

# 汉语为外语的学习情感态度、动机研究

温晓虹

美国休士顿大学

**提要** 本文考察汉语水平和民族背景与学习态度、动机之间的关系。研究表明: 第一, 民族背景对动机变量和将来汉语学习都有显著的作用, 唯一没起作用的是工具型动机。第二, 汉语水平对主观的策略努力有显著的作用, 学生对于汉语学习任务的期望随着汉语水平的提高逐步变得合理, 这在华裔学生当中尤为突出。第三, 初、中级的学生中, 工具型动机是将来学习中文的最显著的预测指标, 正面的学习态度与体验对初级学生而言也是显著的预测指标, 而社会氛围却是负预测指标; 在高级学生中, 语言自信心是将来汉语学习的显著预测指标。

**关键词** 汉语学习态度 动机 民族背景 汉语水平

成人在语言学习成果上显示出较大的差异。有的(约5% , Singleton , 1995) 能够达到相当于本族语者的水平, 但更多的学习者在达到中级水平时就停滞了。造成第二语言学习结果如此不同的原因是什么呢? 20 世纪 70 年代曾有过对成功学习者的专题研究(如 Rubin , 1975)。三十年后有学者对成功的语言学习者又进行了一次再认识(Griffiths , 2008) , 旨在确认、分析影响学习者对第二语言获得的个体因素。这些个体因素既包括认知、语言学能方面(如 Carroll & Sapon , 2002) , 生物神经方面, 如年龄(如 Lenneberg , 1967; Robertson , 2002) , 也包括学习者心理情感方面。本文所专注的是学习者心理情感因素。

## 一 文献回顾

在情感因素中, 学习态度(指学习者对第二语言和本族语以及对跟第二语言有关的社会文化和使用价值的态度) 和学习动机(解释学习者为什么选择学习某种外语, 而且能够持续这种学习行为) 是最具有多元维度的因素之一。Gardner & Lambert (1972) 在 20 世纪 50 年代就开始对此做了一系列研究, 建立了社会心理模式。这一模式以加拿大双语学习的情况为背景, 描述了不同的社会环境、语言文化社区之间的影响, 以及这些影响与学习者个人的心理、情感、学习态度、动机诸方面之间的关系。语言学能( Language aptitude) 和学习动机是解释第二语言学习成绩不同的两大关键因素。在早期的研究中, 他们强调语言学习动机的社会性, 并确定为两种不同倾向: 融入倾向和工具倾向。这两种动机的倾向性更准确地说是在目标的层次上, 先于动机, 使得动机或是向着与目的语文化社区的融入, 或是向着语言学习的实用意义的目标发展。

Gardner(1985, 2001) 对他前期的二语学习动机模式进行了扩展, 结合教学、学习情景提

出了社会教育模式,指出动机包括:动机强度、成功地学习语言的愿望、语言学习的态度。前两者属于认知领域,后一项属于情感态度。社会心理模式和社会教育模式在二语学习的动机研究方面被学者广泛使用三十余年,但在 20 世纪 90 年代初受到了挑战。Dörnyei(1990、1994)、Crookes & Schmidt(1991)、Oxford & Shearin(1994)呼吁扩展对第二语言学习动机的概念,在二语融入动机理论中加入普通心理学理论,提倡对外语和第二语言的学习态度、动机的研究要更广泛地来定义动机的构成,还要根据不同的社会环境背景来应用。

与 Gardner 等的研究背景不同,Dörnyei 的研究主要集中在匈牙利学习者上。这样的环境更属于外语而不是第二语言的学习,因为学习者在单语环境下,往往没有机会大量接触说目的语的本族人。Dörnyei(1990)首先提出概念化外语教学情景下的语言学习动机,并融入普通心理学的重要概念,对此检验证明。在外语教学的环境下动机往往具有两个突出的特点:1) 学生没有足够的机会接触目的语社区,所以不可能对目的语社团和说目的语的本族语者形成明显的态度。这样,融入型动机就会由较为一般化的态度所组成,如对目的语语言、目的语所表达的文化和智能价值有兴趣,以及在学习与使用语言时所产生的新的文化感受;2) 融入型动机的子项目代表着外语学习环境下多层次的动机因素。这些结构包括对所学的语言、文化和本族语者的深厚兴趣,希望自己的视野更加宽阔,渴望学习中有新的挑战 and 刺激,有融入新社区的愿望。Dörnyei(1990)提出外语学习动机研究的发展方向包括对工具动机和融入动机的重新认识。特别是融入动机的结构组成会趋于更广泛、更复杂的子项目,而不是像以前那种直接的、在某一特定语言学习环境下的(如加拿大的双语或语言沉浸项目环境)、比较松散地结合在一起的普遍动机。另外,学习外语的动机在不同的学习阶段会有不同的效益作用。

在大量的实证研究基础上,Dörnyei(1994)创建了外语学习动机结构组建的三维动机学说。其模式不但包含融入、工具动机学说,而且借鉴主流心理学研究的相关理论,对外语学习情景中的学习动机从课堂评价到与普通心理学有关的几项重要因素,如语言自信度(linguistic self-confidence)、自我效能(self-efficacy)、归因(causal attribution)等来进行研究并测量动机的构成。Dörnyei & Ottó(1998)在理论建设方面继续拓展,发表了第二语言动机过程模式(Process model of L2 motivation)。这一模式与他以前的模式一样,重视学习者的教育背景和所处的具体学习环境,使其理论基础对教学的应用有具体的指导性。过程模式体现出动机不是静态而是动态的,是随着时间、环境、过程的移动而变化的。

尽管不少研究已确认了存在于外语学习中的重要动机变量因素结构,但对这些变量因素之间的关系却没有达成共识。另外,对于不同动机因素下所形成的学习行为和学习成绩之间的关系等问题,学者的解释也各有不一。Csizér & Dörnyei(2005)用结构方程模式来检验第二语言动机结构及动机结构跟语言学习行为之间的关系。分析建立在 8500 名匈牙利初中生选修各种外语的调查上。研究的目的是探讨语言学习动机的内在结构及学习者对语言选择和学习投入之间的关系,重点放在涵盖性强、相对稳定的外语学习动机因素的研究上。建立在 Dörnyei & Clément(2001)和 Dörnyei & Csizér(2002)的研究之上,Csizér & Dörnyei(2005)进一步确认了七个重要的动机因素维度。他们所用的测量表中每一动机变量维度的子项目如下:1) 自信心:确信能够学好外语,说外语时有焦虑感,学习外语是一项艰巨的任务;2) 氛围:我周围的人觉得会外语是件很好的事情,外语对学校的学习很重要,

家长也认为外语对学校的学习很重要,学外语的时候让我不那么匈牙利化;3) 目的语社区的有效性:说目的语的国家是发展了的国家,是重要的国家;4) 文化兴趣:喜欢目的语的电影,喜欢目的语的电视节目,喜欢目的语的杂志,喜欢目的语的流行音乐;5) 对目的语社区和说目的语者的态度:去目的语国家旅行,认识说目的语的本族人,喜欢说目的语的本族人;6) 工具动机:使自己变得有知识,是世界上重要的语言,旅行时有用,对工作事业有好处;7) 融入动机:喜欢目的语,想了解目的语文化,成为说目的语社区中说本族语的一员。

## 二 本项研究

本项研究采用了上述社会教育理论和语言学习动机的内在结构理论框架探讨民族背景和汉语水平与汉语学习动机之间的关系。汉语作为外语教学中的一个棘手问题是注册保持率低,生源流失。学生刚开始学习汉语时,未必能够清楚地意识到学习的难度。如果一开始没有做好准备,学习动机就很有可能随着学习的深入而产生负面情感反应。在这一过程中,学习动机起着重要的作用。学习汉语会碰到各种不同的挑战,学习者不仅要在认知上专注,而且要在情感上投入。另外,学生在使用汉语、猜测语义时,心理上会产生冒险感,但是他们必须接受、认同这样的冒险。学习者必须整合并同化文化习俗(Hsieh & Schallert, 2008),能够在同学或陌生人面前用目的语来表达(Clément, 1986; Horwitz & Young, 1991)。

在社会教育理论模式和现有研究的基础上(Dörnyei & Clément, 2001; Dörnyei & Csizér, 2002; Csizér & Dörnyei, 2005),本项研究将学习动机概念建立为6个变量,具体题项在下面的测量工具中介绍。与Dörnyei等的七个维度的不同之处在于除了把目的语社区的有效性和工具动机合并,把文化兴趣、对目的语社区和目的语者的态度与融入动机合并以外,又新选入了两项变量:正面的汉语学习态度与体验和主观的策略性努力。对这六个变量的选择有三个原因:第一,适合于在美国学习中文的环境与情景。比如融入型动机和社会氛围相关,后者作用于前者(Csizér & Dörnyei, 2005)。这两项因素可以帮助本研究检验学习者的民族背景与学习动机的关系。不论是有背景还是无背景的学生都受到社区的广泛影响或支持,尽管这些影响的来源有所不同。比如有背景的学生所受到的影响来自父母,没背景的学生得到朋友和社区的支持。再者他们都对中国文化有强烈的兴趣,想了解中国并融入其文化。第二,工具型动机直接受到社会氛围的影响,且又会对融入型动机有直接的作用。而工具型动机是中文学习动机中的一个极为重要的因素(Wen, 1997; Lu & Li, 2008)。第三,正面的学习态度与体验、自信心、主观的策略性努力这三项因素相互关联,并受到社会氛围和工具型动机的作用(Clément, 1980; Csizér & Dörnyei, 2005)。这三项因素对学习中文来说非常重要。中文学习的难度,一方面需要学习者的投入与主观的策略性努力,另一方面有可能会对学习者的自信心造成一定的威胁。此外,在正式教学环境下学习态度和语言经验很可能直接关系到学习者是否会继续修中文课。因此,不论是从语言学习动机的理论框架上看,还是从在美国学习中文的环境上看,这些变量因子在社会、心理和语言学习等维度上都适合汉语作为外语的学习动机研究。

研究考察汉语水平和民族背景与学习态度、动机之间的关系,有两个问题:1) 汉语学习者的民族背景和动机变量之间的关系是怎样的? 2) 在不同的汉语水平小组中,哪些动机变量能够预测将来是否继续学习汉语?

### 三 研究方法

抽样。本研究的抽样是来自美国三所州立大学的 18 个修学分汉语班级的初级(  $N = 153$  )、中级(  $N = 91$  )、高级(  $N = 73$  ) 的 317 名学生。受试者的汉语水平由教学级别来划分。三所大学学校体制类似,都提供四年汉语教学、汉语留学项目、亚洲研究或汉语研究专业或辅助专业。三所大学在初级和中级阶段都用同样的教材,教学进度和学习测试方法也类似。

随着美国华裔和亚裔人口的增加,汉语学习者群体状况也有变化,民族背景成为一个值得调查的重要变量。受试者就民族背景而言被归为三个子群体:119 名华裔学习者,71 名(非华裔)亚裔学习者,127 名其他学习者(即非华裔、亚裔者)。华裔学习者注明他们是美籍华人(95, 79.8%),或者来自说汉语的国家和地区,父母双方或其中一位说汉语或者某种中国方言。亚裔学习者注明他们是美籍亚洲人(44, 62%),或者来自亚洲国家,21 名亚裔学习者(29.6%)注明父亲或母亲说汉语或是某种中国方言。其他学习者没有中国或亚洲的民族背景,父母均不说汉语或某种中国方言,他们是美籍欧洲、非洲或拉丁美洲人,母语均为英语。

测量工具。测量工具是含有两部分的调查问卷(见附录),此问卷在 30 名汉语为外语(CFL)的大学生中做过先行调查。第一部分包括 12 个问题,询问学生的背景信息,如性别、年龄、民族背景、父母的第一语言等。问卷还询问他们将来是否会继续学习汉语,将来是否会学习和中国文化相关的课程。这两道题的平均分将作为衡量将来汉语学习的分数。将来学习是动机研究中的一个重要概念,标志着动机的方向,与动机行为有直接的关联(Csizér & Dörnyei, 2005)。

第二部分有 30 个测量态度和动机的问题。这些变量来源于已发表的语言学习动机量表,包括 Wen (1997), 态度、动机测试量表(Attitude / Motivation Test Battery) (Gardner, 1985) 及 Dörnyei & Clément (2001)、Csizér & Dörnyei (2005) 和 Yang (2003) 所发表的态度和动机量表。同时加入了少数几个新设计的问题,希望通过采用前人使用过的问题和新增加的问题,能够更详尽贴切地描述目标人群的学习动机。这 30 个问题的 Cronbach alpha 系数是 .89, 说明如下。

融入型动机共 5 题,来自 Gardner (1985) 的 AMTB 量表和 Csizér & Dörnyei (2005) 的量表,指学习者对汉语和媒体中的流行文化的兴趣,渴望能够和更多的中国人交流。反映了两个维度:1) 心理上想把自己和汉语语言社区以及汉语本族语者融合起来;2) 更好地体验和了解中国文化产物。Cronbach alpha 系数是 .82。

工具型动机共 5 题,指学会语言的实用意义以及“激励价值观”;感受到会说目标语言的实用效应,如达到一定的汉语水平就有可能得到将来的工作机会;如果去说汉语的国家旅游,那么,会说汉语就很有用等。Cronbach alpha 系数是 .80。

社会氛围是来自周围环境的“感受到的影响”(Csizér & Dörnyei, 2005), 共 3 题,指的是学习者和他的社会群体之间的社会效应,以及来自家庭成员的激励。在 Gardner 的框架中属于外部影响,也是其他动机(如融入型动机、对学习环境的态度)的一个前变量。社会氛围对于华裔学习者来说尤为相关,对于非华裔学习者来说也是相关的,他们可能会受到朋友和周围社区的鼓励。Cronbach alpha 系数是 .75。

正面的学习态度与体验指从学习中获得、并在进一步的学习中得以加强的新鲜良好感觉(Dörnyei & Ottó, 1998), 共 5 题, 变量的子项目包括“学习中文对我的脑力有挑战性”、“学习中文有意思”、“珍惜跟同学说中文的机会”、“喜欢课堂上交际性的活动”, 反映了动力对学习的影响及两者的互动关系。Cronbach alpha 系数是.85。

自信心指的是在 CFL 教学场景中的语言自我效能, 共 7 题, 包括 3 个方面: 1) 语言技能; 2) 和语言相关的能力; 3) 焦虑感。正如 Dörnyei & Ottó (1998), 自信心是动机概念的一个重要因子, 和其他动机变量发生作用进而影响学习效果。Cronbach alpha 系数是.85。

主观策略性努力反映了动机的强度(Gardner, 1985) 和学习的投入程度, 共 5 题, 反映了 2 个方面: 努力程度和自我监管策略, 如“学中文时我会想课堂上学到的词汇和内容”、“上课时积极和同学互动”、“下课后会跟同学朋友说中文”、“会把作业做完”、“会尽力学习”。Cronbach alpha 系数是.81。

数据收集。调查问卷由授课教师在春季学期在课堂上发给学生填写。教师告诉学生自愿参加这个调查, 问卷调查完全保密, 填写问卷需要约 15 分钟时间。授课教师收集填好的问卷并交给研究者。在发出去的 350 张问卷中, 317 份问卷 (90.6%) 有效。

#### 四 结果

比较三个民族背景不同的子群体。研究首先采用双向多元方差分析来检验民族背景和汉语水平是否对 6 个动机变量和将来的汉语学习有影响。在  $3 \times 3$  的多变量因子设计中, 两个学习者变量分别是三种汉语水平(初、中、高级) 和三种民族背景(华裔、亚裔和其他民族背景)。结果显示民族背景和汉语水平对上述一系列的动机变量有显著的作用, 统计数据分别是  $F(14, 604) = 8.22, p \leq .001$ , 和  $F(14, 604) = 2.70, p \leq .001$ 。民族背景和汉语水平这两个变量的交互作用也是显著的:  $F(28, 1216) = 2.25, p \leq .001$ 。研究进而使用了单变量方差分析来考察民族背景对学习动机的 6 项指标和对将来的汉语学习是否有显著作用。结果显示, 除了工具型动机这一个指标外, 民族背景对其余 5 项均有显著作用。

融入型动机的显著作用 [ $F(2, 314) = 18.31, p \leq .001$ ] 表明: 和其他民族背景的学生相比, 华裔学习者的融入型动机更强, 有更多的机会接受中国文化和文化产物的熏陶 ( $M = 5.31, SD = 1.29$  相比  $M = 4.35, SD = 1.16, p \leq .001$ ); 而华裔和亚裔背景的学习者之间没有明显差别。这可能是由于华裔和亚裔背景的学习者都对中国的文化和文化产物认同, 也都对华裔社区的本族语者感兴趣。此外, 民族背景对社会氛围 [ $F(2, 314) = 11.85, p \leq .001$ ] 的显著作用表明: 华裔学生和亚裔学生比其他民族背景的学生更多地受到家人和朋友的影响 ( $M = 5.08, 4.78, 4.29, SD = 1.21, 1.36, 1.32$ ); 亚裔学生和其他民族背景学生的区别显著 ( $p \leq .001$ )。另外, 民族背景对主观策略努力 [ $F(2, 314) = 6.45, p \leq .01$ ] 的显著作用表明: 华裔学生平均值显著高于亚裔和其他民族背景的学生。

总体来说, 就融入型动机、社会氛围和主观策略努力而言, 华裔学生和其他民族背景学生明显不同; 但华裔和亚裔学生之间, 或者亚裔和其他民族背景学生之间没有显著差别。

民族背景对自信心的作用也是显著的,  $F(2, 314) = 3.71, p \leq .05$ 。华裔学生的语言自信心 ( $M = 5.29, SD = .89$ ) 比亚裔学生的 ( $M = 4.94, SD = .90, p \leq .05$ ) 明显要高。其他民族背景学生的自信心和华裔、亚裔两个群体相比没有显著差别。

三个不同民族背景的子群体学生就正面学习态度与体验而言差别显著  $F(2, 314) = 8.74, p \leq .001$ 。其他民族背景学生的平均分明高出于华裔和亚裔学生, 华裔学生和亚裔学生之间没有明显不同。结果显示, 其他民族背景学生的学习态度更积极(“学习汉语很具挑战性, 让我锻炼脑力; 学习汉语很有意思”), 并且比华裔和亚裔学生对课堂活动更感兴趣。此外, 民族背景对将来汉语学习的显著作用 [ $F(2, 313) = 8.71, p \leq .001$ ] 表明: 其他民族背景学生比华裔和亚裔学生更有动力继续学习汉语。

回答第一个研究问题“汉语学习者的民族背景和动机变量之间的关系是怎样的?” 研究结果表明, 民族背景对5个动机变量和将来汉语学习都有显著的作用。唯一没起作用的是工具型动机, 因为各个民族背景的学生都表现出很强的工具型动机。三组学习者似乎都认为汉语非常重要, 而且一定的汉语能力会给他们的将来带来好处。

虽然不同民族背景的学生之间有显著区别, 但区别的内容却不尽相同。第一, 就融入型动机、社会氛围、主观的策略性努力这三项动机变量而言, 华裔和亚裔学生没有显著区别, 但华裔学生的得分显著高于其他民族背景的学生。第二, 就正面学习态度与体验和将来汉语学习而言, 其他民族背景学生的得分却显著高于华裔和亚裔学生。与华裔和亚裔学生相比, 其他民族背景学生的学习态度与体验更正面, 学习态度更好, 有更强烈的愿望要学习汉语。第三, 在华裔和亚裔学生之间有显著区别, 但在华裔和其他民族背景学生之间没有显著差别的唯一动机因素是语言自信心, 亚裔学生对语言自信心的得分最低。

汉语水平与民族背景的交互作用。同样的数据统计方法也用来考察学生的汉语水平是否对一系列的动机变量和将来汉语学习有效应。结果显示: 汉语水平只对主观的策略性努力这一个动机变量有显著作用  $F(2, 314) = 13.76, p \leq .001$ 。因为民族背景和汉语水平都对主观的策略努力有显著作用, 那么就有必要来考察这两个变量之间是否有交互作用。双向单元方差的统计结果表明: 就主观的策略努力而言, 民族背景和汉语水平的交互作用显著,  $F(4, 308) = 6.49, p \leq .001$ 。详细的分析显示: 华裔的初级学生平均数最低, 但华裔高级学生的平均数最高。这些结果表明: 华裔学生在第一年学习的时候, 期望为汉语学习付出努力和采取的自我监管策略很低, 但这种现象在高级水平时消失了。

因为我们没有让高级水平的学生在第一年学习汉语的时候填写同样的调查问卷, 所以无法知道他们主观的策略性努力是在最开始的时候就很高, 还是后来才逐渐形成的。后来才逐渐形成的可能性更大一些。我们猜测那些一开始对学习汉语所要采取的自我监管策略估计不足的学生, 在他们升高年级之前就可能已经中断汉语学习了。那些想继续学汉语的学生可能很快地意识到尽管他们有语言和民族背景上的优势, 学习汉语仍然需要花费很多时间。相应地, 他们可能会及时地调整自己的期望和努力, 要求自己更投入, 最终能够进入高年级的学习。

动机变量之间的关系。研究对所有受试的动机变量都做了皮尔森相关系数的计算。结果列入表1, 数据展示了三点: 第一, 社会氛围和融入型动机 ( $r = .51, p \leq .001$ ) 以及工具型动机 ( $r = .41, p \leq .001$ ) 有密切、显著的相关, 这表明了社会化和融入目的语文化之间的相关性和重要性。这个结果和 Csizér & Dörnyei (2005) 的结果相一致。汉语水平的实用期望是在社会影响下建立形成的, 即: 对目标语言用处和益处的认识实际上与社会共识紧密关联。第二, 正面学习态度与体验和工具型动机 ( $r = .50, p \leq .001$ ) 和将来学习汉语 ( $r = .41,$

$p \leq .001$ ) 有很强的相关度。第三,语言自信心和所有的变量包括将来的汉语学习和期末成绩都显著相关。而且,自信心和正面学习态度与体验( $r = .34, p \leq .001$ )以及主观的策略性努力( $r = .32, p \leq .001$ )相关系数最高。这些结果表明:自信心源于学习态度与学习体验的时间和数量。一个学生受到各种动机变量的激励越多,他学习汉语付出的努力也就越多。学生的态度越积极,就越有可能建立强大的信心,就更有可能继续学习。

表1 动机变量的相关系数

Motivational scales	1	2	3	4	5	6	7	8
1. 融入型动机	-							
2. 工具型动机	.36**	-						
3. 社会氛围	.51**	.41**	-					
4. 正面的学习态度与体验	.30**	.50**	.26**	-				
5. 自信心	.26**	.23**	.23**	.34**	-			
6. 主观的策略性努力	.24**	.23**	.25**	.33**	.32**	-		
7. 将来的汉语学习	.21**	.33**	.06	.41**	.28**	.19**	-	
期末成绩	.03	.08	.09	.10	.26**	.09	.10	-
Means	4.83	6.00	4.70	5.56	5.16	4.32	5.72	85.49
SD	1.32	.92	1.33	1.14	.89	.69	1.53	9.06

\*\* Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

多元回归分析用来确定动机变量对将来学习汉语的预测。所有的6个动机变量被看作自变量,将来汉语学习的分数被当作因变量加入了方程。表2展示了不同汉语水平的学习者是否将来汉语学习的多元回归结果,其中有一些有趣的发现。

表2 多元回归: 不同汉语水平对将来的汉语学习的预测

Coefficients	Elementary		Intermediate		Advanced	
	Beta	t	Beta	t	Beta	t
1. 自信心	.13	1.67	-.03	-.26	.28	2.18*
2. 正面的学习态度与体验	.25	2.69**	.17	1.56	.29	1.94
3. 工具型动机	.27	3.04**	.42	3.62***	-.21	-1.49
4. 社会氛围	-.28	-3.07**	-.20	-1.73	-.05	-.33
5. 主观的策略性努力	.06	.75	.02	.16	.05	.42
6. 融入型动机	.08	.92	.19	1.70	.24	1.59
R <sup>2</sup>	.30		.27		.28	
F	10.50***		5.08***		4.18***	

\*\*\*  $p \leq .001$ , \*\*  $p \leq .01$ , \*  $p \leq .05$

对初级水平的学生来说,工具型动机是最强的显著预测指标,其他两个显著预测指标是正面学习态度与体验和社会氛围,自变量共同解释了将来汉语学习的30%方差。应该注意的是,社会氛围是一个负预测指标。华裔和亚裔学生的社会氛围的平均数明显地高于其他民族背景的学生。民族背景和汉语水平有一个显著的交互作用:华裔初级学生所付出的努

力最少。这些结果表明: 社会氛围最初可能激励华裔和亚裔学生来注册汉语课, 但却没能帮助他们继续学习汉语。这也许是因为他们对汉语学习和所需付出的努力估计不足, 所以他们没办法面对学习汉语的挑战, 最终他们在学习汉语近一年之后不计划继续学习了。

对于中级水平的学生来说, 工具型动机是最强的预测指标, 和别的自变量一起共同解释了将来汉语学习的 27% 方差。结果显示: 当学生学习汉语是为了实用目的或者潜在的好处时, 他们会计划继续学习。

对于高级水平的学生来说, 自信心是最强的预测指标。自信心和其他的动机变量解释了将来汉语学习的 28% 方差。这些结果和之前的研究发现是一致的 (Clément, 1986; Clément, Dörnyei & Noels, 1994)。动机因素帮助学习者形成自信心, 自信心进而又坚定了他们将来学习汉语的决心, 是一种自我实现。这和汉语水平较低的学生不同, 汉语水平较低的学生最初感兴趣的是某种实用功能, 也就是说他们将来学习的动力更来源于工具型动机。

回答第二个研究问题“哪些动机变量能够预测将来是否继续学习汉语?” 结果表明: 预测指标因汉语水平的不同而不同。在初、中级的学生当中, 工具型动机是最显著的, 正面的学习态度与体验对初级学生也是显著的预测指标。此外, 在初级学生中, 社会氛围是显著的负预测指标。在高级学生当中, 语言自信心是将来汉语学习的显著预测指标。

## 五 讨论

本项研究有几点重要发现:

第一, 自信心、正面学习态度与体验和主观的策略努力在汉语为外语学习的教学环境中形成一个较强的动机结构。如表 1、2 所示, 正面学习态度与体验对注册保持率, 即将来的汉语学习有直接的影响, 是有效动机的一个显著指标。而且, 愿意付出努力和采用自我监管策略的学生有更强的自信, 进而促进学习成绩。语言自信心是在正面的学习态度与体验中形成的, 并且在很大程度上受到主观策略性努力的影响。

第二, 工具型动机对于学习者, 尤其是初、中级的学习者来说非常重要。如果学习者相信一定的汉语水平会给自己带来实用的好处, 他们会继续学习以达到那个水平。这些发现和 Dörnyei (2005) 的研究结果相一致, 并且表明直至中级水平, 工具型动机在汉语学习中一直起着很重要的作用。到了中级水平, 可能学生认为能够运用语言, 能够满足基本语言交际的目的, 或是完成了大学的外语要求, 于是不愿继续修中文课了。

第三, 对于初级学生来说, 社会氛围是将来汉语学习的负预测指标。这个发现和之前的研究结果并不一致 (Clément, 1980; Csizér & Dörnyei, 2005; Gardner, 1985)。本项研究中的社会氛围概念和内涵与之前的研究是一致的, 都是关于父母家人对学习动机的作用。在之前的研究中, 自信心和社会氛围有正相关, 并且受文化兴趣的间接影响。有两个因素可以用来解释这种不一致。第一个因素和中国、亚洲的文化价值观有关系, 这种价值观可能会激励学习者开始学习汉语。上文提到, 华裔和亚裔学生对社会氛围的打分很高。他们受到父母的鼓励, 在看重孝道文化的价值观里, 不管孩子的个人喜好, 听从父母的建议是很重要的。然而, 这种动机从本质上带着外在性和被动性, 并不能激励学生继续学习。另外一个因素是对汉语学习的期望值。许多有中国背景的学生对中国的某种方言有一定的基础, 他们可能期望自己在班上应有优势, 还可能认为和没有背景的学生相比, 他们需要付出的努力会少。



这种想法已经被在本项研究中双向单元方差分析的结果所证实。这些学生注册汉语课程是因为对自己的民族文化感兴趣,并且受到父母的影响。他们同时期待汉语课会比其他课程容易。但是,最终发现他们所想象的和实际汉语课所要求的差距颇大,自己要投入更多努力才能完成汉语课的要求。因此,那些不愿意付出较多努力的学生可能就会中途搁浅。

第四,不同民族背景和不同汉语水平的学生之间有显著差别。在三种不同的民族背景学生当中,非华裔和非亚裔的学生最具有正面的学习态度与继续学习汉语的愿望。随着汉语水平的提高,主观努力和自我监管策略也更普遍。华裔初级学生付出的努力最少,但华裔高级学生付出的努力明显增加。这个发现对于注册保持率有重要的实用意义。如果学生理解汉语学习任务的本质,能较好地预测学习的挑战和所需付出的努力,就有可能从课堂中得到正面的学习态度与体验。积极的学习态度与体验和强烈的自信心有密切的关联,这两个指标都能较有力地提高学生继续学习汉语的决心。

## 六 研究结果对教学的意义

第一,正面的学习态度与体验对语言自信心的培养、学习的投入程度和继续学习汉语都起到关键的作用。语言教学的课堂应该为学生提供更多的机会以促进学生之间的积极交流和学习内容的积极互动。互动的学习环境能给学生带来正面的、有趣的、有效的学习态度与体验 (Brown, 1994)。第二,工具型动机和正面学习态度与体验、主观努力和自我监控策略都有显著的相关性。这些动机形成一股力量促使学生继续学习高年级汉语,所以,鼓励学生意识到汉语学习对他们工作机会和事业的重要性,理解汉语学习的挑战,并且愿意为学习付出努力是很重要的。这样,学生对汉语学习的期望就会趋于合理,也就更有可能完成课程的要求。从而,他们可能会形成很强的语言自信心去继续汉语学习。第三,对于初、中级学生来说,工具型动机是将来继续学习汉语的显著预测指标。学生是为了将来的工作和事业等实用目的来学习汉语的,因此,课程的安排和内容应该注重语言的功能和学习者之间的交际技能,教师要为学生提供大量的机会使用语言,特别是在一定的语境中运用语言去讨论商榷,正确、得体地进行语言交流。

## 参考文献

- Brown, D. (1994) *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Regents.
- Carroll, J. & S. Sapon (2002) *Modern language aptitude test: Manual* 2002 edition. Bethesda, MD: Second Language Testing, Inc.
- Clément, R. (1980) Ethnicity, contact, and communicative competence in a second language. In H. M. Giles et al. (eds.), *Language: Social psychological perspectives*, 147 - 154. Oxford, UK: Pergamon.
- Clément, R. (1986) Second language proficiency and acculturation: An investigation of the effects of language status and individual characteristics. *Journal of Language and Social Psychology* 5: 271 - 290.
- Clément, R. D., Z. Dörnyei & K. Noels (1994) Motivation, self-confidence, and group cohesion in the foreign language classroom. *Language Learning* 44: 417 - 448.
- Crookes, G. & R. Schmidt (1991) Motivation: Reopening the research agenda. *Language Learning* 41: 470 - 513.

- Csizér, K. & Z. Dörnyei (2005) The internal structure of language learning motivation and its relationship with language choice and learning effort. *The Modern Language Journal* 89: 19 – 36.
- Dörnyei, Z. (1990) Conceptualizing motivation in foreign language learning. *Language Learning* 40: 45 – 70
- Dörnyei, Z. (1994) Motivation and motivating in the foreign language classroom. *The Modern Language Journal* 78: 273 – 284.
- Dörnyei, Z. (1998) Survey article: Motivation in second and foreign language learning. *Language Teaching* 31: 117 – 135.
- Dörnyei, Z. (2005) *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Dörnyei, Z. & I. Ottó (1998) Motivation in action: A process model of L2 motivation. *Working Papers in Applied Linguistics* 4: 43 – 69.
- Dörnyei, Z. & K. Csizér (2002) Some dynamics of language attitudes and motivation: Results of a longitudinal nationwide survey. *Applied Linguistics* 23: 421 – 462.
- Dörnyei, Z. & R. Clément (2001) Motivational characteristics of learning different target languages: Results of a nationwide survey. In Z. Dörnyei and R. Schmidt (eds.), *Motivation and second language acquisition* (Tech. Rep. No. 23: 391 – 424). Honolulu, HI: The University of Hawaii.
- Gardner, R. C. (1985) *Social psychology and second language learning*. Baltimore, Maryland: Edward Arnold.
- Gardner, R. C. (2001) Language learning motivation: The student, the teacher, and the researcher. *Texas Papers in Foreign Language Education* 6: 1 – 18.
- Gardner, R. C. & W. E. Lambert (1972) *Attitude and motivation in second language learning*. Rowley, Mass: Newbury House.
- Griffiths, C. (2008) *Lessons from good language learners*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Horwitz, E. K. & D. J. Young (1991) *Language anxiety: From theory and research to classroom implications*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Hsieh, P. H. & D. L. Schallert (2008) Implications from self-efficacy and attribution theories for an understanding of undergraduates' motivation in a foreign language course. *Contemporary Educational Psychology* 33: 513 – 532.
- Lenneberg, E. (1967) *Biological foundations of language*. New York: John Wiley.
- Lu, X. & G. Li (2008) Motivation and achievement in Chinese language learning. In A. He and X. Yun (eds.), *Chinese as a Heritage Language*, 89 – 108. NFLRC-University of Hawaii.
- Noels, K., L. Pelletier, R. Clément & R. Vallerand (2000) Why are you learning a second language: Motivational orientations and self-determination theory. *Language Learning* 50: 57 – 85.
- Oxford, R. & J. Shearin (1994) Language learning motivation: expanding the theoretical framework. *The Modern Language Journal* 78: 12 – 28.
- Robertson, P. (2002) The critical age hypothesis. [http://www.asian-efl-journal.com/marcharticles\\_pr.php](http://www.asian-efl-journal.com/marcharticles_pr.php).
- Rubin, J. (1975) What the “good language learner” can teach us. *TESOL Quarterly* 9: 41 – 51.
- Singleton, D. (1995) A critical look at the critical period hypothesis in second language acquisition research. In D. Singleton and Z. Lengyel (eds.), *The age factor in second language acquisition: A critical look at the critical period hypothesis*, 1 – 29. Clevedon: Multilingual Matters.
- Wen, X. (1997) Motivation and language learning with students of Chinese. *Foreign Language Annals* 30: 235 – 251.
- Yang, J. (2003) Motivational orientations and selected learner variables of East Asian language learners in the Unit-

ed States. *Foreign Language Annals* 36: 44 – 55.

## 调查问卷

Your ID number: \_\_\_\_\_

Following are a number of statements. Check or circle the alternative below the statement which best indicates your information and feeling in that statement. Please give your immediate but very careful response. The information you give is highly confidential, and has absolutely no bearing on your course grade.

### I. General Information

1. Give your age in years: \_\_\_\_.
2. Indicate your sex: \_\_\_ M; \_\_\_ F.
3. Check your ethnic background:  
 \_\_\_ Caucasian; \_\_\_ African-American; \_\_\_ Hispanic; \_\_\_ Chinese American;  
 \_\_\_ Asian-American; \_\_\_\_\_ Asian ( specify your nationality) ;  
 \_\_\_\_\_ Other ( specify ) .
4. Is any of your ancestors or family relatives Chinese? \_\_\_ Yes; \_\_\_ No.
5. Your first language is: \_\_\_\_\_; Are you somewhat bilingual with Chinese as one of the languages? \_\_\_Yes; \_\_\_No.
6. What is your parents' native language? \_\_\_\_\_.  
 \_\_\_\_\_ Mother , \_\_\_\_\_ Father.
7. Level at the university: \_\_\_ Fr; \_\_\_ So; \_\_\_ Jr; \_\_\_ Sr; \_\_\_ Gr; \_\_\_\_\_ Other.
8. The Chinese language course you are currently enrolled:  
 \_\_\_\_\_ 1st year; \_\_\_\_\_ 2nd year; \_\_\_\_\_ 3rd year.
9. Your major: \_\_\_\_\_; Your Minor: \_\_\_\_\_.
10. Number of years of Chinese language study in secondary and/or high school:  
 \_\_\_0; \_\_\_1; \_\_\_2; \_\_\_3.
11. Number of years of Chinese language study in community Chinese schools:  
 \_\_\_0; \_\_\_1; \_\_\_2; \_\_\_3.

Scale: 1. Strongly disagree; 2. Moderately disagree; 3. Slightly disagree; 4. Neutral ( no opinion) ; 5. Slightly agree; 6. Moderately agree; 7. Strongly agree.

After this course , I will ...

12. continue to learn Chinese in the future.  
 Strongly disagree 1    2    3    4    5    6    7 Strongly agree
13. take more courses related to Chinese language and culture.  
 Strongly disagree 1    2    3    4    5    6    7 Strongly agree

### II. Motivation Information

#### I am taking Chinese ,

1. because I want to use Chinese when I travel to a Chinese-Speaking country.  
 Strongly disagree 1    2    3    4    5    6    7 Strongly agree<sup>①</sup>
2. because I think that it will someday be useful in getting me a good job.

① 以下第 2 - 18、24 - 30 题的选项与此相同 故不再重复列出。

3. because I feel Chinese is an important language in the world.
4. so that I will be able to meet and converse with more Chinese people.
5. because I want to visit to a country where Chinese language is spoken.
6. because I feel that my friends support me in learning Chinese.
7. because people around me think it is good to learn Chinese.
8. because my parents or relatives encourage me to learn Chinese.
9. because I think that I will need the language for my future career.
10. So that I will be able to better understand and appreciate Chinese culture.
11. because I like to see Chinese films.
12. because I like Chinese pop music and songs.
13. because I like to understand Chinese TV programs.

**I like my Chinese class because ...**

14. Learning Chinese is challenging and it has provided me with mental exercise.
15. it is fun to learn Chinese.
16. I appreciate opportunities to speak Chinese with my classmates.
17. I enjoy communicative activities in class.
18. I like grammar explanation/exercises offered in the curriculum.

**When I learn the Chinese language , I expect ...**

19. I will think about the words and ideas that I have learned in my Chinese class.  
Never 1                      2      3      4      5 All the time
20. I will be active and interactive in my Chinese class participation.  
Rarely participate 1      2      3      4      5 Always participate
21. I will try to use Chinese outside the Chinese class with my classmates and friends.  
Never 1                      2      3      4      5 All the time
22. I will not give up on my course assignments before I complete them.  
Strongly disagree 1      2      3      4      5 Strongly agree
23. I will make good efforts to improve my Chinese language skills.  
Strongly disagree 1      2      3      4      5 Strongly agree

**I am confident that ...**

24. I can communicate in Chinese in my class.
25. I can write Chinese characters clearly and neatly.
26. I can use a variety of reading strategies when reading Chinese materials.
27. I can speak Chinese with good tones and pronunciations.
28. I can master vocabulary and grammar as taught in my Chinese class.
29. I would not feel anxious to converse in Chinese.
30. I can comprehend difficult reading materials presented in the course.

## A Study of Chinese Language Learning Attitudes and Motivation

Wen Xiaohong

**Abstract** This study examines the relationship between Chinese language learning motiva-

tion and learner variables at the university level in the U. S. Students at three proficiency levels with multiple ethnic backgrounds participated in the study. The results demonstrated that instrumentality and positive learning experience were significant predictors for intended future Chinese studies for elementary and intermediate learners, and self-confidence was the significant predictor for advanced learners. Furthermore, of all ethnic groups, the non-Asian group demonstrated the most positive learning experience derived from class activities and the strongest intention to continue Chinese studies. As proficiency level increased, intended efforts and self-regulatory strategies were more pervasively endorsed.

**Key words** Chinese language learning motivation, second language acquisition, ethnic background, proficiency level

#### 作者简介

温晓虹,女,美国休士顿大学(University of Houston)终身教授,中文专业主任。研究领域为第二语言习得和汉语学习情感因素。发表专著《汉语作为外语的习得研究:理论基础与课堂实践》,学术论文30篇。

(通讯地址: Department of Modern & Classical Languages, University of Houston, Houston, TX 77204 - 3006)

## “基于多元理论的对外汉语教学模式研究” 国际学术研讨会征稿启事

北京语言大学对外汉语研究中心与内蒙古师范大学文学院将于2013年7月26-29日在内蒙古呼和浩特联合举办“基于多元理论的对外汉语教学模式研究”国际学术研讨会,自即日起向国内外公开征集参会论文,欢迎海内外学者提交论文摘要。

主要议题:(1)基于多元理论的汉语第二语言教学研究;(2)面向国际汉语教学的教学模式研究;(3)面向海外华裔和非华裔的华语教学模式研究;(4)汉语作为第二语言教学的标准研究;(5)国际汉语教师素质与技能研究;(6)国际汉语教学教材的国别化研究;(7)面向第二语言教学的汉语本体研究。

论文摘要要求:请用中文撰写,标题三号宋体,正文小四号宋体;字数在800字左右,限A4纸1页。请将论文摘要两份以Word文档形式发至会议秘书组负责人邮箱,其中一份匿名,用于匿名评审;另一份注明作者姓名、单位、电子邮箱、通讯地址等,用于编印摘要集。摘要提交截止时间为2013年5月10日。

秘书组负责人:郑艳群,电子邮箱:huiyi10@blcu.edu.cn,电话:010-82303812。

会务组负责人:毛润民,电子邮箱:maorunmin@163.com,电话:15124755212。

本次会议规模为150人,会议组委会将组织专家对收到的论文摘要进行匿名评审,论文摘要的接受通知将于2013年5月31日前发出。

其他未尽事宜,敬请留意北京语言大学对外汉语研究中心网站:<http://www.dwhyyjzx.com>。

(北京语言大学对外汉语研究中心 供稿)