Pszichológia, 1987 (7), 3, 393–417.

DÖRNYEI ZOLTÁN
ELTE Pszichológiai Intézete, Budapest

A MOTIVÁCIÓ SZEREPE AZ IDEGENNYELV TANULÁSÁBAN

„A „tisztán" tudományos kutatással foglalkozó tudósok, így a pszicholingvisták és a neurolingvisták, igen gyakran vonakodnak alkalmazott területeket vizsgálni — esetünkben például az idegen/második nyelv tanítását —, hogy az onnan nyert adatokkal támasszák alá vagy kérdőjelezzék meg saját tudományúguk hipotéziseit. ... A második nyelv elsajátítását és használatát vizsgáló alapkutatások azonban ... komoly reményekkel kecsegtetnek az iránt, hogy sikerül a nyelvórák kapcsán rendelkezésre álló hatalmas adatmennyiséget összefüggésbe hozni elméleti kérdésekkel ..." (RITCHIE, 1978: 1).

Bevezetés

Dolgozatomban a felnőttkori idegennyelv-tanulást vizsgálom, tehát azt a folyamatot, amikor a gyermekkori „kritikus periódus" lezárulta után kezd a nyelvtanuló az idegen nyelv elsajátításának. Az ilyen irányú vizsgálatok eredendően egy kérdésre kívánnak választ adni: Miért van az, hogy néhányan gyorsan és alaposan sajátítják el az idegen nyelvet, míg mások — hasonló feltételek mellett — kurdarcot vallanak?

Az ötvenes évek vége óta nagyarányú alapkutatások folynak annak tisztázására, hogy milyen tényezők és mi módon járulnak hozzá a nyelvtanulás sikeréhez. Az eltérő tanulótípusok, tanulási szituációk és alkalmazott kutatási módszerek igen megnehezítik az eredmények összevetését, ennek ellenére lassan kirajzolódnak egy általános rendszer körvonalai. A kutatások általában a következő tényezőkről mutatták ki, hogy szignifikáns kapcsolatban vannak a nyelvtanulás mértékével (ld. részletesen GENESEE, HAMAYAN 1980; BIALYSTOK, FRÖHLICH, 1978; REISS, 1981; CHASTAIN, 1975; SCHUMANN, 1975; BROWN, 1980):

a) *kognitív tényezők* (nyelvérzék, intelligencia, valamint kognitív stílus-változók, mint például mezőfüggőség, kategorizálási szélesség, a kétértelműség elviselése stb.)
b) *affektív változók* [elsősorban az attitudinális/motivációs tényezők, továbbá számos több-kevesebb pontossággal meghatározható, illetve mérhető személyiségtényező, mint például empátiás készség, extroverzió-introverzió, önértékelés mértéke, érzelmi stabilitás (önkontroll), teljesítményszükséglet, kreativitáskészség, fantáziagazdagság, kalandvágy, lelkiismeretesség, elutasításra való érzékenység, szorongás stb.]
c) *szociális és szociálpszichológiai tényezők* (szocializációs készség, a kulturális sokk és kulturális szorongás mibenléte, szociális interakciós folyamatok és az idegenekkel való kapcsolatteremtési stratégiák szerepe, a szociális identitás kérdése)
d) *nyelvtanulási kontextus* és *nyelvtanulási stratégiák*

A felsorolt számos tényező közül a kutatások túlnyomó többsége sokáig mindössze kettőre irányult: a nyelvérzék és az attitudinális/motivációs tényezők vizsgálatára. A többi változó kutatása a hetvenes évek második felétől vált számottevővé, ám az eredmények egyelőre inkonkluzívak és gyakran egymásnak ellentmondóak.

A nyelvérzék/nyelvtanulási képesség meghatározása és empirikus mérése három kutató — Carroll, Sapon és Pimsleur — nevéhez fűződik, és az általuk alkotott két nyelvérzék-mérő tesztet (CARROLL, SAPON: Modern Language Aptitude Test 1959-ből, valamint PIMSLEUR: Language Aptitude Battery 1966-ból) széleskörűen alkalmazzák a világon. Ezek a tesztek a tanulók nyelvi teljesítményében tapasztalt eltérések viszonylag magas hányadát képesek előre jelezni, illetve utólag magyarázni. Különösen az osztálytermekben zajló, tudatos nyelvtanulás — tehát nem az idegennyelvi közegben való öntudatlan elsajátítás — esetében nagy az előrejelző hatékonyságuk, ezen belül is főként intenzív tanfolyamok esetében, ahol a korrelációs együttható elérheti akár a 0,90 értéket is (CARROLL, 1973, 1981; WESCHE, 1981; NEUFELD, 1978; BIALYSTOK, FRÖHLICH, 1978).

A másik széleskörűen vizsgált, nyelvtanárok és kutatók által egyaránt kulcsfontosságúnak tartott tényező a motiváció. „Az idegen nyelv tanulásánál, akárcsak az emberi tanulás minden más területén, a motiváció az a döntő erő, mely meghatározza, vajon a tanuló belevág-e egyáltalán a feladatba, mennyi energiát fordít rá, és milyen sokáig tart ki." (LITTLEWOOD, 1984, 53. o.) A kellő motiváltság a nyelvtanulás előfeltétele és motorja. Gyakorló nyelvtanárok általános tapasztalata, hogy jórészt a tanulói motiváción áll vagy bukik minden: aki valóban meg akar tanulni egy nyelvet, az meg is fogja tanulni egy bizonyos mértékig. Az eddigiekben említett összes egyéb tényező előfeltételezi a motivációt, hiszen a már *zajló* nyelvtanulás közben fejtik ki módosító hatásukat.

Ezekkel a közhely számba menő állításokkal azonban gyakorlatilag le is zárul az általános egyetértés a motivációt illetően. És habár, ahogy BROWN (1980, 112. o.) megjegyzi, „a motiváció valószínűleg a leggyakrabban használt gyűjtőterminus, szinte bármely komplex feladat esetében bekövetkező siker vagy kudarc indoklására", a fogalom mibenlétéről igen eltérőek az elméletek, és kétségtelenül ez a terminus a pedagógiai pszichológia egyik legnehezebben behatárolható fogalma.

E tanulmány első részében áttekintést nyújtok az idegennyelv-tanulás területén zajló motivációkutatás fejlődéséről. Ezután a kutatásokat hátráltató általános problémákat elemzem, végül pedig a tudományág legújabb eredményeiről és további ígéretes kutatási irányokról lesz szó.

A szakirodalom egy része megkülönbözteti a „tanulás" és „elsajátítás" fogalmakat; előbbi a tudatos, oktatáson keresztül folyó nyelvtanulásra, utóbbi az öntudatlan nyelvelsajátításra utal, tehát például amikor valakire külföldön „ráragad" a nyelv. Én a két terminust, ahol nem jelzem külön, szinonimaként használom.

Másik terminológiai nehézség a „language aptitutde", fordítása; a fogalom a tanuló eredendő nyelvi képességére, általános nyelvkészségére utal, és ezért a továbbiakban a „nyelvérzék" szót használom.

A motivációkutatás kezdetei az idegennyelv-oktatás területén

Integratív és instrumentális motiváció

Az ötvenes évek végén a montreáli McGill egyetemen Robert Gardner és Wallace Lambert vezetésével nagyszabású kutatássorozat indult, melynek célja a nyelvtanulás szociálpszichológiai megközelítése, ezen belül különösen az attitűdök és a motiváció szerepének meghatározása volt. LAMBERT (1980, 416. o.) a következőket írta a kutatások előzményeiről:

„Számomra akkor vált világossá, hogy szükség van a nyelvtanulás szociálpszichológiai vizsgálatára, amikor az ötvenes években O.H. Mowrer elkezdte a beszélő madarak és trénereik közti interakció érzelmi hátterét vizsgálni, valamint a különböző interakciók hatását ezen madarak beszédkészségének a fejlődésére. Körülbelül ugyanebben az időben Susan Ervin a gyermekkori első és második nyelvelsajátítási folyamatokban kezdte vizsgálni az érzelmek és attitűdök szerepét, Robert Gardner és én pedig a kétnyelvűség készségének kialakulását kezdtük elemezni hasonló szempontból."

Gardner és Lambert vizsgálatainak kezdetén már megjelentek John Carroll hatalmas apparátust felvonultató nyelvérzék-kutatásainak eredményei, melyek óriási, empirikus adatmennyiség számítógépes, faktoranalitikus feldolgozásán keresztül szignifikáns korrelációt mutattak ki a tanuló nyelvérzéke és nyelvtanulási sikeressége között. Ennek ellenére GARDNER és LAMBERT (1972, 2. o.) — ahogy kezdeti kutatásaikat összegező alapvető művükben leírják — nem voltak „meggyőződve arról, hogy a nyelvkészség önmagában mindenre választ ad. Azoknál a vizsgálatoknál, ahol a nyelvkészség mutatói korreláltak a nyelvtanfolyamokon kapott osztályzatokkal, ez a kapcsolat néha igen erős volt, más esetekben viszont meglepően gyenge. Az is elgondolkozásra késztet a nyelvérzék-faktort illetően, ha visszatekintünk egy kicsit a történelemben. Amikor mindenkinek ismernie kellett egy második nyelvet, úgy tűnik, mindenki — nyelvérzéktől függetlenül — megtanulta azt. Vegyük például Franciaországot. A mostani generációban élők nagyszülei, de még a szülei is otthon regionális nyelveket, mint például baszkot, bretont, provanszált beszéltek, és franciául csak az iskolában tanultak ... Úgy tűnik tehát, hogy amikor a szociális körülmények úgy diktálják, az emberek megtanulnak egy második nyelvet, bármilyen legyen is a nyelvérzékük."

A kutatássorozat első lépéseként (GARDNER, LAMBERT, 1959) Montreálban franciául tanuló angol anyanyelvű diákoknál vizsgálták a nyelvérzék, a motivációs és attitudinális jellemzők, valamint a diákokról a tanárok által adott értékelések összefüggéseit. Az eredmények faktoranalitikus vizsgálata kimutatta, hogy az idegen nyelvben elért teljesítmény mértéke összefügg azzal a hajlandósággal, illetve vággyal, hogy az idegen nyelvet a megbecsült nyelvi közösséggel való érintkezés céljából sajátítsa el a tanuló. Ez a hozzáállás alapvetően különbözik attól, amikor a nyelvtanuló valamilyen konkrét cél (például szakmai előmenetel) érdekében fog hozzá a nyelvtanuláshoz.

E kettősség alapján GARDNER és LAMBERT (1972) kétfajta motivációt különböztetett meg, *integratívet* és *instrumentálisat*. Az integratív motiváltságú tanuló az idegen nyelvi közösség tagjaival való kommunikálás és a közösség kultúrájának a jobb megismerése érdekében tanulja az idegen nyelvet, míg az instrumentálisan motivált tanulónak pragmatikusabb, konkrét gyakorlati céljai vannak a nyelvtanulással.

Az *integrativitás* fogalma a kezdeti, úttörő tanulmány (GARDNER, LAMBERT, 1959) óta nagy karriert futott be, és az idegennyelv-tanulás elméletének egyik sarkalatos pontja lett. Az általános érvelés szerint, mivel a nyelv a kultúra szerves része, ezért az idegen nyelv elsajátítása függ az egyén az iránti hajlandóságától, hogy az idegen kultúra bizonyos aspektusait átvegye, és beillessze saját viselkedési repertoárjába. Az integratív orientáció tehát nem más, mint az idegen nyelvi csoporttal szembeni affektív prediszpozíció, és „az integratív tanuló olyan valaki, aki szeretne hasonlítani az idegen nyelvi közösség nagyra becsült tagjaihoz" (OLLER, 1981, 227. o.).

Általánosan elfogadott, hogy az integratíven motivált tanulók általában jobb teljesítmény érnek el, mint az instrumentálisan motiváltak, például mivel az utóbbiak csak a nyelv bizonyos aspektusait sajátítják el, és csupán addig a szintig, ami céljukhoz elengedhetetlenül szükséges — így hajlamosak a kommunikációs szinten kevésbé lényeges elemeket (mint a jó kiejtés) elhanyagolni (KRASHEN, 1981). OLLER (1981, 227. o.) véleménye szerint: „A nyelvtanulás affektív tényezőit illetően a legnépszerűbb elmélet kétségtelenül az a föltevés, hogy az integratív motiváció — hosszú távon — gyorsabb tanulási előremenetelt és magasabb szintű nyelvtudást eredményez."

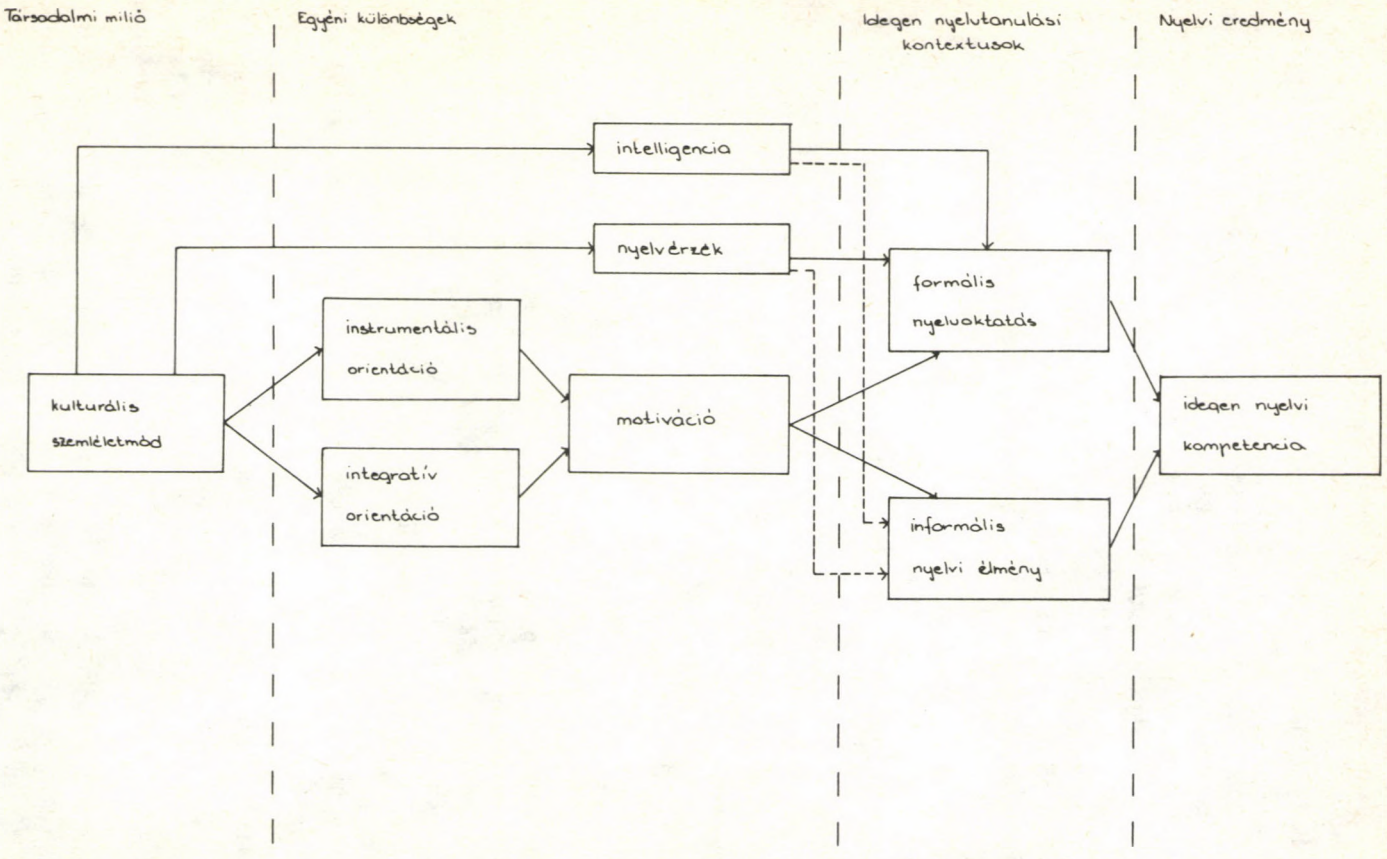
Ugyanakkor — mint azt GARDNER és LAMBERT (1972) is megállapította —, bizonyos környezetekben, ahol valami oknál fogva nagyon fontos gyors nyelvtudásra szert tenni, az instrumentális motiváció is hatékony szerepet játszhat.

Gardner és munkatársai modellje

Összefoglaló műve (GARDNER, LAMBERT, 1972) megjelenése után Gardner munkatársaival újabb kutatásokba kezdett, azzal a céllal, hogy összeállítson egy, a nyelvérzék-mérő tesztekhez hasonló, motivációs felmérő tesztet. Az Ontariói Oktatásügyi Minisztérium megbízásából folytatott kutatások végső jelentését 1974-ben tették közzé, és ebben Gardnerék egy általános, idegennyelv-tanulási modellt közöltek. Az 1. ábrán bemutatott modell kiterjed a *társadalmi miliőre,* amelyben a nyelvet elsajátítják; az *egyéni különbözőségekre* az *intelligenciában, nyelvérzékben* és *motivációban;* valamint a *nyelvtanulási kontextusra,* tehát hogy a célnyelvet szervezett oktatás keretében vagy azon kívül tanulja-e a tanuló (GARDNER, és mts., 1974, részletes összegzést és értékelést ad róla SCHUMANN, 1975). Az ábra jól szemlélteti a modell lineáris, okokozati összefüggéseken alapuló karakterét.

A *társadalmi miliő* magában foglalja azt a *kulturális szemléletmódot,* ahogy a nyelvtanuló közössége a célnyelv beszélőihez viszonyul. Ebbe a szemléletmódba beletartoznak a pozitív vagy negatív etnikai sztereotípiák a másik közösséget illetően. Gardnerék feltevése szerint, ha a nyelvtanuló közössége pozitívan értékeli a célnyelv közösségét, ez kihat a nyelvtanulóra, és elősegíti a célnyelv elsajátítását. Amennyiben azonban a tanuló közösségében negatív sztereotípiák gyökereznek a célnyelv közösségéről, és/vagy a közösség azt tartja, hogy a célnyelv megtanulása szükségtelen avagy nemkívánatos, ez hátráltatni fogja a tanulót a nyelvtanulásban.

Gyerekek számára a kulturális szemléletmódot főként a szülők közvetítik, és a szülői szerep lehet *aktív* vagy *passzív.* Az aktív szülő minden tekintetben támogatja és elősegíti a nyelvtanulást. Ezzel szemben a passzív szülő ugyan arra ösztönzi a gyermekét, hogy az iskolai nyelvórán jó eredményt érjen el, azáltal, hogy ellenőrzi a leckéit,



1. ábra

Gardner és munkatársai idegennyelv-elsajátítási modellje (GARDNER és mts., 1974)

számon tartja az osztályzatait, ugyanakkor azonban negatív attitűdöket közvetít a gyereknek a célnyelv közösségét vagy a nyelvtanulás értékét illetően. (Ez a helyzet áll fenn számos amerikai diplomata-család esetében. Bár a szülők szeretnék, hogy gyermekeik elsajátítsák a kiküldetési ország nyelvét, és megdicsérik őket, ha jó eredményt érnek el, ugyanakkor saját maguk meg sem próbálják a nyelvet megtanulni, nyíltan leszólják a célnyelv beszélőit, és gyakran kinyilvánítják, hogy jó lenne már visszatérni az USA-ba, ahol a dolgok jobban mennek.)

A nyelvtanulást érintő egyéni különbségeken belül ez a modell az *intelligenciát*, a *nyelvérzéket* és a *motiváltságot* érinti. Az intelligencia és a nyelvkészség az attitűdöktől és a motivációtól függetlenül fejti ki a hatását. Gardnerék rámutatnak, hogy meszszire el lehet jutni kizárólag a nyelvérzék vagy kizárólag a motiváció segítségével, az optimális eset azonban az, ha a kettő egyszerre működik.

Figyelemre méltó, hogy az intelligencia és a nyelvérzék főleg a formális nyelvoktatás keretében fejt ki nagy hatást, és szerepe jóval kisebb a célnyelv nyelvterületén való közvetlen nyelvelsajátítás esetében.

A modell értelmezése szerint az *instrumentális* és az *integratív orientáció* a társadalmi miliő termékei és egy nagyobb egység, a *motiváció* előzményei, amely aztán kihat a nyelvtanulás módjára és ezáltal közvetetten a nyelvtanulási teljesítményre.

Gardner és társai kutatása főleg a kanadai franciatanulás helyzetére irányult, ahol is döntő az integratív motiváció szerepe az instrumentális motivációval szemben. Így főként az előbbiről nyertek részletes adatokat (a kutatási program is erre irányult), és a motivációs/attitudinális változók elemzésénél az instrumentális motiváció szinte egyáltalán nem játszott szerepet. Megállapították, hogy az integratív motiváció „különösen olyan kulturális közegekben tűnik hatékonynak, ahol az idegen nyelv tanulása nem szükségszerű, illetve nem magától értetődően elfogadott része az életnek" (GARDNER és mts., 1974, 5).

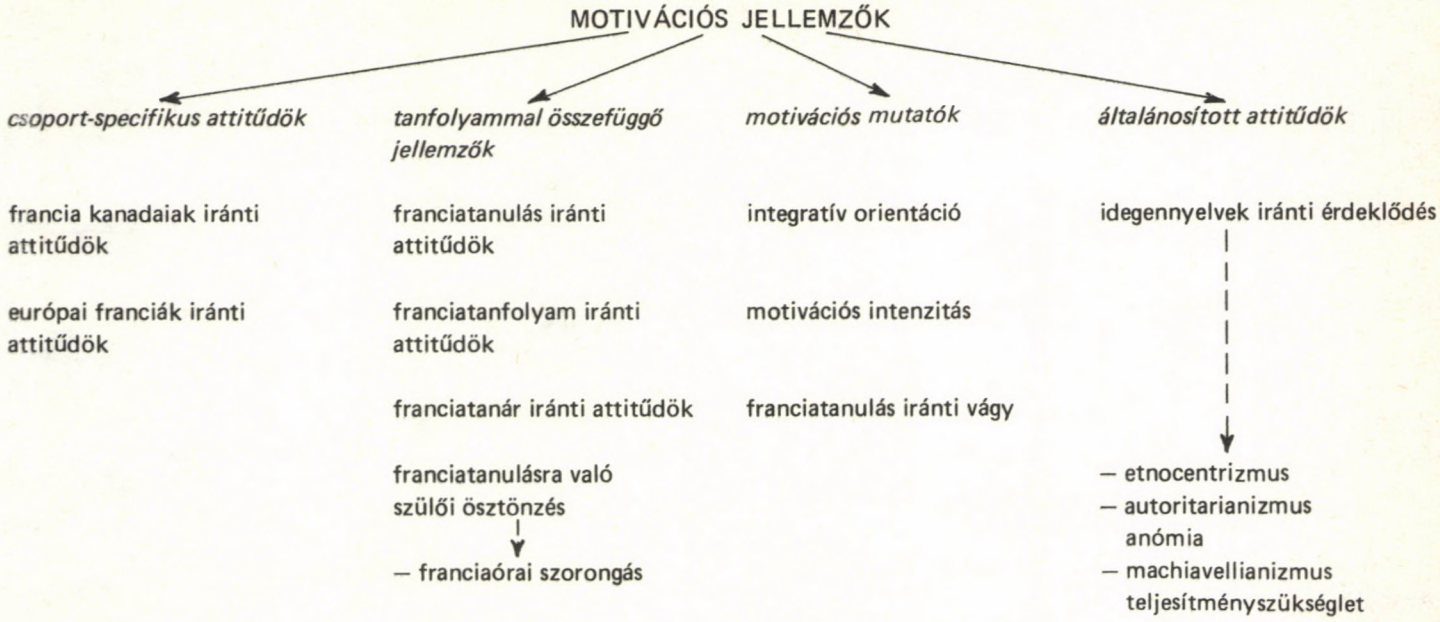
A felméréssorozat során szerzett gazdag információmennyiség alapján Gardner és munkatársai a következőképpen osztották fel a motivációs változók összességét (lásd 2. ábra). A motivációs jellemzőket négy fő csoportra bontották: *csoport-specifikus attitűdökre, tanfolyammal összefüggő jellemzőkre, motivációs mutatókra* és *általánosított attitűdökre.*

A *csoport-specifikus attitűdök* a tanulónak a célnyelvet beszélő etnikai csoport iránti attitűdjeire utalnak.

A *tanfolyammal összefüggő jellemzőknél* azt találták, hogy azok a diákok, akiknek a franciatanulás, a franciatanfolyam és a franciatanár iránt pozitív attitűdjei voltak, valamint akik erős szülői ösztönzést éreztek, általában sikeresebbek voltak a nyelvtanulásban. Azok a tanulók viszont, akik alapvető szorongást éreztek a franciaórákon, általában rosszabb nyelvtanulók voltak. (Ez a szorongás, Gardnerék vizsgálata szerint, nem egyszerűen általános osztálytermi vagy hallgatósági szorongásból adódott, hanem egyértelműen franciaóra-specifikus volt.) Ezért ezt a szorongást mínusz előjellel vették számításba.

A *motivációs mutatók* tartalmazzák a nyelvtanulás okát, a nyelvtanulásra fordítandó erőfeszítés mértékét (motivációs intenzitás) és a francia tanulás iránti vágyat.

Az *általánosított attitűdök* olyan változók, melyek nincsenek közvetlen összefüggésben a célnyelv közösségével vagy a nyelvtanfolyammal. A sikeres nyelvtanuló



2. ábra

A franciatanulás motivációjának aspektusai (GARDNER és mts., 1974)

— Gardnerék megállapítása szerint — általában érdeklődik az idegennyelvek iránt, nem etnocentrikus, nem autoritarianus, és nem machiavellisztikus (tehát nem hajlamos mások manipulására). Az anómia a saját kulturális csoporttal szembeni elégedetlenségre, illetve a kulturális csoporttól való elidegenedésre utal. Gardner és munkatársai úgy vélték, hogy az anomikus egyének, továbbá a magas teljesítményszükséglettel rendelkezők, általában sikeres nyelvtanulók lesznek.

A Gardner és munkatársai által javasolt modell tulajdonképpen az első átfogó keret, melybe számos, a nyelvelsajátítással összefüggő szociális és pszichológiai tényező beilleszthető. A modell világosan meghatározta a motiváció és a nyelvérzék kölcsönös helyzetét és szerepét az idegennyelv-elsajátítás folyamatán belül.

A tanulmány alapján Gardner munkatársaival 1979-ben összeállított egy felmérő tesztet, mely segítségével számszerűen meg lehet határozni a nyelvtanuló motiváltságának mértékét. A végeredmény, az AMI (Attitude/Motivation Index) a következő 11 mutató összegzéséből adódik (lásd összefoglalást GARDNER, 1980):

— francia kanadaiak iránti attitűd (maximálisan szerezhető pontszám: 70)
— európai franciák iránti attitűd (max. 70 pont)
— idegen nyelvek iránti érdeklődés (max. 70 pont)
— integratív orientáció (max. 28 pont)
— motivációs intenzitás (max. 30 pont)
— franciatanulás iránti vágy (max. 30 pont)
— franciatanulás iránti attitűd (max. 70 pont)
— franciatanár értékelése (max. 70 pont)
— franciatanfolyam értékelése (max. 70 pont)
— instrumentális motiváció (max. 28 pont)
— franciaórai szorongás (max. 70 pont)

Az AMI az első tíz mutató összege, mínusz a franciaórai szorongás pontszáma.

Problémák Gardner, Lambert és munkatársaik motivációs elméletének érvényessége körül — ellentmondó kutatási eredmények

A Gardner és Lambert által bevezetett integratív-instrumentális felosztást, valamint általánosabban magának a motivációnak a nyelvtanulásban játszott jelentős szerepét, szinte azonnal elfogadta a nemzetközi tudományos élet. Ez érthető is, hiszen a kanadai tudósok egy intuitíven igen meggyőző gondolatmenetet támasztottak alá empirikus kimutatásokkal.

A motivációkutatásnak ez a kezdeti eredményes szakasza számos tudóst ösztönzött a hetvenes évek közepén további kutatásra szerte a világon, ám vizsgálataik közül igen sok nem támasztotta alá a kanadai modellt, sőt egyes tudósok kifejezetten ellentétes eredményekre jutottak. Annál is meglepőbb volt ez, mivel a kutatások zöme a Gardnerék által javasolt felmérési és értékelési módszereket alkalmazta.

Már Gardner és Lambert úttörő vizsgálatai között is akadtak olyanok, melyek nem a várt eredményeket hozták, ezeket azonban különböző indoklásokkal kivételes eseteknek tudták be.

ANISFELD és LAMBERT (1961) angol anyanyelvű zsidó diákoknál vizsgálták a héber nyelv tanulását, és azt találták, hogy a várakozásokkal ellentétben az instru-

mentálisan motivált diákok értek el jobb eredményt a héber tesztekben. Mivel azonban esetükben az instrumentális motiváltság azt jelentette, hogy rabbik vagy héber tanárok akartak lenni, ezért ezt a motivációt úgy értelmezték, mint a zsidó közösségbe való integrálódási vágy kifejeződését, és mint ilyen, már beilleszthető volt az integratív motiváció dominanciáján alapuló rendszerbe.

GARDNER és LAMBERT (1972) beszámol egy felmérésről, melyet a Fülöp-szigeteken folytattak. Összegzésük szerint a Fülöp-szigeteken, ahol az oktatás fő nyelve az angol, „azok a diákok, akik az angoltanulást instrumentális szemléletmóddal közelítik meg ... egyértelműen sikeresebbek a nyelvi tudás megszerzésében, mint azok akik nem veszik át ezt a szemléletmódot. Szemmel láthatóan, amennyiben a második-nyelv elsajátítását valamilyen szükség diktálja, az instrumentális közelítés nagyon hatékony lehet, és talán még az integratívet is felülmúlja." (130. o.)

LUKMANI (1972) Indiában végzett vizsgálata jelentette az első komoly kérdőjelet az integratív-instrumentális elmélettel szemben. Lukmani maráthi anyanyelvű középiskolás lányokat vizsgált Bombay viszonylag nem nyugatiasult részében, és azt találta, hogy nyelvtudásuk főként az instrumentális motiváció mértékével volt szignifikánsan korrelációban, szemben az integratív motivációval.

Oller munkatársaival egy négy felmérésből álló, tervszerű kutatássorozatot folytatott az ellentmondások tisztázása céljából (lásd összefoglalást OLLER, 1981). Először Amerikában tanulói kínai diákokat, majd Japánban angolul tanuló japán felnőtteket vizsgáltak; ezt követte Japánban angolul tanuló középiskolások, és végül Amerikában angolul tanuló amerikai-mexikóiak felmérése.

Az igen alaposan elemzett eredmények egymásnak és Gardnerék modelljének is gyakran ellentmondanak. A mexikói asszonyok esetében az instrumentális motiváció például szignifikánsan, de negatívan korrelált az angol nyelvtudással. A japán felnőtteknél is (CHIHARA, OLLER, 1978, 55. o.) „bizonyos esetekben, ahol pozitív korrelációt lehetett várni, negatív vagy inszignifikáns korreláció adódott". A kínai diákoknál végzett felmérés után OLLER és munkatársai (1977, 199. o.) így összegezték az eredményeket: „... bizonyos tényezők esetében, melyeknek az integratív-instrumentális elmélet bármely létező változata szerint pozitív korrelációban kellett volna lenni az angol nyelvtudással, ez mégsem így történt."

COOPER és FISHMAN (1977) Izraelben vizsgált angolul tanuló héber anyanyelvű középiskolásokat. Azt találták, hogy az izraeli kontextusban, ahol az angol nyelv elengedhetetlen az egyetemi tanulmányokhoz vagy bármilyen rangos állás betöltéséhez, főleg az instrumentális szemlélet állt korrelációban az angol nyelvtudással.

Az eddig ismeretett kutatások főként az integratív-instrumentális elméletet kérdőjelezték meg, de egyre többször magának a motivációnak a nyelvtanulásban játszott szerepe is bizonytalanná vált. OLLER és munkatársai (1977) ismertetik Gardner összefoglaló előadását, amelyet egy kingstoni konferencián tartott 1975-ben. Gardner ismertette az addig végzett kanadai felmérések összeredményét. Az összátlag-statisztikák 33 mintából származtak, átlagosan 190 vizsgált személlyel mintánként. Az összesítés nagy tanulsága az volt, hogy a nyelvi tesztek varianciájából nagyon keveset magyaráznak motivációs változók (integrativitás és instrumentalitás). A legmagasabb együttható, melyet motivációs változó és nyelvtudásmutató közt ki lehetett mutatni, mindössze 0,21 volt (az integrativitás és a beszédkészség között), ami kevesebb mint 5%-át magya-

rázza a nyelvtudásbeli varianciának. Ezt még a legjobb szándékkal is csupán gyenge összefüggésnek lehet nevezni.

OLLER (1981) saját kutatásainál is hasonlóan gyenge korrelációkról számol be. PIERSON és munkatársai (1980) Hong-Kongban végeztek nagyszabású felmérést angolul tanuló kínai diákok között, és ők is megállapították, hogy „az attitudinális változók előrejelző értéke nem olyan erős, mint ahogy azt a kutatók elvárhatták" (303. o.).

OLLER (1981) az ellentmondó eredményeknek két lehetséges magyarázatot ad. Az egyik szerint alapvetően hibás, illetve pontatlan az affektív jellemzők mérésére szolgáló tudományos apparátus — erre később részletesen visszatérek. A másik magyarázat felveti, hogy gyökeresen különbözhet egymástól az *idegen nyelv* tanulása (például Magyarországon angolul tanulni szervezett oktatás keretében) és a *második-nyelv* tanulása (nyelvtanulás a célnyelv nyelvterületén, a kultúrába legalább részlegesen beilleszkedve). Ezért a kanadai eredményeket, melyek a második-nyelv tanulását vizsgálták, nem lehet összevetni hong-kongi, indiai vagy éppen japán eredményekkel.

Gardner és munkatársai modelljével szemben olyan további problémák is felmerültek, melyek az egész modell alapjait kezdték ki. Egy felmérésben, melyet maguk Gardnerék végeztek (GARDNER és mts., 1977), egy nyári, bentlakásos, 5 hetes, intenzív francia kurzus során vizsgálták többek közt az öt hét alatt végbement affektív változásokat. Meglepő és igen ellentmondásos eredményt kaptak: az ötödik hét végére a diákok jóval etnocentrikusabbak lettek, *csökkent* az idegen nyelvek iránti érdeklődésük, és hasonlóképpen *csökkent* a francia nyelvtanulás iránti integratív orientáció mértéke; ezzel szemben viszont közelebb kerültek a francia nyelvhez, tehát kevesebb szorongással és könnyedebben használták, továbbá *nőtt* általában a franciatanulás iránti motiváltságuk.

Gardner nem oldja fel az ellentmondást, de megjegyzi, hogy a negatív hatások megegyeznek egy általuk 1963-ban végzett hasonló felmérés eredményeivel. A vizsgálatot 1979-ben Kanadában franciául tanuló amerikai diákokkal megismételték (GARDNER és mts., 1979), és ekkor is azt tapasztalták, hogy „a kurzus végére a diákok attitűdjei kevésbé kedvezőek voltak a francia kanadaiak iránt, csökkent az érdeklődésük a franciatanulás iránt integratív szempontból, kevésbé kedvezőek voltak az attitűdjeik a franciatanulás iránt, és nőtt bennük a franciatanulás iránti vágy". (316. o.)

OLLER (1981) kritikailag áttekintette a Gardner és Lambert kutatásai során használt, illetve mért affektív mutatók — így az etnocentrizmus skála, anómia skála, autoritarianizmus skála stb. — általános pszichológiai irodalmát, és ennek eredményeképp igen ellentmondásos képet kapott: „A különböző skálák közti előrejelző összefüggések esetlegesnek bizonyultak, gyakran egymásnak ellentmondtak, és nagyon ritkán támasztotta őket egyéb alá, mint egy-egy erőteljesen megfogalmazott vélemény" (232. o.). Az anómiával kapcsolatban például, a fogalom bevezetője, Srole pozitív összefüggést jósolt az anómia és az autoritarianizmus között, míg a két jellemző Gardnerék modelljében negatív kapcsolatban áll egymással. Oller szinte mindegyik affektív mutató érvényességét erősen megkérdőjelezhetőnek találta.

A hetvenes évek végére egyértelművé vált, hogy a Gardner, Lambert és munkatársai által javasolt — logikailag és intuitíven igen meggyőző — modellt a gyakorlat, és különösen a Kanadán kívüli gyakorlat csak részben igazolja. Gardnerék elméletében az integratív motivációnak kiemelt szerepe volt, ami érthető, ha valaki a kanadai helyzet

szociálpszichológiai megközelítéséből indul ki, hiszen Kanadában kulcsfontosságú kérdés a francia és az angol kultúrkör egymáshoz való közeledésének, együttélésének a problémája. Gardner és Lambert a nyelvet ennek a problémakörnek a tükrében szemlélte, és a nyelvtanulást a kultúrák egymáshoz való közeledésének alapvető elemeként fogta fel.

Más társadalmi közegekben viszont nem mindig sikerült kimutatni az integrativitás dominálását; helyenként az instrumentális motiváció vált hangsúlyossá, máskor viszont zavaros, ellentmondó eredmények születtek, ami arra utal, hogy az adott társadalmi miliő nem vizsgálható eredményesen az integratív-instrumentális polaritáson keresztül. De még Kanadában is más összefüggések adódtak, amikor a kisebbségi nyelvcsoport, a franciák angoltanulását vizsgálták (szemben Gardnerék kutatásaival, akik franciául tanuló angolok tanulását elemezték). VAN ELS és munkatársai (1984, 119. o.) beszámolnak egy 1977-es kanadai felmérésről, ahol „Clément és kollégái azt találták, hogy Ontárióból származó francia anyanyelvű kanadaiak esetében az integratív motiváció nem állt szoros kapcsolatban az angoltanulás mértékével".

Egyre világosabban kitűnik, hogy az idegen nyelv tanulásának alapvetően több fajtája létezik. Könnyen belátható, hogy lényegesen különbözik egymástól az a két folyamat, ahogy egy vietnami bevándorló az USA-ban angolul tanul (második-nyelv tanulás) és mondjuk ahogy valaki Magyarországon angolul tanul (idegennyelv-tanulás). Ez azonban csak két véglet, mert például szintén minőségileg eltérő lehet az, ahogy egy skót tanulja a gael (nemzeti-skót) nyelvet, ahogy egy indiai tanulja a soknyelvű ország közös hivatalos nyelvét, az angolt, vagy ahogy egy orvos vagy éppen szerzetes latinul tanul.

Elképzelhetőnek tűnik, hogy az ilyen eredendően más-más körülmények közt is megtalálható a nyelvtanulók motivációjában egyfajta instrumentális-integratív polaritás, de a fogalmakat mindenképpen finomítani és tagolni kell. Integrativitás és instrumentalitás ritkán jelentkezik egyértelműen elkülönülve egymástól, és az esetek nagy részében csak átmenetekben, összefonódásokban érthetők tetten. OLLER és munkatársai (1977) idéznek egy példát, mely szerint egyazon nyelvtanulási okot, a „külföldre utazás"-t LUKMANI (1972) instrumentális motívumként, míg egy angliai felmérés során integratívként értelmezték.

McDONOUGH (1981) arra hívta fel a figyelmet, hogy az integratív motiváció hagyományos értelmezése voltaképpen két különböző dolgot „mos össze": egyrészt a *közeledési/elfogadási igényt,* tehát, hogy kultúrkörök egymás jobb megismerése és az egymáshoz való szorosabb kapcsolódás érdekében tanulják a másik nyelvét; másrészt egy sokkal erősebb motívumot, a *hovatartozás igényét,* tehát azt a törekvést, hogy valaki hasonuljon a célnyelvet beszélő közösség tagjaihoz, és esetleg maga is a közösség tagjává váljon.

A különböző társadalmi miliők mellett a hetvenes évek második felében egyre újabb tényezők merültek fel, mint el nem hanyagolható változók: ki a nyelvtanuló (kora, neme, személyiség-összetevői)? milyen nyelvet tanul? hol? milyen intenzíven? milyen módszerrel? milyen szinten? stb. Ezeket a változókat Gardnerék modelljébe nem lehetett beilleszteni, mert az nem volt elég árnyalt. Emellett a motivációs elméletek finomítását két alapvető tényező nehezítette/nehezíti: az affektív változók mérésének problematikája, illetve a motiváció fogalmának és mibenlétének tisztázatlansága az

általános pszichológiában. Ezeknek a kérdéseknek a tisztázása elengedhetetlenül szükséges a továbblépéshez.

A motivációkutatás nehézségei

Általános mérési nehézségek

Az általános mérési nehézségek két fő csoportra oszthatók: az információk begyűjtésével és a feldolgozásával kapcsolatos problémákra. A motivációkutatás első szakaszában, körülbelül a hetvenes évek közepéig, ezek a problémák egyáltalán nem jelentkeztek, sőt, az idegennyelv-tanulás témakör pszicholingvisztikai vonzereje éppen az volt, hogy a végeredmény — a megszerzett nyelvtudás — viszonylag pontosan mérhető volt. Így, pszichometriai szemszögből, joggal lehetett feltételezni, hogy amennyiben egy kritérium jól behatárolható és mérhető, akkor van remény az azt előidéző vagy módosító tényezők elkülönítésére és mérésére is. Úgy tűnt, a feladat csupán az, hogy a nyelvtanítás hosszú gyakorlata során felmerült tényezőket sorra kell venni, és a tudományos apparátus segítségével meghatározni, milyen mértékben relevánsak.

A hetvenes évek második felében — az egymásnak ellentmondó vagy értelmezhetetlen eredmények nagy száma miatt — több kutató megkérdőjelezte a kutatások pszichometrikus eszköztárának a megalapozottságát, illetve egzaktságát (OLLER, PERKINS, 1978; UPSHUR és mts., 1978; NEUFELD, 1978; McLAUGHLIN, 1980; OLLER, 1981).

A kutatók zöme az adatok értékelésénél számítógépes korrelációs, illetve faktoranalitikus feldolgozást alkalmaz. A korrelációszámításnál a közismert alapvető probléma az, hogy két mutató közti korreláció nem bizonyítja, hogy a pszichológiai változók, amiket a mutatók mérni kívánnak, ok-okozati összefüggésben vannak egymással. Gyakori probléma, hogy korrelációs feldolgozást alkalmaznak olyan esetekben, amikor a feltételezett összefüggéseknek nincs meg a megfelelő elméleti háttere, illetve amikor statisztikai szempontból elégtelen a mintavétel, pusztán azért, hogy a számítógépes apparátus mintegy hitelesítse a kutatás tudományos komolyságát.

Összetettebb feldolgozási folyamat a faktoranalízis, különösen ha regresszió elemzéssel párosul. Ez a feldolgozási mód — a korrelációszámításhoz hasonlóan — a matematikai statisztika általánosan elfogadott módszere. A folyamat számítási-algoritmusa komplex, de logikailag viszonylag egyszerű: nagy számú változóból (komponens) kisebb számú releváns összetett faktor (főkomponens) nyerése, illetve több lépcsőben annak szelektálása, hogy melyik faktor magyarázza a kritérium (ami általában a nyelvi teszt eredménye) legnagyobb varianciáját.

Ez a feldolgozási mód a korrelációszámításnál, leíró szempontból, azáltal nyújt többet, hogy itt sor kerül az adatok, mutatók szelekciójára, csoportosítására és fontosság szerinti besorolására. A különböző nyelvérzék-mérő tesztek gyakorlatilag óriási empirikus adatmennyiség faktoranalitikus feldolgozásából adódtak; de Gardner és Lambert kezdeti motivációkutatásainál is az adta az első lökést, hogy az affektív változók feldolgozásakor egy erős, főleg motivációs mutatókból álló faktor jelentkezett.

A faktoranalízis tűnt tehát olyan eszköznek, amely hozzásegítheti a kutatókat a

nagy mennyiségű, de vegyes minőségű és pontosságú adat rendszerezéséhez. Bármilyen komplex is azonban ez az eljárás, ez is csupán egy matematikai segédeszköz, és amennyiben — kellő elméleti háttér híján — nem megfelelő adatokat nem megfelelő szempontok alapján dolgozunk fel faktoranalitikus módszerrel, az eredmények tulajdonképpen nem adnak választ semmire sem. Jól érzékelteti a problémát NEUFELD (1978, 22. o.), aki a nyelvérzék vizsgálatokról a következőket írta:

„... mindig gyanakvással kell fogadni azokat a teszteket, amelyek olyan mutatóváltozókra irányulnak, melyekről szinte semmit sem tudunk. Senkit sem ismerek, beleértve a különböző nyelvérzék-mérő tesztek szerzőit is, aki kategorikusan, de akár csak tentatív jelleggel megmagyarázná, mik is azok a nyelvtanulási folyamatok, illetve stratégiák. ... Az olyan komponenseket, melyek rideg faktoranalízisekből csapódnak le, mint például a *Modern Language Aptitude Test* esetében, nem szabad automatikusan a nyelvérzék összetevőinek tekinteni. Látszólag irreleváns, független változók százai állhattak volna legalább olyan szoros — vagy még szorosabb — korrelációban, ha vizsgálták volna őket."

Az affektív változók számítógépes feldolgozása tehát kezdetben nagy reményeket keltett, lassan azonban világossá vált, hogy az említett matematikai statisztikai módszerek csak *bizonyos* típusú információ esetében és *bizonyos* kérdések megválaszolásánál alkalmazhatók sikeresen. Különösen azután kérdőjelezték meg a számítógépes eredmények/vizsgálatok csalhatatlanságát, miután komoly kételyek merültek fel általában az affektív jellemzők pontos empirikus mérésével kapcsolatban.

OLLER és PERKINS (1978) alaposan áttekintették az affektív mutatók szakirodalmát, és azt találták, hogy „az affektív mutatóknak általában kicsi a megbízhatósága, és gyakran nem érvényesek." (231. o.)

Az attitűdök és a motiváció vizsgálatánál az az alapvető nehézség, hogy ezek nem figyelhetőek meg közvetlenül, hanem csak a kérdéses egyén viselkedéséből vagy állításaiból lehet rájuk következtetni. Így aztán, jobb híján, az attitűdök és a nyelvtudás viszonyát vizsgáló kutatások túlnyomó többsége a tanulók által kitöltött kérdőívek elemzésén át zajlik.

A hallgatói/tanulói kérdőíveknek két típusa fejlődött ki: egyik az információszerzés direkt, a másik az indirekt módját helyezi előtérbe. A közvetlen, direkt kérdőíveket Gardner és munkatársai fejlesztették ki, és az 1979-ben kiadott Attitűd és Motiváció Index is ebbe a típusba tartozik. Ez tulajdonképpen általános és hagyományos módja az attitűdök mérésének: lényege az, hogy a kérdőíven karakteresen megfogalmazott állítások szerepelnek, és a kitöltő egyén számskálán jelzi, milyen mértékben ért ezekkel egyet. De előfordulnak még direktebb módszerek is, amikor a kérdőíven egy kérdés és számos lehetséges válasz található, és ezek közül kell a kitöltő személynek választania.

A másik típusú kérdőívet, mely közvetett módon próbál adatokat gyűjteni a tanuló attitűdjeiről, SPOLSKY (1969) vezette először be, és később Oller és munkatársai alkalmazták előszeretettel, mivel ennek segítségével el lehet kerülni a direkt kérdések, illetve állítások interpretációs különbségeit a szociálisan érzékeny válaszadókban. Spolsky az integratív motivációt úgy definiálta, hogy az nem más, mint annak a megfelelésnek a mértéke, ami fennáll az egyén önmagáról, és a célnyelv beszélőiről alkotott képében egy sor jellemvonást illetően (például makacsság, lustaság, kedvesség stb.). Ezért Spolsky a kérdőíveken 30 jelzőből álló identitás-skálákat használt. A válaszadó-

nak jeleznie kellett, hogy a jelzők milyen mértékben jellemzik *a)* saját magát, *b)* azt hogy milyen szeretne lenni, *c)* anyanyelvének beszélőit, *d)* a célnyelv beszélőit. Ez a négyes áttétel módot ad a válaszadó szubjektivitásának a kiküszöbölésére, valamint a jellemvonások relatív értékének a meghatározására a tanuló szemszögéből nézve.

Spolsky szerint pozitív korreláció áll fenn a tanuló nyelvtudása és aközt, hogy mennyire közelít a saját és a célnyelv közösségéről alkotott véleménye. Ha a tanulók önmagukról (vagy arról, hogy milyenek szeretnének lenni) adott leírása közel áll ahhoz, ahogy a célnyelv beszélőit jellemzik, akkor ez az integratív motiváció tünete, és nagyobb nyelvtudásra utal.

PIERSON és munkatársai (1980) a már említett hong-kongi felmérés során igen nagy mintán — több mint 400 személy — mindkét kérdőív-típust kipróbálták, és ők a direkt attitűd-mutatókat jobb nyelvtudás-előrejelzőnek találták, mint az indirekteket.

Oller és munkatársai a már szintén ismeretett kutatássorozatukban a közvetett felmérési módot alkalmazták, és bár a kapott eredmények érdekesek voltak, az ellentmondások miatt nem kaptak egységes képet. Ez vezette OLLERt és PERKINSt (1978) arra, hogy általában megkérdőjelezze a tanulók önmagukról szolgáltatott adatainak az érvényességét. Felvettek három olyan problémaforrást, melyek meghamisíthatják az affektív mutatók pontosságát, vagyis olyan szignifikáns korrelációk okozói lehetnek, melyek függetlenek a kutatás által vizsgált pszichológiai változóktól. Ezek a hibaforrások a következők:

a) *elismerési vágy* — törekvés a kérdőív kitöltésénél arra, hogy a válaszok kielégítsék a feltételezett igényeket vagy a feltételezett szociális normákat;
b) *öndicséret* — törekvés arra, hogy a válaszadók önmagukat jó színben tüntessék fel;
c) *válaszadási beállítódás* — az a tendencia, hogy a válaszok következetesek legyenek; például bármi is a tanuló véleménye a nyelvóráról, ha egyszer már elkötelezte magát egy óra-specifikus kijelentésre adott reakciójában, nagy valószínűséggel más, kapcsolódó kérdésekre is hasonló jelleggel reagál.

UPSHUR és munkatársai (1978) kritikailag értékelték OLLER és PERKINS (1978) érvelését, és megállapították, hogy bár a két kutató nem bizonyította, hogy a kérdéses hibaforrások valóban jelentősen torzítják az affektív méréseket, kizárni sem lehet azok hatását, ugyanis „az úgynevezett attitűd-mutatók érvényessége különösen bizonytalan, mivel a mérés elvégzésekor keverednek az affektív és a kognitív műveletek" (100. o.).

OLLER (1981) beszámol egy 1980-ban munkatársaival végzett nagyszabású attitűd-vizsgálatról, és ennek eredménye jól összegzi a mérési és kiértékelési bizonytalanságokat: a számításba vett attitűd-változók egyike a társadalmilag ellentmondásos kérdések, ezen belül a marihuána legalizálása iránti attitűd volt, és a vizsgálat szerint:

„A marihuána skála szignifikáns korrelációt mutatott az angol nyelvtudás két mutatójával (diktálás és nyelvtan), és a korrelációs együtthatók mindkét esetben elérték vagy meghaladták a többi 108 kiszámított korrelációt. ... Az angol (mint idegen nyelv) tudás mértékének varianciájából a legnagyobb mennyiség, amit bármelyik attitűd-skála magyarázott, 0,16 volt" (233. o.).

Összefoglalásul, bizonyos fenntartással kell egyelőre fogadni az attitudinális/motivációs mutatók érvényességét és matematikai statisztikai feldolgozását, illetve nem szabad megfeledkezni arról, hogy a jelenlegi felmérési/számítási módszereket alkal-

mazva látszólag irreleváns szempontok, mint a marihuána legalizálása iránti attitűd is szignifikáns korrelációban állhatnak a nyelvtudás bizonyos kritériumaival.

Attitűd – motiváció – teljesítmény

Az attitűdök és a motiváció nyelvtanulásbeli szerepének tisztázását nagyban hátráltatja, hogy a két fogalom nem különül el mindig egymástól a szakirodalomban, és kölcsönös viszonyuk sincs egyértelműen meghatározva.

GARDNER és LAMBERT (1959) és általában a korai vizsgálatok az attitűdöket és a motivációt egyetlen összetett faktorként tárgyalják, melyek tehát együttesen hatnak ki a nyelvtanulás eredményességére. Később megjelenik az áthidaló „orientáció" fogalom az „integratív-instrumentális orientáció" kifejezésekben, de gyakran használják az „instrumentális-integratív közelítés/szemléletmód" kifejezéseket is, valamint a problémát teljesen kikerülő „instrumentalitás-integrativitás" főnévi alakokat.

Ez a terminológiai bizonytalanság azután kezdett zavart okozni, miután világossá vált, hogy az integratív-instrumentális kettősség nem elég árnyalt felosztás, az elméletek finomításához további változókat kell mérni, és meg kell határozni ezek pontos összefüggéseit is. A hetvenes évek vége óta számos tanulmány érintette az attitűd-motiváció-nyelvi teljesítmény viszonyát, de egyedül Gardner kísérelt meg egy új, egységes modellt kidolgozni (lásd összefoglalva GARDNER, 1982). A vizsgálatok nagy része inkább újabb szempontra, problémákra hívta fel a figyelmet (ezekről a következő részben számolok be).

A különböző motivációs felosztások, csoportosítások (például általánosan összefoglalva HILGARD és mts. 1979, 281–245. o., valamint a nyelvtanulásra vonatkozóan: BROWN, 1980, 112–115. o.) jelentősen eltérnek egymástól, de közös bennük, hogy a motivációt gyűjtőfogalomnak tekintik, és általában több szintű és jellegű összetevőre bontják. Így például MASLOW (1970) az emberi szükségletek hierarchikus felosztását javasolja, mely az alapvető biológiai motívumoktól (éhség, szomjúság stb.) a magasabb szintű pszichológiai motívumokig terjed (biztonságérzet, identitás, önértékelés stb.), és mindezeknek a kielégítése vezet az önmegvalósításhoz.

AUSUBEL (1968) felosztása szerint 6 különböző emberi vágy, illetve szükséglet képezi a motiváció alapját:
1. felfedezési vágy, 2. manipulálási vágy, 3. aktivitás iránti vágy, 4. stimuláció iránti vágy, 5. tudásvágy, 6. ego-növelés igénye (vagyis önmagunk másokkal való megismertetésének és elfogadtatásának a vágya). Más pszichológusok további lényeges szükségletekre hívták fel a figyelmet, mint például a teljesítmény, autonómia, elismerés, rend, változás stb. szükségletére.

Nelson és Jakobovits egy 1970-ben New Yorkban tartott konferencián (lásd összefoglalva BROWN, 1980, 113–4. o.) számba vették a nyelvtanulási motiváció szempontjából releváns összes lehetséges tényezőt, tehát mindazokat, amelyek valamilyen formában kihatnak a motivációra, elősegítik, vagy hátráltatják azt. A nyelvtanuló jellemzői között például olyan merőben eltérő jellegű faktorokat soroltak fel, mint az intelligencia, nyelvérzék, állhatatosság, tanulási stratégiák, önértékelés mértéke stb. Jól példázza ez a motivációmeghatározás nehézségét: a releváns tényezők száma szinte tetszőlegesen bővíthető, de amennyiben nem találni alapvető összefüggéseket közöttük, ez a bővítés egyáltalán nem gyümölcsöző.

Az attitűd és a motiváció fogalma sokszor nehezen elhatárolható, aminek következtében a két terminus egymáshoz való viszonyáról is ellentmondásos a kép a nyelvtanulási szakirodalomban.

A kezdeti, legáltalánosabb felfogás szerint az *attitűdbeli eltérések* okozói lehetnek *motivációs eltéréseknek,* amik okozói lehetnek *szociális viselkedési eltéréseknek,* ezek viszont *nyelvtudásbeli eltéréseket* eredményezhetnek (OLLER, PERKINS, 1978). Számos esetben azonban az első két elemet — attitűdöket és motivációt — egyenrangú tényezőkként kezelték. Ez a lineáris modell (attitűd-motiváció-viselkedés-nyelvtudás) képezte a nyelvtudás-kritériumú korrelációs számítások alapját.

Később több kutatás is megkérdőjelezte az attitűd és a nyelvtudás közti összefüggés általánosan elfogadott irányát. Angliában egy 10 éves felmérés során vizsgálták a franciaoktatás helyzetét. LITTLEWOOD (1984, 56. o.) összegzése szerint a kutatók „nem találtak egyértelmű bizonyítékokat arra, hogy a tanulók kezdeti attitűdjei komolyan kihatottak volna a későbbi nyelvtudásuk mértékére. Viszont a sikeres tanulókban a tanfolyamok alatt kedvező attitűdök fejlődtek ki, és ezek az attitűdök aztán újabb sikereket eredményeztek". Más vizsgálatok (lásd összefoglalva OLLER, PERKINS, 1978; GARDNER, 1982) is hasonló eredményre jutottak, tehát hogy a pozitív attitűdök a nyelvtanulási siker *eredményei* nem pedig fordítva.

GARDNER (1982) végül is nem fogadta el az attitűd-nyelvtudás viszony fordított irányultságát, de változtatott korábbi lineáris elképzelésén, és módosított modelljében attitűd és nyelvtudás közt — egy visszacsatolás révén — dinamikus interakciót feltételez.

Az újabb vizsgálatok mind jobban hangsúlyozzák (például OLLER, 1981; GARDNER, 1982), hogy az attitűdök nincsenek közvetlen kihatással a nyelvtudásra, hanem csak áttételesen, a motiváción keresztül befolyásolják azt. Tulajdonképpen a korábbi modellek is ezt sugallták, mégis a felmérések zöme attitűd és nyelvtudás közvetlen viszonyát próbálta mérni — nem sok sikerrel.

Újabban az attitűdöket a motiváció pszichológiai alapjaként, támaszaiként fogják fel, de — és ez egy másik alapvető módosítás — az elméletek szerint a motiváció nem kizárólag attitűdök által meghatározott, hanem más *motivációs támaszok* által is, mint például a tanár, illetve szülő kielégítésének vágya, jutalom ígérete, siker stb. Fokozatosan tehát egyre több fogalmat vesznek át az általános/pedagógiai pszichológiából.

GARDNER (1982) módosított modelljében a fent említett újítások úgy jelentkeztek, hogy az attitudinális változókat két fő ágra bontotta, *integrativitásra* és a *tanulási szituáció* (tanfolyam, tanár) *iránti attitűdökre,* „de hangsúlyozni kell, hogy más szempontok is felmerülhetnek. Ezek azért kerültek előtérbe, mert őket vizsgálták mindezidáig a legalaposabban" (144. o.). Az integrativitás központú motiváció-felfogást egy nyitottabb szemlélet váltotta fel, de GARDNER (1982, 141–2. o.) még tovább lazítja modelljének kötöttségeit: „Fontos megjegyezni, hogy ez a formuláció nem állítja azt, hogy az attitűdök és a motiváció a nyelvtudás egyetlen meghatározói. A legújabb formulációk szerint valójában ezek még csak nem is meghatározói, hanem sokkal inkább elősegítői a nyelvelsajátításnak".

Az attitűdök és a motiváció új megközelítése magával hozta, hogy a legújabb kutatások nem általában a motiváció-nyelvtudás viszonyt vizsgálják, hanem az áttételeket, a szóba jöhető egyéb változókat és módosító tényezőket.

GARDNER (1982) szerint a pozitív attitűdök nyelvtanulás-elősegítő hatásukat az odaadóbb *órai viselkedésen* és a nagyobb *kitartáson* át fejtik ki, valamint (GARDNER és mts., 1985) a feladatokhoz való *hozzáállás minőségén* át.

BIALYSTOK és FRÖHLICH (1978) egy kísérlet során hasonló eredményre jutottak: az attitűdök az *alkalmazott tanulási stratégiák* megválasztására fejtenek ki hatást, és ezen keresztül befolyásolják a nyelvtanulás mértékét.

OLLER (1981) további a nyelvtanulást elősegítő lépcsőfoknak tekinti a nyelvtanfolyamra való újrajelentkezést (a félév végén), valamint az osztálytermen kívüli nyelvhasználatot. Érvelése szerint az attitűdök és a motiváció ezeket a cselekedeteket befolyásolják.

Új eredmények, törekvések

A nyolcvanas évek elején tehát az idegennyelv-tanuláson belüli motivációkutatás, de általában a nyelvtanulás vizsgálata is, új szakaszába lépett. Lezárult a „gyermekkori" tentatív fejezet; egyértelművé vált, hogy a kezdeti közvetlen, lineáris modellek nem alkalmasak a nyelvelsajátítás folyamatának általános érvényű ábrázolására. Nagy eredménye viszont ezeknek a kutatásoknak, hogy kialakították a tudományág fogalomkészletét, és rávilágítottak alapvető problémaforrásokra, mint például az általános mérési nehézségek, a társadalmi miliők sokrétűsége és az attitűd-motiváció-teljesítmény viszony kidolgozatlansága.

Az utolsó fejezetben három szempontból elemzem a legújabb kutatásokat: a) a kísérletek, vizsgálatok során felmerült új változók és módosító tényezők; b) a motiváció módosulása, illetve változtatása; c) további ígéretes kutatási irányok.

Új változók, módosító tényezők

A következőkben olyan változókról, módosító tényezőkről lesz szó, amelyek alapjaiban befolyásolják a motivációs konstellációt, így amennyiben egy motivációs modell/felmérés nem vesz róluk tudomást, a kialakuló kép elkerülhetetlenül pontatlan lesz.

a) *A nyelvtanuló személyi változói: a tanuló kora*

Az idegennyelv-tanulást vizsgáló kutatások túlnyomó többsége felnőtt nyelvtanulókra irányult. A néhány gyerekeket vizsgáló felmérés eredményei szerint kisgyerekek esetében semmiféle összefüggés nincs az attitudinális tényezők és a nyelvtanulás mértéke között. GENESEE és HAMAYAN (1980, 108. o.) hat éves angol anyanyelvű kanadai gyerekek franciatanulását vizsgálták, és a következőképpen összegezték a kutatást: „Azok a kognitív és viselkedési mutatók, melyekről azt találták, hogy idősebb nyelvtanulóknál szignifikáns korrelációban állnak a nyelvtanulás mértékével, hasonlóan szignifikánsak voltak az általunk vizsgált gyerekeknél is. Másrészt viszont olyan affektív mutatók – például a célnyelv közössége iránti attitűdök – és személyiségtényezők, amelyek idősebb nyelvtanulók esetében szintén szignifikáns korrelációban voltak a teljesítménnyel, esetünkben vagy nem voltak szignifikánsak, vagy ha azok voltak, akkor az általunk vártakkal ellentétes irányban."

FILLMORE (1979) 5–7 éves mexikói gyerekek esetében hasonló eredményre jutott: a gyerekek szemmel láthatóan egyáltalán nem mutattak különösebb motivációt, hogy megtanulják az idegen nyelvet (angolt).

SCHUMANN (1975), LAMBERT (1980) és más kutatók is kiemelik viszont, hogy gyerekek esetében meghatározóak az otthonról hozott attitűdök, és jórészt ezeken múlik az idegen nyelvhez való hozzáállásuk. (Az aktív és passzív szülői szerepről Gardnerék modellje kapcsán volt már szó.)

A nyelvtanuló neme: LUDWIG (1983) vizsgálta a New York Állam Egyetemén nyelvet tanuló férfiak és nők attitudinális jellemzőit, és azt találta, hogy egyrészt a nők nagyobb arányban iratkoznak be nyelvtanfolyamokra, másrészt őket inkább a nyelv érdekessége vonzotta (integratív motiváció?) ellentétben a férfiakkal, akiknél a nyelv hasznossága (instrumentális motiváció) volt a fő vonzerő. McDONOUGH (1981) a már említett 10 éves angliai felmérés eredményei közt megemlíti, hogy jelentős volt a nemek közti eltérés: a lányok következetesen kedvezőbb attitűdöt mutattak a francia tanulás iránt, mint a fiúk.

Egyre több kutatás irányul a nyelvtanulók személyiségtényezőinek a vizsgálatára is, ezek ismeretetése azonban túlnyúlik e tanulmány keretein.

b) *Célnyelv-specifikus változók*

LUDWIG (1983) nyelvenként vizsgálta a tanulók attitűdjeit. Megállapította, hogy alapvető különbségek vannak abban, hogy a tanulók a különböző nyelvekhez hogyan közelednek. Nyelvválasztásuk indítékai között számos, eddig nem vizsgált ok szerepel, például a szép hangzás, a nyelv kultúrája, irodalma, valamint megtanulásának könnyűsége stb.

LITTLEWOOD (1984) felhívja a figyelmet arra, hogy teljesen sajátságos a motivációs helyzet olyan nemzetközi nyelvek esetében, melyeket a tanuló nem elsődlegesen az anyanyelvi közösséggel való érintkezés céljából tanul, hanem hogy kommunikálhasson másokkal, akik szintén tanulták a kérdéses nyelvet.

LAMBERT (1980) és GARDNER (1982) szociálpszichológiai szempontból összegzik a különböző nyelvek iránti eltérő attitűdöket, és megállapítják, hogy a motivációs alaphelyzet jelentős eltérést mutat az etnolingvisztikai kisebbségi csoportok szemszögéből. A francia-kanadai egyetemisták számára például az angoltanulás személyes és kulturális identitásuk ellen irányuló fenyegetést jelenthet, ami jelentősen hátráltathatja előmenetelüket. Gardner és Lambert megkülönböztetnek *additív* és *szubtraktív kétnyelvűséget,* aszerint, hogy a második nyelv tanulása magával vonja-e az első nyelv jelentőségének bárminemű csökkenését, akár az egyén, akár a közösség szempontjából.

c) *Eltérések a nyelv különböző aspektusainak az elsajátításánál*

GENESEE és HAMAYAN (1980) saját eredményeik és a szakirodalom áttekintése alapján megállapították, hogy a nyelv különböző aspektusaiban való teljesítmény különböző tényezők függvénye lehet. Így például fiatal nyelvtanulók negatív attitűdjeik ellenére is viszonylag magas szintre juthatnak olyan készségekben, melyek tanulása nem igényli a tanulók aktív órai részvételét (például hallás utáni megértés).

BIALYSTOK és FRÖHLICH (1978) hasonló következtetésre jutottak az affektív

tényezők általános áttekintésekor. Vizsgálatukban például az összetett „attitűd"-komponens csak egy nyelvi készséget — írást — befolyásolt, és a komponensen belül is csupán a motivációs intenzitás játszott szerepet; az integratív orientációnak és a tanulási szituáció értékelésének mutatói alig voltak kihatással az eredményre.

GARDNER és LAMBERT (1972) a Fülöp-szigeteken folytatott vizsgálataikról jelentették, hogy az instrumentális szemléletmód korrelációban állt az angol nyelv általános elsajátításának mértékével, míg az integratív szemlélet a nyelv „orális-aurális" aspektusával, vagyis a kommunikációs készséggel.

TARONE (1979) újabb szemponttal gazdagította a képet. Kutatásai szerint a tanuló által beszélt idegen nyelv (interlanguage) különböző stílusokból áll össze, és másmás szituációban más-más változat játszik szerepet; ezeknek a változatoknak önálló nyelvészeti és fonológiai sajátosságaik vannak. Tarone eredménye összevág a nyelvtanárok általános tapasztalatával, miszerint más hozzáállással lehet megtanulni a formális nyelvhasználat precíz nyelvtani szabályait, mint a könnyed csevegési fordulatokat.

d) *Nyelvtanulás célja*

A különböző integratív-instrumentális célokról már volt szó. Ezek azonban mind valamilyen önként vállalt, belső hozzáállást feltételeznek. De mi van akkor, ha a nyelv egyszerűen egy kötelező tantárgy?

LUDWIG (1983) amerikai egyetemi felméréseinél azt találta, hogy a nyelvtanulók negyede azért iratkozott be a kurzusra, hogy eleget tegyen valamilyen hivatalos követelménynek. LITTLEWOOD (1984) és McDONOUGH (1981) az említett tíz éves angliai felmérés kapcsán egyaránt kiemelik, hogy az általános iskolás gyerekek többsége a nyelvtanuláshoz pontosan úgy állt hozzá, mint más tantárgyakhoz, vagyis a tanulás mértékében gyakorlatilag nem játszottak szerepet a célnyelv, illetve a célnyelvi közösség iránti attitűdök. Ehelyett a motiváció általános aspektusai voltak relevánsak, mint például az órák élvezése, a változatos ingerek és mindenekelőtt az elért siker.

e) *Hol kerül sor a nyelvtanulásra?*

A különböző társadalmi miliők eltérő szerepét, valamint az idegen/második-nyelv tanulásának alapvető kettősségét már elemeztem. Most néhány általánosított tapasztalatról lesz szó.

Általános vélemény, hogy informális kontextusokban, vagyis minden olyan kötetlen helyzetben, ahol szabad nyelvgyakorlásra nyílik mód (például a célnyelv közösségében), megnő a motiváció szerepe, tehát az attitudinális változók és a teljesítmény közti együtthatók érzékelhetően magasabbak lesznek. KRASHEN (1981) összefoglalása szerint a motiváció és a nyelvtudás között akkor a legerősebb az összefüggés, ha a) a környezet képes megfelelő mennyiségű nyelvi ingert biztosítani, b) ha a nyelvet kommunikációs célra használják (vagyis nem mesterséges nyelvórai feladatoknál, hanem tényleges üzenet-közvetítő kommunikációnál).

Eszerint a feltételezés szerint optimális környezetben háttérbe szorul a nyelvérzék jelentősége, és a nyelvtanulás sikerességében döntően az számít, hogy a nyelvtanuló valóban meg akar-e tanulni az idegen nyelven.

Másik általánosítható tapasztalat (VAN ELS és mts., 1984), hogy a motiváció olyan közegekben lesz főként instrumentális jellegű, ahol a célnyelvet a nemzetek,

országok közötti kommunikációra használják, mint például az angolt számos harmadik világbeli országban vagy Európa kis népeinél. Ezzel szemben az integrativitás igen hatékony serkentő erő lehet egymás mellett élő népcsoportok esetében, valamint ha valaki be akar illeszkedni egy adott közösségbe.

f) *Milyen szinten és milyen intenzíven folyik a tanulás?*

Nagyon kevés tanulmány érinti ezt a problémát, ezek viszont (GARDNER és mts., 1977, 1979; OLLER és mts., 1977; LUDWIG, 1983) azt mutatják, hogy a tanulás más szintjein (alapfok, középfok) mások a célnyelv és a célnyelv közössége iránti attitűdök. Az előrehaladással párhuzamosan csökkenhet a célnyelv közösségének vonzereje, továbbá például az egyik lényeges kezdeti nyelvválasztási szempontot, a nyelv szép hangzását, fokozatosan felváltja a nyelv irodalma, kultúrája iránti érdeklődés.

Intenzív kurzusok, amint ezt Gardner és munkatársai megfigyelték, felerősíthetnek bizonyos negatív változásokat, például növekedhet az etnocentrikusság mértéke. Ugyanakkor a vizsgálatok során a negatív változások ellenére sem csökkent a nyelv tanulása iránti vágy, ami arra utal, hogy a motiváció új aspektusai aktivizálódtak. Feltételezhető, hogy alapvető eltérések vannak egy heti 3x45 perces és egy heti 40 órás nyelvtanfolyam jellemzői és hatása között is.

g) *Tanulási szituációs változók*

Az attitűd-kutatások zöme a célnyelv és a célnyelv beszélői iránti attitűdökre irányult, és alig néhány vizsgálat érintette a nyelvtanulás és a nyelvtanfolyam iránti attitűdöket. Gardner és munkatársai Attitűd és Motiváció Indexe (lásd korábban) tartalmaz ugyan ilyen mutatókat, de csak mint egy attitudinális összetevőt a sok közül. Gardner újabb modelljében (lásd előző fejezet) a tanulási szituáció iránti attitűdök már az integrativitással egyenrangú főkomponensek.

Idegennyelv tanulása esetén (például Magyarországon németül) a tanulási szituáció iránti attitűdök szerepe kulcsfontosságú, de ez a szerep még kanadai környezetben, *második nyelv* tanulásánál is jelentős: Naiman, Fröhlich és Stern (idézi KRASHEN, 1981: 167–8. o.) 1975-ben nagyarányú felmérést végeztek a francia tanulásról Torontóban, és azt jelentették, hogy a siker legjobb előrejelzője a diákok „általános attitűdje" volt: „Ezt a mutatót úgy lehet legpontosabban meghatározni, mint annak a megnyilvánulását, hogy egy tanuló miként fogja fel egyéni nyelvi szituációját, valamint általános attitűdjét az ebben a szituációban való nyelvtanulás iránt."

McLAUGHLIN (1980) a további kutatások elengedhetetlen feltételének tartja egy olyan tanulási szituációs tipológia kifejlesztését, mely számításba veszi a tanulót érő nyelvi input jellegét, a tananyagot, a kommunikációs feszültségeket és a szociális összefüggéseket.

REISS (1981) felhívja a figyelmet, hogy a különböző alkalmazott tanulási stratégiák is nagymértékben kihatnak a nyelvtanulás sikerére.

A motiváció módosulása, illetve változtatása

A motivációs felmérések számához képest nagyon kevés kutatás irányult annak a vizsgálatára, hogy milyen módon és mértékben változik a motiváció a nyelvtanulás so-

rán. Ennek egyik oka kétségtelenül az, hogy ilyen adatokat *longitudinális* felméréssel lehet szerezni, tehát hosszú ideig kell figyelemmel kísérni a kiválasztott csoportot. Amíg egyszerűbb, közvetlenebb vizsgálatok is sikerrel kecsegtettek, a kutatók nem vállalták a longitudinális vizsgálatokkal együttjáró nagy idő- és energiaráfordítást. Az eddigieknél árnyaltabb modellek kifejlesztése azonban, úgy tűnik hosszan tartó felméréssorozatokat igényel. A hosszanti felmérések két alapvető előnnyel járnak:

1. Kérdésessé vált, hogy egyáltalán lehetséges-e az affektív tényezők egzakt tudományos mérése (OLLER, 1981; UPSHUR és mts., 1978); a longitudinális felmérések viszont a *relatív* változást vizsgálják, tehát nem egy személyiségállapot explicit leírása a kiindulási alap, hanem a tapasztalt változások okainak feltárása. Ehhez járul hozzá még, hogy a longitudinális vizsgálatoknál a kísérleti alanyok nem csak statisztikákon, mutatókon keresztül jelentkeznek, hanem személyes kapcsolatban is vannak a kutatóval, aki ezáltal sok új tényezőt és szempontot vehet észre.

2. Az eddigi kutatások nagy tanulsága, hogy a nyelvelsajátítást leíró modelleknek nagyon sok eseti tényezőt, egyedi jellemzőt kell figyelembe venniük; a statisztikailag releváns mintájú keresztmetszeti felmérések elkerülhetetlenül annyi alesetet mosnak össze, hogy a modellek finomításában már nem segíthetnek. A hosszanti felmérések viszont egy-egy konkrét helyzet alapos vizsgálatán keresztül jóval finomabb és összetettebb meglátásokra adnak lehetőséget, valamint így mód nyílik a motivációs rendszer időbeni rétegeződésének a vizsgálatára.

[A longitudinális felmérések jelentőségére jó példa FILLMORE (1979) kutatása, aki egy éven keresztül figyelte 5 spanyol anyanyelvű kisgyerek angol tanulását. Annak ellenére, hogy a gyerekek száma nagyon alacsony volt, és az egy év sem igazán hosszú idő egy nyelv elsajátításának a folyamatában, a felmérés mégis alapvető tanulságokkal szolgált – lásd később.]

A motiváció tanulásközbeni *változásáról* volt már szó azoknak a kutatásoknak az ismertetése kapcsán, melyek szerint a nyelvtanulási siker az okozója a pozitív attitűdök kialakulásának. Ugyancsak érintették a motivációváltozást azok a kutatások, melyek a különböző tudásszintű nyelvtanulók eltérő motivációs beállítódását, valamint a tanulás intenzitásának a hatását vizsgálták (lásd előző fejezet f) pont). Ezek egyértelműen utaltak arra, hogy a nyelvtanulás során megváltoznak bizonyos attitudinális/motivációs jellemzők, ennél többet azonban nemigen tudtak kimutatni.

GARDNER (1982) beszámol néhány olyan kutatásról, ahol a nyelvtanfolyamról kimaradó diákokat vizsgálták, és azt találták, hogy a kimaradók általában alacsonyabb szintű attitűdöket mutattak, és a tanfolyam alatt ezek tovább csökkentek. Ez az eredmény azonban alig mond többet annál, amit még a kezdő nyelvtanárok is jól tudnak, vagyis hogy aki nem elég erősen motivált, az előbb-utóbb felhagy a nyelvtanulással.

Egyetlen olyan kutatást ismerek, melynek kitűzött célja volt a nyelvtanulás során bekövetkező változások mérése. Ezt MOSKOWITZ (1981) folytatta, aki a Carl Rogers által kifejlesztett személy-központú pszichológiai irányzat nyelvtanításbeli továbbvivője. 1977 tavaszi félévében munkatársaival nagyszabású felmérésbe kezdett annak meghatározására, hogy az általuk alkalmazott „ember-központú" oktatási módszerek miként befolyásolják a tanulók attitűdjeit, önértékelését és egymás elfogadásának mértékét. 11 amerikai középiskolai osztályban 6 nyelv oktatását vizsgálták. A felméréssorozatot 1978 tavaszán megismételték, hogy így igazolják az eredmények nem-esetleges voltát.

Az eredmények azt mutatják, hogy a vizsgált időszak alatt „szignifikánsan változott pozitív irányban a diákok összattitűdje a célnyelv tanulása iránt, továbbá hasonló változás jelentkezett a három alskálából kettő esetében is: a nyelvtanár iránti attitűdöknél, és abban, hogy hogyan érezték a tanulók magukat a nyelvórán" (151. o.). Ezenkívül szignifikánsan növekedett a tanulókban a közösségi érzés és az önértékelés mértéke is.

Moskowitz eredményei jelzik, hogy a motivációváltozás vizsgálatoknak nem csupán tudományos relevanciája van, hanem nagy a jelentőségük a gyakorlati nyelvoktatás szempontjából is, mert a módosító tényezők, illetve végbemenő változások pontosabb ismerete hozzásegítené a nyelvtanárokat, hogy diákjaikat ráhangolják az idegen nyelv tanulására.

További ígéretes kutatási irányok

SCOVEL (1978, 140. o.) affektív változókról szóló cikkét a következőképpen fejezte be: „A konklúzió úgy is hangozhat, mint egy jó hír—rossz hír vicc ... A jó hír az, hogy képesek vagyunk elkülöníteni affektív változókat a nyelvelsajátítás pszichológiájával foglalkozó kutatások során. A rossz hír az, hogy minél mélyebbre nyúlunk a nyelvtanulás témakörébe, annál összetettebb feladat lesz az egyedi változók elkülönítése."

A nyelvelsajátítás mechanizmusának kutatása, úgy tűnik, felöleli az egyén teljes személyiségének vizsgálatát. Ez azonban nem meglepő, ha arra gondolunk, hogy a nyelv az egyén identitásának az egyik legfontosabb dimenziója. De hogyan tovább?

McLAUGHLIN (1980) három szempontot említ, melyekre a szakirodalomban és a tudományos összejöveteleken fokozott figyelem irányul: a) a társadalmi kontextus és a nyelvhasználat szociálpszichológiai kölcsönhatása; b) különböző kognitív tanulási stílusváltozók és a nyelvtanulási teljesítmény összefüggése; c) a tanulási szituáció és a különböző egyének eltérő interakciója. Nagyon jellemző a bekövetkezett szemléletváltozásra, hogy mindhárom szempont összetett tényezők *kölcsönhatását* vizsgálja.

BIALYSTOK és FRÖHLICH (1978, 328–9. o.) hasonló jellegű következtetésre jutott: „Azok az empirikus kimutatások, melyek a kognitív és affektív tényezők nyelvtanulásbeli pozitív hatásáról tanúskodnak, azt sugallják, hogy ezek a tényezők sajátságos módon, majdhogynem szakosodottan segítik elő a tanulást. A feladat tehát nem az, hogy megállapítsuk, melyik tényező releváns a nyelvtanulás szempontjából, hanem sokkal inkább, hogy meghatározzuk azokat a specifikus körülményeket és feladatköröket, melyek maximálisan alá vannak rendelve az egyes tényező-csoportoknak."

FILLMORE (1979) az előző fejezetben említett felmérésében gyakorlatban is alátámasztja az előző emléleti fejtegetések relevanciáját. Az általa vizsgált öt gyerek az angol tanulást abszolút nulla fokról kezdte, és a vizsgált év végére nyelvtudásuk igen jelentős eltérést mutatott: egyikük (Nóra) szinte anyanyelvi szintig jutott, amíg egy másik gyerek még az alapvető kommunikációval is bajlódott. A kutatás tanulsága az, hogy Nóra nem azért ért el kiemelkedő eredményt, mert tehetségesebb volt a többieknél; néhány alapvető készség terén (például fonetikai kódolási készség, illetve hallás utáni emlékezet) többen is túlszárnyalták. „Nóra látványos nyelvtanulási sikerének a titka abban a speciális kombinációban rejlett, ami a személyiségét kitevő érdeklődési

körök, hajlamok, készségek, vérmérséklet, igények, motivációk között fennállt. Úgy tűnik, éppen azokat a dolgokat csinálta belső hajlandóságánál fogva szívesen, melyek elősegítik a nyelvtanulást" (221. o.).

A motiváció kutatásnak, érzésem szerint, a fenti általános irányzatot kellene követnie, tehát nem egyedi változók elkülönítésére, hanem struktúrák, rendszerek meghatározására kellene irányulnia. Érdemes lenne vizsgálni a változók különböző lehetséges összefüggéseit, patternjeit a nyelvtanulási siker, illetve kudarc tükrében. Valószínű, hogy ellenére a számos változónak, a gyökeresen eltérő motivációs-konstellációk száma véges (legalábbis a nyelvtanári tapasztalat ezt sugallja). Elképzelhetőnek tűnik a releváns motivációs képletek egyfajta tipológiájának a kialakítása.

Ehhez szervesen kapcsolódna a motiváció időbeni rétegződésének a vizsgálata. Saját tapasztalatomból tudom, hogy amíg angolból eljutottam a jelenlegi hivatásos nyelvtanári szintre, jó néhány igen különböző hajtóerő dolgozott bennem. Valószínű, hogy a nyelvtanulás *szakaszos* folyamat, több intuitíven elhatárolható szinttel (melyek egyénileg is változnak). A legnehezebb feladat átlépni egyik szintről a másikra (például tehetséges kezdőből középhaladóra, vagy folyékony középhaladóról felsőfokú szintre). Úgy tűnik, a megfelelő küszöbérték eléréséhez elengedhetetlenül szükséges új motivációs erők csatasorba állítása, vagyis bizonyos típusú motivációval csak bizonyos szintig lehet eljutni.

Irodalom

ANISFELD, M., LAMBERT, W.E., 1961, Social and psychological variables in learning Hebrew, *Journal of Abnormal and Social Psychology, 63,* 523–9, Utánközlés: GARDNER, LAMBERT, 1972, 217–27.

AUSUBEL, D., 1968, *Educational Psychology – A Cognitive View,* New York, Holt, Rinehart and Winston.

BIALYSTOK, E., FRÖHLICH, M., 1978, Variables of classroom achievement in second language learning, *Modern Language Journal, 62,* 327–36.

BROWN, H.D., 1980, *Principles of Language Learning and Teaching,* Englewood Cliffs, Prentice-Hall, Inc.

CARROLL, J.B., 1973, Implications of aptitude test research and psycholinguistic theory for foreign-language teaching, *Linguistics, 112,* 5–13.

CARROLL, J.B., 1981, Twenty-five years of research on foreign language aptitude, In: DILLER, K.C. (ed.), *Individual Differences and Universals in Language Learning Aptitude,* Rowley, Newbury House, 83–118.

CHASTAIN K., 1975, Affective and ability factors in second-language acquisition, *Language Learning, 25,* 153–61.

CHIHARA, T., OLLER, J.W. Jr., 1978, Attitudes and attained proficiency in EFL, A sociolinguistic study of adult Japanese speakers, *Language Learning, 28,* 55–68.

COOPER, R.L., FISHMAN, J.A., 1977, A study of language attitudes, In: FISHMAN, J.A., COOPER, R.L., CONRAD, A.W. (eds), *The Spread of English,* Rowley, Newbury House, 239–76.

FILLMORE, L.W., 1979, Individual differences in second-language acquisition, In: FILLMORE, C.J., KEMPLER, D., WANG, W. S-Y. (eds), *Individual Differences in Language Ability and Language Behaviour,* New York, Academic Press, 203–28.

GARDNER, R.C., 1980, On the validity of affective variables in second-language acquisition, conceptual, contextual, and statistical considerations, *Language Learning, 30,* 255–70.

GARDNER, R.C., 1982, Language attitudes and language learning, In: RYAN, E.B., GILES, H. (eds), *Attitudes towards Language variation,* London, Edward Arnold, 132–47.

GARDNER, R.C., LAMBERT, W.E., 1959, Motivational variables in second-language acquisition, *Canadian Journal of Psychology, 13,* 266–72, Utánnyomás: GARDNER, LAMBERT, 1972, 191–7.

GARDNER, R.C., LAMBERT, W.E., 1972, *Attitudes and Motivation in Second-Language Learning,* Rowley, Newbury House.

GARDNER, R.C., SMYTHE, P.C., KIRBY, D.M., BRAMWELL, J.R., 1974, *Second-Language Acquisition, A Social Psychological Approach,* Final Report, Ontario Ministry of Education, Grant-in-aid to Education, London, Ontario, Idézi: SCHUMANN, 1975.

GARDNER, R.C., SMYTHE, P.C., BRUNET, G.R., 1977, *Intensive second language study,* Effects on attitudes, motivation and French achievement, *Language Learning, 27,* 243–61.

GARDNER, R.C., SMYTHE, P.C., CLÉMENT, R., 1979, Intensive second language study in a bicultural milieu: an investigation of attitudes, motivation and language proficiency, *Language Learning, 29,* 305–20.

GARDNER, R.C., LALONDE, R.N., MOORCROFT, R., 1985, The role of attitudes and motivation in second language learning: correlational and experimental considerations, *Language Learning, 35,* 207–27.

GENESEE, F., HAMAYAN, E., 1980, Individual differences in second language learning, *Applied Psycholinguistics, 1,* 95–110.

HILGARD, E.R., ATKINSON, R.L., ATKINSON, R.C., 1979, *Introduction to Psychology* (Seventh Edition), New York, Harcourt Brace Jovanovich, Inc.

KRASHEN, S.D., 1981, Aptitude and attitude in relation to second language acquisition and learning, In: DILLER, K.C. (ed.), *Individual Differences and Universals in Language Learning Aptitude,* Rowley, Newbury House, 155–75.

LAMBERT, W.E., 1980, The social psychology of language, A perspective for the 1980s, In: GILES, H., ROBINSON, W.P., SMITH, P.M. (eds), *Language – Social Psychological Perspectives,* Oxford, Pergamon, 415–24.

LITTLEWOOD, W.T., 1984, *Foreign and Second Language Learning,* Cambridge, Cambridge University Press.

LUDWIG, J., 1983, Attitudes and expectations: A profile of female and male students of college French, German and Spanish, *Modern Language Journal, 67,* 216–27.

LUKMANI, Y.M., 1972, Motivation to learn and language proficiency, *Language Learning, 22,* 261–73.

MASLOW, A.H., 1970, *Motivation and Personality* (Second Edition), New York, Harper and Row.

McDONOUGH, S.H., 1981, *Psychology in Foreign Language Teaching,* London, George Allen and Unwin.

McLAUGHLIN, G., 1980, Theory and research in second language learning, An emerging paradigm, *Language Learning, 30,* 331–50.

MOSKOWITZ, G., 1981, Effects of humanistic techniques on attitude, cohesiveness and self-concept of foreign language students, *Modern Language Journal, 65,* 149–57.

NEUFELD, G.G., 1978, A theoretical perspective on the nature of linguistic aptitude, *International Review of Applied Linguistics, 16,* 15–25.

OLLER, J.W. Jr., 1981, Can affect be measured? *International Review of Applied Linguistics, 19,* 227–35.

OLLER, J.W. Jr., HUDSON, A.J., LIU, P.F., 1977, Attitudes and attained proficiency in ESL: A sociolinguistics study of native speakers of Chinese in the United States, *Language Learning, 27,* 1–27.

OLLER, J.W. Jr., PERKINS, K., 1978, Intelligence and language proficiency as sources of variance in self-reported affective variables, *Language Learning, 28,* 85–97.

PIERSON, H.D., FU, G.S., LEE, S., 1980, An analysis of the relationship between language attitudes and English attainment of secondary students in Hong Kong, *Language Learning, 30,* 289–316.

REISS, M., 1981, Helping the unsuccessful language learner, *Modern Language Journal, 65,* 121–8.

RITCHIE, W.C., 1978, Introduction: Theory and practice in second language research and teaching, In: RITCHIE, W.C. (ed.), *Second Language Acquisition Research,* New York, Academic Press, 1–9.

SCOVEL, T., 1978, The effect of affect on foreign language learning: A review of the anxiety research, *Language Learning, 28,* 129–42.

SCHUMANN, J.H., 1975, Affective factors and the problem of age in second language acquisition, *Language Learning, 25,* 209–35.

SPOLSKY, B., 1969, Attitudinal aspects of second language learning, *Language Learning, 19,* 271–83.

TARONE, E., 1979, Interlanguage as chameleon, *Language Learning, 29,* 181–91.

UPSHUR, J.A., ACTON, W., ARTHUR, B., GUIORA, A.Z., 1978, Causation or correlation: a reply to Oller and Perkins, *Language Learning, 28,* 99–105.

VAN ELS, T., BONGAERTS, T., EXTRA, G., VAN OS, C., DIETEN, A.J., 1984, *Applied Linguistics and the Learning and Teaching of Foreign Languages,* London, Edward Arnold.

WESCHE, M.B., 1981, Language aptitude measures in streaming, matching students with methods, and diagnosis of learning problems, In: DILLER, K.C. (ed.), *Individual Differences and Universals in Language Learning Aptitude,* Rowley, Newbury House, 119–54.