

KOMMUNIKÁCIÓ A POLITIKAI FELNŐTTOKTATÁSBAN

Az utóbbi évtizedekben fellendült kommunikációelméleti kutatások világossá tették, hogy a politikai felnőttoktató és hallgatósága között, valamint a hallgatók egymás között létrejövő közléskapcsolatai rendkívül összetettek; a nyíltan megjelenő formáik háttérben, de nem elhanyagolhatóan, számos rejtett formájuk is van; s olyan törvényszerűségek szabályozzák, melyeknek tudatosítása hozzájárulhat a politikai nevelés nagyobb hatékonyságához. A kommunikációs helyzetek és a kommunikáció módozatai nagyrészt. — noha korántsem teljesen — magukba foglalják azt a tárgykört is, melyet általában módszertannak szoktak nevezni.

A politikai mozgalmi tanítás-tanulás folyamataiban szervezett kommunikációt a következőkkel jellemezhetjük általánosságban:

1. Intézményes keretek közt megy végbe. Pártoktatásként, KISZ-oktatásként, szakszervezeti stb. oktatásként. Ebből következően a kommunikációk egy része "hivatalos" jelleget ölt, formálisan is szabályozott. A szabályozottság egyaránt kiterjed a szervezetet reprezentáló oktató és a hallgatóság kommunikációs magatartására. Tartalmilag központi meghatározottság érvényesül, melyet vagy csak a célok és elvek síkján, vagy ennél konkrétabban juttatnak kifejezésre. Egyszersmind az egyes szervezeti egységeknek, oktatási intézményeknek megvan a maguk többé-kevésbé sajátos uralkodó kommunikációs stílusa.

2. Célirányos, eszköz jellegű (instrumentális). A kommunikáció nem öncélú (mint például többnyire a köznapi társalgásban), hanem feladatra szervezett. A propagandacélok végrehajtásának eszköze.

3. Tanítás-tanulásként folyik. Egy régebbi szemlélet ebben nem látott semmi mást, mint ismeretátadást vagy tágabban tudásátszármaztatást. Először felkészítik az oktatót, azután megteremtik a tanítás feltételeit: létrehozzák a megfelelő szituációt. E szituációt az aszimmetria uralja. Megfogalmazott és íratlan szabályok szerint a kezdeményezések szinte teljesen a tanár kezében vannak, még ha a hatékonyabb tudásátadás érdekében a tanuló is feltehet kérdéseket. "Jó" kérdéseknek azonban csak azok számítanak, melyek módot adnak a tanári tudás további kinyilvánítására. A tanár kompetenciáján túleső

kérdések már zavaróak, nem-kívánatosak.

Túlmutat ezen a szemléleten a pedagógiai folyamat bipolaritásának – főleg a pedagógiai, pszichológiai művekben hangsúlyozott gondolata. Ez mint a tanár-tanuló viszony jellemzője azt fejezi ki, hogy mindkét oldal aktivitására szükség van a folyamat eredményes megvalósulásához. A bipolaritás természetesen megengedi a viszony aszimmetriáját, hiszen – mellőzve itt azt a kérdést, hogy a teljes pedagógiai folyamat ráépül-e erre a kölcsönviszonyra – csakis akkor beszélhetünk tanításról-tanulásról, ha mindkét oldalon az illető pozíciójából következő tevékenységet folytatják. Másképp kifejezve: komplementer, egymást feltételező és kiegészítő tevékenységekről van szó. A tanításnak mindenkor csak a tanulásra vonatkoztatva van értelme, a tanulás pedig valamely szervezett pedagógiai, andragógiai folyamaton belül nagyrészt a tanítás függvénye.

Bár teljes pedagógiai folyamat leírására elégtelen a bipoláris modell – valójában soktényezős, bonyolult folyamatról van szó –, a kommunikáció elemzését jól segíti.

A komplementaritás azonban sajátos a felnőttoktatásban. Amikor felnőttek és gyerekek közt folyik kommunikáció, viszonyukat főképp az teszi egyenlőtlené, hogy az emberi érettség elvileg eltérő fokán állnak, s ez eltérő társadalmi pozícióban is kifejezésre jut. Felnőttek esetében viszont egy szakértő áll szemben ugyanolyan "felnőtt" pozícióban lévőekkel, akik – különösen épp a politika terén – gazdag tapasztalati világgal rendelkeznek. Itt a komplementaritás semmiképp sem merülhet ki abban, hogy az egyik póluson tudást nyújtanak, a másikon ezt elsajátítják. A tanítás-tanulás a felnőttoktatásban is megőrzi a kiegészítő jelleget, de az óhatatlanul velejáró hierarchikus viszonyt a minimumra szorítja. Így közelkerülünk a szimmetrikus viszonyhoz, melyben az egyik fél magatartása a másikénak a visszatükrözésére irányul.

Kommunikációs helyzet a politikai képzésben

A kommunikáció szociológiájának művelői ezt a fogalmat általában tágabban értelmezik, mint a hagyományos pedagógia, amikor a tanítás-tanulás során kialakuló közlési helyzetekről beszélt. Magyarországon Szecső Tamás munkássága nyomán elterjedt a következő értelmezés: a kommunikációs szituáció alapelemei: a szöveg (ez a közlések tartalmát jelöli), a mögöttes szöveg (mindaz, ami értelmezi és minősíti a szöveget), a viszony (vagyis a részt-

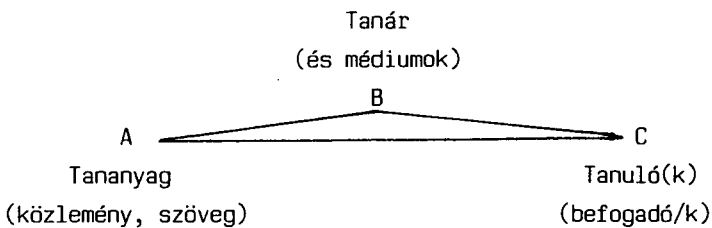
vevők közti és a közlőhöz való viszony), végül a környezet.¹

A megszokott pedagógiai, andragógiai értelmezés szűkebb ennél. A mögöttes szöveget figyelmen kívül hagyja, a környezetet mintegy zárójelbe teszi, a viszonyból pedig kihagyja a résztvevők egymás közti viszonyait. Így tudja létrehozni az ismert didaktikai háromszöget (1. ábra), melyben a következő viszonylatokat vehetjük észre:

Az alapvető kommunikációs út: a tananyag a tanár és az általa igénybe vett médiumok révén eljut a tanulókhöz, akik ezt befogadják, megtanulják. (A→B→C)

A tananyagot eszerint a tradicionális felfogás szerint a tankönyv foglalja magában. Amikor a tanuló a tankönyvet tanulja (a politikai felnőttképzés magasabb szintjein ehhez általában kötelező és ajánlott irodalom társul) – ez az önállóan szervezett tanulói időben megy végbe, és általában egyénileg – a kommunikáció közvetett. A tanár és az általa használt eszközök nincsenek aktuálisan jelen, ezért ilyenkor a tananyag-tanuló kapcsolat közvetlen. (A→C)

Amikor a tanár nem a tananyagot idézi fel (prelegálja) vagy magyarázza (interpretálja), hanem önállóan lép fel, a tananyagot kiegészíti, olyan problémákat exponál, ismereteket közöl, melyek a tananyagban nem szerepeltek, akkor közvetítőtől valódi ismeretforrássá lép elő. (B→C)



1. ábra

A tanulók részben azért kommunikálnak, mert a folyamatba beletartozik, hogy reprodukálják a tananyagot (felelések, vizsgák), részben azért, mert az elsajátítás, főleg a megértés megkívánja, hogy kérdéseket tegyenek fel, korábbi ismereteiket közöljék, esetleg észrevételekkel éljenek. A politikai

¹Vö. Szecső Tamás: Kommunikációs rendszer – köznap kommunikáció. Akadémiai Kiadó, Bp., 1971.

felnőttoktatásban erre leginkább az előadást követő vagy önálló konzultáció szolgál. (C ↔ B)

Ha figyelembe vesszük a nem nyelvi reagálásokat is, a teljes interakciót, akkor ezek a sémák jóval bonyolultabbakká válnak, hiszen minden akciót azonnal nyomon követ a komplementer akció.

Egyes szerzők a tanárok és a tanulók "koegzisztens", vagyis együtt létező, egymásban megvalósuló műveleteiről beszélnek. Wincenty Okon például – többek közt – a következő koegzisztens műveleteket sorolja fel:²

<u>A tanárok</u>	<u>A tanulók</u>
– kész információkat közölnek vagy tesznek hozzáférhetővé,	– kész tartalmakat befogadnak (receptió) és elraktároznak (retenciós),
– irányítják a problémák megoldási folyamatát,	– problémákat oldanak meg,
– értékorientációt adnak,	– megismerik és átélik az értékeket.

A pedagógiai háromszög más irányú kiegészítése a résztvevők egymás közti viszonyait is bekalkulálja a szituációba. A szocialista pedagógia – minthogy a közösségi nevelés keretei közé helyezte a teljes tanítási-tanulási folyamatot – kezdetből előtérbe állította a tanulók egymáshoz való viszonyát, és egyebek közt elemezte, fejlesztette kommunikációs kapcsolataikat is.

Másfajta alapon az utóbbi évtizedekben más pedagógiai rendszerek is nagymértékben asszimilálták azokat a felismeréseket, melyeket a szociálpszichológia, ezen belül főleg a kiscsoportkutatás tárt fel a személyközi kapcsolatok alakulásának és mindenfajta tevékenység eredményességének összefüggéséről.

Az andragógiára szorítkozva, hivatkozhatunk Franz Pöggelerre, aki a felnőttképzés módszereiről írt jelentős monográfiájában szembeállította "a felnőttoktatás iskolás stílusával" a felnőttközösségre támaszkodó, közösségalkító formákat, hangsúlyozva, hogy minden metodikai történéshez meghatározott "szociális interakciós jelenségek" tartoznak, s hogy minden beszélgetőkör "szociális erőter".³

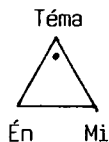
Ruth Cohn azt vizsgálta, hogy a beszélgetőkörök (szemináriumok) három eltérő típusa közül melyikben legjobbak a tanulási eredmények.⁴

² Wincenty Okon: Felsőoktatási didaktika. Felsőoktatási Pedagógiai Kutatóközpont, Bp., 1973. 221–226.

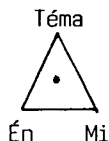
³ Franz Pöggeler: Methoden der Erwachsenenbildung. Herder Verlag, Freiburg-Basel-Wien, 1971. 3. kiadás

⁴ Ruth Cohn: Das Thema als Mittelpunkt interaktioneller Gruppen. Gruppenpsychotherapie. Gruppendynamik 1970. 251–259.

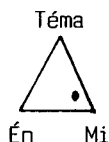
1. A klasszikus akadémiai szeminárium teljesen a szaktémákra, a megvitatott tárgy tartalmára koncentrál, csak kognitív céljai vannak, a csoportot mint szociális képződményt nem veszi tekintetbe. A témavezető csupán a téma szakértőjeként fejt ki aktivitást. Ez a megoldás korlátozott tanulási eredményeket hoz az elérhető legjobbhoz viszonyítva. Cohn ezt így ábrázolja:



2. Témacentrikus és interakcióra alapozott munka esetén mindhárom tényező egyenlő súlyú. A vezető szerepe megváltozik: témaszakértő, egyben (immár nem névleges) csoportvezető, aki az egyénnel is megfelelő kapcsolatban áll. A tanulási teljesítmény ezáltal lényegesen jobb.



3. A csoportközpontú oktatásban a tanulási célok közé besorolódnak a szociális tanulási célok is. Kognitív területen is így lehet eljutni az optimumhoz. A vezető feladja centrális helyzetét, hogy a csoporthatások kibontakozzanak, és a szociális tanulási célok is optimálisan teljesejdenek.



Itt az a gondolat húzódik meg, melyet az andragógia csoportdinamikai iránynya azzal is kifejezésre juttat, hogy a felnőttoktatónak – kiváltképp politikai területen – moderátorként, a csoportfolyamatok résztvevő szabályozójaként, az ellentétek, konfliktusok mérséklőjeként kell működnie. Ennek következtében a pedagógiai háromszög átalakul "andragógiai körré". A moderátor a résztvevőkkel részben közvetve (a tárgyon keresztül), részben közvetlenül (az interakciós folyamatokban) kommunikál, mint a csoport sajátos funkciójú tagja.

Az ilyesfajta tipizálások és modellrajzok segítenek annak megértésében, hogy milyen tendenciák fejeződnek ki a felszínen pusztán formai, módszerbeli eltérések mögött. A politikai képzés mikéntjére vonatkozó eddigi elméleti művek nagy részében, és épp így a politikai felnőttoktatás számára írt se-

gédkönyvekben, útmutatókban gyakori volt, hogy az egyes szervezeti megoldásokat az oktatás környezetének figyelmen kívül hagyásával ábrázolták. Holott nemcsak a politikai felnőttoktatás, hanem "végső soron minden pedagógiai tevékenység... arra irányul, hogy az egyént a maga viszonyaival egységben ragadja meg, és ekképpen befolyásolja-alakítsa. E viszonyok kitüntetett típusa és formája a személyes (interperszonális) viszony és ennek különféle rendű és rangú sűrűsödési pontjai: az emberi csoportalakzatok".⁵

A politikai tanítás-tanulás során alkalmazott kommunikáció alapformái

A propagandista részben maga közli mondanivalóját, részben más információforrásokat állít szolgálatába, de az üzenetet mindenképp ő "adja fel".

Kommunikációja főleg abba a típusba tartozik, melyet egyes szociálpszichológiai művek így neveznek: befolyásolás új információkkal való szembesítés útján. Brehm és Gohen e sajátos kommunikációt három szempontból elemezte:

1. Az információátadás valamely forrás kínálataként megy-e végbe (például előadás, film, írott szöveg stb.), és azért talál elfogadásra, mert a forrás hihető, szimpatikus, kompetens, vagy pedig a címzett saját felfedezéseként (logikai, illetve érzelmi alapon).

2. A címzett milyen mértékben járult hozzá az új információval való szembesítéshez. (Egyáltalán nem; egyetértését kikényszerítették; vagy szabadon választott több lehetőség között.)

3. A személyes elkötelezettség. (Aktivitás; a konfrontációs feladat vonzása és a leküzdendő ellenállás nagysága; a kívánt feladat jelentősége; a viselkedés nyilvánosságának foka.)

Formálisabb, de áttekinthetőbb az a felosztás, mely a kommunikációs helyzet és magatartás megnyilvánulásaira utal:

A. EGYIRÁNYÚ

1. Az oktató közli vagy közvetíti, a hallgató befogadó
 - a) Szóbeli előadás, magyarázat
 - b) Írott szövegek rendelkezésre bocsátása (könyv, jegyzet, táblavázlat vagy sokszorosított vázlat stb.)
 - c) Médiumok alkalmazásával közvetített kommunikáció (verbális, ikonikus stb.)

⁵Gazsó Ferenc-Pataki Ferenc-Várhegyi György: Diákéletmód Budapesten. Gondolat, Bp., 1971. 192.

2. A hallgatók a közlők, a propagandista a közlések megítélője (ritkában befogadója)

- a) Hozzászólások, feleletek (beszámolókon, vizsgákon)
- b) Írásos beszámolók, dolgozatok

B. KÖLCSÖNÖS

1. Dialogikus

- a) párbeszéd az oktató és egyik vagy másik hallgató között
- b) párbeszéd két hallgató között

2. Csoportos

- a) megbeszélés
 - b) vita
- } kiscsoportban vagy/majd plenárisan

A tanítás-tanulás nem azonos a kommunikációval. Nem fogadjuk el azt a túlzó nézetet, mely teljes egészében a kommunikáció egyik fajtájává egyszerűsíti az oktatást. De több körülmény is indokolja a kommunikációs szempontok előtérbe állítását.

1. Tágabb értelemben minden kognitív tanulási folyamatban végbemegy kommunikáció. Híres kommunikációelméleti axióma, hogy "nem lehet nem kommunikálni". Ezen azonban többnyire csak azt értik, hogy ha valahol két vagy több ember összekerül, képtelen nem kifejezni a másik, a többiek jelenlétének tudomásulvételét, és legalábbis nonverbális kapcsolatba lépnek egymással. De nemcsak erről van szó. A kognitív tanulás során akkor is, ha egyáltalán nem ismerjük a közlő személyét (például ismeretlen szerző művét olvassuk), szembekeverülünk emberi tartalmakkal (tudományos, művészeti vagy egyéb objektívációkkal, és gondolatilag (belső beszéddel) reagálunk ezekre. Ez természetesen nem ugyanaz, mint a nyílt kommunikáció, az élőbeszéd, de ugyancsak kommunikáció.

2. A kölcsönös kommunikáció előtérbe állítása a politikai képzésben elhatárolódást jelent a hallgatók igényeit, véleményét, viszonyait elhanyagoló iránytól. A sikeres kommunikáció feltétele, hogy a partnerre tekintettel beszéljünk, figyeljünk az ő közléseire, pontosan dekódoljuk üzenetét. A politikai felnőttoktatásnak mint kommunikációnak az elemzése arra is int, hogy a zavarmentes, félreérthetetlen információcsere a totális kommunikációban inkább létrejön, mint a szóbeliségre vagy írásbeliségre szorítókozó üzenetváltásban.

A nonverbális közlő eljárások együttesen fejtik ki hatásukat, egyes csatornák jelentősebbek másoknál. Az oktatásban a verbális csatorna vitathatat-

lanul uralkodik. A nonverbális csatornák közül különösen fontos a tekintet. Ez ugyanis, mint Buda Béla írja, "visszajelentés a visszajelentésről", arról kelt képet, hogy a másik mit észlel, mit vesz észre, és ezáltal könnyíti a kontrollt a helyzet felett. Az emberi kommunikációban így az 'impressziókelés' tendenciájának fő bázisa lesz... a mimika mellett a tekintet hordozza leginkább a befolyásoló jelzést. Jórészt a tekintet merevsége és 'üressége' közvetíti a meg nem értés tényét, és váltja ki a kommunikáció megismétlését vagy kibővítését".⁶

Montágh Imre rendszerezése szerint a nonverbális eszközök árulkodnak a beszélőről és jellemzik őt; árulkodnak a beszélőnek a hallgató/k/hoz való viszonyáról; árulkodnak a beszélőnek a témához való viszonyáról.

A kommunikáció eszközei lehetnek kongruensek (a személyiséghez illőek) vagy inkongruensek (a személyiséghez nem illőek), valamint adekvátak (a témához, helyhez, hallgatósághoz illőek) vagy inadekvátak (a témához, helyhez, hallgatósághoz nem illőek).

Ezek a kategóriák nem pusztán leírásra szolgálnak. A verbális kommunikáció magától értetődően, de a nonverbális kommunikáló képesség is fejleszthető a gyakorlatban és speciális tréningek segítségével.

A beszédtevékenység

A szervezett andragógusképzésben hódít a képmagnó, s kétségtelenül ez az eddig ismert leghatékonyabb eszköz a beszédtevékenység fejlesztésére, retorikai önképzésre (beleértve a nonverbális képességek kiművelését is).

Olykor azonban leszűkítik az oktatók "beszédtanulását" a helyes nyelvhasználat és beszédszerkesztés kérdéseire. A kommunikáció szempontjából tekintve a beszédtevékenységet, ennél jóval többről van szó.

Először is: figyelemmel kell lennünk e tevékenység fázisaira. Wilhelm Schmidt erről a következő áttekintést adja (2. ábra):

A kommunikatív fázist (a voltaképpeni kommunikációs aktust) mindig megelőzi az előkészület hosszabb-rövidebb fázisa (a prekommunikatív fázis), és mivel a beszéd általában szándékos, és meghatározott cél elérésére irányul, egy olyan szakasz, melyben a közölt tartalom feldolgozása megy végbe, a beszéddel többé vagy kevésbé teljesül (posztkommunikatív fázis).⁷

⁶Buda Béla: A közvetlen emberi kommunikáció szabályszerűségei. MRT Tömegkommunikációs Kutatóközpontja, Bp., 1974. 71-72.

⁷Wilhelm Schmidt: Sprachwissenschaftliche Grundlegung. = Sprache - Bildung und Erziehung. VEB Bibliographisches Institut, Leipzig, 1979. 18.

Beszédtevékenység		
prekommunikatív fázis	kommunikatív fázis	posztkommunikatív fázis
belső beszéd (több fokozatban)	külső és belső beszéd (produkció és recepció)	belső beszéd (feldolgozás és hatás)

2. ábra

Az egymást követő fázisok annak következményeiként jelennek meg, ami az előző fázisban végbement, de a meghatározottság sohasem teljes. Mindig a situáció egésze határozza meg a közlést: a beszéd csak kontextusában kapja meg jelentését, a posztkommunikatív fázis pedig a beszélő és a hallgató kölcsönhatásától függ. Az oktató számára a jelentésképződés teljes folyamata lényeges, tehát a kommunikáció elő- és utófázisai is, és természetesen kontextusa is. Ez többek között azt jelenti, hogy amikor kommunikációs tervet, másképp szólva stratégiát dolgoz ki, szem előtt tartja a folyamatjellegét és a fokozatok egymásra következését.

Másodsor: a beszédmagatartást nemcsak abból a szempontból érdemes elemezni, hogy mennyiben szolgálják a jelentésközvetítést, hanem abból a szempontból is, hogy milyen tettet hajtunk végre általa. J.L. Austin, az ún. beszédaktus-elmélet megalapítója különbséget tett a bizonyos jelentéssel elmondott és bizonyos erővel elmondott mondatok között.⁸

A politikai felnőttoktató beszéde olyan közlések sorozatából áll, melyeket el akar fogadtatni, és beszéde egyszersmind politikai tett. Két síkon is az. A beszélő kinyilvánított vagy implikált módon elkötelezi magát a hirdett nézetek mellett. Nemcsak azt közli, hogy adott kijelentés mellett ilyen és ilyen érvek szólnak, a tőle eltérő állításokkal szemben pedig ez és ez hozható fel, hanem azt is kinyilvánítja, hogy "én azokkal vállalhatok közösséget, akik ezen az oldalon állnak". És egy ilyen szociális megnyilatkozásban további implikációk rejlenek. "Ha velem akarsz tartani, elfogadod ezt a nézetet", vagy: "Ha elfogadod ezt a nézetet, velem vagy – és azzal a szociális csoporttal, melyet én is képviselek".

⁸Vö. J.L. Austin: Hogyan cselekedjünk szavakkal? = Beszédaktus – kommunikáció – információ. (Szerk. Pléh Csaba-Terestényi Tamás) Tömegkommunikációs Kutatóközpont, Bp., 1979.

Egyesek elméletileg külön is választják a tárgyi, tartalmi bizonyító erőt és a pszichológiai hatótényezőket. Az előbbi nem csupán az önmagában vett ismerettárgytól függ (illetve annak a meglevő ismeretekkel, tapasztalatokkal, beállítottságokkal való egyezésétől), hanem nagymértékben a kifejtés logikai feddhetetlenségétől is. (Amit megint csak viszonylagosan kell értelmelnünk: a meggyőző kommunikáció komplex folyamatába belejátszik a befogadó logikai kulturáltsága is.) Szerepet játszik itt az egzakt fogalomhasználat, a tételek ellentmondásmentessége, az elégséges érvanyag, a felmerülő ellenérvek cáfolata, a logikai ugrások elkerülése stb.

A pszichológiai tényezők sorában pedig elsősorban a szükségletek és érdekek, tapasztalatok és elvárások, beállítódások és gondolkodási szokások tekintetbevételéről van szó.⁹

Mindezek alapján – felhasználva Wilhelm Schmidt és Eberhard Stock vizsgálódásainak eredményeit is – összefoglalóan azt mondhatjuk, hogy a politikai felnőttoktatásban zajló kommunikációs folyamatokat főleg a következő tényezők határozzák meg:

- a kommunikációs folyamatok általános társadalmi determinációja;
- az objektív társadalmi, gazdasági, politikai helyzet és ennek átélése;
- az oktató és a hallgató közti szociális viszony és a kommunikációs folyamat szituatív körülményei;
- a kommunikáció adott feladatai;
- a szóban forgó konkrét tárgy;
- az oktató kommunikációs szándéka és motivációja, tárgyismerete és háttérismeretei, valamint azok az ismeretek, melyekkel hallgatóiról és azok elvárásairól rendelkezik;
- a kommunikációs folyamatra vonatkozó érvényes szociális, etikai normák és korlátozások;
- az oktató kommunikáció tervezői tudatossága;
- a kommunikációs partnerek kompetenciája, nonverbális viselkedésük színvonala;
- végül, de nem utolsósorban: az oktató személyiségének kongruenciája.¹⁰

⁹ L. pl. Wolfgang Feige: Zu einigen qualitativen Ansprüchen an die didaktisch-methodische Gestaltung des Staatsbürgerkundeunterrichts. Geschichtsunterricht und Staatsbürgerkunde, 1983. 5. sz.

¹⁰ Vö. Wilhelm Schmidt-Eberhard Stock (Hrsg.): Rede – Gespräch – Diskussion. VEB Bibliographisches Institut, Leipzig, 1979. 37.