

Az empátia szerepe a nyelvtanulásban és a nyelvtanulás mint eszköz az empátia fejlesztésében

<https://doi.org/10.48040/PL.2026.1.9>

Az érzelmi intelligencia és az empátia az élet számos területén meghatározó; a társadalmunkban, az üzleti világban és az oktatásban, ezen belül a nyelvoktatásban/nyelvtanulásban is. A nyelvtanulás affektív tényezői régóta kutatott terület, ugyanakkor a pozitív pszichológia nyelvtanulási folyamatra is érvényes eredményeinek, ezen belül is a pozitív érzelmek hatásának vizsgálata csak az elmúlt évtizedben került fókuszba. A tanulmány célja elméleti áttekintést nyújtani a nyelvtanulói jóllétnek a pozitív pszichológia eredményeire épülő fogalmáról, érintve az ún. EMPHATICS modellt (Oxford, 2016). A cikk elemzi a modell egyik alapelemének, az empátiának a definícióját, az empátia szerepét az oktatásban és a nyelvoktatásban, különös tekintettel az egyetemista korosztály sajátosságaira. A szerzők kitérnek az empátia és a nyelvtanulási motiváció, illetve az interkulturális kommunikáció közötti kapcsolatra is. A tanulmány gyakorlati iránymutatással is szolgál arra vonatkozóan, hogy melyek azok a nyelvórai tevékenységek, amelyek különösen alkalmasak az érzelmi kompetenciák, ezen belül is elsősorban is az empátia fejlesztésére.

Kulcsszavak: nyelvtanulói jóllét, pozitív pszichológia, pozitív érzelmek, empátia, nyelvtanulási motiváció

Bevezetés

A nyelvtanulás affektív tényezőivel több mint 50 éve foglalkoznak a kutatók, ugyanakkor a pozitív pszichológia elveinek és gyakorlati eredményeinek a nyelvtanulási folyamatban betöltött szerepe az elmúlt egy évtizedben került a kutatások fókuszába. Az érzelmi intelligencia, az empátia, a pozitív érzelmek hatása, a karaktererősségek használata, az autonómia vagy a céltudatosság a nyelvtanulói jóllét meghatározó elemei, így a nyelvtanulás eredményességét befolyásoló tényezők.

A tanulmány, a pozitív pszichológiai kutatásokra építve elméleti áttekintést nyújt a nyelvtanulói jóllét fogalmáról, középpontba helyezve az empátia definícióját, az oktatásban és a nyelvoktatásban betöltött szerepét, kitérve az egyetemista korosztály és a szaknyelvoktatás sajátosságaira. A kutatás elsődleges módszere széles körű szakirodalmi áttekintést nyújtani a témában. Az elméleti keretrendszer bemutatását kiegészíti a szerzők nyelvoktatói tapasztalatainak bemutatása arra vonatkozóan, hogy melyek azok a nyelvórai tevékenységek, amelyek különösen alkalmasak az empátia fejlesztésére.

A nyelvtanulói jóllét - a pozitív érzelmek és az empátia szerepe

A pozitív pszichológia (PP) elméleti keretrendszerének elemei és gyakorlati iránymutatásai kb. a 2010-es évek elejétől jelennek meg az alkalmazott nyelvészeti kutatásokban. Az első néhány évben, a nyelvoktatás viszonylatában elsősorban a pozitív érzelmek nyelvtanulási folyamatot támogató hatását vizsgálták a kutatók (Lake, 2013; McIntyre–Gregersen, 2012; McIntyre–Mercer, 2014), többek között Friedrickson (2001) „bővíts-építs” modelljére alapozva. 2016-

¹ Válóczi Marianna: <https://orcid.org/0000-0003-1113-9836>

² Huszár Erika: <https://orcid.org/0000-0002-5124-0421>

³ Kiss Katalin: <https://orcid.org/0009-0003-6476-5440>

ban a MacIntyre és kutatótársai által szerkesztett „Positive psychology in SLA” kötet (MacIntyre–Gregersen–Mercer, 2016) megjelenése nyomán a PP nyújtotta perspektívákat vizsgáló kutatások indultak virágzásnak. Elméleti jellegű és empirikus kutatások egyaránt születtek, például a nyelvtanulásban megélt flow élmény (Dewaele–MacIntyre, 2019), a szenvedély (Chen et al., 2019), a kitartás (Belnap et al., 2016), a nyelvórán kívüli érzelmi hatások szerepe a nyelvtanulásban (Ross–Rivers, 2018) vagy nyelvtanulás élvezete/nyelvtanulási szorongás és a teljesítmény közötti összefüggések témaiban (Dewaele et al., 2018).

A pozitív pszichológia alkalmazott nyelvészeti kutatásokban való érvényre jutásának egyik fontos mérföldköve Barbara Oxford EMPHATICS elnevezésű, nyelvtanulói jóllét modelljének megszületése (Oxford, 2016:10). A nyelvtanulói jóllétet Oxford egy komplex, dinamikusan működő rendszerként értelmezi, amelyben az egyes részek kiterjedése és tartóssága folyamatosan változik. Az EMPHATICS modell részei a következők:

- E: *emotion and empathy* – érzelem és empátia;
- M: *meaning and motivation* – értelem és motiváció;
- P: *perseverance* – kitartás (amelynek három alkotóeleme a reziliencia, a remény és az optimizmus);
- H: *hardiness and habits of mind* – szívósság/megküzdés és lelki beállítódások/gondolkodásminták;
- A: *agency and autonomy* – céltudatosság és autonómia;
- T: *time* – idő;
- I: *intelligences* – intelligenciák;
- C: *character strengths* – karaktererőségek;
- S: *self factors* – én-tényezők (önhatékonyság, én-koncepció, önbecsülés, önellenőrzés).

A modell és ezáltal a nyelvtanulói jóllét fontos alkotóelemeiként jelennek meg a pozitív érzelmek és az empátia. A pozitív érzelmek, – a karaktererőségek és a pozitív intézmények kutatása mellett –, a pozitív pszichológia három alappilléreinek egyike (Seligman–Csíkszentmihályi, 2000; Fredrickson, 2001, Dewaele et al., 2019). A pozitív érzelmek azért is nagyon értékesek, mert intenzíven támogatják a pszichés növekedést, az intellektuális fejlődést, lehetővé teszik a folyamatosan javuló pszichés jóllétet (vö. Fredrickson „bővíts-építs” modellje, Fredrickson, 2001). A pozitív érzelmek, például a boldogság, kíváncsiság, öröm, érdeklődés, szenvedély kitágítják a figyelem fókuszát (Fredrickson–Branigan, 2005), erős, pozitív kapcsolatban állnak a motivációval (Dörnyei, 2009) és a rezilienciával. Innovatív gondolatokra és tettekre sarkallnak (Fredrickson et al., 2003), továbbá hozzájárulnak a nyelvtanulók érzelmi önszabályozásához és autonómiájához (Oxford, 2015).

Oxford modelljében a „pozitív érzelmek és empátia” összetevő (EMPHATICS modell „E” elem) szoros kapcsolatban van a modell egy másik alkotóelemével, a lelki beállítódások (*habits of mind*) összetevővel (EMPHATICS modell „H” elem). Oxford Costa és Kallick (2008) *habits of mind* modelljét alkalmazta a nyelvtanulói jóllét ezen elemének meghatározására. Az emberi gondolkodási keretrendszerekkel kapcsolatos, több évtizedes kutatások nyomán gyűjtötte össze Costa és Kallick (2008) azt a 16 alapvető gondolkodásmintát (*habits of mind*), azaz készségeket, attitűdöket, múltbeli tapasztalatokat, karaktererőségeket és hajlamokat összességét, amelyek alapján egy adott helyzetben megfelelő döntéseket tudunk hozni, problémás helyzeteket megoldunk, mentálisan fejlődésre képesekké válunk. Ilyen gondolkodásminták például a metakogníció, a független, kritikus gondolkodás, a múltbeli tapasztalatok alkalmazása új helyzetekben, pontos kérdésfeltevés/problémafelvetés, a kitartás, a kreativitás és innováció, a rugalmasság a gondolkodásban, a nyitottság a tudatos tanulásra, a felelős kockázatvállalás és nem utolsósorban az empátia és értő figyelem. A gondolkodásminták működésének fontos része egyfajta kontextuális érzékenység, amely segítségével eldöntjük, hogy az adott helyzetben mely

gondolkodásminta, viselkedési forma használata lenne kívánatos. Oxford (2016) véleménye szerint a magas szintű jóllétet megélő, azaz a nyelvtanulást élvező nyelvtanulók vélhetően a nyelvtanulási helyzetekben is képesek előhívni és hatékonyan használni ezeket a gondolkodásmintákat, köztük az empátiát.

Fontos, hogy a pozitív pszichológia a jóllétet nem egyfajta folyamatos, pozitív érzelmi szint elérésére vagy minden élmény pozitívvá alakítására törekvésként határozza meg, hanem a pozitív és negatív érzelmi megélések tudatosításaként és elfogadásaként (North–Swann, 2011, idézi Oxford, 2016). Hasonlóképpen az empátia sem egy statikus személyiségjegyet vagy hajlamot, sokkal inkább egy szituációs jellemzőt, ami vélhetően eltér a személyiség-összetevők egyéni különbségei szerint.

Az empátia definíciója – elméleti modellek

Az empátia egy alapvető emberi tulajdonság, amely az emberek egymáshoz való viszonyulásáról szól; arról, hogy hogyan igyekszünk megérteni mások gondolkodását és érzelmeit, és hogyan alakítjuk ki kapcsolatainkat más emberekkel (Mercer, 2016). Az empátia neurológiai alapjaival kapcsolatosan számos pszichológiai kutatás áll rendelkezésre (például: Decety–Jackson–Brunet, 2007; di Pellegrino–Fadiga–Fogassi, 1992). Di Pellegrino és társai (1992) majmokkal végzett kísérleteikkel bebizonyították, hogy az agyban a premotoros kéreg egy bizonyos régiójában ún. tükroneuronok működnek, tehát a régió nemcsak egy bizonyos tevékenység elvégzésekor aktív, hanem akkor is, ha más végzi az adott tevékenységet. Emellett, agyi képalkotó kísérletek sora arra is rámutatott, hogy a tükroneuronok csak egy részét képezik egy rendkívül összetett „empátiás áramkörnek”, amely 14 különböző, de egymással összekapcsolt agyi régióból áll. Amikor együttérzünk egy másik emberrel, ez az egész hálózat aktiválódik. Rendkívül komplex rendszer lévén, minden más emberi tulajdonsághoz hasonlatosan, az empátia működésénél is nagy egyéni különbségeket tapasztalunk.

A mások gondolkodásának megértésére irányuló beleérző képességünk dimenzióinak meghatározására több modell is született. Batson és társai (2011) leírása arra fókuszál, hogy az empátia másokra irányuló érzelmi reakció, amelyet valaki más érzelmi állapota vált ki bennünk, és amely egybeesik a másik észlelt érzelmi állapotával. Nem egyetlen érzelemről van szó, hanem érzelmek kombinációjáról, együttérzés, szimpátia, gyöngédség, érzékenység együtteséről (Batson et al., 2011). Howe (2013) az empátiának három dimenzióját különbözteti meg: egy kognitív dimenziót, azaz mások mentális és érzelmi állapotának észlelését és tudatosítását, amely egyfajta perspektívaváltást igényel; egy affektív dimenziót, azaz a beleélés képességét mások érzelmi állapotába és egy harmadik dimenziót, amely az együttérző kommunikációs viselkedést foglalja magában, amellyel a másik tudomására próbáljuk hozni, hogy felismertük és megértettük a másik érzelmi megélését.

Baron-Cohen (Baron-Cohen, 2011, idézi Kraznic, 2014) véleménye szerint az empátia az a művészet, amikor képzeletben belebújunk egy másik ember bőrébe, felfogjuk a perspektíváját, megértjük érzéseit, és ezt a megértést használjuk cselekedeteink irányítására. Agosta (2018) pedig az empátiának már négy dimenzióját különbözteti meg: empátiás befogadóképességről, empátiás értelmezésről, empátiás megértésről és empátiás reagálóképességről beszél. Az idézett szerzők elgondolásaiban közös, hogy az empátiát mindannyian másokra irányuló érzelmi reakcióként definiálják, egyúttal hangsúlyozzák a kognitív és a kommunikációs dimenzió fontosságát, azaz az arra való képességünket, hogy a másik szemszögéből lássunk és értsünk meg egy helyzetet, és ezt a megértést képesek legyünk kommunikálni a másik felé.

A pozitív pszichológia kiemelten nagy hangsúlyt helyez az empátia fontosságára, mivel a PP egyik alapvetése, hogy a jóllétünk nélkülözhetetlen feltételei a pozitív emberi kapcsolatok és a pozitív érzelmek. Az ember alapvető szükséglete, hogy valahova tartozzon, szeretve és

megértve legyen (Seligman, 2011). Fredrickson (2001, 2005) és Seligman (2011) hangsúlyozzák a kutatásaikban, hogy a pozitív emberi kapcsolatok, amelyeknek egyik alappillére az empátia, hozzájárulnak a pozitív érzelmi állapotok kialakulásához és ezen keresztül a pszichés egészséghez. Seligman (2011) pszichés jóllétet definiáló PERMA modelljének első két eleme a pozitív érzelmek és pozitív társas kapcsolatok. A modellben az empátia egy ötödik dimenziója is előtérbe kerül: a PERMA modell harmadik betűje, az „M” (*meaning*), az értelmes feladatok motiváló ereje, az olyan célokért tevékenykedés, amelyek rajtunk túlmutatnak (Seligman, 2011). A PP képviselői szerint a mások iránt érzett empátia könnyen vezethet karitatív, altruista, egyfajta társadalombarát viselkedéshez, magasabb célok iránti elkötelezettséghez (Howe, 2013), amely erősítheti az értelmes feladatok motivációs erejét (*M meaning*).

A modellek alapján az empátia, azaz a beleélő megértés egy komplex folyamat, amelynek lépcsőfokai a percepció szintje: az empátiás befogadóképesség, a kognitív dimenzió: a tudatosítás és értelmezés, az affektív dimenzió: az empátiás megértés és beleélés, a kommunikációs dimenzió: az empátiás reagálóképesség, végül kialakulhat a beleélő megértésből kiinduló, altruista, magasabb célokért való elköteleződés.

Az empátia szerepe az oktatásban

Az oktatásban széles körben elismert az empátia központi szerepe és a pozitív kapcsolatok fontossága a tanulási folyamat sikerének a szempontjából (Best, 2008; Cooper, 2011; Gordon, 2009). Underhill (2013, idézi Mercer 2016) véleménye szerint a tanár tudástárának három fő összetevője van; a szakterület ismerete, az osztálytermi módszerekkel kapcsolatos didaktikai felkészültség, valamint az inter- és intraperszonális kapcsolatokkal és a csoport pszichológiai tanulási légkörével kapcsolatos kompetenciák. Carl Rogersre és Freibergre hivatkozva (Rogers–Freiberg, 1994, idézi Underhill 2013) kiemeli a tanárok szocio-emocionális készségeinek fontosságát és az empátiát a tanulást támogató facilitátori szerep alapvető tulajdonságai közé sorolja (Underhill, 2013). Nyilvánvalóan nemcsak a tanár–diák interakció, hanem a diák–diák interakció is fontos tényezője az osztálytermi tanulás sikerességének, így a diákok empátiás készségei is figyelmet kell, hogy kapjanak. Az osztályteremben, a sikeres tanuláshoz döntő fontosságúak a tanulók közötti pozitív kapcsolatok és a pozitív csoportdinamika. Különösen lényeges a jó csoportdinamikai működés a nyelvórákon, ahol ideális esetben számos feladat valósul meg csoportban és pármunkában. A többiek között empátiás készségeket is aktívan igénylő kooperatív tanulási modellek a kutatások szerint javíthatják a csoporton belüli kapcsolatokat, a motivációt, a tanuláshoz való pozitív hozzáállást és a tanulók önbecsülését, valamint elősegíthetik a magasabb szintű gondolkodást (Mercer, 2016).

Empátia és interkulturális kompetencia

Az empátia kutatásának előtérbe kerülése az oktatásban több konkrét fókuszterületre igen nagy hatással volt, mint például az iskolai bántalmazás (*bullying*) vagy az interkulturális kommunikáció oktatásának területe. Ez utóbbi különösen aktuális például az egyetemi kontextusban. A magyar felsőoktatási intézmények többségének határozott törekvése a nemzetköziesítés égisze alatt a külföldi hallgatók számának növelése, így az egyetemeken évről évre színesebb multikulturális hallgatói közeg látszik kialakulni.

Az empátia az interkulturális kompetencia hat alappilléreinek egyike, az önbecsülés, az önmonitorozás, a nyitottság, a bevonódás, és az ítéletmentesség mellett (Chen–Starosta 1996) és kulcsszerepet játszik az interkulturális kompetencia fejlesztésében. Rasool és munkatársai (2011) a különböző kultúrájú emberek közötti „kulturális empátia” jelentőségéről is írnak.

Kiemelik, hogy egy másik kultúrából érkező ember megértéséhez szükséges, hogy megértsük a kontextust, a világukat, amelyben élnek, csak így tudjuk az ő szemükkel látni a világot. Kutatásaik empirikusan is alátámasztották, hogy az empátia növeli a toleranciát, csökkenti a konfliktusokat és a diszkriminációt és növelheti a megértést és a tiszteletet. Az empatikusabb ember pontosabban tudja érzékelni mások belső állapotát, jobban képes kifejezni az érzelmeit, aktívan figyelni és megérteni egy interkulturális helyzetet. A magasabb empátiára való hajlam számos kutatásban pozitív összefüggést mutat az erősebb interkulturális érzékenységgel (Chen–Starosta, 2000).

A kulturális empátia fogalma a nyelvoktatásban is releváns, számos területen, a tananyagoktól kezdve a nyelvórai feladatokon át az autentikus környezetben megvalósuló interakcióig. A más kultúrákhoz tartozó emberek érzelmeinek, nézőpontjainak és értékrendszereinek megértésére és elfogadására való képesség lehetővé teszi, hogy a nyelvtanulók ne csupán nyelvileg, hanem kulturálisan is kompetens kommunikátorokká váljanak, jobban megértsék a beszélgetőpartnerük szándékait, árnyaltabban tudják értelmezni a nonverbális jeleket és elkerülni a kulturális félreértéseket.

Empátia a nyelvoktatásban és a nyelvtanulásban

Az oktatás minden területén fontos, de a nyelvoktatásban egészen kiemelkedő az empátia szerepe, mivel fókuszában a kommunikáció, a szociális interakciók és a kulturális sokszínűség fontossága, megértése áll (Mercer, 2016). A nyelv segítségével osztjuk meg egymással a gondolatainkat, érzéseinket és közvetítésével értjük meg a más kultúrából érkező gondolatait és érzéseit. A második nyelvi identitás témája sokat kutatott téma az alkalmazott nyelvészet területén (Guiora–Brannon–Dull, 1972; Brown, 1994, Dörnyei, 2009). Guiora és munkatársai (1972) azt állították, hogy egy második nyelvet hitelesen beszélni annyit jelent, mint új identitást felvenni, azaz azonosulni a más kultúrában létező emberekkel. A kutatások bizonyították az empátia és az egyes nyelvi készségek közötti összefüggéseket (Guiora–Brannon–Dull; Dewaele–Wei, 2012), többek között azt is, hogy a magasabb empátiával rendelkező nyelvtanulóknak jobb a kiejtése (Dewaele–Wei, 2012).

A kommunikatív nyelvoktatás és ezen belül a kommunikációs kompetencia egyik legfontosabb aspektusa a szociokulturális kompetencia, a Közös Európai Referenciakeretben (KER) rögzített kompetenciák egyike (Council of Europe, 2001), amelynek része, hogy az empátia készségére építve megkönnyíti a saját kultúránkat a kívülállók szemszögéből szemlélni és mások kultúráját a benne élők szemével látni.

Az empátia a nyelvoktatás, nyelvtanulás további dimenzióiban is jelentős szerepet játszik. Az empátia támogatja a nyelvi megértést az anyanyelvi és az idegen nyelven történő kommunikációban; segíthet interkulturális érzékenységet igénylő helyzetekben. Emellett a nyelvtanár nyelvtanulók iránti empátiája és a nyelvtanulók egymás közti empátiája egyértelműen elősegíti a tanulás hatékonyságát. Empátia szükséges a tanár részéről, hogy olyan biztonságos környezetet hozzon létre, amelyben a tanulók magabiztosan és kényelmesen érzik magukat, ahhoz, hogy hajlandóak legyenek megszólalni és használni az idegen nyelvet. Az empátia hiteles, ítélkezés nélküli interakciót igényel (Gordon, 2009). Képesnek kell lennünk elképzelni, hogy milyen lehet az adott személy helyében lenni egy adott helyzetben anélkül, hogy ítélkeznénk vagy értékelnénk. Ez utóbbi a tanár és a nyelvtanulói csoport minden tagja felé fontos elvárás.

A jelenlegi egyetemista generáció a COVID -időszak egyik nagy vesztese, mivel életük egyik nagyon fontos szakaszában, a gimnazista éveik végén élték át a járvány első hullámaait. Egy nagyon érzékeny, a közösségi média, a kortársak elvárásai és a digitális ingerek által kiemelten befolyásolt generációról van szó (Tari, 2011), akik közül – a Felsőoktatási Tanácsadás Egyesület kutatása alapján – Magyarországon is egyre többen szenvednek

valamilyen mentális problémában (Karner et al, 2021). Ez a körülmény is megerősíti az empátiás tanári és csoportdinamikai működés kiemelt fontosságát a korosztály oktatásában.

Empátia és nyelvtanulási motiváció

A nyelvtanulási motiváció és az empátia működésében érdekes párhuzamok találhatók. Járay-Benn (2019) véleménye szerint Baron-Cohen (2011) négyfaktoros empátiaelmélete nagyon közel áll Dörnyei és Kubinyova (2014) második nyelvi motivációs énrendszer elméletéhez, amelynek középpontjában egyrészt a nyelvtanulók saját magukról elképzelt, ideális nyelvtanulói énképe áll (azon nyelvtanulással kapcsolatos jellemvonások összessége, amelyet a nyelvtanuló birtokolni szeretne – tehát remények, vágyak és törekvések összessége); másrészt a szükséges énképe (személyes és társadalmi kötelezettségek, feladatok tudata és felelőssége), továbbá a fontos motiváló tényezőként megjelenő tanulási környezet.

Járay-Benn (2019) elemzése alapján Baron-Cohen (2011) és Dörnyei (2009) is ugyanannak a négy faktornak a fontosságát hangsúlyozza a motiváció és az empátia vizsgálatakor: a megfigyelést, a képzeletet, a megértést és a cselekvést. A nyelvtanulásban a megfigyelés, a receptív készségek használata által alapvetően fontos és egyúttal általában a nyelvtanulók által kedvelt tevékenység is (hallgatás, filmnézés, olvasás). Az elképzelés, a vizualizáció fázisa Dörnyei motivációs énrendszerének kulcseleme (Dörnyei, 2009): a nyelvtanuló elképzeleli önmagát, mint idegen nyelven kiválóan beszélő embert és ez erős drive-ként hathat rá a nyelvtanulási folyamatban.

A legfontosabb empátiaelméletek (pl. Batson et al., 2011; Howe, 2013; Agosta, 2018) egyik alapja szintén a vizualizáció; képalkotási folyamat, amely során valaki más helyébe képzeljük magunkat. Azáltal, hogy változatos autentikus idegen nyelvi szituációs helyzetekben, szociokulturális kontextusokban ösztönözzük a nyelvtanulók kommunikációját, egyszerre hatunk az empátiás kompetenciájukra és a motivációjukra is (Járay-Benn, 2019). Az elképzelés/vizualizáció mellett a megértés a következő, nélkülözhetetlen része az empátiának és a nyelvtanulási motiváció fenntartásának is, hiszen egy kulturális kontextus megértésének hiányában drasztikusan csökkenhet az önbizalom, a kommunikációs hajlandóság és így a motiváció.

Azok a nyelvórai tevékenységek, amelyek kérdésalkotásra, kritikus gondolkodásra, kreativitásra ösztönöznek, javítják a hallgatók empátiáját és egyúttal segítenek fenntartani a motivációjukat. A negyedik pont a cselekvés, a nyelvtanuló szempontjából az értelmes, hatékony, a beszélgetőpartner érzelmi és kognitív állapotára reagáló, kontextusnak megfelelő nyelvhasználat. Összességében, ha elfogadjuk az empátiás képesség és a nyelvtanulási motiváció működésének hasonlatosságát és összefüggését, ezáltal azt is tudatosíthatjuk, hogy az empátiát fejlesztő nyelvórai tevékenységekkel egyszerre tudunk hatni a nyelvtanulók pszichés jóllétére, interkulturális érzékenységre és nyelvtanulási motivációjára is.

Empátiás képességek fejlesztése a nyelvórai gyakorlatban

A nyelvtanulás, a nyelvgyakorlás és a nyelvórai tevékenységek az egyetemista korosztály esetében kiválóan alkalmasak érzelmi kompetenciák, köztük az empátia fejlesztésére. Az empátia minden olyan szituációban erősödik, ahol az emberi tapasztalatokra összpontosítunk. Az alábbiakban néhány olyan módszert mutatunk be, amelyek a nyelvoktatási gyakorlatunkban eredményesnek bizonyultak. A módszerek eredményességét az első féléves pilot időszakban a hallgatókkal fókuszcsoportos visszajelzések, illetve az órai tanulói interakciók és együttműködés alakulásáról gyűjtött benyomásaink alapján ítéltük meg.

A tudatosan, perspektívaváltó fókusszal kialakított, a szereplők jellemzőit pontosan leíró szerepjátékok használata különösen hatékony módszer az empátia elősegítésére. Ezeket a

feladatokat érdemes célzottan úgy átalakítani, hogy az empátiára összpontosítsanak. Ehhez időt kell adni a nyelvtanulóknak arra, hogy felkészüljenek és beleéljék magukat a szerepükbe. A felkészülést támogathatjuk a szituációnak megfelelő szókincskészlet, példamondatok biztosításával és empátiát elősegítő kérdésekkel, mint például „*Mit gondolsz, milyen dolgokat szeret és nem szeret a szereplő?*”, „*Mi fontos számára, mi motiválja, miért aggódik?*”. A kérdések segítik a tanulókat a karakterbe való belehelyezkedésben.

A szemléletformáló gyakorlatok és a művészeti alkotások, legyen az film, regény, színdarab, festmény, zene is jól felhasználhatók a diákok empátiájának elősegítésére (Howe, 2013). A jól megválasztott film(részlet)/videó vetítése utáni irányított beszélgetés a szerzők, szereplők vélt szándékaira, érzelmeire, gondolataira vonatkozóan, akár azok dramatizálása, szimbólumokkal való megjelenítése – a nyelvi szint függvényében – nagyon hasznos lehet. Itt érdemes olyan videót keresni, amely a nyelvtanulóktól jelentősen különböző emberekről szól. A filmrészlet/videó megtekintése után, ebben a helyzetben is érdemes empátiát segítő kérdésekkel irányítani a beszélgetést: „*Vajon mit érzett a szereplő abban a helyzetben? Miből tudunk erre következtetni? Mi készítette arra a döntésre, amit meghozott?*”; „*Hogyan éreznéd magad, ha te lennél a látott szereplő?*” és „*Mit tettél volna másképp abban a helyzetben?*”. Hasonlóan jó kiindulópont lehet egy perspektívaváltó beszélgetéshez egy festmény vagy egy kép. Indíthatjuk a beszélgetést a következő kérdéssel: „*Képzeld el egy napot ennek az embernek az életéből, mintha te lennél ez a személy, az ő szemén keresztül néznéd a világot.*” (Galinsky–Moskowitz, 2000).

Ritchard és társai (Ritchard et al., 2011) „*Making thinking visible*” című könyvükben számos, az empátiás képességet kiválóan fejlesztő ún. vizuális gondolkodási gyakorlatot mutatnak be. A vizuális gondolkodási rutinok (VTR/*Visual Thinking Routines*) olyan gyakorlatok, stratégiák, amelyek a vizualizáción keresztül történő gondolkodás segítségével teszik könnyebben hozzáférhetővé a diákok számára az összetett gondolkodási folyamatokat. A VTR-ek rövid lépéssorozatokból álló stratégiák, amelyek lehetnek például egy kérdés megvitatását támogató kérdéssorozatok: pl. „*Milyen problémát észlelsz ebben a helyzetben?*”; „*Mi történik?*”; „*Mi az oka, ami miatt ezt gondold?*”; „*Hogyan kapcsolódik ez ahhoz, amit eddig a témáról, kérdésről tudtál vagy gondoltál?*”; „*Milyen új irányokban tudsz a látottak/hallottak hatására gondolkodni?*”; „*Milyen kihívások vagy kétségek merülnek fel benned?*”.

A Harvard Graduate School of Education *Project Zero Visible Thinking*⁴ alprogramjában számos, kiválóan használható ún. (vizuális) gondolkodási rutint találhatunk. Az oldalon tíz kategóriában több mint száz gondolkodási stratégia leírásából válogathatunk. A feladatok hatékony kérdéstechnikára, a gondolkodási folyamat tudatossá, láthatóvá és reflektálhatóvá tételére építenek. Rövid, könnyen megtanulható kérdéssorokból, illetve lépéssorokból állnak, amelyek előnye, hogy bármely témára és széles korosztály (általános iskolától kezdve az egyetemista korosztályig) használhatóak. A technikák között vannak gondolatok, ötletek bemutatására és mélyebb feltárására, elemzésére, gondolatok összefoglalására, rendszerezésére szolgáló gondolkodási rutinok. Találunk gondolkodási technikákat egyes témák különböző perspektívákból történő megvizsgálására, vitás kérdések, dilemmák, megvitatására, alternatívák generálására, a globális gondolkodás fejlesztésére. A gondolkodási rutintechnikák bármely témában bevetethők, ezért különösen jól alkalmazhatóak az egyetemi nyelvi/ szaknyelvi órákon is. A technikákat szaknyelvi órákon rendszeresen alkalmazzuk, különösen olyan szakmai témák megvitatására (például üzleti kommunikációs szituációk), ahol dilemmák, alternatívák megtárgyalása a cél és hasznos lehet perspektívát váltani, új nézőpontokból rápillantani a kérdésre. Tapasztalataink alapján a gondolkodási rutinok rendszeres használata támogatja a kollaboratív tanulást, a kritikus gondolkodási

⁴ <https://pz.harvard.edu/thinking-routines>

diszpozíciók kialakulását, fejleszti az empátikus képességet és általában a nyitottságot és a kíváncsiság fenntartását.

Az üzleti világban egyre több cég használ empátiatérképeket (*empathy map*). Az empátiatérkép egy olyan vizuális eszköz, amelyet arra használnak, hogy jobban megértsék az emberek (ügyfelek, felhasználók, közösségek) nézőpontját, érzéseit és tapasztalatait, még a termék vagy szolgáltatás megtervezése előtt (Brereton–McGarry–Buur, 2019). Az empátiatérkép eredetileg a design thinking/tervezői gondolkodás (Dorst, 2011) módszertanban terjedt el, de ma már oktatásban, pszichológiában és csapatmunkában is gyakran alkalmazzák. Az empátiatérkép célja, hogy feltárja, mit él át egy adott személy (vagy csoport) egy adott helyzetben és segítse, hogy bele tudjunk helyezkedni mások nézőpontjába, így alapot adjon a döntésekhez, tervezéshez, problémamegoldáshoz, fejlesztéshez. Az empátiatérkép fókuszkérdései arra irányulnak, hogy a felhasználók 1) mit gondolhatnak; 2) érezhetnek; 3) mondhatnak; 4) tehetnek és 5) hallhatnak; 6) mik a céljaik; 7) szükségleteik és igényeik.

Az empátiatérkép a nyelvoktatásban is jól használható eszköz. Empátiatérképet készíthet a tanár saját maga számára, a nyelvtanulók mélyebb megismerésére, ahhoz, hogy igényeik, céljaik, erősségeik megismerésével hatékony, optimális tanulási környezetet hozzon létre. A nyelvórai tevékenységek közé is bátran beemelhető az empátiatérkép például a célnyelvi kultúrából származó emberek perspektívájának elemzésére egy konkrét szituáció kapcsán, vagy az üzleti szaknyelv oktatásában, üzleti szituáció szimulálásakor, a design thinking, azaz tervezői gondolkodás eszközét felhasználó (pl. fogyasztói szükségletek mélyebb megértését célzó) szakmai szituációs helyzetben. Az empátiatérkép használata támogatja az interkulturális érzékenyítés folyamatát is. Az interkulturális empátia segíti a hallgatókat abban, hogy belehelyezkedjenek más kultúrák szereplőinek nézőpontjába, kilépjenek a saját nézőpontjukból, tudatosítsák a verbális és nem verbális különbségeket, jobban felismerjék a saját előítéleteiket és növeli a nyelvi és pragmatikai tudatosságot, azaz, hogy jobban megértsék, hogy más kultúrák tagjai hogyan fejeznek ki érzéseket, véleményt, kritikát, kérést. Üzleti szaknyelvi órán az empátiatérkép készítése hasznos lehet például annak megvizsgálására, hogy egy nemzetközi tárgyaláson részt vevő partnerek (pl. japán, amerikai, német, olasz vagy arab üzletember) nézőpontjából milyen különbségek vannak a döntéshozatalban, kommunikációban. Marketing szaknyelvi órán a hallgatók empátiatérképet készíthetnek egy célcsoport vagy tipikus vásárlói profil (*buyer persona*) szemszögéből. Szervezeti kommunikáció témában pedig a hallgatók empátiatérképet készíthetnek egy konfliktushelyzetben a vezető és a beosztott szemszögéből.

Az empátia fejlesztése a nyelvórákon számos pozitív hatással van a nyelvtanulás folyamatára és a hallgatók személyes fejlődésére. A kooperatív feladatok, szerepjátékok, vizuális gondolkodási rutinok és empátiatérképek alkalmazása elősegíti a hallgatók számára mások nézőpontjának megértését, a kulturális különbségek tudatosítását, valamint a kommunikációs és interakciós készségek fejlődését. A pozitív érzelmekkel kísért empátikus élmények növelhetik a hallgatók motivációját, erősítik az önbizalmat és támogatják a kritikus gondolkodás kialakulását. Az empátia gyakorlása során a fiatal felnőttek olyan szociális és érzelmi készségekre tesznek szert, amelyek nem csupán a nyelvi kontextusban, hanem a mindennapi élethelyzetekben is alkalmazhatóak. A nyelvórán megszerzett empátikus képességek így transzferálódhatnak a társas interakciókba, konfliktuskezelési stratégiákba és a kulturálisan érzékeny kommunikációba, hozzájárulva a személyes és szakmai kompetenciák hosszú távú fejlődéséhez. Összességében a nyelvórák empátiafejlesztő aspektusa nemcsak a nyelvtanulást, hanem a hallgatók önismereti, életvezetési és interperszonális készségeit is erősíti.

Konklúzió

Az empátia az élet számos területén meghatározó, a társadalmunkban, az üzleti világban és az oktatásban is. Messze többet jelent, mint együttérzést, önzetlenséget vagy kedvességet. Az empátia szorosan kapcsolódik a nyelvtanuláshoz, a nyelvhasználathoz és a motivációhoz. Összetett és dinamikus rendszer, sok aspektusában hat a nyelvtanítási, nyelvtanulási folyamatra és fordítva, a nyelvtanulási folyamat kiváló lehetőség az érzelmi kompetenciák, köztük az empátia fejlesztésére. Az érzelmi kompetenciák fejlesztése jóval túlmutat az osztályterem falain, hiszen a nyelvtanulás és az idegen nyelvű kommunikáció során elsajátított empátias készség visszahat a társadalomban való hatékony működésre is, lévén bizonyítottan hatással van az egyén motivációira, éntudatosságára, interkulturális érzékenységére és egyúttal a vezetői kompetenciák egyik fontos eleme.

A tanulmány törekedett arra, hogy tisztázza az empátia fogalmát, az oktatásban és nyelvoktatásban betöltött szerepét, kitérve az empátia és a nyelvtanulási motiváció, illetve az interkulturális kommunikáció közötti pozitív kapcsolatra. Gyakorlati példaként bemutattunk néhány olyan nyelvórai tevékenységet is, amelyek nyelvoktatói tapasztalataink alapján különösen alkalmasak az érzelmi kompetenciák és elsősorban is az empátia fejlesztésére.

Reményeink szerint a tanulmány hozzájárult a pozitív pszichológia elveinek és gyakorlati eredményeinek a nyelvoktatásban történő alkalmazási lehetőségeinek feltérképezéséhez, rávilágított az empátia nyelvtanulási folyamatban betöltött szerepére és megerősítette, hogy érdemes mélyebben megértenünk az empátia működését és a következtetéseket figyelembe vennünk a nyelvtanári munkánkban, a tananyagok és a nyelvórai tevékenységek tervezésekor. A kutatást egy következő fázisban egy empirikus vizsgálattal tervezzük folytatni, amely során azt mérnénk, hogy az empátia fejlesztését célzó szaknyelvórai gyakorlatok milyen hatással vannak az egyetemi hallgatók nyelvórai együttműködési kompetenciájára, interkulturális érzékenységére és motivációjára.

Hivatkozások

- Agosta, L. (2018): *Empathy Lessons*. The Two Pears Press: Chicago.
- Belnap, R. C. et al. (2016): Project perseverance: helping students become self-regulating learners. In: MacIntyre, P. D. – Gregersen, T. – Mercer, S. (eds.): *Positive psychology in SLA*. Multilingual Matters. 282–304.
- Baron-Cohen, S. (2011): *Zero Degrees of Empathy: A new theory of human cruelty*. Penguin Books: London. <https://doi.org/10.1007/s11673-013-9452-9>
- Batson, C.D. – Ahmad, N. – Lishner, D.A. (2011): Empathy and altruism. in: Lopez, S.J. – Snyder, C.R. (eds): *The Oxford Handbook of Positive Psychology*. University Press: New York. 417–426 <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780195187243.013.0039>
- Best, R. (2008): Empathy, experience and SMSC (Spiritual, Moral, Social and Cultural education). *Pastoral Care in Education*. 2008/18. 8-18. <https://doi.org/10.1111/1468-0122.00174>
- Brown, H.D. (1994): *Principles of language learning and teaching*. Engelwood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Brereton, M. – McGarry, J. – Buur, J. (2019): Empathy in Design Thinking: A Review. *Design Studies*. 65. 160-180. <https://doi.org/10.1016/j.destud.2019.05.003>
- Chen, X. – Padilla, A. M. – Vallerand, J. R. (2019): The facilitative role of two types of passion in second language learning. In: *The 126th Annual Conference of American Psychological Association*. APA. 8–11
- Chen, G. M. – Starosta, W. J. (2000): The development and validation of the intercultural sensitivity scale. *Human Communication*, 3. 3–14. <https://doi.org/10.1037/t61546-000>
- Cooper, B. (2011): *Empathy in education: Engagement, values and achievement*. Bloomsbury Publishing.
- Council of Europe (2001): *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge University Press.
- Costa, A. L. – Kallick, B. (2008): *Learning and leading with habits of mind: 16 essential characteristics for success*. ASCD Publishing: Alexandria, VA.

- Decety, J. – Jackson, P.L. – Brunet E: The cognitive neuropsychology of empathy (2007). In: Farrow TFD, Woodruff PWR (eds.): *Empathy in Mental Illness*. Cambridge University Press. 239–260
- Dewaele, J. M. – Chen, X. – Padilla Amado, M. – Lake, J. (2019). The Flowering of Positive Psychology in Foreign Language Teaching and Acquisition Research. *Frontiers in Psychology* 10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02128>
- Dewaele, J.-M. – MacIntyre, P. D. (2019): Flow in the Spanish foreign language classroom. In: Mendez, M.C. – Andoni Dunabeitia, J: *Factores Cognitivos y Afectivos en la Enseñanza de Español como Lengua Extranjera. Advances in Spanish Language Teaching*. Routledge. 303–330
- Dewaele, J. M. – Witney, J. – Saito, K. – Dewaele, L. (2018): Foreign language enjoyment and anxiety: the effect of teacher and learner variables. *Language Teaching Resources* 22. 676–697. <https://doi.org/10.1177/1362168817692161>
- Dewaele, J. M. – Wei, L. (2012): Multilingualism, empathy and multicompetence. *International Journal of Multilingualism*. 9/4. 352–366. <https://doi.org/10.1080/14790718.2012.714380>
- Dorst, K. (2011): The core of “design thinking” and its application. *Design Studies*. 32/6. 521–532.
- Dörnyei, Z. (2009): The L2 Motivational Self System. In: Dörnyei, Z. – Ushioda, E.: *Motivation, Language Identity and the L2 Self*. Multilingual Matters: Bristol. 9–42. <https://doi.org/10.21832/9781847691293-003>
- Dörnyei, Z. – Kubanyiova, M., (2014): *Motivating Learners, Motivating Teachers*. CUP. Cambridge.
- Fredrickson, B.L. et al. (2003): What good are positive emotions in crisis? A prospective study of resilience and emotions following the terrorist attacks, on the United States on 11th September, *Journal of Personality and Social Psychology*. 84. 365–376. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.84.2.365>
- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*. 56. 218–226. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.218>
- Fredrickson, B.L. – Branigan, C. (2005): Positive emotions broaden the scope of attention and thought-action repertoires. *Cognition and Emotion*. 19/3. 313–332. <https://doi.org/10.1080/02699930441000238>
- Galinsky, A. D. – Moskowitz, G. B. (2000): Perspective-taking: Decreasing stereotype expression, stereotype accessibility, and in-group favoritism. *Journal of Personality and Social Psychology*. 78/4. 708–724. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.78.4.708>
- Gordon, M. (2009): *Roots of Empathy: Changing the World Child by Child*. The Experiment: New York.
- Guiora, A. Z. – Brannon, R. C. L. – Dull, C. Y. (1972): Empathy and second language learning. *Language Learning*. 22/1. 111–130. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1972.tb00077.x>
- Howe, D. (2013): *Empathy: What It Is and Why It Matters*. Basingstoke. Macmillan: Palgrave.
- Járay-Benn, Cs. (2019): Empathy as a Source of Motivation in Language Learning and Language Teaching. *Humanising Language Teaching*. 2019/1. Online elérhető: <https://www.hltmag.co.uk/feb19/empathy-as-a-source-of-motivation>
- Karner, O. – Kiss, M. – Perger, M. – Füleki, B. – Franczia, N. – Török, L. – Csikai, E. – Sebő, T. (2021): Magyarországi felsőoktatásban tanuló hallgatók mentális jóllétének felmérése. Kutatási beszámoló. Felsőoktatási Tanácsadás Egyesület.
- Krznaric, R. (2014): *Empathy: A handbook for revolution*. Rider Books: London.
- Lake, J. (2013): Positive L2 self: linking positive psychology with L2 motivation. In: Apple, M. – Da Silva – Fellner, T. eds. (2013): *Language learning motivation in Japan*. Multilingual Matters: Bristol. 225–244
- MacIntyre, P. D., – Gregersen, T. (2012): Emotions that facilitate language learning: the positive-broadening power of the imagination. *Stud. Second Lang. Learn. Teach*. 2. 193–213. <https://doi.org/10.14746/ssllt.2012.2.2.4>
- MacIntyre, P. D. – Mercer, S. (2014): Introducing positive psychology to SLA. *SSLLT* 4 (2). 153–172. <https://doi.org/10.14746/ssllt.2014.4.2.2>
- MacIntyre, P. – Gregersen, T. – Mercer, S. (eds.): *Positive Psychology in SLA*. Multilingual Matters: Bristol. 91–111. <https://doi.org/10.21832/9781783095360-004>
- Mercer, S. (2016): 3 Seeing the world through your eyes: Empathy in language learning and teaching. In MacIntyre, P. – Gregersen, T. – Mercer, S. (eds.): *Positive Psychology in SLA*. Multilingual Matters: Bristol. 91–111. <https://doi.org/10.21832/9781783095360-004>
- North, R.J. – Swann, W.B. Jr. (2011): What’s positive about self-verification. In: Lopez, S. J. – Snyder, C. R. (eds.): *The Oxford Handbook of Positive Psychology*. 465–474. Oxford University Press: Oxford.
- Oxford, R.L. (2015): Expanded perspectives on autonomous learners. *Innovations in Language Learning and Teaching*. 9/1. 58–71. <https://doi.org/10.1080/17501229.2014.995765>
- Oxford, R. L. (2016). Toward a psychology of well-being for language learners: The ‘EMPATHICS’ Vision. In: MacIntyre, P.D. – Gregersen, T. – Mercer, S.: *Positive psychology in SLA*. 10–87. Multilingual Matters. Bristol. <https://doi.org/10.21832/9781783095360-003>
- di Pellegrino, G. – Fadiga, L. – Fogassi, L. et al. (1992): Understanding motor events: a neurophysiological study. *Exp. Brain Res*. 91. 176–180. <https://doi.org/10.1007/BF00230027>

- Rasoal, C. – Eklund, J. – Hansen, E. M. (2011): Toward conceptualization of ethnocultural empathy. *Journal of Social, Evolutionary, and Cultural Psychology*. 5/1. 1–13. <https://doi.org/10.1037/h0099278>
- Ritchart, R. – Church, M. – Morrison, K. (2011): *Making thinking visible: How to promote engagement, understanding, and independence for all learners*. Jossey-Bass: San Francisco.
- Rogers, C.R. – Freiberg, H.J. (1994): *Freedom to Learn* (3rd revised edition). Prentice Hall: New York.
- Ross, A. – Rivers, D. (2018): Emotional experiences beyond the classroom: Interactions with the social world. *Studies. Second Language Learning and Teaching*. 8 (1). 103–126. <https://doi.org/10.14746/ssllt.2018.8.1.5>
- Seligman, M. E. – Csikszentmihalyi, M. (2000): Positive psychology: an introduction. *American Psychology*. 55. 5–14. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1>.
- Seligman, M.E. (2011): *Flourish: A Visionary New Understanding of Happiness and Wellbeing*. Atria/Simon & Schuster: New York.
- Tari, A. (2011). *Z generáció. Az Y generáció utáni korosztály*. Tericum Kiadó: Budapest.
- Underhill, A. (2013): The inner workbench: Learning itself as a meaningful activity. In: J. Arnold –T. Murphey (eds): *Meaningful Action: Earl Stevick's Influence on Language Teaching*. 202-208. Cambridge University Press: Cambridge.

Internetes hivatkozások

PZ Thinking routines feladatbank: <https://pz.harvard.edu/thinking-routines>

The role of empathy in language learning and language learning as a tool for developing empathy

Emotional intelligence and empathy are crucial in many areas of life; in our society, in business, and in education, including language teaching and learning. While researchers have long studied the affective factors in language learning, the role of the principles and empirical findings of positive psychology in the language learning process, including the impact of positive emotions, has entered the mainstream of research in the last decade. This study aims to provide a theoretical overview of the concept of language learner well-being based on the findings of positive psychology, touching on the so-called EMPHATICS model (Oxford, 2016). The article analyzes the definition of empathy, one of the basic elements of the model, and the role of empathy in education and language teaching, with particular regard to the language learning characteristics of university students. The authors also discuss the relationship between empathy and language learning motivation and intercultural communication. The paper also provides practical guidance on which language learning activities are particularly suitable for developing emotional competencies, especially empathy.

Keywords: *language learners' well-being, positive psychology, positive emotions, empathy, language learning motivation*