

Bakti Mária

SZTE Juhász Gyula Pedagógusképző Kar

ORCID:0000-0002-4304-6805

Motiváció és identitás az angol mint idegen nyelv tanulásában – angol-magyar két tanítási nyelvű általános iskolai tanulók körében

Absztrakt

Tanulmányunk célja, hogy áttekintse az angolt mint idegen nyelvet tanuló diákok motivációjához és identitásához kapcsolódó kutatásokat, majd röviden összefoglalja két korábbi, a hazai angol-magyar két tanítási nyelvű oktatás és az identitás témájához kapcsolódó vizsgálatunk eredményeit.

Kulcsszavak: Content and Language Integrated Learning, EFL, motiváció, identitás

1. Bevezetés

Tanulmányunk célja, hogy áttekintse az angolt, mint idegen nyelvet tanuló diákok motivációjához és identitásához kapcsolódó kutatásokat, majd röviden összefoglalja két korábbi, a hazai angol-magyar két tanítási nyelvű oktatás és az identitás témájához kapcsolódó vizsgálatunk eredményeit.

A nyelv és identitás témakörei nagyon szorosan kapcsolódnak egymáshoz; számos kutatás igazolta, hogy a nyelv kulcsfontosságú szerepet játszik az identitás kialakításban, és ez az idegen nyelvekre is vonatkozik (Edwards 2009). Az identitás és nyelv kapcsolatát vizsgáló kutatások számos érdekes eredményt hoztak, melyek többsége a motivációhoz is kapcsolódik.

2. Motiváció és identitás az idegen nyelvek tanulásában

Gardner a motivációs változókhoz kapcsolódó doktori dolgozatában használja először az *integratív orientáció* kifejezést, amely arra a hajlandóságra utal, hogy valaki egy másik nyelvet használó csoport tagja legyen (Gardner 1960: 12). Ezzel szemben az *instrumentális orientáció* arra utal, amikor a nyelvtanulók céljaik eléréséhez megfelelő szinten szeretnének elsajátítani az idegen nyelvet, de ugyanakkor szeretnének megtartani vagy javítani helyzetüket a „rég” csoportjukban (Gardner 1960:13).

A nyelvtanuláshoz kapcsolódó motiváció szakirodalmában az *integratív motiváció* vagy *integratív orientáció* terminusokat gyakran egymással felcserélve használják (Dörnyei, Csizér 2002), azonban a terminusok között van különbség. A legszélesebb kategória az integratív motiváció, amely magába foglalja a nyelvtanulási helyzettel kapcsolatos attitűdöket, motivációt és integrativitást (uo.). Az integrativitás részei például azok a jellemzők, amelyek pozitív megvilágításba helyezik a másik (idegen) nyelvet beszélőket (Gardner, MacIntyre 1993). Az integrativitás részét képezi például a pozitív hozzáállás a célnyelvi csoporthoz, érdeklődés az idegen nyelvek iránt, és az integratív orientáció. Dörnyei és Csizér (2002) arra a következtetésre jutnak, hogy az idegen nyelv tanulási motivációhoz kapcsolódó empirikus kutatásokban rendszerint megjelenik valamilyen integrativitáshoz kapcsolódó tényező, függetlenül attól, hogy milyen nyelvtanulókat és nyelvtanulási helyzeteket vizsgálunk (Dörnyei, Csizér 2002: 453).

A közelmúltban fontos paradigmaváltás játszódott le az angol mint idegen nyelv tanulásához kapcsolódó motivációkutatásokban (Ushioda, Dörnyei 2009), melyeknek elengedhetetlen része lett az identitás is a nyelvtanulói és nyelvtanítási motivációban. A paradigmaváltáshoz az

integratív orientáció két jelentős kritikája vezetett. Az első kritika szerint az angol mára globális nyelv lett, ennek eredményeképpen az integratív orientáció fogalmát nagyon nehéz alkalmazni, mivel nincs meg hozzá a jól definiált etnolingvisztikai közösség, amellyel a nyelvtanulók azonosulni tudnának. Azt látjuk, hogy mára az angol nyelv elkülönül az anyanyelvi beszélőitől és az anyanyelvi kultúráitól (Skutnabb-Kangas 2000). A második tényező, amelyet Ushioda és Dörnyei (2009) megemlít az, hogy mára az angol nyelvet egyre inkább alapvető készségnek tekintik, nem pedig idegen nyelvnek. Ez a két változás szükségszerűen vezetett az integratív orientáció fogalmának újragondolásához.

Japánban végzett kutatásai alapján Yashima (2002, 2009) az integratív orientáció olyan kiterjesztése mellett érvel, amely magában foglal egy általános nemzetközi kitekintést vagy nemzetközi attitűdöt, amelyet, többek között, az alábbiak jellemeznek: az angol nyelvet tanulók hajlandók arra, hogy külföldön tanuljanak vagy dolgozzanak, és nyitottak arra, hogy interkulturális partnerekkel kommunikáljanak. Azaz a japán kontextusban végzett vizsgálat eredményeképpen Yashima kiterjeszti az angol nyelv anyanyelvi beszélőinek külső referenciacsoportját egy nem specifikus, globális, angol nyelvet használó csoportra. Ez alapvető elméleti elmozdulást jelent az integratív orientációról való gondolkodásban: a nyelvtanulók mára ennek a globális közösségnek a részeként tekinthetnek magukra (Ushioda, Dörnyei 2009).

Ez az elmozdulás azt is eredményezte, hogy az angol mint idegen nyelv tanulásának motivációjában előtérbe került a személy és az identitás is, és a terület számos gondolatot vett át a pszichológia, az identitás és globalizáció, illetve a szociolingvisztika területéről (Ushioda, Dörnyei 2009). Az egyik példa erre Dörnyei és Csizér (2002) hazai longitudinális vizsgálata. A vizsgálat eredményei ezt mutatták, hogy az intergrativitás kulcsszerepet játszik az angol mint idegen nyelv tanulásához kapcsolódó motivációban. Azonban a szerzők azt is megjegyzik, hogy az integrativitás nem egy adott, L2 -t beszélő közösségbe való integrációt jelent, hanem inkább úgy tekinthetünk rá, mint a nyelvtanuló önképével való azonosulás folyamatára (Dörnyei, Csizér 2002: 456).

E vizsgálat eredményei alapozzák meg Dörnyei *L2 Motivational Self System* modelljét, amely pszichológiai elemekből építkezik. A modell szerint különbség van a nyelvtanulói *ideális énkép* és a szükséges énkép között; az előbbi minden olyan jellemzővel rendelkezik, amellyel a nyelvtanuló rendelkezni szeretne, míg az utóbbi azoknak a jellemzőknek az összessége, amelyekről a nyelvtanuló azt gondolja, hogy rendelkeznie kell velük (Dörnyei 2005). Ha az idegen nyelv megtanulása része az ideális énképnek vagy a szükséges énképnek, az erős motivációt jelent a nyelvtanulásban.

Az angol nyelv tanulásának motivációjához kapcsolódó vizsgálatok között találunk olyanokat is, amelyek kiindulási alapja az identitás és a globalizáció (Lamb 2004: 2009). Lamb arra a következtetésre jutott, hogy az indonéz nyelvtanulók bikulturális identitást szeretnének elérni, egyrészt globális polgárként, másrészt erős helyi identitással rendelkező helyi polgárként látják magukat.

Norton (2000) szociolingvisztikai alapú kritikájának alapja az, hogy az idegen nyelv tanulásának motivációjához kapcsolódó elméleteknek nincs olyan átfogó elméleti kerete, amely magába foglalná a nyelvtanulót és a nyelvtanulás kontextusát. Norton a nyelvtanulásra mint befektetésre tekint, és az identitást a következőképpen definiálja: „azt jelzi, hogy egy személy hogyan fogja fel a világhoz való kapcsolatát, hogyan építi fel ezt a kapcsolatot időben és térben, és milyen lehetőségeket lát ez a személy a jövőre nézve” (Norton 2000: 5).

Norton kiemeli azt is, hogy az emberek a nyelven keresztül alakítják ki az énképüket különböző helyszíneken és különböző időpillanatokban, továbbá azt, hogy a nyelv segít abban, hogy hozzáférjünk a hatalom társadalmi hálózataihoz, ahol lehetőségünk van arra, hogy hallassuk a hangunkat. Az idegen nyelv tanulásával a nyelvtanulók kulturális tőkét és társadalmi hatalmat halmozhatnak fel. Azt is meg kell jegyeznünk, hogy Norton befektetés-fogalma nem azonos a Gardner (1960) által definiált instrumentális orientációval. Norton hangsúlyozza, hogy az instrumentális motiváció egy egységes, rögzített, és ahistorikus nyelvtanulót feltételez, aki arra vágyik, hogy olyan anyagi forrásokhoz férjen hozzá, amelyek a célnyelvet beszélők privilégiumai (Norton 2000: 10). Ezzel szemben a befektetés fogalma olyan nyelvtanulót feltételez, aki összetett társadalmi háttérrel és többféle vágygal rendelkezik. Az információcserén felül a

nyelvtanulók folyamatosan alakítják saját identitásukat és a világgal való kapcsolatukat. Összegezve, a célnyelvbe történő befektetés valójában a nyelvtanuló időben és térben változó identitásába történő befektetésnek is tekinthető (uo.). Ez a megközelítés közelebb viszi Norton identitás-koncepcióját az integratív motiváció modernebb felfogásához.

3. Motiváció és identitás – hazai kutatások

A hazai angolnyelvtanulók motivációját és identitását több kutatás is felmérte. Dörnyei és Csizér 13-14 éves nyelvtanulókat vizsgált 1993-ban és 1999-ben, megismételt keresztmetszeti vizsgálatban. Eredményeik csökkenő érdeklődést mutattak ki a nyelvtanulás iránt az 1993 és 1999 közötti időszakban, az egyetlen kivételt az angol nyelv képezte (Dörnyei, Csizér 2002). A szerzők beszámolnak a nyelvi globalizáció folyamatáról, amelyben kirajzolódik a világnyelv (angol) tanulása és a nem-világnyelv (az angolon kívüli összes többi idegen nyelv) tanulásának trendje. Ebben a kontextusban az angol mint világnyelv megtartotta kiemelkedő szerepét a vizsgált időszakban. További eredmény, hogy az USA-hoz kapcsolódó attitűdök mindig pozitívabbak voltak, mint az Egyesült Királysághoz kapcsolódóak, azaz a nyelvtanulók az angolt mint világnyelvet sokkal inkább az Egyesült Államokkal azonosították, mint az Egyesült Királysággal (Dörnyei, Csizér 2002).

Csizér és Kormos (2009), Dörnyei L2MSS modelljét empirikus vizsgálatokkal támasztotta alá. Eredményeik azt mutatják, hogy az ideális énképet és az idegen nyelv tanulásához kapcsoló tapasztalatokat mérő rejtett dimenziók szignifikánsan hozzájárulnak a motivált tanulói magatartáshoz, míg a szükséges énkép kisebb szerepet játszott a vizsgálatban résztvevők motivációjában (Csizér, Kormos 2009: 85). Ezen felül azt találták, hogy a nemzetközi attitűd csak az ideális én része, és nem mutat korrelációt a szükséges énképpel (Csizér, Kormos 2009: 87).

4. Motiváció és identitás a két tanítási nyelvű oktatásban

A tartalom és nyelv integrálása (*Content and Language Integrated Learning*, CLIL), a motiváció és az identitás közötti kapcsolatot számos kutatás vizsgálta az oktatás különböző szintjein, sokszor egymásnak ellentmondó eredményekkel.

Sylvén (2017) több okot is felsorol arra, hogy miért motiválőbb a tartalom és nyelv integrálása (CLIL), mint az angol mint idegen nyelv (*English as a Foreign Language*, EFL) tanulása. Az okok között szerepel többek között az, hogy a CLIL órákon a nyelvet a nyelvtanulók valódi helyzetekben használják, valódi üzeneteket hoznak létre és dolgoznak fel. A CLIL órákon a tanulóknak írásban és szóban is meg kell nyilatkozniuk a CLIL-nyelven, ami nagyban hozzájárul a CLIL-nyelv elsajátításához, ami azután még inkább hozzájárul a tanulói motivációhoz (Sylvén 2010).

Navarro Pablo és García Jiménez (2018) általános és középiskolás EFL és CLIL nyelvtanulók motivációját vizsgálták; az eredmények nem mutatták egyértelműen azt, hogy a CLIL-programba járó nyelvtanulóknak magasabb szintű a nyelvtudása és motiváltabbak.

Oprescu (2015) egyetemi hallgatók körében vizsgálta a CLIL és a hallgatók kulturális identitása közötti kapcsolatokat, és arra az eredményre jutott, hogy az egyetemi hallgatók kulturális identitását elsősorban az anyanyelvük határozta meg, és nem talált kapcsolatot a CLIL és a hallgatók identitása között.

A Content and Language Integration in Swedish Schools (CLISS: Tartalom és nyelv integrálása a svéd iskolákban) egy olyan longitudinális vizsgálat volt, amelyben a motiváció a vizsgált tényezők egyike volt. A vizsgálatokat a három éves CLIL-középiskola kezdetén és befejezésekor végezték el (Sylvén 2017). Az eredmények azt mutatják, hogy a középiskola kezdetekor a CLIL-programban tanuló diákok jóval motiváltabbak voltak, mint azok a diákok, akik nem a CLIL-programba jártak, azaz a CLIL-nyelvtanulók jobban érdeklődtek az idegen nyelvek iránt, pozitívabban álltak hozzá az angol nyelvhez, és hajlandóbbak voltak angolul kommunikálni. Azonban a középiskola végére a CLIL-nyelvtanulók és a nem CLIL programba járó tanulók közötti szignifikáns különbségek eltűntek, például a CLIL-csoportba járó nyelvtanulók kevésbé szertették az angolt és kevesebb energiát fordítottak a nyelvtanulásra.

Child (2017) hatodik osztályos finn általános iskolai tanulók identitását vizsgálta. Három csoportot különített el: általános tantervű, zenei tagozatos és CLIL-programra járó tanulókat. Azt kutatta, hogy mennyire tekintik a tanulók a nyelvtanulást a célnyelvbe és az egyén társadalmi identitásába való befektetésnek. Eredményei azt mutatják, hogy a hatodik osztályos CLIL-programba járó tanulók jóval összetettebb és sokszínűbb módon fejezik ki az identitásukat, mint a zenei tagozatra járó tanulók, és jóval több előnyét látják a tagozatuknak, mint a zenei osztályba járó gyerekek. Amikor magukról kellett nyilatkozniuk, a CLIL-programra járó gyerekek 45%-a említette meg, hogy CLIL-programra jár, azonban csak 18%-uk említette meg, hogy jól tud angolul. A CLIL-programba járó tanulók tisztában voltak azzal, hogy a két tanítási nyelvű oktatásban való részvételnek nyilvánvaló előnyei vannak a jövőbeli munkavállalással, tanulással, külföldre kötéssel kapcsolatban, illetve az interkulturális kommunikációs készségeikkel kapcsolatban is. Ezek az eredmények jól mutatják, hogy a CLIL milyen fontos szerepet játszik az identitás és a nyelvtanulói identitás kialakulásában, már hatodik osztályosok körében is.

5. Hazai vizsgálatok a két tanítási nyelvű oktatás, a motiváció és az identitás köréből

A hazai oktatásban a CLIL leggyakoribb megjelenési formája a két tanítási nyelvű oktatás. A tanulók a célnyelvet heti 5 órában tanulják, emellett külön tantárgy a célnyelvi civilizáció is. Ezen felül legalább három tantárgyat tanulnak a CLIL-nyelven. Felmerül a kérdés, hogy a két tanítási nyelvű általános iskolák diákjai mennyire motiváltak, illetve hogy az identitásukat mennyire alakítja az, hogy két tanítási nyelvű iskolába járnak. Különösen érdekes megvizsgálni, hogy a tanulmányban ismertetett fejlemények (az angol mint alapvető készség, a nemzetközi attitűd) hogyan jelennek meg a hazai angol-magyar két tanítási nyelvű iskolába járó tanulók identitásában. A kérdések megválaszolásához egy kérdőíves felmérést végeztünk, amelynek részleteit Bakti (2020) és Bakti (2023) részletesen ismerteti. A vizsgálat Child (2017) kutatását ismételte meg, hat csoporttal:

1. hatodik osztályos két tanítási nyelvű osztály, a kérdőív kitöltésének nyelve magyar
2. hatodik osztályos két tanítási nyelvű osztály, a kérdőív kitöltésének nyelve angol
3. hatodik osztályos sporttagozatos osztály, a kérdőív kitöltésének nyelve magyar
4. nyolcadik osztályos két tanítási nyelvű osztály, a kérdőív kitöltésének nyelve magyar
5. nyolcadik osztályos két tanítási nyelvű osztály, a kérdőív kitöltésének nyelve angol
6. nyolcadik osztályos sporttagozatos osztály, a kérdőív kitöltésének nyelve magyar

A tanulóknak három kérdésre kellett válaszolniuk: ki vagyok én?, miért jó kéttannyelvű / sporttagozatos osztályba járni? Milyen haszna van a jövőre nézve a kéttannyelvű osztálynak / sporttagozatnak?

A sporttagozatos és a két tanítási nyelvű osztályok eredményeit (csoportok: 1, 3, 4, 6) összehasonlítva azt találtuk, hogy Child (2017) eredményeihez hasonlóan, a két tanítási nyelvű osztályba járó tanulók identitása összetettebb képet mutatott, mint a sporttagozatos osztályokba járó tanulóké. A csoportok között kor- és tagozatfüggő különbségeket is találtunk; a két tanítási nyelvű osztályokba járó tanulók esetében egyértelműen megjelent, hogy a két tanítási nyelvű tagozat számos előnnyel jár a jövőre nézve, illetve az interkulturális vagy nemzetközi attitűd is megjelent a válaszokban (pl. tanulás, munkavállalás külföldön, kommunikáció külföldiekkel). Az eredmények tükrözik a nemzetközi szakirodalomban felvázolt trendeket, azaz a tanulók nem feltétlenül az angolszász országokkal, illetve az angolt anyanyelvi szinten beszélőkkel azonosulnak, hanem inkább nemzetközi polgároknak látják magukat.

A kérdőívekre adott válaszokat a kérdőív kitöltésének nyelve alapján (csoportok: 1, 2, 4, 5) is összehasonlítottuk (Bakti 2023). Az volt a feltételezésünk, hogy az angolul kitöltött kérdőívekben erősebben megjelenik az angol nyelv szerepe a tanulók énképében, illetve az angol nyelvtudás, mint a két tanítási nyelvű képzés előnye. Az eredmények nem voltak összhangban a várakozásainkkal: a tanulók alig említették meg az angol nyelvtudást, amikor saját magukat kellett bemutatniuk. Azonban abban az esetben, amikor a két tanítási nyelvű képzés előnyeit kellett bemutatniuk, a tanulók már jóval gyakrabban említették meg az angol nyelvtudást mint

előnyt. A kérdőívet angolul kitöltő nyolcadik osztályos csoport szignifikánsan gyakrabban említette meg az angol nyelvtudást, mint a többi csoport. A két tanítási nyelvű oktatás jövőbeli hasznára vonatkozó kérdésre a kérdőívet angolul kitöltő csoportok szignifikánsan gyakrabban említették meg az angol nyelvtudást, mint a kérdőívet magyarul kitöltő csoportok.

A tanulók válaszaiból világos lett az is, hogy inkább az angolt globális idegen nyelvként beszélő nemzetközi csoporttal azonosulnak, és nem az angolt anyanyelvként beszélőkkel. Érdekes módon a kérdőívet magyarul kitöltő csoportok több olyan választ adtak, amely a nemzetközi attitűdhöz köthető, mint azok a csoportok, amelyek angol nyelven töltötték ki a kérdőívet. A nemzetközi attitűd a külföldi munkavállalás és tanulás említésben jelenik meg, azaz nem kifejezetten Nagy-Britanniát vagy az Egyesült Államokat említik meg a tanulók, akik közül sokan az angolt mint alapvető készséget említik meg. Ezek az eredmények összhangban vannak azokkal a változásokkal, amelyeket az angol mint idegen nyelv tanulásához kapcsolódó motivációs irodalom is felvázol (Ushioda, Dörnyei 2009).

Irodalom

- Bakti M. (2020). Identitás a két tanítási nyelvű általános iskolai oktatásban. In: Bakti M., Újvári E. (szerk.). *Nyelv és identitás*. Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó. 75–88.
- Bakti M. (2023). Motivation and identity of primary CLIL learners. A Hungarian perspective. *Alkalmazott nyelvtudomány*, 23(1), 1–17. <https://doi.org/10.18460/ANY.2023.1.001>
- Child, C. (2017). *How 6th Grade CLIL Students See Themselves. A Comparative Study*. University of Tampere, Master's Thesis. <https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/101087/GRADU-1495003594.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Utolsó letöltés: 2019. 11.02.
- Csizér, K., Kormos, J. (2009). Learning Experiences, Selves and Motivated Learning Behaviour: A Comparative Analysis of Structural Models for Hungarian Secondary and University Learners of English. In: Ushioda, E., Dörnyei, Z. (szerk.). *Motivation, Language Identity and L2 Self. Multilingual Matters*. 81–98.
- Dörnyei, Z. (2005). *The Psychology of the Language Learner. Individual Differences in Second Language Acquisition*. Lawrence Earlbaum.
- Dörnyei, Z., Csizér, K. (2002). Some Dynamics of Language Attitudes and Motivation: Results of a Longitudinal Nationwide Survey. *Applied Linguistics*, 23(4), 421–462.
- Edwards, J. (2009). *Language and Identity*. Cambridge University Press.
- Gardner, R. C. (1960). Motivational variables in second language acquisition. McGill University, Doctoral Thesis. <https://publish.uwo.ca/~gardner/docs/phd.pdf> Utolsó letöltés: 2022. 02. 15.
- Gardner, R. C., MacIntyre, P. D. (1993). A student's contributions to second-language learning. Part II: Affective variables. *Language Teaching*, 26, 1–11.
- Lamb, M. (2004). Integrative motivation in a globalizing world. *System*, 32, 3–19.
- Lamb, M. (2009). Situating the L2 Self: Two Indonesian learners of English. In: Ushioda, E., Dörnyei Z. (szerk.). *Motivation, Language Identity and the L2 Self. Multilingual Matters*. 229–244.
- Navarro P. M., García J. E. (2018). Are CLIL Students More Motivated? An Analysis of Affective Factors and Their Relation to Language Attainment. *Porta Linguarum*, 29, 71–90.
- Norton, B. (2000). *Identity and Language Learning: Gender, Ethnicity, and Educational Change*. Longman Pearson Education.
- Opreescu, M. (2015). Cultural Identity through CLIL. *Romanian Journal of English Studies*, 12(1), 34–29. <https://doi.org/10.1515/rjes-2015-0005>
- Skutnabb-Kangas, T. (2000). *Linguistic Genocide in Education – or a Worldwide Diversity and Human Rights?* Lawrence Earlbaum.
- Sylvén, K. L. (2017). Motivation, second language learning and CLIL. In: Llinares, A., Morton, T. (szerk.). *Applied Linguistics Perspectives on CLIL*. John Benjamins. 51–65. <https://doi.org/10.1075/llt.47.04sylv>
- Ushioda, E., Dörnyei, Z. (2009). Motivation, Language Identities and the L2 Self: A theoretical Overview. In: Ushioda, E., Dörnyei Z. (szerk.). *Motivation, Language Identity and the L2 Self. Multilingual Matters*. 11–15.
- Yashima, T. (2002). Willingness to communicate in a second language: The Japanese context. *Modern Language Journal*, 86(1), 54–66.
- Yashima, T. (2009). International Posture and the Ideal L2 Self in the Japanese EFL context. In: Ushioda, E., Dörnyei Z. (szerk.). *Motivation, Language Identity and the L2 Self. Multilingual Matters*. 144–163