



การเรียนรู้ สู่การเปลี่ยนแปลง

จากการกระทำทางการสื่อสารถึงโลกชีวิตทางการศึกษา

Transformative Learning

From Communicative Action to Educational Lifeworld

ชนิดดา ภูหงษ์ทอง



สำนักพิมพ์มหาวิทยาลัยนเรศวร

Naresuan University Publishing House

www.nupress.grad.nu.ac.th



สำนักพิมพ์มหาวิทยาลัยนเรศวร
Naresuan University Publishing House

บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยนเรศวร 99 หมู่ 9 อาคารมหาธรรมราชา ชั้น 1 มหาวิทยาลัยนเรศวร
ตำบลท่าโพธิ์ อำเภอเมือง จังหวัดพิษณุโลก 65000 โทร. 0 5596 8833-8836 E-mail : nuph@nu.ac.th

www.nupress.grad.nu.ac.th สำนักพิมพ์มหาวิทยาลัยนเรศวร @nupress

สงวนลิขสิทธิ์ หนังสือเล่มนี้ตามพระราชบัญญัติลิขสิทธิ์ (ฉบับเพิ่มเติม) พ.ศ. 2558 ห้ามคัดลอกเนื้อหา ภาพประกอบ รวมทั้งดัดแปลงเป็นฉบับบันทึกเสียง ดัดแปลงตีพิมพ์ การผลิต การลอกเลียนไม่ว่าส่วนใดส่วนหนึ่งของหนังสือเล่มนี้ หรือเผยแพร่ด้วยรูปแบบและวิธีการอื่นใด จะต้องได้รับอนุญาตเป็นลายลักษณ์อักษรจากสำนักพิมพ์มหาวิทยาลัยนเรศวร เท่านั้น

ข้อมูลทางบรรณานุกรมของหอสมุดแห่งชาติ

National Library of Thailand Cataloging in Publication Data

ชนิดดา ภูหงษ์ทอง.

การเรียนรู้สู่การเปลี่ยนแปลง: จากการทำทางการศึกษาสู่โลกชีวิตทางการศึกษา = Transformative learning from communicative action to educational lifeworld.--พิษณุโลก : สำนักพิมพ์มหาวิทยาลัยนเรศวร, 2567.
422 หน้า.

1. การเรียนรู้ I. ชื่อเรื่อง.

370.1523

ISBN 978-616-426-343-7

ISBN (e-book) 978-616-426-344-4

สพ.น. 136

ราคา 500 บาท

พิมพ์ครั้งที่ 1 มีนาคม พ.ศ. 2567

จัดพิมพ์โดย สำนักพิมพ์มหาวิทยาลัยนเรศวร

วางจำหน่ายที่

1. ศูนย์หนังสือแห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
ถนนพญาไท แขวงวังใหม่ เขตปทุมวัน กรุงเทพฯ 10330 โทร. 0 2218 9812
2. ศูนย์หนังสือมหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์
ถนนงามวงศ์วาน แขวงลาดยาว เขตจตุจักร กรุงเทพฯ 10900 โทร. 0 2579 0113
3. ศูนย์หนังสือมหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์
ถนนพระจันทร์ แขวงพระบรมมหาราชวัง เขตพระนคร กรุงเทพฯ 10200 โทร. 0 2613 3899
4. สำนักพิมพ์มหาวิทยาลัยนเรศวร
บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยนเรศวร อาคารมหาธรรมราชา จังหวัดพิษณุโลก 65000 โทร. 0 5596 8833-8836

ประธานกองบรรณาธิการ รองศาสตราจารย์ ดร.กรรองกาญจน์ ชูทิพย์ คณบดีบัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยนเรศวร

กองบรรณาธิการ รองศาสตราจารย์ ดร.สุชาติ แยมเม่น • รองศาสตราจารย์สุทัศน์ เขียมวัฒนา • รองศาสตราจารย์ ดร.ศักดา สมกุล •
รองศาสตราจารย์ ดร.เกตุจันทร์ จำปาไชยศรี • ศาสตราจารย์ ดร. พญ.สุธาทิพย์ พงษ์เจริญ •
ศาสตราจารย์ ดร. ภญ.กรกมล อิงคินันท์ • รองศาสตราจารย์ ดร.นิทรา กิจธีระวุฒิวงษ์ • ศาสตราจารย์ ดร.สุทิสลา ถาน้อย •
รองศาสตราจารย์ ดร.กิตติมา ชาญวิชัย • รองศาสตราจารย์ ดร.รุจโรจน์ แก้วอุไร • รองศาสตราจารย์ นาวาโท ดร.วัฒน์ชัย หมั่นยิ่ง •
รองศาสตราจารย์ ดร.วัชรพล พุทธิรักษา • รองศาสตราจารย์ ดร.พงศ์พันธ์ กิจสนาโยธิน • ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.ยุวรงค์ จันทร์วิจิตร •
ผู้ช่วยศาสตราจารย์จรรยาธิษฐาน สุวพันธ์ • พัชรี ท่วมใจดี • นวิพรรณ ตันติพลาผล

ประสานงาน ภักดิ์ณี เทิดสิทธิ์กุล

ฝ่ายขาย/การเงิน พิมพ์ภรณ์ ดวงสาโรจน์ • วสันต์ มาสวัสดิ์

ออกแบบปก ธรรมบุญ กองกุล

ออกแบบรูปเล่ม ธรรมบุญ กองกุล

พิมพ์ที่ ห้างหุ้นส่วนจำกัด พี.ดี.ดี.คอล การพิมพ์ 194/15 ถนนพญาภิเษก ตำบล ในเมือง อำเภอเมือง จังหวัดพิษณุโลก



สำนักพิมพ์นี้เป็นสมาชิกสมาคมผู้จัดพิมพ์
และผู้จำหน่ายหนังสือแห่งประเทศไทย
<https://pubat.or.th>



มีต้นแบบ
กระดาษคุณภาพ เพื่อผลงานคุณภาพ
กระดาษจากเยื่อกระดาษรีไซเคิล



กรณีต้องการสั่งซื้อหนังสือปริมาณมาก หรือเข้าชั้นเรียนติดต่อได้ที่ฝ่ายจัดจำหน่ายสำนักพิมพ์มหาวิทยาลัยนเรศวร
โทร. 0 5596 8836 Email : nuph@nu.ac.th



คำนิยม

ผมได้รับการติดต่อจากอาจารย์ชนิดดา ภูหงษ์ทอง ผู้เขียนหนังสือเล่มนี้ ขอให้เขียนคำนิยม โดยอาจารย์อธิบายว่า หนังสือเล่มนี้หลัก ๆ แล้วเป็นแนวคิดทางสังคมวิทยา ผมรับปากอาจารย์โดยไม่ลังเล ส่วนหนึ่งเนื่องจากสนใจอยากอ่านเรื่องที่อาจารย์เขียน ซึ่งใช้หัวข้อว่า “การเรียนรู้สู่การเปลี่ยนแปลง” ในต้นฉบับที่ส่งมานั้น หัวข้อดังกล่าวนี้ แปลเป็นภาษาอังกฤษกำกับว่า “transformative learning”

เหตุผลแรกที่ผมอยากจะสะท้อนและเชิญชวนให้ผู้อ่านได้เข้าไปสำรวจในหนังสือเล่มนี้ก็คือ หนังสือเล่มนี้ เป็นการก้าวข้ามสาขาระหว่างสังคมวิทยาและจิตวิทยาการศึกษา (การศึกษาผู้ใหญ่) อาจารย์ชนิดดาได้แนะนำให้ผู้อ่านได้รู้จักกับเมอซิโรว์ ซึ่งถือได้ว่าเป็นผู้วางรากฐานทฤษฎีการเรียนรู้สู่การเปลี่ยนแปลง ถือได้ว่า อาจารย์ชนิดดาได้ทำให้ผู้อ่านที่อยู่นอกวงการศึกษาสามารถเข้าถึงและเข้าใจเนื้อหาในบางส่วนนี้ โดยไม่ยากเย็นนัก นอกจากนั้น อาจารย์ชนิดดายังได้นำเสนอทฤษฎีสังคมวิทยาที่เกี่ยวข้องอย่างละเอียด คือนับตั้งแต่บทที่ 5 ไปจนถึงบทที่ 9 โดยเน้นไปที่เรื่องเหตุผล (แมกซ์ เวบเบอร์) และการกระทำทางสังคม หรือการกระทำทางการสื่อสาร (ฮาเบอร์มาส) อันที่จริงแล้ว ความกว้างขวางของขอบเขตเนื้อหาของสังคมวิทยา ก็อาจจะถือได้ว่า เป็นสาขาวิชาที่ก้าวเข้าไปอยู่ในสาขาวิชาอื่น ๆ อยู่แล้ว แต่สิ่งที่ผมอยากจะชี้ชวนให้เห็นสิ่งที่อาจารย์ชนิดดาทำในหนังสือเล่มนี้ ก็คือการก้าวข้ามสาขาที่น่าเสนอไว้โดย Nicolescu โดยพื้นฐานเขาเป็นนักฟิสิกส์ เขาใช้คำว่า transdisciplinarity เพื่อหลีกเลี่ยงมิให้ “การข้ามสาขา” สถาปนาตนเองขึ้นมาเป็น

สาขาวิชาใหม่ และเน้นว่าการแก้ปัญหาหรือการแสวงหาทางออกจากปัญหาในโลกของชีวิต (life world) จำเป็นจะต้องก้าวข้ามสาขา ในแง่นี้ ผมจึงมีความยินดีอย่างยิ่งที่จะแนะนำให้อ่านได้เข้าไปสำรวจหนังสือเล่มนี้

เหตุผลประการที่สอง หนังสือเล่มนี้ เน้นไปที่เรื่องการเปลี่ยนแปลง ในภาษาอังกฤษใช้คำว่า transformative คำดังกล่าวนี้ ถือได้ว่าเป็นหัวใจหรือประเด็นหลักในสาขาวิชาการพัฒนา (development studies) เลยทีเดียว ในวงวิชาการด้านการพัฒนา คำว่า transformative มักจะแปลเป็นภาษาไทยว่า การเปลี่ยนผ่าน แตกต่างออกมาจากการเปลี่ยนแปลงในแง่ที่ว่า การเปลี่ยนแปลง อาจเกิดขึ้นในเชิง “ปริมาณ” อย่างเช่นการเมืองไทย อาจจะมีการเปลี่ยนแปลงมากมายในเชิงของเนื้อหา แต่สาระหลัก ๆ แล้ว ยังไม่ได้เกิดการ “เปลี่ยนผ่าน” ไปสู่ภาวะใหม่ ทั้งในเชิงปริมาณและเชิงคุณภาพ สำหรับหนังสือเล่มนี้ ผมเข้าใจว่า อาจารย์ชนิดดาต้องการนำเสนอ กระบวนในเรื่องการเปลี่ยนผ่าน โดยเริ่มต้นจากการออกแบบหลักสูตรหรือกระบวนการจัดการเรียนรู้ (หากผมเข้าใจไม่ผิด ตรงนี้ในภาษาของทางศึกษาศาสตร์ เรียกว่า pedagogy) เรานำเอาหลักการ ทฤษฎี หรือเนื้อหาที่เราเชื่อว่า จะทำให้ (ผู้ใหญ่) “เรียนรู้” ซึ่งเป็นหน้าที่ของสาขาวิชาทางศึกษาศาสตร์ แต่ในโลกชีวิต (life world) ไม่ได้หยุดอยู่เพียงเท่านั้น (คือหยุดเมื่อผู้สอน ได้สอน ได้ประเมิน ผลการสอนและรายงานผล) แต่ขยายไปถึงว่า ผู้เรียนสามารถแปลงความรู้ที่เขาได้ไปสู่การสื่อสาร และ “กระทำการสื่อสาร” เพื่อให้เกิดการเปลี่ยนผ่าน ซึ่งแน่นอนว่า วิธีคิดแบบนี้ ขยายขอบเขต ออกไปครอบคลุม “การกระทำทางการสื่อสารและโลกชีวิต” ซึ่งเกี่ยวข้องกับสาขาสังคมวิทยา และเป็นสิ่งที่ผมเห็นด้วยอย่างมาก

เหตุผลประการที่สาม ดังที่ได้กล่าวไว้ข้างบน หนังสือเล่มนี้ เกี่ยวข้องกับการเปลี่ยนแปลง ซึ่งอาจารย์ชนิดดาวางไว้เป็นส่วนที่สาม (บทที่ 10 ถึงบทที่ 12) ส่วนที่ผมให้ความสนใจมากที่สุดคือ ส่วนกรณีตัวอย่างในบทที่ 12 อาจารย์ชนิดดาได้ใช้ชื่อว่า “การปลดปล่อยอาณานิคมในโลกชีวิตทางการศึกษา” กรณีโครงการทางการศึกษาของชุมชนพื้นเมืองเยอกล่า ประเทศออสเตรเลีย เป็นกรณีตัวอย่างที่เด่นชัดถึงกรณีของ “การครอบงำ” ของสังคมภายนอก ที่กระทำต่อชนพื้นเมือง โดยอาศัยนโยบายและกระบวนทางการศึกษา และกรณีอื่น ๆ ก็มีลักษณะคล้ายกัน สิ่งที่ผมเริ่มสะดุดก็คือตัวอย่างในกรณีของประเทศไทย ที่ว่าด้วย “ผลสำเร็จ” ของการสอนภาษาอังกฤษของ โรงเรียนขนาดเล็ก

มาถึงตรงนี้ ผมคิดว่า สิ่งที่อาจารย์ชนิดดาได้ชี้ชวน (เป็นนัย-implicit) ให้เราคิดก็คือ การเปลี่ยนผ่านน่าจะมีสองระดับ ระดับแรกคือระดับบุคคล ที่ก้าวจาก “ความไม่รู้” ไปสู่ความรู้ใหม่ หรือมีทักษะแบบใหม่ ต่อโลกชีวิตรายรอบตัวเขา และอีกในระดับหนึ่งก็คือ การเปลี่ยนผ่าน สิ่งแวดล้อมที่อยู่รายรอบตัวผู้เรียน ซึ่งรวมไปถึงการเมือง เศรษฐกิจ สังคม และอุดมการณ์

ตำราเล่มนี้ ได้เสนอไว้เป็นนัยว่า ผู้เรียนที่ได้เรียนรู้และสร้างหรือเข้าร่วมในกระบวนการ สื่อสาร ก็จะนำไปสู่การเปลี่ยนแปลงในระดับที่สอง (คือระดับสังคมได้) กรณีของประเทศไทยชี้ให้เห็นถึงนัยของการเปลี่ยนผ่านในระดับผู้เรียน ในขณะที่กรณีตัวอย่างจากต่างประเทศ ชี้ให้เห็นถึงการ “ต่อต้าน” ต่อการครอบงำ ซึ่งเป็นการกระทำต่อเศรษฐกิจ สังคม และวัฒนธรรมที่มาจากภายนอกผ่านการศึกษา

สิ่งที่ผมอยากจะตั้งประเด็นก็คือ ในกรณีของประเทศไทย นโยบายการศึกษาที่ใช้ตัวแบบการ “ตัดเสื้อโหล” ให้ผู้เรียนใส่แบบเดียวกันทั้งประเทศ (one-size-fit-all) จะถือได้ว่าเป็นการครอบงำในแบบ “อาณานิคมจากภายใน” ได้หรือไม่ สำหรับผมแล้วนโยบายการศึกษาแบบนี้ เป็นการสร้างอาณานิคมอย่างหนึ่ง (แม้จะมีการเปิดให้มีหลักสูตรท้องถิ่น แต่ก็ไม่ได้ลดความพยายามในการสร้างอาณานิคมทางความคิดภายใน) การสร้างนโยบายการศึกษาแบบนี้ มาจากชนชั้นผู้ปกครองที่เน้นหรือให้ความสำคัญกับความเป็นอันหนึ่งอันเดียวกันของสังคม (ความพยายามในการบรรจุวิชาประวัติศาสตร์ในหลักสูตรการเรียนการสอน เป็นวิชาบังคับ เป็นตัวอย่างอันหนึ่ง โดยบังคับให้ผู้เรียน เรียนประวัติศาสตร์ของชนชั้นผู้ปกครอง) และการเน้นตรงนี้จนเกินเลยความพอดี ก็อาจจะทำให้เกิดปัญหาอื่น ๆ ติดตามมาได้เช่นกัน และหากมองเช่นนี้ เราอาจจะตั้งคำถามว่า การเรียนรู้สู่การเปลี่ยนแปลง (ด้วยการกระทำทางการสื่อสาร) จะส่งผลให้เกิดการต่อต้านการครอบงำจากจักรวรรดินิยมภายใน (ทางการศึกษา) ได้หรือไม่ ผมอยากชวนให้ผู้อ่านได้ขบคิดประเด็นเช่นนี้ไปด้วย

ผมชื่นชมงานเขียนชิ้นนี้ โดยเฉพาะการเขียนในเชิงแนวคิด ทฤษฎี ถือได้ว่างานเล่มนี้ ทำได้หมดจด ทั้งในเชิงของภาษา การวางโครงสร้าง ที่ผมชอบมากที่สุดคือ อาจารย์ชนิดดาได้ย่อเอาประวัติชีวิตของนักคิดสำคัญที่กล่าวถึงมาไว้ในหนังสือด้วย ทำให้คนที่ไม่ชอบอ่านทางทฤษฎีได้เห็นบริบทและเห็นตัวตนของนักคิด (แม้ว่าจะสรุปสั้น ๆ แต่ก็มีประโยชน์มาก) สำหรับผมมองว่า

การศึกษาจะเป็นเครื่องมือในการ “ปลดปล่อย” (emancipation) ให้ผู้เรียนออกมาจากการครอบงำ
ใด ๆ ก็ตาม ที่จำกัดเสรีภาพของเขาในฐานะที่เขาเป็นมนุษย์ ดังที่นักปรัชญาทางการศึกษาคือ
เปาโล แฟร์ (Paulo Freire) กล่าวไว้ งานของอาจารย์ชั้นดำนน่าจะเป็นส่วนหนึ่งของความพยายาม
ที่อยู่ในแนวนี

ศาสตราจารย์ ดร.บัวพันธ์ พรหมพักพิง

ศูนย์ประชาสังคมและการจัดการองค์กรเอกชนสาธารณประโยชน์

กลุ่มวิจัยความอยู่ดีมีสุขและการพัฒนาอย่างยั่งยืน

คณะมนุษยศาสตร์และสังคมศาสตร์ มหาวิทยาลัยขอนแก่น

Nicolescu ที่กล่าวไว้ สามารถอ่านรายละเอียดได้จาก

Nicolescu, B. (2010). Methodology of Transdisciplinarity—levels of reality, logic of
the included middle and complexity. *Transdisciplinary Journal of
Engineering & Science*, 1(1), 19–38.

คำนิยม

ในระยะเวลาไม่ต่ำกว่า 40 ปี ของชีวิตการทำงานทางการศึกษาของข้าพเจ้าในบทบาทหน้าที่ที่ต่างกันย่อมประสบกับสถานการณ์ทางการศึกษาทั้งที่เป็นปัญหาอุปสรรคให้แก้ไขได้สำเร็จบ้าง ไม่สำเร็จบ้าง ประสบการณ์ทางการศึกษาทั้งในฐานะผู้กระทำและผู้ถูกกระทำดังกล่าวแน่นอนว่าทำให้กรอบความคิดหรือกรอบการอ้างอิงทางการศึกษาของข้าพเจ้าได้ก่อร่างสร้างตัวสิ่งสมขึ้นทีละน้อย ๆ จนกระทั่งกลายเป็นกำแพงขวางกั้นให้ข้าพเจ้าเกิดการเรียนรู้ไปสู่การเปลี่ยนแปลงโลกชีวิตทางการศึกษาได้ยากยิ่ง

ความสงสัยในการเรียนรู้ไปสู่การเปลี่ยนแปลงของข้าพเจ้าที่เป็นผู้ใหญ่วัยเกษียณได้คลี่คลายขึ้นเมื่อข้าพเจ้าอ่านหนังสือที่อาจารย์ชนัดดา ภูหงษ์ทอง หรืออาจารย์เฟิร์สท์เรียบเรียงเขียนขึ้นจบลง หนังสือเล่มนี้ได้โดยทฤษฎีแนวคิดของเมอซีโรว์ และฮาเบอร์มาอธิบายปรากฏการณ์การเรียนรู้ไปสู่การเปลี่ยนแปลงโลกชีวิตทางการศึกษาของผู้คนที่อยู่ในวัยผู้ใหญ่ได้อย่างชัดเจนและด้วยความสามารถในการใช้ภาษาไทยอย่างสละสลวยมีพลังของอาจารย์ชนัดดา ภูหงษ์ทอง ตั้งแต่บทนำจนกระทั่งบทที่ 13 อันเป็นบทสรุปสุดท้ายของหนังสือเล่มนี้ แม้ว่าหนังสือเล่มนี้อาจารย์ชนัดดาจะใช้เอกสารทางวิชาการต่างประเทศเป็นหลักในการเรียบเรียง แต่อาจารย์ชนัดดาก็ไม่ทำให้เกิดลักษณะ “ต้องปิ่นบันไดอ่าน” จึงจะเข้าใจ

แวดวงทางวิชาการสาขาสังคมวิทยาการศึกษา (sociology in education) ของไทยนับว่าโชคดีที่มีหนังสือทางวิชาการเล่มนี้เกิดขึ้น ซึ่งเป็นหนังสือไม่กึ่งเล่มทางสังคมวิทยาการศึกษาของไทยในทุกวันนี้ที่ช่วยเสริมสร้างโยงความรู้อันปรากฏในตำราทางวิชาการของซีกโลกทางตะวันตกมาช่วยอธิบายให้เห็นภาพเชิงประจักษ์ของสังคมวิทยาการศึกษาไทย ซึ่งนำไปสู่สภาวะ

ลดลงของ “การกลืนไม่เข้าคายไม่ออกหรือภาวะวิกฤตที่ทำให้เกิดความสับสน” ทางวิชาการด้านนี้ ขอขอบคุณในความแน่วแน่มุ่งมั่นทางวิชาการของอาจารย์ชนิดดา ภูหงษ์ทอง ที่บ่อยครั้งมักถูกกระทำทำทลายจากกรอบการอ้างอิงของผู้คนแวดล้อมและระบบการบริหารจัดการที่อิงแอบกับ “อำนาจ” และ “เงินตรา” จนอาจนำไปสู่การท้อและถดถอยในการสร้างสรรค์งานทางวิชาการที่มีคุณค่าดังที่เกิดกับผู้ที่ได้ชื่อว่าเป็นครูบาอาจารย์ในสถาบันอุดมศึกษาของไทยจำนวนไม่น้อย แต่อาจารย์ชนิดดานั้นอยู่ในกลุ่มผู้คนที่มีความสุขและเสพสุขกับงานทางวิชาการอย่างมั่นคงนับตั้งแต่เข้าพบเจ้ารู้จักตัวตนของอาจารย์ครั้งเป็นนิสิตปริญญาเอก สถาบันวิจัยพฤติกรรมศาสตร์แห่งสำนักศรีนครินทรวิโรฒ ประสานมิตร จนปัจจุบันที่เป็นอาจารย์ในสาขาวิจัยและประเมินผลทางการศึกษา มหาวิทยาลัยนเรศวร

ขอให้อาจารย์มีพลังและสร้างสรรค์งานทางวิชาการด้านการศึกษาในแง่ของสังคมวิทยาการศึกษาที่จะนำไปสู่การเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลงโลกชีวิตทางการศึกษาของไทยต่อไป

ศาสตราจารย์ ดร.รัตนะ บัวสนธ์

สาขาวิชาวิจัยและประเมินผลทางการศึกษา

ภาควิชาบริหาร วิจัย และพัฒนานวัตกรรมการศึกษา

คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยนเรศวร

31 ธันวาคม 2565

เวลา 9.00 น.

คำนิยาม

หนังสือที่เขียนจากพื้นฐานของงานวิจัยเป็นหนังสือที่มีองค์ความรู้สมัยใหม่ทันต่อสภาพการเปลี่ยนแปลงของสังคม หนังสือเรื่อง “การเรียนรู้สู่การเปลี่ยนแปลง : จากการทำทางการสื่อสารถึงโลกชีวิตทางการศึกษา” เป็นหนังสือเล่มหนึ่งที่เขียนมาจากงานวิจัยที่เรียบเรียงได้อย่างดีเยี่ยม โดยหนังสือเล่มนี้ได้เน้นการสนทนากับผู้คนในโลกชีวิตทางการศึกษาทั้งผู้นำทางการศึกษา ผู้สอน ผู้เรียน ตลอดจนผู้ที่ต้องการสนทนากับการพัฒนาการศึกษาและต้องการปลดปล่อยตนเอง การเรียบเรียงหนังสือเล่มนี้ ผู้เขียนได้แบ่งเนื้อหาออกเป็น 3 ส่วน ส่วนที่ 1 การเรียนรู้สู่การเปลี่ยนแปลง ประกอบด้วย ประวัติชีวิตและข้อเสนอหลักของเมอซีโรว์ จุดเริ่มต้นและพัฒนาการของทฤษฎีการเรียนรู้สู่การเปลี่ยนแปลง และกลุ่มแนวคิดและการเคลื่อนไหวทางสังคมที่มีอิทธิพลต่อการพัฒนาทฤษฎีการเรียนรู้สู่การเปลี่ยนแปลง ส่วนที่ 2 การกระทำทางการสื่อสารและโลกชีวิต ประกอบด้วย ปัญหาของเหตุผล ทฤษฎีเหตุผลของมัทซ์ เวเบอร์ การกระทำทางสังคม กิจกรรมเชิงเป้าหมายและการสื่อสาร การเปลี่ยนกระบวนทัศน์ : จากการทำเชิงเป้าหมายสู่การกระทำทางการสื่อสาร และระบบและโลกชีวิต ส่วนที่ 3 การเรียนรู้สู่การเปลี่ยนแปลงและการกระทำทางการสื่อสาร ประกอบด้วย แนวคิดเรื่องเหตุผลและทฤษฎีการกระทำกับทฤษฎีการเรียนรู้สู่การเปลี่ยนแปลง โลกชีวิตและระบบในทฤษฎีการเรียนรู้สู่การเปลี่ยนแปลง และการปลดปล่อยอาณานิคมในโลกชีวิตทางการศึกษา อีกทั้งการเขียนหนังสือเล่มนี้ในแต่ละบทจะมีสรุปท้ายบทรวมถึงเมื่อจบแต่ละส่วนก็ยังมีบทสรุปของส่วนนั้น ๆ อีกด้วย ด้วยเหตุนี้จึงทำให้หนังสือเล่มนี้น่าอ่านและน่าสนใจ นอกเหนือจากนี้ หนังสือเล่มนี้ยังมีความเกี่ยวข้องกับสาขาวิชาสังคมวิทยาการศึกษาและการพยายามขยายขอบฟ้าแห่งความรู้ของผู้เขียนที่ได้ออกไปสำรวจดินแดนแห่งความรู้ทาง

สังคมวิทยาเพื่อเชื่อมโยงกับความรู้ทางสาขาการศึกษา ผมเชื่อว่าหนังสือเรื่องนี้เป็นประโยชน์
กับผู้อ่านที่เป็นนักศึกษา ครู และผู้สนใจในการเชื่อมโยงระหว่างแนวคิดทฤษฎีกับสภาพจริงของโลก
ชีวิตทางการศึกษา

รองศาสตราจารย์ ดร.สำราญ มีแจ้ง

สาขาวิชาวิจัยและประเมินผลทางการศึกษา

ภาควิชาบริหาร วิจัย และพัฒนานวัตกรรมทางการศึกษา

คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยนเรศวร



คำนำ

บางคนอาจจะตั้งคำถามว่าหนังสือเรื่อง “การเรียนรู้สู่การเปลี่ยนแปลง : จากการกระทำทางการสื่อสารถึงโลกชีวิตทางการศึกษา” ได้นำเอาทฤษฎีการเรียนรู้สู่การเปลี่ยนแปลงอันเป็นทฤษฎีที่กำเนิดขึ้นมาจากสาขาวิชาการศึกษาผู้ใหญ่มาเชื่อมโยงและสร้างบทสนทนากับทฤษฎีการกระทำทางการสื่อสารและแนวคิดเรื่องโลกชีวิตอันได้รับการพัฒนาขึ้นโดยนักสังคมวิทยาได้อย่างไร? ผู้เขียนอาจจะตอบได้ในทำนองว่า กรอบคิดของหนังสือเล่มนี้มีความเกี่ยวข้องกับสาขาวิชาสังคมวิทยาการศึกษา (sociology of education) และการพยายามขยายขอบฟ้าความรู้ของผู้เขียนเองในการออกไปสำรวจดินแดนความรู้ทางสังคมวิทยาและเชื่อมโยงกับความรู้ทางสาขาการศึกษา ทั้งนี้ ขอบข่ายของเนื้อหาในภาพรวมก็คือ การอธิบายถึงอิทธิพลของระบบของรัฐ เศรษฐกิจ และสังคม ที่มีต่อโลกชีวิตทางการศึกษา รวมทั้งผลกระทบของระบบการศึกษาที่มีต่อผู้คนในโลกชีวิตทางการศึกษา เช่น ผู้นำโรงเรียน ครู นักเรียน และชุมชน เป็นต้น ตลอดจนการนำเสนอกรณีตัวอย่าง ซึ่งสะท้อนให้เห็นถึงหนทางที่ผู้คนในโลกชีวิตทางการศึกษาพยายามต่อสู้กับระบบเพื่อความอยู่รอดของผู้คนทางการศึกษา

อย่างไรก็ตาม สิ่งที่สำคัญไม่แพ้กันกับการระบุว่าหนังสือเล่มนี้เกี่ยวข้องกับสาขาวิชาอะไรนั้น ก็คือ ผู้เขียนกำลังสนทนากับใคร? ผู้เขียนเชื่อว่า หากผู้อ่านเป็นหนึ่งในผู้คนของโลกชีวิตทางการศึกษา อย่างน้อยท่านก็อาจจะเข้าใจและตระหนักถึงภัยคุกคามที่โลกชีวิตทางการศึกษากำลังประสบภาวะวิกฤติอยู่ ทว่าหากท่านไม่ได้มีความเกี่ยวข้องกับโลกทางการศึกษา อย่างน้อยท่านก็อาจจะได้เห็นภาพบ้างว่า พื้นที่ของโลกชีวิตที่ท่านดำรงชีวิตอยู่นั้นกำลังประสบกับภาวะความผิดปกติทางสังคมอย่างหลีกเลี่ยงได้ยาก

ผู้เขียนจึงเพียงหวังว่า ศรัทธา ความหวัง และความรักที่มีต่อเพื่อนมนุษย์ผู้ร่วมโลกชีวิตที่กำลังเผชิญอยู่กับวิกฤติร่วมกันจะทำให้ท่านเริ่มตระหนักถึงปัญหาและชะตากรรมเดียวกันนี้ เพื่อจะร่วมแรงร่วมใจกันขับเคลื่อนการเปลี่ยนแปลงทางสังคม โดยเฉพาะการเปลี่ยนแปลงทางการศึกษา ทั้งนี้ หากงานเขียนครั้งนี้มีข้อบกพร่องประการใด ผู้เขียนขออน้อมรับความผิดพลาดในการตีความไว้ ณ ที่นี้ และขออน้อมรับคำติชมทั้งปวงเพื่อการพัฒนางานวิชาการของผู้เขียนต่อไป

ชนิดดา ภูหงษ์ทอง

ภาควิชาบริหาร วิจัย และพัฒนานวัตกรรมทางการศึกษา

คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยนครสวรรค์

สารบัญ

บทที่ 1 บทนำ	1
ส่วนที่ 1 การเรียนรู้สู่การเปลี่ยนแปลง	15
เกริ่นนำ	16
บทที่ 2 ประวัติชีวิตและข้อเสนอหลักของเมอซีโรว์	33
ประวัติโดยสังเขปของแจ๊ค เมอซีโรว์	34
ประเด็นหลักในงานวิชาการช่วงบุกเบิกของเมอซีโรว์	39
สรุปท้ายบท	65
บทที่ 3 จุดเริ่มต้นและพัฒนาการของทฤษฎีการเรียนรู้สู่การเปลี่ยนแปลง	67
ความคิดเกี่ยวกับการศึกษาผู้ใหญ่และทฤษฎีการเรียนรู้สู่การเปลี่ยนแปลง	
ในช่วงแรกของเมอซีโรว์ ค.ศ. 1952–1976	68
ประเด็นสำคัญเกี่ยวกับการศึกษาผู้ใหญ่และทฤษฎีการเรียนรู้สู่การเปลี่ยนแปลง	
ในผลงานของเมอซีโรว์ ค.ศ. 1977–1989	71
ประเด็นสำคัญเกี่ยวกับทฤษฎีการเรียนรู้สู่การเปลี่ยนแปลงในผลงาน	
ของเมอซีโรว์ ค.ศ. 1990–1999	88
ประเด็นสำคัญเกี่ยวกับทฤษฎีการเรียนรู้สู่การเปลี่ยนแปลงในผลงาน	
ของเมอซีโรว์ ค.ศ. 2000–2009	98
สรุปท้ายบท	109

บทที่ 4	กลุ่มแนวคิดและการเคลื่อนไหวทางสังคมที่มีอิทธิพลต่อการพัฒนาทฤษฎีการเรียนรู้สู่การเปลี่ยนแปลง	111
	กลุ่มแนวคิดทางการศึกษา	112
	กลุ่มแนวคิดทางจิตวิทยา	119
	กลุ่มแนวคิดทางสังคมวิทยาและมานุษยวิทยา	127
	กลุ่มแนวคิดทางทฤษฎีวิพากษ์	131
	กลุ่มแนวคิดแบบประกอบสร้าง	135
	การเคลื่อนไหวทางสังคม	139
	สรุปท้ายบท	142
	สรุปส่วนที่ 1 การเรียนรู้สู่การเปลี่ยนแปลง	143
	ส่วนที่ 2 การกระทำทางการสื่อสารและโลกชีวิต	147
	เกริ่นนำ	148
	ประวัติโดยสังเขปของเฮอร์เกิน ฮาเบอร์มาส	149
บทที่ 5	บทนำ : ปัญหาของเหตุผล	153
	เหตุผล/ความเป็นเหตุผล : รายละเอียดเบื้องต้น	154
	แนวทางของการทำความเข้าใจโลกสมัยใหม่และโลกความเชื่ออันเร้นลับ	156
	ความสัมพันธ์ของโลกและลักษณะของเหตุผลในแนวคิดเรื่องการกระทำในสังคมวิทยา	159
	สรุปท้ายบท	161
บทที่ 6	ทฤษฎีเหตุผล/ความเป็นเหตุผลของมักซ์ เวเบอร์	163
	เหตุผลนิยมแบบโลกตะวันตก	165
	การสะสางความเชื่อมงายในโลกทัศน์ทางศาสนาและการปรากฏขึ้นของจิตสำนึก	167

ความทันสมัยในฐานะกระบวนการสร้างเหตุผลทางสังคม :	
บทบาทของจริยธรรมแบบโปรเตสแตนต์	169
กระบวนการสร้างเหตุผลของกฎหมาย	171
สรุปท้ายบท	175
บทที่ 7 การกระทำทางสังคม กิจกรรมเชิงเป้าหมาย และการสื่อสาร	177
ทฤษฎีการกระทำของเวเบอร์ 2 แบบ	178
แนวทางสู่ความสำเร็จกับแนวทางสู่การบรรลุความเข้าใจ	182
การให้ความหมายและความสมเหตุสมผล	185
การอ้างความสมเหตุสมผล	187
การจำแนกประเภทของวัจนกรรม	190
ปฏิบัตินิยมเชิงรูปแบบและปฏิบัตินิยมเชิงประจักษ์	193
สรุปท้ายบท	198
บทที่ 8 การเปลี่ยนกระบวนทัศน์ : จากการกระทำเชิงเป้าหมายสู่การกระทำ	
 ทางการสื่อสาร	201
พื้นฐานของสังคมศาสตร์ในทฤษฎีการสื่อสาร	203
ภูมิหลังด้านความศักดิ์สิทธิ์และด้านบรรทัดฐานในการกระทำทางการสื่อสาร	208
การทำให้อำนาจศักดิ์สิทธิ์กลายเป็นเรื่องของโครงสร้างภาษา	210
สรุปท้ายบท	214
บทที่ 9 ระบบและโลกชีวิต	215
แนวคิดเรื่องโลกชีวิตและจิตนิยมเชิงตีความของสังคมวิทยา	218
การแบ่งแยกเรื่องระบบและโลกชีวิต	233
สรุปท้ายบท	253
สรุปส่วนที่ 2 การกระทำทางการสื่อสารและโลกชีวิต	255

ส่วนที่ 3 การเรียนรู้สู่การเปลี่ยนแปลงและการกระทำทางการสื่อสาร	261
เกริ่นนำ	262
บทที่ 10 แนวคิดเรื่องเหตุผลและทฤษฎีการกระทำกับทฤษฎี	
การเรียนรู้สู่การเปลี่ยนแปลง	263
แนวคิดเรื่องเหตุผลและความสมเหตุสมผลเพื่อการพัฒนาทฤษฎี	
การเรียนรู้สู่การเปลี่ยนแปลง	264
ทฤษฎีการกระทำเพื่อการพัฒนาทฤษฎีการเรียนรู้สู่การเปลี่ยนแปลง	275
สรุปท้ายบท	284
บทที่ 11 โลกชีวิตและระบบในทฤษฎีการเรียนรู้สู่การเปลี่ยนแปลง	285
โลกชีวิตและระบบในทฤษฎีแห่งสังคม	286
แนวคิดเรื่องโลกชีวิตและการศึกษาในสภาวะหลังสมัยใหม่	298
แนวคิดเรื่องโลกชีวิตในทฤษฎีการเรียนรู้สู่การเปลี่ยนแปลง	303
การพัฒนาทฤษฎีการเรียนรู้สู่การเปลี่ยนแปลงด้วยศักยภาพของโลกชีวิต	304
สรุปท้ายบท	313
บทที่ 12 การปลดปล่อยอาณานิคมในโลกชีวิตทางการศึกษา	315
ลัทธิจักรวรรดินิยม ลัทธิอาณานิคม ลัทธิอาณานิคมแบบใหม่	
และแนวคิดแบบหลังอาณานิคม	316
แนวคิดเรื่องความเป็นองค์ประธานร่วมและประชาสังคมในโลกชีวิต	
กับทฤษฎีการเรียนรู้สู่การเปลี่ยนแปลง	323
แนวคิดเรื่องความรู้ท้องถิ่น	325
กรณีตัวอย่างการปลดปล่อยอาณานิคมของโลกชีวิตทางการศึกษา	326
- กรณีตัวอย่างที่ 1 : โครงการทางการศึกษาของชุมชนพื้นเมืองเยอกาล่า	
ประเทศออสเตรเลีย	326

- กรณีตัวอย่างที่ 2 : การสนับสนุนการเรียนการสอนภาษาอังกฤษ เพื่อถ่วงดุลการเรียนภาษาฝรั่งเศสของประเทศแอลจีเรีย	331
- กรณีตัวอย่างที่ 3 : การปลดปล่อยของหลักสูตรกายวิภาคศึกษา	337
- กรณีตัวอย่างที่ 4 : การจัดการมรดกทางวัฒนธรรมของเยาวชนชนพื้นเมือง อเมริกันในมลรัฐโอแลสกา ประเทศสหรัฐอเมริกา	342
- กรณีตัวอย่างที่ 5 : โรงเรียนบ้านหนองแก โรงเรียนต่างอำเภอขนาดเล็ก ที่มีผลการสอบภาษาอังกฤษ O-NET อันดับ 1 ของจังหวัดสระแก้ว	345
สรุปท้ายบท	351

สรุปส่วนที่ 3 การเรียนรู้สู่การเปลี่ยนแปลงและการกระทำทางการสื่อสาร 353

บทที่ 13 บทสรุป 371

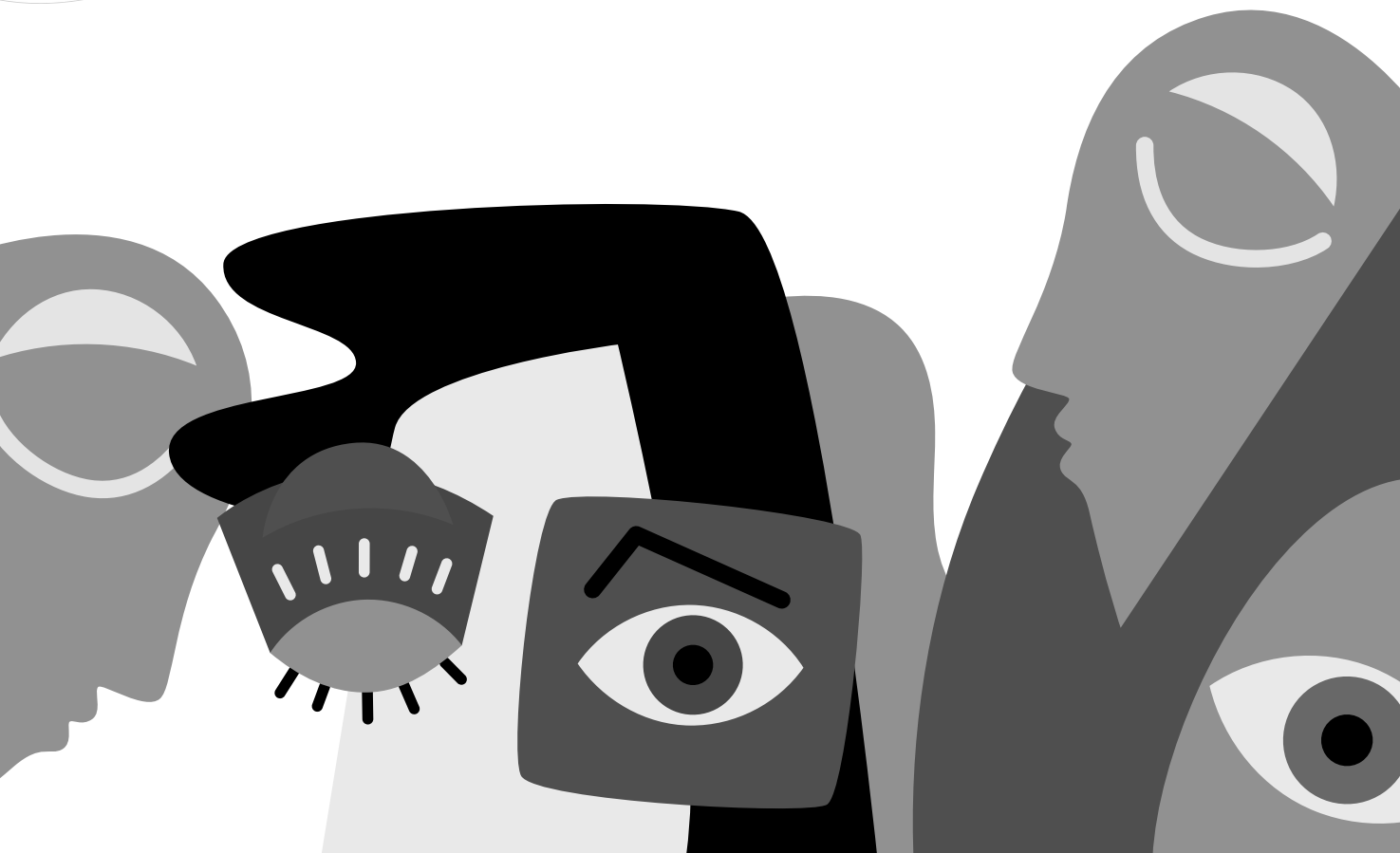
ภาคผนวก 376

บรรณานุกรม 381

ดัชนี 397

1

ບຸກຄົນ





การเรียนรู้สู่การเปลี่ยนแปลง :

จากภาระกระทำทางสื่อสารถึงโลกชีวิตทางการศึกษา

การเรียนรู้สู่การเปลี่ยนแปลง (transformative learning) เป็นทฤษฎีที่ปรากฏขึ้นในโลกวิชาการมาไม่ต่ำกว่า 45 ปี นับตั้งแต่แจ็ค เมอซีโรว์ (Jack Mezirow) นักวิชาการทางสาขาวิชาการศึกษาผู้ใหญ่ เป็นผู้บุกเบิกทฤษฎี อีกทั้งยังเป็นผู้ค้นพบกระบวนการเรียนรู้ของผู้ใหญ่ผ่านการค้นคว้าและการทำวิจัยทางการศึกษา ณ ประเทศอเมริกา (Mezirow & Marsick, 1978) แต่การเรียนรู้สู่การเปลี่ยนแปลงคืออะไรกันแน่ ? หากจะนำเสนอถึงนิยามของการเรียนรู้สู่การเปลี่ยนแปลงอย่างสั้นที่สุดก็อาจจะกล่าวได้ว่า การเรียนรู้สู่การเปลี่ยนแปลงคือการปรับเปลี่ยนความเชื่อเดิมของบุคคลอันเป็นสาเหตุของความไม่สบายใจและส่งผลกระทบต่อ การดำเนินชีวิต ให้เปลี่ยนไปสู่การมีความเชื่อใหม่/มุมมองใหม่ ซึ่งผลักดันให้เกิดการกระทำ การปฏิบัติหรือพฤติกรรมใหม่ด้วย ทั้งนี้ การเปลี่ยนแปลงจะเกิดขึ้นได้ก็จำเป็นต้องอาศัยกระบวนการสนับสนุนหลายประการ เช่น การสะท้อนเชิงวิพากษ์ และการพัฒนาตนเองอย่างจริงจัง เป็นต้น เพราะฉะนั้นหากพิจารณาด้วยนิยามดังกล่าว การเรียนรู้สู่การเปลี่ยนแปลงจึงครอบคลุมถึงการเปลี่ยนแปลงในหลากหลายมิติ เช่น การเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมทางการเรียนรู้ การทำงาน สุขภาพ การศึกษา ชีวิตสมรส การเงิน รวมไปถึงการเปลี่ยนแปลงเรื่องมุมมองที่มีต่อวัฒนธรรม เพศสภาพ เชื้อชาติ การเมืองการปกครอง สิ่งแวดล้อม หรือการสูญเสียสิ่งอันเป็นที่รัก เป็นต้น กล่าวได้ว่า นิยามและคำอธิบายเกี่ยวกับการเรียนรู้สู่การเปลี่ยนแปลงดังกล่าวมีความเกี่ยวข้องกับวิถีชีวิตของปุถุชนอย่างเรา ๆ มากพอสมควร ดังนั้น จึงไม่น่าแปลกใจนักหากเราได้ยินว่านักวิชาการในสาขาต่าง ๆ ได้นำทฤษฎีการเรียนรู้สู่การเปลี่ยนแปลงมาประยุกต์ใช้ในการวิจัยเพื่อนำไปสู่การพัฒนามนุษย์ในประเด็นต่าง ๆ ที่หลากหลาย

ในเบื้องต้น ผู้เขียนจำเป็นจะต้องกล่าวถึงประเด็นสำคัญเรื่องการเลือกใช้คำแปลของคำว่า “transformative learning” ในภาษาไทยและความวิตกกังวลต่อแวดวงวิชาการไทย ต่อความเข้าใจเรื่อง “transformative learning” เสียก่อน กล่าวคือ ในหนังสือเล่มนี้ ผู้เขียนเลือกใช้คำว่า “การเรียนรู้สู่การเปลี่ยนแปลง” ตลอดทั้งเล่ม อย่างไรก็ตาม มีการแปลคำว่า “transformative learning” เป็นภาษาไทยในคำอื่นอีก เช่น “การเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลง” “การเรียนรู้เชิงแปลง” หรือ “เรียนรู้สู่การเปลี่ยนแปลง” เป็นต้น ด้วยการใช้คำภาษาไทยที่หลากหลายเช่นนี้ นักวิชาการไทยจำนวนหนึ่งจึงสะท้อนว่า ผู้เขียนมีความจำเป็นที่จะต้องกล่าวถึง

ส่วนที่

1

การเรียนรู้
สู่การเปลี่ยนแปลง



เกริ่นนำ

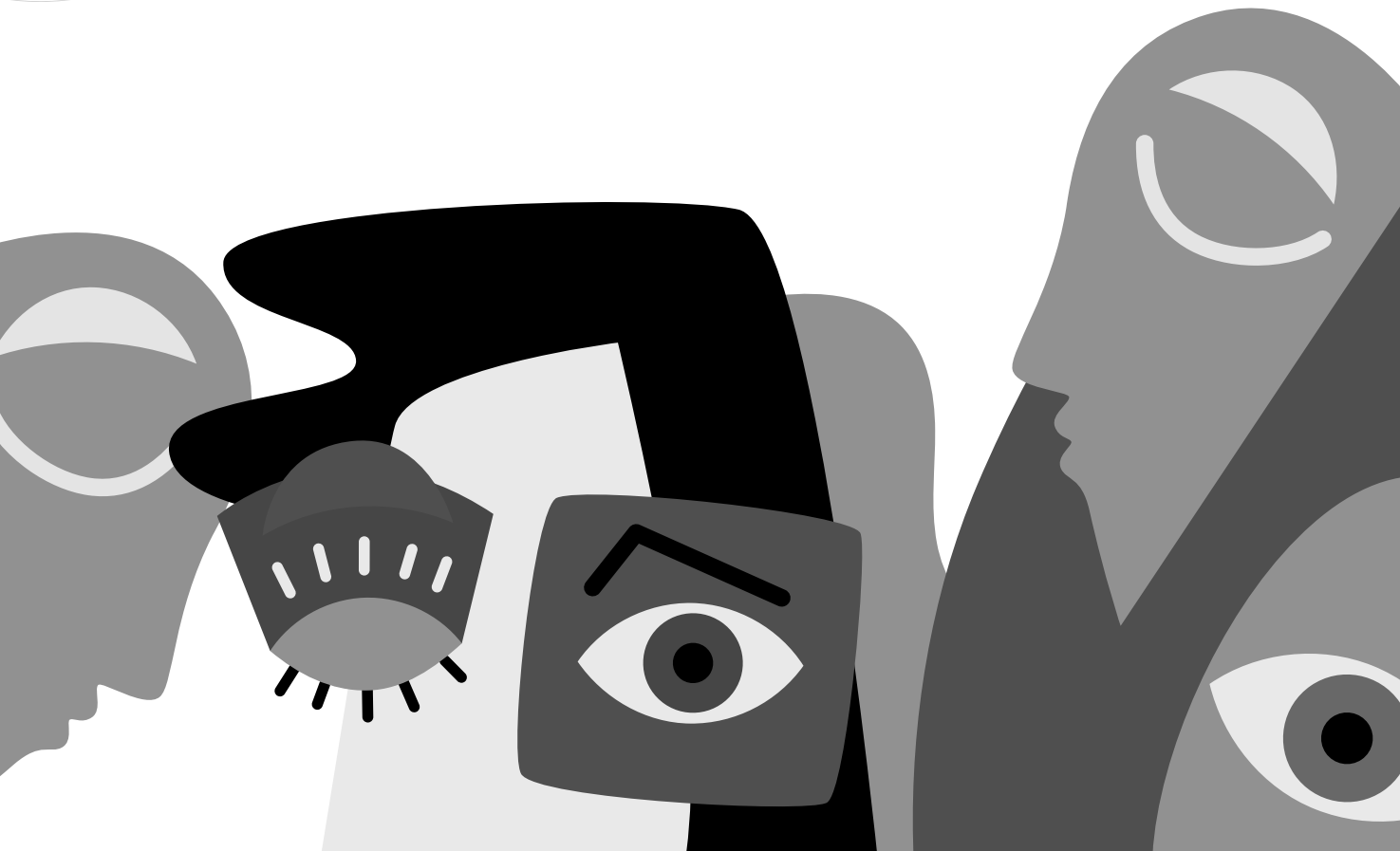
การเรียนรู้สู่การเปลี่ยนแปลง (transformative learning) เป็นประเด็นที่นักวิชาการไทย ในหลายกลุ่มสาขาวิชาทั้งในสาขาวิชาวิทยาศาสตร์สุขภาพ วิทยาศาสตร์และเทคโนโลยี มนุษยศาสตร์ และสังคมศาสตร์ให้ความสนใจและเป็นที่ยอมรับในประเทศไทยไม่ต่ำกว่า 15 ปี (ประเวศ วะสี, 2550; จุมพล พุฒภัทรชีวิน, 2552) โดยเฉพาะในแง่ของการนำการเรียนรู้สู่การเปลี่ยนแปลงไปประยุกต์ใช้ในการพัฒนาทรัพยากรมนุษย์ในองค์กร การสอนผู้เรียนหรือการทำวิจัย กระทั่งกล่าวได้ว่า นักวิชาการและนักวิจัยจำนวนมากล้วนมีเป้าหมายในการนำการเรียนรู้สู่การเปลี่ยนแปลงไปใช้ใน ลักษณะค่อนข้างคล้ายคลึงกันคือเพื่อการพัฒนาหรือสร้างความเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมของบุคคล หรือกลุ่ม

ด้วยเหตุผลน่านับการที่ทำให้ผู้เขียนเองมีความสนใจใคร่รู้ต่อการเรียนรู้สู่การเปลี่ยนแปลง โดยเฉพาะจุดเริ่มต้นจากมิติเชิงประสบการณ์ชีวิตที่ผู้เขียนได้ผ่านสถานการณ์ที่คับขันลำบากใจ หรือเรียกอีกอย่างว่า ภาวะวิกฤติที่ทำให้สับสน/ภาวะกลืนไม่เข้าคายไม่ออกตั้งแต่วัยเยาว์จนถึงวัย ผู้ใหญ่ตอนต้น ประกอบกับความรู้ที่ได้รับจากการเรียนในสาขาวิชาพัฒนาสังคม จิตวิทยาสังคมและ การวิจัยพฤติกรรมศาสตร์ประยุกต์ยิ่งทำให้ผู้เขียนพยายามค้นคว้า และทำความเข้าใจว่าการเรียนรู้สู่การเปลี่ยนแปลงคืออะไรกันแน่ จะนำมาใช้ให้เป็นประโยชน์ต่อชีวิตได้อย่างไร สิ่งเหล่านี้ ก่อปรี่ขึ้นเป็นปฐมบทของการวิ่งเข้าหาการเรียนรู้สู่การเปลี่ยนแปลงของผู้เขียน

ในเวลาต่อมา แม้ความสงสัยบางประการได้ค้นพบคำตอบอย่างชัดเจนขึ้นมาบ้างแล้ว (เช่น ความหมายและกระบวนการของการเรียนรู้สู่การเปลี่ยนแปลง) แต่ก็ไม่ได้ทำให้ผู้เขียนหมด ความสงสัยที่มีต่อการเรียนรู้สู่การเปลี่ยนแปลง เนื่องจากผู้เขียนได้รับรู้ถึงความคิดเห็นของเพื่อน ร่วมวิชาชีพ และนักวิชาการไทยจำนวนหนึ่ง ซึ่งมีความเข้าใจต่อการเรียนรู้สู่การเปลี่ยนแปลงที่แตกต่าง และก่อให้เกิดความสงสัยอีกครั้ง อีกทั้ง บ่อยครั้งที่ความเข้าใจของผู้ที่อ้างว่ารู้จัก การเรียนรู้สู่การเปลี่ยนแปลงนั้นยังเอนเอียงไปทางย้อนแย้งกับสิ่งที่ผู้เขียนได้ศึกษาจากตัวบท (text) อันเป็นผลงานทางวิชาการของแจ๊ค เมอซีโรว์ ผู้บุกเบิกทฤษฎีการเรียนรู้สู่การเปลี่ยนแปลง (ผู้เขียนเองก็อาจจะเคยเข้าใจการเรียนรู้สู่การเปลี่ยนแปลงในลักษณะที่ไม่เที่ยงตรงนัก โดยเฉพาะในช่วงที่ เคยได้เข้าร่วมกิจกรรมซึ่งอ้างว่าเป็นแนวทางที่ประยุกต์มาจากการเรียนรู้สู่การเปลี่ยนแปลง) ในท้ายที่สุด เส้นทางการสืบเสาะเบาะแสต่าง ๆ ของการเรียนรู้สู่การเปลี่ยนแปลงอันเปรียบเสมือน

๒

ประวัติชีวิตและข้อเสนอลหลัก
ของเมอซีโรว





การเรียนรู้สู่การเปลี่ยนแปลง :

จากภาระกระทำทางสารสื่อสารถึงโลกชีวิตทางการศึกษา

ในบทที่ 2 นี้ ผู้เขียนต้องการนำเสนอ 2 หัวข้อหลัก ได้แก่ หนึ่ง ประวัติโดยสังเขปของ แจ็ค เมอซีโรว์ ผู้บุกเบิกทฤษฎีการเรียนรู้สู่การเปลี่ยนแปลง และสอง ข้อเสนอหลัก/ประเด็นหลัก ในงานวิชาการช่วงบุกเบิกของเมอซีโรว์ โดยผู้เขียนสังเคราะห์จากผลงานวิชาการในช่วงตอนต้นชีวิต ของการเป็นนักวิชาการของเมอซีโรว์ ทั้งนี้ ข้อเสนอหลัก/ประเด็นหลักดังกล่าวนั้น ผู้เขียนได้ สังเคราะห์และจำแนกออกเป็น 2 เรื่อง ได้แก่ 1) การศึกษาผู้ใหญ่ขั้นพื้นฐาน และ 2) การเรียนรู้สู่ การเปลี่ยนแปลง

ประวัติโดยสังเขปของ แจ็ค เมอซีโรว์

แจ็ค เมอซีโรว์ (Jack Mezirow) ผู้สร้างความเปลี่ยนแปลงเชิงกระบวนทัศน์ให้กับทฤษฎี การเรียนรู้ของวัยผู้ใหญ่ ถือกำเนิดในปี ค.ศ. 1923 ณ เมืองฟาร์โก รัฐนอร์ทดาโกต้า ประเทศ สหรัฐอเมริกา กล่าวได้ว่า ตลอดช่วงชีวิตที่ผ่านมาสิริรวม 91 ปี เมอซีโรว์ได้อุทิศตนในบทบาทหน้าที่ อันหลากหลาย แต่นั่นกลับกลายเป็นโอกาสที่ดีเยี่ยมสำหรับเมอซีโรว์ เพราะไม่ว่าจะเป็นบุคคล ไกลชิดในครอบครัว ในที่ทำงาน หรือหน่วยงานที่เขาเคยเข้าไปมีส่วนร่วม รวมถึงเหตุการณ์สำคัญ ต่าง ๆ ที่ปรากฏขึ้นมาในช่วงเวลาอันเหมาะสม รวบรวมว่าทุกสิ่งที่เกิดขึ้นและเกี่ยวข้องกับเมอซีโรว์ ในช่วงตลอดชีวิตนั้นล้วนแต่ช่วยต่อเติมและสร้างสรรค์ให้เกิดทฤษฎีที่ชื่อว่า “การเรียนรู้สู่ การเปลี่ยนแปลง” (transformative learning) กล่าวคือ เอ็ดดี้ เมอซีโรว์ (Edee Mezirow) ภรรยา ของเมอซีโรว์ ผู้เป็นหนึ่งในบุคคลใกล้ชิดที่ช่วยจุดประกายความคิดให้กับทฤษฎีนี้ รวมถึงเพื่อน ร่วมงานคนสำคัญอีกหลายคนที่ได้ร่วมหัวจมท้ายในการทำงานกับเมอซีโรว์ ทั้งที่ผลลัพธ์ของงาน สามารถบรรลุเป้าหมายและยังไม่บรรลุเป้าหมาย แต่นี่ก็คือสีสันของการเดินทางแห่งชีวิตของมนุษย์ ทุกคน รวมถึงชีวิตของเมอซีโรว์ด้วยเช่นกัน

ในด้านการศึกษานั้น เมอซีโรว์สำเร็จการศึกษาระดับปริญญาตรีและปริญญาโทใน สาขาวิชาสังคมศาสตร์และการศึกษา จากมหาวิทยาลัยมินนิโซตา (University of Minnesota) ประเทศสหรัฐอเมริกา และสำเร็จการศึกษาระดับปริญญาเอกในสาขาวิชาการศึกษาผู้ใหญ่ (adult education) จากมหาวิทยาลัยแคลิฟอร์เนียแห่งลอสแอนเจลิส (University of California at Los Angeles) ด้วยวิทยานิพนธ์เรื่อง “The coordinating council movement in Los Angeles County and its implications for adult education” ในช่วงอายุ 32 ปี (Mezirow, 1955) ต่อมาในปี ค.ศ. 1968 เขาได้เข้าทำงานในฐานะอาจารย์ของสาขาวิชาการศึกษาผู้ใหญ่

3

จุดเริ่มต้นและพัฒนาการ
ของทฤษฎีการเรียนรู้
สู่การเปลี่ยนแปลง





การเรียนรู้สู่การเปลี่ยนแปลง :

จากภาระกระทำทางการสื่อสารถึงโลกชีวิตทางการศึกษา

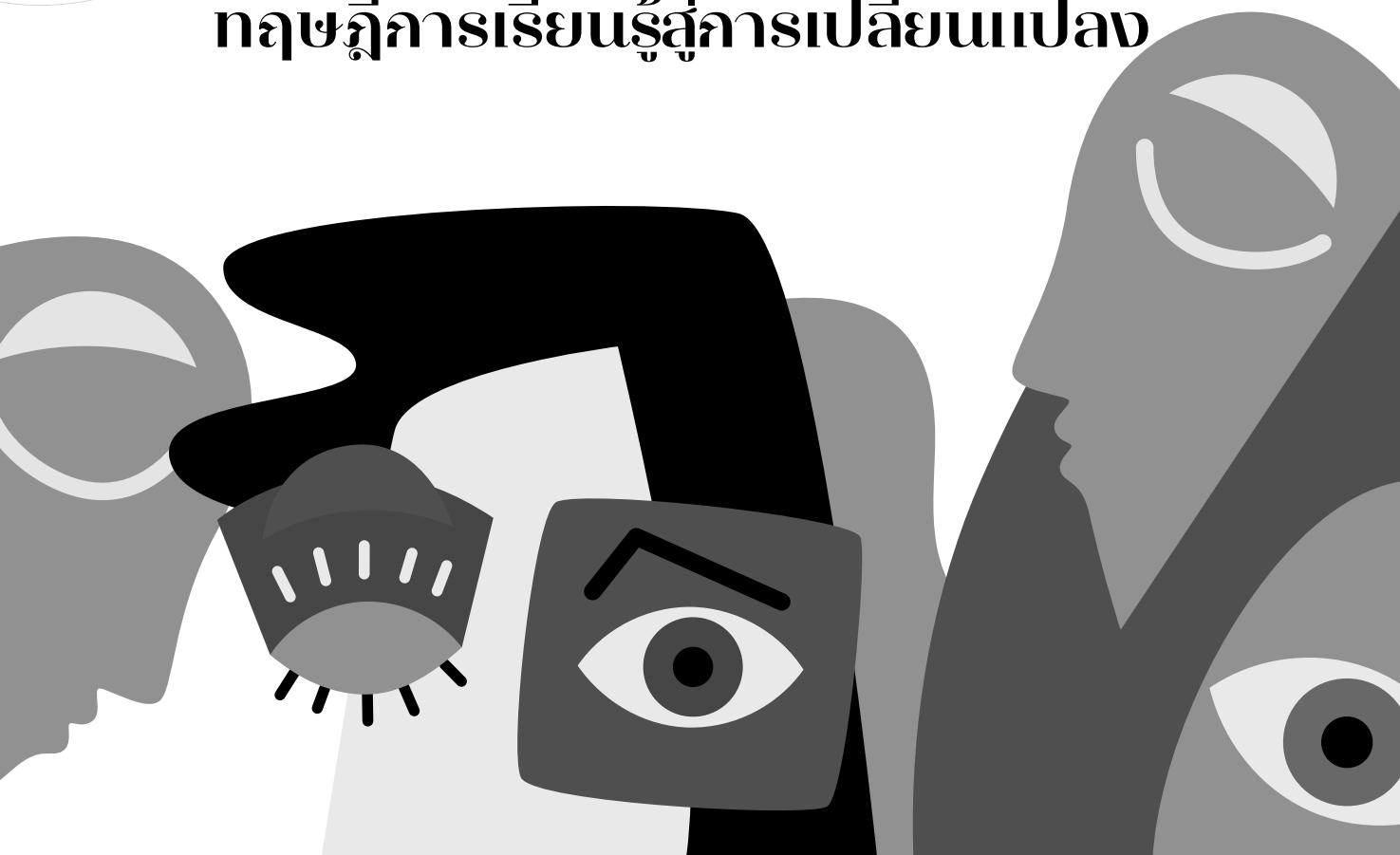
ในบทนี้ ผู้เขียนได้นำเสนอประเด็นสำคัญในผลงานของเมอซีโรว์ ซึ่งมีความเกี่ยวข้องกับแนวคิดเรื่องการศึกษาผู้ใหญ่ในฐานะที่เป็นจุดเริ่มต้นของทฤษฎีการเรียนรู้สู่การเปลี่ยนแปลงอย่างปฏิเสธไม่ได้ รวมถึงการนำเสนอให้เห็นถึงพัฒนาการของทฤษฎีการเรียนรู้สู่การเปลี่ยนแปลงของเมอซีโรว์ด้วย ทั้งนี้ ผู้เขียนได้แบ่งงานเขียนของเมอซีโรว์เป็นช่วงพัฒนาการจำนวน 4 ช่วง ได้แก่ ช่วงที่ 1 คือ ผลงานเกี่ยวกับการศึกษาผู้ใหญ่และทฤษฎีการเรียนรู้สู่การเปลี่ยนแปลงของเมอซีโรว์ ตั้งแต่ปี ค.ศ. 1952-1976 ช่วงที่ 2 คือ ประเด็นสำคัญเกี่ยวกับการศึกษาผู้ใหญ่และทฤษฎีการเรียนรู้สู่การเปลี่ยนแปลงในผลงานของเมอซีโรว์ ตั้งแต่ปี ค.ศ. 1977-1989 ช่วงที่ 3 คือ ประเด็นสำคัญเกี่ยวกับทฤษฎีการเรียนรู้สู่การเปลี่ยนแปลงในผลงานของเมอซีโรว์ ตั้งแต่ปี ค.ศ. 1990-1999 และ ช่วงที่ 4 คือ ประเด็นสำคัญเกี่ยวกับทฤษฎีการเรียนรู้สู่การเปลี่ยนแปลงในผลงานของเมอซีโรว์ ตั้งแต่ปี ค.ศ. 2000-2009 ดังมีรายละเอียดต่อไปนี้

ความคิดเกี่ยวกับการศึกษาผู้ใหญ่และทฤษฎีการเรียนรู้สู่การเปลี่ยนแปลง ในช่วงแรกของเมอซีโรว์ ค.ศ. 1952-1976

เมื่อพิจารณาจากประวัติชีวิตของแจ๊ค เมอซีโรว์ และหลักฐานทางเอกสาร โดยเฉพาะผลงานที่ตีพิมพ์ในวารสาร Adult Education Quarterly ฉบับที่ 2 เล่มที่ 6 ปี ค.ศ. 1952 ผู้เขียนสันนิษฐานว่า ผลงานชิ้นดังกล่าว ถือเป็นปรากฏการณ์ครั้งแรกของเมอซีโรว์ในฐานะที่เป็นนักวิชาการ โดยเมอซีโรว์ได้แสดงความคิดเห็นในคอลัมน์เรื่อง “Out of the in-basket” อันมีพื้นที่เพียงประมาณ 1 หน้ากระดาษเท่านั้น (ในขณะนั้น เมอซีโรว์อายุ 29 ปี และพำนัก ณ รัฐมินนิโซต้า ประเทศสหรัฐอเมริกา) ทั้งนี้ เมอซีโรว์ได้ตั้งคำถามเกี่ยวกับบทบาทขององค์กรวิชาชีพระดับชาติ (a national professional organization) ในสาขาวิชาการศึกษาผู้ใหญ่ รวมถึงการเสนอให้องค์กรวิชาชีพระดับชาติมีความรับผิดชอบในเชิงปฏิบัติต่อคำประกาศขององค์กรเองและควรมีการกำหนดความหมายของแนวคิดเรื่องการศึกษาผู้ใหญ่ในภาพรวมด้วย นอกจากนี้ ผู้เขียนยังเห็นว่า คุณลักษณะของความเป็นนักวิชาการของเมอซีโรว์ที่สะท้อนผ่านคอลัมน์นี้ก็คือ การถกเถียงทางวิชาการกับนักวิชาการคนอื่น ๆ อย่างตรงไปตรงมา รวมถึงความสามารถในการนำเสนอรายละเอียดที่สำคัญ และมีความเกี่ยวข้องอย่างกระชับและชัดเจน กล่าวได้ว่า คุณลักษณะของความเป็นนักวิชาการดังกล่าวของเมอซีโรว์ได้ปรากฏอย่างเข้มข้นมากขึ้นเรื่อย ๆ ในชีวิตของการเป็นนักวิชาการ

4

กลุ่มแนวคิดและการเคลื่อนไหว
ทางสังคมที่มีอิทธิพลต่อการพัฒนา
ทฤษฎีการเรียนรู้สู่การเปลี่ยนแปลง





การเรียนรู้สู่การเปลี่ยนแปลง :

จากภาระกระทำทางการสื่อสารถึงโลกชีวิตทางการศึกษา

จากในบทก่อนที่ว่าด้วยประเด็นหลักในงานวิชาการช่วงบุกเบิกของเมอซีโรว์ และการศึกษาผู้ใหญ่ในฐานะจุดเริ่มต้นและพัฒนาการของทฤษฎีการเรียนรู้สู่การเปลี่ยนแปลง ผู้อ่านคงจะได้เห็นสาระสำคัญของการเรียนรู้สู่การเปลี่ยนแปลงบ้างแล้วพอสมควร ถึงกระนั้น การทำความเข้าใจความรู้เชิงรากฐานทางความคิดเกี่ยวกับทฤษฎีการเรียนรู้สู่การเปลี่ยนแปลงของ เมอซีโรว์ก็มีความจำเป็นที่จะต้องนำเสนอถึงกลุ่มแนวคิดและการเคลื่อนไหวทางสังคมที่มีอิทธิพล ทางความคิดต่อเมอซีโรว์ในการพัฒนาทฤษฎีการเรียนรู้สู่การเปลี่ยนแปลงด้วยเช่นกัน ในบทนี้ ผู้เขียนจึงมุ่งเน้นนำเสนอแนวคิดและทฤษฎีของนักคิดที่มีความสำคัญต่อความคิดทางวิชาการของ เมอซีโรว์ โดยจำแนกตามกลุ่มต่าง ๆ รวมถึงการนำเสนอถึงเหตุการณ์ที่เกี่ยวข้องกับการเคลื่อนไหว ทางสังคมที่เมอซีโรว์ได้ระบุว่ามีความสำคัญต่อการพัฒนาทฤษฎีของตนด้วย ทั้งนี้ ผู้เขียนได้ แบ่งหัวข้อออกเป็น 6 ส่วน ดังนี้ (1) กลุ่มแนวคิดทางการศึกษา (2) กลุ่มแนวคิดทางจิตวิทยา (3) กลุ่มแนวคิดทางสังคมวิทยาและมานุษยวิทยา (4) กลุ่มแนวคิดทางทฤษฎีวิพากษ์ (5) กลุ่มแนวคิด แบบประกอบสร้าง และ (6) การเคลื่อนไหวทางสังคม ดังรายละเอียดต่อไปนี้

กลุ่มแนวคิดทางการศึกษา

เมอซีโรว์ได้อธิบายถึงแนวคิดที่เกี่ยวข้องกับการศึกษาและเป็นแนวคิดที่ได้รับการนำเสนอ จากนักคิดจำนวนหนึ่งในสาขาการศึกษา โดยกล่าวได้ว่า เมอซีโรว์ได้รับแรงบันดาลใจและ ได้รับอิทธิพลทางความคิดจากนักคิดเหล่านั้นจนกระทั่งนำไปสู่การพัฒนาทฤษฎีการเรียนรู้สู่ การเปลี่ยนแปลงของเมอซีโรว์เอง ทั้งนี้ นักคิดทางการศึกษาหรือนักการศึกษาที่มีอิทธิพลต่อ เมอซีโรว์ ได้แก่ เปาโล เฟรเร (Paulo Freire) (Freire, 1970, 1973) มัลโคล์ม โนวเลส (Malcolm Knowles) (Knowles, 1970) ไมเลส ฮอร์ตัน (Myles Horton) และมาร์ค เทนแนนท์ (Mark Tennant) (Tennant, 1993, 1994)

เปาโล เฟรเร (Paulo Freire, 1921–1997)

เปาโล เฟรเร เป็นนักการศึกษาชาวบราซิลผู้ให้ความสำคัญกับการรู้หนังสือของประชาชน ในประเทศที่ได้รับการพัฒนาน้อย โดยเฟรเรได้จัดตั้งโครงการการอ่านออกเขียนได้ขึ้นในปี ค.ศ. 1963 ณ เมืองแองจิคอส (Angicos) ประเทศบราซิล ทั้งนี้ เฟรเรให้ความสนใจกับเรื่องการรู้ หนังสือหรือการอ่านออกเขียนได้ในระดับขั้นพื้นฐาน (elementary literacy education)

ส่วนที่

๒

การกระทำทางการสื่อสาร
และโลกชีวิต



เกริ่นนำ

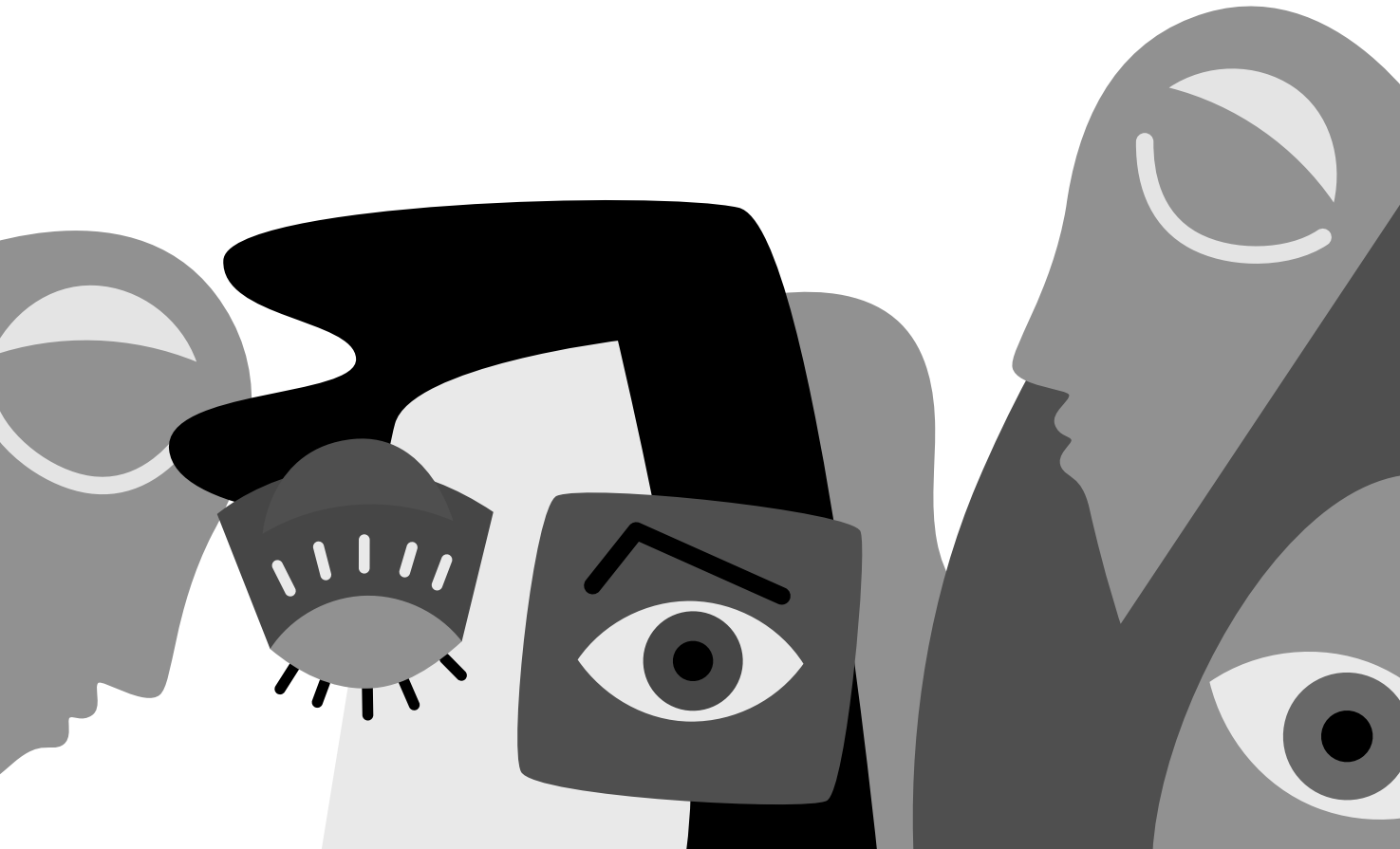
“ปรัชญาจำนวนมากเกิดขึ้นมาเพื่อเป็นหนทางสู่
ความรอด (ในความหมายที่กว้าง) แม้ความเข้าใจของเราที่
ว่าอะไรคือความรอด และรอดจากอะไร จะแตกต่างกันมาก
ไม่แพ้ความแตกต่างหลากหลายของปรัชญาเลยทีเดียว”
(เครก, 2563: หน้า 15)

ประโยคข้างต้นอาจเป็นเสมือนตัวแทนทางความรู้สึกนึกคิดของผู้เขียนที่มีต่อแนวคิด
ของฮาเบอร์มาส เนื่องจากผู้เขียนเชื่อว่า ฮาเบอร์มาสต้องการนำเสนอหนทางสู่ “ความรอด” ให้แก่
มนุษยชาติผ่านพื้นที่ในสาขาวิชาสังคมวิทยา โดยใช้พื้นฐานความรู้ทางปรัชญาและใช้การใคร่ครวญ
แนวคิดทฤษฎีต่าง ๆ จำนวนมาก ทั้งนี้ก็เพื่อนำเสนอสิ่งที่ฮาเบอร์มาสเชื่อว่าเป็นหนทางไปสู่
ปลายทางอันเป็นคำตอบของความอยู่รอดร่วมกันของมนุษย์ในโลกที่มีความแตกต่างหลากหลาย
ในแทบทุกมิติ คือ ทฤษฎีการกระทำทางสารสื่อสาร

ทั้งหมดนี้เกิดขึ้นเพราะการมองว่า ความซับซ้อนของปรากฏการณ์ต่าง ๆ ที่เกิดขึ้นในสังคม
ไม่อาจแก้ไขปัญหาหรือสร้างคำอธิบายบนฐานของเรื่องสัญชาตญาณของมนุษย์เพียงอย่างเดียว
อีกทั้ง การอธิบายการกระทำหนึ่ง ๆ ของมนุษย์ก็ไม่ใช่เรื่องง่ายที่จะลงข้อสรุปอย่างรวดเร็วและ
อย่างไร้เหตุผล ในทำนองเดียวกัน สถานการณ์ต่าง ๆ ที่เกิดขึ้นในชีวิตประจำวันของเราและที่เกิดขึ้น
ขึ้นในสังคมโลกก็ไม่อาจใช้หลักเกณฑ์เดียวกันในการตัดสินหรือพิจารณาว่าสิ่งใดถูกหรือผิด
ดีหรือชั่ว เหมาะสมหรือไม่เหมาะสม หรือสิ่งใดควรคงอยู่ต่อไปหรือควรชำระให้สาบสูญไปเสีย
โดยอาจกล่าวได้ว่า มนุษย์ดำเนินชีวิตผ่านการกระทำที่มีเหตุผลเบื้องหลังหรือมีเหตุผลใน
การสนับสนุนการกระทำต่าง ๆ หลากหลายประเภท และมนุษย์ไม่ได้ยึดถือเพียงเกณฑ์ ๆ เดียว
หรือเหตุผล ๆ เดียวในการใช้ชีวิตในสังคม อย่างไรก็ตาม การอยู่ร่วมกันกับมนุษย์ผู้อื่นในพื้นที่
หนึ่ง ๆ ในชุมชนหรือในสังคมโลกนั้นจำเป็นต้องอาศัยสิ่งที่เรียกว่า “ความเข้าใจร่วมกัน” ซึ่งนับเป็น

5

บทนำ : ปัญหาของเหตุผล





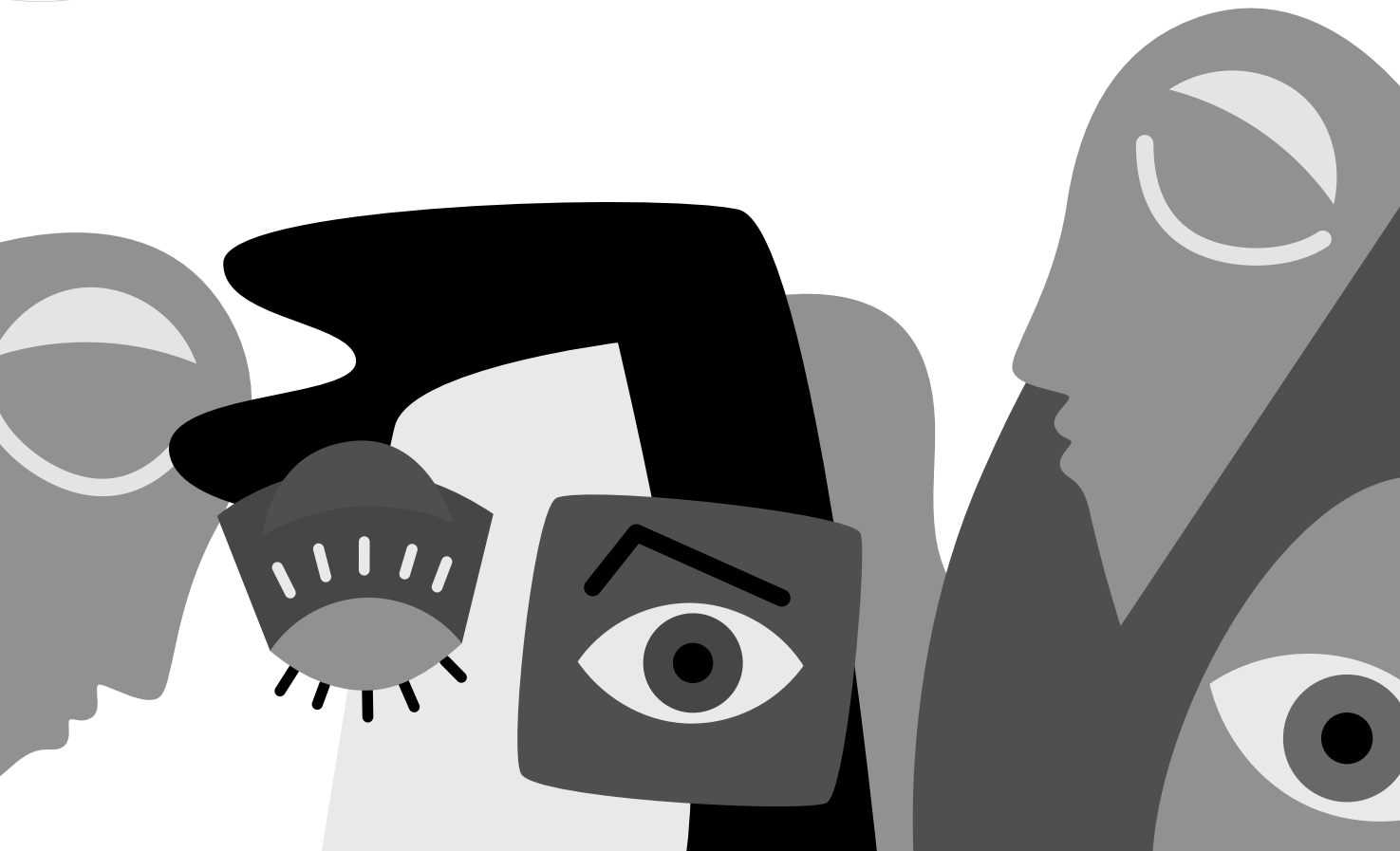
เหตุผล/ความเป็นเหตุผล : รายละเอียดเบื้องต้น

บทนำของหนังสือ *The theory of communicative action: Volume one: Reason and the rationalization of society* ของฮาเบอร์มาสนั้น ประกอบด้วย 4 หัวข้อย่อยด้วยกัน ได้แก่ เหตุผล/ความเป็นเหตุผล : รายละเอียดเบื้องต้น คุณลักษณะของแนวทางของการทำความเข้าใจโลกสมัยใหม่และโลกความเชื่ออันเร้นลับ ความสัมพันธ์ของโลกและลักษณะต่าง ๆ ของเหตุผล ในแนวคิดเรื่องการกระทำในสังคมวิทยา และปัญหาของการทำความเข้าใจเรื่องการให้ความหมายในสังคมศาสตร์ โดยส่วนแรกฮาเบอร์มาสได้เริ่มกล่าวถึง ปัญหาเกี่ยวกับเหตุผล (rationality problematic) ที่เกิดขึ้นในสาขาวิชาสังคมวิทยา ซึ่งเป็นปัญหาที่ไม่ได้เกิดจากตัวแปรภายนอก แต่เป็นปัญหาที่เกิดขึ้นด้วยตัวของสังคมวิทยาเอง เนื่องด้วยสังคมวิทยามีความแตกต่างจากสาขาวิชาอื่น (เช่น รัฐศาสตร์ และเศรษฐศาสตร์) โดยเฉพาะอย่างยิ่งในประเด็นเรื่องธรรมชาติของสังคมวิทยาที่มีความเชื่อมโยงกับภาพรวมทั้งหมดของสังคม ไม่ว่าจะเป็นความเชื่อมโยงกับระบบต่าง ๆ ในสังคม รวมไปถึงการเชื่อมโยงกับโลกชีวิต ซึ่งเป็นพื้นที่ในการดำเนินชีวิตประจำวันของพลเมือง ด้วยเหตุดังกล่าว จึงทำให้สังคมวิทยาไม่อาจหลีกเลี่ยงเรื่องความสัมพันธ์กับภาพรวมทั้งหมดไปได้ กล่าวอีกอย่างคือ สังคมวิทยาไม่อาจแยกตัวออกจากทั้งระบบและโลกชีวิตได้อย่างเช่นสาขาวิชาอื่น ๆ ในสังคมศาสตร์ เช่น เศรษฐศาสตร์ หรือรัฐศาสตร์ เป็นต้น

นอกจากนี้ ด้วยคุณลักษณะเฉพาะตัวของสังคมวิทยาดังกล่าว ประกอบกับแนวคิดทฤษฎีสำคัญของสังคมวิทยาที่ตกอยู่ในสถานะที่ถูกตั้งคำถามหรือได้รับการวิพากษ์ทั้งต่อแนวคิดเรื่องเหตุผล/ความเป็นเหตุผล ทฤษฎีเกี่ยวกับสังคม (theory of society) และแนวคิดเรื่องการกระทำ (the concept of action) โดยปัญหาต่าง ๆ แบ่งออกได้เป็น 3 ระดับ ได้แก่ หนึ่ง ระดับอภิทฤษฎี (metatheoretical level) ซึ่งสังคมวิทยาได้รับการตั้งคำถามเกี่ยวกับการนำแนวคิดของการกระทำไปใช้ สอง ระดับระเบียบวิธีวิทยา (methodological level) ซึ่งสังคมวิทยาถูกตั้งคำถามเรื่องการเข้าถึงมิติที่เรียกว่า “ปริมาตรของตัววัตถุ/สิ่งที่ถูกกระทำ” (object domain) ในแง่ของการทำความเข้าใจความหมาย และสาม ระดับในเชิงประจักษ์-ทฤษฎี (empirical-theoretical) ซึ่งสังคมวิทยาถูกตั้งคำถามต่อภาวะความทันสมัยของสังคมในแง่ของการเป็นสังคมที่มี “กระบวนการคิดที่มีเหตุผล” ทั้งนี้ ฮาเบอร์มาสได้พยายามคลี่คลายประเด็นปัญหาของการใช้แนวคิดของเหตุผลที่กล่าวข้างต้นนั้นใน 3 ระดับ ผ่านการสืบสาวรากทางประวัติศาสตร์ของทฤษฎี ตั้งแต่แนวคิด

6

ทฤษฎีเหตุผล/ความเป็นเหตุผล
ของมัคซ์ เวเบอร์





การเรียนรู้สู่การเปลี่ยนแปลง :

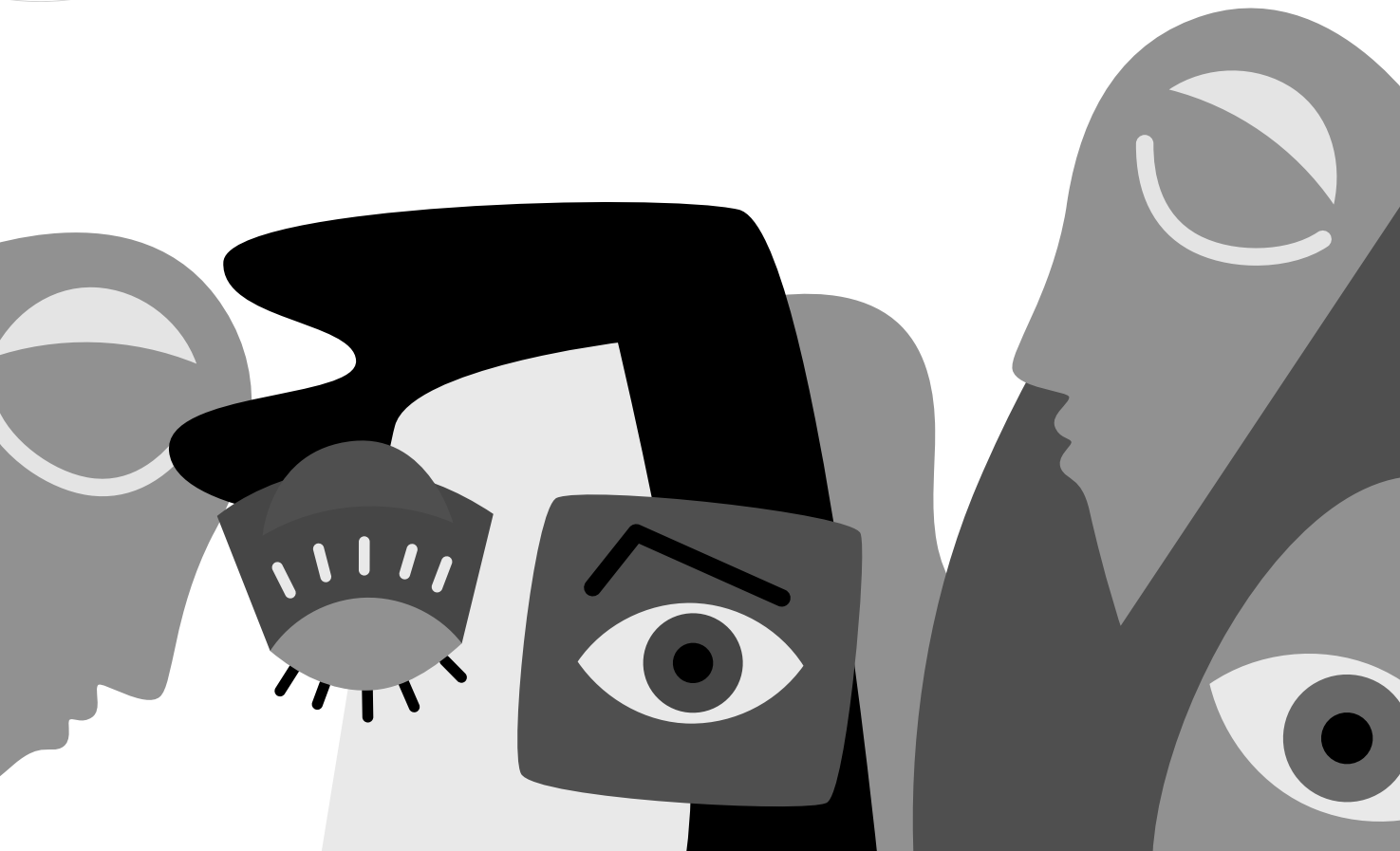
จากภาระกระทำทางการสื่อสารถึงโลกชีวิตทางการศึกษา

แนวคิดที่สำคัญมากที่สอดคล้องอย่างหนึ่งในช่วงปลายคริสต์ศตวรรษที่ 18 คือ แนวคิดของ มาเกี เดอ กงดอร์เซ (Marquis de Condorcet หรือ Marie Jean Antoine Nicolas de Caritat Condorcet) นักปรัชญาและนักคณิตศาสตร์ชาวฝรั่งเศส ผู้นำเสนอแนวคิดเกี่ยวกับวิธีการศึกษา ธรรมชาติด้วยเครื่องมือหลัก 3 ประการ อันได้แก่ การสังเกต การทดลอง และการคำนวณ (Habermas, 1984, p. 145) ทั้งนี้ ในประเด็นเรื่องเหตุผลนั้น เจตนารมณ์ของกงดอร์เซประการหนึ่งก็คือ ความปรารถนาที่จะปลดปล่อยความมีอคติ (prejudice) หรือความเชื่อมงายทั้งในธรรมชาติและในจิตใจของมนุษย์ให้มีเหลือน้อยที่สุดและสนับสนุนให้จิตใจของมนุษย์และการศึกษาวิทยาศาสตร์ธรรมชาติเดินไปสู่อารยธรรมแห่งการรู้แจ้งมากที่สุด อีกทั้ง กงดอร์เซยังเชื่อว่า ความสมบูรณ์แบบ (perfection) คือเป้าหมายของความก้าวหน้า (progress) ดังนั้น ความก้าวหน้าจึงอยู่ในฐานะที่เป็นเรื่องของการเรียนรู้ กล่าวอีกอย่างหนึ่งคือ ความก้าวหน้าคือเป้าหมายของการเรียนรู้ ซึ่งกล่าวอย่างแคบหมายถึง การแก้ปัญหาอย่างชาญฉลาด

ในแง่หนึ่ง กงดอร์เซกำลังสนทนากับความคิดเห็นที่มาจากสำนักคิดหรือแนวทางการตีความของฝ่ายอื่น ๆ เช่น ความคิดเห็นทางคริสต์ศาสนา ทางปรัชญา ทางศีลธรรมและทางการเมืองการปกครอง โดยความรู้จากฝ่ายต่าง ๆ ได้ถูกจัดวางตำแหน่งใหม่หรือลดระดับให้เป็นเพียงแค่อำนาจที่ไม่นับต่อความก้าวหน้าทางวิทยาศาสตร์ (scientific progress) ทั้งนี้ ผลพวงที่ตามมาคือ ความก้าวหน้าทางวิทยาศาสตร์ได้เข้ามาแทนที่กระบวนการสร้างเหตุผลของชีวิตทางสังคม (rationalization of social life) ของมนุษย์ในลักษณะอื่น ๆ อีกทั้ง นักวิทยาศาสตร์หรือตัวแทนของฝ่ายที่ประกาศตัวว่าอยู่ในสำนักรู้แจ้ง (enlightenment) ยังได้เข้าไปตรวจสอบและสะสางอคติที่ซ่อนอยู่ในปริณิถิตต่าง ๆ ให้เบาบางลงไป เช่น ในศาสนจักร ในโรงเรียน ในรัฐบาล และในสถาบันต่าง ๆ ที่ได้รับการจัดตั้งมาเป็นระยะเวลาอันยาวนาน เป็นต้น ดังนั้น ลักษณะของกระบวนการสร้างเหตุผล (rationalization) ที่ยึดโยงกับมุมมองเรื่องศักยภาพทางปัญญาและการหยั่งรู้ (insight) ซึ่งได้คลี่คลายกลายเป็นเรื่องประสิทธิภาพของการให้เหตุผลเชิงประจักษ์นั้น จึงมีอิทธิพลต่อการตีความของนักคิดจำนวนมากในเวลาต่อมา โดยเฉพาะคนอย่างมักซ์ เวเบอร์ ผู้เป็นตัวแทนสำคัญของการบุกเบิกและเผยแพร่กระบวนการสร้างเหตุผลแบบมุ่งเป้าหมายแต่ก็กละเลยเรื่องกระบวนการเรียนรู้ทางสังคมไปอย่างน่าเสียดายสำหรับฮาเบอร์มาส



**การกระทำทางสังคม กิจกรรม
เชิงเป้าหมาย และการสื่อสาร**





ดังที่กล่าวไปในบทที่แล้วว่า กระบวนการสร้างเหตุผลของเวเบอร์นั้นให้ความสำคัญเฉพาะเหตุผลเชิงเป้าหมายเท่านั้น รวมถึงการที่เวเบอร์ไม่ได้สนใจเรื่องการนำปฏิบัติการทางการสื่อสารเข้ามาในโลกชีวิต ทั้งนี้ ฮาเบอร์มาสมองว่าทฤษฎีการกระทำของเวเบอร์เป็นเพียงจุดเริ่มต้นของการวิเคราะห์แนวคิดเรื่องการกระทำทางการสื่อสาร อีกทั้ง ทฤษฎีการกระทำที่ฮาเบอร์มาสหยาบยกมาอภิปรายนั้นไม่ใช่ทฤษฎีการกระทำเชิงวิเคราะห์ (analytic theory of action) ซึ่งมุ่งการทำความเข้าใจโครงสร้างต่าง ๆ ของกิจกรรมเชิงเป้าหมายและไม่ได้พิจารณาเรื่องกลไกต่าง ๆ ของการกระทำในเชิงประสานร่วมมือในความสัมพันธ์ระหว่างบุคคล เนื่องด้วยทฤษฎีการกระทำเชิงวิเคราะห์ตามแนวทางของโลกแองโกล-แซกซอน (Anglo-Saxon world) นั้นให้ความสำคัญต่อการดำรงอยู่ของข้อเท็จจริงและเพิกเฉยต่อความสัมพันธ์ระหว่างผู้กระทำและโลกอันเป็นสิ่งสำคัญของการบูรณาการทางสังคม การกระทำจึงถูกลดทอนให้เหลือเพียงแต่แง่มุมของเหตุผลเชิงเป้าหมาย ซึ่งเป็นแนวคิดแบบโลกวัตถุนิยมที่เน้นความสัมพันธ์เชิงวิธีการ-เชิงเป้าหมายเท่านั้น (Habermas, 1984, pp. 273-274)

อย่างไรก็ตาม ฮาเบอร์มาสได้แจกแจงให้เห็นถึงข้อเสนอสำคัญในแนวคิดเรื่องการกระทำของเวเบอร์เพื่อนำมาใช้พัฒนาแนวคิดเรื่องการกระทำทางการสื่อสาร ดังนี้

ทฤษฎีการกระทำของเวเบอร์ 2 แบบ

กล่าวได้ว่า แนวทางของเวเบอร์คือให้ความสำคัญกับเหตุผลเชิงเป้าหมายเป็นหลัก และเวเบอร์เพิกเฉยต่อการกระทำในลักษณะที่เน้นการทำความเข้าใจร่วมกัน นอกจากนี้ เวเบอร์ยังมีแนวคิดย่อยบางอย่างที่มีทิศทางสอดคล้องกับเหตุผลเชิงเป้าหมาย โดยเฉพาะแนวคิดเรื่องการให้ความหมาย (theory of meaning) ในฐานะที่เป็นพื้นฐานของทฤษฎีการกระทำและทฤษฎีเรื่องการมีจิตสำนึก กล่าวคือ เวเบอร์เชื่อว่า พฤติกรรมของมนุษย์ ซึ่งเรียกว่า “การกระทำ” นั้น อาจเป็นลักษณะภายในหรือภายนอก เป็นกิจกรรม เป็นการละเว้น (omission) หรือคล้ายตามในลักษณะที่ผู้กระทำเชื่อมโยง “การกระทำ” ดังกล่าวกับการให้ความหมายเชิงอัตวิสัย (subjective meaning) ที่วางอยู่บนความเชื่อและเจตนาในการกระทำของผู้กระทำในฐานะองค์ประธานในเชิงเอกเทศ นอกจากนี้ ในการบรรลุความเข้าใจร่วมกันของเวเบอร์นั้น หากพิจารณาในระดับผิวเผินก็อาจถูกเชื่อได้ว่าเป็นการกระทำทางการสื่อสารได้ แต่แท้จริงแล้ว อาจต้องพิจารณาว่าการบรรลุความเข้าใจร่วมกันนั้นต้องอยู่ภายใต้แนวคิดเรื่องเจตนาหรือไม่ รวมถึงยังอยู่ภายใต้แนวคิด

8

**การเปลี่ยนกระบวนการทัศน์:
จากการกระทำเชิงเป้าหมาย
สู่การกระทำทางการสื่อสาร**





กล่าวให้ถึงที่สุดแล้ว การที่ฮาเบอร์มาสกลับไปทบทวนแนวคิดเรื่องการกระทำเชิงเป้าหมายของเวเบอร์และแนวคิดเรื่องวัจนกรรมของออสตินนั้น ก็เพื่อใช้เป็นข้อถกเถียงพื้นฐานสำหรับการเปลี่ยนแปลงกระบวนทัศน์จากการกระทำเชิงเป้าหมายไปสู่การกระทำทางสื่อสาร ทั้งนี้โดยอาศัยแนวคิดอีกชุดหนึ่งของบิดาผู้บุกเบิกสังคมวิทยาสมัยใหม่ คือ ยอร์จ เฮอร์เบิร์ต มิด (George Herbert Mead) และเอมิล ดูร์ไคม์ (Émile Durkheim) สิ่งที่น่าสนใจก็คือ ทั้งมิดและดูร์ไคม์พัฒนาแนวคิดเรื่องกระบวนการสร้างเหตุผลต่อจากเวเบอร์ด้วยแนวคิดอื่นที่ไม่ได้อาศัยแนวคิดเรื่องจิตสำนึก กล่าวคือ มิดใช้พื้นฐานทางทฤษฎีการสื่อสารของสังคมวิทยา (communication-theoretical foundation of sociology) ในขณะที่ดูร์ไคม์ใช้ทฤษฎีความเป็นปึกแผ่นของสังคมที่เชื่อมโยงการบูรณาการทางสังคมกับการบูรณาการเชิงระบบเข้าด้วยกัน

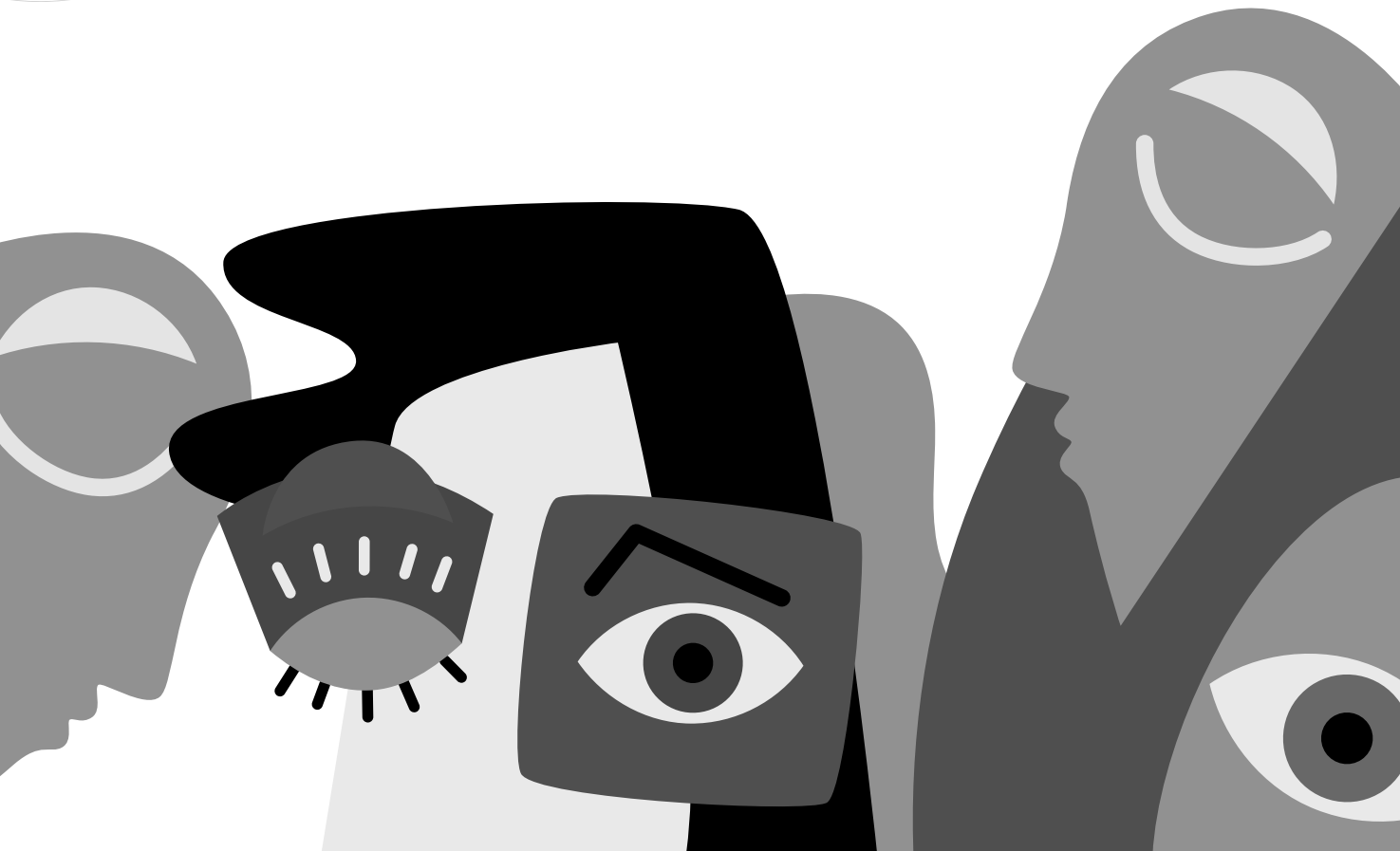
ด้วยเหตุนี้ ฮาเบอร์มาสจึงเชื่อว่า ตนสามารถพัฒนาทฤษฎีการกระทำที่เกี่ยวข้องกับชุมชนการสื่อสาร (communication community) ขึ้นมาใหม่ได้ โดยที่ชุมชนการสื่อสารและสังคมในอุดมคติ (utopia) นี้จะสนับสนุนการสร้างสถานะความเป็นอัตวิสัยร่วมแบบที่อนุญาตให้สามารถสร้างการทำความเข้าใจร่วมกันอย่างไม่มีข้อจำกัดระหว่างปัจเจกบุคคลต่าง ๆ (undamaged intersubjectivity) รวมถึงยังอนุญาตให้อัตลักษณ์ของปัจเจกบุคคลต่าง ๆ สามารถเกิดขึ้นได้และบรรลุความเข้าใจได้อย่างไม่มีข้อจำกัดกับตัวของปัจเจกเองด้วย ทั้งนี้ ฮาเบอร์มาสก็เชื่อว่า ตนสามารถอธิบายเรื่องการผลิตซ้ำเชิงสัญลักษณ์ (symbolic reproduction) ของความเป็นสังคมอย่างเป็นทางการใช้มุมมองภายใน (internal perspective)

ทั้งนี้ ฮาเบอร์มาสได้ทำการตรวจสอบประเด็นสำคัญ โดยจำแนกออกเป็น 3 ส่วนดังต่อไปนี้

(1) การพัฒนารอบแนวคิดพื้นฐานเรื่องปฏิสัมพันธ์แบบที่ถูกกำกับด้วยบรรทัดฐาน (normatively regulated interaction [NRI]) และปฏิสัมพันธ์แบบที่ใช้ภาษาเป็นสื่อกลาง (linguistically mediated interaction [LMI]) ทั้งนี้ มิดได้อธิบายถึงแหล่งกำเนิดของตรรกบท (logical genesis) หรือหลักพื้นฐานของการให้เหตุผลเพื่อสร้างความเข้าใจร่วมกันในชุมชนหนึ่ง ๆ โดยเริ่มต้นตั้งแต่ปฏิสัมพันธ์ชนิดที่ใช้ลักษณะท่าที่เป็นสื่อกลาง (interaction mediated by gesture) และปฏิสัมพันธ์ที่ถูกควบคุมโดยสัญลักษณ์ จนไปถึงขั้นของปฏิสัมพันธ์ที่ใช้สัญลักษณ์เป็นสื่อกลาง (symbolically mediated interaction [SMI]) ในลักษณะของภาษาแบบสัญลักษณ์

9

ระบบและโลกชีวิต





การเขียนรัฐสภาเปลี่ยนแปลง :

วาทกรรมกระทำทางสื่อสารถึงโลกชีวิตทางการเมือง

หนทางอีกอย่างหนึ่งที่ฮาเบอร์มาสนำมาใช้แก้ปัญหาที่เกี่ยวข้องกับความสัมพันธ์ระหว่างทฤษฎีการกระทำและทฤษฎีระบบที่ยังไม่ได้รับการอธิบายอย่างชัดเจน คือ การนำทฤษฎีการวิภาคแรงงาน (the division of labor)¹⁴ ของดูร์ไกม์เข้ามาใช้ กล่าวคือ การทำให้เกิดความแตกต่างกันในระบบนั้นเป็นสิ่งที่เชื่อมโยงอยู่กับระบบของแรงงานทางสังคม (social labor) ซึ่งหมายถึงการทำให้กลุ่มอาชีพและชนชั้นทางเศรษฐกิจ-สังคมต่าง ๆ มีความแตกต่างกัน ทั้งนี้ ดูร์ไกม์มีความเชื่อว่า การวิภาคแรงงานนั้นไม่ได้เกิดขึ้นในโลกเศรษฐกิจเท่านั้น แต่ยังเกิดขึ้นในพื้นที่ของการเมืองการปกครอง การบริหารจัดการ และกฎหมายด้วย ทั้งนี้ ดูร์ไกม์ได้ใช้สิ่งที่เรียกว่า “ตัวชี้วัดเชิงประชากร” (demographic indicator)¹⁵ ในการพิจารณาความซับซ้อนของสังคม โดยตัวชี้วัดเชิงประชากรนี้เป็นสิ่งที่มักใช้กันในการพิจารณาถึงกระบวนการทำให้เกิดความแตกต่างในสังคมชนเผ่า (Habermas, 1987b, p. 114)

กล่าวได้ว่า การจำแนกความแตกต่างด้วยรูปแบบเชิงชีววิทยาในการแบ่งงานกันทำในทางสังคมของดูร์ไกมนั้น สามารถแบ่งออกเป็นความแตกต่างในเชิงภาคส่วน (segmentally differentiated society) และความแตกต่างในเชิงหน้าที่ (functionally differentiated society) โดยผู้คนในสังคมที่ถูกทำให้เกิดความแตกต่างในเชิงหน้าที่นั้น จะเกี่ยวข้องกับระบบที่มีองคาพยพ (organ) แตกต่างกันไป และในแต่ละองคาพยพก็จะมีบทบาทเฉพาะของตัวเอง โดยองคาพยพต่าง ๆ จะมีการทำงานประสานกันและรับคำสั่งจากองคาพยพอื่น ทว่าองคาพยพเหล่านี้จะมีศูนย์กลางเดียวกัน ทั้งนี้ การทำงานในลักษณะนี้อาจเปรียบเสมือนกับลักษณะโครงสร้างการทำงานของรัฐ (ในสมัยสังคมแบบยุโรปเก่า) ที่มีกษัตริย์เป็นองคาพยพศูนย์กลางสำคัญ เพราะฉะนั้นมุมมองของดูร์ไกม์ในลักษณะนี้จึงใกล้เคียงกับทฤษฎีหน้าที่นิยม (functionalism) ในวิวัฒนาการทางสังคมมนุษย์ อันเน้นเรื่องปรากฏการณ์ทางชีววิทยามากกว่าปรากฏการณ์ทางสังคมวัฒนธรรม นอกจากนี้ ในเรื่องความเป็นสังคมที่เป็นอิสระจากบรรทัดฐาน (norm-free sociality) นั้น ดูร์ไกม์ยังอธิบายว่า การมีจิตสำนึกรวมหมู่เป็นสิ่งที่ได้รับการสถาปนาขึ้นในสังคมโบราณ โดยสังคมโบราณจะเน้นเรื่องฉันทมติเชิงบรรทัดฐาน ในขณะที่สังคมสมัยใหม่หรือสังคมที่ได้รับการพัฒนาแล้วนั้น

¹⁴ ดูร์ไกม์ใช้คำว่า “การวิภาคแรงงาน” ในการกล่าวถึงการทำให้โครงสร้างของระบบสังคมมีความแตกต่างกัน โดยหยิบยืมคำนี้มาจากทฤษฎีทางสังคม ซึ่งใช้กันมาตั้งแต่จอห์น มิลลาร์ (John Millar) อדם สมิธ (Adam Smith) มาร์กซ์ ลงมาจนถึงสเปนเซอร์ (Herbert Spencer)

¹⁵ การวิภาคแรงงานสามารถเปลี่ยนแปลงไปตามสัดส่วนของปริมาณ (volume) และความหนาแน่น (density) ของสังคมนั้น ๆ

ส่วนที่

3

การเรียนรู้สู่การเปลี่ยนแปลง
และการกระทำทางการสื่อสาร



เกริ่นนำ

ภายหลังจากที่เราได้ทำความเข้าใจเรื่องราวฐานเชิงทฤษฎี จุดเริ่มต้น พัฒนาการ และอิทธิพลของกลุ่มแนวคิดต่าง ๆ ที่มีต่อทฤษฎีการเรียนรู้สู่การเปลี่ยนแปลงไปแล้วในส่วนที่ 1 รวมถึงการสำรวจลงไปในระดับลึกเกี่ยวกับทฤษฎีการกระทำทางการสื่อสารของเยอร์เก้น ฮาเบอร์มาส ซึ่งเป็นรากใหญ่เชิงความรู้ที่เมอซีโรว์ได้รับเอามาประยุกต์ใช้ในการพัฒนาทฤษฎีการเรียนรู้สู่การเปลี่ยนแปลงดังปรากฏในส่วนที่ 2 ไปแล้ว ในส่วนที่ 3 นี้ จึงเป็นการเชื่อมโยงระหว่างแนวคิดย่อยที่อยู่ภายใต้ทฤษฎีการกระทำทางการสื่อสารของฮาเบอร์มาส เช่น แนวคิดเรื่องเหตุผล ทฤษฎีการกระทำ และแนวคิดเรื่องโลกชีวิตและระบบ กับทฤษฎีการเรียนรู้สู่การเปลี่ยนแปลงของเมอซีโรว์ รวมถึงการนำเสนอแนวทางในการพัฒนาทฤษฎีการเรียนรู้สู่การเปลี่ยนแปลงด้วยทฤษฎีของนักสังคมวิทยาคนอื่น ๆ เช่น แอ็กเซล ฮอนเนต และออสการ์ เน็กท์ เป็นต้น

ทั้งนี้ ในส่วนสุดท้าย จึงได้เฟลซสมควรที่ผู้เขียนจะหยิบยกกรณีตัวอย่างที่น่าสนใจของการปลดปล่อยอาณานิคมในโลกชีวิตทางการศึกษาจำนวน 5 กรณี ซึ่งมีลักษณะที่แตกต่างกันในเชิงพื้นที่และบริบท แต่ทว่ากรณีศึกษาเหล่านี้มีจุดร่วมบางประการคล้ายกัน โดยเฉพาะอย่างยิ่งในแง่ของการปลดปล่อยจากอาณานิคมเชิงความรู้ โดยกรณีตัวอย่างทั้ง 5 กรณี ได้แก่ 1) โครงการทางการศึกษาของชุมชนพื้นเมืองเยอากาล่า ประเทศออสเตรเลีย 2) การสนับสนุนการเรียนการสอนภาษาอังกฤษเพื่อถ่วงดุลการเรียนภาษาฝรั่งเศสของประเทศแอลจีเรีย 3) การปลดปล่อยของหลักสูตรกายวิภาคศึกษา 4) การจัดการมรดกทางวัฒนธรรมของเยาวชนชนพื้นเมืองอเมริกันในมลรัฐออแลสกา ประเทศสหรัฐอเมริกา และ 5) โรงเรียนบ้านหนองแก โรงเรียนต่างอำเภอขนาดเล็กที่มีผลการสอบภาษาอังกฤษ O-NET อันดับ 1 ของจังหวัดสระแก้ว นอกจากนี้ ผู้เขียนยังทิ้งท้ายด้วยการนำเสนอและสังเคราะห์บทเรียนจากกรณีตัวอย่างดังกล่าวเพื่อให้เห็นถึงรูปแบบของการปลดปล่อยจากอาณานิคม การสร้างพื้นที่สาธารณะเพื่อการเปลี่ยนแปลงทางการศึกษาและการเรียนรู้สู่การเปลี่ยนแปลงกับโลกชีวิตและระบบที่ปรากฏอยู่ในกรณีตัวอย่างเหล่านี้ โดยในท้ายที่สุด อาจกล่าวได้ว่า กรณีตัวอย่างเหล่านี้ได้สะท้อนถึงความพยายามต่อสู้กับโครงสร้างเชิงอำนาจทางความรู้เพื่อปลดแอกจากเจ้าอาณานิคมเชิงความรู้ รวมไปถึงเพื่อลดความเหลื่อมล้ำและความไม่เป็นธรรมที่เกิดขึ้นในพื้นที่โลกชีวิตทางการศึกษาอีกด้วย

10

แนวคิดเรื่องเหตุผลและทฤษฎี
การกระทำกับทฤษฎีการเรียนรู้
สู่การเปลี่ยนแปลง





การเรียนรู้สู่การเปลี่ยนแปลง :

จากภาระกระทำทางการสื่อสารถึงโลกชีวิตทางการศึกษา

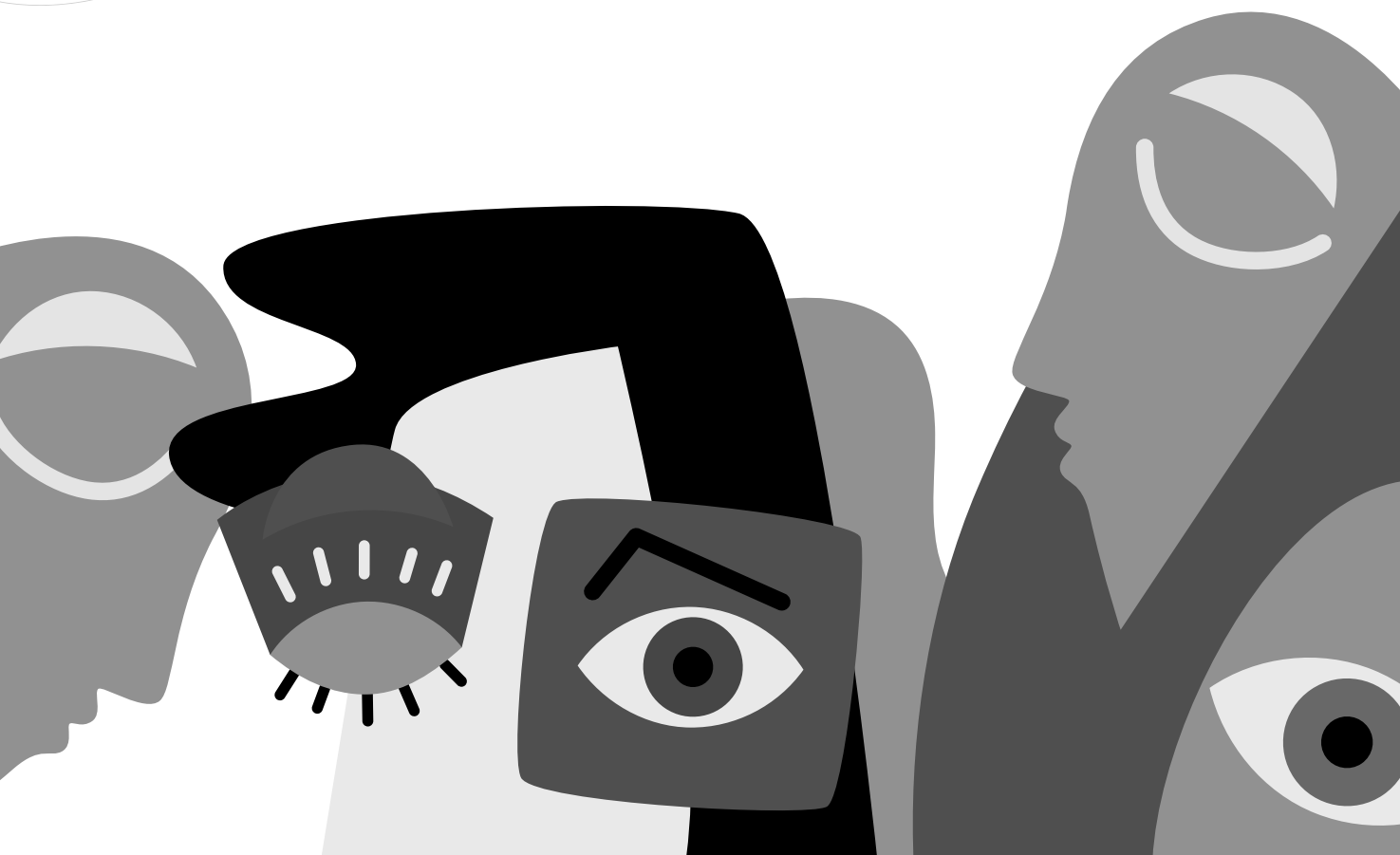
หลังจากที่ได้อภิปรายถึงจุดเริ่มต้นและพัฒนาการของทฤษฎีการเรียนรู้สู่การเปลี่ยนแปลงของแจ๊ค เมอซีโรว์ในส่วนแรกกับทฤษฎีการกระทำทางการสื่อสารของเยอร์เก้น ฮาเบอร์มาส ในส่วนที่ 2 ไปแล้ว สำหรับบทนี้ ผู้เขียนมุ่งศึกษาและพยายามนำเสนอเพื่อแสดงให้เห็นถึงความเชื่อมโยงระหว่างแนวคิดเรื่องเหตุผลและทฤษฎีการกระทำของเยอร์เก้น ฮาเบอร์มาสกับทฤษฎีการเรียนรู้สู่การเปลี่ยนแปลงของแจ๊ค เมอซีโรว์ ดังรายละเอียดต่อไปนี้

แนวคิดเรื่องเหตุผลและความสมเหตุสมผลเพื่อการพัฒนาทฤษฎีการเรียนรู้สู่การเปลี่ยนแปลง

จากการสำรวจงานวิจัยหรือวิทยานิพนธ์ในประเทศไทยที่ศึกษาเรื่องเหตุผล (rationality) ตามแนวคิดของฮาเบอร์มาสพบว่า งานวิจัยหรือวิทยานิพนธ์ที่ศึกษาเรื่องเหตุผลโดยพิจารณาเฉพาะแนวคิดของฮาเบอร์มาสเป็นหลักนั้นยังปรากฏไม่มากนัก โดยเฉพาะอย่างยิ่งในสาขาการศึกษา ทว่าในสาขาวิชาอื่นนั้นปรากฏงานเขียนเกี่ยวกับเรื่องเหตุผลให้เห็นอยู่บ้างจำนวนหนึ่ง เช่น งานเขียนของธเนศ วงศ์ยานนาวา จำนวน 2 ชิ้น ได้แก่ หนังสือเรื่อง *ความสมเหตุสมผลของความชอบธรรม (การครอบงำ)* (2554) และหนังสือเรื่อง *การสร้างความสมเหตุสมผล [ของใคร?]* (2560) อย่างไรก็ตาม เมื่อใช้คำค้นว่า “เหตุผล” ในการสืบค้นข้อมูล ผู้เขียนพบว่าวิทยานิพนธ์หรือบทความวิชาการที่ปรากฏขึ้นส่วนใหญ่จะเกี่ยวข้องกับทฤษฎีการเลือกอย่างเป็นเหตุเป็นผล (rational choice theory) ซึ่งเป็นทฤษฎีหนึ่งในสาขาวิชาเศรษฐศาสตร์การเมืองหรือสาขาวิชาเศรษฐศาสตร์พฤติกรรม (โกวิท ชาญวิทยพงศ์, 2563; จักรีย์ ไชยพินิจ, 2560; พิชาย รัตนดิลก ณ ภูเก็ต, 2556) รวมถึงผู้เขียนยังพบว่าในสาขาวิชารัฐศาสตร์นั้นก็ปรากฏวิทยานิพนธ์ที่ศึกษาเกี่ยวกับแนวคิดของฮาเบอร์มาสที่มีความลุ่มลึกและน่าสนใจอยู่ด้วยกัน 2 เรื่อง คือ วิทยานิพนธ์เรื่อง “เยอร์เก้น ฮาเบอร์มาสกับทฤษฎีวิพากษ์สังคมนิยมใหม่ : โครงการ “การรู้แจ้ง” กับการจัดวางปทัสสถานให้กับการวิพากษ์” ของสุรัช คมพจน์ (2554) และ วิทยานิพนธ์เรื่อง “การวิพากษ์รัฐศาสตร์แนวพฤติกรรมศาสตร์ตามกรอบแนวคิดของฮาเบอร์มาส” ของ ชัชพันธ์ ยิ้มอ่อน (2553) ทั้งนี้ วิทยานิพนธ์ทั้ง 2 เรื่องได้ดำเนินการวิจัยโดยศึกษาจากตัวบทหรืองานต้นฉบับของฮาเบอร์มาสโดยตรง (ฉบับแปลเป็นภาษาอังกฤษ) โดยวิทยานิพนธ์ทั้ง 2 เรื่อง ได้เน้นการศึกษาจากเอกสารต้นฉบับของฮาเบอร์มาสเช่นเดียวกัน แต่ทว่ามุ่งเน้นหนังสือของฮาเบอร์มาสในเล่มที่ต่างกันและในประเด็นกับขอบเขตการศึกษาที่แตกต่างกันด้วย กระทั่งกล่าวได้ว่า งานเขียนของนักวิชาการไทยดังกล่าวข้างต้นได้

11

โลกชีวิตและระบบในทฤษฎี
การเรียนรู้สู่การเปลี่ยนแปลง





การเรียนรู้สู่การเปลี่ยนแปลง :

จากภาระกระทำทางการสื่อสารถึงโลกชีวิตทางการศึกษา

ในบทนี้ ผู้เขียนต้องการนำเสนอให้เห็นถึงความเชื่อมโยงระหว่างแนวคิดเรื่องโลกชีวิตและระบบของฮาเบอร์มาสกับทฤษฎีการเรียนรู้สู่การเปลี่ยนแปลงของเมอซีโรว์ รวมถึงผู้เขียนได้ศึกษาและนำเสนอแนวคิดต่าง ๆ จากนักคิดคนอื่นนอกเหนือจากฮาเบอร์มาส ซึ่งอาจจะเป็นแนวทางที่ช่วยให้ปัจเจกบุคคลในโลกชีวิตหรือผู้เรียนในโลกชีวิตสามารถดำรงอยู่ในสังคมสมัยใหม่ได้ดียิ่งขึ้น

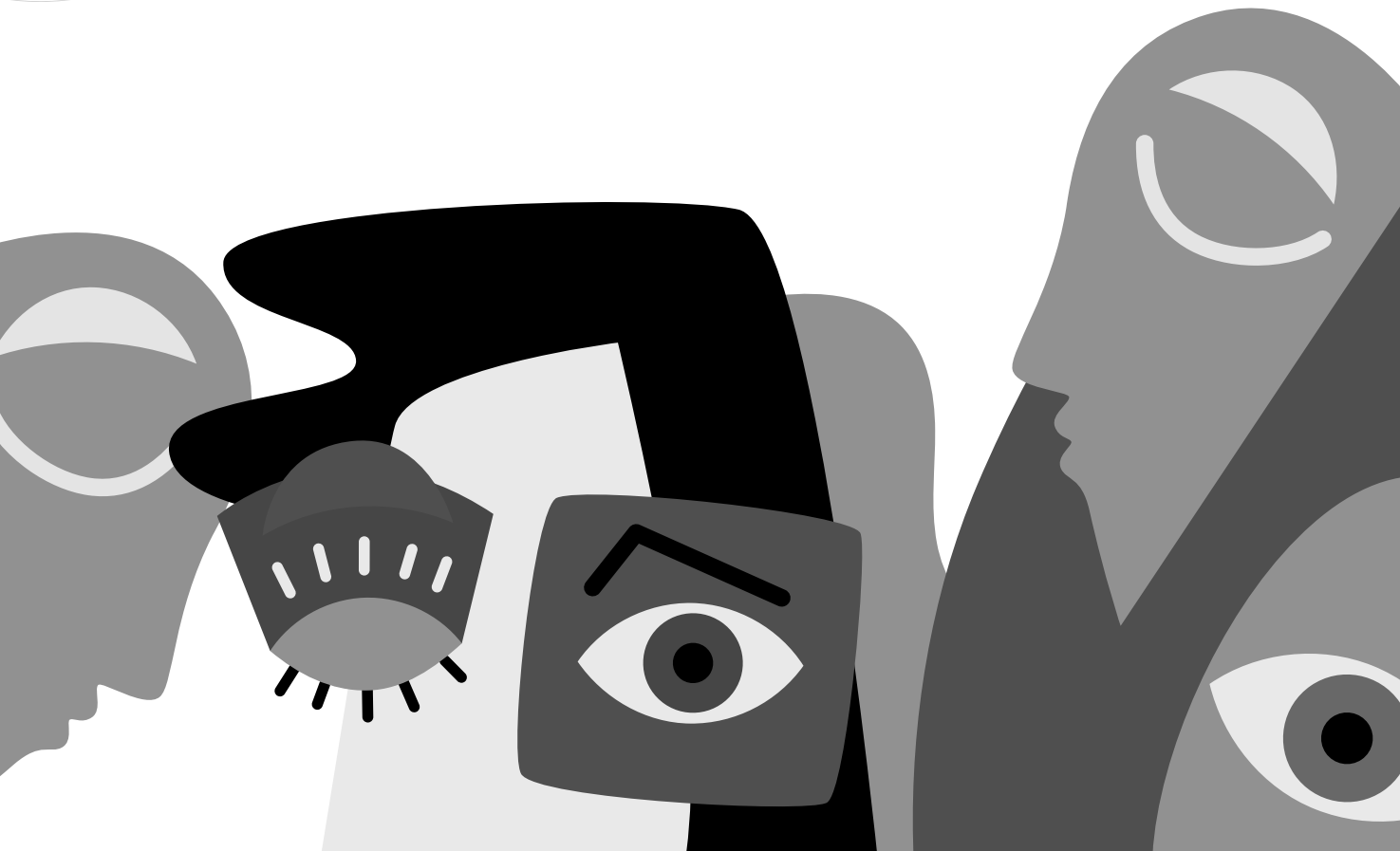
โลกชีวิตและระบบในทฤษฎีแห่งสังคม

นอกเหนือจากทฤษฎีการกระทำดังที่กล่าวไว้ในบทก่อนหน้าแล้ว ทฤษฎีการกระทำทางการสื่อสารยังก่อร่างขึ้นมาจากทฤษฎีในเรื่องสังคม (theory of society) อีกด้วย ทั้งนี้ ฮาเบอร์มาสเชื่อว่าการอธิบายเรื่องความสัมพันธ์ทางสังคมด้วยแนวคิดเรื่องเหตุผลและทฤษฎีการกระทำเท่านั้นยังไม่สามารถช่วยให้เกิดความเข้าใจถึงความสัมพันธ์ระหว่างบุคคลในสังคมได้ เนื่องจากฮาเบอร์มาสเห็นว่ามนุษย์เราไม่ได้แค่ปฏิสัมพันธ์กันตามการกระทำในประเภทต่าง ๆ เท่านั้น แต่โลกสมัยใหม่ยังมีความปั่นป่วนและความรุนแรงมากยิ่งขึ้น อันเป็นผลมาจากการที่ระบบและอำนาจต่าง ๆ เข้ามาคุกคามพื้นที่ความเป็นอยู่ของผู้คน กล่าวอีกอย่างหนึ่งคือ การบุกรุกโลกชีวิตโดยระบบการตลาดและอำนาจต่าง ๆ ในเชิงระบบราชการ (bureaucratic authorities) ได้เข้ามาแทรกซึมความสัมพันธ์ทางสังคมของมนุษย์มากยิ่งขึ้นทุกวัน โดยผลกระทบที่เกิดขึ้นจากการขยายตัวของปฏิบัติการของระบบการตลาดและอำนาจของระบบราชการได้ทำให้เกิดการทำลายโครงสร้างการสื่อสารของมนุษย์ที่เคยดำรงอยู่แต่เดิม

ทั้งนี้ เราสามารถพูดได้อีกอย่างหนึ่งว่า การคุกคามหรือบุกรุกดังกล่าว คือ “การยึดครองโลกชีวิต” กล่าวได้ว่า ผลกระทบของการยึดครองโลกชีวิตได้ทำให้คุณภาพชีวิตของผู้คนโดยทั่วไปตกอยู่ในสภาพแร้นแค้นยากจน กอปรกับการยึดครองโลกชีวิตยังสร้างอุปสรรคต่อการเติบโตและการหล่อเลี้ยงความเป็นชุมชน (being community) รวมถึงสิ่งที่ฮาเบอร์มาสเรียกว่า “ความเป็นองค์ประธานร่วม” (intersubjectivity) ซึ่งหมายถึง ความสมเหตุสมผลในเรื่องหนึ่ง ๆ ควรถูกสร้างขึ้นมาจากความเป็นเอกฉันท์อันเกิดจากการสื่อสารระหว่างสมาชิกหรือผู้มีส่วนเกี่ยวข้องอย่าง ไม่ถูกบังคับหรือเป็นอิสระจากการถูกรอบงำของอำนาจใด ๆ อีกทั้ง ผลลัพธ์จากการคุกคามของระบบและอำนาจดังกล่าวไม่เพียงสร้างความวุ่นวายในระดับสังคมและวัฒนธรรมเท่านั้น แต่ยังกัดกร่อนลงไปในระดับปัจเจกบุคคลอีกด้วย โดยเฉพาะในมิติเชิงคุณลักษณะหรือบุคลิกภาพของมนุษย์ เพราะฉะนั้น ปรากฏการณ์ดังกล่าวจึงเป็นภาพสะท้อนของสาเหตุที่เกิดขึ้นจากการที่

12

การปลดปล่อยอาณานิคม
ในโลกชีวิตทางการศึกษา





การเรียนรู้สู่การเปลี่ยนแปลง :

จากภาระกระทำทางการสื่อสารถึงโลกชีวิตทางการศึกษา

สืบเนื่องจากบทที่ผ่านมา ซึ่งผู้เขียนได้นำเสนอถึงแนวคิดเรื่องโลกชีวิตและระบบของฮาเบอร์มาสเพื่อเชื่อมโยงไปยังการพัฒนาทฤษฎีการเรียนรู้สู่การเปลี่ยนแปลงตามแนวคิดของเมอซีโรว์ ผู้เขียนพบว่านอกเหนือจากแนวคิดเรื่องการสร้างพื้นที่สาธารณะและการคิดเชิงหลังอาภิปรัชญาของฮาเบอร์มาสแล้ว แนวทางในการช่วยให้ผู้เรียนหรือประชาชนในโลกชีวิตสามารถดำรงอยู่ได้นั้นยังปรากฏให้เห็นอย่างมีความหวังจากข้อเสนอของนักวิชาการอีกหลายคน เช่น แนวคิดเรื่องการเรียนรู้ทางสังคมและบริบทของริกมี แนวคิดเรื่องการรื้อสร้างประสบการณ์และการเรียนรู้เชิงแบบอย่างของเน็กท์ แนวคิดเรื่องการยอมรับและเสรีภาพของฮอนเนต และแนวคิดเรื่องสังคมสังเคราะห์เพื่อต้านทานการนำเทคโนโลยีเข้ามาเปลี่ยนแปลงวิถีชีวิตมนุษย์ของไบรสัน อย่างไรก็ตาม ผู้เขียนเห็นว่าการนำเสนอกรณีตัวอย่างที่เกี่ยวข้องกับการครอบงำอันเปรียบดังการสร้างอาณานิคมของระบบในโลกชีวิต โดยเฉพาะโลกชีวิตทางการศึกษานั้น มีความสำคัญอย่างยิ่งต่อการทำความเข้าใจของเราทั้งในแง่ของการเห็นปรากฏการณ์ที่มีอยู่จริงอันเป็นภาพสะท้อนถึงการล่าอาณานิคมของระบบในมิติของการศึกษา รวมถึงเราจะได้เห็นความเชื่อมโยงระหว่างปรากฏการณ์ที่เกิดขึ้นกับคำอธิบายเชิงแนวคิดหรือทฤษฎีอีกด้วย

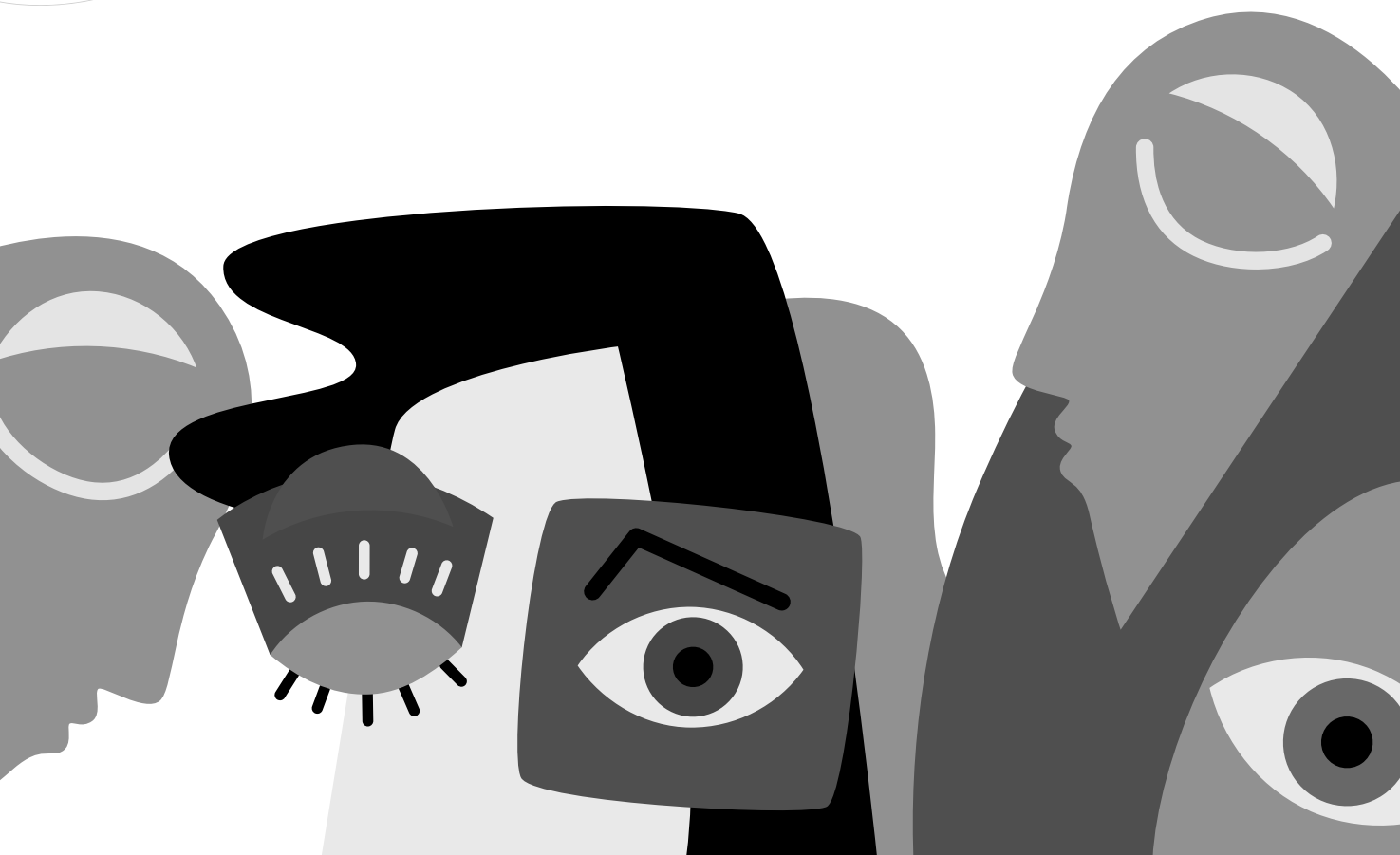
อย่างไรก็ตาม ในเบื้องต้นก่อนที่ผู้เขียนจะนำเสนอกรณีตัวอย่าง ผู้เขียนต้องการทำความเข้าใจกับแนวคิดที่เกี่ยวข้องเพิ่มเติมบางอย่างเสียก่อน ดังนี้

ลัทธิจักรวรรดินิยม ลัทธิอาณานิคม ลัทธิอาณานิคมแบบใหม่ และแนวคิดแบบหลังอาณานิคม

ในบทที่ 12 นี้ ผู้เขียนต้องการชี้ให้ผู้อ่านได้เห็นถึงคำอธิบายเกี่ยวกับแนวคิดเรื่อง “การปลดปล่อยอาณานิคม” (decolonization) ในลักษณะต่าง ๆ โดยเริ่มต้นจากการทำความเข้าใจกับ 3 แนวคิดสำคัญ ได้แก่ ลัทธิจักรวรรดินิยม (imperialism) ลัทธิอาณานิคม (colonialism) ลัทธิอาณานิคมแบบใหม่ (neo-colonialism) และแนวคิดแบบหลังอาณานิคม (postcolonialism) จากนั้นผู้เขียนจะนำเสนอมิติของการปลดปล่อยอาณานิคมในบริบททางการศึกษาผ่านกรณีตัวอย่างจำนวน 5 เรื่อง อย่างไรก็ตาม การนำเสนอแนวคิดเรื่องลัทธิจักรวรรดินิยม ลัทธิอาณานิคม ลัทธิอาณานิคมแบบใหม่ และแนวคิดแบบหลังอาณานิคมในที่นี้มีรายละเอียดที่ค่อนข้างกระชับและจะเน้นเฉพาะส่วนที่มีความเชื่อมโยงกับการปลดปล่อยอาณานิคมทางการศึกษาในบางแง่มุมเท่านั้น ดังนั้น รายละเอียดดังกล่าวจึงไม่ได้ครอบคลุมถึงทุกประเด็นที่ดำรงอยู่ภายใต้แนวคิดทั้ง

13

unaşu





การเรียนรู้สู่การเปลี่ยนแปลง :

จากภาระกระทำทางการสื่อสารถึงโลกชีวิตทางการศึกษา

ผู้เขียนในฐานะของนักการศึกษาคนหนึ่งเชื่อว่า ภารกิจสำคัญประการหนึ่งของการเป็นนักวิชาการทางการศึกษาก็คือการสานสนทนากับทั้งแวดวงวิชาการทางการศึกษาไปจนถึงผู้คนในโลกชีวิต โดยการนำเสนอทฤษฎีการเรียนรู้สู่การเปลี่ยนแปลงและทฤษฎีการกระทำทางการสื่อสารอันเป็นอีกทางเลือกหนึ่งในการแก้ปัญหาสถานะความผิดปกติทางสังคม โดยเฉพาะอย่างยิ่งในบริบททางการศึกษา หนังสือเล่มนี้คือผลผลิตของความเชื่อดังกล่าวในการพยายามนำเสนอทฤษฎีการเรียนรู้สู่การเปลี่ยนแปลงของแจ๊ค เมอซีโรว์ ซึ่งมีรากฐานและเกี่ยวข้องกับการศึกษาผู้ใหญ่และทฤษฎีการกระทำทางการสื่อสารของเยอร์เก้น ฮาเบอร์มาส ประกอบกับการนำเสนอให้เห็นถึงการต่อสู้กับปัญหาเชิงโครงสร้างทางสังคมและทางการศึกษาของผู้คนในโลกชีวิตทางการศึกษา ทั้งนี้โดยหวังว่าความพยายามในครั้งนี้จะกลายเป็นอีกกลไกหนึ่งในการช่วยขับเคลื่อนและเปลี่ยนกระบวนทัศน์ทางการศึกษาที่เน้นเรื่องการจัดการเชิงวิทยาศาสตร์ (scientific management) หรือการให้เหตุผลที่เน้นเฉพาะเรื่องประสิทธิภาพและความสำเร็จเชิงประจักษ์ อันยึดครองโลกชีวิตทางการศึกษามาตั้งแต่ต้นคริสต์ศตวรรษที่ 20 (Rincón-Gallardo, 2020) ไปสู่กระบวนทัศน์ที่เน้นการเรียนรู้สู่การเปลี่ยนแปลงและการกระทำทางการสื่อสาร

ผู้อ่านจะพบว่าเนื้อความในหนังสือเล่มนี้ได้พยายามชักชวนให้สำรวจพื้นที่ความรู้ไม่เพียงเฉพาะเรื่องการเปลี่ยนแปลงในระดับปัจเจกบุคคลเท่านั้น ทว่ายังขยายไปสู่การสำรวจโครงสร้างทางสังคม โดยเฉพาะเรื่อง “กระบวนกรคิดที่มีเหตุผล/การให้เหตุผล” (rationality) ซึ่งเป็นอิทธิพลสำคัญของสังคมสมัยใหม่อันเรดำรงค์อยู่ในขณะนี้ กล่าวให้ถึงที่สุดก็คือ เรากำลังอยู่ในโลกสังคมที่ให้ความสำคัญกับเหตุผลเชิงปัญญา-เครื่องมือเป็นหลักและละเลยการให้เหตุผลหรือการกระทำในประเภทอื่น ๆ (ได้แก่ การกระทำแบบกำกับด้วยบรรทัดฐาน การกระทำเชิงละคร และการกระทำทางการสื่อสาร) ทั้งนี้ เหตุผลเชิงปัญญา-เครื่องมือหรือการกระทำเชิงกลยุทธ์/การกระทำที่มุ่งเน้นเป้าหมายไม่เพียงครอบงำการให้เหตุผลประเภทอื่น ๆ เท่านั้น ทว่าการเข้าใจซึ่งกันและกันผ่านการสื่อสารของผู้คนในโลกชีวิตก็ได้ถูกกีดรอนจากการกระทำเชิงกลยุทธ์มากขึ้นเรื่อย ๆ ด้วยดังสะท้อนให้เห็นผ่านความผิดปกติทางสังคม ความขัดแย้ง ความยุ่งเหยิงของอัตลักษณ์กลุ่มและความรู้สึกถึงความแปลกแยกจากบทบาททางสังคม

การเข้าใจถึงที่มาที่ไปของโครงสร้างทางสังคม การให้เหตุผล และการกระทำทางสังคม น่าจะช่วยให้ปัจเจกบุคคลในโลกชีวิตสามารถตระหนักถึงเบื้องหลังอันเป็นปฐมเหตุสำคัญของกรอบอ้างอิงที่มีอยู่เดิมของตน โดยกล่าวได้ว่า กรอบอ้างอิงของปัจเจกบุคคลได้ถูกกำหนดให้อยู่

ภาคผนวก



รายชื่อผู้ได้รับรางวัล “Jack Mezirow Living Theory of Transformative Learning Award”
ตั้งแต่ปี ค.ศ. 2014–2022 (International Transformative Learning Conference, 2021)

ปี ค.ศ.	ประเภทรางวัล	ชื่อผู้เขียน	หน่วยงาน	ชื่อบทความ
2014	Award Winner	Ted Fleming	National University of Ireland, Maynooth University	Axel Honneth and the Struggle for Recognition: Implications for Transformative Learning
	Honorable Mention	Fergal Finnegan	National University of Ireland, Maynooth University	Embodied Experience, Transformative Learning and the Production of Space
		Chad Hoggan	North Carolina State University	Clarifying Transformational Outcomes
		Sherry Kennedy-Reid	The George Washington University	Toward Redefining Individual-Collective Transformative Learning: A Duality Approach
		Maura Striano Allesandra Romano Maria Strollo	University of Naples’ “Frederico II”	The Theatre of the Oppressed: An Experiential Practice to Promote Transformative Learning?

รายชื่อผู้ได้รับรางวัล “Jack Mezirow Living Theory of Transformative Learning Award”
ตั้งแต่ปี ค.ศ. 2014–2022 (International Transformative Learning Conference, 2021)

ปี ค.ศ.	ประเภทรางวัล	ชื่อผู้เขียน	หน่วยงาน	ชื่อบทความ
2016	Award Winner	Michel Alhadeff-Jones	Teachers College, Columbia University & Sunkhronos Institute, Switzerland	Between Continuity and Discontinuity: Conceiving the Rhythms of Transformative Learning
	Honorable Mention	Ingrid Andersen	Penn State University Harrisburg	Stories in the Agora: Transformative Learning through the Medium of Digital Storytelling of Personal Spiritual and Cultural Experiences
		Cheryl K. Baldwin	University of Wisconsin-Milwaukee	Exploring Transformative Learning Praxis and Dignity in the Training Context for Lower-Wage Workers
		Linden West	Canterbury Christ Church University, United Kingdom	Transformative Learning (TL) at the Intersections of the Psychosocial: Comparing an Islamist and the Good TL Group

รายชื่อผู้ได้รับรางวัล “Jack Mezirow Living Theory of Transformative Learning Award”
ตั้งแต่ปี ค.ศ. 2014–2022 (International Transformative Learning Conference, 2021)

ปี ค.ศ.	ประเภทรางวัล	ชื่อผู้เขียน	หน่วยงาน	ชื่อบทความ
2018	Award Winner	Randee Lipson	Teachers College, Columbia University	Restoring the Possibility of Critical Reflection Discourse: Using Imagined Dialogues to Rebuild Connections Across Political Divides
		Lawrence Brian Dashew Karen Doyle Grossman		
	Alyssa E. Motter Cheryl K. Baldwin	University of Wisconsin-Milwaukee	A Model of Dialogic Embodiment: Transformative Autoethnographic Dance	
	Honorable Mention	Robert Charles Cox	University of Tennessee, Knoxville	TROPOS (Transformative Outcomes and Process Scale): An Instrument to Assess and Explore Transformative Learning
Fay Fletcher Rebecca Shortt Alicia Hibbert		University of Alberta	Transformative Narratives of Emerging and Evolving Indigenous Relations	

รายชื่อผู้ได้รับรางวัล “Jack Mezirow Living Theory of Transformative Learning Award”
ตั้งแต่ปี ค.ศ. 2014–2022 (International Transformative Learning Conference, 2021)

ปี ค.ศ.	ประเภทรางวัล	ชื่อผู้เขียน	หน่วยงาน	ชื่อบทความ
2022	Award Winner	Eunice Nyamupangedengu Constance Khupe	University of the Witwatersrand, South Africa	Experiences of Applying for Promotion as Counter-Cultural Transformative Learning
		Patricia L. Carter	University of Georgia	Exploring Visceral Experiences of Physiology: The Role of Embodied Cognition in Fostering Transformative Learning

บรรณานุกรม

- กาญจนา แก้วเทพ และสมสุข หินวิมาน. (2551). *สายธารแห่งนักคิดทฤษฎีเศรษฐศาสตร์การเมืองกับสื่อสารศึกษา*. กรุงเทพฯ: ภาพพิมพ์.
- โกวิท ชาญวิทยาพงศ์. (2563). อคติในคดีละเมิดและการแก้ไข: มุมมองจากเศรษฐศาสตร์เชิงพฤติกรรม. *วารสารเศรษฐศาสตร์และกลยุทธ์การจัดการ*, 7(1), 173-194.
- เครก, เอ็ดเวิร์ด. (2563). *ปรัชญา: ความรู้ฉบับพกพา* [Philosophy : A very short introduction] (สายพิณศุภุทธมงคล, แปล). กรุงเทพฯ: บุ๊คสเคป.
- โคเซอร์, ลิวอิส. เอ. (2535a). *แนวความคิดทฤษฎีทางสังคมวิทยา ตอน ชาร์ลส์ ฮอร์ตัน คูลีย์ และ ยอร์จ เฮอร์เบิร์ต มัดด์* [Masters of sociological thought: Ideas in historical and social context] (วารุณี ภูริสินสิทธิ์, แปล; พิมพ์ครั้งที่ 1). กรุงเทพฯ: สำนักพิมพ์มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์.
- โคเซอร์, ลิวอิส. เอ. (2535b). *แนวความคิดทฤษฎีทางสังคมวิทยา ตอน เอมีล เดอร์ไคม์* [Masters of sociological thought: Ideas in historical and social context] (นฤจร อิทธิจิระจรัส, แปล; พิมพ์ครั้งที่ 1). กรุงเทพฯ: สำนักพิมพ์มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์.
- จักรี ไชยพินิจ. (2560). บทวิพากษ์ทฤษฎีการเลือกอย่างเป็นเหตุเป็นผล: ข้อจำกัดในการสร้างคำอธิบายทางสังคมศาสตร์. *วารสารเศรษฐศาสตร์การเมืองบูรพา*, 4(1), 51-84.
- จุมพล พูลภัทรชีวิน. (2552). *จิตตปัญญาศึกษาและการเรียนรู้สู่การเปลี่ยนแปลง (Contemplative Education and Transformative Learning)*. โปสต์ทูเดย์.
- ชนัดดา ภูหงษ์ทอง. (2560). *การวิจัยปฏิบัติการเชิงวิพากษ์แบบมีส่วนร่วมเพื่อพัฒนาปฏิบัติการจัดการเรียนรู้ที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญของนิสิตฝึกประสบการณ์วิชาชีพครูผ่านวิธีการเรียนรู้สู่การเปลี่ยนแปลง (วิทยานิพนธ์ปริญญาปรัชญาดุษฎีบัณฑิต, มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ)*. <http://bsris.swu.ac.th/thesis/55199120017RB8992555f.pdf>
- ชนัดดา ภูหงษ์ทอง. (2561). การเรียนรู้สู่การเปลี่ยนแปลง: ความท้าทายของผู้สอนในระดับอุดมศึกษา. *วารสารพฤติกรรมศาสตร์*, 24(1), 163-182.
- ชนัดดา ภูหงษ์ทอง. (2565a). โลกชีวิตและระบบของฮาเบอร์มาสในทฤษฎีการเรียนรู้สู่การเปลี่ยนแปลงของเมอซีโรว์. *วารสารครุศาสตร์*, 50(1), 1-12.
- ชนัดดา ภูหงษ์ทอง. (2565b). เหตุผลและความสมเหตุสมผล: จากทฤษฎีการกระทำทางการสื่อสารของฮาเบอร์มาสสู่ทฤษฎีการเรียนรู้สู่การเปลี่ยนแปลง. *ศึกษาศาสตร์สาร มหาวิทยาลัยเชียงใหม่*, 6(2), 76-90.

- ชนิดดา ภูหงษ์ทอง. (2566). ข้อโต้แย้งต่อการวิพากษ์ทฤษฎีการเรียนรู้สู่การเปลี่ยนแปลงของเมอซีโรว์. *วารสารมนุษยศาสตร์และสังคมศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏพิบูลสงคราม*, 17(2), 494-505.
- ชนิดา รักษ์พลเมือง. (2534). *พื้นฐานการศึกษา: หลักการและแนวคิดทางสังคม*. พิมพ์ดี.
- ซัชพันธ์ ยิ้มอ่อน. (2553). *การวิพากษ์รัฐศาสตร์แนวพฤติกรรมศาสตร์ตามกรอบแนวคิดของฮาเบอร์มาส* (วิทยานิพนธ์ปริญญาปรัชญาดุษฎีบัณฑิต, จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย). <http://cuir.car.chula.ac.th/handle/123456789/19528>
- ไทย พีบีเอส. (21 กันยายน 2564). *โรงเรียนบ้านหนองแก” โรงเรียนภาษาอังกฤษ Very Good: สะท้อนไทย* [วิดีโอ]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=cOtbzh0IWk4>
- ไทยโพสต์. (13 ธันวาคม 2564). *รมว.ศธ. ชื่นชมครู รร.บ้านหนองแก จ.สระแก้ว ใช้เทคนิค Phonic สอนภาษาอังกฤษนร.จนดันคะแนนโอเน็ตพุ่ง*. ไทยโพสต์. <https://www.thaipost.net/education-news/44361/>
- วรรณภา จารุสมบุรณ์ (บรรณาธิการ). (2552). *ศิลปะการจัดการกระบวนการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลง : คู่มือกระบวนการจิตตปัญญา*. มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์.
- ธเนศ วงศ์ยานนาวา. (2554). *ความสมเหตุสมผลของความชอบธรรม (การครอบงำ)*. กรุงเทพฯ : คณะรัฐศาสตร์ มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์.
- ธเนศ วงศ์ยานนาวา. (2560). *การสร้างความสมเหตุสมผล [ของใคร?]*. กรุงเทพฯ: คณะรัฐศาสตร์ มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์.
- ประเวศ วะสี. (2550). *ปาฐกถาสวัสดิ์ สกฤตไทย: มหาวิทยาลัยกับจิตตปัญญาศึกษา และไตรยางค์แห่งการศึกษา*. กรุงเทพฯ: ศูนย์จิตตปัญญาศึกษา มหาวิทยาลัยมหิดล.
- ผู้จัดการออนไลน์. (24 พฤษภาคม 2560). *คือดีงาม “โรงเรียนบ้านหนองแก” สอนภาษาไทย-อังกฤษด้วยการใช้สี*. ผู้จัดการออนไลน์. <https://mgronline.com/local/detail/9600000052724>
- พิชาย รัตนดิลก ณ ภูเก็ต. (2556). *สงครามระหว่างศาสตร์และความเป็นไปได้ของทฤษฎีในสังคมศาสตร์*. *วารสารพัฒนาลังคม*, 15(1), 89-107.
- พิสิฐ ลี้อาธรรม. (2551). *ทฤษฎีเศรษฐศาสตร์สมดุลยุคใหม่*. *วารสารเศรษฐศาสตร์ มหาวิทยาลัยเชียงใหม่*, 12(3), 4-25.
- พินเลย์สัน, เจมส์. กอร์ดอน. (2559). *ฮาเบอร์มาส: มนุษย์กับพื้นที่สาธารณะ* [Habermas: A very short introduction] (วารารัก เฉลิมพันธ์ศักดิ์, แปล). กรุงเทพฯ : สวนเงินมีมา.
- วรรณดี สุทธินากร. (2560). *การเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลงและการวิจัยเชิงปฏิบัติการ (Transformative learning and action research)*. กรุงเทพฯ: สำนักพิมพ์สยาม.
- วิจารณ์ พานิช. (2558). *เรียนรู้สู่การเปลี่ยนแปลง*. กรุงเทพฯ: มูลนิธิสยามกัมมาจล.

- วีระ สัจจะโชค. (2559). นิตินิพนธ์กับความสัมพันธ์ระหว่างการเมืองและกฎหมาย : กรอบการทำความเข้าใจการขยายตัวของกฎหมายด้วยมุมมองทางรัฐศาสตร์, *วารสารการเมือง การบริหาร และกฎหมาย*, 8(3), 137-167.
- เวเบอร์, มักซ์. (2561). *จริยธรรมโปรเตสแตนต์กับจิตวิญญาณแห่งทุนนิยม* [The Protestant ethic and the spirit of capitalism] (อชิป จิตตฤกษ์, วรรัตน์ ผลาสินธุ์, ชิตฐิตาซิมเจริญ, วรพล สัมมานนท์, ภาคิน นิมมานนรงค์, และพิพัฒน์ พสุธารชาติ, แปล). โครงการวรรณกรรมไม่จำกัด.
- สิงห์ สุวรรณกิจ. (2563). ท่องสมุทรแห่งความรู้สึก : วิลเลียม เรดด์กับประวัติศาสตร์อารมณ์ความรู้สึก. ใน *ชนิตา พรหมพยัคฆ์ และณัฐพงษ์ สกุลเลี้ยว (บ.ก.), วิธีวิทยาในการศึกษาประวัติศาสตร์* (น. 521-574). กรุงเทพฯ : สำนักพิมพ์สยาม.
- สุรัช คมพจน์. (2554). *เยอรมัน ฮาเบอร์มาสกับทฤษฎีวิพากษ์สังคมสมัยใหม่: โครงการ “การรู้แจ้ง” กับการจัดวางบทสถานที่ให้กับการวิพากษ์* (วิทยานิพนธ์ปริญญารัฐศาสตรมหาบัณฑิต, มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์). <http://www.ssd.c.m-society.go.th/themes/social/images/information/เยอรมัน%20ฮาเบอร์มาสกับทฤษฎีวิพากษ์สังคมสมัยใหม่.pdf>
- ออมสิน จตุพร และอมรรัตน์ วัฒนารช. (2557). กระบวนทัศน์และองค์ความคิดสำคัญในการพัฒนาหลักสูตร: จากกระบวนทัศน์การบริหารจัดการเชิงวิทยาศาสตร์สู่กระบวนทัศน์เชิงปลดปล่อย. *วารสารครุศาสตร์*, 42(3), 160-174.
- Atanasescu, A. N. (2019). Jurgen Habermas' turn to a "post-secular society": From sublation of the sacred to translation of the sacred. *European Journal for Philosophy of Religion*, 11(4), 113-136.
- Bailey, K. (1994). *Methods of social research*. NY: The Free Press.
- Bateson, G. (1972). *Steps to an Ecology of Mind: Collected Essays in Anthropology, Psychiatry, Evolution, and Epistemology*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Bausch, K. C. (1997). The Habermas/Luhmann debate and subsequent Habermasian perspectives on systems theory. *Systems Research and Behavioral Science*, 14(5), 315-330.
- Bell, B., Gaventa, J., & Peters, J. (1990). *We make the road by walking: Conversations on education and social change*. Philadelphia, Temple University Press.
- Berger, P. L., & Luckmann, T. (1966). *The Social construction of reality: A treatise in the sociology of knowledge*. NY: Doubleday & Company.
- Berkson, W., & Wettersten, J. (1984). *Learning from error*. LaSalle, IL: Open Court Publishing.

- Boukhlef, A. (2022). *Algeria introduces English at primary level to counterbalance French*. Orient XXI. <https://orientxxi.info/magazine/algeria-introduces-english-at-primary-level-to-counterbalance-french,5962>
- Brokensha, D. W., Warren, D. M., & Werner, O. (1980). *Indigenous knowledge systems and development*. University Press of America.
- 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). NY: Routledge.
- Bruchac, M., Hart, S., & Wobst, H. M. (Eds.). (2016). *Indigenous archaeologies : A reader on decolonization*. NY: Routledge.
- Bruner, J. S. (1973). Organization of Early Skilled Action. *Child Development*, 44, 1-11.
- Brunkhorst, H. (2006). The legitimation crisis of the European Union. *Constellations*, 13(2), 165-180.
- Brunkhorst, H.. (2018). Rationality and rationalization. In H. Brunkhorst, R. Kreide, & C. Lafont (Eds.), *The Habermas handbook* (pp. 619-622). NY: Beacon Press.
- Brunkhorst, H., & Müller-Doohm, S. (2018). Part I. Intellectual biography. In H. Brunkhorst, R. Kreide, & C. Lafont (Eds.), *The Habermas handbook* (pp. 1-23). NY: Beacon Press.
- Bryson, S, A. (2019). Can the lifeworld save us from neoliberal governmentality? Social work, critical theory, and Habermas, *The Journal of Sociology & Social Welfare*, 46(3), 63-90.
- Calleja, C. (2014). Jack Mezirow's conceptualization of adult transformative learning: A review. *Journal of Adult and Continuing Education*, 20(1), 117-136.
- Chou, V. (2020). *How science and genetics are reshaping the race debate of the 21st century*. <https://sitn.hms.harvard.edu/flash/2017/science-genetics-reshaping-race-debate-21st-century/>
- Clark, M. C., & Wilson, A. L. (1991). Context and rationality in Mezirow's theory of transformational learning. *Adult Education Quarterly*, 41, 75-91.
- Collard, S., & Law, M. (1989). The limits of perspective transformation: A critique of Mezirow's theory. *Adult Education Quarterly*, 39(2), 99-107.
- Corchia, L. (2019). The uses of Mead in Habermas' social theory. Before the theory of communication action. *Italian Sociological Review*, 9(2), 209-234.

- 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). Fostering authentic relationships in the transformative classroom. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 2006(109), 5-13.
- Cranton, P., & Roy, M. (2003). When the bottom falls out of the bucket: Toward a holistic perspective on transformative learning. *Journal of Transformative Education*, 1, 86-98.
- Cunningham, J. B. (1992). Theory can be practical: How managers develop their skills. *Leadership & Organization Development Journal*. 13(4), 20-26.
- Dalal, F. (2013). *Race, colour and the processes of racialization: New perspectives from group analysis, psychoanalysis and sociology*. Routledge.
- Dirkx, J. M. (1998). Transformative learning theory in the practice of adult education: An Overview. *PAACE Journal of Lifelong Learning*, 7, 1-14.
- Dirkx, J. M. (2017). *The transformative dimensions of global learning experiences: An overview*. http://www.nafsa.org/_/File/_/2017colloquia/2017_assessment_dirkx_dimensions.pdf
- Dumond, D. E. (1998). Maritime adaptation on the Northern Alaska Peninsula. *Arctic Anthropology*, 35(1), 187-203.
- Eder, K. (1988). Critique of Habermas's contribution to the sociology of law. *Law and Society Review*, 22(5), 931-944.
- Finlayson, J. G. (2005). *Habermas: A very short introduction*. Translated by Chalermpanak, W. (2016). New York: Oxford University Press.
- Finn, G. M, Danquah, A., & Matthan, J. (2021). Colonization, cadavers, and color: Considering decolonization of anatomy curricula. *The Anatomical Record*, 305, 938-951.
- Fleming, T. (2005). *Habermas on civil society, lifeworld and system: Unearthing the social in transformative theory*. Teachers College Record. <https://www.tcrecord.org>
- Fleming, T. (2016a). The critical theory of Axel Honneth: Implications for transformative learning and higher education. *Theory and Practice of Adult and Higher Education*, 63-85.

- Fleming, T. (2016b). Toward a living theory of transformative learning: Going beyond Mezirow and Habermas to Honneth. Teachers College, Columbia University. https://www.researchgate.net/publication/304099220_Toward_a_Living_Theory_of_Transformative_Learning_Beyond_Mezirow_and_Habermas_to_Honneth
- 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*. ResearchGate. https://www.researchgate.net/profile/Ted-Fleming-2/publication/344430400_Toward_a_Critical_Theory_of_Transformative_Learning_Connecting_Habermas_Honneth_and_Negtlinks/5f747a08458515b7cf593431/Toward-a-Critical-Theory-of-Transformative-Learning-Connecting-Habermas-Honneth-and-Negt.pdf
- Fleming, T. (2022). Transformative everyday experience: Transformative learning, disorienting dilemmas and Honneth's theory of recognition. *Journal for The Theory of Social Behavior*, 1-16.
- Frank, S. L. (2005). *Transformative learning: The transformative experiences of workers who support people with developmental disabilities*. Edmonton AB: University of Alberta.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. NY: Seabury press.
- Fleming, T. (1973). *Education for critical consciousness*. NY: Seabury Press.
- Friedan, B. (1963). *The feminine mystique*. Norton & Co..
- Fultner, B. (2011). Communicative action and formal pragmatics. In B. Fultner (Ed.), *Jürgen Habermas: Key concepts* (pp. 54-73). Acumen Publishing.
- Gaspar, C. M. (1999). Habermas' theory of communicative action: Review: Habermas' theory of communicative action. *Philippine Studies*, 47(3), 407-425.
- Guilfoyle, D. R., Carey, G., Rogers, A. J., Bernard, M., & Willoya-Williams, R. (2019). Empowering tribal youth in cultural heritage management: A case study from the Kenai Peninsula, Alaska. *Archeologies: Journal of the World Archeological Congress*, 42-63.
- Gould, R. V. (1978). *Transformations: Growth and change in adult life*. Simon & Schuster.

- Gould, R. V. (1989). Power and social structure in community elites. *Social Forces*, 68(2), 531-552.
- Harvie, P., & Louise, B. (2004). *Transformative learning in undergraduate education*. Toronto: University of Toronto.
- Habermas, J. (1975). *Legitimizing crisis*. Boston: Beacon Press.
- Habermas, J. (1978). *Knowledge and human interests*. Boston: Beacon Press.
- Habermas, J. (1984). *The theory of communicative action: Volume one: Reason and the rationalization of society*. Boston: Beacon Press.
- Habermas, J. (1987a). *The philosophical discourse of modernity*. Cambridge: Polity Press.
- Habermas, J. (1987b). *The theory of communicative action: Volume two: Lifeworld and system: A critique of functionalist reason*. Boston: Beacon Press.
- Habermas, J. (1988). *Theory and practice*. Cambridge: Polity Press.
- Habermas, J. (1989). *The structural transformation of the public sphere: An inquiry into a category of bourgeois society*. Cambridge: Polity Press.
- Habermas, J. (1992). *Postmetaphysical thinking: Between metaphysics and the critique of reason*. Oxford: MIT Press.
- Habermas, J. (1996). *Between facts and norms: Contributions to a discourse theory of law and democracy*. Cambridge: Polity Press.
- Habermas, J. (1999). *Moral consciousness and communicative action*. Cambridge: MIT Press.
- Habermas, J. (2003). *Truth and justification*. Cambridge: Polity Press.
- Habermas, J. (2015). *The lure of technocracy*. Cambridge: Polity Press.
- Habermas, J. (2017). *Postmetaphysical thinking II*. John Wiley & Sons.
- Habermas, J. (2018). *Philosophical introductions: Five approaches to communicative reason*. Cambridge: Polity Press.
- Haberman, J., & Luhmann, N. (1971). *Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Hart, M. (1990). Critical theory and beyond: Further perspectives on emancipatory education. *Adult Education Quarterly*, 40, 125-138.
- Hertzberg, G. F. (1898). *August Hermann Franke und sein Hallisches Waisenhaus*. Verlag der Buchhandlung des Waisenhauses.

- 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.
- Honneth, A. (1995). *The struggle for recognition: The moral grammar of social conflicts*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Honneth, A. (1997). Recognition and moral obligation. *Social Theory*, 64(1). 16-35.
- Honneth, A. (2014). *The I in we: Studies in the theory of recognition*. John Wiley & Sons.
- Illeris, K. (2004). Transformative learning in the perspective of a comprehensive learning theory. *Journal of Transformative Education*, 2(2), 79-89.
- International Transformative Learning Conference. (2021). Awards. <https://itlc2022.intertla.org/awards/>
- Joseph-Salisbury, R. (2019). Institutionalised whiteness, racial microaggressions and black bodies out of place in higher education. *Whiteness and Education*, 4(1), 1– 17.
- Kemmis, S., McTaggart, R., & Nixon, R. (2014a). *The action research planner: Doing critical participatory action research*. Singapore: Springer.
- Kluge, A., & Negt, O. (2014). *History and obstinacy*. NY: Zone Books.
- Knowles, M. (1970). *The modern practice of adult education: From pedagogy to andragogy*. Cambridge: Cambridge Book Company.
- Kokkos, A. (2014). Could transformative learning be appreciated in Europe?. *Journal of Transformative Education*, 12(2), 180-196.
- Kokkos, A. (2016). Exploring the role of space in the formation of disorienting dilemma through Antonioni's Deserto Rosso. In E. Panitsidou., & J. Talbot (Eds.), *Lifelong Learning: Concepts, benefits, and challenges*. USA: Nova Science Publishers, Inc.
- Kokkos, A. (2019a). Introducing the method transformation theory in educational practice. In T. Fleming, A. Kokkos., & F. Finnegan (Eds.), *European perspectives on transformation theory* (pp. 129-144). Palgrave Macmillan, Cham.
- Kokkos, A. (2019b). The process of transformation: Kegan's view through the lens of a film by Wenders. *European journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 10(2), 161-170.

- 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.
- Knox, A., Mezirow, J., Darkenwald, G., & Beder, H. (1974). *An Evaluation guide for adult basic education programs*. NY: Center for adult education, Teachers College, Columbia University.
- Kuhn, T. S. (1962). *The structure of scientific revolutions*. University of Chicago Press: Chicago.
- Lafont, C. (2018). Communicative action. In H. Brunkhorst, R. Kreide, & C. Lafont (Eds.), *The Habermas handbook* (pp. 499-503). NY: Beacon Press.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge university press.
- Lawrence, R. L. (2012). Transformative learning through artistic expression: Getting out of our heads. In E. Taylor, & P. Cranton (Eds.), *The handbook of transformative learning: Theory, research, and practice* (pp. 471-485). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Levine, J. (2014). *In memoriam: Jack Mezirow, who transformed the field of adult learning, dies at 91*. <https://www.tc.columbia.edu/articles/2014/october/jack-mezirow-who-transformed-the-field-of-adult-learning-d/>
- Loick, D. (2014). Juridification and politics: From the dilemma of juridification to the paradox of rights. *Philosophy and Social Criticism*, 40(8), 757-778.
- Louie, P., & Wilkes, R. (2018). Representations of race and skin tone in medical textbook imagery. *Social Science & Medicine*, 202, 38-42.
- Lovat, T. (2013). Jürgen Habermas: Education's reluctant hero. In M. Murphy (Ed.), *Social theory and education research: Understanding Foucault, Habermas, Bourdieu, and Derrida* (pp. 69-83). NY: Routledge.
- Lyotard, J. F. (1984). *The postmodern condition: A report on knowledge*. University of Minnesota Press.
- Malpas, S., & Wake, P. (2013). *The Routledge companion to critical and cultural theory*. NY: Routledge.
- Marsick, V. J., Bitterman, J., & Van der Veen, R. (2000). From the learning organization to learning communities: Toward a learning society. Information Series No. 382. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED440294.pdf>

- Martinez, D. R. (2014). Indigenous archaeologies. In C. Smith (Ed.), *Encyclopedia of global archaeology*. NY: Springer.
- Masterman, M. (1970). The nature of a paradigm. In I. Lakatos, & A. Musgrave (Eds.), *Criticism and the growth of knowledge* (pp. 59-89). London: Cambridge University 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.
- McCrae, R. R., & Costa, P. T. (2003). *Personality in adulthood: A five-factor theory perspective*. Guilford Press.
- Merriam, S., Baumgartner, L., Hoggan, C., Nicolaidis, A., & Taylor, E. (2014). Transformative learning: Is it a theory, just good learning, or a beautiful metaphor?. In A. Nicolaidis, & D. Holt (Eds.), *Proceedings from XI International Transformative Learning Conference*, 70-80. https://drive.google.com/file/d/1_Hm2kDA_odSjYRzzh8SoicqDMzOC2J8g/view
- Mezirow, J. (1952). Out of the in-basket. *Adult Education Quarterly*, 2(6), 211-212.
- Mezirow, J. (1954). Comments on "Decision-makers of an American community". *Adult Education Quarterly*, 4(5), 176-178.
- Mezirow, J. (1955). *The coordinating council movement in Los Angeles County and its implications for adult education* [Unpublished doctoral dissertation]. UCLA.
- Mezirow, J. (1958). The coordinating council in community development: An evaluation. *Adult Education Quarterly*, 8(4), 231-240.
- Mezirow, J. (1971). Toward a theory of practice. *Adult Education Journal*, 21(3), 135-147.
- Mezirow, J. (1975). *Evaluating statewide programs of adult basic education: A design with instrumentation*. NY: Center for adult education, Teachers College, Columbia University.
- Mezirow, J. (1977). Perspective transformation. *Studies in Adult Education*, 9(2), 153-164.
- Mezirow, J. (1981). A critical theory of adult learning and education. *Adult Education Quarterly*, 32(3), 3-24.
- Mezirow, J. (1985a). A critical theory of self-directed learning. In S. Brookfield (Ed.), *Self-directed learning from theory to practice* (pp. 17-30). San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (1985b). Concept and action in adult education. *Adult Education Quarterly*, 35(3), 142-151.

- Mezirow, J. (1989). Transformation theory and social action: A response to Collard and Law. *Adult Education Quarterly*, 39(3), 169–175.
- 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). Misconceptions about transformation theory: A note in reply to L. Ekpenyong. *International Journal of Lifelong Education*, 10(2), 159–160.
- Mezirow, J. (1991b). Myles Horton's dream. *Adult Learning*, 3(1), 130.
- Mezirow, J. (1991c). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (1991d). Transformative theory and cultural context: A reply to Clark and Wilson. *Adult Education Quarterly*, 41(3), 188–192.
- Mezirow, J. (1994a). Response to Mark Tennant and Michael Newman. *Adult Education Quarterly*, 44(4), 243–244.
- Mezirow, J. (1994b). Understanding transformation theory. *Adult Education Quarterly*, 44(4), 222–232.
- Mezirow, J. (1995). Transformation theory of adult learning. In M. Welton (Ed.), *Defense of the Lifeworld: Critical Perspectives on Adult Learning* (pp. 37–90). NY: State University of New York Press.
- Mezirow, J. (1996a). Adult education and empowerment for individual and community development. In B. Connolly, T. Fleming, D. McCormack, & A. Ryan (Eds), *Radical Learning for Liberation* (pp. 5–14). Maynooth: MACE.
- Mezirow, J. (1996b). Beyond Freire and Habermas: Confusion. A response to Bruce Pietrykowski. *Adult Education Quarterly*, 46(4), 237–239.
- Mezirow, J. (1996c). Contemporary paradigms of learning. *Adult Education Quarterly*, 46(3), 158–173.
- Mezirow, J. (1997a). Transformation theory out of context. *Adult Education Quarterly*, 48(1), 60–62.
- Mezirow, J. (1997b). Transformative learning: Theory to practice. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 74, 5–12.
- Mezirow, J. (1998a). On critical reflection. *Adult Education Quarterly*, 48(3), 185–198.

- Mezirow, J. (1998b). Postmodern critique of transformation theory: A response to Pietrykowski. *Adult Education Quarterly*, 49(1), 65-76.
- Mezirow, J. (1998c). Transformative learning and social action: A response to Inglis. *Adult Education Quarterly*, 49(1), 70-72.
- Mezirow, J. (1999). *Transformation theory-Postmodern issues*. Proceedings of the 40th annual adult education research conference (pp.223-228). DeKalb, Illinois: Northern Illinois University.
- Mezirow, J. (2000). Learning to think like an adult: Core concepts of transformation theory. In J. Mezirow, & Associates (Eds.), *Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress* (pp. 3-33). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (2003a). *Epistemology of transformative learning*. https://cmappublic.ihmc.us/rid=1LW06CB3L-1R1W965-1Z5Z/Copy%20of%20Mezirow_EpistemologyTLC.pdf
- Mezirow, J. (2003b). Transformative learning as discourse. *Journal of Transformative Education*, 1(1), 58-63.
- Mezirow, J. (2004). Forum comment on Sharan Merriam's "The role of cognitive development in Mezirow's transformational learning theory". *Adult Education Quarterly*, 55(1), 69-70.
- Mezirow, J. (2007). Update on transformative learning. In B. Connolly, T. Fleming, D. McCormack, & A. Ryan (Eds.), *Radical Learning for Liberation 2* (pp.20-23). Dublin: MACE.
- Mezirow, J. (2008). An overview on transformative learning. In K. Illeris (Ed.), *Contemporary theories of learning: Learning theorists...In their own words* (pp. 90-105). London: Routledge.
- Mezirow, J. (2009). Transformative learning theory. In J. Mezirow, E. W. Taylor, & Associates (Eds.), *Transformative learning in practice: Insights from community, workplace, and education* (pp. 18-31). Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (2012). Learning to think like an adult: Core concepts of transformative theory. In E. W. Taylor, & P. Cranton (Eds.), *The handbook of transformative learning : Theory, research, and practice* (pp.73-95). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

- Mezirow, J., Darkenwald, G. G., & Beder, H. (1975a). *An evaluation of adult basic education in the State of Iowa: Volume I: Findings: A perspectives discrepancy assessment 1974-1975*. NY: Center for adult education, Teachers College, Columbia University.
- Mezirow, J., Darkenwald, G. G., & Beder, H. (1975b). *An evaluation of adult basic education in the State of Iowa: Volume II: Appendix Instruments with aggregate responses: A perspectives discrepancy assessment 1974-1975*. NY: Center for adult education, Teachers College, Columbia University.
- Mezirow, J., Darkenwald, G. G., & Knox, A. B. (1975c). *Last gamble on education: Dynamics of adult education*. Washington, DC: The Adult Education Association of the U.S.A.
- Mezirow, J., & Marsick, V. (1978). *Education for perspective transformation: Women's re-entry programs in community colleges*. NY: Center for adult education, Teachers College, Columbia University.
- Mezirow, J., & Rose, A. D. (1978). *An evaluation guide for college women's re-entry programs*. NY: Center for adult education, Teachers College, Columbia University.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). Sage Publications, Inc.
- Mogalakwe, M. (2006). The use of documentary research methods in social research. *African Sociological Review*, 10(1), 221-230.
- Morgaine, K., & Capous-Desyllas, M. (2015). *Anti-oppressive social work practice*. Sage.
- Morrow, J. (2010). Deconstituting Mesopotamia: Cutting a deal on the regionalization of Iraq. In L. Miller (Ed.), *Framing the state in times of transition: Case studies in constitution making* (pp. 563-598). Washington, DC: United States Institute of Peace Press.
- Müller-Doohm, S. (2016). *Habermas: A biography*. Cambridge: Polity Press.
- 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). NY: Routledge.
- Murphy, M. (2013). *Social theory and educational research: Understanding Foucault, Bourdieu, Habermas and Derrida*. London: Routledge.

- Nadia, R. (2011). Teaching English in Algeria and educational reforms: An overview on the factors entailing students failure in learning foreign languages at university. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 29, 1327-1333.
- Negt, O., & Kluge, A. (1993). *Public sphere and experience: Toward an analysis of the bourgeois and proletarian public sphere*. University of Minnesota Press.
- Neves, M. (2018). System and lifeworld. In H. Brunkhorst, R. Kreide, & C. Lafont (Eds.), *The Habermas handbook* (pp. 632-636). NY: Beacon Press.
- Newman, M. (1994). Response to understanding transformation theory. *Adult Education Quarterly*, 44(4), 236-244.
- Ongstad, S. (2010). The concept of lifeworld and education in post-modernity. In M. Murphy, & T. Fleming (Eds.), *Habermas, Critical Theory and education* (pp. 47-62). NY: Routledge.
- Parsons, T. (1970). Some problems of general theory in sociology. In J. C. McKinney, & E. A. Tiryakian (Eds.), *Theoretical Sociology: Perspectives and developments* (pp. 27-67). Appleton-Century-Crofts.
- Piaget, J. (1936). *Origins of intelligence in the child*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Pietrykowski, B. (1996). Knowledge and power in adult education: Beyond Freire and Habermas. *Adult Education Quarterly*, 46(2), 82-97.
- Plataforma, S. I. N. C. (2008). Medical textbooks use white, heterosexual men as a 'universal model'. Science Daily. <https://www.sciencedaily.com/releases/2008/10/081015132108.htm>
- Poohongthong, C. (2023). Thailand's sustainable literacy competence in peripheral school: The Bannongkae school model. *Thammasat Review*. 26(2), 24-43.
- Prebisch, R. (1950). *The economic development of Latin America and its principal problems*. NY: UN ECLA.
- Puwar, N. (2004). Thinking about making a difference. *The British Journal of Politics and International Relations*, 6(1), 65-80.
- Reddy, W. M. (2001). *The navigation of feelings: A framework for the history emotions*. NY: Cambridge University Press.
- Regmi, K. D. (2017). Habermas, lifeworld and rationality: Towards a comprehensive model of lifelong learning. *International Journal of Lifelong Education*, 36(6), 679-695.

- Regmi, K. D. (2022). Learning potential of the lifeworld: A comprehensive theory of lifelong learning. ResearchGate. https://www.researchgate.net/profile/Kapil-Regmi/publication/363024444_Learning_Potential_of_the_Lifeworld_A_Comprehensive_Theory_of_Lifelong_Learning/links/630a45b6acd814437fde5d48/Learning-Potential-of-the-Lifeworld-A-Comprehensive-Theory-of-Lifelong-Learning.pdf
- Reynolds, L, T. (2017). Cooley and Mead on human nature and society. In B. Berberoglu (Ed.), *Social theory: Classical and contemporary-A critical perspective* (pp. 57-65). NY: Routledge.
- Rincón-Gallardo, S. (2020). Educational change as social movement: An emerging paradigm from the Global South. *Journal of Educational Change*, 21, 467-477.
- Sahoo, R. L. (2015). Indian cotton mills and the British economic policy. *Proceedings of the Indian History Congress*, 76, 356-367.
- Said, E. (1978). *Orientalism*. NY: Pantheon.
- Shor, I. (2004). Education is politics: Paulo Freire's critical pedagogy. In P. McLaren, & P. Leonard (Eds.), *Paulo Freire: A critical encounter* (pp. 24-35). NY: Taylor & Francis e-Library.
- Schutz, A., & Luckmann, T. (1973). *The structures of the life-world* (Vol. I, R. Zaner & H. Engelhardt, Trans.). Evanston, IL: North-western University Press.
- Schutz, A., & Luckmann, T. (1989). *The structures of the life-world*. (Vol. II, R. Zaner & D. J. Parent, Trans.). Evanston, IL: North-western University Press.
- Singer, E. (1965). Identity and identification: A thorny psychological issue. *Review of Existential Psychology and Psychiatry*, 5, 140-148.
- Stewart, A. J., Settles, I. H., & Winter, N. J. G. (1998). Women and the social movements of the 1960s: Activists, engaged observers, and nonparticipants. *Political Psychology*, 19(1), 63-94
- 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). NY: 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*.
<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. (2008). Transformative learning theory. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 199, 5-15.
- Taylor, E. W., & Cranton, P. (2012). *The handbook of transformative learning: Theory, research, and practice*. NY: John Wiley & Sons.
- Teachers College, Columbia University. (2015). In memoriam: Triggering change. <https://www.tc.columbia.edu/newsroom/publications/tc-today/2015/volume-39-no-2/alumni-news/in-memorial/>
- Teachers College, Columbia University. (2020). In memoriam. <https://www.tc.columbia.edu/newsroom/articles/?labels=In%20Memorial>
- Tennant, M. C. (1993). Perspective transformation and adult development. *Adult Education Quarterly*, 44, 34-42.
- Tennant, M. C. (1994). Response to understanding transformative learning. *Adult Education Quarterly*, 44(4), 233-235.
- Tisdell, E. J., & Taylor, E. W. (2000). Adult education philosophy informs practice. *Adult Learning*, 11(2), 6-10.
- Tyson, L. (2006). *Critical theory today: A user-friendly guide*. NY: Routledge.
- Welch, M., Marsick, V., & Holt, D. (Eds.). (2018). *Proceedings of the XIII Biennial Transformative Learning Conference*. Teachers College, Columbia University. <https://intertla.org/wp-content/uploads/2021/07/ITLC-2018-PROCEEDINGS.pdf>

ดัชนี

ก

กรอบอ้างอิง.....	21, 70, 80, 99, 371
กรอบอ้างอิงเดิม.....	20, 364
กรอบอ้างอิงใหม่.....	21
กระบวนการเรียนรู้สู่การเปลี่ยนแปลง	23
กระบวนการสร้างเหตุผล	30, 168, 169, 171, 203, 213, 245, 256, 290, 292
กระบวนการทัศน์.....	92, 135
การกระทำเชิงกลยุทธ์.....	276, 277
การกระทำเชิงเป้าหมาย.....	159, 161, 276
การกระทำเชิงละคร.....	159, 195, 276
การกระทำทางสังคมแบบรวมหมู่.....	271, 279
การกระทำแบบกำกับด้วยบรรทัดฐาน.....	159, 276
การกระทำแบบรวมหมู่.....	271
การซึมซับ	124, 157, 206
การดูดซึม.....	125
การให้อำนาจศักดิ์สิทธิ์กลายเป็นเรื่องของ โครงสร้างภาษา.....	288
การบรรลุความเข้าใจร่วมกัน.....	81, 82, 95, 161, 178, 179, 181, 182
การปลดปล่อยจากอาณานิคม	356, 357
การเปลี่ยนแปลงเชิงมุมมอง	50, 57, 58, 60, 63, 72, 73, 130, 133, 136, 324
การผลิตซ้ำเชิงสัญลักษณ์	202, 294
การเรียนรู้เชิงเครื่องมือ	134, 266
การเรียนรู้เชิงปลดปล่อย.....	37, 280, 281

การเรียนรู้เชิงสื่อสาร.....	134, 266
การเรียนรู้แบบนำตน.....	64, 77, 79, 81, 116
การศึกษาผู้ใหญ่.....	40, 50, 80, 105, 115, 266, 267, 304
การสร้างมโนธรรมสำนึก.....	113
การสวมบทบาท.....	128
การสะท้อนเชิงวิพากษ์.....	76, 77, 88, 281, 323
การสะท้อนเชิงวิพากษ์ต่อสันนิษฐาน	91
การเสาะหาเรื่องความเชื่อแบบมงายไร้เหตุผล	156
การห้อยแขวนความคิดเชิงตัดสิน	103
การให้ความหมายต่อความคิด	23, 72, 89, 99
การให้ความหมายต่อรูปแบบ.....	74, 100, 118, 129, 135
การให้เหตุผลแบบอภิปัญญา	99
การอ้างความสมเหตุสมผล.....	76, 81, 82, 102, 155, 158, 187, 210, 219, 266, 278
การอ้างเพื่อความจริงแท้.....	155
การอ้างเพื่อความถูกต้องเชิงบรรทัดฐาน.....	155
การอ้างเพื่อความสัตย์จริงหรือความจริงใจ.....	155

ค

คติชาติพันธุ์นิยม	22
ความทันสมัย	165
ความเป็นองค์ประสานร่วม.....	11, 105, 282, 286, 323
ความเป็นเอกฉันท์.....	56

ความเป็นเอกฉันท์/ฉันทามติ	374	
ความเป็นเอกเทศ.....	94, 358	
ความผิดปกติทางสังคม.....	229, 230, 295	
โครงสร้างของโลกชีวิต	227	
โครงสร้างความคิดไตรภาคี	294	
โครงสร้างเชิงเหตุผลของการทำให้อ่านาคัดกัศสิทธิ์ กลายเป็นเรื่องของโครงสร้างภาษา.....	288	
โครงสร้างในโลกชีวิต.....	295	
จ		
จิตนิสัย	99	
จิตพยาธิสภาพ	229, 230, 296	
ฉ		
ฉันทามติ.....	91, 219, 225, 245, 328	
ค		
คูร์ไกม์	202, 209, 210, 216, 217, 235, 257, 287	
ก		
กฏบัตร.....	292	
เน็กซ์.....	306, 307	
ข		
ปฏิบัติกร.....	134	
ปฏิสัมพันธ์เชิงสัญลักษณ์	128	
ประชาสังคม	304	
ประเภทของความรู้.....	9, 133, 195	
ปรากฏการณ์ความคาดหวังสร้างความจริง ..	89, 274	
		ฅ
		ผลลัพธ์ของมุมมอง.....
		100
		ฉ
		พาร์สันส์.....
		228, 245
		พื้นที่เชิงวาทกรรม.....
		304
		พื้นที่สาธารณะ.....
		294, 304, 357
		ค
		เฟรเร
		112
		เฟลมมิ่ง
		279, 303
		ก
		ภาวะที่ทำให้สับสน/ภาวะกลืนไม่เข้าคายไม่ออก ..
		59
		ข
		มิติของการเรียนรู้.....
		87, 101, 102, 280
		มัต.....
		128, 202, 205
		เมอซิโรว์
		ประวัติชีวิต
		34
		ส
		ระบบ.....
		30, 286, 287, 290
		า
		โลกชีวิต.....
		30, 158, 218, 287, 290, 303

๑	
วัจนกรรม.....	183, 209, 299
วาทกรรม.....	103, 267, 282
วาทกรรมเชิงวิพากษ์.....	87
วาทกรรมเชิงสะท้อน.....	103
วิธีการครองชีวิตอย่างเป็นระบบ	170
เวเบอร์	155, 165, 167, 168, 170, 171, 172, 178, 179

ส	
สภาวะแปลกแยก.....	132
สื่อหน้า	241, 242, 246, 247, 305
เสียงเพรียกร้องจากพระเจ้า.....	168

ห	
เหตุผล.....	264
เหตุผลเชิงปัญญา-เครื่องมือ	155, 161, 170, 172, 256, 275
เหตุผลเชิงศีลธรรม-ปฏิบัติ	171, 257
เหตุผลเชิงสุนทรียะ-ปฏิบัติ.....	170, 257
เหตุผลนิยมแบบตะวันตก	257
เหตุผลแบบตะวันตก.....	165

อ	
องค์ประกอบของโลกชีวิต	287, 301
อภิพรธนา.....	138

อ	
ฮอนเนต.....	308, 309
ฮอร์ดัน	96, 116

ฮาเบอร์มาส	149, 291
ประวัติชีวิต	149

A	
accommodation	125
alienation	132, 229
andragogy.....	115
anomie.....	229, 295
assimilation.....	124, 157, 206
autonomous.....	211
autonomy	94

C	
claim to normative rightness.....	155
claim to truth.....	155
claim to truthfulness/sincerity.....	155
cognitive-instrumental rationality	155, 172, 275
collective social action.....	271
conscientization.....	113
consensus	328
critical reflection of assumption.....	91
criticizable validity claim.....	187, 210

D	
decentration.....	125, 126, 158
demythologization.....	156
disorienting dilemmas.....	59
domain of learning	74
dramaturgical action.....	276

Durkheim..... 202

E

egocentrism..... 126

epoche..... 103

ethnocentrism..... 22

F

Fleming..... 278, 303

Freire 112

H

habit of mind 99

hegemony..... 90

Honneth 308

Horton..... 96

I

illocutionary act..... 183

indigenous knowledge..... 325

intersubjectivity 11, 286

K

knowledge and human interests..... 133

L

lifeworld 30

linguistification of the sacred 288

locutionary act..... 183

M

meaning perspective..... 72

meaning schemes..... 135

metacognitive reasoning..... 99

meta-narrative 138

methodical conduct of life..... 170

modernization..... 165

mutual understanding 81, 82

mythical worldview 156

N

Negt..... 306

normative regulated action 276

P

paradigm 135

Parsons 228

perlocutionary act..... 183

perspective transformation..... 57

point of view 100

praxis 134

psychopathology..... 296

public sphere 294, 304

R

rationalization 30, 290

reflective discourse..... 103

role taking..... 128

S

salvation.....	167
self-directed learning.....	64
self-fulfilling prophecy.....	89, 274
speech act.....	183, 299
strategic action.....	276
symbolic interaction.....	128

T

technicization.....	310
teleological action.....	276
the calling.....	172

V

validity claim.....	76
---------------------	----

W

Western rationalism.....	165
white supremacy.....	12

หนังสือแนะนำ



การจัดการเรียนรู้วิทยาศาสตร์ (ฉบับปรับปรุง)
พิมพ์ครั้งที่ 2
ผู้แต่ง : ศ.ดร. ศิริรณภา กิ่งเกื้อกุล

ครู ที่ประสบความสำเร็จในการจัดการเรียนรู้วิทยาศาสตร์ จำเป็นต้องมีฐานความเข้าใจในธรรมชาติของวิทยาศาสตร์ ความฉลาดรู้ด้านวิทยาศาสตร์ ทักษะการแสวงหาความรู้ วิทยาศาสตร์ การวิเคราะห์หลักสูตร และการออกแบบการจัดการเรียนรู้วิทยาศาสตร์ ในหนังสือเล่มนี้ ผู้เขียนได้ประยุกต์ใช้ความเข้าใจดังกล่าวเชื่อมโยงสู่ภาคปฏิบัติ โดยนำเสนอแนวทางการจัดการเรียนรู้พร้อมด้วยตัวอย่างแผนการจัดการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับเป้าหมายการจัดการศึกษาตามแผนการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2560-2579 เช่น การจัดการเรียนรู้ที่ส่งเสริมความฉลาดรู้ด้านวิทยาศาสตร์ การจัดการเรียนรู้ที่ส่งเสริมแนวคิดเพิ่มเติมศึกษา และกิจกรรมการเรียนรู้ที่ส่งเสริมทักษะแห่งศตวรรษที่ 21 นอกจากนี้ ยังได้นำเสนอแนวทางการประเมินเพื่อพัฒนาการเรียนรู้วิทยาศาสตร์ และสื่อการเรียนรู้วิทยาศาสตร์ ที่ครูสามารถใช้สนับสนุนการจัดการเรียนรู้วิทยาศาสตร์ของตนให้มีประสิทธิภาพมากยิ่งขึ้นได้



การประเมินการปฏิบัติ : แนวคิดสู่การปฏิบัติ
Performance Assessment : Concept to Practice
ผู้แต่ง : รศ.ดร.กฤษฎากาญจน์ โตพิทักษ์

ทักษะในศตวรรษที่ 21 มีความซับซ้อนมากเกินกว่าที่จะประเมินได้ด้วยวิธีการวัดแบบดั้งเดิม ดังนั้น การประเมินการปฏิบัติ (Performance Assessment) จึงเป็นทางเลือกที่เหมาะสมกับการประเมินทักษะของผู้เรียนในยุคปัจจุบัน และเป็นทั้งวิธีการตรวจสอบการใช้ความคิดและทักษะในระดับสูงของผู้เรียน ที่สอดคล้องกับการพัฒนาผู้เรียนแบบองค์รวม หนังสือเล่มนี้นำเสนอแนวคิด การประเมินการปฏิบัติ และวิธีการออกแบบการประเมินในรูปแบบต่าง ๆ โดยมีข้อบ่งชี้ของการเคลื่อนไหวทางร่างกายที่ใช้ทั้งสอง และจิตใจ ซึ่งผู้เรียนทำงานร่วมกันและประยุกต์ใช้แนวคิดและทักษะในการแก้ปัญหาที่ซับซ้อน



การขับเคลื่อนนโยบายนวัตกรรม การวิจัย และการจัดการศึกษาที่มีผลกระทบต่อพัฒนาประเทศ
ผู้แต่ง : รศ.ดร.ศิริศักดิ์ อุประมัย อูปรมัย อูปรมัย และคณะ

หนังสือเรื่อง “การขับเคลื่อนนโยบายนวัตกรรม การวิจัย และการจัดการศึกษาที่มีผลกระทบต่อพัฒนาประเทศ” เล่มนี้จะสามารถ นำไปใช้ได้จริงและเป็นประโยชน์อันนำไปสู่ผลกระทบต่อพัฒนาประเทศใน ทุก ๆ มิติ โดยเฉพาะอย่างยิ่ง การนำนวัตกรรม การวิจัย และการจัดการศึกษา ที่นำมาเชื่อมโยง หล่อหลอม ให้เกิดเป็นรูปธรรมได้อย่างลงตัวและสมบูรณ์ที่สุด เกิดการแข่งขัน เกิดการสร้างองค์ความรู้ใหม่ เกิดการขึ้นนำ และเกิดการก้าวข้าม ความสำเร็จให้กับประเทศไทย สอดคล้องกับนโยบายรัฐบาลในการสนับสนุน วิจัยและนวัตกรรมให้เกิดมูลค่าเพิ่มต่อเศรษฐกิจ สังคม การเมือง และวัฒนธรรม ของความเป็นชาติสืบไป



☎ 0 5596 8833-8836

📍 สำนักพิมพ์มหาวิทยาลัยอุบลราชธานี

✉ nuph@nu.ac.th



390
บาท

ความรู้เบื้องต้นเกี่ยวกับสังคมร่วมสมัย

บรรณาธิการ : บุศรินทร์ เลิศชวลิตสกุล / กวินธร เสถียร /
รานิดา บุญวรรณ / กุลธิดา ศรีวิเชียร

ความรู้เบื้องต้นเกี่ยวกับสังคมร่วมสมัย เป็นหนังสือรวมบทความที่ พูดถึงการทำความเข้าใจสังคมที่มีความเปลี่ยนแปลงผ่านแนวคิด ทฤษฎี ปรากฏการณ์ทางสังคม ตลอดจนการประยุกต์ใช้ทฤษฎีเพื่ออธิบาย ความเป็นสังคมในหลากหลายมิติ ด้วยสาขาวิชา เช่น จิตวิทยา รัฐศาสตร์ ภูมิศาสตร์ ประชากรศาสตร์ เศรษฐศาสตร์ ประวัติศาสตร์ มานุษยวิทยา และสังคมวิทยา โดยนำเสนอมุมมองทั้งในระดับปัจเจก กลุ่มสังคม ชุมชน สถาบันทางสังคมอย่างครอบครัว โรงเรียน และสังคมในระดับนานาชาติ หรือระดับโลกในบริบทร่วมสมัยที่ไม่ใช่แค่พูดถึงความเปลี่ยนแปลง ในปัจจุบันเท่านั้นแต่ความร่วมสมัยที่นี้ยังสัมพันธ์กับอดีตเพื่อให้เห็นถึง การเปลี่ยนผ่าน (transformation) และการคาดการณ์หรือวาดหวังถึงอนาคตข้างหน้า



290
บาท

การเมือง เศรษฐกิจ และสังคม Politics, Economy and Society (ฉบับปรับปรุง) พิมพ์ครั้งที่ 4

ผู้แต่ง : รศ.(พิเศษ) ดร.ปรีชา เรืองจันทร์

การเมือง กระบวนการแสวงหาอำนาจ การใช้อำนาจ และการรักษาอำนาจทางการปกครองเพื่อประโยชน์สุขของมหาชน...เศรษฐกิจ การประกอบอาชีพที่มีองค์รวมของกระบวนการผลิตสินค้าการแลกเปลี่ยนสินค้า การบริโภค การกระจายสินค้า การกระจายรายได้ การตลาดทั้งในระดับจุลภาคและมหภาค...สังคม...กลุ่มคนสองคนขึ้นไปมีมิติแห่งความสัมพันธ์ พฤติกรรม วัฒนธรรมที่หล่อหลอมสังคม เป็นเนื้อเดียวกันอย่างชัดเจนทั้งด้านบวกและด้านลบส่งผลให้อิทธิพลกลุ่มเหนือบุคคล...ที่ใดมีมนุษย์อยู่ที่นั่นจะมีศาสตร์ ทุกศาสตร์เข้าไปเกี่ยวข้องเสมอและที่ขาดไม่ได้คือศาสตร์ ว่าด้วยการเมือง เศรษฐกิจและสังคม...ดังนั้น การพัฒนาประเทศจึงต้องพัฒนาทั้งการเมือง เศรษฐกิจและสังคม พร้อม ๆ กัน และในชีวิตประจำวันของคนก็ไม่อาจหลีกเลี่ยงจากการเมือง เศรษฐกิจ สังคม ได้เช่นกัน...



480
บาท

การวิจัยเพื่อพัฒนาหลักสูตรและการสอน

ผู้แต่ง : รศ. ดร.วาริรัตน์ แก้วไธ

การวิจัยเพื่อพัฒนาหลักสูตรและการสอนควรได้ผลลัพธ์เป็นนวัตกรรมทางหลักสูตรและการสอนที่จะก่อให้เกิดประโยชน์ต่อการพัฒนาการเรียนรู้และการพัฒนาคุณภาพการศึกษาของไทย การวิจัยเพื่อพัฒนาหลักสูตรและการสอนมีความสำคัญต่อการศึกษาเป็น อย่างยิ่ง การพัฒนา ปรับปรุงและเปลี่ยนแปลงหลักสูตรและการจัดการเรียนการสอนผ่านกระบวนการวิจัยจึงมีความจำเป็นอย่างยิ่งต่อครู และบุคลากรทางการศึกษาที่เกี่ยวข้อง การส่งเสริมทักษะและกระบวนการวิจัยจะเป็นกระบวนการหรือวิธีการที่ใช้ในการพัฒนาหลักสูตรการจัดการเรียนการสอนที่มีขั้นตอนการดำเนินงานอย่างเป็นลำดับ สามารถนำไปสู่ การปรับปรุงและเปลี่ยนแปลงหลักสูตร รวมทั้งการจัดการเรียน การสอนให้มีความ สอดคล้องและเหมาะสมกับศักยภาพการเรียนรู้ของผู้เรียน เพื่อมุ่งสู่ การจัดการ ศึกษาอย่างมีคุณภาพ



0 5596 8833-8836



สำนักพิมพ์มหาวิทยาลัยนเรศวร



nuph@nu.ac.th



NUPH
online store



www.nupress.grad.nu.ac.th



สำนักพิมพ์
มหาวิทยาลัยนครสวรรค์

สั่งซื้อหนังสือออนไลน์

จัดส่งถึงบ้านสะดวกรวดเร็ว



กรณีต้องการสั่งซื้อหนังสือปริมาณมาก หรือเข้าชั้นเรียนติดต่อได้ที่
ฝ่ายจัดจำหน่ายสำนักพิมพ์มหาวิทยาลัยนครสวรรค์

✉ nuph@nu.ac.th สำนักพิมพ์มหาวิทยาลัยนครสวรรค์
☎ 0 5596 8833-8836 [nu_publishing](https://twitter.com/nu_publishing)

