

ข้อโต้แย้งต่อการวิพากษ์ทฤษฎีการเรียนรู้สู่การเปลี่ยนแปลง Arguments to Critique Transformative Learning Theory

ชนัดดา ภูหงษ์ทอง

Chanadda Poohongthong

บทคัดย่อ

บทความวิจัยเรื่องนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อพัฒนาข้อโต้แย้งที่มีต่อการวิพากษ์ทฤษฎีการเรียนรู้สู่การเปลี่ยนแปลงของแจ๊ค เมอซีโรว์ ในประเด็นที่เกี่ยวข้องกับแนวคิดเรื่องเหตุผลและการหยิบยกหรือการอ้างความสมเหตุสมผลของเฮร์แบร์ท ฮาเบอร์มาส ระเบียบวิธีวิจัยในการศึกษาครั้งนี้ คือ การวิจัยเอกสารและเกณฑ์ในการควบคุมคุณภาพของแหล่งข้อมูลเพื่อการจัดการข้อมูลเชิงคุณภาพเพื่อการเก็บรวบรวมข้อมูลและตีความข้อมูลเชิงคุณภาพ แหล่งข้อมูลในการศึกษาครั้งนี้ ได้แก่ กลุ่มเอกสารหลัก จำนวน 4 เรื่อง คือ หนังสือของฮาเบอร์มาสเรื่อง *The Theory of Communicative Action: Volume One* และ *Volume Two* (Habermas, 1984, 1987) กับงานเขียนของเมอซีโรว์ จำนวน 6 เรื่อง (Mezirow, 1985, 1990, 1991a, 1991b, 1996) และกลุ่มเอกสารรองอีกจำนวน 7 เรื่อง (Calleja, 2014; Dirkx, 1998; Fleming, 2005, 2018, 2020; Taylor, 1997; Taylor & Cranton, 2012) การวิเคราะห์ข้อมูลดำเนินไปตามกระบวนการวิเคราะห์ข้อมูลเชิงคุณภาพ ซึ่งนำไปสู่ผลการวิจัยที่พบว่า ข้อโต้แย้งที่มีต่อการวิพากษ์ทฤษฎีการเรียนรู้สู่การเปลี่ยนแปลงในครั้งนี้ แบ่งออกเป็น 4 ประเด็น ได้แก่ 1) เมอซีโรว์ได้ให้ความสำคัญกับมิติทางสังคมผ่านนาฏกรรมเพื่อการเปลี่ยนแปลงทั้งในระดับบุคคลและกลุ่ม 2) กระบวนการทางปัญญาหรือตรรกะทางวิทยาศาสตร์เป็นเพียงการใช้เหตุผลประเภทหนึ่งในแนวคิดเรื่องเหตุผลของฮาเบอร์มาส 3) เมอซีโรว์ตระหนักและยอมรับถึงมิติทางอารมณ์ของปัจเจกบุคคลในนาฏกรรม และ 4) การกำหนดมิติทางอารมณ์โดยแบ่งเป็นมิติทางบวกและมิติทางลบอาจกลายเป็นข้อจำกัดของมิติทางอารมณ์ในทฤษฎีการเรียนรู้สู่การเปลี่ยนแปลง ทั้งนี้ ความเชื่อมโยงระหว่างการจำแนกลักษณะของเหตุผล ลักษณะของการกระทำ และประเภทของการหยิบยกหรือการอ้างความสมเหตุสมผลของฮาเบอร์มาสเป็นรากฐานสำคัญขององค์ประกอบหลักในทฤษฎีการเรียนรู้สู่การเปลี่ยนแปลงของเมอซีโรว์ โดยเฉพาะอย่างยิ่งในเรื่องมิติของการเรียนรู้ การสะท้อนเชิงวิพากษ์ และนาฏกรรม

คำสำคัญ: การเรียนรู้สู่การเปลี่ยนแปลง เหตุผล การหยิบยกหรือการอ้างความสมเหตุสมผล ข้อโต้แย้งการวิพากษ์

Abstract

The aim of this paper is to develop arguments to critique Jack Mezirow's transformative learning theory, which relate with the issues of Jürgen Habermas's rationality and validity claim. Research methodology in this study is documentary research and using document analysis. This

คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยนเรศวร จังหวัดพิษณุโลก 65000

Faculty of Education, Naresuan University, Phitsanulok 65000

Corresponding author: chanaddap@nu.ac.th

(Received: 5 October 2021; Revised: 3 November 2021; Accepted: 26 November 2021)

DOI: <https://doi.org/10.14456/psruhss.2023.35>

research methodology will be the documentary research and employ the qualitative criterion of managing data sources to collect and interpret the qualitative data. The primary sources are Habermas' *The theory of communicative action: Volume One and Volume Two* (Habermas, 1984, 1987) and Mezirow' major works on transformative learning theory (Mezirow, 1985, 1990, 1991a, 1991b, 1996), including seven other secondary sources (Calleja, 2014; Dirkx, 1998; Fleming, 2005, 2018, 2020; Taylor, 1997; Taylor & Cranton, 2012). For the qualitative data analysis, it found that four arguments emerged: (1) Mezirow emphasized social dimension through discourse for transformation at the levels of individual and group; (2) cognitive and logical processes as a part of Habermas's rationality; (3) Mezirow recognized and accepted emotional dimension in discourse; and (4) dividing emotional dimension in only two types (positive and negative emotions) can possibly become a constraint of emotional dimension in transformative learning theory. These were due to connection between Habermas' aspects of rationality, types of action, and forms of validity claim that are the theoretical roots of significant elements in Mezirow's transformative learning theory, especially in dimensions of learning, critical reflection, and discourse.

Keywords: Transformative learning, Rationality, Validity claim, Argument, Critique

บทนำ

ทฤษฎีการเรียนรู้สู่การเปลี่ยนแปลงของแจ๊ค เมอซีโรว์ (Taylor & Cranton, 2012) เป็นทฤษฎีที่ได้รับการยอมรับจากนักวิชาการทั่วโลกและเป็นหนึ่งในทฤษฎีที่มีอิทธิพลต่อสาขาวิชาการศึกษา โดยเฉพาะอย่างยิ่งในสาขาวิชาการศึกษาระดับผู้ใหญ่ นอกจากนี้ ทฤษฎีการเรียนรู้สู่การเปลี่ยนแปลงยังได้รับความสนใจจากนักวิจัยและนักปฏิบัติการณ์ทั้งในประเทศไทยและในต่างประเทศ ซึ่งอยู่ในสาขาวิชาการศึกษาและสาขาวิชาอื่นจำนวนมาก เช่น แพทยศาสตรศึกษา พยาบาลศาสตร วิทยาศาสตร์ วิศวกรรมศาสตร์ สังคมศาสตร์ นิติศาสตร์ และบริหารศาสตร์ เป็นต้น

อย่างไรก็ตาม แม้ทฤษฎีการเรียนรู้สู่การเปลี่ยนแปลงจะได้รับการยอมรับอย่างกว้างขวางทั้งในทางทฤษฎีและการประยุกต์เพื่อการปฏิบัติ แต่ถึงกระนั้น ทฤษฎีการเรียนรู้สู่การเปลี่ยนแปลงก็ยังคงได้รับการวิพากษ์วิจารณ์เรื่อยมาจวบจนปัจจุบัน ทั้งนี้จากการศึกษาของผู้วิจัยในเบื้องต้นพบว่า ในช่วงเวลาที่ผ่านมามีนักการศึกษาจำนวนหนึ่งได้วิพากษ์วิจารณ์ทฤษฎีการเรียนรู้สู่การเปลี่ยนแปลงในประเด็นที่หลากหลาย โดยนักวิชาการเหล่านี้ล้วนเป็นผู้ที่สนใจและติดตามทฤษฎีการเรียนรู้สู่การเปลี่ยนแปลงอย่างต่อเนื่อง ยกตัวอย่างเช่น เอ็ดเวิร์ด เทย์เลอร์ (Edward Taylor) (1997; 1998; 2007) แพทริเซีย แครนตัน (Patricia Cranton) (1994; 1996) นุด อิลเลอร์ิส (Knud Illeris) (2004) อเล็กซิส กอกโกส (Alexis Kokkos) (2019) เป็นต้น ทั้งนี้ผู้วิจัยพบว่า ประเด็นที่ทฤษฎีการเรียนรู้สู่การเปลี่ยนแปลงมักถูกวิพากษ์อยู่บ่อยครั้งคือ การวิพากษ์เรื่องการลดทอนมุมมองของการเรียนรู้ในมิติทางอารมณ์และมิติทางสังคม และการวิพากษ์เรื่องการให้ความสำคัญกับกระบวนการทางปัญญา (Cognitive) และเน้นเรื่องเหตุผลมากกว่ากระบวนการทางอารมณ์และกระบวนการทางสังคม โดยเฉพาะอย่างยิ่งในแง่ของการเปลี่ยนแปลงในระดับบุคคล

อย่างไรก็ตาม จากการสำรวจหลักฐานทางเอกสารเกี่ยวกับความเชื่อมโยงระหว่างทฤษฎีการเรียนรู้สู่การเปลี่ยนแปลงของแจ๊ค เมอซีโรว์และแนวคิดเรื่องการกระทำทางการสื่อสารของฮาเบอร์มาสในเบื้องต้น ผู้วิจัยสันนิษฐานว่าการวิพากษ์ทฤษฎีการเรียนรู้สู่การเปลี่ยนแปลงในประเด็นดังกล่าว สามารถนำไปสู่การสร้างข้อโต้แย้งบนฐานคิดเรื่องเหตุผลและการหยิบยกหรือการอ้างความสมเหตุสมผลของฮาเบอร์มาส (Habermas, 1984) ผู้เป็นหนึ่งในนักคิดทางปรัชญาและทางสังคมวิทยาที่มีอิทธิพลต่อการสร้างทฤษฎีการเรียนรู้สู่การเปลี่ยนแปลงของแจ๊ค เมอซีโรว์ได้ ทั้งนี้หลักฐาน

ทางเอกสารที่เป็นร่องรอยสำคัญชิ้นหนึ่งก็คือ บทความวิชาการของเมอซีโรว์ ซึ่งได้นำเสนอถึงการนำแนวคิดเรื่องเหตุผลและการหยิบยกหรือการอ้างความสมเหตุสมผลของฮาเบอร์มาสมาเป็นรากฐานของทฤษฎีการเรียนรู้สู่การเปลี่ยนแปลงผ่านการทำความเข้าใจเรื่องการศึกษาผู้ใหญ่และการจัดการเรียนรู้แก่ผู้ใหญ่ (Mezirow, 1985) ดังนั้นจากร่องรอยของหลักฐานทางเอกสารดังกล่าว ผู้วิจัยจึงเล็งเห็นถึงแนวทางในการสร้างข้อโต้แย้งที่มีต่อการวิพากษ์ทฤษฎีการเรียนรู้สู่การเปลี่ยนแปลงอย่างมีน้ำหนักและมีความสมเหตุสมผล นอกจากนี้ อาจกล่าวได้ว่า หากผลการศึกษาค้นคว้าสามารถนำไปสู่ข้อค้นพบเกี่ยวกับแนวทางการสร้างข้อโต้แย้งที่มีต่อการวิพากษ์ทฤษฎีการเรียนรู้สู่การเปลี่ยนแปลงได้จริง ดังนั้น ผลลัพธ์ที่น่าจะปรากฏในลำดับถัดมาก็คือ ทิศทางของกรวิพากษ์ทฤษฎีการเรียนรู้สู่การเปลี่ยนแปลงจะถูกหักเหไปในแนวทางที่กลายเป็นข้อวิพากษ์อันเป็นประโยชน์ต่อการพัฒนาทฤษฎีการเรียนรู้สู่การเปลี่ยนแปลงเพื่อให้ความแข็งแกร่ง คมชัด และเป็นสากลมากยิ่งขึ้น

วัตถุประสงค์

เพื่อวิเคราะห์ข้อโต้แย้งที่มีต่อการวิพากษ์ทฤษฎีการเรียนรู้สู่การเปลี่ยนแปลงในประเด็นที่เกี่ยวข้องกับแนวคิดเรื่องเหตุผลและการหยิบยกหรือการอ้างความสมเหตุสมผลของฮาเบอร์มาสมา

กรอบแนวคิดในการวิจัย

กรอบแนวคิดการวิจัยในครั้งนี้ ผู้วิจัยตั้งต้นจากคำถามการวิจัยที่ว่า “ข้อโต้แย้งที่มีต่อการวิพากษ์ทฤษฎีการเรียนรู้สู่การเปลี่ยนแปลงภายใต้ความเกี่ยวข้องกับแนวคิดเรื่องเหตุผลและการหยิบยกหรือการอ้างความสมเหตุสมผลของฮาเบอร์มาสมาอะไรบ้าง” ทั้งนี้การศึกษาค้นคว้านี้มีกรอบแนวคิดย่อย ๆ จำนวน 4 ส่วน ได้แก่ 1) กลุ่มข้อมูลที่เน้นการสำรวจการวิพากษ์ทฤษฎีการเรียนรู้สู่การเปลี่ยนแปลง 2) กลุ่มข้อมูลที่เน้นการสำรวจและทำความเข้าใจความเกี่ยวข้องกับแนวคิดเรื่องเหตุผลและการหยิบยกหรือการอ้างความสมเหตุสมผลภายใต้ความคิดของฮาเบอร์มาสมา 3) กลุ่มข้อมูลที่เน้นการสำรวจความเชื่อมโยงระหว่างแนวคิดเรื่องเหตุผลและความสมเหตุสมผลของฮาเบอร์มาสมาและทฤษฎีการเรียนรู้สู่การเปลี่ยนแปลงของเมอซีโรว์ และ 4) กลุ่มข้อมูลที่เน้นศึกษางานเขียนของเมอซีโรว์เพื่อตีความ วิเคราะห์ข้อมูล และหาข้อสรุปเพื่อการพัฒนาข้อโต้แย้งที่มีต่อการวิพากษ์ทฤษฎีการเรียนรู้สู่การเปลี่ยนแปลงภายใต้ความเกี่ยวข้องกับแนวคิดเรื่องเหตุผลและการหยิบยกหรือการอ้างความสมเหตุสมผลของฮาเบอร์มาสมา

วิธีดำเนินการวิจัย

ระเบียบวิธีวิจัยในการศึกษาค้นคว้าครั้งนี้ คือ การวิจัยเอกสาร และใช้การวิเคราะห์เอกสาร (Documentary Analysis) เป็นหลัก ทั้งนี้ผู้วิจัยดำเนินการวิจัยโดยเริ่มต้นจากการศึกษาแนวคิดเรื่องเหตุผลและการหยิบยกหรือการอ้างความสมเหตุสมผลของฮาเบอร์มาสมาจากเอกสารหลักและเอกสารที่เกี่ยวข้องเพื่อสำรวจภาพรวมของแนวคิดและที่มาที่ไปของแนวคิด จากนั้น ผู้วิจัยจึงศึกษางานเขียนของเมอซีโรว์เพื่อตีความ วิเคราะห์ข้อมูล และหาข้อสรุปเพื่อการพัฒนาข้อโต้แย้งที่มีต่อการวิพากษ์ทฤษฎีการเรียนรู้สู่การเปลี่ยนแปลงในเรื่องการลดทอนมุมมองของการเรียนรู้ในมิติทางอารมณ์และมิติทางสังคม และเรื่องการให้ความสำคัญกับกระบวนการทางปัญญาและเน้นเรื่องเหตุผลมากกว่ากระบวนการทางอารมณ์และกระบวนการทางสังคม

ผู้วิจัยยังได้ใช้เกณฑ์ในการควบคุมคุณภาพของแหล่งข้อมูล ได้แก่ 1) ความเป็นต้นฉบับเนื้อแท้ (Authenticity) และความน่าเชื่อถือ (Credibility) ซึ่งผู้วิจัยได้เลือกเอกสารหลักที่เป็นเอกสารชั้นปฐมภูมิ (Primary Source) คือ หนังสือต้นฉบับภาษาอังกฤษและบทความทางวิชาการที่เป็นงานเขียนของตัวฮาเบอร์มาสมาและเมอซีโรว์เอง ส่วนเอกสารรอง (Secondary Source) คือ หนังสือ บทความทางวิชาการ และบทความวิจัยที่ประพันธ์โดยนักวิชาการคนอื่น ๆ เพื่อใช้ในการตีความและอธิบายถึงข้อโต้แย้งที่มีต่อการวิพากษ์ทฤษฎีการเรียนรู้สู่การ

เปลี่ยนแปลงอีกทอดหนึ่งด้วย 2) ความเป็นตัวแทน (Representativeness) ซึ่งในที่นี้ ผู้วิจัยได้เลือกเอกสารหลักที่เป็นเอกสารต้นฉบับของฮาเบอร์มาสและเมอซีโรว์ตามประเด็นการวิจัย และ 3) การให้ความหมาย (Meaning) หมายถึง เอกสารหลักและเอกสารรองเป็นแหล่งข้อมูลทางเอกสารที่มีเนื้อหาเกี่ยวข้องกับวัตถุประสงค์การวิจัยอย่างตรงไปตรงมาหรือต้องอาศัยการทำความเข้าใจผ่านการตีความ (Mogalakwe, 2006; Scott, 1990)

สำหรับแหล่งข้อมูลในการศึกษาครั้งนี้ ผู้วิจัยได้แบ่งประเภทของกลุ่มเอกสารเป็น 2 กลุ่ม ได้แก่ กลุ่มเอกสารหลักและกลุ่มเอกสารรอง ดังรายละเอียดในตาราง 1 ทั้งนี้ การทบทวนเอกสารจากหลายแหล่ง ถือเป็นวิธีการตรวจสอบข้อมูลแบบสามเส้า (Triangulation) ซึ่งผู้วิจัยใช้ประกอบในการทำความเข้าใจเพิ่มเติมและตีความข้อมูลให้กระจ่างชัดมากยิ่งขึ้นในประเด็นที่เกี่ยวข้องกับการวิพากษ์วิจารณ์เรื่องการเปลี่ยนแปลงของทั้งในมิติทางปัญญา ทางอารมณ์ และทางสังคม

ตาราง 1 แสดงแหล่งข้อมูลในการศึกษาครั้งนี้ โดยจำแนกตามกลุ่มเอกสาร

ประเภทของกลุ่มเอกสาร	แหล่งข้อมูล
1) กลุ่มเอกสารหลัก	- หนังสือ <i>The theory of communicative action: Volume One: Reason and the rationalization of society</i> (Habermas, 1984) - หนังสือ <i>The theory of communicative action: Volume Two: Lifeworld and system: A critique of functionalist reason</i> (Habermas, 1987) - งานเขียนของเมอซีโรว์ จำนวน 6 เรื่อง (Mezirow, 1985, 1990, 1991a, 1991b, 1996)
2) กลุ่มเอกสารรอง	- หนังสือและบทความวิชาการที่เกี่ยวข้องกับหรือสะท้อนถึงการวิพากษ์ทฤษฎีการเรียนรู้สู่การเปลี่ยนแปลงอีกจำนวน 7 เรื่อง (Calleja, 2014; Dirkx, 1998; Fleming, 2005, 2018, 2020; Taylor, 1997; Taylor & Cranton, 2012)

สำหรับการวิเคราะห์ข้อมูลในการศึกษาครั้งนี้ ผู้วิจัยวิเคราะห์ข้อมูลที่เป็นเชิงคุณภาพ ตามองค์ประกอบของการวิเคราะห์ข้อมูลเชิงคุณภาพใน 3 ขั้นตอน คือ 1) การลดทอนข้อมูล (Data Reduction) คือ กระบวนการคัดเลือกแหล่งเอกสารที่เกี่ยวข้องเข้าและนำออกหรือลดทอนข้อมูลจากแหล่งเอกสารที่ไม่เกี่ยวข้องออก 2) การแสดงผลข้อมูลให้เห็น (Data Display) คือ การร่างข้อสรุปจากเนื้อหาและพิจารณาให้อยู่ภายใต้วัตถุประสงค์วิจัยหรือคำถามการวิจัย และ 3) การลงข้อสรุปและการทวนข้อสรุป (Drawing and Verifying Conclusion) คือ การตรวจสอบซ้ำในข้อสรุป (Mogalakwe, 2006)

ผลการวิจัย

ผู้วิจัยแบ่งการนำเสนอผลการวิจัยออกเป็น 2 ส่วน ได้แก่ ส่วนที่หนึ่ง เป็นการนำเสนอข้อวิพากษ์หรือการวิพากษ์ที่มีต่อทฤษฎีการเรียนรู้สู่การเปลี่ยนแปลง และส่วนที่สอง เป็นการนำเสนอข้อโต้แย้งที่มีต่อการวิพากษ์ทฤษฎีการเรียนรู้สู่การเปลี่ยนแปลง ดังมีรายละเอียดต่อไปนี้

1. ข้อวิพากษ์หรือการวิพากษ์ทฤษฎีการเรียนรู้สู่การเปลี่ยนแปลงของเมอซีโรว์ ประกอบไปด้วย 2 ประเด็น ดังนี้

1.1. การวิพากษ์เรื่องการลดทอนมิติของการเรียนรู้ (Decontextualized View of Learning) กล่าวคือ เทย์เลอร์ได้วิพากษ์ทฤษฎีการเรียนรู้สู่การเปลี่ยนแปลงของเมอซีโรว์ว่า เมอซีโรว์ให้ความสนใจกับบทบาท

ของการรู้ (Knowing) อันมาจากตัวของปัจเจกบุคคลมากเกินไป โดยเฉพาะการให้ความสนใจกับกระบวนการทางปัญญาและกระบวนการของความเป็นเหตุเป็นผล (Cognitive and Rational Processes) ประกอบกับการที่เมอซีโรว์แสดงความเพิกเฉยต่อการเรียนรู้จากแหล่งอื่น ๆ เช่น การเรียนรู้เชิงความสัมพันธ์ (Relational learning) การเรียนรู้จากบริบททางสังคม วัฒนธรรม และประวัติศาสตร์ ทั้งนี้ เทย์เลอร์เชื่อว่า การเรียนรู้จากแหล่งอื่น ๆ ดังกล่าวจะช่วยสร้างความสมดุลของการเปลี่ยนแปลงในการให้ความหมายต่อรูปแบบ (Meaning Schemas) ของบุคคลได้มากขึ้น (Taylor, 1997) ในขณะเดียวกัน แครนตันก็มีความเห็นที่สอดคล้องกับเทย์เลอร์ว่า เมอซีโรว์ได้เน้นเรื่องการเปลี่ยนแปลงในระดับปัจเจกบุคคลและเน้นการสร้างพลังอำนาจในตนเอง (Empowerment) มากกว่าการให้ความสำคัญกับการเปลี่ยนแปลงด้วยมิติอื่นที่มีความสำคัญพอ ๆ กับมิติทางปัญญา นั่นก็คือ คือ มิติทางสังคม (Cranton, 2006)

1.2 การวิพากษ์เรื่องการลดทอนกระบวนการทางอารมณ์ (Emotional Process)

ผู้วิจัยเห็นว่า การวิพากษ์เรื่องการลดทอนกระบวนการทางอารมณ์ในส่วนนี้มีเนื้อหาที่สืบเนื่องและทับซ้อนกับการวิพากษ์เรื่องการลดทอนมิติของการเรียนรู้ดังกล่าวข้างต้นอยู่พอสมควร อย่างไรก็ตาม เทย์เลอร์ได้วิพากษ์ทฤษฎีการเรียนรู้สู่การเปลี่ยนแปลงของเมอซีโรว์ในประเด็นที่ว่า เมอซีโรว์ได้สร้างการสะท้อนเชิงวิพากษ์มาจากพื้นฐานเรื่องการสะท้อนเชิงพื้นความเชื่อเดิม (Premise Reflection) (ซึ่งเป็นหนึ่งในประเภทของการสะท้อน) อีกทั้งจากการยืงกรานของเมอซีโรว์ที่เชื่อว่า การสะท้อนเชิงพื้นความเชื่อเดิมเป็นการตรวจสอบสันนิษฐานและความเชื่อพื้นฐานที่มีความสมเหตุสมผล และเป็นการสะท้อนที่จำเป็นจะต้องอาศัยกระบวนการทางปัญญาในการเปลี่ยนแปลงเรื่องกรอบอ้างอิงของบุคคลที่มีอยู่เดิมเพื่อนำไปสู่การมีกรอบอ้างอิงใหม่ (Mezirow, 2000) จากประเด็นนี้ เทย์เลอร์และนักวิชาการจำนวนหนึ่งได้ชี้ให้เห็นว่า เมอซีโรว์ไม่ได้กล่าวถึงหรือให้ความสำคัญกับมิติทางอารมณ์อย่างชัดเจนมากพอ ประกอบกับ เมอซีโรว์ยังคงเน้นเรื่องการเปลี่ยนแปลงที่เกิดขึ้นในกระบวนการทางปัญญาและกระบวนการของความเป็นเหตุเป็นผล (Rational Process) มากกว่ากระบวนการด้านอื่น ๆ (Dirkx, 1998; Lawrence, 2012; Taylor, 1997)

2. ข้อโต้แย้งที่มีต่อการวิพากษ์ทฤษฎีการเรียนรู้สู่การเปลี่ยนแปลง

จากข้อวิพากษ์ดังกล่าวข้างต้นนั้น เมื่อผู้วิจัยได้ศึกษาหนังสือของฮาเบอร์มาสอันเป็นตัวบทหลักที่ใช้ในการวิจัยครั้งนี้ (Habermas, 1984) รวมถึงบทความวิชาการของเมอซีโรว์ ซึ่งเป็นผลงานที่ช่วยคลี่คลายประเด็นของการวิพากษ์ให้ชัดเจนยิ่งขึ้น อีกทั้งยังเป็นบทความที่ทำให้ผู้วิจัยสามารถสร้างข้อโต้แย้งที่มีต่อการวิพากษ์ทฤษฎีการเรียนรู้สู่การเปลี่ยนแปลงได้อย่างค่อนข้างมีน้ำหนักและมีความน่าเชื่อถือ (Mezirow, 1985) ทั้งนี้ ผู้วิจัยได้พัฒนาข้อโต้แย้งที่มีต่อการวิพากษ์เรื่องการลดทอนมิติของการเรียนรู้และการวิพากษ์เรื่องการลดทอนกระบวนการทางอารมณ์ โดยผู้วิจัยจะนำเสนอใน 4 ประเด็น (ดังภาพ 1) ดังต่อไปนี้

2.1 เมอซีโรว์ได้ให้ความสำคัญกับมิติทางสังคมผ่านวาทกรรมเพื่อการเปลี่ยนแปลงทั้งในระดับบุคคลและกลุ่ม

ข้อโต้แย้งในประเด็นนี้มาจากการที่เมอซีโรว์ได้ระบุว่า แนวคิดเรื่องเหตุผลและการหิยบกหรือการอ้างเหตุผลสมเหตุสมผลของฮาเบอร์มาส ถือเป็นพื้นฐานเชิงความคิดที่สำคัญของแนวคิดเรื่องการศึกษายุ่งใหญ่ การจัดการศึกษาแก่ผู้ใหญ่ และการเรียนรู้ของผู้ใหญ่ ซึ่งในเวลาต่อมา เมอซีโรว์ได้พัฒนาแนวคิดของตนจนกลายเป็น “ทฤษฎีการเรียนรู้สู่การเปลี่ยนแปลง” นอกจากนี้ เมอซีโรว์ยังได้ระบุถึงเรื่อง “การสื่อสารระหว่างบุคคล” “การสนทนา” “วาทกรรม” “การมีส่วนร่วม” “การเห็นพ้องร่วมกัน” “ความสมเหตุสมผลของการตัดสินใจอย่างเป็นเอกฉันท์” และ “การกระทำทางสังคมแบบรวมหมู่” (Collective Social Action) โดยเมอซีโรว์ได้ขยายความคำสำคัญ

เหล่านี้ในบทความพอสมควร อีกทั้งยังให้น้ำหนักกับลักษณะในทางปฏิบัติของคำสำคัญเหล่านี้ ซึ่งผู้วิจัยเห็นว่า นิยามหรือลักษณะของกลุ่มคำสำคัญเหล่านี้สะท้อนถึงมิติทางสังคมในการเรียนรู้ของผู้ใหญ่นั้นเอง (Mezirow, 1985)

เพราะฉะนั้น สำหรับการวิพากษ์เกี่ยวกับมิติทางสังคม โดยเฉพาะอย่างยิ่งในเรื่องความสัมพันธ์ระหว่างบุคคลนั้น ผู้วิจัยพบว่าเมื่อพิจารณาจากพื้นฐานแนวคิดเรื่องการศึกษาผู้ใหญ่ที่เชื่อมโยงไปสู่ทฤษฎีการเรียนรู้สู่การเปลี่ยนแปลงตามที่เมอซีโรว์ได้นำเสนอจะพบได้ว่า มิติทางสังคมไม่ได้ถูกละเลยอย่างที่ได้รับการวิพากษ์อย่างใดก็ตาม การนำเสนอข้อโต้แย้งในการวิพากษ์ประเด็นนี้มีที่มาจากการที่ผู้วิจัยได้พิจารณาว่า เมอซีโรว์ได้นำเสนอถึงแนวคิดต่าง ๆ ซึ่งกล่าวได้ว่าเป็นลักษณะของมิติทางสังคม เช่น การสื่อสารระหว่างบุคคล การสนทนา การมีส่วนร่วม การเห็นพ้องร่วมกัน ความสมเหตุสมผลของการตัดสินใจอย่างเป็นเอกฉันท์ และการกระทำทางสังคมแบบรวมหมู่ กล่าวได้ว่า ลักษณะในทางปฏิบัติของแนวคิดเหล่านี้ยากจะหลีกเลี่ยงเรื่องความสัมพันธ์ระหว่างบุคคลไปได้ นอกจากนี้ แนวคิดเรื่องเหตุผลและประเภทของการหยิบยกหรือการอ้างเหตุผลสมเหตุสมผลของฮาเบอร์มาสยังช่วยสร้างข้อตกลงเรื่องเงื่อนไขของผู้พูด เงื่อนไขของผู้มีส่วนในการสนทนาร่วมกัน รวมถึงเกณฑ์เรื่องความสมเหตุสมผลของการพูดที่ได้รับการยอมรับร่วมกัน โดยตัวอย่างของเงื่อนไขของผู้พูด ซึ่งเมอซีโรว์นำมาจากแนวคิดเรื่องเหตุผลและประเภทของการหยิบยกหรือการอ้างเหตุผลสมเหตุสมผลของฮาเบอร์มาส เช่น ผู้พูดได้พูดด้วยความเข้าใจอย่างลึกซึ้งในเรื่องนั้น (Comprehensible) เป็นต้น หรือตัวอย่างของเงื่อนไขของผู้มีส่วนในการสนทนาร่วมกัน เช่น ผู้มีส่วนร่วมจำเป็นต้องมีข้อมูลสารสนเทศที่แม่นยำและสมบูรณ์เกี่ยวกับประเด็นในการอภิปรายหรือในการสนทนาร่วมกัน เป็นต้น

นอกจากนี้ อาจกล่าวได้ว่า มิติทางสังคมที่เมอซีโรว์อธิบายนั้น มีแนวคิดที่ก้าวไกลเกินกว่าเรื่องความสัมพันธ์ระหว่างบุคคลที่เป็นเพียงลักษณะของการสื่อสารในชีวิตประจำวันระหว่างบุคคล ทั้งนี้ ผู้วิจัยพบว่า มิติทางสังคมที่แฝงตัวอยู่ในแนวคิดของเมอซีโรว์นั้นสามารถขยายขอบเขตของการสื่อสารระหว่างบุคคลให้กลายเป็นการสะท้อนเชิงวิพากษ์และการอภิปรายร่วมกัน/การสนทนาร่วมกัน/วาทกรรม จนอาจนำไปสู่การขับเคลื่อนการเปลี่ยนแปลงทั้งในระดับปัจเจกบุคคล กลุ่ม และสังคมได้ นอกจากนี้ ด้วยตัวอย่างที่เมอซีโรว์ได้หยิบยกขึ้นมาในบทความนั้น ยังเป็นอีกหลักฐานหนึ่งที่สะท้อนให้เห็นถึงแนวคิดเบื้องหลังของเมอซีโรว์ว่า เมอซีโรว์ให้ความสำคัญกับมิติทางสังคมผ่านการกระทำรวมหมู่เพื่อการต่อสู้กับปัญหาเชิงโครงสร้างทางสังคม โดยตัวอย่างที่ว่านั่นก็คือ การเคลื่อนไหวของกลุ่มผู้หญิงที่เกิดมโนสำนึกร่วมกันในเรื่องโครงสร้างของความเชื่อเดิมและค่านิยมต่าง ๆ ที่เกี่ยวข้องกับบทบาทของผู้หญิงเชิงเหมารวม (Stereotypic Role of Women) ซึ่งตกอยู่ภายใต้ความเชื่อทางวัฒนธรรมที่ผู้หญิงถูกกดขี่และก่อให้เกิดภาวะที่ทำให้สับสนจนกระทบการดำรงชีวิตในโลกชีวิต (Lifeworld) อย่างหลีกเลี่ยงได้ยาก

จากตัวอย่างนี้ เมอซีโรว์เชื่อว่า ปัญหาเช่นนี้ไม่ใช่ปัญหาในระดับปัจเจกบุคคลเท่านั้น แต่เป็นปัญหาที่เกิดขึ้นในระดับกลุ่ม (Collective Problem) ทั้งนี้ การเปลี่ยนแปลงในเรื่องโครงสร้างความเชื่อเดิมเกี่ยวกับบทบาทของผู้หญิงเชิงเหมารวมจะเปลี่ยนแปลงได้นั้น ส่วนหนึ่งจะเกิดจากการที่กลุ่มผู้หญิงเองจะต้องมีความต้องการให้เกิดการเปลี่ยนแปลงเรื่องระบบความเชื่อหรือค่านิยมเดิม โดยผ่านการกระทำในระดับกลุ่ม อย่างไรก็ตาม เมอซีโรว์เชื่อว่า การกระทำในระดับกลุ่มเพื่อผลักดันให้เกิดการเปลี่ยนแปลงปัญหาเชิงโครงสร้างทางสังคมได้นั้น จำเป็นจะต้องอาศัยการสะท้อนเชิงวิพากษ์และการสนทนาร่วมกันหรือวาทกรรม อันเป็นวิธีการของการสื่อสารระหว่างผู้มีส่วนร่วมหรือผู้มีส่วนได้ส่วนเสียเพื่อให้เกิดการเห็นแจ้งในปัญหาของตนที่เชื่อมโยงกับปัญหาในระดับโครงสร้างทางวัฒนธรรม การเมือง และสถาบันอื่น ๆ ในสังคม

ดังนั้น จากรายละเอียดข้างต้น ผู้วิจัยจึงเห็นว่า การวิพากษ์เรื่องการลดทอนมิติของการเรียนรู้ในทฤษฎีการเรียนรู้สู่การเปลี่ยนแปลงนั้น มีแนวโน้มที่จะเกิดข้อถกเถียงในเบื้องต้นตามมา ซึ่งผู้วิจัยได้พัฒนาเป็นข้อโต้แย้งว่า เมอซีโรว์ได้ให้ความสำคัญกับมิติทางสังคมและมุ่งการกระทำเชิงการเปลี่ยนแปลงทั้งในระดับบุคคล กลุ่ม และสังคม โดยผ่านการสะท้อนเชิงวิพากษ์และวาทกรรม อันวางอยู่บนฐานคิดเรื่องเหตุผลและประเภทของการหยาบคายหรือการอ้างความสมเหตุสมผลของฮาเบอร์มาส

2.2 กระบวนการทางปัญญาหรือตรรกะทางวิทยาศาสตร์เป็นเพียงการใช้เหตุผลประเภทหนึ่งในแนวคิดเรื่องเหตุผลของฮาเบอร์มาส

สำหรับในประเด็นที่สองนี้ เป็นการนำเสนอข้อโต้แย้งต่อการวิพากษ์ที่ว่า เมอซีโรว์ให้ความสำคัญเฉพาะกระบวนการทางปัญญาหรือตรรกะและเรื่องเหตุผลมากกว่าการเน้นเรื่องมิติทางสังคมและมิติทางอารมณ์สำหรับข้อโต้แย้งที่จะกล่าวต่อไปในประเด็นที่สองนี้ ผู้วิจัยได้เน้นเฉพาะในส่วนที่กล่าวถึง “กระบวนการทางปัญญาหรือตรรกะและเรื่องเหตุผล” เท่านั้น (เนื่องจากผู้วิจัยได้นำเสนอเรื่องมิติทางสังคมไปแล้วดังข้อโต้แย้งในประเด็นที่หนึ่ง ส่วนมิติทางอารมณ์นั้น ผู้วิจัยจะนำเสนอในลำดับถัดไป) อย่างไรก็ตาม จากการวิพากษ์ของนักวิชาการต่าง ๆ ต่อประเด็นนี้ ผู้วิจัยสันนิษฐานว่า อาจเกิดความเข้าใจที่คลาดเคลื่อนในเรื่อง “กระบวนการทางปัญญาหรือตรรกะและเรื่องเหตุผล” โดยเฉพาะอย่างยิ่งเมื่อพิจารณาตามแนวคิดเหตุผลของฮาเบอร์มาส ซึ่งเป็นแนวคิดที่เมอซีโรว์ได้หยิบยืมมาใช้เป็นรากฐานของทฤษฎีการเรียนรู้สู่การเปลี่ยนแปลง ทั้งนี้ ความเข้าใจที่คลาดเคลื่อนดังกล่าวนี้หมายถึง ความเข้าใจที่ว่า กระบวนการทางปัญญาหรือตรรกะ คือ กระบวนการของการใช้เหตุผล และในทางกลับกัน การใช้เหตุผลอันเป็นที่ยอมรับกันก็จำเป็นจะต้องอาศัยกระบวนการทางปัญญาหรือตรรกะทางวิทยาศาสตร์เท่านั้น หากเป็นการใช้เหตุผลที่นอกเหนือไปจากนี้จะไม่พิจารณาว่าเป็นสิ่งที่ “มีเหตุผล” รวมถึง ความเข้าใจมองว่า มิติทางสังคมและมิติทางอารมณ์นั้นแยกออกจากเรื่องเหตุผลหรือไม่ถือว่าเป็นเรื่องของการใช้เหตุผล

จากการศึกษาเอกสารหลักในการวิจัยครั้งนี้ ผู้วิจัยพบว่า ฮาเบอร์มาสได้จำแนกลักษณะ/ประเภทของเหตุผลเอาไว้ ดังนี้ 1) เหตุผลเชิงปัญญา-เครื่องมือ (Cognitive-Instrumental Rationality) 2) เหตุผลเชิงศีลธรรม-ปฏิบัติ (Moral-Practical Rationality) 3) เหตุผลเชิงสุนทรียะ-ประเมิน/แสดงออก (Aesthetic-Evaluative/Expressive Rationality) และ 4) เหตุผลเชิงการสื่อสาร (Communicative Rationality) (Habermas, 1984) กล่าวอีกอย่างหนึ่งคือ แนวคิดเรื่องเหตุผลมีลักษณะที่กินความถึงเหตุผลประเภทอื่น ๆ ซึ่งเป็นเหตุผลที่อยู่นอกเหนือไปจากเหตุผลเชิงปัญญา-เครื่องมือและเป็นเหตุผลที่มักถูกพิจารณาว่าเป็นตัวแทนของวิทยาศาสตร์เชิงประจักษ์อีกด้วย เพราะฉะนั้น จึงสรุปได้ว่า “เหตุผล” ตามแนวคิดของฮาเบอร์นั้น ไม่สามารถอ้างอิงถึงเฉพาะเหตุผลเชิงปัญญา-เครื่องมือหรือกระบวนการทางปัญญาหรือตรรกะได้แต่เพียงเท่านั้น เพราะฉะนั้น การควรวมระหว่างเรื่องกระบวนการทางปัญญาหรือตรรกะทางวิทยาศาสตร์กับเรื่องการใช้เหตุผลว่าเป็นเรื่องเดียวกันนั้น จึงเป็นความเข้าใจที่คลาดเคลื่อนและมีลักษณะกีดกันเหตุผลประเภทอื่น ๆ ซึ่งตามแนวคิดของฮาเบอร์มาสแล้ว มิติทางสังคมและมิติทางอารมณ์ถูกพิจารณาว่ามีความเกี่ยวข้องหรือเป็นภาพสะท้อนหนึ่งของเหตุผลเชิงศีลธรรม-ปฏิบัติ เหตุผลเชิงสุนทรียะ-ประเมิน/แสดงออก และเหตุผลเชิงการสื่อสาร

ดังนั้น ผู้วิจัยจึงเห็นว่า การวิพากษ์เรื่องทฤษฎีการเรียนรู้สู่การเปลี่ยนแปลงของเมอซีโรว์ว่าเป็นเรื่องของกระบวนการทางปัญญาหรือตรรกะและเรื่องเหตุผลมากกว่ากระบวนการทางสังคมและอารมณ์นั้น ผู้วิจัยจึงได้สร้างข้อโต้แย้งว่า กระบวนการทางปัญญาหรือตรรกะทางวิทยาศาสตร์เป็นเพียงส่วนหนึ่งของการใช้เหตุผลดังแนวคิดของฮาเบอร์มาส

2.3 เมอซีโรว์ตระหนักและยอมรับถึงมิติทางอารมณ์ของปัจเจกบุคคลในวาทกรรม

จากการวิพากษ์เรื่องการลดทอนกระบวนการทางอารมณ์ในทฤษฎีการเรียนรู้สู่การเปลี่ยนแปลงนั้น ผู้วิจัยพบหลักฐานทางเอกสารที่สะท้อนว่า เมอซีโรว์ไม่ได้ละเลยหรือลดทอนกระบวนการทางอารมณ์หรือมิติทางอารมณ์ ทั้งนี้ จากหลักฐานในบทความวิชาการของเมอซีโรว์สะท้อนว่า เมอซีโรว์ได้อธิบายถึงแนวคิดเรื่องประเภทของการยับยั้งหรือการอ้างความสมเหตุสมผลของฮาเบอร์มาส (อันได้แก่ การอ้างความจริงแท้ การอ้างความถูกต้องเชิงบรรทัดฐาน และการอ้างความสัตย์จริงหรือความจริงใจ) และได้นำมาประยุกต์ใช้ในการสนทนาร่วมกัน หรือเรียกว่า “วาทกรรม”

ทั้งนี้ ในวาทกรรมของสมาชิกหรือผู้มีส่วนร่วมในวงสนทนานั้น นอกเหนือจากการที่ผู้พูดจะต้องแสดงออกถึงการกระทำเชิงมุ่งเป้าหมาย (Teleological Action) แล้ว ผู้พูดจำเป็นต้องแสดงออกถึงการกระทำเชิงกำกับด้วยบรรทัดฐาน (Normative Regulated Action) และการกระทำเชิงละคร (Dramaturgical Action) ด้วย ทั้งนี้ ด้วยลักษณะของการกระทำเชิงละครนั่นเองที่ทำให้ผู้วิจัยพิจารณาว่า มิติทางอารมณ์ได้เป็นส่วนของการกระทำเชิงละคร ซึ่งบุคคลจำเป็นต้องใช้การอ้างความสัตย์จริงหรือความจริงใจ (Claim to Truthfulness/Sincerity) ประกอบกันในการกระทำหรือการแสดงออก นอกจากนี้ ผู้วิจัยยังเห็นว่า ด้วยความหมายของการกระทำเชิงละคร คือ “การกระทำที่บุคคลสามารถเปิดเผยถึงความปรารถนา (Desire) เจตนา (Intention) การแสดงความรู้สึกหรืออารมณ์ การแลกเปลี่ยนความลับ หรือการสารภาพการกระทำ (Deed) เป็นต้น” จึงเป็นหลักฐานที่ชี้ให้เห็นว่า เมอซีโรว์ยอมรับเรื่องการแสดงออกทางอารมณ์ ซึ่งเป็นมิติที่ซ่อนอยู่ในแนวคิดเรื่องเหตุผลเชิงสุนทรียะ - ประเมิน/แสดงออกและเป็นมิติที่ต้องอาศัยการอ้างความสัตย์จริงหรือความจริงใจ ซึ่งเป็นหนึ่งในประเภทของการยับยั้งหรือการอ้างความสมเหตุสมผลของฮาเบอร์มาส (Mezirow, 1985)

ดังนั้น ผู้วิจัยจึงเห็นว่า การวิพากษ์เรื่องการลดทอนกระบวนการทางอารมณ์ในทฤษฎีการเรียนรู้สู่การเปลี่ยนแปลงของเมอซีโรว์นั้น ผู้วิจัยจึงได้สร้างข้อโต้แย้งที่ว่า เมอซีโรว์ได้ตระหนักและยอมรับถึงมิติทางอารมณ์ของปัจเจกบุคคลในวาทกรรมตั้งแต่จุดเริ่มต้นของการสร้างทฤษฎีการเรียนรู้สู่การเปลี่ยนแปลงบนฐานคิดเรื่องเหตุผลของฮาเบอร์มาสอยู่ก่อนแล้ว

2.4 การกำหนดมิติทางอารมณ์โดยแบ่งเป็นมิติทางบวกและมิติทางลบอาจกลายเป็นข้อจำกัดของมิติทางอารมณ์ในทฤษฎีการเรียนรู้สู่การเปลี่ยนแปลง

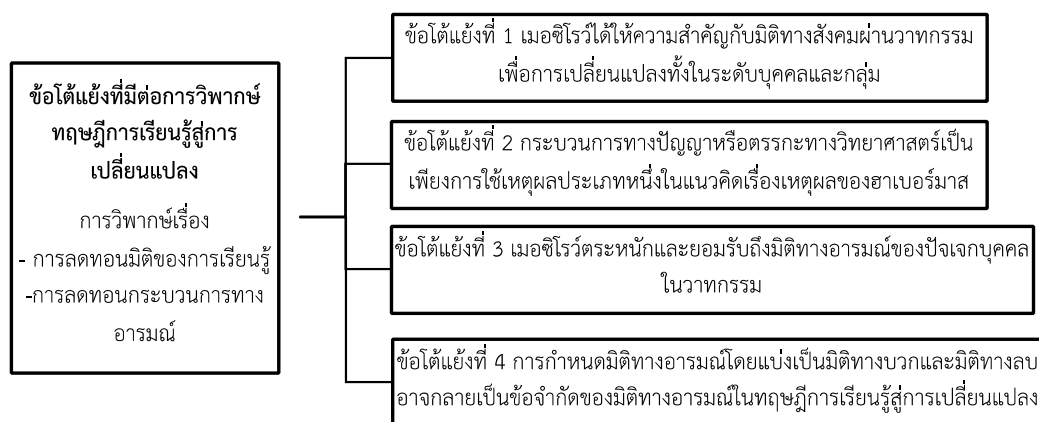
สำหรับข้อโต้แย้งที่จะนำเสนอต่อไปในประเด็นนี้ มีที่มาจากที่ทฤษฎีการเรียนรู้สู่การเปลี่ยนแปลงถูกวิพากษ์วิจารณ์ว่า นอกเหนือจากเมอซีโรว์จะละเลยเรื่องมิติทางอารมณ์แล้ว ในกระบวนการการเรียนรู้สู่การเปลี่ยนแปลงในขั้นตอนที่ 2 คือ ขั้นการตรวจสอบความรู้สึกของตน (Self-Examination) ซึ่งเป็นการสำรวจตรวจสอบความรู้สึกต่าง ๆ เช่น ความกลัว ความโกรธ ความรู้สึกผิด ความละอายใจ ความอับอายใจ เป็นต้น นั้น เมอซีโรว์ยังระบุเฉพาะมิติของอารมณ์ทางลบอย่างเห็นชัดมากกว่ามิติของอารมณ์ทางบวกอีกด้วย

อย่างไรก็ตาม จากการวิพากษ์ดังกล่าว ผู้วิจัยเห็นว่า เมอซีโรว์ไม่ได้ละเลยมิติทางอารมณ์ (ดังนำเสนอในข้อโต้แย้งที่สามในข้างต้น) ประกอบกับ ตัวอย่างที่เมอซีโรว์ยกตัวอย่างมาในขั้นตอนที่ 2 นั้น ผู้วิจัยเห็นว่า ไม่ได้มีความย้อนแย้งหรือไม่สอดคล้องกับทฤษฎีการเรียนรู้สู่การเปลี่ยนแปลงแต่อย่างใด ทั้งนี้ หากย้อนกลับไปพิจารณาในขั้นตอนที่ 1 ของกระบวนการการเรียนรู้สู่การเปลี่ยนแปลงจะพบว่า ขั้นที่ 1 คือ ขั้นภาวะวิกฤติที่ทำให้สับสน (Disorienting Dilemma) นั้น เมอซีโรว์หมายความว่าเหตุการณ์ที่เกิดขึ้นกับบุคคล ซึ่งมีแนวโน้มเกี่ยวข้องกับเหตุการณ์ที่เป็นปัญหาหรือเป็นวิกฤติในชีวิตของมนุษย์ทุกคนทั่วไป เช่น การสูญเสียบุคคลอันเป็นที่รักหรือบุคคลใกล้ชิด การหย่าร้างของคู่สามีภรรยา การเปลี่ยนแปลงหรือถูกถอดถอนออกจากตำแหน่งงาน สภาวะล้มละลายทางเศรษฐกิจของบุคคลในครอบครัว เป็นต้น เพราะฉะนั้น ตัวอย่างของความรู้สึกหรืออารมณ์ที่ปรากฏขึ้นก็สอดคล้อง

กับเหตุการณ์หรือวิกฤติในขั้นตอนที่ 1 อย่างเข้าใจได้ เพราะฉะนั้น ผู้วิจัยจึงสันนิษฐานว่า ด้วยนิยามและลักษณะของขั้นตอนที่ 1 จึงส่งผลให้ในขั้นตอนที่ 2 ไม่ได้ปรากฏตัวอย่างของมิติของความรู้สึกหรืออารมณ์ทางบวก แต่ถึงกระนั้น เมอซิโรว์เองก็ไม่ได้จำกัดว่าความรู้สึกหรืออารมณ์ที่บุคคลต้องสำรวจตรวจสอบในขั้นที่ 2 นั้น จะต้องเป็นเฉพาะมิติของอารมณ์ทางลบเท่านั้น

นอกจากนี้ ผู้วิจัยยังเห็นว่า การที่นักวิชาการพยายามเรียกร้องให้เมอซิโรว์ระบุมิติทางอารมณ์ทั้งทางบวกและทางลบนั้น อาจเป็นการสร้างข้อจำกัดของการแสดงออกของการกระทำของมนุษย์ด้วย กล่าวได้ว่า มิติทางอารมณ์ของมนุษย์มีขอบเขตที่กว้างขวาง และบางอารมณ์ก็มีความซับซ้อนมากกว่าจะสามารถระบุว่าเป็นมิติของอารมณ์ทางบวกหรือทางลบ เหตุที่ผู้วิจัยเชื่อเช่นนั้นก็เนื่องจากนิยามของการกระทำเชิงละคร (ดัดนำเสนอในข้างต้น) ซึ่งมีมิติของอารมณ์เป็นส่วนหนึ่งในการกระทำลักษณะนี้ ผู้วิจัยจึงพิจารณาว่า อารมณ์หรือความรู้สึกของบุคคลนั้น เป็นสิ่งที่มากกว่าแค่ทิศทางบวกหรือลบ อีกทั้งอารมณ์หรือความรู้สึกของบุคคลยังสามารถนำไปสู่การเปลี่ยนแปลงทั้งในระดับบุคคล กลุ่ม และสังคมได้ โดยเฉพาะอย่างยิ่ง ในการขับเคลื่อนการเปลี่ยนแปลงโครงสร้างทางสังคมด้วยพลังกลุ่มหรือการเคลื่อนไหวทางสังคมแนวใหม่ (New Social Movement)

ดังนั้น ผู้วิจัยจึงเห็นว่า การวิพากษ์เรื่องมิติของอารมณ์ทางลบในทฤษฎีการเรียนรู้สู่การเปลี่ยนแปลงของเมอซิโรว์นั้น ผู้วิจัยจึงสร้างข้อโต้แย้งได้ว่า การกำหนดมิติทางอารมณ์โดยแบ่งเป็นมิติทางบวกและมิติทางลบอาจกลายเป็นข้อจำกัดของมิติทางอารมณ์ในทฤษฎีการเรียนรู้สู่การเปลี่ยนแปลงได้



ภาพ 1 สรุปผลการวิจัย: ข้อโต้แย้งที่มีต่อการวิพากษ์ทฤษฎีการเรียนรู้สู่การเปลี่ยนแปลงทั้ง 4 ประเด็น

สรุปและอภิปรายผล

จากข้อโต้แย้งที่มีต่อการวิพากษ์ทฤษฎีการเรียนรู้สู่การเปลี่ยนแปลงทั้ง 4 ประเด็นข้างต้น ผู้วิจัยได้พัฒนาข้อโต้แย้งดังกล่าวจากการศึกษาทางเอกสารในแนวคิดเรื่องเหตุผล การหยิบยกหรือการอ้างความสมเหตุสมผล และทฤษฎีของการกระทำของฮาเบอร์มาส ซึ่งอยู่ในฐานะที่เป็นรากฐานเชิงความคิดที่สำคัญและมีอิทธิพลต่อทฤษฎีการเรียนรู้สู่การเปลี่ยนแปลงอย่างมาก ทั้งนี้ จากความสัมพันธ์ของการจำแนกลักษณะของเหตุผล ลักษณะของการกระทำ และประเภทของการหยิบยกหรือการอ้างความสมเหตุสมผลนั้น ได้กลายเป็นรากฐานสำคัญขององค์ประกอบหลักในทฤษฎีการเรียนรู้สู่การเปลี่ยนแปลง โดยเฉพาะอย่างยิ่งในเรื่องมิติของการเรียนรู้ การสะท้อนเชิงวิพากษ์ และวาทกรรม เพราะฉะนั้น ข้อโต้แย้งที่ผู้วิจัยค้นพบจึงเป็นการย้อนกลับไปสำรวจ ตีความ และวิเคราะห์ความคิดของเมอซิโรว์และฮาเบอร์มาสเป็นหลัก

สำหรับข้อโต้แย้งที่ผู้วิจัยได้นำเสนอในประเด็นสุดท้ายว่า การกำหนดมิติทางอารมณ์โดยแบ่งเป็นมิติทางบวกและมิติทางลบอาจกลายเป็นข้อจำกัดของมิติทางอารมณ์ในทฤษฎีการเรียนรู้การเปลี่ยนแปลงนั้น ผู้วิจัยพบว่า ในสาขาประวัติศาสตร์มีการศึกษาและตั้งคำถามที่น่าสนใจเกี่ยวกับเรื่องประวัติศาสตร์อารมณ์และความรู้สึก (History of Emotion) โดยหนึ่งในประเด็นของประวัติศาสตร์อารมณ์ความรู้สึกได้นำเสนอว่า อิทธิพลของอารมณ์ความรู้สึกของประชาชนมีความเกี่ยวข้องกับการเปลี่ยนแปลงโครงสร้างทางสังคม เช่น ในเรื่องการเมืองและศาสนา หรือมีความเชื่อมโยงกับประวัติศาสตร์ชาตินั้น ๆ (Reddy, 2001) ดังนั้น ผู้วิจัยจึงเห็นว่า เราควรพิจารณาหรือศึกษามุมมองที่เกี่ยวข้องกับมิติของอารมณ์ในลักษณะที่กว้างขวางกว่าการกำหนดเพียงแค่ 2 มิติเท่านั้น

ข้อเสนอแนะ

ข้อเสนอแนะสำหรับการปฏิบัติ

ข้อเสนอแนะสำหรับนักการศึกษาในสาขาวิชาการศึกษาผู้ใหญ่หรือสาขาที่เกี่ยวข้อง ซึ่งอยู่ในฐานะของผู้ที่ทำงานในเชิงปฏิบัติการนั้น ผู้วิจัยเห็นว่า จากข้อโต้แย้งที่ผู้วิจัยพัฒนาขึ้นมาขึ้นนั้น แท้จริงแล้ว นักปฏิบัติการก็สามารถดำเนินตามแนวทางหรือกระบวนการที่เมอซีโรว์ได้ออกแบบอยู่เดิมได้ แต่ทว่าประโยชน์จากการปฏิบัติอาจจะเพิ่มสูงขึ้น หากนักปฏิบัติการสามารถตระหนักถึงรากฐานที่มาของทฤษฎีการเรียนรู้การเปลี่ยนแปลงและ ดำเนินกิจกรรมด้วยการให้ความสำคัญกับทั้ง 3 มิติ ได้แก่ มิติทางปัญญา มิติทางสังคม และมิติทางอารมณ์ อันวางอยู่บนพื้นฐานของแนวคิดเรื่องเหตุผลและการหิยบยหรือการอ้างความสมเหตุสมผลของฮาเบอร์มาสด้วยความเข้าใจอย่างถ่องแท้มากขึ้น

นอกจากนี้ ครู นักการศึกษา หรือผู้ปฏิบัติการทางการศึกษาที่สนใจนำทฤษฎีการเรียนรู้การเปลี่ยนแปลงไปใช้ในการขับเคลื่อนการเปลี่ยนแปลงควรตระหนักถึงวิสัยของผู้เรียนหรือผู้ร่วมกิจกรรม เนื่องจากทฤษฎีการเรียนรู้การเปลี่ยนแปลงมีกระบวนการหนึ่งที่สำคัญ คือ การสะท้อนเชิงวิพากษ์ ซึ่งเน้นกระบวนการทางปัญญาดังนั้น ผู้ที่จะสะท้อนเชิงวิพากษ์ได้อย่างใกล้ชิดเคียงกับหลักการของทฤษฎีการเรียนรู้การเปลี่ยนแปลงจึงจำเป็นต้องเป็นวัยหรือเป็นผู้ที่มีพัฒนาการทางปัญญาที่ถึงพร้อมแก่การใคร่ครวญหรือพิจารณาทบทวนวิกฤติหรือเหตุการณ์สำคัญในชีวิตของตนได้ รวมถึงตั้งคำถามเชิงวิพากษ์ต่าง ๆ ต่อความเชื่อหรือสมมติฐานของตนได้

ข้อเสนอแนะในการวิจัยครั้งต่อไป

การพัฒนาข้อโต้แย้งที่มีต่อการวิพากษ์ทฤษฎีการเรียนรู้การเปลี่ยนแปลงในครั้งนี้ เป็นการสร้างข้อโต้แย้งขึ้นมาจากการทำความเข้าใจในรากฐานของทฤษฎีการเรียนรู้การเปลี่ยนแปลง นั่นก็คือ แนวคิดเรื่องเหตุผลและการหิยบยหรือการอ้างความสมเหตุสมผลของฮาเบอร์มาส อย่างไรก็ตาม ทฤษฎีการเรียนรู้การเปลี่ยนแปลงยังถูกวิพากษ์วิจารณ์ในประเด็นอื่นอีก เช่น การวิพากษ์และตั้งคำถามเกี่ยวกับสิ่งที่ทฤษฎีการเรียนรู้การเปลี่ยนแปลงต้องการจะเปลี่ยนแปลงนั้น คืออะไรกันแน่ ? ดังนั้น งานวิจัยในอนาคตสามารถกลับไปสำรวจถึงการวิพากษ์เหล่านี้ว่าถูกสร้างขึ้นจากความเข้าใจคลาดเคลื่อนหรือไม่ และในฐานะนักวิชาการที่สนใจทฤษฎีการเรียนรู้การเปลี่ยนแปลงนั้นจะสามารถคลี่คลายหรือสร้างข้อถกเถียงต่อการวิพากษ์นั้นได้อย่างไร นอกจากนี้ ผู้วิจัยยังเห็นว่า พื้นที่ในการศึกษาเพื่อทำความเข้าใจแง่มุมอื่น ๆ หรือรากฐานสำคัญของทฤษฎีการเรียนรู้การเปลี่ยนแปลงของเมอซีโรว์ก็ยังคงมีอยู่อย่างกว้างและมีมากพอสำหรับการศึกษาค้นคว้าในการทำวิจัยทั้งในเชิงทฤษฎีและเชิงปฏิบัติ

กิตติกรรมประกาศ

งานวิจัยเรื่องนี้เป็นส่วนหนึ่งของงานวิจัยเรื่อง “การกระทำทางการสื่อสารและปริณิทนศาสตร์ใน ทฤษฎีการเรียนรู้สู่การเปลี่ยนแปลง: มโนทัศน์ ข้อวิพากษ์ และแนวทางการพัฒนาทฤษฎีเชิงวิพากษ์สำหรับ ปฏิบัติการทางการศึกษา” (สัญญาเลขที่ EDU2563-T06) ได้รับทุนอุดหนุนการวิจัยเงินรายได้จากคณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยนครสวรรค์ ประจำปีงบประมาณ พ.ศ. 2563

เอกสารอ้างอิง

- Calleja, C. (2014). Jack Mezirow's conceptualization of adult transformative learning: A review. *Journal of Adult and Continuing Education*, 20(1), 117-136.
- Cranton, P. (1994). *Understanding and promoting transformative learning: A guide for educators of adults*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Cranton, P. (1996). *Professional development as transformative learning: New perspectives for teachers of adults*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Cranton, P. (2006). *Understanding and promoting transformative learning: A guide for educators of adults* (2nd ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Dirkx, J. M. (1998). Transformative learning theory in the practice of adult education: An overview. *PAACE Journal of Lifelong Learning*, 7, 1-14.
- Fleming, T. (2005). Habermas on civil society, lifeworld and system: Unearthing the social in transformative theory. *Teachers College Record*. [Online]. Retrieved September 1, 2021 from <https://www.tcrecord.org> ID Number: 10877.
- Fleming, T. (2018). Critical theory and transformative learning: Rethinking the radical intent of Mezirow's theory. *International Journal of Adult Vocational Education and Technology*, 9(3), 1-13.
- Fleming, T. (2020). *Critical theory and transformative learning: Making connections with Habermas, Honneth and Negt*. [Online]. Retrieved September 1, 2021 from <https://www.researchgate.net>
- Habermas, J. (1984). *The theory of communicative action: Volume one: Reason and the rationalization of society*. Boston: Beacon Press.
- Habermas, J. (1987). *The theory of communicative action: Volume two: Lifeworld and system: A critique of functionalist reason*. Boston: Beacon Press.
- Illeris, K. (2004). Transformative learning in the perspective of a comprehensive learning theory. *Journal of Transformative Education*, 2(2), 79-89.
- Kokkos, A. (2019). *Expanding transformative theory: Affinities between Jack Mezirow and other emancipatory educationalists*. London: Routledge.
- Lawrence, R. L. (2012). Transformative learning through artistic expression: Getting out of our heads. In Taylor, E., Cranton, P. (Eds.), *The handbook of transformative learning: Theory, research, and practice* (pp. 471-485). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

- Mezirow, J. (1985). Concept and action in adult education. *Adult Education Quarterly*, 35(3), 142-151.
- Mezirow, J. (1990). How critical reflection triggers transformative learning. In J. Mezirow (Ed.), *Fostering critical reflection in adulthood*, (pp. 1-20). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (1991a). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (1991b). Transformative theory and cultural context: A reply to Clark and Wilson. *Adult Education Quarterly*, 41(3), 188-192.
- Mezirow, J. (1996). Beyond Freire and Habermas: Confusion. A response to Bruce Pietrykowski. *Adult Education Quarterly*, 46(4), 237-239.
- Mezirow, J. (2000). *Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress*. San Francisco: Jossey Bass.
- Mogalakwe, M. (2006). The use of documentary research methods in social research. *African Sociological Review*, 10(1), 221-230.
- Reddy, W. M. (2001). The logic of action: Indeterminacy, emotion, and historical narrative. *History and theory*, 40(4), 10-33.
- Scott, J. (1990). *A matter of record, documentary sources in social research*. Cambridge: Polity Press.
- Taylor, E. W. (1997). Building on the theoretical debate: A critical review of the empirical studies of Mezirow's transformative learning theory. *Adult Education Quarterly*, 48(1), 34-60.
- Taylor, E. W. (1998). *The theory and practice of transformative learning: A critical review*. Retrieved July 20, 2014, from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED423422.pdf>
- Taylor, E. W. (2007). An update of transformative learning theory: A critical review of the empirical research (1999-2005). *International Journal of Lifelong Education*, 26(2), 173-191.
- Taylor, E. W., & Cranton, P. (2012). *The handbook of transformative learning: Theory, research, and practice*. NY: John Wiley & Sons.