

การเปลี่ยนผ่านของการศึกษาเพื่อพัฒนาอาชีพในประเทศไทย:  
จากระบบการฝึกเสมีนรับราชการสู่การศึกษาด้านอาชีพเพื่อการพึ่งพาตนเอง\*  
THE TRANSFORMATION OF CAREER-ORIENTED EDUCATION IN THAILAND:  
FROM STATE-ORIENTED CLERICAL TRAINING TO SELF-RELIANT OCCUPATIONAL  
EDUCATION

ปิยะ ศักดิ์เจริญ\*, เอกสิทธิ์ ชาทินทุ

Piya Sakcharoen\*, Eakasit Chatinthu

คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยรามคำแหง กรุงเทพมหานคร ประเทศไทย

Faculty of Education, Ramkhamhaeng University, Bangkok Thailand

\*Corresponding author e-mail: piya.edu@rumail.ru.ac.th

\*Tel: 0898329237

### บทคัดย่อ

บทความวิชาการนี้มุ่งวิเคราะห์การเปลี่ยนผ่านของการศึกษาเพื่อพัฒนาอาชีพในประเทศไทยในเชิงประวัติศาสตร์และเชิงนโยบาย โดยพิจารณาพัฒนาการตั้งแต่ระบบการศึกษาในสมัยสมบูรณาญาสิทธิราชย์ที่มุ่งผลิต “เสมีนรับราชการ” เพื่อตอบสนองความต้องการของรัฐสมัยใหม่ ไปสู่การจัดการศึกษาด้านอาชีพที่มุ่งเสริมสร้างทักษะการทำงาน สมรรถนะวิชาชีพ และความสามารถในการพึ่งพาตนเองของประชาชนในบริบทเศรษฐกิจและสังคมที่เปลี่ยนแปลงอย่างรวดเร็วในยุคหลังการเปลี่ยนแปลงการปกครอง ผู้เขียนได้เรียบเรียงข้อมูลจากเอกสารเชิงประวัติศาสตร์ด้านการศึกษาและเอกสารนโยบายการศึกษา ครอบคลุมแผนแม่บททางการศึกษาของไทยตั้งแต่โครงการศึกษา พ.ศ. 2441 - 2474 แผนการศึกษาชาติ พ.ศ. 2475 - 2494 แผนการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2503-ปัจจุบัน แผนพัฒนาเศรษฐกิจและสังคมแห่งชาติ ตลอดจนกฎหมายและนโยบายด้านอาชีวศึกษาและการศึกษาตลอดชีวิตในแต่ละช่วงเวลา ผลการวิเคราะห์ชี้ให้เห็นว่า ค่านิยม “นิยมเป็นเสมีน” ได้กำหนดทิศทางของระบบการศึกษาไทยในระยะยาว ทำให้การศึกษาสายสามัญถูกยกย่องเหนือการศึกษาสายอาชีพ และส่งผลต่อโครงสร้างกำลังคนของประเทศ อย่างไรก็ตาม นับตั้งแต่ช่วงหลังการเปลี่ยนแปลงการปกครอง พ.ศ. 2475 เป็นต้นมา โดยเฉพาะในยุคแผนพัฒนาเศรษฐกิจและสังคมแห่งชาติ การศึกษาด้านอาชีพได้รับการยกระดับให้เป็นกลไกสำคัญในการพัฒนาเศรษฐกิจ การผลิตแรงงานมีฝีมือ และต่อยอดสู่แนวคิดการศึกษาฐานสมรรถนะ การเรียนรู้ตลอดชีวิต และการเป็นผู้ประกอบการในศตวรรษที่ 21 บทความสรุปว่า การเปลี่ยนผ่านจากการศึกษาเพื่อรับราชการสู่การศึกษาเพื่อการพึ่งพาตนเองไม่ใช่เพียงการปรับหลักสูตรหรือรูปแบบการจัดการเรียนรู้ หากแต่เป็นการเปลี่ยนกระบวนทัศน์ของการศึกษาไทย จากการมุ่งตำแหน่งและสถานะทางสังคม ไปสู่การพัฒนาศักยภาพมนุษย์เพื่อการดำรงชีวิต การพึ่งพาตนเอง การทำงาน และการพัฒนาสังคมอย่างยั่งยืน

**คำสำคัญ:** การศึกษาเพื่อพัฒนาอาชีพ, อาชีวศึกษา, การพึ่งพาตนเอง, นโยบายการศึกษา, ประวัติศาสตร์การศึกษา



## Abstract

This academic article aims to analyze the transition of education for career-oriented education in Thailand from both historical and policy perspectives. It examines the progression from the education system during the absolute monarchy, which focused on producing “clerks for civil servants” to meet the needs of a modern state, to the management of vocational and career education that emphasizes building work skills, professional competencies, and the ability of people to be self-reliant in the rapidly changing socio-economic context after the post-revolutionary era. The author has compiled information from historical documents on education and educational policy documents, covering Thailand's educational master plans from the 1898-1931 Education Project, the 1932 - 1951 National Education Plan, and the 1960 - present National Education Plan, the National Economic and Social Development Plan, as well as laws and policies related to vocational education and lifelong learning in each period. The analysis shows that the value of “preferring to be a clerk” has long influenced the direction of the Thai education system, causing general education to be held in higher esteem than vocational education and affecting the country's workforce structure. However, since the political transformation in 1932, especially during the national economic and social development plan era, vocational education has been elevated to become a key mechanism in economic development, skilled labor production, and has further evolved into the concepts of competency-based education, lifelong learning, and entrepreneurship-oriented approaches aligned with the demands of the 21st century. The article concludes that the transition from education for civil service to education for self-reliance is not merely a matter of curriculum adjustment or changes in learning management formats. Rather, it is a paradigm shift in Thai education, from focusing on social status and position to the development of human potential for living, self-reliance, working, and sustainable social development.

**Keywords:** Career-Oriented Education, Vocational Education, Self-Reliance, Education Policy, History of Education.

## บทนำ

การศึกษาในฐานะกลไกหลักของการพัฒนาทรัพยากรมนุษย์มีบทบาทสำคัญต่อการเปลี่ยนแปลงโครงสร้างเศรษฐกิจและสังคมของประเทศไทยมาอย่างต่อเนื่อง โดยเฉพาะในช่วงปลายรัชกาลที่ 5 ถึงต้นรัชกาลที่ 6 (พ.ศ. 2435 - 2468) ซึ่งเป็นช่วงเวลาที่ยุคสมัยไทยเผชิญกับ “วิกฤตของค่านิยมทางการศึกษา” อันสะท้อนผ่านปรากฏการณ์ที่เรียกว่า “นิยมเป็นเสมียน” ปรากฏการณ์นี้มิได้เกิดขึ้นโดยบังเอิญ หากแต่มีรากฐานจากการปฏิรูประบบราชการและการศึกษาในสมัยรัชกาลที่ 5 โดยเฉพาะการสถาปนากระทรวงธรรมการในปี พ.ศ. 2435 ซึ่งนับเป็นจุดเปลี่ยนสำคัญของการจัดการศึกษาไทยสู่ระบบสมัยใหม่

ในระยะแรก ระบบการศึกษาถูกออกแบบเพื่อผลิตบุคลากรเข้าสู่ระบบราชการเป็นหลัก เพื่อตอบสนองการขยายตัวของรัฐส่วนกลาง โรงเรียนและหลักสูตรจึงทำหน้าที่เตรียมกำลังคนให้มีความรู้ด้านหนังสือ กฎหมาย และการบริหาร เพื่อดำรงตำแหน่งเสมียนและข้าราชการในกรมกองต่าง ๆ ภายใต้บริบทดังกล่าวได้ก่อรูปค่านิยมในหมู่ราษฎรที่มุ่งหวังให้บุตรหลานได้รับการศึกษาเพื่อเข้าสู่ราชการ โดยมองว่างานราชการเป็นงานที่มีเกียรติ มั่นคง และเป็นช่องทางสำคัญในการเลื่อนฐานะทางสังคมจากสามัญชนสู่ชนชั้นนำ ค่านิยม “นิยมเป็นเสมียน” จึงสะท้อน

โครงสร้างโอกาสทางสังคมที่ผูกโยงการศึกษาเข้ากับอำนาจรัฐและสถานะทางสังคมอย่างแนบแน่น อย่างไรก็ตาม ค่านิยมดังกล่าวได้ก่อให้เกิดความตึงเครียดเชิงโครงสร้างในระบบเศรษฐกิจและสังคม “วิชาหนังสือ” ถูกมองเป็นเพียงเครื่องมือแสวงหาตำแหน่ง มิใช่ความรู้เพื่อการประกอบอาชีพหรือการดำรงชีวิตอย่างอิสระ เด็กและเยาวชนที่สำเร็จการศึกษาระดับมัธยมจำนวนมากจึงหลั่งไหลเข้าสู่กรุงเทพฯ เพื่อแสวงหาโอกาสรับราชการ ส่งผลให้ตำแหน่งเสมียนล้นเกิน ขณะที่ภาคการผลิตจริงของประเทศ โดยเฉพาะเกษตรกรรม หัตถกรรม และการค้าขาย กลับขาดแคลนแรงงานที่มีทักษะ ผลที่ตามมาคือ การพัฒนากำลังแรงงานของประเทศไม่สอดคล้องกับโครงสร้างเศรษฐกิจอย่างสมดุล บัณฑิตสายสามัญจำนวนมากจึงไม่สามารถเข้าสู่ระบบราชการได้ต้องประสบภาวะว่างงานหรือทำงานต่ำกว่าศักยภาพ เนื่องจากขาดทักษะอาชีพที่จำเป็น

ปัญหาดังกล่าวนำไปสู่การตระหนักถึงข้อจำกัดของระบบการศึกษาที่มุ่งผลิตข้าราชการเป็นศูนย์กลาง การเปลี่ยนผ่านจาก “ระบบการฝึกเสมียนรับราชการ” ไปสู่ “การศึกษาด้านอาชีพเพื่อการพึ่งพาตนเอง” จึงเกิดขึ้นอย่างค่อยเป็นค่อยไปและยืดเยื้อยาวนานกว่าหนึ่งศตวรรษ กระบวนการนี้สะท้อนความพยายามของรัฐไทยในการปรับบทบาทของการศึกษาให้สอดคล้องกับพลวัตทางเศรษฐกิจและสังคม จากการผลิตบุคลากรเพื่อรัฐ ไปสู่การพัฒนาทรัพยากรมนุษย์เพื่อรองรับการประกอบอาชีพที่หลากหลายและการพัฒนาเศรษฐกิจฐานราก

บทความประกอบด้วยโครงสร้าง 3 ส่วน ได้แก่ ส่วนที่ 1: การก่อรูปและข้อจำกัดของค่านิยมการศึกษาเพื่อรับราชการ ซึ่งเป็นพัฒนาการของการศึกษาไทยที่สะท้อนการเปลี่ยนผ่านจากระบบผลิตข้าราชการสู่การพัฒนากำลังคนเพื่อเศรษฐกิจและสังคมสมัยใหม่ ในระยะรัฐสมบูรณาญาสิทธิราชย์ (พ.ศ. 2435–2475) การจัดตั้งกระทรวงธรรมการและการปฏิรูประบบราชการได้ก่อให้เกิดรูปแบบค่านิยม “นิยมเป็นเสมียน” โดยการศึกษาสายสามัญทำหน้าที่เป็นทุนเชิงสัญลักษณ์เพื่อเข้าสู่ตำแหน่งราชการ ขณะที่สายอาชีพถูกลดทอนคุณค่า ส่งผลให้เกิดปัญหาบัณฑิตล้นตลาดราชการและเกิดความตึงเครียดในเชิงโครงสร้างของเศรษฐกิจและสังคมช่วงก่อน พ.ศ. 2475 โดยรัฐเริ่มตระหนักถึงข้อจำกัดดังกล่าวและพยายามแยกสายการศึกษาเพื่อรองรับการประกอบอาชีพของบัณฑิต ส่วนที่ 2: การสถาปนาการศึกษาเพื่ออาชีพในรัฐหลัง พ.ศ. 2475 โดยภายหลังการเปลี่ยนแปลงการปกครอง พ.ศ. 2475 การศึกษาเพื่ออาชีพได้รับการสถาปนาอย่างเป็นทางการ ซึ่งเปลี่ยนจาก “วิสามัญศึกษา” เป็น “อาชีวศึกษา” ในแผนการศึกษาชาติ พ.ศ. 2479 โดยมุ่งสร้างพลเมืองที่พึ่งพาตนเองและสอดคล้องกับเศรษฐกิจชาติ ต่อมาแนวคิดหัตถศึกษาและงานพื้นฐานอาชีพถูกบูรณาการในหลักสูตร พ.ศ. 2503 และ พ.ศ. 2521 โดยเชื่อมโยงกับแผนพัฒนาเศรษฐกิจและสังคมแห่งชาติ เพื่อผลิตแรงงานที่มีฝีมือผ่านความร่วมมือระหว่างโรงเรียนและสถานประกอบการ ส่วนที่ 3: การปฏิรูปการศึกษาและการยกระดับคุณภาพกำลังคน ซึ่งเป็นระยะปฏิรูปการศึกษา โดยการขยายการศึกษาภาคบังคับจาก 6 ปี เป็น 9 และ 12 ปี สะท้อนการยกระดับทุนมนุษย์ตามแนวคิด “คนเป็นศูนย์กลางการพัฒนา” โดยเฉพาะในแผนพัฒนาฯ ฉบับที่ 8 ขณะที่พระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2542 ได้วางรากฐานการเรียนรู้ตลอดชีวิตและการบูรณาการความรู้สู่การปฏิบัติ อันเป็นที่มาของ “กลุ่มสาระการเรียนรู้และเทคโนโลยี” ซึ่งเป็นจุดเปลี่ยนจากการศึกษาเพื่อสถานภาพทางสังคมไปสู่การศึกษาเพื่อพัฒนาศักยภาพกำลังคนอย่างรอบด้านและยั่งยืน

## ส่วนที่ 1: การก่อรูปและข้อจำกัดของค่านิยมการศึกษาเพื่อรับราชการ

### 1. การก่อรูปค่านิยม “นิยมเป็นเสมียน” ภายใต้รัฐสมบูรณาญาสิทธิราชย์ (พ.ศ. 2435–2475)

#### 1.1 บริบททางสังคมและการปฏิรูประบบราชการในรัชกาลที่ 5

การก่อรูปค่านิยม “นิยมเป็นเสมียน” ในสังคมไทยเป็นผลผลิตทางโครงสร้างที่เกิดขึ้นจากการปฏิรูประบบราชการครั้งใหญ่ในรัชสมัยพระบาทสมเด็จพระจุลจอมเกล้าเจ้าอยู่หัว (รัชกาลที่ 5) ซึ่งเป็นช่วงเวลาแห่งการเปลี่ยนผ่านจากระบบบริหารราชการแผ่นดินแบบดั้งเดิมที่มีลักษณะการปกครองแบบศักดินาสู่ระบบราชการสมัยใหม่ที่ได้รับอิทธิพลจากแบบตะวันตก การเปลี่ยนแปลงนี้เริ่มต้นอย่างเป็นทางการตั้งแต่ พ.ศ. 2414



เมื่อทรงจัดตั้ง “โรงเรียนหลวง” แห่งแรกในพระบรมมหาราชวัง (โรงเรียนสวนกุหลาบ) เพื่อฝึกหัดคนเข้าทำราชการ ก่อนหน้านี้ การศึกษาในสังคมไทยอยู่ในรูปแบบการเรียนรู้ตามวัดและวังที่มีลักษณะเป็นการศึกษาเพื่อความรู้ทางศาสนาและวิถีท้องถิ่น แต่เมื่อรัฐต้องการขยายระบบบริหารราชการส่วนกลางเพื่อรักษาเอกราชและพัฒนาประเทศให้ทัดเทียมอารยประเทศ จึงจำเป็นต้องมีการปรับเปลี่ยนเป้าหมายของการศึกษาจากการสร้างพลเมืองที่มีคุณธรรมตามหลักพุทธศาสนาเป็นการผลิต “บุคลากรเพื่อเข้ารับราชการ” ในปี พ.ศ. 2427 ทรงจัดตั้งโรงเรียนหลวงสำหรับราษฎรแห่งแรก ณ วัดมเหยงคณ์ เพื่อขยายโอกาสทางการศึกษาไปยังประชาชนทั่วไป และในปี พ.ศ. 2430 ทรงจัดตั้ง “กรมศึกษาธิการ” ขึ้นเพื่อดูแลงานด้านการศึกษาและศาสนา ซึ่งถือเป็นก้าวสำคัญก่อนจะยกระดับเป็นกระทรวงในเวลาต่อมา (พิมพ์พันธ์ เดชะคุปต์ และคณะ, 2539) (Fry, G. W., 2018)

### 1.2 การจัดตั้งกระทรวงธรรมการ (พ.ศ. 2435) และความต้องการกำลังคน

การจัดตั้งกระทรวงธรรมการในวันที่ 1 เมษายน พ.ศ. 2435 โดยมีเจ้าพระยาภาสกรวงศ์ (พร บุนนาค) ดำรงตำแหน่งเสนาบดีคนแรก ถือเป็นจุดเปลี่ยนสำคัญ (Turning Point) ในการวางรากฐานระบบบริหารจัดการศึกษาของไทยให้เข้าสู่ความทันสมัยตามแบบสากล (พิมพ์พันธ์ เดชะคุปต์ และคณะ, 2539) การตั้งกระทรวงนี้มิได้เป็นเพียงการเปลี่ยนชื่อหน่วยงาน แต่คือการ “สถาปนาอำนาจรัฐเหนือความรู้” โดยเปลี่ยนจากการเรียนตามความสมัครใจในวัดมาเป็นการจัดการศึกษาที่เป็นระบบภายใต้มาตรฐานของรัฐบาลกลาง (วันทนา เลิศสินไทย, 2523) บริบทสำคัญประการหนึ่งคือ รัฐในขณะนั้นมีความต้องการ “กำลังคน” จำนวนมากเพื่อเข้าทำหน้าที่เจ้าหน้าที่ในระบบราชการใหม่ที่กำลังขยายตัวอย่างรวดเร็ว กระทรวงธรรมการจึงทำหน้าที่เป็นกลไกหลักในการควบคุมมาตรฐานโรงเรียน ทั้งในด้านการจัดทำหลักสูตร การกำหนดระเบียบการสอบไล่ และการผลิตแบบเรียนหลวง การศึกษาในขณะนั้นจึงถูกออกแบบมาเพื่อ “ผลิตคนเข้ารับราชการ” เป็นหลัก ไม่ใช่เพื่อพัฒนาทักษะอาชีพหรือการประกอบอาชีพอิสระ (วารุณี โอสธารมย์, 2524) การมีกระทรวงรองรับทำให้การบริหารจัดการตามโครงการศึกษามีความเป็นระบบ มีการแบ่งระดับชั้นการศึกษาตั้งแต่ชั้นมูลศึกษา ประถมศึกษา มัธยมศึกษา ไปจนถึงอุดมศึกษาอย่างชัดเจนเป็นครั้งแรก แม้ในช่วงแรกจะเน้นการผลิตข้าราชการ แต่การมีกระทรวงธรรมการทำให้เกิดการวางรากฐาน “วิสามัญศึกษา” หรือการเรียนเพื่อวิชาชีพเฉพาะทาง เช่น การฝึกหัดครูและวิชาชีพช่างไม้ ช่างหล่อ ในเวลาต่อมา (พิมพ์พันธ์ เดชะคุปต์ และคณะ, 2539) (สุรวีร์ เพียรเพชรเลิศ, 2563)

### 1.3 การศึกษาเพื่อผลิตข้าราชการ: “วิชาหนังสือ” เป็นบันไดสู่ยศศักดิ์

ในช่วงปลายรัชสมัยพระบาทสมเด็จพระจุลจอมเกล้าเจ้าอยู่หัว ต่อเนื่องถึงต้นรัชสมัยพระบาทสมเด็จพระมงกุฎเกล้าเจ้าอยู่หัว (รัชกาลที่ 6) ปราบกฏการณ์ “นิยมเป็นเสมียน” เกิดขึ้นอย่างเด่นชัด คำว่า “นิยมเป็นเสมียน” หมายถึง ค่านิยมหรือทัศนคติของราษฎรในสมัยก่อนที่มุ่งหวังให้บุตรหลานเข้ารับการศึกษาเพียงเพื่อที่จะได้มีโอกาสเข้าไปรับราชการ หรือทำงานในตำแหน่ง “เสมียน” ในกรมกองต่าง ๆ ของรัฐ โดยมองว่างานราชการเป็นงานที่มีเกียรติ มีความมั่นคง และเป็นหนทางเดียวในการเลื่อนฐานะทางสังคม (Social Mobility) จากสามัญชนขึ้นสู่ชั้นมูลนาย “วิชาหนังสือ” ในสายตาของราษฎร ไม่ได้ถูกมองว่าเป็นความรู้เพื่อประกอบอาชีพ แต่เป็นเครื่องมือในการแสวงหายศบรรดาศักดิ์ การศึกษาสายสามัญคือบันไดสู่ยศศักดิ์ ทำให้เด็กที่จบชั้นมัธยมศึกษาในยุคนั้นมุ่งหน้าเข้าสู่กรุงเทพฯ เพื่อหางานรับราชการเป็นจำนวนมาก จนเกิดภาวะ “ล้นงาน” ในตำแหน่งเสมียน ในขณะที่วิชาชีพด้านเกษตรกรรม หัตถกรรม หรือการค้าขาย กลับไม่ได้รับความนิยมนเพราะถูกมองว่าเป็นงานที่ต้องใช้แรงงานและมีฐานะทางสังคมต่ำกว่า การเกิดขึ้นของชนชั้น “ข้าราชการ” (Civil Bureaucrats) ที่มีเอกลักษณ์และมีเกียรติในสังคม ทำให้การศึกษาในระบบใหม่นี้ประสบความสำเร็จอย่างสูงในการสร้างชนชั้นทางสังคมที่มีอำนาจและมีสถานะ ทัศนคตินี้ทำให้คนส่วนใหญ่ละเลยการเรียนรู้อื่นๆ เพื่อการมาหาเลี้ยงชีพตามอัตภาพหรือการประกอบอาชีพในภาคการผลิตจริง แต่กลับมุ่งหวังเพียงการได้รับราชการเพียงอย่างเดียว (จรรณ วังศ์สายัณห์, 2532); (พิมพ์พันธ์ เดชะคุปต์ และคณะ, 2539)

## 1.4 ความขัดแย้งระหว่างการศึกษาสายสามัญกับการศึกษาสายอาชีพ

แม้ว่าในช่วงเริ่มต้น (พ.ศ. 2414 - 2435) รัฐจึงมุ่งเน้นการผลิตคนเพื่อ “รับราชการ” เป็นหลัก เพื่อตอบสนองการขยายตัวของระบบบริหารราชการส่วนกลาง ทำให้ยังไม่มีควมจำเป็นต้องตั้งโรงเรียนเพื่อสอนอาชีพแยกออกมาต่างหาก แต่เมื่อตำแหน่งงานในระบบราชการเริ่มอิ่มตัว แต่ผู้เรียนส่วนใหญ่ยังคงเลือกเรียนสายสามัญเพื่อมุ่งเป็นข้าราชการเพียงอย่างเดียว จึงเกิดปัญหา “นักเรียนนิยมเรียนแต่สายสามัญ” และมองว่าอาชีพทางช่างหรือเกษตรกรรมไม่มีเกียรติ (จรรยา วงศ์สายัณห์, 2532) (วันทนา เลิศสินไทย, 2523) พระบาทสมเด็จพระมงกุฎเกล้าเจ้าอยู่หัว ทรงเล็งเห็นว่าค่านิยมนี้เป็นอันตรายต่อเศรษฐกิจของชาติ เพราะจะทำให้นักเรียนที่จบออกมา “ทำมาหากินไม่เป็น” และเป็นภาระต่อสังคม พระองค์จึงมีพระราชดำริให้ปรับปรุงเป้าหมายการศึกษาจากการผลิตข้าราชการเพียงอย่างเดียว เป็นการศึกษาเพื่อให้ผู้เรียน “สามารถนำไปประกอบอาชีพได้” หรือที่เรียกว่า “วิสามัญศึกษา” ในขณะนั้น ทรงมีพระราชดำริว่า “การเป็นช่างหรือพ่อค้าที่มีวิชาความรู้ไม่เป็นการเลวทรามกว่าเป็นเสมียน” (พิมพ์พันธ์ เดชะคุปต์ และคณะ, 2539); (จรรยา วงศ์สายัณห์, 2532) ในโครงการศึกษา พ.ศ. 2445 (ค.ศ. 1902) และ พ.ศ. 2452 (ค.ศ. 1909) ได้มีการแบ่งประเภทการศึกษาออกเป็น 2 สายหลัก คือ “สามัญศึกษา” (เพื่อสร้างพลเมืองที่ดี) และ “วิสามัญศึกษา” (เพื่อการศึกษาวิชาชีพเฉพาะทาง) วิสามัญศึกษาคือ “โครงสร้างระบบ” ที่นำเอา “หลักสูตรศึกษา” มาจัดหมวดหมู่ให้เป็นทางการในโรงเรียน โดยครอบคลุมวิชาเฉพาะทางในสมัยนั้น เช่น แพทยศาสตร์ พยาบาล พาณิชยการ และงานช่าง ถือเป็นจุดเริ่มต้นของระบบอาชีวศึกษา (Vocational Education) ในประเทศไทยเพื่อให้สอดคล้องกับความต้องการกำลังคน (Manpower Needs) ในการพัฒนาประเทศ (Fry, G. W., 2018)

อย่างไรก็ตาม ในทางปฏิบัติค่านิยมของสังคมยังคงยึดติดกับอำนาจวาสนาจากการรับราชการอย่างเหนียวแน่น (จรรยา วงศ์สายัณห์, 2532) ทำให้ความพยายามในการส่งเสริมการศึกษาอาชีพในช่วงเวลาดังกล่าวยังไม่ประสบความสำเร็จเท่าที่ควร

## 2. การศึกษาในฐานะกลไกคัดเลือกชนชั้นและความตึงเครียดเชิงโครงสร้าง

### 2.1 การศึกษาสายสามัญกับการผลิตข้าราชการ: "วิชาหนังสือ" ในฐานะทุนเชิงสัญลักษณ์

การศึกษาในยุคนี้ไม่ได้เป็นเพียงกระบวนการถ่ายทอดความรู้ แต่ยังทำหน้าที่เป็น “กลไกคัดเลือกชนชั้น” (Class Selection Mechanism) ที่สำคัญในสังคมไทย “วิชาหนังสือ” กลายเป็น “ทุนเชิงสัญลักษณ์” (Symbolic Capital) ที่สามารถแลกเปลี่ยนกับอำนาจ ฐานะ และความมั่นคงทางเศรษฐกิจผ่านการเข้าสู่ระบบราชการ (วารุณี โอสธารมย์, 2524) การศึกษาสายสามัญจึงถูกมองว่าเป็นบันไดสู่การเลื่อนสถานะทางสังคม โดยเฉพาะอย่างยิ่งสำหรับครอบครัวที่ไม่ได้เกิดในตระกูลชั้นสูง ระบบการศึกษาที่เน้น “วิชาหนังสือ” จึงกลายเป็นเครื่องมือในการสร้างชนชั้นใหม่ที่เข้ามาแทนที่ระบบศักดินาเดิม โดยใช้ “ความรู้” และ “วุฒิการศึกษา” เป็นเกณฑ์ในการจัดสรรโอกาสทางสังคม แทนที่จะเป็นสายเลือดหรือกำเนิด ผู้ที่มีความรู้ “วิชาหนังสือ” สามารถเข้าสู่ระบบราชการและได้รับยศศักดิ์ ซึ่งเป็นช่องทางสำคัญในการสะสมทรัพย์สินและอำนาจในสังคม (จรรยา วงศ์สายัณห์, 2532) อย่างไรก็ตาม กลไกนี้ก็สร้างความเหลื่อมล้ำใหม่ในสังคม เพราะโอกาสในการเข้าถึงการศึกษาระดับสูง โดยเฉพาะในกรุงเทพฯ นั้นจำกัดอยู่เพียงกลุ่มคนบางกลุ่มเท่านั้น (พิมพ์พันธ์ เดชะคุปต์ และคณะ, 2539) ผู้ที่ไม่สามารถเข้าถึงระบบการศึกษาสมัยใหม่ก็ยากที่จะเลื่อนฐานะทางสังคม ทำให้เกิดการแบ่งชนชั้นใหม่ที่อิงกับ “ความรู้” และ “วุฒิการศึกษา” แทนสายเลือด

### 2.2 ปัญหาบัณฑิตล้นสายสามัญและข้อจำกัดของตลาดแรงงานราชการ

เมื่อระบบการศึกษาสายสามัญขยายตัวอย่างรวดเร็ว แต่ตำแหน่งงานในราชการมีจำกัด จึงเกิดปัญหา “บัณฑิตล้นสาย” ที่มีตำแหน่งสำคัญ การที่รัฐเปิดโรงเรียนหลวงและขยายโอกาสทางการศึกษาในระดับมัธยมศึกษาทำให้มีนักเรียนจบออกมาเป็นจำนวนมาก แต่ระบบราชการไม่สามารถรองรับได้ทั้งหมด ปัญหานี้สะท้อนให้เห็นถึงความขัดแย้งระหว่างนโยบายการศึกษาที่มุ่งขยายโอกาสกับข้อจำกัดทางโครงสร้างของ



ตลาดแรงงาน เมื่อตำแหน่งงานในราชการเริ่มเต็มและไม่สามารถรองรับบัณฑิตได้ทั้งหมด จึงเกิดปัญหาการว่างงาน และค่านิยมที่มองว่างานอาชีพอื่นไม่มีเกียรติ นักเรียนที่จบสายสามัญส่วนใหญ่ยังคงมุ่งหวังเข้าสู่ระบบราชการเพียงอย่างเดียว แม้ว่าโอกาสจะมีน้อย และไม่ยอมหันไปประกอบอาชีพอิสระ สถานการณ์นี้สร้างภาระทางสังคมและเศรษฐกิจ เพราะนักเรียนที่จบออกมาไม่มีทักษะในการ “ทำมาหากิน” และกลายเป็นภาระแก่ครอบครัวและสังคม ปัญหานี้สะท้อนให้เห็นถึงข้อจำกัดของระบบการศึกษาที่มุ่งเน้นแต่การผลิตข้าราชการโดยไม่ได้คำนึงถึงความต้องการที่แท้จริงของตลาดแรงงานและเศรษฐกิจ (จรรยา วงศ์สายัณห์, 2532) และ (พิมพ์พันธ์ เดชะคุปต์ และคณะ, 2539)

### 2.3 พระราชดำริเรื่องการประกอบอาชีพและจุดเริ่มต้นของการแยกสายการศึกษา

การตระหนักถึงปัญหาดังกล่าวทำให้เกิดความพยายามในการปรับเปลี่ยนทิศทางการศึกษา โดยเฉพาะอย่างยิ่งในรัชสมัยพระบาทสมเด็จพระมงกุฎเกล้าเจ้าอยู่หัว พระองค์ทรงเล็งเห็นว่าการศึกษาคควรทำให้ผู้เรียน “ทำมาหากิน” ได้จริงตามความถนัดของตน ไม่ใช่เพียงแค่เรียนรู้จากตำราแล้วทำอะไรไม่เป็น ซึ่งจะเกิดภาระแก่สังคม จากพระราชดำรินี้ จึงเกิดการพยายามส่งเสริม “วิสามัญศึกษา” หรือการศึกษาวិชาชีพให้มากขึ้น การหันมาจัดการศึกษาเพื่ออาชีพอย่างจริงจังในช่วง พ.ศ. 2456 เป็นต้นมา เกิดจากปัจจัยวิกฤตและแรงกดดันทางสังคมหลายประการ ได้แก่ 1) การปรับเปลี่ยนค่านิยมทางสังคมจากปัญหานักเรียนนิยมเรียนแต่สายสามัญ 2) ความต้องการแรงงานฝีมือเพื่อพัฒนาเศรษฐกิจ เมื่อประเทศเริ่มมีความสัมพันธ์กับนานาชาติและการลงทุนด้านอุตสาหกรรมเบื้องต้น 3) การสร้างรากฐานความเป็นพลเมืองที่พึ่งพาตนเองได้ และ 4) การเผชิญหน้ากับบิทธิพลตะวันตก โดยรัฐต้องการพัฒนาพลเมืองให้มีความรู้ความสามารถเท่าเทียมอารยประเทศ อย่างไรก็ตาม การแยกสายการเรียนระหว่างสายสามัญและสายอาชีพก็ยังคงมีปัญหา เพราะค่านิยมทางสังคมที่ยึดติดกับการเป็นข้าราชการยังคงแข็งแกร่ง การที่นักเรียนส่วนใหญ่ยังคงเลือกเรียนสายสามัญแสดงให้เห็นว่าการปฏิรูปโครงสร้างการศึกษาเพียงอย่างเดียวไม่เพียงพอที่จะเปลี่ยนแปลงค่านิยมและพฤติกรรมที่ฝังรากลึกในสังคม (จรรยา วงศ์สายัณห์, 2532) (พิมพ์พันธ์ เดชะคุปต์ และคณะ, 2539)

### 2.4 ข้อจำกัดเชิงโครงสร้างของการปฏิรูปก่อน พ.ศ. 2475

แม้ว่าจะมีความพยายามในการปฏิรูปการศึกษาเพื่อแก้ปัญหาค่านิยม “นิยมเป็นเสมียน” แต่การปฏิรูปในช่วงก่อน พ.ศ. 2475 ก็ยังมีข้อจำกัดเชิงโครงสร้างที่สำคัญหลายประการ ประการแรก ระบบราชการเองก็ยังคงเป็นช่องทางสำคัญที่สุดในการเลื่อนสถานะทางสังคม และให้ผลตอบแทนที่ดีกว่าการประกอบอาชีพอิสระ ตราบดีที่โครงสร้างรางวัลทางสังคม (Social Reward Structure) ยังคงให้คุณค่าสูงสุดกับการเป็นข้าราชการ การปรับเปลี่ยนหลักสูตรหรือเปิดสายอาชีพก็ยากที่จะเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมของผู้เรียนและผู้ปกครอง (จรรยา วงศ์สายัณห์, 2532) ประการที่สอง โครงสร้างเศรษฐกิจของประเทศในขณะนั้นยังไม่มีภาคเอกชนหรืออุตสาหกรรมที่เข้มแข็งพอที่จะดูดซับแรงงานที่มีทักษะอาชีพในจำนวนมาก การพัฒนาเศรษฐกิจยังอยู่ในระยะเริ่มต้น ทำให้โอกาสในการประกอบอาชีพอิสระที่ให้รายได้มั่นคงมีจำกัด ดังนั้นการเลือกเรียนสายอาชีพจึงยังคงเป็นทางเลือกที่มีความเสี่ยงสูงสำหรับครอบครัวส่วนใหญ่ (ราไพ เหมะธูลินทร์, 2508) ประการที่สาม โครงสร้างทางสังคมที่ยังคงมีความเหลื่อมล้ำสูง ทำให้การเข้าถึงการศึกษาระดับสูงยังคงจำกัดอยู่เพียงกลุ่มคนบางกลุ่ม ครอบครัวที่มีโอกาสส่งลูกเรียนในระดับสูงมักมีความคาดหวังว่าลูกจะได้เป็นข้าราชการเพื่อรักษาหรือยกระดับสถานะทางสังคม ไม่ใช่ไปประกอบอาชีพที่ถูกมองว่ามีสถานะต่ำกว่า ประการที่สี่ ระบบการศึกษาเองยังไม่มีความพร้อมในการจัดการศึกษาสายอาชีพที่มีคุณภาพ การขาดแคลนครูผู้สอนที่มีความเชี่ยวชาญด้านวิชาชีพ อุปกรณ์การเรียนการสอน และการเชื่อมโยงกับภาคการผลิตจริง ทำให้การศึกษาอาชีพในช่วงนี้ยังไม่สามารถสร้างความเชื่อมั่นให้กับสังคมได้ว่าเป็นทางเลือกที่ดีได้จริง (วารุณี ไอสถารมย์, 2524) ประการสุดท้าย โครงสร้างอำนาจทางการเมืองที่ยังคงอยู่ภายใต้ระบบสมบูรณาญาสิทธิราชย์ ทำให้การปฏิรูปการศึกษาต้องดำเนินการภายใต้ข้อจำกัดทางการเมือง การเปลี่ยนแปลงที่รุนแรงเกินไปอาจกระทบต่อโครงสร้างอำนาจที่มีอยู่

โดยเฉพาะการทำลายบทบาทของชนชั้นข้าราชการที่กำลังเติบโตขึ้นมาเป็นกลุ่มอำนาจใหม่ในสังคม (จรรณ วงศ์สายัณห์, 2532) (พิมพ์พันธ์ เดชะคุปต์ และคณะ, 2539)

ข้อจำกัดเชิงโครงสร้างเหล่านี้ทำให้การปฏิรูปการศึกษาในช่วงก่อน พ.ศ. 2475 ไม่สามารถแก้ปัญหา ค่านิยม “นิยมเป็นเสมียน” ได้อย่างสมบูรณ์ ความตึงเครียดระหว่างการศึกษาสามัญกับการศึกษาอาชีพยังคงดำรง อยู่ และจะกลายเป็นประเด็นสำคัญในการปฏิรูปการศึกษาในยุคต่อมาหลังการเปลี่ยนแปลงการปกครอง พ.ศ. 2475

## ส่วนที่ 2: การสถาปนาการศึกษาเพื่ออาชีพในรัฐหลัง พ.ศ. 2475

### 1. จากวิสามัญศึกษาสู่อาชีวศึกษา: การเปลี่ยนผ่านเชิงแนวคิดหลังการเปลี่ยนแปลงการปกครอง

#### 1.1 การเปลี่ยนแปลงการปกครอง พ.ศ. 2475 และแผนการศึกษาชาติ พ.ศ. 2479

การเปลี่ยนแปลงการปกครอง พ.ศ. 2475 ถือเป็นจุดเปลี่ยนสำคัญที่ส่งผลต่อทิศทางการศึกษา ไทยเป็นอย่างมาก โดยการศึกษาถูกกำหนดให้เป็นกลไกหลักในการขับเคลื่อนระบอบประชาธิปไตยตามหลัก 6 ประการของคณะราษฎร แผนการศึกษาชาติ (แผนแม่บททางการศึกษาในยุคก่อนแผนพัฒนาเศรษฐกิจแห่งชาติ) พ.ศ. 2475 ได้วางรากฐานการศึกษาภาคบังคับและกำหนดโครงสร้างระบบโรงเรียนเป็น 4:3:3:2 โดยมุ่งเน้นให้ ราษฎรมีความรู้พื้นฐานเพียงพอต่อการเข้าใจสิทธิและหน้าที่ของตนเอง อย่างไรก็ตาม หมายเหตุสำคัญในเชิง การศึกษาวิชาชีพเกิดขึ้นในแผนการศึกษาชาติ พ.ศ. 2479 ซึ่งมีการยกเลิกคำว่า “วิสามัญศึกษา” และเริ่มใช้คำว่า “อาชีวศึกษา” แทนอย่างเป็นทางการ การเปลี่ยนแปลงนี้สะท้อนถึงการปรับกระบวนทัศน์ของรัฐบาลที่ต้องการ แก้ปัญหาค่านิยมของนักเรียนที่มุ่งเน้นแต่สายสามัญเพื่อเข้าสู่ระบบราชการ (จรรณ วงศ์สายัณห์, 2532)

#### 1.2 การยกเลิกคำว่า “วิสามัญศึกษา” มาเป็น “อาชีวศึกษา”

คำว่า “วิสามัญศึกษา” ปรากฏชัดเจนในโครงการการศึกษา (แผนแม่บททางการศึกษาในยุคก่อน 2475) พ.ศ. 2445 และ พ.ศ. 2456 โดยหมายถึงการจัดการศึกษาที่นอกเหนือจาก “สามัญศึกษา” (ที่เน้นความรู้ ทั่วไปเพื่อรับราชการ) เพื่อเตรียมคนเข้าสู่อาชีพเฉพาะทาง เช่น กลีกรกรรม หัตถกรรม และพาณิชยกรรม อย่างไรก็ตาม คำว่า “วิสามัญศึกษา” ยังคงมีนัยยะของความ “พิเศษ” หรือ “แยกออก” ซึ่งไม่สอดคล้องกับเป้าหมายของ รัฐบาลคณะราษฎร ในแผนการศึกษาชาติ พ.ศ. 2479 รัฐบาลได้เปลี่ยนคำว่า “วิสามัญศึกษา” มาเป็น “อาชีวศึกษา” เพื่อเน้นย้ำถึง “การศึกษาเพื่ออาชีพ” อย่างชัดเจน การเปลี่ยนแปลงนี้ไม่ใช่เพียงการเปลี่ยนคำศัพท์ แต่เป็นการปรับโครงสร้างความคิดจาก “การศึกษาที่แตกต่าง” มาเป็น “การศึกษาที่มีจุดมุ่งหมายเฉพาะเพื่อการ ประกอบอาชีพ” โดยรัฐบาลมีเจตนารมณ์ที่จะจัดตั้งโรงเรียนอาชีวศึกษาเพื่อผลิตกำลังคนให้สอดคล้องกับสภาพ เศรษฐกิจและภูมิประเทศ (พิมพ์พันธ์ เดชะคุปต์ และคณะ, 2539)

#### 1.3 เป้าหมาย: ฝึกฝนให้พึ่งพาตนเองและสอดคล้องกับเศรษฐกิจชาติ

แผนการศึกษาชาติ พ.ศ. 2479 มีเป้าหมายหลักในการ “ฝึกฝนให้ราษฎรสามารถประกอบอาชีพ เฉพาะอย่างที่ตนเลือกสรรไว้ เพื่อให้สอดคล้องกับสภาพเศรษฐกิจและพึ่งพาตนเองได้” เป้าหมายนี้สะท้อนถึงการ ปรับตัวเชิงยุทธศาสตร์ของรัฐเพื่อแก้ปัญหาค่านิยมที่ล้นสายสามัญและค่านิยมการรับราชการที่ฝังรากลึก โดยเปลี่ยน จากการเรียนรู้เพื่อเป็นข้าราชการ มาเป็นการเรียนรู้เพื่อ “ประกอบสัมมาอาชีพ” การสถาปนาอาชีวศึกษาในยุคนี้มี ลักษณะสำคัญคือการเน้น “ความสอดคล้องกับความต้องการของชาติ” มากกว่าความต้องการส่วนบุคคล รัฐบาล ต้องการผลิตกำลังคนระดับกลางในสาขาเกษตรกรรม ช่างอุตสาหกรรม และพาณิชยกรรม เพื่อเป็นพื้นฐานสำคัญ ของการพัฒนาเศรษฐกิจของชาติ (จำไพ เหมะธูลินทร์, 2508)

### 2. หัตถศึกษาและการฝึกงาน: การทำให้ “งานใช้มือ” เป็นส่วนหนึ่งของการศึกษามวลชน

#### 2.1 หัตถศึกษาในหลักสูตร พ.ศ. 2503: ปลุกฝังการใช้มือปฏิบัติงาน



หลังจากการสถาปนา “อาชีวศึกษา” ในฐานะสายการเรียนที่แยกจากสายสามัญ รัฐบาลยังคงตระหนักว่าผู้เรียนในสายสามัญจำเป็นต้องมีทักษะพื้นฐานในการประกอบอาชีพเช่นกัน จึงเกิดแนวคิด “หัตถศึกษา” (Manual Arts) ที่ถูกกำหนดให้เป็นหนึ่งใน “สิ่งศักดิ์แห่งการศึกษา” ได้แก่ พุทธิศึกษา จริยศึกษา พลศึกษา และหัตถศึกษา ในแผนการศึกษาชาติ พ.ศ. 2479 และ 2494 (ไม่ปรากฏผู้แต่ง, 2529) หัตถศึกษามุ่งเน้นการฝึกทักษะการใช้มือปฏิบัติงาน เพื่อสร้างนิสัยความขยันหมั่นเพียรและเป็นรากฐานในการประกอบสัมมาอาชีพ ในหลักสูตร พ.ศ. 2503 วิชา “หัตถศึกษา” ปรากฏในหลักสูตรประโยคประถมศึกษาตอนปลาย (ป.5-7) โดยมุ่งหมายให้ผู้เรียนมีความรู้ทางช่างเป็นพื้นฐานในการประกอบอาชีพหรือศึกษาต่อ รายวิชาที่สอนประกอบด้วย งานเกษตร การเรือน การเขียนแบบ งานไม้ งานปูน และงานประมง เป็นต้น (กระทรวงศึกษาธิการ, 2503ก) ในระดับมัธยมศึกษา หลักสูตรประโยคมัธยมศึกษาตอนต้น พ.ศ. 2503 ได้ปรากฏหมวดวิชา “ศิลปปฏิบัติ” (Practical Arts) สำหรับสายสามัญ โดยวิชาเลือกในกลุ่มศิลปปฏิบัติมีทั้ง งานเขียนแบบและออกแบบ เครื่องปั้นดินเผา งานโลหะ งานช่างไฟฟ้า และงานเครื่องยนต์ การจัดการเรียนการสอนเหล่านี้เน้นให้ผู้เรียนเกิดทักษะจากการสังเกต และการปฏิบัติจริง เพื่อให้มีความรู้เพียงพอแก่การประกอบอาชีพตามความถนัดของแต่ละบุคคล (กระทรวงศึกษาธิการ, 2503ข); (กระทรวงศึกษาธิการ, 2503ค)

## 2.2 วิวัฒนาการจาก “หัตถศึกษา” สู่ “กลุ่มการงานและพื้นฐานอาชีพ”

การศึกษาที่เน้นพัฒนาอาชีพในรูปแบบวิชาเรียนทั่วไปสำหรับผู้เรียนทุกคน มีความชัดเจนอย่างมากในหลักสูตร พ.ศ. 2521 หลักสูตรนี้ได้เปลี่ยนรูปแบบจากการเน้นรายวิชาเนื้อหา มาเป็นหลักสูตรที่อิงประสบการณ์ โดยมีการจัดกลุ่มวิชาที่เรียกว่า “กลุ่มการงานและพื้นฐานอาชีพ” (กพอ.) ในระดับประถมศึกษา และวิชา “การงาน” และ “อาชีพ” ในระดับมัธยมศึกษา (กระทรวงศึกษาธิการ, 2521ก); (กระทรวงศึกษาธิการ, 2521ข) จุดมุ่งหมายสำคัญคือทำให้ผู้เรียนค้นพบความถนัดของตนเอง มีทักษะในการทำงาน และมีเจตคติที่ดีต่ออาชีพสุจริต โดยมีการสอนที่เน้นการปฏิบัติจริง เช่น งานบ้าน งานเกษตร งานช่าง และงานประดิษฐ์ (กระทรวงศึกษาธิการ, 2533) การเปลี่ยนแปลงนี้สะท้อนถึงการขยายขอบเขตจาก “การฝึกทักษะมือ” (Manual Skills) หรือ “หัตถศึกษา” ไปสู่ “การสร้างประสบการณ์อาชีพที่ครบวงจร” ที่ครอบคลุมทั้งทักษะการจัดการ และการวางรากฐานทางวิชาชีพ (สุรวีร์ เพียรเพชรเลิศ, 2563)

## 2.3 การเชื่อมโยงกับแผนพัฒนาเศรษฐกิจ เพื่อผลิตแรงงานมีฝีมือ

การพัฒนาหลักสูตรหัตถศึกษาและการงานพื้นฐานอาชีพมีความเชื่อมโยงอย่างใกล้ชิดกับแผนพัฒนาเศรษฐกิจและสังคมแห่งชาติ ในช่วงปี พ.ศ. 2503-2520 ประเทศไทยเริ่มใช้แผนพัฒนาเศรษฐกิจและสังคมแห่งชาติ รัฐบาลจึงมุ่งเน้นการขยายการศึกษาเพื่อผลิตกำลังคนให้มีความสามารถในการประกอบอาชีพ เพื่อเป็นกำลังสำคัญทางเศรษฐกิจของประเทศ (กระทรวงศึกษาธิการ, 2503ข) หัตถศึกษาตอบสนองความต้องการช่างฝีมือในยุคต้นโดยเป็นรากฐานของงานฝีมือที่เน้นความชำนาญ ส่วนการงานพื้นฐานอาชีพเป็นการยกระดับงานฝีมือนั้นให้กลายเป็นระบบประสบการณ์อาชีพที่ครบวงจรเพื่อตอบสนองต่อการขยายตัวของเศรษฐกิจและอุตสาหกรรมในเวลาต่อมา โดยเน้นทักษะที่หลากหลายกว่าเดิม การศึกษาเหล่านี้มุ่งเน้นให้ราษฎรมีความรู้ความสามารถในวิชาสามัญจนนำไปประกอบอาชีพได้ในท้องถิ่นของตนตามความถนัด เพื่อลดปัญหาการทิ้งถิ่นฐานและการว่างงาน (มนัสวีนันต์ ปัญญาวัฒนา และคณะ, 2567)

## 2.4 การศึกษาสายอาชีพในหลักสูตร พ.ศ. 2521: บูรณาการประสบการณ์

แผนการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2520 เป็นจุดเปลี่ยนสำคัญที่มีการปรับโครงสร้างระบบโรงเรียนจาก 4:3:3:2 เป็นระบบ 6:3:3 เพื่อให้การศึกษาในแต่ละระดับมีลักษณะ “เบ็ดเสร็จในตัวเอง” (Terminal) เพื่อให้ผู้เรียนที่ไม่มีโอกาสศึกษาต่อสามารถประกอบอาชีพได้ทันที ซึ่งจุดเปลี่ยนดังกล่าวได้ปรากฏในหลักสูตรประถมศึกษาและมัธยมศึกษา พ.ศ. 2521 โดยแผนการศึกษาฉบับนี้เน้นว่า “การศึกษาเป็นกระบวนการต่อเนื่องกันตลอดชีวิต” โดยมุ่งให้ผู้เรียนมีทัศนคติที่ดีต่อการทำงานและรู้จักแก้ปัญหา ในระดับมัธยมปลาย มุ่งเน้นการเลือก

เรียนกลุ่มวิชาที่ผู้เรียนจะยึดเป็นอาชีพต่อไป และส่งเสริมการอาชีวศึกษาอย่างกว้างขวางให้สอดคล้องกับภาวะทางเศรษฐกิจของชาติ (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติ, 2520); (จรรยา วงศ์สายัณห์, 2532); (ไม่ปรากฏผู้แต่ง, 2529)

### 3. แผนพัฒนาเศรษฐกิจและสังคมแห่งชาติ: การศึกษาเพื่ออาชีพในฐานะกลไกการพัฒนา

#### 3.1 แผนพัฒนาฯ ฉบับที่ 1-2: การวางแผนกำลังคนเพื่อการพัฒนา

แผนพัฒนาเศรษฐกิจและสังคมแห่งชาติ ฉบับที่ 1 (พ.ศ. 2504-2509) ถือเป็นจุดเริ่มต้นของการใช้การศึกษาเป็นเครื่องมือในการพัฒนาเศรษฐกิจอย่างเป็นระบบ ในระยะแรกการศึกษาถูกมองในฐานะกลไกสนับสนุนการขยายตัวทางเศรษฐกิจ โดยเน้นการสร้าง “ช่างฝีมือ” ผ่านอาชีวศึกษาเพื่อรองรับโครงการพื้นฐาน เช่น เขื่อนและถนน (สำนักงานสภาพัฒนาการเศรษฐกิจและสังคมแห่งชาติ, 2504) แผนพัฒนาฯ ฉบับที่ 2 (พ.ศ. 2510-2514) เป็นจุดเปลี่ยนสำคัญเมื่อมีการเปลี่ยนชื่อเป็นแผนพัฒนา “เศรษฐกิจและสังคม” เริ่มให้ความสำคัญกับ “การวางแผนกำลังคน” (Human Resource Planning) โดยเน้นการจัดระบบการศึกษาให้สอดคล้องกับความต้องการของตลาดแรงงาน และเริ่มขยายการศึกษาภาคบังคับจาก 4 ปีเป็น 7 ปี รัฐบาลกำหนดวัตถุประสงค์หลักไว้ 3 ประการ คือ 1) สร้างโอกาสการมีงานทำเพื่อรองรับกำลังแรงงานที่เพิ่มขึ้น 2) ส่งเสริมการทำงานในชนบทเพื่อลดปัญหาการว่างงานแฝง และ 3) ปรับปรุงคุณภาพทรัพยากรกำลังคนผ่านการศึกษาและฝึกอบรม ในด้านอาชีวศึกษา ถือเป็น “งานขั้นสำคัญ” เพื่อผลิตกำลังคนระดับกลาง (ช่างฝีมือ) โดยได้รับความช่วยเหลือด้านเงินกู้จากธนาคารโลกเพื่อปรับปรุงสถานศึกษาอาชีวฯ 25 แห่งทั่วประเทศ (สำนักงานสภาพัฒนาการเศรษฐกิจและสังคมแห่งชาติ, 2510)

#### 3.2 แผนพัฒนาฯ ฉบับที่ 3-7: การผลิต “แรงงานมีฝีมือ” สู่ภาคอุตสาหกรรม

แผนพัฒนาฯ ฉบับที่ 3 (พ.ศ. 2515-2519) ให้ความสำคัญกับ “ทุนมนุษย์” เพื่อสร้างเสถียรภาพและลดความแตกต่างในด้านรายได้ โดยมุ่งเน้นการขยายประถมศึกษาและอาชีวศึกษาให้กระจายไปสู่ภูมิภาคอย่างทั่วถึง รัฐบาลมีเป้าหมายจำนวนนักเรียนในระดับวิชาชีพและเทคนิค 26,500 คน และมีโครงการสำคัญคือการแจกหนังสือเรียนแก่เด็กยากจน และการพัฒนา “โรงเรียนชุมชน” (Community School) เพื่อให้โรงเรียนเป็นศูนย์กลางการพัฒนาท้องถิ่น เมื่อประเทศไทยเข้าสู่ยุคแผนพัฒนาเศรษฐกิจและสังคมแห่งชาติ นโยบายการศึกษาได้เปลี่ยนจากการมุ่งเน้นความเป็นพลเมือง มาเป็นการผลิต “แรงงานมีฝีมือ” (Skilled Labour) เพื่อป้อนภาคอุตสาหกรรม (สำนักงานสภาพัฒนาการเศรษฐกิจและสังคมแห่งชาติ, 2515) แผนพัฒนาฯ ฉบับที่ 6 (พ.ศ. 2530-2534) ได้ปรับเปลี่ยนกระบวนทัศน์จากการเน้นเพียงการขยายบริการขั้นพื้นฐาน มาเป็นการเน้นการพัฒนา “คุณภาพคน” โดยมุ่งหวังให้คนไทยมีทั้งความรู้สติปัญญา มีเหตุผล คุณธรรม และทักษะในการประกอบอาชีพที่สามารถพึ่งตนเองได้ (สำนักงานสภาพัฒนาการเศรษฐกิจและสังคมแห่งชาติ, 2530)

#### 3.3 ระบบโรงเรียน-โรงงาน และความร่วมมือภาคเอกชน

แผนพัฒนาฯ ฉบับที่ 6 ให้ความสำคัญอย่างยิ่งกับการจัดการศึกษาที่สอดคล้องกับตลาดแรงงาน โดยมีกลยุทธ์ที่โดดเด่นคือ “ระบบโรงเรียน-โรงงาน” ส่งเสริมความร่วมมือระหว่างภาคการศึกษาภาคอุตสาหกรรมในรูปแบบ “โรงเรียน-โรงงาน” หรือ “ระบบช่างฝึกหัด” (Apprenticeship) เพื่อให้ผู้เรียนได้ฝึกทักษะจริงในสถานประกอบการ นอกจากนี้ยังมีการพัฒนาระบบแนะแนวอาชีพและข้อมูลข่าวสารตลาดแรงงานในสถาบันการศึกษา เพื่อช่วยให้ผู้เรียนเลือกสายการเรียนที่สอดคล้องกับความต้องการของตลาดการเน้นการทดสอบมาตรฐานฝีมือแรงงานและใบรับรองวิชาชีพ เพื่อยกย่องและพัฒนาศักยภาพแรงงานให้สูงขึ้น (สำนักงานสภาพัฒนาการเศรษฐกิจและสังคมแห่งชาติ, 2530) ส่วนแผนพัฒนาฯ ฉบับที่ 7 (พ.ศ. 2535-2539) นั้นถือเป็นก้าวที่สำคัญในการยกระดับมาตรฐานการศึกษาไทยจากการจบเพียงชั้นประถมไปสู่ระดับมัธยมศึกษาตอนต้นเป็นพื้นฐานทั่วประเทศ และเป็นการวางรากฐานการบริหารจัดการศึกษาแบบมีส่วนร่วมระหว่างรัฐและเอกชนเพื่อเพิ่มขีดความสามารถในการแข่งขันระดับนานาชาติ สาระสำคัญที่โดดเด่นที่สุดของแผนฉบับนี้คือ การขยายการศึกษาขั้น



พื้นฐานจาก 6 ปี เป็น 9 ปี โดยมีเป้าหมายหลักในการเพิ่มอัตราการเรียนต่อจากระดับประถมศึกษา (ป.6) เข้าสู่ระดับมัธยมศึกษาตอนต้นให้สูงขึ้นจากเดิมร้อยละ 46.2 เป็นไม่ต่ำกว่าร้อยละ 73 ภายในปีสุดท้ายของแผน เพื่อเตรียมความพร้อมให้เยาวชนมีทักษะอาชีพพื้นฐานที่สอดคล้องกับสภาพท้องถิ่น (สำนักงานสภาพัฒนาการเศรษฐกิจและสังคมแห่งชาติ, 2535)

ตลอดระยะเวลา 60 ปี (2475-2535) ระบบการศึกษาไทยได้เปลี่ยนผ่านจากระบบที่เน้นการผลิต “ข้าราชการ” ไปสู่ระบบที่มุ่งเน้นการผลิต “พลเมืองและกำลังคนเพื่อพัฒนาเศรษฐกิจ” โดยการศึกษาเพื่ออาชีพได้กลายเป็นกลไกสำคัญในการพัฒนาประเทศซึ่งการเปลี่ยนแปลงนี้สะท้อนถึงการปรับตัวของประเทศไทยต่อบริบททางเศรษฐกิจและสังคมที่เปลี่ยนแปลงไป จากสังคมเกษตรกรรมสู่สังคมอุตสาหกรรม

### ส่วนที่ 3: การปฏิรูปการศึกษาและการยกระดับคุณภาพกำลังคน

#### 1. การขยายการศึกษาขั้นพื้นฐานกับการเปลี่ยนเป้าหมายของการเรียนรู้

##### 1.1 การขยายการศึกษาภาคบังคับจาก 6 ปี สู่ 9 ปี และ 12 ปี

ภายหลังสิ้นสุดยุคการศึกษาเพื่อการผลิตและรากฐานทางเศรษฐกิจในช่วงแผนพัฒนาเศรษฐกิจและสังคมแห่งชาติฉบับที่ 1-2 รัฐบาลไทยได้ตระหนักถึงความจำเป็นในการขยายโอกาสทางการศึกษาเพื่อสร้างความเสมอภาคทางสังคม การเปลี่ยนแปลงครั้งสำคัญเริ่มต้นจากแผนพัฒนาฯ ฉบับที่ 3 (พ.ศ. 2515-2519) ซึ่งให้ความสำคัญกับ “ทุนมนุษย์” เพื่อสร้างเสถียรภาพและลดความแตกต่างในด้านรายได้ โดยมุ่งเน้นการขยายประถมศึกษาและอาชีวศึกษาให้กระจายไปสู่ภูมิภาคอย่างทั่วถึง (สำนักงานสภาพัฒนาการเศรษฐกิจและสังคมแห่งชาติ, 2504) (สำนักงานสภาพัฒนาการเศรษฐกิจและสังคมแห่งชาติ, 2515) การขยายการศึกษาภาคบังคับจาก 6 ปี เป็น 9 ปี ถือเป็นสาระสำคัญที่โดดเด่นที่สุดของแผนพัฒนาฯ ฉบับที่ 7 (พ.ศ. 2535-2539) โดยมีเป้าหมายหลักในการเพิ่มอัตราการเรียนต่อจากระดับประถมศึกษา (ป.6) เข้าสู่ระดับมัธยมศึกษาตอนต้นให้สูงขึ้นจากเดิมร้อยละ 46.2 เป็นไม่ต่ำกว่าร้อยละ 73 ภายในปีสุดท้ายของแผน เพื่อเตรียมความพร้อมให้เยาวชนมีทักษะอาชีพพื้นฐานที่สอดคล้องกับสภาพท้องถิ่น (สำนักงานสภาพัฒนาการเศรษฐกิจและสังคมแห่งชาติ, 2535) การปฏิรูปครั้งนี้สะท้อนให้เห็นถึงการเปลี่ยนแปลงกระบวนทัศน์จากการศึกษาเพื่อ “อ่านออกเขียนได้” เพื่อรองรับแรงงานอุตสาหกรรม มาสู่การเป็น “ศูนย์กลางของการพัฒนา” เพื่อสร้างพลเมืองที่สมบูรณ์ การก้าวต่อไปสู่การศึกษาภาคบังคับ 12 ปี เริ่มต้นอย่างจริงจังในแผนพัฒนาฯ ฉบับที่ 8 (พ.ศ. 2540-2544) ซึ่งเป็นจุดเปลี่ยนสำคัญที่สุดที่ปรับกระบวนทัศน์เป็น “คนเป็นศูนย์กลางการพัฒนา” การศึกษาไม่ได้เป็นเพียงการผลิตแรงงาน แต่เป็นการพัฒนาศักยภาพมนุษย์ในทุกมิติ รวมถึงการเริ่มขยายการศึกษาขั้นพื้นฐานเป็น 12 ปี การขยายนี้สอดคล้องกับแนวคิดการศึกษาตลอดชีวิตที่มุ่งหวังให้ประชากรทุกกลุ่มตั้งแต่เด็กแรกเกิดจนถึงผู้สูงอายุได้เข้าถึงบริการการศึกษาอย่างทั่วถึงและมีคุณภาพ (สำนักงานสภาพัฒนาการเศรษฐกิจและสังคมแห่งชาติ, 2540)

##### 1.2 นโยบาย "คนเป็นศูนย์กลางการพัฒนา" ในแผนฯ ฉบับที่ 8

แผนพัฒนาเศรษฐกิจและสังคมแห่งชาติ ฉบับที่ 8 (พ.ศ. 2540-2544) ถือเป็นจุดเปลี่ยนผ่านครั้งสำคัญในประวัติศาสตร์การวางแผนพัฒนาของไทย ด้วยการเปลี่ยนจากเดิมที่เน้นการเติบโตทางเศรษฐกิจเป็นหลักมาเป็นการเน้น “คนเป็นศูนย์กลางการพัฒนา” (Human-Centered Development) ปรัชญาเบื้องหลังคือการมองว่าเศรษฐกิจเป็นเพียง “เครื่องมือ” ที่จะช่วยพัฒนาให้คนมีความสุขและมีคุณภาพชีวิตที่ดีขึ้น ไม่ใช่เป้าหมายสุดท้าย มิติด้านการศึกษาจึงถูกยกระดับจากการผลิต “แรงงาน” ป้อนตลาด มาเป็นการพัฒนา “ศักยภาพคน” ในทุกมิติทั้งร่างกาย จิตใจ สติปัญญา และทักษะฝีมือ แผนฉบับนี้กำหนดเป้าหมายเชิงปริมาณและคุณภาพที่ชัดเจนเพื่อยกระดับขีดความสามารถของคนไทย ได้แก่ การเร่งขยายการศึกษาขั้นพื้นฐานจาก 6 ปีเป็น 9 ปีให้เข้าถึงเด็กทุกคนในวัยเรียน และเริ่มเตรียมการขยายสู่ 12 ปี การเตรียมความพร้อมปฐมวัย โดยมุ่งเน้นการเตรียมความพร้อมเด็กอายุ 0-5 ปีทั้งด้านร่างกายและจิตใจอย่างมีคุณภาพ และการปฏิรูปครู กำหนดให้มีการพัฒนาครูและบุคลากร

ทางการศึกษาอย่างต่อเนื่อง นอกจากนี้ แผนยังมุ่งเน้นการปฏิรูปกระบวนการเรียนการสอน ให้ผู้เรียน “คิดเป็น ทำเป็น” มีเหตุผล และมีความคิดริเริ่มสร้างสรรค์ โดยปรับปรุงเนื้อหาวิชาหลักเช่น คณิตศาสตร์ วิทยาศาสตร์ และ การใช้เทคโนโลยีสารสนเทศ มาเป็นเครื่องมือในการเรียนรู้ การเปลี่ยนแปลงนี้สะท้อนให้เห็นถึงการยกระดับมาตรฐานการศึกษาไทยจากการจบเพียงชั้นประถมไปสู่ระดับมัธยมศึกษาตอนต้นเป็นพื้นฐานทั่วประเทศ และเป็น การวางรากฐานการศึกษาตลอดชีวิตที่แท้จริง (สำนักงานสภาพัฒนาการเศรษฐกิจและสังคมแห่งชาติ, 2540)

## 2. พระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2542: การเปลี่ยนผ่านสู่การเรียนรู้ตลอดชีวิต

### 2.1 หลักการการศึกษาตลอดชีวิตและการเรียนรู้แบบบูรณาการ

การประกาศใช้พระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2542 ถือเป็นกฎหมายแม่บททางการศึกษาระดับแรกที่มุ่งปฏิรูปการเรียนรู้ทั้งระบบ โดยวางรากฐานสำคัญสองประการคือ “การศึกษาตลอดชีวิต” และ “การเรียนรู้แบบบูรณาการ” พระราชบัญญัตินี้เป็นผลมาจากการตระหนักว่าการศึกษาไม่ได้จำกัดอยู่เพียงในห้องเรียนหรือโรงเรียนเท่านั้น แต่เป็นกระบวนการที่ต่อเนื่องตลอดชีวิตของมนุษย์ (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติ, 2520) การศึกษาตลอดชีวิตคือ “ร่มใหญ่” หรือ “ปรัชญานำทาง” ที่มุ่งหวังให้มนุษย์เรียนรู้ได้ทุกที่ทุกเวลา และทุกช่วงวัย ในขณะที่การศึกษานอกระบบคือ “กลไกหรือวิธีการ” หลักที่ใช้ขับเคลื่อนแผนงานเพื่อให้เข้าถึงกลุ่มเป้าหมายที่อยู่นอกโรงเรียน โดยมีการเทียบโอนผลการเรียนรู้และ ประสพการณ์ (Credit Transfer) เพื่อเชื่อมโยงความรู้จากแหล่งต่างๆ เข้าด้วยกัน ที่สำคัญรัฐธรรมนูญและ กฎหมายส่งเสริมการเรียนรู้ฉบับใหม่ให้ความสำคัญกับการ “ส่งเสริมการเรียนรู้” แทนคำว่า “การศึกษา” เพียงอย่างเดียว นั้นเป็นการตอกย้ำว่าการศึกษานอกระบบและการศึกษาผู้ใหญ่ไม่ได้ทำหน้าที่เพียงแค่ให้วุฒิ การศึกษาที่ทดแทนระบบโรงเรียนเท่านั้น แต่เป็นฟันเฟืองสำคัญในการสร้าง “สังคมแห่งการเรียนรู้” (Learning Society) ที่มั่นคงและยั่งยืน (สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา, 2545), (อุดมลักษณ์ คงคาเนรมิต และวิระวัฒน์ อุทัยรัตน์, 2564)

### 2.2 การกำเนิด "กลุ่มสาระการเรียนรู้อาชีพและเทคโนโลยี"

หนึ่งในการเปลี่ยนแปลงที่สำคัญที่สุดภายหลังพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2542 คือ การกำเนิดของ “กลุ่มสาระการเรียนรู้อาชีพและเทคโนโลยี” ในหลักสูตรการศึกษาขั้นพื้นฐาน พ.ศ. 2544 คำว่า “การเรียนรู้” ที่เรารู้จักกันดีในปัจจุบันถูกกำหนดให้เป็นกลุ่มสาระการเรียนรู้หลักในหลักสูตรการศึกษาขั้น พื้นฐาน โดยในยุคนี้ได้มีการรวมเอาเรื่องของ “เทคโนโลยี” เข้ามาเป็นส่วนหนึ่งของการพัฒนาอาชีพ หากจะหา จุดเริ่มต้นที่ “การศึกษาเพื่ออาชีพ” ถูกจัดให้เป็นระบบในหลักสูตรของไทยอย่างเป็นทางการ จะเริ่มเห็นเค้าลาง ชัดเจนตั้งแต่ปี พ.ศ. 2445 (การแบ่งสายวิสามัญศึกษา) และมีการพัฒนาอย่างก้าวกระโดดผ่านแนวคิด “หัตถ ศึกษา” ในปี พ.ศ. 2479 จนกระทั่งกลายมาเป็นกลุ่มสาระการเรียนรู้ “การเรียนรู้และพื้นฐานอาชีพ” ที่เน้นการ เรียนรู้ผ่านการปฏิบัติจริงอย่างเต็มรูปแบบนับตั้งแต่ปี พ.ศ. 2521 เป็นต้นมา (กระทรวงศึกษาธิการ, 2521ก) (กระทรวงศึกษาธิการ, 2521ข) ต่อมาหลักสูตรการศึกษาขั้นพื้นฐาน พ.ศ. 2544 ได้เริ่มเน้นมาตรฐานการเรียนรู้ที่ ครอบคลุมทั้งการดำรงชีวิต การอาชีพ และ การใช้เทคโนโลยีเพื่อการทำงาน (สำนักวิชาการและมาตรฐาน การศึกษา, 2551) การเปลี่ยนแปลงสำคัญเกิดขึ้นอีกครั้งในปี พ.ศ. 2561 เมื่อกฎกระทรวงการศึกษา การเรียนรู้ และเทคโนโลยี ได้เปลี่ยนมาเป็นกลุ่มสาระการเรียนรู้การงานอาชีพ โดยมีกรยกเลิกสาระการเรียนรู้ที่ 2 (การออกแบบและเทคโนโลยี) และ สาระการเรียนรู้ที่ 3 (เทคโนโลยีสารสนเทศและการสื่อสาร) ออกจากกลุ่มสาระ นี้ โดยคงเหลือเพียง 2 สาระ คือ สาระการเรียนรู้ที่ 1 การดำรงชีวิตและครอบครัว และสาระการเรียนรู้ที่ 2 การอาชีพ (เดิมคือสาระที่ 4) ซึ่งการเปลี่ยนชื่อจากเดิมที่มีคำว่า “และเทคโนโลยี” ต่อท้าย ได้ถูกตัดออกเพื่อ สะท้อนขอบข่ายเนื้อหาใหม่ที่เน้นทักษะการทำงานและอาชีพเป็นหลัก ทั้งนี้เพื่อลดความซ้ำซ้อนของเนื้อหา โดยได้ นำสาระด้านเทคโนโลยีและคอมพิวเตอร์ไปบูรณาการรวมอยู่ใน “กลุ่มสาระการเรียนรู้วิทยาศาสตร์และ เทคโนโลยี” เพื่อให้การเรียนรู้องค์ความรู้ทางวิชาการและทักษะการประยุกต์ใช้เทคโนโลยีเป็นไปในทิศทางเดียวกัน



รวมไปถึงเพื่อให้ผู้เรียนมีทักษะที่จำเป็นต่อการดำรงชีวิตในยุคเศรษฐกิจดิจิทัลและอุตสาหกรรม 4.0 เช่น ทักษะ การคิดเชิงวิพากษ์ การแก้ปัญหา และการสร้างสรรค์นวัตกรรม และเมื่อปรับเป็น “กลุ่มสาระการเรียนรู้การงาน อาชีพ” แล้ว จุดเน้นจะอยู่ที่การให้ผู้เรียนเกิดกระบวนการเรียนรู้ผ่านการปฏิบัติจริง (Learning by Doing) เพื่อให้ “คิดเป็น ทำเป็น” จนเกิดเป็นทักษะเชิงปฏิบัติและสามารถสร้างสรรค์ผลงานเพื่อนำไปใช้ประกอบอาชีพได้ในอนาคต (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน, 2561) (ธนภรณ์ นนตะแสน, 2565); (สำนักงาน ปลัดกระทรวงศึกษาธิการ, 2566)

## สรุป

การปฏิรูปการศึกษาและการพัฒนาคุณภาพกำลังคนของไทยในช่วงสามทศวรรษที่ผ่านมา (พ.ศ. 2535–2565) สะท้อนการเปลี่ยนแปลงเชิงโครงสร้างอย่างมีนัยสำคัญ ทั้งด้านการขยายโอกาสและการยกระดับคุณภาพ จากการขยายการศึกษาภาคบังคับจาก 6 ปี เป็น 9 ปี และมุ่งสู่ 12 ปี ควบคู่กับการปรับเป้าหมายการเรียนรู้จากการถ่ายทอดเนื้อหาไปสู่การพัฒนาสมรรถนะและการปฏิบัติจริง โดยการประกาศใช้พระราชบัญญัติการศึกษา แห่งชาติ พ.ศ. 2542 เป็นจุดเปลี่ยนสำคัญที่ผลักดันแนวคิดหลักสูตรอิงมาตรฐาน การเรียนรู้ตลอดชีวิต และการจัดการ การศึกษาที่ยืดหยุ่นเป็นศูนย์กลาง โดยการจัดตั้งกลุ่มสาระการเรียนรู้การงานอาชีพและเทคโนโลยีสะท้อนความพยายาม เชื่อมโยงการเรียนรู้กับทักษะอาชีพและโลกการทำงานอย่างเป็นรูปธรรม อย่างไรก็ตาม ภายใต้บริบทโลกาภิวัตน์ และการเปลี่ยนผ่านสู่ยุคดิจิทัล ระบบการศึกษาไทยยังเผชิญความท้าทายด้านคุณภาพที่ไม่ทั่วถึง ความเหลื่อมล้ำ เชิงพื้นที่ และปัญหาความไม่สอดคล้องระหว่างทักษะที่ผลิตกับความต้องการของตลาดแรงงาน (Skill Mismatch) การพัฒนาอาชีพจึงควรเปลี่ยนจากการสร้างแรงงานฝีมือ ไปสู่การออกแบบระบบการเรียนรู้ที่ยืดหยุ่นและตอบ โจทย์อนาคตมากขึ้น ในระยะต่อไปไทยจำเป็นต้องเร่งสร้างระบบนิเวศการเรียนรู้ตลอดชีวิตอย่างเป็นรูปธรรม โดย มุ่ง 1) พัฒนาหลักสูตรระยะสั้นและการรับรองสมรรถนะเฉพาะด้าน (Micro-credentials) ควบคู่การเรียนรู้แบบ หน่วยงานที่ยืดหยุ่น (Modular Learning) 2) เสริมสร้างทักษะผู้ประกอบการเพื่อสร้างงานควบคู่การหางาน และ 3) บูรณาการภูมิปัญญาท้องถิ่นกับเทคโนโลยีสมัยใหม่เพื่อความยั่งยืน การขับเคลื่อนดังกล่าวต้องอาศัยความ ร่วมมือของรัฐ เอกชน ชุมชน และสถานศึกษา ภายใต้กรอบการพัฒนาทรัพยากรมนุษย์แบบองค์รวม เพื่อเสริม สมรรถนะและขีดความสามารถในการแข่งขันของคนไทยอย่างยั่งยืน

## เอกสารอ้างอิง

- กระทรวงศึกษาธิการ. (2503ก). หลักสูตรประโยคประถมศึกษาดอนปลาย พุทธศักราช 2503. เรียกใช้เมื่อ 3 มกราคม 2569 จาก <https://academic.obec.go.th/web/page/131>
- \_\_\_\_\_. (2503ข). หลักสูตรประโยคมัธยมศึกษาตอนต้น พุทธศักราช 2503. เรียกใช้เมื่อ 3 มกราคม 2569 จาก <https://academic.obec.go.th/web/page/131>
- \_\_\_\_\_. (2503ค). หลักสูตรประโยคมัธยมศึกษาตอนปลาย พุทธศักราช 2503. เรียกใช้เมื่อ 2 มกราคม 2569 จาก <https://academic.obec.go.th/web/page/131>
- \_\_\_\_\_. (2503ง). แผนการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2503. กรุงเทพมหานคร: สำนักนายกรัฐมนตรี.
- \_\_\_\_\_. (2521ก). หลักสูตรประถมศึกษา พุทธศักราช 2521. เรียกใช้เมื่อ 2 มกราคม 2569 จาก <https://academic.obec.go.th/web/page/131>
- \_\_\_\_\_. (2521ข). หลักสูตรมัธยมศึกษาตอนต้น พุทธศักราช 2521. เรียกใช้เมื่อ 2 มกราคม 2569 จาก <https://academic.obec.go.th/web/page/131>
- \_\_\_\_\_. (2533). หลักสูตรประถมศึกษา พุทธศักราช 2521 (ฉบับปรับปรุง พ.ศ. 2533). เรียกใช้เมื่อ 2 มกราคม 2569 จาก <https://academic.obec.go.th/web/page/131>

- จรูญ วงศ์สายัณห์. (2532). ระบบการศึกษาไทยในระบอบรัฐธรรมนูญ ช่วง พ.ศ. 2475-2520. เรียกใช้เมื่อ 3 มกราคม 2569 จาก [https://digital.library.tu.ac.th/tu\\_dc/frontend/Info/item/dc:179491](https://digital.library.tu.ac.th/tu_dc/frontend/Info/item/dc:179491)
- ธนภรณ์ นนตะเสน. (2565). การพัฒนากิจกรรมการเรียนรู้โดยใช้รูปแบบการสอนทักษะปฏิบัติของเดวีส์ เพื่อส่งเสริมทักษะกระบวนการทำงาน กลุ่มสาระการเรียนรู้การงานอาชีพ สำหรับนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3. วารสารบัณฑิตศึกษามหาวิทยาลัยราชภัฏสกลนคร, 19(84), 41-50.
- พิมพ์พันธ์ เดชะคุปต์ และคณะ. (2539). พัฒนาการด้านการศึกษาไทยในสมัยรัชกาลที่ 9: การมัธยมศึกษา ช่วงปี พุทธศักราช 2489-2538. ใน รายงานการวิจัย. จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- มนัสวีมนต์ ปัญญาวัฒนา และคณะ. (2567). ประวัติศาสตร์และการพัฒนาการจัดการศึกษาของประเทศไทย. วารสารปารมิตา ศูนย์วิจัยธรรมศึกษา สำนักเรียนวัดอาวุธวิศิฐาราม, 6(2), 1-6.
- ไม่ปรากฏผู้แต่ง. (2529). นายเลียง ไชยกาล กับกระทรวงศึกษาธิการ และแผนการศึกษาแห่งชาติ. กรุงเทพมหานคร: กระทรวงศึกษาธิการ.
- รำไพ เหมะธูลินทร์. (2508). การอาชีวศึกษาในประเทศไทย: บทศึกษาเฉพาะกรณีการสนองความต้องการแรงงาน มีฝีมือเพื่อพัฒนาเศรษฐกิจอุตสาหกรรม. ใน วิทยานิพนธ์รัฐประศาสนศาสตร์มหาบัณฑิต สาขาวิชารัฐประศาสนศาสตร์. มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์.
- วันทนา เลิศสินไทย. (2523). นโยบายการจัดการศึกษาและการขยายการศึกษาภาคบังคับของประเทศไทย พ.ศ. 2503-2520. ใน วิทยานิพนธ์การศึกษามหาบัณฑิต สาขาวิชาประวัติศาสตร์. มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ.
- วารุณี โอสถารมย์. (2524). การศึกษาในสังคมไทย พ.ศ. 2411-พ.ศ. 2475. ใน วิทยานิพนธ์อักษรศาสตรมหาบัณฑิต สาขาวิชาประวัติศาสตร์. จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน. (2561). คำสั่ง สพฐ. ที่ 921/2561. เรียกใช้เมื่อ 2 มกราคม 2569 จาก [https://academic.obec.go.th/images/official/1526884915\\_d\\_1.pdf](https://academic.obec.go.th/images/official/1526884915_d_1.pdf)
- สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติ. (2520). แผนการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2520. กรุงเทพมหานคร: สำนักนายกรัฐมนตรี.
- สำนักงานปลัดกระทรวงศึกษาธิการ. (2566). แผนปฏิบัติราชการ ระยะ 5 ปี (พ.ศ.2566-2570). เรียกใช้เมื่อ 2 มกราคม 2569 จาก <https://www.moe.go.th/wp-content/uploads/2022/04/รวมเล่มแผนปฏิบัติราชการ-5-ปี-สป-66-70-PDF.pdf>
- สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา. (2545). แผนการศึกษาแห่งชาติ (พ.ศ. 2545 - 2559). กรุงเทพมหานคร: สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา.
- สำนักงานสภาพัฒนาการเศรษฐกิจและสังคมแห่งชาติ. (2504). แผนพัฒนาเศรษฐกิจแห่งชาติ ฉบับที่ 1 (ระยะที่ 1) พ.ศ. 2504-2506. เรียกใช้เมื่อ 30 ธันวาคม 2568 จาก <https://www.nesdc.go.th/the-national-economic-and-social-development-plan/>
- \_\_\_\_\_. (2510). แผนพัฒนาเศรษฐกิจและสังคมแห่งชาติ ฉบับที่ 2 พ.ศ. 2510-2514. เรียกใช้เมื่อ 30 ธันวาคม 2568 จาก <https://www.nesdc.go.th/the-national-economic-and-social-development-plan/>
- \_\_\_\_\_. (2515). แผนพัฒนาเศรษฐกิจและสังคมแห่งชาติ ฉบับที่ 3 พ.ศ. 2515-2519. เรียกใช้เมื่อ 30 ธันวาคม 2568 จาก <https://www.nesdc.go.th/the-national-economic-and-social-development-plan/>
- \_\_\_\_\_. (2530). แผนพัฒนาเศรษฐกิจและสังคมแห่งชาติ ฉบับที่ 6 พ.ศ. 2530-2534. เรียกใช้เมื่อ 30 ธันวาคม 2568 จาก <https://www.nesdc.go.th/the-national-economic-and-social-development-plan/>
- \_\_\_\_\_. (2535). แผนพัฒนาเศรษฐกิจและสังคมแห่งชาติ ฉบับที่ 7 พ.ศ. 2535-2539. เรียกใช้เมื่อ 30 ธันวาคม 2568 จาก <https://www.nesdc.go.th/the-national-economic-and-social-development-plan/>



- \_\_\_\_\_ . (2540). แผนพัฒนาเศรษฐกิจและสังคมแห่งชาติ ฉบับที่ 8 พ.ศ. 2540-2544. เรียกใช้เมื่อ 30 ธันวาคม 2568 จาก <https://www.nesdc.go.th/the-national-economic-and-social-development-plan/>
- สำนักวิชาการและมาตรฐานการศึกษา. (2551). ตัวชี้วัดและสาระการเรียนรู้แกนกลาง กลุ่มสาระการเรียนรู้ การงานอาชีพและเทคโนโลยี. เรียกใช้เมื่อ 2 มกราคม 2569 จาก <https://drive.google.com/open?id=0B9t56k6dmUe5em9mOEFXaU5vRjg>
- สุรวีร์ เพียรเพชรเลิศ. (2563). พัฒนาการหลักสูตรระดับการศึกษาขั้นพื้นฐานสู่แนวโน้มหลักสูตรแบบอิงสมรรถนะ. วารสารศึกษาศาสตร์ปริทัศน์, 35(2), 120-129.
- อุดมลักษณ์ คงคาเนรมิต และวีระวัฒน์ อุทัยรัตน์. (2564). แนวทางการพัฒนาการมีส่วนร่วมของภาคีเครือข่ายเพื่อ ส่งเสริมการสร้างสังคมแห่งการเรียนรู้ตลอดชีวิตในการจัดการศึกษานอกระบบและการศึกษาตามอัธยาศัย. วารสารมหาจุฬานาครทรรศน์, 8(3), 44-58.
- Fry, G. W. (2018). Education in Thailand: An Old Elephant in Search of a New Mahout. Germany: Springer Nature Singapore.