

กระบวนทัศน์และองค์ความคิดสำคัญในการพัฒนาหลักสูตร: จากกระบวนทัศน์การบริหารจัดการเชิงวิทยาศาสตร์ สู่กระบวนทัศน์เชิงปลดปล่อย

Paradigms and Ideologies in Curriculum Development: from Scientific Management to Emancipatory Paradigm

อมลีน จตุพร และ อมรรัตน์ วัฒนาร

บทคัดย่อ

บทความฉบับนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อนำเสนอกระบวนทัศน์การพัฒนาหลักสูตรในปัจจุบัน โดยทฤษฎีหลักสูตรและการพัฒนาหลักสูตรสามารถจำแนกออกเป็น ๓ กระบวนทัศน์ ได้แก่ ๑) กระบวนทัศน์เชิงเทคนิค/กระบวนทัศน์เชิงวิทยาศาสตร์ ๒) กระบวนทัศน์เชิงปฏิบัติ และ ๓) กระบวนทัศน์เชิงปลดปล่อย แม้ว่าทั้ง ๓ กระบวนทัศน์จะมีวิวัฒนาการทางความคิดและฐานทางทฤษฎีโดยทั่วไปแตกต่างกัน แต่ก็ไม่ได้แยกออกจากกันอย่างเด็ดขาดชัดเจน กระบวนทัศน์การพัฒนาหลักสูตรนั้นสามารถบ่งบอกถึงลักษณะของวิธีวิทยาการวิจัยที่เริ่มต้นจากกระบวนทัศน์ที่เน้นระเบียบวิธีวิจัยเชิงปริมาณไปสู่ระเบียบวิธีวิจัยเชิงคุณภาพ นอกจากนั้นความแตกต่างอันเป็นพื้นฐานสำคัญของทั้ง ๓ กระบวนทัศน์ ล้วนเป็นปัจจัยที่ส่งผลให้นักวิจัยและนักวิชาการด้านหลักสูตรดำเนินการพัฒนาหลักสูตรตามกระบวนทัศน์ที่ตนเองยึดถือแตกต่างกัน การศึกษาทฤษฎีหลักสูตรและการพัฒนาหลักสูตรจึงควรให้ความสำคัญกับการวิเคราะห์กระบวนทัศน์พื้นฐานที่ส่งผลให้ศาสตร์ด้านหลักสูตรมีพลวัตและการเปลี่ยนแปลงบนฐานทฤษฎีมากกว่าการวิเคราะห์ถึงจุดอ่อนต่างๆ เพราะจุดอ่อนเหล่านั้นมิใช่อุปสรรค หากแต่เป็นการเสริมพลังให้ศาสตร์ด้านหลักสูตรมีความแข็งแกร่งยิ่งขึ้นต่อไป

Abstract

This article aims at describing curriculum paradigm in the field of curriculum studies today. Curriculum theory and curriculum development can be generally classified into three paradigms: technical-scientific, practical, and emancipatory paradigms. Although broad and general distinction can be made among these three perspectives, they do not exist separately from one another. Each also demonstrates the characteristics of research methodologies, spanning the continuum from quantitative to qualitative research

methodologies and that the fundamental differences between these three paradigms is a major factor accounting for the different ways in which researchers and curriculum scholars approach the task of curriculum design. The study of curriculum theory and curriculum development should be approached by analyzing paradigmatic assumptions which make it theoretically dynamic and powerful rather than analyzing what does not work in the field. This is not a weak but rather a theoretical empowerment.

คำสำคัญ: ศาสตร์ด้านหลักสูตร/การพัฒนาหลักสูตร/กระบวนทัศน์/ทฤษฎีเชิงวิพากษ์

KEYWORDS: CURRICULUM STUDIES/ CURRICULUM DEVELOPMENT/ PARADIGM/ CRITICAL THEORY

บทนำ

ศาสตร์ด้านหลักสูตรได้มีการปรับกระบวนทัศน์การแสวงหาความรู้ความจริงหรือการวิจัย กล่าวคือแนวคิดหลักสูตรตามกระบวนทัศน์ปฏิฐานนิยม (Positivism paradigm) หรือการพัฒนาหลักสูตรตามกระบวนทัศน์เชิงวิทยาศาสตร์ (Scientific management paradigm) เริ่มถูกท้าทายเพื่อให้มีการเปลี่ยนแปลงโดยนักการศึกษา ด้านหลักสูตรแนวปฏิรูป (Reconceptualists) ซึ่งในที่สุดได้พัฒนาเป็นกระบวนทัศน์การศึกษาเชิงวิพากษ์และหลังสมัยใหม่นิยม (Critical and Postmodern paradigm) (อภิภา ปรัชญพฤทธิ, ๒๕๕๕) นักการศึกษาในแนวปฏิรูปคนสำคัญ เช่น Schubert (1986) Grundy (1991) Slattery (1995) และ Pinar (1995) มีความเห็นตรงกันว่า การศึกษาทฤษฎีหลักสูตรในบริบทของโลกสมัยใหม่ ไม่มีความจำเป็นที่จะต้องมุ่งค้นหาคำตอบของสรรพสิ่งอย่างเป็นเหตุเป็นผลด้วยกระบวนการทางวิทยาศาสตร์และให้ความสำคัญกับการวางแผนกลยุทธ์อย่างเป็นระบบเพื่อให้สามารถควบคุม/ทำนายปรากฏการณ์ในสภาวะแวดล้อมต่างๆ ได้ ซึ่งการมองหลักสูตรจากมุมมองดังกล่าว

นั้นแตกต่างจากการมองหลักสูตรตามกระบวนทัศน์ปฏิฐานนิยมที่แสดงให้เห็นว่าความรู้และหลักสูตร เป็นสิ่งที่สามารถจำแนกเป็นรูปแบบและองค์ประกอบเพื่อศึกษาได้ ดังที่ Bobbitt (1924) เสนอว่าการพัฒนาหลักสูตรต้องเป็นกระบวนการที่มีลำดับขั้นตอนอย่างเป็นเหตุเป็นผลแบบกระบวนการทางวิทยาศาสตร์นั่นเอง

บทความฉบับนี้มีวัตถุประสงค์หลักเพื่อนำเสนอกระบวนทัศน์การพัฒนาหลักสูตรในปัจจุบัน ซึ่งการจำแนกกระบวนทัศน์การพัฒนาหลักสูตรมีฐานมาจากกลุ่มนักคิดที่ยึดกระบวนทัศน์เชิงวิพากษ์ (Critical Theory) ได้แก่ สำนักคิดแฟรงก์เฟิร์ต (Frankfurt School) ในช่วงปี ค.ศ. ๑๙๓๐ ซึ่งมีวิวัฒนาการจากปรัชญาเดิมของ Karl Marx ผู้เป็นนักคิดต้นสายของปรัชญาเพื่อการเปลี่ยนแปลงและปฏิรูปสังคม ต่อมาในช่วงหลัง Jurgen Habermas นักปรัชญาชาวเยอรมันได้ประยุกต์แนวคิดของทฤษฎี Knowledge-constitutive interest หรือที่เรียกว่าทฤษฎีความสนใจทางพุทธิปัญญา (Theory of cognitive interest) ให้เชื่อมโยงกับการแสวงหาความรู้ความจริงทางสังคมศาสตร์และได้รับการขานรับ

อย่างกว้างขวาง โดย Habermas ให้ความสนใจกับความหมายและคุณค่าที่แท้จริงของความรู้ที่มีต่อมนุษยชาติ ในหนังสือชื่อ Knowledge and Human Interest (1972) เขาได้จำแนกผลประโยชน์ของความรู้เป็น 3 ประเภท ได้แก่ ๑) ผลประโยชน์เชิงเทคนิค (Technical interest) ซึ่งมุ่งเพื่อการบรรลุเป้าหมายที่มีกฎเกณฑ์ชัดเจนเป็นรูปธรรมโดยอาศัยความรู้เชิงประจักษ์แบบวิทยาศาสตร์ ๒) ผลประโยชน์เชิงปฏิบัติ (Practical interest) ซึ่งมุ่งเพื่อการอยู่ร่วมกันและทำงานร่วมกันของคนในสังคม ต้องอาศัยความรู้ในมิติประวัติศาสตร์และการตีความเพื่อทำความเข้าใจและให้ความหมายต่อปรากฏการณ์ของมนุษย์และสังคมในวิถีชีวิตจริง และ ๓) ผลประโยชน์เชิงปลดปล่อย (Emancipatory interest) ซึ่งมุ่งสร้างความตระหนักถึงศักยภาพของปัจเจกและสังคมเพื่อก้าวพ้นการกดขี่ของอำนาจแห่งความไม่เท่าเทียมซึ่งต้องอาศัยความรู้จากการไตร่ตรองและการสะท้อนคิดเชิงวิพากษ์ ทั้งนี้ Habermas ให้ความสำคัญต่อความรู้ประเภทที่ ๓น้อยอย่างยิ่งเพราะเป็นความรู้เพื่อการปลดปล่อยพันธนาการและการเปลี่ยนแปลงไปสู่สิ่งที่ดีกว่า (กาญจนา แก้วเทพ และสมสุข หินวิมาน, ๒๕๕๑; Cohen, Manion, & Morrison, 2001; อ้างอิงใน ฝ่องพรรณ ตรียมงคลกุล และ สุภาพ ฉัตรภรณ์, ๒๕๕๓) และในที่สุด Grundy (1991) นักทฤษฎีหลักสูตรแนวปฏิรูปได้เชื่อมโยงทฤษฎีความสนใจทางพุทธิปัญญาของ Habermas ที่อธิบายเกี่ยวกับความสนใจพื้นฐานของมนุษย์ซึ่งมีอิทธิพลต่อการสร้างความรู้มาประยุกต์ใช้กับบริบทการศึกษาโดยนำมาใช้ในการจำแนกกระบวนทัศน์ในการมองหลักสูตรออกเป็น ๓กระบวนทัศน์หลักได้แก่ ๑) กระบวนทัศน์เชิงเทคนิค/กระบวนทัศน์เชิงวิทยาศาสตร์

(Technical-scientific paradigm) ๒) กระบวนทัศน์เชิงปฏิบัติ (Practical paradigm) และ ๓) กระบวนทัศน์เชิงปลดปล่อย (Emancipatory paradigm)

ประเด็นที่ผู้เขียนต้องการนำเสนอคือ เมื่อศาสตร์ด้านหลักสูตรมีกระบวนทัศน์การพัฒนาหลักสูตรที่หลากหลาย สิ่งที่เกี่ยวข้องกับกระบวนทัศน์การพัฒนาหลักสูตรควรจะทำก็คือ ต้องเลือกใช้นิยาม/กรอบแนวคิดให้เหมาะสมกับวัตถุประสงค์ในการใช้นิยาม/กรอบแนวคิดนั้นๆ โดยผู้ที่เกี่ยวข้องกับกระบวนทัศน์การพัฒนาหลักสูตรในแต่ละสถานการณ์หรือบริบทจำเป็นต้องสร้างฐานความเข้าใจร่วมกันว่าเรากำลังพูดถึงหลักสูตรในความหมายอะไรและครอบคลุมถึงมิติของหลักสูตรในด้านใดบ้าง ซึ่งลำลี ทองอิ้ว (๒๕๕๑) เน้นว่านักการศึกษาและนักหลักสูตรของไทยมักจะสร้างหลักสูตรโดยให้ความสำคัญต่อทฤษฎีและกรอบแนวคิด/กระบวนทัศน์ของหลักสูตรที่แต่ละกลุ่มยึดถืออยู่น้อยเกินไป ทำให้หลักสูตรที่พัฒนาขึ้นมีลักษณะสับสนไม่สม่ำเสมอตรงตามกรอบแนวคิด/กระบวนทัศน์เหล่านี้ จนทำให้หลักสูตรกลายเป็นสิ่งที่ไร้จุดยืนที่แน่นอน บทความฉบับนี้ได้ชี้ให้เห็นว่าหลักสูตรมิใช่เป็นเพียงเอกสารหรือแผนการจัดการเรียนการสอนในโรงเรียนเท่านั้น แต่หลักสูตรมีวิวัฒนาการทางความคิดและฐานทางทฤษฎีแตกต่างกันไปตามมุมมองปรัชญาและ/หรือกระบวนทัศน์ของหลักสูตรนั่นเอง

กระบวนทัศน์การพัฒนาหลักสูตรในปัจจุบัน

ปัจจุบันนักวิชาการด้านหลักสูตรตระหนักถึงอิทธิพลของกระบวนทัศน์ทางการศึกษาที่มีต่อ

การพัฒนาหลักสูตร ซึ่งในแต่ละกระบวนการทัศน์นั้น ผู้เขียนได้นำเสนอประเด็นสำคัญ ๒ ประการ ได้แก่ ความเป็นมาและบริบทของหลักสูตรและแนวทางการวิจัยและพัฒนาหลักสูตร ดังต่อไปนี้

๑) การพัฒนาหลักสูตรตามกระบวนการทัศน์เชิงเทคนิค/กระบวนการทัศน์เชิงวิทยาศาสตร์ (Technical-scientific paradigm)

ความเป็นมาและบริบทของหลักสูตร

ในคริสต์ศตวรรษที่ยี่สิบแนวคิดหลักเกี่ยวกับประสิทธิภาพทางสังคม (Social efficiency) และการบริหารจัดการทางวิทยาศาสตร์ (Scientific management) เจริญรุดหน้าและได้รับการยอมรับในสังคมของประเทศตะวันตก และมีอิทธิพลต่อบุคคล/กลุ่มบุคคลของสังคมประเทศตะวันออกอย่างกว้างขวางในเวลาต่อมา กล่าวโดยพื้นฐานแล้วแนวคิดเกี่ยวกับประสิทธิภาพทางสังคมพัฒนาขึ้นจากความเชื่อที่ว่า หลักการและทฤษฎีทางวิทยาศาสตร์สามารถนำมาประยุกต์ใช้แก้ปัญหาต่างๆ ทั้งที่เกิดขึ้นในภาคอุตสาหกรรมและภาคสังคมหรือชุมชนของมนุษย์ตามทฤษฎีประสิทธิภาพทางสังคมหลักการทางวิทยาศาสตร์ที่ใช้ในกระบวนการผลิตของโรงงานอุตสาหกรรมจึงสามารถนำมาใช้ในกระบวนการจัดการศึกษาของโรงเรียนได้เป็นอย่างดีเช่นเดียวกัน (องอาจ นัยวัฒน์, ๒๕๕๓)

ดังนั้นมโนทัศน์สำคัญเกี่ยวกับกระบวนการผลิตตามสายพานภายในโรงงานอุตสาหกรรมได้ถูกนำมาเปรียบเทียบกับพัฒนาหลักสูตรและการจัดการเรียนการสอนตามแนวการบริหารจัดการทางวิทยาศาสตร์ การสร้างหลักสูตรตามแนวดังกล่าวเกิดขึ้นจากนักสร้างหลักสูตร ๒ คน คือ Franklin Bobbitt และ W.W. Charters โดย

หลักการสร้างหลักสูตรจะเน้นการตั้งวัตถุประสงค์การเรียนรู้ที่ชัดเจน มีขั้นตอนที่สะดวกต่อการวัดและประเมินผลซึ่งเป็นแนวที่สอดคล้องกับกระแสความนิยมของสังคมในช่วงนั้นเป็นอย่างมาก กระแสนิยมเกี่ยวกับการบริหารจัดการทางวิทยาศาสตร์ของสังคมในช่วงนั้นมีอิทธิพลครอบคลุมตั้งแต่เรื่องของการจัดการในโรงงานอุตสาหกรรม การบริหารจัดการธุรกิจต่างๆ ไปจนถึงการบริหารจัดการและการสร้างหลักสูตรภายในโรงเรียน ซึ่งทั้ง Bobbitt และ Charters ได้ใช้กระบวนการจัดการตามหลักการทางวิทยาศาสตร์และหลักวิทยาศาสตร์ประยุกต์ในการสร้างทฤษฎีหลักสูตรในระยะนั้น (ลาลี ทองอิ้ว, ๒๕๔๕) อนึ่ง ในด้านกระบวนการจัดการเรียนการสอนของครูที่เกิดขึ้นภายในสถานศึกษาตามแนวการบริหารจัดการทางวิทยาศาสตร์นั้นจะเริ่มต้นจากการทดสอบเพื่อคัดเลือกผู้เรียนเป็นปัจจัยป้อน (Input) เข้าสู่สถานศึกษาเพื่อเป็นสิ่งประกันว่าปัจจัยนำเข้าที่ส่งผ่าน “สายพาน” ไปยังกระบวนการจัดการเรียนการสอนหรือกระบวนการผลิต (Process) ที่มีคุณภาพ โดยในกระบวนการผลิตมีการกำหนดและใช้ยุทธวิธีการควบคุมคุณภาพ (Quality control) เพื่อให้ผลผลิต (Product) คือผู้เรียนที่สำเร็จการศึกษาออกมาตามสายพานการผลิตมีคุณภาพได้มาตรฐานสูงสุดทั้งในเชิงปริมาณและเชิงคุณภาพ โดยมีการลงทุนหรือสูญเสียทรัพยากรและระยะเวลาในกระบวนการบริหารจัดการผลิตต่ำสุด นั่นคือเน้นประสิทธิภาพสูงสุดในกระบวนการบริหารจัดการศึกษาตามแนวคิดของทฤษฎีประสิทธิภาพสังคมที่มีอิทธิพลต่อวงการศึกษามานานนับตั้งแต่อดีตจนถึงปัจจุบันนี้

แนวทางการวิจัยและพัฒนาหลักสูตร

เมื่อวิเคราะห์แนวคิดตามทฤษฎีประสิทธิภาพทางสังคมที่ลุ่มลึกลงไป ในรายละเอียดจะพบว่า แนวคิดดังกล่าวนี้ตั้งอยู่บนฐานคิดเชิงปรัชญาตามกระบวนทัศน์ปฏิฐานนิยม (องอาจ นัยวัฒน์, ๒๕๕๑) ที่มุ่งเน้นแสวงหาความรู้แท้-ความจริงสูงสุดโดยอาศัยหลักการและวิธีการทางวิทยาศาสตร์เป็นเครื่องมือสำคัญในกระบวนการแสวงหาความรู้ความจริงแท้ที่ปราศจากความลำเอียงหรือความคลาดเคลื่อนใดๆ

กล่าวโดยละเอียดก็คือ นักการศึกษาที่ยึดถือกระบวนทัศน์ปฏิฐานนิยมมองว่า *ประการแรก* ธรรมชาติของความรู้ความจริงคือสิ่งที่แน่นอนตายตัวและดำรงอยู่อย่างเป็นกลางตามธรรมชาติ ดังนั้นการศึกษาความจริงจึงไม่ต้องอาศัยการตีความและสามารถแยกส่วนศึกษาได้โดยไม่จำเป็นต้องคำนึงถึงบริบทและมุมมองของผู้รับรู้ นอกจากนี้ยังเชื่อว่าความรู้ที่เชื่อถือได้คือความรู้ที่ได้มาจากกระบวนการทางวิทยาศาสตร์ที่มุ่งแสวงหาความรู้เพื่อคาดการณ์เกี่ยวกับปรากฏการณ์ทางสังคม ทั้งนี้เพื่อให้มนุษย์สามารถสร้างกฎเกณฑ์หรือหาวิธีการที่จะใช้เป็นเครื่องมือในการควบคุมสิ่งแวดล้อมได้นั่นเอง (สุภางค์ จันทวานิช, ๒๕๔๔) *ประการที่สอง* การนิยามความหมายให้แก่หลักสูตรในฐานะที่เป็นผลผลิต (Curriculum as product) (Grundy, 1991) หรือ แผนการจัดการศึกษา/พิมพ์เขียวในการจัดการเรียนการสอน *ประการที่สาม* การสนับสนุนการแบ่งแยกหน้าที่อย่างชัดเจนระหว่างนักพัฒนาหลักสูตร ผู้สอนและผู้ประเมิน โดยมองว่าการวางแผนและการออกแบบหลักสูตรเป็นหน้าที่ของผู้เชี่ยวชาญด้านหลักสูตร ส่วนผู้สอนมีหน้าที่ในการนำหลักสูตรไปใช้ให้เกิดประสิทธิภาพและประสิทธิผลสูงสุด

ตามที่คุณเชี่ยวชาญด้านหลักสูตรกำหนดไว้ การแบ่งหน้าที่ในลักษณะนี้จะสะท้อนถึงการให้ความสำคัญกับการแบ่งแยกภาคทฤษฎีออกจากภาคปฏิบัติและสะท้อนระบบความสัมพันธ์เชิงอำนาจที่ไม่เท่าเทียมกันระหว่างบุคคลที่เกี่ยวข้องกับกระบวนการจัดหลักสูตรและการเรียนการสอน (อภิภา ปรัชญพฤทธิ์, ๒๕๕๔) ซึ่งทำให้ผู้สอนขาดการคิดวิเคราะห์หรือคิดไตร่ตรองเชิงวิพากษ์ (Critical/ Reflective thinking) และมีบทบาทจำกัดเนื่องจากเป้าหมายหรือวัตถุประสงค์ของหลักสูตรได้ถูกกำหนดไว้ล่วงหน้าแล้ว ในด้านผู้เรียนนั้น มีสถานะเป็นฝ่ายตั้งรับต่อการกระทำของผู้สอน ดังนั้นผู้เรียนจึงเปรียบเสมือนกับวัตถุ (Object) ขึ้นหนึ่งในบริบทของการเรียนการสอนที่อยู่ภายใต้การควบคุมของผู้สอนและผู้พัฒนาหลักสูตร

ในทัศนะนี้ การพัฒนาหลักสูตรเปรียบได้กับกระบวนการผลิตในภาคอุตสาหกรรม โดยกระบวนการพัฒนาหลักสูตรเป็นกระบวนการที่มีลำดับเป็นขั้นเป็นตอนโดยเริ่มต้นจากการกำหนดวัตถุประสงค์หลักสูตร ตามด้วยการกำหนดโครงสร้างเนื้อหา วิธีการถ่ายทอดเนื้อหาไปจนถึงวิธีการประเมินผลสัมฤทธิ์การเรียนรู้ซึ่งคาดว่าจะสอดคล้องกับวัตถุประสงค์ที่กำหนดไว้ นอกจากนี้ยังสามารถพิจารณาหลักสูตรได้แบบแยกส่วนเป็นขั้นตอนหลักๆ อันประกอบไปด้วย ขั้นตอนการวางแผน/ออกแบบหลักสูตร การนำหลักสูตรไปใช้ และการประเมินผลหลักสูตรตามลำดับ เนื่องจากมุมมองนี้คาดหวังให้ผลลัพธ์การเรียนรู้ที่เกิดขึ้นเป็นไปตามวัตถุประสงค์ที่กำหนดไว้ (Ornstein & Hunkins, 2008) การจัดการศึกษาตามมุมมองนี้จึงถูกวิจารณ์ว่าเป็นการจัดการศึกษาโดยมุ่งให้เกิดการผลิตซ้ำ (Reproduction) ที่ขาดความคิดริเริ่มเปลี่ยนแปลง และสร้างสรรค์

รูปแบบการพัฒนาหลักสูตรที่มีลักษณะสอดคล้องกับกระบวนทัศน์นี้คือรูปแบบการพัฒนาหลักสูตรแบบธรรมชาตินิยมนิยมได้แก่ รูปแบบการพัฒนาหลักสูตรของ Ralph W. Tyler รูปแบบการพัฒนาหลักสูตรของ Hilda Taba รวมถึงหลักสูตรอิงสมรรถนะ (Competency-based curriculum) และหลักสูตรอิงผลการปฏิบัติงาน (Performance-based curriculum) ซึ่งกระบวนทัศน์การพัฒนาหลักสูตรจะเริ่มจากการตั้งวัตถุประสงค์และเป้าหมายของหลักสูตรเป็นลำดับแรกและการประเมินผลผลิตของหลักสูตรว่าบรรลุวัตถุประสงค์และเป้าหมายที่ตั้งไว้ได้มากน้อยเพียงไรเป็นลำดับสุดท้าย การพัฒนาหลักสูตรจึงเป็นกระบวนการที่มีลำดับขั้นตอนอย่างเป็นเหตุเป็นผล การมองหลักสูตรและการพัฒนาหลักสูตรจากมุมมองนี้มีจุดแข็งที่เอื้อให้นักพัฒนาหลักสูตรสามารถวางแผนการจัดการศึกษาและจัดหลักสูตรได้อย่างเป็นระบบ อย่างไรก็ตามนักการศึกษา เช่น ลำลีทองทิวิ (๒๕๕๐) และ อภิภา ปรัชญพฤทธิ (๒๕๕๔) ได้ให้ทัศนะที่สอดคล้องกันว่าความหมายของหลักสูตรดังกล่าวมิได้ครอบคลุมความหมายของหลักสูตรในขอบเขตที่กว้าง เช่น หลักสูตรแฝงหรือกล่าวอีกนัยหนึ่งว่าประสบการณ์การเรียนรู้ที่เกิดขึ้นโดยไม่ได้วางแผนไว้ล่วงหน้า แต่เป็นการเรียนรู้ที่เกิดขึ้นโดยบังเอิญทั้งในและนอกชั้นเรียน รวมถึงสิ่งที่ควรรู้แต่ถูกละเลย มองข้ามหรือถูกกดทับเอาไว้ในหลักสูตร ซึ่งประเด็นเหล่านี้เป็นสิ่งที่ได้รับความสนใจเป็นอย่างมากโดยอาศัยกระบวนทัศน์การพัฒนาหลักสูตรเชิงปฏิบัติและกระบวนทัศน์เชิงปลดปล่อยซึ่งจะได้กล่าวต่อไป

ในช่วงทศวรรษที่ 1960 Thomas Kuhn นักคิดคนสำคัญได้นำเสนอโมโนทัศน์เรื่อง “กระบวนทัศน์” (Paradigm) เป็นครั้งแรก

ในหนังสือ “The Structure of Scientific Revolutions” ในปี ค.ศ. ๑๙๖๒เป็นการนำเสนอแนวคิดที่แสดงให้เห็นถึงการเปลี่ยนแปลงชนิดที่เรียกว่าเป็นการปฏิวัติวิทยาศาสตร์แขนงต่างๆ (ชาย โพรสิลิตา, ๒๕๕๒) และถือเป็นจุดเริ่มต้นของการเปลี่ยนถ่ายกระบวนทัศน์ (Paradigm Shift) ที่ถูกครอบงำโดยแนวทางแห่งวิทยาศาสตร์เป็นหลัก ในยุคนี้เกิดกระบวนทัศน์ที่ใช้ในการค้นหาความจริงแตกต่างไปจากกระบวนทัศน์ปฏิฐานนิยม และเป็นกระบวนทัศน์ที่ทำทลายกระบวนทัศน์ปฏิฐานนิยม ในยุคหลังปฏิฐานนิยมนี้เชื่อว่าความรู้ความจริงมิได้มีอยู่เพียงชุดเดียวแต่มีอยู่อย่างหลากหลาย ไม่เชื่อในสังขรณ์หรือความรู้ความจริงสูงสุด ความรู้ความจริงขึ้นอยู่กับตัวผู้ศึกษา สถานการณ์และการตีความ และไม่อาจจะเข้าใจได้ถ้าปราศจากบริบท/สถานการณ์ ดังนั้นกระบวนทัศน์หลังปฏิฐานนิยม (Post-positivism paradigm) จึงเป็นรากฐานหรือแนวทางการแสวงหาความรู้ความจริงเชิงคุณภาพ (ระเบียบวิธีวิจัยเชิงคุณภาพ)

การเปลี่ยนถ่ายกระบวนทัศน์ในวงการวิจัยด้านสังคมศาสตร์ส่งผลให้วงการศึกษาศาสตร์โดยเฉพาะศาสตร์ด้านหลักสูตรเกิดแนวทางการศึกษาทฤษฎีหลักสูตรและแนวทางการพัฒนาหลักสูตรโดยใช้กระบวนทัศน์ยุคหลังปฏิฐานนิยมได้แก่ การพัฒนาหลักสูตรตามกระบวนทัศน์เชิงปฏิบัติและการพัฒนาหลักสูตรตามกระบวนทัศน์เชิงปลดปล่อย

๒)การพัฒนาหลักสูตรตามกระบวนทัศน์เชิงปฏิบัติ (Practical paradigm)

ความเป็นมาและบริบทของหลักสูตร

ในห้วงเวลาที่การทำกิจกรรมสำคัญต่างๆ

ทางการศึกษา เช่น การพัฒนาหลักสูตร จิตวิทยา การเรียนการสอน และการวัดประเมินผลการเรียนรู้ได้รับอิทธิพลอย่างมากจากหลักการทางวิทยาศาสตร์ภายใต้การสนับสนุนจากนักวิชาการในกลุ่มทฤษฎีประสิทธิภาพทางสังคมหรือที่รู้จักกันในนาม “นักวิทยาศาสตร์สังคมในชั้นเรียน” (Classroom social-scientist) ได้มีนักวิชาการอีกกลุ่มหนึ่งที่ทำให้ความสนใจด้านวัฒนธรรมของสังคมหรือที่เรียกว่า “นักวัฒนธรรมสังคมในชั้นเรียน” (Classroom socio-culturalist) ค้นพบข้อจำกัดในการประยุกต์หลักการทางวิทยาศาสตร์มาใช้ในการจัดการศึกษา โดยเฉพาะการจัดการเรียนการสอนภายในโรงเรียนและชั้นเรียน และไม่ได้มองว่าโรงเรียนเป็นโรงงานการผลิตคน แต่กลับเชื่อว่าโรงเรียนเป็นองค์กรทางสังคมที่ประกอบด้วยสมาชิก คือ ผู้เรียน ครู และผู้บริหารโรงเรียน เป็นสมาชิกสำคัญและมีปฏิสัมพันธ์ระหว่างกันและกันภายใต้บริบททางวัฒนธรรมและโครงสร้างทางสังคมของโรงเรียน รวมทั้งกฎระเบียบของชั้นเรียนและโรงเรียน นักวิชาการในกลุ่มนี้เชื่อว่าปฏิสัมพันธ์ระหว่างครูและผู้เรียน และระหว่างผู้เรียนด้วยกันภายใต้บรรยากาศแห่งความเป็นมิตรและเอื้ออาทรเป็นปัจจัยสำคัญที่สนับสนุนให้เกิดการเรียนรู้ขึ้น (องอาจ นัยวัฒน์, ๒๕๕๓)

ในด้านทัศนะต่อหลักสูตรนั้น นักวิชาการกลุ่มนี้มองว่ารายละเอียดและข้อกำหนดที่มีอยู่ในเอกสารหลักสูตรแม้จะเป็นสิ่งที่มีคุณค่าแต่ต้องสามารถนำไปพิสูจน์โดยการทดลองด้วยว่าสามารถพัฒนาผู้เรียนให้บรรลุเป้าหมายที่วางไว้ได้จริงหรือไม่อย่างไร ทั้งยังต้องสามารถตอบคำถามได้ว่าปัจจัยอะไรหรือตัวแปรอะไรที่ส่งเสริมหรือขัดขวางการพัฒนาตนเองของผู้เรียนและครู นั่นคือนักวิชาการในกลุ่มนี้ไม่ได้มองว่าหลักสูตรคือ

แนวทางที่ครูและผู้เรียนทุกคนในทุกบริบทจะต้องยอมรับโดยดุษฎีและที่มองว่าสถานศึกษาเปรียบเสมือนโรงงานที่ต้องผลิตคนที่มีคุณลักษณะที่เป็นที่ต้องการของผู้บริโภคเท่านั้น (สำลี ทองธิว, ๒๕๕๑) แต่เป็นแนวทางหรือเอกสารหลักการที่มีรายละเอียดที่ต้องมีการพิสูจน์ด้วยกระบวนการสืบเสาะหาความรู้ (Inquiry) ก่อนการยอมรับ (Null, 2011) โดยกระบวนการสืบเสาะหาความรู้นั้นก็ไม่ใช่เป็นต้องดำเนินการเป็นขั้นเป็นตอนตายตัวแบบกระบวนการทางวิทยาศาสตร์หรือกล่าวอีกนัยหนึ่งก็คือ กระบวนการที่ใช้ศึกษาปรากฏการณ์และอธิบายปรากฏการณ์ในกระบวนการพัฒนาหลักสูตรนั้นตั้งอยู่บนพื้นฐานของหลักฐานหรือเหตุผลต่างๆ โดยมองว่าคนเป็นสิ่งที่มีความยืดหยุ่นเปลี่ยนแปลงอยู่ตลอดเวลา ปัจจัยเกี่ยวกับการเปลี่ยนแปลงหรือวัฒนธรรมล้วนมีผลกระทบต่อชีวิต และมนุษย์ก็สามารถสร้างความหมายและความเข้าใจด้วยการมีปฏิสัมพันธ์กับกลุ่มคนนั่นเอง (ชาติรี ฝ่ายคำตา, ๒๕๕๕)

แนวทางการวิจัยและพัฒนาหลักสูตร

มุมมองของนักวัฒนธรรมสังคมในชั้นเรียนต่อการจัดการศึกษาที่กล่าวมามีฐานคิดจากกระบวนทัศน์เชิงตีความ/การสร้างสรรค์ความรู้ (Interpretative/Constructivism paradigm) (องอาจ นัยวัฒน์, ๒๕๕๑; Lincoln & Guba, 2000; อ้างอิงใน องอาจ นัยวัฒน์, ๒๕๕๓) ซึ่งมุ่งเน้นสร้างสรรค์ความรู้ที่สัมพันธ์ (Relativism) กับค่านิยมและวัฒนธรรมของชุมชนและสังคมหนึ่งๆ ทั้งนี้เพราะความรู้ความจริงแท้ที่กระบวนทัศน์ปฏิฐานนิยมแสวงหาไม่มีอยู่จริงหรือเป็นสากลแน่นอนตายตัว แต่ขึ้นอยู่กับบริบทของสังคมในแต่ละพื้นที่ ดังนั้นการบริหารจัดการศึกษาภายใต้กระบวนทัศน์เชิงตีความ/การสร้างสรรค์

ความรู้ จึงมีลักษณะยืดหยุ่นปรับเปลี่ยนได้ตามความเหมาะสมและความเป็นจริงที่เกิดขึ้นในบริบทของการศึกษา หลักสูตรที่ดีตามทัศนะของนักพัฒนาธรรมสังคมในชั้นเรียนจะต้องสอดคล้องกับความต้องการของผู้เรียน ชุมชนและสังคม กล่าวโดยละเอียดก็คือ กระบวนทัศน์เชิงปฏิบัติให้มุมมองว่าหลักสูตรคือกระบวนการเรียนรู้ที่ไม่สามารถจับต้องได้ ไม่ได้อยู่ในรูปของเอกสารหรือสิ่งประดิษฐ์ที่เป็นรูปธรรมหากแต่เป็นกระบวนการปฏิสัมพันธ์ระหว่างผู้เรียนกับครูและกับข้อความรู้เป็นกระบวนการเรียนรู้ที่เกิดขึ้นในห้องเรียนและในโรงเรียน เป็นสิ่งที่บุคคลผู้เกี่ยวข้องกับการเรียนการสอนกระทำขึ้นร่วมกัน ดังนั้นการพัฒนาหลักสูตรที่อิงกระบวนทัศน์เชิงปฏิบัติจึงประกอบด้วยเงื่อนไข ดังต่อไปนี้ *ประการแรก* ครูจะต้องมีความสามารถในการคิดวิเคราะห์แบบตอบโต้ในการสร้างสรรค์กิจกรรมที่นำผู้เรียนให้เกิดการเรียนรู้อย่างมีความหมาย รวมถึงครูต้องมีความเข้าใจในบทบาทของตนเองและตระหนักว่าสังคมคาดหวังอะไรจากตัวครู และมีแนวปฏิบัติการจัดการเรียนรู้เป็นกรอบในการทำงาน (Zeichner, 2003) *ประการที่สอง* การใช้การอภิปรายสนทนาแลกเปลี่ยนความรู้กับผู้เรียนเพื่อกระตุ้นให้เกิดการเรียนรู้ ส่งเสริมความคิดและท้าทายให้นำไปทดลองใช้ในภาคปฏิบัติ โดยนัยนี้ถือว่าหลักสูตรคือวิถีปฏิบัติ (Curriculum as practice) ในการสร้างความหมายหรือตีความประสบการณ์ร่วมกัน โดยเฉพาะอย่างยิ่งระหว่างครูและผู้เรียน (อภิภาปรัชญพฤทธิ, ๒๕๕๕) ซึ่งการพัฒนาหลักสูตรเปิดโอกาสให้ผู้เรียนมีบทบาทเชิงรุกในกระบวนการพัฒนาหลักสูตรและสนับสนุนให้ครูมีบทบาทสำคัญในการส่งเสริมให้ผู้เรียนเรียนรู้อย่างมีความหมายมากกว่าการสอนที่เน้นการถ่ายทอดเนื้อหา

สาระ การจัดการเรียนการสอนต้องมีการประเมินผลกระบวนการเรียนรู้ที่เกิดขึ้นในตัวผู้เรียน ประเมินว่าผู้เรียนใช้วิธีอะไรในการเรียนรู้ แบบการเรียนรู้ (Learning styles) แต่ละแบบแตกต่างกันอย่างไร เป้าหมายการเรียนรู้ของผู้เรียนแต่ละคนคืออะไร (ลำลี ทองธิว, ๒๕๕๑) *ประการสุดท้าย* การพัฒนาหลักสูตรตามกระบวนทัศน์เชิงปฏิบัติมองกระบวนการพัฒนาหลักสูตรอย่างเป็นองค์รวม กล่าวคือไม่แบ่งแยกขั้นตอนการออกแบบ การนำไปใช้และการประเมินหลักสูตรออกจากกัน และส่งเสริมให้ผู้มีส่วนได้ส่วนเสีย โดยเฉพาะอย่างยิ่งครูและผู้เรียนให้มีส่วนร่วมในกระบวนการพัฒนาหลักสูตรโดยใช้การคิดไตร่ตรองร่วมกัน (Deliberation) และส่งเสริมให้ครูมีบทบาทเชิงรุกในการทำวิจัยเชิงปฏิบัติการหรือการท้าวิจัยในชั้นเรียนในฐานะของครุนักวิจัย (Teacher as Researcher) เพื่อนำแนวคิดที่ขึ้นำการพัฒนาหลักสูตรไปสู่การปฏิบัติจริงในชั้นเรียน

รูปแบบการพัฒนาหลักสูตรที่มีลักษณะสอดคล้องกับกระบวนทัศน์นี้คือรูปแบบการพัฒนาหลักสูตรแนวปรึกษาหารือร่วมกัน (Deliberation approach) หรือแนวธรรมชาติ (Naturalistic approach) (Ornstein & Hunkins, 2008) ซึ่งรูปแบบการพัฒนาหลักสูตรตามแนวคิดดังกล่าวนี้จะมีลักษณะแตกต่างจากรูปแบบการพัฒนาหลักสูตรตามกระบวนทัศน์เชิงเทคนิค/กระบวนทัศน์เชิงวิทยาศาสตร์ที่มีการกำหนดวัตถุประสงค์การเรียนรู้ กิจกรรมการเรียนรู้และวิธีการวัดประเมินผลการเรียนรู้ไว้ล่วงหน้าแล้ว กล่าวคือการพัฒนาหลักสูตรตามกระบวนทัศน์เชิงปฏิบัติชี้ให้เห็นถึงกระบวนการพัฒนาหลักสูตรที่เกิดขึ้นในบริบทจริงมากกว่าการเสนอกระบวนการพัฒนาหลักสูตรตามที่ควรจะเป็น โดยการปรึกษาหารือร่วมกัน

เป็นวิธีการสืบสอบเพื่อแสวงหาข้อตัดสินใจดำเนินการเพื่อแก้ปัญหาในเชิงปฏิบัติ โดยปัญหาประเภทนี้เป็นปัญหาที่เกิดขึ้นในสถานการณ์เฉพาะ มีลักษณะคลุมเครือไม่แน่นอน ดังนั้นกลุ่มผู้เผชิญปัญหาจำเป็นต้องร่วมกันวินิจฉัยและเปรียบเทียบทางเลือกต่างๆ ซึ่งอาจมีเป้าหมายและค่านิยมที่ขัดแย้งกัน โดยไม่สามารถคาดการณ์ผลลัพธ์ได้ล่วงหน้า Schubert (1986) เสนอว่าการพัฒนาหลักสูตรในแนวนี้นี้ต้องดำเนินการในบริบทของท้องถิ่น (Local context) ได้แก่ ในชั้นเรียนหรือสถานการศึกษาในระดับต่างๆ ส่วนกลุ่มผู้ตัดสินใจเกี่ยวกับหลักสูตรควรเป็นผู้ที่อยู่ในสถานการณ์ที่เป็นปัญหาเป็นผู้มีส่วนได้ส่วนเสียโดยตรงและสามารถเปลี่ยนสภาพปัญหาซึ่งได้แก่ ครูและนักเรียน นอกจากนี้ในกลุ่มผู้ตัดสินใจดำเนินการพัฒนาหลักสูตรควรมีผู้นำกระบวนการปรึกษาหารือร่วมกันซึ่งควรเป็นผู้ที่มีความรู้ในเรื่องหลักสูตร นอกจากนี้กลุ่มบุคคลดังกล่าวควรทำงานร่วมกันโดยยึดหลักประชาธิปไตย เปิดกว้างและรู้จักใช้ความหลากหลายในกลุ่มเพื่อการพัฒนาหลักสูตรที่มีเป้าหมายทำให้การเรียนรู้และผลกระทบที่เกิดขึ้นจากการเรียนรู้ของผู้เรียนเป็นประโยชน์ต่อการพัฒนาความเป็นมนุษย์ที่สมบูรณ์อย่างแท้จริง (อภิภา ปรัชญพฤทธิ, ๒๕๕๕)

๓) การพัฒนาหลักสูตรตามกระบวนทัศน์เชิงปลดปล่อย (Emancipatory paradigm)

ความเป็นมาและบริบทของหลักสูตร

สังคมตะวันตกช่วงกลางคริสต์ศตวรรษที่ยี่สิบเป็นสังคมที่มีความเจริญก้าวหน้าในด้านอุตสาหกรรม วิทยาศาสตร์และเทคโนโลยีอย่างสูงสุด ระบบเศรษฐกิจและการเมืองแบบทุนนิยม (Capitalism) ได้ก่อให้เกิดความไม่เป็นธรรมและ

ความเหลื่อมล้ำทางสังคมอย่างมาก นำไปสู่กระแสเรียกร้องให้ปลดปล่อยผู้คนในสังคมทุนนิยมโดยเฉพาะอย่างยิ่งคนชนชั้นล่างที่ด้อยโอกาสทางเศรษฐกิจให้ก้าวพ้นจากสภาพสังคมที่กดขี่ นักวิชาการและนักการศึกษามองว่าการให้การศึกษาที่สามารถยกระดับจิตสำนึก (Consciousness) ให้คนตระหนักถึงกลไกและโครงสร้างทางสังคมที่มีการกดขี่ การเอารัดเอาเปรียบและขาดความยุติธรรมได้นั้นจะทำให้ผู้คนเหล่านั้นมีบทบาทเชิงรุกในการปฏิรูปสังคม (Apple & Beane, 2007) โดยกระบวนการที่เน้นเชิงปลดปล่อยมีรากฐานมาจากปรัชญาการศึกษาเชิงสร้างสรรค์สังคมใหม่ (Social reconstructionism) ซึ่งเกิดขึ้นในช่วงปี ค.ศ. ๑๙๔๐ และแนวปฏิรูปสังคมใหม่ (Social reconceptualist) นอกจากนี้กระบวนการที่เน้นเชิงปลดปล่อยยังเป็นที่รู้จักกันในชื่อต่างๆ เช่น การศึกษาเชิงวิพากษ์ (Critical pedagogy) การศึกษาเชิงปฏิรูป (Reconceptualist pedagogy) และสังคมวิทยาแนวใหม่ (New sociology of education) เป็นต้น (Pinar, 1995)

กระบวนการที่เน้นเชิงปลดปล่อยให้มุมมองต่อการศึกษาและหลักสูตรโดยเฉพาะว่าหลักสูตรเกิดจากกระบวนการสร้างความหมายร่วมกันระหว่างครูและนักเรียน โดยมีหัวใจสำคัญคือการสะท้อนคิดเชิงวิพากษ์ควบคู่กับการปฏิบัติ (Praxis) (Giroux, 2011) แต่ไม่ได้อธิบายว่าการพัฒนาหลักสูตรเป็นการวางแผนการศึกษาอย่างเป็นระบบระเบียบเพื่อนำไปใช้ในการจัดการเรียนการสอนให้แก่ผู้เรียนแต่อย่างใด โดยการพัฒนาหลักสูตรเป็นกระบวนการที่เป็นพลวัตดังนั้นจึงไม่สามารถกำหนดหลักสูตรเพื่อตัดสินความรู้ที่ถูกต้องได้แน่นอนหลักสูตรควรเกิดจากการสร้างความหมายร่วมกันในบริบททางสังคม มีการตรวจสอบความ

จริงแท้ของข้อมูลจากมุมมองของกลุ่มคนที่หลากหลายที่อยู่ในสถานการณ์นั้นได้จริง เนื่องจาก การตีความปรากฏการณ์จะมีความแตกต่างกันไปตามภูมิหลังทางสังคมวัฒนธรรม การเมือง เศรษฐกิจ และบริบททางประวัติศาสตร์ของผู้ตีความ (Grundy, 1987) นอกจากนี้การนิยาม ความรู้ความจริงตามกระบวนการทัศน์นี้มักจะมีมิติทางการเมืองเข้ามาเกี่ยวข้องในแง่ที่ว่ากลุ่มคนที่มีภูมิหลังหลากหลายต่างพยายามต่อสู้เพื่อให้การนิยามความรู้ความจริงในทัศนะของตนได้รับการยอมรับและมีความชอบธรรมในฐานะที่เป็นความรู้กระแสหลักในวงวิชาการ

แนวทางการวิจัยและพัฒนาหลักสูตร

ในช่วงสามทศวรรษสุดท้ายของศตวรรษที่อีลีปได้เกิดกระแสแนวคิดและอารมณ์ที่ต้านแนวทางหลักของการแสวงหาความรู้ความจริงด้วยกระบวนการทัศน์เชิงเทคนิค/กระบวนการทัศน์เชิงวิทยาศาสตร์ กระแสใหม่นี้ได้รับการขนานนามว่า “Postmodernism” หรือ “หลังสมัยใหม่นิยม”(กิริติ บุญเจือ, ๒๕๔๕; ไชยรัตน์ เจริญสินโอฬาร, ๒๕๔๙; กาญจนา แก้วเทพ และสมสุข หินวิมาน, ๒๕๕๑) ซึ่งในวงการวิจัยทางสังคมศาสตร์อาจใช้คำว่ากระบวนการทัศน์หลังปฏิฐานนิยมก็ได้เช่นเดียวกัน (ชาย โพธิ์ลิตา, ๒๕๕๒) โดยนักวิชาการในกลุ่มหลังสมัยใหม่นิยมชี้จุดอ่อนของการวิจัยแบบปฏิฐานนิยมว่า มุ่งผลิตความรู้ที่จำกัดในมิติของผลประโยชน์เชิงเทคนิค จึงไม่สามารถเข้าถึงความหมายที่แท้จริงของสิ่งที่ศึกษา เพราะละเลยมิติของความเป็นมนุษย์ที่แท้จริงทั้งในด้านความรู้สึกและความคิด ไม่ให้ความสำคัญต่อบริบททางสังคมในเชิงพลวัต ซึ่งในความเป็นจริงสังคมไม่ได้นิ่ง แต่มีการเปลี่ยนแปลงหรือจำเป็นต้องเปลี่ยนแปลงอันเนื่องมาจากความขัดแย้งที่ก่อ

ตัวในโครงสร้างสังคมที่ไม่เสมอภาค จึงมีความเห็นว่าความรู้จากการวิจัยแบบปฏิฐานนิยมไม่ใช่ความรู้เพื่อการแก้ปัญหาที่ซับซ้อนของสังคมหรือเปลี่ยนแปลงสังคม (พองพรรณ ตรียมงคลกุล และสุภาพ ฉัตรภรณ์, ๒๕๕๓)

Freire (1992) Apple (2004) และ Eisner (2006) นักวิชาการในกลุ่มหลังสมัยใหม่นิยมสนใจบริบทสังคมภายใต้ความซับซ้อนของอำนาจและความไม่เท่าเทียมกัน ดังนั้นการวิจัยที่มีคุณค่าต่อเพื่อนมนุษย์และสังคมต้องเป็นกระบวนการศึกษาค้นคว้าเชิงปฏิรูปที่มุ่งค้นหาโครงสร้างที่แท้จริงของปัญหาเพื่อนำไปสู่การเปลี่ยนแปลง ซึ่งต้องใช้กระบวนการมีส่วนร่วมอย่างเท่าเทียมของคนร่วมสถานการณ์นั้นๆ เพื่อกระตุ้นให้เกิดความตระหนักถึงศักยภาพของตนในการเปลี่ยนแปลงจากสถานะที่เป็นปัญหาและปลดปล่อยตนเองจากการถูกครอบงำ (Emancipation) ด้วยความสัมพันธ์เชิงอำนาจที่ไม่เท่าเทียม เช่น อำนาจของเงิน อำนาจของสถานภาพ และอำนาจของการศึกษา เป็นต้นเป็นการให้โอกาสหรือให้ทางออกกับตนเองและสังคมซึ่งเป็นการเสริมพลัง (Empowerment) ให้กับกลุ่มที่ด้อยพลังอำนาจในสังคมให้มีพื้นที่หรือตัวตนที่สามารถส่งเสียงหรือสะท้อนพลังความรู้สึกนึกคิดของตนได้ในฐานะมนุษย์ที่มีความเท่าเทียมกัน

อนึ่ง การพัฒนาหลักสูตรตามกระบวนการทัศน์เชิงปลดปล่อยนั้นมิได้แบ่งแยกขั้นตอนการออกแบบหลักสูตรและแนวทางการจัดการศึกษาไปปฏิบัติออกจากกัน แต่มองกระบวนการนี้ว่าเป็นองค์รวมว่าการวางแผน การดำเนินการ และการประเมินผลเป็นองค์ประกอบของการพัฒนาหลักสูตรที่มีการปฏิสัมพันธ์กันและมีการบูรณาการระหว่างกันโดยมีแก่นสำคัญคือ

การสะท้อนคิดเชิงวิพากษ์ควบคู่กับการปฏิบัติ (Praxis) (Apple, 2004) และหากจะเปรียบเทียบการพัฒนาหลักสูตรตามกระบวนทัศน์เชิงปลดปล่อยกับการพัฒนาหลักสูตรตามกระบวนทัศน์เชิงเทคนิค/กระบวนทัศน์เชิงวิทยาศาสตร์และกระบวนทัศน์เชิงปฏิบัติดังกล่าวมาแล้วข้างต้นนั้น จะเห็นได้ว่าการพัฒนาหลักสูตรตามกระบวนทัศน์เชิงปลดปล่อยจะแตกต่างจากการพัฒนาหลักสูตรตามกระบวนทัศน์เชิงเทคนิค/กระบวนทัศน์เชิงวิทยาศาสตร์ตรงที่กระบวนทัศน์นี้ปฏิเสธไม่เห็นด้วยกับกระบวนทัศน์เชิงเทคนิค/กระบวนทัศน์เชิงวิทยาศาสตร์ที่นิยมกำหนดขั้นตอนการพัฒนาหลักสูตรตามที่ควรจะเป็นในแบบอุดมคติ แต่การพัฒนาหลักสูตรตามกระบวนทัศน์เชิงปลดปล่อยมีลักษณะส่วนใหญ่ที่คล้ายคลึงกับการพัฒนาหลักสูตรตามกระบวนทัศน์เชิงปฏิบัติตรงที่เน้นความสำคัญในการทำ ความเข้าใจหลักสูตร (Curriculum understanding) มากกว่าการวางแผนพัฒนาหลักสูตรอย่างเป็นระบบ (Curriculum development) (Pinar, 1995)

สำหรับการพัฒนาหลักสูตรตามกระบวนทัศน์เชิงปลดปล่อยนั้น นักการศึกษาเชิงวิพากษ์สนับสนุนการพัฒนาหลักสูตรด้วยวิธีการจัดประสบการณ์การเรียนรู้โดยใช้ประเด็นปัญหา

เป็นฐาน ส่วนนักการศึกษาแนวหลังสมัยใหม่นิยมสนับสนุนให้ทำการหรือสร้างวาทกรรมหลักสูตรที่ได้รับอิทธิพลจากวาทกรรมกระแสหลัก (Dominant discourse) ของตะวันตกที่สนับสนุนปรัชญาความเชื่อเกี่ยวกับความรู้ความจริงในแนวปฏิฐานนิยม รวมถึงเชื่อในมายาคติที่ว่า มีรูปแบบหลักสูตรที่สามารถนำไปใช้ได้ในทุกบริบท ซึ่งการพัฒนาหลักสูตรตามกระบวนทัศน์เชิงปลดปล่อยให้มุมมองว่าการพัฒนาหลักสูตรไม่สามารถกำหนดรูปแบบที่แน่นอนตายตัวได้ (อภิภา ปรัชญพฤทธิ์, ๒๕๕๔) เนื่องจากหลักสูตรเปรียบได้กับสิ่งมีชีวิตที่มีวิวัฒนาการมาจากปฏิสัมพันธ์ระหว่างองค์ประกอบหลายอย่างที่มีอิทธิพลต่อหลักสูตร เช่น ครู ผู้เรียน รวมถึงบริบททางสังคม วัฒนธรรม และประวัติศาสตร์ที่มีความแตกต่าง หลากหลาย และเป็นพลวัต ความรู้จึงไม่มีสถานภาพเป็นสากลที่เป็นอิสระจากความคิดและการรับรู้ของมนุษย์ (Null, 2011)

ตารางดังต่อไปนี้เป็นตารางสรุปประเด็นสำคัญของการพัฒนาหลักสูตรทั้ง ๓ กระบวนทัศน์ทั้งในด้านความเป็นมา เป้าหมายของหลักสูตร กระบวนทัศน์การวิจัย และรูปแบบการพัฒนาหลักสูตร

ตารางที่ ๑ ประเด็นสำคัญของการพัฒนาหลักสูตรทั้ง ๓ กระบวนทัศน์

กระบวนการทัศน์ ประเด็นหลักสูตร	กระบวนการทัศน์เชิง เทคนิค/กระบวนการทัศน์ เชิงวิทยาศาสตร์	กระบวนการทัศน์เชิงปฏิบัติ	กระบวนการทัศน์ เชิงปลดปล่อย
ความเป็นมาและ บริบทของหลักสูตร	แนวคิดการบริหาร จัดการทางวิทยาศาสตร์ และประสิทธิภาพทาง สังคมเน้นการผลิตคนให้ มีคุณภาพสูงสุดโดยใช้ ทรัพยากรหรือลงทุนให้ น้อยที่สุด	แนวคิดเชิงสังคม วัฒนธรรมและการมี ปฏิสัมพันธ์ในบริบทหรือ ปรากฏการณ์ภายใต้ โครงสร้างทางสังคมของ โรงเรียน	แนวคิดการพัฒนาและ ปฏิรูปโครงสร้างทางสังคม ใหม่ซึ่งเกิดจากความไม่ เท่าเทียมและความเหลื่อม ล้ำทางสังคมในระบบ ทุนนิยมประชาธิปไตย
เป้าหมายของหลักสูตร	ผู้เรียนมีคุณภาพตาม มาตรฐานของนายจ้าง เช่นเดียวกับการผลิต สินค้าให้มีคุณภาพ ในระบบโรงงาน อุตสาหกรรม	ครูและผู้เรียนเกิด กระบวนการเรียนรู้ ที่แท้จริงผ่านการคิด ไตร่ตรองร่วมกัน และผู้ เรียนมีความเป็นมนุษย์ ที่สมบูรณ์ตามพันธะ สัญญาที่ให้ไว้	ครูและผู้เรียนเกิด กระบวนการเรียนรู้ที่แท้ จริงผ่านการคิดไตร่ตรอง คิดวิพากษ์ ผู้เรียนมีศักดิ์ศรี เสรีภาพและสามารถสร้าง ความรู้ด้วยตนเอง
กระบวนการทัศน์การวิจัย	กระบวนการทัศน์ปฏิ ฐานนิยม/ การวิจัยเชิงปริมาณ	กระบวนการทัศน์เชิงตีความ/ การวิจัยเชิงคุณภาพ	กระบวนการทัศน์หลังสมัยใหม่ นิยม/การวิจัยเชิงคุณภาพ
รูปแบบการพัฒนา หลักสูตร	การพัฒนาหลักสูตร แบบเน้นวัตถุประสงค์ และหลักสูตรแบบอิง สมรรถนะ	การพัฒนาหลักสูตรแนว ปรัชญาหรือร่วมกันและ แนวธรรมชาติ	ไม่มีรูปแบบการพัฒนา หลักสูตรที่เป็นระบบชัดเจน ให้ความสำคัญต่อการ วิพากษ์และการทำความเข้าใจ หลักสูตรอย่างลึกซึ้ง

จะเห็นได้ว่า จากตารางที่ ๑ ประเด็นสำคัญของการพัฒนาหลักสูตรทั้ง ๓ กระบวนทัศน์เป็นการสรุปที่แบ่งแยกแนวทางการพัฒนาหลักสูตรได้เป็น ๓ กระบวนทัศน์อย่างเด็ดขาดชัดเจน อย่างไรก็ตามในทางปฏิบัติพบว่าเป้าหมายของหลักสูตร กระบวนทัศน์การวิจัย และรูปแบบการพัฒนาหลักสูตรของทั้งสามกลุ่มนั้นมีการ

ทับซ้อนกันอยู่ไม่น้อย โดยเฉพาะการพัฒนาหลักสูตรตามกระบวนการทัศน์เชิงปฏิบัติและการพัฒนาหลักสูตรตามกระบวนการทัศน์เชิงปลดปล่อยต่างก็มีเป้าหมาย กระบวนทัศน์การวิจัยและรูปแบบการพัฒนาหลักสูตรที่ค่อนข้างคล้ายคลึงกันอีกด้วย

บทสรุป

ในศาสตร์ด้านหลักสูตรและทฤษฎีหลักสูตรของประเทศไทยนั้น เป็นที่ยอมรับกันว่าอย่างน้อยที่สุด กระบวนการพัฒนาหลักสูตรควรเริ่มต้นจากการกำหนดวัตถุประสงค์และเป้าหมายของหลักสูตรเป็นลำดับแรกและการประเมินผลผลิตของหลักสูตรว่าบรรลุวัตถุประสงค์และเป้าหมายที่ตั้งไว้ได้มากน้อยเพียงใดเป็นลำดับสุดท้าย รวมถึงการมองว่าสถานศึกษาหรือโรงเรียนเป็นสถานที่ที่จัดการศึกษาอย่างเป็นทางการ (Formal education) และเป็นแหล่งให้ความรู้พื้นฐานที่ได้มาตรฐานที่ผู้เรียนทุกคนจำเป็นต้องได้รับ กระบวนการพัฒนาหลักสูตรดังกล่าวนี้ถือเป็นหลักการพื้นฐานที่ยอมรับได้ในวงวิชาการด้านทฤษฎีหลักสูตร เนื่องจากว่าตำราและหนังสือทุกเล่มในประเทศไทยจะกล่าวถึงกระบวนการพัฒนาหลักสูตรตามแนวทางนี้ทั้งสิ้น (ลำลีทองธิว, ๒๕๕๑)

ในเรื่องนี้ ลำลี ทองธิว (๒๕๕๑) ได้ให้ทัศนะไว้ว่าที่จริงแล้วศาสตร์ด้านหลักสูตรและการสอนมีวิวัฒนาการ มีการวิจัยและพัฒนาอยู่ตลอดเวลาและเป็นการพัฒนาที่ควบคู่กันไปทั้งเรื่องของหลักสูตรและการสอน ในส่วนของการสอนนั้นได้มีงานวิจัยศึกษาค้นคว้าและพัฒนารูปแบบการสอนวิธีการสอน เทคนิคการสอน และสื่อวัตกรรมการสอนต่างกันอย่างแพร่หลาย อนึ่งนวัตกรรมทางการสอนเหล่านี้ได้รับการออกแบบและพัฒนาบนพื้นฐานลักษณะเฉพาะของหลักสูตรที่เป็นกรอบการจัดการเรียนการสอน ดังนั้นวิธีการสอนใหม่ๆ เหล่านี้จึงล้วนแต่มีความสัมพันธ์และสอดคล้องกับการให้ความหมายและเป้าหมายของการศึกษาที่เป็นก

รอบการจัดการเรียนรู้ที่กำหนดโดยหลักสูตรแนวใหม่ แต่เป็นที่น่าเสียดายว่านักการศึกษาไทยได้ให้ความสำคัญในเรื่องรูปแบบการสอน วิธีสอน และเทคนิคการสอนใหม่ๆ ในขณะที่ *กระบวนการทัศน์หรือกรอบแนวคิดสำคัญของหลักสูตร* ที่ถูกกำหนดให้ใช้ยังอยู่ภายใต้มิติเดิม

ดังนั้นในบทความฉบับนี้จึงเป็นการนำเสนอกระบวนการทัศน์การพัฒนาหลักสูตรในปัจจุบัน โดยทฤษฎีหลักสูตรและการพัฒนาหลักสูตรสามารถจำแนกออกเป็น ๓ กระบวนทัศน์ดังที่กล่าวถึงข้างต้น ผู้เขียนพบว่าทั้ง ๓ กระบวนทัศน์มีวิวัฒนาการทางความคิดและทฤษฎีพื้นฐานโดยทั่วไปแตกต่างกัน แต่ก็มิได้แยกตัวออกจากกันอย่างเด็ดขาดชัดเจน ในบทความแสดงให้เห็นอย่างชัดเจนว่ากระบวนการทัศน์การพัฒนาหลักสูตรนั้นสามารถบ่งบอกถึงลักษณะของวิธีวิทยาการวิจัยที่เริ่มต้นจากกระบวนการทัศน์ที่เน้นระเบียบวิธีวิจัยเชิงปริมาณไปสู่ระเบียบวิธีวิจัยเชิงคุณภาพ นอกจากนั้นความแตกต่างอันเป็นพื้นฐานสำคัญของทั้ง ๓ กระบวนทัศน์ ล้วนเป็นปัจจัยที่ส่งผลให้นักวิจัยและนักวิชาการด้านหลักสูตรดำเนินการพัฒนาหลักสูตรตามกระบวนการทัศน์ที่ตนเองยึดถือแตกต่างกัน ดังนั้นการศึกษาทฤษฎีหลักสูตรและการพัฒนาหลักสูตรจึงควรให้ความสำคัญกับการวิเคราะห์กระบวนการทัศน์พื้นฐานที่ส่งผลให้ศาสตร์ด้านหลักสูตรมีพลวัตและการเปลี่ยนแปลงบนฐานทฤษฎีมากกว่าการวิเคราะห์ถึงจุดอ่อนต่างๆ เพราะจุดอ่อนเหล่านั้นมิใช่อุปสรรค หากแต่เป็นการเสริมพลังให้ศาสตร์ด้านหลักสูตรมีความแข็งแกร่งยิ่งขึ้นต่อไป

รายการอ้างอิง

ภาษาไทย

- กาญจนา แก้วเทพ และสมสุข หินวิมาน. (๒๕๕๑). *สายธารแห่งนักคิดทฤษฎี: เศรษฐศาสตร์การเมืองกับสื่อการศึกษา*. กรุงเทพฯ : ห้างหุ้นส่วนจำกัดภาพพิมพ์.
- กิตติ บุญเจือ. (๒๕๕๕). *ปรัชญาหลังนวยุค: แนวคิดเพื่อการศึกษาแผนใหม่*. กรุงเทพฯ: สำนักพิมพ์ดวงกมล.
- ชาติรี ฝ้ายคำตา. (๒๕๕๕). การวิจัยปฏิบัติการในชั้นเรียนวิทยาศาสตร์: มุมมองจากทฤษฎีวิพากษ์. *วารสารศึกษาศาสตร์ปริทัศน์*, ๒๗(๓), ๑๙-๓๖.
- ชาย โพธิ์สิตา. (๒๕๕๒). *ศาสตร์และศิลป์แห่งการวิจัยเชิงคุณภาพ*. พิมพ์ครั้งที่ ๔. กรุงเทพฯ: อมรินทร์พริ้นติ้งแอนด์พับลิชชิ่งจำกัด (มหาชน).
- ไชยรัตน์ เจริญสินโอฬาร. (๒๕๕๙). *วาทกรรมการพัฒนา: อำนาจ ความรู้ ความจริง เอกลักษณะ และความ เป็นอื่น*. พิมพ์ครั้งที่ ๔. กรุงเทพฯ: สำนักพิมพ์วิภาษา.
- ผ่องพรรณ ดริยมงคลกุล และสุภาพ จัตุราภรณ์. (๒๕๕๓). *การออกแบบการวิจัย*. (พิมพ์ครั้งที่ ๖). กรุงเทพฯ : สำนักพิมพ์มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์.
- ลำลี ทองธิว. (๒๕๕๕). *หลักและแนวปฏิบัติในการพัฒนาหลักสูตรสถานศึกษา: กรณีวิชาวิทยาศาสตร์ระดับ ประถมศึกษา*. กรุงเทพฯ: ศูนย์ตำราและเอกสารทางวิชาการ คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- _____. (๒๕๕๑). *วิวัฒนาการทฤษฎีหลักสูตรและกรอบแนวคิดในการพัฒนานวัตกรรมการหลักสูตรทางเลือก*. *วารสารศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยนเรศวร*, ๑๐ (๓), ๙๑-๑๒๔.
- สุภางค์ จันทวานิช. (๒๕๕๕). *วิธีการวิจัยเชิงคุณภาพ*. กรุงเทพฯ: โรงพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- องอาจ นัยพัฒน์. (๒๕๕๑). *การออกแบบการวิจัย: วิธีการเชิงปริมาณ เชิงคุณภาพและผสมผสานวิธีการ*. กรุงเทพฯ: โรงพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- _____. (๒๕๕๓). *การวัดประเมินในชั้นเรียน: วิวัฒนาการและแนวคิดใหม่เพื่อพัฒนาการเรียนรู้*. *วารสาร ศรีนครินทร์วิไลวิจัยและพัฒนา(สาขามนุษยศาสตร์และสังคมศาสตร์)*, ๒(๓), ๑-๑๒.
- อภิภา ปรัชญพฤทธิ. (๒๕๕๔). *หลังสมัยใหม่นิยมและการอุดมศึกษา*. กรุงเทพฯ: สำนักพิมพ์อินทภาษ จำกัด.
- _____. (๒๕๕๕). *หลักสูตรและการเรียนการสอนอุดมศึกษา: พาราไดม์และวิธีปฏิบัติ*. กรุงเทพฯ : สำนักพิมพ์อินทภาษ จำกัด.

ภาษาอังกฤษ

- Apple, M.W. (2004). *Ideology and Curriculum* (3rded.). Boston: Routledge and Kegan Paul.
- Apple, M.W. &Beane, J.A. (2007).*Democratic Schools: Lessons in Powerful Education*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Bobbitt, F. (1924).*How to Make a Curriculum*. Boston: Houghton Mifflin.

- Eisner, E. (2006). *Reimagining Schools: The Selected Works of Elliot Eisner*. New York, NY: Routledge.
- Freire, P. (1992). *Pedagogy of Hope: Reliving Pedagogy of the Oppressed*. London: Continuum.
- Giroux, H.A. (2011). *On Critical Pedagogy*. London, UK: Continuum International Publishing Group.
- Grundy, S. (1991). *Curriculum : Product or Praxis*. London: The Falmer Press.
- Habermas, J. (1972). *Knowledge and Human Interest*. Boston: Beacon Press.
- Null, W. (2011). *Curriculum: From Theory to Practice*. Plymouth: Rowman& Littlefield.
- Ornstein, A. C. &Hunkins, F. P. (2008). *Curriculum: Foundations, Principles and Issues*. Boston: Allyn and Bacon.
- Pinar, W.F. (1995). *Understanding Curriculum: An Introduction to the Study of Historical and Contemporary Curriculum Discourses*. New York: Lang.
- Schubert, W.H. (1986). *Curriculum: Perspective, Paradigm and Possibility*. NewYork: Macmillan Publishing.
- Slattery, P. (1995). *Curriculum Development in the Postmodern Era*. New York: Garland Publishing.
- Zeichner, K.M. (2003). Teacher Research as Professional Development for P-12 Educators. *Educational Action Research*, 11(2), 301-326.

ผู้เขียน

นายอมลีน จตุพร นิลิตระดับดุษฎีบัณฑิต สาขาวิชาหลักสูตรและการสอน ภาควิชาการศึกษา
คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยนเรศวร

ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. อมรรัตน์ วัฒนาวร อาจารย์ประจำสาขาวิชาหลักสูตรและการสอน
ภาควิชาการศึกษา คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยนเรศวร