

บทที่ 5

แนวคิดพื้นฐานเกี่ยวกับการพัฒนาหลักสูตรสังคมศึกษา

การพัฒนาหลักสูตรสังคมศึกษาจำเป็นต้องตั้งอยู่บนความเข้าใจระบบการศึกษา ทั้งการศึกษาในระบบ การศึกษานอกระบบ และการศึกษาตามอัธยาศัย ซึ่งแต่ละระบบมีแนวคิดเฉพาะตัวเกี่ยวกับเป้าหมายผู้เรียน บทบาทของสถานศึกษา และรูปแบบการจัดการเรียนรู้ที่แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญ การทำความเข้าใจเอกลักษณ์ของแนวคิดทั้งสามจึงเป็นพื้นฐานสำคัญก่อนการออกแบบหลักสูตรสังคมศึกษาให้ตอบสนองบริบทจริง บทนี้จึงมุ่งอธิบายแนวคิดสำคัญที่เกี่ยวข้องกับการพัฒนาหลักสูตรในทั้งสามระบบ เพื่อให้ผู้เรียนเข้าใจกรอบคิดที่แตกต่างกัน และสามารถนำไปใช้พื้นฐานในการออกแบบหลักสูตรสังคมศึกษาที่เหมาะสมกับบริบทผู้เรียนและสังคมร่วมสมัยได้อย่างมีประสิทธิภาพ

5.1 แนวคิดเกี่ยวกับการพัฒนาหลักสูตรสังคมศึกษาในระบบ

การศึกษาในระบบ (formal education) หมายถึง การศึกษาที่จัดขึ้นอย่างเป็นทางการตามกฎหมาย มีจุดมุ่งหมาย เนื้อหา ระยะเวลา และการประเมินผลที่ชัดเจน ภายใต้กรอบหลักสูตรที่กำหนดโดยรัฐ สำหรับประเทศไทยใช้หลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2551 เป็นกรอบมาตรฐานการจัดการเรียนรู้ระดับชาติ ซึ่งกำหนดสาระการเรียนรู้ มาตรฐาน ตัวชี้วัด และเกณฑ์การประเมินที่เป็นระบบ เพื่อให้เกิดความเสมอภาคทางการศึกษาและการยกระดับคุณภาพผู้เรียนทั่วประเทศ (สำนักวิชาการและมาตรฐานการศึกษา, 2551) นอกจากนี้ สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษาได้รายงานทิศทางการพัฒนาหลักสูตรและการจัดการศึกษาที่เน้นสมรรถนะและความยืดหยุ่นมากขึ้น เพื่อรองรับบริบทการเปลี่ยนแปลงของสังคมและเทคโนโลยี (สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา, 2565) สะท้อนว่าแนวคิดหลักสูตรที่สำคัญในหลักสูตรการศึกษาในระบบโรงเรียน คือแนวคิดหลักสูตรอิงมาตรฐาน (standards-based curriculum) และแนวคิดหลักสูตรฐานสมรรถนะ (competency-based curriculum)

5.1.1 แนวคิดหลักสูตรอิงมาตรฐาน (standard-based curriculum)

ความหมาย

หลักสูตรอิงมาตรฐาน (standards-based curriculum) คือหลักสูตรที่กำหนดมาตรฐานการเรียนรู้เป็นเป้าหมายในการพัฒนาคุณภาพผู้เรียน โดยมาตรฐานการเรียนรู้ได้ระบุเนื้อหา

ที่ผู้เรียนต้องเรียนรู้ (content standards) และความสามารถในการปฏิบัติงานหรือสิ่งที่คุณผู้เรียนต้องสามารถทำได้ (performance standards) ผู้เรียนต้องคุณภาพตามมาตรฐานที่กำหนดไว้จึงจะจบหลักสูตร (วิชัย วงษ์ใหญ่, 2552; สำนักวิชาการและมาตรฐานการศึกษา, 2553)

ความเป็นมา

แนวคิดเกี่ยวกับมาตรฐานการเรียนรู้สัมพันธ์กับการปฏิรูปการศึกษาในประเทศไทย สหรัฐอเมริกาช่วงทศวรรษที่ 1980 โดยการศึกษาศาสตร์ของสหรัฐอเมริกาได้มีกำหนดมาตรฐานวิชาการ (academic standards) ของผู้เรียนว่าผู้เรียนควรรู้อะไรและทำอะไรได้ มาตรฐานดังกล่าวถูกนำมาใช้เป็นแนวทางในการกำหนดองค์ประกอบอื่น ๆ ของระบบการศึกษาและนำมาสู่การปฏิรูปการศึกษาที่เน้นมาตรฐาน (standards-based reform) โดยมีการกำหนดมาตรฐานที่ชัดเจนสามารถวัดได้สำหรับผู้เรียนทุกคน แทนการประเมินผู้เรียนด้วยเกณฑ์การจัดอันดับเป็นการประเมินผู้เรียนเทียบกับเกณฑ์มาตรฐานที่เป็นรูปธรรม (Hamilton, Stecher, & Yuan, 2008; Glavin, 2014)

หากย้อนกลับไปในปีค.ศ. 1956 Benjamin Bloom ได้เสนอ อนุกรมวิธานของวัตถุประสงค์ทางการศึกษา (Taxonomy Of Educational Objectives) ซึ่งกล่าวถึงความสำคัญของการพัฒนาทักษะการคิดขั้นสูงของผู้เรียน ซึ่งเป็นสิ่งที่เหนือกว่าความรู้ความจำ แนวคิดดังกล่าวเป็นแรงขับเคลื่อนให้เกิดการปฏิรูปการศึกษาที่เน้นผลลัพธ์ (outcome-based reform) แต่เนื่องด้วยความไม่ชัดเจนของ ผลลัพธ์ ทำให้เกิดการปฏิรูปการศึกษาตามมาตรฐานของสหรัฐอเมริกา (Stanford University, 2000)

จากการเผยแพร่รายงานเรื่อง *ชาติตกอยู่ในความเสี่ยง (The Nation at Risk)* โดยคณะกรรมการแห่งชาติ ในปีค.ศ. 1983 สะท้อนเกี่ยวกับความล้มเหลวของโรงเรียนในสหรัฐอเมริกา และอ้างสาเหตุของความล้มเหลวดังกล่าวว่าเป็นเพราะขาดความสนใจในจุดมุ่งหมายของการจัดการศึกษาและการคาดหวังผลการเรียนจากนักเรียนต่ำเกินไป รัฐบาลสมัยประธานาธิบดี Ronald Reagan จึงได้ออกกฎหมายและนโยบายทางการศึกษาเพื่อแก้ปัญหาโดยมุ่งเน้นปฏิรูป 3 เรื่อง ได้แก่ (1) มาตรฐานการศึกษา (2) นโยบายเกี่ยวกับวิชาชีพครู และ (3) การพัฒนาหลักสูตร (สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา, 2550; McMillan, 2008) และนับตั้งแต่ปีค.ศ. 1988 สหรัฐอเมริกาเริ่มผลการสอบวัดมาตรฐานของรัฐ เป็นตัวชี้วัดผลสำเร็จของโรงเรียน (สุรศักดิ์ หลาบมาลา, 2550)

สมัยประธานาธิบดี Ronald Reagan การจัดการศึกษาของสหรัฐอเมริกาได้ปรับเปลี่ยนไปโดยมีการกำหนดมาตรฐานการศึกษา (standards-based systematic reform)

(สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา, 2550) กล่าวคือในปีค.ศ.1989 สหรัฐอเมริกาได้ประชุมผู้ว่าราชการรัฐเกี่ยวกับการจัดการศึกษาของแต่ละรัฐ ผลจากการประชุมทำให้เกิด *เป้าหมายการศึกษาแห่งชาติ (The National Education Goals For The Year 2000)* ซึ่งเป้าหมายดังกล่าวกำหนดมาตรฐานการเรียนรู้ (content standards) ไว้ด้วย และในปีเดียวกันนั้น The National Council Of Teachers Of Mathematics (NCTM) ของสหรัฐอเมริกาได้เผยแพร่หลักสูตรคณิตศาสตร์ในระดับโรงเรียนที่กำหนดมาตรฐานการเรียนรู้และการประเมินผลตามมาตรฐานการเรียนรู้ไว้ (McMillan, 2008)

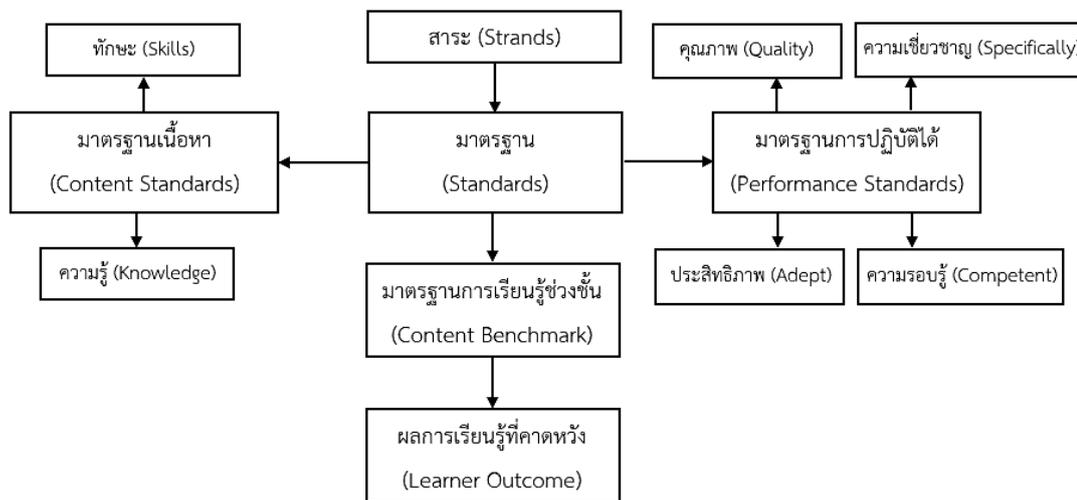
ในปี ค.ศ. 1991 The Secretary's Commission on Achieving Necessary Skills (SCANS) ได้เผยแพร่รายงานที่บ่งชี้ความรู้และทักษะที่จำเป็นในการทำงาน ซึ่งส่งผลให้มีการประกาศใช้ Goals 2000 Act ในปีค.ศ.1994 โดยสภาการศึกษาและพัฒนามาตรฐานแห่งชาติ (The National Education Standards And Improvement Council) นับเป็นการปฏิรูปการศึกษาเพื่อมุ่งพัฒนาคุณภาพผู้เรียนตามมาตรฐานที่เป็นเป้าหมายการศึกษาที่ชัดเจนขึ้น ทำให้โรงเรียนต่างๆ ทั่วประเทศสหรัฐอเมริกาดำเนินหลักสูตรอิงมาตรฐานกันมากขึ้น (McMillan, 2008; Hamilton, Stecher, & Yuan, 2008)

แต่อย่างไรก็ตามการจัดการศึกษาของสหรัฐอเมริกายังไม่สามารถบรรลุเป้าหมายทั้งหมดที่ตั้งไว้ได้ ใน สมัยประธานาธิบดี George W. Bush จึงได้มีการประกาศ *No Child Left Behind Act 2001 (NCLB)* ภายใต้กฎหมายการประถมและมัธยมศึกษา (The Elementary and Secondary Education Act) ซึ่งจะมีมาตรการลงโทษโรงเรียนที่ผู้เรียนไม่ผ่านการสอบวัดมาตรฐานของรัฐ (สอบวัดในรายวิชาคณิตศาสตร์และทักษะภาษา) (Hamilton, Stecher, & Yuan, 2008; Lund & Tannehill, 2014) แต่ต่อมาในปีค.ศ.2015 ได้มีการประกาศกฎหมายใหม่คือ *The Every Student Succeeds Act* ที่ไม่มีข้อกำหนดหรือการลงโทษจากผลสอบวัดมาตรฐานของรัฐ (Hirschfeld, 2015)

สำหรับประเทศไทย หลักสูตรการศึกษาขั้นพื้นฐานตั้งแต่ปีพ.ศ.2544 เป็นต้นมา มีรูปแบบหลักสูตรแบบอิงมาตรฐานทั้งในและนอกระบบการศึกษา รวมถึงหลักสูตรสถานศึกษาด้วย (พัชรี ศรีสังข์, 2552)

สาระสำคัญ

หลักสูตรอิงมาตรฐาน ประกอบด้วยสาระ (strands) มาตรฐาน (standards) มาตรฐานเนื้อหา (content standards) มาตรฐานการปฏิบัติได้ (performance standards) มาตรฐานการเรียนรู้ช่วงชั้น (content benchmark) และผลการเรียนรู้ที่คาดหวัง (learner outcome) (พัชรี ศรีสังข์, 2552) ดังภาพ



ภาพที่ 7 องค์ประกอบของหลักสูตรอิงมาตรฐาน (พัชรี ศรีสังข์, 2552)

แต่ละองค์ประกอบของหลักสูตรอิงมาตรฐานมีลักษณะสำคัญดังนี้ (สำนักวิชาการและมาตรฐานการศึกษา, 2553)

1) มาตรฐานเป็นจุดเน้นของการพัฒนาหลักสูตรในทุกระดับ

ในระบบการศึกษาที่มีมาตรฐานเป็นเป้าหมายนั้นกระบวนการพัฒนาหลักสูตรตลอดแนวตั้งแต่ระดับชาติ ระดับท้องถิ่น ระดับสถานศึกษา ตลอดจนถึงระดับชั้นเรียนจะต้องเน้นและยึดมาตรฐานการเรียนรู้เป็นหลักและเป้าหมายสำคัญ นักการศึกษาและนักพัฒนาหลักสูตรในยุคปัจจุบันเชื่อว่าการนำมาตรฐานการเรียนรู้ไปสู่หลักสูตรสถานศึกษาและการเรียนการสอนในชั้นเรียนเป็นสิ่งที่สำคัญที่สุด เพราะเป็นขั้นตอนของการนำสิ่งที่คาดหวังในระดับชาติไปก่อให้เกิดผลในการพัฒนาผู้เรียน ดังนั้นการจัดทำหลักสูตรการเรียนการสอนให้เชื่อมโยงกับมาตรฐานจึงเป็นเรื่องที่ทุกฝ่ายควรให้ความสนใจอย่างจริงจัง โดยเฉพาะอย่างยิ่งหลักสูตรสถานศึกษาและการจัดการเรียนการสอนในชั้นเรียนนั้นมีผลโดยตรงต่อผู้เรียน จำเป็นที่ครูผู้สอนต้องเอาใจใส่เป็นพิเศษว่าเป้าหมาย กิจกรรม การเรียนการสอน สื่อการเรียนการสอน หรือวิธีการประเมินผลเชื่อมโยงสัมพันธ์กับมาตรฐานการเรียนรู้หรือไม่เพียงไร

2) องค์ประกอบของหลักสูตรเชื่อมโยงกับมาตรฐาน

นักการศึกษาและนักพัฒนาหลักสูตรในยุคปัจจุบันเชื่อว่าการนำมาตรฐานการเรียนรู้ไปสู่หลักสูตรสถานศึกษาและการเรียนการสอนในชั้นเรียนเป็นเรื่องที่สำคัญที่สุด เพราะเป็นขั้นตอนของการนำสิ่งที่คาดหวังในระดับชาติไปก่อให้เกิดผลในการพัฒนาผู้เรียน ดังนั้นการจัดทำหลักสูตรการเรียนการสอนให้เชื่อมโยงกับมาตรฐานทุกองค์ประกอบของหลักสูตร ไม่ว่าจะเป็นเนื้อหาสาระที่สอน กิจกรรมการเรียนรู้ ชิ้นงาน/ภาระงานที่ผู้เรียนต้องปฏิบัติ เกณฑ์การวัดและประเมินผล สื่อการเรียนรู้ ต้องเชื่อมโยงสะท้อนสิ่งที่ต้องการพัฒนาผู้เรียนที่ระบุไว้ในมาตรฐานการเรียนรู้ ในการออกแบบหลักสูตรและจัดการเรียนการสอนที่มีคุณภาพผู้เกี่ยวข้องและครูผู้สอนต้องวิเคราะห์คำสำคัญ (key words) ว่ามาตรฐานและตัวชี้วัดนั้นระบุว่าคุณเรียนควรรู้อะไรและทำอะไรได้ หรือต้องการให้ผู้เรียนมีคุณลักษณะ เจตคติ คุณธรรมจริยธรรมอะไร ข้อมูลจากการวิเคราะห์นี้จะเป็นข้อมูลสำคัญในการกำหนดองค์ประกอบของหลักสูตรดังกล่าวต่อไป



ภาพที่ 8 ความสัมพันธ์เชื่อมโยงของมาตรฐานการเรียนรู้ระดับชาติกับการพัฒนาหลักสูตรในระดับท้องถิ่น ระดับสถานศึกษา และการจัดการเรียนการสอนในชั้นเรียน (สำนักวิชาการและมาตรฐานการศึกษา, 2553)

3) หน่วยการเรียนรู้คือหัวใจของหลักสูตร

การออกแบบหน่วยการเรียนรู้ (unit of learning) ถือเป็นขั้นตอนที่สำคัญของการจัดทำหลักสูตรอิงมาตรฐาน เพราะหน่วยการเรียนรู้จะมีรายละเอียดของเนื้อหา กิจกรรมการเรียนการสอน สื่อการเรียน การวัดและประเมินผล ซึ่งจะนำมาตรฐานไปสู่การปฏิบัติในการจัดการเรียนการสอนในชั้นเรียน ปรัชญาการศึกษาในยุคที่ผ่านมาเน้นการสอนเนื้อหาสาระ ดังนั้นรูปแบบหลักสูตรการเรียนการสอนในยุคก่อนจึงมีลักษณะเป็นหลักสูตรอิงเนื้อหา (content-based curriculum) การวัดและประเมินผลในหลักสูตรรูปแบบนี้ก็เน้นที่การจดจำเนื้อหาให้ได้มากที่สุด และเกณฑ์การวัดประเมินผลก็กำหนดเป็นจุดประสงค์เชิงพฤติกรรม (behavioral objectives) การจัดทำหลักสูตรลักษณะนี้ให้ความสำคัญกับการเรียนรู้เนื้อหาและการท่องจำ

หลักสูตรแบบอิงมาตรฐานเน้นการออกแบบหน่วยการเรียนรู้ที่มีมาตรฐานเป็นเป้าหมาย (standards-based unit) มีการกำหนดแก่นเรื่องของหน่วย (theme) ซึ่งเมื่อต่อการล้อมรวมเนื้อหาของศาสตร์สาขาต่างๆ เข้าด้วยกันเป็นหน่วยการเรียนรู้แบบบูรณาการ และกำหนดงานให้ผู้เรียนปฏิบัติเพื่อฝึกฝนและเป็นร่องรอยสำหรับประเมินว่าผู้เรียนมีความรู้ความสามารถถึงระดับที่กำหนดไว้เป็นมาตรฐานหรือไม่ ดังนั้นมาตรฐานที่เป็นเป้าหมายในแต่ละหน่วยการเรียนรู้ อาจมีได้หลายมาตรฐานและอาจมาจากหลากหลายสาขาวิชา และอาจมีทั้งมาตรฐานที่เป็นเนื้อหามาตรฐานที่เป็นทักษะกระบวนการ การจัดการเรียนรู้เป็นหน่วยลักษณะนี้เนื้อหาสาระและกิจกรรมจึงเป็นเพียงหนทาง (means) ที่จะนำพาผู้เรียนไปถึงหลักชัย (ends) คือมาตรฐานการเรียนรู้/ตัวชี้วัด ผู้เรียนอาจบรรลุถึงมาตรฐานเดียวกันด้วยเนื้อหาและวิธีการที่แตกต่างกันได้ นักวิชาการและนักพัฒนาหลักสูตรในยุคปัจจุบันเชื่อว่าหลักสูตรลักษณะนี้สอดคล้องกับความต้องการของผู้เรียนและท้องถิ่น

4) กระบวนการและขั้นตอนจัดทำหลักสูตรมีความยืดหยุ่น

ในการออกแบบหลักสูตรการเรียนการสอนอิงมาตรฐานนั้นสามารถทำได้หลายรูปแบบเพื่อพัฒนาผู้เรียนให้บรรลุถึงเป้าหมายเดียวกัน มิได้มีการกำหนดหรือจัดลำดับขั้นตอนที่แน่นอนตายตัว ขึ้นอยู่กับเหตุผลวัตถุประสงค์และความจำเป็นของแต่ละบริบท เช่น อาจเริ่มต้นจากการวิเคราะห์มาตรฐานการเรียนรู้ หรืออาจเริ่มจากการกำหนดหัวข้อประเด็นปัญหาที่น่าสนใจ หรือเริ่มจากบทเรียนที่มีอยู่เดิมแล้ว โดยเชื่อมโยงหัวข้อหรือบทเรียนนั้นๆ สอดคล้องกับมาตรฐานการเรียนรู้ในบ้าง อย่างไรก็ตามรูปแบบที่เป็นที่รู้จักและใช้อย่างแพร่หลายที่สุดคือการออกแบบย้อนกลับ (backward design) ซึ่งเป็นรูปแบบที่สัมพันธ์ทางการนิเทศและพัฒนาหลักสูตร (Association For Supervision and Curriculum Development) ของสหรัฐอเมริกาและผู้เชี่ยวชาญด้านหลักสูตรจำนวนมากเสนอแนะว่าเป็นการออกแบบหลักสูตรที่มีประสิทธิภาพในการพัฒนาผู้เรียนไปสู่มาตรฐาน โดยการเอาผลลัพธ์สุดท้ายที่ต้องการคือคุณภาพผู้เรียนตามมาตรฐานการเรียนรู้และตัวชี้วัดเป็นตัวตั้ง การออกแบบหลักสูตรลักษณะนี้จะเริ่มต้นจากการวิเคราะห์มาตรฐานการเรียนรู้/ตัวชี้วัดที่กำหนดเป็นเป้าหมายของหน่วยการเรียนการสอน แล้วจึงกำหนดชิ้นงานหรือภาระงานที่ต้องการให้ผู้เรียนปฏิบัติ

และกำหนดเกณฑ์ในการประเมินงาน ก่อนการกำหนดกิจกรรมการเรียนการสอน การเริ่มต้นแต่ละวิธี มีทั้งข้อดีและข้อจำกัดครูผู้สอนจึงควรใช้วิธีการที่หลากหลายและพิจารณาตามความเหมาะสม

5) การประเมินสะท้อนมาตรฐานอย่างชัดเจน

มาตรฐานและการประเมินผลมีความสัมพันธ์กันอย่างใกล้ชิด การวัดและประเมินผล ถือเป็นจุดที่สำคัญที่สุดขั้นตอนหนึ่งของการจัดทำหลักสูตรแบบอิงมาตรฐาน แนวคิดด้านการศึกษาในยุคปัจจุบันได้ปรับเปลี่ยนจากยุคที่เน้นพฤติกรรมนิยม (behaviorism) ซึ่งวัดประเมินผลการเรียนรู้ตามจุดประสงค์ย่อย เป็นยุคที่ให้ความสำคัญแก่การประเมินในองค์รวม โดยเทียบเคียงกับมาตรฐานเป็นสำคัญ นักวิชาการในยุคของการปฏิรูปการศึกษาที่มีมาตรฐานเป็นเป้าหมายต่างมีความเห็นสอดคล้องกันว่า การจะพัฒนาคุณภาพการศึกษาได้อย่างประสบความสำเร็จนั้น มาตรฐานต้องเป็นตัวเทียบเคียงที่สำคัญในการวัดและประเมินผลการเรียนรู้ในทุกระดับ ไม่ว่าจะเป็นระดับชาติ ระดับท้องถิ่น หรือเขตพื้นที่การศึกษา และที่สำคัญที่สุดคือระดับสถานศึกษา ระดับชั้นเรียน ดังนั้นเกณฑ์ต่าง ๆ หรือร่องรอยหลักฐานในการประเมินผลการเรียน จะต้องเชื่อมโยงและสะท้อนมาตรฐานการเรียนรู้อย่างชัดเจน และมีความชัดเจนในการที่จะบ่งชี้ได้ว่าผู้เรียนบรรลุถึงมาตรฐานหรือไม่ เพียงใด หากยังไม่บรรลุมีจุดใดบ้างที่ต้องพัฒนา ข้อมูลจากการประเมินผลการเรียนรู้ของผู้เรียนนี้นับเป็นข้อมูลสำคัญมากในการประกันคุณภาพการศึกษาเพื่อพัฒนาเยาวชนของชาติให้มีคุณภาพตามที่มุ่งหวังต่อไป

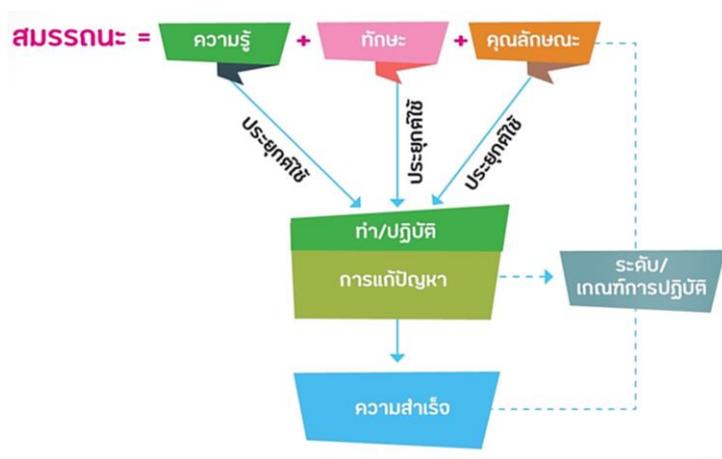
สรุปได้ว่า หลักสูตรอิงมาตรฐานมีการกำหนดมาตรฐานการเรียนรู้และตัวชี้วัดผลการเรียนรู้ที่ชัดเจน การจัดการเรียนรู้และการประเมินผลต้องสอดคล้องกับมาตรฐานที่กำหนด เน้นการเปรียบเทียบผลการเรียนรู้กับเกณฑ์มาตรฐาน (criterion-referenced assessment) จึงมีข้อดีคือ ช่วยให้การเรียนรู้มีเป้าหมายชัดเจน สามารถตรวจสอบคุณภาพการศึกษาได้ง่าย สนับสนุนการประเมินผลในระดับชาติ แต่มีข้อจำกัด คือ อาจมุ่งวัดผลตามมาตรฐานมากเกินไปจนลดความยืดหยุ่น และครูอาจสอนเพื่อสอบมากกว่าส่งเสริมการคิดวิเคราะห์เชิงลึก

5.1.2 แนวคิดหลักสูตรฐานสมรรถนะ (competency-based curriculum)

ความหมาย

หลักสูตรฐานสมรรถนะ (competency-based curriculum) เป็นหลักสูตรที่เน้นการพัฒนาผู้เรียนให้มี *สมรรถนะ (competency)* หรือ *ความสามารถในการประยุกต์ใช้ความรู้ ทักษะ และคุณลักษณะ* เพื่อปฏิบัติงานหรือแก้ปัญหาในสถานการณ์จริงได้อย่างมีประสิทธิภาพ (Mulder, 2017)

สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา (2562) ได้ขยายแนวคิดเกี่ยวกับสมรรถนะให้ชัดเจนขึ้น โดยระบุว่าสมรรถนะที่ครบถ้วนสมบูรณ์มีองค์ประกอบสำคัญ 7 ประการ คือ ความรู้ (knowledge) ทักษะ (skill) คุณลักษณะ/ เจตคติ (attribute/ attitude) การประยุกต์ใช้ (application) การกระทำ/ การปฏิบัติ (performance) งานและสถานการณ์ต่าง ๆ (tasks/ jobs/situations) และผลสำเร็จ (success) ได้ตามเกณฑ์ที่กำหนด (performance criteria) ดังภาพ



ภาพที่ 9 องค์ประกอบสำคัญของสมรรถนะ
(สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา, 2562)

หลักสูตรฐานสมรรถนะเป็นหลักสูตรที่ยึดความสามารถของผู้เรียนเป็นหลัก การออกแบบหลักสูตรตามแนวคิดนี้จะกำหนดเกณฑ์ความสามารถที่ผู้เรียนพึงปฏิบัติได้ หลักสูตรที่เรียกว่า *หลักสูตรเกณฑ์ความสามารถ* จัดทำขึ้นเพื่อประกันว่าผู้ที่สำเร็จการศึกษาระดับหนึ่ง ๆ จะมีทักษะและความสามารถในด้านต่าง ๆ ตามที่ต้องการ เป็นหลักสูตรที่ไม่ได้มุ่งเรื่องความรู้หรือเนื้อหาวิชาที่อาจมีความเปลี่ยนแปลงได้ตามกาลเวลา แต่จะมุ่งพัฒนาในด้านทักษะ ความสามารถ เจตคติและค่านิยม อันจะมีประโยชน์ต่อชีวิตประจำวันและอนาคตของผู้เรียนในอนาคต หลักสูตรนี้มีโครงสร้างแสดงให้เห็นถึงเกณฑ์ความสามารถในด้านต่าง ๆ ที่ต้องการให้ผู้เรียนปฏิบัติ ในแต่ละระดับการศึกษาและในแต่ละระดับชั้น ทักษะและความสามารถจะถูกกำหนดให้มีความต่อเนื่องกัน โดยใช้ทักษะและความสามารถที่มีในแต่ละระดับเป็นฐาน สำหรับเพิ่มพูนทักษะและความสามารถในระดับต่อไป

ความเป็นมา

หลักสูตรฐานสมรรถนะ มี 2 ระบบหลัก ได้แก่ ระบบของอังกฤษหรือสหราชอาณาจักร และระบบของสหรัฐอเมริกา โดยแต่ละระบบมีฐานแนวคิดและคุณลักษณะเฉพาะของตนเอง ซึ่งทั้ง 2

ระบบ ไม่ได้มีความแตกต่างกันอย่างสิ้นเชิง และเมื่อทำความเข้าใจทั้ง 2 ระบบ ก็จะสามารถนำส่วนที่ดีที่สุดมาประยุกต์ใช้ได้อย่างเหมาะสมในบริบทที่ต้องการได้ในที่สุด (สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา, 2567)

หลักสูตรฐานสมรรถนะเริ่มใช้มาตั้งแต่ปีค.ศ.1970 ในประเทศสหรัฐอเมริกาใช้ในการจัดหลักสูตรการฝึกอบรม (competency-based training) เช่น ในประเทศสหรัฐอเมริกา แคนาดา อังกฤษ เกาหลี ออสเตรเลีย เพื่อควบคุมคุณภาพของบุคลากรในอาชีพต่าง ๆ เพื่อเพิ่มการแข่งขันกับชาติ เช่น ประเทศออสเตรเลีย มี the national training board เป็นผู้กำหนดมาตรฐานสมรรถนะระดับชาติ (national competency standards) ให้นโยบายและแนวทางการดำเนินงานฝึกอบรม โดยคาดหวังสิ่งที่คุณเข้าอบรมจะสามารถปฏิบัติ (performance) ได้เมื่อจบหลักสูตร เช่น การฝึกอบรมด้านภาษาอังกฤษเกี่ยวกับอาชีพต่าง ๆ เช่น ด้านอาหาร การโรงแรม ท่องเที่ยว ของ Tafe ประเทศออสเตรเลียจัดการฝึกอบรมแบบ Competency-Based Training In English Language Teaching และได้ปรับปรุงพัฒนามาตรฐานสมรรถนะของอาชีพต่าง ๆ จนถึงปัจจุบัน รวมถึงการเทียบความรู้และประสบการณ์ ปัจจุบันสถาบันการศึกษาต่าง ๆ ในหลายประเทศ ได้นำแนวทางการฝึกอบรมแบบฐานสมรรถนะ (competency-based training) มาใช้กับการจัดหลักสูตรการศึกษา ระดับต่าง ๆ เป็นหลักสูตรฐานสมรรถนะ (competency-based curriculum) ซึ่งเป็นที่ยอมรับจากผู้กำหนดนโยบาย และผู้นำด้านหลักสูตรของประเทศต่าง ๆ อย่างกว้างขวาง

สาระสำคัญ

สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา (2567) อธิบายลักษณะสำคัญของหลักสูตรฐานสมรรถนะไว้ดังนี้

- 1) กำหนดผลการเรียนรู้อย่างชัดเจนว่าผู้เรียนสามารถทำอะไรได้ เมื่อจบหลักสูตร (course outcomes/ performance outcomes)
- 2) ใช้มาตรฐานสมรรถนะเป็นกรอบในการพัฒนาหลักสูตร กำหนดเนื้อหา วางแผนการจัดการเรียนการสอนและการประเมินผล ทำให้การเรียนการสอนเชื่อมโยงกับการประเมินผล และการรับรองคุณวุฒิ
- 3) มีเกณฑ์การปฏิบัติ (performance criteria) เพื่อใช้ในการประเมินผลผู้เรียนที่แน่นอน มาตรฐานสมรรถนะเป็นข้อกำหนดความรู้และทักษะ และนำความรู้และทักษะนั้น ๆ ไปประยุกต์ใช้ในการทำงาน โดยปฏิบัติงานให้ได้ตามมาตรฐานที่กำหนด

การจัดหลักสูตรการเรียนการสอนในหลักสูตรแบบฐานสมรรถนะ จึงมีกรอบมาตรฐานสมรรถนะ เป็นตัวกำหนดความรู้ และทักษะที่คาดหวังว่า ผู้เรียนจะสามารถปฏิบัติภาระงาน/ กิจกรรมต่าง ๆ ได้เมื่อเรียนจบหลักสูตร และสามารถวัดและประเมินผลได้ตามเกณฑ์การปฏิบัติที่กำหนด

อนึ่ง *เกณฑ์การปฏิบัติ (performance criteria)* คือ ผลการเรียนรู้ ซึ่งคาดหวังให้ผู้รับการอบรม หรือผู้เรียนสามารถทำได้เมื่อเรียนจบหน่วยนี้ ดังนั้น การวางแผนการจัดกิจกรรมการเรียนการสอนในหน่วยสมรรถนะนี้ ต้องกำหนดจุดประสงค์การปฏิบัติ (performance objective) หรือจุดประสงค์การเรียนรู้ โดยให้ความรู้และการฝึกปฏิบัติเพื่อให้ผู้เรียนเกิดทักษะ สามารถปฏิบัติงานได้ตามเกณฑ์ที่กำหนดและการประเมินผลต้องสอดคล้องกับเกณฑ์การปฏิบัติ จึงจะเกิดการเรียนการสอนและการประเมินผลแบบฐานสมรรถนะ เพราะใช้สมรรถนะเป็นตัวกำหนดตั้งแต่การจัดการเรียนการสอนจนถึงการประเมินผล ซึ่งการประเมินผลสามารถใช้รูปแบบที่หลากหลาย ได้แก่ การสังเกต (observation) การสาธิตและตั้งคำถาม (demonstration and questioning) แบบทดสอบและข้อสอบอัตนัย (pen and paper test and essays) ซึ่งใช้ประเมินด้านความรู้ การสอบปากเปล่า (oral test) การทำโครงการ (projects) สถานการณ์จำลอง (simulations) แฟ้มผลงาน (portfolios) การประเมินผลโดยใช้คอมพิวเตอร์ (computer-based assessment) ใช้โปรแกรมสำเร็จรูปเป็นเครื่องมือในการสร้างแบบทดสอบและบันทึกผลได้

มาตรฐานสมรรถนะเป็นข้อกำหนดความรู้และทักษะ และนำความรู้และทักษะนั้น ๆ ไปประยุกต์ใช้ในการทำงาน โดยปฏิบัติงานให้ได้ตามมาตรฐานที่กำหนด การจัดหลักสูตรการเรียนการสอนในหลักสูตรแบบฐานสมรรถนะ จึงมีกรอบมาตรฐานสมรรถนะเป็นตัวกำหนดความรู้และทักษะที่คาดหวังว่าผู้เรียนจะสามารถปฏิบัติภาระงาน/ กิจกรรมต่าง ๆ ได้เมื่อเรียนจบหลักสูตร และสามารถประเมินผลได้ตามเกณฑ์การปฏิบัติที่กำหนด

หลักสูตรฐานสมรรถนะจะกำหนดมาตรฐานสมรรถนะ (competency standards) ขึ้นเป็นสมรรถนะขั้นต่ำที่จำเป็นสำหรับผู้เรียน เพื่อการดำรงชีวิตอย่างมีคุณภาพ สมรรถนะที่กำหนดให้ผู้เรียน โดยทั่วไปมี 2 ลักษณะ คือ

1) สมรรถนะหลัก (core competency)

สมรรถนะหลักเป็นสมรรถนะที่เรียกว่า *สมรรถนะข้ามวิชา* หรือ *สมรรถนะคร่อมวิชา* คือ เป็นสมรรถนะที่สามารถพัฒนาให้เกิดขึ้นแก่ผู้เรียนได้ในสาระการเรียนรู้ต่าง ๆ ที่หลากหลาย หรือนำไปประยุกต์ใช้ในการพัฒนาผู้เรียนให้เรียนรู้สาระต่าง ๆ ได้ดีขึ้น ลึกซึ้งขึ้น สมรรถนะในลักษณะนี้

กล่าวอย่างง่าย ๆ ได้ว่า เป็นสมรรถนะที่มีลักษณะ *content-free* คือ ไม่เกาะติดเนื้อหา หรือไม่ขึ้นกับเนื้อหา เพียงแต่ว่าบางสมรรถนะอาจพัฒนาได้ดีกว่ากับเนื้อหาบางเนื้อหา ตัวอย่างสมรรถนะประเภทนี้ เช่น สมรรถนะการคิดขั้นสูง สมรรถนะการทำงานแบบรวมพลัง สมรรถนะทักษะชีวิต ซึ่งสมรรถนะเหล่านี้ สามารถใช้เนื้อหาสาระใด ๆ ก็ได้ในการพัฒนา

2) สมรรถนะเฉพาะ (specific competency)

สมรรถนะเฉพาะ เป็น *สมรรถนะเฉพาะวิชา/ สาขาวิชา* ซึ่งจำเป็นสำหรับวิชานั้น ๆ เช่น ในกลุ่มสาระการเรียนรู้ภาษาไทย จะมีสมรรถนะเฉพาะของวิชา เช่น สมรรถนะด้านหลักภาษา สมรรถนะด้านการประพันธ์ การเขียนกลอน โคลง ในกลุ่มสาระการเรียนรู้ ศิลปะศึกษา มีสมรรถนะด้านการวาดภาพ การปั้น การประดิษฐ์ เป็นต้น สาระวิชาต่าง ๆ จะมีสมรรถนะเฉพาะวิชาของตน ซึ่งมีลักษณะเป็น ทักษะ หากผู้เรียนได้รับการฝึกทักษะจนสามารถใช้งานได้ และพัฒนาให้ใช้ได้จนทำได้อย่างดี คล่องแคล่ว ชำนาญขึ้น และสามารถประยุกต์ใช้ทักษะนั้นในการทำงานและในสถานการณ์ที่หลากหลาย ทักษะนั้นก็จะพัฒนาเป็นสมรรถนะ

สมรรถนะทั้ง 2 ประเภท ไม่ว่าจะ เป็นสมรรถนะหลัก หรือสมรรถนะเฉพาะ ต่างก็มีระดับตั้งแต่ง่ายไปยาก ซึ่งหลักสูตรจะต้องกำหนดให้ผู้เรียนได้เรียนรู้แบบไประดับ ไปตามระดับความสามารถของตน

สรุปได้ว่า หลักสูตรฐานสมรรถนะมุ่งเน้นสมรรถนะหลักที่จำเป็นต่อการดำรงชีวิตและการทำงานในศตวรรษที่ 21 การเรียนรู้เป็นแบบผู้เรียนเป็นศูนย์กลางและลงมือปฏิบัติจริง รวมถึงการประเมินมุ่งวัดการแสดงผลของสมรรถนะ (performance-based assessment) ที่ยึดหยุ่นต่อความแตกต่างระหว่างบุคคล และเชื่อมโยงการเรียนรู้กับชีวิตจริง จึงมีข้อดี คือ ส่งเสริมให้ผู้เรียนมีทักษะชีวิตและทักษะอาชีพจริง ส่งเสริมการเรียนรู้ตลอดชีวิต ปรับใช้ได้ตามศักยภาพและบริบทของผู้เรียน แต่มีข้อจำกัด คือ การวัดและประเมินสมรรถนะต้องใช้เวลาและความชำนาญสูง และครูต้องปรับบทบาทจาก ผู้ถ่ายทอด เป็น ผู้อำนวยการเรียนรู้ อย่างสมบูรณ์

5.2 แนวคิดเกี่ยวกับการพัฒนาหลักสูตรศึกษานอกระบบและตามอัธยาศัย

การศึกษานอกระบบ (non-formal education) เป็นรูปแบบการศึกษาที่ยืดหยุ่นกว่าในระบบ ทั้งในด้านเวลา สถานที่ เนื้อหา และวิธีการเรียนรู้ โดยยังคงมีจุดมุ่งหมายและหลักสูตรที่ชัดเจน เพื่อพัฒนาทักษะตามความต้องการของผู้เรียน *พระราชบัญญัติส่งเสริมการศึกษานอกระบบและ*

การศึกษาตามอัธยาศัย พ.ศ.2551 ได้กำหนดให้การศึกษาจากระบบต้องมีการจัดหลักสูตร การวัดผล และการประเมินผลอย่างมีมาตรฐาน เพื่อให้สามารถเทียบโอนผลการเรียนรู้กับระบบทางการศึกษาได้ (ราชกิจจานุเบกษา, 2551) และในระดับนานาชาติ สถาบันการเรียนรู้ตลอดชีวิตของยูเนสโก (UNESCO Institute for Lifelong Learning-UIL) อธิบายว่า การศึกษาจากระบบมีลักษณะเป็น กิจกรรมที่วางแผนไว้ล่วงหน้าโดยหน่วยงานหรือองค์กรที่จัดการศึกษา เพื่อสนับสนุนการเรียนรู้ในชีวิตจริงและการพัฒนาอาชีพ โดยมุ่งเน้นการรับรองผลลัพธ์การเรียนรู้ตามสมรรถนะ (UIL, 2022)

ส่วนการศึกษาตามอัธยาศัย (informal education) เป็นกระบวนการเรียนรู้ที่เกิดขึ้นโดยธรรมชาติในชีวิตประจำวัน ผ่านประสบการณ์ การทำงาน การสื่อสาร หรือการใช้เทคโนโลยี โดยไม่มีการกำหนดหลักสูตรอย่างเป็นทางการ แต่มีความสำคัญต่อการพัฒนาทักษะชีวิตและการเรียนรู้ด้วยตนเอง พระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ.2542 ได้ให้ความสำคัญกับการศึกษาตามอัธยาศัยในฐานะส่วนหนึ่งของระบบการเรียนรู้ตลอดชีวิตที่รัฐต้องส่งเสริมและสนับสนุน (ราชกิจจานุเบกษา, 2542)

ด้วยลักษณะที่ยืดหยุ่นและยืดโยงกับบริบทผู้เรียน ของการศึกษาจากระบบและตามอัธยาศัย การพัฒนาหลักสูตรสังคมศึกษาในการศึกษาตามอัธยาศัยจึงสอดคล้องกับสองแนวคิดที่หลากหลาย ในที่นี้ขออธิบายถึง แนวคิดหลักสูตรบูรณาการ (integrated curriculum approach) แนวคิดการเรียนรู้ตลอดชีวิต (lifelong learning) แนวคิดการศึกษาเชิงพื้นที่ (area-based education) และแนวคิดการเรียนรู้จากประสบการณ์ (experiential learning) ที่เป็นฐานสำคัญที่ช่วยให้การพัฒนาหลักสูตรสังคมศึกษาเกิดขึ้นอย่างมีความหมาย ยืดหยุ่น และสอดคล้องกับบริบทชีวิตจริงของผู้เรียน

5.2.1 แนวคิดหลักสูตรบูรณาการ (integrated curriculum approach)

ความหมาย

ราชบัณฑิตยสถาน (2555) นิยามว่า บูรณาการ หมายถึง การผสมผสานเชื่อมโยงองค์ความรู้ตั้งแต่ 2 องค์ความรู้ขึ้นไปอย่างสอดคล้องเป็นระบบ ทั้งสาระและกิจกรรมการเรียนการสอน การปฏิบัติให้เกิดความเชื่อมโยงอย่างสมบูรณ์ มีความสอดคล้องกับความต้องการ ความสนใจและเหมาะสมกับผู้เรียน แต่โดยธรรมชาติ การบูรณาการ เป็นคุณลักษณะที่เกิดขึ้นภายในตัวผู้เรียนเท่านั้น (Sowell, 1996) ผู้เรียนจะเป็นผู้บูรณาการสิ่งที่ได้เรียนรู้ โดยผ่านประสบการณ์การเรียนรู้ที่หลากหลายได้ด้วยตนเอง ไม่ว่าผู้จัดหลักสูตรจะกำหนดเป้าหมายของหลักสูตรให้มีการบูรณาการหรือไม่ก็ตาม แต่ถ้าผู้จัดหลักสูตรพยายามจัดเนื้อหาหลักสูตรให้เกี่ยวข้องกัน เชื่อมโยงการจัด

ประสบการณ์และกิจกรรมการเรียนรู้ในวิถีทางที่เอื้อต่อการบูรณาการ ก็จะช่วยให้ผู้เรียนเกิดการเรียนรู้อย่างเป็นบูรณาการง่ายขึ้นได้ (Ornstein & Hunkins, 2018)

ส่วนความหมายของ หลักสูตรแบบบูรณาการ หมายถึง หลักสูตรที่เชื่อมโยงความรู้ และประสบการณ์ทุกประเภทเข้าด้วยกันในแผนการจัดหลักสูตร โดยเน้นการเชื่อมโยงประเด็นและหมวดหมู่จากเนื้อหาต่าง ๆ ทั้งหมดเข้าด้วยกันในแนวนอน เพื่อให้ผู้เรียนได้มองเห็นภาพรวมของความรู้ และได้เรียนรู้ความหมายที่ลึกซึ้งของสาระวิชาที่เรียน ซึ่งหมายถึงว่า จะต้องมีการจัดประสบการณ์การเรียนรู้ที่เน้นความสัมพันธ์ของแต่ละองค์ประกอบในแนวนอนในลักษณะเป็นหน่วยเดียวกัน ไม่แบ่งแยกเป็นส่วน ๆ และแต่ละรายวิชาต้องเชื่อมโยงเข้ากับวิชาอื่น ๆ ในลักษณะที่มีปฏิสัมพันธ์ต่อกันและกัน (interrelationship) (Ornstein & Hunkins, 2018) ดังนั้นกิจกรรมการเรียนการสอนในหลักสูตรแบบบูรณาการ จะเน้นที่แนวคิดของประเด็นในปรากฏการณ์จริง ซึ่งต้องนำความรู้จากเนื้อหาวิชาต่าง ๆ มาเชื่อมโยงกันและกันในลักษณะใหม่

ความเป็นมา

แนวคิดการจัดหลักสูตรบูรณาการ เกิดขึ้นจากความพยายามของนักการศึกษาในการตอบสนองต่อธรรมชาติการเรียนรู้ของมนุษย์ที่มีได้แยกส่วนความรู้เป็นรายวิชา แต่เรียนรู้จากประสบการณ์จริงซึ่งมีความซับซ้อนและเกี่ยวเนื่องกันหลายด้าน (Beane, 1997) การพัฒนาหลักสูตรลักษณะนี้มีพัฒนาการต่อเนื่องยาวนาน โดยเริ่มต้นจากแนวคิดการเรียนรู้แบบประสบการณ์ที่มุ่งเน้นผู้เรียนเป็นสำคัญในช่วงต้นศตวรรษที่ 20 และได้รับการต่อยอดให้เป็นรูปแบบการจัดหลักสูตรที่หลากหลายตามยุคสมัยและความต้องการของสังคม

จุดเริ่มสำคัญของแนวคิดหลักสูตรบูรณาการมักย้อนกลับไปสู่แนวคิด *การศึกษาก้าวหน้า* (progressive education) ของ John Dewey ซึ่งเสนอว่าการเรียนรู้ควรเกิดจากประสบการณ์จริงและการเชื่อมโยงเนื้อหากับชีวิตประจำวัน โดย Dewey (1938) เน้นว่าการศึกษาต้องสร้าง continuity of experience เพื่อให้ผู้เรียนสามารถเชื่อมโยงองค์ความรู้จากสถานการณ์ต่าง ๆ เข้าด้วยกัน การเรียนรู้จึงไม่ควรถูกจำกัดอยู่ในกรอบวิชาเฉพาะ แต่ควรสะท้อนปัญหาและบริบทจริงของผู้เรียน อันเป็นพื้นฐานสำคัญของแนวคิดการบูรณาการ

ในช่วงทศวรรษ 1940–1950 แนวคิดหลักสูตรบูรณาการเริ่มได้รับความสนใจเพิ่มขึ้นในสหรัฐอเมริกา โดย Ralph Tyler ในผลงาน *Basic Principles of Curriculum and Instruction* ได้เสนอแนวคิดสำคัญว่าหลักสูตรควรยึดเป้าหมายการเรียนรู้ที่สอดคล้องกัน และสร้างประสบการณ์

เรียนรู้ที่ต่อเนื่องและเชื่อมโยงกัน (Tyler, 1949) ซึ่งกลายเป็นรากฐานให้เกิดการออกแบบการเรียนรู้แบบบูรณาการในเวลาต่อมา

ต่อมาในช่วงทศวรรษ 1960 Hilda Taba ได้นำเสนอโมเดลการพัฒนาหลักสูตรที่เน้นความสัมพันธ์ระหว่างเนื้อหาอย่างเป็นระบบ ผ่านการจัดลำดับประสบการณ์เรียนรู้ (learning sequence) ที่เอื้อให้เกิดการเชื่อมโยงข้ามสาขาวิชา (Taba, 1962) การนำแนวคิดของ Taba มาใช้ทำให้แนวทางของหลักสูตรบูรณาการมีความเป็นรูปธรรมมากขึ้น ทั้งในระดับการจัดการเรียนรู้และการออกแบบโครงสร้างหลักสูตร

ในทศวรรษต่อมา การศึกษาเริ่มตระหนักถึงความจำเป็นของการเชื่อมโยงความรู้กับประเด็นทางสังคมมากขึ้น โดย Fogarty (1991) เสนอกรอบแนวคิดการบูรณาการไว้ 10 รูปแบบ ตั้งแต่ระดับการเชื่อมโยงเนื้อหาย่อย ไปจนถึงการผสมผสานข้ามวิชาเป็นสหวิทยาการ (interdisciplinary) และพหุวิทยาการ (transdisciplinary) ซึ่งกลายเป็นแนวทางสำคัญที่สถาบันการศึกษาทั่วโลกนำไปประยุกต์ใช้

การเคลื่อนไหวอย่างสำคัญเกิดขึ้นในช่วงปลายศตวรรษที่ 20 และต้นศตวรรษที่ 21 เมื่อระบบการศึกษาต้องรับมือกับโลกยุคความรู้ (knowledge society) และทักษะแห่งศตวรรษที่ 21 ที่ไม่สามารถพัฒนาได้ผ่านการสอนแบบแยกรายวิชาอย่างเด็ดขาด (Drake & Reid, 2018) ส่งผลให้หลักสูตรบูรณาการกลายเป็นแนวทางที่ตอบโจทย์ โดยมุ่งพัฒนาความรู้ ทักษะ และคุณลักษณะที่เชื่อมโยงสู่การใช้ชีวิตจริง ไม่ใช่เพียงความรู้ตามรายวิชาอีกต่อไป

นอกจากนี้ กระแสการปฏิรูปการศึกษาทั่วโลกยังผลักดันให้เกิดการใช้หลักสูตรบูรณาการมากขึ้น โดยเฉพาะในประเทศที่เน้นสมรรถนะเป็นฐาน (competency-based education) เช่น ฟินแลนด์ แคนาดา และออสเตรเลีย ซึ่งให้ความสำคัญกับการเชื่อมโยงทักษะข้ามศาสตร์และโครงการสู่การแก้ปัญหาจริง (OECD, 2018)

สำหรับประเทศไทย การบูรณาการเริ่มถูกส่งเสริมอย่างจริงจังในช่วงหลักสูตรการศึกษาขั้นพื้นฐาน พ.ศ.2544 ซึ่งระบุให้ครูเชื่อมโยงประสบการณ์เรียนรู้ตามสภาพจริงและบริบทผู้เรียน และยังปรากฏชัดเจนยิ่งขึ้นในหลักสูตร พ.ศ.2551 ที่เน้นสมรรถนะสำคัญของผู้เรียน เช่น การคิด การแก้ปัญหา และการสื่อสาร ซึ่งล้วนต้องการการบูรณาการข้ามสาขาวิชา นับเป็นพัฒนาการสำคัญที่ช่วยผลักดันแนวคิดหลักสูตรบูรณาการให้กลายเป็นส่วนหนึ่งของระบบการศึกษาไทยอย่างเป็นทางการ

กล่าวโดยสรุป ความเป็นมาของหลักสูตรบูรณาการเป็นกระบวนการพัฒนาทางความคิดที่ยาวนาน เริ่มจากแนวคิดก้าวหน้าของ Dewey สู่รูปแบบการพัฒนาหลักสูตรเชิงระบบของ Tyler และ Taba และขยายผลสู่กรอบแนวคิดสมัยใหม่ของ Fogarty และการศึกษาสมรรถนะในศตวรรษที่ 21 โดยมีเป้าหมายร่วมกันคือการออกแบบการเรียนรู้ที่เชื่อมโยงความรู้จากหลายศาสตร์เข้ากับประสบการณ์จริงของผู้เรียน ซึ่งสอดคล้องกับความซับซ้อนของสังคมยุคปัจจุบัน

สาระสำคัญ

หลักสูตรบูรณาการ ถือเป็นแนวทางสำคัญในพัฒนาการทางการศึกษาที่ตอบสนองลักษณะการเรียนรู้ของมนุษย์ซึ่งมิได้คิดอย่างแยกส่วนตามกรอบของรายวิชา หากแต่เรียนรู้จากประสบการณ์จริงที่มีความเกี่ยวเนื่องกันหลายมิติ (Drake & Reid, 2018) แนวคิดนี้มุ่งให้ผู้เรียนเห็นความสัมพันธ์ขององค์ความรู้และสามารถนำไปประยุกต์ใช้ในการแก้ปัญหาได้อย่างมีประสิทธิภาพ โดยเฉพาะในสภาพสังคมปัจจุบันที่ความรู้และทักษะต้องถูกประยุกต์ใช้ร่วมกันอย่างซับซ้อน

การศึกษานอกระบบและตามอัธยาศัยที่มีลักษณะยืดหยุ่น เน้นความต้องการของผู้เรียน และเชื่อมโยงชีวิตจริง จึงเหมาะสมอย่างยิ่งกับการประยุกต์ใช้หลักสูตรบูรณาการ (UNESCO, 2020) แนวคิดหลักที่ใช้ในการออกแบบหลักสูตรบูรณาการทั้งในบริบทการศึกษานอกระบบและตามอัธยาศัย ได้แก่

1) การบูรณาการเนื้อหากับบริบทชีวิตจริงของผู้เรียน

ในการศึกษานอกระบบ ผู้เรียนมักเป็นผู้ใหญ่ กลุ่มอาชีพ หรือผู้เรียนที่มีประสบการณ์ชีวิตหลากหลาย จึงต้องออกแบบหลักสูตรที่เชื่อมโยงกับความจำเป็นจริง เช่น การจัดหลักสูตรบูรณาการความรู้ทางการเงิน สุขภาพ และทักษะอาชีพเข้าด้วยกันตามลักษณะความต้องการของชุมชน แนวคิดนี้สอดคล้องกับ Drake และ Reid (2018) ที่เน้นว่าการบูรณาการต้องมีความหมายต่อบริบทชีวิตของผู้เรียน

2) การบูรณาการเพื่อทักษะชีวิต (life skills integration)

การศึกษานอกระบบมุ่งให้ผู้เรียนมีทักษะดำรงชีวิต จึงต้องบูรณาการความรู้และทักษะ เช่น การคิดวิเคราะห์ การจัดการอารมณ์ การสื่อสาร และการแก้ปัญหา ซึ่งสัมพันธ์กับข้อเสนอของ OECD (2018) ที่ระบุว่าทักษะแห่งศตวรรษที่ 21 ควรเปรียบเสมือน core competencies ของผู้เรียนทุกช่วงวัย

3) การบูรณาการตามประเด็นปัญหาชุมชน (community-based integration)

แนวคิดนี้เน้นการเชื่อมโยงเนื้อหาเกี่ยวกับปัญหาจริงของชุมชน เช่น ปัญหาสิ่งแวดล้อม ทรัพยากร การทำอาชีพ หรือสวัสดิการชุมชน สอดคล้องกับ UNESCO (2020) ที่เสนอว่าการศึกษานอกระบบควรเป็น community-responsive education เพื่อสร้างพลังให้ผู้เรียนมีส่วนร่วมพัฒนาชุมชน

4) การบูรณาการผ่านโครงการชุมชน (project-based integration)

ลักษณะสำคัญคือให้ผู้เรียนทำกิจกรรมที่สะท้อนทักษะจริง เช่น โครงการพัฒนาผลิตภัณฑ์ชุมชน ซึ่งต้องใช้ความรู้ด้านคณิตศาสตร์ การตลาด วัฒนธรรมท้องถิ่น และเทคโนโลยีดิจิทัลควบคู่กัน แนวคิดนี้สอดคล้องกับรูปแบบบูรณาการของ Fogarty (1991) ที่เน้นการใช้โครงการเป็นศูนย์กลางการบูรณาการ (project-centered integration)

ดังนั้น หลักสูตรบูรณาการในบริบทการศึกษานอกระบบจึงไม่เพียงเป็นแนวทางการจัดหลักสูตรเท่านั้น แต่เป็นกลไกสำคัญที่ช่วยให้การเรียนรู้ของผู้เรียนเกิดขึ้นบนฐานชีวิตจริงและความต้องการของสังคม ช่วยสร้างแรงบันดาลใจในการเรียนรู้ต่อเนื่อง ส่งเสริมความเป็นผู้เรียนรู้ตลอดชีวิต และตอบสนองเป้าหมายของการศึกษานอกระบบในฐานะพื้นที่การศึกษาเพื่อพัฒนาคนและชุมชนอย่างยั่งยืน ทั้งนี้ การออกแบบหลักสูตรที่บูรณาการความรู้ ทักษะ และบริบท จะนำไปสู่การเรียนรู้ที่ลึกซึ้ง มีความหมาย และเกิดผลลัพธ์จริงแก่ผู้เรียนอย่างเป็นรูปธรรม

5.2.2 แนวคิดการเรียนรู้ตลอดชีวิต (lifelong learning)

แนวคิดการเรียนรู้ตลอดชีวิต (lifelong learning) ได้รับการยอมรับว่าเป็นกรอบแนวคิดสำคัญของการพัฒนาการศึกษาในศตวรรษที่ 21 ซึ่งมุ่งสร้างความสามารถให้บุคคลเรียนรู้ได้อย่างต่อเนื่องตลอดช่วงชีวิตของตน เพื่อรับมือกับการเปลี่ยนแปลงของเศรษฐกิจ สังคม และเทคโนโลยี (UNESCO, 2020) โดยเฉพาะอย่างยิ่ง ในบริบทของการศึกษานอกระบบและตามอัธยาศัย แนวคิดนี้มีความสำคัญเป็นพิเศษ เนื่องจากกลุ่มผู้เรียนมีความหลากหลาย และกระบวนการเรียนรู้เกิดขึ้นในรูปแบบที่ไม่จำกัดเฉพาะห้องเรียน แต่กระจายอยู่ในชุมชน สถานประกอบการ และประสบการณ์ชีวิตจริงในสังคม

ความหมาย

การเรียนรู้ตลอดชีวิต (lifelong learning) อาจใช้แทนด้วยคำว่า *การศึกษาตลอดชีวิต (lifelong education)* รวมถึงคำอื่น ๆ อีกหลายคำ หลายวาระและหลายแง่มุมต่าง ๆ กัน อาทิ เช่น การศึกษาผู้ใหญ่ (adult education) การศึกษาต่อเนื่อง (continuing education) การศึกษาทางไกล (distance education) การศึกษาส่วนขยาย/การศึกษาเพื่อบริการชุมชน (extension education) การศึกษาที่ไม่เป็นทางการ/การศึกษาตามอัธยาศัย (informal education) การศึกษานอกระบบ/การศึกษานอกโรงเรียน (non-formal education) การศึกษาประชาชน (popular education) การศึกษาผู้ใหญ่แบบเสรี (liberal adult education) และการจัดการศึกษาให้ตลอดชีวิต (recurrent education) เป็นต้น คำเหล่านี้บางคำมีความหมายที่ใกล้เคียงกัน หรือตรงกันแต่ใช้คำเรียกต่างกันไปในแต่ละประเทศหรือแต่ละองค์กรที่รับผิดชอบ (ศักรินทร์ ชนประชา, 2562)

สำนักงานส่งเสริมการศึกษานอกระบบและการศึกษาตามอัธยาศัย (2556) กล่าวว่า การศึกษาตลอดชีวิต เป็นการศึกษที่เกิดขึ้นจากการผสมผสานระหว่างการศึกษาในระบบ การศึกษานอกระบบและการศึกษาตามอัธยาศัย เพื่อให้สามารถพัฒนาคุณภาพชีวิตได้อย่างต่อเนื่องตลอดชีวิต การศึกษาที่เกิดขึ้นอย่างต่อเนื่องตั้งแต่เกิดจนตาย พัฒนาคนให้ได้เรียนรู้ในรูปแบบต่าง ๆ ตามความสามารถของ ตนเอง เพื่อก้าวทันการเปลี่ยนแปลงของโลก สามารถทำงานและอยู่ร่วมกันในสังคม

อย่างไรก็ดี เกศณี ไพรสนธ์ (2552) สังเคราะห์ความหมายที่แตกต่างกันระหว่าง การเรียนรู้ตลอดชีวิต กับ การศึกษาตลอดชีวิต ไว้ว่า การเรียนรู้ตลอดชีวิต เป็นการเรียนรู้ที่ตอบสนองความต้องการให้บุคคลสามารถเรียนรู้ได้สูงสุดจนเกิดการเปลี่ยนแปลงในตัวบุคคลจากการประพฤติปฏิบัติจนกลายเป็นวัฒนธรรม กล่าวคือ การเรียนรู้อย่างต่อเนื่องทุกช่วงอายุ และทุกรูปแบบของการเรียนรู้ทั้งในระบบ นอกระบบ และตามอัธยาศัย โดยผู้เรียนริเริ่มขึ้นอย่างตั้งใจและมีเป้าหมายในการพัฒนาความรู้ ทักษะ เจตคติ สมรรถภาพ และพฤติกรรมที่ครอบคลุมการเรียนรู้เพื่อการเรียนเพื่อปฏิบัติการเรียนรู้ เพื่ออยู่ร่วมกัน และการเรียนรู้เพื่อชีวิต ทั้งนี้เพื่อให้เกิดการพัฒนาตนเอง พัฒนางาน และการปรับตัวในสังคมอยู่อย่างมีความสุข ส่วน การศึกษาตลอดชีวิต เป็นเป้าหมายและอุดมการณ์ในการจัดโครงสร้างและระบบการจัดการศึกษาเพื่อให้บุคคลสามารถเกิดการเรียนรู้ได้อย่างต่อเนื่องตลอดชีวิต ความหมายของการศึกษาตลอดชีวิตจึงให้ความสำคัญที่การจัดระบบโครงสร้างของการศึกษา

ความเป็นมา

แนวคิดการเรียนรู้ตลอดชีวิต ถือเป็นกรอบแนวคิดสำคัญของการพัฒนาทรัพยากรมนุษย์ในศตวรรษที่ 21 โดยมุ่งเน้นให้การเรียนรู้เป็นกระบวนการต่อเนื่องในทุกช่วงวัยและทุกบริบท ไม่จำกัดเฉพาะระบบโรงเรียนหรือระดับการศึกษาใดระดับหนึ่ง ความคิดนี้มีรากฐานทางประวัติศาสตร์ยาวนานและพัฒนาผ่านทั้งมุมมองเชิงสังคม เศรษฐกิจ และนโยบายระหว่างประเทศ จนกระทั่งกลายเป็นฐานคิดสำคัญของระบบการศึกษาในปัจจุบัน

แนวคิดการเรียนรู้ตลอดชีวิตเริ่มปรากฏในงานเขียนเชิงทฤษฎีของนักการศึกษายุคต้นศตวรรษที่ 20 เช่น John Dewey ที่มองว่าการศึกษาคือกระบวนการของชีวิตมนุษย์ ไม่ใช่เพียงการเตรียมตัวสำหรับอนาคต การเรียนรู้จึงต้องเกิดต่อเนื่องบนพื้นฐานของประสบการณ์ เดวิสเสนอว่าการเรียนรู้ต้องสัมพันธ์กับชีวิตจริงและสภาพสังคม ทำให้เกิดมุมมองว่าการศึกษาไม่ควรถูกจำกัดอยู่ในโรงเรียนเท่านั้น แต่ควรเป็นกิจกรรมของสังคมทั้งหมด (Dewey, 1916)

อย่างไรก็ตาม แนวคิด การเรียนรู้ตลอดชีวิต ในฐานะนโยบายสาธารณะเริ่มชัดเจนขึ้นในช่วงทศวรรษ 1960–1970 เมื่อองค์การยูเนสโกเผยแพร่รายงาน *Learning to Be* ของคณะกรรมการฟาเร (Faure et al., 1972) ซึ่งเสนอให้การเรียนรู้ตลอดชีวิตเป็น หลักการจัดระเบียบของระบบการศึกษา รายงานดังกล่าวชี้ให้เห็นว่าการเปลี่ยนแปลงทางสังคม เศรษฐกิจ และเทคโนโลยี ทำให้มนุษย์ต้องปรับตัวต่อความรู้ใหม่อย่างต่อเนื่อง การศึกษาแบบเป็นช่วงชีวิต (education in stages) จึงไม่เพียงพอต่อการพัฒนามนุษย์ในยุคใหม่

ในช่วงปลายศตวรรษที่ 20 แนวคิดดังกล่าวได้รับการพัฒนาอย่างเป็นระบบมากขึ้น โดยยูเนสโกเผยแพร่รายงานสำคัญ *Learning: The Treasure Within* (Delors et al., 1996) ซึ่งเสนอ *สี่เสาหลักแห่งการเรียนรู้* ได้แก่ การเรียนรู้เพื่อรู้ (learning to know) การเรียนรู้เพื่อปฏิบัติ (learning to do) การเรียนรู้เพื่ออยู่ร่วมกับผู้อื่น (learning to live together) และการเรียนรู้เพื่อเป็น (learning to be) รายงานนี้ผลักดันให้การเรียนรู้ตลอดชีวิตเป็นกรอบนโยบายที่ประเทศต่าง ๆ นำไปใช้ในการปฏิรูปการศึกษา โดยมองว่าการเรียนรู้ต้องเป็นทั้งสิทธิพื้นฐานและความจำเป็นเพื่อรองรับการเปลี่ยนแปลงทางเศรษฐกิจโลก

ในด้านเศรษฐกิจ ความคิดเรื่องการเรียนรู้ตลอดชีวิตได้รับการสนับสนุนจากประเทศอุตสาหกรรมชั้นนำ โดยเฉพาะองค์การเพื่อความร่วมมือทางเศรษฐกิจและการพัฒนา (OECD) ซึ่งเผยแพร่รายงาน *Lifelong Learning for All* (OECD, 1996) เน้นว่าการเรียนรู้ตลอดชีวิตเป็นปัจจัย

สำคัญของความสามารถในการแข่งขัน การจ้างงาน และการมีส่วนร่วมในสังคม เศรษฐกิจฐานความรู้ (knowledge-based economy) ทำให้แรงงานต้องปรับตัวทักษะอย่างต่อเนื่องและเรียนรู้ตลอดเวลาการทำงาน

นอกจากนี้ สหภาพยุโรปได้พัฒนานโยบายด้านการเรียนรู้ตลอดชีวิตอย่างเป็นระบบในรายงาน *A Memorandum on Lifelong Learning* (European Commission, 2000) ซึ่งยืนยันว่าการเรียนรู้ตลอดชีวิตเป็น แนวคิดชี้นำ (guiding principle) ต่อการพัฒนานโยบายการศึกษาและแรงงานในยุโรป รายงานฉบับนี้ให้ความสำคัญกับการเข้าถึงโอกาสการเรียนรู้ที่เท่าเทียม การพัฒนาทักษะพื้นฐาน และการยอมรับผลการเรียนรู้จากประสบการณ์

การเปลี่ยนผ่านสู่ยุคดิจิทัลในศตวรรษที่ 21 ยิ่งทำให้การเรียนรู้ตลอดชีวิตเป็นความจำเป็นระดับโลก แนวคิด learning societies และ learning ecosystems ได้รับการยอมรับมากขึ้นเพื่อตอบสนองความท้าทายด้านปัญญาประดิษฐ์ เทคโนโลยีอัตโนมัติ และการเปลี่ยนแปลงโครงสร้างงาน ซึ่งส่งผลต่อทักษะที่จำเป็นในตลาดแรงงาน (World Bank, 2019) การพัฒนาทักษะใหม่ (reskilling) และทักษะเพิ่มเติม (upskilling) จึงกลายเป็นหัวใจของระบบการเรียนรู้ตลอดชีวิตสมัยใหม่

กล่าวโดยสรุป แนวคิดการเรียนรู้ตลอดชีวิตได้พัฒนาอย่างต่อเนื่องตั้งแต่มุมมองทางปรัชญาของนักการศึกษายุคแรก สู่กรอบนโยบายระดับโลกในปัจจุบัน พัฒนาการดังกล่าวสะท้อนความเปลี่ยนแปลงของสังคมโลกที่ซับซ้อนและเปลี่ยนแปลงอย่างรวดเร็ว ทำให้การเรียนรู้ถูกมองไม่ใช่เพียงกระบวนการของวัยเด็กหรือเยาวชน แต่เป็น *กระบวนการของชีวิต* ซึ่งจำเป็นต่อการอยู่รอด การพัฒนา และการอยู่ร่วมกับผู้อื่นในโลกยุคใหม่

สาระสำคัญ

การทำความเข้าใจลักษณะสำคัญของการเรียนรู้ตลอดชีวิตจำเป็นต้องเชื่อมโยงกับมิติทางสังคมศึกษา เพราะสังคมศึกษาเกี่ยวข้องโดยตรงกับกระบวนการที่มนุษย์เรียนรู้เพื่อดำรงชีวิตในฐานะสมาชิกของสังคมและชุมชน

1) การเรียนรู้ตลอดชีวิตเป็นกระบวนการที่ยืดหยุ่นและเกิดขึ้นได้ในทุกบริบทของชีวิต

ลักษณะที่โดดเด่นที่สุดของการเรียนรู้ตลอดชีวิต คือ ความยืดหยุ่นและความไม่จำกัดขอบเขตของการเรียนรู้ ซึ่งครอบคลุมทั้งการเรียนในระบบ (formal) นอกบบ (non-formal) และตามอัธยาศัย (informal) (UNESCO, 2016) โดยเฉพาะในบริบทของการศึกษานอกบบและตาม

อธยาศัย การเรียนรู้เกิดขึ้นจากประสบการณ์จริง เช่น การเรียนรู้จากชุมชน การทำงาน การเข้าร่วมกิจกรรมทางสังคม หรือการใช้สื่อดิจิทัล กระบวนการดังกล่าวสอดคล้องกับสาขาสังคมศึกษาที่มุ่งให้ผู้เรียนเข้าใจสังคมของตนผ่านสถานการณ์จริงมากกว่าการเรียนรู้เชิงทฤษฎีเพียงอย่างเดียว

ในมิติสังคมศึกษา การเรียนรู้ที่ยืดหยุ่นเช่นนี้ทำให้ผู้เรียนสามารถพัฒนาความเข้าใจเกี่ยวกับสังคม วัฒนธรรม สิทธิ หน้าที่ และบทบาทของตนได้อย่างต่อเนื่อง ตัวอย่างเช่น ผู้เรียนอาจเรียนรู้เกี่ยวกับประชาธิปไตยผ่านการมีส่วนร่วมในชุมชนหรือการแก้ปัญหาสาธารณะร่วมกับผู้อื่น

2) การเรียนรู้ตลอดชีวิตเป็นกระบวนการพัฒนาสมรรถนะเพื่อการดำรงชีวิตในสังคม

อีกหนึ่งลักษณะสำคัญของการเรียนรู้ตลอดชีวิต คือ การมุ่งพัฒนาสมรรถนะ (competencies) มากกว่าการรับรู้ความรู้เพียงอย่างเดียว ซึ่งประกอบด้วยความรู้ ทักษะ และคุณลักษณะในการดำรงชีวิต (OECD, 2007) โดยสมรรถนะที่เน้นในบริบทสังคมศึกษา ได้แก่ การคิดอย่างมีวิจารณญาณ การแก้ปัญหาทางสังคม การสื่อสารและการใช้ข้อมูลสาธารณะ การมีส่วนร่วมในสังคมและชุมชน และความเข้าใจข้ามวัฒนธรรม

การศึกษานอกระบบและตามอัธยาศัยซึ่งผสมผสานประสบการณ์ชีวิตจริงเข้ากับการเรียนรู้จึงเป็นพื้นที่อันเหมาะสมต่อการฝึกและพัฒนาสมรรถนะดังกล่าว ตัวอย่างเช่น การจัดกิจกรรมฝึกอาชีพที่ผสมผสานทักษะเศรษฐกิจพอเพียง วัฒนธรรมท้องถิ่น และการบริหารจัดการชุมชน ถือเป็นกระบวนการบูรณาการสมรรถนะทางสังคมศึกษาในลักษณะการเรียนรู้ตลอดชีวิต

3) การเรียนรู้ตลอดชีวิตตั้งอยู่บนพื้นฐานของการมีส่วนร่วมในสังคม (social participation)

การเรียนรู้ตลอดชีวิตในมิติสังคมศึกษามุ่งเน้นให้ผู้เรียนมีบทบาทเชิงรุกต่อสังคม เพราะการเรียนรู้มิใช่เพียงการรับความรู้ แต่เป็นการมีส่วนร่วมในการแก้ปัญหาและพัฒนาชุมชน ซึ่งสอดคล้องกับแนวคิด *learning to live together* หนึ่งในเสาหลักการศึกษาตาม Delors et al. (1996) ที่เน้นการเรียนรู้เพื่ออยู่ร่วมกันในสังคมอย่างสันติ

บริบทของการศึกษานอกระบบ เช่น การเรียนรู้ในศูนย์การเรียนรู้ชุมชน กศน. หรือกลุ่มอาชีพ ทำให้การเรียนรู้มีลักษณะทางสังคมอย่างเข้มข้น เช่น การร่วมกันวิเคราะห์ปัญหาชุมชน การเรียนรู้จากปราชญ์ชาวบ้าน การทำงานกลุ่มเพื่อแก้ปัญหา การสร้างโครงการเพื่อพัฒนาสาธารณประโยชน์ เป็นต้น การเรียนรู้ในลักษณะนี้ทำให้ผู้เรียนฝึกทักษะการอยู่ร่วมกัน การตัดสินใจร่วม และการเคารพความหลากหลาย ซึ่งเป็นหัวใจของสังคมศึกษา

4) การเรียนรู้ตลอดชีวิตในบริบทสังคมศึกษามีลักษณะเป็นการเรียนรู้บนฐานประสบการณ์ (experiential learning)

ตามแนวคิดของ Dewey (1916) การเรียนรู้ต้องเกิดจากประสบการณ์จริงจึงจะมีความหมาย การศึกษานอกระบบและการเรียนรู้ตามอัธยาศัยจึงสอดคล้องกับแนวคิดนี้ เพราะกิจกรรมทางสังคม เช่น การทำงานอาสาสมัคร การประกอบอาชีพ การดูแลครอบครัว หรือการมีส่วนร่วมทางสาธารณะ ล้วนเป็นแหล่งเรียนรู้สำคัญสำหรับพัฒนาทักษะทางสังคมและการเป็นพลเมืองที่เข้มแข็ง

ในเชิงสังคมศึกษา การเรียนรู้บนฐานประสบการณ์ทำให้ผู้เรียนสามารถเชื่อมโยงประวัติศาสตร์ เศรษฐศาสตร์ ภูมิศาสตร์ และหน้าที่พลเมืองเข้ากับชีวิตจริง เช่น การเรียนรู้เรื่องสิ่งแวดล้อมจากการร่วมขับเคลื่อนกิจกรรมรักษาป่า หรือการเรียนรู้เศรษฐกิจชุมชนผ่านการทำกิจกรรมกลุ่มออมทรัพย์

5) การเรียนรู้ตลอดชีวิตส่งเสริมการพัฒนาความเป็นพลเมือง (active citizenship)

หนึ่งในลักษณะที่สำคัญที่สุดของการเรียนรู้ตลอดชีวิตในมิติสังคมศึกษาคือการส่งเสริมให้บุคคลเป็น “พลเมืองที่กระตือรือร้น” ซึ่งมีความรู้ ความสามารถ และคุณลักษณะในการมีส่วนร่วมในสังคมอย่างสร้างสรรค์ (Delors et al., 1996) การศึกษานอกระบบเป็นพื้นที่สำคัญในการพัฒนาพลเมือง เนื่องจากเปิดโอกาสให้ผู้เรียนได้เรียนรู้จากประเด็นจริง เช่น ความเท่าเทียมทางสังคม สิทธิ และหน้าที่ในสังคมประชาธิปไตย การจัดการความขัดแย้ง ความรับผิดชอบต่อสาธารณะ การมีส่วนร่วมในกิจกรรมชุมชนทำให้ผู้เรียนพัฒนาความตระหนักรู้ทางสังคมและมีพฤติกรรมที่สอดคล้องกับค่านิยมทางพลเมืองสมัยใหม่

กล่าวโดยสรุป การเรียนรู้ตลอดชีวิตในบริบทการศึกษานอกระบบและตามอัธยาศัย โดยเฉพาะในมิติสังคมศึกษา มีลักษณะสำคัญที่ครอบคลุมความยืดหยุ่นในการเรียนรู้ การพัฒนาสมรรถนะทางสังคม การมีส่วนร่วมในสังคม การเรียนรู้บนฐานประสบการณ์ และการสร้างความเป็นพลเมือง การบูรณาการคุณลักษณะเหล่านี้ทำให้การเรียนรู้ตลอดชีวิตมีความหมายและส่งผลต่อการดำรงชีวิตจริงของผู้เรียนในฐานะสมาชิกของสังคม โดยสอดคล้องกับแนวคิดและเป้าหมายของสังคมศึกษาในศตวรรษที่ 21 ที่มุ่งพัฒนาคนให้มีศักยภาพในการอยู่ร่วมกันและสร้างสรรค์สังคม

5.2.3 แนวคิดการศึกษาเชิงพื้นที่ (area-based education)

สังคมศึกษา เป็นศาสตร์ที่ศึกษา มนุษย์ สังคม วัฒนธรรม สิทธิ หน้าที่ การดำรงชีวิต และการแก้ปัญหาทางสังคม ซึ่งโดยธรรมชาติแล้วเป็นศาสตร์ที่มีฐานมาจากพื้นที่ (place-based) อยู่

แล้ว ดังนั้นการศึกษาเชิงพื้นที่จึงสอดคล้องกับหลักสูตรสังคมศึกษาโดยตรง โดยเฉพาะในระบบ การศึกษานอกระบบและตามอัธยาศัย ซึ่งอธิบายรายละเอียดได้ดังนี้

ความหมาย

การศึกษาเชิงพื้นที่ (area-based education) หมายถึง วิธีคิดในการจัดการศึกษาที่ เปิดโอกาสให้แก่ภาคส่วนต่าง ๆ ในพื้นที่ท้องถิ่น ได้เข้ามามีส่วนร่วมในการจัดการศึกษา โดยไม่ผูกติด หรือรอให้รัฐส่วนกลางดำเนินงานเพียงลำพัง (อมรวิเศษ นาคทรพรพ, 2555 อ้างถึงใน สำนักงาน เลขาธิการสภาการศึกษา, 2559) ดังนั้น การศึกษาเชิงพื้นที่ จึงเป็นแนวคิดการจัดการศึกษาและ พัฒนาการเรียนรู้ที่ยึด พื้นที่ (area) หรือ บริบทท้องถิ่น เป็นศูนย์กลางของการออกแบบหลักสูตร กิจกรรม และกระบวนการเรียนรู้ โดยมุ่งเน้นการพัฒนาให้สอดคล้องกับ สภาพปัญหา ความต้องการ ทรัพยากร วัฒนธรรม และทุนทางสังคมของพื้นที่นั้น ๆ มากกว่าการใช้หลักสูตรชุดเดียวกันทั่ว ประเทศ

ความเป็นมา

แนวคิดการศึกษาเชิงพื้นที่ เป็นกระบวนการพัฒนาการศึกษาที่ให้ความสำคัญกับ บริบทท้องถิ่น โดยเชื่อว่าปัญหาและศักยภาพด้านการศึกษา มีลักษณะแตกต่างกันตามพื้นที่ จึงต้องมีการออกแบบ การบริหาร และการจัดการเรียนรู้ที่สะท้อนลักษณะเฉพาะของชุมชน สังคม และ วัฒนธรรม แนวคิดนี้มีรากฐานจากทฤษฎีการกระจายอำนาจทางการศึกษา การศึกษาชุมชน และการมีส่วนร่วมของภาคีท้องถิ่น ซึ่งพัฒนาต่อเนื่องตั้งแต่คริสต์ศตวรรษที่ 20 จนถึงยุคปฏิรูปการศึกษา สมัยใหม่

รากฐานสำคัญของแนวคิดนี้มาจาก การกระจายอำนาจทางการศึกษา (educational decentralization) ซึ่งเริ่มแพร่หลายในช่วงทศวรรษ 1980–1990 โดยองค์การระหว่างประเทศ เช่น ธนาคารโลก (World Bank) และองค์การเพื่อความร่วมมือทางเศรษฐกิจและการพัฒนา (OECD) สนับสนุนให้ประเทศกำลังพัฒนาปรับโครงสร้างการศึกษาเพื่อลดความรวมศูนย์ (centralization) และเพิ่มความยืดหยุ่นตามสภาพพื้นที่ (World Bank, 2003) ระบุว่า การกระจายอำนาจช่วยเพิ่ม ประสิทธิภาพ ความโปร่งใส และการมีส่วนร่วมของชุมชน ซึ่งเป็นเงื่อนไขสำคัญของการศึกษาที่ ตอบสนองพื้นที่ได้จริง

ในมิติของการพัฒนาชุมชน แนวคิดการศึกษาเชิงพื้นที่ ได้รับอิทธิพลจากงานของ Paulo Freire ซึ่งมองการศึกษาว่าเป็นกระบวนการปลดปล่อยผ่านการมีส่วนร่วมของประชาชนใน

พื้นที่ การเรียนรู้ต้องผูกโยงกับชีวิตจริง สถานการณ์ชุมชน และโครงสร้างสังคมเพื่อสร้างการเปลี่ยนแปลง (Freire, 1970) รายงานหลายชิ้นขององค์การยูเนสโกในช่วงทศวรรษ 1970–1990 ยังยืนยันว่าการพัฒนาการศึกษาต้องอาศัยฐานของ *community participation* เพื่อให้เกิดความยั่งยืน และความเป็นเจ้าของในระดับท้องถิ่น (UNESCO, 1991)

แนวคิดการพัฒนาแบบ *พื้นที่เป็นฐาน* เริ่มโดดเด่นในวงวิชาการด้านนโยบายสาธารณะ ในช่วงปลายศตวรรษที่ 20 โดยเน้นว่าปัญหาความเหลื่อมล้ำและการพัฒนาคุณภาพชีวิตต้องแก้ไขแบบเฉพาะพื้นที่ ไม่ใช่แบบรวมศูนย์หรือแบบเดียวทั่วประเทศ รายงานของ OECD (2001) เรื่อง *Territorial Development Policies* เน้นว่าการพัฒนาคุณภาพมนุษย์จำเป็นต้องผูกโยงกับบริบททางเศรษฐกิจ สังคม และวัฒนธรรมเฉพาะพื้นที่ แนวคิดนี้จึงวางฐานให้เกิดการประยุกต์สู่ *การศึกษาเชิงพื้นที่* ในหลายประเทศ

ในทางการศึกษาสมัยใหม่ แนวคิดการศึกษาเชิงพื้นที่ ได้รับการยืนยันผ่านการศึกษาระยะประสิทธิผลของ *การกำกับตนเองของสถานศึกษา (school-based management)* และ *ระบบการศึกษาโดยชุมชน (community-based education)* ซึ่งผลวิจัยจำนวนมากชี้ว่าการตัดสินใจในระดับพื้นที่ช่วยให้การจัดการเรียนรู้ตอบสนองความต้องการของผู้เรียนและชุมชนมากขึ้น (Caldwell & Spinks, 2013) และทำให้โรงเรียนมีความคล่องตัวในการจัดสรรทรัพยากร รวมทั้งสร้างนวัตกรรม การเรียนรู้ที่เหมาะสมกับบริบทจริง

ในประเทศไทย แนวคิดการศึกษาเชิงพื้นที่เริ่มชัดเจนภายหลังการประกาศใช้ *พระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2542* ซึ่งกำหนดให้มีการกระจายอำนาจสู่เขตพื้นที่การศึกษา เพื่อให้โรงเรียน ชุมชน และภาคีในพื้นที่ร่วมกันพัฒนาการศึกษาให้สอดคล้องกับบริบทของตน (สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา, 2017) การปฏิรูปดังกล่าวนำไปสู่การพัฒนา *หลักสูตรท้องถิ่น* การมีส่วนร่วมขององค์กรปกครองส่วนท้องถิ่น และความพยายามใช้ข้อมูลพื้นที่เป็นฐานในการแก้ปัญหาโรงเรียนขนาดเล็กและคุณภาพที่ไม่เท่าเทียม

ต่อมาองค์กรอิสระ เช่น สำนักงานกองทุนสนับสนุนการสร้างเสริมสุขภาพ (สสส.) และสถาบันพระปกเกล้า ได้นำแนวคิดพื้นที่เป็นฐานมาประยุกต์สู่การวางนโยบายเชิงพื้นที่ด้านการศึกษาอย่างเป็นระบบ โดยให้ความสำคัญกับ *ข้อมูลเชิงพื้นที่ (area-based data)* *เครือข่ายภาคีในพื้นที่* และ *นวัตกรรมท้องถิ่น* เป็นกลไกยกระดับคุณภาพสถานศึกษา (สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา,

2559) การประสานความร่วมมือระหว่างภาครัฐ เอกชน ชุมชน และสถาบันวิชาการจึงกลายเป็นหัวใจหลักของการศึกษาเชิงพื้นที่

สรุปได้ว่า แนวคิดการศึกษาเชิงพื้นที่ที่มีพัฒนาการมาจากการเคลื่อนไหวด้านการกระจายอำนาจ การศึกษาเพื่อชุมชน แนวคิดการพัฒนาเชิงพื้นที่ และงานวิจัยด้านการบริหารสถานศึกษายุคใหม่ โดยยืนยันว่าคุณภาพการศึกษาไม่สามารถพัฒนาแบบหนึ่งโมเดลใช้ได้ทั่วประเทศ แต่ต้องพัฒนาจากฐานข้อมูลจริง ความต้องการจริง และความร่วมมือของภาคส่วนในพื้นที่ แนวคิดนี้จึงเป็นรากฐานสำคัญของการปฏิรูปการศึกษาในศตวรรษที่ 21 ที่มุ่งให้ระบบการศึกษามีความยืดหยุ่น และลดความเหลื่อมล้ำทางการเรียนรู้

สาระสำคัญ

การศึกษาเชิงพื้นที่เป็นแนวคิดการจัดการศึกษาที่มุ่งใช้ *บริบทท้องถิ่น* เป็นฐานในการออกแบบการเรียนรู้ เพื่อให้กระบวนการศึกษาตอบสนองความเป็นจริงของพื้นที่ และสนับสนุนพัฒนาการของผู้เรียนอย่างมีความหมาย แนวคิดนี้ได้รับการสนับสนุนจากงานของ UNESCO และ OECD ซึ่งมองว่าการศึกษาที่มีประสิทธิภาพต้องคำนึงถึงความหลากหลายของพื้นที่ ความแตกต่างทางสังคม-วัฒนธรรม และความต้องการเฉพาะของชุมชน (UNESCO, 2020; OECD, 2007) โดยสามารถอธิบายลักษณะสำคัญได้ดังนี้

1) การใช้ข้อมูลพื้นที่เป็นฐาน (evidence-based and area profiling)

การศึกษาเชิงพื้นที่ คือการใช้ข้อมูลพื้นที่เชิงประจักษ์ในการออกแบบหลักสูตรและกระบวนการเรียนรู้ เช่น ข้อมูลด้านอาชีพ โครงสร้างประชากร ปัญหาชุมชน ทูทางสังคม หรือภูมิปัญญาท้องถิ่น ซึ่งช่วยให้การจัดการศึกษาเกิดสอดคล้องกับสภาพจริงของพื้นที่ (UNESCO, 2020) การใช้ข้อมูลพื้นที่เช่นนี้ทำให้การเรียนรู้ตอบโจทย์ผู้เรียนในเชิงเศรษฐกิจ สังคม วัฒนธรรม และสิ่งแวดล้อม เช่น การพัฒนาอาชีพตามลักษณะภูมิศาสตร์ หรือการสร้างการเรียนรู้เกี่ยวกับสิ่งแวดล้อมบนฐานปัญหาที่เกิดขึ้นจริงในชุมชน

2) การให้ชุมชนมีส่วนร่วม (community participation)

แนวคิดการศึกษาเชิงพื้นที่ให้ความสำคัญกับการมีส่วนร่วมของชุมชนในทุกระดับ ไม่ว่าจะเป็นผู้นำชุมชน ผู้เรียน ผู้ปกครอง องค์กรปกครองส่วนท้องถิ่น ภูมิปัญญาท้องถิ่น หรือองค์กรภาคีที่เกี่ยวข้อง โดยมองว่าการศึกษาเป็นกระบวนการทางสังคมที่ต้องอาศัยความร่วมมือของทุกภาคส่วน

(UNESCO, 2016) การมีส่วนร่วมดังกล่าวทำให้หลักสูตรและกิจกรรมการเรียนรู้มีความสมจริง มีความยอมรับจากชุมชน และสามารถใช้ศักยภาพของท้องถิ่นเป็นทรัพยากรสำคัญในการพัฒนาผู้เรียน

3) การมุ่งพัฒนาคนเพื่อตอบโจทย์พื้นที่ (local problem-solving)

การศึกษาเชิงพื้นที่ที่มีจุดมุ่งหมายสำคัญคือการพัฒนาผู้เรียนให้สามารถแก้ปัญหาในพื้นที่ได้จริง เช่น ปัญหาสิ่งแวดล้อม น้ำเสีย อาชีพเกษตรกรรม การจัดการภัยพิบัติ หรือการพัฒนาการท่องเที่ยวชุมชน ซึ่งสอดคล้องกับแนวคิดของ OECD (2007) ที่มองว่าการเรียนรู้ควรนำไปสู่การพัฒนาคุณภาพของบุคคลในการรับมือกับความท้าทายทางเศรษฐกิจและสังคม การออกแบบการเรียนการสอนบนฐานปัญหาพื้นที่ทำให้ผู้เรียนได้ฝึกกระบวนการคิดวิเคราะห์ การสืบค้นข้อมูล การทำงานร่วมกัน และการคิดเชิงสังคม ซึ่งสอดคล้องกับเป้าหมายการศึกษาสำหรับศตวรรษที่ 21

4) การเชื่อมโยงกับการเรียนรู้ตลอดชีวิต (lifelong learning)

การศึกษาเชิงพื้นที่มีความสัมพันธ์อย่างใกล้ชิดกับแนวคิดการเรียนรู้ตลอดชีวิต เพราะการเรียนรู้ไม่ได้จำกัดเฉพาะในโรงเรียน แต่เกิดขึ้นในชุมชน ผ่านกิจกรรมทางสังคม การประกอบอาชีพ การมีส่วนร่วมในชุมชน และการใช้ทรัพยากรการเรียนรู้ในท้องถิ่น (UNESCO, 2020) การใช้พื้นที่เป็นฐานช่วยเปิดโอกาสให้ผู้เรียนทุกช่วงวัยสามารถเรียนรู้ได้ตามบริบทชีวิตจริงจึงสอดคล้องกับแนวคิด *สังคมแห่งการเรียนรู้ (learning society)* ที่ UNESCO ผลักดันให้ประเทศต่าง ๆ นำไปเป็นนโยบายในการพัฒนาการศึกษาตลอดชีวิต

สรุปได้ว่า แนวคิดการศึกษาเชิงพื้นที่ เป็นแนวคิดการจัดการศึกษาที่ใช้บริบทชุมชนจริงเป็นฐานในการออกแบบการเรียนรู้ โดยมุ่งพัฒนาให้สอดคล้องกับปัญหา ความต้องการ และทรัพยากรของพื้นที่ แนวคิดนี้สอดคล้องโดยตรงกับปรัชญาของหลักสูตรสังคมศึกษา ซึ่งเน้นการเรียนรู้เพื่อการดำรงชีวิตอย่างมีความหมายในสังคม การศึกษาเชิงพื้นที่จึงมีความเหมาะสมอย่างยิ่งสำหรับการศึกษานอกระบบและการเรียนรู้ตามอัธยาศัย เพราะเปิดโอกาสให้ผู้เรียนพัฒนาสมรรถนะทางสังคม การแก้ปัญหาชุมชน และความเป็นพลเมือง ผ่านประสบการณ์จริงในท้องถิ่นของตนเอง

5.2.4 แนวคิดการเรียนรู้จากประสบการณ์ (experiential learning)

แนวคิดการเรียนรู้จากประสบการณ์ (experiential learning) มีความสอดคล้องโดยตรงกับธรรมชาติของสังคมศึกษา ซึ่งเป็นศาสตร์ที่มุ่งให้ผู้เรียนเข้าใจสังคม ระบบความสัมพันธ์ มนุษย์ บทบาทของพลเมือง และการแก้ปัญหาทางสังคม โดยเน้นการเรียนรู้จากการปฏิบัติจริงใน

บริบทชีวิตประจำวันมากกว่าการท่องเที่ยวเชิงทฤษฎี ซึ่งในบริบทหลักสูตรการศึกษานอกระบบ และตามอัธยาศัย ยังช่วยเน้นการเรียนรู้จาก ชีวิตจริง ชุมชนจริง และปัญหาจริง และส่งเสริมทักษะชีวิต การคิดแก้ปัญหา และการมีส่วนร่วมทางสังคม ทำให้ผู้เรียนเกิดความเข้าใจลึกซึ้งและสามารถนำความรู้ไปใช้ได้จริงในชีวิตและชุมชนของตนเอง

ความหมาย

การเรียนรู้จากประสบการณ์ (experiential learning) คือ กระบวนการสร้างความรู้ ทักษะ และเจตคติด้วยการนำเอาประสบการณ์เดิมของผู้เรียนมาบูรณาการเพื่อสร้างการเรียนรู้ใหม่ ๆ ขึ้น โดยมีจุดเด่นที่เพิ่มขึ้นมา คือ การทบทวนประสบการณ์ หรือนำสิ่งที่ลงมือทำมาตกผลึกความคิด เพื่อให้ได้รับรู้ถึงความรู้ใหม่ที่ได้รับ เป็นการนำไปต่อยอดความรู้เดิมหรือสามารถนำไปปรับใช้ในบริบทอื่น ๆ สำหรับตัวเอง การที่เรามีประสบการณ์แต่ไม่ได้ตกผลึกก็เหมือนกับการที่เรารู้เหมือนเดิม บางทีก็ลืมได้ง่ายหรือไม่รู้ว่าควรนำไปปรับใช้ต่อได้อย่างไร เพราะขาดสูตรสรุปประสบการณ์นั้น ๆ ให้กับตัวเอง เชื่อว่าในแต่ละคนมีรูปแบบการเรียนรู้ (learning styles) ที่แตกต่างกันออกไป (Kolb & Fry, 1975)

สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา (2550) เสนอว่า แนวคิดการเรียนรู้จาก ประสบการณ์ หมายถึง การเรียนรู้ที่ผู้เรียนได้มีโอกาสรับประสบการณ์ แล้วได้รับการกระตุ้นให้ สะท้อนสิ่งต่าง ๆ (reflection) ที่ได้จากประสบการณ์ออกมาพัฒนาทักษะใหม่ ๆ เจตคติใหม่ ๆ หรือ วิธีการคิดใหม่ ๆ

ทิสนา แคมมณี (2558) ให้ความหมายว่า การดำเนินการอันจะช่วยให้ผู้เรียนเกิดการ เรียนรู้ตามเป้าหมาย โดยให้ผู้เรียนได้รับประสบการณ์ที่จำเป็นต่อการเรียนรู้เรื่องที่เรียนรู้ก่อนแล้วจึง ให้ผู้เรียนย้อนไปสังเกตทบทวนสิ่งที่เกิดขึ้นและนำสิ่งที่เกิดขึ้นมาคิดพิจารณาไตร่ตรองร่วมกัน จนกระทั่งผู้เรียนสามารถสร้างความคิดรวบยอดหรือสมมติฐานต่าง ๆ ในเรื่องที่เรียนรู้ แล้วจึงนำ ความคิดหรือสมมติฐานเหล่านั้นไปทดลองหรือประยุกต์ใช้ในสถานการณ์ต่าง ๆ ต่อไป

สรุปได้ว่า แนวคิดการเรียนรู้จากประสบการณ์ เป็นกรอบแนวคิดด้านการศึกษาและ จิตวิทยาการเรียนรู้ที่อธิบายว่า การเรียนรู้ของมนุษย์เกิดขึ้นผ่านการปฏิสัมพันธ์ระหว่างประสบการณ์ ตรง การสะท้อนคิด และการสังเคราะห์ประสบการณ์ให้เป็นความรู้ใหม่ เพื่อนำไปประยุกต์ใช้ใน สถานการณ์อื่นได้อย่างมีความหมาย

ความเป็นมา

แนวคิดการเรียนรู้จากประสบการณ์มีพัฒนาการยาวนานจากรากฐานปรัชญาการศึกษาและทฤษฎีการเรียนรู้หลายสำนัก ก่อนจะถูกสังเคราะห์เป็นทฤษฎีที่มีระบบโดย David A. Kolb ในทศวรรษ 1980 รากฐานของแนวคิดสามารถย้อนกลับไปสู่ผลงานของ John Dewey นักการศึกษาก้าวหน้าในต้นศตวรรษที่ 20 ซึ่งเสนอว่าการเรียนรู้เกิดขึ้นจาก *ประสบการณ์จริง* และต้องผ่านการไตร่ตรอง (reflection) เพื่อให้เกิดความเข้าใจที่ลึกซึ้ง Dewey (1938) อธิบายว่าประสบการณ์มิใช่เพียงเหตุการณ์ที่เกิดขึ้น แต่เป็นกระบวนการต่อเนื่องระหว่างการทำและการสะท้อนคิด ซึ่งเป็นฐานสำคัญของการเรียนรู้ในชีวิตมนุษย์ เขาวิจารณ์การศึกษาที่เน้นท่องจำว่าไม่สามารถสร้างความเข้าใจที่แท้จริงได้หากผู้เรียนไม่ได้เชื่อมโยงความรู้กับประสบการณ์ของตนเอง

ต่อมา Kurt Lewin นักจิตวิทยาสังคมได้พัฒนาแนวคิดเกี่ยวกับ *การเรียนรู้ผ่านปฏิบัติการ (action research)* และวงจรการเรียนรู้เชิงปฏิบัติ ซึ่งเน้นการทดลอง การสังเกต และการไตร่ตรองผลของการกระทำ Lewin's Field Theory เป็นรากฐานที่สำคัญของแนวคิดที่ว่า การเรียนรู้เกิดขึ้นจากการทดลองในสถานการณ์จริงและการประเมินผลด้วยตนเอง (Lewin, 1951)

ในช่วงทศวรรษ 1970 แนวคิดการเรียนรู้จากประสบการณ์เริ่มมีความเป็นระบบมากขึ้นจากการทำงานร่วมกันของ David Kolb และ Roger Fry ซึ่งนำผลงานของ Dewey, Lewin และ Piaget มาบูรณาการในกรอบเดียว โดยเสนอว่า ประสบการณ์คือแหล่งกำเนิดของการเรียนรู้และพัฒนาการ (Kolb & Fry, 1975) พวกเขาได้วางรากฐานให้เกิดวงจรการเรียนรู้ที่ประกอบด้วย 4 ขั้น ได้แก่ (1) ประสบการณ์จริง (concrete experience) (2) การสังเกตและไตร่ตรอง (reflective observation) (3) การสร้างแนวคิดเชิงนามธรรม (abstract conceptualization) และ (4) การทดลองใช้ (active experimentation) (Kolb & Fry, 1975; Kolb, 1984)

แนวคิดนี้ได้รับการสังเคราะห์อย่างสมบูรณ์ในงานคลาสสิกของ Kolb เรื่อง *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development* (1984) ซึ่งอธิบายทั้งกระบวนการเรียนรู้และรูปแบบการเรียนรู้ (learning styles) ที่แตกต่างกันของบุคคล หนังสือเล่มนี้ทำให้ทฤษฎี experiential learning ได้รับการยอมรับและถูกนำไปใช้ในหลายสาขา เช่น การศึกษา ผู้ใหญ่ศึกษา การฝึกอบรมอาชีพ การพัฒนาผู้นำ และบริบทการเรียนรู้ตลอดชีวิต

ในระดับนโยบายระหว่างประเทศ แนวคิดนี้ถูกผลักดันโดยองค์กรอย่าง องค์การยูเนสโกซึ่งชี้ว่า การเรียนรู้จากประสบการณ์เป็นองค์ประกอบสำคัญของการเรียนรู้ตลอดชีวิตและการ

พัฒนาสมรรถนะของพลเมืองในศตวรรษที่ 21 โดยเน้นให้เกิดการเรียนรู้ผ่านสถานการณ์จริงในชุมชน การทำงาน และการมีส่วนร่วมทางสังคม (UNESCO, 2020) การผลักดันเช่นนี้ทำให้แนวคิด experiential learning ขยายจากการเป็นทฤษฎีทางการศึกษาไปสู่กรอบการพัฒนาทรัพยากรมนุษย์ ในระดับสากล

กล่าวโดยสรุป แนวคิดการเรียนรู้จากประสบการณ์มีพัฒนาการจากปรัชญาการศึกษา ของ Dewey ทฤษฎีการทดลองของ Lewin และแนวคิดพัฒนาการของ Piaget ก่อนจะได้รับการ สังเคราะห์อย่างเป็นระบบโดย Kolb จนกลายเป็นกรอบแนวคิดสำคัญของการเรียนรู้ยุคใหม่ แนวคิดนี้ ได้รับการนำไปประยุกต์ใช้ในหลายบริบท โดยเฉพาะการศึกษาผู้ใหญ่ การฝึกทักษะอาชีพ และการ เรียนรู้ตลอดชีวิต ซึ่งสอดคล้องกับความต้องการของสังคมปัจจุบันที่เน้นการเรียนรู้ผ่านประสบการณ์ จริง การคิดอย่างมีวิจารณญาณ และการประยุกต์ใช้ความรู้ในสถานการณ์ที่หลากหลาย

สาระสำคัญ

แนวคิดเรียนรู้จากประสบการณ์ได้รับการนำไปใช้ทั้งในการศึกษาในระบบโรงเรียน การฝึกอบรมอาชีพ และโดยเฉพาะอย่างยิ่งในการศึกษานอกระบบและตามอัธยาศัย ซึ่งมุ่งเน้นการ เรียนรู้จากชีวิตจริงและการพัฒนาศักยภาพตลอดชีวิต สาระสำคัญของแนวคิดการเรียนรู้จาก ประสบการณ์สามารถจัดเป็นประเด็นลักษณะสำคัญได้ดังนี้

1) การเรียนรู้เกิดจากประสบการณ์ตรง (concrete experience)

แนวคิดของ Kolb (1984) ชี้ว่าการเรียนรู้เริ่มต้นจาก *ประสบการณ์จริง* ที่ผู้เรียนเผชิญ ไม่ว่าจะ เป็นกิจกรรม การทำงาน การแก้ปัญหา หรือเหตุการณ์ในชีวิตประจำวัน ประสบการณ์ดังกล่าว เป็นข้อมูลตั้งต้นให้ผู้เรียนเกิดการเรียนรู้ที่มีความหมาย (Dewey, 1938) ในบริบทสังคมศึกษา ผู้เรียน จะเข้าใจประเด็นสังคมอย่างลึกซึ้งก็ต่อเมื่อได้พบ เห็น หรือปฏิบัติจริง เช่น การร่วมกิจกรรมชุมชน การสำรวจพื้นที่ หรือการสังเกตปรากฏการณ์ทางสังคม

2) การสะท้อนคิดเป็นหัวใจของการเรียนรู้ (reflective observation)

ผู้เรียนต้องไตร่ตรองสิ่งที่เกิดขึ้น เช่น อะไรเกิดขึ้น ทำไมจึงเกิด และเกิดผลอย่างไร ทำ ให้ผู้เรียน *ตกผลึก* ความเข้าใจจากประสบการณ์ (Kolb & Fry, 1975) สำนักงานเลขาธิการสภา การศึกษา (2550) ยังเน้นว่าการสะท้อนคิดเป็นปัจจัยที่ทำให้ผู้เรียนเกิดเจตคติใหม่และสามารถพัฒนา วิธีคิดที่ลึกซึ้ง การสะท้อนคิดจึงเป็นกลไกสำคัญที่ทำให้ผู้เรียนสามารถเรียนรู้จากสถานการณ์จริงของ สังคม เช่น ปัญหาสิ่งแวดล้อม ชุมชน หรือความขัดแย้ง

3) การสร้างความคิดรวบยอดจากประสบการณ์ (abstract conceptualization)

ประสบการณ์ที่ผ่านการสะท้อนคิดจะถูกสังเคราะห์เป็นแนวคิด หลักการ หรือความรู้ใหม่ (Kolb, 1984) ในสังคมศึกษา การเรียนรู้ในลักษณะนี้ทำให้ผู้เรียนสามารถเชื่อมโยงประเด็นในชีวิตจริงเข้ากับแนวคิดสังคมศาสตร์ เช่น ประชาธิปไตย เศรษฐศาสตร์ชุมชน สิทธิพลเมือง หรือ ภูมิศาสตร์มนุษย์

4) การทดลองใช้และประยุกต์ความรู้ (active experimentation)

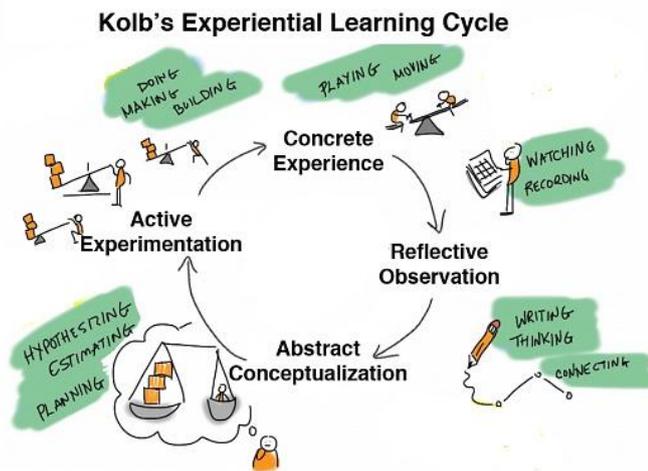
ผู้เรียนต้องนำความรู้ใหม่ไปใช้จริงในสถานการณ์ที่แตกต่าง ซึ่งทำให้เกิดประสบการณ์ใหม่และต่อยอดการเรียนรู้ Dewey (1938) มองว่าการเรียนรู้ที่แท้จริงเกิดเมื่อผู้เรียนสามารถนำความเข้าใจที่ได้ไปใช้แก้ปัญหาในชีวิตประจำวัน ซึ่งเป็นหัวใจสำคัญของสังคมศึกษาเชิงปฏิบัติ เช่น การมีส่วนร่วมในชุมชน การเสนอแนวทางแก้ปัญหาสาธารณะ หรือการพัฒนาทักษะอาชีพตามบริบทของชุมชน

5) ผู้เรียนเป็นศูนย์กลางของการสร้างความรู้ (learner-centered knowledge construction)

แนวคิดเรียนรู้จากประสบการณ์มองว่าผู้เรียนแต่ละคนมี *ประสบการณ์เดิม* ที่แตกต่างกัน จึงเรียนรู้ในรูปแบบไม่เหมือนกัน การเรียนรู้จึงต้องเปิดพื้นที่ให้ผู้เรียนเชื่อมโยงประสบการณ์ของตนเองกับเนื้อหาการเรียนรู้ (Kolb & Fry, 1975) ซึ่งเหมาะสมอย่างยิ่งกับการศึกษานอกระบบและตามอัธยาศัย ที่ผู้เรียนมีพื้นฐานชีวิตหลากหลาย เช่น ผู้สูงอายุ เกษตรกร แรงงาน หรือเยาวชนที่หลุดออกจากระบบการศึกษา

6) การเรียนรู้มีลักษณะเป็นวงจรต่อเนื่อง (cyclical learning process)

Kolb (1984) อธิบายว่าแนวคิดเรียนรู้จากประสบการณ์เป็น *วงจร* ที่การทดลองใช้จะนำไปสู่ประสบการณ์ใหม่ ทำให้ผู้เรียนเรียนรู้ได้อย่างต่อเนื่อง เรียกว่า *วงจรประสบการณ์ของโคลบ (Kolb's Experiential Learning Cycle)* ที่ประกอบด้วย 4 ขั้นตอน (ดังภาพ) วงจรนี้ประกอบด้วย



ภาพที่ 10 วงจรประสบการณ์ของโคลบ

(insku, 2565)

(1) ประสบการณ์จริง (concrete experience) ผู้เรียนเผชิญสถานการณ์จริง ลงมือทำกิจกรรม หรือมีประสบการณ์ตรง เช่น ทำงานกลุ่ม ลงพื้นที่สังเกตการณ์ หรือทดลองปฏิบัติ ประสบการณ์นี้เป็นจุดเริ่มต้นของการเรียนรู้

(2) การสังเกตและสะท้อนคิด (reflective observation) ผู้เรียนย้อนกลับไปพิจารณาว่าเกิดอะไรขึ้น สังเกตสิ่งที่ได้พบ ปัญหาที่เผชิญ หรือสิ่งที่รู้สึก แล้วสะท้อนคิดเพื่อทำความเข้าใจความหมายของประสบการณ์ เป็นขั้นตอนที่ช่วย “ตกผลึกความคิด”

(3) การสร้างแนวคิดเชิงนามธรรม (abstract conceptualization) ผู้เรียนสังเคราะห์สิ่งที่ได้สะท้อนคิดให้เป็นข้อสรุป หลักการ หรือแนวคิดใหม่ เชื่อมโยงประสบการณ์กับทฤษฎีความรู้ เช่น อธิบายเหตุการณ์ผ่านหลักสังคมศาสตร์ หรือสร้างข้อสรุปว่าควรทำอย่างไรในครั้งต่อไป

(4) การทดลองใช้ในสถานการณ์ใหม่ (active experimentation) ผู้เรียนนำความคิดหรือแนวคิดที่สังเคราะห์ได้ไปทดลองใช้หรือประยุกต์ในสถานการณ์ใหม่ เช่น ปรับวิธีทำงาน วางแผนแก้ปัญหา หรือทดลองพฤติกรรมใหม่ เพื่อสร้างประสบการณ์รอบถัดไป

การเรียนรู้มีลักษณะเป็นวงจรต่อเนื่องนี้เหมาะสมอย่างยิ่งกับการศึกษานอกระบบและตามอัธยาศัยที่ผู้เรียนมีพื้นฐานชีวิตหลากหลาย เช่น ผู้สูงอายุ เกษตรกร แรงงาน หรือเยาวชนที่หลุดออกจากระบบการศึกษา ซึ่งสอดคล้องกับแนวคิดการเรียนรู้ตลอดชีวิตที่ UNESCO (2020) ผลักดันว่า การเรียนรู้ต้องดำเนินไปตามประสบการณ์ของบุคคลในทุกช่วงวัย

นอกจากนี้ แนวคิดการเรียนรู้จากประสบการณ์ทำให้หลักสูตรสังคมศึกษาในระบบ นอกโรงเรียนมีความหมายต่อผู้เรียนมากขึ้น เพราะเชื่อมโยงกับชีวิตจริง ชุมชนจริง ปัญหาจริง และการปฏิบัติจริง ซึ่งสอดคล้องกับทั้งเป้าหมายการเรียนรู้ตลอดชีวิตและการพัฒนาพลเมืองในสังคม ประชาธิปไตยยุคใหม่

บทสรุป

การพัฒนาหลักสูตรสังคมศึกษาในระบบ นอกโรงเรียน และตามอัธยาศัย ต้องอาศัยกรอบแนวคิดที่หลากหลายเพื่อให้สอดคล้องกับความต้องการของผู้เรียนและสังคมที่เปลี่ยนแปลง แนวคิดหลักสูตรอิงมาตรฐาน (standard-based curriculum) ซึ่งให้ความสำคัญของการกำหนดเป้าหมาย ผลลัพธ์การเรียนรู้ และตัวชี้วัดที่ชัดเจน ทำให้การจัดการเรียนรู้มีทิศทางเดียวกันในระดับประเทศ ขณะที่แนวคิดหลักสูตรฐานสมรรถนะ (competency-based curriculum) ขยายขอบเขตการเรียนรู้จากเน้นเนื้อหาไปสู่การพัฒนาความสามารถของผู้เรียนในการใช้ความรู้ ทักษะ และคุณลักษณะในชีวิตจริง ซึ่งเป็นหัวใจสำคัญของสังคมศึกษาในยุคที่ต้องการพลเมืองที่คิดวิเคราะห์และแก้ปัญหาเป็น

สำหรับระบบนอกโรงเรียนและการเรียนรู้ตามอัธยาศัย แนวคิดหลักสูตรบูรณาการ (integrated curriculum) เน้นการเชื่อมโยงองค์ความรู้หลายด้านให้สัมพันธ์กัน เพื่อให้ผู้เรียนเข้าใจประเด็นสังคมในลักษณะองค์รวม และสามารถประยุกต์ใช้กับสถานการณ์ในชุมชนได้จริง แนวคิดการเรียนรู้ตลอดชีวิต (lifelong learning) ซึ่งให้เห็นว่าการเรียนรู้ของมนุษย์ไม่จำกัดอยู่เฉพาะในโรงเรียน แต่เกิดขึ้นต่อเนื่องจากประสบการณ์ชีวิต การทำงาน และการมีส่วนร่วมในสังคม ทำให้หลักสูตรสังคมศึกษาในระบบนอกโรงเรียนต้องมีความยืดหยุ่นและตอบสนองความต้องการของผู้เรียนที่หลากหลาย

นอกจากนี้ แนวคิดการศึกษาเชิงพื้นที่ (area-based education) เสนอว่าหลักสูตรควรออกแบบบนข้อมูลจริงของพื้นที่ เช่น ปัญหาชุมชน อาชีพ และทุนทางสังคม ทำให้การจัดการเรียนรู้มีความหมายและใกล้ชิดกับชีวิตผู้เรียน สังคมศึกษาจึงสามารถใช้บริบทชุมชนเป็นฐานในการสร้างประสบการณ์การเรียนรู้ที่เข้มข้นและสอดคล้องกับสภาพจริงของท้องถิ่นได้อย่างมีประสิทธิภาพ

สุดท้าย แนวคิดการเรียนรู้จากประสบการณ์ (experiential learning) ซึ่งประกอบด้วย กระบวนการ ประสบการณ์จริง สะท้อนคิด สรุปเป็นแนวคิด และทดลองใช้ ช่วยให้ผู้เรียนเกิดความเข้าใจลึกซึ้งและสามารถนำความรู้ทางสังคมศึกษาไปปรับใช้ในสถานการณ์ต่าง ๆ การเน้นการปฏิบัติ

จริง การสำรวจพื้นที่ และการทำกิจกรรมชุมชน ทำให้การเรียนรู้เกิดขึ้นอย่างมีความหมายและต่อเนื่อง

ดังนั้น การพัฒนาหลักสูตรสังคมศึกษาที่มีคุณภาพต้องเน้นทั้งมาตรฐาน สมรรถนะ การบูรณาการองค์ความรู้ การยึดโยงพื้นที่ การเรียนรู้จากประสบการณ์ และการเรียนรู้ตลอดชีวิต เพื่อพัฒนาผู้เรียนให้เป็นพลเมืองที่มีความรู้ ทักษะชีวิต และทักษะสังคมอย่างสมบูรณ์ในทุกกระบวนการศึกษา

คำถามท้ายบท

1. แนวคิดหลักสูตรอิงมาตรฐานมีสาระสำคัญอย่างไร และแนวคิดนี้ส่งผลต่อการกำหนดผลลัพธ์การเรียนรู้ในรายวิชาสังคมศึกษาอย่างไร
2. แนวคิดหลักสูตรฐานสมรรถนะแตกต่างจากแนวคิดหลักสูตรอิงมาตรฐานอย่างไร และความแตกต่างนี้มีความสำคัญต่อการพัฒนาผู้เรียนสังคมศึกษาอย่างไร
3. แนวคิดหลักสูตรบูรณาการหมายถึงอะไร และการบูรณาการสังคมศึกษากับสาระอื่นสามารถทำได้ในลักษณะใดบ้าง
4. แนวคิดการเรียนรู้ตลอดชีวิตมีความเหมาะสมต่อการพัฒนาหลักสูตรสังคมศึกษานอกระบบในยุคดิจิทัลอย่างไร และเพราะเหตุใดจึงถือว่าเหมาะสมหรือไม่เหมาะสม
5. แนวคิดการศึกษาเชิงพื้นที่สามารถนำไปใช้กับการพัฒนาหลักสูตรสังคมศึกษาในชุมชนเมืองได้มากน้อยเพียงใด และประเด็นด้านพื้นที่ใดบ้างที่ควรนำมาพิจารณา
6. แนวคิดการเรียนรู้จากประสบการณ์มีจุดเด่นและข้อจำกัดอย่างไรเมื่อใช้กับหลักสูตรสังคมศึกษาสำหรับผู้ใหญ่ และควรพัฒนาในทิศทางใด
7. มีตัวอย่างหลักสูตรหรือโครงการสังคมศึกษาในระบบโรงเรียนใดบ้างที่สะท้อนการใช้แนวคิดหลักสูตรฐานสมรรถนะอย่างชัดเจน และลักษณะใดบ่งชี้ว่าเป็นการพัฒนาสมรรถนะผู้เรียน
8. มีกรณีศึกษาการจัดการศึกษานอกระบบใดที่นำแนวคิดการศึกษาเชิงพื้นที่หรือแนวคิดบูรณาการมาใช้ และกรณีศึกษานั้นแสดงให้เห็นการพัฒนาผู้เรียนด้านสังคมศึกษาอย่างไร
9. การผสมผสานแนวคิดการเรียนรู้ตลอดชีวิตและการเรียนรู้จากประสบการณ์ในการออกแบบหลักสูตรสังคมศึกษามีคุณค่าอย่างไรต่อการพัฒนาพลเมืองในสังคมร่วมสมัย
10. เพราะเหตุใดจึงควรพิจารณาใช้หลายแนวคิดร่วมกันในการพัฒนาหลักสูตรสังคมศึกษา และเพราะเหตุใดแนวคิดใดแนวคิดหนึ่งเพียงอย่างเดียวจึงอาจไม่เพียงพอในบริบทปัจจุบัน

รายการอ้างอิง

ภาษาไทย

- เกศณี ไพรสนธิ์. (2552). ความต้องการการเรียนรู้ตลอดชีวิตของประชาชนในเขตเทศบาลนคร
พิษณุโลก. สารนิพนธ์สาขาบริหารการศึกษา มหาวิทยาลัยนเรศวร.
- พัชรี ศรีสังข์. (2552). ความรู้เบื้องต้นเกี่ยวกับการพัฒนาหลักสูตรสถานศึกษา. วารสารสังคมศาสตร์
มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ, 12, 91-104.
- ราชกิจจานุเบกษา. (2542). พระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ.2542. สืบค้นเมื่อ 8 พ.ย. 68 จาก
<https://www.ratchakitcha.soc.go.th/DATA/PDF/2542/A/074/1.PDF>
- _____. (2551). พระราชบัญญัติส่งเสริมการศึกษานอกระบบและการศึกษาตามอัธยาศัย พ.ศ.2551.
สืบค้นเมื่อ 8 พ.ย. 68 จาก [https://backoffice.onec.go.th/uploaded/Category/
Laws/Act/acteng/01/0101-i-510331.pdf](https://backoffice.onec.go.th/uploaded/Category/Laws/Act/acteng/01/0101-i-510331.pdf)
- ราชบัณฑิตยสถาน. (2555). พจนานุกรมศัพท์ศึกษาศาสตร์ (ฉบับราชบัณฑิตยสถาน).
ราชบัณฑิตยสถาน.
- วิชัย วงษ์ใหญ่. (2552). สารานุกรมวิชาชีพรุเฉลิมพระเกียรติพระบาทสมเด็จพระเจ้าอยู่หัวเนื่องใน
โอกาสมหามงคลเฉลิมพระชนมพรรษา 80 พรรษา. สำนักงานเลขาธิการคุรุสภา.
- ศักรินทร์ ชนประชา. (2562). การศึกษาตลอดชีวิต. วารสาร AL-NUR บัณฑิตวิทยาลัย, 14(26), 159-
175.
- สุรศักดิ์ หลาบมาลา. (2550). การพัฒนาการศึกษาขั้นพื้นฐานของสหรัฐอเมริกา. วารสารการศึกษา
ไทย, 4, 5-9.
- สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา. (2559). รูปแบบการจัดการศึกษาเชิงพื้นที่: บทเรียน ทางเลือก
และเงื่อนไขความสำเร็จ. กระทรวงศึกษาธิการ
- สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา. (2550). รายงานการวิจัยเรื่องการกระจายอำนาจทางการศึกษา
ของประเทศสหรัฐอเมริกา. กระทรวงศึกษาธิการ.
- _____. (2562). เข้าใจสมรรถนะอย่างง่าย ๆ ฉบับประชาชน และเข้าใจหลักสูตรฐานสมรรถนะอย่าง
ง่าย ๆ ฉบับครู ผู้บริหาร และบุคลากรทางการศึกษา. สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้น
พื้นฐาน กระทรวงศึกษาธิการ.

_____. (2567). รายงานการศึกษากระบวนการและผลการพัฒนาหลักสูตรฐานสมรรถนะ.
กระทรวงศึกษาธิการ.

ภาษาอังกฤษ

Beane, J. A. (1997). *Curriculum integration: Designing the core of democratic education*.
Teachers College Press.

Caldwell, B. J., & Spinks, J. M. (2013). *The self-transforming school*. Routledge.

Delors, J., et al. (1996). *Learning: The treasure within*. UNESCO Publishing.

Dewey, J. (1916). *Democracy and education*. Macmillan.

_____. (1938). *Experience and education*. Macmillan.

Drake, S. M., & Reid, J. L. (2018). *Integrated curriculum: A2 framework for 21st century
learning*. Oxford University Press.

Equitable Education Fund. (2022). *Annual Report*. Retrieved November 14, 2025 from
<https://www.eef.or.th/wp-content/uploads/2023/04/oiteef2023-O13.pdf>

European Commission. (2000). *A memorandum on lifelong learning*. Office for Official
Publications of the European Communities.

Faure, E., et al. (1972). *Learning to be: The world of education today and tomorrow*.
UNESCO.

Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. Continuum.

Fogarty, R. (1991). *Ten ways to integrate curriculum*. *Educational Leadership*, 49(2), 61–
65.

Hamilton, L. S., Stecher, B. M., & Yuan, K. (2008). *Standards-Based Reform in the United
States: History, Research, and Future Directions*. Center on Education Policy.

Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and
development*. Prentice-Hall.

Kolb, D. A., & Fry, R. (1975). Toward an applied theory of experiential learning. In C.
Cooper (Ed.), *Theories of group processes* (pp. 33–58). John Wiley & Sons.

- Lewin, K. (1951). *Field theory in social science*. Harper & Row.
- Lund, J., & Tannehill, D. (2014). *Standards-Based Physical Education Curriculum Development*. Jones & Bartlett Learning.
- McMillan, J. (2008). *Educational Research: Fundamentals for the Consumer* (5th ed.). Pearson Education.
- Mulder, M. (Ed.). (2017). *Competence-Based Vocational and Professional Education: Bridging the Worlds of Work and Education*. Springer.
- OECD. (1996). *Lifelong learning for all*. OECD Publishing.
- _____. (2001). *Territorial development policies in OECD countries*. OECD Publishing.
- _____. (2007). *Understanding the social outcomes of learning*. OECD Publishing.
- _____. (2018). *The future of education and skills: Education 2030*. OECD Publishing.
- Ornstein, A. C., & Hunkins, F. P. (2018). *Curriculum: Foundations, principles, and issues* (7th ed.). Pearson.
- Sowell, E. J. (1996). *Curriculum: An Integrative Introduction*. Prentice-Hall.
- Taba, H. (1962). *Curriculum development: Theory and practice*. Harcourt, Brace & World.
- Tyler, R. W. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. University of Chicago Press.
- UNESCO. (1991). *Participatory education and community development*. UNESCO Publishing.
- _____. (2016). *Education 2030: Incheon declaration and framework for action*. UNESCO Publishing.
- _____. (2020). *Embracing a culture of lifelong learning: Contribution to the Futures of Education initiative*. UNESCO Institute for Lifelong Learning.
- World Bank. (2003). *World development report 2003: Sustainable development in a dynamic world*. World Bank.
- _____. (2019). *The changing nature of work*. World Development Report 2019.

ภาพ

ภาพที่ 7 องค์ประกอบของหลักสูตรอิงมาตรฐาน. จาก *วารสารสังคมศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ*, โดย พัชรี ศรีสังข์, 2552.

ภาพที่ 8 ความสัมพันธ์เชื่อมโยงของมาตรฐานการเรียนรู้ระดับชาติกับการพัฒนาหลักสูตรในระดับท้องถิ่น ระดับสถานศึกษา และการจัดการเรียนการสอนในชั้นเรียน. จาก *แนวทางการบริหารจัดการหลักสูตรตามหลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2551*, โดย สำนักวิชาการและมาตรฐานการศึกษา, 2553.

ภาพที่ 9 องค์ประกอบสำคัญของสมรรถนะ. จาก *เข้าใจสมรรถนะอย่างง่าย ๆ ฉบับประชาชน และเข้าใจหลักสูตรฐานสมรรถนะอย่างง่าย ๆ ฉบับครู ผู้บริหาร และบุคลากรทางการศึกษา*, โดย สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา, 2562.

ภาพที่ 10 วงจรประสบการณ์ของโคลบ. จาก *สอนเด็กให้รู้ผ่านประสบการณ์จริง*, โดย inskru, 2565.