การบูรณาการศาสตร์ผ่านการเรียนรู้แบบคิดเป็นปฏิบัติจริงสำหรับเยาวชนชุมชนพื้นที่ห่างไกลเพื่อธำรงอัตลักษณ์วัฒนธรรมพื้นเมืองในสังคมเมืองอุบัติใหม่[1]

Integrated Science through Hands-on Minds-on Learning for Remote Community Youth to Maintaining Indigenous Cultural Identity in the Emerging Urban Society

มณฑล อ้นวันนา[2] ชรินทร์ มั่งคั่ง[3] กฤติภัทร สระทองชุน[4] และ วรรณวิลัย แซ่ย่าง[5]
Monton Onwanna, Charin Mangkhang, Kittiphat Srathongchun & Wanwilai Saeyang
Received: March 24, 2026/ Revised: June 12, 2026/ Accepted: June 10, 2026

บทคัดย่อ

การวิจัยนี้มีวัตถุประสงค์ 1) เพื่อออกแบบนิเวศการเรียนรู้แนวชาติพันธุ์ศาสตร์สำหรับเยาวชนชุมชนพื้นที่ห่างไกลเพื่อธำรงอัตลักษณ์วัฒนธรรมพื้นเมือง และ 2) เพื่อถอดบทเรียนการศึกษาบูรณาการศาสตร์ผ่านการเรียนรู้แบบคิดเป็นปฏิบัติจริงสำหรับเยาวชนในบริบทสังคมเมืองอุบัติใหม่ การวิจัยใช้ระเบียบวิจัยเชิงคุณภาพ ภายใต้กรอบการถอดบทเรียนและการวิจัยเชิงปฏิบัติการแบบมีส่วนร่วม ผู้เข้าร่วมประกอบด้วยเยาวชนชาติพันธุ์ 20 คน คณะทำงาน 10 คน ภูมิปัญญาชนชาติพันธุ์ และภาคีเครือข่ายในชุมชนเมือง

[1] บทความวิจัยนี้ได้รับการสนับสนุนจากทุนวิจัยกองทุนสนับสนุนการสร้างเสริมสุขภาพ ภายใต้โครงการสานพลังความภาคภูมิใจการเป็นเยาวชนชาติพันธุ์ของเครือข่ายเยาวชนชาติพันธุ์ศาสตร์

[2] อาจารย์ คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยเชียงใหม่ (Lecturer, Faculty of Education, Chiang Mai University) E-mail: monton_on@cmu.ac.th

[3] ศาสตราจารย์ สาขาวิชาสังคมศึกษา คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยเชียงใหม่ (Professor, Social Studies Program, Faculty of Education, Chiang Mai University) E-mail: charin.mangkhang@cmu.ac.th

[4] Corresponding author, นักศึกษาปริญญาตรี คณะมนุษยศาสตร์ มหาวิทยาลัยเชียงใหม่ (Undergraduate Student, Faculty of Humanities, Chiang Mai University)
E-mail: kittiphat.sr@samakkhi.ac.th

[5] นักศึกษาปริญญาตรี คณะพยาบาลศาสตร์ มหาวิทยาลัยแม่โจ้ (Undergraduate Student, Faculty of Nursing, Maejo University) E- mail: mju6630101339@mju.ac.th

เชียงใหม่ เก็บรวบรวมข้อมูลด้วยการสัมภาษณ์เชิงลึก การสนทนากลุ่ม การสังเกตแบบมีส่วนร่วม การวิเคราะห์ชิ้นงานสื่อและผลิตภัณฑ์วัฒนธรรม และเวทีสะท้อนคิด นำมาวิเคราะห์เชิงเนื้อหาและเชิงตีความโดยใช้การตรวจสอบข้อมูลแบบสามเส้า ผลการวิจัยพบว่า สามารถออกแบบนิเวศการเรียนรู้เชิงชาติพันธุ์ศาสตร์ได้ 6 ขั้นตอน ตั้งแต่การเข้าไปอยู่ในโลกของชุมชน การตีความวัฒนธรรมเชิงบูรณาการ การระบุความท้าทายของชุมชน การออกแบบโครงการร่วมกับชุมชน การลงมือทำเพื่อชุมชน ไปจนถึงการสะท้อนคิดเพื่อสร้างความหมาย กระบวนการดังกล่าวช่วยเสริมสร้างความเข้าใจอัตลักษณ์วัฒนธรรม ความภาคภูมิใจ ทักษะคิดวิเคราะห์ การทำงานเป็นทีม การจัดการโครงการ และการผลิตสื่อวัฒนธรรมร่วมสมัยแก่เยาวชน ในระดับชุมชนก่อให้เกิดการฟื้นฟูประเพณี การถ่ายทอดภูมิปัญญาระหว่างวัย และการสร้างเครือข่ายความร่วมมือใหม่ ขณะที่ระดับสังคมก่อให้เกิดพื้นที่สาธารณะและสื่อวัฒนธรรมที่ส่งเสริมความเข้าใจความหลากหลายทางวัฒนธรรมอย่างกว้างขวาง ทั้งนี้ พื้นที่ปลอดภัยในการเรียนรู้และความยืดหยุ่นของกิจกรรมเป็นปัจจัยสำคัญที่เอื้อต่อการพัฒนาเยาวชนให้เหมาะสมกับนโยบายการศึกษาพื้นเมืองและการธำรงอัตลักษณ์วัฒนธรรมพื้นถิ่นให้สอดคล้องกับกรอบ SDG เป้าหมายที่ 4 อย่างมีความหมาย

คำสำคัญ: นิเวศการเรียนรู้แนวชาติพันธุ์ศาสตร์ การเรียนรู้แบบคิดเป็นปฏิบัติจริง อัตลักษณ์วัฒนธรรมพื้นถิ่น เยาวชนชาติพันธุ์ นโยบายการศึกษาพื้นเมือง

Abstract

This research aimed to (1) design an ethnographic learning ecosystem for youth in remote communities to preserve their indigenous cultural identity, and (2) extract lessons learned from integrated learning through “hands-on minds-on” learning for youth in the context of an emerging urban society. Utilized a qualitative methodology guided by lessons-learned framework and participatory action research frameworks, the study involved 20 ethnic youth, 10 working groups, ethnic intellectuals, and network partners in Chiang Mai city. Data were collected through in-depth interviews, focus groups, participant observation, analysis of media and cultural products, and

reflective forums. Data were analyzed using content analysis and thematic interpretation, validated through data triangulation. The results revealed that the ethnographic learning ecosystem consists of six steps: immersion in the community, integrated cultural interpretation, identification of community challenges, collaborative project design, community action, and reflection for meaning-making. This process fosters youth's understanding of cultural identity, pride, critical thinking skills, teamwork, project management, and the production of contemporary cultural media. At the community level, the ecosystem contributes to the revitalization of traditions, intergenerational wisdom transmission, and the creation of new collaborative networks. At the societal level, it creates public spaces and cultural media that promote a broad understanding of cultural diversity. Ultimately, safe spaces for learning and flexible activities emerged as key factors that facilitate youth development, offering relevant insights for indigenous education policies and the meaningful preservation of local cultural identities in line with SDG 4.

Keywords: Ethnographic Learning Ecosystem, Hands-on - Minds-on Learning, Indigenous Cultural Identity, Ethnic Youth, Indigenous Education Policy

บทนำ

ปัจจุบันชุมชนพื้นที่ห่างไกลกำลังเผชิญความเปลี่ยนแปลงอย่างรวดเร็วจากการขยายตัวของเมือง เศรษฐกิจสมัยใหม่ เทคโนโลยี และการเดินทางที่เชื่อมต่อผู้คนเข้าหากันมากขึ้น สิ่งเหล่านี้ทำให้วิถีชีวิตของผู้คนในชุมชนค่อย ๆ เปลี่ยนไปจากเดิม หลายพื้นที่ที่เคยดำรงชีวิตด้วยความสัมพันธ์แบบเครือญาติ การพึ่งพาธรรมชาติ และการถ่ายทอดภูมิปัญญาจากคนรุ่นเก่าสู่คนรุ่นใหม่ เริ่มได้รับอิทธิพลจากวัฒนธรรมเมืองและแนวคิดสมัยใหม่มากขึ้น เมื่อเมืองขยายตัว เยาวชนจำนวนไม่น้อยต้องย้ายออกจากชุมชนเพื่อศึกษาและทำงาน บางคนใช้ชีวิตอยู่กับสังคมเมืองมากกว่าการใช้เวลาอยู่กับครอบครัวหรือชุมชนของตนเอง ขณะเดียวกันเทคโนโลยีและสื่อออนไลน์ก็เข้ามามีบทบาทในชีวิตประจำวัน จนทำให้รูปแบบการเรียนรู้และการใช้ชีวิตของคนรุ่นใหม่เปลี่ยนไปอย่างมาก เด็กและเยาวชน

จำนวนมากเติบโตมากับโลกออนไลน์ สื่อสมัยใหม่ และวัฒนธรรมกระแสหลัก มากกว่าการเรียนรู้เรื่องราวของชุมชน ภูมิปัญญาท้องถิ่น หรือรากเหง้าทางวัฒนธรรมของตนเอง ความเปลี่ยนแปลงเหล่านี้ส่งผลให้ระบบคุณค่าและวิถีชีวิตดั้งเดิมเริ่มลดบทบาทลง หลายชุมชนเริ่มเผชิญภาวะที่องค์ความรู้ท้องถิ่นถูกมองว่าไม่ทันสมัย ขณะที่วัฒนธรรมเมืองกลับกลายเป็นสิ่งที่เยาวชนจำนวนหนึ่งให้ความสำคัญมากกว่า เด็กและเยาวชนบางส่วนจึงเริ่มรู้สึกห่างไกลจากอัตลักษณ์ของตนเอง ไม่กล้าแสดงออกถึงความเป็นชาติพันธุ์ หรือมองว่าวัฒนธรรมดั้งเดิมเป็นเรื่องล้าหลัง จนเกิดช่องว่างระหว่างคนรุ่นใหม่กับคนในชุมชนมากขึ้น (Mangkhang et al., 2024) อีกทั้งการเปลี่ยนแปลงทางเศรษฐกิจยังทำให้หลายครอบครัวต้องเผชิญความไม่มั่นคงด้านรายได้ ผู้ปกครองจำนวนมากต้องออกไปทำงานนอกพื้นที่ เด็กบางคนจึงเติบโตท่ามกลางความเปลี่ยนแปลงโดยขาดพื้นที่เรียนรู้จากชุมชนของตนเองอย่างใกล้ชิด สถานการณ์เหล่านี้สะท้อนให้เห็นว่า ชุมชนพื้นที่ห่างไกลไม่ได้เปลี่ยนแค่ด้านกายภาพหรือเศรษฐกิจเท่านั้น แต่ยังส่งผลต่อวิธีคิด ความสัมพันธ์ และตัวตนของเยาวชนที่กำลังเติบโตอยู่ท่ามกลางโลกสมัยใหม่ด้วย

สังคมเมืองอุบัติใหม่ หมายถึง สังคมที่กำลังเปลี่ยนผ่านจากวิถีชีวิตแบบชุมชนดั้งเดิมเข้าสู่ความเป็นเมืองมากขึ้น ผู้คนเริ่มใช้ชีวิตเร่งรีบ มีการขยายตัวของบ้านจัดสรร ห้างสรรพสินค้า ถนน และเทคโนโลยีเข้ามามีบทบาทในชีวิตประจำวัน ขณะเดียวกันคนจากหลายพื้นที่ก็เข้ามาอยู่ร่วมกัน ทำให้รูปแบบความสัมพันธ์ของผู้คนเปลี่ยนไปจากเดิม จากที่เคยผูกพันกันแบบเครือญาติหรือชุมชนใกล้ชิด ก็เริ่มกลายเป็นสังคมที่ต่างคนต่างอยู่มากขึ้น (Jennings et al., 2017) แนวคิดนี้สัมพันธ์กับการอธิบายของ Lefebvre (1991) ที่มองว่าเมืองไม่ใช่เพียงพื้นที่ทางกายภาพ แต่เป็นพื้นที่ที่ถูกสร้างขึ้นจากอำนาจของรัฐ ระบบเศรษฐกิจ และความทันสมัย ซึ่งส่งผลต่อวิถีชีวิตและความคิดของผู้คนโดยตรง เมื่อสังคมเมืองขยายตัว สิ่งที่เปลี่ยนตามมาคือวิถีชีวิตและวัฒนธรรมของคนในพื้นที่ โดยเฉพาะเยาวชนที่เติบโตมากับโลกออนไลน์ สื่อดิจิทัล และวัฒนธรรมสมัยนิยม จนทำให้หลายคนเริ่มห่างออกจากชุมชนของตัวเอง เรื่องที่เคยเป็นส่วนหนึ่งของชีวิต เช่น ภาษา คำเมือง ประเพณี หรือพิธีกรรมท้องถิ่น ค่อย ๆ ถูกลดบทบาทลง เพราะคนรุ่นใหม่ใช้เวลาอยู่กับโลกสมัยใหม่มากกว่าการเรียนรู้จากครอบครัวหรือชุมชน หลายพื้นที่จึงเริ่มเห็นภาพเดียวกัน คือ วัฒนธรรมท้องถิ่นยังมีอยู่ แต่ถูกทำให้กลายเป็นเพียงของพื้นบ้าน สำหรับจัดงานแสดงหรือการท่องเที่ยว มากกว่าจะเป็นสิ่งที่คนในพื้นที่ใช้จริงในชีวิตประจำวัน ภาษาและพิธีกรรมบางอย่างเริ่มหายไป เพราะคนรุ่นใหม่รู้สึกว่าไม่จำเป็นต่อชีวิตในสังคมเมือง หรือ

มองว่าเป็นเรื่องเก่า ไม่ทันสมัย ทั้งที่จริงแล้วสิ่งเหล่านี้คือรากของอัตลักษณ์ชุมชน (Haas, 2019) ขณะเดียวกัน ระบบการศึกษาสมัยใหม่ก็มีส่วนทำให้องค์ความรู้ท้องถิ่นถูกลดความสำคัญลง เพราะโรงเรียนจำนวนมากยังยึดหลักสูตรกลาง เน้นความรู้แบบมาตรฐาน เน้นการแข่งขัน และเนื้อหาที่เชื่อมโยงกับส่วนกลางมากกว่าประวัติศาสตร์หรือวัฒนธรรมของพื้นที่ตนเอง ทำให้เด็กจำนวนไม่น้อยรู้เรื่องโลกภายนอก แต่กลับไม่รู้เรื่องชุมชนของตัวเอง สังคมเมืองอุบัติใหม่จึงไม่ได้เปลี่ยนแค่สภาพบ้านเมืองเท่านั้น แต่ยังเปลี่ยนวิธีคิด ความสัมพันธ์ และตัวตนของผู้คนไปพร้อมกัน โดยเฉพาะในกลุ่มเยาวชนที่กำลังเติบโตท่ามกลางความทันสมัย จนบางครั้งความเป็นท้องถิ่นค่อย ๆ ถูกผลักให้กลายเป็นเรื่องไกลตัว ทั้งที่จริงแล้วสิ่งเหล่านี้คือความทรงจำและรากสำคัญของชุมชนเอง

ปัจจุบันเยาวชนชาติพันธุ์จำนวนไม่น้อยกำลังเผชิญกับภาวะห่างเหินจากรากวัฒนธรรมของตนเองมากขึ้น โดยเฉพาะในบริบทของสังคมเมืองที่เต็มไปด้วยความเปลี่ยนแปลง ทั้งด้านการศึกษา เทคโนโลยี และวิถีชีวิตสมัยใหม่ เด็กและเยาวชนหลายคนต้องออกจากชุมชนเพื่อเข้ามาเรียนในเมือง ทำให้ระยะเวลาที่ได้ใช้ชีวิตร่วมกับครอบครัวและชุมชนลดลง สิ่งที่เคยเรียนรู้จากผู้เฒ่าผู้แก่ ไม่ว่าจะเป็นภาษา เรื่องเล่า ความเชื่อ พิธีกรรม หรือภูมิปัญญาท้องถิ่น จึงค่อย ๆ หายไปจากชีวิตประจำวัน (Laungaramsri, 2019) ขณะเดียวกัน ความสัมพันธ์ระหว่างคนต่างรุ่นก็เริ่มเกิดช่องว่างมากขึ้น คนรุ่นเก่าซึ่งเคยเป็นผู้ส่งต่อความรู้ วัฒนธรรม และประสบการณ์ชีวิต ไม่สามารถถ่ายทอดสิ่งเหล่านี้ให้เยาวชนได้เหมือนในอดีต เพราะรูปแบบการใช้ชีวิตเปลี่ยนไป เด็กจำนวนมากใช้เวลาอยู่กับโรงเรียน โทรศัพท์มือถือ และโลกออนไลน์ มากกว่าการเรียนรู้จากครอบครัวหรือชุมชน ทำให้พื้นที่ของการเรียนรู้ทางวัฒนธรรมค่อย ๆ ลดลงตามไปด้วย บางสิ่งที่เคยเป็นเรื่องปกติของชุมชน เช่น ภาษา การแต่งกาย การละเล่น หรือพิธีกรรมท้องถิ่น กลับกลายเป็นเรื่องที่พบเห็นเฉพาะในงานประเพณีหรือกิจกรรมพิเศษเท่านั้น อีกด้านหนึ่ง ระบบการศึกษาเองก็มีส่วนทำให้วัฒนธรรมชาติพันธุ์ถูกลดความสำคัญลง โรงเรียนจำนวนมากยังเน้นเนื้อหาจากส่วนกลางเป็นหลัก ขณะที่ประวัติศาสตร์ชุมชน ภาษา หรือองค์ความรู้ท้องถิ่นกลับแทบไม่มีพื้นที่ในห้องเรียน เด็กจึงคุ้นเคยกับความรู้จากภายนอกมากกว่าความรู้ที่อยู่รอบตัวตนเอง จนบางครั้งเยาวชนรู้สึกว่าวัฒนธรรมของชุมชนเป็นเพียงของเก่า หรือเป็นเรื่องล้าสมัย ไม่ใช่สิ่งที่เชื่อมโยงกับชีวิตจริงของพวกเขา ปัญหาเหล่านี้จึงไม่ใช่เพียงเรื่องของวัฒนธรรมที่กำลังเปลี่ยนไปเท่านั้น แต่ยังเกี่ยวข้องกับอนาคตของชุมชนชาติพันธุ์โดยตรง เพราะหากเยาวชนไม่เห็นคุณค่าของรากวัฒนธรรมของตนเอง การสืบทอดภาษา ความเชื่อ ภูมิปัญญา และ

อัตลักษณ์ของชุมชนก็อาจค่อย ๆ เลือนหายไปพร้อมกับคนรุ่นเก่า การผลักดันเยาวชนจึงมีความสำคัญมาก เพราะเยาวชนคือคนที่จะนำวัฒนธรรมไปใช้ต่อ สร้างความหมายใหม่ และพาชุมชนเดินต่อไปในอนาคต หากคนรุ่นใหม่ยังรู้สึกผูกพันและเห็นคุณค่าของวัฒนธรรมตนเอง วัฒนธรรมเหล่านั้นก็ยังมีโอกาสดำรงอยู่ต่อท่ามกลางความเปลี่ยนแปลงของสังคมร่วมสมัย (Laungaramsri, 2003)

แม้ระบบการศึกษาจะมีบทบาทสำคัญในการพัฒนาผู้เรียนและสร้างโอกาสทางสังคม แต่รูปแบบการเรียนรู้ในโรงเรียนจำนวนมากยังคงยึดอยู่กับความรู้ส่วนกลาง เน้นการเรียนแบบแยกเป็นรายวิชา และให้ความสำคัญกับการจดจำเนื้อหามากกว่าการเชื่อมโยงผู้เรียนเข้ากับชีวิตจริงของชุมชน การเรียนรู้จึงมักเกิดขึ้นภายในห้องเรียนและตำรา มากกว่าการเปิดโอกาสให้ผู้เรียนได้สัมผัส เข้าใจ และเรียนรู้จากบริบททางสังคมและวัฒนธรรมรอบตัว ขณะเดียวกันโรงเรียนในฐานะพื้นที่ถ่ายทอดความรู้สมัยใหม่กลับทำให้ภูมิปัญญาชุมชนและองค์ความรู้ท้องถิ่นค่อย ๆ ถูกลดความสำคัญลง จนถูกมองว่าไม่ทันสมัยหรือไม่มีคุณค่าเท่ากับความรู้ในระบบ สถานการณ์นี้ยิ่งเห็นชัดในบริบทสังคมเมืองอุบัติใหม่ของเชียงใหม่ ซึ่งเด็กและเยาวชนชาติพันธุ์จำนวนมากต้องเข้ามาใช้ชีวิตและศึกษาเล่าเรียนในเมือง ท่ามกลางกระแสวัฒนธรรมสมัยใหม่และการแข่งขันทางการศึกษา จนเกิดภาวะห่างเหินจากรากเหง้าของตนเอง เยาวชนหลายคนเริ่มไม่มั่นใจในการแสดงออกถึงอัตลักษณ์ชาติพันธุ์ ขาดความภาคภูมิใจในวัฒนธรรมของตน และเกิดช่องว่างระหว่างวัยในการส่งต่อภูมิปัญญาและวิถีชีวิตดั้งเดิม เมื่อการศึกษาไม่ได้เชื่อมโยงผู้เรียนเข้ากับชุมชนอย่างแท้จริง วัฒนธรรมจึงถูกเรียนรู้เพียงผิวเผิน เป็นเพียงเรื่องในบทเรียน มากกว่าจะเป็นส่วนหนึ่งของชีวิต ผู้เรียนจำนวนไม่น้อยจึงไม่สามารถมองเห็นความสัมพันธ์ระหว่างตนเองกับชุมชน รวมถึงไม่สามารถนำความรู้ไปใช้ในการธำรงอัตลักษณ์ของตนท่ามกลางความเปลี่ยนแปลงของสังคมร่วมสมัยได้

จากปัญหานี้ บทความจึงเสนอแนวทางการเรียนรู้ที่เชื่อมโยงผู้เรียนเข้ากับชุมชนและประสบการณ์จริงมากขึ้น ผ่านแนวคิดการบูรณาการศาสตร์และการเรียนรู้เชิงประสบการณ์ โดยการบูรณาการศาสตร์ช่วยให้ผู้เรียนมองเห็นปัญหาและวิถีชีวิตของชุมชนอย่างเชื่อมโยงในหลายมิติ ทั้งด้านสังคม วัฒนธรรม และชีวิตประจำวัน ขณะที่การเรียนรู้ผ่านการลงมือปฏิบัติจริงช่วยให้ผู้เรียนได้เรียนรู้จากประสบการณ์ตรง ได้สัมผัสผู้คน เรื่องราว และวิถีชีวิตของชุมชนด้วยตนเอง แนวทางลักษณะนี้ทำให้การเรียนรู้ไม่ถูกจำกัด

อยู่เพียงในห้องเรียน แต่กลายเป็นพื้นที่ที่ผู้เรียนสามารถเรียนรู้ เข้าใจ และสร้างความหมายต่อวัฒนธรรมของตนเองได้อย่างลึกซึ้งมากขึ้น

แม้งานศึกษาก่อนหน้าจะกล่าวถึงการธำรงวัฒนธรรมชาติพันธุ์ การเรียนรู้เชิงประสบการณ์ หรือการบูรณาการศาสตร์ในมิติการศึกษาอยู่บ้าง แต่ยังขาดการพัฒนากรอบนิเวศการเรียนรู้เชิงชาติพันธุ์ศาสตร์ที่เชื่อมโยงเยาวชน ชุมชน วัฒนธรรม และการเรียนรู้จากประสบการณ์จริงเข้าด้วยกันภายใต้บริบทสังคมเมืองอุบัติใหม่อย่างชัดเจน งานศึกษาส่วนใหญ่มักมุ่งเน้นการอนุรักษ์วัฒนธรรม หรือการจัดกิจกรรมเฉพาะด้าน มากกว่าการออกแบบพื้นที่การเรียนรู้ที่เปิดโอกาสให้เยาวชนได้เรียนรู้ ต่อรอง และสร้างความหมายต่ออัตลักษณ์ของตนเองท่ามกลางความเปลี่ยนแปลงของสังคมร่วมสมัย ดังนั้น บทความนี้จึงมุ่งเสนอแนวทางการออกแบบนิเวศการเรียนรู้แนวชาติพันธุ์ศาสตร์สำหรับเยาวชนชุมชนพื้นที่ห่างไกลเพื่อธำรงอัตลักษณ์วัฒนธรรมพื้นเมือง และถอดบทเรียนการศึกษาบูรณาการศาสตร์ผ่านการเรียนรู้แบบคิดเป็นปฏิบัติจริงสำหรับเยาวชนในบริบทสังคมเมืองอุบัติใหม่ เพื่อให้การเรียนรู้ไม่ใช่เพียงการรับรู้เรื่องราวของวัฒนธรรม แต่เป็นการทำให้ผู้เรียนกลับมาเห็นคุณค่าและความหมายของรากเหง้าตนเองอีกครั้ง

วัตถุประสงค์

1. เพื่อออกแบบนิเวศการเรียนรู้แนวชาติพันธุ์ศาสตร์สำหรับเยาวชนชุมชนพื้นที่ห่างไกลเพื่อธำรงอัตลักษณ์วัฒนธรรมพื้นเมือง
2. เพื่อถอดบทเรียนการศึกษาบูรณาการศาสตร์ผ่านการเรียนรู้แบบคิดเป็นปฏิบัติจริงสำหรับเยาวชนในบริบทสังคมเมืองอุบัติใหม่

วิธีดำเนินการวิจัย

การวิจัยนี้ใช้ระเบียบวิธีวิจัยเชิงคุณภาพ โดยใช้การวิจัยเชิงปฏิบัติการแบบมีส่วนร่วมเป็นแนวทางหลัก และใช้การถอดบทเรียนเป็นวิธีจัดระบบความรู้จากการดำเนินโครงการ ไม่ได้ใช้การถอดบทเรียนในฐานะระเบียบวิธีวิจัยโดยตรง งานวิจัยมุ่งทำความเข้าใจการออกแบบนิเวศการเรียนรู้ที่ช่วยเสริมความภาคภูมิใจในอัตลักษณ์ชาติพันธุ์ของเยาวชนในเมืองเชียงใหม่ ผ่านการมีส่วนร่วมของเยาวชน คณะทำงาน และภาคีเครือข่ายในพื้นที่

ผู้ให้ข้อมูลหลัก คือ เยาวชนชาติพันธุ์จำนวน 20 คน ที่เข้าร่วมกิจกรรมของโครงการ โดยเป็นเยาวชนจากกลุ่มชาติพันธุ์ม้ง ปกาเกอะญอ ไทใหญ่ ไทลื้อ และกลุ่มชาติ

พันธุ์อื่นที่อาศัย เรียน หรือทำงานอยู่ในเมืองเชียงใหม่ การคัดเลือกใช้วิธีแบบเจาะจง โดยพิจารณาจาก 1) เป็นเยาวชนชาติพันธุ์ที่มีประสบการณ์การปรับตัวในสังคมเมือง 2) เข้าร่วมกิจกรรมของเครือข่ายอย่างต่อเนื่อง และ 3) สามารถให้ข้อมูลเกี่ยวกับการเรียนรู้ อัตลักษณ์ และความเปลี่ยนแปลงของตนเองได้ ส่วนผู้ให้ข้อมูลสนับสนุน ได้แก่ คณะทำงาน จำนวน 10 คน และภาคีเครือข่าย 2 แห่ง คือ คริสตจักรแห่งนิมิตนครเชียงใหม่ ซึ่งเป็นพื้นที่ปลอดภัย และโรงเรียนบริรักศึกษาเชียงใหม่ ซึ่งเป็นพื้นที่ถ่ายทอดองค์ความรู้

วงจรการวิจัยเชิงปฏิบัติการแบบมีส่วนร่วมแบ่งออกเป็น 4 ระยะ ได้แก่ ระยะที่ 1 การสำรวจปัญหาและวางแผนร่วมกัน โดยประชุมคณะทำงาน สำรวจปัญหา และค้นหาศักยภาพของเยาวชนชาติพันธุ์ ระยะที่ 2 การออกแบบและดำเนินกิจกรรม ระยะที่ 3 การสังเกตและเก็บข้อมูลระหว่างกิจกรรม โดยบันทึกพฤติกรรม การมีส่วนร่วม การทำงานกลุ่ม และการเปลี่ยนแปลงของเยาวชน ระยะที่ 4 การสะท้อนคิดและถอดบทเรียน โดยจัดเวทีสะท้อนคิดหลังการดำเนินกิจกรรมและเมื่อสิ้นสุดโครงการ เพื่อนำข้อมูลมาสังเคราะห์เป็นบทเรียน ปัจจัยความสำเร็จ อุปสรรค และข้อเสนอเพื่อพัฒนานิเวศการเรียนรู้ต่อไป กิจกรรมหลักของโครงการครอบคลุมตั้งแต่การสำรวจข้อมูล ประชุมคณะทำงาน เรื่องเล่าจากรากเหง้า ปฏิบัติการเปลี่ยนแปลง การสร้างกลไกกับชุมชน นวัตกรรมทางวัฒนธรรม การถ่ายทอดองค์ความรู้ และเวทีสะท้อนคิด

การเก็บรวบรวมข้อมูลใช้ 5 วิธี ได้แก่ 1) การสัมภาษณ์เชิงลึกเยาวชน คณะทำงาน และผู้อาวุโสชาติพันธุ์ 2) การสนทนากลุ่มแบบกึ่งโครงสร้างกับเยาวชนและคณะทำงาน 3) การสังเกตแบบมีส่วนร่วมระหว่างกิจกรรม 4) การวิเคราะห์เอกสารและหลักฐานจากโครงการ เช่น แผนกิจกรรม ภาพกิจกรรม ผลงานผลิตภัณฑ์ และสื่อดิจิทัล และ 5) เวทีสะท้อนคิดเพื่อถอดบทเรียนหลังจบกิจกรรมสำคัญและช่วงสิ้นสุดโครงการ ทั้งนี้ ข้อมูลจากผลิตภัณฑ์และสื่อดิจิทัลจะใช้เป็น “หลักฐานประกอบการวิเคราะห์การเรียนรู้และการแสดงออกทางอัตลักษณ์” ไม่ใช่ผลลัพธ์หลักของงานวิจัย เพื่อไม่ให้ประเด็นวิจัยขยายเกินวัตถุประสงค์

การวิเคราะห์ข้อมูลใช้การวิเคราะห์เนื้อหาเชิงคุณภาพร่วมกับการวิเคราะห์เชิงตีความ โดยเริ่มจากการถอดความข้อมูลจากการสัมภาษณ์ สนทนากลุ่ม และเวทีสะท้อนคิด จากนั้นอ่านข้อมูลซ้ำเพื่อกำหนดรหัสเบื้องต้น จัดกลุ่มรหัสเป็นประเด็น เช่น ความภาคภูมิใจในอัตลักษณ์ พื้นที่ปลอดภัย การเรียนรู้จากผู้สูงวัย การมีส่วนร่วมของเยาวชน การเชื่อมโยง

ภูมิปัญญากับสังคมร่วมสมัย และเงื่อนไขที่เอื้อต่อการธำรงอัตลักษณ์ แล้วสังเคราะห์เป็นบทเรียนและแนวทางการออกแบบนิเวศการเรียนรู้สำหรับเยาวชนชาติพันธุ์ในเมือง

การตรวจสอบความน่าเชื่อถือของข้อมูลใช้การตรวจสอบแบบสามเส้า โดยเปรียบเทียบข้อมูลจากหลายแหล่ง ได้แก่ เยาวชน คณะทำงาน ภาคีเครือข่าย ผู้อาวุโส เอกสารโครงการ ภาพกิจกรรม ชิ้นงาน และเวทีสะท้อนคิด รวมทั้งนำข้อค้นพบบางส่วนกลับไปแลกเปลี่ยนกับผู้เข้าร่วมและคณะทำงาน เพื่อยืนยันว่าการตีความของผู้วิจัยสอดคล้องกับประสบการณ์จริงของผู้ให้ข้อมูล การตรวจสอบนี้ช่วยให้ผลการวิจัยมีความน่าเชื่อถือและสะท้อนมุมมองของผู้เกี่ยวข้องหลายฝ่าย ไม่จำกัดเฉพาะมุมมองของผู้วิจัย

กรอบแนวคิดทฤษฎี

1. การบูรณาการศาสตร์

การทบทวนวรรณกรรมเกี่ยวกับการบูรณาการศาสตร์ และสหวิทยาการ พบว่า แนวคิดนี้เกิดขึ้นจากความพยายามที่จะเชื่อมโยงองค์ความรู้จากหลายศาสตร์เข้าด้วยกัน เพื่อใช้ทำความเข้าใจปัญหาที่มีความซับซ้อนในสังคมร่วมสมัย เนื่องจากปัญหาในโลกปัจจุบันไม่ได้มีมิติด้านใดด้านหนึ่งเพียงอย่างเดียว แต่เกี่ยวข้องทั้งด้านสังคม วัฒนธรรม เศรษฐกิจ สิ่งแวดล้อม และเทคโนโลยี จึงไม่สามารถอธิบายผ่านกรอบคิดของศาสตร์เดียวได้อย่างครอบคลุม (Clark & Wallace, 2015) Swanson (1979) อธิบายว่า แต่ละศาสตร์มีระบบความรู้ วิธีคิด และขอบเขตการศึกษาเฉพาะของตนเอง จนเกิดความเชี่ยวชาญที่แตกต่างกันออกไป แม้การแบ่งศาสตร์จะช่วยให้เกิดความลึกซึ้ง แต่ในอีกด้านหนึ่งก็ทำให้ความรู้ถูกแยกออกจากกันมากเกินไป ส่งผลให้การทำความเข้าใจปัญหาจริงในสังคมขาดความเชื่อมโยง แนวคิดการบูรณาการศาสตร์จึงเข้ามามีบทบาทในการเชื่อมองค์ความรู้จากหลากหลายสาขาเพื่อสร้างมุมมองที่กว้างขึ้นและเข้าใจปัญหาได้รอบด้านมากกว่าเดิม Miller & Boix Mansilla (2004) กล่าวว่า การเรียนรู้แบบสหวิทยาการมีความสำคัญมากขึ้นในยุคที่องค์ความรู้เปลี่ยนแปลงอย่างรวดเร็ว เพราะปัญหาหลายอย่างต้องอาศัยผู้เชี่ยวชาญจากหลายศาสตร์ทำงานร่วมกัน ไม่ว่าจะเป็นด้านการศึกษา สิ่งแวดล้อม การแพทย์ หรือเทคโนโลยี แต่ละศาสตร์ต่างมีวิธีคิด วิธีตั้งคำถาม และวิธีอธิบายความจริงที่แตกต่างกัน การเปิดพื้นที่ให้ศาสตร์เหล่านี้ได้ทำงานร่วมกันจึงช่วยให้เกิดความเข้าใจใหม่ที่ลึกและหลากหลายมากขึ้น Clark & Wallace (2015) มองว่า การบูรณาการศาสตร์เป็นแนวทางสำคัญในการรับมือกับปัญหาสังคมและสิ่งแวดล้อมร่วมสมัย เพราะโลกปัจจุบันเต็มไปด้วยความสัมพันธ์ที่เชื่อมโยง

กันอย่างซับซ้อน ทั้งระหว่างมนุษย์ สังคม และธรรมชาติ หากยังคงแยกองค์ความรู้ออกจากกันเหมือนเดิม ก็อาจทำให้การแก้ปัญหาไม่สามารถมองเห็นภาพรวมได้อย่างแท้จริง ดังนั้น การบูรณาการศาสตร์จึงไม่ใช่เพียงการนำหลายวิชามารวมกัน แต่เป็นการเชื่อมโยงวิธีคิด ประสบการณ์ และองค์ความรู้จากหลายด้านเข้าด้วยกัน เพื่อสร้างความเข้าใจที่เหมาะสมกับบริบทจริงของสังคม Golding (2009) อธิบายว่า การเรียนรู้แบบสหวิทยาการช่วยให้ผู้เรียนสามารถคิดเชื่อมโยงและมองเห็นปัญหาอย่างรอบด้านมากขึ้น โดยเฉพาะประเด็นที่มีความซับซ้อน เช่น สิ่งแวดล้อม สิทธิมนุษยชน ความยากจน หรืออัตลักษณ์ทางวัฒนธรรม ซึ่งไม่สามารถใช้มุมมองจากศาสตร์เดียวอธิบายได้ทั้งหมด การเรียนรู้ลักษณะนี้จึงช่วยพัฒนาให้ผู้เรียนสามารถวิเคราะห์ เปรียบเทียบ และสร้างความเข้าใจใหม่จากองค์ความรู้ที่หลากหลายมากกว่าการเรียนแบบจดจำเนื้อหาเพียงอย่างเดียว ในบริบททางการศึกษา แนวคิดการบูรณาการศาสตร์จึงมีความสำคัญต่อการออกแบบการเรียนรู้ที่เชื่อมโยงกับชีวิตจริงของผู้เรียน เพราะช่วยให้ผู้เรียนมองเห็นความสัมพันธ์ระหว่างชุมชน วัฒนธรรม ประวัติศาสตร์ และสังคมร่วมสมัยได้ชัดเจนขึ้น อีกทั้งยังเปิดโอกาสให้ความรู้ท้องถิ่นและประสบการณ์ของชุมชนเข้ามามีบทบาทร่วมกับองค์ความรู้สมัยใหม่ได้อย่างสมดุล ซึ่งจะช่วยให้การเรียนรู้มีความใกล้ตัว เข้าใจง่าย และตอบสนองต่อบริบทของสังคมได้มากขึ้น (Phrakhrusutakunalongkorn & Sucitto, 2025)

2. การเรียนรู้จากประสบการณ์

การเรียนรู้จากประสบการณ์ เป็นแนวคิดที่ให้ความสำคัญกับประสบการณ์ของผู้เรียนมากกว่าการรับความรู้จากครูเพียงฝ่ายเดียว เพราะเชื่อว่าการเรียนรู้ที่มีนัยสำคัญไม่ได้เกิดจากการท่องจำหรือฟังบรรยายเท่านั้น แต่เกิดจากการที่ผู้เรียนได้ลงมือทำ ได้เผชิญสถานการณ์จริง และนำสิ่งที่ตนพบเจอมาคิดทบทวนจนเกิดความเข้าใจใหม่ แนวคิดนี้จึงมองว่าประสบการณ์ เป็นฐานสำคัญของการสร้างความรู้ และช่วยให้ผู้เรียนเชื่อมโยงสิ่งที่เรียนเข้ากับชีวิตจริงได้ชัดเจนมากขึ้น Andresen, Boud & Cohen (2000) อธิบายว่า การเรียนรู้จากประสบการณ์เป็นการเรียนรู้ที่ผู้เรียนมีส่วนร่วมทั้งด้านความคิด ความรู้สึก และการรับรู้ผ่านประสาทสัมผัส ผู้เรียนไม่ได้เป็นเพียงผู้รับข้อมูล แต่เป็นผู้สร้างความหมายจากสิ่งที่ตนเองเผชิญ ผ่านการคิด วิเคราะห์ และสะท้อนประสบการณ์ของตนเอง แนวคิดนี้จึงแตกต่างจากการเรียนแบบเดิมที่ครูเป็นศูนย์กลาง เพราะเปิดโอกาสให้ผู้เรียนได้เรียนรู้จากชีวิตจริงของตนเอง รวมถึงเรียนรู้ร่วมกับผู้อื่นในบริบททางสังคมและวัฒนธรรมที่แตกต่างกัน หัวใจสำคัญของการเรียนรู้จากประสบการณ์ คือ การสะท้อนคิด (Reflection) เพราะ

ประสบการณ์เพียงอย่างเดียวอาจไม่ได้ทำให้เกิดการเรียนรู้ หากผู้เรียนไม่ได้ย้อนกลับมาคิดว่าตนเองได้เรียนรู้อะไรจากสิ่งที่เกิดขึ้น Boyd & Fales (1983) อธิบายว่า reflective learning เป็นการที่ผู้เรียนกลับไปพิจารณาประสบการณ์ของตนเองอย่างมีสติ ทั้งในด้านความคิด ความรู้สึก และความเข้าใจ เพื่อสร้างความหมายใหม่จากสิ่งที่ตนพบเจอ การสะท้อนคิดยังช่วยให้ผู้เรียนเข้าใจตนเองมากขึ้น ผู้เรียนจะเริ่มมองเห็นวิธีคิดของตน เห็นข้อจำกัดของตนเอง และสามารถพัฒนาวิธีการเรียนรู้ของตนได้ดีขึ้น กระบวนการนี้ทำให้ผู้เรียนไม่ได้เป็นเพียงผู้รับความรู้จากภายนอก แต่กลายเป็นผู้ที่สามารถเรียนรู้และพัฒนาตนเองได้ตลอดเวลา Torbert (1972) เสนอว่า การเรียนรู้จากประสบการณ์ไม่ควรเกิดขึ้นหลังจากเหตุการณ์ผ่านไปแล้วเท่านั้น แต่ควรเกิดขึ้นระหว่างการลงมือทำด้วย เขาเรียกแนวคิดนี้ว่า inquiry in action หรือการเรียนรู้ผ่านการตั้งคำถามระหว่างการปฏิบัติจริง ผู้เรียนจึงสามารถสังเกตตนเอง ปรับตัว และสร้างความเข้าใจใหม่ได้ทันทีในขณะที่กำลังเผชิญสถานการณ์จริง แนวคิดนี้ทำให้การเรียนรู้มีความสัมพันธ์กับชีวิตประจำวันมากขึ้น และช่วยให้ผู้เรียนเกิดการเรียนรู้อย่างต่อเนื่อง ต่อมา Fazey, Fazey & Fazey (2005) ได้อธิบายเพิ่มเติมว่า การเรียนรู้จากประสบการณ์มีความสำคัญอย่างมากในโลกที่เต็มไปด้วยความเปลี่ยนแปลงและปัญหาที่ซับซ้อน ผู้เรียนจึงควรได้รับประสบการณ์ที่หลากหลาย และเรียนรู้ที่จะมองปัญหาหลายมุมมอง เพื่อพัฒนาความสามารถในการปรับตัวหรือ adaptive expertise ซึ่งเป็นทักษะสำคัญในศตวรรษที่ 21 เพราะโลกปัจจุบันไม่ได้ต้องการผู้เรียนที่จดจำคำตอบเพียงอย่างเดียว แต่ต้องการผู้เรียนที่สามารถคิด วิเคราะห์ และปรับความเข้าใจของตนเองได้ตามสถานการณ์ที่เปลี่ยนแปลงอยู่เสมอ ในทางการศึกษา แนวคิดการเรียนรู้จากประสบการณ์จึงถูกนำมาใช้เพื่อเปลี่ยนบทบาทของผู้เรียนจากผู้รับความรู้ไปสู่ผู้สร้างความรู้ ผ่านการลงมือทำจริง เช่น การลงพื้นที่ศึกษา การทำโครงงาน การสัมภาษณ์ การเรียนรู้จากชุมชน หรือการแก้ปัญหาจากสถานการณ์จริง วิธีการเหล่านี้ช่วยให้ผู้เรียนเกิดความเข้าใจอย่างลึกซึ้ง เพราะได้เชื่อมโยงสิ่งที่เรียนเข้ากับชีวิตของตนเอง ไม่ใช่เรียนเพื่อการสอบเพียงอย่างเดียว (Clark & Wallace, 2015) ดังนั้น แนวคิดนี้มีความสำคัญอย่างมาก เพราะช่วยให้ผู้เรียนมองเห็นความสัมพันธ์ระหว่างเนื้อหากับชีวิตจริง ผู้เรียนไม่ได้เรียนรู้ประวัติศาสตร์ผ่านการจดจำชื่อบุคคลหรือเหตุการณ์เท่านั้น แต่ได้เรียนรู้ผ่านการสัมผัสวัฒนธรรม ผู้คน และพื้นที่จริงของชุมชนตนเอง เช่น การศึกษาประวัติศาสตร์ท้องถิ่น การสำรวจวัฒนธรรมชุมชน หรือการสร้างสรรค์ผลงานจากสิ่งที่พบเห็นในชีวิตประจำวัน

การเรียนรู้ลักษณะนี้ช่วยให้ผู้เรียนเข้าใจสังคมของตนเองมากขึ้น และเกิดความรู้สึกผูกพันกับชุมชนและวัฒนธรรมของตนเองได้อย่างลึกซึ้ง

3. การจัดการเรียนรู้โดยใช้ความท้าทายเป็นฐาน

การจัดการเรียนรู้โดยใช้ความท้าทายเป็นฐาน เป็นแนวทางการจัดการเรียนรู้ที่เกิดขึ้นจากความพยายามในการปรับการศึกษาให้สอดคล้องกับโลกยุคใหม่ที่เต็มไปด้วยความเปลี่ยนแปลง ทั้งด้านเทคโนโลยี เศรษฐกิจ สังคม และวิถีชีวิตของผู้คน แนวคิดนี้ถูกพัฒนาโดยบริษัท Apple ผ่านโครงการ Apple Classroom of Tomorrow-Today (ACOT2) ในช่วงปี ค.ศ. 2008 โดยมองว่า การเรียนรู้ไม่ควรจำกัดอยู่เพียงการจดจำเนื้อหาหรือการทำข้อสอบเท่านั้น แต่ควรเปิดโอกาสให้ผู้เรียนได้เผชิญปัญหาจริง คิดหาคำตอบและลงมือแก้ไขสิ่งที่เกิดขึ้นรอบตัวด้วยตนเอง (Sooksena & Wongpuntusate, 2020) แนวคิดสำคัญของการเรียนรู้ลักษณะนี้ คือการใช้ความท้าทายเป็นตัวกระตุ้นให้ผู้เรียนเกิดความอยากรู้และอยากเรียนรู้มากขึ้น ผู้เรียนจะไม่ได้เริ่มจากการอ่านตำราแล้วค่อยนำไปใช้ แต่จะเริ่มจากสถานการณ์หรือปัญหาที่เกิดขึ้นจริงในชีวิตประจำวัน เช่น ปัญหาสิ่งแวดล้อม ความเหลื่อมล้ำทางสังคม การใช้สื่อออนไลน์ หรือปัญหาที่เกิดขึ้นในชุมชนของตนเอง จากนั้นจึงค่อยค้นคว้าหาความรู้ วิเคราะห์ข้อมูล และออกแบบแนวทางแก้ปัญหา แนวคิดนี้จึงช่วยให้ผู้เรียนเห็นว่า สิ่งที่เรียนมีความเกี่ยวข้องกับชีวิตจริง และสามารถนำไปใช้ได้จริง การจัดการเรียนรู้แบบนี้มีรากฐานมาจากแนวคิดการเรียนรู้แบบสร้างองค์ความรู้ด้วยตนเองหรือคอนสตรัคติวิสต์ (Constructivism) ที่เชื่อว่า ผู้เรียนจะเข้าใจสิ่งต่าง ๆ ได้ดีที่สุดเมื่อได้ลงมือทำและสร้างประสบการณ์ด้วยตนเอง (Hercz., Pozsonyi & Flick-Takács, 2021) ผู้เรียนจึงไม่ได้เป็นเพียงผู้รับฟังความรู้จากครู แต่เป็นผู้ตั้งคำถาม สืบค้น ทดลอง และเรียนรู้ร่วมกับผู้อื่น ขณะเดียวกันครูเองก็เปลี่ยนบทบาทจากผู้บอกความรู้ มาเป็นผู้อำนวยความสะดวก คอยช่วยตั้งคำถาม ชี้แนะแนวทาง และสนับสนุนการเรียนรู้ของผู้เรียน กระบวนการเรียนรู้โดยใช้ความท้าทายเป็นฐานมักเริ่มจากการกำหนดประเด็นสำคัญที่เกี่ยวข้องกับชีวิตและสังคม จากนั้นจึงพัฒนาไปสู่คำถามสำคัญ และสร้างเป็นความท้าทายที่ผู้เรียนต้องร่วมกันหาคำตอบ เมื่อผู้เรียนเข้าใจปัญหาแล้ว ก็จะเริ่มค้นคว้า เก็บข้อมูล วิเคราะห์ และออกแบบวิธีแก้ปัญหา ก่อนจะลงมือปฏิบัติจริงและประเมินผลลัพธ์ที่เกิดขึ้น (Sooksena & Wongpuntusate, 2020) จุดเด่นของแนวทางนี้คือ ผู้เรียนไม่ได้เรียนเพื่อให้ได้คำตอบเพียงอย่างเดียว แต่เรียนรู้ผ่านการลงมือทำ การทำงานร่วมกัน และการเผชิญปัญหาที่อาจมีได้หลายคำตอบ การเรียนรู้โดยใช้ความท้าทายเป็นฐานจะช่วยพัฒนาทักษะ

สำคัญของผู้เรียนในศตวรรษที่ 21 ได้อย่างชัดเจน ไม่ว่าจะเป็นการคิดวิเคราะห์ การคิดสร้างสรรค์ การแก้ปัญหา การสื่อสาร และการทำงานร่วมกับผู้อื่น (Johnson & Adams, 2011) เพราะผู้เรียนต้องเรียนรู้ที่จะตั้งคำถามด้วยตนเอง กล้าคิด กล้าลองผิดลองถูก และปรับตัวอยู่ตลอดเวลา นอกจากนี้ยังช่วยให้ผู้เรียนรู้สึกมีส่วนร่วมกับการเรียนมากขึ้น เนื่องจากสิ่งที่เรียนไม่ใช่เรื่องไกลตัว แต่เป็นเรื่องที่เกี่ยวข้องกับชีวิตจริงของตนเองและสังคมรอบตัว อีกประเด็นที่สำคัญ คือ การจัดการเรียนรู้โดยใช้ความท้าทายเป็นฐาน ให้ความสำคัญกับการเรียนรู้ร่วมกัน ผู้เรียนต้องทำงานเป็นทีม แลกเปลี่ยนความคิดเห็น รับฟังมุมมองของผู้อื่น และร่วมกันตัดสินใจเพื่อแก้ปัญหา ทำให้เกิดการเรียนรู้ทั้งด้านวิชาการและด้านทักษะทางสังคมไปพร้อมกัน แนวคิดนี้จึงสอดคล้องกับการศึกษายุคใหม่ที่ต้องการพัฒนาผู้เรียนให้สามารถใช้ชีวิตอยู่ในสังคมที่เปลี่ยนแปลงรวดเร็วและมีความซับซ้อนได้ อย่างไรก็ตาม การจัดการเรียนรู้ลักษณะนี้ก็มีข้อท้าทายอยู่ไม่น้อย เพราะครูจำเป็นต้องออกแบบกิจกรรมที่เชื่อมโยงกับชีวิตจริงและเปิดพื้นที่ให้ผู้เรียนได้คิดอย่างอิสระ ผู้เรียนบางคนที่เคยชินกับการเรียนแบบท่องจำอาจรู้สึกไม่มั่นใจในช่วงแรก เนื่องจากต้องรับผิดชอบการเรียนรู้ของตนเองมากขึ้น (Hercz., Pozsonyi & Flick-Takács, 2021) ดังนั้น การสร้างบรรยากาศที่เปิดกว้าง ปลอดภัย และส่งเสริมการแลกเปลี่ยนความคิดเห็นจึงเป็นสิ่งสำคัญในการจัดการเรียนรู้แบบนี้

โดยสรุป การจัดการเรียนรู้โดยใช้ความท้าทายเป็นฐานเป็นแนวทางที่ช่วยเปลี่ยนห้องเรียนจากพื้นที่ของการจดจำเนื้อหาไปสู่พื้นที่ของการคิด ลงมือทำ และเรียนรู้จากสถานการณ์จริง ผู้เรียนไม่ได้เรียนเพื่อสอบเพียงอย่างเดียว แต่เรียนเพื่อเข้าใจโลก เข้าใจปัญหา และสามารถนำความรู้ไปใช้ในการสร้างความเปลี่ยนแปลงให้กับตนเองและสังคมได้

4. การเรียนรู้จากการให้บริการสังคม

การเรียนรู้โดยการให้บริการสังคม เป็นแนวทางการจัดการเรียนรู้ที่พยายามเชื่อมการเรียนในห้องเรียนเข้ากับชีวิตจริงของสังคม โดยเปิดโอกาสให้ผู้เรียนได้ลงมือทำกิจกรรมเพื่อชุมชนหรือสังคมควบคู่ไปกับการเรียนเนื้อหา แนวคิดนี้เชื่อว่าการเรียนรู้ที่ดีไม่ควรเกิดจากการท่องจำเพียงอย่างเดียว แต่ควรเกิดจากการลงมือปฏิบัติ การเผชิญปัญหาจริง และการสะท้อนคิดจากประสบการณ์ที่ตนเองได้พบเจอ ผู้เรียนจึงไม่ได้มีบทบาทเพียงผู้รับความรู้จากครู แต่กลายเป็นผู้ที่เรียนรู้ผ่านการลงมือทำร่วมกับผู้อื่นและสังคมรอบตัว (Nuangchalerm, 2015) นักวิชาการหลายคนที่ Nuangchalerm (2015) ได้ศึกษาอธิบายตรงกันว่า Service Learning แตกต่างจากกิจกรรมจิตอาสาทั่วไป เพราะไม่ได้เน้นเพียงการ

ช่วยเหลือสังคม แต่ให้ความสำคัญกับการเรียนรู้ ควบคู่กันไป ผู้เรียนต้องสามารถเชื่อมโยงสิ่งที่เรียนในห้องเข้ากับสิ่งที่ลงมือปฏิบัติจริง เช่น หากเรียนเรื่องสิ่งแวดล้อม ผู้เรียนอาจลงพื้นที่สำรวจปัญหาขยะในชุมชน หรือหากเรียนเรื่องสังคมและวัฒนธรรม ผู้เรียนอาจร่วมทำกิจกรรมกับคนในชุมชนเพื่อเรียนรู้วิถีชีวิตและปัญหาที่เกิดขึ้นจริง กระบวนการเหล่านี้ช่วยให้ความรู้ที่เรียนไม่หยุดอยู่แค่ในตำรา แต่กลายเป็นความเข้าใจที่เชื่อมโยงกับชีวิตจริงมากขึ้น Wade (2008) อธิบายว่า การเรียนรู้โดยการให้บริการสังคมประกอบด้วยขั้นตอนสำคัญหลายด้าน เริ่มจากการสำรวจปัญหาหรือความต้องการของชุมชน การวางแผนร่วมกัน การลงมือปฏิบัติ การสะท้อนคิด และการนำเสนอสิ่งที่ได้เรียนรู้ จุดสำคัญของแนวทางนี้อยู่ที่การทำให้ผู้เรียนได้คิด วิเคราะห์ ตั้งคำถาม และเรียนรู้จากสถานการณ์จริง ไม่ใช่เพียงทำกิจกรรมตามคำสั่งของครูเท่านั้น ในบริบทของการศึกษาไทย การเรียนรู้โดยการให้บริการสังคมถูกมองว่าเป็นแนวทางที่สอดคล้องกับการพัฒนาทักษะแห่งศตวรรษที่ 21 เพราะช่วยให้ผู้เรียนได้ฝึกคิด ฝึกแก้ปัญหา และเรียนรู้ผ่านประสบการณ์จริงในชุมชน (Nuangchalerm, 2015) ชุมชนจึงไม่ได้เป็นเพียงสถานที่ภายนอกโรงเรียน แต่กลายเป็นแหล่งเรียนรู้สำคัญที่ช่วยให้ผู้เรียนเข้าใจสังคม เข้าใจตนเอง และมองเห็นคุณค่าของการใช้ความรู้เพื่อส่วนรวมมากขึ้น

ผลการวิจัย

การวิจัยครั้งนี้ได้ดำเนินการจัดระเบียบข้อมูลอย่างเป็นระบบ โดยใช้กระบวนการวิเคราะห์เชิงวิชาการเพื่อให้สอดคล้องกับวัตถุประสงค์ที่กำหนดไว้ล่วงหน้า สามารถนำเสนอได้ดังต่อไปนี้

วัตถุประสงค์ที่ 1 ผลการออกแบบนิเวศการเรียนรู้แนวชาติพันธุ์ศาสตร์สำหรับเยาวชนชุมชนพื้นที่ห่างไกลเพื่อธำรงอัตลักษณ์วัฒนธรรมพื้นเมือง

จากการทบทวนแนวคิดร่วมสมัยทางการศึกษา ทั้งแนวคิดการบูรณาการศาสตร์ การเรียนรู้จากประสบการณ์ การจัดการเรียนรู้โดยใช้ความท้าทายเป็นฐาน และการเรียนรู้จากการให้บริการสังคม ผู้วิจัยพบว่า ทั้ง 4 แนวคิดมีรากฐานร่วมกันคือการมุ่งให้ผู้เรียนสร้างความรู้ผ่านการลงมือปฏิบัติจริง การเผชิญสถานการณ์จริงของชุมชน และการสังเคราะห์องค์ความรู้จากสหวิทยาการอย่างมีความหมาย กระบวนคิดเหล่านี้ต่างเน้นให้ผู้เรียนมีบทบาทเชิงรุก เชื่อมโยงตนเองกับบริบททางสังคมและวัฒนธรรม ตลอดจนพัฒนาเจตคติและทักษะชีวิตที่จำเป็นในโลกยุคใหม่ เมื่อบูรณาการแนวคิดดังกล่าวเข้าด้วยกัน จึง

เอื้อต่อการออกแบบกระบวนการเรียนรู้ที่มีพลัง ช่วยเสริมสร้างสมรรถนะของผู้เรียนอย่างรอบด้าน และยังสนับสนุนการธำรงอัตลักษณ์วัฒนธรรมพื้นเมืองในชุมชนพื้นที่ห่างไกลได้อย่างมีประสิทธิภาพ

ผลจากการสังเคราะห์องค์ความรู้ดังกล่าว ผู้วิจัยจึงสามารถออกแบบกระบวนการจัดการเรียนรู้ทั้งหมด 6 ขั้นตอน ซึ่งสอดคล้องกับธรรมชาติของผู้เรียนในบริบทจริง ส่งเสริมให้เกิดการเรียนรู้เชิงลึกผ่านการสังเกต การทดลอง การแก้ปัญหา และการสร้างคุณค่าร่วมกับชุมชน สามารถอธิบายได้ดังต่อไปนี้

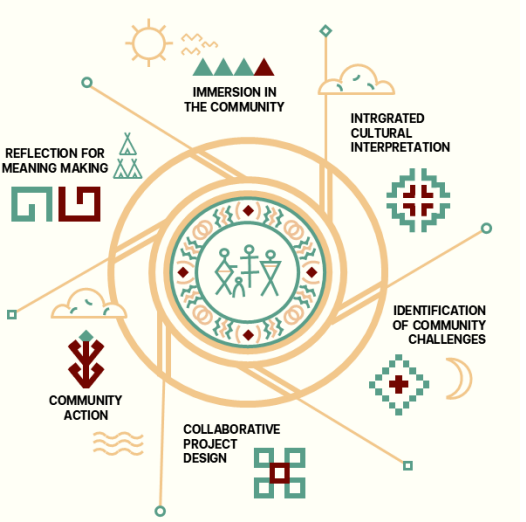


Figure 1 กระบวนการเรียนรู้เพื่อธำรงอัตลักษณ์วัฒนธรรมพื้นเมือง
ที่มา : ผู้วิจัย

ขั้นตอนที่ 1 เข้าไปอยู่ในโลกของชุมชน การจัดกิจกรรมให้ผู้เรียนลงพื้นที่ผ่านการเดินชุมชน พร้อมการทำบันทึกชาติพันธุ์เชิงเยาวชนเป็นขั้นตอนสำคัญของการสร้างประสบการณ์ตรง ที่เปิดโอกาสให้ผู้เรียนได้สัมผัสวัฒนธรรม ความเชื่อ ระบบความสัมพันธ์ และภูมิปัญญาของชุมชนในบริบทจริง ผู้เรียนจะได้สังเกตวิถีชีวิต พิธีกรรม งานหัตถกรรม อาหาร และรูปแบบความเชื่อต่าง ๆ ของผู้คน พร้อมทั้งบันทึกข้อมูลสนามแนวชาติพันธุ์ศาสตร์ (Ethnographic Fieldnotes Card) การถ่ายภาพวิดีโอ และการเขียนบันทึกไดอารี

การมีส่วนร่วมในประสบการณ์ที่เกิดขึ้น ณ ช่วงเวลานั้น กระบวนการเหล่านี้ไม่เพียงช่วยให้ผู้เรียนทำความเข้าใจข้อมูลอย่างลึกซึ้งและเป็นองค์รวม แต่ยังเป็นการพัฒนาทักษะการมองโลกเชิงชาติพันธุ์วรรณนาอีกด้วย

ขั้นตอนที่ 2 ตีความวัฒนธรรมจากหลากมุมมอง การวิเคราะห์ข้อมูลชาติพันธุ์ที่ผู้เรียนเก็บได้จากการเดินชุมชนเป็นกระบวนการสำคัญในการพัฒนาการคิดแบบบูรณาการ โดยผู้เรียนจะนำข้อมูลจากสังเกตการณ์ภาคสนามมาพิจารณาผ่านกรอบแนวคิดหลากหลายสาขา ทั้งสังคมศาสตร์ มานุษยวิทยา ประวัติศาสตร์ ภูมิศาสตร์ และศาสนา เพื่อให้สามารถตีความความเชื่อ วิถีชีวิต ระบบความสัมพันธ์ และภูมิปัญญาท้องถิ่นอย่างรอบด้าน การผสานข้อมูลจากคำบอกเล่าของผู้เฒ่าผู้แก่และปราชญ์ชุมชนช่วยเสริมมิติทางประวัติศาสตร์และวัฒนธรรม ทำให้ผู้เรียนเข้าใจทั้งความหมายเชิงสัญลักษณ์และบริบทโครงสร้างของชุมชน กระบวนการนี้ไม่เพียงส่งเสริมความสามารถในการสังเคราะห์ข้อมูลเชิงลึกจากหลายศาสตร์ หากยังช่วยให้ผู้เรียนเห็นความเชื่อมโยงซับซ้อนขององค์ประกอบทางสังคมและวัฒนธรรมในฐานะระบบองค์รวม นำไปสู่การพัฒนาความรู้ที่มีความลึกซึ้ง รอบด้าน และเชื่อมโยงกับโลกจริงอย่างมีนัยสำคัญ

ขั้นตอนที่ 3 ระบุความท้าทายของชุมชน กระบวนการให้ผู้เรียนระบุปัญหาและโอกาสทางวัฒนธรรมที่ควรสืบสาน แก้ไข หรือสร้างสรรค์ เป็นขั้นตอนสำคัญในการพัฒนาความตระหนักรู้ต่อพลวัตของชุมชนอย่างมีส่วนร่วม โดยผู้เรียนจะร่วมระดมสมองกับชุมชนเพื่อคัดเลือกโจทย์ที่สะท้อนความท้าทายและศักยภาพทางวัฒนธรรมที่แท้จริง เช่น ประเด็นการสูญหายของภูมิปัญญาท้องถิ่น ความไม่รู้จักรากเหง้าประวัติหมู่บ้านของเยาวชน หรือพิธีกรรมท้องถิ่นที่กำลังถูกลดทอนจนสูญเสียความหมาย กระบวนการแลกเปลี่ยนความคิดเห็นอย่างมีส่วนร่วมนี้ช่วยให้ผู้เรียนมองเห็นปัญหาเชิงโครงสร้างและความเปลี่ยนแปลงทางสังคมที่ส่งผลต่อวัฒนธรรม ขณะเดียวกันก็เปิดพื้นที่ให้ชุมชนได้ถ่ายทอดความห่วงกังวล คุณค่า และความต้องการของตนเอง การคัดเลือกโจทย์ร่วมกันจึงเป็นทั้งกระบวนการสร้างความสัมพันธ์และการรับรู้ร่วมกัน ที่นำไปสู่การพัฒนาความคิดสร้างสรรค์เพื่อออกแบบแนวทางสืบสานหรือฟื้นฟูวัฒนธรรมตามความเหมาะสมของบริบทพื้นที่

ขั้นตอนที่ 4 ออกแบบโครงการร่วมกับชุมชน เปิดโอกาสให้ผู้เรียนมีบทบาทเชิงรุกในการทำงานร่วมกับชุมชนผ่านกระบวนการการร่วมสร้างสรรค์ โดยมีแกนนำชุมชนเป็นผู้ร่วมออกแบบและชี้แนะตลอดเส้นทางการเรียนรู้ ผู้เรียนจะร่วมกันวางแผนและพัฒนาโครงการที่มุ่งธำรงและส่งเสริมอัตลักษณ์ทางวัฒนธรรมของพื้นที่ เช่น การจัดทำสื่อเล่าเรื่อง

ชาติพันธุ์ การออกแบบเส้นทางเรียนรู้วัฒนธรรม การผลิตชุดความรู้ท้องถิ่นสำหรับเด็กเล็ก หรือการสร้างสรรค์นิทรรศการศิลปะจากทรัพยากรชุมชน กระบวนการเหล่านี้ช่วยให้ผู้เรียนได้เรียนรู้การแก้ปัญหาเชิงสร้างสรรค์ การสื่อสาร การทำงานเป็นทีม และการจัดการโครงการ ขณะเดียวกันก็เป็นการตอบแทนสังคมผ่านการสร้างคุณค่าใหม่ให้กับวัฒนธรรมท้องถิ่น ผ่านการตีความ ถ่ายทอด และนำเสนออย่างร่วมสมัยที่ยังคงเคารพรากเหง้าทางประวัติศาสตร์ของชุมชน

ขั้นตอนที่ 5 ลงมือทำเพื่อชุมชน การให้นักเรียนลงมือแก้ปัญหาหรือสร้างคุณค่าทางวัฒนธรรมอย่างเป็นรูปธรรมผ่านกระบวนการการทดลองเชิงรุก เป็นขั้นตอนที่ช่วยเสริมประสบการณ์ให้เชื่อมโยงสู่การปฏิบัติจริงอย่างมีพลัง ผู้เรียนจะดำเนินโครงการในพื้นที่ชุมชนด้วยตนเอง ไม่ว่าจะเป็นการจัดกิจกรรม สร้างสื่อ หรือทำงานเชิงอนุรักษ์ร่วมกับสมาชิกในชุมชน กระบวนการนี้เปิดพื้นที่ให้เกิดการสื่อสารสองทางระหว่างผู้เรียนกับชุมชน พร้อมทั้งส่งเสริมการเรียนรู้ระหว่างวัย ผ่านการแลกเปลี่ยนมุมมอง ประสบการณ์ และภูมิปัญญาของคนต่างรุ่น นอกจากนี้ ผู้เรียนยังได้ฝึกทักษะสำคัญในศตวรรษที่ 21 ได้แก่ การทำงานเป็นทีม การจัดการเวลา การแก้ปัญหาเชิงสร้างสรรค์ และการคิดเชิงออกแบบ ซึ่งทั้งหมดนี้ช่วยให้ผู้เรียนสามารถแปลงแนวคิดไปสู่การปฏิบัติได้จริง นำไปสู่การสร้างคุณค่าใหม่ให้กับวัฒนธรรมท้องถิ่นพร้อมปลูกฝังความรับผิดชอบต่อสังคมอย่างยั่งยืน



Figure 2 ปฏิบัติการเปลี่ยนแปลงในชุมชน
ที่มา : ผู้วิจัย



Figure 3 ศึกษาเรื่องเล่าจากรากเหง้า
ที่มา : ผู้วิจัย

ขั้นตอนที่ 6 สะท้อนคิดเพื่อสร้างความหมาย กระบวนการสะท้อนคิดเพื่อให้ผู้เรียนตระหนักถึงอัตลักษณ์ของตนเองและคุณค่าของวัฒนธรรมเป็นขั้นตอนสำคัญที่ช่วยแปลงประสบการณ์ภาคสนามให้กลายเป็นความเข้าใจเชิงลึกและการเติบโตภายใน ผู้เรียนจะเข้าร่วมวงสนทนาเชิงชาติพันธุ์ เพื่อแลกเปลี่ยนมุมมอง ประสบการณ์ และความหมายที่ตนค้นพบจากการเรียนรู้ภายในชุมชน ผ่านกระบวนการพูด ฟัง และตีความร่วมกันใน

บรรยากาศที่เคารพความหลากหลายของแต่ละคน ต่อเนื่องด้วยการเขียนบันทึกสะท้อนความคิด ในหัวข้อ “ฉันได้เรียนรู้อะไรจากชุมชนและจากตัวเอง” ซึ่งช่วยให้ผู้เรียนได้ประมวลผลความรู้สึก ความเข้าใจทางวัฒนธรรม และการเปลี่ยนแปลงภายในตนเองอย่างเป็นระบบ ก่อนที่จะนำเสนอผลลัพธ์ โครงการ หรือองค์ความรู้ต่อสาธารณะเพื่อสร้างพื้นที่รับรู้ร่วม กระบวนการดังกล่าวไม่เพียงทำให้ผู้เรียนเห็นคุณค่าของวัฒนธรรมท้องถิ่นอย่างลึกซึ้ง แต่ยังช่วยให้พวกเขาตระหนักถึงบทบาทของตนในฐานะผู้สืบสาน ร่วมสร้างสรรค์ และเชื่อมโยงอัตลักษณ์ทางวัฒนธรรมกับสังคมร่วมสมัยอย่างมีความหมาย



Figure 4 จัดเวทีสะท้อนคิด
ที่มา : ผู้วิจัย

วัตถุประสงค์ที่ 2 ผลการถอดบทเรียนการศึกษาบูรณาการศาสตร์ผ่านการเรียนรู้แบบคิดเป็นปฏิบัติจริงสำหรับเยาวชนในบริบทสังคมเมืองอุบัติใหม่

การดำเนินกระบวนการได้ส่งผลให้เกิดการเรียนรู้และการเปลี่ยนแปลงเชิงลึกทั้งในตัวเยาวชน ชุมชน และระดับสังคมอย่างชัดเจน โดยเยาวชนมีความเข้าใจในอัตลักษณ์วัฒนธรรมของตนเองเพิ่มสูงขึ้นผ่านกิจกรรมที่เชื่อมโยงประสบการณ์ตรงกับภูมิปัญญารากเหง้า ส่งผลให้เกิดความภาคภูมิใจ สามารถถ่ายทอดเรื่องราวและคุณค่าทางวัฒนธรรมให้ผู้อื่นได้อย่างมั่นใจ กิจกรรมที่เปิดพื้นที่ให้ผู้สูงอายุ ผู้นำชุมชน และเยาวชนได้พบปะแลกเปลี่ยน ยังช่วยเสริมสร้างความผูกพันระหว่างวัย ทำให้ช่องว่างระหว่างรุ่นลดลง และฟื้นคืนความสัมพันธ์ที่เป็นฐานของทุนทางวัฒนธรรมในชุมชน นอกจากนี้ เยาวชนได้พัฒนาทักษะสำคัญทั้งด้านการวิเคราะห์ปัญหา การทำงานเป็นทีม การจัดการโครงการ การผลิตสื่อสร้างสรรค์ และการสร้างนวัตกรรมทางวัฒนธรรม เช่น ผลิตภัณฑ์ลายปักหรือสื่อดิจิทัลที่นำเสนออัตลักษณ์ชาติพันธุ์ในรูปแบบร่วมสมัย ซึ่งเป็นการผสานองค์ความรู้ดั้งเดิมเข้ากับทรัพยากรการเรียนรู้แบบเปิด (Open Education Resources) อย่างมีประสิทธิภาพ ส่งผลให้เกิดความสามารถในการต่อยอดเชิงอาชีพและการประกอบการทางวัฒนธรรมในอนาคต

ในระดับชุมชน กระบวนการเรียนรู้ก่อให้เกิดการฟื้นฟูประเพณี การถ่ายทอดภูมิปัญญาระหว่างวัย และการสร้างเครือข่ายความร่วมมือใหม่ระหว่างโรงเรียน หน่วยงานทางการศึกษา และภาคประชาสังคม ขณะเดียวกัน ระดับสังคมเกิดพื้นที่สาธารณะใหม่ที่เยาวชนชาติพันธุ์สามารถแสดงศักยภาพ เช่น หน่วยการเรียนรู้ดอยสะเก็ด รวมถึงการสร้างสื่อวัฒนธรรมที่เผยแพร่สู่สาธารณะ สร้างความเข้าใจต่อความหลากหลายทางวัฒนธรรมได้อย่างกว้างขวาง จากมุมมองของครูและผู้ปฏิบัติงาน กระบวนการนี้แสดงให้เห็นว่าพื้นที่ปลอดภัยทางการเรียนรู้ และความยืดหยุ่นของกิจกรรม คือปัจจัยสำคัญที่ทำให้เยาวชนกล้าแสดงออกและพัฒนาตนเองได้อย่างเต็มศักยภาพ ส่วนมุมมองของชุมชนสะท้อนการยอมรับและเห็นความหวังในเยาวชนรุ่นใหม่ที่สามารถสืบสานวัฒนธรรมได้อย่างสร้างสรรค์ ขณะที่เยาวชนเองรับรู้ว่าตนมีคุณค่า มีบทบาทต่อชุมชน และสามารถใช้วัฒนธรรมเป็นพลังในการกำหนดอนาคตของตนเองได้ ทั้งหมดนี้สะท้อนว่าโครงการไม่เพียงสร้างการเรียนรู้ หากยังสร้างการเปลี่ยนแปลงทางสังคม วัฒนธรรม และความสัมพันธ์ระหว่างคนในชุมชนอย่างยั่งยืน

สรุปและอภิปรายผลการวิจัย

การวิจัยครั้งนี้ ผู้วิจัยได้จัดระเบียบข้อมูลที่ได้จากการศึกษาและเสนอผลการวิจัยตามวัตถุประสงค์ที่กำหนดไว้ สามารถนำเสนอได้ดังต่อไปนี้

วัตถุประสงค์ที่ 1 ผลการศึกษาการออกแบบนิเวศการเรียนรู้แนวชาติพันธุ์ศาสตร์สำหรับเยาวชนชุมชนพื้นที่ห่างไกลเพื่อธำรงอัตลักษณ์วัฒนธรรมพื้นเมือง

ผลจากการออกแบบและดำเนินกระบวนการจัดการเรียนรู้แนวชาติพันธุ์ศาสตร์สำหรับเยาวชนในชุมชนพื้นที่ห่างไกล พบว่ากระบวนการทั้ง 6 ขั้นตอนส่งผลต่อการเรียนรู้ การพัฒนาอัตลักษณ์ และความสัมพันธ์ระหว่างเยาวชนกับชุมชนอย่างมีพลังสำคัญ สามารถสรุปและอภิปรายตามประเด็นสำคัญได้ดังนี้

1. การลงไปอยู่ในโลกของชุมชนทำหน้าที่เป็นแกนกลางของการเรียนรู้เชิงประสบการณ์ด้านชาติพันธุ์ เพราะเปิดโอกาสให้ผู้เรียนได้สัมผัสวัฒนธรรมในสถานการณ์จริงอย่างเป็นองค์รวม ผ่านการสังเกต การมีปฏิสัมพันธ์ และการบันทึกข้อมูลด้วยตนเอง ทำให้ผู้เรียนเข้าถึงระบบความหมายของวิถีชีวิตชุมชนอย่างลึกซึ้ง ทั้งด้านพิธีกรรม ความเชื่อ ความสัมพันธ์ และภูมิปัญญาท้องถิ่น นอกจากนี้ ประสบการณ์ตรงยังส่งเสริมทักษะการวิเคราะห์เชิงชาติพันธุ์ การตั้งคำถาม และการตีความข้อมูลอย่างมีวิจารณญาณ ช่วย

สร้างฐานความรู้ที่มีความหมายและยึดโยงกับโลกความเป็นจริง มากกว่าการเรียนรู้จากทฤษฎีเพียงอย่างเดียว ซึ่งสอดคล้องกับแนวคิดของ Srathongchun (2025) ที่มองว่าการเรียนรู้จากชุมชนคือการเรียนรู้ผ่านประสบการณ์จริงและการเชื่อมโยงกับชีวิตของผู้คนโดยตรง การเรียนรู้ลักษณะนี้ไม่ได้ทำให้ผู้เรียนมีเพียงความรู้เพิ่มขึ้นเท่านั้น แต่ยังค่อย ๆ เปลี่ยนมุมมองที่มีต่อชาติพันธุ์และวัฒนธรรม จากสิ่งที่เคยมองว่าไกลตัว ให้กลายเป็นเรื่องที่จับต้องได้และมีความหมายต่อชีวิตมากขึ้น ผู้เรียนเริ่มเข้าใจว่าภูมิปัญญาและวัฒนธรรมท้องถิ่นไม่ใช่เพียงเนื้อหาในตำราเรียน แต่คือวิถีชีวิต ความเชื่อ และประสบการณ์ของผู้คนในชุมชนจริง ๆ กระบวนการเช่นนี้จึงช่วยให้ผู้เรียนเปิดใจเข้าใจผู้อื่น เคารพความแตกต่างทางวัฒนธรรม และกล้าคิดตั้งคำถามต่อประเด็นทางสังคมอย่างมีวิจารณญาณมากขึ้น อย่างไรก็ตาม ยังพบช่องว่างสำคัญขององค์ความรู้ในงานศึกษาที่ผ่านมา เพราะแม้หลายงานจะกล่าวถึงการเรียนรู้จากชุมชน แต่ยังมีการอธิบายไม่มากนักว่า ประสบการณ์ตรงเหล่านี้ส่งผลต่อการเปลี่ยนแปลงมุมมองด้านชาติพันธุ์และความเข้าใจทางวัฒนธรรมของผู้เรียนอย่างไร โดยเฉพาะในบริบทโรงเรียนพหุวัฒนธรรมของไทย นอกจากนี้ ยังขาดการอธิบายอย่างชัดเจนว่าการเรียนรู้ร่วมกับชุมชนสามารถช่วยพัฒนาทักษะการคิดวิเคราะห์ การตีความทางวัฒนธรรม และการมองสังคมอย่างลึกซึ้งของผู้เรียนได้ในลักษณะใดบ้าง

2. การตีความวัฒนธรรมอย่างลึกซึ้งจำเป็นต้องใช้กระบวนการคิดเชิงบูรณาการจากสหวิทยาการ ซึ่งเปิดโอกาสให้ผู้เรียนวิเคราะห์ข้อมูลทางวัฒนธรรมจากหลายมุมมอง ทั้งประวัติศาสตร์ มานุษยวิทยา ภูมิศาสตร์ และศาสนา การเชื่อมโยงองค์ความรู้เหล่านี้ทำให้ผู้เรียนเข้าใจความซับซ้อนของสังคมและวัฒนธรรมได้ครอบคลุมยิ่งขึ้น ไม่เพียงอธิบายปรากฏการณ์ทางวัฒนธรรม แต่เข้าใจโครงสร้างความหมายที่หล่อหลอมพฤติกรรม ค่านิยม และอัตลักษณ์ของผู้คน กระบวนการคิดแบบสหวิทยาการจึงช่วยพัฒนาทักษะการวิเคราะห์เชิงลึก และเสริมสร้างทัศนคติที่เปิดกว้างและละเอียดอ่อนต่อความหลากหลายทางวัฒนธรรม แนวคิดดังกล่าวมีจุดร่วมกับแนวทางการจัดการเรียนรู้ในโรงเรียนชายขอบของ Mangkhang et al. (2025) ที่มองว่าวัฒนธรรมไม่ควรถูกเรียนรู้ผ่านการท่องจำประวัติศาสตร์จากส่วนกลางเพียงด้านเดียว แต่ควรเปิดพื้นที่ให้ผู้เรียนได้เชื่อมโยงเรื่องราวของชุมชน ภาษา ความเชื่อ และประสบการณ์ชีวิตของตนเองเข้ากับบทเรียนในห้องเรียน การเรียนรู้จึงไม่ได้หยุดอยู่ที่การรับข้อมูล หากเป็นกระบวนการทำความเข้าใจผู้คนและสังคมจากบริบทจริงรอบตัวผู้เรียน จุดที่น่าสนใจคือ แนวคิดสหวิทยาการให้ความสำคัญกับการเชื่อมโยงองค์ความรู้จากหลายศาสตร์เพื่ออธิบายความซับซ้อนทางวัฒนธรรม ขณะที่

งานของ Mangkhang et al. (2025) สะท้อนให้เห็นอีกมิติหนึ่ง คือ อำนาจของหลักสูตรและระบบการศึกษาที่มักยึดโยงกับประวัติศาสตร์ของรัฐส่วนกลาง จนทำให้เรื่องเล่าและประสบการณ์ของกลุ่มชาติพันธุ์หรือผู้คนชายขอบถูกลดความสำคัญลงไป ผู้วิจัยจึงมองว่าการเรียนรู้จะมีความหมายมากขึ้นเมื่อผู้เรียนสามารถนำประสบการณ์ของชุมชนตนเองมาใช้ตีความความรู้ เพราะวัฒนธรรมไม่ใช่เพียงเนื้อหาในหนังสือเรียน แต่เกี่ยวข้องกับวิถีชีวิต ความทรงจำ และอัตลักษณ์ที่ผู้คนใช้ดำรงอยู่จริงในสังคม การมองวัฒนธรรมผ่านมุมมองแบบสหวิทยาการยังช่วยให้ผู้เรียนเปิดใจต่อความหลากหลาย เข้าใจความแตกต่างของผู้คน และเห็นคุณค่าของตนเองภายใต้สังคมพหุวัฒนธรรมได้ชัดเจนยิ่งขึ้น แม้งานศึกษาที่ผ่านมาเริ่มกล่าวถึงการบูรณาการศาสตร์มากขึ้น แต่ส่วนใหญ่ยังอธิบายในระดับแนวคิด มากกว่าการเสนอวิธีออกแบบกิจกรรมหรือกระบวนการเรียนรู้ที่สามารถใช้ได้จริงในห้องเรียนชายขอบ โดยเฉพาะพื้นที่ที่มีความหลากหลายทางชาติพันธุ์ ภาษา และวัฒนธรรม อีกทั้งยังพบงานวิจัยจำนวนไม่มากที่เปิดโอกาสให้ผู้เรียนใช้ประวัติศาสตร์ท้องถิ่นและทุนทางวัฒนธรรมของชุมชนตนเองมาเป็นฐานในการสร้างองค์ความรู้และตีความสังคมรอบตัว

3. การใช้แหล่งข้อมูลที่หลากหลายและยึดโยงกับชุมชนจริงมีบทบาทสำคัญต่อการฟื้นฟูอัตลักษณ์ชาติพันธุ์และการพัฒนาการเรียนรู้เชิงลึกของผู้เรียน เพราะการเรียนรู้ผ่านการสัมภาษณ์ การเยี่ยมสถานที่ศักดิ์สิทธิ์ และการสังเกตพิธีกรรม ทำให้ผู้เรียนเข้าถึงองค์ความรู้ที่มีชีวิตและฝังรากในชุมชนอย่างมีนัยสำคัญ นอกจากนี้ การบูรณาการข้อมูลจากหลายแหล่งยังช่วยให้ผู้เรียนพัฒนาทักษะการตั้งคำถาม การสังเกต และการตีความบริบทวัฒนธรรมอย่างลึกซึ้ง พร้อมทั้งเรียนรู้ว่าความรู้ทางประวัติศาสตร์ถูกสร้างขึ้นจากมุมมองที่หลากหลายและการต่อรองเชิงอำนาจภายในสังคม ไม่ได้มาจากเพียงแหล่งเดียว ข้อค้นพบจากการศึกษาครั้งนี้สะท้อนแนวคิดของ Hakim et al. (2025) ที่อธิบายว่า การฟื้นฟูอัตลักษณ์ชาติพันธุ์ไม่อาจเกิดขึ้นได้จากการเรียนรู้ในตำราเพียงอย่างเดียว แต่ต้องอาศัยการเข้าไปสัมผัสชุมชนจริง ไม่ว่าจะเป็นการเข้าร่วมพิธีกรรม การพูดคุยกับผู้เฒ่าผู้แก่ หรือการใช้ชีวิตร่วมกับผู้คนในพื้นที่ กระบวนการเหล่านี้ทำให้วัฒนธรรมกลายเป็นความรู้ที่มีชีวิต มากกว่าจะเป็นเพียงข้อมูลสำหรับจดจำ ซึ่งสอดรับกับผลการศึกษานี้ที่พบว่า การใช้แหล่งข้อมูลที่หลากหลายช่วยให้ผู้เรียนเข้าใจภาษา วัฒนธรรม และอัตลักษณ์ชาติพันธุ์ได้ลึกซึ้งมากขึ้น ในอีกด้านหนึ่ง งานของ Hakim et al. ให้ความสำคัญกับการอนุรักษ์ภาษาและบทบาทของชุมชนในการสืบทอดวัฒนธรรมเป็นหลัก ขณะที่การศึกษาครั้งนี้มุ่งให้ความสำคัญกับกระบวนการเรียนรู้ของผู้เรียน โดยเฉพาะการฝึกตั้งคำถาม การสังเกต และ

การตีความข้อมูลทางวัฒนธรรมจากหลายมุมมอง จึงทำให้เห็นว่า การเรียนรู้เรื่องชาติพันธุ์ไม่ได้ช่วยเพียงสร้างความเข้าใจทางวัฒนธรรมเท่านั้น แต่ยังช่วยพัฒนาทักษะการคิดวิเคราะห์และการมองสังคมอย่างรอบด้านไปพร้อมกัน อีกประเด็นที่น่าสนใจ คือ เมื่อผู้เรียนได้เรียนรู้ผ่านข้อมูลจากหลายแหล่ง ทั้งเรื่องเล่าของชุมชน พิธีกรรม ภาษา หรือประสบการณ์ของผู้คนจริง ผู้เรียนเริ่มตระหนักว่า ความรู้ทางประวัติศาสตร์และวัฒนธรรมไม่ได้มีคำตอบตายตัว หากแต่ถูกสร้างขึ้นจากมุมมอง ความทรงจำ และประสบการณ์ที่แตกต่างกันของผู้คนในสังคม กระบวนการเช่นนี้ทำให้ผู้เรียนไม่ได้เป็นเพียงผู้รับสาร แต่ค่อย ๆ กลายเป็นผู้ตีความและสร้างความหมายด้วยตนเอง แม้ที่ผ่านมา จะมีงานศึกษาจำนวนมากที่กล่าวถึงการอนุรักษ์ภาษาและวัฒนธรรมชาติพันธุ์ แต่ยังพบช่องว่างสำคัญอยู่ไม่น้อย โดยเฉพาะงานที่อธิบายว่า การเรียนรู้ผ่านประสบการณ์ตรงและการใช้ข้อมูลจากหลายแหล่ง สามารถส่งผลต่อการพัฒนาทักษะคิดเชิงวิเคราะห์และความเข้าใจด้านชาติพันธุ์ของผู้เรียนได้อย่างไร ยิ่งในบริบทที่โรงเรียนทำงานเชื่อมโยงกับชุมชนจริง ประเด็นนี้ยังถือเป็นพื้นที่องค์ความรู้ที่ควรได้รับการศึกษาเพิ่มเติม

4. การออกแบบโครงการร่วมกับชุมชนเป็นกระบวนการร่วมสร้างสรรค์ที่ทำให้ผู้เรียนมีส่วนร่วมอย่างแท้จริงในการพัฒนากิจกรรมหรือสื่อวัฒนธรรมที่สอดคล้องกับบริบทและอัตลักษณ์ท้องถิ่น ผ่านการแลกเปลี่ยนความรู้ระหว่างผู้เรียน ครู และชุมชน ผู้เรียนสามารถสร้างผลงานที่ใช้ทุนวัฒนธรรมของพื้นที่ เช่น นิทรรศการชาติพันธุ์ สื่อดิจิทัล ศิลปะสร้างสรรค์ ชุดความรู้ หรือกิจกรรมฟื้นฟูภูมิปัญญา กระบวนการนี้ช่วยพัฒนาความเข้าใจลึกซึ้งต่ออัตลักษณ์ชุมชน พร้อมเสริมสมรรถนะสำคัญอย่างการคิดสร้างสรรค์ การทำงานร่วมกัน และการสื่อสารข้ามวัฒนธรรม ซึ่งจำเป็นต่อการอยู่ร่วมในสังคมพหุวัฒนธรรมยุคปัจจุบัน ผลการศึกษานี้มีจุดร่วมกับแนวคิดของ Sánchez-García & Reyes-de-Cózar (2025) ที่ให้ความสำคัญกับการเรียนรู้ผ่านการลงมือปฏิบัติ การแก้ปัญหา และการสร้างผลงานจากสถานการณ์จริง โดยมองว่าชุมชนคือพื้นที่สำคัญที่ช่วยให้ผู้เรียนได้พัฒนาทักษะการคิดสร้างสรรค์ การสื่อสาร และการทำงานร่วมกับผู้อื่นผ่านประสบการณ์ตรง ไม่ใช่การเรียนรู้ที่เกิดขึ้นเฉพาะภายในห้องเรียนเท่านั้น แม้แนวคิดดังกล่าวจะให้ความสำคัญกับกระบวนการเรียนรู้จากปัญหาเหมือนกัน แต่จุดต่างที่เห็นได้ชัดคือ งานของ Sánchez-García & Reyes-de-Cózar มุ่งเน้นโครงสร้างและขั้นตอนของการจัดการเรียนรู้ เช่น การตั้งคำถาม การสืบค้นข้อมูล และการประเมินผล ขณะที่การศึกษานี้ให้ความสำคัญกับทุนวัฒนธรรมและอัตลักษณ์ท้องถิ่นในฐานะหัวใจของการเรียนรู้ ผู้เรียนไม่ได้เพียงพัฒนาทักษะ

ทางวิชาการหรือการทำงานกลุ่มเท่านั้น หากยังได้กลับไปมองเห็นคุณค่าของชุมชน ภาษา และวัฒนธรรมของตนเองมากขึ้นด้วย สิ่งที่น่าสนใจคือ เมื่อผู้เรียนได้ลงพื้นที่ พูดคุย และทำงานร่วมกับคนในชุมชนจริง กระบวนการเรียนรู้จึงไม่ได้เป็นเพียงกิจกรรมเพื่อทำโครงการให้เสร็จ แต่กลายเป็นพื้นที่ที่ทำให้ผู้เรียนได้ทบทวนความสัมพันธ์ระหว่างตนเองกับวัฒนธรรมท้องถิ่น จนค่อย ๆ เปลี่ยนบทบาทจากผู้รับความรู้ไปสู่ผู้สร้างความหมายทางวัฒนธรรมด้วยตนเอง ผู้เรียนเริ่มมองเห็นว่าความรู้ในชุมชนมีคุณค่าไม่ต่างจากความรู้ในตำรา และสามารถนำมาใช้สร้างสรรค์การเรียนรู้ร่วมสมัยได้ อีกทั้ง แม้งานวิจัยด้านการจัดการเรียนรู้โดยใช้ปัญหาเป็นฐานจำนวนมากจะอธิบายเรื่องการพัฒนาสมรรถนะและทักษะการเรียนรู้ของผู้เรียนไว้อย่างชัดเจน แต่ยังมีการกล่าวถึงไม่มากนักว่า การใช้ทุนวัฒนธรรมของชุมชนชาติพันธุ์สามารถช่วยฟื้นฟูอัตลักษณ์และเสริมความเข้มแข็งทางวัฒนธรรมของผู้เรียนได้อย่างไร การศึกษานี้จึงช่วยขยายมุมมองดังกล่าว โดยชี้ให้เห็นว่าการเรียนรู้ร่วมกับชุมชนไม่ได้ทำหน้าที่เพียงสร้างทักษะทางการศึกษาเท่านั้น แต่ยังเป็นกระบวนการสำคัญในการธำรงอัตลักษณ์และสร้างความผูกพันทางวัฒนธรรมไปพร้อมกัน

5. การลงมือทำเพื่อชุมชนเป็นการศึกษาปฏิบัติการชุมชน ที่ให้ผู้เรียนสกัดองค์ความรู้จากการสำรวจและออกแบบโครงการไปสู่การปฏิบัติจริงในพื้นที่ ซึ่งช่วยให้เกิดการเรียนรู้เชิงลึกผ่านการทดลองทำ การแก้ปัญหาเฉพาะหน้า และการร่วมมือกับชุมชน ผลลัพธ์ของกระบวนการไม่เพียงพัฒนาทักษะและความเข้าใจของผู้เรียน แต่ยังสร้างคุณค่าต่อชุมชนอย่างเป็นรูปธรรม เช่น การฟื้นฟูภูมิปัญญา การผลิตสื่อวัฒนธรรม หรือการพัฒนาโครงการที่ตอบโจทย์ความต้องการของพื้นที่ การเรียนรู้เชิงลงมือปฏิบัติจึงเป็นทั้งกลไกสร้างองค์ความรู้และกระบวนการเสริมพลังชุมชน ที่ทำให้ผู้เรียนตระหนักถึงบทบาทของตนในฐานะผู้มีส่วนร่วมสร้างการเปลี่ยนแปลงทางสังคม ข้อค้นพบจากการศึกษานี้สะท้อนแนวคิดของ Acero et al. (2024) ที่มองว่าการเรียนรู้ร่วมกับชุมชนควรเปิดโอกาสให้ผู้เรียนได้ลงมือปฏิบัติจริง ทั้งการสำรวจปัญหา การทำงานกับคนในพื้นที่ และการแก้สถานการณ์เฉพาะหน้า กระบวนการเช่นนี้ช่วยให้ผู้เรียนเข้าใจชุมชนและสังคมได้ลึกกว่าการเรียนรู้ที่เกิดขึ้นเพียงภายในห้องเรียน เพราะผู้เรียนได้สัมผัสชีวิตจริง เห็นปัญหาจริง และเรียนรู้จากประสบการณ์ตรงของผู้คนในพื้นที่ กระนั้น การศึกษาครั้งนี้มีมุมมองที่ขยับไปไกลกว่าแนวคิดเดิม เนื่องจากไม่ได้มองผู้เรียนในฐานะผู้ช่วยชุมชนเท่านั้น แต่ให้ผู้เรียนเป็นผู้ร่วมสร้างการเปลี่ยนแปลง ไปพร้อมกับชุมชน ผ่านกระบวนการคิด ร่วมออกแบบ และลงมือทำกิจกรรมกับคนในพื้นที่อย่างมีส่วนร่วม การเรียนรู้จึงไม่ได้เกิดขึ้นฝ่ายเดียว หากเป็น

ความสัมพันธ์แบบแลกเปลี่ยนที่ทั้งผู้เรียนและชุมชนต่างเรียนรู้ร่วมกัน สิ่งที่เกิดขึ้นจากกระบวนการดังกล่าว คือ ผู้เรียนเริ่มเปลี่ยนบทบาทของตนเองจากผู้รับความรู้ มาเป็นผู้มีส่วนร่วมทางสังคมมากขึ้น พวกเขาได้ฝึกการทำงานร่วมกับผู้อื่น เรียนรู้การเข้าใจปัญหาของชุมชน และตระหนักว่าตนเองสามารถมีบทบาทต่อสังคมได้จริง ขณะเดียวกัน ชุมชนก็ไม่ได้ทำหน้าที่เป็นเพียงแหล่งข้อมูลสำหรับการศึกษาเท่านั้น แต่กลายเป็นเจ้าขององค์ความรู้ที่มีส่วนร่วมกำหนดทิศทางการเรียนรู้ร่วมกับโรงเรียนอย่างเท่าเทียม อีกประเด็นหนึ่งที่น่าสนใจ คือ งานวิจัยที่ผ่านมาเกี่ยวกับการเรียนรู้ร่วมกับชุมชน ส่วนใหญ่มักให้ความสำคัญกับผลลัพธ์ด้านทักษะ การแก้ปัญหา หรือสมรรถนะของผู้เรียนเป็นหลัก แต่ยังกล่าวถึงไม่มากนักว่า การลงมือปฏิบัติร่วมกับชุมชนสามารถช่วยพัฒนาความตระหนักด้านอัตลักษณ์วัฒนธรรม และความเป็นพลเมืองของผู้เรียนได้อย่างไร โดยเฉพาะในบริบทการเรียนรู้เชิงวัฒนธรรมและชาติพันธุ์ การศึกษานี้จึงเข้ามาช่วยเติมเต็มช่องว่างดังกล่าว ด้วยการชี้ให้เห็นว่า การเรียนรู้ร่วมกับชุมชนสามารถเป็นทั้งกระบวนการพัฒนาทักษะชีวิต และพื้นที่สร้างความเข้าใจต่อรากวัฒนธรรมและบทบาทของตนเองในสังคมไปพร้อมกัน

6. การสะท้อนคิดเป็นกระบวนการสำคัญที่ช่วยให้ผู้เรียนแปรประสบการณ์จากชุมชนไปสู่ความเข้าใจตนเองและอัตลักษณ์ทางวัฒนธรรมอย่างลึกซึ้ง ผ่านวงสนทนาเชิงชาติพันธุ์ การบันทึกสะท้อนคิด และการนำเสนอผลงาน ผู้เรียนสามารถทบทวนความคิด ความเชื่อ และบทบาทของตนเอง พร้อมเชื่อมโยงประสบการณ์กับความรู้ทางสังคมและวัฒนธรรม กระบวนการนี้นำไปสู่การตระหนักถึงคุณค่าของวัฒนธรรมท้องถิ่น การเคารพความแตกต่าง และการเห็นบทบาทตนในฐานะผู้สืบทอดและผู้สร้างสรรค์วัฒนธรรม การสะท้อนคิดจึงเป็นกลไกสำคัญในการพัฒนาตัวตน ทักษะการคิดขั้นสูง และการสร้างการเรียนรู้ที่ยั่งยืน ข้อค้นพบจากการศึกษานี้มีความใกล้เคียงกับแนวคิดของ Ono & Ichii (2019) ที่อธิบายว่าการสะท้อนคิด เป็นกระบวนการสำคัญที่ช่วยให้ผู้เรียนเชื่อมโยงประสบการณ์เข้ากับความเข้าใจตนเอง จนเกิดการเรียนรู้ที่ลึกซึ้งและสามารถนำไปใช้ในชีวิตจริงได้ โดยผลการศึกษาครั้งนี้พบว่า การเปิดพื้นที่ให้ผู้เรียนได้สะท้อนคิดผ่านวงสนทนา การเขียนบันทึก และการนำเสนอผลงาน ช่วยให้ผู้เรียนค่อย ๆ เข้าใจอัตลักษณ์ของตนเองมากขึ้น เห็นคุณค่าของวัฒนธรรมท้องถิ่น และเรียนรู้ที่จะเคารพความแตกต่างของผู้คนในสังคม แม้แนวคิดของ Ono & Ichii จะให้ความสำคัญกับการสะท้อนคิดในฐานะเครื่องมือพัฒนาทักษะวิชาชีพและการเตรียมความพร้อมสำหรับการทำงานในอนาคต แต่การศึกษานี้มองการสะท้อนคิดในอีกมิติหนึ่ง คือ เป็นกระบวนการที่ช่วยให้ผู้เรียนเชื่อมโยงตนเองเข้า

กับชุมชน วัฒนธรรม และพื้นที่ที่ตนอาศัยอยู่ จนเกิดความรู้สึกเป็นส่วนหนึ่งของสังคมรอบตัวมากขึ้น ผู้วิจัยมองว่า การสะท้อนคิดไม่ได้หมายถึงการย้อนทบทวนสิ่งที่เรียนเพียงอย่างเดียว แต่เป็นพื้นที่ที่เปิดโอกาสให้ผู้เรียนได้ตั้งคำถามกับความคิด ความเชื่อ และประสบการณ์ของตนเอง กระบวนการเช่นนี้ทำให้ผู้เรียนค่อย ๆ มองเห็นตัวตน เข้าใจรากทางวัฒนธรรมของตน และเรียนรู้ที่จะมองโลกจากหลายมุมมองมากขึ้น พร้อมกันนั้นยังช่วยพัฒนาทักษะการคิดวิเคราะห์และการตีความทางสังคมไปพร้อมกันด้วย ในขณะเดียวกัน งานวิจัยก่อนหน้าจำนวนมากมักศึกษาการสะท้อนคิดในฐานะเครื่องมือพัฒนาการเรียนรู้หรือทักษะการคิดเป็นหลัก แต่ยังมีการอธิบายไม่มากนักว่า การสะท้อนคิดสามารถช่วยสร้างความเข้าใจด้านอัตลักษณ์ทางวัฒนธรรม และความสัมพันธ์ระหว่างผู้เรียนกับชุมชนได้อย่างไร โดยเฉพาะในบริบทการเรียนรู้เชิงชาติพันธุ์และสังคมพหุวัฒนธรรม การศึกษานี้จึงพยายามขยายมุมมองดังกล่าว ด้วยการชี้ให้เห็นว่า การสะท้อนคิดสามารถเป็นทั้งกระบวนการเรียนรู้ภายในตนเอง และพื้นที่สร้างความผูกพันระหว่างผู้เรียนกับวัฒนธรรมของชุมชนไปพร้อมกัน

วัตถุประสงค์ที่ 2 ผลการถอดบทเรียนการศึกษาบูรณาการศาสตร์ผ่านการเรียนรู้แบบคิดเป็นปฏิบัติจริงสำหรับเยาวชนในบริบทสังคมเมืองอุบัติใหม่

การดำเนินโครงการเรียนรู้ร่วมกับชุมชนสะท้อนให้เห็นถึงผลกระทบเชิงบวกต่อเยาวชน ชุมชน และระดับสังคมอย่างเป็นระบบ โดยสามารถจำแนกผลการอภิปรายออกเป็นประเด็นสำคัญดังต่อไปนี้

1. เยาวชนพื้นเมืองมีสำนึกฟื้นฟูอัตลักษณ์วัฒนธรรมของตนเองเพิ่มสูงขึ้นจากการได้สัมผัสประสบการณ์ตรงในชุมชนและเชื่อมโยงกับภูมิปัญญารากเหง้า ส่งผลให้เกิดความภาคภูมิใจและความมั่นใจในการถ่ายทอดเรื่องราวทางวัฒนธรรมต่อผู้อื่น พร้อมทั้งเกิดทักษะสำคัญ เช่น การคิดวิเคราะห์ การทำงานเป็นทีม การจัดการโครงการ และการสร้างสรรค์สื่อวัฒนธรรมร่วมสมัย ซึ่งช่วยเปิดโอกาสให้เยาวชนสามารถพัฒนาศักยภาพสู่การเป็นผู้ประกอบการทางวัฒนธรรมในอนาคตได้ ดังที่ Nindum et al. (2019) เสนอว่า การพัฒนาเยาวชนให้เป็นนักสื่อสารด้านการท่องเที่ยวเชิงชาติพันธุ์ต้องเริ่มจากการเสริมสร้างความตระหนักรู้ในอัตลักษณ์และรากเหง้าวัฒนธรรมของตนเอง เพื่อให้เยาวชนมีพื้นฐานความเข้าใจที่ถูกต้องก่อนการถ่ายทอดเรื่องราวของชุมชน จากนั้นต้องพัฒนาทักษะสำคัญด้านการผลิตสื่อ การสื่อสารชุมชน การใช้เทคโนโลยีดิจิทัล และการทำงานร่วมกับ

ชุมชน เพราะเยาวชนมีศักยภาพเป็นพลังใหม่ของชุมชน ที่สามารถใช้สื่อใหม่เป็นพื้นที่สร้างสรรค์ในการนำเสนออัตลักษณ์ชนเผ่าและวัฒนธรรมอย่างทรงพลัง การสื่อสารผ่านสื่อดิจิทัลจึงไม่เพียงช่วยเผยแพร่วัฒนธรรม แต่ยังสามารถสร้างรายได้และยกระดับการท่องเที่ยวเชิงชาติพันธุ์อย่างยั่งยืนให้แก่ชุมชนได้อีกด้วย นอกจากนี้ การแลกเปลี่ยนระหว่างวัยผ่านกิจกรรมที่เปิดพื้นที่ให้ผู้สูงอายุ ผู้นำชุมชน และเยาวชนได้มีปฏิสัมพันธ์ร่วมกัน ยังช่วยลดช่องว่างระหว่างรุ่นและฟื้นฟูความสัมพันธ์ภายในชุมชน อันเป็นฐานสำคัญของทุนทางวัฒนธรรมที่เอื้อต่อการเรียนรู้และความยั่งยืนของวัฒนธรรมท้องถิ่น สอดคล้องกับ Ueangchokchai (2025) ที่ว่า ปฏิสัมพันธ์ระหว่างวัยเป็นกลไกสำคัญในการลดช่องว่างระหว่างรุ่นและเสริมสร้างความสัมพันธ์ในชุมชน เพราะการเล่าเรื่อง ถ่ายทอดภูมิปัญญา และการทำงานร่วมกันช่วยให้คนต่างวัยเข้าใจกันมากขึ้น ลดอคติ และสร้างความผูกพัน กิจกรรมเหล่านี้นำไปสู่การเห็นคุณค่าซึ่งกันและกัน การถ่ายทอดความรู้ และการสร้างวัฒนธรรมแห่งการใส่ใจซึ่งกันและกัน ซึ่งเป็นรากฐานของความยั่งยืนของชุมชน นอกจากนี้ พื้นที่ปลอดภัยและการสะท้อนคิดร่วมกันยังช่วยให้ความสัมพันธ์ทางอารมณ์ระหว่างรุ่นลึกซึ้งขึ้น ส่งเสริมการเรียนรู้ร่วมกันอย่างมีความหมาย

2. ในระดับชุมชน การมีส่วนร่วมในโครงการมีบทบาทสำคัญต่อการฟื้นฟูและเปลี่ยนโครงสร้างประเพณีท้องถิ่น การถ่ายทอดภูมิปัญญาระหว่างวัย และการสร้างเครือข่ายความร่วมมือใหม่ระหว่างโรงเรียน หน่วยงานการศึกษา และภาคประชาสังคม ทำให้ชุมชนเกิดความภาคภูมิใจและมองเห็นศักยภาพของเยาวชนรุ่นใหม่ที่สามารถสืบสานวัฒนธรรมอย่างสร้างสรรค์ที่สอดคล้องกับนโยบายการศึกษาพื้นเมือง ดังที่ Ueangchokchai et al. (2025) กล่าวไว้ว่า โครงการมีบทบาทสำคัญในการฟื้นฟูประเพณีถ่ายทอดภูมิปัญญาระหว่างวัย และสร้างเครือข่ายความร่วมมือที่ทำให้ชุมชนเข้มแข็งและยั่งยืน ผ่านการเปิดพื้นที่ให้คนต่างวัยแลกเปลี่ยนเรียนรู้และร่วมกันสร้างวัฒนธรรมแห่งการดูแลเอาใจใส่ซึ่งกันและกัน เยาวชนเกิดความภาคภูมิใจในอัตลักษณ์และภูมิปัญญาท้องถิ่น ขณะเดียวกันเครือข่ายระหว่างโรงเรียน หน่วยงานท้องถิ่น ผู้ประกอบการ และภาคประชาสังคมช่วยสนับสนุนให้โครงการบรรลุผลจริง เช่น การร่วมพัฒนาอาชีพหรือผลิตภัณฑ์ใหม่ กลไกสำคัญอย่างการเล่าเรื่อง การถ่ายทอดภูมิปัญญา และการทำงานร่วมกันไม่เพียงลดช่องว่างระหว่างวัย แต่ยังฟื้นฟูสายสัมพันธ์และเสริมพลังให้ชุมชนสามารถขับเคลื่อนกิจกรรมได้อย่างมั่นคงและยั่งยืน

3. ระดับสังคม โครงการช่วยสร้างพื้นที่สาธารณะใหม่ให้เยาวชนชาติพันธุ์ได้แสดงออก เช่น หน่วยการเรียนรู้หรือสื่อวัฒนธรรมที่เผยแพร่สู่สาธารณะ ซึ่งมีส่วนสำคัญต่อการเสริมสร้างความเข้าใจในความหลากหลายทางวัฒนธรรมให้กว้างขวางยิ่งขึ้น สอดคล้องกับ Sangsingkeo & Doungphummes (2020) ที่ว่า พื้นที่เมืองหรือพื้นที่สาธารณะทำหน้าที่เป็นทั้งเวทีและเนื้อหาที่สะท้อนความต้องการและตัวตนของเยาวชน โดยเฉพาะกลุ่มชาติพันธุ์อย่างเด่นชัด เมืองในฐานะพื้นที่กลาง เปิดโอกาสให้เด็ก เยาวชน และกลุ่มชาติพันธุ์ได้แสดงออก แสดงความคิดเห็น และสื่อสารประเด็นที่พวกเขาให้ความสำคัญ ขณะเดียวกัน เมืองหรือพื้นที่สาธารณะยังทำหน้าที่เป็นสารที่สะท้อนวิธีคิด อัตลักษณ์ และเสียงของเยาวชนออกสู่สาธารณะ ผ่านกิจกรรม การสื่อสาร และสื่อสร้างสรรค์หลากหลายรูปแบบ

4. ครูและผู้ปฏิบัติงาน พบว่า พื้นที่ปลอดภัยในการเรียนรู้และความยืดหยุ่นของกิจกรรมคือปัจจัยที่ช่วยให้เยาวชนกล้าแสดงออกและพัฒนาศักยภาพของตนเองได้อย่างเต็มที่ ดังที่ Rungreangkulkij et al. (2021) ระบุว่า ผู้สอนต้องสร้างพื้นที่ปลอดภัยและยืดหยุ่นในการเรียนรู้เพื่อให้ผู้เรียนกล้าแลกเปลี่ยน แสดงความคิดเห็น และมีส่วนร่วมอย่างเต็มศักยภาพผ่านบรรยากาศที่ไม่ตัดสินกัน การจัดกิจกรรมแบบวงกลม การฟังอย่างลึกซึ้ง และการใช้กิจกรรมที่หลากหลาย เช่น การทำงานกลุ่มย่อย บทบาทสมมติ เกม และการสะท้อนคิด บทเรียนพบว่าพื้นที่ปลอดภัยทำให้ผู้เรียนมีความมั่นใจ กล้าพูด กล้าตั้งคำถาม และเปิดรับผู้อื่นมากขึ้น ส่วนกิจกรรมที่ยืดหยุ่นช่วยให้ทุกคนมีส่วนร่วมและพัฒนาได้ตามศักยภาพของตนเอง ส่งผลให้เกิดการเปลี่ยนแปลงในหลายมิติ ทั้งด้านการเข้าใจตนเองและผู้อื่น ความไว้วางใจในห้องเรียน ความกล้าแสดงออก และความสามารถในการนำทักษะไปใช้ในชีวิตจริง ส่วนมุมมองของชุมชนสะท้อนให้เห็นถึงความหวังที่มีต่อเยาวชนในฐานะผู้สืบทอดและผู้สร้างสรรค์วัฒนธรรม ขณะที่เยาวชนเองรับรู้ถึงคุณค่าและบทบาทของตนต่อชุมชน การดำเนินโครงการจึงไม่เพียงสร้างการเรียนรู้ แต่ยังสร้างการเปลี่ยนแปลงที่มีความหมายต่อโครงสร้างความสัมพันธ์ วัฒนธรรม และสังคมในเชิงลึกและยั่งยืน ซึ่งสอดคล้องกับที่ว่ากองทุนพัฒนาศักยภาพเครือข่ายเยาวชนจังหวัดน่านมีบทบาทสำคัญในการสร้างแรงบันดาลใจให้เยาวชนกลับมาพัฒนาบ้านเกิด ผ่านการตระหนักรู้ถึงต้นทุนทางวัฒนธรรมของพื้นที่ และการเปิดพื้นที่เชิงสร้างสรรค์ให้คนรุ่นใหม่ได้สืบสานวัฒนธรรมของชุมชน กระบวนการดังกล่าวทำให้เยาวชนเกิดความมุ่งมั่นในการพัฒนาเครือข่ายของตนเอง ตระหนักถึงบทบาทในการสืบทอดภูมิปัญญาท้องถิ่น และรู้สึกภาคภูมิใจในอัตลักษณ์ทาง

วัฒนธรรมของชุมชน นอกจากนี้ การแลกเปลี่ยนประสบการณ์ระหว่างคนรุ่นเก่า-รุ่นใหม่ชุมชน และเครือข่ายเยาวชน ยังช่วยสร้างความสัมพันธ์ใหม่ภายในชุมชน ส่งเสริมการต่อยอดวัฒนธรรมอย่างสร้างสรรค์ และขยายเครือข่ายความร่วมมือข้ามชุมชน นำไปสู่การพัฒนาทางสังคมและวัฒนธรรมที่เข้มแข็งและยั่งยืนยิ่งขึ้น

References

Acero, A., Ramirez-Cajiao, M. C., & Baillie, C. (2024). Understanding community engagement from practice: A phenomenographic approach to engineering projects. *Frontiers in Education, 9*, 1–17. https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1386729

Andresen, L., Boud, D., & Cohen, R. (2000). Experience-based learning. In G. Foley (Ed.), *Understanding adult education and training* (pp. 225–239). Allen & Unwin.

Boyd, E. M., & Fales, A. W. (1983). Reflective learning: Key to learning from experience. *Journal of Humanistic Psychology, 23*(2), 99–117. https://doi.org/10.1177/0022167883232011

Clark, S. G., & Wallace, R. L. (2015). Integration and interdisciplinarity: Concepts, frameworks, and education. *Policy Sciences, 48*(2), 233–255. https://doi.org/10.1007/s11077-015-9210-4

Fazey, I., Fazey, J. A., & Fazey, D. M. A. (2005). Learning more effectively from experience. *Ecology and Society, 10*(2). https://www.jstor.org/stable/26267749

Golding, C. (2009). Inte*grating the disciplines: Successful interdisciplinary*. Centre for the Study of Higher Education, The University of Melbourne.

Haas, O. (2019). Lefebvre in Palestine: Anti-colonial de-colonisation and the right to the city. In M. E. Leary-Owhin & J. P. McCarthy (Eds.), *The*

Routledge handbook of Henri Lefebvre, the city and urban society (pp. 40–49). Routledge.

Hakim, M. N., Hidayat, W., & Jusrianto, J. (2025). Language, identity, and survival: An ethnographic study on the revitalization of the Limola language in South Sulawesi. *Frontiers in Sociology, 10*, 1–14. https://doi.org/10.3389/fsoc.2025.1686828

Hercz, M., Pozsonyi, F., & Flick-Takács, N. (2021). Supporting a sustainable way of life-long learning in the frame of challenge-based learning. *Discourse and Communication for Sustainable Education, 11*(2), 45–64. https://doi.org/10.2478/dcse-2020-0018

Jennings, V., Floyd, M. F., Shanahan, D., Coutts, C., & Sinykin, A. (2017). Emerging issues in urban ecology: Implications for research, social justice, human health, and well-being. *Population and Environment, 39*(1), 69–86. https://doi.org/10.1007/s11111-017-0276-0

Johnson, L., & Adams, S. (2011). *Challenge based learning: The major findings of the implementation project*. The New Media Consortium.

Laungaramsri, P. (2003). Ethnic identity and marginalization [in Thai]. In P. Laungaramsri (Ed.), *Ethnic identity and marginalization* (pp. 1–26). Princess Maha Chakri Sirindhorn Anthropology Centre (Public Organisation).

Laungaramsri, P. (2019). Youth culture [in Thai]. *Journal of Social Sciences, Chiang Mai University, 22*(1), 25–52.

Lefebvre, H. (1991). *The production of space*. Blackwell.

Mangkhang, C., Siripongnapat, V., Nguanchu, K., & Buttong, C. (2024). Alternative education approaches to promoting seamless learning for non-formal education learners in remote areas [in Thai]. *Journal of Learning Sciences and Education, 3*(2), 67–88.

Mangkhang, C., Srathongchun, K., & Nuansawan, P. (2025). Paradoxes of teaching Thailand's history in Chiang Mai marginal schools [in Thai]. *Journal of Multidisciplinary Academic Research and Development (JMARD), 7*(3), 190–210.

Miller, M., & Boix Mansilla, V. (2004). *Thinking across perspectives and disciplines*. Interdisciplinary Studies Project, Project Zero, Harvard Graduate School of Education.

Nindum, K., Kritawanich, A., Promsit, S., & Sanghan, K. (2019). The youth development guideline as a communicator for ethnic tourism promotion in Mae Chan District, Chiang Rai Province [in Thai]. *Journal of Management Science Chiangrai Rajabhat University, 14*(1), 221–237.

Nuangchalerm, P. (2015). Service learning [in Thai]. *Prae-wa Kalasin Journal of Kalasin Rajabhat University, 2*(1), 9–18.

Ono, A., & Ichii, R. (2019). Business students' reflection on reflective writing assessments. *Journal of International Education in Business, 12*(2), 247–260. https://doi.org/10.1108/JIEB-08-2018-0036

Phrakhrusutakunalongkorn, & Sucitto, P. T. (2025). Buddhism and the integration of modern science [in Thai]. *Journal of Buddhist Innovation and Management, 8*(1), 324–337.

Rungreangkulkij, S., Khankamphoch, T., Aimanothai, Y., & Onopas, S. (2021). Experiential learning: A safe space for learning [in Thai]. *Humanity and Social Science Journal, Ubon Ratchathani University, 12*(1), 89–110.

Sánchez-García, R., & Reyes-de-Cózar, S. (2025). Enhancing project-based learning: A framework for optimizing structural design and implementation-A systematic review with a sustainable focus. *Sustainability, 17*(11), 1–24. https://doi.org/10.3390/su17114978

Sangsingkeo, N., & Doungphummes, N. (2020). Guidelines for creating a media, information and digital literacy society: When “inclusive cities” can be both “media” and “message” to create change [in Thai]. *Journal of Journalism, 13*(1), 135–159.

Sooksena, S., & Wongpuntusate, W. (2020). Challenge based learning: To promote problem solution challenged in current circumstance of students [in Thai]. *Journal of Education Silpakorn University, 18*(1), 106–117.

Srathongchun, K. (2025). Learning management approaches for promoting citizenship and inclusive coexistence in multicultural schools in Chiang Rai Province [in Thai]. *Journal of Psychological Educational and Social Sciences Research, 21*(2), 14–28.

Swanson, E. R. (1979). Working with other disciplines. *American Journal of Agricultural Economics, 61*(5), 849–859. https://doi.org/10.2307/3180338

Torbert, W. R. (1972). *Learning from experience: Toward consciousness*. Columbia University Press.

Ueangchokchai, C., Vayachuta, P., Nopas, D.-siri, & Meepan, W. (2025). Developing intergenerational relationships to create the new meaning of careers [in Thai]. *Panyapiwat Journal, 17*(1), 194–210.

Wade, R. C. (2008). Service learning. In L. S. Levstik & C. A. Tyson (Eds.), *Handbook of research in social studies education* (pp. 109-123). New York, NY: Routledge.