



การวิเคราะห์เชิงวิพากษ์กรอบแนวคิดทฤษฎีทางสังคมในศาสตร์พื้นฐานการศึกษาร่วมสมัย

The Critical Analysis of Social Theories in the Contemporary Field of
Social Foundations of Education

อมสิน จตุพร¹

Omsin Jatuporn¹

บทคัดย่อ

การวิจัยนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อวิเคราะห์ สังเคราะห์ และนำเสนอกรอบแนวคิดทฤษฎีทางสังคมในศาสตร์พื้นฐานการศึกษาร่วมสมัย โดยใช้วิธีการวิจัยเชิงคุณภาพผ่านการวิจัยเอกสาร ผลการวิจัย พบว่า กรอบแนวคิดทฤษฎีทางสังคมสามารถจำแนกออกเป็น 2 กลุ่มใหญ่ ได้แก่ กรอบแนวคิดทฤษฎีโครงสร้างหน้าที่ และกรอบแนวคิดทฤษฎีขัดแย้ง ซึ่งรวมถึงแนวคิดที่เกี่ยวข้อง อาทิ ทฤษฎีแนวการตีความ ทฤษฎีปฏิสัมพันธ์สัญลักษณ์ และทฤษฎีแนวปรากฏการณ์นิยม ข้อถกเถียงสำคัญจากการวิจัย คือ นักวิชาการ พื้นฐานการศึกษาจำเป็นต้องให้ความสำคัญกับการศึกษาอิทธิพลของกรอบแนวคิดทฤษฎีโครงสร้างหน้าที่ที่มีต่อศาสตร์พื้นฐานการศึกษา และการเปลี่ยนผ่านของกรอบแนวคิดทฤษฎีทางสังคมในศาสตร์พื้นฐานการศึกษาร่วมสมัยที่ให้ความสำคัญกับทฤษฎีมาร์กซิสต์ใหม่ทางการศึกษา หรือทฤษฎีเชิงวิพากษ์ทางการศึกษาอันมีฐานคิดมาจากทฤษฎีขัดแย้ง การเปลี่ยนผ่านดังกล่าวนี้ส่งผลให้วิธีวิทยาในศาสตร์พื้นฐานการศึกษาร่วมสมัยเกิดการเปลี่ยนแปลงบนฐานทฤษฎีและปฏิบัติการซึ่งดำรงอยู่ภายใต้วาทกรรมโลกยุคศตวรรษที่ 21 ศาสตร์พื้นฐานการศึกษาจึงเป็นฐานคิดในการตั้งประเด็นปัญหาใหม่ ๆ ทางการศึกษาให้แก่ นักวิชาการ ครูอาจารย์ และนักปฏิบัติการทางการศึกษาให้ก้าวพ้นไปจากการยอมรับโดยปริยายได้ในที่สุด

คำสำคัญ: ทฤษฎีทางสังคม, พื้นฐานการศึกษา, ครุศึกษา, กรอบแนวคิดเชิงวิพากษ์

Abstract

The objectives of this research were to analyze, synthesize and propose social theories in the contemporary field of social foundations of education. A qualitative approach was employed through documentary research. The research found that social theories in the contemporary field of social foundations of education can be categorized into two main perspectives, namely: structural-functionalism and conflict theory which includes relevant theories such as interpretive theory, symbolic interactionism and phenomenology. Significant theoretical debates emerge from the findings are that social foundation scholars must conduct an analysis of the influences of structural-functionalism upon the social foundations of education and the shift of social theories frameworks in this academic field that focuses on neo-Marxist theory in education or critical theory in education which theoretically inherits from conflict theory. This shift occurs on the theoretical and practical grounds which exist under the 21st century global discourse. Thus, the field of social foundations of education provide a basis for educators, teachers and practitioners to conceptualize new educational issues that eventually move beyond the notions of education that are often taken for granted.

Keywords: social theories, social foundations of education, teacher education, critical perspective

บทนำ

ในแง่มุมมองของแนวคิดทฤษฎีทางสังคม (social theories) วิธีคิดแบบต่าง ๆ ของมนุษย์ล้วนเป็นตัวแทนหรือภาพจำลองของทฤษฎีทางสังคมแบบใดแบบหนึ่ง จากหลักการนี้ หากสำรวจดูกลุ่มทฤษฎีทางสังคมที่ถูกนำมาประยุกต์ใช้ในศาสตร์การศึกษาที่ทำหน้าที่เป็นเป้าหมายผู้ที่กำลังอยู่ในสาขาวิชานี้ จะพบว่า มีลักษณะกระจุกตัวอยู่ภายใต้กลุ่มทฤษฎีกระแสหลัก ในขั้นต่อมา เมื่อกลุ่มทฤษฎีกระแสหลักเริ่มถูกตรวจสอบขีดความสามารถในการอธิบายปรากฏการณ์ที่เป็นจริง จึงได้เริ่มมีการนำเสนอกระแสทางเลือกใหม่ ๆ เข้ามาใช้ในการศาสตร์ทางการศึกษา อย่างไรก็ตาม แนวคิดทฤษฎีทางวิชาการในศาสตร์การศึกษาของไทยยังมิได้มีความแตกต่างหลากหลายกันเท่าใดนัก เนื่องจากมีงานวิจัยที่มีกรอบแนวคิดและการวิเคราะห์จากพื้นฐานสำนักคิดอื่น ๆ อยู่ไม่น้อยมากจนไม่อาจกล่าวได้ว่าเป็นกระแสหนึ่ง เช่น ทฤษฎีเชิงวิพากษ์ทางการศึกษา (critical theory in education) หรือ วัฒนธรรมศึกษาในศาสตร์การศึกษา (cultural studies in education)

อย่างไรก็ตาม เมื่อกล่าวถึงศาสตร์การศึกษานั้นมีความหมายกว้างขวางและครอบคลุมสาขาวิชาทางการศึกษาต่าง ๆ อาทิ หลักสูตรและการสอน การบริหารการศึกษา การวัดและประเมินผลทางการศึกษา และพื้นฐานการศึกษา นอกจากนั้น ภายใต้อาสาวิชาเหล่านี้มีวิชาเฉพาะต่าง ๆ แยกย่อยลงไปอีก ดังนั้นในการวิจัยครั้งนี้ ผู้วิจัยมุ่งศึกษากรอบแนวคิดทฤษฎีทางสังคมที่ปรากฏในศาสตร์พื้นฐานการศึกษา (foundations of education) ในวงการวิชาการร่วมสมัย หรือกล่าวให้ชัดคือ ศาสตร์พื้นฐานการศึกษาในศตวรรษที่ 21 โดยเฉพาะพื้นฐานด้านสังคมศาสตร์และสังคมวิทยาการศึกษา (social foundations of education) เป็นหลัก เนื่องจากศาสตร์พื้นฐานการศึกษามีเนื้อหาสาระแบบสหวิทยาการเกี่ยวกับศาสตร์อื่นในด้านสังคมศาสตร์และมนุษยศาสตร์ อาทิ ปรัชญา ประวัติศาสตร์ รัฐศาสตร์ และมานุษยวิทยา โดยศาสตร์พื้นฐานการศึกษาจะบูรณาการข้อความรู้ทางการศึกษาเข้ากับข้อความรู้ในศาสตร์อื่นที่เกี่ยวข้อง (Chartrock, 2000) เป้าหมายของความผูกพันทางวิชาการเหล่านี้ คือ การกำหนดนโยบาย และหลักการทางการศึกษาเพื่อนำไปสู่การสร้างสังคมที่ดีกว่าเดิม เป้าหมายนี้ได้ถูกกำหนดไว้ตั้งแต่เริ่มก่อตั้งสาขาวิชาพื้นฐานการศึกษารุ่นที่ Teachers College มหาวิทยาลัยโคลัมเบีย (Columbia University) ปี ค.ศ. 1934 (ชนิตา รัชพลเมือง, 2534) ลักษณะเช่นนี้เกิดจากการที่สาขาวิชามุ่งหมายให้ผู้ศึกษามองภาพปรากฏการณ์ทางการศึกษาอย่างครอบคลุมรอบด้านมากกว่าจะมองภาพภายใต้ขอบเขตของศาสตร์ทางการศึกษา ซึ่งเน้นความรู้เชิงวิชาชีพในด้านการจัดหลักสูตรและวิธีการเรียนการสอน หรือการฝึกหัดครูซึ่งเป็นความรู้ในเชิงเทคนิควิธีการเป็นหลัก (Butin, 2005)

อย่างไรก็ตาม มีข้อสังเกตที่น่าสนใจในประเด็นวิชาการนี้ กล่าวคือ ในขณะที่เป็นที่ยอมรับกันทั่วไปถึงความสำคัญและความจำเป็นในการสร้างนักวิชาการ ครูอาจารย์ และนักปฏิบัติการทางการศึกษาที่มีคุณสมบัติตามที่สาขาวิชาพื้นฐานการศึกษาดังเป้าหมายไว้ และในการวางแผนและกำหนดนโยบายการศึกษาก็มีแนวโน้มที่จะน่านักวิชาการในศาสตร์อื่น ๆ ที่เกี่ยวข้องกับศาสตร์การศึกษามาร่วมวิเคราะห์นโยบายและการแก้ปัญหาพร้อมกับนักการศึกษา แต่ความนิยม ความเข้าใจ และการยอมรับพื้นฐานการศึกษาในฐานะศาสตร์แขนงหนึ่งกลับมีท่าทีลดลง (ชนิตา รัชพลเมือง, 2534) ปรากฏการณ์เช่นนี้ได้เกิดขึ้นเฉพาะในประเทศไทย ต่างประเทศก็ได้มีผู้กล่าวถึงปัญหานี้ Nash and Agne (1982) ได้วิเคราะห์ปัญหาทั้งภายในและภายนอกของสาขาวิชาพื้นฐานการศึกษา สรุปปัญหาภายใน อาทิ การแบ่งแยกแนวคิดในหมู่นักวิชาการทางพื้นฐานการศึกษาด้วยกันเองว่า วิชานี้ควรเป็นศาสตร์เฉพาะที่มีหลักการ แนวคิด ทฤษฎีของตนเอง อันเป็นที่ยอมรับเช่นเดียวกับวิชาการศึกษาด้านอื่น ๆ หรือ ควรเป็นวิชาเสริมวิชาชีพทางการศึกษาเท่านั้น การโต้เถียงทางแนวคิดนี้เป็นอุปสรรคต่อการพัฒนานักวิชาการทางพื้นฐานการศึกษาไม่ให้ออกหน้าไปได้

เท่าที่ควร ส่วนปัญหายานนอกเกี่ยวข้องกับข้อโจมตีของนักวิชาการด้านอื่นๆ พื้นฐานการศึกษาไม่มีจุดยืนที่แน่นอน มีลักษณะเชิงทฤษฎีมากกว่าการปฏิบัติ หรือนำแปลกที่วิชาพื้นฐานการศึกษาซึ่งน่าจะเติบโตในสถาบันผลิตครูกลับไปเติบโตในคณะที่มีความผูกพันกันโดยธรรมชาติของวิชา เช่น รัฐศาสตร์ สังคมวิทยา และประวัติศาสตร์ วารสารทางวิชาการมักออกโดยสมาคมของสาขาวิชาอื่น ๆ เหล่านี้

ไม่ว่าสถานะของสาขาวิชาพื้นฐานการศึกษาจะเป็นเช่นใดในวงวิชาการ หากเราพิจารณาธรรมชาติและสาระสำคัญของสาขาวิชาแล้ว ก็เห็นถึงความสำคัญและประโยชน์ทั้งในเชิงวิชาการและวิชาชีพ นักการศึกษาต่างได้ใช้แนวคิดและวิธีวิทยาทางพื้นฐานการศึกษาไม่ว่าจะเป็นทางตรงหรือทางอ้อม ดังนั้น การทำความเข้าใจแนวคิดและหลักการของสาขาวิชานี้ให้ชัดเจนจึงมีความสำคัญ ไม่เพียงแต่ในกลุ่มนักการศึกษาเท่านั้น แต่ครอบคลุมไปถึงนักวิชาการในศาสตร์อื่น ๆ ที่เกี่ยวข้อง เนื่องจากสาขาวิชาพื้นฐานการศึกษามีลักษณะที่เป็นสหวิทยาการ นักวิชาการพื้นฐานการศึกษาจึงไม่เพียงแต่ต้องมีความรู้ในหลักการและทฤษฎีทางการศึกษาเท่านั้น แต่ต้องเข้าใจหลักการและทฤษฎีในสาขาวิชาที่เกี่ยวข้องเพื่อใช้เป็นแนวทางในการวิเคราะห์การศึกษาด้วย (Shulman, 1990)

ถึงแม้จะมีเอกสาร งานวิจัย บทความวิชาการ ตำรา และหนังสือในวงการการศึกษาที่กล่าวถึงกรอบแนวคิดทฤษฎีทางสังคมในศาสตร์พื้นฐานการศึกษาไว้แล้ว แต่ผู้วิจัยเห็นว่า การนำเสนอดังกล่าวเป็นการนำเสนอแบบภาพกว้าง มิได้ระบุลักษณะเฉพาะที่นำมาใช้ในศาสตร์พื้นฐานการศึกษาโดยเฉพาะพื้นฐานด้านสังคมศาสตร์และสังคมวิทยาการศึกษา กอปรกับศาสตร์พื้นฐานการศึกษามีเป้าหมายในการบ่มเพาะนักวิชาการและผู้ปฏิบัติการทางการศึกษาให้มีความคิดไตร่ตรองเชิงวิพากษ์ (ออมสิน จตุพร, 2562) ได้อย่างสร้างสรรค์และมีแนวทางที่ถูกต้อง รวมทั้งเพื่อสร้างความหลากหลายทางด้านสำนึกคิดในแวดวงวิชาการด้านการศึกษาอีกประการหนึ่ง จึงมีความจำเป็นในการศึกษาวิเคราะห์เชิงวิพากษ์กรอบแนวคิดทฤษฎีทางสังคมในศาสตร์พื้นฐานการศึกษาร่วมสมัย และนำเสนอกรอบแนวคิดทฤษฎีดังกล่าวอันเป็นฐานความคิดสำหรับนักวิชาการ ครูอาจารย์ และนักปฏิบัติการทางการศึกษา ในการสร้างวิถีคิดที่จะตั้งคำถามและแสวงหาวิธีการใหม่ ๆ ในศาสตร์การศึกษาที่ก้าวพ้นไปจากการยอมรับโดยปริยายได้ในที่สุด

วัตถุประสงค์

เพื่อศึกษากรอบแนวคิดทฤษฎีทางสังคมในศาสตร์พื้นฐานการศึกษาร่วมสมัย

วิธีการวิจัย

การวิจัยครั้งนี้เป็นการศึกษาวิเคราะห์และสังเคราะห์กรอบแนวคิดทฤษฎีทางสังคมในศาสตร์พื้นฐานการศึกษาร่วมสมัย และนำเสนอกรอบแนวคิดทฤษฎีทางสังคมในศาสตร์พื้นฐานการศึกษาร่วมสมัย โดยใช้วิธีการวิจัยเชิงคุณภาพผ่านการวิจัยเอกสาร รายละเอียดดังนี้

ผู้วิจัยทำการวิจัยเอกสาร (documentary research) (Scott, 1990) โดยเอกสารชั้นต้นที่ใช้ในการศึกษา ได้แก่ เอกสาร บทความวิชาการ ตำรา และหนังสือเกี่ยวกับทฤษฎีทางสังคมในศาสตร์พื้นฐานการศึกษา นอกจากนี้ ผู้วิจัยศึกษาเอกสารชั้นรองเพื่อตรวจสอบข้อเท็จจริงบางประการของเอกสารชั้นต้น ได้แก่ งานวิจัย วิทยานิพนธ์ และบทความวิชาการในวารสาร ฯลฯ ในประเด็นที่เกี่ยวข้องกับกรอบแนวคิดทฤษฎีทางสังคมในศาสตร์พื้นฐานการศึกษาร่วมสมัย หรือสาขาวิชาที่เกี่ยวข้อง ตั้งแต่ปี พ.ศ. 2542 จนถึง พ.ศ. 2562 ทั้งในประเทศและต่างประเทศ จำนวน 35 ชิ้น อาทิ educational foundations: an anthology of critical readings (Canestrari & Marlowe, 2012) และ foundations of education (Ornstein & Levine, 2007) โดยใช้แบบบันทึกข้อมูลที่ผู้วิจัยดำเนินการสร้างขึ้น แล้วทำการวิเคราะห์ข้อมูลด้วยวิธีการวิเคราะห์เนื้อหา (content analysis) ผู้วิจัยดำเนินการ ดังนี้

1.1) คัดเลือกแหล่งข้อมูลที่เกี่ยวข้องกับประเด็นการวิจัย ซึ่งมีความสะดวกในการสืบค้นเอกสาร (ห้องสมุด) การเรียกข้อมูล (download) และมีความเป็นวิชาการที่เชื่อถือได้ โดยที่การคัดเลือกและวิเคราะห์หลักฐาน ผู้วิจัยประเมินค่าและเลือกหลักฐานข้อมูลจากเอกสารและการสัมภาษณ์ โดยมีหลักการและเกณฑ์ ดังนี้

ก) การวิพากษ์ภายนอก (external criticism) เป็นการพิจารณาหลักฐานตามลักษณะภายนอก โดยการพิจารณาเปรียบเทียบและตรวจสอบ เช่น อายุของเอกสาร ใครเป็นผู้สร้างหลักฐาน การเป็นที่ยอมรับของผู้เขียนหรือผู้บันทึก ลักษณะข้อมูลที่บันทึกมีอคติหรือไม่เพื่อทำการคัดเลือกหลักฐาน และข้อมูลที่แท้จริงที่เชื่อถือได้

ข) การวิพากษ์ภายใน (internal criticism) เป็นการพิจารณาเนื้อหาหรือความหมายที่แสดงออกในหลักฐานว่ามีความน่าเชื่อถือมากน้อยเพียงใด โดยคำนึงถึงความใกล้ชิด เหตุการณ์ จุดมุ่งหมาย แรงจูงใจ และความคิดเห็นของผู้เขียน

ผู้วิจัยดำเนินการด้วยวิธีการวิพากษ์ภายนอกและวิพากษ์ภายในไปพร้อม ๆ กันเพื่อให้ได้ข้อมูลที่น่าเชื่อถือและเที่ยงตรงที่สุด โดยลดอคติของผู้สร้างหลักฐานและข้อมูล ตลอดจนความลำเอียงของผู้วิจัย

1.2) อ่านข้อมูลที่สืบค้นได้อย่างคร่าว ๆ เพื่อคัดเลือกข้อมูลที่มีความน่าเชื่อถือแล้วนำมาอ่าน

อย่างละเอียดเพื่อพิจารณาเนื้อหาและบันทึกลงในแบบบันทึกข้อมูลชนิดไม่มีโครงสร้างและ ตรวจสอบข้อมูลเชิงทฤษฎีแบบสามเส้า (theory triangulation) ทำการวิเคราะห์โดยการจัดกลุ่มรหัสข้อมูลที่มีลักษณะร่วมหรือมีความสัมพันธ์ระหว่างกัน ทำให้เกิดประเด็นหลักของสิ่งที่ค้นพบ และสร้างประเด็นหลักจากรหัสข้อมูลเป็นความหมายทางภาษา รวมถึงการตีความหมายและนัยบริบทของภาษา (Creswell, 2005)

1.3) วิเคราะห์ข้อมูลโดยใช้วิธีการวิเคราะห์เนื้อหา (content analysis) แล้วนำมาวิเคราะห์สังเคราะห์ และนำเสนอกรอบแนวคิดทฤษฎีทางสังคมในศาสตร์พื้นฐานการศึกษาร่วมสมัย โดยนำเสนอเป็นแบบพรรณนาความ

1.4) นำเสนอผลการวิจัยเป็นแบบพรรณนาความ นอกเหนือจากวิธีการวิเคราะห์เนื้อหา ผู้วิจัยได้ใช้วิธีการวิเคราะห์ปรากฏการณ์ และการวิเคราะห์ภาษา ได้แก่ การวิเคราะห์หมโนทัศน์ และการวิเคราะห์เหตุผลอันเป็นวิธีการสืบค้นทางปรัชญา ผสมเข้ากับแนวทางการศึกษาที่มีรากฐานมาจากทฤษฎีเชิงวิพากษ์ (critical theory) ในลักษณะเป็นทฤษฎีเชิงบรรทัดฐาน (normative theory) ที่อธิบายเกี่ยวกับคุณค่า ค่านิยม และสิ่งที่ควรจะเป็น ทั้งยังสนใจศึกษาทางเลือกในอนาคตของสังคมพร้อม ๆ กับการอธิบายแสดงความคิดเห็นในเชิงวิพากษ์รูปแบบสังคมที่ดำรงอยู่ในปัจจุบัน ทฤษฎีเชิงวิพากษ์ช่วยเพิ่มปริชาญาณให้แก่กวีวิชาการในการวิเคราะห์โลกแห่งความจริงทางการศึกษาได้ลึกซึ้งยิ่งขึ้น เพราะเป้าหมายหลักของทฤษฎีเชิงวิพากษ์ไม่ใช่อการค้นหาและสถาปนากฎสากลทางการศึกษา แต่อยู่ที่การค้นหาและทำความเข้าใจอย่างลึกซึ้งกับความหมายและการประกอบสร้างความหมายต่าง ๆ ของพฤติกรรมมนุษย์ในบริบทของการศึกษา

ผลการวิจัย

ผลการศึกษารอบแนวคิดทฤษฎีทางสังคมในศาสตร์พื้นฐานการศึกษาร่วมสมัย

ในสหรัฐอเมริกา ช่วงคริสต์ทศวรรษที่ 1930 ในวงการศึกษากว่าได้ว่า มีนักวิชาการโดยแบ่งออกเป็น 2 กลุ่ม กลุ่มหนึ่งเป็นนักวิชาการที่มีภูมิหลังทางมนุษยศาสตร์ และอีกกลุ่มหนึ่งมีภูมิหลังทางสังคมศาสตร์และจิตวิทยา การวิจัยทางการศึกษาในสมัยนั้นจึงมักออกมาในแนวประวัติศาสตร์การศึกษา และจิตวิทยาพัฒนาการ ต่อมาในระหว่างคริสต์ทศวรรษที่ 1940-1950 อิทธิพลของแนวคิดแบบปฏิฐานนิยม (positivism) ปฏิฐานนิยมแนวใหม่ (neo-positivism) ของยุโรป และแนวคิดประจักษ์นิยม (empiricism) ของสหรัฐอเมริกา ทำให้วิธีการวิจัยเชิงสำรวจซึ่งมีรากฐานมาจากการสังเกตการวิจัยเชิงปริมาณเป็นที่นิยมแพร่หลาย และการวิจัยมักจะทำการศึกษาประเด็นใหญ่ ๆ ในเชิงโครงสร้างระดับมหัพภาค อาทิ ความเสมอ

ภาคทางการศึกษา อิทธิพลของสิ่งแวดล้อม และพันธุกรรมที่มีต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน ต่อมา นักวิชาการพื้นฐานการศึกษาได้นำทฤษฎีทางสังคม การเมือง และปรัชญามาใช้ในการวิจัยทางการศึกษา อาทิ แนวคิดทฤษฎีโครงสร้างหน้าที่ (structural-functionalism) ดังผลงานของ Talcott Parsons แนวคิดทฤษฎีขัดแย้ง (conflict theory) ดังผลงานของ Samuel Bowles รวมถึงทฤษฎีที่เกี่ยวข้อง อาทิ ทฤษฎีแนวการตีความ (interpretive theory) ทฤษฎีปฏิสัมพันธ์สัญลักษณ์ (symbolic interactionism) และแนวปรากฏการณ์นิยม (phenomenology) (Ballantine & Hammack, 2012)

การวิเคราะห์และสังเคราะห์กรอบแนวคิดทฤษฎีทางสังคมในศาสตร์พื้นฐานการศึกษาร่วมสมัยสามารถแบ่งกลุ่มกรอบแนวคิดทฤษฎีทางสังคมออกเป็นกลุ่มใหญ่ได้ 2 กลุ่ม ดังที่กล่าวถึงข้างต้น แต่ในความเป็นจริง แนวคิดทฤษฎีทั้งสองกลุ่มต่างมีอิทธิพลในการศึกษาวิเคราะห์ระบบการศึกษาอย่างแยกออกจากกันได้ยาก การนำเสนอผลการวิเคราะห์และสังเคราะห์กรอบแนวคิดทฤษฎีทางสังคมในศาสตร์พื้นฐานการศึกษาร่วมสมัยในครั้งนี้ จึงเป็นการนำเสนอผลการวิจัยแบบพรรณนาความโดยการวิเคราะห์และสังเคราะห์ร่วมกับเอกสารชั้นรองเพื่อยกระดับการถกเถียงในเชิงทฤษฎีบนฐานทฤษฎีเชิงวิพากษ์ดังรายละเอียดต่อไปนี้

1) อิทธิพลของแนวคิดทฤษฎีโครงสร้างหน้าที่ (structural-functionalism) ที่มีต่อศาสตร์พื้นฐานการศึกษา

ทฤษฎีทางสังคมที่มีการเรียนรู้และถ่ายทอดกันมาตั้งแต่อดีตจนถึงปัจจุบัน ล้วนมีที่มาจากอิทธิพลทางความคิดของนักทฤษฎีที่สำคัญสามท่าน ได้แก่ Karl Marx (ค.ศ. 1818-1883) Max Weber (ค.ศ. 1864-1920) และ Emile Durkheim (ค.ศ. 1858-1917) โดยแนวคิดทฤษฎีขัดแย้ง (conflict theory) ซึ่งต่อมาได้พัฒนาเป็นทฤษฎีเชิงวิพากษ์ (critical theory) นั้นได้รับอิทธิพลจาก Marx และ Weber อย่างชัดเจน โดยนักทฤษฎีชาวเยอรมันทั้งสองท่าน เน้นการอธิบายสังคมไปในเชิงประวัติศาสตร์ ทำให้หลุดพ้นจากกรอบแนวคิดวิทยาศาสตร์ธรรมชาติในการศึกษาสังคม

ในทางตรงกันข้าม Durkheim นักทฤษฎีสังคมวิทยาคลาสสิกชาวฝรั่งเศสได้นำเสนอวิธีวิทยาที่เน้นความเป็นมาตรฐานซึ่งมีรากฐานมาจากกระบวนทัศน์ปฏิฐานนิยม (positivism) Durkheim ได้รับการยกย่องว่าเป็นบิดาแห่งวิธีการเชิงประจักษ์ (empirical methods) โดยผลงานการวิเคราะห์เชิงปริมาณเรื่อง “การฆ่าตัวตาย” ในงานของเขา เป็นการดำเนินการกับข้อเท็จจริงทางสังคมในฐานะที่เป็นวัตถุหรือสิ่งของที่ใช้ในการศึกษา ยิ่งไปกว่านั้น Durkheim ยังได้ชื่อว่า เป็นผู้บุกเบิกทฤษฎีโครงสร้างหน้าที่ (structural-functionalism) ซึ่งมีอุดมการณ์สำคัญในการปกป้องและรักษาสังคมทุนนิยม โดยเน้นอธิบาย

ความเป็นระบบระเบียบของสังคม (social order) และการแบ่งแยกแรงงาน (division of labor)

นับจากช่วงหลังสงครามเย็น ในช่วงปี ค.ศ. 1970 เป็นต้นมา แนวคิดของ Talcott Parsons ซึ่งเป็นนักวิชาการในกลุ่มทฤษฎีโครงสร้างหน้าที่ได้มีอิทธิพลต่อศาสตร์พื้นฐานการศึกษามากที่สุด โดยเฉพาะพื้นฐานการศึกษาทางสังคมศาสตร์ที่เกี่ยวข้องกับสังคมวิทยาและมานุษยวิทยา อาจกล่าวได้ว่า Parsons เป็นผู้ที่สามารถทำให้ทฤษฎีทางสังคมวิทยาได้รับการยอมรับในวงวิชาการว่า สังคมวิทยามีฐานะเป็นศาสตร์และมีความสำคัญเช่นเดียวกับ เศรษฐศาสตร์ และรัฐศาสตร์ และที่สำคัญที่สุดได้นำไปสู่การพัฒนาศาสตร์สังคมวิทยาการศึกษา (sociology of education) อย่างจริงจังในคณะศึกษาศาสตร์ และสถาบันผลิตครูระดับอุดมศึกษาในสหรัฐอเมริกา แคนาดา และอังกฤษ รวมถึงประเทศต่าง ๆ ในโลกตะวันตกในช่วงครึ่งหลังของคริสต์ศตวรรษที่ 20

สาระสำคัญของแนวคิดทฤษฎีโครงสร้างหน้าที่อยู่ที่การมองสังคมและการศึกษาว่า เป็นระบบที่มีความสัมพันธ์เกี่ยวข้องกันระหว่างระบบใหญ่กับระบบย่อยคล้ายกับสิ่งมีชีวิต ในฐานะที่เป็นระบบการศึกษาจึงมีความจำเป็นที่จะต้องทำให้ความต้องการบางอย่างได้รับการตอบสนองเพื่อความอยู่รอดในภาวะดุลยภาพ ดังนั้น ระบบการศึกษาจึงมีฐานะคล้ายกับสิ่งมีชีวิต คือ สามารถปรับตัวให้อยู่รอดได้ ถ้าหากความต้องการต่าง ๆ หรือหน้าที่ได้รับการตอบสนอง แต่ถ้าหากความต้องการไม่ได้รับการตอบสนองเท่าที่ควร ก็จะทำให้ระบบการศึกษาเกิดภาวะไร้ดุลยภาพ และระบบจะเสื่อมสลายไปในที่สุด

ถึงแม้ว่าแนวคิดทฤษฎีโครงสร้างหน้าที่จะได้รับความนิยมอย่างรวดเร็วในศาสตร์พื้นฐานการศึกษาอยู่ระยะหนึ่งก็ตาม แต่แนวคิดนี้มีข้อบกพร่องอยู่หลายประการ อาทิ มีลักษณะอนุรักษนิยมสูง ไม่ชอบการเปลี่ยนแปลง นิยมยกย่องเสถียรภาพ และความต่อเนื่องของระบบเป็นหลัก นอกจากนั้น แนวคิดทฤษฎีโครงสร้างหน้าที่ยังแฝงเร้นไว้ด้วยระบบคุณค่าและอุดมการณ์ของความเป็นตะวันตก หลงใหลในความเป็นเลิศของวัฒนธรรมตะวันตก (ethnocentrism) หรือวัฒนธรรมที่เรียกกันโดยรวม ๆ ว่า “civic culture” กล่าวคือ เป็นวัฒนธรรมที่เน้นความมีเหตุมีผล (secularization) และความสำเร็จของงานมากกว่าวิธีการ รวมถึงการที่แนวคิดทฤษฎีนี้มีความแข็งทื่อ ไม่ยืดหยุ่น ไม่สามารถปรับใช้กับระบบการศึกษาของประเทศอื่นที่มีได้ใช้รูปแบบการจัดการศึกษาแบบตะวันตกได้

กรอบแนวคิดทฤษฎีโครงสร้างหน้าที่นั้นถูกโจมตีเป็นอย่างมาก ในช่วงปี ค.ศ. 1960 เป็นต้นมา ทั้งนี้ เพราะบริบทสถานะทางสังคม เศรษฐกิจ และการเมืองในสหรัฐอเมริกามีการเปลี่ยนแปลงไปอย่างมาก รวมทั้งการที่สหรัฐอเมริกามีบทบาทในความสัมพันธ์ระหว่างประเทศ ในขณะเดียวกัน ทฤษฎีและแนวคิดแบบมาร์กซิสต์ (marxist theory) ซึ่งกลับมาแพร่หลายในสหรัฐอเมริกาทำให้นักวิชาการสาย

ทฤษฎีโครงสร้างหน้าที่ถูกประนามว่า เป็นกลุ่มที่ส่งเสริมการควบคุมของรัฐ และนายทุนบรรษัท อย่างไรก็ตาม ช่วงหลังปี ค.ศ. 1970 ศาสตร์พื้นฐานการศึกษาได้มีพัฒนาการที่หลากหลายทั้งในแง่ของการวิเคราะห์วิธีวิทยาการศึกษา รวมตลอดถึงขอบข่ายของสาขาวิชา ส่วนหนึ่งอาจเป็นผลมาจากพัฒนาการของวิชาพื้นฐานการศึกษา โดยเฉพาะอย่างยิ่งตั้งแต่ The Council of Learned Societies in Education (CLSE) ได้กำหนดมาตรฐานวิชาการสำหรับการสอนวิชาชีพครูด้านพื้นฐานการศึกษา ทฤษฎีการศึกษา และนโยบายการศึกษา ในปี ค.ศ. 1996 (The Council of Learned Societies in Education, 1996) และอีกส่วนหนึ่งอาจเป็นผลมาจากพัฒนาการของการศึกษาสังคมศาสตร์โดยส่วนรวมที่พยายามแยกตัวเองออกจากกรอบกำของนักสังคมศาสตร์กระแสหลักสายทฤษฎีโครงสร้างหน้าที่ (structural-functionalism) และสายพฤติกรรมศาสตร์ (behaviorism) ซึ่งสร้างองค์ความรู้อยู่บนพื้นฐานกระบวนทัศน์ปฏิฐานนิยม (positivism) และประจักษ์นิยม (empiricism) การเปลี่ยนแปลงวิธีการศึกษาของสังคมศาสตร์จากการผูกขาดของกลุ่มทฤษฎีโครงสร้างหน้าที่ และทฤษฎีสังคมศาสตร์กระแสหลักไปสู่ความหลากหลายในครั้งนี้ ถือเป็นการเปลี่ยนแปลงขั้นพื้นฐานที่สำคัญมากถึงขนาดที่ Geertz นักมานุษยวิทยาชาวอเมริกันที่มีชื่อเสียงมากที่สุดคนหนึ่ง กล่าวว่า มีบางสิ่งบางอย่างที่สำคัญกำลังเกิดขึ้นกับวิธีคิดของนักสังคมศาสตร์ จนถึงขั้นที่จะแยกแยะหรือแบ่งส่วนไม่ได้ง่าย ๆ ดังที่เคยเป็นมาในอดีตว่า ใครเป็น “นัก” อะไร และงานชิ้นใดควรจัดอยู่ใน “สาขาวิชา” ไດ

แนวทางการศึกษาที่มีความหลากหลายมากขึ้นได้ส่งผลอย่างมหาศาลต่อสถานะความรู้ของศาสตร์ครุศึกษา (teacher education) โดยเฉพาะอย่างยิ่งในศาสตร์พื้นฐานการศึกษาระยะหลังปี ค.ศ. 1980 เป็นต้นมา ถือว่ามีความสำคัญอย่างมาก อาจกล่าวได้ว่า การที่แวดวงวิชาการทางสังคมศาสตร์และมนุษยศาสตร์ได้หันเหความสนใจที่เคยมีต่อระบบโครงสร้างเชิงเศรษฐกิจการเมืองมาสู่มิติทางสังคมวัฒนธรรม หรือ “การหันเหความสนใจมาสู่มิติทางวัฒนธรรม” (the cultural turn) ในช่วงปลายคริสต์ทศวรรษที่ 1980 ได้ส่งผลกระทบต่อกระแสความเปลี่ยนแปลงทั้งในระดับทฤษฎี ปรัชญาความคิด และความสนใจต่อประเด็นศึกษาในศาสตร์พื้นฐานการศึกษาก็ด้วย ทั้งยังเป็นการเปลี่ยนแปลงกระบวนทัศน์หรือการแตกแยกทางญาณวิทยา (epistemological break) กล่าวคือ นักวิชาการพื้นฐานการศึกษาและนักครุศึกษารุ่นใหม่ ๆ เริ่มแสวงหาญาณวิทยาอื่น ๆ เข้ามาช่วยในการศึกษา เช่น แนวปรากฏการณ์วิทยา (phenomenology) ทฤษฎีและแนวคิดแบบมาร์กซิสต์ โดยเฉพาะเศรษฐศาสตร์การเมืองแนวมาร์กซิสต์ใหม่ (neo-marxist) และทฤษฎีเชิงวิพากษ์ (critical theory) รวมถึงทฤษฎีวิพากษ์ใหม่ (neo-critical theory) เช่น สกฤตความคิดหลังสมัยใหม่ (postmodernism) หลังโครงสร้างนิยม

(poststructuralism) หลังอาณานิคมนิยม (postcolonialism) (Gottesman, 2009) และแนวทางการศึกษาที่เรียกว่า วัฒนธรรมศึกษา (cultural studies) มาทำความเข้าใจปฏิสัมพันธ์ระหว่างความรู้ วัฒนธรรม และอำนาจในพื้นที่การผลิตและปฏิบัติการทางวัฒนธรรม จนกลายมาเป็นสหสาขาวิชาข้ามศาสตร์ และข้ามพรมแดนความรู้ในชื่อว่า วัฒนธรรมศึกษาในศาสตร์การศึกษา (cultural studies in education) (Giroux, 1995)

ในกรณีของประเทศไทย อิทธิพลของแนวคิดทฤษฎีโครงสร้างหน้าที่ และกรอบความคิดแบบปฏิฐานนิยมและประจักษ์นิยม ซึ่งเป็นญาณวิทยาและวิธีวิทยากระแสหลักในศาสตร์ครุศึกษาของโลกตะวันตกซึ่งมีสหรัฐอเมริกาเป็นผู้นำ ได้มีอิทธิพลอย่างลึกซึ้งต่อกระบวนการทัศน์ในการสร้างศาสตร์พื้นฐานการศึกษาในคณะครุศาสตร์-ศึกษาศาสตร์ เนื่องจากประวัติศาสตร์การครุศึกษาไทยได้รับการวางรากฐานมาจากแบบแผนของการครุศึกษาตะวันตก อันเป็นส่วนหนึ่งของกระบวนการสร้างชาติให้ทันสมัยทัดเทียมกับนานาประเทศ แต่รากฐานดังกล่าวกลับเป็นไปในลักษณะของการหยิบยืมทางวัฒนธรรม (cultural borrowing) โดยที่ชนชั้นนำและชนชั้นปกครองไทยได้คัดและเลือกสรร (policy recontextualization) เฉพาะสิ่งที่เห็นว่าสอดคล้องกับ “ความเป็นไทย” เพื่อนำมาใช้สร้างความทันสมัยให้แก่สถาบันต่าง ๆ (สายชล สัตยานุรักษ์, 2559) ความทันสมัยของศาสตร์และความทันสมัยทางการศึกษาที่เกิดขึ้นในสังคมไทยในช่วงศตวรรษครั้งที่ผ่านมา จึงเป็นความทันสมัยที่วางอยู่บนตรรกะของอรรถประโยชน์นิยม (utilitarianism) แบบไทย ๆ ที่ไม่เพียงปิดกั้นองค์ความรู้ วิธีวิทยา และทฤษฎีเชิงวิพากษ์ทางการศึกษา (Lao, 2015) หากแต่ได้สร้างระบอบราชการขนาดใหญ่ในวงการศึกษา ซึ่งแทนที่จะปรับปรุงระบบการศึกษาไทยให้มีประสิทธิภาพมากยิ่งขึ้น กลับทำให้การปฏิรูปการศึกษากลายเป็นสิ่งที่สร้างความอ่อนแอให้กับสังคมไทย

กระบวนการดังกล่าวนี้ได้กลายเป็นรากฐานของวิธีคิดที่มีอำนาจครอบงำชนชั้นนำและผู้กำหนดกรอบความคิดเชิงนโยบาย อุดมการณ์ และกระบวนการทางการศึกษาในสังคมไทย ในการทำความเข้าใจปรากฏการณ์ทางสังคมที่เกี่ยวข้องกับพื้นฐานการศึกษาและประเด็นต่าง ๆ ในวงการศึกษาตั้งแต่ระดับมหภาคจนถึงระดับจุลภาค ตลอดจนทางเลือกในการแก้ไขปัญหาและการพัฒนาการศึกษาในสภาพสังคมและเศรษฐกิจการเมืองไทยยุคปัจจุบัน อย่างไรก็ตาม สถานะที่เป็นอยู่มิใช่เรื่องที่เกินความคาดหมายแต่อย่างใด เนื่องจากตัวตนของศาสตร์ครุศึกษา ซึ่งเน้นการผลิตครูในเชิงเทคนิคให้ความสำคัญกับแนวทางการศึกษาที่เน้นความเป็นไปได้ในทางปฏิบัติในพื้นที่ทางการศึกษา มากกว่าแนวทางการศึกษาเชิงแนวคิดทฤษฎี ปรัชญา และประวัติศาสตร์ ซึ่งเป็นสาระสำคัญของศาสตร์พื้นฐานการศึกษาด้านสังคมวิทยา มานุษยวิทยา และประวัติศาสตร์ โดยที่ศาสตร์ครุศึกษาให้ความสำคัญกับหน่วยการวิเคราะห์

ในประเด็นระดับจุลภาคที่เกี่ยวกับการจัดการหลักสูตรและการเรียนการสอนในระดับต่าง ๆ โดยเน้นการอธิบายเฉพาะปรากฏการณ์ในปัจจุบัน มีเป้าหมายเพื่อการรักษาสถานะเดิมของโครงสร้างอำนาจอุดมการณ์บางอย่าง และพยายามไม่เกี่ยวข้องกับการศึกษาเชิงวิภาษวิธีในด้านบริบทสังคม วัฒนธรรม เศรษฐกิจ และการเมืองในเชิงประวัติศาสตร์ (Hill, 2007)

2) การเปลี่ยนผ่านของกรอบแนวคิดทฤษฎีทางสังคมในศาสตร์พื้นฐานการศึกษาร่วมสมัย

อิทธิพลทางความคิดของ Karl Marx และ Max Weber ได้นำไปสู่การอธิบายสังคมโดยใช้กรอบแนวคิดทฤษฎีขัดแย้ง (conflict theory) ซึ่งต่อมาได้พัฒนาเป็นทฤษฎีเชิงวิพากษ์ (critical theory) ทั้งนี้ทฤษฎีเชิงวิพากษ์ซึ่งเน้นการตีความประวัติศาสตร์ อาจมีผู้มองว่า Marx ได้ใช้วิธีการที่เป็นวิทยาศาสตร์ธรรมชาติอย่างหนึ่ง ทว่าวงการวิชาการในปัจจุบันกลับมองว่า การตีความประวัติศาสตร์ตามแนวคิดทฤษฎีของมาร์กซ์นั้นเป็นวิทยาศาสตร์คนละประเภทกับแนวคิดปฏิฐานนิยมโดยสิ้นเชิง นักทฤษฎีมาร์กซ์รุ่นหลังอาจจะมีการลดทอนสิ่งที่ Marx อธิบายไปในแนวทางทฤษฎีทางเศรษฐศาสตร์ ซึ่งมีรากฐานมาจากเศรษฐศาสตร์แนวปฏิฐานนิยมอยู่บ้าง ทว่าจุดยืนของ Marx ไม่ได้สร้างทฤษฎีของตนจากแนวคิดปฏิฐานนิยมอย่างแน่นอน สำหรับ Weber ได้เสนอแนวคิดประวัติศาสตร์ที่ชัดเจน (explicit historicism) โดย Weber ปฏิเสธนักทฤษฎีแนววิวัฒนาการ และเน้นการเปลี่ยนแปลงแนวคิดทางสังคมในเชิงสัมพัทธ์ Weber ให้ความสำคัญกับกฎเกณฑ์ที่มีลักษณะเป็นนามธรรม และการสรุปกฎเกณฑ์เพื่อสร้างข้อสรุปทั่วไปนั้นเป็นปฏิบัติการต่อกระบวนการทางสังคมในบริบทเชิงประวัติศาสตร์

แนวคิดสำคัญที่เหมือนกันของทั้ง Marx และ Weber อีกสามประการ ได้แก่ ประการแรก การแสดงความไม่เห็นด้วยและเป็นปฏิปักษ์ต่อความทันสมัยของอุดมการณ์ทุนนิยม ประการที่สอง การสนใจศึกษาสถานะความแปลกแยกที่สัมพันธ์กับการขยายตัวของระบบตลาด และการทำให้ความสัมพันธ์ทางสังคมกลายเป็นสินค้าและวัตถุที่ซื้อขายได้ในระบบทุนนิยมเสรี และประการสุดท้าย การให้เหตุผล (rationalization) ซึ่งเชื่อมโยงกับการสร้างระบบราชการ (bureaucracy) และผลกระทบของวิทยาศาสตร์และเทคโนโลยีต่อสังคมสมัยใหม่

อาจกล่าวได้ว่า แนวทางของ Marx และ Weber ได้มีอิทธิพลต่อทฤษฎีทางสังคมซึ่งนำไปสู่ทางแยก (disjuncture) ในเชิงทฤษฎีและอุดมการณ์อันเป็นจุดเปลี่ยนผ่านของกรอบแนวคิดทฤษฎีทางสังคมในศาสตร์พื้นฐานการศึกษาร่วมสมัย แนวคิดทฤษฎีของมาร์กซ์ (Marxism) และเวเบอร์ (Weberian) ส่งผลต่อการสร้างทฤษฎีเชิงวิพากษ์ (critical theory) ซึ่งเป็นปฏิปักษ์กับแนวทางของเดอร์กเคิร์ม (Durkheimian) อย่างชัดเจน กระนั้นก็ตาม ในระยะไม่นานมานี้ได้มีการตีความหมายงานของ Durkheim

ในทางที่สามารถนำไปใช้ในทฤษฎีเชิงวิพากษ์ได้อย่างเหมาะสมในประเด็นต่าง ๆ โดยนักทฤษฎีเชิงวิพากษ์มีแนวคิดร่วมกันที่สำคัญ ได้แก่ *ประการแรก* การปฏิเสธกรอบแนวคิดทฤษฎีโครงสร้างหน้าที่ และแนวคิดปฏิฐานนิยม *ประการที่สอง* การปฏิเสธวิธีการพิจารณาที่เน้นการแยก “ข้อเท็จจริง” ออกจาก “คุณค่า” ดังคติของแนวคิดปฏิฐานนิยม *ประการที่สาม* การมีพันธะผูกพันต่อการปลดปล่อยมนุษยชาติให้พ้นจากการทารุณ การกดขี่ข่มเหง รวมถึงการเอารัดเอาเปรียบและการครอบงำทุกรูปแบบ และ *ประการสุดท้าย* การเน้นย้ำความสำคัญของการเป็นผู้กระทำของมนุษย์ (human agency) ในความสัมพันธ์ทางสังคม

อนึ่ง ทฤษฎีเชิงวิพากษ์ได้มีพัฒนาการมาอย่างต่อเนื่องทั้งในลักษณะต่อยอด แดกหน่อ และเป็นอิสระออกจากกัน เมื่อพิจารณาพัฒนาการทฤษฎีเชิงวิพากษ์ของสำนักแฟรงก์เฟิร์ต (Frankfurt school) ตั้งแต่ช่วงกลางคริสต์ศตวรรษที่ 20 จนถึงทฤษฎีเชิงวิพากษ์ร่วมสมัยจากกลุ่มนักคิดฝรั่งเศส อาทิ งานเขียนของ Alain Touraine Pierre Bourdieu และ Michael Foucault จึงกล่าวได้ว่า การจำแนกแยกแยะทฤษฎีเชิงวิพากษ์ให้เห็นอย่างชัดเจนเป็นสิ่งที่ยาก และเมื่อทฤษฎีเชิงวิพากษ์ได้ถูกนำมาใช้ในศาสตร์การศึกษา โดยเฉพาะด้านพื้นฐานการศึกษาทางสังคมศาสตร์และสังคมวิทยาการศึกษา ซึ่งต่อมาได้พัฒนาเป็นทฤษฎีเชิงวิพากษ์ทางการศึกษาและศาสตร์การสอนเชิงวิพากษ์ในปัจจุบัน ดังนั้น การทำความเข้าใจขอบเขตของทฤษฎีเชิงวิพากษ์ทางการศึกษาอาจทำได้โดยการจัดวางให้ทฤษฎีเชิงวิพากษ์ทางการศึกษาร่วมสมัยกล่าวคือ ทฤษฎีมาร์กซิสต์ใหม่ทางการศึกษา (neo-marxist theory in education) ให้อยู่ทางซ้ายสุดแล้วให้ทฤษฎีขัดแย้งแนวเว็บเบอร์ใหม่ทางการศึกษา (neo-weberian conflict theory in education) อยู่ทางขวาสุด แล้วจึงอธิบายเปรียบเทียบกับทฤษฎีเชิงวิพากษ์ทางการศึกษาไปทีละทฤษฎี

ทฤษฎีมาร์กซิสต์ใหม่ทางการศึกษานั้นมีความหมายครอบคลุมไปถึงการพยายามสืบทอดการสถาปนาคุณลักษณะทางวิทยาศาสตร์ของทฤษฎีมาร์กซิสต์เดิม ผ่านการสร้างคำอธิบายเกี่ยวกับแนวคิดเรื่องวิถีการผลิตไปอย่างต่อเนื่อง ในขณะที่ทฤษฎีเชิงวิพากษ์ทางการศึกษา มีลักษณะตรงกันข้าม คือ ไม่ได้สืบทอดวิธีอธิบายแบบมาร์กซิสต์เดิม ทว่าวิพากษ์ทฤษฎีมาร์กซิสต์ในเชิงร้อยทลาย (reconstructed) และสร้างใหม่ (deconstructed) อย่างจริงจัง (Anyon, 2005)

ทฤษฎีขัดแย้งแนวเว็บเบอร์ใหม่ทางการศึกษาได้ให้แนวทางในการรื้อสร้างองค์ความรู้จากทฤษฎีมาร์กซิสต์ที่สำคัญ อาทิ ความจำเป็นที่จะต้องทำความเข้าใจเรื่องชนชั้นทางสังคมของผู้เรียนในระบบการศึกษาในมิติอื่น ๆ ที่มีใช้ด้านเศรษฐกิจ โดยพิจารณาถึงความสำคัญของต้นทุนทางสังคมวัฒนธรรมและอัตวิสัย รัฐในฐานะที่เป็นแบบแผนอำนาจชนิดหนึ่งที่เป็นอิสระจากเศรษฐกิจ ความสำคัญของวิทยาศาสตร์และเทคโนโลยี การทำให้เป็นระบบราชการในสังคมสมัยใหม่ ทว่าทฤษฎีมาร์กซิสต์ใหม่ทางการศึกษามี

ความแตกต่างจากทฤษฎีขัดแย้งแนวเว็บเบอร์ใหม่ทางการศึกษา ตรงที่ได้ปฏิเสธและมิได้ก่อสร้างองค์ความรู้ดังกล่าว ทว่าได้ใช้องค์ความรู้เหล่านี้ในการวิพากษ์ระบบการศึกษาในสังคมร่วมสมัยอย่างเป็นระบบ

ทฤษฎีเชิงวิพากษ์ทางการศึกษา ประกอบด้วย แนวคิดและวิธีวิทยาอื่น ๆ อีกมากมาย ในด้านกระบวนการค้นคว้าแสวงหาความรู้ ทฤษฎีเชิงวิพากษ์ทางการศึกษายังครอบคลุมไปถึงแนวคิด อาทิ ทฤษฎีเชิงวิพากษ์แนวสตรีนิยม (feminism) ทฤษฎีเชิงวิพากษ์แนวหลังอาณานิคม (postcolonialism) และ ทฤษฎีเชิงวิพากษ์แนวหลังมนุษย์นิยม (posthumanism) อันเป็นแนวโน้มล่าสุดของทฤษฎีเชิงวิพากษ์ทางการศึกษา ในศาสตร์พื้นฐานการศึกษาร่วมสมัย

นอกจากกลุ่มแนวคิดข้างต้นแล้ว กลุ่มสำนักคิดที่มีแนวทางการวิเคราะห์ที่ใกล้เคียงกับกรอบแนวคิดทฤษฎีเชิงวิพากษ์ทางการศึกษา คือ สำนักปรากฏการณ์นิยม (phenomenology) ที่ได้สานต่อแนวคิดเรื่องกระบวนการทางความคิดและสัญลักษณ์ของทฤษฎีปฏิสัมพันธ์สัญลักษณ์ (symbolic interactionism) และพัฒนาแนวคิดดังกล่าวให้ลุ่มลึกยิ่งขึ้น โดยเสนอให้มุ่งการวิเคราะห์ไปที่ประเด็นการศึกษาที่เกี่ยวข้องกับการเมืองวัฒนธรรมในชีวิตประจำวัน การเข้าถึงแง่มุมเชิงอัตวิสัยและการตีความการให้ความสำคัญต่อภาษาความหมาย มุมมอง ความคิด อารมณ์ความรู้สึก ความสามารถของผู้กระทำการ และบริบทอันเป็นส่วนหนึ่งในการก่อรูปปฏิสัมพันธ์ ความสัมพันธ์ และชีวิตทางสังคมในระบบการศึกษา

ผู้นำแนวคิดที่มีอิทธิพลต่อทฤษฎีปรากฏการณ์นิยมอันเป็นแนวทางหนึ่งของศาสตร์พื้นฐานการศึกษาร่วมสมัยในกลุ่มนี้คือ Edmund Husserl และ Alfred Schutz สำหรับ Husserl เชื่อว่า เราสามารถค้นหาเหตุผลในการกระทำของมนุษย์ได้จากสิ่งที่มนุษย์ได้พบในประสบการณ์ของตน ดังนั้น จึงต้องให้ความสำคัญกับความสามารถของมนุษย์ที่จะเข้าใจความหมายของปรากฏการณ์ต่าง ๆ ในสังคม ซึ่งทฤษฎีปรากฏการณ์นิยมได้ผ่านกระบวนการพัฒนามาแล้วสามขั้นตอน การพัฒนาระยะแรกของแนวคิดนี้ใช้คำว่า transcendental phenomenology ซึ่งหมายถึง ความรู้ที่ได้จากประสบการณ์ผ่านการสร้างกฎเกณฑ์ที่เป็นบ่อเกิดของความรู้ที่ไม่ถูกกำหนดไว้ก่อน การทำความเข้าใจความหมายที่ซ่อนอยู่ในชีวิตประจำวันของตนได้นั้นจะต้องมองโลกชีวิตประจำวันจากจิตสำนึกภายในของตัวบุคคลเอง แนวคิดนี้ได้พัฒนามาเป็น existential phenomenology ซึ่งหมายถึง การให้ความสำคัญกับประสบการณ์ชีวิต (lived experience) หรือสภาวะที่เป็นอยู่ (modes of being) โดยมีผู้นำแนวคิดคนสำคัญคือ Martin Heidegger และ Jean-Paul Sartre หลังจากนั้นแนวคิดกลุ่มนี้ได้พัฒนาเป็น hermeneutic phenomenology ซึ่งมองว่า

ภาษาเป็นสื่อกลางที่สำคัญที่สุดในการทำความเข้าใจมนุษย์ ภาษาเป็นการแสดงออกถึงจิตสำนึกภายในของมนุษย์ และการกระทำในชีวิตประจำวันของมนุษย์มีส่วนสัมพันธ์กับภาษา

อาจกล่าวได้ว่า การที่นักวิชาการ ครูอาจารย์ และนักปฏิบัติการทางการศึกษายอมรับ “ค่านิยม” ว่ามีความสำคัญเพราะเป็นเครื่องชี้นำการแสวงหาความรู้ นั้นหมายความว่า เราไม่ได้มอง “ความเป็นจริง” อย่างเป็นวัตถุดิบดังเช่นกรอบแนวคิดทฤษฎีโครงสร้างหน้าที่ และแนวคิดปฏิฐานนิยม คำว่า ความเป็นจริงเชิงวัตถุดิบสำหรับนักทฤษฎีเชิงวิพากษ์ทางการศึกษาถือว่าไม่มีอยู่จริง ไม่ปรากฏอยู่จริง ความเป็นจริงเชิงวัตถุเป็นเพียงการแสดงออกของจิตสำนึกที่ผิดพลาด (false consciousness) ส่วนจิตสำนึกที่ถูกต้อง (common consciousness) เป็นสิ่งที่มีอยู่ในตัวผู้แสวงหาความรู้ หรือถ้าจะมีก็อยู่ในกลุ่มชนชั้นนำในสังคม และกลุ่มผู้นำที่มีโอกาสมากกว่าเท่านั้น

ดังนั้น นักทฤษฎีเชิงวิพากษ์ทางการศึกษาพอใจที่จะนิยามศัพท์คำว่า “การแสวงหาความรู้” (inquiry) ว่าเป็นการยกระดับจิตสำนึกของผู้เรียน รวมถึงประชาชนผู้ถูกกดขี่เอารัดเอาเปรียบให้มีจิตสำนึกที่ถูกต้อง เมื่อผู้เรียนเหล่านั้นเข้าใจว่าพวกเขาถูกกดขี่เพียงไรอย่างไรแล้ว พวกเขาจะมีปฏิบัติการที่มุ่งไปสู่การปรับปรุงเปลี่ยนแปลงระบบการศึกษา และขยายไปสู่การเปลี่ยนแปลงสังคม ประเทศ ภูมิภาค และโลก ณ จุดนี้ จะเห็นถึงจุดยืนที่แตกต่างกันอย่างชัดเจนระหว่าง “การเปลี่ยนแปลงโลก” และ “การพยากรณ์และควบคุม” ซึ่งประการหลังเป็นทิศทางของสังคมศาสตร์และศาสตร์การศึกษากระแสหลักสายทฤษฎีโครงสร้างหน้าที่และสายพฤติกรรมศาสตร์ ซึ่งสร้างองค์ความรู้อยู่บนพื้นฐานกระบวนทัศน์ปฏิฐานนิยมและประจักษ์นิยมนั่นเอง

กรอบแนวคิดทฤษฎีทางสังคมในศาสตร์พื้นฐานการศึกษาร่วมสมัยที่นิยมใช้กันอยู่ในปัจจุบันส่วนใหญ่แล้วเป็นการศึกษาวิเคราะห์ภายใต้กรอบแนวคิดทฤษฎีโครงสร้างหน้าที่และแนวคิดเชิงพฤติกรรมศาสตร์ ซึ่งสร้างองค์ความรู้อยู่บนพื้นฐานกระบวนทัศน์ปฏิฐานนิยมและประจักษ์นิยม โดยครอบงำศาสตร์การศึกษา และโดยเฉพาะอย่างยิ่งศาสตร์พื้นฐานการศึกษานับตั้งแต่การสถาปนาความเป็นศาสตร์ให้แก่องค์ความรู้ต่าง ๆ ในยุคสมัยใหม่ กรอบแนวคิดเหล่านี้ได้รับการส่งต่ออย่างเป็นระบบผ่านอุดมการณ์ทางสังคมและชนบททางวิชาการในโลกตะวันตก โดยเฉพาะช่วงยุคหลังสงครามโลกครั้งที่สองที่มีสหรัฐอเมริกาเป็นผู้นำ โดยมีชนชั้นนำและนักวิชาการชาวไทยที่ไปศึกษาในสหรัฐอเมริกาเป็นผู้นำกรอบแนวคิดเหล่านี้มาสู่ศาสตร์การศึกษาในสังคมไทย (Lao, 2015) กรอบวิธีการศึกษาวิเคราะห์ดังกล่าวได้นำไปสู่การวิเคราะห์การศึกษาในเชิงปริมาณอย่างเข้มงวด การที่นักวิจัยต้องวางตัวเป็นกลาง การแยกออกจากกันระหว่างข้อเท็จ

จริงและคุณค่า และการแสวงหาหลักการที่ใช้เป็นกฎเกณฑ์สากลซึ่งสามารถนำไปใช้ได้กับทุกประเด็นปัญหา และเหตุการณ์ที่เกี่ยวข้องกับปริณทลทางการศึกษาโดยไม่ขึ้นอยู่กับบริบทหรือสภาพแวดล้อมใด ๆ

การที่นักวิชาการพื้นฐานการศึกษาวางตำแหน่งแห่งที่ทางวิชาการของตนบนฐานกรอบแนวคิด ทฤษฎีขัดแย้ง ซึ่งรวมถึง ทฤษฎีแนวการตีความ ทฤษฎีปฏิสัมพันธ์สัญลักษณ์ และทฤษฎีแนวปรากฏการณ์ นิยม ไม่เชื่อในเรื่องของการสังเกตที่เป็นกลาง และไม่มีอคติ โดยเห็นว่าประสบการณ์ การศึกษา และการฝึกฝนอบรมที่นักวิชาการได้ประสบและได้รับการปลูกฝังมาก่อนหน้าเป็นตัวสร้างกรอบแนวคิด (framework) หรือ แว่น (lens) ในการมองเห็นโลกและเข้าใจโลก ความรู้ทั้งหมดเป็นความรู้ที่เกิดขึ้นจากการประกอบสร้างในสังคม การสังเกตและข้อเท็จจริงดำรงอยู่ภายใต้กรอบทฤษฎี และสิ่งที่มักยึดถือกันว่าเป็นข้อเท็จจริงเชิงวัตถุวิสัยนั้น ล้วนแต่ได้รับอิทธิพลมาจากผู้สังเกตการณ์หรือผู้ที่ศึกษาวิจัยทั้งสิ้น ซึ่งหมายความว่า เราไม่สามารถแสวงหาความรู้ที่ตั้งอยู่บนหลักการของเหตุผลที่เป็นกลางในเชิงคุณค่าได้อย่างแท้จริง เนื่องจากความรู้เป็นสิ่งที่เกิดขึ้นภายใต้บริบทเฉพาะ และผู้รู้คือผู้ที่ผลิตสร้างความรู้ขึ้นมาภายใต้บริบทเฉพาะ

จุดอ่อนและข้อบกพร่องหลายประการของกรอบแนวคิดทฤษฎีโครงสร้างหน้าที่ที่มีความชัดเจนมากขึ้นเรื่อย ๆ ทำให้วิธีวิทยาการศึกษาในศาสตร์พื้นฐานการศึกษาสายทฤษฎีโครงสร้างหน้าที่เริ่มลดบทบาทและเสื่อมความนิยมลง และกรอบแนวคิดทฤษฎีขัดแย้ง ซึ่งรวมถึงแนวคิดที่เกี่ยวข้อง ได้เริ่มมีอิทธิพลและความสำคัญเพิ่มขึ้นโดยเฉพาะในช่วงสองทศวรรษที่ผ่านมา ซึ่งจะเห็นได้จากงานวิจัยและบทความทางวิชาการที่ใช้กรอบแนวคิดเหล่านี้เป็นฐานคิดในเชิงวิธีวิทยาการวิจัยได้เพิ่มมากขึ้น และศาสตร์พื้นฐานการศึกษาร่วมสมัยในวงวิชาการระดับสากลได้มีการนำเอากรอบแนวคิดร่วมสมัยเหล่านี้ไปเป็นแนวการศึกษาทั้งในเชิงทฤษฎีและปฏิบัติกันอย่างกว้างขวาง

กรอบแนวคิดทฤษฎีทางสังคมในศาสตร์พื้นฐานการศึกษาร่วมสมัยสามารถจำแนกออกเป็น 2 กลุ่ม ดังที่กล่าวถึงข้างต้น โดยที่การวิจัยทางพื้นฐานการศึกษาควรให้ความสำคัญกับกรอบแนวคิดทฤษฎีทางสังคมที่ควรจะเป็น ได้แก่ ทฤษฎีมาร์กซิสต์ใหม่ทางการศึกษา หรือทฤษฎีเชิงวิพากษ์ทางการศึกษา อันมีฐานคิดมาจากทฤษฎีขัดแย้งเพราะได้นำเสนอทางเลือกในการพิจารณา วิเคราะห์วิพากษ์ และทำความเข้าใจปัจเจกบุคคลภายใต้ระบบการศึกษาสมัยใหม่ที่ถูกรอบงำโดยระบบทุนนิยมโลกาภิวัตน์ ซึ่งมีความแตกต่างจากทฤษฎีโครงสร้างหน้าที่ซึ่งเป็นกรอบแนวคิดกระแสหลักเชิงโครงสร้าง กรอบแนวคิดร่วมสมัยดังกล่าวนี้ถูกนำมาประยุกต์และพัฒนาต่อยอดโดยการเชื่อมโยงการศึกษาทั้งในระดับมหภาคเข้ากับระดับจุลภาคเพื่อสร้างทฤษฎีการศึกษาที่สามารถนำไปใช้ทำความเข้าใจความสัมพันธ์ระหว่างปัจเจกบุคคล

สถาบันโรงเรียน ระบบการศึกษา และสังคมสมัยใหม่ที่มีความซับซ้อนได้อย่างสมบูรณ์มากยิ่งขึ้น (Pietig, 1998) ซึ่งต่อมาได้พัฒนาเป็นศาสตร์สังคมวิทยาการศึกษาแนวใหม่ (new sociology of education) ในช่วงกลางคริสต์ศตวรรษที่ 20 เป็นต้นมาจนถึงปัจจุบัน ดังปรากฏในงานของ Pierre Bourdieu (1931-2002) และ Basil Bernstein (1924-2000) รวมถึงกลุ่มสำนักคิดทฤษฎีหลังสมัยใหม่และทฤษฎีเชิงวิพากษ์ทางการศึกษา (postmodern-critical theory) (Sadovnik, 1995)

อภิปรายผล

เมื่อศาสตร์การสอนรวมถึงรูปแบบและวิธีการสอน คือ สารัตถะสำคัญที่สุดประการหนึ่งของศาสตร์ครุศึกษา แต่เมื่อพิจารณาจากศาสตร์พื้นฐานการศึกษา โดยใช้กรอบแนวคิดเชิงอุดมการณ์ของนักทฤษฎีเชิงวิพากษ์ทางการศึกษามองว่า ศาสตร์การสอน หรือวิธีการเรียนการสอนมีความเป็นการเมืองแบบหนึ่งด้วย ดังนั้น จึงหลีกเลี่ยงไม่ได้ที่จะต้องนำชีวิต ความเป็นไปต่าง ๆ ในสังคมมาศึกษาวิเคราะห์ วิพากษ์วิจารณ์เพื่อหาทางแก้ไข ปรับปรุง เปลี่ยนแปลง มิใช่สอนแต่ทฤษฎีที่แห้งแล้งปราศจากชีวิตและวิญญาณ ในทัศนะของนักทฤษฎีเชิงวิพากษ์ทางการศึกษา การเรียนการสอนในแนวนี้นี้ถือว่าเป็นปฏิบัติการทางอุดมการณ์และการเมืองมากกว่าวิชาการ เพราะเป็นการทำลายรากฐานความเชื่อเกี่ยวกับความรู้ ความมีเหตุผลแบบกลไกเชิงวิทยาศาสตร์ของศาสตร์การศึกษากระแสหลักสายทฤษฎีโครงสร้างหน้าที่โดยสิ้นเชิง (Goodlad, 1970) เมื่อเป็นเช่นนี้ทฤษฎีเชิงวิพากษ์ทางการศึกษาจึงถูกโจมตีอย่างรุนแรงว่าไม่น่าเชื่อถือ เป็นเรื่องที่เกินไปไม่ได้ เพราะมิได้ใช้วิธีการศึกษาที่เป็นวิทยาศาสตร์ ด้วยรากฐานความคิดที่ว่า การระลึกรู้ด้วยตนเองนั้นไม่ถือว่าเป็นวิธีการศึกษาแบบวิทยาศาสตร์ในทัศนะของนักการศึกษากระแสหลัก

นักทฤษฎีเชิงวิพากษ์ทางการศึกษาจะให้ความสำคัญกับการต่อสู้เรียกร้องเพื่อขูเอากลัทธิ/ความเฉพาะเจาะจงของกลุ่มคนที่เป็นนักการศึกษาที่ถูกเก็บกดปิดกั้น อันเนื่องมาจากวิธีวิทยาทางการศึกษากระแสหลักที่ผ่านมาในอดีต เป็นการต่อสู้เรียกร้องที่ต้องการสร้างค่านิยม/ความหมายชุดใหม่ให้การศึกษาศึกษา และเป็นค่านิยมที่มีที่ว่างให้กับความเป็นอื่น (otherness) เคารพยอมรับในศักดิ์ศรีและความเท่าเทียมกันของวิธีวิทยาแบบอื่น ๆ ในฐานะเดียวกันกับวิธีวิทยากระแสหลัก ดังนั้น วิธีวิทยาทางการศึกษาจึงมิได้มีเพียงวิธีการเดียว/รูปแบบเดียวอีกต่อไป การให้ความสำคัญกับวิธีวิทยาอื่น ๆ ที่อยู่นอกขนบการแสวงหาความรู้กระแสหลัก ทำให้เราสามารถตั้งคำถามเชิงวิพากษ์กับชุดความคิดหรือจารีตปฏิบัติต่าง ๆ ในวงการการศึกษาและการฝึกหัดครู (Anyon, 2005) อาทิ การถ่ายทอดชุดความคิดเกี่ยวกับ “ความเป็นครู” และวิธีวิทยาในการแสวงหาความรู้และการวิจัยทางการศึกษาแนวปฏิฐานนิยมได้

ข้อเสนอแนะในการวิจัยครั้งต่อไป

การวิเคราะห์กรอบแนวคิดทฤษฎีทางสังคมในศาสตร์พื้นฐานการศึกษาร่วมสมัยได้ชี้ให้เห็นถึงจุดเปลี่ยนผ่านที่สำคัญ ซึ่งอาจเป็นการเปลี่ยนผ่านที่เป็นไปอย่างต่อเนื่องและทำการรื้อสร้างกระบวนทัศน์อันเป็นฐานคติในศาสตร์พื้นฐานการศึกษาร่วมสมัย ดังเช่นที่เกิดขึ้นในช่วงเวลาที่กรอบแนวคิดทฤษฎีขัดแย้งซึ่งรวมถึงแนวคิดที่เกี่ยวข้องได้มีบทบาทในการวิพากษ์และรื้อสร้างกรอบแนวคิดทฤษฎีทางสังคมกระแสหลักเชิงโครงสร้าง เพียงแต่ในเวลานี้ จากความสลับซับซ้อนที่สภาวะความมีระเบียบและไร้ระเบียบต่างผสมปนเปกัน และโลกทางวิชาการที่เปิดกว้างต่อการวิพากษ์วิจารณ์และรับอิทธิพลทางความคิดจากต่างสาขาวิชา จะส่งผลให้การวิจัยด้านพื้นฐานการศึกษาและทฤษฎีการศึกษาพัฒนาไปในทิศทางที่หลากหลายกระจัดกระจาย ตั้งคำถามและวิพากษ์มากขึ้น โดยเฉพาะอย่างยิ่งการวิจัยที่มุ่งไปสู่การตั้งคำถามและเสนอให้ทบทวนไปถึงระดับโน้ตทัศน์พื้นฐาน แม้กระทั่งการตั้งคำถามถึงการมีอยู่ของ “การศึกษา” ซึ่งประกอบด้วยองค์พหุทางการศึกษาในมิติต่าง ๆ อันเป็นหน่วยในการวิเคราะห์พื้นฐานของศาสตร์พื้นฐานการศึกษา

รายการอ้างอิง

ภาษาไทย

- ชนิดา รักษ์พลเมือง. (2534). *พื้นฐานการศึกษา: หลักการและแนวคิดทางสังคม*. โรงพิมพ์วิญญูชน.
- สายชล สัตยานุรักษ์. (2559). *การสร้าง “ความเป็นไทย” กระแสหลัก และ “ความจริง” ที่ “ความเป็นไทย” สร้าง. หนังสือทศวรรษเวทีวิจัยมนุษยศาสตร์ไทย: แว่นตา อารมณ์ สังคม ความจริง*.
- สำนักงานกองทุนสนับสนุนการวิจัย.
- อมสิน จตุพร. (2562). *การเมืองเรื่องอัตลักษณ์ของศาสตร์ครุศึกษา: การท้าทายวิธีคิดวิทยาที่(ไม่)เป็นสมัยใหม่. การประชุมวิชาการระดับชาติเวทีวิจัยมนุษยศาสตร์ไทย ครั้งที่ 13 “ภูมิภาคนิยมและท้องถิ่นนิยมสมัยใหม่ในโลกไร้พรมแดน”*. มหาวิทยาลัยมหาสารคาม.

ภาษาอังกฤษ

- Anyon, J. (2005). *Radical possibilities: Public policy, urban education, and a new social movement*. Routledge.
- Ballantine, J. H. & Hammack, F. M. (2012). *The sociology of education: A systematic analysis*. Prentice Hall.

- Butin, D. (2005). Guest editor's introduction: How social foundations of education matters to teacher preparation: A policy brief. *Educational studies*, 38(3), 214–229.
- Canestrari, A.S. & Marlowe, B.A. (2012). *Educational foundations: An anthology of critical readings*. Sage.
- Chartrock, R. (2000). *Educational foundations: An anthology*. Prentice-Hall.
- Creswell, J.W. (2005). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Pearson Prentice Hall.
- Giroux, H. A. (1995). Is there a place for cultural studies in colleges of education? *The review of education/pedagogy/cultural studies*, 17(2), 127-142.
- Goodlad, J. I. (1970). The reconstruction of teacher education. *Teacher's College Record*, 72(1), 61-72.
- Gottesman, I. (2009). Positioning critical educational studies within the field of education: Rethinking Lagemann's an elusive science. *Educational Foundations*, 23(1-2), 3–20.
- Hill, D. (2007). Critical teacher education, new labour, and the global project of neoliberal capital. *Policy Futures in Education*, 5(2), 204-225.
- Lao, R. (2015). *A critical study of Thailand's higher education reforms: The culture of borrowing*. Routledge.
- Nash, R., & Agne, R. (1982). Beyond marginality: A new role for foundations of education. *Journal of Teacher Education*, 33, 2-7.
- Ornstein, A.C., & Levine, D.U. (2007). *Foundations of education*. Prentice-Hall.
- Pietig, J. (1998). How educational foundations can empower tomorrow's teachers: Dewey revisited. *Teacher Education Quarterly*, 25(4), 102–106.
- Sadovnik, A. R. (1995). Postmodernism and the sociology of education: Closing the rift among scholarship, research, and practice. In G. Noblit & W. Pink (Eds.), *Continuity and contradiction: The futures of the sociology of education*. Hampton.
- Scott, J. (1990). *A matter of record, documentary sources in social research*. Polity.

Shulman, L. (1990). Reconnecting foundations to the substance of teacher education. *Teachers College Record*, 91(3), 300-310.

The Council of Learned Societies in Education. (1996). *Standards for academic and professional instruction in foundations of education, educational studies, and educational policy studies*. CLSE Report.