

第二语言学习动机理论回顾及发展

王思轶

四川大学外国语学院, 四川 成都

收稿日期: 2024年9月30日; 录用日期: 2024年10月25日; 发布日期: 2024年11月6日

摘要

动机在二语习得的过程中起着至关重要的作用, 是影响二语学习者学习成效的重要因素之一。深入研究二语学习动机, 既有助于教师更好地了解学生的学习需求和心理状态, 从而制定更有针对性的教学策略, 也有助于学习者更好地认识自我状态, 从而采取更有效的学习方法, 提升学习效率。第二语言学习动机研究历经了四大阶段, 包括社会心理学阶段、认知-情境阶段、过程导向阶段及社会动态阶段。本文拟对各个阶段形成的理论成果进行介绍, 并对动机研究中现存的问题进行反思。

关键词

二语习得, 第二语言学习动机, 动机理论

Review and Prospects of Theories of Second Language Acquisition Motivation

Siyi Wang

College of Foreign Languages and Cultures, Sichuan University, Chengdu Sichuan

Received: Sep. 30th, 2024; accepted: Oct. 25th, 2024; published: Nov. 6th, 2024

Abstract

Motivation plays an important role in second language acquisition and is a critical factor influencing learning achievements of second language learners. Therefore, in-depth research on L2 motivation not only helps teachers to better understand students' learning needs and mental states, so as to formulate more targeted teaching strategies, but also helps learners to better understand themselves, so as to adopt more effective learning methods and improve learning efficiency. In general, it has gone through the following four periods, including the socio-psychological period, the cognitive-situated period, the process-oriented process and the social-dynamic period. Following this sequence, this review introduces the main theories during each period and reflects the existing problems in this field.

Keywords

Second Language Acquisition, Second Language Learning Motivation, Motivational Theories

Copyright © 2024 by author(s) and Hans Publishers Inc.

This work is licensed under the Creative Commons Attribution International License (CC BY 4.0).

<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>



Open Access

1. 引言

二语习得是一个充满挑战的复杂过程，其成败受到众多因素影响。其中，动机是影响二语习得成败的一个重要因素，因为它决定了学习者的努力程度[1]，二语动机不足会导致学习者无法及时完成学习任务，最终导致语言学习的失败[2]。

第二语言学习动机(下称 L2 动机)研究起源于 20 世纪 50 年代，早期以 Gardner 及 Lambert 为主要代表，他们借助社会心理学的视角，研究加拿大二语学习者的动机，试图解答为何在缺失语言文化兴趣的情况下，学习者仍然坚持二语学习。研究发现，动机是影响二语习得的个体差异因素之一，这为后续的 L2 动机研究奠定了基础。到了 20 世纪 90 年代，随着一批应用语言学家的崛起，他们提出聚焦课堂教学的要求，并将心理学中的前沿理论引入 L2 动机研究，以此革新本领域的研究。与此同时，这些应用语言学家常采用的课堂观察法是以过程为导向的，从而让动机的动态性和时间性等特征得以突显，L2 动机研究逐步发展为过程导向和社会动态的综合视角。

总的来说，从 20 世纪 50 年代到今天，有关 L2 动机的研究历经了以下四个阶段，即社会心理阶段、认知 - 情境取向阶段、过程导向阶段及社会动态阶段[3] [4]。本文拟从以上四个阶段入手回顾 L2 动机理论的重要发展，并思考现有研究的贡献以及不足。

2. 理论发展

2.1. 社会心理阶段

基于多年实证研究，加拿大社会心理学家 Gardner 发现动机在二语习得中具有重要作用，并于 20 世纪 70 年代提出社会教育模式(socio-educational model of second language acquisition)，为进一步探究动机等个体差异变量对二语习得的影响提供了理论模型和研究范式。从 70 年代到 90 年代，社会教育模式一直是 L2 动机研究的主流。

Gardner 认为，二语习得是一种社会心理现象，因而强调社会及个人因素对语言学习的影响[5]。该模式围绕社会环境、个体差异、二语学习情景和学习效果这四大变量展开，强调社会环境和个体差异两大变量在不同学习情景中对于语言学习效果的影响。

个体差异变量包括智力、语言学能、动机和情景焦虑等因素，它们在不同的二语学习情景(正式/非正式)中发挥不同作用，比如动机和情景焦虑在非正式学习情景中发挥主导作用，不同于正式学习情景中的情况。这是因为在非正式学习情景中，只有当动机和情景焦虑这两种因素推动学习者进入了学习情景，智力和语言学能才有机会发挥作用。同时，不同社会环境的文化观念影响个体差异中哪些因素在二语习得中发挥作用。例如，若某社会鼓励学习第二语言，那么该社会的二语总体水平会较高，并且会把学习效果归因于个体差异中的智力和语言学能，而非其他因素。经过一段时间的学习，学习者会产出语言的或非语言的学习成果。语言的成果指语言能力的提升，非语言的成果涉及动机、交流意愿及学习自信等

方面[5]。

动机是社会教育模式的一个重要特征。在 Gardner 等人提出的动机测验量表(Attitude Motivation Test Battery)中, 动机由强度、语言学习意愿、对语言学习的态度这三大因素衡量。受到动机鼓舞的语言学习者会展现出以下特征: 目标明确、实现目标的愿望强烈、持续付出努力、在执行任务时感到愉悦。

在社会教育模式中, 动机受到以下三个因素影响, 包括对学习情景的态度、融入性(integrativeness)以及工具性(instrumentality)。对学习情景的态度指对课堂氛围、教学材料、课程及教师的情感态度。融入性反映出学习者对二语以及二语文化表示接纳或兴趣, 但并不一定意味着学习者想要成为其中一员。工具性则是指学习者学习一门语言是出于经济和实际利益(如升学、求职等)考虑的情况[6]。语言和其他科目的学习之间存在差异, 因为语言习得涉及到掌握具有另一文化群体特征的技能 and 行为模式, 因此语言学习者对于二语所属文化群体的态度在一定程度上会影响其二语习得的成效[5]。

研究证明, 动机带有工具性特征的学习者会在一定时间内投入更多的时间成本。然而目标一旦实现, 他们就会停止学习语言。大量证据表明, 成功的语言学习者最终往往都会展现出融入性特征[7]。

作为 L2 动机理论的奠基人, Gardner 等人借助社会心理学理论提出了社会教育模式, 设计出可操作的心理测量实验工具(AMTB), 并对 Dörnyei 等新一代的学者产生了重要影响。但是 Gardner 对于语言课堂不甚关心, 并不打算为语言教师提高学生动机水平提供指导与帮助, 这也是其理论框架的局限性所在[8]。

2.2. 认知 - 情境取向阶段

20 世纪 90 年代见证了大批应用语言学学者的崛起, 他们要求 L2 动机研究要结合心理学有关动机的前沿理论, 着眼课堂以探讨与教学相关的内容, 并倡导摆脱 Gardner 理论的权威, 实现 L2 动机研究视角的多样化。在这一阶段, 影响力较大的理论包括自我决定理论、归因理论及动机三层次理论等。

2.2.1. 自我决定论

自我决定理论(Self-Determination Theory/SDT)是有关动机的心理学理论, Noels 等学者在 20 世纪 90 年代将它引入语言研究领域, 围绕该理论引发了一阵研究热潮。自我决定论认为人类有能力(competence)、关系(relatedness)及自主(autonomy)这三种基本心理需要。能力是指个体在活动中获得自我效能感的需求, 关系是指个体与其重视之人建立情感联系的需求, 自主是指个体进行某种行为是出于自愿[9]。该理论把动机看作一个发展的连续体, 从最初的无动机到外部动机, 最后形成持久的内部动机。当心理需要得到满足, 学习者的动机逐渐内化, 从而更加积极地进行学习。但该理论的局限性在于将个体从社会语境中抽离, 没有考虑社会因素对个体观念与行为的影响[10]。

2.2.2. 归因理论

归因理论(attribution theory)成功挑战了 Atkinson 的经典成就动机理论, 在 20 世纪 80 年代的动机研究中十分流行。理论提出者 Weiner 认为学习者对于以往成败的归因会在很大程度上影响其动机取向。比如, 若学习者将某事的失败归结于个人能力有限, 那么他有很大可能不会再尝试做这件事。反之, 若学习者认为失败的原因在于努力程度不够或是没有使用合适的学习策略, 那么他会更愿意再次尝试。该理论引入语言学习研究后, 适配度很高, 因为失败是语言学习中的常见现象。因此, 研究语言学习者如何归因可以进一步认识动机, 对动机研究意义重大[3]。

2.2.3. 动机三层次理论

在 Crookes 与 Schmidt 的影响下, Dörnyei 综合前人研究, 构建了一个包含语言、学习者及学习环境三大层次的框架, 该框架全面地集合了各类动机成分。其中, 语言层次受 Gardner 提出的融入型动机和工

具型动机影响,指的是和语言相关的动机成分。学习者层次包括两大动机成分,即实现成就的需要及自信,其中自信又包括了语言焦虑、已感知的二语能力(perceived L2 competence)、以往学习成败的归因(casual attributions)及自我效能感。学习环境是一个新的层次,涉及的动机成分与课程、教师、学习小组相关,分别包括教学大纲、教师权威、小组凝聚力等因素。Dörnyei 为以上三个层次提出了相应的动机教学策略,其中为学习环境层次提出的策略最丰富,因为它最易受到影响与改变[8]。

Dörnyei 为 L2 动机研究提供了新视角,也为动机教学实践提出了可行的策略。但是,研究也存在一些局限性。他继续坚持融入型和工具型动机的二元对立,这实际是对语言层次的动机成分的过度简化[11]。

2.3. 过程导向阶段

20 世纪 90 年代出现的一批认知-情境派学者重视教学,试图厘清学习者行为与课堂之间的关系,因而他们常常采取情境式研究方法,即观察学习者在一段时间内动机的起伏变化。这种研究方法实际上以过程为导向,并让研究者开始注意到动机的动态性和时间性特征。

受此影响,Dörnyei 和 Ottó 设计出 L2 动机的复杂过程模型(a complex process model of L2 motivation),用来描述学习者最初的意愿是如何一步步转变为可实现的目标并带来实际行动,最终达成目标。整个过程至少有以下三个阶段:首先是行动前阶段,此阶段关于动机产生与目标筛选;接下来的行动阶段是关于在行动过程中维持保护执行动机(executive motivation),避免注意力分散以确保任务完成;最后是行动后阶段,这时任务已完成,学习者对本次行动进行回顾反思,其反思结果会影响未来的动机选择。

Dörnyei 指出,该模型有两大局限性。其一,现实中的学习活动何时开始又何时结束,时间点难以确定。其二,该模式认为学习活动可以相对独立地进行,但在现实中通常会有多个学习活动并行,任何活动都不是孤立存在的,会受到其他活动的干扰[3]。

2.4. 社会动态阶段

为得到有关 L2 动机及动机教学的概括性认识,传统的 L2 动机研究常采取线性模式,但线性模式存在很大局限,无法解释动机的复杂性。一是它未考虑在实际情况中影响动机的各因素间的相互影响,二是过于概括性的认识实则对教学的意义较为有限,三是重视归纳从而导致对个体差异特征的忽视。即便是以过程为导向的研究方式,它也依旧忽视了动机及各种因素之间复杂动态的相互作用[10]。在全球化背景下,语言使用及学习的复杂性愈发显著,因此 Larsen-Freeman 等学者提出要从复杂动态这一崭新视角思考 L2 动机。由此,L2 动机研究进入社会动态阶段。

2.4.1. 二语动机自我系统

在可能自我理论(possible selves theory)及自我差异理论(self-discrepancy theory)的影响下,Dörnyei 认为二语习得不仅是一项教育活动,还包括了学习者增添与二语相关的自我形象,进而他提出了二语动机自我系统(L2 Motivation Self System/L2MSS)。自 2005 年提出以来,该系统历经多次修正和完善,成为了当下一种较为流行的理论。

它假设人们对自身未来形象的设想会对当前的自我起到向导作用,认为理想二语自我(the ideal L2 self)、社会二语自我(the ought-to L2 self)和二语学习经历(the L2 learning experience)这三大因素会影响语言学习者的学习行为。理想二语自我涵盖了 Gardner 的融入型动机与内化后的工具型动机,指学习者期望未来的自我能够熟练使用二语。现实自我与理想自我之间的差距会激励学习者努力学习二语,从而缩小差距,达成目标。社会二语自我则涵盖了未内化的工具型动机,指学习者为达成他人期望或避免消极结果,设想未来自我应该成为的模样。二语学习经历是与课堂环境和学习经历相关的因素,具体包括教师、课程、其他学习者及成功经历等因素[12]。

二语动机自我系统也存在一些缺陷。一是关于自我的概念问题,比如需要从不同文化语境、更多类别和场合(公开/私下)等角度深入探究,及有关现实自我的探究不足等问题;二是忽视有关二语学习经历的研究;三是研究方法存在问题。Dörnyei 基于学习者的自陈了解他们预计自己会付出多少努力,所以这些数据的可靠性引起了质疑[13]。

2.4.2. 动机研究的关联视角

由于线性模式存在很多局限性, Ushioda 提出从关联视角(person-in-context relational view)研究 L2 动机。她认为学习者并不存在于抽象理论中,而是处于特定语文化历史语境中真实具体的人,有不同的性格、身份、背景经历及目标等。学习者也绝不是独立的存在,他们的自我与动机会与身处的复杂动态语境中的各因素产生双向的影响[14]。

2.4.3. 复杂动态系统理论

Larsen-Freeman 及 Kees De Bot 等学者将源自其他学科的复杂理论(Complexity Theory)和动态系统理论(Dynamic Systems Theory)先后引入 L2 动机研究,最终汇合形成了复杂动态系统理论(Complex Dynamic Systems Theory/CDST),革新了二语习得及应用语言学等领域的研究思路。

该理论认为,语言学习者身处某个特定的语境中,与该语境中的其他人及因素相互影响,他们的个体差异也并非一成不变[15]。作为个体差异的因素之一,L2 动机是动态发展的,并且会受到学习者所处语境的影响。此外,L2 动机本身就是一个复杂的动态系统,其内部包含的因素彼此联系,相互影响,呈现非线性发展[16]。尽管该理论能够解释现实中 L2 动机存在的复杂性,但是该理论强调各因素间呈现非线性的因果关系,因而会对实证研究造成较大难度。

2.4.4. DFG 框架

在人类发展生态框架(the ecological framework of human development)的启发下, Douglas Fir Group 提出了一个新的框架,试图从二语习得领域中选取具有代表性的理论,将各理论结合以形成一个元理论[17]。DFG 框架认为,二语习得是一个持续进行的过程,它始于社会活动的微观层面。在微观层面中,学习者利用自身神经机制和认知情感能力,与共处同一多语言情境中的他者进行互动以此提升语言能力。这些多语言情境处在中观层面的社会文化组织之中,如家庭、学校、社区、工作地点、宗教场所等。在社会文化组织中,该社会的政治、经济、文化及宗教等特征得以体现。社会中每位语言学习者的身上都留下这些特征的印记,让身处不同社会的学习者在学习投入或能动性等方面出现差异。宏观层面涉及社会意识形态,社会主流思想对语言及语言学习的看法会对微、中观层面造成深刻影响。尽管这三个层面特征各异,但它们并非独立存在,一直处在相互影响的状态之中[17]。

3. 结语

总的来说,L2 动机研究已形成了多样的研究视角及丰硕的理论成果,其研究视角经历了从静态、线性因果到复杂动态的巨大转变。依托于此,越来越多的国内学者从动机的动态性出发,展开了诸多历时性研究[18]-[20],这些研究逐渐跳脱出早期以问卷调查为主的较为单一简易的研究方式,从而形成了对 L2 动机更为深刻的认知。

尽管如此,现有历时研究主要聚焦个体或少量个体,忽视了对不同群体的对比研究,也忽视了在微观、中观及宏观层面上多种变量与 L2 动机的相互作用,也就是说,动机的复杂性尚未引起足够的注意。对于这一问题,DFG 框架给出了可行的解决方案,但当前国内学者对此关注度还不高,仅少量学者借助该框架展开相关研究[10][21]。因此,未来的 L2 动机研究可以更多地尝试以 DFG 框架为基础,同时将定性与定量研究相结合,依托跨学科研究的进展,推动 L2 动机研究继续向前发展。

参考文献

- [1] Saville-Troike, M. (2012) *Introducing Second Language Acquisition*. 2nd Edition, Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/cbo9780511888830>
- [2] Dörnyei, Z. (2020) *Innovations and Challenges in Language Learning Motivation*. Routledge.
- [3] Dörnyei, Z. (2005) *The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition*. Lawrence Erlbaum Associates.
- [4] 李绍鹏, 杨连瑞. 社会动态视角的二语动机研究[J]. 山东外语教学, 2015, 36(1): 50-56.
- [5] Gardner, R.C. (1985) *The Socio-Educational Model of Second Language Acquisition: The Role of Attitudes and Motivation*. Edward Arnold.
- [6] Gardner, R.C. (2006) *The Socio-Educational Model of Second Language Acquisition: A Research Paradigm*. *EUROSLA Yearbook*, 6, 237-260. <https://doi.org/10.1075/eurosla.6.14gar>
- [7] Gardner, R.C. (2019) *The Socio-Educational Model of Second Language Acquisition*. In: Lamb, M., Csizér, K., Henry, A. and Ryan, S., Eds., *The Palgrave Handbook of Motivation for Language Learning*, Springer International Publishing, 21-37. https://doi.org/10.1007/978-3-030-28380-3_2
- [8] Dörnyei, Z. (1994) Motivation and Motivating in the Foreign Language Classroom. *The Modern Language Journal*, 78, 273-284. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1994.tb02042.x>
- [9] Noels, K.A., Lou, N.M., Vargas Lascano, D.I., Chaffee, K.E., Dincer, A., Zhang, Y.S.D., et al. (2019) Self-Determination and Motivated Engagement in Language Learning. In: Lamb, M., Csizér, K., Henry, A. and Ryan, S., Eds., *The Palgrave Handbook of Motivation for Language Learning*, Springer International Publishing, 95-115. https://doi.org/10.1007/978-3-030-28380-3_5
- [10] Henneby-Leung, M. and Gao, X. (2022) *Language Learning Motivation in a Multilingual Chinese Context*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003025122>
- [11] 秦晓晴. 第二语言学习动机研究及其存在的问题[J]. 外语教学, 2003, 24(3): 16-19.
- [12] Dörnyei, Z. (2009) 2. The L2 Motivational Self System. In: Dörnyei, Z. and Ushioda, E., Eds., *Motivation, Language Identity and the L2 Self*, Multilingual Matters, 9-42. <https://doi.org/10.21832/9781847691293-003>
- [13] Csizér, K. (2019) The L2 Motivational Self System. In: Lamb, M., Csizér, K., Henry, A. and Ryan, S., Eds., *The Palgrave Handbook of Motivation for Language Learning*, Springer International Publishing, 71-93. https://doi.org/10.1007/978-3-030-28380-3_4
- [14] Ushioda, E. (2009) 11. A Person-In-Context Relational View of Emergent Motivation, Self and Identity. In: Dörnyei, Z. and Ushioda, E., Eds., *Motivation, Language Identity and the L2 Self*, Multilingual Matters, 215-228. <https://doi.org/10.21832/9781847691293-012>
- [15] Larsen-Freeman, D. (2017) Chapter 1. Complexity Theory: The Lessons Continue. In: Ortega, L. and Han, Z., Eds., *Language Learning & Language Teaching*, John Benjamins Publishing Company, 11-50. <https://doi.org/10.1075/llt.48.02lar>
- [16] Hiver, P. and Papi, M. (2019) Complexity Theory and L2 Motivation. In: Lamb, M., Csizér, K., Henry, A. and Ryan, S., Eds., *The Palgrave Handbook of Motivation for Language Learning*, Springer International Publishing, 117-137. https://doi.org/10.1007/978-3-030-28380-3_6
- [17] The Douglas Fir Group (2016) A Transdisciplinary Framework for SLA in a Multilingual World. *The Modern Language Journal*, 100, 19-47. <https://doi.org/10.1111/modl.12301>
- [18] 周洲, 赵蓉晖. 家庭语言规划视域下的二语动机变化——基于动态系统理论的历时研究[J]. 外语研究, 2023, 40(3): 52-58+80.
- [19] 戴运财, 于涵静. 复杂动态系统理论视域下二语动机变化的回溯研究[J]. 现代外语(双月刊), 2022, 45(3): 357-368.
- [20] 朱殿勇, 胡竹. 应试学习者的英语写作定向动机流研究[J]. 外语学刊, 2024(4): 79-89.
- [21] Lu, Y. and Ke, C. (2023) Bilingual Heritage Language Learning in China: Applying the Douglas Fir Group's Transdisciplinary Framework. *The Modern Language Journal*, 107, 922-943. <https://doi.org/10.1111/modl.12881>