

(Wolfgang Brezinka: Über Erziehungsbegriffe. Eine kritische Analyse und ein Explikationsvorschlag. Zeitschrift für Pädagogik, 1971. 567—615. old.)

A Német Szövetségi Köztársaság egyik jelentős neveléstudományi folyóirata, a Zeitschrift für Pädagogik közölte 1971. évi októberi számában a neves német pedagógiai szakíró; WOLFGANG BREZINKA terjedelmes tanulmányát. Címe magyarul: „A nevelés fogalmának meghatározása. Kritikai elemzés és kifejtési javaslat.”

Nem rendelkezünk pontos neveléstudományi fogalmakkal — kezdi gondolatmenetét a szerző —, még a „nevelés” szót sem használjuk egyértelműen, még a különböző neveléstudományi művekben maguk a szakemberek is sokféle jelentésben írják le. Tanulmánya első részében a közelmúlt legkiemelkedőbb nyugatnémet neveléstudományi szerzőjének, JOSEF DOLCH-nak (1899—1971) definícióját veszi vizsgálat alá. E meghatározás így szól: „Nevelésnek nevezzük azokat az emberek közötti ráhatásokat, amelyek saját vagy más magatartásának és cselekvésének többé-kevésbé tartós fejlesztését célul tűzik ki, illetve ezt megvalósították.”

E fogalom meghatározás BREZINKA szerint kétrétegű. Az egyik réteg: „Nevelésnek nevezzük azokat az emberek közötti ráhatásokat, amelyek ... más magatartásának ... fejlesztését célul tűzik ki.” (A-fogalom.) A nevelés alatt tehát cselekvéseket kell érteni, mégpedig olyanokat, amelyeket a cselekvő személynek az a szándéka determinál, hogy megváltoztassa egy másik ember magatartását. A nevelés ennek értelmében tehát célirányos, céltudatos, szándékos tevékenység. A konkrét célkitűzés tényleges megvalósulása — ti. más magatartásának megváltoztatása azaz a cselekvés sikere — nem tartozik azon fogalmi ismérvek közé, amelyekkel ezt a nevelésfogalmat meghatároztuk. E nevelésfogalmak empirikus ellenőrzése nehéz: a szándékot ugyanis nem lehet közvetlen empirikus megfigyelés alá venni, a szándéokra csak a cselekvő személy verbális közlése nyomán, valamint az adott situáció egyéb adatai alapján következtethetünk.

DOLCH definíciójának másik rétege: „Nevelésnek nevezzük azokat az emberek közötti ráhatásokat, amelyek ... más magatartásának ... fejlesztését ... megvalósították.” (B-fogalom.) Itt nem szerepel az a jellemző, hogy más magatartásának fejlesztését célul tűzik ki. Ez nem jelenti azt, mintha „az emberek közötti ráhatás” előidézőjéből hiányoznék ez a szándék, csupán azt jelenti, hogy ez a szóban forgó fogalomnak nem lényeges vagy szükségszerű konstitutív tartalmi eleme.

Azoknak a jelenségeknek a tömege, amelyekre a B-fogalom vonatkozik, nagyobb, mint azoké, amelyeket az a szándék jellemez, hogy

idegen magatartás megváltoztatására irányulnak (ahogyan az A-fogalom definiálta). Azt egyáltalán nem állíthatjuk, hogy valamennyi, az A-fogalom értelmében vett nevelési cselekvést hozzárendelhetnénk a B-fogalom alkalmazási területéhez: egy bizonyos cél elérésére irányuló szándékból végrehajtott cselekvésnek távolról sem bizonyos velejárója, hogy ez a cél ténylegesen meg is valósul. Sok olyan nevelési cselekvés van, amely nem eredményezi más magatartásának fejlesztését. Nincs itt szó az A- és B-fogalom logikai fölé- és alárendeléséről, de szűkebb és tágabb értelmezéséről sem.

Az is kétségtelen, hogy az a jelenségtömeg, amelyre a B-fogalom vonatkozhat, nemcsak cselekvéseket (amelyekben vagy adva van „a fejlesztésre irányuló szándék” vagy nincs) foglal magában, hanem általánosságban „az emberek közötti ráhatást” is tartalmazza, vagyis a cselekvések mellett magában foglalja az emberi magatartás minden olyan formáját, amelyek elősegítik „mások magatartásának fejlesztését”.

DOLCH B-fogalmában az a döntő, hogy „más magatartásának fejlődése” bekövetkezett: ha egy emberi magatartás valamely más emberre olyan hatást gyakorol, hogy annak magatartása fejlettebbé válik, akkor — de csak akkor — nevezhetjük ezt a magatartást (ezt „az emberek közötti ráhatást”) a B-fogalom értelmében nevelésnek. A B-fogalom legfontosabb tartalmi eleme más „fejlődésének” tényleges elérése. DOLCH itt a nevelést az eredmény oldaláról definiálta.

A B-fogalom empirikus felülvizsgálata során bizonyítani kell, hogy más magatartásának fejlesztése valóban bekövetkezett, de bizonyítottan kell lennie annak is, hogy a „bekövetkezett” („elért”) „fejlődést” valóban egy meghatározott magatartásmód idézte elő. Ebből következik, hogy a B-fogalom csak akkor érvényesíthető, ha „a ráhatást előidéző magatartásmód” és „a más magatartásában bekövetkezett fejlődés” között kauzális összefüggés valóban fennáll. Ezzel viszont azt tételezzük, hogy ismerjük azon feltételek összességét, amelyek a személyiségi változás bekövetkezéséhez szükségesek. Nem vitás, hogy ennek a követelménynek csak igen ritkán lehet megfelelni, s a bekövetkezett „hatást” még ezekben az esetekben sem vezethetjük vissza teljes egészében egyetlen tényezőre, mint okra, legfeljebb annyit mondhatunk, hogy ez a faktor — más tényezők mellett — „rész-oka” a bekövetkezett hatásnak.

Elemzésének eredményeként azt állapítja meg a szerző, hogy DOLCH nevelés-definíciója két, egymástól különböző nevelés-meghatározó

zást tartalmaz. Mindkettőnek más az alkalmazási lehetősége, mindkettő érvényesítésének mások az előfeltételei. Az A-fogalmat a szándék — tehát a *cselekvést végrehajtó személy akarat-élménye* — határozza meg. A B-fogalom szempontjából viszont a hatás bekövetkezése — tehát a *nevelendő személyben jelentkező állapotváltozás ténye* (a „fejlődés” bekövetkezése) a döntő fontosságú. DOLCH nevelésfogalmában össze kívánta egyeztetni egymással a pedagógiában meglevő, egymással ellentétes fogalmi-teoretikai alappozíciókat. A harmóniára törekvő alaptendenciáról azonban, amely az első pillantásra előnyösnek tűnt, az elemzés alapján kiderül — véli BREZINKA —, hogy tulajdonképpen hátrányos, mert megakadályozza a lehető legnagyobb mértékű fogalmi pontosság elérését. DOLCH nevelésfogalma az egyes tartalmi elemek relatíve tiszta, határozott volta ellenére összességében mégis homályos, bizonytalan. Emellett annak a követelménynek is csak részben felel meg, hogy jellemző jegyeit empirikus módszerekkel ellenőrizzk.

(BREZINKA már elemzése elején megjegyzi, hogy a DOLCH-féle definícióban szereplő „saját magatartás és cselekvés” kifejezést szándékosan figyelmen kívül hagyja vizsgálatában, mert ez a kifejezés nyilván logikai ellentmondásban van „az emberek közötti ráhatások” kifejezéssel.)

A tanulmány szerzője hangsúlyozza: a nevelés fogalmának megszövegezésekor természetesen különbséget kell tenni a feladatra és az eredményre vonatkozó *igék* között. „Gondoljunk csak arra a különbségre, ami például a lőni és eltalálni, kezelni és gyógyítani, keresni és megtalálni, harcolni és győzni igék között mutatkozik. A feladatra vonatkozó igéknek más logikai funkciójuk van, mint az eredményre utalóknak.” Az ember célbaláthat, kezelhet vagy nevelhet valakit sikerrel vagy siker nélkül. A nevelni ige alapjelentése szerint *feladatra* vonatkozó ige, nem megvalósulást jelentő ige. A pedagógus nevelőtevékenysége logikailag megfelel az orvos kezelőtevékenységének: az ugyanis mindkét esetben nyitott kérdés marad, hogy sikerrel hajtották-e végre ezt a tevékenységet. Ezért ellentétes a szó alapjelentésével, ha az eredményt a nevelésfogalom tartalmi elemévé kívánják tenni. „Úgy vélem — írja BREZINKA —, hogy mind a nevelési gyakorlat illúziómentes szemléletének, mind pedig a realitásokhoz közel álló neveléstudományi elméletek kialakítása szempontjából nagy jelentősége van annak, ha a nevelés fogalmát nem terheljük meg még az eredmény, a siker fogalmi elemével is.”

A tanulmány második részének címe: *A „nevelés” szó jelentése az újabb pedagógiai szaknyelvben*. Wolfgang BREZINKA e fejezetben logikai alapon párokbba rendezte a különféle

variációkat, így kapta az alábbi négy fogalomcsoport-párt, e párok tagjai logikailag egymással összeegyeztethetetlenek.

### 1. A nevelés folyamat-fogalmai és eredményfogalmai

a) A „nevelés” kifejezést legtöbbször valamely *folyamat*, folyamatos eljárás jelölésére használják. Így például azt mondják, hogy a nevelés „tevékenység”, „cselekvés”, „ráhatás”, „aktus”, műveltségi tartalmak „személyes átvitelének folyamata”, a vezetés „folyamata”, „megformálás, kialakítás”, „segítségnyújtás”, „cselekvések meghatározása, megkomponálása” stb. (A szerző minden esetben pontosan közli az elemzett definíciók leelőhelyét.)

b) A „nevelés” alatt egyes szerzők bizonyos folyamatok *eredményét* értik. Különösen az angol nyelvű pedagógiai szakirodalomban gyakori az „education” szónak a produktum-jelentésben való használata, a személyiség jellemző jegyeinek kombinációját, egy pszichikai állapotot, a személy egy bizonyos állapotát jelezve, vele. Az „educated” azt jelenti, hogy „being educated” (képzettnek, kulturátnak, neveltnek lenni) vagy „educated person” (képzett, nevelt, kulturált, művelt személy). Ez egyben azt is feltételezi, hogy a „neveltségnek”, „képzettségnek” ez az állapota a nevelési folyamat eredménye.

Ezzel kapcsolatban a szerző a német WILHELM FLITNER (1963) és az angol R. S. PETERS (1966) definícióját elemzi, majd a nevelés produktum-fogalmának kritikájaként a következőket jegyzi meg: a produktum-fogalom egyrészt szemben áll az alapvető nyelvhasználattal, azonkívül logikailag is tarthatatlan. A nevelés alatt ugyanis BREZINKA véleménye szerint elsősorban egy bizonyos folyamatot kell értenünk. Igaz ugyan, hogy ez a folyamat bizonyos célok elérésére irányul, nincs azonban logikailag helytálló alapunk arra, hogy egy elérendő, megvalósítandó állapotot (Sollzustand) ugyanazzal a szóval jelöljünk, mint azoknak a feltételeknek egy részét, amely feltételek alkalmasint hozzájárulhatnak e cél eléréséhez.

A nevelési cselekvések ugyanis sem elégséges, sem minden esetben szükségszerű feltételeit nem képezik a kívánt személyiségi állapot kialakulásának, megvalósításának — fejtegeti BREZINKA. Egyáltalán nem kizárt, hogy ez az állapot nevelési tevékenység *nélkül* alakul ki, sőt még az is lehetséges, hogy ez az állapot a nevelési cselekvések *ellenére* jön létre. A Sollzustand-ot tehát el lehet érni anélkül is, hogy nevelési cselekvések okozatilag közrejátszottak volna annak megvalósításában. „Ezért számomra logikailag tarthatatlannak látszik — írja —, hogy ezt az állapotot a neveléssel azonosítsam olyan értelemben, mint-

ha a nevelés azonos lenne a neveltséggel, azzal, hogy valaki „meg van nevelve” (being educated). Ennek az állapotnak ugyanis nem lényeges ismérve, tartalmi kelleke, hogy az éppen nevelés (e szót itt a folyamat-jelentés értelemben használjuk) útján valósuljon meg.” Teljes bizonyossággal csak annyit tudunk, hogy ez az állapot az egyén „tanulásának” eredménye, azt azonban, hogy vajon e „tanulás” segítésére — tehát a nevelésre — szükség van-e, ezt esetről esetre kell eldöntenünk. Mivel tehát az nem mutatható ki, hogy bizonyos elérni óhajtott személyiségi jellemzők tényleges jelentkezése, kialakulása törvényyszerűen függne bizonyos meghatározott nevelési cselekvésektől, ezért ajánlatos — a szerző szerint —, hogy a nevelés célját, a nevelendő személy elérendő állapotát más szóval fejezzük ki, s ne a „nevelés” szót használjuk erre.

## 2. A nevelés leíró-fogalmi és előíró-fogalmi

a) A nevelés deskriptív („leíró”) fogalma leírja, hogy mit tartalmaz a nevelés, mint tény, de azt nem jelöli meg, hogy milyen irányban kell hatnia a nevelésnek: nem fejez ki bizonyos célok elérésére vonatkozó követelményeket, csak azokat az ismérveket foglalja magában, amelyek segítségével minden időpontban és minden helyen megállapítható, hogy akkor és ott jelen van-e a nevelés, mint egy — más jelenségektől pontosan elhatárolható — jelenség, függetlenül azoktól az éppen érvényes kulturális érték-elképzelésektől és normáktól, amelyek alapján és amelyek szerint a nevelés gyakorlatilag történik. A nevelés céljára, illetve a nevelési eljárás során követendő módszer jellegére vonatkozó normatív meghatározások, előírások tehát ki vannak zárva egy deskriptív jellegű nevelésfogalom szükségszerű, lényeges fogalmi jegyeinek köréből.

b) A nevelés preskriptív („előíró”) fogalma annak meghatározását tartalmazza, hogy mit kell elérni, megvalósítani a nevelés útján, vagy (és) hogyan kell ezt kivitelezni. Az a követelmény, hogy minek kell bekövetkeznie, tehát a program, jelentkezhethet nyíltan vagy burkoltan megfogalmazott formában. A szerző egyik példája a nyugatnémet HUBERT HENZ (1964) vallásos alapú definíciója: „A nevelés azoknak a hatásoknak összessége, melyek segítségével a nevelendő egyén személyiségének lényeges erőit... felkelthetjük és megerősíthetjük, hogy ezáltal a közösség, a kultúra és az Isten országa iránt érzett felelősségtől áthatott, szeretetteljes és szeretetreméltó, vidám egyéniséggé váljék.” A másik példát szovjet műből, Ogorodnyikov és Simbirjev pedagógiakönyvéből idézi: „Nevelés alatt értjük azt a folyamatot, amely a tanulóban a kommunista öntudat és a kommunista magatartás kialakítását, továbbá a tanuló megismerési képességeinek alkotókészségeinek és tehetségeinek, adottsá-

gaik kifejlesztését szolgálja.” Bár ez a mondat — teszi hozzá Brezinka — egy tisztán deskriptív definíció látszatát kelti, implicite mégis tartalmazza a következő normatív előírást: „A nevelésnek a kommunista öntudatot és a kommunista magatartást *kell* kialakítania”.

Önmagában véve nem tekinthetjük különösnek, hogy a nevelés definíciói — explicite vagy implicite — gyakran tartalmaznak bizonyos programot, normákat, előírásokat vagy értékeléseket. A nevelés olyan emberi tevékenység, melynek során megpróbálnak valamit célszerűen, megfontolt módon és gondosan végrehajtani. Egy célkitűzést, egy eljárást szem előtt tartva célszerűen cselekedni, bizonyos szempontból nem is jelent mást, mint azt, hogy ezt a célt értékesnek, megvalósításra érdemesnek tartjuk. Az olyan gyakorlati, praktikus összefüggésekben, ahol a nevelők és a neveléspolitikai kialakítóinak egyrészt racionális, másrészt emocionális befolyásolásáról van szó, az ilyen programszerű-preskriptív nevelésfogalmak használata jogosnak tekinthető. Tudományos művekben azonban az ilyen fogalmak használhatatlanok. A nevelésfogalom tartalmát tisztábban tudjuk bemutatni, ha a nevelési tevékenységgel kapcsolatban a nevelés céljait és normáit kifejezetten mint ilyeneket határozzuk meg; „ne kíséreljük meg tehát azokat a nevelés fogalmának definíciójába becsempészni, mert akkor ez a fogalom elveszti azt a deskriptív jellegét, amely nélkül a tudományos elméletalkotás egyáltalán nem lehetséges”.

## 3. A nevelés szándék-fogalmi és hatásfogalmi

a) A nevelés szándék-fogalmát az jellemzi, hogy egy meghatározott feladat végrehajtásának szándékát tekintjük a fogalom jellemző ismérvének. Kifejezésre kerül: azért cselekszünk, hogy ezáltal meghatározott célokat valósítsunk meg; ahol tehát nincs szándékosság, feladat-tudat, tudatos feladatvállalás, ott nem beszélhetünk nevelésről. E fogalom alá ezért csak cselekvések foghatók, mégpedig olyan cselekvések, amelyek célja, hogy azt a személyt, akire a cselekvés irányul, valamilyen tekintetben fejlesszék, jobbá tegyék. Az, hogy ez a cél megvalósul-e, hogy az az eredmény, amelyet elérni szándékoztunk, valóban bekövetkezik-e, hogy a cselekvés sikerre vezet-e, a fogalom meghatározásának szempontjából közömbös.

b) A nevelés hatás-fogalmának ismérve, hogy a nevelendő egyén személyiségének az az állapota, amelyet megvalósítandónak megvalósításra méltónak ítélünk, *ténylegesen meg is valósul*. Ez annyit jelent, hogy a tevékenységeket lebonyolódásuk alatt még nem nevezhetjük nevelésnek, erre mindig csak utólag kerülhet sor, ti. azután, miután már megállapított, hogy azok valóban pozitív irányú személyiségváltozást idéztek elő.

A hatás-fogalomnak két alfaja lehetséges.

Az elsőt a *nevelés siker-fogalmának* nevezhetjük. Sikerről akkor beszélünk, ha egy cselekvés annak a célnak a megvalósulását eredményezte, melynek megvalósítása érdekében végrehajtották. Ebben az értelemben az olyan cselekvéseket, melyeknek az volt a céljuk, hogy az emberek személyiségi struktúráját valamilyen tekintetben fejlesszék, akkor — de csak akkor — nevezhetjük nevelésnek, ha már megállapítást nyert, hogy a célt elértük, mégpedig nem véletlen folytán, hanem éppen e cselekvések útján, mely cselekvéseket azután a bekövetkezett hatás okának vagy egyik okának tekinthetünk. A siker-fogalomnál tehát a siker a fogalom lényeges eleme.

A hatás-fogalom másik alfaját a *nem szándékolt hatás vagy a véletlen eredmények nevelés-fogalmának* nevezhetjük. Itt a siker-fogalommal szemben nem az olyan cselekvésekről van szó, amelyeket a más emberek személyisége megváltoztatásának céljából hajtottak végre, hanem olyan „ráhatásokat” nevezünk nevelésnek, amelyekről megállapítást nyert, hogy azok valakinél közrehatottak személyiségi állapotának fejlesztésében. Megelégszünk tehát azzal, hogy ezt az okozati összefüggést valamely formában egyáltalán felfedezzük s e mellett „okokat” (ti. a ráhatásokat) nevezzük nevelésnek. Az így felfogott nevelésnek ismét három speciális változatát különbözteti meg W. BREZINKA:

a) Egyrészt olyan cselekvések tartoznak ide, amelyeket ugyan nem a más emberek alakítására irányuló szándékból hajtottak végre, de amelyek mégis közrejátszottak mások személyiségének fejlődésében.

b) A véletlen eredmények nevelésfogalmának másik formája, ha — mint Dolch is tette — a hatást kiváltó faktorokat „az emberek közötti ráhatásokra” is kiterjesztjük. Ezzel túllépünk a „cselekvés” fogalomkörén és az összes emberi magatartást (beleértve a bármilyen szándék nélkül jelentkező, önkéntelen megnyilvánulásokat is) úgy fogjuk fel, mint amelyre potenciálisan alkalmazható a nevelés fogalma.

c) Ha „az emberek közötti ráhatás” kifejezést a „ráhatás” fogalmi jegye helyettesíti, akkor a fogalom terjedelmét tovább bővítjük és kiterjesztjük azt minden, „az ember belső megformálását befolyásoló erőre és dologra”. Fr. Schneider (1953) szerint például „azok az erőáramlások, amelyek az embert nevelik . . . származhatnak mindabból, ami őt körülveszi” — tehát nemcsak az embertől indulhatnak ki, hanem a „dologi külvilágból”, a természetből és a kultúrából egyaránt.

#### 4. A nevelés cselekvés-fogalmi és történet-fogalmi

a) A „nevelés” szó centrális jelentése kétségtelenül az, hogy ez alatt olyan cselekvéseket értünk, amelyeknek célja, hogy a nevelés

„címzett”-jét valamilyen szempontból jobbá, derékabbá, tökéletesebbé tegye. A nevelés tehát nem akármilyen cselekvés, hanem a cselekvések egy olyan, meghatározott osztálya, amelyet a segítés, támogatás, fejlesztés, alakítás szándéka, mint jellemző fogalmi jegy határol el minden más cselekvéstől. Ezek a cselekvések abból a szándékból fakadnak, hogy más emberek személyiségét olyan módon változtassuk meg, hogy ez a változás annak a csoportnak a normái szerint, amelyhez a cselekvés végrehajtója tartozik, fejlődésnek legyen ítélhető.

Néhány szerző a nevelés olyan cselekvés-fogalmát képviseli, amely a tervszerűség fogalmi jegyét tartalmazza. E szerzők véleménye szerint a nevelés fogalma alá nem a szándékos, hanem csak a „tervszerű” cselekvések tartoznak, a fogalom körét ezzel jelentősen leszűkítik. A szándékos és a tervszerű cselekvés között ugyanis jelentős különbség van, a „terv” többet jelent, mint a „szándék”: annak, aki szándékosan akar hatást kiváltani, csak a cél és az irány előzetes ismeretére van szüksége; annak viszont, aki tervszerűen cselekszik, részletes áttekintéssel kell rendelkeznie arra nézve, minek kell történnie, hogy a célt elérhesse és a megfelelő irányba haladjon.

b) A nevelés történet-fogalma azon a felismerésen alapszik, hogy a nevelési tevékenységek, az emberformáló befolyások összességéből csak egy relatíve kis rész-tömeget képviselnek. Óvakodni kell tehát attól, hogy ezeknek hatását túlbecsüljük. Figyelmünket inkább a többi, emberformáló befolyásra kell irányítanunk. Ezért a nevelés-fogalom cselekvés-jelentését „szorosabb értelemben vett” nevelésnek vagy „intencionális” nevelésnek nevezik el és szembeállítják egy „tágabb értelemben vett” nevelésfogalommal: az ún. „funkcionális nevelés” fogalmával. (Ezt a helytelen gyakorlatot — jegyzi meg Brezinka — pontatlan nyelvhasználatával már Rousseau előkészítette.)

A nevelés történet-fogalmának konstitutív tartalmi elemét tehát az olyan külsődleges történések, események alkotják, amelyek az ember személyiségében változást idéznek elő. A legszélsőséges esetben nevelésnek mondják mindazon történések egészét vagy összességét, amelyek az embert „belsőleg formálják”. Ezt a fogalmat a nevelés *univerzális történet-fogalmának* nevezhetjük.

A nevelés szűkebb értelemben vett történet-fogalmával állunk szemben akkor, amikor a fogalom tartalmi jellemzőjeként nem valamennyi, a személyiséget alakító történést tekintünk, hanem csak a többi embertől kiinduló befolyások rész-tömeget fogjuk fel a fogalom jellemző tartalmi ismérvének. Ezt a fogalmat a nevelés *társadalmi történet-fogalmának* nevezhetjük.

A nevelés történet-fogalmának elbírálásánál

abból indulhatunk ki — folytatja gondolatmenetét Brezinka —, hogy általánosságban elfogadott tény: a személyiség megváltoztatásában egyrészt áttekinthetetlenül nagyszámú olyan társadalmi folyamat játszik közre, amelyben semmiféle alakító, formáló szándékról nincsen szó, — másrészt viszont közrejátszanak olyan befolyások is, amelyek különféle művelődési objektumokból vagy a természeti környezetből származnak. Joggal kifogásolható tehát, hogy a szakemberek ezeket a szociáliskulturális befolyásokat a pedagógiaelméletek megalkotásánál túlságosan kis mértékben veszik csak figyelembe. „Számomra egyébként az is kétségtelen — írja a szerző —, hogy a nevelés egy, a valósághoz közel álló elméletének mindazokat a tényezőket magában kell foglalnia, amelyek a nevelés cél elérése szempontjából nem közömbösek. Semmi sem jogosít fel viszont annak feltételezésére, hogy ezen összefüggéseknek felismerését, s a velük kapcsolatos kölcsönös egyetértést azzal segíthetjük elő, hogy bevezetjük a nevelés-fogalmát. Sőt éppen ellenkezőleg: okunk van annak feltételezésére, hogy ennek elfogadása a pedagógia területén csak a pontatlan gondolkodásnak kedvezett, a helyes felismerésekben való előrehaladást, s az egyetértés kialakítását viszont megnehezíti.”

E nyolc fogalom-variáns bemutatása után tanulmányja harmadik részében a szerző kísérletet tesz egy olyan tudományos nevelésfogalom definiálására és kifejtésére, amely magában foglalja a nevelés folyamat-, deskriptív-, szándék- és cselekvés-jelentését egyaránt.

Mindenféle definíció-alkotási munkát előkészítő fázisában meg kell vizsgálni, hogy mit értünk az általános köznap szöhasználatban a fogalmat reprezentáló kifejezésen. Jelen esetben a legtágabb körben jellemző példákat kell tehát összegyűjteni arra nézve, milyen értelemben használják különböző területeken ténylegesen a „nevelés” kifejezést. E példák elemzése után juthatunk el olyan ideiglenes, tudományosnak még nem tekinthető értelmezéshez, amely azonban már alkalmas arra, hogy belőle kiindulva hozzáfogjunk a tudományos fogalom megszövegezéséhez.

Kiterjedt adatgyűjtés és részletes elemzés alapján megállapítja W. Brezinka, hogy a közbeszédben „a nevelés alatt olyan cselekvéseket és tevékenységeket értünk, amelyeket a felnőttek gyakorolnak a amely tevékenységek más emberekre, különösen gyermekekre, serdülőkre és fiatalokra irányulnak. E cselekvések célja, hogy azoknak a személyeknek állapotát, akikre e cselekvések irányulnak, valamilyen tekintetben fejlessze, jobba tegye. E fejlesztés jellemző jegyei elsősorban pszichológiai természetűek, anélkül azonban, hogy azokat a cselekvéseket, amelyek a testi állapot

fejlesztésére irányulnak, teljesen kizárnánk e cselekvések köréből.”

A tudományos fogalomalkotás második fázisa a definíció megszövegezése, kifejtése és indoklása. A szerző a következőképpen explikálja saját nevelésfogalmát:

1. A nevelés szakkifejezéssel *cselekvéseket* jelölünk.

A cselekvés — Max Webert idézi a szerző — az emberi magatartás olyan fajtája, amelyet más emberi magatartásoktól a tudatosság különböztet meg. A cselekvés fogalmába — ismét Max Weber kifejezését használva — a „külső cselekvések” és a „belső magatartások” egyaránt beletartoznak. A külső magatartás (vagyis amit más is megfigyelhet) a cselekvésnek csak egyik oldala. Ezt a belső folyamatok figyelembevétele nélkül egyrészt nem érthetjük meg, másrészt nem sorolhatjuk a „cselekvések” sorába. Emellett kétségtelen, hogy vannak olyan, kifejezetten „belső” cselekvések is, amelyek nem nyilvánulnak meg szükségszerűen érzékiszervileg észlelhető magatartásokban. Ezért a nevelésfogalom tartalma szempontjából lényeges, hogy e tartalomnak „cselekvés” fogalmi jegyébe beleértjük, „valami szándékos abbahagyását és eltűnését” is.

A nevelésnek cselekvésként való meghatározásából következik, hogy a nevelés alanyai csak emberek lehetnek. A természet és a kultúra, a „környezet” ugyan kétségtelenül gyakorol — többé-kevésbé jelentős — befolyást az emberre, e befolyások azonban nem cselekvések, s ezért nem is mondhatjuk róluk, hogy nevelnek. A neveléshez hozzátartozik a célirányitottság tartalmi eleme, s ezzel együtt a tudatosság legalább minimális mértéke. A nevelés személyektől kiinduló, célirányított aktivitás. Ezzel egyben visszautasítjuk — hangsúlyozza W. Brezinka — azt a homályos meghatározást is, hogy „nevelés alapján véve nevelő nélkül is lehetséges” vagy hogy „nevelés a társadalmon kívüli környezetben is lehetséges”.

... A „cselekvés” mint fogalom tartalmilag gazdagabb, mint a „magatartás”-fogalom. A cselekvések külsőlegesen alkotóelemeit nevezhetjük magatartás-módotoknak, de nem minden magatartás-módot nevezhetünk cselekvésnek. Szemben a mozgásokkal-mozdulatokkal, amelyeket a klasszikus behaviorizmus képviselői a „magatartás” kifejezéssel jelöltek, a cselekvéseket az jellemzi, hogy azoknak — a cselekvő szemével nézve — van értelmük, illetve valamilyen céljuk. Figyelembe kell vennünk azt is, hogy az utóbbi évtizedekben a behaviorizmus bizonyos liberalizációja következett be, s „magatartás” alatt ma már jóval többet értünk, mint pusztán egy organizmus bizonyos ingerekre bekövetkezett reakciójának formájában jelentkező s közvetlenül megfigyelhető aktivitást.

A „magatartás” szó centrális jelentésétől eltérően és a behaviorizmus eredeti programjával ellentétben egyre gyakrabban neveznek „magatartás”-nak lelki élményeket is, ahogyan ezt például Max Weber is tette. Ha a magatartást ebben a kibővített értelemben fogjuk fel (magatartás<sub>1</sub> + élmények = magatartás<sub>2</sub>), akkor a magatartás fogalmát a nevelésfogalom meghatározásánál is felhasználhatjuk, mert ezt (ti. a magatartás fogalmát) további tartalmi jegyek alkalmazásával módunkban áll úgy leszűkíteni, hogy annak tartalma a cselekvés fogalmának tartalmával lesz azonos. Mivel azonban ezáltal a szó centrális jelentésétől — amely a külső „magatartás” és a belső „élmény” szembeállításában jut kifejezésre — eltérnénk, s így a félreértések aligha lennének elkerülhetők, a „magatartás”-fogalomnak jelen céljainkra való felhasználása nem ajánlatos.

A tanulmány szerzője nem tartja megfelelőnek a nevelés-fogalmakban gyakran szereplő „ráhatás”-kifejezést sem, mert nagyfokú bizonytalanság, homály, többértelműség terheli e szó jelentését. Még a ráhatásoknak azon csoportjával kapcsolatosan is, amelyek a „fejlesztés” szándékából fakadnak, igen sok probléma merül fel, ezért — szögezi le Brezinka — e kifejezés nagyfokú pontatlansága miatt nem alkalmas arra, hogy a nevelés tudományos definíciójában fogalmi jegyként felhasználjuk.

2. Azok a cselekvések, amelyeket nevelésnek nevezünk, társadalmi (szociális) cselekvések.

Brezinka a „társadalmi” (szociális) kifejezéssel egyszerűen csak azt akarja jelezni, hogy a cselekvés más emberekre irányul. Megjegyzi azonban, hogy számára Max Weber „társadalmi cselekvés”-fogalma szűk, mert az csak más személyek „magatartását” veszi figyelembe, a fentebb már ismertetett értelemben. Ezáltal kirekesztjük meghatározásunkból azokat a tényezőket, amelyekre a társadalmi cselekvések jelentős része (éppén a nevelési tevékenységek) irányulnak: ti. kirekesztjük azokat a diszpozíciókat (beállítottságokat, tevékenységekre és élményekre irányuló készségeket), amelyek a tényleges magatartás alapját képezik. Ha az ember pszichikai diszpozícióinak struktúráját nevezzük „személyiség”-nek, akkor magától kínálkozik, hogy a társadalmi cselekvések alatt olyan cselekvéseket értsünk, amelyek a cselekvő által szándékolt értelemben más emberek személyiségére vonatkoznak.

A társadalmi cselekvések általában a „társadalmi kölcsönhatás” rendszerének alkotó elemei. Ha azonban a nevelés fogalmával kapcsolatban a gondolat zavart el akarjuk kerülni, akkor a társadalmi cselekvés és a társadalmi kölcsönhatás között különbséget kell tennünk. Példaként arra a fogalmi homályra, amelyet a nevelés fogalmának a társadalmi kölcsönhatás, mint fogalmi elem felhasználásával való meg-

alkotása okoz, szerzőnk R. A. Tausch (1970) definícióját hozza: a nevelés „két vagy több személy közötti történet, emberek közötti társadalmi kölcsönhatás, melynek alapvető célja, hogy az egyénben magatartásváltozásokat és az átélés változásait idézze elő”. Hasonlóan fogalmaz Friedrich Winnefeld (1970) is: „A nevelési történések olyan társadalmi kölcsönhatások, amelyek a magatartás kormányzására és irányváltoztatására vonatkoznak.” Werner Loch is a nevelésről mint „a társadalmi interakció egy speciális formájáról” beszél (1969).

Brezinka szerint e szerzők tévesen tulajdonítanak a társadalmi kölcsönhatásoknak olyan tartalmi jegyeket, amelyek csak a társadalmi cselekvést, illetve a társadalmi cselekvést végző személyt illetik meg, például a motivumokat, a tudatosságot, a célirányitottságot. Nem ismerik fel, hogy minden társadalmi kölcsönhatás a cselekvések és az ellenkező irányú cselekvések komplex szövevénye. Az egymást átszövő hatások és összefüggések e rendszert — megengedhetetlenül — perszonalifikálják, amikor erről a rendszerről olyan megállapításokat tesznek, hogy az „célzó” valamit vagy „el akar érní”, „meg akar valósítani” valamit stb. A cselekvések és ellenirányi cselekvéseknek abban a komplikált rendszerében a célirányitottság mindig csak egy cselekvő személy cselekvésében jelentkezhet. Ugyanígy a „valamit célba venni, célul kitzűzni” vagy „valamit elérni, megvalósítani” kifejezéseket is csak olyan cselekvésekkel kapcsolatban használhatjuk, amelyek útján valaki valamit elér vagy el akar érní. A cselekvő személy mindig csak saját tevékenységét tudja (többé-kevésbé) irányítani, ellenőrzése alatt tartani, de nem képes erre annak vagy azoknak a cselekvésére nézve, akivel vagy akikkel kölcsönhatásban áll. Mi viszont, mint a pedagógia tudományának művelői — állítja W. Brezinka — elsősorban azt óhajtjuk tudni, hogy mit valósított meg a cselekvő személy cselekvésével az általa kitzűzött cél elérése tekintetében. És ez egészen más, mint azt kutatni, hogy esetleg „mi jön ki” egy társadalmi kölcsönhatás-rendszerből az abban résztvevő személyiségek megváltoztatása szempontjából.

W. Brezinka e fejtegetések sorában jegyzi meg, hogy azok a jelenségek, amelyeket „önnevelés”-nek neveznek, véleménye szerint kívül esnek annak a nevelésfogalomnak alkalmazási területén, amelyet a társadalmi cselekvés fogalmi jegyével kíván definiálni. Azt a kísérletet, hogy valaki önmagát valamely óhajtott irányban megváltoztassa, csak átvitt értelemben nevezhetjük „nevelés”-nek. Ekkor azonban gondolatilag különbséget kellene tennünk az adott személyen belül egy magasabb és egy alacsonyabbrendű „Én” között vagyis a cselekvés alanya és tárgya között. Brezinka szerint helyesebb az önnevelést a „tanulás” egyik speciális fajtájának tekinteni.

3. Azok a társadalmi cselekvések, amelyeket nevelésnek nevezünk, más emberek *pszichikai diszpozíciójára* irányulnak.

Aki nevel, az az esetek többségében más ember személyiségét akarja bizonyos vonatkozásokban megváltoztatni s azzal a szándékkal cselekszik, hogy a nevelendő egyént egy meglévő pszichikai állapotból egy másik, attól eltérő állapotba hozza. Vannak olyan esetek is, amelyekben a nevelő egy már meglévő olyan pszichikai állapotot kísérrel meg fenntartani, melynek további megmaradását valami veszélyezteti.

A nevelés tevékenysége ugyanis nyilvánvalóan nem valamely pillanatnyi, mulandó magatartásra, hanem a magatartás alapját képező pszichikai diszpozíciókra irányul. Maguk az egyes magatartásmódok csupán megfigyelhető jelzések, melyek mögött bizonyos meghatározott diszpozíciókat feltételezhetünk. Mivel a nevelés útján egy ember pszichikai diszpozícióinak struktúrájába próbálunk beavatkozni, ezért a nevelés fogalmát a diszpozíció fogalma nélkül nem lehet kielégítő módon megfogalmazni. Minden nevelési tevékenység feltételezi, hogy vannak diszpozíciók, amelyekhez a nevelési tevékenység hozzákötődhet vagy amelyeket támadás alá vehet: a nevelőtevékenység hatásban és eredményében is e diszpozíciókra irányul. Ezért a nevelésfogalomnak utalást kell tartalmaznia e pszichikai diszpozíciókra.

4. Azok a társadalmi cselekvések, amelyeket nevelésnek nevezünk, arra irányulnak, hogy más emberekben pszichikai diszpozíciókat *teremtsek meg*, illetve már meglévő diszpozíciókat *megváltoztassanak* vagy azokat *megőrizzék, fenntartsák*.

E diszpozíciók megteremtése, megváltoztatása, illetőleg megőrzése csakis annak a konkrét személyiségnek saját pszichikai aktivitása útján történhet, akinek a diszpozíciókat tulajdonítjuk vagy akinek az új diszpozíciókat meg kell szereznie. Az új pszichikai diszpozíciók megszerzése, illetőleg megváltoztatása a tanulási folyamatok útján megy végbe. A *tanulás* olyan pszichikai folyamat — definiálja Brezinka, s ebben az értelemben használja a kifejezést tanulmánya előző részeiben is —, amely a tapasztalat útján vezet el egy meghatározott pszichikai diszpozíció megszerzéséhez vagy megváltoztatásához. Idézi L. B. Daniels (1970) megjegyzését is: „A tanulás definíciója csakis a magatartás pszichikai diszpozíciójában bekövetkező változás fogalmával fejezhető ki”.

Egy másik ember diszpozíció-struktúrájában való változást azonban mi magunk nem tudunk közvetlenül előidézni, legfeljebb arról lehet szó, hogy a tanulási alkalmak megteremtésével és az illető motivációjára gyakorolt befolyás útján megpróbálhatunk — indirekt

módon — ebben a vonatkozásban közreműködni. A tanulást mint teljesítményt csak maga a tanuló viheti végbe, a nevelő csak segítséget nyújthat a tanuláshoz. Ezért amennyiben a nevelendő személy pszichikai diszpozícióinak megváltoztatásáról van szó, a nevelést a tanulóhoz nyújtott segítség (Lernhilfe) kifejezéssel is körülírhatjuk.

Ezzel kapcsolatban helyesen kell értelmezni a „nevelési cél”-t. A nevelés céljai a nevelendő egyén részére a nevelő által kitűzött célok, s azokra a pszichikai diszpozíciókra vonatkoznak, amelyeket a nevelendő egyének a tanulási folyamatokon keresztül el kell érnie. A nevelés célja kétségtelenül a nevelendő egyén személyiségében olyan „ideális” tanulási eredmények bekövetkezése, amelyeket a nevelő kívánatosnak tart. Ezeket azonban a nevelendő egyén anélkül is elérheti, hogy ebben őt a nevelő nevelési tevékenysége segítené: a nevelés céljait nevelés nélkül is el lehet érni. A nevelőtevékenység nem mindig és nem szükségszerűen feltétele azon célok elérésének, amelyeket a nevelés céljainak minősítünk. Elégséges, minden részletre kiterjedő előfeltételnek pedig semmiképpen nem tekinthetjük a nevelőtevékenységet, mert azok a tanulási folyamatok, melyek a nevelési célok eléréséhez szükségesek, még számos egyéb tényezőtől függenek.

S e témakörhöz tartozik: bizonyos feltételek esetén szintén nevelésnek nevezhetjük azokat a társadalmi cselekvéseket is, amelyeknek az a céljuk, hogy mások pszichikai diszpozícióit megtartsák. Éppen a legmagasabbrangú diszpozíciók — írja Brezinka — azok, amelyeket távolról sem tekinthetünk egyszer s mindenkorra biztosítottak azzal, hogy az ember egyszer megszerezte azokat. Ezek kisebb-nagyobb mértékben mindig veszélyeztetettek, s külső megerősítést igényelnek ahhoz, hogy fennmaradjanak, nehogy szétesessenek, elenyészzenek. Ismert dolog, milyen gyorsan feledésbe mennek az ismeretek, a készségek, gyorsan szertefoszlik a szilárdnak hitt meggyőződés, körülbástyázott világnézet, milyen gyorsan leépülnek a magatartások, ha elmaradnak azok a nevelési cselekvések, amelyek megtartásukra, megőrzésükre irányulnak.

5. Azok a társadalmi cselekvések, amelyeket nevelésnek nevezünk, *kísérletek* arra nézve, hogy más emberek pszichikai diszpozíciójának struktúráját megváltoztassuk vagy e struktúra néhány komponensét megtartsuk, megőrizzük.

A nevelés tehát kísérlet, próbálkozás, vagyis olyan cselekvés, melynek során a cselekvő megkísérli a nevelendő egyén személyiségét megváltoztatni, illetve a már kialakult diszpozíciókat megtartani. Az, hogy e cselekvéssel valóban előidéz-e a változást, a cselekvés időpontjában még bizonytalan. Ha a nevelőtevékenység a nevelendő egyént valóban megváltoztatta, még akkor is nyitva marad a kér-

dés, vajon a kívánt irányban változtattameg, vagy csak (illetve még) egy másik olyan szempontból is, amely a neveléssel egyáltalán nem állt szándékában vagy amelyet éppen el akart kerülni.

A nevelésnek vannak nem szándékolt eredményei, sőt olyan nemkívánatos hatásai vagy mellékhatásai is, amelyeket a nevelendő egyén számára károsnak vagy hátrányosnak kell értékelnünk. Ezeket a tapasztalatokon alapuló tényeket csak elködösítjük és leírásukat nehezítjük meg azzal, ha a nevelésfogalomba bevesszük a siker-jelentés tartalmi elemét is. Ezért Brezinka egyértelműen a nevelés szándék-jelentése mellett foglal állást.

A nevelés lehet sikertelen is, ezért a nevelőtevékenység a sikertelenség kockázatának vállalását is jelenti. Ha tehát egy cselekvést „nevelés”-nek nevezünk, ez még nem tartalmazza annak előjelzését is, hogy azt a célt, amelynek megvalósítására ez a cselekvés irányul, ténylegesen el is érjük. Ha viszont ez a cselekvés nem éri el célját, ha a siker el is marad, ez nem teszi érvénytelenné azt, hogy az adott cselekvést nevelésnek nevezzük.

Még az empirikus beállítottságú pedagógiai kutatók is gyakran alkalmaznak olyan nevelésfogalmakat, melyeknek fogalmi jegyei e tekintetben nem egyeznek meg a tapasztalati tényekkel. Így például Fr. Winnefeld (1970) a nevelést „a magatartásváltozások kormányzásának” nevezi, s azt mondja róla, hogy az „a magatartásnak más emberek által végrehajtott kormányzása, illetve a mások által előidézett irányváltoztatása”, a nevelendő egyén „bekormányzása” egy új magatartásba. A „kormányzás” szó alkalmazása problematikus, mert annak feltételezéséhez vezet, hogy a nevelőnek, aki „kormányoz”, nagyobb rendelkezési hatalma van a nevelendő egyén, a „kormányzott” felett, mint amilyennel az ténylegesen rendelkezik. „Kormányozni” ugyanis azt jelenti: irányítani, vezetni. Aki egy járművet kormányoz, az általában arra azoknak a folyamatoknak, melyek a cél eléréséhez vezetnek: uralja a cél eléréséhez szükséges feltételeket. Ezért Brezinka szerint nem ajánlatos, hogy a nevelés fogalmának meghatározásához ezt az igényes szót, „kormányzás”, felhasználjuk (a szó a pedagógiai szaknyelvbe feltehetően a kibernetikából jutott be), mert ez a szó többet ígér, mint amennyit ebből az ígérethől a neveléssel kapcsolatban tudunk tartani. Arról már inkább beszélhetünk, hogy megkíséreljük „a magatartásváltozások kormányzását”.

6. A társadalmi cselekvéseket, amelyeket nevelésnek nevezünk, az a szándék jellemzi, hogy mások személyiségét *fejlesszük*, akár abban a formában, hogy ezt a személyiséget *tökéletessé* tesszük, akár abban a formában, hogy a személyiség értékes komponenseit *megőrizzük*.

Nemcsak arról van tehát szó, hogy a nevelendő egyén diszpozícióstruktúráját valahogyan megváltoztassuk: szükséges az is, hogy annak értékét növeljük. Más esetekben azért szükséges azt megőriznünk, mert értékesnek tartjuk, éppen ezért megkíséreljük megakadályozni ennek átalakulását.

Itt merül fel az érték problémája. A kialakítandó új állapot értéke természetesen annak a társadalomnak vagy társadalmi csoportnak az értékrendjétől függ, amelyhez a nevelő éppen tartozik. Más pozíciókból ez az értékelés megkérdőjelezhető, ebben az értelemben tehát relatív. A nevelés tudományos fogalmának meghatározásakor — állítja W. Brezinka — azonban nem feladat az ilyen értékítélet helyességének igazolása. Egyedül az a feladat, hogy deskriptív módon leszögezzük: a fogalom tartalmi jegyei közé tartozik, hogy azok a pszichikai diszpozíciók, amelyeket a nevelő megkísérel kialakítani vagy megőrizni, az általa elfogadott értékek alapján értékesnek legyenek tekinthetők. Ez az értékelés a nevelés fogalmi jegyei között tehát csakis mint megállapítás, mint tény szerepel (nem olyan előírás vagy felhívás, hogy bizonyos meghatározott pszichikai diszpozíciókat kell kialakítani vagy megtartani), teljesen függetlenül attól, mit tekintenek a cselekvés végrehajtó személyek az adott esetben értékesnek, s attól is függetlenül, hogy a külső szemlélő ezekkel az értékítéletekkel egyetért-e vagy sem.

Ezzel a nevelés fogalmából azokat a társadalmi cselekvéseket zárjuk ki, amelyek az emberi diszpozíció-struktúrát anélkül kísérlék meg megváltoztatni, hogy azt egyben fejleszteni is kívánják. Elméleti szempontból ennek a megszorításnak nincs sok jelentősége, mert a különböző elképzelhető értékelési szempontokból nézve is a dolgot, a személyiségnek legtöbb, megvalósításra érdemes állapota a meglévő, jelen állapottal szemben jobbnak ítéltető. Itt teljesen az dönti el a kérdést, milyen normatívák felé orientálódik maga a cselekvő személy. Azokat a személyiségi jellemzőket ugyanis, amelyek kialakítását az egyik társadalmi csoport javulásnak itéli, egy másik csoport értékesökkenésnek foghatja fel és megfordítva. Ezért megszorítást, lehatárolást még a politikai jellegű vagy vallási meggyőződés, világnézet, hit vagy öntudat megváltoztatására irányuló cselekvésekkel kapcsolatban is meglehetősen nehezen lehetne alkalmazni egy nevelésfogalomban. Tulajdonképpen csak azokat a személyiségváltozásokat kell ebből a körből teljesen kizárunk, amelyeket általánosságban bűnös, kriminális jellegűnek ítélnék.

7. Azokat a nevelésnek nevezett próbálkozásokat, amelyek mások diszpozíció-struktúrájának fejlesztésére irányulnak, azzal jellemezhetjük, hogy azok *pszichikai és (vagy) szo-*



*ciális-kulturális eszközök felhasználásával* mennek végbe.

Ezzel a nevelés fogalmát elhatároljuk a pszichikai diszpozíciók megváltoztatására irányuló olyan próbálkozásoktól, amelyek során gyógyszereket, hormonpreparátumokat, kemikáliákat stb. használnak vagy az idegrendszerre mechanikai jellegű ráhatásokat (elektromos sokkolás stb.) alkalmaznak.

8. A nevelés címzettje az ember lehet, minden életkorban.

A mindennapi beszédben — de számos szakember fogalom-meghatározásában is — a nevelés címzettjeinek körét a gyermekekre és fiatalkorúakra, az ifjúságra, a serdülőkre, „az alakulófélben levőkre”, „a még nem érettekre”, „a fiatalokra”, „a felnövekvő generációra”, „a tanulókra” vagy a kiskorúakra korlátozzák. E leszűkítés nem indokolt. Az ember minden életkorban tanulhat, módosíthatja tudását és felejtethet, az embernek — bármely életkorban legyen is — mindig segítséget lehet nyújtani ahhoz, hogy elérje tanulási célját. Számos társadalmi cselekvés van, amelynek során kifejezetten a felnőttek személyiségi struktúráját kívánják fejleszteni (felnőttnevelés).

9. Minden olyan ember lehet nevelő, aki képes olyan társadalmi cselekvéseket végrehajtani, melyeknek az a célja, hogy más emberek személyiségét fejlessze, illetve hogy e személyiség értékes komponenseit megőrizze.

A pedagógiai irodalom a nevelési cselekvések alanyának — többek között — a „felnőtteket”, „az érett embereket”, „a felnőtt és az éretté válás folyamatában előrehaladt embereket”, „a felnőtt generációt” vagy „az érett generációt” tartja alkalmasnak. Kétségtelen azonban, hogy vannak olyan fiatalok is, akik a nevelésnek nevezett tevékenységet végre tudják hajtani. Előfordul az is, hogy a gyermek nevelí szüleit, a tanuló a tanárt vagy az inas a mesterét. — néha sikerrel, néha sikertelenül. Az életkor semmi esetre sem döntő kritérium. A felnőttkor nem jelent egyszersmind szükségszerűen szellemi vagy erkölcsi felsőbbiséget a fiatalabbakkal szemben. Fel kell tételeznünk azonban bizonyos nívókülönbséget, „érettségbeli különbséget” a nevelők és a nevelendő egyének között. Úgy

tűnik azonban, hogy lehetséges nevelő jelleggel cselekedni akkor is, ha a cselekvő személyben nincsenek meg azok a pszichikai diszpozíciók — vagy legalábbis nem képviselnek magasabb színvonalat —, amelyeket a nevelendő egyénnél fejleszteni akar. A nevelendő egyén mint az erkölcsi nevelés címzettje magasabb morális nívón állhat, mint nevelője.

Az természetesen minden tekintetben kívánatos — hangsúlyozza Brezinka —, hogy a nevelést olyan személyek végezzék, akik legalább azoknak a személyiségvonásoknak tekintetében felette állnak a nevelendő személynél, amely vonások alakításában közre akarnak működni. A jó vagy rossz példamutatás problémáját azonban nem azoknak a tartalmi elemeknek kapcsán kell megtárgyalni, amelyek segítségével a nevelés tudományos fogalmát akarjuk meghatározni.

Tanulmányának utolsó részében összefoglalásként W. Brezinka a következőképpen szövegezi meg a nevelés tudományos fogalmát:

*Nevelés alatt azokat a társadalmi cselekvéseket értjük, amelyek segítségével az emberek megkísérlik más emberek pszichikai diszpozíció-struktúráját pszichikai és (vagy) társadalmi-kulturális eszközökkel valamilyen tekintetben tartósan fejleszteni vagy a struktúra értékesnek ítélt komponenseit megőrizni.*

De a szerző egy rövidebb definíciót is megfogalmazott:

*Nevelésnek nevezzük azokat a cselekvéseket, melyek segítségével megkíséreljük mások személyiségét pszichikai és (vagy) társadalmi-kulturális eszközökkel bizonyos tekintetben fejleszteni.*

WOLFGANG BREZINKA a közelmúltban terjedelmes kötetben fejtette ki nevelésméleti koncepcióját („Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft.” Bonn-Heidelberg, 1971. 356 oldal). E pedagógiai felfogásról legutóbb FRANZ HOFFMANN írt elemző kritikai tanulmányt a Német Demokratikus Köztársaság egyik vezető neveléstudományi folyóiratában a következő címmel: „Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft. Neopositivische Erneuerungsversuche in der spätbürgerlich-imperialistischen Pädagogik der BDR” (Vergleichende Pädagogik, 1972. 1. szám, 74—82.).