

L'educació moral dels estudiants de secundària

Marvin W. Berkowitz

1. Introducció

Històricament, la formació del caràcter ha estat relegada sempre als primers trams del procés vital de l'home. Tanmateix, hom pot trobar arguments i precedents per cridar l'atenció sobre els aspectes formatius de la moral en el desenvolupament de l'adolescent i fins i tot de l'adult. Com Niegorski (1987) ha dit:

El col·legi o la universitat ofereixen clarament l'oportunitat de coronar el desenvolupament del caràcter durant els anys escolars... Els futurs líders de cada sector surten de l'educació que es rep durant aquests anys. Aquí hi ha una pedra de toc per a la qualitat moral de la nostra societat moderna o de qualsevol altra (p. 354).

Certament es pot dir que Sòcrates va morir per aquesta causa. A més, Aristòtil diferencià clarament entre els processos inicials que normalment tenen lloc en la formació moral i els processos caracteriològics tardans. Més recentment, l'interès per l'educació moral professional —primer en l'àmbit de l'experiència clínica i després en l'àmbit d'altres professions— es remunta en bona part a reconèixer que els professionals necessiten una formació del caràcter per arribar a ser èticament responsables. Donats aquests i altres esforços i arguments, sembla òbviament raonable argumentar que els anys de formació són plenament apropiats per a la continuació de l'educació moral de l'individu (Trow, 1976). Cal investigar, doncs, com pot realitzar-se aquesta educació. Per això, caldrà examinar d'antuvi els elements de la formació moral i els mecanismes típics que la regeixen.

2. Elements de la formació moral

S'ha parlat molt sobre la natura exacta del desenvolupament moral. Creiem que el millor que podem fer és esbossar els elements predominants de la natura de la moral. Per aquesta anàlisi tindrem presents tres punts: els valors humans, el raonament moral i el caràcter moral. Fóra impossible explorar completament cadascun d'ells. Tanmateix, almenys podem examinar-ne les característiques i diferències fonamentals. En fer-ho, hom assajarà de relacionar cadascun d'aquests elements amb la teoria ètica clàssica. En efecte, segons que definim el desenvolupament moral en funció d'un o altre d'aquests elements, demostrarem les amples ramificacions que això té.

3. Valors morals

A l'hora de definir la psicologia moral, una aproximació possible consisteix a descriure els valors morals que un individu té. Els valors poden ser definits com a «estructures profundes» centralment i estratègicament localitzades dins el sistema global de creences d'un individu» (Rokeach, 1983, p. 172). Aquestes «estructures profundes» són representacions internes de les demandes de la societat sobre competència i moralitat. Poden ser pensades com a actituds o creences que un individu sosté com a obligacions adquirides o com a instàncies adoptades respecte a determinats temes morals. Potser l'avantpassat conceptual més proper a aquesta aproximació moral seria l'ètica utilitària, on el bé moral s'identifica amb les conseqüències de la valoració. Evidentment, les directrius específiques d'aquesta teoria es deriven d'allò que la teoria defineix com a valor. Per exemple, l'ètica utilitària de John Stuart Mill (potser la més estesa) es basa en el valor de la felicitat humana.

Els valors humans són actituds o creences que es refereixen a allò bo o dolent en un sentit ètic, (més que no pas, per exemple, en un sentit lògic o estètic) i tenen a veure, per exemple, amb la justícia, la bellesa i la responsabilitat social. Cada ésser humà té molts valors, dels quals només una part són morals. Per exemple, tenim valors sobre la sinceritat i la solidaritat, però també tenim valors sobre la manera de vestir i la imatge pròpia. Els primers d'ells serien morals, però els segons es relacionarien amb les convencions socials o amb les preferències personals. Turiel i els seus col·legues (Nucci, 1982; Smetana, 1982; Turiel, 1983) han dividit allò que ells anomenen el regne del coneixement social en quatre dominis pràctics, que poden ser aplicats també als valors: valors morals (temes relacionats amb actes intrínsecament incorrectes, per exemple, pegar), valors convencionals (temes relacionats amb conductes socialment sancionades però arbitràriament circumscrites, p.ex., maneres d'adreçar-se a algú), valors personals (temes de preferències purament idiosincràtiques que no tenen cap sanció i no presenten cap incorrecció, p.ex., gelat de xocolata en lloc de gelat de vainilla), valors de prudència (temes que amenacen durament només l'actor, p.ex., capbussar-se en aigües braves). Per acabar aquesta anàlisi tractarem fonamentalment els de la categoria primera i d'alguna manera els de l'última.

Això encara deixa oberta la qüestió de com desenvolupem els nostres valors i quines forces poden dominar-los una vegada formats. Malgrat les afirmacions de B.F. Skinner (1948) a *Walden dos*, hi ha forces en joc més potents que el simple premiar i castigar en la formació dels valors morals. Bandura (1986) descriu la manera com la valoració de la conducta pròpia en els adults i la dels altres serveix de model als infants pel desenvolupament de llurs valors.

La conducta humana està parcialment governada per preferències i valoracions estàndards. És a través d'aquesta guia interna que les persones donen sentit a llurs vides i se senten satisfetes del que fan. Els valors i els estàndards interns de la conducta són àmpliament desenvolupats a través de les experiències dels altres... Les reaccions valoratives que la gent expressa envers els altres reflecteixen els seus estàndards personals... Els observadors poden representar els estàndards

de la conducta exemplificats en les reaccions socials amb la conducta d'un model tal com ells fan en observar les autoavaluacions del propi model.

A *La taronja mecànica*, el protagonista adolescent d'Anthony Burgess, Alexander, desenvolupa un conjunt de valors antisocials i libidinals combinació d'una mancança de responsabilitat paterna i d'una societat en decadència. Les seves inclinacions es trastocuen mitjançant senzilles tècniques de conducta condicionada (tot i que darrerament Burgess ha suggerit que aquest condicionament és antinatural i menys justificable que la conducta antisocial que estava encomenada a dissoldre). Skinner presenta el punt de vista oposat d'una cultura on l'enginyeria conductista reeix a promoure l'eficiència, l'harmonia i la satisfacció personal.

El conjunt dels nostres valors morals es formen en un context familiar. Els nostres pares, en un ambient familiar saludable, ens ajuden a desenvolupar (o a interioritzar, tot depenent de l'orientació teòrica pròpia) valors morals positius i socialment sancionats. Els pares que adopten i abracen valors com ara la caritat, l'honestat o la lleialtat tendeixen a tenir fills que sostenen valors similars. És cert que la societat té el seu paper en la formació dels valors, tal com pot apreciar-se en la multiplicitat dels valors culturals. Els mitjans d'impacte cultural sobre els valors morals, però, tendeixen a ser menys directes. Versemblantment, és a través de la família, és a dir, a través dels pares, que els valors culturals són inculcats. Les famílies que sostenen valors tradicionals són les que tendeixen a tenir uns fills que millor representen les normes culturals. Tot i que hi ha altres elements en el joc de la transmissió de valors, es tracta d'elements menors. També la religió té el seu efecte, fonamentalment a través de la família. Els mèdia i les amistats tendeixen a impactar més en les convencions socials i preferències personals que en els valors morals. Només una minva de confiança en els valors com a recepta pel desenvolupament moral suposa l'abandó dels altres dos elements, és a dir, de la raó i del caràcter.

4. Raonament moral

Tot i que Lawrence Kohlberg (1981, 1984) i, a voltes, Jean Piaget (1965) són els autors més típicament esmentats com a creadors de la teoria i investigació del desenvolupament del raonament moral, les arrels poden trobar-se més enrera en la història humana. La metafísica de Kohlberg té explícitament arrels kantianes que s'estenen fins als teòrics del contracte social com ara John Rawls (1971). D'altra banda, la pedagogia de Kohlberg deriva més directament dels arguments socràtics i de la filosofia de l'educació de John Dewey (1944) i, de vegades, d'Emile Durkheim (1961). Kohlberg afirma que l'home és una criatura racional i que el raonament humà es desenvolupa al llarg d'uns estadis fixos qualitativament diferents, tot seguint un moviment des dels menys diferenciats i relativament inútils fins als més integrats, diferenciats i flexibles. Com Piaget (1954) ha dit, els éssers humans «construeixen» el significat a partir de llur experiència, tot filtrant-lo a través de llur sistema significacional o estadi de capacitat intel·lectual. Som criatures intrínsecament reflexives. No ens limitem a tenir valors o a interioritzar-los a

l'engròs i inèditament, com la teoria psicodinàmica clàssica diria, sinó que alhora els interpretem i els avaluem. Aquestes avaluacions són limitades i conformades pel nostre nivell normal de desenvolupament de raonament moral. Kohlberg (Coby & Kohlberg, 1987; Kohlberg 1981, 1984) ha identificat sis estadis de raonament moral. Ell descriu una base fixa que tots els homes desenvolupen en tots els estadis subsegüents, és a dir, el grau de desenvolupament que és una forma més adequada i flexible de raonament moral que l'anterior. Els graus inferiors calculen el bé i el mal a partir de conseqüències concretes per un mateix; els graus mitjans a partir de les conseqüències i de les expectatives socials; i els darrers a partir dels principis universals del tracte humà. Per entendre el funcionament moral d'una persona cal entendre com ella dóna un sentit al món moral, es a dir, quin és el seu estadi de raonament moral. Així, la valoració del raonament moral constitueix una valoració de l'aspecte racional de les preses de decisions de la psicologia moral. Pressuposa un agent racional reflexiu que crea significats d'una manera fenomenològica en base a determinats temes morals.

Es poden fer dues crítiques a una valoració exclusivista del desenvolupament del raonament moral com a punt d'atenció de l'educació moral: primer, que tendeix a estar relativament lliure de continguts, és a dir, que un estadi determinat no implica un valor particular i que, per tant, els educadors tendeixen a ignorar els valors morals propis de cada estadi. Una segona crítica és que sub-emfasitza l'afecte moral i la personalitat. La primera és contestada a través de la consideració abans esmentada dels valors morals. La segona té a veure amb el tercer i darrer element moral que aquí volem presentar.

5. El caràcter moral

La idea potser més antiga sobre la moral defensa que l'educació i el desenvolupament moral s'han de centrar sobre la personalitat o sobre el caràcter. Sovint citada com a ètica de la virtut, el primer i més notable representant d'aquesta perspectiva fou Aristòtil. Aristòtil argumenta que la virtut comença per ser un hàbit moral en l'infant, i més tard es transforma en un tarannà caracteriològic sòlid anomenat virtut. Hom ensenya l'infant com actuar; al capdavall, la repetició dels actes fa que en ell maduri la personalitat moral. Els filòsofs moderns, com ara MacIntyre (1981), i els moderns educadors, com ara Wynne (1987) i Ryan (1989), han adoptat el model ètic de la virtut. Actualment, hi ha una forta tendència a relacionar «l'educació del caràcter» amb l'educació moral (Ryan & McLean, 1987). En aquests corrents, hom assumeix generalment que la infància i potser la pubertat són les edats idònies en la vida per desenvolupar el caràcter. Em sentit aristotèlic, els «hàbits» s'han de desenvolupar aviat perquè «s'arrelin», i conformin tarannàs caracteriològics sòlids. Els mínims esforços que durant segles s'han realitzat per rehabilitar els empresonats donen fe de la discreció d'aquesta conclusió. La teoria de la personalitat també està molt recolzada en els forts arguments que prenen la infància com a caldera del caràcter. Tanmateix, s'ha arribat a fer postges a favor de l'educació del caràcter per la formació secundària (Niegorski, 1987).

Una altra vegada cal, com hem fet en la discussió sobre els valors, diferenciar entre el caràcter moral i els altres trets caracterològics. Aquesta distinció és ignorada massa sovint en el món de la literatura sobre educació del caràcter. No tots els trets caracterològics tenen a veure amb temes ètics o morals; per exemple, la higiene o la puntualitat (tot i que, evidentment, en determinades situacions poden tenir implicacions morals). Altres trets són intrínsecament ètics; per exemple, l'honestedat o l'empatia.

6. El rol de l'educació secundària en el desenvolupament moral

Ara que hem establert els tres elements principals de la formació moral i n'hem comprès el funcionament, és possible esbrinar el rol que l'educació secundària ha de prendre per possibilitar l'educació moral. Per fer-ho, serà útil aprofundir en tres processos de l'educació moral aplicables als anys de secundària: els models de rols, la didàctica i el rept cognitiu.

6. 1. Models de rols

Un dels aspectes relativament més infravalorats de la influència moral ha estat el dels models de rols. Tothom estaria d'acord a veure l'exposició dels diferents models de rols morals com un mitjà efectiu i desitjable d'incidir sobre el desenvolupament moral del nostre jovent. És cert que els mitjans de comunicació han sovintejat en el tractament de qüestions com ara «¿on han anat els models de rols?», «¿quins són els models de rols del jovent actual?» i altres qüestions similars. Les conclusions varien àmpliament en funció del que s'estudia i del que s'ha estudiat. Tanmateix, per la literatura professional és evident que la formació de rols ha perdut el seu lloc preferent en l'àmbit de l'educació moral. No obstant això, encara hi ha uns quants exemples en què els models de rols haurien de tenir-se molt en compte. N'esmentarem tres.

En primer lloc hi ha els programes d'inculcació de valors tradicionals, en els quals el professor no és només el propagador del sistema de valors tradicionals, sinó que també està implicat a conformar els valors convencionals i l'estil de vida sobre els estudiants. Hom espera dels estudiants no sols que respectin i obceixin el professor-adult, sinó que també l'emulin. Certament, el professor serveix aquí de pare subrogat als estudiants. Un segon ús contemporani de conformació en educació moral prové de l'àmbit de l'educació professional, i més específicament de l'educació mèdica. Una de les conclusions de dècades d'investigació sobre les influències de l'ètica en els estudiants de medicina és que l'educació ètica mèdica només pot ser efectiva a través de metges adults que exemplifiquin els ideals d'una ètica tant pedagògica com pràctica (Miles, Lane, Bickel, Walker & Cassel, 1989; Pellegrino, 1989). El tercer exemple prové d'una forma d'educació moral anomenada «comunitat justa». Tot i que les primeres concepcions de Kohlberg (1971) sobre educació moral se centraven en l'impacte de la cultura igualitària, les seves primeres intervencions significatives (Blat & Kohlberg, 1975; Colby, Kohl-

berg, Fenton, Speicher-Dubin & Lieberman, 1977) eren programes de discussions pràctiques a classe sobre dilemes morals. Quan finalment passà d'interessar-se de la cultura igualitària a la cultura autoritària, va topar amb el problema del rol dels professors en un tipus d'escola com el de la democràcia directa. El rol oscil·lava entre l'absència de continguts i la indoctrinació de determinats tarannàs morals (p.113). Adés s'ha reconegut que el professor no podia projectar el seu status especial a l'escola. El professor era descrit com un advocat de la cultura igualitària. Part d'aquest rol estava conformant una instància moral. Certament, quan els professors de la «comunitat justa» fracassaven a reviuere llurs estàndards morals, els estudiants reaccionaven bruscament.

Niegorski (1987) ha posat en relleu la importància dels instructors com a models de rols en l'educació moral dels estudiants de secundària. Niegorski diu que els estudiants troben sovint que llurs instructors són els primers models de rols adults amb què han topat fora de la família. Ensopeguen amb aquests models en un moment de llur desenvolupament en què l'exploració de si mateix i del potencial propi en el món és general i necessari. També hi ha un interès típic en els rols del treball i altres rols adults. Els instructors dels estudiants poden servir potencialment com a models pels rols futurs que aquests estudiants puguin adoptar.

6. 2. Didàctica

Un segon ingredient central en la realització de l'educació moral és la transferència de coneixement. Aquest coneixement pot ser de diverses menes. Una forma que el coneixement pot adoptar és el que desperta la consciència sobre temes morals. Els cursos sobre problemes de la societat contemporània, les campanyes activistes dels estudiants per la justícia social i les informacions dels mitjans de comunicació universitaris són exemples de mitjans de propagació d'aquesta informació. Un exemple concret en serien les violacions actuals. Els estudiants secundaris no entenen que l'ús de la força física o altres mitjans coercitius per procurar-se contacte sexual amb algú, que prèviament ha accedit a passar el temps junts, constitueixi una forma de violació. L'esforç per informar i per despertar la consciència moral sobre aquest tema seria útil per a la funció didàctica de l'educació moral. Un altre exemple prové d'algunes de les nostres investigacions (Berkowitz, Guerra & Nucci, 1991) sobre les decisions morals dels adolescents i l'abús de les drogues. La majoria dels adolescents no perceben els aspectes morals de l'ús de les drogues. L'aportació d'informació que despertí la consciència sobre les implicacions morals de l'ús de les drogues també seria útil per a la funció didàctica de l'educació moral.

La major part de les decisions morals inclouen la tasca de recopilar dilemes morals concrets (Callaban, 1988; Rest, 1985). Una altra forma de coneixement relevant és l'ètica normativa, és a dir, el coneixement de l'ètica teòrica o història de l'ètica. Donats els més de dos milions d'anys d'esforços humans per entendre i resoldre els problemes ètics, és molt el que es pot rebuscar en l'estudi del camp de l'ètica que pugui ser útil als esforços d'un individu per resoldre els problemes ètics actuals (Ashmore, 1987). En aquest sentit, els cursos sobre ètica poden servir per

a la funció didàctica. Aquests cursos poden ser cursos de teoria ètica o ètica professional, o fins i tot parts de l'ètica que es puguin aplicar en altres cursos amb rellevància.

6. 3. *El repte cognitiu*

El tercer ingredient de l'educació moral a la secundària es refereix a la capacitat de raonament sobre temes morals. Hom pot estar constantment exposat a models exemplars i estar dotat d'ingents coneixements morals sense estar-hi per això capacitat per raonar efectivament quan hom topa amb un dilema moral, com inevitablement tothom topa. Com ja hem vist, la psicologia del desenvolupament cognitiu ha descrit les formes que el raonament moral adopta i com hom pot desenvolupar formes més adequades. Kohlberg (Kohlberg & Mayer, 1972) ha dit en el títol d'un dels millors dels seus articles que «el desenvolupament és l'objectiu de l'educació.» Aplicat a l'educació moral això pot traduir-se com: «el desenvolupament del raonament moral és l'objectiu moral.»

El principal ingredient en el desenvolupament del raonament moral, l'ha definit formalment Piaget (1985) com a equilibració. L'equilibració és d'alguna manera un procés homeostàtic per mantenir un equilibri entre la manera com un pensa sobre el món moral i les característiques del món moral que cal utilitzar. És un procés d'interacció dinàmica entre el nivell actual de maduresa d'un individu, és a dir, la manera com hom interpreta actualment i dona sentit als aspectes morals del món, i els temes morals i les complexitats amb què s'enfronten. Quan el nivell actual de raonament moral és prou ample per resoldre les discussions morals en la vida d'un, no hi ha cap pressió per desenvolupar capacitats més sofisticades en la resolució de problemes morals. D'altra banda, si el sistema actual d'un individu, per donar sentit moral és inadequat a la tasca efectiva de resoldre els temes morals plantejats, llavors hom percep un «conflicte cognitiu» o desequilibri, és a dir, una mena de pressió intel·lectual per tal de trobar una manera millor de pensar moralment. Aquesta pressió duu, al capdavant, a la construcció d'una forma nova i més adequada de raonament moral, és a dir, al següent nivell superior en l'esquema de Kohlberg. L'experiència del desequilibri és parenta d'una experiència de desintegració o fins i tot de frustració per la incapacitat de donar sentit a un problema moral present. L'experiència de la reestructuració és parenta d'una experiència introspectiva o fins i tot de la impressió d'haver-s'ho ja «figurat». El procés d'equilibració pot ser lent i acumulatiu o sobtat i precipitat per un sol esdeveniment.

Les forces que promouen el raonament moral són les forces que optimitzen les experiències de conflicte cognitiu. Aquestes experiències són confrontaments amb problemes morals sobre reptes fenomenològics. Hi ha una multiplicitat de fonts del repte cognitiu. Aquestes experiències poden ser presentades pels pares, per les escoles pels mitjans de comunicació, pels amics, o fins i tot a través de l'autoreflexió. Com s'ha dit abans, Kohlberg ha promogut tradicionalment les discussions a classe sobre dilemes morals i la reforma del govern de l'escola en la forma de la «comunitat justa». De tota manera és clar que hom no necessita par-

ticipar en cap d'aquests programes formals d'educació moral per tal d'accedir al repte cognitiu i al desenvolupament subsegüent. Sessions nocturnes de discussions, introspecció, discussions familiars, reflexió sobre notícies d'esdeveniments actuals i molts altres estímuls, incloses les crisis vitals, poden ser temes morals que promoguin el repte cognitiu i que potencialment poden instigar al desenvolupament del raonament moral. Tanmateix, la investigació demostra que les intervencions estructurades i comprovades són més efectives (Rest, 1986).

7. Fórmules pedagògiques per a l'educació moral a la secundària

Hem identificat així, per tant, tres elements de la formació moral, és a dir, els valors morals, el raonament moral i el caràcter moral. A més, s'han presentat tres elements de l'educació moral a la secundària: els models de rols, la didàctica i el repte cognitiu. Arribats en aquest punt, presentem un exemple concret del grau d'efectivitat que pugui tenir l'educació moral a la secundària. D'antuvi, farem una exposició separada dels tres elements de l'educació moral. Després, una sèrie de suggeriments per a la comprensió dels programes.

7. 1. Valors morals

Si l'educació ha de causar impacte en els valors morals dels estudiants d'una manera sistemàtica i productiva (inevitablement tindrà «algun» impacte en els valors, com Jackson (1968) ha argumentat), llavors ha d'estructurar explícitament els ingredients de la formació moral que hem definit. En primer lloc, ha de conformar valors. Això pot realitzar-se almenys en dos nivells. El primer nivell és la facultat. La facultat ha de demostrar aquells valors acadèmicament rellevants que la institució desitja inculcar en els estudiants, per exemple, l'adquisició oberta i honesta de coneixement. Després, és desitjable que la facultat conformi valors justificables en general. L'altre nivell és l'institucional. La institució mateixa ha de demostrar adherència als valors adoptats mitjançant la política d'inversions, l'estructura organitzativa, la direcció del personal, etc. Les corporacions han abraçat la saviesa de l'«ethos corporatiu» com un mitjà d'impacte sobre la conducta ètica del seus treballadors. Cal que les universitats també ho facin així.

En segon lloc, cal també que els valors siguin adoptats. Com Lickona (1983) ha dit dels pares dels nens, no només cal practicar el que tu prediques, sinó que també és necessari que prediquis allò que fas. La component didàctica possibilita la presentació de valors a classe o a qualsevol altre lloc de la institució. Això és un tema difícil a causa de la necessitat de preservar la llibertat acadèmica. La solució a això rau en el tercer ingredient, el repte cognitiu. Les exposicions a classe haurien de ser sempre obertes al debat. Els estudiants haurien d'animar-se a expressar llurs valors i a manifestar-los obertament i en una atmosfera de discussió no amenaçadora. La facultat, per tant, hauria de dirigir-se vers una experimentació de valors positius, però sense demanar-ne la garantia dels estudiants. Poden desitjar la garantia dels estudiants, però només poden exigir una reflexió sobre els valors

positius. L'Institut Alverno és un exemple d'escola que ha institucionalitzat aquestes habilitats en l'elaboració de valors als instituts (Eally, Mentkowski & Schafer, 1980).

7. 2. Raonament moral

L'element central en la promoció del raonament moral és l'exposició i la discussió igualitària de temes morals com a mitjà de optimització del repte cognitiu. Com hem dit abans, Kohlberg ha proposat i encapçalat les dues formes d'intervenció pedagògica més importants: les discussions a classe sobre dilemes morals i la reforma del govern de l'escola. Les discussions morals a classe (Arbuthnot & Faust, 1981; Berkowitz, 1985) insisteixen molt en les nocions teòriques i el repte cognitiu. Els dilemes morals són presentats a un grup d'estudiants i dirigits a través d'una discussió semiestructurada dels temes morals tractats. El centre d'atenció rau en les discussions igualitàries i en l'anàlisi mútua de les posicions respectives sobre els temes morals en consideració i els arguments a favor i en contra els punts de vista morals presentats pels dialogants. El rol fonamental de l'instructor consisteix a possibilitar el procés grupal, es a dir, a mantenir el centre d'atenció sobre l'aspecte moral de la discussió, tot potenciant-ne la discussió entre els estudiants, evitant la confrontació personal, etc. Això no pot fer-se en part mitjançant l'explicació d'aquest procés i en part mitjançant la conformació d'una conducta dialèctica apropiada, per exemple, emfasitzant el raonament i no la persona, o la voluntat de considerar posicions noves o contradictòries.

7. 3. El caràcter moral

El caràcter moral és potser el més difícil dels tres elements pel qual donar-ne una recepta. Bona part de la formació del caràcter prové de la manera com un és tractat pels altres. Cal que la conformació a través de la facultat i dels administradors sigui un component necessari, ja que representa tant la manera com ells tracten els estudiants i allò que ells presenten com a model pel tractament mutu entre els estudiants. El segon punt de la pedagogia de Kohlberg, la «comunitat justa», presenta molts dels ingredients per a la formació del caràcter a la secundària. La «comunitat justa» (Kohlberg, 1985; Power, Higgins & Kohlberg, 1989) és una empresa més ambiciosa que les discussions a classe sobre dilemes morals. El centre d'atenció principal és l'estructura de govern de la unitat educativa, sigui una escola sencera (Power, 1985), una subunitat escolar (p. ex., «una escola dins una altre escola» (Power i altres, 1989), o fins i tot una sola classe. En qualsevol cas, es tracta d'emprar la democràcia directa per mantenir la unitat social amb un fort èmfasi obert en la justícia i la comunitat. En altres paraules, hom pren les decisions d'acord amb un sistema de govern basat en la relació una persona/ un vot, amb totes les decisions dirigides cap al recolzament del sentit comú del grup i la promoció de la justícia. Com s'ha dit abans, el rol dels instructors no és sols el de promoure, sinó alhora el de defensar la comunitat i la justícia. Les vides de l'es-

tudiant i de l'institut estan més íntimament entrelaçades que en l'educació tradicional. A més, la manera com la gent es tracta entre si està oberta a les lleis i a l'observació de la comunitat. Per cert, Kohlberg (1980) va dir que la democràcia escolar és una manera d'«educar per a una societat justa» com és la responsabilitat ciutadana.

Es pot considerar o no l'ambiciós projecte d'establir una «comunitat justa», però és evident que caldria prestar força atenció a l'atmosfera moral de les institucions i a les maneres com la gent es tracta entre si, tant individualment com en els subgrups universitaris. Com Lickona ha dit (1983), la moralitat és essencialment un projecte de respecte, o, en paraules de Kohlberg (1981), un «respecte per les persones». El respecte als altres i la demanda de respecte recíproc com a política institucional pot tenir efectes profunds en la formació del caràcter.

7. 4. Una recepta per a la formació moral

Per tenir un impacte òptim en el desenvolupament dels estudiants, cal considerar quelcom més que el currículum. També cal considerar els recursos humans de la institució i la seva estructura organitzativa, incloses les polítiques institucionals i els valors positius. Com a punt de partença, però, caldrà incorporar l'ètica, la moralitat i els valors de manera més persuasiva en els currículums. La universitat hauria d'estar millor versada en la teoria ètica clàssica, en els models de decisió ètica i en la manera d'aplicar aqueixa teoria i els models als problemes morals reals i hipotètics. La universitat tanmbé necessita saber com realitzar discussions a classe sobre temes morals, que siguin productives des del punt de vista del desenvolupament (cf. Arbuthnot & Faust, 1981; Reimer, Paolitto & Hersh, 1983), més que la pura efectivitat didàctica. Quan es tracten temes morals a classe, la manera de discutir hauria de dur a una consideració obertament igualitària en els aspectes morals tractats.

Cal també que la universitat s'impliqui en els seus recursos humans. Això inclou la selecció dels professors en la seva praxi. També inclou l'aparallelment entre les tasques i les capacitats. Per exemple, no totes les facultats estan ben dotades de consellers estudiantils. Poden incumplir el requisit de l'habilitat o de la vocació per ser mentors d'estudiants. Les universitats haurien de contractar facultats relacionades amb el desenvolupament dels estudiants. Potser no tota facultat necessita d'aquesta orientació, però com a tendència general de les facultats és quelcom essencial, ja que deriva d'un dels principis fonamentals de la universitat.

Mereix més atenció un programa universitari que estructurari sistemàticament la seva organització per tal de recolzar millor el desenvolupament moral de l'individu. ¿Quin rol juguen els estudiants en la realització i potenciació de la seva política?

Quan els estudiants tinguin control sobre l'organització, tendiran a sentir-se propietaris de la institució i de la seva política, actuaran més responsablement i desenvoluparan més maduresa en llur raonament moral (Powell et al., 1989). L'atmosfera moral d'una institució pot facilitar o inhibir el creixement moral dels seus

membres, sigui una escola (Powell et al. 1989), una corporació (Higgins & Gordon, 1985), o una presó (Hickey & Sharf, 1980).

Ja s'ha parlat de l'adaptació i sanció dels valors per part de la universitat. Argyris & Schon (1974) han apuntat la distinció entre adopció d'una teoria i pràctica d'una teoria, i nosaltres hem remarcat de manera similar aquesta distinció per a les influències individuals sobre el desenvolupament del nen i de l'adolescent. L'universitat necessita establir clarament la seva missió i les seves instàncies valoratives, i necessita actuar-hi d'acord, és a dir, predicar i practicar tot donant sempre la benvinguda i encoratjant no només la llibertat acadèmica sinó també la integritat i la formació moral.

Traducció de l'anglès: Francesc Ballesteros i Balbastre

Bibliografia

- ARBUTHOT, J. & FAUST, D., (1981), *Teaching Moral Reasoning: Theory and Practice*, Harper and Row, San Francisco.
- ARGYRIS, C. & SCHON, D.A., (1974), *Theory in Practice: Increasing Professional Effectiveness*, Jossey-Bass, San Francisco.
- ARISTOTLE (1988), *Nicomachean Ethics*, Trans. M. Oswald, MacMillan, New York.
- ASHMORE, R.B., (1987), *Building a Moral System*, Englewood Cliffs, Prentice-Hall, NJ.
- BANDURA, A. (1986), *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*, Englewood Cliffs, Prentice-Hall NJ.
- BERKOWITZ, M.W., (1985), «The Role of Discussion in Moral Education», M.W. Berkowitz & F. Oser, eds. *Moral Education: Theory and Application*, NJ. L. Erlbaum, Hillsdale, pp. 197-218.
- BERKOWITZ, M.W., GUERRA, N. & NUCCI, L., (1981), «Sociomoral Development and Drug and Alcohol Abuse», W.M. Kurtines & J.L. Gewirtz, eds. *Handbook of Moral Behavior and Development* (Volume Three). Hillsdale, L. Erlbaum, N.J., pp. 35-53.
- BLATT, M. & KOHLBERG, L., (1975), «The Effects of Classroom Moral Discussion Upon Children's Level of Moral Judgment», *Journal of Moral Education*, pp. 129-161
- CALLAHAN, J.C., (1988), «Preparing Cases and Position Papers», Appendix 2. J.C. Callahan, Ed. *Ethical Issues in Professional Life*, Oxford New York. pp. 465-467.
- COLBY, A. & KOHLBERG, L., (1987), *The Measurement of Moral Judgment*, 1 & 2, Cambridge-New York.
- COLBY, A., KOHLBERG, L., FENTON, E., SPEICHER-DUBIN, B. & LIEBERMAN, M., (1977), «Secondary School Moral Discussion Programmes Led by Social Studies Teachers», *Journal of Moral Education*, 6, pp. 90-111.
- DEWEY, J., (1944), *Democracy and Education*, The Free Press, New York.
- DURKHEIM, E., (1961), *Moral Education: A Study in the Theory and Application of the Sociology of Education*, The Free Press, New York.
- EARLY, M., MENTKOWSKI, M. & SCHAFER, J., (1980), *Valuing at Alverno: The Valuing Process in Liberal Education*, Alverno Production, Milwaukee.
- HICKEY, J.E. & SCHAF, P.L., (1980), *Toward a Just Correctional System*, Jossey-Bass, San Francisco.

- HIGGINS, A. & GORDON, F., (1985), «Work Climate and Socio-Moral Development in Two Worker-Owned Companies», M.W. Berkowitz & F. Oser, eds., *Moral Education: Theory and Application*, Hillsdale, L. Erlbaum N.J., pp. 241-268.
- JACKSON, P.W., (1968), *Life in Classrooms*, Holt, Rinehart & Winston, New York.
- KOHLBERG, L., (1971), «Cognitive-Developmental Theory and the Practice of Collective Moral Education», M. Volins & M. Gottesmann, eds. *Group Care: An Israeli Approach - The Educational Path of Youth*, Gordon and Breach, New York, pp. 342-379.
- (1980), «High School Democracy and Educating for a Just Society», R.L. Mosher. Ed. *Moral Education: A first Generation of Research and Development*. Praeger, New York, pp. 20-57.
- (1981), *Essays on Moral Development*. Vol. 1: «The Philosophy of Moral Development». Harper and Row, San Francisco.
- (1984), *Essays on Moral Development*. Vol. 2: «The Psychology of Moral Development». Harper and Row, San Francisco.
- (1985), «The Just Community Approach to Moral Education in Theory and Practice», M.W. Berkowitz & F. Oser, eds. *Moral Education Theory and Application*, L. Erlbaum, Hillsdale, NJ, pp. 27-88
- KOHLBERG, L. & MAYER, R., (1972), «Development as the Aim of Education», *Harvard Educational Review*, 42, pp. 449-496.
- LICKONA, T., (1983), *Raising Good Children*, Bantam Books, New York.
- MACINTYRE, A., (1981), *After Virtue: A Study in Moral Theory*, University of Notre Dame Press, Notre Dame.
- MILES, S.H., LANE, L.W., BICKEL, J., VALKER, R.W. & CASSEL, C.K., (1989), «Medical Ethics Education: Coming of Age», *Academic Medicine*, 64, pp. 705-714.
- MILL, J.S., (1988), *Utilitarianism*, Hackett, Indianapolis.
- NIEGORSKI, W., (1987), «The College Experience and Character», K. Ryan & G.F. McLean, eds. *Character Development in Schools and Beyond*, Praeger, New York, pp. 328-357.
- NUCCI, L., (1982), «Conceptual Development in the Moral and Conventional Domains», *Review of Educational Research*, 52, pp. 93-122.
- PELLEGRINO, E.D., (1989), «Teaching Medical Ethics: Some Persistent Questions and Some Responses», *Academic Medicine*, 64, pp. 701-703.
- PIAGET, J., (1954), *The Construction of Reality in the Child*, Trans. M. Cook, Basic Books, New York.
- (1965), *The Moral Judgement of the Child*, Trans. M. Gabain, Free Press, New York.
- (1985), *The Equilibration of Cognitive Structures: The Central Problem of Intellectual Development*, Trans. T. Brown & K.J. Thampy, University of Chicago Press, Chicago.
- POWER, F.C., (1985), «Democratic Moral Education in the Large Public High School», M.W. Berkowitz & F. Oser, eds. *Moral Education: Theory and Application*, L. Erlbaum, Hillsdale, NJ, pp. 219-238.
- POWER, F.C., HIGGINS, A. & KOHLBERG, L., (1989), *Laurence Kohlberg's Approach to Moral Education*, Columbia, New York.
- RAWLS, J.A., (1981), *A Theory of Justice*, Harvard.
- REIMER, J., PAOLITTO, D.P. & HERSH, R.H., (1983), *Promoting Moral Growth: From Piaget to Kohlberg*, Longman, New York.
- REST, J.R., (1985), «An Interdisciplinary Approach to Moral Education», M.W. Berkowitz & F. Oser, eds. *Moral Education: Theory and Application*, L. Erlbaum, Hillsdale, NJ, pp. 9-26.
- (1986), *Moral Development: Advances in Research and Theory*, Praeger, New York.

- ROKEACH, M., (1983), «A value Approach to the Prevention and Reductio of Drug Abuse», *National Institute on Drug Abuse: Research Monograph Series*, 47, pp. 172-194.
- RYAN, K., (1989), «In Defense of Character Education», L. Nucci, ed. *Moral Development and Character Education: A Dialogue*, McCutchan, Berkeley, CA, pp. 3-18.
- RYAN, K. & McLEAN, G.F. eds., (1986), *Character Development in Schools and Beyond*, Praeger, New York.
- SKINNER, B.F., (1948), *Walden Two*, MacMillan, New York.
- SMETANA, J.G., (1982), *Concepts of Self and Morality: Women's Reasoning About Abortion*, Praeger, New York.
- TROW, M., (1976), «Higher Education and Moral Development», *AAUP Bulletin*, 4, pp. 227-238.
- TURIEL, E., (1983), *The Development as Social Knowledge: Morality and Convention*, Cambridge University Press, Cambridge.
- WYNNE, E., (1987), «Students and Schools», K. Ryan & F. McLean, eds., *Character Development in Schools and Beyond*, Praeger, New York, pp. 97-118.