

## Diákjog és drámapedagógia

*Politikusok, tanárok, szülők állapítják meg gyakran, hogy a diákok csak nagyon korlátozottan képesek érdekeik hatékony védelmére, arra, hogy a számukra biztosított jogokkal élni tudjanak. Ennek csak részben oka az, hogy jogaikat is csak töredékeiben ismerik, másrésztől azonban nincsenek birtokában azoknak a technikáknak sem, melyek segítségével a siker reményében vághatnának bele egy-egy helyi gond megoldásába. Így gyakran előfordul, hogy a konfliktusok feloldása helyett, fellépésükkel csak még inkább elmérgesítik a helyzetet.*

*A – nevezzük így – állampolgári technikák oktatására két út kínálkozik.*

*Az első létező valóság; az iskolából kiemelt néhány tanuló és egy-egy tanár felkészítése, akik a helyi közösségbe visszatérve próbálják továbbadni tapasztalataikat. Létezik azonban egy második – még nem igazán kihasznált – lehetőség is, mely szerint magában az intézményben, tanórai keretben (részben valós, helyi problémák feldolgozásával) nyílna mód ezen módszerek elsajátítására.*

*A helyi pedagógiai programok, helyi tantervek megalkotásával elvileg lehetővé vált, hogy ez a fontos ismeretanyag megtalálhassa méltó helyét a közoktatásban. Úgy tűnik azonban, a lehetőség kihasználatlan maradt. Az alábbiakban egy, a KOMA támogatásával hamarosan megjelenő tanári kézikönyv bevezető fejezetének gondolatait adjunk közre, amelyek e második út „lehetőségeit” vizsgálja.*

**Sió László**

**H**ogy kerül a csizma az asztalra? – kérdezheti bárki, aki kezébe veszi ezt a dolgozatot? Mi köze a drámapedagógiának a diákjogok érvényesüléséhez? S mi köze a diákjogoknak a közéleti vagy éppen a kommunikációs neveléshez? A kérdések jogosak, ám e látszólag különálló dolgok nagyon is összekapcsolódhatnak egy helyen. Ez a hely pedig az iskola. Aligha vitatható, hogy egy demokratikus jogállamban mindenki számára meg kell teremteni annak lehetőségét, hogy érdekeit hatékonyan megjeleníthesse, sérelmei ellen fellépjen. Miért lennének ez alól kivételek a diákok, közéletünk leendő szereplői? A közéletre nevelés pedig a kommunikáció tanítása is egyúttal. Felkészítés arra, hogy tanulóink képesek legyenek egymással kapcsolatot teremteni, kooperálva, közös célok megvalósításán munkálkodni. A diákokban óriási elszánás van arra, hogy kicsit „ránca szedjék” a világ dolgait. Elképzeléseik is vannak. Az iskola, a pedagógusok dolga most már csak az, hogy a vágyak, elképzelések megvalósítása előtt az utat szabadá tegye azáltal, hogy az ehhez szükséges ismereteket, technikákat a diákok kezébe adja.

### A tudatos polgár

*„A természeti állapotból a polgári állapotba tett átmenet alaposan megváltoztatja az ember, mert az igazságot teszi az ösztön helyébe...” (Rousseau)*

Napjainkban szinte valamennyi közzsereplő a polgárosodási folyamat erősítésének, gyorsításának szükségességéről beszél. Kevés olyan politikai pártot, civil szervezetet ta-

lálunk, amelynek programjában a fenti cél ne szerepelne kiemelt hangsúllyal. Ugyanakkor jól látható az is, hogy a társadalmi folyamatok – elsősorban a gazdasági helyzet miatt – nem ebbe az irányba hatnak. A polgárságnak, mint a társadalom széles középrétegének kialakulása időben nemhogy közelebb, de inkább távolabb került napjainktól.

A jelenség látszólag(!) könnyen magyarázható csak a gazdasági környezetből kiindulva, hiszen tény, hogy részben az ország tulajdonviszonyainak átalakulása, részben a korábbi gazdálkodási-termelési struktúra kényszerű átalakítása miatt a magyar társadalom középrétege (különösen ami az állampolgárok anyagi helyzetét illeti) eltűnt, ebből következően a társadalmi különbségek megnövekedtek. A társadalom e csoportjának nagyobbik része egyre jobban lesüllyed – őket szokták a rendszerváltás veszteseiként aposztrofálni –, s csak egy szűk elit számára nyílt meg a „polgárosodás” lehetőségének útja. Fontos azonban leszögezni, hogy e viszonylag szűk csoport tagjai a magyarországi viszonyokat alapul véve inkább a nagypolgárság jegyeit hordozzák magukon.

Mindez azonban csak az egyik – bár kétségkívül leginkább meghatározó – oldala ennek a folyamatnak. Létezik azonban egy másik szempont is, amelyről mintha kevesebbet beszélnénk, holott fontossága aligha vitatható. Nevezetesen arról van szó, hogy a rendszerváltás eufóriájában megnyilvánuló a közéletben való részvételre irányuló vágy mára az emberek túlnyomó többségéből eltűnt. Az akkori – kiemelkedően aktív, és nem utolsó sorban felkészült – szereplők egy részét „felszítették” a gomba módra szaporodó társadalmi szervezetek (melyek egy jelentős hányada mára megszűnt, vagy csak formális működést produkál), más részük pedig már a rendszerváltást követő 1–2 évben visszatért eredeti foglalkozásához. Az 1994-es választások után aztán ez a „visszavándorlási” folyamat tovább folytatódott, aminek eredményeként a mostanra már igen csak megcsappant számú társadalmi szervezet is komoly „káder”-hiánnyal küzd.

Az eliten túl azonban a rendszerváltásban aktívan közreműködő tömegek magatartása is megváltozott. Itt elsősorban nem arra kell gondolni, hogy egy-egy akcióra ne lennének adott esetben mozgósíthatóak (ld. Charta megmozdulások, tüntetések, stb.), hanem arra, hogy folyamatos jelenlétük a közélet alakításában megszűnt. Először csak kiléptek az általuk létrehozott szervezetekből, melyek gyakran éppen emiatt váltak működésképtelenné (s persze azért is, mert az egyre szűkülő elitet magukhoz szippantották a szintén vezető hiánnyal küszködő pártok), mostanra pedig teljes politikai, közéleti passzivitás jellemzi a szavazókorú állampolgárok közel kétharmadát).

Ennél is kedvezőtlenebb helyzetet tapasztalunk, ha a 18-25 éves korosztály közelethez való viszonyát vizsgáljuk. Ez különösen azért szembetűnő, mert arról a társadalmi csoportról van szó, melynek tagjai már egy többé-kevésbé demokratizálódó országban lépték át a felnőtté válás küszöbét. Joggal feltételezhetnénk tehát, hogy ők kellene, hogy legyenek a további változások motorjai. Nos, ennek éppen az ellenkezőjét tapasztaljuk.

Jelen dolgozatban ez utóbbi jelenségre igyekszem egyfajta választ találni, abból a feltevésből kiindulva, hogy mindez erőteljesen összefügg az oktatásirányításban illetve az iskolákban zajló oktató-nevelő munka hiányosságaival. A kérdés tehát az, lehetséges-e, hogy az iskolai munka átalakításának eredményeként a közélet iránt érdeklődőbb, aktívabban szerepet vállaló fiatalok kerüljenek ki a tantermekből? S ha igen, akkor a rendszer mely pontjain és milyen változások szükségesek e cél eléréséhez?

Naivitás volna természetesen azt feltételezni, hogy az iskolai oktatás önmagában képes a fenti folyamatok megváltoztatására. Ez éppen úgy nem igaz, mint ahogyan illúzió az is, hogy a gazdasági helyzet kedvezőbbre fordulása esetén egy csapásra növekedni kezd majd az állampolgárok közéleti aktivitása („mivel nem veszi el minden idejüket a megélhetésért való küzdelem”), hiszen ha erre nincs belső késztetésük – ha úgy tetszik nem gondolkodnak polgár módjára – s nem rendelkeznek azokkal a technikákkal, amelyek a közéletben való eligazodásban segítségükre lehetnek, ilyen változás nem várható.

## Múlt és jelen

*Egyszer volt, hol nem volt ...*

...két nagy diákszervezet, az Úttörőszövetség és a KISZ. E két – teljes egészében átpolitizált – szervezetet a maga felülről, direkt módon kialakított hierarchiájával aligha bírja bárki vissza. Mégis, ha a diákok közéleti nevelését vizsgáljuk, nem lehet figyelmen kívül hagyni szerepüket, tevékenységüket. Az ugyanis kétségtelen, hogy a diákszervezetek alapfeladatai közül jó néhányat elláttak, s nem is eredménytelenül. Hogy például a közéleti szereplésre történő felkészítés terén milyen hatékonyan bizonyultak, azt az utódszervezetekbe „átigazolt”, s most vezető gazdasági és politikai tisztségeket betöltő tagok sikerei bizonyítják. Más kérdés, hogy az a közélet, amire tagjaikat felkészítették, s amilyen eszközökkel ezt tették, egy demokratikus beállítottságú ember számára ma elfogadhatatlanok. Azonban minden ellenérzésünk ellenére mellettük szól, hogy felismerték ennek a feladatnak a kiemelt jelentőségét.

Az akkori helyzetet rendkívül érdekessé teszi az is, hogy mindezt a „felkészítő és kiválasztó” tevékenységet egy szimulált, tehát nem valóságos közegben végezték. Csupán az érdekérvényesítés technikáit igyekeztek az arra kiválasztottak számára átadni, arra, hogy mindezeket a valós problémák megoldására használják fel nem törekedtek. Nem volt cél a szervezetek tagjainak jogi felvilágosítása, vagy éppen valós érdekeik felismertetése sem (az emberi jogokról, s különösen a diákjogokról szó sem eshetett), sőt éppen ellenkezőleg, a mesterséges szituációk pontosan ezek létét voltak hivatottak elfedni. Vagyis a technikák (tervezés, vezetőképesség, tárgyalási mechanizmusok, vitakészség, stb.) megismertetés mellett csupán az ezek begyakorlásához elengedhetetlenül szükséges (gyakorló)terepet biztosították.

Mindehhez társult az a nem elhanyagolható körülmény, hogy e két szervezet rendkívül komoly állami szubvencióban részesült, s hogy sikeres tagjai számára továbblépési lehetőséget biztosított a társadalom és a párt bizonyos vezető tisztségei irányába. Ehhez természetesen nem volt elég a tehetség, a felkészültség, szükséges volt az adott személyek politikai megbízhatósága, elkötelezettsége is.

A képhez hozzátartozik az is, hogy a „hivatalos” – a tanórán oktatott – tananyagban ezek az ismeretek nem szerepeltek. Létezett ugyan egyes időszakokban és egyes iskolatípusokban „állampolgári ismeretek” tantárgy, ez azonban gyakorlati jellegű ismereteket nem nyújtott a diákok számára. Igaz, erre nem is volt szükség, hiszen – ahogyan már a korábbiakban jeleztem – a meglehetősen korlátozott jogi keretek megismertetése nem volt cél, a feladat többi részét pedig megoldotta – olykor nem is rossz színvonalon – a mozgalom.

*Lényegi előrelépés vagy üres gesztusok*

A rendszerváltás után alapjaiban változott meg a helyzet. Egyrészt lehetőség nyílt a közoktatás szervezetének és tartalmának újraszabályozására (vagyis a jogok kiszélesítésére,

---

*A rendszerváltás után alapjaiban változott meg a helyzet. Egyrészt lehetőség nyílt a közoktatás szervezetének és tartalmának újraszabályozására (vagyis a jogok kiszélesítésére, nemzetközi egyezményekben deklarált szintre emelésére, illetve ezzel összefüggésben ezen ismereteknek a tananyagba történő beépítésére), másrészt azonban gyakorlatilag megszűntek a központilag szervezett diákszervezetek, anélkül hogy (újrarendelt) feladataikat bárki is átvette volna. A két változás együttesen a korábbinál kedvezőtlenebb helyzetet teremtett.*

---

nemzetközi egyezményekben deklarált szintre emelésére, illetve ezzel összefüggésben ezen ismereteknek a tananyagba történő beépítésére), másrészt azonban gyakorlatilag megszűntek a központilag szervezett diákszervezetek, anélkül hogy (újragondolt) feladataikat bárki is átvette volna. A két változás együttesen a korábnál kedvezőtlenebb helyzetet teremtett.

Ennek oka, hogy a jogi és tartalmi szabályozás folyamata elhúzódott (az újközoktatási törvényt 1993-ban, majd annak módosítását – amely nagyobb jogokat biztosított a diákság számára – 1996 nyarán fogadta el a Parlament, míg a Nemzeti Alaptanterv bevezetése várhatóan 1998-tól kezdődhet meg), másrészt az iskolákban a korábban a nevelőtestületek által ingyenesen végzett diákszervezeteket patronáló munka finoman szólva sokat veszített népszerűségéből, így ezek a feladatok ellátatlanok maradtak. A talán egyetlen pozitív változás az volt, hogy ezzel párhuzamosan az ideológiai megkötöttség is eltűnt az iskolák falai közül, hiszen az 1993-as közoktatási törvény világosan rögzítette, hogy politikailag elkötelezett szervezetek nem tevékenykedhetnek a közoktatási intézményekben. (Más kérdés, hogy az 1996-ban elfogadott módosítás ezt a megkötést jelentősen felpuhította, aminek eredményeként – legalábbis elvileg – ismét lehetőségük van a politikai szervezeteknek arra, hogy az iskolákon belül propagálják nézeteiket. Ennek első jelei már érzékelhetők is.)

#### *A szabályozási környezet változása – A közoktatási törvény*

Ha valaki kezébe veszi az 1996 nyarán módosított 1993. évi LXXIX. törvényt, amely a közoktatásról szól, azt láthatja, hogy a jogszabály hosszú oldalakon keresztül sorolja azokat a jogokat, amelyek az iskola tanulóit, mint diákokat (és gyermekeket) illetve a diákönkormányzatokat illetik. Sőt, nem csupán a terjedelem nagy, melyet a törvény e terület szabályozására szentel, de maguk a megfogalmazott tanulói jogok is meglehetősen széleskörűek, s a dokumentumban foglaltak többé-kevésbé megfelelnek az ENSZ gyermeki jogok nyilatkozatában (melyet 1991-ben Magyarország is elfogadott) megfogalmazott elveknek. Mindez komoly előrelépés az 1985-ös oktatási törvényhez képest, melyben először jelentek meg a mai értelemben vett diákjogok, s az eredeti – az 1996-os módosítás alapjául szolgáló – 1993-as törvényhez képest. Ez utóbbi, amely már a rendszerváltás után lépett hatályba, érdekes módon (a részletesebb szabályozás ellenére vagy talán éppen ennek „köszönhetően”) némileg kevesebb jogot biztosított a tanulók számára, mint az általa felváltott jogszabály.

Régi igazság azonban, hogy minden jog annyit ér, amennyit az egyén vagy közösség érvényesíteni képes belőle, s ha ebből a helyzetből vizsgáljuk az iskolák mai működését, akkor a kép lehangoló. A diákjogok érvényesülése ugyanis önmagában a jogok deklarálásával nem megoldott. Egyrészt azért, mert – a tapasztalatok ezt mutatják – a diákok nem ismerik pontosan a rájuk vonatkozó jogszabályokat, ha pedig mégis, akkor felnőtt segítségével nélkül nem képesek azok értelmezésére. Másrészt az oktatási intézmények többségében nincsenek meg azok a fórumok, melyeken a diákok érdekeiket képviselhetnék. Szintén nem megkerülhető az a tény, hogy a diákok nem ismerik azokat a technikákat, amelyek segítségével jogsérelem vagy érdekkülönbség esetén eredményesen léphetnének fel. Mindezt azonban elsősorban nem ők, hanem a mai iskolai gyakorlat tehető felelőssé.

Hiba lenne azonban, ha a felelősséget teljes egészében az iskolákra hárítanánk. Igazságtalanok lennének, hiszen a jelenleg hatályos törvényből (és elődeiből még inkább) hiányoznak azok a szankciók, melyek a jogok megsértése esetén alkalmazhatóak lennének. Márpedig a diákjogok különösen érzékenyek erre a hiányosságra, hiszen csak a felnőttek, elsősorban a pedagógusok és a szülők kötelezettségeinek meghatározásával érvényesíthetők. Másrészt jól látható az is, hogy a központi irányítás a diákjogok törvénybe foglalásával a maga módján elintéztnek tekinti az ügyet. Erre utal, hogy az oktatás legfontosabb tartalmi szabályozó dokumentumába, a Nemzeti Alaptantervbe nem építették be az e témakört érintő ismereteket.

A hiányt (és ezzel együtt a lehetőséget) felismerve néhány intézmény – iskola, alapítvány – igyekszik betölteni ezt az űrt, ám tevékenységük egyrészt rendkívül hullámzó (és esetleges) színvonalú, másrészt elszigetelt kísérletként értelmezhető. Ez utóbbi állítás

még akkor is igaz, ha látható, hogy közülük egyre többen nyitnak (pl. különböző diákjogi képzések szervezésével) a többi intézmény tanulói és pedagógusai felé.

A diákönkormányzatok munkájának segítésére az 1997. évtől központi normatív támogatás jár, melynek összege tanulónként 200 Ft. Bár az összeg nem túl nagy, egy bizonyos iskolanagyság felett (3–400 fő) már érdemi segítséget jelenthetne. A feltételes mód azonban sajnos indokolt: a finanszírozás rendje és az önkormányzatok kedvezőtlen anyagi helyzete ugyanis együttesen azt eredményezte, hogy ezen összeg az iskolákhoz nem (vagy nem erre a feladatra) jutott el.

A diákönkormányzatok más módon forráshoz csak a különböző alapítványokhoz vagy a fenntartó önkormányzatokhoz benyújtott pályázataik alapján juthatnak. A tapasztalat az, hogy a pénz kevés, a pályázó sok, gyakran előfordul, hogy sikeres pályázat esetén sem sikerül a tervezett program megvalósítása, mivel az elnyert támogatás összege meg sem közelíti a kért mértéket.

Úgy tűnik, némileg kedvezőbb a helyzet a diákjogi képzésekhez nyújtott alapítványi támogatások esetében. Itt a kérelmek elbírálás többnyire szakmai alapon történik, fenntartásunk csak azért lehet, mert többnyire a szűkebb szakmán belüli kapcsolatok is komoly befolyással lehetnek/vannak ezen pénzeszközök felhasználása tekintetében. (Ez leginkább abban nyilvánul meg, hogy a pályázati kiírás tényéről az „egyszerű halandók” gyakran csak akkor értesülnek, amikor a sikeres pályázók tanfolyamaira szóló meghívók megérkeznek iskoláikba.)

#### *Tartalmi szabályozás – a Nemzeti Alaptanterv*

Nem könnyű annak megítélése, hogy a Nemzeti Alaptanterv, mint a tartalmi szabályozás legfőbb dokumentuma összhangban van-e a közoktatási törvény diák-, illetve diákönkormányzati jogokra vonatkozó rendelkezéseivel, s érdemben foglalkozik-e a közéleti neveléssel.

Nem könnyű már csak azért sem, mert a Nemzeti Alaptanterv elfogadására – kizárólag politikai okok miatt – hamarabb került sor, mint annak a közoktatási törvénynek a megszavazására, amelyre elvileg épülnie kellene. Tekintettel erre a tényre a kérdés ilyen irányú vizsgálata bizonyos szempontból értelmetlen is, hiszen a törvény elfogadása előtt egy évvel (ennyivel előzte meg a NAT kihirdetése a közoktatási törvény átfogó módosítását) értelemszerűen nem lehetett tekintettel a majdani jogi szabályozás elveire. További nehézséget jelent, hogy a NAT csupán a tananyag és a tanítási idő kb. 70-75%-ára vonatkozóan fogalmaz meg előírásokat, a fennmaradó időkeretet minden iskola saját elképzeléseinek megfelelően töltheti ki tartalommal.

Mindezen körülményeket figyelembe véve a Nemzeti Alaptantervről mégis bátran ki lehet jelenteni, hogy nem kezeli súlyának megfelelően a tanulók közéletre történő felkészítését, és nem fektet kellő hangsúlyt arra sem, hogy a diákok saját jogaikat megismerjék és azokat érvényesíteni legyenek képesek. A NAT két fejezetében (Ember és társadalom, illetve Életvitel és gyakorlati ismeretek) ugyan részben érinti ezt a két ismeretkört, ám rendszerszerűen nem dolgoztatja fel őket.

Mindent elárul, hogy a Nemzeti Alaptantervben egyetlen helyen sem találkozunk a diákjogok kifejezéssel, holott pl. az emberi, az állampolgári, a munkavállalói és a munkáltatói(!) jogok bemutatását fontosnak tartották a szerzők. A diákjogok kimaradásától függetlenül ugyan lehetőség lenne a jogérvényesítés technikáinak bemutatására, az ezzel kapcsolatos ismeretek oktatására, ám ez is elmarad. „Az iskolai diákönkormányzat tevékenysége” ugyan megjelenik a tananyagban, ám sem a fejlesztési követelmények, sem a tanulók minimális teljesítményének megfogalmazásakor nem találkozhatunk ezzel a témával.

Tény, ugyanakkor, hogy bizonyos érdekérvényesítést segítő technikák felbukkannak más, nem az állampolgári ismeretek körébe tartozó műveltségterületek tárgyalása során. Így például a pályaválasztásra, a munkaerőpiacon történő „szereplésre” történő felkészítés során a tanulók konkrét ismereteket szerezhetnek többek között arról, miként kell egy munkahelyi felvételi beszélgetésen viselkedniük vagy hogyan írjanak meg egy önéletrajtot. A vitakultúra, a vitakészség fejlesztése is előbukkan a célok között, de inkább csak mint tani-

tási-tanulási, ismeretanyag fel-dolgozási módszer. A tanulók ugyanis megvitatják, hogy pl. „*milyen szerepet játszott a Vörös Hadsereg jelenléte a politikai helyzet alakulásában*”, de – legalábbis a NAT alapján – nem tanulják meg a vita-technikákat (érvelés, cáfolat, stb.).

A fenti hiányosságok azonban a helyi pedagógiai programok és tantervek készítése során még pótolhatóak, mind a szabad rendelkezésű időkeret felhasználásával, mind a tananyag más – e szempontokat, célokat is figyelembe vevő – elrendezésével. A döntés tehát e téren helyi szintre, a pedagógusok kezébe került.

### **Diákok, pedagógusok, szülők**

Nem csupán a törvényhozók, hanem maguk az érintettek – diákok, szülők, pedagógusok – is zavarban vannak, ha a tanulók, gyermekek jogai kerülnek terítékre.

Ennek egyik oka, hogy a diákok nem képesek pontosan értelmezni a jogi szövegben megbúvó lehetőségeket, számukra az általános megfogalmazások semmitmondónak tűnnek, nem érzékelik, hogy éppen ez adja számukra a lehetőséget, hogy az iskolai élet minden területén megjeleníthessék érdekeiket.

Nem érzékelik például, hogy a tájékozódáshoz való joguk nem üres formalitás, hiszen csak így van módjuk arra, hogy a szükséges információk birtokában jogaiknak érvényt szerezzenek. Látszólag puha jogosítványnak tűnik az is, hogy személyesen vagy képviselőik útján részt vehetnek – véleményük kinyilvánításával – az őket érintő döntések meghozatalában. Ám egészen más következtetésre is juthatunk, ha onnan közelítünk, hogy véleményt alkotni csak olyan elképzelésekről, tervekről lehet, melyeket előzetesen megismertek az érintettek. Természetesen lehetséges, hogy a diákok véleményükkel kisebbségben maradnak, ám mivel ismerik a tervezeteket, módjukban áll, hogy szövetségeket keresve, vagy tárgyalások útján számukra kedvezőbb döntések megszületését érik el. De éppen így fel sem merül a tanulóknál, hogy a vélemény nyilvánítás szabadságába nem csupán a tanáraikról vagy az őket érintő döntésekről kialakult tapasztalataik megfogalmazása tartozik bele, hanem pl. az iskolai diákújság, vagy éppen a helyi rendezvények cenzúrazatlansága is.

Többnyire azzal sincsenek tisztában, hogy amennyiben szervezeten – diákönkormányzatot létrehozva – lépnek fel érdekeik, jogaik védelmében, a törvény ez esetben lényegesen erősebb jogosítványokat biztosít számukra. Ebbe beletartozik az egyetértési jog gyakorlásának lehetősége is bizonyos területeken – pl. a tanulói házirend vagy az intézmény szervezeti és működési szabályzatának elfogadását és módosítását illetően, de az ifjúságpolitikai célokra biztosított pénzeszközök felhasználásakor is.

További problémát jelent, hogy az általános iskolai diákság az életkori sajátosságokból következően, kevésbé képes önállóan megszervezni és működtetni saját szervezeteit. Ha egy-egy akció mentén meg is nyilvánul olykor a közös akarat, hosszabb távon, tervezett tevékenység – felnőtt segítsége nélkül – nem várható ettől a korosztálytól.

Mindezzel valószínűleg tisztában vannak a pedagógusok is. Ha másért nem, hát azért, mert érzékelik, hogy az elmúlt években az (általános) iskolai diákszervezeti élet gyakorlatilag megszűnt. Ezt némileg fájlalják is, legalábbis ami az iskolai programok elszürkülését illeti, ám más szempontból örülnek is neki, hiszen több idejük marad a tanórai munkára.

Kevesen vállalkoznak arra, hogy felvilágosítsák diákjaikat jogaikra, s még kevesebben vannak azok, akik hajlandók azoknak a technikáknak a megtanítására és az intézményen belül azon keretek megteremtésében aktívan közreműködni, amelyek elengedhetetlenek ahhoz, hogy a megszerzett ismeretek ne holt tőkeként legyenek a diákok birtokában. Mindennek csak egyik oka a pedagógusok (többek között az alacsony anyagi elismertségből adódó) túlzott leterhelése, bár kétségtelen, hogy a diákok jogaiból következő pedagógusi kötelezettségek egy a mainál lényegesen kezdeményezőbb és nyitottabb magatartást feltételeznének részükről. (S itt gondoljunk csak az információadási kötelezettségre, amely a félreértések elkerülése végett nem azt jelenti, hogy a diák kérdez, s a tanár

válaszol, hanem azt, hogy a pedagógus rendszeresen és rendszerezetten, mintegy tálcán kínálja a tanulókat megillető tudnivalókat.) Sokkal meghatározóbbnak tűnik az, hogy maguk a tanárok idegenkednek az iskola működésének demokratizálásától.

Az idegenkedésre, a félelemre jó okuk van. A mai iskolai gyakorlattól ugyanis – döntéshozatal, tanulói munka értékelése, programok szervezése, stb. – teljesen idegen a demokrácia. A tanulók kollektív jogosítványai ennek okán rendre sérülnek, hiszen a diákok bevonása ezekbe a folyamatokba, ha meg is történik, a legjobb esetben is csak formális. Többnyire nélkülük születnek meg a róluk szóló döntések.

Talán még kedvezőtlenebb a kép, ha a tanulók egyéni jogai felől közelítünk. A tanulói sérelmek – a fizikai és lelki erőszak – mindennapos. A jogorvoslat lehetősége minimális, hiszen a diákoknak többnyire csak halvány sejtéseik vannak arról, hogy mikor és milyen módon léphetnének fel saját érdekeik védelmében.

A jelenlegi helyzet fenntartásában nem csupán azért „érdekeltek” a tanárok, hogy kötelezettségeik teljesítésének elmulasztása, illetve jogsértő magatartásuk ne járjon – akár munkajogi – következményekkel, hanem azért is, mert a diákjogok széleskörű érvényesülése alapjaiban alakíthatja át a nevelőtestületek belső hierarchiáját. A pedagógusok munkájáról történő vélemények megfogalmazása és nyilvánosságra kerülése ugyanis a pedagógus-diák, a pedagógus-pedagógus (ide értve az intézmény vezetőjét is) és a pedagógus-szülő viszonyt is meghatározó módon lenne képes befolyásolni. Mindez pedig nem egyszerűen tekintélyvesztéssel vagy a népszerűségi mutatók változásával jár csupán együtt, hanem adott esetben előfordulhat az is, hogy egyes pedagógusok lekerülnek a katedráról. Sor kerülhet erre egyrészt azért, mert a gyakorlatokról nyilvánosságra került, és beigazolódott tények miatt az intézményvezetője megváltik tőlük, másrészt pedig mert a tanulók (és szülők) élni fognak – ahol erre módjuk lesz – a szabad tanárválasztás jogával, melyet a törvény, ha korlátozott mértékben is, de biztosít számukra.

Napjainkban azonban még nagyon messze vagyunk ettől az állapottól, s abban, hogy ez így van, a szülőket is felelősség terheli. A tanulók ugyanis, ha sérelem éri őket leginkább nem tanáraikhoz, hanem szüleikhez fordulnak panasszal. Ők a legtöbb esetben igyekeznek megnyugtatni gyermeküket, de nem törekszenek a probléma valódi orvoslására. Hiába kötelezettségük – a közoktatási törvényből következően –, hogy jogsérelem esetén képviseljék gyermekük érdekeit, erre többségük nem vagy csak önkorlátozó (és ezzel értelemszerűen gyermekük jogait korlátozó) módon hajlandó. Ennek oka egyrészt az, hogy sok esetben valóban fennáll annak veszélye, hogy a dolgok tisztázása korántsem egyszerű, másrészt a szülők jelentős része – okkal vagy ok nélkül – de attól tart, hogy fellépése esetén gyermekét valamilyen retorzió éri. A tanuló ilyen esetben megteheti, hogy valamelyik tanárához fordul segítségért, ha viszont ez a tanár összeütközésbe kerül emiatt valamelyik kollégájával, akkor az ügyben az igazgató hoz döntést. S ezzel a kör – ami az iskolán belüli jogorvoslat lehetőségét illeti – bezárult.

---

*Mindent elárul, hogy a Nemzeti Alaptantervben egyetlen helyen sem találkozunk a diákjogok kifejezéssel, holott pl. az emberi, az állampolgári, a munkavállalói és a munkáltatói(!) jogok bemutatását fontosnak tartották a szerzők. A diákjogok kimaradásától függetlenül ugyan lehetőség lenne a jogérvényesítés technikáinak bemutatására, az ezzel kapcsolatos ismeretek oktatására, ám ez is elmarad. „Az iskolai diákönkormányzat tevékenysége” ugyan megjelenik a tananyagban, ám sem a fejlesztési követelmények, sem a tanulók minimális teljesítményének megfogalmazásakor nem találkozhatunk ezzel a témával.*

---

## Az érdekek érvényesítésének lehetőségei, területei

A diákok érdekeinek megjelenítése, jogaik teljes körű érvényesítése csak abban az esetben lehetséges, ha minden szinten, ahol ezek jelentkezhetnek létrejönnek az intézményszerű joggyakorlás fórumai. Ezek létrehozása tehát elengedhetetlen. Ma ilyen fórumok csak országos szinten (Országos Diákjogi Tanács, Diákjogi Charta Fóruma, Állampolgári Tanulmányok Központjának Gyermekjogi Műhelye stb.) és – adott esetben iskolai szinten léteznek, működésük pedig többnyire esetleges.

Ugyanakkor még ilyen mértékű lehetőség sincs arra, hogy a diákok érdekei önkormányzati vagy regionális (pl. megyei) szinten megjeleníthetők legyenek. Azért jelent ez problémát, mert a közoktatás finanszírozási rendszeréből adódóan ezen a szinten lehet leginkább a helyi diákönkormányzatok működéséhez szükséges forrásokat megszerezni. A jelenlét hiányát és ennek következményeit jól példázza az 1997-es év története, amikor a is a központi költségvetésben meghatározott diákönkormányzati normatíva (melyről a korábbiakban már szóltunk) nyomtalanul tűnt el az önkormányzati költségvetések feneketlen bugyiraiban.

Az egyeztetések intézményszerű kereteinek létrehozása nélkül csak informális jellegű megbeszélésekre, tárgyalásokra és jogorvoslatra van mód, amelynek veszélyei könnyen beláthatóak. Egyfelől nem születnek majd olyan megállapodások, amelyek általános érvénnyel minden hasonló sérelem vagy érdek-különbség megjelenése esetén irányadók lennének, vagyis minden alkalommal mindent előlről kell kezdeni. Túl ezen pedig az is prognosztizálható, hogy az esetek jelentős részében az érdek- vagy jogi sérelmet szenvedett fél nem a megfelelő szinten (hanem annál többnyire magasabb fokon) keresi majd a probléma megoldásának lehetőségét. Ennek következménye lesz, hogy mivel a másik érintett fél úgy érzi, hogy átléptek a feje felett, ezért nem lesz hajlandó megállapodásra lépni, ami a sértett fél kezdeményezésének eredménytelenségét vetíti előre. De az is általánosnak nevezhető tapasztalat, hogy a nem megfelelő szinten, szférában kezelt probléma megoldására a legtöbb esetben amúgy sincs reális esély.

Önmagában problémát jelent az is, hogy a nem formalizált keretek között zajló egyeztetések esetén a sérelmek, viták jelentős része felszínre sem kerül. Ennek oka, hogy az emberek többsége a bizonytalan kimenetelű – de adott esetben a meglévő kapcsolatok, viszonyok elmérgesítésére tökéletesen alkalmas – problémák tisztázására a „jobb a békesség” elv jegyében nem vállalkozik. Másrészt a köztudatban még mindig erőteljesen él az a szemlélet, hogy vita esetén egy magasabb jogorvoslati fórumhoz (pl. bíróság) történő fordulás nem szép dolog. A másik fél lejáratására való törekvésként, „feljelentésként” élük meg a szituációt, nem pedig egy az adott szinten eldönt(het)etlen vita független fórum elé társaként.

Látni kell azonban azt is, hogy az intézményszerű keretek létrehozása igen keveset ér, ha nem készítjük fel diákjainkat az ezeken történő hatékony, eredményes fellépésre. Feltételezve természetesen, hogy nem a jelenlegi gyakorlat továbbvitelét tartjuk fontosnak, amikor is az elszórtan – s mind a rendszeresség, mind az eredményesség tekintetében igen esetlegesen – működő „diákfórumokon” a tanulókat felnőttek képviselik. Ennek a „megoldásnak” ugyanis több hátulütője is van. Egyrészt az újabb közvetítő szint beiktatásával egyenes arányban csökken (a diákok érdekei szempontjából) a hatékonyság, másrészt pontosan a legfontosabb cél nem valósul meg. A diákjogok és érdekek hatékony képviselésénél ugyanis fontosabb, hogy magát a diákságot (s lehetőség szerint nem is csak képviselőiket) tegyük képessé érdekeik és jogaik felismerésére és érvényesítésére.

A diákok ilyen irányú képzése elsősorban iskolai kereteken belül, a tananyagba ágyazottan kell, hogy megjelenjen – pl. a nem kötelező tanórai foglalkozás időkeretén belül. Ez a megoldás bár „csupán” a fakultatívan választható tantárgyak közé sorolná ezt az ismeretkört, ám ez egyrészt már önmagában is a jelenleginél lényegesebb kedvezőbb helyzetet eredményezne, másrészt – lévén ezek az ismeretek, s a hozzákapcsolódó problémák érdeklik, foglalkoztatják ezt a korosztályt – várhatóan sokan vennék fel tantárgyaik közé az „állampolgári technikák”-at.



Fontos hangsúlyozni, hogy ezen ismeretkörnek a tananyagban belül egy tömbben és kifejezetten a diákok aktuális problémáira építve kellene megjelennie. Az anyag időbeni „szétszórása” a megvalósítandó célok szempontjából éppúgy kedvezőtlen, mint ezen ismeretek kizárólag(!) más tantárgyak tanterveibe való beépítése. Az ismeretanyag nagysága és a begyakorlatáshoz szükséges idő együttesen egy féléves, 30–40 tanítási órányi időkeret e célra való biztosítását tenné szükségessé.

A korábbiakban szoltunk arról, hogy a diákjogi képzés egyes alapítványokhoz, pedagógusi team-ekhez kapcsolódva már megjelent a magyar közoktatásban. Ezen képzések közös jellemzője, hogy bár a képzések céljai, tartalma és módszerei nagyrészt megegyeznek az általunk kívánatosnak tartottal, ám tevékenységüket az iskolarendszereken kívül végzik. A jelentkező iskolák néhány diákja illetve pedagógusa számára biztosítják (többnyire némi anyagi ellen-szolgáltatás fejében) a részvétel lehetőségét tanfolyamaikon, akiknek azután saját közegükbe visszatérve kellene továbbadni a látottakat, hallottakat. Könnyű belátni, hogy ez a rendszer csak részeredményeket lehet képes felmutatni.

Éppen ezért a jelenlegi képzések folytatóit nem olyan módon kellene támogatni – különböző alapokból, alapítványi forrásokból –, hogy a tanfolyamok költségeinek részbeni fedezetét vállalja át a támogató, hanem az általuk kidolgozott képzési anyagok megvásárlásával kellene utat nyitni abba az irányba, hogy ezek a programok más intézményekhez is – ingyenesen vagy kedvezményes áron – eljuthassanak, ahol az adott helyzetet, körülményeket figyelembe véve adaptálni lehet őket. (Egy ilyen irányú váltás esetén azonban számolni kell a képzések mostani bonyolítóinak esetleges ellenérdekeltségére is, hiszen az esetek többségében ezen szervezetek, iskolák nem csupán a tanfolyamok megtartásának költségeit, de más oktatási programjaik, fejlesztéseik megvalósításának anyagi fedezetét is a diákjogi képzésekhez – és más hasonló, részben önköltséges tevékenységhez – nyújtott támogatásokból biztosítják.)

További kulcskérdés, hogy a képzések eredményeként működni kezdő érdekegyeztető fórumok tevékenysége milyen – anyagi és szellemi – segítséggel tehető rendszeressé. Erre valószínűleg a gyakorlat ad majd pontos választ, jelen pillanatban azonban úgy tűnik, hogy a központi költségvetésből származó normatív támogatás iskolákhoz történő eljutása esetén, valamint – legalábbis az alsó fokú oktatás területén – egy a diákszervezet munkáját segítő pedagógus közreműködésével viszonylag szervezett, rendszeres és hatékony működés alakítható ki. Mindezek biztosítása mellett azonban elengedhetetlen az is, hogy az intézmények pedagógusai és vezetői (valamint a szülők és az intézményfenntartók is) felismerjék, hogy egy jól működő érdekegyeztetési mechanizmus működtetése nem csupán a diákok számára jár előnyökkel, hanem abból ők maguk és legfőbbképpen az intézmény is profitál majd.

### A drámapedagógia mint módszer és eszköz

*„Minden, ami a nyilvánosság előtt játszódik, olyan, mint a színház. Éppen ezért, akiket rövid idő belül a közéletbe küldenek, úgy neveljék, hogy ott megfelelően állják meg helyüket, s a rájuk bízott feladatokat kellően végezzék el.”*  
(Comenius)

Ha fenti idézet igazságát elfogadjuk – s hát, vitatkozni vele elég nehéz volna –, valamint kiegészítjük azzal, hogy a maga „színvonalán” mindenki részt vesz a közéletben, akkor beláthatjuk, hogy az iskola nem bújhat ki a tanulók e szerepre történő felkészítésének felelőssége alól.

A közéletben való részvétel legelemibb szintje, amikor az egyénben megszületik az igény, hogy érdekeit megfogalmazza és egyúttal képessé válik arra, hogy ezt a köz tudomására hozza. Ennél fejlettebb fok, amikor az egyének felismerik, hogy vannak olyan érdekeik, melyek másokéval megegyeznek, s képesek ezek érvényesítéséért közösen fellépni. A harmadik szintnek az tekinthető, amikor az egyének – többé-kevésbé már szervezett, olykor intézményesült keretek kö-

zött – kísérletet tesznek az egymástól (akár komoly mértékben) eltérő érdekeik összehangolására, „közös nevezőre hozására” és képviselőit. Végül a negyedik szint, amikor a különböző – összehangolt érdekeket megjelenítő – csoportok képessé válnak az együttműködésre, adott esetben – saját érdekeiket ugyan nem szem elől veszítve – a másik csoport tagjai iránti szolidaritásra.

A magyar jogrend az érdekek érvényesülésének ezt a hierarchiáját elismeri, ehhez igazodóan alakította ki e terület működését meghatározó jogelveket. Ennek megfelelően – nagyon leegyszerűsítve – a közösségeknek az egyének számára biztosítottnál lényegesen erősebb érdekérvényesítési eszközök használatát teszi lehetővé. Mindez abban nyilvánul meg, hogy amíg az egyén tekintetében a jogszabályok elsősorban védelmet adó jellegűek, addig a közösség számára támogatást jelentők. (Mindez érvényes a diákjogokra éppen úgy, mint pl. a munkavállalói jogokra.)

Azon sem érdemes vitatkozni, hogy az érdekek képviselője az érintettek aktív közreműködése nélkül aligha képzelhető el. Leginkább ők lehetnek képesek arra, hogy elvárásaikat, elképzeléseiket, követeléseiket vagy adott esetben akár sérelmeiket pontosan megfogalmazzák, és – amivel általában több nehézség akad – eredményesen lépjenek fel megvalósításukért.

Mindebből logikusan következik, hogy az ehhez szükséges ismeretek oktatása olyan módszerek alkalmazását teszi szükségessé, melyek a tanulók aktivitására egymás közötti kooperációjára valamint az egymás iránti szolidaritásra építenek oly módon, hogy állandóan „helyzetbe” hozzák őket, ahol – a pedagógussal is együttműködve – valós, de legalábbis életszerű problémák megoldásán dolgoznak. Olyan közös munkáról, ha úgy tesszük „játékról” van tehát szó, ahol a résztvevők mindegyikének közreműködése, szerepvállalása szükséges, s ahol ebből következően minden résztvevő egyszerre „szereplője” és „közönsége” a történéseknek.

A szituációk, próbahelyzetek megteremtése a pedagógus feladata, a problémák megoldása azonban „közös felfedezés” keretében történik. A tanár feladata a tanulók tevékenységének koordinálása, információkkal való segítése annak érdekében, hogy a probléma megoldásához szükséges eszközöket ők maguk találják meg és alkalmazzák. E módszer alkalmazása természetesen indokoltá teszi a hagyományos tanár szerepe felülvizsgálatát is. A tanár „háttérbe szorulása”, visszavontabbnak tűnő szerepe azonban csak látszólagos. Valójában éppen úgy az ő kezében futnak össze a szálak, de elképzeléseit, korrekcióit az esetek többségében – csak indirekt formában érvényesítheti. Ez a korábbinál lényegesen magasabb fokú koncentrációt, s összességében egy teljesebb „jelenlétet” vár el tőle.

Rendkívül fontos, hogy az ismeretek ilyen formában történő felfedeztetése, és a készségek kialakítása bár látszólag játékos formában történik, mégis valós, életszerű problémák megoldására épül. A tanulóknak így lehetőségük nyílik arra, hogy bizonyos szituációkban, kisebb kockázat mellett próbálják ki magukat. Így az adott probléma sikeres megoldása bátorítást – s nem utolsósorban rutint – ad ahhoz, hogy adott esetben „éles” körülmények között is bátran vállaljon (közéleti) szerepet. (Célszerűnek látszik a mesterséges helyzetekben az ellenfél képességeit erősebbként megjeleníteni, így mivel a tanulók által vállalt kockázat ebben az esetben valóban lényegesen kisebb, lehetőség nyílik ennek ellen-súlyozására, vagyis olyan helyzet teremtésére, melyben a probléma megoldásához hasonló nagyságú erőfeszítés szükséges, mint az életben.)

Ezek után nézzük meg, hogyan foglalható össze a drámapedagógia nevelési célrendszere:

*A jól alkalmazott dramatikus nevelés elősegíti*

- a közösségben, a közösségért tevékenykedő ember aktivitásának serkentését;
- ön és emberismeretének gazdagodását;
- alkotóképességének, önálló, rugalmas gondolkodásának fejlődését;
- öszpontosított, megtervezett munkára szoktatását (...);
- viselkedési bátorságot nyújt a társadalmi élet sok területén (...).

A hasonlóság, az átfedés oly mértékű az általunk vázolt elvárások és a drámapedagógia által nyújtott cél és eszközzrendszer között, hogy a kettő összehozása indokoltnak látszik.

Mindez azonban korántsem ilyen egyszerű. A legnagyobb problémát az okozza, hogy a mai magyar tanító- és tanárképzésben a drámapedagógiai módszerek oktatása nem kap kellő hangsúlyt. Ebből következik, hogy ezek a módszerek a mindennapi iskolai gyakorlatban sincsenek jelen. Számos helyen történtek és történnek kezdeményezések annak érdekében, hogy ez a helyzet változzon, látható azonban, hogy minden igyekezet ellenére ezen ismeretek (és gyakorlat) széles körben és viszonylag rövid időn belül történő elterjesztése nehézségekbe ütközik. A NAT életbelépése elméletileg segíthet azon, hogy a pedagógusképző intézményekben fontosságának megfelelően kezeljék ezt a területet, ám látva az intézmények egy jelentős részének húzódozását attól, hogy képzéseiket NAT-konformmá alakítsák, s ismerve meglehetően nagy önállóságukat e tekintetben, a helyzet korántsem nevezhető megnyugtatónak.

Ugyanakkor az is látszik, hogy a pedagógusok jelentős része nyitott ezen módszerek irányába. Mindez azért értékelhető komoly biztató jelként, mivel a pedagógusok kötelező továbbképzési rendszerének életbe lépésével – melyet szintén az 1996-ban módosított közoktatási törvény ír elő – várható, hogy olyan képzési formák és tartalmak jelennek meg az „oktatási piacon”, melyek a „vásárlók”, tehát a tanárok elvárásaihoz alkalmazkodnak majd. Az igény pedig egyértelműen jelen van már most is, s ezt csak tovább erősíti, hogy a NAT egyes műveltségterületeinek oktatásához ezen ismeretek birtoklása, és alkalmazni tudása elengedhetetlen a pedagógusok számára. Mivel pedig ezen képzések jelentős mértékben (bár nyilván különböző formában) a pedagógusképző intézményekhez kapcsolódnak majd – egyrészt mert az intézmények várhatóan a továbbképzések támogatására elkülönített központi támogatásból igyekeznek majd további forrásokat szerezni működésükhöz, másrészt pedig mert a megfelelő szakmai háttér gyakorlatilag csak ezeken a helyeken adott – inkább előbb, mint utóbb várható, hogy ha „hátról is”, de bekerül a „normál” tanító- és tanárképzésbe ezen ismeretek oktatása.

---

*A legnagyobb problémát az okozza, hogy a mai magyar tanító- és tanárképzésben a drámapedagógiai módszerek oktatása nem kap kellő hangsúlyt. Ebből következik, hogy ezek a módszerek a mindennapi iskolai gyakorlatban sincsenek jelen. Számos helyen történtek és történnek kezdeményezések annak érdekében, hogy ez a helyzet változzon, látható azonban, hogy minden igyekezet ellenére ezen ismeretek (és gyakorlat) széles körben és viszonylag rövid időn belül történő elterjesztése nehézségekbe ütközik. A NAT életbelépése elméletileg segíthet azon, hogy a pedagógusképző intézményekben fontosságának megfelelően kezeljék ezt a területet, ám látva az intézmények egy jelentős részének húzódozását attól, hogy képzéseiket NAT-konformmá alakítsák, s ismerve meglehetően nagy önállóságukat e tekintetben, a helyzet korántsem nevezhető megnyugtatónak.*

---

### **A gyakorlóterep az iskola – mint a helyi közélet színtere**

Az előzőekből kitűnik, hogy a diákjogok érvényesülését és a részben e körhöz is köthető ismeretek (közéleti vagy állampolgári technikák) oktatását illetően a helyzet koránt-

sem olyan biztató, mint ahogyan azt sokan láttatni szeretnék, ám nem is olyan kedvezőtlen, hogy reménytelennek kellene nevezni. Egyértelmű, hogy ezen célok megvalósításához a feltételek részben adottak (pl. jogszabályi háttér, létező oktatás programok), részben megteremthetőek (pl. pedagógusok továbbképzése, anyagi eszközök biztosítása). Ugyanakkor az is az előrelépés lehetőségét erősíti, hogy a két dolog szükségszerű összekapcsolásával mindkét téren egy időben realizálható pozitív irányú elmozdulás.

A két folyamat egymással kölcsönhatásban zajlik, helyszínük maga az iskolai élet. A kölcsönhatás egyrészt megnyilvánul abban, hogy az ilyen irányú oktatás szükségességét (részben) az iskolákban uralkodó állapotok indokolják, s éppen ezért a tanítási-tanulási folyamat alapjául szolgáló helyzetek az iskolai életből merítődnek, másrészt az elsajátított ismeretek, technikák hatékonyságának próbaterepe is az iskola lesz, s a tanultak hasznosításának eredményeként az iskolai élet minősége is változik (kedvező esetben javul), ami visszahat az oktatás tartalmára is.

A helyzet tehát nagyon hasonlít – legalábbis első ránézésre – arra, mint amikor a hóhért akasztják. Minden ismeret, amit a pedagógusok segítségével a diákok elsajátítanak – mondhatják azok, akik a változások ellen lépnek fel – fegyverként fordítható vissza ellenük. Az aggály persze túlzó, különösen ha abból indulunk ki, hogy ez esetben a legfőbb gond talán mégis csak az, hogy olyan helyzet lehet egy – állítólag demokratikusan működő – iskolában, hogy a diákok fellépését ilyen ellenségesen kell megítélni. Másrészt az élet számos más területén bizonyosodott be már, hogy az érdekek egyeztetése akkor lehet eredményes, ha minden érintett fél tisztában van a játékszabályokkal, és azokat elfogadja. Ha az egyik felet elzárjuk ezek megismerésének lehetősége elől, akkor számára valóban csak az érzelmi alapokon nyugvó „harc” vagy a teljes behódolás marad. Nyilván nem kell bizonygatni, hogy egy demokratikus elveket valló ország iskoláiban egyik megoldás sem kívánatos.

Mindemellett nem kerülhető, meg az a tény, hogy a pedagógusok jelentős része idegenkedik, nagyon sok esetben pedig egyenesen fél ettől a helyzettől. Az ő együttműködésük nélkül ugyanis lényegesen nehezebb lesz a kívánt változásokat elérni. Látni kell azt is, hogy a pedagógusok félelme nem elsősorban a diákok jövőbeni szerepétől való félelem, sokkal inkább arról van szó, hogy a pedagógusok egy része úgy érzi, hogy nem tud (vagy sok esetben nem akar) jelenlegi gyakorlatán változtatni. Bizonytalanságukat növeli, hogy úgy látják, ezekkel a lépésekkel az iskola eddigi hierarchiája megbomlik, az alá-, fölérendeltségi viszonyok mellérendelő viszonyokká alakulnak át. Ez azonban csak részben igaz. Kétségtelen ugyanis, hogy a tanítási-tanulási folyamat terén egyre nagyobb szerepet kell, hogy kapjon egy a kölcsönös bizalmon alapuló partnerségi viszony kialakítása, ugyanakkor azonban az iskolai élet feltételeit alapvetően meghatározó döntések meghozatalának joga továbbra is – a felelősség megosztásának arányán alapulva – a pedagógusok kezében marad. Más kérdés, hogy ez utóbbi tevékenység során a jövőben sokkal jobban figyelembe kell venni az iskolahasználók, a diákok és a szülők különböző fórumokon (iskolaszék, diákönkormányzat) megfogalmazódó legitim álláspontját, véleményét, s lehetőség szerint ezeket össze kell hangolni a nevelőtestületben vagy a fenntartónál kialakított elképzelésekkel.

Nem könnyen megvalósítható célokról van tehát szó. Ám ha az iskolák jól sáfárkodnak a lehetőségekkel és valóban fontosnak tartják a fenti célok megvalósulását, akkor tevékenységük eredményeként elérhető, hogy a felnövekvő, az iskolapadból kikerülő ifjúság közéleti érdeklődése élénkebb, a közéletben való részvétele pedig – éppen az adott ismeret és technikák birtoklásának eredményeként – tudatos és eredményes legyen.