

ศาสตร์ด้านหลักสูตร: การบรรจบกันของโลกาภิวัตน์ อุดมการณ์ทางการศึกษา และสหวิทยาการทางมนุษยศาสตร์และสังคมศาสตร์

Curriculum Studies: The Convergence of Globalization, Educational Ideology
and Interdisciplinary Study of the Humanities and the Social Sciences

ออมสิน จตุพร¹, อมรรัตน์ วัฒนารัตน²

Omsin Jatuporn, Amornrat Wattanaratn

บทคัดย่อ

บทความฉบับนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อนำเสนอสถานภาพของศาสตร์ด้านหลักสูตรที่ได้รับการประกอบสร้างขึ้นภายใต้บริบททางสังคม วัฒนธรรม การเมืองและประวัติศาสตร์ในยุคโลกาภิวัตน์ รวมถึงอุดมการณ์ทางการศึกษาและสหวิทยาการทางมนุษยศาสตร์และสังคมศาสตร์ สาระสำคัญของบทความเกี่ยวข้องกับนิยามของหลักสูตรที่มีใช้เทคนิควิธีการทางวิทยาศาสตร์ตามกระบวนทัศน์ปฏิฐานนิยม หากแต่หลักสูตรมีลักษณะเชิงปรัชญา เกี่ยวกับปัจเจกบุคคล และกระบวนการได้ตรงอย่างลึกซึ้ง วาทกรรมหลักสูตรดังกล่าวได้รับอิทธิพลจากนักการศึกษา/นักวิชาการด้านหลักสูตร เช่น Elliot Eisner, Henry Giroux, Peter McLaren, William Reid, Maxine Greene, Michael Apple และ William Pinar นักการศึกษาเหล่านี้มองว่า โลกใบนี้เต็มไปด้วยความละเอียดอ่อนซับซ้อน การรับรู้ของบุคคลจึงมีความงาม เป็นพลวัต เป็นการรับรู้ที่อยู่เหนือความคิด และเป็นพฤติกรรมในระดับบุคคล ดังนั้นหลักสูตรจึงมีวิวัฒนาการแตกต่างจากสิ่งมีชีวิตที่ไม่สามารถวางแผนควบคุมไว้ล่วงหน้าได้ ซึ่งต่างกับเครื่องจักรกลที่สามารถควบคุมได้ด้วยกระบวนการที่มีระบบระเบียบแบบวิทยาศาสตร์

วาทกรรมหลักสูตรเกิดการเปลี่ยนแปลงจากการให้ความสำคัญกับการวางแผนหลักสูตร การพัฒนาหลักสูตร การนำหลักสูตรไปใช้ และการประเมินผลหลักสูตรไปสู่การศึกษาประสบการณ์ทางการศึกษาที่มีความละเอียดอ่อน ลึกซึ้ง เน้นการทำความเข้าใจอย่างใคร่ครวญ สาระสำคัญดังกล่าวนับว่าเป็นนัยสำคัญสำหรับนักการศึกษา/นักวิชาการด้านหลักสูตรที่จะต้องก้าวผ่านมิติการพัฒนาหลักสูตรแบบเดิมไปสู่การปฏิรูปนิยามใหม่ให้แก่ศาสตร์หลักสูตร เพื่อที่จะให้อุดมการณ์ประชาธิปไตย ความเสมอภาค และความยุติธรรมในสังคมมนุษย์เกิดขึ้นอย่างแท้จริง

คำสำคัญ: วาทกรรมหลักสูตร, การศึกษาแนวปฏิรูป, กระบวนทัศน์ทางการศึกษาเชิงวิพากษ์และหลังสมัยใหม่

Abstract

The article aimed at presenting the current status of curriculum studies which was constructed through the socio-cultural, political and historical contexts of globalization, educational ideology, and the convergence of the Humanities and the Social Sciences. The main arguments in this article concern a wider conception of curriculum as non-technical and more philosophical, personal, and deliberative approaches. The discourses on curriculum were influenced by educational

¹ นิสิตระดับดุษฎีบัณฑิต สาขาวิชาหลักสูตรและการสอน ภาควิชาการศึกษา คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยนครสวรรค์

² ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร., อาจารย์ประจำสาขาวิชาหลักสูตรและการสอน ภาควิชาการศึกษา คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยนครสวรรค์

and curriculum scholars like Elliot Eisner, Henry Giroux, Peter McLaren, William Reid, Maxine Greene, Michael Apple, and William Pinar. These scholars believed that the world is much more complex, involving subjective, personal, aesthetic, transactional, and intuitive forms of thinking and behavior. Therefore, curriculum evolves as a living organism as opposed to machine which is precise and orderly - it cannot be precisely planned.

The discourses are no longer to provide traditional/technical-scientific curriculum planning, development, implementation and evaluation. Rather, the interrogation and deconstruction of the curricular discourses of the past towards deeper and more critical understanding are emphasized. The imperative for those of us engaged in curriculum studies is to re-conceptualize the curriculum field so that ideals such as democracy, equity and social justice become increasingly the daily lived experienced of learners and teachers.

Key words: Curriculum discourses, Re-conceptualist, Critical and Postmodern paradigm

บทนำ

ในช่วงปลายศตวรรษที่ 20 มีนักการศึกษาและนักวิชาการด้านหลักสูตรหลายท่านได้พยายามให้ความหมายของหลักสูตรแตกต่างกันไป มีตำราภาษาต่างประเทศที่เขียนเกี่ยวกับหลักสูตรมากกว่า 1,100 เล่ม และแต่ละเล่มก็ให้นิยามความหมายของหลักสูตรแตกต่างกันออกไปตามปรัชญา/แนวคิด/กระบวนทัศน์ที่ตนยึดถือ (Cuban, 1992) สำหรับในวงการวิชาการด้านทฤษฎีหลักสูตรของประเทศไทยนั้นเป็นที่ยอมรับกันว่าอย่างน้อยที่สุด กระบวนการพัฒนาหลักสูตรควรเริ่มต้นจากการกำหนดวัตถุประสงค์และเป้าหมายของหลักสูตรเป็นลำดับแรกและการประเมินผลผลิตของหลักสูตรว่าบรรลุวัตถุประสงค์และเป้าหมายที่ตั้งไว้ได้มากน้อยเพียงใดเป็นลำดับสุดท้าย รวมถึงการมองว่าสถานศึกษาหรือโรงเรียนเป็นสถานที่ที่จัดการศึกษาอย่างเป็นทางการ เป็นแหล่งให้ความรู้พื้นฐานที่ได้มาตรฐานที่ผู้เรียนทุกคนจะต้องได้รับ (Bobbitt, 1918; Tyler, 1949; Taba, 1962; Beauchamp, 1968; Saylor & Alexander, 1974; Oliva, 1982; Tanner & Tanner, 1995; สุมิตร คุณานุกร, 2523; วิชัย วงษ์ใหญ่, 2527; อารัง บัวศรี, 2532; สงัด อุทรานันท์, 2532; ใจทิพย์ เชื้อรัตนพงษ์, 2539) กระบวนการพัฒนาหลักสูตรดังกล่าวนี้ถือเป็นหลักการพื้นฐานที่ยอมรับได้ในวงวิชาการด้านทฤษฎีหลักสูตรเนื่องจากว่าตำราและหนังสือทุกเล่มในประเทศไทยจะกล่าวถึงกระบวนการพัฒนาหลักสูตรตามแนวทางนี้ทั้งนั้น (สำลี ทองธวัช, 2551)

เป็นที่น่าสังเกตว่าตำราและหนังสือเหล่านี้ล้วนแต่กล่าวถึงความหมายและการดำเนินการพัฒนาหลักสูตร ตลอดจนเสนอแนะวิธีการนำหลักสูตรไปใช้ การประเมินผลหลักสูตรโดยอ้างอิงนักหลักสูตรชาวต่างประเทศในยุคสมัยที่ใกล้เคียงกันและใช้มิติการพัฒนาหลักสูตรคล้ายคลึงกัน ซึ่งนักหลักสูตรเหล่านี้มีมิติการมองความหมายและบทบาทของหลักสูตรต่อการจัดการเรียนการสอนที่คล้ายคลึงกันเป็นส่วนใหญ่ แม้จะมีความแตกต่างอยู่บ้างแต่ก็ไม่มากนัก ส่งผลให้กลุ่มผู้เชี่ยวชาญด้านหลักสูตรที่มีกระบวนทัศน์การมองระบบการศึกษาเดียวกันในประเทศไทยให้ความหมายของคำว่าหลักสูตรแนวทางและวิธีการกำหนดเป้าหมาย กระบวนการพัฒนาหลักสูตร การใช้และประเมินหลักสูตรเป็นไปในแนวทางเดียวกัน (สำลี ทองธวัช, 2551)

อย่างไรก็ตามการสร้างหลักสูตรที่สอดคล้องกับความหมายและเป้าหมายของการจัดการศึกษาภายใต้บริบทสังคมในปัจจุบัน สำลี ทองธวัช (2551) เสนอว่า นักหลักสูตร นักการศึกษาไทยจะต้องก้าวผ่านมิติการพัฒนาหลักสูตรแบบเดิม ศึกษาและทำความเข้าใจความหมายของคำว่า การศึกษา (Education) และผู้มีการศึกษาในมิติที่แตกต่างไปจากการมองว่า การศึกษา คือการจัดการเรียนการสอนตามหลักสูตรที่จัดไว้ในโรงเรียน เมื่อพูดถึงการศึกษาทุกคนจำเป็นจะต้องนึกถึงโรงเรียนเสมอไปหรือไม่ อย่างไร และอาจจะต้องทำความเข้าใจความหมายของคำว่าผู้มีการศึกษาที่แตกต่างไปจากเดิมที่ว่า ต้องเป็นผู้จบการศึกษาตามหลักสูตรที่

กำหนดในโรงเรียนหรือสถาบันการศึกษาระดับต่างๆ เท่านั้น

อนึ่ง บทความฉบับนี้ได้แบ่งการนำเสนอออกเป็น 2 ส่วนที่มีความเชื่อมโยงสัมพันธ์กัน ดังนี้ **ประการแรก** นำเสนอสถานภาพของศาสตร์ด้านหลักสูตรในปัจจุบันที่เกิดขึ้นจากการบรรจบกันของกระบวนการโลกาภิวัตน์ อุดมการณ์ทางการศึกษา และสหวิทยาการทางมนุษยศาสตร์และสังคมศาสตร์ รวมทั้งอธิบายประเด็นคำถามที่ว่า "What is Curriculum Theory?" ซึ่งแนวคิดที่ได้มาจากตำราและเอกสารทางวิชาการที่ William Pinar เป็นผู้เขียนและ/หรือเป็นบรรณาธิการ ได้แก่ International Handbook of Curriculum Research (2003) และ What is Curriculum Theory (2012) **ประการที่สอง** นำเสนอนิยามความหมายของหลักสูตรที่ปรากฏในหนังสือชุด Studies in Curriculum Theory Series โดยมี William Pinar เป็นบรรณาธิการประจำหนังสือทุกฉบับ หนังสือดังกล่าวประกอบด้วย 1) Curriculum as Institution and Practice: Essays in the Deliberative Tradition เขียนโดย William Reid (1998) 2) Queer Theory in Education โดย William Pinar (1998) เป็นบรรณาธิการ 3) Like Letters in Running Water: A Mythopoeitics of Curriculum เขียนโดย Mary Doll (2000) และ 4) Curriculum and the Holocaust: Competing Sites of Memory and Representation เขียนโดย Maria Morris (2001)

สาเหตุที่เลือกหนังสือชุดดังกล่าว เนื่องจาก Pinar (2003, p. 20) เป็นหนึ่งในนักการศึกษาแนวปฏิรูป (Reconceptualists) ที่ได้ให้นิยามใหม่แก่หลักสูตรว่าเป็น การเดินทางเพื่อค้นหาตนเองโดยการตีความและสร้างความหมายใหม่ให้กับชีวิตของตนเอง ด้วยกระบวนการสร้างและสะท้อนความคิดจากอัตชีวประวัติ โดยการศึกษาแนวปฏิรูปต่อมาได้พัฒนาเป็นกระบวนทัศน์ทางการศึกษาเชิงวิพากษ์และหลังสมัยใหม่นิยม (Critical and Postmodern paradigm)

Pinar (1979, p. 19) ได้อธิบายประเด็นคำถามว่าการศึกษาแนวปฏิรูปคืออะไร ในทรรศนะของนักวิชาการแนวปฏิรูปหมายถึง การมีท่าที/ปฏิกิริยา/การสะท้อนความคิดต่อสถานภาพของศาสตร์ด้านหลักสูตร และการกำหนดสถานภาพที่เหมาะสมในยุคหลังสมัยใหม่ และเนื่องด้วยสภาพของศาสตร์ด้านหลักสูตรที่

ไม่ถูกจำกัดด้วยระเบียบ/กฎเกณฑ์จากภายนอกอีกต่อไป จึงนำไปสู่การเปิดพื้นที่แห่งการเรียนรู้เพื่อการศึกษาวิเคราะห์ ตีความ และทำความเข้าใจว่าหลักสูตรคืออะไร โดยการทำความเข้าใจนับว่าเป็นเครื่องมือเชิงกลยุทธ์ในการศึกษาทฤษฎี/ศาสตร์ด้านหลักสูตรของกลุ่มนักวิชาการด้านหลักสูตรแนวปฏิรูปที่มีกระบวนทัศน์ร่วมกันและแตกต่างกันออกไปในแต่ละวาทกรรมหลักสูตร หากแต่ในกลุ่มนักวิชาการด้านหลักสูตรแนวปฏิรูปก็ได้มีแนวคิดที่เป็นแก่นแกนชัดเจนว่าการศึกษาแนวปฏิรูปคืออะไร เรื่องนี้ Slattery (2006) มองว่าการศึกษาแนวปฏิรูปเป็นสัญญาณที่แสดงถึงความเคลื่อนไหวของประชาคมนักวิชาการเพื่อให้มีการเปลี่ยนแปลงศาสตร์ด้านหลักสูตรจากภายในไปสู่การทำความเข้าใจและตีความอย่างลึกซึ้งเกี่ยวกับหลักสูตร รวมถึงการเกิดบรรยากาศทางอารมณ์และปัญญา การครุ่นคิด ใคร่ครวญหรือทบทวน เพื่อให้ก้าวไปสู่อนาคตด้วยความไม่สับสน เป็นการสร้างจินตภาพแห่งอนาคต และเกิดการวิพากษ์เพื่อให้เห็นปัญหาและลู่ทางอนาคตอย่างที่ไม่เคยปรากฏมาก่อนนั่นเอง

กระบวนทัศน์การศึกษาแนวปฏิรูปที่ Pinar นำมาใช้เพื่อปฏิรูปนิยามและสถานภาพของศาสตร์ด้านหลักสูตรในทศวรรษ 1970's เมื่อการวางแผนและพัฒนาหลักสูตร (Curriculum Planning and Development) ที่ให้ความสำคัญกับการวางแผนการจัดการศึกษาอย่างมีระบบระเบียบมีกระบวนการในการจัดการเรียนการสอน (Instructional Management) และการประเมินผล (Evaluation) อย่างชัดเจนนั้น กลับมีใช้วาทกรรมหลัก (Dominant Discourse) ของการศึกษาในศาสตร์ด้านหลักสูตรอีกต่อไป โดย **ศาสตร์ด้านหลักสูตรเกิดการเปลี่ยนแปลงไปสู่ปริณิถนของการศึกษาประสบการณ์ทางการศึกษา (Educational Experiences) ที่มีความละเอียดอ่อน ลึกซึ้ง และเน้นที่ความเข้าใจอย่างลุ่มลึก (Understanding Curriculum)** (Pinar, 1975, p. 32) จึงกล่าวได้ว่า Pinar เปรียบเสมือนสถาปนิกรังสรรค์และวางรากฐานสำคัญของการศึกษาในศาสตร์ด้านหลักสูตรแนวปฏิรูปตั้งแต่ทศวรรษที่ 1970's จวบจนถึงปัจจุบัน

ศาสตร์ด้านหลักสูตร : โลกาภิวัตน์ อุดมการณ์ทางการศึกษา และสหวิทยาการทางมนุษยศาสตร์และสังคมศาสตร์

ในช่วงปลายศตวรรษที่ 20 เป็นต้นมา แนวคิดหลักสูตรตามกระบวนทัศน์ปฏิฐานนิยม (Empirical) หรือการพัฒนาหลักสูตรตามแนวกระบวนกรทางวิทยาศาสตร์ (Scientific Management paradigm) เริ่มถูกท้าทายเพื่อให้มีการเปลี่ยนแปลงโดยนักการศึกษาด้านหลักสูตรแนวปฏิรูป (Reconceptualists) ซึ่งในที่สุดได้พัฒนาเป็นกระบวนทัศน์การศึกษาเชิงวิพากษ์และหลังสมัยใหม่ (อภิปา ปรัชญ พุทธิ, 2555) นักการศึกษาในแนวปฏิรูปคนสำคัญ เช่น Schubert (1986) Slattery (1995) และ Pinar (1995) มีความเห็นตรงกันว่า **การศึกษาทฤษฎีหลักสูตรในบริบทของโลกสมัยใหม่ไม่มีความจำเป็นที่จะต้องมุ่งค้นหาคำตอบของสรรพสิ่งอย่างเป็นเหตุเป็นผลด้วยกระบวนกรทางวิทยาศาสตร์และให้ความสำคัญกับการวางแผนกลยุทธ์อย่างเป็นระบบเพื่อให้สามารถควบคุม/ทำนายปรากฏการณ์ในสภาวะแวดล้อมต่างๆ ได้** การมองหลักสูตรจากมุมมองดังกล่าวแสดงให้เห็นว่า ความรู้และหลักสูตรเป็นสิ่งที่สามารถจำแนกเป็นรูปแบบและองค์ประกอบเพื่อศึกษาได้ การพัฒนาหลักสูตรจึงเป็นกระบวนกรที่มีลำดับขั้นตอนอย่างเป็นเหตุเป็นผลแบบกระบวนกรทางวิทยาศาสตร์ (Bobbitt, 1918) หากแต่ในสังคมโลกยุคโลกาภิวัตน์ ศาสตร์ด้านหลักสูตร/ทฤษฎีหลักสูตรควรจะได้รับพิจารณาในฐานะที่เป็น “เวที” หรือ “พื้นที่” ที่ปฏิบัติการของอำนาจและวาทกรรม โดยมีชนชั้นนำ ผู้ปกครอง นักวิชาการ ชนชั้นกลาง รวมทั้งผู้คนต่างๆ ในสังคมเป็นผู้เล่นผู้แสดงที่สำคัญในการสร้างต่อรอง ช่วงชิงหรือผลิตซ้ำความรู้และหลักสูตรในบริบทของการศึกษา เนื้อหาของหลักสูตรมิได้หมายถึง แบบแผนของการจัดการศึกษาเพื่อถ่ายทอดแนวคิดหรือปลูกฝังอุดมการณ์อย่างใดอย่างหนึ่งแก่คนในสังคมอีกต่อไป (Apple, 2007, p. 11) แต่หลักสูตรเป็นผลิตผลของวาทกรรมที่ได้รับการคิดค้น นำเสนอ และเผยแพร่ในสังคมหนึ่งเพื่อประโยชน์ทางเศรษฐกิจและอุดมการณ์ทางการเมืองของคนเฉพาะกลุ่ม (Weis, McCarthy & Dimitriadis, 2006)

นอกจากนั้น หลักสูตรยังเป็นผลผลิตของกระบวนกรที่เรียกว่า “โลกาภิวัตน์” (Globalization) ซึ่งข่าวสาร ข้อมูล อุดมการณ์ความคิด เทคโนโลยี เงินทุน หรือประชากรโลก ต่างก็ติดต่อสื่อสารและมีอิทธิพลต่อกัน

และกันข้ามพรมแดนรัฐชาติและพรมแดนวัฒนธรรมในความหมายดั้งเดิม ในแวดวงของนักวิชาการด้านหลักสูตรแนวปฏิรูปได้มีการเคลื่อนไหวเพื่อการเปลี่ยนแปลงหลักสูตร (Pinar, 2009) กระแสเรียกร้องที่กล่าวถึงนี้ได้รับอิทธิพลจากกระบวนทัศน์ยุคหลังสมัยใหม่ รวมทั้งการปลูกฝังจากภาวะเศรษฐกิจที่เริ่มฟื้นตัว การเคลื่อนย้ายผู้คน วัฒนธรรม ข้อมูลข่าวสารและเงินทุนข้ามพรมแดนรัฐชาติ การสิ้นสุดลงของสงครามเย็นและชัยชนะของระบบทุนนิยมภายใต้การนำของสหรัฐอเมริกา กระแสเหล่านี้เป็นส่วนหนึ่งของวัฒนธรรมโลกาภิวัตน์ ซึ่งบางครั้งก็ยากที่จะทำความเข้าใจได้ด้วยการระบุสัญชาติหรือแหล่งกำเนิดที่แน่นอน แต่กระแสเหล่านี้ได้สร้างผลกระทบและการเปลี่ยนแปลงทางสังคมวัฒนธรรมไปทั่วโลก เปลี่ยนวิถีคิด เปลี่ยนวิธีการมองความรู้ความจริง เปลี่ยนแบบแผนการใช้ชีวิตประจำวันของปัจเจกบุคคล และเปลี่ยนแบบแผนประเพณีต่างๆ ที่แต่ละชุมชนท้องถิ่น แต่ละประเทศเคยสืบทอดปฏิบัติกันมา กระแสการเปลี่ยนแปลงเหล่านี้ล้วนมีนัยสำคัญต่อการกำหนดความรู้ ทักษะ และทัศนคติที่ควรปรากฏในหลักสูตรสำหรับพลเมืองศตวรรษที่ 21 (Gaudelli, 2008)

ในบริบทของสังคมโลกยุคหลังสมัยใหม่นี้เองที่นักวิชาการในแนวปฏิรูป (Reconceptualists) ซึ่งกล่าวถึงข้างต้น และนักการศึกษาแนววิพากษ์/หลังสมัยใหม่นิยมเรียกศาสตร์ด้านหลักสูตรอย่างกว้างๆ ว่า “Curriculum Studies” (Pinar, 2009) ที่สำคัญกำเนิดและความก้าวหน้าของ “Curriculum Studies” ในฐานะที่เป็นสาขาวิชาหนึ่งในภาควิชาหลักสูตรและการสอน (Department of Curriculum and Pedagogy) ของมหาวิทยาลัยชั้นนำในสหรัฐอเมริกา รวมทั้งการให้ความสำคัญกับการศึกษาวิจัยเกี่ยวกับศาสตร์ด้านหลักสูตร/ทฤษฎีหลักสูตรนับว่าเป็นรูปธรรมที่สำคัญอย่างหนึ่งในการประยุกต์มันในทัศน์และกรอบแนวคิดทฤษฎีในกลุ่มหลังสมัยใหม่ (Postmodernism) และหลังโครงสร้างนิยม (Poststructuralism) มาใช้ในการวิเคราะห์และอธิบายปรากฏการณ์ทางการศึกษาในบริบททางสังคมวัฒนธรรมในโลกยุคโลกาภิวัตน์

นักวิชาการในแนวปฏิรูป และนักการศึกษาแนววิพากษ์/หลังสมัยใหม่นิยม เช่น Michael Apple (2001), Elliot Eisner (2006), Peter McLaren (2007), Maxine Greene (2008), Henry Giroux (2011), William Reid (2012) และ William Pinar (2012) มองว่า **ความรู้/หลักสูตรเป็นสิ่งที่มนุษย์สร้างขึ้นจากกระบวนกร**

ปฏิสัมพันธ์ทางสังคมที่เรียกว่า วาทกรรม (Discourse) ในบริบททางสังคม วัฒนธรรม การเมือง เศรษฐกิจ และประวัติศาสตร์ที่มีลักษณะจำเพาะ ดังนั้นจึงไม่ได้มีความเป็นกลาง มีได้มีอยู่หนึ่งเดียวแต่มีลักษณะที่เป็นพหุลักษณะ ความรู้/หลักสูตรจึงเป็นสิ่งที่ไม่สามารถวางแผนเพื่อการควบคุมหรือตัดสินความถูกต้องได้แน่นอน แต่ขึ้นอยู่กับความของผู้รับรู้ซึ่งมีจุดยืนและอัตลักษณ์ที่แตกต่างกันอันเนื่องมาจากการมีภูมิหลังที่แตกต่างกัน นอกจากนั้นความรู้/หลักสูตรยังมีลักษณะเป็นพลวัตทำให้ไม่สามารถควบคุมคาดการณ์และทำนายได้ ดังนั้นความรู้/หลักสูตรจึงมีลักษณะจำเพาะในด้านประวัติความเป็นมา เป็นอัตวิสัย มีความสุนทรีย์ และเกี่ยวข้องกับปัจเจกบุคคลที่ไม่สามารถดำเนินการควบคุมได้แบบเครื่องจักรกลนั่นเอง

อนึ่ง ความก้าวหน้าของศาสตร์ด้านหลักสูตรในปัจจุบันปรากฏชัดเจนเมื่อมีการตีพิมพ์หนังสือเล่มสำคัญ เช่น Curriculum Theorizing: The Reconceptualists (Pinar, 1975), International Handbook of Curriculum Research (Pinar, 2003), Intellectual Advancement through Disciplinarity: Verticality and Horizontality in Curriculum Studies (Pinar, 2009), What is Curriculum Theory? (Pinar, 2012) รวมถึงการตีพิมพ์วารสารทางวิชาการ เช่น Journal of Curriculum Studies, Curriculum Inquiry และ Journal of Curriculum Theorizing และนำไปสู่การก่อตั้งสมาคมวิชาชีพนักวิชาการด้านหลักสูตรโดยเฉพาะ เช่น The Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD), The World Council for Curriculum and Instruction (WCCI) และ The International Association for the Advancement of Curriculum Studies (IAACS) เป็นต้น (Short & Waks, 2009)

กระแสความเคลื่อนไหวดังกล่าวนี้บ่งบอกถึงความตื่นตัวของวงวิชาการโลกในช่วงปลายศตวรรษที่ 20 จนถึงต้นศตวรรษที่ 21 ในการศึกษาทฤษฎีหลักสูตร/ศาสตร์ด้านหลักสูตรอย่างลึกซึ้งและมีชีวิตชีวา ภาควิชาหลักสูตรและการสอนของมหาวิทยาลัยชั้นนำในสหรัฐอเมริกาและในประเทศยุโรปตะวันตกหลายแห่งได้เพิ่มรายวิชาเกี่ยวกับ "Curriculum Studies" และการประยุกต์มันท์สน์ และกรอบแนวคิดทฤษฎีในกลุ่มหลัง

สมัยใหม่นิยม (Postmodernism) และหลังโครงสร้างนิยม (Poststructuralism) มาใช้ในการวิเคราะห์และอธิบายปรากฏการณ์ทางการศึกษาในบริบททางสังคม และวัฒนธรรมในโลกยุคโลกาภิวัตน์ เช่น วัฒนธรรมศึกษา (Cultural Studies) เชื้อชาติศึกษา (Race Theory) สตรีศึกษาและเพศศึกษา (Women's and Gender Studies/Queer Theory) แนวคิดยุคหลังอาณานิคม (Post-Colonial Studies) การศึกษาเพื่อคนด้อยโอกาส (Disability Studies) ชาติพันธุ์วรรณา (Auto-ethnographical Studies) พหุวัฒนธรรมศึกษา (Multicultural Education) ทฤษฎีความยุ่งเหยิง (Complexity Theory) สิ่งแวดล้อมศึกษา (Environmental Studies) จิตวิเคราะห์ (Psychoanalytic Studies) เทคโนโลยีศึกษา (ICT Studies) และประเด็นที่เกี่ยวข้องกับโลกาภิวัตน์ (Globalization) เป็นต้น (Pinar, 2009)

ดังนั้น ต่อคำถามที่ว่า ศาสตร์ด้านหลักสูตรคืออะไร (What is curriculum theory?) คำตอบที่สั้นและครอบคลุมความเป็นศาสตร์ด้านหลักสูตรมากที่สุดคือ "การศึกษาเกี่ยวกับประสบการณ์ทางการศึกษาในลักษณะสหวิทยาการ" (Pinar, 2012) แต่ก็ได้หมายความว่าการศึกษาเกี่ยวกับประสบการณ์ทางการศึกษาในลักษณะสหวิทยาการทุกประเภทจะนับว่าเป็นศาสตร์ด้านหลักสูตร และในขณะเดียวกันนั้นก็มิได้หมายความว่าศาสตร์ด้านหลักสูตรที่มีลักษณะสหวิทยาการทุกประเภทจะสามารถพิจารณาว่าเป็นศาสตร์ด้านหลักสูตรได้ จึงอาจกล่าวได้ว่า **ศาสตร์ด้านหลักสูตรเป็นสาขาวิชาที่มีเอกลักษณ์และลักษณะจำเพาะ อันมีรากฐานมาจากพื้นฐานทางปรัชญาและประวัติศาสตร์ สถานภาพปัจจุบันที่มีความซับซ้อน และอนาคตที่ยังไม่สามารถระบุได้แน่นอน สิ่งที่เราจะมองเห็นภาพของศาสตร์ด้านหลักสูตร ณ ขณะนี้คือแนวโน้มและอิทธิพลจากวงการมนุษยศาสตร์และสังคมศาสตร์ร่วมสมัยนั่นเอง (Pinar, 2003)**

ด้วยสถานภาพของศาสตร์ด้านหลักสูตรที่มีลักษณะเป็นศาสตร์แบบสหวิทยาการ และได้รับอิทธิพลทางความคิดจากวงการมนุษยศาสตร์และสังคมศาสตร์นั้น ทำให้ศาสตร์ด้านหลักสูตรเป็นสาขาวิชาที่มีเอกลักษณ์ทางวิชาการเฉพาะตัว ซึ่งแตกต่างจากสาขาวิชาทางการศึกษาที่แตกแขนงลงไปอีก เช่น จิตวิทยาการศึกษา เทคโนโลยีการศึกษาและบริหารการศึกษา หากพิจารณาด้วยความละเอียดรอบคอบแล้ว ศาสตร์ด้านหลักสูตรเป็นสาขาวิชา

การศึกษาเพียงสาขาเดียวที่แบ่งเป็นหมวดวิชากว้างๆ (Broad-fields education) โดยที่สังคมศาสตร์แขนงต่างๆ เช่น ทฤษฎีทางจิตวิทยา เข้าไปมีบทบาทอย่างมากต่อศาสตร์ด้านหลักสูตร ในขณะที่แวดวงนักคิดทางสังคมวิทยาและมานุษยวิทยาต่างก็มีอิทธิพลทางความคิดต่อสาขาวิชาการศึกษาในหลากหลายสาขาเช่นกัน อย่างไรก็ตามศาสตร์ด้านหลักสูตร (Curriculum Studies) เพียงสาขาวิชาเดียวเท่านั้นที่มีต้นกำเนิดและยังคงยึดหลักการของสาขาวิชาพื้นฐานการศึกษา (Foundations of Education) มาตลอด

นอกจากนี้ การวิจัยเกี่ยวกับศาสตร์ด้านหลักสูตรมีทั้งที่ใช้กรอบแนวคิดการวิจัยเชิงปริมาณ แต่ส่วนใหญ่ มักจะใช้กรอบแนวคิดการวิจัยเชิงคุณภาพ การวิจัยบางเรื่องนำแนวคิดที่ใช้ศิลปะเป็นฐานในการออกแบบหลักสูตร (Arts-based curriculum approach) ขณะที่บางเรื่องได้รับอิทธิพลในเรื่องการแสวงหาความรู้/ความจริงจากวงการมนุษยศาสตร์ซึ่งครอบคลุมสาขาวิชาการด้านปรัชญา ประวัติศาสตร์ ภาษาและวรรณกรรม และวัฒนธรรมศึกษา นอกจากนั้นศาสตร์ด้านหลักสูตรยังได้รับแนวคิดจากสาขาสังคมศาสตร์ เช่น จิตวิทยา รัฐศาสตร์ สังคมวิทยาและมานุษยวิทยา หรือแม้กระทั่งสาขาวิชาที่เป็นสหวิทยาการทางสังคมศาสตร์และมนุษยศาสตร์ เช่น สตรีศึกษา เพศศึกษา และแนวคิดยุคหลังอาณานิคม มาประยุกต์ใช้ สิ่งที่เกิดขึ้นกับศาสตร์ด้านหลักสูตรมิได้เกิดขึ้นในประเทศสหรัฐอเมริกาซึ่งเป็นประเทศที่มีความหลากหลายทางสังคมและวัฒนธรรมสูงเพียงเท่านั้น แต่การเปลี่ยนแปลงในศาสตร์ด้านหลักสูตรเกิดขึ้นทุกพื้นที่ในโลกใบนี้ในลักษณะที่คล้ายคลึงกับกระบวนการโลกาภิวัตน์นั่นเอง (Short & Waks, 2009; Pinar, 2012)

อย่างไรก็ตาม สิ่งทีกล่าวนี้นี้มิได้หมายความว่าขอบเขตของศาสตร์ด้านหลักสูตรได้มีไปด้วยช่องโหว่ซึ่งเป็นข้อบกพร่องหรือข้อด้อยที่จำเป็นต้องปรับปรุงแก้ไขให้ดีขึ้น (Pinar, 2003) กล่าวอย่างง่ายก็คือ ช่องโหว่นี้มิใช่ “วิกฤตทางเอกลักษณ์” (identity crisis) ของศาสตร์ด้านหลักสูตรแต่อย่างใดหากแต่เป็นพื้นที่ของศาสตร์ด้านหลักสูตรที่ยังเปิดกว้างให้แก่นักวิชาการด้านหลักสูตรได้เข้ามามีบทบาทในการศึกษาตีความและทำความเข้าใจศาสตร์ด้านหลักสูตรจากมุมมองต่างๆ นักวิชาการและนักศึกษาระดับบัณฑิตศึกษาที่ศึกษาเกี่ยวกับศาสตร์ด้านหลักสูตรนั้นไม่จำเป็นต้องค้นหาพื้นที่ที่เหมาะสมที่สุดของศาสตร์ด้าน

หลักสูตรเพื่อการศึกษาวิจัยแต่อย่างใด เนื่องจากว่าเพียงจุดเล็กๆ หรือพื้นที่ในศาสตร์นี้ต่างก็สามารถหยิบยกมาเป็นประเด็นในการค้นคว้าวิจัยได้อย่างลุ่มลึกและมีมุมมองที่หลากหลายไม่ซ้ำกัน กล่าวอย่างง่ายก็คือ บริบททุกอย่างที่อยู่รอบตัวเรา (เราในที่นี้รวมถึง นักวิชาการด้านหลักสูตร นักศึกษา ครูอาจารย์ และบุคคลที่เกี่ยวข้องกับการศึกษา) สามารถนำมาเป็นประเด็นในการศึกษาวิจัยได้นั่นเอง (Pinar, 2009) **ศาสตร์ด้านหลักสูตรจึงเป็น “พื้นที่แห่งการเรียนรู้” ซึ่งบุคคลที่มีความสนใจเรื่องอะไรก็ตามในวงการศึกษามีความสามารถดำเนินการค้นคว้าโดยใช้กระบวนการวิจัยในการแสวงหาความรู้ความจริง ดังนั้น แรงจูงใจที่สำคัญที่สุดที่ทำให้บุคคลหนึ่งเข้าร่วมเป็นส่วนหนึ่งของประชาคมวิชาการด้านหลักสูตรและศาสตร์ด้านหลักสูตรคือ ความสนใจและความกระหายใคร่รู้ของบุคคลนั้นๆ เอง ศาสตร์ด้านหลักสูตรจะช่วยสนับสนุน พัฒนาและเติมเต็มให้กับบุคคลที่มีความสนใจในกระบวนการเรียนรู้ของตนเองอย่างแท้จริง**

จึงกล่าวได้ว่า ศาสตร์ด้านหลักสูตรเป็นสหสาขาวิชาการโดยธรรมชาติ เกิดจากการรวบรวมเอาแนวคิด ทฤษฎี และระเบียบวิธีวิจัยจากหลากหลายสาขาวิชาการมาผสมผสานกัน เพื่อศึกษาและทำความเข้าใจปริภูมิของเกี่ยวกับประสบการณ์ทางการศึกษาในโลกยุคหลังสมัยใหม่ สาขาวิชาการต่างๆ ที่มาร่วมกันเข้าเป็นศาสตร์ด้านหลักสูตร/ทฤษฎีหลักสูตรมาจากทั้งสังคมศาสตร์และมนุษยศาสตร์ ไม่ว่าจะเป็นภาษาศาสตร์และวรรณกรรม ปรัชญา ประวัติศาสตร์ รัฐศาสตร์ สังคมวิทยา มานุษยวิทยา จิตวิทยา เศรษฐศาสตร์ เป็นต้น **ศาสตร์ดังกล่าวนี้มีแนวการศึกษาวิเคราะห์ที่เน้นความละเอียดอ่อนของประสบการณ์ชีวิต ความเป็นมนุษย์ และสุนทรียภาพในเชิงอัตวิสัย (Subjectivity) มากกว่าวัตถุวิสัย ดังนั้นข้อสรุปที่บ่งบอกถึงธรรมชาติของศาสตร์ด้านหลักสูตรได้เหมาะสมที่สุด คือ “ศาสตร์ด้านหลักสูตรเกิดขึ้นจากการนำแนวคิด/ทฤษฎีมาจากทุกสาขาวิชาทั้งมนุษยศาสตร์และสังคมศาสตร์เท่าที่มีความจำเป็นเพื่อใช้ในการสร้างองค์ความรู้ทางการศึกษาสำหรับการศึกษาวิจัยแต่ละครั้ง” (Pinar, 2003)**

ภาพของศาสตร์ด้านหลักสูตรในปัจจุบันจึงแสดงถึงความเสื่อมสลายของแนวคิดการพัฒนาหลักสูตรตามกระบวนการทัศน์ปฏิฐานนิยม (Positivism) ที่มองว่า หลักสูตร

(Curriculum) ซึ่งแปลว่า ลู่วิ่งในสนามแข่งม้าของชาวโรมัน เมื่อนำมาใช้กับการศึกษาจึงมีความหมายโดยทั่วไปว่า แนวทางหรือกรอบสำหรับการจัดการเรียนการสอนให้ดำเนินไปตามแนวหรือกรอบที่วางไว้ โดยหลักสูตรเป็นลู่หรือเส้นทางที่เป็นกรอบกำหนดไว้อย่างแน่นอนและชัดเจน สำหรับการเรียนการสอนได้ดำเนินไปภายในกรอบเฉพาะนั้น ซึ่งลู่หรือเส้นทางวิ่งนี้เชื่อมต่อกับจุดเริ่มต้นกับจุดหมายปลายทางที่มีการกำหนดไว้อย่างชัดเจนโดยผู้สร้างและกำหนดหลักสูตร (สำลี ทองธิว, 2551) การนิยามหลักสูตรเป็นคำนามว่าลู่วิ่ง ถูกวิจารณ์ว่าเป็นการตีความที่คลาดเคลื่อน Pinar (1995) เสนอว่าแท้จริงแล้วคำว่า "curriculum" ซึ่งมีรากศัพท์มาจากภาษาละตินว่า "currere" นั้นควรแปลเป็นคำกริยาว่า การวิ่งในสนามแข่ง (the running of the race) ดังนั้นหลักสูตร จึงหมายถึง *การเดินทางเพื่อค้นหาตนเอง (Internal journey) โดยการตีความและสร้างความหมายใหม่ให้กับชีวิตของตนเอง ด้วยกระบวนการสร้างและสะท้อนความคิดจากอัตชีวประวัติ (Autobiographical reflect) จุดหมายปลายทางของหลักสูตรนี้คือ การช่วยให้ผู้เรียนเข้าใจตนเองและการปลดปล่อยให้ผู้เรียนเป็นอิสระจากข้อจำกัดอันเกิดจากธรรมเนียมปฏิบัติ ลัทธิความเชื่อ และจิตใจที่คับแคบ และช่วยให้เห็นโอกาสและความเป็นไปได้ใหม่ในชีวิตทั้งสำหรับตนเอง ผู้อื่น และสังคมโลก (Schubert, 1986)*

ในส่วนถัดไป เป็นการนำเสนอ นิยาม/ความหมายของหลักสูตรที่ปรากฏในหนังสือชุด Studies in Curriculum Theory Series โดยมี Pinar เป็นบรรณาธิการประจำหนังสือ

หลักสูตร: นิยามที่เปลี่ยนไป

ดังที่กล่าวไว้ในเบื้องต้นแล้วว่า หลักสูตรมีความสัมพันธ์กับบริบทสังคมที่เปลี่ยนไปอย่างสิ้นเชิง โดยหลักสูตรตามความหมายดั้งเดิมจึงเป็นเนื้อหาวิชาที่จะนำเสนอ หากแต่ในยุคโลกาภิวัตน์ หลักสูตรเริ่มมีความหมายกว้างขวางครอบคลุม ปรัชญา/แนวคิด หลักการ จุดมุ่งหมาย เนื้อหาวิชา กระบวนการเรียนการสอน และการประเมินผล รวมถึงการศึกษาวิเคราะห์กระบวนการพัฒนาหลักสูตรจึงเป็นประเด็นที่มีความสำคัญและได้รับความสนใจจากนักการศึกษาอย่างกว้างขวาง (วิชัย ต้นศิริ, 2549) ความหมายของหลักสูตรที่ปรากฏนั้นมีเป้าหมายและพัฒนาจากกระบวนการที่แตกต่างไปจาก

เดิม ซึ่งส่งผลต่อเป้าหมายของการจัดการศึกษาภายใต้บริบทสังคมโลกยุคหลังสมัยใหม่ ดังรายละเอียดต่อไปนี้

1) **หลักสูตร เป็นวัฒนธรรมและแนวปฏิบัติขององค์กร/สังคมอันเป็นผลิตผลจากกระบวนการไตร่ตรองหรือปรึกษาหารือร่วมกัน** (Reid, 1998) การนิยามหลักสูตรในลักษณะนี้ปรากฏในหนังสือชื่อว่า *Curriculum as Institution and Practice: Essays in the Deliberative Tradition* (Reid, 1998) โดยหลักสูตรมีความหมายครอบคลุมถึงวัฒนธรรมในชั้นเรียนทั้งหมดทั้งมวลที่หล่อหลอมความรู้สึกนึกคิด ทศนคติ และพฤติกรรมของผู้เรียนที่เป็นผลจากปฏิสัมพันธ์ระหว่างผู้สอน ผู้เรียน เนื้อหาสาระ และบริบท นักพัฒนาหลักสูตรในกลุ่มนี้เชื่อว่าการแก้ปัญหาและการพัฒนาหลักสูตรจะต้องดำเนินการในสถานการณ์การเรียนการสอนที่เผชิญกับปัญหานั้นๆ โดยผู้ที่เกี่ยวข้องโดยตรงกับสถานการณ์นั้น การพัฒนาหลักสูตรในแนวนี้นี้จึงไม่นิยมให้ผู้เชี่ยวชาญภายนอกเป็นผู้กำหนดวัตถุประสงค์และการวางแผนหลักสูตรที่มักทำไว้ล่วงหน้า ก่อนการนำหลักสูตรไปใช้จริงในชั้นเรียน แต่จะสนับสนุนให้ผู้สอน ผู้เรียน และผู้มีส่วนได้ส่วนเสียร่วมกันพัฒนาหลักสูตรในกระบวนการเรียนการสอนและสนับสนุนการเปลี่ยนแปลงหลักสูตรอย่างค่อยเป็นค่อยไปจากการปฏิสัมพันธ์หรือการสนทนาระหว่างผู้สอนและผู้เรียนเกี่ยวกับประเด็นทางการศึกษาซึ่งอยู่ในความสนใจของทั้งสองฝ่าย (Grundy, 1987) โดยสิ่งที่ผู้พัฒนาหลักสูตรควรพิจารณา คือ องค์ประกอบที่มีอิทธิพลต่อหลักสูตรที่เรียกว่า Commonplaces และรวมถึงปฏิสัมพันธ์ระหว่างองค์ประกอบเหล่านี้ ทั้งนี้เพื่อให้บรรลุวัตถุประสงค์ของการพัฒนาหลักสูตรหรือการสืบสวนเชิงปฏิบัติเกี่ยวกับหลักสูตร นั่นก็คือการทำความเข้าใจเกี่ยวกับสถานการณ์เฉพาะของปัญหามากกว่าการหาข้อสรุปรวบยอดในการแก้ไขปัญหาที่ใช้ได้กับทุกสถานการณ์ (Schubert, 1986)

หลักสูตรตามนิยามนี้สอดคล้องกับที่ สำลี ทองธิว (2551) กล่าวถึงความหมายของหลักสูตรและกรอบแนวคิดในการพัฒนาหลักสูตรในมิติการจัดการเรียนรู้ตามข้อตกลงและพันธะสัญญาระหว่างผู้เรียนและผู้สอนซึ่งให้ความสำคัญกับศักยภาพของผู้เรียนในการกำหนดสิ่งที่ต้องการและสนใจเรียนรู้ด้วยวิธีการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับแบบการเรียนรู้และบริบทของตนเอง **หลักสูตรในแนวนี้นี้เกิดจากข้อตกลงร่วมกันเป็นสัญญาระหว่างผู้เรียนและผู้สอน เกิดขึ้นจากการทำงานร่วมกัน และสะท้อน**

แนวคิดระหว่างการทำงานเกี่ยวกับวิธีการเรียนรู้ สาระ และทักษะที่จำเป็นต่อการทำงานให้ลุล่วง หลักสูตรในมิตินี้จึงมิใช่การนำหลักสูตรไปสู่แผนการจัดการเรียนรู้ ไม่สามารถกำหนดแผนการจัดการเรียนรู้ไว้ล่วงหน้าแต่เป็นสิ่งที่เขียนขึ้นระหว่างการจัดการเรียนรู้ ผ่านการตรวจสอบและประเมินสิ่งที่เกิดขึ้นในระหว่างกระบวนการเรียนรู้อย่างต่อเนื่อง (Cornbleth, 1990) เป้าหมายของหลักสูตรคือความมุ่งมั่นที่จะทำให้การเรียนรู้และผลกระทบที่เกิดขึ้นจากการเรียนรู้ของผู้เรียนเป็นประโยชน์ต่อการพัฒนาความเป็นมนุษย์ที่สมบูรณ์อย่างแท้จริงนั่นเอง

2) **หลักสูตร เป็นเครื่องมือในการกำหนด/จัดการเพศสภาพและเพศวิถีของคนในสังคม**(Pinar, 1998) การให้ความหมายของหลักสูตรในลักษณะนี้ปรากฏในหนังสือ *Queer Theory in Education* (Pinar, 1998) ซึ่งขอบเขตของศาสตร์ด้านหลักสูตรได้ขยายองค์ความรู้ไปสู่ วงการวัฒนธรรมศึกษา (Cultural Studies) สาขาวิชาดังกล่าวนี้ คือ Queer Theory หรือ ศาสตร์ที่ศึกษาเรื่องเพศนอกขนบ เป็นทฤษฎีทางวัฒนธรรมศึกษาที่มองว่าเพศของมนุษย์เป็นสิ่งที่ไม่สามารถจัดระเบียบแบบแผนได้เลย (Jagose, 1996, p.1) ที่เป็นเช่นนั้นเพราะเพศของมนุษย์ไม่ใช่ อะไรที่จะสามารถกำหนดไว้ล่วงหน้า แล้วจัดลงตามประเภทหรือกลุ่มที่กำหนดได้ แต่เพศของมนุษย์คือความเป็นจริงตามธรรมชาติของแต่ละคน นั่นหมายความว่ามนุษย์ทุกคนเมื่อเกิดมาแล้วต้องเป็นอย่างที่เป็นก่อน จึงจะรู้ได้ว่าเพศของตนเป็นอย่างไร เพศของมนุษย์ไม่สามารถกำหนดไว้ล่วงหน้าได้ เพราะข้อกำหนดเหล่านั้นจะกลายเป็นเพียงเศษเสี้ยวของความจริงเท่านั้น (Berlant & Warner, 1995, p. 344) กระบวนทัศน์ดังกล่าวนี้พยายามตั้งคำถามว่าบรรทัดฐานอะไรที่กำหนดสิ่งที่เรียกว่า “เพศปกติ” และ “เพศผิดปกติ” ความเป็นปกติเกิดจากอะไร ใครเป็นผู้นิยาม และทำไมต้องแบ่งประเภทหรือจัดหมวดหมู่ “เพศ” ออกเป็นคู่ตรงข้าม การแบ่งชนิดเพศของมนุษย์เป็นชายและหญิง โดยอาศัยความรู้ชีววิทยานั้นเป็นการแบ่งที่เป็นสากลหรือไม่ ความเป็นหญิงชายเป็นสิ่งที่เกิดขึ้นเองตามธรรมชาติ ใช่หรือไม่ ในแต่ละสังคมจำเป็นต้องมีวิธีการจัดหมวดหมู่เพศเหมือนกันหรือไม่ ความรู้เรื่องเพศเป็นความรู้ที่ปราศจากมายาคติ อคติ และความลำเอียงใช่หรือไม่ (อมรา พงศาพิชญ์, 2548, หน้า 43)

Queer Theory in Education มีที่มาจากประชาคมนักวิชาการในวงการศึกษา ซึ่งรวมถึงนักวิชาการด้านทฤษฎีหลักสูตรได้มารวมตัวกันเขียนบทความในหนังสือฉบับนี้ ในฐานะบรรณาธิการ William Pinar ได้ให้ภาพรวมโดยสังเขปว่า Queer Theory ได้เข้ามาบดทาบในสาขาศึกษาแขนงต่างๆ ได้อย่างไร มีที่มาที่ไปอย่างไร รวมถึงความสำคัญของ Queer Theory ที่มีต่อนักวิชาการและครูอาจารย์ในสถาบันการศึกษาระดับต่างๆ และความสัมพันธ์ระหว่าง Queer Theory กับทฤษฎีทางวรรณกรรมและวงกรรมมนุษยศาสตร์ในปัจจุบัน

การนำเสนอเรื่องเพศจากมุมมองของ Queer Theory มิใช่การศึกษาเรื่องเพศศึกษา (Sex Education) ตามความหมายที่ปรากฏในหลักสูตรสุขศึกษา/พลศึกษา เท่านั้น แต่ Queer Theory เสนอการมองเรื่องเพศแบบใหม่ ว่าเพศสภาพ เพศวิถี และตัวตนทางเพศมิใช่แก่นแท้หรือมีอยู่ในธรรมชาติ แต่เป็นสิ่งที่สังคมโรงเรียนหรือสถานศึกษาสร้างขึ้นเพื่อที่จะจัดระเบียบ จัดประเภท และควบคุมผู้เรียนที่อยู่ในสังคมนั้นๆ ผู้เขียนหนังสือเล่มนี้ตั้งคำถามเชิงวิพากษ์ต่อหลักการ คุณค่า ระเบียบ วิถีปฏิบัติที่คนในวงการศึกษาส่วนใหญ่ยึดถือเป็นแนวปฏิบัติ คำถามดังกล่าวเกิดขึ้นจากสถานการณ์ที่นักการศึกษา ครูอาจารย์ นักเรียน นักศึกษา และทุกภาคส่วนต่างก็ได้รับผลกระทบอย่างมาก กับกฎเกณฑ์ กติกา และกฎระเบียบของสังคมที่ทำให้บุคคลถูกทำให้กลายเป็นผู้เบี่ยงเบน (Queer) เป็นผู้ที่ก่อให้เกิดปัญหาทั้งสังคมหรือไม่เป็นที่ยอมรับในสังคม และในหลายๆ กรณีไม่สามารถยืนยันหรืออ้างอัตลักษณ์ความเป็นตัวของตัวเองอย่างที่ต้องการได้ เช่น กรณีของอาจารย์เกย์ นักเรียนหญิงที่เป็นทอม/เลสเบี้ยน ผู้ปกครองรังเกียจเพศ หรือกรณีของครูอาจารย์พิการที่ถูกพิจารณาว่าเป็นผู้ช่วย ไม่มีความสามารถที่จะเข้ามามีส่วนร่วมในการตัดสินใจทางการศึกษาได้อย่างเต็มที่

หลักสูตรและการจัดการศึกษาตามความหมายนี้ แสดงถึงนัยของการต่อสู้เพื่อเปลี่ยนแปลงอคติและการกดขี่บังคับทางเพศ ประเด็นปัญหาข้อนี้ให้ความสำคัญกับการต่อสู้เรียกร้องสิทธิและความเสมอภาคทางเพศที่ได้รับการนำเสนอในหลักสูตรและการจัดการศึกษาในสถานศึกษา ความเหลื่อมล้ำทางเพศจะต้องได้รับการศึกษาวิเคราะห์ทั้งในระดับอุดมการณ์ทางการศึกษาและการจัดหลักสูตร เพราะเพศในฐานะที่เป็นสิ่งประดิษฐ์ทางวัฒนธรรมนั้น

มีมากกว่าเพศชายและหญิงเท่านั้น การศึกษาในศาสตร์ด้านหลักสูตรจำเป็นต้องนำเสนอแง่มุมเหล่านี้ให้ชัดเจน ครอบคลุมและสอดคล้องกับความเป็นจริงที่เกิดขึ้นในสังคมปัจจุบัน (Pinar, 2001)

Queer Theory ส่งสัญญาณว่าการจัดการศึกษาตามกระบวนทัศน์สมัยใหม่นิยม (Modernism) ที่เน้นการผลิตคนให้มีคุณภาพ/สมรรถนะตามมาตรฐาน (Standards) ที่รัฐกำหนด ได้ทำให้เด็กและเยาวชนในวัยเรียนจำนวนมากต้องออกไปอยู่นอกกรอบของวาทกรรมความเป็นปกติหรือวาทกรรมกระแสหลัก (Normative Discourse) ผ่านสิ่งที่เรียกว่าเรื่องเล่าหลัก (Grand Narrative) ทำให้คนบางกลุ่มบางพวกได้ครอบครองเอกสิทธิ์ทางวัฒนธรรม ไม่ว่าจะเป็นการให้คุณค่า ความคิด ความเชื่อ วิธีการดำเนินชีวิตซึ่งเป็นที่ยอมรับ แต่ในขณะเดียวกันนั้นก็กดทับและปิดกั้นเรื่องเล่าอันหลากหลายที่อยู่นอกกรอบของเรื่องเล่าหลักไม่ให้เข้ามาสู่พื้นที่ทางสังคมนั่นเอง

Queer Theory ยังครอบคลุมมิติของการจัดการศึกษาเชิงพหุวัฒนธรรมที่ให้ความสำคัญกับ*การลดความลำเอียง (Prejudice Reduction)* โดยการจัดกิจกรรมการเรียนการสอนที่ผู้สอนช่วยให้ผู้เรียนพัฒนาทัศนคติเชิงบวกต่อกลุ่มชาติพันธุ์ เพศสภาพ และวัฒนธรรม *การสอนความเสมอภาค (Pedagogy of Equity)* โดยครูทำหน้าที่ส่งเสริมการเรียนรู้สำหรับผู้เรียนที่มาจากชาติพันธุ์ วัฒนธรรม เพศ และชนชั้นทางสังคมที่แตกต่างกัน *การเสริมสร้างพลังอำนาจวัฒนธรรมในโรงเรียน (School Culture Empowerment)* วัฒนธรรมในสถานศึกษา/องค์กรที่ส่งเสริมความเสมอภาคทางเพศ ชาติพันธุ์ และชนชั้นในสังคมโดยการมีกิจกรรมกลุ่ม ชมรมกีฬา การสอนและการมีปฏิสัมพันธ์ของผู้สอนและผู้เรียนที่มาจากเชื้อชาติ สัญชาติที่แตกต่างกัน นอกจากนั้นการจัดการศึกษาที่ให้ความสำคัญกับกรอบแนวคิดของ Queer Theory นั้นยังรวมถึงบุคคลที่มีความผิดปกติหรือมีความบกพร่องในด้านต่างๆ เช่น ร่างกาย สติปัญญา ผู้ที่ไม่สามารถดำเนินชีวิตอย่างปกติทั่วไปได้ บุคคลที่มีความบกพร่องนี้มีบทบาทหน้าที่หลากหลายในสังคมและมีสิทธิในการได้รับการบริการช่วยเหลือจากรัฐ ซึ่งรวมถึงการจัดการศึกษาที่มีคุณภาพด้วยเช่นกัน

3) หลักสูตร เป็นเรื่องส่วนตัว/เรื่องเล่าของเอกัตบุคคลที่มีประวัติความเป็นมาจำเพาะ เป็นศิลปะ มีความสุนทรีย์ และเจรจาต่อรองกันได้ (Doll, 2000)

การให้ความหมายของหลักสูตรในลักษณะนี้ปรากฏใน *Like Letters in Running Water: A Mythopoetics of Curriculum* (Doll, 2000) หนังสือเล่มนี้มุ่งศึกษาว่าเรื่องแต่ง เช่น บทร้อยแก้ว บทละคร บทกลอน ด่านาน หรือคติชนพื้นบ้านมีอิทธิพลต่อการศึกษาอย่างไร ในเรื่องการสร้างความเข้าใจอย่างลุ่มลึกเกี่ยวกับทฤษฎีทางการศึกษาและแนวปฏิบัติ Doll ได้พยายามแสดงจุดยืนที่ทำทนายแนวคิดซึ่งเจือไปด้วยอคติและได้รับการเชื่อถือมายาวนานว่าการอ่านงานวรรณกรรมเป็นเพียงแค่ความบันเทิงและการพักผ่อนหย่อนใจเท่านั้น มิใช่ประสบการณ์ทางการเรียนรู้หรือประสบการณ์ทางการศึกษาแต่อย่างใด Doll สนับสนุนว่าเรื่องเล่าประกอบด้วยพลังอำนาจแห่งการสั่งสอน การถ่ายทอดเจตคติและค่านิยมทางสังคม เนื่องจากเรื่องเล่าช่วยให้ผู้อ่านสามารถสร้างความสัมพันธ์ระหว่างตนเองกับตัวบทวรรณกรรม ซึ่งตัวบทวรรณกรรมนั้นถูกประกอบสร้างขึ้นภายใต้บริบททางสังคม วัฒนธรรมและประวัติศาสตร์ที่มีลักษณะเฉพาะ นอกจากนั้นยังกล่าวถึงประเด็นที่เกี่ยวข้องกับศาสตร์การสอนแบบดั้งเดิมที่เน้นความเข้าใจและความตระหนักรู้ในตนเองอย่างลึกซึ้ง สำหรับการอธิบายความหมายของเรื่องแต่งในหนังสือเล่มนี้ Doll นำแนวคิดเกี่ยวกับ "currere" ซึ่งหมายถึง ประสบการณ์ชีวิตและอัตชีวประวัติของบุคคลมาประยุกต์ใช้ผ่านการศึกษาวรรณกรรม บทละคร และด่านาน แนวคิดดังกล่าวนี้ว่าก่อให้เกิดคุณูปการต่อศาสตร์ด้านหลักสูตรอย่างแท้จริง

นิยามความหมายของหลักสูตรใน *Like Letters in Running Water: A Mythopoetics of Curriculum* นั้นคือ **หลักสูตรมิได้มีอยู่หนึ่งเดียวหรือมีเอกภาพที่สามารถดำรงอยู่ได้คงที่ เป็นระบบระเบียบ เป็นอิสระจากผู้รับรู้และบริบททางสังคม แต่ความรู้/หลักสูตรเป็นผลผลิตของระบบภาษาดังนั้นจึงไม่มีความมั่นคงถาวรแต่มีลักษณะลื่นไหลเฉกเช่นเดียวกับธารน้ำ (Running water) ที่ไหลอยู่ตลอดเวลาไม่จบสิ้น** กล่าวคือ โดยธรรมชาติแล้วแม่น้ำลำธารต่างๆ ปริมาณของน้ำจะมีมากหรือน้อยรวมทั้งความหลากหลายทางชีวภาพของสิ่งมีชีวิตล้วนแตกต่างกันไปตามสภาพแวดล้อมทางธรรมชาติหรือบริบทของพื้นที่นั้นๆ เปรียบได้กับหลักสูตรก็มีลักษณะที่เป็นบริบทจำเพาะตน มิได้มีความเป็นวัตถุวิสัย ไม่มีความแน่นอนตายตัวหรือลักษณะที่เป็นมาตรฐาน (Standard) และความเป็นสากล แต่เป็นเพียงตัวบทที่สามารถเขียน อ่านและตีความใหม่ได้ตลอดเวลา ดังนั้น

หลักสูตรจึงไม่มีจุดเริ่มต้นและไม่มีจุดสิ้นสุด ซึ่งเปรียบเสมือนสถานะของน้ำที่สามารถแปรเปลี่ยนได้ตามสภาพแวดล้อมทางธรรมชาตินั่นเอง (Reynolds, 2003)

4) **หลักสูตร เป็นสมรภูมิการต่อสู้และการต่อรองทางอุดมการณ์ ความคิด ความเชื่อ และวัฒนธรรม** (Morris, 2001) การให้ความหมายของหลักสูตรในลักษณะนี้ปรากฏใน *Curriculum and the Holocaust: Competing Sites of Memory and Representation* (Morris, 2001) Morris ได้ศึกษาเกี่ยวกับ 1) ศาสตร์ด้านหลักสูตร 2) Holocaust studies (เนื่องจากมิได้มีคำศัพท์บัญญัติไว้ ผู้เขียนจึงใช้คำว่า การศึกษาเกี่ยวกับความหายนะของมนุษยชาติ ความหายนะดังกล่าวคือ สงครามการล้างเผ่าพันธุ์ชาวยิวในช่วงสงครามโลกครั้งที่สอง) และ 3) ทฤษฎีจิตวิเคราะห์ โดยแนวคิดทั้ง 3 ด้านนั้นได้มาบรรจบกันในวงการศึกษามorris ได้ใช้การศึกษาเกี่ยวกับความหายนะของมนุษยชาติมาเป็นประเด็นเพื่อวิเคราะห์ความทรงจำและเป็นภาพตัวแทนของกรณีศึกษา Morris กล่าวอภิปรายว่าความทรงจำเป็นองค์ประกอบหลักของประวัติศาสตร์ที่ถูกกดทับ/เบียดขับมิให้พื้นที่ยืนหรือแสดงตัวตนออกมา รวมทั้งทำการศึกษา the Holocaust ที่นำเสนอในตัวตนโดยนักประวัติศาสตร์และนักเขียนนวนิยาย โดยทั้งนักประวัติศาสตร์และนักเขียนได้ฟ้องถ่ายความรู้สึกนึกคิดรวมถึงจิตใจสำนึก การกดทับ การบิดเบือน การวางแผน และการถดถอยความเป็นจริงซึ่งส่งผลต่อการก่อรูปความทรงจำส่วนบุคคลและการสร้างความหมายจากประสบการณ์ชีวิตในอดีต เนื้อหาสาระเกี่ยวกับ the Holocaust ที่ปรากฏในหลักสูตรได้ถูกนำเสนอผ่านกระบวนการจัดการศึกษาในโรงเรียนและสถานศึกษาระดับต่างๆ กลายเป็นความทรงจำร่วมของสังคมโดยมีหลักสูตรทำหน้าที่เป็นเครื่องกำหนดว่า ความรู้/ความจริงเกี่ยวกับ the Holocaust ของคนกลุ่มใด ในแง่มุมใดและนำเสนออย่างไร คำถามที่เกิดขึ้นจากความทรงจำเหล่านี้มีความสำคัญต่อความเข้าใจของบุคคลหนึ่งๆ ว่าเขาเป็นใครและมีที่มาอย่างไรจากอดีตจนถึงปัจจุบัน นอกจากนี้ยังกล่าวถึงวิธีการที่ความทรงจำถูกนำเสนอ กระบวนการจัดการเรียนการสอน และวิธีการส่งผ่านความทรงจำเหล่านี้ซึ่งล้วนแต่เป็นแก่นแกนหลักของการจัดการศึกษาในสังคมยุคหลังสมัยใหม่นั้นเอง

จึงกล่าวได้ว่า **หลักสูตรเป็นเรื่องของการนำเสนอบางแง่มุมของความจริง ไม่ใช่ข้อครมหรือภาพรวมของทุกแง่มุมความจริง เนื่องจากไม่มีใครพูดหรือเข้าถึงความจริงได้ทั้งหมด องค์ความรู้ส่วนที่ปรากฏในข้อความรู้หรือหลักสูตรเป็นเพียงความจริงจากบางแง่มุม ผลการศึกษาหลักสูตรเป็นผลมาจากเรื่องเล่า มุมมอง ประสบการณ์ การตีความ และความคิดเห็นเฉพาะของผู้ศึกษาหรือผู้เขียนหลักสูตรแทบทั้งสิ้น**

Curriculum and the Holocaust: Competing Sites of Memory and Representation ได้สะท้อนถึงกระบวนทัศน์ทางการศึกษาแนวหลังสมัยใหม่นิยม (Postmodernism) โดย Morris กล่าวว่า **หลักสูตรเป็น "ตัวบท" (Text) ที่มีอำนาจอันชอบธรรมซึ่งสะท้อนให้เห็นวาทกรรมหลักของสังคมหรือวงวิชาการที่ตัดสินความรู้ที่ชอบธรรม เนื้อหาที่ควรสอนและตำราที่ควรใช้สอน (Giroux, 1991) หลักสูตรจึงมิได้มีความเป็นกลางหรือไร้เดียงสาแต่กลับแฝงไว้ด้วยอำนาจ (อภิภา ปรัชญพฤทธิ, 2554) ในขณะเดียวกันหลักสูตรก็สามารถกลายเป็นสมรภูมิของการต่อสู้ทางความคิดหรือการต่อรองทางวัฒนธรรม (Curriculum as Competing Sites) ของคนกลุ่มต่างๆ เพื่อให้เรื่องเล่าของตนได้รับการยอมรับในวงวิชาการ** Morris สนับสนุนให้นักการศึกษาและครูอาจารย์ดำเนินการหรือสร้างกลไกการสร้าง ความชอบธรรมให้กับวาทกรรมตะวันตกและที่กดทับวาทกรรมของกลุ่มชนที่หลากหลาย โดยเฉพาะอย่างยิ่งกลุ่มคนชายขอบ การวิพากษ์หลักสูตรในลักษณะนี้ทำให้เกิดความหวังที่จะปฏิรูปความสัมพันธ์เชิงอำนาจในสังคมให้มีความเท่าเทียมและเสมอภาค ครูอาจารย์ต้องมียุทธศาสตร์เป็นทั้งนักวิชาการและนักปฏิบัติซึ่งไม่เพียงแต่ทำหน้าที่สอนเนื้อหาเท่านั้น แต่ยังมีบทบาทสำคัญในการช่วยให้ผู้เรียนตระหนักถึงสิทธิความเชื่อและผลประโยชน์ทางการเมืองที่ซ่อนเร้นอยู่ในหลักสูตร (Aronowitz & Giroux, 1991) โดยจุดมุ่งหมายที่สำคัญคือการเสริมพลังอำนาจให้แก่ผู้เรียนให้มีความคิดเชิงวิพากษ์ (Critical thinking) ความคิดวิเคราะห์แบบตอบโต้ (Reflective thinking) ในขณะเดียวกันผู้สอนควรมีการสะท้อนความคิดกลับกับตนเองเพื่อทบทวนกรอบความคิดที่ชี้นำวิธีปฏิบัติของตนหรือสะท้อนความรู้ความจริงของแต่ละคนออกมา (สำลี ทองธิว, 2551)

จะเห็นได้ว่า ความหมายของหลักสูตรทั้ง 4 ประการดังกล่าวข้างต้น ได้แก่ 1) หลักสูตร เป็นวัฒนธรรม และแนวปฏิบัติขององค์กร/สังคมอันเป็นผลผลิตจากกระบวนการได้รตรองหรือปรึกษาหารือร่วมกัน (Reid, 1998) 2) หลักสูตรเป็นเครื่องมือในการกำหนด/จัดการเพศสภาพและเพศวิถีของคนในสังคม (Pinar, 1998) 3) หลักสูตรเป็นเรื่องส่วนตัว/เรื่องเล่าของเอกัตบุคคลที่มีประวัติความเป็นมาจำเพาะ เป็นศิลปะ มีความสุนทรีย์ และเจรจาต่อรองกันได้ (Doll, 2000) 4) หลักสูตร เป็นสมรภูมิการต่อสู้และการต่อรองทางอุดมการณ์ ความคิด ความเชื่อ และวัฒนธรรม (Morris, 2001) ความหมายของหลักสูตรดังกล่าวนี้มีได้หมายถึงแผนการศึกษาหรือประสบการณ์การจัดการเรียนรู้ที่กำหนดไว้ล่วงหน้าแต่อย่างใด แต่เป็นไปตามความหมายของคำว่า "currere" ที่ Pinar (1995) กล่าวว่าหมายถึง การเดินทางเพื่อค้นหาตนเอง โดยการตีความและสร้างความหมายใหม่ให้กับชีวิตของตนเองด้วยกระบวนการสร้างและสะท้อนความคิดจากอดีตชีวิตประวัติ การพัฒนาหลักสูตรจึงเป็นเรื่องส่วนตัวของเอกัตบุคคลที่มีความสุนทรีย์และเจรจาต่อรองกันได้ รวมทั้งเป็นกระบวนการที่มีพลวัต มีความไม่แน่นอนเปลี่ยนแปลงได้ตลอดเวลาอันเอง

แนวโน้มการเปลี่ยนแปลงดังกล่าวส่งผลให้วงการศึกษาศาสตร์/ครุศาสตร์ และศาสตร์ด้านหลักสูตรได้มีการปรับกระบวนการทัศน์การแสวงหาความรู้ความจริงหรือการวิจัย โดยให้ความสำคัญกับการศึกษาและทำความเข้าใจอย่างลึกซึ้งเกี่ยวกับประสบการณ์ทางการศึกษาที่ผ่านมาในอดีตของปัจเจกบุคคล (Regressive turn to autobiographical and educational past) ซึ่งอยู่ภายใต้บริบททางสังคม วัฒนธรรม การเมือง และประวัติศาสตร์ในระดับมหภาค (Synthesis turn to fragments of experience and larger political-cultural context) ให้ก้าวไปข้างหน้าด้วยสติ ไม่สับสน และมีจุดยืนที่ชัดเจน (Progressive turn toward imagined future) เป็นการสร้างจินตภาพแห่งอนาคตและคิดเชิงวิพากษ์ต่อประสบการณ์ทางการศึกษาทั้งในอดีต ปัจจุบัน และอนาคต (Analytical turn toward one's educational past, present and future) ซึ่งนำไปสู่การเรียนรู้เพื่อให้เกิดปัญญาอย่างแท้จริง (Pinar, 1976) การวิจัยจึงเป็น การสร้างวาทกรรมหรือการเล่าเรื่อง (Life-stories or Narrative) นั่นเอง ส่วนผลการวิจัยเป็นผลผลิตของวาท

ปฏิบัติในบริบททางสังคม วัฒนธรรม และประวัติศาสตร์ที่มีลักษณะเฉพาะ ความรู้ความจริงจึงมิได้มีความเป็นปรนัย หรือมีความสมบูรณ์ในตนเอง แต่เจอไปด้วยอคติ (partial) ขึ้นอยู่กับมุมมอง (perspective) และถูกหล่อหลอมด้วยภาษาและวาทกรรมในบริบททางสังคม วัฒนธรรม และประวัติศาสตร์ที่มีลักษณะเฉพาะ (อภิภา ปรัชญพฤทธิ, 2555)

ดังนั้นสถานภาพของศาสตร์ด้านหลักสูตรในปัจจุบันที่เกิดขึ้นจากการบรรจบกันของกระบวนการโลกาภิวัตน์ อุดมการณ์ทางการศึกษา และสหวิทยาการทางมนุษยศาสตร์และสังคมศาสตร์ จึงให้ความสำคัญกับการวิพากษ์หลักสูตรและวาทกรรมหลักสูตรมากกว่าการพัฒนาหลักสูตร (Tierney, 2002; อ้างอิงใน อภิภา ปรัชญพฤทธิ, 2555, หน้า 158) โดยมองว่าการพัฒนาหลักสูตรมิได้เป็นเพียงเรื่องของการตัดสินใจว่าจะใช้หลักสูตรรูปแบบใด จำนวนหน่วยกิตเท่าไร หรือจะบรรจุเนื้อหาวิชาอะไรลงในหลักสูตร แต่เป็นเรื่องของการวิพากษ์ความสัมพันธ์เชิงอำนาจที่แฝงในหลักสูตร คำถามสำคัญในการวิพากษ์หลักสูตรคือ การนิยามความรู้เกิดขึ้นได้อย่างไร ซึ่ง Apple (2007, p. 13) และ สาสี ทองธิว (2551) ได้มีมุมมองเชิงวิพากษ์ว่าอะไรคือคุณลักษณะของผู้มีการศึกษา/ผู้รู้ที่แท้จริง การนิยามความรู้มีการเปลี่ยนแปลงไปตามกาลเวลาอย่างไร การนิยามความรู้อย่างที่เป็นอย่างนี้ในปัจจุบันนั้นเอื้อประโยชน์แก่คนกลุ่มใด และละเลยประสบการณ์ วัฒนธรรม ความรู้ และมุมมองของคนกลุ่มใด ผู้สอนถ่ายทอดความรู้อย่างไร และใช้เกณฑ์อะไรในการตัดสินว่าความรู้ที่ควรค่าแก่การถ่ายทอด ใครมีอำนาจในการควบคุมหรือมีส่วนร่วมในการตัดสินใจเกี่ยวกับหลักสูตร

บทส่งท้าย

ศาสตร์ด้านหลักสูตร/ทฤษฎีหลักสูตรในปัจจุบันให้ความสำคัญกับการทำความเข้าใจหลักสูตร (Curriculum Understanding) มากกว่าการวางแผนและพัฒนาหลักสูตร (Curriculum Development) ตามกระบวนการทัศน์ปฏิฐานนิยม/แนวกระบวนการทางวิทยาศาสตร์ การศึกษา และทำความเข้าใจหลักสูตรได้รับอิทธิพลจากกระบวนการทัศน์สมัยใหม่นิยมในหลากหลายแนวทาง เช่น แนวประวัติศาสตร์ (historical) แนวสุนทรียศาสตร์

(aesthetic) แนวสตรีนิยม (feminism) แนวชาตินิยม (racism) แนวนิเวศวิทยา (ecological) แนวเทววิทยา (theological) และแนววิทยาศาสตร์ใหม่ (new sciences) ดังนั้นแนวคิดและวิธีการพัฒนาหลักสูตรตามกระบวนทัศน์หลังสมัยใหม่นิยมจึงมีความหลากหลายตามไปด้วยเช่นกัน (Slattery, 2006; Pinar, Reynolds, Slattery & Taubman, 2006)

อาจกล่าวได้ว่า ไม่มีรูปแบบที่แน่นอนตายตัวในการพัฒนาหลักสูตรหรือมีรูปแบบหลักสูตรที่สามารถใช้ได้ในทุกบริบท (อภิภา ปรัชญพฤต, 2554, หน้า 130) เนื่องจากหลักสูตรเปรียบได้กับสิ่งมีชีวิตที่มีวิวัฒนาการมาจากปฏิสัมพันธ์ระหว่างองค์ประกอบหลายอย่างที่มีอิทธิพลต่อหลักสูตร เช่น ผู้สอน ผู้เรียน รวมถึงบริบททางสังคม วัฒนธรรม และประวัติศาสตร์ที่มีความแตกต่างหลากหลาย และเป็นพลวัต ความรู้จึงไม่มีสถานภาพเป็นสากลที่เป็นอิสระจากความคิดและการรับรู้ของมนุษย์ ฉะนั้นเนื้อหาวิชา (Content/Subject matter) จึงมีใช้ปัจจัยหลักของหลักสูตร การแสวงหาความรู้ก็อาจมีใช้หน้าที่หลักของการศึกษาหรือการเรียนการสอน แต่เป็นการแสวงหาความเข้าใจและการรับรู้ของตนเอง ศาสตร์ด้านหลักสูตรจึงเป็นการศึกษาและทำความเข้าใจหลักสูตรจากตำแหน่งแห่งที่ (Positionality) ของผู้เรียนในยุคโลกาภิวัตน์ที่มีความหลากหลายทางเชื้อชาติ ชาติพันธุ์ และเพศสภาพ และเรียกร้องให้หลักสูตรเปิดพื้นที่ให้กับองค์ความรู้ที่หลากหลายของกลุ่มคนเหล่านี้ให้มีพื้นที่ในสังคมโลกอย่างมีศักดิ์ศรีและความเป็นมนุษย์ที่เสมอภาคกัน

ศาสตร์ด้านหลักสูตรที่เกิดขึ้นจากการบรรจบกันของโลกาภิวัตน์ อุดมการณ์ทางการศึกษา และสหวิทยาการทางมนุษยศาสตร์และสังคมศาสตร์ ส่งผลให้การศึกษาในศาสตร์ด้านหลักสูตรได้รับการปฏิรูปกระบวนทัศน์ (Reconceptualization) ไปสู่นิยามความหมายใหม่ ได้แก่ หลักสูตรเป็นวัฒนธรรมและแนวปฏิบัติขององค์กร/สังคมอันเป็นผลิตผลจากกระบวนการไตร่ตรองหรือปรึกษาหารือร่วมกัน หลักสูตรเป็นเครื่องมือในการกำหนด/จัดการเพศสภาพและเพศวิถีของคนในสังคม หลักสูตร เป็นเรื่องส่วนตัว/เรื่องเล่าของเอกัตบุคคลที่มีประวัติความเป็นมาจำเพาะ เป็นศิลปะ มีความสุนทรีย์ และเจรจาต่อรองกันได้ หลักสูตรเป็นสมรรถภูมิการต่อสู้และการต่อรองทางอุดมการณ์ ความคิด ความเชื่อ และวัฒนธรรม

นิยามของหลักสูตรดังกล่าวนี้มีลักษณะของความ เป็น “อุดมการณ์ทางการศึกษา” (Educational Ideology) ที่แนบแน่นกับปรัชญาการศึกษาของ Dewey (1899) ที่ว่า การศึกษาคือความเจริญงอกงาม การศึกษาจึงเป็นไปเพื่อความเจริญงอกงามของมนุษย์ ส่งเสริมวิถีชีวิตประชาธิปไตยที่ยึดหลักเสรีภาพของมนุษย์และการพัฒนาอิสรภาพของมนุษย์ (autonomy) ตลอดจนความเข้าใจตนเอง (self-knowledge) และการเพิ่มศักยภาพของตนเอง ในการที่จะเลือกวิถีชีวิต (Ways of being) การศึกษาจึงเป็นกระบวนการที่ช่วยให้มนุษย์ในฐานะสัตว์โลกได้พัฒนาไปสู่ความเป็นมนุษย์ที่แท้จริง

เอกสารอ้างอิง

- ใจทิพย์ เชื้อรัตนพงษ์. (2539). *การพัฒนาหลักสูตร: หลักการและแนวปฏิบัติ*. กรุงเทพฯ : ภาควิชาบริหาร การศึกษา คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- อึ้ง บัวศรี. (2532). *ทฤษฎีหลักสูตร การออกแบบและพัฒนา*. กรุงเทพฯ : ธนัชการพิมพ์.
- วิชัย ดันศิริ. (2549). *อุดมการณ์ทางการศึกษา: ทฤษฎีและภาคปฏิบัติ*. กรุงเทพฯ: สำนักพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์ มหาวิทยาลัย.
- วิชัย วงษ์ใหญ่. (2537). *กระบวนการพัฒนาหลักสูตรและการเรียนการสอนภาคปฏิบัติ*. กรุงเทพฯ : สุวีริยา สาร.
- สงัด อุทรานันท์. (2532). *พื้นฐานและหลักการพัฒนาหลักสูตร*. พิมพ์ครั้งที่ 3. กรุงเทพฯ : คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- ลำลี ทองจิ้ว. (2551). วิวัฒนาการทฤษฎีหลักสูตรและกรอบแนวคิดในการพัฒนานวัตกรรมหลักสูตรทางเลือก. *วารสารศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยนครสวรรค์*, 10(3), 91-124.

- สุมิตร คุณานุกร. (2523). *หลักสูตรและการสอน*. พิมพ์ครั้งที่ 4. กรุงเทพฯ : คณะครุศาสตร์จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- อภิภา ปรัชญพฤทธิ์. (2554). *หลังสมัยใหม่นิยมและการอุดมศึกษา*. กรุงเทพฯ : สำนักพิมพ์อินทภาษ จำกัด.
- อภิภา ปรัชญพฤทธิ์. (2555). *หลักสูตรและการเรียนการสอนอุดมศึกษา: พาราไดม์และวิธีปฏิบัติ*. กรุงเทพฯ : สำนักพิมพ์อินทภาษ จำกัด.
- อมรา พงศาพิชญ์. (2548). *เพศสถานะและเพศวิถีในสังคมไทย*. กรุงเทพฯ: สำนักพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- Apple, M.W. (2001). Curriculum Studies: The Reconceptualization. *Curriculum Theorizing: The Reconceptualists*. Troy, NY: Educator's International Press.
- Apple, M.W. & Beane, J.A. (Eds.). (2007). *Democratic Schools: Lessons in Powerful Education*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Aronowitz, S. & Giroux, H.A. (1991). *Postmodern Education: Politics, Culture, and Social Criticism*. Minnesota Press.
- Beauchamp, G.A. (1968). *The Curriculum of Elementary School*. Boston: Allyn & Bacon Inc.
- Berlant, L. & Warner, M. (1995). *What Does Queer Theory Teach Us about X?*. PMLA 110, 3, 343-349.
- Bobbitt, F. (1918). *The Curriculum*. Boston: Houghton Mifflin.
- Cornbleth, C. (1990). *Curriculum in Context*. Basingstoke: The Falmer Press.
- Cuban, L. (1992). Curriculum Stability and Change. *The Handbook of Research on Curriculum*. New York: Macmillan.
- Dewey, J. (1899). *The school and society*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Doll, M.A. (2000). *Like Letters in Running Water: A Mythopoetics of Curriculum*. New York, NY: Routledge.
- Eisner, E. (2006). *Reimagining Schools: The Selected Works of Elliot Eisner*. New York, NY: Routledge.
- Gaudelli, W. (2008). *World Class: Teaching and Learning in Global Times*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Giroux, H.A. (1991). Postmodernism as Border Pedagogy: Redefining the Boundaries of Race and Ethnicity. *Postmodernism, Feminism, and Cultural Politics*. Albany: State University of New York Press.
- Giroux, H.A. (2011). *On Critical Pedagogy*. London, UK: Continuum International Publishing Group.
- Greene, M. (2008). *The Public School and the Private Vision: A Search for America in Education and Literature*. New York, NY: The New Press.
- Grundy, S. (1987). *Curriculum : Product or Praxis*. London : The Falmer Press.
- Jagose, A. (1996). *Queer Theory: An Introduction*. New York: New York University Press.
- McLaren, P. (2007). *Life in Schools* (5th ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Morris, M. (2001). *Curriculum and the Holocaust: Competing Sites of Memory and Representation*. New York, NY: Routledge.
- Oliva, P.F. (1982). *Developing the Curriculum*. Boston: Little, Brown and Company.
- Pinar, W.F. (Ed.). (1975). *Curriculum Theorizing: The Reconceptualists*. Berkeley, CA: McCutchan.

- Pinar, W.F. & Grumet, M. (1976). *Toward a Poor Curriculum: Dubuque, IA*: Kendall Hunt.
- Pinar, W.F. (1979). What is the Reconceptualization? *Journal of Curriculum Theorizing*, 1(1), 93-104.
- Pinar, W.F. (1995). *Understanding Curriculum : An Introduction to the Study of Historical and Contemporary Curriculum Discourses*. New York : Lang.
- Pinar, W.F. (1998). *Queer Theory in Education*. New York, NY: Routledge.
- Pinar, W.F. (2001). *The Gender of Racial Politics and Violence in America*. New York: Peter Lang.
- Pinar, W.F. (2003). *International Handbook of Curriculum Research*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- 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.
- Pinar, W.F. (2009a). *The Worldliness of a Cosmopolitan Education: Passionate Lives in Public Services*. New York: Routledge.
- Pinar, W.F. (2009b). *Intellectual Advancement through Disciplinarity: Verticality and Horizontality in Curriculum Studies*. Boston, MA: Sense Publishers.
- Pinar, W.F. (2012). *What is Curriculum Theory?*. New York, NY: Routledge.
- Reid, W. (1998). *Curriculum as Institution and Practice: Essays in the Deliberative Tradition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Reid, W. (2012). *Case Studies in Curriculum Change: Great Britain and the United States*. New York, NY: Routledge.
- Reynolds, W.M. (2003). *Curriculum: A river runs through it*. New York: Peter Lang.
- Saylor, J.G. & Alexander, W.M. (1974). *Planning Curriculum for Schools*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Schubert, W.H. (1986). *Curriculum: Perspective, Paradigm and Possibility*. New York : Macmillan Publishing.
- Short, E.C. & Waks, L.J. (Eds.). (2009). *Leaders in Curriculum Studies: Intellectual Self-Portraits*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Slattery, P. (1995). *Curriculum Development in the Postmodern Era* (1st ed). New York: Garland Publishing.
- Slattery, P. (2006). *Curriculum Development in the Postmodern Era* (2nd ed). New York: Routledge.
- Taba, H. (1962). *Curriculum Development: Theory and Practice*. New York: Harcourt, Brace and World Inc.
- Tanner, D. & Tanner, L. (1995). *Curriculum Development: Theory into Practice*. 3rd ed. New Jersey: Prentice Hall.
- Tyler, R. W. (1949). *Basic Principle of Curriculum and Instruction*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Weis, L., McCarthy, C., & Dimitriadis, G. (Eds.). (2006). *Ideology, Curriculum, and the New Sociology of Education: Revisiting the Work of Michael Apple*. New York: Routledge.