

# 提高理想二语自我动机策略对不同水平英语学习者有效性的实证研究\*

上海对外经贸大学 王欣 王勇

**提 要:** 本研究以上海市某高校非英语专业一年级 114 名学生为对象,研究了旨在提高学习者理想英语自我动机策略的有效性。研究发现,策略的实施有效提高了高水平英语学习者的学习动机,但对低水平学习者学习动机未有显著影响。在对这一发现进行原因分析的基础上,笔者对仅关注理想二语自我的二语动机自我系统动机策略体系进行了完善,在此系统理论下进一步提出了针对低水平英语学习者的提高其应该英语自我以及优化英语学习经历的动机策略。

**关键词:** 二语动机策略;理想英语自我;学习动机

## 1. 概念界定与研究缘起

20 世纪 90 年代中期,二语教学领域的动机策略研究逐步兴起。Dornyei(1994)最初将二语动机策略定义为语言教师在教学实践中采取的若干促进学习者学习动机的教学行为,后来 Dornyei(2001)指出二语动机策略也应包括学习者使用的自我激励措施。在本研究中,动机策略主要是指教师用来激发与维护二语学习者学习动机的具体措施与方法。

动机作为维持语言学习者学习热情的重要情感因素(Dornyei, 2001: 5),对二语学习影响重大。然而,国内外相关研究成果表明,二语学习者在二语学习中“动机衰退”(demotivation)现象较为严重,而教师因素被认为是引发动机衰退的最重要因素(Hasegawa, 2004; Falout, Elwood & Hood, 2009)。可见,采取恰当动机策略,从而有效提高学生二语学习动机是外语教师面临的一项重要而值得探索的任务。

## 2. 研究背景

二语教学领域的动机策略研究先后经历了社会建构主义阶段、过程导向阶段以及二语动机自我系统(L2 motivational self system,后文简称 L2MSS)理论阶段。其中,L2MSS 由英国诺丁汉大学 Dornyei 教授建立,以心理学领域“自我不一致”理论和“未来自我导向”理论为基础,包括三个层面的内容:(1)理想二语自我(Ideal L2 self,后文简称 IL2S)指与二语相关的理想自我部分。

这一自我会产生强大的学习动力,缩小现实自我与理想自我之间的差距。(2)应该二语自我(Ought-to L2 self,后文简称 OL2S)指人们认为自己为了实现他人期望或避免负面结果而应该具有的那些特征。(3)二语学习经历(L2 learning experience)指与具体学习情境相联系的动机,如教师、课程或同龄群体等。在这一理论基础上,Dornyei(2009a: 33-37)总结了旨在帮助学习者构建 IL2S 的六大动机策略,即建构 IL2S、强化 IL2S、增加 IL2S 的可信程度、激活 IL2S、制定行动方案以及考虑失败后果。然而对于 L2MSS 的其他两个方面,即 OL2S 以及 SLLE,Dornyei 并未给予足够重视,未提出相应动机策略。

旨在提高学习者 IL2S 的动机策略为提高学习者学习动机提供了新途径,同时也为动机策略研究提出了新的视角(Dornyei, 2009a),然而与此相关的研究还十分匮乏。国外研究方面,日本学者 Sampson(2012)在六大策略基础上制定了相应动机策略,对日本大学英语课堂的动机不足现象开展了行动研究。该研究肯定了旨在提高学习者“理想英语自我”(Ideal English Self,后文皆简称 IES)动机策略对提高英语学习动机的有效作用,然而该研究只从学生视角评价了动机策略实施效果,评价欠客观。Magid(2014)通过对新加坡五年级小学生实施提高 IES 的动机策略,发现大部分学生的学习动机以及自信心有明显提高,但该研究没有进一步分析部分学生动机未有提高的

\* 本文为 2017 年上海对外经贸大学国际商务外语学院社科基金预研究项目(项目编号: WYXYYYJ17014)的研究成果之一。感谢匿名审稿专家提供的宝贵修改意见。

原因。

国内相关动机策略研究也十分有限。刘凤阁(2010)与张云令(2014)的研究证明了提高学习者 IES 动机策略对学生动机水平提高的显著作用,但两项研究均存在对策略实施效果评价不够全面、客观的问题。王欣和戴炜栋(2015)对 111 名非英语专业一年级学生开展了为期 14 周的动机策略研究。结果显示,学习者 IES 显著提高,然而其学习动机并未随之明显提高。但该项研究并未继续深入讨论哪些因素影响了动机策略的实施效果,对具体动机策略的描述也欠详细。

综上所述,可以看出提高 IL2S 的动机策略实证研究还处于起步阶段,远未成熟。现有的几项实证研究存在着诸如动机策略实施不够全面与细化,对策略实施效果评价不够全面与客观等问题。另外,迄今为止,鲜有涉及对动机策略具体实施效果之影响因素的研究。事实上,万麟(2015: 201)指出学习者的外语水平是我们基于 L2MSS 的动机策略研究中需要重点关注的一个因素。鉴于此,笔者拟深入探讨提高学习者 IES<sup>①</sup> 动机策略对不同水平英语学习者可能产生的不同影响,以探索符合中国语言课堂教学实际的动机策略,最大限度发挥动机策略的积极作用。

### 3. 研究设计

#### 3.1 研究问题

本研究拟回答以下问题:

(1) 提高学习者 IES 动机策略能否显著提高高水平英语学习者的学习动机?

(2) 提高学习者 IES 动机策略能否显著提高低水平英语学习者的学习动机?

(3) 如果提高学习者 IES 动机策略对两组学习者都有效,那么哪组受益更多?如果并不是都有效,那么原因何在?

#### 3.2 研究对象

本研究选取上海市某高校非英语专业一年级两个平行班的 114 名学生作为受试,其中一个班被随机指定为实验组,另一个班则为控制组,两组人数分别为 56 人及 58 人。经前期测试,两组在英语水平、动机水平以及英语动机自我各维度上均无显著差异。同时两组由同一位教师执教,保证了两组在常规授课范围内的一致性。

### 3.3 研究工具的设计与验证

#### (1) 英语学习调查问卷

问卷分为三部分,第一部分为基本信息,包括受试性别、年龄、专业以及新生入学分级考试英语成绩。第二部分为英语动机状态水平分量表。根据 Julkunen(2001),学习者的任务动机既包括特定情境下的动机水平也包括一般动机水平。在本研究中,动机测定着眼于特定情境下的英语学习动机,即英语动机状态水平。在参考了多项相关研究(如 Guilbteaux & Dornyei, 2008; Papi & Abdollahzadeh, 2012)所涉及动机状态水平问卷后,笔者根据中国大学英语教育实际删除或修改了部分内容。量表采用从“非常符合”到“非常不符合”的五点计分法,共由 6 道题目构成。问卷第三部分为二语动机自我问卷。以 L2MSS 理论为基础,笔者与研究实际相结合,问卷设计涵盖 IES、应该英语自我(Ought-to English Self, 后文简称 OES)以及英语学习经历(English-learning Experience, 后文简称 ELE)三个方面。此部分问卷参考 Papi & Abdollahzadeh(2012)和刘凤阁(2010)相关研究所用问卷制定,采用从“非常符合”到“非常不符合”的五点计分法,共由 17 题构成。

为了验证问卷的结构效度与信度,笔者对问卷进行了试测。试测问卷发布采取传统的纸质发布与“问卷星”网络平台相结合的方式。其中,纸质问卷主要面向上海高校非英语专业学生,共收到有效问卷 96 份。通过“问卷星”发布的问卷共收到来自山东、南京、陕西等 9 省高校非英语专业大学生的 184 份有效答卷。

通过对问卷二、三部分每个问题的项目间一致性进行检测,Q5 与 Q9 与所在量表的相关系数较低,分别为.172 与.154,考虑将其删除。删除后问卷第二、三部分的 Cronbach alpha 值分别为.789 与.877,问卷的信度符合测试要求,内部一致性较好。之后,笔者进行了结构效度检验。结果显示,问卷 KMO 值为.749,Barlett 球体检验的显著概率为.000,表明该样本数据适合进行因子分析。通过运用主成分分析法进行分析,问卷共有 4 大因子被析出,解释了 65.73%的变异量,较好地解释了整个量表的方差。与问卷各题项相匹配后,第一至第四个因子分别对应学习者动机状态水平、

<sup>①</sup> 鉴于本研究主要关注中国大学英语教育环境下的动机策略,L2MSS 理论中的二语理想自我、应该二语自我以及二语学习经历三要素具体表现为理想英语自我(IES)、应该英语自我(OES)以及英语学习经历(ELE)。

IES、OES 以及 ELE 维度。可见,“英语学习调查问卷”具有较好的结构效度。

### (2) 访谈提纲的拟定

根据本研究涉及问题,并且参考 Hadfield & Dornyei(2013: 301) 所列访谈提纲,笔者对实验组与控制组分别拟定了访谈提纲,通过对不同水平英语学习者进行群访(group interview),深入了解动机策略的具体效果,对问卷调查结果及数据分析进行有效补充。

### (3) 动机策略日志

笔者要求实验组建立“动机策略日志”,将他们对每项策略实施效果的评价详细记录其上。

## 3.4 实验步骤

本项准试验研究从 2015 年 3 月初开始至 2015 年 12 月底结束(不包括 7—8 月暑假),共 32 个教学周,可分为前测、动机策略实施以及后测三个阶段。其中,前测(第 1 周)主要通过相关问卷评定两组受试的起始英语动机水平及动机自我。动机策略的实施阶段为第 2—31 周,在此阶段实验组需在接受常规教学的同时系统接受旨在提高学习者 IES 的动机策略教学;而控制组则只接受常规教学。最后第 32 周,在动机策略实施后对两组进行后测,以评定动机策略的具体实施效果。其中,动机策略实施阶段为本研究的主体环节,在参考 Hadfield & Dornyei(2013) 著作《激发学习》基础上,主要围绕 Dornyei 提高 IL2S 六大动机策略展开。结合研究实际,此阶段主要包含 14 项旨在提高学生 IES 的具体动机策略(详见附录)。

## 3.5 数据收集与分析

(1) 2015 年 3 月初与 2015 年 12 月底对实验组与控制组分别进行了“英语学习调查问卷”的前测与后测,问卷全部有效回收。问卷回收后,运用 SPSS16.0 对问卷数据进行了必要的数据统计和分析。

(2) 针对实验组学生的访谈共分四次,分别于第 1 周、第 7 周、第 20 周以及第 32 周进行。针对控制组的访谈共有两次,分别在实验研究的第一周与最后一周进行。访谈过程中,笔者在征得学生同意的情况下,对访谈内容进行了全程录音,并在之后转录成文字以备研究所需。

(3) 笔者定期回收动机策略活动日志,以便随时整理与记录相关材料。活动全部结束后,收回全部动机策略活动日志,作为数据分析阶段的必要补充材料。

## 4. 结果与讨论

笔者以入学分班英语考试成绩为依据,将实验组与控制组成绩处于前 25% 以及后 25% 的学生分别定义为高水平英语学习者与低水平英语学习者。后文中,笔者将实验组高水平英语学习者简称为 HPEG(English high-proficiency sub-group in the experiment group),实验组低水平英语学习者简称为 LPEG(English low-proficiency sub-group in the experiment group);将控制组高水平英语学习者简称为 HPCG(English high-proficiency sub-group in the control group),控制组低水平英语学习者简称为 LPCG(English low-proficiency sub-group in the control group)。各组英语学习者分布情况如下表所示,每个分组各有 14 名受试,男女比例大体相同。

表 1. 实验组与控制组高低水平英语学习者基本情况表

组别	实验组		控制组	
	HPEG	LPEG	HPCG	LPCG
男	6	7	5	8
女	8	7	9	6
总数	14	14	14	14

### 4.1 提高学习者 IES 动机策略能否显著提高 HPEG 英语学习动机?

根据表 2,前测中 HPEG 与 HPCG 在 IES、OES、ELE 以及英语动机四个维度的显著水平值(Sig.)分别为.328、.227、.762 以及.617,均大于.05,表明在动机策略实施之前两组在四个维度上均不存在显著性差异。而在后测中,两组在 IES、OES 以及英语学习动机方面的显著水平值(Sig.)分别为.020、.001 以及.043,均小于.05 的显著水平,表明两组在此三个维度上存在显著性差异,而在 ELE 方面,两组则无显著差异(Sig=.771>.05)。

由表 3 所示,HPEG 在 IES、OES 以及英语动机方面的显著水平值分别为.009、.028 以及.008,都小于.05,说明 HPEG 在动机策略实施前后在以上三个方面皆存在显著差异;而在 ELE 方面 HPEG 前后测不存在显著差异(Sig=.567>.05)。同时,HPCG 在 IES、OES、ELE 以及英语学习强度方面的显著水平值分别为.102、.590、.582 以及.789,都大大高于.05。可见,HPCG 在四个维度的前后测中不存在显著差异。

表 2. HPEG 与 HPCG 前后测独立样本 T 检验

	维度	t	df	Sig. ( 2-tailed)	均值差	标准误差
前测	IES	-.997	26	.328	-.45 357	.45 504
	OES	1.236	26	.227	.31 633	.25 585
	ELE	.306	26	.762	.12 000	.39 219
	英语动机	-.506	26	.617	-.25 000	.49 378
后测	IES	2.472	26	.020	.62 553	.25 301
	OES	3.819	26	.001	.92 928	.24 334
	ELE	.295	26	.771	.17 911	.60 774
	英语动机	2.128	26	.043	.81 769	.38 422

表 3. HPEG 与 HPCG 前后测配对样本 T 检验

维度	组别	均值	标准差	均值的 标准误差	差分的 95%置信区间		t	df	Sig. ( 2-tailed)
					下限	上限			
IES	HPEG	-1.386 54	1.706 96	.45 620	-2.372 11	-.40 097	-3.039	13	.009
	HPCG	-.30 744	.65 359	.17 468	-.68 481	.06 994	-1.760	13	.102
OES	HPEG	-.46 122	.69 741	.18 639	-.86 390	-.05 855	-2.474	13	.028
	HPCG	.15 173	1.027 17	.27 452	-.44 134	.74 480	.553	13	.590
ELE	HPEG	-.22 857	1.455 21	.38 892	-1.068 79	.61 164	-.588	13	.567
	HPCG	-.16 946	1.122 63	.30 003	-.81 764	.47 873	-.565	13	.582
英语 动机	HPEG	-.99 329	1.199 09	.32 047	-1.685 62	-.30 095	-3.099	13	.008
	HPCG	.07 440	1.021 30	.27 295	-.51 528	.66 408	.273	13	.789

由以上定量分析可见,动机策略的实施使得 HPEG 的可能自我大大提高,随着可能自我的提高,其动机强度也随之显著提高。动机策略的实施对于 HPEG 是有效的。

定量研究的结果也在定性研究中找到佐证与解释。在策略实施前的第一次群访中,笔者发现 HPEG 与 HPCG 进入大学后,随着高考压力消失,对将来的英语学习普遍缺乏规划,学习动力不足。如 HPEG 的 S 同学提到:

“在高中时就一直觉得进了大学就是天堂了,所以没日没夜的学习。现在进了大学,突然间好像没有压力了,一天到晚也不知道干什么好……特别是英语,现在就课上听听,课后都没怎么背过单词了,反正考试还早……”

HPCG 的 F 同学也在访谈中表示:

“目前学习状态不是很好,大学里的老师嘛,

都不会像高中那样整天盯着你,爸妈也不在身边念叨……学习的动力没有了……”

而随着提高 IES 动机策略的实施,HPEG 对 IES 逐渐有了明确而生动的构想,大部分同学的动机强度较之前也有较大提高。如 HPEG 的 Z 同学在动机策略培训实施结束后的最后一次访谈中提到:

“说实话,之前学英语还真没想过是因为什么梦想,总归大人们都说英语很重要……所以一直抓得比较紧。进入大学后外界压力小了,开始感觉蛮松懈的。多亏老师引导我们思考了自己的 IES,现在我明确了自己的目标:大三上学期去美国大学做交流生,之后读研……英语是必不可缺的……所以现在除了必须完成的作业,我也开始备考托福。虽然平时其他学科学习也很忙,还要参加各种社团活动,但是有了理想似乎就不那么累了……”

从这位同学的自述可以看出她学习动机的明显

变化。进入大学后 随着高考这一外在 OES 消失 她变得“松懈”。动机策略实施之后,“读研”这一 IES 逐渐清晰 她开始为了缩小理想自我与当前自我之间的差距 主动制定适当学习计划。期间 她较少受到不利学习环境等客观因素 即 ELE 的影响。这也就解释了动机策略虽然没有显著提高 HPEG 的 ELE 水平 但由于其 IES 显著提高 其英语学习动机也明显增强。

然而,只接受常规教学的 HPCG 由于对 IES 仍旧没有明确的构想,其英语学习“缺乏明确目标”,“如果不是有听写或者作业检查,不太会主动花时间在英语学习上”。

#### 4.2. 提高学习者 IES 动机策略能否显著提高 LPEG 英语学习动机?

表 4 显示,LPEG 与 LPCG 两组在前测 IES、

OES、ELE 以及英语学习强度方面的显著水平值分别为 .618、.925、.884 以及 .464,均大大高于 .05,可见两组在以上四个方面不存在显著差异。后测结果显示两组除在 IES 维度上存在显著差异外 (Sig = .025 < .05) 在 OES、ELE 以及英语动机强度维度均无显著差异。

由表 5 可见,LPEG 在 IES 维度上的前后测结果具有显著差异 (sig = .000 < .05)。而在 OES、ELE 以及英语动机强度维度则不存在显著差异 (Sig. 分别为 .188、.748 与 .323)。同时,LPCG 在 IES、OES、ELE 以及英语学习强度方面的显著水平值分别为 .268、.780、.962 以及 .643,都大大高于 .05。可见,LPCG 在四个维度的前后测中不存在显著差异。

表 4. LPEG 与 LPCG 前后测独立样本 T 检验

	维度	t	df	Sig. ( 2-tailed)	均值差	标准误差
前测	IES	.505	26	.618	.19 821	.39 221
	OES	-.095	26	.925	-.03 061	.32 220
	ELE	.148	26	.884	.05 714	.38 720
	英语动机	-.743	26	.464	-.32 143	.43 233
后测	IES	2.375	26	.025	.85 321	.35 931
	OES	-.133	26	.895	-.06 926	.52 124
	ELE	-.003	26	.997	-.00 134	.39 221
	英语动机	.074	26	.942	.03 344	.45 195

表 5. LPEG 与 LPCG 前后测配对样本 T 检验

维度	组别	均值	标准差	均值的 标准误差	差分的 95% 置信区间		t	df	Sig. ( 2-tailed)
					下限	上限			
IES	LPEG	-.86 409	.61 199	.16 356	-1.217 44	-.51 074	-5.283	13	.000
	LPCG	-.20 909	.67 641	.18 078	-.59 964	.18 145	-1.157	13	.268
OES	LPEG	-.06 561	.17 677	.04 724	-.16 768	.03 645	-1.389	13	.188
	LPCG	-.10 426	1.369 72	.36 607	-.89 511	.68 660	-.285	13	.780
ELE	LPEG	.04 749	.54 216	.14 490	-.26 555	.36 052	.328	13	.748
	LPCG	-.01 100	.84 509	.22 586	-.49 894	.47 694	-.049	13	.962
英语 动机	LPEG	-.25 449	.92 740	.24 786	-.78 995	.28 098	-1.027	13	.323
	LPCG	.10 039	.79 201	.21 167	-.35 691	.55 768	.474	13	.643

定量数据分析显示,动机策略培训虽然有效提高了实验组低水平学习者的 IES,然而其 OES 与 ELE 并未有效提高,其英语动机强度也没有相应提高。

笔者对 LPEG 的采访文字以及活动日志进行研究,分析发现许多 LPEG 认为动机策略未能有效提高他们的学习动机。Q 同学的看法比较有代表性,他在活动日志中写道:

“我认为,作用不是很大。开始时,老师启发我们想象英语自我的最佳状态,那时我感到英语作用确实很大……可是越往后越觉得这些想象与课堂英语学习距离太远了;另外自己也很容易因为惰性啊或者课外活动多等一些原因不能很好的实施计划,久而久之,这种动机策略对于我好像只成为一种形式了。”

从该同学的回答可以看出,LPEG并没有因为IES的导向作用而自发调节自身学习行为,相反,他们较容易被客观不利环境及自身惰性所影响,动机策略对其动机提高并无显著影响。

#### 4.3 原因分析

从以上定量及定性数据分析可以看出,提高学习者IES的动机策略虽然有效提高了HPEG的动机水平,但对LPEG动机水平提高未产生显著影响。为了研究其原因,笔者对14位LPEG的动机策略活动日志以及四次访谈的文字记录进行了研究,重点关注动机策略未能显著提高其动机水平的原因以及他们对动机策略的改进建议。通过对日志以及访谈数据的审核、分类和归档,笔者最终提炼出了以下两个主题:

##### (1) OES的导向作用值得重视

有关OES对学习动机的预测作用,不同研究所得结论不尽相同。在本研究中,笔者发现OES对低水平学习者动机的作用不容忽视。如LPEG在第4次访谈中提到:

“这些动机策略虽然不错,但是我觉得老师还可以多给我们一些外部监督。比如现在所有计划的制定与实施基本上都是要靠自己自觉执行……如果老师能多监督一下效果可能会更好……”

可见,动机策略所带来的IES提高对低水平学习者来说并未起到很好的导向作用,相比之下,教师等外部监督力量更有助于他们调节自身行为。正如杨涛、李力(2010)所指出的那样,在中国的社会文化环境下,教师在各种权威形象中居于相对重要的位置,动机策略的研究不能忽视学习者应该自我的构建。

在对动机策略的进一步建议中,不少同学提出了教师加强监督的具体形式。如“定期检查计划完成情况”、“将计划完成情况与平时成绩挂钩”等等。

##### (2) ELE因素对提高低水平学习者的学习动

机不容忽视

通过分析,ELE因素即学习环境以及课程设置等因素对低水平学习者动机的提高起着重要作用。如LPEG在活动日志中写道:

“……英语学习还是要真实的学习环境和学习过程。对我来说,与其花大量时间构思理想英语自我,不如有好好的学习与氛围。比如,老师可以在课堂上设计有趣的活动,如配音或者角色扮演之类的……我觉得通过这些活动,大家会感到英语课既轻松又有趣,学习英语的热情自然就出来了。”

根据L2MSS理论,“学习环境”以及课程设置等因素属于SLLE范畴。低水平英语学习者认为轻松的课堂氛围以及有趣的课堂活动可以更好激发他们的英语学习动机,这也就解释了为何动机策略虽然在一定程度上提高了他们的IES,但却没有明显提高他们的英语学习动机。事实上,有关ELE对于学习动机的预测作用,之前的研究也有所涉及。Dornyei(2009b)就曾指出,对一些语言学习者来说,学习一种语言的动机并非来自内部或者外部激发的自我形象,而是来自于对真实语言学习过程的成功参与。

在对动机策略的进一步建议中,LPEG提出“课堂学习与理想英语自我往往相去甚远”,应将提高IES与提高ELE相结合,设计以IES为基础的具体课堂活动,优化ELE。

#### 5. 教学启示

根据本研究,提高IES动机策略的实施虽然有效提高了高水平英语学习者的动机水平,但对低水平学习者来说,仅提高IES对其动机提高收效甚微,OES以及ELE因素对其动机的影响也不容忽视。由此可见,在中国英语教育环境下,教师应认识到现有的L2MSS动机策略体系下仅关注IES因素的局限性,对低水平学习者施以针对性动机策略,提高其OES并积极营建恰当ELE,以促进其英语动机的提高。

目前,对于构建OL2S的动机策略还只处于理论的初步构建阶段,未有将该理论框架应用于实际课堂环境的具体动机策略介绍,鉴于此,本文将尝试提出中国大学英语课堂情境下提高OES的具体动机策略。

##### 5.1 提高学习者OES

###### (1) 建立具体而生动的OES形象

OES发挥激励作用的前提是其“需要存在”,

因此教师应首先引导学习者建立 OES 愿景。由于 OES 概念首先包含父母、教师等长辈以及同伴等对自己的期望特征,因此教师可引导学生从思考父母、教师期望入手构建其 OES。具体动机策略如下:

请学生依个人实际情况对以下表格进行勾选(可多选)并酌情对最左边一栏进行添加。勾选

完成后,请其思考以下诸多方面中,哪些是已做到的,哪些是未做到的,哪些是应该做到的。在基础上,向他们解释在英语学习方面老师、父母或朋友等期望他们成为的样子即是 OES ( ought-to English self)。最后请同学以“我的应该英语自我”为题作文,将他们所构建的 OES 进行生动、具体的描述。

表 6. 我的 OES 参照表( Hadfield & Dornyei , 2013: 79)

在英语学习方面,谁期待你做到这些?	本人	我的父母	我的老师	我的同学
按时上英语课				
按时完成英语作业				
积极参与课堂讨论				
与老师活跃互动				
认真准备考试				
花大力气记住单词				
尽量在课堂上使用英语				
……				

(2) 增强 OES 形象的可信度

OES 对个体行为虽然具有导向作用,但并不是所有 OES 都能带来动机的提高。学习者在构建自己的 OES 时,一方面要考虑父母、老师以及同学等外在因素对他们的期望,另外也要客观评估现阶段自身英语水平因素,制定合理 OES。具体动机策略如下:

请同学阅读自己撰写的“我的应该英语自我”一文,思考这些 OES 特征哪些是“易于实现”的,哪些是“可能实现但需要更长时间”,哪些又是“不可能实现”的。在此基础上,重新修改自己关于 OES 的设想,使之更加客观、可实现。

(3) 寻求 IES 与 OES 的和谐统一

作为 L2MSS 的重要组成部分,OL2S 与 IL2S 并不是完全分离的。研究发现,大多数理想自我愿景事实上源自他人的观点或者期望,如家长、同伴或者榜样等等( Zentner & Renaud , 2007)。可见,应该自我有可能通过不断内化( internalizing)与理想自我无限接近。教师应在确保学生对应该自我概念有所了解的基础上,引导学生认识到其 OES 对实现其 IES 所起的有益作用。具体动机策略如下:

请同学逐条罗列出其 IES 与 OES 愿景所包

含的主要方面,并引导其思考 OES 是否对 IES 产生了积极影响。最后,请他们用海报的形式逐一介绍两者之间的关系。当学生无法正确理解两种自我之间关系时,教师可对学生进行引导与帮助,使他们认识到两者不是完全分离的,而是紧密联系并进行转化的。

(4) 激活 OES

与 IES 一样,OES 要更好地发挥其激励作用,同样需要相应刺激使之保持在活跃状态。由于 OES 主要来自父母以及老师期望,因此可从以下两方面入手强化学生的应该英语愿景。

首先,引导学生倾听来自父母、长辈的期望。具体来讲,教师可通过引导学生与家长以签订保证书的形式,明确其英语学习目标。在执行此策略时,教师需要提醒家长注意期望的现实性与合理性。

其次,教师需加强与学生的沟通与交流,利用教师期望提高学生学习动机。一方面使学生体会到教师对其关心与重视,另一方面对学生提出适度期望。

(5) 制定相应行动方案

在确立 OES 之后,学习者只有制定切实可行的行动方案,才能充分发挥其对于英语学习的未

来导向作用。由于低水平学习者较多依靠外界监督,因此在行动方案的制定以及实施过程中教师应适度发挥其监督作用,如通过与学生签订“学习合同”,鼓励其完成学习任务。在学习合同的具体实施过程中,教师应当详细规定学习合同需包含的内容并对合同的执行情况予以评价。

### 5.2 营建积极 ELE

根据 L2MSS 理论,SLLE 是指与当下学习环境以及以往学习经验有关的情境动机,包括教师、课程设置、班级小组等因素。然而,对于在 L2MSS 框架内如何提高学习者 SLLE 特别是如何从自我角度解读这一概念,Dornyei 并未给出相关针对性说明。下文将主要探讨如何从自我角度出发构建学生积极 SLLE。

根据其定义,SLLE 主要涉及当下以及以往学习环境中的情景经历,至少与当前二语自我以及过去二语自我关系密切。另外,IL2S 并不是凭空产生的,其在很大程度上受到过去二语自我与当前二语自我的影响,因此可以认为 SLLE 通过过去二语自我以及当前二语自我作用于 IL2S。事实上,对于 SLLE 与 IL2S 的关系一些学者已做了相关研究。如苏晓俐(2012)研究发现积极正面的、符合学习者心理需求的 SLLE 能够强化 IL2S;韦晓保(2013)研究也表明 IL2S 与 SLLE 成正相关。然而,IL2S 并非只是被动受 SLLE 影响,根据本研究中 LPEG 对营造积极 ELE 方面的建议,可以利用 IES 进一步优化 ELE。然而由于过去的学习经历已经完结,现阶段无法对其进行进一步干预,因此这里的学习经历仅限于当下二语学习环境。概括起来,笔者认为两者关系详见图 1:

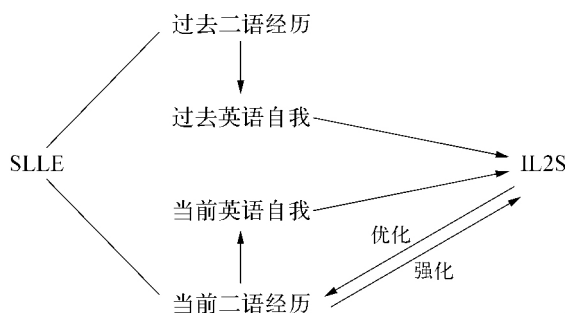


图 1. SLLE 与 IL2S 关系图

具体来说,SLLE 通过过去二语自我以及当前二语自我共同作用于 IL2S;同时 IL2S 也反向作用于当前二语经历,可以利用 IL2S 进一步优化当前

二语经历;同时优化后的当前二语经历又可以进一步强化 IL2S。需要注意的是,IL2S 对于当前二语经历的优化作用不会自然发生,如本研究中的低水平英语学习者,在试验结束后其 IES 虽有显著提高,但 ELE 却没有明显变化。鉴于此,笔者将在 L2MSS 理论框架下,尝试提出 IL2S 视角下优化 SLLE 的具体动机策略。

与本研究实际相结合,教师应在对学生 IES 愿景具体内容有所了解的基础上,设计相应体验式课堂活动,令学习者在参与活动的亲身体验中感受 IES 的实现可能带来的成就感。例如,对 IES 中含有职场发展夙求的学习者,教师可根据学生具体专业特点,设计灵活多变的课堂活动。如,针对金融或贸易类专业的学生,教师可安排他们针对具体案例用英语进行商务谈判或者邀请他们就专业学习中所涉及到的与经济相关的问题给出自己见解以及提出解决方法。在这一过程中,学习者可以体会到英语作为语言工具的实际英语价值。对于有着迫切了解异国文化愿望的学习者,教师可定期组织跨文化国际日活动,鼓励学生选取感兴趣的英语国家,以小组合作的形式开展对该国地理、历史、经济发展以及风土人情的调查。调查一方面可以通过网络进行文献资料搜索,另一方面也可鼓励学生采访该国领事馆、公司等渠道获得第一手资料。调查最后,邀请同学对调查结果进行集中展示。需要注意的是,大多数学习者的理想英语自我愿景并非是单一的,即其愿景可能包含若干方面,在这种情况下教师可以考虑综合运用动机策略,为学习者营建积极 ELE。

### 6. 结语

本研究通过实施全面、详尽的旨在提高学习者 IES 的动机策略,研究了其对不同水平英语学习者学习动机方面的影响。研究发现,策略实施后,高水平英语学习者学习动机显著提高,而低水平学习者学习动机未有明显变化。在对这一发现进行原因分析的基础上,笔者相继提出了针对低水平英语学习者的提高其 IES 以及优化 ELE 的动机策略,一方面补充和完善了仅关注 IES 的 L2MSS 动机策略体系,另一方面也有效促进了 L2MSS 动机策略与中国大学英语教学实际的本土化结合。后继研究可继续探索 L2MSS 动机策略与中国大学英语教学实际的有效结合方式,寻求其提高中国英语学习者学习动机的有效途径。



## 参 考 文 献

- Dörnyei, Z. 1994. "Motivation and motivating in the foreign language classroom". *Modern Language Journal* 78( 3) . pp.273-284.
- Dörnyei, Z. 2001. *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge: CUP.
- Dörnyei, Z. 2009a. "The L2 Motivational Self System". In Z. Dörnyei & E. Ushioda ( Eds.). *Motivation, language identity and the L2 self*. Bristol: Multilingual Matters.
- Dörnyei, Z. 2009b. *The psychology of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Falout, J., Elwood, J., & Hood, M. 2009. "Demotivation: affective states and learning outcomes". *System* 37( 3) . pp.403-417.
- Guilloteaux, M. J., & Dörnyei, Z. 2008. "Motivating language learners: A classroom oriented investigation of the effects of motivational strategies on student motivation". *Tesol Quarterly* 42( 1) . pp.55-77.
- Hadfield, J., & Dörnyei, Z. 2013. *Motivating learning*. NY: Pearson Education Limited.
- Hasegawa, A. 2004. "Student demotivation in the foreign language classroom". *Takushoku Language Studies* 107. pp.119-136.
- Julkune, K. 2001. Situation and task-specific motivation in foreign language learning. In Z. Dörnyei & R. Schmidt ( Eds.). *Motivation and second language acquisition*. Honolulu: University of Hawaii Second Language Teaching and Curriculum Center. pp.29-42.
- Magid, M. 2014. "An application of the L2 motivational self system to motivate elementary school English learners in Singapore". *Journal of Education & Training Studies* 2( 1) . pp.228-237.
- Papi, M., & Abdollahzadeh, E. 2012. "Teacher motivational practice, student motivation, and possible L2 selves: an examination in the Iranian EFL context". *Language Learning* 62( 2) . pp.571-594.
- Sampson, R. 2012. "The language-learning self, self-enhancement activities, and self perceptual change". *Language Teaching Research* 16( 3) . pp.317-335.
- Zentner, M., & Renaud, O. 2007. "Origins of adolescents' ideal self: an intergenerational perspective". *Journal of Personality & Social Psychology* 92( 3) . pp.557-574.
- 刘凤阁 2010, L2MSS 理论视角下的中国英语二语学习者学习动机研究, 上海外国语大学博士论文。
- 苏晓俐 2012, 一个成功外语学习者的二语动机自我系统个案研究, 《太原师范学院学报( 社会科学版)》第 11 期。
- 万麟 2015, "二语动机自我系统"理论框架下的动机策略研究展望和探讨, 《湖北经济学院学报( 人文社会科学版)》第 6 期。
- 王欣、戴炜栋 2015, 基于"二语动机自我系统"理论的二语动机策略实证研究, 《外语教学》第 6 期。
- 韦晓保 2013, 大学生 L2MSS 与自主学习行为的关系研究, 《外语与外语教学》第 5 期。
- 杨涛、李力 2010, 动机过程观、自我系统和二语动机策略研究, 《外语与外语教学》第 5 期。
- 张云令.( 2014) . 动机教学策略对非英语专业二语理想自我的影响 ( 硕士毕业论文), 北京林业大学硕士论文。
- ( 通讯地址: 201620 上海市松江区文翔路1900 号)  
( 文字编校: 王亚民)

## Empirical Study on the Effectiveness of Motivational Strategies Aiming at Enhancing Ideal Second Language Self on English-learners of Different Proficiencies

by WANG Xin & WANG Yong

**Abstract:** Taking 114 non-English majors of freshmen from a university in Shanghai as research participants, the current study explores about the effectiveness of motivational strategies aiming at enhancing learners' Ideal English Self. The research shows the motivation of high-proficiency English learners is significantly enhanced while low-proficiency English learners don't experience obvious improvements in terms of their learning motivation. Based on the further study into the reasons behind these findings, the researcher refines the L2MSS motivation strategies which solely highlights the element of Ideal L2 Self, and thus presenting motivation strategies aiming at enhancing the Ought-to English Self and English Learning Experience for low-proficiency learners.

**Key words:** L2 motivational strategies; Ideal English Self; learning motivation