

การสอนทักษะการให้เหตุผลเชิงจริยธรรมในระดับอุดมศึกษา*

Teaching Ethical Reasoning Skills in Higher Education

สทวรรษณ พหลาณ

Sahawarat Polahan

คณะวิทยาการเรยนรู้และศีกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์

Faculty of Learning Sciences and Education, Thammasat University, Thailand.

Corresponding Author's Email: sahawarat.pol@lsed.tu.ac.th



บทคัดย่อ

บทความวิชาการนี้มีวัตถุประสงค์เพื่ออธิบายว่าการให้เหตุผลเชิงจริยธรรมเป็นกระบวนการที่ทั้งสามารถสอนและเรยนรู้ได้ และจะช่วยให้การตัดสินใจอยู่บนพื้นฐานของหลักการทางจริยธรรมและความสมเหตุสมผล การพัฒนาทักษะการให้เหตุผลเชิงจริยธรรมสำหรับบุคคลจึงมีความสำคัญอย่างยิ่งทั้งสำหรับการดำเนินชีวิตและการสร้างสังคมที่มีจริยธรรม โดยปัจจัยสำคัญที่เป็นอุปสรรคต่อการให้เหตุผลเชิงจริยธรรมคือแนวโน้มตามธรรมชาติของมนุษย์ที่จะให้เหตุผลในแบบที่เป็นประโยชน์ต่อตนเอง โดยแนวโน้มนี้จะยิ่งทวีความรุนแรงขึ้นเมื่อบุคคลสับสนเกี่ยวกับหลักการทางจริยธรรม ตลอดจนการที่บุคคลไม่สามารถรับรู้ได้ว่าตนเองกำลังเผชิญกับประเด็นปัญหาที่มีมิติทางจริยธรรม อย่างไรก็ตาม มีหลักฐานเชิงประจักษ์ค่อนข้างมากชี้ว่า ทักษะการให้เหตุผลเชิงจริยธรรมสามารถสอนได้อย่างประสบความสำเร็จในระดับอุดมศึกษา โดยวิธีการสอนการให้เหตุผลเชิงจริยธรรมในระดับอุดมศึกษาควรใช้ทั้งวิธีการสอนแบบบรรยายและใช้กรณีศึกษา เนื่องจากเป็นวิธีการสอนที่จะทำให้ผู้เรยนได้รับทั้งความรู้ที่จำเป็นและเรยนรู้การประยุกต์ใช้ความรู้เหล่านั้นในสถานการณ์และบริบทต่างๆ

คำสำคัญ: การให้เหตุผลเชิงจริยธรรม; วิธีการสอน; อุดมศึกษา

Abstract

This academic article aimed to explain that ethical reasoning is a process that may be taught and learned. Having ethical reasoning skills facilitates principled and logical ethical judgment. Developing ethical reasoning skills is essential for leading an ethical life as an individual and creating an ethical society. The main obstacle to ethical reasoning skills is the natural human tendency to think self-interestedly, potentially exacerbated by confusion about ethical reasoning concepts and failure to identify ethical aspects of issues at hand. However, empirical evidence suggests that ethical reasoning skills may be taught at higher educational institutions. Ethical reasoning instructional methods comprise lectures and case studies to impart required ethical concepts and knowledge and prepare students to apply them in different circumstances and contexts.

*Received January 30, 2023; Revised February 24, 2023; Accepted February 28, 2023

Keywords: Ethical Reasoning; Teaching Methods; Higher Education

บทนำ

การให้เหตุผลและการตัดสินใจเชิงจริยธรรมเป็นทักษะที่เป็นที่ต้องการเป็นอย่างมากของนายจ้าง และนายจ้างส่วนใหญ่มีความเห็นว่าทักษะดังกล่าวมีความสำคัญอย่างมากต่อความเจริญก้าวหน้าในหน้าที่การงานของบุคคล (Hart Research Associates, 2013) โดยบริษัท Hart Research Associates (2018) บริษัทวิจัยความคิดเห็นของมหาชนในสหรัฐอเมริกาพบว่า ผู้จัดการฝ่ายจัดจ้างบุคลากรร้อยละ 87 และผู้บริหารในภาคธุรกิจร้อยละ 77 มีความเห็นว่า การให้เหตุผลเชิงจริยธรรมเป็นหนึ่งในความรู้สำคัญที่บัณฑิตพึงมี นอกจากนี้ ผลงานการทบทวนวรรณกรรมงานศึกษาวิจัยที่เกี่ยวข้องกับทักษะแห่งอนาคตของ Kotsiou et al. (2022) พบว่า ผลการศึกษาวิจัยเกี่ยวกับทักษะแห่งอนาคตจำแนกนัยสืบขึ้นระบุว่า ทักษะการให้เหตุผลเชิงจริยธรรม (Ethical Reasoning) เป็นทักษะที่จำเป็นสำหรับการทำงานในอนาคต อย่างไรก็ตามในช่วงที่ผ่านมาได้เกิดปัญหาการทุจริตคอร์รัปชันและการประพฤติมิชอบแพร่หลายในสังคมไทย เช่น ข้าราชการเรียกรับสินบน (Ngamkham, 2022a) ตำรวจรับสินบนเพื่อทำผิดกฎหมาย (Ngamkham, 2022b) และนักวิชาการซื้อผลงานวิชาการ (Bangkok Post, 2023) จึงทำให้ผู้ศึกษาเกิดความสนใจเกี่ยวกับการสอนทักษะการให้เหตุผลเชิงจริยธรรมในระดับอุดมศึกษา เนื่องจากการเรียนการสอนในระดับอุดมศึกษามีจุดมุ่งหมายและมีหน้าที่โดยตรงในการเตรียมนักศึกษาให้มีความพร้อมที่จะเผชิญกับประเด็นปัญหาทางจริยธรรมที่ยากสำหรับการตัดสินใจเมื่อเข้าไปทำงานในภาคส่วนต่างๆ ของสังคม (Ministry of Higher Education, Science, Research and Innovation of Thailand, 2019) เช่นเดียวกับในสังคมปัจจุบันที่มีความต้องการพลเมืองที่มีความพร้อมที่จะสามารถให้เหตุผลเชิงจริยธรรมและตัดสินใจทางจริยธรรมได้เป็นอย่างดีเมื่อต้องเผชิญกับประเด็นปัญหาทางจริยธรรม ที่ปรากฏแพร่หลายตามสื่อทั่วไปและไม่ปรากฏตามสื่อ

หัวใจสำคัญที่สุดของจริยธรรม คือ พฤติกรรมของมนุษย์มีผลกระทบต่อความผาสุกของบุคคลอื่น โดยมนุษย์เราสามารถที่จะกระทำการต่อบุคคลอื่นที่ส่งผลให้เพิ่มหรือลดคุณภาพชีวิตของบุคคลเหล่านั้นได้ มนุษย์เราสามารถที่จะช่วยเหลือหรือทำร้ายบุคคลอื่นได้ นอกจากนี้ ในหลายกรณี มนุษย์เรายังสามารถที่จะเข้าใจผลของการกระทำของตนเองต่อบุคคลอื่นได้ เนื่องจากมนุษย์เรามีความสามารถในการจินตนาการและตระหนักรู้ได้ว่า เราจะรู้สึกเช่นไรหากบุคคลอื่นกระทำการต่อเราดังเช่นที่เรากระทำต่อบุคคลนั้น อย่างไรก็ตาม ปัญหาสำคัญไม่ได้อยู่ที่เรื่องความยากในการตัดสินใจว่าการกระทำใดเป็นคุณและเป็นโทษกับบุคคลอื่น แต่เป็นเรื่องแนวโน้มทางพฤติกรรมตามธรรมชาติของมนุษย์ที่จะถือเอาประโยชน์ของตนเองเป็นใหญ่ (Onishi and Baillargeon, 2005; Epley, Morewedge and Keysar, 2004) โดยส่วนใหญ่แล้ว มีน้อยคนนักที่จะคิดอย่างถี่ถ้วนเกี่ยวกับผลกระทบของการกระทำตนเองเมื่อกำลังมุ่งแสวงหาเงินทอง อำนาจ และทรัพย์สิน ผลลัพธ์คือคนส่วนใหญ่ ไม่ว่าจะมาจากสังคมใด มีเชื้อชาติใด และนับถือศาสนาใด มักกล่าวสนับสนุนหลักการทางจริยธรรมต่างๆ แต่กลับมีคนจำนวนน้อยนักที่จะกระทำการสอดคล้องกับหลักการทางจริยธรรมเหล่านั้น มีน้อยคนนักที่จะโต้แย้งว่า การโกง การหลอกลวง การเอารัดเอาเปรียบ การทารุณกรรม การทำร้าย หรือการขโมยจากบุคคลอื่นเป็นการกระทำที่มีจริยธรรม แต่มีน้อยคนนักที่จะอุทิศชีวิตตนเองให้กับการช่วยเหลือผู้ที่ต้องการความช่วยเหลือ การสร้างประโยชน์แก่สาธารณะ โดยมีได้มุ่งแต่เพียงประโยชน์ของตนเองเป็นสำคัญ

จิตใจของมนุษย์เรามีธรรมชาติที่จะแสวงหาสิ่งที่เห็นว่ายัผลประโยชน์หรือความพึงพอใจให้ตนเอง โดยมักไม่คำนึงถึงสิทธิและความต้องการของผู้อื่น ดังนั้น หากมนุษย์เรามีความเข้าใจเกี่ยวกับการให้เหตุผลเชิงจริยธรรม มีความสามารถในการตัดสินใจเชิงจริยธรรม และสามารถคิดอย่างมีวิจารณญาณ (Critical Thinking) โดยมีความเข้าใจเกี่ยวกับจริยธรรมประกอบด้วยแล้ว ก็จะทำให้เกิดจิตใจที่สามารถไปได้ไกลกว่า

ความเห็นแก่ตัวตามธรรมชาติของมนุษย์ และไปถึงการคำนึงถึงสิทธิและความต้องการของผู้อื่น ด้วยเหตุนี้ การพัฒนาทักษะการให้เหตุผลเชิงจริยธรรมสำหรับบุคคลจึงมีความสำคัญอย่างยิ่ง ทั้งสำหรับการดำเนินชีวิตได้อย่างมีจริยธรรมและการสร้างสังคมที่มีจริยธรรม อย่างไรก็ตาม การสอนบุคคลให้สามารถคิดอย่างมีวิจารณญาณโดยปราศจากเรื่องจริยธรรมนั้น อาจเกิดความเสี่ยงที่จะกลายเป็นการส่งเสริมให้เกิดการคิดอย่างมีวิจารณญาณที่มีได้เพียงตรงได้ และโดยส่วนมากแล้ว นักศึกษาหลายคนมักพัฒนาตนเองจนกลายเป็นผู้ที่มีความชำนาญในการคิดอย่างมีวิจารณญาณ แต่ไม่ได้พัฒนาความเข้าใจที่จำเป็นสำหรับการดำเนินชีวิตได้อย่างมีจริยธรรม กล่าวคือนักศึกษาเหล่านี้จะพัฒนาทักษะทางปัญญาที่ทำให้ตนเองได้ในสิ่งที่ตนต้องการ โดยมีได้สนใจว่าพฤติกรรมของตนอาจส่งผลกระทบต่อผู้อื่นได้บ้าง

จุดประสงค์ของบทความวิชาการนี้คือการศึกษางานวิจัยขั้นหัตถ์เพื่ออธิบายเกี่ยวกับทักษะการให้เหตุผลเชิงจริยธรรมและเสนอแนะวิธีการสอนการให้เหตุผลเชิงจริยธรรมในระดับอุดมศึกษา โดยในส่วนแรกจะอธิบายเกี่ยวกับทักษะการให้เหตุผลเชิงจริยธรรม แนวคิดและทฤษฎีการให้เหตุผลเชิงจริยธรรม และอุปสรรคของการให้เหตุผลเชิงจริยธรรม จากนั้น จะอธิบายผลของการเรียนการสอนต่อการพัฒนาทักษะการให้เหตุผลเชิงจริยธรรมในระดับอุดมศึกษา และในส่วนสุดท้าย จะเสนอแนะวิธีการสอนที่จะช่วยสร้างเสริมทักษะการให้เหตุผลเชิงจริยธรรมของนักศึกษาในระดับอุดมศึกษา

ทักษะการให้เหตุผลเชิงจริยธรรมคืออะไร

วรรณกรรมที่เกี่ยวข้องมักมีการใช้คำว่า การให้เหตุผลเชิงจริยธรรม (Ethical Reasoning) สลับกันกับคำว่า การให้เหตุผลเชิงศีลธรรม (Moral Reasoning) อย่างไรก็ตาม ผู้ศึกษามีความเห็นสอดคล้องกับ Ames et al. (2017) ที่ชี้ว่า การให้เหตุผลเชิงจริยธรรมแตกต่างจากการให้เหตุผลเชิงศีลธรรม โดยการให้เหตุผลเชิงศีลธรรมหมายถึง การสะท้อนคิดพฤติกรรมและบรรทัดฐานทางสังคม หรือการคิดว่าอะไรคือสิ่งที่ถูก อะไรคือสิ่งที่ผิด ส่วนการให้เหตุผลเชิงจริยธรรมคือ การวิเคราะห์ว่าอะไรคือสิ่งที่ควรกระทำ หรืออะไรคือสิ่งที่ควรถูกและสิ่งที่ควรผิด โดยงานศึกษาวิจัยในอดีตมักมุ่งศึกษาเรื่องการให้เหตุผลเชิงศีลธรรมเป็นสำคัญ หรือมักใช้คำนี้มากกว่าคำว่า การให้เหตุผลเชิงจริยธรรม นอกจากนี้ ผู้ศึกษายังมีความเห็นสอดคล้องกับผลงานการทบทวนวรรณกรรมงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับทักษะแห่งอนาคตของ Kotsiou et al. (2022) ที่ชี้ให้เห็นว่าการให้เหตุผลทางจริยธรรมมีความหมายเดียวกันกับคำต่างๆ ดังนี้ การมีความตระหนักทางจริยธรรม (Ethical Awareness) ความเข้าใจทางจริยธรรม (Ethical Understanding) การคิดอย่างมีจริยธรรม (Ethical Thinking) และความสามารถทางจริยธรรม (Ethical Competence) โดยคำเหล่านี้แม้แตกต่างกัน แต่ก็ล้วนสื่อถึงทักษะเดียวกัน

ก่อนที่จะกล่าวถึงการสอนทักษะการให้เหตุผลเชิงจริยธรรมให้กับนักศึกษาในระดับอุดมศึกษา จึงมีความจำเป็นที่จะต้องเข้าใจก่อนว่า ทักษะการให้เหตุผลเชิงจริยธรรมคืออะไร โดย Ehlers (2020) เสนอว่า ความสามารถทางจริยธรรมหรือทักษะการให้เหตุผลเชิงจริยธรรมหมายถึง ความสามารถที่จะรับรู้มิติทางจริยธรรมของประเด็นปัญหาหรือสถานการณ์ นอกจากนี้ ยังหมายถึง การพัฒนาจุดยืนทางจริยธรรม (อะไรคือสิ่งที่ต้องทำ) โดยการชั่งน้ำหนักค่านิยม (Values) ผลประโยชน์ (Interests) และผลกระทบของการกระทำในบริบทต่างๆ และยังหมายความรวมถึงการสื่อสารจุดยืนทางจริยธรรมและความสามารถในการประกอบสร้างข้ออ้าง (Premises) การพิจารณาความเกี่ยวข้องเชื่อมโยง น้ำหนัก การให้เหตุผล แรงที่ผูกมัดเหตุผลไว้ และเงื่อนไขของการใช้ข้ออ้าง ตลอดจนความสามารถที่จะตัดสินพิจารณาและตรวจสอบความสมเหตุสมผล (Logical Consistency) เงื่อนไขของการใช้ และทางเลือกอื่นๆ ยกตัวอย่างเช่น เมื่อบุคคลที่มีทักษะการให้เหตุผลเชิงจริยธรรมต้องเผชิญกับประเด็นเรื่องการทำแท้ง ก็จะสามารถพัฒนาจุดยืนทาง

จริยธรรมหรืออธิบายได้ว่า การทำแท้งเป็นสิ่งที่ควรกระทำหรือไม่ โดยสามารถให้เหตุผลที่สมเหตุสมผลและมีน้ำหนัก ตลอดจนเหมาะสมกับบริบทได้

ส่วน Evans, and MacMillan (2014) ชี้ว่า การให้เหตุผลเชิงจริยธรรมคือ การนำตรรกศาสตร์เชิงรูปแบบ (Formal Logic) มาใช้กับคำถามเกี่ยวกับความถูกต้องและความผิด ความดีและความไม่ดี ความยุติธรรมและความอยุติธรรม หรือการที่บุคคลใช้กระบวนการคิดอย่างมีวิจารณญาณว่าสิ่งที่ถูกต้องและควรกระทำคืออะไร และตั้งคำถามกับข้อสมมุติฐานเกี่ยวกับสิ่งต่างๆ ที่ได้มีการกระทำกันมาตั้งแต่ในอดีต ส่วน Paul, and Elder (2014) เสนอว่า การให้เหตุผลเชิงจริยธรรมคือ การคิดทบทวนปัญหาหรือประเด็นต่างๆ ที่มีนัยต่อการทำร้ายหรือช่วยสิ่งมีชีวิตที่มีความรู้สึกต่างๆ ในส่วนของ Early (2022) เสนอนิยามทักษะการให้เหตุผลเชิงจริยธรรมว่าเป็น ทักษะในการ 1) ระบุว่าสถานการณ์มีมิติทางจริยธรรม 2) การรวบรวมข้อมูลด้านจริยธรรมที่มีความสำคัญของสถานการณ์ 3) ชั่งน้ำหนักเปรียบเทียบความสำคัญของข้อมูลเหล่านั้น และ 4) ตัดสินใจโดยใช้กระบวนการการให้เหตุผล

ดังนั้น จึงอาจนิยามได้ว่า ทักษะการให้เหตุผลเชิงจริยธรรมคือ ความชำนาญของบุคคลในการระบุมิติด้านจริยธรรมของประเด็นปัญหาหรือสถานการณ์ที่เผชิญ และใช้กระบวนการคิดอย่างมีวิจารณญาณเพื่อตัดสินใจว่าสิ่งใดคือสิ่งที่ถูกต้อง และควรกระทำเมื่อเผชิญกับประเด็นปัญหาหรือสถานการณ์ดังกล่าว โดยเมื่อบุคคลมีทักษะนี้แล้ว จะทำให้มีความไวต่อการรับรู้ทางจริยธรรม ตลอดจนสามารถคิด ตัดสินใจ และใช้ชีวิตได้อย่างมีจริยธรรมมากยิ่งขึ้น หรือให้เหตุผลสำหรับการคิดและการตัดสินใจได้อย่างสมเหตุสมผลตามหลักจริยธรรมมากยิ่งขึ้น สำหรับในส่วนถัดไป ผู้ศึกษาจะอธิบายถึงแนวคิดและทฤษฎีการให้เหตุผลเชิงจริยธรรม

แนวคิดและทฤษฎีการให้เหตุผลเชิงจริยธรรม

การให้เหตุผลเชิงจริยธรรมจะเกี่ยวข้องกับแนวคิด 2 ประการเป็นสำคัญ ได้แก่ จริยธรรมแห่งความยุติธรรม (Morality of Justice) และจริยธรรมแห่งความอาทร (Morality of Care) โดยจริยธรรมแห่งความยุติธรรมจะมุ่งไปที่การปฏิบัติตามหลักการสากล กฎเกณฑ์ของสังคม และสิทธิส่วนบุคคล โดยทฤษฎีพัฒนาการทางจริยธรรมของ Kohlberg (1986) ซึ่งมีอิทธิพลอย่างมากต่อการเรียนการสอนจริยธรรมทั่วโลก มีรากฐานอยู่บนจริยธรรมแห่งความยุติธรรม โดยทฤษฎีนี้เสนอว่า 1) การให้เหตุผลเชิงจริยธรรมของบุคคลจะมีพัฒนาการใกล้เคียงกับพัฒนาการทางสติปัญญาของบุคคล ดังนั้น พัฒนาการทางจริยธรรมของบุคคลจะไม่สามารถไปได้ไกลกว่าระดับพัฒนาการทางสติปัญญาของบุคคลนั้น 2) พัฒนาการทางจริยธรรมและการตัดสินใจเชิงจริยธรรมของบุคคลจะพัฒนาอย่างเป็นขั้นตอน 3) พัฒนาการทางจริยธรรมจะย้อนกลับไม่ได้ 4) แรงกระตุ้นสำคัญที่ทำให้เกิดพัฒนาการทางจริยธรรมมาจากการที่บุคคลแสวงหาการยอมรับทางสังคมและการตระหนักรู้ในระดับการประจักษ์แจ้งตัวตนที่แท้จริง โดยพัฒนาการทางจริยธรรมของบุคคลจะเกี่ยวข้องและถูกควบคุมโดยสภาพแวดล้อมทางสังคมเป็นสำคัญ ดังนั้น Kohlberg จึงเสนอว่า สังคมและการศึกษาสามารถช่วยพัฒนาจริยธรรมของบุคคลได้

งานวิจัยของ Kohlberg (1986) ได้ใช้เวลามากกว่าสิบปีในการศึกษาระดับการให้เหตุผลเชิงจริยธรรมของบุคคลของผู้ร่วมวิจัย ซึ่งเป็นเด็กและผู้ใหญ่ในระดับอายุต่างๆ และมาจากสังคมที่หลากหลาย โดยผลการวิจัยพบว่า โดยทั่วไปแล้ว การตัดสินใจเชิงจริยธรรมและการให้เหตุผลเชิงจริยธรรมของมนุษย์จะมีพัฒนาการ 6 ระดับ หรือจัดกลุ่มเป็น 3 ระดับ โดยในแต่ละระดับจะมี 2 ขั้น ได้แก่

1) ระดับก่อนกฎเกณฑ์สังคม (Pre-Conventional Level) โดยในขั้นที่ 1 คือ ขั้นของการเชื่อฟังและการลงโทษ โดยเด็กที่มีพัฒนาการทางจริยธรรมอยู่ในระดับนี้จะเชื่อว่าสิ่งที่ผู้มีอำนาจกำหนดว่าถูกต้องถูก

และการไม่เชื่อฟังกฎเกณฑ์เหล่านั้นคือสิ่งที่ผิด ในส่วนของขั้นที่ 2 คือ ขั้นของการมุ่งที่ผลประโยชน์ตน โดยเด็กที่มีพัฒนาการทางจริยธรรมอยู่ในระดับนี้จะเชื่อว่าพฤติกรรมที่ถูกต้องคืออะไรก็ตามที่เป็นประโยชน์ต่อตนเองสูงสุด โดยจะมีความสนใจความต้องการของผู้อื่นอย่างจำกัด และจะเห็นว่า กฎเกณฑ์ที่เป็นประโยชน์ต่อตนเองคือสิ่งที่ดี และกฎเกณฑ์ที่ไม่เป็นประโยชน์ต่อตนเองคือสิ่งที่ไม่ดี โดย Kohlberg เชื่อว่า เด็กที่มีอายุต่ำกว่า 9 ปี ส่วนใหญ่ ผู้ใหญ่บางส่วน และนักโทษที่เป็นเยาวชนและนักโทษผู้ใหญ่ส่วนใหญ่จะมีพัฒนาการอยู่ในระดับนี้

2) ระดับจริยธรรมตามกฎเกณฑ์ของสังคม (Conventional Level) โดยบุคคลที่มีพัฒนาการทางจริยธรรมอยู่ในระดับนี้จะซึมซับกฎเกณฑ์ของสังคมอย่างฝังใจ โดยจะเชื่อว่ากฎเกณฑ์และระเบียบข้อบังคับเป็นสิ่งที่ถูกต้องที่สุด โดยจะตัดสินความมีจริยธรรมของการกระทำโดยเปรียบเทียบกับมุมมองและความคาดหวังของสังคม โดยพัฒนาการทางจริยธรรมขั้นที่ 3 และ 4 จะอยู่ในระดับนี้ สำหรับบุคคลที่มีพัฒนาการทางจริยธรรมอยู่ในขั้นที่ 3 จะเชื่อว่า ความมีจริยธรรมของการกระทำจะตัดสินได้โดยพิจารณาว่าการกระทำดังกล่าวจะเป็นที่ยอมรับหรือชื่นชอบโดยบุคคลอื่นหรือไม่ สำหรับบุคคลที่มีพัฒนาการทางจริยธรรมอยู่ในขั้นที่ 4 จะตระหนักถึงความสำคัญของการทำตามกฎหมายบ้านเมืองและกรอบทางสังคมเนื่องจากมีความสำคัญในการรักษาสังคมให้คงอยู่ได้

3) ระดับเหนือกฎเกณฑ์ (Post-Conventional Level) โดยบุคคลที่มีพัฒนาการทางจริยธรรมอยู่ในระดับนี้จะมีความตระหนักว่า ความมีจริยธรรมของการกระทำจะตัดสินได้โดยพิจารณาจากสิทธิ ค่านิยม และหลักการที่เป็นที่ยอมรับแบบสากลโดยสมาชิกของสังคมที่มีความเท่าเทียมกัน โดยค่านิยมและหลักการทางจริยธรรมเหล่านั้นจะได้รับความชอบธรรมจากบุคคลเอง มิใช่โดยผู้มีอำนาจใด ๆ สำหรับบุคคลที่มีพัฒนาการทางจริยธรรมอยู่ในขั้นที่ 5 จะเชื่อว่า สังคมมีความคิดเห็น สิทธิ และค่านิยมที่หลากหลาย และสิ่งเหล่านี้ควรได้รับการเคารพร่วมกันว่ามีความเฉพาะเจาะจงสำหรับแต่ละบุคคลหรือแต่ละกลุ่ม โดยกฎหมายบ้านเมืองจะถูกมองว่าเป็นสัญญาประชาคมมากกว่าเป็นกฎเกณฑ์ที่ตายตัว และกฎหมายใดที่ไม่ส่งเสริมความผาสุกโดยรวมของสังคมควรต้องเปลี่ยนแปลง โดยใช้ความคิดเห็นของคนส่วนใหญ่ตัดสิน สำหรับบุคคลที่มีพัฒนาการทางจริยธรรมอยู่ในขั้นที่ 6 จะใช้หลักจริยธรรมที่เป็นสากลเป็นเกณฑ์ตัดสินและขึ้นการกระทำ โดยบุคคลที่มีพัฒนาการในระดับนี้จะทำตามกฎเกณฑ์หรือหลักการทางจริยธรรมที่ตนเองได้เลือกเองแล้ว และเชื่อว่ากฎหมายจะมีความชอบธรรมต่อเมื่อมีรากฐานอยู่บนความยุติธรรม

Gilligan (1982) ได้วิจารณ์ทฤษฎีพัฒนาการทางจริยธรรมของ Kohlberg (1986) ว่า มุ่งไปที่แนวคิดที่เป็นนามธรรมและไม่ได้ให้ความสำคัญกับบริบท จึงทำให้การให้เหตุผลเชิงจริยธรรมเป็นแบบนามธรรมและอิงหลักการ โดย Gilligan ได้ทำการวิจัยโดยสัมภาษณ์ผู้หญิงหลายคนเกี่ยวกับประเด็นปัญหาเชิงจริยธรรมที่ยากแก่การตัดสินใจและการตัดสินใจประเด็นปัญหาเหล่านั้น และได้ค้นพบจริยธรรมแห่งความอาทร (Morality of care) ซึ่งมุ่งเน้นไปที่การรักษาความสัมพันธ์และการเข้าใจอย่างลึกซึ้งในรายละเอียดของบริบทของประเด็นปัญหาเชิงจริยธรรม โดย Gilligan เชื่อว่า ผู้หญิงมักถูกเข้าใจว่า มีพัฒนาการทางจริยธรรมอยู่ในขั้นที่ 3 ตามทฤษฎีของ Kohlberg แต่แท้ที่จริงแล้ว ผู้หญิงเลือกที่จะรักษาความสัมพันธ์ที่สำคัญมากกว่าการทำลายความสัมพันธ์ดังกล่าวเพื่อยืนหยัดในหลักการใดหลักการหนึ่ง เนื่องจากผู้หญิงหลายคนอยู่ในสถานะที่ด้อยกว่า และต้องพึ่งพาความสัมพันธ์ส่วนบุคคลเพื่อความอยู่รอดของตนเอง ทั้งนี้ Gilligan เสนอว่าจริยธรรมแห่งความอาทรมี 3 ระดับ โดยในระดับที่ 1 หรือระดับก่อนกฎเกณฑ์สังคม (Pre-conventional level) บุคคลจะมุ่งดูแลตนเองเพื่อให้อยู่รอดเป็นสำคัญ ในระดับที่ 2 หรือระดับตามกฎเกณฑ์ของสังคม (Conventional level) การกระทำที่มีจริยธรรมคือการมีความเอื้ออาทรต่อบุคคลอื่น และในระดับที่ 3 ซึ่งเป็นระดับสูงสุดของความเอื้ออาทร หรือระดับเหนือกฎเกณฑ์ (Post-conventional level) บุคคลที่มีพัฒนาการในระดับนี้จะให้ความสำคัญกับการรักษาความสัมพันธ์ แต่ก็จะดูแลตนเองเพื่อให้สามารถดูแลผู้อื่นได้

ในมุมมองของจริยธรรมแห่งความอาทรแล้ว ความสัมพันธ์จะถูกมองว่ามีความถาวร บริบทมีความสำคัญ และการตัดสินใจเชิงจริยธรรมจะต้องมีความเข้าใจอย่างลึกซึ้งเกี่ยวกับรายละเอียดของบริบท มิใช่การตัดสินใจโดยการทำให้ปัญหาเชิงจริยธรรมกลายเป็นเรื่องนามธรรม

การให้เหตุผลเชิงจริยธรรมของบุคคลจึงมักมีความโน้มเอียงไปทางแนวคิดของ Kohlberg ซึ่งมีรากฐานจากการคิดแบบนิรนัยที่ใช้หลักการมีความเป็นนามธรรม มีความเป็นสากล ไม่ลำเอียงและปราศจากความรู้สึก (ลักษณะของเพศชาย) หรือโน้มเอียงไปทางแนวคิดของ Gilligan ซึ่งมีรากฐานจากการคิดแบบอุปนัย อ่อนไหว ให้ความสำคัญกับบริบทของสถานการณ์ และการรักษาความสัมพันธ์ (มีลักษณะของเพศหญิง) ยกตัวอย่างเช่น Grundstem-Amado (1992) พบว่า การให้เหตุผลเชิงจริยธรรมของแพทย์ (ส่วนใหญ่เป็นเพศชาย) จะโน้มเอียงไปทางแนวคิดทางจริยธรรมของ Kohlberg ส่วนการให้เหตุผลเชิงจริยธรรมของพยาบาล (ส่วนใหญ่เป็นเพศหญิง) จะโน้มเอียงไปทางแนวคิดทางจริยธรรมของ Gilligan อย่างไรก็ตาม Juujarvi (2006); Weinberg et al. (1993) พบว่า ผู้ชายและผู้หญิงต่างใช้กรอบแนวคิดทางจริยธรรมของทั้ง Kohlberg และ Gilligan ในการตัดสินใจเชิงจริยธรรม และชี้ว่า ประเด็นปัญหาเชิงจริยธรรมที่ไม่ได้เป็นเรื่องส่วนบุคคลและเป็นนามธรรมจะเหมาะสมกับการใช้กรอบแนวคิดทางจริยธรรมของ Kohlberg ในการตัดสินใจเชิงจริยธรรมและการให้เหตุผลเชิงจริยธรรม ขณะที่ประเด็นปัญหาเชิงจริยธรรมที่เป็นเรื่องส่วนบุคคลจะเหมาะสมกับการใช้กรอบแนวคิดทางจริยธรรมของ Gilligan ในการตัดสินใจเชิงจริยธรรมและการให้เหตุผลเชิงจริยธรรมมากกว่า นอกจากนี้ Schrader (1999) ยังพบว่า นักศึกษาระดับอุดมศึกษาได้ใช้กรอบแนวคิดทางจริยธรรมของทั้ง Kohlberg และ Gilligan ในการตัดสินใจเชิงจริยธรรมและการให้เหตุผลเชิงจริยธรรม และยังพบด้วยว่า ในบางครั้ง นักศึกษาเหล่านี้ยังสามารถให้เหตุผลเชิงจริยธรรมในแบบที่สร้างสรรค์ ซึ่งอาจไม่เกิดขึ้นหากใช้กรอบแนวคิดทางจริยธรรมอันใดอันหนึ่งเพียงอย่างเดียว สำหรับในส่วนถัดไป ผู้ศึกษาจะอธิบายถึงอุปสรรคของการให้เหตุผลเชิงจริยธรรม

อุปสรรคของการให้เหตุผลเชิงจริยธรรม

ปัจจัยสำคัญที่เป็นอุปสรรคต่อการให้เหตุผลเชิงจริยธรรมคือแนวโน้มตามธรรมชาติของมนุษย์ที่จะให้เหตุผลในแบบที่เป็นประโยชน์ต่อตนเอง โดยแนวโน้มนี้จะยิ่งทวีความรุนแรงขึ้นเมื่อบุคคลสับสนเกี่ยวกับหลักการทางจริยธรรม ตลอดจนการที่บุคคลไม่สามารถรับรู้ได้ว่าตนเองกำลังเผชิญกับประเด็นปัญหาที่มีมิติทางจริยธรรม โดยในส่วนนี้ ผู้ศึกษาจะอธิบายถึงอุปสรรคสำคัญของการให้เหตุผลเชิงจริยธรรมเหล่านี้

1) การไม่ตระหนักว่ากำลังเผชิญกับประเด็นปัญหาทางจริยธรรม

ขั้นตอนแรกสุดของกระบวนการการให้เหตุผลเชิงจริยธรรมคือ การที่บุคคลตระหนักได้ว่า สถานการณ์ที่ตนเองกำลังเผชิญอยู่นั้นมีประเด็นปัญหาทางจริยธรรมที่ทำให้ต้องมีการสะท้อนคิดและประเมิน (Hunt and Vitell, 1986; Jones, 1991; Rest, 1986) โดยประเด็นปัญหาทางจริยธรรมมักเกี่ยวกับแนวคิดหรือผลประโยชน์ที่ขัดแย้งกัน และมักต้องมีการตัดสินใจเลือกอย่างหนึ่งอย่างใด (Hosmer, 1991) และไม่มีคำตอบที่ถูกหรือผิดอย่างแน่ชัด ตลอดจนการตัดสินใจทางจริยธรรมอาจส่งผลกระทบต่อบุคคลอื่นได้ด้วย (Jones, 1991) Rest (1986) เสนอว่า การรู้ว่ามีประเด็นปัญหาที่เผชิญอยู่เป็นปัญหาทางจริยธรรมเป็นเงื่อนไขหรือสิ่งที่จำเป็นจะต้องเกิดขึ้นก่อนที่จะเกิดกระบวนการให้เหตุผลเชิงจริยธรรม อย่างไรก็ตาม ประเด็นปัญหาทางจริยธรรมที่บุคคลเผชิญมักไม่แสดงมิติทางจริยธรรมออกมาให้เห็นอย่างเด่นชัด โดยส่วนมากบุคคลมักจะตระหนักได้ว่าประเด็นปัญหาที่เผชิญอยู่เป็นประเด็นปัญหาทางจริยธรรมก็ต่อเมื่อเกิดผลกระทบเชิงลบต่อบุคคลอื่น (Evans, and MacMillan, 2014)

2) การสับสนเกี่ยวกับหลักการทางจริยธรรม

เมื่อเผชิญกับประเด็นปัญหาทางจริยธรรมใดก็ตาม บุคคลจำเป็นต้องระบุหลักการทางจริยธรรมที่เกี่ยวข้องกับประเด็นปัญหาที่กำลังเผชิญอยู่ให้ได้เสียก่อน โดยบุคคลจะไม่สามารถให้เหตุผลทางจริยธรรมได้อย่างมีประสิทธิภาพ หากบุคคลนั้นไม่เข้าใจหลักการและความแตกต่างระหว่างหลักการทางจริยธรรมอย่างใดก็ตาม Early (2022) ได้ระบุว่า หลักการทางจริยธรรมมีอยู่อย่างมากมาย และยังไม่มีการตกลงกันเกี่ยวกับหลักการทางจริยธรรมใดที่เป็นที่ยอมรับอย่างสากลในปัจจุบัน กล่าวคือยังไม่มีหลักการทางจริยธรรมใดที่สามารถประยุกต์ใช้ได้กับทุกวัฒนธรรม ทุกวิถีความคิดทางจริยธรรม และทุกสาขาอาชีพ จึงทำให้บุคคลสับสนว่าจะใช้หลักการทางจริยธรรมใดในการให้เหตุผลทางจริยธรรม เมื่อเผชิญกับประเด็นปัญหาทางจริยธรรม นอกจากนี้ Paul and Elder (2014) ได้นำเสนอว่า บุคคลมักสับสนและไม่สามารถแยกแยะหลักการทางจริยธรรมกับกรอบการคิดในแบบอื่นๆ ได้ เช่น บรรทัดฐานทางสังคม หลักปฏิบัติทางศาสนา และกฎหมาย ซึ่งในบางครั้งแม้กรอบการคิดเหล่านี้เป็นที่ยอมรับโดยทั่วไปในสังคม แต่ก็อาจไร้จริยธรรมได้

3) การไม่สามารถควบคุมการให้เหตุผลในแบบที่เป็นประโยชน์ต่อตนเองและลำเอียง

มนุษย์มีแนวโน้มตามธรรมชาติที่จะมองสิ่งต่างๆ ด้วยมุมมองที่คับแคบและยึดตนเองเป็นศูนย์กลาง (Onishi and Baillargeon, 2005; Epley, Morewedge and Keysar, 2004) ยกตัวอย่างเช่น มนุษย์รู้สึกได้ถึงความเจ็บปวดของตนเอง แต่จะไม่สามารถรู้สึกความเจ็บปวดของผู้อื่น มนุษย์จะคิดเกี่ยวกับความคิดของตนเอง แต่จะไม่ได้คิดถึงความคิดของผู้อื่น เมื่อมนุษย์เจริญเติบโตขึ้น มนุษย์เราก็ได้พัฒนาความสามารถที่จะเห็นอกเห็นใจหรือพิจารณามุมมองของผู้อื่นที่ขัดแย้งกับมุมมองของตนเองได้โดยธรรมชาติ ดังนั้น มนุษย์จึงไม่สามารถให้เหตุผลจากมุมมองที่มีจริยธรรมได้โดยแท้จริง และการเห็นอกเห็นใจความคิดของบุคคลอื่นจึงไม่ใช่เรื่องที่เป็นธรรมชาติสำหรับมนุษย์ (Paul and Elder, 2014) นอกจากนี้ มนุษย์ยังมีแนวโน้มตามธรรมชาติที่จะมีความคิดลำเอียงเข้าข้างบุคคลที่ใกล้ชิดและเป็นที่ชอบพอของตนเองอีกด้วย (Werhane et al., 2013) ดังนั้น การคิดหรือให้เหตุผลโดยยึดตนเองเป็นศูนย์กลางหรือลำเอียงเข้าข้างบุคคลบางคนหรือบางกลุ่มจึงเป็นอุปสรรคของการคิดอย่างเป็นกลางและการให้เหตุผลเชิงจริยธรรมที่มีความยุติธรรม

นอกจากนี้ สำหรับนักศึกษาในระดับอุดมศึกษาแล้ว อิทธิพลจากกลุ่มเพื่อนยังอาจเป็นอุปสรรคของการให้เหตุผลเชิงจริยธรรมได้ (Chierchia, Piera Pi-Sunyer and Blakemore, 2020) โดย Adams (1987) พบว่า กลุ่มเพื่อนทำให้นักศึกษาในระดับอุดมศึกษาให้เหตุผลเชิงจริยธรรมในระดับพัฒนาการที่ต่ำลงได้เนื่องจากกลุ่มเพื่อนมีบทบาทสำคัญสำหรับบุคคลในวัยนี้ โดยเป็นทั้งพื้นที่สำหรับการแลกเปลี่ยนข้อกังวล ความกลัว และความไม่พอใจ ซึ่งเป็นความรู้สึกที่มักเกิดขึ้นเป็นปกติสำหรับบุคคลในช่วงวัยรุ่นตอนปลาย (อายุ 18 – 21 ปี) ดังนั้น การคล้อยตามและอิทธิพลจากกลุ่มเพื่อนจึงอาจทำให้นักศึกษาในระดับอุดมศึกษาให้เหตุผลเชิงจริยธรรมในแบบที่ลำเอียงหรือเป็นประโยชน์ต่อตนเองหรือต่อกลุ่มได้

อย่างไรก็ตาม ทักษะการให้เหตุผลเชิงจริยธรรมจะช่วยทำให้การตัดสินใจเชิงจริยธรรมมีความเป็นเหตุเป็นผลและอยู่บนพื้นฐานของหลักการทางจริยธรรมได้ และทักษะการให้เหตุผลเชิงจริยธรรมเป็นกระบวนการที่สามารถสอนและเรียนรู้ได้ (Sternberg, 2010) โดยในส่วนถัดไปผู้ศึกษาจะอธิบายผลของการเรียนการสอนต่อการพัฒนาทักษะการให้เหตุผลเชิงจริยธรรมในระดับอุดมศึกษา

การสอนและการพัฒนาทักษะการให้เหตุผลเชิงจริยธรรมในระดับอุดมศึกษา

การสอนทักษะการให้เหตุผลเชิงจริยธรรมจะแตกต่างจากการสอนจริยธรรม โดยจริยธรรมคือชุดหลักการเกี่ยวกับอะไรคือพฤติกรรมที่ถูกและผิด ซึ่งหลักการเหล่านี้มักได้รับการสอนจากที่บ้านหรือสถาบันทางศาสนาหรือเรียนรู้ด้วยตนเองจากประสบการณ์ชีวิต ส่วนการให้เหตุผลเชิงจริยธรรมคือการคิด

เกี่ยวกับสิ่งถูกผิดของประเด็นปัญหาต่างๆ โดยกระบวนการให้เหตุผลสามารถสอนกันได้ และมหาวิทยาลัยหรือสถาบันการศึกษาระดับอุดมศึกษาเป็นที่ที่เหมาะสมสำหรับการสอนกระบวนการดังกล่าว จากการสำรวจวรรณกรรมพบว่า มีหลักฐานเชิงประจักษ์หลายชิ้นชี้ว่า ทักษะการให้เหตุผลเชิงจริยธรรมสามารถสอนได้อย่างประสบความสำเร็จในระดับอุดมศึกษา ในการศึกษาวิจัยเหล่านี้ส่วนใหญ่จะศึกษาชั้นเรียนเดียวที่มีจำนวนกลุ่มตัวอย่างน้อย โดยที่ผ่านมา การศึกษาวิจัยเกี่ยวกับการเรียนการสอนจริยธรรมส่วนใหญ่จะมุ่งไปที่จริยธรรมสำหรับนักบัญชีโดยเฉพาะหรือทักษะการให้เหตุผลเชิงจริยธรรมภายในชั้นเรียนของนักศึกษาด้านบัญชี ยกตัวอย่างเช่น La Grone et al. (1996) ศึกษาการเรียนการสอนจริยธรรมภายในรายวิชาทางบัญชีระดับบัณฑิตศึกษา ซึ่งมีระยะเวลาราว 6 สัปดาห์ โดยให้กลุ่มทดลอง (35 คน) และกลุ่มควบคุม (46 คน) ทำแบบทดสอบในตอนเริ่มต้นของภาคการศึกษา (ก่อนการเรียนการสอนจริยธรรม) และในช่วงจบภาคการศึกษา (หลังจากมีการเรียนการสอนจริยธรรม) และ 6 เดือนหลังจากที่จบภาคการศึกษาไปแล้ว ผลการศึกษาชี้ว่า การเรียนการสอนจริยธรรมช่วยทำให้นักศึกษาพิจารณาประเด็นปัญหาทางจริยธรรมอย่างสม่ำเสมอในกระบวนการตัดสินใจ และผลการศึกษาวิจัยนี้ยังเสนอแนะว่า นักบัญชีสามารถมีความตระหนักทางจริยธรรมในระดับสูงสุด หากประเด็นปัญหาทางจริยธรรมได้ถูกบรรจุไว้ในส่วนหนึ่งของหลักสูตรการศึกษาต่อเนื่อง (Continuing Education) ของนักบัญชีเหล่านี้ อย่างไรก็ตาม การเพิ่มขึ้นของจริยธรรมหรือพัฒนาการทางจริยธรรมจะไม่ถาวร

นอกจากผลงานของ La Grone et al. (1996) แล้ว Welton, and Guffey (2008) ก็ได้ศึกษาวิจัยว่าการเรียนการสอนจริยธรรมซึ่งเป็นส่วนหนึ่งของรายวิชาทางบัญชีในระดับบัณฑิตศึกษามีประสิทธิผลมากน้อยเพียงใด และถ้าหากมีประสิทธิผลแล้ว ทักษะการให้เหตุผลเชิงจริยธรรมที่เพิ่มขึ้นนั้นจะมีผลเป็นการชั่วคราวหรือยั่งยืนคงทน โดยให้นักศึกษาทำแบบทดสอบวัดการให้เหตุผลเชิงจริยธรรม (Accounting Defining Issues Test: ADIT) ในช่วงเริ่มต้นของภาคการศึกษาหรือก่อนมีการเรียนการสอนจริยธรรม ในช่วงจบภาคการศึกษา และในช่วง 3 ปีหลังจากการเรียนการสอนจริยธรรมเสร็จสิ้นไปแล้ว ซึ่งผลการศึกษาชี้ว่า ทักษะการให้เหตุผลเชิงจริยธรรมที่เพิ่มขึ้น ซึ่งวัดโดยแบบทดสอบ ADIT มีความยั่งยืนคงทน และไม่ได้ลดลงเมื่อนักศึกษาเข้าทำงานแล้ว นอกจากนี้ Earley and Kelley (2004) ได้ทำการศึกษาวิจัยและค้นพบว่า การเรียนการสอนจริยธรรมในรายวิชาทางบัญชีระดับปริญญาตรี ซึ่งเป็นหลักสูตรนาน 14 สัปดาห์ ทำให้เกิดการเพิ่มขึ้นของจริยธรรมที่เป็นการเฉพาะสำหรับวิชาชีพบัญชี (Accounting Specific Ethics) ของนักศึกษา แต่ไม่ได้ทำให้ทักษะการให้เหตุผลเชิงจริยธรรมโดยทั่วไป (General Ethical Reasoning Skills) ของนักศึกษาเพิ่มขึ้น

อย่างไรก็ดี Ponemon (1993) ได้ทำการศึกษาวิจัยและค้นพบว่า หลักสูตรจริยธรรมนาน 10 สัปดาห์ซึ่งประกอบไปด้วยวิดีโอ การสอนแบบบรรยาย การอ่านหนังสือ และการสนทนาเกี่ยวกับประเด็นทางจริยธรรมที่ยากแก่การตัดสินใจ นาน 4 ชั่วโมง จำนวน 6 ครั้ง มิได้ทำให้เกิดการเปลี่ยนแปลงในความสามารถ การให้เหตุผลเชิงจริยธรรมของนักศึกษาระดับปริญญาตรีและระดับบัณฑิตศึกษา นอกจากนี้ Smith et al. (2004) ได้ทำการศึกษาวิจัยทักษะการให้เหตุผลเชิงจริยธรรมของนักศึกษาด้านกุมารเวชศาสตร์ โดยได้ศึกษาเปรียบเทียบผลของการสอนการตระหนักรู้ประเด็นทางจริยธรรมระหว่าง 1) วิธีการเขียนวิเคราะห์กรณีศึกษา และ 2) วิธีการเขียนวิเคราะห์กรณีศึกษาและการสนทนากลุ่ม ซึ่งผลการศึกษาชี้ว่า การสอนจริยธรรมนี้เพิ่มการตระหนักรู้และการประเมินประเด็นทางจริยธรรมของนักศึกษาด้านกุมารเวชศาสตร์ นอกจากนี้ยังพบว่าวิธีการสอนในส่วนของการสนทนากลุ่มช่วยเพิ่มประสิทธิภาพการเรียนรู้และความพึงพอใจของนักศึกษาต่อการสอนจริยธรรม

นอกจากนี้ Earley and Kelley (2004) ได้ทำการวิเคราะห์ห่อถักมานผลการศึกษาวิจัยหลักสูตรการสอนทักษะการให้เหตุผลเชิงจริยธรรมจำนวน 55 งานวิจัย ซึ่งน่าจะเป็นการศึกษาประสิทธิผลของการเรียนการสอนจริยธรรมที่มีความครอบคลุมมากที่สุดงานหนึ่ง โดยผลการศึกษาพบว่า หลักสูตรการเรียนการสอนจริยธรรมทั้งหมดใช้แบบทดสอบวัดการให้เหตุผลเชิงจริยธรรม (Defining Issues Test) เป็นเครื่องมือในการวัดการตัดสินใจเชิงจริยธรรม และการวิเคราะห์ห่อถักมานยังพบว่า ทักษะการให้เหตุผลเชิงจริยธรรมที่วัดได้จะเพิ่มขึ้นมากที่สุดเมื่อใช้วิธีการสอนแบบการสนทนาประเด็นทางจริยธรรมที่ยากแก่การตัดสินใจ หลักสูตรที่มุ่งเน้นการพัฒนาทางจิต และหลักสูตรที่มีระยะเวลาตั้งแต่ 3 ถึง 12 สัปดาห์

โดยสรุปแล้ว วิธีการสอนการให้เหตุผลเชิงจริยธรรมในระดับอุดมศึกษาที่มีประสิทธิผลคือการบรรจุการสอนการให้เหตุผลเชิงจริยธรรมเป็นส่วนหนึ่งของรายวิชาหลัก และมีการเรียนการสอนอย่างต่อเนื่องตลอดจนใช้วิธีการสอนโดยการให้วิเคราะห์กรณีศึกษาและการสนทากลุ่มในประเด็นทางจริยธรรมที่ยากแก่การตัดสินใจ อย่างไรก็ตาม จากการสำรวจวรรณกรรมทั้งหมดที่กล่าวมานี้ต่างยืนยันข้อคิดเห็นของ Sternberg (2010) ที่ชี้ว่า ทักษะการให้เหตุผลเชิงจริยธรรมเป็นกระบวนการที่สามารถสอนและเรียนรู้ได้ และควรต้องสอนนักศึกษา อย่างไรก็ตาม ประเด็นคำถามที่ว่า วิธีการสอนจริยธรรมใดเป็นวิธีการสอนจริยธรรมที่มีประสิทธิผลยังเป็นประเด็นที่ยังคงมีการศึกษาวิจัยกันอยู่ โดยในส่วนถัดไป ผู้ศึกษาจะวิเคราะห์และเสนอแนะวิธีการสอนการให้เหตุผลเชิงจริยธรรมในระดับอุดมศึกษา

วิธีการสอนการให้เหตุผลเชิงจริยธรรมในระดับอุดมศึกษา

อาจารย์หรือผู้สอนส่วนใหญ่มักนิยมสอนการให้เหตุผลเชิงจริยธรรมโดยใช้กรณีศึกษา (Cases) เป็นวิธีสอน (Thorne et al. 1999; Winston, 2000) เนื่องจากกรณีศึกษาช่วยกระตุ้นให้นักศึกษาหรือผู้เรียนตีความข้อเท็จจริงและตัดสินใจเกี่ยวกับประเด็นปัญหาจริยธรรมในบริบทสังคมจริง ตลอดจนกรณีศึกษาช่วยฝึกผู้เรียนหรือนักศึกษาในเรื่องการรับรู้มิติทางจริยธรรมของประเด็นปัญหาและการวิเคราะห์ (Winston, 2000) อย่างไรก็ตาม วิธีการสอนการให้เหตุผลเชิงจริยธรรมในระดับอุดมศึกษาควรใช้ทั้งวิธีการสอนแบบบรรยาย (Lectures) และการสอนโดยใช้กรณีศึกษา เนื่องจากเป็นวิธีการสอนที่จะทำให้ผู้เรียนได้ทั้งความรู้ที่จำเป็นและการประยุกต์ใช้ความรู้เหล่านั้นในสถานการณ์และบริบทต่างๆ โดยการสอนบรรยายให้ข้อมูลและองค์ความรู้แบบเจาะหน้ากันยังคงเป็นการกระตุ้นการเรียนการสอนที่มีพลังสำหรับทั้งผู้สอนและผู้เรียน สำหรับการเรียนการสอนที่ใช้การสอนโดยใช้กรณีศึกษาเพียงวิธีเดียวจะลดโอกาสที่นักศึกษาหรือผู้เรียนจะได้เรียนรู้เกี่ยวกับแนวคิดเชิงทฤษฎี นอกจากนี้ Derek Bok (1978) ยังชี้ว่า แม้ว่าวิธีการสอนโดยใช้กรณีศึกษาเป็นวิธีการที่ดีในการสอนผู้เรียนให้ประยุกต์ใช้ทฤษฎีและเทคนิค แต่ก็ไม่ใช่วิธีการที่ดีที่สุดในการสื่อสารแนวคิดและวิธีการวิเคราะห์ที่ผู้เรียนจำเป็นต้องทราบก่อนที่จะนำไปประยุกต์ใช้ได้ โดยวิธีการสอนโดยใช้กรณีศึกษาจะจำกัดเวลาที่มีให้ผู้เรียนพัฒนาเทคนิคการวิเคราะห์และเนื้อหาทางทฤษฎี แนวคิด และหลักการต่างๆ ซึ่งมีความสำคัญอย่างมากสำหรับการให้เหตุผลเชิงจริยธรรม เนื่องจากการให้เหตุผลเชิงจริยธรรมจะต้องใช้ทฤษฎี แนวคิด และหลักการทางจริยธรรมเสมอ หากบุคคลขาดความรู้ความเข้าใจแนวคิดเหล่านี้แล้ว การให้เหตุผลเชิงจริยธรรมก็必将มีความบกพร่อง (Paul, and Elder, 2014)

สิ่งที่ผู้สอนหรืออาจารย์จำเป็นต้องพิจารณาเมื่อสอนการให้เหตุผลเชิงจริยธรรมโดยใช้วิธีการสอนทั้งแบบบรรยายและการสอนโดยใช้กรณีศึกษาคือความซับซ้อนของกรณีศึกษา โดยทั่วไปแล้ว ผู้สอนควรเริ่มสอนโดยใช้กรณีศึกษาที่ซับซ้อนไม่มากและค่อยๆ เคลื่อนไปใช้กรณีศึกษาที่มีความท้าทายมากขึ้น เพื่อให้ผู้เรียนเข้าใจแนวคิดพื้นฐานและการประยุกต์ใช้ในกรณีศึกษาที่ไม่ซับซ้อนก่อน ซึ่งเป็นการเตรียมความพร้อมให้ผู้เรียนมีความชำนาญมากพอที่จะประยุกต์ใช้แนวคิดเหล่านั้นกับกรณีศึกษาที่ซับซ้อนยิ่งขึ้นได้ สำหรับเนื้อหาที่เตรียม

ไว้สำหรับการสอนแบบบรรยายสามารถแทรกสอนไว้ระหว่างการสอนกรณีศึกษาแต่ละกรณีได้ เพื่อให้ผู้เรียนสามารถผนวกเนื้อหาที่ได้จากวิธีการสอนทั้งสองวิธี แนวทางนี้จะช่วยให้นักศึกษาในระดับอุดมศึกษารู้สึกผ่อนคลายและมีส่วนร่วมกับการสอนโดยใช้กรณีศึกษาและการสอนแบบบรรยายได้มากขึ้น

เมื่อสอนการให้เหตุผลเชิงจริยธรรมโดยใช้วิธีการสอนทั้งแบบบรรยายและการสอนโดยใช้กรณีศึกษา ผู้สอนจึงอาจเกิดคำถามว่า ควรสอนโดยใช้กรณีศึกษาก่อนหรือหลังการสอนแบบบรรยาย หรือการเลือกสอนวิธีใดก่อนจะมีนัยต่อประสิทธิผลของการสอนหรือไม่ หลักฐานเชิงประจักษ์ที่มีอยู่ค่อนข้างจำกัดชี้ว่า ผลยังไม่สามารถชี้ชัดได้ โดย Phillips, and Vaidyanathan (2004) ได้ทำการทดลองที่มีการควบคุมเพื่อศึกษาผลการเรียนรู้ของนักศึกษาด้านบัญชีที่ได้รับการสอนโดยใช้กรณีศึกษา ทั้งแบบก่อนและหลังการสอนแบบบรรยาย โดยมีกลุ่มตัวอย่างเป็นนักศึกษาที่เรียนรายวิชาหลักการบัญชีทางเงินขั้นพื้นฐาน จำนวน 141 คน ซึ่งการศึกษานี้ได้ผลสรุปหลายประการ ในด้านหนึ่ง การศึกษาพบว่า การสอนโดยใช้กรณีศึกษาก่อนการสอนแบบบรรยายทำให้นักศึกษาจะกระตุ้นให้นักศึกษาใช้ความรู้ที่มีอยู่ และเตรียมนักศึกษาให้พร้อมสำหรับการได้รับองค์ความรู้ใหม่ที่จะได้จากการสอนแบบบรรยายต่อไป โดยการสอนแบบบรรยายก่อนนั้น ผลการศึกษาชี้ว่า อาจมีผลทำให้ปิดกั้นความคิดของนักศึกษา โดยจำกัดการวิเคราะห์ของนักศึกษาให้อยู่ภายใต้เนื้อหาที่นำเสนอในการสอนแบบบรรยาย ส่งผลให้นักศึกษามีแนวโน้มที่จะไม่คิดนอกกรอบเนื้อหาที่ใช้ในการสอนแบบบรรยาย ในอีกด้านหนึ่ง การศึกษาพบว่า การสอนโดยใช้วิธีการสอนแบบบรรยายก่อนการสอนโดยใช้กรณีศึกษาจะช่วยส่งเสริมการเรียนรู้ของนักศึกษา เนื่องจากการสอนแบบบรรยายทำให้นักศึกษาได้รับองค์ความรู้ที่จะนำไปประยุกต์ใช้กับกรณีศึกษาได้ ตลอดจนช่วยสร้างกรอบทางความคิดที่จะช่วยทำให้นักศึกษาไม่นำความคิดอื่นๆ มากมายที่ไม่เกี่ยวข้องมาประยุกต์ใช้กับกรณีศึกษา

ดังนั้น คำตอบสำหรับคำถามที่ว่า ควรสอนโดยใช้กรณีศึกษาก่อนหรือหลังการสอนแบบบรรยายนั้น ขึ้นอยู่กับว่า ผู้สอนต้องการให้เกิดการเรียนรู้อย่างไร กล่าวคือ หากเป้าหมายของการสอนคือการสำรวจและค้นพบแนวคิดแบบนอกกรอบ หรือนอกเนื้อหาที่ใช้ในการสอนแบบบรรยายแล้ว ก็ควรสอนโดยใช้กรณีศึกษาก่อนการสอนแบบบรรยาย ซึ่งการสอนแนวทางนี้จะเป็นการเรียนรู้แบบไม่เป็นระเบียบหรือยุ่งเหยิง เนื่องจากผู้เรียนหรือนักศึกษามีแนวโน้มที่จะคิดไปในทิศทางและแง่มุมที่แตกต่างหลากหลาย โดยเฉพาะอย่างยิ่งถ้าผู้สอนหรืออาจารย์ไม่สามารถชี้นำกระบวนการได้ แต่ถ้าหากผู้สอนหรืออาจารย์ต้องการให้นักศึกษาต่อยอดและพัฒนาเนื้อหา แนวคิด และหลักการที่ใช้ในการสอนแบบบรรยายแล้ว ก็ควรสอนโดยใช้การสอนแบบบรรยายก่อนการสอนโดยใช้กรณีศึกษา ซึ่งการสอนแนวทางนี้จะเน้นความมีประสิทธิภาพ แต่อาจไม่ส่งเสริมการเรียนรู้แบบสร้างสรรค์

ในปัจจุบัน สถาบันการศึกษาในระดับอุดมศึกษาต่างมุ่งให้ความสำคัญกับเนื้อหาหรือองค์ความรู้ทางวิชาการ ซึ่งเป็นสิ่งที่ควรกระทำ อย่างไรก็ตาม นักศึกษาในระดับอุดมศึกษาตลอดจนบัณฑิตที่สำเร็จการศึกษาไปแล้ว แม้จะมีองค์ความรู้ทางวิชาการในศาสตร์หรือสาขาอาชีพต่างๆ แต่ก็อาจใช้องค์ความรู้เหล่านั้นเพื่อกระทำการที่ขาดจริยธรรมได้ ซึ่งนอกจากเป็นการบั่นทอนคุณประโยชน์ขององค์ความรู้เหล่านั้นแล้ว ยังส่งผลกระทบเชิงลบต่อตนเองและสังคมรอบข้างได้ ดังนั้น นอกจากการเรียนรู้การให้เหตุผลเชิงวิชาการแล้ว นักศึกษาจึงจำเป็นที่จะต้องได้รับการพัฒนาทักษะการให้เหตุผลเชิงจริยธรรมในสถาบันการศึกษาในระดับอุดมศึกษาก่อนที่เข้าไปทำงานในภาคส่วนต่างๆ ของสังคม และไปมีอิทธิพลหรือควบคุมชะตาชีวิตของผู้อื่นในสังคมได้

สรุป

จากการวิเคราะห์และสังเคราะห์งานวิจัยชั้นทุติยภูมิที่กล่าวมานั้น จึงสามารถสรุปองค์ความรู้ที่ได้ว่าการให้เหตุผลเชิงจริยธรรมเป็นกระบวนการที่ทั้งสามารถสอนและเรียนรู้ได้ และการมีทักษะการให้เหตุผลเชิงจริยธรรมจะช่วยทำให้การตัดสินใจเชิงจริยธรรมอยู่บนพื้นฐานของหลักการทางจริยธรรมและความสมเหตุสมผล ดังนั้น การพัฒนาทักษะการให้เหตุผลเชิงจริยธรรมสำหรับบุคคลจึงมีความสำคัญอย่างยิ่งทั้งสำหรับการดำเนินชีวิตได้อย่างมีจริยธรรมและการสร้างสังคมที่มีจริยธรรม โดยปัจจัยสำคัญที่เป็นอุปสรรคต่อการให้เหตุผลเชิงจริยธรรมคือแนวโน้มตามธรรมชาติของมนุษย์ที่จะให้เหตุผลในแบบที่เป็นประโยชน์ต่อตนเอง โดยแนวโน้มนี้จะยิ่งทวีความรุนแรงขึ้นเมื่อบุคคลสับสนเกี่ยวกับหลักการทางจริยธรรม ตลอดจนการที่บุคคลไม่สามารถรับรู้ได้ว่าตนเองกำลังเผชิญกับประเด็นปัญหาที่มีมิติทางจริยธรรม อย่างไรก็ตาม ก็ยังมีหลักฐานเชิงประจักษ์ค่อนข้างมากชี้ว่า ทักษะการให้เหตุผลเชิงจริยธรรมสามารถสอนได้อย่างประสบความสำเร็จในระดับอุดมศึกษา โดยวิธีการสอนการให้เหตุผลเชิงจริยธรรมในระดับอุดมศึกษาควรใช้ทั้งวิธีการสอนแบบบรรยายและการสอนโดยใช้กรณีศึกษา เนื่องจากเป็นวิธีการสอนที่จะทำให้ผู้เรียนได้ทั้งความรู้ที่จำเป็นและการประยุกต์ใช้ความรู้เหล่านั้นในสถานการณ์และบริบทต่างๆ แม้ว่าการเรียนการสอนจริยธรรมหรือการเรียนการสอนการให้เหตุผลเชิงจริยธรรมอาจไม่สามารถเปลี่ยนบุคคลที่ขาดจริยธรรมให้เป็นคนที่มีจริยธรรมได้ แต่ก็สามารถช่วยให้คนดีสามารถตัดสินใจประเด็นปัญหาเชิงจริยธรรมได้ดี หรืออยู่บนพื้นฐานของหลักการทางจริยธรรมและความสมเหตุสมผลได้ ตลอดจนช่วยให้บุคคลพัฒนาทักษะที่จำเป็นสำหรับการทำงานในโลกอนาคต (Future Skill)

References

- Adams, P. S. (1987). *Peer Influence and Moral Decision-Making in Undergraduate Cliques*. (Doctoral Dissertation). University of Pennsylvania. United States.
- Ames, A. et al. (2017). Impact and Persistence of Ethical Reasoning Education on Student Learning: Results from a Module-Based Ethical Reasoning Educational Program. *International Journal of Ethics Education*, 2(1), 77-96.
- Bangkok Post. (2023). *Uni 'Plagiarism-for-Profit' Probe Launched*. Retrieved January 30, 2023, from <https://www.bangkokpost.com/thailand/general/2479714/uni-plagiarism-for-profit-probe-launched>
- Bok, D. (1979). *The President's Report: 1977-78*. Cambridge: Harvard University Press.
- Chierchia, G., Piera Pi-Sunyer, B., & Blakemore, S. J. (2020). Prosocial Influence and Opportunistic Conformity in Adolescents and Young Adults. *Psychological Science*, 31(12), 1585-1601.
- Cooper, T. L. (2006). *The Responsible Administrator*. (5th ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Evans, D. R., & MacMillan, C. S. (2014). *Ethical Reasoning in Criminal Justice and Public Safety*. (4th ed.). Toronto: Emond Montgomery Publications.
- Earley, C. E., & Kelly, P. T. (2004). A Note on Ethics Educational Interventions in an Undergraduate Auditing Course: Is There an "Enron Effect"? *Issues in Accounting Education*, 19(1), 53-71.

- Early, C. (2022). A Case for Ethical Reasoning: Using the 8KQ to Guide Decision-Making in Daily Life. *Teaching Ethics*, 22(1), 137-147.
- Ehlers, U. D. (2020). *Future Skills: Future Learning, Future Higher Education*. Karlsruhe: Books on Demand.
- Epley, N., Morewedge, C. K., & Keysar, B. (2004). Perspective Taking in Children and Adults: Equivalent Egocentrism but Differential Correction. *Journal of Experimental Social Psychology*, 40(6), 760-768.
- Gilligan, C. (1982). *In a Different Voice: Psychological Theory and Women's Development*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Grundstem-Amado, R. (1992). Differences in Ethical Decision-Making Processes among Nurses and Doctors. *Journal of Advanced Nursing*, 17(2), 129-137.
- Hart Research Associates. (2013). *It Takes More than a Major: Employer Priorities for College Learning and Student Success*. An Online Survey among Employers Conducted on Behalf of the Association of American Colleges and Universities. Retrieved January 30, 2023, from https://dgmg81phhvh63.cloudfront.net/content/user-photos/Research/PDFs/2013_EmployerSurvey.pdf
- Hart Research Associates. (2018). *Selected Findings from Online Surveys of Business Executives and Hiring Managers*. Washington, DC: Association of American Colleges and Universities.
- Hunt, S. D., & Vitell, S. (1986). A General Theory of Marketing Ethics. *Journal of Macromarketing*, 6(1), 5-16.
- Hosmer, L. T. (1991). *The Ethics of Management*. (2nd ed.). Homewood, IL: Irwin.
- Jones, T. M. (1991). Ethical Decision Making by Individuals in Organizations: An Issue-Contingent Model. *Academy of Management Review*, 16(2), 366-395.
- Juujarvi, S. (2006). Care Reasoning in Real-Life Moral Conflicts. *Journal of Moral Education*, 35(2), 197-211.
- Kohlberg, L. (1986). *A Current Statement on Some Theoretical Issues*. In S. Modgil, & J. Modgil (Eds.), *Lawrence Kohlberg: Consensus and controversy*. (pp. 485-546). Philadelphia: Falmer Press.
- LaGrone, R. M., Welton, R. E., & Davis, J. R. (1996). Are the Effects of Accounting Ethics Interventions Transitory or Persistent? *Journal of Accounting Education*, 14(3), 259-276.
- Ministry of Higher Education, Science, Research and Innovation of Thailand. (2019). *Strategy on Developing Students in Higher Education Institutions (B.E. 2560-2564)*. Retrieved January 30, 2023, from shorturl.at/iEJOX
- Onishi, K. H., & Baillargeon, R. (2005). Do 15-Month-Old Infants Understand False Beliefs? *Science*, 308(5719), 255-258.
- Paul, R. & Elder, L. (2014). *Critical Thinking: Tools for Taking Charge of Your Learning and Your Life*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education, Inc.

- Phillips, F., & Vaidyanathan, G. (2004). Should Case Materials Precede or Follow Lectures? *Issues in Accounting Education*, 19(3), 305-319.
- Ponemon, L. A. (1993). Can Ethics Be Taught in Accounting? *Journal of Accounting Education*, 11(2), 185-209.
- Rest, J. R. (1986). *Moral Development: Advances in Research and Theory*. New York: Praeger.
- Schrader, D. E. (1999). *Justice and Caring: Process in College Students' Moral Reasoning Development*. In N. N. Michael S. Katz, Kenneth A. Strike (Ed.), *Justice and caring: The search for common ground in education*. (pp. 37-55). New York: Teacher's College Press.
- Smith, S., Fryer-Edwards, K., Diekema, D. S., & Braddock III, C. H. (2004). Finding Effective Strategies for Teaching Ethics: A Comparison Trial of Two Interventions. *Academic Medicine*, 79(3), 265-271.
- Sternberg, R. J. (2010). Teaching for Ethical Reasoning in Liberal Education. *Liberal Education*, 96(3), 32-37.
- LeClair, D. T., Ferrell, L., Montuori, L., & Willems, C. (1999). The Use of a Behavioral Simulation to Teach Business Ethics. *Teaching Business Ethics*, 3, 283-296.
- Ngamkham, W. (2022a). *National Parks Chief Arrested, Charged with Demanding Bribes*. Retrieved January 30, 2023, from <https://www.bangkokpost.com/thailand/general/2470035/national-parks-chief-arrested-charged-with-demanding-bribes>
- Ngamkham, W. (2022b). *Inquiry into Immigration-Triad Links*. Retrieved January 30, 2023, from <https://www.bangkokpost.com/thailand/general/2456224/inquiry-into-immigration-triad-links>
- Weinberg, S. L., Yacker, N.L., Orenstein, S.H., DeSarbo, W. (1993). Care and Justice Moral Reasoning: A Multidimensional Scaling Approach. *Multivariate Behavioral Research*, 28(4), 435-465.
- Welton, R. E., & Guffey, D. M. (2009). Transitory or Persistent? The Effects of Classroom Ethics Interventions: A Longitudinal Study. *Accounting Education: An International Journal*, 18(3), 273-289.
- Werhane, P. H. et al. (2013). *Obstacles to Ethical Decision-Making: Mental Models, Milgram and the Problem of Obedience*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Winston, K. (2000). Teaching Ethics by the Case Method. *Journal of Policy Analysis and Management*, 19(1), 153-160.