



โรงเรียนสาธิตที่แท้ : การจัดการเรียนรู้ตามปรัชญาการศึกษาพัฒนาการ

THE ACTUAL DEMONSTRATION SCHOOL: LEARNING MANAGEMENT

BAESD ON PROGRESSIVE EDUCATION PHILOSOPHY

บทคัดย่อ

ดิวอี้ (Dewey) และ ปาร์เกอร์ (Parker) นักปรัชญาการศึกษาพัฒนาการได้ก่อตั้งโรงเรียนสาธิตขึ้นครั้งแรกในช่วงปลายศตวรรษที่ 19 ณ ประเทศสหรัฐอเมริกา โดยมีวัตถุประสงค์เพื่อค้นคว้า ทดลอง และวิจัยการจัดการเรียนรู้ให้แก่นักเรียนตามปรัชญาการศึกษาพัฒนาการ ซึ่งเชื่อว่านักเรียนทุกคนมีธรรมชาติแห่งการเรียนรู้และการค้นพบ การจัดการเรียนรู้จึงมุ่งเน้นให้นักเรียนฝึกปฏิบัติกิจกรรมการเรียนรู้ต่างๆ ที่สัมพันธ์กับชีวิตและสังคมในระบอบประชาธิปไตย นักการศึกษาไทยได้นำแนวคิดโรงเรียนสาธิตมาใช้ในประเทศเป็นเวลากว่า 50 ปี และได้รับอิทธิพลจากปัจจัยต่างๆ ซึ่งเป็นเหตุให้การจัดการศึกษาของโรงเรียนสาธิตไทยมีลักษณะเปลี่ยนไปจากพื้นฐานปรัชญาเดิม โดยพิจารณาได้จากการกำหนดเป้าหมายมุ่งเน้นการสอบเข้ามหาวิทยาลัยเป็นหลัก การกำหนดวิสัยทัศน์และพันธกิจที่ไม่นำไปสู่การเปลี่ยนแปลง การบริหารยึดติดในระบบราชการ หลักสูตรไม่สัมพันธ์กับชีวิตและคนอาจารย์ไม่ให้ความสำคัญกับปรัชญา ดังนั้น สมควรที่ผู้เกี่ยวข้องกับการศึกษาแบบโรงเรียนสาธิตควรไตร่ตรองและทบทวนแนวทางการจัดการศึกษา เพื่อพัฒนาสู่ความเป็นโรงเรียนสาธิตที่แท้จริง แนวทางที่สามารถปฏิบัติได้คือ ส่งเสริมให้เกิดประชาธิปไตยในโรงเรียน จัดตั้งองค์กรที่เกี่ยวกับปรัชญาการศึกษาพัฒนาการ และพัฒนาความร่วมมือกับสถาบันอุดมศึกษาเพื่อให้เป็นแหล่งเรียนรู้ซึ่งกันและกัน

คำสำคัญ : 1. โรงเรียนสาธิต 2. ปรัชญาการศึกษาพัฒนาการ 3. การจัดการเรียนรู้

¹ อาจารย์ สาขาวิชาการสอนภาษาไทย ภาควิชาหลักสูตรการสอนและเทคโนโลยีการศึกษา โรงเรียนสาธิตจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
ฝ่ายมัธยม คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย



Abstract

The first demonstration school was found in late 19th century by Dewey and Parker, progressive education philosophers, in the United State of America. The purposes of demonstration school cover the discovery, experimentation and research in learning management based on progressive education philosophy which is believed that student can learn and discover the world naturally. Learning management focus on student participation in learning activities and experiences that relate with life and democracy society. Thai educators have used the demonstration school ideas in Thailand for 50 years. It has been influenced by many factors such as setting goal for university admissions, vision and mission can not lead to change, curriculum does not relate to real life, and school instructors do not emphasize the progressive education philosophy. Thus, the educators who concern with the demonstration school should meditate and revise learning management back to the actual demonstration school by developing democracy in school, founding progressive education association and developing relationship between university and school for using learning resources reciprocally.

Key words : 1. The demonstration school 2. Progressive education philosophy 3. Learning management

บทนำ

การจัดการเรียนรู้โดยโรงเรียนสาธิต หรือโรงเรียนห้องปฏิบัติการ (laboratory school) ของคณะครุศาสตร์หรือศึกษาศาสตร์ในประเทศไทยนั้น เริ่มดำเนินการมาเป็นระยะเวลากว่า 50 ปี นับแต่โรงเรียนสาธิตจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัยได้ถือกำเนิดขึ้น และเป็นต้นแบบสำหรับโรงเรียนสาธิตศึกษาในสถาบันครุศึกษาอื่นๆ ของไทย

สังคมไทยปัจจุบัน มีมุมมองต่อโรงเรียนสาธิตว่าเป็นโรงเรียนที่มีลักษณะเป็น “ผู้นำ” และ “ต้นแบบ” การจัดการเรียนรู้ของโรงเรียนอื่นๆ ที่จัดการศึกษาในระดับชั้นพื้นฐาน แท้ที่จริงแล้ว ความเป็นผู้นำของโรงเรียนสาธิต หาใช่การนำในเรื่องรูปแบบและกระบวนการจัดการไม่ เพราะสาระสำคัญของความเป็นโรงเรียนสาธิตและความเป็นผู้นำ คือ แนวคิดในด้านปรัชญาที่ใช้เป็นพื้นฐานในการจัด

เฉลิมลาภ ทองอาจ



การศึกษา ซึ่งมีลักษณะก้าวหน้าและปฏิเสธการจัดการศึกษาแบบประเพณีนิยม ระยะเวลากว่า 50 ปีของการสาธิตศึกษาในประเทศไทย จึงเป็นการทดลองจัดการเรียนรู้ที่ยังคงดำเนินการอยู่ และมีหลายเรื่องที่ยังคงไม่ปรากฏ “ผล” ตามปรัชญาต้นกำเนิดของโรงเรียนสาธิต ซึ่งมีรากฐานมาจากต่างประเทศ

การจัดการศึกษาโดยใช้สถาบันรูปแบบที่เรียกว่า “โรงเรียนสาธิต” หรือ “โรงเรียนห้องปฏิบัติการ” นั้น ในระยะแรกมิได้ริเริ่มจากคณะครุศาสตร์ของมหาวิทยาลัย แต่เริ่มจากแนวคิดของนักปรัชญาที่เฝ้ามองสังคมโลกในช่วงปลายศตวรรษที่ 19 และพบว่าการจัดการศึกษาขณะนั้น มีอาจตอบคำถามที่สำคัญคือ เราจะทำอย่างไร จึงจะสามารถจัดการศึกษาที่สอดคล้องกับความแตกต่างและหลากหลายของผู้เรียน ซึ่งมีภูมิหลัง ประสบการณ์และวัฒนธรรมที่ซับซ้อนขึ้น นอกจากนี้ การศึกษาเป็นเรื่องของการ “ผลิต” สมาชิกของสังคมเพื่อสืบทอดความรู้ในอดีต ค่านิยมและศีลธรรมจรรยาที่เคร่งครัด มิได้มุ่ง “สร้าง” ความมั่งคั่งของมนุษย์ ในด้านสิทธิและเสรีภาพ ตลอดจนความสนใจใคร่รู้ในปัจเจกบุคคล ซึ่งมีตัวแปรด้านปัจจัยทางด้านจิตวิทยาพัฒนาการและจิตวิทยาสังคมเป็นองค์ประกอบ

รุ่งอรุณแห่งปรัชญาพัฒนาการ

ศาสตราจารย์จอห์น ดูย (Jonn Dewey) แห่งภาควิชาปรัชญา มหาวิทยาลัยชิคาโก (The University of Chicago) คือนักปรัชญาคนสำคัญ ที่เฝ้ามองสถานการณ์ดังกล่าวอย่างกังวล เพราะในช่วง ค.ศ.1890 ได้เกิดวิกฤตการณ์ที่เป็นปัญหาเกี่ยวกับการศึกษาและนักเรียนหลายเรื่อง อาทิ หลักสูตรดั้งเดิม ประสบความล้มเหลว เพราะไม่อาจสร้างความสนใจและแรงจูงใจแก่นักเรียนได้ อีกทั้งยังไม่ตอบสนองต่อความต้องการของสังคมอุตสาหกรรมใหม่ อัตราการออกจากโรงเรียนของนักเรียนทั้งในระดับประถมศึกษาและมัธยมศึกษาเพิ่มขึ้น ปัญหาอาชญากรรมของวัยรุ่นและปัญหา การอ่านเขียนไม่ได้สูงขึ้น (Tozer, Violas และ Senese, 1993: 140) ในฐานะที่ จอห์น ดูย (Jonn Dewey) เป็นนักปรัชญากลุ่มพัฒนาการนิยม (progressivism) ซึ่งผลักดันและนำเสนอแนวคิดที่สำคัญว่า การจัดการศึกษาหรือการเรียนรู้ที่มีได้พัฒนาความเป็นมนุษย์ให้งอกงามขึ้น หรือการศึกษาแบบประเพณีนิยมที่มุ่งเน้นการฝึกหัดอย่างเคร่งครัด และให้นักเรียนเรียนรู้ด้วยการท่องจำนั้น คือความล้มเหลวอย่างยิ่ง ข้อเสนอของ จอห์น ดูย (Jonn Dewey) รวมถึงการแสวงหาวิธีการแก้ปัญหาของเขา นำไปสู่การสร้างโรงเรียนสาธิตหรือโรงเรียนห้องปฏิบัติการแห่งมหาวิทยาลัยชิคาโก (The University of Chicago Laboratory Schools) ในปี ค.ศ. 1896 หลังจากที่ได้พัฒนาปรัชญาการศึกษาพัฒนาการอยู่ถึง 8 ปี (Day, 2006: online) โรงเรียนสาธิตแห่งนี้ มีพันธกิจที่สำคัญตามที่ จอห์น ดูย (Jonn Dewey) กำหนดไว้คือ เพื่อค้นพบระบบ

เฉลิมลาภ ทองอาจ



การบริหาร การพิจารณาและเลือกสาระการเรียนรู้ วิธีการเรียนรู้ วิธีการสอนและการฝึกหัดระเบียบวินัย ที่มีประสิทธิภาพ และวิธีการนำโรงเรียนไปสู่ความเป็นชุมชนแห่งการร่วมมือ ขณะเดียวกันก็ต้องพัฒนา ศักยภาพและความสามารถตามความต้องการของนักเรียนเป็นรายบุคคลควบคู่กันไปด้วย พันธกิจ ดังกล่าวนี้นี้ ถือเป็นหัวใจสำคัญของปรัชญาพัฒนาการนิยม ซึ่งคำว่า “พัฒนาการ” (progressive) นี้ ได้นำมาใช้เพื่อเปรียบเทียบความแตกต่างของการจัดการศึกษาจากหลักสูตรแบบประเพณีนิยมขณะนั้น ที่มุ่งเน้นการเตรียมเข้าศึกษาต่อในมหาวิทยาลัยและถูกจำแนกแบ่งชั้นจากระบบเศรษฐกิจ กับการจัด ศึกษาแบบใหม่ที่กำลังจะเกิดขึ้น

นักนวัตกรรมการศึกษาอีกท่านหนึ่ง ที่มีชื่อเสียงมากในฐานะผู้ก่อตั้งโรงเรียนสาธิตคือ ฟรานซิส ปาร์เกอร์ (Francis Parker) บุคคลผู้นี้เป็นผู้นำปรัชญาการศึกษาพัฒนาการมาปฏิบัติในโรงเรียน ระหว่างปี ค.ศ.1875 ถึง ค.ศ.1880 เขาเป็นผู้อำนวยการโรงเรียน ณ เมืองควินซี (Quincy) มลรัฐแมสซาชูเซตส์ (Massachusetts) หลังจากที่ได้ศึกษาด้านแนวโน้มการศึกษาในเยอรมนี เขาปฏิเสธการเรียนรู้แบบท่องจำ และเชื่อว่าความรู้ที่ปราศจากความเข้าใจเป็นความรู้ที่ไม่มีคุณค่า นอกจากนี้ เขายังเห็นว่า โรงเรียนจะต้องเป็นสถานที่แห่งการยอมรับและสนับสนุนความคิดสร้างสรรค์ของนักเรียน ระบบ การศึกษาของ ฟรานซิส ปาร์เกอร์ (Francis Parker) ที่เรียกว่าระบบควินซีของปาร์เกอร์ (Parker's Quincy System) นั้น ได้รับความนิยมในฐานะตัวอย่างการจัดการศึกษาตามปรัชญาการศึกษาพัฒนา การในช่วงต้นศตวรรษที่ 20 และนักการศึกษาเรียกการศึกษาลักษณะนี้ว่าการจัดการเรียนรู้ที่นักเรียนเป็น ศูนย์กลาง (child-centered) หรือการเรียนรู้โดยใช้ประสบการณ์เป็นฐาน (experience-based learning) (Schugurensky, 2002: online)

ฟรานซิส ปาร์เกอร์ (Francis Parker) นำหน่วยการเรียนรู้ (learning units) ซึ่งมีลักษณะเป็น “แนวคิดหลัก” (theme) และเชื่อมโยงกับความรู้อื่นๆ มาใช้ในการออกแบบหลักสูตรสถานศึกษา และนำ ผลงานวรรณกรรมของนักเรียน วรรณคดีและวรรณกรรม ตลอดจนสื่อต่างๆ ของครู มาใช้แทนตำราการ ฝึกอ่านและเขียนสะกดคำ ปี ค.ศ.1883 เขาย้ายจากมลรัฐแมสซาชูเซตส์ (Massachusetts) เพื่อเป็นผู้ อำนวยการโรงเรียนฝึกหัดครูตำบลคุกเคาตี (Cook County Normal School) ณ เมืองชิคาโก (Chicago) โรงเรียนแห่งนี้ตั้งขึ้นเพื่อเป็นสถาบันฝึกหัดครูระดับประถมศึกษาตามแนวคิดของเขา (University of Chicago Library, Special Collections Research Center, 2006: online) จากนั้นในปี ค.ศ.1894 หนังสือเกี่ยวกับทฤษฎีการสอนเด็กของเขาที่ชื่อ “การพูดคุยนบนการสอนเด็ก” (Talks on Pedagogics) ได้

เฉลิมลาภ ทองอาจ



ตีพิมพ์เผยแพร่ และมีอิทธิพลอย่างมากต่อความคิดเกี่ยวกับการจัดการศึกษาของนักปรัชญาการศึกษา อาทิ ฟร็อบเอล (Froebel) เปสตาลอซซี (Pestalozzi) และแฮร์บาร์ต (Herbart) และในปีเดียวกันนี้เอง จอห์น ดูว์ (Jonn Dewey) ได้ย้ายจากมหาวิทยาลัยมิชิแกน (University of Michigan) เพื่อมาเป็น ประธานสาขาปรัชญา จิตวิทยาและการศึกษา ณ มหาวิทยาลัยชิคาโก (The University of Chicago) และได้ส่งบุตรเข้าศึกษาในโรงเรียนของ ฟรานซิส พาร์เกอร์ (Francis Parker) ด้วย

ต่อมาในปี ค.ศ.1899 เอมมอน เบลน (Emmon Blaine) ได้ร่วมงานกับ ฟรานซิส พาร์เกอร์ (Francis Parker) เพื่อก่อตั้งโรงเรียนสาธิตประถมศึกษานี้แห่งมหาวิทยาลัยชิคาโก (The University of Chicago) ซึ่งมีพันธกิจในการศึกษาวิจัยเกี่ยวกับรูปแบบการจัดการเรียนรู้โดยเฉพาะอย่างยิ่งระดับ ประถมศึกษา โดยได้รับคำเชิญจากศาสตราจารย์วิลเลียม ฮาร์เปอร์ (William Harper) อธิการบดี มหาวิทยาลัยในขณะนั้น ซึ่งกำลังสนใจที่การจัดการศึกษาด้านครุศึกษาในมหาวิทยาลัย และต่อมาได้ พัฒนามาเป็นคณะศึกษาศาสตร์ของมหาวิทยาลัยชิคาโก (School of Education, University of Chicago) ในที่สุด (Dewey, 1902: online) โรงเรียนสาธิตของ จอห์น ดูว์ (Jonn Dewey) และโรงเรียน สาธิตของ ฟรานซิส พาร์เกอร์ (Francis Parker) ซึ่งเป็นส่วนหนึ่งของมหาวิทยาลัยแห่งนี้ จึงกลายมา เป็นต้นแบบของโรงเรียนสาธิตทั่วโลกนับแต่ต้นศตวรรษที่ 20

จอห์น ดูว์ (Jonn Dewey) เริ่มผลักดันปรัชญาพัฒนาการนิยมเข้าสู่แนวความคิดการศึกษากระแส หลักของสหรัฐอเมริกาพร้อมกับนักการศึกษาคนอื่นๆ อาทิ ชาร์ลส์ อีเลียต (Charles Eliot) และอับราฮัม เฟลคเนอร์ (Abraham Flexner) ณ เมืองโคลัมเบีย (Columbia) และในปี ค.ศ. 1917 จึงมีการก่อตั้ง โรงเรียนลินคอล์น (Lincoln School) แห่งคณะศึกษาศาสตร์มหาวิทยาลัยโคลัมเบีย (Columbia University) เพื่อให้เป็นห้องปฏิบัติการด้านการจัดการศึกษาที่พ้นจากกรอบของหลักสูตรประถมและ มัธยมศึกษาขณะนั้น โรงเรียนสาธิตแห่งนี้ยกเลิกสาระการเรียนรู้หรือเนื้อหาที่ล้าสมัย และใช้สาระการ เรียนรู้ที่ประยุกต์เข้ากับความต้องการของการใช้ชีวิตในยุคสมัยใหม่ 4 กลุ่ม คือ วิทยาศาสตร์ อุตสาหกรรม สุนทรียศาสตร์และหน้าที่พลเมือง ครูจะต้องประยุกต์สาระการเรียนรู้ดังกล่าวให้สัมพันธ์ กับชีวิตในโลกปัจจุบัน (contemporary world) ดังนั้นนักเรียนของโรงเรียนแห่งนี้จึงต้องเรียนรู้วิชาการ ผ่านจากประสบการณ์ในแหล่งเรียนรู้ต่างๆ ในชุมชน อาทิ ตลาด โบสถ์ สถานีนขนส่ง เป็นต้น (Heffron, 2009: online)

เฉลิมลาภ ทองอาจ



ด้วยเหตุผลข้างต้น หลักสูตรของโรงเรียนแห่งนี้ จึงได้รับการออกแบบให้มีลักษณะเป็นหน่วยการเรียนรู้การปฏิบัติงาน (units of work) ซึ่งเปลี่ยนโครงสร้างสาระการเรียนรู้แบบดั้งเดิมให้มีลักษณะสอดคล้องกับประสบการณ์และพัฒนาการของนักเรียน ตัวอย่างเช่น นักเรียนเกรดหนึ่งและเกรดสองจะต้องศึกษาเกี่ยวกับชีวิตในชุมชนหรือสังคมที่เรียกว่า “การศึกษาชีวิตในเมือง” (a study of city life) ด้วยการทำโครงการงานการออกแบบและสร้างเมืองของตนเอง นักเรียนเกรดสามจะต้องทำโครงการที่ก้าวหน้าขึ้นด้วยการศึกษาเกี่ยวกับชีวิตประจำวันริมแม่น้ำฮัดสัน (Hudson River) หน่วยการเรียนรู้นี้เป็นหน่วยการเรียนรู้ที่มีชื่อเสียงมากของโรงเรียน เนื่องจากเป็นหน่วยการเรียนรู้ที่นักเรียนจะได้ศึกษาประวัติศาสตร์ ภูมิศาสตร์ การอ่าน การเขียน คณิตศาสตร์ วิทยาศาสตร์ ศิลปะและวรรณกรรมไปพร้อมกัน หน่วยการเรียนรู้แต่ละหน่วยจะมีความยืดหยุ่นมากเพียงพอที่จะทำให้นักเรียนทำกิจกรรมการเรียนรู้ต่างๆ ได้ตามความสนใจและความต้องการ มีการเชื่อมโยงลักษณะสำคัญของอารยธรรมปัจจุบัน (contemporary civilization) และส่งเสริมให้นักเรียนทำกิจกรรมในเชิงร่วมมือ ตลอดจนให้โอกาสนักเรียนแต่ละคนทำวิจัยหรือสำรวจข้อมูลที่น่าสนใจต่างๆ ด้วยตนเอง (Kliebard, 2004: 142)

ปี ค.ศ. 1919 สแตนวูด คอบบ์ (Stanwood Cobb) และคณะได้ก่อตั้งสมาคมการศึกษาพัฒนาการ (Progressive Education Association) โดยมีวัตถุประสงค์เพื่อเผยแพร่และผลักดันแนวความคิดการจัดการเรียนรู้ที่นักเรียนเป็นศูนย์กลางนี้สู่ระบบการศึกษา แม้ว่าสมาคมนี้จะยุติบทบาทลงในปี ค.ศ. 1955 แต่ก็ได้นำเสนอผลการวิจัยที่มีชื่อเสียงมาก คือ การประเมินผลโปรแกรมการศึกษาพัฒนาการซึ่งเป็นโครงการที่ใช้เวลาวิจัยถึง 8 ปี (the eight-year study) โดยเปรียบเทียบนักเรียนที่ศึกษาในโปรแกรมการศึกษาพัฒนาการมากกว่า 1,500 คน กับนักเรียนที่ศึกษาในโรงเรียนทั่วไป ในสถาบันอุดมศึกษาว่า 300 แห่ง ผลการศึกษาพบว่า เมื่อเข้าศึกษาต่อในระดับอุดมศึกษา นักเรียนที่ศึกษาในโปรแกรมพัฒนาการมีผลการเรียนรู้ที่คาดหวัง ศักยภาพและความสามารถในทุกด้านสูงกว่านักเรียนในโรงเรียนทั่วไป (Schugurensky, 2002: online)

ช่วงกลางของศตวรรษที่ 19 โรงเรียนของรัฐบาลได้นำหลักสูตรหรือโปรแกรมการเรียนรู้ การสอนแบบพัฒนาการมาใช้มากขึ้น แม้ว่า จอห์น ดิวอี้ (Jonn Dewey) จะมีความเชื่อว่าการจัดการศึกษาแบบพัฒนาการนั้น ยังไม่อาจนำไปสู่การปฏิรูปพื้นฐานของการศึกษากระแสหลักได้ อย่างไรก็ตามอิทธิพลจากแนวคิดของในเรื่องการศึกษาของเยาวชนตามปรัชญาการศึกษาพัฒนาการ ได้ก่อให้เกิดนักคิดและนักการศึกษาจำนวนมาก ที่พยายามประยุกต์หลักการของปรัชญาไปแปรเป็นการปฏิบัติในสถานศึกษา



สนธิแห่งปรัชญาพัฒนาการ

เนื่องจากปรัชญาพัฒนาการนั้นถือกำเนิดบนพื้นฐานของความคิดของนักปรัชญา สถานะเช่นนี้จึงกลายเป็นจุดอ่อนของตัวปรัชญาเอง เพราะปรัชญาต้องการอาศัย “การตีความ” และ “การประยุกต์” ดังนั้นนักการศึกษาจำนวนมากที่นำปรัชญาการศึกษาพัฒนาการไปปฏิบัติ จึงสร้างแนวปฏิบัติในการจัดการศึกษาที่แตกต่างกันออกไป และทำให้การประเมินผลการจัดการศึกษาตามปรัชญานี้กลายเป็นเรื่องยากอย่างยิ่ง นอกจากนี้ ยังเกิดข้อวิพากษ์วิจารณ์เกี่ยวกับการศึกษาทั้งในด้านหลักสูตรและรูปแบบการจัดการเรียนรู้อีกว่าไม่อาจพัฒนาความสามารถในด้านวิทยาศาสตร์และเทคโนโลยีโดยเฉพาะอย่างยิ่งปี ค.ศ. 1955 ถือเป็นปีที่เกิดการถกเถียงและวิจารณ์การจัดการเรียนรู้ตามปรัชญาพัฒนาการอย่างรุนแรง นักการศึกษาหลายคนได้ตั้งคำถามเกี่ยวกับโปรแกรมการสอนอ่านที่เน้นแต่การอ่านจากบริบทในสังคม หรือแนวคิดที่ให้เสรีกับนักเรียนมากเกินไป เป็นต้น กระแสโจมตีดังกล่าวทวีความรุนแรงขึ้นเมื่อสหภาพโซเวียตสามารถส่งดาวเทียมสปุตนิก (Sputnik) ขึ้นไปโคจรในอวกาศได้ในปี ค.ศ. 1957 อันเป็นเสมือนการประกาศชัยชนะเหนือสหรัฐอเมริกาในช่วงสงครามเย็น เป็นเหตุให้รัฐบาลสหรัฐอเมริกาจะต้องเร่งการแข่งขันในด้านความรู้ และหันกลับไปสู่การศึกษาที่เน้นให้เนื้อหาด้านวิชาการอีกครั้ง โดยได้รับอิทธิพลของนักจิตวิทยากลุ่มพุทธิปัญญานิยม (cognitive psychology) ขณะนั้น อาทิ เจอโรม บรูเนอร์ (Jerome Bruner) และเจอร์โรลด์ แซคคาเรียส (Jerrold Zacharias) เป็นต้น

นอกจากปัจจัยในด้านการเมืองแล้ว ปรัชญาการศึกษาพัฒนาการยังได้รับผลกระทบจากสภาวะเศรษฐกิจถดถอยและมาตรการทางภาษีในปี ค.ศ. 1970 ตลอดจนการเผยแพร่รายงาน “ประเทศกำลังเสี่ยง” (A Nation At Risk) ในปี ค.ศ. 1983 อันนำไปสู่การพิจารณาทบทวนมาตรฐานการเรียนรู้ด้านคุณภาพของผู้เรียน และการปรับปรุงผลการเรียนรู้โดยใช้แบบสอบมาตรฐานซึ่งล้วนแต่ขัดแย้งกับแนวคิดของ จอห์น ดิวอี้ (Jonn Dewey) และฟรานซิส ปาร์เกอร์ (Francis Parker) ทั้งสิ้น (Zilversmit, 2005: online)

แม้ปรัชญาการศึกษาพัฒนาการจะไม่อาจฝ่ากระแสการเมืองและการแข่งขันในช่วงสงครามเย็นได้ ผนวกกับการเผยแพร่ศาสตร์จิตวิทยาด้านสติปัญญาการรู้คิด (cognitive psychology) แต่ก็เป็นเรื่องน่าสนใจยิ่งที่นักจิตวิทยาด้านสติปัญญาการรู้คิดโดยเฉพาะ เจอโรม บรูเนอร์ (Jerome Bruner) ได้สร้างงานวิจัยหรือพัฒนาองค์ความรู้ขึ้นจากแนวคิดจิตวิทยาพัฒนาการของ จีน ปิเอเจต์ (Jean Piaget) ซึ่งมีความสัมพันธ์กับแนวคิดการเรียนรู้จากประสบการณ์ของ จอห์น ดิวอี้ (Jonn Dewey) และพัฒนามา



เป็นแนวคิดใหม่ในการจัดการศึกษาที่เรียกว่า “โครงสร้างนิยม” (constructivism) ซึ่งมีหลักการว่า นักเรียนต้องเป็นผู้มีปฏิสัมพันธ์และมีส่วนร่วมในการสร้างความหมายจากสิ่งต่างๆ ด้วยตนเอง ดังนั้นในการจัดการเรียนรู้จึงต้องให้นักเรียนเป็นผู้มีปฏิสัมพันธ์ (active) มากกว่าให้นักเรียนเป็นผู้รับ (receptive) (Hutcheon, 2008: online) ด้วยเหตุนี้ ปรัชญาการศึกษาพัฒนาการจึงดูเหมือนว่าจะยังไม่หายไปจากการจัดการศึกษาเสียทีเดียว กระทั่งเมื่อปลายศตวรรษที่ 20 แนวคิดการจัดการเรียนรู้ตามปรัชญาพัฒนาการได้รับความสนใจอีกครั้ง เมื่อปัญหาเรื่องการเมืองระหว่างประเทศคลี่คลายลง และปัจเจกชนในสังคมกำลังพยายามแสวงหา “ความรู้ที่แท้จริง” สำหรับคนรุ่นใหม่และสังคมใหม่อีกครั้ง

หลักการจัดการศึกษาที่ยังดำรงอยู่

จากการศึกษาในเชิงประวัติศาสตร์ ทำให้เห็นได้อย่างชัดเจนว่า โรงเรียนสาธิตเกิดขึ้นเพื่อเป็นคำตอบของปัญหาการจัดการเรียนรู้ในสังคมสหรัฐอเมริกา ซึ่งได้รับอิทธิพลของปรัชญากลุ่มอุดมคตินิยม (idealism) ผสมกับอิทธิพลของจิตวิทยากลุ่มพฤติกรรมนิยม (behaviorism) เพื่อแสดงออกถึง “ความไม่เห็นด้วย” หรือ “มุมมองที่ต่างไป” จากการศึกษากระแสหลัก ความไม่เห็นด้วยนี้ มีจุดเริ่มจากความเชื่อใน “ปรัชญาการศึกษา” จากประเด็นนี้ทำให้เกิดคำถามที่สำคัญต่อไปว่าโรงเรียนสาธิตในประเทศไทย ยังคงดำเนินการจัดการศึกษาตามแนวคิดปรัชญา พัฒนาการ อันเป็นปรัชญา ณ แรกเริ่มจัดตั้งหรือไม่ หรือหากมีการเปลี่ยนแปลงแล้ว ปัจจัยใดที่ทำให้เปลี่ยน เปลี่ยนเพื่ออะไร และเปลี่ยนแล้วดีกว่าเดิมหรือไม่ เพราะอะไร

ถึงแม้ว่าความนิยมในปรัชญาพัฒนาการจะมีแนวโน้มขึ้นลง แต่หลักการจัดการศึกษาของจอห์น ดูว์ (Jonn Dewey) และ ฟรานซิส ปาร์เกอร์ (Francis Parker) ซึ่งใช้ในการจัดระบบการศึกษาในโรงเรียนห้องปฏิบัติการแห่งมหาวิทยาลัยชิคาโก (The University of Chicago Laboratory Schools) ทั้งในด้านการบริหาร หลักสูตรและการสอนนั้น ยังคงดำรงอยู่และมีอิทธิพลต่อนักการศึกษาและผู้จัดการศึกษาในทุกๆ ระดับ ซึ่งสามารถประมวลสรุปได้ดังนี้ (Harms และ DePencier, 1996: online)

1. การพิจารณาการเรียนรู้ของนักเรียนนั้น ต้องมุ่งพิจารณาที่กระบวนการเรียนรู้ของผู้เรียนมากกว่าการพิจารณาเนื้อหาหรือสาระการเรียนรู้ เพราะการศึกษาเป็นกระบวนการทางสังคม (social process) ที่ต้องอาศัยการมีปฏิสัมพันธ์และการปฏิบัติกิจกรรมการเรียนรู้ในลักษณะกลุ่มย่อย (small group)

เฉลิมลาภ ทองอาจ



2. การจัดการเรียนรู้ที่มีประสิทธิภาพเกิดจากการใช้โครงการเป็นฐาน ผู้เรียนจะต้องใช้การลงมือปฏิบัติ เช่น จัดการเรียนรู้ประวัติศาสตร์ผ่านการเล่น การเรียนรู้วิทยาศาสตร์ธรรมชาติจากการสำรวจธรรมชาติ เป็นต้น

3. เป้าหมายของการจัดการศึกษา ไม่ควรมุ่งเน้นเฉพาะความเป็นเลิศในทางวิชาการแต่เพียงอย่างเดียวเท่านั้น แต่จะต้องให้ความสำคัญกับความสามารถในการแก้ปัญหาต่างๆ (problem solving)

4. การจัดการศึกษาจะต้องมุ่งพัฒนาผู้เรียนให้เกิดความรับผิดชอบ ทั้งในระดับสังคมภายในโรงเรียนและสังคมส่วนรวม

5. กระบวนการเรียนรู้ที่จัดภายในโรงเรียน ต้องเชื่อมโยงกับประสบการณ์หรือชีวิตประจำวันของนักเรียน

6. การเรียนรู้ในเชิงวิชาการนั้น ไม่ควรจัดหลักสูตรแต่เฉพาะวิชาหลักหรือวิชาแกน แต่ยังคงต้องคำนึงถึงวิชาด้านความเป็นมนุษย์ เช่น ศิลปะ กีฬา ดนตรีและกิจกรรมที่หลากหลายเพิ่มเติมจากในหลักสูตร

7. ผู้จัดการศึกษาจะต้องส่งเสริมให้ครูศึกษาเรียนรู้อย่างต่อเนื่อง และใช้การวิจัยเป็นส่วนหนึ่งของการพัฒนาวิชาชีพ สนับสนุนให้ครูมีอิสระและเสรีภาพ และมีศรัทธาในระบอบประชาธิปไตย

หลักการจัดการเรียนรู้ข้างต้น มีแนวคิดสำคัญคือ การจัดการศึกษาจะต้องอยู่บนพื้นฐานของหลักการสำคัญว่ามนุษย์จะต้องมีปฏิสัมพันธ์กับบุคคลอื่นๆ ในสังคม และมนุษย์จะเรียนรู้ได้ดีเมื่อทำกิจกรรมการเรียนรู้ในสถานการณ์จริง จากแนวคิดดังกล่าว นักปรัชญาพัฒนาการจึงเห็นคุณค่าของทฤษฎีการเรียนรู้ที่เป็นวิทยาศาสตร์ และเชื่อว่านักเรียนจะเรียนรู้ได้ดีหากปฏิบัติตามดังเช่นนักวิทยาศาสตร์ซึ่งสามารถปฏิบัติได้ตามรูปแบบกระบวนการเรียนรู้ในการแก้ปัญหาของ จอห์น ดิวอี้ (Jonn Dewey) ได้แก่ 1) รับทราบและตระหนักในปัญหา (become aware of the problem) 2) พิจารณาและวินิจฉัยปัญหา (define the problem) 3) สร้างสมมติฐานเพื่อแก้ไขปัญหา (propose hypotheses to solve it) 4) ประเมินผลที่อาจเกิดขึ้นจากสมมติฐานด้วยประสบการณ์เดิมของบุคคล (evaluate the consequences of the hypotheses from one's past experience) และ 5) ทดสอบวิธีการแก้ปัญหานั้น อาจเป็นไปได้ (test the likeliest solution) (Paszkowska, 2003: online)

รูปแบบกระบวนการเรียนรู้ข้างต้น ส่งผลให้การจัดการศึกษาเปลี่ยนแปลงไปอย่างมาก เนื่องจากครูตามปรัชญาการศึกษาพัฒนาการจะไม่จัดการเรียนรู้แต่เพียงการอ่านให้ฟังหรือใช้วิธีฝึกหัด

เฉลิมลาภ ทองอาจ



แต่จะเป็นผู้จัดกิจกรรมการเรียนรู้ที่สัมพันธ์กับชีวิตจริงของนักเรียนให้มากที่สุด โดยมีวัตถุประสงค์ให้นักเรียนเกิดประสบการณ์ตรง แนวคิดในการจัดการศึกษาตามปรัชญาพัฒนาการเช่นนี้ ทำให้เกิดอัตลักษณ์ที่เป็นที่รู้จักกันทั่วไปว่า “การเรียนรู้จากการปฏิบัติ” (learning by doing)

จอห์น ดิวอี้ (Jonn Dewey) มีแนวคิดเกี่ยวกับการจัดการศึกษาว่าจะต้องมีอยู่บนพื้นฐานของปรัชญาประชาธิปไตยและธรรมชาติของเด็ก ในประเด็นแรกเขาเชื่อว่าปรัชญาประชาธิปไตยเป็นพื้นฐานที่สำคัญที่สุดในการนำไปสู่การศึกษาที่แท้จริง เพราะการจัดการศึกษานบนพื้นฐานของปรัชญานี้ นักเรียนสามารถแสดงความคิดเห็นและความสนใจของตนเองได้อย่างอิสระมากกว่าปรัชญาการเมืองอื่นๆ ดังนั้นโรงเรียนจะต้องเป็น “ห้องปฏิบัติการสำหรับประชาธิปไตย” (laboratory for democracy) เพื่อเป็นแหล่งเรียนรู้ให้นักเรียนเกิดความเข้าใจ ชื่นชมและปฏิบัติตามครรลองของปรัชญา ด้วยเหตุนี้ นักเรียนจึงต้องเข้าร่วมกิจกรรมการเรียนรู้ต่างๆ ซึ่งทุกขั้นตอนจะต้องตั้งอยู่บนพื้นฐานปรัชญาประชาธิปไตย ส่วนในประเด็นธรรมชาติของเด็ก (the nature of the child) นั้น เขามีความเชื่อว่าเด็กทุกคนมีความกระตือรือร้นในการสร้างปฏิสัมพันธ์กับสังคม มีธรรมชาติแห่งการสร้างหรือประดิษฐ์คิดค้นสิ่งต่างๆ มีความสามารถในการแสดงออกอย่างสร้างสรรค์ และมีความสนใจใคร่รู้และต้องการค้นพบสิ่งต่างๆ รอบตน

จากแนวคิดเกี่ยวกับปรัชญาประชาธิปไตยและธรรมชาติของเด็กข้างต้น จอห์น ดิวอี้ (Jonn Dewey) จึงเสนอว่าห้องเรียนที่แท้จริง ควรเป็นสถานที่ที่นักเรียนได้ทำกิจกรรมการเรียนรู้และกิจกรรมทางสังคมด้วยกัน และนักเรียนสามารถตัดสินใจในประเด็นปัญหาหรือสถานการณ์ต่างๆ ด้วยตนเอง กิจกรรมการเรียนรู้เหล่านี้ควรเป็นกิจกรรมที่นักเรียนและครูช่วยกันพิจารณาและเลือก แต่จะต้องตั้งอยู่บนพื้นฐานความสนใจของนักเรียนเป็นสำคัญ เพราะนักเรียนจะพร้อมและมุ่งแสวงหาความหมายจากกิจกรรมการเรียนรู้เหล่านั้นด้วยตนเอง แม้ว่าจะต้องเผชิญอุปสรรคหรือปัญหาในระหว่างกระบวนการเรียนรู้ สิ่งที่สำคัญคือประสบการณ์ที่เพิ่มพูนจากการทำกิจกรรมจะนำไปสู่ความสนใจใหม่ และนำนักเรียนเข้าสู่วงจรแห่งการเรียนรู้ (cycle of learning) ด้วยตนเองในที่สุด (Tozer, Violas และ Senese, 1993: 141-143)

แนวคิดและข้อเสนอแนะที่ได้กล่าวมา สามารถสรุปหลักการจัดการศึกษาตามปรัชญาการศึกษาพัฒนาการโดยทั่วไปได้ ดังนี้

เฉลิมลาภ ทองอาจ



1. หลักสูตรต้องมีลักษณะบูรณาการ และมีลักษณะเป็นหน่วยการเรียนรู้ที่เป็น แนวคิดหรือ หัวข้อเรื่อง (thematic units) ซึ่งมีความหลากหลาย สอดคล้องกับความสนใจและความต้องการของ นักเรียน ตลอดจนสัมพันธ์กับสภาพและปัญหาของสังคมปัจจุบัน

2. การจัดการเรียนรู้ต้องเป็นกิจกรรมให้นักเรียนได้เรียนรู้จากการลงมือปฏิบัติ มุ่งฝึกทักษะการ แก้ปัญหา (problem solving) การคิดอย่างมีวิจารณญาณ (critical thinking) โดยนักเรียนจะต้องทำงาน เป็นกลุ่ม (Group work) ตามแนวคิดการเรียนรู้แบบร่วมมือ (cooperative learning) เพื่อพัฒนาทักษะ ด้านสังคม ส่งเสริมให้นักเรียนมีการเรียนรู้ตลอดชีวิต ตามแนวคิดชีวิตคือการศึกษ ใช้หลักปรัชญา ประชาธิปไตยเป็นพื้นฐานในการเรียนรู้ในทุกขั้นตอนและประเมินผลโดยวัดจากคุณภาพของโครงการหรือ ผลงานของนักเรียน

3. มีเป้าหมายเพื่อสร้างค่านิยมและคุณลักษณะด้านความรับผิดชอบต่อสังคมและวัฒนธรรม ประชาธิปไตย บูรณาการโครงการหรือกิจกรรมการให้บริการทางสังคมสู่สถานศึกษาและกำหนด เป้าหมายของการเรียนรู้เพื่อแก้ปัญหาในสังคมเป็นสำคัญ

พัฒนาการของปรัชญาการศึกษาพัฒนาการได้นำไปสู่การเปลี่ยนแปลงด้านทฤษฎี การสอน เด็ก (pedagogy ในช่วงปลายศตวรรษที่ 19 และยังคงปรากฏในหลายรูปแบบกระทั่งปัจจุบัน โดยเฉพาะอย่างยิ่งหลังจากมีการออกกฎหมาย “อย่าให้มีเด็กหลงเหลือ” (No Child Left Behind) ซึ่งเป็นกฎหมาย การศึกษาที่สำคัญของสหรัฐอเมริกา การจัดการศึกษาตามปรัชญาการศึกษาพัฒนาการจึงกลายเป็น การศึกษาทางเลือกใหม่ของสหรัฐอเมริกาที่ได้รับความนิยมเป็นอย่างมาก

ย้อนมองสองตน : ความจริงของโรงเรียนสาธิตในประเทศไทย

จากข้อมูลของสำนักงานคณะกรรมการการอุดมศึกษา กระทรวงศึกษาธิการ พบว่าปัจจุบันมี โรงเรียนสาธิตในสังกัดสถาบันอุดมศึกษาจำนวน 59 แห่ง ถือเป็นเรื่องที่น่ายินดีในแง่ปริมาณ เพราะเมื่อ พิจารณาในแง่ดีคือ หากสถาบันเหล่านี้จัดระบบการบริหารและการเรียนการสอนตามปรัชญาพัฒนา การได้อย่างมีคุณภาพแล้ว นักเรียนซึ่งสำเร็จการศึกษาจากโรงเรียนสาธิตทุกแห่ง ย่อมเป็นผู้เข้าใจและใช้ สิทธิตามครรลองประชาธิปไตย สามารถแสวงหาคำถามภายในตนเอง มีความคิดที่เป็นระบบ ปฏิบัติ ตนได้เหมาะสมในฐานะพลเมืองโลก และก้าวนำความเปลี่ยนแปลงได้ ในทางตรงกันข้าม หากสถาบัน ยังคงมีเป้าหมาย รูปแบบการจัดการและหน้าที่ไม่ต่างจากสถาบันการศึกษากระแสหลัก ซึ่งในที่นี้ หมายถึงสถาบันการศึกษาภายใต้สังกัดของกระทรวงศึกษาธิการ โดยเฉพาะอย่างยิ่งสถานศึกษาในสังกัด

เฉลิมลาภ ทองอาจ



ของสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน เราก็ไม่อาจใช้ปริมาณดังกล่าวเป็นตัวบ่งชี้ในด้านคุณภาพ ความสำเร็จของโรงเรียนสาธิตในประเทศไทย อาจเป็นเพียงเป็นสิ่ง “เทียม” หากเรามีได้ทบทวนและไตร่ตรองการจัดการศึกษาของโรงเรียนสาธิตปัจจุบัน

การย้อมมองสองตนและการยอมรับตนเองเพื่อนำไปสู่การวิจัยและพัฒนา นั้น ถือเป็นกระบวนการขั้นต้นในการพัฒนาการจัดการเรียนรู้ของโรงเรียนสาธิตในประเทศไทย คำว่าพัฒนานั้นแตกต่างจากคำว่า “ปฏิรูป” อย่างไรก็ตาม หากทิศทางของโรงเรียนสาธิตไม่ชัดเจนหรือปราศจากความโดดเด่นจนเรียกได้ว่าเป็นอัตลักษณ์ของโรงเรียนสาธิตแล้ว ก็คงถึงเวลาต้องปฏิรูปด้วยการนำหลักการจัดการศึกษาของผู้วางรากฐานปรัชญาการศึกษาพัฒนาการ กลับมาพิจารณาและลงมือปฏิบัติให้เป็นรูปธรรมอีกครั้ง

ดังที่ได้กล่าวแล้วในตอนต้นว่า มีคำถามสำคัญที่นักการศึกษาทั้งกลุ่มกระแสหลักและกลุ่มพัฒนาการในประเทศไทยจะต้องแสวงหาคำตอบร่วมกัน เพื่อเป็นแนวทางในการพัฒนาโรงเรียนสาธิตในประเทศไทย ได้แก่ 1) โรงเรียนสาธิตในประเทศไทยยังคงดำเนินระบบตามปรัชญากลุ่มพัฒนาการนิยม อันเป็นปรัชญา ณ แรกเริ่มจัดตั้งหรือไม่ อย่างไร 2) บัณฑิตหรือตัวแปรใดที่ทำให้โรงเรียนสาธิตในประเทศไทยมีการดำเนินงานที่เปลี่ยนแปลงไป และ 3) มีแนวทางการปรับระบบการจัดการศึกษาของโรงเรียนสาธิตให้กลับไปสู่ความถูกต้องและเหมาะสมกับสภาพสังคมไทยอย่างไร

คำถามประการแรก เป็นคำถามเกี่ยวกับความสัมพันธ์ระหว่างการจัดระบบสถานศึกษาปัจจุบัน กับต้นกำเนิดรากฐานทางปรัชญากลุ่มพัฒนาการ แม้ไม่อาจตอบได้อย่างหนักแน่นว่า การสาธิตศึกษาไทยมิได้ดำเนินระบบตามปรัชญาพัฒนาการอย่างแท้จริงนัก แต่ก็พอจะมีสัญญาณให้รับรู้และเข้าใจได้ว่า คำตอบมีแนวโน้มว่าจะเป็นจริง ดังนี้

1. เป้าหมายการจัดการศึกษาคือการ “ผลักดัน” ให้นักเรียนสอบเข้ามหาวิทยาลัยมิใช่เพื่อการ “ปลูกปั้น” ความเจริญอกงามของชีวิต นักเรียนสาธิตยังคงมีลักษณะของผู้ “คงแก่เรียน” มากกว่าจะเป็นผู้ “รักในการค้นพบ” และมีค่านิยมเรื่องการเรียนดีและการแข่งขันเพื่อให้ได้คะแนนสูงเพื่อให้ได้รับรางวัลทางวิชาการ อันจะนำไปสู่ผลการเรียน คณะหรือมหาวิทยาลัยที่หวัง โรงเรียนยกย่องให้สถิติการสอบเข้ามหาวิทยาลัยเป็นตัวบ่งชี้ความสำเร็จ และนำเสนอต่อสาธารณชน จนกลายเป็นประหนึ่งเหตุการณ์ปกติซึ่งแท้ที่จริงเป็นเรื่องฉาบฉวยยิ่ง ในความเป็นจริงแล้ว ปรัชญาพัฒนาการปฏิเสธเป้าหมายการแข่งขันในเรื่องเนื้อหาวิชาการ และให้สถานศึกษามีเป้าหมายในการพัฒนากระบวนการเรียนรู้ ที่ผู้เรียนจะต้อง

เฉลิมลาภ ทองอาจ



แสวงหาและแสดงศักยภาพตามความสนใจของตนเองออกมาให้เป็นที่ประจักษ์ ตลอดจนสามารถใช้ศักยภาพนั้นพัฒนาตนเองให้เจริญงอกงามต่อไป ดังที่ เดวิด แมกกิลล์ (David Magill) ผู้อำนวยการคนหนึ่งของโรงเรียนสาธิตแห่งมหาวิทยาลัยชิคาโก (The University of Chicago Laboratory Schools) กล่าวไว้อย่างชัดเจนว่า ภารกิจสำคัญของโรงเรียนคือการมุ่งความสำคัญไปยังนักเรียน มากกว่าที่จะมุ่งพิจารณาในเรื่องคะแนนสอบและสถิติการสอบเข้ามหาวิทยาลัย (Magill, 2008: online)

2. วิสัยและพันธกิจของโรงเรียนสาธิตไม่แสดงเสรีภาพแห่งการเปลี่ยนแปลง ผู้ให้กำเนิดและวางรากฐานปรัชญาการศึกษาพัฒนาการคือ จอห์น ดิวอี้ (John Dewey) และ ฟรานซิส ปาร์เกอร์ (Francis Parker) นั้น ใช้คำว่าพัฒนาการ (progressive) โดยมีเจตนาเพื่อประกาศว่า การศึกษาระบบใหม่ที่เกิดขึ้นเป็นการศึกษาที่ “ก้าวหน้า” การศึกษากระแสหลักของชาติ จุดใดที่เห็นว่าการศึกษาระแสหลักมีข้อจำกัด โรงเรียนสาธิตจะต้องมีวิธีแก้และนำไปสู่ทางออกได้เสมอ นี่จึงเป็นที่มาของคำว่า “แบบอย่าง” อันนำไปสู่การเปลี่ยนแปลงในการจัดการศึกษานั้นเอง ปัจจุบันโรงเรียนสาธิตในประเทศไทยได้กำหนดวิสัยทัศน์และพันธกิจในการพัฒนาผู้เรียนและองค์กร ไม่ต่างจากสถาบันการศึกษาระแสหลักอื่นๆ นอกจากนี้ สิ่งที่โรงเรียนสาธิตส่วนใหญ่คิดว่าสถาบันการศึกษาระแสหลักไม่อาจทำได้ คือ

- 1) ความร่วมมือกับสถาบันอุดมศึกษาในรูปแบบการเป็นห้องปฏิบัติการสอนของนิสิตนักศึกษา และ
- 2) การวิจัย ค้นคว้าและพัฒนานวัตกรรมการเรียนรู้ ความจริงที่ปรากฏอยู่ขณะนี้ คือ สถาบันการศึกษาระแสหลักสามารถดำเนินการกิจกรรมทั้ง 2 ประการ ซึ่งโรงเรียนสาธิตคิดว่าเป็น “อัตลักษณ์” ของตนเองได้แล้ว และบางแห่งสามารถกระทำได้ดีคุณภาพมากกว่า เหตุที่เป็นเช่นนี้ เพราะโรงเรียนสาธิตลิ้ม “เสรีภาพ” ในการก้าวหน้า การเปลี่ยนแปลงในการจัดการศึกษาของตนเอง และกล่าวหาว่า “ความแปลกแยก” จากการศึกษากระแสหลักนั้นคือความผิด ทั้งที่ในอดีตโรงเรียนสาธิตเป็นผู้นำแห่งการเปลี่ยนแปลงการศึกษาของไทยมาโดยตลอด ตัวอย่างเช่น การปรับโครงสร้างระดับการศึกษาเป็น 6 : 3 : 3 และการเปิดวิชาเลือกให้นักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนต้นได้สำรวจความถนัดของตนเองของโรงเรียนสาธิตจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย ในช่วงที่ศาสตราจารย์ ดร. อุบล เรียงสุวรรณ เป็นอาจารย์ใหญ่ (พ.ศ.2503-2512) ซึ่งต่อมากกระทรวงศึกษาธิการก็ได้นำแนวทางดังกล่าวมาใช้ในระบบการศึกษาไทย เป็นต้น (โรงเรียนสาธิตจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย, 2541: 7) มายาภาพเหล่านี้ เกิดจากสาเหตุสำคัญประการหนึ่งคือ ขาดผู้นำที่กล้าคิดและมีอุดมการณ์เพื่อแปลงปรัชญาพัฒนาการไปสู่ระบบหรือกระบวนการปฏิบัติ และขาดการส่งเสริมจากสถาบันอุดมศึกษาต้นสังกัดที่มีทัศนคติว่า โรงเรียนสาธิตเป็นเพียงห้อง

เฉลิมลาภ ทองอาจ



“ทดลอง” การสอน ทั้งที่ในความเป็นจริงแล้วนักเรียนกำลังเรียน “จริง” และควรได้รับความคุ้มครองสิทธิในการเรียนรู้และค้นหาศักยภาพของตนเอง

3. การบริหารจัดการที่ยึดติดในกรอบและอำนาจการควบคุมจากรัฐ สาเหตุที่จัดตั้งโรงเรียนห้องปฏิบัติการในมหาวิทยาลัยชิคาโก (The University of Chicago) และอีกส่วนหนึ่งจัดตั้งเป็นโรงเรียนเอกชนนั้น จุดประสงค์สำคัญ คือ เพื่อความเป็นอิสระจากระบบราชการ ซึ่งเน้นการควบคุมและบังคับบัญชา ลักษณะการบริหารเช่นนี้ ไม่สอดคล้องกับการบริหารโรงเรียนสาธิต ด้วยเหตุที่เป็นสถาบันที่มีเป้าหมายและวิธีดำเนินงานต่างจากสถาบันการศึกษาทั่วไป ดังที่ได้กล่าวไว้ในตอนต้น นับเป็นเรื่องที่น่าพิจารณาว่าระบบการบริหารโรงเรียนสาธิตในประเทศไทย ค่อนข้าง ผูกติดกับระบบราชการ แม้ว่าปัจจุบัน สถาบันอุดมศึกษาส่วนหนึ่งจะได้อกจากระบบราชการแล้ว แต่ “ระบบ” การจัดการแบบราชการยังคงอยู่และทำให้การจัดการเกี่ยวกับการบริหารและการเรียนการสอนเป็นไปอย่างล่าช้า ผู้บริหารและครูขาดเสรีภาพในการ “ตัดสินใจ” เป็นเหตุให้การจัดการศึกษาโดยภาพรวมไม่สอดคล้องกับธรรมชาติของนักเรียนตามปรัชญาการศึกษาพัฒนาการที่มีลักษณะเป็นพลวัตร และต้องการได้รับการตอบสนองต่อการเรียนรู้ของตนเองอย่างรวดเร็ว

4. หลักสูตรการศึกษายังคงอ้างอิงหลักสูตรกระแสหลัก มีลักษณะเป็นหน่วยการเรียนรู้ที่สัมพันธ์กับชีวิตและสังคมยังไม่มากนัก หลักสูตรการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2544 แม้จะมีการปรับปรุงเป็นหลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2551 แล้วก็ตามแต่ก็ยังคงมีลักษณะเป็นหลักสูตร “แกนกลาง” ที่กำหนดสาระการเรียนรู้จำนวนมากที่นักเรียนจะต้องศึกษาในแต่ละระดับชั้นอย่างชัดเจน โดยหลักการแล้ว โรงเรียนสาธิตจะต้องเป็นผู้นำในการริเริ่มค้นหาจุดอ่อนของหลักสูตรดังกล่าว เนื่องจากเชื่อว่าปรัชญาของตนนั้นจะต้อง “ก้าวหน้า” และพัฒนาให้ดีกว่าการศึกษากระแสหลักเสมอ แต่ความจริงที่ปรากฏ คือ โรงเรียนสาธิตหลายแห่งยังคงนิยมและจัดการศึกษาเพื่อหลักสูตรปกติ ซึ่งเป็นหลักสูตรที่ไม่คำนึงถึงความแตกต่างระหว่างบุคคล เพราะมุ่งหวังให้เยาวชนของชาติที่เข้าสู่ระบบการศึกษาได้รับการศึกษาแบบเดียวกันคือ เรียนรู้กลุ่มสาระวิชาต่างๆ แยกกันได้ถึง 8 กลุ่ม ซึ่งไม่สอดคล้องกับพัฒนาการของนักเรียน เช่น นักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 1 และประถมศึกษาปีที่ 2 เจตนาของหลักสูตรคือต้องการให้นักเรียนอ่านออกเขียนได้ และสามารถคิดคำนวณได้ แต่ความจริงที่ปฏิบัติอยู่คือนักเรียนจะต้องศึกษารายวิชา ทั้ง 8 กลุ่มสาระ ซึ่งถือเป็นภาระที่หนักเกินไป (สมหวัง พิธิยานุวัฒน์, 2550: 27) เมื่อจุดอ่อนของหลักสูตรเป็นเช่นนี้ โรงเรียนสาธิตจึงต้องแสวงหาวิธีพัฒนาหลักสูตรสถานศึกษาให้มีประสิทธิภาพ

เฉลิมลาภ ทองอาจ



มากกว่า การวิจัยเรื่องหลักสูตรจึงมีความจำเป็นอย่างยิ่งเพื่อรองรับสถานการณ์นี้ อย่างไรก็ตาม ปรัชญาพัฒนาการได้เสนอแนวทางการพัฒนาหลักสูตรไว้ให้แล้วคือ การบูรณาการสาระการเรียนรู้เป็น กลุ่มวิชามนุษยศาสตร์ สังคมศาสตร์ และวิทยาศาสตร์ และจัดทำสาระการเรียนรู้เป็นหน่วยการเรียนรู้ บูรณาการซึ่งมี “แนวคิดหลัก” (theme) หรือหัวข้อเรื่องที่สัมพันธ์กับประสบการณ์และชีวิตจริงของ นักเรียน

สิ่งที่พึงระวังและอาจทำให้โรงเรียนสาธิตไทยพ้นจากกรอบการจัดการเรียนรู้ตามปรัชญา การศึกษาพัฒนาการ คือ การจัดการเรียนการสอนโดยแยกสาระการเรียนรู้เป็นเอกเทศและไม่เชื่อมโยง กับประสบการณ์เดิมของผู้เรียน ผลที่ตามมาคือ เมื่อโรงเรียนกระแสหลักได้พัฒนาหลักสูตรบูรณาการที่ สัมพันธ์กับชีวิตของนักเรียนได้สำเร็จ ก็แสดงว่าโรงเรียนแห่งนั้นได้เข้าสู่ฐานะ “ผู้นำ” การศึกษาแทน โรงเรียนสาธิตเสียแล้ว ตัวอย่างหลักสูตรบูรณาการของโรงเรียนในกระแสหลัก เช่น หลักสูตรการ “เรียนรู้ จากครูกอไผ่” ของโรงเรียนวัดหนองมะกอก จังหวัดอุทัยธานี เป็นหลักสูตรที่บูรณาการวิชาต่างๆ เข้าไว้ ด้วยกัน มีต้นไม้เป็นสื่อการสอน ใช้ชุมชนเป็นแหล่ง การเรียนรู้และมีวิทยากรจากชุมชนสอนร่วมกับครู หรือหลักสูตรบูรณาการ “ภูเขาของเรา ชาวไทน้อย” ของโรงเรียนวัดไทรใหญ่ (นนทิวาการราษฎร์บำรุง) จังหวัดนนทบุรี ที่นำประเด็นปัญหาเรื่อง “ภูเขาขยะ” ในชุมชนมาเป็นแหล่งเรียนรู้วิชาการต่างๆ ทั้งใน หลักสูตรการศึกษาและในการประกอบอาชีพของคนในชุมชน และส่งเสริมให้นักเรียนใช้การคิดวิเคราะห์ การแก้ปัญหา และการทำกิจกรรมที่ปฏิบัติในชีวิตประจำวัน เป็นต้น (สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา, 2546ก: 7-13, 2546ข: 7-12) น่าเสียดายว่าหน่วยการเรียนรู้ที่สัมพันธ์กับชีวิตและสังคมประเภทนี้ ควรจะ เป็นหน่วยการเรียนรู้ “ปกติ” ที่โรงเรียนสาธิตใช้จนสามารถเป็นตัวอย่างให้แก่สถาบันการศึกษากระแส หลัก

5. คณาจารย์จัดกิจกรรมโดยประยุกต์ใช้แนวคิดด้านปรัชญาอย่างไม่เป็น รูปธรรมนัก ปรัชญา การศึกษาเป็นสิ่งสำคัญมาก ทั้งนี้เนื่องจากปรัชญาเป็นแนวคิดเพื่อแสวงหาการศึกษาที่แท้ และตั้งคำถาม เกี่ยวกับการศึกษาว่าเป้าหมาย หลักสูตร การจัดการเรียนรู้และครูที่ดีที่สุดคืออะไร และมีลักษณะการ ดำเนินการอย่างไร สิ่งสำคัญคือจะพัฒนาไปสู่การศึกษาในอุดมคตินั้นอย่างไร น่าสนใจว่าคณาจารย์ใน โรงเรียนสาธิตนั้น ได้ไตร่ตรองหรือไม่ว่าตนเองจัดการเรียนรู้เพื่อเป้าหมายอะไร ใช้ปรัชญาอะไร แปร ปรัชญาไปสู่การปฏิบัติในห้องเรียนอย่างไรเป็นรูปธรรมอย่างไรบ้างและมีตัวบ่งชี้อะไร คำถามเหล่านี้จำเป็น จะต้องตอบให้กระจ่างชัด ทั้งนี้หากเราเชื่อมั่นในปรัชญาพัฒนาการ เราย่อมตอบคำถามได้ว่าการเรียนรู้

เฉลิมลาภ ทองอาจ



ที่ดีที่สุดคือการให้นักเรียนได้รับประสบการณ์ตรง ผ่านการจัดบรรยากาศการเรียนรู้ตามสภาพจริง เพื่อให้
นักเรียนได้ฝึกคิดแก้ปัญหาและคิดอย่างมีวิจารณญาณ เช่นนี้ การสอนคณิตศาสตร์ด้วยการอธิบาย
ตัวอย่างบนกระดานดำแล้วให้นักเรียนทำแบบฝึกหัด การอ่านวรรณกรรมให้นักเรียนฟังและแปลศัพท์ให้
นักเรียนจด การวัดและประเมินผลโดยใช้ข้อสอบแบบปรนัยที่จำกัดความคิดสังเคราะห์และความคิด
สร้างสรรค์ จึงไม่ใช่การจัดการเรียนรู้ตามปรัชญาการศึกษาพัฒนาการเป็นแน่ แล้วคณาจารย์ใน
โรงเรียนสาธิตยังคงจัดการเรียนรู้ในลักษณะเช่นว่าหรือไม่ สภาพการณ์เช่นนี้ยังคงเป็นประเด็นที่จะต้อง
ทำวิจัยเพื่อยืนยันสมมติฐาน อย่างไรก็ดี ผลการวิจัยเรื่องหนึ่งที่ศึกษาการจัดการเรียนรู้สาระการเรียนรู้
ภาษาต่างประเทศในโรงเรียนสาธิต พบว่านักเรียนโรงเรียนสาธิตในระดับมัธยมศึกษาตอนต้น มี
ประสบการณ์การเรียนรู้ภาษาอังกฤษผ่านกิจกรรมที่ไม่เน้นการสื่อสารมากกว่ากิจกรรมการสื่อสารใน
ภาพรวมเพียงเล็กน้อย (พรพรรณ วิมุทเตลพ, 2549: ง) แสดงให้เห็นว่าการจัดการเรียนรู้แบบดั้งเดิม
ยังคงมีอิทธิพลอยู่ในโรงเรียนสาธิต

เมื่อคณาจารย์เข้าใจปรัชญาที่นำระบบการศึกษาของตนเองอย่างแจ่มชัด ย่อมสามารถจัดการ
เรียนรู้ที่สอดคล้องกับปรัชญาได้ถูกต้อง กรณีศึกษาที่สามารถนำมาใช้เป็นตัวอย่างในที่นี้ได้ คือ การใช้
ปรัชญาการสร้างความรู้ (constructionism) ของโรงเรียนดรุณสิกขาลัย ส่งผลให้การจัดการเรียนรู้ของ
คณาจารย์ทุกคนล้วนแต่มีเป้าหมายเดียวกัน คือให้นักเรียนได้รับประสบการณ์และสร้างองค์ความรู้ได้
ด้วยตนเอง ตามหลักปรัชญาที่โรงเรียนยึดถือ (พารณ อิศรเสนา ณ อยุธยา, 2544 อ้างถึงใน สมศักดิ์
ดำรงสุนทรชัย, 2544: online) ดังนี้

“การก่อตั้งของดรุณสิกขาลัย เป็นผลมาจากการรับเอาแนวความคิดของ
เซย์มัวร์ ปาเปอร์ท (Seymour Papert มาเป็นหลักพื้นฐานตั้งแต่เริ่มแรก
โดยเฉพาะอย่างยิ่งแนวความคิดที่เชื่อว่า การศึกษาที่ดีคือการให้โอกาสเด็กได้เข้า
ร่วมกิจกรรมสร้างสรรค์เพราะการเรียนรู้ที่ดีกว่า มิได้มาจากการค้นพบวิธีการ “สอน”
ที่ดีกว่าของครู หากแต่เป็นการให้โอกาส “ในการสร้าง” ที่ดีกว่าแก่ผู้เรียน การดำเนิน
ไปของดรุณสิกขาลัยจึงมีครูอยู่ในฐานะที่เป็นที่ปรึกษาของเด็ก มากกว่าที่จะเป็นผู้ที่
ถูกชี้ผิดใน กระบวนการเรียนรู้ โดยได้กำหนดสัดส่วน ครู 1 คนต่อนักเรียน 4 คน
เพื่อให้ครูแต่ละคนสามารถทุ่มเทเวลาในการเฝ้าติดตามพัฒนาการทั้งด้าน
พฤติกรรมและจิตใจของเด็กนักเรียนด้วย”

เฉลิมลาภ ทองอาจ



จากสภาพการณ์ที่เกิดขึ้นดังที่ได้กล่าวแล้วข้างต้น สิ่งที่ต้องพิจารณาและเป็นคำถามสำคัญประการต่อมา คือ ปัจจัยใดที่ทำให้โรงเรียนสาธิตในประเทศไทยเปลี่ยนแปลงไปจากโรงเรียนสาธิตที่แท้ และเมื่อตอบคำถามนี้ได้แล้ว ในทางตรงกันข้าม หากผลักดันให้เกิดการเปลี่ยนแปลงในปัจจัยดังกล่าว ก็ น่าจะเป็นทางออกและทางกลับไปสู่การเป็นโรงเรียนสาธิตที่แท้จริงได้ ในที่นี้สามารถประมวลปัจจัยที่ทำให้การจัดการศึกษาของโรงเรียนสาธิตในประเทศไทยเปลี่ยนลักษณะไปจากเดิม คือ ค่านิยมของ ครอบครัวไทย การศึกษากระแสหลักและระบอบการเมืองการปกครอง

1. ค่านิยมของครอบครัวไทย การตัดสินใจส่งบุตรหลานเข้าศึกษาในสถานศึกษานั้น ครอบครัวมีอิทธิพลอย่างยิ่ง หากเป้าหมายของครอบครัวคือ มุ่งหวังให้บุตรหลานใช้สถานศึกษาเป็นเพียงเครื่องมือเพื่อเข้าสู่มหาวิทยาลัยที่มีชื่อเสียงแล้ว การศึกษาที่เน้นการสร้างประสบการณ์ตรง ซึ่งต้องอาจใช้ระยะเวลา และประเมินผลได้หลากหลายตามปรัชญาแนวคิดพัฒนาการนั้น ย่อมไม่อาจตอบสนองต่อความต้องการครอบครัวได้ โรงเรียนสาธิตไทยจึงต้องหวนกลับมาสู่การสอนเพื่อให้นักเรียนซึมซับวิชาการทุกแขนง โดยอาศัยข้อดีคืออยู่บ้างที่นักเรียนทุกคนมีความสามารถพอที่จะศึกษาได้เนื่องจากส่วนใหญ่ได้รับการคัดเลือกด้วยการสอบมาแล้ว

2. การศึกษากระแสหลัก กระทรวงศึกษาธิการและสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน คือผู้นำการศึกษากระแสหลักมาสู่คนไทย ผ่านพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 หลักสูตรการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2544 และหลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2551 จากกรอบอำนาจตามกฎหมายดังกล่าว ให้บังคับให้โรงเรียนสาธิตมีสถานภาพเป็นเพียงสถาบันการศึกษาในระบบ (formal education) มีฐานะเทียบเท่ากับสถานศึกษาอื่นๆ ของสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน เพียงแต่อยู่หน่วยงานต่างสังกัดเท่านั้น แท้ที่จริงหากพิจารณาจากปรัชญาการศึกษาพัฒนาการย่อมเข้าใจได้ว่า การสาธิตศึกษาที่มีความเชื่อมโยงกับการศึกษานอกระบบโรงเรียน (non-formal education) และการศึกษาตามอัธยาศัยหรือการศึกษาตลอดชีวิต (lifelong education) มากกว่า เมื่อไม่มีเสียงทักท้วงจากโรงเรียนสาธิตอันจะเป็นเสมือนกำแพงที่ปกป้องตนเอง ย่อมเป็นเหตุให้รูปแบบและวิธีการจัดการศึกษาของการศึกษากระแสหลักไหลท่วมเข้ามา จนไม่อาจจะรักษาความเป็นโรงเรียนสาธิตที่แท้ได้ โรงเรียนสาธิตจึงต้องได้รับการประเมินคุณภาพจากหน่วยงานของสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน สำนักงานรับรองมาตรฐานและประเมินคุณภาพการศึกษา (องค์การมหาชน) ซึ่งใช้มาตรฐานการประเมินเดียวกับที่ใช้ในสถานศึกษากระแสหลักแห่งอื่นๆ

เฉลิมลาภ ทองอาจ



สภาพการณ์เช่นนี้ ย่อมส่งผลให้การบริหารจัดการโรงเรียนสาธิตทั้งหมดเป็นไปเพื่อตอบสนองการศึกษา กระแสหลัก และเมื่อพิจารณาให้ลึกลงไปแล้วคือหวังให้เกิดการ “ยอมรับ” ในระดับสาธิตนั้นเอง โรงเรียนสาธิตหลายแห่งจึงภูมิใจนำเสนอผลสำเร็จจากการประเมินของหน่วยงานภาครัฐหรือหน่วยงาน มหาชน ซึ่งนับเป็นความเข้าใจที่คลาดเคลื่อนยิ่ง เนื่องจากประเด็นที่ควรประกาศต่อสาธารณะนั้น น่าจะเป็นความสำเร็จในการ “สร้างองค์ความรู้” ทั้งในระดับชาติและสากลของนักเรียนตามปรัชญา การศึกษาพัฒนาการมากกว่า ซึ่งความสำเร็จนี้ไม่อาจวัดได้จากมาตรฐานและตัวบ่งชี้ดังที่ใช้ปกติ รวมทั้งไม่อาจวัดได้จากผู้ประเมินภายนอกที่ขาดความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับปรัชญาการศึกษาพัฒนา การ

3. ระบอบการเมืองการปกครอง ดังที่ได้กล่าวไว้ตอนต้น จอห์น ดิวอี้ (John Dewey) มีความคิด ว่าโรงเรียนควรเป็น “ห้องปฏิบัติการสำหรับประชาธิปไตย” ที่นักเรียนควรเรียนรู้การใช้ชีวิตตามระบอบ ประชาธิปไตย ซึ่งมีสิทธิและเสรีภาพในการตัดสินใจเกี่ยวกับการเรียนรู้ของตนเอง แต่เนื่องจากการเมือง และเศรษฐกิจในช่วงทศวรรษที่ผ่านมา (พ.ศ. 2540-2550) ขาดเสถียรภาพ เป็นเหตุให้โรงเรียนสาธิตไม่ อาจจัดการศึกษาที่นำแนวคิดเสรีประชาธิปไตยมาประยุกต์ใช้อย่างสมบูรณ์ ปัญหาที่สำคัญคือระบอบ การปกครองประชาธิปไตยไทยนั้น ตั้งแต่อดีตถึงปัจจุบันได้รับอิทธิพลจากระบบอุปถัมภ์หรือระบบพวก พ้อง ซึ่งปัจจุบันระบบดังกล่าวได้แทรกซึมสู่โรงเรียนสาธิต สิทธิและเสรีภาพของนักเรียนจึงถูกจำกัดทั้ง ในรูปลักษณะของกฎระเบียบและในรูปลักษณะของค่านิยม คณาจารย์ที่ควรเป็นผู้เชื่อมั่นในแนวคิดเสรี ประชาธิปไตย ด้วยการส่งเสริมให้โรงเรียนมีบรรยากาศแห่งความเท่าเทียมกัน ส่วนหนึ่งได้กับกลายเป็น ผู้ที่เชื่อมั่นในระบบพวกพ้อง เกิดเป็นกลุ่มตอรองอำนาจต่างๆ ในการบริหารจัดการสถาบัน เสรีภาพใน การแสดงความคิดเห็นของคณาจารย์และโดยเฉพาะอย่างยิ่งนักเรียนจึงถูกจำกัด แม้จะมีวาทกรรมส่วน หนึ่งที่กล่าวว่า นักเรียนในโรงเรียนสาธิตกล้าคิด กล้าแสดงความคิดเห็นและกล้าทำ สิ่งที่ควรพิจารณา ต่อมาคือ ความคิดเห็นเหล่านั้นได้นำไปสู่การเปลี่ยนแปลงหรือเกิดเป็นวงจรแห่งพัฒนาการได้อย่างไรบ้าง เนื่องจากการ “เปิด” รับฟังความคิดเห็นกับการ “นำ” ความคิดเห็นไปสู่การเปลี่ยนแปลงโครงสร้างหรือ ระบบนั้นแตกต่างกันอย่างยิ่ง องค์การประชาธิปไตยของนักเรียนหรือสถานักเรียนนั้นได้ทำหน้าที่ “สภา” และมีสิทธิในฐานะที่มาจากการเลือกตั้งของประชาคมส่วนใหญ่ในโรงเรียนอย่างไร และมีบทบาทในการ จัดการ “ความสนใจ” ของนักเรียนแล้วนำมาเป็นข้อเสนอต่อผู้บริหารโรงเรียนอย่างไร ประเด็นคำถาม

เฉลิมลาภ ทองอาจ



เหล่านี้ ย่อมแสวงหาคำตอบได้ในโรงเรียนสาธิตที่ดำเนินการตามปรัชญาการศึกษาพัฒนาการอย่างแท้จริงเท่านั้น

นักการศึกษาโดยเฉพาะอย่างยิ่งกลุ่มที่ศรัทธาในปรัชญาพัฒนาการจะต้องใคร่ครวญและตอบคำถามที่สำคัญประการสุดท้ายคือ เราจะสามารถนำพาหรือปรับปรุงการสาธิตศึกษาของไทยที่อาจเปรียบเหมือนสิ่ง “เทียม” ไปสู่ความ “แท้” และถูกต้องได้อย่างไร

ลักษณะที่สังเกตได้ประการหนึ่งของวัฒนธรรมไทยคือมีลักษณะเป็นสิ่งที่ “ผสม” ข้อมูลทางประวัติศาสตร์แสดงให้เห็นว่าบรรพชนไทยสามารถเลือกรับและปรับเปลี่ยนปรัชญา แนวคิด ค่านิยมและแนวทางปฏิบัติที่มาจากต่างประเทศ ให้สอดคล้องกับชีวิตแล้วสร้างสรรค์สิ่งนั้นให้เป็น “แบบไทย” (Thai style) ด้วยเหตุนี้ นักการศึกษาจำเป็นอย่างยิ่งที่จะต้องปฏิรูปโครงสร้างและรูปแบบของโรงเรียนสาธิตไทย เพื่อให้กลับเป็น “โรงเรียนแห่งการสร้างประสบการณ์เกี่ยวกับชีวิตและสังคม” ตามปรัชญาการศึกษาพัฒนาการอีกครั้ง ในขณะที่เดียวกันก็ต้องสร้างสมดุลระหว่างโรงเรียนสาธิตในรูปแบบที่เป็นปรัชญาพัฒนาการแท้กับตัวแปรต่างๆ ที่เกิดขึ้นสังคมไทยเพื่อให้โรงเรียนสาธิต “อยู่รอด” ต่อไปได้ การสร้างสมดุลดังกล่าวมีแนวทางการปฏิบัติเบื้องต้น ดังนี้

1. ส่งเสริมให้เกิดประชาธิปไตยในโรงเรียนสาธิตอย่างแท้จริง ด้วยเหตุที่ จอห์น ดิวอี้ (Jonn Dewey) เชื่อว่าบรรยากาศแห่งเสรีภาพและความเท่าเทียมกันตามระบอบประชาธิปไตยเท่านั้น ที่จะทำให้นักเรียนเกิดกระบวนการเรียนรู้และเกิดการศึกษาที่แท้จริง ผู้เกี่ยวข้องกับการบริหารจัดการศึกษา โดยเฉพาะอย่างยิ่งเกี่ยวกับโรงเรียนสาธิต จึงจะต้องนำปรัชญาประชาธิปไตยมาใช้เป็นหลักการปฏิบัติงานในทุกหน่วยงานและทุกระดับของโรงเรียน โดยเฉพาะอย่างยิ่งในการจัดการเรียนรู้ ซึ่งเป็นหัวใจของการศึกษาพัฒนาการ นักเรียนควรได้รับสิทธิในการเลือกกิจกรรมการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับความถนัดและสนใจอย่าง “แท้จริง” กล่าวคือ นักเรียนแต่ละคนจะได้ “ตัดสินใจเลือก” และ “ลงมือ” ปฏิบัติกิจกรรมการเรียนรู้ตามความสนใจของตนเอง การแสดงความคิดเห็นอย่างมีเหตุผลของนักเรียนย่อมได้รับความคุ้มครองในทุกกรณี อย่างไรก็ตาม นักเรียนต้องตระหนักและสามารถนำตนเองไปสู่เป้าหมายความสำเร็จในด้านวิชาการอันเป็นค่านิยมของครอบครัวและสังคมไทยด้วย

2. จัดตั้งกลุ่มหรือองค์กรเกี่ยวกับการจัดการศึกษาพัฒนาการ แม้ว่าสมาคมการศึกษาพัฒนาการ (Progressive Education Association) ที่ก่อตั้งในสหรัฐอเมริกาเมื่อปี ค.ศ.1919 จะไม่บรรลุพันธกิจที่ตั้งไว้ แต่เพื่อให้การดำเนินงานด้านการศึกษาพัฒนาการในประเทศไทยมีลักษณะและ

เฉลิมลาภ ทองอาจ



รูปแบบที่ชัดเจนขึ้น จึงสมควรที่จะจัดตั้งกลุ่มหรือองค์กรที่เป็นหลักในการวิจัยและเผยแพร่ปรัชญาพัฒนาการให้เกิดความเข้มแข็ง และนำไปสู่การเปลี่ยนแปลงการศึกษากระแสหลัก ความหวังที่เห็นได้ขณะนี้ คือ การก่อตั้งสภาผู้บริหารโรงเรียนสาธิตแห่งประเทศไทย หรือ The Council of Thailand Demonstration School Director ซึ่งใช้ชื่อย่อว่า CTDD ขึ้นในปี พ.ศ. 2550 ทำเช่นไรจึงสามารถพัฒนาความร่วมมือของสมาชิกสภาดังกล่าวให้เป็นรูปธรรมและนำไปสู่การปฏิบัติ จากนั้นจึงแสวงหาความร่วมมือกับหน่วยงานประเมินคุณภาพระดับชาติคือ สำนักงานรับรองมาตรฐานและประเมินคุณภาพการศึกษา (องค์การมหาชน) เพื่อพัฒนาผู้ประเมินภายนอกเฉพาะสถาบันการศึกษาที่ใช้ปรัชญาการศึกษาพัฒนาการ ซึ่งมีเป้าหมาย รูปแบบและกระบวนการต่างจากสถาบันการศึกษากระแสหลัก และให้ผู้ประเมินเหล่านี้เป็นแกนนำในการประกันคุณภาพ

3. พัฒนาความร่วมมือระหว่างสถาบันอุดมศึกษาต้นสังกัดกับโรงเรียนสาธิตเพื่อให้ทั้งสองแห่งเป็นสถาบันแห่งการเรียนรู้ซึ่งกันและกัน ประเด็นนี้ต่างจากการปฏิบัติแต่เดิมที่โรงเรียนสาธิตเป็นเพียง “ห้องทดลอง” ปฏิบัติการสอนและวิจัยของนิสิต นักศึกษาและคณาจารย์ คณะครุศาสตร์หรือศึกษาศาสตร์ ซึ่งถือเป็นบทบาทในเชิง “รับ” ด้วยเหตุนี้ โรงเรียนสาธิตจะต้องปรับบทบาทในการนำนักเรียนเข้าสู่แหล่งเรียนรู้ภายในมหาวิทยาลัย ซึ่งได้แก่ ห้องปฏิบัติการ ห้องสมุดและคณาจารย์ในคณะต่างๆ เพื่อให้นักเรียนได้ลงมือสร้าง “องค์ความรู้” ร่วมกับผู้เชี่ยวชาญในศาสตร์สาขาต่างๆ และในกรณีที่เป็นนักเรียนที่มีความสามารถสูง ก็สามารถพัฒนาเป็นระบบการเรียนรู้ร่วมกับนิสิตหรือนักศึกษาในรายวิชาหรือสาขาที่ตนเองสนใจ เป็นต้น สิ่งนี้คือบทบาทเชิง “รุก” ซึ่งสอดคล้องกับปรัชญาการศึกษาพัฒนาการที่มุ่งให้นักเรียนฝึกหัดและเรียนรู้ การปฏิบัติงานหรือการประกอบอาชีพของตนเองในอนาคต

บทสรุป

ปรัชญาพัฒนาการเป็นปรัชญาการศึกษาที่เชื่อมั่นในสิทธิและเสรีภาพของความเป็นมนุษย์ มุ่งจัดการศึกษาเพื่อให้นักเรียนได้รับประสบการณ์ตรงและสัมพันธ์กับการดำเนินชีวิต ความ “มีอยู่” ของปรัชญาการศึกษาพัฒนาการไม่ว่าโลกจะเกิดวิฤตการณ์หรือความเปลี่ยนแปลงอย่างไร ย่อมเป็นเครื่องพิสูจน์ว่าปรัชญานี้ให้คำตอบเกี่ยวกับการศึกษาที่แท้ได้จริง แต่ปรัชญานี้ไม่อาจปรากฏเป็นรูปธรรมได้หากขาดโรงเรียนสาธิต ซึ่งเป็นเสมือนห้องทดลองและค้นคว้าเพื่อแสวงหารูปแบบและวิธีการจัดการเรียนรู้ที่ดีที่สุดจากปรัชญา โรงเรียนสาธิตที่ “มีอยู่” ในประเทศไทย จึงควรพัฒนาองค์กรให้ก้าวไปสู่รูปแบบที่



สมบูรณที่สุดตามแนวคิดของปรัชญาพัฒนาการ เพื่อเป็นหลักและเป็นตัวอย่างแก่โรงเรียนอื่นๆ และก้าว
สู่การเป็นโรงเรียนกระแสหลักของไทยในศตวรรษที่ 21 อย่างแท้จริง

บรรณานุกรม

- พรพรรณ วิมุฏะลพ. (2549). การศึกษาประโยชน์และความสนุกสนานของกิจกรรม
ภาษาอังกฤษที่ เน้นการสื่อสารตามการรับรู้ของนักเรียนโรงเรียนสาธิตระดับ
มัธยมศึกษาตอนต้น. วิทยานิพนธ์ปริญญาโทมหาบัณฑิต สาขาวิชาการสอนภาษาอังกฤษเป็น
ภาษาต่างประเทศ ภาควิชาหลักสูตร การสอนและเทคโนโลยีการศึกษา คณะครุศาสตร์
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- เลขาธิการสภาการศึกษา, สำนักงาน. (2546ก). การปฏิรูปกระบวนการเรียนรู้ กรณีตัวอย่าง:
หลักสูตร บูรณาการ “การเรียนรู้จากครูกอไผ่” โรงเรียนวัดหนองมะกอก จังหวัด
อุทัยธานี , กรุงเทพฯ : สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา โครงการโรงเรียนปฏิรูปการเรียนรู้
เพื่อพัฒนาคุณภาพผู้เรียน.
- เลขาธิการสภาการศึกษา, สำนักงาน. (2546ข). การปฏิรูปกระบวนการเรียนรู้ กรณีตัวอย่าง:
หลักสูตร บูรณาการ “ภูเขาของเรา...ชาวไทน้อย” โรงเรียนวัดไทรใหญ่ (นนทิวากร
ราษฎร์บำรุง) จังหวัดนนทบุรี , กรุงเทพฯ : สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา โครงการ
โรงเรียนปฏิรูปการเรียนรู้เพื่อพัฒนาคุณภาพผู้เรียน.
- สมศักดิ์ ดำรงสุนทรชัย. (2544). ดรรชนีกลางใจ โรงเรียนเพื่อการเรียนรู้. นิตยสารผู้จัดการ เดือน
พฤศจิกายน พ.ศ.2544 [Online]. สืบค้นเมื่อวันที่ 2 กุมภาพันธ์ 2552. จาก:
<http://www.gotomanager.com/news/details.aspx?id=2062>
- สมหวัง พิธิยานุวัฒน์. (22 พฤศจิกายน 2550). อจ. จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย หนุนรื้อหลักสูตรใหม่ เน้นลดกลุ่มสาระฯ เพิ่ม
กิจกรรม. เดลินิวส์ : 27.
- สาธิตจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย, โรงเรียน. (2541). 40 ปีสาธิตจุฬาฯ. กรุงเทพฯ : โรงเรียนสาธิต
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย จัดพิมพ์เนื่องในโอกาสครบรอบ 40 ปีแห่งการสถาปนา
โรงเรียนสาธิตจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.



- Day, R. E. (2006). **History of education in Kentucky: synoptic table of selected significant events** [Online]. Retrieved January 2009, 25 from : <http://www.geocities.com/reday000/AHistoryofEducationinKytimeline.doc>
- Dewey, J. (1902). Editorial: The University of Chicago School of Education. **The Elementary School Teacher**, vol. 3, no. 3 (Nov., 1902) [Online]. Retrieved March 2009, 4 from: <http://www.jstor.org/stable/993205?seq=1>
- Harms, W. and DePencier, I. (1996). **Experiencing education: 100 years of learning at The University of Chicago Laboratory Schools** [Online]. Retrieved February 2009, 3 from: <http://www.ucls.uchicago.edu/academics/ms/handbook/3.shtml>
- Heffron, J. M. (2009). Lincoln School. **Education Encyclopedia - StateUniversity.com** [Online]. Retrieved February 2009, 24 from <http://education.stateuniversity.com/pages/2182/Lincoln-School.html>
- Hutcheon, P. D. 2008. **Seeking common ground: Piaget and Skinner on the nature of learning** [Online]. Retrieved March 2009, 3 from <http://patduffyhutcheon.com/Papers%20and%20Presentations/Seeking%20Common%20Ground.htm>
- Kliebard, H. M. (2004). **The struggle for the American curriculum, 1893-1958**. 3rd ed. , New York: RoutledgeFalmer.
- Magill, D. W. (2008). About the Lab Schools. **University of Chicago Laboratory Schools**. [Online]. Retrieved February 2009, 12 from <http://www.ucls.uchicago.edu/about/>
- Paszkowska, R. (2003). **Experiential approach as a useful tool for developing students' intercultural competence** [Online]. Retrieved February 2009, 3 from [http://www.euro-limes.ae.krakow.pl/files/el1\(5\)2005/rp_limes1\(5\).pdf](http://www.euro-limes.ae.krakow.pl/files/el1(5)2005/rp_limes1(5).pdf)
- Schugurensky, D. (2002). **History of education: selected moments of the 20th century** [Online]. Retrieved February 2009, 19 from <http://www.oise.utoronto.ca/research/edu20/moments/1930eight.html>

เฉลิมลาภ ทองอาจ



Tozer, S. E., Violas, P. C. and Senese, G. B. (1993). **School and society: Education practice as social expression**, New York: McGraw-Hill.

University of Chicago Library, Special Collections Research Center. (2006). **Parker, Francis Wayland. Papers** [Online]. Retrieved March 2009, 4 from <http://ead.lib.uchicago.edu/view.xqy?id=ICU.SPCL.PARKER&c=p>

Zilversmit, A. (2005). Progressive Education. **The Electronic Encyclopedia of Chicago** [Online]. Retrieved March 2009, 6 from <http://www.encyclopedia.chicagohistory.org/pages/1012.html>