

Zeitschrift: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften = Revue suisse des sciences de l'éducation = Rivista svizzera di scienze dell'educazione

Herausgeber: Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung

Band: 27 (2005)

Heft: 3

Buchbesprechung: Rezensionen = Recensions = Recensioni

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. [Siehe Rechtliche Hinweise.](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. [Voir Informations légales.](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. [See Legal notice.](#)

Download PDF: 10.01.2025

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>

Rezensionen / recensions / recensioni

Veugelers, Wiel & Oser, Fritz K. (Ed.) (2003). *Teaching in Moral and Democratic Education*. Bern: Peter Lang. 216 pages.

Preparing students for participatory democratic decision-making rests on the ability and responsibility of public schools to foster moral development. But in a time of changing values and migrating populations, with increasing recognition of the reality of pluralism in western democracies, and the post-modern critique of models that privilege logic over feelings, individualism over collectivism, the abstract and reversible over the situated, and so on, the common moral core of public education has come under attack no less in social science than in popular discourse. The connection between moral education and democracy is not necessarily apparent. Moral development, for some, connotes maintaining traditional (religious or cultural) norms and behavior, while democracy mediates multiplicity. At a recent European conference on measurement in educational research, a respected colleague asked, provocatively: «What does moral education have to do with preparing children for democratic citizenship?» Fortunately, Wiel Veugelers and Fritz Oser have collected nine papers from Western European and North American researchers who address this critical and timely question.

Teaching in Moral and Democratic Education (Peter Lang, 2003) is a bucket full of gems. Each chapter contains its own sparkle and depth, yet each is of different colors, shapes, degrees of polish, and orientations and each can be put to a different use. Each chapter looks at moral education — its definition, goals and practice in a slightly different way. Taken together, the chapters in *Teaching in Moral and Democratic Education* complicate, rather than simplify our search for answers, and thus promote the critical conversation about the moral meaning, viability and future of public education in the west. In this review I focus first on how the authors define moral education and how they see it as preparing students for democratic citizenship in various national contexts. Then I summarize some of the moral education projects presented, with special emphasis on those that focus on the developmental integrity of teachers as an end and means of moral education. Finally, in critiquing the volume, I raise questions that I hope will help people use this book to guide an ongoing conversation.

Moral education as a democratic enterprise; Democratic citizenship as a moral enterprise

Moral education, as it is used throughout this volume, clearly does not imply indoctrination into a particular set of values (although considerations of conveying community and family norms are specifically addressed by Narvaez, Endicott &

Bock in chapter 2 and Klaasen in chapter 5). Rather, moral education seeks to «integrate the cultures moral commonality» (Bergem, p. 97); with critical autonomous thinking (Veugelers & de Kat, p. 194) and the ability to resolve moral conflicts with others reasonably and fairly (e.g. through moral discourse) (Althof, p. 171). As Veugelers and de Kat write «promoting critical democratic citizenship in education means promoting critical thinking and critical behavior as well as developing solidarity.» Thinking for oneself, self-determination, taking others' perspectives, communicative action, moral sensitivity, learning from mistakes, solidarity, collective consciousness and community participation are each seen as important for both moral education and democratic citizenship, but how do we achieve them in public schools? What do we teach and how do we teach it? What structures support moral education at what ages? How do schools and school systems, parents, teachers and communities agree on and support goals of moral education? And how do we know whether what we're doing works?

Several chapters in this collection explicate the connection between moral education and democracy.

- Oser (chapter 1) sees negative moral knowledge as the key to maintaining fairness, caring and truthfulness. Negative moral knowledge, he argues, arises when people directly or indirectly experience injustice, uncaring or untruthfulness. Negative moral knowledge not only gives meaning to its opposite, positive moral knowledge, but it is a motor of moral action because it is accompanied by moral indignation: Feelings associated with negative moral experience thus move us to participatory democracy. When we are appalled at our government's decision and we speak out, petition, protest, vote or stand for office, a moral spark has moved us to democratic action. The recognition of negative morality, learning from our mistakes (Oser & Spychiger, 2005) also moves us to professional and personal moral growth.
- Tirri suggests that moral education relies on the integrity of teachers, their own moral character, their ability and willingness to learn from their own mistakes, as central to the learning community that prepares young people for democratic responsibilities.
- Bergem, like Tirri, argues that teachers' professionalism is itself a moral enterprise, in his case, focusing on commitment as the core of ethical and educational competence
- Narvaez, Endicott & Bock associate moral education with helping young people address the dual questions: «What is the meaning of life?» and «What kind of community should we be?» Meaningful life and a sense of community are, for these authors, at the center of democratic citizenship in plural America.
- Oja succinctly says that «we expect pupils to be active participants in shaping their own identity and contributing to society,» and suggests that the same is true for teachers.
- Klaasen examines the theoretically «mutually exclusive» goals of moral education: conformity and self-determination. Democratic citizenship, he conclu-

des, demands some balance, reconciliation, or integration.

- Althof, relying on Dewey's moral education creed, argues for self determination *in the context* of a Just Community.
- Veugelers reports that schools in the Netherlands are designed to achieve one (learning to work together) or the other (learning to think and work autonomously).
- Buxarrais and her colleagues see the goals of moral education as the developing of universal values through autonomous, rationality, conducive to living in an open and plural society.

In the end, as Veuglers and de Kat note: «A democratic society expects citizens to participate not just passively, but actively in society» (p. 194). The goal of moral education, in this context is reconciling the «seemingly contradictory aims, i.e. to convey the culture's moral commonality, with its concern for others, and at the same time to foster the ability to plot one's course.» (Bergen, p. 96)

Moral education praxis

One of the most valuable contributions of this volume is that it collects evaluated moral education programs from a range of countries and contexts (e.g. Finland, Norway, the Netherlands, Spain, Switzerland, the American Midwest) in one slim volume.

Individual vs. social learning opportunities? Wiel Veugelers describes and evaluates secondary school moral education in the Netherlands. Here we find four types of schools (independent work oriented, independent learning, social group learning oriented, and traditional teacher directed) compared with respect to their achievement of nationally determined educational goals including, but not limited to, moral education. He lays out clear alternative approaches and their strengths and weaknesses in practice. Social programs, for instance, support empathy, social development and cooperative work, whereas independent self-guided programs support moral autonomy and individual responsibility. As both are necessary for democratic citizenship, the reader is left to wonder how to create programs that integrate both, or for whom program A compared to program B works better.

Ethical Expertise as moral education? Narvaez, Endicott & Bock describe an Ethical Expertise approach that derives «ethical processes and skills» through localized adaptations of «up to knowledge» and «common understandings.» The set of skills includes ethical sensitivity (e.g. responding to diversity), ethical judgment (e.g. understanding consequences, coping), ethical motivation (e.g. acting responsibly, helping others, developing ethical identity and integrity) and ethical action (resolving conflicts and problems, cultivating courage). People of «good moral character» are said to be more expert in these skills, thus the training of ethical skills should lead to good character. Unfortunately, the authors fail to report the outcome of interventions using the ethical skills model, so we are left to question whether the teaching of skills without specific moral ends leads to dem-

ocratic participation or idiosyncratic action. For instance «responding to diversity» implies nothing about how one ought to respond to diversity — a major moral question for contemporary democracy. At its extreme we read that people can use knowledge of the properties of manure and the skills to drive a dumptruck to fertilize a cornfield or blow up a public building.

Just and Caring Communities. Althof reports on Just Community School interventions with primary school children in Germany, Switzerland and Italy. Using a model based on Dewey & Kohlberg, Just Community schools pay attention to the conditions for moral growth at the level of both individuals and moral atmosphere. The Just Community provides structures for moral discussion and decision-making as well as collective moral actions «saturating the child with the spirit of service» (Dewey in Althof, p. 157). One of the important outcomes of these projects is that the atmosphere sensitizes even very young students to the moral claims of the «least advantaged» — children with special needs who benefit from Just and Caring Communities by being less frequently mocked or scapegoated and more frequently heard and included. These primary school interventions seem so good for young people one wonders why they haven't been more widely adopted. So we are left to ask whether Just and Caring Communities can be developed and sustained «at random». It rather seems that teachers, school administrators, and school communities have to make prior commitments to just and moral education.

The teacher–student learning context

Several chapters address the important relationship between teachers as the purveyors of moral education and students as active learners. In part they address the question of whether teachers, too, can grow morally and what is the relationship of teachers' moral development and professional standards.

Teachers learn from mistakes. Oser reports two classroom experiments on learning from mistakes. In one experiment «students changed completely within eight weeks to become respectful and treat each other fairly» (p. 38). Oser relates the new found moral atmosphere of respect to the teacher's recognition of his own moral mistakes in treating students cynically.

Teachers develop integrity. Kirsi Tirri's chapter on teachers' integrity shows how much the moral development of children and the moral atmosphere of the school rely on the integrity of the people who are directly responsible for children's education. By integrity Tirri refers to the characteristics of being uncorrupted, honest, true to oneself, and wholly responsible for one's own actions. She suggests that integrity can best be observed when it is threatened by difficult personal, professional and moral choices, such as those that emerge in the process of teaching. In order to examine teacher's integrity, therefore, she used a method that codified teachers' common moral mistakes — for instance misuse of authority, bias, and using impolite language (i.e. disrespect). How can teachers learn from these moral mistakes? Tirri reports three moral lessons learned from

the research in primary and secondary schools in Finland: 1. Teachers should be guided to *reflect* on their moral authority and develop clear *rules* and practices at the level of the school. 2. Pre-service training should include ways to deal with *collegial moral conflicts*. 3. Teachers need practice and support in *moral discourse* with colleagues, parents and the community that includes the ability to discuss negative incidents.

Teacher standards include commitment. In the same direction, Trygve Bergem reports on the importance of commitment in a time when respect for teachers is declining in Norway, at the same time teachers are expected to «do miracles». Bergem argues that «Professional standards» must go beyond teaching knowledge and skills, to include commitment to the «moral enterprise», which at the minimum should build character in the direction agreed on by the publicly adopted curriculum—in the Norwegian case «education shall inspire the integrated development of the skills and qualities that allow one to behave morally, to create and act, and to work together and in harmony with nature.» Commitment is required to resolve such conflicts as: the needs of the individual child vs. academic standards; the body of collective knowledge vs. post-modern pluralism; effectiveness *and* responsibility; what teachers ought to do vs. what they are actually able to do. In contradiction to Narvaez, et.al. (or perhaps as a complement) Bergem argues that it is not the ethical skills that should be codified into professional standards, but rather the ethical commitment of teachers to their students.

Conformity or self-determination? Klaasen sees the moral responsibility of teachers and parents as similar, but questions whether they have similar moral goals. He divides moral orientations into those that promote obedience, conformity and adherence to tradition, with those that promote autonomous decision-making and sensitivity. Skilled teachers and parents included obedience and conformity as well as autonomous decision making as moral aims. Novice teachers were more likely to favor autonomous decision-making, as were more highly educated parents. This raises an interesting question of whether conformity is, in fact, more adaptive for children from working class families, or whether, alternately, promoting autonomous decision-making skills leads to (upward) social mobility. Klaasen's surprise finding — that all groups supported a certain amount of conformity — lead him to conclude that perhaps conformity as a goal of both moral education and democratic citizenship may have been inappropriately discarded in the last decades. Conformity may be a pre-requisite to self-determination and social sensitivity. This is a developmental and pedagogical question worth considering.

Teachers moral and ego development as an outcome of participatory action research. Oja takes an unusual approach to examining the collaborative democratic discourse skills that Tirri sees as critical to developing teacher integrity. She reports a series of experiments in which teachers were involved in collaborative action research. Her findings support the notion that teacher participation in ac-

tion research leads to personal and professional growth, related to «increased feelings of confidence, expertise, and understanding.» Participation also prompted moral and ego development at least in part because teachers had to address issues related to moral aims through a process that demanded the kinds of interpersonal conflict discussion which Tirri also recommends for teacher training. Some action research projects were more likely to stimulate personal and professional growth than others. Importantly, Oja measured the teachers moral and ego stage, and found, not surprisingly, that the way a teacher constructed her/his socio-moral self and socio-moral world affected both the way they approached the project, and what they got out of it developmentally. Thus, increasing opportunities for participatory practice creates opportunities for moral development of teachers as well as students.

Summary

How does Teaching in Moral and Democratic Education help answer the questions raised at first about the what and how of moral education? Taken together, the chapters agree on the list of ingredients necessary to bake a «zopf.» They all require a focus on, thinking critically about, and the discussion of moral issues, a focus on community membership and participation, and the practical experience of moral action. Some recipes call for more «feeling» in the kneading of the dough. Others call for attention to the room temperature where the dough is left to rise, or attention to the length of time in the oven. Some add salt (learning from negative experiences) others add sugar (involvement of families and community in developing location-specific moral goals). Most importantly, however, this collection of essays takes seriously the most fundamental aspect of moral education as it pertains to preparing young people for active democratic citizenship – which is: The engagement and development of the teacher in relation to the students in the context of a system that supports if not actively promotes collective discourse, participatory responsibility and the professional development of the teacher's integrity.

I found two things wanting in this collection. First, although several authors made reference to post modernism and raised the question of moral relativism vs. pluralism, none directly addressed this delicate and critical issue with respect to the actual pluralist democracies in which today's students are growing up. What if, in the next generation, the majority of citizens — or even a substantial minority — no longer see self determination or critical thinking — or even moral development — as important for public education to promote, or for democracy to value? Alternately, what if democracy, ceases to value solidarity or the collective? Second, because of the richness of the «jewels» in the bucket, the chapters might be rendered more useful by some focusing questions or short summaries that compare and contrast one with another. For example, several different approaches to evaluating educational interventions were described. A collective summary of approaches to evaluating moral education interventions

might benefit researchers. Likewise, several chapters describe how the local core curriculum or national constitution addresses the moral and democratic goals of public education. Norway, for instance, specifically includes environmental protection and respect for nature among its moral goals. Bringing some of these similarities and differences into relation would also prove useful. In the end, though, the reader is left with a bucket of jewels that, with a bit of care, can be arranged in any way that suits her or him — the collection is thus useful as a teacher training tool and has the potential to further a critical conversation among educators and educational scientists.

Ronnie Frankel Blakeney, University of Fribourg, Dept. of Education and Educational Psychology.

Moro, Christiane & Rodríguez, Cinthia. (2005). *L'objet et la construction de son usage chez le bébé. Une approche sémiotique du développement préverbal*. Berne: Peter Lang. 446 pages.

Relevant de la psychologie culturelle, cet ouvrage remarquable est basé sur des présupposés très forts: l'être humain aurait coupé tout lien ou presque avec l'animalité dont il est issu; l'ensemble des connaissances et des significations -le monde lui-même- serait une construction sociale réalisée par les adultes et transmise aux enfants via les interactions sémiotiques adultes-enfants. Le sujet individuel se réduirait lui-même à une signification acquise à travers les échanges adulte-enfant. Enfin, la présence de l'objet lors des échanges sémiotiques adulte-enfant dans l'étape préverbale du développement conditionnerait la réussite de ces échanges et donc la construction de l'usage social de l'objet. Deux références majeures sont à la base de cette prise de position: 1. Vygotski, dont la conception qui fait dépendre les apprentissages des enfants du guidage par les adultes se voit radicalisée (le développement dans son entier se réduirait pour l'essentiel à une enculturation); 2. Pierce, évoqué surtout à travers sa théorie sémiotique et son refus radical du dualisme cartésien des deux substances (pensée et matière). Les auteures s'opposent à toute thèse qui tend à accorder une part importante à l'individu dans la construction des connaissances, et spécialement au constructivisme piagétien assimilé par les auteures au solipsisme et à une sorte de réductionnisme biologique négligeant tout apport de la société au développement psychologique. Je reviendrai plus loin sur cette opposition en ne retenant pour l'instant que la raison profonde du rejet de ce constructivisme: la place importante qu'il réserve à des facteurs autres que la culture et la société, à savoir la base biologique et l'activité individuelle autonome, dans l'explication du développement de l'enfant mais aussi de la pensée scientifique.

Pour démontrer leur conception de la construction de l'objet dans l'étape préverbale du développement, les auteures ont choisi d'observer 6 dyades mère-en-

fant en présence de 2 objets-jeu (les situations créées par les expérimentatrices sont loin d'être neutres par rapport aux thèses à tester). Pour chaque dyade retenue, 3 séances d'observation ont lieu: la première lorsque l'enfant a 7 mois, la deuxième à 10 mois, et la troisième à 13 mois. Dans la 1ère situation de jeu, mère et enfant trouvent devant eux un camion-jouet qui comporte des ouvertures dans lesquelles on peut y glisser des plots. Dans la 2e situation, un téléphone-jouet est proposé. Les expérimentatrices enregistrent pendant 5 minutes pour chaque situation et pour chacune des 3 séances les conduites de la mère et de l'enfant. Une grille d'observation est établie qui permet de catégoriser et dénombrer les comportements. Cette grille distingue 3 types de signes (icône, indice, symbole) dont l'enquête révèle qu'ils sont hiérarchisables selon leurs fréquences d'apparition dans les conduites de l'enfant à 7, 10 et 13 mois. Le 3e niveau est identifié à ce que les auteures qualifient d'usage conventionnel d'un objet (en l'occurrence, le camion et le combiné téléphonique dans leur signification sociale). Au 1er niveau d'action par rapport à l'usage conventionnel généralement mis en œuvre par la mère, l'enfant ne fait essentiellement qu'agir selon les significations alors peu différenciées des objets présents (objets à taper, à sucer, etc.). Le 2e niveau, serait un pas initial vers la signification conventionnelle de l'objet. Le comportement de l'enfant impliquerait la présence d'indices, donc de signification au second degré, contrairement au mode iconique précédent dans lequel il n'y a pas d'écart entre le signifiant et ce qu'il présente. Les résultats de l'enquête ne comportent nulle surprise: c'est chez l'enfant de 10 mois et surtout de 13 mois que l'on constate la présence la plus massive de l'usage conventionnel, alors même que dans chacune des 3 séances il peut observer sa mère réalisant devant lui de manière plus ou moins complète l'action usuelle propre à l'objet présent ou d'autres actions susceptibles de l'orienter vers l'usage conventionnel (ces actions sont l'objet d'une catégorisation précise basée sur la sémiotique peircienne).

Ces résultats valideraient la thèse selon laquelle le processus de construction cognitive ou encore de reconnaissance de significations chez l'enfant est très largement fondé sur l'intériorisation des significations communément acceptées par l'adulte (une marge étant toutefois laissée à la spontanéité enfantine). Que faut-il penser de cette conviction? Pour répondre, considérons ce que les observations recueillies permettent de soutenir en ce qui concerne la construction de l'objet permanent, notion majeure de la psychologie piagétienne.

Ce serait l'attention prêtée par autrui ainsi que le cheminement vers l'acquisition d'un usage conventionnel d'un objet qui serait à l'origine de cette construction. Cependant, lorsqu'on sait que des conduites similaires à celles du bébé à certaines étapes de la construction ont pu être observées chez les primates et dans plusieurs espèces animales, on ne voit pas pourquoi les mécanismes d'acquisition que l'on observe chez l'animal ne pourraient pas être présents chez l'humain, en synergie plus ou moins grande avec les types intersubjectifs humains de sémiotisation presque seuls reconnus et finement décrits par les auteures – ce

d'autant que l'observation courante permet de constater chez le bébé humain, en l'absence de tout échange avec autrui, de multiples activités comme, par exemple, déplacer un objet ou essayer de le faire passer à travers les barreaux d'un parc, par une action différenciée qui n'a rien de conventionnelle. De telles activités peuvent s'accompagner d'acquisitions de connaissances spatiales de portée universelle. Au reste, réduire, comme le font les auteures, la signification sociale d'un objet à celle portée par son usage conventionnel est problématique; quid de ces formes très particulières d'objets permanents que sont un enfant, un adulte ou encore un animal domestique? Ce qui me conduit à critiquer la conception que les auteures se font de la position piagétienne.

Commençons toutefois par souligner les apports de leur travail à la psychologie du développement. Il est vrai que, en raison des questions épistémologiques qui guidaient Piaget, la psychologie génétique a négligé l'étude de l'apport culturel et social dans le développement de l'enfant et de l'adolescent. Dès les années 1970 toutefois, la psychologie du développement s'est alliée à la psychologie sociale pour mieux juger l'effet des interactions sociales sur l'acquisition des connaissances. Alors que ces dernières années la dimension sociale mais aussi émotionnelle du développement a été revalorisée aux côtés de la dimension cognitive, un des facteurs reconnus comme condition du développement par Piaget, la transmission culturelle, restait encore en marge des enquêtes de terrain. C'est l'intérêt central du précieux travail de Moro et Rodriguez d'avoir sérieusement pris en considération la question de savoir comment se réalise le processus d'enculturation des acquis sociaux, et leurs fines analyses des activités de démonstration et d'ostension par la mère, ainsi que de sémiotisation du réel par l'enfant, sont un apport indiscutable. Mais il est regrettable que, tout en prenant appui sur Vygotski et sur Peirce, les auteures ait évacué à quelques détails près tout l'apport empirique et conceptuel de l'approche piagétienne permettant d'éviter de tomber dans une sorte de vision préconstructiviste, au moins sur le plan psychologique, de l'acquisition des connaissances. Parmi leurs affirmations tendancieuses en lien avec cet apport, je ne considérerai que 3 prises de position générales.

La 1^{ère} prise de position concerne le réductionnisme biologiste. Il est vrai que Piaget a emprunté les concepts d'assimilation et d'accommodation à la biologie *lamarckienne* (la précision s'impose); mais il l'a fait sans réductionnisme et au demeurant ces notions relevaient bien avant cet emprunt de disciplines autres que la biologie -il suffit de consulter le Petit Robert pour s'en assurer. Au reste, la notion, essentielle, de schème qui leur est liée, trouve son origine pour une part chez Kant et pour l'autre chez Bergson. 2^e mésinterprétation: le dualisme. Ce n'est pas parce que Piaget utilise le parallélisme psycho-physiologique sur le plan méthodologique qu'il peut être qualifié de dualiste; s'il emprunte ses questions épistémologiques à la tradition kantienne, c'est plutôt du côté du moniste et immanentiste Spinoza qu'il tend à se retrouver pour considérer ce qui se cache derrière ce parallélisme. 3^e point: le solipsisme attribué à tort à Piaget. Celui-ci n'a

jamais considéré l'enfant comme un Robinson Crusoé. Même s'il n'en a pas fait l'étude empirique, il n'a jamais nié le rôle des interactions et de la transmissions sociales dans le développement. Certes le facteur explicatif central de la genèse de la raison humaine est l'équilibration majorante. Mais celle-ci ne relève en son essence pas plus du biologique et du psychologique que du social; elle les implique tous les trois sans s'y réduire (l'acquis phylogénétique, mais aussi l'activité psychologique comme les échanges et les acquis sociaux sont nécessaires à ce processus d'équilibration). Ce qui conduit à la notion de sujet. Au départ de la psychogenèse, il y a, pour Piaget, indifférenciation sujet-objet. En un sens bien précis, il ne saurait donc y avoir primauté chez lui du sujet sur l'objet et il admettrait sans peine que la construction de la subjectivité humaine est éminemment sociale; quant à la priorité de l'assimilation sur l'accommodation, elle signifie seulement qu'il ne peut y avoir d'accommodation sans assimilation. En définitive, la critique majeure que soulève l'ouvrage encore une fois remarquable de Moro et Rodriguez est de ne pas prendre en considération le fait que les querelles de l'inné et de l'acquis ou de l'individuel et du social sont aujourd'hui dépassées, non par la suppression de l'un des termes, mais par des solutions qui, dans le cas de la construction du réel et des connaissances chez l'humain voire l'animal, englobent le biologique, le psychologique et le social.

Jean-Jacques Ducret, Service de la recherche en éducation (SRED), Genève

Marcacci, Marco & Chardon, Elizabeth. (2004). *Tu finiras au Grütli! Une école de fin de scolarité. Genève 1929-1969*. Genève: La Criée/SRED & Les Éditions Passé Présent. 198 pages.

En 1929, tous les garçons des écoles genevoises qui n'avaient ni les résultats scolaires, ni les moyens financiers de fréquenter le Collège ou l'École professionnelle ont été rassemblés dans un seul bâtiment, à l'école du Grütli. Cette structure allait durer quelque 40 ans, jusqu'à la généralisation de la réforme du Cycle d'orientation. L'ouvrage de Marco Marcacci et d'Elizabeth Chardon évoque ces quatre décennies par une double démarche: celle d'une part des archives officielles et des traces que le Grütli y a laissées; celle d'autre part d'un recueil de témoignages d'anciens élèves et enseignants.

L'école du Grütli devait donc remplacer ces classes qui prolongeaient l'école primaire pour des adolescents sans avenir scolaire. Son apparition devait beaucoup au projet de réforme de l'instruction publique du socialiste André Oltramare. Censé introduire une école moyenne de deux ans, et le principe d'une sélection des élèves selon leur aptitude et non plus selon leur appartenance sociale, ce projet échoua. Mais il rouvrit la discussion sur les classes de préapprentissage et l'orientation professionnelles des élèves en difficulté scolaire. L'Union des ins-

tituteurs se mobilisa pour l'introduction d'un programme mixte, entre activités manuelles et intellectuelles, une sorte de boussole que le maître devait toujours pouvoir adapter aux circonstances.

L'école qui a été ouverte en 1929 poursuivait dans les faits des objectifs différents. Elle regroupait ainsi trois catégories d'élèves: ceux qui envisageaient de poursuivre une formation technique ou commerciale, ceux qui se destinaient à un apprentissage et ceux qui n'étaient pas parvenus à achever leur programme primaire sans être pour autant libérés de l'obligation scolaire. Cette dernière section, dite complémentaire, avait été créée pour ne pas trop affaiblir les deux autres, mais l'École était ainsi confrontée à bien des contradictions. Son premier directeur, Emmanuel Duvillard, devint aussi le responsable d'un service d'orientation professionnelle créé dans les mêmes locaux.

Les effectifs du Grütli furent considérablement augmentés par la prolongation de la scolarité obligatoire jusqu'à 15 ans, au lieu de 14, en 1933. La gratuité des cours attirait cependant nombre de parents dont les enfants auraient pu suivre une école secondaire. Dès 1936, des mesures furent prises pour inciter les élèves qui en étaient capables à fréquenter d'autres écoles. Le Grütli se recentra sur sa fonction d'école de rattrapage et de la dernière chance. Il finit par ne plus être qu'une école de métier, renonçant à la possibilité de préparer des élèves à rejoindre l'École de Commerce ou le Collège moderne. L'enseignement des travaux manuels prit dès lors une importance encore plus manifeste.

Au cours des années cinquante, le statut et l'image de l'école du Grütli se transformèrent. La loi sur l'instruction publique de 1940 avait introduit le principe d'une scolarité obligatoire se terminant dans l'enseignement secondaire. Ainsi, ceux qui la menaient encore à terme dans l'enseignement primaire en fréquentant le Grütli étaient d'autant plus stigmatisés. Dans un contexte où la nécessité d'une élévation du niveau de qualification se faisait sentir, on finit par accueillir tous les élèves sortis de 6e primaire dans une école moyenne commune, le Cycle d'orientation. Cela mit fin à l'existence du Grütli en 1969.

Les contenus et les méthodes d'enseignement avaient aussi un caractère particulier au Grütli. On ne renonça pas complètement à faire accéder ces élèves à une culture scolaire, mais les difficultés dans ce domaine étaient grandes. C'est donc surtout par le biais d'activités manuelles que l'on put développer leur goût du travail bien fait. Le Grütli se distingua notamment par la fabrication de jouets éducatifs et de modèles réduits qui eurent une belle diffusion dans la cité. Les activités hors cadre eurent également une grande importance dans la dynamique du Grütli, à tel point que ses instituteurs se lancèrent dans la construction, avec leurs élèves, d'un chalet dans le Jura vaudois.

L'histoire du Grütli est marquée par l'esprit de corps et par les réflexions spécifiques de ses enseignants. Elle correspond à un projet pédagogique qui a été relié à une époque de l'histoire de l'école genevoise, puis s'est révélé dépassé, non sans susciter de la nostalgie. Marcacci cite ainsi une conférence de 1953 du pédagogue Robert Dottrens, qui fut l'un des directeurs de l'école du Grütli, où il

exprimait bien ce malaise: «Ainsi l'enseignement secondaire voit venir à lui, de gré ou de force, des enfants dont le type d'intelligence et les moyens d'information, comme les objectifs immédiats, ne s'accordent pas avec les méthodes qu'ils pratiquent. Ces enfants échouent alors qu'autrefois, je viens de l'expliquer, ils achevaient le cycle primaire avec la légitime fierté d'avoir réussi. Aujourd'hui, ils s'en vont avec le sentiment de leur échec».

Les familles des élèves du Grütli étaient le plus souvent d'origine modeste. Parmi les parents, on trouvait des travailleurs qualifiés et non-qualifiés, ainsi qu'un nombre significatif de mères seules. Si l'on en croit les traces laissées, les contacts entre parents et enseignants étaient assez positifs. Quant aux élèves, leurs maîtres ne cessaient de stigmatiser leur négligence et leur paresse, traquant les arrivées tardives et les absences injustifiées, mais non sans adhérer à ce principe cher au directeur Duvillard: «Il ne faut jamais porter un jugement définitif sur les adolescents. Ils ont tous des ressources ignorées qu'il faut stimuler».

«Au fond» nous dit Marcacci «si ces maîtres étaient assez solidaires de leurs élèves, c'est qu'ils leur ressemblaient. Eux aussi avaient le sentiment d'être un peu des laissés pour compte du système scolaire, d'être confinés dans un statut d'enseignants du primaire et regardés avec un certain dédain par leurs collègues des établissements secondaires». L'estime de soi, des maîtres du Grütli, mais surtout de leurs élèves, est ainsi une entrée possible pour une histoire de cette école si particulière. En parallèle, une autre piste susceptible de nous faire mieux comprendre ses spécificités concerne le décalage entre les objectifs officiels du Grütli et les usages et attentes qu'il a suscités de la part des parents d'élèves.

La double nature de l'ouvrage, entre archives et témoignages, permet à ses auteurs de faire jouer la complémentarité de l'histoire et de la mémoire autour d'une question sensible, celle de l'image de cette école particulière et de ses élèves. Les propos des anciens élèves sont plutôt positifs. On évoque les frasques, la résistance exercée face au travail scolaire, mais on en garde un souvenir ému. Un enseignant souligne que les gosses étaient souvent commissionnaires après l'école: 90% d'entre eux, affirme-t-il, alors que les archives parlent plutôt d'un bon quart. Un élève rappelle quand même la dureté de la discipline: «Le principe, c'était de tuer les gars, de les calmer. On avait des tâches, des travaux idiots, 50 ou 100 lignes à répéter. Je le ressentais comme débilitant». Un autre décrit son enseignant comme un vieux garçon sentencieux en blouse blanche qui «avait choisi de modeler les caractères, d'indiquer des directions, d'enseigner une morale». On trouve aussi un témoin pour affirmer qu'il a toujours «la haine de l'école».

L'ouvrage se termine par des statistiques de l'origine sociale des élèves et la reproduction des grilles horaires qui ont prévalu au fil de l'histoire du Grütli. Il est toutefois dommage qu'un commentaire final n'ait pas synthétisé l'apport parallèle des archives et des témoins. En outre, le corpus de ces témoins est apparemment constitué d'anciens élèves qui ont plus ou moins réussi dans la vie. L'étude rend donc peu compte des drames sociaux réels de l'échec scolaire. Enfin, les

sources officielles qui ont été utilisées ne peuvent pas nous dire l'ampleur des rumeurs et des manières dont on a parlé du Grütli, de ses élèves, et peut-être de ses enseignants, dans les cours et les cafés de la cité genevoise. Or, cette image, nous l'avons vu, est sans doute une donnée importante de cette histoire.

Charles Heimberg, Institut de formation des maîtres de l'enseignement secondaire et FPSE, Genève

Rustemeyer, Ruth (2004). *Einführung in die Unterrichtspsychologie*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft. 131 Seiten.

Mit ihrem Buch unternimmt Ruth Rustemeyer den Versuch, in strukturierter und geraffter Weise den Fachbereich Unterrichtspsychologie vorzustellen, Unterricht auf theoretischer wie praktischer Ebene zugänglich zu machen und Kernpunkte aufzuschlüsseln. Es führt aus psychologischer Perspektive in zentrale Fragestellungen zu Lern- und Leistungsverhalten im schulischen Kontext ein. Es ist in drei Teile gegliedert. Im ersten Teil geht es um emotionale und motivationale Einflussfaktoren für die Lernleistung, im zweiten werden kognitive und volitionale Faktoren behandelt, und im dritten Teil geht es schliesslich um Einflussfaktoren der schulischen Umwelt.

Erwartungs-Wert-Theorien liefern einen wesentlichen Beitrag wenn es um die Erklärung von Leistungsmotivation geht. Auf deren Basis baut denn Rustemeyer auch das Kapitel über emotionale und motivationale Faktoren auf. Es werden zunächst Theorien mit Schwerpunkt auf der Erwartungskomponente vorgestellt, d.h. jene Theorien, welche subjektive Überzeugungen darüber beschreiben bzw. erklären, wie gut und erfolgreich man eine gewisse Aufgabe, Handlung oder Tätigkeit bewältigen oder ausführen kann. Es werden Konzepte bzw. Begriffe wie Attributionstheorie, erlernte Hilflosigkeit, Selbstkonzept sowie Selbstwirksamkeit erläutert und in den Kontext des schulischen Leistungsverhaltens eingebettet. Praxisrelevanz haben in diesem Zusammenhang die kurz dargestellten Methoden und Trainingsprogramme, welche im Anschluss an die Theorie der Erlernten Hilflosigkeit folgen. Die Veränderung von Attributionsstilen ist eine vielversprechende Massnahme, insbesondere wenn Schülerinnen und Schüler an Motivations-, Lern- oder Selbstwertproblemen leiden. Es werden diesbezüglich einige Beispiele konkreter Hilfestellungen für Lehrpersonen genannt, so z.B. Rückmeldungen für ein mündliches oder schriftliches Reattributionstraining.

Ergänzend zu den Theorien mit Schwerpunkt auf der Erwartungskomponente werden jene mit Fokus auf der Wertkomponente vorgestellt. Diese Theorien konzentrieren sich darauf, in welchem Ausmass einer Aufgabe, Tätigkeit oder Handlung subjektiven Wert zugeschrieben wird. Es folgen einige Ausführungen zu intrinsischer Motivation, Zielorientierung und Interesse, wobei je-

weils die Anwendung und Umsetzung der Konzepte für die pädagogische Praxis von nicht untergeordneter Bedeutung sind. Schliesslich gelangen integrative Modelle zur Sprache, welche sowohl Wert- als auch Erwartungskognitionen bzw. motivationale, kognitive und volitionale Aspekte des Leistungsverhaltens einbeziehen.

Im zweiten Teil werden der Bereich Intelligenz mit Schwerpunkt Hochbegabung und die Geschlechtszugehörigkeit als kognitive Einflussfaktoren auf die Schulleistung diskutiert. Zentrale Fragen für die Unterrichtspraxis wie z.B. die Identifikation von Hochbegabten oder die Möglichkeiten schulischer Förderung werden hier thematisiert. Des Weiteren werden Resultate aus der Genderforschung zum Thema Schulleistung berichtet, wobei sowohl geschlechtsspezifische Unterschiede als auch Erklärungsansätze zu den empirisch erhärteten Ergebnissen Grundlage der Diskussion bilden.

Es folgt eine ausführliche Darstellung des selbstgesteuerten Lernens, dessen begrifflichen Grundlagen geklärt und systematisiert sowie Prinzipien und Möglichkeiten der Förderung genannt werden. Tatsächlich hat die Bedeutung dieser Art des Lernens in den vergangenen Jahren stark zugenommen; es wird heute hinsichtlich der wechselnden beruflichen Anforderungen sogar als eine Schlüsselqualifikation angesehen.

Im letzten Teil wendet sich der Blick von den individuellen Lernvoraussetzung. Der thematische Schwerpunkt liegt bei der schulischen Lernumwelt, wobei auch einzelne Aspekte der familiären Lernumgebung zur Sprache kommen. Die Frage nach der „guten« Lehrperson und empirische Befunde zum Einfluss des Lehrerverhaltens sowie der Persönlichkeit auf die Schulleistung werden diskutiert. Mehrheitlich als empirisch erhärtet gelten vier Schlüsselkompetenzen, welche guten Unterricht erklären: Die Sachkompetenz bezieht sich nicht nur auf das Fachwissen, sondern auch auf fachdidaktische und fachmethodische sowie schülerbezogene Kenntnisse. Die diagnostische Expertise, welche für eine optimale Förderung unabdingbar ist, meint die Fähigkeit, Schülerinnen und Schüler in Bezug auf individuelle Leistungen und Persönlichkeitsmerkmale beurteilen zu können. Als weitere Schlüsselkompetenz wird die didaktische Expertise genannt, welche Kenntnisse unterschiedlicher Methoden und deren adaptive Anwendung im Unterricht umfasst. Neben der Klarheit ist die Vielfalt der Methoden ein wichtiges Kriterium didaktischer Kompetenz. Als vierte Kompetenz wird die Fähigkeit der optimalen Klassenführung diskutiert, welche u.a. die Aufrechterhaltung der Disziplin, die Unterrichtsplanung und die Etablierung und Sorge um die Einhaltung klarer Verhaltensregeln einschliesst. Die Bezugsnormorientierung und Erwartungshaltungen von Lehrpersonen sind weitere Elemente, welche, wenn richtig angewendet, einen motivational förderlichen Einfluss auf das Lernen der Schülerinnen und Schüler haben. Die Darstellung der Einflussfaktoren auf Seiten der schulischen Umwelt liegen schwerpunktmässig bei der Lehrperson.

Ruth Rustemeyer ist Professorin für Sozialpsychologie an der Universität Ko-

blenz-Landau, Abteilung Koblenz. Das Anliegen, den Praxisbezug einzubringen, gelingt im vorliegenden Buch zweifellos. Man spürt die Erfahrung der Autorin, sie ist im Laufe ihres beruflichen Werdegang auch als Lehrerin und später in der Lehrerausbildung tätig gewesen. Heute liegen ihre Forschungsschwerpunkte in der Geschlechter- und Selbstkonzeptforschung; sie hat bereits einige Publikationen zu diesen Themen zu verzeichnen. Diese neueste Monographie reiht sich hier gut ein, schliesslich spielen Selbsteinschätzungen im Hinblick auf Lern- und Leistungsverhalten eine wichtige Rolle.

Hinsichtlich theoretischer Grundlagen der Motivation und des Lernens weist das Buch merkbare Lücken auf. Das Buch dient nicht als umfassendes Lehrbuch oder Nachschlagewerk, vielmehr bietet es Studierenden, Lehrpersonen und pädagogisch Interessierten einen verständlichen Zugang sowie einen hervorragenden Überblick über wesentliche Themen der leistungsförderlichen Unterrichtsgestaltung. Die Schwerpunkte sind zu Gunsten aktueller Diskussionen innerhalb der Pädagogik gesetzt, wenn aktuelle Themen wie z.B. Hochbegabung oder selbstbestimmtes Lernen vertieft werden. Wertvoll sind die zahlreichen Hinweise auf weiterführende Literatur, welche je nach Interesse zu einem vertieften Studium führen können. Das Buch enthält psychologisch relevantes Basiswissen für Personen, die mit Fragen des Unterrichts konfrontiert sind. Die leitenden Begriffe in der Marginalspalte strukturieren die Lektüre und ermöglichen ein schnelles Wiederfinden von bereits Gelesenem. Insgesamt ist die eingangs als „Versuch« bezeichnete Unternehmung gelungen; das Buch ist überaus angenehm zu lesen und die selektive Auswahl einzelner Themen innerhalb der Unterrichtspsychologie angesichts der damit gewonnenen Übersichtlichkeit und des Praxisbezugs vor dem Hintergrund der zahlreichen Herausforderungen und Problemstellungen des schulischen Unterrichts als gewinnbringend zu vermerken.

Caroline Villiger Hugo, Pädagogische Hochschule Freiburg / CH

