

Tanárok és diákok kapcsolatai

„...Nem, a gyermek – az eleven élet. A nagyszerű élet. S ezért úgy kell vele bánni, mint elvtárral és emberrel, látni és tisztelni kell jogait és kötelességeit, jogát az örömrre, s kötelességét a felelősség viselésére.”

Makarenko

MŰVÉSZET, TUDOMÁNY és társadalmi gyakorlat keresztútján él és tevékenykedik minden pedagógus, valahol a három jelenség *metszéspontjában*. Nincs választott pályájához hasonló szakterülete a világnak, amelyen a személy azáltal válik tevékenységének *alanyává* (aki nevel), hogy előbb önmagát teszi meg *tárgyává* (önmagát neveli) és tevékenységének *eszközüvé* (saját személyiségével nevel). A nevelés céltudatos, terv- és szakszerű folyamatában nincs fontosabb tényező, mint a pedagógus személyisége, emberi minősége: *világnézetének* szilárdsága, *műveltségének* mélysége, alapossága, *erkölcsének* határozottsága és *magatartási*, illetve magatartásából fakadó társadalmi értékű, mélyesen humanista jellegű és tartalmú viselkedése. A nevelői magatartás azonban nem általában játszik szerepet a nevelésben (úgy is!), hanem elsősorban azokkal a viszonyaival, amelyek a nevelőt

- a társadalom céljaihoz, munkaterületének feladataihoz (elkötelezettsége);
- az eredményes munkához elengedhetetlen ismeretekhez (szakértelme, állandó önképzésének igénye);
- általában a munkához, sajátosan munkájához (munkaszeretete, felelőssége, megújulási képessége);
- az emberekhez, feletteseihez, munkatársaihoz (együttműködési képesség és készség, az irányítás elfogadása és igénylése);
- és mindezekkel egyenértékűen tanítványaihoz (Kerékgyártó: A szocialista tanár-diák viszony, MK. 1973:5., 297–303. l.) kapcsolják.

Amikor arról beszélünk, hogy a nevelésnek elsősorban az önnevelés igényét szükséges felkeltenie a tanulóknak, másodsorban pedig befolyásolnia kell fejlődésének irányát, és megállapítjuk, hogy ezt a pedagógus leghatékonyabban *modellálásával* (példamutatásával) érheti el, akkor azt is megfogalmazzuk, hogy nevelni a szó igazi, humanista értelmében csak az tud, aki képes *vonzást* kiváltani tanítványaiból (az, aki taszítást vált ki, negatíve nevel, azzal, hogy tanítványai semmiképp sem óhajtanak bármiben hozzá hasonlítani); szakértelmével, jutalmazó, büntető és referens *batalmat* fogadnak el tőle (ez nem téveszthető össze az erőszakkal, szigorral, megfélemlítéssel kiváltott hivatali hatalommal); meg tudja értetni, sőt *szerettetni* tantárgyait, jó kapcsolatot tud kialakítani tanítványaival.

Több oldalúan vizsgáltuk már, hogy minden kapcsolat *kölcsönhatás*. Tanárok és tanítványok kapcsolataiban sem elegendő csupán az egyik pólust: a pedagógust vizsgálnunk, a kapcsolatban aktív szerepet kell játszania a másik pólusnak: a tanulóknak is. Súlyos hibát követnénk el éppen ezért, ha nem mutatnánk rá, hogy tanár-diák kapcsolatának jellege, minősége, a helyes kapcsolat megteremtésének, kialakításának módszere *a tanulók minőségétől*, világnézetük, műveltségük, erkölcsiségük, magaviseletük előzőleg már kialakult színvonalától is függ. Gyakran követjük el elméletben, gyakorlatban egyaránt azt a hibát, hogy *diákokról* beszélünk, holott az élet hétköznapi nem ismernek absztrakt diákokat, csupán *konkrét* tanulókat, akiknek minőségét tágabb, szűkebb környezetük, elsősorban családjuk igényei, szokásai meghatározzák, egy közösségben igen differenciálttá teszik. A pedagógusnak mindig kettős feladatot kell teljesítenie:

- meg kell találnia a kapcsolatleremtés kulcsát *az egyes tanulókhöz* (a veszélyeztetettekhez, a hátrányos helyzetűekhez, a kiemelkedő tehetségűekhez),

- és ugyanakkor *a közösségekhez*, a kisebb-nagyobb csoportokhoz is.

Ez a két kapcsolat kölcsönösen áthatja, befolyásolja, módosítja egymást, de sohasem azonosítható, egymással fel nem cserélhető. Mindez abból következik, hogy tanár-diák kapcsolata sohasem kizárólag interperszonális, mert benne *a tanár* mindig mint a nevelőtestület, a felnőtt társadalom egyik képviselője vesz részt, *a tanuló* sem kizárólag saját személyét, hanem egyidejűleg osztályközösségét is képviseli. Jól érzékelteti ezt a helyzetet, hogy ilyen kapcsolatokban az egyes személyt érő sérelmek *közösségi sérelmekké* válnak, az elismerések sugarukat az egész közösségre szórják.

Vizsgálódásokkal tárhatjuk fel, hogy ugyanaz a pedagógus különböző személyekkel és közösségekkel különböző kapcsolatokat teremthet. Az eltérésekben a tanári, illetve a diáki minőségek különbségei tükröződnek, mert pl. a következetesen igényes, szorgalmas munkát követelő pedagógusért a jó minőségű diákközösségek tűzbe mennének, egy másik, lusta, kényelmet kereső együttes viszont ellenszenvvel reagál követeléseire. Tulajdonképpen a felnőtt világ ellentmondásos kapcsolatai jelennek meg csiráikban a diákok között. Ez azonban arra int, hogy sohasem szabad *elbamarkodott, felelőtlen ítéleteket* alkotnunk, ahogy nem kívánhatjuk egy igazgatótól, hogy a nevelőtestület minden tagja rajongjon érte, a munka hőse és kerülője egyaránt, elképzelhetetlen, hogy egy tanárnak akkor legyen jó kapcsolata diákjaival, ha *mindannyian* szeretik. Mint minden emberi kapcsolat, a szocialista tanár-diák viszony is bonyolult, minden leegyszerűsítése veszélyes, ahhoz, hogy érdemileg megismerjük, megnyilvánulásainak sokoldalú elemzésére van szükségünk. Ebben az elemzésben meghatározó tényezők: tanárok, diákok, a művelődés anyaga, módszere, az iskolai és az iskolán kívüli közvélemény. Értékeléskor ezekre kellő információkat kell beszerezni, és kritikai mérlegelésükkel vonhatunk le érvényes következtetéseket. A gyakorlatban sokszor felületesen ítélkezünk, és összetévesztjük a jó pedagógust a liberális nevelővel.

PEDAGÓGUSOK ÉS DIÁKOK kapcsolatai sajátos funkciót betöltő kapcsolatok. A pedagógus - amint erre már utaltunk, - a tagadás tagadásával saját magát tagadva, de egyben meg is őrizve lép kapcsolatba tanítványaival. A tanulók közé menve az egész felnőtt világot, a társadalmat, szűkebben a nevelőtestületet képviseli a gyermekek szemében, okozott sérelmeit éppen ezért Móricz Zsigmond Légy jó mindhaláláig Nyilas Misijével mindig a felnőttektől, a szocialista társadalomtól elszenvedett bántásokként éli át a diák, s így *egy* pedagógus előidézője lehet (nem kevésbé egy szülő és egy más felnőtt is), hogy miatta és általa szembefordul azzal a világnézettel, erkölcsi normarendszerrel, amilyet a környező társadalom hirdet, és az iskola hivatalból is közvetíti a tanulókhöz. Ezt a társadalmi közvetítő szerepet annál magasabb szinten képes betölteni egy pedagógus, minél önállóbb *egyénileg*. Ha elfogadjuk hazai és külföldi szakirodalmunknak azt a megállapítását, hogy az iskolákban megtaláljuk

- a szürke, becsületes, minden felülről jött rendelkezést aprólékos gondnal végrehajtó *iskolamestereket*,

- a szellemi könyökvédővel és szemellenzővel védett *tanügyi hivatalnokokat* (szemükben az egész nevelés menedzseri munka, jól vagy rosszul szervezett ügyintézés),

- egy-egy tantárgy gyenge, közepes vagy kiemelkedő szintű *oktatóit*,

- de az igazi *nevelői egyéniségeket* is,

akkor egyet kell értenünk azzal is, hogy az ifjúság nevelésére csak a két utolsó csoport tagjai alkalmasak, igazi eredményt pedig csak az egyéniségek képesek elérni.

Nevelőtestületeink igen differenciált képet festenek ebből a szempontból. Szerencsések azok, amelyekben több színes egyéniséget találhatunk, akik a közösség húzó erőivé válnak. Legrosszabb helyzetben azok a testületek vannak, amelyek jellegtelen, szürke emberekből szerveződnek, akik között csak a hamis öntudat különböző foka, a szakmai vagy emberi - rendszerint - indokolatlan

önteltség mértéke és az irigység foka teremt érdemi különbségeket. Súlyos mulasztás, hogy a neveléstörténetből jobbra a nevelés története hiányzik, és így alig tudunk valamit azokról a rendkívül színes egyéniségekről, amelyeket a legkülönbözőbb történeti korszakokban mindig megtalálhattunk. Ezzel függ össze az az igény, amely arra irányul, hogy nevelésünk gyakorlata minél hamarébb és minél inkább kívülről, felülről elvileg szabályozott, de a pedagógusok belülről vezérelt tevékenységévé válják. Jelenleg Hankiss Elemér, Csalog Judit és mások szociológiai írásai szerint a kívülről agyonszabályozott, kívülről vezérelt tevékenység a jellemző.

Tanárok, diákok kapcsolataiban döntő szerepet játszanak különböző *emberi és szakmai értékek*. Minden nevelőtestületben találunk kollégákat,

- a) akiket tanítványaik tisztelnek, szeretnek,
- b) akikkel identifikálódnak, vonzódnak (sokszor még mozdulataikat is utánozzák),
- c) akiket tekintélynek fogadnak el,
- d) akik karkai taszítással hatnak rájuk, s megutáltatnak tantárgyat, elveket, nézeteket stb. velük,
- e) akik közönyt váltanak ki belőlük,
- f) s akik Simone de Beauvoir irigységet váltanak ki mások iránt, akik jobb iskolában, jobb pedagógusoktól tanulhatnak.

A tanár-diák viszony sajátos jellegéből következik, hogy ebben a kapcsolatban a szerepek *nem cserélhetők fel* egymással. Erre azért is hivatkoznunk kell, mert nálunk is akadnak hívei a liberális „szabad nevelésnek”, amely a nevelésben vezető szerepet kíván biztosítani a vezetett ifjúságnak, mégpedig a rosszul értelmezett demokratizmus és a polgári tartalommal megtöltött önkormányzat szellemében. Kétségtelen viszont, hogy vezető szerepet kiérdemelni, elnyerni csak az a pedagógus képes, aki *tekintélylyel* rendelkezik. Tekintélyen nem pozícióval vagy státussal kierőszakolt félelmet, protekciós lehetőséget, hanem nevelési hatóképességet értünk. Ezt egy pedagógus a következő eszközökkel tudja elérni:

Szakértelme	tanított szaktárgyainak, de a gyermek megismerésének, értékelésének. a vele való bánásmódnak magas szintű képessége
Referenciája	ebben a vonatkozásban a gyerekekre és a gyerektől a pedagógusra irányuló magasfokú bizalom, amelyet tevékenységek útján lehet kialakítani, s amelyet kierőszakolni képtelenség. (Igen könnyen el lehet veszteni, ha valaki visszaél a bizalommal)
Jutalmazó hatalma	ha tanítványa jutalomnak tekinti, ha tanára észreveszi, meghallgatja, megdicséri, érdeklődik véleménye stb. iránt (ugyanazt attól, aki taszítja, zaklatásnak veszi).
Büntető hatalma	ha a gyermeket bántja szeretett tanárától kapott elmarasztalása, a tanár megbántottsága, csalódása, egyszerűen az a tény, hogy tőle a jutalmazást megvonja
Jogosultsága	ez egyszerűen abból fakad, hogy minden társadalmi tevékenység jogilag is szabályozott, egy intézményben körülhatárolt jogkörökről beszélhetünk, amelyeknek megsértése, átlépése tekintélyromboláshoz vezet.

Természetesen minden személyes tekintély függ az adott pálya ún. *pályapresztízsétől* is, ennek a vizsgálata azonban nem tartozik választott témánkhoz, s ezért nem foglalkozunk vele. Annyit megállapíthatunk, hogy senkisémmel nem automatikusan tekintélyt azzal, hogy pedagógusnak neveztek ki, ezt a tekintélyt személyesen munkájával, egyéniségével kell kivívnia magának.

A harmadik tényező, amelytől a tanári tekintély és ezzel a pedagógus ható ereje, képessége függ, vajon *az adott iskoláskorú korosztály milyen mértékben hajlandó bármilyen tekintélyt elismerni.*

Társadalmi nevelésünk egyik gátló tényezője a tekintélyrombolás. A dezilluzionizmus, a deheroizáció, a gyermeki jogok egyoldalú hangsúlyozása sikeresen elérte, hogy a tizenévesek semmilyen eszményt nem kívánnak elfogadni, s tiltakoznak minden történelmi, politikai, művészi stb. tekintély ellen. Sok esetben ez a cinizmusig vezet, de szinte biztos, hogy valamilyen újhédonista szemléletet bontakoztat ki. Ebben a szemléletben a *legfőbb értékmérő* az a kellemesség, haszon, pillanatnyi boldogság lesz, amelyet valaki vagy valami az egyénből kiváltani képes.

Tudomásul kell vennünk, hogy a tekintélyek szakadatlan láncolatot alkotnak, senki nem szerezhet magának nagyobb presztizst mások rovására. Egy nevelőtestület tagjai együtt szerezhetik meg, de együtt veszíthetik is el a tekintélyüket. Ahol a társadalmi környezet (család, szervezetek, hivatalok) nem védi a pedagógusok tekintélyét, ott alig akad olyan ember a környezetben, akinek tekintélye lenne a gyermekek szemében. Nevelési gyakorlatunk egyik sajátos ellentmondása, hogy olyan történelmi időszakban nehezebb tekintélyt szereznie egy pedagógusnak, amelyben a tanulók világnézeti nevelésében, erkölcsiségük alakításában, személyiségük sokoldalú fejlesztésében *csak megnövekedett tekintéllyel lehet szerepét betöltenie.*

Ebben a szerepben hangsúlyozódik az oktatáscentrikussággal ellentétes *nevelőiskola jelentősége.* Az, aki a tanítványai meggyőződésére kíván hatni, világnézetüket, közösségi viselkedésüket kívánja formálni, nem elégedhet meg ismeretek, szövegek tanításával és felmondásával. A matematika eredményes oktatásához a matematika tudására, a személyiség formálásához modelláló, példaadó magatartásra van szükség. A kettő összessége, harmóniája minősíti a pedagógust, de harmadikként számitásba kell vennünk *átadó képességét is.*

A tanár – és erről rendszerint megfeledkezünk – ennek a kapcsolatnak csupán *egyik pólusa.* Másik sarkpontján áll a diák, a tanár személyiségéből ráirányuló hatásokra *különbözőképp reagálhat:*

Válaszolhat az azonosulás szándékával	személyes, történelmi, irodalmi példa; a tanítás elfogadása.
Belátással engedelmeskedve	megérti, hogy a pedagógus követelményei az ő javát szolgálják.
Más hatásokkal ütköztetve önálló feleletet keres	pl.: egy erkölcsi elv, tétel, viselkedési mód kialakításában.
Passzív ellenállással fogadja	érdektelenség, közöny, unalom.
Szándékos szembenállást fejt ki	tiltakozik, vitatkozik, destruál.
Látszatra megadja magát	ellenkezését eltitkolja.
Kompenzáló választ ad	viccel üti el. (Tessék beírni!)

A *pedagógus* minősége lepleződik le azzal, hogy személyiségével, viselkedésével melyik választ tudja kiváltani; a *diáké* azzal, hogy reagálását kialakítja. Ez utóbbi elég széles skálán helyezkedhet el a teljes kitárulkozástól (naív, könnyen átējthető típus) a nyitott befogadáson (igen pozitív), a személyiségen átszűrt megtanuláson (utánoz valamiben, tanul valakitől), mások kihasználásán (ellop tőle szellemi, erkölcsi értékeket) át a védekezésig, illetve az elhárításig. A típus kialakulásá-

ban szerepet játszanak a tanuló előzetes tapasztalatai, kialakult szokásai, érdeklődésének foka, iránya, beállítódásai, befogadó képessége. A pedagógusnak ezeket kell ismernie, sőt *megismernie*, ha saját hatékonyságát tanár-diák kölcsönhatásában fokozni kívánja. Nem elég tehát, ha saját hatóképességét fejleszti, a tanulók *befogadó képességét* is növelnie kell (szeretettel, megértéssel, érdeklődésük felkeltésével stb.).

KÖNNYEN MEGISMERHETNÉNK az embereket, ha megbízható információink lehetnének arról, melyikük mit tart *értékesnek, kellemesnek, hasznosnak és jónak*. Minden ember életét tudatos vagy spontán értékítéletek szövik át, két ember kapcsolatában pedig döntő szerepet játszanak értékítéleteik azonosságai, hasonlóságai, illetve eltérései. Tanár és diákok között is akkor jönnek létre tartalmas kapcsolatok, ha

a) tendenciákban azonosak értékítéleteik;

b) a pedagógus képes saját értékrendjét meggyőződéssel elfogadtatni tanítványaival, vonatkoznak ezek az ítéletek a tanulásra vagy a viselkedés normáira és formáira.

Nem szabad azonban megfeleledkeznünk arról, hogy nemcsak a tanulók, de a tanárok is *konfliktusokban élnek* a társadalom hivatalosan hirdetett erkölcsi normáinak és hétköznapi erkölcsi gyakorlatának ellentmondásait. Ezt a konfliktust csak növeli, ha a jót *prédikációkkal* kívánja valamelyik pedagógus tanítványaival elfogadtatni. A pedagógusnak, ha valóban meg kívánja teremteni a szocialista tanár-diák viszonyt, az *irányítói szerepét* szükséges betöltenie a diákok életében. Különböző lehetőségeket mutasson be nekik, az élet teljes realitását, hogy azok közül kiemelhesse az ideálisat. Választani, az alternatívák között dönteni mindig az egyén fog, s hogy a mérleg reális (ami van) vagy ideális (aminek kellene lennie) serpenyőjére esik-e a választása számos belső (személyiségének fejlettségéből és fejlődési irányából fakadó) és külső (környezeti, családi) tényező hatásának lesz függvénye.

Figyelembe kell ezzel kapcsolatban venni azt is, hogy az ismeretek leggazdagabb forrását szemünk, második helyen pedig fülünk jelenti. A pedagógusnak éppen ezért a nézni tudó gyermeket meg kell tanítania *látni*, hogy képes legyen a rá záporozó *vizuális élmények* megszürésére és feldolgozására. A tanulók ahhoz a pedagógushoz fognak vonzódni, aki nem szövegeket tanít nekik, hanem ezt a képességet bontja ki bennük, illetve belőlük.

I. Sz. Kon (Az ifjúkor pszichológiája Bp. 1980.) c. könyvében külön fejezetben foglalkozik „Az ifjú helyzete az iskolában és a nevelőkhöz való viszonya” (195–201. l.) kérdésével, a probléma lényegét azonban éppenhogy érinti. Fontosnak tartjuk azt a megállapítását, amelyet az empiria igazol, s amely szerint tanárnak és diáknak a viszonya az iskolás koron belül lényegesen megváltozik. Kísérletileg igazolhatjuk, hogy az *objektív változás* mellett, amelyet egyszerűen az életkori fejlődés hoz magával, találkozhattunk *szubjektív változásokkal* is, amelyeknek leggyakoribb oka, hogy valamelyik pedagógus az előbbi nem akarja, vagy nem tudja figyelembe venni, és a fokozatosan felnőtté váló, még inkább *felnőttnek látszani akaró* felső tagozatot vagy középiskolást továbbá is gyerekként kezeli. A szerző tézisként fogalmazza meg: „minél jobban korlátozza az iskola az ifjú önállóságát, annál inkább elhatárolja, sőt szembeállítja ez az iskolát és az igazi felnőtt életet” (198. l.). Az életkor fejlődésével igen éles nevelési konfliktus örvényébe kerülhetünk, amely annál veszélyesebben kavarog, minél primitívebb a tanuló közvetlen társadalmi, családi környezete; minél élesebb ellentétek tátonganak a környezet és az iskola erkölcsi rendje, követelményei között. A felső tagozatban tanár-diák kapcsolatában újabb bonyodalmakat jelenthet, hogy a két pólus között kialakult kapcsolatok *érzelmi tartalma* könnyen telítődhet szexuális tartalommal, ami a felelőtlen pedagógus szá-

mára a visszaélések lehetőségeit teremtheti meg. A pedagógus akkor reagál helyesen, ha

- minden megszegyenítés, sértés nélkül finom tapintattal érzékelteti „szerelmes” tanítványai-val életkori és nelyzeri különőségüket;
- érzelmi kapcsolatukat a felnőtt-gyermek, szülő-gyermek kapcsolatának sajátos változataként tekinti (a másik fél lekezelése nélkül);
- az ifjú önértetét, öntudatát erősítve érzékelteti, hogy tanár és diákja között normális szexuális kapcsolat elképzelhetetlen (normálison az etikust, humanistát értve).

A humanista jelző helyes értelmezése érdekében meg kell vizsgálnunk, hogy a szocialista emberi kapcsolatok *általános* jellemzői milyen *sajátos* formákban érvényesülnek tanárok és diákjaik kapcsolataiban.

Az egyenlőség azt jelenti, hogy tanár és diák emberi méltósága egyenlő emberi értékek, megsértésük vétség. Nem támaszthat senki olyan igényt tanítványaival szemben, amelyet önmagára nézve méltatlannak, sértőnek tartana. Nem eredményezhet azonban az egyenlőség elvtelen bratyzást.

A kölcsönösség egymás kölcsönös tiszteletét igényli, valamint azt, hogy a pedagógus magas színvonalú tanítása teremtesse meg a színvonalas követelés jogosultságát. Az iskola követelményei a kulturált beszédre, cselekvésekre tanárra, diákra egyaránt érvényesek. Ha az egyik köteles köszönni, a másik kötelessége, hogy a köszönést fogadja.

Társnak tekinti tanítványát az a pedagógus, aki képes a tanítás-tanulás közös tevékenységét megteremteni, nem a tanulókat számonkérését, minősítését tekinti feladatának, hanem azt, hogy mindegyiket hozzásegítse a követelmények teljesítéséhez, - akiben az erre irányuló szándék, akarat és cselekvő készség megvan.

A tanuló egész személyiségére hat, aki túllépi saját szaktárgyának szűkre szabott ketteceit, minden értéket elismer, és tudja, hogy a tanulókat is ellentétek egysége jellemzi:

- erények és hibák egyidejű jelenléte;
- képességek birtoklása, képtelenségek elkövetése;
- helyes normák, formák felismerése és megsértése;
- biogén, pszichogén, szociogén tulajdonságok egyéni ötvözete;
- érzelmi, értelmi, akaratú tulajdonságaik ingadozásai;
- teljesítményeik hullámzásai.

Kölcsönös felelősség még nem általános, hogy az ifjúság is felelősséget vállaljon azért, hogy tanára nyugodtan végezhesse munkáját, zavartalanul tarthassa meg tanítási óráit. Természetesen hangsúlyoznunk kell, hogy a tanárnak is felelősséget szükséges éreznie tanítványainak teljesítményeiért.

Mindennek csak a pedagógus egyéniségek képesek megfelelni, azok, akikről vezetők, feletteseik sem központi előírások szolgálai végrehajtását, hanem közös feladatok *alkotó megvalósítását* várják. Vannak azonban, akik hajlamosak összetéveszteni az egyéniséget az extrémításra törekvő különködésekkel, az igényességet az igénytelen tanításra épülő zord, szigorú számonkéréssel. Az egyéniséget a: szürke tömegetől nem különállása, még kevésbé öncélú szembenállása különbözteti meg, a különbség *minőség*. Jellemzője szilárdabb, mélyebb *műveltség*; következetes, társadalmi normákhoz igazodó *erkölcsiség* anélkül, hogy szüntelenül az erkölcsprédikátor szerepét kívánná betölteni, és saját tökéletességébe vetett hamis, de szilárd hite birtokában a legkisebb emberi gyengeség felett is a legszigorúbban ítélkezne (Ne mozogj... ne beszéljess... ne lapozz!...). Az egyéniséget nem zsonglák körül világnézeti frázi-

sok, de tanítványai megbízható eligazításra számíthatnak tőle problémáikban, kétségeikben. Az egyéniség jellem is. Sajátos, hogy az iskolás kor alatti fejlődésben évről évre ezek a tényezők jutnak egyre nagyobb szerephez a tanulóknak tanáraikról alkotott ítéleteiben. Érzelmek könnyen csapnak ellentéteikbe (komplementer érzelmek: szeretet-gyűlölet, vonzás-taszítás, csodálat-utálat...), ha ezekben a gyermeknek *csalódásokon* kell átesnie. Sajnos, ez elég gyakori jelenség.

VANNAK A JÓ kapcsolatok kialakulásának gátló tényezői is. Ezek

- az ipari üzemek összevonásának analógiájára „mammutiskolák” létesítése, amelyeknek szétbontása nehezebb, mint az üzemek leválasztása;
- a magas osztály- és csoportlétszámok, amelyek a a közösségi nevelés helyett csak a tömegnevelés útját egyengetik;
- a sok formális követelmény, amelyek a nevelési feladatoktól rabolják el az időt és az energiát, holott erre vonatkozott Bolyai 1831-ben megfogalmazott tétele: „A pedagógus ideje nemzeti vagyon.”;
- a módszerek egyeduralomra törekvése nevelésben, oktatásban, a pedagógusok pedagógiai kultúrájának fejlesztése helyett;
- sajnos, közéjük sorolhatjuk a nevelőtestületek összetételének felhígulását (képesítés nélküliek munkába állítását stb.).

Senki számára sem adnak felmentést ezek a gátló tényezők, ha meg is nehezítik az új típusú kapcsolatok kialakítását, lehetetlenné nem teszik. A megváltozott helyzet törvényszerűvé teszi annak kimondását, hogy a pedagógus nem lehet közömbös abban a kérdésben, vajon tanítványai szeretik-e személyét és tantárgyát vagy sem. Iskoláinkban a tanulók meggyőződését kívánjuk alakítani, ehhez elengedhetetlen, hogy a pedagógus személyiségét és tanításait elfogadják.

Tanár-diák kapcsolatairól nem lehet elszigetelten, a tanárok és a diákok más személyi kapcsolatainak elemzése nélkül érdemben beszélnünk. Pedagógiai evidenciaként mondhatjuk ki, csak az a pedagógus képes jó kapcsolatot teremteni tanítványával, akinek harmonikus viszonya van szüleivel, családjával, munkatársaival, embertársaival. Ez a tétel megfordítva nem feltétlenül igaz, tehát nem biztos, hogy jó kapcsolatot tud teremteni mindenki tanítványaival, akinek egyéb kapcsolatai harmonikusak. Nem beszélve arról, hogy a tételek belül ismerünk egy harmadik altételt is: van, aki tanítványaiban *kompenzálja* életének elrontott kapcsolatait, esetleg a tartalmas emberi kapcsolatok hiányát (egyedül élő, gyermektelen, elvált pedagógusok stb.).

Érdekes megfigyelni, hogy fiatal pedagógusok közül sokan nagyon jó kapcsolatokat tudnak létrehozni tanítványaikkal. Igaz ennek az ellentéte is, mert akiknek ez nem sikerül, azok mindjárt pályájuk elején *ellenfélként* kerülnek velük szembe. Hibát követ el azonban az a tanár, aki az életkori közelségből fakadó szimpátiát, vonzódást nem akarja pedagógiai tartalommal megtölteni, mert hamarosan tapasztalni fogja, hogy az életkor ollójának szárai egyre jobban széjjelnyílnak, és a kezdeti szimpátiából az egymást váltó új és újabb évjáratokban erős antipátia bontakozik ki. Pedagógiai tartalomról beszéltünk, ha ezt konkretizálni akarjuk, akkor megállapíthatjuk:

- mindenképp határozott, értelmes és teljesíthető követelményeket kell támasztani a tanulókkal szemben;
- segíteni kell őket azok teljesítésében;
- eredményeiket el kell ismerni, kudarcukból ki kell segíteni őket;
- lehetőséget kell teremteni, hogy problémáikat, gondjaikat megbeszélhessék *valamelyik* tanárunkkal;
- felismerve azt az alapigazságot, hogy az ő sikereik a mi sikereink, s mi is csak akkor érezhetjük jól magunkat az iskolában, ha ők joggal tekinthetik második otthonuknak azt.