



จากบ้านสู่ห้องเรียน: การอบรมเลี้ยงดูและพัฒนาเด็กปฐมวัยในบริบทความ หลากหลายทางวัฒนธรรมของไทย

From Home to the Classroom: Early Childhood Care and Development in Thailand's Culturally Diverse Context.

Received 11 July, 2025

Revised 10 October, 2025

Accepted 8 December, 2025

กฤตธีตฤณณ์ ตู่หมาต Krittrin Tumat¹

ภาคพล เส้นขาว Pakapon Senkhaw²

บทคัดย่อ

บทความนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อ 1) วิเคราะห์อิทธิพลวัฒนธรรมต่อการเลี้ยงดูและพัฒนาเด็กปฐมวัย 2) เสนอแนวทางเชื่อมบ้านกับโรงเรียนในการอบรมเลี้ยงดูและพัฒนาเด็กปฐมวัยในบริบทของความหลากหลายทางวัฒนธรรมไทยให้เกิดความครอบคลุม เท่าเทียม และยั่งยืนในสังคม บทความได้นำเสนอกรอบแนวคิดจากทฤษฎีพัฒนาการเด็ก ทฤษฎีระบบนิเวศของ Bronfenbrenner และแนวคิดการศึกษาพหุวัฒนธรรม อธิบายบทบาทของวัฒนธรรมต่อการอบรมเลี้ยงดูเด็กในแต่ละบริบท เช่น ชาติพันธุ์ ศาสนา ภาษาและประเพณีท้องถิ่นตลอดจนแนวปฏิบัติในการสร้างความร่วมมือระหว่างบ้านกับโรงเรียน เช่น การออกแบบกิจกรรมการเรียนรู้ที่สะท้อนวัฒนธรรม การสื่อสารกับครอบครัวอย่างเข้าใจบริบททางวัฒนธรรม และการพัฒนาศักยภาพของครูด้านการจัดการเรียนรู้ที่ตอบสนองความหลากหลาย

จากการศึกษาพบว่า วัฒนธรรมมีอิทธิพลต่อการเลี้ยงดูและพัฒนาเด็กปฐมวัยในด้านชาติพันธุ์ ศาสนา ภาษาและประเพณีท้องถิ่น โดยส่งผลต่อรูปแบบการเลี้ยงดูและประสบการณ์เรียนรู้ของเด็ก นอกจากนี้การส่งเสริมความร่วมมือระหว่างบ้านกับโรงเรียน การออกแบบกิจกรรมที่

¹ อาจารย์ประจำภาควิชาหลักสูตรและการสอน คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยรามคำแหง e-mail: Krittrin@rumail.ru.ac.th
Lecturer, Department of Curriculum and Instruction, Faculty of Education, Ramkhamhaeng University
e-mail: Krittrin@rumail.ru.ac.th

² ผู้ช่วยศาสตราจารย์ประจำภาควิชาสังคมวิทยาและมานุษยวิทยา คณะมนุษยศาสตร์ มหาวิทยาลัยรามคำแหง e-mail: Pakapon.s@rumail.ru.ac.th
Assistant Professor Sociology and Anthropology, Faculty of Humanities, Ramkhamhaeng University
e-mail: Pakapon.s@rumail.ru.ac.th



สะท้อนวัฒนธรรม การสื่อสารกับครอบครัวอย่างเข้าใจบริบท และการพัฒนาศักยภาพครูด้านพหุวัฒนธรรม เป็นกลยุทธ์สำคัญในการสร้างระบบการศึกษาปฐมวัยที่ครอบคลุม เท่าเทียมและยั่งยืน

คำสำคัญ: การอบรมเลี้ยงดู เด็กปฐมวัย ความหลากหลายทางวัฒนธรรมของไทย การศึกษาพหุวัฒนธรรม ความร่วมมือระหว่างบ้านกับโรงเรียน

Abstract

This article aims to 1) analyze the influence of culture on Early Childhood Care and Early Childhood development, and 2) propose strategies for connecting home and school in Early Childhood Care and development within the context of Thailand's Culturally Diverse society to achieve inclusiveness, equity, and sustainability. The article presents conceptual frameworks from child development theories, Bronfenbrenner's ecological systems theory, and multicultural education to explain the role of culture in Early Childhood Care in various contexts, such as ethnicity, religion, language, and local traditions. It also outlines practices for fostering education, Home-school cooperation, including designing learning activities that reflect culture, communicating with families with cultural understanding, and enhancing teachers' capacity to provide learning that responds to diversity.

The study found that culture significantly influences Early Childhood Care and development in terms of ethnicity, religion, language, and local traditions, affecting caregiving patterns and children's learning experiences. Furthermore, promoting education, Home-school cooperation, designing culturally reflective activities, communicating with families with cultural sensitivity, and developing teachers' multicultural education competencies are key strategies for establishing an Early Childhood education system that is inclusive, equitable, and sustainable.

Keywords: Early Childhood Care, Early Childhood, Thailand's Culturally Diverse, multicultural education, Home-school cooperation



1. บทนำ

ประเทศไทยเป็นสังคมที่มีความหลากหลายทางวัฒนธรรม ทั้งในมิติเชื้อชาติ ศาสนา ภาษา และวิถีชีวิต ซึ่งสะท้อนผ่านกลุ่มประชากรต่าง ๆ ทั่วประเทศ มีชนพื้นเมือง กลุ่มชาติพันธุ์ประมาณ 5-6.1 ล้านคน หรือราว 7-9% ของประชากร (National Statistical Office Thailand, 2024) ไม่ว่าจะเป็นกลุ่มชาติพันธุ์บนพื้นที่สูง เช่น กะเหรี่ยง ม้ง เย้า ลahu ซึ่งมีภาษาและวิถีการเลี้ยงดูเฉพาะตน กลุ่มชาวมุสลิมในสามจังหวัดชายแดนภาคใต้ที่มีวิถีชีวิตตามหลักศาสนาอิสลาม รวมถึงกลุ่มแรงงานข้ามชาติจากเมียนมา ลาว และกัมพูชา ที่เข้ามาทำงานในเมืองไทยและมีบุตรหลานอยู่ในระบบการศึกษาปฐมวัย (ชัยพัฒน์ สุทธิวิริยะกุล, 2565; UNESCO, 2017) นอกจากนี้ยังมีเด็กที่ขึ้นทะเบียน “ไม่มีสัญชาติ/ไร้รัฐธรรมนุญ” รัฐบาลไทยยืนยันจำนวนเด็กที่ขึ้นทะเบียนเป็น stateless ประมาณ 169,241 คน (ข้อมูลยืนยัน เดือนมิถุนายน 2024) ซึ่งส่วนใหญ่เป็นเด็กจากกลุ่มชาติพันธุ์หรือครอบครัวเชื้อสายต่างชาติที่อาศัยในไทยมานาน กลุ่มนี้มีความเสี่ยงถูกตัดสิทธิด้านการศึกษาและสวัสดิการ (UNICEF Thailand, 2024) องค์การระหว่างประเทศ/องค์การการศึกษา (UNESCO/UNICEF/UNHCR) รายงานประเด็นการหลุดออกจากระบบการศึกษาและการเข้าถึงการเรียนรู้ของเด็กจากครอบครัวข้ามชาติ กลุ่มชาติพันธุ์ ผู้ไร้สัญชาติ ว่าเป็นความท้าทายสำคัญในภูมิภาคเอเชีย-แปซิฟิกและในไทย

การอบรมเลี้ยงดูและพัฒนาเด็กช่วงปฐมวัย หรือช่วงวัย 0-6 ปี ถือเป็นช่วง “วิกฤติของการพัฒนา” (critical period) ซึ่งสมองและระบบประสาทของเด็กมีความไวต่อประสบการณ์และการเรียนรู้อย่างมากการอบรมเลี้ยงดูในช่วงนี้จะมีอิทธิพลต่อบุคลิกภาพ ความสามารถทางสติปัญญาและทักษะชีวิตในระยะยาว (Shonkoff & Phillips, 2000) อย่างไรก็ตามแนวทางการเลี้ยงดูเด็กในแต่ละครอบครัวของคนไทย ไม่ได้มีรูปแบบเดียวกัน หากแต่ถูกหล่อหลอมโดยวัฒนธรรม ความเชื่อ ศาสนาและบริบทสังคมที่แตกต่างกัน เช่น การเลี้ยงดูแบบอ่อนโยนและมีส่วนร่วมในกลุ่มชาติพันธุ์บางกลุ่มหรือการเน้นระเบียบวินัยและบทบาททางศาสนาในครอบครัวชาวมุสลิม เป็นต้น (Rogoff, 2003; กระจ่าง พิพิธธนวรงค์, 2561) เป็นความแตกต่างอย่างมีนัยยะระหว่างบริบทเมืองและชนบท เช่น ครอบครัวในเมืองใหญ่มักมีรูปแบบครอบครัวเดี่ยว มีผู้ปกครองที่มีโอกาสเข้าถึงข้อมูลการอบรมเลี้ยงดูเด็กมากกว่า ขณะที่ครอบครัวชนบทอาจพึ่งพาญาติผู้ใหญ่ในการดูแลเด็กและใช้ภูมิปัญญาท้องถิ่นเป็นหลัก

เมื่อเด็กเข้าสู่ระบบการศึกษาปฐมวัย โรงเรียนจึงกลายเป็นอีกหนึ่งพื้นที่สำคัญในการส่งเสริมพัฒนาการ แต่บ่อยครั้งที่พบว่าแนวทางการจัดประสบการณ์การเรียนรู้ในโรงเรียนอนุบาลยังไม่สามารถตอบสนองหรือสะท้อนวิถีวัฒนธรรมของเด็กได้อย่างเหมาะสมส่งผลให้เกิด “ช่องว่าง”



ทางวัฒนธรรมระหว่างบ้านกับโรงเรียน เช่น เด็กที่พูดภาษาถิ่นหรือภาษาต่างประเทศอาจประสบปัญหาการสื่อสารในชั้นเรียน ครูอาจมีทัศนคติเชิงลบต่อครอบครัวที่มีวิถีชีวิตแตกต่าง หรือกิจกรรมการเรียนรู้ในโรงเรียนอาจไม่สอดคล้องกับประสบการณ์ชีวิตหรือประสบการณ์เดิมของเด็กส่งผลให้เด็กเกิดความรู้สึก (alienation) และไม่มีส่วนร่วมอย่างเต็มที่ในการเรียนรู้ (Gay, 2018; Ladson-Billings, 1995; กุลวดี สิริอัครวัฒน์, 2564)

ในบริบทดังกล่าว การพัฒนาแนวทางการอบรมเลี้ยงดูและการจัดประสบการณ์การศึกษาที่สนองต่อความหลากหลายทางวัฒนธรรมจึงมีความจำเป็นอย่างยิ่ง ครอบครัวและโรงเรียนควรทำงานร่วมกันเพื่อสนับสนุนการเติบโตของเด็กในแนวทางที่เข้าใจรากฐานทางวัฒนธรรมของกันและกันโดยเฉพาะในสังคมไทยที่มีความหลากหลายกลายเป็นความปกติใหม่ (new normal) ของบริบทการศึกษา

บทความนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อวิเคราะห์อิทธิพลวัฒนธรรมต่อการเลี้ยงดูและพัฒนาเด็กปฐมวัย และเสนอแนวทางเชื่อมบ้านกับโรงเรียนในการอบรมเลี้ยงดูและพัฒนาเด็กปฐมวัยในบริบทของความหลากหลายทางวัฒนธรรมไทยให้เกิดความครอบคลุม เท่าเทียม และยั่งยืนในสังคม โดยใช้กรอบแนวคิดทางทฤษฎีพัฒนาการ ทฤษฎีระบบนิเวศของ Bronfenbrenner และแนวคิดการศึกษาพหุวัฒนธรรม (Multicultural Education)

2. แนวคิดและทฤษฎีที่เกี่ยวข้องกับการอบรมเลี้ยงดูและพัฒนาเด็กปฐมวัยและบริบทความหลากหลายทางวัฒนธรรมของไทย

2.1 แนวคิดและทฤษฎีที่เกี่ยวข้องกับการอบรมเลี้ยงดูและพัฒนาเด็กปฐมวัย

2.1.1 แนวคิดเกี่ยวกับพัฒนาการเด็กปฐมวัย

Jean Piaget (Cognitive Development Theory) อธิบายว่า เด็กปฐมวัยอยู่ในช่วงพัฒนาการทางสติปัญญาในระดับ “Preoperational stage” ซึ่งการคิดยังอยู่ในระดับเป็นรูปธรรม และขึ้นกับประสบการณ์ส่วนตัว การที่เด็กแต่ละคนเติบโตในบริบทวัฒนธรรมที่ต่างกันจะส่งผลให้เด็กสร้างความรู้และมุมมองโลกแตกต่างกันไป จึงเป็นหน้าที่ของครูและครอบครัวที่จะเข้าใจความแตกต่างนี้ เพื่อสนับสนุนการเรียนรู้ที่เหมาะสมกับบริบทของแต่ละคน (Piaget, 1952)

Lev Vygotsky (Sociocultural Theory) Vygotsky อธิบายว่า การเรียนรู้ของเด็กเกิดขึ้นจากการมีปฏิสัมพันธ์ทางสังคม โดยเฉพาะกับผู้ใหญ่และเพื่อนร่วมวัฒนธรรม ความแตกต่างของบริบทวัฒนธรรม เช่น ภาษา หรือค่านิยมในครอบครัว จึงมีผลต่อ “Zone of Proximal Development” (ZPD)



ซึ่งหมายถึงขอบเขตที่เด็กสามารถเรียนรู้ได้เมื่อมีการสนับสนุนจากผู้ใหญ่ การที่ครูเข้าใจวัฒนธรรมของครอบครัวเด็กจะช่วยให้การจัดประสบการณ์การเรียนรู้มีความหมายมากขึ้น (Vygotsky, 1978)

Erik Erikson (Psychosocial Development Theory) อธิบายว่า ในช่วงวัยปฐมวัย เด็กกำลังเผชิญกับพัฒนาการด้าน “Autonomy vs. Shame” และ “Initiative vs. Guilt” ซึ่งเกี่ยวข้องกับการสร้างความมั่นใจในตนเองและความสามารถในการริเริ่มกิจกรรม หากเด็กเติบโตในสภาพแวดล้อมที่เข้าใจและให้การยอมรับความแตกต่างทางวัฒนธรรม เด็กจะมีแนวโน้มพัฒนาอัตลักษณ์ตนเองได้อย่างมั่นคง (Erikson, 1963)

แนวคิดการเรียนรู้ผ่านการเล่น และพัฒนาการแบบองค์รวม (Holistic Development) การเรียนรู้ผ่านการเล่นส่งเสริมพัฒนาการทางร่างกาย อารมณ์ สังคมและสติปัญญา ซึ่งต้องคำนึงถึงบริบททางวัฒนธรรม เช่น เด็กในครอบครัวมุสลิมอาจเล่นบทบาทสมมุติผ่านบริบทศาสนา หรือเด็กในชนบทอาจเล่นกับธรรมชาติมากกว่าเครื่องมือเทคโนโลยี ครูจึงควรออกแบบกิจกรรมที่เชื่อมโยงกับวิถีชีวิตของเด็กเพื่อให้เกิดความเข้าใจที่ลึกซึ้งและการเรียนรู้ที่แท้จริง (Wood, 2013)

2.1.2 แนวคิดเกี่ยวกับวัฒนธรรมและการอบรมเลี้ยงดู

Bronfenbrenner’s Ecological Systems Theory ทฤษฎีนี้เน้นว่าพัฒนาการของเด็กได้รับอิทธิพลจากระบบต่าง ๆ ที่ซ้อนทับกัน ได้แก่ ครอบครัว โรงเรียน ชุมชนและค่านิยมวัฒนธรรม โดยเฉพาะระบบ “Microsystem” (ครอบครัว) และ “Mesosystem” (ความสัมพันธ์ระหว่างบ้านและโรงเรียน) ที่มีบทบาทสูงสุดต่อการอบรมเลี้ยงดูเด็ก ครูที่ตระหนักถึงวัฒนธรรมของครอบครัวจะสามารถออกแบบการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับพื้นฐานทางวัฒนธรรมของเด็กได้ (Bronfenbrenner, 1979)

Culturally Responsive Pedagogy (CRP) แนวคิดนี้เสนอว่าการจัดการเรียนรู้ควรตอบสนองต่อความหลากหลายทางวัฒนธรรม โดยครูควรตระหนัก เข้าใจ และเคารพวัฒนธรรมของผู้เรียน เพื่อสร้างการเรียนรู้ที่มีความหมาย ลดอคติและเพิ่มความร่วมมือกับครอบครัวจากหลากหลายวัฒนธรรม แนวทางนี้สามารถลดช่องว่างระหว่างบ้านกับโรงเรียนได้อย่างมีประสิทธิภาพ (Gay, 2010)

Baumrind’s Parenting Styles ทฤษฎีนี้แบ่งรูปแบบการเลี้ยงดูออกเป็น 4 แบบ ได้แก่ อำนาจนิยมประชาธิปไตย ตามใจและละเลย ซึ่งแต่ละรูปแบบพบได้ในวัฒนธรรมต่างกัน เช่น ครอบครัวในชุมชนมุสลิมหรือเอเชียอาจเน้นการเลี้ยงดูแบบอำนาจนิยมมากกว่า ซึ่งส่งผลต่อพฤติกรรมเด็กในโรงเรียน ครูควรเข้าใจบริบทการอบรมเลี้ยงดูเหล่านี้ เพื่อประเมินและปรับแนวทางการพัฒนาเด็กให้สอดคล้องกับพื้นเพของเขา (Baumrind, 1991)



2.1.3 แนวคิดเรื่องความหลากหลายทางวัฒนธรรม (Multiculturalism)

Banks (2006) Dimensions of Multicultural Education เสนอองค์ประกอบ 5 ด้าน เช่น การผนวกลมุมมองทางวัฒนธรรมลงในหลักสูตรและการสร้างความยุติธรรมในห้องเรียน ซึ่งช่วยให้เด็กจากหลากหลายวัฒนธรรมรู้สึกมีตัวตนและได้รับการยอมรับ การพัฒนาเด็กปฐมวัยในบริบทไทยจึงควรเน้นกิจกรรมที่สะท้อนความหลากหลายเช่นกัน เช่น เพลงพื้นบ้าน การแต่งกายประจำชาติพันธุ์ ฯลฯ

Nieto (2010) Multicultural Education อธิบายว่า ความหลากหลายไม่ควรถูกมองเป็นอุปสรรค แต่เป็นทรัพยากรการเรียนรู้ ครูควรใช้ความหลากหลายของภาษาและวัฒนธรรมเพื่อสร้างห้องเรียนที่เปิดกว้าง ส่งเสริมความเข้าใจและความเคารพในความแตกต่าง เช่น การสอนคำศัพท์จากภาษาท้องถิ่นหรือใช้นิทานพื้นบ้านจากกลุ่มชาติพันธุ์ต่าง ๆ

ความหมายของความหลากหลายทางชาติพันธุ์ ศาสนา ภาษา ในบริบทไทย เด็กปฐมวัยอาจมาจากกลุ่มชาติพันธุ์มอญ กะเหรี่ยง อาข่า มลายูมุสลิม ฯลฯ ซึ่งมีความแตกต่างด้านศาสนา ภาษา และวิถีชีวิต หากครูและโรงเรียนไม่เข้าใจความหลากหลายนี้อาจเกิดความเข้าใจคลาดเคลื่อนหรือขาดการตอบสนองที่เหมาะสม ดังนั้นการพัฒนาเด็กอย่างครอบคลุมต้องเริ่มจากความเข้าใจในตัวตนของเด็กแต่ละคน

“จากบ้านสู่ห้องเรียน: การอบรมเลี้ยงดูและพัฒนาเด็กปฐมวัยในบริบทความหลากหลายทางวัฒนธรรมของไทย” ใช้แนวคิดและทฤษฎีข้างต้นเพื่อชี้ให้เห็นว่า การพัฒนาเด็กปฐมวัยในประเทศไทยไม่อาจใช้แนวทางเดียวกันทั้งหมด แต่ควรออกแบบตามบริบทวัฒนธรรมของครอบครัวและชุมชน ทฤษฎีของ Piaget, Vygotsky, Erikson และ Bronfenbrenner สะท้อนมิติพัฒนาการและอิทธิพลของระบบสังคม ส่วนแนวคิดของ Banks และ Nieto สนับสนุนการสร้างระบบการศึกษาที่เคารพความหลากหลาย บทความจึงเสนอแนวทางเชิงปฏิบัติเพื่อเชื่อมโยงบ้านกับโรงเรียนให้เกิดการพัฒนาเด็กอย่างเท่าเทียม ครอบคลุมและยั่งยืนและแนวคิดการศึกษาพหุวัฒนธรรม

2.2 บริบทความหลากหลายทางวัฒนธรรมของไทย

2.2.1 ภูมิหลังของสังคมไทย ชาติพันธุ์ ศาสนา ภาษา และวัฒนธรรม

ประเทศไทยเป็นรัฐชาติที่ก่อตั้งขึ้นโดยการรวมกลุ่มหลากหลายทางชาติพันธุ์ ภาษาและวัฒนธรรมให้เป็นหนึ่งเดียวภายใต้กรอบของ “ความเป็นไทย” อย่างไรก็ตามความหลากหลายทางวัฒนธรรมยังคงปรากฏอย่างเด่นชัดทั้งในเมืองและชนบท

ชาติพันธุ์ มีประชากรกลุ่มชาติพันธุ์มากกว่า 60 กลุ่ม ได้แก่ ไทยกลาง ไทยลาว (อีสาน) จีน มอญ เขมร มลายู กะเหรี่ยง ลahu ม้ง อาข่า เย้าและลัวะ เป็นต้น ซึ่งแต่ละกลุ่มมีวัฒนธรรม



ประเพณีและระบบคุณค่าของตนเอง (UNESCO Bangkok, 2014)

ศาสนา พุทธศาสนาเป็นศาสนาหลักของประเทศ แต่ยังมีประชากรที่นับถืออิสลาม (ส่วนใหญ่ในภาคใต้) คริสต์ (โดยเฉพาะในกลุ่มชนกลุ่มน้อย) ฮินดู และความเชื่อพื้นเมือง เช่น ผีฟ้า ผีบ้าน ผีป่า ในชุมชนทางภาคเหนือ

ภาษา นอกจากภาษาไทยกลางที่ใช้ในระบบการศึกษา ยังมีภาษาท้องถิ่นและภาษาชนกลุ่มน้อยกว่า 70 ภาษา เช่น ภาษาอีสาน ภาษาเหนือ ภาษาใต้ ภาษามลายูปาตานี ภาษาเขมรสุรินทร์ และภาษาชาวเขา เช่น ม้ง กะเหรี่ยง ลahu

ความหลากหลายทางชาติพันธุ์และวัฒนธรรมส่งผลโดยตรงต่อรูปแบบการอบรมเลี้ยงดูเด็กในครอบครัว เช่น การใช้ภาษาท้องถิ่น การปลูกฝังค่านิยม ความเชื่อและพฤติกรรมทางสังคม ซึ่งเป็นพื้นฐานของการเรียนรู้ในวัยปฐมวัย

2.2.2 ตัวอย่างชุมชนที่มีความหลากหลายทางวัฒนธรรม

ชุมชนมุสลิมในภาคใต้ เช่น จังหวัดปัตตานี ยะลา และนราธิวาส เด็กมุสลิมเรียนรู้ศาสนาอิสลามตั้งแต่วัยเยาว์ผ่านระบบตาศึกษา หรือโรงเรียนปอเนาะ เด็กมักพูดได้ทั้งภาษามลายูท้องถิ่น ภาษาไทยและบางคนเรียนรู้ภาษาอาหรับตั้งแต่เด็ก วัฒนธรรมการเลี้ยงดูเน้นวินัยทางศาสนา เช่น ครอบครัวจะพาบุตรหลานเข้าร่วมกิจกรรมต่าง ๆ ที่เกี่ยวข้องกับศาสนาในมัสยิดและฝึกวินัยผ่านการละหมาดวันละ 5 เวลา การแต่งกายอย่างสุภาพและความเคารพผู้ใหญ่ (Srisompob & Panyasak, 2018)

ชุมชนชาวเขาในภาคเหนือ เช่น ชาวม้ง อาข่า ลahu และกะเหรี่ยง ในเชียงราย เชียงใหม่ แม่ฮ่องสอนเด็กในชุมชนเหล่านี้เรียนรู้ผ่านครอบครัวขยาย เด็กมีบทบาทในงานบ้านและงานไร่ตั้งแต่เล็กและกิจกรรมในชีวิตประจำวัน เช่น การเลี้ยงสัตว์ การทำไร่และเรียนรู้วัฒนธรรมของชนเผ่าผ่านพิธีกรรมพื้นเมือง เช่น งานปีใหม่ม้ง หรือพิธี “โล่วะ” ที่ส่งต่อค่านิยมของกลุ่ม (Kwanchevan, 2002)

โดยเฉพาะในเขตกรุงเทพฯ สมุทรสาคร ระยอง และตาก มีแรงงานพม่ามอญ เขมรและลาวจำนวนมากสมุทรสาคร เด็กในครอบครัวแรงงานมักเติบโตในบริบทของความไม่มั่นคงทางเศรษฐกิจ การเลี้ยงดูจึงมีข้อจำกัดจากภาวะเศรษฐกิจและสถานะทางกฎหมาย เด็กในครอบครัวแรงงานมักเติบโตในสภาพแวดล้อมพหุภาษา เช่น พม่า มอญ เขมรและไทย แต่ยังคงมีความพยายามในการถ่ายทอดวัฒนธรรมพื้นถิ่น เช่น การพยายามรักษาวัฒนธรรมผ่านอาหารประจำชาติ เพลง นิทาน การสวดมนต์หรือพิธีกรรมทางศาสนาแม้อยู่ห่างบ้านเกิด (IOM Thailand, 2019)



2.2.3 บทบาทของครอบครัวในการอบรมเลี้ยงดูตามวิถีวัฒนธรรม

ครอบครัวแต่ละกลุ่มชาติพันธุ์มีแนวทางการอบรมเลี้ยงดูที่ยึดโยงกับความเชื่อและวิถีวัฒนธรรม เช่น

การสอนคุณธรรมทางศาสนา เช่น ชาวพุทธ เน้นเรื่อง บาป-บุญ คุณ-โทษ ความกตัญญูและความอดทนความเคารพผู้ใหญ่ ชาวมุสลิม เน้นเรื่อง “ความศรัทธา (Iman)” ความสะอาด ความรับผิดชอบ เช่น การฝึกละหมาด และวินัยทางศาสนา ชาวคริสต์ เน้นเรื่อง ความรัก การให้อภัย และความเมตตา

การเรียนรู้ผ่านการลงมือทำ เด็กในครอบครัวเกษตรกรรม หรือชุมชนชาวเขามักได้รับโอกาสเรียนรู้ผ่านกิจกรรมจริงในครัวเรือน เช่น การทอผ้า ทำอาหาร หรือทำไร่ ซึ่งช่วยเสริมทักษะ การคิด การเคลื่อนไหวและความสัมพันธ์ระหว่างบุคคล

ความสัมพันธ์แบบเครือญาติ ครอบครัวขยาย ในหลายชุมชน เช่น ชาวเขาหรือชาวมลายู มีการเลี้ยงดูแบบเครือญาติ เด็กได้รับการดูแลจากปู่ย่าตายายหรือญาติพี่น้อง ซึ่งจะถ่ายทอดทั้งภาษา และวัฒนธรรมให้แก่เด็ก

โดยเฉพาะในชุมชนชนเผ่าหรือชนบท เด็กจะได้รับการดูแลจากญาติพี่น้องหลากหลายวัยทำให้เกิดการเรียนรู้ผ่านบทสนทนา และการอยู่ร่วมกันหลายรุ่น (intergenerational learning)

2.2.4 รูปแบบการพัฒนาเด็กที่หลากหลายตามวัฒนธรรม

การเลี้ยงแบบเครือญาติ (Kinship-based care) พบมากในชนบทและกลุ่มชาติพันธุ์ ซึ่งส่งเสริมพัฒนาการทางสังคมและจิตใจของเด็กผ่านการมีปฏิสัมพันธ์กับผู้ใหญ่หลายรุ่น เสริมสร้างความรู้สึกเป็นเจ้าของวัฒนธรรม ความมั่นคงทางอารมณ์ และการเรียนรู้ทางสังคม เด็กได้เรียนรู้บทบาทในครอบครัว การแบ่งปัน และการทำงานร่วมกับผู้อื่น

การอบรมตามหลักศาสนา เช่น เด็กมุสลิมจะเรียนศาสนาในสถานศึกษาที่เรียกว่า “ตาดีกา” หรือ “ปอเนาะ” เพื่อเสริมสร้างคุณธรรม จริยธรรม การควบคุมตนเอง และการใช้ภาษาอาหรับ โรงเรียนวัดในชุมชนพุทธ หรือกิจกรรมวันอาทิตย์ในกลุ่มคริสต์ วางรากฐานทางจริยธรรม และพฤติกรรมสังคมตั้งแต่วัยเยาว์

การเรียนรู้วัฒนธรรมผ่านประเพณีและวัฒนธรรมท้องถิ่น เช่น การไปวัดในวันพระ งานบุญต่าง ๆ ในภาคอีสาน เทศกาลสงกรานต์ เทศกาลปล่อยหลวงของชาวล้านนา งานเข้าพรรษาในภาคกลาง หรือเทศกาลปีใหม่ม้ง เด็กมีโอกาสรู้แบบองค์รวมผ่านการมีส่วนร่วมกับผู้ใหญ่ในชุมชน เป็นเวทีการเรียนรู้แบบองค์รวมของเด็ก



บริบทของความหลากหลายทางวัฒนธรรมในประเทศไทยเป็นทั้งทรัพยากรทางการเรียนรู้และความท้าทายในการจัดการศึกษาปฐมวัย ความรู้ ความเชื่อ และพฤติกรรมที่เด็กได้รับจากครอบครัวในช่วงวัยปฐมวัย (critical period) ล้วนมีผลต่อการเรียนรู้ในห้องเรียน แสดงให้เห็นว่าเด็กปฐมวัยได้รับการพัฒนาผ่านระบบคุณค่าที่หลากหลายตั้งแต่ครอบครัว ซึ่งเป็นพื้นฐานสำคัญต่อการเรียนรู้ในโรงเรียน หากครูไม่มีความเข้าใจในบริบทของเด็ก การพัฒนาเด็กที่ตอบสนองความหลากหลายจึงต้องเริ่มจากการให้คุณค่ากับวัฒนธรรมท้องถิ่นและสร้างความร่วมมือระหว่างบ้านกับโรงเรียนอย่างมีความไวทางวัฒนธรรม (Cultural Sensitivity) อาจก่อให้เกิดช่องว่างระหว่างบ้านกับโรงเรียน เช่น เด็กพูดภาษาแม่ไม่ได้ในโรงเรียน ถูกตีตราจากพฤติกรรม หรือครูไม่เข้าใจการเลี้ยงดูแบบเครือญาติ การส่งเสริมการเรียนรู้ที่ยึดโยงกับวัฒนธรรมท้องถิ่น และสนับสนุนการมีส่วนร่วมของครอบครัว จึงเป็นแนวทางสำคัญในการสร้างการพัฒนาเด็กปฐมวัยที่ครอบคลุมและยั่งยืนในบริบทสังคมไทย

2.3 งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการอบรมเลี้ยงดูและพัฒนาเด็กปฐมวัยและบริบทความหลากหลายทางวัฒนธรรมของไทย

นงเยาว์ เนาวรัตน์ และคณะ (2562) ได้ศึกษาการพัฒนาหลักสูตรพหุวัฒนธรรมศึกษาสำหรับเด็กปฐมวัยในพื้นที่ชายขอบ โดยมีวัตถุประสงค์เพื่อพัฒนาหลักสูตรพหุวัฒนธรรมศึกษาสำหรับเด็กปฐมวัยในพื้นที่ชายขอบ โดยใช้กระบวนการวิจัยและพัฒนา (R&D) โดยสร้างและประเมินประสิทธิภาพของกิจกรรมการจัดประสบการณ์ร่วมกับครอบครัว ผลการวิจัยพบว่าการจัดกิจกรรมมีประสิทธิภาพ 76.57/75.41 ซึ่งสูงกว่าเกณฑ์ที่กำหนด (75/75) และพบว่าจิตรู้เคารพของเด็กปฐมวัยหลังการเข้าร่วมกิจกรรมสูงกว่าก่อนเข้าร่วมอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 งานวิจัยนี้เน้นการพัฒนาหลักสูตรที่ส่งเสริมจิตรู้เคารพในสังคมพหุวัฒนธรรม ซึ่งสอดคล้องกับการอบรมเลี้ยงดูและพัฒนาเด็กปฐมวัยในบริบทความหลากหลายทางวัฒนธรรมของไทย

จงจิตต์ ฤทธิรงค์ และสุภรต์ จรัสสิทธิ์ (2557) ได้ศึกษาสถานเลี้ยงเด็กในบริบทสังคมเมือง: พัฒนาการเพื่อความมั่นคงของชาติ โดยมีวัตถุประสงค์เพื่อวิเคราะห์สถานเลี้ยงเด็กในบริบทสังคมเมืองและ พัฒนาการเพื่อความมั่นคงของชาติ วิธีการโดยศึกษาวิเคราะห์เชิงคุณภาพเกี่ยวกับสถานเลี้ยงเด็กในพื้นที่เมือง ผลการวิจัยพบว่า สถานเลี้ยงเด็กในสังคมเมืองมีบทบาทสำคัญในการพัฒนาเด็กและส่งเสริมความมั่นคงของชาติ งานวิจัยนี้เน้นการพัฒนาสถานเลี้ยงเด็กในสังคมเมือง ซึ่งเป็นส่วนหนึ่งของการอบรมเลี้ยงดูและพัฒนาเด็กปฐมวัยในบริบทความหลากหลายทางวัฒนธรรมของไทย



3. การเชื่อมโยงจากบ้านสู่ห้องเรียนในบริบทวัฒนธรรมไทย: การวิเคราะห์ปัญหาและแนวทางการสร้างความร่วมมือ

3.1 ปัญหาและความท้าทาย

3.1.1 ความไม่เข้าใจของครูต่อวิถีวัฒนธรรมของครอบครัว หนึ่งในอุปสรรคสำคัญของการพัฒนาเด็กปฐมวัยในบริบทพหุวัฒนธรรม คือความไม่เข้าใจหรือขาดความตระหนักของครูเกี่ยวกับวิถีชีวิต ค่านิยมและความเชื่อของครอบครัวเด็กจากหลากหลายวัฒนธรรม เช่น เด็กจากครอบครัวมุสลิมอาจถูกคาดหวังให้ทำกิจกรรมบางอย่างที่ไม่ขัดกับหลักศาสนา แต่ครูอาจไม่มีความรู้พอที่จะออกแบบกิจกรรมให้ยืดหยุ่นหรือเด็กชาวเขาที่ไม่พูดภาษาไทย อาจถูกมองว่า “เรียนช้า” ทั้งที่มีบริบทการเติบโตที่แตกต่าง (Gay, 2010; Ladson-Billings, 2009)

3.1.2 อุปสรรคทางภาษา การสื่อสารและค่านิยมที่แตกต่าง ความแตกต่างทางภาษาเป็นอีก

อุปสรรคสำคัญ เช่น ครอบครัวแรงงานข้ามชาติหรือกลุ่มชาติพันธุ์บางกลุ่มที่ไม่ใช้ภาษาไทยในชีวิตประจำวัน ทำให้การสื่อสารระหว่างครูกับผู้ปกครองเกิดความคลาดเคลื่อน ส่งผลให้โรงเรียนไม่สามารถเข้าใจความต้องการของครอบครัว และผู้ปกครองเองก็อาจรู้สึกไม่กล้าเข้าร่วมกิจกรรมของโรงเรียน (UNESCO Bangkok, 2014)

นอกจากนี้ความแตกต่างด้านค่านิยม เช่น การให้เด็กช่วยงานบ้านมากกว่าทำการบ้าน หรือการที่เด็กไม่สบายใจผู้ใหญ่ในบางวัฒนธรรม อาจถูกตีความว่า “ไม่ให้ความเคารพ” ทำให้ครูอาจประเมินพฤติกรรมเด็กอย่างไม่เหมาะสม

3.1.3 การปรับตัวของเด็กเมื่อเข้าสู่ระบบโรงเรียน เด็กจากครอบครัวที่มีวิถีวัฒนธรรมเฉพาะอาจเผชิญความยากลำบากในการปรับตัว เช่น เด็กม้งหรือเด็กในครอบครัวแรงงาน อาจไม่มีประสบการณ์ในบริบทการเรียนแบบห้องเรียนมาก่อน ขณะที่หลักสูตรปฐมวัยที่ใช้กันในโรงเรียนทั่วไปมักสะท้อนวัฒนธรรมกระแสหลักของไทย ทำให้เด็กบางกลุ่มรู้สึก (alienated) และขาดแรงจูงใจในการเรียน (Nieto, 2010)

3.2 แนวทางการสร้างความร่วมมือ

3.2.1 การทำความเข้าใจวัฒนธรรมของครอบครัว (Cultural Mapping) แนวทางแรกที่จะช่วยเชื่อมโยงจากบ้านสู่ห้องเรียนคือการทำ “แผนที่วัฒนธรรม” (Cultural Mapping) ซึ่งเป็นเครื่องมือให้ครูเข้าใจรากทางวัฒนธรรมของเด็ก โดยอาจเริ่มจากการสัมภาษณ์ผู้ปกครอง สัมภาษณ์



ครอบครัวหรือจัดเวทีพูดคุยระหว่างโรงเรียนกับชุมชน เครื่องมือนี้สอดคล้องกับแนวคิด Funds of Knowledge (Moll et al., 1992) ที่ชี้ว่า ครอบครัวแต่ละกลุ่มมีทุนทางวัฒนธรรมเฉพาะที่สามารถนำมาใช้ในการออกแบบกิจกรรมการเรียนรู้ได้

3.2.2 การสื่อสารกับผู้ปกครองอย่างเข้าใจวัฒนธรรม การสื่อสารที่มีความไวต่อวัฒนธรรม

(culturally sensitive communication) เป็นอีกแนวทางสำคัญ เช่น การมีครูช่วยแปลภาษา การใช้ภาษาง่าย และเปิดโอกาสให้ผู้ปกครองแสดงความคิดเห็นในบริบทที่ไว้วางใจได้ วิธีนี้ช่วยสร้างความรู้สึกเป็นเจ้าของโรงเรียนและลดความรู้สึกห่างเหินของครอบครัวที่มีพื้นฐานทางวัฒนธรรมต่างไปจากกระแสหลัก (Baquedano-López, Alexander, & Hernández, 2013)

3.2.3 การออกแบบกิจกรรมในชั้นเรียนที่สะท้อนความหลากหลาย กิจกรรมที่สะท้อนวัฒนธรรม

ของเด็ก เช่น วันวัฒนธรรม นิทานจากหลากหลาย ภาษาอาหารประจำชาติหรือการแต่งชุดพื้นเมือง ช่วยให้เด็กเห็นคุณค่าของตนเองและเปิดโอกาสให้เพื่อนร่วมชั้นเรียนรู้วัฒนธรรมที่แตกต่างอย่างมีความเข้าใจ แนวทางนี้สอดคล้องกับหลักของ Multicultural Education (Banks, 2015) ที่ส่งเสริมให้ห้องเรียนเป็นพื้นที่ยอมรับและสะท้อนอัตลักษณ์ของผู้เรียน

3.2.4 การฝึกอบรมครูเรื่องความไวต่อวัฒนธรรม (Cultural Sensitivity) ครูจำเป็นต้องได้รับการ

พัฒนาอย่างต่อเนื่องในการเข้าใจวัฒนธรรมของผู้เรียน เช่น การจัดอบรมเรื่องความหลากหลาย การสังเกตวัฒนธรรมผ่านการลงพื้นที่ หรือการแลกเปลี่ยนเรียนรู้กับครูจากโรงเรียนหลากหลายวัฒนธรรม การอบรมลักษณะนี้ช่วยให้ครูปรับมุมมองจากการ “สอนแบบเดียวกันให้ทุกคน” ไปสู่การ “ออกแบบการเรียนรู้ที่เหมาะสมกับผู้เรียนแต่ละคน” (Villegas & Lucas, 2002)

การเชื่อมโยงจากบ้านสู่ห้องเรียนในบริบทความหลากหลายทางวัฒนธรรมของไทยไม่สามารถเกิดขึ้นได้เพียงผ่านหลักสูตรหรือกิจกรรมทั่วไป แต่ต้องอาศัยความเข้าใจที่ลึกซึ้งของครูต่อทุนวัฒนธรรมของเด็กแต่ละคน ครูที่ไวต่อวัฒนธรรมสามารถออกแบบการเรียนรู้ที่ให้คุณค่าในความต่างและสร้างห้องเรียนที่เด็กจากทุกกลุ่มรู้สึกมีส่วนร่วม มีตัวตนและเรียนรู้ได้เต็มศักยภาพ

ในขณะเดียวกันโรงเรียนจำเป็นต้องพัฒนากลไกการสื่อสารกับครอบครัวและเปิดพื้นที่ให้ครอบครัวหลากหลายวัฒนธรรมเข้ามามีบทบาทร่วมในการพัฒนาเด็ก เพราะเด็กปฐมวัยไม่ได้เรียนรู้



เฉพาะในห้องเรียน แต่ได้รับอิทธิพลจากบ้านและชุมชนอย่างลึกซึ้ง ดังที่ทฤษฎีระบบนิเวศของ (Bronfenbrenner, 1979) ชี้ว่า การพัฒนาเด็กต้องพิจารณาจากบริบทหลายระดับทั้งครอบครัว โรงเรียน และวัฒนธรรมโดยรวม

4. ข้อเสนอเชิงนโยบายและข้อเสนอแนะเชิงปฏิบัติ

เพื่อการอบรมเลี้ยงดูและพัฒนาเด็กปฐมวัยในบริบทความหลากหลายทางวัฒนธรรมของไทย

1. การส่งเสริมการเรียนรู้แบบครอบครัวมีส่วนร่วม (Family Engagement) การมีส่วนร่วมของครอบครัวในกระบวนการเรียนรู้ของเด็กถือเป็นปัจจัยสำคัญต่อพัฒนาการทางสังคม อารมณ์ และสติปัญญา โดยเฉพาะในบริบทที่มีความหลากหลายทางวัฒนธรรม การเปิดพื้นที่ให้ครอบครัวสื่อสารกับโรงเรียนอย่างต่อเนื่องจะช่วยลดช่องว่างทางวัฒนธรรมและเสริมสร้างความไว้วางใจระหว่างสองฝ่าย (Epstein, 2001)

ข้อเสนอเชิงปฏิบัติ จัดกิจกรรมสื่อสารระหว่างบ้านกับโรงเรียนอย่างเป็นระบบ เช่น “ประชุมวัฒนธรรมประจำเดือน”, “นิทรรศการครอบครัว” หรือ “วันครอบครัวเล่าเรื่องบ้านฉัน”

แต่งตั้ง “ตัวแทนวัฒนธรรมประจำชั้น” จากผู้ปกครองที่สามารถเป็นสะพานเชื่อมความเข้าใจระหว่างกลุ่มชาติพันธุ์กับครู

สร้างคู่มือหรือสื่อสองภาษาเพื่อสนับสนุนครอบครัวที่ไม่ได้ใช้ภาษาไทยเป็นหลัก

แนวทางนี้สอดคล้องกับแนวคิดของ Baquedano-López et al. (2013) ที่ชี้ว่าการมีส่วนร่วมของครอบครัวในโรงเรียนไม่ใช่เพียงกิจกรรมในวันสำคัญ แต่ควรเป็น “กลยุทธ์เชิงวัฒนธรรม” ที่ยึดความหลากหลายเป็นทุนเดิม มิใช่สิ่งที่ต้องปรับให้เหมือนกัน

2. การพัฒนาหลักสูตรที่ตอบรับความหลากหลาย (Inclusive Curriculum) หลักสูตรที่ตอบสนองความหลากหลาย (inclusive curriculum) คือหลักสูตรที่ยอมรับอัตลักษณ์ทางวัฒนธรรม ชาติพันธุ์ ภาษา ศาสนา และวิถีชีวิตของผู้เรียน พร้อมเปิดพื้นที่ให้เด็กเห็นคุณค่าของตนเองและผู้อื่น โดยอิงแนวคิด Multicultural Education ของ Banks (2015)

ข้อเสนอเชิงปฏิบัติ ออกแบบกิจกรรมหรือสื่อที่สะท้อนวัฒนธรรมต่าง ๆ ในชั้นเรียน เช่น นิทานพื้นบ้านจากหลายกลุ่มชาติพันธุ์ เพลงหรือการละเล่นจากท้องถิ่น

ส่งเสริมการใช้ “วัฒนธรรมเป็นฐาน” ในการสอน เช่น การสอนวิทยาศาสตร์โดยเชื่อมโยงกับภูมิปัญญาท้องถิ่น (เช่น การดองผักในครัวเรือนกะเหรี่ยง)



พัฒนาหลักสูตรย่อยที่เหมาะสมกับกลุ่มพื้นที่ (local adaptation) โดยเปิดโอกาสให้
ครอบครัวร่วมเสนอแนวคิด

หลักสูตรที่เปิดรับความหลากหลายไม่ใช่แค่เพิ่ม “เนื้อหาใหม่” แต่คือการเปลี่ยนมุมมองต่อ
ผู้เรียน โดยไม่มองความแตกต่างเป็น “ข้อจำกัด” แต่เป็น “ทุนวัฒนธรรม” ที่สามารถใช้ในการ
เรียนรู้และสร้างพัฒนาการเด็กอย่างลึกซึ้ง (Gay, 2010)

3. การจัดอบรมครูด้าน Multicultural Education ครูเป็นบุคลากรหลักในการสร้างบรรยากาศ
การเรียนรู้ที่ตอบสนองวัฒนธรรมของเด็ก จำเป็นต้องได้รับการพัฒนาให้มีทักษะในเรื่อง cultural
sensitivity, bias awareness, และ culturally responsive pedagogy (Villegas & Lucas, 2002)

ข้อเสนอเชิงปฏิบัติ จัดเวิร์กชอปหรืออบรมที่เน้นทักษะด้านวัฒนธรรม เช่น การรู้เท่าทัน
อคติทางวัฒนธรรม การวิเคราะห์กรณีศึกษาเกี่ยวกับความหลากหลายในห้องเรียน

ส่งเสริมให้ครูลงพื้นที่เรียนรู้วัฒนธรรมในชุมชน (community immersion) เช่น เข้าร่วม
กิจกรรมในมัสยิด วัดหรืองานประเพณีชาติพันธุ์

จัดตั้ง “ศูนย์พัฒนาครูด้านพหุวัฒนธรรม” ระดับเขตเพื่อจัดหลักสูตรฝึกอบรมต่อเนื่อง
การพัฒนาครูไม่ใช่เพียงให้ “ความรู้เกี่ยวกับวัฒนธรรม” แต่ต้องเปลี่ยน “กรอบความคิด
ทางวิชาชีพ” (professional mindset) เพื่อให้ครูเห็นว่าทุกความแตกต่างของผู้เรียนคือจุดเริ่มต้น
ของการเรียนรู้ร่วมกัน ไม่ใช่อุปสรรคที่ต้องจัดการให้หมดไป

4. การประเมินพัฒนาการที่ไม่ยึดแนวคิดแบบ “ตะวันตก” เพียงอย่างเดียว การประเมิน
พัฒนาการเด็กในระบบการศึกษาส่วนใหญ่มักอิงกรอบพัฒนาการแบบตะวันตก (เช่น ความสามารถ
ในการพูดตามลำดับอายุ) ซึ่งอาจไม่เหมาะกับเด็กบางกลุ่ม เช่น เด็กกลุ่มชาติพันธุ์ที่เรียนรู้ผ่านการ
สังเกต หรือมีรูปแบบภาษาที่แตกต่าง (Rogoff, 2003)

ข้อเสนอเชิงปฏิบัติ ใช้การประเมินแบบผสม (multiple assessments) ที่รวมการสังเกต
วิถีปฏิบัติในชีวิตประจำวัน และบริบทวัฒนธรรมของเด็ก

พัฒนาชุดเครื่องมือประเมินที่สอดคล้องกับทุนทางวัฒนธรรม เช่น แบบประเมินเด็กใน
ชุมชนมุสลิม ชุมชนกะเหรี่ยง หรือครอบครัวแรงงานข้ามชาติ

เปิดโอกาสให้ผู้ปกครองหรือผู้นำชุมชนมีส่วนร่วมในการให้ข้อมูลพัฒนาการ



การประเมินพัฒนาการไม่ควรถูกใช้เพื่อเปรียบเทียบ “ความพร้อม” ตามมาตรฐานเดียว แต่ควรเน้นการ “เข้าใจโลกของเด็ก” อย่างลึกซึ้ง โดยยึดหลักพัฒนาการแบบองค์รวม (holistic development) ที่อิงวัฒนธรรมและบริบทชีวิตของเด็กแต่ละคน

ข้อเสนอทั้งสี่ด้านข้างต้นไม่ใช่เพียงแนวทางแยกส่วน แต่เป็นกลไกเชิงบูรณาการในการออกแบบ การอบรมเลี้ยงดูและการจัดการเรียนรู้ที่เชื่อมโยงบ้าน โรงเรียน และชุมชนเข้าด้วยกัน โดยยึดเด็กเป็น ศูนย์กลางผ่านเลนส์ทางวัฒนธรรม (child-centered and culturally relevant approach) ทั้งหมดนี้ จะช่วยสร้างระบบการศึกษาปฐมวัยไทยที่เท่าเทียม ครอบคลุมและยั่งยืนในสังคมพหุวัฒนธรรม

5. บทสรุป

วัฒนธรรมมีบทบาทสำคัญอย่างลึกซึ้งต่อกระบวนการอบรมเลี้ยงดูและพัฒนาเด็กปฐมวัย โดยเฉพาะในช่วงวัยต้นซึ่งถือเป็นช่วงวิกฤต (critical period) ของการเรียนรู้และการหล่อหลอมอัตลักษณ์พื้นฐาน วัฒนธรรมไม่ได้เป็นเพียงกรอบความเชื่อหรือค่านิยมของครอบครัวเท่านั้น แต่ยังเป็นรากฐานของปฏิสัมพันธ์ในชีวิตประจำวัน ระเบียบวินัย วิธีการเรียนรู้ ทักษะทางสังคม ตลอดจนมุมมองต่อการเติบโตและความคาดหวังของเด็ก เช่น ครอบครัวมุสลิมอาจเน้นความเคารพผู้ใหญ่ และการอบรมตามหลักศาสนา ขณะที่ชุมชนชาติพันธุ์บางกลุ่มอาจให้ความสำคัญกับการเรียนรู้ผ่านการลงมือปฏิบัติและการเลี้ยงดูแบบเครือญาติ

อย่างไรก็ตามเมื่อเด็กก้าวเข้าสู่ระบบโรงเรียน ความหลากหลายทางวัฒนธรรมจากครอบครัวต้นทางอาจไม่ได้รับการยอมรับหรือเข้าใจอย่างเหมาะสม ส่งผลให้เกิดช่องว่างทางการสื่อสาร ความเข้าใจผิด หรือความรู้สึก ไม่เป็นส่วนหนึ่งของระบบการศึกษา ปัญหานี้สะท้อนถึงความจำเป็นของการสร้าง “สะพานเชื่อม” ระหว่างบ้านกับห้องเรียนที่มั่นคงและไวต่อวัฒนธรรม (culturally sensitive bridge) ซึ่งไม่เพียงแต่ช่วยให้เด็กปรับตัวเข้าสู่โรงเรียนได้อย่างราบรื่น แต่ยังเปิดโอกาสให้ครอบครัวเป็น “หุ้นส่วนทางการเรียนรู้” ที่มีคุณค่าในการพัฒนาเด็กในทุกมิติ

จากการวิเคราะห์และข้อเสนอที่ผ่านมา พบว่าการส่งเสริมการมีส่วนร่วมของครอบครัว การพัฒนาหลักสูตรที่เปิดรับความหลากหลาย การฝึกอบรมครูด้านพหุวัฒนธรรม และการประเมินพัฒนาการที่คำนึงถึงบริบทวัฒนธรรม คือกลยุทธ์สำคัญในการสร้างระบบการศึกษาปฐมวัยที่ครอบคลุมและเท่าเทียม ในบริบทของสังคมไทยที่หลากหลาย ซึ่งสามารถปรับใช้ได้เฉพาะเจาะจงตามบริบท เช่น การ



ออกแบบกิจกรรมการเรียนรู้ที่สะท้อนวัฒนธรรมและวิถีชีวิตของชุมชนมุสลิมในภาคใต้ หรือการจัดกิจกรรมแบบลงมือปฏิบัติร่วมกับครอบครัวชาติพันธุ์ในภาคเหนือ

สิ่งที่กล่าวมามีความสำคัญอย่างยิ่ง เพราะนอกจากช่วยสร้างอัตลักษณ์ทางวัฒนธรรม ความภาคภูมิใจในตนเอง และทักษะการอยู่ร่วมกันอย่างเคารพในความแตกต่างตั้งแต่วัยเยาว์แล้ว ยังเปิดโอกาสให้ผู้วิจัย ครูและนโยบายการศึกษา สามารถต่อยอด สืบเสาะแสวงหาความรู้ และคิดค้นพัฒนาวิธีการอบรมเลี้ยงดูเด็กในบริบทความหลากหลายทางวัฒนธรรมต่อไปได้

การสร้างแนวทางที่เข้าใจความหลากหลายจึงไม่ใช่เพียงการ “ยอมรับความแตกต่าง” แต่เป็นการ “บูรณาการความแตกต่างเป็นพลัง” ของระบบการเรียนรู้ ซึ่งจะนำไปสู่การพัฒนากระบวนการอบรมเลี้ยงดูเด็กปฐมวัยและการศึกษาแบบความร่วมมือระหว่างบ้านกับโรงเรียน ที่ครอบคลุมเท่าเทียม และยั่งยืนอย่างแท้จริง

บทความนี้มีคุณค่าต่อวงการวิชาการและการพัฒนาการศึกษาปฐมวัยในสังคมไทยอย่างชัดเจน เนื่องจากได้นำเสนอการวิเคราะห์อิทธิพลของวัฒนธรรมต่อการเลี้ยงดูและพัฒนาเด็กปฐมวัย พร้อมเสนอแนวทางเชิงปฏิบัติที่สามารถเชื่อมบ้านกับโรงเรียนในบริบทของความหลากหลายทางวัฒนธรรมไทยได้อย่างครอบคลุม เท่าเทียม และยั่งยืน งานเขียนนี้ช่วยให้ครู นักวิจัย และผู้กำหนดนโยบายเข้าใจบทบาทสำคัญของวัฒนธรรมในการสร้างประสบการณ์เรียนรู้ที่ตอบสนองต่อความแตกต่างของเด็กแต่ละกลุ่ม ทั้งยังเปิดโอกาสในการพัฒนาหลักสูตร การออกแบบกิจกรรม และการสร้างกระบวนการอบรมเลี้ยงดูเด็กปฐมวัยที่เหมาะสมกับบริบทชุมชนต่างๆ ทำให้เกิดแนวทางการศึกษาที่ไม่เพียงพัฒนาความรู้และทักษะของเด็ก แต่ยังเสริมสร้างอัตลักษณ์ทางวัฒนธรรม ความภาคภูมิใจในตนเอง และความสามารถในการอยู่ร่วมกันอย่างเคารพในความแตกต่าง

6. ข้อเสนอเพื่อการวิจัยและพัฒนาในอนาคต

ในอนาคตควรมีการวิจัยเชิงพื้นที่และเชิงปฏิบัติการในระดับท้องถิ่น เพื่อศึกษารูปแบบการอบรมเลี้ยงดูและการพัฒนาเด็กปฐมวัยในชุมชนที่มีความหลากหลายทางวัฒนธรรมอย่างลึกซึ้ง ทั้งในด้านภูมิปัญญา แนวปฏิบัติ และค่านิยม โดยเปิดโอกาสให้ชุมชนได้มีส่วนร่วมในการออกแบบหลักสูตรและการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ของโรงเรียนอย่างแท้จริง นอกจากนี้ควรพัฒนาเครื่องมือการวัดและประเมินพัฒนาการเด็กที่มีความยืดหยุ่น ครอบคลุม และสะท้อนบริบททางวัฒนธรรมของแต่ละกลุ่มให้มากยิ่งขึ้น เพื่อให้เกิดความเท่าเทียมในการดูแลเด็กปฐมวัยในทุกกลุ่มชาติพันธุ์ ศาสนาและฐานะทางสังคม ดังนี้



6.1 การวิจัยเชิงพื้นที่และเชิงปฏิบัติการในระดับท้องถิ่น (Participatory & Contextual Research)

การวิจัยเชิงพื้นที่ที่ควรดำเนินการในชุมชนที่มีความหลากหลายทางวัฒนธรรม เช่น ชุมชนมุสลิม ชาวไทยภูเขา หรือกลุ่มชาติพันธุ์ เช่น กะเหรี่ยง ม้ง ลาหู่ ฯลฯ เพื่อศึกษารูปแบบการเลี้ยงดูเด็กที่มีลักษณะเฉพาะ เช่น วิธีถ่ายทอดคุณธรรม การละเล่นพื้นบ้าน นิทานพื้นบ้านหรือตำนานท้องถิ่น บทบาทของครอบครัวและเครือญาติในการดูแลเด็ก

การวิจัยเชิงปฏิบัติการ (Action Research) ควรเปิดโอกาสให้ครู ผู้นำชุมชนและผู้ปกครองเข้ามาร่วมในกระบวนการออกแบบ พัฒนาและประเมินผลการเรียนรู้ เพื่อให้ผลลัพธ์สะท้อนความต้องการที่แท้จริงของชุมชน

ตัวอย่างการวิจัยที่ควรศึกษา เช่น ในชุมชนภาคเหนือของกลุ่มชาติพันธุ์ อาจศึกษาว่าการเลี้ยงดูโดยมีศาสนสถานของตนเองนับถือเป็นศูนย์กลางในการอบรมขัดเกลาทางสังคมจะส่งผลกระทบต่อพฤติกรรมเด็กอย่างไรและพัฒนาโครงการเรียนรู้เรื่อง “ศีลธรรมในชีวิตประจำวัน” โดยร่วมกับผู้นำทางศาสนา เช่น พระ บาทหลวง หรือโต๊ะอิหม่ามผู้นำชุมชนในท้องถิ่นและผู้ปกครองของเด็ก

2. การศึกษาภูมิปัญญา แนวปฏิบัติและค่านิยมของแต่ละวัฒนธรรม

การเข้าใจวัฒนธรรมท้องถิ่นไม่ควรจำกัดอยู่เพียงพิธีกรรมหรือภาษาเท่านั้น แต่ควรศึกษาอย่างลึกซึ้งถึง “โลกทัศน์” ของผู้คน เช่น ความเชื่อเรื่องพลังธรรมชาติ ความสัมพันธ์ระหว่างมนุษย์กับสิ่งแวดล้อมละคุณค่าของครอบครัว

ตัวอย่าง ในชุมชนชาวมุสลิม อาจพบว่าการเลี้ยงดูเน้นความเคารพต่ออัลลอฮ์ การปฏิบัติตามหลักการทางศาสนา ผู้วิจัยจึงสามารถนำหลักการทางศาสนาเหล่านี้ไปออกแบบกิจกรรมส่งเสริมวินัยและการอยู่ร่วมกันในโรงเรียนอนุบาล

3. การมีส่วนร่วมของชุมชนในการออกแบบหลักสูตรและกิจกรรมการเรียนรู้

การออกแบบหลักสูตรแบบมีส่วนร่วม (Co-design Curriculum) ช่วยให้โรงเรียนเชื่อมโยงกับชุมชนอย่างแท้จริง โดยครูสามารถเชิญผู้นำชุมชนหรือปราชญ์ท้องถิ่น ผู้ปกครองที่มีความรู้ความสามารถเฉพาะทางเข้ามาร่วมในการจัดกิจกรรมการเรียนการสอน และเปิดพื้นที่ให้เด็กได้เรียนรู้จากประสบการณ์ตรงในท้องถิ่น



ตัวอย่าง ในชุมชนชาวไทยภูเขา โรงเรียนสามารถจัด “สัปดาห์ภูมิปัญญาชาติพันธุ์” โดยเชิญผู้ปกครองมาสอนการทอผ้า ทำอาหารพื้นบ้าน การละเล่นพื้นบ้านหรือเล่านิทานประจำเผ่า เพื่อให้เด็กได้ซึมซับวัฒนธรรมผ่านการลงมือทำ

4. การพัฒนาเครื่องมือประเมินพัฒนาการเด็กที่ยืดหยุ่นและสอดคล้องกับวัฒนธรรม

เครื่องมือประเมินพัฒนาการเด็กควรมีความยืดหยุ่นทางวัฒนธรรม (Culturally Responsive Assessment) ไม่ควรยึดติดกับแบบแผนเพียงอย่างเดียวควรปรับเปลี่ยนตามบริบทของท้องถิ่นเพื่อให้สอดคล้องกับวัฒนธรรมที่เป็นอยู่ เช่น การเขียนภาษาไทยไม่ใช่สิ่งสำคัญในบางวัฒนธรรมที่เน้นการฟังและการพูดมากกว่า

ควรพัฒนาเครื่องมือที่คำนึงถึงภาษาท้องถิ่น พฤติกรรมที่เป็นธรรมเนียม เช่น ความสามารถในการช่วย งานบ้าน การดูแลน้อง หรือการปฏิบัติต่อผู้ใหญ่ ซึ่งสะท้อนถึงความสามารถจริงของเด็กในบริบทนั้น ๆ

ตัวอย่าง ในชุมชนชาวมอแกน (ชาวเล) เครื่องมือประเมินอาจรวมพฤติกรรมการว่ายน้ำ การช่วยพ่อแม่ หาปลา หรือความรู้เกี่ยวกับทะเล ซึ่งเป็นทักษะสำคัญของเด็กในบริบทนั้น



รายการเอกสารอ้างอิง

- กุลวดี สติธอัครรัตน์. (2564). *การจัดการศึกษาที่ตอบสนองความหลากหลายทางวัฒนธรรม*. สำนักพิมพ์มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์.
- ศราวุฒิ พิพิธธนวงค์. (2561). *วัฒนธรรมกับการพัฒนาเด็ก: บริบทของชาติพันธุ์ไทยในพื้นที่สูง*. สำนักพิมพ์มหาวิทยาลัยเชียงใหม่.
- จงจิตต์ ฤทธิรงค์และสุภรณ์ จรัสสิทธิ์. (2557). *สถานเลี้ยงเด็กในบริบทสังคมเมือง: พัฒนาการเพื่อความมั่นคงของชาติ*. นครปฐม: สถาบันวิจัยประชากรและสังคม มหาวิทยาลัยมหิดล.
- ชัยวัฒน์ สุทธิวิริยะกุล. (2565). *วัฒนธรรมกับการจัดการศึกษาในสังคมพหุวัฒนธรรม*. สำนักพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- นงเยาว์ เนาวรัตน์ นันทน์นัส แสงฮอง ทองเหรียญ อินตะพิงค์ วสันต์ สรรพสุข พิสิษฐ์ นาสี ธนพงษ์ หมื่นแสน ชลียา ทาแกง และไพศาล ชติธิ. (2562). *การพัฒนาหลักสูตรพหุวัฒนธรรมศึกษาสำหรับเด็กปฐมวัยในพื้นที่ชายขอบ*. รายงานวิจัยฉบับสมบูรณ์. สำนักงานคณะกรรมการวิจัยแห่งชาติ.
- Baumrind, D. (1991). *The influence of parenting style on adolescent competence and substance use*. *Journal of Early Adolescence*, 11(1), 56–95.
- Baquedano-López, P., Alexander, R. A., & Hernández, S. J. (2013). Equity issues in parental and community involvement in schools. *Review of Research in Education*, 37(1), 149–182. สืบค้น 16 มิถุนายน 2568. จาก <https://doi.org/10.3102/0091732X12459718>
- Banks, J. A. (2006). *Cultural diversity and education: Foundations, curriculum, and teaching* (5th ed.). Pearson Education.
- _____. (2015). *Cultural diversity and education: Foundations, curriculum, and teaching* (6th ed.). Routledge.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Epstein, J. L. (2001). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Westview Press.
- Erikson, E. H. (1963). *Childhood and society* (2nd ed.). W. W. Norton.



- IOM Thailand. (2019). Migrant children and access to education in Thailand: A qualitative study International Organization for Migration.
- Gay, G. (2010). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice* (2nd ed.). Teachers College Press.
- _____. (2018). *Culturally Responsive Teaching: Theory, Research, and Practice* (3rd ed.). Teachers College Press.
- Ladson-Billings, G. (1995). Toward a theory of culturally relevant pedagogy. *American Educational Research Journal*, 32(3), 465–491.
- _____. (2009). *The dreamkeepers: Successful teachers of African American children* (2nd ed.). Jossey-Bass.
- Moll, L. C., Amanti, C., Neff, D., & González, N. (1992). Funds of knowledge for teaching: Using a qualitative approach to connect homes and classrooms. *Theory into Practice*, 31(2), 132– 141.
- National Statistical Office (Thailand). (2024). *Statistical Yearbook Thailand 2024*. National Statistical Office. สืบค้น 15 มิถุนายน 2568. จาก https://www.nso.go.th/public/e-book/Statistical-Yearbook/SYB-2024_webPage/Page_SYB_EN.html
- Nieto, S. (2010). *The light in their eyes: Creating multicultural learning communities* (10th Anniversary ed.). Teachers College Press.
- _____. (2010). *Language, culture, and teaching: Critical perspectives* (2nd ed.). Routledge.
- Piaget, J. (1952). *The origins of intelligence in children*. International Universities Press.
- Rogoff, B. (2003). *The Cultural Nature of Human Development*. Oxford University Press.
- Srisompob, J., & Panyasak, P. (2018). *Local culture and Islamic education in Southern Thailand*. *Journal of Islamic Studies*, 29(2), 190–206.
- UNESCO. (2017). *Multicultural Education in Asia-Pacific: Practice and Trends*. UNESCO Asia-Pacific Regional Bureau for Education.
- UNESCO Bangkok. (2014). *Teaching and learning in multilingual classrooms: A guide for teachers*.



- UNICEF Thailand. (2024, November 4). *Press release: UNICEF commends the Royal Thai Government's resolution to accelerate nationality for stateless children*. UNICEF Thailand. สืบค้น 15 มิถุนายน 2568. จาก <https://www.unicef.org/thailand/pressreleases/unicef-commends-royal-thai-governments-resolution-accelerate-nationality-stateless>
- Villegas, A. M., & Lucas, T. (2002). *Educating culturally responsive teachers: A coherent approach*. SUNY Press.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Wood, E. (2013). *Play, learning and the early childhood curriculum* (2nd ed.). SAGE Publications.