

ANTHROPOLOGIE CULTURELLE ET EDUCATION COMPAREE 1)

par GILBERT DE LANDSHEERE, Liège

Introduction

Je ne reviendrai pas sur les notions d'éducation comparée descriptive et explicative. Nous sommes, je crois, tous d'accord pour admettre que les descripteurs rassemblent et ordonnent méritoirement des matériaux qui n'acquiescent toutefois une signification que par l'explication.

Cependant, si les fonctions respectives des descripteurs et des "explicateurs" semblent claires – encore ne peut-on les séparer que par une vue de l'esprit –, il n'en est pas de même pour l'objet de leur activité.

S'il se borne à décrire le système éducatif, fût-ce même dans ses moindres détails, le descripteur ne met à la disposition de l'exégète que l'image d'un *épiphénomène*, au sens étymologique et non philosophique de ce mot. Car avant de devenir un facteur dynamique dans la civilisation, l'éducation est d'abord une résultante, un facteur secondaire.

Aussi, qui veut comprendre une situation éducative – ce qui est indispensable pour engager une comparaison significative – doit d'abord comprendre quelles sont ses origines.

Les moteurs de l'éducation

C'est sans doute à Durkheim que revient le mérite d'avoir, au début de ce siècle, posé le problème sous son vrai jour. La terminologie que nous utilisons aujourd'hui est un peu différente de la sienne, mais cela n'a qu'une importance secondaire.

"L'homme que l'éducation doit réaliser en nous," écrivait-il, "ce n'est pas l'homme abstrait, idéal, une perfection humaine, vue à travers une philosophie éternelle, mais c'est l'homme tel que la société veut qu'il soit et elle le veut tel que le réclame son économie intérieure."

Nous savons que les anthropologistes contemporains restreignent le sens du mot société à l'association durable d'hommes et d'animaux (la famille, le village, la ruche) et que la société ne prend le caractère d'une civilisation ou d'une culture qu'au moment où des habitudes, des valeurs, des institutions sont développées et adoptées en commun et sont transmises aux générations suivantes.

1) Cette conférence avait été préparée pour le congrès de la Société d'Education Comparée en Europe qui se tint à Berlin en juin 1965. L'auteur, empêché, n'a pas pu faire sa communication à Berlin.

Les autres conférences et discussions tenues au cours de la réunion figurent dans le no XI/4 de la *Revue Internationale de Pédagogie*.

L'oeuvre de Durkheim montre sans équivoque possible que, dans son esprit, le mot société recouvrait tous les facteurs économiques, religieux, culturels, politiques, techniques des communautés humaines. Société avait donc chez lui le sens moderne de *culture*, ce "tout complexe qui comprend les connaissances, les croyances, l'art, la morale, les lois, les coutumes et toutes les techniques et les habitudes acquises par l'homme en tant que membre de la société" (E. Tylor).

La recherche moderne a confirmé les vues de Durkheim: il est vrai que l'éducation, et tout spécialement l'éducation formelle, ne dépend directement ni d'un but idéal philosophique, ni même des connaissances psychologiques et pédagogiques, mais bien des forces culturelles dominantes parmi lesquelles il importera de déterminer l'importance exacte du facteur économique. Avant de poursuivre, quelques preuves de cette affirmation ne sont sans doute pas superflues.

a) *Vue dans le temps*

A travers l'histoire, l'éducation évolue en fonction des transformations culturelles et, plus spécialement, technologiques et économiques. Soulignons, toutefois, avant de poursuivre, le danger d'une conception simpliste de la causalité. On connaît les naïvetés d'un matérialisme étriqué et il est, en fin de compte, assez vain de gaspiller de l'énergie pour déterminer la primauté originelle de la créativité humaine ou de la matière. Depuis la naissance de l'humanité, la matière et l'esprit sont en permanente interaction: les conditions de vie et la technique font l'homme – l'homme modifie les conditions de vie et forge les techniques. Nous nous trouvons, en fait, devant un cas parfait de *causalité circulaire*, pour reprendre l'heureuse expression de Kroeber et Kluckhohn.

Une des preuves les plus frappantes de la relativité historique de l'éducation est que celle-ci n'évolue pas selon un continuum de perfectionnement progressif et constamment ascensionnel, mais qu'elle suit, au contraire, les vicissitudes des civilisations.

Dans la Grèce ancienne, pendant la période démocratique, le citoyen reçoit une éducation physique et intellectuelle qui l'insère dans une culture qui préfigure la nôtre en favorisant le plein épanouissement de l'homme, sa liberté d'esprit et d'action, et son esprit critique.

Pendant la dépression du moyen âge où l'Occident est retombé dans un régime d'économie fermée, où le peuple parvient à peine à subvenir à ses besoins quotidiens, une philosophie de compensation triomphe: elle promet dans l'au-delà un bonheur que la terre ne peut offrir. A cette époque, l'éducation intellectuelle disparaît pratiquement, sauf pour les clercs, et fait place à une éducation morale axée sur le renoncement, le mépris du

corps, l'ascétisme, le conformisme philosophique qui protège des réactions que le développement de l'esprit critique ne manquerait pas de provoquer.

Expliquer les différences de conceptions pédagogiques entre la Grèce démocratique et nos pays au moyen âge, expliquer notre immense recul alors que nous avons avancé de quelque quinze siècles dans le temps n'est possible qu'en s'appuyant sur le contexte culturel.

b) *Vue dans l'espace*

Si, au lieu de considérer les différences dans le temps, nous les choisissons dans l'espace, à un même moment, nous rencontrons des variations aussi accusées.

Le statisme éducatif de certaines tribus d'Afrique centrale et le dynamisme de plus en plus prononcé de nos systèmes pédagogiques occidentaux trouvent leur explication fondamentale dans le développement ou l'absence de progrès technologique, ces états se doublant de phénomènes culturels synchrones et conséquents.

c) *A un même point du temps et de l'espace*

A un même point du temps et de l'espace, nous rencontrons aussi des différences. Ainsi, quels que soient actuellement les efforts d'unification de l'enseignement de base dans nos pays d'Europe, on y trouve néanmoins des situations éducatives très différentes, surtout selon les niveaux socio-économiques.

Le rendement pédagogique *quantitatif* d'un pays doit toujours être évalué si l'on ne veut pas répéter la faute qui consistait à prendre les poèmes de Ronsard pour représentatifs de la culture et des intérêts de la majorité des Français du XVI^e siècle.

d) *La disparité entre la science de l'éducation et la pratique scolaire*

Idéalement, tout progrès de la science devrait trouver sa répercussion immédiate dans la pratique. Dans certains domaines comme la médecine, peu de temps sépare en général une découverte de son application. Il en va tout autrement pour l'éducation. Un seul exemple, parmi tant d'autres que je pourrais citer, illustrera cette affirmation. Les tests modernes d'intelligence et de connaissances, même s'ils ne sont pas parfaits, peuvent rendre d'extraordinaires services à l'école. Et pourtant les pays communistes ont, au cours de ces dernières décennies, presque entièrement rejeté l'usage des tests. Sans situer ce rejet dans son contexte politique, et donc culturel, il n'est guère possible de l'expliquer.

On voit donc combien l'éducation dépend de facteurs qui lui sont extérieurs. L'anthropologie nous permet de les explorer systématiquement.

Un esprit – une méthode

L'anthropologie culturelle apporte d'abord à l'éducation comparée un esprit et une méthode. Deux mots les caractérisent : *relativisme* et *globalisme*.

L'anthropologie nous montre en premier lieu qu'une institution n'a de sens véritable que si elle est vue à travers les yeux des hommes qui l'ont créée et auxquels elle s'applique. Or, nous ne sommes pas encore tellement éloignés du temps où l'on appelait primitive, voire non-civilisée une société dont les modes de penser étaient différents des nôtres. Le comparatiste est ainsi contraint à une sorte de dédoublement de la personnalité. Non seulement, il doit situer ses observations de systèmes éducatifs étrangers par rapport au sien, mais il doit autant que possible devenir lui-même l'étranger, voir à travers les yeux de celui-ci.

L'Européen, l'Africain et l'Asiatique – pour autant que pareille appellation ait un sens! – ne rient pas des mêmes choses. Le rire de l'un n'est pas plus "normal" que celui des autres : il n'a de sens que dans son contexte culturel. Ceci s'applique aux attitudes en général.

Comme la psychologie pour l'individu, l'anthropologie nous montre, ensuite, à l'échelle de civilisations entières, que seule la situation globale est douée de signification. Pris isolément et mis en listes, les composants d'une culture ou d'une situation éducative ressemblent "à une carte où seraient mentionnés toutes les montagnes, tous les lacs, tous les fleuves, mais sans souci de leurs relations topographiques réelles"¹⁾ Deux systèmes pédagogiques d'apparence presque identique, si l'on ne tient compte que de leur inventaire, peuvent, en réalité, être très différents. On ne peut apprécier la pertinence d'une action éducative systématique qu'en fonction de son harmonie avec les autres caractéristiques du groupe où elle a lieu. Détacher le phénomène scolaire de son ensemble culturel, c'est inévitablement en déformer le sens.

Une base nécessaire de l'éducation comparée

"... il existe deux formes d'apprentissage culturel : l'une que nous appellerons *technique*, l'autre *normative*. Apprendre les tables de multiplication est un apprentissage technique ; apprendre les bonnes manières, – ne pas cracher par terre, par exemple, – est un apprentissage normatif. (...) Dans notre société, nous réservons traditionnellement à l'école l'éducation technique, à la famille et à l'église l'éducation normative. Sans doute y a-t-il de nombreux chevauchements, la famille enseignant certaines techniques, l'école, de son côté, enseignant certaines notions morales et certaines "manières".²⁾

¹⁾ C. Kluckhohn, *Initiation à l'anthropologie* (Mirror for Man), Bruxelles : Dessart 1964, p. 46.

²⁾ *ibid.*, pp. 244–245.

Cette remarque de Kluckhohn est importante à maints égards. Elle rappelle d'abord que l'éducation comparée doit toujours travailler sur deux plans: le normatif et le technique. Or, on constate que chez la plupart des comparatistes, le premier est négligé, voire ignoré, au profit du second.

Ce rétrécissement du point de vue est d'autant plus grave que, dans l'équilibre d'une culture, le normatif revêt une influence prépondérante. Là où il fait défaut ou s'affaiblit trop, la civilisation se désagrège.

L'absence de base normative explique le caractère artificiel, exsangue de tant de descriptions de systèmes éducatifs où, malgré l'accumulation de données précises concernant les structures, les programmes, l'organisation, la formation des maîtres, l'administration, les budgets, etc., nous sentons bien que la réalité nous échappe.

Aussi longtemps que la description des systèmes est dissociée des substrats normatifs, elle reste sans signification. Et ces substrats nous sont le mieux communiqués par l'anthropologie culturelle qui apparaît ainsi comme base indispensable de notre discipline.

La relation est d'ailleurs tellement étroite que, pour les cultures peu évoluées où les apprentissages techniques et normatifs se font simultanément dans la famille, puis dans le groupe tribal, l'anthropologie culturelle et l'éducation comparée ne sont pratiquement plus dissociables. La place que l'éducation occupe, par exemple, dans l'oeuvre de Margaret Mead est symptomatique de ce fait.

Les trois faisceaux normatifs du complexe culture-éducation

Substrats des cultures, les valeurs en constituent les critères majeurs de différenciation.

L'éducation étant l'expression directe de ces valeurs, nous consacrerons le reste de cet exposé à l'examen des trois grands problèmes normatifs du complexe culture-éducation: l'ordre, les processus et les buts ¹⁾.

1. *L'ordre humain*

Combinaison et synthèse originale de l'ordre physique, biologique et social, la culture est aussi un ordre qui, à la façon de la *Gestalt*, est plus que ses composantes.

Cet ordre est déterminant pour les hommes qui appartiennent à une culture donnée. On a, par exemple, maintes fois observé que même un génie ne peut se manifester que dans un contexte culturel spécifique. Margaret Mead vient de consacrer un livre remarquable à ce sujet ²⁾.

¹⁾ Pour un examen approfondi de ces trois concepts, voir: T. Brameld, *Cultural Foundations of Education*, New York: Harper & Brothers 1957.

²⁾ M. Mead, *Continuities in Cultural Evolution*, New Haven: Yale University Press 1964.

Dans *Éducation et sociologie*, Durkheim avait déjà cerné le problème de l'ordre culturel en insistant sur "des façons collectives d'agir et de penser qui ont une réalité en dehors des individus qui, à tout moment, s'y conforment."

La formule même employée par Durkheim, "une réalité en dehors des individus", nous ramène à l'origine du débat qui marque les deux orientations fondamentales de la philosophie culturelle: idéaliste ou instrumentaliste. Pour les uns, en effet, (Sorokin) la réalité supra-humaine de la culture permet de reconnaître à celle-ci une nature *sui generis*. Pour les autres, dont je suis, la culture n'est qu'une entité hypothétique, un instrument que l'homme forge pour s'adapter à ses conditions de vie, de même qu'il construit et transforme sa vérité qui, elle aussi, est d'ailleurs indissociable de la civilisation dans laquelle elle naît ou survit.

Aux deux conceptions opposées de la nature de la culture, idéaliste ou pragmatique, on peut faire correspondre deux types d'éducation: le premier est centré sur l'acceptation passive des biens culturels et présente un caractère statique; le second commence par initier aux valeurs et aux techniques admises par l'ancienne génération, mais fait le plus rapidement possible place à l'initiative de la génération nouvelle et présente donc un caractère dynamique.¹⁾

L'ordre culturel est à la fois spatia! (horizontal et vertical) et temporel.

Le comparatiste de l'éducation retiendra surtout que l'extension géographique ou *horizontale* d'une culture ou, plus exactement, de certains aspects fondamentaux de celle-ci, ne coïncide pas nécessairement – loin s'en faut – avec les limites politiques. Dans certaines régions du monde, l'investigation peut porter sur de vastes zones (par exemple, l'éducation en milieu coutumier d'Afrique centrale), tandis que, dans d'autres, l'aire de validité des observations peut être fort réduite (par exemple, les sous-cultures à New York: écoles de Harlem et écoles du Bronx).

Sur le plan *vertical*, on peut considérer, dans une même culture, une série de strates, selon les générations et les classes sociales.

Ces notions ont, je crois, une grande valeur pédagogique pour l'éducation comparée. L'étude des sous-cultures locales et des attitudes éducatives qui les accompagnent permet aux étudiants d'acquérir une méthode

¹⁾ Ce point a fait l'objet d'une discussion approfondie lors de la rencontre d'experts provoquée en mars 1963 par l'Institut de l'UNESCO pour l'Éducation, à Hambourg.

Cf. B. Holmes & S. B. Robinsohn, *Relevant Data in Comparative Education*. Hamburg: Unesco-Institute for Education 1963.

Voir aussi: G. de Landsheere, *Éducation comparée et dynamique culturelle*, in *Repères*, No 3, 1964.

de travail qui les aidera beaucoup quand ils aborderont les systèmes éducatifs étrangers.

Quelle place le comparatiste doit-il faire aux transformations dans le *temps*? Faut-il remonter aux origines d'une situation culturelle ou éducative pour comprendre le présent?

L'étude historique est, semble-t-il, indispensable. Assurément il ne s'agit pas de remonter au déluge ou d'accumuler des listes de faits disparates: le comparatiste ne veut pas être un guide de châteaux historiques qui connaît la date de chaque pierre et le prénom de tous les habitants du passé, mais n'a pas la moindre idée de ce que le château et les descendants de ses bâtisseurs signifient pour le présent.

Deux aspects historiques comptent surtout. Comment les cultures actuelles résultent-elles de transformations fondamentales qui sont, elles-mêmes, l'expression des péripéties multiples et des bonheurs très divers de la lutte de l'homme pour son émancipation matérielle et spirituelle? Quels sont les foyers de grand rayonnement à partir desquels s'engage une sorte de conquête culturelle plus ou moins pacifique, cette conquête provoquant les crises d'acculturation dont le Tiers Monde nous offre actuellement d'extraordinaires exemples?

2. *Les processus*

Les transformations auxquelles nous venons de faire allusion nous ont déjà engagé sur le terrain des processus, mot que je préfère à évolution, parce qu'il indique mieux qu'il s'agit d'une suite de phénomènes présentant une certaine unité mais non orientés en une ascension progressive et continue vers un statut toujours meilleur. Nous savons aujourd'hui combien cette image d'une humanité en constant perfectionnement est simpliste et fausse.

Toute culture se transforme plus ou moins rapidement et, avec elle, son appareil éducatif.

Actuellement, le monde entier est engagé dans le processus de transformation le plus rapide que l'humanité ait sans doute jamais connu. L'agent de cette transformation a été le progrès scientifique et technologique de ces dernières décennies. L'histoire nous montre que chaque fois qu'une culture accomplit un progrès important dans ces domaines, elle connaît un phénomène d'expansion, de diffusion.

Dans le cas présent, la technologie a précisément créé des moyens de diffusion de l'information jamais égalés: les *mass media*.

La diffusion provoque les processus d'acculturation, "phénomènes qui apparaissent lorsque des groupes d'individus appartenant à des cultures différentes entrent en contact direct et durable, avec pour résultat la

transformation des *patterns* de la culture originale de l'un ou des deux groupes" (R. Beals).

Or, nos moyens de communication sont tels – je pense spécialement à la télévision – que l'on peut distinguer certains processus d'acculturation à l'échelle intercontinentale avec, pour corollaire, une tendance à l'unification dans le domaine de l'éducation. Nous ne nous étonnons déjà plus de retrouver au Japon, par exemple, des institutions pédagogiques fort proches des nôtres.

A ce propos, je voudrais d'ailleurs remarquer, en passant, que les comparatistes ont peut-être trop tendance à rechercher les différences et n'insistent pas assez sur les ressemblances.

Enfin, quand la rapidité et l'ampleur du processus d'acculturation passent un seuil qu'il est probablement impossible de définir de façon objective, les crises culturelles surgissent, – ces états où, à cause de la disparition des conditions technologiques sociales et idéologiques normales, "les institutions, les habitudes, les symboles, les croyances sont presque tous affectés d'instabilité chronique, de confusion, de schisme et d'incertitudes" (T. Brameld).

Mais, si les cultures réagissent entre elles, de façon collective, en quelque sorte, il importe aussi d'envisager l'action à l'échelon des personnalités individuelles.

Il n'appartient certes pas au comparatiste de se substituer au psychologue: il doit, toutefois, examiner dans quelle mesure certains types de personnalité caractérisent une culture déterminée. Dans un même milieu culturel, les personnalités acquièrent des traits communs: elles ont peur des mêmes choses, éprouvent le même dégoût pour certaines nourritures, ont des réactions érotiques similaires, partagent certains goûts artistiques, etc. D. Bidney, à ce sujet, a proposé, de façon fort heureuse, la notion de *personnalité modale*: "... les psychologues tendent à mettre l'accent sur l'unicité de la personne tandis que les spécialistes de l'anthropologie culturelle attirent l'attention sur les éléments communs ou traits, sur la *structure de personnalité de base* ou *personnalité modale* que l'individu partage avec les autres membres de la communauté culturelle."

Nous retrouvons ici la base des caractères nationaux sur lesquels N. Hans a fondé ses analyses.

3. *Les idéaux*

Il existe enfin des buts, des idéaux poursuivis par la majorité des hommes qui composent une culture.

Dans certaines cultures, les idéaux semblent nettement formulés et relativement peu nombreux. Dans d'autres, notamment en Europe

occidentale, les idéaux, en se rationalisant, se sont hétérogénéisés. Certains ont même prétendu qu'en perdant leur caractère fidéiste, les idéaux se seraient en même temps affaiblis.

Sans vouloir trancher ce problème, force est de constater qu'un important mouvement philosophique contemporain accorde plus de place aux processus qu'aux buts ou aux idéaux. Ted Brameld a fourni une analyse pénétrante de ce phénomène tant sur le plan de la philosophie que sur celui de l'éducation.

Néanmoins, quelle que soit l'importance des variations axiologiques selon les cultures, l'homme moyen construit moins les notions de beau, de bon et de vrai qu'il ne les reçoit de la civilisation dans laquelle il vit.

C'est pourquoi je disais, au début de cet exposé, que sans exploration systématique des valeurs qui la sous-tendent, la description d'une culture ou, plus spécialement, d'un système éducatif aboutit à une accumulation sans articulation réelle. "Pour comprendre une culture", écrivait Kroeber, "la chose la plus essentielle est de comprendre ses valeurs, sans quoi nous ne saurions pas comment cette culture s'oriente et autour de quoi elle est organisée."

On peut imaginer que, dans le monde entier, on enseignera bientôt les mêmes éléments de mathématique à peu près au même âge et pendant le même temps. Mais ce qui restera longtemps encore, sinon toujours, différent, ce seront les cadres axiologiques dans lesquels s'insérera cet enseignement.

Il serait, toutefois, simpliste de croire qu'une culture déterminée adopte un seul ordre fixe et net de valeurs. Charles Morris¹⁾ a fait classer par des populations américaine, indienne et chinoise treize items représentant différents "ways of life". Les classements ont varié de façon importante. Les Américains ont classé en premier lieu "intégrer l'action, le plaisir et la contemplation", les Indiens: "préserve ce que l'homme a atteint de meilleur" et les Chinois: "se plie devant les forces cosmiques". Mais, en analysant les résultats de façon plus fine, on s'aperçoit que les brahmanes ne classent pas leurs idéaux comme les non-brahmanes, que les noirs et les blancs des Etats-Unis ont des orientations différentes, etc. Nous sommes ainsi ramenés à une nécessité que nous avons déjà eu l'occasion de dégager et que je reformule cette fois en revenant à Kluckhohn (p. 40): "Dans une société complexe, aucune généralisation de la culture dans son ensemble ne vaut sans de nombreuses exceptions. Il est donc nécessaire d'étudier les sous-cultures propres aux régions, aux classes sociales, aux groupes professionnels."

¹⁾ C. Morris *Varieties of Human Values*, Chicago, Univ. of Chicago Press, 1956, cité par T. Brameld, *Cultural Foundations* . . . , o.c., p. 211 sq.

Conclusion

Tels sont, je crois. les enseignements importants que l'anthropologie culturelle apporte aux comparatistes de l'éducation.

Les limites de temps imposées par un congrès comme celui-ci m'ont naturellement obligé à schématiser là où de longs développements s'imposeraient. Mais la qualité de cet auditoire autorise les raccourcis audacieux.

D'ailleurs, aucune des idées soulevées ici n'est vraiment neuve. Ce qui l'est peut-être plus, c'est la nécessité qui apparaît de plus en plus nettement de constituer des équipes permanentes où anthropologistes et éducateurs oeuvreront en étroite collaboration. Certes, l'éducation comparée est tributaire d'autres disciplines aussi, mais l'anthropologie occupe une place absolument privilégiée parce que, sans ses apports, l'éducation comparée restera à un niveau descriptif, voire énumératif et, pour cette raison, ne méritera pas le titre de *science* humaine.

CULTURAL ANTHROPOLOGY AND COMPARATIVE EDUCATION

by GILBERT DE LANDSHEERE, Liège

Prior to becoming a dynamic factor in civilisation, education appears first of all as a result of it.

In order to understand an educational situation – which one must, before undertaking a comparison, – it is necessary to study its origin and growth.

By maintaining that education is only the reflection of society, and more especially of its economy, Durkheim is directly propounding the modern anthropological theory.

The secondary role of education is examined from 4 angles – in time (recurring influences) in space, at the same point in time and space, the disparity between educational theory and practice.

Cultural anthropology endows a study of comparative education with a certain spirit and method. These are characterised by two words: relativism and globalism. The two ways of absorbing culture are then dealt with, i.e., the technical (learning of the thought technique) and the normative (learning of the normative ways of behaviour) processes of learning. It is regrettable that too many comparative educationists neglect the normative aspect since this exercises a determining influence. This explains the artificial "bloodless" character of so many studies.

The last part of the article is devoted to a study of the three vast normative factors of the culture-education complex.

1. The human order, which is both spatial (horizontal and vertical) and temporal.
2. The process of development. Amidst the phenomena brought to light, the idea of intercontinental acculturation processes is particularly outstanding. The procedure of cultural crises is also pointed out. The author finally underlines the importance of the notion of modal personality.
3. The ideals. Regardless of axiological differences among cultures, the average

man's conceptions of beauty, good and truth are formed less by himself than by the civilisation in which he lives. All the same, it would be merely a convenient simplification to maintain that a simple culture adopts a clearly defined, fixed order of values.

In conclusion, the need for co-operation between anthropologists and educators becomes increasingly evident. It is true that comparative education is bound up with other disciplines, but anthropology occupies a privileged position because, without its contribution, comparative education will remain for ever at a descriptive, even enumerative, level and for this reason will never be classed as one of the humanistic sciences.

KULTUR-ANTHROPOLOGIE UND VERGLEICHENDE ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT

VON GILBERT DE LANDSHEERE, Lüttich

Bevor Erziehung ein dynamischer Faktor der Kultur wird, ist sie zuerst deren Folgeerscheinung. Um eine Erziehungssituation zu verstehen, eine unerläßliche Voraussetzung, bevor man einen Vergleich anstellen kann, muß man daher zuerst ihre Entstehungsgeschichte studieren.

Mit seiner Auffassung, daß Erziehung nur Abbild der Gesellschaft und besonders ihrer Wirtschaft sei, kündigte Durkheim unmittelbar die moderne anthropologische Theorie an.

Die untergeordnete Rolle der Erziehung wird hier unter vier Gesichtspunkten betrachtet: in der Zeit (wechselseitige Bedingung), im Raum, ausschnittsweise von beiden Gesichtspunkten zugleich her gesehen und unter Berücksichtigung des Mißverhältnisses zwischen Erziehungswissenschaft und schulischer Praxis.

Die Kultur-Anthropologie vermittelt der vergleichenden Erziehungswissenschaft einen bestimmten Geist und eine Methode. Sie können mit zwei Worten charakterisiert werden: Relativismus und globaler Betrachtungsweise.

Dann wendet sich die Untersuchung den beiden Formen zu, die zur Aneignung der Kultur führen, dem sogenannten technischen (Erlernen von Denktechniken) und dem sogenannten normativen (Erlernen normativer Verhaltensweisen) Lernprozeß.

Es ist bedauerlich, daß zu viele Vertreter der vergleichenden Erziehungswissenschaft den normativen Aspekt, dem doch ausschlaggebende Bedeutung zukommt, vernachlässigen. Daher wirken so viele Untersuchungen künstlich und „blutleer“.

Der letzte Teil des Artikels ist der Behandlung der drei großen normativen Bereiche auf dem Gebiet Kultur/Erziehung gewidmet.

- 1) Die menschliche Ordnung, geographisch und historisch (horizontal und vertikal) betrachtet.
- 2) Die Entwicklungsprozesse. Unter den aufgezeigten Phänomenen wird besonders die Idee der interkontinentalen *acculturation* bleiben. Die Vorgänge bei Kulturkrisen werden ebenfalls angesprochen. Der Verfasser hebt schließlich die Bezeichnung *personnalité modale* hervor.
- 3) Die Werte. Wie sich die Wertsysteme der Kulturen auch immer verändern mögen, der Durchschnittsmensch bildet seine Vorstellungen des Schönen, Guten und Wahren nicht in erster Linie selbst, sondern empfängt sie von der

Kulturwelt, in der er lebt. Es hieße allerdings simplifizieren, wenn man glaubt, daß eine Kultur nur eine bestimmte Wertordnung annimmt.

Zusammenfassend ist zu sagen, daß die Notwendigkeit größerer Zusammenarbeit von Anthropologen und Pädagogen immer deutlicher wird. Gewiß, die vergleichende Erziehungswissenschaft ist auch anderen Disziplinen verpflichtet, aber die Anthropologie nimmt einen bevorrechteten Platz ein, weil ohne ihr Zutun die vergleichende Erziehungswissenschaft auf dem Niveau deskriptiver Aufzählung stehen bleiben würde und die Bezeichnung *Geisteswissenschaft* nicht verdiente.