

# A diáktanácsok vizsgálatának lehetséges irányai és módszerei

## Kivonat

*Tanulmányunkban a középiskolai diáktanácsnak, az iskolai demokrácia egyik legfontosabb intézményének, szociológiai vizsgálatával kapcsolatos kutatási irányokat határozzunk meg, kutatási kérdéseket ajánlunk és a vizsgálatok során használható elméleti modelleket mutatunk be. A legrészletesebben az iskolai demokrácia vizsgálatával foglalkoztunk, de szervezetszociológiai és iffúságszociológiai szempontból is ajánlunk kérdéseket.*

**Kulcsszavak:** iskolai demokrácia, diáktanács, középiskola, demokratikus szocializáció

## Abstract. Possible Directions and Methods of Studying Student Councils

*This study analyses student governments (or student councils, as they are named in Romania), a particular form of self-organization of high school students, and an important institution of school democracy. The aim of this study is to define possible directions of research, to recommend research questions and to present theoretic methods used in the research of school democracy and student governments. School democracy is tackled in most detail, but we also propose research questions from the point of view of the sociology of organizations and sociology of youth.*

**Keywords:** school democracy, student councils, high school, democratic socialization

## BEVEZETÉS: A DIÁKTANÁCS SZEREPE AZ ISKOLÁBAN ÉS A DEMOKRATIKUS SZOCIALIZÁCIÓBAN

A diáktanács a fiatalok önszerveződésének egy sajátos formája, amely elsősorban középiskolai keretek között működik. Mind a magyarországi, mind a romániai oktatási rendszerben a diákönkormányzatok, diáktanácsok kötelező feladata a tanulók közösségeinek érdekképviselete, jogaik és érdekeik érvényesítése. Emellett lehetőségük van arra, hogy minden olyan kérdéssel foglalkozzanak, ami a tanulókat érinti, a diákönkormányzat döntésétől függ, hogy az érdekképviseleti tevékenységen kívül milyen feladatokat vállal fel. Ezek általában a rendezvényszervezés és a közösségépítés. Ugyanakkor a diáktanácsok feladata lenne még az iskolai nyilvánosság szervezése, a diákközvélemény alakítása is (Kósa 2011, Dániel 2016).

Az iskola a szocializáció egyik elsődleges ágense, amely nagy jelentőséggel bír a politikai viselkedés és kultúra kialakulásában is. A politika a hatalomról szól, a fiatalok pedig az iskolában, a nevelés és a kortárs csoportok működése során, sokféle módon tapasztalják meg az egyenlőtlenséget, a hierarchikus viszonyokat, a hatalmat. A diáktanács talán a legfontosabb demokratikus intézmény a középiskolában (Csákó 2009), amely hozzájárul a demokrácia tanulásához, az öntevékeny, együttműködő, közösségben gondolkodó személyiség kialakulásához (Kósa 2011).

Az iskola egyrészt az intézményesített racionális hatalom működésének terepe, ugyanakkor itt nyílik első ízben szervezett tér ahhoz is, hogy a gyermek elvben és nagyjából egyenlő társak-

kal alakítson kapcsolatokat, tartós kortárs csoportokban (Csákó 2009). Egyik oldalon az intézményesített racionális hatalom a pedagógiai hatalomban nyilvánul meg. A nevelés Durkheim szerint a fiatal nemzedék módszeres szocializálása (Durkheim 1980 id. Csákó 2009), a pedagógus pedig ennek végrehajtására hatalommal bír. Nevelési törekvései, azaz módszeres szocializáló tevékenysége, a diákok számára olyan tapasztalatokat jelentenek, amelyek hatására véleményt, ítéletet alkotnak arról, hogyan viszonyul hozzájuk és társaikhoz az intézményi hatalommal bíró személy. Másik oldalon az egyenlőtlenség megtapasztalása a kortárs csoportokban is jelen van. Ezek a viszonyok csupán elvben egyenlők, a gyermekközösségekben viszonylag gyorsan megjelennek az egyenlőtlenségek, a hierarchizálódás. Az iskola így nemcsak az intézményesített racionális hatalom működésének terepe, hanem a kortárs csoportok strukturálódásának színhelye is, ahol a fiatalok szintén a hatalmi viszonyokat tapasztalják meg (Csákó 2009). Míg a nevelés módszeres szocializálást jelent, a kortárs csoportban létrejövő tapasztalatok spontán szocializációs folyamatok, nem a nevelés részei, de a nevelés terepei, alkalmi, amelyekhez a nevelés – mint tudatos szocializáció – mindenképpen viszonyul, még azzal is, ha nem vesz róluk tudomást. Összességében tehát, a diákok iskolai tapasztalatai a hatalom gyakorlásáról, a formális vagy informális hatalomgyakorláshoz való viszonyról és különféle hatalmak egymáshoz való viszonyáról szólnak. Ezen a tapasztalatok a felnövekvő gyermekekre gyakorolt hatásai miatt a politikai szocializáció folyamatának fontos részét képezik (Csákó 2009).

A szocializáció állandóan folyik, azokkal a tényezőkkel, amelyek éppen ténylegesen fellépnek. A szakirodalomban egyetértés van arról, hogy az iskolának fontos szerepe lenne a politikai szocializációban. A nevelésnek, mint a fiatal nemzedék módszeres szocializálásának, rendszert kellene vinnie a különböző szocializációs hatások (család, média, iskolán belüli és kívüli referenciaszemélyek stb.) rengetegébe, és módszeresen el kellene igazítani a felnövekvő nemzedéket ebben a rengetegben, és egy demokratikus társadalomban elsősorban a demokráciára kellene nevelnie (Csákó 2009). Amennyiben az iskola visszahúzódnak, passzívan áll a politikai nevelés kérdéséhez, „fragmentált szocializáció” jön létre (Szabó 2006), azaz a politikai orientáció kialakulhat a többi szocializációs tényező hatására, de az állampolgári kultúra kialakítása perifériára szorul.

Csákó szerint tehát az iskola a politikai szocializáció jelentős tényezője akkor is, amikor szándékában áll ilyenként fellépni, és akkor is, amikor tagadja, vagy el akarja háritani magától ezt a szerepet (Csákó 2009). Többen is egyetértenek abban, a rendszerváltás utáni Magyarországon ez az elhárító attitűd került előtérbe (Gazsó 1992, Csákó 2009, Csiha 2010), véleményünk szerint pedig ugyanez Romániáról, mint posztoszocialista országról, szintén elmondható.

A rendszerváltás utáni első években még csak alapjaiban sem alakult ki a demokratikus szocializáció társadalmi közege, az iskola politikai szocializációs válsága elhúzódott, az uralkodó mozzanat hosszabb időn át az orientációs zavar maradt (Gazsó 1992:144 id. Csákó 2009). A válság abban áll, hogy a központi nyomás megszűnésével előálló térbe nem nyomultak be új értékek és gyakorlatok, hanem vákuum keletkezett és zűrzavar. A pártpolitizálással együtt kirekesztették az iskolából a politikai intézményrendszer megismerését, és még inkább a tudatos állampolgári magatartás és kultúra kialakítását is (Csákó 2009). Az Úttörőszövetség és a KISZ működése nem volt kívánatos, szerepüket a diákönkormányzatok nem tudták átvenni, az iskola megszűnt a politikai élet iskolájának lenni (Csiha 2010:64).

Az iskola tehát a politikai szocializáció jelentős tényezője, a nevelésen keresztül rendszert kellene vinnie a szocializációs hatások rengetegébe, egy demokratikus társadalomban pedig elsősorban a demokráciára kellene nevelnie. Bár a tapasztalat azt mutatja, hogy csupán nagyon kis mértékben teljesíti ezen szerepét, számos eszközzel rendelkezik e funkció teljesítéséhez mind kognitív szinten, mind gyakorlati terepként, az attitűdök és viselkedésminták alakítása terén is (Csákó 2009).

Kognitív szinten tantárgyként és tantárgyakban nyújthat és megszerezhet ismereteket a politikáról és demokráciáról. Ugyanakkor mivel a fiatalok életének komoly hányadát keretező szervezet gyakorlati terepet is biztosít „annak kipróbálására és rögzítésére, hogy milyen viszonyulás- és cselekvésmódok lehetségesek a különböző generációk és egyenlőtlen pozíciók erőterében, valamint a fiatal generáción belüli viszonyok és a saját pozíció alakításában” (Csákó 2009). Továbbá az állampolgári nevelés, azonbelül az iskolai demokrácia megvalósításának fontos eszköze a demokratikus osztálytermi légkör megteremtése is. A nyitott tanórai légkör tantárgyaktól függetlenül megvalósítható (Dancs–Kinyó 2015:379).

Jól működő iskolai demokráciában a diákönkormányzat a demokrácia tanulásának, a demokratikus szocializációnak, fontos eszköze lehet. A diákok szabadon kifejezhetik véleményüket az iskolai életet érintő kérdésekben, véleményeiket és érdekeiket képviselhetik közvetlenül és képviselőkön keresztül, közösen cselekedhetnek a problémák megoldása érdekében, ezáltal a diáktanács az állampolgári részvétel iskolája is (Dániel 2016). Amennyiben az iskola lehetőséget biztosít a diákoknak arra, hogy valós hatásuk legyen az iskolai életre, a diákok megtapasztalhatják a tulajdonosság érzését, érezhetik, hogy cselekvésüknek hatása van a környezetükre. Mindez hozzájárul ahhoz, hogy az iskola öntevékeny embereket képezzen (Fóti 2009). A diáktanács a fiatalok számára a társadalmi cselekvés jellegzetes kerete is egyben, közös célok kitűzésének és megvalósításának terepe, amely lehetőséget ad a közösséget érintő problémákra való közös megoldáskeresésre és cselekvésre. Az iskola, amely támogatja a diákok önállóságát és demokratikus részvételét, egyúttal arra szocializálja a diákokat, hogy felnőttként is aktívan vegyenek részt környezetük életében és döntéseiben, fogjanak össze a közösséget érintő problémák megoldására (Dániel 2016). Mindezek az iskola fő célkitűzéseivel is összhangban vannak, ugyanis az iskola feladatai között nem elhanyagolható szempont, hogy ép személyiséggel rendelkező, harmonikusan beilleszkedő, az eljövendő társadalmi szerepek betöltésére alkalmas fiatalokat neveljen, akik autonóm személyiségek és képesek kompetensen ellátni szerepkörüket (Albert-Lőrincz és mtsai 2016).

A szakirodalomban egyetértés van arról is, hogy a rosszul működő iskolai demokrácia problémás politikai szocializációhoz vezet: elbátortalanítja a diákokat az érdekképviseléstől, a politikai közönyt és a kiszolgáltatottság érzését szocializálja, kiábrándítja a fiatalokat a közösségi tevékenységből és paternalizmust tanít (Dániel 2016).

Szakértői vélemények és különböző kutatások eredményei is folyamatosan negatív képet festenek az iskolai demokrácia magyarországi (és erdélyi) helyzetéről. A rendszerváltás után az iskolai politikai szocializációra az orientációs zavar volt jellemző (Gazsó 1992), új értékek és gyakorlatok hiányában vákuum és zűrzavar keletkezett (Csákó 2005), az iskolai demokrácia szintje nagyon mélyen volt, az iskola gátolta az önálló véleményalkotás és érdekképviselés megtanulását, esetenként még büntette is a megszólalást (Pál 1992:10–12). Még a 2000-es évek elején megvalósított kutatások is azt találták, hogy az iskola elbátortalanítja a diákokat az érdek-

képvisellettől, a politikai közönyt és a kiszolgáltatottság érzését szocializálja, a diákok nem vesznek részt a döntéshozási folyamatokban, és a diáktanácsok leginkább végrehajtó szerepben működnek (Domokos–Kulcsár id. Kálmán 2003: 97–98; Csákó–Fóti–Pásztor–Trencsényi é. n.). Ugyanígy az „Iskola és társadalom, 2005” kutatás is a demokráciára nevelés súlyos hiányosságait és zavarát tárta fel: a tizenévesek politikai ismeretszintje alacsony, a demokratikus gyakorlaton keresztül való nevelés lehetőségét a magyar közoktatás lényegében nem használja ki, a törvényben biztosított jogoknak döntő része nem vált gyakorlattá, ebben a helyzetben pedig az iskolások az iskola demokratikusságának megítélésekor elsősorban az egyenlőség demokratikus elvét és a méltányosság paternalista elvét helyezik előtérbe. Az iskola arra szocializál, hogy a demokráciára inkább védőpajzsként tekintsenek a diákok, és nem aktivitásként (Csákó 2009). Végül legfrissebb, erdélyi kutatásunk során azt tapasztaltuk, hogy a diákok által felsorolt problémák, amelyek az iskolai szabályokat és gyakorlatokat érintik, az intézményvezetésre, a tanárok óratar-tási és osztályozási módjára stb. vonatkoznak, szinte szóról szóra azonosak azokkal, amelyeket Pál Tamásék az 1990-es évek elején gyűjtöttek a középiskolákban, a középiskolás diákok problémái évek, évtizedek elteltével is hasonlóak (Dániel 2016).

A diáktanácsokkal, a középiskolás diákság e sajátos önszerveződési formájával nagyon keveset foglalkoznak a társadalomtudományok. Magyarországon, annak ellenére, hogy a legnagyobb létszámú ifjúsági szervezeteknek számítanak (a kollégiumi és hallgatói önkormányzatokkal együtt), a vizsgálatok során nem szokták a nonprofit szektor részének tekinteni őket, mivel nem önállóan nyilvántartásba vett jogi személyek, hanem a közoktatási törvény által legitimált szervezeti részei a közoktatási intézményeknek (Csiha 2010:51). A diákönkormányzatok kérdése leginkább az iskolaidemokrácia-kutatásokban kerül elő, mint az iskolai demokrácia egyik alapvető feltétele, a demokráciára nevelés gyakorlati terepe. Ebben a tekintetben számos kutatás és kutatási eredmény áll rendelkezésünkre (Domokos–Kulcsár 1997, Kálmán 2003, Csákó 2009, Balogi 2010, Kiss 2012)<sup>1</sup>, bár véleményünk szerint továbbiakra is nagy szükség lenne.

Romániában egyetlen olyan kutatást, tanulmányt sem találunk, amely önállóan foglalkozna a diáktanácsok kérdéskörével. A diáktanácsok, mint szervezetek, Barna Gergely 2003–2004-es kutatásában jelennek meg, amikor az erdélyi magyar ifjúsági szervezetek szervezetszociológiai jellemzőinek és funkcióinak leírására vállalkozik. Ebből a kutatásból annyi derül ki a diáktanácsok viszonylatában, hogy 2003–2004 fordulóján 51 középiskolás magyar diákszervezet, diáktanács működött Erdélyben, amelyek az ifjúsági szféra 16,6%-át alkották. Tevékenységüket tekintve leginkább szabadidős tevékenységek szervezésével foglalkoztak (a diáktanácsok nyolcvan százaléka), érdekvédelemmel (45%), informálással és tanácsadással (25%), kultúrával, köz-művelődés és hagyományörzéssel (24%) valamint oktatással, neveléssel (18%) (Barna 2004: 93–94). Ercsei Kálmán tanulmányában mintegy 70 kutatást magában foglaló adatbázis alapján tekintette át a romániai/erdélyi magyar ifjúságkutatás közel 25 évét. Eredményei alapján azt látjuk, hogy az erdélyi ifjúságkutatásban a politikai kultúrát elsősorban egyetemi hallgatók körében vizsgálták, viszonylag kevés kutatás foglalkozott a középiskolásokkal: Geambaşu Réka és

---

1 Csákó Mihály számos tanulmányt, fejezetet publikált, konferencia-előadást tartott az iskolai demokráciával kapcsolatos kutatásaiból. Ezek elérhetők a <https://sites.google.com/site/mcsako/muvek> címen.

Pásztor Gyöngyi 2002-es kolozsvári, valamint Sólyom Andrea 2004-es székelyudvarhelyi kutatása (Ercsei 2015:18). Az első kutatás kifejezetten a középiskolás diákok politikai beállítódásával foglalkozott (Geambaşu–Pásztor 2002), míg a második kutatás a politika iránti érdeklődéssel, tájékozódással és tájékozottsággal, véleményekkel és politikai cselekvéssel (választásokon való részvétel, politikai aláírásgyűjtés, civil szervezeti tagság), más nemzetiségekkel való viszonytal (Sólyom 2013:97).

Láthatjuk tehát, hogy a diáktanácsok a demokratikus szocializáció fontos intézményei, továbbá a kutatási eredmények egybehangzóan az iskolai demokrácia súlyosan deficitese állapotát rajzolják elénk. Eközben azt is elmondhatjuk, hogy Erdélyben már több mint 25 éve létezik a diákmozgalom, és szinte minden magyar nyelvű középiskolában találunk diáktanácsokat.<sup>2</sup> Ezért is ellentmondásos az a helyzet, hogy a diáktanácsokkal, a középiskolás diákság e sajátos önszerveződési formájával nagyon keveset foglalkoztak a társadalomtudományok.

Ebből kifolyólag tanulmányunk fő célja, hogy a diáktanácsok szociológiai vizsgálatával kapcsolatosan kutatási irányokat határozzunk meg, kutatási kérdéseket ajánljunk, és a vizsgálatok során használható elméleti modelleket mutassunk be. A szakirodalmi áttekintés és saját tapasztalataink alapján három fő kutatási területre teszünk javaslatot. Egyrészt kiemelten fontosnak tartjuk az iskolai demokrácia vizsgálatát, másrészt pedig úgy gondoljuk, hogy a diáktanácsokat és a diáktanácsban aktívan tevékenykedő diákokat érdemes a szervezetszociológia, illetve az ifjúságszociológia szemszögéből is vizsgálnunk.

## AZ ISKOLAI DEMOKRÁCIA HELYZETÉNEK VIZSGÁLATA

Mivel az iskola és benne a diáktanács a demokratikus szocializáció kiemelten fontos közege, ezért a legfontosabb kutatási terület mindenképp az iskolai demokrácia helyzetének és folyamatainak vizsgálata. Mindezt véleményünk szerint mindhárom szinten érdemes vizsgálni: makrotársadalmi szinten, intézményi szinten és az egyének szintjén is. Makrotársadalmi szinten az elsődleges kérdés, hogyan látja a társadalom a diáktanácsok szerepét, mindezt pedig az oktatási rendszerben elfoglalt helyük alapján tudjuk megvizsgálni. Intézményi szinten számba vesszük egyrészt az iskolát, másrészt magukat a diáktanácsokat mint az iskolában működő szervezeteket. Vizsgálhatjuk az iskolában a demokratikus működés feltételeinek meglétét, a demokrácia intézményeiben való diákrészvétel mértékét, az iskolai nyilvánosságot, a tanári beleszólás mértékét, különös tekintettel a diáksegítő pedagógus szerepkörére. Egyéni szinten alapkérdésünk, hogy a diákok milyen demokráciaképpel rendelkeznek és mennyire gondolják demokratikusnak az iskolát, milyen kritériumok alapján minősítik annak, milyen attitűdökkel rendelkeznek, és milyen képességekkel érdekeik, véleményeik megfogalmazásához, képviseléséhez. Végül a diáktanács működésével kapcsolatos néhány kérdést ajánljuk kutatásra, a diáktanács jogkörének, valamint működési mechanizmusai demokratikusságának vizsgálatát.

<sup>2</sup> A Romániai Magyar Középiskolások Országos Szövetségének jelenleg is 72 diákszervezet és 11 megyei szintű diáktanács a tagja – [https://hu.wikipedia.org/wiki/Romániai\\_Magyar\\_Középiskolások\\_Szövetsége](https://hu.wikipedia.org/wiki/Romániai_Magyar_Középiskolások_Szövetsége)

## AZ ISKOLAI DEMOKRÁCIA ÉS AZ OKTATÁSI RENDSZER

Az iskolai demokrácia legszélesebb környezetét maga az oktatási rendszer jelenti. Érdeemes az alapoktól elindulnunk és megvizsgálnunk, hogy társadalmi szinten hogyan képzelik el a diáktanácsokat, milyen funkciókat és feladatkört tulajdonítanak neki. Ezek az elképzelések leginkább az oktatási törvényekből, a diáktanácsok szerepével, szervezésével kapcsolatos jogszabályokból derülnek ki.

Korábban a magyarországi és romániai felfogást összehasonlítva (Dániel 2016) azt találtuk, hogy – legalább is a jogszabályok szintjén – a magyarországi oktatási rendszer demokratikusabban szervezett, a diákönkormányzatok szélesebb jogkörrel rendelkeznek, és törvényi szabályozás szintjén kevésbé szólnak bele szervezésükbe, működtetésükbe. Bár a deklarált célok (elsősorban diákok érdekképviselésének biztosítása) hasonlóak a két oktatási rendszerben, Romániában a diáktanácsok szervezésével, működtetésével kapcsolatos szabályok arról árulkodnak, hogy itt egy paternalisztikusabb, kevésbé demokratikus elképzelés uralkodik. Románia európai uniós csatlakozása után minisztériumi rendelettel hozták létre az Országos Diáktanácsot és az ennek alárendeltségébe tartozó megyei és iskolai diáktanácsokat. Az Országos Diáktanácsot az oktatási minisztérium konzultatív partnerévé tették, megyei szinten pedig a diáktanácsok legfontosabb partnerei a tanfelügyelőségek lettek. Az iskolai diáktanácsok feladatai között (az Országos Diáktanács által kiadott szabályzat szerint) a diákok érdekeinek képviselése és védelme, a tanár-diák kommunikáció javítása, diákok ötleteinek és javaslatainak megvitatása, képviselése mellett olyan feladatok is szerepelnek, mint hozzájárulni az iskolai fegyelem javításához (hiányzások csökkentése, iskolaelhagyás megelőzése), a diákok motiválása a tanórán kívüli tevékenységekben való részvételre, az iskolai rendszabályzat betartására való odafigyelés, az iskolák és tanfelügyelőségek által kezdeményezett megyei szintű oktatási projektek támogatása. (Dániel 2016). Úgy tűnik tehát, hogy a rendszer „saját képére és hasonlatosságára” képzelettel el a diáktanácsokat, hierarchikus szervezésben és az érdekképviselő mellett oktatási-nevelési tevékenységekben való aktív résztvevőként, a tanfelügyelőségek partnereiként és helyi támogatójaként.

Az erdélyi magyar diáktanácsok kétszeres társadalmi beágyazottságuk kapcsán sajátos helyzetben vannak. Míg etnikailag és kulturálisan a magyarországi diákönkormányzatokhoz állnak közelebb, addig a román diáktanácsokhoz hasonló jogi keretek között működnek (legalább is elviekben). Kutatásra érdemes témának tartjuk a magyarországi és romániai diákönkormányzati rendszerek rendszerszintű összehasonlítását, az iskolai demokrácia helyzetét a két rendszerben (alulról vagy felülről építkezés, hierarchia, diákönkormányzatok és tanfelügyelőségek viszonya, diáktanácsok érdekképviselői tevékenysége stb.), ugyanakkor azt is, hogy a kulturális különbségek mellett milyen etnikai viszonyok vannak a magyar és román diáktanácsok között.<sup>3</sup>

---

3 Ennek kapcsán egy rövid észrevételt máris teszünk. A magyar diáktanácsok többsége nem vagy csak alig vesz részt az országos rendszerben. A magyar diáktanácsoknak párhuzamosan léteznek megyei és országos struktúrái, ugyanakkor az állami rendszerben működő diáktanácsok országos és megyei szervezetei látványosan egynyelvűek (Facebook-oldalaik, blogjaik kizárólag román nyelven működnek, még a nagymértékben magyar többségű Hargita és Kovászna megyékben is). Nemzetközi tekintetben pedig azt látjuk, hogy a MAKOSZ önálló tagja a középiskolás diákok nemzetközi szervezeté-



## A DEMOKRATIKUS MŰKÖDÉS FELTÉTELEINEK ÉS A DEMOKRÁCIA INTÉZMÉNYEIBEN VALÓ RÉSZVÉTEL FOKOZATAINAK VIZSGÁLATA

A modern demokrácia alapja a nyilvánosság és a részvétel lehetősége. Ezeknek pedig technikai és szervezeti feltételei vannak (Csákó 2009). Továbbá ahhoz, hogy a demokratikus társadalmakban a jogérvényesítés működhessen, létezniük kell azoknak az intézményeknek, amelyek védik a polgárokat a túlhatalommal szemben (Pál 1992).

A demokratikus közélet (technikai és szervezeti) feltételei az iskolában, Csákó (2009) szerint, a diákönkormányzat és a házirend létezése, valamint olyan nyilvánosságot biztosító fórumok, ahol a diákok véleményüket kifejezhetik: iskolaújság, iskolarádió, iskolai honlap és különböző internetes fórumok. A polgárokat védő intézmények között Pál Tamás a stabil törvények uralmát, a pártatlan bíraskodást, a kollektív érdekképviseletet és Csákóhoz hasonlóan a nyilvánosság biztosítását emelte ki. Az iskolában ezeket a funkciókat például az intézmény működési szabályzata vagy a házirend, fegyelmi bizottság működése és a diákönkormányzat tölti be (Pál 1992:8). Az iskolai diáktanács elsősorban az utóbbi két tényező megteremtésében vehet részt aktívan azáltal, hogy összegyűjti a diákok problémáit, véleményét, elképzeléseit és nyilvánosságot teremt ezeknek. Továbbá az iskolai törvények és a pártatlan bíraskodás létrehozására is van valamennyi befolyása (amint azt majd a diáktanács jogköreinek számbavételekor is látni fogjuk).

A demokratikus közélet működési feltételeinek meglétét viszonylag egyszerűen operacionalizálhatjuk. Csákó Mihály és munkatársai az „Iskola és társadalom 2005” kutatásban a diákoktól kérdezték meg, hogy az említett tényezők közül melyek léteznek az iskolában. A válaszok ugyanakkor azt is megmutatják, hogy a diákok milyen arányban tudnak a különböző nyilvánosságot teremtő fórumok (iskolaújság, internetes honlap, iskolarádió) létezéséről az adott iskolában (Csákó 2009).

A demokratikus működés feltételeinek megléténél talán még fontosabb a diákok részvétele az iskolai demokrácia intézményeiben. Az állampolgári részvétel fokozatait elsőként Sherry R. Arnstein fogalmazta meg (Arnstein 1969), amelyet később Roger Hart fogalmazott át a fiatalok részvételére vonatkozóan (Hart 1992). Mindkét modell a „részvételi létra” (ladder of participation) megnevezés alatt vált ismertté, és nyolc fokot azonosít (bár ezeket másként nevezi) az állampolgári részvétel létráján, amelyek a manipulációtól vezetnek az állampolgári kontrollig. Az első két fok csupán egyirányú, visszajelzés nélküli információáramlást szolgálja (a hatalom, illetve a felnőttek irányából), a következő három fokon már valódi interakciót találunk, az állampolgároknak joguk és lehetőségük van kifejezni az elképzeléseiket, viszont a döntés még mindig a közszereplők (illetve felnőttek) kezében van. Az állampolgári részvétel legmagasabb szintjét a felső három létrafok jelenti, ahol a tervezés közös döntéshozással és közös megvalósítással párosul. Ezek Arnsteinnél a partnerség, delegált hatalom és az állampolgári kontroll, Hartnál a felnőttek által kezdeményezett, de közös döntéshozással megvalósult tevékenységek, a fiatalok által kezdeményezett és vezetett (a felnőttek részéről kevés beleszólást

---

nek az OBESU-nak, míg az Országos Diáktanács szintén önállóan szerepel a tagok között, egyelőre tagjelölt státussal. (lásd <http://www.obessu.org/members-list>)

igénylő) tevékenységek, valamint a fiatalok által kezdeményezett, közös döntéshozás mellett, partnerségben megvalósuló tevékenységek (Arnstein 1969, Hart 1992).

Csákó és munkatársai hasonló logikában, egy négyfokú skálán, mérték a diákok részvételét az iskolai demokrácia előbb említett intézményeiben (diákönkormányzat, házirend, iskolai honlap, internetes fórum, iskolarádió, iskolai újság): vagy egyáltalán nem vesznek részt diákok, vagy kizárólag a tanári utasításokat hajtják végre, vagy részt vesznek, de a tanárok ellenőrzik a diákok tevékenységét, vagy teljesen önállóan tevékenykednek (Csákó 2009).

A részvétel fokozatai szervezeti szinten is értelmezhetők. Egy diákmozgalmi körökben elterjedt modell szerint a diákönkormányzatok önállóságukat tekintve hétféle fejlettségi szinten lehetnek (Kósa 2009: 11). A skála alján, a 0-s szinten álló, a legkevésbé önálló szervezetekről mondják azt, hogy csupán a demokrácia díszletei, reális tevékenység és beleszólás nélkül. Az első két szinten még alacsony a diáktanács önállósága, az első szinten még nincs saját tevékenységük, csupán végrehajtják a tanárok utasításait, kivitelezik a tanárok ötleteit, a második szinten már saját ötletek alapján szerveznek, de alacsony szervezethez és magas tanári részvétel mellett.<sup>4</sup> A következő három szinten már magasabb a diáktanács önállósága, megjelenik a tervezés, az értékelés és az ellenőrzés. Az ötödik lépcsőfokon álló szervezetek már megtervezik saját tevékenységüket, időnként ki is értékeli ezeket, és képesek ellenőrizni azt, hogy mindenki ellátja-e feladatát, teljesíti-e mandátumát. A legfelső szinteken a diáktanács már döntéseket is hoz, akár operatív szinten is.

## AZ ISKOLAI NYILVÁNOSSÁG VIZSGÁLATÁNAK NÉHÁNY DIMENZIÓJA

Régine Sirota (1988 id. Csákó 2009) két kommunikációs hálót különböztet meg az iskolában, egy formális, intézményi hálót és egy párhuzamos hálót. Csákó mindezt kiegészíti egy félformális kommunikációs hálóval (Csákó 2009). A formális, intézményi kommunikációs hálót az iskola szervezi, és az oktatás és nevelés csatornájaként működik. A formális kommunikációs hálóba való bekapcsolódást a pedagógusok ellenőrzik, ők engedik meg a belépést, ellenőrzik a részvétel „szabályosságát” (például a tartalmak felülbíráásával), és ők határozzák meg az egyes bekapcsolódások formáját és időtartamát is. A párhuzamos, informális hálót egyéb célokra a diákok hozzák létre és működtetik (Sirota 1998 id. Csákó 2009). A tanárok ugyanakkor nemcsak a formális kommunikáció aktorai és őrei, hanem ők maguk is létrehozhatnak egy félformális kommunikációs hálót. Ebben szintén csak azok a tanulók kerülhetnek be, akiket a tanár beenged, de a részvétel kevésbé formalizált, és bizonyos mértékig kölcsönös választáson alapul, bár nem jelent egyenlő résztvevők közötti viszonyt, mert a tanár valamennyire mindig tanár marad benne. Csákó szerint ugyanakkor az is feltételezhető, hogy a pedagógusnak ebben a hálóban erősebb szocializációs hatása van, mint a tanórán (Csákó 2009), ez pedig a demokráciára való nevelésben is

---

4 A modellt nem kötelező konfliktualista szemmel nézni, amint azt hamarosan látni fogjuk, hiszen sok iskolában létezik olyan diáktanács, ahol a tanárok jó szándéktól vezérelve, mintegy oktató-nevelő jellelleggel támogatják, vezetik, irányítják a diáktanácsot, ötleteket adnak a diákoknak a különböző tevékenységek szervezéséhez.



jelentőséggel bír. A demokratikus feltételekhez visszacsatolva fontos észrevegyük, hogy ezért nem elegendő egyszerűen csak azt vizsgálni, hogy létezik-e az iskolában iskolarádió vagy iskolaújság, hanem azt is figyelembe kell vennünk, hogy ki ezen csatornák „tulajdonosa”, mekkora a tanári-nevelői kontroll a nyilvánosságban elhangzó témák, tartalmak, kifejezőmódok fölött.

Az érdekképviselő és a nyilvánosság kapcsolatában nagyon érdekes kutatási kérdéseket jelent, hogy az iskolában milyen érdekképviselői formák léteznek, kihez fordulhatnak a diákok a problémáikkal, milyen eljárások vannak a problémák kezelésére, mekkora nyilvánosságot kapnak az adott ügyek.

A hétköznapiakban ugyanis azt tapasztalhatjuk, hogy az iskola, a diákönkormányzat mellett, alternatív problémamegoldási módokat biztosít, esetenként arra bátorítja a diákokat, hogy ezeket a csatornákat használják, csökkentve a diáktanács érdekképviselői szerepét. Az iskola ezen alternatív, problémamegoldó, érdekképviselői rendszere az osztályfőnökökön és a vezető tanácson keresztül működik. A diákok sok esetben az osztályfőnökhöz fordulnak segítségért, aki a maga módján az iskola vezetősége elé tárhatja a problémát (vagy megpróbálja saját maga megoldani, amennyiben a kompetenciái körébe tartozik az ügy). Az ilyen ügyek viszont sok esetben a nyilvánosság teljes hiánya mellett zajlanak, esetenként az osztályfőnök lebeszélheti a sérelmet szenvedett diákot saját maga képviselőtől, és az „ügysem lehet megoldani” válasszal zárja le az ügyet.<sup>5</sup> Egy másik klasszikus példa a nyilvánosság kikerülésére, amikor a vezetőség nem hozza a diákok tudomására az iskolai élettel kapcsolatos ügyeket és döntéseket. Ezek az információk elakadhatnak a vezetőtanács üléseire időnként meghívást kapó képviselőnél is, amennyiben nem továbbítja a diákönkormányzat és a diákok fele az aktuális ügyeket.

Robert A. Dahl szerint ahhoz, hogy egy tanácskozást demokratikusnak nevezhessünk, négy feltételt kell biztosítani: a hatékony részvételt, a szavazategyenlőséget, lehetőséget a megértésre, ellenőrzést a napirend felett. A hatékony részvétel azt jelenti, hogy mielőtt egy döntésre sor kerülne, minden résztvevő számára egyenlő és hatékony lehetőséget kell adni arra, hogy álláspontját ismertté tegye. A szavazategyenlőség azt jelenti, hogy amikor elérkezik a döntés pillanata, akkor mindenkinek meglegyen a lehetősége szavazni, és a szavazatok súlya azonos legyen. Továbbá mindenkinek lehetőséget kell adni, hogy átgondolhassa, mérlegelhesse a döntés alternatíváit és várható következményeit, és ehhez megfelelő és érthető információkat kell biztosítani. Végül a közösség tagjai számára biztosítani kell a jogot, hogy napirendre tűzhessenek bármely őket érintő vagy érdeklő kérdést. (Dahl id. Fóti 2009: 23–24)

Ebből láthatjuk azt, hogy külön kutatási kérdést érdemelne az iskolai vezetőtanács gyűléseinek demokratikussága. Érdemes figyelni arra, hogy a diákok és a diákok képviselői mennyi információval rendelkeznek az aktuális ügyekről, napirendre tűzhetik-e az őket foglalkoztató problémákat, rendelkeznek-e döntési jogkörrel, vagy csupán véleményezhetik a vezetőtanács döntéseit.<sup>6</sup>

5 Például ha a diáknak valamilyen konfliktusa van egy tanárral, arra hivatkozva, hogy a tanár ügysem fog megváltozni, esetleg bosszúból további jogsértéseket fog elkövetni, és jobb nem foglalkozni az ügygel.

6 A tanácskozások demokratikussága ugyanakkor nemcsak az iskolai vezetőtanácsok működése esetében merül fel, hanem a diákönkormányzati tanácskozások demokratikusságát is érdemes lenne megvizsgálni. Erre a későbbiekben még visszatérünk.

**A tanári beleszólás mértékének vizsgálata**

A diákok és tanárok közötti viszonyt, a diákönkormányzatok önállóságát modellezi Csákó Mihály, aki egy 2004-es kutatás eredményeképpen egy hipotetikus modellt állított össze. A modell két dimenzió – a diákaktivitás, valamint a tanári beleszólás mértéke – alapján az iskolai diákönkormányzatok működésének kilenc típusát határozza meg (Csákó 2005 id. Csákó–Fóti–Pásztor–Trencsényi é. n.)

A diákaktivitás szerint léteznek olyan iskolák, ahol nincs reális diákaktivitás, és a diákönkormányzat csak formálisan létezik, ahol van aktivitás, viszont csak a diákok egy szűk kisebbsége tevékenykedik a diáktanácsban, illetve ahol létezik önálló képviselő tömegbázissal együtt. A tanári beleszólás mértéke szerint egyes iskolákban a vezetőség nem törődik a diákönkormányzattal, van ahol az iskola a törvény betűje és szelleme szerint jár el, illetve olyan eset is, amikor az iskola a törvényes jogain túl beavatkozik a diákönkormányzat tevékenységébe.

1. táblázat. *A diákönkormányzat hipotetikus típusai*

Az iskolai diákönkormányzatok működési típusai		Tanári beleszólás		
		Nincs: Az iskola nem törődik a diákönkormányzattal	Van: Az iskola a törvény betűje és szelleme szerint jár el	Van: Az iskola törvényes jogain túl beavatkozik
Diákaktivitás	Nincs	Formális létezés	Demokratikus: oktató-nevelő jellegű	Antidemokratikus: iskolavezetés passzív „szíjártétele”
	Van: szűk kisebbség (stréber)	Formális: magán- vagy csoportérdeket testesít meg	Formális: nincs igazi képviselő	Antidemokratikus: az iskolavezetés aktív „szíjártétele”
	Van: önálló képviselő tömegbázissal	Demokratikus	Demokratikus: egyeztető	Demokratikus: konfliktusos

Forrás: Csákó 2005 id. Csákó–Fóti–Pásztor–Trencsényi (é. n.)

A különböző együttállásokban három esetben beszélhetünk csupán formálisan létező diáktanácsról, négy esetben demokratikusan működő diáktanácsról és két esetben antidemokratikus állapotról, amikor a diáktanács az iskolavezetés „szíjártételeként” működik.

A demokratikus működés feltétele szinte minden esetben az önálló képviselő és a tömegbázis létezése. Ehhez továbbá az is kell, hogy az iskola ne avatkozzon egyáltalán a diákönkormányzat tevékenységébe, vagy a törvény betűje és szelleme szerint járjon el. Utóbbi esetben beszélhetünk egy igazán kiegyensúlyozott viszonyok között működő, egyeztető típusú demokratikus működésről. Amennyiben az iskola megfelelően jár el, viszont nincs reális önálló diáktevékenység, akkor egy oktató-nevelő jellegű demokratikus helyzetről beszélhetünk. Abban az esetben pedig, amikor a diákság részéről megvan a demokratikus működéshez szükséges képviselő és

tömegbázis, viszont az iskola korlátozni szeretné a diáktanácsot, egy konfliktusokkal terhelt demokratikus állapotról beszélhetünk.<sup>7</sup>

## A DIÁKSEGÍTŐ PEDAGÓGUS HOZZÁÁLLÁSÁNAK ÉS SZEREPÉNEK VIZSGÁLATA

A magyarországi diákönkormányzati rendszer fontos szereplője a diákmozgalmat segítő pedagógus (DMSP), aki – bár a megnevezés elsősre nem ezt sugallja – az iskola vezetését képviseli, feladata elsősorban a DÖK-kel való együttműködés. A jogszabályok szerint kizárólag pedagógus lehet, nem a tanulók választják, hanem az igazgató nevezi ki. Egy másik jogilag is létező szerepkör a diákönkormányzatot segítő felnőtt, aki a tanulók által felkért nagykorú személy, a diákokat képviseli, és azontúl, hogy általában segíti a DÖK munkáját, annak képviseletében is eljárhat, ha erre felhatalmazást kap (Kósa 2009:16). Sok esetben megtörténik, hogy a két szerepkört ugyanaz a személy tölti be. A romániai törvénykezésben csupán egyetlen szerep van meghatározva, és ezt az iskolában dolgozó nevelési tanácsadó látja el.

A tanári beleszólás mértékét a diákmozgalmat segítő pedagógus hozzáállása is jól jellemzi, sőt, mivel elvileg ő az a felnőtt személy, aki a leginkább foglalkozik a diákönkormányzatokkal, az ő szerepe és felelőssége még nagyobb a diáktanács demokratikusságának biztosításában.

Egy régebbi kutatás során a magyarországi diákmozgalom képviselői arra keresték a választ, hogy a diáktanács érdekképviseleti tevékenysége, konkrétan az Igazlító Napok során felvetett problémák nyílt kimondása miatt vezetett óriási feszültségekhez és a tantestületen belüli traumatizáló értékvitákhoz (Katona 2007). A kutatás eredménye azt mutatta, hogy két érték-konfliktus rajzolódik ki a tanári karban: az egyik egy szakmai, etikai és érzelmi hozzáállásbeli különbség, amely arról szól, hogy mennyire kell közel engedni magunkhoz a gyereket, a másik pedig a pedagógusok embereszményeiben létező különbség. A pedagógusok értékrendjéből kiemelt két dimenzió a „facilitatív”-„autoriter” – és a „jogi normákat és szabályozottságot követő” – „erkölcsi normákat és élethelyzetet követő” ellentétpárokból áll.

A modellben a szabályozottságot követő, autoriter értékrendű pedagógust nevezték „Hivatalnoknak”, akire a teljes távolságtartás jellemző, ennek ellentétpárja pedig a „Kályha”, amely egy facilitatív és erkölcs- – életvilág-megközelítés, aki „minden héten palacsintával tömi az osztályát a lakásán”. Ez az ellentétpár nem generál nyílt pedagógiai értékvitát, mert magánügynek tekinti egy-egy tantestület, hogy egyik kolléga közelebb engedi a gyerekeket, míg mások megtartják az öt lépés távolságot.

A másik ellentétpár a Prédikátorból és a DMSP-ből áll. A Prédikátor egy autoriter és erkölcssemptomú, a DMSP egy facilitatív és jogszempontú megközelítés. A modell szerint a

<sup>7</sup> Az iskolai demokrácia helyzetének egyik legélesebb kritikusa Fóti Péter, aki éveken keresztül több tanulmányában is erőteljesen rámutat a magyarországi iskolák működésében létező demokráciadeficitre (Dániel 2016:38). A kritikákat olvasva észrevehetjük, hogy a Csáky Mihály által leírt modell jól összeegyeztethető Fóti Péter kritikáival. A Fóti általa említett antidemokratikus helyzetek és hibás működések (látszatdemokrácia, túlzott tanári beleszólás stb.) is jól magyarázhatóak a modellel. Ugyanakkor azt is láthatjuk, hogy milyen törekeny egyensúlyi állapotra van szükség ahhoz, hogy a diákönkormányzat valóban az iskolai demokrácia jól működő intézménye legyen.

Prédikátor egy „erkölcsösöz”, aki viszonylag kiforrott embereszményét sablonként húzza rá a tanítványaira, és a poroszos hagyományú oktatási rendszer híve, míg a DMSP kereteket teremt ahhoz, hogy az iskolapolgárok felvessék a javaslataikat. Ez viszont egy fájdalmas és nyílt szembenállás, amely komoly vitákat generál a tantestületben.



1. ábra. A pedagógusok típusai értékrendjük, pedagógiai felfogásuk, diákmozgalomhoz való hozzáállásuk alapján

Forrás: Katona 2007

A facilitatív oldalon álló típusok közül a Kályhára inkább a személyiségfejlesztő, míg a DMSP-re inkább rendszerfejlesztő tevékenység jellemző (Katona 2007).

Az iskolai demokrácia vizsgálatában az iskolai (intézményi) környezet szintjén számos fontos jelenséget találhatunk, mindezekhez pedig jól használható elméleti modelleket és konkrét mérőeszközöket. A továbbiakban az egyéni szintre rátérve érdemes megnéznünk, hogyan vizsgálhatjuk a diákok demokráciaképét, az iskola demokratikus minőségének kritériumait, a diákok érdekartikulációs képességeit.

## A DIÁKOK DEMOKRÁCIÁKÉPE ÉS AZ ISKOLA DEMOKRATIKUS MINŐSÍTÉSÉNEK KRITÉRIUMAI

Az iskolai demokrácia kutatásakor egyik alapkérdés annak a vizsgálata, hogy a diákok milyen demokráciaképpel rendelkeznek, mennyire gondolják demokratikusnak az iskolát, és milyen kritériumok alapján minősítik annak.

Csákó szerint alapvetően kétféle demokráciafelfogásról beszélhetünk, egy politikai és egy társadalmi jellegű felfogásról, ezek pedig a szabadság, illetve az egyenlőség és a testvériség elvé-

hez köthetők. Kutatásai alapján kiderült (Csákó 2007), hogy a középiskolások demokráciaképe nem ennyire differenciált, a demokrácia jórészt hasonló felfogásán belül a fiatalok egyes csoportjai kissé nagyobb súlyt tulajdonítanak a politikai intézményekhez és a részvételhez kapcsolódó elemeknek, míg mások inkább a szociális elemeket hangsúlyozzák.

Az iskola demokratikus minősítésének kritériumaira egy nagyon jó mérőeszköz áll rendelkezésünkre, szintén Csákó Mihály kutatásainak módszertani eszköztárából. Csákó és munkatársai 13 tényezőt határoztak meg, ezek értékelésére kérték a diákokat. Az egyes itemek megfogalmazása mögött sajátos elvek és módszertani megfontolások álltak. A tényezők között öt a demokrácia szabadságelvét fejezi ki, három-három az egyenlőség és testvériség elvét, és találunk egy semleges itemet, és egy olyat is, amely törvénybe ütköző feltételt tartalmaz<sup>8</sup>. A 13 item ugyanakkor Almond és Verba nyomán kétféle minőséget testesít meg: az alattvalói attitűd vagy a résztvevői attitűd mutatói. Almond és Verba (1997) a politikai kultúra három alapvető típusát határozza meg: a parokiális, az alattvalói és a résztvevői politikai kultúrát. A parokiális kultúra az autonóm (gyakran vallási) helyi kisközösségek kultúrája, specializált politikai szerepek nélkül, a helyi vezetők politikai-gazdasági és vallási funkciókat is betöltenek, a parokiális szemlélőnek nincsenek elvárásai a politikai rendszertől. Az alattvalói attitűd lényegében passzív viszony. Az alattvaló tisztában van a kormányzati hatalom létezésével, érzékenyen igazodik is hozzá, büszkeséggel vagy fenntartásokkal viseltetik iránta, legitimnek tartja vagy megkérdőjelezi a törvényességét, viszont nem törekszik a hatalommal való párbeszédre, saját érdekeinek, véleményének képviselésére. A résztvevői kultúrában a társadalom tagjai általában explicit viszonyt alakítanak ki a rendszer egészéhez, késztetést éreznek a tevékeny szerepvállalásra (Almond–Verba 1997). A 13-as skálán négy item az alattvalói, nyolc pedig a résztvevői attitűdöt fejezi ki (Csákó 2009).

## A PROBLÉMÁK MEGFOGALMAZÁSÁNAK KÉPESSÉGE

A demokratikust működéshez nem elégséges a résztvevői attitűd megléte, hanem készségek is szükségesek. A diákok önkifejezésének, érdekeik képviselésének egyik fontos feltétele, hogy képesek legyenek a problémáikat megfogalmazni.

Pál Tamás és Almási István érdekartikulációs modellje szerint a problémákat rendszerint különböző szinteken vagyunk képesek megfogalmazni. A beszélt nyelvben legtöbbször a jelzett szintű problémafokozatban találkozunk a problémákkal. Ilyenkor nevet adtunk egy jelenségnek. Megfogalmazott problémának nevezzük azt az artikulációs szintet, ahol a probléma okai és hatásai is láthatók. Ennél még mélyebbre lehet ásni, ha további fontos kontextusokat a jelenség köré gyűjtünk. Feltárt problémának tekinthetjük azt, ha a jelenség körül feltérképezzük a potenciális szövetségeket, azok kulcsmotivációit, a probléma megoldásával szembeni ellenérdekeltségek, ellenhatások dzsungelét (Katona 2008, 2013). Az iskolai környezetre kidolgozott

<sup>8</sup> Az item a következő megfogalmazásban jelenik meg: „Mennyire szükséges az iskolai demokráciához: hogy az iskolavezetés írott házirendet határozzon meg”. A megfogalmazás azért jelent törvénybe ütköző cselekedetet, mert az írott házirend megléte törvényi kötelezettség az iskolák számára.

állampolgári technikák, mint például az Igazlító Nap technika is, egyik fontos célja, hogy megtanítsa a diákokat az érdekartikulációra, hogy képesek legyenek a problémákat kimondani, megfogalmazni, a megfelelő címzettekhez eljuttatni, röviden, lényegre törően, érvekkel alátámasztva elmondani (Pál 1992). Az érdekartikuláció tekintetében vizsgálható, hogy a diákok (és diákönkormányzati vezetők, képviselők) milyen érdekartikulációs szinten fogalmazzák meg a diákság problémáit és hogyan kommunikálják azokat a vezetőségnek.

## A DIÁKTANÁCS JOGKÖREI ÉS MŰKÖDÉSÉNEK DEMOKRATIKUSSÁGA

Említettük már, hogy vissza fogunk térni a diáktanács működésének demokratikusságához. Ez a kérdés szintén azért fontos, mert ahogy láttuk, a diáktanács a demokrácia tanulásának gyakorlóterepét is jelenti, ezért nem mindegy, hogy milyen attitűdöket, mintákat szocializál a diákokban. Ezen a téren vizsgálhatjuk a diáktanács képviseleti rendszerének működését, illetve a diáktanács belső működésének demokratikusságát is. A képviseleti rendszerrel kapcsolatosan a fő kérdések a mandátum súlya, tartalma, formája (Kósa 2009: 8). Vizsgálható, hogy a diáktanács valójában kiket képvisel, és milyen szoros a kapcsolata a képviseltekkel? Milyen ügyeket karol fel, milyen ügyekben fordul a vezetőséghez? Mennyire tudatos a diákokban, diáktanácsosokban, hogy milyen jellegű és tartalmú képviseletre hatalmazzák fel a diákvezetőket? Egy további kérdéskör a legitimitással kapcsolatos. A legitimitás ideális esetben (titkos) választás útján jön létre, a diákok és a pedagógusok részéről is megvan, valamint képes az érdekek megfogalmazására és elismertetésére (Kósa 2009: 8).

Csákó és munkatársai a diákrészvétel kapcsán vizsgálták a diákönkormányzatok létrehozásának módját, választási rendszerét. A törvény szerint a diákönkormányzat a diákok saját kezdeményezéséből, önmaguk által létrehozott intézmény, amely maga határozza meg működésének szabályait is. Kutatásukban a diákönkormányzat létrehozására összpontosítottak, és azt vizsgálták, hogy mennyire demokratikus mechanizmusok szerint történik a diákképviselők kiválasztása. Ennek fokozatai a következők voltak: a törvényes megoldás, minden diák választó és választható, és a választás titkos szavazással történik; mindez igaz, de a választás nyílt szavazással történik; csak a tanár/osztályfőnök jelöltjeire lehet szavazni; jelölés és szavazás nélkül a tanár/osztályfőnök jelöli ki a képviselőket; bármely eljárást követnek (Csákó 2009).

A diáktanácsok demokratikus működésével kapcsolatosan érdemes megvizsgálni továbbá, hogy milyen konkrét jogkörökkel rendelkeznek, és ezeket hogyan tudják kitölteni és hogyan működik a valóságban a diákok képvisellete.

Az iskolai diákönkormányzatok különböző jogkörökkel rendelkeznek. Ezek a döntési jog, az egyetértési jog, véleményezési jog és a javaslattevési jog (Kósa 2009:12). A diákok különböző javaslatokat fogalmazhatnak meg az iskolai élet működését tekintve, és ezeket képviselőiknek keresztül eljuttathatják az iskola vezetőségéhez. Természetesen fontos megvizsgálni, hogy erre milyen eszközök, demokratikus fórumok állnak rendelkezésükre, és azt is, hogy mihez kezd a vezetőség ezekkel a javaslatokkal. A jogszabályok leginkább a véleményezési jogot hangsúlyozzák ki, amely feltételezi azt is, hogy a diákok tudomást szereznek a problémás kérdésekről, és szervezett formában elmondhatják véleményüket azzal kapcsolatosan. A javaslattevési és véle-



ményezési jog nem jelenti automatikusan azt, hogy a vezetőség és a tanári kar ezen javaslatokat és véleményeket el is kellene, hogy fogadja.

Az egyetértési jog már erősebb részvételt jelent az iskolai ügyekben. Magyarországon például a jogszabályban meghatározott ügyekben az iskolai szervezési és működési szabályzat elfogadásakor és módosításakor, a tanulói szociális juttatások elosztási elveinek meghatározásakor, az ifjúságpolitikai célokra biztosított pénzeszközök felhasználásakor, a házirend elfogadásakor, módosításakor szükséges a diákönkormányzat egyetértését kikérni, meghatározott eljárás szerint (Kósa 2009: 14–15). A magyarországi diákönkormányzatok ugyanakkor döntési jogkörrel is rendelkeznek: a saját működésükről, a diákönkormányzat működéséhez biztosított anyagi eszközök felhasználásáról, hatáskörei gyakorlásáról, egy tanítás nélküli munkanap programjáról, a munkáját segítő nagykorú személy megválasztásáról, az iskolai, kollégiumi diákönkormányzat tájékoztatási rendszerének létrehozásáról és működtetéséről (Kósa 2009: 13). Ezen a téren a fő kutatási kérdések tehát azok, hogy melyek a (romániai magyar) diáktanácsok jogkörei és ezeket milyen mértékben tudják az egyes diáktanácsok betölteni?

Az iskolai demokrácia vizsgálata mellett a diáktanácsok jelensége két másik fontos szemszögből is megközelíthető: egyrészt a szervezeti szintre koncentrálva a szervezetszociológia, másrészt a diáktanácsban részt vevő fiatalokra összpontosítva az ifjúságszociológia szemszögeből. A következőkben nézzük meg röviden ezeket a kutatási területeket, a diáktanácsok szervezetszociológiai elemzésével kapcsolatos lehetséges kutatási kérdéseket, valamint azt, hogy ifjúságszociológiai szemszögből milyen kérdések adódnak a diáktanácsban részt vevő fiatalokkal kapcsolatosan.

## A DIÁKTANÁCSOK VIZSGÁLATA SZERVEZETSZOCIOLÓGIAI SZEMSZÖGBŐL

A szervezet az együttműködést igénylő tevékenységek végrehajtásának legfontosabb eszköze, emberek azonosítható tagokból álló csoportja, amely összehangolt, kollektív tevékenységet végez, valamilyen közös cél elérése érdekében. Az emberek gyakran azért alkotnak csoportokat, hogy olyan tevékenységeket végezzenek, amelyeket máskülönben, önerejükből nem tudnának véghezvinni. (Aldrich 1988 id. Giddens 2008: 489). Azt már láttuk, hogy a diáktanácsok, mint szervezetek, fő funkciója a diákok érdekeinek képviselete, társadalmi szinten pedig a demokratikus szocializáció elősegítése. Ugyanakkor a diákok általában más célokat (is) tulajdonítanak a diáktanácsnak, amelyek közül a legelterjedtebb a diákok szórakoztatása, szabadidejének szervezése, diák-diák és tanár-diák kapcsolatok fejlesztése.

Szervezetszociológiai szempontból vizsgálhatjuk a diáktanácsok, mint szervezetek, funkcióját, szerkezetét, működését és környezettel való viszonyát is. A funkció kapcsán számba vehetjük a diáktanács küldetését, céljait, tevékenységeit, illetve azt is fontos megfigyelni, hogy a diáktanácsosok mennyire ismerik a diákok igényeit és gondjait, és hogyan válaszolnak ezekre. A szerkezet kapcsán vizsgálhatjuk a diáktanács felépítését, a formális és informális struktúrát, a szerepeket, valamint a tagság méretét, az aktív tagok számát, a csatlakozás módját. A működés terén rengeteg olyan kérdés van, amelyek kutatása fontos lenne. A diáktanácsok demokratikus működéséről már volt szó, de az ott leírtak nemcsak a demokrácia szemszögeből, hanem szervezési szempontból is vizsgálhatók (például azzal a szándékkal, hogy megtudjuk az adott mű-

ködési folyamatok segítik vagy gátolják a szervezet hatékonyságát). Ezen a téren vizsgálható a diáktanácsok alapszabályzata, választási eljárásai, szerepkörei vagy például a gyűlések lefolyása. Továbbá szintén a működés kapcsán érdemes lehet kutatni a diáktanácsok gazdálkodását, belső kommunikációját, az emberi erőforrásokkal való gazdálkodását (beleértve a toborzást, a tagok motiválását, a képzést stb.). Mindezekkel kapcsolatosan, illetve ezek mellett vizsgálhatjuk a diáktanácsok terveit és problémáit, az utánpótlás biztosításának kérdését. A diáktanács és környezet viszonyában vizsgálható a diáktanács kapcsolata az iskolai környezettel, de a tágabb környezettel is, beleértve más iskolák diáktanácsaival való kapcsolatokat és együttműködéseket, a megyei és országos szervezetekkel való kapcsolatokat, de a helyi társadalom felé történő kommunikációjukat, a helyi közösség életébe való bekapcsolódást is (legyen szó akár jótékonyági, kulturális vagy környezetvédelmi akciókba való bekapcsolódásról vagy támogatók kereséséről).

## A DIÁKTANÁCSOK VIZSGÁLATA IFJÚSÁGSZOCIOLÓGIAI SZEMSZÖGBŐL

Végül pedig egy harmadik megközelítési módot jelent az ifjúságszociológiai szemszög. Ebben a megközelítésben vizsgálatunk középpontjában állhat akár az egyén (a diáktanácsban tevékenykedő diákok), akár a diáktanácsosok csoportja. Egyéni szinten érdekes kérdéseket vet fel, hogy milyen társadalmi jellemzői vannak a diáktanácsos fiataloknak, milyen családi háttérrel rendelkeznek, milyen társadalmi csoportból kerülnek ki, milyen motivációkkal csatlakoznak a diáktanácshoz és miért maradnak meg aktív tagnak, a diáktanácsosság alatt milyen kompetenciákkal, tapasztalatokkal és társadalmi kapcsolatokkal gazdagodnak, ezeket hogyan tudják felhasználni későbbi életpályájuk során, milyen jövőtervekkel rendelkeznek. Külön izgalmas kérdés azon diáktanácsosok vizsgálata, akik nem csupán saját iskolájukban tevékenykednek, hanem megyei és országos szinten is aktívak, képzésekre járnak, megyei és országos struktúrákban vállalnak szerepeket, ezáltal másfajta tapasztalatra és széles körű kapcsolathálóra is szert tesznek. Izgalmas kérdés, hogy vajon más társadalmi háttérrel rendelkeznek-e, mint a többi diáktanácsos, miben más az értékrendjük, világszemléletük, jövőterveik.<sup>9</sup>

Szociológiai fogalmakkal kifejezve, a diáktanács ugyanakkor nemcsak egy szervezet, hanem egy sajátos szocializációs közeg is, egy speciális kortárs csoport, amelybe valamilyen szempontból hasonló érdeklődésű diákok kapcsolódnak be. Érdekes kérdés, hogy milyen sajátos szocializációs hatással van a fiatalok életére? Az osztályközösségekhez hasonlóan informális csoport, azonban összetételében (pl. életkorok szerint) és dinamikájában is más közösséget jelent. Izgal-

---

9 Egy friss, 2015-ös, középiskolai kutatás eredményeiből néhány figyelemfelkeltő információt megtudhatunk a diáktanácsosokról is, annak ellenére, hogy nem ők voltak a kutatás fókuszában. A Székelyföldön és Észak-Erdélyben élő középiskolások közül 1293 személyt kérdeztünk meg területileg és az iskola nyelvére vonatkozóan (önálló magyar és egyes tannyelvű) reprezentatív mintán. Az eredmények azt mutatták, hogy a diáktanácsban a diákok 10,6%-a vesz részt, ami a 17. tanórán kívüli tevékenység közül csupán a 12. leggyakoribb tevékenység volt. A diáktanácsban a magas tanulmányi átlaggal rendelkező diákok és a lányok vannak felülreprezentálva (a diáktanácsba járók 72,8%-a lány) (Olaru 2015: 95–97)

mas kérdés lehet annak vizsgálata is, hogy sajátos kortárscsoporthként vannak-e olyan jegyek, amelyek alapján szubkultúrának lenne nevezhető a diáktanácsosság?

## EGY DIÁKTANÁCS-KUTATÁS RÖVID BEMUTATÁSA

A tavalyi év decemberében egy műhelymunkán vettünk részt középiskolás fiatalokkal. A célunk egyrészt a fent említett érdekkartikulációs modell megtanítása volt, másrészt pedig a középiskolások problémáinak megismerése, összegyűjtése. Mivel a résztvevők nagy része aktív diáktanácsos volt, felmerült a kérdés, hogy mit tud tenni a diáktanács ezen problémák enyhítéséért, és a maguk módján milyen problémákkal küzdenek a diáktanácsok, diáktanácsosok. Ezenkívül megfogalmazódott egy városi szintű pénzalap létrehozása is, amely a diáktanácsok kezdeményezéseit támogatná.

Mindezen előzmények alapján, a Gyergyói Községi és Szociális Erőforrásközpont keretében 2016. február–március hónapokban egy szociológiai kutatást szerveztünk. A kutatásnak kettős célja volt: elméleti szempontból egy feltáró kutatást kívántunk megvalósítani, amely a diáktanácsot mint a középiskolás diákok sajátos önszerveződési formáját vizsgálja különböző dimenziók mentén, gyakorlati szempontból pedig a diáktanácsok terveit, igényeit és problémáit gyűjtöttük össze annak érdekében, hogy az említett pénzalap céljait hasznosan tudjuk meghatározni.

A kutatás során öt gyergyószéki település (Gyergyószentmiklós, Gyergyóalfalu, Gyergyóditró, Maroshévíz, Borszék) hét magyar nyelvű középiskolájának diáktanácsosait kérdeztük meg, 14 egyéni és 2 fókuszcsoportos interjút készítettünk. Az interjúk mellett rövid szervezeti adatlapot is kitöltöttünk a diáktanácsok vezetőivel.

A kutatási kérdések közé a fenti témák közül többet is beválasztottunk. Vizsgáltuk a diáktanácsok céljait, tevékenységeit (azonbelül is kiemelten az érdekképviselőt), formális működését és azt is, hogy a diáktanács mennyire működik baráti társaságként. Kíváncsiak voltunk arra, hogy a középiskolás fiatalok milyen motivációkkal csatlakoztak a diáktanácshoz, miért maradtak meg aktív tagoknak, saját céljaik mennyire találhatnak a diáktanács céljaival, milyen jövőtervekkel rendelkeznek. Továbbá arra is rákérdeztünk, hogy a diáktanácsosok szerint milyen problémákkal küzdenek a középiskolások, hogyan próbál és hogyan tud ezekre a diáktanács választ adni, milyen terveik vannak a diáktanácsban, és milyen problémákkal küzdenek.

Az adatok feldolgozása jelenleg is zajlik. A közelmúltban két TDK-dolgozat is készült a vizsgálat eredményeiből, és egy alaposabb elemzést is tervezünk elkészíteni, amely reményeink szerint további motivációt fog jelenteni a diákönkormányzatok iránt érdeklődőknek, hogy újabb (leíró és magyarázó jellegű) kutatásokat valósítsanak meg az erdélyi magyar diáktanácsok körében, és ezáltal az ifjúsági szféra ezen sajátos és különleges szejletét jobban megismerjük.

## ZÁRÓGONDOLATOK

Az iskolai élet a tanulók számára olyan társadalmi gyakorlóterep, ahol a társadalmi szabályokat, normákat lehet megtanulni, részvételi és cselekvési módokat begyakorolni, és kipróbálni az

egyéni és csoportos érdekérvényesítés különböző formáit (Szabó 2006). A politikai szocializáció elméletében általában azt feltételezzük, hogy ezek a gyakorlatok bizonyos mértékig átvivődnek a felnőttkori politikai viselkedésbe (Csákó 2009). A diáktanács talán a legfontosabb demokratikus intézmény a középiskolában, és az egyik legjobb gyakorlótér.

A diáktanácsokkal, a középiskolás diákság sajátos önszerveződési formájával, nagyon keveset foglalkoznak a társadalomtudományok. Alig találunk olyan kutatást, amely a diáktanácsok szervezését, működését, iskolai demokráciában betöltött szerepét vizsgálná. Mindezt annak ellenére, hogy sokan és sokszor kihangsúlyozzák a diáktanácsok szerepét az iskolai demokrácia működtetésében és a fiatalok demokratikus szocializációjában, ugyanakkor Erdélyben már több mint 25 éve létezik aktív diákmozgalom, és szinte minden magyar nyelvű középiskolában találunk diáktanácsokat.

Tanulmányunk fő célja az volt, hogy a diáktanácsok szociológiai vizsgálatával kapcsolatosan kutatási irányokat határozzunk meg, kutatási kérdéseket ajánljunk, és a vizsgálatok során használható elméleti modelleket mutassunk be. A legrészletesebben az iskolai demokrácia vizsgálatával foglalkoztunk, de szervezetszociológiai és ifjúságszociológiai szemszögből is ajánlottunk kérdéseket.

Reméljük, hogy tanulmányunk elősegíti, hogy a közeljövőben elinduljon az erdélyi magyar diáktanácsok szisztematikus vizsgálata, és a bemutatott témakörökhöz tartozó kutatási kérdések közül egyre többre tudjunk válaszokat adni.

## FELHASZNÁLT IRODALOM

- ALBERT-LŐRINCZ Enikő–ALBERT-LŐRINCZ Márton–LUDÁNYI Ágnes–TÓTH Helga  
2016 A szervezeterfejlesztés szükségessége az iskolákban. *PedActa*, 2016/1.
- ALMOND, Gabriel A–VERBA, Sidney  
1997 Állampolgári kultúra. *Szociológiai Figyelő*, II. folyam, I. évfolyam, 1–2, 1997. december, 17–52. (<http://www.c3.hu/~szf/Szofi97/Sz97-03/Sz97-03-Fr.htm>)
- ARNSTEINT, Sherry R  
1969 A Ladder of Participation. *JAI*, Vol. 35, No. 4, 1969. július, 216–214. (<http://www.lithgow-schmidt.dk/sherry-arnstein/ladder-of-citizen-participation.html>)
- BALOGI Csilla  
2010 Az iskolai demokrácia helyzete Székesfehérváron. *Nonprofit Monitor*, 3. sz., 1–36.
- BARNA Gergely  
2004 Erdélyi magyar ifjúsági szervezetek szervezetszociológiai elemzése. *Erdélyi Társadalom*, 2004/2, 85–112.
- CSÁKÓ Mihály  
2009 Demokráciára nevelés az iskolában. In: SOMLAI Péter–SURÁNYI Bálint–TARDOS Róbert–VÁSÁRHELYI Mária (szerk.): *Látás-viszonyok. Tanulmányok Angelusz Róbert 70. születésnapjára*. Pallas Kiadó, Budapest, 155–188.

- CSÁKÓ Mihály–FÓTI Péter–PÁSZTOR Erzsébet–TRENCSÉNYI László  
é. n. *Diákszerep, diákrészvétel, demokrácia. A tanulói és diákrészvétel, az iskolai demokrácia magyarországi helyzete.* <http://www.tanszabadsag.hu/blog/10-diakszerep-diakreszvetel-netgeneracio/>)
- CSIHA Tünde  
2010 *Az önkormányzatok és civil ifjúsági szervezetek együttműködése az önkormányzati feladatellátásban.* Doktori (PhD-) értekezés. Debreceni Egyetem, BTK.
- DANCS Katinka–KINYÓ László  
2015 Az iskolai demokrácia és az osztálytermi légkör összefüggéseinek vizsgálata strukturális egyenletek modelljeivel. *Magyar Pedagógia*, 2015/4, 363–382.
- DÁNIEL Botond  
2016 Diáktanácsok. A középiskolások önszerveződéséről. *Korunk*, 2016/5, 34–40.
- DOMOKOS Tamás–KULCSÁR László  
1997 Politikai skizofréria. A veszprémi ifjúság és demokrácia program. *Ön-Kor-Kép*, 7. sz.
- ERCSEI Kálmán  
2016 Erdélyi magyar fiatalokkal kapcsolatos kutatások térben és időben: egy áttekintés. *Erdélyi Társadalom*, 2016/2, 9–34.
- FÓTI Péter  
2009, Az iskolai demokrácia alternatívái. A magyar iskola és az úgynevezett demokratikus iskolák tapasztalatainak összehasonlítása. *Család, Gyermek, Ifjúság*, 2009/6, 22–28.
- GEAMBAŞU Réka–PÁSZTOR Gyöngyi  
2002 A kolozsvári Báthory Líceum diákjainak politikai beállítottsága. *WEB* 10. szám, 27–34.
- GIDDENS, Anthony  
2008 *Szociológia*. Osiris Kiadó. Budapest.
- HART, Roger  
1992 *Children's Participation from Tokenism to Citizenship*. UNICEF Innocenti Research Centre, Florence.
- KATONA Csaba  
2007 Humánforradalom a szervezetekben? *Részvételi demokrácia blog.* ([http://reszvetelidemokracia.blog.hu/2007/11/26/humanforradalom\\_a\\_szervezetekben](http://reszvetelidemokracia.blog.hu/2007/11/26/humanforradalom_a_szervezetekben))  
2008 Értékkampányok és az érdekartikuláció. *Részvételi demokrácia blog.* ([http://reszvetelidemokracia.blog.hu/2008/09/11/ertekkampanyok\\_es\\_az\\_erdekartikulacio](http://reszvetelidemokracia.blog.hu/2008/09/11/ertekkampanyok_es_az_erdekartikulacio))  
2013 Lehetek könyvelő? Nem baj, ha vannak gyerekeim? *Részvételi demokrácia blog.* ([http://reszvetelidemokracia.blog.hu/2013/02/07/lehetek\\_konyvelo\\_nem\\_baj\\_ha\\_vannak\\_gyerekeim](http://reszvetelidemokracia.blog.hu/2013/02/07/lehetek_konyvelo_nem_baj_ha_vannak_gyerekeim))
- KÁLMÁN Attila  
2003 „Deáktér”. Diákokról, diákjogról. *Iskolakultúra*, 2003/2, 97–110.
- KISS Julianna  
2012 *Aktív állampolgárság az iskolában és azon túl. A kutatási eredmények összefoglalása – munkaanyag.* Kurt Lewin Alapítvány.

KÓSA András László

2009 Diákönkormányzat, segítő tanár és demokratikus részvétel. *Előadássorozat, Közéletre Nevelésért Alapítvány.*

2011 Együttműködés iskolája, avagy a DÖK érdekképviseleti szerepe. *Előadássorozat. Közéletre Nevelésért Alapítvány.*

OLARU Júlia

2015 Az árnyékoktatás vizsgálata az észak-erdélyi és székelyföldi középiskolások körében. *Erdélyi Társadalom*, 13. évfolyam 2. szám, 2015/2, 85–106.

PÁL Tamás

1992 *Igazlító Nap*. Iskolapolgár Alapítvány, Budapest.

SÓLYOM Andrea

2013 Politikai cselekvési minták középiskolások és egyetemisták körében. *Pro Minoritate*, 2. sz., 97–128.

SZABÓ Ildikó

2006 *Nemzeti tematika és politikai szocializáció*. MTA, Doktori értekezés, Budapest.