

ROHONYI BORBÁLA

A motivációról és egyéb démonokról

Motivációkutatás a nyelvoktatásban és a fordítástudományban

Köztudott, hogy amikor egy riporter megkérdezte, miért akarja megmászni a Mount Everestet, Sir George Leigh Mallory így válaszolt: „Mert ott van.”

On motivation and other demons. Motivation research in language teaching and translation studies

Foreign language teaching is an area where motivation theories, rooted in psychology, have thrived and their application has substantially enriched teaching practice. Translation teaching, on the other hand, has benefited much less from the theoretical approaches to motivation.

This paper attempts to show how motivation research evolved in the past decades, specifically in the area of L2 teaching. It describes how the long prevailing concept of integrative motivation was finally challenged and gave way to new theoretical constructs such as Zoltán Dörnyei's L2 motivational self-system. The relevant stages of Zoltán Dörnyei's extensive research on motivation are presented in their context and in detail.

This is followed by examples from motivation research in the field of translation studies, pointing in new directions in research as well as in practice. Finally, a broad proposal is made of how the L2 motivational system, in particular the concept of the ideal self, could be adapted to the teaching of translation.

A nyelvtanulók valamilyen okból szeretnének kommunikálni a választott idegen nyelven, a fordítókat pedig az motiválja, hogy „ott van” az a témérdek szöveg, amit le kell fordítani ahhoz, hogy a forrásnyelvet nem beszélők is értsék. Az alábbiakban megkísérlek bemutatni néhány, az idegennyelv-oktatás terén a motivációról létrehozott elméletet és modellt, majd a problémafelvetés erejéig kitérek a motivációkutatás néhány fordítástudományi eredményére és Dörnyei Zoltán motivációs érendszerének lehetséges gyakorlati alkalmazására a fordításoktatásban. A fordítás fogalmát a tanulmány tágan értelmezi: amikor nem szükséges a megkülönböztetés, a fordítást és a tolmácsolást egyaránt érti alatta.

Bevezetés – elméleti megközelítések

A motivációkutatás hagyományaihoz híven a fogalom tisztázása érdekében első lépésként Atkinsonhoz és a motiváció pszichológiai megközelítéséhez célszerű visszanyúlni. Atkinson mondta ki, hogy a motivációs folyamatok határozzák meg a célirányos viselkedések irányát és intenzitását, valamint hogy ezeket tudatos vágyakként éljük át (Atkinson et al. 2003: 287). Más szóval motivációs folyamatok irányítanak bennünket, ezek

készítenek cselekvésre, és határozzák meg vágyainkat. Lemondhatunk a vágyainkról, és olyasmit is meg tudunk tenni, amit nem szeretnénk. De sokkalta nehezebb, sőt talán lehetetlen motívumainkat közvetlenül befolyásolni. Tudatos döntéseink sokkal inkább következményei aktuális motivációs állapotainknak, mintsem okai azoknak (Atkinson et al. 2003: 287). A tanulás és a fejlődés érdekében ezért olyan fontos az oktatásban is a motivációs állapot felderítése, számbavétele és kiaknázása, csakúgy, mint annak a kutatása, mennyiben befolyásolható, és mennyiben optimalizálható maga a motiváció.

A mai termelési-technológiai terminológia legszívesebben gyökéroknek nevezi az adott probléma bekövetkezését megelőző feltételeket, amelyek felelőssé tehetőek a problémához vezető állapot kialakulásáért. Hasonlóképpen nevezhetnénk gyökéroknek a motivációt az eredmény, a siker szempontjából. A gyökérok kutatására mindeddig talán több erőfeszítés irányult a nyelvoktatás általános kérdéseivel foglalkozó stúdiumokban, mint számos speciális témakörben, így például a fordításoktatás merőben specializált területén, mivel a nyelvoktatásban a motiváció közismert és általánosan elfogadott központi tényező. Az idevágó kutatások rövid áttekintésekor is észben kell tartanunk azonban, hogy a motivációs állapotokat közvetlenül szabályozó folyamatok „két tényezőtől erednek: belső készítéseinkből és külső ösztönzőkből” (Atkinson et al. 2003: 318).

A különböző lélektani iskolák megközelítéseinek ismertetésekor Sermann Eszter azt írja, hogy a behavioristák a motiváció két fajtáját különböztetik meg: a külső (extrinsic) és a belső (intrinsic) motivációt – a tanulásban a belső motiváció szerepét hangsúlyozzák, szemben a külső motivációval. A kognitív iskola motivációfelfogása szerint szintén a belső motiváció a fontos, mert ha a tanulók vágnak a tudás megszerzésére, akkor erősödik bennük az érzés, hogy a tudásért tanulnak (Sermann 2006).

Bár a motivációt tárgyaló nyelvoktatási és fordítástudományi irodalomban egyetértés mutatkozik azzal kapcsolatban, hogy a pszichológiai alapvetések megkerülhetetlenek, sőt a motiváció tanulmányozásának a kiindulópontjául szolgálnak (Dörnyei 1994a, Sermann 2006), egyes kutatók filozófiai megfontolásokból ezzel ellentétes álláspontra helyezkednek. Rivca Gordon, számos Sartre-ról szóló mű társszerzője a *Sartre Studies International* című folyóiratban publikált kritikai hangvételű esszéjében hangsúlyozza, hogy az ontológiai megközelítés sem mellőzhető (Gordon 2006). Ebben a cikkében, melynek a *Let's get rid of motivation: Sartre's wisdom* (Szabaduljunk meg a motivációtól: Sartre bölcsessége – a szerző fordítása) címet adta, azzal vádolja a motivációról értekező angolszász társadalomtudósokat, hogy figyelmen kívül hagyják az ontológiai kérdéseket és Sartre gondolatait. Azt állítja, hogy „Jean-Paul Sartre az egyetlen egzisztencialista, aki részletesen leírja, leginkább *A lét és a semmi* című művében a motiváció fogalmából adódó problémákat” (Sartre 1956; Gordon 2006: 59 – a szerző fordítása).

Gordon tolmácsolásában Sartre szabadságértelmezésének megfelelően meg kell válni a motiváció fogalmától. Mivel a szabadság elsőrendű fontosságú, és nem vezethető vissza semmi másra, elvetendő minden olyan megközelítés, amely nem vesz tudomást a szabadságról, illetve olyan bálványokat hoz létre, amelyekkel a szabadság elutasítása bizonyítható. Kifogásolja, hogy a szabadság fogalma még csak fel sem bukkan a motivációval foglalkozó pedagógiai tanulmányokban, vagy ha mégis, akkor nem kapcsolják Sartre gondolatait az oktatás problémáihoz. Szerinte az oktatáselmélettel foglalkozó szakértőknek azért kell megszabadulniuk a motiváció fogalmától, mert a

szabadság lehetővé teszi számunkra, hogy egy bizonyos motívumot a lehetséges sok közül egy lehetséges választásként tegyünk a magunkévá. Alapvető félreértés, ha például egy matematikatanár azt mondja, hogy némelyik diákja motiváltabb a többiekénél. Sartre arra a megállapításra jutna, hogy némelyik diák úgy döntött, motiváltabb lesz másoknál a matematika tanulásában. A diák szabadsága az elsődleges (Gordon 2006).

Gordon az önmeghatározás fogalmát szigorúan elválasztja a motivációtól. Sartre műveiből vett példákkal támasztja alá, hogy ezek különböző jelenségek leírására szolgáló fogalmak. Az az álláspontja, hogy a pedagógusoknak a diák „eredeti tervének” a jelentését kell megfejteniük. Már az is nagy jelentőségű a diákra nézve, ha tanárai tudatában vannak e terv létezésének. A pedagógusnak tisztában kell lennie azzal, hogy ezt a tervet a diák fenntartja mint „választást”, és ezt a tanár nem befolyásolhatja, ha azonban felismeri, az gazdagíthatja a diákhoz való viszonyát. A motiváció előtérbe helyezése szerinte egyet jelent a szabadság, a spontaneitás, a kreativitás, a nagyvonalúság, az öröm és a párbeszédes felfedezések elutasításával, és ezek helyett a középszerűségre, a felületességre és a szűklátókörűségre bátorítja a diákokat (Gordon 2006: 6).

A pedagógusoknak tehát abba kell hagyniuk a motivációról való vitát, írást és gondolkodást. A szabadságra és a szabadság által kell nevelniük; akkor remélhetik, hogy olyan irányba tudják befolyásolni a diákokat, hogy rendkívüli és egyedülálló személyiséggé váljon a világban (Gordon 2006: 6 – a szerző fordítása).

Mint látjuk, Gordon szélsőséges Sartre-értelmezése provokatív ellenpontot kínál a motiváció fontosságát hangúlyozó tanulmányokhoz. Az a felszólítás, hogy a motivációról való gondolkodást be kell rekeszteni, a motiváció kutatóját éppen az ellenkezőjére buzdítja. Gordon állásfoglalásának nem az a legsarkalatosabb pontja, hogy a lételméleti megközelítést hiányolja a motivációkutatásból, hanem az, hogy a motiváció fogalmát Sartre nyomán összeférhetetlennek tartja a szabad választást érvényre juttató „eredeti terv” koncepciójával, és ezért kiiktatja az oktatásemlelemből. Ezzel szemben én úgy látom, hogy a motiváció szerepének elismerése összeegyeztethető az egzisztencialista felfogással, miszerint életünk döntések sorozata, és döntéseink határozzák meg, kik vagyunk. A motiváció éppen az a rejtélyes démoni valami, választás, ha úgy tetszik, amely a döntéseinket irányítja. Úgy tűnik, mintha Gordon a motiváció fogalmát elsősorban vagy kizárólag a külső motivációra szűkítené le, és ezzel eleve kizárja annak a lehetőségét, hogy az „eredeti terv” és a szabadság összhangba hozható legyen a belső vagy integrált motivációval, és így az oktatás szolgálatába lehessen állítani, ideértve természetesen a fordítás oktatását is.

E bölcséleti kitérő után érdemes röviden áttekinteni a motiváció kutatásának a nyelvoktatás terén elért fontosabb eredményeit.

Motivációkutatás a nyelvoktatásban ***Az integratív motiváció fénykora és hanyatlása***

Dörnyei Zoltán immár több évtizede folyó kutatásainak első szakaszában a motiváció konceptualizációjával foglalkozott az idegennyelv-oktatásban, Gardner és Lambert (Gardner–Lambert 1972) tízéves kutatási eredményeinek figyelembevételével. Eredményeiről a *Conceptualizing motivation in foreign language learning* (A motiváció fogalmának interpretációja az idegennyelv-oktatásban – a szerző fordítása) című ta-

nulmányában ad számot (Dörnyei 1990). Tőlük átvette az integratív motiváció fogalmát, amelynek alapja az a megállapítás, hogy a nyelvelsajátításban elért siker a tanuló által a célnyelvi-kulturális csoporttal szemben tanúsított érzelmi viszonyulás függvénye. Ezt Kanadában a második nyelvel kapcsolatban végzett kutatás eredményeképpen állapították meg (Dörnyei 1990): „Az integrativitás arra utal, hogy egy általunk értékelt közösség nyelvét vágyunk megtanulni, hogy kommunikálhassunk a közösség tagjaival, és esetleg néha olyanná is váljunk, mint amilyenek ők” (Dörnyei 2009b: 22 – a szerző fordítása). Az integratív motiváció ennél jóval összetettebb, több elemből álló konstrukció, elemei „az érdeklődés idegen nyelvek iránt”, „a célnyelv megtanulása iránt érzett vágy”, „a célnyelv megtanulásával kapcsolatos attitűd”, „a célnyelvi közösséggel való interakció utáni vágy” és „a célnyelvi közösséggel kapcsolatos attitűdök” (Gardner 1982, idézi Dörnyei 1990: 46 – a szerző fordítása). Ettől elkülönül az instrumentális motiváció, amelynél a tanuló érdeklődése az idegen nyelv iránt pragmatikai, hasznelvű indíttatású, ilyen motiváló tényező lehet például a jobb munkalehetőség és a magasabb fizetés (Dörnyei 1990).

Dörnyei Gardner és Lambert (Gardner–Lambert 1972) második nyelvre vonatkozó kategóriáit idegennyelv-tanulási kontextusban vizsgálta Magyarországon, és arra az eredményre jutott, hogy az instrumentális motívumok ebben az esetben is hozzájárulnak a motivációhoz, ám olyan elemeket is tartalmaznak, amelyek részben integratív jellegűek. Az integratív motivációs alrendszer tehát az idegennyelv-tanulási kontextusban is érvényre jut.

Négy évvel később, 1994-ben élénk vita alakult ki a *The Modern Language Journal* című folyóirat hasábjain. „A vita kiindulópontja Robert Gardner és Wallace Lambert instrumentális-integratív motivációs modellje volt. Gardner és Lambert kanadai kutatók az ötvenes évek végén kezdték kutatássorozatukat, amikor az attitűdök és a motiváció szerepét kívánták meghatározni a második nyelv elsajátításában” (Sermann 2006: 109). Dörnyei ezekre a kutatásokra építve idegennyelv-tanulási kontextusban vizsgálta és gazdagította a második nyelv elsajátításáról közzétett eredményeket. Az alapvető különbség a két minta között az volt, hogy az idegennyelv-tanulási környezetben a magyar diákok – eltérően a kanadai felmérések alanyaitól – nem voltak kapcsolatban célnyelvi közösséggel. A kanadai kutatások mindenestre hosszú éveken át szolgáltak kiindulási alappal a motivációval kapcsolatos szakmai vitákhoz és különféle modellek kialakításához.

Dörnyei szerint az 1990-es években a mindaddig általánosan elfogadott, sőt „ironikus módon túlzott népszerűségnek örvendő” Gardner-féle modell (Dörnyei 1994a: 273 – a szerző fordítása) egyes elemeit azért kezdték el megkérdőjelezni, mert a kutatók a legfrissebb pedagógiai és pszichológiai kutatási irányvonallal összhangban pragmatikusabb, inkább oktatásközpontú megközelítést kerestek. Dörnyei egy olyan, az osztálytermi oktatásra alkalmazható, többszintű és eklektikus nyelvtanulásmotiváció-konstrukciót javasolt, amelyben elkülönül egymástól a nyelvi szint, a tanulói szint és a tanulási szituáció szintje (Dörnyei 1994a). Javaslatokat tett a nyelvtanulók motivációjának növelésére a három szintnek és azok alkotórészeinek megfelelően.

A *The Modern Language Journal* hasábjain kibontakozó szakmai vita keretében Gardner és Tremblay válaszolt Dörnyei, Crookes és Schmidt, valamint Oxford és Shearin felvetéseire (Gardner–Tremblay 1994), majd Gardner és társai kritikai észrevételeire reagálva Dörnyei megindokolta, miért látta szükségesnek a Gardner-modell

kiterjesztését. A Gardner által használt és általánosan elfogadott definíció, amelyre Dörnyei is épít, a következő: „A motiváció nem más, mint azon tényezők összessége, amelyek stimulálják a viselkedést, és irányt adnak neki” (Dörnyei: 1994a, idézi Sermann 2006: 109). A célorientáltság és az intenzitás a motiváció kvalitatív és kvantitatív dimenziói, amelyek szerepet játszanak a második nyelv elsajátításában.

A vita során az egyik vitatott kérdés mélyén terminológiai problémák húzódtak meg. „A terminológiai probléma több csupán technikai kérdéssé; a legfontosabb terminusok és bizonyos metaforák hozzátartoznak bármely elmélet lényegéhez, és jelentősen befolyásolják annak értelmezéseit és alkalmazását” – írta Dörnyei (Dörnyei 1994b: 516 – a szerző fordítása). Rámutatott továbbá, hogy Crookes és Schmidt már eleve abból indultak ki, hogy a szakirodalom kettős értelemben használja a motiváció fogalmát: egyrészt a másodiknyelv-elsajátítás kutatói, másrészt pedig az idegen nyelvet tanító tanárok szempontjainak megfelelően.

Egy másik félreértés forrása az integratív jelző megjelenése Gardner modelljének több különböző szintjén, ahol van integratív motiváció, szemben az instrumentális motivációval, és emellett van integratív orientáció is. Gardner ugyan azt vallotta, hogy az elérendő cél kitűzése, más szóval az orientáció megkülönböztetendő a motivációtól, Dörnyei úgy látta, hogy ez a két fogalom az idegen nyelvvel foglalkozó szakirodalomban egymással felcserélhető értelemben használatos, és erre vezette vissza az integratív és instrumentális tényezőkről kialakult polémiát is. Bár a gardneri értelmezésben az orientáció különbözik a motivációtól, az integratív orientáció egyszersmind részét képezi az integratív motivációnak. Azaz, érvelt Dörnyei, a motiváció fogalmát Gardner nem tágabb értelemben használja, a viselkedési szándékok összességét értve alatta, hanem a saját technikai meghatározásának megfelelően. A motivációs pszichológia művelői más kontextusokban is gyakran a célt tekintik a motiváció központi elemének. Ezekben a fogalompárokon kívül többen vitatták a motiváció és az attitűdök kapcsolatát is. A vitatott kérdésekben elfoglalt álláspontjának kifejtésén túlmenően a vita során Dörnyei nem győzte hangsúlyozni: a másodiknyelv-tanulás terén végzett motivációkutatás legnagyobb, áttörést jelentő eredménye Gardnernek és társainak az a felismerése volt, hogy a második nyelv tanulásában elért siker a tanulónak a célnyelvi közösség iránti attitűdjétől függ (Dörnyei 1994a).

A vita egyik jelentős eredménye, hogy az integratív-instrumentális dichotómiát a résztvevők – ha nem is egyöntetűen, de több részletkérdés tekintetében egyetértésre jutva – kölcsönösen meghaladottnak nyilvánították. Többen rámutattak, hogy a második nyelv tanulásában nem csak ez a kétféle motiváció játszik szerepet, emellett ezek pozitív korrelációt is mutatnak. Az empirikus kutatások bebizonyították, hogy a pragmatikus instrumentális tényező hiánya nemcsak az idegennyelv-tanulási kontextusban lehet jellemző: bizonyos mintákban jelen van a haszonelvűség, míg másokban nincs.

Könnyen belátható, hogy általános iskolai tanulók esetében például kevésbé relevánsak a haszonelvű motívumok, mint felnőtt nyelvtanulóknál. A félreértések egy másik része, amelyet a vita során sikerült tisztázni, abból adódott, hogy az integratív és instrumentális orientáció fogalmait Gardner – mint láttuk – következetesen megkülönböztette a motivációtól, más kutatók azonban ezt nem tették meg, s integratív és instrumentális *motivációról* beszéltek (Sermann 2006). Dörnyei a vita lezárásakor így foglalt állást: „a motivációkutatás célja a jövőben alternatív vagy módosított mo-

tivációs modellek kidolgozása volna, [...] szükség van olyan elméleti tanulmányokra, amelyek meghatározzák a motivációról való gondolkodás vonulatait, és megmutatják az irányt az empirikus kutatások felé” (Dörnyei 1994b: 522, idézi Sermann 2006: 109).

Az idegen nyelvi motivációs énrendszer

Mivel jelen tanulmányban nem lehet céloM Dörnyei összes művének áttekintése, és nem vállalkozhatok arra sem, hogy bemutassam az idegennyelv-oktatás terén folyó motivációkutatás több évtizedes fejlődését, ez utóbbi érzékeltetésére a jóval később kidolgozott motivációs énrendszer (*motivational self system*) elméletének ismertetése látszik alkalmasnak. A rendszert Dörnyei már 2005-ben megalkotta, de az elmélet több részének empirikus adatokkal való alátámasztását csak 2009-ben közölte Ushiodával közösen szerkesztett tanulmánykötetében (Dörnyei 2009a, 2009b). Választásom azért erre a tanulmánykötetre esett Gardner, Dörnyei és más motivációkutatók figyelemre méltó munkái közül, mert amellett, hogy beágyazódik a korábbi másodiknyelv-oktatási kutatások kontextusába, a pszichológia legfrissebb énelméleteinek (*self theories*) explicit felhasználásával alapvetően megreformálja a motivációkutatást.

Dörnyei bevezetőjéből megtudjuk, hogy az ezredforduló utáni nyelvtanulók jellemző vonásai jelentős mértékben átalakultak, és ezeket immár a nyelvi és szociokulturális sokféleség figyelembevételével kell vizsgálni. Az időszerű és a szociolingvisztikai kutatások tárgyát képező kérdések a nyelvhasználat, az etnicitás, az identitás és a hibriditás témái körüli csoportosulnak. A második nyelv tanulására való motiváció újragondolását és az alapvető paradigmaváltást tükröző írások az „én” és az „identitás” elméleteit használják fel. Az 1970-es évekhez képest alapvető változást jelent, hogy a beszélőknek nincs konkrét célnyelvi csoportja, ezért felmerül a kérdés, érvényes-e még egyáltalán az integratív orientáció, azaz a célnyelvi közösségbe való beilleszkedés iránti vágy fogalma. Az angol nyelv esetében inkább nem specifikus globális közösségről lehet beszélni. Ushioda azonban rámutat, hogy globális közösségről lévén szó, a kérdés pontosan abban áll, hogy azt valóban „külső” hivatkozási csoportként érdemes-e felfogni, vagy inkább az a helyzet, hogy az egyén – belső önreprezentációjának részeként – a globális közösség *tényleges* tagjának tekinti magát. Az integratív koncepció újragondolására éppen ennek az én és az identitás belső tartományába vezető elméleti hangsúlyváltásnak köszönhetően került sor (Dörnyei 2009a).

Az empirikus kutatások eredményei alapján Dörnyei és Csizér 2002-ben jutott arra a felismerésre, hogy a motiváció inkább a tanuló énfelfogásának belső azonosulási folyamatával, mintsem valamely külső hivatkozási csoporttal való azonosulás segítségével magyarázható. Ezt követően Dörnyei 2005-ben az úgynevezett lehetséges énképeket (*possible selves*) is bevonta vizsgálódási körébe. Az ideális vagy a „kellene” énkép (*ideal/ought-to self*) magában foglalhatja a célnyelv elsajátítását. Az alapvető hipotézis itt úgy foglalható össze, hogy amennyiben a célnyelv ismerete az ideális énkép vagy a „kellene” énkép részévé válik, az komoly motiváló erőt jelent a nyelv megtanulására, mivel mindannyian spontán törekszünk az aktuális énfelfogásunk és a lehetséges énképeink közötti szakadék csökkentésére (Dörnyei 2009b).

A szűkebb értelemben vett másodiknyelv-tanulási motiváció kutatása terén nem újdonság a személyiség komplex vizsgálata. Két nagy szakterület, a nyelvtanítás és a pszichológia fejlődési lépéseinek kellett azonban találkozniuk ahhoz, hogy a második

nyelvi motivációkutatás elmozduljon az integrativitás, illetve az integratív motiváció fogalmaitól, amelyek évtizedeken át központi tárgyát alkották. Az integrativitás konstrukciója azonban nem tudott mit kezdeni a motivációs pszichológia kognitív motivációs elemeivel. A pszichológiai indíttatású énképkutatások és motivációelméletek fejlődése vezetett el Dörnyei idegen nyelvi motivációs érendszerének (*L2 motivational self-system*) kidolgozásához. Az *én* felfogásához kapcsolódó elméletek tömegéből Dörnyei saját bevallása szerint a lehetséges énképek (*possible selves*) és a jövőbeli énképvezérfonalak (*future self-guides*) fogalmait találta relevánsnak. Az énfelfogás fogalma a pszichológiában mind dinamikusabbá vált, és kiegészült a lehetséges énkép koncepciójával, amelyek már azt is magukban foglalják, hogy az egyén milyenné válhat, milyen szeretne lenni, illetve milyennek lenni fél.

A lehetséges énképek a jövőbeli célok egyfajta felfogását tükrözik, s ezekre koncentrálna olyan célorientált viselkedést él meg az ember, amely nagyon hasonló a motivált viselkedésnél átéltekhez. Nem minden lehetséges énképnek van vezérfonal-funkciója, az ideális énkép (*ideal self*) azonban ezt is betölti. Szemben a többi lehetséges énképpel, amelyek csupán az aktuális helyzetből indulnak ki, és inkább csak előre jelzik, mintsem irányítják a jövőbeli helyzet kialakulását, az ideális énkép határozott vezérfonalként működik, és kijelöli az elérendő szinteket. Ehhez hasonlóan a nem kívánt énkép (*feared self*) úgy irányítja a viselkedést, hogy az egyént eltereli valamitől (Dörnyei 2009b).

Ennél a pontnál érdemes röviden bemutatni Deci és Ryan önmeghatározási elméletét (Deci–Ryan 1985), Dörnyei összefoglalását hívva segítségül, mintegy visszakapcsolásként a bevezetőben felidézett sartré-i gondolatokhoz. Az elmélet azt írja le négy szakaszra bontva, hogy a külső szabályozást az egyén miként teszi magáévá. Az első szakasz a külső szabályozás (*external regulation*), a külső motiváció önmagunk által legkevésbé befolyásolható formája, ide tartoznak például a jutalmak és fenyegetések. A második az úgynevezett beépülő szabályozás (*introjected regulation*), melynek fő elemei a külsőleg emelt szabályok, amelyeket az egyén normaként elfogad, hogy ne érezze bűnösnek magát. Ilyenek lehetnek például egy ország törvényei. A harmadik az azonosuló szabályozás (*identified regulation*), amely akkor érvényesül, amikor az egyén valamely általa nagyra értékelt tevékenységet végez, mert azonosulni tud az ezzel együtt járó viselkedéssel. A negyedik az integrált szabályozás (*integrated regulation*), amely a külső motiváció legfejlettebb formájaként már választásokat is magában foglal, illeszkedve az egyén egyéb értékeihez, szükségleteihez és identitásához. Ilyen döntés lehet például az angol nyelv tanulása, mivel a nyelvtudás az egyén által elfogadott kulturált kozmopolita kultúra részét alkotja. Első látásra úgy tűnik, hogy az első és a második szakasz az úgynevezett „kellene” énképhez, a harmadik és a negyedik pedig az ideális énképhez tartozik, de a határok nem húzhatók meg ilyen egyértelműen (Dörnyei 2009b).

A motiváció szempontjából releváns jövőbeli énképekről és célokról ismét Dörnyeit idézem: „A lehetséges énképek elméletének legfőbb vonzereje számomra abban állt, hogy az a sokféle jövőközpontú éntípus érvényességének bizonyításakor túllép a logikai, intellektuális érveken” (Dörnyei 2009b: 15 – a szerző fordítása). A lehetséges énképek ugyanis érzékszervi észlelést is feltételeznek, és ez nagyon is hasonlóvá teszi őket ahhoz, amit az emberek motivált vagy célorientált cselekvés közben

átélnek. Azaz a lehetséges énképek Ruvolo és Markus szerint tekinthetők különböző motivációs tényezők (például elvárások, tulajdonságok, értékítéletek) eredményeinek, „amelyeket pszichológiailag átélünk, és amelyek a tudatosság tartós aspektusát képezik” (Markus–Ruvolo 1989, idézi Dörnyei 2009b: 15 – a szerző fordítása). Dörnyei a lehetséges énképet a célnál jóval tágabb képzetként fogja fel, olyan énállapotnak tekintve, amelyet az emberek valóságként élnek meg.

Dörnyei a képek erejének rendkívüli jelentőséget tulajdonít, mi több, a lehetséges énképek fogalmát is azért vonja be a motivációkutatás körébe, mert azok a képek erejével hatnak, és ezáltal motiválnak. Leírja, hogy a képzelőerő és a motiváció kapcsolata már az ókori görög kultúrában is ismert volt, és azóta nemhogy gyengült volna, inkább erősödött: nincs például olyan élsportoló, aki ne használna valamilyen mentális képek alkotására alkalmas technikát. A mentális képek ereje kimutatható többek között az úgynevezett „amerikai álom” működési mechanizmusában is.

Dörnyei szerint „a lehetséges énképek elméletének fenti leírása arra a következtetésre vezet bennünket, hogy a jövőbeli énképvezérfonalak azáltal motiválják cselekvéseinket, hogy önszabályozó mechanizmusok működését váltják ki” (Dörnyei 2009b: 18 – a szerző fordítása), ez azonban bizonyos feltételekhez van kötve. „A jövőbeli énképvezérfonalak motivációs erejének elsődleges és egyértelmű feltétele, hogy *létezzenek*” (Dörnyei 2009b: 18 – a szerző fordítása). Mivel az énképvezérfonalak létrehozásának képessége egyénenként változó, egyes embereknél ez indokolhatja a motiváció hiányát. Az elmélet további építőelemeire itt elegendő csak röviden utalni. A „kellene” énkép a legközelebbi társadalmi csoportokhoz és azok elvárásaihoz kapcsolódik, és akár konfliktusban is állhat az ideális énképpel. A kívánatos lehetséges énkép (*desired possible self*) hatékony működésének feltétele azonban az előbbieik harmóniája. Könnyen belátható, hogy a jövőbeli énképvezérfonalaknak hatékonyságuk érdekében stratégiákkal és cselekvési tervekkel kell párosulniuk. A kívánatos énkép motivációs kapacitásának maximális érvényesüléséhez szükség van a nem kívánt énkép ellensúlyozó erejére is (Dörnyei 2009b).

Fentebb már volt róla szó, hogy Dörnyeit a pszichológia releváns és számára vonzó vívmányain túl az vezette el idegen nyelvi motivációs énrendszerének felállításához, hogy az integratív motivációs rendszer meghaladottá vált. Az integrativitás és az integratív motiváció megkülönböztetése azonban ellentéteket szított a motivációkutatók körében, és e két fogalom értelmezési tartománya egyrészt megfelelő pszichológiai definíció híján, másrészt magának az integráció tárgyának és céljának a tisztázatlansága miatt vitatott maradt. Azokban az esetekben például, amelyeknél a nyelvtanulóknak nincs közvetlen kapcsolatuk a célnyelvi közösség beszélőivel, az integráció fogalma értelmezhetetlen. Az integrativitás eleme többszörösen megkérdőjeleződött, majd bizonyos mértékig konszenzus alakult ki azt illetően, hogy az integrativitás szerepe a szociokulturális kontextus függvénye. Később az angol mint világnyelv további térhódítása még jobban aláásta az integratív motivációs rendszer alkalmazhatóságát. Az emberek jelentős része ma egyfajta globális identitás megszerzésére törekszik, melynek az alapjaihoz tartozik az angol nyelv ismerete, és gyakran nem világos, hogy ez az angol valójában kié, a beszélők mely csoportjához tartozik mint idegen nyelv. Ez annyit jelent, hogy tisztázatlan, milyen nyelvi közösséghez szeretne közeledni a nyelvtanuló (Dörnyei 2009b). Mivel a globális angol nyelvi identitás kialakításában a

fordítás – és így a fordítás oktatása is – fontos szerepet játszik, Dörnyei Zoltán idegen nyelvi motivációs érendszerének modelljét a fentiekben tárgyalt előzményeivel és kialakulásának fejlődéstörténetével együtt jelentősnek kell tekintenünk nemcsak a nyelvtanítás, hanem a fordításoktatás számára is.

A képzelőerő és a jövőkép egyaránt kulcsfontosságú tényező a nyelvtanulás folyamatában. Mivel az ideális énkép, mint láttuk, nagymértékben ezekre épül, az ideális idegen nyelvi énkép fogalma látszott a legalkalmasabbnak arra, hogy átvegye az integrativitás helyét a motivációelméletben (Dörnyei 2009b). A magyar lakosság nemzetközi orientációjának felmérésére Dörnyei Zoltán vezetésével 15 éven át folytatott, összesen 13 ezer tanulót érintő vizsgálat során három szakaszban történt adatgyűjtés. Öt célnyelv, nevezetesen az angol, a német, a francia, az olasz és az orosz nyelv iránti attitűdöket mérték fel. A kutatásban részt vett Richard Clément, Robert Gardner egyik közeli munkatársa, és a vizsgált motivációsattitűd-dimenziók (az instrumentális, az idegen nyelvi beszélőkkel való közvetlen kapcsolat, a kulturális érdeklődés, az idegen nyelvi közösség vitalitása, a milió és a nyelvi önbizalom) között az első években helyet kapott az integrativitás is. Dörnyei arról számol be, hogy a következetes, de nem egyértelmű eredmények magyarázatára a legjobb megoldás a lehetséges énképek koncepciójának bevezetése volt. „Az »integrativitást« az én perspektívájából szemlélve ez a fogalom felfogható az ideális énkép idegennyelv-specifikus oldalának: ha az ideális énképünk egy idegen nyelv mesteri szintű ismeretét tartalmazza, azaz ha az a személy, akivé válni szeretnénk, jártas az adott nyelvben, Gardner terminológiájával élve hajlunk a hasonulásra” (Dörnyei 2009b – a szerző fordítása). A hagyományosan integrativitásként, illetve integratív motivációként értelmezett motivációs dimenzió helyébe az ideális idegen nyelvi énkép lépett (Dörnyei 2009b).

Dörnyei az általa kidolgozott idegen nyelvi motivációs érendszer harmadik elemének bevezetését azzal indokolja, hogy az iskolai tanulási környezet hatásaival közvetlen kapcsolatban álló alkotóelemre volt szükség. Az 1990-es évek egyik fő eredménye ugyanis éppen az osztálytermi helyzet fő komponensei (a tanár, a tanterv és a tanulócsoport) felől a tanulót érő motivációs hatások felismerése volt. Az idegen nyelvi motivációs érendszer elemeit tehát az alábbiak szerint vehetjük számba: (1) Az ideális idegen nyelvi énkép az ideális énképünk idegen nyelvi oldala, ha olyan valakivé szeretnénk válni, aki beszél az idegen nyelvet. Ez erőteljesen motivál bennünket az idegen nyelv megtanulására, hogy csökkentjük a tényleges és az ideális énképünk közötti különbséget. A hagyományos integratív és internalizált instrumentális motívumok is ide tartoznak. (2) Az idegen nyelvi „kellene” énkép azokat a tulajdonságokat foglalja magában, amelyekről úgy érezzük, hogy az elvárások teljesítéséhez és a negatív következmények elkerüléséhez rendelkezniünk kell velük. (3) Az idegen nyelvi tanulmányi tapasztalatok körébe a tanulási környezethez kapcsolódó motívumok tartoznak, ilyenek például a tanár, a tanterv, a csoport és a sikerélmények hatásai. A modell empirikus igazolásáról itt nem tudok számot adni, de felhasználásával Kínában, Magyarországon, Iránban, Japánban és Szaúd-Arábiában is végeztek felmérést, mintegy hatezer, különböző mintatípusokba sorolható résztvevővel (Dörnyei 2009b).

Dörnyei szerint az új és kiaknázandó motivációs stratégiák a modell első alkotóeleme, az ideális idegen nyelvi énkép kialakításának előmozdítására irányulnak, elsősorban a nyelvtanulási jövőkép létrehozása és a képi látásmód fejlesztése révén

(Dörnyei 2009b). Ezek a megközelítések a megfelelő ideális énkép kialakításában tudnak segíteni a tanulóknak. Mint Dörnyei is említi, itt nem igazán *énképépítésről* kellene beszélnünk, mert a semmiből nem lehet énképet alkotni, sokkal inkább megőrződött korábbi képeiket kell *tudatosítani* a tanulóknak, és ösztönözni kell őket a válogatásra korábbi törekvéseik, álmaik és vágyaik tárházából. A jövőképek felizzítása, kirajzolódása úgy következhet be, ha a tanulókat sikerül ráébreszteni az ideális énképek fontosságára, segítve őket az eddig saját maguk számára elképzelt lehetséges énképek közötti eligazodásban. Dörnyei 2009-ben azt írta, hogy tudomása szerint az ideális nyelvi énkép kifejlesztésére vonatkozóan még nem folytattak kutatásokat (Dörnyei 2009b).

Magyarországon 2012-ben végeztek a motivációs stratégiákból kiindulva olyan kutatást, amelynek célja a motivált nyelvtanulói viselkedést meghatározó változók azonosítása volt, és amelyben a felállított modell négy változójának egyike az ideális idegen nyelvi én (Mezei 2013). Mezei Gabriella vizsgálatában arra az eredményre jutott, hogy „a tanár által alkalmazott motivációs stratégiák a diákok önszabályozásán keresztül hatnak a motivált nyelvtanulói viselkedésre” (Mezei 2013: 47). Dörnyei énrendszerét igazolja a kutatás azon következtetése, miszerint az énképhez kötődő stratégiák fejlesztésével a diákok önmotivációja hatékonyabb lehet.

A Dörnyei által is hangsúlyozott *tudatosítás* fogalmával szintén találkozhatunk a idegennyelv-oktatásról szóló mai magyar szakirodalomban. A SZIE gödöllői Idegen Nyelvi Kommunikációs és Fordítóképző Tanszékén a 2010/2011-es tanév oktatási félévének a végén a szaknyelvet tanuló hallgatók kérdőíves felmérés keretében értékelték a félév nyelvvoktatásának hatékonyságát. A kérdőív eredményeinek összegzésében az áll, hogy legalább duplájára kellene emelni a nyelvórák számát, mert ez elősegíthetné, hogy a hallgatókban olyan idegen nyelvi és nyelvtanulói *tudatosság* alakuljon ki, amely a nyelvtanulásban motiválja őket (Veresné Valentinyi 2011).

Kitekintés: motivációkutatás a fordítástudományban és fordításoktatási javaslatok

A pszichológiai, bölcséleti és nyelvvoktatási, illetve ezeket ötvöző megközelítések szelktív áttekintése után az alábbiakban röviden kitérek néhány, a fordítástudomány terén kapott motivációkutatási eredményre. Az ismertetés nem teljes körű.

A tolmácsok motivációiról a *Fordítástudomány* című folyóirat 27. számában közölt cikkében Válóczy Marianna egy magyarországi kérdőíves felmérés eredményeiről számol be (Válóczy 2012). Ezek jelentősége a fordításoktatás számára abban rejlik, hogy a szerző által felsorolt integratív mozgatórugók, a konzekutív tolmácsokat motiváló tényezők és a vizsgált sikertulajdonságok megfelelő adaptálása alapot szolgáltathat valamely újabb, a fordítók motivációit vizsgáló kutatáshoz, valamint kellően megalapozott mintavétellel folytatandó kérdőíves felmérés esetén valószínűleg összehasonlító vizsgálatokhoz is.

Riitta Jääskeläinen 1999-ben publikálta disszertációját, melyben három témával, köztük az érzelmi tényezők szerepével foglalkozott. Jääskeläinen összesen nyolc, négy hivatásos és négy nem hivatásos fordító viselkedését vizsgálta. Az adatokat úgynevezett hangos gondolkodásos jegyzőkönyvben (*TAP: think-aloud protocols*) gyűjtötte össze, majd azokat módszertani, kognitív és érzelmi szempontból elemezte. A szemé-

lyes érintettséget vizsgálva felmérte az alanyok feladat iránti elkötelezettségét: ez a személyes érintettség szintje. Az eredmények alapján elmondható, hogy a személyes érintettség hiánya részben magyarázatul szolgál a rossz fordítási minőségre, különösen a hivatásos fordítóknál. Tekintettel a minta kicsi méretére, illetve arra, hogy a hangos gondolkodás jegyzőkönyveinek érvényessége még nem kellően bizonyított, a szerző hipotézisnek tekinti eredményeit (Jääskeläinen 1999). Érdekes lenne nagyobb mintán kipróbálni, hogy a fenti hipotézis megállja-e a helyét. Ez kiegészíthetné a fent javasolt énelméleti módszerek fordításoktatásban való alkalmazását.

Dörnyei Zoltán különböző írásainak áttekintése is rávilágít arra, hogy a motiváció, az attitűd és az érzelmi tényezők szorosan összefüggő, ám nem szinonim fogalmak. Tágabb értelemben tehát a motiváció tárgykörébe tartoznak a fordítás érzelmi tényezői és a személyes érintettség is. Dörnyei Zoltán az énképelméletre való áttérésének indoklásában is több ízben hangsúlyozta, hogy a személyiség, az egyén mint központi téma nem új a motiváció kutatásában (Dörnyei 2009b), hiszen már az integrativitás fogalma is – amelynek helyébe az idegen nyelvi énkép lép – magában foglalta a célnyelvi közeg iránti személyes vonzalmat, érdeklődést és érintettséget. Jääskeläinen forrásai között nem említi Dörnyei munkásságát, kettőjük megközelítése ennyiben mégis rokonítható. Tudomásom szerint a tolmácsolásról még nem végeztek Riitta Jääskeläinenéhez hasonló kutatást. A tolmácsolást nem lehet hangos gondolkodásos jegyzőkönyv segítségével mérni, mivel mind a konzekutív, mind a szinkrontolmácsolás beszédprodukciónal jár. A retrospektív interjúk azonban diskurzuselemző módszerekkel vizsgálhatók, így a személyes érintettség és az érzelmi tényezők szerepének a felmérésére alkalmas anyagul szolgálhatnak.

A fordítástudományban a kompetencia tartósan kiszorítani látszik a motiváció fogalmát, annak ellenére, hogy a motiváció sok helyütt felbukkan mint a fordítási folyamat központi eleme. Susanne Göpferich fordításikompetencia-modelljében például a motiváció a központi helyet elfoglaló stratégiai kompetencia mellett tűnik fel: „Az, hogy a fordítók mennyire szigorúan ragaszkodnak ehhez a makrostratégiához, a stratégiai kompetenciájuktól függ, és a helyzetspecifikus motivációjuktól, amely lehet belső (örömet lelik a fordításban) vagy külső (fizetés, kártérítés stb.)” (Göpferich 2009: 20 – a szerző fordítása).

A motiváció és az előzetes, illetve utólagos értékelés szerepével kapcsolatban két magyar kutatásra szeretném felhívni a figyelmet. Fischer Márta empirikus vizsgálatból nyert adatokkal támasztotta alá azt a feltevését, hogy nagyobb a motiváció, ha a diákok lehetőséget kapnak az önértékelésre vagy a társas értékelésre még a tanári javítás megkezdése előtt. Eredményei azt igazolták, hogy ez a fajta előzetes értékelés pozitívan korrelál a fordítás minőségével. Hasonlóképpen motiválta a diákokat, ha párban, illetve közösen értékelték a munkájukat, valamint az is, ha megismerték a többiek megoldásait. Ezek az önértékelést fejlesztő módszerek azonban nem elég elterjedtek a fordításoktatásban (Fischer 2011).

A formatív értékelésnek pedagógiai célja, hogy „a diákok számára útmutatást és motivációt nyújtson” (Dróth 2002: 94). Dörnyei nyomán Dróth rámutat, hogy a motiváció érdekében fontos a tanuló tudásáról reális, megbízható és értelmezhető képet kapni (Dörnyei 1996, idézi Dróth 2002). Dróth hangsúlyozza, hogy a fordítóképzésben az óráról órára végzett fordításjavításon és értékelésen kívül a tananyag előzetes

áttekintésében is alkalmazni kell a visszajelzési szempontokat (Dróth 2002). A fenti két magyar szakirodalomból vett példa tanulsága, hogy egyrészt érdemes előzetesen ismertetni az értékelési szempontokat, másrészt a diákokat motiválja a tanári értékelés előtti ön-, illetve társas értékelés, ezért e módszerek gyakoribb alkalmazására van szükség a fordításoktatásban.

A fordítás és tolmácsolás oktatásában gyümölcsöztetni lehetne Dörnyei motivációs-énrendszer-modelljét. A módszer azon az elképzelésen alapszik, hogy amennyiben a fordítói kompetencia az ideális énkép vagy a „kellene” énkép részévé válik, ez komoly motiváló erőt jelent. Az énrendszer a fordításoktatásra alkalmazva a következő három elemből áll: az első az ideális fordító/tolmács énképe (1). Mivel az ideális énkép azokra a jellemvonásokra utal, amelyeket az egyén birtokolni szeretne (Dörnyei 2013), itt a szakképzett nyelvi közvetítő tulajdonságai és képességei kerülnek előtérbe: a nyelvi kompetencia, a kulturális ismeretek, a tolmács esetében a jó memória, stressztűrő képesség, rugalmasság stb.

Ez az énkép arra a jövőképre épül, amely az egyént sikeres fordítóként, illetve tolmásként jeleníti meg. Ezt egésként ki a „kellene” énkép (2), amely azokat a tulajdonságokat és képességeket foglalja magában, amelyeket szükségesnek érzünk a szakfordító- és tolmácsolás megismeréséhez, később a sikeres szakmai munkához és az esetleges negatív következmények, a kudarc elkerüléséhez (Dörnyei 2013). A képzés során felmerülő feladatok teljesítése tartozik ide, a nyelvi közvetítő személyes és társadalmi felelősségének tudata, valamint a mindenkori felkészülés. Végül a fordítás- és tolmácsolás-tanulási tapasztalat (3) a szituációs-specifikus motiváló elemeket foglalja magában, azaz a sikeres fordításokat vagy tolmácsolásokat a képzés során, valamint a pozitív kritikát. Ide sorolható még a szakfordító és tolmácsoló program érdekessége.

Az énkép kialakításának és megerősítésének motivációs programja azon alapszik, hogy a tanuló az ideális nyelvi énképéből kialakított vonzó jövőképre fókuszál (Dörnyei 2013). Ez a program hat összetevőből áll. Az ideális énkép felépítése, avagy a jövőkép megalkotása (1) nem más, mint a tanuló tudatos és irányított választása a múltban táplált törekvéseiből, álmaiból, vágyaiból (Dörnyei 2013). Konkrét fordítási gyakorlatokban a korábban már elkészített fordítás újította öröm és annak a szituációnak a vizualizálása nyújthat segítséget, amikor a fordítás már sikeresen elkészült. Ez motivál a nehéz vagy lehetetlennek látszó fordítási problémák megoldásában, újabb és újabb források felkutatásában és egyre jobb megoldások keresésében.

Egy szakfordítói kurzus elvégzése során hosszabb távon az segítheti a tanulókat, hogy emlékeztetjük őket, tudatosan választották ezt a mesterséget, és hogy törekvésüknek megfelelően elképzelik: már képzett szakfordítók módjára fordítanak, fordítóirodától szakfordítói megbízásokat kapnak, amelyeket a határidők jelentette stressz mellett magas szinten teljesíteni képesek, látják magukat a fordítóirodában, munkatársaik körében. Hasonlóképpen a tolmácsok megbízható, keresett tolmásként képzelik el magukat. Képileg is megjelenik előttük, hogy megbízásaik gyarapodnak, társadalmi elismertségük növekszik. Ilyen jövőkép lehet például az Európai Unió intézményeiben szakfordítóként vagy tolmásként való elhelyezkedés.

A mentális vizualizáció megerősíti az életre hívott jövőképet: ez a képzelet fejlesztése (2). Minél kidolgozottabb a kívánt énkép, annál hatékonyabb motiváló erőt jelent. Az ideális idegen nyelvi énképet valószerűvé tehetjük (3) a sikeres, példaképpel

szolgáló fordítók, tolmácsok meghívásával. Mind a fordító-, mind a tolmácsképzésben bevett gyakorlat, hogy gyakorló szakemberek tanítanak. Az ő példájuk folyamatosan emlékezteti a hallgatókat, hogy álmuk valóra válhat: valakinek már sikerült.

Az énkép akkor hatékony motiváló tényező, ha cselekvési terv járul hozzá (4). A fordítók és tolmácsok esetében a személyre szabott tanulási tervnek nagy hangsúlyt kell fektetnie a nyelvészeti tudatosságra, amely a szakmai kompetencia nélkülözhetetlen része. A fordító és a tolmács konkrét tanulási útvonálának fontos eleme a fordítói megoldások szakszerű indoklása.

A tudatosság [...] haszna a fordító számára, hogy hozzásegíti szakmai presztízsének növeléséhez. Ahhoz, hogy a fordítás elismert szakmává váljon, ahhoz, hogy a fordítót ne két nyelven beszélő gépnek tekintsék, a fordítónak arra is képesnek kell lennie, hogy szakszerűen megindokolja megoldásait a megrendelőkkel, felhasználókkal szemben (Klaudy 1999: 18).

Az ideális énkép aktiválásával (5) kapcsolatban Dörnyei nem mulasztja el megemlíteni, hogy ebben a tekintetben a nyelvtanároknak bizonyára nagy gyakorlatuk van, ha nincsenek is tudatában ennek. Mivel a fordítást oktató tanárok legtöbbször nyelvtanítási tapasztalattal is bírnak, e gyakorlati tudásukat a fordítás tanításában is kamatoztathatják.

Az osztálytermi foglalkozások, például a bemelegítő gyakorlatok vagy a jégtörő játékok, valamint a különféle kommunikációs feladatok alkalmasak arra, hogy hatékonyan életben tartsák a jövőképet. A filmnézés és zenehallgatás vagy a különböző kulturális rendezvényeken, például sajt- és borkóstoló összejöveteleken vagy piknikeken való részvétel szintén jó lehetőség az ideális énkép fenntartására (Dörnyei 2013: 14).

A fordításoktatásban is alkalmazhatók kommunikációs feladatok és szerepjátékok – a fordítói realitásnak megfelelően technikai eszközökkel támogatott módon. Két fordítástudományi modell ad erre vonatkozóan javaslatokat. Anabel Galán-Mañas az Európai Felsőoktatási Térség új oktatási modelljének egyik vívmányaként a vegyes tanulást (*blended learning*) szorgalmazza (Galán-Mañas 2011), és az aktuális tendenciáknak megfelelően javarészt osztálytermekben folyó fordításoktatásban a technológiai eszköztár (fórumok, e-mail, chat, megosztott dinamikus felhasználói felületek, blogok, wikik) fokozott igénybevételét javasolja. Az ilyen eszközök vizuális megjelenítő kapacitása rendkívüli lehetőségeket rejt a lehetséges énképek és a jövőképek aktiválására.

Másfelől María Dolores Olvera-Lobo és munkatársai amellet érvelnek, hogy a fordításoktatásban kommunikációs eszközök intenzív felhasználásával folyó távmunkára és csapatmunkára kell felkészíteni a hallgatókat (Olvera-Lobo 2009). Egyik módszerük lényege, hogy a csapattagoknak rotációs rendszerben újabb és újabb szakmai feladatokat kell elvégezniük, betöltve alkalmasint a terminológus, a fordító, a lektor és a projektmenedzser munkakörét is. Az együttműködési munkakörnyezet hatékonyságát mérő didaktikus modellben a szerepjáték, a feladatmegoldás, a szimuláció és az esettanulmányok elemei ötvöződnek innovatív *e-learning* környezetben. A szerepjátékokban a hallgatók azáltal is tovább építhetik és gazdagíthatják ideális énképüket, hogy a fordítási projekt különböző szereplőinek a bőrébe bújnak.

Ilyen és ehhez hasonló gyakorlatok segítségével a fordítást oktató tanárok módot találhatnak annak a megragadására és érzékeltetésére a hallgatók számára, mit jelent a hivatásos fordítók közösségéhez tartozni. Miután a fordítás hagyományosan túlnyomórészt magányosan végzett tevékenységet jelentett, itt a ma egyre inkább szaporodó fordítóirodák működésére jellemző csapatmunka kínálkozik a jövőkép – és a szerepjátékok – hátteréül: valamely nagyobb lélegzetű projektmunkában részt vevő fordítói csapat tagjaként dolgozni viszonylag jól elképzelhető és vonzó kép, illetve jövőkép lehet.

A konferenciatolmácsok képzésében a minikonferencia (*mock conference*) az egyik legkézenfekvőbb módja a jövőkép aktiválásának. A nyelvpárspecifikus tanóraktól eltérően itt több nyelv van jelen. Továbbá a tolmácsolás a konferenciatolmácsolást valóságként élék meg, hiszen az előre megadott téma köré csoportosított beszédek nem külön-külön, elszigetelten, hanem a szakmai konferenciák mintájára „szekciókban” hangzanak el, amelyek végén a résztvevők reagálnak a hallottakra, és vita alakul ki. Az ideális énkép fenntartásának kiváló módja, hogy a tolmácsoló kipróbálhatja magát, átéli az interakció izgalmát, és nem utolsósorban szembeesül a technikai kihívással, amelyet a megfelelő csatornára való gyors átkapcsolás jelent, amikor a vita több nyelven folyik. A minikonferencia nyújtotta tapasztalatot egészíti ki a konferencialátogatás, ideális esetben a képzés során több ízben is, ahol a hallgatók kontextusban, „élőben” figyelhetik a kabinok összehangolt munkáját. Ez a nyelvtanulók kulturális rendezvényre látogatásának feleltethető meg.

A kudarcképzésének mérlegelése (6) végigkíséri a tolmácsképzést (és a szakfordítói kurzusokon is határozottan jelen van). A minden tolmácsolási helyzetben nyugodt és koncentrálni képes felkészült tolmács, illetve a nagy kihívást jelentő határidőket is jó minőségű fordítással betartani képes fordító jövőbeli énképe a stresszkezelésben nyújthatna segítséget. A nem kívánt énkép mind a fordítók, mind a tolmácsok esetében a sikertelenség: nem sikerül megszerezni a képesítést, majd később az el nem fogadott fordítás, illetve a kudarcos tolmácsolási esemény.

Horváth Ildikó írja a tolmácsolási stressz pszichológiai tényezőivel kapcsolatban, hogy a stressz észlelt veszély vagy attól való félelem, hogy nem tudunk megbirkózni valamely helyzettel (Horváth 2012). Mint azt Dörnyei motivációs érendszerénél láthattuk, ez a félelem fejt ki ellensúlyozó hatását ahhoz, hogy a kívánatos énkép motivációs kapacitása maximálisan érvényesülhessen. A stressz és motiváció kapcsolatáról Horváth a Konferenciatolmácsok Nemzetközi Szövetsége (AIIC) által végzett kutatás eredményei kapcsán azt írja, hogy a kompetens és motivált tolmácsok nagyobb valószínűséggel tudnak jól teljesíteni stressztényezők mellett (Horváth 2012). A motiváció és a stressz ilyenén kapcsolata a fordítói munkára is jellemző.

A lehetséges énképek érzékszervi észlelést is feltételeznek, és ez nagyon is hasonlóvá teszi őket ahhoz, amit az emberek motivált vagy célorientált cselekvés közben átélnek (Dörnyei 2013). Az, aki írásban fordít, jóval kevésbé „látható”, mint a tolmács (ha figyelmen kívül hagyjuk a távtolmácsolást), egyben érzékei is kevésbé közvetlenül befolyásolják. „A szemtől szembeni tolmácsolási helyzetek megkülönböztető jellemzője, hogy a tolmácsok fizikailag jelen vannak, és teljesen láthatók, ami azzal jár, hogy egész testük kommunikációs jelzéseket ad” (Horváth 2012: 50 – a szerző fordítása). A tolmács mentális vizualizációjában tehát a nyelvészeti tudatossághoz többek között

a tolmács tényleges fizikai jelenlétének és a láthatóságából fakadóan őt érő összes érzékszervi hatásnak az elképzelése járul.

A fordításoktatás többet meríthet az énképzelméletre alapozott nyelvoktatási motivációs stratégiákból, mint az integrativitást központi elemként felhasználó modellekből. Mivel az ideális énkép és a „kellene” énkép reprezentációi a serdülőkor előtt nem jelennek meg, az énelmélet felhasználása ennél korábban nem helyénvaló, fordításoktatási alkalmazása is kizárólag a felsőfokú képzésben látszik megalapozottnak. Kétségtelenül nagy lehetőség rejlik azonban benne a fordítók és a tolmácsok motivációjának fejlesztésére. A képzelőerő és az aktív jövőkép, a saját képességeinkbe vetett hit egyaránt a motiváció alappillérei.

Befejezés

Miután bemutattam a motiváció fogalmának pszichológiai hátterét és egy provokatív bölcséleti nézőpontot, Dörnyei Zoltán motivációfelfogását, valamint idegen nyelvi motivációs érendszerét ismertettem. Ezt követően kitértem a motivációkutatás néhány fordítástudományi eredményére, és alkalmaztam a Dörnyei-féle motivációs modellt a fordításoktatásra. Az általam használt magyar nyelvű terminológia kialakításánál figyelembe vettem Mezei Gabriella motivációs stratégiákról szóló cikkét, amely Dörnyei modelljeit is tárgyalja (Mezei 2013), valamint Dörnyei Zoltán jövőképpalkotásról szóló cikkének Tóth Gabriella által készített fordítását (Dörnyei 2013). A terminológia fogyatékoságai miatt kizárólag engem terhel a felelősség.

Gordon Sartre szabadságértelmezése nyomán összeférhetetlennek tartja a motiváció fogalmát az „eredeti terv”, vagyis a szabad választás elsődleges érvényesülésével. A magam részéről ezzel nem értek egyet, s úgy vélem, hogy a motiváció nemcsak összeegyeztethető az „eredeti terv” koncepciójával, hanem éppen a motiváció az a rejtélyes démon, ami dinamikusan segíti az egyént „eredeti tervének” végrehajtásában, irányt és célt adva cselekvéseinek. A lételméleti „eredeti terv” fogalma sok tekintetben rokonságot mutat a pszichológiai kutatások révén feltárt lehetséges énképekkel. Az ideális énkép és az én aktuális állapota közötti különbség csökkentése érdekében az ideális énkép megvalósítására irányuló törekvés motiválja döntéseinket, melyeket tudatosan és szabadon hozunk meg. Az énmeghatározás vagy önmeghatározás nem a szabadság helyébe lép, hanem éppen a motiváció segítségével kiteljesíti azt.

IRODALOM

- Atkinson, R. L. et al. (2003): *Pszichológia*. Ford.: Bodor P. et al. Budapest: Osiris Kiadó, 287–319.
- Deci, E. L. – Ryan, R. M. (1985): *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour*. New York: Plenum.
- Dörnyei, Z. (1990): Conceptualizing motivation in foreign language learning. *Language Learning* 40/1, 45–78.
- (1994a): Motivation and motivating in the foreign language classroom. *The Modern Language Journal* 78/3, 273–284.
- (1994b): Understanding L2 motivation: On with the challenge! *The Modern Language Journal* 78/4, 515–523.

- (1996): Motiváció és motiválás az idegen nyelvek tanulásában. *Modern Nyelvoktatás* II/4, 3–21.
- (2009a): Motivation, language identities and the L2 self: A theoretical overview. In: Dörnyei, Z. – Ushioda, E. (eds.): *Motivation, language identity and the L2 self*. Bristol: Multilingual Matters, 1–8.
- (2009b): The L2 motivational self system. In: Dörnyei, Z. – Ushioda, E. (eds.): *Motivation, language identity and the L2 self*. Bristol: Multilingual Matters, 9–42.
- (2013): Az idegen nyelvet tanulók motiválásának új módszere: a jövőképpalkotás. *Modern Nyelvoktatás* XIX/3, 11–16.
- Dróth Júlia (2002): Az értékelés mint rendszeres visszajelzés a fordítás oktatásában. In: Feketéné Silye Magdolna (szerk.): *Porta Lingua. Szaknyelvoktatásunk az EU kapujában. Cikkék, tanulmányok*. Debrecen: Debreceni Egyetem, 144–152.
- Fischer Márta (2011): A társas és önértékelés szerepe a fordítás oktatásában. In: Dróth Júlia (szerk.): *Szaknyelv és szakfordítás. Tanulmányok a szakfordítás és a fordítóképzés aktuális kutatási témáiról*. Gödöllő: Szent István Egyetem, 76–82.
- Galán-Mañas, A. (2011): Translator training tools: Moving towards blended learning. *Babel* 57/4, 414–427.
- Gardner, R. C. (1982): Language attitudes and language learning. In: Ryan, E. B. – Giles, H. (eds.): *Attitudes towards language variation*. London: Edward Arnold, 132–147.
- Gardner, R. C. – Lambert, W. E. (1972): *Attitudes and motivation in second language learning*. Rowley, Massachusetts: Newbury House Publishers.
- Gardner, R. C. – Tremblay, P. F. (1994): On motivation, research agendas and theoretical frameworks. *The Modern Language Journal* 78/3, 359–368.
- Gordon, R. (2006): Let's get rid of motivation: Sartre's wisdom. *Sartre Studies International* 12/1, 59–72.
- Göpferich, S. (2009): Towards a model of translation competence and its acquisition: The longitudinal study *TransComp*. In: Göpferich, S. – Jakobsen, A. L. – Mees, I. M. (eds.): *Behind the mind. Methods, models and results in translation process research*. Frederiksberg: Samfundlitteratur, 11–37.
- Horváth, I. (2012): *Interpreter behaviour. A psychological approach*. Budapest: Hang Nyelviskola Bt.
- Jääskeläinen, R. (1999): *Tapping the process: An explorative study of the cognitive and affective factors involved in translating*. Joensuu: University of Joensuu.
- Klaudy Kinga (1999): Fordítóképzés és fordítástudomány Magyarországon az ezredfordulón. In: Klaudy Kinga (szerk.): *A magyarországi fordító- és tolmácsolás 25 éve. Jubileumi évkönyv 1973–1998*. Budapest: Scholastica, 9–22.
- Markus H. R. – Ruvolo, A. (1989): Possible selves: Personalised representations of goals. In: Pervin, L. A. (ed.): *Goal concepts in personality and social psychology*. Hillsdale, N. J. Lawrence Erlbaum, 211–241.
- Mezei Gabriella (2013): Motivációs stratégiák a nyelvórán. *Modern Nyelvoktatás* XIX/1–2, 36–51.
- Olvera-Lobo, M. D. et al. (2009): Teleworking and collaborative work environments in translation training. *Babel* 55/2, 165–179.
- Sartre, J.-P. (1956): *Being and nothingness: An essay on phenomenological ontology*. Trans.: Barnes, H. E. New York: Washington Square Press.
- Sermann Eszter (2006): A motiváció szerepe a fordítás oktatásában. In: Dróth Júlia (szerk.): *Szaknyelv és szakfordítás. Tanulmányok a szakfordítás és a fordítóképzés aktuális kutatási témáiról*. Gödöllő: Szent István Egyetem, 108–118.
- Válóczi Marianna (2012): A tolmácsok motivációi. *Fordítástudomány* XIV/1, 82–97.
- Veresné Valentinyi Klára (2011): Kérdőív a szaknyelvoktatás hatékonyságának javításáról a SZIE gödöllői karain. In: Dróth Júlia (szerk.): *Szaknyelv és szakfordítás. Tanulmányok a szakfordítás és a fordítóképzés aktuális kutatási témáiról*. Gödöllő: Szent István Egyetem, 99–103.