

## Az érzelmi intelligencia és az idegen nyelvi szaknyelvi kommunikáció kölcsönhatása

*A XIII. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszuson elhangzott előadás írott változata*

Az idegen nyelvek tudása különösen felértékelődött az elmúlt években és napjainkban: nyelvvizsgát kell tenni diplomák megszerzéséhez, pontszerző tényezőként jelentenek a nyelvvizsgák a felvitelinél, az európai uniós csatlakozás előestéjén nyelv-tudás a feltétele a külföldi tanulásnak és a munkavállalásnak, és mindezek szolgálataiban akkreditált nyelvvizsga-központok és helyek létesülnek országszerte.

A szándék is, a törekvés is megvolt a nyelvtanulásra, a lehetőségekben sem volt hiány, ha például csak a felsőoktatásban a 90-es évek közepéig meglévő nyelv-tanítási/-tanulási feltételekre gondolunk. Mégis sokan vallottak kudarcot a nyelvtanu-lással, és sok szakembert foglalkoztattak az eddigi időszak sikertelenségeinek okai.

Azóta is folyamatos, tendenciózus leépítések, megszorítások történnek még a „nyelvigényes” szakmákat képző egyetemeken és főiskolákon. Arra is találunk példát, hogy egyes intézményekben teljesen megszüntették az államilag finanszírozott nyelv-oktatást...

Mi mindannyian, nyelvet tanulni szándékozók és nyelvtanárok ismerjük e tényeket, sőt a terveket is az intenzív és minőségi nyelvtanításnak a közoktatásban történő koncentrálására és az ezzel kapcsolatos tanárképzési és továbbképzési elkép-zeléseket. Azonban továbbra is sokan keressük a nyelvtanulás/-tanítás kudarcainak okait, mert fenntartásaink vannak arra az átmeneti periódusra nézve, amíg az első sikerek megmutatkoznak a közoktatásban, és amíg az újságcikkek olyan számadatokról tudósítanak, hogy például egy, az ifjúsági tárca által készített jelentés szerint „...a 15-29 évesek fele nem beszél idegen nyelvet...” vagy „...a magyar lakosság 15-18%-a állítja magáról, hogy valamilyen idegen nyelven képes megértetni magát...”, továbbá „...az elsőéves egyetemi és főiskolai hallgatók egyharmada rendelkezik állami nyelvvizsgával, és a hallgatók 10%-a még nem szerezte meg a nyelvvizsga-bizonyítványát a diploma előtt”. (Medgyes Péter, az oktatási tárca nemzetközi helyettes államtitkára az Oxford University Press konferenciáján nyilatkozta 2003. március 21-én.)

Azzal is szembesültünk már, hogy egy megszerzett nyelvvizsga-bizonyítvány nem mindig garantál funkcionális nyelvtudást. Az igazi kihívás a munkaerőpiacon való megfelelés, ahol a magyar munkavállalók sajnos nem mindig állják a versenyt, bár nem feltétlenül a nyelvi akadályok miatt.

Nemzetközi felmérések összehasonlításából (pl. PISA 2000) kiderül, hogy nemcsak a nyelvoktatást kell új alapokra helyezni, hanem bizonyos nevelési-oktatási szemléletváltást kell érvényesíteni az egész oktatási rendszerben.

Nézzük a fentiek tudományos teoretikus megalapozottságát, valamint gyakor-lati szemléletű megközelítését:

Az egész oktatási reform lényegi kereteit adhatná az a pszichológia tuda-mányból eredő „rég-új” elképzelés, amely kutatások tárgyát képezte már a XX. század első harmadában, de ezek eredményei csak a 90-es években nyertek elismerést és kerültek alkalmazásra az üzleti élet szereplőinek sikerre segítségével. Jelen tanulmányomban megpróbálom felvázolni a pszichológiai eredmények felhasználásának sikerekkel biztató lehetőségét a szakmai (gazdasági) idegen nyelv tanítására nézve.

Az érzelmi intelligencia fogalmában öltött testet az a koncepció, amely véget vetett a hagyományos értelemben vett intelligencia egyeduralmának a személyiség minősítésében. Kutatások sokasága bizonyította továbbá, hogy a magas IQ-szint önmagában még nem garantál jó munkateljesítményt.

Az érzelmi intelligencia kifejezést Daniel Goleman pszichológus végzettségű újságíró népszerűsítette 1995-ben megjelent könyveiben (*Emotional intelligence, Working with emotional intelligence*), melyek anyagát e tárgyban kutató pszichológusokkal készített interjúkból gyűjtötte össze.

Az érzelmi intelligencia többféle képesség meglétéből tevődik össze és rend-szert alkotva kompetenciákban manifesztálódik. A kompetenciák fajtáit, csoportosí-tását illetően sokféle megközelítés létezik.

A legkorábbi 1935-re tehető, amikor E. L. Thorndike és S. Stein már írtak könyveik-ben a „szociális intelligencia” fogalmáról.

1940-ben D. Wechsler, 1973-ban D. McClelland foglalkozik a témával.

„A szűk értelmezési körű korai vizsgálatokat valósággal szétrobbantotta Gardner (1983) intelligenciaelmélete, aki szintén többretegű intelligenciáról beszél és hét kategóriára bővíti az eredeti kettőt: nyelvi és logikai-matematikai. Szerinte létezik térbeli, zenei, továbbá mozgásintelligencia, személyek közötti (interperszonális) és személyiségen belüli (intrapersonális) intelligencia” (Bárdos 2000, 238).

1990-ben Peter Salovey és John D. Mayer első cikkeikben már érzelmi intelligenciáról beszéltek, és úgy határozták meg, mint képességet, mellyel felismerjük érzelmeinket és másokét is, szabályozzuk, uraljuk érzelmeinket és felhasználjuk őket gondolataink és tetteink irányításában.

Érdekes még megjegyezni Reuven Bar-On nevét, aki 1997-ben tette közzé az első olyan tesztet, amely az IQ-hoz hasonlóan mérhetővé tette az érzelmi intelligenciát. 15 kulcs-fonosságú non-kognitív képességet sorolt 5 csoportba: intra- és interperszónális képesség, alkalmazkodóképesség, stresszkezelés, hangulatszabályozás.

Daniel Goleman adaptálta Mayer és Salovey érzelmi intelligencia modelljét, amelyet átalakítva két nagy csoportba osztott: személyes és szociális kompetenciákra, és ezeket bontotta három és kettő további képesség csoportra (1. ábra).

Jellemző tendencia Magyarországon is, hogy az érzelmi intelligencia mérésére, feltérképezésére, az érzelmi intelligencia fejlesztésére kizárólag a versenyszférában van igény – és lehetőség. Humán erőforrás közvetítő cégek rendeznek, javasolnak az érdeklődőknek úgynevezett fejlesztő tréningeket, tartanak előadásokat, amelyeknek ugyan szabadpiaci árnak megfelelő részvételi díjuk van, de sokszor kétségbe vonható tudományos megalapozottságuk a félnapos személyiségfejlesztést illetően.

A munkavállalók igényei szerint kiemelt kompetenciáknak minősülnek a következők: nyelvtudás, fejlett személyiségtudat, kapcsolatteremtő képesség, irányító szellem, kezdeményező készség, önbizalom, motiváltság, önállóság, alkalmazkodási készség, figyelem (koncentrációs képesség), jó kommunikációs készség, ambíció, csapatszellem, konfliktuskezelő képesség...

A személyiségfejlesztés hosszú évek során valósul meg egyrészt az iskolai nevelés-oktatás keretében. A személyiség hierarchikus komponensrendszerekből és azok alkotóelemeiből áll, amelyek szintén alkothatnak komponensrendszert.

A személyiség kompetenciái olyan pszichikus komponensrendszerek, amelyek meghatározott funkciót szolgáló motívum- és képességrendszerek (Nagy 2000). A nevelés-oktatás alapfunkciója tehát a pozitív irányú személyiségfejlődés szándékos segítése, azaz a személyes, szociális, kognitív és speciális kompetenciák fejlesztése.

Nagy József személyiség-kompetencia modelljének (2. ábra) alkotóelemei egymást támogató, szolgáló, kölcsönhatásban álló és egymással rendszerré formálódó egységet alkotnak.

Nagyon egyszerűen fogalmazva azt mondhatjuk, hogy a modell elemeinek fejlesztése a nevelési feladatokban jelenik meg, és nem határolódik el az oktatási folyamatától.

„A kognitív kompetencia fejlesztése, vagyis a kognitív tanulási motívumok és a kognitív képességek fejlesztése a tantárgyi tartalmak és megfelelő tevékenységek által nyilvánvalóan általános nevelési feladat, a tantárgypedagógiák (módszertanok) alapja, amelyek egyedi tartalmaik elsajátításának segítségével járulnak hozzá az értelem kiműveléséhez, a személyes és a szociális kompetencia fejlődéséhez. A speciális kompetenciák (speciális adottságok, képességek) elsajátításának segítése a szakmai képzés feladata” (Nagy 2000, 38).

Nagy József azt írja, hogy „az ismeretközpontú, ill. a cselekvésközpontú tantervfejlesztés személyiségközpontúvá, kompetencia-, motívum- és képességközpontúvá fejleszhető, és ezek figyelembevételével végezhető az ismeretrendszer és a tevékenységrendszer megválasztása” (Nagy 2000, 39) Ez úgy értelmezhető, hogy az ismeretátadást és az információ-feldolgozást (kognitív kompetenciát) hangsúlyozó oktatási rendszer megújult pedagógiai alapokon működhetne tovább. Az oktatásba eredményesen lehetne integrálni a forrástudományok (pszichológia, szociálpszichológia) eredményei által kínált új alkalmazási lehetőségeket, amelyek valójában nem is annyira újak, csupán új megközelítéssel, más szemléletmóddal és más célkitűzéssel kezelt alapokhoz illő tanítási/tanulási stratégiákat és módszereket indikálnak.

Ha összehasonlítjuk jelen tanulmány ábráit, jól látható, hogy a modern pszichológia által meghatározott érzelmi intelligencia alapvető komponensei a pedagógia értelmezésében a személyiség komponensrendszerét képező személyes és szociális kompetenciákkal jórészt megegyezők (3–4. ábra).

Mindezek értelmében az érzelmeknek nagyobb szerepet kell kapniuk a nevelési-oktatási folyamatokban annál, mint amit korábban kaptak és kapnak jelenleg is.

A pedagógiai szakirodalom érdeklődéssel ugyan, de mindig is óvatosan bánt az érzelmek kérdésével, szerepével, és az iskola nevelési-oktatási gyakorlatában a pozitív érzelmi hatásmechanizmusok nem kerültek olyan célzatos beépítésre és felhasználásra a személyiségfejlesztésben, mint amilyen törekvések erre irányulnak a humán erőforrás piacok továbbképzéseinek keretében a pszichológiai kutatások hatására.

Az ELTE Pszichológiai Intézete szakembereinek tudomása szerint az „érzelmi intelligencia” oktatásban való alkalmazásával nem foglalkoznak, nem is tanítják, az egészség-pszichológia terén történő felhasználásra mutatkozik a legfőbb igény.

Az ún. affektív tényezők egy-egy elemének pedagógiai vonatkozásai kötetnyi kutatásokat tesznek ki, nevezetesen a motiváció, az önbizalom, az énkép alakulása, az attribúció témaköre; még inkább találkozunk a fejletlen vagy diszfunkcionális kompetencia, a tanulási zavarok kérdéseivel, az iskolai stressz, félelem, szorongás, gátlásosság okozta problémákkal (példák a teljesség és rendszerezettség igénye nélkül).

Más vonatkozásban is szóba kerül az érzelmek felhasználása:

- a tanári habitus oldaláról: „A viselkedés, a tevékenység sikerének, kudarcának visszajelzését az affektusok: a sikerélmény (elégedettség, öröm, eufória), illetve a kudarcélmény (elégedetlenség, csalódás, düh) valósítják meg. Ezeknek az öröklött visszajelző affektusoknak a pedagógiai hasznosításával a pozitív és negatív megerősítés fogalmának ismeretében a nevelők széleskörűen (talán túlzottan is egyoldalúan) élnek” (Nagy 2000, 45).
- a tanulási folyamat oldaláról: Csapó Benő szerint „a tudás változását be-folyásoló tényezők közül az affektív feltételek azok, amelyek az emberi megismerést alapvetően meghatározzák. Míg a kognitív feltételek korlátozó jellegűek, megszabják a tudás változásának, az eredményes tanulásnak a korlátait, az affektív feltételeken múlik az, hogy e korlátokon belül meddig jut el az egyén” (Csapó 1992, 116).

Sokan a szakemberek közül további potenciális pedagógiai kutatási területeken belül foglalkoznak az érzelmek kérdésével, mint például a tanuló affektív sajátosságai, a tanulási stílusok vagy a tanulási stratégiák témakörében: „Kevésbé tudatosult a nyelv-tanulásban az, hogy tanulás közben az ember miként kezeli érzelmeit, így az affektív terület stratégiái szegényesnek tűnnek a többi területtel történő egybevetésben. A tanulás tehát az, hogy mind a kutatás, mind a napi praxis szempontjából kívánatos, hogy többet foglalkozzunk az érzelmi színezetű stratégiákkal, hiszen a nyelvtanulás nemcsak az intellektust, hanem az egész személyiséget igénybe veszi” (Bárdos 2000, 241).

Az idegen nyelv speciális helyet foglal el a tantárgyak körében, mert az idegen nyelv tanulás-tartalmát nem lehet egyoldalúan csak a kognitív kommunikatív kompetencia fejlesztésében meghatározni vagy a tananyaggal azonosítani. Az idegennyelv-tudás eszköz, amelyet kommunikációs szituációban alkalmazunk. Tehát már a tanítási/tanulási folyamatban hangsúlyt kap a kommunikáció interaktív vagy szociális jellege. Ez felettébb igaz a gazdasági szaknyelv (üzleti, idegenforgalmi, pénzügyi) tanulására is, ahol sokan sajnos elegendőnek tartják egy szaknyelvi szókinccs elsajátíttatását. Pedig a szociális készségek fejlesztésén át tudjuk csak bizonyos kommunikatív kompetenciákat, mint pl. a szociolingvisztikai (társadalmi érintkezés formái, stílus, hangnem) vagy a pragmatikai (kommunikációs szándékok, szövegalkotás szabályai) kompetencia (Bárdos 2000, 94) aktiválását elérni. Továbbá gondolni kell azokra a munkavállalói kvalifikációkra is, amelyek az érzelmi intelligencia reprezentánsai.

Azáltal, hogy az idegen nyelvi órákon előtérbe kerül a személyes és szociális kompetencia tudatos fejlesztése a kommunikatív kompetencia kialakítása mellett, nem-csak a NAT személyiségfejlesztésére vonatkozó célkitűzéseknek teszünk eleget, hanem egyszerűen sikeresebbé tehetjük a nyelvtanulást.

Ilyen értelemben a pozitív érzelmek átszövik a nyelvtanulás egész folyamatát, a tanári hozzáállást, az alkalmazott stratégiákat, ezáltal a nyelvóra hangulatát, fenn-tartják a motivációt (készenléti aktivációs szintet biztosít), az élményszerű tanulás hatékonyabb és az óra mint szociális közeg pozitív érzelmi mechanizmusával jótékonyan alakítja a személyiséget is.

Amikor a nyelvtanításban, a 70-es, 80-as években különféle „alternatív mód-szereket” (Molnár 2001) vezettek be és alkalmaztak – közösségi nyelvtanulás, humanisztikus szemlélet, cselekedtető módszer, de említhetjük még a Freinet-technikát is –, akkor lényegében mindegyik módszernél szerepet kaptak az érzelmek, és ezáltal különösen a személyes és szociális kompetencia komponenseire hatottak.

Nem szeretnék méltánytalanul nagy jelentőséget tulajdonítani az érzelmi tényezőknek korábbi mellőzöttségük után, de meggyőződésem, hogy a nevelés-oktatáson belül a nyelvtanításban komoly eredményre segítenek, ha egy optimális egyensúlyi pozíciót foglalhatnak el mind a tudományos megalapozottság, mind a gyakorlat tekintetében.

## Felhasznált irodalom

Bárdos Jenő: *Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata*. Budapest, 2000, Nemzeti Tankönyvkiadó.

Báthory Zoltán: *Tanulók, iskolák – különbségek*. Budapest, 1992, Tankönyv-kiadó.

Csapó Benő: *Kognitív pedagógia*. Budapest, 1992, Akadémiai Kiadó.

Csikszentmihályi Mihály: *És addig éltek, amíg meg nem haltak*. Budapest, 1998, Kulturtrade.

Goleman, D.: *L'intelligence émotionnelle – 2*. Paris, 1998, Éd. Robert Laffont.

Kurtán Zsuzsa: *Idegen nyelvi tantervek*. Budapest, 2001, Nemzeti Tankönyv-kiadó.

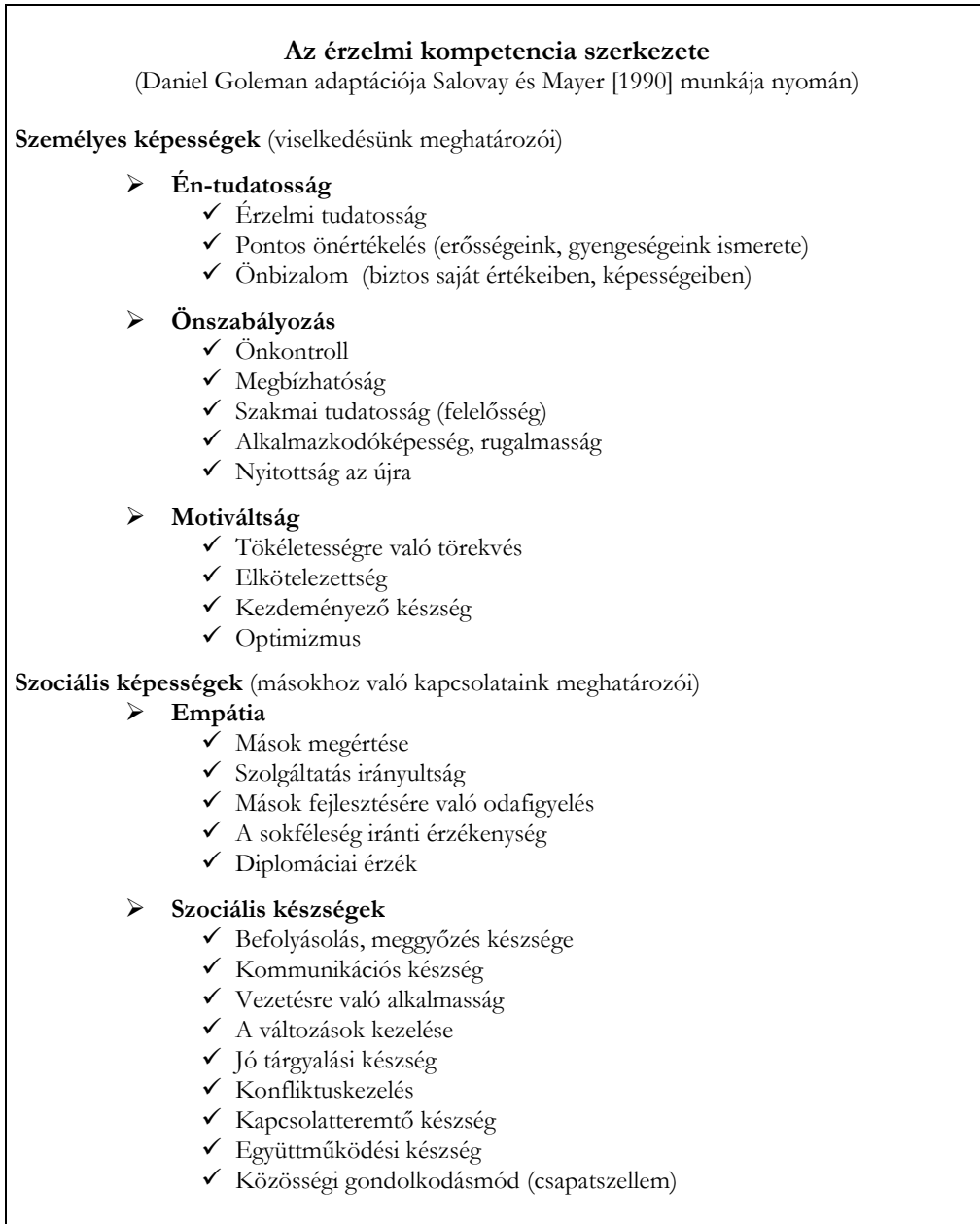
M. Nádasi Mária: *Adaptivitás az oktatásban*. Pécs, 2001, Comenius Bt.

Molnár Andrea: *Idegennyelv-tanítás – másképpen (?)*. Budapest, 2001, Eötvös József Könyvkiadó.

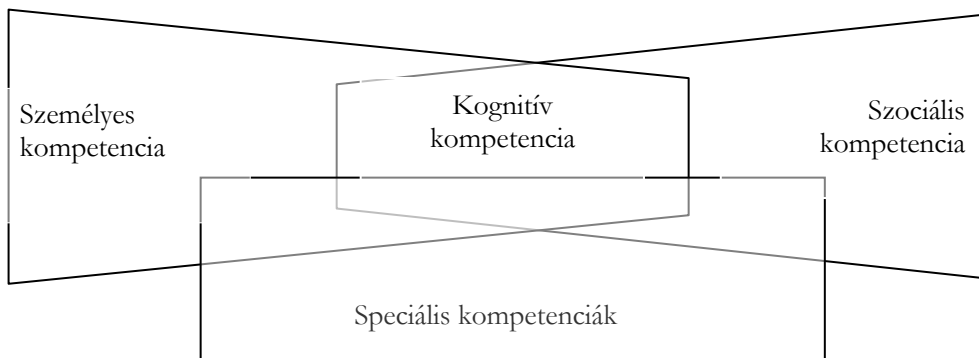
Nagy József: *XXI. század és nevelés*. Budapest, 2000, Osiris.

Smith, E. R. – Mackie, D. M.: *Szociálpszichológia*. Budapest, 2002, Osiris.

1. ábra



2. ábra



### 3. ábra

#### **A személyes kompetencia motívum és képességrendszere**

(Nagy József nyomán [2002] a pedagógiai szempontból legfontosabbnak ítélt motívumfajták)

- **Önvédelmi motívumok**
  - ✓ Szabadságvágy
  - ✓ Önállósulási vágy
  - ✓ Öntevékenység vágy
  - ✓ Egészségvédő és identitásvédő motívumok
- **Önellátási motívumok**
  - ✓ Biológiai szükségletek
  - ✓ Komfortszükséglet
  - ✓ Mozgásszükséglet
  - ✓ Élményszükséglet (pl.: zene, vizuális kultúra, irodalom- és olvasás-szeretet, önkifejezési képesség, mint előadói, improvizációs, szövegalkotó, vizuális...)
- **Speciális motívumok: öröklött speciális aktivitási hajlamok**
- **Önszabályozási motívumok**
  - ✓ Önbizalom
  - ✓ Önbecsülés
  - ✓ Ambíció
  - ✓ Életcélok, életprogramok
- **Önfejlesztés motívumai, önreflektív képességek**
  - ✓ Önértékelési késztetés
  - ✓ Önmegismerés
  - ✓ Önfejlődés vágya

### 4. ábra

#### **Szociális kompetencia (Nagy József [2002] nyomán)**

A szociális viselkedés/kommunikáció komponensrendszere

- **Proszociális képesség – empátia, utódgondozás**
- **Együtműködési képesség**
- **Vezetési képesség**
- **Versengési képesség**

A szociális kommunikáció (verbális, non-verbális) alapfunkciói Eibl-Eibesfeldt [1989] szerint:

- **Kontaktuskezelés**
- **Érdekérvényesítés (tekintély, gondoskodás)**
- **Rangsorkezelés**
- **Szociális szervezés (versengés)**
- **Szociális tanulás-nevelés**