เมื่อตลาดคือห้องเรียนสังคมศึกษา: ว่าด้วยการเรียนรู้แบบรากเหง้าและการศึกษาของบุตรผู้ค้าข้างทาง

When the Market Being a Social Studies Classroom: On Root-Based Learning and the Education of Street Vendors' Children

ณฐยา ราชสมบัติ[1] พระครูสิริภูรินิทัศน์[2] พระสิริเวศย์ มุทุจิตฺโต (ลิมป์ศิลาทอง)[3]
พระมหาฉัตรชัย ทันบาล[4] และ เฉลิมชัย แก้วกัณหา[5]
Nathaya Rajchasombut, Phrakhrusiriphurinithat, Phrasiriwet Limsiratong,
Phramaha Chatchai Tanbal and Chalermchai Kaewkanha

Received: June 17, 2026
Revised: August 29, 2026
Accepted: August 29, 2026

บทคัดย่อ

บทความนี้มุ่งพิจารณาลักษณะการเรียนรู้ของบุตรผู้ประกอบอาชีพค้าขายข้างทางในอำเภอชุมแสง จังหวัดนครสวรรค์ ระดับชั้นประถมศึกษา โดยผู้เขียนใคร่ขอใช้กรอบความคิดเรื่อง "รากเหง้า" (Rhizome) ของ Gilles Deleuze และ Félix Guattari เป็นเครื่องมือหลักในการทำความเข้าใจปรากฏการณ์ดังกล่าว ทั้งนี้ ด้วยเหตุที่การเรียนรู้ของเด็กกลุ่มนี้มิได้ดำเนินไปตามเส้นทางเชิงเดี่ยวอย่างที่ระบบการศึกษากระแสหลักสมมุติไว้แต่แรก หากแต่แตกกิ่งก้านออกไปหลายทิศทางพร้อมกัน ทั้งจากพื้นที่การค้า ความสัมพันธ์ในครอบครัวข้ามชาติ และความสามารถเฉพาะตัวซึ่งมิได้ถูกนับรวมอยู่ในหลักสูตรสังคมศึกษาแต่อย่างใด จากการเก็บข้อมูลภาคสนามและวิเคราะห์ผ่านหลักการเชื่อมโยง ความหลากหลายเชิงคุณภาพ และความเป็นพหุ ผู้เขียนพบว่าเด็กกลุ่มนี้ถือครองทุนความรู้ด้านความเป็นพลเมือง เศรษฐกิจ และพื้นที่สาธารณะอยู่แล้วในชีวิตประจำวัน ทว่าทุนความรู้ดังกล่าวมักถูกมองข้ามหรือประเมินค่าต่ำกว่าที่ควรจะเป็น มิใช่เพราะไม่มีอยู่จริง หากแต่เพราะไม่ปรากฏในรูปแบบที่ระบบการศึกษาสามารถรับรู้หรือ "อ่าน" ได้ ปรากฏการณ์เช่นนี้ชวนให้

[1] มหาวิทยาลัยมหาจุฬาลงกรณราชวิทยาลัย; Mahachulalongkornrajavidyalaya university
Corresponding author, e-mail: nathay.raj@mcu.ac.th , Tel. 092-442-4263

ตั้งข้อสังเกตต่อไปว่า สิ่งที่ระบบเรียกว่า "การขาดความรู้" นั้น แท้จริงแล้วอาจเป็นเพียงข้อจำกัดของระบบเองในการมองเห็นความรู้ที่ดำรงอยู่ในรูปแบบอื่นบนพื้นฐานดังกล่าว บทความนี้จึงเสนอว่าครูสังคมศึกษาพึงพัฒนาสมรรถนะในการ "อ่านการเรียนรู้แบบรากเหง้า" ขึ้น เพื่อเชื่อมโยงประสบการณ์นอกห้องเรียนของผู้เรียนเข้าสู่กระบวนการจัดการเรียนรู้อย่างมีความหมาย มิใช่เพียงในฐานะข้อมูลเสริมชายขอบ หากแต่ในฐานะพื้นที่ความรู้ที่มีน้ำหนักเทียบเท่ากับความรู้ที่หลักสูตรกำหนดไว้แต่แรก

คำสำคัญ: รากเหง้า, การเรียนรู้นอกห้องเรียน, ผู้ค้าข้างทาง, สังคมศึกษา, นครสวรรค์

Abstract

This article examined the learning characteristics of street vendors' children in Chum Saeng District, Nakhon Sawan Province at the primary school level. The author wished to use the concept of "rhizome" by Gilles Deleuze and Félix Guattari as the primary tool for understanding this phenomenon. This was because the learning of these children did not proceed along the single path that the mainstream education system initially assumed, but rather branched out in many directions simultaneously, stemming from trade areas, transnational family relationships, and individual abilities that were not included in the social studies curriculum at all. Based on field data collection and analysis using the principles of qualitative diversity linkage and multiculturalism, the author found that these children already possessed a knowledge capital related to citizenship, economics, and public spaces in their daily lives. However, this knowledge capital was often overlooked or undervalued, not because it didn't exist, but because it was not expressed in a form that the system needed. Education was capable of perceiving or "reading" knowledge. This phenomenon suggested that what the system called "lack of knowledge" may actually be just a limitation of the system itself in its ability to perceive knowledge existing in other forms based on this. This article therefore proposed that social studies teachers should develop the competence to "read roots learning" in order to meaningfully connect students' experiences outside the

classroom into the learning process, not merely as supplementary information, but as a knowledge base with equal weight to the knowledge initially prescribed in the curriculum.

Keywords: Roots, Out-of-Classroom Learning, Street Vendors, Social Studies, Nakhon Sawan

บทนำ

หลังสมัยใหม่นิยมกับการศึกษา สภาวะหลังสมัยใหม่นิยม (postmodernity) นำมาซึ่งการเปลี่ยนแปลงเชิงโครงสร้างที่ส่งผลต่อระบบการศึกษาอย่างหลีกเลี่ยงไม่ได้ นฤพนธ์ ด้วงวิเศษ (2558) ชี้ให้เห็นว่าสภาวะดังกล่าวเกิดจากการเคลื่อนย้ายถ่ายเทของประชากร การไหลเวียนของข้อมูลข่าวสารผ่านเทคโนโลยี และการติดต่อสัมพันธ์ข้ามพรมแดนที่กลายเป็นเรื่องธรรมดาในชีวิตประจำวัน ส่งผลให้ความสัมพันธ์ระหว่างความรู้ท้องถิ่นกับความรู้จากโลกาภิวัตน์เปลี่ยนไปอย่างมีนัยยะสำคัญ และก่อสภาวะตึงเครียดระหว่างความต่างกับความเหมือนที่ระบบการศึกษาต้องเผชิญ แนวคิดนี้ได้รับการศึกษาอย่างกว้างขวางในวรรณกรรมตะวันตก ทั้งในแง่การวิพากษ์สถาบันการศึกษาและการเสนอแนวทางใหม่สำหรับมหาวิทยาลัยในยุคหลังสมัยใหม่ (Ford, 2002) การสำรวจแนวคิดหลักในเชิงปรัชญา วรรณกรรม และวัฒนธรรมร่วมสมัย (Butler, 2002; McHale, 2015) และการนำไปตั้งคำถามต่อการเขียนประวัติศาสตร์และวิธีสร้างความรู้ทางวิชาการ (Southgate, 2003) สะท้อนว่าหลังสมัยใหม่นิยมมิใช่เพียงกระแสปรัชญา แต่แทรกซึมเข้าไปในทุกสาขาวิชาและทุกระดับของการจัดการศึกษา

งานวิชาการไทยที่นำแนวคิดหลังโครงสร้างนิยม/หลังสมัยใหม่มาวิเคราะห์ระบบการศึกษาชี้ไปในทิศทางเดียวกันว่า อำนาจและวินัยแบบสมัยใหม่ยังคงครอบงำสถาบันการศึกษาไทยอยู่ในหลายระดับ ทั้งในเชิงนโยบาย หลักสูตร และวิธีปฏิบัติในการจัดการเรียนการสอน ซึ่งล้วนตั้งอยู่บนสมมติฐานเรื่องความรู้ อำนาจ และความจริงที่ไม่ถูกตั้งคำถาม (อภิภา ปรัชญพฤทธิ์, 2554) ข้อเสนอร่วมของนักวิชาการกลุ่มนี้คือ สถาบันการศึกษาจำเป็นต้องเปิดกว้าง ยอมรับความแตกต่าง และให้ความสำคัญกับความเป็นอื่น (ดรุณี ชูประยูร, 2556) เพื่อปลดเปลื้องการศึกษาออกจากกลไกอำนาจกลางที่ครอบงำอยู่ (สุพรรณิการ์ ชนะนิล, 2568) แนวทางเชิงปฏิบัติที่สอดรับกับข้อเสนอนี้คือการมองหลักสูตรใหม่ มิใช่ในฐานะสิ่งที่ถูกวางแผนจากส่วนกลาง แต่เป็นประสบการณ์ชีวิตของผู้เรียนเองที่ดำรงอยู่จริง แม้ไม่ปรากฏในเอกสารทางการใดๆ (ออมสิน จตุพร และอมรรัตน์ วัฒนาธร

, 2557) ข้อถกเถียงเหล่านี้จึงชี้ตรงกันว่า การเรียนรู้นอกห้องเรียนของผู้เรียนกลุ่มชายขอบ เช่น บุตรผู้ค้าข้างทางในกรณีศึกษานี้ มิใช่เพียงข้อมูลเสริม แต่คือพื้นที่ที่ระบบการศึกษาไทยควรให้น้ำหนักอย่างจริงจังในเชิงโครงสร้าง

วิชาสังคมศึกษาระดับประถมศึกษามุ่งพัฒนาผู้เรียนให้เป็นพลเมืองที่มีคุณภาพ ครอบคลุมสาระด้านศาสนา ศีลธรรม จริยธรรม หน้าที่พลเมือง วัฒนธรรม เศรษฐศาสตร์ ประวัติศาสตร์ และภูมิศาสตร์ (พระสิทธิชัย รินฤทธิ์, 2567) เป้าหมายนี้วางอยู่บนสมมติฐานว่าเยาวชนคือกำลังสำคัญของชาติที่ต้องตระหนักถึงบทบาทหน้าที่ของตนเพื่อร่วมขับเคลื่อนสังคม (Phra Maha Natdanai Thanawuttho, 2026) ในสถานการณ์ที่การเปลี่ยนแปลงทางสังคมและเทคโนโลยีเกิดขึ้นอย่างรวดเร็ว บทบาทของครูสังคมศึกษาจึงยิ่งทวีความสำคัญ ทั้งในแง่ความพร้อมรับการเปลี่ยนแปลงเพื่อสร้างผู้เรียนที่ปรับตัวและอยู่ร่วมกับผู้อื่นได้ (Wongpornpratheep, 2024) และในแง่ความสามารถบูรณาการสาระวิชาที่เชื่อมโยงหลากมิติเข้ากับบริบทชีวิตจริงของผู้เรียนที่แตกต่างกัน (พระมหาโกวิทย์ ฐานเมธี (พาดี) และนิรัช เรืองแสง, 2565)

ข้อท้าทายนี้ปรากฏชัดเป็นรูปธรรมในสาระเศรษฐศาสตร์ ซึ่งมีเป้าหมายให้ผู้เรียนเข้าใจการจัดการทรัพยากรที่จำกัดและตัดสินใจทางเศรษฐกิจอย่างเป็นระบบ แต่รูปแบบการจัดการเรียนรู้ที่มีอยู่ส่วนใหญ่กลับออกแบบสำหรับผู้เรียนในบริบทมาตรฐาน และมองข้ามผู้ที่มีประสบการณ์ชีวิตแตกต่างออกไป (วิภาดา พินลา และวิภาพรรณ พินลา, 2564) ช่องว่างนี้สอดคล้องกับข้อเสนอที่ว่าการพัฒนาความเป็นพลเมืองในปัจจุบันต้องให้ความสำคัญกับความหลากหลายของผู้เรียนมากขึ้น (สุทธิพร แท่นทอง, 2564) จากความเป็นมาข้างต้น บทความนี้จึงมุ่งศึกษาการเรียนรู้ของบุตรผู้ค้าริมทางในอำเภอชุมแสง จังหวัดนครสวรรค์ ในฐานะกรณีศึกษาที่สะท้อนช่องว่างระหว่างการเรียนรู้จริงของผู้เรียนกับรูปแบบการจัดการเรียนรู้สังคมศึกษาที่ระบบกระแสหลักออกแบบไว้ โดยใช้แนวคิดรากเหง้า (Rhizome) ของ Deleuze & Guattari (1987) เป็นกรอบวิเคราะห์และตีความ

ความเหลื่อมล้ำทางการศึกษาและเด็กกลุ่มเปราะบางในบริบทไทย นอกจากช่องว่างเชิงโครงสร้างของหลักสูตรและการเรียนรู้นอกห้องเรียนแล้ว งานวิจัยด้านเศรษฐศาสตร์การศึกษายังชี้ว่าเงื่อนไขทางเศรษฐกิจของครัวเรือนเป็นปัจจัยกำหนดโอกาสทางการศึกษาของเด็กอย่างมีนัยสำคัญ ดิเรก ปัทมสิริวัฒน์ และคณะ (2566) ศึกษาความเปราะบางในครัวเรือนไทยจากข้อมูลครัวเรือนและผลทดสอบสัมฤทธิ์ผล พบว่าครัวเรือนที่มีเด็กมีแนวโน้มเผชิญความเปราะบางเกือบทุกมิติสูงกว่าครัวเรือนที่ไม่มีเด็ก และรายได้ที่ต่างกันส่งผลโดยตรงต่อการลงทุนด้านการศึกษา นอกจากนี้ผลคะแนนมาตรฐานยังสะท้อนความเหลื่อมล้ำระหว่างประเภทสถานศึกษา โดยโรงเรียนสาธิตและเอกชนมีผลสัมฤทธิ์สูงกว่าประเภทอื่น แต่กระจุกตัวอยู่ในกรุงเทพปริมณฑลและจังหวัด

ใหญ่ มิได้กระจายอย่างเท่าเทียม ข้อค้นพบนี้ชี้ว่าเด็กในครอบครัวที่มีเงื่อนไขทางเศรษฐกิจจำกัด เช่น บุตรผู้ค้าข้างทางในกรณีศึกษานี้ ต้องเผชิญความเสียเปรียบเชิงโครงสร้างซ้อนทับกันทั้งระดับครัวเรือนและระดับพื้นที่

ในมิติที่กว้างขึ้น รัตนาภรณ์ เชยชิต และคณะ (2568) วิเคราะห์ว่าแม้ไทยจะมีนโยบายสนับสนุนการศึกษาสำหรับทุกคน แต่ในทางปฏิบัติยังมีความเหลื่อมล้ำสี่ประเด็น ได้แก่ การเข้าถึงการศึกษาของเด็กยากจนและเด็กต่างด้าวในชนบท คุณภาพการศึกษาที่ไม่เท่าเทียมระหว่างเมืองและชนบท การสนับสนุนของครอบครัวที่ส่งผลต่อโอกาส และระบบประเมินผลที่ใช้มาตรฐานเดียวโดยไม่คำนึงบริบทที่แตกต่าง ข้อเสนอสำคัญคือการพัฒนาครูและหลักสูตรให้เหมาะกับผู้เรียนที่หลากหลาย ภายใต้แนวคิดโรงเรียนในฐานะชุมชนแห่งการเรียนรู้ (School as Learning Community) และการประเมินผลที่ยืดหยุ่นสะท้อนศักยภาพที่แท้จริง ซึ่งสอดคล้องกับข้อเสนอของบทความนี้ที่ต้องการให้ครูสังคมศึกษา "อ่าน" ศักยภาพและการเรียนรู้แบบรากเหง้าของผู้เรียนแต่ละคนได้

ในระดับชุมชน นิภาวรรณ เจริญลักษณ์ และคณะ (2566) นำเสนอกรณีศึกษาบทบาทของพระสงฆ์วัดใหม่สี่หมื่น อำเภอดำเนินสะดวก จังหวัดราชบุรี ซึ่งยึดหลักการอยู่ร่วมกันด้วยความเมตตา ความเอื้อเฟื้อ และการเคารพความแตกต่าง ผ่านแนวทางความเท่าเทียม ความหลากหลาย และการมีส่วนร่วมของชุมชน แสดงให้เห็นว่าการพัฒนาเด็กกลุ่มเปราะบางมิได้ผูกติดกับสถาบันการศึกษาเพียงสถาบันเดียว แต่เกิดขึ้นได้จากเครือข่ายความสัมพันธ์ที่หลากหลายในสังคม สอดคล้องกับหลักการความหลากหลาย (multiplicity) ของแนวคิดรากเหง้าที่มองว่าความรู้และการพัฒนามนุษย์เติบโตจากการผสมผสานหลายแหล่งพร้อมกัน

งานวิจัยทั้งสามชิ้นชี้ภาพร่วมกันว่าความเหลื่อมล้ำทางการศึกษาในบริบทไทยมิใช่เพียงปัญหาเชิงนโยบายหรือทรัพยากร แต่เป็นปัญหาเชิงโครงสร้างที่ฝังลึกอยู่ในความสัมพันธ์ระหว่างเศรษฐกิจครัวเรือน พื้นที่ และระบบประเมินผลที่ไม่ยืดหยุ่น เด็กในครอบครัวผู้ค้าริมทางในกรณีศึกษานี้จึงเป็นตัวแทนของผู้เรียนที่เผชิญความเสียเปรียบหลายชั้นพร้อมกัน และเป็นเหตุผลสำคัญที่ทำให้การมองเห็นและประเมินค่าการเรียนรู้แบบรากเหง้าของพวกเขามีความจำเป็นเร่งด่วนยิ่งขึ้น

แนวคิดรากเหง้ากรอบมุมมองทางเลือกต่อการเรียนรู้

แนวคิดรากเหง้า (Rhizome) ถูกนำเสนอโดย Gilles Deleuze & Félix Guattari ใน *A Thousand Plateaus* (1987) โดยหยิบยืมคำศัพท์จากพฤกษศาสตร์มาใช้เป็นอุปลักษณ์ทาง

ปรัชญา รากเหง้าคือโครงสร้างที่เติบโตใต้ดิน แตกกิ่งก้านไปทุกทิศทางโดยไม่มีจุดกำเนิดหรือจุดสิ้นสุดที่ตายตัว ต่างจากระบบ "ต้นไม้" (arborescent) ที่มีรากเดียว ลำต้นเดียว และกิ่งก้านแผ่จากศูนย์กลางตามลำดับชั้น Deleuze และ Guattari ใช้ความแตกต่างนี้วิพากษ์วิธีคิดแบบตะวันตกที่มักมองสรรพสิ่งว่ามีจุดกำเนิด มีลำดับ และมีอัตลักษณ์คงที่ สำหรับบทความนี้ แนวคิดดังกล่าวถูกใช้เป็นเลนส์มองการเรียนรู้ที่เกิดขึ้นนอกกรอบระบบการศึกษาทางการ โดยเฉพาะในบริบทของบุตรผู้ค้าข้างทางที่มีชีวิตและการเรียนรู้ดำเนินอยู่ในพื้นที่ซึ่งหลักสูตรกระแสหลักไม่ได้ออกแบบมารองรับ

ลักษณะสำคัญของแนวคิดรากเหง้าที่เกี่ยวข้องกับการศึกษาครั้งนี้มีสี่ประการ

ประการแรก หลักการเชื่อมโยงและความแตกต่าง (connection and heterogeneity) กำหนดว่าทุกจุดในระบบเชื่อมโยงต่อไปยังสิ่งอื่นได้โดยไม่จำกัด ไม่มีจุดใดถูกกำหนดล่วงหน้าว่าต้องเชื่อมกับอะไร และการเชื่อมโยงไม่จำเป็นต้องมีลักษณะเหมือนกัน ในบริบทการเรียนรู้ หลักการนี้ชี้ว่าความรู้เกิดขึ้นได้จากความสัมพันธ์ระหว่างสิ่งที่ดูเหมือนไม่เกี่ยวข้องกัน เช่น พื้นที่ตลาด ภาษาที่หลากหลาย และทักษะเฉพาะตัวของผู้เรียน

ประการที่สอง หลักความหลากหลาย (multiplicity) เน้นว่าการเรียนรู้ไม่ผูกกับเกณฑ์เดียว แต่ดำรงอยู่ในฐานะการผสมผสาน (assemblage) ที่เติบโตและเพิ่มมิติเรื่อยๆ ความรู้จึงไม่มีศูนย์กลางหรือชายขอบ หลักการนี้ท้าทายระบบการประเมินผลที่วัดความรู้จากมิติเดียวโดยตรง

ประการที่สาม หลักการแตกแยกที่ไม่ก่อความหมายตายตัว (asignifying rupture) ระบุว่าแม้การเชื่อมต่อจะแตกหัก กระบวนการเรียนรู้ก็เริ่มต้นใหม่ได้เสมอในพื้นที่เดิมหรือพื้นที่ใหม่ Deleuze และ Guattari อธิบายด้วยภาพตัวต่อและดอกกล้วยไม้ที่เปลี่ยนแปลงกันและกันผ่านความสัมพันธ์ โดยไม่มีฝ่ายใดเป็นศูนย์กลาง เรียกกระบวนการนี้ว่าการสลายเขตแดน (deterritorialization) และการสร้างเขตแดนใหม่ (reterritorialization) ซึ่งหมายความว่าความล้มเหลวในระบบการเรียนรู้แบบหนึ่งมิใช่จุดสิ้นสุด แต่เป็นจุดเปลี่ยนผ่านสู่รูปแบบใหม่

ประการที่สี่ หลักการทำแผนที่และการคัดลอก (cartography and decalcomania) แยกวิธีทำความเข้าใจโลกออกเป็นสองแบบ คือ การ "คัดลอก" (tracing) ซึ่งทำซ้ำโครงสร้างที่มีอยู่ และการ "สร้างแผนที่" (mapping) ซึ่งเปิดรับการเชื่อมโยงใหม่ที่สอดคล้องกับความจริงเฉพาะหน้า การศึกษาในฐานะ "การสร้างแผนที่" จึงหมายถึงกระบวนการที่ผู้เรียนและผู้สอนร่วมกันสำรวจความเป็นไปได้ใหม่ แทนที่จะทำซ้ำเนื้อหาที่กำหนดไว้ล่วงหน้า

ทั้งสี่หลักการนี้จะถูกนำมาวิเคราะห์ข้อมูลภาคสนาม เพื่อแสดงให้เห็นว่าการเรียนรู้ของบุตรผู้ค้าข้างทางในจังหวัดนครสวรรค์ดำเนินไปในลักษณะสอดคล้องกับแนวคิดรากเหง้าอย่างไร และมีนัยยะอย่างไรต่อการจัดการเรียนรู้สังคมศึกษาในบริบทที่ผู้เรียนมีชีวิตอยู่นอกกรอบห้องเรียน

การประยุกต์ใช้แนวคิดรากเหง้ากับการศึกษาในการศึกษานานาชาติ แนวคิดรากเหง้าของ Deleuze และ Guattari ได้รับการขยายความและนำไปประยุกต์ใช้ในวงการศึกษาอย่างต่อเนื่องนับตั้งแต่ทศวรรษ 2000 เป็นต้นมา งานกลุ่มหนึ่งมุ่งวางรากฐานเชิงทฤษฎีของแนวคิดนี้ในสนามการศึกษา โดยชี้ว่าแก่นสำคัญคือการปฏิเสธโครงสร้างแบบมีศูนย์กลางและสายเลือดเดียว (anti-genealogical) เน้นการเชื่อมต่อในแนวนอนที่ไม่มีจุดเริ่มต้นหรือจุดสิ้นสุดตายตัว และเมื่อขาดตอนก็เชื่อมต่อใหม่ในพื้นที่อื่นได้เสมอ (Genosko, 2020) ลักษณะดังกล่าวถูกนำมาสร้างเป็น "รูปแบบการเรียนรู้แบบรากเหง้า" (rhizomatic learning) โดยเสนอว่าความเปลี่ยนแปลงอย่างรวดเร็วของเทคโนโลยีท้าทายความเข้าใจเดิมเรื่องความรู้ ทำให้ความรู้มิได้ถูกกำหนดจากศูนย์กลางหรือผู้เชี่ยวชาญฝ่ายเดียวอีกต่อไป หากแต่เกิดจากการต่อรองร่วมกันระหว่างผู้เรียนทั้งในมิติส่วนบุคคลและมิติทางสังคม (Cormier, 2008) และได้รับการต่อยอดโดยวางไว้ในกรอบปรัชญาหลังโครงสร้างนิยมอย่างเป็นระบบ เชื่อมโยงกับแนวคิดอื่นของ Deleuze และ Guattari เช่น การผสมผสาน การกลายเป็น และความเป็นนักเดินทาง เพื่อชี้ว่าการเรียนรู้แบบรากเหง้าสร้างเครือข่ายที่เปิดกว้างและถูกออกแบบโดยผู้เรียนเองทั้งในการศึกษาทางการ นอกระบบ และตามอัธยาศัย (Kairiene, 2020)

งานอีกกลุ่มหนึ่งนำแนวคิดนี้ไปประยุกต์ใช้ในระดับปฏิบัติการที่เจาะจงยิ่งขึ้น ทั้งในมิติหลักสูตรและเด็กปฐมวัย ซึ่งท้าทายขนบการแบ่งแยกระหว่าง "เด็ก" กับ "หลักสูตร" โดยใช้กรอบรากเหง้า ระดับลาน และเส้นทางแห่งการหลุดพ้นจากดินแดนเดิม เพื่อสำรวจว่าเด็กเข้าใจและมีปฏิสัมพันธ์กับหลักสูตรผ่านการเล่นอย่างไร อันเปิดความเป็นไปได้ในการมองเด็กเป็นผู้ร่วมสร้างความหมายของหลักสูตรมากกว่าเป็นเพียงผู้รับความรู้ (Sellers, 2013) และในมิติการรู้หนังสือและพหุภาษา ซึ่งผนวกแนวคิดของ Deleuze กับทฤษฎีพหุภาวะทางการอ่านเขียน โดยใช้ความหลากหลาย การกลายเป็น และความรู้สึก ทำความเข้าใจกระบวนการรู้หนังสือในบริบทที่ซับซ้อนและไม่แน่นอน (Cole & Masny, 2009) ทั้งสองงานสะท้อนร่วมกันว่าแนวคิดรากเหง้ามิได้จำกัดอยู่เพียงการอธิบายโครงสร้างความรู้ในระดับกว้าง แต่ยังประยุกต์ใช้วิเคราะห์กระบวนการเรียนรู้เฉพาะด้านได้อย่างมีนัยยะ

อย่างไรก็ตาม แนวคิดนี้มิได้ปลอดจากข้อวิพากษ์ งานประเมินเชิงวิพากษ์อย่างเป็นระบบ โดยเปรียบเทียบกับทฤษฎีเชิงวัฒนธรรมประวัติศาสตร์และทฤษฎีการรับรู้แบบสถานการณ์ ชี้ทั้งจุดแข็งและข้อจำกัดของการใช้รากเหง้าเป็นอุปลักษณ์สำหรับการเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 (Karasavvidis, 2023) ซึ่งเป็นข้อเตือนใจว่าการนำแนวคิดนี้มาใช้ต้องกระทำอย่างมีวิจารณญาณ มิใช่การคัดลอกกรอบคิดมาใช้โดยปราศจากการตรวจสอบกับบริบทเฉพาะ

งานวิชาการเหล่านี้แสดงให้เห็นว่าการนำแนวคิดรากเหง้ามาวิเคราะห์การเรียนรู้ของบุตรผู้ค้าข้างทางในบทความนี้ มิได้เป็นการทดลองที่ปราศจากฐานทางวิชาการ หากแต่อยู่ในธรรมเนียมของการศึกษาที่นักวิชาการนานาชาติได้พัฒนาและถกเถียงกันมาอย่างต่อเนื่อง ทั้งในมิติของหลักสูตร การรู้หนังสือ และการเรียนรู้นอกระบบ

ภาพประกอบ (illustrative case)

ในบรรดากรณีศึกษา ครอบครัวผู้ประกอบการร้านค้าผลผลิตทางการเกษตรริมทางแห่งหนึ่งในอำเภอชุมแสง จังหวัดนครสวรรค์ เป็นตัวอย่างที่แสดงลักษณะการเรียนรู้แบบรากเหง้าได้ชัดเจนที่สุด ครอบครัวนี้ก่อตัวขึ้นจากการเคลื่อนย้ายข้ามพรมแดน เมื่อผู้ให้ข้อมูลพบกับคู่สมรสซึ่งเป็นชาวต่างชาติระหว่างการทำงานในต่างประเทศเป็นระยะเวลาหลายปี ก่อนกลับมาตั้งถิ่นฐานในไทยและประกอบกิจการค้าขายผลผลิตทางการเกษตรริมทาง ควบคู่กับการรับจ้างและทำเกษตรกรรมในพื้นที่ โครงสร้างครอบครัวนี้สะท้อนกระบวนการสลายเขตแดนและสร้างเขตแดนใหม่ที่ Deleuze และ Guattari เสนอไว้อย่างเป็นรูปธรรมกล่าวคือ ดินแดนเดิมทางเศรษฐกิจและวัฒนธรรมถูกละทิ้ง แต่ได้รับการสร้างใหม่ในรูปแบบที่ซับซ้อนกว่าเดิมบนผืนดินใหม่ บุตรของครอบครัวซึ่งศึกษาอยู่ระดับประถมศึกษาตอนปลายเป็นผู้เรียนที่ระบบการศึกษากระแสหลักมักประเมินว่า "มีข้อจำกัด" เนื่องจากทักษะทางวิชาการและภาษาไม่โดดเด่น อย่างไรก็ตาม เมื่อพิจารณาผ่านกรอบรากเหง้า พบว่าการเรียนรู้ของเด็กคนนี้ดำเนินอยู่อย่างต่อเนื่องและซับซ้อนในพื้นที่ที่ระบบมองไม่เห็น

การเรียนรู้แบบเชื่อมโยงและหลากหลาย ข้อมูลภาคสนามชี้ว่าเด็กในกรณีศึกษานี้เรียนรู้สาระสังคมศึกษาโดยตรงจากชีวิตประจำวัน โดยไม่ผ่านครูในฐานะศูนย์กลางความรู้ ผู้ปกครองรายงานว่าบุตรได้ฝึกฝนการเปรียบเทียบราคาและประเมินความคุ้มค่าผ่านการพาไปเลือกซื้อสินค้าในร้านราคาประหยัด ซึ่งเป็นการเรียนรู้เศรษฐศาสตร์ระดับครัวเรือนที่เป็นรูปธรรมกว่าการเรียนในห้องเรียนอย่างมีนัยยะสำคัญ ขณะเดียวกัน ขณะเดียวกัน การเติบโตในครอบครัวหลายภาษาที่มีพื้นเพข้ามวัฒนธรรมและประสบการณ์การใช้ชีวิตในต่างประเทศของบิดามารดา ยังทำให้เด็กได้เรียนรู้ด้านความสัมพันธ์ระหว่างผู้คน การเจรจา และการปรับตัวในบริบทที่แตกต่างกัน ยังทำให้เด็กได้เรียนรู้ด้านความสัมพันธ์ระหว่างผู้คน การเจรจา และการปรับตัวในบริบทที่แตกต่างกัน ซึ่งล้วนเป็นสาระสำคัญในกลุ่มสาระสังคมศึกษา ศาสนา และวัฒนธรรม ที่น่าสังเกตคือความรู้เหล่านี้มิได้เกิดจากแหล่งใดแหล่งหนึ่งเพียงลำพัง หากแต่งอกจากจุดเชื่อมต่อของพื้นที่การค้า ความสัมพันธ์ในครอบครัว และประสบการณ์ส่วนตัวพร้อมกัน สอดคล้องกับหลักความหลากหลายที่ระบุว่าความรู้ไม่ผูกกับมาตรวัดใดมาตรวัดหนึ่ง แต่เติบโตจากการผสมผสานที่เพิ่มพูนขึ้นเรื่อยๆ

การแตกแยกที่ไม่สิ้นสุด หลักฐานที่น่าสนใจอีกประการปรากฏในลักษณะการสนับสนุนของผู้ปกครอง กล่าวคือ แม้บุตรจะมีผลการเรียนในระบบไม่โดดเด่น แต่ผู้ปกครองไม่มองสิ่งนี้เป็นการสิ้นสุดของเส้นทางการเรียนรู้ ในทางตรงข้ามมีความสามารถและความสนใจพิเศษด้านศิลปะ สร้างสรรค์และลงทุนจัดหาวัสดุอุปกรณ์ที่มีคุณภาพให้แม้ต้นทุนสูง ปรากฏการณ์นี้แสดงกระบวนการสร้างเขตแดนใหม่ในระดับปัจเจก ที่ซึ่งการ "ขาดตอน" จากเส้นทางวิชาการกระแสหลักมิได้นำไปสู่การหยุดชะงักของการเรียนรู้ แต่เปิดพื้นที่ให้การเรียนรู้งอกในทิศทางใหม่ที่สอดคล้องกับศักยภาพที่แท้จริงของผู้เรียน

การทำแผนที่ความรู้ (Cartography) ที่โดดเด่นไม่แพ้กันคือแนวทางที่ผู้ปกครองวางแผนการศึกษาของบุตร ซึ่งมิได้ดำเนินตามเส้นทางสำเร็จรูปที่ระบบกำหนด หากแต่ "ทำแผนที่" ตามสมรรถนะจริงของผู้เรียน (competency-based planning) โดยมีเป้าหมายระยะยาวคือการศึกษาต่อในสาขาที่สอดคล้องกับความถนัดเฉพาะตัวแนวทางนี้สอดคล้องกับหลักการทำแผนที่ความรู้ที่โดดเด่นไม่แพ้กัน แนวทางนี้สอดคล้องกับหลักการสร้างแผนที่ของ Deleuze และ Guattari ที่แยกการ "คัดลอก" (tracing) เส้นทางที่มีอยู่แล้ว ออกจากการ "สร้างแผนที่" (mapping) ที่เปิดรับความเป็นไปได้ใหม่ตามความจริงเฉพาะหน้า (ณฐยา ราชสมบัติ, 2569)

กรณีศึกษานี้ชี้ว่าการเรียนรู้แบบรากเหง้ามิใช่สภาวะที่ขาดแคลนหรือบกพร่อง หากแต่เป็นรูปแบบการเรียนรู้ที่มีพลวัต หลากหลาย และดำเนินอยู่อย่างต่อเนื่อง เพียงแต่ดำเนินอยู่ในพื้นที่ที่ระบบการศึกษากระแสหลักยังไม่มีเครื่องมือรับรู้และประเมินค่าได้อย่างเหมาะสม

บทวิเคราะห์นัยยะต่อสังคมศึกษา

ผลจากการวิเคราะห์ข้างต้นนำไปสู่การตั้งคำถามต่อข้อสมมติฐานพื้นฐานของการสอนสังคมศึกษาในระดับประถมศึกษา กล่าวคือ หากระบบการศึกษาสร้างความรู้ในลักษณะ "ต้นไม้" ที่มีรากเดียว ลำต้นเดียว และกิ่งก้านที่ถูกกำหนดทิศทางไว้ล่วงหน้า ย่อมเป็นธรรมดาที่เด็กซึ่งเรียนรู้แบบรากเหง้าจะถูกประเมินว่า "ด้อยกว่า" หรือ "ไม่พร้อม" ทั้งที่ความจริงคือพวกเขากำลังเรียนรู้อยู่ตลอดเวลา เพียงแต่ในรูปแบบที่ระบบไม่มีเครื่องมือรับรู้

ประเด็นนี้มีนัยยะสำคัญต่อการจัดการเรียนการสอนสังคมศึกษาอย่างน้อยสามประการ ประการแรก สาระภูมิศาสตร์และเศรษฐศาสตร์ในหลักสูตรมิใช่เพียงความรู้นามธรรม แต่ปรากฏอยู่ในชีวิตของเด็กกลุ่มนี้ผ่านการอ่านฤดูกาล การจัดการห่วงโซ่อุปทานในครัวเรือน และการเรียนรู้ราคาเปรียบเทียบ หากครูสามารถเชื่อมเนื้อหาเหล่านี้เข้ากับประสบการณ์ตรงของผู้เรียนได้ ก็จะเกิด

กระบวนการที่ Deleuze และ Guattari เรียกว่า "การสร้างแผนที่" (cartography) ซึ่งต่างจากการคัดลอก (tracing) ความรู้สำเร็จรูปจากตำรา

ประการที่สอง ครอบครัวข้ามชาติที่ปรากฏในกรณีศึกษา อันเป็นผลจากการเคลื่อนย้ายแรงงานระหว่างไทย เวียดนาม และไต้หวัน เป็นตัวอย่างชัดเจนของการเรียนรู้ในพื้นที่ที่ดินแดนเก่าสลายและดินแดนใหม่เกิดขึ้น ซึ่งเป็นแก่นของการดำรงชีวิตพลเมืองในโลกร่วมสมัย มิติเหล่านี้ควรถูกนำเข้าสู่กรอบการเรียนรู้สังคมศึกษา มากกว่ามองว่าเป็น "ปัจจัยรบกวน" ต่อการเรียนการสอน ประการที่สาม แนวคิดรากเหง้าชวนตั้งคำถามต่อบทบาทของครูสังคมศึกษาในฐานะผู้ถ่ายทอดความรู้จากศูนย์กลางสู่ชายขอบ และเสนอว่าครูควรทำหน้าที่เป็น "ผู้เชื่อมโยง" (connector) ที่ช่วยให้ผู้เรียนมองเห็นว่าการเรียนรู้ที่กระจัดกระจายของตนเองมีคุณค่าและเชื่อมต่อกับสังคมวงกว้างได้อย่างไร

อย่างไรก็ตาม บทความนี้ตระหนักถึงข้อจำกัดของการนำทฤษฎีปรัชญาตะวันตกมาวิเคราะห์บริบทการศึกษาไทย กล่าวคือ แนวคิดของ Deleuze และ Guattari ถือกำเนิดจากการวิพากษ์สังคมทุนนิยมและรัฐสมัยใหม่ของยุโรป การนำมาใช้ในบริบทพื้นที่กึ่งเมืองของไทยจึงต้องระวังมิให้กลายเป็นการ "คัดลอก" กรอบคิดโดยไม่ผ่านการทดสอบกับความจริงเฉพาะถิ่น งานวิจัยในระยะต่อไปควรขยายฐานข้อมูลภาคสนามให้ครอบคลุมกลุ่มตัวอย่างที่หลากหลายยิ่งขึ้น เพื่อให้การ "สร้างแผนที่" ของการเรียนรู้แบบรากเหง้าในบริบทไทยมีความหนาแน่นและน่าเชื่อถือยิ่งขึ้นในเชิงประจักษ์

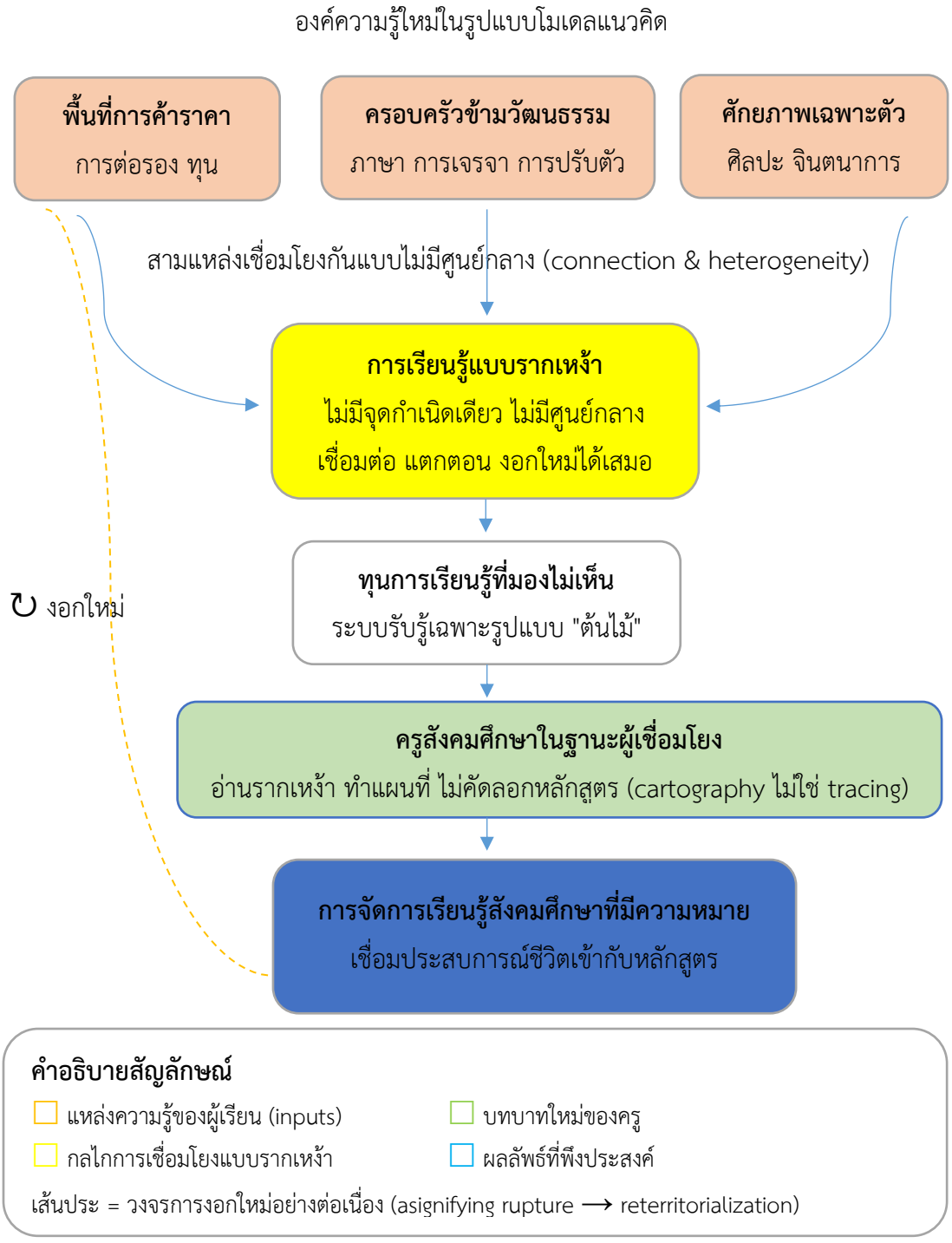
สรุปผล

การศึกษาครั้งนี้ชี้ให้เห็นว่าการเรียนรู้ของบุตรผู้ค้าข้างทางในพื้นที่อำเภอชุมแสง จังหวัดนครสวรรค์ มีลักษณะที่มิอาจอธิบายได้ด้วยกรอบคิดเส้นตรงของระบบการศึกษากระแสหลัก เด็กในกลุ่มนี้เติบโตในพื้นที่ที่ความรู้ไม่มีจุดกำเนิดเดียว ไม่มีศูนย์กลาง และไม่มีขอบเขตที่แน่ชัด ดังปรากฏในกรณีศึกษาของร้านน้ำตาลสดริมถนนนครสวรรค์-ชุมแสง ซึ่งบุตรของผู้ประกอบการเรียนรู้การประเมินคุณค่าของสิ่งของ การต่อรองทางเศรษฐกิจ และการจัดการทรัพยากรที่จำกัด ควบคู่ไปกับการพัฒนาทักษะสร้างสรรค์ด้านศิลปกรรมในพื้นที่ส่วนตัวของตนเอง ความรู้เหล่านี้เกิดขึ้นโดยไม่มีครูเป็น "ราก" กำหนดทิศทาง หากแต่แตกขยายออกจากการสัมพันธ์กับลูกค้า คู่ค้า วัสดุอุปกรณ์ และบริบทครอบครัวข้ามวัฒนธรรม

เมื่อพิจารณาผ่านแนวคิดรากเหง้าของ Deleuze และ Guattari พบว่าการเรียนรู้ดังกล่าวสอดคล้องกับหลักการสำคัญสามประการ หนึ่งหลักการเชื่อมโยงและความแตกต่าง ซึ่ง

ปรากฏในสองหลักความหลากหลาย ที่แสดงให้เห็นว่า สามหลักการแตกแยกที่ไม่สิ้นสุด ซึ่งชี้ว่าการหยุดชะงักทางการเรียนหรือข้อจำกัดทางภาษามิได้ทำลายกระบวนการเรียนรู้ หากแต่เปิดให้เกิดการงอกใหม่ในพื้นที่และรูปแบบอื่น

องค์ความรู้ใหม่



ภาพที่ 1 องค์ความรู้ใหม่

ตรรกะของโมเดล

การเรียนรู้ของบุตรผู้ค้าข้างทางเกิดจากสามแหล่งความรู้ที่ไม่มีจุดศูนย์กลางร่วมกัน ได้แก่ พื้นที่การค้า ครอบครัวข้ามวัฒนธรรม และศักยภาพเฉพาะตัวของผู้เรียน สามแหล่งนี้เชื่อมโยงกันในลักษณะรากเหง้าตามหลักการเชื่อมโยงและความแตกต่างที่กล่าวมาข้างต้น ก่อนหลอมรวมเป็นแก่นกลาง คือ "การเรียนรู้แบบรากเหง้า" ที่ไม่มีลำดับชั้นตายตัว ปัญหาที่เกิดขึ้นคือ ความรู้ในลักษณะดังกล่าวกลายเป็น "ทุนการเรียนรู้ที่มองไม่เห็น" เนื่องจากระบบการศึกษากระแสหลักถูกออกแบบมาให้รับรู้เฉพาะความรู้แบบ "ต้นไม้" ที่มีรากเดียวเท่านั้น จุดที่เป็นข้อเสนอใหม่ของบทความอยู่ที่ทางออกซึ่งมิใช่การบังคับให้ความรู้แบบรากเหง้ากลายเป็นความรู้แบบต้นไม้ หากแต่คือการเปลี่ยนบทบาทของครูสังคมศึกษาให้เป็น "ผู้เชื่อมโยง" (connector) ที่ทำหน้าที่ "สร้างแผนที่" ความรู้ของผู้เรียน แทนการคัดลอกหลักสูตรสำเร็จรูป ซึ่งจะนำไปสู่การจัดการเรียนรู้ที่มีความหมายวงจรนี้มิได้สิ้นสุดที่การจัดการเรียนรู้ดังกล่าว หากแต่หมุนกลับไปป้อนความรู้ใหม่เข้าสู่แหล่งความรู้เดิมอย่างต่อเนื่อง สะท้อนหลักการแตกแยกที่ไม่สิ้นสุดที่ระบุว่าความรู้ไม่เคยหยุดนิ่ง แต่งอกใหม่ได้เสมอ

คำรับรองและการเปิดเผยข้อมูลของผู้เขียน

1. การเปิดเผยผลประโยชน์ทับซ้อน (Conflict of Interest)

ผู้เขียนขอรับรองว่า ไม่มีผลประโยชน์ทับซ้อนใด ๆ ที่อาจมีอิทธิพลต่อการออกแบบการวิจัย การดำเนินการเก็บข้อมูล การวิเคราะห์ข้อมูล หรือการนำเสนอผลการวิจัยในบทความนี้

2. การใช้ปัญญาประดิษฐ์และเทคโนโลยีสนับสนุนการจัดทำต้นฉบับ

ในกระบวนการปรับแก้ต้นฉบับตามข้อเสนอแนะของผู้ทรงคุณวุฒิ ผู้เขียนใช้เครื่องมือปัญญาประดิษฐ์ Claude (Anthropic) เพื่อช่วยงานด้านภาษาและการจัดเรียงเนื้อหา ได้แก่ (1) การพิจารณาและปรับลดการใช้เครื่องหมายวงเล็บภาษาอังกฤษกำกับศัพท์ที่ซ้ำเกินความจำเป็นในหลายจุดของบทความ ตามข้อเสนอแนะของผู้ทรงคุณวุฒิเรื่องความเหมาะสมของการใช้ภาษา และ (2) การปรับโครงสร้างย่อหน้าทบทวนวรรณกรรมบางส่วนในหัวข้อบทนำและหัวข้อการประยุกต์ใช้แนวคิดรากเหง้ากับการศึกษานานาชาติ จากลักษณะเรียงอ้างอิงทีละแหล่งให้เป็นการจัดกลุ่มตามประเด็นและสังเคราะห์ร่วมกันมากขึ้น ตามข้อเสนอแนะของผู้ทรงคุณวุฒิเรื่องการสังเคราะห์วรรณกรรม การใช้งานดังกล่าวจำกัดอยู่ในระดับถ้อยคำและย่อหน้าเฉพาะส่วนที่ระบุมิได้มีส่วนในการกำหนดกรอบทฤษฎี การเก็บและวิเคราะห์ข้อมูลภาคสนาม การตีความกรณีศึกษา หรือข้อสรุปทางวิชาการของบทความ ซึ่งเป็นผลงานและดุลยพินิจของผู้เขียนทั้งสิ้น ผู้เขียนได้

ตรวจสอบ แก้ไข และรับผิดชอบต่อความถูกต้อง ความน่าเชื่อถือ และความสมบูรณ์ของเนื้อหาทั้งหมดในบทความฉบับสุดท้ายด้วยตนเอง

3. คำรับรองเกี่ยวกับการเปิดเผยข้อมูล (Data Availability Statement)

ข้อมูลภาคสนามที่ใช้ในบทความนี้ เปิดเผยได้ต่อสาธารณะได้

4. คำรับรองด้านจริยธรรมการวิจัย (Ethics Statement)

งานวิจัยนี้เกี่ยวข้องกับข้อมูลของมนุษย์ (ผู้ให้ข้อมูลและครอบครัวในกรณีศึกษา) ผู้เขียนได้รับการรับรองจริยธรรมการวิจัยจาก คณะกรรมการจริยธรรมการวิจัยมหาวิทยาลัยมหาจุฬาลงกรณราชวิทยาลัย เลขที่รับรอง ว.54/2569 อนุมัติเมื่อวันที่ 15 กุมภาพันธ์ 2569 และได้รับความยินยอม (informed consent) จากผู้ให้ข้อมูล/ผู้ปกครองของผู้เยาว์ในกรณีศึกษาก่อนการเก็บข้อมูลทุกครั้ง

5. แหล่งทุนสนับสนุนการวิจัย (Funding)

งานวิจัยนี้ ไม่ได้รับทุนสนับสนุนจากแหล่งใดในการออกแบบการวิจัย การเก็บข้อมูล การวิเคราะห์ข้อมูล หรือการตัดสินใจเผยแพร่ผลงาน

6. การระบุบทบาทของผู้มีส่วนร่วมตามหลัก CRediT

ณฐยา ราชสมบัติ การกำหนดกรอบแนวคิดและออกแบบงานเขียน, การเก็บข้อมูลภาคสนาม, การวิเคราะห์ข้อมูล, การเขียนต้นฉบับ, การปรับแก้ต้นฉบับ

พระครูสิริภูรินิทัศน์ การควบคุมกำกับดูแลงานเขียน, การตรวจสอบความถูกต้องของผลการวิเคราะห์, การให้ข้อเสนอแนะและปรับแก้ต้นฉบับ

พระสิริเวศย์ มุทุจิตฺโต (ลิมป์ศิลาทอง) การควบคุมกำกับดูแลงานเขียน, การตรวจสอบความถูกต้องของผลการวิเคราะห์, การให้ข้อเสนอแนะและปรับแก้ต้นฉบับ

พระมหาฉัตรชัย ทันบาล การควบคุมกำกับดูแลงานเขียน, การให้ข้อเสนอแนะและปรับแก้ต้นฉบับ

เฉลิมชัย แก้วกัณหา การควบคุมกำกับดูแลงานเขียน, การให้ข้อเสนอแนะและปรับแก้ต้นฉบับ

เอกสารอ้างอิง

ณฐยา ราชสมบัติ. (2569). *ข้อเสนอแนะเชิงนโยบายการศึกษาบุตรผู้ค้าข้างทางในพื้นที่จังหวัดนครสวรรค์ตามหลักทุติยปาปณิกสูตร* [วิทยานิพนธ์ปริญญาเอกไม่ได้ตีพิมพ์]. มหาวิทยาลัยมหาจุฬาลงกรณราชวิทยาลัย.

ดรุณี ชูประยูร. (2556). หลังสมัยใหม่นิยมและอุดมศึกษา. *วารสารรม่พฤกษ์, 31*(1), 173–184.

ดิเรก ปัทมสิริวัฒน์ และคณะ. (2566). ความเปราะบางในครัวเรือนไทยและความเหลื่อมล้ำของโอกาสการศึกษาของเด็ก: หลักฐานเชิงประจักษ์จากข้อมูลครัวเรือนและผลทดสอบสัมฤทธิ์ผลทางการศึกษา. *วารสารเศรษฐศาสตร์และนโยบายสาธารณะ, 14*(28), 33–49.

นฤพนธ์ ด้วงวิเศษ. (2558). *Postmodernism*. ศูนย์มานุษยวิทยาสิรินธร (องค์การมหาชน). https://anthropology-concepts.sac.or.th/glossary/113

นิภาวรรณ เจริญลักษณ์ และคณะ. (2566). พระสงฆ์กับการส่งเสริมคุณภาพชีวิตเด็กเยาวชนกลุ่มเปราะบาง: ประสบการณ์การพัฒนาชุมชนวัดใหม่สี่หมื่น อำเภอดำเนินสะดวก จังหวัดราชบุรี. *วารสารมนุษยศาสตร์และสังคมศาสตร์ มหาวิทยาลัยมหาสารคาม, 42*(6), 933–947.

พระมหาโกวิทย์ ฐานเมธี (พาดี), และนิรัช เรืองแสง. (2565). พุทธปรัชญากับศาสตร์การสอนสังคมศึกษา. *วารสาร มจร อุบลปริทรรศน์, 7*(3), 257–268.

พระสิทธิชัย รินฤทธิ์. (2567). การสอนสังคมศึกษาและการเปลี่ยนแปลงทางสังคม. *วารสารธรรมทูต, 2*(2), 88–95. https://so14.tci-thaijo.org/index.php/Dhammaduta/article/view/612

รัตนาภรณ์ เชยชิต, สุมิตร สุวรรณ, และพัชราภา ตันติชูเวช. (2568). ความเสมอภาคทางการศึกษา: โอกาสการเข้าถึงและคุณภาพ. *วารสารสังคมศึกษาปริทรรศน์, 1*(5), 1-10. https://doi.org/10.64186/jsp1837

วิภาดา พินลา, และวิภาพรรณ พินลา. (2564). มโนทัศน์พื้นฐานทางเศรษฐศาสตร์กับการสอนสังคมศึกษาในระดับประถมศึกษา ผ่านการสอนสาระการเรียนรู้วิชาเศรษฐศาสตร์. *วารสารนวัตกรรมทางการศึกษา, 20*(2), 1–15. https://so02.tci-thaijo.org/index.php/eduthu/article/view/243862

สุทธิพร แท่นทอง. (2564). การสอนสังคมศึกษากับการพัฒนาความเป็นพลเมืองยุคดิจิทัล. *ศึกษาศาสตร์ มมร, 9*(1), 13–24. https://so04.tci-thaijo.org/index.php/edj/article/view/252704

สุพรรณิการ์ ชนะนิล. (2568). การจัดการศึกษาไทยในยุคหลังสมัยใหม่: การวิเคราะห์อำนาจและความรู้ผ่านกรอบแนวคิดของ Michel Foucault. *วารสารสหวิทยาการ, 22*(2), 9–20. https://so06.tci-thaijo.org/index.php/citujournal/article/view/283745

อภิภา ปรัชญพฤทธิ์. (2554). *หลังสมัยใหม่นิยมและการอุดมศึกษา*. อินทภาษ.

ออมสิน จตุพร, และอมรรัตน์ วัฒนาธร. (2557). นักวิชาการท้องถิ่น: วาทกรรมว่าด้วย "หลักสูตร" และการวิจัยด้านหลักสูตรจากมุมมองเชิงวิพากษ์และหลังสมัยใหม่นิยม. *วารสารการศึกษาและนวัตกรรม, 16*(3), 200–213. https://so06.tci-thaijo.org/index.php/edujournal_nu/article/view/19133

Butler, C. (2002). *Postmodernism: A very short introduction*. Oxford University Press.

Cole, D., & Masny, D. (Eds.). (2009). *Multiple literacies theory: A Deleuzian perspective*. Sense Publishers.

Cormier, D. (2008). Rhizomatic education: Community as curriculum. *Innovate: Journal of Online Education, 4*(5). https://www.learntechlib.org/p/104239/

Deleuze, G., & Guattari, F. (1987). Introduction: Rhizome. In *A thousand plateaus* (pp. 3–25).

Ford, M. P. (2002). *Beyond the modern university: Toward a constructive postmodern university*. Praeger.

Genosko, G. (2020). Rhizome. In *The Wiley-Blackwell encyclopedia of social theory* (pp. 1–2). Wiley. https://doi.org/10.1002/9781405165518.wbeosr086.pub2

Kairiene, A. (2020). The rhizomatic learning from a perspective of poststructuralism. *The Journal of Education, Culture, and Society, 11*(1), 102–115.

Karasavvidis, I. (2023). Rhizomatic learning: A critical appraisal from the perspective of cultural-historical theory. In *New directions in rhizomatic learning* (pp. 41–64). Routledge.

McHale, B. (2015). *The Cambridge introduction to postmodernism*. Cambridge University Press.

Phra Maha Natdanai Thanawuttho (Niamhom). (2026). Social studies education and youth development. *Wishing Journal Review, 5*(3), 23–32. Retrieved from https://so01.tci-thaijo.org/index.php/WJR/article/view/285573

Sellers, M. (2013). *Young children becoming curriculum: Deleuze, Te Whāriki and curricular understandings*. Routledge.

Southgate, B. C. (2003). *Postmodernism in history: Fear or freedom?*. Routledge.

Wongpornpratheep, P. (2024). Social studies teachers and learners in the era of disruption. *KKU International Journal of Humanities and Social Sciences, 14*(3), 127–161.