

เหตุผลและความสมเหตุสมผล: จากทฤษฎีการกระทำทางการสื่อสารของฮาเบอร์มาสู่ทฤษฎี
การเรียนรู้สู่การเปลี่ยนแปลงของเมอซีโรว์

Rationality and Validity: From Habermas's Communicative Action to
Mezirow's Transformative Learning Theory

ชนัดดา ภูหงษ์ทอง^{1*}

Chanadda Poohongthong ^{1*}

¹ภาควิชาการศึกษา คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยนเรศวร, chanaddap@nu.ac.th
(Faculty of Education, Naresuan University)

บทคัดย่อ

บทความวิจัยเรื่องนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อสำรวจความเชื่อมโยงระหว่างแนวคิดเรื่องเหตุผลและความสมเหตุสมผลในแนวคิดการกระทำทางการสื่อสารของเยอร์เก้น ฮาเบอร์มาส และทฤษฎีการเรียนรู้สู่การเปลี่ยนแปลงของแจ๊ค เมอซีโรว์ ทั้งในทางทฤษฎีและทางปฏิบัติการทางการศึกษา ในการศึกษาครั้งนี้ได้ใช้การวิจัยเอกสารและการวิเคราะห์เอกสารเพื่อตีความตัวบทจากเอกสารหลักและเอกสารที่เกี่ยวข้อง เครื่องมือที่ใช้ในการเก็บข้อมูล คือ แบบบันทึกเอกสาร แหล่งข้อมูลหลักที่ใช้ในการวิจัย ได้แก่ หนังสือ *The Theory of Communicative Action: Volume one: Reason and the rationalization of society* ฉบับที่ 1 ในปี ค.ศ. 1984 ของฮาเบอร์มาส และ บทความเรื่อง *Concept and action in adult education* ปี ค.ศ. 1985 ของเมอซีโรว์ ส่วนเอกสารรอง ได้แก่ หนังสือ และบทความวิชาการต่าง ๆ ที่เกี่ยวข้องกับการนำเสนอแนวคิดของเมอซีโรว์ที่วางอยู่บนฐานคิดของฮาเบอร์มาสในเรื่องเหตุผลและความสมเหตุสมผล จำนวน 14 เรื่อง การวิเคราะห์ข้อมูลในการวิจัยครั้งนี้ได้ใช้กรอบความคิดและกระบวนการเรื่องการวิเคราะห์ข้อมูลเชิงคุณภาพ โดยผลวิจัยพบว่า แนวคิดเรื่องเหตุผลและประเภทของการหยิบยกหรือการอ้างความสมเหตุสมผลของฮาเบอร์มาสเป็นพื้นฐานสำคัญของสาขาวิชาการศึกษาผู้ใหญ่ และปรากฏความเกี่ยวข้องทั้งในนิยาม เป้าหมาย พันธกิจ และปฏิบัติการทางการศึกษาของสาขาวิชาการศึกษาผู้ใหญ่และการจัดการเรียนรู้ผู้ใหญ่ด้วย ทั้งนี้ แนวคิดเรื่องการเรียนรู้แบบนำตนเองและเรื่องกระบวนการสนทนาด้วยความสมเหตุสมผลอย่างเป็นเอกฉันท์ได้เป็นรากฐานเชิงทฤษฎีในการสร้างกระบวนการเปลี่ยนแปลงทั้งในระดับปัจเจกบุคคลและในระดับกลุ่ม รวมถึงเป็นพื้นฐานในการตั้งเงื่อนไขและคุณลักษณะของผู้มีส่วนร่วมในการเรียนรู้แบบสนทนา ซึ่งในเวลาต่อมา เมอซีโรว์ได้พัฒนาเป็น “ทฤษฎีการเรียนรู้สู่การเปลี่ยนแปลง” นั่นเอง

คำสำคัญ: การเรียนรู้สู่การเปลี่ยนแปลง ทฤษฎีการกระทำทางการสื่อสาร การศึกษาผู้ใหญ่ เหตุผล ความสมเหตุสมผล

ABSTRACT

The aim of this paper explores a relationship between Jürgen Habermas' the concepts of rationality and validity claim, which are the element of theory of communicative action, and Jack Mezirow's transformative learning theory both theoretical knowledge and educational practice. Using documentary research and document analysis interpreted texts from the major source and relevant sources. Keeping a journal form as a research instrument in this study. The major sources were *The Theory of Communicative Action: Volume one: Reason and the rationalization of society*, which is a volume one 1984 book by Jürgen Habermas, and *Concept and action in adult education*, which is Jack Mezirow's academic paper, 1985. Other fourteen sources were books and academic papers, which relevant to Mezirow' concepts relies on Habermas' the concepts of rationality and validity claim. A qualitative data analysis as a framework and process of analyzing data. The findings of this study indicated that Habermas' the concepts of rationality and validity claim was the foundational concepts of adult education field that relatively appeared in their definition, goal, mission and educational practice. Moreover, self-directed learning and the consensual validity of dialogue process were the theoretical root of constructing transformational processes in both the individual and collective levels, and were the basic of important conditions and aspects for participants in dialogue learning. At a later time, it was "transformative learning theory" which developed by Mezirow.

KEYWORDS: Transformative learning, Communicative action, Adult education, Rationality, Validity

*Corresponding author, E-mail: chanaddap@nu.ac.th โทร.055 962 411

Received: 12 July 2021 / Revised: 13 August 2021 / Accepted: 19 August 2021 / Published online: 23 May 2022

บทนำ

กล่าวได้ว่า อิทธิพลของแนวคิดทฤษฎีของเยอร์เก้น ฮาเบอร์มาส (Jürgen Habermas) ไม่เพียงแต่ส่งผลต่อองค์ความรู้ในเฉพาะสาขาสังคมวิทยา รัฐศาสตร์ และนิติศาสตร์เท่านั้น แต่ยังขยายไปถึงสาขาวิชาอื่น ๆ โดยสาขาการศึกษาก็เป็นหนึ่งในบรรดาสาขานี้ที่ได้รับอิทธิพลจากแนวคิดของฮาเบอร์มาส อีกทั้งในการวิจัยทางการศึกษาในต่างประเทศนั้น ยังพบการทำวิจัยโดยใช้แนวคิดของฮาเบอร์มาสเป็นฐานกรอบคิดอยู่ในอนุสาขาต่าง ๆ เช่น หลักสูตรและการสอน สังคมศึกษา การศึกษาผู้ใหญ่ จิตวิทยาการศึกษา เป็นต้น ดังนั้น แนวคิดของฮาเบอร์มาสจึงเป็นที่รู้จักกันพอสมควรในแวดวงวิชาการด้านการศึกษาในระดับนานาชาติ อย่างไรก็ตาม ในบริบทแวดวงการศึกษาไทยนั้น สามารถกล่าวได้ว่า การวิจัยเกี่ยวกับแนวคิดของฮาเบอร์มาสยังปรากฏให้เห็นจำนวนน้อยมาก ไม่ว่าจะเป็นในด้านการพัฒนาองค์ความรู้ในเชิงทฤษฎี ระเบียบวิธีวิจัย หรือในแนวทางของการประยุกต์ใช้ ทั้งนี้ งานวิจัยหรือผลงานทางวิชาการในสาขาการศึกษาในสังคมไทยที่อ้างอิงถึงแนวคิดของฮาเบอร์มาสนั้น ส่วนใหญ่ยังมุ่งความสนใจไปในเรื่องประเภทของความรู้ ซึ่งเป็นเนื้อหาที่ปรากฏอยู่ในหนังสือเรื่อง *Knowledge and Human Interests* (Habermas, 1978) โดยเนื้อหาดังกล่าวได้รับการตีความจากนักวิชาการด้านการศึกษาในสาขาต่าง ๆ รวมถึงทำให้ง่ายต่อความเข้าใจเพื่อการนำไปใช้ ซึ่งสามารถพบเห็นได้อย่างกว้างขวางและบ่อยครั้ง อย่างไรก็ตาม ผลงานของฮาเบอร์มาสที่ได้รับการยอมรับอย่างสูงและมีอิทธิพลต่อนักคิดในโลกวิชาการระดับนานาชาตินั้นไม่ได้จำกัดเฉพาะแต่เนื้อหาและหนังสือเล่มดังกล่าวข้างต้น เนื่องจากในเวลาต่อมา ฮาเบอร์มาสได้เผยแพร่ตีพิมพ์งานวิชาการออกมาอีกจำนวนมาก กระทั่งกล่าวได้ว่า

แม้จวบจนบัดนี้ ฮาเบอร์มาสก็ยังคงเขียนงานวิชาการออกมาอย่างต่อเนื่อง และแนวคิดของฮาเบอร์มาสก็ยังคงส่งแรงกระเพื่อมต่อความคิดอ่านของนักวิชาการในสาขาวิชาอันหลากหลายไปทั่วโลก

สำหรับพื้นที่ในการศึกษาแนวคิดของฮาเบอร์มาสในการศึกษาไทยนั้นก็เป็นที่เกริ่นไปข้างต้นว่า ผลงานวิจัยหรืองานวิชาการในแวดวงการศึกษาไทยที่ให้ความสนใจในประเด็นเหล่านี้ยังมีอยู่ค่อนข้างจำกัด อีกทั้งในจำนวนดังกล่าวนั้นยังค่อนข้างมุ่งความสนใจในประเด็นเดียวกันและซ้อนรอยอยู่ในประเด็นเดิมอยู่บ่อยครั้ง ทั้งที่ในความเป็นจริงแล้ว ฮาเบอร์มาสได้พัฒนาแนวคิดทฤษฎีของตนต่อไปอีกค่อนข้างกว้างขวางในภายหลัง จนอาจจะกล่าวได้ว่า ผลงานชิ้นต่อมาจาก *Knowledge and Human Interests* (Habermas, 1978) นั้นกลับได้รับการยกย่องว่าเป็นงานที่มีความสำคัญมากที่สุดและได้รับการยอมรับอย่างมากที่สุดของฮาเบอร์มาส นั่นคือ *The Theory of Communicative Action* (Habermas, 1984; 1987) สิ่งที่น่าสนใจก็คือ แม้ผลงานเชิงแนวคิดของฮาเบอร์มาสจะถูกผลิตออกมาอย่างต่อเนื่องและมีการปรับเปลี่ยนอยู่เสมอ แต่งานวิจัยทางการศึกษาไทยที่เกี่ยวข้องกับประเด็นนี้กลับไม่ได้เคลื่อนตัวไปตามการผลิตความรู้หรือขยายความสนใจไปยังประเด็นอื่น ๆ ที่มีร่องรอยของความเกี่ยวข้องเชื่อมโยงอยู่กับการศึกษา การอ้างอิงถึงเนื้อหาเดิมที่ได้รับการตีความและอ้างอิงกันต่อมาในปริมาณค่อนข้างมาก โดยมีได้กลับไปอ่านงานต้นฉบับเดิมของฮาเบอร์มาสและพยายามตีความด้วยตนเองนั้น ยังคงมีให้เห็นอย่างต่อเนื่องจนกระทั่งปัจจุบัน

อย่างไรก็ตาม ด้วยความสนใจของผู้วิจัยในทฤษฎีการเรียนรู้สู่การเปลี่ยนแปลง (transformative learning) ของแจ๊ค เมอซิโรว์ (Jack Mezirow) ซึ่งเป็นหนึ่งในทฤษฎีทางการศึกษาที่เติบโตขึ้นมาจากฐานของสาขาวิชาการศึกษาผู้ใหญ่ และเป็นทฤษฎีที่ได้รับความสนใจจากนักวิชาการและนักวิจัยทั้งในแง่ของการพัฒนาทฤษฎีและการนำไปประยุกต์ใช้ในเชิงปฏิบัตินั้น ผลจากการศึกษาของผู้วิจัยในทฤษฎีการเรียนรู้สู่การเปลี่ยนแปลงก่อนหน้านี้ (ชนัดดา ภูงษ์ทอง, 2560; 2561; Poohongthong & Supparerkchaisakul, 2017) พบว่า ฮาเบอร์มาสเป็นนักคิดหลักสำคัญคนหนึ่งที่มีอิทธิพลต่อการพัฒนาทฤษฎีการเรียนรู้สู่การเปลี่ยนแปลงของเมอซิโรว์ โดยปรากฏหลักฐานจากผลงานวิชาการของเมอซิโรว์เองหลายชิ้น ทั้งนี้ เมอซิโรว์ได้นำแนวคิดเรื่องความรู้และผลประโยชน์ของมนุษย์ (Knowledge and Human Interest) ของฮาเบอร์มาสมาเป็นรากฐานในการทำความเข้าใจการเรียนรู้และการศึกษาผู้ใหญ่ (Mezirow, 1982) และที่น่าสนใจก็คือ ในปี 1985 เมอซิโรว์ยังตีพิมพ์บทความเรื่อง “Concept and action in adult education” (1985) ซึ่งกล่าวถึงแนวคิดเรื่องสมรรถนะเชิงสื่อสาร (communicative competence) ของฮาเบอร์มาส (Habermas, 1978) และในบทความชิ้นเดียวกันนี้ เมอซิโรว์ยังได้อ้างอิงถึงแนวคิดเรื่องเหตุผล (rationality) และความสมเหตุสมผล (validity) ของฮาเบอร์มาส เพื่อเป็นฐานคิดของการพัฒนาเรื่องการเรียนรู้และการศึกษาผู้ใหญ่ โดยเมอซิโรว์ได้ทำความเข้าใจเรื่องเหตุผลและความสมเหตุสมผลจากแนวคิดของฮาเบอร์มาสผ่านงานเขียนของโทมัส แม็คคาร์ที (Thomas McCarthy) เรื่อง “Rationality and relativism: Habermas’s ‘overcoming’ of hermeneutics” ซึ่งเป็นบทหนึ่งในหนังสือเรื่อง Habermas Critical Debates (1982) จากร่องรอยหลักฐานดังกล่าวนี้ ผู้วิจัยจึงสนใจว่า เมอซิโรว์ได้นำแนวคิดของฮาเบอร์มาสในเรื่องที่เกี่ยวข้องกับทฤษฎีการกระทำทางการสื่อสารมาใช้เป็นพื้นฐานในการทำความเข้าใจการเรียนรู้และการศึกษาผู้ใหญ่ในแง่มุมใดบ้าง รวมไปถึงนำมาเป็นพื้นฐานการสร้างทฤษฎีการเรียนรู้สู่การเปลี่ยนแปลงอย่างไรบ้าง ด้วยเหตุนี้จึงนำไปสู่การตั้งวัตถุประสงค์ในการวิจัย ดังลำดับต่อไป

วัตถุประสงค์

เพื่อสำรวจความเชื่อมโยงระหว่างแนวคิดเรื่องเหตุผลและความสมเหตุสมผลในแนวคิดการกระทำทางการสื่อสารของเยอร์เก้น ฮาเบอร์มาส และทฤษฎีการเรียนรู้สู่การเปลี่ยนแปลงของเมอซิโรว์ ทั้งในทางทฤษฎีและปฏิบัติการทางการศึกษา

นิยามศัพท์เฉพาะ

การวิเคราะห์เอกสาร หมายถึง การใช้เอกสารต่าง ๆ ในฐานะที่เป็นแหล่งข้อมูลในการวิจัย โดยเอกสารที่ใช้ในการศึกษาครั้งนี้ ได้แก่ หนังสือ บทความวิชาการ และบทความวิจัย

กรอบแนวคิดการวิจัย

การสร้างกรอบแนวคิดการวิจัยในครั้งนี้ได้ตั้งต้นจากคำถามการวิจัยที่ว่า “แนวคิดเรื่องเหตุผลและความสมเหตุสมผลของเฮเบอร์เกิน ฮาเบอร์มาสมมีความเชื่อมโยงกับทฤษฎีการเรียนรู้สู่การเปลี่ยนแปลงของเมอซีโรว์อย่างไร” ทั้งนี้ ในกรอบการทำงานดังกล่าว ผู้วิจัยได้สร้างกรอบแนวคิดย่อย โดยแบ่งออกเป็น 2 ส่วน ดังนี้ 1) ส่วนแรก: ผู้วิจัยเน้นการสำรวจและทำความเข้าใจความรู้เกี่ยวกับแนวคิดเรื่องเหตุผลและการหยาบหรือการอ้างความสมเหตุสมผลภายใต้ความคิดของฮาเบอร์มาสมว่ามีลักษณะอย่างไรหรือมีการแบ่งประเภทอย่างไรบ้าง และ 2) ส่วนที่สอง: ผู้วิจัยเน้นการสำรวจความเชื่อมโยงระหว่างแนวคิดเรื่องเหตุผลและความสมเหตุสมผลของฮาเบอร์มาสมและทฤษฎีการเรียนรู้สู่การเปลี่ยนแปลงของเมอซีโรว์ ซึ่งผู้วิจัยได้สืบเสาะไปตามร่องรอยของหลักฐานทางเอกสาร โดยเฉพาะอย่างยิ่งคือ เอกสารที่เมอซีโรว์เป็นผู้ประพันธ์และเป็นเอกสารที่ระบุถึงการได้รับอิทธิพลทางความคิดจากฮาเบอร์มาสมด้วย อย่างไรก็ตาม ในเบื้องต้นนั้นผู้วิจัยจำเป็นต้องทำความเข้าใจเกี่ยวกับที่มาที่ไปเชิงประวัติศาสตร์ ความหมาย องค์ประกอบ กระบวนการ และการประยุกต์ใช้ของทฤษฎีการเรียนรู้สู่การเปลี่ยนแปลงเสียก่อน (ชนิดดา ภูหงษ์ทอง, 2560; 2561) จากนั้น ผู้วิจัยจึงมุ่งทำความเข้าใจและตีความในประเด็นที่ว่า เมอซีโรว์ได้หยิบยืมแนวคิดเรื่องเหตุผลและความสมเหตุสมผลของฮาเบอร์มาสมมาใช้เป็นรากฐานหรือฐานคิดสำคัญในการสร้างทฤษฎีการเรียนรู้สู่การเปลี่ยนแปลงผ่านแนวคิดเรื่องการศึกษาผู้ใหญ่ของเมอซีโรว์เองอย่างไร ทั้งนี้ ทิศทางของกรอบแนวคิดการวิจัยในครั้งนี้ได้ดำเนินอยู่ภายใต้วิธีดำเนินการวิจัย ดังรายละเอียดในลำดับต่อไป

วิธีดำเนินการวิจัย

ขอบเขตด้านระเบียบวิธีวิจัย

วิธีการวิจัยในครั้งนี้ คือ วิธีการวิจัยเอกสาร (documentary research method) หรือ การใช้แหล่งข้อมูลที่เป็นเอกสารเพื่อการตอบคำถามการวิจัยนั้น ๆ นอกจากนี้ วิธีการวิจัยเอกสารยังหมายรวมถึงการวิเคราะห์เอกสารต่าง ๆ ที่บรรจุข้อมูลเกี่ยวกับปรากฏการณ์ที่นักวิจัยสนใจหรือต้องการศึกษา (Bailey, 1994; Mogalakwe, 2006) ซึ่งในการวิจัยครั้งนี้ ข้อมูลต่าง ๆ หมายถึง เนื้อหาที่ฮาเบอร์มาสมได้เขียนสะท้อนความคิดของตน อันมีความสลับซับซ้อนทั้งทางภาษาและเชิงแนวคิดทฤษฎี ภายใต้การอธิบายถึงที่มาที่ไปของแนวคิดเรื่องเหตุผลและความสมเหตุสมผลผ่านการทวนกลับไปทบทวนงานวิชาการที่สำคัญของนักคิดจำนวนมาก เช่น แมกซ์ เวเบอร์ (Max Weber) และคาร์ล พ็อพเพอร์ (Karl Popper) เป็นต้น นอกจากนี้ ข้อมูลต่าง ๆ ยังหมายรวมถึง เนื้อหาเกี่ยวกับการศึกษาผู้ใหญ่ การเรียนรู้ของผู้ใหญ่ และทฤษฎีการเรียนรู้สู่การเปลี่ยนแปลงตามแนวคิดของเมอซีโรว์ ซึ่งเมอซีโรว์ได้เขียนเชิงสะท้อนและเชื่อมโยงถึงการหยิบยืมแนวคิดเรื่องเหตุผลและความสมเหตุสมผลของฮาเบอร์มาสมมาใช้เป็นพื้นฐานในแนวคิดหรือทฤษฎีของตน ทั้งนี้ เนื่องด้วยตัวบทของฮาเบอร์มาสมได้รับการตีความในทิศทางที่แตกต่างหลากหลายในหมู่นักวิชาการในหลากหลายสาขาวิชา ดังนั้น การนำแนวคิดของฮาเบอร์มาสมใช้ในการทำความเข้าใจองค์ความรู้ทางทฤษฎีในสาขาวิชาการศึกษา นักวิจัยจึงจำเป็นต้องใคร่ครวญอย่างระมัดระวังในการตีความข้อมูลทั้งจากฮาเบอร์มาสมและเมอซีโรว์ เพื่อนำไปสู่การตอบคำถามการวิจัยในครั้งนี้

เกณฑ์ในการควบคุมคุณภาพของการจัดการแหล่งข้อมูลในการวิจัยครั้งนี้ ประกอบไปด้วย 1) ความเป็นต้นฉบับเนื้อแท้ (authenticity) และ ความน่าเชื่อถือ (credibility) ในที่นี้หมายถึง ผู้วิจัยได้เลือกเอกสารหลักที่เป็นเอกสารชั้นปฐมภูมิ (primary document) คือ หนังสือซึ่งเป็นงานเขียนต้นฉบับ (ฉบับภาษาอังกฤษ) ของฮาเบอร์มาสมที่ได้รับการตีพิมพ์เผยแพร่

และบทความวิชาการที่เมอซีโรว์เป็นผู้แต่งและได้รับการตีพิมพ์เผยแพร่ ทั้งนี้ เอกสารรอง หมายถึง หนังสือและบทความทางวิชาการที่มีการตีพิมพ์เผยแพร่ โดยนักวิชาการคนอื่น ๆ เป็นผู้แต่ง และเอกสารรองบางเรื่องเป็นงานเขียนของเมอซีโรว์ ซึ่งมีความเกี่ยวข้องกับประเด็นในการวิจัย แต่ไม่ได้สะท้อนถึงความเชื่อมโยงกับแนวคิดของฮาเบอร์มาสอย่างตรงไปตรงมาเท่ากับงานเขียนที่เป็นเอกสารหลัก 2) ความเป็นตัวแทน (representativeness) ในที่นี้การเลือกเอกสารหลักที่เป็นตัวแทน ผู้วิจัยได้พิจารณาเอกสารที่นำเสนอถึงแนวคิดเรื่องเหตุผลและความสมเหตุสมผล โดยการประพันธ์ของฮาเบอร์มาส ซึ่งเป็นนักคิดที่ได้รับการยอมรับและถูกอ้างอิงอย่างกว้างขวางในวงการวิชาการระดับสากล ทั้งนี้ ฮาเบอร์มาสถือเป็นนักคิดที่สำคัญมากที่สุดคนหนึ่งในสาขาวิชาสังคมวิทยาและเป็นนักคิดคนสำคัญในคลื่นลูกที่สอง (second generation) ของทฤษฎีวิพากษ์ของสำนักแฟรงก์เฟิร์ต ส่วนเมอซีโรว์นั้น กล่าวได้ว่า เมอซีโรว์ คือ บิดาหรือผู้บุกเบิกทฤษฎีการเรียนรู้สู่การเปลี่ยนแปลงของสาขาวิชาการศึกษา ซึ่งได้รับการยอมรับและถูกอ้างอิงอย่างกว้างขวางในวงการวิชาการระดับสากลเช่นเดียวกัน และ 3) การให้ความหมาย (meaning) ในที่นี้คือ เอกสารหลักและเอกสารรองมีเนื้อหาที่เกี่ยวข้องกับประเด็นในการวิจัยอย่างมีนัยสำคัญ ซึ่งเนื้อหาในเอกสารอาจสะท้อนถึงความหมายที่เกี่ยวข้องกับประเด็นการวิจัยอย่างตรงไปตรงมาหรือเป็นความหมายที่ต้องอาศัยการตีความจากผู้วิจัย ดังเช่น ร่องรอยของหลักฐานความเชื่อมโยงระหว่างแนวคิดเรื่องเหตุผลและความสมเหตุสมผลของฮาเบอร์มาสและแนวคิดของเมอซีโรว์ เป็นต้น (Scott, 1990; Mogalakwe, 2006)

การวิเคราะห์ข้อมูลในการวิจัยครั้งนี้ได้ใช้กรอบคิดเรื่ององค์ประกอบของการวิเคราะห์ข้อมูลเชิงคุณภาพ (qualitative data analysis) มาใช้ ซึ่งประกอบไปด้วย 3 ขั้นตอน ได้แก่ 1) การลดทอนข้อมูล (data reduction) ในงานวิจัยครั้งนี้หมายถึงกระบวนการที่ผู้วิจัยจะลดทอนข้อมูลต่าง ๆ ในเอกสารที่ไม่เกี่ยวข้องหรือเกี่ยวข้องกับประเด็นในการวิจัยเล็กน้อย รวมถึงการบันทึกข้อมูลที่เกี่ยวข้องและสำคัญไว้ในแบบบันทึกเอกสาร 2) การแสดงข้อมูลให้เห็น (data display) ในที่นี้หมายถึง การร่างข้อสรุปจากข้อมูลจำนวนมากมาย และ 3) การเขียนข้อสรุปและการทวนข้อสรุป (drawing an verifying conclusion) คือ ในการวิจัยครั้งนี้ได้พัฒนาข้อสรุปตามประเด็นการวิจัย โดยข้อสรุปเบื้องต้นจะได้รับการตรวจสอบซ้ำผ่านการบันทึกข้อมูลของนักวิจัย (Miles & Huberman, 1994; Mogalakwe, 2006)

ขอบเขตด้านเนื้อหาและเอกสาร

แหล่งข้อมูลที่ผู้วิจัยใช้ในการตีความเนื้อหาแนวคิดเรื่องการกระทำทางการสื่อสารของฮาเบอร์มาส และความเชื่อมโยงกับทฤษฎีการเรียนรู้สู่การเปลี่ยนแปลงนั้น แบ่งออกเป็น 1) กลุ่มเอกสารหลัก และ 2) กลุ่มเอกสารรอง ดังนี้

1) กลุ่มเอกสารหลักที่ใช้ในการวิจัย ประกอบด้วย เอกสารจำนวน 2 เรื่อง ได้แก่ หนังสือ *The Theory of Communicative Action* ฉบับที่ 1 ปี ค.ศ. 1984 ของฮาเบอร์มาส (Habermas, 1984) ซึ่งเป็นตัวบทหลักในการศึกษาและเป็นฉบับแปลภาษาอังกฤษ โดยโทมัส แม็คคาร์ที (Thomas McCarthy) เป็นผู้แปลจากหนังสือ *Theorie des kommunikativen Handelns: Handlungsrationalität und gesellschaftliche Rationalisierung* และ บทความวิชาการเรื่อง *Concept and action in adult education* ของเมอซีโรว์ ซึ่งตีพิมพ์ในวารสาร *Adult Education Quarterly* ปีที่ 35 ฉบับที่ 3 ในปี ค.ศ. 1985 (Mezirow, 1985) และ

2) กลุ่มเอกสารรองหรือแหล่งข้อมูลรอง ประกอบด้วย หนังสือและบทความวิชาการ จำนวน 14 เรื่อง ซึ่งจำแนกเป็นกลุ่มเอกสารที่นำเสนอถึงแนวคิดของเมอซีโรว์อันมีรากฐานหรือวางอยู่บนฐานคิดเรื่องเหตุผลและความสมเหตุสมผลของฮาเบอร์มาส จำนวน 10 เรื่อง (Brookfield, 2010; Calleja, 2014; Fleming, 2012; 2018; McCarthy, 1982; Mezirow, 1982; 1985; 1996; 2000; Hoggan & Kloubert, 2020) และกลุ่มเอกสารที่เกี่ยวข้องกับแนวคิดเรื่องเหตุผลและความสมเหตุสมผลของฮาเบอร์มาส จำนวน 4 เรื่อง (Fultner, 2011; Gasper, 1999; Lafont, 2018; Streckler, 2018) ทั้งนี้ การทบทวนเอกสารรองจากหลายแหล่ง ถือเป็นวิธีการตรวจสอบความถูกต้องของข้อมูลแบบการตรวจสอบสามเส้า (triangulation) เพื่อการทำความเข้าใจและตีความข้อมูลให้กระจ่างชัดมากขึ้น

ผลการวิจัย

4.1 เหตุผล (rationality) และการหยาบคายหรืออ้างความสมเหตุสมผล (validity claim)

ฮาเบอร์มาสได้กล่าวถึงเรื่องความรู้ไว้อย่างน่าสนใจว่า “ความรู้” มักถูกวิพากษ์ว่าเป็นสิ่งที่ไม่มีความแน่นอนหรือไม่ น่าเชื่อถือ (unreliable) แต่ความรู้เป็นสิ่งที่มีความสัมพันธ์กับเหตุผล เนื่องจากเหตุผลของการแสดงออก (rationality of an expression) เป็นสิ่งที่ขึ้นอยู่กับปฏิสัมพันธ์กับระดับของความน่าเชื่อถือ (reliability) ของความรู้ ซึ่งทำให้ความรู้ได้รับการทำให้เป็นรูปเป็นร่างขึ้นมา (Habermas, 1981a, p. 8) จากประเด็นเรื่องความรู้นี้ เหตุผลในการแสดงออกจึงมีความสอดคล้องกับตัวอย่างเรื่องการพัฒนาทฤษฎีจิตวิทยาพัฒนาการทางปัญญาของเพียเจต์ดังที่กล่าวไปก่อนหน้านี้ กระทั่งในปัจจุบันนี้ ทฤษฎีของเพียเจต์ก็ปรากฏให้เห็นโดยทั่วไปอยู่ในตำราเรียนทางจิตวิทยาพัฒนาการและจิตวิทยาการศึกษา อีกทั้ง ยังเป็นหลักสำคัญต่อการทำความเข้าใจเรื่องพัฒนาการทางปัญญาของมนุษย์อีกด้วย

จากประเด็นนี้ ผู้วิจัยจึงเชื่อมโยงไปยังสิ่งที่ฮาเบอร์มาสต้องการตรวจสอบในเรื่องเหตุผล ทั้งนี้ ฮาเบอร์มาสได้เสนอว่าการอธิบายเรื่องเหตุผลของแมกซ์ เวเบอร์ (Max Weber) ได้ครอบคลุมพื้นที่ในการถกเถียงเกี่ยวกับเรื่องนี้มานานพอสมควร โดยเวเบอร์พยายามทำให้การกระทำทุกอย่างอยู่ในกรอบของ “การกระทำที่มีเหตุผลเพื่อมุ่งให้บรรลุเป้าหมาย” (purposive-rational action) (Habermas, 1984, p. 6) ทว่าฮาเบอร์มาสเห็นว่า การกระทำประเภทดังกล่าวก็ยังมีข้อจำกัดบางประการอยู่ เนื่องจากการกระทำที่มีเหตุผลเพื่อมุ่งบรรลุเป้าหมายนั้นได้ถูกก่อตัวขึ้นจากแนวทางการใช้เหตุผลในเชิงเครื่องมือ (instrumental) ซึ่งใช้สำหรับจัดการต่อสภาพแวดล้อมเชิงวัตถุ จริงอยู่ที่ว่า ความรู้ในลักษณะดังกล่าวหรือความรู้เชิงเหตุผล-เป้าหมาย (rational-purpose knowledge) สามารถช่วยพัฒนาหรือแก้ปัญหาสิ่งต่าง ๆ ในสังคมยุคสมัยใหม่ได้ แต่ความรู้ในเชิงเครื่องมือดังกล่าวก็ไม่สามารถแก้ปัญหาของสังคมในรูปแบบอื่นอีกจำนวนมากได้ เช่น การทำสงคราม การทำลายล้างนิวเคลียร์ ความเสื่อมของเมือง ปัญหาเรื่องมลภาวะ และการทำให้เกิดภาวะความแปลกแยกขึ้นในสังคม (alienation) เป็นต้น ประกอบกับ การกระทำบางอย่างอาจยังต้องอาศัยการประเมินแบบอัตวิสัย (subjective) หรือการที่จะเกิดสิ่งที่เรียกว่า การประสานร่วมมือทางสังคม ได้นั้นก็ต้องอาศัยการกระทำอีกประเภทหนึ่ง คือ การกระทำทางการสื่อสาร ซึ่งมุ่งเน้นการบรรลุความเข้าใจกันและกัน (mutual understanding) โดยในที่นี้หมายถึง ความเห็นพ้องของผู้มีส่วนร่วมอันเป็นไปอย่างไม่ถูกบีบบังคับหรือมาจากการเห็นคล้อยตามอย่างสมเหตุสมผล เพราะฉะนั้น การกระทำบางอย่างจึงไม่เหมาะที่จะใช้การประเมินแบบวัตถุวิสัย (objective) หรือไม่เหมาะกับการใช้เหตุผลที่มุ่งเน้นการแก้ปัญหาให้สำเร็จอย่างมีประสิทธิภาพ (Gaspar, 1999) ดังนั้น ในลำดับต่อไป จึงเป็นการทำความเข้าใจต่อการมองเหตุผลของฮาเบอร์มาส เนื่องจากฮาเบอร์มาสชวนให้พิจารณาแนวคิดเรื่องเหตุผลในมุมมองอื่น อันนอกเหนือไปจากแนวคิดของเวเบอร์

ทั้งนี้ ฮาเบอร์มาสได้เริ่มด้วยการกลับไปทบทวนงานของอิวาน ชาร์ลส์ จาร์วี (Ian Charles Jarvie) ในการแปลงานของคาร์ล พ็อพเพอร์ (Karl Popper) เรื่อง *Third World* เพื่อจะนำไปสู่การเตรียมเส้นทางของข้อวินิจฉัยเกี่ยวกับแนวคิดเชิงสังคมวิทยาของการกระทำ (sociological concept of action) โดยในท้ายที่สุด ฮาเบอร์มาสเห็นว่า ด้วยการใช้ทฤษฎีทางสังคม-วิทยาศาสตร์ (social-scientific theory) จึงทำให้สามารถจำแนกประเภทของการกระทำแบ่งออกเป็น 4 แบบ ได้แก่ หนึ่ง แนวคิดของการกระทำเชิงเป้าหมาย (teleological action) สอง แนวคิดของการกระทำเชิงกำกับด้วยบรรทัดฐาน (normatively regulated action) สาม แนวคิดของการกระทำเชิงละคร (dramaturgical action) และสี่ แนวคิดของการกระทำทางการสื่อสาร (communicative action) ทั้งนี้ การกระทำในแต่ละประเภทยังมีลักษณะของการหยาบคายหรือการอ้างความสมเหตุสมผล (validity claim) ที่แตกต่างกันไป แต่ในขณะเดียวกัน การกระทำทั้ง 4 ประเภทนั้นก็ได้อยู่บนฐานของการกระทำที่มุ่งเป้าหมาย (goal-directed action) ซึ่งเป็นลักษณะสำคัญหลักที่อยู่ภายใต้กรอบของการกระทำเชิงเป้าหมาย (teleological action) อยู่ด้วย อย่างไรก็ตาม การกระทำทั้ง 4 แบบนั้นมีการมุ่งเน้นเป้าหมายตามแบบของคนที่แตกต่างกันไป

ฮาเบอร์มาสเริ่มต้นด้วยการตั้งคำถามว่า อะไรคือสิ่งที่มนุษย์ประพฤติปฏิบัติหรือแสดงออกในสถานการณ์ต่าง ๆ แล้วเรียกว่าเป็นสิ่งที่ “มีเหตุผล” หรือ “ไร้เหตุผล”? ฮาเบอร์มาสไม่เห็นด้วยกับคำนิยามของการมีเหตุผล (rational) ว่าเป็น “การโน้มน้าวใจของการทำบางสิ่งบางอย่างที่ตั้งบนพื้นฐานหรือมีนัยยะสำคัญของการแสดงออกของบุคคลที่สามารถคาดการณ์ได้ โดยเฉพาะการคาดการณ์ในสถานการณ์ที่ยาก” (Habermas, 1984, pp. 9-10) และกลับเห็นว่า นิยามดังกล่าวมีความเป็นนามธรรมมากเกินไปและมีลักษณะที่แคบเกินไป เนื่องจากนิยามดังกล่าวนั้นสัมพันธ์กับเรื่องเหตุผลและการแสดงออกที่เน้นเฉพาะเรื่องความจริงแท้ของข้อความ (the truth of statements) และเรื่องประสิทธิผลของการกระทำ (the effectiveness of actions) ซึ่งเป็นการอ้างอิงถึงบางสิ่ง “ในโลกวัตถุวิสัย” และสามารถใช้ในการตัดสินใจแบบวัตถุวิสัย (objective judgement) โดยผู้สังเกต (observer) และผู้ที่ไม่เกี่ยวข้อง (nonparticipant) สามารถเกิดความเข้าใจต่อความหมายของสิ่งนั้นได้เหมือนกัน นอกจากนี้ ฮาเบอร์มาสยังเสนอว่า การกระทำ/การให้เหตุผลบางอย่างไม่จำเป็นจะยืนยันในสิทธิ์ (assertion) การกระทำเชิงมุ่งเป้าหมาย (goal-directed action) การใช้ข้ออ้างที่เป็นความจริงแท้เชิงประพจน์ (propositional truth) และการใช้ข้ออ้างที่เป็นเชิงประสิทธิภาพ (efficiency) ลักษณะการกระทำ/การให้เหตุผลเหล่านี้ล้วนจัดอยู่ในการกระทำประเภทเดียวกัน นั่นคือ การกระทำเชิงมุ่งเป้าหมาย (teleological action) อย่างไรก็ตาม นิยามของ “การมีเหตุผล” ที่ควรจะเป็นนั้นก็ควรถูกใช้เฉพาะกับการกระทำเชิงมุ่งเป้าหมายเพียงอย่างเดียวเท่านั้น แต่ควรครอบคลุมถึงการกระทำประเภทอื่น ๆ ด้วย ได้แก่ การกระทำเชิงกำกับด้วยบรรทัดฐาน (normative regulated action) การกระทำเชิงละคร (dramaturgical action) และการกระทำทางการสื่อสาร (pp. 8-10)

การกระทำเชิงกำกับด้วยบรรทัดฐานดังกล่าวนี้ สามารถนับว่าเป็น “การมีเหตุผล” ด้วยเช่นกัน กล่าวคือการที่บุคคลดำเนินตามบรรทัดฐาน (norm) ที่ถูกจัดตั้งขึ้นและสามารถวิพากษ์วิจารณ์เพื่อแสดงความเห็นหรือให้เหตุผลต่อการกระทำของตนเอง โดยการอธิบายสถานการณ์ตามความจริงของกฎระเบียบอันชอบธรรม (legitimate expectation) ซึ่งถือเป็นลักษณะของการแสดงออกอย่างมีความหมายและสามารถเข้าใจได้ตามบริบทนั้น ๆ ย่อมถือเป็นการอ้างถึงบรรทัดฐานมากกว่าเป็นการอ้างข้อเท็จจริง (fact) (Habermas, 1984, pp. 15-16) การกระทำเชิงกำกับด้วยบรรทัดฐานจัดอยู่ในพื้นที่เชิงศีลธรรม-ปฏิบัติการ (moral-practical sphere) โดยการเป็นบุคคลที่ “มีเหตุผล” ตามการกระทำรูปแบบนี้ จะถูกพิจารณาจากความสามารถในการตัดสินใจการกระทำโดยการอ้างอิงไปถึงการคงอยู่ของบริบทเชิงบรรทัดฐาน (existing normative context) ซึ่งเป็นความจริงอันเฉพาะของกลุ่มคนเหล่านั้น แต่ในกรณีที่เกิดความขัดแย้งเชิงบรรทัดฐาน (normative conflict) แฉกยังประกอบกับการกระทำที่เกี่ยวข้องอยู่กับความเป็นธรรม (judicious) ด้วยแล้ว สถานการณ์ดังกล่าวจะทำให้มีการนำมุมมองเชิงศีลธรรม (moral point of view) มาพิจารณาร่วมกับท่าทีของสมาชิกในกลุ่มที่มีความเห็นร่วมกัน นอกจากนี้ ในสถานะที่มีการทดสอบเกี่ยวกับกรยอมรับต่อบรรทัดฐานของการกระทำ (norm of action) การให้เหตุผลจะอยู่ในรูปแบบของวิธีการให้เหตุผล (form of argumentation) แบบวาทกรรมเชิงปฏิบัติการ (practical discourse) โดยการอ้างความถูกต้องเชิงบรรทัดฐาน (claim to normative rightness) จะเป็นสิ่งที่ถูกนำมาใช้ในการกระทำเชิงกำกับด้วยบรรทัดฐาน (pp. 18-19)

นอกเหนือจากการกระทำเชิงมุ่งเป้าหมายและการกระทำเชิงกำกับด้วยบรรทัดฐานแล้ว ฮาเบอร์มาสยังได้นำเสนอถึงการกระทำอีกมิติหนึ่ง อันเป็นเรื่องของการเปิดเผยเชิงประเมินและเชิงแสดงออก (evaluative and expressive manifestation) โดยในมิตินี้ เราสามารถเรียกบุคคลใดว่าเป็นผู้ “มีเหตุผล” ก็ต่อเมื่อบุคคลนั้นได้ตีความธรรมชาติ (nature) ของความปรารถนาและความรู้สึกของตนตามความเป็นจริงของมาตรฐานของค่านิยม อันเป็นมาตรฐานที่ถูกสถาปนาขึ้นด้วยวัฒนธรรม (culturally established standard of index) รวมไปถึงการที่บุคคลนั้นสามารถยอมรับเจตคติต่อมาตรฐานที่วางนั้นมาใช้ด้วย อย่างไรก็ตาม ค่านิยมทางวัฒนธรรม (cultural value) เป็นสิ่งที่มิได้ปรากฏอยู่ในการอ้างหรือการหยิบยกความสมเหตุสมผลเช่นเดียวกับบรรทัดฐานของการกระทำในแบบที่กล่าวก่อนหน้านี้ เนื่องด้วยคำว่า “ค่านิยม” จะมีการสะท้อนถึงเกี่ยวข้องกับผู้มีส่วนร่วมและ “ค่านิยม” สามารถใช้อ้างได้ในบริบทเฉพาะเท่านั้นและไม่ได้เป็นที่ยอมรับใน

ระดับสากล (universal assent) ดังนั้น การแสดงออกในมิติเชิงประเมินนี้จึงจัดอยู่ในรูปแบบของวิธีการให้เหตุผลในรูปแบบการวิจารณ์เชิงสุนทรียศาสตร์ (aesthetic criticism) อันเป็นสิ่งที่รับใช้การรับรู้ (perception) และความเป็นของแท้หรือการเป็นงานชิ้นเอกของชิ้นงานทางศิลปะ (authenticity of work) เพราะฉะนั้น ประสบการณ์เชิงสุนทรียภาพจึงสามารถกลายเป็นแรงขับเชิงเหตุผลได้เช่นกัน (Habermas, 1984, p. 20)

ในขณะที่เดียวกัน เราสามารถเรียกบุคคลใดว่าเป็นผู้ที่ “มีเหตุผล” ได้ หากบุคคลนั้นสามารถเปิดเผยถึงบางสิ่ง เช่น ความปรารถนา (desire) เจตนา (intention) การแสดงความรู้สึกหรืออารมณ์ การเผยแพร่หรือแลกเปลี่ยนความลับ การสารภาพ การกระทำ (deed) เป็นต้น ทั้งนี้ ยังรวมไปถึงการที่บุคคลนั้นหรือผู้กระทำ (actor) นั้น สามารถทำให้ผู้ชมหรือผู้ฟังเกิดความแน่ใจเกี่ยวกับประสบการณ์ที่เปิดเผยออกมา โดยมีการสร้างผลลัพธ์เชิงปฏิบัติจากประสบการณ์นั้น แม้ในภายหลังที่เวลาล่วงเลยไปแล้วก็ตาม ผู้กระทำก็ยังสามารถแสดงออกอย่างสอดคล้องกับสิ่งที่เผยออกมาในก่อนหน้านั้น นอกจากนี้ “การมีเหตุผล” ยังถูกประยุกต์ใช้ในสาขาจิตวิเคราะห์ โดยกล่าวถึงพฤติกรรมของบุคคล ซึ่งเป็นทั้งผู้ที่มีความเต็มใจและมีความสามารถในการเป็นอิสระจากภาพมายา (illusion) ของตนเอง โดยภาพมายาดังกล่าวอยู่บนพื้นฐานของการหลอกลวงตน (self-deception) ลักษณะเหล่านี้ถือเป็นการใช้เหตุผลแบบการอ้างเพื่อความสัตย์จริง (claim to truthfulness) หรือแบบการอ้างเพื่อแสดงถึงความจริงใจ (claim to sincerity) อย่างไรก็ตาม ในกรณีที่บุคคลมีเหตุผลที่ดีเพื่อนำมาแลกเปลี่ยนปิดบังประสบการณ์ของตนจากคนอื่น หรือกรณีที่บุคคลมีเหตุผลที่ดีเพื่อหลอกลวงบุคคลอื่นแม้เป็นเรื่องของประสบการณ์จริงก็ตาม ลักษณะเช่นนี้ไม่ถือว่าเป็นการอ้างแบบเพื่อความสัตย์จริง เนื่องจากการกระทำนั้นมีเป้าหมายเพื่อกระตุ้นผู้อื่นด้วยกลยุทธ์ ดังนั้น เมื่อพบว่าบุคคลนั้นไม่มีความสัตย์จริง บุคคลก็จะถูกตัดสินด้วยผลลัพธ์เชิงเจตนา (intended result) ต่อไป เพราะฉะนั้น การปรากฏเชิงแสดงออก (expressive manifestation) จึงสามารถถูกตีค่าได้เฉพาะบนพื้นฐานของความจริงใจ (sincerity) ในบริบทของการสื่อสารที่มีเป้าหมายอันนำไปสู่การบรรลุความเข้าใจร่วมกันเท่านั้น ลักษณะนี้อาจถือได้ว่าเป็นรูปแบบของวิธีการให้เหตุผลแบบการวิจารณ์เชิงบำบัด (therapeutic critique) และการเปิดเผยเชิงแสดงออก (expressive) เพราะฉะนั้น การอ้างเพื่อความจริงใจ (claim to sincerity) หรือการอ้างเพื่อความสัตย์จริง (claim to truthfulness) จึงเป็นการอ้างที่ใช้ในการสนับสนุนการกระทำเชิงละคร (Habermas, 1984, pp. 20-21)

ส่วนการกระทำทางการสื่อสาร ฮาเบอร์มาสชี้ว่า การกระทำทางการสื่อสารแตกต่างจากการกระทำทั้ง 3 แบบแรก เนื่องด้วยการกระทำทางการสื่อสารเป็นสื่อกลางเชิงภาษาศาสตร์ (linguistic medium) และความสำเร็จในการทำความเข้าใจในภาษานั้นวางอยู่ในฐานะที่ภาษาเป็นกลไกของการประสานการกระทำ (cooperative action) กล่าวคือ ในขณะที่การกระทำเชิงเป้าหมายได้ใช้ภาษาในฐานะที่เป็นหนึ่งในสื่อที่มีความหลากหลาย โดยผู้พูด (speaker) ใช้ภาษาเพื่อมุ่งไปยังความสำเร็จของตนและทำให้ผู้อื่นหรือฝ่ายตรงข้ามมีความเชื่อและเจตนาคล้ายตามผลประโยชน์ของผู้พูดเอง ทั้งนี้ ยังรวมถึงการใช้ภาษาเป็นการสื่อสารทางอ้อมที่มีเป้าหมายเพื่อให้ผู้อื่นเกิดความเชื่อและเจตนาบางอย่างด้วย ส่วนการกระทำเชิงกำกับด้วยบรรทัดฐานนั้น ภาษาอยู่ในฐานะสื่อกลางที่ส่งค่านิยมทางวัฒนธรรม อันได้รับการยอมรับอย่างเอกฉันท์ นำไปสู่บรรทัดฐานที่มีความชอบธรรมอย่างเป็นรูปเป็นร่างขึ้นมา โดยในลักษณะเช่นนี้พบได้ในแนวคิดทางวัฒนธรรมนิยมของภาษา ซึ่งแพร่หลายในนักมานุษยวิทยาทางวัฒนธรรมและภาษาศาสตร์ที่มุ่งเน้นเนื้อหา (content-oriented linguistic) และสุดท้ายสำหรับการกระทำเชิงละครนั้น ภาษาอยู่ในฐานะที่เป็นสื่อกลางของการนำเสนอตน ซึ่งมีลักษณะเป็นองค์ประกอบเชิงประพจน์ (propositional component) และลักษณะเชิงความสัมพันธ์ระหว่างบุคคลขององค์ประกอบเชิงวัจนกรรม (illocutionary component) ด้วยเหตุนี้ ฮาเบอร์มาสจึงเห็นว่า การกระทำเหล่านี้ได้ลดความสำคัญของภาษาลง เพื่อประโยชน์ของหน้าที่เชิงแสดงออกของวจนปฏิบัติ (speech act) และภาษาก็กลายเป็นรูปแบบเชิงสุนทรียศาสตร์ของการแสดงออก (aesthetic form of expression) อีกทั้ง ภาษาในการกระทำทั้ง 3 แบบแรกยังมีหน้าที่เพียงมิติเดียว แต่ในการกระทำทางการสื่อสาร ภาษากลับมีมิติที่เชื่อมโยงกับโลกต่าง ๆ มากกว่าหนึ่งมิติและมีเพียงในการกระทำทางการสื่อสารเท่านั้นที่ภาษาอยู่ในฐานะสื่อกลาง

ของการสื่อสารอันไม่ถูกตัดทอน (uncurtailed communication) ทั้งโดยผู้พูดและผู้ฟัง (Fultner, 2011; Gaspar, 1999; Lafont, 2018; Strecker, 2018)

กล่าวได้ว่า ความเชื่อมโยงระหว่างเรื่องเหตุผลและการหยาบหรือการอ้างความสมเหตุสมผลนี้ ทำให้ฮาเบอร์มาส เชื่อว่า เหตุผลเป็นสิ่งที่มาพร้อมกับภาษามนุษย์และมนุษย์ใช้อยู่ในปฏิบัติการทางการสื่อสารอยู่แล้ว แต่หากผู้พูดสามารถสื่อสารได้ครบถ้วนด้วยการหยาบหรือการอ้างความสมเหตุสมผลทั้ง 3 แบบ อันได้แก่ การอ้างเพื่อความจริงแท้ การอ้างเพื่อความถูกต้องเชิงบรรทัดฐาน และการอ้างเพื่อความจริงใจหรือความสัตย์จริงแล้ว จึงจะเรียกได้ว่าเป็นเหตุผลเชิงเหนืออัตวิสัย (suprasubjective reason) (Strecker, 2018) กล่าวอีกแง่หนึ่งคือ ผู้พูดต้องสามารถสื่อสารเกี่ยวกับความจริงของเงื่อนไขเชิงวัตถุวิสัยได้ (objective world) สามารถสื่อสารเกี่ยวกับความชอบธรรมหรือความเหมาะสมของบรรทัดฐาน (social world) และสามารถสื่อสารถึงความจริงใจ (subjective world) ในการแสดงออกได้ด้วย หากเป็นไปเช่นนั้นแล้ว จึงเรียกได้ว่า บุคคลนั้นเป็นผู้ที่สามารถปลดปล่อยตนเองจากความไร้เหตุผลไปสู่การรู้แจ้ง (enlighten) ได้ เนื่องจากบุคคลนั้นได้ครอบครองทั้งความเป็นผู้ที่มีศักยภาพในการตัดสินใจจริงและเป็นผู้ที่กระทำสิ่งต่าง ๆ อย่างมีเหตุผลเชิงเป้าหมาย รวมถึงการที่บุคคลผู้นั้นมีความรอบคอบใคร่ครวญเชิงศีลธรรมและน่าเชื่อถือเชิงปฏิบัติการ อีกทั้งยังเป็นผู้ที่สามารถประเมินความอ่อนไหวและเป็นบุคคลที่มีลักษณะการเปิดเผยเชิงสุนทรียภาพ และสุดท้าย บุคคลนั้นยังได้ครอบครองอำนาจในการประพฤติปฏิบัติและเป็นผู้ที่สามารถมองเห็นข้อจำกัดของการไร้เหตุผลทั้งในการแสดงออกเชิงปัญญา เชิงปฏิบัติการ-ศีลธรรม และเชิงปฏิบัติการ-สุนทรียภาพได้ด้วย (Habermas, 1984, p. 20)

จากผลลัพธ์ของการที่บุคคลสามารถสะท้อนให้เห็นถึงการกระทำทั้ง 4 แบบ โดยมีแนวคิดเรื่องเหตุผลและประเภทของการหยาบหรือการอ้างความสมเหตุสมผล ซึ่งทำหน้าที่ควบคู่กันไปกับการกระทำด้วยนั้น กลไกนี้ไม่เพียงมีอิทธิพลต่อความรู้ในการอธิบายและทำความเข้าใจปรากฏการณ์ในสาขาวิชาสังคมวิทยาเท่านั้น แต่ยังมีอิทธิพลต่อสาขาวิชาการศึกษาผู้ใหญ่ ซึ่งเมอซีโรว์เป็นผู้นำในการเชื่อมโยงแนวคิดของฮาเบอร์มาสในเรื่องเหตุผลและการหยาบหรือการอ้างความสมเหตุสมผลกับเรื่องการศึกษาผู้ใหญ่และทฤษฎีการเรียนรู้สู่การเปลี่ยนแปลงด้วย ดังรายละเอียดต่อไปนี้

4.2 จากแนวคิดเรื่องเหตุผลและความสมเหตุสมผลของฮาเบอร์มาสสู่ทฤษฎีการเรียนรู้สู่การเปลี่ยนแปลงของเมอซีโรว์

จากข้อมูลทั้งหมดที่ผู้วิจัยสำรวจได้นั้น บทความเรื่อง *Concept and Action in Adult Education* ของเมอซีโรว์ (1985) เป็นหนึ่งในหลักฐานสำคัญของการเชื่อมโยงแนวคิดของฮาเบอร์มาสในเรื่องสมรรถนะเชิงสื่อสาร (communicative competence) ไปสู่แนวคิดของเมอซีโรว์ โดยเฉพาะอย่างยิ่งคือเรื่องการศึกษาผู้ใหญ่ (adult education) อันเป็นฐานของการสร้างทฤษฎีการเรียนรู้สู่การเปลี่ยนแปลง (transformative learning theory) ของเมอซีโรว์ในเวลาต่อมา ทั้งนี้ เมอซีโรว์ได้ระบุอย่างชัดเจนว่า พื้นฐานของทฤษฎีการศึกษาผู้ใหญ่มีความเกี่ยวข้องกับงานเชิงปรัชญาของฮาเบอร์มาสอย่างมีนัยสำคัญ บางอย่าง (implicit) และแนวคิดเรื่องเหตุผลของฮาเบอร์มาสเป็นประโยชน์ต่อการทำความเข้าใจและการพัฒนาแนวคิดพื้นฐานเรื่องการจัดการศึกษาแก่ผู้ใหญ่ (andragogy) ซึ่งมีเป้าหมายในการพัฒนา คือ การเรียนรู้แบบนำตนเอง (self-directed learning)

จากการตีความของผู้วิจัยนั้น พิจารณาว่า การเชื่อมโยงระหว่างแนวคิดของฮาเบอร์มาสและเมอซีโรว์ ประกอบด้วย 3 ประเด็น ดังนี้

- 1) ประเด็นที่หนึ่ง คือ แนวคิดเรื่องเหตุผลและการหยาบหรือการอ้างความสมเหตุสมผลของฮาเบอร์มาสเป็นพื้นฐานให้กับการสร้างนิยามเรื่องการเรียนรู้ การตั้งเป้าหมายในการจัดการศึกษาแก่ผู้ใหญ่ และการสร้างเงื่อนไขของผู้พูดในการสนทนา (dialogue) เพื่อเป็นเกณฑ์เรื่องความสมเหตุสมผลของการพูดที่ได้รับการยอมรับร่วมกัน (the validity of consensual speech action)

กล่าวคือ ด้วยนิยามของการเรียนรู้ อันหมายถึง การขยายความสามารถของบุคคลในเรื่องต่าง ๆ ได้แก่ การอธิบายได้อย่างชัดเจน (make explicit and elaborate) การสร้างความเชื่อมโยงภายในกรอบอ้างอิง (frame of reference) การจัดตั้งความสมเหตุสมผล (validate) และ/หรือ การแสดงออกถึงลักษณะบางประการของการยึดมั่นผูกพัน (engagement) ระหว่างตัวของบุคคลเองกับโลกนั้น เมอซีโรว์อธิบายว่า นิยามของการเรียนรู้ดังกล่าวได้ทำงานสอดคล้องกับปรัชญาของการจัดการศึกษาผู้ใหญ่ อันหมายถึง กระบวนการของการสนับสนุนการเรียนรู้ตามนิยามดังกล่าว ซึ่งเป็นไปเพื่อการขยายความสามารถของผู้ใหญ่ให้กลายเป็นบุคคลที่มีความเป็นอิสระ (autonomous) และ มีความรับผิดชอบ (responsible) โดยอาจเรียกได้ว่า ทำให้เป็นผู้เรียนรู้แบบนำตนเอง (self-directed learner) ซึ่งก็คือ เป้าหมายของการจัดการศึกษาผู้ใหญ่ตนเอง (Mezirow, 1985, p. 142)

ในประเด็นนี้ ผู้วิจัยพบว่า ภายหลังจากการนำเสนอานิยามและเป้าหมายของการศึกษาผู้ใหญ่แล้ว ในประเด็นถัดมา เมอซีโรว์พยายามชี้เป็นนัยถึงการพัฒนาคุณลักษณะของการเรียนรู้แบบนำตนเองของผู้ใหญ่ (ในฐานะที่เป็นปัจเจกบุคคล (individual)) ซึ่งวางอยู่บนพื้นฐานของแนวคิดเรื่องประเภทของการยับยั้งหรือการอ้างความสมเหตุสมผลทั้ง 4 ประเภท ทั้งนี้ ฮาเบอร์มาสได้นำเสนอเงื่อนไขหรือลักษณะสำคัญของผู้พูด (speaker) ในการสนทนา ว่ามีลักษณะดังนี้ 1) บุคคลสามารถพูดด้วยความเข้าใจอย่างลึกซึ้งในเรื่องนั้น (comprehensible) 2) บุคคลเชื่อในเนื้อหาที่พูดว่าเป็นจริง (true) 3) ผู้พูดได้รับการยอมรับจากผู้ฟังหรือผู้มีส่วนร่วมว่า ผู้พูดได้พูดด้วยความสัตย์จริงหรือความจริงใจ (เป็นการสะท้อนว่าผู้พูดเชื่อในสิ่งที่พูดหรือไม่) และ 4) สิ่งที่พูดได้รับการยอมรับว่ามีความเหมาะสม (appropriate) หรือความถูกต้อง (right) ในบรรทัดฐานและค่านิยมของบริบทนั้น ๆ จากเงื่อนไขเหล่านี้ เมอซีโรว์เชื่อว่า หากผู้พูดสามารถกระทำตามเงื่อนไขทั้ง 4 ลักษณะได้แล้วก็จะทำให้ การยอมรับหรือการเห็นพ้อง (agreement) ร่วมกันของผู้มีส่วนร่วมว่า ผู้พูดมีความสมเหตุสมผลในการพูดนั้น ปรากฏขึ้นด้วยเช่นกัน (McCarthy, 1982, p. 229) นอกจากนี้ ฮาเบอร์มาสยังเชื่อว่า เงื่อนไขทั้ง 4 ลักษณะ อันมีฐานมาจากเรื่องการยับยั้งหรือการอ้างความสมเหตุสมผลนี้ จำเป็นจะต้องถูกจัดตั้งผ่านวาทกรรม (discourse) จึงจะสามารถนำไปสู่การบรรลุความเข้าใจร่วมกันได้ (mutual understanding)

อย่างไรก็ตาม แม้อันบทความนี้ เมอซีโรว์จะไม่ได้นำเสนออย่างชัดเจนว่า จะนำแนวคิดเรื่องเหตุผลและการยับยั้งหรือการอ้างความสมเหตุสมผลดังกล่าวนี้เข้ามาประยุกต์กับสาขาวิชาการศึกษาผู้ใหญ่หรือการจัดการศึกษาผู้ใหญ่อย่างไร แต่เมอซีโรว์ได้นำเสนอถึง การกระตุ้นให้เกิดเงื่อนไขหรือการยับยั้งหรือการอ้างความสมเหตุสมผลของผู้เรียนรู้ โดยความช่วยเหลือของนักการศึกษาผู้ใหญ่ที่เข้าใจในบทบาทของตนเองว่า จะทำอะไรจึงจะทำให้ผู้เรียนรู้สามารถเข้าใจและสะท้อนถึงผลประโยชน์ที่แท้จริงของตนและการใช้เหตุผลที่อยู่บนฐานคิดของฮาเบอร์มาสได้ ทั้งนี้ เมอซีโรว์เชื่อว่า การเข้าใจและสะท้อนตนเองของผู้ใหญ่ไม่ใช่สิ่งที่จะเกิดขึ้นได้ในทันทีทันใด ดังนั้น การเรียนรู้ของผู้ใหญ่ในบริบทของการจัดการศึกษาผู้ใหญ่ที่มุ่งพัฒนาให้บุคคลสามารถตระหนัก สะท้อน และปลดปล่อยตนเองออกจากการกดขี่ในเชิงระบบทางวัฒนธรรมและ/หรือทางการเมือง จึงต้องอาศัยกระบวนการทางการศึกษา (educational process) และผ่านการกระทำการทางสังคมแบบรวมหมู่ (collective social action) ซึ่งเมอซีโรว์เรียกว่า การมีส่วนร่วมเชิงนำตนเองอย่างรู้แจ้ง (enlightened self-directed participation) ทั้งนี้ การเรียนรู้ของผู้ใหญ่ตามลักษณะดังกล่าวนี้ ไม่สามารถใช้ระบบการวัดเชิงเส้นตรงที่มีลักษณะช่วงชั้น (interval) มาประเมินค่าหรืออาศัยข้อมูลเชิงตัวเลขมาจัดกระทำการเรียนรู้ในประเภทนี้ได้ เพราะฉะนั้น แนวทางที่เหมาะสมกว่าก็คือ การเรียนรู้ที่ต้องอาศัยพื้นที่หรือสถานการณ์ของการเรียนรู้เชิงสนทนา (dialogue learning situation) ร่วมกัน ซึ่งกล่าวอีกอย่างหนึ่งก็คือแนวคิดเรื่องวาทกรรม (discourse) และการกระทำทางสังคมบนฐานคิดเรื่องเหตุผลนั่นเอง

2) ประเด็นที่สอง คือ แนวคิดเรื่องเหตุผลและการยับยั้งหรือการอ้างความสมเหตุสมผลเป็นพื้นฐานของความสมเหตุสมผลที่เป็นเอกลักษณ์ของกลุ่ม

กล่าวคือ เมอซีโรว์ได้นำเสนอว่า แนวคิดของฮาเบอร์มาสในเรื่องรูปแบบของการสนทนา (form of dialogue) ซึ่งอยู่ในฐานะที่เป็นวาทกรรมนั้น ผู้มีส่วนร่วมจำเป็นต้องยั้ง (suspend) การตัดสินใจของตนเองที่มีต่อค่านิยมเรื่องนั้น ๆ ออกไป

ชั่วคราวก่อนในขณะที่อยู่ในการสนทนา และผู้มีส่วนร่วมควรให้ความสำคัญกับเรื่องน้ำหนักของหลักฐานและข้อโต้แย้ง (argument) (ที่อาจจะเป็นไปได้ทั้งข้อโต้แย้งที่ส่งเสริมหรือปฏิเสธความสมเหตุสมผล) มากกว่า แต่ในขณะที่เดียวกัน ในการสนทนา ร่วมกันนั้นก็จำเป็นจะต้องมีเกณฑ์ของความสมเหตุสมผลในการยืนยัน (valid in the assertion) คำถามก็คือ อะไรคือความ สมเหตุสมผลในการยืนยันของผู้มีส่วนร่วมคนอื่น ๆ อันจะนำไปสู่การบรรลุความสมเหตุสมผลอย่างเป็นเอกฉันท์ร่วมกันได้ ? ด้วยคำถามดังกล่าวนี้ เมอซีโรว์ได้ชี้ว่า แม้การให้ความสำคัญกับน้ำหนักของหลักฐานและข้อโต้แย้งอันมีการอ้างความจริงแท้ (claim to truth) อาจนำไปสู่การตัดสินใจที่ยุติธรรมและมีความเป็นเหตุสมผล อันนำไปสู่การลงข้อสรุปเดียวกันได้ก็จริงอยู่ แต่ฮาเบอร์มาสกลับมองว่า เงื่อนไขที่มีความจำเป็นต่อการพิจารณาถึงความสมเหตุสมผล ซึ่งควรพิจารณาควบคู่ไปกับความจริงแท้เชิงประพจน์ (propositional truth) ก็คือ การเห็นพ้องเชิงศักยภาพ (potential agreement) ของผู้มีส่วนร่วมทั้งหมดที่อยู่ใน การสนทนาด้วย (McCarthy, 1982, p. 229) จึงจะทำให้ผู้มีส่วนร่วมเดินทางไปสู่การบรรลุความเข้าใจร่วมกัน (mutual understanding) และท้ายที่สุดก็จะนำไปสู่ “ความสมเหตุสมผลของการตัดสินใจอย่างเป็นเอกฉันท์” (validity of consensual judgement) ได้

นอกจากนี้ ในส่วนของการสนทนาพร้อมกันเพื่อบรรลุเป้าหมายดังกล่าวข้างต้นนั้น เมอซีโรว์ยังได้อ้างถึงคุณลักษณะของ ผู้มีส่วนร่วมในวาทกรรมอีก 3 ลักษณะ ได้แก่ 1) ผู้มีส่วนร่วมจำเป็นต้องมีข้อมูลสารสนเทศที่แม่นยำและสมบูรณ์เกี่ยวกับ ประเด็นในการอภิปรายหรือในการสนทนานั้น ๆ 2) ผู้มีส่วนร่วมต้องมีความสามารถในการแสดงเหตุผลเชิงโต้แย้งและเชิง สะท้อนต่อการหยิบยกหรือการอ้างความสมเหตุสมผลที่นำขึ้นมากลึง และ 3) ผู้มีส่วนร่วมต้องมีการรู้จักตนเอง (self-knowledge) อย่างเพียงพอและมีความมั่นใจว่า ตนมีอิสระในการมีส่วนร่วมและไม่ถูกบังคับหรือตอกอยู่ภายใต้กลไกการรับ ค่าชดเชยหรืออามิสสินจ้างใด ๆ รวมถึงไม่อยู่ในรูปแบบใด ๆ ที่เรียกว่า การหลอกลวงตนเอง (self-deception) ด้วย กล่าว เพิ่มเติมได้ว่า ผู้มีส่วนร่วมในการสนทนาดังกล่าวทั้ง 3 ประการ คือ ผู้ที่ปราศจากข้อจำกัดหรือการบีบบังคับทั้งจากปัจจัย ภายในของตนเอง เช่น การรบกวนทางจิต (psychic disturbance) และปัจจัยภายนอก เช่น การบีบบังคับในรูปแบบต่าง ๆ เพราะฉะนั้น เมื่อผู้มีส่วนร่วมมีลักษณะต่าง ๆ ดังกล่าวข้างต้น โอกาสของความเท่าเทียมกันในการมีส่วนร่วมและความสัมพันธ์ ที่มีระหว่างกันของผู้มีส่วนร่วมในการสนทนาจึงมีแนวโน้มบังเกิดขึ้นได้ตามรูปแบบของการสนทนา (form of dialogue) ซึ่งอยู่ ในฐานะที่เป็นวาทกรรมตามแนวคิดของฮาเบอร์มาส

จากทั้งประเด็นที่หนึ่งและสอง ผู้วิจัยพิจารณาว่า ทั้งคุณลักษณะของการเป็นผู้เรียนรู้แบบนาคตน (ดังกล่าวในประเด็นที่ หนึ่ง) คุณลักษณะของผู้มีส่วนร่วม (ในประเด็นที่สอง) และกระบวนการสนทนาและวาทกรรมที่ยึดความเป็นเอกฉันท์ร่วมกัน นั้น เหล่านี้ถือเป็นองค์ประกอบสำคัญในการขับเคลื่อนแนวคิดเรื่องเหตุผลและการหยิบยกความสมเหตุสมผลของฮาเบอร์มาส ทั้งนี้ก็เพื่อการนำไปสู่เป้าหมายในท้ายที่สุด นั่นคือ ความเข้าใจร่วมกันและความสมเหตุสมผลของการตัดสินใจอย่างเป็นเอกฉันท์ ร่วมกัน

อภิปราย และข้อเสนอแนะ

ประเด็นที่หนึ่ง จากผลการวิจัยข้างต้นจึงกล่าวได้ว่า แนวคิดเรื่องเหตุผลและการหยิบยกหรือการอ้างความ สมเหตุสมผลของฮาเบอร์มามีอิทธิพลต่อการพัฒนาองค์ความรู้ในสาขาวิชาการศึกษา โดยเฉพาะอย่างยิ่ง ในสาขาวิชา การศึกษาผู้ใหญ่ ซึ่งในเวลาต่อมา เมอซีโรว์ได้พัฒนา “ทฤษฎีการเรียนรู้สู่การเปลี่ยนแปลง” บนฐานคิดเรื่องเหตุผลและการ หยิบยกหรือการอ้างความสมเหตุสมผลของฮาเบอร์มาส ผ่านแนวคิดพื้นฐานของสาขาวิชาการศึกษาผู้ใหญ่และการจัดการศึกษา ผู้ใหญ่ ตั้งแต่เรื่องนิยาม เป้าหมาย พันธกิจ ไปจนถึงเรื่องปฏิบัติการของการศึกษาผู้ใหญ่ด้วย เพราะฉะนั้นจึงกล่าวได้ว่า แนวคิด ของฮาเบอร์มาสที่มีคุณูปการต่อสาขาวิชาศึกษานั้น ไม่ได้มีเพียงแต่แนวคิดเรื่องประเภทของความรู้ ซึ่งเหล่านักวิชาการและ นักวิจัยทางการศึกษาไทยมักหยิบยกขึ้นมาอ้างอิงถึงอยู่บ่อยครั้งเท่านั้น แต่จากผลการวิจัยในครั้งนี้ได้พบว่า แนวคิดเรื่องเหตุผล

และการหยิบยกหรือการอ้างความสมเหตุสมผลของฮาเบอร์มาส ยังเป็นอีกแนวคิดที่สำคัญและมีอิทธิพลต่อสาขาวิชาการศึกษาด้วย

ประเด็นที่สอง ทิศทางของข้อค้นพบจากการวิจัยในครั้งนี้ยังสอดคล้องกับการศึกษา ของนักวิจัยและนักวิชาการในสาขาการศึกษาในต่างประเทศ ซึ่งได้ตีพิมพ์เผยแพร่ประเด็นเกี่ยวกับการเชื่อมโยงแนวคิดเรื่องเหตุผลของฮาเบอร์มาสกับประเด็นทางการศึกษาในแง่มุมต่าง ๆ ที่หลากหลาย เช่น เรื่องรูปแบบของเหตุผลและการปฏิรูปภาครัฐ: นโยบายทางสังคมและทางการศึกษา (Murphy, 2010) เรื่องการเรียนรู้เหตุผลเชิงประชาธิปไตยในการศึกษาผู้ใหญ่ (Brookfield, 2010) เรื่องเหตุผลและการเรียนรู้ตลอดชีวิต (Regmi, 2017) และเรื่องการเรียนรู้สร้างเหตุผลสำหรับการศึกษา (Koomen, 2019) เป็นต้น นอกจากนี้ยังมีแนวคิดอื่น ๆ ของฮาเบอร์มาสที่ได้รับความสนใจและถูกนำมาเชื่อมโยงเพื่ออธิบายปรากฏการณ์ทางการศึกษาหรือเพื่อพัฒนาการศึกษาผ่านการวิจัย เช่น แนวคิดเรื่องโลกชีวิตกับการศึกษาในยุคหลังสมัยใหม่ (post-modern) (Ongstad, 2010) แนวคิดเรื่องโลกชีวิตในอินเทอร์เน็ตและการศึกษาทางไกลเชิงประชาธิปไตย (Tilak & Glassman, 2020) และการพัฒนาวิธีการทำงานของบุคลากรในโรงเรียนด้วยแนวคิดเรื่องการทำทางสื่อสารเพื่อการสร้างควมรับผิดชอบแบบรวมหมู่ (Hillen, 2020) เป็นต้น

ประเด็นที่สาม ผู้วิจัยได้พบว่าประเด็นว่า แนวคิดเรื่องเหตุผลและการหยิบยกหรือการอ้างความสมเหตุสมผลของฮาเบอร์มาสสามารถนำไปสู่การสร้างข้อถกเถียงต่อการวิพากษ์ทฤษฎีการเรียนรู้สู่การเปลี่ยนแปลงของเมอซีโรว์ โดยเฉพาะอย่างยิ่ง ในประเด็นเรื่องการละเลยมิติทางสังคมและมิติทางอารมณ์ ซึ่งเมอซีโรว์ได้ให้ความสำคัญกับมิติทางปัญญามากเกินไป (Taylor, 1997; 1998; 2007) อย่างไรก็ตาม ด้วยข้อจำกัดของพื้นที่การเขียนบทความวิจัยชิ้นนี้ ผู้วิจัยจึงจะนำเสนอประเด็นนี้ในบทความวิจัยชิ้นต่อไป

ข้อเสนอแนะในการนำผลวิจัยไปใช้

ข้อเสนอแนะสำหรับนักการศึกษาในสาขาวิชาการศึกษาผู้ใหญ่หรือสาขาที่เกี่ยวข้อง ซึ่งอยู่ในฐานะของผู้ที่ทำงานในเชิงปฏิบัติการมากกว่าเชิงทฤษฎีนั้น ผู้วิจัยพิจารณาเฉกเช่นเดียวกับเมอซีโรว์ว่า แม้นักการศึกษาจะเผชิญกับปัญหาเกี่ยวกับผู้เรียนผู้ใหญ่ในหลากหลายรูปแบบ ถึงกระนั้น นักการศึกษาที่จำเป็นต้องตระหนักว่า พันธกิจของการจัดการศึกษาผู้ใหญ่ คือ การจัดหาหลักสูตรที่เหมาะสมเพื่อช่วยให้ผู้เรียนสามารถนำพาตนเองไปสู่การเป็นผู้เรียนรู้แบบนำตนเองได้ และต้องเข้าใจว่าผู้เรียนบางรายอาจไม่ได้มีการเรียนรู้ที่เหมาะสมกับการเรียนรู้ที่ผ่านการสนทนาเชิงสะท้อนและเชิงถกเถียงด้วยเหตุผล เพราะฉะนั้น นักการศึกษาจึงต้องกลับไปพิจารณาที่เป้าหมายและพันธกิจของการจัดการศึกษาผู้ใหญ่อีกครั้ง ดังได้กล่าวรายละเอียดไปข้างต้นแล้ว

ข้อเสนอแนะในการทำวิจัยครั้งต่อไป

ข้อเสนอแนะสำหรับนักวิจัยหรือนักวิชาการทางสาขาการศึกษาหรือสาขาที่เกี่ยวข้องนั้น ผู้วิจัยขอเชื่อมโยงไปยังการอภิปรายผลที่ได้นำเสนอไปข้างต้น ทั้งนี้ ผู้วิจัยเชื่อว่า พื้นที่สำหรับการศึกษาและการทำวิจัยบนแนวคิดของฮาเบอร์มาสยังมีพื้นที่อันเป็นช่องว่างที่รอคอยการสำรวจและตั้งคำถามการวิจัยที่เชื่อมโยงกับการอธิบายปรากฏการณ์ทางการศึกษาหรือเพื่อการพัฒนาองค์ความรู้ ทั้งในทางทฤษฎีและในทางปฏิบัติการทางการศึกษาอีกจำนวนมาก เพราะฉะนั้น นักวิจัยหรือนักวิชาการไทยในสาขาการศึกษาจึงสามารถผลิตผลงานวิชาการบนแนวคิดเรื่องเหตุผลและความสมเหตุสมผลหรือแนวคิดอื่น ๆ ของฮาเบอร์มาสได้อีกในหลากหลายประเด็น

กิตติกรรมประกาศ

งานวิจัยนี้ได้รับทุนอุดหนุนการวิจัยเงินรายได้จากคณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยนครสวรรค์ ประจำปีงบประมาณ พ.ศ. 2563

เอกสารอ้างอิง

- ชนิดดา ภูหงษ์ทอง. (2560). การวิจัยปฏิบัติการเชิงวิพากษ์แบบมีส่วนร่วมเพื่อพัฒนาปฏิบัติการจัดการเรียนรู้ที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญของนิสิตฝึกประสบการณ์วิชาชีพครูผ่านวิธีการเรียนรู้สู่การเปลี่ยนแปลง (วิทยานิพนธ์ปริญญาคุุณษับัณฑิต). บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ.
- ชนิดดา ภูหงษ์ทอง. (2561). การเรียนรู้สู่การเปลี่ยนแปลง: ความท้าทายของผู้สอนในระดับอุดมศึกษา. *วารสารพฤติกรรมศาสตร์*, 24(1), 163-182.
- Bailey, K. (1994). *Methods of social research*. New York: The Free Press.
- Brookfield, S. (2010). Learning democratic reason: The Adult education project of Jürgen Habermas. In M. Murphy, & T. Fleming (Eds.). *Habermas, Critical theory and education* (pp.125-136). New York: Routledge.
- Calleja, C. (2014). Jack Mezirow's conceptualization of adult transformative learning: A review. *Journal of Adult and Continuing Education*, 20(1), 117-136.
- Fleming, T. (2012). Fromm and Habermas: Allies for adult education and democracy. *Studies in Philosophy and Education*, 31, 123-136.
- 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.
- Fultner, B. (2011). Communicative action and formal pragmatics. In B. Fultner (Ed.), *Jürgen Habermas: Key concepts* (pp. 54-73). Durham: Acumen Publishing.
- Gaspar, C. M. (1999). Habermas' theory of communicative action. Review: Habermas' theory of communicative action. *Philippine Studies*, 47(3), 407-425.
- Habermas, J. (1963). *Theory and practice*. Translated by Viertel, J. (1988). Cambridge: Polity Press.
- Habermas, J. (1968). *Knowledge and human interests*. Translated by Shapiro, J. J. (1978). Boston: Beacon Press.
- Habermas, J. (1981a). *The theory of communicative action: Volume one: Reason and the rationalization of society*. Translated by McCarthy, T. (1984). Boston: Beacon Press.
- Habermas, J. (1981b). *The theory of communicative action: Volume two: Lifeworld and system: A critique of functionalist reason*. Translated by McCarthy, T. (1987). Boston: Beacon Press.
- Habermas, J. (1985). *The Philosophical discourse of modernity*. Translated by Lawrence, F. (1987). Cambridge: Polity Press.
- Habermas, J. (1992). *Between facts and norms: Contributions to a discourse theory of law and democracy*. Translated by Rehg, W. (1996). Cambridge: Polity Press.
- Habermas, J. (1983). *Moral consciousness and communicative action*. Translated by Lenhardt, C, & Nicholsen, W. S. (1999). Cambridge: MIT Press.

- Habermas, J. (1988). *Postmetaphysical thinking: Between metaphysics and the critique of reason*. Translated by Hohengarten, M. (1992). Oxford: MIT Press.
- Habermas, J. (1962). *The structural transformation of the public sphere: An inquiry into a category of bourgeois society*. Translated by Burger, T., & Lawrence, F. (1989). Cambridge: Polity Press.
- Habermas, J. (2013). *The lure of technocracy*. Translated by Cronin, C. (2015). Cambridge: Polity Press.
- Habermas, J. (2009). *Philosophical introductions: Five approaches to communicative reason*. Translated by Cronin, C. (2018). Cambridge: Polity Press.
- Hillen, S. (2020). School staff-centered school development by communicative action: Working methods for creating collective responsibility - from the idea to action. *Journal on Efficiency and Responsibility in Education and Science*, 13(4), 189-203.
- Hoggan, C., & Kloubert, T. (2020). Transformative learning in theory and practice. *Adult Education Quarterly*, 70(3), 295-307.
- Koomen, M. (2019). The method of rational reconstruction for education in the tradition of Habermas. *International Journal of Research & Method in Education*, 43(5), 478-497.
- Lafont, C. (2018). Communicative action. In H. Brunkhorst, R. Kreide, & C. Lafont (Eds.), *The Habermas Handbook* (pp. 499-503). New York: Beacon Press.
- McCarthy, T. (1982). Rationality and relativism: Habermas's 'overcoming' of hermeneutics. In J. B. Thompson, & D. Held (Eds.). *Habermas critical debates* (pp. 57-78). MA: MIT Press.
- Mezirow, J. (1982). A critical theory of adult learning and education. *Adult Education*, 32, 3-24.
- Mezirow, J. (1985). A critical theory of self-directed learning. *New directions for continuing education*, 25, 17-30.
- Mezirow, J. (1985). Concept and action in adult education. *Adult Education Quarterly*, 35(3), 142-151.
- 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.
- Murphy, M. (2010). Forms of rationality and public sector reform: Habermas, education, and social policy. In M. Murphy, & T. Fleming (Eds.). *Habermas, Critical theory and education* (pp. 78-93). New York: Routledge.
- Ongstad, S. (2010). The concept of lifeworld and education in post-modernity: A critical appraisal of Habermas' theory of communicative action. In M. Murphy, & T. Fleming (Eds.). *Habermas, Critical theory and education* (pp. 47-62). New York: Routledge.
- Poohongthong, C., & Supparerkchaisakul, N. (2017). Designing learner-centered instruction practices based on transformative learning through critical participatory action research. *International Journal of Behavioral Science*, 12(2), 31-49.

- Regmi, K. D. (2017). Habermas, lifeworld and rationality: Towards a comprehensive model of lifelong learning. *International Journal of Lifelong Education*, 36(6), 679-695.
- Scott, J. (1990). *A matter of record, documentary sources in social research*. Cambridge: Polity Press.
- Strecker, D. (2018). The theory of society: Theory of communicative action (1981): A classic of social theory. In H. Brunkhorst, R. Kreide, & C. Lafont (Eds.). *The Habermas Handbook*. (pp. 360-382). New York: Beacon 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 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.
- Tilak, S., & Glassman, M. (2020). Alternative lifeworlds on the Internet: Habermas and democratic distance education. *Distance Education*, 41(3), 326-344.

