

# SUMMARIUM

---

## CULTURAL EDUCATION

The Hungarian equivalent and translation for the Latin-originated colony, cult and culture is the term “cultivation” (or knowledgeability), which expresses a certain of activity but simultaneously it has a sacred element and it also means the detachment from other, different cultures. Cultivation is a social phenomenon, brought into being by people who change the old to replace it with something new instead. A well-defined territory of cultivation is culture in general compulsory education.

The interpretation of the term cultivation, being connected to general compulsory education, appears in many different dimensions. The first dimension marks the content of constraints by the state; the second refers to the territory of implementation of the compulsion. One main characteristic of the compulsory knowledgeability is that there are much more different knowledgeable concepts for cultivation than the time available for learning. As compulsory education in democratic countries is a public issue, organized by educational bureaucrats, justification for the compulsory content of education is not conceived on the grounds of values, but on the grounds of technocratic, professional arguments.

It is a well-known fact, that after the abolition of feudal societies, social strata (classes) have developed independent cultures, which could not be confronted with other cultures. It is also true, that knowledge learnt in schools can be described in its relationship to the culture of a higher social structure.

Cultural content meant to be taught in school always depends on the intellectual elite who creates or influences the curriculum of studies. They project their own value-system, and their own logic to the content of teaching. Psychology, economic sciences and ancient literature are territories with seemingly clear and objective professional content; however, this thematic issue will prove the contrary: interpretations and circumstances have significant power. This is the topic of this issue.

The study Image of literacy and modern psychology by *Csaba Pléb* shows how dissimilar concepts of human nature and human knowledge derive from different scientific psychological approaches. The author describes the change of psychological ideas beginning from the sensualist approach of the 19<sup>th</sup> century to the 20<sup>th</sup> century cognitive theory. Psychology is confronted with three main questions: 1. what one has to know (what is the canon?); 2. how can one learn that; and 3. how is one’s knowledge structured? In the early period of psychology, the first question was irrelevant. Even later, this question was only relevant together with the other two. Today, the prevailing opinion is that every child has some sort of naïve view about humans, as well as teachers have one, and self-knowledge has an important part in shaping this view. Therefore, in understanding the self-knowledge function of cultivation, or the function of shaping the view about human nature, we should give a much stronger importance to sciences that have a holistic view about humans – like biology, psychology, sociology, anthropology.

*Isván Polónyi* in his study Transformations of vocational training and vocational knowledge demonstrates the variegation of knowledgeable-images deriving from economic approaches. After a synopsis of the ancient and medieval vocational knowledge the author makes it clear for us that Enlightenment and the related industrial revolution changed the economic conditions to which education and vocational training had to adapt according to some sort of rationality. The new economic conditions created new forms of production – factories – and new visions. One of these visions was the Marxist idea, of which, due to the economic setup, only the propagandistic elements remained on the surface. Meanwhile, in the given circumstances, vocational training

operated in a logical system, but with rather low efficiency. After the democratic transformation, vocational knowledge is driven away from general education and is melted into the concept of general – not specific – knowledgeability. Vocational training is shifted to the internal training system of big companies, or the role of vocational schools are taken over by the enterprises specialized in adult education.

In his article Steps in supplanting ancient literary culture *Péter Hajdu* describes how ancient literature has lost its hegemony once so much active in literature teaching, and how this sort of knowledge has been driven to periphery. He also presents the arguments and aspects that play a role in shaping educational policy. In Hungarian high culture the teaching of Latin language had a defining role in clerical education until the 18<sup>th</sup> century, but since the beginning of the 19<sup>th</sup> century Latin teaching has been attacked from many angles. In close connection with the rise of the bourgeoisie and the German Neo-humanism, more emphasis has been laid on the content, message and esthetic functions of ancient texts. This cultural knowledge was part of the cultural content and mode of interpretation that emerged as an independent bourgeois culture distinct from that of other social classes. The emergence of language and literature as a single entity and as a single discipline is also the result of the 19<sup>th</sup> century, as national literature is carried by the Hungarian language while world literature is supported by the ancient and modern languages. A remarkable fact is that besides the Hungarian language, Latin literature became one of the main characteristic bearers of Hungarian bourgeois culture. The scarcity of time-frame available in schools and the struggle of the actors of educational policy superseded the Ancient Greek, once so important in education of clerics. One century later, after the Second World War, the conscious demolishing policy directed against the cultural separation of middle classes led to abolishing compulsory teaching of Latin language and Ancient literature in secondary schools.

This thematic issue ends with two articles by experts working in and on public education and higher education. Drawing a parallel between the study by *Gyula Csoma*: The dilemma of desirable knowledge in general education and the study by *György Bazsa*: The concept of cultural knowledge mirrored in higher education, it becomes obvious, that in a different scale of values a different concept of knowledge refers to general and higher education, even if at some points these two correspond.

The thematic issue is concluded by a note by *Péter Tibor Nagy* (Content reduction and social policy) in which he considers the probability that educational policy trying to raise school success among underprivileged social classes by content reduction will not reach its expected effect. The rhetoric of overloading is directed precisely against the school reproduction of the essentially selective concept of knowledgeability, which legitimates social eminence.

The note of *Géza Sáska*, the editor of this thematic issue, with the title Culture in school describes in the conceptual framework of cultural sociology how the popular compulsory education was organized against the popular culture, where teachers as a reference to their higher knowledge developed a paternalistic relationship with parents. On the other hand, the bourgeoisie in its selective secondary schools developed not only its legitimation as a social eminence, but it has built its new culture of identity, personality and self-control to the system. This culture is still attacked by the especially catholic church with its attitudes against knowledge and reforms.

This thematic issue of *Educatio* on cultural knowledge in education is meant to join that immense literature which does not enrich the arguments of one specific concept of cultural knowledge, but attempts to rationally describe this phenomenon.

*Text of Géza Sáska – translated by Ágota Szentannai*

## BILDUNG

Bildung bedeutete einst Bild, Bildnis, Gestalt. Später setzte sich dieses Wort durch, um den *cultus animi* (die Pflege der Seele), die *humanitas* (Menschlichkeit: was den Menschen ausmacht) zu bezeichnen. Was den Menschen ausmacht, war nicht von vornherein gegeben: es mußte errungen werden, durch Bildung eben, durch Erziehung. Der Bildungsbegriff beinhaltet einerseits ein

Aktivitätsmoment sowie ein sakrales Element, andererseits betont er die Abgrenzung von anderen Kulturen. Bildung ist ein gesellschaftliches Phänomen, das also von Menschen geschaffen wird. Es ist bezeichnend für die Bildung, dass sie immer wieder neu entsteht, dass Altes durch Neues ersetzt wird. Ein gut abgrenzbarer Teil der Bildung ist die Schulkultur.

Die Bildungsdeutung in den Schulen hat wegen der allgemeinen Schulpflicht mehrere Dimensionen. Die eine ist die inhaltliche Festsetzung dieser staatlichen Gewalt, die andere das Gebiet ihrer Verwirklichung. Die Schulpflicht bringt es mit sich, dass in den Schulen weit mehr Bildungsideale zum Vorschein kommen, als es Zeit zu ihrer Aneignung zur Verfügung steht. Schulpflicht ist eine öffentliche Angelegenheit; sie wird aus diesem Grunde technokratisch und nicht inhaltlich begründet.

Der Inhalt der in der Schule vermittelten Bildung hängt immer von der Geisteselite ab, die die Lehrpläne erstellt, in die sie ihre eigenen Werte und Logiken mit einbaut. Die auf den ersten Blick reinen und objektiven Fächer unterliegen beim genaueren Hinsehen der Macht der Deutungen und Umstände, wie dies aus unseren publizierten Texten gut hervorgeht.

Der Aufsatz von *Csaba Pléh* (Bildungsbild und die moderne Psychologie) stellt die unterschiedlichen Menschenbilder und Bildungsauffassungen vor und zeichnet die Änderungen von der sensualistischen Auffassung des 19. Jahrhunderts bis hin zur kognitiven Psychologie nach. In der Psychologie gibt es drei große Fragen zu beantworten: (1) Was muss man wissen? (was ist also das Kanon?); (2) Wie wird dieses Wissen angeeignet?; und schließlich (3) Wie sieht die innere Organisation dieses Wissens aus? Der erste Problemkreis wurde von der früheren Psychologie vernachlässigt und erst später zusammen mit den anderen zwei behandelt. Laut der heute herrschenden Sicht verfügt jedes Kind über ein naives Menschenbild. Aus diesem Grunde kommt der Selbstenkenntnis eine große Bedeutung zu: In den Wissenschaften, die sich mit dem Menschen als Ganzem beschäftigen (Biologie, Psychologie, Soziologie, Anthropologie) müsste die Untersuchung der Selbstkenntnisfunktion eine weit größere Rolle spielen, so der Autor.

*István Polónyi* macht den Leser mit der Vielfalt der Bildungsbilder, die sich aus einer ökonomischen Anschauung ergeben, bekannt (Veränderungen der Fachausbildung und der vermittelten Bildung). Einer Übersicht der Entwicklung der Fachausbildung in der Antike und im Mittelalter folgend macht er darauf aufmerksam, dass die Aufklärung und die industrielle Revolution auch die wirtschaftliche Umgebung wesentlich veränderten. Die moderne wirtschaftliche Umwelt erschaffte eine neue Produktionsform – die Fabriken –, und die neuen Verhältnisse erzeugten neue Visionen. Eine der wichtigsten war die marxistische – von der allerdings – wegen der Logik der wirtschaftlichen Entwicklung – mit der Zeit lediglich propagandistische Elemente übrigblieben. In Staaten, die sich offiziell dem Marxismus verpflichteten, breitete sich die Fachausbildung zwar logisch aus, war aber äußerst ineffektiv. Nach der Wende wurde das Bildungsbild der Fachausbildung aus dem Schulwesen verdrängt; es löste sich in einer allgemeinen – nicht spezifischen – Bildungsauffassung auf. Die schulische Fachausbildung in Ungarn wird einerseits vom inneren Ausbildungssystem der Großunternehmen aufgesogen, andererseits übernehmen Unternehmen, die sich auf die Erwachsenenbildung spezialisieren, immer mehr die Rolle der Schulen.

*Péter Hajdu* zeigt in seinem Aufsatz (Schritte zur Abschaffung der klassischen Sprachen), wie die antike Literatur ihre Hegemonie im Literaturunterricht verlor, an die Peripherie gedrängt wurde, und welche Argumente die Bildungspolitiker dabei vertraten. Der Lateinunterricht, der in Ungarn bis zum 18. Jahrhundert eine ausschlaggebende Bedeutung in den kirchlichen Schulen innehatte, wurde ab den Anfängen des darauffolgenden Jahrhunderts Angriffen von mehreren Seiten ausgesetzt. Im engen Zusammenhang mit dem Aufkommen des Bürgertums und des deutschen Neohumanismus wurde der Akzent auf den Inhalt der antiken Texte sowie auf ästhetische Gesichtspunkte verschoben. Dies hängt mit der Entstehung einer selbständigen, sich von anderen Gesellschaftsschichten abgrenzenden bürgerlichen Kultur zusammen. Die Zusammenfassung von Sprache und Literatur in ein gemeinsames Schulfach fällt ebenfalls ins 19. Jahrhundert: Träger der nationalen Literatur war das Ungarische, jener der Weltliteratur die antiken und die modernen Sprachen. Das Vermitteln der lateinischen literarischen Kultur zusammen mit der ungarischen Sprache wurde zu einem Unterscheidungsmerkmal der bürgerlichen Kultur, und kann als ein Charakteristikum der ungarischen Verbürgerlichung angesehen werden. Der enge Zeitrahmen

und der Kampf zwischen den Bestimmern der Bildungspolitik führte zuerst zur Verdrängung des Altgriechischen, das früher in der Priesterausbildung eine wichtige Rolle spielte. Gut ein Jahrhundert später, nach dem 2. Weltkrieg, erfuhren die lateinische Sprache und die antike Literatur dank der bewussten Abgrenzungspolitik der Mittelschicht ein ähnliches Schicksal: Sie wurden aus dem Pflichtprogramm des Mittelschulwesens genommen.

Aus einem Vergleich der hier publizierten Arbeiten von *Gyula Csoma* (Dilemmata der erwünschten Bildung in der Grundschule) bzw. von *György Bazsa* (Bildungsbild der Hochschulen im 21. Jahrhundert) – der erste Autor beschäftigt sich mit und arbeitet in dem Mittelschulwesen, der zweite ist Experte des Hochschulwesens – wird offensichtlich, dass die zwei Sektoren zwar voneinander abweichende Wertordnungen, Bildungsauffassungen besitzen, in gewissen Punkten nichtsdestotrotz in Einklang gebracht werden können.

In seiner Schrift (Lehrstoffminderung und Gesellschaftspolitik) macht *Péter Tibor Nagy* wahrscheinlich, dass eine Bildungspolitik, die den größeren schulischen Erfolg niedrigerer gesellschaftlicher Schichten durch ein Senken des Lernstoffs bezweckt, von vornherein zu scheitern verurteilt ist. Die Rhetorik der Überbelastung richtet sich eigentlich gegen die schulische Abbildung einer von vornherein selektiven, sich gesellschaftliche Legitimation beanspruchenden Bildungsauffassung.

*Géza Sáska*, Gastredakteur der jetzigen Ausgabe, verwendet in seinem Artikel (Kultur in der Schule) das Begriffssystem der Kulturosoziologie und behauptet, dass die Volksschulpflicht sich einst gegen die Volkskultur organisierte, und dass die Volksschullehrer ein paternalistisches Verhältnis den Eltern gegenüber ausbauten, indem sie auf ihr höher geschätztes Wissen beriefen. Das Bürgertum baute währenddessen nicht nur die Legitimationsform ihrer gesellschaftlichen Vorrangstellung, aber gleichzeitig eine selbständige Kultur aus, in die es Selbstidentität, Persönlichkeit sowie Tugend der Selbstkontrolle mit einbaute – alles Elemente, die von der wissenschaftlichen Reformpädagogik und vor allem von der allgemeine Werte betonenden katholischen Kirche heftig bekämpft wurden.

Die abgedruckten Aufsätze stellen sich mit jenen Texten der Fachliteratur über schulische Bildung in eine Reihe, die nicht zugunsten einer ausgewählten Bildungsauffassung reden, indem sie zum Beispiel den Kreis der Argumente, die diese unterstützen, erweitern, sondern im Gegenteil eine rationale Beschreibung dieses Phänomenkreises bezwecken.

*Text von Géza Sáska, Übersetzung von Gábor Tomasz*

## CULTURE

A l'instar des termes *culture*, *culte* et *colonie* qui ont tous été formés à partir du mot latin *colere*, le terme *műveltség* qui figure dans le titre hongrois de ce numéro et qui est la traduction et aussi l'équivalent du mot latin mentionné est une notion polysémique. En effet, ce terme hongrois désigne non seulement une certaine activité mais évoque également l'idée de quelque chose de sacré, de même que l'idée de distance voire de séparation par rapport à ceux qui possèdent une autre culture.

Au niveau de l'enseignement primaire et secondaire, en raison du fait que l'obligation scolaire se rattache justement à ces degrés de la scolarisation, la notion de culture apparaît sous plusieurs formes. D'une part, elle désigne les contenus correspondants à l'obligation scolaire, d'autre part ce terme évoque aussi le domaine où se réalise ladite obligation. Lorsqu'il s'agit de déterminer l'étendue de la culture obligatoire, surgissent immédiatement plusieurs approches de la culture qui – prises séparément – peuvent être considérées chacune comme légitimes. Cependant lorsqu'il s'agit de faire valoir toutes ces approches au sein d'une même institution cela pose problème en raison du fait qu'il faudrait avoir beaucoup plus de temps que ce dont on dispose dans le cadre de la scolarité obligatoire. Etant donné que dans les démocraties l'obligation scolaire constitue un domaine des politiques publiques qui est soumis au contrôle des instances bureaucratiques de l'administration scolaire, la définition des savoirs obligatoires ne peut pas se faire en fonction

d'un système de valeurs déterminé mais seulement selon des arguments professionnels et technocratiques.

Il est bien connu que depuis la chute des régimes féodaux chaque classe ou couche sociale développe une culture autonome qui ne peut être comparée aux cultures propres aux autres couches ou classes, ainsi les savoirs scolaires peuvent être décrits en fonction de la relation qu'ils entretiennent avec la culture.

La définition des savoirs scolaires enseignés dans les écoles dépend toujours des élites intellectuelles chargées de développer les programmes scolaires, voire des élites qui exercent une influence sur celles-ci. La psychologie, les sciences économiques ou la littérature classique constituent apparemment des domaines scientifiques «purs» ou «neutres», mais en réalité, comme le prouvent les études du présent numéro, les approches auxquelles sont soumises ces disciplines, tout comme les conditions dans lesquelles se fait leur enseignement peuvent être socialement déterminées.

*Csaba Pléh*, dans son étude intitulée *Images de la culture et psychologie moderne* montre qu'au cours de son évolution la psychologie a élaboré des représentations différentes de l'homme et de la culture. L'article retrace les transformations survenues dans ce domaine depuis l'avènement au XIX<sup>ème</sup> siècle de l'approche sensualiste jusqu'à l'apparition de la psychologie cognitive au XX<sup>ème</sup> siècle. La psychologie doit répondre à trois grandes questions: 1) que doit-on savoir? (autrement dit: quels sont les savoirs canonisés?), 2) comment peut-on assimiler ceux-ci, et 3) Comment s'organisent les savoirs en question? A ses débuts la psychologie ne s'est pas encore occupée de la première question, tandis que durant son évolution ultérieure, en voulant répondre aux deux autres questions elle a aussi été amenée à s'intéresser à la première question. Selon une conception largement partagée ces temps-ci, tous les enfants, ainsi que les enseignants, sont dotés d'une représentation naïve de l'homme, ce dont il résulte que de nos jours il faut accorder une importance particulière à l'auto-connaissance des individus. Et pour pouvoir développer celle-ci, en travaillant sur les représentations concernant l'homme, parmi les divers éléments de la culture il faut accorder une importance particulière aux sciences qui présentent l'homme dans sa totalité et d'une façon intégrée, telles que la biologie, la psychologie et la sociologie.

Dans son étude intitulée *La formation professionnelle et les transformations de la culture professionnelle* *István Polónyi* nous montre que les transformations de la pensée concernant les activités économiques peuvent produire des idéaux culturels forts différents. Après avoir passé en revue les caractéristiques des représentations de la culture professionnelle propre à l'Antiquité et au Moyen Age, l'auteur insiste sur le fait que l'avènement parallèle des Lumières et de la révolution industrielle vont créer des conditions économiques inédites, tandis que les écoles, et de façon plus générale la formation professionnelle essayeront de s'adapter à celles-ci selon des logiques spécifiques. Le nouveau contexte économique favorisera l'émergence de nouvelles institutions, à savoir les usines, de même que de nouvelles visions naîtront de ces nouvelles réalités. La vision marxiste en est une dont seul quelques éléments de propagande ont pu être réalisés en raison de la logique économique du nouveau système communiste, tandis qu'au sein de ce nouveau régime la formation professionnelle a fonctionné d'une façon fort peu efficace mais tout à fait conforme à la logique du système.

Dans un article intitulé *Étapes du recul de la culture littéraire classique* *Péter Hajdu* montre comment la littérature classique a perdu son rôle hégémonique dans l'enseignement de la littérature et comment ce type de culture est devenu petit à petit périphérique. En décrivant ce processus l'auteur nous présente les arguments et de considérations qui ont influencé la politique éducative. Si jusqu'au XVIII<sup>ème</sup> siècle le latin, cette langue qui a joué jadis un rôle central dans les formations d'élites assurées au sein d'institutions dépendantes des Eglises était surtout enseigné en tant que langue, dès le début du XIX<sup>ème</sup> siècle ce type d'enseignement a dû affronter diverses attaques. Avec le renforcement des processus d'embourgeoisement et parallèlement à l'avènement de la pensée néo-humaniste dans le monde germanique, c'est le contenu et la moralité des textes latins, de même que les considérations esthétiques développées à partir de ceux-ci qui ont pris le devant occupé autrefois par la langue latine. Il s'agissait en effet de développer une culture et aussi une façon de voir les choses propre à la bourgeoisie et aussi distincts du patrimoine culturel appartenant aux autres couches sociales. C'est également au XIX<sup>ème</sup> siècle que l'on a pu constater l'émergence parallèle de la langue et de la littérature, de ces deux domaines qui seront réunis une

seule matière scolaire: si à cette époque la langue hongroise a véhiculé la littérature nationale, la littérature mondiale a été véhiculée par les langues étrangères anciennes et modernes. Il est à noter que en dehors de la langue hongroise la culture littéraire latine est aussi devenue un élément constitutif du patrimoine culturel propre à la bourgeoisie hongroise. Au terme de combats menés au sein de l'arène de la politique éducative, ces luttes qui ont été renforcées par le fait que le temps scolaire disponible était limité, le grec ancien a perdu les positions qu'elle avait occupées autrefois dans l'enseignement secondaire. Un siècle plus tard, au terme de la seconde guerre mondiale c'est l'enseignement obligatoire de la langue latine et son corollaire, l'enseignement de la littérature antique qui ont été volontairement supprimés au niveau de l'enseignement secondaire, et ceci en vue d'anéantir le patrimoine culturel des classes moyennes par le biais duquel ces dernières se distinguaient du reste de la population.

En lisant d'abord le texte de *Gyula Csoma* intitulé Dilemes concernant les idéaux culturels mis en oeuvre au niveau du premier et du second degré puis l'article de *György Bazsa* ayant pour titre Idéaux culturels du XXI<sup>ème</sup> siècle dans le miroir de l'enseignement supérieur le lecteur se rend compte du fait que malgré l'existence de certaines similitudes des systèmes de valeur, des idéaux culturels fort différents caractérisent d'une part l'enseignement primaire et secondaire et d'autre part l'enseignement supérieur.

Deux notes clôturent ce numéro thématique. Dans son texte intitulé Liens entre les mesures visant à alléger les programmes et les politiques sociales *Péter Tibor Nagy* formule l'hypothèse selon laquelle les politiques éducatives qui veulent améliorer la réussite scolaire des enfants issus des couches sociales inférieures en allégeant les programmes scolaires ont peu de chance d'atteindre leur objectif. L'auteur montre aussi que les discours déplorant le surmenage des élèves sont en réalité des attaques dirigées contre la reproduction scolaire d'un idéal culturel censé légitimer l'excellence sociale. Sur la base de notions empruntées à la sociologie de la culture, *Géza Sáska* démontre dans sa note intitulée La place de la culture au sein des écoles que l'enseignement primaire obligatoire a été organisé en vue de briser les cultures populaires, tandis que les instituteurs, en se référant à la prétendue supériorité de leurs savoirs ont développé une relation paternaliste avec les parents. D'un autre côté, la bourgeoisie a développé dans ses écoles secondaires sélectives non seulement l'idéologie de l'excellence sociale mais elle y a aussi introduit sa propre culture qui intègre entre autres les valeurs suivantes: identification avec sa propre personne, contrôle de soi, importance accordée aux liens personnels. En effet c'est justement ce modèle qui est attaqué par les courants d'Education nouvelle qui sont hostiles aux connaissances et surtout par l'Eglise «attachée aux valeurs», à savoir l'Eglise catholique.

*Texte de Géza Sáska traduit par Iván Bajomi*