

หลักสูตรท้องถิ่น: วาทกรรมว่าด้วย “หลักสูตร” และแนวโน้มการวิจัยด้านหลักสูตร จากมุมมองเชิงวิพากษ์และหลังสมัยใหม่นิยม

Local Curriculum: A Discourse on Curriculum and Trend in Curriculum
Research from Critical and Postmodern Perspectives

อมสิน จตุพร¹, อมรรัตน์ วัฒนารัตน์²

Omsin Jatuporn, Amornrat Wattanatorn

บทคัดย่อ

บทความเรื่องหลักสูตรท้องถิ่น: วาทกรรมว่าด้วย “หลักสูตร” และแนวโน้มการวิจัยด้านหลักสูตรจากมุมมองเชิงวิพากษ์และหลังสมัยใหม่นิยม มีจุดประสงค์เพื่อนำเสนอประเด็นด้านหลักสูตรดังต่อไปนี้ ประการที่หนึ่ง นำเสนอความหมายและความสำคัญของหลักสูตรท้องถิ่นในบริบทการจัดการศึกษาในท้องถิ่นของไทย ประการที่สอง นำเสนอนิยามใหม่ของหลักสูตรท้องถิ่นและวาทกรรมว่าด้วยหลักสูตรจากมุมมองเชิงวิพากษ์และหลังสมัยใหม่นิยม ประการที่สาม นำเสนอนิยามใหม่ของหลักสูตรซึ่งนำไปสู่การวิจัยด้านหลักสูตรแนวหลังสมัยใหม่นิยม การนำเสนอแนวคิดดังกล่าวนี้เพื่อเป็นหลักคิดสำหรับนักวิชาการด้านหลักสูตรและการสอน นักการศึกษา ครูอาจารย์ และผู้ที่มีส่วนเกี่ยวข้องกับการจัดการศึกษาให้หันกลับมาพิจารณาว่าหลักสูตรท้องถิ่นที่แท้จริงคืออะไร มีลักษณะอย่างไร เหตุใดจึงต้องมีหลักสูตรท้องถิ่น และมีความสำคัญต่อการจัดการศึกษาของไทยอย่างไร โดยให้ความสำคัญกับการทำความเข้าใจหลักสูตรมากกว่าการวางแผนและพัฒนาหลักสูตร ซึ่งหลักสูตรในที่นี้ คือประสบการณ์ชีวิตหรืออัตชีวประวัติของผู้เรียนเอง โดยการพิจารณาดังกล่าวได้นำแนวคิดการตีความวาทกรรมมาใช้ตีความวาทกรรมว่าด้วย “หลักสูตร” และนำไปสู่แนวโน้มการวิจัยด้านหลักสูตรแนวหลังสมัยใหม่นิยม

คำสำคัญ: หลักสูตรท้องถิ่น/ กระบวนทัศน์ทางการศึกษาเชิงวิพากษ์และหลังสมัยใหม่นิยม/ การวิจัยด้านหลักสูตร

Abstract

This article aimed at proposing related-issues in curriculum theory as follows: 1) the meaning and significance of local curriculum in Thai rural contexts 2) the re-defined meaning of curriculum and discourse on curriculum from critical and postmodern perspectives 3) the trend in curriculum research from critical and postmodern perspectives. The proposed perspectives aimed at provoking curriculum scholars, education specialists, teachers and related people to re-conceptualize the meaning and essence of local curriculum in Thai rural contexts. The critical and postmodern perspectives placed a greater emphasis upon curriculum understanding than planning and developing curriculum. Thus, curriculum is learners' life narratives or personal/autobiographical stories. This was influenced by the discourse analysis concept to re-define discourse on curriculum and led to curriculum research trend from critical and postmodern perspectives.

Key words: Local Curriculum/ Critical and Postmodern perspectives/ Research on Curriculum

¹ นิสิตระดับปริญญาบัณฑิต สาขาวิชาหลักสูตรและการสอน ภาควิชาการศึกษา คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยนครสวรรค์

² ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร., อาจารย์ภาควิชาการศึกษา คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยนครสวรรค์

บทนำ

กระทรวงศึกษาธิการได้ประกาศใช้หลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2551 ให้โรงเรียนต้นแบบและโรงเรียนที่มีความพร้อมในการใช้หลักสูตร ในปีการศึกษา 2552 และใช้ในโรงเรียนทั่วประเทศในปีการศึกษา 2553 โดยประเด็นสำคัญเกี่ยวกับหลักสูตรใหม่นี้คือ การมีลักษณะเป็นหลักสูตรแกนกลาง (Core Curriculum) และใช้แนวคิดหลักสูตรแบบอิงมาตรฐาน (Standard-based Curriculum) ที่มีการจัดกลุ่มสาระการเรียนรู้ไว้ 8 กลุ่มสาระ ได้แก่ กลุ่มสาระการเรียนรู้คณิตศาสตร์ วิทยาศาสตร์ ภาษาไทย สังคมศึกษา ศาสนาและวัฒนธรรม ศิลปะศึกษา สุขศึกษาและพลศึกษา การงานอาชีพและเทคโนโลยี และภาษาต่างประเทศ ที่สำคัญคือ มีการกำหนดมาตรฐานการเรียนรู้เป็นเป้าหมายในการพัฒนาคุณภาพผู้เรียน โดยในมาตรฐานการเรียนรู้นั้นได้ระบุสิ่งที่ผู้เรียนพึงรู้และปฏิบัติได้เมื่อสำเร็จการศึกษาขั้นพื้นฐาน เพื่อให้สถานศึกษาและทุกภาคส่วนที่เกี่ยวข้องกับการจัดการศึกษาในแต่ละพื้นที่รับไปปรับใช้ให้เหมาะสมกับท้องถิ่น ทั้งนี้ในภาพรวมนับว่าหลักสูตรฉบับดังกล่าวเหมาะสมแก่ยุคสมัยที่แต่ละท้องถิ่นได้ค้นพบผู้รู้ ผู้นำ ผู้มีการศึกษามากขึ้น และมีเจตนาที่จะให้เสรีภาพแต่ละท้องถิ่นไปจัดหลักสูตรการศึกษาของตนเอง

นอกจากนั้น การกระจายอำนาจการจัดการศึกษาสู่ท้องถิ่นและการเปิดโอกาสให้ท้องถิ่นเข้ามามีส่วนร่วมในการพัฒนาหลักสูตรเป็นผลมาจากพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2542 และที่แก้ไขเพิ่มเติม (ฉบับที่ 2) พ.ศ. 2545 มาตรา 27 วรรค 2 ที่กำหนดว่า “ให้สถานศึกษาขั้นพื้นฐานมีหน้าที่จัดทำสาระของหลักสูตรในส่วนที่เกี่ยวกับสภาพปัญหาในชุมชน สังคม และภูมิปัญญาท้องถิ่น คุณลักษณะอันพึงประสงค์ เพื่อเป็นสมาชิกที่ดีของครอบครัว ชุมชน สังคม และประเทศชาติ” (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติ, 2546) เป็นผลให้โรงเรียนในฐานะสถานศึกษาขั้นพื้นฐานได้รับการผลักดันและส่งเสริมให้ดำเนินการพัฒนา “หลักสูตรท้องถิ่น” และการผลักดันให้ “หลักสูตรท้องถิ่น” มีบทบาทในระบบการศึกษาของไทย โดยที่นักการศึกษาของไทยมีความเห็นตรงกันว่า การที่หลักสูตรแม่บทกำหนดเนื้อหาและกิจกรรมการสอนไว้อย่างกว้างๆ เพื่อให้ผู้เรียนทั่วประเทศได้เรียนรู้คล้ายคลึงกัน มีมาตรฐานการศึกษาอยู่ในระดับเดียวกันนั้นไม่สอดคล้องกับปัญหาและไม่สามารถสนองตอบต่อความ

ต้องการของผู้เรียนในท้องถิ่นต่างๆ ได้หมด ผู้เรียนจำเป็นต้องเรียนรู้เรื่องที่เกี่ยวข้องกับท้องถิ่นของตนเองเพื่อให้สามารถปรับสภาพให้รับกับการเปลี่ยนแปลงทางด้านเศรษฐกิจ การเมือง วิทยาศาสตร์และเทคโนโลยีที่ส่งผลกระทบต่อการดำเนินชีวิตในท้องถิ่นได้อย่างมีความสุข การเรียนเรื่องของท้องถิ่นทำให้ผู้เรียนได้รู้จักตนเอง รู้จักชีวิต มีความรู้สึกที่ดีต่อสังคมและสิ่งแวดล้อมรอบตัวตนเอง มีความรัก ความผูกพัน เกิดความภาคภูมิใจในท้องถิ่นของตนเอง และรู้สึกรับผิดชอบในการมีส่วนร่วมเพื่อการอนุรักษ์และพัฒนาท้องถิ่น (เกษมา วรวรรณ ณ อยุธยา, 2538; ใจทิพย์ เชื้อรัตนพงษ์, 2539; กรมวิชาการ, 2540; อมรวิษัย นาคทรพรพ, 2551)

อย่างไรก็ตาม จากการติดตามผลการใช้หลักสูตรจากโรงเรียนทั่วประเทศในปี 2550 ที่พบว่าการจัดการเรียนการสอนเนื้อหาเกี่ยวกับท้องถิ่นยังคงเป็นการจัดในลักษณะของกิจกรรมเสริมให้กับรายวิชาต่างๆ ที่กำหนดมาแล้วจากหลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน ครูเป็นผู้ดำเนินการสอนให้แก่แก่นักเรียนโดยมีชาวบ้านหรือภูมิปัญญาท้องถิ่นเป็นส่วนหนึ่งของกิจกรรมที่ครูจัดไว้แล้วเท่านั้น (อมรรัตน์ วัฒนาธร, 2552) ไม่พบว่ามีครูและชาวบ้านร่วมมือกันพัฒนาหลักสูตร ฉะนั้นความพยายามที่จะสะท้อนความรู้และความเป็นท้องถิ่นออกมาจึงยังมีข้อจำกัดอยู่ เนื่องจาก “ความรู้” ที่ปรากฏในหลักสูตรท้องถิ่นที่กำหนดมาจากบุคคลอื่นๆ ที่ไม่ใช่เจ้าของวัฒนธรรมโดยตรง สำลี ทองธิว (2545) ไม่เชื่อว่าจะสามารถช่วยให้ผู้เรียนเข้าถึงความหมายของการเรียนรู้ การดำรงชีวิตอย่างมีคุณค่า และอุดมการณ์ของผู้ที่สร้างหลักสูตรได้จริง

จุดอ่อนของหลักสูตรท้องถิ่นส่วนใหญ่คือ ยังไม่สามารถสะท้อนวิถีชีวิตและความคิดของคนในชุมชนออกมาได้หรืออาจทำได้บ้างแต่น้อยมาก (อมรรัตน์ วัฒนาธร, 2552, หน้า 22) หากต้องการให้การจัดการศึกษาระดับท้องถิ่นสามารถเอื้อประโยชน์ต่อผู้ที่เข้ารับการศึกษารองเรียนซึ่งมีครูเป็นผู้สร้างและพัฒนาหลักสูตรจำเป็นต้องสามารถตัดสินใจเกี่ยวกับจุดมุ่งหมายและพัฒนาหลักสูตรโดยอาศัย ความรู้และคุณค่าของวัฒนธรรมผู้เรียน หลักสูตรท้องถิ่นที่ดีจำเป็นต้องมีฐานความรู้มาจากบริบททางสังคมของผู้เรียนในท้องถิ่นทั้งที่สามารถมองเห็นได้ เช่น สภาพภูมิศาสตร์ สิ่งแวดล้อม และทรัพยากรในชุมชน และที่ไม่สามารถมองเห็นได้ เช่น วัฒนธรรม ความรู้ ความเชื่อ เป็นต้น การที่ผู้เรียนได้เรียนในสภาพที่เป็นจริงจะทำให้เกิด

การเรียนรู้ที่มีความหมาย สามารถนำความรู้ที่ได้เรียน มาสร้างความเข้มแข็งให้กับตนเองและชุมชนให้สามารถ พึ่งตนเองและเผชิญกับความเปลี่ยนแปลงที่เกิดขึ้นในสังคม โลกได้อย่างเข้มแข็ง แต่หากผู้สร้างหลักสูตรมีความเข้าใจ บริบทท้องถิ่นน้อย จะไม่สามารถถ่ายทอดความ สลับซับซ้อนของวัฒนธรรมออกมาได้ (สำลี ทองธวิ, 2544) การร่วมมือกันของคนในท้องถิ่นในการสร้างหลักสูตร ท้องถิ่นนี้เองจะช่วยให้ผู้เรียนเรียนรู้ถึงอัตลักษณ์ของ ท้องถิ่นได้อย่างมีความหมาย

ดังนั้นการพัฒนาหลักสูตรท้องถิ่นที่จะเกิด ประโยชน์ต่อชุมชนท้องถิ่นอย่างแท้จริงจะต้องพิจารณาถึง ความสมดุลทางวัฒนธรรม วิถีความสัมพันธ์ระหว่างคนกับ คน และคนกับวัฒนธรรม โดยในขั้นแรกคือคนในชุมชนต้อง หันกลับมาเรียนรู้ที่จะให้ความสำคัญต่อความผูกพัน ฉันทลักษณ์ มิตร มีความเอื้ออาทรต่อกัน เห็นความจำเป็นของ การพึ่งพิงกันทั้งในด้านการประกอบอาชีพและในวิถีการ ดำเนินชีวิตประจำวัน ขั้นที่สองคือต้องทำความเข้าใจถึง เอกลักษณ์ของชุมชนตนและที่สำคัญคือต้องเข้าใจวิถีชีวิตที่ กำลังทำลายสภาพสมดุลของชุมชนนั้น ซึ่งความสามารถใน ขั้นนี้สืบเนื่องไปยังขั้นที่สามคือทำให้สามารถมองเห็นและ กำหนดได้ว่ามีความรู้ และทักษะอะไรบ้างที่จำเป็นต่อการ คงไว้ซึ่งเอกลักษณ์ดังกล่าว ขั้นสุดท้ายซึ่งสำคัญไม่น้อยไป กว่าขั้นอื่นๆ แต่แน่นอนจะเป็นสิ่งที่จำเป็นที่สุดสำหรับการสร้าง ความเข้มแข็งให้ชุมชนตามหลักปรัชญาการศึกษาสำหรับ ท้องถิ่นคือ คนในชุมชนต้องเรียนรู้วิธีพัฒนาศักยภาพของตน ในการลุกขึ้นดำเนินการเรียกร้องอย่างเหมาะสมและมี น้ำหนักเพื่อรักษาสภาพแวดล้อมทางธรรมชาติและ วัฒนธรรมที่จำเป็นยิ่งสำหรับการคงอยู่ของคนในชุมชน ชนบท (สำลี ทองธวิ, 2544)

อนึ่ง บทความฉบับนี้แบ่งการนำเสนอออกเป็น 3 ส่วนที่มีความเชื่อมโยงสัมพันธ์กัน ดังนี้ ประการที่หนึ่ง นำเสนอความหมายและความสำคัญของหลักสูตรท้องถิ่นใน บริบทการจัดการศึกษาในท้องถิ่นของไทย ประการที่สอง นำเสนอนิยามใหม่ของหลักสูตรท้องถิ่นและวาทกรรมว่า ด้วยหลักสูตรจากมุมมองเชิงวิพากษ์และหลังสมัยใหม่ นิยม ประการที่สาม นำเสนอนิยามใหม่ของหลักสูตรซึ่งนำไปสู่ การวิจัยด้านหลักสูตรแนวหลังสมัยใหม่ นิยม การนำเสนอ แนวคิดดังกล่าวนี้ น่าจะเป็นหลักคิดสำหรับนักวิชาการด้าน หลักสูตรและการสอน นักการศึกษา ครูอาจารย์ และผู้ที่มี ส่วนเกี่ยวข้องกับการจัดการศึกษาให้หันกลับมาพิจารณาว่า

“หลักสูตรท้องถิ่น” ที่แท้จริงคืออะไร มีลักษณะอย่างไร เหตุใดจึงต้องมีหลักสูตรท้องถิ่น และมีความสำคัญต่อการ จัดการศึกษาของไทยอย่างไร ซึ่งการพิจารณาดังกล่าวได้ นำแนวคิดการตีความวาทกรรม (Discourse Analysis) มาใช้ตีความวาทกรรมว่าด้วย “หลักสูตร” และนำไปสู่ แนวโน้มการวิจัยด้านหลักสูตรแนวหลังสมัยใหม่ นิยม

สำหรับบทความนี้มีการใช้คำศัพท์วิชาการอยู่ หลายคำที่อาจจะก่อให้เกิดความเข้าใจคลาดเคลื่อนได้ ดังนั้นขอตกลงเบื้องต้น คือ ประการแรก คำว่าหลักสูตร ท้องถิ่นและหลักสูตรสถานศึกษาในบริบทท้องถิ่นนั้นถือว่ามีความหมายในลักษณะเดียวกันและใช้แทนกันได้ ประการที่สอง คำว่ามุมมอง/กระบวนทัศน์เชิงวิพากษ์และหลัง สมัยใหม่ นิยม ต่างก็มีลักษณะที่คล้ายกัน กล่าวคือ มิได้ หมายถึงแนวคิด/ทฤษฎีชุดใดชุดหนึ่งโดยเฉพาะ แต่เป็นคำ ที่ใช้เรียกบรรดาแนวคิดเชิงวิพากษ์และแย้งวาทกรรม ความรู้ วิธีวิทยาของแนวคิดสมัยใหม่ นิยม (Modernism) ชนิดที่ว่าเป็นคนละขั้วหรือคนละค่ายความคิดกัน โดย มุมมอง/กระบวนทัศน์เชิงวิพากษ์และหลังสมัยใหม่ นิยม นั้น จะเน้นการวิพากษ์ถึงการเปลี่ยนแปลงสถานการณ์หรือเพื่อ ความยุติธรรมในสังคม และให้ความสำคัญกับการตั้ง คำถามเชิงวิพากษ์ เช่น ทำไม จริงหรือไม่ เพราะเหตุใด เป็นต้น โดยถือว่าคำศัพท์ดังกล่าวเป็นคำศัพท์วิชาการที่ สามารถใช้ทดแทนกันได้แน่นอน

หลักสูตรท้องถิ่นในบริบทการจัดการศึกษาใน ท้องถิ่นของไทย

จากทฤษฎีหลักสูตรและกรอบแนวคิดในการ พัฒนาหลักสูตรที่เสนอโดย สำลี ทองธวิ (2551) ได้จัดแบ่ง กระบวนทัศน์การพัฒนาหลักสูตรออกเป็น 4 กลุ่ม ได้แก่ กลุ่มที่หนึ่ง แนวคิดของนักการศึกษากลุ่มเน้นเนื้อหาสาระ (Content Specialists) มองว่าหลักสูตร คือ รายละเอียด ของเนื้อหาสาระที่จำเป็นต้องส่งผ่านให้ผู้เรียน กลุ่มที่สอง แนวคิดของนักการศึกษากลุ่มเน้นกระบวนการจัดการทาง วิทยาศาสตร์ (Scientific Management Specialists/ Product Specialists) มองว่า หลักสูตร คือ ผลผลิตของ การเรียนรู้ กลุ่มที่สาม แนวคิดของนักการศึกษากลุ่มเน้นจัด การศึกษาให้สอดคล้องกับขั้นพัฒนาการของผู้เรียนและ คำนึกถึงความต้องการและความสนใจของผู้เรียน (Process Specialists) มองว่าหลักสูตร คือ กระบวนการเรียนรู้ และ กลุ่มสุดท้าย แนวคิดของนักการศึกษาพัฒนา

โครงสร้างใหม่ทางสังคม (Social Contexts/Praxis Specialists) มองว่า หลักสูตร คือ การจัดการเรียนรู้ตาม ข้อตกลงและพันธะสัญญาระหว่างผู้เรียนและผู้สอน

หากนำกระบวนการทัศน์การพัฒนาหลักสูตรทั้ง 4 กลุ่มดังกล่าวนี้มาเป็นเกณฑ์ในการวิเคราะห์แนวทางการ พัฒนาหลักสูตรท้องถิ่นของสถานศึกษานั้น สามารถสรุปได้ ว่า การพัฒนาหลักสูตรท้องถิ่นหรือการพัฒนาหลักสูตร สถานศึกษาในบริบทท้องถิ่นของโรงเรียนระดับการศึกษาขั้น พื้นฐานยังขาดลักษณะสำคัญหลายประการที่ทำให้ไม่ สามารถจัดหลักสูตรตามกระบวนการทัศน์ใดกระบวนการทัศน์หนึ่ง ได้อย่างชัดเจน ทั้งนี้อาจเนื่องมาจากรูปแบบของการพัฒนา หลักสูตรท้องถิ่นที่มีผู้เชี่ยวชาญจากสถาบันการศึกษาต่างๆ นำเสนอให้กันครบมีความแตกต่างกัน ทำให้ครูเกิดความ สับสนในการปฏิบัติ ผู้เชี่ยวชาญบางท่านแนะนำในแนวที่ ส่งเสริมกระบวนการเรียนรู้ที่เกิดขึ้นตามวิถีการของชาวบ้าน ให้มีความสำคัญต่อภูมิปัญญาท้องถิ่นและสร้างความเข้มแข็ง ให้กับท้องถิ่น ในขณะที่บางท่านแนะนำให้พัฒนาหลักสูตร ในแนวหลักสูตรแกนกลางโดยยึดเป้าหมายตามหลักสูตร แกนกลาง (สำลี ทองธิว, 2542; อมรรัตน์ วัฒนาร, 2547)

ในวงวิชาการด้านทฤษฎีหลักสูตรนั้น เป็นที่ ยอมรับกันว่าอย่างน้อยที่สุด กระบวนการพัฒนาหลักสูตร ควรเริ่มต้นจากการกำหนดวัตถุประสงค์และเป้าหมายของ หลักสูตรเป็นลำดับแรกและการประเมินผลผลิตของ หลักสูตรว่าบรรลุวัตถุประสงค์และเป้าหมายที่ตั้งไว้ได้มาก น้อยเพียงใดเป็นลำดับสุดท้าย รวมถึงการมองว่า สถานศึกษาหรือโรงเรียนเป็นสถานที่ที่จัดการศึกษาอย่าง เป็นทางการ เป็นแหล่งให้ความรู้พื้นฐานที่ได้มาตรฐานที่ ผู้เรียนทุกคนจะต้องได้รับ (Bobbitt, 1918; Tyler, 1949; Taba, 1962; Beauchamp, 1968; Saylor & Alexander, 1974; Oliva, 1982; Tanner & Tanner, 1995) กระบวนการพัฒนาหลักสูตรดังกล่าวนี้ถือเป็นหลักการ พื้นฐานที่ยอมรับได้ในวงวิชาการด้านทฤษฎีหลักสูตร แต่ หากพิจารณาถึงการพัฒนาหลักสูตรท้องถิ่นหรือการพัฒนา หลักสูตรสถานศึกษาในบริบทท้องถิ่นของโรงเรียนระดับ การศึกษาขั้นพื้นฐานในปัจจุบันมิได้ดำเนินการตามหลักการ พื้นฐานที่ยอมรับได้แต่อย่างใด อาจเนื่องมาจากปัญหาที่ เกิดจากปัจจัยส่วนตัวของครูผู้พัฒนาหลักสูตร ได้แก่ การ ขาดความรู้เกี่ยวกับการพัฒนาหลักสูตร ขาดความรู้ เกี่ยวกับบริบทท้องถิ่น การขาดความรู้และทักษะพื้นฐานที่

จำเป็นในการเก็บข้อมูลภาคสนาม ไม่มีเวลาในการทำ แผนการสอน การขาดสิ่งเกื้อหนุนต่อการปฏิบัติงานพัฒนา หลักสูตรท้องถิ่นต่างๆ เหล่านี้ของครู ทำให้ครูขาด แรงจูงใจในการปฏิบัติงานและกลายเป็นอุปสรรคในการ ดำเนินการพัฒนาหลักสูตรท้องถิ่น การขาดพื้นความรู้ที่ จำเป็นเหล่านี้ทำให้การปฏิบัติการพัฒนาหลักสูตรของครู ต้องชะงักและต้องรอความช่วยเหลือจากนักวิชาการจาก สถาบันการศึกษาต่างๆ เป็นระยะๆ (สำลี ทองธิว, 2541)

ประเด็นที่กล่าวนี้เน้นว่าเป็นนัยสำคัญสำหรับ นักวิชาการด้านหลักสูตรและการสอน ครูอาจารย์ใน สถาบันการศึกษาของไทยที่จะต้องตระหนักถึงกระบวนการ ทัศน์/หลักการ/แนวคิดในการพัฒนาหลักสูตร ต้องก้าวผ่าน มิติการพัฒนาหลักสูตรแบบเดิม ช่วยกันศึกษาค้นคว้า ทำ ความเข้าใจกับการสร้างหลักสูตรที่สอดคล้องกับ ความหมายและเป้าหมายของการจัดการศึกษาภายใต้ บริบททางสังคมยุคโลกาภิวัตน์ และที่สำคัญอาจต้องทำ ความเข้าใจกับความหมายของคำว่า การศึกษาและผู้มี การศึกษาในมิติที่แตกต่างไปจากการมองว่าการศึกษาคือ การเรียนการสอนตามหลักสูตรที่จัดไว้ในโรงเรียนเท่านั้น (สำลี ทองธิว, 2551)

การพัฒนาหลักสูตรท้องถิ่นหรือการพัฒนา หลักสูตรสถานศึกษาในบริบทท้องถิ่นของโรงเรียนระดับ การศึกษาขั้นพื้นฐานในปัจจุบันควรเริ่มต้นจากฐานความคิด ที่ผ่านการคิดวิเคราะห์แบบตอบโต้ (Reflective thinking) ของครูอาจารย์ผู้พัฒนาหลักสูตร การคิดวิเคราะห์แบบ ตอบโต้จะช่วยให้ครูดำเนินการพัฒนาหลักสูตรที่ให้ ความสำคัญกับคุณค่าหรือประสบการณ์ในชั้นเรียนเพื่อชีวิต ที่ดีงาม สามารถดำเนินการจัดการเรียนการสอนได้อย่างมี ประสิทธิภาพ และเนื่องจากการเรียนการสอนเป็น กระบวนการเฉพาะเรื่อง กล่าวคือสภาพของการเรียนการ สอนแต่ละเรื่องจะมีความแตกต่างกันไม่ว่าจะเป็นเวลา โอกาส สถานที่ ลักษณะของตัวผู้เรียน แม้แต่สภาพของ ผู้สอนเองก็ตาม ดังนั้นครูผู้สอนจะต้องสามารถเข้าใจถึง สถานภาพเฉพาะเรื่องที่ว่านี้ได้ สามารถปรับเปลี่ยน กระบวนการเรียนการสอนให้รับกับสถานภาพเฉพาะเรื่องได้ อย่างเหมาะสม โดยอยู่ภายใต้เงื่อนไข กระบวนการทัศน์การจัด การศึกษาและความหมายที่แท้จริงของการศึกษาในบริบท สังคมไทยปัจจุบันมากกว่าการพัฒนาหลักสูตรในลักษณะที่ ทำตามๆ กันมา หรือตามขั้นตอนและองค์ประกอบที่กำหนด โดยนักหลักสูตรต่างประเทศยุคกว่า 60-70 ปีมาแล้ว

(สำลี ทองธวิ, 2551) ดังนั้นในสังคมโลกยุคหลังสมัยใหม่ จึงเกิดคำถามว่าถึงเวลาแล้วหรือยังที่ความเป็นท้องถิ่นและความรู้ที่ปรากฏในหลักสูตรท้องถิ่นควรได้รับการหรือสร้างนิยามใหม่ นอกจากนั้นถึงเวลาแล้วหรือยังที่กระบวนการเรียนรู้และเนื้อหาการเรียนรู้นั้นจำเป็นต้องเปลี่ยนแปลงตามไปด้วยเช่นกัน (อมรวิรัช นาคทรพร, 2551, หน้า 45)

ในเบื้องต้นนี้การทำความเข้าใจนิยาม/ความหมายของหลักสูตรท้องถิ่นที่ปรากฏในเอกสารตำรา งานวิจัยและบทความทางวิชาการเกี่ยวกับศาสตร์ด้านหลักสูตรและการพัฒนาหลักสูตรท้องถิ่นนั้นจึงมีความสำคัญเพื่อเป็นฐานคิดสำหรับการตีความและทำความเข้าใจเกี่ยวกับหลักสูตรท้องถิ่นอย่างคลุ่มลึก สำหรับความหมายของหลักสูตรท้องถิ่นนั้น นักการศึกษาได้ให้ความหมายไว้ในทฤษฎีที่แตกต่างกันเมื่อพิจารณาตามลักษณะของการสร้างหลักสูตรจากที่มาของหลักสูตรนั้น สามารถจัดกลุ่มของหลักสูตรท้องถิ่นได้ 3 กลุ่ม ดังนี้

1) หลักสูตรท้องถิ่นในความหมายที่อิงหลักสูตรแม่บทเป็นสำคัญ

นักการศึกษาที่ให้ความหมายของหลักสูตรในกลุ่มนี้มองว่าหลักสูตรท้องถิ่นถือเป็นส่วนหนึ่งของหลักสูตรแม่บท นักการศึกษาในกลุ่มนี้ได้แก่ สุมิตร คุณานุกร (2523) วิชัย วงษ์ใหญ่ (2527) อ่าง บัวศรี (2532) สงัด อุทรานันท์ (2532) โดยลักษณะของการสร้างหลักสูตรท้องถิ่นของนักศึกษากลุ่มนี้มี 2 ลักษณะ คือ การปรับหลักสูตรแกนกลางหรือหลักสูตรแม่บทให้เข้ากับท้องถิ่น และการสร้างหลักสูตรย่อยในระดับท้องถิ่นเข้ามาเสริมหลักสูตรแกนกลาง โดยการดำเนินการในลักษณะนี้มีครูเป็นผู้ดำเนินการ ซึ่งครูจะต้องเป็นผู้สำรวจสภาพปัญหาและความต้องการของท้องถิ่นที่เป็นที่ตั้งของโรงเรียนเพียงลำพัง ดังนั้นการสร้างหลักสูตรท้องถิ่นในลักษณะที่อิงกับหลักสูตรแม่บทหรือหลักสูตรระดับชาติจึงมีครูเป็นบุคคลสำคัญ

ความหมายของหลักสูตรท้องถิ่นของนักศึกษากลุ่มนี้ แสดงให้เห็นว่าหลักสูตรท้องถิ่นมาจากการดำเนินการปรับ ขยายและเพิ่มเติมความรู้ท้องถิ่นลงไปให้หลักสูตรแม่บทซึ่งรวมถึงหลักสูตรย่อยที่สร้างขึ้นใหม่โดยการนำข้อกำหนดของหลักสูตรแม่บทมาเป็นฐานในการสร้างหลักสูตร

2) หลักสูตรท้องถิ่นในความหมายที่อิงสภาพปัญหาและการตอบสนองต่อความต้องการของท้องถิ่น เพื่อการพัฒนาที่ยั่งยืนเป็นสำคัญ

การให้ความหมายของหลักสูตรท้องถิ่นในลักษณะที่อิงสภาพปัญหาและความต้องการของท้องถิ่นเป็นหลัก เพื่อให้เกิดการพัฒนาที่ยั่งยืนในชุมชนท้องถิ่น มุ่งเน้นที่การมีส่วนร่วมของบุคคลที่เกี่ยวข้องกับการศึกษาและชุมชนท้องถิ่น นักการศึกษาในกลุ่มนี้ได้แก่ โจทิพย์ เชื้อรัตนพงษ์ (2539) กรรณิการ์ แยมเกษร (2540) และไชยรัตน์ ปรานี (2545) โดยนักการศึกษาในกลุ่มนี้มองว่าหลักสูตรท้องถิ่นเป็นหน่วยหนึ่งของการพัฒนาท้องถิ่นและไม่ได้กำหนดชัดเจนว่าหลักสูตรท้องถิ่นจะเป็นส่วนหนึ่งของหลักสูตรแม่บทหรือไม่

สำหรับเนื้อหาสาระ ประสบการณ์และกระบวนการเรียนรู้ในหลักสูตรเน้นว่าต้องเป็นสิ่งที่คนในชุมชนเห็นว่ามีความสำคัญและจำเป็นที่คนในชุมชนจะต้องรู้และเข้าใจเพื่อนำไปใช้ในการพัฒนาหรือแก้ปัญหาของท้องถิ่น ทั้งนี้อาจอยู่ในลักษณะของการสร้างหลักสูตรขึ้นมาใหม่โดยไม่มีส่วนใดเกี่ยวข้องกับหลักสูตรแม่บทเลย หรืออาจสร้างโดยการคัดเลือกข้อความรู้และทักษะที่จำเป็นจากหลักสูตรแม่บทบางเรื่อง และเสริมเนื้อหาที่จำเป็นอื่นๆ เข้ามาบูรณาการกับเนื้อหาในท้องถิ่นที่คนในชุมชนเห็นว่ามี ความจำเป็นและสำคัญต่อการพัฒนาท้องถิ่น อย่างไรก็ตาม เนื้อหาทักษะและประสบการณ์ที่นำมาบูรณาการจะต้องได้รับความเห็นชอบจากคนในชุมชนก่อนที่จะนำไปสอน ซึ่งเป็นการเน้นที่การดำเนินการร่วมกันของครูและคนในท้องถิ่นอย่างเท่าเทียมกัน โดยผู้ที่มองสภาพปัญหาและความต้องการของท้องถิ่นคือคนในท้องถิ่นเอง

3) หลักสูตรท้องถิ่นในความหมายที่อิงคุณค่า “ความรู้” ของท้องถิ่น

การนิยามความหมายของหลักสูตรท้องถิ่นในลักษณะที่อิงคุณค่าความรู้ของท้องถิ่นเป็นแนวคิดของนักศึกษาดังต่อไปนี้ อมรวิรัช นาคทรพร (2543) สำลี ทองธวิ (2545) มาเรียม นิลพันธ์ (2546) และอมรรัตน์ วัฒนธรร (2550)

โดยหลักสูตรท้องถิ่นเกิดขึ้นจากการมองเห็นคุณค่าของความรู้ในชุมชนท้องถิ่น ทั้งคุณค่าในตัวคุณ ค่าของทรัพยากร และคุณค่าของวัฒนธรรมประเพณี ทำให้หลักสูตรท้องถิ่นที่สร้างขึ้นเป็นไปเพื่ออนุรักษ์ สืบทอดความรู้และสานต่อเจตนาของชุมชนท้องถิ่นไปพร้อมๆ กับ

การรู้เท่าทันความเปลี่ยนแปลงของโลกยุคปัจจุบัน วิทยาการและเทคโนโลยีสมัยใหม่เพื่อเสริมสร้างพลังให้แก่บุคคลและชุมชน

หลักสูตรท้องถิ่นตามนิยามนี้จะให้ความสำคัญกับการพัฒนาคนในพื้นที่ทั้งในฐานะผู้เรียนและผู้สอนในรูปแบบของหลักสูตรท้องถิ่น ซึ่งเป็นหลักสูตรที่ยึดเอาพื้นที่เป็นฐานการจัดการศึกษา (Place-based education) โดยทำการเชื่อมโยงสาระการเรียนรู้ตามที่กำหนดในหลักสูตรสถานศึกษาที่จัดในโรงเรียนและวิถีชีวิตของผู้คนในชุมชนเข้าด้วยกัน แล้วร่วมกันสร้างสำนึกการเป็นเจ้าของสิ่งแวดล้อมหรือวัฒนธรรมในชุมชนให้กับนักเรียน ทั้งยังเป็นการจัดโอกาสให้ผู้เรียนได้มีส่วนร่วมช่วยสนับสนุนชุมชนด้วยตนเอง หลักสูตรท้องถิ่นจึงให้ความสำคัญกับการประยุกต์หลักการหรือทฤษฎีที่ผู้เรียนได้จากห้องเรียนมาใช้จริงในชีวิตประจำวันของผู้เรียน ซึ่งมีรากฐานมาจากการวิเคราะห์วัฒนธรรม รวมทั้งเน้นการบูรณาการเนื้อหาในบทเรียนกับบริบทที่เป็นชีวิตจริงของผู้เรียนเพื่อมุ่งเน้นการส่งผ่านวัฒนธรรม (อมรรัตน์ วัฒนาธร, 2552, หน้า 9-10)

ถ้ามองกระบวนการพัฒนาหลักสูตรท้องถิ่นเป็นเส้นตรงโดยมีจุด 2 จุดเชื่อมกันในแนวระนาบ ด้านซ้ายสุดคือ หลักสูตรท้องถิ่นในความหมายที่อิงหลักสูตรแม่บทเป็นสำคัญ และขวาสุดคือหลักสูตรท้องถิ่นในความหมายที่อิงคุณค่าความรู้ของท้องถิ่น หลักสูตรท้องถิ่นในบทความฉบับนี้จะอยู่เลยจุดกึ่งกลางของเส้นระนาบนี้มาทางขวาค่อนข้างมาก แต่ไม่ได้อยู่ที่จุดขวาสุดของระนาบ หลักสูตรท้องถิ่นที่แท้จริงจึงไม่ได้เกิดจากการพิจารณาเนื้อหาสาระในหลักสูตรแม่บทและไม่ได้เกิดจากสภาพปัญหาและความต้องการ แต่เกิดจากการให้ความสำคัญกับคุณค่าของการดำรงอยู่ในชุมชนท้องถิ่นด้วยการสะท้อนคุณค่าที่อยู่ในตัวคน อันได้แก่ ความรู้ ภูมิปัญญา และวิถีชีวิตที่ดำรงอยู่ในชุมชนท้องถิ่น คุณค่าของทรัพยากรท้องถิ่น และคุณค่าของวัฒนธรรม ที่ปฏิบัติสืบทอดกันมาเป็นเอกลักษณ์ของชุมชนท้องถิ่นสู่การกำหนดเนื้อหาสาระและเป้าหมายของหลักสูตรท้องถิ่น โดยการเชื่อมโยงความรู้ของท้องถิ่นกับวิทยาการสมัยใหม่เพื่อใช้เป็นเครื่องมือยกระดับคุณภาพชีวิตในชุมชนให้มีความรู้และสามารถพึ่งพาตนเองได้

สำหรับหลักสูตรท้องถิ่นในความหมายที่อิงคุณค่าความรู้ท้องถิ่นนั้น อมรวิเศษ นาคทรพรพ (2541) ได้กล่าวถึงกระบวนการเรียนรู้ใหม่ซึ่งมีจุดเน้นเชิงเนื้อหาที่สำคัญ 5 ประการ ได้แก่ สิ่งแวดล้อม เป็นรูปแบบการเรียนรู้นอก

ห้องเรียน พาเด็กออกไปสัมผัสกับการศึกษาและเก็บข้อมูลด้านสิ่งแวดล้อมภาคปฏิบัติ ปลูกฝังทักษะทางวิทยาศาสตร์ควบคู่กับจิตสำนึกที่ดีต่อสิ่งแวดล้อมและชุมชนท้องถิ่นของตน การทำมาหากิน เน้นให้เด็กเรียนรู้ในสิ่งที่มีคุณค่าและความหมายกับการดำรงชีวิตในท้องถิ่น ความเป็นชุมชน ศาสนา วัฒนธรรม และภูมิปัญญาท้องถิ่น รูปแบบการศึกษาที่เน้นการมีส่วนร่วมของชุมชนในทุกๆ ด้าน ทั้งในฐานะผู้เรียนและผู้มีส่วนตัดสินใจในการจัดกิจกรรมการเรียนการสอน และการหาทรัพยากรสนับสนุน โดยเนื้อหาการเรียนเป็นความสนใจหรือปัญหาร่วมกันในท้องถิ่น เทคโนโลยี การใช้วิทยาศาสตร์และเทคโนโลยีในการพัฒนาการเรียนการสอน เน้นทักษะการคิดและการแก้ปัญหา เป็นสาระสำคัญ เฉพาะกิจเฉพาะกลุ่ม เน้นการพัฒนาศักยภาพเด็กที่มีความต้องการเฉพาะ

จะเห็นได้ว่าสำหรับสังคมไทยยุคหลังสมัยใหม่ เนื้อหาสาระในหลักสูตรท้องถิ่นที่ควรจะเป็นนอกจากจะต้องสามารถปรับเปลี่ยนให้สนองตอบวัฒนธรรมชุมชนแต่ละชุมชน เกี่ยวข้องกับปัญหาและวิกฤติที่กำลังเกิดขึ้นในชุมชนเกี่ยวกับทรัพยากรในชุมชนที่นักเรียนจะต้องรู้จักและเข้าใจถึงศักยภาพของทรัพยากรนั้น ทั้งยังต้องมองถึงวิธีที่จะสามารถทำให้ทรัพยากรเหล่านั้นคงอยู่กับชุมชนต่อไป การพัฒนาหลักสูตรท้องถิ่นจึงควรให้ความสำคัญกับการให้ชุดความรู้และกระบวนการเรียนรู้ที่พอเพียงแก่เด็กและเยาวชนในท้องถิ่น ทั้งในด้านความรู้ ความคิด ทักษะ และทักษะที่จะช่วยให้เขาเหล่านั้นสามารถเผชิญกับปัญหาและความท้าทายในการทำงานและใช้ชีวิตท่ามกลางความเปลี่ยนแปลงได้อย่างเท่าทันและมั่นคง มีหัวใจแต่ความซาบซึ้งในตัวตนอัตลักษณ์และความรักในท้องถิ่น (อมรวิเศษ นาคทรพรพ, 2551) แต่ไม่อาจช่วยให้เด็กและเยาวชนอยู่รอดในโลกแห่งความเป็นจริงได้ จึงอาจถึงเวลาที่การพัฒนาหลักสูตรท้องถิ่นจะต้องถูกยกระดับขึ้นไปสู่การให้ “ความรู้และชุดความรู้” ที่พอเพียง มีพลังเพื่อตอบสนองความต้องการทั้งในปัจจุบันและอนาคตของเด็กและเยาวชนในทุกท้องถิ่น

นิยามใหม่ของหลักสูตรท้องถิ่น : วาทกรรมว่าด้วย “หลักสูตร” จากมุมมองเชิงวิพากษ์และหลังสมัยใหม่นิยม

สืบเนื่องจากประเด็นที่ว่า หลักสูตรท้องถิ่นจะต้องถูกยกระดับขึ้นไปสู่การให้ “ความรู้และชุดความรู้” ที่สามารถตอบสนองความต้องการทั้งในปัจจุบันและอนาคต

ของเด็กและเยาวชนที่มีบริบททางสังคมและวัฒนธรรมในท้องถิ่นอันหลากหลายนั้น (อมรวิรัช นาคทรพร, 2551) ได้ส่งผลให้นักวิชาการด้านหลักสูตรหันกลับมาพิจารณาและทำความเข้าใจนิยามความหมายของคำว่า “หลักสูตร” อย่างวิพากษ์วิจารณ์มากกว่าการให้ความสำคัญกับการศึกษากระบวนการพัฒนาหลักสูตร (Pinar, 1995) การทำความเข้าใจอย่างลึกซึ้งซึ่งเกี่ยวกับความหมายของ “หลักสูตร” จะเป็นรากฐานสำคัญสำหรับการพิจารณาว่า ความรู้และชุดความรู้ใดที่เหมาะสมกับผู้เรียนในบริบทต่างๆ รวมถึงการทำความเข้าใจว่าทฤษฎีว่าด้วย “หลักสูตร” ที่มีรากฐานความคิดจากมุมมองเชิงวิพากษ์และมุมมองหลังสมัยใหม่นิยามนั่นเอง

ดังนั้นเพื่อให้นักวิชาการด้านหลักสูตรและการสอน นักการศึกษา ครูอาจารย์ ได้เข้าใจตรงกันว่า มุมมองเชิงวิพากษ์และมุมมองหลังสมัยใหม่นิยามมีคุณูปการต่อวงการศึกษาศาสตร์ โดยเฉพาะด้านทฤษฎีหลักสูตรและการสอนในยุคปัจจุบันนี้อย่างไร จึงได้นำแนวคิดพื้นฐานเกี่ยวกับมุมมองเชิงวิพากษ์และมุมมองหลังสมัยใหม่นิยามที่มีความเกี่ยวข้องกับการศึกษาด้านสังคมศาสตร์ มนุษยศาสตร์ และศึกษาศาสตร์ โดยเฉพาะอย่างยิ่งการนำมาประยุกต์ใช้เพื่อการตีความว่าทฤษฎีว่าด้วยหลักสูตร

จากเอกสารตำรา งานวิจัย และบทความทางวิชาการที่เกี่ยวข้องกับแนวคิดยุคหลังสมัยใหม่ (Postmodernism) ซึ่งเขียนโดยนักวิชาการชาวไทย อาทิ เช่น กิรติ บุญเจือ (2545) จันทน์ เจริญศรี (2545) ธีรยุทธ บุญมี (2546) ไชยรัตน์ เจริญสินโอฬาร (2549) กาญจนา แก้วเทพ และสมสุข หินวิมาน (2551) นั้นสามารถสรุปได้ว่า กระแสความคิดหลังสมัยใหม่นิยามได้ก่อตัวมาตั้งแต่ช่วงปลายทศวรรษที่ 20 ทั้งในด้านปรัชญาและแนวคิดที่พบอยู่ในศาสตร์แขนงต่างๆ แต่ด้วยสภาพความเป็นลัทธิปฏิเสธนิยม (Negativism) อีกทั้งมีการสื่อสารความคิดด้วยภาษาและวรรณกรรมเฉพาะที่คนนอกวงการทำความเข้าใจได้ยาก ประกอบกับความไม่ชัดเจนในเรื่องการปรับใช้ความคิดหลังสมัยใหม่นิยามให้เป็นประโยชน์จริงในการวิจัย ทำให้แนวคิดการวิจัยในแบบหลังสมัยใหม่นิยามเป็นเสียงที่ได้ยิน แต่ยังไม่ถูกรับฟังอย่างเต็มที่ในแวดวงสังคมศาสตร์กระแสหลัก

นักคิดกลุ่มหลังสมัยใหม่นิยามวิพากษ์ว่า หลักเหตุผลรวมถึงกฎเกณฑ์ใหญ่ๆ ที่เราใช้อธิบายสรรพสิ่งนั้นที่แท้จริงเป็นเพียงภาพจำลองหรือมายาคติ (myth) เพราะ

เป็นหลักการอธิบายแบบครอบคลุมที่เรียกว่า อภิด้านานหรือทฤษฎีมหภาค (grand narrative/grand theory) ซึ่งถูกแต่งแต้มด้วยภาษาที่ปิดกั้นด้วยระบบคิดหลักของสังคมและวัฒนธรรม ซึ่งนักคิดกลุ่มหลังสมัยใหม่ปฏิเสธเหตุผลและกฎเกณฑ์ดังกล่าวว่าเป็นเรื่องของความรู้ที่แฝงด้วยอำนาจ ถูกสร้างขึ้นเพื่อรักษาความเหนือกว่าของอำนาจหนึ่งหรือกลุ่มคนหนึ่งๆ สิ่งนี้ควรถูกแทนที่ด้วยคำอธิบายเรื่องราวจำเพาะบริบท (micro-history/little narrative) ซึ่งเป็นความรู้ในท้องถิ่นหรือชุมชน มีความยืดหยุ่นแปรเปลี่ยน กลุ่มนักคิดเหล่านี้สนใจความแตกต่างหลากหลายระหว่างผู้คน ความคิด และสถาบัน ซึ่งจะไม่มีการหรือกลุ่มใดมีความรู้ความคิดเหนือกว่าคนอื่นหรือกลุ่มอื่น จึงเปิดพื้นที่ให้กลุ่มที่ถูกครอบงำ เบียดขับ หรือกลุ่มคนชายขอบ (marginalized people) อาทิเช่น กลุ่มผู้หญิง กลุ่มคนพิการ ด้อยโอกาส กลุ่มวัฒนธรรมย่อย กลุ่มที่มีเพศวิถีแตกต่างจากบรรทัดฐานของสังคม เป็นต้น ให้ได้ส่งเสียงและสะท้อนพลังความรู้สึกนึกคิดของตนหรือสามารถเสริมสร้างพลังตนเองด้วยวิธีการต่างๆ ตามสถานการณ์ที่เผชิญ (พงษ์พรรณ ตรียมงคลกุล และสุภาพ ฉัตรภรณ์, 2553, หน้า 350-353)

ดังนั้น แก่นแกนของแนวคิดหลังสมัยใหม่นิยาม คือความเชื่อที่ว่า มีระบบความรู้ที่แตกต่างกันในการมองโลกและสรรพสิ่งต่างๆ และความแตกต่างนี้จะอยู่ร่วมกันได้อย่างไรย่อมขึ้นอยู่กับเงื่อนไขในบริบทหนึ่งๆ ไม่มีการตัดสินหรือลงความเห็นไว้ก่อนว่า ระบบความรู้หรือชุดความรู้ใดถูกผิด แต่คุณค่าของระบบความรู้หรือชุดความรู้จะประเมินได้จากความสอดคล้องเข้ากันได้กับบริบทนั้นๆ

จากฐานคิดที่ได้จากแนวคิดหลังสมัยใหม่นิยามเมื่อนำมาประยุกต์ใช้เพื่อการตีความว่าทฤษฎีว่าด้วยหลักสูตรนั้นพบว่า ในมุมมองของนักวิชาการด้านหลักสูตรและการสอน นักการศึกษา และครูอาจารย์โดยทั่วไปมักเข้าใจความหมายของคำว่า “หลักสูตร” ไปในลักษณะเดียวกัน โดยคำว่า “หลักสูตร” นั้นแปลมาจากคำในภาษาอังกฤษว่า “curriculum” ซึ่งมีรากศัพท์มาจากภาษาละตินว่า “currere” หมายถึง ลู่วิ่ง ต่อมาได้นำคำศัพท์นี้มาใช้ในทางการศึกษาว่า “running sequence or learning experience” (Armstrong, 1986) การที่เปรียบเทียบหลักสูตรกับสนามหรือลู่วิ่งนั้นอาจเนื่องมาจากการที่ผู้เรียนจะสำเร็จการศึกษาในระดับใดหรือหลักสูตรใดก็ตาม ผู้เรียนจะต้องฝ่าฝืนความยากของวิชาหรือประสบการณ์

การเรียนรู้ตามลำดับขั้นตอนที่กำหนดไว้ในหลักสูตร เช่นเดียวกับนักวิ่งที่ต้องวิ่งแข่งและฟันฝ่าอุปสรรคไปสู่อะไรก็ตาม และความสำเร็จให้ได้ โปรดสังเกตว่า การนิยามหลักสูตรเช่นนี้สะท้อนให้เห็นถึงกระบวนทัศน์ทางการศึกษา แนวสมัยใหม่นิยม (Modernism) หรือที่ Robert B. Bar และ John Tagg เรียกว่า กระบวนทัศน์ทางการศึกษาที่เน้นการสอน (Teaching paradigm) โดยการศึกษาตามแนวทางนี้จะเน้นการคัดกรองผู้เรียนหลายด้านเพื่อคัดเลือกคนเก่งที่สุดและเน้นการแข่งขันเพื่อมุ่งสู่ความเป็นเลิศเป็นเป้าหมายหลัก (อภิภา ปรัชญพฤทธิ์, 2555, หน้า 8)

อย่างไรก็ดี นับตั้งแต่ช่วงต้นทศวรรษที่ 1970's เป็นต้นมา แนวคิดหลักสูตรตามกระบวนทัศน์ทางการศึกษา แนวสมัยใหม่นิยม เริ่มถูกท้าทายโดยนักการศึกษาแนวปฏิรูป (Reconceptualists) ซึ่งต่อมาได้พัฒนาเป็นกระบวนทัศน์ทางการศึกษาเชิงวิพากษ์และหลังสมัยใหม่นิยม หนึ่งในนักการศึกษาแนวปฏิรูปที่สำคัญ คือ William Pinar (1995) ที่วิจารณ์ว่าการนิยามหลักสูตรเป็นค่านามว่าลู่วิ่งนั้นเป็นการตีความที่คลาดเคลื่อน โดยเสนอว่าแท้จริงแล้วคำว่า currere ควรแปลเป็นคำกริยาว่าการวิ่งในสนามแข่ง (the running of the race) ดังนั้นหลักสูตรในที่นี้ จึงหมายถึง การเดินทางเพื่อค้นหาตนเอง (internal journey) โดยการตีความและสร้างความหมายใหม่ให้กับชีวิตของตนเองด้วยกระบวนการสร้างและสะท้อนความคิดจากอัตชีวประวัติ (autobiographical reflect) จุดหมายปลายทางของหลักสูตรนี้คือ การช่วยให้ผู้เรียนเข้าใจตนเอง และการปลดปล่อยให้ผู้เรียนเป็นอิสระจากข้อจำกัดอันเกิดจากธรรมเนียมปฏิบัติ ลัทธิความเชื่อและจิตใจที่คับแคบ และช่วยให้เห็นโอกาสและความเป็นไปได้ใหม่ในชีวิตทั้งสำหรับตนเอง ผู้อื่น และสังคมโลก (Schubert, 1986) นอกจากนี้ Schubert ได้กล่าวถึง การแสวงหาความหมายของคำว่า ชีวิตที่ดีงาม คุณธรรมความเป็นมนุษย์ที่สมบูรณ์ การแสวงหาวิธีการจัดการกับปัญหา การแสวงหาความสัมพันธ์ระหว่างคนในสังคม สมาชิกในครอบครัว กลุ่มคนในองค์กรหนึ่งๆ กลุ่มคนในค่ายอาสาสมัคร กลุ่มคนที่ทำงานการกุศล หรือแม้แต่กลุ่มคนอันธพาล ทั้งนี้เพื่อเลี่ยงจากการยอมรับความหมายของการศึกษาตามคำจำกัดความของกลุ่มนักการศึกษาหรือกลุ่มคนในวงการอาชีพและชนชั้นใดชนชั้นหนึ่งเท่านั้น ซึ่งการยอมรับนี้ทำให้การให้ความหมายของชีวิตและการศึกษาจำกัดอยู่แต่เฉพาะเรื่องของการศึกษาในโรงเรียนเท่านั้น

นิยามนี้ได้รับการสนับสนุนจากนักวิชาการด้านหลักสูตรในแนวปฏิรูป แนววิพากษ์และแนวหลังสมัยใหม่ นิยามซึ่งให้ความสำคัญกับการทำความเข้าใจหลักสูตร (Curriculum Understanding) มากกว่าการวางแผนและพัฒนาหลักสูตร (Curriculum Development) ตามแนวธรรมเนียมนิยม โดยหลักสูตรในที่นี้ก็คือ ประสบการณ์ชีวิต หรืออัตชีวประวัติของตัวผู้เรียนเอง อย่างไรก็ตาม Schubert ได้ชี้ให้เห็นถึงข้อจำกัดของนิยามนี้ดังนี้เป็นประการแรก การช่วยให้ผู้เรียนเข้าใจตนเองอย่างลึกซึ้งเป็นงานหนักสำหรับผู้สอน ประการที่สอง นิยามนี้ให้ความสำคัญกับความรู้อย่างเป็นวัตถุดิบที่ค่อนข้างน้อย

นักการศึกษาแนววิพากษ์และหลังสมัยใหม่นิยม เช่น Kenneth A. Bruffee (1995) และ Henry Giroux (2002) ได้เสนอกระบวนทัศน์ในการมองหลักสูตรซึ่งมีรากฐานมาจากความเชื่อ/ปรัชญาการศึกษาที่แตกต่างจากแนวธรรมเนียมนิยมอย่างสิ้นเชิง ทั้งในแง่ธรรมชาติของความรู้ เป้าหมายการศึกษา อำนาจกับการศึกษา ความสัมพันธ์ระหว่างสถาบันการศึกษา กับสังคม ยกตัวอย่างเช่น Henry Giroux (2002) อธิบายความหมายของหลักสูตรว่า เป็นเรื่องเล่าที่มีประวัติความเป็นมาจำเพาะ ซึ่งควรเปิดกว้างให้มีการวิพากษ์วิจารณ์อย่างกว้างขวาง การนิยามหลักสูตรเช่นนี้สะท้อนให้เห็นความเชื่อเกี่ยวกับธรรมชาติของความรู้ตามแนวปรากฏการณ์นิยม (Phenomenology) ที่เชื่อว่าความรู้เป็นสิ่งที่ประกอบสร้างขึ้นในบริบทสังคม การเมืองและวัฒนธรรม ดังนั้นจึงมิได้มีความเป็นกลางแต่อย่างใด ดังนั้นความถูกผิดเป็นสิ่งที่ไม่สามารถระบุได้อย่างแน่นอนล่วงหน้า แต่ขึ้นอยู่กับการตีความของแต่ละคนซึ่งมีกรอบความคิดหรือโลกทัศน์ที่แตกต่างกันไป เนื่องจากได้รับการหล่อหลอมทางสังคมจากบริบทและภูมิหลังทางสังคม เศรษฐกิจ การเมือง และวัฒนธรรมที่ต่างกันไป ด้วยเหตุนี้การตัดสินความแท้จริงของความรู้ จึงต้องคำนึงถึงจุดยืนหรือตำแหน่งแห่งที่ (Positionality) และบริบทแวดล้อมผู้สร้างความรู้ นั้น ดังนั้นการวิเคราะห์หลักสูตรจึงต้องอาศัยความเข้าใจอย่างถ่องแท้เกี่ยวกับบริบทแวดล้อมของหลักสูตรนั้นๆ โดยหลักสูตรจะเป็นเครื่องสะท้อนให้เห็นวัฒนธรรมมองค้ำการของสถานศึกษานั้นๆ

Kenneth Bruffee (1995; อ้างอิงใน อภิภา ปรัชญพฤทธิ์, 2555) เรียกหลักสูตรจากมุมมองหลังสมัยใหม่ นิยมว่าเป็นหลักสูตรที่ไม่มีรากฐาน

(nonfoundational curriculum) ซึ่งสืบเนื่องมาจากการมีข้อสมมติเกี่ยวกับความรู้ว่าเป็น ความรู้ที่ไม่มีรากฐาน (nonfoundational knowledge) กล่าวคือ มิได้เป็นองค์ความรู้ที่สามารถตัดสินความถูกต้องได้อย่างแน่นอนตายตัว และมีใช้ความรู้เชิงประจักษ์ที่นักวิทยาศาสตร์หรือผู้เชี่ยวชาญได้ตัดสินร่วมกันแล้วว่าเป็นความจริง แต่เป็นความรู้ที่มีลักษณะสัมพันธ์และถูกกำหนดโดยวัฒนธรรม (relative/culture bound) เนื่องจากความจริงเป็นสิ่งที่ขึ้นอยู่กับ การตีความ (hermeneutics) และมุมมองของผู้ตีความ

Henry Giroux (2002 ; อ้างอิงใน อภิภา ปรัชญพฤกษ์, 2555) อธิบายความหมายของหลักสูตรจากมุมมองนี้ว่า เป็นคำบอกเล่าที่มีความจำเพาะเจาะจงในด้านประวัติศาสตร์ความเป็นมา (Curriculum as a historical specific narrative) ดังนั้นจึงมีใช้แผนการศึกษาที่สร้างขึ้นเพื่อควบคุมกระบวนการเรียนการสอนให้มีประสิทธิภาพตามหลักจิตวิทยาแนวพฤติกรรมนิยม โดยนักการศึกษาเชิงวิพากษ์จะเน้นความสำคัญของการวิพากษ์หลักสูตรในแง่ที่ว่า หลักสูตรมีบทบาทในการครอบงำหรือเสริมอำนาจแก่ผู้เรียนหรือไม่อย่างไร ในการวิพากษ์หลักสูตรนั้น นักการศึกษาเชิงวิพากษ์และหลังสมัยใหม่นิยมเชื่อว่า ผู้วิพากษ์ต้องเข้าใจถึงวัฒนธรรมองค์การของสถาบัน การศึกษาและบริบทแวดล้อมของหลักสูตรนั้น รวมถึงความสัมพันธ์ระหว่างความรู้กับอำนาจ เนื่องจากว่าหลักสูตรเป็นสิ่งที่สร้างขึ้นในบริบททางวัฒนธรรม

จึงกล่าวได้ว่า มุมมองเชิงวิพากษ์และมุมมองหลังสมัยใหม่นิยมมีคุณูปการต่อวงการศึกษาศาสตร์ โดยเฉพาะด้านทฤษฎีหลักสูตรและการสอนในการพิจารณาว่า “ความรู้และชุดความรู้” เป็นสิ่งที่มนุษย์สร้างขึ้นจากกระบวนการปฏิบัติสัมพันธ์ทางสังคมในบริบทสังคมและวัฒนธรรมที่มีลักษณะเฉพาะ มิได้มีความเป็นกลางแต่มีความเป็นพหุลักษณะ กล่าวคือ ความรู้และชุดความรู้เป็นสิ่งที่ไม่สามารถตัดสินความถูกต้องได้ชัดเจน แต่ขึ้นอยู่กับ การตีความของผู้รับรู้ซึ่งมีภูมิหลังที่แตกต่างกันออกไป หลักคิดดังกล่าวมีลักษณะสอดคล้องกับความหมายของหลักสูตรท้องถิ่นที่อิงคุณค่าความรู้ของท้องถิ่น ที่ได้กล่าวไว้แต่ต้นแล้วว่า หลักสูตรในลักษณะนี้เกิดจากการให้ความสำคัญกับคุณค่าของการดำรงอยู่ในชุมชนท้องถิ่นด้วยการสะท้อนคุณค่าที่อยู่ในตัวคน อันได้แก่ ความรู้ ภูมิปัญญา และวิถีชีวิตที่ดำรงอยู่ในชุมชนท้องถิ่น คุณค่าของทรัพยากรท้องถิ่น และ

คุณค่าของวัฒนธรรม ที่ปฏิบัติสืบต่อกันมาเป็นเอกลักษณ์ของชุมชนท้องถิ่นสู่การกำหนดเนื้อหาสาระและเป้าหมายของหลักสูตรท้องถิ่น ซึ่งการตีความวาทกรรมว่าด้วยหลักสูตรจากมุมมองหลังสมัยใหม่นิยมที่ให้ความสำคัญกับการค้นหาความหมาย (meaning) มากกว่าตัวความรู้ (knowledge) ได้ก่อให้เกิดแนวทางใหม่ในการวิจัยด้านหลักสูตรและการสอนแนวหลังสมัยใหม่นิยม ดังที่จะกล่าวถึงในบทความส่วนถัดไป

จากนิยามใหม่ของหลักสูตรสู่การวิจัยด้านหลักสูตรแนวหลังสมัยใหม่นิยม

เนื่องจากมุมมองหลังสมัยใหม่นิยม ปฏิเสธและท้าทายทฤษฎีที่เป็นองค์ความรู้แบบสากล ตลอดจนการเข้าถึงความรู้ความจริงที่ยึดถือกฎเกณฑ์ตายตัวแบบวิทยาศาสตร์ จึงปฏิเสธชุดของวิธีการที่เรียกว่า “วิธีวิทยาการวิจัย” (Research Methodology) ของทุกค่าย ไม่ว่าจะเป็นค่ายปฏิฐานนิยม (Positivism) ซึ่งเป็นรากฐานของการวิจัยเชิงปริมาณ หรือค่ายหลังปฏิฐานนิยม (Post Positivism) ซึ่งใช้วิธีการวิจัยเชิงคุณภาพเป็นหลัก ด้วยวิธีวิทยาคือกลไกในการถ่ายทอดอุดมการณ์แบบสมัยใหม่นิยม

จะเห็นได้ว่าวิธีวิทยาตามแบบแผนที่ใช้กันอยู่ ไม่ว่าจะเป็นวิธีวิจัยเชิงปริมาณหรือวิธีวิจัยเชิงคุณภาพต่างก็มีระบบการดำเนินงานที่ชัดเจนมีระเบียบแบบแผน และเป็นที่ยอมรับกันว่าเมื่อดำเนินการวิจัยได้ถูกต้องตามขั้นตอนย่อมได้ผลงานวิจัยที่มีคุณภาพและน่าเชื่อถือ แต่การวิจัยแบบหลังสมัยใหม่นิยมนั้นตอบสนองชุดความรู้และความคิดที่แตกต่างจากเดิมและไม่เสนอวิธีการที่ชัดเจน นักวิจัยกลุ่มหลังสมัยใหม่นิยมมองว่าวิธีวิทยาการวิจัยและการกำหนดเครื่องมือวิจัยที่แน่นอนทำให้การวิจัยขาดความยืดหยุ่นไหลลื่นไปตามความเป็นจริงในบริบทที่แตกต่าง อีกทั้งจะเป็นกับดักให้นักวิจัยสร้างความเป็นจริงที่จำกัดภายใต้กรอบนั้นๆ เช่น ในวงการศึกษาศาสตร์ อาจจะเป็นการสร้างรูปแบบการสอน รูปแบบหลักสูตร รูปแบบการจัดการศึกษาที่มีแบบแผนซึ่งเป็นการปิดกั้นการเข้าถึงและเปิดเผยความเป็นจริงที่ควรจะเป็น (Bleakley, 2006)

ตามแนวคิดดังกล่าวนี้ถูกวิจารณ์อย่างรุนแรงว่าเป็นการวิจัยที่ไร้ระเบียบวิธี ขั้ววิพากษ์วิจารณ์ดังกล่าวเป็นการตั้งคำถามว่ากระบวนการที่ค้นได้ดีกว่าหรือเหมาะสมกว่า สำหรับการแสวงหาความรู้/ความจริงทางสังคม ในเรื่องนี้ ชาย โปธิสตา (2552) ได้กล่าวไว้ที่น่าสนใจว่า คำตอบ

แบบ “พันธง” สำหรับคำถามดังกล่าวนี้คงไม่มี สามารถอธิบายได้แต่เพียงว่ามีแนวคิดและวิธีคิดอะไรบางอย่างที่อยู่เบื้องหลังวิธีวิทยาการวิจัยที่แตกต่างกัน ส่วนประเด็นที่ว่า กระบวนทัศน์แบบไหนและวิธีวิทยาอะไรที่ดีกว่า เหมาะกว่านั้น ในอดีตเมื่อประมาณ 3 ทศวรรษที่ผ่านมาก็ได้เคยเป็นประเด็นโต้แย้งกันอย่างเอาเป็นเอาตายมาแล้วระหว่างค่ายปฏิฐานนิยมกับพวกที่เห็นต่าง (ในหมู่นักวิจัยทางสังคมศาสตร์ของอเมริกา) ถึงขนาดมีผู้เรียกวิวาทะช่วงนั้นว่าเป็นสงครามกระบวนทัศน์ (Paradigm war) เลยทีเดียว แต่การถกเถียงในสงครามกระบวนทัศน์นั้นก็ได้จบลงด้วยข้อสรุปที่บอกว่า กระบวนทัศน์ไหนที่มีความเหมาะสมที่สุดสำหรับการวิจัยทางสังคมศาสตร์ ปฏิฐานนิยมก็ยังคงเป็นปฏิฐานนิยมอย่างมั่นคง เช่นเดียวกับพวกที่เห็นแตกต่างออกไป ยังดีอยู่บ้างที่มีผู้พยายาม “ประนีประนอม” หรือนำเสนอทางสายกลางด้วยการเสนอว่า กระบวนทัศน์ทุกอย่างใช้ได้ทั้งนั้น เช่นเดียวกับวิธีวิทยาที่มากับกระบวนทัศน์นั้นๆ จะเป็นเชิงปริมาณหรือเชิงคุณภาพ ถ้าใช้ให้ถูกต้องตามวัตถุประสงค์และใช้ให้เต็มศักยภาพของมันแล้วต่างก็เป็นประโยชน์เช่นกัน

ประเด็นที่ ชาย โปธิสตา (2552) กล่าวถึงนั้นสอดคล้องกับ อภิภา ปรัชญพฤทธิ์ (2554) ที่กล่าวว่า วิธีการแสวงหาความรู้ความจริงแบบหลังสมัยใหม่นิยมนั้น ไม่ได้เข้ามาแทนที่วิธีการแสวงหาความรู้แบบเดิม ไม่ว่าจะ เป็นแนวประจักษ์นิยม (Empiricism) หรือแนวปรากฏการณ์นิยม (Phenomenology) แต่เข้ามาสวมรอยโดยเพิ่มมิติของการวิพากษ์จากมุมมองหลังสมัยใหม่นิยมให้เป็นส่วนหนึ่งของการวิจัยทางสังคมศาสตร์ โดยความนิยมในการใช้วิธีการศึกษาวิจัยเหล่านี้ก็มีความแตกต่างกันไปตามสาขาวิชา โดยในวงการการศึกษาของตะวันตกก็เริ่มนิยมนำระเบียบวิธีการวิจัยแบบชาติพันธุ์วรรณามาใช้ศึกษาปรากฏการณ์ทางการศึกษา ดังเช่น งานวิจัยเรื่อง Home Advantage ของ Annette Lareau (2000; อ้างอิงใน อภิภา ปรัชญพฤทธิ์, 2554) เรื่อง Educated in Romance ของ Dorothy C. Holland และ Margaret A. Eisenhart (1990; อ้างอิงใน อภิภา ปรัชญพฤทธิ์, 2554) และ เรื่อง Community Service and Higher Learning ของ Robert A. Rhoads (1997; อ้างอิงใน อภิภา ปรัชญพฤทธิ์, 2554)

ดังนั้น กลุ่มนักวิจัยเชิงคุณภาพซึ่งสนใจแนวคิดหลังสมัยใหม่นิยมแบบประนีประนอม จึงได้ค้นหาคุณลักษณะร่วมของการวิจัยประเภทนี้ และอธิบายแนวทาง

หลักๆ ของการวิจัยเชิงคุณภาพแนวหลังสมัยใหม่นิยม (Meriam, 2002; อ้างอิงใน ผ่องพรรณ ตรียมงคลกุล และ สุภาพ ฉัตรภรณ์, 2553) ซึ่งนำมาขยายความเพื่อเป็นแนวทางของการวิจัยด้านหลักสูตรแนวหลังสมัยใหม่นิยม ดังนี้

1) เน้นความเป็นพหุลักษณะ แนวคิดหลังสมัยใหม่นิยมเชื่อว่า การวิจัยคือการเล่นกับความแตกต่าง ดังนั้นการเผยแพร่และตัวตนที่แตกต่างคือแก่นของการวิจัยแบบหลังสมัยใหม่นิยม นักวิจัยจึงต้องถ่ายทอดความแตกต่างเหล่านี้ในงานวิจัย เริ่มต้นจากการมองปรากฏการณ์ด้วยทัศนคติที่เปิดต่อความแตกต่างหลากหลาย ทั้งที่สอดคล้องและขัดแย้ง เปิดพื้นที่ให้กับเสียงที่หลากหลายอย่างสมดุล ไม่สนใจเฉพาะเสียงส่วนใหญ่หรือเสียงหลักจากกลุ่มที่มีพลังมากที่สุดหรือกลุ่มตัวแทน แต่ต้องสนใจฟังเสียงของคนเล็กคนน้อยที่ถูกกดบัง

2) การตีความข้อมูลจากบริบทจริงด้วยความรอบคอบ นักวิจัยกลุ่มนี้ให้ความสำคัญกับความรู้ความจริงเฉพาะถิ่นเฉพาะบริบท ดังนั้นแม้ว่าจะเชื่อในการตีความแบบพหุลักษณะ แต่นักวิจัยต้องมีความรู้และประสบการณ์อย่างลึกซึ้งในบริบทที่จะใช้ตีความ เพื่อให้แน่ใจว่าข้อค้นพบนั้นสอดคล้องกับบริบทอย่างแท้จริง

3) การหลีกเลี่ยงการลงข้อสรุปรวมแบบหนึ่งเดียว หรือยืนยันตามที่ได้คิดไว้ก่อน นักวิจัยกลุ่มนี้ไม่ติดกรอบแนวคิดหรือทฤษฎีการวิจัยแบบใดแบบหนึ่ง แต่เปิดโอกาสให้การตีความแบบหนึ่งแย้งกับการตีความแบบอื่นๆ เพื่อเปิดเผยตัวบทและความเข้าใจที่แตกต่าง การวิจัยจึงไม่ทดสอบสมมติฐานที่กำหนดจากกรอบแนวคิดหรือทฤษฎีใดๆ เลย อีกประการหนึ่งคือ การค้นหาความเป็นจริงที่ซับซ้อน ย้อนแย้ง และแตกต่างหลากหลาย ซึ่งอยู่นอกเหนือแบบแผนที่กำหนดไว้ก่อน ตั้งคำถามกับวิธีการที่นักวิจัยเองสร้างตัวบทวิจัยของตนและการก่อรูปความหมายที่แสดงถึงอำนาจแฝงของนักวิจัย

4) การนำเสนอรายงานการวิจัย ด้วยเจตนา รูปแบบ และภาษาที่ไม่ปิดกั้นความเป็นจริง โดยนักวิจัยในกลุ่มนี้จะระมัดระวังการครอบงำไม่ว่าจะด้วยรูปแบบของการเขียนหรืออำนาจของผู้เขียน การนำเสนอข้อมูลเปิดโอกาสให้เสียงแห่งความแตกต่างได้แสดงออกอย่างชัดเจน ซึ่งสามารถทำได้หลายวิธี ภาษาที่ใช้ในรายงานทำหน้าที่เป็นเพียงสื่อเพื่อให้ผู้อ่านเข้าใจถึงความหมายที่หลากหลายในตัวบท ลดบทบาทและเสียงที่ครอบงำการวิจัย โดยจัด

วางตัวตนของนักวิจัยให้เป็นส่วนหนึ่งของเสียงต่างๆ ที่สะท้อนภาพความเป็นจริงโดยรวม

นอกจากนั้นการที่นักวิจัยเปิดเผยตัวตนของตนเองในการวิจัยเป็นอีกประเด็นหนึ่งที่นักคิดกลุ่มหลังสมัยใหม่นิยมให้ความสำคัญอย่างมาก เนื่องจากความรู้หรือความจริงทางสังคมเป็นภาพสร้าง(Construction) ที่ปัจเจกบุคคลสร้างขึ้น ดังนั้นจึงมิได้หลากหลายขึ้นอยู่กับนักวิจัย เพราะนักวิจัยคือ อัดบุคคลหนึ่งที่มีปฏิสัมพันธ์กับบุคคลอื่นๆ ในสังคม ภูมิหลังด้านแนวคิด ความสนใจเฉพาะ และอารมณ์ร่วมของนักวิจัย ย่อมมีส่วนหล่อหลอมกระบวนการและผลการวิจัยที่ศึกษา สิ่งเหล่านี้ต้องเปิดเผยให้ผู้บริโภคงานวิจัยได้รับรู้ ตามนัยนี้คือการเปิดเผยซึ่งแตกต่างจากการครอบงำซึ่งเป็นอำนาจแฝงของนักวิจัย และความรู้ความจริงของการวิจัยก็คือ ภาพสร้างที่นักวิจัยและผู้ร่วมในการวิจัยมีส่วนร่วมกันสร้างขึ้นผ่านการมีปฏิสัมพันธ์ในกระบวนการวิจัยนั่นเอง (ชาย โปธิสิตา, 2554)

ดังนั้น จึงอาจสรุปได้ว่า แนวคิดหลังสมัยใหม่นิยมสอดคล้องกับวิธีการวิจัยเชิงคุณภาพซึ่งอาจจะไม่เหมือนกับแนวคิดการวิจัยเชิงคุณภาพที่มีมาแต่เดิม (Conventional qualitative approach) เสียทีเดียว เพราะแนวคิดหลังสมัยใหม่นิยมปฏิเสธหลายอย่างที่วิธีการเชิงคุณภาพยังยึดถืออยู่ แต่ก็มิได้ปฏิเสธอย่างสิ้นเชิงที่วิธีการเชิงปริมาณในการวิจัย เพราะเชื่อว่าความเป็นตัวแทน (อย่างที่นักวิจัยเชิงปริมาณอ้างว่า สามารถเข้าถึงได้ด้วยการสุ่มตัวอย่าง) นั้นเป็นสิ่งที่เป็นไปได้ ข้อนี้นี้เพียงข้อเดียวก็น่าหนักเพียงพอที่นักวิจัยยุคหลังสมัยใหม่นิยมจะไม่เลือกใช้วิธีการเชิงปริมาณ ซึ่งต้องพึ่งมโนทัศน์เรื่องความเป็นตัวแทนในการเลือกตัวอย่างเพื่อศึกษาอย่างมาก (ชาย โปธิสิตา, 2552) อย่างไรก็ตาม จันท์ณี เจริญศรี (2545) ตั้งข้อสังเกตว่า แนวคิดหลังสมัยใหม่นิยมมีแนวโน้มที่จะใช้วิธีการศึกษาแบบพหุวิธี (multi-method) ในการศึกษาสังคมและปรากฏการณ์ทางสังคม ดังนั้นแนวทางในการศึกษาวิเคราะห์ของแนวคิดหลังสมัยใหม่นิยมจึงต่างอย่างสิ้นเชิงกับแนวทางที่เชื่อว่าเป็นวิทยาศาสตร์ตามแนวคิดสมัยใหม่นิยม (Modernism) ที่ผ่านมา

เป็นที่น่าสังเกตว่าวิทยานิพนธ์ของนิสิตระดับปริญญาตรีบัณฑิต สาขาวิชาหลักสูตรและการสอน คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย โดย อมรรัตน์ วัฒนาธร (2547) ที่ทำวิจัยเรื่อง การวิจัยแบบร่วมมือที่ใช้ชุมชน

เป็นฐานในกระบวนการพัฒนาหลักสูตร : กรณีศึกษาหลักสูตรเศรษฐศาสตร์ระดับประถมศึกษาที่บ้านถวาย จังหวัดเชียงใหม่ และ กิตติมา ไกรพิรพรรณ (2550) ที่ทำวิจัยเรื่อง การพัฒนาหลักสูตรพหุศาสตร์พื้นบ้านสู่การสร้างจิตวิทยาศาสตร์โดยการมีส่วนร่วมของชุมชน กรณีชุมชนบ้านศิรีวง อำเภอลานสกา จังหวัดนครศรีธรรมราช ต่างก็เป็นงานวิจัยที่ใช้ระเบียบวิธีวิจัยเชิงคุณภาพ (Qualitative Research Method) เป็นวิธีการหลักในการดำเนินการวิจัย ผ่านการสังเกตอย่างมีส่วนร่วม (Participant Observation) เป็นเทคนิคหลักในการเก็บรวบรวมข้อมูล การสัมภาษณ์กลุ่ม (Group Interview) การสัมภาษณ์แบบเจาะลึก (In-depth Interview) รวมถึงการสนทนากลุ่ม (Focus Group Interview) มีการตรวจสอบข้อมูลโดยใช้วิธีการตรวจสอบแบบสามเส้า (Triangulation Technique) และวิเคราะห์ข้อมูลภายใต้กรอบทฤษฎีทางสังคมวิทยาและทางการศึกษา จะเห็นได้ว่าแนวทางการวิจัยดังกล่าวมีลักษณะร่วมซึ่งสอดคล้องกับแนวทางการวิจัยเชิงคุณภาพแนวหลังสมัยใหม่นิยมดังที่กล่าวมาแล้วหลายประการ

ณ จุดนี้ จะเห็นได้ว่าแนวทางหลักๆ ของการวิจัยเชิงคุณภาพแนวหลังสมัยใหม่นิยมนั้นสามารถนำมาขยายความเพื่อเป็นแนวทางของการวิจัยด้านหลักสูตรแนวหลังสมัยใหม่นิยมได้ค่อนข้างชัดเจนมากขึ้น แนวทางดังกล่าวนี้สำคัญ ทองธิว (2551, หน้า 16) ได้กล่าวถึงบทบาทของผู้เชี่ยวชาญด้านหลักสูตรกับบทบาทการพัฒนาหลักสูตรทางเลือกใหม่ซึ่งมีความสอดคล้องกับกระบวนการวิจัยเชิงคุณภาพแนวหลังสมัยใหม่นิยม โดยเริ่มต้นจากหลักสูตรจะต้องศึกษาบริบทสังคม ปัญหาและวิธีการแก้ปัญหาที่หลากหลาย ตลอดจนผลกระทบของการแก้ปัญหาที่เกิดขึ้นในสังคมในด้านวัฒนธรรม การเมือง เศรษฐกิจ สังคม ฯลฯ ตามความหมายที่เกิดขึ้นจริงในสังคม โดยมีหลักคิดว่าการเรียนรู้ที่แท้จริงตั้งอยู่บนฐานวัฒนธรรมหรือการอยู่ร่วมกัน เป็นฐานสนับสนุนให้ความรู้ความจริงว่าสรรพสิ่งล้วนมีการเชื่อมโยงและไม่อาจปลอดจากบริบทหรือวัฒนธรรมไปได้ นอกจากนั้นก็ไม่ปฏิเสธกระบวนการทางวิทยาศาสตร์ อันประกอบด้วยวิธีการรวบรวมข้อมูล วิเคราะห์ สังเคราะห์ เนื่องจากวิธีการวิเคราะห์สังเคราะห์ความรู้ที่ลึกซึ้งขึ้นหรือที่เรียกว่าให้ความรู้ใหม่ก็คือการวิจัย และศึกษาผลกระทบที่เกิดขึ้นกับ

นักการศึกษาที่ท่าบอบทหนักนั้น รวมทั้งจะต้องศึกษาค้นคว้า และสร้างสรรค์หลักสูตรและการสอนที่น่าคนไปสู่ความเข้าใจและยอมรับเรื่องการเปลี่ยนแปลงโครงสร้างของระบบโรงเรียน และทำที่สุดคือ การแสวงหาวิธีที่ทำให้ การศึกษาเป็นการศึกษาเพื่อความเป็นมนุษย์ที่สมบูรณ์ มนุษย์ที่สามารถพัฒนาสติปัญญาสำหรับการแสวงหาวิธีในการอยู่ร่วมกับธรรมชาติและสังคมอย่างสมดุล เป็นมนุษย์ที่มีความแข็งแรงทั้งร่างกาย จิตใจและจิตวิญญาณอย่างแท้จริงนั่นเอง

บทส่งท้าย

บทความฉบับนี้นำเสนอความหมายและความสำคัญของหลักสูตรท้องถิ่นในบริบทการจัดการศึกษาในท้องถิ่นของไทย นิยามใหม่ของหลักสูตรท้องถิ่น: วาทกรรมว่าด้วย “หลักสูตร” จากมุมมองเชิงวิพากษ์และหลังสมัยใหม่ นิยามใหม่ของหลักสูตรสู่การวิจัยด้านหลักสูตรแนวหลังสมัยใหม่ เพื่อเป็นฐานคิดเชิงวิพากษ์สำหรับนักวิชาการด้านหลักสูตรและการสอน นักการศึกษา และครูอาจารย์ว่า ในสังคมโลกยุคหลังสมัยใหม่นั้นถึงเวลาแล้วที่ความเป็นท้องถิ่นและความรู้ที่ปรากฏในหลักสูตรท้องถิ่นควรได้รับการรื้อสร้างนิยามใหม่ นอกจากนั้นถึงเวลาแล้วที่กระบวนการเรียนรู้และเนื้อหาการเรียนรู้อันในโรงเรียนก็ต้องเปลี่ยนแปลงตามไปด้วยเช่นกัน

อย่างไรก็ตาม ประเด็นคำถามที่เกิดขึ้นคือจำเป็นหรือไม่ที่เราจะต้องหานิยามของหลักสูตรที่สมบูรณ์ที่สุด นักวิชาการแนวปฏิบัตินิยม (Pragmatists) มีความเห็นสอดคล้องกับนักวิชาการในแนววิพากษ์และหลังสมัยใหม่นิยามว่า เราไม่จำเป็นต้องแสวงหานิยามที่ดีที่สุด ในเรื่องนี้ นักวิชาการแนวปฏิบัตินิยมให้เหตุผลว่าความเหมาะสมของแต่ละนิยามขึ้นอยู่กับความจำเป็นในแต่ละสถานการณ์ ส่วนนักการศึกษาแนวหลังสมัยใหม่นิยามเชื่อว่าความรู้และความจริงเป็นสิ่งที่มีมนุษย์ร่วมกันสร้างขึ้นมา ซึ่งรวมถึงคำตอบว่าหลักสูตรคืออะไร ดังนั้นในทัศนะของนักการศึกษาเชิงวิพากษ์และหลังสมัยใหม่นิยาม การตีความความหมายของหลักสูตรจึงแตกต่างกันไปตามประสบการณ์ ภูมิหลัง และวัฒนธรรมของผู้ตีความ ดังนั้นจึงไม่มีนิยามใดที่ดีที่สุดและสมบูรณ์ที่สุด

จึงอาจกล่าวได้ว่าในโลกยุคโลกาภิวัตน์ หลักสูตรท้องถิ่นควรมีลักษณะดังต่อไปนี้ การสร้างหลักสูตรท้องถิ่น โดยการประมวลความรู้ที่เป็นพลวัตต่อกัน มีการบูรณา

การสาระจากศาสตร์ที่หลากหลายแต่มีความเชื่อมโยงต่อเนื่องกัน การเรียนการสอนตามหลักสูตรในแนวนั้นนั้น ผู้สอนจะให้ภาพรวมทั้งหมดของข้อความรู้ที่ต้องเรียนให้นักเรียนมองเห็นโครงสร้างใหญ่ของปัญหาที่จะต้องช่วยกันแก้ไข ซึ่งนักเรียนจะร่วมมือกันค้นหา สืบสอบวิธีและรายละเอียดของข้อมูลที่จะทำให้เข้าใจถึงเนื้อหาสาระและปัญหานั้นๆ

แทนที่หลักสูตรท้องถิ่นจะประกอบไปด้วยเนื้อหาสาระและประสบการณ์ที่สร้างโดยนักวิชาการจากภายนอกท้องถิ่น และกลุ่มนักวิชาการในท้องถิ่น เช่น ครู อาจารย์ และผู้บริหารสถานศึกษารวมถึงมีเป้าหมายภายใต้ค่านิยมตามที่ผู้พัฒนาหลักสูตรเข้าใจและต้องการแต่เพียงฝ่ายเดียว หลักสูตรท้องถิ่นควรเปิดโอกาสให้ชาวบ้านในชุมชนและนักเรียนเลือกสาระที่มีความสำคัญและเกี่ยวข้องกับโดยตรงกับผู้เรียนบรรจุไว้ในหลักสูตรด้วย เนื้อหาสาระและประสบการณ์ที่จัดให้จะต้องเป็นสิ่งที่มีความหมายไม่เฉพาะกับครู แต่ต้องมีความหมายเกี่ยวข้องกับวิถีชีวิตของผู้เรียนตลอดจนคนในชุมชนอีกด้วย (สำลี ทองธวัช, 2545; อมรวิชัย นาครทรรพ, 2551)

เนื้อหาสาระในหลักสูตรท้องถิ่นที่ควรจะเป็น นอกจากจะต้องสามารถปรับเปลี่ยนให้สนองต่อวัฒนธรรมชุมชนแต่ละชุมชน เกี่ยวข้องกับปัญหาและวิกฤติที่กำลังเกิดขึ้นในชุมชน เกี่ยวกับทรัพยากรในชุมชนที่นักเรียนจะต้องรู้จักและเข้าใจถึงศักยภาพของทรัพยากรนั้น ทั้งยังต้องมองถึงวิธีที่จะสามารถทำให้ทรัพยากรเหล่านั้นคงอยู่กับชุมชนต่อไปแล้ว สาระที่จะต้องจัดให้นักเรียนได้เรียนรู้จะต้องกว้างออกไปจากชุมชนอีกด้วย แต่ที่ควรเป็นสาระที่จะทำให้นักเรียนเข้าใจถึงเอกลักษณ์และวิถีรักษาความสมดุลของทรัพยากรในชุมชนของตนได้ดีขึ้น สนับสนุนให้นักเรียนมองเห็นวิถีแก้ปัญหาที่เกิดขึ้นในชุมชนได้อย่างมีประสิทธิภาพ นั่นคือสาระความรู้เกี่ยวกับโลกภายนอกและวิทยาการขั้นสูงในหลักสูตรท้องถิ่นจะต้องมีความสัมพันธ์ไม่ทางใดก็ทางหนึ่งกับชุมชนที่นักเรียนอาศัยอยู่ (สำลี ทองธวัช, 2544, หน้า 233)

ท้ายที่สุดนี้ นิยามของหลักสูตรท้องถิ่นในยุคหลังสมัยใหม่มีไว้เพียงแค่การยึดความรู้ที่เป็นท้องถิ่นตามมุมมองท้องถิ่นนิยม (Localism) หากแต่ยังหมายถึงหลักสูตรควรมีการนิยามความหมายใหม่เพื่อให้ท้องถิ่นรู้จักตนเอง เข้าใจในอัตลักษณ์ของตนเอง สามารถประสานระหว่างความเป็นท้องถิ่นกับความเป็นสากลได้เป็นอย่างดี

ซึ่งหลักสูตรสามารถเชื่อมต่ออัตลักษณ์ของท้องถิ่นกับ กระแสโลก หรือที่นักคิดหลังสมัยใหม่เรียกว่า “โลกาภิวัตน์ ท้องถิ่น” ที่สามารถยืดหยุ่นหรือปรับตัวกับกระแสโลกาภิวัตน์ได้ และยังสามารถต่อรองหรือแทรกแซง แลกเปลี่ยน เรียนรู้ระหว่างกระแสการพัฒนาภายนอกกับท้องถิ่นที่จะมี ผลต่อการแปรสภาพท้องถิ่นไปสู่ความเป็นโลกาภิวัตน์ ท้องถิ่นได้อีกด้วย

เอกสารอ้างอิง

- กรรณิการ์ แยมเกษร. (2540). *คู่มือการอบรมวิจัยปฏิบัติการพัฒนานาบุคลากรเพื่อพัฒนาการเรียนการสอนแบบมีส่วนร่วม*. อุบลราชธานี : อุบลกิจออฟเซตการพิมพ์.
- กรมวิชาการ. (2540). *การพัฒนาหลักสูตรตามความต้องการของท้องถิ่น*. กรุงเทพมหานคร : โรงพิมพ์คุรุสภา-ลาดพร้าว.
- กาญจนา แก้วเทพ และสมสุข หินวิมาน. (2551). *สายธารแห่งนักคิดทฤษฎี: เศรษฐศาสตร์การเมืองกับสื่อสารศึกษา*. กรุงเทพฯ : ห้างหุ้นส่วนจำกัดภาพพิมพ์.
- กิตติมา ไกรพิรพรรณ. (2550). *การพัฒนาหลักสูตรพหุศาสตร์พื้นฐานสู่การสร้างจิตวิทยาศาสตร์โดยการมีส่วนร่วมของชุมชน กรณีชุมชนบ้านศิรีวัง อำเภอลานสกา จังหวัดนครศรีธรรมราช*. วิทยานิพนธ์ปริญญาดุษฎีบัณฑิต (หลักสูตรและการสอน). กรุงเทพฯ : คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- กิริติ บุญเจือ. (2545). *ปรัชญาหลังนวยุค: แนวคิดเพื่อการศึกษาแผนใหม่*. กรุงเทพฯ: สำนักพิมพ์ดวงกมล.
- คณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติ, สำนักงาน. (2546). *พระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2542 และที่แก้ไขเพิ่มเติม (ฉบับที่ 2) พ.ศ. 2545*. กรุงเทพฯ : บริษัทพริกหวานกราฟิก.
- จันทน์ เจริญศรี. (2545). *โพสต์โมเดิร์นกับสังคมวิทยา*. พิมพ์ครั้งที่ 2. กรุงเทพฯ : สำนักพิมพ์วิภาษา.
- ใจทิพย์ เชื้อรัตนพงษ์. (2539). *การพัฒนาหลักสูตร: หลักการและแนวปฏิบัติ*. กรุงเทพฯ : ภาควิชาบริหารการศึกษา คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- ชาย โพธิ์สิตา. (2552). *ศาสตร์และศิลป์แห่งการวิจัยเชิงคุณภาพ*. พิมพ์ครั้งที่ 4. กรุงเทพฯ : อมรินทร์พริ้นติ้งแอนด์พับลิชชิ่ง จำกัด (มหาชน).
- ไชยรัตน์ ปรานี. (2545). *การพัฒนาหลักสูตรให้สอดคล้องกับสภาพและความต้องการของท้องถิ่นโดยการมีส่วนร่วมของชุมชน*. วิทยานิพนธ์ปริญญาดุษฎีบัณฑิต (การวิจัยและพัฒนาหลักสูตร). กรุงเทพฯ : มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ.
- ไชยรัตน์ เจริญสินโอฬาร. (2549). *วาทกรรมการพัฒนา: อำนาจ ความรู้ ความจริง เอกลักษณ์ และความเป็นอื่น*. พิมพ์ครั้งที่ 4. กรุงเทพฯ : สำนักพิมพ์วิภาษา.
- ธีรยุทธ บุญมี. (2546). *โลก Modern & Post Modern*. กรุงเทพฯ : สำนักพิมพ์สายธาร.
- ธำรง บัวศรี. (2532). *ทฤษฎีหลักสูตร การออกแบบและพัฒนา*. กรุงเทพฯ : ธนัชการพิมพ์.
- มาเรียม นิลพันธุ์ และคณะ. (2546). *การพัฒนากระบวนการเรียนรู้เรื่องสมุนไพรชุมชนปลักไม้ลาย อำเภอกำแพงแสน จังหวัดนครปฐม*. นครปฐม : เพชรเกษมการพิมพ์.
- วิชัย วงษ์ใหญ่. (2527). *กระบวนการพัฒนาหลักสูตรและการเรียนการสอนภาคปฏิบัติ*. กรุงเทพฯ : สุวีริยาสาส์น.
- สงัด อุทรานันท์. (2532). *พื้นฐานและหลักการพัฒนาหลักสูตร*. พิมพ์ครั้งที่ 3. กรุงเทพฯ : คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- สำลี ทองจิ๋ว. (2541). *กรณีศึกษาชุมชนเพื่อการพัฒนาหลักสูตรงานไม้แกะสลักและงานไม้สำหรับนักเรียนในโครงการขยายโอกาสทางการศึกษา โรงเรียนบ้านต้นแก้ว ชุมชนบ้านถวาย อำเภอหางดง จังหวัดเชียงใหม่*. กรุงเทพฯ: สำนักงานกองทุนสนับสนุนการวิจัย (สกว).
- สำลี ทองจิ๋ว. (2545). *หลักและแนวปฏิบัติในการพัฒนาหลักสูตรสถานศึกษา : กรณีวิชาวิทยาศาสตร์ระดับประถมศึกษา*. กรุงเทพฯ: ศูนย์ตำราและเอกสารทางวิชาการคณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

- สำลี ทองธิว. (2551). วิวัฒนาการทฤษฎีหลักสูตรและกรอบแนวคิดในการพัฒนานวัตกรรมการหลักสูตรทางเลือก. *วารสารศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยนครสวรรค์*, 10(3), 91-124.
- สมิตรี คุณานุกร. (2523). *หลักสูตรและการสอน*. พิมพ์ครั้งที่ 4. กรุงเทพฯ : คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- อภิภา ปรัชญพทธี. (2555). *หลักสูตรและการเรียนการสอนอุดมศึกษา: พาราไดม์และวิธีปฏิบัติ*. กรุงเทพฯ : สำนักพิมพ์อินทภาษ จำกัด.
- อมรรัตน์ วัฒนาร. (2547). *การวิจัยแบบร่วมมือที่ใช้ชุมชนเป็นฐานในกระบวนการพัฒนาหลักสูตร : กรณีศึกษาหลักสูตรเศรษฐศาสตร์ระดับประถมศึกษาที่บ้านถวาย จังหวัดเชียงใหม่*. วิทยานิพนธ์ปริญญาดุษฎีบัณฑิต (หลักสูตรและการสอน). กรุงเทพฯ : คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- อมรรัตน์ วัฒนาร. (2550). *KM กับงานวิจัยเพื่อพัฒนาหลักสูตรท้องถิ่น. เรียนรู้ KM จากเรื่องเล่าชาว มน*. กรุงเทพฯ : สถาบันส่งเสริมการจัดการความรู้เพื่อสังคม (สคส.) สังกัดสำนักงานกองทุนสนับสนุนการวิจัย (สกว).
- อมรรัตน์ วัฒนาร. (2552). *การพัฒนาหลักสูตรที่มีทรัพยากรเป็นฐาน*. พิษณุโลก : คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยนครสวรรค์.
- อมรวิรัช นาคทรพร. (2543). *ความจริงของแผ่นดิน ลำดับที่ 1: กระบวนการเรียนรู้เพื่อเด็ก ๆ และชุมชนของเรา*. กรุงเทพฯ : เจ พีเอ็ม โปริเซล.
- อมรวิรัช นาคทรพร. (2551). *การศึกษาในวิถีชุมชน : การสังเคราะห์ประสบการณ์ในชุดโครงการวิจัยด้านการศึกษากับชุมชน*. กรุงเทพฯ : สำนักงานกองทุนสนับสนุนการวิจัย (สกว).
- Armstrong, D.G. (1986). *Developing and Documenting the Curriculum*. Boston: Allyn & Bacon Inc.
- Beauchamp, G.A. (1968). *The Curriculum of Elementary School*. Boston: Allyn & Bacon Inc.
- Bobbitt, F. (1918). *The Curriculum*. Boston: Houghton Mifflin.
- Bruffee, K.A. (1995). *A Nonfoundational Curriculum*. In C.F. Conrad & J.G. Haworth. *Revisoning Curriculum in Higher Education*. (ASHE Reader Series). MA: Simon & Schuster.
- Giroux, H. (2002). *Decentering the Canon: Refiguring Disciplinary and Pedagogical Boundaries*. In Lattuca, Haworth & Conrad. *College and University Curriculum: Developing and Cultivating Programs of Study that enhance Student Learning*. (ASHE Reader Series). MA: Pearson Custom Publishing.
- Merriam, S. and Associates. (2002). *Qualitative Research in Practice: Examples for Discussion and Analysis*. California: Jossey-Bass.
- Oliva, P.F. (1982). *Developing the Curriculum*. Boston: Little, Brown and Company.
- Pinar, W.F. (1995). *Understanding Curriculum : An Introduction to the Study of Historical and Contemporary Curriculum Discourses*. New York : 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.
- Taba, H. (1962). *Curriculum Development: Theory and Practice*. New York: Harcourt, Brace and World Inc.