



ครุศึกษาเชิงพหุวัฒนธรรม
Multicultural Teacher Education

นันทน์ภัส แสงฮอง^{1*}

Nannaphat Saenghong^{1*}

บทคัดย่อ

บทความนี้ทบทวนวรรณกรรมเกี่ยวกับครุศึกษาเชิงพหุวัฒนธรรมโดยมุ่งเน้นกรณีของสหรัฐอเมริกา ซึ่งมีประวัติอันยาวนานในการพัฒนาครุศึกษาเชิงพหุวัฒนธรรมทั้งในด้านทฤษฎีและในทางปฏิบัติ เริ่มต้นด้วยการนำเสนอคำจำกัดความและพัฒนาการโดยย่อของครุศึกษาเชิงพหุวัฒนธรรม ตามด้วยการอภิปรายเกี่ยวกับกระบวนทัศน์ครุศึกษาเชิงพหุวัฒนธรรมที่เป็นที่แพร่หลาย ได้แก่ ครุศึกษาเชิงพหุวัฒนธรรมแบบอนุรักษนิยม ครุศึกษาเชิงพหุวัฒนธรรมแบบเสรีนิยม และครุศึกษาเชิงพหุวัฒนธรรมแบบวิพากษ์นิยม หัวข้อสุดท้ายของบทความจะนำเสนอแนวทางการประยุกต์ใช้แนวคิดดังกล่าวในครุศึกษาในประเทศไทย ซึ่งเพิ่งเริ่มหันมาให้ความสนใจเกี่ยวกับครุศึกษาเชิงพหุวัฒนธรรม

คำสำคัญ : ครุศึกษาเชิงพหุวัฒนธรรม, การศึกษาพหุวัฒนธรรม, กระบวนทัศน์

Abstract

This paper reviews the literature on multicultural teacher education with a focus on studies from the United States, which has a long history of developing multicultural teacher education both conceptually and practically. The paper begins with a definition and background of multicultural teacher education, followed by a discussion of three prominent paradigms in the field: conservative multicultural teacher education, liberal multicultural teacher education, and critical multicultural teacher education. The paper concludes with a discussion of the implications of multicultural teacher education for teacher education in Thailand, which has only recently begun to promote multicultural teacher education.

Keywords: teacher education, multicultural education, paradigm

Article Info: Received 2 August, 2022; Received in revised form 11 November, 2022; Accepted 11 November, 2022

¹ อาจารย์ประจำสาขาวิชาสังคมศาสตร์การศึกษา ภาควิชาพื้นฐานและการพัฒนการศึกษา คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยเชียงใหม่ อีเมล : nannaphat.s@cmu.ac.th
Lecturer of Social Science Education Division, Department of Educational Foundations and Development Faculty of Education,
Chiang Mai University email: nannaphat.s@cmu.ac.th

* Corresponding Author

หมายเหตุ : ได้รับทุนพัฒนานักวิจัยรุ่นใหม่มหาวิทยาลัยเชียงใหม่

บทนำ

บทความนี้มุ่งนำเสนอการศึกษาเชิงพหุวัฒนธรรม (multicultural teacher education) ในฐานะแนวคิดที่ด้วยการเตรียมนักศึกษาครู (pre-service teacher) และครูประจำการ (in-service teacher) ให้มีความรู้ ทักษะ และเจตคติเชิงบวกต่อความหลากหลายทางวัฒนธรรม (cultural diversity) สำหรับการจัดการเรียนการสอนที่นำไปสู่การยอมรับและเคารพความหลากหลายทางวัฒนธรรม และสร้างความเท่าเทียมและเป็นธรรมทางการศึกษาให้กับผู้เรียน โดยเฉพาะในกลุ่มวัฒนธรรมรองหรือถูกเบียดขับให้เป็นชายขอบของสังคม รวมถึงการจัดการศึกษาที่ตระหนักต่อพลวัตทางวัฒนธรรมของห้องเรียนในบริบทศตวรรษที่ 21 การนำเสนอในบทความนี้มุ่งไปนำเสนอการศึกษาเชิงพหุวัฒนธรรมในบริบทของประเทศสหรัฐอเมริกาเป็นหลักเนื่องจากมีพัฒนาการการศึกษาเชิงพหุวัฒนธรรมมาอย่างยาวนาน โดยแบ่งการนำเสนอออกเป็นสามหัวข้อ ได้แก่ คำจำกัดความและพัฒนาการของครูศึกษาเชิงพหุวัฒนธรรม กระบวนทัศน์ครูศึกษาเชิงพหุวัฒนธรรม และบทสรุปครูศึกษาเชิงพหุวัฒนธรรมที่เชื่อมโยงกับครูศึกษาในประเทศไทย

คำจำกัดความและพัฒนาการของครูศึกษาเชิงพหุวัฒนธรรม

คำว่า ครูศึกษาเชิงพหุวัฒนธรรม (multicultural teacher education: MTE) หมายถึง การศึกษาพหุวัฒนธรรมในบริบทการศึกษาครูหรือครูศึกษา (Cochran-Smith, 2003; Gay, 2010; Gorski, 2009; Ladson-Billings, 1995) นัยหนึ่ง คือ เป็นการเตรียมครูให้มีความรู้ความเข้าใจ ทักษะ เจตคติ และคุณลักษณะที่จำเป็นในการจัดการเรียนรู้ที่ตอบสนองต่อห้องเรียนหลากหลายวัฒนธรรม (Jenks et al., 2001; Sleeter, 2001; Zeichner, 1993) ได้แก่ ชาติพันธุ์ (ethnicity) เชื้อชาติ (race) ภาษา (language) ศาสนา (religion) เพศ (gender) ความพิการ (disability) ชั้น (class) สถานะการเป็นผู้อพยพ (migration status) และรูปแบบการเรียนรู้ (learning style) ครูศึกษาเชิงพหุวัฒนธรรมเกิดขึ้นภายหลังแนวคิดการศึกษาพหุวัฒนธรรม (multicultural education) ที่พัฒนาขึ้นราวปี 1970s โดยรับอิทธิพลจากขบวนการเคลื่อนไหวของคนผิวสีเพื่อเรียกร้องสิทธิพลเมือง (civil rights movement) ระหว่างปี 1950s ถึงปี 1960s รวมถึงการเคลื่อนไหวของแนวคิดชาติพันธุ์ศึกษา (ethnic studies movement) ในสถาบันอุดมศึกษาในสหรัฐอเมริกา (Banks, 2013)

ครูศึกษาเชิงพหุวัฒนธรรมมีความสำคัญอย่างยิ่งต่อภาคปฏิบัติของการศึกษาพหุวัฒนธรรมในพื้นที่โรงเรียน (Ladson-Billings, 1995; Vavrus, 2002; Zeichner, 1993) เนื่องจาก จำเป็นต้องอาศัยครูที่มีความรู้ ความเข้าใจ เจตคติ และทักษะตามแนวคิดดังกล่าวไปสู่พื้นที่ปฏิบัติการในโรงเรียน หลักสูตร การจัดการห้องเรียน ได้อย่างมีประสิทธิภาพ และยั่งยืน ทั้งนี้ Banks (1993) ได้ชี้ว่า การศึกษาพหุวัฒนธรรมในระบบการผลิตครู (teacher education) ได้รับความสนใจ โดยเฉพาะในเชิงนโยบายเพิ่มมากขึ้น เมื่อ National Council for Accreditation of Teacher Education (NCATE) ได้กำหนดมาตรฐานหลักสูตรและมาตรฐานการผลิตครู (Standards for the Accreditation of Teacher Education) ในปี ค.ศ. 1977 บังคับให้สถาบันผลิตครูมีการจัดการเรียนการสอนที่มีการบูรณาการแนวคิดและจัดโครงการเกี่ยวกับการศึกษาพหุวัฒนธรรม ส่งผลให้แนวคิดการศึกษาพหุวัฒนธรรมกลายเป็นส่วนหนึ่งของระบบครูศึกษาหรือระบบการผลิตครู โดยมีเป้าหมายในการเตรียมครูก่อนประจำการเพื่อให้ครูมีความรู้ ทักษะ และเจตคติที่จำเป็นในการจัดการเรียนการสอนให้กับนักเรียนที่มาจากภูมิหลังทางวัฒนธรรมที่แตกต่างและหลากหลาย โดยมีชื่อในภาษาอังกฤษที่แตกต่างกันออกไป อาทิ teacher preparation for diversity, multicultural teacher education, teacher education for cultural diversity, teacher education for justice, teacher education for inclusion

นอกจากนี้ ยังมีการศึกษาวิจัยและสร้างข้อเสนอเกี่ยวกับครูศึกษาเชิงพหุวัฒนธรรมในเชิงทฤษฎี ปฏิบัติและนโยบายอย่างต่อเนื่องควบคู่กับการศึกษาและผลักดันแนวคิดการศึกษาพหุวัฒนธรรม ตัวอย่างแนวคิดครูศึกษาเชิงพหุวัฒนธรรมในยุคแรกมีนักวิชาการคนสำคัญได้เสนอแนวคิดไว้ อาทิ Bathy (1972) Rodriguez (1983) และในช่วงหลังปี 1990s เป็นต้นมา ได้ปรากฏงานวิจัย หนังสือ บทความวิชาการเกี่ยวกับครูศึกษาเชิงพหุวัฒนธรรมเพิ่มมากขึ้น

โดยมีนักวิชาการและนักครุศาสตร์ศึกษาศาสตร์หันมาสนใจและสร้างข้อถกเถียงเกี่ยวกับการเตรียมครูสำหรับบริบทหลากหลายวัฒนธรรม เช่น Gloria Ladson-Billings, James Banks, Kenneth Zeichner, Jacqueline Jordan Irvine, Linda Darling-Hammond, Marilyn Cochran-Smith, Michael Vavrus, Paul Gorski, Peter McLaren, Sonia Nieto, Susan Melnick

ทั้งนี้ เมื่อพิจารณาวรรณกรรมด้านครุศึกษาเชิงพหุวัฒนธรรมข้างต้นแล้วสามารถแบ่งออกเป็น 4 กลุ่มหลัก ได้แก่ งานศึกษากลุ่มที่หนึ่งมุ่งนำเสนอแนวคิดและทฤษฎีการฝึกหัดครูเชิงพหุวัฒนธรรมหรือการเตรียมครูสำหรับความหลากหลายทางวัฒนธรรม เช่น งานของ Gorski (2009) Jenks et al. (2001) McLaren (1994, 2003) เป็นต้น

งานศึกษากลุ่มที่สองนำเสนอกรอบแนวคิดเกี่ยวกับการฝึกหัดครูเชิงพหุวัฒนธรรมในเชิงโครงสร้างและแบบองค์รวมที่เน้นการสร้างข้อถกเถียงต่อสถาบันการผลิตครูให้มุ่งสะท้อนแนวคิด หลักการและโครงสร้างภายใต้แนวคิดพหุวัฒนธรรม โดยพยายามชี้ให้ปรับเปลี่ยนองค์ประกอบที่เกี่ยวกับการผลิตครูอย่างเป็นระบบ เช่น ปรัชญา วิสัยทัศน์ นโยบายและแนวปฏิบัติของสถาบัน แนวทางการรับบุคลากรและนักศึกษา หลักสูตรการผลิตครู การพัฒนาบุคลากร ความร่วมมือระหว่างสถาบันผลิตครูกับโรงเรียนและชุมชน ตัวอย่างเช่นงานของ Cochran-Smith (2003) และ Vavrus (2002) โดยในที่นี้จะยกตัวอย่างงานของ Cochran-Smith (2003) ที่เสนอว่า กรอบคิดการผลิตครูเชิงพหุวัฒนธรรมมีหลากหลายและซับซ้อน และขึ้นอยู่กับบริบทของแต่ละพื้นที่ โดยพิจารณาตั้งแต่การรับนักศึกษาครู กระบวนการเรียนรู้ของนักศึกษาครู แนวทางการจัดการเรียนรู้ ศักยภาพของสถาบันผลิตครู ความร่วมมือกับชุมชนและองค์กรท้องถิ่น กฎระเบียบของหน่วยงานรัฐและเอกชน ไปจนถึงการเชื่อมโยงการเตรียมครูเชิงพหุวัฒนธรรมกับบริบททางประวัติศาสตร์ วัฒนธรรม การเมือง เศรษฐกิจ และสังคม

งานศึกษากลุ่มที่สามมุ่งศึกษาวิจัยด้านการเรียนรู้ประเด็นพหุวัฒนธรรมของนักศึกษาครูและการออกแบบการเรียนการสอน (pedagogy) เพื่อเตรียมนักศึกษาครูในด้านทักษะการจัดการเรียนรู้เกี่ยวกับความหลากหลายทางวัฒนธรรม งานวรรณกรรมในกลุ่มนี้มีมากกว่ากลุ่มที่หนึ่งและสอง เช่น Assaf et al. (2010) Hammond (2015) Zeichner (1993) เป็นต้น ตัวอย่างงานของ Zeichner (1993) เรื่อง การสร้างครูเพื่อจัดการเรียนรู้ความหลากหลายทางวัฒนธรรม (Educating Teachers for Cultural Diversity) โดยได้นำเสนอถึงคุณลักษณะ ทักษะ ทิศนคติและองค์ประกอบสำคัญของการฝึกหัดครูให้มีประสิทธิภาพ รวมทั้งแนวทางการจัดการเรียนรู้ให้นักศึกษาครูตระหนักถึงความเหมือนและความแตกต่างทางวัฒนธรรมของตนและของผู้เรียนผ่านกิจกรรมในรูปแบบต่าง ๆ เช่น การเรียนรู้อัตชีวประวัติ การลงพื้นที่ภาคสนาม (fieldwork) การเรียนการสอนโดยการบริการสังคม (service learning)

งานศึกษากลุ่มที่สี่มุ่งศึกษาเกี่ยวกับนักการศึกษาในสถาบันผลิตครู หรือครูของครูที่จัดการเรียนการสอนเกี่ยวกับการศึกษาพหุวัฒนธรรม อย่างไรก็ตาม พบว่า งานศึกษาดังกล่าวยังมีน้อยประเด็นเฉพาะที่ได้ศึกษาและสร้างข้อถกเถียงเกี่ยวกับครูของครู ได้แก่ อุดมการณ์ที่มีต่อความหลากหลายทางวัฒนธรรม สมรรถนะพหุวัฒนธรรม และมุมมองและประสบการณ์ในการจัดการเรียนการสอน ทั้งนี้ นักวิชาการที่ได้ศึกษาและตีพิมพ์ผลงานเกี่ยวกับนักศึกษาก็คือ Paul Gorski เช่น ในปี ค.ศ. 2016 Gorski ได้ศึกษาประสบการณ์ในการสอนกระบวนการวิชาที่เกี่ยวกับความหลากหลายทางวัฒนธรรมในสหรัฐอเมริกาและสิ่งสนับสนุนที่จำเป็นต้องมีในการเตรียมนักศึกษาครูให้เป็นครูที่มีวิธีคิดและมุมมองแบบพหุวัฒนธรรม และปี ค.ศ. 2020 Paul and Parekh ได้ศึกษามุมมองของนักการศึกษาชาวอเมริกาและชาวแคนาดาที่มีต่อความสัมพันธ์ระหว่างจุดยืนอุดมการณ์พหุวัฒนธรรมและการรับรู้ถึงการได้รับการสนับสนุนจากองค์กรผลิตครู

กระบวนทัศน์ครุศึกษาเชิงพหุวัฒนธรรม

กระบวนทัศน์ ครุศึกษาเชิงพหุวัฒนธรรมสามารถจำแนกออกเป็น 3 กระบวนทัศน์ (Acar-Ciftci, 2019) ได้แก่ ครุศึกษาเชิงพหุวัฒนธรรมแบบอนุรักษ์นิยม (conservative multicultural teacher education) ครุศึกษาเชิงพหุวัฒนธรรมแบบเสรีนิยม (liberal multicultural teacher education) และครุศึกษาเชิงพหุวัฒนธรรมแบบวิพากษ์นิยม (critical multicultural teacher education) การนำเสนอกระบวนทัศน์ครุศึกษาเชิงพหุวัฒนธรรมในบทความนี้จะเริ่มด้วยการอธิบายหลักการและมุมมองของแต่ละกระบวนทัศน์ต่อความหลากหลายทางวัฒนธรรม และจากนั้นจะนำเสนอแนวคิดหรือแนวทางครุศึกษาเชิงพหุวัฒนธรรมที่สอดคล้องกับแต่ละกระบวนทัศน์ (ตาราง 1) เพื่อชี้ให้เห็นถึงความเหมือนและความแตกต่างระหว่างกระบวนทัศน์และภายในกระบวนทัศน์ โดยจะนำเสนอแนวคิด/แนวทางของ Grant and Sleeter (2013) Gorski (2009) และ Nieto (1994) ซึ่งได้รับความนิยมอย่างแพร่หลายในฐานะที่เป็นเครื่องมือทางความคิดและการนำไปใช้

ตาราง 1

กระบวนทัศน์ครุศึกษาเชิงพหุวัฒนธรรม

กระบวนทัศน์	Grant and Sleeter (2013)	Nieto (1994)	Gorski (2009)	จุดประสงค์หรือเป้าหมายในการเตรียมครู
ครุศึกษาเชิงพหุวัฒนธรรมแบบอนุรักษ์นิยม		การศึกษาที่อิงวัฒนธรรมเดียว (monocultural education)		มองไม่เห็นความแตกต่างทางวัฒนธรรมของผู้เรียน เน้นการเตรียมครูทำหน้าที่ในการกลืนกลายนักเรียนจากวัฒนธรรมรองหรือชายขอบสู่วัฒนธรรมกระแสหลักหรือวัฒนธรรมหลักของโรงเรียน
	การสอนเด็กพิเศษและนักเรียนที่มีวัฒนธรรมต่างจากวัฒนธรรมหลัก		การสอนเกี่ยวกับ “คนอื่น” (teaching the “other”)	เตรียมครูให้ทำหน้าที่กลืนกลายนักเรียนจากวัฒนธรรมรองหรือวัฒนธรรมย่อยเข้าสู่วัฒนธรรมหลักและระบบการศึกษา ผ่านการศึกษาและวิเคราะห์วัฒนธรรม ค่านิยม วิถีชีวิตและมุมมองจากโลกทัศน์ของนักเรียนที่มาจากกลุ่มวัฒนธรรมต่าง ๆ

ตาราง 1 (ต่อ)

กระบวนทัศน์ครุศึกษาเชิงพหุวัฒนธรรม

กระบวนทัศน์	Grant and Sleeter (2013)	Nieto (1994)	Gorski (2009)	จุดประสงค์หรือเป้าหมายในการเตรียมครู
ครุศึกษาเชิงพหุวัฒนธรรมแบบเสรีนิยม	การสอนที่ยึดมนุษย์สัมพันธ์ (human relations approach)	การอดทนอดกลั้นต่อการดำรงอยู่ของพหุวัฒนธรรม (tolerance)	การสอนที่ตระหนักต่อความอ่อนไหวทางวัฒนธรรมและสอนด้วยความอดทนอดกลั้นต่อความหลากหลายทางวัฒนธรรม (teaching with cultural sensitivity and tolerance)	เตรียมครูให้มีทักษะความอดทนอดกลั้นและมีความอ่อนไหวต่อความหลากหลายทางวัฒนธรรมโดยการวิเคราะห์ทัศนคติและพฤติกรรมที่เป็นอคติ และมองความหลากหลายทางวัฒนธรรมในเชิงบวก
	การศึกษาพหุวัฒนธรรม	การยอมรับการดำรงอยู่ของพหุวัฒนธรรม (acceptance)	การสอนที่เน้นสมรรถนะพหุวัฒนธรรม (teaching with multicultural competence)	เตรียมครูให้มีความรู้และทักษะที่จำเป็นสำหรับการใช้หลักสูตรพหุวัฒนธรรมและกลยุทธ์การสอนแบบพหุวัฒนธรรม รวมถึงเตรียมครูให้สามารถจัดการศึกษาที่ตอบสนองต่อความต้องการการเรียนรู้ในรูปแบบต่าง ๆ ของผู้เรียนจากหลากหลายวัฒนธรรม
ครุศึกษาเชิงพหุวัฒนธรรมแบบวิพากษ์นิยม	การศึกษาเกี่ยวกับกลุ่มวัฒนธรรมใดวัฒนธรรมหนึ่ง โดยเฉพาะ (single-group studies)	การเคารพการดำรงอยู่ของพหุวัฒนธรรม (respect)	การสอนพหุวัฒนธรรมภายใต้บริบทการเมืองสังคม (teaching in sociopolitical context)	เตรียมครูให้มีทักษะในการพัฒนาผู้เรียนให้มีทักษะและศักยภาพในการกระทำ การทางสังคม โดยการวิเคราะห์แนวปฏิบัติของตน สถาบัน และองค์กรวิชาชีพ รวมถึงศึกษาอิทธิพลของอำนาจ การกดขี่ การครอบงำ ความไม่เป็นธรรม ความไม่เสมอภาค และนโยบายการศึกษาที่มีต่อการศึกษา

ตาราง 1 (ต่อ)

กระบวนการทัศนศึกษาเชิงพหุวัฒนธรรม

กระบวนการทัศนศึกษา	Grant and Sleeter (2013)	Nieto (1994)	Gorski (2009)	จุดประสงค์หรือเป้าหมายในการเตรียมครู
ครุศึกษาเชิงพหุวัฒนธรรมแบบวิพากษ์นิยม	การศึกษาเพื่อความเป็นธรรมทางสังคมและความเป็นพหุวัฒนธรรม (multicultural social justice education)	การตอกย้ำความเป็นพหุวัฒนธรรม (affirmation)	การสอนในฐานะที่เป็นปฏิบัติการต้านทานและโต้ตอบ การครองอำนาจนำ (teaching as resistance and counter-hegemonic practice)	เตรียมครูให้มีทักษะในการทำวิจัยหรือออกแบบกิจกรรมหรือปฏิบัติการในรูปแบบต่าง ๆ เพื่อหนุนเสริมให้ผู้เรียนสามารถกระทำการเพื่อตอบโต้หรือต่อสู้ความไม่เป็นธรรมและไม่เสมอภาคโดยผ่านหลักสูตรที่อิงฐานชุมชน (community-based curriculum)

หมายเหตุ : ปรับปรุงจาก Acar-Ciftci, Y. (2019). Multicultural education and approaches to teacher training. *Journal of Education and Learning*, 8(4), 144.

ครุศึกษาเชิงพหุวัฒนธรรมแบบอนุรักษนิยม

ครุศึกษาเชิงพหุวัฒนธรรมแบบอนุรักษนิยมมองความหลากหลายทางวัฒนธรรมไม่ว่าจะเป็นเชื้อชาติ ชาติพันธุ์ ภาษา หรือผู้อพยพ ด้วยมุมมอง “ความบกพร่องทางวัฒนธรรม” (McLaren, 1994) โดยมองว่าวัฒนธรรมชนกลุ่มน้อยหรือชายขอบด้อยกว่าวัฒนธรรมรัฐชาติหรือวัฒนธรรมหลักในสังคม และกล่าวโทษวัฒนธรรมกลุ่มน้อยว่าเป็นอุปสรรคที่บั่นทอนความเจริญก้าวหน้าทางสังคมของชนกลุ่มน้อย รวมถึงไม่ยอมรับและไม่ตระหนักถึงความลำเอียงทางวัฒนธรรมที่ซ่อนเร้นอยู่ ทว่ากลับมุ่งเน้นกลืนกลายวัฒนธรรมรองหรือชายขอบ ส่งผลให้แนวคิดครุศึกษาเชิงพหุวัฒนธรรมนิยมแบบอนุรักษนิยมมุ่งให้ครุศึกษาและวิเคราะห์วัฒนธรรม ค่านิยม วิถีชีวิต มุมมองต่อโลกของกลุ่มวัฒนธรรมต่าง ๆ ของนักเรียนเพื่อเป็นข้อมูลพื้นฐานในการออกแบบแนวทางปรับเปลี่ยนหรือกลืนกลายนักเรียนจากวัฒนธรรมรองสู่วัฒนธรรมของรัฐชาติและของโรงเรียน (Jenks et al., 2001) แนวคิดดังกล่าวจึงมองวัฒนธรรมของผู้เรียนชนกลุ่มน้อยหรือชายขอบเป็นอุปสรรคต่อการจัดการเรียนรู้ของครูและการเรียนรู้ของนักเรียน โดยแนวทางนี้สามารถจำแนกแนวทางการเตรียมครูออกเป็น 3 แนวทาง ตามที่ปรากฏในตาราง 1 ดังนี้

แนวทางที่หนึ่ง คือ การสอนนักเรียนที่มีความเฉพาะและมีวัฒนธรรมต่างจากวัฒนธรรมหลัก เสนอโดย Grant and Sleeter (2013) แนวทางนี้มีเป้าหมาย คือ ต้องการพัฒนานักเรียนจากกลุ่มนักเรียนผิวสี พิการ ชาติพันธุ์ชนกลุ่มน้อยในด้านทักษะทางปัญญา แนวคิด ภาษา และค่านิยมที่พึงประสงค์ของสังคม เพื่อให้นักเรียนประสบความสำเร็จด้านการเรียนในระบบการศึกษา สามารถดำรงอยู่ในสังคมและได้รับโอกาสด้านเศรษฐกิจหรือการมีงานทำ ในทางปฏิบัติครูจะเริ่มต้นด้วยการกำหนดระดับความสำเร็จของนักเรียน โดยจะเปรียบเทียบความสำเร็จที่ตั้งไว้กับผลการเรียนเดิมและเปรียบเทียบกับผลการเรียนเฉลี่ยที่เป็นที่ยอมรับ ทั้งนี้ครูทุ่มเทเวลาให้กับนักเรียนที่มีผลการศึกษต่ำสามารถพัฒนาทางการศึกษาตามเป้าหมายที่ได้กำหนดไว้ โดยใช้วิธีการจัดการเรียนรู้ที่หลากหลายและสอดคล้องกับคุณลักษณะเฉพาะของนักเรียนแต่ละคน พร้อมทั้งให้ความรู้หลักของสังคม

แนวทางที่สอง คือ การศึกษาที่อิงวัฒนธรรมเดียวของ Nieto (1994) กล่าวว่า เป็นการจัดการศึกษาที่ตั้งอยู่บนพื้นฐานวัฒนธรรมหลัก (dominant culture) และมองวัฒนธรรมอื่น ๆ ในสังคม ด้วยมุมมอง “ตาบอดสี” (color-blindness lens) ซึ่งมองว่าวัฒนธรรมต่าง ๆ เหมือนกันหมด ดังนั้นครูที่ได้รับอิทธิพลจากการศึกษาที่อิงวัฒนธรรมเดียวจะถูกกำหนดความเป็นครูที่อิงอุดมการณ์และบรรทัดฐานของวัฒนธรรมหลักเป็นหลักและมองไม่เห็นความแตกต่างทางวัฒนธรรมที่ปรากฏในตัวนักเรียนและปฏิบัติต่อนักเรียนทุกคนในทางที่เหมือนกัน ส่งผลให้โครงสร้างของโรงเรียน หลักสูตร สื่อการสอน กิจกรรมการเรียนการสอนและการจัดสิ่งแวดล้อมในโรงเรียนไม่ได้สะท้อนการมีอยู่ของวัฒนธรรมที่แตกต่างหลากหลายในโรงเรียนและในสังคม

แนวทางที่สาม คือ การสอนเกี่ยวกับ “คนอื่น” ของ Gorski (2009) แนวคิดนี้มีคุณลักษณะเฉพาะ 3 ประการ คือ 1) ใช้ภาษาสร้างความเป็นอื่น เช่น การเรียกคนผิวสีหรือคนที่ถูกทำให้ไร้สิทธิในสังคม โดยใช้คำว่า คนที่มีวัฒนธรรมร่วม (co-cultures) หรือ กลุ่มวัฒนธรรมย่อย (subcultures) เป็นต้น ผลของการใช้คำนิยามเช่นนี้กลับดำรงการครอบงำและสร้างค่านิยมเชิงลบให้กับอัตลักษณ์หรืออุดมการณ์ที่แตกต่างจากอุดมการณ์หลักในรัฐชาติหรือในสังคม และยังคงดำรงการแบ่งขั้ว (binary) คือ เรากับเขา หรือ พวกเรากับพวกเขา นอกจากนี้ เน้นการเรียนรู้เกี่ยวกับคุณูปการของกลุ่มวัฒนธรรมต่าง ๆ เป็นเพียงการเรียนรู้เบื้องต้นในด้านความเหมือนและความต่างเพื่อมุ่งให้เกิดความรู้สึกเป็นอันหนึ่งอันเดียวกัน และปรับเปลี่ยนสำนึกหรือกลืนกลายคนจากวัฒนธรรมรองหรือชนกลุ่มน้อยให้มีสำนึกของคนหมู่มากหรือกลุ่มหลักในสังคม Gorski (2009) ยังกล่าวว่า แนวทางนี้ได้รับอิทธิพลจากแนวคิดทุนนิยม กล่าวคือ มองความสำคัญของความหลากหลายในมิติเศรษฐกิจ โดยมุ่งใช้ประโยชน์จากความหลากหลายทางวัฒนธรรมในการตอบสนองเป้าหมายของทุนนิยมหรือระบบตลาด เช่น มองความหลากหลายทางวัฒนธรรมเป็นสินค้าหรือใช้ความหลากหลายทางวัฒนธรรมในองค์กรเป็นจุดแข็งในการขับเคลื่อนองค์กรหรือทำผลประโยชน์ให้กับองค์กร ดังนั้นนักศึกษาครูที่ได้รับการเตรียมตามแนวทางดังกล่าวจะเรียนรู้ความหลากหลายทางวัฒนธรรมแบบผิวเผิน ไม่ได้เน้นความรู้เกี่ยวกับอำนาจและสิทธิที่คนบางกลุ่มควรได้รับ รวมถึงไม่มีความเข้าใจเกี่ยวกับความซับซ้อนของความหลากหลายทางวัฒนธรรม

ครุศึกษาเชิงพหุวัฒนธรรมแนวเสรีนิยม (liberal multicultural teacher education)

การศึกษาพหุวัฒนธรรมแบบเสรีนิยมมองว่า ความหลากหลายทางวัฒนธรรมและพหุลักษณะทางวัฒนธรรมมีความจำเป็นต่อสังคม ความแตกต่างทางวัฒนธรรมในสังคมต้องได้รับการยอมรับเคารพ ยินดี อดทนอดกลั้นและต้องมีความเข้าใจที่ถูกต้องเกี่ยวกับความหลากหลายทางวัฒนธรรมเพื่อนำไปสู่ความเสมอภาคทางนโยบายและระบบเศรษฐกิจแบบตลาดเสรี การศึกษาพหุวัฒนธรรมแบบเสรีนิยมได้รับอิทธิพลจากแนวคิดมนุษยนิยมที่ให้ความสำคัญกับความเป็นมนุษย์ โดยมองว่ามนุษย์มีคุณค่า มีความงาม มีศักยภาพและมีความต้องการ ดังนั้นการศึกษาพหุวัฒนธรรมแบบเสรีนิยมจึงเน้นปัจเจกบุคคลและกลุ่มทางวัฒนธรรมให้มีทัศนคติเชิงบวกต่อกันและเห็นคุณค่าของกันและกัน ไม่พยายามกลืนกลายเข้าสู่วัฒนธรรมหลัก

ทั้งนี้ Jenks et al. (2001) ยังชี้ให้เห็นว่า การศึกษาพหุวัฒนธรรมแบบเสรีนิยมมองข้ามบทบาทของวัฒนธรรมหลักที่เป็นกำแพงขวางกั้นความเท่าเทียมต่อวัฒนธรรมอื่น ทั้งยังละเลยปัญหาที่เกิดจากความแตกต่างทางเชื้อชาติ ชาติพันธุ์ ชนชั้น เพศ รวมถึงความสัมพันธ์เชิงอำนาจระหว่างวัฒนธรรมหลักกับวัฒนธรรมย่อยและปัญหาภายในกลุ่มวัฒนธรรมย่อย เช่น การเข้าถึงทรัพยากร การมีพื้นที่ทางการเมือง สังคม เศรษฐกิจและตำแหน่งแห่งที่ในสังคมที่ไม่เท่าเทียมกัน นอกจากนี้ยังมองข้ามความเป็นการเมืองของความหลากหลายทางวัฒนธรรม ส่งผลให้การศึกษพหุวัฒนธรรมแบบเสรีนิยมจรรโลงและสนับสนุนวัฒนธรรมหลักในการครอบงำต่อวัฒนธรรมย่อยมากกว่าจะสร้างความเสมอภาคและความเป็นธรรมทางสังคมให้กับกลุ่มวัฒนธรรมที่แตกต่างหลากหลาย

กระบวนการศึกษาคูหาพัฒนาธรรมแบบเสรีนิยมมีแนวคิดในการเตรียมครูและแนวทางการสอนในโรงเรียน 6 แนวทาง ดังนี้

แนวทางที่หนึ่ง คือ การสอนที่ยึดแนวคิดมนุษยสัมพันธ์ของ Grant and Sleeter (2013) โดยเสนอว่าแนวทางนี้เหมาะสมกับครูที่มองว่า เป้าหมายสำคัญของโรงเรียนคือต้องช่วยให้นักเรียนเรียนรู้ที่จะอยู่ร่วมกันบนโลกและยังเชื่อว่า ความเท่าเทียมทางสังคมจะเกิดขึ้นถ้านักเรียนเคารพกันและกันโดยปราศจากเชื้อชาติ ชนชั้น เพศ หรือความพิการ เป้าหมายของแนวทางนี้คือต้องการส่งเสริมให้เกิดความรู้สึกเป็นหนึ่งอันเดียวกัน มีความอดทนอดกลั้นและยอมรับความแตกต่าง รวมถึงต้องการให้ครูมีความรู้สึกเชิงบวกต่อความหลากหลายทางวัฒนธรรมของนักเรียน พร้อมทั้งส่งเสริมให้นักเรียนแสดงออกถึง อัตลักษณ์และภูมิใจในอัตลักษณ์ของตน ลดการเหมารวม ขจัดอคติและความลำเอียง

ดังนั้น หลักสูตรการเตรียมครูที่ยึดแนวคิดมนุษยสัมพันธ์ จึงมุ่งเน้นการเรียนการสอนในด้านเกี่ยวกับความเหมือนและความแตกต่าง รวมทั้งให้ข้อมูลเกี่ยวกับกลุ่มชาติพันธุ์ เชื้อชาติ เพศ ชนชั้นทางสังคมและคนพิการ เน้นการเรียนแบบร่วมมือ บทบาทสมมุติ หรือการออกแบบการเรียนการสอนที่ให้นักเรียนได้มีประสบการณ์ตรงเพื่อให้นักเรียนเห็นคุณค่าและเกิดความรู้สึกชื่นชมคนที่ต่างจากตน กล่าวโดยสรุป แนวทางนี้มุ่งปรับทัศนคติและความรู้สึกของนักเรียนเกี่ยวกับตนและผู้อื่นที่แตกต่างจากตน

แนวทางที่สอง คือ การศึกษาพัฒนาธรรม ของ Grant and Sleeter (2013) แนวคิดนี้มีเป้าหมายคือ ประการแรก มุ่งขจัดอคติและการเลือกปฏิบัติ สร้างโอกาสที่เท่าเทียมและเป็นธรรมทางสังคมและกระจายอำนาจให้กับกลุ่มวัฒนธรรมต่าง ๆ ในสังคม ประการที่สอง การปฏิรูปกระบวนการจัดการศึกษา แนวทางนี้เชื่อว่าการจะบรรลุเป้าหมายดังกล่าวได้ก็ต่อเมื่อมีการปฏิรูป นโยบาย แนวปฏิบัติ วัฒนธรรม หลักสูตรและองค์ประกอบอื่น ๆ ของโรงเรียนภายใต้หลักพหุนิยมและความเท่าเทียม ทั้งนี้ มองว่าการปฏิรูปโรงเรียนในแนวทางนี้จะส่งผลเชิงบวกต่อการปฏิรูปสังคมในวงกว้าง เช่น การปรับเปลี่ยนหลักสูตรจากเดิมเป็นวรรณกรรมของคนขาวมาสู่วรรณกรรมที่หลากหลาย โรงเรียนมีการรับบุคลากรจากกลุ่มภาษาและวัฒนธรรมต่าง ๆ เข้ามาทำงาน เพื่อสร้างภาพจำเกี่ยวกับความหลากหลาย มีการสอนและส่งเสริมให้นักเรียนพูดภาษาที่สองหรือมากกว่าสองภาษา ประการที่สาม วิธีการสอน Grant and Sleeter (2013) ชี้ว่า นักเรียนทุกคนสามารถเรียนรู้ในสิ่งที่ซับซ้อนและยากได้ ครูจะต้องค้นหาและพัฒนาการเรียนรู้อุบนฐานความถนัดเฉพาะของนักเรียนแต่ละคน พร้อมกับใช้ความรู้จากประสบการณ์ของนักเรียนเป็นฐานในการจัดการเรียนรู้ ดังนั้นแนวทางนี้มุ่งผลักดันการปฏิรูปโรงเรียนอย่างเป็นระบบเพื่อให้สะท้อนความหลากหลายและพยายามสร้างพื้นที่ทางวัฒนธรรมของนักเรียนอย่างเท่าเทียมกัน

แนวทางที่สาม คือ แนวคิดที่ว่าด้วยการอดทนอดกลั้นต่อการดำรงอยู่ของพหุวัฒนธรรมของ Nieto (1994) โดยเชื่อว่าการอดทนอดกลั้นต่อการดำรงอยู่ของพหุวัฒนธรรม คือ การถูกทำให้ต้องอดทนต่อความแตกต่างทางวัฒนธรรมที่เกิดขึ้นภายใต้ปัจจัยบังคับ เช่น กฎหมาย นโยบาย เป็นต้น หรือเป็นการยอมรับอย่างไม่เต็มใจภายใต้เหตุจำเป็นหรือยอมรับความแตกต่างได้เนื่องจากกลุ่มวัฒนธรรมที่แตกต่างหลากหลายเหล่านั้นมีแนวโน้มปรับเปลี่ยนวัฒนธรรมของตนโดยหันไปปรับเอาวัฒนธรรมหลักมาแทนที่ เช่น การละทิ้งภาษาแม่โดยหันมาใช้ภาษาราชการซึ่งเป็นภาษาของคนกลุ่มใหญ่ในสังคม ดังนั้น ครูประจำการหรือนักศึกษาครูที่ได้รับอิทธิพลจากแนวทางนี้จะตระหนักถึงการมีอยู่ของความแตกต่างในด้านภาษา เชื้อชาติ ความพิการ และชนชั้นทางสังคม มีความอ่อนไหวต่อความหลากหลายทางวัฒนธรรม อย่างไรก็ตามแนวทางนี้เชื่อว่าครูยังขาดความรู้และทักษะที่เพียงพอในการจัดการศึกษาทั้งในด้านหลักสูตร สื่อและกิจกรรมให้กับนักเรียนที่มีความหลากหลายทางวัฒนธรรม

แนวทางที่สี่ คือ แนวคิดการยอมรับการดำรงอยู่ของพหุวัฒนธรรม (Nieto, 1994) เป็นการตระหนักถึงการมีอยู่ ไม่ปฏิเสธและไม่กีดกัน ยังส่งเสริมความแตกต่างทางวัฒนธรรมในพื้นที่การศึกษา เช่น มีการกำหนดการเรียนรู้อุบนฐานประเด็นความหลากหลายทางวัฒนธรรมให้เป็นส่วนหนึ่งของนโยบายของสถานศึกษา สำหรับนักศึกษาครูที่ได้รับอิทธิพลจากแนวทางนี้จะมีมุมมองเชิงบวกต่อความหลากหลายทางวัฒนธรรมของผู้เรียน มีความรู้เพียงพอในการพัฒนาทักษะการเรียนรู้อุบนฐาน

ให้กับผู้เรียนที่มีความแตกต่างหลากหลาย นอกจากนี้ ครูยังนำความรู้และเรื่องราวของนักเรียนไปบูรณาการในสาระวิชาหลัก และจัดกิจกรรมที่ส่งเสริมการเรียนรู้เกี่ยวกับความหลากหลาย ดังนั้นในแนวทางนี้ครูจะมุ่งสร้างพื้นที่ทางวัฒนธรรมของนักเรียนในห้องเรียนและในโรงเรียนแทนการกดทับหรือการกลืนกลายวัฒนธรรมของนักเรียน

แนวทางที่ห้า คือ การสอนที่คำนึงถึงความอ่อนไหวทางวัฒนธรรมและความอดทนอดกลั้นของ Gorski (2009) โดยชี้ว่า คุณลักษณะสำคัญของแนวทางนี้คือ มุ่งเน้นให้เกิดการยอมรับ เคารพ ชื่นชมและยินดีต่อความหลากหลายทางวัฒนธรรม ดังนั้น การเตรียมครูบนฐานคิดดังกล่าวมุ่งเน้นให้นักศึกษาครูเรียนรู้และมีเจตคติเชิงบวกต่อความหลากหลายทางวัฒนธรรมและการสะท้อนมองตัวเองเกี่ยวกับความลำเอียง อคติภาพเหมารวม ความเชื่อเชิงลบที่มีต่อกลุ่มคนวัฒนธรรมต่างจากตน อย่างไรก็ตาม Gorski กล่าวว่า แนวทางดังกล่าวไม่ได้ให้ความสนใจต่อประเด็นความไม่เป็นธรรมทางการศึกษาและไม่ได้เชื่อมโยงประเด็นการเคารพความหลากหลายทางวัฒนธรรม ความลำเอียงหรืออคติส่วนบุคคลกับปัจจัยเชิงโครงสร้างทางสังคม เช่น ความไม่เป็นธรรมทางชนชั้น เพศหรือเชื้อชาติที่มีผลต่อความลำเอียงหรืออคติในระดับปัจเจกบุคคล

แนวทางที่หก คือ การสอนที่มุ่งเน้นสมรรถนะพหุวัฒนธรรมของ Gorski (2009) โดยอธิบายว่า แนวทางดังกล่าวกำหนดสมรรถนะพหุวัฒนธรรมเป็นหัวใจสำคัญของการเตรียมครู มุ่งให้นักศึกษาครูเป็นครูเรียนรู้เกี่ยวกับแนวคิดพหุวัฒนธรรม กลยุทธ์และวิธีการสอนที่อ่อนไหวต่อวัฒนธรรมของผู้เรียนทุกกลุ่ม การพัฒนาหลักสูตรที่ตอบสนองต่อความแตกต่างของผู้เรียนทุกกลุ่ม และการจัดสภาพแวดล้อมที่เอื้อต่อการเรียนการสอน อย่างไรก็ตาม แนวทางดังกล่าวยังขาดความสนใจต่อประเด็นความไม่เป็นธรรมทางการศึกษา และไม่ได้เปิดโอกาสให้นักศึกษาครูได้เรียนรู้และวิเคราะห์เกี่ยวกับความไม่เป็นธรรมทางการศึกษา ทั้งยังไม่ได้ตระหนักถึงปัญหาความไม่เป็นธรรมทางการศึกษาให้เป็นหนึ่งในสมรรถนะพหุวัฒนธรรมที่นักศึกษาครูควรมีหรือต้องมี

ครุศึกษาเชิงพหุวัฒนธรรมแบบวิพากษ์นิยม

การศึกษาพหุวัฒนธรรมแบบวิพากษ์นิยมเป็นแนวคิดที่ได้รับอิทธิพลจากทฤษฎีวิพากษ์นิยม และทฤษฎีสตรีนิยม McDowell and Fang (2007) กล่าวว่า การศึกษาพหุวัฒนธรรมแบบวิพากษ์นิยมเป็นมุมมองของกลุ่มคนที่ไม่ได้ยึดสาร์ตละเป็นแก่น ในการมองคุณค่าของความหลากหลายทางสังคม May (2003) กล่าวว่า การศึกษาพหุวัฒนธรรมแบบวิพากษ์นิยมมีหลักการสำคัญ ดังนี้ คือ 1) สร้างทฤษฎีเกี่ยวกับชาติพันธุ์ 2) ตระหนักถึงความสัมพันธ์เชิงอำนาจที่ไม่เท่ากัน 3) วิพากษ์การประกอบสร้างของวัฒนธรรม โดยมองวัฒนธรรมเป็นส่วนหนึ่งของวาทกรรมว่าด้วยอำนาจและความไม่เท่าเทียม 4) ให้ความสำคัญกับการสะท้อนคิดเชิงวิพากษ์ เกี่ยวกับแนวปฏิบัติทางวัฒนธรรมและชาติพันธุ์ ด้าน Jenks et al. (2001) กล่าวว่า เป้าหมายของพหุวัฒนธรรมนิยมแบบวิพากษ์คือ ความเสมอภาค โดยเสนอว่า การจะทำให้ความเสมอภาคเกิดขึ้นกับทุกกลุ่มวัฒนธรรมนั้นจำเป็นต้องตั้งคำถามสำคัญเพื่อให้เข้าใจอย่างถ่องแท้และรอบด้าน ตัวอย่างเช่น ใครหรือคนกลุ่มใดให้แนวคิดหรือนิยามคำว่า ‘ความเสมอภาค’ มีความหมายอย่างไรต่อกลุ่มวัฒนธรรมต่าง ๆ และภายใต้เงื่อนไขอะไร ใครได้ประโยชน์จากแนวคิดความเสมอภาคอย่างถ้วนหน้าหรือไม่ อย่างไรก็ตาม ความเสมอภาคจะเกิดขึ้นในสังคมที่คนจากกลุ่มวัฒนธรรมหลักเป็นผู้กำหนดแนวคิดและนิยามของความเสมอภาคได้หรือไม่ นอกจากนี้ Jenks et al. (2001) มองว่า โรงเรียนมักยึดยึดและกำหนดมาตรฐานจากกลุ่มวัฒนธรรมหลักให้กับผู้เรียน เช่น ผลสัมฤทธิ์ทางการศึกษา ภาษา และชุดองค์ความรู้ ซึ่งนำไปสู่การผลิตซ้ำความสัมพันธ์เชิงอำนาจและการจัดลำดับช่วงชั้นทางสังคม (social stratification) ในด้านของพื้นที่โรงเรียน แนวคิดนี้มองว่าความเสมอภาคจะเกิดขึ้นถ้า 1) มีการปรับมุมมองต่อความรู้ มองว่าความรู้เป็นสิ่งที่ถูกประกอบสร้างและได้รับอิทธิพลจากวัฒนธรรม ประวัติศาสตร์ ชาติพันธุ์และภาษา 2) หลักสูตรสถานศึกษาต้องปรับเปลี่ยนและบรรจุประวัติศาสตร์เรื่องราวของกลุ่มวัฒนธรรมไว้ในหลักสูตรสถานศึกษา 3) คณะครูจะต้องมีการพูดคุยและทำงานตามวิถีประชาธิปไตยในการสร้างโปรแกรมหรือกิจกรรมที่ส่งเสริมและบ่มเพาะทักษะทางความคิดเชิงวิพากษ์ให้กับนักเรียน

4) เสริมสร้างอำนาจให้ผู้เรียนเพื่อให้เข้าใจปัญหาความไม่เสมอภาคและสถานะการกดขี่กดทับบนฐานความแตกต่างทางวัฒนธรรม และร่วมเป็นส่วนหนึ่งในการแก้ไขปัญหาดังกล่าว (Gorski, 2009; Nieto, 1994)

ส่วนประเด็นการเตรียมครู (ตาราง 1) ได้จำแนกแนวทางการเตรียมครูพัฒนาแบบวิพากษ์นิยมและการศึกษาพัฒนาแบบวิพากษ์มี 6 แนวคิดและแนวทางย่อย ดังนี้

แนวทางที่หนึ่ง การสอนเกี่ยวกับกลุ่มวัฒนธรรมใดวัฒนธรรมหนึ่งโดยเฉพาะ ของ Grant and Sleeter (2013) คือเป็นการเลือกศึกษาหรือจัดการเรียนรู้เกี่ยวกับกลุ่มวัฒนธรรมใดวัฒนธรรมหนึ่งโดยเฉพาะ เช่น เกี่ยวกับคนแอฟริกันอเมริกัน นักเรียนพิการ ความหลากหลายทางเพศ กลุ่มชนพื้นเมืองอเมริกัน เพื่อวางรากฐานแนวคิดของการปลดปล่อย (liberation) และการกระทำในทางการเมือง (political action) โดยมีแนวปฏิบัติ ดังนี้ 1) เน้นหลักสูตรและการเรียนการสอนเกี่ยวกับกลุ่มวัฒนธรรมเฉพาะในประเด็นการถูกกดขี่กดทับและการเลือกปฏิบัติโดยเชื่อมโยงกับบริบททางประวัติศาสตร์และสังคมมากกว่าการเรียนรู้ข้อมูลหรือข้อเท็จจริงเกี่ยวกับกลุ่มวัฒนธรรมเฉพาะเท่านั้น 2) ตั้งคำถามเกี่ยวกับองค์ความรู้ที่สอนในโรงเรียนที่ผลิตซ้ำการครอบงำผ่านความรู้ 3) มุ่งเสริมพลังอำนาจให้นักเรียนได้เรียนรู้เชิงลึกเกี่ยวกับกลุ่มวัฒนธรรมที่ถูกกดขี่เพื่อเสริมพลังอำนาจ ความภูมิใจในวัฒนธรรมของตนและเกิดจิตสำนึกร่วม (group consciousness) ที่นำไปสู่การปลดปล่อยจากภาวะการกดขี่ ในขณะที่เดียวกันก็ให้นักเรียนจากวัฒนธรรมหลักได้เข้าใจประสบการณ์และประเด็นปัญหาของนักเรียนจากกลุ่มวัฒนธรรมรองหรือชายขอบ

แนวทางที่สอง การศึกษาเพื่อความเป็นธรรมทางสังคมและความเป็นพหุวัฒนธรรม โดย Grant and Sleeter (2013) อธิบายว่า แนวทางนี้ได้รับอิทธิพลจากแนวคิดการปฏิรูปทางสังคม (social reconstructionism) ซึ่งมุ่งสร้างสังคมใหม่ให้มีความเป็นธรรมกับเชื้อชาติ ชนชั้น เพศ และความพิการ โดยหัวใจสำคัญ คือ ประเด็นการกดขี่และความไม่เป็นธรรมเชิงโครงสร้างทางสังคมบนฐานของเชื้อชาติ ชนชั้นทางสังคม เพศ และความพิการ และเป้าหมายคือเตรียมพลเมืองในอนาคตให้สามารถกระทำการเปลี่ยนแปลงสังคมในทางที่ค้ำจุนถึงหรือตอบสนองคนทุกกลุ่ม โดยเฉพาะคนผิวสี คนจน ผู้หญิง หรือคนพิการ วิธีการสำคัญของแนวทางนี้คือการตั้งคำถามกับจรรยาบรรณและความสัมพันธ์เชิงอำนาจที่ฝังลึกอยู่ในระบบเศรษฐกิจโลก (global economy) Grant and Sleeter (2013) ยังกล่าวอีกว่าแนวทางนี้เป็นแนวทางที่พัฒนาต่อจากแนวทางการศึกษาพหุวัฒนธรรม โดยแนวทางทั้งสองนี้จะมีหลักสูตรและวิธีการสอนที่คล้ายกัน

แนวทางที่สาม การเคารพความเป็นพหุวัฒนธรรม ของ Nieto (1994) เสนอว่า การเคารพความเป็นพหุวัฒนธรรมคือ การที่ความหลากหลายทางวัฒนธรรมได้รับการยอมรับและชื่นชม ได้รับการมองเห็นถึงคุณค่าและถูกนับรวม (inclusion) หรือมีพื้นที่ทางวัฒนธรรม เช่น โรงเรียนกำหนดให้การเรียนรู้และยอมรับความหลากหลายทางวัฒนธรรมให้เป็นหนึ่งในนโยบายหลักของโรงเรียน หลักสูตรมีการสอนเนื้อหาและมุมมองของกลุ่มวัฒนธรรมต่าง ๆ มีการรับบุคลากรจากภูมิหลังต่าง ๆ เข้ามาทำงานในโรงเรียน มีการสร้างความร่วมมือระหว่างผู้ปกครอง ชุมชนและโรงเรียนในการส่งเสริมการเรียนรู้ เป็นต้น ส่วนในด้านครูและนักศึกษาคูครูที่ได้รับการฝึกหรือยึดแนวทางนี้เป็นหลักก็จะยอมรับและชื่นชมวัฒนธรรมของผู้เรียนและมุ่งสร้างพื้นที่ทางวัฒนธรรมของผู้เรียนทุกกลุ่มผ่านหลักสูตร กิจกรรม สื่อ การจัดบรรยากาศชั้นเรียน รวมถึงมุ่งจัดการเรียนรู้ในประเด็นสังคมที่เกิดจากความแตกต่างทางวัฒนธรรม เช่น ปัญหาการอคติ การเหยียดสีผิว และการเลือกปฏิบัติ

แนวทางที่สี่ การตอกย้ำความเป็นพหุวัฒนธรรมของ Nieto (1994) อธิบายว่า การตอกย้ำความเป็นพหุวัฒนธรรมเป็นขั้นสูงสุดของความเป็นพหุวัฒนธรรม ที่ต้องกำหนดประเด็นความเสมอภาค ความเป็นธรรมทางสังคม การสร้างการเปลี่ยนแปลงและการวิพากษ์วัฒนธรรมให้เป็นหัวใจสำคัญในการศึกษาทำความเข้าใจการมีอยู่ของความหลากหลายทางวัฒนธรรม เพื่อนำไปสู่การสร้างสังคมที่เป็นธรรมกับทุกกลุ่มวัฒนธรรม ดังนั้นครูที่มีแนวคิดในแนวทางนี้จะมองโรงเรียนว่าเป็นพื้นที่ที่มีความเป็นเมืองทางวัฒนธรรมและเป็นพื้นที่ที่เปลี่ยนแปลงได้ ทั้งยอมรับ เคารพและสร้างพื้นที่เกี่ยวกับวัฒนธรรมของนักเรียน และมุ่งยกระดับการสอนในประเด็นปัญหาความแตกต่างทางวัฒนธรรมเชื่อมโยงกับ

โครงสร้างทางสังคม เศรษฐกิจ การเมือง อีกทั้งเป็นครูผู้นำการเปลี่ยนแปลง (change agent) ที่ลุกขึ้นตั้งคำถามกับนโยบายและแนวปฏิบัติ แนวทางการแก้ไขไปสู่การสร้างความเสมอภาคและความเป็นธรรมทางการศึกษาต่อทุกกลุ่มวัฒนธรรม

แนวทางที่ห้า การสอนพหุวัฒนธรรมภายใต้บริบทการเมืองสังคมของ Gorski (2009) อธิบายว่า แนวทางดังกล่าวนี้มีคุณลักษณะสำคัญคือ 1) ให้ความสำคัญกับการวิเคราะห์เชิงวิพากษ์ต่อนโยบายและแนวปฏิบัติในระดับสถาบันที่เชื่อมโยงกับปัจจัยเชิงโครงสร้าง เช่น ประวัติศาสตร์ การเมือง เป็นต้น เพื่อนำไปสู่การเปลี่ยนแปลงเชิงสถาบัน 2) วิเคราะห์การจัดการศึกษาโดยเชื่อมโยงกับบริบททางการเมืองในระดับกว้าง เช่น ความไม่เป็นธรรมทางการศึกษากับความไม่เท่าเทียมในสังคม รวมถึงพิจารณาว่าปัจจัยด้านประวัติศาสตร์ การเมือง เศรษฐกิจ สังคมและกฎหมายนั้นส่งผลต่อการก่อเกิดและดำรงอยู่ของความไม่เท่าเทียมในพื้นที่การศึกษาและพื้นที่สังคมอย่างไร 3) ใช้ทฤษฎีเชิงวิพากษ์ (critical theories) เป็นฐานสำหรับการเตรียมครู ตัวอย่างเช่น ทฤษฎีสตรีนิยม (feminist theory) ทฤษฎีพหุวัฒนธรรมเชิงวิพากษ์ (critical multiculturalism) การศึกษาเชิงวิพากษ์ (critical pedagogy) และทฤษฎีควีเรีย (queer theory)

แนวทางที่หก การสอนในฐานะที่เป็นปฏิบัติการด้านทฤษฎีและโต้ตอบการครองอำนาจ เป็นแนวคิดของ Gorski (2009) เช่นเดียวกัน แนวทางนี้ใช้แนวคิดและหลักการทฤษฎีเชิงวิพากษ์ในการวิเคราะห์เกี่ยวกับความแตกต่างทางวัฒนธรรมและการศึกษา นอกจากนี้ ยังวิเคราะห์เชื่อมโยงกับบริบทการเมืองสังคมและที่สำคัญคือ แนวทางนี้มุ่งเตรียมครูให้ปฏิบัติการต่อต้าน/ท้าทายการกดขี่กดทับและส่งเสริมบทบาทการเป็นผู้นำในการเปลี่ยนแปลง (change agent) ทั้งในและนอกพื้นที่โรงเรียน ทั้งนี้ มุ่งให้ครูเน้นการบ่มเพาะนักเรียนให้ตระหนักถึงและต่อต้าน/ท้าทายการกดขี่กดทับและเป็นส่วนหนึ่งในการร่วมปฏิบัติการเพื่อเปลี่ยนสังคมให้มีความเป็นธรรม

ครุศึกษาเชิงพหุวัฒนธรรม: จากประสบการณ์ประเทศสหรัฐอเมริกาสู่ประเทศไทย

ครุศึกษาเชิงพหุวัฒนธรรมเป็นการนำเอาแนวคิดการศึกษาพหุวัฒนธรรมเข้าสู่พื้นที่ของครุศึกษาโดยมีเป้าหมาย คือ การเตรียมและการให้มีความรู้กับนักศึกษาครูที่จะไปเป็นครูในอนาคตหรือครูประจำการที่ไม่ได้มีความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับความหลากหลายทางวัฒนธรรม ทักษะและเจตคติที่จำเป็นในการจัดการเรียนการสอนให้กับนักเรียนจากวัฒนธรรมที่แตกต่างหลากหลายและสามารถจัดการศึกษาเพื่อให้เกิดการเคารพวัฒนธรรมของตนและของผู้อื่น รวมถึงสร้างความเป็นธรรมทางการศึกษาให้กับผู้เรียนจากทุกกลุ่มวัฒนธรรมโดยการจัดการศึกษาที่สัมพันธ์กับวัฒนธรรมของผู้เรียน จากประสบการณ์ของประเทศสหรัฐอเมริกา พบว่า ครุศึกษาเชิงพหุวัฒนธรรมได้รับการพัฒนาคู่ขนานกับแนวคิดการศึกษาพหุวัฒนธรรม นอกจากนี้ แนวคิดหรือกระบวนทัศน์การศึกษาครูเชิงพหุวัฒนธรรมที่เป็นที่แพร่หลายในปัจจุบันสามารถแบ่งออกเป็น 3 แนวคิดหรือกระบวนทัศน์ ได้แก่ ครุศึกษาเชิงพหุวัฒนธรรมแบบอนุรักษนิยม ครุศึกษาเชิงพหุวัฒนธรรมแบบเสรีนิยม และครุศึกษาเชิงพหุวัฒนธรรมแบบวิพากษ์นิยม ทั้งนี้ แต่ละกระบวนทัศน์มีแนวทางหรือรูปแบบการเตรียมครูที่แตกต่างกันออกไป และสถาบันผลิตครูสามารถนำแนวทางหรือรูปแบบการเตรียมครูพหุวัฒนธรรมไปปรับใช้ในการเตรียมครูสำหรับห้องเรียนหลากหลายวัฒนธรรมโดยคำนึงถึงบริบท เชื้อชาติ ทรัพยากร และสิ่งสนับสนุนที่จำเป็น

สำหรับประเทศไทย ครุศึกษาเชิงพหุวัฒนธรรมถือเป็นประเด็นใหม่ที่ได้ได้รับความสนใจในช่วงทศวรรษที่ผ่านมา โดยรับอิทธิพลจากการเคลื่อนไหวของกลุ่มนักวิชาการและประชาสังคมที่ขับเคลื่อนแนวคิดพหุวัฒนธรรมนิยมและแนวคิดการศึกษาพหุวัฒนธรรม และเริ่มขยายเข้าสู่พื้นที่นโยบายเมื่อมีการประกาศยุทธศาสตร์ชาติ 20 ปี (พ.ศ. 2561-2580) ที่บรรจุประเด็นความหลากหลายทางวัฒนธรรม รวมถึงแผนการศึกษาแห่งชาติ 20 ปี (2560-2579) ที่เน้นการจัดการศึกษาเพื่อเสริมสร้างความเป็นพลเมืองและส่งเสริมการยอมรับและเห็นคุณค่าของการอยู่ร่วมกันในสังคมพหุวัฒนธรรม ทั้งนี้ มีการส่งเสริมให้สถานศึกษาจัดการเรียนการสอนโดยบูรณาการหลักสูตรให้สอดคล้องกับสังคม วัฒนธรรม และภาษาถิ่น เช่นเดียวกันยุทธศาสตร์ชาติยังได้กำหนดบทบาทต่อหน่วยงานด้านการศึกษาศึกษาสำหรับการขับเคลื่อนสู่การปฏิบัติ ในขณะที่มาตรฐานการศึกษาของชาติ พ.ศ. 2561 ที่กำหนดโดยสำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา กระทรวงศึกษาธิการเท่านั้นที่ได้

กล่าวถึงทักษะข้ามวัฒนธรรม (cross-cultural skill) สำหรับมัธยมศึกษาตอนปลายและอาชีวศึกษา ส่วนข้อบังคับครุสภาว่าด้วยมาตรฐานวิชาชีพ (ฉบับที่ 4) พ.ศ. 2562 ได้กล่าวถึงการยอมรับความแตกต่างของผู้เรียน การศึกษาที่เข้าถึงบริบทของชุมชน และการอยู่ร่วมกันบนพื้นฐานความแตกต่างทางวัฒนธรรมไว้ในมาตรฐานการปฏิบัติงาน แต่กระนั้นหน่วยงานข้างต้นยังไม่มีกำหนดกรอบแนวคิดและแนวปฏิบัติสำหรับการจัดการเรียนรู้เกี่ยวกับประเด็นดังกล่าวอย่างชัดเจน

ที่กล่าวมาข้างต้นชี้ให้เห็นว่า การเตรียมครูตามแนวคิดครุศึกษาเชิงพหุวัฒนธรรมในประเทศไทยยังอยู่ในระยะเริ่มต้น ทั้งนี้ สถาบันผลิตครูสามารถนำบทเรียนจากต่างประเทศและกระบวนการต้นแบบการเตรียมครูเชิง พหุวัฒนธรรมที่กล่าวมาข้างต้นไปใช้เป็นแนวทางหรือเครื่องมือทางความคิดในการเตรียมครูโดยผ่านรูปแบบ ได้แก่ 1) การนำแนวคิดและทฤษฎีครุศึกษาเชิงพหุวัฒนธรรมไปสร้างเป็นกระบวนการวิชาเฉพาะขึ้นและกำหนดให้อยู่ในหมวดวิชาชีพครู วิชาบังคับ เช่น คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยเชียงใหม่ 2) การนำแนวคิดและหลักการครุศึกษาเชิงพหุวัฒนธรรมไปบูรณาการในกระบวนการในหมวดวิชาที่อยู่ในหมวดวิชาความรู้วิชาชีพครูหรือหมวดวิชาประสบการณ์วิชาชีพครู เช่น หลักสูตรประกาศนียบัตรบัณฑิต สาขาวิชาวิชาชีพครู คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยทักษิณ 3) การนำแนวคิดครุศึกษาเชิงพหุวัฒนธรรมไปบูรณาในหมวดวิชาเอก วิชาบังคับ เช่น หลักสูตรการศึกษาศาสตรบัณฑิต สาขาวิชาการศึกษาระดับมัธยมศึกษา คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยทักษิณ 4) การนำแนวคิด ครุศึกษาเชิงพหุวัฒนธรรมไปบูรณาในหมวดวิชาเอก วิชาเลือก เช่น หลักสูตรครุศาสตรบัณฑิต สาขาวิชาการศึกษาระดับมัธยมศึกษา คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏเชียงราย และหลักสูตรศึกษาศาสตรบัณฑิต แผนกวิชาจิตวิทยาการศึกษาและการแนะแนว คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยสงขลานครินทร์ วิทยาเขตปัตตานี และ 5) การนำแนวคิดครุศึกษาเชิงพหุวัฒนธรรมไปบูรณาการในหลักสูตรระยะสั้น เช่น หลักสูตรฝึกอบรมปฏิบัติการเพื่อส่งเสริมสมรรถนะการจัดการเรียนการสอนแบบทวิภาษา-พหุภาษาศึกษา สำหรับนักศึกษาฝึกประสบการณ์วิชาชีพครู คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏยะลา ทั้งนี้ การเตรียมนักศึกษาครูให้เป็นครูที่สามารถจัดการเรียนการสอนให้กับผู้เรียนจากหลากหลายวัฒนธรรมอย่างมีประสิทธิภาพและยั่งยืน จำเป็นต้องปรับโครงสร้างสถาบันการผลิตครูทั้งในระดับภาควิชาและระดับคณะให้สะท้อนอุดมการณ์ครุศึกษาเชิงพหุวัฒนธรรมตั้งแต่ต้นนโยบาย วิสัยทัศน์ เป้าหมาย หลักสูตร อาจารย์ผู้สอน การจัดการเรียนการสอนและการประเมินผล การเรียนรู้ สภาพแวดล้อม จนไปถึงวัฒนธรรมองค์กร หรือปรับเป็นองค์กรแห่งครุศึกษาเชิงพหุวัฒนธรรม

รายการอ้างอิง

- Acar-Ciftci, Y. (2019). Multicultural education and approaches to teacher training. *Journal of Education and Learning, 8*(4), 136-152. doi:10.5539/jel.v8n4p136
- Assaf, L., Garza, R., & Battle, J. (2010). Multicultural teacher education: Examining the perceptions, practices, and coherence in one teacher preparation program. *Teacher Education Quarterly, 37*(2), 115-35. <http://www.jstor.org/stable/23479592>
- Banks, J. (1993). Multicultural education: historical development, dimensions, and practice. *Review of Research in Education, 19*, 3-49. <https://doi.org/10.2307/1167339>
- Banks, J. (2013). *An introduction to multicultural education* (5th ed.). Pearson.
- Bathy, R. (1972). *Reeducating teachers for cultural awareness*. Praeger.
- Cochran-Smith, M. (2003). The multiple meanings of multicultural teacher education: A conceptual framework. *Teacher Education Quarterly, Spring*, 7-26. <http://www.jstor.org/stable/23478466>
- Gay, G. (2010). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice* (2nd ed.). Teachers College Press.

- Gorski, P. (2009). What we're teaching teachers: An analysis of multicultural teacher education coursework syllabi. *Teaching and Teacher Education, 25*(2), 309-318. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.07.008>
- Gorski, P. (2016). Making better multicultural and social justice teacher educators: A qualitative analysis of the professional learning and support needs of multicultural teacher education faculty, *Multicultural Education Review, 8*(3), 139-159. doi: 10.1080/2005615X.2016.1164378
- Gorski, P., & Parekh, G. (2020). Supporting critical multicultural teacher educators: Transformative teaching, social justice education, and perceptions of institutional support. *Intercultural Education, 31*(3), 265-285. doi: 10.1080/14675986.2020.1728497
- Grant, C., & Sleeter, C. (2013). Race, class, gender, and disability in the classroom. In J. Banks & Ch. Banks (Eds.), *Multicultural education: Issues and perspectives* (pp. 43-62). John Wiley and Sons.
- Hammond, L. (2015). *Culturally responsive teaching and the brain*. Corwin.
- Jenks, C., Lee, J. O., & Kanpol, B. (2001). Approaches to multicultural education in preservice teacher education: Philosophical frameworks and models of teaching. *The Urban Review, 33*, 87-105. <https://doi.org/10.1023/A:1010389023211>
- Ladson-Billings, G. (1995). Toward a theory of culturally relevant pedagogy. *American Educational Research Journal, 32*(3), 465-491. <https://doi.org/10.3102/00028312032003465>
- May, S. (2003). Critical multiculturalism. *Counterpoints, 168*, 199-212. <http://www.jstor.org/stable/42977501>
- McLaren, P. (1994). White terror and oppositional agency: Towards a critical multiculturalism. In D. T. Goldberg (Ed.), *Multiculturalism: A critical reader* (pp.45-74). Blackwell.
- McLaren, P. (2003). *Life in schools: An introduction to critical pedagogy in the foundations of education*. Longman.
- McDowell, T., & Fang, S.-R. S. (2007). Feminist-informed critical multiculturalism: Considerations for family research. *Journal of Family Issues, 28*(4), 549-566. <https://doi.org/10.1177/0192513X06297331>
- Nieto, S. (1994). Affirmation, solidarity, and critique: Moving beyond tolerance in multicultural education. *Multicultural Education, (1)*, 35-38.
- Rodriguez, F. (1983). *Mainstreaming a multicultural concept into teacher education: Guidelines for teacher trainers*. R & E Publishers.
- Sleeter, C. (2001). Preparing teachers for culturally diverse schools: Research and the overwhelming presence of Whiteness. *Journal of Teacher Education, 52*, 94-106. <https://doi.org/10.1177/0022487101052002002>
- Vavrus, M. (2002). *Transforming the multicultural education of teachers: Theory, research, and practice*. Teachers College Press.
- Zeichner, K. M. (1993). *Educating Teachers for cultural diversity (NCRTL Special Report)*. National Center for Research on Teacher Learning, Michigan State University.