

## A kommunikáció szerepe az iskola irányításában

*A vezetői munka 63–75 százalékban kommunikáció. Ez a többé-kevésbé pontosnak tekinthető, amerikai szakemberek empirikus vizsgálódásaiból származó statisztikai adat már önmagában is jól megvilágítja, milyen kiemelt szerepet játszik az iskola életében – és különösen a vezetői munkában – a kapcsolatteremtő képesség, a kommunikációs formák széles körű ismerete.*

**E**gy iskola vezetése komplex feladat és teljes embert igénylő komoly kihívás. Az igazgatás és szervezés munkafolyamataiban jelentkező feladatok sokrétűségét párhuzamosan követi a kommunikációs megnyilvánulási módok sokszínűsége. Ezek mindegyike, ha reflektálunk rá, és tudatos kontrollunk alá kerül, maga is egy-egy önálló vezetői „problémát” jelent.

A kommunikáció, a párbeszéd kérdései végigkísérték az európai kultúrát. Az athéni Szókratész, a beszélgetés művészetének első történelmi jelentőségű alakja azt tanította, hogy mindannyian képesek vagyunk a legelvontabb problémák megértésére is, ha felismerjük az emberi beszéd rejtett logikáját, a kölcsönös egymásrautaltságot. Ma a kibernetika rohamos gyorsasággal fejlődő világában, a digitalizált információfeldolgozás személytelenné üresedő korában a szókratészi „bábáskodó” módszer, a figyelmes, személyhez forduló kérdezés és a szabatos következtetés módszere pedagógiai szempontból újra aktuálisnak tűnik.

A kommunikáció kultúrán belüli szerepét jól jellemzi az a tény, hogy nemcsak a társadalmi praxisban és a privát élet színterén bukkannak fel kommunikatív kérdések, de ma már a tudományágak többségén belül felmerülnek olyan problémák, amelyek a diszkurzivitással, az ismeretátadással és a nyelvi megértéssel állnak szoros kapcsolatban. A 20. század elején világossá vált, hogy még az egzakt természettudományok sem függetlenek teljes mértékben a nyelvi kommunikáció hatásaitól. Megalapozottnak látszik az az általános kijelentés, miszerint a tudományos közösségek voltaképpen olyan kommunikációs közösségek, ahol az ismeretek átadására speciális kommunikációs szabályok, „nyelvjátékok” jönnek létre. (1) Ezek a nyelvjátékok adják meg egy-egy diszciplína tudományos karakterét. A természettudományok a felvilágosodás kora óta arra törekednek, hogy az általuk használt nyelv elemei lehetőleg minél kevésbé legyenek metaforikusak, ezért megpróbálják az alapvető terminusok jelentését egyértelmű definíciókkal rögzíteni. A humántudományok általában többre értékelik a megértés eredményeit a tudományos szótár egzakt meghatározásánál, ám ez nem jelenti azt, hogy az irodalomtudomány, a lélektan vagy a pedagógia módszertani reflexiójában a tudományos nyelv kérdésének a helye üresen marad. Ma éppen azt látjuk, hogy a kommunikáció témája a humántudományok kérdéseinek hierarchiájában is igen előkelő pozícióba került. Az ember társas lény. Ennek az egyszerű megállapításnak szerteágazó implikációi vannak, melynek széles hatóköre valószínűleg majd csak akkor lesz teljes terjedelmében áttekinthető, ha az emberrel foglalkozó tudományágak átlépik saját diszciplináris határaikat, és közös erőfeszítéseket tesznek a kommunikáció antropológiai alapjainak felderítésére.

Az iskolai élet a kognitív nevelés és a szocializáció kiemelt fontosságú színtereként a kommunikációs helyzeteknek szinte valamennyi válfaját magában foglalja. A kommuni-

kációs formák spektrumának egyik pólusán a gyerekek önfelelt, félig tudatos, játékos és töredékes beszélgetését találjuk, a másik póluson az oktatók fogalmi pontosságra törekvő, szakmai érvelés mentén haladó logikus beszédaktusai helyezkednek el. Az iskola hangulatát, sajátos nyelvi „klímáját” jelentősen befolyásolja, hogy a kommunikációs formák terjedelmes spektrumára általában milyen fokú kulturáltság jellemző.

Talán nem túlzás azt állítani, hogy a nyelvi-kommunikatív érintkezések kvalitásai tágabb összefüggésben akár az egész iskola működésének eredményességére is hatást gyakorolhatnak. Ennélfogva a korszerű iskolavezetői tervezés látókörébe közvetlenül be kell vonni a kommunikatív cselekvések tervezését is. Ez a feladatkör azonban nagyfokú körültekintést igényel, hiszen a vezetői beavatkozás és a kommunikatív megnyilatkozások szabályozása nem merülhet ki korlátozó-szankcionáló intézkedések bevezetésében, az intézményen belül ugyanis semmilyen körülmények közepette nem sérülhet meg a megszólalás és a véleménynyilvánítás egyéni és kollektív szabadsága: az iskolának meg kell őriznie és lehetőség szerint bővítenie is kell a közlési és érintkezési minták változatoságát.

A vezetői munka e területén a fejlődés óhatatlanul is spirális vonalat követ. A megszerzett ismereteket a gyakorlat folyamatosan teszti és új feladatokkal egészíti ki. A váratlanul föllépő témabeli fordulatok, a meglepő érzelmi reakciók és a beszélgetőpartner megjósolhatatlan verbális viselkedése minden kommunikációs szituáció kiküszöbölhetetlen részét képezi. Beszélgetéseink – szerencsénkre vagy szerencsétlenségünkre – nem irányíthatóak mechanikus egyértelműséggel saját szándékaink beteljesítése felé. Irányítói tevékenységünk szempontjából azonban lényegesnek tűnik, mennyire vagyunk képesek optimalizálni a társas érintkezéseinkből fakadó információs „szabálytalanságokat”.

## Történeti kép

### *A belső beszéd tradíciója*

A kommunikáció témájának historikus gyökerei az időszámításunk előtti első évszázadra nyúlnak vissza. Az athéni bölcs, Szókratész, gyakorlati filozófiájának középpontjába a dialógus vezetésének művészetét (maietiké tekhné) állította. Szókratész volt az első, aki az igazság általános fogalmához a beszélgetés konkrét folyamatából kívánt utat törni. Legnevesebb tanítványa, Platón műveit a szókratészi elveknek megfelelően párbeszédes formában írta. „Kratülosz” című dialógusában Platón fogalmazta meg azt a kommunikáció nyelvi közegére vonatkozó alapvető kérdést, amely hosszú évszázadokra meghatározta az európai tradíció gondolkodását: vajon a szavak a természettől (phüszisz) kapják megnevező képességüket, vagy pusztán megegyezés (nomosz) és konvenció kérdése, melyik szavunk mit jelent. Ez a kérdés a középkor teológusainak és a felvilágosodás egyes gondolkodóinak (például *Vicónak*) munkáin keresztülhaladva ma újra felbukkant a kortárs szemantika referenciára vonatkozó elméleteiben. (2) Platón életműve egy másik szempontból is mérföldkövet jelent ebben a gondolatkörben. Hetedik levelében tett vallomása szerint a megismerés legmagasabb rendű formái nem igényelnek nyelvi támasztékot. Ennek az az oka Platón szerint, hogy az élő gondolat gazdagsága szükségszerűen megfakul, finomszerkezete pedig elvész, miközben a gondolat nyelvileg megformált alakot ölt: a gondolat differenciáltságának a nyelv a maga korlátozott eszközeivel nem képes megfelelni. Mivel gondolkodás és nyelv között Platón nem látott szoros köteléket, a tudásszerzés folyamatát a belső tapasztalat nyelv nélküli szférájához kötötte. Sokat idézett meghatározása szerint a megismerés nem más, mint a lélek önmagával folytatott párbeszéde. (3)

Ez a gondolat vezérelte később *Szent Ágostont* is, amikor arra kereste a választ, miképpen állítható párhuzamba az isteni teremtés korlátlanlansága az emberi gondolkodás véges

képességeivel. Ágoston Platón nyomán azt vallotta, hogy a belső beszéd (verbum interius) – szemben a felhangzó és leírt szavakban rögzített beszéddel – nem szenved korlátozást az idő és a tér megszorító feltételei miatt. Amikor a lélek benső tartalmai látható és hallható jelekben öltenek testet, akkor maga a lélek nem válik szegényebbé, hasonlatosan ahhoz, ahogyan a Teremtő végtelen lényre sem vált szegényebbé, miután Krisztus emberi alakjában jelent meg a Földön. Teológiai történeti jelentősége mellett ennek az ágostoni elképzelésnek egyéb, nagy horderejű következményei is voltak. Az intrapszichikai kommunikáció kimeríthetlenségét hirdető platóni-ágostoni tan elsősorban a 18. és a 19. század szövegértelmező diszciplínáiban, a grammatikában és a hermeneutikában vezetett produktív meglátásokhoz. A szövegértés metodikai elveit tanulmányozó szerzők (4) felismerték, hogy a nyelvi megnyilvánulások megértéséhez a nyelvtani vagy a stilisztikai ismeretek önmagukban nem elegendőek, a beszélői szándék rekonstrukciójához vissza kell lépni a grammatikai szerkezet mögött meghúzódó belső beszéd vizsgálatára.

Századunk elején erőteljes antipszichológiai fordulat játszódott le a nyelv elméletén belül. Ennek hatására sokakban felmerült a kérdés, hogy vajon lehetséges-e a lélek belső beszédét a pszichológiai eszköztár mellőzésével tematizálni. *H-G. Gadamer* „Igazság és módszer” című nagy hatású művében azt kísérte meg kimutatni, hogy mivel mindenfajta megértés átszűrődik a nyelv médiumán, a nyelv közvetítését megkerülve semmilyen értelemmel telített világtapasztalat nem jöhet létre. Így a verbum interius gondolata Gadamer-nél már nem introspekcióval megragadható lélektani állapotot jelentett és nem is a szövegértés módszertani hipotézise volt, hanem a nyelv lényegi működésmódjára utalt. A nyelv alapvetően strukturálja világtapasztalatunkat, mondja egy helyütt Gadamer, ezért nem joggal arra az alapvető teoretikus tézisére következtetnünk, hogy minden, ami megérthető, az egyben ki is fejezhető nyelvünk segítségével. Ez természetesen

---

*Amikor a lélek benső  
tartalmai látható és  
hallható jelekben öltének testet,  
akkor maga a lélek nem  
válk szegényebbé, hasonlatosan  
ahhoz, ahogyan a Teremtő  
végtelen lényre sem vált  
szegényebbé, miután  
Krisztus emberi alakjában  
jelent meg a Földön.  
Teológiai történeti jelentősége  
mellett ennek az ágostoni  
elképzelésnek egyéb, nagy  
horderejű következményei is  
voltak.*

---

nem jelenti azt, hogy a kimondott szavakban a megértés teljes mértékben beteljesülhetne. Gadamer Platón és Ágoston szellemi örökségét bontakoztatta ki, amikor hangsúlyozta: „Bár kézenfekvő, hogy a kimondhatatlanra utaljunk (5), ez nem feltétlenül szakítja meg a nyelviség egyetemességét. A beszélgetés végtelensége, melyben a megértés végbe megy, magát a kimondhatatlannak a mindenkori érvényesítését is viszonylagossá teszi.” (6)

#### *A formalizmus hagyománya*

Az európai gondolkodás másik, kommunikációval összefüggő vonulata *Arisztotelésszel* veszi kezdetét. Arisztotelész a platóni gondolatot, melyben a pszükhé önmagát a maga intimitásában szólította meg, elvetette és azt állította, hogy az igazság nem a belső beszédben, hanem az állításban és az ítéletben nyilvánkozik meg. Az arisztotelészi filozófia úgy tekintette a nyelvi megfogalmazódó állító vagy tagadó kijelentéseket, mint az igazság és a hamisság hordozóit. Ezzel egyengette *Leibniz* számára az utat, aki abban bízott, hogy az arisztotelészi logika alapjain felépíthető a tudományok egyetemes nyelve, a mathesis universalis. Leibniz elgondolásában a kommunikációra szolgáló eszközök teljes mértékben formalizálhatóak voltak. Ez azt az elképzelést takarta, mely szerint a

nyelv alkotórészeit teljes bizonyossággal meg lehet határozni pusztán szerkezeti sajátosságai alapján. Hosszú hagyománytörténeti lappangás után Leibniz definícióra vonatkozó eszméi a századforduló táján keltek újra életre R. Carnap és a pozitivisták tudományelmélet szerzőinek műveiben. A nyelvet univerzális kódnak tekintő szerzők többsége azon az állásponton volt, hogy a hétköznapi kommunikáció szabályszerűségeit és szabálytalanságait a nyelv logikai grammatikájának feltáráásával kell megvilágítani. A beszéd jelensége nem más, mint a grammatika mélyszerkezetének felszíni megnyilvánulása, hangzott a mértékadó ítélet. A nyelv formai oldalára helyezték a hangsúlyt azok az Amerikában végzett vizsgálódások is, amelyek a negyvenes évek végén először azonosították önmagukat kommunikáció-kutatásként. *Buda Béla* így ír erről: „A Yale-munkacsoport vizsgálataiban a kommunikáció változói főleg a kommunikáció és a kommunikáló személyiségek formai jellemzői voltak. [...] Vizsgálati változó volt a kommunikátor általános sajátossága (főleg a kommunikációt befogadóban élő kép), valamint a kommunikációt kapó személyiség tulajdonságrendszere.” (7) A formalizált nyelvészet és a gyorsan kibontakozó lengyel, orosz és amerikai szemantikai iskolák több oldalról is támogatják a formalizációra irányuló kommunikációelméleti törekvéseket. Így jött létre egy olyan kutatási irányzat a személyiségpszichológia, a nyelvészet és a kibernetika összeolvadásaképpen, amelyet ma általában a kognitív tudomány általános elnevezése alá sorolnak.

Ezzel párhuzamosan az állati viselkedés kutatási eredményeire alapozva létrejött az úgynevezett behaviorista viselkedés-lélektani irányzat, amely szerint a kommunikációt a külvilágból érkező ingerek tartalmi jegyei, a kommunikátor közlési és befolyásolási szándékai határozzák meg. Az irányzat képviselőinek leírásában a kommunikációs helyzet felépülésére az említett összetevőkön felül még a közlési csatorna tulajdonságai is szignifikáns hatással vannak. E hosszú tradíció egyik végpontján ma az evolúciós elméletek állnak. *Darwin* teóriájára nemcsak a behaviorista gondolkodók támaszkodtak, a természetes kiválasztódás elvét kiaknázva olyan nyelvelméletek is születtek, amelyek a nyelvet közvetlenül az evolúció produktumának tekintik. (8)

### *Fogalomanalízis*

Mint a fenti vázlatos áttekintésből kitűnik, a kommunikáció fogalmának számos lehetséges megközelítést és definiálási módját ismeri a tudományos szakirodalom. Az általam használhatónak tekintett kommunikáció-fogalom elsősorban a szociálpszichológia által is ismert (és e tudományág által alapos precizitással körülhatárolt) jelentést tartalmazza. A fogalom értelmezéséhez tehát meg kell vizsgálnunk, hogy milyen teoretikus összefüggésben tudjuk tárgyalni a kommunikáció problémáját. Az értelmezés a feladat komplexitása miatt több egymással összefüggő lépésre tagolódik.

A szociálpszichológia hagyományos elméletében az interakciós folyamatok első lépése partnerünk észlelése, megértése, viselkedésének előrejelzése. Ez azonban csak szükséges, de nem elégséges összetevője a kölcsönös interakciónak. Hiszen nyilvánvaló, hogy nem sokra menne az az emberi társadalom, melynek tagjai csak jelenlétükkel befolyásolnák egymást. (9) Ily módon nem nyílna lehetőség szervezettebb, összehangoltabb tevékenységre, és nem lehetne személyes kapcsolatokat sem kialakítani. Az emberek közötti érintkezés nagyrészt üzenetek szabályozott cseréjéből, más szóval kommunikációból áll. A kommunikáció ezek szerint eminens alakjában az emberi cselekvések társas dimenziójában jelenik meg. (Természetesen van tudomásunk az állati kommunikáció bizonyos fokú szervezethez is.)

Fogalomelemzésünk második lépéseként a társas együttlét és a közös cselekvés mint sajátosan emberi viselkedésmód vázlatos leírásához érkezünk el. Archeológiai bizonyítékok támasztják alá, hogy a társas vagy csoportos cselekvések sikerorientált összehangolása már a prehisztórikus emberi közösségek elemi érdekének számított. „Bármilyen

létszámú csoporthelyzetben, a társas kölcsönhatás tartalmi mozzanatát minden esetben a tevékenység adja, melynek lényege a résztvevők legkülönbözőbb szükségleteinek kielégítése.” (10) A szervezett társadalomban élő emberek összetartozása történeti perspektívában mindig ugyanazt a képet mutatja: az egymásrautaltság az azonos életközösségben élők szükségszerű kölcsönösségi viszonylataiban kristályosodik ki. A kölcsönösségi viszonyokból, az én-te-mi csoportos relációjából fakad az emberi önfenntartásnak, a szaporodásnak, valamint a folyamatos anyagi-szellemi progressziónak a szükségessége is. A növekedés, mint ezt már több segédtudomány is alátámasztotta, a közösségi életforma inherens vonása. De szoros összefüggés áll fenn a közösségiség mint életforma és más, nem közvetlenül a létfenntartáshoz tartozó viselkedési módok, példának okáért a szolidaritás és az erkölcsiség egymással összefonódó világa között is.

Tudjuk, hogy a társiaság az embernek abból a szempontból is kitüntetett tulajdonsága, hogy az emberi életet minden lehetséges megvalósulási szintjén átszövi: a privát szféra intimitásától kiindulva a családi és a kisközösségi életformákon keresztül egészen a kölcsönösség legmagasabb fokán működő társadalmi együttműködésig jelen van és kimutatható valamilyen fokú „életmegosztás”. A kommunikáció ebből következően a társadalmi mozgások minden szintjén jelentkezik, hiszen minden emberi közösség valamilyen fokon és valamilyen vonatkozásban értelmes, azaz racionális közösség. A racionalitás megvalósulása pedig éppen a sikeres és hatékony kommunikációtól függ. Ebből a szempontból pedig az a döntő, hogy milyen lehetséges formái vannak magának a kommunikációnak, és milyen feltételek teljesülése mellett mondhatjuk az emberi interakciókat sikeresnek.

Harmadik lépésben éppen ezeknek a körülményeknek a bemutatására kell röviden kitérnünk. Itt meg kell vizsgálnunk, hogy az információközlés fogalmát milyen alaptípusok szerint tudjuk osztályozni. A szakirodalomban általánosan elfogadottnak tekinthetjük a közlési módok nyelvi szempontok alapján való felosztását: első megközelítésben beszélhetünk nyelvi és nem-nyelvi interakciókról (verbális és nemverbális érintkezésről).

Az első típus médiума a grammatikai értelemben vett nyelv, egyrészt a kimondott szavak és mondatok, a fonémák teljes rendszere, másrészt a nyelv írott változatának minden fajtája, a nyomtatásban megjelenő nyelv és minden alfabetikus jelet használó egyéb hordozófelületen megjelenő írás. A nyelvi kommunikáció, mint már korábban volt róla szó, egyaránt tárgyalható tartalmi és formai szempontok szerint. A tartalmi oldal a nyelvi jelentés mechanizmusai szerint strukturált. A kommunikációban szereplő mondatok referenciális működése feltételezi a közös használatban élő nyelv grammatikai alakzatainak szinonimitását. *Hilary Putnam* találó kifejezésével, a nyelvi munkamegosztás (11) ad garanciát arra, hogy a beszéd folyamatában az egyes beszédalanyok olyan szavakat is sikerrel tudjanak alkalmazni, melyek referenciájának meghatározásában egyébként nem tekinthetőek kompetensnek. Bár a szavak jelentése a putnami elméletben konvención nyugszik, a nyelvhasználó közösségnek léteznek szakértő tagjai, akik képesek magas fokú tudományos hozzáértéssel definiálni egyes kifejezéseket. A kommunikációs közösség e mechanizmus szerint osztja szét a szakértők között a jelentések definíciójának feladatát. A köznyelv minden fennakadás nélkül használja például a ‘víz’ szót, ennek ellenére a beszélők nagy hányada, bár a víz fenomenális tulajdonságaival tisztában van (átlátszó, színtelen stb. folyadék), a víz molekuláris mélyszerkezetéről (H<sub>2</sub>O) mégsem tud korrekt felvilágosítással szolgálni. Erre voltaképpen nincs is szükségük, hiszen a szakértők munkájának eredményét a köznyelv szétteríti a teljes nyelvhasználó közösség gyakorlatában.

Formai szempontból közelítve a referenciális szinttel bonyolult kölcsönhatásban állónak találjuk a nyelv szintaktikai viszonyait. Vagyis a jelentés mechanizmusai egy adott nyelven belül javarészt dependensek a szóelemek lehetséges kapcsolataitól, a mondatalkotás szabályaitól és a szövegalkotás elemi törvényszerűségeitől.

Az interakciók második típusának médiuma többféle lehet. Nemverbális érintkezés médiuma lehet például minden szimbolikus értelem közvetítésére alkalmas természeti jelenség vagy eszköz, akár két keresztbe tett gally is. Nemverbális érintkezés médiuma lehet továbbá minden mesterséges, ember által létrehozott, de nem nyelvszerű eszköz vagy dolog, példának okáért a közúti jelzőlámpa felvillanó fénye. Egy másik nagy csoportot képez itt az ember saját teste, a gesztusnyelv közvetlen médiuma. Gesztusról beszélhetünk szándékos, illetve szándéktalan értelemben, mindkettő egyaránt lényeges adalékokat hordozhat a kommunikáció elsődleges szférájához hozzájárulva. Szándékos lehet például egy mondatot vagy szót hangsúlyozni kívánó erőteljes kézmozdulat. Szándéktalan lehet példának okáért a beszélő lelkiállapotáról és az általa elmondottakhoz való „benső” viszonyáról (őszinteség, harag stb.) hírt adó elsápadás, illetve elpirulás. Mind a szándékos, mind a szándéktalan gesztusnyelv esetében tehát önálló értelemben beszélhetünk nyelvről: azaz egyik esetben sincs pusztá kísérőjelenségről szó, vagyis a gesztusok nem szükségszerűen követik a felhangzó beszédet. „A nemverbális üzenetek nem egyszerűen a nyelv használatának alternatívái. A nemverbális kommunikációnak, mint kommunikációs rendszernek a nyelvtől jelentősen eltérő tulajdonságai vannak.” – írja ezzel összhangban *Forgács József*. (12) Ezeket a formákat is új és lényeges jelentéstartalmak hordozóinak kell tehát tekintenünk.

---

*„Evolúciós szempontból a nemverbális jelzőrendszer sokkal idősebb a nyelvnél, és így inkább megfelel az érzelmekkel kapcsolatos alapvető üzenetek közlésének.” Ennek folyományaképpen a beszélőket összekötő vagy elválasztó érzelmi kapocs az interakció minden időpillanatát fogalmilag nem tagolható, informatíve azonban számottevő jelentéstöbblettel láthatja el.*

---

Elemzésünk e szálán továbbhaladva azt is megvizsgálhatjuk, hogy az információátadás e két alapformáját mi rokonítja egymással és mi választja el egymástól a médiumokon, a csatornákon kívül. Rá kell mutatni például, hogy a nemverbális kommunikáció sebessége, gyorsasága eltér a verbális nyelvi formában végbemenő társalgástól. A nemverbális jelek ugyanis kevésbé tagoltak, szemléletesebbek és nagyobb érzéki nyomatékkal kerülnek be a társalgás folyamatába. Ez a tulajdonságuk azt vonja maga után, hogy általában – hasonlóan a grammatika nyelvéhez – erősen konvencionálizáltak kell lenniük, hiszen tagolatlanságuk miatt könnyebben félreérthetőeknek is számíthatnak. Ugyanakkor nemverbális úton könnyebben lehet a nyelv szavai számára kevésbé hozzáférhető mentális attitűdöket és érzelmi viszonyulásokat közölni vagy hangsúlyossá tenni. Evolúciós argumentumokkal az alapformák különbségének eredetét is alá lehet támasztani. „Evolúciós szempontból a nemverbális jelzőrendszer sokkal idősebb a nyelvnél, és így inkább megfelel az érzelmekkel kapcsolatos alapvető üzenetek közlésének.” (13) Ennek folyományaképpen a beszélőket összekötő vagy elválasztó érzelmi kapocs az interakció minden időpillanatát fogalmilag nem tagolható, informatíve azonban számottevő jelentéstöbblettel láthatja el.

Különbséget jelent ezen felül az is, hogy milyen fokon lehet a közlendő információt kódolni a két alapforma egyes megnyilvánulási formájában. Ebből a szempontból a nyelvi közlés lehetőségeiben messze megelőzi a nemnyelvi kommunikáció szféráját. A különbség abban rejlik, hogy a nyelvi közlések az információátadás terhét a fogalmakra teszik. A fogalmak pedig olyan finomszerkezettel rendelkeznek, olyan rasztert vetnek a valóság egyes jelenségeire, amely összehasonlíthatatlanul finomabb szövésű nemnyelvi jeleinek rácsozatánál. Tehát ami az objektív valóságot mint a közlés tárgyát illeti, a fogalmak leképező ereje jóval pontosabb valóság-megközelítést enged meg a beszélők számára. A

gesztusok például, vagy egyes testi megnyilvánulások, amelyek jelként funkcionálhatnak, csak mintegy körvonalazottan, éles határok nélkül tartalmazzák a maguk információit. Az emberi kommunikáció történetének különös jelensége éppen az, hogy a nyelv minden bizonyos ősformáiban a gesztusokból eredeztethető. Történeti vonatkozásban a helyzet tehát éppen az előbbi konstelláció logikai fordítottja.

Mindkét közléstípus alávethető egyfajta technikai elemzésnek is. Egy ilyen elemzés keretén belül megvizsgálhatjuk a közlési fajták szerkezeti felépítését a közlő, az üzenet, a csatorna és a vevő szempontjából. A közlő lehet egy individuális beszélő vagy jeladó, lehet anonim közlő és beszélhetünk kollektív közlőkről is. Az üzenet lehet a már említett szándékos vagy szándéktalan típusok egyikébe tartozó, lehet elemi vagy összetett, nyílt vagy rejtett. A csatorna annyiféle lehet, ahány üzenettípus egyáltalán elképzelhető. Az üzenet vevője hasonló felosztás szerint közelíthető meg, mint az üzenet közlője. Az üzenet akkor jöhet csak létre, ha valamilyen formában megtörténik a közölni kívánt tartalmak (esetleg szándéktalan) kódolása. Ennek megfelelően a vevő csak egy dekódolási folyamat során (amely ugyancsak lehet legalább részben szándéktalan) férhet hozzá az információs tartalomhoz. A kommunikáció sikeressége vagy sikertelensége múlhat azon, hogy milyen adekvátsággal történik meg a kódolási, illetve dekódolási folyamat. Szélsőséges példa az idegen nyelvet tanuló diák kommunikációs nehézsége: az anyanyelvi információt a kezdetekben legnehezebb az új nyelv médiumába „átkódolni”, és az idegen szavak jelentését megfeleltetni az anyanyelv szavaival, azaz dekódolni.

Közismert tény, mennyire zavarólag hat a kommunikáció gördülékenységére, hogy a dialogizáló felek olykor nem ugyanabban az értelemben használnak egyes kifejezéseket. Ennek számos oka lehet: eltérő kompetenciájuk miatt esetleg másképpen rögzítik egy-egy szó denotációját a beszédpartnerek – Putnam (14) szóhasználatával kifejezve, a beszélők ilyen esetben különböző feladatkörrel rendelkeznek a nyelvi munkamegosztásban –, de az is előfordulhat, hogy ugyanaz az alaki kifejezés más és más jelölre vonatkozik regionális nyelvközösségük hagyományában, és emiatt keletkezik félreértés a beszédzándékok azonosítása közben. *J. L. Austin* és *J. Searle* beszédpragmatikai elméleteikben (15) rámutattak ezen a ponton egy lényeges kiegészítő mozzanatra. A beszédaktusok szemantikai értelmezését ugyanis a nyelvi cselekvés cselekvő aspektusa is befolyásolja – állítja Austin és Searle. Érvelésük szerint uralkodhat ugyan a beszélők között teljes egyetértés a nyelvtani jelentés tekintetében, kommunikációjuk mégsem fog sikeres eredményekhez vezetni, ha kijelentéseikhez más és más performatív szándékot társítanak.

Fentebbi vázlatos fogalomelemzésünket figyelembe véve, most már megfelelő szempontokkal rendelkezünk az iskolai kommunikáció tipológiai osztályozásához. Felosztásunkban elsősorban a közlési situációk helyzeti sajátosságai alapján különítjük el az egyes típusokat, ezen a felosztáson belül pedig mindenekelőtt a beszédmegnyilvánulások sikerességi feltételeire fogunk koncentrálni.

### Az iskolai kommunikáció területei

Mint említettük, a vezetői kommunikációt legegyszerűbben és leghatékonyabban a különböző kommunikációs helyzetek és a különböző kommunikációs partnerek tekintetében osztályozhatjuk. Eszerint az iskolai interakciók sajátos alaptípusaként a szakmai kommunikációt és az ahhoz tartozó feladatkört különíthetjük el. A szakmai kommunikáció partnerei az iskola alkalmazottai, vagyis a nevelőtestület tagjai és az igazgatóhelyettes, a technikai dolgozók, a gazdasági ügyintéző és az iskolatitkár. A következő típusba az iskola tanulóival folytatott párbeszédet sorolhatjuk, amelyek során a tanulók egyrészt egyes alanyokként, másrészt kollektív közösségként szerepelhetnek. Önálló típusba tartozik az iskola fenntartóival és a szülőkkel folytatott hivatalos kommunikáció. Gazdasági és közéleti vonatkozásai miatt újabb, önálló típusot és feladatkört jelent az

iskola életével kapcsolatban álló intézményekkel és magánszemélyekkel folytatott kommunikáció is.

### *Szakmai kommunikáció*

Minden kölcsönösségen alapuló interperszonális viszony, amelyben a beszélő alanyok szereplőkként lépnek be a kommunikáció folyamatába, tartalmaz normatív elemeket is. „A normák és a szerepek tehát a viselkedésnek a legtöbb társas helyzetben elég jól meghatározott kereteket adnak. [...] E keretek érthetően igen messzemenően befolyásolják azt, hogy az interperszonális kommunikációs helyzetben mi történik, milyen kommunikációs akcióra kerül sor.” – mondja ezzel összhangban Buda Béla. (16) A kommunikációs szerepkörök a nyelvi közösségek hagyományában kulturális közkinccsként öröklődnek át egyik generációról a másikra, és gyakran még akkor is kifejtik viselkedés-befolyásoló erejüket, amikor a minták mögött álló élethelyzetek radikálisan megváltoztak. Mindez természetesen érvényes az iskolai kommunikáció hagyományára is.

Legszélesebb értelemben véve a pedagógiai-szakmai kommunikáció átfogja az iskola életének minden szegletét. Az igazgatónak közvetlen vagy közvetett kapcsolatban kell állnia az intézmény szervezetének minden egyes képviselőjével. Ebben a vonatkozásban döntő következménye van annak, hogy az egyes beszédpartnerek milyen státusszal rendelkeznek az iskolai hierarchia rendszerében. A nem pedagógiai tevékenységet végző alkalmazottak munkájának irányításában figyelembe kell venni, hogy a technikai munkatársak milyen kommunikatív szereppel azonosulnak. Az irányítás e szintjén az intézmény vezetőjének beszédstratégiája elsősorban pragmatikai célokra irányul. El kell ugyanis érnie, hogy a technikai feladatkört betöltő alkalmazottak zökkenőmentesen illeszkedjenek az iskola oktató-nevelő munkájának célrendszerébe. Ez a feladat a beszédaktusok terén azt jelenti, hogy az igazgatónak a pedagógiai kérdésekben nem kompetens partnerek számára is hatékonyan kell közvetítenie a szakmai normákat és az általános pedagógiai célkitűzéseket. Bizonyos értelemben ez sokszor nehezen megoldható fordítási feladat, hiszen ez esetben elvi, pedagógiai követelményeket kell közérthető nyelvre átültetni. Ugyanakkor a közlési szándékok, kommunikatív megnyilvánulások mögött meghúzódó rejtett információt is kritikailag – azaz érzékeny fordítással – kell dekódolni. A tulajdonképpeni közlési információ sok esetben ugyanis nem válik explicitté, mivel ezek a munkatársak általában erősebben ragaszkodnak a hivatalos beszédmód, a megszólítás és a mondatalkotás bevett formuláihoz, ezért általában szokványos beszédpanelek közé szorítják közvetlen mondanivalójukat.

Közvetlen munkatársak között a konvencionális kommunikációs paneleknek általában kisebb szerepük van. Ez magyarázható azzal a körülménnyel, hogy az irányításban lényeges szerepet játszó információk gyorsabb áramlását könnyebben elő lehet mozdítani a tárgyilagosan közlő, tényfeltáró beszéd stílusában, mint az udvariassági és emocionális stilisztikai eszközökkel teletűzdelt hivatalos beszédmód nyelvezetén. Az iskolatitkár vagy a gazdasági ügyintéző kommunikációs helyzetét elsősorban az igazgatói munka szorosabb kontextusának ismerete határozza meg. Az iskola napi feladatainak és az éppen válaszra és/vagy döntésre váró aktuális kérdések megfogalmazása olyan referenciálisan jól rögzített információs térben történik, amely mindkét fél – a vezető és az alárendelt – számára szinte automatikusan, értelmezési problémákat nem okozva tárja fel értelmét.

Az igazgató-helyettes, mint a vezető közvetlen kommunikációs partnere, az állandó személyes kontaktus következtében a direkt interakciók aspektusából kitüntetett helyzetben van. Iskolai-kommunikációs szerepkövetelménye lényegében véve egybeesik a vezetőével, szakmai és irányító funkciójának analógiái miatt beszédtevékenysége elvileg az információs telítettség legmagasabb fokát is elérheti.

A tantestülettel fenntartott vezetői kapcsolatra azok az általános törvényszerűségek



jellemzőek, amelyek az egyén-csoport és a csoport-csoport kommunikációt is vezérlik. A csoportok általában mint az egyes csoporttagok vélemény-konglomerátumból összeolvadó kollektív egyének lépnek be az interakciók porondjára. Így akár individuális mércek szerint is kezelhetjük az egyes csoportokat. A tantestületek beállítódása szerint megkülönböztethetünk konstruktív és ellenzéki attitűddel rendelkező tantestületi csoportokat. Lehetnek kezdeményezők, amelyek újításokat vezetnek be, véleménynyilvánítók, amelyek általában megtörik a csendet, vitatkoznak. Kérdezőek, melyek információkra éhesek és a legapróbb információs részletekre is kíváncsiak, és informátorok, amelyek kielégítik az előbbi csoport információs (ál)igényeit. A szabályalkotók fontos szerepet töltenek be a csoportélet normatív szabályainak kialakításában. Az általánosítók összefoglalják a tágabb közösség ügyeinek legfontosabb mozzanatait. Végül az engedelmességek, melyek passzív viselkedésükkel olykor hátráltatják az iskolai munkavégzés fejlődését. Az ellenzéki attitűddel ellátott csoportok lehetnek akadékoskodók, melyek a véleményformálás folyamatának ellenszegülnek, vagy vetélkedők, melyek öncéllal tehetik a racionális küzdelem terepét. Végül beszélhetünk a mindentudókról és a hírhangokról, az előbbieket informáltságuk helyzeti előnyét használják ki, az utóbbiak éppen információs hiányukat igyekeznek tevékenységükkel kompenzálni. (17)

Ezeket a sokszorosán strukturált csoportterdeket nehéz anélkül közösen megfogalmazható kommunikatív célok követésére egyesíteni, hogy ne sértenénk meg a csoportokat alkotó tagok identitásérzetét. Legüdösebb módszerek a nyilvános és demokratikus elveket követő tájékoztatási szokások bevezetése és a kollektív érdekek közös diszkusziójának tantestületi meghonosítása látszik.

#### *Kommunikáció a tanulókkal*

Az iskola diákjaival fenntartott kommunikatív viszony részben hasonlít az imént jellemzett tantestületi modellre, azonban lényeges pontokon el is tér attól. A hasonlóság alapja a diákok kollektív alanyként való fellépése, a különbséget pedig a diákok egyenlőtlen iskolai viszonyrendszerre felépülő státusza jelenti.

Az iskola vezetőjének, de az egyes pedagógusok praxisában is kulcskérdés, mennyire lehet hatékonyan kezelni és mennyire lehet pozitív eredményekbe átvezetni az oktatók és a diákok között kialakuló szükségszerűen egyenlőtlen „hatalmi” viszonyokat. Az oktatói-nevelői munka általános nivóját jellemzi, ha az iskola a kommunikatív szabályozás módszereit előnyben részesíti a diktatórikus és „kézi vezérlésű” irányítás módszereivel szemben.

A jó értelemben vett kommunikatív manipuláció gyakorlata közben sem szabad elfelejteni, hogy életkorukból adódóan a diákok nagyfokú érzékenységet mutatnak a kommunikatív hatások emocionális összetevőinek irányában. Fontos szerepet játszanak tehát a tanár-diák kapcsolat gazdagításában mindazok az interakciós alkalmak, amikor lehetőség adódik a növendékek érzelmeire pedagógiai céllal hatni. A nemverbális kommunikáció eszköztára számos esetben igénybe vehető, amikor a tényközlő beszédmód haté-

---

*Az irányítás e szintjén az intézmény vezetőjének beszédstratégiája elsősorban pragmatikai célokra irányul. El kell ugyanis érnie, hogy a technikai feladatkört betöltő alkalmazottak zökkenőmentesen illeszkedjenek az iskola oktató-nevelő munkájának célrendszerébe. Ez a feladat a beszédaktusok terén azt jelenti, hogy az igazgatónak a pedagógiai kérdésekben nem kompetens partnerek számára is hatékonyan kell közvetítenie a szakmai normákat és az általános pedagógiai célkitűzéseket.*

---

konysága már nem biztosítható kellőképpen. A kommunikációs aktusok jól megválasztott auditív kvalitása felidézheti például a tanulók valamely érzelmileg telített múltbeli emlékét, a mimikai hatások vagy a kézmozgás gesztikulációja erősítheti – vagy gyengítheti – és emotív tartalommal egészítheti ki a szavakkal közölt információ értelmi-logikai üzenetét. *Thomas Gordon* felhívja a figyelmet arra (18), hogy az emotív szféra kiaknázása mellett néhány retorikai eljárás is gazdagíthatja a tények közlésére szorítókozó kommunikációt és ezáltal közvetve csökkentheti a hatalmi disszonancia problémáit. A passzív hallgatás példának okáért, bár nem elégíti ki a kétoldalú beszélgetés iránti igényt, bátoríthatja a diákok megkezdett kommunikatív akcióit. A közbevetett reagálások, a folyamatos megerősítés hasonlóképpen bátoríthatja a tanulókat szándékaik kinyilvánításában. A segítő kérdések különösen hasznosak a zátonyra futott beszélgetések továbblendítésében.

Azt látjuk tehát, hogy az egységes alany szerepében fellépő diákok viselkedése tanórán vagy a közösség egyes rendezvényeinek alkalmával olyan kommunikatív jelenséget alkot, amelyet tervszerű stratégia kialakításával elvileg eredményesen lehet formálni.

---

*Ezeket a sokszorosan  
strukturált csoportérdekeket  
nehéz anélkül közösen  
megfogalmazható  
kommunikatív célok  
követésére egyesíteni,  
hogy ne sértenénk meg a  
csoportokat alkotó tagok  
identitásérzetét. Legüdvösebb  
módszernek a nyilvános és  
demokratikus elveket követő  
tájékoztatási szokások  
bevezetése és a kollektív érdekek  
közös diszkussziójának  
tantestületi meghonosítása  
látszik.*

---

*Kapcsolattartás a fenntartóval és a  
szülőkkel*

Az iskolát fenntartó hivatal és az iskola vezetősége elsősorban a hivatalos kommunikáció csatornáin keresztül tart kapcsolatot. E kapcsolat alapjellemzője a formalitás: az információk kódolása idő és stílus szempontjából egyaránt előre meghatározott keretek között zajlik. Némi különbséget jelent az egyes esetek között, hogy mely médium hordozza a két fél közötti üzenetváltást. A hivatalosság kritériumainak megfelelő a hivatalos kommunikáció két szélsőséges esete, a személyes tárgyalás és az iskola munkájáról szóló írásos beszámoló is, de míg az előbbi a tárgyaló iskolavezető részéről megenged (korlátozott terjedelemben) perszonális megnyilvánulásokat is, addig az utóbbi csak a törvényes szokásrend-

nek megfelelő nyelvi formákat veheti igénybe. Az előbbi nemverbális eszközök bevetésére is lehetőséget ad, gondoljuk arra, milyen jelentős tényező lehet a tárgyalásokon a tárgyaló fél külső megjelenése, viselkedésének, testtartásának szuggesztív mivolta, illetve egyes mozdulatának figyelmet lekötő vagy elterelő szerepe. Az utóbbi mindössze elenyésző számú és jelentőségű stílárius elemmel képes bővíteni vagy erősíteni az iskola hivatalos álláspontját.

Tény, hogy a szülőkkel ápoltság sem mellőzi a hivatalosság bizonyos fokú kötöttségét. A félévi, évi rendszerességgel ismétlődő iskolai eseményekre rányomja a bélyegét a kommunikációs kényszer, ami leginkább az iskola külvilág (a szülők) felé irányuló demonstrációs kényszere. Ilyen keretfeltételek közepette nagy bőséggel fordulnak elő sztereotip kommunikációs megnyilvánulások, amelyek hozadéka gyakran nem több némi udvariassági gesztusnál. Közismert, hogy a gyermekek szülei általában nehezen találják meg a megfelelő hangvételt az őket érdeklő témához, és ritkán találják el a reálisan kialakítható intimitási fokot a pedagógussal vagy az iskola vezetőjével szemben alkalmazható közlési eljárásokban. Az interakciók dinamikusabbá tétele azonban a másik fél kommunikatív leleményességétől is függ, hiszen a szülők és a nevelők közötti közlés-

beli akadályok a helyzet természetéből adódóan reciprok természetűek.

Az interakciós sztereotípiák leküzdését segítheti, ha az iskola is igyekszik elkerülni a sablonos megnyilvánulásokat és intézményi korlátai ellenére megpróbál természetes gesztusokkal kapcsolatot teremteni szociális környezetével. A nyíltság, az őszinteség és a konkrét beszéd olyan erények, amelyek gyakorlása hozzájárulhat az iskola települési integrációjához. A gyermekek szülei valódi kommunikációs partnerek, akikre a nevelőtestület fontos kérdések tárgyalásakor komolyan támaszkodhat.

Ebben a viszonylatban megint azt látjuk, hogy a kommunikatív viselkedés stratégiai tervezése kulcsot jelenthet a szokványos problémák valóban hatékony és nem csak tüneti kezelést eredményező megoldásához.

#### *A kommunikáció mint PR-tevékenység*

Az iskolai kommunikáció újabban egyre jelentősebbé és egyre szerteágazóbbá váló szegmense a marketing-tevékenység. Közszolgálati funkciójuk ellenére az oktatási intézmények is rászorulnak gazdasági ügyeik tervezésére, jövőbeli beruházásaikat a termelő ágazat intézményeihez hasonlóan logikusan képviselhető projektekbe kell foglalniuk. Emellett az iskoláknak ismertté kell tenniük pedagógiai programjaikat, hatékonyan megfogalmazott és jól átgondolt üzenetekben kell a külvilág felé közvetíteniük előnyös tulajdonságaikat és a konkurens intézményektől pozitív irányban eltérő sajátosságaikat.

Ebben a munkában olyan résztevékenységek válnak hangsúlyossá, mint a reklámtevékenység célcsoportjainak meghatározása, a lehetséges gazdasági szponzorok körének felderítése vagy az iskola önképének publikus megformálása. Ma már nemcsak a gazdasági vezetőknek illik érteniük a piaci ágazat kérdéseit, az iskola igazgatójának ugyanúgy tisztában kell lennie a gazdasági tervezés és a reklámok hatásmechanizmusával. Az alapvető iskolai kommunikációs technikák különösebb nehézség nélkül hozzáférhetőek a PR tevékenység szabályaihoz. Ideális esetben a reklámüzenet magára vonja a célcsoport (leendő iskolások, szponzorok) figyelmét, érdeklődésre tart számot, vágyat ébreszt a „termék” iránt és cselekvést eredményez (az iskola választását és támogatását).

### **A sikeres kommunikációs stratégia**

#### *Jellegetes kommunikációs zavarok*

Feltűnő jellegzetessége a hétköznapi kommunikációs tevékenységeknek, hogy az üzenetek váltása a szándékos pszichológiai figyelem és a kognitív reflexió közreműködése nélkül is zavartalan folyamatosságban képes betölteni közösségi funkcióját. A nyelv működésére, Gadamer kifejezésével szólva, a lényegi önfeledtség a jellemző. A kommunikáció önfeledt processzusa csak akkor függesztődik fel, ha a beszélgetés résztvevői valamire nem találják a megfelelően passzoló kifejezést. Egyesek kiemelik – jogosan – a hétköznapi kommunikáció plaszticitását, a nyilvános beszédnek azt a kiemelkedő tulajdonságát, hogy a párbeszéd mindennapi közegében a beszéd tárgya mindig határozott vonalakkal körvonalazódik. Az is kétségtelen, hogy a hétköznapi interakciók világa ugyanakkor teletűzdelte a redundanciák legkülönfélébb válfajaival. Az iskolában zajló dialógusokra is jellemző, hogy a dialogizáló felek a hétköznapi nyelv szavainak elmosódottságát és önfeledtségét felesleges ismétlésekkel, kitérőkkel, üres szavakkal és különböző nemverbális adalékokkal kompenzálják. Kommunikációs zavarokhoz vezethet azonban, ha ezek az adalékok túlaradó bőséggel lepik el a mondatokat és nem lehet határozottan elválasztani egymástól az informatív és a redundáns elemeket. Olykor a szociális és a kognitív differenciák is mély szakadékot képezhetnek a megértésre törekvő felek között. Ha minden közös kontextuális és tárgyi vonatkozású háttér például a gyermek szülei és a nevelő vagy az igazgató között, a beszélgetés a parallel futó monológokhoz válhat hasonlatossá.

A pedagógusok közül néhányan – azok, akik önbizalom hiányában nem képesek teljes értékű iskolai önképviselőre – nehezen vesznek részt a kapcsolatteremtésekben. Tipikus jelenségnek számít a nevelői határozatlanság és a kommunikatív labilitás. Az ilyen problémával küszködő kollégák helyzetén csak nagyfokú empátiás készséggel rendelkező munkatársak és vezetők tudnak segíteni.

A gyermekek általában élettani módon szenvednek funkcionális kommunikációs zavarban. A fejlődés fő feladata az ő esetükben az, hogy egyre több kommunikatív helyzetben tanuljanak meg helyállni. Különösen serdülőkorban gyorsul fel ez a folyamat, ekkor a kommunikációs teljesítményeknek viszonylag hirtelen és sokrétűen kellene megmutatkoznuk. (19) A kommunikációs fejlődésben ilyentájt viszonylag sok a megakadás, ennek kiváltó oka lehet a szociális ingerszegénység, az identifikációs minták hiánya vagy zavara, de bizonyos családpatológiai állapotok is megnehezíthetik a kommunikatív szocializációt. A környezet hibás kommunikációs viszonyulása is zavaró tényezővé válhat, a labilisabb gyermekekből gyorsan rögzülő szorongást válthatnak ki az esetlegesen fellépő kommunikációs kudarcélmények. A szorongás minden esetben megnehezíti a szorongó számára az interperszonális kommunikációt. Szélsőséges példákban akár pszichoterápiás eszközökre is szükség lehet a fejlődés előmozdítása érdekében, de a kezdeti lépéseket a jó kommunikációs készségekkel rendelkező nevelő tanár is képes lehet megtenni.

#### *A hatékony kommunikáció*

Az igazgatói kommunikációt érintő feltételek összefüggésben vannak egyrészt az igazgató vezetői szerepkörével és státuszával, másrészt az egyes kommunikációs partnerek (igazgatóval szembeni társas) helyzetével.

Az egyes kommunikációs helyzetek értelemszerűen más és más stratégiát követelnek meg a vezetőtől. Más stílust igényelnek már maguk az eltérő kommunikációs partnerek is és más helyzeteket teremtet az üzenet csatornája is.

A kommunikáció sikerességének harmadik fontos tényezője, hogy a vezető státuszából következik a képviselő funkció. Az igazgató ugyanis nem pusztán önmagát reprezentálja, hanem bizonyos értelemben általános (pedagógiai, erkölcsi, demonstrációs stb.) szerepkörben jelenik meg a közösség előtt. Ez az elidegeníthetetlen szerepkör már előzetesen korlátozza a lehetséges interakciós üzenetek tartalmát és formáját. Az igazgatónak természetes hajlamait, szubjektivitását bizonyos fokig alá kell rendelnie a pedagógiai szerepkörből fakadó kívánalmaknak. Ezt a korlátozottságot mintegy ellensúlyozandó, kiegészítő képességek egész halmazára van szüksége a hatékony közlési módozatok elsajátításához. Ilyen például a fejlett empátiás készség, a jó helyzetértelmező képesség (hiszen a döntéseknél olykor kevés információból kell gyorsan fontos következtetéseket levonnia), az egyes kommunikációs helyzetekhez jól alkalmazkodó és világos beszédtechnika. Ügyelnie kell példának okáért a közlések szerkezeti felépítésére, legegyszerűsebb, ha a meggyőzést célzó mondanó a közlés elejére vagy végére kerül, hiszen a középpozícióban hallottak vannak kitéve legjobban a felejtésnek. A siker feltétele, hogy lehetőleg előadásainkat ne írjuk le, mert a leírt szöveg megköt és fogva tart. (20)

Az sem mellékes, hogy vajon a vezető képes-e helyesen értelmezni a kommunikációs partner viselkedését. Helyesen tudja-e a beszédcselekvéseket meghatározó kognitív tartalmakat és beállítódásokat azonosítani, ha előzetes ismeretek hiányában pusztán a másik viselkedésbeli mintázatának megfigyelésére hagyatkozhat. A másik ember észlelése, szemben a fizikai világ észlelésével, nagymértékben alapul rejtett minőségekre történő következtetéseken. (21) Igen ritkán vagyunk elfogulatlan szemlélők, hiszen attitűdjeink, érzelmeink erőteljesen befolyásolják ítéleteinket.

A másik személyről kialakuló képzet döntő mértékben meghatározza a sztereotipizálás is. Általános érvényűnek vélt, leegyszerűsített elképzelések élnek bennünk a személyiség

egy-egy vonásairól, hajlamosak vagyunk kevés ismeretből elliptikus következtetéseket levonni, és így egy-egy benyomásunkra hagyatkozva gyakran elégtelen információból jutunk el a beszédpartnerek megítéléséhez. Az iskolai vezetők munkafeladataiból adódik, hogy a sztereotipizálás lélektani hajlama fölött hatékony kontrollt kell kialakítaniuk önmagukban.

Lényeges mozzanat továbbá az interakciók iskolai világában az iskola igazgatójának önrételemző képessége. Nem elhanyagolható körülmény, hogy mennyire pontos önképpel, tulajdonságainak mennyire megbízható ismeretével bocsátkozik kommunikációs helyzetekbe egy vezető. Az egész iskola menedzselésének fontos összetevője lehet végül a tárgyilagos igazgatói önismeret, a biztos kommunikációs szándékok képviselője és megvalósítója. Fel kell ugyanis mérnie, milyen lehetséges hatással jár például egy esetleges tárgyalás során a saját habitusából fakadó érintkezési helyzet.

A vezetői kommunikációra is érvényesek az interakció általános törvényszerűségei, ezeket a törvényszerűségeket az iskolában elfoglalt szerepkör további kötelezővel specializálja. Az iskolai kommunikáció összetettségének oka minden bizonnyal a partnerek sokfélesége és az iskolai életet övező élethelyzetek széles spektruma. Ebből következik, hogy nem elég a vezetőknek saját közvetlen intuícióikra hagyatkozniuk, a siker érdekében a kommunikációt – legalábbis az esetek jelentős részében – magas fokú racionalitással meg is kell tervezniük. „Az eredményes kommunikáció alapfeltétele, hogy a felek képesek legyenek arra, hogy a közösen kialakított normáknak megfelelő üzenet-típusokat bocsássanak ki.” (22)

## Jegyzet

- (1) A kifejezés L. WITTGENSTEIN-től származik. Wittgenstein eredetileg a különböző életformákhoz tartozó nyelvi szokásokat nevezte nyelvjátékoknak. A terminus innen került át a tudományelméleti szakirodalomba.
- (2) A legújabb vizsgálódások átfogalmazásában e kérdés arra vonatkozik, hogy vajon a világ természetes módon rendeződik-e a nyelvtani kategóriáknak megfelelő rétegekre, vagy a grammatikai típusok határozzák meg, milyen elrendezésben látjuk a külvilág dolgait. A témához lásd például: W. V. QUINE: *Természetes fajták*. In: *Tudományfilozófia*. Áron, 1999. 75–84. old.
- (3) vö. PLATÓN: *A szofista*. 263 e. In: *Platón összes művei*. Európa, 1984. 1214. old.
- (4) Itt elsősorban F. SCHLEIERMACHERre és W. DILTHEYre kell utalni.
- (5) Azaz a belső beszéd végtelenségére.
- (6) *Igazság és módszer*. 15. old.
- (7) In: BUDA Béla: *A közvetlen emberi kommunikáció szabályszerűségei*. Animula, 1994. 38. old.
- (8) Lásd például: D. DENNETT: *Darwin veszélyes ideája*. Typotex, 1998., valamint S. PINKER: *A nyelvi ösztön*. Typotex, 1999. Az evolucionista kommunikációkutatás hazai értelmezője PLÉH Csaba és KAMPIS György.
- (9) vö. CSEPELI György: *A szociálpszichológia vázlatja*. Jászöveg Műhely, 1997. 17. old.
- (10) uo. 15. old.
- (11) PUTNAM elméletének kiváló interpretációját adja HUORANSZKI Ferenc. In: *Magyar Filozófiai Szemle*, 1997. 3–4. 694–704. old.
- (12) FORGÁCS József: *A társas érintkezés pszichológiája*. (ford. LÁSZLÓ János) Kairosz, é.n. 156. old.
- (13) uo. 159. old.
- (14) lásd a 13. jegyzetet.
- (15) Magyarul: J. L. AUSTIN: *Tetten ért szavak*. (ford. PLÉH Cs.) Akadémiai Kiadó, 1990. és J. SEARLE: *Beszédaktusok*. In: PLÉH – TERESTYÉNI: *Beszédaktus-kommunikáció-interakció*. Tömegkommunikációs Kutatóközpont, 1979. 50–68. old.
- (16) BUDA Béla: *A közvetlen emberi kommunikáció szabályszerűségei*. Animula, 1994. 59. old.
- (17) A terminusok eredetéhez lásd: CSEPELI Gy.: *A szociálpszichológia vázlatja*. Jászöveg Műhely, 1997. 87–88. old.
- (18) In: T. E. T. *A tanári hatékonyság fejlesztése*. (ford. GOZÓ Andrea) Gondolat, 1990. 95–96. old.
- (19) vö. BUDA Béla im. 190–191. old.
- (20) vö. SZABÓ Katalin: *Kommunikáció felsőfokon*. Kossuth, 1997. 125. old.
- (21) vö. FORGÁCS József: *A társas érintkezés pszichológiája*. Kairosz, é.n. 32. old.
- (22) ZENTA István: *A meggyőzés útjai*. Typotex, 1998. 86. old.