

บทปริทัศน์หนังสือ

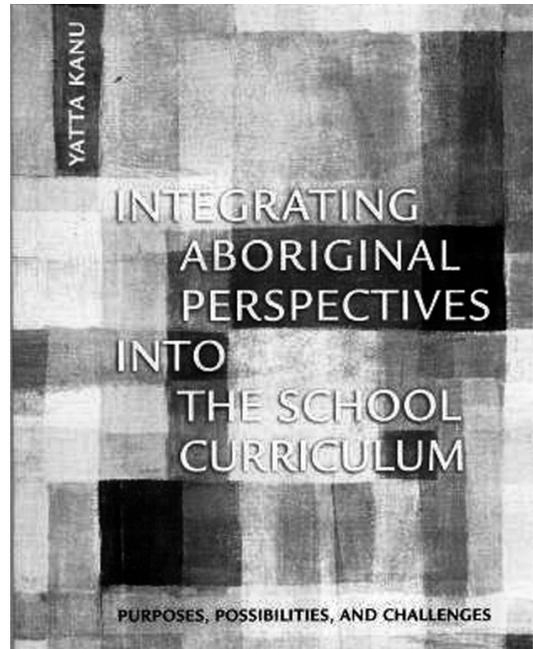
การบูรณาการองค์ความคิดชาติพันธุ์ดั้งเดิมเข้าสู่ หลักสูตรสถานศึกษา: เป้าหมาย โอกาส และความท้าทาย Integrating Aboriginal Perspectives into the School Curriculum: Purposes, Possibilities, and Challenges

ออมลิน จตุพร*

อมรรัตน์ วัฒนาร**

บทนำ

การบูรณาการองค์ความคิดชาติพันธุ์ดั้งเดิมเข้าสู่หลักสูตรสถานศึกษา: เป้าหมาย โอกาส และความท้าทาย (Integrating Aboriginal Perspectives into the School Curriculum: Purposes, Possibilities, and Challenges, 2011) โดยผู้เขียน Yatta Kanu ศาสตราจารย์ประจำภาควิชาหลักสูตร การสอน และการเรียนรู้ (Department of Curriculum, Teaching & Learning) Faculty of Education, University of Manitoba ประเทศแคนาดา Kanu เป็นศาสตราจารย์ที่มีความเชี่ยวชาญในศาสตร์ด้านหลักสูตร การวิจัยเชิงคุณภาพทางการศึกษา การพัฒนาวิชาชีพครูและการศึกษาเพื่อความเสมอภาคและความยุติธรรมทางสังคมในกลุ่มเยาวชนชายขอบ (Marginalized students) และกลุ่มชนพื้นเมือง (Aboriginal students) ของประเทศแคนาดา ด้วยภูมิหลังของความเป็นนักวิชาการที่มีความถนัดและความเชี่ยวชาญอย่างกว้างขวางส่งผลให้หนังสือฉบับนี้เป็นหนังสือที่มีคุณค่าเชิงวิชาการสำหรับนักการศึกษา นักวิชาการด้านหลักสูตรและการสอน นักวิจัยเชิงคุณภาพ นักศึกษาระดับบัณฑิตศึกษาและผู้กำหนดนโยบายทางการศึกษาที่สนใจในประเด็นที่เกี่ยวข้องกับภูมิปัญญา



ดั้งเดิมของชนพื้นเมือง (Aboriginal or Indigenous knowledge) มโนทัศน์ยุคหลังอาณานิคม (Postcolonial) แนวคิดการต่อต้านการเหยียดสีผิว (Anti-racism) และความยุติธรรมเชิงสังคมวัฒนธรรม (Socio-cultural justice) ถึงแม้ว่า Kanu มิได้สืบเชื้อสายชาติพันธุ์ดั้งเดิมโดยตรง แต่เธอกลับเป็นบุคคลที่ทำหน้าที่สืบทอดมรดก

* นิสิตระดับดุษฎีบัณฑิต สาขาวิชาหลักสูตรและการสอน คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยนเรศวร

** ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. ภาควิชาการศึกษา คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยนเรศวร

ทางวัฒนธรรมของชนกลุ่มนี้ซึ่งถูกส่งผ่านการจัดการศึกษาในยุคอาณานิคม เธอเล่าว่า “การศึกษาในยุคอาณานิคมที่ฉันได้รับใน Sierra Leone และต่อมาเป็นการศึกษาระดับบัณฑิตศึกษาในสหราชอาณาจักรและแคนาดานับเป็นประสบการณ์ที่ทำให้เกิดความเข้าใจที่เต็มไปด้วยอคติต่อชาวแอฟริกันผิวดำในด้านประวัติศาสตร์ วัฒนธรรม และธรรมเนียมปฏิบัติ กล่าวอย่างง่ายก็คือไม่เพียงแต่ชาวแอฟริกันผิวดำ (ชาวแอฟริกันอเมริกัน-ผู้ปริทัศน์หนังสือ) เท่านั้น แต่ยังรวมไปถึงกลุ่มคนที่มีสีผิวและเชื้อชาติที่แตกต่างไปจากชาวผิวขาวอีกด้วย ฉันรู้ดีว่าพวกเขาต้องต่อสู้เพื่ออัตลักษณ์ทางวัฒนธรรม การถูกกีดกันหรือความเป็นตัวตน และการต่อต้านรูปแบบการศึกษาที่มีตะวันตกเป็นศูนย์กลางซึ่งความเข้าใจผิดพลาดที่เคลือบเคลงด้วยอคติทางเชื้อชาติ ศาสนา วัฒนธรรม และประวัติศาสตร์ทำให้กลุ่มคนเหล่านี้ต้องทนอยู่กับความทุกข์ที่พวกเขาได้สร้างขึ้น” (Kanu, 2011, p. x)

ประสบการณ์ภูมิหลังที่ Kanu ได้รับการศึกษาขั้นพื้นฐานจนถึงระดับอุดมศึกษาใน Sierra Leone, West Africa ซึ่งปกครองโดยประเทศอังกฤษในยุคอาณานิคมและประสบการณ์ด้านวิชาการของเธอทั้งที่เป็นนักศึกษาระดับบัณฑิตศึกษาและต่อมา เป็นนักการศึกษาครูของมหาวิทยาลัยในแคนาดา ไม่เพียงสร้างความเป็นนักวิชาการที่ทุ่มเทให้กับการค้นคว้าวิจัยและการเขียนบทความทางวิชาการให้แก่เธอเท่านั้น แต่ยังทำให้เธอสนใจที่จะศึกษาเกี่ยวกับภูมิปัญญาดั้งเดิมของชนพื้นเมืองอย่างลุ่มลึกมากยิ่งขึ้น และเพื่อตอบโต้นโยบายทางการศึกษาของผู้กำหนดนโยบายและนักการศึกษาทั้งหลายที่กำหนดประเด็นการขาดโอกาสทางการศึกษาขึ้นมาเพื่อให้ผู้เรียนกลุ่มชนพื้นเมืองได้รับโอกาสทางการศึกษาในระบบการศึกษาที่รัฐจัดให้อย่างเสมอภาคและมีคุณภาพ Kanu ได้แย้งว่าทฤษฎีที่ว่าด้วยความบกพร่องหรือความไม่สมบูรณ์ของผู้เรียน (Discourse of Deficits) และศึกษาวิเคราะห์อย่างละเอียดเกี่ยวกับความท้าทายและโอกาส

ที่เป็นไปได้หลากหลายระดับ การศึกษาของเธอในครั้งนี้จะช่วยสร้างพื้นที่ทางการศึกษาที่มีความยุติธรรมสำหรับทั้งผู้เรียนและครูอาจารย์ที่เป็นชนพื้นเมืองและมีชนพื้นเมืองให้สามารถเปลี่ยนแปลงหลักสูตรและการจัดการศึกษาที่มีตะวันตกเป็นศูนย์กลางด้วยความเข้าใจอย่างลึกซึ้งเกี่ยวกับวัฒนธรรม องค์ความรู้ และประวัติศาสตร์ของชนพื้นเมือง ผู้เขียนกล่าวไว้อย่างชัดเจนว่าเพียงแค่หลักสูตรและการจัดการศึกษาตามหลักสูตรไม่สามารถแก้ไขสภาพปัญหาความขาดแคลนที่แท้จริงซึ่งชนพื้นเมืองจำนวนมากจำต้องใช้ชีวิตอยู่ภายใต้บริบทดังกล่าว Kanu เรียกร้องให้นักการศึกษาเอาใจใส่อย่างจริงจังในเรื่องที่ว่า การจัดการศึกษาในแง่มุมใด อย่างไรที่จะมีความเหมาะสมต่อผู้เรียนครอบครัว และชุมชนของชนพื้นเมืองเหล่านี้ และจะต้องให้ความเคารพต่อประวัติศาสตร์ที่มีความสัมพันธ์กับวิถีชีวิตของชนพื้นเมืองอีกด้วย

อนึ่งบทความบทปริทัศน์หนังสือฉบับนี้ มีการใช้คำศัพท์ที่แปลเป็นภาษาไทยแล้วอาจจะก่อให้เกิดความเข้าใจคลาดเคลื่อนได้ ผู้ปริทัศน์หนังสือได้ยึดต้นฉบับการใช้คำภาษาอังกฤษและใช้คำแปลภาษาไทยที่มีความหมายตรงกับต้นฉบับมากที่สุด ผู้เขียนใช้คำว่ากลุ่มชนพื้นเมือง (Indigenous peoples) และกลุ่มชาติพันธุ์ดั้งเดิม (Aboriginal peoples) ทดแทนกันตลอดทั้งเล่ม ดังนั้นจึงถือว่าทั้ง 2 คำมีความหมายในลักษณะเดียวกันและใช้แทนกันได้ นอกจากนั้นหนังสือฉบับนี้ผู้เขียนได้เขียนขึ้นภายใต้บริบททางการศึกษาของประเทศแคนาดาซึ่งประชากรส่วนใหญ่เป็นชาวตะวันตกผิวขาวและที่เหลือเป็นประชากรกลุ่มชาติพันธุ์ดั้งเดิม ซึ่งหมายถึงชนพื้นเมืองในแคนาดา (Aboriginal peoples in Canada) ในปัจจุบันประกอบด้วยกลุ่มชาติพันธุ์ทั้งหมดกว่า 600 กลุ่ม ประเด็นหรือข้อวิพากษ์วิจารณ์ต่าง ๆ ที่ปรากฏตลอดทั้งเล่มจึงเกิดจากบริบททางสังคมที่เป็นสังคมพหุวัฒนธรรมดังปรากฏในรายละเอียดต่อไปนี้

เป้าหมาย โอกาส และความท้าทายของการบูรณาการองค์ความคิดชาติพันธุ์ดั้งเดิมเข้าสู่หลักสูตรสถานศึกษา

ในบทที่ 1 “บทนำ: การบูรณาการองค์ความคิดชาติพันธุ์ดั้งเดิมเข้าสู่หลักสูตรสถานศึกษา: เพราะเหตุใดจึงเป็นเรื่องที่มีความสำคัญจำเป็น” Kanu แสดงให้ผู้อ่านเห็นอย่างชัดเจนว่าเธอมีความเข้าใจอย่างลึกซึ้งถึงความสำคัญและความจำเป็นเร่งด่วนที่ “ให้ชนพื้นเมืองกำหนดวิถีทางแห่งการศึกษาด้วยตนเองอย่างอิสระและพัฒนาผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของชนพื้นเมืองให้ดีขึ้นทั้งในระดับชาติและนานาชาติ” ผู้เขียนได้พัฒนาโครงการที่ให้ความสำคัญกับการผสมผสานวัฒนธรรม องค์ความรู้ และประวัติศาสตร์ของชนพื้นเมืองเข้าสู่การศึกษาในระบบ ซึ่งการจัดการศึกษาดังกล่าวอยู่ภายใต้กรอบแนวคิดการศึกษาเชิงวิพากษ์ (Critical Theory) ที่วิเคราะห์วิจารณ์ถึงผลกระทบของลัทธิจักรวรรดินิยมและมรดกทางวัฒนธรรมที่ถูกส่งต่อมายังชนพื้นเมืองในปัจจุบัน สำหรับ Kanu นั้นเธอกล่าวถึงความท้าทายสำคัญ 2 ประการ ได้แก่ ประการแรกหากองค์ความรู้พื้นเมืองยังคงมีสถานะภาพเป็นองค์ความรู้ชั้นสองหรือด้อยกว่า รวมทั้งไม่ได้ถูกบรรจุไว้เป็นส่วนหนึ่งในหลักสูตรแกนกลางของประเทศ จะส่งผลให้ชาวตะวันตกผิวขาวซึ่งเป็นประชากรส่วนใหญ่ในสังคมยังคงมีเอกสิทธิ์เหนือกว่ากลุ่มชนพื้นเมืองต่อไป และประการที่สอง รัฐบาลควรให้การสนับสนุนองค์ความรู้พื้นเมืองให้เป็นองค์ความรู้ที่สำคัญจำเป็นต่อการดำรงชีวิตของทุกคนในสังคม (2011, p. 4)

Kanu พัฒนางานวิจัยของเธอจากข้อสมมติฐานที่ว่า สาเหตุที่ผู้เรียนชนพื้นเมืองที่เรียนในระบบโรงเรียนของรัฐบาลไม่ได้รับการศึกษาอย่างต่อเนื่องและมีคุณภาพเนื่องจากขาดการประสานสัมพันธ์ระหว่างบ้าน โรงเรียน และชุมชนพื้นเมือง (Kanu, 2002) ผู้เขียนยอมรับถึงผลกระทบเชิงบวกของโรงเรียนประจำที่สามารถช่วยเหลือเยาวชนพื้นเมืองให้มีคุณภาพชีวิตที่ดีขึ้น รวมทั้งสร้างข้อสรุปจากการ

วิจัยที่สนับสนุนว่าการศึกษาในระบบโรงเรียนของรัฐบาลสามารถหยุดยั้งอัตราผู้เรียนชนพื้นเมืองที่มีแนวโน้มต่อการไม่สำเร็จการศึกษาตามหลักสูตรถ้าทุกฝ่ายร่วมมือกันแก้ปัญหาอย่างจริงจัง และต้องให้คุณค่าต่อมุมมอง วัฒนธรรม และประวัติศาสตร์ของชนพื้นเมือง Kanu ได้พิจารณาถึงระบบการศึกษาที่ส่งผลต่อความรู้สึกมีคุณค่าของเยาวชนพื้นเมืองต่อการดำรงอยู่ในสังคมปัจจุบันโดยใช้มุมมองเชิงจิตวิทยาและมุมมองการเรียนรู้เชิงสังคมวัฒนธรรม รวมถึงประเด็นเรื่องการศึกษาเพื่อความเป็นพลเมืองในการร่วมคิด ร่วมทำ และร่วมรับผิดชอบตามสิทธิและหน้าที่ ประเด็นดังกล่าวนี้ควรได้รับการยกระดับไปสู่การศึกษาถึงความยุติธรรมเชิงสังคม ถ้าสังคมต้องการให้เยาวชนพื้นเมืองได้รับการศึกษาอย่างต่อเนื่องและมีคุณภาพในโรงเรียน และได้รับประโยชน์จากสิ่งที่รัฐจัดหาให้เยาวชนพื้นเมืองต้องได้รับการพัฒนาอัตมโนทัศน์เชิงบวก มีความภาคภูมิใจในมรดกทางวัฒนธรรม ได้มีโอกาสเข้าร่วมกิจกรรมทางสังคมวัฒนธรรมหรือการทำโครงการรับใช้สังคมอย่างจริงจัง โดยสถาบันที่รับผิดชอบการจัดการศึกษา การพัฒนาคุณภาพชีวิต และการสร้างความเป็นพลเมืองดี เช่น โรงเรียน องค์การปกครองส่วนท้องถิ่น หรือองค์กรพัฒนาชุมชน “จำเป็นต่อนิยามรูปแบบการจัดการศึกษาเพื่อความเป็นพลเมืองดีเสียใหม่ ทั้งในเรื่องการเหยียดสีผิว การแบ่งแยกเชื้อชาติ และการจัดโครงสร้างองค์กรและการกำหนดอำนาจหน้าที่การทำงานที่ไม่เสมอภาคด้วยเช่นกัน” (2011, p. 11)

Kanu มีความพยายามอย่างจริงจังที่จะทำให้องค์ความรู้พื้นเมืองเป็นองค์ความรู้ที่มีคุณค่าต่อทั้งตนเองและสังคมภายนอก เธอได้เสนอมุมมองใหม่ๆ ที่เน้นการขยายฐานองค์ความรู้ในสังคมแห่งความรู้ให้กว้างขวางยิ่งขึ้นไปอีกโดยเป็นมุมมองการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลงในด้านความฉลาด/สติปัญญา (2011, p. 13) รวมถึงการสังเคราะห์งานวิจัยจำนวนมากที่กล่าวถึงความฉลาด/สติปัญญาว่ามีความ

หลากหลาย (พหุปัญญา) ไม่จำกัด และแบ่งปันกันได้ (2011, p. 14) เธอเน้นว่ามนุษย์ได้เรียนรู้อย่างมากจากองค์ความรู้พื้นเมือง เช่น ความรู้เชิงนิเวศ และความรู้เชิงวิทยาศาสตร์ หาก (เรา) ไม่รู้จักเรียนรู้องค์ความรู้เหล่านั้นก็มิได้มีผลต่อการดำรงชีวิตประจำวันมากนัก แต่อาจส่งผลให้องค์ความรู้เฉพาะด้านของชาวแคนาดาค่อยๆ สูญหายไป (2011, p. 15) การให้ความสำคัญต่อมุมมองแบบตะวันตกเป็นศูนย์กลางขององค์ความรู้ทั้งหมดและคนส่วนใหญ่ในสังคมไม่สามารถเข้าถึงองค์ความรู้ ภูมิปัญญาและมุมมองอื่นๆ นั้นเป็นการสร้างกรอบเพื่อจำกัดองค์ความรู้ ซึ่งไม่เพียงเป็นการทำลายตนเองแต่ยังส่งผลต่อสังคมโดยรวม เพราะสังคมมนุษย์ในขณะนี้มีความจำเป็นที่จะต้องนำองค์ความรู้ที่ถูกสั่งสมไว้ในชุมชนท้องถิ่นต่างๆ มาใช้ให้เกิดประโยชน์สูงสุดภายใต้สภาวะแวดล้อมทางเศรษฐกิจที่มีการแข่งขันกันสูง (2011, p. 15) ดังนั้นการปฏิรูปหลักสูตรจึงมีความสำคัญต่อการขยายความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับแนวคิดและองค์ความรู้พื้นเมืองด้านต่าง ๆ โดยประเด็นการวิพากษ์วิจารณ์หลักสูตรเป็นประเด็นที่มีความโดดเด่นเมื่อ Kanu ตั้งคำถามว่าหลักสูตรเพื่อการสร้างความเป็นพลเมืองดีรูปแบบใดที่จะทำให้ชนพื้นเมืองสามารถดำรงอัตลักษณ์ของตนไว้ได้มากที่สุดทั้งด้านองค์ความรู้ ระบบการปกครอง สภาพเศรษฐกิจ อุดมการณ์ แนวปฏิบัติ ขนบธรรมเนียมประเพณี และคุณธรรม (2011, p. 18) หนังสือฉบับนี้นับเป็นจุดเริ่มต้นในการตอบรับการปฏิรูปนโยบายทางการศึกษาที่ให้ความสำคัญกับการบูรณาการองค์ความรู้ความคิดชาติพันธุ์ดั้งเดิมเข้าสู่หลักสูตรสถานศึกษา ซึ่งในขณะเดียวกันก็ต้องยอมรับความซับซ้อน อุปสรรค และความเป็นไปได้ต่าง ๆ ที่จะเกิดขึ้นในโครงการดังกล่าวนี้ด้วย

นโยบายทางการศึกษาใหม่ที่กำหนดโดยรัฐทั้งในระดับประถมศึกษาและมัธยมศึกษา เช่น Ontario First Nation, Métis and Inuit Education Policy Framework (2007) และในระดับอุดมศึกษา เช่น

Accord on Indigenous Education (2010) โดยสภาคณบดีคณะครุศาสตร์/ศึกษาศาสตร์ของแคนาดา ถือเป็นตัวอย่างปัจจุบันซึ่งแสดงถึงการที่รัฐให้ความสำคัญที่จะเปลี่ยนแปลงการศึกษาโดยให้ความสำคัญกับองค์ความรู้พื้นเมืองและบรรจงไว้ในหลักสูตรแกนกลาง นอกเหนือจากความสำคัญจำเป็นที่ต้องมีการบูรณาการองค์ความรู้พื้นเมืองเข้าสู่หลักสูตรสถานศึกษา ดังกล่าวไว้ในบทที่ 1 แล้ว Kanu ได้นำเสนอข้อมูลจากโครงการวิจัยเชิงชาติพันธุ์วรรณาที่มีความโดดเด่นจำนวน 3 โครงการ โดยดำเนินการระหว่างปี 2002-2007 ในโรงเรียนที่ตั้งอยู่เขตตัวเมืองของแคนาดา ประเด็นวิจัยที่เธอศึกษามี 4 ประเด็น คือ 1) องค์ความรู้พื้นเมืองอะไรที่สามารถถ่ายทอดแบ่งปันไปสู่สังคมอื่น 2) วิธีการอะไรที่มีประสิทธิภาพสูงสุดในการบูรณาการองค์ความรู้และวัฒนธรรมของชนพื้นเมือง 3) การบูรณาการมุมมอง/องค์ความรู้พื้นเมืองเข้าสู่หลักสูตรมีผลกระทบต่อประเด็นดังต่อไปนี้ เช่น ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน อัตราการเข้าเรียน การมีส่วนร่วมของผู้เรียน และความคงทนในการเรียนรู้ อย่างไรก็ตาม และ 4) มุมมองและประสบการณ์ของครูต่อการบูรณาการองค์ความรู้พื้นเมืองเข้าสู่หลักสูตรมีลักษณะอย่างไร

ในบทที่ 2 “ความเข้าใจต่อการบูรณาการมุมมอง/แนวคิดชาติพันธุ์ดั้งเดิมผ่านทฤษฎีทางการศึกษา” เป็นการให้ภาพรวมทั้งหมดเกี่ยวกับมุมมอง/มโนทัศน์การวิจัยที่ Kanu นำมาใช้ในการวิจัย ได้แก่ แนวคิดยุคหลังอาณานิคม (Postcolonial theory) ชาติพันธุ์วรรณา (Ethnography) ทฤษฎีเชิงวิพากษ์ (Critical theory) และทฤษฎีการเรียนรู้เชิงสังคมวัฒนธรรม (Socio-cultural learning theory) ซึ่งวิธีการวิจัยที่ใช้จะผสมผสานทั้งการวิจัยเชิงคุณภาพและการวิจัยเชิงปริมาณ โดยเน้นกระบวนการอัตวิพากษ์ (Self-reflection) และแนววิภาษวิธี (Dialectic technique) กระตุ้นให้กลุ่มคนต่าง ๆ ที่เกี่ยวข้องมีส่วนร่วมคิด ร่วมทำ และร่วมสะท้อนในกระบวนการวิจัยอย่างเสมอภาค

ในบทที่ 3 “สื่อกลางทางวัฒนธรรมสำหรับการเรียนรู้ของผู้เรียนกลุ่มชาติพันธุ์ดั้งเดิมภายใต้ระบบการศึกษาปกติ” Kanu นำเสนอมุมมอง/ตัวตนของกลุ่มเด็กและเยาวชนชาติพันธุ์ (First Nation and Metis) ซึ่งในที่นี้หมายถึงชนพื้นเมืองในแคนาดาที่ได้รับประสบการณ์การศึกษาในระบบโรงเรียนเป็นแบบใด อย่างไร และมีผลกระทบต่อชีวิตอย่างไร เธอได้อธิบายวิธีการศึกษาวิจัยและผลการวิจัยอย่างลุ่มลึก โดยเฉพาะอย่างยิ่งในเรื่องความสำคัญของเรื่องเล่า รูปแบบการสื่อสาร ลีลาการเรียนรู้ แนวการสอน และการจัดหลักสูตรที่เคารพต่อความแตกต่างด้านชาติพันธุ์

ในบทที่ 4 “การบูรณาการมุมมอง/แนวคิดชาติพันธุ์ดั้งเดิมเข้าสู่หลักสูตรสถานศึกษา: แนวทางการประยุกต์ใช้ 5 ระดับในชั้นเรียน” Kanu เสนอประเด็นที่ควรนำไปพิจารณาเป็นอย่างยิ่งว่ามุมมอง/แนวคิดของชนพื้นเมืองมิได้มีความเป็นอันหนึ่งอันเดียวกัน หากแต่มีมุมมองที่หลากหลาย กล่าวคือนักวิชาการ นักการศึกษา หรือครูอาจารย์ที่ศึกษาประเด็นเรื่องชนพื้นเมืองต่างก็มีแนวคิดในการบูรณาการองค์ความรู้พื้นเมืองเข้าสู่การศึกษาในระบบแตกต่างกันออกไป และจากแนวคิดที่แตกต่างทั้งในเรื่องเวลา พื้นที่ และการดำรงอยู่ เธอได้ประยุกต์แนวคิดของ Bhabha (1994) ซึ่งเป็นนักวิชาการผู้เชี่ยวชาญด้านวัฒนธรรมศึกษาและแนวคิดยุคหลังอาณานิคม (Post-colonial Studies) Bhabha เน้นเรื่อง พื้นที่ที่สาม (third space) อันเป็นพื้นที่เชิงสัญลักษณ์ทางวัฒนธรรมที่ความแตกต่างทั้งด้านปรัชญา แนวคิด อุดมการณ์ หรือวัฒนธรรมได้รับการเจรจาต่อรองและผสมผสานจนเกิดความพอดี นอกจากนี้ Friesen and Friesen (2002) ให้ความสำคัญกับการบูรณาการโดยการบูรณาการสามารถทำได้ 5 ระดับ ตั้งแต่ 1) การกำหนดผลลัพธ์การเรียนรู้ 2) กำหนดกลยุทธ์การเรียนรู้การสอน/วิธีการสอน 3) กำหนดเนื้อหาสาระของหลักสูตรและสื่อการเรียนรู้ 4) การประเมินผล

การเรียนรู้ของผู้เรียน และ 5) กำหนดปรัชญาที่เป็นฐานแนวคิดของหลักสูตร (2011, p. 115)

ในบทที่ 5 “ความสำเร็จของโรงเรียนผ่านการบูรณาการองค์ความรู้ที่เน้นผู้เรียนกลุ่มชาติพันธุ์ดั้งเดิมโอกาสแห่งการเรียนรู้และความท้าทายใหม่” ผู้เขียนนำเสนอประเด็นที่มีความลุ่มลึกในด้านผลกระทบจากการบูรณาการองค์ความรู้พื้นเมืองเข้าสู่หลักสูตรโรงเรียน Kanu พบคำตอบอย่างมีนัยสำคัญในเชิงบวกจากเยาวชนกลุ่มชาติพันธุ์ในชั้นเรียน เยาวชนกลุ่มนี้ได้รับการจัดการเรียนการสอนโดยการบูรณาการองค์ความรู้/มุมมอง/คุณค่าของชนพื้นเมือง ในขณะที่เดียวกันเยาวชนกลุ่มอื่นๆ ไม่ได้ได้รับการจัดการเรียนการสอนตามแนวทางดังกล่าวนี้ ข้าพเจ้าในฐานะผู้อ่านตระหนักถึงความสำคัญของผลการวิจัยที่อธิบายวิธีการที่ทำให้เยาวชนกลุ่มชาติพันธุ์เกิดความรู้สึกมีส่วนร่วมเป็นส่วนหนึ่งในชั้นเรียนที่มีความเอื้ออาทรและความปรารถนาดีต่อกัน อย่างไรก็ตามจากผลการวิจัยของ Kanu พบว่าแม้ว่าการบูรณาการองค์ความรู้พื้นเมืองเข้าสู่หลักสูตรไม่มีน้ำหนักเพียงพอต่อการเพิ่มความคงทนในการเรียนและอัตราการประสบความสำเร็จด้านการเรียนในผู้เรียนกลุ่มชาติพันธุ์ ในระยะเริ่มแรกเธอสนับสนุนอย่างจริงจังว่า การให้ความรู้ความเข้าใจและการจัดระบบขององค์ความรู้ให้แก่ผู้เรียนนั้นเป็นมิติด้านความยุติธรรมเชิงสังคมที่ไม่สามารถลดระดับความเข้มข้นลงได้ (2011, p. 24) ในขณะที่การบูรณาการช่วยยกระดับผลการทดสอบของเยาวชนให้สูงขึ้น รวมถึงการคิดอย่างมีวิจารณญาณ ความมั่นใจในตนเอง และเสริมแรงใจเยาวชนกลุ่มชาติพันธุ์ให้เข้าเรียนในโรงเรียนสำหรับกลุ่มชาติพันธุ์ในพื้นที่ที่มีสภาพทางสังคมและเศรษฐกิจมั่นคง เธอพบว่าหลักสูตรและการสอนที่สอดคล้องกับถิ่นฐานทางสังคมวัฒนธรรมเพียงด้านเดียวไม่เพียงพอต่อการเพิ่มผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนให้แก่เยาวชนกลุ่มนี้ การวิจัยแบบพหุกรณีศึกษาที่ทำการศึกษาตัวแปรเชิงโครงสร้างระดับมหภาค เช่น การเมือง เศรษฐกิจ และวัฒนธรรม

ต่างก็มีผลกระทบต่อการศึกษาในระบบโรงเรียนของเยาวชนพื้นเมือง ตัวอย่างเช่น ครอบครัวชนพื้นเมืองจำนวนมากอยู่ในสภาพขาดโอกาสทางเศรษฐกิจ มีปัญหาความขาดแคลน ได้รับการปฏิบัติในฐานะพลเมืองชั้นสอง ไม่ได้รับเงินสนับสนุนเพื่อการศึกษาขั้นพื้นฐาน และขาดระบบการสนับสนุนด้านการเงินที่จะนำไปใช้ในการบริหารจัดการโรงเรียนของชนพื้นเมือง ประเด็นเหล่านี้ต้องได้รับการพิจารณาและร่วมแก้ปัญหาอย่างจริงจังและจริงจังจากทุกภาคส่วนของสังคม (2011, p. 140)

ในบทที่ 6 “องค์ประกอบของศาสตร์การสอนเชิงวิพากษ์ที่มีอิทธิพลต่อความสำเร็จของโรงเรียนที่เน้นชาติพันธุ์” Kanu ได้นำเสนอฐานทรัพยากรการเรียนรู้สำหรับนักวิชาการ นักการศึกษา และครูอาจารย์ เพื่อการใช้ประโยชน์และขยายมุมมอง/แนวคิดเกี่ยวกับวิธีการบูรณาการองค์ความรู้พื้นเมืองเข้าสู่การจัดการศึกษา ฐานทรัพยากรที่ผู้เขียนกล่าวถึงมีความครอบคลุมทั้งสื่ออุปกรณ์ต่างๆ และองค์ความรู้ในตัวคน ฐานทรัพยากรอาจจะไม่เพียงพอต่อความต้องการของทุกคน หากแต่ขึ้นอยู่กับผู้ที่นำไปใช้สามารถปรับประยุกต์ให้เข้ากับบริบทของตนเองได้ นอกจากนี้ผู้เขียนได้ให้ความสำคัญต่อบทบาทและผลกระทบเชิงบวกที่ผู้ดูแลผู้แก่ ผู้นำชุมชน และตัวแทนชนพื้นเมืองมีต่อโรงเรียน รวมถึงมุมมอง/แนวคิดของชนพื้นเมืองต้องได้รับการพิจารณาและนำไปใช้จริงในโรงเรียน

ในบทที่ 7 “มุมมองของครูอาจารย์ต่อการบูรณาการมุมมอง/แนวคิดชาติพันธุ์ดั้งเดิม” Kanu ให้รายละเอียดในบทนี้อย่างลึกซึ้งและแสดงถึงความจริงจังในการพัฒนาการศึกษาของชนพื้นเมือง ประเด็นเรื่องความท้าทาย การต่อต้านขัดขืน และการเหยียดสีผิว ทั้งหมดนี้ยังคงดำรงอยู่ภายใต้ระบบการศึกษาในโรงเรียน รวมถึงครูอาจารย์ที่ได้รับมอบหมายให้ทำงานที่เกี่ยวข้องกับความยุติธรรมและเท่าเทียมกันในสังคมตามนโยบายทางการศึกษาของรัฐ ผู้เขียนมิได้เพิกเฉยต่อความเคลือบแคลงสงสัยที่อาจนำไปสู่

การกดทับหรือปิดบังมิให้ชนพื้นเมืองมีพื้นที่/ตัวตนในการจัดการศึกษา เช่น ความกลัวต่อการฝ่าฝืนกฎหมายหรือจารีตประเพณี นอกจากนั้นการที่นักวิชาการ นักการศึกษา หรือครูอาจารย์ได้ผสมผสานมุมมอง/แนวคิดของชนพื้นเมืองเข้าสู่หลักสูตรโรงเรียนอย่างมีความหมายหรือมีบริบท ถือเป็นโอกาสในการพัฒนาวิชาชีพที่สำคัญมากสำหรับบุคคลที่ทำงานในวงการการศึกษา เธอยังพบว่านักการศึกษา ครูอาจารย์ และเยาวชนทั่วไปมองว่าองค์ความรู้เกี่ยวกับชนพื้นเมืองที่ถูกกำหนดไว้ในหลักสูตรและเมื่อนำไปจัดการเรียนการสอนให้แก่ผู้เรียนนั้นมีปริมาณมากเกินไป (2011, p.132) เนื่องจากการที่นักการศึกษา ครูอาจารย์ และนักเรียนที่มีชุมชนพื้นเมืองขาดความเข้าใจที่ถูกต้องและมีทัศนคติเชิงลบต่อหลักสูตรและการสอนที่สอดคล้องกับถิ่นฐานทางสังคมวัฒนธรรมของชนพื้นเมืองนั้น ถ้า Kanu ได้รวบรวมข้อวิพากษ์วิจารณ์เกี่ยวกับวิธีการที่นักการศึกษาสามารถนำไปใช้จัดการกับแนวคิดที่ไม่ลงรอยกันก็จะเป็นประโยชน์อย่างยิ่งต่อทุกฝ่าย อาทิเช่น แบ่งแยกให้ชัดเจนระหว่างหวิวัฒนธรรมศึกษา (Multicultural education) และพื้นเมืองศึกษา (Indigenous education) (Hutchinson, 2007; cited in Kanu, 2011, p. 225) หรือการเผยให้เห็นถึง อภิสัทพ์ที่เหนือกว่าของชาวตะวันตกผิวขาว (McIntosh, 1988; cited in Kanu, 2011, p. 226) อย่างไรก็ตาม Kanu แสดงถึงความไม่สอดคล้องสัมพันธ์กันระหว่างผลการสำรวจความต้องการของผู้เรียนและครูทุกคนในโรงเรียน และทำการยืนยันว่าประเด็นปัจจัยที่สนับสนุนหรือยับยั้งการบูรณาการมุมมอง/แนวคิดของชนพื้นเมืองเข้าสู่หลักสูตรควรเป็นขอบเขตสำหรับการศึกษาวิจัยในครั้งต่อไป (2011, p. 226)

ในบทที่ 8 “เส้นทางสู่อนาคต: บทเรียนจากการนำไปใช้” Kanu ได้พิจารณาไตร่ตรองเกี่ยวกับงานที่เธอทำอยู่ รวมถึงกุญแจสำคัญที่เธอได้เรียนรู้จากงานวิจัยและนำไปสู่การแลกเปลี่ยนวิสัยทัศน์ด้าน

หลักสูตรสำหรับเยาวชนพื้นเมือง ดังเช่น “livable and imbued with human dignity” ซึ่งหมายถึง ความมีชีวิตชีวาและมีความเป็นมนุษย์ที่เต็มเปี่ยม (2011, p. 204) ผู้เขียนนำแนวคิดเกี่ยวกับการอุปมา เปรียบเทียบลักษณะของหลักสูตร 4 ประการมาใช้ ได้แก่ 1) ประสบการณ์ชีวิตและอัตชีวประวัติของบุคคล (currere) 2) การเดินทางเพื่อค้นหาตนเองในเชิงจิตวิญญาณและสร้างความหมายใหม่ให้กับชีวิตของตนเอง (spiritual journey and transcendence) 3) การสนทนาอย่างสลับซับซ้อน (complicated conversation) และ 4) ชุมชนหรือท้องถิ่น (community) โดยกระบวนการของหลักสูตรทั้ง 4 ประการนี้จะเน้น ที่การทำทำความเข้าใจหลักสูตร (Understanding Curriculum) ซึ่งเป็นกระบวนการศึกษาแนวปฏิรูป ที่ Pinar นำมาใช้เพื่อปฏิรูปนิยามและสถานภาพของ ศาสตร์ด้านหลักสูตรในทศวรรษ 1970's เมื่อการ วางแผนและพัฒนาหลักสูตร (Curriculum Planning and Development) กลับมีอิทธิพลหลัก (Dominant Discourse) ของการศึกษาในศาสตร์ด้าน หลักสูตรอีกต่อไป (ออมสิน จตุพร และอมรรัตน์ วัฒนาร, 2557, หน้า 160) โดยศาสตร์ด้านหลักสูตร เกิดการเปลี่ยนแปลงไปสู่ปริมณฑลของการศึกษา ประสบการณ์ทางการศึกษา (Educational Experiences) ที่มีความละเอียดอ่อน ลึกซึ้ง และเน้นที่ทำความเข้าใจ อย่างลุ่มลึก (Understanding Curriculum) (Pinar, 1975, p. 32)

วิสัยทัศน์ด้านหลักสูตรที่ Kanu นำมาใช้ พิจารณาประสบการณ์ทางการศึกษาที่เยาวชนพื้นเมือง ได้รับสอดคล้องกับความหมายของ “currere” (Pinar, 2006) ดังที่ Pinar (2012) กล่าวว่า เป็นการศึกษา และทำความเข้าใจอย่างลึกซึ้งเกี่ยวกับประสบการณ์ ทางการศึกษาที่ผ่านมาในอดีตของปัจเจกบุคคล (Regressive turn to autobiographical and educational past) ซึ่งอยู่ภายใต้บริบททางสังคม วัฒนธรรม การเมือง และประวัติศาสตร์ในระดับมหภาค

(Synthesis turn to fragments of experience and larger political-cultural context) ให้ก้าวไปข้างหน้า ด้วยสติ ไม่ล้าส่น และมีจุดยืนที่ชัดเจน (Progressive turn toward imagined future) เป็นการสร้างจินตภาพ แห่งอนาคตและคิดเชิงวิพากษ์ต่อประสบการณ์ทาง การศึกษาทั้งในอดีต ปัจจุบัน และอนาคต (Analytical turn toward one's educational past, present and future) ซึ่งนำไปสู่การเรียนรู้เพื่อให้เกิดปัญญาอย่าง แท้จริง Kanu (2011, p. 204) เน้นว่าลักษณะของ หลักสูตรดังกล่าวนี้สามารถเสริมพลังแห่งการเรียนรู้ ให้แก่เด็กและเยาวชนพื้นเมืองได้อย่างแท้จริง

บทส่งท้าย

ท้ายที่สุด งานวิจัยของ Kanu ถือเป็นฐาน ทรัพยากรการเรียนรู้ที่สำคัญเพื่อการทำทำความเข้าใจ ถึงความสำคัญและความท้าทายในการบูรณาการ องค์ความคิดชาติพันธุ์ดั้งเดิมเข้าสู่หลักสูตรสถานศึกษา ในฐานะที่เธอเป็นนักวิชาการผู้หนึ่งที่มีความจริงจัง และพยายามสร้างการศึกษาเพื่อการเปลี่ยนแปลงใน ทุกวิถีทางที่เธอสามารถทำได้ อย่างไรก็ตาม ความ ท้าทาย การต่อต้าน หรืออุปสรรคต่างๆ เป็นสิ่งที่ ไม่สามารถหลีกเลี่ยงได้ แต่ในขณะเดียวกันก็มีความ สำเร็จให้ได้ศึกษาและพัฒนางานต่อไป หนังสือฉบับ นี้ได้เสนอมุมมองที่แท้จริงที่ทำงานยุติธรรมเชิงสังคม ในวงการศึกษาสามารถขับเคลื่อนจากระดับนโยบาย รัฐไปสู่การปฏิบัติจริงได้สำเร็จบนพื้นฐานสังคม ที่มีความสลับซับซ้อนและเงื่อนไขต่างๆ ที่ไม่สามารถ ควบคุมได้

Kanu กล่าวทิ้งท้ายว่า “ภายใต้นโยบายการ ผสมกลมกลืนคนในชาติให้มีวัฒนธรรมเดียว เฉพาะ โรงเรียนเท่านั้นที่สามารถจัดการกับปัญหาทางสังคม ให้ดีขึ้น ดังนั้นโรงเรียนจึงมีบทบาทสำคัญในการนำ หลักสูตรเชิงปฏิรูปสังคมไปใช้วิพากษ์และพลิกพื้น นโยบายทางการศึกษาของแคนาดาที่เป็นมรดกตกทอด มาตั้งแต่ยุคอาณานิคม” (2011, p. 224) สำหรับนัก

วิชาการ นักการศึกษา ครูอาจารย์ และผู้ที่สนใจต้องการศึกษาเกี่ยวกับชนพื้นเมืองหรือกลุ่มชาติพันธุ์ดั้งเดิมภายใต้บริบทของนโยบายการศึกษาที่กำหนดโดยรัฐ การจัดหลักสูตรและการเรียนการสอน รวมถึงประเด็นทางพื้นฐานการศึกษา (Foundations of Education) ของประเทศแคนาดาซึ่งสามารถนำมาประยุกต์ใช้ได้ ในบริบทการศึกษาของประเทศไทย หนังสือฉบับนี้จึงเป็นหนังสือที่มีคุณค่าและสร้างแรงบันดาลใจให้แก่คนในวงการการศึกษาที่จะพัฒนาการศึกษาไปสู่สังคมที่มีความยั่งยืนอย่างแท้จริง

เอกสารอ้างอิง

อมสิน จตุพร และ อมรรัตน์ วัฒนาร. (2557). "ศาสตร์ด้านหลักสูตร: การบรรจบกันของโลกาภิวัตน์ อุดมการณ์ทางการศึกษา และสหวิทยาการทางมนุษยศาสตร์และสังคมศาสตร์." **วารสารศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยศิลปากร**, 16(1), 158-171.

Pinar, W.F. (Ed.). (1975). *Curriculum theorizing: The reconceptualists*. Berkeley, CA: McCutchan.

Pinar, W.F., Reynolds, W.M., Slattery, P., & Taubman, P.M. (2006). *Understanding curriculum: An introduction to the study of historical and contemporary curriculum discourse*. New York: Peter Lang.

Pinar, W.F. (2012). *What is curriculum theory?* New York, NY: Routledge.

Bhabha, H. K. (1990). The third space: An interview with Homi Bhabha. In J. Rutherford (Ed.), *Identity, community, culture and difference* (pp. 207-221). London, England: Routledge.

Friesen, J. W., & Friesen, V. L. (2002). *Aboriginal education in Canada: A plea for integration*. Calgary, AB: Detselig Enterprises.

Kanu, Y. (2002). "Understanding curriculum and pedagogy as attunement to difference: Teacher preparation for the 21st century." *Journal of Professional Studies*, 9(2), 50-60.

Kanu, Y. (2011). *Integrating Aboriginal perspectives into the school curriculum: Purposes, possibilities, and challenges*. Toronto, ON: University of Toronto Press.