



โลกชีวิตและระบบของฮาเบอร์มาสในทฤษฎีการเรียนรู้สู่การเปลี่ยนแปลงของเมอซีโรว์
Habermas's Lifeworld and System in Mezirow's Transformative Learning

ชนัดดา ภูหงษ์ทอง^{1*}

Chanadda Poohongthong^{1*}

บทคัดย่อ

ทฤษฎีการเรียนรู้สู่การเปลี่ยนแปลงเป็นแนวคิดที่เริ่มขึ้นในสาขาการศึกษาผู้ใหญ่และมีรากฐานเชิงทฤษฎีมาจากนักคิดสาขาสังคมศาสตร์หลายคน โดยหนึ่งในนั้น คือ เฮอร์เกิน ฮาเบอร์มาส วัตถุประสงค์ในการศึกษาครั้งนี้ คือ เพื่อสำรวจแนวคิดเรื่องโลกชีวิตและระบบของฮาเบอร์มาสที่มีความเกี่ยวข้องเชิงคำอธิบายต่อการพัฒนาทฤษฎีการเรียนรู้สู่การเปลี่ยนแปลงของแจ๊ค เมอซีโรว์ โดยใช้การวิจัยเอกสารและเกณฑ์ในการควบคุมคุณภาพของแหล่งข้อมูลเป็นวิธีการหลักที่ใช้ในการจัดการกับแหล่งข้อมูลในครั้งนี้ ทั้งนี้ แหล่งข้อมูล ประกอบด้วยกลุ่มเอกสารหลักจำนวน 8 ชิ้น ได้แก่ หนังสือของฮาเบอร์มาส จำนวน 2 เรื่อง กังงานเขียนของเมอซีโรว์ จำนวน 6 เรื่อง และกลุ่มเอกสารรองอีกจำนวน 7 เรื่อง จากการวิเคราะห์ข้อมูลด้วยวิธีการเชิงคุณภาพพบว่า ทฤษฎีการเรียนรู้สู่การเปลี่ยนแปลงได้รับอิทธิพลมาจากแนวคิดเรื่องโลกชีวิตและระบบอย่างประจักษ์ชัด โดยเฉพาะการปรากฏของแนวคิดดังกล่าวอยู่ในขั้นตอนของกระบวนการเปลี่ยนแปลง ได้แก่ ภาวะวิกฤติที่ทำให้สับสน การสะท้อนเชิงวิพากษ์ วาทกรรม และการสร้างแนวทางใหม่เพื่อการปฏิบัติ อาจกล่าวได้ว่าทฤษฎีการเรียนรู้สู่การเปลี่ยนแปลงอาจช่วยรักษาส่วนประกอบของโลกชีวิตและช่วยส่งเสริมให้กระบวนการผลิตซ้ำของโลกชีวิตดำรงต่อไปได้ โดยในที่นี้ คือ การผลิตซ้ำทางวัฒนธรรม การบูรณาการทางสังคม และการขัดเกลาทางสังคม

คำสำคัญ : ทฤษฎีการเรียนรู้สู่การเปลี่ยนแปลง, โลกชีวิตและระบบ, การศึกษาผู้ใหญ่, การกระทำทางการสื่อสาร

Article Info: Received 28 December, 2021; Received in revised form 4 February, 2022; Accepted 7 February, 2022

¹ อาจารย์ประจำภาควิชาบริหารและพัฒนการศึกษา คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยนเรศวร อีเมล : chanaddap@nu.ac.th

Lecturer in Department of Administration and Educational Development, Faculty of Education, Naresuan University

Email: chanaddap@nu.ac.th

* Corresponding Author

หมายเหตุ: ได้รับทุนอุดหนุนการวิจัยเงินรายได้จากคณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยนเรศวร ประจำปีงบประมาณ พ.ศ. 2563 (สัญญาเลขที่ EDU2563-T06)

Abstract

Transformative learning theory in the field of adult education clearly emphasizes the development of individuals and groups. Theoretically, this theory was influenced by many social scientists, but the most important contribution was from Jürgen Habermas. However, Jack Mezirow not only borrowed Habermas's concepts of knowledge and human interest to develop his transformative learning theory, but also other conceptual frameworks under the umbrella of communicative action theory. Therefore, this study aimed to explore how Habermas's concepts of lifeworld and system helped explain and develop Jack Mezirow's transformative learning theory. Methodologically, this is a documentary research which employed the qualitative criterion of managing data sources to collect and interpret the yielded qualitative data. The primary sources were Habermas's The Theory of Communicative Action and Mezirow's major works on transformative learning theory, including seven other secondary sources. The qualitative data analysis showed that transformative learning theory was heavily influenced by the concepts of lifeworld and system, especially in the following stages of transformative process: disorienting dilemma, critical reflection, discourse, and reintegration of new perspectives. In other words, transformative learning theory had articulated Habermas's concepts of lifeworld's elements and to the reproduction processes of lifeworld, namely the cultural reproduction, social integration, and socialization.

Keywords: transformative learning theory, lifeworld and system, adult education, communicative action

บทนำ

ทฤษฎีการเรียนรู้สู่การเปลี่ยนแปลง (transformative learning) เป็นทฤษฎีที่อธิบายถึงกระบวนการของการเปลี่ยนแปลงทางความคิดและทางพฤติกรรมของปัจเจกบุคคลและกลุ่ม ซึ่งได้รับอิทธิพลทางความคิดจากสำนักทฤษฎีวิพากษ์ (critical theory) หลายส่วน เช่น มิติของการสะท้อนเชิงวิพากษ์ (critical reflection) และ วาทกรรม (discourse) เป็นต้น ทั้งนี้ แจ็ค เมอซีโรว์ (Jack Mezirow) ผู้บุกเบิกทฤษฎีและเป็นทั้งนักทฤษฎีทางการศึกษาผู้ใหญ่และนักกิจกรรมสังคมนั้น ได้พัฒนาทฤษฎีการเรียนรู้สู่การเปลี่ยนแปลงมาตั้งแต่ต้นคริสต์ศตวรรษที่ 1970 จวบจนถึงบั้นปลายชีวิต (เมอซีโรว์เสียชีวิตในปี ค.ศ. 2014) เมอซีโรว์จึงมีความมุ่งมั่นกับการสร้างทฤษฎีมาอย่างต่อเนื่อง อีกทั้งยังได้สร้างเครือข่ายนักวิจัยและนักปฏิบัติการเพื่อขยายทฤษฎีของตนไปสู่ปฏิบัติการทางการศึกษาอีกด้วย

อย่างไรก็ตาม ในแวดวงการศึกษาไทยและผู้สนใจทฤษฎีการเรียนรู้สู่การเปลี่ยนแปลงโดยส่วนใหญ่มักอ้างถึงเฉพาะความเชื่อมโยงระหว่างแนวคิดเรื่องความรู้และผลประโยชน์ของมนุษย์ (knowledge and human interest) ของฮาเบอร์มาสกับแนวคิดของเมอซีโรว์ในประเด็นที่เกี่ยวข้องกับมิติของการเรียนรู้ (domain of learning) เท่านั้น คำถามที่น่าสนใจก็คือ เมอซีโรว์ได้นำเอาเฉพาะแนวคิดเรื่องมิติของการเรียนรู้มาเป็นรากฐานของการพัฒนาทฤษฎีการเรียนรู้สู่การเปลี่ยนแปลงเท่านั้นหรือเหตุที่ตั้งคำถามเช่นนี้ก็เนื่องด้วยว่า เนื้อหาของการอธิบายเกี่ยวกับการเปลี่ยนแปลงนั้น ได้สะท้อนให้เห็นถึงความรู้จากทฤษฎีวิพากษ์อยู่เป็นจำนวนมากและปรากฏอยู่ในขั้นตอนสำคัญของทฤษฎีการเรียนรู้สู่การเปลี่ยนแปลงอยู่พอสมควร

ทั้งนี้ ผู้วิจัยมีข้อสมมติฐานว่า นอกจากแนวคิดเรื่องเหตุผล (rationality) และการอ้างความสมเหตุสมผล (validity claim) ของฮาเบอร์มาสได้ถูกหยิบยืมและนำมาประยุกต์ใช้ในทฤษฎีการเรียนรู้สู่การเปลี่ยนแปลงของเมอซีโรว์อย่างประสานกลมกลืนเข้ากับปฏิบัติการทางการศึกษา (educational practice) แล้ว (Calleja, 2014; Fleming, 2018; Mezirow, 1985b, 1996) แต่ยังมีแนวคิดอีก 2 ประการของฮาเบอร์มาสที่มีความสำคัญและเกี่ยวข้องกับทฤษฎีการเรียนรู้

สู่การเปลี่ยนแปลง คือ แนวคิดเรื่องโลกชีวิต (lifeworld) และระบบ (system) ดังนั้น ในการศึกษาครั้งนี้ ผู้วิจัยจึงมุ่งสำรวจแนวคิดเรื่องโลกชีวิตและระบบว่ามีขอบเขตความหมายอย่างไร และมีความเกี่ยวข้องหรือปรากฏอยู่ในทฤษฎีการเรียนรู้สู่การเปลี่ยนแปลงในลักษณะใด ทั้งนี้ผู้วิจัยเชื่อว่า การทำความเข้าใจทฤษฎีการเรียนรู้สู่การเปลี่ยนแปลงในระดับรากฐานเชิงทฤษฎีจะช่วยสร้างกระบวนการเปลี่ยนแปลงในปฏิบัติการทางการศึกษาอย่างมีทิศทาง มีความสมเหตุสมผล และมีผลิตภาพมากขึ้น นอกจากนี้ ผู้วิจัยเห็นว่า งานวิจัยในลักษณะนี้อาจจะนำไปสู่การสร้างข้อเสนอใหม่หรือองค์ความรู้ใหม่ที่ น่าสนใจและยังประโยชน์แก่การพัฒนาความรู้ในสาขาวิชาการศึกษาหรือสาขาวิชาที่เกี่ยวข้องต่อไปด้วย

กรอบแนวคิดการวิจัย

การศึกษาครั้งนี้ ผู้วิจัยได้ทบทวนเอกสารที่เกี่ยวข้อง โดยแบ่งประเด็นสำคัญออกเป็น 3 ส่วน ได้แก่ 1) ส่วนแรก : ผู้วิจัยเน้นการศึกษาทำความเข้าใจความรู้ต่าง ๆ ของทฤษฎีการเรียนรู้สู่การเปลี่ยนแปลงของเมอซีโรว์ เช่น นิยาม กระบวนการของการเปลี่ยนแปลง องค์ประกอบสำคัญ หลักการในการประยุกต์เพื่อการปฏิบัติ ประวัติศาสตร์ของการก่อร่างทฤษฎี และนักคิดคนสำคัญที่มีอิทธิพลต่อการสร้างทฤษฎีการเรียนรู้สู่การเปลี่ยนแปลง โดยเฉพาะอย่างยิ่ง ฮาเบอร์มาส 2) ส่วนที่สอง : ผู้วิจัยเน้นการสำรวจและทำความเข้าใจความรู้เกี่ยวกับแนวคิดเรื่องโลกชีวิตและระบบของฮาเบอร์มาส และ 3) ส่วนที่สาม : ผู้วิจัยเน้นการสำรวจความเชื่อมโยงระหว่างทฤษฎีการเรียนรู้สู่การเปลี่ยนแปลงกับแนวคิดเรื่องโลกชีวิตและระบบว่า มีการใช้คำอธิบายเชื่อมโยงกันอย่างไร

วิธีการวิจัย

งานวิจัยครั้งนี้ใช้การวิจัยเอกสาร (documentary research) เนื่องจากถือเป็นวิธีการที่เหมาะสมสำหรับการใช้แหล่งข้อมูลประเภทเอกสารที่เป็นแนวคิดและทฤษฎีพื้นฐานในการตอบคำถามวิจัย โดยเอกสารต่าง ๆ ที่ผู้วิจัยใช้สืบค้นนั้นได้บรรจุข้อมูลที่เกี่ยวข้องกับประเด็นคำถามหลักในการวิจัย (Bailey, 1994; Mogalakwe, 2006)

นอกจากนี้ ผู้วิจัยยังได้ใช้เกณฑ์ในการควบคุมคุณภาพของแหล่งข้อมูล อันประกอบไปด้วย 1) ความเป็นต้นฉบับเนื้อแท้ (authenticity) และความน่าเชื่อถือ (credibility) โดยในที่นี้ผู้วิจัยได้เลือกเอกสารหลักที่เป็นเอกสารชั้นปฐมภูมิ (primary document) คือ หนังสือต้นฉบับภาษาอังกฤษและบทความทางวิชาการที่เป็นงานเขียนของตัวฮาเบอร์มาสและเมอซีโรว์เอง ส่วนเอกสารรอง คือ หนังสือ บทความทางวิชาการ และบทความวิจัยที่ประพันธ์โดยนักวิชาการคนอื่น ๆ เพื่อใช้ในการตีความและอธิบายถึงแนวคิดเรื่องโลกชีวิตและระบบของฮาเบอร์มาสและทฤษฎีการเรียนรู้สู่การเปลี่ยนแปลงของเมอซีโรว์อีกทอดหนึ่ง 2) ความเป็นตัวแทน (representativeness) ของเอกสาร ซึ่งในที่นี้ผู้วิจัยได้เลือกเอกสารหลักที่เป็นเอกสารต้นฉบับของฮาเบอร์มาสและเมอซีโรว์ตามประเด็นการวิจัย และ 3) การให้ความหมาย (meaning) ในที่นี้หมายถึง เอกสารหลักและเอกสารรองเป็นแหล่งข้อมูลทางเอกสารที่มีเนื้อหาเกี่ยวข้องกับวัตถุประสงค์การวิจัยโดยตรงไปตรงมาหรือต้องอาศัยการทำความเข้าใจผ่านการตีความ (Mogalakwe, 2006; Scott, 1990)

สำหรับแหล่งข้อมูลในการวิจัยในครั้งนี้สามารถแบ่งออกเป็น 2 ส่วน ได้แก่ 1) กลุ่มเอกสารหลัก คือ หนังสือต้นฉบับภาษาอังกฤษและบทความทางวิชาการที่เป็นงานเขียนของฮาเบอร์มาสและเมอซีโรว์ อันประกอบด้วย หนังสือ *The Theory of Communicative Action* ฉบับที่ 1 และ 2 (Habermas, 1984, 1987) ซึ่งเป็นหนังสือฉบับแปลภาษาอังกฤษ โดยโทมัส แม็คคาร์ที (Thomas McCarthy) และงานเขียนเชิงวิชาการของเมอซีโรว์ จำนวน 6 เรื่อง (Mezirow, 1985a, 1985b, 1990, 1991a, 1991b, 1996) และ 2) กลุ่มเอกสารรอง คือ หนังสือ บทความทางวิชาการ และบทความวิจัยที่มีนักวิชาการคนอื่น ๆ เป็นผู้เขียนหลักเกี่ยวกับแนวคิดเรื่องโลกชีวิตและระบบ จำนวน 7 เรื่อง (Calleja, 2014; Fleming, 2005, 2018, 2020, Gasper, 1999; Neves, 2018; Taylor & Cranton, 2012) ทั้งนี้ การทบทวนเอกสารจากหลายแหล่ง ถือเป็นวิธีการตรวจสอบข้อมูลแบบสามเส้า (triangulation) ซึ่งผู้วิจัยใช้ประกอบในการทำความเข้าใจเพิ่มเติมและเพื่อการตีความข้อมูลให้กระจ่างชัดมากยิ่งขึ้น สำหรับเครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยครั้งนี้ ผู้วิจัยได้สร้างแบบบันทึกข้อมูล โดยร่างประเด็นจากกรอบแนวคิด

การวิจัย ได้แก่ 1) ประเด็นที่เกี่ยวข้องกับแนวคิดเรื่องโลกชีวิตและระบบของฮาเบอร์มาส และ 2) ประเด็นที่เกี่ยวข้องกับแนวคิดเรื่องโลกชีวิตและระบบในทฤษฎีการเรียนรู้สู่การเปลี่ยนแปลง

การวิเคราะห์ข้อมูลในการวิจัยครั้งนี้ ผู้วิจัยดำเนินการตามองค์ประกอบของการวิเคราะห์ข้อมูลเชิงคุณภาพ 3 ขั้นตอน คือ 1) การลดทอนข้อมูล (data reduction) เป็นกระบวนการที่คัดเลือกและลดทอนข้อมูลจากแหล่งเอกสารที่ไม่เกี่ยวข้อง ออก 2) การแสดงข้อมูลให้เห็น (data display) เป็นการร่างข้อสรุปจากเนื้อหาที่ทำความเข้าใจอย่างใคร่ครวญและพิจารณาให้อยู่ภายใต้วัตถุประสงค์วิจัย และ 3) การลงข้อสรุปและการทวนข้อสรุป (drawing and verifying conclusion) ซึ่งผู้วิจัยเน้นการตรวจสอบซ้ำในข้อสรุป (Mogalakwe, 2006)

ผลการวิจัย

1) แนวคิดเรื่องโลกชีวิตและระบบของฮาเบอร์มาส

กล่าวได้ว่า สิ่งหนึ่งที่พบเห็นได้ในการนิยาม “สังคม” (society) ของฮาเบอร์มาส ก็คือ เราไม่สามารถกล่าวถึง “สังคม” ในแง่มุมใดแง่มุมหนึ่งเท่านั้นได้ ทั้งนี้ “สังคม” จึงไม่อาจให้ความหมายหรือถูกนิยามเฉพาะในเชิงระบบหรือเฉพาะในเชิงโลกชีวิตอย่างใดอย่างหนึ่งเท่านั้น แต่ทว่า “สังคม” เป็นทั้งเรื่องของระบบและโลกชีวิต ซึ่งดำเนินคู่ขนานกันอยู่ในเวลาเดียวกัน (Habermas, 1987) อนึ่ง คำว่า “โลกชีวิต” นั้นหมายถึง อาณาจักรของชีวิตเชิงการสื่อสารที่เกิดขึ้นในชีวิตประจำวันของมนุษย์ อีกทั้งยังเป็นขอบเขตความรู้ที่การกระทำทางการสื่อสาร (communicative action) มีพลวัตรตลอดเวลา (Habermas, 1987) และอีกประเด็นที่ฮาเบอร์มาสนำเสนอในเรื่องโลกชีวิตก็คือ โลกชีวิตได้ผลิตซ้ำ (reproduce) ตัวเองผ่านการกระทำทางการสื่อสาร ซึ่งเป็นการกระทำที่มุ่งเน้นเรื่องความเข้าใจระหว่างกัน (intersubjective understanding) (Habermas, 1996) ส่วนคำว่า “ระบบ” นั้นหมายถึง ระบบราชการของรัฐ (government bureaucracy) ระบบของกฎหมาย (legal system) และระบบเศรษฐกิจแบบตลาด (market economy) (Gaspar, 1999) หรือหมายถึงเรื่องในทางเศรษฐศาสตร์และอำนาจเชิงบริหาร (Neves, 2018)

การที่ฮาเบอร์มาสได้ย้อนกลับไปศึกษาถึงนิยามของ “โลกชีวิต” ได้ทำให้ฮาเบอร์มาสเสนอมุมมองที่ว่า ส่วนประกอบของโลกชีวิตนั้น ประกอบด้วย 3 ส่วน ได้แก่ วัฒนธรรม สังคม และบุคลิกภาพ (personality) โดยส่วนประกอบเหล่านี้เป็นทรัพยากรทางสังคมที่ทำให้ผู้กระทำทางสังคม (social actor) สามารถมีปฏิสัมพันธ์กับผู้อื่น และเป็นส่วนประกอบที่เอื้ออำนวยต่อการผลิตซ้ำผ่านการกระทำทางการสื่อสารของบุคคล (Habermas, 1987) รวมถึงส่วนประกอบทั้งสามของโลกชีวิตนั้นไม่ได้เป็นเพียงระบบรอง (subsystem) ของระบบทั่วไป (general system) ของการกระทำเท่านั้น และไม่ใช่ว่าเป็นเพียงภาพตัวแทนของสิ่งอื่นใด (Habermas, 1987) แต่ส่วนประกอบเหล่านี้ได้สร้างการกระทำทางการสื่อสารบางอย่างขึ้นมา โดยการกระทำทางการสื่อสารถือเป็นสิ่งที่รับใช้ประเพณีดั้งเดิมและการสืบทอดหรือการปรับเปลี่ยนความรู้ทางวัฒนธรรม อันผ่านการสนับสนุนการทำความเข้าใจ ผ่านการบูรณาการทางสังคม ผ่านความสามัคคี (หรือเรียกว่า การประสานการกระทำ) และผ่านการก่อรูปของอัตลักษณ์ส่วนบุคคล (หรือเรียกว่า การขัดเกลาทางสังคม) (Habermas, 1987) จากรายละเอียดข้างต้นจะพบว่า คู่ความสัมพันธ์ระหว่างส่วนประกอบของโลกชีวิตและกระบวนการผลิตซ้ำ (reproduction process) ของโลกชีวิต ได้แก่ วัฒนธรรม-การผลิตซ้ำทางวัฒนธรรม (cultural reproduction) สังคม-การบูรณาการทางสังคม (social integration) และบุคลิกภาพ-การขัดเกลาทางสังคม (socialization) (Habermas, 1987) ทั้งนี้การผลิตซ้ำทางวัฒนธรรม หมายถึง มิติของการให้ความหมายหรือเนื้อหา ส่วนการบูรณาการทางสังคม ได้กล่าวถึง มิติของพื้นที่ทางสังคม และสุดท้ายคือ การขัดเกลาทางสังคม หมายถึง มิติของเวลาเชิงประวัติศาสตร์ อันมีการสืบทอดจากรุ่นหนึ่งสู่อีกรุ่นหนึ่ง (Habermas, 1987)

ด้วยส่วนประกอบของโลกชีวิตทั้ง 3 ส่วนที่มีความแตกต่างกัน จึงส่งผลให้รูปแบบการอ้างอิงต่อโลกมีความแตกต่างกันไปด้วย โดย “โลก” ในที่นี้มี 3 แบบ ได้แก่ โลกวัตถุวิสัย (objective world) โลกสังคม (social world) และโลกอัตวิสัย (subjective world) ยิ่งไปกว่านั้น กระบวนการผลิตซ้ำของโลกชีวิต (อันเป็นคู่ความสัมพันธ์กับส่วนประกอบของ

โลกชีวิต) ก็นำไปสู่ “การหยิบยกหรือการอ้างความสมเหตุสมผล” (validity claim) ที่แตกต่างกันไป 3 แบบ ได้แก่ การอ้างเพื่อความจริงแท้ (claim to truth) การอ้างเพื่อความถูกต้องเป็นธรรม (claim to rightness) และการอ้างเพื่อความสัตย์จริง (claim to truthfulness) ทั้งนี้การอ้างในแบบต่าง ๆ เหล่านี้ ก็ลือไปกับโลกทั้งสามแบบด้วยเช่นกัน อาจกล่าวได้ว่าการกระทำทางการสื่อสารในโลกชีวิตมีความจำเป็นที่จะต้องใช้การหยิบยกหรือการอ้างความสมเหตุสมผลทั้ง 3 แบบ (Habermas, 1987) นอกจากนี้ อีกสิ่งหนึ่งที่ฮาเบอร์มาสได้กล่าวถึงและให้ความสำคัญระหว่างผู้พูดและผู้ฟังในการกระทำทางการสื่อสารในโลกชีวิต ก็คือ ความเป็นเอกฉันท์ (consensus) ซึ่งเป็นสิ่งที่ฟังปรารถนาให้เกิดขึ้นในการกระทำทางการสื่อสาร อีกทั้งการปรากฏขึ้นของความเป็นเอกฉันท์จะเป็นไปได้หรือไม่นั้น ย่อมขึ้นอยู่กับ การหยิบยกหรือการอ้างความสมเหตุสมผลทั้ง 3 แบบ อย่างไรก็ตาม ความเป็นเอกฉันท์จะไม่ปรากฏขึ้นในเงื่อนไขต่าง ๆ (Habermas, 1987) ดังนี้

1) หากผู้ฟังยอมรับเฉพาะความจริงแท้ของข้อความหรือถ้อยแถลง แต่ผู้ฟังมีความสงสัยในความสัตย์จริงของผู้พูด และ/หรือผู้ฟังสงสัยในความเหมาะสมเชิงบรรทัดฐานของสิ่งที่เปล่งคำออกมา (กล่าวอีกอย่างหนึ่งคือ ผู้ฟังยอมรับเฉพาะการอ้างเพื่อความจริงแท้)

2) หากผู้ฟังเห็นด้วยเฉพาะความสมเหตุสมผลเชิงบรรทัดฐานของระเบียบ แต่ผู้ฟังกลับสงสัยในการคงอยู่ของเงื่อนไขเชิงวัตถุวิสัย และ/หรือ ผู้ฟังไม่เชื่อว่า ผู้พูดมีการแสดงออกที่จริงจัง (กล่าวอีกอย่างได้ว่า ผู้ฟังยอมรับเฉพาะการอ้างเพื่อความถูกต้องชอบธรรม)

3) ถ้าผู้ฟังเชื่อในความสัตย์จริงของผู้พูดเท่านั้น แต่ในเวลาเดียวกัน ถ้อยแถลงหรือข้อความ (statement) นั้นผิด และ/หรือ ผู้ฟังเชื่อว่า มีคำสั่งหรือระเบียบที่ไม่ชอบธรรม (กล่าวอีกอย่างหนึ่งคือ ผู้ฟังยอมรับเฉพาะการอ้างเพื่อความสัตย์จริง)

ดังนั้น ทั้งผู้พูดและผู้ฟังในการกระทำทางการสื่อสารจึงต้องเรียกร้องให้มีความเป็นเอกฉันท์ร่วมกัน โดยความเป็นเอกฉันท์นั้นจะถูกค้นหาและพิจารณาจากการหยิบยกหรือการอ้างความสมเหตุสมผลทั้ง 3 แบบ ทั้งนี้ก็เพื่อสิ่งที่เรียกว่า “การมีเหตุผล” (rational) นั้นเอง

อย่างไรก็ตาม ในคู่ความสัมพันธ์ของส่วนประกอบของโลกและกระบวนการผลิตซ้ำนั้น คู่ต่าง ๆ ในโลกชีวิต อาจถูกคุกคามหรืออาจถูกบุกรุกโดยระบบการตลาดและอำนาจต่าง ๆ ของระบบราชการ ซึ่งแทรกซึมเข้ามาในความสัมพันธ์ทางสังคมของมนุษย์ในทุกเมื่อเชื่อกัน และส่งผลให้คุณลักษณะของมนุษย์ถูกกัดกร่อนเพิ่มมากขึ้นเรื่อย ๆ นอกจากนี้ ผลกระทบที่เกิดขึ้นจากการขยายตัวของการทำงานของระบบตลาดและอำนาจของระบบราชการยังอาจทำให้เกิดการทำลายโครงสร้างการสื่อสารของมนุษย์หรือทำลายส่วนประกอบของโลกชีวิต โดยเมื่อกระบวนการผลิตซ้ำได้ถูกก่อกวนจากระบบหรือเมื่อวิกฤติปรากฏขึ้นจะเกิดสิ่งที่ฮาเบอร์มาสเรียกว่า “พยาธิวิทยา” (pathology)¹ (Habermas, 1987) ทั้งนี้ การคุกคามต่อการผลิตซ้ำทางวัฒนธรรม อาจส่งผลให้การผลิตซ้ำทางวัฒนธรรมไม่สามารถดำเนินการได้ตามปกติหรือดำเนินไม่สำเร็จ ลุล่วงไปได้ โดยภาวะดังกล่าวจะส่งผลต่อการคงอยู่ของวัฒนธรรม สังคม และบุคลิกภาพ (ส่วนประกอบของโลกชีวิต) และภาวะดังกล่าวจะกลายเป็น “การสูญเสียการทำให้มีความหมาย” “ความชอบธรรมที่ถูกถอดถอนไป” และ/หรือ “การแตกสลายของแนวทางที่จะเกิดขึ้นในอนาคต” กล่าวได้ว่า ฮาเบอร์มาสได้ให้ความสนใจกับกระบวนการผลิตซ้ำเพื่อการรักษาส่วนประกอบเชิงโครงสร้างของโลกชีวิตอย่างมีนัยยะสำคัญ เนื่องจากการผลิตซ้ำทางวัฒนธรรมเกี่ยวข้องกับโครงสร้างความคิดต่าง ๆ ในการตีความต่อความรู้ต่าง ๆ ในวัฒนธรรมนั้นว่ามีความน่าเชื่อถือหรือไม่ รวมถึงเกี่ยวข้องกับการรับรองการทำให้เกิดความชอบธรรมในสังคม และเกี่ยวข้องกับรูปแบบของพฤติกรรม อีกทั้ง การผลิตซ้ำทางวัฒนธรรมจะคอยตรวจสอบประสิทธิภาพของการสร้างบุคลิกภาพของโลกชีวิตด้วย

¹ พยาธิวิทยาเป็นแนวคิดที่เกิดขึ้นในสาขาวิชาแพทยศาสตร์ หมายถึง ประเภทและสาเหตุของความป่วยต่าง ๆ ในเวลาต่อมา แนวคิดนี้ได้ถูกนำมาใช้ในเชิงอุปมาอุปไมยกับสภาพสังคมของโลกชีวิตที่ถูกรบกวนจากระบบ โดยเฉพาะอย่างยิ่งคือ พยาธิวิทยาทางการสื่อสารของระบบได้ทำลายกระบวนการผลิตซ้ำของโลกชีวิต

นอกจากนี้ การบุกรุกหรือคุกคามในการบูรณาการทางสังคม (ซึ่งเป็นกระบวนการผลิตซ้ำของส่วนประกอบของโลกชีวิต และในที่นี้คือ สังคม) จนเกิดสภาวะวิกฤติขึ้นหรือทำให้การบูรณาการทางสังคมเกิดความล้มเหลว ภาวะดังกล่าวจะนำไปสู่ “การพังทลายของอัตลักษณ์รวมหมู่” อันทำให้ “ภาวะไร้บรรทัดฐานทางสังคม” (anomie) และ “ความแปลกแยก” (alienation) ปรากฏขึ้น เนื่องจากการบูรณาการทางสังคมเป็นสิ่งที่ยึดโยงกับวัฒนธรรม รวมถึงเกี่ยวข้องกับความสัมพันธ์ระหว่างบุคคลเชิงกำกับอย่างชอบธรรมในสังคมนั้น ๆ และเกี่ยวข้องกับการเป็นสมาชิกทางสังคมในแง่ของการสร้างบุคลิกภาพของสมาชิกในสังคม และสุดท้าย การขัดเกลาทางสังคม ในสถานการณ์วิกฤติที่การขัดเกลาทางสังคมประสบกับความล้มเหลว สิ่งที่ตามมาก็คือ “การหยุดชะงักทางประเพณี” “การถดถอยแรงจูงใจ” และ “จิตพยาธิวิทยา” (psychopathology)² เนื่องจากการขัดเกลาทางสังคมเป็นสิ่งที่สามารถทำให้เกิดการตีความของความรู้ (ในที่นี้ คือ ส่วนประกอบของโลกชีวิตเรื่องวัฒนธรรม) รวมถึงสามารถสร้างแรงจูงใจให้สมาชิกคล้อยตามกับบรรทัดฐาน (ในที่นี้ คือ ส่วนประกอบของโลกชีวิตเรื่องสังคม) และการขัดเกลาทางสังคมเป็นสิ่งที่กำหนดการสร้างอัตลักษณ์ (ในที่นี้ คือ ส่วนประกอบของโลกชีวิตเรื่องบุคลิกภาพ) อย่างไรก็ตาม ภาวะวิกฤติที่เกิดขึ้นกับส่วนประกอบของโลกชีวิตทั้ง 3 ส่วน อันเป็นผลจากการบุกรุกหรือคุกคามของระบบ อาจได้รับโอกาสในการถูกค้นหาสาเหตุหรือได้รับการตรวจสอบถึงการคุกคามในกรณีที่วิกฤตินั้นเป็นสิ่งขัดขวางการเกิดขึ้นของการกระทำทางการสื่อสารหรือเป็นอุปสรรคต่อการกระทำที่มุ่งเน้นความเข้าใจร่วมกัน (Habermas, 1987; Neves, 2018)

อนึ่ง การคุกคามหรือบุกรุกดังกล่าวสามารถเรียกได้อีกอย่างหนึ่งว่า “การยึดครองแห่งโลกชีวิต” โดยผลของการยึดครองแห่งโลกชีวิตได้ทำให้เกิดสภาพความแร้นแค้นยากจนในคุณภาพชีวิตของมนุษย์ กอปรกับเป็นอุปสรรคต่อการหล่อเลี้ยงความเป็นชุมชน (being community) และยิ่งส่งผลต่อ “อัตวิสัยรวม” (intersubjectivity) อีกด้วย ทั้งนี้ ปรากฏการณ์ดังกล่าวมีสาเหตุมาจากการที่ระบบการตลาดและอำนาจของระบบราชการได้คุกคามโลกชีวิตของมนุษย์จนทำให้การสื่อสารนั้นถูกบิดเบือนไป กล่าวอีกอย่างหนึ่งก็คือ โครงสร้างหรือรูปแบบทางการสื่อสารของมนุษย์แบบจารีตดั้งเดิม (ซึ่งอนุญาตให้บุคคลสามารถสื่อสารความคิดและสิทธิในการเลือกของตนเองได้ภายใต้บริบทของกรอบแนวคิดทางวัฒนธรรม) ได้ถูกทำลายลงด้วยระบบการตลาดและอำนาจของระบบราชการ

สำหรับแนวคิดเรื่องโลกชีวิตและระบบนี้ ฮาเบอร์มาสได้แสดงให้เห็นว่า ปรากฏการณ์ของการครอบงำและการกดขี่นั้นเป็นสิ่งที่เกิดขึ้นในโลกชีวิตได้อย่างไร โดยฮาเบอร์มาสได้อธิบายให้เห็นว่า การรักษาโลกชีวิตให้คงอยู่ต่อไปได้อย่างเป็นปกติ นั้น จะต้องทำความเข้าใจกลไกต่าง ๆ เช่น ส่วนประกอบของโลกชีวิต กระบวนการผลิตซ้ำ การเหยียดหยามหรือการอ้างความสมเหตุสมผล และพยาธิวิทยา (อันเป็นภาพสะท้อนของภาวะที่โลกชีวิตถูกกลืนกลายหรือถูกคุกคามจากระบบ) ว่ามีการทำงานและมีความสัมพันธ์กันอย่างไร ทั้งนี้ ฮาเบอร์มาสเชื่อว่า การกระทำทางการสื่อสาร ซึ่งเป็นการกระทำที่มุ่งเน้นความเข้าใจร่วมกันและเน้นความเป็นเอกฉันท์ร่วมกันจะช่วยต่อรองกับอำนาจของระบบที่เข้ามาคุกคามโลกชีวิต หรือช่วยรักษาโลกชีวิตในยามที่เกิดความขัดแย้ง เกิดภาวะวิกฤติ หรือเกิดสถานการณ์ที่เกี่ยวข้องกับการใช้อำนาจและความรุนแรงจากระบบได้

ทั้งนี้ ผู้วิจัยอาจสรุปผลจากการสังเคราะห์แนวคิดเรื่องโลกชีวิตและระบบของฮาเบอร์มาสได้ว่า หากเกิดความสัมพันธ์อันไม่เป็นธรรมระหว่างโลกชีวิตและระบบ โดยระบบได้ใช้เหตุผลที่มุ่งเน้นเป้าหมายและใช้อำนาจในการเอารัดเอาเปรียบและแทรกแซงคุณค่าเชิงหน้าที่ของปัจเจกชน สังคม และวัฒนธรรม โลกชีวิตก็จะอยู่ในสภาวะที่บอบช้ำและอ่อนแอ อันนำไปสู่การแตกสลายของสำนักในการมีอยู่ของชีวิต ดังนั้น การรักษากระบวนการผลิตซ้ำทางวัฒนธรรม การบูรณาการทางสังคม และกระบวนการขัดเกลาทางสังคมจะช่วยทำให้กลไกการทำงานเชิงหน้าที่ของโลกชีวิตดำเนินต่อไปได้อย่างเป็นปกติ อีกทั้งยังช่วยให้เกิดการผลิตแหล่งทรัพยากรที่มีความหมายและมีความเข้มแข็ง รวมถึงยังช่วยสร้างความสมดุล

² โดยทั่วไปแล้ว จิตพยาธิวิทยา เป็นคำที่ใช้ในการบรรยายถึงสภาวะทางจิตที่ไม่เป็นปกติ แต่ในแนวคิดของฮาเบอร์มาสนั้น จิตพยาธิวิทยา หมายถึง ผลลัพธ์ที่เกิดขึ้นจากการก่อตัวของระบบต่อโลกชีวิต โดยเฉพาะอย่างยิ่ง ระบบได้กีดกันกระบวนการขัดเกลาทางสังคม ซึ่งส่งผลทำให้การสร้างอัตลักษณ์หรือบุคลิกภาพของปัจเจกบุคคลได้รับผลกระทบไปด้วย

ในความสัมพันธ์ระหว่างโลกชีวิตและระบบให้มีมากขึ้นอีกด้วย ในท้ายที่สุด เมื่อโลกชีวิตมีความอุดมสมบูรณ์และเต็มไปด้วยสำนึกในการมีอยู่ของชีวิต ประกอบกับระบบเปิดรับการกระทำทางการสื่อสารได้มากขึ้น เมื่อนั้นระบบก็จะสามารถขับเคลื่อนภาพรวมทั้งหมด (a whole) ของสังคมโลกได้อย่างเต็มศักยภาพด้วยเช่นกัน

2) แนวคิดเรื่องโลกชีวิตและระบบในทฤษฎีการเรียนรู้สู่การเปลี่ยนแปลง

การสังเคราะห์ทฤษฎีการเรียนรู้สู่การเปลี่ยนแปลงของผู้วิจัยพบว่า ทฤษฎีนี้มุ่งเน้นอธิบายกระบวนการเปลี่ยนแปลงทางปัญญาและพฤติกรรมของวัยผู้ใหญ่ที่อยู่ในสภาวะสับสนหรืออ่อนแอทางความคิดหรือความรู้สึกต่อความเชื่อหรือมุมมองในเรื่องหนึ่ง ๆ อันเป็นปัญหาต่อการดำเนินชีวิตด้วยกระบวนการเชิงวิพากษ์ อันได้แก่ การใคร่ครวญตรวจสอบความเชื่อหรือมุมมองในเรื่องนั้น ๆ ของตนเองอย่างซื่อตรง การสร้างพื้นที่เชิงวาทกรรมหรือการแลกเปลี่ยนมุมมองหรือความเชื่อระหว่างบุคคล โดยมีเงื่อนไขของการสนทนา เช่น การทำความเข้าใจร่วมกัน การเปิดเผยผลประโยชน์ของตน ลักษณะของการให้เหตุผล ความสามารถในการอ้างความสมเหตุสมผล และความเป็นเอกฉันท์ของผู้ร่วมในวงสนทนา เป็นต้น รวมถึงกระบวนการในการวางแผน การลงมือปฏิบัติ การตรวจสอบซ้ำเพื่อปรับการปฏิบัติ จนในท้ายที่สุดปัจเจกบุคคลหรือกลุ่มสามารถดำเนินชีวิตต่อไปได้อย่างเป็นปกติด้วยความเชื่อและการปฏิบัติใหม่ โดยเมอซีโรว์เชื่อว่า กระบวนการเหล่านี้เกี่ยวข้องกับการจัดการศึกษาผู้ใหญ่ (andragogy) และการเรียนรู้แบบนำตนเอง (self-directed learning) (Mezirow, 1985b)

ทั้งนี้ ในวิถีของการเรียนรู้ของปัจเจกบุคคลหรือกลุ่มนั้น มีความเกี่ยวข้องกับสังคมในฐานะที่เป็นหน่วยหนึ่ง ซึ่งได้รับการอบรม สั่งสอน ชัดเจน ปลูกฝัง หรือได้เรียนรู้สิ่งต่าง ๆ ในโลกจากหน่วยหรือสถาบันต่าง ๆ ทางสังคม เช่น ครอบครัว โรงเรียน ชุมชน หรือรัฐ ทั้งนี้ความเชื่อ มุมมอง สันนิษฐาน และพฤติกรรมของปัจเจกบุคคลและกลุ่มได้ถูกสร้างขึ้นมาจากตัวตนของสถาบันต่าง ๆ ซึ่งอยู่ภายใต้ “โลกชีวิต” และ “ระบบ” เช่น ผู้ปกครอง ครู ผู้นำท้องถิ่น สื่อ เป็นต้น ทว่า ฐานคิดเรื่อง “โลกชีวิต” ที่เมอซีโรว์ได้รับอิทธิพลมาจากฮาเบอร์มาสนั้น คือ โลกชีวิตเปรียบเสมือนคลังเก็บสันนิษฐานขนาดใหญ่ โดยสันนิษฐานเหล่านั้นมักไม่ได้ถูกตั้งคำถาม อีกทั้ง โลกชีวิตยังเป็นคลังเก็บความเชื่อทางวัฒนธรรมที่สมาชิกมีส่วนร่วม และรวมไปถึงการจัดเก็บรหัส บรรทัดฐาน บทบาท ปฏิบัติการทางสังคม รูปแบบเชิงจิตวิทยา และทักษะต่าง ๆ ของปัจเจกบุคคลด้วย (Habermas, 1984; Mezirow, 1991a, p. 69) กล่าวอีกอย่างได้ว่า โลกชีวิต คือ แหล่งที่มนุษย์ปลูกฝังใช้ชีวิต และเป็นแหล่งของความรู้เชิงหยั่งรู้ (insight) เกี่ยวกับโลกวัตถุ โลกสังคม และโลกอัตวิสัย ซึ่งโดยปกติแล้ว บุคคลในโลกชีวิตที่มีปฏิสัมพันธ์กันในสังคมมักจะดำเนินวิถีชีวิตไปตามปกติวิสัยโดยปราศจากการคิดหรือตรวจสอบความเชื่อหรือสันนิษฐานที่มีต่อสิ่งต่าง ๆ (Fleming, 2020) ด้วยลักษณะของโลกชีวิตดังกล่าว เท็ด เฟลมมิง (Ted Fleming) จึงเห็นว่า แนวคิดเรื่องโลกชีวิตที่เมอซีโรว์ได้หยิบยืมจากฮาเบอร์มาสนั้น เมอซีโรว์น่าจะมียุทธศาสตร์ถึง “โลกชีวิต” อันเป็นสิ่งที่ควรถูกเปลี่ยนแปลง (Fleming, 2018)

อย่างไรก็ตาม แนวคิดเรื่องโลกชีวิตไม่ได้ปรากฏความเชื่อมโยงกับทฤษฎีการเรียนรู้สู่การเปลี่ยนแปลงเฉพาะในเรื่องนิยามเท่านั้น แต่ทว่า เมอซีโรว์ยังได้นำแนวคิดเรื่องโลกชีวิตมาเป็นการอ้างอิงเพื่อทำความเข้าใจเรื่อง “การให้ความหมายเชิงโครงสร้างความคิด” (meaning schemes) และเรื่อง “การให้ความหมายเชิงมุมมอง” (meaning perspective) อีกด้วย ทั้งนี้ เมอซีโรว์ได้นำเสนอว่า สิ่งต่าง ๆ ที่มีมาแต่แรกเริ่ม (former) มักเป็นเรื่องของความเคยชินหรืออุปนิสัย (habitual) ซึ่งเป็นกุญแจสำหรับการตีความสิ่งต่าง ๆ ในโลกที่เป็นไปโดยปริยาย แต่ในขณะที่ สิ่งที่มาในภายหลัง หมายถึง โครงสร้างของสันนิษฐานต่าง ๆ ของประสบการณ์ใหม่ ซึ่งเป็นสิ่งที่ถูกปรับเปลี่ยนหรือเปลี่ยนแปลงโดยประสบการณ์ในอดีตของบุคคลในระหว่างกระบวนการของการตีความ (Fleming, 2005; Mezirow, 1991a) ดังนั้น เมอซีโรว์จึงมองว่า ปัจเจกบุคคลต่าง ๆ มีการตีความประสบการณ์ของโลกชีวิตผ่าน “การให้ความหมายเชิงมุมมอง” โดยการให้ความหมายเชิงมุมมองจะปรากฏขึ้นเมื่อการตีความใหม่ได้ถูกสร้างขึ้น (Calleja, 2014; Mezirow, 1991a)

ฉะนั้น การเปลี่ยนแปลงเรื่องการให้ความหมายเชิงโครงสร้างความคิดและการให้ความหมายเชิงมุมมองจะเกิดขึ้นได้ด้วยการอาศัยแนวคิดเรื่องวาทกรรม (discourse) ซึ่งเกี่ยวข้องกับแนวคิดเรื่องรูปแบบของวิธีการให้เหตุผล (forms of

argumentation) ของฮาเบอร์มาส ซึ่งจำแนกได้เป็น 5 รูปแบบ ได้แก่ วาทกรรมเชิงทฤษฎี (theoretical discourse) วาทกรรมเชิงปฏิบัติ (practical discourse) การวิจารณ์เชิงสุนทรียศาสตร์ (aesthetic criticism) การวิจารณ์เชิงบำบัด (therapeutic critique) และวาทกรรมเชิงอธิบาย (explicative discourse) โดยฮาเบอร์มาสเชื่อว่า รูปแบบของวิธีการให้เหตุผลในแบบต่าง ๆ (มีทั้งแบบวาทกรรมและแบบการวิจารณ์) เป็นองค์ประกอบที่จำเป็นของทฤษฎีวิพากษ์และเป็นกิจกรรมแกนหลักของประชาธิปไตย (Habermas, 1975) อย่างไรก็ตาม เมอซีโรว์ เชื่อว่า หากมีการแสดงออกของวาทกรรมทั้งหลายดังกล่าวได้ การกระทำเชิงวาทกรรม (discursive action) ก็จะถูกตระหนักรู้และนำไปสู่การเปลี่ยนแปลงเรื่องการให้ความหมายเชิงโครงสร้างความคิดและการให้ความหมายเชิงมุมมอง อีกทั้ง วาทกรรมยังเป็นสิ่งที่สะท้อนถึงโลกชีวิตของบุคคล และเป็นโอกาสที่บุคคลจะได้ออกจากความเข้าใจต่อโลก อันเป็นมุมมองแบบยึดตนเองเป็นศูนย์กลาง (egocentric) ด้วยความเต็มใจที่จะพัฒนาตนเองให้ดีขึ้น ประกอบกับบุคคลยังสามารถมีส่วนร่วมในการแสดงความคิดเห็นได้อย่างมีเหตุผล หรือสามารถอ้างความสมเหตุสมผลในสิ่งที่ต้องการพูด (utterance) หรือต้องการสื่อสารได้อีกด้วย (Mezirow, 1991a)

ในประเด็นนี้ ฮาเบอร์มาสได้เผยว่า แท้จริงแล้วสังคมได้สร้างโลกชีวิตของตัวมันเองขึ้นมา โดยในบางสังคม สมาชิกในสังคมจะถูกจำกัดและถูกปิดกั้นมุมมองต่าง ๆ ซึ่งสังคมเช่นนี้อาจเรียกว่า “สังคมดั้งเดิม” แต่ในบางสังคม (เช่น สังคมสมัยใหม่) มีการนำเสนอมุมมองที่เปิดกว้างเพื่อให้สมาชิกได้ปรับการให้ความหมายเชิงมุมมองตามประสบการณ์ที่เกิดขึ้นจริง เพราะฉะนั้น อาจกล่าวได้ว่า สิ่งที่ฮาเบอร์มาสต้องการ คือ การพัฒนาสถาบันต่าง ๆ (โดยเฉพาะสถาบันที่ทำให้สมาชิกเกิดมุมมองที่แคบ) ซึ่งเน้นการพัฒนาสมรรถนะเชิงการสื่อสาร (communicative competence) ของสมาชิกเพื่อให้เกิดความมั่นคงปลอดภัยในการทำหน้าที่ในพื้นที่สาธารณะ ซึ่งเป็นพื้นที่ของการแสดงออกของสมาชิกในลักษณะวาทกรรมเชิงวิพากษ์ (critical discourse) (Calleja, 2014) อันเป็นพื้นฐานสำคัญสำหรับการกระทำทางการสื่อสาร ประกอบกับการปฏิเสธของวาทกรรมก็เป็นเรื่องของมิติทางสังคมมากกว่ามิติทางปัจเจกบุคคล (Fleming, 2018) ในประเด็นนี้เอง เมอซีโรว์ก็ได้แสดงความคิดเห็นว่า การกระทำทางการสื่อสารได้อนุญาตให้บุคคลมีความสัมพันธ์กับโลกรอบตัวของตนเอง หรือได้สัมพันธ์กับบุคคลอื่น รวมถึงยังอนุญาตให้บุคคลสามารถแสดงออกถึงความตั้งใจ ความรู้สึก และความปรารถนาของบุคคลเองได้อีกด้วย (Mezirow, 1991b) เพราะฉะนั้น การกล่าวถึงเรื่องความสามารถในการแสดงออกในแบบต่าง ๆ และการกล่าวถึงเรื่องความสัมพันธ์กับโลกสังคมและโลกอัตวิสัยของบุคคลที่เมอซีโรว์นำเสนอ นั้น เหล่านี้ก็คือการหยิบยืมคำอธิบายจากแนวคิดเรื่องประเภทของการกระทำและแนวคิดเรื่องโลกในแบบต่าง ๆ ของฮาเบอร์มาสมาใช้ด้วยเช่นเดียวกัน

นอกจากนี้ จากการพัฒนาแนวคิดเรื่องการล่าอาณานิคมของฮาเบอร์มาสที่ได้อธิบายถึงความสัมพันธ์ระหว่างโลกชีวิตและระบบในสังคมทุนนิยมนั้น ฮาเบอร์มาสได้สะท้อนให้เห็นถึงปัญหาต่าง ๆ ที่เกิดขึ้นเมื่อระบบสร้างกลไกต่าง ๆ ขึ้นมาเพื่อสนองผลประโยชน์ทางเทคนิค (technical interest) รวมถึงระบบได้บุกรุกมิติเชิงปฏิบัติของโลกชีวิตและแทรกแซงในกระบวนการของการสร้างความหมายของปัจเจกบุคคลและชุมชนในการดำเนินชีวิตประจำวัน ทั้งนี้โลกชีวิตได้ถูกล่าอาณานิคมด้วยความจำเป็นเชิงหน้าของรัฐบาลและเศรษฐกิจ ซึ่งบุชายกย่องเรื่องประสิทธิภาพเป็นหลัก เพราะฉะนั้นแกนหลักของการวิพากษ์ของฮาเบอร์มาสที่มีต่อระบบทุนนิยมนั้นก็คือ การลดบทบาทของพื้นที่สาธารณะ (public sphere) และวาทกรรมสาธารณะ (public discourse) ซึ่งระบบได้จำกัดพื้นที่ดังกล่าวโดยการดำเนินกิจกรรมของกลุ่มต่าง ๆ เช่น นักการเมือง นักการเมือง นักประชาสัมพันธ์ และสื่อ (Fleming, 2018)

ท่ามกลางยุทธในการคุกคามโลกชีวิตโดยระบบและความพยายามจำกัดมุมมองของสมาชิกในโลกชีวิตยังปรากฏในบริบทของการศึกษาด้วย ทั้งนี้ เมอซีโรว์ได้นำเสนอว่า บ่อยครั้งที่ “ครู” ถูกเข้าใจว่าเป็นผู้ที่มีความชำนาญเฉพาะด้าน (technician) และเป็นผู้กีดกันการส่งเสริมสนับสนุนการสนทนาเพื่อการสะท้อนเชิงวิพากษ์ (critically reflective dialogue) ของผู้เรียนในพื้นที่ของชั้นเรียน (Mezirow, 1991b) ในทำนองเดียวกัน เปาโล เฟรเร่ (Paulo Freire) นักการศึกษาและนักทฤษฎีทางการศึกษาเชิงวิพากษ์ (critical pedagogy) ชาวบราซิลซึ่งมีอิทธิพลต่อเมอซีโรว์อีกคนหนึ่งก็ได้นำเสนอว่าการสอนให้ผู้เรียนสามารถสร้างเจตคติใหม่เป็นสิ่งที่ไม่ง่ายและเราแทบไม่พบการสอนโดยใช้การสนทนา (dialogue)

ในการศึกษาของเรา (Freire, 1973, p. 52) อีกทั้ง เฟรเรย์ยังเชื่อว่า ครูใช้วิธีการบรรยายความรู้ในชั้นเรียนเพื่อรักษาการสื่อสารแบบทางเดียว ประกอบกับการสอนที่ครูเชื่อว่าตนเองเป็นคลังความรู้ (banking method) นั้น เป็นวิธีการที่ทำให้ความสามารถของผู้เรียนในการตั้งคำถามต่ออำนาจในสังคมลดลง และวิธีสอนดังกล่าวยังทำให้ครูตั้งตนว่าเป็นแหล่งมาตรฐานความรู้ในระดับสูงอีกด้วย เฟรเรย์เชื่อว่า การเรียนรู้ด้วยการตั้งคำถาม (learning to question) หรือการสนทนานั้น ครูจะต้องตั้งคำถามต่าง ๆ และถามคำถามต่าง ๆ ต่อตนเอง และต่อผู้เรียนเพื่อการกระตุ้นการเรียนรู้ด้วยเช่นกัน ทั้งนี้ ครูเชิงวิพากษ์จะสอนให้ผู้เรียนรู้จักเรื่องสิทธิและความรับผิดชอบต่อความคิดของตนเองและสอนความเป็นประชาธิปไตยและต่อต้านเรื่องความไม่เสมอภาค (Freire, 1973, pp. 33-34) นอกจากนี้ ประเด็นที่น่าสนใจของเฟรเรย์ที่เชื่อมโยงกับแนวคิดเรื่องโลกชีวิตและระบบก็คือ การนำเสนอที่ว่า ครูที่มีความเป็นประชาธิปไตยในการสอนจะสามารถขยายการวิพากษ์เรื่องการครอบงำตั้งแต่ประเด็นเรื่องความสัมพันธ์ระหว่างผู้สอนและผู้เรียนและระบบการศึกษาไปจนถึงการวิพากษ์เรื่องระบบ อันเป็นรากของเงื่อนไขทางสังคม รวมถึงการวิพากษ์เรื่องระบบเศรษฐกิจ ซึ่งไม่ได้เป็นการบรรยายที่เน้นการตัดสินว่าสิ่งนั้น “ดี” หรือ “ไม่ดี” และเช่นกัน ครูที่มีความสัมพันธ์เกี่ยวข้องกับอำนาจเชิงเศรษฐกิจในสังคมก็ไม่สามารถกำหนดให้ผู้เรียนมีมุมมองเช่นเดียวกับครู แต่ครูต้องนำเสนอความคิดของตนด้วยภาษาที่ผู้เรียนเข้าใจได้ผ่านการอภิปรายในประเด็นนั้นร่วมกัน ทั้งนี้ ผู้เรียนจะมีอิสระในการตั้งคำถามและมีอิสระที่จะไม่เห็นพ้องกับการอธิบายหรือการวิเคราะห์ของครู (Freire, 1973; Shor, 2004)

ดังรายละเอียดข้างต้นจะพบว่า เมื่อพิจารณาความสัมพันธ์ระหว่างครูและผู้เรียนในบริบทของห้องเรียนและการเรียนรู้ นั้น ในหลายกรณี “ครู” ผู้เป็นตัวแทนหนึ่งของระบบการศึกษาได้กลายเป็นผู้จำกัดมุมมองของผู้เรียน ซึ่งเป็นสมาชิกในโลกชีวิต รวมถึงการที่ครูหรือผู้สอนได้กลายเป็นเครื่องมือของระบบในการควบคุมสมาชิกในสังคมให้มีความเข้าใจและการปฏิบัติที่คล้อยตามหรือยอมจำนนต่ออำนาจต่าง ๆ ของระบบ อันตูดกลืนทรัพยากรในโลกชีวิตและมีการจัดสรรทรัพยากรแก่สมาชิกในโลกชีวิตอย่างไม่ยุติธรรม จนในท้ายที่สุด “การพังทลายของอัตลักษณ์รวมหมู่” ของวัฒนธรรม “ภาวะไร้บรรทัดฐานทางสังคม” ของสังคม และ “ความแปลกแยก” ของบุคคล ก็บังเกิดขึ้นในโลกชีวิต ปรากฏการณ์นี้สอดคล้องกับสิ่งที่เมอซีโรว์เคยเสนอว่า บ่อยครั้งที่อุดมการณ์ต่าง ๆ ได้ถูกทำลายหรือถูกบิดเบือนโดยสถาบันทางสังคมต่าง ๆ และจำกัดการมีส่วนร่วมในประชาธิปไตย (Mezirow, 1985a) เพราะฉะนั้น ด้วยการนำเสนอเรื่องการศึกษาเชิงการปลดปล่อย (emancipatory education) ของเฟรเรย์ แนวคิดเรื่องโลกชีวิตและระบบ แนวคิดเรื่องวาทกรรม และแนวคิดเรื่องพื้นที่สาธารณะของฮาเบอร์มาส จึงได้กลายเป็นพื้นฐานในการพัฒนาเรื่องการเรียนรู้เชิงปลดปล่อย (emancipatory learning) ของเมอซีโรว์ในเวลาต่อมา โดยเมอซีโรว์เสนอว่า “ครู” หรือ “ผู้สอน” ควรเป็นผู้มีบทบาทสำคัญในการกระตุ้นและสร้างให้ผู้เรียนได้ตรวจสอบความเชื่อ ค่านิยม สันนิษฐาน และพฤติกรรมของตนซ้ำ รวมถึงสนับสนุนและเปิดโอกาสให้มีวาทกรรมการสะท้อนเชิงวิพากษ์ที่เน้นความเข้าใจร่วมกันบนพื้นฐานของเหตุผลเชิงการสื่อสาร และนำไปสู่การขับเคลื่อนการกระทำเพื่อการเปลี่ยนแปลงทั้งในระดับบุคคลและกลุ่มด้วยกรอบอ้างอิงใหม่ (frame of reference) ที่สร้างขึ้นจากกระบวนการดังกล่าว (Mezirow, 1990)

นอกจากนี้ ในประเด็นเรื่องการศึกษาดังกล่าว เฟลมมิงเชื่อว่า นักการศึกษาผู้ใหญ่มักจะกล่าวถึงการเคลื่อนไหวในระดับรากหญ้า ซึ่งมีทั้งกลุ่มและชั้นเรียนจำนวนมากที่ได้พัฒนาตนเองด้วยการวิจัยเชิงปฏิบัติการแบบมีส่วนร่วมและกระบวนการร่วมกันสืบสอบ ทั้งนี้ กลุ่มและโรงเรียนเหล่านี้ถือเป็นตัวอย่างหนึ่งของวาทกรรมตามแนวคิดของฮาเบอร์มาส อาจกล่าวได้ว่า การจัดกิจกรรม โครงการ หรือหลักสูตรที่ใช้กระบวนการเรียนรู้สู่การเปลี่ยนแปลงนั้น ก็เป็นการแสดงออกอย่างหนึ่ง เพื่อให้ระบบได้ทราบถึงปัญหาและผลลัพธ์ที่เกิดขึ้นจากการแบ่งแยกระหว่างโลกชีวิตและระบบ นอกจากนี้ เฟลมมิงยังเชื่อว่า บทบาทของการศึกษาผู้ใหญ่เชิงการเปลี่ยนแปลง (transformative adult education) และบทบาทของสังคมพลเมืองประชาธิปไตย (democratic civil society) ประการหนึ่ง คือ การขับเคลื่อนเพื่อลดการสร้างความอนาถาในโลกชีวิตและเพื่อแก้ปัญหาเรื่องผลลัพธ์ที่เกิดจากช่องว่างระหว่างระบบและโลกชีวิตอันถูกแบ่งแยกออกจากกัน อีกทั้ง เฟลมมิงยังเสนอว่า การกระทำทางการสื่อสารมีความเกี่ยวข้องกับการเปลี่ยนแปลงของสังคมผ่านวาทกรรมเชิงประชาธิปไตยในพื้นที่

อันเปิดกว้างอย่างเป็นอิสระในรูปแบบต่าง ๆ และการกระทำทางการสื่อสารเป็นเงื่อนไขที่จำเป็นสำหรับการเรียนรู้สู่ การเปลี่ยนแปลง เพราะฉะนั้นจึงกล่าวได้ว่า การเชื่อมโยงระหว่างแนวคิดเรื่องโลกชีวิตและระบบ ทฤษฎีการกระทำทาง การสื่อสาร แนวคิดเรื่องวาทกรรม และทฤษฎีการเรียนรู้สู่การเปลี่ยนแปลงก็คือ การเชื่อมต่อระหว่างทฤษฎีการเปลี่ยนแปลง และทฤษฎีวิพากษ์นั่นเอง (Fleming, 2018)

อภิปรายผล

ทฤษฎีการเรียนรู้สู่การเปลี่ยนแปลงของแจ๊ค เมอซีโรว์ ได้รับอิทธิพลจากแนวคิดเรื่องโลกชีวิตและระบบของเยอร์เก้น ฮาเบอร์มาสอย่างประจักษ์ชัดเจน โดยแนวคิดเรื่องโลกชีวิตและระบบถือเป็นแนวคิดหนึ่งภายใต้ทฤษฎีการกระทำ ทางการสื่อสารของฮาเบอร์มาส ทั้งนี้ ผู้วิจัยเห็นว่า ทฤษฎีการเรียนรู้สู่การเปลี่ยนแปลงเป็นกระบวนการที่อาจช่วยให้ปัจเจก บุคคล กลุ่ม และสังคมที่อยู่ในภาวะวิกฤติ ในสภาวะที่มีอัตลักษณ์อันแตกกร้าว มีบรรทัดฐานที่ไร้ความเป็นธรรม และมีสภาวะ อันแปลกแยก สามารถกลับมาดำรงอยู่ต่อไปได้ หรือมากไปกว่านั้นก็คือ อาจช่วยให้ส่วนประกอบของโลกชีวิตทั้ง 3 ส่วน ได้แก่ การผลิตซ้ำทางวัฒนธรรม การบูรณาการทางสังคม และการขัดเกลาทางสังคมสามารถ กลับมาฟื้นฟูและดำเนินการตาม หน้าที่ของแต่ละส่วนได้ตามครรลอง เพราะฉะนั้น สิ่งสำคัญก็คือ การรักษาวัฒนธรรม สังคม และบุคลิกภาพเอาไว้ หากจะมีการ เปลี่ยนแปลงก็ไม่ควรมีการเปลี่ยนแปลงอย่างรวดเร็วเกินไปนัก ดังการนำเสนอของฟรีดริช ฮาเย็ก (Friedrich August von Hayek) นักเศรษฐศาสตร์ชาวออสเตรียที่เชื่อว่า การเปลี่ยนแปลงสังคมมนุษย์ควรเกิดขึ้นอย่างค่อยเป็นค่อยไป เนื่องจาก ภายใต้อสังคมนั้นมีปัจเจกชนมีการสั่งสมและสืบทอดภูมิปัญญา อันมีทั้งความซับซ้อนและภูมิปัญญาจำนวนมากมาจากรุ่น หนึ่งส่งต่อไปยังอีกรุ่นหนึ่ง โดยภูมิปัญญาดังกล่าวมีความเกี่ยวข้องกับการได้มาซึ่งคำตอบหรือหนทางในการแก้ปัญหาใน ชีวิตประจำวันและในชุมชน จนก่อรูปเป็นสังคมที่มีกฎเกณฑ์และกฎหมายอันว่าด้วยการอยู่ร่วมกันในสังคม (บัตเลอร์, 2564)

นอกจากนี้ ข้อมูลจากรายงานวิจัยเรื่อง *Embracing a culture of lifelong learning: Contribution to the futures of education initiatives* (2020) ขององค์การการศึกษา วิทยาศาสตร์และวัฒนธรรมแห่งสหประชาชาติ (UNESCO) ก็ได้แนะนำประเด็นสำคัญสำหรับการปฏิบัติ (action point) ว่า ควรมีการกระตุ้นและสนับสนุนให้เกิดการริเริ่มการเรียนรู้ ตลอดชีวิตในระดับท้องถิ่นเพื่อส่งเสริมการเรียนรู้เรื่องวัฒนธรรม และควรปรับให้มีพื้นที่ชุมชน (community space) สำหรับการ เรียนรู้ในโอกาสต่าง ๆ ด้วย ดังนั้น การเรียนรู้สู่การเปลี่ยนแปลงจึงมีลักษณะของการเรียนรู้ตลอดชีวิตและควรได้รับการ สร้างสรรค์ขึ้นมาเพื่อสนับสนุนวัฒนธรรมของโลกชีวิต รวมถึงพื้นที่ชุมชนหรือพื้นที่สาธารณะตามแนวคิดของฮาเบอร์มาส ก็ควรได้รับการจัดตั้งขึ้นเพื่อการเรียนรู้ในวาระต่าง ๆ ด้วย

อย่างไรก็ตาม การเปลี่ยนแปลงจะปรากฏขึ้นได้ก็ต่อเมื่อปัจเจกบุคคลหรือสมาชิกกลุ่มได้ผ่านขั้นตอนสำคัญของ กระบวนการเปลี่ยนแปลง ได้แก่ 1) ขั้นตอนการตรวจสอบถึงแหล่งที่มาที่ไปของความเชื่อ ค่านิยม ข้อสมมติฐาน มุมมอง และ การปฏิบัติเดิมของตน ซึ่งเป็นอุปสรรคหรือเป็นสิ่งขวางกั้นต่อการดำรงอยู่ในโลกชีวิต 2) ขั้นตอนการสนทนาเชิงวาทกรรมหรือ การสะท้อนเชิงวิพากษ์ระหว่างบุคคลเกี่ยวกับวิกฤติปัญหาของตน ซึ่งอาจมีที่มาที่ไปเกี่ยวข้องกับเรื่องความสัมพันธ์ระหว่างโลก ชีวิตและระบบ เช่น วิกฤติอันเกิดจากความเชื่อหรือค่านิยมเชิงครอบงำจากอำนาจและระบบ การกดขี่เชิงโครงสร้างทางสังคม เศรษฐกิจ การเมือง และวัฒนธรรม เป็นต้น และ 3) ขั้นตอนของการวางแผนปรับเปลี่ยนและลงมือปฏิบัติตามบทบาท ความสัมพันธ์ หรือพฤติกรรมในแนวทางใหม่ อันสะท้อนจากการมีกรอบอ้างอิงใหม่ การเปลี่ยนแปลงเชิงมุมมองหรือการให้ ความหมายเชิงมุมมองใหม่ ทั้งนี้ ผลการวิจัยพบว่า ขั้นตอนในกระบวนการดังกล่าว ได้ปรากฏคำอธิบายที่หยิบยืมมาจาก แนวคิดของฮาเบอร์มาส ซึ่งหลายประเด็นสะท้อนให้เห็นถึงฐานความคิดที่มาจากทฤษฎีวิพากษ์

เมื่อเป็นเช่นนั้นในอีกมุมหนึ่งจึงอาจกล่าวได้ว่า ทฤษฎีการเรียนรู้สู่การเปลี่ยนแปลงอาจได้รับการสร้างสรรค์ขึ้นมา เพื่อการพัฒนาศักยภาพในการเพิ่มอิสรภาพ ความยุติธรรม ความใส่ใจ และความเท่าเทียมกันในพื้นที่ของโลกชีวิตหรือสถาบัน ต่าง ๆ ตั้งแต่ระดับครอบครัว โรงเรียน/สถาบันการศึกษา สถานที่ทำงาน ชุมชน และสังคม อีกทั้ง การดำเนินการกิจกรรม

โครงการ หรือหลักสูตรบนฐานคิดของทฤษฎีการเรียนรู้สู่การเปลี่ยนแปลง ยังเป็นการแสดงออกอย่างหนึ่งที่สะท้อนให้ระบบ หรืออำนาจตระหนักว่า สมาชิกในโลกชีวิตยังคงต่อสู้กับสภาวะพหุวิภาคียังคงต้องกับความไร้ระเบียบของสังคม หรือแม้กระทั่งพยายามแก้ไขวิกฤติสภาวะแปลกแยกทางสังคมโดยเน้นการประสานร่วมมือและเน้นการทำความเข้าใจร่วมกัน เพราะฉะนั้น แม้ระบบจะไม่ยอมจำนนหรือไม่ยุติการคุกคามในโลกชีวิต แต่ระบบจำเป็นจะต้องลดการกีดกัน ลดการขัดขวาง และเปิดโอกาสให้โลกชีวิตได้มีพื้นที่ในการขับเคลื่อนกระบวนการเปลี่ยนแปลงเหล่านี้ต่อไป ทั้งนี้ ลักษณะดังกล่าวสอดคล้องกับแนวคิดเรื่องการศึกษาผู้ใหญ่ที่เน้นการเปลี่ยนแปลง (change-oriented adult education) และนำเสนอว่า ผู้เรียนสามารถเคลื่อนจากการเปลี่ยนแปลงในระดับบุคคลไปสู่ระดับกลุ่มได้ด้วยการตระหนักเชิงวิพากษ์ แนวทางใหม่ในการคิด และการมีส่วนร่วมเชิงรุก

ข้อเสนอแนะ

การศึกษาในครั้งนี้ผู้วิจัย พบว่า ยังมีประเด็นที่น่าสนใจสำหรับการศึกษาต่อเนื่องจากงานวิจัยครั้งนี้ คือ ประเด็นเกี่ยวกับการศึกษาผู้ใหญ่และความเป็นประชาธิปไตย เช่น บทบาทของนักการศึกษาผู้ใหญ่เชิงการเปลี่ยนแปลงจะสามารถกระตุ้นหรือสร้างสถานการณ์หรือชั้นเรียนกลายเป็นพื้นที่ของการมีส่วนร่วมในวาทกรรมได้อย่างไร หรือการส่งเสริมการเรียนรู้เพื่อการให้เหตุผลทางประชาธิปไตยในวัยผู้ใหญ่ควรมีแนวทางในการปฏิบัติอย่างไร เป็นต้น โดยในงานวิจัยครั้งต่อไป ผู้สนใจอาจตั้งคำถามวิจัยเพื่อสำรวจขอบเขตของประเด็นดังกล่าว ร่วมกับการพิจารณาภายใต้ความคิดของทฤษฎีวิพากษ์ แนวคิดของฮาเบอร์มาส หรือทฤษฎีการเรียนรู้สู่การเปลี่ยนแปลง นอกจากนี้ ข้อมูลในรายงานของ UNESCO (2020) ทำให้ผู้วิจัยเชื่อว่า ควรมีการสนับสนุนปฏิบัติการเรื่องการเรียนรู้สู่การเปลี่ยนแปลงหรือการเรียนรู้ตลอดชีวิตทั้งในระดับปัจเจกบุคคล กลุ่ม และสังคม รวมทั้งควรมีการจัดตั้งพื้นที่สาธารณะหรือวาทกรรมสาธารณะตามแนวคิดของฮาเบอร์มาสทั้งในท้องถิ่นหรือชุมชนเมืองด้วยเช่นเดียวกัน ทั้งนี้ เพื่อการรักษาระบบการผลิตซ้ำทางวัฒนธรรม การบูรณาการทางสังคม และกระบวนการขัดเกลาทางสังคมของโลกชีวิตให้ดำรงอยู่ได้ต่อไป

รายการอ้างอิง

ภาษาไทย

บัตเลอร์, เอมอนน์. (2564). *Friedrich Hayek: The ideas and influence of the libertarian economist* [ฟรีดริช ฮาเย็ค: ต้นธารความคิดเสรีภาพนิยมยุคใหม่] (พิมพ์ครั้งที่ 1). บุ๊คสเคป.

ภาษาอังกฤษ

Bailey, K. (1994). *Methods of social research*. The Free.

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. (2000, January). *Habermas on civil society, lifeworld and system: Unearthing the social in transformative theory*. https://www.researchgate.net/publication/242306579_Habermas_on_Civil_Society_Lifeworld_and_System_Unearthing_the_Social_in_Transformation_Theory

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*. https://www.researchgate.net/profile/Ted-Fleming2/publication/344430400_Toward_a_Critical_Theory_of_Transformative_Learning_Connecting_Habermas_Honneth_and_Negt/links/5f747a08458515b7cf593431/Toward-a-Critical-Theory-of-Transformative-Learning-Connecting-Habermas-Honneth-and-Negt.pdf
- Freire, P. (1973). *Education for critical consciousness*. Seabury.
- Gaspar, C. M. (1999). Habermas' theory of communicative action. Review: Habermas' theory of communicative action. *Philippine Studies*, 47(3), 407-425.
- Habermas, J. (1975). *Legitimizing crisis*. Beacon.
- Habermas, J. (1984). *The theory of communicative action: Volume one: Reason and the rationalization of society*. Beacon.
- Habermas, J. (1987). *The theory of communicative action: Volume two: Lifeworld and system: A critique of functionalist reason*. Beacon.
- Mezirow, J. (1985a). A critical theory of self-directed learning. In S. Brookfield (Ed.), *Self-directed learning from theory to practice*. Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (1985b). 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*. Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (1991a). *Transformative dimensions of adult learning*. 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.
- Mogalakwe, M. (2006). The use of documentary research methods in social research. *African Sociological Review*, 10(1), 221-230.
- Neves, M. (2018). System and lifeworld. In H. Brunkhorst, R. Kreide, & C. Lafont (Eds.), *The Habermas Handbook*. Beacon.
- Scott, J. (1990). *A matter of record, documentary sources in social research*. Polity.
- Shor, I. (2004). Education is politics: Paulo Freire's critical pedagogy. In P. McLaren, & P. Leonard (Eds.), *Paulo Freire: A critical encounter*. Taylor & Francis e-Library.
- Taylor, E. W., & Cranton, P. (2012). *The handbook of transformative learning: Theory, research, and practice*. John Wiley & Sons.
- UNESCO. (2020). *Embracing a culture of lifelong learning: Contribution to the futures of education initiatives*. UNESCO Institute for Lifelong Learning. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374112>