



การวิเคราะห์แนวคิดด้วยชุมชนท้องถิ่นในฐานะพื้นที่ปฏิบัติการจริงของทฤษฎีการศึกษาเชิงวิพากษ์¹

อมสิน จตุพร*

คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยเชียงใหม่ ประเทศไทย

A Conceptual Analysis of Local Community as a Praxis Space of Critical Education Theory

Omsin Jatuporn*

Faculty of Education, Chiang Mai University, Thailand

Article Info

Research Article

Article History:

Received 29 January 2021

Revised 2 December 2021

Accepted 10 February 2022

คำสำคัญ

การศึกษามูลฐานชุมชนท้องถิ่น

อุดมการณ์ท้องถิ่นนิยม

จุดเปลี่ยนของพื้นที่

ทฤษฎีการศึกษาเชิงวิพากษ์

ปฏิบัติการทางการศึกษา

บทคัดย่อ

บทความวิจัยนี้มุ่งสำรวจองค์ความรู้ และวิเคราะห์เชิงวิพากษ์แนวคิดด้วย “ชุมชนท้องถิ่น” และประเด็นที่เกี่ยวข้องกับอุดมการณ์ท้องถิ่นนิยมในฐานะพื้นที่ปฏิบัติการจริงของทฤษฎีการศึกษาเชิงวิพากษ์ ผู้เขียนใช้วิธีการวิจัยเอกสารผ่านการวิเคราะห์เนื้อหาตามกรอบแนวคิดชุมชนในฐานะที่เป็นพื้นที่ของการสื่อความหมาย ผลการวิจัยพบว่า นิยามความหมายของการศึกษาดำรงอยู่ผ่านกระบวนการช่วงชิงภายใต้พื้นที่และอาณาบริเวณของสถานที่ที่มีความเคลื่อนไหว ส่งผลให้เกิดการทบทวนแนวคิดด้วยชุมชนท้องถิ่นในฐานะที่เป็นพื้นที่ของการสื่อความหมาย และเป็นปฏิบัติการจริงของทฤษฎีการศึกษาเชิงวิพากษ์ ซึ่งจุดเปลี่ยนของ “พื้นที่” ทางการศึกษาจะนำไปสู่การนิยามความหมายของการศึกษามูลฐานชุมชนท้องถิ่นเชิงวิพากษ์เพื่อสร้างการปฏิรูปการศึกษาในบริบทพื้นที่ของสังคมร่วมสมัยอย่างเป็นรูปธรรม

* Corresponding author

E-mail address: omsin.j@cmu.ac.th

¹ บทความนี้เป็นส่วนหนึ่งของโครงการวิจัย เรื่อง “ภาคปฏิบัติการจริงของวาทกรรมการพัฒนาหลักสูตรท้องถิ่นในสถานศึกษาขั้นพื้นฐานของรัฐไทยสมัยใหม่” โดยผู้เขียนได้รับทุนพัฒนานักวิจัยรุ่นใหม่ มหาวิทยาลัยเชียงใหม่ ประจำปี พ.ศ. 2563

Keywords:

community-based education,
localism ideology,
the spatial turn,
critical education theory,
educational praxis

Abstract

This research article aims to explore the status of knowledge and critically analyze the “local community” concept as well as related issues regarding localism ideology as a praxis space of critical education theory. Documentary research was employed through content analysis based on the community as a production of a space conceptual framework. The results indicated that the meaning of education was contested under the existence of spaces and fluid boundaries of places. This subsequently influences a reconceptualized notion of local community as a production of space and praxis of critical education theory. The “spatial” turn in education will eventually lead to a reconceptualized notion of education based on a critical place-based pedagogy for building a concrete educational reform in the spatial contexts of contemporary society.

1. บทนำ

โลกในศตวรรษที่ 21 ได้เกิดการเปลี่ยนแปลงในเชิงวัตถุอย่างมหาศาล สภาวะการเปลี่ยนแปลงในด้านต่าง ๆ นั้นครอบคลุมทั้งด้านพื้นที่และเวลา อันสืบเนื่องมาจากความเป็นโลกาภิวัตน์ที่ส่งผลต่อการกระชับพื้นที่และเวลาทั้งในด้านการเมือง ภูมิศาสตร์ เศรษฐกิจ สังคม และวัฒนธรรมให้มาบรรจบกันอย่างรวดเร็ว นอกจากนั้นความก้าวหน้าด้านเทคโนโลยีดิจิทัล การสื่อสารไร้สาย และการคมนาคมที่ผสมผสานกับการค้าเสรีระหว่างประเทศส่งผลให้ข้อมูลข่าวสาร และวิทยาการมีการถ่ายเทไปในสังคมต่าง ๆ อย่างต่อเนื่อง ปัจจัยสำคัญอีกประการหนึ่ง คือ การที่รัฐสมัยใหม่ต่าง ๆ ทั่วโลกตระดับความเข้มข้นในการพึ่งพาตนเองและการสร้างอุดมการณ์ ชาติในแนวชาตินิยมลงนั้น ทำให้รัฐต่าง ๆ มีความเท่าเทียมและมีความสำคัญในระบบเศรษฐกิจ การเมืองโลกมากขึ้นกว่าที่เคยเป็นมา (Gruenewald & Smith, 2008)

แนวโน้มดังกล่าวนี้ได้กระตุ้นให้เกิดการเปลี่ยนแปลงสภาวะทางเศรษฐกิจในชุมชนท้องถิ่นของรัฐสมัยใหม่เป็นอย่างมาก อาทิ ในประเทศสหรัฐอเมริกา และแคนาดา สถานที่ตั้งขององค์กรต่าง ๆ และพนักงานในองค์กรล้วนมีลักษณะไม่คงที่ กล่าวคือความผูกพันของเจ้านายในองค์กรและพนักงานที่มีต่อชุมชนที่ตั้งหรือสถานที่แห่งใดแห่งหนึ่งนั้นมีลักษณะชั่วคราว และมีความไม่แน่นอนในการทำงานสูงมาก (Wiseman, 1999, p. 6) อย่างไรก็ตาม ความเจริญก้าวหน้าทางด้านอุตสาหกรรม เทคโนโลยีสารสนเทศ และวิทยาการอันทันสมัย มีลักษณะที่ตรงกันข้ามกับกระแสการเปลี่ยนแปลงเชิงอุดมการณ์ด้านการศึกษาทั่วโลกที่ต่างหันมาให้ความสำคัญกับรูปแบบการจัดการศึกษาโดยการใช้บริบทชุมชนท้องถิ่นเป็นฐานการเรียนรู้ที่เรียกว่า การศึกษาเชิงพื้นที่ (area-based education) การศึกษาโดยใช้ชุมชนเป็นฐาน (community-based education) หรือการศึกษาอิงถิ่นฐาน/สถานที่ (place-based education) ซึ่งในบทความฉบับนี้ ผู้เขียนจะใช้คำว่า การศึกษาบนฐานชุมชนท้องถิ่น² เพื่อให้สื่อความครอบคลุมถึงโมทัศน์รูปแบบการจัดการศึกษาที่กล่าวถึงข้างต้น

อนึ่ง ความสำคัญของการศึกษาบนฐานชุมชนท้องถิ่นในปัจจุบันนั้นมีลักษณะที่เป็นเอกลักษณ์จำเพาะอันเนื่องมาจากความซับซ้อนและความไม่แน่นอนของสังคมยุคหลังสมัยใหม่ (postmodern era) สังคมยุคนี้ให้ความสำคัญกับการมองสภาวะการณ์ที่เปลี่ยนแปลงไปของสังคมภายใต้เงื่อนไขและบริบทที่เปลี่ยนไป ไม่เชื่อมั่นในทุกสิ่งทุกอย่างที่เคยเป็นรากฐานของยุคสมัยใหม่ อย่างไรก็ตาม การเปลี่ยนแปลงและสิ้นสุดของสิ่งที่เคยมีอยู่ก็แสดงการเข้าสู่ภาวะยุคหลังสมัยใหม่ได้หมายถึงการสูญเสียหรือสิ้นหวังต่อความหมายหรือความเข้าใจจนกลายเป็นวัฒนธรรม

² ผู้เขียนใช้คำว่า การศึกษาบนฐานชุมชนท้องถิ่นในฐานะโมทัศน์ทางวิชาการที่ครอบคลุมแนวคิดการจัดการศึกษาที่เกี่ยวข้องกับถิ่นฐาน/สถานที่ (place) พื้นที่ (area) ชุมชน (community) และท้องถิ่น (local) ซึ่งมีความเป็นเมืองและเปิดให้มีการตีความได้

อันไร้รูปแบบแก่นสาร (กาญจนา แก้วเทพ, 2554, น. 268-269) หากแต่ในภาวะดังกล่าวมีลักษณะของบรรยากาศทางอารมณ์และปัญญา คือ การครุ่นคิด ไคร่ครวญหรือทบทวน ซึ่งผลักดันให้เกิดการค้นหาความหมายและการร่วมเป็นส่วนหนึ่งในการนิยามอัตลักษณ์ความเป็นท้องถิ่นที่แท้จริง (Hargreaves, 1994) โดยที่ประเด็นอัตลักษณ์ด้านภาษา ศาสนา เพศสภาพ ชนชั้น เชื้อชาติ และความเป็นสมาชิกกลุ่มชาติพันธุ์หรือวัฒนธรรมพื้นถิ่นของผู้คนในท้องถิ่นต่าง ๆ ล้วนได้รับการฟื้นฟูขึ้นมาใหม่อีกครั้งในหลายบริบททางสังคมและวัฒนธรรม ดังนั้นความท้าทายของการจัดการศึกษานานาชาติชุมชนท้องถิ่นที่แท้จริงโดยเฉพาะในช่วงเวลาแห่งการสูญสลายแบบแผนทางวัฒนธรรมของชุมชนท้องถิ่นดั้งเดิมนั้นคือ การหนุนเสริมและช่วยเหลือผู้เรียนให้สามารถพัฒนาสุขภาวะภายในตนที่เชื่อมโยงกับความเป็นตนเองและความเป็นชุมชนท้องถิ่นภายใต้สภาวะโลกาภิวัตน์ได้นั่นเอง (Bellah, 1991)

นักวิชาการคนสำคัญในกลุ่มแนวคิดการจัดการศึกษานานาชาติชุมชนท้องถิ่นอย่าง Gruenewald (2003, pp. 5-7) ได้อธิบายว่า การศึกษาเรื่องราวเกี่ยวกับชุมชนท้องถิ่น หรือสถานที่ต่าง ๆ สามารถเพิ่มระดับการมีส่วนร่วมในการเรียนรู้และความเข้าใจอันลึกซึ้งของผู้เรียนผ่านการเรียนรู้จากประสบการณ์จริง มีลักษณะเป็นสหวิทยาการ และเน้นการเชื่อมโยงความรู้เดิมไปสู่ความรู้ใหม่ได้ โดยที่การศึกษาจะต้องมีผลโดยตรงต่อการสร้างสุขภาวะที่ดีของสังคมและที่อยู่ของผู้คนซึ่งดำรงอยู่ร่วมกันในระบบนิเวศ จากแนวคิดสำคัญดังกล่าว Gruenewald เน้นย้ำว่าการสร้างสมดุลระหว่างแนวคิดที่เน้นความสำคัญของนิเวศทางสังคม-วัฒนธรรม และแนวคิดการสร้างหลักสูตรและการเรียนการสอนแบบอิงมาตรฐาน (standard-based education) ซึ่งให้ความสำคัญกับการสอนเนื้อหาสาระอันคับแคบโดยใช้สภาพที่ตั้งทางภูมิศาสตร์และถิ่นฐานวัฒนธรรมที่หลากหลายก็เพียงพอการสร้างแรงงานที่มีประสิทธิภาพไปรับใช้ระบบเศรษฐกิจแบบทุนนิยม-เสรีนิยมใหม่นั้นเอง ความรู้สึกเคลือบแคลงสงสัยของครูอาจารย์ ผู้เรียน และผู้ปกครองที่มีต่อการปฏิรูปการศึกษาแบบอิงมาตรฐานและการกำหนดความรับผิดชอบต่อสาธารณะชนในสหรัฐอเมริกา แคนาดา รวมถึงประเทศตะวันตกต่าง ๆ ได้เปิดพื้นที่สำหรับแนวการจัดการศึกษาแนวทางอื่น ๆ ที่ให้ความสำคัญกับชุมชนท้องถิ่น สถานที่และบริบทเชิงพื้นที่ที่เกิดขึ้นได้อย่างแท้จริง

แนวการจัดการศึกษานานาชาติชุมชนท้องถิ่นและความพยายามในการปฏิรูปการศึกษาตามแนวคิดนี้ให้ความสำคัญกับกระบวนการเรียนรู้ของผู้เรียนโดยใช้บริบทชุมชนท้องถิ่นเป็นฐานการเรียนรู้ (Smith, 2007, pp. 173-174) อย่างไรก็ตามได้เกิดประเด็นถกเถียงที่ว่า การสร้าง “ความเป็นชุมชนท้องถิ่น” นั้นทำไปเพื่อเหตุใด ในเมื่อชุมชนท้องถิ่นต่าง ๆ มีความเกี่ยวข้องสัมพันธ์อย่างแนบแน่นกับสังคมในระดับภูมิภาค ระดับประเทศ และระดับโลก นอกจากนั้น คำพูดติดปากของนักวิชาการในช่วงปลายศตวรรษที่ 20 ที่ว่า คิดในระดับโลก ทำในระดับท้องถิ่น (think globally, act locally) อาจจะถูกปรับเปลี่ยนให้เหมาะสมกับแนวคิดที่ว่า คิดและทำทั้งในระดับท้องถิ่นและระดับโลก (think and act locally and globally) ไปพร้อม ๆ กัน จึงจะเหมาะสม

กว่า และที่สำคัญไปกว่านั้นคือคำว่า สถานที่ (place) จะสามารถนิยามความหมายได้อย่างไรบ้าง เพราะคำว่าสถานที่นั้นมีโน้ตทัศน์ที่ครอบคลุมทั้งด้านวัตถุ กายภาพ ชีวภาพ สังคม วัฒนธรรม เศรษฐกิจ การเมือง และประวัติศาสตร์ รวมถึงวิถีชีวิตความเป็นอยู่ทั้งหมดทั้งมวลที่เกี่ยวข้องกับมนุษย์ รวมทั้งคำถามที่ว่า บริบทชุมชนท้องถิ่น หรือสถานที่ในมิติใดที่มีความสำคัญต่อการจัดการศึกษาให้แก่ผู้เรียนอย่างแท้จริง

จึงกล่าวได้ว่า ชุมชน ท้องถิ่น สถานที่ และพื้นที่ต่างก็ดำรงอยู่ในฐานะพื้นที่ของการสื่อความหมาย ประกอบกับแนวโน้มการเปลี่ยนแปลงเชิงทฤษฎีในวงการการศึกษาที่เรียกว่า จุดเปลี่ยนของพื้นที่ในวงการการศึกษา หรือ “spatial turn in education” ที่มองว่า การศึกษากับพื้นที่ไม่สามารถแยกออกจากการประกอบสร้างความรู้และความจริง ไม่ว่าจะเป็นนโยบายการศึกษา หลักสูตร แบบเรียน ศาสตร์การสอน และปฏิบัติการทางการศึกษาในชีวิตประจำวัน ซึ่งเกิดขึ้นในบริบทพื้นที่ดังกล่าว (Gulson & Symes, 2007; Middleton, 2010) และที่สำคัญก็คือ พื้นที่ทางการศึกษาในแบบ “spatial turn” มิได้เป็นเพียงพื้นที่เชิงประจักษ์ หากแต่เป็นการพิจารณาพื้นที่จากแนวคิดหลังสมัยใหม่นิยม ทฤษฎีเชิงวิพากษ์ หรือทฤษฎีร่วมสมัยที่ให้ความสำคัญกับประเด็นเรื่องความรู้ วากรรม อำนาจ อัตลักษณ์ หรืออัตวิสัยของปัจเจกบุคคล

เมื่อพื้นที่เป็นเรื่องของการผลิตสร้าง ดังนั้นบรรดาองค์ความรู้ต่าง ๆ ที่ดำรงอยู่เกี่ยวกับพื้นที่จึงเป็นเพียงเทคนิควิทยาการในการตอกย้ำ หรือผลิตซ้ำพื้นที่เหล่านั้นเป็นสำคัญ พื้นที่ (space) ความรู้ (knowledge) และอำนาจ (power) จึงแยกกันไม่ออก และถือเป็นสารัตถะของสิ่งที่เรียกว่า พื้นที่ทางการเมือง (the space of politics) และเป็นการเมืองของพื้นที่ (the politics of space) นั้นเอง (ไชยรัตน์ เจริญสินโอฬาร, 2541, น. 16-18) กรอบความคิดเหล่านี้ได้รับการพัฒนาต่อยอดเพื่อศึกษาพื้นที่สาธารณะและการผลิตพื้นที่ทางการเมือง (spatial theorizing in education) รวมถึงแนวคิดเรื่องพื้นที่ความรู้อันเป็นแนวทางศึกษาหนึ่งของทฤษฎีและปฏิบัติการของทฤษฎีการศึกษาเชิงวิพากษ์ (Larsen & Beech, 2014, p. 192)

สำหรับชุดแนวคิด/มโนทัศน์ทางการศึกษา ได้แก่ การศึกษาเชิงพื้นที่ (area-based education) การศึกษาโดยใช้ชุมชนเป็นฐาน (community-based education) หรือการศึกษาอิงถิ่นฐาน/สถานที่ (place-based education) เนื่องจากมีทั้งจุดร่วมและจุดต่าง ผู้วิจัยจึงไม่สามารถจัดกลุ่มโดยแยกออกจากกันอย่างเบ็ดเสร็จเด็ดขาด โดยในบทความฉบับนี้ ผู้เขียนจะใช้คำว่า การศึกษาบนฐานชุมชนท้องถิ่น เพื่อให้สื่อความครอบคลุมถึงชุดแนวคิด/มโนทัศน์การศึกษาที่กล่าวถึงข้างต้น (อมสิน จตุพร, 2564) อนึ่ง ผู้วิจัยต้องการสร้างข้อถกเถียงว่า การศึกษาบนฐานชุมชนท้องถิ่น เป็นมโนทัศน์ที่มีความเป็นการเมือง (political) และเปิดโอกาสให้มีการตีความช่วงชิงความหมาย (contested) อยู่ตลอดเวลา อาทิ ในบริบทของประเทศไทย แนวคิดการศึกษาเชิงพื้นที่ ถูกให้ความหมายว่าคือรูปแบบการจัดการศึกษาในเชิงพื้นที่ (site or area-based education) ซึ่งหมายถึง การปรับบทบาทการบริหารการศึกษาให้รัฐส่วนกลางหรือหน่วย

ระดับชาติตัดสินใจในเชิงปฏิบัติน้อยลง และถ่ายโอนบทบาทเหล่านั้นไปให้แก่หน่วยงานในพื้นที่ระดับล่างมากยิ่งขึ้น ซึ่งครอบคลุมทั้งระดับโรงเรียน และระดับภูมิภาค แนวคิดที่ใช้ควบคู่กับการศึกษาเชิงพื้นที่ เช่น การกระจายอำนาจทางการศึกษา (decentralization) และการจัดการศึกษาโดยใช้โรงเรียนเป็นฐาน (school-based management) (สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา, 2559, น. 45) ชูจุดแนวคิด/มโนทัศน์ทางการศึกษาเหล่านี้มีได้มีฐานะเป็นกลางหรือปราศจากความเป็นการเมืองแต่อย่างใด แต่กลับเป็นเพียงการช่วงชิงนิยามความหมายในพื้นที่ทางการศึกษา ซึ่งเป็นการนิยามในเชิงการบริหารการศึกษาแนวเทคโนโลยีสารสนเทศทั้งสิ้น

ด้วยเหตุนี้ การศึกษาวิเคราะห์แนวคิดที่ว่าด้วย “ชุมชนท้องถิ่น” และประเด็นที่เกี่ยวข้องกับอุดมการณ์ท้องถิ่นนิยมซึ่งเกี่ยวข้องกับสภาพระบบนิเวศทางภูมิศาสตร์และขอบเขตสถานที่ด้านสังคม วัฒนธรรม เศรษฐกิจ การเมือง และประวัติศาสตร์ จะเป็นเครื่องยืนยันให้มีการตรวจสอบมโนทัศน์ต่างๆ บนฐานทฤษฎีการศึกษามากกว่าในเชิงการบริหารจัดการการศึกษา เพื่อนำไปสู่การกำหนดกรอบแนวคิดทฤษฎีและปฏิบัติการของทฤษฎีการศึกษาเชิงวิพากษ์ได้ชัดเจนและเป็นรูปธรรมยิ่งขึ้น

2. วัตถุประสงค์การวิจัย

เพื่อสำรวจองค์ความรู้ วิเคราะห์ และนำเสนอผลการศึกษาแนวคิดที่ว่าด้วย “ชุมชนท้องถิ่น” และประเด็นที่เกี่ยวข้องกับอุดมการณ์ท้องถิ่นนิยมในฐานะพื้นที่ปฏิบัติการจริงของทฤษฎีการศึกษาเชิงวิพากษ์

3. กรอบแนวคิดทฤษฎีและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

3.1 แนวคิดชุมชนในฐานะพื้นที่ของการสื่อความหมาย

พัฒนาการของการศึกษาเกี่ยวกับพื้นที่ โดยเฉพาะในช่วงปลายคริสต์ศตวรรษที่ 20 จนถึงปัจจุบัน รวมถึงข้อโต้แย้งของนักวิชาการสายมนุษยศาสตร์และสังคมศาสตร์ที่มีงานวิจัยเกี่ยวข้องกับประเด็นเรื่องพื้นที่ หรือที่เรียกกันในวงการวิชาการว่าเป็น “spatial turn” ซึ่งอาจนิยามได้ว่า เป็นการเปลี่ยนแปลงของกระบวนทัศน์ทางสังคมศาสตร์และมนุษยศาสตร์ (สุเรเดช โชติอุดมพันธ์, 2562) และต่อมาได้มีอิทธิพลต่อกระบวนทัศน์ทางการศึกษา และทฤษฎีการศึกษาในสายครุศาสตร์-ศึกษาศาสตร์ซึ่งมีพัฒนาการทั้งในเชิงแนวคิดทฤษฎีและปฏิบัติการทางการศึกษาที่อาจจะยังไม่ชัดเจนนักในช่วงคริสต์ทศวรรษที่ 1990 แต่เมื่อเข้าสู่ทศวรรษสุดท้ายของคริสต์ศตวรรษที่ 20 และเปลี่ยนผ่านสู่คริสต์ศตวรรษที่ 21 ทฤษฎีการศึกษาได้โอบรับ ปรับขยาย และต่อยอดทฤษฎีทางสังคมร่วมสมัยที่ให้ความสำคัญกับบริบทและพื้นที่ที่ปรากฏการณ์ทางสังคมและวัฒนธรรมหนึ่ง ๆ เกิดขึ้นภายใต้การปะทะประสานระหว่างความเป็นโลกาภิวัตน์

และความเป็นท้องถิ่น และได้นำไปสู่ “spatial turn in education” ที่มองว่าการศึกษาเกี่ยวกับพื้นที่ไม่สามารถแยกออกจากการประกอบสร้างความรู้และความจริง ไม่ว่าจะเป็นนโยบายการศึกษา หลักสูตร แบบเรียน ศาสตร์การสอน และปฏิบัติการทางการศึกษาในชีวิตประจำวัน ซึ่งเกิดขึ้นในบริบทพื้นที่ดังกล่าว (Gulson & Symes, 2007; Middleton, 2010) และที่สำคัญก็คือ พื้นที่ทางการศึกษาในแบบ “spatial turn” มิได้เป็นเพียงพื้นที่เชิงประจักษ์ หากแต่เป็นการพิจารณาพื้นที่จากแนวคิดหลังสมัยใหม่นิยม ทฤษฎีเชิงวิพากษ์ หรือทฤษฎีร่วมสมัยที่ให้ความสำคัญกับประเด็นเรื่องความรู้ วาทกรรม อำนาจ อัตลักษณ์ หรืออัตวิสัยของปัจเจกบุคคล

เมื่อพื้นที่เป็นเรื่องของการผลิตสร้าง ดังนั้นบรรดาองค์ความรู้ต่าง ๆ ที่ดำรงอยู่เกี่ยวกับพื้นที่จึงเป็นเพียงเทคนิควิทยาการในการตอกย้ำ หรือผลิตซ้ำพื้นที่เหล่านั้นเป็นสำคัญ พื้นที่ (space) ความรู้ (knowledge) และอำนาจ (power) จึงแยกกันไม่ออก และถือเป็นสารัตถะของสิ่งที่เรียกว่า พื้นที่ทางการเมือง (the space of politics) และเป็นการเมืองของพื้นที่ (the politics of space) นั้นเอง (ไชยรัตน์ เจริญสินโอฬาร, 2541, น. 16-18)

การมองชุมชนท้องถิ่นในฐานะพื้นที่ที่จะซ้อนทับอยู่กับพลวัตของปฏิบัติการทางสังคมด้วยเสมอ และปฏิบัติการทางสังคมที่สำคัญจะเกี่ยวข้องกับการสื่อความหมาย ซึ่งส่วนใหญ่จะมีลักษณะของกระบวนการต่อต้านและคัดค้านการครอบงำในเชิงอุดมการณ์การเมืองและการต่อสู้ทางความคิดเพื่อเสนอทางเลือกในการเปลี่ยนแปลง ตลอดจนการสร้างอัตลักษณ์ใหม่ร่วมกันสำหรับการมองการสื่อความหมายในฐานะที่เป็นรูปแบบหนึ่งของปฏิบัติการทางสังคมนั้น ถือเป็นแนวคิดสำคัญในงานเขียนของ Jurgen Habermas ซึ่งเสนอข้อถกเถียงไว้ว่าการสื่อความหมายเป็นพื้นฐานของปฏิบัติการทางสังคมที่ไม่มีที่สิ้นสุด และไม่สามารถลดทอนให้กลายเป็นเพียงความสัมพันธ์แบบเครื่องมือเชิงเทคนิคได้ เพราะกระบวนการสื่อความหมายจะต่อต้านการครอบงำด้วยองค์ประกอบที่มีลักษณะเชิงวิพากษ์และการไต่ตรวญเชิงลึกอยู่เสมอ (Habermas, 1987)

ในกรณีระบบการศึกษาของรัฐสมัยใหม่ เมื่อพิจารณาจากมุมมองของ Habermas คือการมองว่า สังคมจะจัดให้มีพื้นที่ปฏิบัติการในการสื่อความหมายได้ในปริภูมิสาธารณะ (public sphere) ซึ่งการศึกษาเป็นส่วนหนึ่งของปริภูมิสาธารณะที่รัฐสมัยใหม่ได้สร้างให้เกิดขึ้นแก่พลเมือง การศึกษาในมุมมองนี้จึงมีลักษณะเป็นวาทกรรมเชิงซ้อนที่สามารถเคลื่อนไหวอยู่ในทุกระดับของสังคมจนถึงระดับข้ามพรมแดนรัฐชาติ และในกระบวนการสื่อความหมายนี้เองที่มีนัยของความเป็นชุมชนในกระแสของการเปลี่ยนแปลงผ่านพื้นที่ปฏิบัติการทางการศึกษาแฝงอยู่ด้วย ซึ่งไม่ได้จบสิ้นในตัวเองอย่างสมบูรณ์ เพราะอาจจะก่อตัวขึ้นใหม่อยู่ตลอดเวลา ชุมชนจึงมีนัยของปฏิบัติการทางสังคมเพื่อการสื่อความหมายให้แก่โลกชีวิตที่ขัดแย้งกับระบบ พร้อม ๆ กับพยายามที่จะต่อสู้กับความมีเหตุผลของระบบที่ครอบงำอยู่ เพื่อผลักดันให้เกิดการเปลี่ยนแปลง (Englund, 2006)

โดยนัยนี้ เมื่อทำการเชื่อมโยงมาสู่การมองแนวคิดการศึกษาบนฐานชุมชนท้องถิ่น กล่าวได้ว่า ชุมชนท้องถิ่นจึงเป็นพื้นที่ของการเคลื่อนไหวทางสังคมและการปฏิรูปการศึกษานบนพื้นฐานของความขัดแย้งเพื่อช่วงชิงการสื่อความหมายสำหรับการต่อสู้ที่จะนำไปสู่การปรับเปลี่ยนความสัมพันธ์เชิงอำนาจ ซึ่งแตกต่างจากความหมายของชุมชนท้องถิ่นในเชิงอุดมการณ์พื้นฐาน (normative idea) ซึ่งมักจะลดทอนความหมายของชุมชนท้องถิ่นให้เป็นเพียงรูปแบบองค์กรร่วมที่มีความกลมกลืนและเป็นระบบระเบียบเท่านั้น

เมื่อจัดวางแนวคิดการศึกษาบนฐานชุมชนท้องถิ่น จากกรอบแนวคิดชุมชนในฐานะที่เป็นพื้นที่ของการสื่อความหมาย (Habermas, 1989; Soja, 1996) ดังนั้นการศึกษานบนฐานชุมชนท้องถิ่น หรือในชื่อต่างๆ อาทิ การศึกษาเชิงพื้นที่ (area-based education) การศึกษาโดยใช้ชุมชนเป็นฐาน (community-based education) และการศึกษาอิงถิ่นฐาน/สถานที่ (place-based education) จึงเป็นชุดแนวคิด/มโนทัศน์ทางการศึกษาที่เป็นพื้นที่ของการสื่อความหมายผ่านปฏิบัติการของทฤษฎีการศึกษาเชิงวิพากษ์นั่นเอง (ออมสิน จตุพร, 2564)

3.2 อุดมการณ์ท้องถิ่นนิยม

ท้องถิ่นไม่ใช่แค่หน่วยในการตั้งถิ่นฐานของมนุษย์ตามสภาพแวดล้อมทางธรรมชาติและสังคมวัฒนธรรม หรือหน่วยทางการเมืองการปกครองของรัฐแห่งใดแห่งหนึ่ง แต่ยังเป็นชุมทางวาทกรรม (juncture of discourses) ที่มีพลวัตระหว่างคนกับธรรมชาติทั้งภายในและภายนอกท้องถิ่น รวมถึงรัฐตัวแทนของระบบเศรษฐกิจทุนนิยมและกระแสโลกาภิวัตน์ ท้องถิ่นจึงเป็นทั้งผลิตผล และมโนทัศน์ทางวัฒนธรรมที่ถูกสร้างขึ้นและเป็นส่วนหนึ่งของวัฒนธรรม กล่าวได้ว่าท้องถิ่นนิยม คือแนวคิดและปฏิบัติการทางเศรษฐกิจ การเมือง สังคม และวัฒนธรรมที่ยึดเอาท้องถิ่นเป็นหน่วยสำคัญ มนุษย์ทุกคนในฐานะที่เป็นสมาชิกของสังคมมีพันธะผูกพัน ความทรงจำ พัฒนาการ ประสบการณ์ชีวิต และนิยามเกี่ยวกับพื้นที่เฉพาะเป็นของตนเอง โดยมนุษย์ทุกคนมีศักยภาพและความสามารถในการสื่อสาร นำเสนออัตลักษณ์ และความเป็นท้องถิ่นของตนเอง (พัฒนา กิตติอาษา, 2546, น. 105-106)

ท้องถิ่นนิยมจึงเป็นกระแสความคิดและปฏิบัติการทางสังคม วัฒนธรรม เศรษฐกิจ และการเมืองที่กระตุ้นให้คนเห็นความสำคัญของท้องถิ่น ทั้งนี้นอกจากท้องถิ่นนิยมแล้วยังเกิดแนวคิดท้องถิ่นภิวัตน์ ที่มีผลมาจากการพัฒนาระดับท้องถิ่นที่สัมพันธ์กับโลกาภิวัตน์ กระบวนการโลกาภิวัตน์ที่ผสมผสานทุกมุมโลกเชื่อมถึงกัน ทำให้มีการรับเอาวัฒนธรรมและความเป็นท้องถิ่นของต่างชาติเข้ามาผสมผสาน แทนที่จะหลอมรวมกลมกลืนเป็นหนึ่งเดียวกัน กลับก่อให้เกิดกระแสการสร้างอัตลักษณ์ความเป็นท้องถิ่นในทุกภูมิภาค โดยอาศัยองค์ความรู้ในท้องถิ่นแสดงถึงรากเหง้าดั้งเดิมในลักษณะที่มีความเป็นท้องถิ่น สร้างความเข้มแข็งแก่ชุมชน หรือสร้างอัตลักษณ์ทางวัฒนธรรมเพื่อแสดงตัวตน สร้างจุดแข็งทางวัฒนธรรมและความเป็นภูมิภาคหนึ่งๆ ให้อยู่รอด

ท่ามกลางการแข่งขันของทั้งอำนาจเศรษฐกิจและการเมืองในประชาคมโลก (พัฒนา กิตติอาษา, 2546)

ประเด็นที่กล่าวถึงข้างต้นสอดคล้องกับการศึกษาของ รุ่งนภา ยรรยงเกษมสุข (2557, น. 4-6) ที่ศึกษาเรื่อง โลกาภิวัตน์ (globalization) ท้องถิ่นนิยม (localism) และการโหยหาอดีต (nostalgia) กล่าวคือ ในโลกโลกาภิวัตน์ ระบบ และกระบวนการต่าง ๆ ได้เชื่อมโยงต่อกัน และการเปลี่ยนแปลงใดๆ ที่เกิดขึ้นก็จะมีผลกระทบต่อระบบทั่วทั้งหมด ดูเหมือนว่าโลกาภิวัตน์จะทำให้ความหลากหลายมีมากขึ้นผ่านเทคโนโลยีและการสื่อสาร แต่ความเป็นจริงแล้วกลับทำให้ความขัดแย้งและระบบเศรษฐกิจแบบทุนนิยมเข้มข้นมากขึ้น นอกจากนี้ยังทำให้ผู้คนโดดเดี่ยวจนเกิดความรู้สึกโหยหาอดีตที่เคยมีชีวิตชีวา อุดมการณ์ท้องถิ่นนิยมในฐานะพลังต้านทานโลกาภิวัตน์ รวมทั้งวาทกรรมการพัฒนา (development discourse) ความทันสมัย การเป็นอุตสาหกรรม การเป็นตะวันตกที่ได้กลายเป็นวาทกรรมหลักที่ครอบงำยุทธศาสตร์การพัฒนาประเทศโลกที่สามรวมทั้งประเทศไทยในช่วงกึ่งศตวรรษที่ผ่านมา (ไชยรัตน์ เจริญสินโอฬาร, 2549) นอกจากนั้นผลกระทบจากวิกฤติเศรษฐกิจในปี พ.ศ. 2540 ส่งผลให้สังคมไทยต้องเผชิญกับปัญหาและความท้าทายท่ามกลางกระแสโลกาภิวัตน์ อาทิ ความไม่สมมาตรของการผลิตและการกระจายทรัพยากร และอำนาจในชุมชน กระนั้น ความอุดมสมบูรณ์ของชุมชนภายใต้การเติบโตของท้องถิ่นนิยม กลับถูกคุกคามด้วยทุนนิยม การตลาดและสื่อ ด้วยความรู้เท่าไม่ถึงการณ์ของประชาชน ชุมชน และองค์กรของรัฐ

4. วิธีการวิจัย

การวิจัยครั้งนี้เป็นการวิจัยเชิงคุณภาพ โดยวิธีการวิจัยเอกสาร (documentary research) เป็นหลัก ทำการสืบค้นและรวบรวมข้อมูลจากเอกสารงานวิจัย วารสาร และหนังสือซึ่งปรากฏในรูปของสิ่งพิมพ์และสื่ออิเล็กทรอนิกส์ที่เกี่ยวข้องกับแนวคิดด้วย “ชุมชนท้องถิ่น” และประเด็นอื่นๆ ที่เกี่ยวข้องกับอุดมการณ์ท้องถิ่นนิยมในฐานะพื้นที่ปฏิบัติการของทฤษฎีการศึกษาเชิงวิพากษ์ จากนั้นจึงนำมาวิเคราะห์เนื้อหาตามกรอบแนวคิด (conceptual framework) โดยใช้แนวคิดชุมชนในฐานะที่เป็นพื้นที่ของการสื่อความหมาย (Habermas, 1989; Soja, 1996) ประกอบกับการวิเคราะห์เชิงมโนทัศน์และเหตุผลเป็นฐานในการเขียนรายงานผลการวิจัยและอภิปรายข้อถกเถียงเชิงทฤษฎี

ผู้วิจัยจะใช้บริบทของประเทศสหรัฐอเมริกา เป็นฐานในการวิเคราะห์และถกเถียงเชิงทฤษฎี เพื่อเป็นกรณีตัวอย่างเกี่ยวกับแนวโน้มปรัชญาและอุดมการณ์ทางการศึกษาของประเทศตะวันตกที่ได้เปลี่ยนจากสังคมอุตสาหกรรมเป็นสังคมหลังอุตสาหกรรมหรือสังคมโปรแกรม (programmed society) ของสารสนเทศและสัญลักษณ์ สังคมดังกล่าวเกิดขึ้นโดยเทคโนโลยีการผลิตสินค้าเชิงสัญลักษณ์ (symbolic goods) ซึ่งกำหนดหรือเปลี่ยนการนำเสนอธรรมชาติ

ของมนุษย์และโลกรอบตัวของเรา ซึ่งส่งผลให้เกิดจุดเปลี่ยนของพื้นที่ทางการศึกษาและการนิยามความหมายของการศึกษานับฐานชุมชนท้องถิ่นอย่างไม่เคยปรากฏมาก่อน

5. ผลการวิจัย

ผู้เขียนจะนำเสนอผลการวิจัยดังรายละเอียดต่อไปนี้

ประการที่หนึ่ง การสำรวจองค์ความรู้ วิเคราะห์ และนำเสนอผลการศึกษาแนวคิดที่ว่าด้วย “ชุมชนท้องถิ่น” และ *ประการที่สอง* ประเด็นที่เกี่ยวข้องกับอุดมการณ์ท้องถิ่นนิยมในฐานะพื้นที่ปฏิบัติการจริงของทฤษฎีการศึกษาเชิงวิพากษ์

5.1 การสำรวจองค์ความรู้ วิเคราะห์ และนำเสนอผลการศึกษาแนวคิดที่ว่าด้วย “ชุมชนท้องถิ่น”

เป็นที่ทราบกันโดยทั่วไปว่าการศึกษาหรือการเรียนรู้สามารถเกิดขึ้นทั้งในและนอกขอบเขตโรงเรียน นักการศึกษาได้ศึกษาถึงสาเหตุที่การจัดการศึกษาในระบบโรงเรียน (formal education) มีความสำคัญต่อเด็กและเยาวชนลดลง ในทางตรงกันข้ามวัฒนธรรมป๊อป (popular culture) หรือวัฒนธรรมสมัยนิยม อาทิ สื่อบันเทิง บทเพลง ภาพยนตร์ ละครโทรทัศน์ แฟชั่น ฟุตบอล เกมออนไลน์ อาหารการกิน สื่อสังคมออนไลน์ อาทิ facebook และ twitter และแหล่งการเรียนรู้ยุคใหม่กลับมีอิทธิพลต่อวิถีชีวิตของเด็กและเยาวชนมากขึ้นเป็นทวีคูณ โดยเฉพาะในกลุ่มเด็กยากจน เด็กเชื้อสายแอฟริกันอเมริกัน และชนกลุ่มน้อยกลุ่มใหม่ที่อพยพย้ายถิ่นมาจากต่างแดน (Weis & Dimitriadis, 2008)

Heath and McLaughlin (1993) ได้อธิบายถึงความสำคัญขององค์กรที่ใช้รับทบทวนชุมชนท้องถิ่นเป็นฐานซึ่งครอบคลุมแนวคิดการใช้งานศิลปะ เช่น ภาพยนตร์ ละคร วรรณกรรมและดนตรี และการใช้กิจกรรมกีฬา เช่น บาสเกตบอล ฟุตบอล และยิมนาสติก เป็นฐานสำคัญของการเรียนรู้ที่อยู่ในวิถีชีวิตของเด็กและเยาวชนส่วนใหญ่ในชุมชนชายขอบและชุมชนคนพลัดถิ่น ความสำเร็จสูงสุดขององค์กรเหล่านี้คือ การที่องค์กรได้หยิบยื่นโอกาสให้แก่เด็กและเยาวชนเข้ามามีส่วนร่วมอย่างเต็มที่ในกิจกรรมการแก้ปัญหาตามสถานการณ์ที่ยืดหยุ่นได้ โดยมีผู้ใหญ่คอยให้คำแนะนำช่วยเหลืออย่างใกล้ชิด อาจกล่าวได้ว่ากิจกรรมสำหรับเด็กและเยาวชนที่ขาดโอกาสในลักษณะนี้ได้สูญหายไปจากการจัดหลักสูตรและการเรียนการสอนในระบบโรงเรียนของรัฐสมัยใหม่ไปแล้ว

อย่างไรก็ตาม ผลการศึกษาวิจัยเกี่ยวกับสภาพบรรยากาศการจัดกิจกรรมการเรียนการสอนในโรงเรียนหรือแม้แต่บรรยากาศการเรียนรู้นอกโรงเรียนนั้นแสดงถึงสภาพที่ไม่เอื้ออำนวยให้ผู้เรียนเกิดการมีส่วนร่วมอย่างกระตือรือร้น หรือแม้กระทั่งเกิดการเรียนรู้อย่างมีความหมายที่แท้จริง (Gruenewald & Smith, 2008) อาทิ การศึกษาเกี่ยวกับสภาพบรรยากาศการจัดกิจกรรมชมรมของโรงเรียนในเขตเมือง ซึ่งประกอบด้วยกลุ่มนักเรียนที่มีความหลากหลายทาง

วัฒนธรรม จำนวน 4 เขตพื้นที่ พบว่า กระบวนการหลักในการจัดกิจกรรมด้านการรักษาสิ่งแวดล้อมเพื่อประโยชน์ของชุมชนและแนวคิดเกี่ยวกับการบริโภคเพื่อรักษาสิ่งแวดล้อมอย่างยั่งยืน (green consumerism) ที่ครุฑนำมาจัดกิจกรรมนั้นถูกลดทอนความเป็นการเมืองและประเด็นการเมืองในเชิงโครงสร้าง ส่งผลให้วัฒนธรรมการวิพากษ์วิจารณ์ประเด็นเกี่ยวกับสิ่งแวดล้อม ได้ลดระดับความเข้มข้นลง โดยผู้เรียนไม่สนใจที่จะเข้าร่วมกิจกรรมทางการเมืองในชุมชนท้องถิ่น เกิดความรู้สึกเห็นห่างและไม่ยินดียินร้ายต่อการเปลี่ยนแปลงทางสังคมที่เกิดขึ้นอย่างต่อเนื่อง (Lousley, 1999) ขณะที่วัฒนธรรมป๊อปที่อยู่ในรูปของอินเทอร์เน็ต ดนตรี ภาพยนตร์ และโทรทัศน์ ได้รับการยอมรับมากขึ้นว่าเป็นพื้นที่ทางการศึกษาหรือสถานที่สำหรับเด็กและเยาวชนในปัจจุบัน (Weis & Dimitriadis, 2008)

จากประเด็นข้างต้น มีข้อวิจารณ์ว่าการแพร่ขยายอิทธิพลของสื่ออิเล็กทรอนิกส์ส่งผลต่อการให้นิยามเกี่ยวกับคุณค่า โดยเฉพาะคุณค่าด้านวัฒนธรรมที่สื่อมวลชนเป็นผู้ทำหน้าที่ชี้ขดเกลียวทางสังคมให้แก่เด็กและเยาวชนมีประสิทธิภาพมากกว่าการถ่ายทอดคุณค่าในระบบโรงเรียน นอกจากนั้นการที่เทคโนโลยีการสื่อสารแบบใหม่ ๆ เข้ามามีอิทธิพลต่อการศึกษาในระบบโรงเรียนทำให้เกิดการขยายพื้นที่ของการศึกษาไปสู่การศึกษาในพื้นที่สื่ออิเล็กทรอนิกส์ (electronic space) อีกด้วย สิ่งนี้เกิดขึ้นพร้อม ๆ กับแนวโน้มการเปลี่ยนแปลงทางสังคมและวัฒนธรรมร่วมสมัย จากวัฒนธรรมที่เน้นการอ่าน (literary culture) สู่วัฒนธรรมที่เน้นการดู/มอง (visual culture) เมื่อใช้หลักการนี้มานิยามความหมายของการศึกษา หรือศาสตร์การสอนนั้นมิได้เกิดขึ้นจากปฏิสัมพันธ์ระหว่างครูและผู้เรียนที่เป็นมนุษย์เท่านั้น แต่เกิดขึ้นผ่านการดู/มองพื้นที่ทางการศึกษาแบบใหม่ โดยสื่ออิเล็กทรอนิกส์ รวมถึงสื่อในรูปแบบวัฒนธรรมป๊อปร่วมสมัยได้ทำหน้าที่เป็นผู้ปฏิบัติการผลิตความรู้หรือให้การศึกษากับผู้ที่กำลังดู/มองอยู่นั่นเอง (Giroux & Simon, 1988, pp. 12-14)

แนวคิดดังกล่าวคือ รากฐานของการพัฒนาศาสตร์การสอนบนฐานหน้าจอภาพ (screen pedagogy) ซึ่งเกิดขึ้นจากการหลอมรวมสื่อ ได้แก่ หน้าจอทีวี หน้าจอคอมพิวเตอร์หน้าจอแท็บเล็ต และหน้าจอมือถือในรูปแบบ multiscreen เพื่อเชื่อมโยงการศึกษาไปสู่โลกออนไลน์ ศาสตร์การสอนในลักษณะนี้คือ ศาสตร์การศึกษาเชิงวิพากษ์ที่ตั้งอยู่บนฐานของความเป็นไปได้จริงในโลกร่วมสมัยที่ถูกครอบงำและขับเคลื่อนด้วยอุดมการณ์ทุนนิยม-เสรีนิยมใหม่ (Giroux, 2004; Leopard, 2013) ในประเด็นนี้ Giroux (2013; อ้างอิงใน ออมสิน จตุพร, 2562, น. 201) ตั้งข้อสังเกตว่า พลเมืองรุ่นเยาว์กลายเป็นเพียงวัตถุบป้อนเข้าให้แก่อุตสาหกรรมวัฒนธรรมอย่างเช่น การโฆษณาและการประชาสัมพันธ์ (ชวนเชื่อ) ผ่านสื่อดิจิทัล รวมถึงระบบอุตสาหกรรมอาหารที่สร้างความชอบธรรมให้กับความรุนแรงและการก่อสงครามในสังคมโลกร่วมสมัยอย่างไม่รู้จักจบ พลเมืองรุ่นเยาว์เกิดมาและถูกติดตั้งระบบความคิดที่ลดทอนความเป็นมนุษย์ พวกเขามีฐานะเป็นเพียงหนึ่งในวงจรของผู้บริโภคที่พอมตค่าแล้วก็ต้องถูกจัดการไล่ทิ้งไป

แล้วกระบวนการดังกล่าวก็จะผลิตผู้บริโภครุ่นใหม่ขึ้นมาทดแทนเป็นวงจรที่ไม่มีวันจบสิ้น เมื่อเป็นเช่นนี้แล้วนักการศึกษา ครูอาจารย์ หรือผู้ที่มีส่วนเกี่ยวข้องกับการจัดการศึกษาจึงควรตระหนักว่า เทคโนโลยีทางการสื่อสารอันทันสมัยที่ถูกนำมาใช้โดยกลุ่มอิทธิพลต่าง ๆ มิได้มีจุดประสงค์เพื่อพัฒนาสติปัญญาให้แก่เด็กและเยาวชนได้เติบโตอย่างแท้จริง แต่กลับมุ่งแต่คอยแสวงหาผลประโยชน์และทำให้เป้าหมายของผู้เรียนในการใช้ชีวิตเปลี่ยนแปลงไปอย่างสิ้นเชิง

สำหรับข้อสันนิษฐานเบื้องต้นที่ว่า การศึกษาที่เกิดขึ้นผ่านสื่อมวลชนเท่านั้นจริงหรือที่กระตุ้นพฤติกรรมการบริโภค ทั้งยังสนับสนุนการผลิตซ้ำกระบวนการพัฒนากระแสหลัก รวมถึงอุดมการณ์ทุนนิยม-เสรีนิยมใหม่ให้คงอยู่ต่อไป เรื่องนี้ได้มีการศึกษาวิจัยที่ชี้ให้เห็นว่าเด็กและเยาวชนไม่ใช่ผู้คอยรับบริโภคสื่ออย่างเชื่อง ๆ เพียงฝ่ายเดียว แต่กลับประกอบสร้างความหมายด้วยตนเองจากบริบทที่เกี่ยวข้องกับสื่อร่วมสมัย อาทิ โทรศัพท์ ภาพยนตร์ ดนตรี และเพลง ผลการศึกษานี้แสดงเป็นนัยว่าเด็กและเยาวชนสามารถผสมผสานมโนทัศน์เกี่ยวกับความเป็นตัวตนและบริบทชุมชนท้องถิ่นได้จริง (Buckingham & Sefton-Green, 1995) ไม่จำเป็นจะเป็นการสร้างอัตมโนทัศน์เกี่ยวกับตนเอง ภูมิหลังทางประวัติศาสตร์และวัฒนธรรม รวมถึงความหมายของสถานที่นั้น ๆ ผ่านดนตรีฮิปฮอปและภาพยนตร์อเมริกัน (Dimitriadis, 2001) หรือการแสวงหาอัตลักษณ์ด้านเชื้อชาติและสีผิวผ่านดนตรีแร็ปที่มีจังหวะดนตรีแสดงถึงความคิดสร้างสรรค์และความแตกต่างอันเป็นลักษณะจำเพาะตน รวมทั้งแนวโน้มด้านแฟชั่นและวิถีชีวิตในยุคหลังนโยบายการแบ่งแยกสีผิวในทวีปแอฟริกาใต้ (Dolby, 2001)

อย่างไรก็ตาม สถานที่และความเป็นชุมชนท้องถิ่นยังคงมีความสำคัญต่อการดำรงชีวิตอยู่ แม้ว่าการนิยามองค์ประกอบที่ทำให้ความเป็นสถานที่และความเป็นชุมชนท้องถิ่นนั้นมีความหมายเปลี่ยนแปลงไปอย่างมากก็ตาม ในขณะที่แนวคิดการศึกษาบนฐานชุมชนท้องถิ่นในรูปแบบใหม่มีพัฒนาการมาตามลำดับ แต่การศึกษานบนฐานชุมชนท้องถิ่นในระบบโรงเรียนตามความหมายดั้งเดิมกำลังจะสูญหายไป กล่าวคือการศึกษาเรียนรู้ผ่านบริบทจริงที่ค่อย ๆ ห่างหายไปจากวิถีชีวิตของเด็กและเยาวชนนั้นคือ การศึกษาธรรมชาตินอกห้องเรียน (nature education) การศึกษานอกสถานที่ (outdoor education) และการศึกษาชุมชน (community education) อันเนื่องมาจากแนวโน้มของการปฏิรูปการศึกษาที่เน้นการสร้างความรู้รับผิชอบต่อสาธารณชนและระบบมาตรฐานการศึกษาของรัฐ (Watson, 2008)

โดยแนวโน้มดังกล่าวทำให้ครูเกิดความเข้าใจว่าเป้าหมายความสำเร็จในชีวิตของผู้เรียนคือการสอบผ่านได้คะแนนตามมาตรฐาน ดังนั้นจึงเพิ่มเวลาเรียนเนื้อหาให้มากขึ้นสำหรับการฝึกทำข้อสอบมาตรฐานระดับชาติเพื่อผู้เรียนจะได้มีความสามารถเหนือกว่าผู้เรียนคนอื่น ๆ และที่สำคัญการจัดหลักสูตรและตารางเรียนในโรงเรียนได้ลดทอนเวลาการจัดกิจกรรมการศึกษาภาคสนาม (field education) ลง โดยเฉพาะโรงเรียนในเขตเมืองที่กลุ่มผู้เรียนส่วนใหญ่เป็นกลุ่มผิวสี ข้ามชาติ และกลุ่มชายขอบซึ่งมีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนต่ำกว่าเกณฑ์ ที่เป็นเช่นนี้

เนื่องจากผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนเป็นเรื่องสำคัญอันดับแรกๆ ที่โรงเรียนเหล่านี้ต้องดำเนินการให้ได้ตามมาตรฐานที่รัฐกำหนด นอกจากนั้น การจัดกิจกรรมที่ให้ผู้เรียนเข้าไปสัมผัสกับประสบการณ์จริงในสถานที่จริงนั้นจำเป็นต้องมีการวางแผนล่วงหน้าและใช้เวลาในการดำเนินการยาวนานกว่าการสอนเนื้อหาเพียงแคให้ผู้เรียนสามารถทำข้อสอบได้ตามเกณฑ์เท่านั้น (Gruenewald & Smith, 2008)

นอกจากนั้น การที่เด็กและเยาวชนได้เพิ่มอัตราการบริโภคสื่ออิเล็กทรอนิกส์ รวมทั้งความวิตกกังวลของพ่อแม่ผู้ปกครองในเรื่องความมั่นคงปลอดภัยในชีวิต ได้ช่วยสนับสนุนความชอบธรรมของแนวคิดความบกพร่องทางสังคมและวัฒนธรรมของผู้เรียน (cultural deficit) (Louv, 2005) ซึ่งทำให้พวกเขารู้สึกแปลกแยกโดดเดี่ยวจากสภาวะทางธรรมชาติ ดังนั้นการสร้างความสัมพันธ์ระหว่างวิถีชีวิตของมนุษย์ให้สอดคล้องกับธรรมชาติ และสรรพสิ่งรอบตัวอันเป็นหลักคิดของกลุ่มนักการศึกษาแนวชุมชนท้องถิ่นจึงมีโอกาสดังนั้นการไปได้น้อยลงในระบบโรงเรียน (Gruenewald, 2003, pp. 7-8) โดยเฉพาะการมีปฏิสัมพันธ์แบบตัวต่อตัวและระหว่างเพื่อนร่วมชั้น ดังนั้นการใช้โมโนภาพ จินตนาการ รวมถึงภาวะเสมือนจริงและเหนือจริงจึงมีแนวโน้มเข้ามาแทนที่การปฏิบัติในสถานการณ์จริงมากขึ้น

การศึกษาวิจัยเกี่ยวกับบริบทด้านสถานที่ซึ่งผู้เรียนจะอาศัยหรือไม่ได้อาศัยอยู่ ณ ที่แห่งนั้นก็ตาม ทั้งในด้านที่ตั้งทางภูมิศาสตร์และสถานที่เสมือนจริง แต่ในความเป็นจริงพวกเขาล้วนมีวิถีชีวิตส่วนใหญที่ไม่สามารถแยกออกจากบริบททางสังคมและวัฒนธรรมในสถานที่นั้นๆ เรื่องนี้เป็นประเด็นให้เกิดคำถามสำคัญว่า การศึกษา ซึ่งรวมถึง ความรู้ หลักสูตรและการสอนที่แท้จริงเกิดขึ้น ณ ที่ใด ทักษะ ความรู้ และมุมมองประเภทใดที่ผู้เรียนได้รับการพัฒนาจากภายนอกโรงเรียน ใคร คนกลุ่มใด หรืออะไรที่ทำหน้าที่ให้การศึกษาแก่ผู้เรียน หรือกล่าวอีกอย่างก็คือ ใครคือครูผู้สอน และสอนอย่างไร (Weis & Dimitriadis, 2008) ประเด็นคำถามที่เกี่ยวข้องกับอำนาจ ความรู้ วัฒนธรรม และวัฒนธรรมตามแนวทฤษฎีการศึกษาเชิงวิพากษ์ที่กล่าวมานี้คือการมองชุมชนท้องถิ่นในฐานะที่เป็นพื้นที่ของการสื่อความหมาย

ผลจากการปฏิรูปนิยามความหมายใหม่ (reconceptualist) ให้แก่ความหมายของชุมชนท้องถิ่นในเชิงอุดมการณ์พื้นฐาน (normative idea) ไปสู่ชุมชนท้องถิ่นในฐานะที่เป็นพื้นที่ของการสื่อความหมาย (Habermas, 1989; Soja, 1996) ได้กระตุ้นให้นักการศึกษาหันกลับมามองการศึกษาที่มากกว่าขอบเขตของการศึกษาในระบบและการศึกษาในแบบทางการที่รัฐสมัยใหม่เป็นผู้กำหนดควบคุม รวมทั้งการสร้างโอกาสในการพัฒนาผู้เรียนให้มีทักษะการแก้ปัญหาเชิงสร้างสรรค์ซึ่งเป็นทักษะที่มีความจำเป็นต่อการจัดการความซับซ้อนและความไม่แน่นอนที่เกิดขึ้นจากการสร้างชุมชนท้องถิ่น ภูมิภาค ประเทศ และโลกในยุคปัจจุบัน

นักการศึกษาจึงควรพิจารณาอย่างรอบคอบในเรื่องปฏิสัมพันธ์และการผสมผสานกันให้เกิดความพอดีระหว่างบริบทด้านสถานที่ทั้งภายนอกและภายในโรงเรียน (Gruenewald &

Smith, 2008) ในเรื่องนี้ โครงการการศึกษาบนฐานชุมชนท้องถิ่นหลาย ๆ โครงการได้รับอิทธิพลอย่างมากจากแนวคิดเรื่องสาระความรู้ในชุมชนท้องถิ่นของผู้เรียน (community funds of knowledge) ในการจัดหลักสูตรและการเรียนการสอน (Resor, 2010) ในประเด็นนี้หากครูทำการศึกษาวิจัยโดยใช้บริบทชุมชนท้องถิ่นหรือสาระความรู้ในชุมชนท้องถิ่นของผู้เรียนมาเป็นสาระการเรียนรู้ตามหลักสูตรและการจัดการเรียนการสอน จึงนับว่าไม่เพียงเป็นจุดเชื่อมประสานจากชุมชนท้องถิ่นไปยังหลักสูตรอิงมาตรฐานที่รัฐกำหนด แต่ยังเป็นกระบวนการที่หลักสูตรเกิดการเปลี่ยนแปลงจากฐานรากซึ่งเริ่มต้นจากปฏิบัติการทางการเมืองวัฒนธรรมของครูอย่างค่อยเป็นค่อยไป นักวิชาการด้านหลักสูตรในกลุ่มนี้สนับสนุนว่าโมทัศน์การศึกษาบนฐานชุมชนท้องถิ่นจำเป็นต้องขยายขอบเขตการจัดการศึกษาที่อยู่ภายใต้กรอบหลักสูตรของโรงเรียนซึ่งในทางหนึ่งยังคงถูกกำกับวิธีคิดโดยอำนาจรัฐสมัยใหม่ ให้ความครอบคลุมบริบทภายนอกโรงเรียนทั้งในด้านสังคม วัฒนธรรม เศรษฐกิจ การเมือง และประวัติศาสตร์ และด้านเสมือนจริงอันเป็นทางเลือกใหม่แก่นักการศึกษาอีกด้วย (Thompson, 2006, pp. 84-86)

5.2 ประเด็นที่เกี่ยวข้องกับอุดมการณ์ท้องถิ่นนิยมในฐานะพื้นที่ปฏิบัติการจริงของทฤษฎีการศึกษาเชิงวิพากษ์

เมื่อกล่าวถึงสาระสำคัญของแนวคิดการศึกษาบนฐานชุมชนท้องถิ่นในมิติทางการศึกษานักการศึกษาคนสำคัญในกลุ่มนี้อย่าง Gruenewald (2003) ได้อธิบายถึงการปฏิรูปนิยามความหมายใหม่ให้แก่ความเป็นชุมชนท้องถิ่นว่าเป็นสิ่งที่มีความถูกต้องชอบธรรม โดยมีจุดเน้นที่การให้คุณค่าต่อแนวคิดและแนวปฏิบัติซึ่งล้วนแล้วแต่มีผลกระทบต่อชุมชนท้องถิ่น หรือสถานที่นั้น ๆ โดยตรง เนื่องจากดำรงอยู่ภายใต้ปัจจัยทางเศรษฐกิจ สังคม วัฒนธรรม และการเมือง รวมถึงการเสนอแนวคิดการศึกษาบนฐานชุมชนท้องถิ่นเชิงวิพากษ์จากการผสมผสานวิธีวิทยาที่เน้นอุดมการณ์ของทฤษฎีการศึกษาเชิงวิพากษ์ในด้านการเรียนรู้จากประสบการณ์จริงและความยุติธรรมเชิงนิเวศ Gruenewald ได้วางกรอบสำหรับการปฏิบัติและการจัดการนิเวศการเรียนรู้ทางสังคมวัฒนธรรมเพื่อสนับสนุนแนวคิดการศึกษาบนฐานชุมชนท้องถิ่นอันเกิดจากการผสมผสานแนวคิดของนักการศึกษาเชิงวิพากษ์ร่วมสมัย ทำให้ได้ข้อสรุปสำคัญ 2 ประการคือ หนึ่ง การศึกษาบนฐานชุมชนท้องถิ่นจำเป็นต้องถูกกำหนดกรอบแนวคิดทฤษฎีให้ชัดเจนเพื่อนำไปประยุกต์ใช้ในสถานการณ์จริง และสอง จุดเน้นของการศึกษาบนฐานชุมชนท้องถิ่นไม่ให้ความสำคัญกับประเด็นด้านสิ่งแวดล้อมเท่าที่ควร

Bowers (2008) ซึ่งเป็นนักการศึกษาคนสำคัญอีกคนในกลุ่มนี้ ก็มิได้รับเอาแนวคิดที่เกิดขึ้นจากการศึกษาวิจัยด้านสิ่งแวดล้อมศึกษาเชิงวิพากษ์ (critical environment education) มาใช้อย่างชัดเจน (Fawcett et al., 2002; Fien, 1993; Gough, 1997; Huckle, 1991; Lousley, 1999; Pepper, 1989) โดยสิ่งแวดล้อมศึกษาเชิงวิพากษ์มีจุดเน้นที่การพัฒนาผู้เรียนให้มีจิตสำนึกและจริยธรรมต่อสิ่งแวดล้อม การคิดอย่างมีวิจารณญาณ การคิดไตร่ตรอง และทักษะการแก้ปัญหา

อันเป็นเครื่องมือสำคัญในการจัดการกับปัญหาด้านสังคมและสิ่งแวดล้อม รวมทั้งการพัฒนาให้ผู้เรียนรู้เท่าทันสังคมและระบบนิเวศอันจะนำไปสู่การสร้างความเข้าใจอันดีและเสริมสร้างการมีส่วนร่วมเพื่อพัฒนาสิ่งแวดล้อมอย่างยั่งยืน (Fien, 1993) การศึกษาวิจัยในประเด็นดังกล่าวนี้ได้ช่วยขยายขอบเขตของทฤษฎีการศึกษาเชิงวิพากษ์ที่มีจุดเน้นด้านสังคม วัฒนธรรม เศรษฐกิจ การเมือง และประวัติศาสตร์ ไปสู่การศึกษาที่เป็นองค์รวมระหว่างมนุษย์กับสิ่งแวดล้อม รวมถึงสรรพสิ่งในระบบนิเวศ โดยเน้นมิติความเป็นมนุษย์และสุขภาวะที่ดีในการดำรงชีวิต ดังนั้น สิ่งแวดล้อมศึกษาเชิงวิพากษ์จึงเป็นการศึกษาที่ครอบคลุมสันนิษฐานเบื้องต้นในเรื่องวัฒนธรรมโลกยุคหลังอุตสาหกรรม หรือยุคหลังทันสมัย รวมถึงสาเหตุของประเด็นปัญหาที่เกิดขึ้นทั้งหมดทั้งมวลในยุคดังกล่าวอย่างจริงจังมากที่สุด

อย่างไรก็ตาม การศึกษาวิจัยที่เกี่ยวข้องกับสิ่งแวดล้อมศึกษาเชิงวิพากษ์ต่างก็มีลักษณะที่คล้ายคลึงกับทฤษฎีการศึกษาเชิงวิพากษ์เช่นกัน กล่าวคือมีขอบเขตกว้างขวาง ครอบคลุมศาสตร์แขนงต่าง ๆ เป็นสหวิทยาการ และมีลักษณะเป็นพลวัตที่เปิดโอกาสให้แนวคิดแนวปฏิบัติด้านสังคมวัฒนธรรมและศาสตร์แขนงต่าง ๆ ได้เข้ามามีบทบาทต่อการเปลี่ยนแปลงทางการศึกษาเมื่อเป็นเช่นนั้น นักการศึกษาด้านสิ่งแวดล้อมศึกษาและการพัฒนาอย่างยั่งยืน (Scott & Gough, 2003) ได้เสนอข้อท้าทายให้แก่วงการการศึกษาว่า นักการศึกษาไม่ควรยึดถือกรอบแนวคิดอันเป็นมายาคติของตนเองเป็นเป้าหมายหลักในการพัฒนาทุกอย่าง เพราะการปฏิรูปการศึกษาเป็นเรื่องใหญ่เกินไปที่ทุกคนทุกภาคส่วนต้องร่วมมือกันด้วยความจริงจัง นอกจากนั้น ทฤษฎีการศึกษาเชิงวิพากษ์ได้ให้นิยามคำว่า การเรียนรู้ (learning) ว่าเป็นกระบวนการเชิงรุกและแสดงถึงความเกี่ยวพันกับปฏิบัติการเพื่อการเปลี่ยนแปลงภายใต้บริบทอันมีลักษณะจำเพาะแต่นิยามดังกล่าวก็ยังไม่พ้นข้อวิพากษ์วิจารณ์ในเรื่องความเป็นนามธรรมจับต้องไม่ได้ โดยเฉพาะด้านการใช้ภาษา ชุดคำและแนวคิดทฤษฎี ซึ่งนำไปสู่ความฉงนฉาดยและแปลกแยกมากกว่าที่จะสร้างความกระจ่างและให้แนวทางการปฏิบัติที่เกี่ยวข้องกับการจัดหลักสูตรและการเรียนการสอนที่เป็นไปได้จริง (Cornbleth, 1990)

ที่สำคัญไปกว่านั้น การเรียนรู้ตามนิยามดังกล่าวยังถูกวิจารณ์ว่ามีความบกพร่องในเรื่องการให้ความสำคัญกับแนวทางที่เป็นรูปธรรมชัดเจนเพื่อที่จะให้นักการศึกษาสามารถเปลี่ยนแปลงการจัดการศึกษาแบบที่เป็นอยู่ไปสู่การศึกษาที่มีเป้าหมายเพื่อการเปลี่ยนแปลงสังคมได้จริง (Scott & Gough, 2003) Gruenewald ตระหนักถึงความเป็นจริงข้อนี้จึงนำแนวความคิด 2 แนวทางมาใช้ กล่าวคือ หนึ่ง การรื้อและสร้างนิยามใหม่ในการดำรงชีวิต (reinhabitation) ที่เน้นการรื้อฟื้นคืนชีวิต คืนสถานภาพความเป็นตัวตน/เอกลักษณ์ และสุขภาวะที่ดีบนความยั่งยืน และ สอง การปลดแอกการครอบงำ (decolonization) โดยการค้นหาแนวทางเพื่อปรับเปลี่ยนมุมมองที่เน้นแต่การแข่งขันแสวงหาประโยชน์ และการเอารัดเอาเปรียบสิ่งแวดล้อมทางธรรมชาติ

โดยมนุษย์ ในเรื่องนี้ Bowers (2008) ขยายความว่าการศึกษานานชุมชนท้องถิ่นนั้นมีความซับซ้อนเกินกว่าเรื่องการรื้อสร้างนิยามใหม่ในการดำรงชีวิตและการปลดแอกการครอบงำ

6. อภิปรายผลการวิจัย

ผู้เขียนจะนำเสนอการอภิปรายผลการวิจัย ดังรายละเอียดต่อไปนี้ *ประการที่หนึ่ง* การนิยามความหมายต่อความรู้เชิงวิพากษ์ในชุมชนท้องถิ่น และ *ประการที่สอง* การเชื่อมประสานระหว่างทฤษฎีการศึกษาเชิงวิพากษ์กับการศึกษานานชุมชนท้องถิ่น

6.1 การนิยามความหมายต่อความรู้เชิงวิพากษ์ในชุมชนท้องถิ่น

ขณะที่แนวความคิดเกี่ยวกับทฤษฎีการศึกษาเชิงวิพากษ์ ซึ่งนำเสนอโดยนักการศึกษาเชิงวิพากษ์คนสำคัญอย่าง Michael Apple, Henry Giroux, Ira Shor และ Peter McLaren ได้เสนอกรอบแนวคิดเชิงอุดมการณ์ที่เน้นความเสมอภาคในสังคมประชาธิปไตย แนวคิดดังกล่าวถูกนำมาใช้ตรวจสอบเป้าหมายและคุณค่าภายใต้การตัดสินใจทางสิ่งแวดล้อมศึกษา (Stevenson, 1993) และด้วยข้อมูลสนับสนุนความพยายามที่นำไปสู่การเปลี่ยนแปลงในเชิงประจักษ์นั้นมีอยู่จำกัด โดยเฉพาะที่เกี่ยวกับการเมืองวัฒนธรรม (cultural politics) (Gruenewald, 2003) ซึ่งส่งผลให้ในหมู่นักการศึกษาเชิงวิพากษ์เกิดความเข้าใจร่วมกันว่า วิธีวิทยาการศึกษาเกี่ยวกับการศึกษานานชุมชนท้องถิ่นในระบบโรงเรียนนั้นมีข้อจำกัด อาทิ Smith (2007, pp. 180-182) ได้ศึกษากรณีโรงเรียน จำนวน 3 โรงเรียน ที่จัดหลักสูตรและการเรียนการสอนตามแนวคิดการศึกษานานชุมชนท้องถิ่น การจัดหลักสูตรและการเรียนการสอนมักจะเกี่ยวข้องกับประเด็นปลีกย่อยมากกว่าการปฏิบัติตามหลักการอันเป็นสาระสำคัญของแนวคิดนี้ กล่าวคือ ประเด็นการรื้อสร้างนิยามใหม่ในการดำรงชีวิตถือว่าเป็นองค์ประกอบหนึ่งที่สำคัญของการจัดการเรียนรู้ แต่กลับมีโรงเรียนเพียงโรงเรียนเดียวที่ดำเนินการพัฒนาผู้เรียนให้มีส่วนร่วมในกิจกรรมการเคลื่อนไหวในระบบประชาธิปไตยและการเปลี่ยนแปลงขั้นพื้นฐานซึ่งสอดคล้องกับหลักการค้นหาเพื่อปรับเปลี่ยนมุมมองที่เน้นแต่การแข่งขันแสวงหาประโยชน์ และการเอารัดเอาเปรียบสิ่งแวดล้อมทางธรรมชาติโดยมนุษย์ เรื่องนี้ถือเป็นเรื่องปกติเมื่อมีความขัดแย้งไม่ลงรอยกันระหว่างเป้าหมายเชิงอุดมการณ์และโครงสร้างการศึกษาในระบบโรงเรียน กับความปรารถนาอันแรงกล้าเพื่อการเปลี่ยนแปลงตามแนวการจัดการศึกษาสิ่งแวดล้อมศึกษาเชิงวิพากษ์

งานของนักการศึกษาเชิงวิพากษ์คนอื่น ๆ ที่ไม่ให้ความสำคัญเท่าที่ควรกับการต่อสู้เชิงการเมืองวัฒนธรรมแต่เน้นที่สังคมวิทยาการเมือง ได้เสนอกรอบแนวคิดการศึกษาทางเลือกเพื่อตอบรับแนวคิดจากการวิพากษ์วิจารณ์ กล่าวคือนักการศึกษาเชิงวิพากษ์ในยุคก่อนมีบทบาทในการชี้นำสังคมด้วยการวิพากษ์สภาวะกดขี่บีบคั้น การเอารัดเอาเปรียบ และความไม่เท่าเทียม

ที่เกิดขึ้นเพื่อให้สังคมสามารถขับเคลื่อนกระบวนการทัศน์เก่าไปสู่กระบวนการทัศน์ใหม่ที่เหมาะสมกับการพัฒนาสังคมนั้น ๆ (Popkewitz, 1991) ที่เป็นเช่นนี้ก็เพราะมโนทัศน์สากลเกี่ยวกับความรู้ความจริงถูกพิจารณาว่าเป็นเครื่องมือของนักวิทยาศาสตร์สังคมที่มีอภิสิทธิ์และสามารถกล่าวอ้างความถูกต้องชอบธรรมในการตัดสินว่าอะไรดี อะไรถูกต้อง หรือควรได้รับการพัฒนาให้ดียิ่งขึ้น ในเรื่องนี้ Popkewitz อ้างถึงเหตุผลในการนำแนวคิดของกลุ่มสำนักคิดหลังโครงสร้างนิยม (poststructuralism) ซึ่งนำโดยนักคิดคนสำคัญอย่าง Michel Foucault มาใช้วิพากษ์การศึกษา โดยแนวคิดหลักของสำนักคิดนี้เชื่อว่าไม่มีโครงสร้างที่แน่นอนชัดเจนหรือคำตอบสุดท้ายที่จะอธิบายเกี่ยวกับเงื่อนไขของมนุษย์ และไม่สามารถที่จะก้าวออกหรือเป็นอิสระจากเรื่องราวที่ศึกษาหรือพ้นไปจากวาทกรรมนั้นได้ ดังนั้นการที่นักวิชาการทำการศึกษาด้านการณต่างๆ อย่างเป็นวัตถุวิสัยนั้นจึงเป็นไปได้ ทั้งนี้อาจกล่าวได้ว่าแก่นแนวคิดร่วมอย่างหนึ่งของแนวคิดยุคหลังสมัยใหม่คือ การล้มล้างกระบวนการทัศน์หลัก (anti-paradigm shift) เพื่อเปิดเวทีให้แก่การวิพากษ์วิจารณ์ รวมถึงการหันกลับมาพิจารณาความคิดกระแสหลักในแง่มุมที่หลากหลายมากขึ้นนั่นเอง

ด้วยเหตุนี้ตามแนวคิดของกลุ่มสำนักคิดหลังสมัยใหม่นิยมที่เชื่อว่ามีความจริงที่หลากหลาย จึงไม่มีการตีความใดหรือคำตอบใดเหนือกว่าสิ่งใดหรือเป็นที่สุด การที่นักการศึกษาหันมาให้ความสนใจความซับซ้อนย่อยๆ โดยเฉพาะเนื้อหาสาระในวัฒนธรรมชีวิตประจำวันของคนธรรมดาสามัญ และการเล่าเรื่องในบริบททางสังคมวัฒนธรรมของพื้นที่หรือชุมชนท้องถิ่นนั้น ๆ อาทิ ภูมิปัญญาชาวบ้าน ตำนาน สุภาษิต ประวัติศาสตร์ท้องถิ่น เรื่องราวของชนกลุ่มน้อย คนด้อยโอกาส คนพลัดถิ่น และการเคารพต่อพื้นที่ของผู้อื่น เป็นผลให้ผู้เรียนสามารถเข้าถึงแนวคิดเรื่องการรื้อสร้างนิยามใหม่ในการดำรงชีวิตผ่านกระบวนการศึกษาวิจัยเพื่อทำความเข้าใจเชิงลึกอันเป็นแก่นหลักของแนวคิดการศึกษานานฐานชุมชนท้องถิ่น การศึกษาดังกล่าวได้รับอิทธิพลจากแนวคิดการตีความวัฒนธรรมในงานชาติพันธุ์วรรณาของสาขาวิชามานุษยวิทยา ซึ่งต่อมานักการศึกษาแนวชุมชนท้องถิ่นคนอื่นๆ ก็ได้ช่วยอธิบายขยายความให้มีความชัดเจนยิ่งขึ้น (Bell & Russell, 1999; Fawcett et al., 2002)

เรื่องนี้ Bowers (2008) ได้อธิบายถึงเหตุผลที่นำแนวคิดของ Geertz (1973) ในเรื่องการตีความวัฒนธรรมในงานชาติพันธุ์วรรณามาใช้ โดยแนวคิดของ Geertz เสนอให้กลับไปทบทวนถึงปฏิบัติการในการแสวงหาความรู้ของแต่ละศาสตร์ หากต้องการเข้าใจว่าวิทยาศาสตร์คืออะไร จึงควรเริ่มด้วยการไปดูว่านักวิทยาศาสตร์ปฏิบัติการอย่างไรเพื่อหาความรู้ ไม่ควรเริ่มด้วยการไปดูที่ทฤษฎีหรือข้อค้นพบทางวิทยาศาสตร์ หรือไปดูว่านักวิทยาศาสตร์พูดถึงวิทยาศาสตร์ว่าอย่างไร เช่นเดียวกัน ในการศึกษาทางชาติพันธุ์วรรณา สิ่งที่ต้องปฏิบัติคือ การทำชาติพันธุ์นิพนธ์ (ethnography) และการที่จะเข้าใจงานชาติพันธุ์นิพนธ์ได้ควรเริ่มด้วยการดูว่า การวิเคราะห์ทางชาติพันธุ์วรรณาเพื่อสร้างความรู้ขึ้นเป็นอย่างไร Geertz มองว่า การทำความเข้าใจชาติพันธุ์

นิพนธ์ไม่ใช่วิธีการที่แท้จริงซึ่งใช้กันในหมู่นักมานุษยวิทยา ไม่ว่าจะเป็นการสร้างความสัมพันธ์ การเลือกผู้ให้ข้อมูลสำคัญ การสัมภาษณ์เชิงลึก การทำผังเครือญาติ การทำแผนที่ชุมชน การเขียน บันทึกประจำวัน และวิธีการเก็บข้อมูลเชิงคุณภาพอื่นๆ ซึ่งที่กล่าวมานี้เป็นเพียงเทคนิควิธีการเท่านั้น เขาเห็นว่าแท้จริงการทำชาติพันธุ์นิพนธ์เป็นปฏิบัติการโครงข่ายเพื่อตกผลึกทางปัญญา ความคิด (reflexive practice) หรือที่เรียกว่า การพรรณนาอย่างลุ่มลึก (thick description) เป็นการอธิบายถึงบริบทของสถานที่ที่ทำการศึกษา การจัดการ และขั้นตอนการสังเกตตลอดทั้ง การศึกษาอย่างละเอียดลุ่มลึกนั่นเอง

สำหรับการทำความเข้าใจเรื่องราวความรู้ระหว่างยุคสมัยในชุมชนท้องถิ่นในฐานะที่เป็น แก่นแกนสำคัญของการศึกษามานุษยวิทยาชุมชนท้องถิ่นนั้น นักการศึกษาจึงต้องพิจารณาแนวคิด การตีความวัฒนธรรมในงานชาติพันธุ์วรรณาด้วยความละเอียดรอบคอบ เพราะเมื่อพิจารณาแล้ว จะเห็นได้ว่าการตีความวัฒนธรรมทางมานุษยวิทยาเกี่ยวข้องกับการสำรวจตรวจสอบความสัมพันธ์ ระหว่างเหตุการณ์ปัจจุบันกับอดีต ประเด็นเรื่องเพศสภาพ ชนชั้น ชาติพันธุ์ เชื้อชาติ ชีวประวัติ บุคคล และแบบแผนทางวัฒนธรรมด้านอื่นๆ นักการศึกษาแนวชุมชนท้องถิ่นจึงสนับสนุนบทบาท ของผู้เรียนให้เข้าไปมีส่วนร่วมในการสร้างวิธีการตีความแบบแผนทางวัฒนธรรมประเพณีและ ธรรมเนียมปฏิบัติที่เกี่ยวข้องกับผู้คนในชุมชนท้องถิ่นว่าเขาใช้ชีวิตอยู่กันอย่างไร ปฏิสัมพันธ์ ที่เกิดขึ้นจากการที่ผู้เรียนเข้าไปศึกษาในเชิงลึกจะช่วยเปิดเผยเรื่องราวรูปแบบการใช้ชีวิตที่เอารัด เอาเปรียบระบบนิเวศทางธรรมชาติและสิ่งแวดล้อม รวมถึงประเด็นที่เกี่ยวกับการดำรงชีวิต ประจำวันภายใต้บริบททางสังคมวัฒนธรรมซึ่งได้รับการส่งผ่านจากรุ่นสู่รุ่น

ขณะที่นักการศึกษาแนวชุมชนท้องถิ่นได้รับอิทธิพลทางความคิดจากเรื่องการศึกษา วัฒนธรรมทางมานุษยวิทยา ที่เสนอแนวคิดแนวปฏิบัติสำหรับนักวิชาการโดยเน้นให้ผู้เรียนเข้าไป มีส่วนร่วมสร้างนิยามประวัติศาสตร์ของแต่ละชุมชนท้องถิ่น รวมทั้งความเป็นบริบทด้านสถานที่ ในแง่มุมต่างๆ นั้น ประเด็นดังกล่าวอาจไม่มีน้ำหนักเพียงพอที่จะพัฒนารูปแบบการจัดการศึกษา หรือทฤษฎีการศึกษามานุษยวิทยาชุมชนท้องถิ่นได้ โดยมีข้อควรพิจารณาและข้อจำกัดซึ่งจะกล่าว ในที่นี้เป็น 2 ประเด็น ได้แก่ หนึ่ง ประเด็นด้านความรู้ระหว่างยุคสมัยในชุมชนท้องถิ่นนั้นมีความ แน่นนอนชัดเจนเพียงใด ซึ่งนักการศึกษาแนวชุมชนท้องถิ่นมักจะมีมุมมองว่า ความรู้ระหว่าง ยุคสมัยที่มีลักษณะดั้งเดิมคงไม่มีพื้นที่ให้แสดงออกในโลกยุคหลังสมัยใหม่ สอง เนื่องจากความรู้ ดังกล่าวมีลักษณะที่สัมพันธ์กับแนวคิดการโหยหาอดีต (nostalgia) อันเกิดจากการที่ปัจเจกบุคคล หรือครอบครัวจำนวนมากมีการเดินทางจากสถานที่เกิดเพื่อไปทำที่ใดที่หนึ่ง (place of departure) และเดินทางกลับไปสู่สถานที่นั้น (place of return) ซึ่งก่อให้เกิดสภาวะที่เรียกว่า การเลื่อนไหล ทางวัฒนธรรมอยู่เป็นประจำ (Appadurai, 1996) สิ่งเหล่านี้ล้วนเป็นความเป็นจริงที่ถูกประกอบ สร้างขึ้นเป็นโลกทางสังคมหรือโลกแห่งสัญลักษณ์ อันเป็นโลกที่มนุษย์สามารถที่จะอธิบาย ให้ความหมาย หรือรับรู้ความหมายได้นั่นเอง เมื่อนำแนวคิดนี้มาอธิบายในประเด็นด้านการโหยหา

อดีตที่เกี่ยวข้องกับสถานที่ซึ่งสามารถอธิบายได้ว่า สถานที่แห่งอดีตที่ถูกรื้อฟื้นกลับมาใหม่ในรูปแบบต่าง ๆ อาทิ การประกอบสร้างความหมายใหม่ให้แก่สถานที่โดยใช้วัฒนธรรมสมัยนิยมก็ล้วนแต่เป็นโลกอดีตที่ถูกประกอบสร้างขึ้นทั้งสิ้น (กาญจนา แก้วเทพ, 2554, น. 265-266)

เมื่อเป็นเช่นนี้ การอนุรักษ์และการเสริมพลังให้แก่แบบแผนทางวัฒนธรรมประเพณีอันเป็นความรู้ระหว่างยุคสมัยในชุมชนท้องถิ่นนั้นถือว่าเป็นเรื่องที่มีความท้าทายและซับซ้อนสูงมาก ส่วนหนึ่งมาจากกระแสโลกที่มีข้อมูลข่าวสารท่วมท้น รวมทั้งแนวคิดและระบบคุณค่าที่เคยยึดถือมีการเปลี่ยนแปลงไม่คงที่ และขาดความแน่นอนในเรื่องความสัมพันธ์ทางสังคมและวัฒนธรรม ประเด็นเหล่านี้ไม่เพียงแต่ทำได้โดยการระบุว่าส่วนใดของแบบแผนทางวัฒนธรรมประเพณีที่ควรได้รับการอนุรักษ์หรือเปลี่ยนแปลงเท่านั้น แต่จำเป็นต้องพิจารณาถึงลักษณะร่วมและวิถีชีวิตของผู้คนที่อยู่ในสังคมวัฒนธรรมนั้นว่าอยู่ในสภาพที่มีการเคลื่อนไหวทางวัฒนธรรมและการเปลี่ยนแปลงอย่างต่อเนื่องหรือไม่ กล่าวอย่างง่ายก็คือ ระดับความเข้มข้นของแต่ละสถานที่ที่มีความแตกต่างกันทั้งในด้านความรู้ระหว่างยุคสมัยและแบบแผนทางวัฒนธรรมประเพณีที่เป็นตัวแทนย่อย ๆ ของทุกอาณาบริเวณในชุมชนท้องถิ่น (Hargreaves, 1994) ในบางสถานที่มีความเข้มข้นสูง แต่สถานที่อื่น ๆ อาจจะไม่สำคัญเลยก็เป็นได้ ซึ่งสังคมยุคหลังสมัยใหม่บางแห่งมองว่า เรื่องของวัฒนธรรมประเพณีเป็นเพียงความรู้สึกระลึกถึง โหยหาวันวาน และเป็นพื้นที่สำหรับทางเลือกให้แสดงจิตสำนึก แสดงความบริสุทธิ์ และแสดงออกซึ่งตัวตนเท่านั้นเอง (Appadurai, 1996)

6.2 การเชื่อมประสานระหว่างทฤษฎีการศึกษาเชิงวิพากษ์กับการศึกษาบนฐานชุมชนท้องถิ่น

เนื่องจากการตีความวัฒนธรรมในทางชาติพันธุ์วรรณาถือเป็นรากฐานแนวคิดและทฤษฎี (Popkewitz, 1991) จึงมีคำถามเกิดขึ้นว่ากรอบแนวคิดหรือทฤษฎีอะไรที่จะช่วยสนับสนุนการศึกษาวิเคราะห์แนวคิดที่ได้จากวงการมานุษยวิทยาข้างต้น นักการศึกษาแนวชุมชนท้องถิ่นมิได้แสดงถึงการยอมรับกรอบแนวคิดใดๆ ทั้งสิ้น เพียงแต่นำแนวคิดของนักมานุษยวิทยาและนักการศึกษาเชิงวิพากษ์มาปรับใช้ เพราะหากพิจารณาอย่างละเอียดจะพบคำตอบว่า นักการศึกษาแนวชุมชนท้องถิ่นได้เรียกร้องให้ใช้คำศัพท์ มโนทัศน์ และวาทกรรมจากทฤษฎีการศึกษาเชิงวิพากษ์เพื่อที่จะสามารถนิยามการแสดงออกของแนวธรรมเนียมปฏิบัติในชุมชนท้องถิ่น อันแสดงถึงจุดยืนในการปะทะประสานกับวัฒนธรรมบริโภคนิยมที่เป็นผลพวงจากระบบการผลิตแบบอุตสาหกรรมและการแสวงหาผลประโยชน์อย่างไม่จบสิ้นในโลกยุคหลังทันสมัยเช่นกัน (Bowers, 2008)

ด้วยความเป็นจริงในเรื่องนี้ นักการศึกษาแนวชุมชนท้องถิ่นได้เสนอตัวอย่างหัวข้อที่ผู้เรียนสามารถนำแนวคิดการตีความวัฒนธรรมในทางชาติพันธุ์วรรณาไปใช้อธิบายแนวคิดต่าง ๆ อาทิ ความแตกต่างระหว่างประสบการณ์การผลิตโดยใช้เครื่องจักรและความพยายามของช่างพื้นบ้านในการสร้างผลิตภัณฑ์ชิ้นหนึ่งขึ้นมา และการปลูกพืชผักสวนครัวกับการพึ่งพาอาหาร

จากบริษัทผลิตอาหารรายใหญ่ที่ผู้บริโภคไม่มีวันรู้แหล่งที่มา ตัวอย่างหัวข้อเหล่านี้เปรียบเสมือนหัวข้อคู่ขนานและเป็นภัยให้นักการศึกษา ครูอาจารย์ มองเห็นทางเลือกที่มีความเหมาะสมในขณะเดียวกันหัวข้อในลักษณะนี้ยังเป็นเครื่องมือในการผสมผสานให้เกิดความพอดีระหว่างวัฒนธรรมย่อยของแนวธรรมเนียมปฏิบัติในชุมชนท้องถิ่นกับวัฒนธรรมย่อยของวัฒนธรรมบริโชนิยมได้เป็นอย่างดีอีกด้วย (Bowers, 2008)

นักการศึกษาแนวชุมชนท้องถิ่นได้วิพากษ์วิจารณ์สถานะที่เป็นอยู่ของศาสตร์การศึกษาเชิงวิพากษ์ รวมถึงประเด็นเรื่องการใช้ภาษาที่สัมพันธ์กับบริบทแวดล้อมและมโนทัศน์สากลที่เกี่ยวข้องกับการฟื้นคืนชีวิตใหม่ และเสนอแนวทางที่จะทำให้จารีตปฏิบัติในชุมชนท้องถิ่นมีความกระจ่างชัดเจเนยิ่งขึ้น โดยทฤษฎีการศึกษาเชิงวิพากษ์มีความจำเป็นอย่างมากสำหรับผู้เรียนในยุคหลังสมัยใหม่ เพราะเป็นเครื่องมือที่ช่วยให้ผู้เรียนสามารถคิดเชิงวิพากษ์ คิดไตร่ตรองถึงความแตกต่างระหว่างประสบการณ์ตามแนววัฒนธรรมในชุมชนท้องถิ่นกับประสบการณ์ที่เป็นผลพวงจากวัฒนธรรมบริโชนิยม กล่าวได้ว่านักการศึกษาแนวชุมชนท้องถิ่นได้ระบุถึงทักษะการคิดและความรู้ความเข้าใจอย่างเฉพาะเจาะจง ซึ่งคาดหวังว่าผู้เรียนจะสามารถเรียนรู้ทักษะเหล่านี้ได้จากการศึกษาบนฐานชุมชนท้องถิ่น

หากพิจารณาให้ถี่ถ้วนที่กล่าวถึงนี้ไม่ได้มีเป้าหมายสูงสุดเพื่อให้ผู้เรียนสามารถประเมินทางเลือกในอนาคตที่มีความซับซ้อน ย้อนแย้ง และขาดความแน่นอนได้ (Vare & Scott, 2007) เนื่องจากเหล่านักวิชาการและผู้ที่มีส่วนเกี่ยวข้องกับการพัฒนาทั้งหลายได้เรียนรู้จากประสบการณ์ทั้งในอดีต ปัจจุบัน และความรู้ระหว่างยุคสมัยแล้วว่า ประสบการณ์เหล่านี้ได้ส่งผลเสียต่อระบบนิเวทางธรรมชาติของโลกอย่างต่อเนื่อง ดังนั้นการศึกษานบนฐานชุมชนท้องถิ่นจึงเป็นการเปิดโอกาสให้ผู้เรียนเกิดการเรียนรู้ที่ช่วยสร้างการเปลี่ยนแปลงตั้งแต่ระดับฐานรากอันเริ่มจากปัจเจกบุคคลไปสู่ชุมชนท้องถิ่นและจนถึงระดับโลกได้ ซึ่งการเรียนรู้จะตั้งอยู่บนฐานการตัดสินใจเพื่อการเปลี่ยนแปลงสภาพปัจจุบันและอนาคตของโลกใบนี้ให้มีความยั่งยืนนั่นเอง

สำหรับ Gruenewald (2003) ได้พยายามผลักดันให้เกิดการผสมผสานหรือบูรณาการทฤษฎีการศึกษาเชิงวิพากษ์เข้ากับแนวคิดการศึกษานบนฐานชุมชนท้องถิ่น ในขณะเดียวกันก็ใช้คำศัพท์ที่มีความขัดแย้งกันในตัว โดยแนวคิดแนวปฏิบัติทั้งสองแนวทางสามารถนำไปใช้เคียงคู่กันได้ในฐานะที่เป็นพื้นที่สำหรับให้ผู้เรียนมีส่วนร่วมวิเคราะห์วิจารณ์และเกิดการเรียนรู้จากสภาพจริง โดยนำมาจากแนวคิดการตีความวัฒนธรรมทางมานุษยวิทยาเกี่ยวกับบริบทชุมชนท้องถิ่นที่ผู้เรียนอาศัยอยู่ การให้ความสำคัญแก่ลักษณะเด่นของทั้งสองแนวคิดมีแนวโน้มให้เกิดการอภิปรายถกเถียงไปไกลจนก่อให้เกิดความสับสนในหมู่นักวิชาการมากกว่าที่จะมุ่งเป้าศึกษาประเด็นความซับซ้อน ความไม่แน่นอน และความไม่ลงรอยกันของแนวคิดแนวปฏิบัติทางการศึกษาซึ่งจะเป็นประโยชน์ต่อวงการวิชาการมากกว่า

หนึ่ง ความขัดแย้งไม่ลงรอยกันถือเป็นเรื่องปกติของสิ่งมีชีวิตบนโลกใบนี้ นักการศึกษา ครูอาจารย์ และผู้เรียนจึงควรเข้าไปมีส่วนร่วมในการคิดเชิงวิพากษ์และการโต้แย้งด้วยเหตุผล นักการศึกษาแนวชุมชนท้องถิ่นได้ให้แนวคิดเกี่ยวกับธรรมชาติว่า ธรรมชาติหรือสิ่งแวดล้อมเป็นพื้นฐานการผลิตให้กระบวนทัศน์-เสริมใหม่ ซึ่งตรงข้ามกับแนวคิดของนักการศึกษาด้านสิ่งแวดล้อมศึกษาเชิงวิพากษ์ที่กล่าวว่า พวกเขาได้เสนอทางเลือกอันแสดงถึงการลดความยึดมั่นถือมั่นในแนวคิดความเป็นศูนย์กลางของมนุษย์ (anthropocentric) และการสร้างความรู้ ยุติธรรมเชิงนิเวศ (Huckle, 2008) อย่างไรก็ตาม การเปิดพื้นที่ให้กับกระบวนทัศน์ทางการศึกษาอื่นๆ เพื่อเสนอการตีความหมายวัฒนธรรมในบริบทของสถานที่นั้นมีความจำเป็นอย่างยิ่ง โดยพื้นที่ดังกล่าวควรเกิดจากการแบ่งปันส่วนระหว่างพื้นที่ของทฤษฎีการศึกษาเชิงวิพากษ์ ดังเช่นในกลุ่มนักวิชาการแนวสตรีนิยม และหลังอาณานิคมนิยม กับกลุ่มแนวคิดร่วมสมัยที่เน้นทั้งเรื่องของจิตวิญญาณและการรับรู้ เป็นต้น

จากแนวคิดสำคัญของนักการศึกษาแนวชุมชนท้องถิ่น กลุ่มหนึ่งได้เน้นย้ำถึงความสำคัญของการศึกษามูลฐานชุมชนท้องถิ่นและทฤษฎีการศึกษาเชิงวิพากษ์ โดยแนวคิดทั้งสองได้มาบรรจบกันจนเกิดเป็นแนวคิดการศึกษามูลฐานชุมชนท้องถิ่นเชิงวิพากษ์ (critical place-based pedagogy) ในขณะที่อีกกลุ่มกลับเน้นไปที่การวิพากษ์ ถกเถียง และรื้อสร้างแนวคิดบนฐานของความหลากหลายและความไม่ลงรอยกันเสียมากกว่า ทั้งสองแนวคิดหลักนี้มีจุดเชื่อมต่อกันได้อย่างพอดีพอดีและไม่สามารถประสานกันได้เลยก็มีเช่นกัน อย่างไรก็ตาม การเปลี่ยนแปลงบริบททางสังคม วัฒนธรรม เศรษฐกิจ การเมือง และประวัติศาสตร์ของสังคมนั้นๆ จะเป็นกระบวนการที่ทำให้จุดเชื่อมต่อกับจุดที่ไม่สามารถเชื่อมต่อ ความต่อเนื่องกับความไม่ต่อเนื่องภายใต้กรอบแนวคิดการศึกษามูลฐานชุมชนท้องถิ่นเชิงวิพากษ์สามารถตอบโจทย์ความสลับซับซ้อนของสังคมซึ่งเราต้องอาศัยอยู่และเรียนรู้ที่จะอยู่ด้วยกันต่อไป

7. สรุปผลการวิจัย

ผลจากการสำรวจองค์ความรู้ และวิเคราะห์เชิงวิพากษ์แนวคิดด้วย “ชุมชนท้องถิ่น” และประเด็นที่เกี่ยวข้องกับอุดมการณ์ท้องถิ่นนิยมในฐานะพื้นที่ปฏิบัติการจริงของทฤษฎีการศึกษาเชิงวิพากษ์ แสดงให้เห็นว่า ผลจากการปฏิรูปนิยามความหมายใหม่ (reconceptualist) ให้แก่ความเป็นชุมชนท้องถิ่นในเชิงอุดมการณ์พื้นฐาน (normative idea) ไปสู่ชุมชนท้องถิ่นในฐานะที่เป็นพื้นที่ของการสื่อความหมาย ส่งผลให้การศึกษามูลฐานชุมชนท้องถิ่น มิได้ดำรงอยู่อย่างเป็นกลางและไร้เดียงสาทางการเมือง แต่การศึกษามูลฐานชุมชนท้องถิ่นกลับเป็นพื้นที่ของการต่อสู้เชิงการเมืองวัฒนธรรมในระดับจุลภาคหรือการเมืองในชีวิตประจำวัน การวิเคราะห์เชิงวิพากษ์แนวคิดด้วยชุมชนท้องถิ่นได้เผยให้เห็นถึงกระบวนการที่ผู้คนที่ถูกครอบงำเชิงอำนาจพยายามดิ้นรนผ่านปฏิบัติการทางวัฒนธรรม อำนาจเชิงสัญลักษณ์ เรื่องเล่า ประวัติศาสตร์ และองค์ความรู้

ท้องถิ่น เพื่อการปะทะ ประสาน และเจรจาต่อรองในการช่วงชิงนิยามความหมายและภาคปฏิบัติการจริงของวาทกรรมการศึกษาบนฐานชุมชนท้องถิ่น

ขณะที่แนวคิดที่ว่า ชุมชนท้องถิ่นคือพื้นที่ปฏิบัติการจริงของทฤษฎีการศึกษาเชิงวิพากษ์เป็นความพยายามผลักดันให้เกิดการผสมผสานหรือบูรณาการทั้งแนวคิด ข้อถกเถียงเชิงทฤษฎีและปฏิบัติการจริงของทฤษฎีการศึกษาเชิงวิพากษ์เข้ากับแนวคิดการศึกษานบนฐานชุมชนท้องถิ่นหรือการศึกษานบนฐานชุมชนท้องถิ่นเชิงวิพากษ์ (critical place-based pedagogy) เพื่อนำไปสู่การสร้างการเปลี่ยนแปลงด้านการจัดการศึกษาในบริบทพื้นที่ของสังคมร่วมสมัยอย่างเป็นรูปธรรม

8. ข้อเสนอแนะในการนำผลการวิจัยไปใช้

การศึกษานบนฐานชุมชนท้องถิ่นในปัจจุบันมิได้เป็นรูปแบบการศึกษาที่มีขั้นตอนตายตัว นักการศึกษา ครูอาจารย์ หรือผู้ที่เกี่ยวข้องจึงไม่สามารถนำไปใช้สร้างหลักสูตร หรือจัดการเรียนการสอนได้ในทันที หากแต่การศึกษานบนฐานชุมชนท้องถิ่นจำเป็นต้องอาศัยครูนักปฏิบัติการที่มีวิสัยทัศน์นักพัฒนาและเป็นผู้ดำเนินการเปลี่ยนแปลงที่สามารถพิจารณาถึงปฏิสัมพันธ์ระหว่างผู้เรียน บริบทความเป็นไปได้และคุณลักษณะเฉพาะของสถานที่แต่ละแห่ง แล้วจึงดำเนินการพัฒนาหลักสูตรและจัดการเรียนการสอนให้สัมพันธ์กับชุมชนท้องถิ่น ซึ่งการพัฒนาหลักสูตรบนฐานชุมชนท้องถิ่นแบ่งออกเป็น 2 ลักษณะ คือ 1) หลักสูตรที่สร้างขึ้นภายในขอบเขตโรงเรียน (school-based curriculum) เป็นหลักสูตรที่ครูและนักเรียนร่วมกันสร้างหลักสูตรเพื่อเน้นให้นักเรียนสามารถนำความรู้และประสบการณ์ในหลักสูตรไปใช้ในชีวิตจริงได้ และ 2) หลักสูตรที่สร้างขึ้นโดยการเข้าเป็นแนวร่วมระหว่างชุมชนกับโรงเรียน (community-based school curriculum) ซึ่งกระบวนการพัฒนาหลักสูตรบนฐานชุมชนท้องถิ่นมีองค์ประกอบพื้นฐานที่สำคัญโดยใช้กระบวนการวิจัยและพัฒนา (research and development) เป็นฐานในการพัฒนาหลักสูตร โดยแบ่งเป็น 4 ขั้นตอนหลักๆ ประกอบด้วย ขั้นตอนที่ 1 การศึกษาข้อมูลพื้นฐานในชุมชนท้องถิ่นและบริบทที่เกี่ยวข้อง ขั้นตอนที่ 2 การสร้าง พัฒนา และตรวจสอบคุณภาพหลักสูตร ขั้นตอนที่ 3 การนำหลักสูตรไปใช้จริง และขั้นตอนที่ 4 การประเมินหลักสูตร

เอกสารอ้างอิง/References

- กาญจนา แก้วเทพ. (2554). *สื่อเก่า สื่อใหม่ ใจเชื่อมร้อย*. ภาพพิมพ์.
- ไชยรัตน์ เจริญสินโอฬาร. (2541). พื้นที่กับการพัฒนา. *วารสารธรรมศาสตร์*, 24, 16-18.
- ไชยรัตน์ เจริญสินโอฬาร. (2549). *วาทกรรมการพัฒนา: อำนาจ ความรู้ ความจริง เอกลักษณะ และความเป็นอื่น*. วิชาษา.
- พัฒนา กิตติอาษา. (2546). *ท้องถิ่นนิยม*. กองทุนอินทร์-สมเพื่อการวิจัยทางมานุษยวิทยา.
- รุ่งนภา ยรรยงเกษมสุข. (2557). โลกาภิวัตน์ ท้องถิ่นนิยม กับการโยกย้ายอดีต. *วารสารเศรษฐศาสตร์ การเมืองบูรพา*, 2(2), 1-15.
- สุรเดช โชติอุดมพันธ์. (2562). The Spatial Turn: วิถีวิทยาการศึกษาพื้นที่ในวรรณกรรม. *นววิถี: วิถีวิทยาร่วมสมัยในการศึกษาวรรณกรรม*. สยามปริทัศน์.
- สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา. (2559). *รูปแบบการจัดการศึกษาเชิงพื้นที่: บทเรียน ทางเลือก และเงื่อนไขความสำเร็จ*. พรักหวานกราฟฟิค.
- ออมสิน จตุพร. (2562). บทวิจารณ์หนังสือ Giroux, H. A. (2013). On Critical Pedagogy. *วารสารศิลปศาสตร์ มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์*, 19(1), 196-210.
<https://doi.org/10.14456/lartstu.2019.9>
- ออมสิน จตุพร. (2564). *ภาคปฏิบัติการจริงของวาทกรรมพัฒนาหลักสูตรท้องถิ่นในสถานศึกษา ชั้นพื้นฐานของรัฐไทยสมัยใหม่*. คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยเชียงใหม่.
- Appadurai, A. (1996). *Modernity at large: Cultural dimensions of globalization*. University of Minnesota Press.
- Bell, A. C., & Russell, C. L. (1999). Life ties: Disrupting anthropocentrism in language arts education. In J. Robertson (Ed.). *Teaching for a tolerant world: Grades K-6 essays and resources* (pp. 68-89). National Council for Teachers of English.
- Bellah, R. (1991). *The good society*. Alfred A. Knopf.
- Bowers, C. (2008). Why a critical pedagogy of place is an oxymoron? *Environmental Education Research*, 14(3), 325-335.
- Buckingham, D., & Sefton-Green, J. W. (1995). *Cultural studies goes to school: Reading and teaching popular media*. Taylor & Francis.
- Cornbleth, C. (1990). *Curriculum in context*. Falmer Press.
- Dimitriadis, G. (2001). *Performing identity/performing culture: Hip hop as text, pedagogy, and lived practice*. Peter Lang.
- Dolby, N. (2001). *Constructing race: Youth, identity and popular culture in South Africa*. SUNY Press.

- Englund, T. (2006). Introduction: Jurgen Habermas and Education. *Journal of Curriculum Studies*, 38(5), 499-501.
- Fawcett, L., Bell, A. C., & Russell, C. L. (2002). Guiding our environment praxis: Teaching for social and environment justice. In W. Leal Filho (Ed.). *Teaching sustainability at universities: Towards curriculum greening* (pp. 223-38). Peter Lang Scientific Publishers.
- Fien, J. (1993). *Education for the environment: Critical curriculum theorizing and environmental education*. Deakin University Press.
- Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures*. Basic Books.
- Giroux, H. A. (2004). Cultural studies, public pedagogy, and the responsibility of intellectuals. *Communication and critical/cultural studies*, 1(1), 59-79.
- Giroux, H. A., & Simon, R. I. (1988). Schooling, popular culture, and a pedagogy of possibility. *Journal of Education*, 170(1), 9-26.
- Gough, A. (1997). *Education and the environment: Policy, trends and the problem of marginalization*. Australian Council for Educational research.
- Gruenewald, D. (2003). The best of both worlds: A critical pedagogy of place. *Educational Researcher*, 32(4), 3-12.
- Gruenewald, D., & Smith, G. (2008). *Place-based education in the global age: Local diversity*. Taylor & Francis Group.
- Gulson, K. N., & Symes, C. (2007). Knowing one's place: educational theory, policy, and the spatial turn. *Critical Studies in Education*, 48(1), 97-110.
- Habermas, J. (1987). *The theory of communicative action, vol 2: Life-world and system: A critique of functionalist reason*. Polity Press.
- Habermas, J. (1989). *Structural transformations of the public sphere*. MIT Press.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times: Teachers' work and culture in the postmodern age*. Teachers College Press.
- Huckle, J. (1991). Education for sustainability: Pathways to the future. *Australian Journal of Environmental Education*, 7, 49-69.
- Huckle, J. (2008). An analysis of New Labor's policy on education for sustainable development with particular reference to socially critical approaches. *Environmental Education Research*, 14(1), 65-75.

- Larsen, M. A., & Beech, J. (2014). Spatial theorizing in comparative and international education research. *Comparative Education Review*, 58(2), 191-214.
- Leopard, D. (2013). *Teaching with the screen: Pedagogy, agency, and media culture*. Routledge.
- Lousley, C. (1999). (De)politicizing the environment club: Environmental discourses and the culture of schooling. *Environmental Education Research*, 5(3), 293-302.
- Louv, R. (2005). *Last child in the woods: saving our children from nature deficit disorder*. Algonquin Books.
- Middleton, S. (2010). Labourers' letters from Wellington to Surrey, 1840-1845: Lefebvre, Bernstein and pedagogies of appropriation. *History of Education*, 39(4), 459-479.
- Pepper, D. (1989). Red and green, educational perspectives. In D. Randle (Ed.). *Teaching green* (pp. 85-91). Green Print.
- Popkewitz, T. (1991). *A political sociology of educational reform: Power/knowledge in teaching, teacher education, and research*. Teachers College Press.
- Resor, C. W. (2010). Place-based education: What is its place in the social studies classroom?. *The Social Studies*, 101(5), 185-188.
- Scott, W., & Gough, S. (2003). *Sustainable development and learning: Framing the issues*. Routledge Falmer.
- Smith, G. (2007). Place-based education: Breaking through the constraining regularities of public school. *Environmental Education Research*, 13(2), 171-188.
- Soja, E. W. (1996). *Third space: Journeys to Los Angeles and other real-and-imagined places*. Blackwell.
- Stevenson, R. (1993). Becoming compatible: Curriculum and environmental thought. *Journal of Environmental Education*, 24(2), 4-9.
- Thompson, P. (2006). Miners, diggers, ferrets and show-men; School-community projects that affirm and unsettle identities and place?. *British Journal of Sociology of Education*, 27(1), 81-96.
- Vare, P., & Scott, W. (2007). Learning for a change: Exploring the relationship between education and sustainable development. *Journal of Education for Sustainable Development*, 1(2), 197-98.
- Watson, J. (2008). Cultural globalization. *Encyclopedia Britannica*. Encyclopedia Britannica Online. <http://www.britannica.com/eb/article-225000>

Weis, L., & Dimitriadis, G. (2008). Dueling banjos: Shifting economic and cultural contexts in the lives of youth. *Teachers College Record*, 110(10), 2290-2316.

Wiseman, J. (1999). *Global nation? Australia and the politics of globalization*. Cambridge University Press.