

Chères lectrices, chers lecteurs,
chers collègues,

Aujourd'hui, aborder l'éthique à l'école n'est pas indifférent. Très rapidement, émerge la problématique des valeurs liées à une société multiculturelle telles que la tolérance et la solidarité. Or, dans la vie courante, ces valeurs peinent à être intégrées par les apprenant(e)s bien qu'elles soient aujourd'hui largement implicites dans ces lieux de socialisation que sont la famille, la place de travail et la vie citoyenne. Cette situation n'est pas sans conséquences dans un monde où collaborer avec les pairs est devenu la règle. Il apparaît en effet que la communication entre égaux n'est pas un processus naturel et spontané. Les apprenant(e)s en partenariat n'ont pas tous les mêmes capacités de négociation et d'action basées sur des critères sociaux et éthiques. Cette inégalité est l'une des formes les plus redoutables d'exclusion de la société contemporaine. Dans ce contexte, il s'agit de se demander comment l'école peut alors jouer son rôle. La réponse n'est pas simple, mais une première approche réside probablement dans une meilleure prise en compte de l'éthique.

L'enseignement de la culture générale, selon le PEC, fait partie intégrante de la démarche formatrice globale visée par la formation professionnelle. Le mandat pédagogique de l'enseignant (e) consiste à définir des champs et des situations d'apprentissage permettant aux apprenant(e)s de se confronter à des questions et des problèmes essentiels touchant la jeunesse, en mettant l'accent sur l'acquisition de compétences de jugement et de communication et en développant l'esprit critique et la capacité de décision et d'action basées sur des critères sociaux et éthiques. La mise en œuvre de ces situations vise à développer un comportement citoyen et à lancer la réflexion sur les grandes questions que se pose l'être humain.

Cette démarche définit le champ de l'aspect éthique tel qu'il est précisé dans le PEC et les intentions concernant la citoyenneté qui se retrouvent également dans nombre de lois cantonales sur l'instruction publique. Elle ne vise pas à fixer un contenu dogmatique applicable en toute circonstance à toutes les classes, mais bien à construire une méthode pour inciter l'apprenant(e) à élaborer ses problématiques et ses objectifs, à alimenter sa réflexion,

à trouver des réponses, à se former une opinion et à comprendre les enjeux d'un monde hautement industrialisé en mutation accélérée où le pluralisme croissant des valeurs laisse sans points de repère. Mettre les apprenant(e)s en situation et, à partir de là, faire en sorte qu'ils/elles prennent conscience de leur point de vue, qu'ils/elles soient capables de l'exprimer, qu'ils/elles écoutent l'opinion des autres pour débattre avec eux et qu'ils/elles soient en mesure de critiquer par eux-mêmes leurs propres convictions, telle est l'ambition de cette démarche.

Dès lors, si l'on se réfère à la mission de l'école publique, le projet d'y aborder des points de vue éthiques et moraux dans le cadre de l'enseignement de la culture générale est fondé.

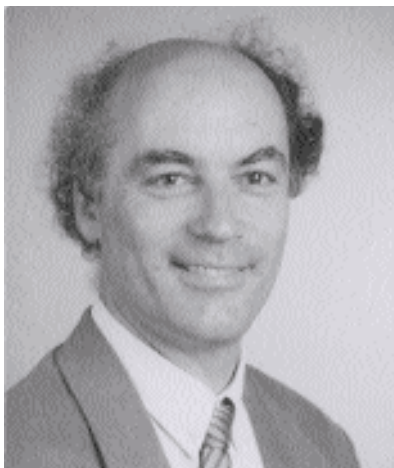
Le projet «Aujourd'hui l'Éthique» (ALE) vise à donner aux apprenant(e)s l'occasion de découvrir des modèles de comportements extrêmement divers se rapportant à leur propre existence et de percevoir la dimension de leur propre responsabilité dans toute action au sein de la société et de l'environnement. Il a aussi pour but, dans le cadre de ce qu'il convient d'appeler une «évaluation active», de doter les enseignant(e)s de culture générale d'un instrument qui facilite une prise en compte systématique de l'aspect «Éthique» du PEC dans leur enseignement.

Les professeurs François Dermange, Université de Genève, et Alberto Bondolfi, Université de Zurich, assurent la conduite scientifique du projet. Le groupe stratégie «GS» de l'OFFT assume les rôles essentiels de relais et de coordination dans les trois régions linguistiques entre la partie scientifique et le niveau pratique du projet. Soulignons aussi que les enseignant(e)s sont étroitement associé(e)s en testant en classe les dossiers pédagogiques élaborés et en participant à des congrès annuels dont le premier aura lieu à Fribourg le 19 juin 2001.



Le projet «ALE» qui a débuté en janvier 2000 est actuellement dans la phase de test des dossiers pédagogiques¹ en classe. Les premiers échos recueillis auprès des enseignants sont encourageants et nous incitent à poursuivre de manière active dans cette voie en améliorant la documentation, notamment dans ses aspects didactiques.

Dans cette 3e édition de *Spirale*, nous vous proposons, d'une part, des textes de fond rédigés par les membres du groupe scientifique et des experts, et d'autre part, des rapports d'expériences réalisées dans les différents établissements de Suisse. Le Groupe Stratégie est à votre disposition pour toute question concernant ces articles mais aussi pour toute suggestion. Nous espérons vous avoir convaincus de la nécessité de penser la question de la place de l'éthique à l'école et que dans cette perspective le contenu de cette revue réponde à vos attentes.



Gérald Dayer

1. Les transplantations d'organes 2. Le suicide
3. L'avortement 4. Génie génétique 5. Le clonage
6. L'égoïsme et l'altruisme 7. Le nationalisme
8. La protection de la nature 9. L'expérimentation animale. 10 Le droit de résister.

Liebe Leserinnen, liebe Leser,
sehr geehrte Kolleginnen und Kollegen

Wer sich heute in der Schule mit Ethik befasst, muss gezwungenermassen Position beziehen. Toleranz und Solidarität: an solchen Begriffen entzündet sich die in einer multikulturellen Gesellschaft aktuelle Werteproblematik. Und ob schon diese Werte inzwischen von Sozialisierungsinstanzen, etwa Familie, Arbeitsplatz oder Zivilgesellschaft, verinnerlicht worden sind, werden sie von den Lernenden nur zögerlich in ihren Alltag integriert. Das bleibt nicht ohne Folgen in einer Welt, in der Zusammenarbeit wesentlich geworden ist. Dennoch scheint die Kommunikation zwischen gleichberechtigten Partnern kein selbstverständlicher und spontaner Prozess zu sein. Dazu verfügen in einer solchen Partnerschaft nicht alle Lernenden über dieselben auf sozialen und ethischen Kriterien basierenden Verhandlungs- und Handlungskompetenzen. Eine Ungleichheit und zugleich eine der gefährlichsten Formen des Ausschlusses aus der Gesellschaft. In diesem Kontext stellt sich die Frage, wie die Schule ihre Aufgabe wahrnehmen kann. Darauf gibt es keine einfache Antwort; ein erster Ansatz liegt vermutlich im vermehrten Einbezug der Ethik.

Das Fach Allgemeinbildung ist gemäss RLP integrierender Teil der mit der Berufsausbildung angestrebten umfassenden Bildung. Der pädagogische Auftrag des Lehrers, der Lehrerin besteht darin, Lernfelder und -situationen abzustecken, in denen sich die Lernenden mit den für die Jugend wesentlichen Problemen auseinandersetzen können; der Akzent wird dabei auf die Aneignung von Urteils- und Kommunikationskompetenzen gesetzt; entwickelt wird auch die Kritikfähigkeit und die auf sozialen und ethischen Kriterien basierende Entscheidungs- und Handlungsfähigkeit. Die Umsetzung der Themen zielt darauf ab, staats-

bürgerliches Verhalten einzuüben und Anstösse für die Auseinandersetzung mit den zentralen Fragen zu geben, mit denen sich der Mensch konfrontiert sieht.

Wer so vorgeht, kann das im RLP präzisier te Feld der ethischen Reflexion abstecken, aber auch die in zahlreichen kantonalen Bildungsgesetzen formulierten Absichten bezüglich des staatsbürgerlichen Unterrichts definieren. Ziel ist es nicht, einen dogmatischen Inhalt festzulegen, der unter allen Umständen auf alle Klassen anwendbar wäre, sondern eine Methode aufzubauen, die die Lernenden dazu ermuntert, ihre Probleme und Zielsetzungen selbst zu erarbeiten, ein selbstständiges Denken zu entwickeln, Antworten zu finden, sich eine Meinung zu bilden. Nicht zuletzt sollen die Lernenden ein Gespür dafür bekommen, was auf dem Spiel steht in einer hochindustrialisierten und in rasantem Wandel befindlichen Welt, in welcher der zunehmende Wertpluralismus keinerlei Orientierungshilfen bietet. Was aber ist Sinn und Zweck dieses Vorgehen?

Sinn und Zweck ist es, die Lernenden mit einer Situation vertraut zu machen und sie zu befähigen, sich des eigenen Standpunkts bewusst zu werden, ihn zu formulieren, die Meinung der anderen anzuhören, um mit ihnen diskutieren zu können. So werden sie schliesslich in der Lage sein, die eigenen Überzeugungen kritisch zu hinterfragen.

Mit Blick auf den Bildungsauftrag der öffentlichen Schule ist der Anspruch, ethische und moralische Gesichtspunkte im Rahmen der Allgemeinbildung zu behandeln, durchaus gerechtfertigt.

Das Projekt «Ethik heute» (EH) will Lernenden die Gelegenheit bieten, ganz unterschiedliche Verhaltensmodelle zu entdecken, die mit ihrer Lebenswelt zu tun haben, und in ihnen die Einsicht fördern, dass das Handeln in Gesellschaft und Umwelt Eigenverantwortung abverlangt. Ziel ist es auch im

Rahmen dessen, was «aktive Evaluation» genannt werden könnte, denjenigen, die allgemein bildende Fächer lehren, ein Instrument zur Verfügung zu stellen, mit dessen Hilfe sie dem Aspekt «Ethik» systematisch Rechnung tragen können.

Geleitet wird das Projekt «EH» von den Professoren François Dermange, Universität Genf, und Alberto Bondolfi, Universität Zürich. Die wichtige Aufgabe der Verbindung und Koordination zwischen dem wissenschaftlichen Part und der Umsetzung des Projekts in den drei Sprachregionen obliegt der Strategiegruppe «AB» des BBT. Von Bedeutung ist nicht zuletzt, dass Lehrerinnen und Lehrer eng in das Projekt eingebunden sind, testen sie doch die vorliegenden pädagogischen Dossiers¹ im Unterricht und nehmen an Tagungen teil.

Das im Januar 2000 in Angriff genommene Projekt «EH» befindet sich in der Testphase, das heisst, die pädagogischen Dossiers werden versuchsweise in den Schullehrplänen integriert und im Unterricht eingesetzt. Erste Echos der Lehrenden sind ermutigend und bestärken uns, aktiv den eingeschlagenen Weg weiterzugehen. Insbesondere in didaktischer Hinsicht sollen die Unterlagen noch optimiert werden.

In diesem dritten Heft der «Spirale» legen wir Ihnen einerseits Grundsatztexte von Mitgliedern der Wissenschaftlichen Projektleitung und von weiteren Experten vor, andererseits Erfahrungsberichte aus verschiedenen Schulen in der Schweiz. Fragen zu einzelnen Artikeln, aber auch Anregungen aller Art nimmt die Strategiegruppe gerne entgegen. Wir hoffen, Sie davon überzeugt zu haben, dass das Nachdenken über der Ethik in der

Schule eine Notwendigkeit ist und wünschen uns, dass der Inhalt des vorliegenden Hefts Ihre Erwartungen in dieser Hinsicht erfüllt.

Gérald Dayer

Care lettrici, cari lettori,
Gentili colleghe, egregi colleghi,

Oggi, abordare il tema dell'etica a scuola non è una cosa facile: ci si trova quasi subito confrontati con la problematica dei valori legati ad una società multiculturale quali la tolleranza e la solidarietà.

Ora, nella vita corrente, questi valori sono difficilmente assimilabili da parte degli allievi benché siano oggi largamente impliciti nei luoghi di socializzazione che sono la famiglia, il posto di lavoro e la vita civica.

Questa situazione non è senza conseguenze in un mondo dove la collaborazione, il lavoro in team sono sempre di più la regola. Sembra, in effetti, che la comunicazione non sia un processo naturale e spontaneo. Gli allievi, in gruppo, non hanno tutti le stesse capacità di negoziazione e d'azione basate su dei criteri sociali ed etici. Questa disuguaglianza è una delle più pericolose forme d'esclusione della società contemporanea. In questo contesto si tratta di domandarsi come la scuola possa allora giocare il suo ruolo. La risposta non è semplice, ma un primo approccio risiede probabilmente nell'affrontare meglio l'aspetto etica.

L'insegnamento della cultura generale, secondo il Programma quadro (PQ), è parte integrante del processo di formazione professionale nella sua globalità.

Il mandato pedagogico dell'insegnante consiste nel definire dei campi e delle situazioni d'apprendistato che permettano agli allievi di confrontarsi con le domande e i problemi essenziali che toccano la gioventù, mettendo l'accento sull'acquisizione di competenze di giudizio e di comunicazione e sviluppando lo spirito critico, la capacità di decisione e d'azione basata su dei criteri sociali ed etici. La messa in atto di queste situazioni tende a sviluppare un comportamento civico e a promuove-

1 1. Organtransplantation; 2. Selbstmord; 3. Abtreibung; 4. Gentechnologie; 5. Klonen; 6. Egoismus und Altruismus; 7. Nationalismus; 8. Naturschutz; 9. Tierversuche; 10. Widerstandsrecht.

re una riflessione a partire dalle domande fondamentali che l'essere umano si pone.

Questo processo definisce il campo dell'aspetto etica (come precisato nel PQ) e le intenzioni concernenti la cittadinanza che si trovano anche in numerose leggi cantonali sull'istruzione pubblica. Esso non mira a fissare un contenuto dogmatico applicabile in ogni circostanza a tutte le classi, bensì a costruire un metodo per incitare l'allievo ad elaborare le proprie problematiche e i propri obiettivi, ad alimentare la propria riflessione, a trovare delle risposte, a formarsi un'opinione e a comprendere gli ingranaggi di un mondo molto industrializzato, in cambiamento accelerato, dove il pluralismo crescente dei valori ci lascia senza punti di riferimento. Mettere gli allievi in situazione e poi fare in modo che essi prendano coscienza del loro punto di vista, che siano capaci di esprimerlo, che ascoltino l'opinione degli altri per dibattere con loro e siano in grado di criticare loro stessi le proprie convinzioni: è questo, anche se un po' ambizioso, l'obiettivo cui dovremmo mirare.

A questo punto (se mi riferisco alla missione della scuola pubblica) trattare dei punti di vista etici e morali nel quadro dell'insegnamento della cultura generale è un approccio che considero adeguato.

Il progetto «Etica oggi», ha come scopo di permettere agli allievi di scoprire dei modelli di comportamento estremamente diversi riferendosi alla propria esistenza e di percepire la dimensione della propria responsabilità in ogni azione in seno alla società e all'ambiente. Inoltre, nell'ambito di una «valutazione attiva», gli insegnanti di cultura generale sono così dotati di strumenti che facilitano l'approccio sistematico dell'aspetto etica nel proprio insegnamento.

I professori François Dermange (Università di Ginevra) e Alberto

Bondolfi (Università di Zurigo) assicurano la direzione scientifica del progetto. Il gruppo Strategia CG dell'UFFT assume il ruolo essenziale di piattaforma di scambio e coordinamento tra le tre regioni linguistiche e fra la parte scientifica e l'attuazione concreta del progetto. Sottolineiamo pure che gli insegnanti sono parte integrante di questa dinamica sperimentando in classe i dossier pedagogici elaborati e partecipando a dei congressi annuali, il primo dei quali si terrà a Friburgo il 19 giugno 2001.

Il progetto «Etica oggi», attivato nel mese di gennaio del 2000, è attualmente nella fase di prova dei dossier pedagogici¹ in classe. I primi echi raccolti presso gli insegnanti sono incoraggianti e ci incitano a proseguire in maniera attiva in questa direzione migliorando la documentazione segnata per quanto attiene all'aspetto didattico.

In questa terza edizione di Spirale vi proponiamo, da una parte, degli approfondimenti scritti dai membri del gruppo scientifico e dagli esperti, e dall'altra, delle testimonianze dirette provenienti dalle scuole professionali svizzere.

Il Gruppo Strategia è a vostra disposizione per tutte le domande concernenti questi articoli ma anche per tutti i suggerimenti che potrete apportare. Speriamo di avervi convinti della necessità di riflettere sull'importanza dell'etica nella scuola e che, in quest'ottica, il contenuto di questa rivista risponda alle vostre attese.

Gérald Dayer

1. Il trapianto di organi – 2. Il suicidio – 3. L'aborto – 4. L'ingegneria genetica – 5. La clonazione – 6. L'egoismo e l'altruismo – 7. Il nazionalismo – 8. La protezione della natura – 9. La sperimentazione animale – 10. Il diritto di opporsi.

impressum

Spirale – Gruppe Strategie AB 1/2001

Spirale – Groupe Stratégie CG 1/2001

Spirale – Gruppo Strategia CG 1/2001

Herausgeber

- Bundesamt für Berufsbildung und Technologie/Schweizerisches Institut für Berufspädagogik BBT/SIBP
- Office Fédéral de la Formation Professionnelle et de la Technologie/Institut Suisse de la Pédagogie pour la Formation Professionnelle OFFT/ISPPF
- Ufficio federale della formazione professionale e della tecnologia/Istituto Svizzero di Pedagogia per la Formazione Professionale UFFT/ISPPF
- Gruppe Strategie AB
Res Marty, Peter Egger, Dr. Daniela Plüss
Bezugsadresse:
Res Marty, Tannenheimweg 4, 8852 Altendorf
Tel. 055 451 17 90, Fax 055 451 17 95
- Groupe Stratégie CG
Adresse:
Gérald Dayer, Route du Prieur 16,
1257 Landey
Tel. 022 885 00 01, Fax 022 885 00 02
- Gruppo Strategia CG
Indirizzo:
Norberto Lafferma, 6513 Monte Carasso
Tel. 091 815 31 27, Fax 091 815 31 09
e-mail norberto.lafferma@ti.ch

Konzept und Redaktion

Peter Egger, Gérald Dayer

Realisation und Gestaltung

Wiggenhauser & Woodtli, Zürich
woodtli@wiggenhauser.ch

Cartoons

Max Spring, Bern

Dieses Bulletin erscheint mit der Unterstützung des BBT. Das BBT haftet aber nicht für die Inhalte der Artikel.

Ce bulletin est publié avec le soutien de l'OFFT. L'OFFT n'assume cependant pas de responsabilité pour le contenu des articles.

Questo bollettino appare grazie al sostegno dell'UFFT il quale non assume alcuna responsabilità per il contenuto degli articoli.

- 6** *Ce que l'éthique change à la relation de l'enseignant(e) et des élèves*
- 11** *Verändert Ethik das Lehrer-Schüler-Verhältnis?*
- 17** *Come l'etica modifica la relazione tra l'insegnante e gli allievi?*
François Dermange
- 23** *L'éthique dans l'enseignement de la culture générale*
- 29** *Ethik im allgemein bildenden Unterricht*
- 35** *L'etica nell'insegnamento della cultura generale*
Peter Bock, Pavel Novak
- 41** *Umsetzung des Aspekts «Ethik» an Berufsschulen im Kanton Zürich*
Walter Mahler
- 44** *Ethik – Vom Aspekt zum Thema und wieder zum Aspekt?*
Christoph Aerni, Martin Imhof
- 47** *Umsetzung des Aspekts «Ethik» – eine Herausforderung für alle!*
Thomas Tresch
- 49** *Ethik im allgemein bildenden Unterricht – Gedanken und Erfahrungen*
ABU-Team Berufsschule Willisau
- 52** *Moralische Atmosphären und Struktur – der Qualitätsknüller!*
Ruedi Odermatt
- 55** *Ethique et citoyenneté*
Ariane Debieux
- 57** *Les dossiers éthiques du projet ALE et le cadre pédagogique*
Gérald Dayer
- 62** *La prévention du suicide: au cœur de l'éthique*
Paul Bouvier
- 64** *La bande dessinée «no suicide», ou comment une école lance une action*
GS-CEPTA
- 68** *Dal navigare senza bussola ad un'etica democratica dell'accesso*
Marco Schmidt
- 70** *La vita non è un quiz, proprio no!*
Gianni Barudoni

Ce que l'éthique change à la relation de l'enseignant(e) et des élèves?

François Dermange,
 Université de Genève, Professeur
 d'éthique, Directeur Institut romand
 d'éthique

L'éthique engage un nouveau rapport de l'élève à l'enseignant. Pourquoi? Tout d'abord parce qu'elle n'a de sens que sur le fond d'une culture de la transversalité qui met en relation les différents aspects impliqués par le PEC comme autant d'éléments qui informent le point de vue, dessinent les enjeux et les conséquences d'une question, esquissent finalement une conception du bien ou du juste. Qu'on prenne n'importe quelle question éthique, on verra que celle-ci a des aspects historiques, scientifiques, juridiques, économiques, politiques, etc. et qu'elle se déploiera au plan de l'individu, de la famille et des différentes communautés auxquelles il appartient (entreprise, école, etc.) et finalement de l'Etat. L'éthique s'oppose à la segmentation du savoir et contraint à l'interdisciplinarité. En ce sens, l'élève est en droit d'attendre que l'enseignant qu'il l'initie au questionnement croisé des affirmations mais aussi des hypothèses et à la critique d'une discipline sur l'autre. L'élève peut alors percevoir l'enseignant non plus seulement comme celui qui sait, mais comme celui qui sait mettre en rapport.

Mais il y a davantage. Après tout, l'interdisciplinarité ne doit être vue ici que comme un préalable à la réflexion. L'éthique ne naît pas simplement de la composition des différentes perspectives, elle ne se mesure pas par la capacité à trancher dans la complexité; le risque serait grand sinon que l'enseignant apparaisse comme un thaumaturge ou comme un nouveau Salomon. Ce que l'enseignant saurait faire, les élèves

en seraient par définition incapables... Or si l'enseignant expose les différents aspects d'un problème, ce n'est pas pour finalement arbitrer entre les voix en conflit mais seulement pour délimiter ce qui relève de la contrainte et ce qui relève de la liberté. On touche ici à une dimension essentielle de l'instruction publique dans un système démocratique comme le nôtre. Pas plus que nous – comme enseignants et comme élèves – ne pouvons rêver de liberté sans dimension critique, et en particulier la critique qu'imposent les différents savoirs, nous ne pouvons réduire la liberté aux contraintes et aux déterminismes de la connaissance. C'est peut-être cela que l'éthique modifie le plus fondamentalement dans le rapport de l'enseignant et de l'élève: dans l'espace reconnu à la liberté, l'enseignant n'est plus celui qui sait mais celui qui sait marquer les limites du savoir. L'enseignant est en position délibérée d'égalité avec les élèves; il n'est plus face aux élèves, mais l'un d'eux, *primus inter pares*.

Cela ne signifie pas qu'on revienne sur la position d'autorité de l'enseignant dans la classe. Non seulement cette autorité existe de fait, mais elle est légitime par la reconnaissance institutionnelle que l'enseignant reçoit par l'école. Mais ce que les élèves découvrent – et parfois les enseignants – c'est que l'autorité est d'abord celle d'être garant des procédures d'une expression libre ou démocrate des positions de chacun: argument et pas seulement conviction, écoute de la position de l'autre contre

le rapport de force, complexité contre la simplification, etc. Ce n'est qu'au bout du compte que l'enseignant pourra donner parfois sa propre opinion, non définitive, falsifiable, comme celle d'une femme ou d'un homme en chemin.

Je ne suis pourtant pas le mieux placé pour développer ce point; mieux vaut que cela soit fait par un enseignant(e) qui l'expérimente plutôt que par un universitaire. Ce n'est donc pas la piste principale que je suivrai.

Autre angle auquel je renonce, celui que développent les spécialistes de la pédagogie. On sait que la réussite de l'acte pédagogique ne tient pas seulement aux qualités strictement scientifiques et didactiques de l'enseignant(e); il n'est qu'à écouter les élèves eux-mêmes ou leurs parents, il n'est simplement qu'à nous interroger sur notre parcours pour nous en convaincre. L'éthique peut être alors une manière de redéfinir l'acte pédagogique lui-même. Je n'évoquerai ici que le nom de Philippe Meirieu. Dans *Le choix d'éduquer. Ethique et pédagogie*¹ P. Meirieu souligne que le succès de la pédagogie dépend du choix de l'éducateur de prendre pour finalité l'émergence de sujets libres, d'œuvrer pour l'émancipation des élèves autant que pour leur instruction, d'articuler le principe d'éducabilité et celui de liberté. Autre manière de le dire, l'éthique permet de sortir du mythe de la fabrication de l'homme par l'homme, de Pygmalion à Frankenstein, en passant par Pinocchio: tout projet de maîtrise de l'autre conduit tout droit à l'échec². Le message de Meirieu est clair: l'éthique n'est pas une «nouvelle matière scolaire» ni même un «supplément d'âme», mais ce qui

ouvre une nouvelle philosophie de l'éducation: «éduquer sans fabriquer»³.

Sans négliger cette perspective qui part de l'éducation pour s'approprier quelque peu l'éthique, j'aimerais quant à moi développer une autre approche qui part au contraire de l'éthique comme une branche de la philosophie pratique pour tenter de voir comment celle-ci regarde la relation des enseignant(e)s et des élèves. Je fais ainsi le pari que ce déplacement sera aussi une occasion pour les enseignant(e)s d'un dépaysement, d'un questionnement et peut-être d'un débat.

Je le ferai en trois temps, m'inspirant de la petite éthique de Paul Ricoeur dans *Soi-même comme un autre* et reprenant les trois étages qu'il pose à l'expérience morale: l'éthique, la morale et la sagesse pratique. Et je vais tenter de vous montrer comment la relation du maître et de l'élève parcourt ainsi ces trois niveaux: le souhait de vivre bien, l'obligation morale, la décision sage et prudente.

1. L'éthique

Rien dans l'étymologie ou dans l'histoire de l'emploi des mots d'éthique et de morale n'impose une distinction unanime dans la définition de ces termes⁴. C'est donc par convention que P. Ricoeur réserve le terme d'éthique à la visée d'une vie accomplie et celui de morale pour l'articulation de cette visée dans des normes caractérisées à la fois

par la prétention à l'universalité et par un effet de contrainte.

L'éthique plonge dans le désir d'accomplissement; c'est le fond ultime du problème moral, au sens large du mot. L'éthique ne commence pas avec la question du devoir mais avec le souhait d'une réalisation. Choisir de parler d'éthique dans l'école implique ainsi une option fondamentale sur ce qu'est une éducation réussie. Une éducation réussie se définit par une capacité qui n'est pas seulement une capacité physique, celle de faire des choses, de se mouvoir, de travailler. C'est aussi la capacité de se raconter soi-même, de se reconnaître, de parler, d'être responsable. Donc, ce qui est fondamentalement mis en jeu par l'éducation, c'est, justement, cette position du désir, non seulement de vivre, mais de bien vivre, c'est-à-dire dans un accomplissement où l'élève, bientôt adulte, trouve une estime de soi. L'éthique ne vise donc pas d'abord à discipliner les comportements et l'enseignant(e) ne cherchera pas même à faire de l'élève son propre disciple ou l'adhérent à ses propres valeurs mais encouragera l'élève à construire ce que peut être pour lui-même une vie accomplie, telle qu'il pourra l'exprimer dans l'espace social.

La deuxième composante de l'éthique comme désir de vivre bien, c'est que l'autre, ou un autre, y est toujours impliqué. Cet autre peut être un intime dans les rapports de l'amitié ou de l'amour, ou un autre un peu moins proche, dans un rapport professionnel par exemple, et donc dans un rapport à travers les institutions. Ceci nous intéresse parce que l'enseignant(e) se trouve dans une relation de proximité qui n'est pas de l'amitié mais qui est souvent la plus proche des relations institutionnelles de l'élève.

Par conséquent, d'une certaine façon, la relation du maître et de l'élève parcourt les trois moments que Ricoeur souligne dans sa définition de

1 MEIRIEU Philippe, *Le choix d'éduquer. Ethique et pédagogie*, Paris, ESF, 1991. P. Meirieu est professeur à l'Université Lumière-Lyon 2.

2 MEIRIEU, Philippe, *Frankenstein pédagogue*, ESF, Pratiques et enjeux pédagogiques, 1996

3 A partir de cette approche, l'auteur rencontre un certain nombre de thèmes majeurs de la réflexion éducative: l'universalité de la culture, la formation à la citoyenneté, la discipline et les sanctions, la place de la didactique et des apprentissages méthodologiques, la formation des maîtres, le travail en équipe, etc. Mais il les traite de manière originale, en une trentaine de brefs chapitres où il s'efforce de faire apparaître les enjeux essentiels.

4 Les deux termes d'éthique et de morale viennent du grec ou du latin et renvoient l'un et l'autre à l'idée de mœurs, de ce qu'il convient de faire, soit parce qu'on l'estime bon, soit parce que cela s'impose comme obligatoire.

l'éthique: le souhait de vivre bien, avec un autre, qui a un visage, et la médiation de l'institution. Cette institution, l'École, n'est pas une institution abstraite, ni la foule de la rue ni la solitude, mais une entité qui n'est ni le «nous» ni le «il», mais est une relation de proximité en même temps qu'une institution qui donne la possibilité à l'élève de s'ouvrir de la sphère privée vers la sphère publique.

Nous pouvons aller sans doute plus loin dans ce que nous pouvons dire de ce que l'éthique change dans la relation de l'enseignant(e) et des élèves, autour du thème de la réciprocité. Doit-on donner un statut fort à la réciprocité ou est-ce un abus si on voit bien que le rapport du maître et de l'élève est un rapport asymétrique? Où la réciprocité s'impose-t-elle et où la réciprocité est-elle malvenue?

Commençons par constater que la situation est bien asymétrique au niveau des compétences, de l'âge, du pouvoir mais surtout de l'autorité que donne à l'enseignant(e) sa reconnaissance institutionnelle. L'un est maître et l'autre élève et il ne s'agit nullement de le remettre en cause. Mais cela n'empêche pas une forme de réciprocité.

Il y a un niveau où la réciprocité est attendue. C'est dans l'estime et dans le respect. L'enseignant(e) n'est pas seul à donner et s'il l'était, ni lui ni l'élève ne pourrait trouver grand profit en classe. Il faut donc qu'il aide l'élève à donner. Ceci est particulièrement tangible lorsqu'on traite de l'éthique en classe. Cela s'exprime d'abord dans l'échange de la parole, lorsque chacun dans la classe (enseignant(e) et élèves) reconnaît que l'autre a un droit égal à soi-même à exprimer son point de vue. Chacun reconnaît ainsi qu'il est un pair de l'autre sur la question fondamentale de la liberté qui fait de l'un et de l'autre un humain.

On objectera que tous n'ont pas la même maîtrise des mots de la pensée,

de la clarté. C'est pourquoi il faut insister sur la notion de *capacité* que nous évoquons tout à l'heure. Je te tiens pour mon égal, parce que je reconnais en toi la capacité de te raconter soi-même, de te reconnaître, de parler, même si actuellement cette capacité ne s'exerce pas encore pleinement et même si elle est parfois endommagée par la société, par la vie, par la maladie. C'est dans la capacité d'être homme que réside le caractère respectable et les moments consacrés à l'éthique sont des moments favorables au cours desquels l'enseignant(e) peut le manifester à ses élèves. Il vient ainsi rejoindre ce que j'appelle «l'homme capable», derrière «l'homme inefficace» ou derrière «l'homme impuissant».

Cela vaut d'autant plus la peine d'être souligné que cette capacité n'est pas considérée partout. Par exemple, on attend du monde économique ou de l'entreprise qu'ils jugent sur la capacité. Dans leurs places d'apprentissage, les jeunes sont mesurés en fonction de leurs performances, et non pas de leurs capacités. A travers l'attitude de l'enseignant(e), l'élève se sait accepté et reconnu, non seulement par lui mais également par une institution sociale qui ne veut pas seulement l'assister mais qui considère que l'élève est bien un «donateur» et pas simplement un «receveur». Sans nier que l'École a aussi pour finalité de former la main-d'œuvre, on doit souligner sa dimension démocrate: reconnaître en tous les élèves des égaux quelles que soient leurs caractéristiques singulières.

Que gagnera l'enseignant(e) en retour? Peu sans doute s'il considère qu'il prendra moins de risques à répéter son enseignement indépendamment de ceux auxquels il s'adresse et en se maquant derrière l'objectivité de son savoir. Mais il gagnera vraiment s'il reconnaît dans le regard de ses élèves une occasion d'apprentissage de sa propre humanité.

2. Morale

Il y a cependant un niveau où la réciprocité est malvenue qui n'est pas d'abord liée à la différence d'autorité et de pouvoir mais au fait que nous sommes tous insubstituables. La limite est dans la capacité d'être ou de faire. Avec l'idée de réciprocité ou d'aide, je dois me «mettre à la place de», mais non pas occuper la place de l'autre, le chasser de sa place.

Ainsi la réciprocité doit-elle être reconnue comme nécessaire mais en même temps comme impossible. Ou encore, pour reprendre le sens que J.-M. Labelle donne à la réciprocité⁵, celle-ci doit être entendue comme intégration et non comme assimilation ou comme exclusion. Là où l'intégration travaille l'identité ou l'ipséité (*ipse*), l'assimilation ne reconnaît que la mêmété (*idem*) et l'exclusion seulement l'altérité (*alter*).

Marquer ainsi les limites de la réciprocité, c'est ainsi souligner que l'éthique, la vie bonne et l'estime de soi ne sont pas tout mais qu'elles doivent subir le test de l'obligation morale. La morale a alors pour tâche d'assurer que chacun soit bien respecté comme tel dans son désir d'accomplissement sans être subordonné par quiconque.

Ceci vaut pour l'enseignant(e) d'abord mais aussi pour tous ses élèves. Que l'éducation vise à son terme une coresponsabilité des personnes (citoyens et anciens élèves) à l'égard du monde cela est certain. Mais en attendant, l'enseignant(e) occupe une place particulière. Il engage à travers lui l'institution qu'il représente et il assume une position d'autorité, en vertu non seulement de son savoir mais aussi de sa responsabilité à défendre les valeurs de la démocratie qui le mandate: défense du pluralisme, de l'égalité, de la récipro-

5 Jean-Marie LABELLE, *La réciprocité éducative*, PUF, Paris, 1996



Hé! toi là-bas, je me demande ce que sera la conférence sur «L'éthique dans l'école professionnelle»
Sore, arriva 'sta lezione di etica, o no?!

cité, du respect des personnes, de leur liberté d'opinions, de leurs biens, etc.

Cela suppose aussi que chacun puisse le mieux possible argumenter son point de vue et écouter celui des autres. Non qu'il faille faire de tous des philosophes. Si on veut initier des jeunes aux problèmes éthiques, il faut les faire réfléchir sur des cas: «Comment jugeriez-vous dans tel cas?» et les aider par-delà l'émotion brute à retrouver la force argumentative enfouie dans les sentiments. Ou bien, si l'on veut parler de la justice, mieux vaut leur demander pourquoi ils ressentent telle situation comme injuste. On partira donc de l'indignation pour retrouver l'argumentation derrière le sentiment ou l'élan émotionnel.

Cela implique aussi que l'enseignant(e) fasse valoir le pluralisme contre un consensus trop facile. Je dois apprendre que je suis, inévitablement,

dans des situations conflictuelles. Tout le monde ne partage pas ma vision du monde, mes valeurs, mes projets. Je dois intégrer cela dans mon horizon de vie. L'enseignant(e) doit partir de cas où il y a, à première vue, plusieurs solutions, et faire apparaître le côté plausible – au sens fort de ce qui mérite d'être plaidé – de plusieurs côtés. Ceci aura, comme tel, une valeur éducative et obligera les élèves à trouver quels sont les bons arguments: «Pour quelles raisons, finalement, choisira-t-on ceci, plutôt que cela?», quitte à ne finalement pas trouver d'accord.

Mais dans certains cas, cela exige aussi de l'enseignant(e) qu'il mette son veto à telle attitude ou à telle opinion. Dans une démocratie, tout n'est pas acceptable. Il ne s'agit pas, bien sûr, de vouloir *moraliser* les comportements pour faire de *bons petit soldats* et l'enseignant(e) doit se garder d'imposer ses

valeurs subjectives ou sa vision du monde. En ce sens, il faut affirmer que l'éthique précède la morale et qu'elle est plus fondamentale qu'elle. Mais dire «non» parfois doit être vu comme la condition même de possibilité que l'éthique puisse être partagée entre tous. L'enseignant(e) n'est plus alors du côté du «oui» à l'élève et de l'indicatif de la promesse: «Tu peux vivre parce que je reconnais en toi ces capacités», il doit se faire garant des règles qui assurent à chacun le droit de développer un sens à sa vie à travers différents projets d'accomplissement.

Que change alors la morale à la relation de l'enseignant(e) et de l'élève? Certainement la découverte que dans l'espace de la classe, c'est la société tout entière qui est présente. Il n'est certes pas facile à l'enseignant(e) de dire «non» et il n'est pas facile pour l'élève de voir parfois bornés ses désirs

d'accomplissement. Mais l'enseignant(e) découvre un autre sens de sa mission: la démocratie est fragile et l'école est un de ses seuls instruments pour défendre son projet. Et l'élève découvre que si une vie accomplie passe aussi par une certaine reconnaissance des institutions, celles-ci lui procurent la paix et la défense de son intégrité contre son rêve de toute-puissance. L'objectif de socialisation des élèves ne peut être atteint sans passer à un moment ou à un autre par le rappel de la nécessité de la norme.

3. Sagesse pratique

Si après l'éthique et la morale, Ricoeur ajoute un troisième niveau, c'est que le devoir lui-même doit passer l'épreuve de la décision concrète, de la décision sage, prudente, face à des situations singulières. C'est ce que Ricoeur désigne par la sagesse pratique, qu'on peut voir comme un retour sur l'éthique.

L'éthique présentée plus haut comme la source de la morale est aussi, en dernier ressort, le recours auquel il faut revenir quand on se trouve pris dans les apories de la morale telles qu'elles peuvent entraver la vie bonne. La morale et le devoir raisonnent sur les principes sans tenir compte des situations. Mais que faire par exemple, lorsqu'un élève développe des idées racistes ou misogynes ou qu'une classe se choisit une «tête de Turc»? Suffit-il de rappeler la norme et de menacer d'exclusion ou de punir? Mieux vaudra sans doute trouver un chemin tâtonnant qui tienne compte des personnes et des situations.

La même chose vaut pour les élèves lorsque la situation dans sa complexité n'est pas à la portée d'un recours à la norme qui ferait plus de mal que de bien. Nous sommes souvent dans des choix difficiles où nous n'avons pas à choisir entre le Mal et le Bien mais entre le gris et le gris ou entre le noir et le plus noir. Le danger inverse du dogmatisme

est dans le scepticisme et le relativisme, qui sont des formes de défaitisme, face aux complexités de la vie. Il faut alors savoir prendre des décisions faillibles, révisables, incertaines mais nécessaires. La solitude doit être alors compensée par ce que Ricoeur appelle le «bon conseil». Dans la classe, chacun ne fait pas seulement «face» à l'autre mais peut devenir une aide pour l'autre. Nous avons dit plus haut que nous avons toujours besoin de l'aide de quelqu'un qui contribue à rendre nos capacités effectives; la classe constitue une «cellule de bon conseil».

Peut-être même, et j'avoue ici ma perplexité, ce troisième niveau de la sagesse pratique est-il l'occasion pour les élèves, et parfois aussi pour les maîtres, d'un déplacement de leur compréhension du bonheur. Nous avons dit d'emblée que par bonheur, il fallait entendre la capacité à trouver une signification, une satisfaction, dans l'accomplissement de soi. L'idée que ceci est complètement exclusif de toute limite est, je crois, une idée dangereuse, qui amène à des déceptions, si l'on n'a pas intégré dans sa propre éducation qu'il doit y avoir une place pour le «consentir»: consentir à ce que je ne suis pas totalement maître de mon propre destin, qu'il y a les autres, et le conflit dans une société pluraliste, mais aussi *l'inéluctable* avec sa part de souffrance. Il faut intégrer *l'inéluctable* dans un projet de conquête. ●

Éléments de bibliographie

Ethique et éducation

- CANIVEZ, Patrice, *Eduquer le citoyen?* Hatier, (optiques philosophie), 1995
- CONFÉDÉRATION GÉNÉRALE DES ENSEIGNANT(E)S, *Apprendre la démocratie et la vivre à l'école*, Labor, 1995
- DESAULNIERS, Marie-Paule, JUTRAS, France, LEBUIS Pierre, LEGAULT, Georges A. (dir.), *Les défis éthiques en éducation*, Presses de l'université du Québec, collection éthique, 1997, 250 pages, ISBN 2-7605-0921-4, DA-921
- CANIVEZ, Patrice, *Eduquer le citoyen*, Paris, Hatier, 1990
- FORQUIN, Jean-Claude, *L'enfant, l'école et la question de l'éducation morale. Approches théoriques et perspectives de recherches*, Revue française de pédagogie, n° 102, 1993, pp. 69-106
- HANNOUN, Hubert, *Paris de l'éducation*, Puf, Coll. l'éducateur, 1996
- LEGRAND Louis, *Enseigner la morale aujourd'hui*, Paris, PUF, 1991
- MEIRIEU, Philippe, *Frankenstein pédagogue*, ESF, Pratiques et enjeux pédagogiques, 1996
- MEIRIEU Philippe, *Le choix d'éduquer. Ethique et pédagogie*, Paris, ESF, 1991
- MEIRIEU Philippe, *L'envers du tableau*, Paris, ESF, 1993
- MEYER-BISCH, Patrice (dir.), *Culture démocratique: un défi pour les Ecoles*, UNESCO, 1995
- MOUGNIOTTE, Alain, *Eduquer à la démocratie*, Cerf, 1994
- PLUNKETT David, *Secular and Spiritual Values: Grounds For Hope in Education*, Londres, Routledge, 1990
- REBOUL Olivier, *Les valeurs de l'éducation*, Paris, PUF, 1992
- ROCHE, Georges, *Des valeurs, une morale pour une éducation*, ESF, (Pédagogies), 1993
- STRAUGHAN Roger, *Beliefs, Behaviour and Education*, Londres, Cassell Educ. Ltd, 1989
- WILSON John, *A New Introduction to Moral Education*, Londres, Cassell Educ. Ltd, 1990

Numéro de revues

- «Ethique et Pédagogie», *Cahiers Pédagogiques*, n° 302, mars 1992
- Ce numéro aborde plusieurs aspects intéressants: 1) une réflexion générale sur la morale et la déontologie, l'enseignant(e) et ses devoirs; 2) des aspects critiques: valeurs de la société et valeurs dans l'école, la laïcité, déontologie et programmes scolaires; 3) déontologie et métier d'enseignant(e); vers une déontologie de l'activité éducative; 4) déontologie de l'enseignant(e) et vie quotidienne.

*Hintergrund***Verändert Ethik das
Lehrer-Schüler-
Verhältnis?**

Ethik verändert das Lehrer-Schüler-Verhältnis. Weshalb? Vorab, weil Ethik nur vor dem Hintergrund einer Kultur der Gegenseitigkeit sinnstiftend ist; Reziprozität bringt die im Ethikunterricht thematisierten Aspekte miteinander in Beziehung, und zwar als Elemente, die einen Standpunkt setzen, Implikationen und Folgen einer Frage skizzieren und schliesslich eine Vorstellung darüber entwerfen, was gut und geboten ist. Man nehme irgendeine ethische Frage, und schon zeigt sich, dass sie historische, wissenschaftliche, juristische, wirtschaftliche, politische und weitere Aspekte einschliesst und sich auf das Individuum, die Familie, die verschiedenen sozialen Felder, in denen sich das Individuum bewegt (Firma, Schule usw.), und schliesslich auf den Staat auswirkt. Ethik stellt sich der Fragmentierung des Wissens entgegen und zwingt zur Interdisziplinarität. Insofern erwartet der Schüler, die Schülerin zu Recht, vom Lehrenden in die Komplexität der Aussagen wie der Hypothesen, aber auch in die Kritik eingeführt zu werden, die jedes Fach an den übrigen Fächern übt. Der Schüler, die Schülerin nimmt dann die Lehrenden nicht mehr als diejenigen wahr, die vor allem Wissen vermitteln, sondern als diejenigen, die Sachverhalte in Beziehungen setzen und Brücken schlagen können.

Doch das ist nicht alles. Letztlich ist Interdisziplinarität hier lediglich als Voraussetzung zur Reflexion zu betrachten. Ethik entsteht nicht einfach aus der Zusammenstellung der verschiedenen Standpunkte, sie misst sich

nicht an der Fähigkeit zur vorschnellen Komplexitätsreduktion; wäre dem so, riskierte der Lehrende als Dramaturg oder als neuer Salomon wahrgenommen zu werden. Wozu der Lehrer, die Lehrerin fähig wäre, dazu wären die Lernenden «per definitionem» nicht fähig... Der Lehrer, die Lehrerin aber stellt die verschiedenen Aspekte eines Problems nicht in der Absicht dar, zwischen den sich widerstrebenden Stimmen endgültig zu entscheiden, sondern lediglich um voneinander abzugrenzen, was dem Zwang und was der Freiheit zuzuordnen ist. Damit ist ein Kernproblem des öffentlichen Bildungsauftrags in einem demokratischen System wie dem unsrigen angesprochen. Genauso wenig wie wir – als Lehrende wie als Lernende – von Freiheit ohne kritische Instanz träumen können (dabei geht es insbesondere um die bereits in den verschiedenen Wissensbereichen angelegte Kritik), können wir die Freiheit auf die Zwänge und Determinismen der Rationalität reduzieren. Vermutlich ist es das, was Ethik im Lehrer-Schüler-Verhältnis fundamental verändert: In dem so eröffneten Freiheitsraum sind die Lehrer und Lehrerinnen nicht mehr diejenigen, die es wissen, sondern diejenigen, die die Grenzen des Wissens aufzuzeigen vermögen. Der Lehrer, die Lehrerin befindet sich in einer gewollten Position der Gleichheit mit den Lernenden, steht ihnen nicht mehr gegenüber, sondern gehört zu ihnen – als *primus inter pares*.

Das will nicht heissen, die Autorität des Lehrers, der Lehrerin in der Klasse

werde in Frage gestellt. Nicht nur existiert diese Autorität faktisch, vielmehr ist sie durch die dem Lehrer, der Lehrerin von der Schule zugesprochene institutionelle Anerkennung legitimiert. Neu für die Schüler und Schülerinnen – zuweilen auch für die Lehrenden – ist die Entdeckung, dass diese Autorität in erster Linie dazu dient, die Verfahren der freien oder demokratischen Meinungsäußerung der einzelnen Standpunkte zu garantieren: Argument versus Behauptung, Anhören der Position des Anderen versus Machtposition, Komplexität versus Simplifizierung usw. Erst am Schluss wird der Lehrer, die Lehrerin manchmal die eigene, nicht endgültige Meinung darlegen können – die vielleicht falsifizierbare Meinung einer Frau oder eines Mannes auf der Suche.

Lehrer oder Lehrerinnen, welche diese Erfahrung einbringen, wären besser als ich, der Universitätsprofessor, geeignet, diesen Sachverhalt darzustellen. Der Schwerpunkt meiner Ausführungen wird also nicht hier liegen.

Auch mit den von Pädagogen und Didaktikern entwickelten Aspekten werde ich mich nicht befassen. Bekanntlich hängt der Erfolg pädagogischen Bemühens nicht allein von den strikt wissenschaftlichen und didaktischen Qualitäten des Lehrers, der Lehrerin ab – das können Lernende oder deren Eltern oder überhaupt alle, wenn sie sich ihre schulische Laufbahn vergegenwärtigen, bestätigen. Ethik kann dann der Versuch sein, das pädagogische Verfahren selbst neu zu definieren. Dazu nur der Hinweis auf Philippe Meirieu. In seinem Werk «Le choix d'éduquer. Éthique et pédagogie»¹ unterstreicht Meirieu, dass der Erfolg der Pädagogik davon abhängt, wofür

der Erzieher, die Erzieherin votiert: Heranbilden von freien Subjekten als Unterrichtszweck, Emanzipation und Ausbildung der Schüler und Schülerinnen als Daueraufgabe, Verknüpfung der beiden Prinzipien Erziehbarkeit und Freiheit. Eine andere Lesart von Ethik erlaubt es, aus dem Mythos der «Herstellung des Menschen» durch den Menschen herauszufinden, angefangen bei Pygmalion über Pinocchio bis Frankenstein: Jeder Versuch, den anderen zu beherrschen, muss unweigerlich scheitern². Meirieus Botschaft ist klar: Ethik ist kein «neuer Schulstoff», auch kein «Seelentrost», sondern eröffnet eine neue Erziehungsphilosophie: «erziehen und nicht fabrizieren»³.

Ohne diese Perspektive zu vernachlässigen, die von der Erziehung ausgeht, um sich die Ethik gewissermaßen anzueignen, möchte ich meinerseits den entgegengesetzten Ansatz entwickeln: Ausgehend von der Ethik als einem Zweig der praktischen Philosophie, möchte ich darstellen, wie letztere das Lehrer-Schüler-Verhältnis versteht. Diese Verschiebung soll dem Lehrer, der Lehrerin Anlass sein, sich in fremde Gefilde vorzuwagen, sich in Frage zu stellen und vielleicht zu debattieren – das zumindest erhoffe ich mir.

Die Verschiebung geschieht in drei Etappen; als Leitfaden dienen die drei ethischen Abhandlungen Paul Ricoeurs in seinem Werk «Das Selbst als ein Anderer», von ihm selbst als «kleine

Ethik» bezeichnet⁴; ich übernehme von Ricoeur die drei Stufen der moralischen Erfahrung: Ethik, Moral und praktische Weisheit (*sagesse pratique*). Darlegen möchte ich, wie das Lehrer-Schüler-Verhältnis diese drei Stufen durchläuft: Wunsch nach dem guten Leben, moralische Pflicht, weise und kluge Entscheidung.

1. Ethik

Weder aus der Etymologie noch aus der Geschichte des Wortgebrauchs lässt sich zwingend die klare Unterscheidung zwischen den Begriffen Ethik und Moral herleiten.⁵ Es ist also nur eine Übereinkunft, wenn Ricoeur den Begriff Ethik auf das Streben nach dem erfüllten Leben und den Begriff Moral auf die Verknüpfung dieses Strebens mit Normen anwendet, deren Merkmal der Universalitätsanspruch und die Zwangswirkung zugleich ist.

Ethik versetzt in das Begehren nach Erfüllung; das ist die Tiefendimension des Moralproblems im weitesten Sinn. Die Ethik setzt nicht bei der Pflichtfrage, sondern beim Wunsch nach (Selbst-) Verwirklichung an. In der Schule über Ethik zu sprechen impliziert deshalb den Grundsatzentscheid darüber, was erfolgreiche Erziehung ist. Erfolgreiche Erziehung wird durch eine Fähigkeit definiert, die nicht nur die physische Fähigkeit ist, Dinge herzustellen, sich zu bewegen, zu arbeiten. Es ist darüber hinaus die Fähigkeit, sich selbst zu erzählen (Ricoeur), sich selbst anzuerkennen, sich sprachlich auszudrücken, verantwortlich zu sein. Was in Bildung und

1 MEIRIEU Philippe, *Le choix d'éduquer. Éthique et pédagogie*, Paris, ESF, 1991. P. Meirieu est professeur à l'université Lumière-Lyon 2.

2 MEIRIEU, Philippe: *Le choix d'éduquer. Éthique et pédagogie*. ESF, Paris 1991; Philippe Meirieu ist Professor an der Universität Lumière-Lyon 2.

3 DERS.: *Frankenstein pädagogue*. ESF, *Pratiques et enjeux pédagogiques*, Paris 1996. Von diesem Ansatz ausgehend, befasst sich Meirieu mit einigen Hauptthemen der erzieherischen Reflexion: Universalität der Kultur, Heranbildung des Bürgersinns, Disziplin und Sanktionen, Stellenwert von Didaktik und methodologischen Lernverfahren, Lehrerausbildung, Teamarbeit usw. Meirieu entwickelt einen eigenständigen Zugang und arbeitet in etwa 30 kurzen Kapiteln die entscheidenden Fragestellungen heraus.

4 RICOEUR, Paul: *Das Selbst als ein Anderer*. Aus dem Französischen von Jean GREISCH. Wilhelm Fink, München 1996, S. 207-358; zit. S. 351. Der Begriff Ethik stammt aus dem Griechischen, der Begriff Moral aus dem Lateinischen; beide beziehen sich auf die Idee der Sittlichkeit, auf das, was zu tun ist – entweder weil es als gut betrachtet wird oder weil es sich als Pflicht aufdrängt.

5 Jean-Marie LABELLE: *La réciprocité éducative*. PUF, Paris, 1996.

Erziehung mithin grundsätzlich auf dem Spiel steht, das ist gerade das Begehren, nicht bloss zu leben, sondern gut zu leben, das heisst auf eine (Selbst-) Verwirklichung hin, worin der Schüler, die Schülerin, bald einmal eine erwachsene Person, das Selbstwertgefühl entwickeln wird. Ethik zielt also in erster Linie nicht darauf ab, Verhaltensweisen zu disziplinieren; der Lehrer, die Lehrerin wird nicht einmal versuchen, die Lernenden als Fan oder als Anhänger der eigenen Werte zu gewinnen, sondern sie ermuntern, das aufzubauen, was für sie ein erfülltes Leben sein kann, so wie sie es in ihrem sozialen Raum zum Ausdruck bringen können.

Die zweite Komponente der Ethik als Begehren nach dem guten Leben beinhaltet, dass der Andere oder ein Anderer stets mit einbezogen ist. Dieser Andere kann ein Vertrauter, eine Vertraute in einer Freundschafts- oder Liebesbeziehung sein oder eine weniger nahe stehende Person in einer Berufsbeziehung etwa, also in einer institutionell vorgegebenen Beziehung. Das ist hier insofern von Bedeutung, als der Lehrer, die Lehrerin in einer Beziehung der Nähe steht, die nicht freundschaftlich kodiert ist, jedoch häufig die engste institutionelle Beziehung des Schülers, der Schülerin ist.

Folglich durchläuft das Lehrer-Schüler-Verhältnis in einem gewissen Sinn die drei von Ricoeur in seiner Ethik-Definition hervorgehobenen Momente: der Wunsch nach dem guten Leben, mit einem Anderen zu leben, der ein Gesicht hat, und die Vermittlung der Institution. Diese Institution, die Schule, ist keine abstrakte Grösse, sondern jene Grösse, die dem Lernenden den Übergang von der privaten Sphäre zur öffentlichen Sphäre eröffnet.

Wir können unsere Aussagen darüber, was Ethik im Lehrer-Schüler-Verhältnis verändert, mit dem Thema der Reziprozität vertiefen. Ist der Reziprozität ein hoher Stellenwert einzuräu-

men, oder kommt das einem Missbrauch gleich angesichts der Tatsache, dass das Lehrer-Schüler-Verhältnis ein asymmetrisches ist? Wo drängt sich Reziprozität auf, wo ist sie nicht willkommen?

Setzen wir mit der Feststellung ein, dass die Situation asymmetrisch ist auf der Ebene der Kompetenzen, des Alters, der Machtstellung, vor allem aber auf der Ebene der Autorität, die dem Lehrenden die institutionelle Anerkennung verleiht. Der eine ist Lehrer, der andere ist Schüler – und daran gibt es nichts zu rütteln. Doch eine gewisse Form von Reziprozität ist dadurch nicht ausgeschlossen.

Auf einer Ebene allerdings wird Reziprozität erwartet: Wertschätzung und Achtung. Nicht der Lehrende allein ist der Gebende. Wäre dem so, würde weder er noch der Schüler vom Unterricht gross profitieren. Folglich muss er dem Schüler helfen, zu geben. Mit Händen greifbar ist das im Ethikunterricht. Das kommt vorab im lebendigen sprachlichen Austausch zum Ausdruck; wenn alle in der Klasse – Lehrende wie Lernende – anerkennen, dass die Anderen ebenso viel Recht haben, ihren eigenen Standpunkt einzubringen. So anerkennen alle, dass jeder dem Anderen ebenbürtig ist in der Grundfrage der Freiheit, die alle zu Menschen macht.

Dagegen wird der Einwand laut, nicht alle könnten ihr Denken gleichermaßen in klare Worte fassen. Hier nun gewinnt der oben erwähnte Begriff der Fähigkeit sein ganzes Gewicht: «Ich betrachte dich als mir ebenbürtig, weil ich in dir die Fähigkeit anerkenne, dich selbst zu erzählen, dich selbst anzunehmen, dich sprachlich auszudrücken, und zwar selbst dann, wenn diese Fähigkeit im Augenblick noch nicht völlig entfaltet sein mag oder gar zuweilen von der Gesellschaft, vom Leben oder von einer Krankheit beschädigt worden ist.» Auf der Fähigkeit, Mensch zu sein, beruht die Achtung, und der Ethikunterricht ist

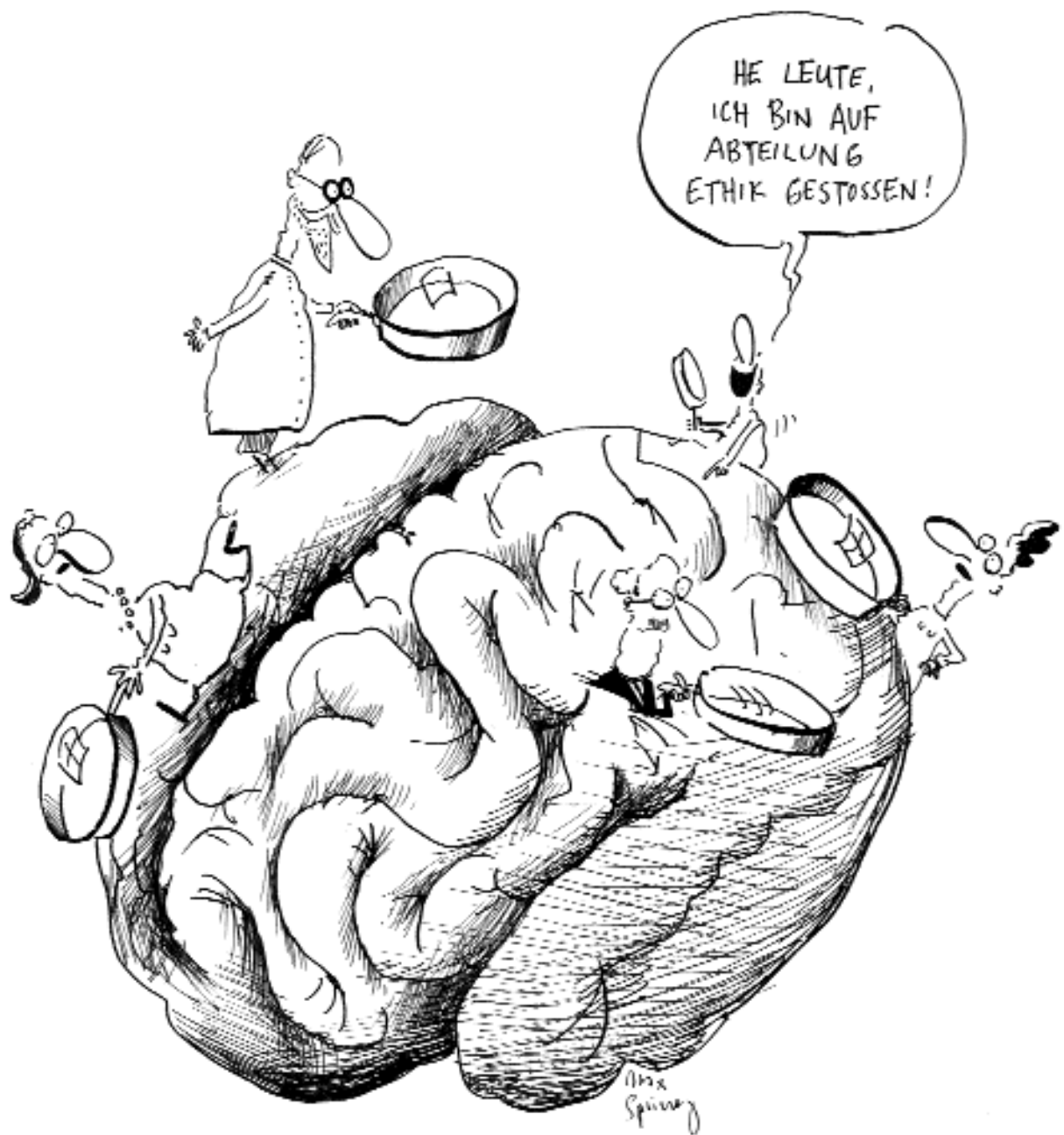
der privilegierte Ort, wo der Lehrer, die Lehrerin dies den Lernenden vermitteln kann. Damit trifft der Lehrer, die Lehrerin genau das, was ich als den «fähigen Menschen» hinter dem «ineffizienten Menschen» oder hinter dem «ohnmächtigen Menschen» bezeichne.

Das ist gerade deshalb zu betonen, weil diese Fähigkeit nicht überall die gebührende Wertschätzung genießt. Von der Wirtschaft oder von Unternehmen etwa wird nicht erwartet, dass sie Fähigkeiten beurteilen. An ihrer Lehrstelle werden die Jugendlichen an ihrer Performanz und nicht an ihren Fähigkeiten gemessen. Der Lehrende aber gibt dem Lernenden mit seiner Einstellung zu verstehen, dass er akzeptiert und anerkannt ist, und zwar nicht bloss vom Lehrenden selbst, sondern von einer gesellschaftlichen Institution, die ihn nicht einfach unterstützen will, sondern den Lernenden als einen «Gebenden» und nicht nur als einen «Empfangenden» sieht. Ohne leugnen zu wollen, dass der Sinn und Zweck der Schule auch darin liegt, Arbeitskräfte auszubilden, ist deren demokratische Dimension hervorzuheben: In allen Lernenden Ebenbürtige anzuerkennen, und zwar unabhängig von ihren Besonderheiten.

Was gewinnen Lehrer und Lehrerinnen dabei? Wenig, wenn sie sich hinter die Objektivität ihres Wissens verschansen. Gewinnen werden sie dann, wenn sie den Blick ihrer Schüler als Aufforderung zum Lernen der eigenen Menschlichkeit wahrnehmen.

2. Moral

Auf einer Ebene allerdings ist Reziprozität nicht willkommen; das hat nicht in erster Linie mit unterschiedlicher Autorität und Machtgefälle zu tun, sondern damit, dass wir alle unvertretbar (insubstituierbar) sind. Die Grenze liegt in der Fähigkeit zu sein oder zu handeln. Das Konzept Reziprozität oder Hilfe verlangt von mir, dass ich mich «an die Stel-



*Hé! Les gars, je suis tombé sur la section «Ethique»
Gente, oggi ho trovato il «Reparto etica»!*

le von» versetze, nicht aber, dass ich den Platz des Anderen besetze, ihn von seinem Platz verdränge.

So ist denn Reziprozität notwendig und unmöglich zugleich. Oder im Sinne von Jean-Marie Labelle: Reziprozität verstanden als Integration, nicht aber als Assimilation oder Exklusion.

Wer die Grenzen der Reziprozität so zieht, betont damit, dass die Ethik, das gute Leben und die Selbstachtung nicht

alles sind, sondern am Prüfstein der Pflichtmoral zu messen sind. Aufgabe der Moral ist es dann, zu gewährleisten, dass jeder in seinem Streben nach Erfüllung respektiert wird, ohne irgendjemandem untergeordnet zu werden.

Das gilt zuallererst für den Lehrer, die Lehrerin, aber auch für alle Schüler und Schülerinnen. Dass Bildung und Erziehung letztlich die Mitverantwortung der Personen (Bürger und einstige Schüler)

in der Welt bezweckt, ist unbestritten. Doch in diesem Prozess fällt den Lehrenden eine besondere Aufgabe zu. Sie verpflichten in ihrer Person die von ihnen repräsentierte Institution und nehmen eine Autoritätsstellung wahr. Diese Stellung fällt ihnen nicht bloss aufgrund ihres Wissens zu, sondern ebenso sehr aufgrund ihrer Verantwortung, die Werte der Demokratie zu verteidigen, von der sie beauftragt sind:

Verteidigung von Pluralismus, Gleichheit, Reziprozität, Achtung der Person, ihrer Meinungsfreiheit, ihrer Güter usw.

Das setzt zudem voraus, dass jeder den eigenen Standpunkt so gut wie möglich vertreten darf und den Standpunkt der anderen anhören kann. Sollen etwa alle Jugendlichen zu Philosophen gemacht werden? Keineswegs! Doch sollen sie Zugang zu ethischen Problemen finden, geschieht dies am besten anhand von Fallbeispielen, die zu denken geben: «Wie würdest du in diesem Fall urteilen?» Das hilft ihnen, jenseits der blanken Emotion zu der in ihren Gefühlen verborgenen Argumentationskraft zurückzufinden. Oder, wenn etwa über Gerechtigkeit debattiert werden soll, sie darauf ansprechen, weshalb sie diese oder jene Situation als ungerecht empfinden. Ausgangspunkt ist in diesem Fall die Empörung, um dann hinter dem Gefühl oder dem emotionalen Impuls zur Argumentation zurückzufinden.

Das bringt mit sich, dass der Lehrer, die Lehrerin dem Pluralismus gegenüber dem allzu billigen Konsens zum Wort verhilft. «Ich muss lernen, dass ich mich unvermeidlich in konfliktträchtigen Situationen wiederfinde. Nicht alle teilen meine Sicht der Welt, meine Werte, meine Vorstellungen. Das muss ich in meinen Lebenshorizont einbauen.» Der Lehrer, die Lehrerin muss Fälle präsentieren, die auf den ersten Blick mehrere Lösungen zulassen, und von mehreren möglichen Versionen die plausible Version – im strikten Wortsinn dessen, wofür zu plädieren es sich lohnt – herausarbeiten. Dem Verfahren als solchem kommt erzieherischer Wert zu, und es wird die Schüler und Schülerinnen zwingen, herauszufinden, welches die guten Argumente sind: «Aus welchen Gründen wird letztlich eher dies als jenes gewählt?» – auf die Gefahr hin, kein endgültiges Ergebnis zu finden.

Bestimmte Fällen verlangen, dass der Lehrer, die Lehrerin das Veto gegen

diese oder jene Einstellung oder Meinung einlegt. In einer Demokratie ist nicht alles annehmbar. Selbstverständlich geht es nicht darum, Verhaltensweisen zu moralisieren, um gefügige kleine Soldaten heranzuziehen. Lehrende sollen sich davor hüten, die eigenen subjektiven Werte oder die eigene Sicht der Welt aufzuzwingen. Insofern drängt sich die Aussage auf, die Ethik gehe der Moral voraus und sie sei prinzipieller als die Moral. Doch ab und zu ein «Nein», das ist die Bedingung der Möglichkeit dafür, dass Ethik von allen geteilt werden kann. Dann steht der Lehrende nicht mehr auf der Seite des «Ja» zum Schüler und des positiven Versprechens: «Du kannst leben, weil ich in dir diese Fähigkeiten anerkenne», dann muss er sich vielmehr zum Garanten der Regeln machen, die gewährleisten, dass jeder das Recht hat, dem eigenen Leben mit je eigenen Lebensentwürfen Sinn zu verleihen.

Was ändert dann die Moral am Lehrer-Schüler-Verhältnis? Sie verhilft etwa zur Einsicht, dass im Klassenzimmer die Gesellschaft als Ganzes präsent ist. Gewiss ist es für den Lehrer, die Lehrerin nicht leicht, «Nein» zu sagen, aber auch nicht für den Schüler, der sich in seinem Wunsch nach Erfüllung eingengt sieht. Doch der Lehrer, die Lehrerin gewinnt dem eigenen Beruf neuen Sinn ab: Die Demokratie ist verletzlich, die Schule aber eines der wenigen Instrumente zur Verteidigung des demokratischen Entwurfs. Die Lernenden wiederum entdecken, dass ein erfülltes Leben auch eine gewisse Anerkennung der Institutionen bedingt, dass diese Institutionen ihnen wiederum Frieden bringen und die eigene Integrität vor den eigenen Allmachtsphantasien schützen. Das Ziel der Sozialisierung der Lernenden ist nur dann zu erreichen, wenn irgendwann die Notwendigkeit der Norm in Erinnerung gerufen wird.

3. Praktische Weisheit

Ricoeur führt mit der praktischen Weisheit nach Ethik und Moral eine dritte Ebene ein. Darunter versteht er das, was er praktische Weisheit, Lebensweisheit nennt und was als Rückkehr zur Ethik betrachtet werden kann.

Die oben als Quelle der Moral bezeichnete Ethik ist auch eine letzte Zuflucht; zu diesem Fluchort muss zurückfinden, wer sich Moralaporien ausgesetzt sieht, die das gute Leben zu beeinträchtigen vermögen. Moral und Pflicht argumentieren grundsätzlich, ohne spezifischen Umständen Rechnung zu tragen. Doch was tun, wenn ein Schüler rassistische oder frauenfeindliche Ideen vertritt oder wenn eine Klasse sich einen «Sündenbock» auswählt? Genügt es, die Norm in Erinnerung zu rufen und mit Ausschluss oder Strafe zu drohen? Zweifellos wäre es besser, sich auf einem Weg heranzutasten, der Personen und Umständen gleichermaßen Rechnung trägt.

Gleiches gilt für die Schüler und Schülerinnen, wenn die Komplexität der Umstände den Rückgriff auf die Norm verbietet, weil das mehr Schaden anrichten als Nutzen bringen würde. Nicht selten sehen wir uns mit schwierigen Entscheidungen konfrontiert, bei denen wir nicht zwischen Gut und Böse, sondern zwischen Grau und Grau oder zwischen Schwarz und noch Schwarzer wählen müssen. Die Kehrseite des Dogmatismus sind Skeptizismus und Relativismus, beides Formen von Defätismus angesichts der Komplexität des Lebens. Dann ist es geboten, fehlbare, revidierbare, ungewisse, aber notwendige Entscheidungen zu treffen. Die Einsamkeit ist dann mit dem zu kompensieren, was Ricoeur den «guten Rat» nennt. In der Klasse steht nicht jeder einfach dem Anderen «gegenüber», sondern kann dem Anderen eine Hilfe sein. Bereits oben haben wir davon gesprochen, dass wir stets auf die Hilfe von jemandem angewiesen sind, der

uns dazu verhilft, dass unsere Fähigkeiten wirksam werden: Die Klasse ist eine «Zelle des guten Rates».

Vielleicht ist diese dritte Ebene der praktischen Weisheit – und hier gestehe ich meine Perplexität ein – für die Lernenden und zuweilen sogar für die Lehrenden Anlass, ihr Glücksverständnis zu revidieren. Eingangs postulierten wir, unter Glück sei die Fähigkeit zu verstehen, in der eigenen Erfüllung etwas Bedeutsamkeit, etwas Befriedigung zu finden. Die Vorstellung, dass dies völlige Entgrenzung bedeutet, ist meiner Meinung nach gefährlich und enttäuschungsanfällig, sofern man in die eigene Erziehung nicht die Einsicht integriert hat, dass es einen Ort für das «Eingeständnis» geben muss: Eingeständnis, dass ich nicht vollends Herr meines Schicksals bin, dass es die Anderen und den Konflikt in einer pluralistischen Gesellschaft gibt, aber ebenso das Unausweichliche mit seinem Anteil an Leid. Es gilt, das Unausweichliche in einen vom Aufbruch geprägten Lebensentwurf zu integrieren. ●

Bibliographische Hinweise

Ethik und Erziehung

- CANIVEZ, Patrice: *Eduquer le citoyen*. Hatier, Paris, 1990
- CANIVEZ, Patrice: *Eduquer le citoyen? Hatier (optiques philosophie)*, Paris, 1995
- CONFÉDÉRATION GÉNÉRALE DES ENSEIGNANT(E)S: *Apprendre la démocratie et la vivre à l'école*. Labor et Fides, Genf, 1995
- DESAULNIERS, Marie-Paule u. a. (Hg.): *Les défis éthiques en éducation*. Presses de l'université du Québec, collection éthique, Sainte Foy (Québec) 1997, 250 S. (ISBN 2-7605-0921-4)
- FORQUIN, Jean-Claude: *L'enfant, l'école et la question de l'éducation morale. Approches théoriques et perspectives de recherches*. In: *Revue française de pédagogie*, Nr. 102 (1993) S. 69–106
- HANNOUN, Hubert: *Paris de l'éducation*. PUF, Coll. l'éducateur, Paris, 1996
- LABELLE, Jean-Marie: *La réciprocité éducative*. PUF, Paris, 1996
- LEGRAND, Louis: *Enseigner la morale aujourd'hui*. PUF, Paris, 1991
- MEIRIEU, Philippe: *Frankenstein pédagogue*. ESF, Pratiques et enjeux pédagogiques, Paris, 1996
- MEIRIEU, Philippe: *Le choix d'éduquer. Ethique et pédagogie*. ESF, Paris, 1997
- MEIRIEU, Philippe: *L'envers du tableau. Quelle pédagogie pour quelle école? ESF*, Paris, 1993
- MEYER-BISCH, Patrice (Hg.): *Culture démocratique: un défi pour les Ecoles*. UNESCO, Paris, 1995
- MOUGNIOTTE, Alain: *Eduquer à la démocratie*. Cerf, Paris, 1994
- PLUNKETT David: *Secular and Spiritual Values. Grounds For Hope in Education*. Routledge, London, 1990
- REBOUL Olivier: *Les valeurs de l'éducation*. PUF, Paris, 1992
- RICOEUR, Paul: *Das Selbst als ein Anderer*. Aus dem Französischen von Jean GREISCH. Wilhelm Fink, München, 1996, S. 207–358
- ROCHE, Georges: *Des valeurs, une morale pour une éducation*. ESF (Pédagogies), Paris, 1993
- STRAUGHAN Roger: *Beliefs, Behaviour and Education*. Cassell Education, London, 1989
- WILSON John: *A New Introduction to Moral Education*. Cassell Education, London, 1990

Zeitschrift

- Ethique et Pédagogie*. Cahiers Pédagogiques, Nr. 302 (März 1992)
- In dieser Nummer werden mehrere einschlägige Aspekte behandelt: 1. generelle Reflexion über Moral und Deontologie, Lehrer und Lehrerinnen und deren Pflichten; 2. kritische Aspekte: Werte der Gesellschaft und Werte der Schule, Laizität, Deontologie und Lehrpläne; 3. Deontologie und Lehrerberuf: für eine Deontologie der erzieherischen Aktivität; 4. Deontologie des Lehrers, der Lehrerin und Alltag.

Übersetzung: Elisabeth Mainberger-Ruh (Zürich)

Approfondimento

Come l'etica modifica la relazione tra l'insegnante e gli allievi?

L'etica avvia un nuovo rapporto tra l'allievo e l'insegnante. Perché? In primo luogo perché essa ha senso unicamente sullo sfondo di una cultura della trasversalità che mette in relazione tra di loro i differenti aspetti implicati nel PQ come altrettanti elementi che informano sul punto di vista, disegnano la posta in gioco e le conseguenze di una questione, abbozzano infine una concezione di ciò che è bene o corretto. Prendendo quale esempio qualunque questione etica, ci si renderà conto che ha degli aspetti storici, scientifici, giuridici, economici, politici ecc. e che apparirà sul piano dell'individuo, della famiglia e delle diverse comunità alle quali appartiene (impresa, scuola, ecc.) e in fin dei conti dello Stato. L'etica si oppone alla segmentazione delle conoscenze e costringe all'interdisciplinarietà. In tal senso l'allievo ha come aspettativa (e ne ha il diritto) che l'insegnante lo introduca ad un contraddittorio, alla messa in discussione delle affermazioni e delle ipotesi così come ad una visione critica di una disciplina nei confronti di un'altra. L'allievo può dunque percepire l'insegnante non più unicamente come colui che sa, ma come colui che sa mettere in relazione.

Ma c'è di più. Dopotutto l'interdisciplinarietà non va vista qui come un preliminare alla riflessione. L'etica non nasce semplicemente dalla composizione delle diverse prospettive, non si misura tramite la capacità di decidere nella complessità: ci sarebbe altrimenti il rischio che l'insegnante appaia come un taumaturgo o come un nuovo Salomo-

ne. Gli allievi sarebbero per definizione incapaci di fare ciò che l'insegnante sarebbe in grado di fare... Se l'insegnante espone dunque i diversi aspetti di un problema, non è per fare da arbitro tra le voci in conflitto ma unicamente per delimitare ciò che attiene alla costrizione e ciò che attiene alla libertà. Viene toccata qui una dimensione essenziale dell'istruzione pubblica in un sistema democratico come il nostro. Non possiamo ridurre la libertà alle costrizioni e ai determinismi della conoscenza, non più di quanto – come insegnanti e come allievi – possiamo sognare di libertà senza una dimensione critica, e in particolare la critica imposta dalle diverse forme del sapere. Forse è proprio questo ciò che l'etica modifica nella maniera più fondamentale nel rapporto tra insegnante e allievo: nello spazio riconosciuto alla libertà, l'insegnante non è più quello che sa, bensì quello che sa contrassegnare i limiti del sapere. L'insegnante si situa in una posizione deliberata di eguaglianza rispetto agli allievi; non è più di fronte agli allievi, ma uno di loro, *primus inter pares*.

Ciò non significa che si rimetta in questione la posizione d'autorità dell'insegnante nella classe. Quest'autorità non soltanto esiste di fatto, ma è legittimata attraverso il riconoscimento istituzionale che l'insegnante riceve dalla scuola. Ma ciò che gli allievi – e talvolta pure gli insegnanti – scoprono, è che l'autorità è dapprima contraddistinta dal fatto di essere garante delle procedure di un'espressione libera o democratica delle posizioni di ciascuno: argomento e

articolo principale

François Dermange,
Università di Ginevra, Professore di etica
e direttore dell'Istituto romando di etica

non solamente convinzione, ascolto della posizione dell'altro contrapposto al rapporto di forza, complessità contrapposta alla semplificazione, ecc. Alla fine dei conti solo l'insegnante potrà dare talvolta la propria opinione, non definitiva, falsificabile, come quella di una donna o di un uomo in cammino.

Non mi trovo però nella posizione migliore per sviluppare questo punto; è meglio piuttosto che ciò venga fatto da un insegnante che lo sperimenti piuttosto che da un accademico. Non elaborerò dunque la pista principale.

Un altro punto di vista a cui rinuncio è quello sviluppato dagli specialisti della pedagogia. È noto che la riuscita dell'atto pedagogico non dipende unicamente dalle qualità strettamente scientifiche e didattiche dell'insegnante: per convincerci di ciò è sufficiente ascoltare gli allievi stessi o i loro genitori, è sufficiente semplicemente interrogarci sul nostro percorso. L'etica allora può essere un modo per ridefinire l'atto pedagogico stesso. Farò qui soltanto il nome di Philippe Meirieu. Ne *Le choix d'éduquer: éthique et pédagogie (la scelta di educare; etica e pedagogia)*¹ P. Meirieu sottolinea che il successo della pedagogia dipende dalla scelta dell'educatore di prendere quale finalità l'emergere dei soggetti liberi, di operare a favore dell'emancipazione degli allievi come pure della loro istruzione, di articolare il principio di «educabilità» e quello di libertà. In altre parole, l'etica permette di uscire dal mito della produzione dell'uomo da parte dell'uomo, da Pigmalione a Frankenstein, passando da Pinocchio: ogni progetto di controllo sull'altro conduce direttamente all'insuccesso². Il messaggio di Meirieu è chiaro: l'etica non è una «nuova materia scolastica» e

neppure un «supplemento d'anima», bensì ciò che apre una nuova filosofia dell'educazione: «educare senza produrre»³.

Senza trascurare questa prospettiva, che parte dall'educazione per appropriarsi in qualche modo dell'etica, personalmente desidererei sviluppare un altro approccio che parte, invece, dall'etica come una branca della filosofia pratica, per tentare di vedere come quest'ultima osserva la relazione tra gli insegnanti e gli allievi. Scommetto dunque che questo spostamento sarà pure occasione per gli insegnanti di un disorientamento, di una messa in questione e, forse, di un dibattito.

Lo farò in tre tempi, ispirandomi della piccola etica di Paul Ricoeur in *Soi-même comme un autre* (sé stesso come un altro) e riprendendo i tre piani che egli pone all'esperienza morale: l'etica, la morale e la saggezza pratica. E cercherò di mostrarvi come la relazione tra il maestro e l'allievo percorre in tal modo questi tre livelli: il desiderio di vivere bene, l'obbligo morale, la decisione saggia e prudente.

1. L'etica

Nell'etimologia o nella storia dell'uso dei termini di etica e di morale nulla impone una distinzione unanime nella definizione degli stessi⁴. È dunque per convenzione che P. Ricoeur riserva il termine di etica all'aspirazione a una vita

compiuta e quello di morale all'articolazione di quest'aspirazione in norme caratterizzate nel medesimo tempo dalla pretesa di universalità e da un effetto di costrizione.

L'etica s'immerge nel desiderio di realizzazione; è il traguardo ultimo del problema morale, nel senso ampio del termine. L'etica non inizia con la questione del dovere ma con il desiderio di una realizzazione. Scegliere di parlare di etica nella scuola implica in tal modo un'opzione fondamentale su ciò che costituisce un'educazione riuscita. Un'educazione riuscita si definisce attraverso una *capacità* che non è soltanto fisica, quella di fare le cose, di muoversi, di lavorare. E' anche la capacità di raccontare sé stessi, di riconoscersi, di parlare, di essere responsabili. Ciò che dunque è fondamentale messo in gioco dall'educazione è, appunto, questa posizione del desiderio, non solamente di vivere, ma di vivere bene, vale a dire in una realizzazione in cui l'allievo, presto adulto, trovi dell'autostima. L'etica non mira dunque in primo luogo a disciplinare i comportamenti e l'insegnante non cercherà nemmeno di fare dell'allievo il proprio discepolo e non lo farà aderire ai suoi valori, ma incoraggerà l'allievo a costruire ciò che per esso stesso può essere una vita realizzata, tale da poterla esprimere nella società.

La seconda componente dell'etica quale desiderio di vivere bene, è che vi è sempre l'implicazione dell'altro o di un altro. Quest'altro può essere un intimo nei rapporti di amicizia o d'amore, o un altro un po' meno vicino, in un rapporto professionale, ad esempio, e dunque un rapporto costituito mediante le istituzioni. Questo ci interessa perché l'insegnante si situa in una relazione di prossimità che non è l'amicizia ma che spesso è la più vicina delle relazioni istituzionali dell'allievo.

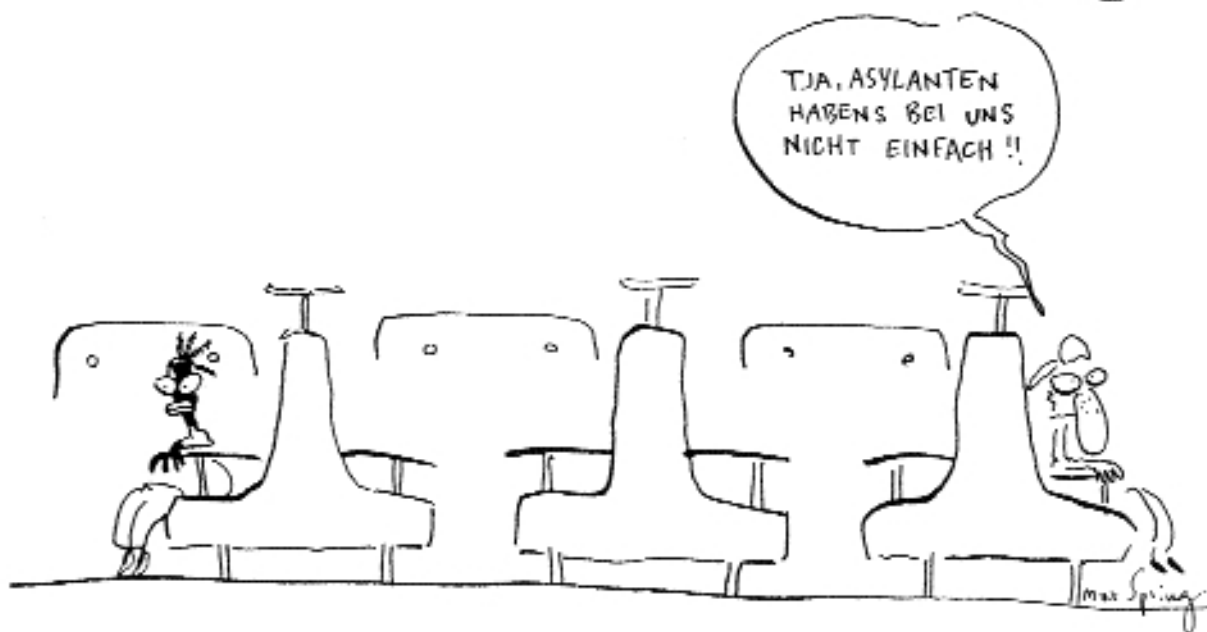
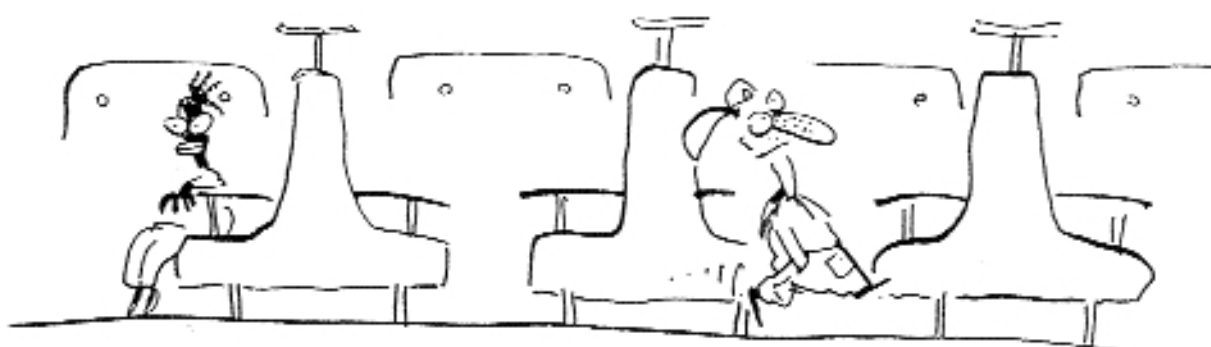
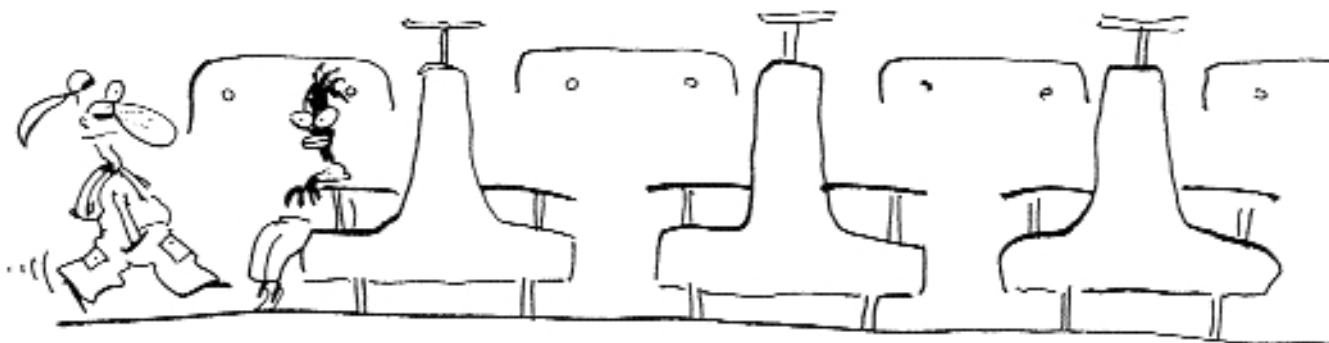
Di conseguenza, in un certo qual modo, la relazione del maestro e dell'allievo percorre tre momenti che

1 MEIRIEU Philippe, *Le choix d'éduquer. Ethique et pédagogie*, Paris, ESF, 1991. P. Meirieu è professore all'Università Lumière-Lyon 2.

2 MEIRIEU, Philippe, *Frankenstein pédagogue*, ESF, *Pratiques et enjeux pédagogiques*, 1996

3 Partendo da questo approccio, l'autore incontra un determinato numero di temi maggiori della riflessione educativa: l'universalità della cultura, la formazione alla cittadinanza, la disciplina e le sanzioni, la posizione della didattica e degli apprendimenti metodologici, la formazione dei maestri, il lavoro di gruppo ecc. Ma egli tratta questi temi in modo originale, in una trentina di brevi capitoli in cui si sforza di far apparire la posta in gioco essenziale.

4 I due termini di etica e di morale provengono dal greco e dal latino e rinviano sia l'uno che l'altro all'idea di costumi, di ciò che è conveniente fare, o perché lo si stima buono, o perché s'impone come obbligatorio.



Hé oui! pour les requérants d'asile, ce n'est guère facile chez nous!!
Certo che, da noi, gli asilanti hanno la vita dura!!

Ricoeur sottolinea nella sua definizione dell'etica: il desiderio di vivere bene, con un altro, che ha un viso, e la mediazione dell'istituzione. Quest'istituzione, la Scuola, non è un'istituzione astratta, né la folla della strada, né la solitudine, ma un'entità che non è né il «noi» né «l'egli» si tratta invece di una relazione di prossimità e nel contempo di un'istituzione che apre l'allievo dalla sfera privata verso la sfera pubblica.

Attorno alla tematica della reciprocità possiamo senza dubbio andare oltre, in quel che possiamo dire di ciò che l'etica modifica nella relazione tra l'insegnante e gli allievi. Occorre dare uno statuto forte alla reciprocità o si tratta di un abuso, se è ben visibile che il rapporto tra maestro e allievo è un rapporto asimmetrico? Dove s'impone la reciprocità e dove è infondata?

Iniziamo constatando che la situazione è assai asimmetrica a livello delle competenze, dell'età, del potere, ma soprattutto dell'autorità che dà all'insegnante il proprio riconoscimento istituzionale. L'uno è maestro e l'altro è allievo e non si tratta in nessun modo di rimettere in causa questa affermazione. Ma ciò non impedisce una forma di reciprocità.

Vi è un livello, ove la reciprocità è attesa. Si tratta della stima e del rispetto. L'insegnante non è l'unico a dare e se lo fosse, né esso né l'allievo potrebbero trovare un grande tornaconto in classe. Occorre dunque che aiuti l'allievo a dare. Ciò è particolarmente tangibile quando l'etica è trattata in classe. Si esprime dapprima nello scambio della parola, quando ognuno nella classe (insegnante e allievi) riconosce che l'altro ha un diritto uguale al proprio di esprimere il proprio punto di vista. Ognuno riconosce così che è pari all'altro per quanto riguarda la questione fondamentale della libertà che fa dell'uno e dell'altro un essere umano.

Si obietterà che non tutti padroneggiano allo stesso modo le parole del

pensiero, della chiarezza. Occorre dunque insistere sulla nozione di *capacità* che abbiamo evocato poc'anzi. Ti ritengo uguale a me, perché riconosco in te la capacità di raccontare te stesso, di riconoscerti, di parlare, anche se attualmente questa capacità non si esercita ancora pienamente e anche se talvolta è danneggiata dalla società, dalla vita, dalla malattia. Il carattere rispettabile risiede nella capacità di essere uomo e i momenti consacrati all'etica sono dei momenti favorevoli durante i quali l'insegnante può manifestarlo ai suoi allievi. Raggiunge così ciò che chiamo «l'uomo capace», dietro «l'uomo inefficace» o dietro «l'uomo impotente».

Vale tanto più la pena di sottolinearlo, in quanto questa capacità non è considerata dappertutto. Non ci si aspetta, ad esempio, dal mondo economico o dall'impresa che giudichi la capacità. Ai loro posti di tirocinio, i giovani vengono misurati in funzione delle loro prestazioni e non delle loro capacità. Tramite l'atteggiamento dell'insegnante, l'allievo sa di essere accettato e riconosciuto, non solamente da lui ma da un'istituzione sociale che non vuole solamente assisterlo ma che considera che l'allievo è davvero un «donatore» e non semplicemente un «ricevente». Senza negare che la Scuola ha pure quale finalità la formazione della mano d'opera, occorre sottolineare la sua dimensione democratica: riconoscere in tutti gli allievi degli esseri uguali, qualunque siano le loro caratteristiche individuali. Cosa otterrà l'insegnante in cambio? Senza dubbio poco se considera che correrà meno rischi ripetendo il suo insegnamento indipendentemente da chi ha di fronte e mascherandosi dietro l'oggettività del suo sapere. Ma ci guadagnerà veramente, se nello sguardo dei suoi allievi riconosce un'occasione di apprendimento della propria umanità.

2. La morale

Vi è però un livello ove la reciprocità è infondata, che non è legata alla differenza di autorità e di potere ma al fatto che siamo tutti insostituibili. Il limite risiede nella capacità di essere o di fare. Con l'idea di reciprocità o di aiuto devo «mettermi al posto di», ma non occupare il posto dell'altro, cacciarlo dal suo posto.

La reciprocità deve in tal modo essere riconosciuta come necessaria ma nel medesimo tempo come impossibile. Oppure, per riprendere il senso che dà J.-M. Labelle alla reciprocità⁵, questa va intesa come integrazione e non come assimilazione o come esclusione. Laddove l'integrazione lavora sull'identità o sull'ipseità (*ipse*), l'assimilazione riconosce unicamente l'identità (*idem*) e l'esclusione unicamente l'alterità (*alter*).

Il fatto di contrassegnare in tal modo i limiti della reciprocità corrisponde dunque a sottolineare che l'etica, la vita buona e l'autostima non sono tutto, ma che devono subire il test dell'obbligo morale. La morale ha dunque quale compito di assicurare che ognuno sia ben rispettato come tale nel suo desiderio di realizzazione senza essere subordinato da chicchessia.

Ciò vale in primo luogo per l'insegnante, ma anche per tutti i suoi allievi. È un dato di fatto che l'educazione miri alla fine a una corresponsabilità delle persone (cittadini e vecchi allievi) nei confronti del mondo. Ma nell'attesa, l'insegnante occupa una posizione particolare. Per il suo tramite impegna l'istituzione che rappresenta e assume una posizione di autorità, in virtù non solamente del proprio sapere ma della propria responsabilità nel difendere i valori della democrazia che gli ha dato l'incarico: difesa del pluralismo, dell'uguaglianza, della reciprocità, del rispetto

5 Jean-Marie LABELLE, *La réciprocité éducative*, PUF, Paris, 1996

delle persone, della loro libertà d'opinione, dei loro beni, ecc.

Ciò presuppone pure che ognuno possa argomentare nel miglior modo possibile sul proprio punto di vista e ascoltare quello degli altri. Non che occorra fare di tutti dei filosofi. Se si desidera iniziare i giovani ai problemi etici, bisogna farli riflettere su dei casi: «Come giudichereste in tal caso?» e aiutarli a ritrovare, al di là dell'emozione grezza, la forza argomentativa nascosta nei sentimenti. Oppure, se si desidera parlare di giustizia, vale piuttosto la pena di chieder loro perché considerano ingiusta una tale situazione. Si partirà dunque dall'indignazione per ritrovare l'argomentazione dietro il sentimento o lo slancio emozionale.

Questo implica pure che l'insegnante faccia valere il pluralismo contro un consenso troppo facile. Devo imparare che mi trovo, inevitabilmente, in situazioni conflittuali. Non tutti condividono la mia visione del mondo, i miei valori, i miei progetti. Devo integrare questo nel mio orizzonte di vita. L'insegnante deve partire da casi in cui vi sono, a prima vista, più soluzioni, e far apparire il lato plausibile – nel senso forte di ciò che merita di essere perorato – di più lati. Ciò avrà, come tale, un valore educativo e obbligherà gli allievi a trovare i buoni argomenti: «per quali ragioni, infine, si sceglierà questo piuttosto che quello?», a costo di non trovare un accordo, alla fine.

Ma in certi casi, ciò esige pure dall'insegnante che opponga il proprio veto a una determinata attitudine o a una determinata opinione. In una democrazia, non tutto è accettabile. Non si tratta naturalmente di voler *moralizzare* i comportamenti per fare dei *buoni piccoli soldati* e l'insegnante deve guardarsene dall'imporre i propri valori soggettivi o la propria visione del mondo. In tal senso, occorre affermare che l'etica precede la morale e che è più fondamentale di essa. Ma dire di «no»

talvolta deve essere visto come la condizione stessa della possibilità di condividere l'etica. L'insegnante non è dunque più dal lato del «sì» nei confronti dell'allievo e dalla formulazione nel modo indicativo della promessa: «tu puoi vivere perché riconosco in te queste capacità» deve farsi garante delle regole che garantiscono a ciascuno il diritto di dare un senso alla propria vita attraverso diversi progetti di realizzazione.

Cosa modifica dunque la morale nella relazione tra l'insegnante e l'allievo? Certamente la scoperta che nello spazio della classe è presente la società tutta intera. Non è sicuramente facile per l'insegnante dire di «no» e non è facile per l'allievo vedere talvolta limitati i propri desideri di realizzazione. Ma l'insegnante scopre un altro senso della sua missione: la democrazia è fragile e la scuola è uno dei suoi unici strumenti per difendere il suo progetto. E l'allievo scopre che se una vita realizzata passa anche tramite un certo riconoscimento delle istituzioni, queste gli procurano la pace e la difesa della sua integrità contro il suo sogno di onnipotenza. L'obiettivo di socializzazione degli allievi non può essere raggiunto senza passare, prima o poi, dal richiamo del fatto che la norma è necessaria.

3. Saggezza pratica

Se dopo l'etica e la morale Ricoeur aggiunge un terzo livello, è perché il dovere stesso deve superare la prova della decisione concreta, della decisione saggia, prudente, di fronte a situazioni particolari. È ciò che Ricoeur chiama la saggezza pratica e che si può vedere come un ritorno all'etica.

L'etica presentata poc'anzi come fonte della morale è anche, in ultima istanza, il ricorso al quale occorre tornare quando ci si trova presi nelle aporie della morale, così come possono ostacolare la vita buona. La morale e il dovere ragionano su principi senza

tener conto delle situazioni. Ma cosa fare, ad esempio, quando un allievo sviluppa delle idee razziste o misogine o quando una classe sceglie un allievo quale oggetto di burle? È sufficiente ricordare la norma e minacciare di escludere o di punire? Sarà senza dubbio meglio trovare una via per tentativi, che tenga conto delle persone e delle situazioni.

La medesima cosa vale per gli allievi quando la situazione nella sua complessità non è alla portata di un ricorso alla norma, che farebbe più male che bene. Ci troviamo spesso in situazioni difficili in cui non dobbiamo decidere tra il Male e il Bene, ma tra il grigio e il grigio oppure tra il nero e il più nero. Il pericolo inverso del dogmatismo è nello scetticismo e nel relativismo, che sono delle forme di disfattismo nei confronti delle complessità della vita. Occorre dunque saper prendere delle decisioni fallibili, che possano essere riviste, incerte ma necessarie.

La solitudine deve dunque essere compensata da ciò che Ricoeur chiama il «buon consiglio». Nella classe non solo ognuno «affronta» l'altro: può anche diventare un aiuto per l'altro. Abbiamo detto sopra che abbiamo sempre bisogno dell'aiuto di qualcuno che contribuisca a rendere effettive le nostre capacità: la classe costituisce una «cellula di buon consiglio».

Può addirittura darsi, e ammetto qui la mia perplessità, che questo terzo livello della saggezza pratica sia l'occasione per gli allievi, e talvolta anche per i maestri, di uno spostamento della loro comprensione della felicità. Abbiamo detto subito che per felicità occorre intendere la capacità di trovare significato, una soddisfazione, nella realizzazione di sé. L'idea che questo escluda completamente ogni limite è, credo, un'idea pericolosa, che porta a delusioni, se non si integra nella propria educazione il fatto che debba esserci

un posto per l'«acconsentire»: acconsentire al fatto che non sono totalmente padrone del mio stesso destino, che vi sono gli altri e il conflitto in una società pluralista, ma anche *l'ineluttabile* con la sua parte di sofferenza. Occorre integrare *l'ineluttabile* in un progetto di conquista. ●

Elementi di bibliografia

Etica ed educazione

- CANIVEZ, Patrice, *Eduquer le citoyen ?* Hatier, (optiques philosophie), 1995
- CONFÉDÉRATION GÉNÉRALE DES ENSEIGNANT(E)S, *Apprendre la démocratie et la vivre à l'école*, Labor, 1995
- DESAULNIERS, Marie-Paule, JUTRAS, France, LEBUIS Pierre, LEGAULT, Georges A. (dir.), *Les défis éthiques en éducation*, Presses de l'université du Québec, collection éthique, 1997, 250 pages, ISBN 2-7605-0921-4, DA-921
- CANIVEZ, Patrice, *Eduquer le citoyen*, Paris, Hatier, 1990.
- FORQUIN, Jean-Claude, «L'enfant, l'école et la question de l'éducation morale. Approches théoriques et perspectives de recherches», *Revue française de pédagogie*, n° 102, 1993, pp. 69–106.
- HANNOUN, Hubert, *Paris de l'éducation*, Puf, Coll. l'éducateur, 1996
- LEGRAND Louis, *Enseigner la morale aujourd'hui*, Paris, PUF, 1991
- MEIRIEU, Philippe, *Frankenstein pédagogue*, ESF, *Pratiques et enjeux pédagogiques*, 1996
- MEIRIEU Philippe, *Le choix d'éduquer. Ethique et pédagogie*, Paris, ESF, 1991
- MEIRIEU Philippe, *L'envers du tableau*, Paris, ESF, 1993.
- MEYER-BISCH, Patrice (dir.), *Culture démocratique: un défi pour les Ecoles*, UNESCO, 1995
- MOUGNIOTTE, Alain, *Eduquer à la démocratie*, Cerf, 1994
- PLUNKETT David, *Secular and Spiritual Values ; Grounds For Hope in Education*, Londres, Routledge, 1990
- REBOUL Olivier, *Les valeurs de l'éducation*, Paris, PUF, 1992
- ROCHE, Georges, *Des valeurs, une morale pour une éducation*, ESF, (Pédagogies), 1993
- STRAUGHAN Roger, *Beliefs, Behaviour and Education*, Londres, Cassell Educ. Ltd, 1989
- WILSON John, *A New Introduction to Moral Education*, Londres, Cassell Educ. Ltd, 1990

Riviste

- «Ethique et Pédagogie», *Cahiers Pédagogiques*, n° 302, Marzo 1992
- Questo numero affronta diversi aspetti interessanti: 1) una riflessione generale sulla morale e la deontologia, l'insegnante e i suoi doveri; 2) degli aspetti critici: valori della società e valori nella scuola, la laicità, la deontologia e i programmi scolastici; 3) la deontologia e il mestiere dell'insegnante: verso una deontologia dell'attività educativa; 4) la deontologia dell'insegnante e la vita quotidiana.

Traduzione: Claudia Radczuweit (Minusio)

L'éthique dans l'enseignement de la culture générale

It don't come easy
Ringo Starr

L'enseignement de l'éthique dans une école professionnelle industrielle et artisanale et les écoles de métiers en Suisse, en tant que matière d'enseignement général, ne se fait pas dans les mêmes conditions que s'il s'agissait d'une matière d'enseignement spécialisée. L'éthique y est enseignée et apprise en tant que matière intégrée dans un programme général. Les problèmes d'éthique sont traités à l'intérieur de vastes thèmes puisés dans le vécu des

élèves et dans leur environnement social. C'est dans le cadre de ces thèmes que les connaissances en matière d'éthique sont transmises, que la pratique éthique est exercée, et des convictions et des habitudes morales pourront ainsi se former et se mettre en place.

La nécessité d'une réflexion didactique

Nous examinerons, dans cet article, ce que doit contenir l'enseignement de l'éthique dans une école professionnelle pour être couronné de succès, c'est-à-dire atteindre le but pédagogique que

Peter Bock
Pavel Novak



Hé! toi, tu sais ce que c'est l'éthique?
Héi ... già sentito parlare di etica?

l'on s'est fixé. Nous nous fonderons pour cette réflexion sur le Plan d'étude cadre (PEC) avec toutes les directives didactiques, programmatiques et organisationnelles qu'il contient. Ces dispositions sont contraignantes. Quiconque est appelé à préparer et dispenser un cours d'éthique dans une classe doit s'y tenir. Comme elles sont d'ordre très général, il faut, pour leur application dans une école, les traduire en termes concrets. Souvent aussi, il faut les compléter, vu que, de par leur nature générale, elles ne prennent pas en considération tous les aspects d'un enseignement d'éthique. Cette traduction en termes concrets et cette adaptation complémentaire des directives du PEC ne sont possibles que si l'on fait appel aux connaissances spécialisées en matière d'éthique et à la didactique de son enseignement.

Dans ce qui suit, nous allons tout d'abord résumer les conditions exigées par le PEC pour un tel enseignement. Puis, nous présenterons des propositions de transposition de ces directives pour assurer un bon enseignement. Nous nous fonderons dans les deux démarches sur les publications spécialisées les plus récentes. Nous y avons puisé ce qui nous paraît pertinent, parce que conforme à nos propres conceptions de l'éthique et à notre pratique d'enseignants dans une école professionnelle.

Les notions utilisées

Les réflexions qui suivent se servent d'une certaine terminologie. Nous entendons par *éthique* la branche de la philosophie qui traite de la morale, plus précisément du comportement moral. C'est une discipline philosophique ou théologique qui s'occupe de la finalité de la vie humaine et des moyens de l'atteindre dans la mesure où interviennent des convictions morales, mises en œuvre ou bafouées, c'est-à-dire où des normes et des valeurs sont en jeu. Les

théories éthiques examinent de manière systématique et critique les convictions morales qui guident la vie humaine quotidienne. Face à des situations, questions et préoccupations concrètes, on discute de la manière de se comporter selon ces convictions morales et on propose des modèles de comportement: comment évaluer une situation de manière rationnelle du point de vue moral, comment, à partir de cette évaluation, arriver à une décision fondée menant à un comportement moralement acceptable et à une vie moralement bonne. Par *morale*, nous entendons l'ensemble des normes et des valeurs auxquelles les membres d'une société sont censés se conformer. Un *cours d'éthique*, digne de ce nom, est un cours dans lequel le savoir spécialisé et la méthode qui lui correspond sont transmis, et où le savoir-faire éthique est exercé, afin d'aider les élèves à acquérir une capacité personnelle et rationnelle en matière de convictions morales, leur permettant de décider, d'agir et de vivre conformément à des principes moraux.

La tâche, l'objet et le but ultime d'un cours d'éthique

Les indications les plus importantes à ce sujet se trouvent dans la section «Aspect éthique» du Plan d'étude cadre, qui comporte un «Objectif général» et plusieurs «Objectifs d'apprentissage». On y définit, tout d'abord, la *tâche* qui incombe à l'enseignement de l'éthique dans une école professionnelle industrielle et artisanale. Elle est de transmettre, dans un monde pluraliste avec de moins en moins de repères, des «modèles de comportement» moraux fondés sur des principes éthiques, c'est-à-dire un savoir et un savoir-faire qui permettent à chacun d'orienter son comportement moral. Pour pouvoir remplir cette fonction d'orientation, l'enseignement de l'éthique doit comporter, selon le PEC, trois grands

enjeux: celui de la vie et de l'action personnelles, celui des relations et institutions sociales et socio-économiques et celui de la relation avec l'environnement naturel. L'enseignement de l'éthique met l'accent sur la dimension morale des problèmes, situations et préoccupations qui se présentent dans ces domaines. Et il le fait en vue de *deux objectifs généraux*: la «responsabilité propre dans toute action» et la «vie personnelle». D'une part, l'apprenant(e) doit apprendre à agir *de manière moralement bonne* (éthique de la bonne conduite, enseignement de la bonne conduite); d'autre part, il s'agit de lui fournir les moyens pour vivre une vie responsable moralement bonne (éthique de la vie moralement bonne, enseignement d'une vie moralement bonne). Pour cela, il faut se laisser guider par un certain nombre d'«objectifs d'apprentissage».

L'enseignement de l'éthique de la bonne conduite

Pour être en mesure d'agir de manière moralement juste, le PEC indique comme objectifs l'acquisition par les apprenant(e)s de certains «axes éthiques et moraux», c'est-à-dire de normes et de valeurs. L'enseignement doit porter sur des théories éthiques, sur «différentes affirmations d'ordre éthique», qui concernent la bonne conduite, c'est-à-dire la morale fondamentale, la morale appliquée et la morale propre à tel ou tel domaine particulier. A cela s'ajoute, selon le PEC, l'entraînement à la discussion de problèmes, de situations et de préoccupations d'actualité sous un angle éthique et moral. Il s'agit de développer chez l'apprenant(e) la capacité de se faire sa propre «représentation» de la manière d'analyser et de régler ces problèmes sous l'angle éthique, c'est-à-dire de se donner un axe moral personnel pour juger, décider et agir de manière moralement bonne.

L'enseignement de l'éthique d'une vie qualifiée de bonne

Pour mettre l'accent dans l'enseignement sur une vie qualifiée de bonne, il faut des «axes éthiques et moraux» qui promettent une telle vie. Le PEC demande, à cet effet, que l'on s'intéresse aux théories éthiques, à la manière de mener sa vie personnelle, aux formes de vie collective, c'est-à-dire, par exemple, à l'éthique des vertus ou aux idéaux moraux. Les apprenant(e)s sont appelés à juger des situations tirées de leur vécu et à déterminer, à partir de là, quelle sorte de personne ils/elles aimeraient être et quel mode de vie ils/elles aimeraient vivre. Chaque apprenant(e) doit être en mesure, selon le PEC, de «concevoir des représentations positives de modes de vie dans les domaines individuels, interpersonnels et socio-économiques». Pour cela, il faut un repère moral, qui permet de choisir consciemment tel ou tel mode de vie ou telle ou telle forme de vie collective. L'enseignement de l'éthique doit aider à se donner ce repère moral.

Enseignement systématique et planification stricte du cours d'éthique

L'«Introduction» du PEC et le chapitre «Eléments fondamentaux» contiennent également des directives pour l'enseignement de l'éthique dans les écoles professionnelles industrielles et artisanales. D'une part, le cours doit avoir un «objectif défini». Le savoir éthique et le savoir-faire éthique doivent être enseignés, progressivement et en vue d'un objectif bien défini, dans le cadre des différents cours, c'est-à-dire de manière *systématique*.

D'autre part, le Plan d'étude prévoit pour l'enseignement de l'éthique *en moyenne* 24 leçons pour les apprentissages en trois ans et 32 pour les apprentissages de quatre ans, et exige que l'enseignement de l'éthique

pendant toute la période d'apprentissage soit fait selon un plan très strict. Ce principe est illustré par un curriculum en forme de spirale. Ce que cela donne concrètement n'est pas précisé dans le PEC.

Enseignement orienté sur la capacité d'action et apprentissage interactif

De plus, l'enseignement de l'éthique doit être «orienté sur la capacité d'action» dans nos écoles professionnelles et, en même temps, il doit être «actif», c'est-à-dire permettre aux apprenant(e)s une organisation personnelle et une responsabilité individuelle de l'apprentissage. Dans la section «Eléments fondamentaux», le PEC demande que soit créé un climat favorable aussi bien pour les enseignant(e)s que pour les apprenant(e)s. Il ne précise pas, pour tant, comment allier concrètement un enseignement orienté sur la capacité d'action et un apprentissage interactif.

Enseignement intégré de l'éthique

Enfin, selon le PEC, l'enseignement de l'éthique dans les écoles professionnelles industrielles et artisanales doit être intégré dans le programme de culture générale en tant qu'«aspect» particulier. Cela est fondé sur une conception complexe d'ordre programmatique, didactique et pédagogique. Ce qui est demandé, c'est un *enseignement intégré de l'éthique*. L'enseignement et l'apprentissage se font dans le cadre de grands thèmes en relation avec le monde social et surtout avec la vie concrète puisés dans le «vécu» des apprenant(e)s. En ce qui concerne les *curricula*, cela signifie que les objectifs d'apprentissage de chaque discipline et leur contenu correspondant à l'Aspect éthique du PEC doivent être reliés, dans les programmes scolaires obligatoires et dans les programmes

personnels de l'enseignant(e), à des objectifs et des contenus thématiques. Au plan *didactique*, l'orientation thématique a comme conséquence que le choix et la justification des contenus ne devront plus se faire uniquement, ni même en premier lieu, selon les critères scientifiques fondamentaux de l'éthique philosophique ou théologique ou selon des considérations didactiques spécialisées; il faudra tenir compte des aspects pluridisciplinaires, spécifiques aux thèmes ou à leur didactique particulière. En ce qui concerne *l'organisation de l'enseignement*, l'orientation thématique signifie que l'enseignement de l'éthique doit se faire dans le cadre de l'enseignement des grands domaines d'apprentissage, tel qu'il est prévu dans le Plan d'étude d'école (PEE). Le PEC ne précise pas comment cette intégration doit se faire.

Recommandations didactiques pour la mise en œuvre du Plan d'étude cadre

En relisant les nombreuses directives du Plan d'étude cadre pour l'enseignement de l'éthique et en les combinant en un système, on se trouve en présence d'une conception de l'enseignement qui, pour être convertie en un plan d'étude scolaire, en un programme scolaire et en une pédagogie, nécessite un grand travail de concrétisation et d'adaptation. Comment le faire? Voici quelques suggestions didactiques.

Quels contenus donner à l'enseignement de l'éthique?

Dans un cours d'éthique ou de morale, les élèves sont censés apprendre à se situer, consciemment et de façon autonome, face à des situations, des problèmes et des préoccupations d'ordre éthique et moral, en vue de prendre une décision concernant leur comportement et leur mode de vie. Pour réaliser ces deux objectifs supérieurs de l'enseignement de l'éthique, il s'agit

d'examiner des contenus particuliers sous un angle éthique et moral. On peut se demander quels pourraient être ces *contenus particuliers*. A notre avis, on ne peut développer un point de vue éthique pour en déduire une bonne conduite qu'en se référant à des contenus d'enseignement, au sein des différents thèmes programmatiques, qui renvoient à des situations courantes et des problèmes sociaux essentiels. Par contre, le point de vue moral concernant l'identité de la personne et le mode de vie personnel est plutôt développé à partir de contenus qui concernent les problèmes de vie intime de la personne.

Une conception pédagogique globale

La plupart des plans d'étude scolaires contiennent certainement de la matière qui est exploitable moralement et qui peut donc être traitée sous l'angle éthique. Mais pour l'enseignement de l'éthique tel que le prévoit le PEC, il faut que ce traitement soit orienté sur le développement chez les apprenant(e)s de la capacité de porter des jugements moraux et de prendre des décisions morales. La question fondamentale est donc de savoir par quel concept pédagogique on peut donner à l'enseignement cette orientation. C'est une question qui est beaucoup débattue au plan de la didactique de l'enseignement de la morale. Nous fondant sur les plus récentes conclusions de ce débat, nous proposons le *concept pédagogique* suivant, qui, selon nous, permettra, dans nos écoles professionnelles, un enseignement positif de la morale. Selon ce concept, les éléments suivants devront faire partie d'une bonne pédagogie de l'éthique: (1) transmission des données de l'éthique fondamentale, c'est-à-dire des notions de base, des modèles d'analyse, des théories, etc.; (2) présentation des normes et des valeurs morales, ainsi

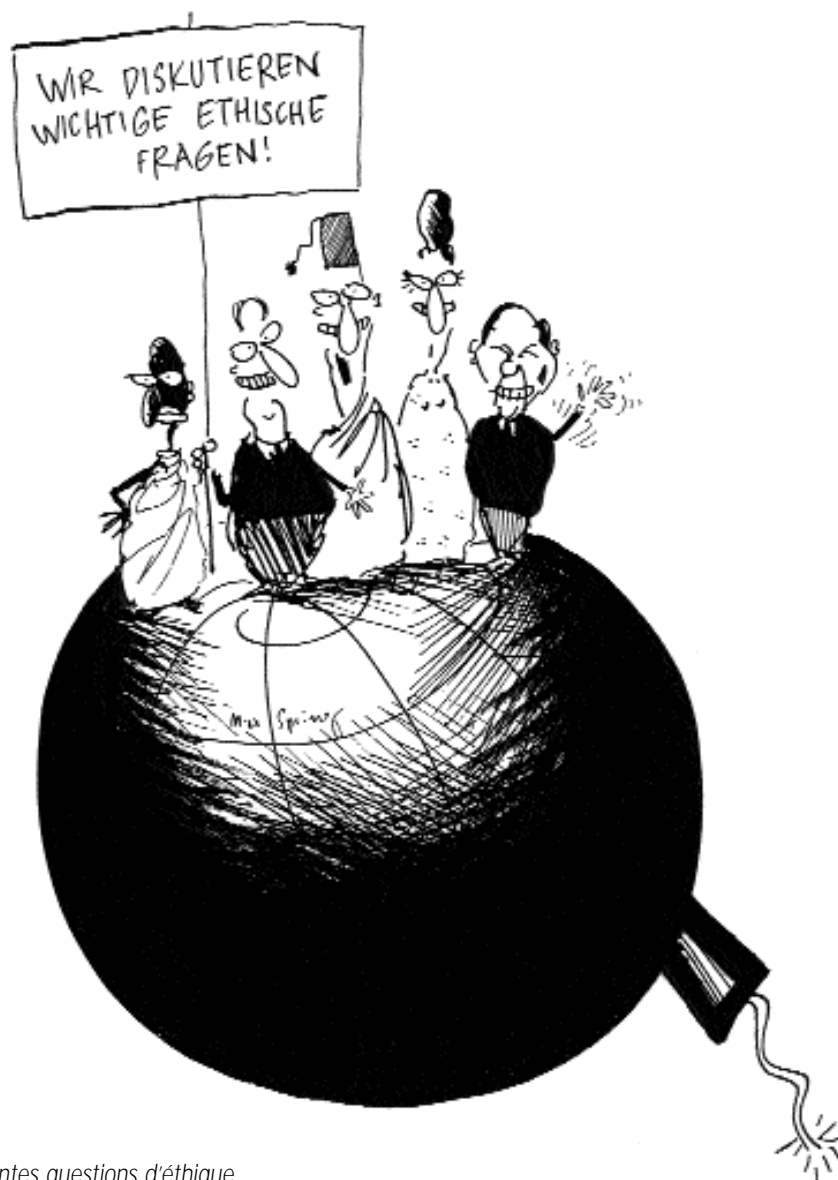
que des principes éthiques; il s'agit par là d'aider les apprenant(e)s à se faire consciemment leurs propres représentations morales, à se faire leur propre idée d'un comportement moral, à former des sentiments moraux, etc.; (3) réflexion et discussion de ces normes, valeurs et principes de façon à ce que les apprenant(e)s fassent leurs, au plan cognitif – peut-être aussi au plan émotif – les règles morales, les valeurs et les principes qui leur semblent raisonnables; (4) présentation d'exemples illustrant la manière dont le savoir éthique est appliqué concrètement dans le vécu quotidien, comme aussi dans le contexte politique, juridique, économique, technologique et écologique; (5) présentation d'exemples montrant comment le savoir éthique est appliqué par des personnes qui se donnent comme but de rechercher une vie moralement bonne; (6) accompagnement par l'enseignant(e) d'un apprenant(e) dans sa mise en pratique du savoir éthique; (7) acquisition par les apprenant(e)s de la capacité de porter un jugement moral et de prendre des décisions morales en se fondant sur des principes éthiques.

Il est évident que ce concept pédagogique est conforme à ce que demande le PEC. Il est orienté sur l'action, dans la mesure où il transmet un savoir et forme un savoir-faire en rapport avec le comportement moral réel dans le vécu quotidien et dans la société. Il permet la mise en œuvre des processus d'apprentissage prônés par le PEC, car il représente l'acquisition personnelle de normes, de valeurs et de principes moraux, comme aussi leur application concrète autonome dans le cadre de l'enseignement, ce qui constitue une variante spécifique du processus interactif d'apprentissage.

La mise en pratique

La mise en pratique de ce concept peut prendre différentes formes selon chaque école. L'enseignement de l'éthi-

que est intégré dans les différentes matières du programme scolaire. On peut supposer que le temps qui lui est alloué par le PEC permet de traiter sous l'angle éthique, de manière exemplaire, quatre à cinq contenus appropriés dans une période d'apprentissage de trois ans, et six à sept dans une période de quatre ans. *L'organisation* concrète des différents éléments de l'enseignement ainsi que leur intégration dans l'ensemble du domaine «Culture générale» sont en fonction des contenus de l'aspect «éthique» et de leur place dans le calendrier des cours. La question «Règlement de conflit dans l'enseignement et dans les écoles professionnelles», par exemple, peut être traitée en détail dès le début. On introduit les notions de base, on traite amplement de la présentation et de l'application des principes éthiques, etc., vu que, à ce stade, les apprenant(e)s ne sont, en général, pas encore en mesure de porter des jugements éthiques et de prendre des décisions morales à propos de situations spécifiques. Lorsque, dans une phase ultérieure, on aborde sous l'angle éthique un problème social tel que «les conséquences d'innovations technologiques», ils savent peut-être déjà, grâce à l'enseignement antérieur, que, pour l'évaluation éthique de contenus concrets, on a besoin de certains principes moraux de base. Ils connaissent ces principes et, guidés par l'enseignant(e), ils peuvent les appliquer au problème. Le savoir spécialisé empirique, dont ils ont besoin, a été appris dans les cours consacrés aux aspects techniques des contenus choisis. Le savoir méthodologique, dont ils ont besoin pour la discussion du problème, leur est enseigné sous forme d'un petit cours sur les différents principes de l'éthique spécifique au domaine technologique. Et lorsqu'on leur demande de rédiger les conclusions de leur analyse, ils peuvent se référer aux compétences linguisti-



*Nous débattons d'importantes questions d'éthique
Discutiamo di problemi etici importanti!*

ques et de communication développées dans un tout autre domaine d'enseignement.

Méthodes

En ce qui concerne *les méthodes d'enseignement et d'apprentissage*, la liberté de choix est garantie. On peut, par exemple, dans une école, décider si l'on veut introduire les normes, valeurs et principes de manière systématique ou bien si on veut les introduire dans le cadre de l'histoire de la philosophie. On peut avoir recours à des moyens ou pratiques pédagogiques exposés dans

des revues spécialisées, ou bien on travaille, de manière indépendante, sur des textes primaires. Si possible, on se fonde, pour la présentation des valeurs et des normes, sur les convictions morales et le comportement moral des apprenant(e)s, en les confrontant ensuite aux valeurs fondamentales de notre milieu culturel, par exemple aux droits de la personne et aux Dix commandements. Par le truchement d'exemples précis, on fait prendre conscience aux apprenant(e)s des normes et valeurs existantes, de ce qui les différencie les uns des autres et de leur signi-

fication. On établit, de concert avec eux, les normes et valeurs qui doivent régner dans la classe. Il y a de nombreuses possibilités pédagogiques. Lorsqu'on en vient à la question de la vie moralement bonne, «l'amitié» ou les «émotions», on peut, si cela s'y prête, prendre comme matériel de base le vécu personnel, celui de l'enseignant(e) et celui des apprenant(e)s, et en déduire par induction les principes et les idées. En plus, il s'agit aussi, si possible, de lire des textes littéraires à ce sujet. En ce qui concerne la bonne conduite, on peut par exemple faire discuter les

normes et les valeurs sous forme de débat contradictoire. Mais on peut aussi exercer le jugement moral et la prise de décision morale sur la base d'actualités, en reprenant dans la salle de classe les débats publics dans lesquels interviennent des questions de morale et d'éthique, puis en les jugeant à la lumière de ses propres normes, valeurs et principes. On peut imaginer une simulation de discussion sur l'éthique avec arguments pour et contre. Ou bien, on montre aux apprenant(e)s, sous forme de modèle, tous les éléments qui peuvent intervenir dans l'analyse d'une situation courante ou d'un problème social: (1) description bien documentée du problème; (2) formulation de possibilités de comportement selon différentes valeurs et normes; (3) évaluation de ces valeurs et normes à la lumière d'un principe moral donné; (4) conséquences qui en découlent pour le comportement; (5) prise de décision de comportement; (6) justification de la décision prise. Il s'agira de reprendre ce modèle d'analyse plusieurs fois, afin d'aider les apprenant(e)s à se faire une prise de position morale bien assimilée.

Exigences concernant les enseignant(e)s

Les décisions concernant les choix didactiques et pédagogiques pour l'enseignement de l'éthique sont normalement prises par le collègue professoral ou par l'équipe d'enseignant(e)s, mais la qualité de l'enseignement dépend en fin de compte de la personne de l'enseignant(e). De là, certaines *exigences* à son adresse. Il lui faut une bonne connaissance des théories éthiques les plus importantes et une bonne maîtrise de la technique de l'enseignement de l'éthique que l'on a choisi. Ce savoir et ce savoir-faire devraient permettre d'organiser l'enseignement selon des règles éthiques fondées: pluralisme, ouverture à la controverse, respect de l'autre, etc. Cela aiderait les apprenant(e)s à se former leur propre posi-

tion morale. Ce processus d'apprentissage serait également renforcé si l'enseignement de l'éthique se faisait dans le cadre institutionnel d'une école professionnelle industrielle et artisanale, dans laquelle régnerait, au lieu d'une culture technocratique et autoritaire, une culture morale et démocratique. Tout enseignant(e) qui veut donner un bon enseignement de l'éthique doit contribuer à établir une *forme de vie scolaire* dont la structure correspond aux objectifs de l'enseignement qu'on s'est donnés. ●

Bibliographie didactique (sélection)

Fritz Oser und Wolfgang Althof, *Moralische Selbstbestimmung*, Stuttgart, 1992
 Reinhard Schilmöller u. al., éd., *Ethik als Unterrichtsfach*, Munich, 2000
 Alfred K. Tremel, éd., *Ethik macht Schule!*, Frankfurt a. M., 1994

Revues pour l'enseignement de l'éthique
Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik (ZDPE).
Ethik & Unterricht (EU).

Ouvrages de philosophie pour l'éthique de la bonne conduite (recommandations)

Otfried Höffe, *Sittlich-politische Diskurse*, Frankfurt a. M., 1981
 Detlef Horster, *Postchristliche Moral*, Hamburg, 1999.

Ouvrages de philosophie pour l'éthique de la vie moralement bonne (recommandations)

Annemarie Pieper, *Glücksache. Die Kunst, gut zu leben*.
 Wilhelm Schmid, *Philosophie der Lebenskunst*, Frankfurt a. M., 1998

Bibliographie pour l'éthique spécialisée (recommandée)

Ekkehard Martens, *Zwischen Gut und Böse. Elementare Fragen angewandter Philosophie*, Stuttgart, 1997
 Julian Nida-Rümelin, éd., *Angewandte Ethik. Die Bereichsethiken und ihre theoretische Fundierung*, Stuttgart, 1996
 Urs Thurnherr, *Angewandte Ethik zur Einführung*, Hamburg, 2000

Matériel pédagogique

Standpunkte der Ethik, Paderborn, 2000

Hintergrund

Ethik im allgemein bildenden Unterricht

*It don't come easy
Ringo Starr*

Wer an einer gewerblich-industriellen Berufsschule der Schweiz im allgemein bildenden Unterricht Ethik lehrt, tut dies nicht im Rahmen eines eigenständigen Schul- oder Unterrichtsfachs Ethik. Ethisch gelehrt und gelernt wird vielmehr in einem *integrierten Ethikunterricht*. Die Beschäftigung mit Ethik ist in die Behandlung von grossen Themen eingeschlossen, die der Erfahrungswelt der Lernenden und deren gesellschaftlichem Umfeld entstammen. Innerhalb dieser Themen wird ethisches Wissen vermittelt, ethisches Können eingeübt und dabei vielleicht sogar die Ausbildung moralischer Überzeugungen und Haltungen gefördert.

Die Notwendigkeit didaktischer Überlegungen

Wir werden in unserem Artikel der Frage nachgehen, was zu einem erfolgreichen Ethikunterricht an einer gewerblich-industriellen Berufsschule gehört. Erfolgreich heisst, dass die angestrebten Lernziele erreicht werden. Die Basis unserer Überlegungen ist der Rahmenlehrplan mit seinen didaktischen, curricularen und organisatorischen Richtlinien. Diese Bestimmungen sind verbindlich. Wer einen Ethikunterricht vorbereitet und in einer Schulklasse durchführt, sollte sie beachten. Da die Vorgaben des RLP sehr allgemein formuliert sind, müssen sie bei ihrer Umsetzung an einer Schule immer wieder konkretisiert werden. Zudem

müssen sie oft ergänzt werden, weil sie in ihrer Allgemeinheit nicht alles ansprechen, was für einen guten Ethikunterricht wichtig ist. Diese Konkretisierung und Ergänzung der RLP-Vorgaben gelingt unserer Auffassung nur, wenn Erkenntnisse der wissenschaftlichen Ethik und der Didaktik des Ethikunterrichts beigezogen werden.

Wir wollen im Folgenden in einem ersten Schritt die bindenden Bestimmungen rekonstruieren, die der RLP zum Ethikunterricht aufstellt. In einem zweiten Schritt werden wir Vorschläge machen, wie die Vorgaben des RLP umgesetzt werden können, um einen guten Ethikunterricht zu garantieren. Beide Schritte werden mit Hilfe der neueren fachdidaktischen Literatur vollzogen. Aus den Veröffentlichungen der letzten Jahre haben wir entnommen, was uns einleuchtet, weil es unserer Auffassung von Ethik entspricht und mit unserer Praxis als Berufsschullehrer übereinstimmt.

Die benutzte Begrifflichkeit

Den nachfolgenden didaktischen Überlegungen liegt eine bestimmte Terminologie zugrunde. Wir verstehen unter Ethik die wissenschaftliche Beschäftigung mit Moral, bei der es um die Verbesserung des moralischen Verhaltens geht. Ethik ist eine philosophische oder theologische Disziplin, die sich mit dem Handeln und dem Leben der Menschen befasst, sofern dabei moralische Überzeugungen befolgt oder verletzt werden, also Normen und Werte im Spiel sind. In ethischen Theo-

Peter Bock, Dr. phil., ist Berufsschullehrer in St. Gallen und Mitarbeiter am ILeB in Zürich. Beschäftigung mit Ethik seit dem Studium der Philosophie (Nebenfach) in Erlangen und Zürich. W. Kamlah, P. Lorenzen, O. Schwemmer und H. Lübke waren die akademischen Lehrer. Tätigkeit als Ethiklehrer 1980 bis 1985 in Zürich, in St. Gallen seitdem der allgemein bildenden Unterrichts reformiert wurde.

Paul Novak ist Dozent für Sprache, Kultur und Ethik am SIBP in Zollikofen und Berufsschullehrer in Baden (BBB).

rien werden die alltagsmoralischen Überzeugungen der Menschen systematisch erfasst und kritisch geprüft. Es werden Vorschläge vorgetragen und diskutiert, wie man sich angesichts konkreter Situationen, Probleme und Anliegen selbstständig moralisch verhalten kann: wie man etwas auf eine vernünftige Weise moralisch beurteilt, und wie man von dieser Beurteilung her begründete Entscheidungen trifft, die zu einem rechten Handeln und zu einem guten Leben – also zu einem wirklich vernünftigen moralischen Verhalten – führen können. Unter *Moral* verstehen wir alle Normen und Werte, die in einer Gesellschaft für die Menschen verbindlich sind. Ein *Ethikunterricht*, der diesen Namen verdient, wird unserer Meinung nach erteilt, wenn ethisches Sach- und Methodenwissen vermittelt sowie ethisches Können eingeübt wird, um die Lernenden zu einem selbstständigen und vernünftigen Umgang mit moralischen Überzeugungen zu verhelfen, damit sie moralisch entscheiden, handeln und leben können.

Aufgabe, Gegenstände und obere Zielsetzungen

Die wichtigsten Anweisungen zum Ethikunterricht finden sich im «Aspekt Ethik» des Rahmenlehrplans, der ein «Richtziel» und mehrere verbindliche «Lernziele» umfasst. Hier wird zunächst die *Aufgabe* des Ethikunterrichts an gewerblich-industriellen Berufsschulen umrissen. Diese besteht darin, in einer unübersichtlich gewordenen, pluralistischen Welt auf der Grundlage der Ethik moralische «Orientierungsmuster» zu vermitteln, also ein Wissen und Können, nach dem der Einzelne sein moralisches Verhalten ausrichten kann. Um diese Orientierungsfunktion sicherzustellen, muss der Ethikunterricht gemäss RLP drei umfassende *Gegenstände* aufweisen. Ein erster Gegenstand ist das individuelle Handeln und Leben. Ein zwei-

ter Gegenstand umfasst die verschiedenen sozialen und gesellschaftlichen Verhältnisse und Institutionen. Der dritte grosse Unterrichtsgegenstand ist der Umgang der Menschen mit der Natur. Im Ethikunterricht setzt man sich mit den moralisch relevanten Problemen, Situationen und Anliegen auseinander, die in den genannten Bereichen vorkommen. Dies tut man, um *zwei obere Zielsetzungen* zu erfüllen. Es geht im Ethikunterricht um das «selbstverantwortete Handeln» und um das «individuelle Leben». Zum einen sollen die Lernenden darin unterstützt werden, auf eine selbstständige Weise moralisch *recht handeln* zu können (Ethik des rechten Handelns, Ethikunterrichts des rechten Handelns). Zum anderen sollen ihnen Wege aufgewiesen werden, die zu einem selbstverantworteten *guten Leben* führen (Ethik des guten Lebens, Ethikunterricht des guten Lebens). Beides soll möglich sein, indem man bestimmte allgemeine Lernziele – «Richtziele» – verfolgt.

Ethikunterricht des rechten Handelns

Um das rechte Handeln zu ermöglichen, müssen laut RLP «Orientierungen» bzw. «Orientierungshilfen» vermittelt werden, also Kenntnisse über Normen und Werte. Zum Ethikunterricht gehört die Beschäftigung mit ethischen Theorien – «Aussagen» –, die sich mit dem rechten Handeln befassen, also mit Pflichtethiken, mit utilitaristischen Ethiken und mit Bereichsethiken. Hinzu kommt – ebenfalls gemäss RLP – die Auseinandersetzung der Lernenden mit Problemen, Situationen und Anliegen aus ihrer «Erfahrungswelt», die dabei unter dem Gesichtspunkt des moralisch rechten Handelns beurteilt werden. Der einzelne Lernende soll dabei eigene «Vorstellungen», wie diese Probleme, Situationen und Anliegen normativ «diskutiert und gelöst» werden können, entwickeln –

also einen persönlichen moralischen Standpunkt, von dem aus man urteilen, entscheiden und entsprechend handeln kann.

Ethikunterricht des guten Lebens

Um im Ethikunterricht auf das gute Leben zu verweisen, müssen «Orientierungen» vorgestellt werden, deren Befolgung ein «gelingendes Leben» verspricht. Hier wird im RLP offenkundig die Beschäftigung mit ethischen Theorien verlangt, die Fragen der individuellen Lebensführung und der kollektiven Lebensformen behandeln, wie beispielsweise Tugendethiken oder Strebenethiken. Entsprechend müssen die Lernenden sich mit Situationen aus ihrer Erfahrungswelt befassen, in denen sie selber, oder andere Menschen, herausfinden, was für eine Person sie sein wollen und welches Leben sie führen möchten. Der einzelne Lernende soll gemäss RLP in die Lage versetzt werden, «eigene Vorstellungen von gelingendem Leben im individuellen, zwischenmenschlichen und gesellschaftlich-wirtschaftlichen Bereich» zu «kreieren». Voraussetzung hierfür ist ein eigener moralischer Standpunkt, von dem aus man sich für eine bestimmte Art der Lebensführung oder für die Zugehörigkeit zu einer bestimmten kollektiven Lebensform bewusst entscheiden kann. Die Entwicklung eines solchen Standpunkts soll im Ethikunterricht ermöglicht werden.

Systematisches Unterrichten und stringenter Aufbau des Ethikunterrichts

Auch die «Einleitung» des Rahmenlehrplans und der Abschnitt «Grundlagen» enthalten Vorschriften für den Ethikunterricht an unseren gewerblich-industriellen Berufsschulen.

Zum einen soll der Ethikunterricht «zielorientiert» angelegt sein. Ethisches Wissen und Können soll innerhalb der

einzelnen Unterrichtslektionen schrittweise und zielgerichtet – also *systematisch* – vermittelt werden.

Zudem sieht der Rahmenlehrplan vor, dass für den Ethikunterricht, wenn man es für sich überschlägt, *im Durchschnitt* 24 (dreijährige Lehre) bzw. 32 (vierjährige Lehre) Lektionen zur Verfügung stehen und dass die Vermittlung von Ethik über die gesamte Unterrichtszeit hinweg einen *stringenten Aufbau* besitzen soll. Hierfür wird das Bild der Spirale benutzt. Wie im Einzelnen ein solcher Aufbau aussehen soll, steht nicht im Rahmenlehrplan.

Handlungsorientierung und eigenaktives Lernen

Weiterhin soll der Ethikunterricht an unseren Berufsschulen «handlungsorientiert» angelegt sein und zugleich ein «aktives», also eigenständiges und selbstverantwortetes Lernen der Schülerinnen und Schüler ermöglichen. Der RLP verlangt im Abschnitt «Grundlagen» eine bestimmte Lehr- und Lernkultur für den Ethikunterricht. Allerdings lässt der RLP offen, wie Handlungsorientierung und eigenständiges Lernen im Ethikunterricht konkret realisiert werden sollen.

Integrierter Ethikunterricht

Laut RLP muss der Ethikunterricht an den gewerblich-industriellen Berufsschulen schliesslich als «themenzentrierter Unterricht» in das Fach Allgemeinbildung *integriert* sein. Hinter dieser Forderung steht eine komplexe curriculare, didaktische und unterrichtliche Konzeption. Verlangt ist ein *integrierter Ethikunterricht*. Gelehrt und gelernt wird anhand von grossen gesellschafts- und insbesondere lebensweltbezogenen Themen, die aus der «Erfahrungswelt» der Lernenden stammen. Im Bereich der Curricula heisst dies, dass die disziplinären Lernziele bzw. Lerninhalte, die sich vom RLP-Aspekt Ethik herleiten, in den obligatorischen Schul-

lehrplänen und den individuellen Unterrichtsprogrammen der Lehrpersonen mit themenspezifischen Lernzielen bzw. -inhalten zu verknüpfen sind. *Didaktisch* bedeutet Themenzentrierung, dass die Auswahl und Begründung von Unterrichtsinhalten nicht ausschliesslich, ja nicht einmal primär nach Massgabe der Referenzwissenschaften der philosophischen oder theologischen Ethik oder unter dem Gesichtspunkt fachdidaktischer Erwägungen erfolgen darf. Hinzu müssen überdisziplinäre, themenspezifische bzw. themendidaktische Erwägungen kommen. *Unterrichtorganisatorisch* bedeutet Themenorientierung, dass der Ethikunterricht innerhalb der Behandlung der grossen Unterrichtsthemen zu erfolgen hat, die ein SLP vorschreibt. Auf welche konkrete Art diese Integration verwirklicht werden soll, wird im Rahmenlehrplan nicht gesagt.

Didaktische Empfehlungen zur Umsetzung des RLP

Wenn man die vielen Bestimmungen nachliest und rekonstruiert, die im Rahmenlehrplan über den Ethikunterricht stehen, zeigt sich eine Unterrichtskonzeption, die konkretisiert und ergänzt werden muss, wenn man sie in einen Schullehrplan, in Unterrichtsprogramme und in den Unterricht umsetzen will. Wie soll man aber konkretisieren und ergänzen? Wir wollen aus didaktischer Sicht einige Antworten versuchen.

Mögliche Inhalte des Ethikunterrichts

Im Ethikunterricht sollen die Schülerinnen und Schüler lernen, sich in Bezug auf moralische Situationen, Probleme und Anliegen des rechten Handelns wie des guten Lebens selbstbestimmt zu orientieren. Diese beiden oberen Ziele des Ethikunterrichts sollen verwirklicht werden, indem man sich unter ethischen Gesichtspunkten mit einzelnen

Inhalten befasst. Hier kann man fragen, *welche Inhalte* sich dabei jeweils anbieten. Unserer Auffassung nach kann der aufs rechte Handeln bezogene moralische Gesichtspunkt am besten anhand jener Unterrichtsinhalte entwickelt werden, die – innerhalb der einzelnen Schullehrplanthemen – mit allgemein wichtigen Alltagssituationen und gesellschaftlichen Schlüsselproblemen zu tun haben. Der auf die eigene Identität und die persönliche Lebensführung bezogene moralische Standpunkt dagegen lässt sich eher anhand von Unterrichtsinhalten entwickeln, die persönliche Anliegen der Menschen aufgreifen.

Ein umfassendes Unterrichtskonzept

Es ist sicherlich so, dass in den meisten Schullehrplänen viele Inhalte moralisch relevant sind und deshalb unter ethischem Gesichtspunkt behandelt werden können. Zu einem Ethikunterricht, wie der Rahmenlehrplan ihn verlangt, gehört allerdings, dass eine solche Behandlung zielgerichtet auf die Entwicklung der moralischen Urteils- und Entscheidungsfähigkeit der Lernenden ausgerichtet ist. Die entscheidende Frage ist hierbei, mit welchem Unterrichtskonzept man diese Ausrichtung konkret erreichen will. In der Fachdidaktik des Ethikunterrichts wird hierüber natürlich viel diskutiert. Auf der Grundlage neuerer didaktischer Vorschläge empfehlen wir die Verwendung des folgenden *Unterrichtskonzepts*, das unserer Meinung nach auch an unseren Berufsschulen einen erfolgreichen Ethikunterricht ermöglichen würde. Nach diesem Konzept gehören folgende Elemente zu einem guten Ethikunterricht: (1.) Die Vermittlung von ethischem Grundwissen, also von grundlegenden Begriffen, Argumentationsmustern, Theorieteilen usw.; (2.) das Vorstellen von moralischen Normen und Werten sowie ethischen Prinzipien. Hierzu kann gehören, dass die



... car il faut qu'il y ait de l'éthique
 ... tòh, prendi ... per l'etica!

Lernenden sich die eigenen Moralvorstellungen, Haltungen, moralischen Gefühle usw. bewusst machen; (3.) das Reflektieren und Diskutieren dieser Normen, Werte und Prinzipien dergestalt, dass die Lernenden sich diejenigen moralischen Regeln, Wertvorstellungen und Prinzipien kognitiv – und vielleicht auch emotional – aneignen, die ihnen vernünftig erscheinen; (4.) das Vorstellen von Beispielen, wie im Alltag der Menschen sowie in politischen, rechtlichen, wirtschaftlichen, technologischen und ökologischen Zusammenhängen ethisches Wissen praktisch angewendet wird und als ethisches Können sich zeigt; (5.) das Aufzeigen von Beispielen, wie ethisches Wissen dort angewendet wird, wo Menschen der Frage nach dem guten Leben nachgehen und sich als Person auf eine gute Weise entwickeln und ein gutes Leben führen wollen; (6.) die Anwendung ethischen Wissens durch die Lernenden unter Begleitung einer Lehrperson; (7.) das selbstständige moralische Urteilen und Formulieren von moralischen Entscheidungen auf ethischer Grundlage durch die Lernenden.

Ganz offensichtlich entspricht dieses Konzept der Lehr- und Lernkultur, die der RLP verlangt. Es ist handlungsorientiert, sofern ein Wissen vermittelt und ein Können eingeübt wird, das sich auf das konkrete moralische Verhalten in Alltag und Gesellschaft bezieht. Es ermöglicht die vom RLP geforderten Lernprozesse, weil die selbstständige Aneignung moralischer Normen, Werte und Prinzipien, aber auch deren selbstständige Anwendung im Unterricht Bildungsprozesse darstellen, die eine spezielle Variante des eigenständigen Lernens sind.

Konkrete Umsetzung

Die konkrete Umsetzung dieses Unterrichtskonzepts kann an den einzelnen Schulen ganz individuell geschehen. Dort ist der Ethikunterricht in einzelne

Themen des Schullehrplans integriert. Man darf davon ausgehen, dass der durch den RLP vorgegebene zeitliche Rahmen es erlaubt, während der dreijährigen Lehrzeit etwa vier bis fünf und während der vierjährigen Lehre sechs bis sieben moralisch relevante Inhalte auf eine exemplarische Weise ethisch zu bearbeiten. Die konkrete *Gestaltung* der einzelnen Elemente des Ethikunterrichts und ebenso ihre *Integration* in den Restunterricht des Fachs Allgemeinbildung hängen davon ab, welche Inhalte im Sinne des Aspekts Ethik behandelt werden und zu welchem Zeitpunkt dies geschieht. Die Behandlung des Problems «Konfliktlösung im Lehrbetrieb und in der Berufsschule» zum Beispiel kann am Anfang des Ethikunterrichts recht ausführlich geschehen. Grundwissen wird eingeführt, der Vorstellung und vor allem der Anwendung ethischer Prinzipien wird viel Platz eingeräumt usw., weil die Lernenden in den allermeisten Fällen noch nicht geübt darin sind, angesichts bestimmter Probleme ethisch zu urteilen und Entscheidungen zu formulieren. Wenn in einer späteren Phase ein gesellschaftliches Problem – «Folgen technischer Neuerungen» beispielsweise – ethisch besprochen wird, wissen die Lernenden vielleicht schon aus dem vorangegangenen Ethikunterricht, dass zur ethischen Beurteilung von konkreten Sachverhalten spezifische ethische Prinzipien nötig sind. Sie kennen solche Prinzipien und können sie unter der Führung der Lehrperson anwenden. Das empirische Sachwissen, das sie dabei brauchen, haben sie gerade vorher in jenem Teil des Unterrichts gelernt, in dem der technische Aspekt der durchgenommenen Inhalte besprochen wurde. Das Methodenwissen, das die Lernenden bei der Diskussion von Technikfolgen benötigen, wird ihnen in Form eines kleinen Lehrgangs beigebracht, in dem verschiedene Ansätze von Bereichsethiken, die sich mit Technik befassen,

einander gegenüber gestellt werden. Wenn die Lernenden aber die Ergebnisse ihrer ethischen Analysen in einem Aufsatz festhalten, können sie auf sprachliche und kommunikative Kompetenzen zurückgreifen, die sie in einem ganz anderen Unterrichtsthema schon gelernt und eingeübt haben.

Methoden

Auch bei der *Wahl der Lehr- und Lernmethoden* für den eigenen Ethikunterricht herrscht Freiheit. Man kann an einer Schule beispielsweise darüber entscheiden, ob man Normen, Werte und Prinzipien systematisch oder mit Blick in die Philosophiegeschichte einführen will. Man kann dabei Lehrmittel benutzen bzw. auf unterrichtspraktische Beispiele in Zeitschriften zurückgreifen. Oder man arbeitet selbstständig mit Primärtexten. Womöglich geht man bei der Vorstellung von Werten und Normen von den moralischen Überzeugungen und dem moralischen Verhalten der Lernenden aus. Und konfrontiert anschliessend die Lernenden mit den Grundwerten unseres Kulturkreises, etwa den Menschenrechten und den Zehn Geboten. Man macht den Lernenden anhand von einleuchtenden Beispielen bewusst, welche Normen und Werte es gibt, worin sie sich unterscheiden und welche Bedeutung sie haben. Man legt gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern fest, welche Normen und Werte in der Klasse gelten sollen. Vieles ist möglich. Wenn Fragen guten Lebens angesprochen werden – «Freundschaft» vielleicht oder «Emotionen» –, darf man, wenn dies sinnvoll erscheint, auf die eigenen Erfahrungen und diejenigen der Lernenden als Material für induktive Ableitungen zurückgreifen. Womöglich liest man zusätzlich literarische Texte. Wenn es um das rechte Handeln geht, kann man sich zum Beispiel entschliessen, Normen und Werte in Form von Dilemmadiskussio-

nen reflektieren zu lassen. Es wäre aber auch möglich, das moralische Urteilen und Entscheiden anhand aktueller Vorfälle zu üben, einfach dadurch, dass man öffentliche Debatten, in denen Moral und Ethik eine Rolle spielen, in die Schulstube holt und studiert. Anschliessend urteilt man selber aufgrund der eigenen Normen, Werten und Prinzipien. Denkbar sind hier Inszenierungen kontroverser ethischer Diskussionen, in denen viel argumentiert wird. Oder man zeigt den Lernenden zunächst modellhaft, was alles zu einer ethischen Analyse einer Alltagssituation oder eines gesellschaftlichen Problems gehören kann 1. die kenntnisreiche Beschreibung des Sachverhalts, 2. die Formulierung von Handlungsalternativen, die mit der Befolgung unterschiedlicher Werte und Normen zu tun haben, 3. die Beurteilung der jeweiligen Werte und Normen mittels eines gewählten moralischen Prinzips, 4. das Feststellen und Beurteilen der zu erwartenden Handlungsfolgen, 5. die Formulierung einer Entscheidung, welche Handlung gewählt werden sollte, 6. die Begründung dieser Entscheidung. Später um später das Analyseverfahren mehrfach anzuwenden und die Lernenden zu einem moralischen Standpunkt zu verhelfen, den sie sicher beherrschen.

Anforderungen an die Lehrpersonen

Obwohl didaktische und methodische Entscheidungen für den Ethikunterricht immer auch im Kollegium oder in Lehrerteams gefällt werden können, ist für die Güte eines Ethikunterrichts zuletzt die einzelne Lehrperson verantwortlich. Hieraus ergeben sich bestimmte *Anforderungen*. Man als Lehrperson die wichtigsten ethischen Theorien ausreichend gut kennen. Ebenso sollte man die Techniken der Ethikvermittlung, die man anwendet, wirklich beherrschen. Das moralische und ethi-

sche Wissen und Können, das man besitzt, sollte einen befähigen, den eigenen Unterricht selber nach ethisch gerechtfertigten Richtlinien zu gestalten, etwa pluralistisch, kontrovers, respektvoll usw. Denn dies würde die angestrebte Bildung moralischer Standpunkte bei den Lernenden sehr unterstützen. Unterstützt werden die beabsichtigten Lernprozesse aber auch, wenn der Ethikunterricht im institutionellen Rahmen einer gewerblich-industriellen Berufsschule stattfinden kann, die anstelle einer geschlossenen technokratischen und autoritären Kultur eine moralische und demokratische Kultur besitzt. Wer als Lehrperson einen guten Ethikunterricht will, muss an der Gestaltung jener *schulischen Lebensform* mitarbeiten, die strukturell den Zielsetzungen des Unterrichts entgegen kommt. ●

Bibliografische Hinweise

Didaktische Literatur (Auswahl)

Fritz Oser und Wolfgang Althof: *Moralische Selbstbestimmung*. Stuttgart, 1992
 Reinhard Schilmöller u.a. (Hrsg.): *Ethik als Unterrichtsfach*. Münster, 2000
 Alfred K. Tremml (Hrsg.): *Ethik macht Schule!* Frankfurt a.M., 1994

Zeitschriften für den Ethikunterricht

Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik (ZDPE)
Ethik & Unterricht (EU)

Philosophische Werke zur Ethik des rechten Handelns (Empfehlungen)

Otfried Höffe: *Sittlich-politische Diskurse*. Frankfurt a.M., 1981
 Detlef Horster: *Postchristliche Moral*. Hamburg, 1999

Philosophische Werke zur Ethik des guten Lebens (Empfehlungen)

Annemarie Pieper: *Glückssache. Die Kunst, gut zu leben*
 Wilhelm Schmid: *Philosophie der Lebenskunst*. Frankfurt a.M., 1998

Literatur zur Bereichsethik (Empfehlungen)

Ekkehard Martens: *Zwischen Gut und Böse. Elementare Fragen angewandter Philosophie*. Stuttgart, 1997
 Julian Nida-Rümelin (Hrsg.): *Angewandte Ethik. Die Bereichsethiken und ihre theoretische Fundierung*. Stuttgart, 1996
 Urs Thurnherr: *Angewandte Ethik zur Einführung*. Hamburg, 2000

Lehrmittel

Standpunkte der Ethik. Paderborn, 2000



*Nous aimerions maintenant bavarder un peu avec toi sur l'éthique
 Caro, vorremmo parlare un po' di etica con te!*

Approfondimento

L'etica nell'insegnamento della cultura generale

It don't come easy
Ringo Starr

Chi insegna etica in una scuola professionale artigianale-industriale e di arti e mestieri in Svizzera non lo fa nell'ambito di una materia scolastica o d'insegnamento a sé stante. L'insegnamento e l'apprendimento dell'etica ha piuttosto luogo nell'ambito di *un'insegnamento integrato dell'etica*. L'occuparsi di etica è integrato nel trattamento di grandi temi tratti dall'esperienza degli studenti e del loro ambiente sociale. All'interno di questi temi vengono trasmesse ed esercitate conoscenze di etica e nel medesimo tempo forse sostenuta la formazione di convinzioni e posizioni morali.

La necessità di riflessioni didattiche

Nel nostro articolo cercheremo di dare una risposta alla domanda a sapere cosa fa parte di un'insegnamento efficace di etica in una scuola professionale artigianale-industriale e di arti e mestieri. Efficace, significa che gli obiettivi di apprendimento a cui miriamo vengono raggiunti. Alla base delle nostre riflessioni si situa il programma quadro con le sue direttive didattiche, relative al curriculum e organizzative. Queste disposizioni hanno carattere vincolante. Chi prepara un insegnamento di etica e lo svolge in una classe scolastica, dovrebbe seguirle. Dato che le direttive del PQ sono formulate in maniera molto generica, nella loro attuazione occorre sempre concretizzarle. Inoltre è spesso

necessario completarle, dato che nella loro genericità non toccano tutto ciò che è necessario per un buon insegnamento dell'etica. Questa concretizzazione e il completamento delle direttive del PQ riescono soltanto, a nostro avviso, se vengono pure coinvolte conoscenze dell'etica scientifica e della didattica per l'insegnamento dell'etica.

Qui di seguito è nostra intenzione ricostruire in un primo passo le disposizioni vincolanti che il PQ stabilisce in merito all'insegnamento dell'etica. In un secondo passo faremo delle proposte su come è possibile realizzare le direttive del PQ per garantire un buon insegnamento di etica. Entrambi i passi saranno attuati con l'ausilio della più attuale letteratura didattica specializzata. Dalle pubblicazioni degli ultimi anni abbiamo tratto ciò che ci appare logico, dato che corrisponde al nostro punto di vista dell'etica e che corrisponde con la nostra pratica quali insegnanti di scuole professionali.

La terminologia utilizzata

Le riflessioni didattiche qui di seguito si basano su una determinata terminologia. Per etica intendiamo il fatto di occuparsi in maniera scientifica della morale, con l'obiettivo di migliorare il comportamento morale. L'etica è una disciplina filosofica o teologica che si occupa dell'agire e della vita degli esseri umani, nella misura in cui ciò comporta il rispetto o la violazione di convinzioni morali, vale a dire che sono in gioco norme e valori. Nelle teorie etiche vengono rilevate in modo sistematico e analizzate criti-

Peter Bock

Dr. phil., è docente di scuola professionale a S. Gallo e collaboratore dell'ILeB a Zurigo. Si è occupato di etica, contemporaneamente allo studio della filosofia, a Erlangen e Zurigo. Ha avuto come professori W. Kamlah, P. Lorenzen, O. Schwemmer e H. Luebbe. Ha insegnato etica a Zurigo (dal 1980 al 1985) e a S. Gallo (dall'introduzione del nuovo programma quadro per l'insegnamento della cultura generale).

Pavel Novak

Docente di lingua, cultura e etica all'ISFPF di Zollikofen e docente presso la Scuola professionale di Baden

riferimenti al programma quadro

camente le convinzioni della morale quotidiana degli esseri umani. Vengono esposte e discusse proposte, volte a mostrare come con riferimento a determinate situazioni, problemi e preoccupazioni concrete ci si può comportare in maniera autonoma da un profilo morale: come è possibile giudicare qualcosa in modo ragionevole dal profilo morale e come, partendo da questo giudizio, è possibile prendere decisioni motivate che possono portare ad agire in maniera corretta e a vivere bene – vale a dire ad un comportamento morale veramente ragionevole. Per morale intendiamo tutte le norme e i valori vincolanti per le persone in una società. Un insegnamento dell'etica degno di questo nome, a nostro avviso viene impartito quando trasmette conoscenze sostanziali e metodiche inerenti all'etica ed esercita le capacità etiche, per portare gli allievi a un rapporto autonomo e ragionevole con le convinzioni morali, affinché possano decidere, agire e vivere conformemente alla morale.

Compito, oggetti e obiettivi maggiori nell'insegnamento dell'etica

Le istruzioni più importanti in merito all'insegnamento dell'etica si trovano nell'«aspetto etica» del programma quadro, che comprende un «obiettivo generale» e diversi «obiettivi di formazione» vincolanti. Dapprima viene qui tracciato il *compito* che ha l'insegnamento dell'etica nelle scuole professionali artigianali-industriali e di arti e mestieri. Esso consiste nel trasmettere, fondandosi sull'etica, degli «esempi di orientamento» morali, in un mondo pluralistico divenuto confuso, vale a dire nel trasmettere del sapere e del saper fare, in base ai quali il singolo può impostare il proprio comportamento morale. Per garantire questa funzione di orientamento, l'insegnamento dell'etica basato sul PQ deve comprendere tre

oggetti completi. Un primo oggetto è costituito dall'agire e dal vivere individuali. Un secondo oggetto comprende le diverse situazioni e istituzioni sociali e della società. Il terzo grande oggetto d'insegnamento è costituito dal rapporto delle persone con la natura. Durante l'insegnamento di etica ci si confronta con problemi, situazioni e preoccupazioni moralmente rilevanti che fanno parte dei settori citati. Ciò viene fatto per soddisfare *due obiettivi maggiori*. L'insegnamento dell'etica tratta dell'«agire autoresponsabile» e della «vita individuale». Da un lato gli allievi devono essere sostenuti per poter agire autonomamente in maniera moralmente corretta (etica dell'agire corretto, insegnamento dell'etica dell'agire corretto). D'altro canto s'intende mostrar loro le vie che portano a una *buona vita* autoresponsabile (etica della buona vita, insegnamento dell'etica della buona vita). Entrambe le cose devono essere possibili perseguendo determinati obiettivi d'insegnamento generali – «obiettivi generali».

L'insegnamento dell'etica dell'agire corretto

Per rendere possibile l'agire corretto, secondo il PQ è necessario trasmettere «orientamenti» risp. «aiuti per l'orientamento», vale a dire conoscenze riguardanti norme e valori. Fa parte dell'insegnamento dell'etica occuparsi di teorie etiche – «affermazioni» – che si occupano dell'agire corretto, vale a dire con etiche del dovere, utilitariste e di settore. A questo si aggiunge – pure secondo il PQ – il fatto che gli allievi si confrontino con problemi, situazioni e preoccupazioni relative alla loro esperienza che vengono giudicati sotto l'aspetto dell'agire correttamente dal punto di vista morale. Il singolo allievo dovrebbe in tal modo sviluppare delle «idee» proprie su come questi problemi, situazioni e preoccupazioni possono essere «discussi e risolti» in maniera

normativa, vale a dire che dovrebbe sviluppare un punto di vista morale personale, mediante il quale è possibile giudicare, decidere e agire in modo corrispondente.

L'insegnamento dell'etica della buona vita

Per fare riferimento alla buona vita durante l'insegnamento dell'etica, occorre presentare degli «orientamenti» che, se vengono seguiti, promettono una «vita positiva». Nel PQ viene qui evidentemente richiesto di occuparsi delle teorie etiche che trattano le questioni della conduzione individuale della vita e delle forme collettive di vita, come ad esempio etiche della virtù oppure dell'aspirazione. In tal senso gli allievi devono occuparsi di situazioni relative alla loro esperienza, in cui essi stessi, o altre persone, trovano la risposta al quesito a sapere quale persona desiderano essere e qual è la vita che vogliono condurre. Secondo il PQ il singolo allievo deve essere messo nella condizione di «concepire» «delle idee positive di modi di vita nei campi individuali, interpersonali e socioeconomici». Il presupposto per fare ciò è un proprio punto di vista morale a partire dal quale è possibile prendere in maniera cosciente una decisione a favore di un determinato genere di conduzione di vita o a favore di un'appartenenza a una determinata forma di vita collettiva. Lo sviluppo di un tale punto di vista deve essere reso possibile nell'ambito dell'insegnamento dell'etica.

Insegnamento sistematico e strutturazione coerente dell'insegnamento dell'etica

Anche l'«introduzione» al programma quadro e il capitolo «elementi fondamentali» contengono disposizioni per l'insegnamento dell'etica nelle nostre scuole professionali artigianali-industriali e di arti e mestieri.

Da una parte l'insegnamento dell'etica deve essere «orientato agli obiettivi». Il sapere e il saper fare in materia di etica devono essere trasmessi all'interno delle singole lezioni, passo per passo e orientati all'obiettivo – vale a dire *in modo sistematico*.

Il programma quadro prevede inoltre che per l'insegnamento dell'etica, calcolato approssimativamente, sono a disposizione mediamente risp. 24 (apprendistato triennale) e 32 lezioni (apprendistato quadriennale) e che la trasmissione dell'etica su tutto l'arco del periodo di insegnamento dovrebbe essere contraddistinta da *una strutturazione coerente*. Si utilizza per questo l'immagine della spirale. Il programma quadro non contempla come dovrebbe presentarsi nel dettaglio una tale strutturazione.

Orientamento alla competenza d'azione e apprendimento all'attivo

L'insegnamento dell'etica nelle nostre scuole professionali deve anche in futuro essere organizzato in maniera da essere «orientato alla competenza d'azione» e nel contempo rendere possibile un apprendimento «attivo», vale a dire autonomo e autoresponsabile degli allievi. Il PQ nel capitolo «fondamenti» richiede una determinata cultura di insegnamento e di apprendimento per l'insegnamento dell'etica. Esso lascia però aperto il quesito a sapere come debbano essere realizzati concretamente l'orientamento alla competenza d'azione e un apprendimento autonomo nell'insegnamento dell'etica.

Insegnamento integrato dell'etica

Secondo il PQ l'insegnamento dell'etica nelle scuole professionali artigianali-industriali e di arti e mestieri dovrebbe infine essere *integrato* nella materia Cultura generale quale «insegnamento

centrato sul tema». Questa richiesta si basa su un concetto complesso di curriculum, didattico e dell'insegnamento. Si richiede *un insegnamento integrato dell'etica*. L'insegnamento e l'apprendimento hanno luogo facendo riferimento a grandi temi relativi alla società e in particolare all'ambiente di vita, tratti dall'esperienza degli allievi. Nel settore dei Curricula ciò significa che gli obiettivi di apprendimento disciplinari risp. i contenuti dell'apprendimento, riconducibili all'aspetto dell'etica del PQ, vanno collegati nei piani di sede obbligatori e nei programmi d'insegnamento personali degli insegnanti con gli obiettivi di apprendimento specifici alla tematica risp. ai contenuti. *Didatticamente* concentrarsi sui temi significa che la scelta e la giustificazione di contenuti dell'insegnamento non possono avvenire esclusivamente, e nemmeno primariamente, secondo le scienze di riferimento dell'etica filosofica o teologica o dal punto di vista delle considerazioni di una didattica specifica. Devono aggiungersi considerazioni che esulano dalla disciplina, e che sono specifiche alla tematica risp. alla didattica della tematica. Dal punto di vista dell'*organizzazione dell'insegnamento* l'orientamento ai temi significa che l'insegnamento dell'etica deve avvenire all'interno dei grandi temi dell'insegnamento prescritti da un piano di sede. Il programma quadro non indica in quale maniera concreta occorre realizzare questa integrazione.

Consigli didattici per l'attuazione del programma quadro

Se si rileggono e ricostruiscono le numerose disposizioni contenute nel programma quadro sull'insegnamento dell'etica, si evidenzia un concetto di insegnamento che deve essere concretizzato e completato se lo si vuole attuare nell'ambito di un piano di sede, di programmi d'insegnamento e nell'insegnamento. Come occorre però procedere per concretizzare e com-

pletare? Cerchiamo di dare alcune risposte dal punto di vista didattico.

Possibili contenuti dell'insegnamento dell'etica

Nell'insegnamento dell'etica gli allievi devono imparare a orientarsi in maniera autodeterminata in riferimento a situazioni, problemi e preoccupazioni morali dell'agire correttamente (buona vita). Questi due obiettivi dell'insegnamento dell'etica devono essere realizzati occupandosi di singoli contenuti dal punto di vista etico. Si può qui porre la questione a sapere *quali contenuti* si offrono di volta in volta. A nostro parere il punto di vista morale riferito all'agire corretto può essere sviluppato nel modo migliore grazie a quei contenuti dell'insegnamento che – all'interno delle singole tematiche del piano di sede – hanno a che vedere con situazioni quotidiane di importanza generale e con problemi chiave della società. Il punto di vista morale riferito alla propria identità e alla conduzione personale della vita può per contro essere sviluppato piuttosto con contenuti dell'insegnamento che riprendono le preoccupazioni personali dei singoli.

Un concetto completo d'insegnamento

Sicuramente nella maggior parte dei piani di sede molti contenuti sono moralmente rilevanti e possono essere trattati da un punto di vista etico. Fa però parte di un insegnamento dell'etica, così come richiesto dal programma quadro, che un tale trattamento sia indirizzato in maniera mirata allo sviluppo della capacità morale di giudizio e di decisione degli allievi. La questione decisiva in questo ambito è quella a sapere con quale *concetto d'insegnamento* si desidera raggiungere concretamente questo obiettivo. Nella didattica specializzata dell'insegnamento dell'etica se ne discute naturalmente

molto. Sulla base di proposte didattiche più recenti consigliamo l'impiego del seguente concetto d'insegnamento che a nostro avviso renderebbe possibile un insegnamento dell'etica efficace anche nelle scuole professionali. Secondo questo concetto i seguenti elementi fanno parte di un buon insegnamento dell'etica: (1.) La trasmissione di conoscenze di base dell'etica, vale a dire di definizioni fondamentali, di modelli di argomentazione, di parti di teoria, ecc.; (2.) la presentazione di norme e valori morali come pure di principi etici. È necessario fare parte il fatto di far sì che gli allievi diventino coscienti delle proprie idee sulla morale, delle proprie posizioni, dei propri sentimenti morali ecc.; (3.) la riflessione e la discussione su queste norme, di valori e principi di modo che gli allievi acquisiscano in modo cognitivo, e forse anche emozionale, quelle regole morali, quelle idee dei valori e quei principi che sembrano loro ragionevoli; (4.) la presentazione di esempi di come viene applicato il sapere etico e di come si presenta il sapere fare etico nella vita quotidiana degli esseri umani come pure nelle relazioni politiche, giuridiche, economiche, tecnologiche ed ecologiche; (5.) la presentazione di esempi di come viene applicato il sapere etico, laddove le persone approfondiscono il quesito relativo alla buona vita e desiderano conseguire un buon sviluppo quale persona e condurre una buona vita; (6.) l'applicazione di conoscenze etiche da parte degli allievi sotto la guida di un insegnante; (7.) l'esprimere giudizi morali autonomi e il formulare decisioni morali basati sull'etica da parte degli allievi.

Appare evidente che questo concetto corrisponde alla cultura dell'apprendimento e dell'insegnamento richiesto dal PQ. È orientato alle competenze d'azione, nella misura in cui viene trasmesso del sapere ed esercitate delle capacità che si riferiscono al comporta-

mento morale concreto nel quotidiano e nella società. Esso rende possibili i processi di apprendimento richiesti dal PQ, dato che l'appropriazione autonoma di norme, valori e principi morali, ma anche la loro applicazione autonoma nell'insegnamento rappresentano processi di formazione che formano una variante particolare dell'apprendimento autonomo.

Applicazione concreta

L'applicazione concreta di questo concetto d'insegnamento può avvenire in maniera molto individuale nelle singole scuole. L'insegnamento dell'etica vi è integrato in singoli temi del piano di sede. È possibile partire dal presupposto che il quadro temporale dato dal PQ permetta di elaborare eticamente, in maniera esemplare, tra quattro e cinque contenuti moralmente rilevanti durante l'apprendistato triennale, e tra sei e sette contenuti durante quello quadriennale. La *strutturazione* concreta dei singoli elementi dell'insegnamento dell'etica come pure la loro *integrazione* nell'insegnamento della Cultura generale dipendono da quali contenuti vengono trattati nel senso dell'aspetto etico e in quale momento ciò avviene. Il trattamento del problema «soluzione di conflitti nell'impresa d'apprendistato e nella scuola professionale» ad esempio può aver luogo in modo assai dettagliato all'inizio dell'insegnamento dell'etica. Vengono introdotte conoscenze di base, viene concesso ampio spazio alla presentazione e soprattutto all'applicazione di principi etici ecc., dato che gli allievi nella maggior parte dei casi non sono ancora abituati a giudicare in maniera etica quando sono confrontati a determinati problemi e a formulare decisioni. Se in una fase ulteriore viene discusso dal punto di vista etico un problema inerente alla società – ad esempio «conseguenze di innovazioni tecnologiche» –, gli allievi sanno forse già dall'insegnamento precedente di

etica che per giudicare in maniera etica delle fattispecie concrete sono necessari dei principi etici specifici. Essi conoscono tali principi e possono applicarli sotto la guida dell'insegnante. Nella parte dell'insegnamento che si occupava dell'aspetto tecnico dei contenuti trattati hanno appena appreso le conoscenze specifiche empiriche che servono loro. Le conoscenze metodologiche di cui hanno bisogno gli allievi nella discussione sulle conseguenze di innovazioni tecnologiche, saranno impartite loro sotto forma di un piccolo corso in cui vengono contrapposti diversi approcci di etiche settoriali che si occupano di tecnologia. Se gli allievi presentano però i risultati delle loro analisi etiche in un componimento, possono far capo a competenze linguistiche e comunicative che hanno già appreso ed esercitato in una tematica d'insegnamento completamente differente.

Metodi

È pure data libertà nella *scelta dei metodi di insegnamento e di apprendimento* per il proprio insegnamento dell'etica. In una scuola è possibile, ad esempio, decidere se introdurre le norme, i valori e i principi in modo sistematico o considerando la storia della filosofia. Per fare ciò è possibile ricorrere a mezzi d'insegnamento oppure far capo ad esempi pratici per l'insegnamento tratti da riviste. Oppure si sceglie di lavorare autonomamente con testi primari. Ove possibile nella presentazione di valori e di norme si parte dalle convinzioni e dai comportamenti morali degli allievi. Si confrontano in seguito gli allievi con i valori basilari della nostra sfera culturale, ad esempio i diritti dell'uomo e i dieci comandamenti. Con l'ausilio di esempi evidenti si rendono coscienti gli allievi di quali norme esistono, in che cosa differiscono e qual è il loro significato. Viene stabilito assieme agli allievi quali siano le norme e i valori che devo-



*Hé oui! pépé et mémé... l'éthique et la morale sont de nouveau à l'ordre du jour...
Ecco i miei genitori ... l'etica e la morale sono di nuovo*

no valere nella classe. Vi sono molte possibilità. Quando vengono trattate questioni relative alla buona vita – «l'amicizia» forse, o «le emozioni» –, se appare sensato è possibile far capo alle proprie esperienze e a quelle degli allievi quale materiale per deduzioni induttive. Forse vengono inoltre letti dei testi letterari. Laddove si tratta dell'agire

corretto, è ad esempio possibile decidere di fare delle riflessioni su norme e valori sotto forma di discussioni su dilemmi. Sarebbe però anche possibile esercitare il giudizio e la decisione morali sulla base di avvenimenti attuali, semplicemente portando in classe e studiando dibattiti pubblici in cui la morale e l'etica hanno un ruolo. In

seguito il proprio giudizio avviene in base alle proprie norme, ai propri valori e principi. Sono qui pensabili sceneggiature di discussioni etiche controverse, in cui si argomenta molto. Oppure si mostra dapprima agli allievi con un modello, cosa può far parte di un'analisi etica di una situazione quotidiana o di un problema sociale:1. La descrizione

della fattispecie ricca di conoscenze, 2. La formulazione di alternative per l'agire, che hanno a che vedere con il rispetto di valori e norme diversi, 3. La valutazione dei valori e delle norme relativi mediante un principio morale scelto, 4. Stabilire e valutare le conseguenze dell'azione che sono da attendersi, 5. La formulazione di una decisione riguardante l'azione che andrebbe scelta, 6. La motivazione di tale decisione. Ciò per applicare più tardi la procedura di analisi più volte e per aiutare gli allievi ad acquisire un punto di vista morale che padroneggiano in maniera sicura.

Requisiti posti agli insegnanti

Anche se delle decisioni didattiche e metodiche riguardanti l'insegnamento dell'etica possono sempre essere prese anche nel collegio o all'interno di gruppi di docenti, l'ultimo responsabile della qualità dell'insegnamento dell'etica è sempre il singolo insegnante. Ne conseguono determinati *requisiti*. In quanto insegnante occorre che si conoscano in

maniera sufficiente le più importanti teorie etiche. Occorre pure che l'insegnante padroneggi veramente le tecniche della trasmissione dell'etica che applica. Il sapere e le capacità morali ed etiche dell'insegnante dovrebbero far sì che riesca a organizzare da solo l'insegnamento secondo principi giustificati dal punto di vista etico, ad esempio in maniera pluralistica, controversa, rispettosa, ecc. Ciò sosterebbe infatti molto la formazione desiderata di punti di vista morali presso gli allievi. I processi di apprendimento vengono però anche rafforzati se l'insegnamento dell'etica può aver luogo nel quadro istituzionale di una scuola professionale artigianale-industriale e di arti e mestieri che possiede una cultura morale e democratica, piuttosto che una cultura chiusa, tecnocratica e autoritaria. L'insegnante che desidera un buon insegnamento dell'etica, deve collaborare alla formazione di quella forma di vita scolastica che favorisce in maniera strutturale gli obiettivi dell'insegnamento. ●

Bibliografia

Letteratura didattica (scelta)

- Fritz Oser und Wolfgang Althof: Moralische Selbstbestimmung, Stuttgart, 1992
Reinhard Schilmöller u.a. (Hrsg.): Ethik als Unterrichtsfach, Münster, 2000
Alfred K. Tremel (Hrsg.): Ethik macht Schule! Frankfurt a. M., 1994

Riviste per l'insegnamento dell'etica

- Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik. (ZDPE)
Ethik & Unterricht (EU)

Opere filosofiche riguardanti l'etica dell'agire corretto (consigli)

- Otfried Höffe: Sittlich-politische Diskurse. Frankfurt a. M., 1981
Detlef Horster: Postchristliche Moral, Hamburg, 1999

Opere filosofiche riguardanti l'etica della buona vita (consigli)

- Annemarie Pieper: Glückssache. Die Kunst, gut zu leben
Wilhelm Schmid: Philosophie der Lebenskunst, Frankfurt a. M., 1998

Letteratura riguardante l'etica settoriale (consigli)

- Ekkehard Martens: Zwischen Gut und Böse. Elementare Fragen angewandter Philosophie, Stuttgart, 1997
Julian Nida-Rümelin (Hrsg.): Angewandte Ethik. Die Bereichsethiken und ihre theoretische Fundierung, Stuttgart, 1996
Urs Thurnherr: Angewandte Ethik zur Einführung, Hamburg, 2000

Strumenti didattici

- Standpunkte der Ethik. Paderborn, 2000

Zürich

Umsetzung des Aspekts «Ethik» an Berufsschulen im Kanton Zürich

Aufgrund der Analyse zahlreicher Schullehrpläne und vieler Gespräche mit Kolleginnen und Kollegen gewann ich den Eindruck, dass «Ethik» im Berufsschulunterricht immer noch ein Schattendasein fristet. Ich sehe hierfür zwei Hauptgründe:

1. Die Lehrpersonen trauen sich eine Behandlung ethischer Fragestellungen nicht zu, weil sie ethische Kompetenz mit akademischem Wissen über Ethik gleichsetzen und das natürliche ethische Gewissen aller Menschen aus den Augen verloren haben.
2. Durch die immer wieder angetroffene Verwechslung von «Aspekt» und «Thema» wird der Einbezug ethischer Fragestellungen im Berufsschulunterricht massiv erschwert oder gar verunmöglicht.

Jeder Mensch hat ethische Kompetenz

Zu 1: Ethische Kompetenz besteht nicht aus akademischem Wissen über verschiedene ethische Theorien und deren historische Entwicklungen. Ich würde vielmehr die natürliche Einsicht aller Menschen, dass wir Lebewesen und keine Gegenstände sind, und das Wissen, dass Leben immer ein Zusammenleben ist, als grundlegende ethische Kompetenz bezeichnen. Dieses Wissen aktualisiert grundsätzlich bei allen Menschen eine Art von Rücksichtnahme oder Respekt, welche sich als absolutes ethisches Gewissen gegenüber der Schöpfung bzw. der Natur als sinnvoller Interaktion zeigen. Der gegenteilige Gedanke, also die Idee

eines Einzellebens bzw. der Selbstverwirklichung, braucht hingegen keine Ethik. Ebenfalls erfordert die einseitige Rücksichtnahme gegenüber (toten) Gegenständen keine Ethik, sondern lediglich präzises technisches Wissen, um mit Gegenständen angemessen umgehen zu können, damit man nicht sich und andere gefährdet.

Dieses grundlegende ethische Gewissen, dieser Respekt gegenüber Lebewesen, wird im Verlaufe der Erziehung und Ausbildung der Kinder und Jugendlichen durch die jeweilige Kultur und die herrschende Gesellschafts- und Wirtschaftsordnung, d. h. durch relative, zeitabhängige, *moralische* Werte beeinflusst oder überlagert. Als erschwerende Tatsache kommt hinzu, dass es in einer modernen pluralistischen, zunehmend multikulturellen Gesellschaft in entscheidenden Bereichen des Lebens (z. B. bei medizinischen Fragen von der Befruchtung bis zur Organentnahme) keine gesellschaftlich übereingekommenen Moralvorstellungen mehr gibt.

Obwohl das natürliche ethische Gewissen durch gesellschaftliche und individuelle Faktoren mehr oder weniger stark beeinflusst wird, kann es nie gänzlich ausgeschaltet werden. Im Stützen und Wachhalten dieser ethischen Instanz sehe ich denn auch die pädagogische Herausforderung für die Lehrpersonen.

Aspekte sind keine Themen

Zu 2: Werden diese zwei Begriffe bei der Erstellung des SLP nicht klar vonein-

Walter Mahler ist Leiter der Fachstelle Umwelt und Mitarbeiter der Projektstelle Lehrplanrevision Allgemeinbildung der Unterricht (PLAU) am Mittelschul- und Berufsbildungsamt des Kantons Zürich. Zur Zeit schliesst er ein Nachdiplomstudium in Angewandter Ethik an der Universität Zürich ab. Er unterrichtet Biologie und Chemie an der Technischen und Gewerblichen BMS in Zürich.

ander getrennt, hat das für den Unterricht tief greifende Auswirkungen, welche sich gerade am Beispiel der Ethik gut verdeutlichen lassen. Ethik als *Thema* (Unterrichtsgegenstand) lässt sich allenfalls in einem Philosophiekurs an einer Mittelschule behandeln. Als Aspekt hingegen lässt sich Ethik auch an Berufsschulen bei praktisch allen Themen eines Schullehrplanes einbauen. Als Illustration gebe ich einige Beispiele von SLP-Themen, die leicht auch unter dem Aspekt Ethik behandelt werden könnten: Globalisierung, (Fleisch-)Konsum, Sp(r)itzensport, Werbung, Big-Brother-TV, Zusammenleben, Minderheiten, Rechtskunde, Sekten, Risikotechnologien, Tod (Selbstmord, Sterbehilfe, Abtreibung, Organspende) usw.

Eine Berücksichtigung ethischer Fragestellungen in Form von Aspekten gehört unbedingt zu einer umfassenden Persönlichkeitsbildung. Die Schulung der Orientierungskompetenz darf jedoch nie zu einer noch so wohlgemeinten «Moraldressur» führen, sondern sollte vielmehr am absoluten natürlichen Gewissen aller Menschen anknüpfen.

Als Mittel, dieses Ziel zu erreichen, stehen den Lehrpersonen verschiedene Wege offen: Diskussion mit den Lernenden über absolute und relative Werte, vergleichende Auseinander-

setzung mit verschiedenen weltanschaulichen Auffassungen oder ergründendes Suchen nach Stellungnahmen zu existenziellen Lebensfragen.

Ferner sind eine auf Dialog mit den Jugendlichen eingestellte Unterrichtsgestaltung, transparente Machtstrukturen und eine Vorbildfunktion seitens der Lehrpersonen für eine erfolgreiche Umsetzung ethischer Aspekte im Unterricht unerlässlich.

Ein konkretes Unterrichtsbeispiel

Beim Thema «Vertragslehre», insbesondere bei der Behandlung des Mietvertrages können ethische Aspekte anhand von Zeitungsartikeln über wahre Begebenheiten im Zusammenhang mit der Leihmutterchaft («Nichteinhaltung des Vertrages», «Annahmeverweigerung bei Mängeln») diskutiert und persönliche Stellungnahmen der Schüler/innen eingeholt werden. Belebend war dabei eine parallele Bearbeitung gleicher Fragestellungen durch zwei getrennt- und eine gemischtgeschlechtliche Gruppe mit anschließender Plenumsdiskussion. Falls eine geschlechtsspezifische Aufteilung innerhalb einer Klasse nicht möglich ist, empfiehlt sich die Zusammenarbeit mit einer gegengeschlechtlichen Klasse, allenfalls auch einer andern Schule. ●

Résumé

Les compétences éthiques n'ont rien à voir avec les connaissances académiques sur l'éthique. Au contraire, chaque homme a une conscience éthique qui repose sur la connaissance intrinsèque que tous les hommes sont des être vivants et que vivre consiste toujours à vivre ensemble. Certes, des représentations morales relatives, individuelles et sociales interfèrent avec cette conscience éthique absolue, mais elles ne peuvent pas complètement l'annihiler. Le défi pédagogique relevé par les enseignants vient, d'après l'auteur, renforcer cette instance morale et la maintenir en éveil.

Les aspects ne sont pas des thèmes! L'éthique en tant que thème peut éventuellement être traitée à l'école. En tant qu'aspect, elle peut être intégrée à pratiquement tous les thèmes d'un plan d'étude d'école. Ainsi, par exemple, le thème «contrat d'apprentissage» peut intégrer l'aspect «éthique» en incitant les élèves à se confronter aux aspects éthiques à travers quelques cas et exemples de manquement aux responsabilités («violation du contrat», «refus de reconnaître les vices», etc.).



Nous tirons sur la même corde!
Stiamo tirando la stessa fune!

Riassunto

La competenza etica non è sinonimo di conoscenze accademiche sull'etica. Ogni persona ha piuttosto una coscienza etica, basata sulla comprensione naturale del fatto che tutti gli uomini sono esseri senzienti e che vivere significa sempre convivere. E' vero che questa coscienza etica assoluta è sovrastata da immagini relative della società e individuali, non può però mai essere completamente repressa. Nel sostenere e mantenere sveglia quest'istanza etica risiede, a giudizio dell'autore, la sfida pedagogica per gli insegnanti.

Aspetti non sono temi! Etica quale tema può essere trattata semmai nelle scuole medie superiori (licei). Quale aspetto è però possibile inserire l'etica anche nelle scuole professionali in praticamente tutti i temi di un piano di sede. Così è possibile, ad esempio, includere l'aspetto «etica» nel tema «contratti», provocando la discussione su questioni etiche con l'ausilio di esempi sulla maternità sostitutiva («Mancato adempimento del contratto», «Rifiuto di accettazione in caso di difetti»).

Ethik – Vom Aspekt zum Thema und wieder zum Aspekt?

Christoph Aerni
Berufsschullehrer/Projektleiter
Umsetzung Rahmenlehrplan

Martin Imhof
Berufsschullehrer/Weiterbildungs-
verantwortlicher

Mit unserem Erfahrungsbericht wollen wir aufzeigen, wie der Aspekt Ethik in unserem Schullehrplan Platz fand und in welche Richtung er sich heute bei uns entwickelt.

Ethik erscheint im RLP, wie auch Kultur, als ein eigenständiger Aspekt, dessen weitgefassten Richtziele mit allen Unterrichtsthemen der SLP anzustreben sind. Die Lernenden setzen sich unter anderem mit dem rasanten Wandel der Welt sowie ethischen und moralischen Werten auseinander. Im Zentrum stehen dabei Orientierungen wie z. B. Selbstverantwortung, Tugenden, Menschenrechte u. a.

Um der Ethik genügend Gewicht zu geben, haben wir im SLP eine Unterrichtseinheit von mindestens 18 Lektionen unter diesen Aspekt gestellt. So entstand das Thema «Werte und Werthaltungen».

Leitidee im SLP bzi zum Thema «Werte und Werthaltungen»

Der rasante Wandel in fast allen Lebensbereichen und der damit verbundene Wertpluralismus verunsichert viele Menschen und führt zu Orientierungsschwierigkeiten. Die Lehrlinge des bzi erhalten die Gelegenheit, verschiedenste Orientierungsmuster zu vergleichen und eigene Ideen zu entwickeln. Ethik ist das Nachdenken über gute Gründe für unser Tun.

Lernziele Gesellschaft

Die Lehrlinge
– beschreiben und erläutern ethisch-

moralische Orientierungshilfen am Beispiel der Menschenrechte der UNO,
– entwickeln ihre eigenen Visionen,
– behandeln zwei ausgewählte aktuelle Themen aus dem Wahlbereich.

Lernziele Sprache und Kommunikation

Die Lehrlinge
– diskutieren, führen Gespräche, argumentieren,
– wenden rhetorische Merkmale in der Gesprächsführung (Streitgespräch) an.

Praktische Unterrichtsbeispiele

Im Thema «Werte und Werthaltungen», kümmern wir uns um die Menschenrechte im Allgemeinen und deren Verletzungen im Speziellen. Die 30 Artikel der UNO zur Erklärung der Menschenrechte, Zeitungsberichte sowie andere Unterrichtsmaterialien finden Eingang ins Klassenzimmer. Ein exemplarisch erarbeitetes Thema, z. B. Eingriff ins menschliche Erbgut, Gentechnologie in Nahrungsmitteln oder die Dopingsünde in Sport, soll den Lehrlingen Ideen für den weiteren Unterrichtsverlauf geben. Hier werden verschiedene Weltanschauungen, Werthaltungen und deren Zerfall thematisiert, diskutiert und erläutert. In einer projektartigen Teamarbeit, (2–3 Lehrlinge) wird die selbstständige Vertiefungsarbeit geprobt. Dieses Jahr lautete der Auftrag an die Gruppen: Erstellt eine Reportage zu einem selbst gewählten

Thema, im Bereich Werte und Werthaltungen. Dabei war vorgeschrieben, dass diese Arbeit ein Interview zu beinhalten hat. Die so entstandenen Texte, Bilder und Interviews wurden zu einer Reportage verarbeitet. So entstand in jeder Klasse eine Zeitschrift mit verschiedenen Reportagen zu verschiedenen Unterthemen. Die Zeitschrift erhielt den Gesamttitel Werte und deren Zerfall und wurde möglichst echt gestaltet (mit Reklame, Zwischentexten und anderem).

In der Gewissheit nicht ein allein seligmachendes Rezept gefunden zu haben, sind wir doch der Überzeugung, den Aspekt Ethik ernst genommen zu haben und ihm auch den gebührenden Stellenwert im Schullehrplan zugesichert zu haben.

Momentan beschäftigt uns die Überarbeitung unseres SLP und damit verbunden der Stellenwert und die Gewichtung des Aspektes Ethik von Neuem.

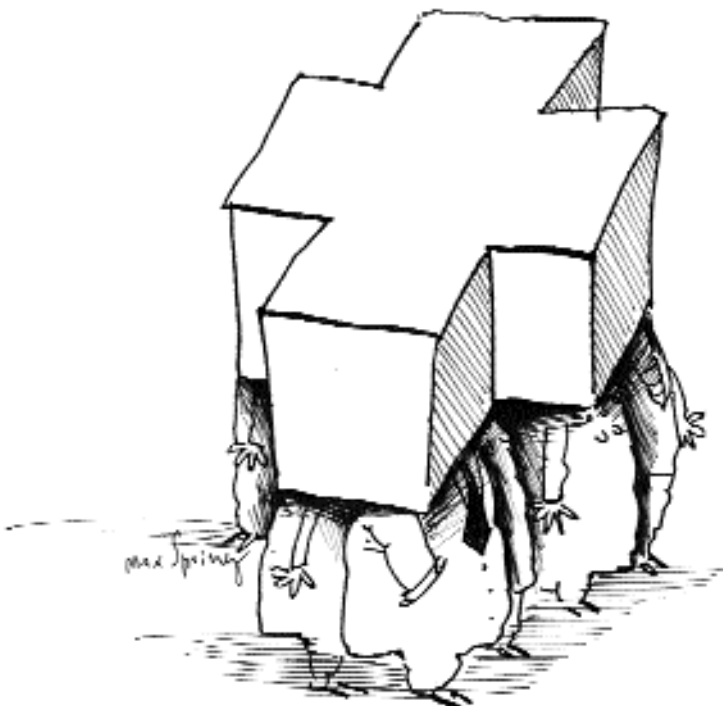
Martin Imhof

Welchen Stellenwert genießt die Ethik im neuen SLP?

Bei der Überarbeitung des SLP erhielten wir die Gelegenheit, die Erkenntnisse und Erfahrungen der ersten Fassung zu implementieren. In der ersten Version figurierte mit dem Thema Werte/Werthaltungen ein Aspekt aus dem RLP in unserem SLP. Das widerspricht der Idee des RLP, wonach die gewählten Themen mit sämtlichen 13 Aspekten des RLP gefüllt werden können. Diesem Umstand trugen wir bei der Revision Rechnung und änderten unseren SLP wie folgt:

- Reduktion von 12 auf 9 Themen
- Die Aspekte Medien, Umwelt und Werte/Werthaltungen wurde in die Themen integriert.

Die folgende Aufzählung zeigt auf, wie Ethik konkret ihren Niederschlag in den Themen gefunden hat. Dadurch erfuhr die Ethik eine Aufwertung, da sie nun konsequent in allen Themen im Pflicht- oder Wahlbereich erscheint.



Résumé

Ethique: de l'aspect au thème, puis de nouveau à l'aspect?

Le rapport d'expérience suivant nous permet de montrer comment l'aspect éthique a pris sa place dans notre plan d'étude d'école (PEE) et dans quelle direction nous le développons aujourd'hui. Lors de la révision de notre PEE, nous avons corrigé, sur la base des connaissances acquises, la première version qui contenait un aspect du PEC en rapport avec le thème valeurs/jugements de valeur. La conception du PEC, selon laquelle les thèmes choisis peuvent être remplis avec l'ensemble des 13 aspects, était ainsi contredite. Nous avons tenu compte de cette contradiction en révisant et modifiant notre PEE comme suit:

- réduction de 12 à 9 thèmes
- intégration aux thèmes des aspects médias, environnement et valeurs/jugements de valeur.

Nous sommes convaincus que cette révision tient ainsi compte de l'importance de l'éthique dans la vie sociale quotidienne.



Riassunto

Etica – Dall'aspetto alla tematica e di nuovo all'aspetto?

Con il seguente rapporto basato sull'esperienza desideriamo segnalare come l'aspetto Etica ha trovato posto nel nostro piano di sede e in quale direzione si evolve oggi.

Nella rielaborazione del PS abbiamo avuto l'opportunità di correggere le informazioni della prima versione. Con la tematica Valori/conservazione di valori nel PS figurava un aspetto del PQ. Ciò è in contraddizione con il PQ, secondo cui le tematiche scelte possono essere colmate con tutt'e 3 gli aspetti del PQ. Nella revisione abbiamo tenuto conto di questo fatto e abbiamo modificato il nostro PS nella maniera seguente:

- Riduzione da 12 a 9 tematiche
- Gli aspetti media, ambiente e valori/conservazione di valori sono stati integrati nelle tematiche.

Con la revisione siamo convinti di aver tenuto conto in modo corrispondente del significato dell'etica nel quotidiano della società.

Die folgende Aufzählung zeigt auf, wie Ethik konkret in den Themen verankert ist.

Thema 1

Beruf und Freizeit – Wie gehen wir miteinander um

Thema 2

Markt und Konsum – Wirtschaftsethik, das knappe Gut der vierten Ressource

Thema 3

Die Schweiz als demokratischer Staat – Datenschutz, Überwachung, Sicherheit

Thema 4

Soziale Sicherheit – Krankenkasse und Gesundheitspolitik

Thema 5

Geld und Konjunktur – Das magische Sechseck der staatlichen Konjunkturpolitik

Thema 6

Die Schweiz in der Welt – Globalisierung und die Reaktionen in der Schweiz

Thema 7

Familien und Wohnen – Partnerschaft mit AusländerInnen – Lebenssituationen in fremden Kulturen

Thema 8

Arbeit und Betrieb – Unfall und Arbeitslosigkeit, Folgen – Rollenteilung Mann–Frau – Rationalisierungsprozess

Fazit

Wie die konkrete Umsetzung im täglichen Unterricht bei den Klassen aussieht, überlassen wir der Lehrkraft. Je nach Beruf kann das eine oder andere Thema zu einem wichtigeren Unterrichtsbaustein ausgebaut werden.

Wir sind überzeugt, mit unserer Revision der Bedeutung der Ethik im gesellschaftlichen Alltag entsprechend Rechnung getragen zu haben.

Christoph Aerni

Umsetzung des Aspekts «Ethik» – eine Herausforderung für alle!

Der Aspekt Ethik spielt in unserem SLP offensichtlich eine zentrale Rolle. In 9 der 12 Themenkreisen wird er explizit aufgeführt. Der SLP erklärt demzufolge die ethische Urteilsbildung an moralischen Fragestellungen aus allen Lebensbereichen zu einer der wichtigsten Aufgaben im Bildungsprozess der Allgemeinbildung. Ausgehend von moralphilosophischen Eckpfeilern und/oder individuellen Wert- und Normvorstellungen wird an sozialetischen Themen weitergedacht.

Themenkreis 6 «Ich lebe, suche, finde, zweifle»

Die Leitidee des Themenkreises 6 «Ich lebe, suche, finde, zweifle» rückt den Aspekt Ethik neben den Aspekten Identität/Sozialisation und Kultur in den Mittelpunkt. Die Leitidee bringt dies deutlich zum Ausdruck: «Die Lernenden stehen etwa in der Halbzeit ihrer Berufslehre. Dieser Anlass bietet Gelegenheit, Rück- und Vorschau zu halten und sich mit der aktuellen, der vergangenen und der zukünftigen Lebenssituation auseinander zu setzen. Wünsche, Träume, Sehnsüchte aus der Kindheit und der frühen Jugendzeit kontrastieren mit der realen und oft harten Wirklichkeit. Wie sollen die Jugendlichen mit ihren Enttäuschungen und Frustrationen, mit diesem Zusammenbruch der «heilen Welt» umgehen? ... Die Persönlichkeit der Jugendlichen soll durch Selbstanalyse, Erfahrungsaustausch in der Auseinandersetzung mit Literatur, Film, Kulturgeschichte, Lebensbildern usw.

gestärkt, ihre Frustrationstoleranz und Konfliktfähigkeit gefördert werden.»

Unter «Anmerkung» steht: «Das Autorenteam hat bewusst auf die Differenzierung in verbindliche und Wahlbereich-Lernziele verzichtet. Jede Lehrkraft setzt individuell Schwerpunkte. Eine wesentliche Mitsprache der Lernenden bei Planung und Durchführung dieses Themas ist für das Gelingen unabdingbar.»

Umgesetzt werden diese anspruchsvollen Leitideen in Unterrichtsgegenständen wie «Meine Lebenserfahrungen», «Ich suche Orientierung und Sinn» und «Meine Frustrationen». Auf Grund der entsprechenden Lernziele sollen Produkte wie «Mein Lebensstrahl», «Mein Zufriedenheitsdiagramm», «Mein Lebensband», «Mein Tagebuch», «Ein Kondolenzschreiben» usw. erarbeitet werden.

Herausforderung

Für die Lehrpersonen sowie die Lehrlinge bedeutet die Umsetzung dieses TK 6 eine echte Herausforderung. Besonders bei grossen Klassen mit bis zu 25 Auszubildenden ist methodisch-didaktisches Fingerspitzengefühl gefragt.

Ethik

Gemäss dem Philosophen Immanuel Kant befasst sich die Ethik mit der zentralen Frage: «Was sollen wir tun?» Das moralisch Gute, das moralisch richtige Handeln steht zur Diskussion. Also, Philosophie für den Alltag, das Leben im praktischen Vollzug ist gefragt. Das hat Konsequenzen!

Thomas Tresch ist vollamtlicher Lehrer allgemein bildender Richtung an der GIBS Solothurn, Leiter des PLUR-Teams der GIBS SO, Projektleiter der Arbeitsgruppe «Verhaltenskodex», in Ausbildung zum Praxisberater am SIBP.

Riassunto

L'aspetto «etica» è presente nel piano di sede (PS) della SPAI Soletta in 9 su 12 tematiche. Il confronto aperto con la formazione morale di giudizi rappresenta una questione centrale del mandato di formazione. La riflessione e il mettere in questione l'agire quotidiano ha delle conseguenze. Alla SPAI Soletta il corpo docenti è deciso a conferire alla discussione etica una dimensione pratica. In un prossimo futuro dovrebbe sorgere infatti un codice comportamentale. Sarà data la parola a rappresentanti dei più diversi gruppi d'interesse. Questo codice cerca di mostrare in maniera chiara e comprensibile gli obiettivi a cui si mira come pure il comportamento desiderato. Nel contempo il codice offre una base di discussione per proseguire permanentemente il confronto con la tematica. Questo provvedimento intende fornire un contributo positivo al miglioramento della convivenza e dell'attività in comune nella nostra scuola.

Résumé

L'aspect «éthique» est présent dans 9 des 12 thèmes du plan d'étude d'école (PEE) du GIBS de Soleure. Provoquer un débat ouvert sur la formation du jugement moral est l'une des exigences fondamentales de notre mission éducative. Agir au quotidien implique une réflexion, un questionnement, qui n'est pas sans conséquences. Les enseignants du GIBS de Soleure ont décidé de donner une dimension pratique au débat éthique. Ainsi, un code de comportement sera bientôt adopté. Des représentants de plusieurs groupes d'intérêts seront invités à donner leur avis à ce sujet. L'objectif est de présenter de manière claire et compréhensible dans ce code le comportement souhaité et les objectifs visés. C'est aussi une base pour poursuivre la discussion sur le thème de l'éthique. Nous espérons que cette mesure contribuera à améliorer la vie et les activités communes dans notre école.

Haltungsfragen der Lehrlinge

Soll ich meine Hausaufgaben termingerecht erledigen?

Soll ich den Abfall (Verpackungsmaterial und Essreste) von meinem Mittagslunch auf dem Tisch im Aufenthaltsraum liegen lassen?

Fragen der Lehrpersonen

Wie beurteile ich meine pädagogischen/andragogischen Interventionen bei Störungen im Unterricht? Wie begründe ich meine Wertvorstellungen, Normen und Ziele im Unterricht und mit welchen Massnahmen setze ich sie um?

Zusammenarbeit

Ethische Theorien und persönliche Wertvorstellungen, die anhand von aktuellen Themen der Frage nach obersten, vernünftigen Prinzipien nachgehen und die Verbesserung des menschlichen Lebens zum Ziel haben, müssen im Kollegium des Lehrkörpers genauso intensiv und offen diskutiert werden wie im Unterricht mit den Lehrlingen.

Konsequenzen

Das PLUR-Team nimmt an Impulstagen «Ethik Heute» im Rahmen der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung teil. Im ABU-Forum findet an der GIBS ein reger und offener Austausch über pädagogische/andragogische Fragestellungen statt.

Verhaltenskodex

Wir nehmen mit Besorgnis wahr, dass viele unserer Lehrlinge das Bildungsangebot als billiges Konsumgut gering schätzen. Sie verhalten sich dementsprechend respektlos und gleichgültig. Die Ergebnisse einer aktuellen Umfrage bei den Lehrkräften an der GIBS-Solothurn bringen dies klar zum Vorschein. Die Liste der genannten Schwierigkeiten reicht von schlechter

Arbeitshaltung, Unordnung, flegelhaftem Umgang der Lehrlinge untereinander, despektierlichem Verhalten der Lehrlinge gegenüber der Lehrperson bis zu Vandalismus. Der Ruf nach klaren Zielvorgaben und Verhaltensnormen in Form eines Verhaltenskodex wurde laut. Die längst fällige Diskussion rund um das Thema «Ethik an der GIBS» ist entbrannt. Eines ist klar: Die Schule versteht sich als Ort, wo Lehr- und Lernprozesse stattfinden, wo das laute Nachdenken über sich und das Vis-à-Vis gefragt ist und wo ein kreatives Zusammenwirken eine wichtige Rolle spielt. Die Verantwortung für ein wohlwollendes auf Akzeptanz und Respekt basierendes Lernklima muss von allen Beteiligten übernommen und getragen werden.

Daher ist die Entwicklung des Verhaltenskodex ein gemeinsames und fortwährendes Projekt. Diese Verdichtung der Vorstellungen bezüglich gegenseitigen Erwartungen hat das Ziel, Transparenz zu schaffen und bietet die Chance einer wertvollen Orientierungshilfe auf dem Weg zum «guten Zusammenleben». ●

Ethik im ABU – Gedanken und Erfahrungen

Das ABU-Team der gewerblichen Berufsschule Willisau: Barbara Streit, Bruno Bachmann, Ernst Bieri, Kurt Höttschi, Beni Krienbühl, Toni Röösl

«Ethik schliesst den Erfolg nicht aus», «Nachholbedarf auf Chefetagen», «Ethische Bildung: Mit oder ohne Bibel?», «Vom schwierigen Versuch, den Geist zu messen» Das sind vier Titel von Zeitungsberichten, die innerhalb von drei Wochen in unseren Tageszeitungen erschienen sind. Fast inflationär werden die Leser mit ethischen Fragestellungen in Tages-, Wochenzeitungen und Magazinen konfrontiert. Es scheint, als ob Ethik, ethische Grundsätze und ethisches Handeln etwas völlig Neues wären.

Ethik im ABU – gestern und heute

Auch der Rahmenlehrplan für den allgemein bildenden Unterricht an gewerblich-industriellen Berufsschulen, in Kraft seit Schuljahr 1996/97, hält in einem Aspekt Richt- und Lernziele zum Thema Ethik fest. Hatte die Auseinandersetzung mit Werten, Normen, Sitten und Moral im allgemein bildenden Unterricht an Berufsschulen bis anhin keinen Platz? Wohl kaum, jede einigermaßen verantwortungsvolle Lehrperson hat versucht, wenn sie ihren Beruf nicht nur als Job ausgeübt hat, in vielen zu behandelnden Themen ethische Fragen zu thematisieren. Was sich verändert hat, ist das wirtschaftlich-gesellschaftliche Umfeld, ein globales Dorf, das zu einem multikulturellen Wertesystem geführt hat. In dieser Umwelt muss sich jeder junge Mensch, je nach seiner Biografie, seiner familiären Konstellation und seiner Kultur während seiner Entwicklung ein eigenes

Wertesystem und Weltbild erarbeiten. Dieses wird ihm nicht mehr wie früher als ein vorgegebenes Normen- und Werte-Korsett übergestülpt, getragen von Staat und Kirche und sozial kontrolliert.

Vielfalt ethischer Bildung

So bietet auch der neue Rahmenlehrplan und damit auch unser Schullehrplan eine Menge an möglichen Themen, um sich in diesem veränderten Umfeld mit Fragen der Ethik auseinander zu setzen. Stellvertretend möchten wir hier einige erwähnen, die wir an der gewerblichen Berufsschule Willisau umzusetzen versuchen.

Im individuellen Bereich: Die Entwicklung im Jugendalter und die damit verbundenen Probleme und Gefahren (Risikoverhalten, Umgang mit Angst, Gesundheit, Sucht, Verantwortung und Gewissen).

Im zwischenmenschlichen Bereich: Umgang mit Mitmenschen in Kollegenkreis, Freundschaft, Familie, Arbeitsplatz (Arbeits- und Freizeitverhalten, Regeln des Zusammenlebens, Sexualität und Verantwortung, Umgang mit Konflikten, Sicherheit und Technik, soziale Sicherheit).

Im Bereich gesellschaftliche/wirtschaftliche Institutionen: Verhalten in Wirtschaft und Staat (Mein Alltag, Wer übt Macht aus? Wirkung der Macht? Mitdenken – Mitreden – Mitentscheiden, Ich und der gesellschaftliche Wandel, Migration – Integration, Die Schweiz im Welthandel).

Im Bereich des Umgangs mit Leben-

digem und der Natur: Spannungsfeld Mensch – Natur (Sicherung unseres Lebensraumes, Spannungsfelder in Wirtschaftszweigen, Mensch – Medizin – Natur).

Theorie und Praxis

Natürlich fühlen sich Lehrlinge und Lehrtöchter lange nicht von allen diesen Themen angesprochen. Da spielen Vorlieben, Vorwissen, Interessen, Aktualität, Alter, Geschlecht, Engagement, Klassengeist und -zusammensetzung, aber auch die Sozialkompetenz eine wichtige Rolle, wie auch das methodisch-didaktische Vorgehen von uns als Lehrer und Lehrerinnen. Nicht immer gelingt es uns, das Thema lehrlingsgerecht aufzuarbeiten und geeignete Texte und Unterlagen zu finden. In unserer so schnelllebigen, rasanten Zeit fehlt manchmal auch der Wille, sich etwas länger und tiefer mit einem Thema auseinander zu setzen.

Umsetzung in der SVA

Interessant ist es aber, der Frage nachzugehen, ob die Bereitschaft vorhanden ist, das eine oder andere Thema in Form einer Selbstständigen Vertiefungsarbeit wieder aufzugreifen und sich ethischen Fragen zu stellen? Blättern wir im Stapel der letzten Selbstständigen Vertiefungsarbeiten von Schreibern, Bäcker-Konditoren und Automonteuren oder erinnern uns an Präsentationen und Prüfungsgespräche, tauchen Arbeiten auf wie: «Gefahren der Genmanipulation», «Arbeit und Arbeitslosigkeit», «Rassismus – warum?», «Nachhaltige Entwicklung am Beispiel des Biosphärenreservates im Entlebuch», «Suizid – warum?» u. a.

Nicht das allein, was an Antworten zu Fragestellungen in diesen Arbeiten wiederzufinden ist, widerspiegelt das Resultat der Auseinandersetzung mit ethischen Fragestellungen. Im Gespräch erst erfahren wir den Prozess, das sich Hineindenken, die Tiefe, aber

auch die Unsicherheit, die die Begegnung mit dem Thema hinterlassen haben. Hier spüren wir als Begleiter und Begleiterin auch, dass wir im Unterricht den Lehrlingen noch vermehrter Gelegenheit geben müssen, sich mit kontroversen Fragestellungen auseinander setzen zu können, um sich im Bereich der Methodenkompetenz weiter zu entwickeln.

Ethik im Alltag

Letztlich aber glauben wir, sind unsere Möglichkeiten der Einflussnahme im Bereich der ethischen Bildung an der Berufsschule begrenzt, und zwar aus mehreren Gründen.

Während der Adoleszenz haben Jugendliche eine Unmenge von persönlichen Entwicklungen, Aufgaben und Problemen zu bewältigen, die einen grossen Teil ihrer Energie und Interessen absorbieren. Hier können wir Orientierungsmöglichkeiten schaffen.

Kollegenkreis, Freunde, Peer Groups und Medien dürften einen prägenden Einfluss auf ihr momentanes Leben haben als wir mit unserem Unterricht in der Allgemeinbildung.

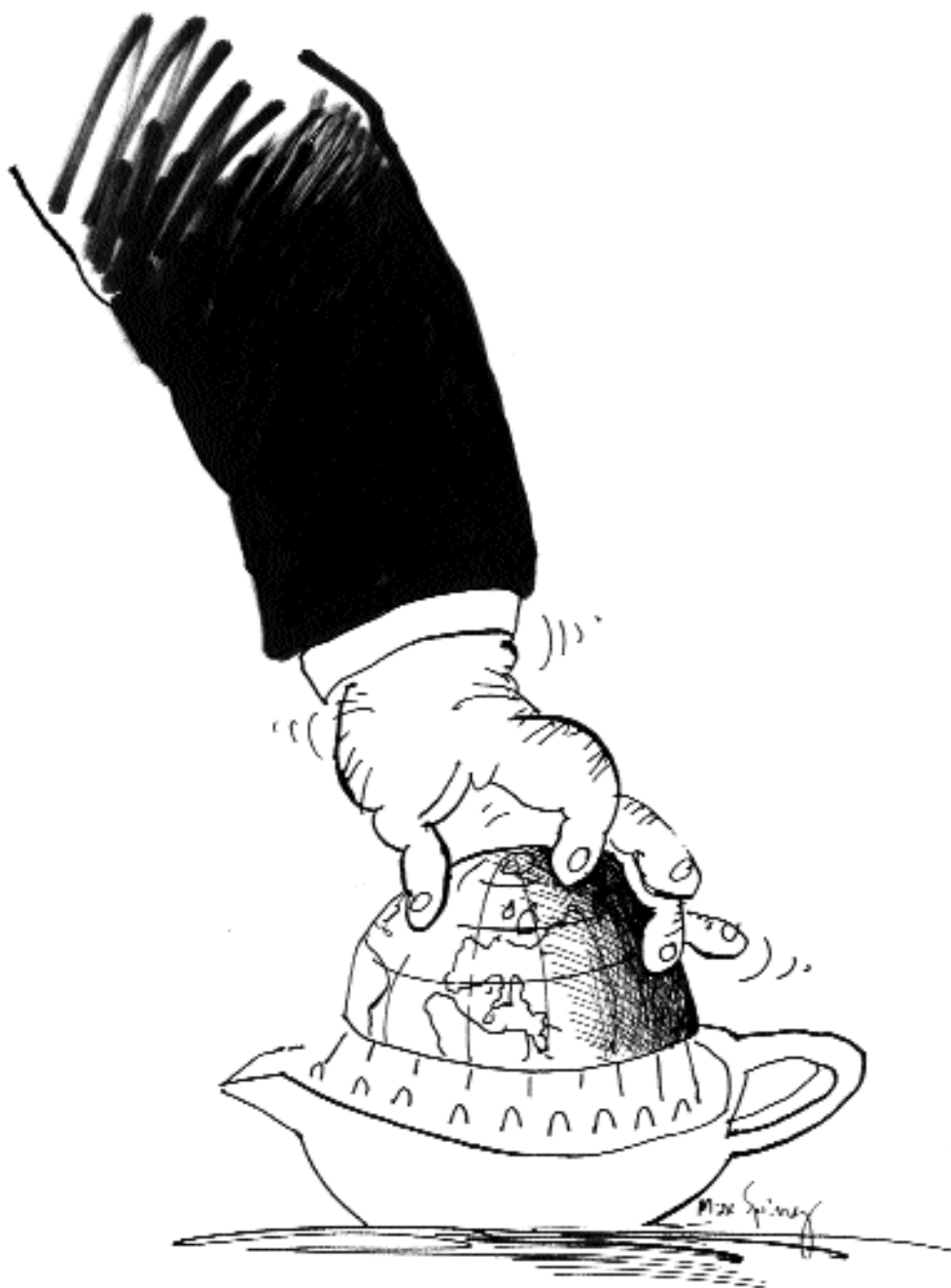
Die Erfahrung, dass das Verhalten und Handeln im Umgang mit Mitmenschen im Alltag, im Beruf, in Wirtschaft und Politik einer grundlegenden humanen Ethik widersprechen, provozieren mehr Zweifel und Fragen, die in eine Laisser-faire-Haltung bei Lehrlingen münden können.

Die beste Voraussetzung der Förderung der Persönlichkeit und damit verbunden einer ethischen Bildung ist die Erfahrung, dass der junge Mensch in Familie, am Arbeitsplatz und in der Schule spürt, dass er ernst genommen wird und Partner und Partnerinnen findet, die sich mit ihm auseinander setzen. ●

Résumé

Le plan d'étude d'école de Willisau (LU) offre quantité de thèmes possibles pour se confronter aux questions éthiques:

- *Le développement des jeunes, avec les problèmes et dangers qu'il implique (comportement à risques, rapports avec la peur, la santé, la toxicomanie, la responsabilité, la conscience).*
- *Le rapport aux autres: camarades, amis, membres de la famille, collègues; le comportement au travail et pendant les loisirs; les règles de la vie en commun; la sexualité et la responsabilité; le rapport aux conflits, à la sécurité, à la technique; les assurances sociales.*
- *Le comportement face à l'économie et à l'Etat (mon quotidien: qui exerce le pouvoir?; penser, parler et décider ensemble; moi et le changement social; migration et intégration; la Suisse dans le commerce mondial).*
- *Le conflit entre l'homme et la nature (sécurité de l'espace vital, rôle de l'économie, homme, médecine et nature).*



Riassunto

L'etica, i principi etici, l'agire conformemente all'etica, sono divenuti una tendenza alla moda nei media. Anche nelle scuole professionali dall'entrata in vigore del nuovo piano di sede vengono integrate questioni etiche nell'approfondimento di temi dell'insegnamento appartenenti al settore della società.

Se nel vecchio piano di sede l'inclusione di valori, di norme, di costumi e della morale nelle tematiche dell'insegnamento era in gran parte lasciata al singolo insegnante, il nuovo piano di sede stabilisce in maniera esplicita molte possibili questioni, in obiettivi d'insegnamento cognitivi e non cognitivi. I mutamenti economici e della società negli ultimi decenni richiedono una maniera diversa e più variegata di porre le questioni etiche. Siamo però dell'opinione che per una formazione completa dei giovani a noi affidati la scuola non è sufficiente, ma che sono pure necessari le discussioni a livello familiare, i coetanei, coloro che lavorano nell'azienda, i politici nella sfera pubblica. Soltanto così è possibile ottenere da parte dei giovani un sostegno e un rafforzamento di modi di agire conformi all'etica.

GIB Zug

Moralische Atmosphären und Struktur – der Qualitätsknüller!

Ruedi Odermatt ist Berufsschullehrer und unterrichtet an der GIB Zug Allgemeinbildung, Sport und an der Berufsmaturität Recht/Wirtschaft. Er war einer der Autoren des Rahmenlehrplanes für den neuen ABU-Unterricht.

Mit Ethik, insbesondere dem Schaffen moralischer Atmosphären in Unterricht und Schule, sowie strukturiertem Aufbau von Grundlagewissen und Kompetenzen, so meine These, haben wir Qualitätsentwicklungsinstrumente in Händen, von denen Qualitätsprofis schon lange träumen.

Die wiederholte Diskussion der Umsetzung des neuen Aspektes Ethik mit Berufsschullehrern aus der ganzen Schweiz zeigt auf, dass dieser neue Aspekt nicht allen Lehrpersonen gleichermaßen zugänglich ist, und die Art und Qualität der Umsetzung jedenfalls auch stark von der einzelnen Lehrkraft abhängt:

- Mit der Einführung des Aspektes Ethik im neuen RLP wurde vernachlässigt, die Lehrenden mit den neuen Inhalten vertraut zu machen. So fühlen sich viele Berufsschullehrer von der komplexen Materie überfordert und unterrichten diese nur zaghaft – wenn überhaupt.
- Die Aspekte und die Kompetenzen im Rahmenlehrplan sind abstrakt und teilweise nicht sehr seriös formuliert, daher vermögen sie nur bedingt aufzuzeigen, welches Grundlagewissen vermittelt und welche Prozesse durchlaufen werden müssen. Mangels Zeit, Geld oder Expertentum entstand aus dieser RLP-Basis vielerorts unausgeglichenes SLP-Flickwerk (nicht nachvollziehbare SLP-Lernziele, kein zwingender und dem Aspekt Ethik gerecht werdender Aufbau über die

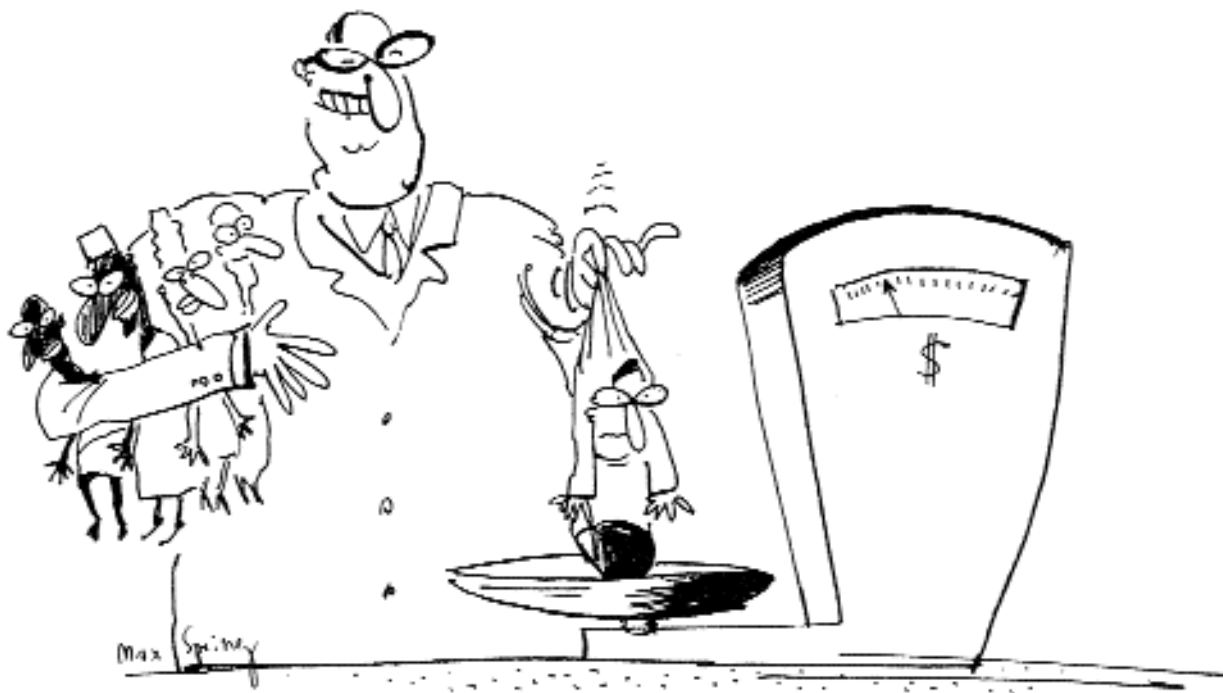
Lehrjahre hinweg, falsche Vermittlungsansätze etc.), das nicht nur der Umsetzung der Ethik im Wege steht.

Revision des SLP und Konkretisierung der Aspekte/Kompetenzen des RLP als Umsetzungskatalysatoren

In Zug haben wir beschlossen, nicht zuletzt vorgenannter Feststellungen wegen, unseren Schullehrplan bis 2004 einer ersten Revision zu unterziehen:

- Wir werden sämtliche Aspekte und Kompetenzen des Rahmenlehrplans analysieren und ergänzen; was besagt, dass wir das sich nach bewährter Lehre ergebende Grundlagewissen zu den Aspekten/Bildungsgängen und Kompetenzen mit externen Experten benennen werden.

(Dieses Grundlagewissen enthält z.B. für den Aspekt Ethik ethische Grundbegriffe, eine abgekürzte Geschichte der Philosophie und situative Konflikte, die individuelle Eigenarten der Lernenden berücksichtigen und langfristige Folgen einkalkulieren. Zwar kommt es in der Ethik nicht eigentlich auf das Wissen an, sondern auf das Tun. Doch wer sich bewusst dafür entscheiden will, das Richtige zu tun, muss sich zuerst eine Meinung darüber gebildet haben, worin das richtige Tun überhaupt besteht, d.h. er muss sich mit ethischen Argumenten (auch berühmter Philosophen aus Vergangenheit und Gegenwart)



auseinander setzen und sie richtig einschätzen können. Dazu müssen aber auch Grundlagen/Grundbegriffe der Ethik vermittelt werden, die eine solche diskursive Auseinandersetzung erst ermöglichen.)

- Zu diesen neu formulierten, jetzt konkreten Aspekten werden wir anschliessend, in der Sprache unserer Lernenden, das diese in ihren Entwicklungsaufgaben, unter Berücksichtigung der Schlüsselprobleme, unterstützende Grundlagewissen schreiben, das dann auch an der standardisierten LAP geprüft werden soll. Ebenfalls müssen die Kompetenzen inhaltlich, situativ und als Verhaltensweisen konkretisiert werden.
- Hernach muss der bestehende SLP-Lernzielkatalog überprüft und dem nun schriftlich vorliegenden Grundlagewissen angepasst werden.
- Schliesslich muss dieses Aspekte-Grundlagewissen und der als Verhaltensweisen konkretisierte Aufbau der Kompetenzen auf die Schullehrplanthemen verteilt und dort um

die themeneigenen Lernziele ergänzt werden. So ist durch alle Schullehrplanthemen hindurch ein sauberer Aufbau des Fachwissens in Ethik, Ökologie, Recht etc. und der Kompetenzen sichergestellt.

- In schulinternen Weiterbildungsveranstaltungen werden den ABU-Lehrpersonen das neu formulierte bzw. ergänzte Grundlagewissen und die erneuerten Kompetenzen zusammen mit externen Experten vorgestellt. Wo Aspekte/Bildungsgänge und Kompetenzen methodisch und didaktisch speziellen Überlegungen bedürfen, soll dies auch Inhalt dieser Veranstaltungen sein.

Moralische Atmosphären unterstützen den Kompetenzaufbau

Für die didaktisch-methodische Seite des Aspekts Ethik gilt es festzustellen, dass das Ziel der moralischen Urteilsfähigkeit und der verbesserten Handlungsorientierung moralische Entwicklung bedingt. Der Lehrkraft muss klar

Résumé

L'éthique, en particulier l'atmosphère morale régnant dans le cadre de l'école et de la classe, ainsi que l'organisation structurée des connaissances et des compétences de base, nous offre un instrument très efficace de développement de la qualité. Dans ce but, les aspects et compétences correspondants, qui figurent dans le PEC sans y être toujours très approfondis, doivent être améliorés de manière à accompagner les apprenants dans leurs tâches de développement en intégrant les grandes problématiques. Les enseignants doivent savoir qu'il est possible d'aider les apprenants à se forger un jugement moral et à développer leurs compétences à tous les niveaux en créant et en préservant une atmosphère morale. Celle-ci implique des règles démocratiques et un savoir-vivre qui permettent d'exercer, dans le cadre de l'école et de la classe, la coopération et la participation, mais aussi la libre communication réciproque et l'attribution de responsabilités aux apprenant(e)s.

sein, dass der Weg zur moralischen Urteilsfähigkeit und einer umfassenden Kompetenzförderung unserer Lernenden über das Schaffen und Erhalten moralischer Atmosphären befördert werden kann. Mit solchen Atmosphären sind demokratische Regelungen und Umgangsformen mitgemeint, mit denen Kooperation und Partizipation in Unterricht und Schule eingeübt werden können, aber auch die gegenseitige zwangslose Kommunikation und das Zuweisen von Verantwortung an die Lernenden, die sich damit als Personen erleben, die ernst genommen werden.

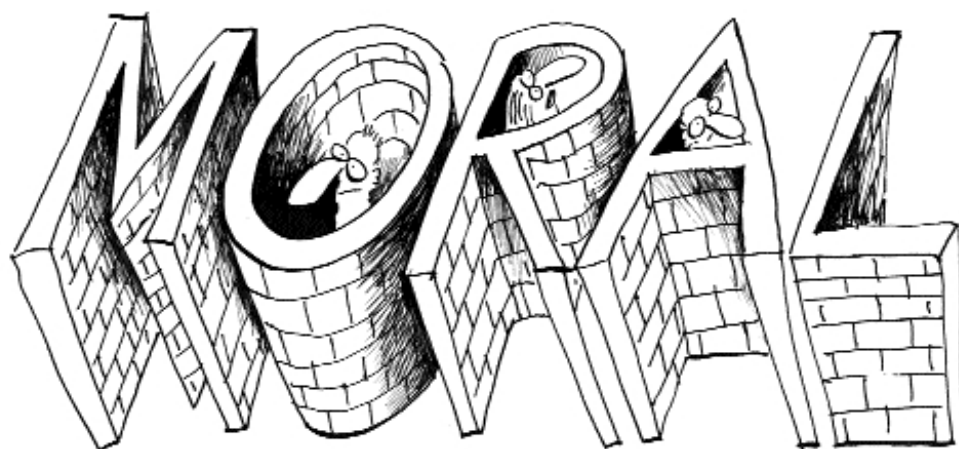
Da die Diskussion realer moralischer Dilemmata des Ausbildungs- bzw. Lebensbereiches der Lernenden wesentlich moralische Urteilsfähigkeit entwickeln kann, sei hier betont, wie wichtig der gezielte Aufbau und die

Förderung der Kommunikationskompetenz nicht nur für die Ethik, sondern über diese hinaus, für eine umfassende Förderung aller Kompetenzen ist. Zu dieser generellen Kompetenzförderung gehört auch, dass Prozesse und Produkte aus einer übergeordneten Perspektive kommuniziert, analysiert und reflektiert werden – und dies immer auch eingedenk der wesentlichen Prinzipien eines handlungsorientierten Unterrichts.

Mit einer wie vorgehend beschriebenen «Revisionsethik», so die These und meine Überzeugung, schaffen wir für den allgemein bildenden Unterricht und die Schule einen «Qualitätsquantensprung», der über das mit den uns bislang angebotenen Qualitätsinstrumenten Erreichte hinausgehen dürfte. ●

Riassunto

Con l'etica, in particolare mediante la creazione di atmosfere morali nell'insegnamento e nella scuola, come pure mediante la creazione strutturata di conoscenze di base e competenze disponiamo di uno strumento di sviluppo della qualità molto efficace. Per fare ciò è necessario migliorare gli attuali aspetti e le competenze del programma quadro, in parte non formulati in maniera molto seria, in modo tale da sostenere gli allievi nelle loro mansioni di sviluppo, tenendo in considerazione i problemi chiave. L'insegnante deve inoltre essere cosciente del fatto che è possibile giungere alla capacità di giudizio morale e a un completo sostegno delle competenze dei nostri allievi passando dalla creazione e dal mantenimento di atmosfere morali. Tali atmosfere comprendono pure regolamentazioni e modi di fare democratici, con cui è possibile esercitare la cooperazione e la partecipazione nell'insegnamento e nella scuola, ma pure la comunicazione vicendevole libera da costrizioni e l'attribuzione di responsabilità agli allievi.



„ETICA“
„ÉTHIQUE“

Ethique et citoyenneté

Aujourd'hui, nous introduisons l'éthique à l'école. L'éthique, non en tant qu'évidence sur le Bien ou le Mal, mais en tant que réflexion, débat défini par des règles garanties par la démocratie, et dont le fondement s'inspire des Lumières, trouve ainsi naturellement sa place dans l'institution chargée de former les citoyens de demain.

Concrètement, l'éthique se manifeste sous la forme d'un des 9 aspects du PEC, l'aspect *furtif*, sur lequel les enseignants, à bon ou à mauvais escient, passent comme chats sur braise, un aspect également caractérisé par sa transversalité. En effet, comme le souligne le professeur Dermange, «l'éthique n'apparaît jamais à partir de rien mais naît des questions soulevées par le droit, l'économie, l'écologie, l'histoire, etc.».

Pour notre part, nous avons pu saisir un instant de l'actualité, le débat aux Chambres soulevé par la proposition de la «solution des délais», pour amorcer une expérience menée en classe avec l'appui du matériel dispensé par ALE sur le thème de l'avortement.

En guise d'introduction, nous commencerons par un remue-méninges autour du mot «éthique», suivi par la lecture d'un texte extrait de *La Peste* où l'auteur donne sa définition de la vertu et du vice, «le vice le plus désespérant étant celui de l'ignorance qui croit tout savoir et qui s'autorise alors à tuer». L'objectif visé est de faire prendre conscience à l'élève que la notion de jugement moral ne peut être dissociée de la connaissance; tout point de vue

doit être soumis à l'argumentation, élément constitutif de l'éthique contemporaine. «Les hommes sont plutôt bons que mauvais, et en vérité, ce n'est pas la question.»¹

Suite à une rapide contextualisation du problème (lecture d'un article de presse), l'enseignant(e) proposera aux élèves un dossier constitué de 6 documents (en fait 6 aspects), afin de montrer que la problématique de l'avortement ne se résume pas à son aspect éthique, mais recouvre également d'autres réalités. Ces activités permettent de prendre en compte la complexité du sujet (domaine Société) et d'exercer des compétences langagières (lecture et analyse de documents).

Les élèves seront ensuite conviés à tester leurs compétences méthodologiques en évaluant un certain nombre de sites internet selon des critères prédéterminés. Ainsi, par le biais de cette activité, prendront-ils également conscience des positions pour ou contre l'avortement.

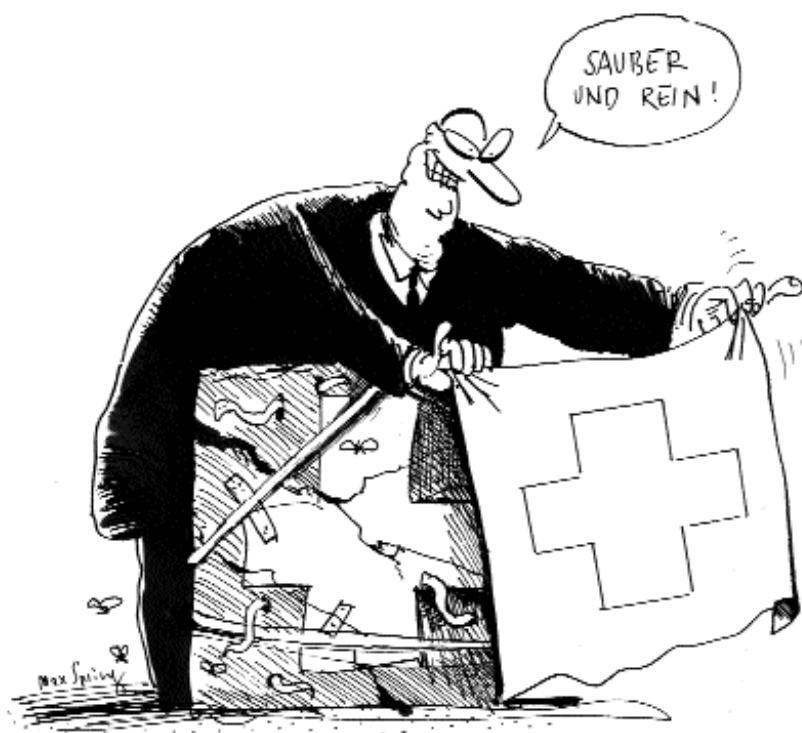
De retour en classe, les élèves, constitués en groupes, devront examiner un cas pratique et prendre position, selon les consignes données, en vue de la participation à un débat contradictoire. Les arguments seront synthétisés sur une acétate, utilisée ensuite lors de la discussion finale. Les compétences mises en oeuvre relèvent alors du domaine Langue et Communication

Ariane Debieux
Enseignante de culture générale

Riassunto

In seguito al seminario dedicato agli insegnanti delle Scuole professionali superiori nel quadro di «Etica oggi (EO)», ci è parso interessante sottoporre a test in loco un capitolo tratto dal dossier «aborto». E' stata scelta una classe di parrucchiere del 1° anno (al CEPTA). Sono state utilizzate delle unità d'insegnamento che facevano appello alle più svariate competenze delle allieve. Un primo bilancio di quest'esperienza è stato messo per iscritto; e così è stato possibile concretizzare un abbozzo di riflessione, come pure alcuni suggerimenti metodologici e pedagogici.

1 Albert Camus, *La Peste*, p. 124 (Folio)



Propre en ordre!
Pulita e come nuova!

(compétences langagières, personnelles et sociales).

Ainsi se conclut cette première approche, par laquelle nous aurons tenté de montrer que la confiance et l'exercice de la raison sont à la base de la réflexion éthique et figurent parmi les conditions d'un fonctionnement acceptable de nos sociétés pluralistes.

Nous pourrions suggérer, comme pistes ultérieures, des séquences incluant la métacognition, au sujet des activités en groupe et de l'organisation du débat, qui pourraient être reliées à une réflexion sur la bonne marche d'une démocratie, par exemple.

Si l'on tente un bilan de cette expérience, nous dirions que l'un des principaux obstacles rencontrés se situe au niveau de la transposition didactique, comprise comme la relation entre le savoir savant tel qu'il émane de la recherche, et le savoir enseigné, ou même enseignable.

En effet, l'objectif général de ce type de séquence est de développer chez

l'élève, outre sa capacité à se décentrer, sa faculté à argumenter, à exercer son sens critique, ce qui suppose, en amont du débat, l'acquisition de certaines connaissances. Nous nous heurtons alors au problème de la transmission des savoirs, éthiques, philosophiques, génétiques. Problèmes de vocabulaire, souvent, pour nos élèves; problèmes de décentration: mais où veut-on en venir? Problèmes de transfert: comment rattache-t-on ces connaissances théoriques à une situation concrète?

Pour ma part, je suis contrainte d'avouer que le grand débat contradictoire qui devait couronner la séquence ressemblait davantage à un cours d'éducation sexuelle qu'à une discussion mettant en avant les différentes opinions sur la présence ou non d'une âme chez l'embryon.

Cette constatation appelle néanmoins plusieurs remarques. Peut-on blâmer des élèves, en majorité des filles (il s'agissait d'une classe de coiffeuses) de saisir l'opportunité d'exprimer leurs appréhensions, questions, doutes, autour d'un sujet tel que l'avortement?

D'autre part, la vulgarisation de données savantes exige un travail de longue haleine, peut-être sous-estimé par l'enseignant(e), pour obtenir des résultats satisfaisants, tant au niveau de la précision que de l'accessibilité pour des élèves peu scolarisés.

Troisième remarque; sans vouloir entrer dans le débat, un peu vain, qui agite périodiquement notre école au sujet de la prééminence à accorder aux compétences pour les uns, aux connaissances pour les autres; il me semble cependant important de privilégier la construction personnelle des savoirs. A l'enseignant(e), alors, de favoriser les situations où la nécessité d'aller à la rencontre de la connaissance apparaisse comme une évidence et une urgence absolue pour l'élève. Mais ceci est une autre histoire... ●

Zusammenfassung

Im Anschluss an eine im Rahmen des Projekts «EH» durchgeführte Tagung für Berufsschullehrer und -lehrerinnen schien es uns nützlich, in einer Klasse ein Kapitel aus dem Dossier «Abtreibung» zu testen. Ausgewählt wurde eine Klasse von Coiffeusen im ersten Lehrjahr (am CEPTA). Eingesetzt wurden Unterrichtseinheiten, die an die unterschiedlichsten Kompetenzen der Schülerinnen appellieren. Eine erste Erfahrungsbilanz gibt Rechenschaft darüber. So konnten Reflexionsansätze und methodologisch-pädagogische Vorschläge konkretisiert werden.

Les dossiers éthiques du projet ALE et le cadre pédagogique

Gérald Dayer
Enseignant de culture générale
Genève

Préambule

Les apprentis confrontés à un nouvel environnement professionnel ne peuvent parvenir à comprendre leur position, à mieux en connaître et en maîtriser tous les aspects, sans une compréhension des circonstances personnelles et collectives qui façonnent leur perception du monde. Un regard éthique sur les enjeux de société peut faciliter ce processus.

Les dossiers éthiques du projet ALE, comme les activités pédagogiques, sont des outils que nous exploitons pour faciliter l'appropriation par les jeunes de leurs expériences, aussi bien intellectuelles qu'émotionnelles. Il est important de comprendre que les activités ne constituent pas une fin en soi, mais un prétexte, c'est-à-dire la clé qui ouvre la porte sur l'essentiel, à savoir un processus d'apprentissage commun basé sur l'échange et la confrontation d'idées, la prise en compte d'expériences et la découverte de nouvelles dimensions de la réalité dans une perspective citoyenne.

Nous avons choisi d'explicitier en détail la démarche pédagogique car c'est souvent dans la transposition didactique que réside la difficulté pour les enseignants des écoles professionnelles.

Cadre pédagogique

1. Postulat de base¹

A) Les dossiers éthiques du projet ALE ont comme postulat de départ le respect mutuel de l'individu et du groupe. De bonnes aptitudes interperson-

nelles en matière de discussion et d'écoute active, une idée suffisamment claire du processus et de la dynamique du travail en groupe (aptitude à travailler avec d'autres en vue d'un objectif commun), sont nécessaires aux élèves pour entrer dans la démarche. Si ceci n'est pas clairement compris, des difficultés et des conflits pourraient voir le jour lorsque les élèves sont invités à explorer leur façon de penser, leurs sentiments et leurs émotions à propos de leurs préjugés, de leurs croyances et de leur perception du monde.

B) Travailler sur des points de vue éthiques, c'est travailler sur des concepts abstraits en lien avec des personnes. Il est donc impératif de commencer par ce que les élèves savent déjà, par leurs opinions et leurs expériences et, sur cette base, leur permettre de rechercher et de découvrir, ensemble, de nouvelles idées et expériences. Les élèves et les enseignants ont tous des idées et des conceptions à propos des problèmes et des questions qui touchent à leur vie quotidienne. Ces idées et conceptions ont pour origine: la famille, l'environnement social; les expériences directes; les lectures; les informations reçues à l'école ou véhiculées par le biais de la télévision, de la

¹ Nous n'utilisons pas ici le terme de pré-requis. S'il est nécessaire d'avoir déjà élaboré une dynamique de travail en groupe, il n'est pas judicieux d'attendre que celle-ci soit complètement constituée pour entreprendre la démarche pédagogique. En effet, la perspective développée en éthique contribue à accroître l'efficacité et la pertinence du travail de groupe.

radio; les discussions et les échanges de points de vue avec les autres et leurs réflexions personnelles. Tous ces éléments forment une sorte de «filtre» au travers duquel ils perçoivent la «réalité».

2. La démarche pédagogique

Les activités choisies en lien avec ces dossiers ont été conçues de manière à permettre de travailler sur les questions d'éthique à partir de deux perspectives: la participation active de chacun des élèves et le travail en groupe.

Adopter une approche participative implique le fait que les élèves constituent non seulement la cible du travail de l'enseignant, mais sont aussi les ressources sur lesquelles il peut compter. Cela signifie travailler *avec* des élèves plutôt que travailler *pour* des élèves. L'objectif visé consiste à encourager les individus à prendre le contrôle de leurs propres actes et d'agir «en connaissance de cause».

Le travail en groupe est une méthode parfaitement adaptée pour parvenir à une meilleure compréhension et à une plus grande maîtrise de ses expé-

riences, connaissances, compétences et comportements individuels. Ainsi, le processus de travail en groupe constitue le moteur qui permet de garantir que l'apprentissage de chacun ait un impact social au-delà du seul individu.

Travailler avec l'aspect éthique est un processus de formation par lequel les élèves peuvent prendre conscience de l'interdépendance entre les personnes tout en développant un plus grand respect pour la différence, que cette différence provienne du sexe de la personne, de son statut social, de ses aptitudes ou de ses handicaps, de sa nationalité, de sa culture, de sa religion, de ses antécédents ethniques.

Nous avons identifié et classé les activités selon une progression possible:

- Activités qui aident à instaurer une bonne ambiance de groupe ainsi qu'à renforcer les compétences en matière de communication et de dynamique de groupe.
- Activités qui font intervenir les points de vue préexistants sur les grands sujets de société.
- Activités qui explorent les mécanismes sociaux, économiques, culturels

ou pédagogiques dans des situations où coexistent des opinions divergentes entre lesquelles il est impossible de trancher.

- Activités qui encouragent les élèves à agir, afin d'initier des changements sociaux fondés sur les principes d'égalité et d'acceptation de la «différence».
- Activités qui font prendre conscience aux élèves que connaître les problèmes ne suffit pas, qu'ils doivent aussi tenter d'être «logiques» dans leurs attitudes et leurs actes. Ainsi, la mise en œuvre de l'aspect éthique dans la culture générale est à considérer comme l'un des éléments d'un vaste processus pédagogique orienté sur «l'éducation à la citoyenneté» et aux droits de l'homme.

L'organisation proposée n'est pas rigide. Selon le groupe classe ou le sujet abordé, vous aurez peut-être envie de commencer dans un autre ordre. Une fois que vous aurez démarré et que les élèves commenceront à poser des questions, il sera peut-être plus appro-



Ce que Dieu sait faire, je sais aussi le faire!
Anch'io ... come un dio creatore!

prié d'inclure le choix des activités dans le processus pédagogique global et de définir ainsi un ordre à la carte. Quel que soit le groupe classe avec lequel vous travaillez, il est fort probable que votre point de départ soit un problème concernant votre domaine de prédilection ou intéressant l'un des membres de votre groupe.

3. Les choix didactiques

Il se peut que certaines questions et découvertes soient d'ordre très personnel. C'est la raison pour laquelle aucun des élèves ne doit se sentir contraint de faire des révélations contre son gré. De la même façon, il est important que règne au sein du groupe classe une atmosphère de confiance et de sécurité qui permette l'expression des différences.

La discussion est l'un des éléments centraux du processus pédagogique. Après chaque activité, prendre suffisamment de temps pour procéder à l'évaluation et discuter de ce qui s'est passé, est indispensable. Le rôle de l'enseignant, c'est d'aider les élèves à clarifier leurs positions, leurs opinions et leurs centres d'intérêt. Il est nécessaire d'encourager chacun à écouter activement les autres, à s'intéresser à leurs points communs plutôt que de tenter de faire des compromis et de renoncer à ses positions.

Certains conflits pourraient surgir durant les activités. Il faut s'y attendre. L'enseignant demande en effet aux élèves d'explorer des questions délicates et parfois controversées, il les encourage à exprimer leurs idées, leurs croyances, leurs émotions, et à réfléchir en faisant preuve de sens critique; tout cela fait partie du processus d'éducation mais n'est jamais évident, ni facile.

L'évaluation ou la critique sont des aspects essentiels du processus d'apprentissage. Il est essentiel de passer du temps avec le groupe classe à la fin de chaque dossier, pour parler de ce que

chacun a appris, de mettre en évidence les relations possibles entre cette expérience et sa propre vie, son groupe social et le reste du monde.

4. Le travail en classe avec les dossiers éthiques

A) Séquence n°1: Albert, un bon fils au travail...

En classe de 2^e année d'apprentissage, la notion et le champ d'application de l'éthique sont assez flous pour les élèves. Elle est perçue comme une liste de préceptes moraux externes plutôt qu'une élaboration intérieure déterminant un choix en relation avec la raison. Au vu de ce constat et en fonction du postulat A, à savoir instaurer et renforcer les compétences en matière de communication et de dynamique de groupe, nous sommes partis du vécu des élèves en choisissant une situation impliquant un apprenti, faisant ainsi émerger la question de l'éthique à partir du vécu collectif d'un fait social: Albert, un bon fils au travail²...

Albert, un bon fils au travail...

Ça fait peu de temps qu'il a passé ses examens d'apprentissage. Il était content d'avoir trouvé une place de vendeur chez «Shoedress». Un jour il était tout seul au magasin. Madame Brun, une vieille dame, lui a demandé conseil. Albert, qui ne pouvait pas répondre à sa demande, lui conseilla de s'adresser à un autre magasin. Madame Brun trouva son bonheur et sitôt tint à remercier Albert de son bon conseil. Mais elle tomba non pas sur Albert, mais sur son chef, qui transmit au patron la manière dont Albert concevait le commerce. Ce dernier fut convoqué à la direction et on lui signifi² qu'il n'avait plus qu'à aller chercher une place ailleurs.

² Voir dossiers d'éthique économique pour les écoles professionnelles commerciales.

Riassunto

I dossieri di etica del progetto EO e le condizioni-quadro pedagogico-didattiche

Gli apprendisti confrontati con un nuovo ambiente professionale non possono riuscire a comprendere la loro posizione, conoscerne meglio tutti gli aspetti e padroneggiare questi ultimi, senza comprendere le circostanze personali e collettive che modellano la loro percezione del mondo. Uno sguardo etico sulla posta in gioco della società può facilitare questo processo.

I dossieri di etica del progetto EO, così come le attività pedagogiche, sono degli strumenti che sfruttiamo per facilitare l'appropriazione da parte dei giovani delle loro esperienze sia intellettuali che emozionali. È importante capire che le attività non sono fine a sé stesse, bensì un pretesto, dunque la chiave che apre la porta verso l'essenziale, vale a dire un processo d'apprendimento comune basato sullo scambio e il confronto di idee, la messa in conto di esperienze e la scoperta di nuove dimensioni della realtà in una prospettiva di cittadinanza.

Abbiamo scelto di esplicitare in dettaglio il percorso pedagogico e il lavoro in classe con due dossieri di etica, dato che spesso le difficoltà per gli insegnanti delle scuole professionali si situano nel quadro della trasposizione didattica.

Questa procedura non rappresenta un programma chiuso che va ripetuto senza modifiche, bensì un punto di partenza per affrontare l'ampio ventaglio di tematiche concernenti l'etica.

Zusammenfassung

Lehrlinge sehen sich mit einem neuen beruflichen Umfeld konfrontiert. Ihre eigene Stellung in diesem Umfeld können sie erst dann besser verstehen, in all ihren Aspekten begreifen und bewältigen, wenn sie Einsicht gewinnen in die persönlichen und kollektiven Erfahrungen, anhand deren sich ihre Ansichten über die vielseitige Lebenswelt herabilden. Diesen Prozess fördern kann der ethische Blick darauf, was in der Gesellschaft auf dem Spiel steht.

Die Ethikdossiers des Projekts «EH» wie die pädagogisch-didaktischen Aktivitäten stellen Arbeitsinstrumente dar, die den Jugendlichen die Aneignung intellektueller Kompetenzen wie emotionaler Erfahrungen erleichtern sollen. Wichtig ist die Einsicht, dass solche Übungen nicht Zweck an sich sind, sondern ein Ansatz, das heisst der Schlüssel, der die Türe zum Wesentlichen öffnet. Wesentlich ist der gemeinsame Lernprozess; er beruht auf dem Austausch und der Meinungsdebatte, auf dem Einbezug von Erfahrungen und dem Entdecken neuer Realitätsdimensionen in zivilgesellschaftlicher Perspektive. Wir haben uns dafür entschieden, das didaktisch-pädagogische Vorgehen in der Klasse in zwei Ethikdossiers detailliert zu beschreiben, ist doch gerade die didaktische Umsetzung für Berufsschullehrer und -lehrerinnen eine anspruchsvolle Aufgabe.

Das Vorgehen läuft nicht nach einem in sich geschlossenen Programm ab, das ohne jegliche Änderung zu übernehmen ist; vielmehr ist es der Ausgangspunkt, von dem aus die breite Palette ethischer Fragestellungen entfaltet werden kann.

Dans cette première étape, nous avons cherché à développer au niveau du savoir-être les attitudes fondamentales requises lorsque l'on explore les mécanismes sociaux, économiques, culturels ou pédagogiques dans des situations où coexistent des opinions divergentes entre lesquelles il est impossible de trancher. Ainsi, nous avons utilisé, lors d'un débat collectif, un schéma présentant les valeurs et les comportements attendus en fonction des positions et des rôles sociaux. L'objectif est de montrer que la promotion d'un consensus collectif ne peut se réaliser sans la compréhension des positions sociales individuelles.

Dans un deuxième temps, nous avons visé le développement des connaissances requises à l'élaboration d'une pensée éthique dans le cadre d'une interaction sociale. Dans ce but, en regroupant les élèves par deux, nous avons utilisé un questionnaire en relation avec le texte sur les attitudes attendues d'Albert, en tant qu'être humain et en tant qu'employé, de son patron en tant qu'être humain et en tant que chef d'entreprise. Nous avons également souligné les conflits que la confrontation de ces différents types d'attitude provoque et les valeurs sous-jacentes à chacun d'entre eux.

En troisième lieu, l'évaluation du questionnaire et de la séquence a donné l'occasion aux élèves, de manière collective, de confronter leur modèle de résolution à celui de l'enseignant, ceci avec l'idée qu'il avait autant de pertinence dès lors que l'argumentation associée était fondée sur des valeurs éthiques. Cette confrontation, pour être pertinente, compte tenu du rôle habituellement fort de l'enseignant, doit éviter l'écueil d'une modélisation juste/faux dans l'esprit des élèves. Nous avons ainsi cherché à développer chez les élèves les attitudes permettant de percevoir les com-

portements éthiques au sein de la collectivité.

D'une manière globale, cette séquence a développé chez les élèves des compétences nécessaires à l'animation de groupes et à la recherche de consensus collectifs dans le cadre d'une démarche éthique. Nous avons ainsi atteint les exigences du postulat B. Au niveau des élèves, l'intérêt pour ce type de démarche était manifeste pour les trois quarts du groupe classe. Mais ce qui les a le plus déstabilisés, c'est le fait que le patron aussi bien qu'Albert, avaient exploré des options semblables pour résoudre le conflit en prenant en compte la dimension éthique et que, malgré tout, il subsistait des opinions divergentes entre lesquelles il était impossible de trancher. Ils ont ainsi pris conscience qu'ils vivaient dans une société, en grande partie encore, régie par des règles non écrites.

B) Séquence n°2: Le clonage

Dans cette deuxième séquence, à partir des acquis résultant du travail sur le premier dossier, nous avons mis l'accent sur le développement de l'autonomie, en mettant plus d'importance dans une approche de type constructiviste, dans laquelle l'élève est au cœur de sa formation. Sa propre prise en charge est donc un élément majeur dans le développement de sa réflexion éthique. L'évaluation s'adapte à cette forme d'apprentissage. La cohérence de l'ensemble est assurée par trois démarches pédagogiques: magistrale, personnelle et collective. Ces démarches favorisent l'émergence de la créativité éthique individuelle et collective, tout en maîtrisant en même temps la dynamique des activités.

En premier lieu, nous avons choisi des activités qui font intervenir les points de vue préexistants des apprenants à propos de grands sujets de société. Nous avons sélectionné le débat avec le groupe classe en entier, pour aider

chaque élève à clarifier les positions, les conceptions et les centres d'intérêt de chacun. Durant cet échange «libre», l'enseignant a construit une matrice de liaison au tableau noir, pour catégoriser les apports des élèves. Les thèmes abordés par ces derniers ont concerné aussi bien les questions de l'immortalité et de l'eugénisme, en passant par le point de vue religieux, que le rôle de la justice et la problématique de la recherche scientifique. Ensemble, nous avons clarifié le sens du vocabulaire spécifique du clonage.

En second lieu, nous avons choisi des activités qui explorent les mécanismes sociaux, économiques, culturels, dans des situations où coexistent des opinions divergentes. Nous avons constitué des groupes de deux élèves, avec pour tâche d'étudier l'un des cas pratiques présentés dans le dossier. Les activités ont été définies en commun avec l'enseignant, et ont été regroupées sous la forme de 4 tâches: lire et comprendre des textes avec l'aide du lexique; repérer et décrire la technique de clonage présentée dans le cas pratique; choisir 4 arguments contradictoires pour construire une argumentation; écrire un pastiche du cas pratique étudié et le présenter au groupe classe.

En troisième lieu, nous avons choisi des activités qui encouragent les élèves à agir, afin d'initier des changements sociaux fondés sur les principes d'égalité et d'acceptation de la «différence». La structure par groupe de deux élèves a été maintenue. Les activités ont été définies en commun avec l'enseignant et ont été regroupées sous la forme de 3 tâches: déterminer, à l'aide d'un document tiré du dossier éthique, le type de réflexion éthique qui s'applique au cas choisi, lors de l'unité d'enseignement précédente; lire et comprendre un document présentant la situation des frères et sœurs siamois et l'utilisation du matériel génétique à des fins thérapeutiques; développer les arguments con-

tradictoires sur le plan scientifique et éthique.

En quatrième lieu, nous avons sélectionné des activités qui font prendre conscience aux élèves que connaître les problèmes ne suffit pas, qu'ils doivent aussi tenter d'être «logiques» dans leurs attitudes et leurs actes. Les élèves travaillent de manière individuelle. Les activités ont été définies par l'enseignant et regroupées sous la forme de 3 tâches: analyse écrite des législations de cinq pays européens dont la Suisse et application au cas 2 (problème des mères porteuses); débat en classe: «Que décideriez-vous en tant que législateur?». Visualisez les différentes solutions et étudiez les critères de chaque prise de décision; choisir une question éthique (par exemple, il peut être intéressant de soulever la question de savoir si quelque chose est bien parce que réalisable).

En cinquième lieu, nous avons choisi des activités qui font percevoir l'éthique dans la culture générale, comme l'un des éléments d'une démarche plus vaste, orientée sur «l'éducation à la citoyenneté» et aux droits de l'homme. Les élèves prennent conscience que la critique constructive, tout en étant un acte civique, est également l'un des aspects essentiels du processus d'apprentissage et qu'il est important de passer du temps à la fin de chaque dossier éthique pour parler de ce que chacun a appris et des relations à établir entre cette expérience et sa propre vie, son groupe social. L'évaluation se fait en deux temps: d'abord de manière individuelle et par écrit, puis avec le groupe classe pour confronter les positions écrites. Les questions sont du type: Que s'est-il passé durant l'activité? Qu'avez-vous ressenti? Qu'avez-vous appris à propos des problèmes traités dans le cadre de cette activité? Comment pensez-vous donner suite à cette activité et mettre à profit vos acquis? Les élèves ne sont pas dans

l'obligation de porter à la connaissance de tous leur évaluation individuelle. Ils choisissent de faire état de certains points seulement en public, permettant ainsi une évaluation plus approfondie car personnelle.

Après ces deux séquences d'enseignement centrées sur l'aspect éthique, nous avons tiré quelques réflexions pour une prochaine activité en classe. Cette démarche n'est pas un programme fermé qui doit être répété sans modification. Au contraire, l'éventail des sujets et des activités concernant de près ou de loin l'éthique est très large, et nous devons à l'avenir intégrer davantage d'aspects du PEC que nous l'avons fait ici. Dans tous les cas, avant de se lancer dans une activité similaire, il faut appréhender la teneur et l'ampleur des activités envisagées avec les élèves, déterminer le contexte et les limites qu'il nous impose, notamment en fonction du niveau de participation des élèves aux activités dans le cadre scolaire. ●

Matériel utilisé

Dossiers du projet ALE, sites internet, articles de la presse quotidienne, articles de revues spécialisées, documents audiovisuels, documents collationnés par les apprenants.

Bibliographie

- Philippe Perrenoud, Fondements de l'éducation scolaire: enjeux de socialisation et de formation, (2000) FAPSE, UNIGE, Genève
Marcel Lebrun, Des technologies, pour enseigner et apprendre, (1999) De Boeck, Paris
Rui Gomes, Tous différents, tous égaux, Centre Européen de la Jeunesse (1999), Strasbourg
Croix-Rouge Jeunesse, Do you see what I see? (1995), Genève
André de Peretti, Encyclopédie de l'évaluation, 1998, ESF éditeur, Paris
Philippe Meirieu, L'école, mode d'emploi, 1999, ESF éditeur, Paris
D. Gayet, Modèles éducatifs et relations pédagogiques, (1995), Armand Colin, Paris.
Robert Plety, Comment apprendre et se former en groupe, Retz, 1998

Genève

La prévention du suicide: au cœur de l'éthique

Dr. Paul Bouvier, médecin directeur,
Service de santé de la jeunesse,
Genève

Le suicide de jeunes représente un drame terrible, pour les familles et les proches, et un scandale pour nos consciences. Des voix s'élèvent, pour que soient menées des actions de prévention, on exige de briser le silence, détruire les tabous, et parler du suicide aux jeunes. La prévention se présente ainsi comme un devoir éthique évident.

La question du suicide nous place au cœur de l'éthique. Aborder le suicide, c'est poser la question de la vie, du bien vivre. Or, c'est précisément la visée de l'éthique: «La vie bonne, avec et pour autrui, dans des institutions justes», comme le définit le philosophe Paul Ricœur. Lui-même a été frappé par le drame du suicide d'un de ses enfants. La réponse à cette question du suicide ne peut pas être univoque, surtout dans une société pluraliste et dans le cadre de l'école laïque. Chacun est appelé à la construire en fonction de sa vie, de ses croyances, de ses valeurs.

Comme toute activité médico-sociale, la prévention pose pourtant des problèmes techniques et éthiques complexes. Au plan éthique, elle se situe dans un contexte particulier. Dans la relation de soins classique, le cadre éthique est assez simple: le patient consulte pour des soins ou des conseils, et le médecin répond au mieux à sa demande. Il en va tout autrement quand c'est le professionnel qui va au-devant de personnes, pour une action préventive. Par son initiative, il engage sa responsabilité d'une façon très spéciale.

Un autre aspect particulier de la prévention est son effet multiplicateur.

Un message ayant peu d'effet pour chaque individu, peut avoir un impact majeur au plan de la population: c'est le «paradoxe de la prévention». L'acteur de la prévention doit donc pouvoir répondre de son action et de ses effets, favorables ou adverses, directs ou indirects, aux plans individuels et collectifs. Pour analyser les dimensions de cette responsabilité éthique, il est utile de recourir aux principes classiques de la bioéthique. Le principe de bienfaisance demande que l'intervention soit efficace sur les buts visés. Il ne serait pas acceptable d'engager des ressources et de susciter des attentes pour une action inefficace! Le principe de non-malfaisance exige que, pour le moins, l'action préventive ne soit pas nuisible: *primum non nocere!* Or, des actions à visée préventive peuvent avoir un effet contraire. Ainsi, une information sur le tabac isolée, sans changements sur le milieu, peut conduire à une augmentation du tabagisme. Dans le cas du suicide, de tels effets paradoxaux ont pu survenir après une médiatisation intempestive donnant une publicité à des gestes suicidaires.

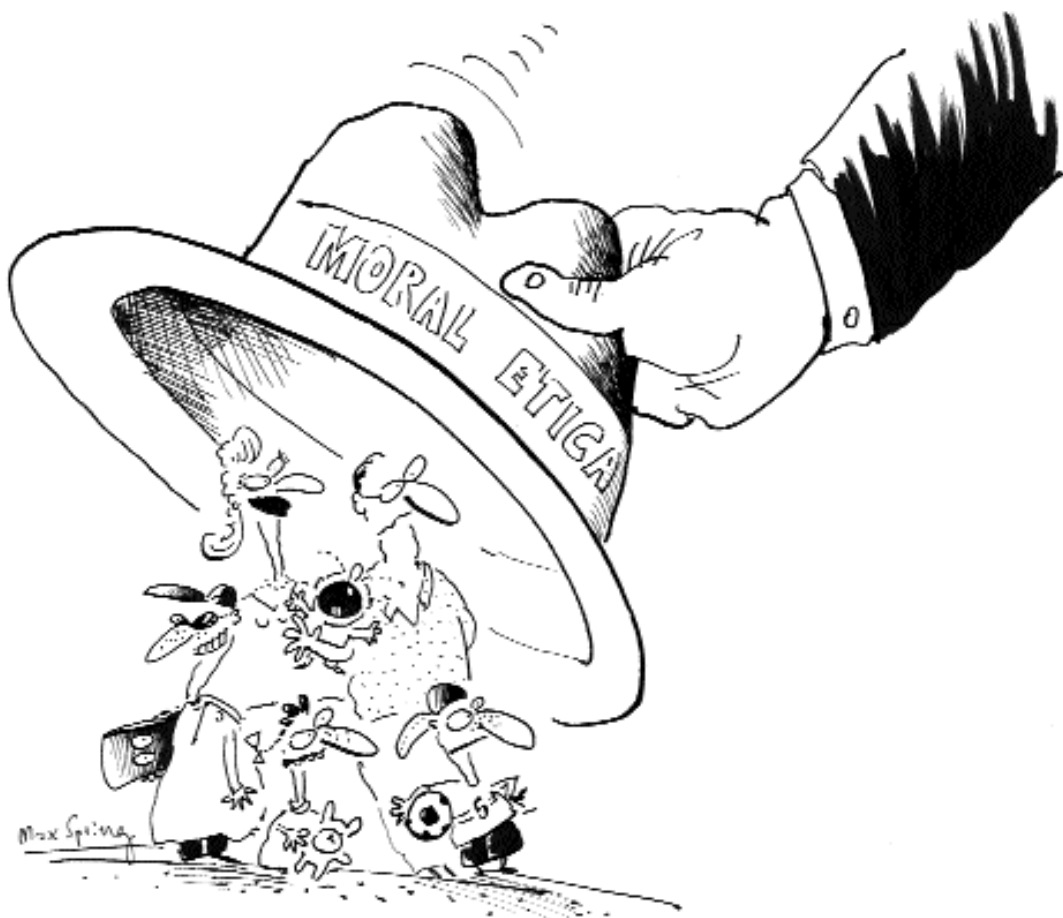
La prévention doit respecter chacun dans sa personne, ses valeurs et ses choix. Ce principe d'autonomie tient actuellement une place centrale dans l'éthique médicale, sociale et dans la prévention. Le respect de ce principe connaît cependant des exceptions face à un jeune suicidant, quand il s'agit de sauver la vie.

Le principe de justice, enfin, implique que chacun, et chaque groupe, soit

Riassunto

La prevenzione del suicidio: sfide complesse al centro dell'etica.

Il suicidio dei giovani costituisce un problema importante di sanità pubblica e uno scandalo per le nostre coscienze. La sua prevenzione appare essere un imperativo etico fondamentale che motiva diverse iniziative per delle azioni concrete nei confronti dei giovani. Ma una prevenzione efficace è possibile? Come evitare degli effetti contrari? Come fare della prevenzione in maniera equa, e nel rispetto di ciascuno? Queste sono delle questioni fondamentali di etica alle quali devono rispondere i professionisti in contatto con i giovani. Noi le affrontiamo in una prospettiva di sanità pubblica e di un'etica della responsabilità.



traité de façon juste et équitable. La prévention ne doit pas conduire à stigmatiser un groupe ni à culpabiliser les personnes en détresse et leur entourage.

Pour répondre à ces exigences éthiques, il est indispensable que l'action préventive s'inscrive dans un processus planifié et organisé, avec des objectifs clairs, des activités et des ressources adéquates, et une évaluation. Il doit faire l'objet d'une décision concertée, incluant les responsables des écoles, les professionnels de la santé, les parents et, autant que possible, les jeunes eux-mêmes. La participation, au même titre que la tolérance, est l'un des fondements de la promotion de la santé.

Si la prévention offre certains espoirs, elle cache aussi ses pièges. Il ne faudrait pas pour autant y renoncer, mais l'envisager avec lucidité et responsabilité. Parler du suicide avec les jeunes peut

contribuer à la prévention, à deux niveaux. Le premier concerne le contenu: il y a des messages essentiels, des savoirs qui peuvent sauver, des compétences de base qui permettent de répondre adéquatement à la détresse d'un proche. Le second niveau concerne le processus à mettre en jeu. Parler du suicide permet d'ouvrir un dialogue avec les jeunes. Ce processus de communication peut devenir porteur de sens et aider les jeunes à se situer face aux grandes questions existentielles. Cela représente pour l'enseignant un changement de rôle et de position; il n'est plus celui qui est détenteur d'un savoir, mais un accompagnant, dont la qualité première sera de se mettre à l'écoute. Comme l'a écrit Plutarque au sujet de l'écoute: «Le commencement de bien vivre, c'est de bien écouter.» ●

Zusammenfassung

Selbstmord von Jugendlichen stellt ein grosses Problem für das öffentliche Gesundheitswesen und ein Skandal für unser Gewissen dar. Seine Verhütung erscheint wie ein grundlegender ethischer Imperativ, der zu verschiedenen Initiativen und konkreten Aktionen unter der Jugend anregt. Aber gibt es wirklich eine wirksame Prävention? Wie sind nachteilige Auswirkungen zu vermeiden? Wie kann vorgebeugt werden? Auf solche grundsätzlichen ethischen Fragen müssen die mit den Jugendlichen in Kontakt stehenden Personen antworten. Wir behandeln sie aus der Sicht des öffentlichen Gesundheitswesens und einer Ethik der Verantwortung.

Une action de promotion de la santé

La bande dessinée «no suicide», ou comment une école lance une action

Pour le GS-CEPTA:
L. Extermann, S. Lemièrè

Groupe Santé du Centre d'enseignement professionnel technique et artisanal de Genève (GS-CEPTA)
Tinguely Charles, conseiller social
CEPTA, coordinateur GS-CEPTA
Extermann Laurent,
Directeur Adjoint CEPTA
Gros Madeline, infirmière
santé publique SS/OJ
Lemièrè Stefania, éducatrice
pour la santé SS/OJ
Micheli Catherine, infirmière santé
publique SS/OJ
Sauge Charles, enseignant CEPTA
Wuilloud Yvette, éducatrice
pour la santé SS/OJ
Allman Marie-Laurence,
enseignante CEPTA
République et Canton de Genève
Département de l'instruction publique

Historique

En février 1999, la direction générale de l'enseignement post-obligatoire (PO) genevois demande à tous les établissements concernés (gymnases, écoles de commerce, écoles de culture générale et écoles professionnelles) de se déterminer quant à l'offre de la Fondation «Children Action» qui met gratuitement à leur disposition la bande dessinée «NO SUICIDE». Ces écoles venaient toutes de se doter d'un *groupe-santé* (GS). En cas de réponse positive, ce furent naturellement ces GS qui ont été priés d'élaborer des propositions d'utilisation de cette BD pour leurs élèves.

D'emblée, la direction du Service-Santé de la Jeunesse (SSJ), organisme rattaché au Département de l'instruction publique, prit position en demandant une *évaluation externe* pour tout projet scolaire d'utilisation de cette BD (par Mme ILLIA, Université de Genève).

Le GS du CEPTA décida donc de mener une réflexion à long terme sur le suicide des jeunes, mais en replaçant ce thème dans le contexte plus large du *mal-être des jeunes* en apprentissage, et dans une optique de promotion de la santé. Pour ce faire, la direction du CEPTA a souhaité la création d'une séquence pédagogique, dans le cadre de l'enseignement de la culture générale et à partir de la BD «NO SUICIDE». Ce cours ne serait pas donné par des spécialistes, mais par des enseignants volontaires, formés à cet effet et, dans un premier temps, accompagnés par des professionnels de la santé, la

présence et l'implication de ces derniers dès le début du projet devant contenir toute dérive dommageable dans le traitement d'un sujet délicat qui émeut l'opinion publique.

La première étape de ce projet a été la proposition (en mai 2001, brochure de formation continue du CEPTA pour l'année scolaire 2000-2001) d'un cours destiné en priorité aux enseignants de culture générale et ainsi libellé: «BD NO SUICIDE: lecture mode d'emploi».

- Un sous titre précisait: «Sensibilisation au mal-être des jeunes par une BD provocante».
- Etaient prévues 8 heures de cours (4 séances de 2 heures) avec la participation d'intervenants extérieurs.

Après la formation prévue et un complément destiné aux maîtres intéressés, la séquence pédagogique mise au point a pu être expérimentée en décembre dernier, dans 4 classes d'apprentis de formation duale du CEPTA et 2 classes de maturité (1^{ère} et 2^{ème} année au Collège et Ecole de commerce Emilie-Gourd).

Approche du projet-pilote

Le GS du CEPTA a été convaincu dès le début que la BD «NO SUICIDE» ne pouvait pas être distribuée sans autre aux jeunes dans le cadre scolaire comme une simple brochure d'information sur le sujet, mais que son utilisation par les maîtres exigeait un accompagnement structuré.

C'est ainsi que, conscient de la souffrance qu'expriment certains jeunes par un comportement suicidaire et de l'ur-



Ça monte, ça descend
Su ... e giù!

gente nécessité d'une prévention à cet égard, le GS s'est néanmoins donné le temps d'élaborer un projet qui intègre tous les enjeux présents et prenne en compte le dernier état des connaissances (et de l'expérience) des professionnels de référence.

- Le GS a souhaité inscrire ce projet dans la ligne de force propre à l'ensemble des établissements scolaires du PO à Genève: le soutien et le renforcement d'une *attitude citoyenne*.
- Le fil conducteur de la séquence pédagogique a donc été *la mise en valeur des compétences de solidarité de tout être humain* vers qui exprime une souffrance, selon les modalités

qui lui sont possibles dans le moment présent.

- Les adolescents, on le sait, reconnaissent une situation de mal-être de leur camarade bien avant les adultes. Pour nous, faire émerger cette évidence impliquait, en termes de promotion de la santé, de mettre en place une «*dynamique de prévention du suicide par les pairs*».

Aussi avons-nous choisi le titre suivant pour la séquence pédagogique expérimentée en décembre 2000: «*Valorisation des compétences des pairs auprès des jeunes en difficulté*» – réflexion à partir de la BD «*No Suicide*».

La séquence serait donc applicable en classe (avec des *élèves volontaires*),

par *des enseignants sensibilisés* sur le thème du suicide des jeunes, ayant *suivi volontairement une formation* spécifique où l'on choisit quelques planches de la BD «*NO SUICIDE*», mais uniquement comme support pour le départ de la séquence.

Objectifs de la séquence expérimentée

- Amener les élèves à comprendre le message des extraits de la BD «*NO SUICIDE*» (lecture rigoureuse de l'image – dénotation – et compréhension du sens du message – connotation);
- Elargir la discussion aux différentes formes du mal-être des jeunes;

- Améliorer les compétences d'écoute et de présence auprès d'un jeune en situation de mal-être (prévention par les pairs);
- Transmettre une information efficace quant au réseau d'adultes et des lieux existants (dans et hors l'école) qui proposent un accueil professionnel adéquat;
- réfléchir sur les différentes possibilités d'aiguillage par les jeunes pour un camarade en situation de mal-être vers un adulte compétent, une structure d'aide.
- Le GS a proposé aux maîtres une formation progressive et structurée en définissant clairement leur rôle et ses limites.
- Des spécialistes du sujet nous ont assistés et ont participé à la formation des maîtres.
- De plus, le GS a élaboré la séquence pédagogique en étroite concertation avec les enseignants.
- Les élèves des classes concernées ont tous reçu avec la BD un dépliant portant les adresses des réseaux locaux d'aide interne et externe.
- Les enseignants qui se sont prêtés à l'expérience ont reçu un questionnaire d'évaluation qui poursuivait entre autre les deux objectifs suivants:

Conditions de la séquence

Dans ce cadre, l'enseignant concerné est appelé à assumer un rôle de guide, structurant la réflexion des jeunes.

En classe, il veillera à ce que les échanges portent sur les *expériences des élèves en tant que témoins de la souffrance d'autrui, et non sur des témoignages éventuels de vécus personnels de désarroi* (s'il y a dans la classe des élèves «en souffrance», ils sauront qu'ils peuvent être entendus, mais à un autre moment, ailleurs, et dans un autre contexte).

En effet, il nous a paru d'emblée essentiel, au sein du GS, de *préserver la qualité de la relation enseignant-enseigné.*

Dans le cadre de ce projet, tout enseignant participant à l'expérimentation s'engageait à respecter les directives et le cadre proposés. *Cette exigence n'est pas seulement une condition de la fiabilité de l'évaluation, mais aussi une nécessité éthique.*

La méthodologie appliquée

En termes de promotion de la santé:

- La direction du CEPTA elle-même s'est impliquée dans un projet d'école à long terme.
- Des enseignants se sont personnellement engagés dans l'expérience, d'autres ont suivi la démarche et se sont annoncés pour la prochaine étape.

D'un point de vue scientifique:

- Chaque étape du projet a été évaluée; le nombre limité de protagonistes dans cette première étape, s'il nous interdit de tirer des conclusions générales, nous permet cependant d'opérer les ajustements nécessaires pour la poursuite de l'expérience.
- Le CEPTA s'est lancé dans une action pédagogique sur un thème dit «sensible», et le GS en a été le garant institutionnel. Grâce aux évaluations en cours, nous pourrions mesurer l'impact de cette action sur les classes, puis affiner les interventions des acteurs, renforcer les compétences des enseignants et adapter la séquence pédagogique aux réalités vécues par les jeunes.

Zusammenfassung

Jede Etappe des Projekts «Horizontale Kompetenzvermittlung in der Erwachsenenbildung» wurde laufend wissenschaftlich evaluiert.

Mit regelmässiger interdisziplinärer Reflexion begleitete die Gruppe de santé du CEPTA das Projekt und wurde so permanenter institutioneller Garant des punktuellen Experimentierprozesses. Diese wenn auch begrenzte Erfahrung ist Teil der Suche nach spezifisch pädagogischen Zugängen zu so genannt sensiblen Themen. Aufgrund der jetzt laufenden Evaluationen wird es möglich sein, die Gesamtheit der Vorschläge nochmals zu überarbeiten. Dabei geht es darum, sie den Erfordernissen anzupassen: pädagogischer Zugang, Gesundheitsförderung, Einbezug der Lebenswelt der Jugendlichen in das pädagogische Verfahren und Kompetenzanforderungen an die Lehrenden.

Dieses Projekt ist weiterzuverfolgen in der Absicht, anhand des Themas «Selbstmord von Jugendlichen» Modalitäten der Begegnung zu erarbeiten – eine pädagogisch verantwortbar strukturierte Begegnung, die die in der Klasse vorhandenen menschlichen Unterschiede respektiert.

Conclusions provisoires

Avant la fin de cette année scolaire, le GS aura repris tout le projet en détail, grâce au «bilan de faisabilité» établi à partir de l'expérience menée dans les 6 classes et des questionnaires remplis par les élèves et les enseignants concernés.

En résumé, ce projet-pilote, qui n'en est qu'à ses débuts et reste donc à développer, poursuit un triple objectif:

1. valoriser les compétences de solidarité des élèves auprès de leurs pairs;
2. permettre aux enseignants de participer, en tant qu'éducateurs, à une action de promotion de la santé respectueuse du vécu de leurs élèves;
3. faire connaître le réseau local d'aide pour les jeunes en difficulté. ●

Riassunto

Formazione degli adulti per quanto riguarda la trasmissione di competenze da parte di persone di pari livello.

Dal punto di vista scientifico, abbiamo effettuato delle valutazioni ad ogni tappa del progetto. Il numero limitato di insegnanti, di classi e di allievi coinvolti non può permettere conclusioni generali, dato che sarebbero premature. Potrebbero tuttavia mettere in evidenza gli adeguamenti necessari per la continuazione del progetto e le scelte metodologiche.

Mediante una riflessione interdisciplinare regolare, il GS(1) si è fatto garante istituzionale permanente della messa in atto di un processo sperimentale e puntuale che, nonostante i propri limiti, s'inserisce nella ricerca di applicazioni pedagogiche specifiche di temi detti sensibili. Le valutazioni in corso permetteranno di riaggiustare l'insieme delle proposte in maniera ancora più precisa dal punto di vista pedagogico, dell'iscrizione nell'approccio della promozione della salute, dell'adattamento della sequenza pedagogica alle realtà vissute dai giovani e delle competenze necessarie agli insegnanti.

Occorre proseguire questo progetto, con l'obiettivo di cercare le modalità che possono definire un incontro partendo dal tema del suicidio dei giovani, incontro pedagogico dalla struttura dominabile e rispettoso della posta in gioco per quanto riguarda la componente umana presente nella classe.



Dal navigare senza bussola ad un'etica democratica dell'accesso

Marco Schmidt
Coordinatore CG, SPAI Treviso

Zusammenfassung

Die neuesten Untersuchungen und Statistiken bestätigen das, was in Bezug auf den Gebrauch neuer Technologien zu erahnen war. Der Benutzer begibt sich ins Netz, um Informationen zu suchen, weniger von Berufs wegen und zum Vergnügen, noch weniger um Bankgeschäfte auszuführen; er kauft praktisch nicht ein.

Die Frage der neuen Technologien in der Berufsschule wurde vor einigen Jahren mit einem besonderen Augenmerk auf den technologischen Aspekt und auf die Auswirkungen auf die beruflichen Kenntnisse in Angriff genommen. Die heutige Wirklichkeit verleitet dazu, von der pädagogischen Wahl her, andere Überlegungen ethischer Art anzustellen: Kann der Zugriff auf das Netz ein Faktor des Nicht-Ausschliessens des Individuums sein? Wie kann man im Netz auswählen, um eine demokratische Gemeinschaft gleichwertiger Gesprächspartner zu schaffen? Web im Einklang mit der «civil éducation» oder nur mit dem Markt? Das ethische Prinzip der Chancengleichheit in der Bildungswelt erscheint sehr wichtig für die Zukunft des «e-Unterrichts» und der «e-Kultur».

Gli studi più recenti confermano le linee di tendenza già da tempo intraviste in merito all'utilizzo dello strumento informatico e in particolare dell'Internet.¹ Mettiamo un attimo la lente sulla «figura cittadino». Uno svizzero su tre accede alla rete; più spesso per l'utilizzo della posta elettronica e per cercare informazioni varie, un filino meno per questioni di lavoro, meno ancora per il divertimento, per operazioni bancarie e meno ancora per fare acquisti di prodotti «materici». Spostiamo ora la lente su alcuni settori dell'economia: banche e società finanziarie sono al primo posto per tasso di utilizzo – le transazioni sono perfettamente gestibili elettronicamente – il caso Napster, sostanzialmente un conflitto di copyright, non fa stato. Con il rispetto delle legislazioni ciò che conterà sarà la qualità del prodotto e di fatto il settore della diffusione del prodotto musicale – domani l'audiovisivo – rappresenta il secondo elemento significativo sul piano della diffusione; iniziative di e-government: parecchi progetti sono in corso, ma sono percettibili solo al microscopio. Dal flop all'insuccesso: senz'altro il commercio al dettaglio (l'esperienza sociale dell'acquisto è sostituibile?) e poi, a blocco, il prodotto dell'azienda manifatturiera (il successo dipende dalla qualità del prodotto e non tanto dall'entità dei processi in rete); da ultimo, a quota zero punto

zero, il settore della sanità. La vera sfida: organizzare il settore in modo da ridurre i costi non produttivi senza ridurre la qualità della prestazione.

Sin qui alcune linee di tendenza, cui assistiamo in buona parte come spettatori silenti.

Internet sta trasformando il mondo: vero, non vero? Forse il quesito ha una sua importanza, senza enfatizzare la questione. E allora quali sono, per dirla con Davide Gai le «entità internetizzabili con profitto»? Sin qui sembra che il maggior valore aggiunto consista nell'abbassamento radicale dei costi di comunicazione. Solo le attività che necessitano di un alto tasso di comunicazione sono soggette a radicali trasformazioni. La tesi è avvincente ma, come dire, troppo «economicista» e riduttiva. Di fatto, i termini «costi» e «profitto» possono essere intesi in senso meramente economico o, ed è il nostro caso, in senso maggiormente sociale. Altri studi e tesi² hanno posto assai in rilievo che i problemi dell'accesso alla rete e del saper selezionare in rete in realtà sono un problema di etica e di democrazia. Economia e rete risultano parecchio in simbiosi con il principio dell'esclusione, con un concetto di società a due velocità, non solo nelle dinamiche Nord-Sud ma anche rispetto alle couches sociali del mondo cosiddetto benestante. Il discorso dei valori istituzionalizzati (secondo P. Ricoeur, il

1 Ufficio federale di statistica, www.infosociety-stat.admin.ch

2 J. Rifkin, L'era dell'accesso. La rivoluzione della new economy, 2000, Mondatori.



«momento normativo»), dei valori in definitiva con cui l'allievo si confronta in ambito pedagogico, assurge allora a primaria importanza: uguaglianza di opportunità per quanto riguarda « l'accesso» o meno? Uguaglianza di opportunità nei processi di apprendimento o meno? La questione dell'uguaglianza non è nuova³ e puntualmente fuoriesce come buona chiave di lettura della realtà anche da un profilo etico. Rifkin ha magistralmente sintetizzato⁴ i postulati pedagogici e democratici già ora riscontrabili nella realtà americana nella cosiddetta *civil education*: partnership attiva tra docenti, allievi, famiglie e organizzazioni presenti sul territorio; interazione tra i diversi attori, anche a livello dei programmi e degli oggetti di studio; lavoro per progetti; accesso al ciber-spazio inteso quale opportunità tra le

altre; – confronto tra apprendimento simulato e apprendimento reale; World Wide Web inteso come accesso alla cultura, ma anche come «luogo» in cui esprimersi con gli altri; educazione come vettore di fiducia sociale ed empatia.

La nostra conclusione provvisoria dev'essere consequenziale: le nuove tecnologie non sono solo un fatto tecnico ed economico; la scuola e il sistema della formazione professionale, a livello istituzionale e dei diversi attori, devono porsi interrogativi primari di carattere etico che sono fondamentali per le scelte pedagogiche del futuro. Entreremo così perlomeno con alcuni valori nella fase adolescenziale dell'e-insegnamento, delle e-biblioteche e nell'e-settore della cultura a portata di tutti.⁵ ●

Résumé

Les études et les statistiques les plus récentes confirment ce qu'on pouvait pressentir en ce qui concerne l'utilisation des nouvelles technologies. L'utilisateur citoyen accède au réseau pour le courrier électronique, pour chercher des informations, moins pour le travail et pour le divertissement, et moins encore pour les opérations bancaires; il n'achète pratiquement rien. Les secteurs économiques qui travaillent sur le et avec le web sont vite identifiables: les secteurs des banques et des assurances. La question des nouvelles technologies dans le monde de l'école professionnelle a été abordée il y a quelques années avec un regard particulièrement attentif à l'aspect technologique et aux répercussions sur les connaissances professionnelles. Les réalités actuelles induisent, d'un profil des choix pédagogiques, à opérer d'autres réflexions d'ordre éthique: l'accès au réseau peut-il être un facteur de non-exclusion de l'individu? Comment savoir sélectionner dans le réseau pour créer une communauté démocratique d'interlocuteurs équivalents? Web en syntonie avec la «civil education» ou uniquement avec le marché? Le principe éthique de l'égalité d'opportunités dans le monde de la formation apparaît très important pour le futur de l'«e-enseignement» et pour l'«e-culture».

3 Uguali e diversi, in N. Bobbio, *Elogio della mitezza e altri scritti morali*, ed. Linea d'ombra, 1994

4 J. Rifkin, *op.cit.*, *Una nuova missione per la scuola*, pag. 336

5 «Utile», per gli spunti didattici in tema di etica: F. Savater, *Etica per un figlio*, Laterza, 1993

SPAI Locarno

La vita non è un quiz, proprio no!

Gianni Barudoni
docente di CG, SPAI Locarno

Ieri

Una delle prime lezioni dell'anno nelle classi iniziali, nella materia Diritto (le vecchie Conoscenze Commerciali), era una lezione che quasi sempre mi dava piacere e delusione: piacere perché permetteva di esaltarmi, infervorarmi e forse anche confondermi in sottili disquisizioni teoriche sulle fonti del diritto, della morale, dei costumi gratificandomi e lenendo il sentimento di leggera frustrazione per la successiva lezione su come riempire una polizza di versamento o aprire un CCP, delusione perché dovevo pur constatare un certo disinteresse in quelle giovani menti di quindicenni poco attratte a quell'età, dalle dissertazioni filosofiche degli studiosi del comportamento umano e le interazioni con le norme sociali elaborate nel corso di millenni da popoli, culture e religioni diverse con un unico denominatore comune ancora attuale e cioè il bene il male, il giusto il non giusto, il si fa o non si fa. Del resto quando dopo anni ritrovo i miei vecchi apprendisti, padri, madri o semplici single e sorridendo mi salutano e se hanno tempo si fermano, non mi rimproverano quella teorica lezione dove mancava spesso la motivazione, che la vita e l'esperienza gli ha definitivamente insegnato, come prima o poi sempre succede a tutti, ma in pochi minuti ci diciamo tutto con una semplicissima formula: *va bene, va male*. È straordinario come possiamo riassumere la complessità della vita, i travagli, le vicissitudini in due parole così pregnanti direi, così etiche: un codice binario. Il

perché, il cosa, il quando vengono dopo. Ricordo anche altre piccole lezioni ad esempio quella sulla maggior età e le condizioni previste nel CCS/CO in particolare sulla «capacità di discernimento», quella sulla «buona fede» nell'agire contrattuale, quella sulla validità e nullità dei contratti, quella sul contratto «contrario ai buoni costumi». Ecco ieri mi fermavo lì, almeno nelle occasioni di lezioni ufficiali previste, programmate con tanto di obiettivi cognitivi e non, strumenti didattici e test di verifica per valutare se effettivamente «l'apprendista prende coscienza e cita almeno...»

Oggi

Sono andato a rileggere attentamente la pagina 23 del PQ e devo dire che non è facile oltre che discutibile in certe formulazioni. Quando nel 1996 è stato pubblicato il nuovo PQ non avevo prestato una particolare riflessione su questo aspetto ma ora che si è deciso, a livello nazionale, di puntare il riflettore sull'etica, dovrò confrontarmi con più attenzione con quanto previsto dal programma federale. Ho ricevuto e ricevo i dossier, pensati ed elaborati da istituti e colleghi d'oltralpe, prima in Svizzera tedesca e poi in Romandia. Sono ben «confezionati», mi sembra. C'è solo da spacchettarli e portarli in classe. C'è un tema, degli esempi, uno sviluppo teorico, la ripresa del caso dopo la teoria e una conclusione con annessi e bibliografia. La prevista implementazione di uno o due dossier è stata spostata nel PS 2001/2002. Ho comunque una buona impressione e penso

che poter trattare l'aspetto *etica* in questo modo sia il massimo che si possa realizzare, dal punto di vista istituzionale, nella scuola professionale a condizione di trovare docenti disposti a mettersi in discussione su temi quasi sempre drammatici. Certamente se ci limiteremo a proporre il caso di Alberto, giovane venditore di scarpe licenziato in tronco per aver suggerito ad una vecchietta di rivolgersi alla concorrenza, avremo pur sempre aperto una finestrella sul tema, ma non sfrutteremo minimamente le notevoli opportunità che il PQ prevede e che starà a noi utilizzare al meglio.

Un po' di teoria

Mi piace immaginare Aristotele srotolare il papiro sull'*etica nicomachea* o *eudemia* nel liceo di Atene e parlare ai suoi alunni, al giovane Alessandro Magno; di virtù (che ne è stato?), di vizi, di bene supremo, di felicità, di piacere, di giustizia, di responsabilità, di *etica* di *politica*. In base alla mia esperienza penso che nelle nostre classi di apprendisti non si possa approfondire troppo la conoscenza storica/teorica e questo non perché non sono in grado di capire tali concetti (anzi ne sono pure attratti) ma per una questione di metodo e di motivazione. Se volessi soffermarmi a ragionare di *etica teleologica* o *deontologica* o di *etica utilitarista* o *funzionalista* o *pratica* non otterrei grandi risultati. Un corposo referente teorico da parte del docente è sicuramente utile e da un punto di vista di deontologia professionale, indispensabile. Spesso mi chiedo quanto del mio essere/sapere etico lo devo alla nonna Lena e quanto a Kant, quanto allo zio Naldo e quanto a Ricoeur, quanto ai miei genitori e quanto a Freud e certamente così è/sarà per i nostri apprendisti (con in più la TV ed Internet). Il docente dovrà riuscire partendo dal racconto, dalla narrazione del fatto ad innestare la riflessione teorica e stimolare le argomentazioni

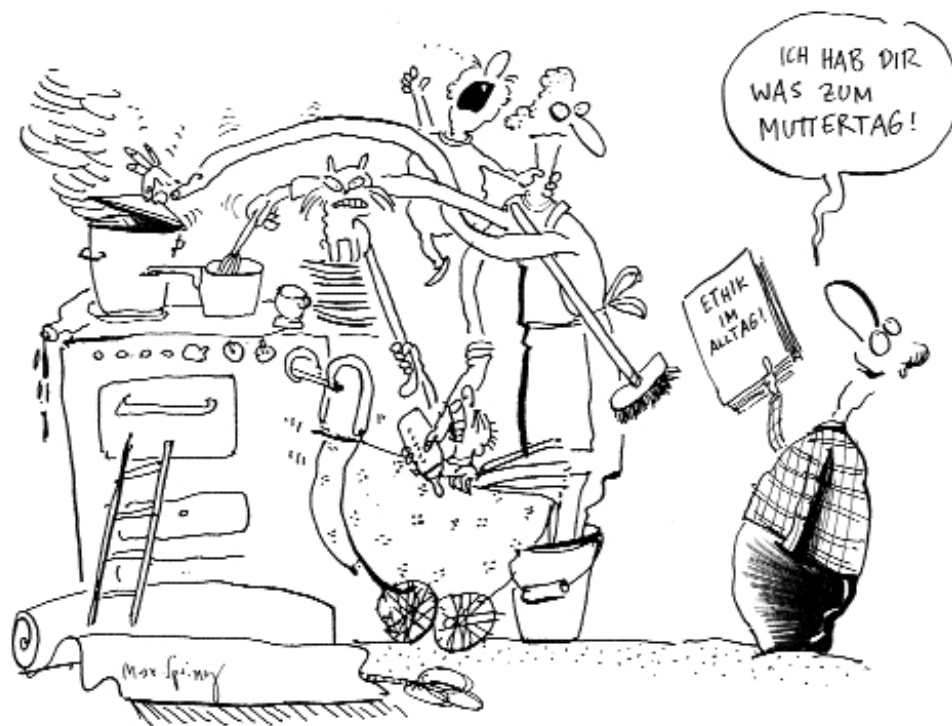
favorevoli o contrarie, possibilmente di tutti, arricchendo con il suo sapere il sapere degli apprendisti, *senza imporre assolutamente nulla* ma avendo ben chiaro il *proprio punto di vista* ed esprimendolo con chiarezza, forza e rigore (il che è tutto da verificare) se l'obiettivo è di portare il giovane ad agire responsabilmente ed autonomamente grazie anche alle nostre lezioni. In caso contrario è meglio che il docente si astenga. Come per tutte le pratiche pedagogiche ma ancor di più in questo ambito, il solo e puro *sapere etico* non sostenuto da una *pratica etica* è palesemente controproducente oltre che inconsistente e vano (fate come dico, non fate come faccio). Quindi si ai saperi etici che permettono la pratica etica a chi si incammina su questa strada pur coscienti del fatto che: «Degli uomini, son vari gli appetiti, a chi piace la chierca a chi la spada, ...» (Ariosto, L'Orlando furioso). Qual è l'appetito degli apprendisti? Di che cosa hanno fame?

Un po' di pratica

«Maestro ha sentito del giudice arrestato?», «Sore è vero che in Ticino muoiono 150 persone all'anno per errori medici?», «Maestro ha sentito dell'omicidio a Muraltò?», «Sore è vero che uno studente che l'anno scorso frequentava la SPAI a Locarno si è tolto la vita in Verzasca?». (Riposa in pace). Le sollecitazioni sono continue, brucianti, drammatiche; in certi momenti viene voglia di dire basta, asse! Eppure, soprattutto noi docenti di cultura generale, siamo chiamati a rispondere a queste domande dei giovani. Sicuramente anche il garzone di bottega nella fabbrica di San Pietro al tempo di Borromini, viveva in una società difficile dove forse nessuno si preoccupava dei suoi dilemmi etici che pure avrà avuto. Il fatto di inserire nel PQ un aspetto *etica* e lo stesso progetto *etica oggi* nasce da un bisogno sociale di riempire un vuoto di *valori* (di *progetti*, di *futuro*)

Zusammenfassung

Das gesellschaftliche Bedürfnis nach Notwendigkeit der Ethik, hervorgerufen durch den Besorgnis erregenden Mangel an Werten, wird im RLP aufgenommen, institutionalisiert und ausgedrückt durch die Einführung des Aspekts «Ethik» und des sich daraus ergebenden Projekts «Ethik heute». Die erarbeiteten Dossiers bieten den Lehrenden viele Möglichkeiten. Sie können im Unterricht, abgestimmt auf die Persönlichkeit sowie die kulturelle und moralische Entwicklung der Lernenden, eingesetzt werden, um diese zu verantwortungsbewusstem und selbstständigem Handeln zu bringen. Die Professionalität, das Engagement des Lehrenden und ihre Menschlichkeit sind unerlässliche Voraussetzung, damit das Projekt Erfolg hat.



*Voici pour la fête des mères!
Eccoti un regalo per la festa della mamma!*

Résumé

L'exigence sociale du besoin d'éthique, causée par le vide préoccupant des valeurs, est reconnue, institutionnalisée et exprimée dans le PEC avec l'introduction de l'aspect «Ethique» et du projet consécutif «Ethique aujourd'hui», dans les écoles professionnelles également. Les possibilités offertes à l'enseignant à travers des dossiers déjà élaborés sont saisies dans le respect de l'apprenti et de sa personnalité en fonction de son développement culturel et moral pour l'amener à agir de manière responsable et autonome. La professionnalité, la cohérence de l'enseignant et son humanité sont le fondement indispensable pour la bonne réussite du projet.

sempre più preoccupante ed esasperata nella nostra società di massa, consumistica, edonistica, iper tecnologizzata, pronta troppe volte a banalizzare qualsiasi situazione di vita in nome dell'audience, del successo, del guadagno ricco, facile, immediato. Quale cittadina/o, quale donna, uomo vogliamo formare per il domani, con una concorrenza così potente? Riusciremo a dare un minimo di strumenti, di competenze etiche, a scuola? Cosa fare in pratica? Sforziamoci di dare il massimo ogni anno scolastico, ogni giorno, ogni ora

lezione (e anche dopo) ad ogni apprendista con l'emozione, l'intensità e l'entusiasmo che abbiamo messo a suo tempo nella nostra prima lezione. Se l'abbiamo sempre fatto continuiamo su questa strada dell'impegno continuo, della professionalità, dell'umanità. Quando poi Rosario Simone, apprendista elettricista del 2° corso, quasi ad ogni lezione mi chiede: «Maestro perché non partecipa a Greed, in quindici minuti può vincere un miliardo (di lire)» che volete che risponda? Che la vita non è un quiz, proprio no! ●

L'Éthique dans la formation professionnelle

C'est en 1991 déjà que la division de la formation professionnelle de l'office fédéral de l'industrie, des arts et métiers et du travail (OFIAMT), responsable avant l'OFFT de ce secteur de la formation au plan fédéral, soucieuse de donner corps à la loi sur la formation professionnelle¹ LFPr actuelle, demandait au professeur P. Ulrich, Université de Saint-Gall, d'élaborer une démarche destinée à confronter les apprenti(e)s de commerce et les étudiant(e)s des écoles de commerce de Suisse alémanique à la problématique de l'éthique. Démarche alors très innovatrice et parfois considérée comme déplacée, elle allait bientôt s'étendre aux autres régions linguistiques de la Suisse et toucher l'ensemble des jeunes en formation professionnelle, quel que soit leur champ d'activité.

En effet, à l'initiative de l'OFFT et grâce à la collaboration de Messieurs les professeurs F. Dermange, Université de Genève, et A. Bondolfi, Université de Zurich, secondés à tous les niveaux par divers groupes de travail, le projet «Aujourd'hui l'éthique» (ALE) prolonge en 2001 ce qui fut entrepris avec clairvoyance depuis dix ans dans la formation professionnelle.

Il me tient particulièrement à cœur de relever que l'approche choisie tend à favoriser le débat éthique dans le contexte même de ce qui représente le vécu quotidien des apprenti(e)s et ne constitue pas en ce sens une démarche purement théorique. Cette option en fait une tâche dont la difficulté pour les personnes actives dans le processus est

Nachwort – oder ein herzlicher Dank des BBT

Bereits 1991 hat sich das damals für die Berufsbildung zuständige Bundesamt für Industrie, Gewerbe und Arbeit BIGA, die Vorläuferorganisation des heutigen Bundesamts für Berufsbildung und Technologie (BBT), dem Thema Ethik angenommen. Es geschah dies in der Absicht, dem derzeit gültigen Berufsbildungsgesetz¹ (BBG) Nachdruck zu verleihen und bestand in einem Auftrag an Herrn Prof. Dr. P. Ulrich, Dozent am Institut für Wirtschaftsethik an der Universität St. Gallen, Lernende von kaufmännischen Berufsschulen und Handelsmittelschulen der Deutschschweiz mit ethischem Denken und Handeln vertraut zu machen. Diese Innovation, sie wurde hier und da auch als deplatziert empfunden, wurde in der Folge auf die übrigen Sprachregionen und Berufsfelder der Schweiz ausgeweitet. In der Tat – und wiederum auf Initiative des BBT – wurde das Projekt «Ethik heute» lanciert, und zwar unter dynamischer Mitarbeit der Herren Professoren F. Dermange, Universität Genf, und A. Bondolfi, Universität Zürich. Sie wurden und werden immer noch von kompetenten Arbeitsgruppen auf allen Stufen unterstützt und übertragen dadurch ins Jahr 2001, was in kluger Voraussicht schon vor zehn Jahren in der Berufsbildung begonnen wurde.

Ganz besonders liegt mir daran, die gewählte Vorgehensweise herauszuheben; sie hat den Anspruch, ethische Debatten zu fördern, die auf dem alltäglich Erlebten der Lernenden fussen und sich somit nicht in rein theoretischen

Erwägungen erschöpfen. Dieses Vorgehen gehört wohl zu den schwierigeren pädagogischen Unterfangen, entspricht aber der immensen Bedeutung für die persönliche und gemeinsame Ausgestaltung der Zukunft der Jugend unseres Landes.

Ich begrüße deshalb alle Initiativen in diesem Bereich, ganz besonders unterstütze ich das Projekt Ethik der Gruppe Strategie AB, und danke allen daran Beteiligten herzlich. Die grosse Arbeit, gepaart mit hartnäckigem Engagement, gestatten der Berufsbildung mit einer wohl dosierten Stetigkeit ihre rein technische Dimension zu überwinden, um zu jener gesamt menschlichen Dimension zu finden, wie sie sowohl vom derzeit gültigen – wie vom neuen – Berufsbildungsgesetz aber auch vom Rahmenlehrplan ABU her gefordert werden.

Jean-Etienne Berset

¹ BBG 1978, Art. 6: Die berufliche Grundausbildung vermittelt die zur Ausübung eines Berufs notwendigen Fertigkeiten und Kenntnisse. Sie erweitert die Allgemeinbildung und fördert die Entfaltung der Persönlichkeit und des Verantwortungsbewusstseins.

¹ LFPr 1978, Art 6: La formation professionnelle de base donne l'habileté et les connaissances qu'exige l'exercice d'une profession. Elle élargit la culture générale et développe la personnalité et le sens des responsabilités.



Morale – Ethique – Esprit du temps
Lo spirito del tempo!

Epilogo – ovvero un grazie di cuore da parte dell'UFFT

à la mesure de son importance pour l'avenir personnel et commun de la jeunesse de ce pays, à savoir: immense.

Je salue donc les initiatives qui ont été prises dans ce domaine, en particulier le présent numéro spécial, et remercie très sincèrement toutes les parties qui par leur travail ardu et leur engagement sans faille permettent à la formation professionnelle de constamment dépasser sa dimension technique pour atteindre sa dimension pleinement humaine, au sens de la LFP aussi bien actuelle que future.

Jean-Etienne Berset

Già nel 1991 l'Ufficio federale dell'industria, delle arti e mestieri e del lavoro (UFIAML), allora competente per la formazione professionale e precursore dell'odierno Ufficio federale della formazione professionale e della tecnologia (UFFT) si è occupato del tema «etica». Ciò avvenne con l'intenzione di dare più peso all'attuale Legge sulla formazione professionale¹ (LFP) e mediante un mandato conferito al Prof. Dott. P. Ulrich, docente dell'Istituto di etica economica presso l'Università di San Gallo, con lo scopo di familiarizzare gli allievi di scuole professionali commerciali e scuole medie commerciali della Svizzera tedesca con il pensiero e l'azione etici. Quest'innovazione, qua e là considerata fuori luogo, è in seguito stata allargata alle rimanenti regioni linguistiche e ai settori professionali della Svizzera. In effetti – e nuovamente su iniziativa dell'UFFT – è stato lanciato il progetto «Etica oggi», con la collaborazione dinamica dei professori F. Dermange, Università di Ginevra, e A. Bondolfi, Università di Zurigo. Essi sono stati e vengono tuttora sostenuti a tutti i livelli da gruppi di lavoro competenti, e riportano così all'anno 2001 ciò che, nella formazione professionale, ha già avuto inizio, con una previsione intelligente, dieci anni or sono.

Mi preme in modo particolare sottolineare la procedura scelta: essa ha la pretesa di promuovere dibattiti etici basati sul vissuto quotidiano degli allievi e che in tal modo non si esauriscano in riflessioni puramente teoriche. Tale

procedura costituisce certamente una tra le imprese pedagogiche più difficili, corrisponde però all'importanza immensa per lo sviluppo personale e comune del futuro della gioventù svizzera.

Accolgo dunque con favore tutte le iniziative in questo settore, sostengo in modo particolare il progetto Etica del Gruppo Strategia CG e ringrazio tutti i partecipanti. Il grande lavoro, così come l'impegno molto assiduo, permettono alla formazione professionale di superare, con costanza ben calibrata, la sua dimensione meramente tecnica, per trovare quella dimensione umana generale, richiesta sia dall'attuale – come anche dalla nuova – Legge sulla formazione professionale, ma anche dal programma quadro per l'insegnamento della CG.

Jean-Etienne Berset

¹ LFP 1978, art. 6: La formazione professionale di base conferisce le capacità e conoscenze indispensabili all'esercizio di una professione. Approfondisce la cultura generale e promuove lo sviluppo della personalità e il senso di responsabilità.



Das Bulletin zur Umsetzung des Rahmenlehrplans «eos» (griech. Göttin der Morgenröte) wird den PLUR, Schulleitungen und den Berufsbildungsämtern zugestellt. 1999 ist es nach einer zweijährigen Pause wieder erschienen. Die Gruppe Strategie AB informiert in regelmässigen Abständen über wichtige Themen und Veranstaltungen im Zusammenhang mit der Umsetzung des RLP.

Herausgeber

BBT/SIBP
Gruppe Strategie AB für die deutsche Schweiz (Res Marty, Peter Egger, Daniela Plüss)

Redaktion

Dr. Daniela Plüss
Burghaldestrasse 31A
5600 Lenzburg
Tel. 062 891 49 09, Fax 062 891 62 37
siegrist.pluess@bbb Baden.ch

Bezugsadresse

Res Marty
Tannenheimweg 4
8852 Altendorf
Tel. 055 451 17 90, Fax 055 451 17 95
res.marty@bluewin.ch

pubblicazioni • publications • publikationen • publications



Nell'ambito della prima implementazione del PQ, in Ticino sono apparse due pubblicazioni editate dalla Divisione della formazione professionale (DFP). La prima, rivolta soprattutto agli apprendisti, alle loro famiglie ed ai datori di lavoro, appare due o tre volte l'anno e s'intitola INFO CG: ogni numero si articola su 12 pagine. La seconda si rivolge invece soprattutto ai docenti di CG e si intitola CG News: è concepita come un foglio informativo semplice (due pagine A4) per segnalare le ultime novità nel campo dell'insegnamento.

Edizione

Divisione della formazione professionale (DFP)
Mario Prati
Via Vergiò 18
6932 Breganzona

Redazione

Norberto Lafferma
DFP
Via Vergiò 18
6932 Breganzona
Tel. 091 815 31 27, Fax 091 815 31 09
norberto.lafferma@ti.ch



[2.] est le journal d'information de la réforme de l'enseignement de la CG en Suisse romande. Il a pour but de permettre aux enseignants de culture générale, aux enseignants techniques et aux partenaires sociaux de se documenter sur l'état du processus de la réforme de la CG dans les EPAI. Ainsi, les enseignants trouveront des rubriques concernant l'enseignement de la culture générale, les directions des informations émanant de l'OFFT et des organisations professionnelles, les offices des propositions des diverses commissions consultatives dans le domaine de l'organisation scolaire. Le sigle [2.] n'a pas été choisi au hasard. C'est [2.] comme 2 points de vue, comme le symbole de la pluralité de la pensée et de la nécessité d'un débat d'idées, enfin, comme le symbole de l'ouverture d'esprit. [2.] vise à assurer l'accès à l'information qui est un enjeu très important pour le futur de la réforme de la culture générale car son champ d'action s'étend maintenant au-delà de l'école.

Editeur

OFFT, Groupe Stratégie pour la Suisse romande (Gérald Dayer)

Rédaction

Gérald Dayer
14, route du Prieur
1257 Landécy Genève
Tel. 022 885 00 03, Fax 022 885 00 02
gerald@dayer.ch