

外语教育与教学研究

二语动机自我系统与二语交际意愿的关系探究

——学业情绪的多重中介作用

于强福^{1,2} 徐大周²

(1. 北京师范大学 未来教育学院, 广东 珠海 519087; 2. 西安理工大学 人文与外国语学院, 陕西 西安 710054)

摘要:二语交际意愿是预测二语学习成效的关键变量,探究中亚来华留学生群体二语交际意愿的影响机制,对提升来华留学生教育质量具有重要现实意义。然而,现有研究多局限于单一因素对二语交际意愿的影响,缺乏对动机—情绪—交际意愿链式机制的系统揭示。基于254名中亚来华本科生的问卷调查,本研究系统考察二语动机自我系统、学业情绪(希望、放松、羞愧、倦怠)、二语交际意愿的关系,重点检验学业情绪的中介作用。研究发现:理想二语自我与二语学习经历均与希望、放松等积极情绪及二语交际意愿正相关,与羞愧、倦怠等消极情绪负相关;应该二语自我仅与羞愧正相关,对二语交际意愿无直接影响但呈负向总效应;积极情绪在理想二语自我/二语学习经历与二语交际意愿的关系中起部分中介作用,消极情绪在应该二语自我与二语交际意愿的关系中起完全中介作用。本研究揭示了不同维度动机经由情绪路径影响二语交际意愿的差异化机制,为二语教学中实施“动机类型—情绪调节”精准干预提供实证依据与实践启示。

关键词:二语动机自我系统;学业情绪;二语交际意愿

中图分类号:H319.9 **文献标志码:**A **文章编号:**1674-6414(2026)05-0195-16

DOI:10.26922/j.cnki.waiguoyuwen.2026.05.015

0 引言

二语交际意愿(L2 willingness to communicate)指学习者在特定情境中主动使用二语进行交流的愿望,是连接语言能力与实际交际行为的关键桥梁(MacIntyre et al., 1998)。作为预测二语学习成效的重要变量,二语交际意愿受教学环境(李晨等, 2022; Lee et al.,

基金项目:教育部人文社会科学研究基金规划项目“基于国家意识话语体系构建的科技翻译人才培养模式研究”

(23YJA740024)、西安理工大学教育教学改革研究项目“中亚来华留学生二语动机自我系统、学业情绪及汉语交际意愿关系研究”(xjy2448)的阶段性研究成果

作者简介:于强福,男,北京师范大学未来教育学院博士研究生,西安理工大学人文与外国语学院副教授,硕士生导师,主要从事外语教学与二语习得研究。

徐大周,女,西安理工大学人文与外国语学院硕士研究生,主要从事二语习得研究。

引用格式:于强福,徐大周.二语动机自我系统与二语交际意愿的关系探究——学业情绪的多重中介作用[J].外国语文,2026(5):195-210.



本刊微信公众号

2024)、教学方式(Zare et al., 2022; Rad, 2024)、学习动机(Lee et al., 2021; Pavelescu, 2023)、坚毅等人格特质(Lee et al., 2024; Derakhshan et al., 2025)、学业情绪(Lee et al., 2024; Peng et al., 2024)等多种因素影响。德尔涅伊(Dörnyei, 2005)强调,学习者个体特征的交互效应比单一特征更能有效预测二语学习成效。但现有研究存在以下局限。其一,多数研究关注单一因素对二语交际意愿的独立影响,忽略多因素协同作用(Lee et al., 2022; 姜怡等, 2024);其二,对动机与情绪的内在关联机制探讨不足,尤其缺乏对高/低唤醒度正负学业情绪在动机影响二语交际意愿过程中的差异化中介作用的深入分析(陈英, 2019; Yang et al., 2024; 董良峰等, 2025);其三,二语动机自我系统(L2 motivational self system)作为动机研究的主流框架,现有研究多聚焦于其某一维度对二语交际意愿的影响(Fathi et al., 2025; Wang et al., 2025),而理想二语自我(ideal L2 self)、应该二语自我(ought-to L2 self)、二语学习经历(L2 learning experience)三维度如何通过情绪路径作用于二语交际意愿的动态机制尚未厘清。

鉴于此,本研究以陕西高校的中亚来华本科生为对象,基于控制—价值理论(Pekrun, 2006)和拓展—建构理论(Fredrickson, 2001),构建“二语动机自我系统—学业情绪—二语交际意愿”理论模型,重点探讨以下问题:(1)二语动机自我系统、学业情绪与二语交际意愿的整体水平及相关性;(2)二语动机自我系统对二语交际意愿的预测机制;(3)希望、放松、羞愧、倦怠四种学业情绪在二者间的中介路径。本研究的创新之处在于针对中亚来华本科生这一跨文化群体,通过实证研究完善二语动机—情绪—行为的整合理论框架,补充情绪二维结构的多重中介证据,揭示动机与情绪交互影响二语交际意愿的内在机制,从而为外语教学提供“动机类型—情绪调节”的精准干预策略,解决传统教学中动机激发与情绪调节相脱节的问题,提升学习者二语交际意愿。

1 文献综述

1.1 理论基础

本研究以二语动机自我系统理论(Dörnyei, 2005)、控制—价值理论(Pekrun, 2006)及二语交际意愿理论(MacIntyre et al., 1998)为理论框架。二语动机自我系统理论从自我导向视角阐释动机结构,涵盖理想二语自我、应该二语自我与二语学习经历三个维度,分别对应内在愿景、外部规约内化及情境体验对动机的驱动作用(Dörnyei, 2009)。控制—价值理论指出,学业情绪源于个体对任务的控制感与价值评估(Pekrun et al., 2017),其中希望与放松为积极情绪,羞愧与倦怠为消极情绪,不同唤醒度的情绪共同构成情感中介机制。基于情绪二维模型(Ravaja et al., 2004),本研究选取该高/低唤醒度的正负情绪,系统考察其对二语交际意愿的差异化影响。二语交际意愿理论视交际为动机、情感与社会情境交互的

决策过程(MacIntyre et al., 2011),其层级模型强调个体差异变量(如动机强度)通过情感过滤机制(如焦虑缓冲)影响交际行为。整合上述理论,形成“动机驱动—情绪调节—行为输出”的逻辑链,二语动机自我系统通过目标认知影响情绪反应,进而作用于二语交际意愿。

1.2 二语动机自我系统与二语交际意愿的直接关系

二语动机自我系统理论将动机解构为理想二语自我、应该二语自我及二语学习经历,三者共同驱动学习者目标导向行为(Dörnyei, 2009)。二语交际意愿指学习者在特定情境中主动发起二语互动的意向(Wen et al., 2010),受情境与个体因素共同影响(Lee et al., 2024; Lee et al., 2024; Derakhshan et al., 2025),决定着学习者从交际潜能到交际表现的跨越(Lee, 2020)。二语交际意愿作为实际语言使用的前因变量(MacIntyre et al., 1998),其形成可能与二语动机自我系统紧密相关。理想自我通过激发对目标语社群的归属渴望(Taguchi et al., 2009),可能增强主动沟通倾向,而应该自我若伴随焦虑或工具性压力,可能抑制交际意愿(Pawlak et al., 2020),二语学习经历能有力预测各种动机调控策略使用和动机行为(李昆, 2021),可能促进交际意愿。实证研究初步支持上述关联,如韦晓保(2020)发现理想二语自我和学习经历正向预测交际意愿,应该二语自我则呈负向预测;李周成(Ju Seong Lee)与李吉永(Lee, 2020)及韦莱西拉西(Welesilassie, 2024)与尼科洛夫(Nikolov, 2024)分别验证了理想自我与积极学习经历对交际意愿的促进作用。然而,现有研究多聚焦单一动机维度,对二语动机自我系统三维度协同作用及作用边界的探讨仍不充分。

1.3 学业情绪在二语动机自我系统与二语交际意愿间的中介机制

学业情绪指与学业活动直接相关的情绪体验(Pekrun et al., 2002),根据唤醒度和愉悦度可分为四类:积极高唤醒情绪(如希望)、积极低唤醒情绪(如放松)、消极高唤醒情绪(如羞愧)、消极低唤醒情绪(如倦怠)(Ravaja et al., 2004)。本研究选取上述四类情绪,旨在全面反映情绪对学习行为的影响。控制—价值理论(Pekrun, 2006)指出,情绪由控制感与价值感共同决定,而二语动机自我系统三维度分别通过影响控制—价值评估诱发不同情绪。理想二语自我增强价值感以激发希望,二语学习经历提升控制感以促成放松,应该二语自我因压力削弱控制感引发羞愧,长期负面经历则降低价值感导致倦怠。研究表明这四种情绪与二语学习行为关联密切(韦晓保等, 2022; 王文菁等, 2023; Lee et al., 2024; Peng et al., 2024),但现有研究多聚焦焦虑、愉悦等单一情绪的中介效应(Elahi Shirvan et al., 2021; Yang et al., 2024; Derakhshan et al., 2025),尚未系统探讨多维情绪在动机与交际意愿间的协同或拮抗机制。

学业情绪作为认知与行为间的心理桥梁(Pekrun, 2006),可能在动机系统与交际意愿

之间起中介作用。希望可强化理想自我对目标行为的驱动力(Fredrickson, 2001), 放松通过降低认知负荷促进交际参与(Sweller, 2011), 羞愧与倦怠则可能削弱学习经历的正面影响, 阻滞动机向行为的转化(Kruk, 2022)。刘宇(2022)发现理想二语自我通过希望间接影响二语成绩, 而应该二语自我经由羞愧等消极情绪对二语成绩产生负面效应。尽管控制—价值理论强调情绪受目标认知与情境评估双重驱动, 目前尚缺乏对二语动机自我系统通过多维情绪链影响二语交际意愿的机制检验。

综上, 现有研究主要存在以下局限: 二语动机自我系统与二语交际意愿的关联机制多依赖横断面研究设计, 未深入探讨动机三维度的交互效应; 现有成果普遍受限于情绪变量的同质性假设, 情绪变量选择较为单一, 忽视了不同学业情绪的协同或拮抗作用。

1.4 假设提出及模型构建

基于二语动机自我系统理论(Dörnyei, 2005), 理想二语自我通过语言身份愿景、应该二语自我通过义务内化机制、二语学习经历通过情境体验驱动, 共同构成交际意愿的核心动机源。理想二语自我的跨文化预测效度稳健(Lan et al., 2021), 应该二语自我在儒家文化中因社会期待内化呈现正向效应(吴亚楠, 2021), 二语学习经历则通过缓解焦虑间接提升交际意愿(韦晓保, 2020)。据此提出假设: 二语动机自我系统对二语交际意愿具有显著正向预测作用(H1)。

控制—价值理论(Pekrun, 2006)提出, 学业情绪的形成受个体对任务的感知控制力和主观价值评估共同影响。结合情绪二维模型(Ravaja et al., 2004), 高唤醒正性情绪(希望)通过增强认知资源投入、低唤醒正性情绪(放松)通过降低情感过滤提升交际意愿, 而高唤醒负性情绪(羞愧)因自我监控负荷、低唤醒负性情绪(倦怠)因动机资源耗损抑制交际行为。实证表明, 积极情绪正向预测交际意愿(Khajavy et al., 2017; Fathi et al., 2023), 消极情绪则削弱参与度(李兰茜, 2023)。据此提出假设: 二语动机自我系统对学业情绪具有显著预测作用(H2), 学业情绪对二语交际意愿具有显著预测作用(H3)。

基于动机—情绪—行为的链式传导路径(Dörnyei, 2005; Pekrun, 2006), 二语动机自我系统通过塑造情绪效价间接影响二语交际意愿; 理想二语自我通过希望/放松促进交际, 应该二语自我通过羞愧抑制或驱动交际, 二语学习经历通过情境支持降低倦怠。部分实证已支持情绪的中介路径(刘宇, 2022; Lee et al., 2024; Li, 2025)。据此提出假设: 学业情绪在二语动机自我系统与二语交际意愿间具有多重中介作用(H4)。

2 研究设计

2.1 研究对象

来自陕西高校的265名中亚来华本科生匿名参加了问卷调查, 通过双阶段筛选(系统

自动检测与人工复核)剔除 11 份无效数据(含缺失值、规律性作答及异常响应时长),最终获得有效问卷 254 份(有效率 95.85%)。研究对象涵盖一至四年级的非英语专业本科生,平均英语学习年限约为 10.5 年,自评英语水平处于中等偏上水平,其中男生 133 人(52.36%),女生 121 人(47.64%);大一学生 63 人(24.80%),大二 66 人(25.98%),大三 61 人(24.02%),大四 64 人(25.20%)。

2.2 测量工具

本研究采用四部分结构问卷,第一部分为人口学基本信息,第二至第四部分分别为测量二语动机自我系统、学业情绪及二语交际意愿的量表题项。量表均采用五点李克特计分(1=完全不符合,5=完全符合)。

(1) 二语动机自我系统量表

该量表基于刘珍等(2012)与韦瑶瑜等(2016)的研究改编,涵盖理想二语自我、应该二语自我与二语学习经历三个维度,共 19 题。信度检验显示,整体 Cronbach's $\alpha=0.939$,各维度 Cronbach's $\alpha>0.70$,组合信度 0.83~0.88;验证性因子分析($\chi^2/df=2.13$, RMSEA=0.063, CFI=0.957)及标准化载荷 0.68~0.89(AVE=0.58~0.62)达标, KMO=0.898,区分效度符合 Fornell-Larcker 准则,量表信效度良好。

(2) 学业情绪量表

该量表改编自马惠霞(2008),包括希望、放松、羞愧、倦怠四种情绪维度,共 16 题。为控制应答偏差,放松、羞愧、倦怠题项采用反向计分(分值越高表示该情绪水平越低)。信度检验显示,整体 Cronbach's $\alpha=0.917$,各维度 Cronbach's $\alpha>0.70$,组合信度 0.82~0.88;验证性因子分析($\chi^2/df=2.45$, RMSEA=0.071, CFI=0.934)、标准化载荷 0.65~0.87(AVE=0.54~0.61)达标, KMO=0.872,区分效度符合 Fornell-Larcker 准则,量表信效度良好。

(3) 二语交际意愿量表

该量表基于彭剑娥(Jian-E Peng)与伍德罗(Woodrow, 2010)修订,共 11 题。信度检验显示,整体 Cronbach's $\alpha=0.919$,各维度 Cronbach's $\alpha>0.70$,组合信度 0.88~0.91;验证性因子分析($\chi^2/df=2.18$, RMSEA=0.068, CFI=0.961)、标准化载荷 0.71~0.89(AVE=0.57~0.63)达标, KMO=0.939,区分效度符合 Fornell-Larcker 准则,量表信效度优异。

2.3 数据分析

本研究采用多阶段混合数据分析流程。首先通过 Excel 2021 对问卷星平台所获原始数据进行筛选编码,构建标准化数据库;随后运用 SPSS 26.0 进行统计分析:(1)描述性统计揭示核心变量的分布特征;(2)参数检验(独立样本 t 检验、单因素方差分析)检验性别与年级变量对核心构念的组间差异;(3)Pearson 相关系数矩阵考察变量间线性关联强度。为验证理论模型,通过 AMOS 29.0 构建结构方程模型,运用最大似然估计法评估模型适配度

(含 χ^2/df 、RMSEA、CFI 等拟合指数),检验二语动机自我系统、学业情绪对二语交际意愿的预测作用,并基于偏差校正 Bootstrap 法(5000 次重复抽样)分析学业情绪的中介效应。所有连续变量经 Kolmogorov-Smirnov 检验($p>0.05$),均符合正态分布,满足参数检验前提。

3 结果与分析

3.1 描述性分析

表 1 二语动机自我系统、学业情绪与二语交际意愿水平

变量	最小值	最大值	平均值	标准差	偏度	峰度
理想二语自我	1	5	3.842	0.687	-0.234	0.156
应该二语自我	1	5	3.126	0.734	0.178	-0.289
二语学习经历	1	5	3.715	0.692	-0.312	0.203
二语动机自我系统	1	5	3.561	0.624	-0.145	0.067
希望	1	5	3.691	0.781	0.203	-0.134
放松	1	5	3.363	0.718	-0.089	0.245
羞愧	1	5	3.085	0.853	0.267	-0.178
倦怠	1	5	2.973	0.762	-0.334	0.156
二语交际意愿	1	5	3.515	0.810	0.189	0.278

被试二语动机自我系统整体处于中等偏上水平($M=3.561,SD=0.624$)。理想二语自我($M=3.842,SD=0.687$)与二语学习经历($M=3.715,SD=0.692$)的均值高于应该二语自我($M=3.126,SD=0.734$)。在学业情绪方面,希望($M=3.691,SD=0.781$)得分最高,放松($M=3.363,SD=0.718$)次之,羞愧($M=3.085,SD=0.853$)和倦怠($M=2.973,SD=0.762$)得分相对较低。二语交际意愿整体处于中等积极水平($M=3.515,SD=0.810$)。

3.2 差异性分析

独立样本 t 检验结果显示,性别在二语动机自我系统、学业情绪、二语交际意愿上均未表现出显著差异,故后续路径模型中剔除该变量。单因素方差分析表明,年级对二语动机自我系统和二语交际意愿均无显著影响;学业情绪中仅倦怠($F=3.021,p=0.030$)和放松($F=2.785,p=0.041$)存在显著年级差异,其余情绪维度未见显著差异。故年级亦不作为控制变量纳入后续分析。

3.3 相关性分析

如表 2 所示,二语动机自我系统三维度间均呈显著正相关:理想二语自我与应该二语自我($r=0.584,p<0.01$)、理想二语自我与二语学习经历($r=0.673,p<0.01$)、应该二语自我与二语学习经历($r=0.521,p<0.01$)。二语动机自我系统与各维度间相关系数为 0.502-0.892($p<0.01$),内部一致性较高。理想二语自我与希望($r=0.501,p<0.01$)、放松($r=0.$

432, $p < 0.01$) 呈显著正相关, 与羞愧 ($r = -0.185, p < 0.05$)、倦怠 ($r = -0.289, p < 0.01$) 呈显著负相关; 二语学习经历与希望 ($r = 0.502, p < 0.01$)、放松 ($r = 0.421, p < 0.01$) 呈显著正相关, 与羞愧 ($r = -0.198, p < 0.01$)、倦怠 ($r = -0.301, p < 0.01$) 呈显著负相关; 应该二语自我与希望 ($r = 0.237, p < 0.01$)、放松 ($r = 0.194, p < 0.01$) 呈正相关, 与羞愧 ($r = 0.085, p > 0.05$) 无显著相关, 与倦怠 ($r = -0.121, p < 0.05$) 呈负相关。总体而言, 二语动机自我系统与希望 ($r = 0.502, p < 0.01$)、放松 ($r = 0.430, p < 0.01$) 呈正相关, 与羞愧 ($r = -0.138, p < 0.05$)、倦怠 ($r = -0.293, p < 0.01$) 呈负相关。

二语动机自我系统与二语交际意愿呈显著正相关 ($r = 0.570, p < 0.01$)。其中, 理想二语自我 ($r = 0.523, p < 0.01$)、二语学习经历 ($r = 0.547, p < 0.01$)、应该二语自我 ($r = 0.263, p < 0.01$) 与其均呈显著正相关。

希望 ($r = 0.621, p < 0.01$)、放松 ($r = 0.683, p < 0.01$) 与二语交际意愿均呈显著正相关, 而羞愧 ($r = -0.284, p < 0.01$)、倦怠 ($r = -0.471, p < 0.01$) 与其均呈显著负相关。

表 2 二语动机自我系统、学业情绪与二语交际意愿的相关矩阵

变量	理想二语自我	应该二语自我	二语学习经历	二语动机自我系统	希望	放松	羞愧	倦怠	二语交际意愿
理想二语自我	1								
应该二语自我	0.584**	1							
二语学习经历	0.673**	0.521**	1						
二语动机自我系统	0.892**	0.791**	0.853**	1					
希望	0.501**	0.237**	0.482**	0.502**	1				
放松	0.432**	0.194**	0.421**	0.430**	0.683**	1			
羞愧	-0.185**	0.085	-0.198**	-0.138*	-0.284**	-0.233**	1		
倦怠	-0.289**	-0.121*	-0.301**	-0.293**	-0.471**	-0.402**	0.401**	1	
二语交际意愿	0.523**	0.263**	0.547**	0.570**	0.621**	0.563**	-0.327**	-0.547**	1

注: * $p < 0.05$, ** $p < 0.01$

3.4 预测作用分析

以二语动机自我系统三维度为自变量, 二语交际意愿为因变量, 构建结构方程模型 (见图 1)。采用 AMOS 29.0 检验模型拟合指标, 结果显示模型拟合良好: $\chi^2/df = 2.135 < 3.0$, $RMSEA = 0.068 < 0.08$, $RMR = 0.052 < 0.08$, $CFI = 0.918 > 0.90$, $TLI = 0.905 > 0.90$, $NFI = 0.902 >$

0.90, IFI=0.915>0.90。

如图1所示,理想二语自我($\beta=0.716, p<0.001$)、应该二语自我($\beta=0.707, p<0.001$)及二语学习经历($\beta=0.548, p<0.001$)均对二语交际意愿具有显著正向预测作用,假设H1成立。

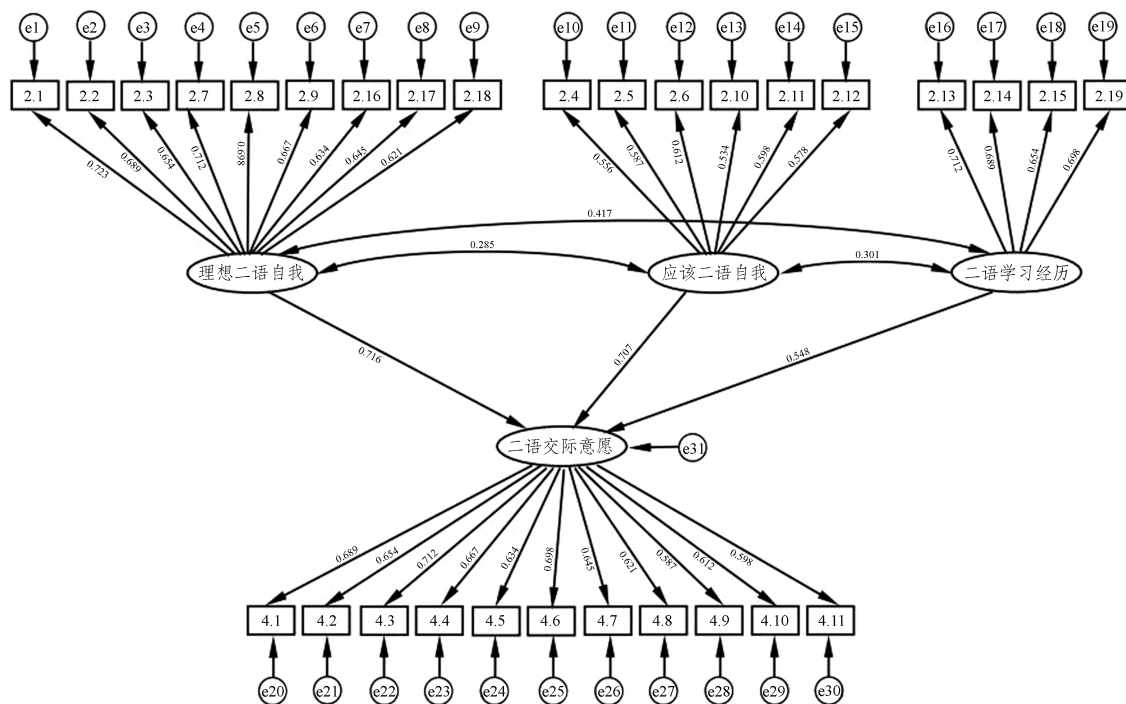


图1 二语动机自我系统与二语交际意愿的预测模型

3.5 中介效应分析

基于理论假设,构建以二语动机自我系统三维度为自变量,学业情绪为中介变量,二语交际意愿为因变量的中介效应模型,并依据修正指数对模型进行多轮修正优化,最终结构方程模型及标准化路径系数见图2。修正优化后模型拟合指标良好: $\chi^2/df=2.214<3.0$, RMSEA=0.069<0.08, RMR=0.053<0.08, CFI=0.912>0.90, TLI=0.901>0.90, NFI=0.904>0.90, IFI=0.913>0.90。

图2显示,理想二语自我显著正向预测希望($\beta=0.412, p<0.001$)与放松($\beta=0.389, p<0.001$),显著负向预测羞愧($\beta=-0.198, p<0.001$)与倦怠($\beta=-0.176, p<0.001$);应该二语自我显著正向预测羞愧($\beta=0.312, p<0.001$)与倦怠($\beta=0.289, p<0.001$),但未发现其对希望或放松的直接作用路径;二语学习经历显著正向预测希望($\beta=0.367, p<0.001$)与放松($\beta=0.355, p<0.001$),显著负向预测羞愧($\beta=-0.234, p<0.001$)与倦怠($\beta=-0.198, p<0.001$)。综上,二语动机自我系统对学业情绪具有显著预测作用,假设H2成立。

数据亦支持假设H3:希望($\beta=0.422, p<0.001$)与放松($\beta=0.198, p<0.001$)对二语交

际意愿具有显著正向直接效应;羞愧($\beta=-0.234, p<0.001$)与倦怠($\beta=-0.198, p<0.001$)则具有显著负向直接效应。

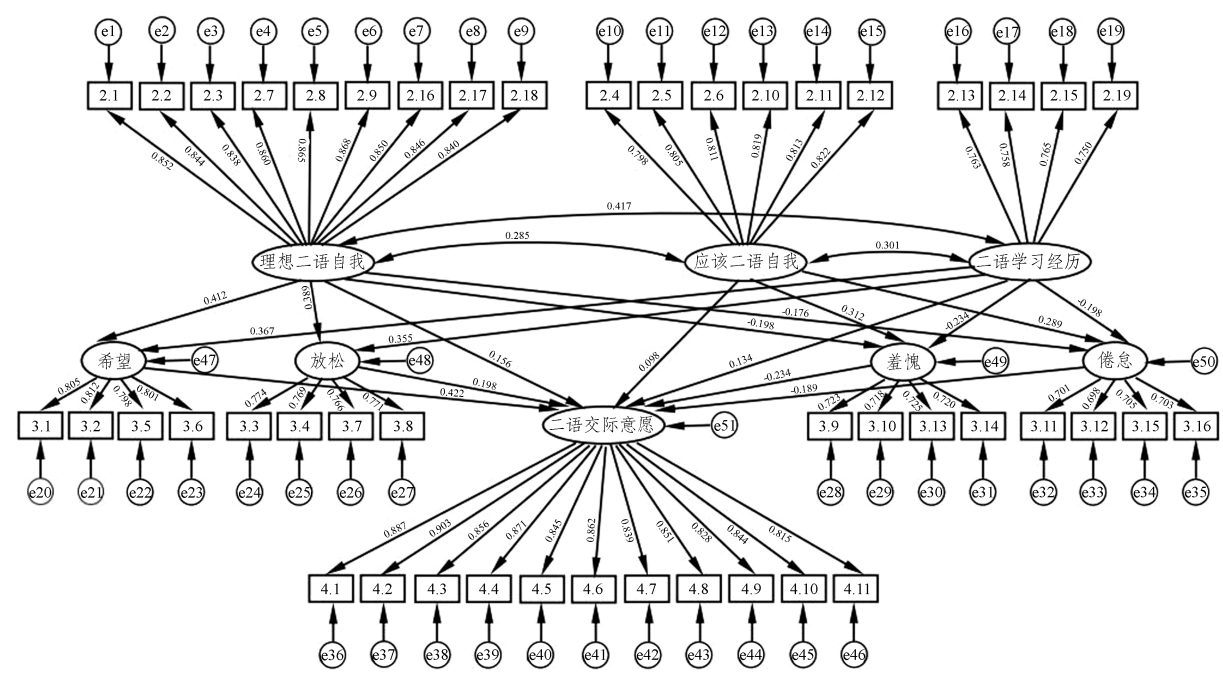


图2 二语动机自我系统、学业情绪与二语交际意愿的结构方程模型图

表3显示,希望($\beta=0.174$)与放松($\beta=0.077$)在理想二语自我与二语交际意愿间具有积极中介作用,羞愧($\beta=0.046$)与倦怠($\beta=0.033$)则呈现正向间接效应。应该二语自我通过羞愧($\beta=-0.073$)与倦怠($\beta=-0.055$)对二语交际意愿产生负向中介作用。希望($\beta=0.155$)与放松($\beta=0.070$)在二语学习经历与二语交际意愿间发挥积极中介作用,羞愧($\beta=0.055$)与倦怠($\beta=0.037$)表现出正向间接效应。

表3 变量间间接效应检验

路径	效应量	95%置信区间		P
		下限	上限	
理想二语自我→希望→二语交际意愿	0.174	0.121	0.227	<0.001
理想二语自我→放松→二语交际意愿	0.077	0.032	0.122	<0.001
理想二语自我→羞愧→二语交际意愿	0.046	0.018	0.074	<0.001
理想二语自我→倦怠→二语交际意愿	0.033	0.011	0.055	<0.001
应该二语自我→羞愧→二语交际意愿	-0.073	-0.108	-0.038	<0.001
应该二语自我→倦怠→二语交际意愿	-0.055	-0.087	-0.023	<0.001
二语学习经历→希望→二语交际意愿	0.155	0.108	0.202	<0.001
二语学习经历→放松→二语交际意愿	0.070	0.031	0.109	<0.001
二语学习经历→羞愧→二语交际意愿	0.055	0.024	0.086	<0.001
二语学习经历→倦怠→二语交际意愿	0.037	0.013	0.061	<0.001

希望、放松、羞愧、倦怠四种学业情绪在二语动机自我系统与二语交际意愿间呈现差异化中介效应。积极情绪希望与放松在理想二语自我与二语学习经历对二语交际意愿的影响中起部分中介作用,其间接效应(希望: $\beta = 0.174/0.155$;放松: $\beta = 0.077/0.070$)均强于直接效应($\beta = 0.156/0.134$),表明积极情绪通过强化动机驱动力与缓解学习压力双重路径补充性促进二语交流意愿。消极情绪羞愧与倦怠则在二语动机自我系统的不同维度中呈现矛盾性中介效应:对应该二语自我→二语交际意愿路径起完全中介作用(间接效应 $\beta = -0.073/-0.055$),即应该二语自我通过加剧消极学业情绪间接削弱二语交际意愿,而对理想二语自我/二语学习经历→二语交际意愿路径仅起部分中介作用(间接效应 $\beta = 0.046/0.033;0.055/0.037$),反映其情境依赖性:理想二语自我/二语学习经历既能直接增强二语交际意愿,又通过抑制消极学业情绪间接优化二语交际意愿。综上,学业情绪在二语动机自我系统与二语交际意愿间具有多重中介作用,假设 H4 成立。

4 讨论

4.1 二语动机自我系统、学业情绪与二语交际意愿的总体水平

研究发现,陕西高校中亚来华本科留学生二语动机自我系统总体处于中等偏上水平,各维度均值由高至低为“理想二语自我>二语学习经历>应然二语自我”。该层级结构与针对墨西哥大学生的研究结果(Ancira Aréchiga,2020)相符,而与针对埃塞俄比亚预科学生的研究结论(Welesilassie et al.,2024)存在差异,可能源于学习阶段与文化背景的差异,反映出二语动机自我系统的情境敏感性与复杂性。尤为重要的是,理想二语自我作为最具解释力的动机维度,与德尔涅伊(Zoltán Dörnyei,2017)的纵向研究高度契合,表明内在动机在中亚来华留学生自我调节学习过程中占主导地位。

学业情绪整体呈现积极情绪主导模式,具体表现为高希望、中等羞愧与放松、低倦怠。该结果与王文菁等(2023)的结论一致,反映出中亚来华留学生在多样化学习环境中对积极情绪刺激的敏感性高于消极情绪。

此外,被试的二语交际意愿整体处于中等水平,不仅印证了麦金太尔(MacIntyre,1998)提出的二语交际意愿金字塔模型,也与王毓琦(2023)的研究相呼应,进一步说明探讨来华留学生二语交际意愿提升策略的必要性。

4.2 二语动机自我系统、学业情绪与二语交际意愿的相关性

研究发现,二语动机自我系统整体与积极情绪呈显著正相关,与消极情绪呈显著负相关。具体而言,理想二语自我与希望正相关,与羞愧矛盾性正相关,与放松及倦怠负相关;应该二语自我仅与羞愧呈低度正相关,与倦怠负相关;二语学习经历与希望、放松正相关,

与羞愧、倦怠负相关。此结果与武官莹(2022)关于二语动机自我系统仅与积极情绪相关的结论存在分歧,有待更大样本进一步验证。

二语动机自我系统与二语交际意愿整体呈显著正相关。其中,理想二语自我与二语学习经历均与二语交际意愿显著正相关,与既有研究发现(Lee et al., 2020)一致;而应该二语自我与二语交际意愿呈现低强度正相关,虽与李周成(Ju Seong Lee, 2020)和李吉永(Lee, 2020)的部分结果契合,却与韦晓保(2020)的结论相悖,可能源于社会文化规范与教育体系对“应该自我”动机效应的调节作用,提示应构建文化敏感框架来对二语习得中的外部期待进行本土化解读。

积极情绪希望、放松与二语交际意愿显著正相关,消极情绪羞愧、倦怠与二语交际意愿显著负相关,该模式与索尔希(Solhi, 2024)的研究趋势一致,既凸显学业情绪对二语交际意愿的影响,也通过引入放松、羞愧、倦怠等较少关注的情绪,拓展了弗雷德里克森(Barbara L. Fredrickson, 2001)提出的拓展—建构理论在二语情绪研究中的适用边界。

4.3 二语动机自我系统、学业情绪与二语交际意愿间的预测作用

二语动机自我系统三维度对学习者情绪及交际意愿具有差异化预测效应。理想二语自我显著正向预测希望与放松,负向预测羞愧与倦怠,支持高目标导向学习者更易维持积极情绪状态的理论假设(武官莹, 2022)。应该二语自我显著正向预测羞愧与倦怠,对希望与放松无显著预测作用,凸显其在消极情绪调节机制中的核心作用(陈英, 2019)。二语学习经历则呈现双重调节效应,既正向预测希望与放松,又负向预测羞愧和倦怠,进一步确认学习环境与过程因素对情绪塑造的关键影响(Welesilassie et al., 2024)。该研究发现提示二语教师需差异化运用动机干预策略,即通过强化学习者的理想二语自我形象提升其情感韧性,警惕过度依赖应该二语自我可能引发的情绪风险,同时,其教学设计应注重优化学习经历的情感体验,例如通过任务型教学增强课堂互动性,建立积极情感反馈机制。

情绪变量中,希望与放松显著正向预测二语交际意愿,羞愧和倦怠则呈现显著负向预测作用,不仅支持积极情绪对交际行为的促进作用(Khajavy et al., 2017),也验证了消极情绪对交际意愿的抑制作用(Solhi, 2024),形成完整的情绪—行为作用链。该结论为课堂情绪管理提供了实证依据。教师在二语教学中应系统设计情感支持方案,即通过成功体验塑造学习希望感,运用放松训练降低交际焦虑;同时建立动态监测机制,及时干预羞愧、倦怠等消极情绪。此外,建议教师在口语任务前增加情绪预热环节,通过同伴示范、认知重构等策略优化情感准备状态。

二语动机自我系统对交际意愿的总效应值为 0.71,其中理想二语自我与二语学习经历的正向预测作用与既有研究一致(Lee et al., 2020; 韦晓保, 2020)。然而,应该二语自我

对交际意愿的负向预测效应呈现文化差异:与韦晓保(2020)在中国语境下的研究发现一致,而与李周成等(Lee et al., 2020)基于韩国被试的结论相悖,反映出教育环境、文化价值观等潜在调节变量的作用,未来应深入解析外部动机的复杂机制。这一跨文化差异发现提示教师实施情境化动机干预。在中亚留学生教学语境中,教师需合理利用外部动机的正向潜力,通过内化调节策略将社会期望转化为自主需求,同时采用双路径培养模式,即一方面通过文化对比活动提升动机意识,另一方面设计个性化学习契约,帮助学习者协调理想自我与应该自我的动态平衡。

4.4 学业情绪在二语动机自我系统与二语交际意愿间的中介效应

本研究揭示了二语动机自我系统影响交际意愿的差异化中介机制。结构方程模型分析表明,希望与放松在理想二语自我与交际意愿之间、二语学习经历与交际意愿之间均起部分中介作用,支持积极情绪作为动机增效器的理论共识(Al-Hoorie, 2018)。该结果与金香(Kim, 2020)在高风险语境中发现的放松完全中介现象存在差异,这可能源于研究情境的差异性——相较于高风险环境,低压力语境下的二语学习者更易维持动机因素的直接影响路径,表明积极情绪在此类情境中主要发挥补充性而非替代性作用。该结论提示二语交际教学需建立情境敏感的干预框架,在低压力课堂环境中,教师应优先维护学习者动机系统的直接作用通道,同时采用分层情绪支持策略,针对高焦虑群体补充放松训练。

在消极情绪维度,羞愧与倦怠在应该二语自我对交际意愿的影响中起完全中介作用,表明消极情绪是该路径的关键传导机制,挑战了二语动机可绕开消极情绪的传统认知(Kim, 2020)。在集体主义文化背景下,羞愧具有双重功能:既是外部压力的情感表征,又可转化为自我完善的激励因子;结构化学习中的倦怠亦可能触发适应性策略调整,间接影响交际行为。基于消极情绪的功能二重性,建议教师构建辩证性情绪管理方案,例如设计“羞愧转化”教学模块,通过元认知日志引导学习者将社会比较压力转化为自我提升动力;针对结构化课程产生的倦怠现象,系统性植入“策略重启点”,例如在单元教学中期设置弹性任务选项,促使学习者主动优化交际策略。

5 结语

本研究选取积极高唤醒(希望)、积极低唤醒(放松)、消极高唤醒(羞愧)、消极低唤醒(倦怠)四种典型学业情绪,构建了覆盖多维情绪维度的分析框架,弥补了现有研究情绪变量单一的局限。研究发现积极情绪(希望、放松)呈部分中介效应,消极情绪(羞愧、倦怠)对应该二语自我路径呈完全中介效应,这一结论系统揭示了不同类型学业情绪在动机—交际意愿间的差异化中介机制。结构方程模型结果验证了二语动机自我系统三维度的动态

交互关系,突破以往研究多关注二语动机自我系统单一维度的独立作用,发现理想二语自我与二语学习经历具有协同增效作用,而应该二语自我则对前两者的积极效应产生拮抗。这一发现突破以往动机系统单一维度线性作用的认知,丰富了二语动机自我系统的动态交互理论,为理解动机因素的复杂影响机制提供了新视角。

基于上述发现,建议教师在教学过程中通过榜样示范与职业规划强化理想二语自我,扩展互动实践(如角色扮演、文化交际活动),并以激励式教学替代义务导向方式,缓解应该二语自我可能带来的压力。教师可通过目标设定、成功案例分享、正向反馈、希望导向任务(如小组项目)等方式培养学习者的希望感,利用未来导向的情境和可实现的阶段性目标提升自我效能感,将理想二语自我与二语学习经历转化为交际动机。课堂组织方面,教师可通过趣味活动(如游戏化任务)和优化课堂氛围营造低压环境,设计难度适宜、趣味驱动的学习内容以增强信心,并通过非正式实践(如语言俱乐部)与个性化指导将放松融入学习过程,强化技能与参与度。此外,教师应通过情感支持与认知重构策略(如积极自我对话)将羞愧感常态化,营造非评判性环境,并通过建设性反馈将语言错误转化为成长契机,从而削弱羞愧感对二语交际的阻碍,提升自信与参与意愿。

本研究受试样本量相对有限,且均来自陕西省高校,可能影响结果的统计效力与普适性。未来研究可扩大样本规模,实施跨地域、多院校、多语言水平的分层抽样。此外,自陈式问卷数据可能存在社会期望效应与主观解释偏差,横截面设计亦难捕捉变量间的动态变化。建议后续研究采用纵向追踪结合问卷、访谈、课堂观察等混合研究方法,深入探索动机、情绪与交际意愿的演化路径。

参考文献:

- 陈英. 2019. 二语动机自我系统、自我效能感、语言焦虑和课堂口语参与动机行为的关系研究[J]. 外语学刊(1): 63-70.
- 董良峰, 朱思达, 张跃. 2025. 中亚汉语学习者二语学习动机、外语焦虑和交际意愿之关系研究——一项基于结构方程模型的实证研究[J]. 外国语文(2): 175-190.
- 李晨, 梁茜露. 2022. 混合式教学环境对大学生二语交际意愿影响的实证研究[J]. 西安外国语大学学报(4): 64-68, 80.
- 李兰茜. 2023. 情绪智力、外语焦虑和外语愉悦对初中生二语交际意愿的影响研究[D]. 武汉: 华中师范大学.
- 刘宇. 2022. 二语动机自我系统、学业情绪与二语学业成绩的关系探究[D]. 上海: 华东理工大学.
- 刘珍, 姚孝军, 胡素芬. 2012. 大学生二语自我、焦虑和动机学习行为的结构分析[J]. 外语界(6): 28-37, 94.
- 娄怡, 李成陈, 赵海永. 2024. 二语交际意愿与二语焦虑关系的元分析[J]. 当代外语研究(1): 150-160, 190.
- 马惠霞. 2008. 大学生一般学业情绪问卷的编制[J]. 中国临床心理学杂志(6): 594-596, 593.
- 王毓琦. 2023. 二语坚毅与交际意愿的关系探究——外语愉悦与焦虑的中介效应[J]. 现代外语(1): 42-55.
- 王文菁, 徐启豪. 2023. 基于学习者学业情绪的在线英语教学评价研究[J]. 外国语言与文化(1): 102-116.
- 王一. 2024. 高中生英语学业情绪与课堂口语交际意愿的相关性研究[D]. 四平: 吉林师范大学.

- 韦晓保. 2020. 大学生二语动机自我、歧义容忍度和交际意愿的关系研究[J]. 外语与外语教学(1): 71-80, 148.
- 韦晓保, 陈巽. 2022. 语言思维模式对二语交际意愿的影响研究——学习情绪和自我效能感的多重中介作用分析[J]. 西安外国语大学学报(4): 58-63.
- 韦瑶瑜, 樊葳葳. 2016. 中国大学生理想二语自我与应该二语自我量表的编制[J]. 解放军外国语学院学报(6): 77-85.
- 武官莹. 2022. 非英语专业大学生二语动机自我系统、学业情绪与学习投入的关系研究[D]. 济南: 山东大学.
- 吴亚楠. 2021. 大学生二语动机自我系统与英语交际意愿的相关性研究[D]. 上海: 上海外国语大学.
- Al-Hoorie, A. H. 2018. The L2 Motivational Self System: A Meta-analysis [J]. *Studies in Second Language Learning and Teaching* (4): 721-754.
- Ancira Aréchiga, S. A. 2020. *A Correlational Study of the L2 Motivational Self System and English as a Foreign Language Learning* [M]. Texas: Texas A. & M. University.
- Derakhshan, A. & J. Fathi. 2025. Longitudinal Exploration of Interconnectedness through a Cross-lagged Panel Design: Enjoyment, Anxiety, Willingness to Communicate, and L2 Grit in English Language Learning [J]. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* (8): 2192-2210.
- Dörnyei, Z. 2005. *The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition* [M]. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Dörnyei, Z. 2009. The L2 Motivational Self System[G] // Dörnyei, Z. & E. Ushioda. *Motivation, Language Identity and the L2 Self*. Bristol: Multilingual Matters, 9-42.
- Dörnyei, Z. & A. H. Al-Hoorie. 2017. The Motivational Foundation of Learning Languages Other than Global English: Theoretical Issues and Research Directions [J]. *The Modern Language Journal* (3): 455-468.
- Elahi Shirvan, M., T. Taherian & E. Yazdanmehr. 2021. Foreign Language Enjoyment: A Longitudinal Confirmatory Factor Analysis-curve of Factors Model[J]. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*(1): 1-19.
- Fathi, J., M. Pawlak, S. Mehraein, H. M. Hosseini & A. Derakhshesh. 2023. Foreign Language Enjoyment, Ideal L2 Self, and Intercultural Communicative Competence as Predictors of Willingness to Communicate among EFL Learners [J]. *System* (115): 103067.
- Fredrickson, B. L. 2001. The Role of Positive Emotions in Positive Psychology: The Broaden-and-Build Theory of Positive Emotions [J]. *American Psychologist* (3): 218-226.
- Khajavy, G. H., P. D. MacIntyre & E. Barabadi. 2017. Role of the Emotions and Classroom Environment in Willingness to Communicate [J]. *Studies in Second Language Acquisition* (3): 605-624.
- Kim, H. I. 2020. The Effects of Experience Abroad, English Self-efficacy, and Proficiency on the L2 Motivational Selves: A Study of Korean EFL University Students [J]. *Innovation in Language Learning and Teaching* (4): 259-272.
- Lan, G., L. Nikitina & W. S. Woo. 2021. Ideal L2 Self and Willingness to Communicate: A Moderated Mediation Model of Shyness and Grit [J]. *System*(99): 1-11.
- Lee, J. S. 2020. The Role of Grit and Classroom Enjoyment in EFL Learners' Willingness to Communicate [J]. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* (2): 1-17.
- Lee, J. S. & K. Lee. 2020. Role of L2 Motivational Self system on Willingness to Communicate of Korean EFL University and Secondary Students [J]. *Journal of Psycho-linguistic Research* (2): 147-161.
- Lee, J. S. & Y. Lu. 2021. L2 Motivational Self System and Willingness to Communicate in the Classroom and Extramural Digital Contexts. *Computer Assisted Language Learning* (36): 126-148.
- Lee, J. S. & T. Taylor. 2024. Positive Psychology Constructs and Extramural English as Predictors of Primary School Students'

- Willingness to Communicate. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* (7): 2898-2916.
- Lee, J. S., Q. Xie & K. Lee. 2024. Informal Digital Learning of English and L2 Willingness to Communicate: Roles of Emotions, Gender, and Educational Stage [J]. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* (2): 596-612.
- Lee, J. S., N. M. Yeung & M. B. Osburn. 2022. Foreign Language Enjoyment as a Mediator between Informal Digital Learning of English and Willingness to Communicate: A Sample of Hong Kong EFL Secondary Students [J]. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* (9): 3613-3631.
- Li, G. 2025. The Relationship between Grit and L2 Willingness to Communicate among Chinese Undergraduate Students: The Contributions of Foreign Language Enjoyment and Anxiety [J]. *Humanities and Social Sciences Communications* (12): 545.
- MacIntyre, P. D., R. Clément, Z. Dörnyei & K. A. Noels. 1998. Conceptualizing Willingness to Communicate in a L2: A Situational Model of L2 Confidence and Affiliation [J]. *Modern Language Journal* (4): 545-562.
- Pavelescu, L. M. 2023. Emotion, Motivation and Willingness to Communicate in the Language Learning Experience: A Comparative Case Study of Two Adult ESOL Learners [J]. *Language Teaching Research* (6): 168-174
- Pawlak, M., N. Zarrinabadi & M. Kruk. 2020. Individual Differences in L2 Willingness to Communicate: The Effects of Perceived Communicative Competence and Anxiety [G] // Pawlak, M. *New Perspectives on Willingness to Communicate in a Second Language*. Berlin: Springer, 123-145.
- Pekrun, R. 2006. The Control-value Theory of Achievement Emotions: Assumptions, Corollaries, and Implications for Educational Research and Practice [J]. *Educational Psychology Review* (4): 315-341.
- Pekrun, R., T. Goetz, W. Titz & R. P. Perry. 2002. Academic Emotions in Students' Self-regulated Learning and Achievement: A Program of Qualitative and Quantitative Research [J]. *Educational Psychologist* (2): 91-105.
- Peng, J. & Z. Wang. 2024. The Predictive Roles of Enjoyment, Anxiety, Willingness to Communicate on Students' Performance in English Public Speaking Classes [J]. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* (2): 485-508.
- Peng, J. & L. Woodrow. 2010. Willingness to Communicate in English: A Model in Chinese EFL Classroom Context [J]. *Language Learning* (4): 834-876.
- Rad, H. S. 2024. Revolutionizing L2 Speaking Proficiency, Willingness to Communicate, and Perceptions through Artificial Intelligence: A Case of Speeko Application [J]. *Innovation in Language Learning and Teaching* (4): 364-379.
- Ravaja, N., K. Kallinen, T. Saari & L. Keltikangas-Jarvinen. 2004. Suboptimal Exposure to Facial Expressions when Viewing Video Messages from a Small Screen: Effects on Emotion, Attention, and Memory [J]. *Journal of Experimental Psychology: Applied* (2): 120-131.
- Shim, H. S. & J. Kim. 2022. Effect of an Academic Emotion Regulation Program for Academic Probation Students [J]. *Korean Association for Learner-Centered Curriculum and Instruction* (2): 26-26.
- Solhi, M. 2024. The Impact of EFL Learners' Negative Emotional Orientations on (Un)willingness to Communicate in In-person and Online L2 Learning Contexts [J]. *Journal of Psycho-Linguistic Research* (2): 26-26.
- Sweller, J. 2011. Cognitive Load Theory [G] // Mestre, J. P. & B. H. Ross. *The Psychology of Learning and Motivation: Cognition in Education*. Amsterdam: Elsevier Academic Press, 37-76.
- Taguchi, T., M. Magid & M. Papi. 2009. Affiliation, Implicit Self-theories, and L2 Willingness to Communicate [J]. *Modern Language Journal* (2): 191-209.
- Wang, Y., H. Wu & Y. Wang. 2025. Engagement and Willingness to Communicate in the L2 Classroom: Identifying the Latent Profiles and Their Relationships with Achievement Emotions [J]. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* (8):

2175-2191.

- Welesilassie, W. M. & M. Nikolov. 2024. The Relationship among EFL Learners' Motivational Self-system, Willingness to Communicate, and Self-assessed Proficiency at an Ethiopian Preparatory High School [J]. *Heliyon* (2): e24171.
- Wen, W. P. & R. Clément. 2010. A Chinese Conceptualisation of Willingness to Communicate in ESL [J]. *Language, Culture and Curriculum* (1): 18-38.
- Yang, Y., Y. Cui & S. Yao. 2024. Teacher Support, Grit and L2 Willingness to Communicate: The Mediating Effect of Foreign Language Enjoyment [J]. *BMC Psychology* (12): 383.
- Zare, M., Z. G. Shooshtari & A. Jalilifar. 2022. The Interplay of Oral Corrective Feedback and L2 Willingness to Communicate across Proficiency Levels [J]. *Language Teaching Research* (6): 1158-1178.

Exploring the Relationship Between L2 Motivational Self System and L2 Willingness to Communicate: the Multiple Mediating Roles of Academic Emotions

YU Qiangfu XU Dazhou

Abstract: L2 willingness to communicate (L2WTC) is a key predictor of L2 learning outcomes. Investigating the mechanisms underlying L2WTC among Central Asian international students in China holds important practical significance for improving the quality of international student education. However, existing research has predominantly focused on the impact of isolated factors on L2WTC, lacking a systematic examination of the motivation—emotion—L2WTC chain mechanism. Based on questionnaire data from 254 Central Asian undergraduate students studying in China, this study systematically examined the relationships among L2 motivational self system (L2MSS), academic emotions (hope, relaxation, shame, and burnout), and L2WTC, with the focus on the mediating roles of those four typical academic emotions. The results showed that ideal L2 self (IL2S) and ideal L2 self (L2LE) were positively correlated with positive emotions (hope and relaxation) and L2WTC, and negatively correlated with negative emotions (shame and burnout). Ought-to L2 self (OL2S) was only positively correlated with shame, exhibited no direct effect on L2WTC, but demonstrated a significant negative total effect. Positive emotions partially mediated the relationships between IL2S/L2LE and L2WTC, while negative emotions fully mediated the relationship between OL2S and L2WTC. This study elucidates the differentiated mechanisms through which different dimensions of motivation influence L2WTC via emotional pathways, providing empirical evidence and practical implications for implementing targeted “motivation type—emotion regulation” interventions in L2 instruction.

Key words: L2 motivation self system; academic emotions; L2 willingness to communicate

责任编辑:朱晓云