



การวิเคราะห์เปรียบเทียบแนวโน้มการพัฒนาหลักสูตรฐานสมรรถนะ
ในระดับการศึกษาขั้นพื้นฐานของประเทศไทยและต่างประเทศ*

THE COMPARATIVE ANALYSIS OF TRENDS IN THE DEVELOPMENT OF
COMPETENCY-BASED CURRICULUM IN BASIC EDUCATION
IN THAILAND AND INTERNATIONAL

เกศรินทร์ บินสัน¹, พัสระเบศวณ์ เวชวิริยะสกุล^{2*}

Katsarin Binsun¹, Phatsarabet Wetwiriyaakun^{2*}

¹หน่วยวิจัยชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพบนพื้นที่นวัตกรรม คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยทักษิณ สงขลา ประเทศไทย

¹Research Unit Professional Learning Community Sandbox, Faculty of Education, Thaksin University, Songkhla, Thailand

²สาขาวิชาหลักสูตรและการสอน คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยทักษิณ สงขลา ประเทศไทย

²Curriculum and Instruction, Faculty of Education, Thaksin University, Songkhla, Thailand

*Corresponding Author, E-mail: sophon@tsu.ac.th

บทคัดย่อ

บทความวิชาการฉบับนี้ใช้วิธีการวิจัยเอกสาร (Documentary Research) เพื่อวิเคราะห์เปรียบเทียบแนวโน้มการพัฒนาหลักสูตรฐานสมรรถนะในระดับการศึกษาขั้นพื้นฐานของประเทศไทยและต่างประเทศ โดยทำการรวบรวมและวิเคราะห์ข้อมูลทุติยภูมิ (Secondary Data) จากเอกสารทางวิชาการ รายงานนโยบาย หลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน และงานวิจัยที่ตีพิมพ์ จากทั้งในประเทศและกลุ่มประเทศเปรียบเทียบที่ประสบความสำเร็จในการนำหลักสูตรฐานสมรรถนะมาใช้ ข้อมูลที่ได้ถูกนำมาจัดหมวดหมู่และวิเคราะห์เนื้อหาเชิงคุณภาพเพื่อค้นหาความเหมือน ความแตกต่าง และแนวโน้มร่วมกันในประเด็นสำคัญ 5 ประเด็น ได้แก่ 1) นโยบายระดับชาติ 2) โครงสร้างหลักสูตร 3) การพัฒนาครู 4) ระบบการประเมินผล และ 5) การเชื่อมโยงกับบริบทท้องถิ่น เพื่อนำไปสู่การสังเคราะห์ข้อเสนอแนะเชิงนโยบายสำหรับการพัฒนาหลักสูตรฐานสมรรถนะของประเทศไทย ผลการวิเคราะห์พบว่า ประเทศที่มีความก้าวหน้าทางการศึกษาให้ความสำคัญกับการจัดทำนโยบายแบบมีส่วนร่วม มุ่งออกแบบหลักสูตรที่ยืดหยุ่นและเน้นผู้เรียนเป็นศูนย์กลาง มีระบบพัฒนาครูที่ต่อเนื่อง มีระบบประเมินสมรรถนะที่หลากหลาย และเชื่อมโยงหลักสูตรกับชุมชนและวัฒนธรรมท้องถิ่นเข้าด้วยกัน ในขณะที่ประเทศไทยและประเทศอาเซียนยังคงประสบปัญหาในด้านช่องว่างระหว่างนโยบายกับการปฏิบัติ ความไม่พร้อมของครูผู้สอนต่อการจัดการเรียนรู้ฐานสมรรถนะ และการประเมินที่เน้นผลสัมฤทธิ์มากกว่าความสามารถที่แท้จริงของผู้เรียน ซึ่งความท้าทายหลักที่ทุกประเทศเผชิญคือ การขับเคลื่อนนโยบายสู่การปฏิบัติ และการมีระบบสนับสนุนที่เข้มแข็ง บทความฉบับนี้จึงเสนอข้อค้นพบเชิงนโยบายเพื่อเสริมสร้างการเปลี่ยนผ่านสู่ระบบหลักสูตรฐานสมรรถนะในประเทศไทยให้มีประสิทธิภาพที่เน้นการพัฒนาเชิงระบบแบบบูรณาการที่เชื่อมโยงทุกส่วนอย่างเป็นรูปธรรมและยั่งยืน

คำสำคัญ: การวิเคราะห์เชิงเปรียบเทียบ, หลักสูตรฐานสมรรถนะ, การศึกษาขั้นพื้นฐาน

Abstract

This article employs a Documentary Research methodology to conduct a comparative analysis of the development trends of the Competency-Based Curriculum (CBC) in basic education

across Thailand and selected international jurisdictions. The study systematically gathered and analyzed secondary data from academic literature, policy reports, national core curricula, and published research from both Thailand and successful CBC implementers globally. The collected data were subjected to qualitative content analysis and categorization to identify similarities, differences, and convergent trends across five critical dimensions: 1) National Policy, 2) Curriculum Structure, 3) Teacher Professional Development, 4) Assessment Systems, and 5) Local Context Integration. The analysis reveals that educationally advanced nations prioritize participatory policy formulation, design flexible, learner-centric curricula, maintain robust systems for continuous teacher professionalization, utilize diversified competency-based assessment, and effectively integrate the curriculum with local communities and cultural contexts. In contrast, Thailand and several ASEAN counterparts grapple with significant challenges, notably the policy-practice gap, the insufficient preparedness of educators for competency-based pedagogy, and an assessment focus skewed toward achievement scores over authentic learner capabilities. The primary global challenge identified is the implementation gap and the need for rigorous institutional support. This paper concludes by presenting policy recommendations derived from the comparative findings, advocating for strengthening the transition to a CBC system in Thailand through an integrated and systemic development approach that ensures concrete and sustainable linkage across all educational components.

Keywords: Comparative Analysis, Competency-Based Curriculum, Basic Education

บทนำ

ในศตวรรษที่ 21 ระบบการศึกษาหลายประเทศทั่วโลกเผชิญกับแรงผลักดันจากการเปลี่ยนแปลงของโลกาภิวัตน์ เทคโนโลยีดิจิทัล เศรษฐกิจสร้างสรรค์ และความหลากหลายทางวัฒนธรรม ส่งผลให้ทักษะที่จำเป็นต่อการดำรงชีวิตและประกอบอาชีพได้เปลี่ยนแปลงไปอย่างรวดเร็ว การเรียนรู้ในปัจจุบันจึงไม่อาจยึดติดอยู่กับการสอนเนื้อหาเชิงวิชาการเท่านั้น หากต้องเน้นการสร้างสรรค์ (Competencies) ที่ผสมผสาน องค์ความรู้ ทักษะ และคุณลักษณะเข้าด้วยกันอย่างสมดุล เพื่อให้ผู้เรียนสามารถปรับตัว ทำงานร่วมกับผู้อื่น และเผชิญกับความท้าทายในอนาคตได้อย่างยั่งยืน ทั้งนี้หลักสูตรฐานสมรรถนะ (Competency-based Curriculum) ได้รับการยอมรับในระดับนานาชาติว่าเป็นกลไกหลักที่สามารถตอบสนองความเปลี่ยนแปลงดังกล่าวได้ โดยการออกแบบหลักสูตรที่เน้นผลลัพธ์การเรียนรู้ที่เป็นรูปธรรม เชื่อมโยงกับชีวิตจริง และเปิดโอกาสให้ผู้เรียนได้พัฒนาศักยภาพอย่างเต็มที่ การบูรณาการทักษะข้ามศาสตร์ เช่น การคิดเชิงวิพากษ์ การแก้ปัญหา การสื่อสาร และความร่วมมือ ถูกนำมาใช้เป็นเครื่องมือสำคัญในหลายประเทศที่ประสบความสำเร็จในการพัฒนาการศึกษา เช่น ฟินแลนด์ สิงคโปร์ และแคนาดา (UNESCO Bangkok, 2022) อย่างไรก็ตาม การขับเคลื่อนหลักสูตรในลักษณะนี้ไม่สามารถอาศัยเพียงการประกาศใช้เอกสารหลักสูตรเท่านั้น แต่ต้องมีกลไกสนับสนุนที่ครอบคลุมทั้งด้านนโยบาย โครงสร้างหลักสูตร การพัฒนาครู ระบบการประเมิน และการเชื่อมโยงกับบริบทของท้องถิ่นและวัฒนธรรมในแต่ละประเทศ การวิเคราะห์เปรียบเทียบแนวโน้มของการพัฒนาหลักสูตรฐานสมรรถนะจึงมีความจำเป็นอย่างยิ่งในการเรียนรู้จากแนวปฏิบัติที่เป็นเลิศและพัฒนาโมเดลที่เหมาะสมกับบริบท

ประเทศไทยได้ตระหนักถึงความจำเป็นในการพัฒนาหลักสูตรให้ทันสมัยและตอบสนองต่อการเปลี่ยนแปลงของโลก โดยเฉพาะการปฏิรูปหลักสูตรระดับการศึกษาขั้นพื้นฐานในทศวรรษที่ผ่านมา ซึ่งได้ผลักดันแนวคิด “สมรรถนะ” เข้ามาในระบบการศึกษาอย่างต่อเนื่อง ทั้งจากแผนการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2560 - 2579



และการกำหนดกรอบหลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน (ฉบับปรับปรุง พ.ศ. 2562) ที่เน้นสมรรถนะหลัก 6 ด้าน ได้แก่ ความสามารถในการสื่อสาร การคิดขั้นสูง การแก้ปัญหา การใช้เทคโนโลยี การใช้ชีวิตอย่างมีคุณธรรม และการเป็นพลเมืองที่เข้มแข็ง (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน, 2564) ถึงแม้นโยบายในระดับชาติจะแสดงให้เห็นถึงเจตนารมณ์ที่ชัดเจน แต่ในทางปฏิบัติกลับพบว่า โรงเรียนและครูส่วนใหญ่ยังประสบปัญหาในการตีความแนวคิด “สมรรถนะ” ให้เป็นรูปธรรมที่สามารถออกแบบกิจกรรมการเรียนรู้ได้จริง โดยเฉพาะการบูรณาการข้ามศาสตร์และการประเมินผลตามสมรรถนะ นอกจากนี้ ระบบการพัฒนาครูยังคงเน้นการอบรมเชิงบรรยาย มากกว่าการสร้างกระบวนการเรียนรู้ร่วมที่เอื้อต่อการเปลี่ยนแปลงวิธีคิดเชิงระบบจึงทำให้เกิด “ช่องว่าง” ระหว่างนโยบายกับการปฏิบัติในห้องเรียน ทั้งนี้ จากประสบการณ์การขับเคลื่อนหลักสูตรที่ผ่านมา พบว่าประเทศไทยยังคงต้องการการออกแบบเชิงระบบที่มีทิศทางชัดเจน พร้อมด้วยเครื่องมือสนับสนุนครูอย่างเป็นระบบและต่อเนื่อง เพื่อให้เกิดการเรียนรู้เชิงรุกที่พัฒนาสมรรถนะผู้เรียนได้อย่างแท้จริง

แนวโน้มการพัฒนาหลักสูตรในต่างประเทศ ที่ได้รับการยอมรับว่ามีระบบการศึกษาก้าวหน้า อย่างเช่น ประเทศฟินแลนด์ แคนาดา สิงคโปร์ และญี่ปุ่น ได้ปฏิรูปหลักสูตรอย่างลึกซึ้งโดยเน้นไปที่ “สมรรถนะของผู้เรียน” มากกว่า “ปริมาณความรู้” ในหนังสือเรียน โดยมีลักษณะร่วมกันในหลายประเด็น ได้แก่ การส่งเสริมนโยบายแบบมีส่วนร่วม การกำหนดโครงสร้างหลักสูตรที่ยืดหยุ่น การพัฒนาครูอย่างเป็นระบบ และการประเมินผลแบบองค์รวม ดังเช่น ประเทศฟินแลนด์ ใช้หลักการ “Phenomenon-based learning” ที่เน้นการเรียนรู้ข้ามสาระวิชา โดยครูสามารถออกแบบกิจกรรมร่วมกับนักเรียนอย่างอิสระ หลักสูตรชาติเป็นเพียงกรอบแนวทางกว้าง ๆ ที่สามารถปรับใช้ได้ตามบริบทของโรงเรียนท้องถิ่น (Finnish National Agency for Education, 2020) แคนาดา โดยเฉพาะรัฐบริติชโคลัมเบียใช้ “Core Competencies” เช่น การสื่อสาร การคิดสร้างสรรค์ และการพัฒนาตนเอง เป็นแกนกลางของหลักสูตร โดยเน้นการเรียนรู้ เชิงปฏิบัติที่เกี่ยวข้องกับชีวิตจริง ขณะที่สิงคโปร์ มีการออกแบบ “21st Century Competencies” และจัดระบบพัฒนาอย่างต่อเนื่อง ทั้งผู้บริหารโรงเรียน ครู และนักเรียน พร้อมเน้นการใช้ข้อมูลเชิงประจักษ์ในการพัฒนาการเรียนการสอน และญี่ปุ่น ที่กำหนดสมรรถนะหลักในชื่อ “Zest for Living” ซึ่งเชื่อมโยงกับการพัฒนาทางอารมณ์ จริยธรรม และความสามารถในการดำรงชีวิต โดยยึดโยงกับวัฒนธรรมญี่ปุ่นและการมีส่วนร่วมของชุมชน (MEXT Japan, 2021) ซึ่งแนวโน้มเหล่านี้แสดงให้เห็นถึงการเชื่อมโยงนโยบายในระดับชาติกับการปฏิบัติที่เกิดขึ้นในโรงเรียนได้อย่างมีประสิทธิภาพ อันเป็นผลจากการมีระบบสนับสนุนที่เชื่อมโยงหลายระดับและแม้จะมีการศึกษาและรายงานเชิงนโยบายจำนวนมากเกี่ยวกับหลักสูตรฐานสมรรถนะ แต่ยังคงพบว่า งานวิจัยเชิงเปรียบเทียบที่วิเคราะห์อย่างเป็นระบบในระดับนานาชาติ โดยเฉพาะที่เปรียบเทียบบริบทของประเทศในอาเซียนร่วมกับประเทศที่มีระบบการศึกษาก้าวหน้า ยังมีไม่มากนัก ซึ่งงานศึกษานี้จำนวนมากมักเน้นบริบทของประเทศใดประเทศหนึ่งเป็นหลัก และขาดการวิเคราะห์เชิงประเด็นร่วมที่สามารถประยุกต์ใช้ในบริบทที่ต่างกัน (Tan, C. Y., Goh, J., & Chua, B., 2023) ดังนั้นการศึกษาเปรียบเทียบเชิงวิเคราะห์ในครั้งนี้จึงมุ่งวิเคราะห์แนวโน้มการพัฒนาหลักสูตรใน 5 ประเด็นหลัก ได้แก่ นโยบายระดับชาติ โครงสร้างหลักสูตร การพัฒนาครู ระบบการประเมิน และการเชื่อมโยงกับบริบทท้องถิ่น เพื่อนำไปสู่การเรียนรู้เชิงนโยบายที่สามารถนำไปปรับใช้ในการพัฒนาหลักสูตรของไทยให้มีประสิทธิภาพและยั่งยืนมากยิ่งขึ้น

บทความวิชาการนี้ เป็นการนำเสนอการวิเคราะห์แนวโน้มการพัฒนาหลักสูตรฐานสมรรถนะในระดับการศึกษาขั้นพื้นฐานของประเทศไทย และเปรียบเทียบระหว่างกลุ่มประเทศที่มีระบบการศึกษาก้าวหน้า และกลุ่มประเทศอาเซียน ภายใต้ประเด็นศึกษาที่เกิดขึ้น ประกอบด้วย ด้านนโยบาย แนวทางการปฏิบัติ และโครงสร้างหลักสูตร ที่ส่งเสริมการพัฒนาสมรรถนะของผู้เรียนในแต่ละประเทศ เพื่อให้เห็นถึงลักษณะร่วมและลักษณะเฉพาะในบริบทต่างประเทศและบริบทไทย ที่นำมาสู่การระบุประเด็นท้าทายและข้อจำกัดที่ปรากฏในกระบวนการพัฒนาหลักสูตรฐานสมรรถนะทั้งในเชิงนโยบาย การพัฒนาครู การประเมินผล และความเชื่อมโยงกับบริบทท้องถิ่น ตลอดจนนำเสนอข้อเสนอแนะเชิงระบบและเชิงนโยบาย เพื่อยกระดับการออกแบบและขับเคลื่อน

หลักสูตรฐานสมรรถนะในบริบทการศึกษาขั้นพื้นฐานของประเทศไทย ให้สามารถตอบสนองต่อการพัฒนาผู้เรียนในศตวรรษที่ 21 ได้อย่างแท้จริง รวมทั้งนำเสนอการถอดบทเรียนเชิงระบบเพื่อสร้างแนวทางพัฒนาเชิงนโยบายที่เชื่อมโยงระหว่างนโยบายหลักสูตรกับการปฏิบัติจริงในโรงเรียน

การวิเคราะห์เปรียบเทียบแนวโน้มการพัฒนาหลักสูตรฐานสมรรถนะในระดับการศึกษาขั้นพื้นฐานของประเทศไทยและต่างประเทศ

การศึกษาวิเคราะห์เปรียบเทียบแนวโน้มการพัฒนาหลักสูตรฐานสมรรถนะในระดับการศึกษาขั้นพื้นฐานนี้ ผู้เขียนใช้วิธีการวิจัยเอกสาร (Documentary Research) โดยมีวัตถุประสงค์เพื่อรวบรวม วิเคราะห์ และสังเคราะห์ข้อมูลจากแหล่งข้อมูลทุติยภูมิ (Secondary Data) ที่เกี่ยวข้องกับการพัฒนาหลักสูตรฐานสมรรถนะทั้งในบริบทของประเทศไทย ได้แก่ ร่างหลักสูตรฐานสมรรถนะ รายงานผลการวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการนำร่องและการประเมินผลหลักสูตรฐานสมรรถนะในประเทศไทย เอกสารทางวิชาการและรายงานนโยบายจากหน่วยงานทางการศึกษา เช่น กระทรวงศึกษาธิการ และ สสวท. อีกทั้งผู้เขียนยังได้ศึกษาจากแหล่งข้อมูลต่างประเทศ ได้แก่ เอกสารหลักสูตรแกนกลางระดับประถมศึกษาและมัธยมศึกษาของประเทศไทยที่ประสบความสำเร็จในการใช้หลักสูตรฐานสมรรถนะ รายงานการศึกษาเปรียบเทียบขององค์กรระหว่างประเทศ เช่น PISA, UNESCO, World Bank และงานวิจัยเกี่ยวกับหลักสูตรฐานสมรรถนะที่ตีพิมพ์ในวารสารระดับชาติและนานาชาติ เพื่อนำไปสู่การวิเคราะห์เปรียบเทียบแนวโน้มการพัฒนาหลักสูตรฐานสมรรถนะในระดับการศึกษาขั้นพื้นฐานในประเด็นความเหมือน (Similarities) ความแตกต่าง (Differences) และแนวโน้มร่วมกัน (Common Trends) เพื่อการออกแบบและการพัฒนาหลักสูตรฐานสมรรถนะระหว่างประเทศไทยและต่างประเทศ

หากกล่าวถึงในช่วงทศวรรษที่ผ่านมา แนวโน้มการพัฒนาหลักสูตรการศึกษาขั้นพื้นฐานได้เปลี่ยนแปลงอย่างมีนัยสำคัญคือ การขับเคลื่อนสู่ “หลักสูตรฐานสมรรถนะ” ที่มุ่งเน้นการพัฒนาผู้เรียนให้มีความสามารถในการประยุกต์ใช้ความรู้ ทักษะ และคุณลักษณะ ซึ่งประเทศที่มีระบบการศึกษาก้าวหน้า เช่น ฟินแลนด์ แคนาดา สิงคโปร์ และญี่ปุ่น ต่างให้ความสำคัญกับการออกแบบหลักสูตรที่ยืดหยุ่น ยึดผู้เรียนเป็นศูนย์กลาง และเชื่อมโยงกับสมรรถนะสำคัญในศตวรรษที่ 21 ขณะเดียวกันกลุ่มประเทศอาเซียนก็ได้เริ่มตระหนักถึงความจำเป็นในการปฏิรูปหลักสูตรให้สอดคล้องกับการเปลี่ยนแปลงระดับโลกและความต้องการของสังคมในอนาคต แม้ว่าจะเผชิญข้อจำกัดด้านทรัพยากรและบริบทภายใน แต่ก็แสดงให้เห็นถึงความพยายามในการยกระดับคุณภาพการศึกษาผ่านแนวคิดสมรรถนะอย่างต่อเนื่องและเป็นรูปธรรมมากขึ้น

1. วิวัฒนาการของการพัฒนาหลักสูตรในประเทศไทย: เชื่อมโยงสู่แนวคิดหลักสูตรฐานสมรรถนะและความจำเป็นของการเปลี่ยนผ่าน

1.1 วิวัฒนาการของการพัฒนาหลักสูตรในประเทศไทย

ระบบการศึกษาของประเทศไทย ผ่านการเปลี่ยนแปลงมาอย่างต่อเนื่อง เพื่อให้สอดคล้องกับบริบทของเศรษฐกิจ สังคม และแนวโน้มโลกาภิวัตน์ โดยเฉพาะเมื่อมีแนวคิดทางการศึกษาระดับนานาชาติเข้ามามีอิทธิพลต่อการกำหนดเป้าหมาย ทิศทาง และเนื้อหาหลักสูตร ส่งผลให้การพัฒนาหลักสูตรประเทศไทยมีความจำเป็นต้องปรับตัวอย่างต่อเนื่องเพื่อรองรับการเปลี่ยนแปลง ซึ่งสามารถแบ่งวิวัฒนาการของการพัฒนาหลักสูตรเป็น 7 ช่วงสำคัญ โดยเริ่มจากยุคก่อนการจัดตั้งระบบการศึกษาแบบสมัยใหม่ (ก่อน พ.ศ. 2411) เป็นการศึกษาแบบครอบครัว อาศัยวัดและครอบครัวเป็นศูนย์กลางของการเรียนรู้ ยุคนี้จะไม่มีการเรียนรู้อย่างเป็นลายลักษณ์อักษร เน้นการถ่ายทอดความรู้จากรุ่นสู่รุ่นผ่านครุภูมิปัญญาต่อมา พ.ศ. 2411-2475 เป็นยุคที่การศึกษาแบบตะวันตกเริ่มเข้ามา อยู่ในรัชสมัยพระบาทสมเด็จพระจอมเกล้าเจ้าอยู่หัว และได้พัฒนาต่อเนื่องในสมัยรัชกาลที่ 5 มีการตั้งโรงเรียนหลวงแห่งแรกในปี พ.ศ. 2411 และจัดทำหลักสูตรอย่างเป็นทางการเป็นระบบครั้งแรก พ.ศ. 2445 ภายใต้การกำกับของกระทรวงธรรมการ เน้นการเรียนรู้ภาษาไทย คณิตศาสตร์ และศีลธรรม ทำให้แนวคิดการเรียนรู้เริ่มมี



ความชัดเจนและมีแบบแผนมากขึ้น และในปี พ.ศ. 2475-2502 ไทยก้าวเข้าสู่ยุคประชาธิปไตยและการขยายการศึกษา ภายหลังการเปลี่ยนแปลงการปกครอง พ.ศ. 2475 ให้ความสำคัญกับการศึกษาสำหรับประชาชนมากขึ้น ได้ออกพระราชบัญญัติประถมศึกษา พ.ศ. 2478 ซึ่งเป็นจุดเริ่มต้นของการบังคับการศึกษาขั้นพื้นฐาน หลักสูตรในยุคนี้มุ่งเน้นการสร้างความเป็นพลเมืองที่ดีของชาติ ปลูกฝังคุณธรรมจริยธรรม พัฒนาความรู้พื้นฐานที่จำเป็นสำหรับชีวิต และต่อมา ปี พ.ศ. 2503 - 2520 เป็นยุคพัฒนาเศรษฐกิจและการศึกษาเพื่อพัฒนา เริ่มดำเนินแผนพัฒนาเศรษฐกิจและสังคมแห่งชาติ ทำให้การศึกษามีบทบาทสำคัญในการพัฒนาทรัพยากรมนุษย์ ปรับปรุงหลักสูตรประถมศึกษาและมัธยมศึกษาให้ทันสมัยมากขึ้น สอดคล้องกับความต้องการของประเทศในด้านวิทยาศาสตร์ เทคโนโลยี และอาชีพ เน้นการเรียนรู้ที่ใช้กิจกรรมเป็นฐาน ปี พ.ศ. 2521 - 2544 เป็นยุคของหลักสูตรบูรณาการและการเรียนรู้แบบเน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ โดยในปี พ.ศ. 2521 มีการปรับปรุงหลักสูตร ซึ่งถือเป็นจุดเปลี่ยนสำคัญที่ส่งเสริมแนวคิดการเรียนรู้แบบบูรณาการที่เน้นการมีส่วนร่วมของผู้เรียน และมีการปรับปรุงต่อเนื่องในปี พ.ศ. 2533 และ พ.ศ. 2539 เพื่อให้ทันต่อการเปลี่ยนแปลงของสังคมโลก ประเทศไทยเข้าสู่ยุคการปฏิรูปการศึกษาและหลักสูตรแกนกลาง (พ.ศ. 2544 - ปัจจุบัน) หลังการประกาศใช้พระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2542 ในปี พ.ศ. 2544 มีการประกาศใช้หลักสูตรการศึกษาขั้นพื้นฐานฉบับใหม่ ที่เน้นผู้เรียนเป็นศูนย์กลาง และส่งเสริมคุณลักษณะอันพึงประสงค์ ต่อมาในปี พ.ศ. 2551 ได้ประกาศใช้หลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน พ.ศ. 2551 มีเป้าหมายในการพัฒนาผู้เรียนให้มีความรู้ ทักษะ เจตคติ และคุณลักษณะที่จำเป็นสำหรับการดำรงชีวิตในศตวรรษที่ 21 ทิศทางแนวโน้มการพัฒนาหลักสูตรในอนาคตของไทยมุ่งสู่การจัดการศึกษา “ฐานสมรรถนะ” (Competency-Based Education) ซึ่งเป็นแนวทางที่มุ่งเน้นการพัฒนาผู้เรียนให้มีความสามารถในการประยุกต์ใช้ความรู้และทักษะในสถานการณ์จริง เน้นการบูรณาการทักษะสำคัญในศตวรรษที่ 21 และเป้าหมายการพัฒนาที่ยั่งยืน (SDGs) ขององค์การสหประชาชาติ ทั้งนี้กระทรวงศึกษาธิการได้มีแผนดำเนินการปรับปรุงหลักสูตรให้ทันสมัยยิ่งขึ้น โดยเริ่มทดลองใช้ในโรงเรียนนาร่องและคาดว่าจะมีการประกาศใช้หลักสูตรใหม่ในอนาคตอันใกล้

1.2 บทวิเคราะห์แนวโน้มการพัฒนาหลักสูตรฐานสมรรถนะในระดับการศึกษาขั้นพื้นฐานของกลุ่มประเทศอาเซียน ได้แก่ ประเทศไทย มาเลเซีย อินโดนีเซีย และฟิลิปปินส์

การขับเคลื่อนการศึกษายุคใหม่ในระดับนานาชาติได้มุ่งเน้นการปฏิรูปหลักสูตรให้ตอบสนองต่อการเปลี่ยนแปลงของโลก โดยเฉพาะแนวทางของ "หลักสูตรฐานสมรรถนะ" (Competency-Based Curriculum: CBC) ที่ให้ความสำคัญกับการบูรณาการองค์ความรู้ ทักษะ และคุณลักษณะอันพึงประสงค์ เพื่อนำไปใช้ในการดำรงชีวิตจริงได้ (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน, 2564) โดยสามารถวิเคราะห์เปรียบเทียบแนวโน้มที่สำคัญได้ดังนี้

1.2.1 นโยบายระดับชาติและทิศทางการปฏิรูปหลักสูตร มีการขับเคลื่อนหลักสูตรฐานสมรรถนะแตกต่างกันตามระดับการพัฒนาและบริบทสังคมที่สอดคล้องกับทักษะในศตวรรษที่ 21 โดยมาเลเซียขับเคลื่อนผ่าน "Malaysia Education Blueprint 2013–2025" เน้นการเสริมสร้างสมรรถนะภาษาและการคิดวิเคราะห์ อินโดนีเซียปฏิรูประบบการศึกษาพัฒนาหลักสูตร Kurikulum 2013 เพื่อส่งเสริมความสามารถในการคิดวิเคราะห์ และทักษะชีวิต ส่วนฟิลิปปินส์ได้ดำเนินการตาม "K to 12 Basic Education Program" ที่ออกแบบมาเพื่อยกระดับสมรรถนะในระดับชาติ สำหรับไทยมีการพัฒนาหลักสูตรฐานสมรรถนะในลักษณะนาร่อง มีเป้าหมายเพื่อพัฒนาผู้เรียนให้เป็นมนุษย์ที่สมบูรณ์ มีความสามารถในการคิดเป็น ทำเป็น และเป็นพลเมืองดี

1.2.2 โครงสร้างหลักสูตรและการบูรณาการสมรรถนะ ประเทศส่วนใหญ่ในอาเซียนได้ปรับโครงสร้างหลักสูตรที่เปิดโอกาสให้ผู้เรียนได้มีส่วนร่วมและลงมือปฏิบัติจริง มาเลเซียมีการจัดทำหลักสูตรแกนกลางระดับชาติพร้อมคู่มือสำหรับครู เพื่อใช้ในการออกแบบกิจกรรมตามสมรรถนะ อินโดนีเซียเน้นการจัดกิจกรรมแบบข้ามวิชาโดยเชื่อมโยงกับปัญหาในชีวิตจริง ขณะที่ฟิลิปปินส์ มุ่งพัฒนาโครงสร้างรายวิชาตาม ช่วงวัยที่ส่งเสริม

สมรรถนะด้านการคิดสร้างสรรค์และทักษะอาชีพ ส่วนไทยเริ่มนำหลักสูตรฐานสมรรถนะมาใช้ในลักษณะหน่วยการเรียนรู้ตามสมรรถนะ (Competency-based Learning Units) ซึ่งเป็นแนวโน้มใหม่ที่เปิดกว้างให้สถานศึกษาและครูสามารถออกแบบกิจกรรมที่เชื่อมโยงกับบริบทของผู้เรียนได้มากขึ้น

1.2.3 การพัฒนาครูและระบบสนับสนุนการเรียนการสอน เป็นองค์ประกอบสำคัญในการขับเคลื่อนหลักสูตรฐานสมรรถนะ โดยมาเลเซียลงทุนอย่างต่อเนื่องในการฝึกอบรมครูทั้งด้านความรู้ ทักษะการสอนและการประเมินผล อินโดนีเซียมีระบบฝึกอบรมครูช่วงก่อนและหลังการเปลี่ยนแปลงหลักสูตร ขณะที่ฟิลิปปินส์ เน้นการพัฒนาครูผ่านชุมชนการเรียนรู้ในโรงเรียน ประเทศไทยแม้ว่ายังอยู่ในระยะเปลี่ยนผ่าน แต่ได้เริ่มพัฒนาคู่มือการจัดการเรียนรู้ตามสมรรถนะ และเครื่องมือสำหรับการออกแบบหน่วยการเรียนรู้และการประเมิน เพื่อสนับสนุนครูให้สามารถจัดการเรียนรู้ได้ดียิ่งขึ้น

1.2.4 การประเมินผลตามสมรรถนะ โดยหลักสูตรฐานสมรรถนะจำเป็นต้องสะท้อนความสามารถในการประยุกต์ใช้ความรู้และทักษะ ประเทศในอาเซียนจึงได้เริ่มปรับกระบวนการประเมินผล ให้ออกนอกกรอบการสอบแบบเดิม โดยฟิลิปปินส์ใช้การประเมินแบบโครงการ ขณะที่มาเลเซียและอินโดนีเซียพัฒนาแนวทางการประเมินเชิงพฤติกรรมร่วมกับการประเมินผลการเรียนรู้ทางวิชาการ ประเทศไทยได้เริ่มออกแบบเครื่องมือประเมินผลสมรรถนะ เช่น การประเมินภาระงาน (task-based assessment) การสะท้อนตนเอง และการประเมินแฟ้มสะสมงาน

1.2.5 ความเชื่อมโยงกับบริบทท้องถิ่นและวัฒนธรรม ประเทศในอาเซียนต่างมีความพยายามที่จะบูรณาการบริบททางวัฒนธรรมไว้ในหลักสูตรฐานสมรรถนะ เพื่อให้การเรียนรู้มีความหมายและเชื่อมโยงกับชีวิตจริง โดยอินโดนีเซียให้ความสำคัญกับคุณค่าทางศาสนาและจิตสำนึกทางสังคม มาเลเซียบูรณาการคุณลักษณะแห่งชาติลงในเนื้อหาวิชา ส่วนฟิลิปปินส์ให้ความสำคัญกับการเป็นพลเมืองในบริบทประชาคมโลก ประเทศไทยมีการกำหนดสมรรถนะหลักที่สอดคล้องกับบริบทของชาติ เช่น การเป็นพลเมืองดี การรู้จักตนเอง การจัดการชีวิต และการอยู่ร่วมกับผู้อื่น เพื่อเชื่อมโยงระหว่างสมรรถนะและบริบททางสังคมวัฒนธรรม

จากการวิเคราะห์เปรียบเทียบแนวโน้มการพัฒนาหลักสูตรฐานสมรรถนะในระดับการศึกษาขั้นพื้นฐานจะเห็นได้ว่า ประเทศในอาเซียนมีแนวโน้มในการพัฒนาหลักสูตรฐานสมรรถนะที่คล้ายคลึงกันในเชิงนโยบาย และมีความพยายามในการจัดการเรียนรู้ที่เน้นผู้เรียนเป็นศูนย์กลาง แม้จะอยู่ในระดับความก้าวหน้า ที่แตกต่างกัน ซึ่งความท้าทายสำคัญที่ทุกประเทศเผชิญร่วมกันคือ การเปลี่ยนนโยบายไปสู่การปฏิบัติอย่างมีประสิทธิภาพ การพัฒนาครูให้เข้าใจแนวคิดสมรรถนะ และการออกแบบการประเมินผลที่สอดคล้องกับการเรียนรู้ในชีวิตจริง ทั้งนี้การแลกเปลี่ยนเรียนรู้ระหว่างประเทศในกลุ่มอาเซียน จะช่วยยกระดับคุณภาพการศึกษาร่วมกัน ทำให้ระบบหลักสูตรมีความยืดหยุ่น ทันสมัย และตอบโจทย์บริบทของผู้เรียนในภูมิภาคได้

1.3 บทวิเคราะห์แนวโน้มการพัฒนาหลักสูตรฐานสมรรถนะในระดับการศึกษาขั้นพื้นฐานของกลุ่มประเทศที่มีระบบการศึกษาก้าวหน้า ได้แก่ ประเทศฟินแลนด์ แคนาดา สิงคโปร์ และญี่ปุ่น

1.3.1 นโยบายระดับชาติและทิศทางการปฏิรูปหลักสูตร ได้กำหนดทิศทางการปฏิรูปหลักสูตรที่เน้นการเรียนรู้เชิงสมรรถนะอย่างชัดเจน ฟินแลนด์ดำเนินการผ่านกรอบ National Core Curriculum ฉบับปรับปรุงปี 2016 ซึ่งยังคงเป็นแนวทางสำคัญที่ส่งผลต่อการจัดการศึกษาปัจจุบัน โดยให้อิสระโรงเรียนในการออกแบบหลักสูตรบนพื้นฐานสมรรถนะ 7 ด้าน ขณะที่แคนาดา โดยเฉพาะมณฑลบริติชโคลัมเบีย พัฒนาหลักสูตร K-12 ที่มุ่งเน้น “Core Competencies” ประกอบด้วย การสื่อสาร การคิดเชิงวิพากษ์ และความรับผิดชอบส่วนบุคคล สิงคโปร์ขับเคลื่อนนโยบาย Learn for Life เพื่อส่งเสริมความยืดหยุ่นและพัฒนาสมรรถนะในศตวรรษที่ 21 ส่วนญี่ปุ่นได้ปรับปรุง Course of Study ปี 2020 เพื่อเน้น “การเรียนรู้เชิงรุก” (Active learning) และ “คุณลักษณะที่จำเป็นต่อการดำรงชีวิตในอนาคต”



1.3.2 โครงสร้างหลักสูตรและการบูรณาการสมรรถนะ ประเทศฟินแลนด์เน้นแนวคิด Phenomenon-Based Learning ที่บูรณาการการเรียนรู้ตามสถานการณ์จริง สอดคล้องกับแนวทางสมรรถนะพื้นฐาน แคนาดาใช้แนวทาง Competency-based curriculum ที่ออกแบบโดยบูรณาการสาระวิชากับทักษะสำคัญและการเรียนรู้ข้ามศาสตร์ สิงคโปร์มีสถานสมรรถนะ เช่น การคิดเชิงระบบ ความเป็นผู้นำ และการเรียนรู้ตลอดชีวิต ไว้ในสาระวิชาหลัก ญี่ปุ่นให้ความสำคัญกับการเรียนรู้ เพื่อพัฒนาทักษะชีวิตและคุณลักษณะผ่านกิจกรรมหลากหลายภายใต้กรอบสมรรถนะ “Ikiru chikara” (Tan, C., & Wong, Y., 2022); (Tainio et al., 2022) ; (Government of Canada, 2022)

1.3.3 การพัฒนาครูและระบบสนับสนุนการเรียนการสอน ฟินแลนด์มีระบบฝึกครูที่เข้มข้นระดับมหาวิทยาลัย โดยมุ่งพัฒนาครูให้เป็นนักออกแบบการเรียนรู้เชิงวิจัย ส่วนแคนาดาใช้แนวทาง Professional Learning Communities (PLCs) และการเรียนรู้ร่วมกันในโรงเรียน สิงคโปร์มีหน่วยงานหลัก National Institute of Education (NIE) ในการผลิตและพัฒนาครูเป็นระบบ และพัฒนาเครื่องมือสนับสนุนการจัดการเรียนรู้เชิงสมรรถนะอย่างต่อเนื่อง ส่วนญี่ปุ่นยังคงใช้แนวทาง Lesson Study เพื่อเสริมสร้างทักษะครูในการวางแผนและปรับการเรียนรู้ให้เหมาะสมกับผู้เรียน (Saloviita, T., 2021)

1.3.4 การประเมินผลตามสมรรถนะ ลักษณะการประเมินของฟินแลนด์และแคนาดาให้ความสำคัญกับการประเมินเพื่อพัฒนา เน้นการประเมินแบบปกติในห้องเรียน การใช้แฟ้มสะสมงาน และการสะท้อนตนเองของผู้เรียน สิงคโปร์ได้ลดบทบาทของการสอบแบบมาตรฐานในระดับประถมต้น และหันมาเน้นการประเมินตามสภาพจริง (Authentic Assessment) และการประเมินแบบพัฒนา ส่วนญี่ปุ่นประเมินผลแบบบูรณาการร่วมกับกิจกรรมเรียนรู้ มีเกณฑ์ครอบคลุมทั้งทักษะ ความรู้ และคุณลักษณะ (Vainikainen, M. P., & Hautamäki, J., 2020)

1.3.5 ความเชื่อมโยงกับบริบทท้องถิ่นและวัฒนธรรม ทุกประเทศยังคงรักษาอัตลักษณ์ทางวัฒนธรรมไว้ในหลักสูตร โดยฟินแลนด์ส่งเสริมการเรียนรู้ท้องถิ่นและสิ่งแวดล้อม ผ่านแนวทาง “Curriculum Autonomy” แคนาดาให้ความสำคัญกับการเรียนรู้ข้ามวัฒนธรรม โดยเฉพาะกลุ่มชนพื้นเมือง ส่วนสิงคโปร์ส่งเสริม “ค่านิยมหลักของชาติ” (Core Values) ผ่านกิจกรรมและบทเรียน ขณะที่ญี่ปุ่นออกแบบหลักสูตรให้สอดคล้องกับวัฒนธรรมร่วมและการอยู่ร่วมกันในสังคมผ่านกิจกรรมกลุ่มและการเรียนรู้แบบมีส่วนร่วม (Halinen, I., 2021)

จากการวิเคราะห์เปรียบเทียบแนวโน้มการพัฒนาหลักสูตรฐานสมรรถนะ จะเห็นได้ว่า กลุ่มประเทศที่มีความก้าวหน้าทางการศึกษาทุกประเทศ ล้วนให้ความสำคัญกับการปฏิรูปหลักสูตรที่มุ่งเน้นการเสริมสร้างสมรรถนะที่จำเป็นในศตวรรษที่ 21 ทั้งด้านความรู้ ทักษะ คุณลักษณะ และความสามารถในการปรับตัวต่อการเปลี่ยนแปลง โดยมีทิศทางร่วมที่ชัดเจนในด้านการบูรณาการสมรรถนะในโครงสร้างหลักสูตร การพัฒนาครูให้มีบทบาทเป็นผู้ออกแบบการเรียนรู้ และใช้การประเมินเพื่อการพัฒนา ตลอดจนเชื่อมโยงกับบริบททางสังคมและวัฒนธรรมในแต่ละประเทศ ซึ่งสะท้อนให้เห็นว่า การพัฒนาหลักสูตรฐานสมรรถนะมิได้เป็นเพียงการปรับเปลี่ยนเนื้อหาหรือวิธีการสอน แต่เป็นการเคลื่อนย้ายแนวคิดทางการศึกษาไปสู่การเรียนรู้ที่มีผู้เรียนเป็นศูนย์กลาง ซึ่งให้ความสำคัญต่อการเติบโตทั้งด้านวิชาการและด้านมนุษยภาพควบคู่กันอย่างสมดุล

ทั้งนี้จากการรวบรวมข้อมูลที่เกี่ยวข้องกับแนวโน้มการพัฒนาหลักสูตรฐานสมรรถนะในระดับการศึกษาขั้นพื้นฐานของกลุ่มประเทศอาเซียน ได้แก่ ประเทศไทย มาเลเซีย อินโดนีเซีย และฟิลิปปินส์ และกลุ่มประเทศที่มีระบบการศึกษาก้าวหน้า ได้แก่ ประเทศฟินแลนด์ แคนาดา สิงคโปร์ และญี่ปุ่น (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน, 2564); (MEXT Japan, 2021); (Tan, C. Y., Goh, J., & Chua, B., 2023); (Tainio et al., 2022); (Saloviita, T., 2021); (Vainikainen, M. P., & Hautamäki, J., 2020); (Halinen, I., 2021); (UNESCO Bangkok, 2022) จึงมีข้อสรุปเชิงเปรียบเทียบ แสดงดังตารางที่ 1

ตารางที่ 1 การเปรียบเทียบแนวโน้มการพัฒนาหลักสูตรฐานสมรรถนะในระดับการศึกษาขั้นพื้นฐาน (ไทย, มาเลเซีย, อินโดนีเซีย, ฟิลิปปินส์, ฟินแลนด์, แคนาดา, สิงคโปร์, ญี่ปุ่น)

ประเด็น วิเคราะห์	กลุ่มประเทศอาเซียน				กลุ่มประเทศที่มีระบบการศึกษาก้าวหน้า			
	ไทย	มาเลเซีย	อินโดนีเซีย	ฟิลิปปินส์	ฟินแลนด์	แคนาดา	สิงคโปร์	ญี่ปุ่น
1. นโยบายระดับชาติและทิศทางการปฏิรูปหลักสูตร	แผนการศึกษา 20 ปี ปรับหลักสูตรฐานสมรรถนะ (สพฐ. 2566)	จัดทำ Kurikulum Standard Sekolah Rendah (KSSR) บนฐานสมรรถนะ	นโยบาย Kurikulum Merdeka ยึดหยุ่น ครุมี บทบาทหลัก	K-12 curriculum ปรับตามหลักสมรรถนะ ในทุกระดับ	ปรับปรุง National Core Curriculum ทุก 10 ปี มุ่งสมรรถนะ	ใช้แนวทาง Competency-based curriculum ระดับมณฑล	นโยบาย “Learn for Life” ปฏิรูปสมรรถนะทั่วประเทศ	ปรับหลักสูตรให้สอดคล้องทักษะอนาคต
2. โครงสร้างหลักสูตรและการบูรณาการสมรรถนะ	หลัก 6 ด้าน บูรณาการทุกวิชา	เน้นสมรรถนะเรียนรู้ ทักษะชีวิตและ STEM	บูรณาการคุณลักษณะผู้เรียนในกลุ่มสาระ	เพิ่ม soft skills ในแต่ละสาระวิชา	ใช้ PBL และ Pheno-Based Learning ข้ามวิชา	Core Competencies บูรณาการข้ามศาสตร์	ผนวกสมรรถนะในรายวิชา	สอดแทรกสมรรถนะใน Course of Study
3. การพัฒนาครูและระบบสนับสนุน	พัฒนาแนวทางเรียนรู้เชิงรุก PLMs	ส่งเสริม Professional Learning Community	ครูมีอิสระออกแบบกิจกรรมเน้นผู้เรียน	จัดอบรมครูเชิงสมรรถนะในระดับท้องถิ่น	ครูมีบทบาทหลักในการออกแบบการเรียนรู้	ใช้ PLC และระบบครูผู้เชี่ยวชาญ	ครูรับการอบรมจาก NIE อย่างต่อเนื่อง	ใช้ Lesson Study และพัฒนาอย่างยั่งยืน
4. การประเมินผลตามสมรรถนะ	ปรับระบบประเมินรูปแบบใหม่ โดย สพฐ.	พัฒนาระบบ e-assessment เชิงสมรรถนะ	ใช้ project-based และ performance task	ใช้ผลการเรียนรู้ตามสมรรถนะ ใน K to 12	ใช้การประเมินตามสภาพจริง (Authentic Assessment)	ลดการสอบแบบท่องจำ ใช้รูปแบบการสอบที่หลากหลายทางวัฒนธรรม	ลดการสอบระดับชาติในประถมต้น	เน้นการประเมินเชิงพัฒนา
5. ความเชื่อมโยงกับบริบทท้องถิ่นและวัฒนธรรม	เน้น Local Curriculum และภูมิปัญญาท้องถิ่น	บูรณาการวัฒนธรรมหลายเชื้อชาติ	เชื่อมโยงศาสนา-วัฒนธรรมในพื้นที่	ใช้ค่านิยมฟิลิปปินส์ เช่น Bayanihan	ส่งเสริมการออกแบบการเรียนรู้ท้องถิ่น	บูรณาการความหลากหลายทางวัฒนธรรม	สอดแทรกค่านิยมสิงคโปร์ ในกิจกรรม	เน้นวัฒนธรรมญี่ปุ่นและคุณลักษณะ

จากตารางที่ 1 การเปรียบเทียบแนวโน้มการพัฒนาหลักสูตรฐานสมรรถนะในระดับการศึกษาขั้นพื้นฐานของประเทศในกลุ่มประเทศอาเซียน ได้แก่ ไทย มาเลเซีย อินโดนีเซีย และฟิลิปปินส์ มีความคืบหน้าในเชิงนโยบาย โดยเฉพาะไทยที่มีการปรับปรุงหลักสูตรใหม่ในปี พ.ศ. 2566 มุ่งเน้นสมรรถนะหลักทั้ง 6 ด้าน อย่างเป็นระบบ ส่วนมาเลเซียใช้ Kurikulum Standard Sekolah Rendah (KSSR) ที่มุ่งเน้นสมรรถนะด้านการเรียนรู้และการพัฒนาผู้เรียนอย่างยั่งยืน ขณะที่อินโดนีเซียเน้นการเปิดพื้นที่ให้ครูสามารถออกแบบการเรียนรู้ได้อย่างยืดหยุ่น ภายใต้กรอบของ Kurikulum Merdeka เน้นความอิสระและสมรรถนะเป็นสำคัญ ฟิลิปปินส์ใช้แนวทางการพัฒนาหลักสูตร K-12 ที่มีการผนวกสมรรถนะในรายวิชาอย่างต่อเนื่อง และมีการปรับรูปแบบการประเมินให้สอดคล้องกับบริบทของผู้เรียนในระดับท้องถิ่นมากขึ้น ซึ่งถือเป็นพัฒนาการที่สำคัญ ซึ่งในภาพรวมยังมีความท้าทายด้านการปฏิบัติการจริงในห้องเรียน การเตรียมครู และทรัพยากรสนับสนุน ขณะที่กลุ่มประเทศที่มีระบบการศึกษาก้าวหน้า เช่น ฟินแลนด์ แคนาดา สิงคโปร์ และญี่ปุ่น กลุ่มประเทศเหล่านี้มีจุดแข็งที่ชัดเจนในด้านการพัฒนาหลักสูตรฐานสมรรถนะเชิงระบบ โดยฟินแลนด์และแคนาดา ให้ความสำคัญกับการออกแบบหลักสูตรที่ยืดหยุ่นเป็นศูนย์กลาง พร้อมเปิดโอกาสให้ครูมีบทบาท ในการกำหนดและออกแบบการจัดการเรียนรู้ได้อย่างมีอิสระ ซึ่งสนับสนุนผ่าน



ระบบการพัฒนาวิชาชีพครู อย่างต่อเนื่อง ส่วนสิงคโปร์ดำเนินการตามยุทธศาสตร์ “Learn for Life” ที่ส่งเสริมการเรียนรู้ตลอดชีวิตและการพัฒนาสมรรถนะที่ตอบสนองต่อความเปลี่ยนแปลงในศตวรรษที่ 21 ขณะที่ญี่ปุ่นมีการผนวกสมรรถนะ ในหลักสูตร Course of Study และเน้นการพัฒนาครูผ่านกระบวนการ Lesson Study และการประเมินที่เน้นพัฒนาศักยภาพของผู้เรียนอย่างแท้จริง อีกทั้งยังเน้นความเชื่อมโยงกับค่านิยม วัฒนธรรม และบริบทท้องถิ่นของประเทศตนเองได้อย่างลึกซึ้งและกลมกลืน

ทั้งนี้ จะเห็นได้ว่า เมื่อวิเคราะห์เปรียบเทียบข้อมูลทั้ง 2 กลุ่มประเทศ พบว่าทั้งสองกลุ่มประเทศต่างตระหนักถึงความสำคัญของสมรรถนะในฐานะเป็นเป้าหมายหลักของการศึกษายุคใหม่ โดยมีจุดร่วมที่สำคัญ ได้แก่ การเน้นทักษะศตวรรษที่ 21 การปรับปรุงหลักสูตรให้มีความยืดหยุ่น และการให้ความสำคัญกับการบูรณาการสมรรถนะในแต่ละสาระวิชา อย่างไรก็ตาม ความแตกต่างที่ชัดเจนอยู่ที่ระดับของการปฏิบัติและโครงสร้างสนับสนุนในระบบ โดยกลุ่มประเทศที่มีความก้าวหน้าทางการศึกษาได้วางระบบการพัฒนาเชิงนโยบายและการดำเนินการในระดับปฏิบัติการได้อย่างสอดคล้องและยั่งยืน สนับสนุนครูในเชิงโครงสร้างและการประเมินผลที่สะท้อนสมรรถนะอย่างแท้จริง ขณะที่กลุ่มประเทศอาเซียนยังอยู่ในช่วงเปลี่ยนผ่าน มีความก้าวหน้าในระดับนโยบายแต่ยังต้องการพัฒนาเพิ่มเติมในเชิงระบบสนับสนุนครู และกลไกการประเมินผลตามสมรรถนะ

2. การถอดบทเรียนความสำเร็จในการพัฒนาหลักสูตรฐานสมรรถนะของต่างประเทศ

การวิเคราะห์เชิงนโยบายต่อเนื่องจากการเปรียบเทียบแนวโน้มการพัฒนาหลักสูตรฐานสมรรถนะในระดับนานาชาติ เน้นการนำประเด็นที่เป็นจุดแข็งของแต่ละประเทศมาสังเคราะห์เพื่อปรับใช้ในการขับเคลื่อนนโยบายหลักสูตร ที่กำลังอยู่ในช่วงเปลี่ยนผ่านระบบหลักสูตรฐานสมรรถนะ มีรายละเอียด ดังนี้

2.1 กลุ่มประเทศอาเซียน (มาเลเซีย, อินโดนีเซีย, ฟิลิปปินส์) ประเทศเหล่านี้มีความพยายามขับเคลื่อนหลักสูตรฐานสมรรถนะ ดังเช่น มาเลเซียที่พัฒนา KSSM Curriculum ที่รวม Core Competencies ไว้อย่างเป็นระบบ ขณะที่อินโดนีเซียเน้น Kurikulum Merdeka เปิดพื้นที่ให้นักเรียนมีอิสระในการเรียน รู้ ส่วนฟิลิปปินส์พัฒนา K-12 Curriculum ที่ผสมผสานอาชีพและความรู้ทางวิชาการ

2.2 ประเทศฟินแลนด์ (Finland) ความสำเร็จของฟินแลนด์มาจากการออกแบบหลักสูตรระดับชาติ โดยจัดทำเป็นหลักสูตรแกนกลาง (National Core Curriculum) ที่มีลักษณะยืดหยุ่น และ เปิดโอกาสให้โรงเรียนออกแบบ “Local Curriculum” ตามบริบทท้องถิ่น โดยบูรณาการสมรรถนะข้ามวิชาสนับสนุนความร่วมมือระหว่างครู ผู้เรียน และชุมชน ทั้งยังเน้นการบูรณาการทักษะชีวิตและสมรรถนะในทุกกลุ่มสาระอย่างสมดุล และไม่เน้นการสอบแบบมาตรฐานกลาง

2.2 ประเทศแคนาดา (Canada) มีความโดดเด่นในการจัดทำหลักสูตรโดยรัฐบาลระดับรัฐ (Province) ที่ให้ความสำคัญกับความหลากหลายของผู้เรียน และส่งเสริมการเรียนรู้เชิงลึกในบริบทจริง ตลอดจนพัฒนาสมรรถนะทางสังคมและวัฒนธรรม สนับสนุนการมีส่วนร่วมของชุมชนและครูในกระบวนการออกแบบหลักสูตร ทั้งนี้ในกระบวนการประเมินสมรรถนะมีความหลากหลาย ที่ไม่ยึดติดกับคะแนนสอบ เพียงอย่างเดียว

2.3 ประเทศสิงคโปร์ (Singapore) ประสบความสำเร็จจากนโยบาย “Thinking Schools, Learning Nation” โดยมุ่งเน้นการสร้างสมรรถนะด้านการคิดวิเคราะห์ การแก้ปัญหา และการเรียนรู้ตลอดชีวิต พัฒนาโครงสร้างหลักสูตรที่ชัดเจน มีการประเมินสมรรถนะอย่างเป็นระบบ และจัดระบบพัฒนาครู อย่างเข้มข้น ทั้งนี้การออกแบบหลักสูตรจะมีลักษณะเป็น Framework-driven ที่กำหนดสมรรถนะหลักของผู้เรียนไว้อย่างชัดเจน

2.4 ประเทศญี่ปุ่น (Japan) เน้นหลักสูตรแบบองค์รวม (Whole-person Education) โดยใช้แนวคิด “Course of Study” ซึ่งรวมทั้งสมรรถนะทางวิชาการและการดำรงชีวิต ส่งเสริมการเรียนรู้ที่เชื่อมโยงกับคุณธรรม จริยธรรม และวัฒนธรรมท้องถิ่นอย่างลึกซึ้ง และมีกระบวนการประเมินที่เน้นความสามารถ

ในการใช้ความรู้จริง เช่น การอยู่ร่วมกับผู้อื่น การเรียนรู้ผ่านกิจกรรมโรงเรียนและการมีส่วนร่วมในชุมชน ครูได้รับการสนับสนุนผ่านระบบ “Lesson Study” เป็นระบบการพัฒนาครูผ่านชุมชนวิชาชีพอย่างต่อเนื่อง ซึ่งเป็นเครื่องมือพัฒนาวิชาชีพที่เข้มแข็ง

ทั้งนี้จากผลการวิเคราะห์เปรียบเทียบแนวโน้มการพัฒนาหลักสูตรฐานสมรรถนะในระดับการศึกษาขั้นพื้นฐานของทั้ง 2 กลุ่มประเทศ (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน, 2564) ; (MEXT Japan, 2021) ; (Tainio et al., 2022) ; (Saloviita, T., 2021); (St. John, M., Tong, B., Li, E., & Wilbur, K., 2020) ; (Halinen, I., 2021) ; (UNESCO Bangkok, 2022) จึงมีข้อสรุปที่นำมาสู่การสังเคราะห์ เป็นแนวปฏิบัติที่ดีในการพัฒนาหลักสูตรฐานสมรรถนะ เพื่อนำมาปรับใช้ในการขับเคลื่อนนโยบายหลักสูตรของประเทศไทยต่อไป แสดงดังตารางที่ 2

ตารางที่ 2 การวิเคราะห์แนวปฏิบัติที่ดีในการพัฒนาหลักสูตรฐานสมรรถนะของต่างประเทศ

ประเด็น สังเคราะห์	กลุ่มประเทศอาเซียน			กลุ่มประเทศที่มีระบบการศึกษาก้าวหน้า			
	มาเลเซีย	อินโดนีเซีย	ฟิลิปปินส์	ฟินแลนด์	แคนาดา	สิงคโปร์	ญี่ปุ่น
1. นโยบาย ระดับชาติ	กำหนด สมรรถนะเชิง ระบบ	ปฏิรูปหลักสูตร แบบยืดหยุ่น	ปรับปรุง K-12 เพิ่มสมรรถนะ	หลักสูตรชาติ- ท้องถิ่นบูรณา การ	รัฐ/จังหวัด กำหนดร่วมกับ โรงเรียน	กำหนดเป็น Framework ระดับชาติ	เน้นสร้าง พลเมือง คุณภาพ
2. โครงสร้าง หลักสูตร	KSSM	Kurikulum Merdeka	K-12 Revise	สมรรถนะข้าม วิชา	Core Competencies	21st C Framework	Course of Study
3. การพัฒนา ครู	การอบรม PD อย่างเป็นระบบ	ระบบโรงเรียน ผู้นำการ เปลี่ยนแปลง	เน้นการ ฝึกอบรมครู	พัฒนาวิชาชีพ อิสระ	ครูมีส่วนร่วม ในหลักสูตร	ระบบ PD ต่อเนื่อง	Lesson Study
4. การ ประเมิน	มีระบบ OBE ชัดเจน	ใช้ rubric สมรรถนะ	ผลงาน formative + summative	ใช้แฟ้มงาน- ประเมิน พัฒนาการ	Assessment for Learning	ใช้ ICT- ฐานข้อมูล รายบุคคล	ประเมิน ด้วย กิจกรรม
5. บริบท ท้องถิ่น	มีสื่อเฉพาะกลุ่ม ชาติพันธุ์	สร้างหลักสูตร เฉพาะพื้นที่	มีโปรแกรม ท้องถิ่นในเขต พิเศษ	ออกแบบหน่วย การเรียนรู้จาก ท้องถิ่น	เชื่อมโยงความรู้ กับชุมชน	สอดคล้อง สังคมพหุ วัฒนธรรม	บูรณาการ กิจกรรม โรงเรียน

จากตารางที่ 2 การวิเคราะห์แนวปฏิบัติที่ดีในการพัฒนาหลักสูตรฐานสมรรถนะของต่างประเทศชี้ชัดว่าความสำเร็จในการพัฒนาหลักสูตรฐานสมรรถนะต้องอาศัยการวางระบบที่เชื่อมโยงนโยบายสู่การปฏิบัติอย่างรอบด้าน พร้อมให้ความสำคัญกับ “ครู” ในฐานะผู้นำการเปลี่ยนแปลง

3. มุมมองอนาคตต่อการเปลี่ยนแปลงหลักสูตรฐานสมรรถนะ

จากการวิเคราะห์เปรียบเทียบแนวโน้มการพัฒนาหลักสูตรฐานสมรรถนะในระดับการศึกษาขั้นพื้นฐานของกลุ่มประเทศอาเซียนและประเทศที่มีความก้าวหน้าทางการศึกษา ผู้เขียนเสนอ “มุมมองอนาคต” (Future Perspective) ที่เชื่อมโยงกับกระแสการเปลี่ยนแปลงเชิงระบบในด้านการพัฒนาหลักสูตร ซึ่งปัจจัยการเปลี่ยนแปลงทางเศรษฐกิจ เทคโนโลยี สังคม และสิ่งแวดล้อม ได้ผลักดันให้ระบบการศึกษาทั่วโลกต้องปรับตัวเพื่อผลิตพลเมืองที่มีสมรรถนะสูง มีความสามารถในการคิดอย่างยืดหยุ่น แก้ปัญหาในโลกแห่งความเป็นจริง และสามารถเรียนรู้ตลอดชีวิต กระแสของ “การเรียนรู้เพื่ออนาคต” (Learning for the Future) ได้ก่อให้เกิดการปฏิรูปหลักสูตรที่มุ่งเน้นการบูรณาการสมรรถนะเข้ากับสาระการเรียนรู้แทนการเน้นเนื้อหาเชิงวิชาการอย่างแยกส่วน ทั้งนี้จากข้อค้นพบที่สำคัญเกี่ยวกับปัญหาช่องว่างระหว่างนโยบายกับการปฏิบัติ ขาดระบบพัฒนาครู การประเมินสมรรถนะที่ยังล่าช้า และการบูรณาการบริบทท้องถิ่นที่ยังไม่ชัดเจน ผู้เขียนมองว่าอนาคตของหลักสูตรควรขับเคลื่อนภายใต้ “ระบบนิเวศของการเรียนรู้” (Learning Ecosystem) ที่เอื้อต่อการพัฒนาสมรรถนะอย่างแท้จริง โดยมีแนวโน้มและข้อเสนอที่สำคัญ ดังนี้



3.1 หลักสูตรในอนาคตต้องเป็น “หลักสูตรปรับเปลี่ยนได้” (Adaptive Curriculum) โดยสามารถออกแบบให้ยืดหยุ่นตามความต้องการของผู้เรียน และปรับเข้ากับบริบทของแต่ละพื้นที่หรือชุมชน อาศัยการมีส่วนร่วมของครู ผู้เรียน และชุมชนอย่างแท้จริง ไม่ใช่เพียงแนวทางที่กำหนดจากส่วนกลางเท่านั้น

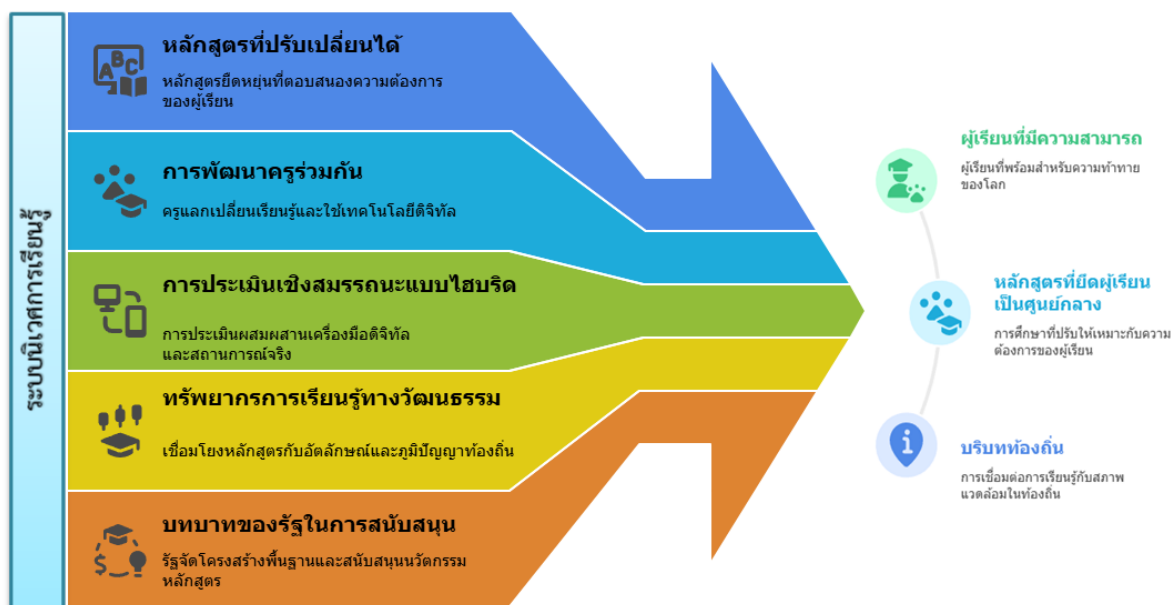
3.2 การพัฒนาครูในอนาคตต้องเป็น “การเรียนรู้ร่วมสร้าง” (Collaborative Professional Learning) ครูไม่เพียงได้รับความรู้เชิงทฤษฎี แต่สามารถแลกเปลี่ยนเรียนรู้ในชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพ (PLC) ใช้เครื่องมือดิจิทัล และมีโอกาสทดลอง ปรับใช้ และสะท้อนผลการเรียนรู้จริงอย่างต่อเนื่อง

3.3 ระบบการประเมินผลจะเคลื่อนไปสู่ “การประเมินเชิงสมรรถนะแบบไฮบริด” (Hybrid Competency Assessment) ระบบการประเมินผล จะมีลักษณะการผสมผสานระหว่างการประเมินด้วยเครื่องมือดิจิทัล การประเมินแบบโครงงาน (Project-Based Assessment) และการประเมินในสถานการณ์จริง (Authentic Assessment) เพื่อสะท้อนความสามารถที่หลากหลายของผู้เรียน

3.4 บริบทท้องถิ่นและวัฒนธรรมจะกลายเป็น “ทรัพยากรการเรียนรู้” (Cultural Resource for Learning) หลักสูตรในอนาคตจะต้องเชื่อมโยงกับอัตลักษณ์ชุมชน และภูมิปัญญาท้องถิ่น ทำให้ผู้เรียนเกิดความรู้สึกเป็นเจ้าของการเรียนรู้ (Sense of Ownership) และสามารถใช้สมรรถนะที่พัฒนาไปประยุกต์ใช้กับชีวิตจริงของตนเองและสังคมได้

3.5 บทบาทของรัฐจะเปลี่ยนจาก “ผู้กำหนดเนื้อหา” สู่ “ผู้ออกแบบระบบสนับสนุน” รัฐบาลจะต้องจัดโครงสร้างพื้นฐาน เช่น การจัดงบประมาณแบบยืดหยุ่น การใช้เทคโนโลยีสนับสนุนการสอน การออกแบบฐานข้อมูลทักษะระดับชาติ (Competency Database) การวิจัยและพัฒนานวัตกรรมหลักสูตรอย่างต่อเนื่อง

ทั้งนี้ จากการวิเคราะห์เปรียบเทียบแนวโน้มการพัฒนาหลักสูตรฐานสมรรถนะในระดับการศึกษาขั้นพื้นฐานของกลุ่มประเทศอาเซียนและประเทศที่มีความก้าวหน้าทางการศึกษา ผู้เขียนได้สังเคราะห์ประเด็นการพัฒนา และนำเสนอเป็นภาพมุมมองการปฏิรูปหลักสูตรเพื่อการศึกษาในอนาคต แสดงดังภาพที่ 1



ภาพที่ 1 การปฏิรูปหลักสูตรเพื่อการศึกษาในอนาคต

อาจกล่าวได้ว่า มุมมองของการพัฒนาหลักสูตรฐานสมรรถนะในอนาคตไม่ใช่เพียงแค่การปรับเปลี่ยนโครงสร้างของเอกสารหลักสูตร แต่ต้องเป็นการเปลี่ยนแปลงระบบคิด (Paradigm Shift) ของทั้งระบบการศึกษาไทย เพื่อให้สามารถผลิตผู้เรียนที่มีความสามารถในการรับมือกับความไม่แน่นอนของโลก (VUCA World) ได้อย่าง

มีคุณภาพและคุณธรรม ดังนั้น “หลักสูตรแห่งอนาคต” ควรเป็นหลักสูตรที่ยึดผู้เรียนเป็นศูนย์กลาง เชื่อมโยงบริบทท้องถิ่น สนับสนุนครูให้เป็นผู้ออกแบบการเรียนรู้ และมีระบบประเมินที่เปิดโอกาสให้เห็นพัฒนาการของสมรรถนะอย่างแท้จริงบนฐานของความเสมอภาคและความยั่งยืน

ข้อเสนอเชิงนโยบายเพื่อการพัฒนาหลักสูตรฐานสมรรถนะในระดับการศึกษาขั้นพื้นฐาน

1. การกำหนดนโยบาย (Policy Level) ในประเทศที่ประสบความสำเร็จ ดังเช่นประเทศฟินแลนด์ แคนาดา สิงคโปร์ มีการออกแบบนโยบายหลักสูตรอย่างเป็นระบบ ตั้งแต่ระดับแนวคิดสู่แนวปฏิบัติ โดยใช้ข้อมูลวิจัยและผลการประเมินคุณภาพการศึกษา เช่น PISA เป็นฐานประกอบการตัดสินใจทางนโยบาย ในขณะที่ประเทศอาเซียนหลายประเทศยังขาดระบบติดตาม ประเมิน และปรับปรุงหลักสูตรอย่างต่อเนื่อง ทำให้การปฏิรูปมักเป็นลักษณะของ “นโยบายเชิงกลยุทธ์” ข้อเสนอเชิงระบบ จำเป็นต้องพัฒนา “กลไกการกำหนดนโยบายหลักสูตรแบบมีส่วนร่วม” โดยเปิดให้ภาคีที่เกี่ยวข้อง เช่น ครู ผู้ปกครอง นักวิชาการ และชุมชน ร่วมเสนอความคิดเห็นในทุกช่วงของการออกแบบและปรับปรุงหลักสูตร พร้อมจัดตั้งศูนย์ติดตามประเมินผลเชิงระบบเพื่อขับเคลื่อนการพัฒนาหลักสูตรอย่างต่อเนื่อง

2. การกระจายอำนาจการออกแบบหลักสูตรสู่ระดับโรงเรียน ประเทศที่มีระบบการศึกษาก้าวหน้ามักออกแบบหลักสูตรให้ “ยืดหยุ่นแต่มีทิศทางร่วม” ดังเช่น ฟินแลนด์ที่ใช้ National Core Curriculum ที่เปิดโอกาสให้โรงเรียนพัฒนาหลักสูตรท้องถิ่นได้เอง ในขณะที่ประเทศอาเซียน เช่น ไทยและอินโดนีเซีย ยังใช้หลักสูตรแบบรวมศูนย์ ซึ่งจำกัดความคล่องตัวในการจัดการเรียนรู้ตามสมรรถนะ ข้อเสนอเชิงระบบ ควรปรับโครงสร้างหลักสูตรให้อยู่ในรูปแบบ “หลักสูตรแกนกลางที่ยืดหยุ่น” (Flexible Core Curriculum) กำหนดสมรรถนะหลักระดับชาติ แต่เปิดให้โรงเรียนสามารถออกแบบหน่วยการเรียนรู้ตามบริบทท้องถิ่น โดยมีเครื่องมือสนับสนุน เช่น ธนาคารหน่วยการเรียนรู้ และคู่มือการบูรณาการสมรรถนะ

3. การยกระดับการพัฒนาครูแบบมีส่วนร่วมและต่อเนื่อง ประเทศอย่างญี่ปุ่น สิงคโปร์ มีระบบพัฒนาครูอย่างเป็นวัฏจักรและต่อเนื่อง โดยเน้นการเรียนรู้ร่วมกัน (PLC) การวิจัยในชั้นเรียน (Lesson Study) และการโค้ชภาคสนาม (In-service Coaching) ขณะที่หลายประเทศอาเซียนยังใช้รูปแบบอบรมแบบเชิงบรรยายระยะสั้นที่ไม่ก่อให้เกิดการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมการสอนจริง ข้อเสนอเชิงระบบ ควรจัดให้มีระบบ “การพัฒนาครูบนฐานโรงเรียน” (School-Based Teacher Development) โดยมีพี่เลี้ยงทางวิชาชีพ (Professional Coach) และระบบนิเทศภายในร่วมพัฒนาความสามารถของครูควบคู่กับการสร้างเครือข่ายการเรียนรู้ข้ามโรงเรียน

4. การปรับระบบการวัดและประเมินผลให้รองรับการเรียนรู้ตามสมรรถนะ ประเทศที่พัฒนาแล้ว มีการปรับระบบประเมินให้สอดคล้องกับสมรรถนะ ใช้วิธีการประเมินตามสภาพจริง (Authentic Assessment) รูปแบบแฟ้มสะสมงาน และการสะท้อนตนเอง ซึ่งสะท้อนการเรียนรู้ในชีวิตจริง ขณะที่ในอาเซียนการประเมินยังคงเน้นข้อสอบกลางแบบวัดความจำเป็นหลัก ข้อเสนอเชิงระบบ ควรออกแบบระบบการประเมินเชิงสมรรถนะที่หลากหลาย โดยจัดอบรมครูด้านการประเมินแบบผสม (Mixed Methods Assessment) พร้อมพัฒนาระบบติดตามผลการเรียนรู้ของผู้เรียนแบบรายบุคคลผ่านฐานข้อมูลระดับชาติ (National Learner Profile)

5. การส่งเสริมการบูรณาการวัฒนธรรมท้องถิ่นกับการเรียนรู้ ประเทศฟินแลนด์และญี่ปุ่น มีการสร้าง “หลักสูตรท้องถิ่น” (Local Curriculum) ซึ่งหลักสูตรที่พัฒนาขึ้นจึงควรส่งเสริมให้ผู้เรียนเข้าใจรากเหง้าของตนเองผ่านการเรียนรู้ที่เชื่อมโยงกับวัฒนธรรมและชุมชนท้องถิ่น ดังเช่น หลักสูตรญี่ปุ่นที่หล่อหลอมค่านิยม “วะ” (ความกลมกลืน) และการเคารพผู้อื่นผ่านบริบทของวัฒนธรรมท้องถิ่น ขณะที่ในประเทศไทย ความพยายามในการบูรณาการบริบทท้องถิ่นยังขาดกรอบทฤษฎีและเครื่องมือที่เป็นระบบ ส่งผลให้เกิดการบูรณาการแบบปลายเปิดที่ไม่มีทิศทาง ข้อเสนอเชิงระบบ ควรมีการจัดตั้งศูนย์พัฒนาหลักสูตรท้องถิ่นระดับจังหวัดหรือเขตพื้นที่



เพื่อวิจัยและพัฒนาหน่วยการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับอัตลักษณ์ท้องถิ่น และเชื่อมโยงองค์ความรู้พื้นบ้านเข้ากับการเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21

ดังนั้น การพัฒนาหลักสูตรฐานสมรรถนะในระดับการศึกษาขั้นพื้นฐาน เป็นความท้าทายเชิงระบบที่จะต้องอาศัยการเปลี่ยนแปลงทั้งในระดับนโยบาย โครงสร้างหลักสูตร การพัฒนาครู และระบบการประเมินผล ตลอดจนการบูรณาการบริบทท้องถิ่นอย่างเป็นองค์รวม (Systemic and integrated approach) ทั้งนี้ประเทศในกลุ่มอาเซียนควรเรียนรู้จากแนวปฏิบัติที่ดีของประเทศที่มีระบบการศึกษาก้าวหน้า โดยปรับประยุกต์ให้เหมาะสมสอดคล้องกับบริบทท้องถิ่น เพื่อสร้างระบบการศึกษาที่ตอบโจทย์ผู้เรียนในศตวรรษที่ 21 ได้อย่างแท้จริง

สรุป

จากการศึกษาวิเคราะห์แนวโน้มการพัฒนาหลักสูตรฐานสมรรถนะในระดับการศึกษาขั้นพื้นฐานของประเทศที่มีความก้าวหน้าในระบบการศึกษา รวมถึงกลุ่มประเทศอาเซียน ผู้เขียนพบว่าประเทศเหล่านี้ ต่างให้ความสำคัญกับการปฏิรูปหลักสูตรเพื่อส่งเสริมสมรรถนะผู้เรียนให้สอดคล้องกับบริบทศตวรรษที่ 21 อย่างไรก็ตาม ในทัศนะของผู้เขียนยังคงปรากฏประเด็นท้าทาย ประเด็นแรกคือ การพัฒนาครู ช่องว่างระหว่างนโยบายระดับชาติกับการปฏิบัติจริงในระดับห้องเรียน ที่สะท้อนถึงปัญหาทางแนวคิดและการสื่อสารนโยบายไปสู่การปฏิบัติ โดยเฉพาะในกลุ่มประเทศอาเซียนที่ครูยังมีความเข้าใจคลาดเคลื่อนเกี่ยวกับ "สมรรถนะ" ทำให้การจัดการเรียนรู้อย่างเน้นเนื้อหาแบบเดิม มากกว่าการพัฒนาทักษะข้ามศาสตร์และข้ามสถานการณ์อย่างแท้จริง อีกทั้งความอ่อนแอของระบบพัฒนาครูและโครงสร้างสนับสนุนการจัดการเรียนรู้ฐานสมรรถนะ ที่ยังคงเน้นรูปแบบการฝึกอบรมแบบสั่งการมากกว่าการสร้างชุมชนการเรียนรู้แบบมีส่วนร่วม ทำให้ครูขาดความมั่นใจในการออกแบบแผนการเรียนรู้ที่ตอบสนองต่อผู้เรียนและบริบท ประเด็นที่สองคือ โครงสร้างหลักสูตร ความไม่ต่อเนื่องของการเชื่อมโยงหลักสูตรกับบริบทวัฒนธรรมท้องถิ่นที่แม้จะมีการระบุไว้ในระดับนโยบาย แต่กลับขาดกลไกแปลงนโยบายเป็นการปฏิบัติในระดับโรงเรียนอย่างเป็นรูปธรรม จึงยังไม่สามารถหล่อหลอมอัตลักษณ์ของผู้เรียนที่สัมพันธ์กับชุมชนและวัฒนธรรมพื้นถิ่นได้อย่างแท้จริง ประกอบกับข้อจำกัดของระบบการประเมินผลที่ผูกติดกับการวัดผลแบบท่องจำและการสอบมาตรฐาน มากกว่าการประเมินเชิงสมรรถนะที่สะท้อนพฤติกรรมการเรียนรู้ในชีวิตจริง ซึ่งเป็นหัวใจสำคัญของการพัฒนาทักษะในศตวรรษที่ 21 ด้วยเหตุนี้ ผู้เขียนมีความคิดเห็นว่า การปฏิรูปหลักสูตรฐานสมรรถนะไม่อาจสัมฤทธิ์ผลได้ หากปราศจากการออกแบบ เชิงระบบที่ครอบคลุมทุกองค์ประกอบ ตั้งแต่กรอบนโยบาย การพัฒนาครู ระบบประเมินผล ไปจนถึงการสร้างเครือข่ายสนับสนุนในบริบทท้องถิ่น เพื่อให้หลักสูตรมีชีวิตและตอบสนองความแตกต่างหลากหลายของผู้เรียนในสังคมร่วมสมัยได้อย่างแท้จริง ทั้งนี้การขับเคลื่อนหลักสูตรฐานสมรรถนะเป็นทิศทางที่ได้รับการยอมรับอย่างกว้างขวางในระดับนานาชาติว่าเป็นแนวทางสำคัญในการพัฒนาศักยภาพผู้เรียนในศตวรรษที่ 21 ซึ่งคำถามที่สำคัญไม่ใช่เพียงว่า "เราควรพัฒนาอะไร" หากแต่ต้องย้อนถามว่า "ใครกำหนดว่าอะไรคือสมรรถนะที่จำเป็น" และ "บริบทใดกำลังถูกทำให้กลายเป็นมาตรฐานสากลโดยละเลยความหลากหลายทางสังคมและวัฒนธรรมของผู้เรียน?" จากข้อค้นพบประเด็นท้าทายที่เกิดขึ้น ผู้เขียนขอเสนอข้อคิดเห็นต่อแนวโน้มการพัฒนาหลักสูตรฐานสมรรถนะของระดับการศึกษาขั้นพื้นฐาน ใน 3 มิติ ได้แก่ มิติการพัฒนาหลักสูตรของประเทศที่มีความก้าวหน้า ดังเช่น ประเทศฟินแลนด์และแคนาดา ที่ถึงแม้จะสามารถออกแบบหลักสูตรเชิงสมรรถนะได้ลึกและยืดหยุ่น แต่ก็ยังต้องเผชิญกับแรงต้านในระดับปฏิบัติ เช่น ความคาดหวังจากสังคมที่ยังให้น้ำหนักกับคะแนนสอบ หรือการจัดลำดับความสำคัญของวิชาแกนมากกว่าทักษะ ที่หลักสูตรใหม่พยายามผลักดัน มิติการพัฒนาหลักสูตรของกลุ่มประเทศอาเซียน โดยเฉพาะประเทศไทย "สมรรถนะ" กลายเป็น วาทกรรมทางการศึกษา ที่ยังไม่ถูกรับรู้โดยครูหรือผู้ปฏิบัติในลักษณะที่มีความเข้าใจลึกซึ้งและวิจรรณญาณเชิงวิชาชีพ หลักสูตรใหม่ถูกออกแบบให้มีโครงสร้างยืดหยุ่น บูรณาการ และเน้นผลลัพธ์ แต่กลับสะท้อนถึง "ความไม่พร้อม" ของระบบ เช่น การขาดเครื่องมือประเมินที่สอดคล้อง ความลักลั่นระหว่างเนื้อหาวิชา

กับสมรรถนะ หรือแม้กระทั่งการแยกส่วนระหว่าง “หลักสูตรในกระดาษ” กับ “หลักสูตรในห้องเรียน” และมีติของความสามารถในการเชื่อมโยงสมรรถนะกับบริบทท้องถิ่นและอัตลักษณ์วัฒนธรรม ถึงแม้จะเป็นแนวคิดที่มีพลัง แต่ในทางปฏิบัติกลับถูกลดทอนเป็นเพียง “กิจกรรมเสริม” มากกว่าการบูรณาการแบบองค์รวม ยิ่งไปกว่านั้น หากการวัดผลยังคงผูกกับระบบสอบกลางหรือข้อสอบมาตรฐาน การเปลี่ยนแปลงเชิงเนื้อหาและกระบวนการย่อมไม่มีทางส่งผลต่อพฤติกรรมการเรียนรู้ของผู้เรียนได้อย่างยั่งยืน นอกจากนี้ ผู้เขียนตั้งข้อสังเกตว่า การใช้กรอบแนวคิดสมรรถนะที่พัฒนาโดยองค์กรระหว่างประเทศ เช่น OECD และ UNESCO อาจกลายเป็นกลไกกลืนวัฒนธรรม (Cultural homogenization) ที่ไม่สอดคล้องกับระบบความรู้พื้นถิ่น โดยเฉพาะในบริบทประเทศกำลังพัฒนา ซึ่งยังมีความหลากหลายทางชาติพันธุ์ ภาษา ศาสนา และทุนวัฒนธรรม หากการออกแบบหลักสูตรฐานสมรรถนะไม่ตั้งอยู่บนฐานคิดแบบ “การพัฒนาจากภายใน” (bottom-up) หรือไม่มีการมีส่วนร่วมจากครูและชุมชนท้องถิ่น ก็อาจเสี่ยงต่อการกลายเป็นการนำเข้าโมเดลสำเร็จรูป (Template-based reform) ที่ขาดความยั่งยืนในระยะยาว สุดท้ายนี้อยากจะชวนคิดว่า “ระบบการศึกษาที่มุ่งพัฒนาสมรรถนะ” กำลังให้คุณค่ากับการพัฒนาคน เพื่อสังคมที่เป็นอยู่ หรือ เพื่อเปลี่ยนแปลงสังคมให้ดีขึ้น? หากหลักสูตรเพียงตอบสนองต่อตลาดแรงงาน โดยไม่คำนึงถึงความยุติธรรมทางสังคม สิ่งแวดล้อม และประชาธิปไตย ก็อาจทำให้แนวคิด “สมรรถนะ” กลายเป็นเครื่องมือของระบบที่ทำให้ผู้เรียนเพียง “เหมาะกับโลก” โดยไม่ได้ตั้งคำถามว่าโลกใบนี้ควรเป็นเช่นไร...

เอกสารอ้างอิง

- สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน. (2564). กรอบแนวคิดหลักสูตรฐานสมรรถนะระดับการศึกษาขั้นพื้นฐาน. กรุงเทพมหานคร: กระทรวงศึกษาธิการ.
- Halinen, I. (2021). Curriculum reform in Finland: A new approach to competence development. *European Journal of Education*, 56(1), 56-68.
- MEXT Japan. (2021). National curriculum standards (Course of study). Tokyo: Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology.
- Saloviita, T. (2021). Teacher education in Finland: Structure and content. *International Review of Education*, 67(3), 349-366.
- St. John, M., Tong, B., Li, E., & Wilbur, K. (2020). Competency-based education frameworks across Canadian health professions and implications for multisource feedback. *Journal of Allied Health*, 49(1), 1E-11E.
- Tainio et al. (2022). Phenomenon-based learning in Finnish education: Implementation and challenges. *Education Inquiry*, 13(1), 73-89.
- Tan, C. Y., Goh, J., & Chua, B. (2023). Competency-based education in Singapore: From policy to practice. *Asia Pacific Journal of Education*, 43(1), 1-15.
- Tan, C., & Wong, Y. (2022). Competency-Based Education in Asia: Rethinking Assessment and Accountability. *Asia Pacific Education Review*, 23(1), 1-12.
- UNESCO Bangkok. (2022). Competency-based learning in Asia: Policy trends and good practices. Bangkok: UNESCO Office Bangkok.
- Vainikainen, M. P., & Hautamäki, J. (2020). Assessment in Finnish comprehensive education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(6), 897-914.