

Szociális kommunikáció és nevelés

A kommunikáció az egyik legbonyolultabb jelenség, számos tudományág tárgya. Az iskolai oktató munkában központi szerepet játszik: az oktatás szinte kizárólagos eszköze; továbbá az anyanyelvi, a vizuális nevelés, az idegen nyelvek oktatása lényegében a kommunikációs képességek fejlesztését szolgálja, de a művészeti nevelés, avagy a matematikának mint a formalizált kommunikáció eszközeinek a tanítása szintén hozzájárul a kommunikatív képességek fejlődéséhez. Az utóbbi évtizedek etológiai (1), humánológiai (2) kutatásainak, továbbá az érzelmi kommunikáció (3), a közvetlen kommunikációs képességek (4), a szociális készségek (5) pszichológiai kutatásainak eredményei, valamint a fejlesztő gyakorlat (6) terjedése lehetővé teszi, hogy a szociális kommunikáció fejlődésének szándékos segítése is az iskolai nevelés kiemelt feladatává váljon. Ennek a dolgozatnak az a célja, hogy hozzájáruljon e lehetőség és feladat jelentőségének eddiginél jobb megértéséhez.

Az állati és az emberi kommunikáció (a továbbiakban csak erről lesz szó) a szociális kölcsönhatások közvetítő, lebonyolító eszköze, amelynek köszönhetően információk közlése és a közölt információk vétele valósulhat meg. A kommunikáció mint eszköz egyfelől *jelkészlet és szabályrendszer*, amelyek által megvalósulhat az információk közlése és vétele. Másfelől *komponensrendszer* (7), amely komponenseinek készletéből (öröklött mechanizmusokból, szokásokból, készségekből, mintákból, ismeretekből) általános szabályokat követve komponenseket aktivál (replikál), a meglévőket módosítja, újakat hoz létre: megvalósítja, kivitelezzi a kommunikációt. Eközben maga is változik (adaptálódik, gazdagodik, fejlődik). Vagyis a kommunikációt megvalósító komponensrendszer önmódosító, tanuló rendszer. A kommunikáció komponensrendszerének működését, a kommunikációt mint viselkedést a kommunikáció általános szabályait követve a *kommunikatív képességrendszer* szervezi, valósítja meg.

A kommunikáció mint eszköz különböző funkciók, aktuális érdekek teljesülését szolgálja. Természetesen a kommunikáció mint eszköz önmagában is vizsgálható (több tudománynak ez a tárgya). A szociális kommunikáció esetében azonban a funkcióktól elválasztott kommunikáció – legalábbis nevelési szempontból – érdektelen. Ugyanakkor az eszköz és a funkció megkülönböztetésének mellőzése az eredményesebb megismerés és hasznosítás egyik akadálya (a példákat lásd később).

Kampis György különbséget tesz nonreferenciális és referenciális információ között. Ennek lényegét így foglalja össze: „Javaslom, hogy az információt mint tudást *nonreferenciális információnak*, az információt mint akciót pedig *referenciális információnak* nevezzük. Ez a terminológia nemcsak az eddigi fogalmi kifejtést fejezi ki, hanem forrása lehet egy új, tartalmas információelméletnek is.” (8). A nonreferenciális információ tulajdonképpen kognitív információ, és annak kommunikálása *kognitív kommunikáció*. A referenciális információ kommunikálása pedig a szociális rendszerek kölcsönhatásaira vonatkoztatva *szociális kommunikációnak* nevezhető. Ez a Kampis Györgynek köszönhető értelmezés a kognitív és a szociális kommunikáció közötti lényegi különbséget emeli ki. Lássuk e különbség tartalmát!

A szociális kölcsönhatások (a tettelegességtől részben eltekintve) kommunikáció által valósulnak meg; lényegüket tekintve kommunikatív kölcsönhatások. Más szóval: mindenfajta állati és emberi kommunikáció szociális kölcsönhatás. Ennek értelmében minden ilyen kommunikáció szociális kommunikáció. Vagyis első tekintetre a „szociális” jelző használata fölösleges szószaporítás. Az állati kommunikáció *általános funkciója* a kommunikáló felek aktivitásának (érzelmi állapotának, magatartásának, viselkedésének) aktuális befolyásolása (vagyis a szociális rendszerben lezajló akciók sorozata). Ez a *szociális kommunikáció*. Az állatok csak ilyen kommunikációra képesek, ezért a „szociális” jelző esetükben valóban fölösleges. Amint az ismeretes, a törzsi társadalmakban a kommunikáció még csaknem kizárólag szociális problémákkal kapcsolatos (9). Az ember azonban kialakított egy ettől lényegesen eltérő funkciójú kommunikációt is: a *kognitív kommunikációt*. Például az iskolai oktatásnak, egy ismeretterjesztő, egy tudományos előadásnak, vitának nem az a funkciója, hogy befolyásolja az aktuális viselkedést, hanem a megismerés, a megértés, a tanulás segítése: a majdani aktivitás eredményességének növelése. Természetesen ez is szociális kölcsönhatás és befolyásolhatja az aktuális magatartás is, de dominánsan nem ez a funkciója.

Az *interaktivitás* szempontja szerint a kommunikáció *közvetlen* vagy *közvetett* attól függően, hogy a közlő és a közölt információt vevő fél aktuálisan észlelhetik-e egymást, vagyis a kommunikáció interaktív-e vagy nem. *Közvetlen szociális kommunikáció* a beszélgetés, a vita, a színházi előadás (az előadó is kap információkat a közönségtől) és hasonló. Ezzel szemben egy regény olvasása, egy festmény megtekintése, egy rögzített zenemű meghallgatása *közvetett szociális kommunikáció*. Részvétel egy oktatási folyamatban, egy ismeretterjesztő előadáson: ez közvetlen kognitív kommunikáció. Ezzel szemben egy ismeretterjesztő mű, egy tervrajz olvasása *közvetett kognitív kommunikáció*.

A kommunikáció különböző szempontok szerinti sokféle fajtája közül (10) a széleskörűen ismert verbális és nonverbális kommunikáció és hasonló megkülönböztetések helyett azért jellemeztük a kommunikáció fenti két szempont szerinti megkülönböztetését, mert ezek a szociális kommunikáció értelmezésének kiinduló feltételei. *A közvetlen emberi szociális kommunikáció a szociális kölcsönhatások megvalósításának alapvető eszköze, amelynek az általános funkciója: a kölcsönhatásban résztvevők aktivitásának (motiváltságának, érzelmi állapotának, magatartásának, viselkedésének, tevékenységének) befolyásolása.*

A *nevelés célja* természetesen a szociális kommunikatív képesség fejlődésének segítése, vagyis a majdani szociális kölcsönhatások eredményességének növelése. Ez azonban tényleges közvetlen szociális kommunikációk sokasága nélkül lehetetlen. Ez nem azt jelenti, hogy a szociális kommunikatív képesség fejlődésének segítségével nem játszik szerepet a kognitív kommunikáció: magának a szociális kommunikációnak a megismerése, megértése, működésének tudatosulása. Pedagógiai szempontból a közvetett szociális kommunikációnak (különösen a szépirodalom olvasásának) is kiemelkedő a jelentősége, de ez a tanulmány a közvetlen szociális kommunikációval foglalkozik.

A szociális kommunikáció öröklött alapjai

A kommunikatív komponensrendszer öröklött és tanult komponensek rendszere. Ez érvényes mind a nonverbális, mind a verbális kommunikációra. Egy műszaki rajz készítése és olvasása is nonverbális kommunikáció, de jel- és szabályrendszere nem öröklött. Ezzel szemben például a mosoly öröklött nonverbális kommunikációs mechanizmus. Ma már általánosan elfogadott, hogy a verbális kommunikációnak is vannak öröklött alapjai. A szociális kommunikáció öröklött alapjait a nonverbális kommunikáció öröklött komponensei képezik. Ezt többféleképpen nevezik: *Darwin* óta *expresszió*nak, *expresszív viselkedés*nek, *kommunikációnak* (11), újabban inkább *spontán* vagy *érzelmi* kommuniká-

ciónak (12). Mint látni fogjuk, nevelési szempontból az „érzelmi kommunikáció” megnevezést célszerű használni.

Az emberi aktivitás öröklött szabályozása az érzelmi apparátus által valósul meg. Erre ugyan ráépül a tanult tapasztalat, az értelmező és az önértelmező tudatosság, de ezek „alatt” szakadatlanul működik az érzelmi apparátus öröklött szabályozó (jelző, készítő) funkciója. A szocializáció (a tapasztalat, a tudatosság) legfőljebb csökkenteni, többkevesebb sikerrel elfojtani, módosítani képes az érzelmi apparátus szabályozó hatását, de – szerencsénkre – kiiktatni nem. Aktuális érzelmeink egyfelől önmagunknak jelzik belső állapotainkat, a külső helyzeteket, és e jelzéseknek megfelelő aktivitásra készítetnek. Az érzelmek másfelől arckifejezésekben, testtartásokban stb. nyilvánulnak meg észlelhető jelzéseket közvetítve, amelyek a vevő félben hasonló érzelmeket, készleteket indukálnak.

1) Az érzelmi kommunikáció öröklött komponensei az érzelmet (megfelelő érzelmet) közlő (jelközlő) mechanizmusok, valamint az érzelmi jelet felismerő (jelfelismerő) mechanizmusok készletei. Feltehető, hogy léteznek olyan érzelmek (az emberben és az állatokban egyaránt), amelyek aktiválódása nem nyilvánulhat meg mások által felismerhető, rezonanciát kiváltó jelként, mivel nincsenek megfelelő öröklött jelközlő, illetve jelfelismerő mechanizmusok. (A továbbiakban csak kommunikatív érzelmekről lesz szó, ezért a „kommunikatív” jelző mellőzhető.) A belső állapotainkat és/vagy a külső helyzeteket felismerő mechanizmusok működése által aktivált érzelmek és a jelközlő mechanizmusok, valamint a jelfelismerő mechanizmusok érzelemaktiválása és egyidejű jelközlése kényszerpályás komponensek (fixed action patterns).

Az érzelmi kommunikáció jelei túlnyomóan analóg jelek, de léteznek digitális érzelmi jelek is (13). Ugyanaz az érzelemfajta folyamatosan növekvő, csökkenő erejű lehet. A jelközlő mechanizmus nemcsak az érzelem fajtájáról (tartalmáról) ad hírt, hanem a feszültség erejéről is, ami az állapot, a helyzet jelentőségének mértékét fejezi ki. Az etológusok aprólékosan föltérképezték a jelközlés intenzitásának kommunikációban játszott szerepét. Például a félelemérzet az enyhe óvatosságtól a halálfélelemig terjedhet, amit a jelközlő mechanizmus kifejezésre is juttat. A jelközlés intenzitása megfelelő intenzitású érzelmet indukál a vevő félben, ami fontos szerepet játszik viselkedésének szabályozásában. Léteznek digitális (minden vagy semmi) érzelmi jelek is (például általában ilyen a madarak vészkiáltásai), amelyekben az érzelem erejének nincsen kommunikatív szerepe.

A fentiek az érzelmi kommunikáció működésének modelljét is jellemzik. Vegyük például az állatok vészkiáltását. Ha egy állat veszélyt észlel, helyzetfelismerő mechanizmusa veszélyérzetet aktivál, amely kényszerítően működésbe hozza a jelközlő mechanizmust (felhangzik a vészkiáltás). Egyidejűleg az érzelem alkalmas kivitelező aktivitásra készíti az állatot. Az öröklött jelfelismerő mechanizmusnak köszönhetően a többi állat-

A kommunikáció különböző szempontok szerinti sokféle fajtája közül a széleskörűen ismert verbális és nonverbális kommunikáció és hasonló megkülönböztetések helyett azért jellemeztük a kommunikáció fenti két szempont szerinti megkülönböztetését, mert ezek a szociális kommunikáció értelmezésének kiinduló feltételei. A közvetlen emberi szociális kommunikáció a szociális kölcsönhatások megvalósításának alapvető eszköze, amelynek az általános funkciója: a kölcsönhatásban résztvevők aktivitásának (motiváltságának, érzelmi állapotának, magatartásának, viselkedésének, tevékenységének) befolyásolása.

ban is aktiválódik a veszélyérzet, ami bennük is kiváltja az alkalmas aktivitást és a veszkiáltást is. Ez a modell érvényes az ember érzelmi kommunikációjára, az öröklött és a tanult komponensekre egyaránt. Ha a jel analóg, akkor az érzelem intenzitását is megjelelteti a jelközlő mechanizmus, ami a vevő fél érzelmi intenzitását is befolyásolja.

Az etológiai kutatások szerint minden állat jelkészlete öröklötten *zárt*, és mindössze 10–40 jelet (jelközlő és jelfelismerő mechanizmust) tartalmaz. A zárttság azt jelenti, hogy a készlet tanult jelekkel nem bővíthet. Az idomítható állatok megtanulhatják nyelvi jelek felismerését és az elvártnak megfelelően viselkedhetnek, de ez csak feltételes reflex, ugyanis jeletről (a jelkészlet nyitottságáról) csak akkor beszélhetünk, ha a jelközlő mechanizmus is elsajátítható. A papagáj és más állatok tanult „jelhasználó” produkciója bizonyítottan pszeudo-kommunikáció. Vitatott kivétel a majmoknak megtanított jelbeszéd. Számos faj esetében lehetséges a *jelspecifikáció*: az öröklött jel a társak által használt, részben tanult jellé módosulhat (például vannak ilyen madárfajok). Az állati kommunikáció jeleit *kényszerpályás* mechanizmusok működtetik: az érzelem a jelközlő mechanizmus által kényszerűen kifejeződik, illetve a jelfelismerés kényszerűen kiváltja a megfelelő érzelmeket. A fejlettebb fajok esetében lehetséges az *érzelmi adaptáció* is: a zárt csoportokban élő fajok egyedei (különösen a szülő–utód viszonytól függően) a sajátos környezetben sajátos szokásokat sajátíthatnak el és származtathatnak át. Ezek a szokások hozzájárulnak a viselkedés szabályozásához, serkenthetik vagy gátolhatják az öröklött érzelmi szabályozás érvényesülését. Ennek következtében valamely érzelmfajták kommunikálásának átlagos intenzitása, esetleg a gyakorisága is szignifikánsan megváltozik.

2) Az ember érzelmi kommunikációjának működési módja lényegét tekintve nem különbözik az állatok érzelmi kommunikációjától. Önmagunk és gyerekeink, tanulóink érzelmi működésének jobb megértése érdekében célszerű ezt a működést minél alaposabban ismerni és figyelembe venni. A genetikailag kódolt analóg és digitális jelek különbségéről, az analóg jelek sajátosságairól már több, mint negyedszázada tudunk. (14) Az emberi érzelmekkel foglalkozó kutatások azonban még nem végezték el a jelek tartalma és intenzitása közötti különbség, valamint szociális funkcióik figyelembevételével az érzelmi kommunikáció jelrendszerének teljes feltérképezését. Az érzelmi kommunikáció túlnyomóan analóg jellege (ugyanannak az érzelmfajtának az intenzitási fokozatai) miatt érthető, hogy a nyelv ezernyi szóval, kifejezéssel nevezi meg az érzelmeinket (ezeket különböző nyelveken több kutató is összegyűjtötte).

Sokféle kísérlet történt elméletileg megalapozott, áttekinthető számú listák kidolgozására. Ezekhez az érzelmekkel foglalkozó kézikönyvekből jól ismert taxonómikus modellekhez képest lényeges előrehaladást eredményeztek és kezdeményeztek Hjortsjö (15) kutatásai. Ezek a kutatások az arcizmok (újabbán gesztusok, pózok stb.) érzelmeket kifejező öröklött „beidegzettségét” törekszenek feltárni. Hjortsjö nyolc öröklött arckifejezést kapott (amelyek mint a kommunikáció eszközei különböző érzelmfajták jelközlő és jelfelismerő mechanizmusainak tekinthetők). Különösen fontos az a törekvése, hogy az érzelem intenzitásának kifejezését is figyelembe veszi. Mind a nyolc érzelmfajtahoz három intenzitási fokozatot tudott definiálni. Az így kapott 24 arckifejezést megkísérelte az érzelmeket megnevező köznyelvi szavakkal jellemezni. Ezt a célt általában csak több szó felsorolásával tudta közelíteni, amely szavak maguk is többjelentésűek. Ennek következtében a precíz anatómiai–fiziológiai kutatások eredményei bizonytalan, elmosódó értelmezést tesznek csak lehetővé. A legégyértelműbb (az F1, F2, F3 jelű) arckifejezésekkel szemléltetve: ezek meglepetést, ijedséget, pánikot jeleznek, amelyek feltehetően a félem különböző intenzitású megnyilvánulásai.

A problémáknak többek között az az oka, hogy egy komplex jelenség különböző „összetevői” keverednek. Nem alakultak még ki az összetevőknek megfelelő fogalmak készletei. Az érzelmi kommunikációnak ezeket az alapvető összetevőit nem sikerült még megkülönböztetve együtt kezelni. *A szociális kommunikáció összetevői* közül feltehetően a legfontosabbak: a szociális kommunikáció (viselkedés) funkciója (célja, amit a köz-

lő fél el kíván érni), a motiváció, az érzelem, az expresszív viselkedés (az érzelmi jelkölés), a vevő fél reagálása. Röviden: funkció, motiváció, érzelem, expresszió, reagálás. Például a bizalomkeltés *funkció*, a vonzódás *motiváció*, az öröm *érzelem*, a mosoly *expresszió*, az elfogadás vagy az elutasítás *reagálás*.

Az érzelmi kommunikáció kutatásával foglalkozók az érzelem (fajtája, intenzitása) és az érzelmenek megfelelő expresszió (fajtája, intenzitása) közötti megkülönböztetés, megfeleltetés problémájának megoldásában már kezdeti sikereket értek el. A funkció témája is egyre határozottabban érdekli a kutatókat. (16) A vevő fél szociális kommunikatív reagálásának kutatása még nem bontakozott ki (megbízható ismereteket jóformán csak az állatok szociális viselkedésével foglalkozó kutatások kínálnak). Ez érthető, hiszen a szociális kommunikáció és a kognitív kommunikáció lényegi különbségének felismerése is kezdeti stádiumban van. Továbbá a funkció és a reagálás az ember esetében az érzelmi és a verbális szociális kommunikáció alapvető összetevője, közös alapja is, amelytől közvetlen szociális kommunikáció esetén elválaszthatatlanok a hangképzés érzelmkövetítő eszközei (hangszín, ritmus, intonáció, hangerő és hasonlók). Ezért a szociális kommunikáció funkcióival és a reagálással kapcsolatos kérdésekre majd a következő cím alatt térünk ki.

3) Az ember szociális kommunikációjának működési módjától eltérően a komponensrendszer lényegesen különbözik az állatokétól. A nevelés lehetőségeit, feladatait főleg ezek a különbségek adják (a *nyitott* komponensrendszer, a *szabadpályás* komponensek, a *szándékos* érzelmi kommunikáció, a *személyiségformáló* érzelmi adaptáció).

a) Az ember szociális kommunikatív komponensrendszere az állatoktól eltérően *nyitott*. Ez azt jelenti, hogy az ember jeltanulásra képes, vagyis nonverbális jelekkel gazdagíthatja a szociális kommunikáció öröklött jelkészletét. A közvetlen szociális kommunikáció jelei például a kacsintás, az igenlő/tagadó bólintás, sokféle kéz- és testmozdulat. Mindezeket mintakövetéssel sajátítjuk el. A pedagógiai feladat legfőképpen a leszoktatás lehet a közízléssel ellentétes jelek használatáról. Ezen kívül sokféle nonverbális jelrendszert használunk a viselkedés segítése, szabályozása érdekében (közlekedési táblák, kürtjelek és hasonlók). Ezek elsajátításának segítése fontos tanítási feladat. Végül az ember a verbális szociális kommunikáció jelrendszerének készletével is rendelkezik (erről a következő köztesscím alatt lesz szó).

b) Az állatokban a szociális kommunikáció komponensei öröklötten kényszerpályások, ezzel szemben az emberben *szabadpályások*. Ez azt jelenti, hogy az érzelmi készlet, a szándék és az expresszió, a közlés között lazább vagy teljesen szabad az egymást aktiváló kapcsolat. Ennek következtében a helyzettől, a céltól függően a szociális kommunikáció öröklött és tanult komponenseinek működése aktuálisan módosulhat: az aktuális tartalmú és intenzitású közlés csak részben felel meg az öröklött, a tanult kifejezésmódnak. Ezek az aktuális spontán vagy szándékos módosulások rögzülhetnek, miáltal módosulással új komponensek szülehetnek. Vagyis nemcsak új jelrendszereket tanulhatunk meg a nyitottságnak köszönhetően, hanem a meglévő komponensek is módosulhatnak az aktuális feltételeknek megfelelően, illetve a módosulások rögzülésével módosult komponensek szülehetnek. A spontán és a szándékos módosulás közül a szándékosság különös figyelmet érdemel.

c) Közismert, hogy érzelmeink aktuális megnyilvánulását több-kevesebb sikerrel szándékosan gátolhatjuk, illetve érzelmeinktől eltérő tartalmú és intenzitású jeleket aktiválhatunk. Az újabb kutatások jelzik a *szándékosság* lehetőségének és korlátainak okait. (17) Az érzelmi jelkölő mechanizmus beidegzett izmai részben szándékosan is működ-tethetők. Ez különösen érvényes az érzelmeket kifejező testtartásra, gesztusokra, de az arckifejezéseket illetően is vannak lehetőségek a szándékosságra. Meg lehet tanulni, hogy milyen pózok, gesztusok, arckifejezések milyen tartalmú és intenzitású érzelmet fejeznek ki. Ezeket a jeleket szükség szerint aktiválhatjuk. Csakhogy a mindennapi tapasztalat szerint a szociális kommunikáció szándékos érzelmi jeleinek hamissága általában

lelepleződik. A kutatások szerint ennek az a magyarázata, hogy az aktuális tartalmú és intenzitású érzelem az egész szervezetünket „átjárja”. Megváltozik a szemünk ragyogása, arcunk színe, szándékosan nem működtethető izmok hoznak létre finom kis változásokat és így tovább. Ennek következtében a szándékos érzelmi kommunikáció összképe eltér a szándéktalan érzelmi közlés összképétől, és ezt a különbséget öröklötten érzékelnünk tudjuk. Ennek az adottságunknak a hatékonysága a tapasztalatok alapján növekedhet. Hasonló a helyzet az érzelmek aktuális elfojtásával is.

A jó színészek és az ügyes szélhámosok nem az érzelmi jelközlő mechanizmusait akarják szándékosan működtetni, hanem megfelelő motívumokat aktiválnak, amelyek kiváltják a kívánt érzelmeket, ezek pedig aktiválják a jelközlő mechanizmusokat. Ezt nevezik átélésnek, illetve az ügyes szélhámosokra azt szokás mondani, hogy „maguk is elhiszik azt, amit mondanak”. Ez az átmotiválás és az önátmotiválás témája, aminek a pedagógiai jelentőségéről később lesz szó.

d) Az ember érzelmi apparátusának adaptációs lehetősége és ezáltal szociális kommunikatív komponensrendszerének alakulása személyiségformáló, sőt a szociális közhatalások kultúráját befolyásoló lehet. Az *érzelmi adaptáció* nevelési szempontból rendkívül fontos témájáról e sorozat több írásában és korábbi tanulmányaimban is szó esett. Most az a célom, hogy a jelen tanulmány rendszerébe helyezve *Buck* kutatásai alapján (18) összefoglaljam a témát és jelezzem a nevelés lehetőségeit, felelősségét és feladatait.

Régi vitakérdés, hogy az altruizmus, a proszocialitás, illetve az antiszocialitás öröklött-e. Tény, hogy léteznek proszociális és antiszociális személyiségek. Ezek az öröklésnek vagy a szocializációnak köszönhetően váltak-e ilyenné? *Buck* szerint ezeknek az általános kategóriáknak megfelelő gének nincsenek. Ezzel szemben léteznek az érzelmi kommunikáció öröklött mechanizmusai (komponensei): az öröm, a düh, a félelem és sok más érzelem expressziója és az ezeknek megfelelő rezonancia a vevő félben. Az érzelmi adaptáció azt jelenti, hogy a közvetlen szociális közeg érzelmi kommunikációjának domináns jellemzőjéhez adaptálódik a vevő fél, különösen a gyermek, a fiatal érzelmi apparátusa. Ez az adaptáció attól függően alakul, hogy az érzelmi kommunikáció mely mechanizmusait milyen gyakorisággal működteti a szociális közeg.

Ha a szociális kommunikáció tartósan sivár, közömbös, akkor érzéketlenné, aszociálissá alakulhat a személyiség. Különösen szélsőségesen nyilvánul meg az adaptáció a hospitalizáció közismert jelenségében. Ha a kisgyereket csak ellátják, a gondozók érzelmileg nem kommunikálnak velük (ez leginkább a nevelőotthonokban fordul(t) elő), akkor az érzelmi kommunikáció öröklött mechanizmusai nem aktiválódnak, nem gyakorlódnak be, ami életre szóló személyiségkárosodást, esetleg klinikai esetté fajuló apátiát eredményezhet. Ha a szociális kommunikáció szeretetet, biztonságot, kedvességet közvetít, az ilyen érzelmi mechanizmusok fognak begyakorlódni és dominánssá válni. Hasonlóképpen a félelmet keltő, dühöt, ridegséget és hasonló érzelmeket közvetítő szociális közeg az ezeknek megfelelő komponenseket gyakorolva ilyenné alakíthatja a személyiséget. Az adaptáció azonban nem ilyen egysíkú folyamat. Példaként említem az érdekérvényesítő explorációt (explorációs agressziót). Ennek az a lényege, hogy az emberek, a gyerekek feltárják, „kitapogatják” kivel szemben meddig lehet elmenni, kinek milyen a tűrőképessége. Ha a szociális közeg túlzottan engedékeny, fékevesztetten követelődző, másokat kihasználó személyiség jöhet létre. Az érdekérvényesítő exploráció eredményeként egy kisgyerek is a család fejére nőhet, rémévé válhat.

Mint említettem, nemcsak az egyének érzelmi apparátusa adaptálódhat a szociális közeghez, hanem a csoport, a társadalom szociális kultúrája is különböző dominanciájúvá alakulhat. Ennek két szélsőséges példáját különlegesen fontos pedagógiai tanulságai miatt *Csányi Vilmos* könyvéből (19) szó szerint idézem: „Rendkívül fontos fajspecifikus jellegzetessége az emberi agressziónak az a tény, hogy a tanulás és a kultúra igen nagy mértékben meghatározza gyakoriságát és formáját. Az etnográfusok a mai társadalmak közül

a dél-amerikai yanomamókét tartják a legagresszívebbnek. A kis yanomamocsoportok vadászból élnek, és folyamatosan harcolnak egymás ellen. A yanomamo harcos vad, kegyetlen és agresszív. Ezzel szemben a busmanok igen szelíd nép, gyilkosság csak elvétve fordul elő közöttük, személyes érintkezéseikben udvariasak, ritkán agresszívek. *Eibel-Eibesfeldt* (1989) a két társadalomban élő gyermekek viselkedését és nevelési körülményeit hasonlította össze. A yanomamo anyák és apák arra tanítják gyermekeiket, hogy mindenfajta sérelmet azonnal toroljanak meg. Időnként összehívják a játszó gyerekeket, és hangos biztatással egymás megtámadására, verekedésre készítetik őket. A kicsik eleinte sírnak, ezeket kinevetik, megszegyenítik. A szülők biztatására és azért, hogy a megalázó helyzetet elkerüljék, egyre aktívabban verekszenek kézzel, lábbal, harapásokkal, botokkal. A rendkívül fogékony szocializációs periódusban a gyerek megtanulja tűrni a fájdalmat, és megtanul bizonyos agresszív viselkedésmintákat. A buzdítás, a dicséret révén az agresszív viselkedés a legfontosabb értékmérővé válik számára.

A busman társadalomban a szülők éppen ellenkezőleg viselkednek. A verekedő gyerekeket szétválasztják, megfeddik, kibékülésre biztatják, így az együttműködő, engedékeny viselkedésmintázat válik számukra értékessé. Természetesen mindkét viselkedésforma kifejlődésének megvan a maga társadalomtörténeti gyökere. A vadász yanomamók a brazil őserdőkben nagy populációs nyomás alatt élnek, szűkösek az őserdőkben kihasználható erőforrások. A busmanok is szegényes területen élnek, de a népesség ritka, és csak közös tevékenységet kívánó növényápolással tudják magukat fenntartani.

E két szélsőséges példa azt mutatja, hogy az agresszió egyes formái, gyakorisága, megjelenési módja tanult mintázatokon alapszik, bár biológiai tényezői mindkét esetben adottak.”

Ha az olvasó belegondol a szociális kommunikáció öröklött alapjairól összefoglalt ismeretekbe, az érzelmi apparátus adaptációjának lehetőségeibe, következményeibe, feltehetően sejteni kezdi az pozitív és negatív irányú személyiségfejlődés okait, és bizonyára szembesül a családdal, az iskolával, a társadalom féltelmetesen nagy szocializációs, nevelési felelősségével. Talán e néhány oldalnyi ismertetés is elegendő annak belátásához, hogy az eredményesebb nevelés érdekében az érzelmi kommunikáció szerepének, az érzelmi apparátus adaptációjának alapos ismerete a jövőben igen nagy szolgáltatást tehet a személyiségfejlődés eredményes segítése érdekében.

Verbális szociális kommunikáció

A verbális szociális kommunikáció szóbeli (közvetlen) vagy írásbeli (közvetett) lehet. Mivel ez a tanulmány a közvetlen szociális kommunikációval foglalkozik, a továbbiakban félreértés nélkül használható a „szóbeli kommunikáció” kifejezés. A szóbeli kommunikáció a nonverbális szociális kommunikáció kiegészítője: az utóbbi önálló működésre is képes, ezzel szemben a szóbeli kommunikációban elválaszthatatlanul jelen van az öröklött, illetve a tanult nonverbális szociális kommunikáció is. 1) Érdemes tudatosítani, hogy mit jelent a „kiegészítés”, 2) milyen a kétféle eszközrendszer közötti összefüggés. 3) Azt is láthattuk, hogy jelenleg kialakulóban van a szociális kommunikáció komponensei és az aktiválódásuk által megvalósuló viselkedés (közlés, reagálás) közötti viszony figyelembevétele. 4) Továbbá jeleztem, hogy a szociális kommunikáció funkcióinak kérdésére majd a szóbeli kommunikációval kapcsolatban kerül sor.

1) Mivel a szociális kommunikáció a befolyásolás, a befolyásolhatóság képessége, eszköze, a szóbeli eszközök kérdések, elvárások, kérések, felszólítások, döntésre, cselekvésre készítő közlések, viszonykifejező és -formáló minősítések formájában nyilvánulnak meg. A nyelv gyakorlatilag korlátlan lehetőségeket kínál minden szóba jöhető szociális kölcsönhatás kifejezésére, működtetésére. Nemcsak a társadalom által kidolgozott, felhalmozott kifejezőkészlet rendkívüli gazdagságával, az egyes ember által elsajátított

készlet relatív gazdagságával egészül ki a nonverbális szociális kommunikáció eszköztárával, hanem azért is, hogy a meglévő készletből az aktuális helyzetnek megfelelő új komponenseket generálhatunk gyakorlatilag korlátlan számban. Az új komponensek tárolódhatnak, használatuk során mások elsajátíthatják, másoktól ezeket megtanulhatjuk; elterjedhetnek, vagyis a társadalmi készlet is folyamatosan változhat, gyarapodhat. Ezzel a gazdagsággal, változatossággal, generálhatósággal és gyors változékonysággal egészíti ki a szóbeli kommunikáció a nonverbális kommunikáció korlátozott (bár az állatokéhoz képest változatos) lehetőségeit. *A szóbeli kommunikáció hatékonysága nagymértékben függ a komponenskészlet gazdagságától és az új komponenseket generáló készség fejlettségétől. A spontán szocializáció mellett a szándékos nevelés, ezen belül az iskolai nevelés sokat tehet a szóbeli szociális kommunikáció komponenskészletének gazdagodásáért.*

A szóbeliség a fenti mennyiségi gazdagodás és változékonyság mellett minőségileg is új lehetőségeket teremtett. Az érzelmi kommunikáció az itt és most aktuális helyzetek kezelésére alkalmas. A szóbeli kommunikáció kiléphet a jelen időből, a jövőbeni befolyásolás lehetőségét is megoldja, miáltal a térbeli korlátok is áttörhetőkké váltak. Továbbá a szociális helyzeteket, a viselkedést, a szociális kapcsolatokat, kötődéseket és magát a személyt minősítő (elismerő, bíráló) szóbeli kommunikáció a szociális társadalmi szokásrend, kultúra fenntartásának, ápolásának és átszarmaztatásának lehetőségét is megteremtette. *A szándékos nevelés hozzájárulhat ahhoz, hogy a szóbeli kommunikációnak ezeket az eszközeit a neveltek elsajátítsák, hogy a helyzetnek minél jobban megfelelő komponensek megválasztásának és generálásának készsége optimális szintre fejlődjön.*

Végül említést érdemel az a következmény is, hogy a közlemény jelentőségét, fontosságát, súlyát, komolyságát nemcsak a közlés intenzitásával lehet kifejezni (például a hangerő fokozásával), hanem a közlendő tartalmak információinak, hírértékének megválasztásával is (például halk, monoton hanghordozással is lehet rendkívül megrázó, esetleg végzetes cselekvést kiváltó információt közölni). Mint minden lehetőséggel, ezzel is vissza lehet élni, és neveltetésünkől is függően akarva-akaratlan, gyakran fölöslegesen, értelmetlenül vissza is élünk vele. Szavakkal nyűjük egymás idegeit, csökkentjük mások és önmagunk életminőségét. *A nevelés fontos feladata a szóbeli szociális kommunikáció pozitív használatának gyakorlása és korlátlan lehetőségeinek, veszélyeinek megismertetése.*

2) A szóbeli kommunikáció elválaszthatatlan az érzelmi kommunikációtól. A közlő fél motivációját (helyzetértékelését, viszonyulását, meggyőződését, hitét, előítéletét, szándékát stb.) közvetítő érzelmek, hangulata önkéntelenül megnyilvánul öröklött és tanult jelkölcsönös mechanizmusai által. Továbbá az érzelmek kifejezésre jutnak a hanghordozásban és befolyásolják a kifejezések megválasztását, generálását is. A motiváció, az érzelem együtt jelenik meg az expresszióban és a szóbeli közlésben. A szóbeli szociális kommunikáció kényszerűen e négy összetevőből szerveződik. A természetes szóbeli közlés különböző mértékben felel meg az előző három összetevőnek. Ebben az esetben a megfelelés mértéke a szóbeli kifejezések készletétől, a kiválasztás, a generálás készségétől és aktuális sikerétől függ. A közlő fél a számottevő eltérést érzékelheti (ha a visszacsatoló önértékelő készsége kialakult) és új kifejezésekkel próbálkozhat, esetleg elnézést kérhet az alkalmatlan szóhasználatért. Akiben ez a visszacsatoló önértékelés kialakulatlan, nem érzékeli otrombaságát. *Ebből nyilvánvaló, hogy a motivációinknak, az érzelmeinknek, az expresszióinknak megfelelő, önértékeléssel működő szóbeli közlés hosszú szocializációs, tanulási folyamat eredménye. Ennélfogva szándékos szocializációval, neveléssel segíthető az optimális működés elsajátítása.*

A szóbeli szociális kommunikáció összetevői közötti megfelelés hiánya szándékos is lehet. Ennek kétféle oka lehetséges. A motiváció, az érzelem, az expresszió leplezése, ezektől eltérő, a vevő fél érdekeit nem sértő, azt figyelembevevő szóbeli közléssel. Ha hiszünk abban, hogy a vevő fél érdekeit szolgáljuk, ez a motiváció tulajdonképpen bizonyos mértékű önátmotiválás, aminek következtében közlésünk hihető, meggyőző lehet.

Ennek tudatában az a nevelés feladata, hogy a szándéktalan vagy szándékos leplezés szerepét megértsék neveltjeink, hogy tudatában legyenek: ez az eszköz csak a vevő fél érdekében és kivételes esetekben használható, és csak akkor lehet eredményes, ha szilárdan hisszük, hogy közlésünk a vevő fél érdekeit szolgálja.

A vevő fél érdekeit figyelmen kívül hagyó, azt sértő *szándékos félrevezetés* (hazugság, becsapás, csalás és hasonlók) eredményezi a *természetellenes szóbeli kommunikációt*. A szándékosságról korábban már volt szó. Láthattuk, hogy az érzelmi kommunikáció szándékos működtetésére van lehetőség. Ez általában lelepleződik. Különösen érvényes ez a szóbeli kommunikációra. A szóbeli közléstől eltérő motiváció, érzélem expressziója általában leleplezi a meg nem felelést. Ilyen esetben általában az expresszió a meggyőzőbb. Az eredményes önátmotiválás ebben az esetben szerencsére igen nehéz, mivel a meg nem felelést a félrevezetés szándékossága ellentmondássá változtatja. A hiszékenység kihasználása azért lehet eredményes, mert látszólag a vevő fél érdekeiről van szó. A hiszékenység a közlés tartalmának, a közlő fél érdekeinek értelmezési, megítélési képtelenségéből, az önértékelés fejletlenségéből táplálkozik. *A nevelés feladata, hogy meggyőződéssé váljon: a szándékos félrevezetés (hazugság, csalás stb.) természetellenes viselkedés, lelepleződésének nagy a valószínűsége; végső soron az ilyen magatartás ellentétes az önérdékkel. Továbbá az, hogy segítse elő a hiszékenységgel szembeni védettség kialakulását.*

3) Az érzélem és az expresszió megkülönböztetésének és a közöttük lévő összefüggés feltárásának problémáiról, a kutatások előrehaladásáról már ismerkedhetett az olvasó. Említettem, hogy a motiváció és az érzélem közötti különbség és a közöttük lévő viszony tisztázásában nincsen előrehaladás. Most a szociális viselkedés (kölcsonhatás, kommunikáció) belső feltételeiről lesz szó. Pedagógiai szempontból ennek azért van kiemelkedő jelentősége, mert a nevelésnek végeredményben az a célja, hogy ezeknek a belső feltételeknek a létrejöttét segítse. A klasszikus viselkedéstudomány az állatok, az ember észlelhető megnyilvánulásait, vagyis a viselkedését tanulmányozza. Ami létrehozza az aktuális viselkedéseket, vagyis aminek köszönhetően a viselkedés megvalósulhat, annak kutatásától elhatárolta magát. Ennek megfelelően kialakított egy viselkedési fogalomrendszert: mindent az észlelhető megnyilvánulások nyelvén törekedett leírni. Az etológia, a modern pszichológia visszatért a viselkedéstudomány előtti megközelítéshez: a pszichikum, a személyiség összetevőinek, szerveződésének, működésének kutatásához. Megkísérelte ennek fogalomrendszerét felhasználni, korszerűsíteni, az új eredményeknek megfelelő terminológiát kialakítani. Mivel a személyiség komponensei, működése és viselkedése egymás feltételei, napjainkban a fogalomrendszerek átjárhatatlanná, áttekinthetlenné váltak.

Sajátos módon, az etológiai szemléletmódtól eltérően Eibel-Eibesfeldt a szociális kommunikációt egyértelműen a viselkedés fogalomrendszerével kezeli: kommunikációs aktusról, stratégiáról, ritusról, szertartásról értekezik. (20) Ennek nyilvánvalóan az lehet az oka, hogy az állatok kommunikatív viselkedése és annak komponenseire használt „mechanizmus” fogalmával az emberi kommunikáció belső feltételeit nem lehet leírni. A szociálpszichológusok a belső feltételek felől közelítenek a szociális viselkedéshez, kommunikációhoz, de ezt egyetlen komponensfajtaival, a *szociális készség* fogalmával kezelik, mindenfajta komponenszt ebbe gyömöszölnek bele. Ha más kifejezések is előfor-

A szóbeli kommunikáció hatékonysága nagymértékben függ a komponenskészlet gazdagságától és az új komponenseket generáló készség fejlettségétől. A spontán szocializáció mellett a szándékos nevelés, ezen belül az iskolai nevelés sokat tehet a szóbeli szociális kommunikáció komponenskészletének gazdagodásáért.

dulnak (például a „képeség”), azok a szinonimák szerepét játsszák. (21) A szociális kommunikáció komponenseinek fő fajtái: mechanizmusok (öröklöttek), szokások, minták, készségek, ismeretek. Magát a szociális kommunikációt mint a szociális kölcsönhatások, viselkedés belső feltételét képességnek nevezzük, amely szervezi, kivitelezzi a szociális kommunikációt mint viselkedést. A szociális kommunikáció mechanizmusaival már ismerkedtünk. Most a tanult komponensfajtákra vessünk tekintetet. Pedagógiai szempontból azért szükséges a szociális szokásokat, mintákat készségeket és ismereteket megkülönböztetni, mert az elsajátítás feltételei, módjai lényegesen különböznek. (A továbbiakban a szociális kommunikációtól elvonatkoztatva, általánosabban fogalmazzuk.)

A *szociális szokások* olyan összetett tanult komponensek, amelyek megfelelő szociális közegben szándéktalanul aktiválódnak, amelyekben a felismerés, az érdekértékelés, a döntés, a kivitelezésre készítés és a kivitelezés egymást kiváltó egységgé épültek össze. Vagyis a gyakran ismétlődő helyzetnek megfelelő specifikus viselkedés teljes folyamatát szabályozzák. A fejlettebb állatfajok az öröklött kényszerpályás mechanizmusok mellett tanult kényszerpályás mechanizmusokkal, szokásokkal valósítják meg viselkedésüket. Az emberi szokások abban különböznek az állatok szokásaitól, hogy tudatosulhatnak, ezáltal az aktuális kivitelezés leállítható. A klasszikus behaviorista pszichológia állatokon végzett tanulási kísérletei lényegében a szokások elsajátítási folyamatainak, szabályainak a megismerését szolgálták. Érthető, hogy ennek nyomán az emberre vonatkozó kutatásokban is sok évtizeden át központi szerepet játszottak a szokások. A nevelés alapvető céljává és feladatává vált a szoktatás, a jó szokások kialakítása, a rossz szokások lebontása. A klasszikus behaviorizmus kimerülése, háttérbe szorítása, a manipulálástól, az alattvalóvá neveléstől való félelem a szoktatást mint pedagógiai feladatot kiszorította a nevelés elméletéből és gyakorlatából. Ez súlyos károkat okozott és okoz a felnövekvő generációk fejlődésében.

A szociális szokások hasonló helyzetekben mindig hasonlóan megvalósuló magatartás, viselkedés eredményeként alakulnak ki. A szoktatás ennél fogva hasonló helyzetekben hasonló viselkedés, magatartás következetes elvárását jelenti, az elvárásnak megfelelő magatartás megerősítésével, az eltérő magatartás helyesbítésével (kivételes esetekben elmarasztalásával). Az emberek, a tanulók a következetlen, kiszámíthatatlan, rendetlen szociális közegben nem érzik magukat biztonságban, otthonosan. A pozitív szokások kialakulásának, gyarapodásának optimális szociális közege a szociális lét kedvező feltétele is.

A *szociális minták* (pszichikus modellek) a magatartás tanult „tervrajzai”, amelyek a megfelelő helyzetekben vagy belső készítésre előhívódnak és a kivitelezést a képzet alapján szabályozzák. Más szóval a szociális minták mások szociális viselkedésének, magatartásának vizuális leképezései, „dinamikus képzetei”, amelyek mintegy tervrajzként szolgálják a megfelelő viselkedés megvalósulását. A szociális mintákat szociális kölcsönhatások, mások viselkedésének észlelésével, megfigyelésével (utánzással) sajátítjuk el. A szociális tanuláselmélet példaszerű kísérletekkel tárta fel a szociális minták elsajátításának, működésének, viselkedésben játszott szerepének szabályait. (22) Az utánozható sikeres agresszív, antiszociális, illetve proszociális viselkedés látványa megnöveli a gyerekek, az iskolás korúak antiszociális, illetve proszociális viselkedésének valószínűségét. Attól függően, hogy a szociális minták készlete milyen arányban tartalmaz antiszociális és proszociális mintákat, a személyiség antiszociális vagy proszociális viselkedésének valószínűsége gyakoribb. Különösen vonatkozik ez a gyerekekre, a serdülőkre, a fejletlen személyiségekre. A kialakult, szilárd személyiségek értékrendjével ellentétes pozitív vagy negatív minták kevésbé befolyásolják a viselkedést.

A szociális minták elsajátításához nincsen szükség a megfelelő magatartás tényleges elvégzésére, annak pozitív/negatív megerősítésére, mint a szokások esetében. Elegendő a látvány észlelése, amelynek tárolásával létrejön a szociális mintaként működő dinamikus képzet. A szokásokat a megfelelő specifikus helyzet észlelése aktiválja. Ezzel szemben a minták kötetlenebbek, sokféle külső/belső hatásra aktiválódhatnak, hasznosulhatnak.

A szociális készségek olyan (egyszerű, összetett, illetve komplex) tanult pszichikus komponensek, amelyek specifikus célú, tartalmú szociális viselkedés kivitelezésében működnek közre. Például a röplabdázás specifikus szabályoknak megfelelő együttműködési és versengési készségeknek köszönhetően folyik. A készségeket valamely általánosabb viselkedés folyamata aktiválja, eltérően a szokásoktól, amelyek működését a szociális helyzet váltja ki, illetve a pszichikus mintáktól, amelyeknek a felidéződése készletet a megvalósításra. (Például a helyesírás mint komplex készség gondolataink írásbeli közlésének folyamata által aktiválódik, a folyamat egyes mozzanatai hozzák működésbe a készség megfelelő elemeit). Egyszóval a készségeknek nincsenek specifikus kiváltó motívumai, ezért sokféle célú, motivációjú viselkedésben aktiválódhatnak. A szociális készségek önmagukban véve értékfüggetlen pszichikus komponensek, a viselkedés „technikai elemei”.

A fenti értelemben vett szociális készségek száma sok ezerre tehető, amelyekből az egyes személyek sok százzal rendelkeznek. A szociális viselkedés eredményessége, hatékonysága nagymértékben függ a szociális készségek készletének gazdagságától. Minél gazdagabb ez a készlet, annál nagyobb az esély arra, hogy az aktuális helyzet megoldását hatékonyan segítő készségek aktiválódjanak. A szociális készségek ma még túlnyomóan a spontán szocializáció termékei. Ebből következően az a szociális közeg, amelyben felnövünk, élünk, döntő mértékben meghatározza, hogy milyen és mennyi készséggel rendelkezünk. Minél szűkebb, zártabb a közösség, annál kisebb és a csoportra jellemzőbb a szociális készségek készlete. Az ilyen közegben felnövő emberek szociális viselkedése más közösségekben élő, illetve általánosabban szocializált emberekkel alacsony hatékonyságú, diszfunkcionális.

A szociális készségek (sajátosságaikból következően) szándékos gyakorlattal is fejleszthetők, eltérően a szociális szokásoktól és mintáktól, amelyek elsajátításához tényleges vagy szimulált specifikus szociális helyzetek szükségesek. A nevelés feladata nyilvánvalóan az, hogy elősegítse a szociális készségek készletének gyarapodását, különös gondot fordítva a leginkább fontosnak minősülőkre. Ez az általános szándékos nevelési feladat három részfeladatra bontható: A sok ezer szociális készség közül a legfontosabb néhány tucatnyi kiválasztása és kiemelt fejlesztési feladatként kezelése. A szociális közeg olyanra alakítása, amelyben a kívánatos szociális készségek szükségszerűen működnek és ezáltal kialakulásuk lehetővé válik. A készségfejlesztő gyakorlatok alkalmazása.

Különböző elméleti és gyakorlati megfontolások alapján száznál több szociális készséggel foglalkozik a nemzetközi szakirodalom. Elméletileg és gyakorlatilag megalapozott célú kiválasztásra a pedagógia eddig még nem fordított kellő gondot. Pedig a személyiségfejlesztés szempontjából nagy szükség lenne arra, hogy ismerjük a legfontosabbnak minősíthető néhány tucatnyi szociális készséget, ami ma már nem reménytelen feladat. E probléma kezelésében a szociális viselkedés, a szociális kommunikáció funkcióinak feltárása segíthet (lásd a 4. pontot).

A szociális ismeretek az egyén–egyén, egyén–csoport, a csoport–csoport, csoport–társadalom, társadalom–társadalom közötti kölcsönhatások leképezését, megértését, értelmezését megvalósító pszichikus komponensek, amelyek lehetővé teszik a szociális helyzetek felismerését, az újszerű, a bonyolult helyzetek megoldását az előzetes elgondolás, tervezés, továbbá a folyamat, a hatás elemzése által. A hajlamok, az attitűdök, a szokások, a minták, a készségek a tapasztalati szintű viselkedés komponensei. Az ismeretek lehetővé teszik, hogy az újszerű, bonyolult helyzeteket előzetesen gondolati (szimulatív) szinten, vagyis a próbálkozások minimalizálásával oldjuk meg. *Mivel a szociális rendszerek egyre bonyolultabbá válnak, a szociális ismereteknek is egyre nagyobb szerepe van és lesz a szociális kölcsönhatások eredményességében. A szociális ismeretek azonban önmagukban mit sem érnek a többi szociális komponensfajta készletei nélkül.*

4) Mint említettem, a szociális kölcsönhatás, viselkedés (amely túlnyomóan a szociális kommunikáció által valósul meg) alapfunkcióinak ismeretére azért van szükség, mert

ez tenné lehetővé, hogy a nevelés az alapvető célokra koncentrálhasson, hogy a rendkívül gazdag eszköztrendszerben eligazodjon. Sajnos a kutatások még távol állnak attól, hogy az alapfunkciók és a részfunkciók rendszerét feltárják. Ebből az következik, hogy a különböző kezdeményezések, indirekt megközelítések felhasználásával kénytelen vagyok egy összeállítást kreálni, aminek mindössze az a szerepe, hogy fölhívja a figyelmet a kutatások elvégzésének fontosságára, valamint az, hogy amíg megalapozottabb rendszer nem létezik, a pedagógiának legyen valamiféle kapaszkodója.

A téma kevés ismertetése közül gyakorlati szempontból Eibel-Ebesfeldt rendszer érdemel figyelmet. (23) Négy alapfunkciót ismertet, amelyek közül az egyik két különálló alapfunkciónak is tekinthető:

a) A szociális kapcsolatok kezdeményezése, létrehozása, fenntartása, helyreállítása, fejlesztése. Ennek számos részfunkciója közül ilyeneket sorol fel: üdvözlés, megkedveltetés, szexuális kezdeményezés, flörtölés, udvarlás, játékkezdeményezés, szimpátia-demonstrálás, kötődéserősítés, konfliktuskezelés és hasonlók.

b) A szociális rangsor képzése, ápolása, védelme. Részfunkciók: „behódoltatás és behódolás”, tekintély-demonstráció, gondoskodás, az alárendeltek védelme stb.

c) Csoportképzés, a csoport működtetése, a csoportkohézió ápolása, a csoportkonfliktusok kezelése, a csoporttagok és a csoport védelme.

d) Harc (versengő érdekérvényesítés): kihívás, erődemonstráció, blöff, támadás, védekezés, menekülés, békülés, alárendelés, behódolás, engedelmesség és hasonlók.

e) Szociális tanulás és tanítás: érdekérvényesítő exploráció, utánzás, biztatás, nevelési érdekérvényesítés (elvárás, követelés), dicséret, elmarasztalás, demonstráció stb.

Belátható, hogy öt alapvető funkcióról van szó. A részfunkciók már különböző jellegű dolgok (ezeket a szerző stratégiáknak nevezi), de az is sejthető, hogy mindez távol van a funkciórendszer feltárásától. Közismert, hogy Darwin hat alapemóciót emelt ki (öröm, harag, szomorúság, meglepetés, undor, félelem). A későbbi törekvések sem jutottak lényegesen eltérő eredményre. Láthattuk, hogy Hjortsjö az érzelmi expresszió nyolc alaptípusát tárta föl. Feltételezhető, hogy az alapemóciók és az alapvető expressziók alapfunkciókat szolgálnak. Ennek az összefüggésnek a kutatásáról nem találtam közleményt. Továbbá kérdés, hogy a segítő, az együttműködő, a vezető, a versengő viselkedés, amely a következő forrástanulmány tárgya (A szociális képességek rendszere és fejlesztése), alapfunkciónak minősíthető-e. Ezek egyikét, a harcot (a versengő viselkedést), mint látuk, Eibel-Ebesfeldt az alapfunkciók közé sorolta. Mindezek értelmében pedagógiai szempontból az alábbi hat alapfunkciót célszerű figyelembe venni (amíg a kutatások nem jutnak előbbre a téma feltárásában).

a) *Viszonyulás-tisztázás.* Viszonyulásaink attraktívek, semlegesek, averzívek lehetnek. Léteznek öröklött attraktív motívumaink (például illat, emberi arc) és averzív motívumaink (például büz). A tanult attitűdök, meggyőződések is viszonyulásainkat határozzák meg. A viszonylást az öröm, a közömbösség és az undor alapemóciója és a nekik megfelelő expresszió fejezi ki, aminek természetesen sokféle változata és fokozata létezik. Mindez a szociális viszonyulásokra is érvényes. *A szociális viselkedés, a szociális kommunikáció alapfunkciója a szociális viszonyulás tisztázása: saját viszonyulásunk közlése, a másik fél viszonyulásának megismerése. E funkció szolgálatának gazdag eszköztára van, amely a tudatosult tapasztalat, a szakirodalom, a szociális készségfejlesztő gyakorlatokból összegyűjthető és a nevelés szolgálatába állítható.*

b) *Érdekérvényesítés.* A létezés alapvető feltétele az érdekérvényesítés. E rendkívül komplex funkció a következő négy alapfunkció által érvényesül a következő forrástanulmányban ismertetendő érdekérvényesítő módok, a szociális képességek által (segítés, együttműködés, vezetés, versengés).

c) *Kapcsolatkezelés.* Ez a funkció a kapcsolat kezdeményezésének, kiépítésének, ápolásának, helyreállításának, a személyes konfliktusok kezelésének, a kapcsolat felszámolo-

lásának készségeivel valósítható meg. Ezeknek a szokásoknak, mintáknak, készségeknek a fejlesztéséhez rendelkezünk a leghasználhatóbb tudással, eszközökkel és módszerekkel. Az iskolai nevelésnek van miből merítenie.

d) *Rangsorkezelés.* Ez az alapfunkció a magasabb rangsor kiérdemlésének, kivívásának, ápolásának, megőrzésének, megvédésének eszközeivel valósítható meg. Az etológiai kutatásoknak köszönhetően részletesen ismert ennek az alapfunkciónak a jelentősége, a működése és gazdag eszköztára. *A rangsorkezelési készség kialakításának pedagógiai jelentősége még nem kellően felismert, a készségfejlődés segítésének gyakorlata még a jövő feladata.*

e) *Csoportműködtetés.* Erről az alapfunkcióról lásd Eibel-Eibesfeldt fenti leírását, valamint a *Csoportképző hajlam és nevelés* című forrástanulmányt. (25)

f) *Szociális tanulás-tanítás.* Ez az alapfunkció a szociális kompetencia fejlődését szolgálja. A szociális tanulás elméletének és gyakorlatának ma már gazdag szakirodalma áll a pedagógia rendelkezésére Bandura és Mischel úttörő munkásságának köszönhetően. (26) Az elmélet abból indul ki, hogy a személyiség a tanult viselkedés igen gazdag repertoárjával (mai terminológiával: tanult komponensrendszerrel) rendelkezik, amelyet túlnyomóan a szociális helyzetek, interakciók alapján sajátítunk el. A kutatások arra töreksenek választ adni, hogy e készlet felhasználása, a komponensrendszer működése milyen szabályok, elvek szerint történik, a viselkedés milyen szabályszerűségeknek köszönhetően valósul meg, továbbá az, hogy a készlet gyarapodásának, vagyis a szociális tanulásnak melyek a sajátosságai. A mintaszerű kísérletek és kutatások válaszai pedagógiai szempontból (is) rendkívül jelentősek. *A kutatások eredményeinek pedagógiai feldolgozása megkezdődött, de a széleskörű gyakorlati alkalmazás még a jövő feladata.*

Jegyzet

- (1) L. pl.: CSÁNYI VILMOS: *Etológia.* 472–495. old. Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp. 1994.
- (2) A kommunikációval kapcsolatos humánetológiai ismereteim forrása: EIBEL–EIBESFELDT, I.: *Human Ethology.* Aldine de Gruyter, New York 1989, 425–547. old.
- (3) DARWIN, CH.: *The expression of emotion in man and animals.* Murray, London 1872; BUCK, R.: *The communication of emotion.* Guilford, New York 1984; uő: *Emotional communication in personal relationships: A developmental interactionist view. = Close relationships.* Szerk.: HENDRICK, C. Vol. 10. Review of personality and social psychology. Sage, Newbury 1989; BUCK, R.–GINSBURG, B.: *Spontaneous Communications and Altruism: The Communicative Gene Hypothesis.* = CLARK, M. S. Prosocial Behavior. Sage Publications, Newbury Park, London–New Delhi 1991.
- (4) BUDA BÉLA: *A közvetlen emberi kommunikáció szabályszerűségei.* Tömegkommunikációs Kutatóközpont, Budapest 1988; FORGÁCS JÓZSEF: *A társas érintkezés pszichológiája.* Gondolat Kiadó, Budapest 1994; FOGEL, A.: *Developing through Relationships: Origins of communication, self, and cultura.* Harvester Wheatsheaf, New York 1993.
- (5) TROWER, P.: *Toward a generative model of social skills: A critique and synthesis.* = *Social skills training.* Szerk.: CURRAN, J. P.–MONTI, P. M. Guilford Press, New York 1982; FÜLÖP MÁRTA: *A szociális készségek fejlesztésének elméletéről és gyakorlatáról.* Pedagógiai Szemle 1982. 3. sz., 49–58. old; GRESHAM, F. M.–ELLIOTT, S. N.: *Social skills rating system.* Circle Pines, M. N.: American Guidance Service, 1990.
- (6) DÁVID IMRE–PUSKÁSNE KISS JUDIT: *Kommunikációs képességek fejlesztése az iskolában: elmélet és gyakorlatgyűjtemény.* KLTE, Debrecen 1993; GRESHAM, F. M.–ELLIOTT, S. N.: *Social skills intervention guide: Systematic approach to social skills training.* The Haworth Press, 1993; SPENCE, S.–SHEPHERD, G.: *Developments in social skill training.* Academic Press, London 1983; ZSOLNAI ANIKÓ: *A szociális készségek fejlesztésének lehetőségei a gyakorlatban.* Magyar Pedagógus, 1995. 3–4. sz., 293–302. old.
- (7) L. a *Komponensrendszer-elmélet és nevelés* című tanulmányt. Iskolakultúra, 1997. 2. sz., 73–78. old.
- (8) „I propose to call information-as-knowledge *nonreferential information* and information-as-action *referential information*. This terminology not only express the result of the previous conceptual clarification but will also be shown to be the source of a new, meaningful information theory.” – KAMPIS GYÖRGY: *Self-modifying systems in biology and cognitive science.* Pergamon Press, Oxford 1991, 440. old.
- (9) EIBEL–EIBESFELDT: *Human ethology,* i. m., 546. old.
- (10) Ezekről l. pl.: BUDA BÉLA: *A közvetlen emberi kommunikáció...*, i. m.
- (11) DARWIN: *The expression of emotion in man and animals,* i. m.

- (12) L. pl.: BUCK, R.: *Emotional communication...*, i. m., valamint BUCK, R.–GINSBURG: *Spontaneous Communication...*, i. m.
- (13) SEBEOK, R. A.: *Coding in the evolution of signalling behavior. Behavioral science*, 1962. 7 (4) sz., 430–442. old.
- (14) Uo.
- (15) HJORTSJÖ, C. H.: *Man's Face and Mimic Language*. Studentlitteratur, Malmö 1969.
- (16) L.: EIBEL–EIBESFELDT: *Human ethology*, i. m., 517–522. old.
- (17) EKMAN, P.: *Telling Lies*. Berkles Books, New York; 1985; EKMAN, P.–FRJESSEN, W.–O'SULLIVAN, M.: *Smiles when lying. Personality Social Psychology*. 1988. 54. sz., 414–420. old.
- (18) L. a (3) jegyzet!
- (19) CSÁNYI VILMOS: *Etológia*, i. m., 707–708. old.
- (20) EIBEL–EIBESFELDT: *Human ethology*, i. m., 493–517. old.
- (21) L. az (5) és a (6) jegyzetben felsorolt irodalmat!
- (22) L. pl.: BANDURA, A. híres tanulmányát: *Szociális tanulás utánzás útján*. 1962. = Pedagógiai Szociálpszichológia. Szerk.: PATAKI FERENC. 1976, Gondolat, Budapest
- (23) EIBEL–EIBESFELDT: *Human ethology*, i. m., 517–522. old.
- (24) E forrásokat a szociális viselkedés, a szociális készségek gazdag szakirodalmi kínálja. L. pl. az (1)–(6) jegyzetekben felsorolt szakirodalmakat!
- (25) NAGY JÓZSEF: *Csoportképző hajlam és nevelés*. Iskolakultúra, 1997. 10. sz. 3–13. old.
- (26) BANDURA, A.: *Social learning theory*. Englewood Cliffs, N. J. 1977., Prentice Hall.; L. a (22) jegyzet is: MISCHEL, W.: *Toward a cognitive social learning reconceptualisation of personality*. Psychological Review, 1973. 80. sz., 252–283. old.; MISCHEL, W.: *Introduction to Personality*. 4th edn. CBS, New York. 1986; MISCHEL, W.: *Personality dispositions revisited and revised: A view after three decades*. = Pervin, L. A. (ed.), *Handbook of Personality: Theory and Research*, Guilford Press, New York. 1990.

B E S Z É L Ő

Megjelent a Beszélő októberi száma:

Beszélő-beszélgetés
Képa Mihállyal

„A történelem az, amit az ember tesz, nem amit vele tesznek... –
Shlomo Avinerivel Babarczy
Eszter beszélget

Csalog Zsolttal Daróczi Ágnes
beszélgetett

Beszélő Évek – 1967:
Pető Iván esszéje, Bodor Pál,

Szabó Miklós, Diósi Ágnes,
Bikácsy Gergely, Sebestyén
János, Bán Zoltán András,
Réz Pál írásai, interjú Erdély
Dániellel

Irodalmi kvartett Nizsinszkij
könyvéről

Márkus B. András: Spiró György
szerepösszevonásai

Farkas Zsolt: chat-j.doc