

หลักสูตรที่เน้นผลลัพธ์เป็นฐาน: การวิเคราะห์วาทกรรมหลักสูตร โดยใช้กระบวนทัศน์ยุคหลังสมัยใหม่

Outcome-based Curriculum: The Discourse Analysis of Curriculum based on the Postmodernism Paradigm

อมลีน จตุพร และ อมรรัตน์ วัฒนาร

บทคัดย่อ

บทความฉบับนี้มุ่งนำเสนอประเด็นเชิงวิพากษ์ในศาสตร์ด้านหลักสูตร ได้แก่ ๑) หลักสูตรคือผลลัพธ์การเรียนรู้: มุมมองหลักสูตรตามกระบวนทัศน์ยุคสมัยใหม่ และ ๒) ประเด็นเชิงวิพากษ์หลักสูตรที่เน้นผลลัพธ์เป็นฐานและแนวทางใหม่ของการวิจัยในศาสตร์ด้านหลักสูตร การนำกระบวนทัศน์ยุคหลังสมัยใหม่มาใช้วิเคราะห์วาทกรรมหลักสูตรที่เน้นผลลัพธ์เป็นฐานเพื่อให้นักวิชาการด้านหลักสูตรและนักการศึกษาเกิดมุมมองเชิงวิพากษ์และมองเห็นแนวทางการศึกษาวิจัยในศาสตร์ด้านหลักสูตรที่มีความหมายครอบคลุมและสัมพันธ์กับความหมายของคำว่า “การศึกษา” และที่สำคัญศาสตร์ด้านหลักสูตรในปัจจุบันเกิดการเปลี่ยนถ่ายกระบวนทัศน์ จากที่เคยถูกครอบงำโดยกระบวนทัศน์การบริหารจัดการทางวิทยาศาสตร์ ซึ่งให้ความสำคัญกับกระบวนทัศน์การพัฒนาหลักสูตรกลายเป็นกระบวนทัศน์ที่มีความสำคัญน้อยลง โดยกระบวนทัศน์การทำความเข้าใจหลักสูตรกลายเป็นกระบวนทัศน์ที่เข้ามาแทนที่ในฐานะที่เป็นวาทกรรมหลักสูตรร่วมสมัย ซึ่งส่งผลต่อแนวทางใหม่ของการวิจัยในศาสตร์ด้านหลักสูตร ได้แก่ การศึกษาอัตชีวประวัติและการวิจัยแนวเรื่องเล่า

คำสำคัญ: หลักสูตรที่เน้นผลลัพธ์เป็นฐาน / วาทกรรมหลักสูตร / กระบวนทัศน์ยุคหลังสมัยใหม่

Abstract

The article aimed to propose critical issues in the field of curriculum studies as follows: 1) Curriculum as learning outcomes: the perspective toward curriculum based on the modernism paradigm and 2) the critical issues of an outcome-based curriculum and a new approach to educational research in the field of curriculum studies. The postmodernism paradigm was used to analyze the discourse on the outcome-based curriculum in order for curriculum scholars and educational specialists to have critical perspectives and recognize the approach to educational research in the field of curriculum studies which have a broader

meaning and are related to the meaning of “education”. More significantly, the paradigm shift has occurred in the contemporary field of curriculum studies from the predominantly scientific management paradigm which had placed an emphasis upon the curriculum development paradigm and has since become less important. This was replaced by the curriculum understanding paradigm as a contemporary curriculum discourse. The discourse has had influences upon the new approach to educational research in the field of curriculum studies such as autobiography and narrative inquiry.

KEYWORDS: OUTCOME-BASED CURRICULUM/ CURRICULUM DISCOURSES/ POSTMODERNISM PARADIGM

บทนำ

นโยบายในการปฏิรูปหลักสูตรและการเรียนการสอนที่สำคัญของสหรัฐอเมริกาประการหนึ่ง คือ การจัดการศึกษาที่เน้นผลลัพธ์เป็นฐาน (Outcome-based education) ซึ่งเป็นจุดเด่นของนโยบายการจัดหลักสูตรที่เน้นมาตรฐานการศึกษาในช่วงปลายศตวรรษที่ ๒๐ จนถึงต้นศตวรรษที่ ๒๑ และงานวิจัยด้านนโยบายการศึกษาหลายฉบับที่เรียกร้องให้สหรัฐอเมริกาต้องดำเนินการปฏิรูปการศึกษาอย่างเร่งด่วน เช่น A Nation at Risk, No Child Left Behind และ Cultural Literacy รวมถึงนโยบายการปฏิรูปการศึกษาของประเทศไทยในปัจจุบัน โดยนโยบายการจัดการศึกษาของไทยที่สอดคล้องกับแนวคิดนี้ได้แก่ นโยบายการจัดการศึกษาตามเกณฑ์มาตรฐานคุณวุฒิ และการจัดการศึกษาตามเกณฑ์มาตรฐานวิชาชีพ (Qualifications framework) (อภิภา ปรัชญพฤทธิ์, ๒๕๕๔) นวัตกรรมในการจัดหลักสูตรและการเรียนการสอนของยุคนี้ที่สอดคล้องกับนโยบายการจัดการศึกษาดังกล่าวได้แก่ การพัฒนาหลักสูตรโดยใช้สมรรถนะเป็นฐาน (Competency-based curriculum) การออกแบบหลักสูตรแบบย้อนกลับ

(Backward design) การพัฒนาหลักสูตรที่เน้นผลการปฏิบัติงาน (Performance-based curriculum) และการจัดการศึกษาที่เน้นผลลัพธ์เป็นฐาน (Outcome-based education) (ไพฑูรย์ ลินลารัตน์ และคณะ, ๒๕๕๕)

หากพิจารณาถึงความหมายของคำว่าผลลัพธ์การเรียนรู้ (Learning outcomes) ที่นำเสนอโดยไพฑูรย์ ลินลารัตน์ และคณะ (๒๕๕๕) ซึ่งได้ให้นิยามไว้ว่า ผลลัพธ์การเรียนรู้คือ คำอธิบายสิ่งที่คาดหวังว่าผู้เรียนควรรู้ เข้าใจ และสามารถนำไปประยุกต์ใช้ได้โดยผ่านกระบวนการเรียนรู้ภายในกรอบระยะเวลาตามที่กำหนดไว้ และกำหนดโดยผู้สอนหรือตามเป้าหมายหลักสูตร โดยมุ่งเน้นที่ความสำเร็จในการเรียนตามระดับการศึกษาหรือหลักสูตรนั้นๆ จากนโยบายและนิยามผลลัพธ์การเรียนรู้ดังกล่าวล้วนสอดคล้องกับกระแสสังคมในปัจจุบันที่เน้นความรับผิดชอบต่อสาธารณะชน (Accountability) ของสถาบันการศึกษา แต่ในมุมมองของนักสังคมวิทยาการศึกษา เช่น Young and Gamble (2006) ให้ทัศนะว่าการจัดหลักสูตรและการเรียนการสอนในลักษณะนี้ถูกวิพากษ์วิจารณ์อย่างมากว่าเน้นที่เป้าหมายหรือผลลัพธ์

ในการจัดการศึกษามากเกินไป จนละเลยมิติในด้านสังคม วัฒนธรรม และประวัติศาสตร์ที่มีความแตกต่างกันออกไปในแต่ละบริบท

ประเด็นที่ผู้เขียนต้องการนำเสนอในบทความฉบับนี้มีขึ้นขั้นตอนการพัฒนาหลักสูตรที่เน้นผลลัพธ์เป็นฐานแต่อย่างใด เนื่องจากขั้นตอนดังกล่าวได้นำนักวิชาการด้านหลักสูตรและนักการศึกษาได้นำเสนอไว้ค่อนข้างคล้ายคลึงกันทั้งหมด โดย ลำลี ทองธิว (๒๕๕๑) ได้ให้มุมมองเชิงวิพากษ์ต่อขั้นตอนการพัฒนาหลักสูตรที่นักวิชาการด้านหลักสูตรและนักการศึกษาของไทยได้นำเสนอไว้ว่า ตำราและหนังสือด้านหลักสูตรล้วนแต่กล่าวถึงความหมายและการพัฒนาหลักสูตร ตลอดจนเสนอแนะวิธีการนำหลักสูตรไปใช้ การประเมินผลหลักสูตรโดยอ้างอิงนักวิชาการด้านหลักสูตรชาวต่างประเทศในยุคสมัยที่ใกล้เคียงกัน และใช้มิติการพัฒนาหลักสูตรคล้ายคลึงกัน ซึ่งนักวิชาการด้านหลักสูตรเหล่านี้มีมิติการมองความหมายและบทบาทของหลักสูตรต่อการจัดการเรียนการสอนที่คล้ายคลึงกันเป็นส่วนใหญ่

อนึ่ง บทความฉบับนี้ได้นำกระบวนทัศน์ยุคหลังสมัยใหม่นิยม (Postmodernism paradigm) (Pinar, 1975) มาใช้วิเคราะห์หลักสูตรที่เน้นผลลัพธ์เป็นฐาน กระบวนทัศน์ยุคหลังสมัยใหม่นิยมที่ Pinar นำเสนอแสดงถึงความเสื่อมสลายของแนวคิดการพัฒนาหลักสูตรตามกระบวนทัศน์ปฏิฐานนิยม (Positivism) ที่นิยามหลักสูตรเป็นคำนามว่าลู่วิ่ง Pinar (1995) วิจารณ์ว่าเป็นการตีความที่คลาดเคลื่อน และเสนอว่าแท้จริงแล้วคำว่า “curriculum” ซึ่งมีรากศัพท์มาจากภาษาละตินว่า “currere” ควรเป็นคำกริยาหมายถึงการวิ่งในสนามแข่ง (the running of the race)

ดังนั้น หลักสูตร จึงหมายถึง การเดินทางเพื่อค้นหาตนเอง (Internal journey) โดยการตีความและสร้างความหมายใหม่ให้กับชีวิตของตนเอง ด้วยกระบวนการสร้างและสะท้อนความคิดจากอัตชีวประวัติ (Autobiographical reflect) Schubert (1986) เสนอว่าจุดหมายปลายทางของการศึกษาความหมายของหลักสูตรในแนวนี้นี้คือ การช่วยให้ผู้เรียนเข้าใจตนเองและการปลดปล่อยให้ผู้เรียนเป็นอิสระจากข้อจำกัดอันเกิดจากธรรมเนียมปฏิบัติ ลัทธิความเชื่อและจิตใจที่คับแคบ และช่วยให้เห็นโอกาสและความเป็นไปได้ใหม่ในชีวิตทั้งสำหรับตนเอง ผู้อื่น และสังคมโลก

การนำเสนอกระบวนทัศน์ดังกล่าวเพื่อเป็นมุมมองเชิงวิพากษ์ สำหรับนักวิชาการด้านหลักสูตรและนักการศึกษาได้เห็นแนวทางการศึกษาวิจัยในศาสตร์ด้านหลักสูตร (Curriculum Studies) ที่มีความหมายครอบคลุมและสัมพันธ์กับความหมายของคำว่าการศึกษา รวมทั้งตระหนักว่า ศาสตร์ด้านหลักสูตรในปัจจุบันมีการเปลี่ยนถ่ายกระบวนทัศน์ที่เคยถูกครอบงำโดยกระบวนทัศน์การบริหารจัดการทางวิทยาศาสตร์ (Scientific management paradigm) เป็นหลัก (Pinar, Reynolds, Slattery, & Taubman, 2006) โดยกระบวนทัศน์ยุคหลังสมัยใหม่นิยม มิได้หมายถึงแนวคิด ทฤษฎีชุดใดชุดหนึ่งโดยเฉพาะ แต่เป็นคำที่ใช้เรียกแนวคิดเชิงวิพากษ์และแย้งวาทกรรม (Discourse) ความรู้ วิธีวิทยาของกระบวนทัศน์ยุคสมัยใหม่นิยม (Modernism paradigm) ชนิดที่ว่าเป็นคนละชั่วหรือคนละร้าย ความคิดกัน โดยกระบวนทัศน์ยุคหลังสมัยใหม่นิยมจะเน้นการวิพากษ์ถึงการเปลี่ยนแปลงการศึกษาเพื่อให้เกิดความยุติธรรม ความเสมอภาคและความเท่าเทียมกันของมนุษย์ในสังคม และให้

ความสำคัญกับการตั้งคำถามเชิงวิพากษ์ นอกจากนี้ กระบวนทัศน์ยุคหลังสมัยใหม่นิยมที่นำมาใช้ในการศึกษาหลักสูตรมีความสัมพันธ์กับศาสตร์ด้านพื้นฐานการศึกษา (Foundations of education) โดยมองว่า ครูอาจารย์ และนักปฏิบัติในวงการศึกษามีวิชาชีพเทคนิค (Technicians) ที่ปฏิบัติตามนโยบายของผู้ที่มีอำนาจเหนือกว่าโดยปราศจากการคิดไตร่ตรองเชิงวิพากษ์เท่านั้น หากต้องให้ความสำคัญกับความซับซ้อนที่อยู่ในบริบทเชิงนิเวศวัฒนธรรม สังคมการเมืองและเศรษฐกิจ ด้วย Pinar (2003) ให้มุมมองว่า กระบวนทัศน์การพัฒนาหลักสูตร (Curriculum development paradigm) กลายเป็นกระบวนทัศน์ที่มีความสำคัญน้อยลง โดยกระบวนทัศน์การทำความเข้าใจหลักสูตร (Curriculum understanding paradigm) กลายเป็นกระบวนทัศน์เพื่อการเปลี่ยนแปลงและเข้ามาแทนที่กระบวนทัศน์การพัฒนาหลักสูตร ในฐานะวาทกรรมหลักสูตรร่วมสมัย

หลักสูตรคือผลลัพธ์การเรียนรู้: มุมมองหลักสูตรตามกระบวนทัศน์ยุคสมัยใหม่นิยม

หลักสูตรคืออะไร คำถามนี้เป็นประเด็นที่นักวิชาการด้านหลักสูตรถกเถียงกันมานานหลายทศวรรษและจวบจนปัจจุบันก็ยังไม่ข้อสรุปที่เห็นพ้องต้องกันเป็นหนึ่งเดียว (อภิภา ปรัชญพฤทธิ, ๒๕๕๕) โดย Zais (1981) ได้ทำการรวบรวมและสรุปทรรศนะของนักวิชาการด้านหลักสูตรที่ได้นิยามความหมายของหลักสูตรไว้มากมายตามกระบวนทัศน์พื้นฐานที่แต่ละคนยึดถือพร้อมวิเคราะห์ข้อดีและข้อจำกัดของแต่ละนิยามและพยายามเสนอนิยามใหม่ให้มีความครอบคลุมยิ่งขึ้น โดยจัดเป็น ๔ ความหมายหลัก ดังนี้

๑) หลักสูตร คือ แผน (Curriculum as a plan) หลักสูตรเป็นเอกสารที่กำหนดแนวปฏิบัติที่ทำให้บรรลุเป้าหมายตามหลักสูตร เน้นแนวคิดพื้นฐานเชิงพฤติกรรมนิยม (Behaviorism) แนวคิดประสิทธิภาพทางสังคม (Social efficiency) และการบริหารจัดการทางวิทยาศาสตร์ (Scientific management) โดยมีลำดับขั้นตอนการดำเนินงาน ตั้งแต่การวางแผน การนำไปใช้ และการประเมินผลอย่างเป็นระบบเช่นเดียวกับกระบวนการผลิตสินค้าในโรงงานอุตสาหกรรม

๒) หลักสูตร คือ ประสบการณ์ (Curriculum as experiences) เป็นประสบการณ์ทั้งในและนอกโรงเรียนตามที่กำหนดไว้แล้วเป็นส่วนสำคัญของหลักสูตร รวมถึงโปรแกรมต่างๆ ที่โรงเรียนจัดให้แก่ผู้เรียน หลักสูตรนี้มีแนวคิดพื้นฐานทางมนุษยนิยม (Humanistic approach) ประสบการณ์นิยม (Experiential approach) และธรรมชาตินิยม (Naturalistic approach)

๓) หลักสูตร คือ สาขาความรู้ที่ศึกษา (Curriculum as a field of study) หลักสูตรลักษณะนี้เน้นความรู้ทางทฤษฎีมากกว่าการปฏิบัติ หลักสูตรนี้ให้ความสำคัญกับธรรมเนียมปฏิบัติ ประวัติศาสตร์ ปรัชญา สังคม รวมถึงการถ่ายทอดมรดกทางวัฒนธรรม โดยตั้งอยู่บนพื้นฐานของเนื้อหาสาระทางวิชาการ

๔) หลักสูตร คือ เนื้อหาวิชาที่เรียน (Curriculum as course content) หลักสูตรนี้เน้นรายวิชาหรือกลุ่มวิชาที่เรียน ไม่มีแนวคิดพื้นฐานใด โดยเฉพาะที่ใช้ในการอธิบายหลักสูตรนั้น

นอกเหนือจากความหมายหลักที่นำเสนอข้างต้น Null (2011) เสนอความหมายของหลักสูตรในฐานะที่เป็นวาทกรรม (Curriculum as

discourse) กล่าวคือหลักสูตร เป็นสิ่งที่มนุษย์สร้างขึ้นจากกระบวนการปฏิสัมพันธ์ทางสังคมในบริบททางสังคม วัฒนธรรม การเมือง เศรษฐกิจ และประวัติศาสตร์ที่มีลักษณะจำเพาะ ดังนั้นจึงมิได้มีความเป็นกลาง มิได้มีอยู่หนึ่งเดียวแต่มีลักษณะที่เป็นพหุลักษณะ หลักสูตรจึงเป็นสิ่งที่ไม่สามารถวางแผนเพื่อการควบคุมหรือตัดสินความถูกต้องได้แน่นอน แต่ขึ้นอยู่กับการศึกษาของผู้รับรู้ซึ่งมีมุมมอง (world view) ที่แตกต่างกันอันเนื่องมาจากการมีภูมิหลังที่แตกต่างกัน นอกจากนั้นหลักสูตรยังมีลักษณะเป็นพลวัตทำให้ไม่สามารถควบคุม คัดการณและทำนายได้ ดังนั้นหลักสูตรจึงมีลักษณะจำเพาะในด้านประวัติความเป็นมา เป็นอัตวิสัย มีความสุนทรีย์ และเกี่ยวข้องกับปัจเจกบุคคลที่ไม่สามารถดำเนินการควบคุมได้แบบเครื่องจักรกล

จากนิยามต่างๆ ของหลักสูตรที่นักวิชาการด้านหลักสูตรได้ให้ไว้ข้างต้น จะเห็นได้ว่าเราสามารถจำแนกนิยามของหลักสูตรออกเป็น ๒ กลุ่ม ซึ่งสอดคล้องกับการตั้งข้อสังเกตของ Posner (2004) โดยนิยามของหลักสูตรในกลุ่มที่หนึ่งคือ ผลลัพธ์การเรียนรู้ ซึ่งครอบคลุมเนื้อหาวิชา กิจกรรมที่วางแผนให้กับผู้เรียน ประสิทธิภาพทั้งมวลที่ผู้เรียนได้รับในสถาบันการศึกษา พิมพ์เขียวหรือแผนการจัดการศึกษา รวมถึงผลลัพธ์ทางการศึกษา และนิยามของหลักสูตรในกลุ่มที่สองคือ หลักสูตรมิใช่เทคนิควิธีการทางวิทยาศาสตร์ หากแต่หลักสูตรมีลักษณะเชิงปรัชญา เกี่ยวกับปัจเจกบุคคล และกระบวนการไตร่ตรองอย่างลึกซึ้ง

การนิยามหลักสูตรว่าเป็นผลลัพธ์การเรียนรู้สะท้อนให้เห็นมุมมองการบริหารจัดการทางวิทยาศาสตร์และกระบวนการทัศน์ยุคสมัยใหม่นิยม

ที่มุ่งหาคำอธิบายของสรรพสิ่งอย่างเป็นเหตุเป็นผลด้วยกระบวนการทางวิทยาศาสตร์ที่เน้นความสำคัญของความเที่ยง (Reliability) ความตรง (Validity) และความเป็นวัตถุวิสัย (Objectivity) ของข้อความรู้ที่ค้นพบ ความรู้และหลักสูตรจึงเป็นสิ่งที่สามารถจำแนกเป็นรูปแบบและองค์ประกอบเพื่อศึกษาได้ (อภิภา ปรัชญพฤทธิ, ๒๕๕๕) โดยการพัฒนาหลักสูตรเป็นกระบวนการที่มีลำดับขั้นตอนอย่างเป็นเหตุเป็นผลโดยเริ่มจากการกำหนดวัตถุประสงค์ของหลักสูตรเป็นอันดับแรก ต่อจากนั้นมีการวางแผนว่าถ้าต้องการให้ผู้เรียนบรรลุวัตถุประสงค์ที่ตั้งไว้แล้วนั้นจำเป็นต้องจัดเนื้อหาสาระอะไรให้แก่ผู้เรียน จะต้องจัดกิจกรรมหรือประสบการณ์อะไรให้แก่ผู้เรียน และท้ายที่สุดผลผลิตจากกระบวนการและกิจกรรมทั้งหลายที่จัดให้จะต้องได้รับการวัดและประเมินผลเพื่อดูว่าบรรลุวัตถุประสงค์ที่ตั้งไว้ได้หรือไม่ (ลำลี ทองธิว, ๒๕๕๑) การมองหลักสูตรและการพัฒนาหลักสูตรในทัศนะนี้มีจุดแข็งในแง่ที่เอื้อให้สามารถวางแผนและวิเคราะห์ระบบการจัดการศึกษาซึ่งรวมถึงหลักสูตรได้อย่างเป็นระบบชัดเจน เฉกเช่นเดียวกับกระบวนการทางวิทยาศาสตร์

นักวิชาการด้านหลักสูตรที่มีอิทธิพลเป็นอย่างยิ่งในกลุ่มนี้ได้แก่ Tyler (1949) แนวทางการพัฒนาหลักสูตรตามแนวคิดของ Tyler ตั้งอยู่บนกรอบคำถามหลักสี่ข้อด้วยกัน ข้อแรกอยู่ที่ว่าอะไรคือเป้าหมายของการศึกษาหรือการเรียนรู้ที่โรงเรียนต้องการให้บรรลุ ข้อที่สองคือประสบการณ์การเรียนรู้อะไรที่สามารถจัดให้ได้ และที่สามารถทำให้บรรลุถึงเป้าหมายการศึกษาในข้อแรกได้ ข้อที่สามคือประสบการณ์การเรียนรู้เหล่านี้จะจัดอย่างไรให้บรรลุเป้าหมายได้อย่างมี

ประสิทธิภาพที่สุด และข้อสุดท้ายคือเราจะตัดสินใจได้ว่าเราสามารถบรรลุเป้าหมายการเรียนรู้ที่กำหนดไว้ได้ ล่าลี ทองธิว (๒๕๕๑) อธิบายว่า จากกรอบข้อคำถามที่กล่าวถึงข้างต้นทำให้เห็นได้ชัดเจนว่า Tyler เน้นให้ความสำคัญกับการกำหนดเป้าหมายการเรียนรู้เป็นอย่างมาก และเป้าหมายที่เขียนขึ้นได้รับการระบุว่าจะต้องเป็นไปในรูปของพฤติกรรมที่พึงประสงค์อีกด้วย นั่นคือเป้าหมายไม่ได้เขียนขึ้นเพื่อบอกว่าเราจะต้องทำอะไรบ้างแต่เป็นสิ่งที่บ่งบอกว่าผู้เรียนจะต้องทำอะไรเป็น ทำอะไรได้บ้าง นั่นคือจะต้องมีการเปลี่ยนแปลงเกิดขึ้นในตัวผู้เรียนด้วย

การพัฒนาหลักสูตรในแนวนี้นับว่าสำคัญอยู่ที่การจัดการที่ค่อนข้างเป็นระบบระเบียบตามขั้นตอน และเป็นเส้นตรง (Linear planning process) โดยที่แต่ละขั้นตอนจะต้องสอดคล้องกันเป็นลำดับ เพื่อให้กระบวนการทุกขั้นตอนนำไปสู่วัตถุประสงค์ซึ่งในที่นี้คือ คุณลักษณะอันพึงประสงค์ที่กำหนดไว้ในหลักสูตร (อภิภา ปรัชญพฤทธิ, ๒๕๕๕) กล่าวคือ มีผลลัพธ์การเรียนรู้ที่กำหนดไว้แล้วชัดเจนโดยเชื่อว่าไม่ว่าองค์ความรู้จะมีความสลับซับซ้อนเพียงใด ผู้เรียนทุกคนก็สามารถเรียนรู้ได้ หากมีกระบวนการเรียนการสอนที่เป็นลำดับขั้นตอน (Teaching steps) จากความรู้ที่ซับซ้อนน้อยและเป็นรูปธรรมไปสู่ความรู้ที่มีความซับซ้อนมากและเป็นนามธรรม จุดเริ่มต้นในการพัฒนาหลักสูตรจึงเริ่มจากการวิเคราะห์งาน (Task analysis) ที่นำความรู้วิเคราะห์เป็นองค์ประกอบย่อยๆ เพื่อพัฒนาเป็นบทเรียน มีการจัดลำดับวัตถุประสงค์การเรียนรู้ที่เหมาะสม จัดการเรียนการสอนอย่างเป็นระบบและมีประสิทธิภาพ นอกจากนั้น Tyler เป็นนักวิชาการด้านหลักสูตรที่ได้รับอิทธิพลจากทฤษฎีการเรียนรู้กลุ่มพฤติกรรมนิยม

(Behaviorism) และแนวคิดลำดับขั้นในการเรียนรู้ (Learning hierarchy) ที่เชื่อว่าการเรียนรู้คือการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรม (ล่าลี ทองธิว, ๒๕๕๑) โดยอธิบายว่าพฤติกรรมของมนุษย์เป็นผลจากการตอบสนองต่อสิ่งเร้าภายนอก บุคคลสามารถเรียนรู้พฤติกรรมที่ซับซ้อนได้โดยเริ่มจากการพัฒนาความรู้และทักษะย่อยๆ ที่เป็นพื้นฐานก่อน ดังนั้นการคัดเลือกเนื้อหาสาระในบทเรียนต้องคำนึงถึงหลักความสัมพันธ์ระหว่างสิ่งเร้ากับการตอบสนองตามแนวพฤติกรรมนิยม ซึ่งแนวทางการวัดและประเมินผลที่สอดคล้องกับการพัฒนาหลักสูตรที่เน้นผลลัพธ์การเรียนรู้ คือ Measurement-based approach ซึ่งมีลักษณะที่สำคัญคือ ประการแรก เป็นการประเมินผลโดยใช้เครื่องมือที่พัฒนาโดยผู้เชี่ยวชาญด้านการวัดและประเมินผลที่เป็นแบบวัดมาตรฐานที่ได้รับการตรวจสอบแล้วว่าสามารถวัดคุณลักษณะของมนุษย์ได้อย่างเที่ยงตรง เชื่อถือได้ และประเมินผลตามแนวปรัชญาปฏิฐานนิยม (Positivism) ที่เน้นความเป็นปรนัยของวิธีการและผลลัพธ์ ประการที่สอง ประเมินผลตามวัตถุประสงค์เชิงพฤติกรรมที่กำหนดไว้อย่างชัดเจน สามารถสังเกตและวัดผลได้ด้วยวิธีการประเมินหลักสูตรตามแนวคิดของ Tyler ประการที่สาม การประเมินผลการเรียนรู้และการประเมินหลักสูตรโดยใช้วิธีการประเมินแบบอิงกลุ่ม ในขณะที่การประเมินผลเพื่อวินิจฉัยความรู้ที่มีอยู่เดิมก่อนเรียนโดยใช้วิธีการประเมินแบบอิงเกณฑ์ (Kliebard, 1995)

Pinar, Reynolds, Slattery & Taubman (2006) วิพากษ์ว่า การพัฒนาหลักสูตรตามแนวคิดของ Tyler เป็นหน้าที่ของผู้เชี่ยวชาญด้านหลักสูตร จึงต้องออกแบบหลักสูตรอย่างมีระบบระเบียบชัดเจน ซึ่งเริ่มต้นจากการกำหนดวัตถุประสงค์

หลักสูตร ตามด้วยการกำหนดโครงสร้างเนื้อหา วิธีการถ่ายทอดเนื้อหาไปจนถึงวิธีการประเมินผลลัพธ์การเรียนรู้ซึ่งคาดว่าจะสอดคล้องกับวัตถุประสงค์ที่กำหนดไว้ในที่สุดการพัฒนาหลักสูตรได้กลายเป็นกิจกรรมของนักวิชาการที่ต้องใช้ความรู้ความชำนาญเฉพาะทางทั้งในด้านจิตวิทยา เชิงพฤติกรรมนิยมและการออกแบบหลักสูตร การพัฒนาหลักสูตรจึงให้ความสำคัญกับการสร้างกฎเกณฑ์ การกำหนดประสิทธิภาพ และการกำกับควบคุม และในขณะเดียวกันก็ต้องสอดคล้องกับความต้องการของประชาชน สำลี ทองธิว (๒๕๕๑) กล่าวว่า Tyler เน้นให้ใช้ปรัชญาการศึกษา พื้นฐานทางจิตวิทยา และปรัชญาทางสังคมเป็นเครื่องกลั่นกรองเลือกเป้าหมายและวัตถุประสงค์ของหลักสูตรที่เป็นแกนหลัก แล้วกำหนดเนื้อหาสาระ ประสบการณ์ วิธีการจัดการเรียนการสอนและการประเมินผลเพื่อให้ผู้นำหลักสูตรไปใช้ ในขณะที่ Taba (1962) แม้จะยอมรับว่าเป้าหมายและวัตถุประสงค์ของหลักสูตรเป็นสิ่งสำคัญอันดับแรกในกระบวนการพัฒนาหลักสูตร แต่กลับมองว่าต้องให้ความสำคัญต่อบริบทโรงเรียน ครูและนักเรียนเป็นผู้ใช้หลักสูตรด้วยเช่นกัน กล่าวคือรูปแบบการพัฒนาหลักสูตรของ Taba เป็นแนวทางการพัฒนาหลักสูตรจากระดับล่างสู่บน (Bottom-up approach) หรือหลักสูตรอุปนัย (Inductive approach) โดยการสร้างแผนการจัดการเรียนรู้อย่อยๆ (Pilot units) ทดลองใช้ตามบริบทต่างๆ ก่อน โดยให้ครูมีส่วนร่วมในการกำหนดสาระและวิธีการสอนที่เหมาะสมกับบริบทของตนเอง แล้วจึงนำผลที่ได้มาประมวลรวมเป็นหลักสูตรแกน ที่มีสาระเนื้อหา วิธีการสอน และการประเมินผลที่สามารถนำไปใช้ได้จริงเนื่องจากผ่านการทดลองและการวิจัยมาแล้ว

รูปแบบการพัฒนาหลักสูตรที่เน้นผลลัพธ์การเรียนรู้มีความสอดคล้องกับกระแสสังคมในปัจจุบันที่มุ่งตรวจสอบความพร้อมที่จะต้องรับผิดชอบต่อสาธารณะชนของสถาบันการศึกษา เช่น การพัฒนาหลักสูตรโดยใช้สมรรถนะเป็นฐาน การออกแบบหลักสูตรแบบย้อนกลับ การพัฒนาหลักสูตรที่เน้นผลการปฏิบัติงาน และการจัดการศึกษาที่เน้นผลลัพธ์เป็นฐาน เป็นต้น แต่รูปแบบการพัฒนาหลักสูตรที่เน้นผลลัพธ์การเรียนรู้ในปัจจุบันมีความแตกต่างจากรูปแบบการพัฒนาหลักสูตรของ Tyler ตรงที่รูปแบบการพัฒนาหลักสูตรที่เน้นผลลัพธ์การเรียนรู้ในแนวใหม่จะสนับสนุนให้กำหนดวัตถุประสงค์ให้กว้างและครอบคลุมมากขึ้นกว่าแบบเดิมที่ให้ความสำคัญกับวัตถุประสงค์เชิงพฤติกรรมและเน้นผลลัพธ์การเรียนรู้ด้านพุทธิพิสัย (Cognitive domain) เป็นหลัก (อภิภา ปรัชญพฤทธิ, ๒๕๕๕)

อย่างไรก็ตาม การจัดหลักสูตรและการเรียนการสอนในลักษณะนี้ก็ถูกวิจารณ์ในหลายประเด็นด้วยกันคือ ประการแรก การแยกหลักสูตรและการเรียนการสอนออกจากกันไม่สะท้อนสภาพความเป็นจริงของกระบวนการหลักสูตรในเชิงปฏิบัติ (Curriculum as practices) (Zais, 1981) ประการที่สอง การให้ความสำคัญกับวัตถุประสงค์ที่ระบุไว้อย่างชัดเจนเป็นหลักจนละเลยผลลัพธ์การเรียนรู้ที่ไม่ตั้งใจให้เกิดขึ้น (Unintended learning outcomes) แต่มีผลกระทบมากต่อผู้เรียน ประการที่สาม การจัดหลักสูตรและการเรียนการสอนในลักษณะนี้อาจทำให้การจัดการศึกษาเน้นที่วัตถุประสงค์เชิงพฤติกรรมมากเกินไปจนละเลยวัตถุประสงค์การเรียนรู้ที่สำคัญแต่เป็นนามธรรมซึ่งระบุและวัดผลได้ยากในเชิงพฤติกรรม (Marsh, 1997)

ประเด็นเชิงวิพากษ์หลักสูตรที่เน้นผลลัพธ์ เป็นฐานและแนวทางใหม่ของการวิจัยใน ศาสตร์ด้านหลักสูตร

มุมมองหลักสูตรจากกระบวนทัศน์ยุคสมัยใหม่ใหม่ที่มองว่า หลักสูตร คือผลลัพธ์การเรียนรู้ ดังที่กล่าวถึงในเบื้องต้นนั้นเป็นมุมมองกระแสหลัก ซึ่งแตกต่างจากมุมมองหลักสูตรจากกระบวนทัศน์ยุคหลังสมัยใหม่นิยม กล่าวคือกระบวนทัศน์ของหลักสูตรจากกระบวนทัศน์ยุคหลังสมัยใหม่นิยมให้ความสำคัญกับการวิพากษ์หลักสูตรและวาทกรรมหลักสูตรมากกว่าการพัฒนาหลักสูตร (Tierney อ้างถึงใน อภิภา ปรัชญพฤทธิ, ๒๕๕๕) โดยมองว่าการพัฒนาหลักสูตรมิได้เป็นเพียงเรื่องของการตัดสินใจว่าจะใช้หลักสูตรรูปแบบใด หรือจะบรรจุเนื้อหาวิชาอะไรลงในหลักสูตร แต่เป็นเรื่องของการวิพากษ์ความสัมพันธ์เชิงอำนาจที่แฝงในหลักสูตร คำถามสำคัญในการวิพากษ์หลักสูตร คือ การนิยามความรู้เกิดขึ้นได้อย่างไร ซึ่ง Apple (2004) และ ล่าลี ทองธิว (๒๕๕๑) ได้มีมุมมองเชิงวิพากษ์ว่าคุณลักษณะของผู้มีการศึกษาที่แท้จริงคืออะไร การนิยามความรู้มีการเปลี่ยนแปลงไปตามกาลเวลาอย่างไร การนิยามความรู้อย่างที่เห็นอยู่ในปัจจุบันนั้นเอื้อประโยชน์แก่คนกลุ่มใดและละเลยประสพการณ์ วัฒนธรรม ความรู้ และ มุมมองของคนกลุ่มใด ผู้สอนถ่ายทอดความรู้ ใดที่ควรค่าแก่การถ่ายทอด ใครมีอำนาจในการควบคุมหรือมีส่วนร่วมในการตัดสินใจเกี่ยวกับหลักสูตร

การนิยามว่าหลักสูตรคือ ผลลัพธ์การเรียนรู้ อยู่ภายใต้กรอบแนวคิดการจัดการศึกษาที่เน้นผลลัพธ์เป็นฐาน (Outcome-Based Education;

OBE) สำหรับในประเทศไทยได้รับการนำมาใช้อย่างเป็นรูปธรรมในปี พ.ศ. ๒๕๕๒ เมื่อสำนักงานคณะกรรมการการอุดมศึกษา ดำเนินการโครงการจัดทำกรอบมาตรฐานคุณวุฒิระดับอุดมศึกษาของประเทศไทย (Thai Qualifications Framework for Higher Education; TQF: HEd) โดยกรอบมาตรฐานคุณวุฒิระดับอุดมศึกษามุ่งเน้นเป้าหมายการจัดการศึกษาที่ผลการเรียนรู้ของผู้เรียน อันเป็นการประกันคุณภาพบัณฑิตและเพื่อให้สามารถสื่อสารกับสังคม ชุมชน รวมทั้งสถาบันอุดมศึกษาทั้งในและต่างประเทศให้เข้าใจได้ตรงกัน และสามารถเทียบเคียงกันได้ (วิชัย เสวกงาม, ๒๕๕๕) ทั้งนี้โดยหลักการ เมื่อนำการจัดการศึกษาที่เน้นผลลัพธ์เป็นฐานมาใช้ ผู้เรียนทุกคนได้รับการคาดหวังว่าจะสามารถแสดงให้เห็นถึงการเรียนรู้ที่มีคุณภาพสูง ได้แก่ ความเข้าใจที่ลึกซึ้ง และสมรรถภาพระดับสูงที่ได้จากการเรียนรู้ (Killen, 2007) ซึ่งก็คือผลการเรียนรู้นั่นเอง

การจัดการศึกษาที่เน้นผลลัพธ์เป็นฐานไม่ได้ปฏิเสธความสำคัญของเนื้อหาสาระ แต่การจัดการศึกษาที่เน้นผลลัพธ์เป็นฐานนั้นใช้เนื้อหาสาระในการขับเคลื่อนเพื่อช่วยให้ผู้เรียนได้รับข้อมูลเฉพาะในการทำให้เกิดผลการเรียนรู้ ดังนั้นการเลือกเนื้อหาสาระจึงเป็นไปตามการกำหนดผลการเรียนรู้ที่ต้องการให้เกิดแก่ผู้เรียน (Killen, 2007) การให้ผู้เรียนได้เรียนรู้เนื้อหาสาระที่เป็นข้อมูลเฉพาะในการทำให้เกิดผลการเรียนรู้นั้น ผู้สอนจำเป็นต้องออกแบบการเรียนการสอนโดยเลือกวิธีการสอนที่มีประสิทธิภาพเพื่อให้ผู้เรียนเกิดการเรียนรู้ได้ดี (วิชัย เสวกงาม, ๒๕๕๕)

อย่างไรก็ตามประเด็นที่พบในการพัฒนาหลักสูตรที่เน้นผลลัพธ์การเรียนรู้มีอยู่หลาย

ประการ ประเด็นแรกคือ การถูกวิจารณ์ว่าเป็นหลักสูตรที่ได้รับการวางแผนและออกแบบไว้ล่วงหน้า (pre-determined and pre-designed) ซึ่งเป็นการผูกมัดผู้เรียนมากเกินไป กล่าวคือ กำหนดให้ผู้เรียนต้องมีคุณลักษณะอย่างที่คุณพัฒนาหลักสูตรต้องการเท่านั้น เท่ากับว่าไม่เปิดโอกาสให้ผู้เรียนสามารถพัฒนาคุณลักษณะอันพึงประสงค์ได้อีก ผู้เรียนจะต้องเรียน ทำกิจกรรมและจะต้องมีพฤติกรรมตามที่ระบุไว้ตามเป้าหมายและตัวชี้วัดของหลักสูตรเท่านั้น (Apple, 2004) และท้ายที่สุด การวัดและประเมินผลก็ระบุไว้ล่วงหน้าว่าต้องมีการประเมินอะไรบ้าง และผู้เรียนจะต้องถูกประเมินโดยวิธีใดบ้าง ซึ่งถ้าผู้เรียนและครูจะต้องทำตามแผนทั้งหมดตามกรอบหลักสูตรที่วางไว้นี้ อย่างเคร่งครัดก็เท่ากับว่า ครูไม่สามารถใช้ความคิดสร้างสรรค์ในการออกแบบการเรียนการสอนใหม่ๆ หรือจัดประสบการณ์เสริมเพื่อยืดหยุ่นตามบริบทการเรียนรู้ตามลักษณะของการปฏิสัมพันธ์ที่จะเกิดขึ้นในระหว่างการเรียนรู้จริงนั่นเอง (ลำลี ทองธิว, ๒๕๕๑) นอกจากนี้ยังมีข้อวิจารณ์อีกว่า บริบทของการเรียนการสอนและการจัดการเรียนรู้ที่เกิดขึ้นจริงนั้นมีโอกาสที่จะเป็นเหมือนกับที่หลักสูตรวางกรอบและกำหนดแนวทางไว้ได้น้อยมาก การกำหนดให้ครูต้องจัดการเรียนการสอนและดำเนินการเรียนการสอนตามแผนที่วางไว้นี้ เท่ากับเป็นการลดบทบาทจากความเป็นวิชาชีพครูให้เป็นเพียงช่างเทคนิคในการจัดการเรียนการสอนเท่านั้น (Stenhouse, 1983; Zeichner, 2003)

อนึ่ง ภายใต้กรอบแนวคิดการจัดการศึกษาที่เน้นผลลัพธ์เป็นฐาน และหลักสูตรคือผลลัพธ์การเรียนรู้ เรื่องนี้ ลำลี ทองธิว (๒๕๕๑) ได้ให้ทัศนะไว้ว่า นักวิชาการด้านหลักสูตรและนักการศึกษาของไทยจะต้องก้าวผ่านกรอบการพัฒนาหลักสูตร

แบบเดิม โดยช่วยกันศึกษาค้นคว้าทำความเข้าใจกับการสร้างหลักสูตรที่สอดคล้องกับความหมายและเป้าหมายของการจัดการศึกษาภายใต้บริบทอันหลากหลายของสังคมไทยในยุคปัจจุบัน

มุมมองเชิงวิพากษ์ของนักวิชาการด้านหลักสูตรต่อแนวการจัดหลักสูตรในฐานะที่เป็นผลลัพธ์การเรียนรู้ที่กล่าวถึงข้างต้น มีความสอดคล้องกับมุมมองของนักวิชาการด้านหลักสูตรและนักการศึกษาในกลุ่มหลังสมัยใหม่นิยม (Postmodernists) ที่ครอบคลุมนักการศึกษาเชิงวิพากษ์ (Critical education specialists) นักการศึกษาแนวปฏิรูป (Re-conceptualists) และนักการศึกษาแนวสตรีนิยม (Feminists) นักวิชาการในกลุ่มนี้นำเสนอแก่นแกนของการศึกษาวิจัยในศาสตร์ด้านหลักสูตรที่ให้ความสำคัญกับความแตกต่าง (Difference) และความหลากหลาย (Diversity) ของปรากฏการณ์ทางการศึกษาในบริบททางสังคม วัฒนธรรม การเมือง ประวัติศาสตร์ ที่มีลักษณะจำเพาะ แทนการค้นหาคำเหมือน (Similarity) ความเป็นหนึ่งเดียว (Homogeneity) หรือเอกภาพ (Unity) ดังนั้นนักวิชาการด้านหลักสูตรและนักการศึกษาในกลุ่มสมัยใหม่นิยมให้ความสำคัญกับกระบวนการพัฒนาหลักสูตร (Curriculum development) การนำหลักสูตรไปใช้ (Curriculum implementation) และการประเมินผลหลักสูตร (Curriculum evaluation) เท่านั้น (Clarence, 2011) นักวิชาการด้านหลักสูตรและนักการศึกษาในกลุ่มหลังสมัยใหม่นิยมไม่เชื่อว่าจะมีกฎเกณฑ์สากลที่ครอบคลุมความรู้ ความจริงที่ใช้ได้กับมนุษย์ในทุกสถานที่ทุกเวลา มนุษย์และบริบททางสังคม วัฒนธรรมของมนุษย์มีความแตกต่างหลากหลายมากกว่าการที่จะใช้รูปแบบหลักสูตรที่เป็นมาตรฐาน (Standard-based) เดียวกันทั้งหมด

กับมนุษย์ทุกคน

นอกจากนั้นนักการศึกษาในกลุ่มหลังสมัยใหม่ นิยมเน้นความไม่เป็นหนึ่งเดียว (Heterogeneity) หรือการคงอยู่ร่วมกันของความแตกต่างหลากหลาย ในระบบความคิด ความรู้ และบริบททางสังคม วัฒนธรรม เช่น ในพรมแดนของประเทศย่อมมี ผู้คนที่มาจากหลากหลายเชื้อชาติ ภาษา ศาสนา วัฒนธรรม และอื่นๆ อาศัยอยู่ร่วมกัน การที่รัฐ พยายามส่งเสริม “ความรู้” ใดๆ ไว้ในหลักสูตร แกนกลางของชาติซึ่งเป็นคนส่วนใหญ่โดยละเลย คนส่วนน้อย ย่อมเป็นเรื่องที่นักวิชาการในกลุ่มนี้ ตั้งข้อวิพากษ์อย่างมาก ในฐานะของพลเมืองรัฐ ชาติเดียวกันย่อมมีสิทธิ เสรีภาพ และความเสมอภาคที่จะอยู่ร่วมกันบนความแตกต่างหลากหลาย ภายใต้บทบัญญัติของกฎหมาย (Gough, 2003)

ศาสตร์ด้านหลักสูตร ได้รับการท้าทายอย่างมากจากกระบวนทัศน์ยุคหลังสมัยใหม่นิยมและ กระแสโลกาภิวัตน์ นักวิชาการด้านหลักสูตรและ นักการศึกษาผู้เกี่ยวข้องกับการจัดการศึกษาของ ประเทศต่างๆ ถูกสังคมตั้งคำถามอย่างวิพากษ์ วิจารณ์ว่า ระบบการศึกษาในปัจจุบันขาดความเป็น ธรรมและมองว่าปัญหาผลสัมฤทธิ์ทาง การเรียนและความเหลื่อมล้ำระหว่างชนชั้นมิได้ เกิดจากความบกพร่องของปัจเจกบุคคลที่เป็น ผู้ด้อยโอกาส แต่เป็นปัญหาเชิงโครงสร้างและ ปัญหาจากสภาพทางสังคมวัฒนธรรมของระบบ การศึกษาที่ละเลยหรือเพิกเฉยต่อองค์ความรู้และ มุมมองของกลุ่มผู้ด้อยโอกาสหรือมีความเป็นอื่นที่ มักเป็นชนกลุ่มน้อย โดยจัดให้ความรู้ของคนกลุ่มนี้ เป็นความรู้ชายขอบ (Marginalized) ในการจัดการ ศึกษา (Pinar, 2003)

Pinar (2003) ให้มุมมองว่า เรื่องราวที่ ประกอบขึ้นเป็นเรื่องเล่าหรือเป็นดวบท (Narrative text) มีความซับซ้อน ซึ่งจำเป็นต้องนำมาตีความ ทั้งในส่วนที่เรื่องราวต่างๆ ถูกเล่าไปตามชนบทที่ เป็นอยู่ของสังคมและในส่วนของการต่อรองกับ ความสัมพันธ์เชิงอำนาจที่ดำรงอยู่ในหลายๆ กรณี เรื่องเล่าเป็นวิธีการที่บุคคลหนึ่งท้าทายอุดมการณ์ ความเชื่อทางสังคมที่กดทับเรื่องหนึ่งเรื่องใดไว้ เรื่องเล่าสร้างแบบจำลองอัตลักษณ์และความ เป็นบุคคลให้กับสมาชิกในสังคมในการสร้าง เรื่องราว บุคคลเชื่อมโยงตนเองกับคนอื่นๆ และกับ ประวัติศาสตร์ของตนเอง เรื่องราวจึงเป็นเสมือน ผืนผ้าที่ถักทอด้วยเวลา สถานที่ ลักษณะเฉพาะ ของตัวบุคคล และแม้แต่ข้อแนะนำว่าบุคคลควร จะทำอะไรต่อไป เรื่องราวที่ถูกถักทอขึ้นนี้ให้ภาพ แห่งจินตนาการ มายาคติ และความคิดในทาง ศิลธรรมของผู้เล่าและสะท้อนสิ่งที่ผู้เล่ารู้และถูก รับรู้โดยคนอื่นๆ

ดังนั้นนักวิชาการด้านหลักสูตรในกลุ่มหลัง สมัยใหม่นิยมได้เสนอกระบวนทัศน์ใหม่ของการ วิจัยในศาสตร์หลักสูตร โดย Pinar (1995) กล่าวว่า อัตชีวประวัติ (Autobiography) เป็นวิธีหนึ่งใน บรรดาวิธีการที่เก่าแก่ที่สุดของการวิจัยทางการ ศึกษา อัตชีวประวัติมีความเกี่ยวข้องกับการเล่า เรื่อง ความสำคัญตรงนี้อยู่ที่การวิเคราะห์เชิง จิตวิทยา (Psychological analysis) ของบุคคล แต่ละคนในช่วงระยะเวลาหนึ่งๆ ที่ได้รับการศึกษา ภายใต้บริบททางสังคม วัฒนธรรม การเมือง และประวัติศาสตร์ที่มีลักษณะจำเพาะ ในการวิจัย เกี่ยวกับหลักสูตร Pinar (2003) กล่าวถึง การ วิจัยแนวเรื่องเล่า (Narrative inquiry) ที่การ เล่าเรื่องของครูได้รับการวิเคราะห์ว่าเป็นเสมือน

การอุปมาอุปไมยเปรียบเทียบความสัมพันธ์ระหว่างหลักสูตรและการเรียนการสอนในบริบทเฉพาะนั้นๆ นอกจากนี้ยังรวมถึงการศึกษาและทำความเข้าใจเกี่ยวกับครูและผู้เรียนผ่านมุมมองเชิงสังคมวัฒนธรรม (Socio-cultural theory) ซึ่งในศาสตร์ด้านครุศาสตร์/ศึกษาศาสตร์นั้นจำเป็นต้องพัฒนาความเข้าใจของผู้คนด้วยการเล่าประสบการณ์ชีวิต ซึ่งการเล่าประสบการณ์ชีวิตถือเป็นบริบทของการสร้างความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับสถานการณ์ต่างๆ ที่เกิดขึ้นในสถานศึกษา เป็นต้นว่า โรงเรียน และมหาวิทยาลัย

อาจกล่าวได้ว่า ในศาสตร์ด้านหลักสูตร การวิจัยแนวเรื่องเล่าไม่ได้เข้ามาแทนที่วิธีการแสวงหาความรู้แบบเดิม ไม่ว่าจะเป็นแนวประจักษ์นิยม (Empiricism) หรือแนวปรากฏการณ์นิยม (Phenomenology) แต่เข้ามาสวมรอยโดยเพิ่มมิติของการวิพากษ์จากมุมมองหลังสมัยใหม่นิยมให้เป็นส่วนหนึ่งของการวิจัยทางสังคมศาสตร์ (อภิภา ปรัชญพฤทธิ, ๒๕๕๔) จากกระบวนทัศน์ใหม่ของการวิจัยในศาสตร์หลักสูตรที่เห็นว่า หลักสูตรเกิดจากกระบวนการสร้างความหมายร่วมกันระหว่างครูและผู้เรียน โดยมีหัวใจสำคัญคือการสะท้อนความคิดควบคู่กับการปฏิบัติ ดังนั้นการพัฒนาหลักสูตรจึงเป็นกระบวนการที่มีพลวัต (Dynamic) การพัฒนาหลักสูตรไม่มีรูปแบบแน่นอนและชัดเจน หลักสูตรเกิดขึ้นในชั้นเรียนผ่านการต่อรองความหมาย (Meaning-making) ร่วมกันระหว่างครูและผู้เรียนในบริบทที่เฉพาะเจาะจง (Pinar, 2003) กระบวนทัศน์ในการวิจัยดังกล่าวจะเห็นได้ชัดเจนจากการวิจัยในสาขาวิชาศาสตร์ด้านหลักสูตร (Curriculum Studies) หรือสาขาวิชาหลักสูตรและการสอน (Curriculum and Pedagogy) ของประเทศตะวันตกที่นิยม

นำระเบียบวิธีการวิจัยแบบเรื่องเล่ามาใช้ศึกษาทำความเข้าใจหลักสูตรและปรากฏการณ์ทางการศึกษาที่เกิดขึ้นภายใต้กระบวนทัศน์ของหลักสูตร (Pinar, 2012) ดังเช่น งานวิจัยเรื่อง Here I Stand: A Long Revolution, Ideology, Culture and Curriculum: Michael Apple and Progressive Critical Studies (Paraskeva, 2004) และ Curriculum, Capitalism, and Cognitive Science: A History of the Present (Vilkkila, 2011) เป็นต้น

Apple (2004) และ Eisner (2006) นักวิชาการในกลุ่มหลังสมัยใหม่นิยมสนใจบริบทสังคมภายใต้ความซับซ้อนของอำนาจและความไม่เท่าเทียมกัน และให้ความสำคัญกับการวิจัยแนวเรื่องเล่า (Narrative inquiry) ซึ่งเป็นแนวทางการวิจัยที่มีคุณค่าต่อเพื่อนมนุษย์และสังคม การวิจัยแนวเรื่องเล่าเป็นกระบวนการศึกษาค้นคว้าเชิงปฏิรูปที่มุ่งค้นหาโครงสร้างที่แท้จริงของบริบทและประเด็นทางการศึกษา (Education-related issues) เพื่อนำไปสู่การเปลี่ยนแปลง ซึ่งต้องใช้กระบวนการมีส่วนร่วมอย่างเท่าเทียมของผู้ร่วมสถานการณ์นั้น เพื่อกระตุ้นให้เกิดความตระหนักถึงศักยภาพของตนในการเปลี่ยนแปลงสถานะที่เป็นปัญหาและปลดปล่อยตนเองจากการถูกครอบงำ (Emancipation) ด้วยความสัมพันธ์เชิงอำนาจที่ไม่เท่าเทียม เช่น อำนาจของเงิน อำนาจของสถานภาพ และอำนาจของการศึกษา เป็นต้น เป็นการให้โอกาสหรือให้ทางออกกับตนเองและสังคมซึ่งเป็นการเสริมพลัง (Empowerment) ให้กับกลุ่มที่ด้อยพลังอำนาจในสังคม ดังนั้นวิธีการวิจัยด้วยฐานคิดนี้จะใช้การผสมผสานทั้งการวิจัยเชิงคุณภาพและการวิจัยเชิงปริมาณ โดยเน้นกระบวนการอัตวิพากษ์ (Self reflection) และ

วิภาษวิธี (Dialectic technique) กระตุ้นให้คนกลุ่มต่างๆ ที่เกี่ยวข้องมีส่วนร่วมคิด ร่วมทำ และร่วมสะท้อนในการวิจัยอย่างเสมอภาค ซึ่งระดับการมีส่วนร่วมนี้แตกต่างกันไปตามจุดมุ่งหมายและโจทย์วิจัยในแต่ละสถานการณ์

บทสรุป

บทความฉบับนี้ได้มุ่งวิพากษ์หลักสูตรที่เน้นผลลัพธ์เป็นฐานและทำการตัดสินว่ารูปแบบหลักสูตรในลักษณะนี้มีคุณค่าหรือไม่มีคุณค่าต่อการนำไปจัดการศึกษาแต่อย่างใด หากแต่ต้องการให้เป็นมุมมองเชิงวิพากษ์ (Critical perspective) สำหรับนักวิชาการด้านหลักสูตรและนักการศึกษาได้เห็นแนวทางการศึกษาวิจัยในศาสตร์ด้านหลักสูตรที่มีความสัมพันธ์กับอุดมการณ์ทางการศึกษาและองค์ความรู้ต่างๆ ในเชิงสหวิทยาการด้านมนุษยศาสตร์และสังคมศาสตร์ โดยยึดหลักคิดของนักวิชาการในกลุ่มหลังสมัยใหม่นิยม

อาจกล่าวได้ว่าวาทกรรมหลัก (Dominant discourse) ของการศึกษาในศาสตร์ด้านหลักสูตรยังคงเป็นวาทกรรมการพัฒนาหลักสูตร เนื่องจากรูปแบบของหลักสูตรลักษณะนี้เหมาะสมกับ

สถาบันการศึกษาทั้งในระดับการศึกษาขั้นพื้นฐานไปจนถึงระดับอุดมศึกษามากกว่ารูปแบบของหลักสูตรในยุคหลังสมัยใหม่นิยมเพราะวัฒนธรรมองค์การของสถาบันการศึกษาในระดับต่างๆ ให้ความสำคัญกับประสิทธิภาพของสถาบันในการบริหารงานวิชาการและเสรีภาพในการออกแบบหลักสูตรและการจัดการเรียนการสอน รวมถึงการดำเนินกิจกรรมทางวิชาการต่างๆ อย่างไรก็ตามในวงการศาสตร์ด้านหลักสูตรระดับสากล มีกลุ่มนักวิชาการด้านหลักสูตรที่พยายามทำให้ศาสตร์ด้านหลักสูตรมีความเป็นสากลผ่านการก่อตั้งองค์การด้านหลักสูตร เช่น องค์การสากลเพื่อความก้าวหน้าของศาสตร์ด้านหลักสูตร (International Association for the Advancement of Curriculum Studies) เพื่อสร้างการเปลี่ยนแปลงศาสตร์ด้านหลักสูตรที่ในยุคหนึ่งเคยให้ความสำคัญกับวาทกรรมการพัฒนาหลักสูตรไปสู่ขอบเขตของการศึกษาประสบการณ์ทางการศึกษาหรือที่เรียกว่า วาทกรรมทำความเข้าใจหลักสูตร ที่มีความละเอียดอ่อน ลึกซึ้ง และเน้นที่ความเข้าใจอย่างลุ่มลึก (Pinar, 1975) ผ่านการศึกษาอัตชีวประวัติและการวิจัยแนวเรื่องเล่าตนเอง

รายการอ้างอิง

ภาษาไทย

- ไพฑูริย์ สินลารัตน์ และคณะ. (๒๕๕๕). *กรอบคุณวุฒิของประเทศไทย*. (พิมพ์ครั้งที่ ๒). กรุงเทพมหานคร: สำนักพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- วิชัย เสวกงาม. (๒๕๕๕). การเรียนการสอนทางตรง: สอนอย่างไรให้มีประสิทธิภาพในบริบทการจัดการศึกษาที่เน้นผลลัพธ์. *วารสารครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย*, ๔๐(๒), ๒๕๕-๒๗๒.
- ลำลี ทองธิว. (๒๕๕๑). วิวัฒนาการทฤษฎีหลักสูตรและกรอบแนวคิดในการพัฒนานวัตกรรมหลักสูตรทางเลือก. *วารสารศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยนเรศวร*, ๑๐(๓), ๙๑-๑๒๔.
- อภิภา ปรัญญพฤทธิ. (๒๕๕๔). *หลังสมัยใหม่นิยมและการอุดมศึกษา*. กรุงเทพมหานคร: สำนักพิมพ์อินทภาษ จำกัด.
- _____. (๒๕๕๕). *หลักสูตรและการเรียนการสอนอุดมศึกษา: พาราไดม์และวิธีปฏิบัติ*. กรุงเทพมหานคร: สำนักพิมพ์อินทภาษ จำกัด.

ภาษาอังกฤษ

- Apple, M. W. (2004). *Ideology and curriculum*. (3rd ed.). Boston: Routledge and Kegan Paul.
- Clarence, K. (2011). Curriculum, policy, and globalization. *Curriculum Inquiry*, 41(1), 57-61.
- Eisner, E. (2006). *Reimagining schools: The selected works of Elliot Eisner*. New York, NY: Routledge.
- Gough, N. (2003). Globalization and school curriculum change. *Curriculum Studies*. London: Routledge.
- Killen, R. (2007). *Teaching strategies for outcomes-based education*. (2nd ed.). Cape Town: Juta & Co.
- Kliebard, H. (1995). *The struggle for the American curriculum: 1893-1958*. New York: Routledge.
- Marsh, C. J. (1997). *Planning, management, & ideology: Keys concepts for understanding curriculum*. Washington D.C.: Falmer.
- Null, W. (2011). *Curriculum: From theory to practice*. Plymouth: Rowman & Littlefield.
- Paraskeva, J. (2004). *Here I stand: A long revolution, ideology, culture and curriculum: Michael apple and progressive critical studies*. Unpublished Doctoral Dissertation. Portugal: University of Minho.
- Pinar, W. F. (1975). *Curriculum theorizing: The reconceptualists*. Berkeley, CA: McCutchan.
- _____. (1995). *Understanding curriculum: An introduction to the study of historical and contemporary curriculum discourses*. New York: Lang.

- _____. (2003). *International handbook of curriculum research*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- _____. (2012). *What is curriculum theory?*. New York, NY: Routledge.
- Pinar, W. F., Reynolds, W. M., Slattery, P., & Taubman, P. M. (2006). *Understanding curriculum: An introduction to the study of historical and contemporary curriculum discourse*. New York: Peter Lang.
- Posner, G. J. (2004). *Analyzing the curriculum*. Boston: McGraw-Hill.
- Schubert, W. H. (1986). *Curriculum: Perspective, paradigm and possibility*. New York: Macmillan.
- Stenhouse, L. (1983). The relevance of practice to theory. *Theory into Practice*, 22(3), 211-215.
- Taba, H. (1962). *Curriculum development: Theory and practice*. New York: Harcourt, Brace and World.
- Tyler, R. W. (1949). *Basic principle of curriculum and instruction*. Chicago: The University of Chicago.
- Vilkkila, J. (2011). *Curriculum, capitalism, and cognitive science: A history of the present*. Unpublished Doctoral Dissertation. Estonia: Tallinn University.
- Young, M., & Gamble, J. (2006). *Knowledge, curriculum, and qualifications for South African further education*. Pretoria, South Africa: HSRC.
- Zais, R. S. (1981). Conceptions of curriculum and the curriculum field. *Curriculum & instruction: Alternatives in education*. California: McCutchan.
- Zeichner, K. M. (2003). Teacher research as professional development for P-12 educators. *Educational Action Research*, 11(2), 301-3.

ผู้เขียน

นายอมลีน จตุพร นิลิตปริญญาการศึกษาคุณวุฒิปบัณฑิต สาขาวิชาหลักสูตรและการสอน ภาควิชาการศึกษา คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยนเรศวร ๖๕๐๐๐ อีเมล ajarn.hon@gmail.com

ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. อมรรัตน์ วัฒนาร อาจารย์ประจำหลักสูตรการศึกษาคุณวุฒิปบัณฑิต สาขาวิชาหลักสูตรและการสอน ภาควิชาการศึกษา คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยนเรศวร ๖๕๐๐๐ อีเมล: amornratw2001@yahoo.com