

HELYZETEK ÉS HELYZETTEREMTÉS A PEDAGÓGIAI GYAKORLATBAN

Élethelyzetek, sajátos helyzetek

Közhely az, hogy az ember a maga életében folytonosan és folyamatosan különféle helyzetekbe kerül, különféle helyzeteket él át. Rugalmasságát, életrevalóságát, sőt életben maradását az biztosítja, hogy képes az objektív vagy szubjektív okok következtében létrejött (létrehozott) helyzetekbe beleilleszkedni, esetleg azokon alakítani, rajtuk úrrá lenni. Az ember fiziológiai, illetve társadalmi fejlődésének története gazdagon bizonyítja azt, hogy a fennmaradásban milyen szerepet játszott a mindenkor adott helyzetek bonyolult sokaságához és sokszínűségéhez illeszkedő, alakító, felülkerekedő alkalmazkodás.

Utaltunk a mindennapi helyzetek bonyolult sokaságára. Ezen nemcsak a számszerűséget értjük, és elsősorban nem azt, hanem a helyzeteknek — úgy-mond — tartalmát. S hogy ez ténylegesen mennyire sokoldalú és szerteágazó, mutatja egyrészt az az életbeli tapasztalat, amely szerint számtalan rutin-szerűen felismert, átélt helyzetet váratlanul ismeretlennek tűnő helyzetek követik vagy társulnak az előbbihez. Ám a tartalom bonyolultsága azt is jelenti, hogy az ember életében, illetve a történelem alakulásának láncolatában olyan — sajátos — tartalmi vonásokat hordozó rutin vagy új helyzetek kapcsolódnak össze, amelyeket egy-egy szakterületről nevezünk el, így jelölve például megkülönböztetetten a gazdasághoz, politikához, kultúrához stb. való szorosabb tartozást. Nyilvánvalóan éppen azért tesszük ezt, mert az imént felsorolt területek jellemző vonásait, mondjuk a "szakosított" néven nevezett helyzetek uralkodó jelleggel magukban hordozzák.

A fentiek alapján talán nem tűnik idegenszerűnek, ha megállapítjuk, hogy vannak kifejezetten pedagógiai helyzetek (ezen belül akár nevelési és oktatási helyzetek), sőt azt is hozzátehetjük, hogy az emberiség eddig ismert történelmének kezdete óta ismert ez a jelenség. Köztudomású ugyanis, hogy mindig voltak tudást átadó és tudást átvevő személyek, nemzedékek, akik az át-

adás—átvétel cseréjének biztosítására speciális helyzetek sokaságát hozták létre.

Célok biztosítására törekvés helyzetalakítással

A tudásátadás—átvétel biztosításában a "biztosítás" kifejezést szó szerint kell értenünk. Az úgynevezett helyzetek ugyanis meghatározott céllal jönnek létre, nem maguktól természetesen, hanem — mint már említettük — objektív és szubjektív tényezők közreműködésével. Célhordozó és célmegvalósító jellegük van. Tartalmi bonyolultságukhoz tehát ez a fontos jellemző vonás is hozzátartozik. A célhordozás már eleve bizonyos szándékok érvényesítését jelzi, s ebből nyilvánvaló, hogy az élet egyes területére "szakosított" helyzetek közül — így a pedagógiai helyzetek közül is — azok tekinthetők optimálisnak, amelyek egyben garanciát nyújtanak a célmegvalósítás számára. Nem zárhatjuk azonban ki a sikertelenséggel járó úgynevezett kudarchelyzetek sokaságát sem, egyrészt azért nem, mert a kiküszöbölésükre tett erőfeszítések perspektívájukban eredményekhez vezethetnek (l. találmányok, felfedezések), másrészt azért sem, mert a kudarcok nem mindig tekinthetők egyértelműen és teljes egészükben negatív jelenségeknek. A pedagógiában gyakran van például emberfejlesztő hatásuk. Máskor bizonyos átvitt és konkrét — eszmei vagy gyakorlati — értelmezésű irány kijelöléséhez járulnak hozzá. Esetenként az eredményeknek mintegy a visszaigazolását szolgálják, így mutatva ki azt, hogy milyen helyzet alkalmas egy-egy kitűzött cél megvalósításához.

S miközben az előbbi szakaszban leírtak az életben s azon belül bármely szakterületen érvényesülő helyzetekre egyaránt vonatkoztathatók, mégsem véletlen, hogy a pedagógiai helyzetekkel kapcsolatosan foglalkoztunk a célhordozó és célmegvalósító tartalommal. Ha valamelyik szakterületre, úgy az emberekkel foglalkozókra — s köztük különösen a pedagógiai tevékenységre — vonatkozik a célokra és megvalósításukra törekvés, mégpedig nemcsak a kisléptékű, hanem a totális méretű célokban való gondolkodás és cselekvés, lévén a személyiség egészének fejlesztéséről szó.

Egy-egy pedagógiai helyzet tehát nem lehet csupán kerete az említett célra orientált tevékenységnek, hanem olyan mikroegysége a nevelési cselekvésnek, amely személyiségfejlesztő tartalmakat valósít meg, természetesen az egység adott határain belül. Egyszerre van jelen benne tanítás, módszer, nevelési indíték és egyéb motívum, emberi viszonylat, közös és egyéni munka; mindez a maga mikrovilág mivoltában. Az elmondottak könnyen megérthetőek, ha végiggondoljuk, hogy mind a magatartást fejlesztő nevelés során, mind a ta-

nítás—tanulás folyamatában — egy-egy tanítási órán is — számtalan pedagógiai helyzet adódik (mint például a feleltetés, az osztályozás, a tananyag megbeszélésének, a tanulók bevonásának sok-sok formája, jutalmazás, biztatás stb., s mindez pedagógiai fejlesztő célt szolgál).

A pedagógiai helyzetekben — mint minden emberi cselekvést feltételező szituációban — gyakori a konfliktusok jelenléte. A konfliktusok tulajdonképpen az emberi lényeg megnyilatkozásának velejárói. Mindig lehet és kell számolni a ráhatásokkal ellentétes irányú késztetésekkel, amelyek vagy rejtve húzódnak meg a szubjektum gondolat-, érzésvilágában és tevékenységében, vagy nyíltan is jelentkeznek, összecsapásra készen, cselekvést meghatározó szándékkal. A legtöbb konfliktus talán a tanulók magatartásával kapcsolatos nevelési helyzetekben keletkezik, nemegyszer robbanásszerűen jelenik meg belső indítékok vagy külső körülmények kényszerítő hatására. Tartalmaz valamilyen szükségletkielégítésre utaló vágyat, törekvést még akkor is, ha a szükséges és megkövetelhető iskolai kötöttségek ellenében tör felszínre. A konfliktusok feloldásában érvényesül igazán egy-egy pedagógus rugalmas helyzetteremtő készsége és képessége; a konfliktusok ugyanis rendszerint előre nem tervezett, nem várt — noha az iskolai gyakorlatban mindig valószínűsíthető — jelenségek.

A pedagógiai helyzetek sajátos vonásai

Mint minden szakterületnek, úgy a pedagógiának helyzeteit is speciális vonások jellemzik. Ezért különíthetők el a más és más szakmai színezetű szituációktól. A sajátos vonások az egyes helyzetek tartalmában rejlenek, abból adódnak, mindenekelőtt a célokban megfogalmazott szándékokban, az egész céltartalomban. Ez pedig ismételt összegezéssel és közismerten nem más, mint a személyiségnek neveléssel, oktatással történő fejlesztése, jelen esetben itt és nálunk. Rendkívüli fontossága miatt a pedagógiai helyzetek céltartalmát kiemelten tárgyaltuk az előbbi részben.

1. A pedagógiai helyzet mint a nevelési folyamat és az életgyakorlat része

A pedagógiai helyzetek sora összességében a nevelési folyamatot képezi, és — noha csak részben — része a mindennapi élet apróbb-nagyobb jelenségeinek. Hiszen annak keretében jelenik meg. A nevelési folyamat pedig magában foglalja a személyiségfejlesztés "hic et nunc" érvényes tendenciáját, valamint megvalósításának lehetőségeit. Természetesen nem úgy, hogy a pedagógiai

helyzetek számának összessége "adja ki" a nevelési folyamatot. Nem mennyiségi, hanem minőségi értékről van itt szó; a nevelési folyamat — mint egész — minőségében különbözik a pedagógiai (nevelési, oktatási) helyzetektől, s azok pusztán összességétől. Ha úgy tetszik: magasabb rendű nála (noha nélküle nem létezik), még akkor is, ha a folyamat egyes szakaszában gondolkodunk esetenként.

Miben mutatkozik meg a nevelési folyamatnak előbb említett minőségi különbsége a nevelési helyzetekkel szemben? A folyamat a helyzetekhez viszonyítva szélesebb szakaszt (szakaszokat) fog át, s ezen szakaszon (szakaszokon) belül az egyes pedagógiai helyzetek jelentősége csökkenhet, mindenképpen változhat és változik is. Továbbá: a helyzetekben felmerülő többnyire partikuláris célok a nevelési folyamat nagy volumenű értékteremtő, értékteremtő célrendszerébe illeszkednek, s jelentőségüket a rész és egész közötti viszony szabja meg. Egyébként is az itt említett minőségi különbség megállapításának kulcsát mindenkor az egész és a rész közötti kapcsolat mibenlétében kereshetjük.

S ha már az egész és a rész viszonyát nézzük, nem mellőzhetjük azt a tényt, hogy a nevelési folyamat tükrözi — esetenként nem is kis mértékben — a mindennapi életgyakorlat valóságos folyamatának szakaszát is. A visszatükrözés témánk tekintetében úgy értelmezhető, hogy a nevelés — úgy is, mint pedagógiai helyzetek sora, s úgy is, mint speciális tevékenységi folyamat — meghatározott célok érdekében gyakran (esetenként túlnyomóan) tartalmaz művi-mesterséges vonásokat, amelyek utánoznak életbeli szituációkat, tevékenységsorozatot, de nem azonosak velük. (Ilyenek például a fizikai, kémiai kísérletek, a történelmi jelenségek tanítási rekonstrukciója, az osztályfőnöki órák morális példanyagának bemutatása stb.) Egyes nevelési helyzetek azonban teljesen szerves — nem visszatükrözött — részei a valóságos életnek, amennyiben előfordulásuk körülményei és megoldási módjuk természetes gyökerű, sőt jellegű. Számos példa hozható fel erre. Ilyenek a család spontán nevelési hatásai, vagy ilyen a gyermekek együttlétéből származó helyzetek (iskolában vagy egyéb helyen történő) szervezése-szerveződése — nem feltétlenül pedagógiai szándék nélkül.

A mesterséges és a természetes pedagógiai helyzetek arányait nem tudjuk megállapítani, mert azt mindig befolyásolja az adott társadalmi-gazdasági berendezkedés, időszak, tanterv, sőt a helyzetekben részt vevő személyek is.

2. A személyiség hatása a pedagógiai helyzetek alakítására

A pedagógiai helyzetek kialakítása és véghezvitele annyi egyéni vonást visel magán, ahány személy (pedagógus, diák, szülő, társadalmi közeg) szerepel benne. Ez — mint említettük — mindenfajta, tehát természetes és mesterséges helyzetre egyaránt érvényes. Ám ha mesterségesen létrehozott pedagógiai helyzetekről van szó, különösen uralkodóvá válhat a tervezést, szervezést, lebonyolítást irányító személy egyénisége, vagyis az egyéni vonások jelentkezése és befolyása a megteremtett szituációkban. A nevelési folyamat — lévén általánosító érvényű és a helyzeteknél átfogóbb jellegű — jóval kevesebb szubjektív jellemzőt visel magán, noha nem mondhatjuk, hogy egyáltalán mentes lenne tőle.

Bizonyos — nem pedagógiai — helyzeteknél és folyamatoknál csak legfeljebb korlátozottan merül fel az emberi tényezők befolyása, irányító hatása. Ami azonban a nevelési helyzeteket illeti, az emberi közreműködés mértéke igen nagy, mondhatjuk domináns; ennek megfelelően dúsítyják a hatásfokot a szubjektív tényezők, akár pozitív, akár negatív azok tendenciája. Nem véletlen tehát, ha mind a neveléstudomány, mind a pedagógiai gyakorlat ismételtelen hangsúlyozza a pedagógus kulcsszerepét vagy a tanár—diák kapcsolat fontosságát olyankor (is), amikor a nevelő-oktató munka eredményességét figyeli, vizsgálja, elemzi, kutatja.

A pedagógiai helyzetekben kitüntetett szerepe van az irányító tevékenységnek, érvényesüljön az akár közvetlenül, akár közvetetten, vagy jelentkezők akár mesterségesen létrehozott, akár spontán létrejött szituációkban. A tanár és a diák közötti bonyolult viszonyról beszélve, a szakemberek gyakran említik mindkét fél alkotó magatartásának szükségességét a helyes kapcsolat kialakításában, a tantervi anyag átadásában-átvételében. Ez a "tétel" általában igaz is, az azonban már kevésbé felelne meg a tényeknek, ha a két fél szerepe között szinte egyenlőségjelet kívánnók tenni. A szerepek más és más szempontból lehetnek fontosak, sőt — ha különféle értékeket egyáltalán hasznosítani lehet — akár egyforma fontosságúak is; azt azonban nem vonhatjuk kétségbe, hogy az irányítás joga-kötelessége a pedagógusra tartozik, legalábbis a pedagógiai helyzetek legnagyobb részében. Éppen azért érdemes kitérni a vezetéstudomány néhány olyan kérdésére, amely a helyzetek irányításával, adott szituációk teremtésével és elemzésével foglalkozik — természetesen nem a nevelés szakterületén, hanem általános megközelítéssel és főleg a gazdasági élet, a vállalatirányítás problematikáján belül.

A vezetélmélet nagy jelentőséget tulajdonít a helyzetlehetőségek felismerésének. Az irányító személy ilyen képessége magában foglalja a dolgok, jelenségek átlátni-tudását, az összefüggések felismerését, a gyors és rugalmas alkalmazkodást, az új helyzetekkel való számolni-tudást, a régi és a várható új helyzeteknek színvonalas kombinálását. Számtalan fontos egyéni részképesség együttléte szükséges tehát pusztán magának a helyzetlehetőségnek a megragadásához, ahhoz, hogy valaki képes legyen bizonyos lehető helyzeteket felismerni, s azoknak mintegy elébe menni.

Nem tagadható, hogy a pedagógus — mint a nevelést-oktatást a maga hatáskörén belül irányító személy — számtalan várható és előre ki nem számítható helyzettel találja szemben magát munkája során. Ezek egy része mellőzhető, más része azonban szervesen bele kell hogy épüljön tevékenységébe.

A várható pedagógiai helyzetek természetesen előre tervezhetők és sok közülük rutinból megoldható. (A "rutin" szót pozitív értelemben használjuk.) Éppen az említett előrelátás az alapja a tananyagtervezésnek, az ún. nevelési programoknak, egyáltalán a nevelés tervezhetőségének, tervezésének. A tervező szemlélet tehát változatlanul fontos összetevője a pedagógus felkészültségének, s ennek a szemléletnek nem feltétlenül írásban, de feltétlenül magatartásban kell megnyilvánulni. Az ilyen magatartás azért rendkívül fontos (több ok között), mert igen sok az előre nem láthatóan felmerülő helyzet a nevelő-oktató munkában.

Egy-egy pedagógiai helyzet, vagy "helyzetsor" tervező átgondolása az esetek jó részében éppen nem rutinfeladat, bár a rutin kétségtelenül több-kevesebb szerepet játszik benne. Aki azonban kizárólag erre akar támaszkodni munkája során, az a pedagógiai gyakorlatnak azon területét műveli csak, amit a köznyelv "favágásnak" nevez. Az alkotó jellegű nevelés-oktatás — ami a pálya jellemzője és betöltésének központi fontosságú követelménye — távol áll ettől, s ha éppen most együtt is említjük a kétféle módozatot, a téma miatt tesszük s az ellentétre utalás céljából. Az úgynevezett "favágást" ugyanis nem tekinthetjük igazi pedagógiai tevékenységnek, ha e pályán folyó munkáról beszélünk.

A pedagógusok önállósága, alkotó készsége sehol nem mutatkozhat meg mélyebben és szélesebben, mint a nevelési helyzetek teremtésében. Ennek okai az előbbi fejezetekből is kitűnnek. Összegezve azt mondhatjuk, hogy a tanári egyéniség leginkább a pedagógiai helyzetek láncolatában, s ezen belül az egyes helyzetekben érvényesülhet leginkább a saját magatartásjegyeivel, az ezeket tükröző tevékenységi formákkal. Itt nyílnak igazán tér a mindenkiben — bár különböző mértékben — meglévő önmegvalósítás számára. Ez az önmegva-

lósítás természetesen nem öncélú, hanem a hivatásgyakorlás érdekeitől szabályozott.

Bizonyos behatárolással tehát számolni kell, s úgy kell ahhoz alkalmazkodni, hogy a pedagógiai helyzetek minősége pozitív szinten "mozogjon". (Ez utóbbi szóban bennefoglaltatik a változás—változatosság—változékonyság, rugalmasság fogalomköre, éppen ezért a kifejezés alkalmazása nem tekinthető véletlennek.) S ha már a behatárolásról ejtünk szót, megemlítjük az iskolák életét szabályozó, korábban esetenként túlságosan merev normákat, amelyek nemcsak hogy túlzottan specifikáltak, de részletesek is voltak, s amelyek túlhajtásainak kiküszöbölésére kíván vállalkozni az 1986. évi oktatási törvény. A helyes szabályok kevésbé kötik gúzsba az embert; éppen ezért inkább a szervezet működésére orientálnak. Ezért van nagy jelentősége annak, hogy a) milyen felfogás érvényesül a szabályozók (többségének) létrehozásában, azaz szervezetre vagy egyénre vonatkozik inkább?, b) megfelelően felkészültek-e a működést irányító és végző szakemberek, pedagógusok az öntevékeny alkotó munkára; c) képesek-e a működés teljes sávjában gondolkodni akkor, amikor felkészültségükkel, egyéni vonásaik érvényesítésével fejlesztő hatást kívánnak gyakorolni, s eredményeket elérni szakterületükön. Nyilvánvaló, hogy az e kérdésekre adott válaszok kereshetők és megtalálhatók a pedagógusok nevelési helyzeteket teremtő készségében, képességében s ennek gyakorlásában is.

3. "Hic et nunc" — a pedagógiai helyzetek szemszögéből

Az előbbieken már volt utalás a pedagógiai helyzeteknek egyik — mindenkor adott — feltételéről és jellemzőjéről: az "itt és most" tényezőpárossáról, azaz a körülmények és az időbeliség kapcsolatáról. Kiemelten is hangsúlyoztatjuk, hogy különösen a nevelési, de bizonyos oktatási problémafelvető helyzetek és az ezek megválaszolását célzó, szorosán a kihíváshoz járuló döntési helyzetek függenek társadalmi-történeti adottságoktól is, ha ugyan nem alapvető ez a függés. (Pl. morális kérdések vagy a tudományos-technikai fejlődésből adódó tantervi egységek stb.) A mindenkori társadalmi körülmények nagy mértékben befolyásolják mind a problémafelvető, mind az azokra válaszoló helyzetek alternatíváinak alakulását, avagy a köztük történő választást, még az egészen szűk körű helyi viszonylatokban is.

Ám nemcsak a mindenkori társadalmi-történeti körülmények determinálják bizonyos pedagógiai helyzetek létrejöttét-létrehozását, hanem az ilyen adottságok közepette élő, bármilyen hivatást betöltő, bármilyen rétegből származó

személyek is (pedagógusok, szülők, gyermekek, egyéb felnőttek), akik politikai, területi, helyi, családi viszonyokba illeszkedve alakítják a szituációkat; ők teszik igazán valóságossá azokat. (Még a mesterséges helyzetek számára is konkrét talajt adnak.)

Amiként a történeti, társadalmi körülmények sem lehetnek közömbösek a pedagógia gyakorlásának szemszögéből, éppen így nem az a bármilyen helyzetet formáló felnőtt és ifjú személyiség, aki a lehetőségekhez mintegy "hozzáadja" szubjektumának értelmi, értékelfogadó, érzelmi, akarati motívumait, s ezek birtokában tervez, választ, dönt, cselekszik a mindennapi életfolyamatban. Kialakítja a helyzetek láncolatát, persze megélő, átélő és gyakran átalakító színezettel és szándékkal. A cél, még inkább a "célok célja" a pozitív irányú átalakító tevékenység, amely összképében megfelel a társadalmi fejlődési törekvéseknek.

A pedagógiában is az "átalakítás" az alapkérdés. Szélesebb kitekintéssel és perspektívában nézve, ez része az osztársadalmi létezési folyamatnak, amely szintén a változást-alakítást-alakulást célozza meg, természetesen pozitív értelmezéssel. Nagyon is nem mindegy tehát, hogy milyen értéktudat, milyen értelmi, érzelmi és akarati töltés befolyásolja a különféle rétegekben, de nagyjából azonos társadalmi körülmények között élő személyiséget, pedagógust, tanulót, szülőt, más felnőttet, a mindennapi élethelyzetek létrehozásában, köztük a pedagógiai helyzetek alakításában. Azért sem lehet ez mindegy, mert például a pedagógiai helyzetek nemcsak a "célba vett" személyekre hatnak, hanem a "megteremtőkre" is visszahatnak — így is befolyásolva a "most és itt" társadalmi, történeti viszonyokat. Természetesen nemcsak a pedagógiai, hanem a mindennapi élethelyzetek összességére is ugyanezt mondhatjuk.

Közismert dolog, hogy a fentihez hasonló széles kitekintés nem vezet — nem is vezethet — bennünket az egyszerű, mindennapi cselekedetek láncolatában. Elméleti szempontból azonban mégis szükséges a témának ez a megvilágítása annak érdekében, hogy az összefüggések jobban kitűnjenek.

Feltételek és lehetőségek a pedagógiai helyzetek számára

A személyek által irányított pedagógiai helyzetek teremtését számos feltétel és lehetőség befolyásolja. E két tényező között az előbbi a keményebben meghatározott és meghatározó, mert rendszerint változtathatatlan és sokszor korábbról adott. Természetesen nem tagadjuk, hogy sok feltétel változtatható (kell is változtatni azokat hasznos új elgondolások szerint). Megváltoznak a nevelési feltételek például a számítástechnikai eszközök beszer-

zése és működtetése kapcsán (tárgyaktól erősen függő feltételek), továbbá a nevelőtestületek önállóságának növekedésével (személyektől függő, az előbbinél hajlékonyabb feltételek) stb.

Külön bekezdést érdemel az a problémafelvetés, hogy az egyre bővülő és egyre fejlettebbé váló audio-vizuális és egyéb technikai eszközök alkalmazása, eljárásokba, majd módszerekbe ötvözése milyen változásokat hoz a pedagógiai helyzetek minőségébe. Felhasználásuk keményen meghatározott, s minden bizonnyal nagyobb tervszerűséget, szervezettséget igényel, mint az egyszerűbb eszközökkel dolgozó pedagógiai gyakorlat. Legalábbis mindenestre eleinte; az útkeresést később — és jogosan — felváltja a rutin. Most a témának figyelemfelhívó jellegét kívántuk csak érzékeltetni, mintsem mélyebb taglalásába fogni.

Mint említettük, sok olyan feltétel adódik az iskolai gyakorlatban, amely szinte változtathatatlan. Ilyen például az épület milyensége. Ha itt-ott tudunk is falat törni vagy állítani, esetleg épületkiegészítést végezni, az épület nagyjából és egészéből azonos marad korábbi formációjával és struktúrájával; ilyenformán erősen behatárolja a benne végbemenő nevelést, s annak egyik fontos eszközét: a pedagógiai helyzetek teremtését a jobb eredmények elérése érdekében.

A lehetőségek mozgékonyabbak a feltételeknél, bár a két tényező valójában egy töről sarjad s vannak közös vonásai. Mégis: a lehetőség kifejezésben benne van a megengedő jelleg, vagyis az a jellemző vonás, amely a vállalási-választási rugalmasságot, sőt újabb lehetőségteremtést is foglal magában. (Ez utóbbi gyakran megvan a feltételek esetében is.)

Persze mint minden tevékenység, a lehetőségválasztás és lehetőségteremtés is ütközhet akadályokba. Nemegyszer saját társa: a feltétel, annak me-revsége vagy hiánya okozza a korlátozást. Kettejük társas viszonya ugyanakkor számtalan pozitívummal járhat, amikor is a feltételek kínálnak jó lehetőségeket, "lehetőség-alternatívákat" az iskolai munka számára.

A feltételek együtt járnak bizonyos lehetőségekkel. Ezek egy része lehet pozitív, más része negatív, és lehet a kettő együttes ötvözete, de mindig behatárolt. Az bizonyos, hogy a lehetőségek sehol sem, így a pedagógiai munkában sem végtelenek, miként a feltételek sem azok. Ennek tudata nagyon fontos következtetésekhez vezet mind az oktatáspolitikai irányítás, mind a mindennapi nevelő-oktató munkát végző személy szempontjából.

Bizonyos, hogy a feltételek és a lehetőségek kihasználása rendkívüli módon függ attól, akinek a "rendelkezésére állnak", jelen esetben a pedagógustól. Nem véletlen, hogy a jelen fejtegetés útja ismét hozzá vezet, jelezve,

hogy kulcsszerepe nemcsak deklarált valami, hanem tényleges funkció. Közismert, hogy hiányos feltételek és lehetőségek közepette is lehet kiváló eredményekhez vezető pedagógiai helyzeteket teremteni — persze, bizonyos határon belül. Sok olyan nagyszerű eredményről tudunk, amely igen mostoha körülmények között született. És folyhat igen lélektelen, gyenge nevelő munka fényes feltételek között is.

Az eredmények legfontosabb letéteményese a pedagógus. Az ő légkörteremtő, kapcsolatot formáló, motiváló képességén és készségén, valamint szakmai tudásán múlik a nevelőmunka minősége. Mindez természetesen nem menti fel azokat, akiknek feladata a feltételek biztosítása. Jó feltételek hatványozzák a jó pedagógus eredményeit, és ha a személyiség nem alkalmas a nevelő- oktató munkára, akkor a kedvező feltételek sem segíthetnek sokat a hatékonyság növelésében.

Magának a pedagógusnak a személye is tulajdonképpen a feltételekhez tartozik. Ő azonban a "nélkülözhetetlen feltétel". Nélküle nem vagy alig lehet valamit kezdeni a többivel. Annál is inkább, mert szakértelme és hivatástudata mellett a jó légkört teremtő képességére is szükség van..