

外语学习动机理论的发展与演变^{*}

金海云

(哈尔滨理工大学, 哈尔滨 150080)

提 要: 动机是二语习得中的一个重要个体因素。本文简要回顾外语学习动机理论发展和演变的历史, 重点介绍 Gardner 和 Dörnyei 的动机模型。对以往研究理论的回顾表明, 外语学习动机理论经历了从宏观到微观, 从关注社会、文化因素到情景因素, 再到学习者自身因素, 最后是关注这 3 种因素动态的相互作用的演变。每一种理论模型的构建都是基于实证研究的结果和在其他学科领域动机理论的基础上对原有理论的扩充和发展。同时, 本文也指出目前理论构建中尚未解决的一些问题和未来动机理论发展的方向。

关键词: 动机; 二语学习; 动机理论

中图分类号: H319.3

文献标识码: A

文章编号: 1000-0100(2013)06-0127-5

The Development and Evolution of Motivational Theories on Foreign Language Learning

Jin Hai-yun

(Harbin University of Science and Technology, Harbin 150080, China)

Motivation is one of the most important individual variables in second language acquisition (SLA). This article reviews the development and evolution of theories on foreign-language-learning motivations and introduces some influential theories, such as Gardner's and Dörnyei's theoretical models. The research shows that theoretical development in foreign-language-learning motivations has gone through from macro to micro stages, from the focus on social-cultural factors to situational factors, to the learners' factors, to the dynamic interaction of these three factors. Each theory has been established on some empirical evidence and by drawing on motivational theories in other fields and areas, and therefore it has enriched the previous theories. In the end, some gaps not sufficiently addressed by the current motivational theories and future directions in this area are pointed out.

Key words: motivation; second language learning; motivational theories

1 动机的定义

尽管动机在二语习得中的重要作用被普遍承认, 然而研究者在不同时期对外语学习动机的定义却各异。Gardner 认为, 判断一个人是否具有动机的标准有两个: 第一, 个体显示出一些目标指向的行为; 第二, 个体在付出一些努力, 且个体显示出达到目标的欲望和对学习活动的积极态度(或情感体验)(Gardner 1985: 50)。他进一步指出, 光有“努力”是不够的, “努力”本身不代表学生具有“动机”, 因为学习者可能出于自身之外的某些原因(如老师的严格要求或一场即将来临的考试)而进行的努力。由此我们可以看出, Gardner 强调有明确目标和强烈欲望并伴随积极的情感体验的努力行为。

与 Gardner 相反, Williams 和 Burden 对动机的定义强调在决定是否进行一项行动前暂时的情绪状态, 而没有把付出努力的行为包含在动机的定义。“动机可以被认为是一种认知和情绪上的唤起, 这种唤起导致有意识的行为决定, 并引发了为了达到提前设定的目标而进行的一段时间的持续的智力和/或身体上的努力”(Williams & Burden 1997: 120)。Williams 和 Burden 的这个定义具有直觉上的吸引力, 如在进行某行为之前, 我们确实感觉到一种情感上的内驱力, 在对各种内外因素的综合评价后决定采取具体的行为。但这个定义为动机的测量带来困难, 因为利用传统的研究方法和测量手段, 我们很难衡量这种“认知和情绪上的唤起”的强弱。

^{*} 本文系黑龙江省学位与研究生教育教学改革项目“研究生英语教学现状分析与体系重建”(JGXM_HLJ_2013053)的阶段性成果。

Dörnyei认为,“动机包含了人类行为的方向和强度……人们为什么决定去做某事……他们愿意持续这种行为多久……他们追求目标时的努力程度”(Dörnyei 2001:8)。与Gardner的定义相比,Dörnyei的动机定义不再强调学习者积极的态度或情绪体验一定伴随着动机,而是更多强调Gardner动机概念中的目标和努力两个维度。同时,他把努力维度更加细化。

从以上的定义可以看出,尽管学者们对动机的概念各异,但主要分歧集中在两点:第一,积极的情绪体验是否是动机的一个要素;第二,行为是否是动机的一个要素,这两点决定我们测量动机的方式。大多数的学者认为,积极的态度不一定是动机的一个必要组成成分,行为是否是动机的一个组成部分还存在较多争议。但有一点肯定的是,只有认知或情感上的唤起,而没有付出努力的行为是无法对二语学习产生任何实际影响的。

2 动机的类型

Gardner认为,外语学习者的目标就是学习某种语言,但问到学习者为什么会有这种目标时,就会涉及学习者的动机取向(orientation)问题,它先于动机产生。Gardner和Lambert把动机分为融入型(integrative)和工具型(instrumental)(Gardner & Lambert 1959)。如果学习者学习某种语言的原因是为了与目的语族群的人进行交流,或者是为了更好地理解这些人、他们的文化或生活方式,那么就属于融入型动机;如果学习者是为了某种实用目的,如为了得到一份好工作或者能够使他们受到更好的教育,那么就属于工具型动机。由此可以看出,融入型动机实际上是为了掌握语言自身的功能(为了与目的语人群交流),而工具型动机注重的是掌握语言之后伴随的一些实际益处。Gardner同时承认可能也有其他的动机取向,如操纵(manipulative)取向、同化(assimilative)取向等。

动机取向的二分法对其后的研究者影响巨大,同时也遭到不少的批评、质疑,甚至误解。如Jakobovitz把融入型取向等同于对语言的内在(intrinsic)兴趣,而工具型取向等同于外在(extrinsic)取向(Jakobovitz 1970)。然而,Gardner认为,不管是融入型取向还是工具型取向都是外在的,它们反映学习者学习语言的终极目标(Gardner 1985:12)。另有学者提出,融入型取向和工具型取向之间的界限模糊,因为有的动机取向由于不同研究者的理解可能同时属于这两个范畴(Oller & Liu 1977)。Gardner建议展开实证研究,他和Smythe(1975)的研究确实表明动机取向不是简单的二分问题(Gardner & Smythe 1975)。

Deci和Ryan(1985)区分了内在动机和外在动机。内在动机源于学习者对任务本身产生的兴趣,是学习者在完成任务的过程中产生积极的情感体验,如好奇心的满足、成就感等,它是维持动机的强大因素;外在动机是与

任务本身之外的刺激物相联系的动机,如金钱、惩罚、分数等。具有内在动机的学习者会主动寻求机会做与外语有关的任务,无需外力推动,而外在动机往往伴随着外在刺激物的消失而减弱或消失,但两者也可以存在转化。如果外在动机被充分地内化,它可以与内在动机结合,或导致内在动机的产生(Deci & Ryan 1985)。

Brown提出3种不同的动机:(1)整体动机(global motivation),指外语学习者学习外语的整体取向,受学习者以前的教育经历和社会因素的影响,同时也受教师态度的影响;(2)情景动机(situational motivation)指与具体的学习情境相关联的动机;(3)任务动机(task motivation)是学习者在完成不同的任务时产生的动机(Brown 2000)。

3 外语动机理论的发展

3.1 社会心理时期(1959-1990)

上世纪50年代,Gardner和Lambert开始对外语学习动机进行了一系列的研究,并提出了关于外语学习的动机理论框架。他们的研究表明,动机不同于外语学习能力,也不同于外语成绩。学习者在学习一门语言的同时,须要吸收来自另一种文化的元素,对待另一种文化的态度直接影响学生的学习。他们认为动机包括4个要素:目标、欲望、动机强度和积极的态度(Gardner 1985:8)。

在这4个要素中,最核心的部分是动机强度。Gardner强调,动机强度会受到目标、欲望和态度的影响,同时也可能受到情景因素和个性因素的影响。他认为,目标(即学习某种语言的原因)不是一个可以测量的变量,因而在他和Lambert设计的态度/动机调查量表(Attitude/Motivation Test Battery,简称A/MTB)中,只有前3个要素得到测量。Gardner进行了大量的实证研究(参看Gardner 1985的回顾)来验证该量表的信度和效度,并通过运用相关分析、因子分析、回归分析和结构方程建模等方法来验证他提出的二语学习动机模型以及外语学习的因果模型。

自Gardner的二语动机模型提出以来,其在相当长的时间内在二语习得领域占据主导地位,直到上个世纪90年代才不断有研究者对其模型提出批评和质疑。这些质疑主要体现在3个方面。第一,由于Gardner等对二语学习动机的研究一直都是在加拿大二语学习环境下进行的,那么,这个模型是否适用于其他环境下学习者的动机研究值得探讨。有学者指出,在很多环境中,外语学习者可能没有机会接触到说目标语的文化群体,因而他们对这个群体的态度可能不是那么鲜明。第二,学习者学习外语的目的可能很具体,如只是为了日常交流。在这种情况下,对目的语族群的态度对外语学习的影响可能微乎其微,而其他影响动机的因素可能占主导地位,当今英

语日益成为来自不同国家和地区的人进行交流的工具就是例证(Noels, Pelletier, Clément et al 2000)。第三,在 Gardner 的模型中,动机是静态的,而在实际的外语学习中,学习者的动机可能是起伏不定、不断发展变化的。

针对这些批评, Gardner 强调, 社会心理学视角下的二语学习是双语技能的学习, 动机也是指长期的投入(Gardner 2002)。尽管存在着一些不足, Gardner 的动机理论模型还是奠定了外语学习动机研究的理论基础, 并对其后的研究者产生了巨大的影响。笔者认为, Gardner 的动机理论之所以具有这么长的生命力, 是由于以下几个原因: 第一, 他区分了动机取向和动机, 并详细论述了它们的关系; 第二, 他识别出构成动机的最基本的 3 个要素: 欲望、情感和伴随的努力行为; 第三, 他运用标准的心理测量方法设计出了相应的测量量表, 并运用一些复杂的统计分析技术建立量表的信度和效度; 第四, 他识别了一系列跟动机紧密相关的情感因素, 如信念、自信、身份认同、焦虑等, 为后来的研究者对这些因素更加深入的研究提供了基础。然而, 令人遗憾的是, Gardner 在其动机模型中, 未深入阐述不同动机因素之间的关系和影响机制, 也未充分考虑不同的学习环境下与动机相关的不同因素的变化对动机造成的影响。

针对 Gardner 动机模型的局限性, 自上世纪 90 年代起, 不断有学者开始借鉴认知心理学的理论在 Gardner 的基础上开始提出新的动机模型。

3.2 认知情景时期(上世纪 90 年代)

由于看到 Gardner 社会心理学视角下动机模型的局限性, 很多学者认为应该借鉴其他领域, 如普通心理学、认知心理学等, 来丰富和扩展原有的理论框架。

Dörnyei 首先提出, Gardner 社会心理学视角下的动机模型可能不适用于简单的融入型动机和工具型动机取向的学习者。他调查了 134 名初级和中等水平的匈牙利英语学习者, 发现除了 Gardner 说的那两种动机类型之外, 还有成就需求(need achievement) 和对过去失败的归因(attributions about past failures) (Dörnyei 1990)。同时研究结果还表明, 对于初级英语水平的学习者, 工具型动机和成就需求更加重要, 而英语到了中级水平, 融入型动机就显得更加重要, 但融入型动机更多的是反映学习者对外语及其文化的笼统的信念和态度。Dörnyei 的研究反映出学习者动机的独特性, 但他的研究并没有脱离 Gardner 的动机理论框架。

Crookes 和 Schmidt 认为, 早期研究者过分关注对动机模型的构建和验证, 而较少关注真实课堂中二语学习者动机细微和长期的变化, 因而未能把动机和二语学习的心理机制直接联系起来, 所以难以看到这些理论对外语教学的实际应用价值。他们借鉴心理学的一些动机概念和理论, 特别是 Keller(1983) 以及 Maehr 和 Archer

(1987) 等人的理论, 来重新审视外语学习动机的概念和它的复杂性, 把这些理论和外语学习课堂直接联系起来, 并向外语教师给出一些激发学生动机的建议和策略。为了证明动机与二语学习心理过程存在直接相关, 他们引用二语习得领域和心理学领域的理论, 并在回顾大量实证研究的基础上发现, 具有较高动机的学生在外语学习中会保持较高的注意力, 应用更多的认知策略(Crookes & Schmidt 1991)。他们认为, 有 4 个因素决定动机: 建立在已有的态度、经验和背景知识基础上的兴趣; 个人的需求是否被满足; 对成功或失败的预期; 结果(学习者感受到的外在奖赏或惩罚)。同时动机表现的外在标准有 3 个: (1) 学习者决定投入到二语学习中; (2) 他们在一段较长的时间里保持这种努力; (3) 他们保持一种较高的努力水平。Crookes 和 Schmidt 把研究者的注意力引向学校课堂中外语学习者的动机, 并使得研究者同时开始关注其他学科领域的动机理论。

Oxford 和 Shearin 借鉴工业、教育和认知发展心理学关于动机的理论, 试图扩展 Gardner 的动机模型。他们首先指出当时动机理论研究的一些问题, 如学习者学习外语的原因可能仅仅是为了完成学校规定的课程要求, 或显示个人的智力或才能, 这是原有的动机理论框架无法涵盖的(Oxford & Shearin 1994)。其次, 他们借鉴需求层次理论、工作满意理论(技能的多样性、明确和有意义的任务、工人的自主性, 工人的反馈会提高对工作的满意度)、需求 - 成就(need-achievement) 理论、失败恐惧(fear-failure) 理论、Atkinson 的期望 - 价值(expectancy-value) 理论等, 探讨动机与课堂教学的相关性。受 Oxford 和 Shearin 的影响, Tremblay 和 Gardner 在他们的研究中加入一些新的动机成分, 如目标显著性、自我效能等, 并提出社会心理动机模型扩展模式(Gardner & Tremblay 1994)。

Dörnyei 也认为, Gardner 的动机理论关注更多的是外语学习的社会环境而不是课堂环境, 缺乏对外语学习动机认知细节的描述。他借鉴教育心理学的一些动机理论, 提出自己的动机模型。这个模型包括 3 个层次: 语言层次、学习者层次和学习情景层次。他认为这正好照应外语学习的过程, 同时反映语言的 3 个维度: 社会维度、人的维度和教育维度。这个模型的第一个层次包含 Gardner 模型中的融入型和工具型动机取向系统; 学习者层次包括成就需求和自信; 学习情景层次包含 3 个因素, 分别是与课程相关的动机成分、与教师相关的动机成分以及与小团体相关的动机成分(Dörnyei 1994)。我们可以看到 Dörnyei 的这个模型比 Gardner 的动机模型更为复杂和具体, 增加并突出学习者在动机中的主动作用, 同时与教育环境中的二语教学有了更多直接的关联。

Williams 和 Burden 融合社会建构主义和认知心理学, 提出一个更为复杂的动机模型, 其核心观点是: 动机

是复杂的,包含多种因素,其核心要素是人们可以有意识地决定他们的行为,并对这些行为进行控制;人们的动机同时受到多种内在因素或个体因素和外在因素(社会的、文化的、学校的、教师的、父母的等)的影响,这些内在因素和外在因素处在一种动态的交互作用之中,随时影响着学习者动机的强度和多少(Williams & Burden 1997)。这个模型把社会文化的宏观系统和学习者自身的微观系统有机地结合起来,而且把学习者看成能够有意识地不断调节和选择自己行为的完整的人。

3.3 以过程为中心时期(世纪之交)

通过对上世纪 90 年代外语学习动机理论的回顾,我们可以看出动机概念在融入了其他学科的理论 and 概念后变得更加精细和复杂。然而,上面提到的模型仍有待完善的空间。上世纪末本世纪初,研究者开始关注动机发展的时间性特征(Dörnyei 2000, 2002; Dörnyei & Ottó 1998)。

Dörnyei 和 Ottó 发现,过去的动机理论有 3 个缺陷:第一,它们都未能全面和细致地总结影响课堂中学生行为的各种动机因素;第二,它们都太关注学生是如何和为什么选择某一个行为,而不是关注行为执行阶段的各种动机影响;第三,它们没有充分地关注到动机是动态的、是不断地发展和变化的。受动机心理学家 Heckhausen 和 Kuhl(1985)“行为控制论”(Action Control Theory)的影响,研究者提出了动机过程模型,其核心观点是我们应该关注动机发展和演变的过程,区分最初形成意愿、制定计划、设定目标的行为前阶段和实施、控制行为后阶段。同时,由于个体处在一种不断地评价和平衡内外因素影响的状态,动机也呈现动态的变化。这个模型分为 3 个阶段,即行为前、行为中和行为后阶段,并认为动机有一个开始和结果的过程。每个阶段又包括更多细小的成分、步骤,这些成分和步骤会受到多种内外因素的影响。这个模型有助于我们从微观层面了解课堂中学习者动机的发展和变化。这个模型以完成一个任务为核心,考查影响任务动机的各种因素,因而更具有应用价值。但正如 Dörnyei 自己所承认的那样,这个模型的缺陷在于它把一个行动过程的完成看成是一个孤立的过程,而不受到个体正在同时进行的其他活动的干扰(Dörnyei 2000)。此外,这个模型还不能解释当学习者同时有多个目标时,他/她是如何平衡和优先选择哪个目标的。

3.4 社会动态时期(现在)

受一些实证研究结果的启发和 Higgins(1987)自我差距(self-discrepancy)理论的影响,Dörnyei(2005)提出二语动机-自我系统(L2 Motivational Self System)理论。这个系统包括 3 个维度:(1)理想的二语自我,即想变成一个说着流利二语的人的愿望;(2)应该的二语自我(ought-to L2 Self),即为了避免不好的后果学生应该拥有的一些素质

(各种责任、义务等);(3)二语学习经历(L2 learning experience)。正如 Dörnyei(2005)所承认的,这个模型实际上与 Gardner 的动机扩展模型有很多相似性。换句话说,动机行为的要素仍然是 3 个:融入性(integrativeness)、工具性(instrumentality)和对学习情境的态度,只是融入性的含义比 Gardner 的概念更为丰富。同时,Dörnyei 还把这个模型和他原来的动机过程模型联系起来,认为二语学习经历和行为期间的执行动机相关,而理性的二语自我和应该的二语自我与行为前的选择动机有关。

随着二语理论和动机理论的进一步发展,传统的研究学习者动机的范式受到质疑和挑战。许多学者提出,人类的行为应该看成一个复杂的动态系统,在这个系统内部,各种相互关联的因素同时影响这个系统的行为(De Bot et al. 2007, Larsen-Freeman & Cameron 2008)。由于系统内部的各个成分一直处于相互影响的状态中,而这个系统与各种环境因素也相互关联,所以这个系统在不断变化。受这种思想的影响,Dörnyei 认为,我们传统的对外语学习者个体因素的划分和对外语学习动机的研究是建立在高度抽象化、孤立和静止的基础上的,而实际上个体因素是在不断地相互作用中发展变化的。此外,复杂的动机行为同时包含认知和情感的因素(Dörnyei 2009, Dörnyei & Ushioda 2011)。例如,在完成一个动机行为时,我们须要不断地评价来自环境的刺激、自身完成某项任务的能力,从而估计完成任务的可行性;同时,在进行某行为时,我们对行为是否满足某个条件也在进行不断地评价,由此产生相应的积极或消极的情感,这种情感体验反过来影响我们的动机行为。这种动机行为内部各种因素的复杂性和与环境作用的复杂性决定动机的发展是非线性的、不可预测的。

正如 Dörnyei 和 Ushioda 所意识到的,这种新模型带来的最大挑战是如何设计出合适的研究方法验证这个模型的效度。此外,在动机的心理机制方面,这个理论还须要进一步细化。

4 结束语

如何把动机的心理机制和二语学习联系起来是当今外语学习动机理论要解决的另一个难题,其关键要突破原来的测试整体外语学习水平的思路,要考查不同的学习技能。同时,我们须要借鉴二语习得和心理学的相关理论对动机中的情感和认知因素进行深入研究以便解决实际问题,如不同年龄的学习者外语学习动机的特点是什么,不同个性特点的外语学习者学习动机发展变化的规律是什么等。

作为国内的研究者,我们须要在充分借鉴国外外语学习动机理论和展开深入广泛的实证研究的基础上,建立适用于中国环境下的外语学习动机理论,以期服务于

我国的外语教学。

参考文献

蒋苏琴. 克拉申二语习得理论和多媒体辅助英语听力教学——一项基于大学英语教改模式的实证研究. 外语学刊, 2010(3).

刘文宇 查吉安. 网络教学环境中学习者学习动机的研究. 外语学刊, 2009(3).

Brown, H. D. *Principles of Language Learning and Teaching* [M]. White Plains: Longman, 2000.

Crookes, G. & Schmidt, R. W. Motivation: Reopening the Research Agenda [J]. *Language Learning*, 1991(41).

De Bot, K., Lowie, W., & Verspoor, M. A Dynamic System Theory Approach to Second Language Acquisition [J]. *Bilingualism: Language and Cognition*, 2007(10).

Deci, E. L. & Ryan, R. M. *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior* [M]. New York: Plenum, 1985.

Dörnyei, Z. & Ottó, I. Motivation in Action: A Process Model of L2 Motivation [J]. *Working Papers in Applied Linguistics*, 1998(2).

Dörnyei, Z. & Ushioda, E. *Teaching and Researching Motivation* [M]. Harlow: Longman, 2011.

Dörnyei, Z. Conceptualizing Motivation in Foreign-Language Learning [J]. *Language Learning*, 1990(40).

Dörnyei, Z. Motivation and Motivating in the Foreign Language Classroom [J]. *The Modern Language Journal*, 1994(78).

Dörnyei, Z. Motivation in Action: Towards A Process-oriented Conceptualisation of Student Motivation [J]. *The British Journal of Educational Psychology*, 2000(70).

Dörnyei, Z. The Motivational Basis of Language Learning Tasks [A]. In P. Robinson (ed.). *Individual Differences and Instructed Language Learning* [C]. Amsterdam: John Benjamins, 2002.

Dörnyei, Z. *The Psychology of Second Language Acquisition* [M]. Oxford: Oxford University Press, 2009.

Gardner, R. C. & Lambert, W. E. *Attitudes and Motivation in Second Language Learning* [M]. Rowley, Mass: Newbury House, 1972.

Gardner, R. C. & Lambert, W. E. Motivational Variables in Second Language Acquisition [J]. *Canadian Journal of Psychology*, 1959(13).

Gardner, R. C. & Smythe, P. C. Motivation and Second Language Acquisition [J]. *The Canadian Modern Language Review*, 1975(31).

Gardner, R. C. & Tremblay, P. F. On Motivation: Measurement and Conceptual Considerations [J]. *The Modern Language Journal*, 1994(78).

Gardner, R. C. *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation* [M]. London: Edward Arnold, 1985.

Heckhausen, H. & Kuhl, J. From Wishes to Action: The Dead Ends and Short Cuts on the Long Way to Action [A]. In M. Frese & J. Sabini (eds.). *Goal-directed Behavior: The Concept of Action in Psychology* [C]. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, 1985.

Higgins, E. T. Self-discrepancy: A Theory Relating Self and Affect [J]. *Psychological Review*, 1987(94).

Jakobovits, L. A. *Foreign Language Learning: A Psycholinguistic Analysis of the Issues* [M]. Rowley: Newbury House, 1970.

Keller, J. M. Motivational Design of Instruction [A]. In C. M. Reigeluth (ed.). *Instructional Design: Theories and Models* [C]. Hillsdale: Erlbaum, 1983.

Larsen-Freeman, D., & Cameron, L. *Complex Systems and Applied Linguistics* [M]. New York: Oxford University Press, 2008.

Maehr, M. L. & Archer, J. Motivation and School Achievement [A]. In L. G. Katz (ed.). *Current Topics in Early Childhood Education* [C]. Norwood: Ablex, 1987.

Noels, K. A., Pelletier, L. G., Clément, R., et al. Why Are You Learning a Second Language? Motivational Orientations and Self-Determination Theory [J]. *Language Learning*, 2000(50).

Oller, J. W., Hudson, A. J. & Liu, P. F. Attitudes and Attained Proficiency: A Sociolinguistic Study of Native Speakers of Chinese in the United States [J]. *Language Learning*, 1977(27).

Oxford, R. & Shearin, J. Language Learning Motivation: Expanding the Theoretical Framework [J]. *The Modern Language Journal*, 1994(78).

Williams, M. & Burden, R. L. *Psychology for Language Teachers: A Social Constructivist Approach* [M]. New York: Cambridge University Press, 1997.

收稿日期: 2012-10-02

【责任编辑 王松鹤】