสดงแฟชั่นชุดชาติพันธุ์ และการจำหน่ายขนมมั้งหรือที่พวกเขาเรียกว่าพิซซามั้งให้เพื่อน ๆ ได้ชิมและรับชม...” (บันทึกภาคสนาม, 2563) มากไปกว่านั้น โรงเรียนได้ร่วมกับชุมชนทำกิจกรรมด้านศิลปวัฒนธรรมในชุมชน เช่น การแสดงทางวัฒนธรรม ภาษา ผ้าทอ พิพิธภัณฑสถาน ประวัติศาสตร์ชุมชน และกิจกรรมทางวัฒนธรรมอื่น ๆ (บันทึกภาคสนาม, 2561) ทำให้นักเรียนกลุ่มชาติพันธุ์มีพื้นที่และโอกาสในการแสดงออกในฐานะสมาชิกที่มีส่วนร่วมกับชุมชนและชาติพันธุ์ของตนเองทั้งในและนอกพื้นที่โรงเรียน ดังที่ครูท่านหนึ่งเล่าให้ฟังความว่า “...เด็กที่มาจากชุมชนไทลื้อ เขาก็มีกลุ่มของเขา มีการสอนจากรุ่นต่อรุ่นจากชุมชนแล้ว เราก็ทำหน้าที่ส่งเสริม ส่วนใหญ่กิจกรรมต่าง ๆ ในโรงเรียนเขาก็จะทำกันเอง หรือบางครั้งชุมชนก็ชวนนักเรียนไปร่วมกิจกรรมกับชุมชน เช่นงานจุลกฐินไทลื้อ เด็กก็จะไปร่วมกัน...” (รุ่งทิภา นามสมมุติ, 2562) แต่กระนั้นการแสดงออกดังกล่าวยังคงจำกัดอยู่ภายใต้ตัวแบบ 3F Model ที่เน้นชื่นชมความแตกต่างหลากหลายของนักเรียนหลากหลายกลุ่มวัฒนธรรมในระดับพื้นผิว เช่น เครื่องแต่งกาย (Fashion) อาหาร (Food) และเทศกาล (Festival) ไม่ได้ทำให้นักเรียนเข้าใจในค่านิยมและอัตลักษณ์ภายใต้ความหลากหลายดังกล่าว (นงเยาว์ เนาวรัตน์, 2561) แต่ปรากฏการณ์ดังกล่าวก็เป็นจุดเริ่มต้นทำให้นักเรียนกลุ่มวัฒนธรรมองมีพื้นที่สำหรับต่อรองทางอัตลักษณ์ของพวกเขา

จากที่กล่าวมาข้างต้นชี้ให้เห็นว่า กิจกรรมประจำวันในโรงเรียนชายแดนส่วนใหญ่ยังคงถูกดำเนินการภายใต้วัฒนธรรมโรงเรียนที่มุ่งสร้างความจงรักภักดีและความมั่นคงต่อชาติ ศาสนา พระมหากษัตริย์ แต่การเปลี่ยนแปลงในพื้นที่ชายแดนให้กลายเป็นพื้นที่เขตพัฒนาเศรษฐกิจพิเศษชายแดนก็เป็นปัจจัยผลักดันให้มีการบูรณาการภาษาประเทศเพื่อนบ้านเข้าไปในกิจกรรมช่วงเช้า การบูรณาการการแสดง อาหาร และการแต่งกายของชาติพันธุ์เข้าไปในกิจกรรมของโรงเรียน ขณะเดียวกันนักเรียนกลุ่มวัฒนธรรมองที่มีชาติพันธุ์และสัญชาติที่หลากหลายก็มีพื้นที่ในการนำเสนออัตลักษณ์และประสบการณ์ทางวัฒนธรรมของตนในโรงเรียนเพื่อสร้างการยอมรับและตอบโต้การครอบงำจากเพื่อนกลุ่มวัฒนธรรมหลัก อย่างไรก็ตามการแสดงออกถึงชาติพันธุ์และสัญชาติ ยังจำกัดอยู่ภายใต้ตัวแบบ 3F Model ยังไม่นำไปสู่การปลดปล่อยนักเรียนกลุ่มวัฒนธรรมออกจากความกลัวภายในและความรู้สึกที่ถูกกดทับจากกลุ่มวัฒนธรรมหลัก

■ บทสรุปและอภิปรายผลจากการวิจัย

ปรากฏการณ์ที่เกิดขึ้นในโรงเรียนริมโขงวิทยาคม (นามสมมุติ) ดังที่ได้กล่าวไปข้างต้นชี้ให้เห็นการปรากฏขึ้นของแนวคิดพหุวัฒนธรรมศึกษาที่เกี่ยวข้องกับประเด็นความหลากหลายทางชาติพันธุ์และสัญชาติของนักเรียนในฐานะที่โรงเรียนเป็นส่วนหนึ่งของระบบสังคมชายแดน ดังจะเห็นได้ว่า โรงเรียนมีการปรับเปลี่ยนนโยบายในการเปิดรับนักเรียนที่มีภูมิหลังทางชาติพันธุ์และสัญชาติตามกรอบนโยบายของรัฐบาลตามมติคณะรัฐมนตรี 5 กรกฎาคม 2548 ในการจัดการศึกษาให้แก่บุคคลที่ไม่มีหลักฐานทางทะเบียนหรือไม่มีสัญชาติไทย รวมถึงนโยบายในระดับพื้นที่ที่มีเป้าหมายในการให้การศึกษากับนักเรียนทุกกลุ่มอย่างเสมอภาคเท่าเทียม ส่งผลให้โรงเรียนต้องมีการปรับปรุงนโยบายด้านหลักสูตรโดยการเพิ่มและบูรณาการแนวคิดเกี่ยวกับพหุชาติพันธุ์และสัญชาติเข้ามาหลักสูตร ได้แก่ หลักสูตรคนเชียงใหม่ หลักสูตรเขตพัฒนาเศรษฐกิจพิเศษชายแดน และการบูรณาการในรายวิชา มากไปกว่านั้นโรงเรียนยังมีนโยบายในการจ้างครูคนลาวมาช่วยในการจัดการเรียนการสอน มีการทำความเข้าใจร่วมกับองค์กรภาคประชาสังคมในการดูแลนักเรียน มีการปรับปรุงลักษณะทางกายภาพให้มีภาษาที่หลากหลาย รวมถึงสร้างความร่วมมือกับโรงเรียนในประเทศ สปป.ลาว สะท้อนให้เห็นถึงความพยายามของโรงเรียนในการปรับเปลี่ยนนโยบายให้สอดคล้องกับบริบทความหลากหลายของนักเรียนและการพัฒนาของพื้นที่ชายแดน สอดคล้องกับงานวิจัยในพื้นที่ชายแดนไทย-เมียนมา ของบุบผา อนันต์สุชาติกุล (2554) ชี้ให้เห็นว่า รัฐบาล โรงเรียน ชุมชน และองค์กรภาคเอกชนมีความพยายามในการออกนโยบายและมาตรการในการประกันสิทธิและโอกาสทางการศึกษาให้แก่เด็กนักเรียนที่มีความหลากหลายของภูมิหลังทางวัฒนธรรม ทว่าการนำนโยบายไปปฏิบัติยังไม่มีความเป็นระบบและรูปธรรมที่ชัดเจน และส่วนใหญ่ยังยึดโยงกับมโนทัศน์ความเป็นไทยภายใต้แนวคิดเอกวัฒนธรรม ดังนั้นแนวคิดพหุวัฒนธรรมศึกษาที่ปรากฏในพื้นที่นโยบายส่วนใหญ่จึงถูกจัดวางอยู่ใน

อุดมการณ์แบบเสรีนิยม (Liberalism) ไม่ได้มุ่งที่จะให้อำนาจแก่คนกลุ่มวัฒนธรรมรอง แต่เป็นการสร้างความชอบให้แก่รัฐ สร้างความพอใจเพียงในแว่นแฉ่งให้แก่มวลวัฒนธรรมรองว่าวัฒนธรรมของตนเองได้รับการยอมรับ รวมถึงเป็นการลดความขัดแย้งและความไม่พอใจของกลุ่มวัฒนธรรมต่าง ๆ เพียงเท่านั้น (ฐิติมดี อาพัทธนันท์, 2555) และหากพิจารณาสถานะพหุวัฒนธรรมศึกษาจากนโยบายของโรงเรียน พบว่า พหุวัฒนธรรมศึกษาของโรงเรียนเพิ่งก้าวข้ามจากการจัดการศึกษาแบบ มุมมองวัฒนธรรมเดียว (Monocultural) มาสู่พหุวัฒนธรรมศึกษาระดับอดทนอดกลั้น กล่าวคือ นโยบายของโรงเรียนแม้จะยอมรับความหลากหลายทางชาติพันธุ์และสัญชาติ แต่ก็แฝงไปด้วยความต้องการจะสร้างความเป็นอันหนึ่งอันเดียว ความมั่นคง ความจงรักภักดีต่อรัฐชาติเช่นเดียวกับโรงเรียนของรัฐบาลอื่น ๆ เป็นการยอมรับความแตกต่างเพื่อเป้าหมายที่จะกลืน กลายความแตกต่างทางภาษาและวัฒนธรรมในท้ายที่สุดของการเรียนในระบบโรงเรียน (Nieto, 1994)

สำหรับในพื้นที่ห้องเรียนและการจัดการเรียนการสอนมีการปรับเปลี่ยนไปตามนโยบายของโรงเรียน เช่น การบูรณาการเนื้อหาเกี่ยวกับชาติพันธุ์ ภาษา อาหาร การแสดง และศิลปวัฒนธรรม เข้าไปในเนื้อหาปกติตามหลักสูตรของชาติ หรือสร้างหน่วยการเรียนรู้ที่เกี่ยวกับความหลากหลายทางชาติพันธุ์และสัญชาติเพิ่มเข้าไปในหลักสูตรปกติ แต่ส่วนใหญ่จำกัดอยู่ในรูปแบบ 3F Model ดังที่กล่าวไปข้างต้น เช่นเดียวกันกับการจัดสภาพแวดล้อมและสิ่งประดิษฐ์ทางกายภาพภายในห้องเรียนในฐานะที่เป็นหลักสูตรแฝงก็อบอวนไปด้วยอุดมการณ์ของรัฐชาติเป็นหลัก สอดคล้องกับงานวิจัยที่ศึกษาโรงเรียนชายแดนจังหวัดภาคใต้ของฐิติมดี อาพัทธนันท์ (2555) ซึ่งเห็นว่า การจัดการเรียนการสอนในโรงเรียนยังอยู่ภายใต้กรอบการปลูกฝังให้อยู่ร่วมกันในสังคมหลากหลายวัฒนธรรมด้วยความเข้าใจและสามัคคี “แตกต่างแต่ไม่แตกแยก” เป็นการสร้างความเป็นอันหนึ่งอันเดียวกันของคนที่มีความแตกต่างกันโดยไม่ได้ตั้งคำถามต่อสาเหตุและผลกระทบของความแตกต่างว่าเอื้อประโยชน์ต่อคนกลุ่มใด แต่กระนั้นพื้นที่ห้องเรียนก็เป็นพื้นที่ที่มีความยืดหยุ่นในการผนวกความเป็นชาติพันธุ์ ประสบการณ์ทางวัฒนธรรม และภาษาแม่ของนักเรียน ทั้งนี้ขึ้นอยู่กับความเป็นผู้กระทำการ (Agency) ของครูผู้สอนในการนำนักเรียนออกจากอำนาจครอบงำและวัฒนธรรมปิดปากเงียบ ฉะนั้นหากพิจารณาสถานะพหุวัฒนธรรมศึกษาจากพื้นที่ห้องเรียนและการจัดการเรียนการสอน พบว่า พหุวัฒนธรรมศึกษาอยู่ในระดับอดทนอดกลั้น กล่าวคือมีความเปลี่ยนแปลงบางอย่างที่จำเป็นในสังคมพหุวัฒนธรรม นักเรียนมีโอกาสได้ใช้ภาษาแม่ มีการส่งเสริมการเรียนรู้เกี่ยวกับชาติพันธุ์ และการข้ามเขตแดน แต่ก็ไม่ครอบคลุมทุกรายวิชา หรือไม่เปลี่ยนหลักสูตรและวิธีสอน แต่จะใช้ความระมัดระวังต่อประเด็นที่มีความอ่อนไหว (Nieto, 1994)

เช่นเดียวกันเมื่อพิจารณาวิถีชีวิตประจำวันในโรงเรียน พบว่า วิถีชีวิตประจำวันของนักเรียนยังคงถูกดำเนินการภายใต้วัฒนธรรมโรงเรียนของรัฐชาติที่ถูกกำหนดด้วยตารางเรียนตั้งแต่เช้าเมื่อมาถึงโรงเรียนกระทั่งเลิกเรียนในช่วงเย็น แม้ว่าโรงเรียนจะมีการปรับเปลี่ยนและเพิ่มเติมความหลากหลายทางวัฒนธรรมและภาษาเข้าไปในกิจวัตรประจำวันอยู่บ้าง แต่ส่วนใหญ่ก็เป็นไปเพื่อตอบสนองต่อการทำงานและการท่องเที่ยวทางวัฒนธรรมในเขตเศรษฐกิจพิเศษชายแดนเป็นหลัก อย่างไรก็ตามการเพิ่มและปรับเปลี่ยนกิจกรรมในกิจวัตรประจำวัน หรือการปรับเปลี่ยนนโยบายและการจัดการเรียนการสอนดังกล่าวมาข้างต้นก็เป็นการเปิดพื้นที่ทางสังคมให้นักเรียนในกลุ่มวัฒนธรรมรองได้มีโอกาสได้แสดงออกและแลกเปลี่ยนอัตลักษณ์ทางชาติพันธุ์ ภาษา และประสบการณ์ทางวัฒนธรรมร่วมกับเพื่อนต่างกลุ่มวัฒนธรรมในโรงเรียนในฐานะที่พวกเขาเป็นผู้กระทำการ (Agency) เช่นเดียวกัน สอดคล้องกับข้อเสนอในงานวิจัยของ Wasan Sapphasuk (2019) ซึ่งเห็นว่า นักเรียนกลุ่มวัฒนธรรมรองมิได้เป็นเพียงผู้ถูกกระทำ (Passive) เท่านั้น หากแต่พวกเขาเป็นผู้กระทำการ (Active) ในการสร้างและก่อรูปองค์ความรู้ด้วยตนเองตามภูมิหลังทางวัฒนธรรมและประสบการณ์ของแต่ละคน ทว่าปรากฏการณ์ที่เกิดขึ้นยังคงจำกัดอยู่ในระดับปัจเจก มิได้เป็นภาพแทนของนักเรียนทุกคนที่ซึ่งอยู่ภายใต้กรอบอุดมการณ์หลักที่กำกับโดยวัฒนธรรมโรงเรียนอยู่เช่นเดิม ดังนั้นหากพิจารณาสถานะพหุวัฒนธรรมศึกษาจากวิถีชีวิตประจำวันในโรงเรียน พบว่า ยังอยู่ในระดับความอดทนอดกลั้น กล่าวคือโรงเรียนมีการสนับสนุนและอำนวยความสะดวกหลากหลายของนักเรียน มีกิจกรรมที่สอดคล้องกับภูมิหลังทางวัฒนธรรม และการมีส่วนร่วมของชุมชน ทว่าปรากฏการณ์ดังกล่าวก็อยู่บนพื้นฐานที่สันถลอน เพราะสิ่งที่อดทนอดกลั้นได้ในวันนี้ อาจจะถูกปฏิเสธได้ในอนาคต (Nieto, 1994)

ฉะนั้นแล้ว สถานะพหุวัฒนธรรมศึกษาในโรงเรียนริมโขงวิทยาคม (นามสมมุติ) โดยภาพรวมยังอยู่ในระดับอดทนอดกลั้นที่เพิ่งก้าวข้ามจากการจัดการศึกษาแบบมุมมองวัฒนธรรมเดียว ดังนั้นภายใต้แนวโน้มการเพิ่มขึ้นความหลากหลายของภูมิหลังทางวัฒนธรรมของนักเรียนในอนาคต โรงเรียน ผู้บริหาร และครูจึงมีความจำเป็นอย่างยิ่งที่ต้องสร้างเครือข่ายความร่วมมือกับหน่วยงานองค์กรต่าง ๆ เช่น สถาบันฝึกหัดครู หน่วยงานของรัฐ ชุมชน และองค์กรภาคประชาสังคมในพื้นที่ในการพัฒนาหลักสูตร เตรียมครู และสร้างองค์ความรู้ด้านศาสตร์การสอนที่เหมาะสมกับความหลากหลายของพลเมืองในพื้นที่ชายแดนเพื่อทำให้สถานะพหุวัฒนธรรมศึกษาของโรงเรียนก้าวไปสู่ระดับการยอมรับ (Acceptance) การเคารพ (Respect) และการยืนยันสามัคคี และการวิพากษ์ (Affirmation, Solidarity, and Critique) ในอนาคตต่อไป ดังที่ Nieto (1994) เสนอว่า โรงเรียนพหุวัฒนธรรมศึกษาไม่ใช่เป็นสิ่งที่สามารถสร้างได้ในชั่วข้ามคืน แต่ต้องอาศัยวิสัยทัศน์ ความร่วมมือในการเปลี่ยนแปลงทีละนิด หากเราเชื่อว่าเด็กสมควรที่จะได้รับการเตรียมให้มีทักษะ จริยธรรม และความสร้างสรรค์ที่ซับซ้อนหลากหลายมากขึ้นเพื่อให้พวกเขาอยู่รอดในสังคมพหุวัฒนธรรม เราต้องเอาชนะความกลัวการเปลี่ยนแปลงและมาร่วมกันสร้างโอกาสที่น่าตื่นเต้นสำหรับนักเรียนทุกคนในโรงเรียนอย่างเสมอภาคเท่าเทียม

References

- กระทรวงศึกษาธิการ. (2560). คู่มือและแนวปฏิบัติสำหรับการจัดการศึกษาแก่บุคคลที่ไม่มีหลักฐานทะเบียนราษฎรหรือไม่มีสัญชาติไทย (ฉบับปรับปรุงใหม่ พ.ศ. 2560). กรุงเทพฯ : สำนักงานปลัดกระทรวงศึกษาธิการ.
- ขวัญชีวัน บัวแดง. (2556). ทายาทของแรงงานย้ายถิ่นจากประเทศพม่า การศึกษา และอัตลักษณ์ ช้ำชาติ. ใน สุชาติา ทวีสิทธิ์ (บก.), พลเมืองในโลกไร้พรมแดน (หน้า 124-155). กรุงเทพฯ: โครงการพัฒนาคุณภาพชีวิตแรงงานข้ามชาติและผู้มีปัญหสถานะบุคคล (คพรส.) สำนักกองทุนสนับสนุนการส่งเสริมสุขภาพ (สสส.).
- ชาย โพธิ์สิตา. (2559). ศาสตร์และศิลป์แห่งการวิจัยเชิงคุณภาพ (พิมพ์ครั้งที่ 7) . กรุงเทพฯ: อมรินทร์พริ้นติ้งฯ.
- ฐิติมดี อาพาพัฒนานนท์. (2555). โรงเรียนหลากหลายวัฒนธรรม": นโยบายการจัดการศึกษาของรัฐไทยในสังคมพหุวัฒนธรรม. กรุงเทพฯ: สำนักงานกองทุนสนับสนุนการวิจัย.
- ทิฆัมพร สมพงษ์, วุฒิชัย เนียมเทศ, เอกกรินทร์ สังข์ทอง, เรชา ชูสุวรรณ. (2560). รูปแบบการบริหารสถานศึกษาตามแนวคิดพหุวัฒนธรรมศึกษาในสามจังหวัดชายแดนภาคใต้. วารสารศึกษาศาสตร์มหาวิทยาลัยสงขลานครินทร์ วิทยาเขตปัตตานี, 28(3), หน้า 95-107.
- ทิพวรรณ พ่อขันชาย. (2555). อำนาจ และการผลิตซ้ำทางวัฒนธรรมในการศึกษาของกลุ่มชาติพันธุ์บูร. นครปฐม: วิทยานิพนธ์ศิลปศาสตรมหาบัณฑิต (พัฒนาชนบทศึกษา) บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยมหิดล.
- นงเยาว์ เนาวรัตน์. (2561). การศึกษาพหุวัฒนธรรม : มุมมองเชิงวิพากษ์และการปฏิบัติการในโรงเรียน. เชียงใหม่ : คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยเชียงใหม่.
- บุบผา อนันต์สุชาติกุล. (2554). รูปแบบและการจัดการศึกษาสำหรับทายาทรุ่นที่สองของผู้ย้ายถิ่นจากประเทศพม่า. กรุงเทพฯ: สำนักงานกองทุนสนับสนุนการวิจัย.
- ปจรรย์ ตัวลิขเรศ. (2562). การใช้แหล่งเรียนรู้ท้องถิ่นในการจัดการศึกษาของโรงเรียนระดับมัธยมศึกษา จังหวัดภูเก็ต. วารสารศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยขอนแก่น, 42(1), หน้า 63-78.
- ศิริรักษ์ ศิวารมย์. (2551). สังคมศาสตร์การศึกษา. กรุงเทพฯ: สร้างสรรค์.
- สำนักงานปลัดกระทรวงศึกษาธิการ. (2560). แผนพัฒนาการศึกษาพื้นที่ชายแดน (พ.ศ.2560-2564) ของกระทรวงศึกษาธิการ. กรุงเทพฯ: สำนักนโยบายและยุทธศาสตร์ กระทรวงศึกษาธิการ.
- สำนักงานศึกษาธิการจังหวัดเชียงราย. (2560). แผนพัฒนาการศึกษาจังหวัดเชียงราย ประจำปีงบประมาณ พ.ศ.2560-2564. เชียงราย: กระทรวงศึกษาธิการ.
- สุริธัส ชูชื่น. (2555). พหุวัฒนธรรมศึกษาใน 3 จังหวัดชายแดนภาคใต้ ทางเลือกหรือทางรอด?. วารสารวิชาการคณะมนุษยศาสตร์และสังคมศาสตร์, 8(2), หน้า 124-136.
- สุนิดา ศิวปฐมชัย. (2554). การศึกษาข้ามแดนไทย-กัมพูชา: ภาวะ หรือ โอกาส. วารสารภาษาและวัฒนธรรม, 30(1), หน้า 65-83.

- สุภางค์ จันทวานิช. (2536). วิธีการเก็บข้อมูลในการวิจัยเชิงคุณภาพ. ใน อุทัย ดุลยเกษม (บรรณาธิการ), คู่มือการวิจัยเชิงคุณภาพเพื่องานพัฒนา (หน้า 81-108). ขอนแก่น: สถาบันวิจัยและพัฒนา มหาวิทยาลัยขอนแก่น.
- อุษณีย์ ธโนศวรรย์ และศรีชัย พรประชาธรรม. (2553). การศึกษา: มายาการความรุนแรงเชิงวัฒนธรรม. ใน ชัยวัฒน์ สถาอานันท์ (บก.), ความรุนแรงซ่อน/หาสังคมไทย (หน้า 219-326). กรุงเทพฯ: สำนักพิมพ์มติชน.
- Apple, M. W. (2013). *Knowledge, power, and education: The selected works of Michael W. Apple*. New York: Routledge.
- Banks, J. A. (2010). *Multicultural Education Issues and Perspectives (7th ed.)*. New Jersey: John Wiley & Sons.
- De Melendez, W. R., & Beck, V. O. (2013). *Teaching young children in multicultural classrooms: Issues, concepts, and strategies*. Cengage Learning.
- Giroux, H.A. (2005). *Border Crossings: Cultural Workers and the Politics of Education*. New York, NY: Routledge.
- Hopkins-Gillispie, D. (2011). Curriculum & Schooling: Multiculturalism, Critical Multiculturalism and Critical Pedagogy. *The South Shore Journal*, Vol. 4, 1-10.
- McLaren, P. and Farahmandpur, R. (1999). Critical Multiculturalism and the Globalization of Capital: Some Implications for a Politics of Resistance. *Journal of Curriculum Thorizing*, 15(4), 27-46.
- Nieto ,S. (1994). *Affirmation, Solidarity, and Critique: Moving beyond Tolerance in Multicultural Education*. New York: Longman.
- Sapphasuk, W. (2019). Cultural Citizenship Construction in Thailand – Lao PDR Border School. Chiang Mai: Doctor of Philosophy (Education), Graduate School, Chiang Mai University.
- Sapphasuk, W., & Nawarat, N. (2018). Cultural Citizenship In Thailand-Lao PDR Border School. In ASEAN/Asian Academic Society International Conference Proceeding Series (pp. 166-171).