



Academic Article

JAPANESE LESSON STUDY: A LOOK BACK AT ITS HISTORICAL EVOLUTION

ย้อนมองเส้นทางประวัติศาสตร์ของการศึกษาชั้นเรียนในประเทศญี่ปุ่น

Received: November 16, 2023

Revised: January 27, 2024

Accepted: February 14, 2024

Dhanachat Anuniwat¹ and Witchayada Nawanidbumrung^{2*}

ธนะชาติ อนุนิวัฒน์¹ และวิชญาดา นวนิจบำรุง^{2*}

¹University of Fukui, Japan

²Waseda University, Japan

*Corresponding Author, E-mail: w.nawanid@fuji.waseda.jp

Abstract

Japanese Lesson Study has garnered international recognition, including in Thailand, as a one of effective professional development approaches for teacher learning. Thus, uncovering the historical evolution of lesson study is crucial in understanding how it has evolved and designing how it should be implemented in each cultural context. For this reason, this academic article aims to present (1) evolution of Japanese lesson study through the lens of history, (2) implementation of Japanese lesson study in different levels, and (3) perspectives of implementing Japanese lesson study.

Keywords: Japanese Lesson Study, Historical Evolution, Professional Learning Community

บทคัดย่อ

การศึกษาชั้นเรียนแบบญี่ปุ่นได้รับการยอมรับในระดับนานาชาติรวมถึงประเทศไทยในฐานะหนึ่งในแนวทางการพัฒนาวิชาชีพครูที่มีประสิทธิภาพ ดังนั้นการศึกษาพัฒนาการทางประวัติศาสตร์ของการศึกษาชั้นเรียนที่เกิดขึ้นในประเทศญี่ปุ่นจึงมีความสำคัญอย่างยิ่งในการทำความเข้าใจที่มาของการศึกษาชั้นเรียน ซึ่งจะนำไปสู่การออกแบบวิธีการนำแนวคิดไปปฏิบัติให้เหมาะสมกับแต่ละบริบททางวัฒนธรรมในแต่ละประเทศ ด้วยเหตุผลดังกล่าวนี้ บทความวิชาการนี้จึงมีวัตถุประสงค์เพื่อนำเสนอ (1) ความเป็นมาของการศึกษาชั้นเรียนแบบญี่ปุ่นในแง่มุมทางประวัติศาสตร์ (2) ระดับของการศึกษาชั้นเรียนที่ปฏิบัติกันในประเทศญี่ปุ่น และ (3) มุมมองในการปฏิบัติการศึกษาชั้นเรียนแบบญี่ปุ่น

คำสำคัญ: การศึกษาชั้นเรียนในประเทศญี่ปุ่น เส้นทางประวัติศาสตร์ ชุมชนแห่งการเรียนรู้

บทนำ (Introduction)

การศึกษาชั้นเรียน (Lesson Study) เป็นกระบวนการพัฒนาเชิงวิชาชีพครูที่ได้รับความสนใจ และได้รับการนำไปใช้อย่างแพร่หลายในการพัฒนาการสอนของครู และส่งเสริมกระบวนการเรียนรู้ของนักเรียนในหลากหลายประเทศทั่วโลก (Hendayana, 2015) รวมถึงประเทศไทยเอง (Inprasitha, 2011) การศึกษาชั้นเรียนเป็นกระบวนการพัฒนาเชิงวิชาชีพครูที่ได้รับการคิดค้น พัฒนา และได้รับการนำไปปฏิบัติอย่างแพร่หลายในโรงเรียนทุกระดับชั้นของประเทศญี่ปุ่น การศึกษาชั้นเรียนนี้มีเป้าหมายเพื่อส่งเสริม และพัฒนากระบวนการเรียนรู้อย่างต่อเนื่อง เพื่อสนับสนุนการเติบโตทางวิชาชีพ (Professional Growth) ของครู ซึ่งมีจุดหมายปลายทาง คือ การพัฒนากระบวนการเรียนรู้ของนักเรียนในห้องเรียนลำดับถัดไป (Stigler & Hiebert, 1999; Baba, 2007) โดยในกระบวนการศึกษาชั้นเรียนดังกล่าวนี้ มุ่งเน้นไปที่การร่วมมือกันทำงานเพื่อพัฒนาการสอนของครูแต่ละคน โดยใช้ห้องเรียนของตนเอง และเพื่อนครูเป็นพื้นที่ในการเรียนรู้ร่วมกัน (Hadar & Brody, 2010) คณะครูจะมารวมมือร่วมพลังกันในการออกแบบแผนจัดการเรียนรู้ หลังจากนั้นนำแผนการจัดการเรียนรู้ไปใช้จริงในชั้นเรียนของตนเองโดยมีเพื่อนครูร่วมสังเกตชั้นเรียน และทำที่สุตร่วมกันสะท้อนผลของการปฏิบัติเพื่อหาแนวทางในการปรับปรุงแก้ไขบทเรียนดังกล่าว (Hadar & Brody, 2010; Inprasitha, 2011; Takahashi & McDougal, 2016; Widjaja et al., 2017; Seleznyov, 2018) ด้วยรูปแบบการเรียนรู้ที่ให้ความสำคัญกับหลักฐานจากห้องเรียนจริง และความร่วมมือกันของครู จึงทำให้การศึกษาชั้นเรียนได้รับการยอมรับว่าเป็นกระบวนการที่มีประโยชน์ และเหมาะสมที่จะนำไปใช้ในการปรับปรุง และพัฒนาคุณภาพการเรียนการสอน (Fernande & Yoshida, 2004)

การศึกษาชั้นเรียนได้รับการเผยแพร่ และกลายเป็นที่รู้จักในสายตาของนักการศึกษาทั่วโลกผ่านการนำเสนอผลการศึกษานวนโน้มการจัดการศึกษาคณิตศาสตร์และวิทยาศาสตร์ระดับนานาชาติ (Trends in International Mathematics and Science Study) โดย Stigler et al. (1999) และหนังสือที่มียอดขายจำนวนมากทั่วโลกอย่างหนังสือ “The Teaching Gap” ที่เขียนโดยผู้ศึกษาประเด็นดังกล่าวข้างต้น (Stigler & Hiebert, 1999) หลังจากการแนะนำแนวคิดดังกล่าวสู่วงการการศึกษาในขณะนั้น นักการศึกษาในหลากหลายประเทศทั่วโลกได้พยายามนำแนวคิดเรื่องการศึกษาชั้นเรียนนี้ไปสู่การปฏิบัติในประเทศของตนเอง ด้วยความมุ่งหวังว่าจะมีส่วนสำคัญในการปรับปรุง และพัฒนาคุณภาพการศึกษาในบริบทของตนเอง เฉกเช่นกับที่ประเทศญี่ปุ่นได้ดำเนินการปฏิบัติมาตั้งแต่ในอดีตจนถึงปัจจุบัน โดยในประเทศไทย แนวคิดการศึกษาชั้นเรียนนี้ได้ถูกริเริ่มนำมาใช้โดยกลุ่มนักวิจัยจากศูนย์วิจัยคณิตศาสตร์ศึกษา มหาวิทยาลัยขอนแก่น (Inprasitha, 2011; 2015; 2022) ซึ่งมีเป้าหมายเพื่อวิจัย และพัฒนาการเรียนการสอนคณิตศาสตร์ที่เน้นนักเรียนเป็นศูนย์กลางมากขึ้นในประเทศไทย

หากมองลึกลงไปในกระบวนการศึกษาชั้นเรียน จะพบว่า แนวคิดดังกล่าวนี้มีกลิ่นอายของกระบวนการทางวิทยาศาสตร์ (Scientific Method) ที่มุ่งเน้นการสร้างเข้าใจ และการค้นพบแนวทางการพัฒนาการสอนที่ดีกว่า (Better Practices) (Isoda, 2010; 2015) โดยแนวคิดนี้จะมีความเกี่ยวข้องทั้งในส่วนของ Global Theory ที่เป็นแนวคิดหลักที่ได้รับการยอมรับ และยึดถือกัน และ Local Theory ที่เป็นแนวคิดที่ถูกนำไปปรับใช้ให้สอดคล้องกับบริบท และสถานการณ์ที่ค่อนข้างมีความจำเพาะที่แตกต่างกัน (Huang et al., 2019) ถึงแม้ว่ามีบทความวิจัยจำนวนมากที่ได้นำเสนอการนำแนวคิดของการศึกษาชั้นเรียนนี้ไปปรับใช้เพื่อพัฒนาคุณภาพการเรียนการสอนในชั้นเรียนในบริบทที่หลากหลาย เช่น ในทวีปอเมริกาเหนือ (Lewis et al., 2009; Takahashi & McDougal, 2016) ทวีปยุโรป (Dudley et al., 2019; Winslow et al., 2018) ทวีปแอฟริกา (Ogegbo et al., 2019) และอีกหลายทวีปทั่วโลก และได้เผยแพร่ความสำเร็จ หรือประสิทธิผลของการนำแนวคิดนี้ไปใช้ออกมาอย่างต่อเนื่อง จนกระทั่งถึงปัจจุบัน อย่างไรก็ตาม มีงานวิจัยจำนวนมาก ระบุว่า การนำแนวคิดดังกล่าวนี้ไปปรับใช้ให้เข้ากับบริบท หรือประเทศของตนเองนั้นเป็นเรื่องที่มีความท้าทายเป็นอย่างมาก เนื่องด้วยบริบทของประเทศต่างๆ ค่อนข้างมีความแตกต่างกับบริบทของประเทศญี่ปุ่น ซึ่งเป็นจุดกำเนิดของแนวคิดดังกล่าวนี้ ตัวอย่างเช่น ครูในประเทศอเมริกาค่อนข้างจะแสดงความรู้สึกวิตกกังวลเมื่อตนเองต้องเปิดห้องเรียนให้กับเพื่อนครูเพื่อทำการสังเกตการเรียนการสอน เนื่องจากวัฒนธรรมการสังเกตชั้นเรียนในบริบทของ

ประเทศอเมริกา มักจะเป็นไปเพื่อการประเมินครู และการสอนของครูเป็นหลัก (Chokshi & Fernandez, 2004) ครูในประเทศอังกฤษมีแนวโน้มที่จะแสดงความรู้สึกร่วมกันต่อการออกแบบแผนการจัดการเรียนรู้ร่วมกัน (Wake et al., 2013) หรือในบริบทของประเทศแอฟริกาใต้ ที่พบว่า การสนับสนุนจากผู้อำนวยการโรงเรียน และองค์กรที่เกี่ยวข้องกับด้านการศึกษาทั้งในภาครัฐ และเอกชนมีความสำคัญต่อการนำแนวคิดการศึกษาชั้นเรียนลงสู่การปฏิบัติในบริบทประเทศของตนเองเป็นอย่างมาก ดังนั้น เพื่อให้เกิดความเข้าใจ และความตระหนักถึงข้อควรระวังในการนำแนวคิดการศึกษาชั้นเรียนนี้มาใช้ในบริบทของประเทศไทย การทำความเข้าใจความเป็นมาของกระบวนการศึกษาชั้นเรียนในบริบทของประเทศญี่ปุ่น มีความสำคัญเป็นอย่างยิ่งต่อการเชื่อมโยงระหว่างแนวคิด และการนำไปปฏิบัติจริงในบริบทนอกประเทศญี่ปุ่น แต่อย่างไรก็ตาม บททความวิชาในลักษณะนี้ยังคงมีอยู่อย่างจำกัด (Baba & Kojima, 2014; Makinae, 2010; Ishii, 2017) ทั้งในบริบทภาษาอังกฤษ และภาษาไทยเองก็ตาม

ด้วยเหตุดังกล่าว บททความวิชาการนี้จึงต้องการมุ่งนำเสนอข้อมูลเชิงประวัติศาสตร์เกี่ยวกับการพัฒนา หรือความเป็นมาของแนวคิดหรือกระบวนการ “การศึกษาชั้นเรียน” ในประเทศญี่ปุ่น โดยแบ่งออกการนำเสนอออกเป็น 3 ส่วน ได้แก่ (1) ความเป็นมาของการศึกษาชั้นเรียนในแง่มุมประวัติศาสตร์ ส่วนนี้จะนำเสนอในประเด็นแนวคิดดังกล่าวนี้เกิดขึ้นได้อย่างไร และได้รับการพัฒนาอย่างไรในแต่ละช่วงเวลาที่แตกต่างกัน จนมาเป็นแนวคิดปัจจุบันที่ปฏิบัติกันในประเทศญี่ปุ่น (2) ระดับของการศึกษาชั้นเรียน ส่วนนี้จะนำเสนอเกี่ยวกับการศึกษาชั้นเรียนในแต่ละระดับว่ามีลักษณะ และจุดเน้นเป็นอย่างไร และ (3) มุมมองในการพิจารณาการศึกษาชั้นเรียน เนื่องจากการศึกษาชั้นเรียนได้รับการพัฒนาในประเทศญี่ปุ่นอย่างต่อเนื่อง ตลอดระยะเวลา มากกว่า 150 ปี ในแต่ละช่วงเวลาทางประวัติศาสตร์ ประเทศญี่ปุ่นมีเป้าหมายการพัฒนาประเทศด้วยนโยบายที่แตกต่างกัน จึงทำให้แนวคิดการศึกษาชั้นเรียนนี้มีจุดเน้นที่แตกต่างกันไปด้วย การทำความเข้าใจประเด็นดังกล่าวนี้จะทำให้พวกเรา ผู้ซึ่งอาจจะมีบทบาทหน้าที่เกี่ยวข้องกับระบบการศึกษาในประเทศไทยเกิดความเข้าใจ ความตระหนัก และการพิจารณาอย่างถี่ถ้วน และชัดเจนมากยิ่งขึ้นว่าการศึกษาชั้นเรียนที่เหมาะสมกับบริบทของประเทศไทยควรมีจุดมุ่งเน้นเป็นอย่างไร และควรดำเนินการไปในทิศทางไหน เพื่อสามารถพัฒนาระบบการศึกษาไทยให้มีประสิทธิภาพมากขึ้น

ความเป็นมาของการศึกษาชั้นเรียนในแง่มุมประวัติศาสตร์

1. จุดกำเนิดของการศึกษาชั้นเรียน

การศึกษาชั้นเรียนถือกำเนิดขึ้นในช่วงหลังของทศวรรษที่ 1880 ภายหลังจากการเกิดขึ้นของการปฏิวัติเมจิ (Meiji Restoration) ในช่วงปี ค.ศ. 1868 โดยในช่วงดังกล่าวเป็นช่วงเวลาที่ประเทศญี่ปุ่นได้ออกนโยบาย และมาตรการสำคัญจำนวนมากที่มีความเกี่ยวข้องกับการพัฒนาประเทศ และการพัฒนาด้านการศึกษา ภายใต้อุดมการณ์ที่ต้องการทำให้ประเทศมีความทันสมัยมากยิ่งขึ้น (Modernization) และสามารถเตรียมพร้อมรับมือจากภัยคุกคามในช่วงยุคล่าอาณานิคม ต่อมาในปี ค.ศ. 1872 มีการประกาศการก่อตั้งของระบบโรงเรียน (School System) อย่างเป็นทางการ หรือที่ในภาษาญี่ปุ่นเรียกว่า Ga-Ku-Sei โดยระบบโรงเรียนของประเทศญี่ปุ่นในช่วงเวลานั้น แบ่งเป็น ระดับประถมศึกษา ระดับมัธยมศึกษา และระดับมหาวิทยาลัย (Makinae 2010; Kimura, 2019a; Himeno, 2019) การแบ่งระดับของระบบโรงเรียนดังกล่าวได้รับอิทธิพลจากแนวทางของระบบการศึกษาจากกลุ่มประเทศในยุโรป สหรัฐอเมริกา นอกจากการก่อตั้งระบบโรงเรียนอย่างเป็นทางการแล้ว ยังมีการปรับปรุงเนื้อหาการเรียนการสอนในบางรายวิชาด้วย อย่างเช่น รายวิชาคณิตศาสตร์ที่มีการรับแนวคิดคณิตศาสตร์แบบตะวันตกเข้ามาแทนคณิตศาสตร์แบบญี่ปุ่นที่เน้นการใช้ลูกคิดในการคำนวณ (Abacus-based Calculation) (Saito, 2002; Makinae, 2010) ในช่วงระยะเวลาใกล้เคียงกันนั้น โรงเรียนฝึกหัดครู (Normal School) และโรงเรียนฝึกหัดครูของครู (Higher Normal School) ได้รับการก่อตั้งขึ้นเพื่อสอดรับต่อการจัดระบบโรงเรียนที่เพิ่งได้รับการจัดตั้งอย่างเป็นทางการ (Shimizu & Shinio, 2015) โดยในช่วงเวลาดังกล่าว มีการค้นพบเอกสารคู่มือการสอนที่ใช้ในโรงเรียนฝึกหัดครูที่มีการระบุถึงกลวิธีการสอนที่เกี่ยวข้องกับการตั้งคำถาม และการให้ความสำคัญกับการวางแผนการจัดการเรียนรู้เป็นอย่างมาก โดยกิจกรรมการเรียนการสอน

ในช่วงเวลาดังกล่าวนั้น มีการเริ่มต้นของวัฒนธรรม “การสังเกต และวิพากษ์ชั้นเรียนซึ่งกัน และกันของครู” ซึ่งได้รับความนิยมมากยิ่งขึ้นในปี ค.ศ. 1885 ช่วงเวลาที่โรงเรียนประถมศึกษา และนักเรียนมีจำนวนเพิ่มขึ้นมากกว่า 10 เท่าจากช่วงเวลาของการเริ่มต้นระบบโรงเรียน เนื่องจากจำนวนบุคลากรครูในระบบมีจำนวนมากขึ้น จึงส่งผลให้วัฒนธรรมการสังเกตชั้นเรียน และการแลกเปลี่ยนเรียนรู้เกี่ยวกับชั้นเรียนกลายเป็นวิถีปฏิบัติปกติที่ได้รับการแพร่หลายในสังคมครูญี่ปุ่น (Isoda, 2010; Kimura, 2019a) ตั้งแต่นั้นเป็นต้นมา

2. การกระจายอิทธิพลของปรัชญาการศึกษา และศาสตร์การสอนแบบตะวันตก

ช่วงต้นคริสต์ศตวรรษที่ 1900 เป็นช่วงระยะเวลาที่แนวคิดการศึกษาชั้นเรียนได้รับการยอมรับในวงกว้างและสามารถกล่าวได้ว่าเป็น “จุดกำเนิด” อย่างเป็นทางการของการศึกษาชั้นเรียน โดยช่วงเวลาดังกล่าวโรงเรียนฝึกหัดครูได้กลายเป็นสถาบันหลักในการเผยแพร่การวิจัย นวัตกรรมการสอน และแนวทางการปฏิบัติที่ดีไปสู่โรงเรียนทั่วประเทศญี่ปุ่น ทำให้ความเข้าใจร่วมกันเกี่ยวกับแนวคิดการศึกษาชั้นเรียนได้รับการจัดระบบระเบียบอย่างจริงจังมากขึ้นในสังคมนักการศึกษาญี่ปุ่น (Makinae, 2019)

ในช่วงเวลาเดียวกันนั้น นักการศึกษาชาวต่างชาติจำนวนมากได้รับเชิญเข้ามาเพื่อสาธิต และนำเสนอวิธีการสอนให้กับครูในประเทศญี่ปุ่น โดยเฉพาะนักการศึกษาชาวอเมริกัน และเยอรมัน ซึ่งส่งอิทธิพลอย่างมากต่อการปฏิบัติการสอนของครูในประเทศญี่ปุ่นในขณะนั้น (Sato, 1991) เช่น ในช่วงแรก McCarell M. Scott ที่ปรึกษาด้านการต่างประเทศในช่วงเวลานั้น ได้นำเสนอวิธีการสอนในลักษณะที่ครูหนึ่งคน ยืนสอนนักเรียนหลายคนหน้าชั้นเรียน และพยายามสนับสนุนให้นักเรียนในห้องเรียนสร้างความเข้าใจเนื้อหาด้วยตนเอง ผ่านการพิจารณาวัตถุที่เป็นรูปธรรม (Object Lesson) โดยวิธีการสอนนี้ แท้จริงแล้วได้รับอิทธิพลมาจากฐานคิดของนักการศึกษาชาวสวิสเซอร์แลนด์ Johann Heinrich Pestalozzi แต่เนื่องจากแนวคิดดังกล่าวถูกนำเสนอโดย McCarell M. Scott จึงทำให้แนวคิดดังกล่าวถูกปรับให้อยู่ในรูปแบบวิธีการคิดของคนอเมริกันที่เรียกว่า “Intuitive Teaching Style” มากกว่า (Makinae, 2010; Himeno, 2019) ต่อมา เมื่อแนวคิดนี้ได้ถูกนำไปปรับใช้ และพัฒนาต่อในโรงเรียนฝึกหัดครูโตเกียว (Tokyo Normal School) (ปัจจุบันคือมหาวิทยาลัยทสึคุบะ วิทยาเขตโตเกียว) จึงทำให้หนังสือด้านการศึกษาค้นคว้าที่ตีพิมพ์เกี่ยวกับแนวคิดนี้ออกมาจำนวนมาก และทำให้ครูญี่ปุ่นทั่วประเทศ ได้เริ่มต้นฝึกปฏิบัติตามแนวคิดนี้มากขึ้นเรื่อยๆ การเปลี่ยนแปลงดังกล่าวนี้จึงกลายเป็นจุดเปลี่ยนสำคัญที่ทำให้ครูญี่ปุ่นเริ่มมีการปรับเปลี่ยนวิธีการสอนแบบดั้งเดิมไปสู่รูปแบบการสอนแบบอเมริกันที่สมัยใหม่ขึ้น ซึ่งลักษณะดังกล่าวนี้ได้รับความสนใจในการนำไปใช้ในห้องเรียนญี่ปุ่น จนกลายเป็นรูปแบบการสอนพื้นฐานของชั้นเรียนญี่ปุ่นจนกระทั่งถึงในปัจจุบันด้วย (Sato, 1991; Isoda, 2007; Shimizu & Chino, 2015)

หากพิจารณามุมมองด้านการสอนตามแนวคิดของ Johann Heinrich Pestalozzi พบว่า ลักษณะการสอนที่ให้ความสำคัญกับการสัมผัส และการรับรู้ถึงความรู้ เป็นส่วนที่สำคัญต่อกระบวนการทางปัญญาของมนุษย์ เนื่องจากแนวคิดของนักศึกษาค้นคว้าไม่ได้เริ่มต้นจากการให้นักเรียนอ่านหรือรับความรู้จากตัวหนังสือเหมือนเคย แต่เป็นการเริ่มต้นฝึกสังเกตวัตถุต่างๆ เพื่อรับรู้ถึงการมีอยู่ของวัตถุนั้น (Pestalozzi as cited in Makinae 2019; Isoda, 2020) ต่อมา มุมมองการสอนตามแนวคิดของ McCarell M. Scott ได้กลายเป็นแนวทางพื้นฐานในกระบวนการออกแบบแผนการจัดการเรียนรู้ ซึ่งประกอบไปด้วยกระบวนการวางแผนร่วมกัน การนำไปสอนจริง และการร่วมวิเคราะห์เชิงวิพากษ์ซึ่งกันและกัน มีการริเริ่มทดลองทำโดยนักศึกษาครูในโรงเรียนฝึกหัดครู เพื่อเป็นตัวอย่างให้นักศึกษาครูคนอื่น ได้ร่วมกันสังเกต และอภิปรายสิ่งที่เกิดขึ้นในแต่ละชั้นเรียน โดยการสังเกต และการอภิปรายชั้นเรียนในช่วงเวลานั้น จะพิจารณาลักษณะความเป็นไปของชั้นเรียนผ่าน 4 องค์ประกอบ ได้แก่ (1) ด้านเนื้อหา (2) ด้านวิธีการ (3) ด้านครู และ (4) ด้านนักเรียน นอกจากการทดลองปฏิบัติ การสอนของนักศึกษาครูแล้ว ในขณะเดียวกันครูที่มีประสบการณ์ในประเทศญี่ปุ่นได้ดำเนินการเริ่มเปิดชั้นเรียนของตัวเองให้เป็นชั้นเรียนตัวอย่าง เพื่อใช้เป็นพื้นที่สำหรับการอภิปรายแลกเปลี่ยนเกี่ยวกับปฏิสัมพันธ์ในชั้นเรียนระหว่างครู และนักเรียนมากขึ้นด้วย (Makinae, 2010; Shimizu & Chino, 2015) ซึ่งจะเห็นได้ว่ากระบวนการศึกษาชั้นเรียนในช่วงเวลานี้มีความคล้ายคลึงกับกระบวนการศึกษาชั้นเรียน

ในยุคแรกที่มีมุ่งเน้นไปที่การสังเกต และอธิบายแลกเปลี่ยนสิ่งที่สังเกตระหว่างครูผู้สังเกตเป็นสำคัญ (Isoda, 2010; Kimura, 2019a)

ถัดมาช่วงคริสต์ทศวรรษที่ 1890 นักการศึกษาชาวเยอรมัน Emil P. H. Hausknecht จาก Jena University นำเสนอวิธีการสอน 5 ขั้นตอนบนพื้นฐานแนวคิดของ Johann Friedrich Herbart ที่มหาวิทยาลัยโตเกียว ซึ่งประกอบด้วย (1) การเตรียมและนำเข้าสู่บทเรียน (Preparation and Introduction) (2) การนำเสนอ (Presentation) (3) การหาความสัมพันธ์ และการเปรียบเทียบ (Association and Comparion) (4) การวางนัยทั่วไป (Generalization) และ (5) การนำไปใช้จริง (Application) วิธีการสอนแบบ Herbart (Herbartian's Pedagogy) นี้ ต่อมาได้กลายเป็นรูปแบบการสอนที่ได้รับความนิยมจากครูทั่วประเทศในการนำไปใช้สอนในห้องเรียนของตนเอง และได้กลายเป็นรูปแบบการสอนปกติในโรงเรียนญี่ปุ่นตั้งแต่นั้นเป็นต้นมา

ในช่วงเวลาต่อมา วิธีการสอนดังกล่าวข้างต้นได้รับปรับปรุงและพัฒนาให้สามารถทำความเข้าใจได้ง่ายมากขึ้น และได้รับการประกาศให้บังคับใช้ในหลักสูตรสำหรับครูทั่วประเทศ (Sato, 1991) ถือว่าเป็นช่วงเวลาที่ยุทธศาสตร์การเรียนการสอนได้รับการพัฒนามากขึ้นอย่างก้าวกระโดด ด้วยความต้องการในการเปลี่ยนแปลงรูปแบบการเรียนการสอนนี้ ส่งผลให้แนวคิดการศึกษาชั้นเรียนกลายเป็นกระบวนการพัฒนาวิชาชีพครูที่ได้รับการปฏิบัติมากขึ้นในโรงเรียนญี่ปุ่น แต่จะมุ่งเน้นไปที่การประเมินชั้นเรียน และการพิจารณาบทบาทการสอนของครูเป็นหลักแทน ดังนั้น เมื่อเปรียบเทียบกับช่วงเวลาก่อนหน้า จะพบว่า ถึงแม้ว่าการปฏิบัติของการศึกษาชั้นเรียนในระบบโรงเรียนมีจำนวนมากขึ้นอย่างเห็นได้ชัด แนวคิดดังกล่าวยังคงถูกจำกัดความสนใจไว้เฉพาะการประเมินตัวครู และการสอนของครูเท่านั้น (Kimura, 2019a) ซึ่งค่อนข้างจะแตกต่างจากแนวคิดของนักการศึกษาชาวอเมริกันที่มีชื่อเสียงในช่วงเวลานั้นอย่าง John Dewey (Sato, 1991) ที่ให้ความสำคัญกับการเรียนรู้ของนักเรียน แต่อย่างไรก็ตาม ในภายหลัง แนวคิดนี้มีอิทธิพลอย่างมากต่อภูมิทัศน์ของการทำการศึกษาชั้นเรียนในประเทศญี่ปุ่นเช่นกัน

3. การสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นศูนย์กลางกับพัฒนาการของการศึกษาชั้นเรียน

คริสต์ทศวรรษที่ 1920 การทำการศึกษาชั้นเรียนได้เปลี่ยนความสนใจจากที่เน้นการประเมินครูไปเป็นการประเมินกระบวนการเรียนรู้ของผู้เรียนเป็นหลัก หรือ “นักเรียนเป็นศูนย์กลางของการศึกษาชั้นเรียน” (Toyoda, 2009) โรงเรียนสาธิตของมหาวิทยาลัยหลายแห่งได้จัดประชุมเชิงปฏิบัติการเกี่ยวกับการเปิดชั้นเรียนวิจัย เพื่อให้ครู และผู้สนใจจากทั่วประเทศ เข้ามาแลกเปลี่ยนเรียนรู้เกี่ยวกับวิธีการสอนใหม่ๆ ที่กำลังถูกวิจัย และพัฒนาในโรงเรียนสาธิตแต่ละแห่งทั่วประเทศ หรือในอีกแห่งหนึ่งของจุดมุ่งหมายของการกระทำเช่นนี้ คือ การเผยแพร่การปฏิบัติการสอนที่ดีของโรงเรียนนั้นไปในขณะเดียวกัน โดยลักษณะของกิจกรรมที่ใช้โรงเรียนเป็นฐานในการพัฒนานี้ เป็นแนวคิดที่ได้รับอิทธิพลจากแนวคิดของ John Dewey และนักการศึกษาชาวตะวันตกร่วมสมัยคนอื่นที่ให้ความสำคัญกับตัวผู้เรียนเป็นหลักของชั้นเรียน (Sato, 1991; Isoda, 2007; Kimura, 2019a) และในช่วงเวลาดังกล่าว มีการริเริ่มการพัฒนาการศึกษาชั้นเรียนในลักษณะที่เป็นรูปเป็นร่างมากขึ้น คือ มีการริเริ่มเขียน “บันทึกการปฏิบัติ (Practice Records)” ซึ่งเป็นบันทึกการปฏิบัติการสอนของครูอาจจะเป็นทั้งในลักษณะการเขียนของครูเพียงหนึ่งคน หรือ ในนามคณะบุคคล หรือ สมาคมที่มีเป้าหมายเพื่อปรับปรุงคุณภาพการเรียนการสอนในบริบทของตนเองก็ได้ บันทึกดังกล่าวนี้จะเป็นการเขียนอธิบายเกี่ยวกับเหตุการณ์ในชั้นเรียน ปฏิสัมพันธ์ระหว่างครู และนักเรียนในชั้นเรียน ผ่านประสบการณ์ตรงของผู้เขียนในรูปแบบการเล่าเรื่อง (Narrative Style) และมีการนำบันทึกเหล่านี้ไปตีพิมพ์ในวารสารทางวิชาการของโรงเรียน สถาบันการศึกษา หรือสมาคมทางการศึกษาที่เกี่ยวข้อง ทำให้เป็นแหล่งข้อมูลที่สำคัญที่ทำให้ครูทั่วประเทศได้เรียนรู้ร่วมกัน (Ishii, 2017; Kimura, 2019a; Miyakawa & Winslow, 2019) สิ่งที่น่าสนใจ คือ บันทึกการปฏิบัติในอดีตบางส่วนได้กลายมาเป็นรากฐานทฤษฎีทางการศึกษาที่สำคัญในการพัฒนาระบบการศึกษาของประเทศญี่ปุ่นในปัจจุบัน (Isoda, 2020) ด้วยการแพร่กระจายความนิยมของบันทึกการปฏิบัติ และการแลกเปลี่ยนเรียนรู้ซึ่งกันและกัน ผ่านการสังเกตชั้นเรียนนี้ ส่งผลให้คุณค่าของแนวคิดการศึกษาชั้นเรียนกลายเป็นที่ประจักษ์ และเกิดการกระจายออกไปในวงกว้างทั่วประเทศญี่ปุ่น (Baba et al., 2012; Kimura, 2019a) แม้ว่าช่วงเวลาดังกล่าวการศึกษาชั้นเรียนมีวิวัฒนาการที่ค่อนข้างเป็นอิสระ และได้รับ

การพัฒนาอย่างต่อเนื่อง แต่เกิดการหยุดชะงักลงในช่วงสงครามโลกครั้งที่ 2 และได้รับการรื้อฟื้นขึ้นอีกครั้งในช่วงครึ่งหลังของคริสต์ศตวรรษที่ 1940 ภายใต้แนวคิดการปกครองแบบประชาธิปไตยที่นำโดยประเทศสหรัฐอเมริกาภายใต้แนวคิดการศึกษาแบบเสรีนิยม (Sato, 1991)

ผลพวงจากสงครามโลกครั้งที่ 2 ส่งผลให้ทรัพยากรทางการศึกษาขาดแคลน และได้รับผลกระทบเป็นอย่างมาก นักเรียนจำนวนมากต้องย้ายโรงเรียน ทำให้กระบวนการศึกษาชั้นเรียนเต็มไปด้วยความท้าทาย ถึงแม้ว่าจะเกิดความท้าทาย และอุปสรรคมากมาย แต่กระบวนการศึกษาชั้นเรียนยังมีการปฏิบัติอย่างต่อเนื่องในประเทศญี่ปุ่นแม้ในห้วงของสงครามก็ตาม นักการศึกษาในประเทศญี่ปุ่นยังคงพยายามที่จะทำให้การศึกษาชั้นเรียนกลับมามีชีวิตชีวาอีกครั้ง โดยในปี ค.ศ. 1947 มีการริเริ่มการสนับสนุนให้โรงเรียนจัดทำหลักสูตรสถานศึกษาของตนเอง เพื่อให้ครู และโรงเรียนมีอิสระในการพัฒนาโรงเรียนของตนเอง ร่วมกัน โดยจะให้ความสำคัญกับกระบวนการสังเกตกระบวนการเรียนรู้ของนักเรียน (Students Learning Process) และการจัดบันทึกของครู เพื่อนำไปใช้ในการแลกเปลี่ยนเรียนรู้ร่วมกันของคณะครูภายในโรงเรียนต่อไป (Sato, 1991)

ต่อมาหลักสูตรการศึกษาของประเทศญี่ปุ่นได้รับการปรับปรุงอีกครั้ง เพื่อให้ความสำคัญกับการเรียนเพื่อเตรียมสอบเข้ามหาวิทยาลัยของนักเรียน กล่าวคือ เป็นการเรียนการสอนที่เน้นผลลัพธ์ และเน้นไปที่ด้านความรู้เป็นสำคัญ (Product-Oriented Approach) ส่งผลให้ความเป็นอิสระของครูในการพัฒนา และวิจัยบทเรียนลดลง ในขณะเดียวกัน ทิศทางของการวิจัยในช่วงเวลาดังกล่าว เริ่มมีการสนับสนุนให้ทำวิจัย โดยใช้กระบวนการที่เป็นวิทยาศาสตร์มากขึ้น ซึ่งจะมีความแตกต่างกับทิศทางในในช่วงก่อนหน้า จึงส่งผลให้ภาระการปฏิบัติงานของครูมีจำนวนมากขึ้น และในที่สุดครูจำนวนมากทยอยปฏิเสธ และมีแนวโน้มต่อต้านการทำวิจัยเพื่อพัฒนาชั้นเรียน และการสอนของตนเองมากขึ้น (Akita, 2006) ซึ่งในช่วงเวลาใกล้เคียงกันนี้ ศาสตร์หลายๆ ด้าน เช่น ด้านจิตวิทยาได้เริ่มถูกผนวกเข้าในระบบการศึกษาอย่างเห็นได้ชัดจนจากการก่อตั้ง The International Group for the Psychology of Mathematics Education (Kilpatrick, 1992) และในระดับมหาวิทยาลัยเริ่มมีการปลูกฝังวิธีการสอนที่มีความเป็นวิทยาศาสตร์ (Scientific Teaching Method) ที่เป็นจุดที่เริ่มต้นของการส่งสัญญาณความท้าทายต่อการทำงานภาคปฏิบัติของครูในโรงเรียน และส่งผลให้เกิดช่องว่างระหว่างภาคทฤษฎี (Theories) กับภาคปฏิบัติ (Practices) มากขึ้นยิ่งไปกว่านั้น การก้าวกระโดดทางเศรษฐกิจของประเทศญี่ปุ่นเองส่งผลอย่างมากต่อระบบการศึกษาในประเทศ เช่น การขาดเรียน การกักกันแกล้งในโรงเรียน ทำให้การศึกษาชั้นเรียนในช่วงเวลาที่ท้าทายนี้เปลี่ยนเข็มทิศไปมุ่งเน้นการลดช่องว่างระหว่างภาคทฤษฎีกับภาคปฏิบัติ และปรับปรุงสถานการณ์ความท้าทายที่เกิดขึ้นในโรงเรียนขณะนั้นเป็นสำคัญ เช่น เริ่มมีการนำแนวคิด Reflective Practitioner (Schon, 1983) มาเป็นแนวทางในการรับมือกับการเปลี่ยนแปลงดังกล่าวนี้ (Kimura, 2019a) หรือมีการเสนอแนวคิดเรื่องโรงเรียนในฐานะชุมชนแห่งการเรียนรู้ (School as Learning Community) เพื่อยกระดับ และพัฒนาระบบการศึกษาของประเทศญี่ปุ่นเองในขณะนั้น (Akita, 2006; Sato, 2020) ซึ่งต่อมาในปลายทศวรรษ 1990 กระบวนการศึกษาชั้นเรียนในรูปแบบนี้ได้รับการเผยแพร่ออกไปทั่วโลกผ่านการตีพิมพ์ของหนังสือ “The Teaching Gap” (Stigler & Hiebert, 1999) ซึ่งกล่าวไปในช่วงต้นของบทความที่ทำให้แนวคิดการศึกษาชั้นเรียนนี้ได้รับการเผยแพร่ออกไปทั่วโลก และเกิดการวิจัย และนำไปใช้ในบริบทที่แตกต่างกันจนถึงปัจจุบันนี้

ระดับของการศึกษาชั้นเรียน

เนื่องจากการศึกษาชั้นเรียนไม่มีรูปแบบที่แน่นอน ขึ้นอยู่กับเป้าหมายและจุดประสงค์การนำไปใช้ (Kusanagi, 2022) ทำให้สามารถนำไปประยุกต์ใช้ในหลากหลายระดับ และบริบทแตกต่างกันไป (Baba, 2007) ถึงแม้ว่าจะมีความหลากหลายของการนำไปใช้ แต่เป้าหมายหลักยังคงต้องการเป็นพื้นที่เรียนรู้แบบร่วมมือของครู เพื่อยกระดับคุณภาพการเรียนการสอนเช่นเคย เมื่อพิจารณาระดับการศึกษาชั้นเรียนที่ได้รับการปฏิบัติในประเทศญี่ปุ่น พบว่า สามารถแยกออกเป็น 4 ระดับดังต่อไปนี้ (Miyakawa & Winslow, 2019; Miyakawa, 2022)

1. ระดับชาติ เป็นการทำการศึกษาระดับเรียนที่ถูกกำหนดโดยกระทรวงศึกษาธิการ ศูนย์การศึกษาแห่งชาติ สมาคมวิชาการ บริษัทที่เกี่ยวข้องกับการพัฒนาการศึกษา และองค์กรไม่แสวงหากำไร โดยมีอยู่ในรูปแบบโปรแกรมการฝึกอบรม (Akita, 2006; Miyakawa & Winslow, 2019; Lewis, 2016) หรือบางครั้งเป็นการมอบหมายให้โรงเรียนที่มีแนวทางการปฏิบัติการสอนที่เป็นเลิศ เช่น โรงเรียนสาธิตประถมศึกษาของมหาวิทยาลัยทสึคุเบะ วิทยาเขตโตเกียว เป็นแกนนำในการจัดการศึกษาศึกษาระดับเรียนในรูปแบบการเข้าร่วมเรียนรู้ในกิจกรรมการเปิดชั้นเรียนระดับชาติ (Isoda, 2007) หรือ โปรแกรมการฝึกอบรมด้วยแนวทางแบบผสมผสาน ทั้งในระบบออนไลน์ และแบบเผชิญหน้ากัน เช่น การฝึกอบรมที่จัดโดยสถาบันพัฒนาครู และบุคลากรทางการศึกษาแห่งชาติ (National Institute for School Teachers and Staff Development) เป็นต้น

2. ระดับจังหวัด โดยทั่วไปจัดขึ้นโดยคณะกรรมการการศึกษาประจำจังหวัด (Prefectural Board of Education) มหาวิทยาลัยในแต่ละจังหวัด (Okubo, 2007) หรือโรงเรียนที่ได้รับการมอบหมาย เช่น การเข้าร่วมกิจกรรมการเปิดชั้นเรียนของโรงเรียนสาธิตของมหาวิทยาลัยทั่วประเทศ อย่างน้อยปีละ 1 ครั้ง โดยสาเหตุที่มีการพิจารณาโรงเรียนสาธิตเป็นพื้นที่การเรียนรู้แกนกลาง เนื่องจากเป้าหมายของการวิจัยและพัฒนาของโรงเรียนสาธิตนั้นไม่ได้จำกัดอยู่ที่การเรียนการสอนเท่านั้น แต่ยังคงครอบคลุมถึงการพัฒนา และจัดทำข้อเสนอ หรือข้อเสนอแนะย้อนกลับให้กับทางหลักสูตรนั้นด้วย (Lewis, 2016) (โรงเรียนสาธิตที่ได้รับการยอมรับว่ามีแนวทางการปฏิบัติการสอนที่เป็นเลิศอาจได้รับการพิจารณาว่าเป็นการทำการศึกษาระดับชาติได้) โดยการเปิดชั้นเรียนจากโรงเรียนสาธิตนั้น มักได้รับความสนใจอย่างกว้างขวาง มักจะมีผู้เข้าร่วมจากทั่วประเทศญี่ปุ่น เพื่อมาร่วมเรียนรู้ผ่านการสังเกตชั้นเรียน (Lewis & Tsuchida, 1999) ยิ่งไปกว่านั้น โรงเรียนสาธิตบางแห่ง ยังมีการนำบทเรียนวิจัยที่เปิดให้เข้าร่วมการสังเกตไปในปีก่อนหน้า มาจัดทำเป็นรายงานการปฏิบัติแจกจ่ายให้กับผู้ที่สนใจ โดยเนื้อหาที่ตีพิมพ์จะมีความแตกต่างกันออกไปขึ้นอยู่กับเป้าหมายของโรงเรียนนั้น เช่น บางโรงเรียนแจกบันทึกเฉพาะรายละเอียดของชั้นเรียนที่เปิดให้เข้าร่วมการสังเกต บางโรงเรียนแจกบันทึกที่มีเนื้อหาครอบคลุมทั้งหน่วยการเรียนรู้ที่เปิดให้เข้าร่วมการสังเกต ซึ่งรายงานการปฏิบัติที่ถูกจัดทำขึ้นนี้ จะแจกจ่ายให้กับผู้เข้าร่วมในทุกปี เพื่อเผยแพร่การเรียนรู้ร่วมกันระหว่างครู และนักการศึกษาในประเทศญี่ปุ่น (Ishii, 2017; Kimura, 2019b; Miyakawa & Winslow, 2019; Iwasaki et al., 2021)

3. ระดับเขตพื้นที่ จัดขึ้นโดยคณะกรรมการการศึกษาของเขต (District or City Board of Educational board) และสมาคมครูในแต่ละรายวิชา โดยสมาคมครู ซึ่งเป็นการรวมตัวกันของครูจากโรงเรียนตั้งแต่ 2 โรงเรียนขึ้นไป มาทำงานร่วมกันเพื่อปรับปรุงคุณภาพการศึกษาในระดับเขตพื้นที่ ในลักษณะของการประชุมสัมมนา การจัดอบรม การบรรยาย และการเปิดชั้นเรียนระดับเขตพื้นที่ (Miyakawa & Winslow, 2019) การศึกษาระดับเรียนในระดับนี้จะเน้นไปที่เฉพาะสาขาวิชา จะมีการเชิญผู้เชี่ยวชาญมาให้ข้อเสนอแนะ และเรียนรู้ร่วมกัน ซึ่งจะทำให้เกิดการเรียนรู้อย่างลุ่มลึกในเนื้อหาแต่ละรายวิชา โดยครูเหล่านี้จะกลายเป็นผู้ขับเคลื่อนหลักในการทำการศึกษาระดับเรียนในโรงเรียนของตนต่อไป (Murata & Takahashi, 2002; Lewis, 2015; 2016)

4. ระดับโรงเรียน เป็นการทำการศึกษาระดับเรียนที่ดำเนินการเองในแต่ละโรงเรียนเรียกว่า “การฝึกอบรมภายในโรงเรียน” หรือถูกเรียกในภาษาญี่ปุ่นว่า Kou-Nai-Ken-Shu (Fernandez & Yoshida, 2004; Baba, 2007; Okubo, 2007; Isozaki & Isozaki, 2011) โดยมีผู้อำนวยการโรงเรียน และกลุ่มวิจัยในโรงเรียนเป็นแกนนำ ถึงแม้ว่าการกระทำการศึกษาระดับเรียนไม่ได้เป็นเรื่องบังคับ ขึ้นอยู่กับความสมัครใจของแต่ละโรงเรียนในญี่ปุ่น แต่กลับพบว่า มากกว่าร้อยละ 97 ของโรงเรียนในญี่ปุ่น มีการกระทำการศึกษาระดับเรียนภายในโรงเรียนของตนเองจนกลายเป็นวัฒนธรรมการทำงานปกติในฐานะครู และมีการตั้งหัวข้อวิจัยหลักของโรงเรียน (School Research Theme) เพื่อเป็นเป้าหมายในการกระทำการศึกษาระดับเรียนภายในโรงเรียน โดยแต่ละหัวข้อจะมีระยะเวลาการดำเนินการเฉลี่ยอยู่ที่ 4 ปี (Lewis & Tsuchida, 1998; Fernandez & Yoshida, 2004; Lewis, 2016)

มุมมองในการพิจารณาการศึกษาชั้นเรียน

เป้าหมายของการกระทำการศึกษาชั้นเรียนในปัจจุบันแบ่งออกเป็น 2 เป้าหมายหลัก คือ (1) เพื่อการพัฒนาเชิงวิชาชีพของครู และ (2) เพื่อการส่งเสริมชุมชนแห่งการเรียนรู้ในโรงเรียน จากที่กล่าวไปในข้างต้น จะเห็นว่า การศึกษาชั้นเรียนมีประวัติศาสตร์มาอย่างยาวนาน และมีจุดมุ่งเน้นที่แตกต่างกันในแต่ละช่วงระยะเวลา ด้วยเหตุผลเนื่องจากปัจจัยทางสังคม และวัฒนธรรม Kimura (2019b) จึงได้วิเคราะห์ และสรุปรูปแบบของการศึกษาชั้นเรียนในประเทศญี่ปุ่นเป็น 4 แบบดังต่อไปนี้ (Wang et al, 2022)

1. การตรวจสอบ และประเมิน (Checklists and Evaluations) เป็นการทำการศึกษาชั้นเรียนที่เน้นการตรวจสอบ และประเมินการฝึกปฏิบัติของครู กล่าวคือ จะมุ่งเน้นไปที่ตัวครู และประเด็นที่มีความเกี่ยวข้องกับตัวครูเป็นสำคัญ เช่น การบริหารจัดการเวลาของครู การใช้กระดานดำ เป็นต้น ซึ่งมีความคล้ายคลึงกับการทำการศึกษาชั้นเรียนในยุคแรกเริ่มของประเทศญี่ปุ่น ที่กล่าวไปในข้างต้น รูปแบบนี้จะมุ่งเน้นตรวจสอบทักษะของครูว่ามีทักษะในด้านใดด้านหนึ่งเป็นอย่างไร สอดคล้องกับรายการที่ต้องการตรวจสอบหรือไม่ โดยจะให้ความสำคัญกับขั้นตอนการปฏิบัติ และการตรวจสอบตามวงจร PDCA (Plan /Do /Check/Act) เป็นหลัก

2. การวางแผน และตรวจสอบ (Planning and Verification) เป็นการทำการศึกษาชั้นเรียนที่ได้รับการัดแปลง มาให้ความสำคัญกับรายละเอียด และการปรับปรุงแผนการจัดการเรียนรู้ของครูแทน โดยครูจะร่วมมือกันในการออกแบบแผนการจัดการเรียนรู้ นำไปใช้สอนในชั้นเรียนจริง และร่วมกันตรวจสอบสิ่งที่เกิดขึ้นในชั้นเรียนว่ามีประเด็นใดที่แผนการจัดการเรียนรู้ควรได้รับการแก้ไขปรับปรุง รูปแบบนี้จะให้ความสำคัญกับกระบวนการทำงานร่วมกันของครูในการวางแผนการจัดการเรียนรู้ และการลองผิดลองถูกจนได้แผนการจัดการเรียนรู้ที่สมบูรณ์มากยิ่งขึ้นมาใช้เป็นต้นแบบในการเรียนการสอนต่อไป

3. การสนทนา และการให้ความสำคัญกับหลักฐาน (Dialogue and Evidence) การทำการศึกษาชั้นเรียนในรูปแบบนี้เน้นไปผู้เรียน และการรับรู้ของผู้เรียนในชั้นเรียนเป็นสำคัญ จุดเน้นของรูปแบบดังกล่าวนี้ คือ การสังเกตพฤติกรรม และกระบวนการเรียนรู้ของนักเรียนในชั้นเรียน โดยครูจะจดบันทึกชั้นเรียนในประเด็นการแสดงออกสีหน้าท่าทาง การสนทนาและการทำงานร่วมกัน รวมถึงพฤติกรรมรายบุคคลขณะนักเรียนอยู่ในชั้นเรียน เป็นต้น ซึ่งในภาษาญี่ปุ่น เรียกว่า Mi-to-ri ซึ่งหมายถึง การสังเกตเพื่อเก็บประเด็นการเรียนรู้ของนักเรียนในชั้นเรียน (Tsuneyoshi, 2019) หลังจากนั้นคณะครูจะมาแลกเปลี่ยน และอภิปรายในกลุ่มย่อยเกี่ยวกับสิ่งที่สังเกตมาจากชั้นเรียน โดยการศึกษาชั้นเรียนในรูปแบบนี้จะสนใจเพียง 1 บทเรียน หรือ 1 หน่วยการเรียนรู้เท่านั้น

4. การสืบเสาะในหลายมิติ (Multi-Spiral and Inquiry) ถึงแม้ว่าการศึกษาชั้นเรียนในรูปแบบนี้จะมุ่งเน้นไปที่ผู้เรียนเหมือนแบบที่ 3 แต่จะให้ความสำคัญกับการวางแผนการจัดการเรียนรู้ของครู และการวางตัวบทเรียน หรือ หลักสูตรที่เป็นจุดพิจารณาหลักมากกว่า จะมุ่งเน้นความสนใจไปที่ภาพกว้างของการเรียนรู้ของนักเรียน โดยอาศัยการวิเคราะห์เส้นทางการเรียนรู้ (Learning Trajectories) ของนักเรียนตามหลักสูตรเป็นแกนหลักในการติดตามผลการพัฒนา เช่น การติดตามประสิทธิภาพของหลักสูตรการเรียนรู้ ตลอดจนกระบวนการเรียนการสอนในระดับประถมศึกษาของนักเรียน เป็นต้น นอกจากนี้ จะมีการนำบันทึกของการสังเกตชั้นเรียนมาเป็นข้อมูลในการออกแบบชั้นเรียนในครั้งถัดไปด้วย โดยครูแต่ละคนจะจดบันทึกการสอนของตนเอง และนำไปใช้เป็นข้อมูลในการพัฒนาชั้นเรียนต่อไป

บทสรุป (Conclusion)

การศึกษาชั้นเรียนเป็นกระบวนการพัฒนาเชิงวิชาชีพครูที่มีเป้าหมายเพื่อพัฒนากระบวนการเรียนรู้ และการเติบโตทางวิชาชีพของครูที่มีต้นกำเนิดมาจากประเทศญี่ปุ่น แต่ในปัจจุบันได้รับการยอมรับจากแวดวงนักการศึกษาทั่วโลกในฐานะที่เป็นหนึ่งในกระบวนการพัฒนาการเรียนรู้อาชีพที่มีคุณค่า และมีประโยชน์ต่อการส่งเสริมกระบวนการพัฒนาตนเองอย่างยั่งยืน

ของครู การเปลี่ยนผ่านในแต่ละยุคสมัยในแง่มุมมองของเศรษฐกิจ การเมือง สังคม และวัฒนธรรมของประเทศญี่ปุ่น ส่งผลให้เป้าหมายของการทำการศึกษาชั้นเรียนในประเทศญี่ปุ่นเองมีความแตกต่างกัน เนื่องจากได้รับการพัฒนาในรูปแบบที่สามารถสอดคล้องกับบริบทของประเทศในแต่ละช่วง

การทำการศึกษาชั้นเรียนในประเทศญี่ปุ่นมีความสลับซับซ้อน และมีรูปแบบที่หลากหลายขึ้นกับจุดประสงค์ และบริบทที่นำแนวคิดดังกล่าวลงไปปฏิบัติ ซึ่งจะมีความเกี่ยวข้องกับระบบการศึกษาในระดับชั้นต่าง ๆ รวมถึงผู้คนที่เข้ามามีส่วนเกี่ยวข้องด้วย เช่น ระดับประเทศ ระดับจังหวัด ระดับเขตพื้นที่ และระดับโรงเรียน จึงแสดงให้เห็นว่า การส่งเสริมการพัฒนาตนเองของครูในประเทศญี่ปุ่นเป็นการร่วมมือรวมพลังของทุกภาคส่วนที่ไม่ใช่แค่เพียงตัวของครูเท่านั้น แต่การสนับสนุนจากภาครัฐบาล เขตพื้นที่การศึกษา หรือมหาวิทยาลัยมีส่วนสำคัญที่ทำให้การศึกษาชั้นเรียนในประเทศญี่ปุ่นได้รับการพัฒนาอย่างต่อเนื่องตลอดระยะเวลายาวนานกว่า 150 ปี ดังนั้น เมื่อแนวคิดการศึกษาชั้นเรียนนี้ถูกนำมาใช้ในระบบการศึกษาของประเทศไทย จึงมีความจำเป็นอย่างยิ่งที่จะให้ความสำคัญกับการมีส่วนร่วม และการให้ความร่วมมือของทุกภาคส่วน เพื่อจะทำให้การศึกษาชั้นเรียนสามารถดำเนินการต่อไปได้อย่างมีประสิทธิภาพ และยั่งยืนมากขึ้นในบริบทไทย

การทำความเข้าใจการศึกษาชั้นเรียนในประเทศญี่ปุ่นผ่านมุมมองเชิงประวัติศาสตร์มีส่วนสำคัญต่อการสร้างความตระหนักของการนำแนวคิดดังกล่าวมาใช้ในบริบทของประเทศไทย เนื่องจากกิจกรรมการเรียนการสอนได้รับการพิจารณาว่าเป็นกิจกรรมทางวัฒนธรรมอย่างหนึ่ง (Stigler & Hiebert, 1999) เมื่อถูกนำไปประยุกต์ใช้ในบริบทของประเทศไทย ต้องมีการปรับให้สอดคล้องกับบริบททางวัฒนธรรม รวมถึงสภาพการณ์การจัดการเรียนการสอนในโรงเรียน และสถานศึกษาในบริบทนั้น เนื่องจากการปรับเปลี่ยนรูปแบบ หรือลักษณะการจัดการเรียนการสอน และกระบวนการพัฒนาเชิงวิชาชีพของครู อาจจะต้องใช้เวลาช่วงขณะหนึ่งในการปรับแนวคิดใหม่ให้สอดคล้องกับบริบทของบริเวณนั้น ดังนั้น การนำแนวคิดการศึกษาชั้นเรียนไปใช้โดยปราศจากความตระหนักเกี่ยวกับการปรับใช้ให้สอดคล้องกับบริบท หรือข้อควรพิจารณาเมื่อนำแนวคิดดังกล่าวมาใช้ อาจส่งผลให้การตีความของการนำไปใช้มีความคลาดเคลื่อนไปจากวัตถุประสงค์หลักของแนวคิด หรือ อาจจะทำให้การดำเนินการเกิดความท้าทาย หรืออุปสรรคต่าง ๆ จนทำให้แนวคิดดังกล่าวไม่สามารถดำเนินการต่อไปอย่างมีประสิทธิภาพ และยั่งยืนได้ บทความวิชาการนี้จึงอยากจะเสนอแนะถึงความจำเป็น และความสำคัญเป็นอย่างยิ่งของการพิจารณาความแตกต่างของบริบทที่จะกระทำการศึกษาชั้นเรียน เพื่อที่จะให้แนวคิดดังกล่าวสามารถลงสู่การปฏิบัติจริงได้อย่างสอดคล้อง และมีประสิทธิภาพในระบบการศึกษา และโรงเรียนในบริบทของประเทศไทย

References

- Akita, K. (2006). *Lesson study and discourse analysis*. Tokyo: Foundation for the Promotion of the Open University of Japan.
- Baba, T. (2007). How is Lesson Study Implemented? In Isoda, M., Stephens, M., Ohara, Y., & Miyakawa, T. (Eds.), *Japanese Lesson Study in Mathematics: Its Impact, Diversity, and Potential for Educational Improvement* (pp. 2-7). Singapore: World Scientific.
- Baba, T., Iwasaki, H., Ueda, A., & Date, F. (2012). Values in Japanese mathematics education: Their historical development. *ZDM – Mathematics Education*, 44, 21-32.
- Baba, T., & Kojima, M. (2004). Lesson Study. In Institute for International Cooperation Japan International Cooperation Agency (Ed.), *The History of Japan's Education Development: What Implications Can Be Drawn for Developing Countries?* (pp. 225-236). Institute for International Development, Tokyo: JICA.

- Chokshi, S., & Fernandez, C. (2004). Challenges to importing Japanese lesson study: Concerns, misconceptions, and nuances. *Phi Delta Kappan*, 85(7), 520-525.
- Dudley, P., Xu, H., Vermunt, J. D., & Lang, J. (2019). Empirical evidence of the impact of lesson study on students' achievement, teachers' professional learning and on institutional and system evolution. *European Journal of education*, 54(2), 202-217.
- Fernandez, C., & Yoshida M. (2004). *Lesson Study: A Japanese Approach to Improving Mathematics Teaching and Learning*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Hadar, L., & Brody, D. (2010). From Isolation to Symphonic Harmony: Building a Professional Development Community among Teacher Educators. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1641-1651.
- Hendayana, S. (2015). Teacher learning through Lesson Study in Indonesia in K. Wood and S. Sithamparam (Ed.), *Realising learning: Teachers' professional development through lesson and learning study* (pp. 62-77). Routledge.
- Himeno, K. (2019). History of lesson study. In Yoshizaki, S., Murakawa, M. & Kihara, T. (Eds.), *Frontiers of lesson study* (pp. 6-30). Japan: Minerva Shobo.
- Huang, R., Takahashi, A., & da Ponte, J. P. (2019). Theory and practice of lesson study in mathematics around the world. In Huang, R., Takahashi, A., & da Ponte, J. P. (Eds.), *Theory and Practice of Lesson Study in Mathematics: An International Perspective* (pp. 3-12). Springer Cham.
- Inprasitha, M. (2011). One Feature of Adaptive Lesson Study in Thailand: Designing a Learning Unit. *Journal of Science and Mathematics Education in Southeast Asia*, 34(1), 47-66.
- Inprasitha, M. (2015). Transforming education through lesson study: Thailand's decade-long journey. In M. Inprasitha, M. Isoda, P. Wang-Iverson, & B.H. Yeap (Eds.), *Lesson study: Challenges in mathematics education* (213-228). Singapore: World scientific.
- Inprasitha, M. (2022). Lesson study and open approach development in Thailand: a longitudinal study. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 11(5), 1-15.
- Ishii, T. (2017). Historical overview of lesson study. In Tanaka, K., Nishioka, K., & Ishii, T. (Eds.), *Curriculum, instruction and assessment in Japan* (pp. 57-72). Taylor & Francis.
- Isoda, M. (2007). Where did Lesson study begin, and how far has it come? In Isoda, M., Stephens, M., Ohara, Y., & Miyakawa, T. (Eds.), *Japanese Lesson Study in Mathematics: Its Impact, Diversity, and Potential for Educational Improvement* (pp. 8-15). Singapore: World Scientific.
- Isoda, M. (2010). Lesson study: Problem solving approaches in mathematics education as a Japanese experience. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 8, 17-27.
- Isoda, M. (2015). The science of lesson study in the problem-solving approach. In M. Inprasitha, M. Isoda, P. Wang-Iverson, & B.H. Yeap (Eds.), *Lesson study: challenges in mathematics education* (pp. 81-108). Singapore: World scientific.

- Isoda, M. (2020, February). *Producing theories for mathematics education through collaboration: A historical development of Japanese lesson study*. Plenary Lecture presented at the ICMI Study 25: Teachers of Mathematics Working and Learning in Collaborative Groups, Lisbon, Portugal.
- Isozaki, T., & Isozaki, T. (2011). Why do teachers as a profession engage in lesson study as an essential part of their continuing professional development in Japan? *International Journal of Curriculum Development and Practice*, 13(1), 31-40.
- Iwasaki, H., Hino, K., & Matsuo, N. (2021). Diversity and Important Aspects of the Purpose of Lesson Study as Seen from the Stories of Academic Members. In Japan Society of Mathematics Education. (Ed), *Handbook of Jugyou Kenkyuu in Mathematics Education Resources for Lesson Study* (pp. 26-35). Japan: Toyokan.
- Kilpatrick, J. (1992). A History of Research in Mathematics Education. In D. Grouws (Ed.), *Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning* (pp. 3-38). New York: Macmillan.
- Kimura, Y. (2019a). The Birth of Lesson Study. In Kimura, Y. & Kishino, M. (Eds.), *Lesson Study—Changing Practice, Innovating Theory* (pp. 6-11). Japan: Shinyosha.
- Kimura, Y. (2019b). Mode shift – toward a culture of reflection, inquiry, and documentation. In Kimura, Y. & Kishino, M. (Eds.), *Lesson Study—Changing Practice, Innovating Theory* (pp. 26-31). Japan: Shinyosha.
- Kusanagi, K. N. (Ed.) (2022). *Lesson Study as Pedagogic Transfer: A Sociological Analysis*. Singapore: Springer.
- Lewis, C. (2016). How does lesson study improve mathematics instruction? *ZDM – Mathematics Education*, 48, 571-580.
- Lewis, C. (2015). What is improvement science? Do we need it in education? *Educational researcher*, 44(1), 54-61.
- Lewis, C. C., Perry, R. R., & Hurd, J. (2009). Improving mathematics instruction through lesson study: A theoretical model and North American case. *Journal of mathematics teacher education*, 12, 285-304.
- Lewis, C., & Tsuchida, I. (1999). A lesson is like a swiftly flowing river: Research lessons and the improvement of Japanese education. *American Educator*, 2(1), 48-56. DOI: 10.1177/136548029900200117
- Makinae, N. (2010). The Origin of Lesson Study in Japan. Isoda, M., & Nakamura, T. (Eds.), *Proceeding of the 5th East Asia Regional Conference on Mathematics Education: In Search of Excellence in Mathematics Education*. Japan Society of Mathematical Education, Tokyo, Japan
- Makinae, N. (2019). The origin and development of lesson study in Japan. In Huang, R., Takahashi, A., & da Ponte, J. P. (Eds.), *Theory and Practice of Lesson Study in Mathematics: An International Perspective* (pp. 169-181). Springer Cham.
- Miyakawa, T. (2022). Analyzing Mathematics Teachers' Collective Work in Terms of the Inquiry. In Chevallard, Y., Barquero, B., Bosch, M., Florensa, I., Gascón, J., Nicolás, P., & Ruiz-Munzón, N. (Eds.), *Advances in the Anthropological Theory of the Didactic* (pp. 91-102). Cham: Springer International.
- Miyakawa, T., & Winsløw, C. (2019). Paradidactic infrastructure for sharing and documenting mathematics teacher knowledge: a case study of “practice research” in Japan. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 22(3), 281-303.

- Murata, A., & Takahashi, A. (2002). Vehicle to connect theory, research and practice: how teacher thinking changes in district- level lesson study in Japan. In D. Newborn, P. Sztajn, D. White, H. Weigel, R. L. Bryant, & K. Nooney (Eds.), *Proceedings of the twenty-fourth annual meeting of North American chapter of the International Group of the Psychology of Mathematics Education* (pp. 1879–1888).
- Ogegbo, A. A., Gaigher, E., & Salagaram, T. (2019). Benefits and challenges of lesson study: A case of teaching Physical Sciences in South Africa. *South African Journal of Education*, 39(1).
DOI: 10.15700/saje.v39n1a1680
- Okubo, K. (2007). How is In-Service Teacher Training Conducted in Japan? In Isoda, M., Stephens, M., Ohara, Y., & Miyakawa, T. (Eds.), *Japanese Lesson Study in Mathematics: Its Impact, Diversity, and Potential for Educational Improvement* (pp. 16-21). Singapore: World Scientific.
- Pestalozzi, J. (1801). *Wie gertrud ihre kinder lehrt* [trans]. by Nagao T. and Fukuda H. in 1976, Tokyo: Meiji-tosyo.
- Saito, Y. (2002). The Modernization and Development of Education in Japan. In Institute for International Cooperation & Japan International Cooperation Agency (Eds.), *The History of Japan's Education Development: What Implications Can Be Drawn for Developing Countries?* (pp. 13-40). Japan: Japan International Cooperation Agency.
- Sato, M. (1991). *Case method in Japanese teacher education: Traditions and our experiments*. Paper presented at the 4th Annual Meeting of the Japan-United States Teacher Education Consortium, Stanford, CA.
- Sato, M. (2020). Spread and progress of School as Learning Community in Asia. In Tsukui, A., & Murase, M., (Eds.), *Lesson Study and Schools as Learning Communities: Asian School Reform in Theory and Practice* (pp. 3-13). Routledge.
- Seleznyov, S. (2018). Lesson study: an exploration of its translation beyond Japan. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 7(3), 217-229.
- Schon, D.A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Basic Books, New York.
- Shimizu, S., & Chino, K. (2015). History of lesson study to develop good practices. In M. Inprasitha, M. Isoda, P. Wang-Iverson, & B.H. Yeap (Eds.), *Lesson study: challenges in mathematics education* (pp. 123-140). Singapore: World scientific.
- Stigler, J. W., & Hiebert, J. (1999). *The teaching gap: Best ideas from the world's teachers for improving in the classroom*. New York: The Free Press.
- Stigler, J. W., Gonzales, P., Kawanaka, T., Knoll, S., & Serrano, A. (1999). *TIMMS video-tape classroom study: methods and findings from an exploratory project on eighth-grade mathematics instruction in Germany, Japan, and the United States*. NCES 1999-074. US Department of Education, National Center for Educational Studies, Washington, DC.
- Takahashi, A., & McDougal, T. (2016). Collaborative lesson research: Maximizing the impact of lesson study. *ZDM – Mathematics Education*, 48, 513-526.

- Toyoda, H. (2009). The origins of postwar new education and lesson study. In National Association for the Study of Educational Methodology (Ed.), *Japanese lesson study (Vol. 1)* (pp. 25-38). Japan: Gakubunsha.
- Tsuneyoshi, R. (2019). The Tokkatsu framework: The Japanese model of holistic education. In R. Tsuneyoshi, H. Sugita, K. N. Kusanagi, & F. Takahashi (Eds.), *Tokkatsu: The Japanese Educational Model of Holistic Education* (pp. 3-35). WS Education.
- Wake, G., Foster, M., & Swann, M. (2013). *Bowland maths lesson study project report*. Retrieved November 30, 2015, from <http://www.bowlandmaths.org.uk/lessonstudy/report.html>
- Wang, L., Kimura, Y., & Yurita, M. (2022). One step further: advancing lesson study practice through collaborative inquiry school-university partnerships. *Asia Pacific Journal of Education*, 42(1), 124-137.
- Widjaja, W., Vale, C., Groves, S., & Doig, B. (2017). Teachers' professional growth through engagement with lesson study. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 20, 357-383.
- Winsløw, C., Bahn, J., & Rasmussen, K. (2018). Theorizing lesson study: Two related frameworks and two Danish case studies. In Quaresma, M., Winsløw, C., Clivaz, S., da Ponte, J. P., Ní Shúilleabháin, A., & Takahashi, A. (Eds.), *Mathematics lesson study around the world: Theoretical and methodological issues*, 123-142. Springer, Cham.