

语言心智模式与语言学习动机

Language Mindset and Language Learning Motivation

王智弘*

Wang Chih-Hung

摘要：心智模式（mind set）主要源自Dweck（2012）所倡议的内隐智力理论。不同的心智模式也协助解释为何人们在相同的情境下对于同样的刺激会有不同的反应。而Burnette等人（2013）于后设分析中也发现心智模式在目标设定、目标导向等动机与学习成就具有重要影响力。更多研究亦呼应了心智模式在特定领域的学习动机，如语言学习，仍具备一定程度之影响力。语言学习与其他领域的特殊性在于其所存在之社会脉络及沟通同侪亦会对于学习动机有所影响。语言心智模式（language mindset）认为语言习得有自然模式与努力模式（Henry, 2015），但是基于语言特殊性，又有第三模式：年龄敏感模式（Lou & Noel, 2016）。Lou与Noel发现增益模式与学习目标（learning goal）具关联性；实体模式者于语言学习较倾向于表现趋向目标（performance-approach goal）。近年的研究又发现心智模式从高中之后并非一成不变，而是随着情境影响而在两类中转换（Dweck, 2015）。因此，其所对应之动机型态和反应亦会有所差异。

关键词：语言心智模式，语言学习动机，目标导向

Abstract: Language mindset model interpreted why individual can react differently when they face the same stimulation under different situations. More and more studies indicated that mindset has impact on achievement goals, academic achievement as well as learning motivation in language learning. There were three language mindset model: natural model, effort model and age sensitive model. Mindset also found to be related to autonomy.

Keywords: Language Mindset, Language Learning Motivation, Goal Orientation

一 研究背景

语言学习对大多数人而言具有不同的目标，可能是学位学习要求之一、专业工作内容所需、或是对同侪作为炫耀的工具。除了这些工具性的目标之外，语言学习亦可能是个人为获得知识所需的工具，或是个人价值观等内在的驱动力。语言虽为沟通的

* 王智弘，台湾彰化师范大学副教授。Email: chiwang@cc.ncue.edu.tw

工具，然而语言呈现本身有可能变成他人批判的内容，造成别人的误解，抑或是别人根本无法了解而形成许多人际关系方面的困扰，最后形成了对于语言学习的逃避或放弃。而这些困扰尤以第二语言的学习为最。过去于澳洲的中文学习研究指出，虽然学生选择学习中文的动机是出于兴趣，但是其选课后之退选率则高达94%（Orton, 2008）。因此，如何达到语言学习目的，或是维持语言学习的强度、克服语言学习的困扰等，有些个人及动机的机制是值得关注的：如个人的心智模式与动机状态。

心智模式（mindset）以往以个人内隐信念称之。根据Dweck（2012; 2015）指出，心智模式最早来自个人对于智力的信念。基本上可分为智力的实体观（entity view）与增益观（incremental view）。所谓实体观是个人认为自己的智力是固定的，而增益观点则认为智力是可以变化。Dweck（2012）又指出，心智模式个人信念关联性甚高外，也会影响到个人的目标导向与学习策略，动机与学习等因素，因而形成了对相同情境之不同的反应系统。以智力实体观者为例：一旦面临困难的情境，个人会归因于自己能力不足，无法应付困难情境，而导致高度的焦虑或是逃避的行为；然而增益观点者则会尽量维持正向情绪，保持在良好的动机型态，持续下去达成好的表现。近期的后设分析研究（Burnette et al., 2013）发现心智模式对于目标系列的动机因素，如目标设定（goal setting）、目标运作（goal operating）、目标监控（goal monitoring）及其后续的学业表现具有重要的影响。

心智模式与许多领域的学习皆有不可分之关系；数学、音乐等都有许多研究证据。语言学习部分虽有一些研究，但是仍未建立有系统的模式。由于心智模式具有领域特殊性 & 个人的特殊性，比如有些人会认为物理学习能力是固定的而文学的学习则是增益观点；然而，与语言学习有关的心智模式研究则多以语言学习动机为主（Leslie, Cimpian, Meyer, & Freeland, 2015）。另外，语言学习的模式与许多科目有所不同，语言学习容易被“非教室因素所影响”，而这些非教室因素所形成的动机动力会影响着教室内的语言学习。综上所述，心智模式在语言学习动机上扮演着重要的角色，非仅于一般智力理论的观点而已。

二 语言心智模式

近年来许多研究认为，人们对于天生语言能力信念具有个别差异，大多数人也兼具固定观与增益观的语言能力信念；然而，对于语言习得部分有些人认为是天生能力，但也有人认为可以靠后天努力学来。

Henry（2015）根据上述对于语言信念及心智模式的论述，Lou., Noels,（2016）将语言心智模式区分为三部分进行测量。第一部分为一般语言智力信念（general language intelligence belief），认为语言智力的信念为增益观或是固定观；第二部分为第二语言学习信念，考虑第二语言的学习性向是增益的观点还是固定的观点，大多数的人还是认为语言学习的性向可以透过努力而增长，尤其是在第二语言的学习，这和一般的语言智

力 (general language intelligence) 有所差异; 第三个部分为语言学习和年龄关键期关系的信念, 大多数认为语言学习能力, 尤其是第二语言的学习在某个年龄之前是增益观, 超过所谓的年龄关键期之后便成为固定的观点, 语言学习不再随着年龄增加而增加。综合上述三种信念的观点, 以及增益观和固定观, 语言学习的心智模式大抵可分成六大次向度, 成为语言学习特有的心智模式。

根据Lou与Noel (2016, 2017) 所发展的“心智模式-目标-反应” (mindset-goals-responses model; MGR model), 如图1所示的MGR model简图。针对个人的增益观, 学习语言所抱持的是学习目标, 精熟的反应, 较低的学习焦虑, 以及较低的害怕失败倾向; 若保持语言学习实体观者, 学习状态与其所知觉到的语言学习能力息息相关; 知觉到低语言学习力者较具备表现逃避目标, 而知觉到高语言学习能力者则拥有表现目标。语言学习实体观之心智模式者交友有习得性无助感, 在学习过程中有较的习得无助感, 同时也具有高度的焦虑以及害怕失败感。MGR model的理论基础为Dweck与Leggett (1988) 的成就动机之社会认知模型。根据社会认知模型, 心智模式为预测目标导向 (goal orientation) 的工具, 接着预测人们在语言学习失败或是不顺畅时的是性反应或是不适性反应的情形。

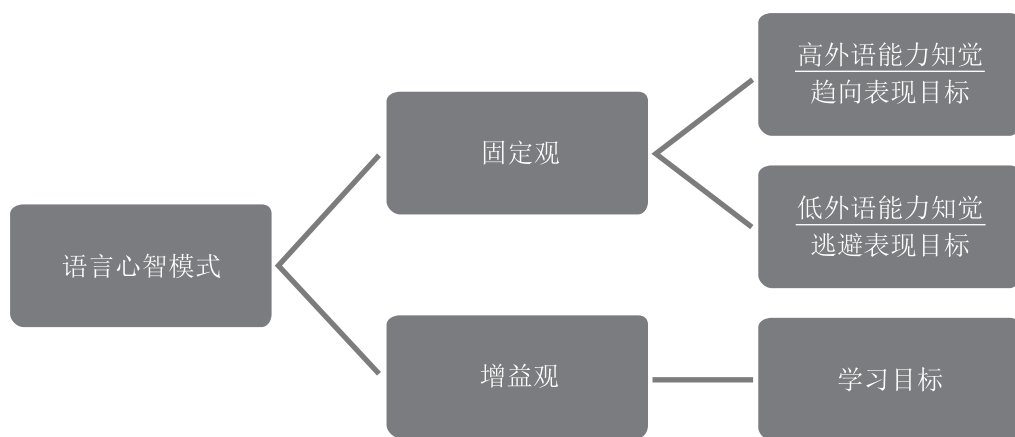


图1 心智模式-目标-反应 (mindset-goals-responses model; MGR model)

三 目标导向与语言学习

目标是获得学习策略的基础, 因此目标研究一直在教育研究领域获得极大的重视。在稍早的目标研究中将目标分为内在与外在目标, 但是不论是内在或外在目标都隐含着要达到长期目标的效果, 称为工具性目标 (instrumental goal) (eg., Simons, Dewitte, & Lens, 2004; Vansteenkiste, Lens, & Deci, 2006)。而这样的工具性目标显然对于学习历程与学习结果扮演重要角色。

在教育研究及语言学习研究中，成就目标是不可或缺的。Dweck（1986）提出学习目标（learning goal）与表现目标（performance goal）的二分法。不久又有研究指出（e.g., Luo, Paris, Hogan, & Luo, 2011），虽然学习目标是重要，但是许多研究仍然侧重表现目标的测量，尤其是趋向与逃避的型态对于学业成就的影响，但是却未对其适切性（adaptive/mal-adaptive）与否加以定论。Brophy（2005）认为不要再讨论各类表现目标，应该要重视非竞争导向或是非与他人比较的结果目标（outcome goals）。当然，学习目标也受到许多研究的关注，但是多数研究皆将其视为学生整体动机组成的一小分子（e.g., Martin, Yu, & Hau, 2013），以及更进一步的去了解其在学生学习历程中所影响的机制为何。

目标理论既为动机的一部分，目标应从其存在的社会脉络进行讨论。在上述的两类目标中，受到先前学习经验、情境、父母信念甚至课室结构（Ames, 1992）的影响，其中影响最大的是学习目标。但无论是何种目标，在动机研究的阶层之下，目标理论仅为自我决定论（self-determination theory）的一小部分而已（Ryan & Deci, 2000），因为其强调自主性而无外在之调节。不论是表现目标与学习目标，在一系列的研究，在各类型的学习历程中，发现内在目标优于外在目标（e.g., Vansteenkiste, Simons, Lens, & Sheldon, 2004）内在目标的目标表现也优于同时考虑内在目标与外在目标。因此，具备明确的学习（内在）目标在长期目标在长期适应性目标的建立与学习表现都具影响力（Vansteenkiste, Soenens, Verstuyf, & Lens, 2009）。如此适应性的内在动机发展如何在长期工具性目标发展的历程中所扮演的中介角色是非常重要的，尤其是目标发展具领域特殊性。为了解语言学习即应对语言学习目标的发展加以重视。

四 目标导向语言学习动机的发展

学习动机研究结果告诉研究社群，学生学习时不只用了学习目标与表现目标。他们使用了多重目标取向（multiple goal approach）（eg; Pintrich, 2000）。Pintrich还将表现目标再加上趋向表现型（performance approach）及逃避表现型（performance avoidance）。除此以外，为了确认动机的存在，Green-Demers, Legault, Pelletier与Pelletier（2008）也发现若无法对事件的目的具有认同感及价值感，动机便会不存在。换句话说，在语言学习动机的面向，学生若是认为语言学习对他们本身而言是没有意义的，则语言学习动机便不存在。因此，这也呼应了自我决定论（self-determination theory）的观点；自我决定论以为人们可以自主调节个人的行为，而调节的机制与该事件目的对于个人的意义度有关。

意义度的呈现，会价值程度（valence）的方式呈现。价值程度通常在心理学中与情绪有关，只在于描述某对于心理价值而言是好或是不好的程度。若是好的，自然产生正向的驱力，如生气或是害怕；反之则产生负向或是逃避的驱力，如快乐等。这样观念也促成Elliot与McGregor（2001）在其2（学习导向或是表现导向）X2（趋向或是逃避）

的成就目标结构论文中，除了保有原先表现目标的分类外，也展延原先未分类的学习目标，增加了正向或是负向的分类，也将成就目标发展为由三至四类的结构，下表呈现了后来发展成的2X2模式（如表1）。

表1 2X2成就目标模式

价值程度 (Valence)	学习		表现
	正向 (positive; approach)	学习趋向目标	表现趋向目标
	负向 (negative; avoidance)	学习逃避目标	表现逃避目标

引自：“The 22 achievement goal framework” by A. J. Elliot, and H. A. McGregor, 2001, *Journal of Personality and Social Psychology*, 80 (3), 501-519. doi: 10.1037//0022-3514.80.3.501

在完成四分法的成就目标结构之后，Elliot, Murayama, 与Pekrun（2011）认为成就目标除了原先的定义及价值程度外，尚有能力轴未被定义，因此他们提出三个方向作为能力定义的标准：工作任务目标（task-based goal），针对已被明确定义的工作内容而言，能力的好坏取决于是否可以完成明定的任务；自我目标（self-based goal），经有自我的过去经验评估未来的表现预测作为个人能力参照标准的目标；他人目标（other-based goal），透过与他人比较的结果作为自己能力良窳之评判标准。2X2成就目标结构与上述三方向皆会有交互作用而成为3X2的成就目标模式。3X2与2X2成就目标导向结构最大的差异是前者将精熟目标区分为工作任务向度及自我的向度，后者则未加以区分。而表现目标以展现能力再与他人的标准进行比对而被评价，因此呈现的是达成他人的目标或是避自己能力不足而未具备他人期待的表现，如表2“他人”该行所呈现，为“他人向成就目标”或是“他人逃避成就目标”两类型（详如表2）。

表2 3X2成就目标模式

		能力定义方向		
		工作任务	自我	他人
价值程度 (Valence)	正向趋向	任务趋向 成就目标	自我趋向 成就目标	他人趋向 成就目标
	负向逃避	任务逃避 成就目标	自我逃避 成就目标	他人逃避 成就目标

引自：“The 3X2 achievement goal model,” by A. J. Elliot, K. Murayama, and R. Pekrun, 2011, *Journal of Educational Psychology*, 103 (3), 632-648. doi: 10.1037/a0023952

五 自我决定论与人口变项的相关研究

理论探索

成就目标在过去的发展，帮助学术研究者及第一线教育工作者提供动机发展的线索，也与自我决定论有关，而自我决定论也衍生了学习投入议题在语言学习动机的重要性。学习投入议题不仅仅只有认知方向，情绪方向也同时被关注，然而情绪议题非本文关心部分，先不予深入讨论。许多东亚地区，如日本、中国、南韩及台湾等地的研究（eg., Butler, 2015），强调现今的语言学习应以提升正向动机的语言学习环境为优先，如营造语言学习兴趣的环境、活动导向课室的语言学习而非传统考虑外在酬赏或是语言学习与未来升学进路或就业转衔的好处为主（Oga-Baldwin & Nakata, 2017）。因此自我决定论关心的是学习者本身在语言学习是否能充满愉悦的、充满兴趣的、或是充满正向情绪的。如此一来语言学习者的心智模式方能朝向延续学习以及愿意与该语言所在的文化背景互动。但是目前有几个研究显示语言的学习或是外语学习、不论是男学生或是女学生、不论是哪一个科系，在中学以下的学习阶段，随着年级的增加，学习动机皆逐年下降。当然这种情形不仅发生于语言学习领域，在其他科目的学习也面临相同的挑战（eg., Carreira, 2012）。但是在部分的研究发现，有效的教师支持，如有效的教学有助于提升学生的语言学习动机。家庭社经地位则是另一个影响因素，来自高社经地位家庭的学生相较于低社经地位家的学生表现出较佳的语言学习动机。因为高社经地位家庭子女之家庭家长对于子女的教育观念倾向于较少的控制力，但是相对而言也提供较多资源给其子女选择，提供有效的自主决定空间，使其动机状态会较服膺个人心智模式，因此会有较高的语言学习动机（Butler, 2014）。

根据自我决定论，自主调节的程度多寡会影响语言学习动机。Vansteenkiste et al. (2009) 认为自主调节可以分为两类：一类为认同调节（identified Regulation）；另一类为内在调节（intrinsic regulation），之前也有学者将两者视为自主动机。认同调节表达了个人在学习历程中对于个人价值的知觉程度，即个人感受该类学习的价值意义对他或她而言是较高的，其自主动机便会高，如学习某种技能之后，他认为未来就能找到梦想中的工作，动机自然就会高了。内在调节则是与学习信念有关，学习者会评估这样的学习成果是否是有价值性的或是学习及研究新的事物是否令人感到愉悦。基本上，自主动机愈高的学生倾向于使用较为深层的学习策略，而且其学业成就也较佳（Soenens & Vansteenkiste, 2005）。简而言之，自主需求为人类基本心理需求的一部分。就人类学习而言，自主需求长期以来在研究上是中介学生在教师中学习投入和学习成就的变项（Jang et al., 2012）。同时在全类语文学习的情境中，自主动机与满足需求的关系已被证实了（McEown, Noels, & Saumure, 2014）。Oga-Baldwin与Nakata（2017）以日本小学生为研究对象发现学习投入可以正向预测自主动机，但是却是负向预测非自主或是被控制的动机。随着学生有更多的学习投入于学习教材时，同时也会发展出更高质量的自主动机。综合上述，基本心理需求理论认为自主需求可以支持自主动机与学习投入的。

六 总结

许多心智模式研究强调,个人所表现出来的观点是固定观还是增益观与当下所处的情况是有关连性的。这也呼应了Dweck(2015)所言,与其强调每位学习者仅持有某一种语言心智模式的观点,他认为两种观点都持有,只是每位学习者在两项观点所持有的高低不同罢了。他甚至更明白指出其实人们早就同时具备两种观点,在必要时可以随时转换。所以心智模式是因地制宜而且是动态反应的。

根据Blackwell等人(2007)的实验研究结果发现,这种因地制宜方式的心智模式除了有助于学业表现外,在各类型的教育结果或是表现,如成就目标、学习投入等所造成的影响,与学业表现的趋势一致。上述的观点若是运用于教育现场的话,教育工作者可以发展有助于改善学习者心智模式的工具并且协助他们在各项教育的成效中有杰出表现。

参考文献

- Blackwell, L., Trzesniewski, K., & Dweck, C. S. (2007). Implicit theories of Intelligence predict achievement across an adolescent transition: A longitudinal study and an intervention. *Child Development*, 78(1), 246–263. doi:10.1111/j.1467-8624.2007.00995.x.
- Brophy, J. (2005). Goal theorists should move on from performance goals. *Educational Psychologist*, 40, 167–176. doi:10.1207/s15326985ep4003_3
- Burnette, J., O’Boyle, E., VanEpps, E., Pollack, J., & Finkel, E. (2013). Mind-sets matter: A meta-analytic review of implicit theories and self-regulation. *Psychological Bulletin*, 139(3), 655–701. doi:10.1037/a0029531.
- Butler, Y. G. (2014). Parental factors in children’s motivation for learning English: A case in China. *Research Papers in Education*, 1–28. <http://dx.doi.org/10.1080/02671522.2014.891643>.
- Butler, Y. G. (2015). *English language education among young learners in East Asia: A review of current research (2004–2014)*.
- Blackwell, L., Trzesniewski, K., & Dweck, C. S. (2007). Implicit theories of intelligence predict achievement across an adolescent transition: A longitudinal study and an intervention. *Child Development*, 78(1), 246–263. doi:10.1111/j.1467-8624.2007.00995.x. (03), 303–342. <http://dx.doi.org/10.1017/S0261444815000105>
- Carreira, J. M. (2012). Motivational orientations and psychological needs in EFL learning among elementary school students in Japan. *System*, 40(2), 191–202. <http://dx.doi.org/10.1016/j.system.2012.02.001>.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York, NY: Plenum.
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41, 1040–1048. doi:10.1037/0003-066x.41.10.1040
- Dweck, C. S. (2012). Implicit theories. In P. A. M. Van Lange, A. W. Kruglanski, & E. T. Higgins (Eds.), *Handbook of theories of social psychology: Volume two* (pp. 43–61). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Dweck, C. S. (2015). Carol Dweck revisits the ‘growth mindset’. *Education Week*. <<http://www.edweek.org/ew/articles/2015/09/23/carol-dweck-revisits-the-growth-mindset.html>>.

- Dweck, C. S., & Leggett, E. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95(2), 256–273. doi:10.1037/0033-295X.95.2.256.
- Elliot, A., & McGregor, H. (2001). The 22 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80(3), 501–519. doi: 10.1037//0022-3514.80.3.501
- Elliot, A. J., Murayama, K., & Pekrun, R. (2011). A 32 achievement goal model. *Journal of Educational Psychology*, 103(3), 632–648. doi: 10.1037/a0023952
- Green-Demers, I., Legault, L., Pelletier, D., & Pelletier, L. G. (2008). Factorial invariance of the Academic Amotivation Inventory (AAI) across gender and grade in a sample of Canadian high school students. *Educational and Psychological Measurement*, 68, 862–880. doi:10.1177/0013164407313368
- Henry, A. (2015). Swedish students' beliefs about learning English in and outside of school. In D. Lasagabaster, A. Doiz, & J.-M. Sierra (Eds.), *Motivation and foreign language learning: From theory to practice* (pp. 93–116). Amsterdam: John Benjamins.
- Jang, H., Kim, E. J., & Reeve, J. (2012). Longitudinal test of self-determination theory's motivation mediation model in a naturally occurring classroom context. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 1175–1188. <http://dx.doi.org/10.1037/a0028089>.
- Jang, H., Reeve, J., Ryan, R. M., & Kim, A. (2009). Can self-determination theory explain what underlies the productive, satisfying learning experiences of collectivistically oriented Korean students? *Journal of Educational Psychology*, 101(3), 644–661. <http://dx.doi.org/10.1037/a0014241>.
- Leslie, S., Cimpian, A., Meyer, M., & Freeland, E. (2015). Expectations of brilliance underlie gender distributions across academic disciplines. *Science*, 347(6219), 262–265. doi:10.1126/science.1261375.
- Lou, N. M., & Noels, K. (2016). Changing Language mindsets: Implications for goal orientations and responses to failure in and outside the second language classroom. *Contemporary Educational Psychology*, 46, 22–33. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2016.03.004>
- Lou, N. M. and Noels, K. A. (2017), Measuring language mindsets and modeling their relations with goal orientations and emotional and behavioral responses in failure situations. *The Modern Language Journal*, 101, 214–243. doi:10.1111/modl.12380
- Luo, W., Paris, S. G., Hogan, D., & Luo, Z. (2011). Do performance goals promote learning? A pattern analysis of Singapore students achievement goals. *Contemporary Educational Psychology*, 36, 165–176. doi:10.1016/j.cedpsych.2011.02.003
- Martin, A., Yu, K., & Hau, K. (2013). Motivation and engagement in the 'Asian Century': A comparison of Chinese students in Australia, Hong Kong, and Mainland China. *Educational Psychology*, 34, 417–439. doi:10.1080/01443410.2013.814199
- McEown, M. S., Noels, K. A., & Saumure, K. D. (2014). Self-determined and integrative orientations and teachers' motivational support in a Japanese as a foreign language context. *System*, 1–15. <http://dx.doi.org/10.1016/j.system.2014.06.001>.
- Pintrich, P. R. (2000). Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 92, 544–555. doi:10.1037/0022-0663.92.3.544
- Oga-Baldwin, W. L. Q., & Nakata, Y. (2017). Engagement, gender, and motivation: A predictive model for Japanese young language learners. *System*, 65, 151–163. <http://dx.doi.org/10.1016/j.system.2017.01.011>.
- Orton, J. (2008). *Chinese language education in Australian schools*. Melbourne: The University of Melbourne.
- Simons, J., Dewitte, S., & Lens, W. (2004). The role of different types of instrumentality in motivation, study strategies, and performance: Know why you learn, so you'll know what you learn!. *British Journal of Educational Psychology*, 74, 343–360. doi:10.1348/0007099041552314

- Soenens, B., & Vansteenkiste, M. (2005). Antecedents and outcomes of self-determination in 3 life domains: The role of parents“ and teachers” autonomy support. *Journal of Youth and Adolescence*, 34(6), 589–604. <http://dx.doi.org/10.1007/s10964-005-8948-y>.
- Vansteenkiste, M., Lens, W., & Deci, E. L. (2006). Intrinsic versus extrinsic goal content in self-determination theory: Another look at the quality of academic motivation. *Educational Psychologist*, 41, 19–31. doi:10.1207/s15326985ep4101_4
- Vansteenkiste, M., Simons, J., Lens, W., & Sheldon, K. A. (2004). Motivating learning, performance, and persistence: The synergistic effects of intrinsic goal contents and autonomy-supportive contexts. *Journal of Personality and Social Psychology*, 87, 246–260. doi:10.1037/0022-3514.87.2.246
- Vansteenkiste, M., Sierens, E., Soenens, B., Luyckx, K., & Lens, W. (2009). Motivational profiles from a self-determination perspective: The quality of motivation matters. *Journal of Educational Psychology*, 101(3), 671–688. <http://dx.doi.org/10.1037/a0015083>.
- Vansteenkiste, M., Soenens, B., Verstuyf, J., & Lens, W. ‘What is the usefulness of your schoolwork?’: The differential effects of intrinsic and extrinsic goal framing on optimal learning. *Theory and Research in Education*, 7, 155–163. doi:10.1177/1477878509104320,2009.