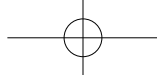




# 目 录

## 第一部分

<b>第一章 引言</b>	<b>3</b>
1.1 研究背景	3
1.2 研究目的和意义	6
1.3 本书结构	6
1.4 本章小结	8
<hr/>	
<b>第二章 文献综述</b>	<b>9</b>
2.1 自我概念的定义和界定	9
2.1.1 自我概念与其他“自我”	9
2.1.2 自我概念的界定	12
2.2 自我概念的理论探索	13
2.2.1 早期学者对自我概念的理论探索	14
2.2.2 布鲁默的符号互动理论	19
2.2.3 威利的符号自我研究	21
2.3 自我概念的实证研究	25
2.3.1 自我概念的内部结构和特征	25
2.3.2 自我概念的形成和发展研究	27



2.3.3 自我概念与学业成就相关研究	35
2.3.4 自我概念的研究方法和测量方法	36
2.4 外语学习自我概念研究	37
2.4.1 外语学习自我概念内部结构和发展	38
2.4.2 英语学习自我概念与英语学习相关研究	40
2.4.3 英语学习自我概念与动机、自我认同相关研究	41
2.5 英语口语自我概念研究	42
2.5.1 英语口语自我概念内部结构的分析与相关量表设计	42
2.5.2 英语口语自我概念与英语学习相关研究	44
2.5.3 英语口语自我概念与交际意愿相关研究	45
2.6 研究问题	46

## 第二部分

<b>第三章 研究设计</b>	<b>51</b>
3.1 研究视角	51
3.2 研究思路	53
3.3 研究方法	54
3.4 研究对象及其情境	56
3.5 材料收集步骤	58
3.5.1 访谈	59
3.5.2 课内外观察与录像	60
3.5.3 其他辅助材料	61
3.6 材料分析过程	62
3.6.1 与材料收集同时进行的分析	62
3.6.2 对材料的进一步分析和整理过程	62
3.6.3 材料的深入分析	63



## 第三部分

### 第四章 大学生英语口语学习背后的英语口语自我概念 67

- 4.1 冯冉：停滞背后“已经到最烂了，不可能更烂了” 68
- 4.2 郑恺：重新出发背后“有的意思我根本不知道怎么表达” 77
- 4.3 周煜：突破背后“慢慢有一个提高” 83
- 4.4 温小童：缓慢背后“对说有自信，只是没有以前那么棒了” 93
- 4.5 王怡：顺利背后“还不够好，总有一些问题” 105
- 4.6 黄睿：顺利背后“更正面，越来越好” 115
- 4.7 本章小结 123

### 第五章 大学生英语口语自我概念的形成和发展 126

- 5.1 社会交往中的符号理解 126
  - 5.1.1 “应试”和“说英语”行为规范和信念 127
  - 5.1.2 他人的视角 133
- 5.2 内在符号互动 137
  - 5.2.1 忽视：“没有感知”“(能力)没有问题” 138
  - 5.2.2 冲突确认：“没有达到我想要的那种效果” 139
  - 5.2.3 冲突加剧：“自己没有用” 143
  - 5.2.4 冲突转移：“我能力不好，我也不抱任何希望了” 147
  - 5.2.5 冲突减缓：“能力比之前有了提升” 149
  - 5.2.6 冲突搁置：“进步没以前那么快了” 153
  - 5.2.7 一致：“本来就不差，也就不怕拉出来溜溜” 154
- 5.3 本章小结 156

### 第六章 英语口语自我概念的发展与大学生成长 162

- 6.1 行为能力 163



6.1.1 时间管理	163
6.1.2 情绪管理	164
6.1.3 人际交往	165
6.1.4 整体能力感	167
6.2 个人发展	170
6.2.1 身份认同	171
6.2.2 人生目标	174
6.2.3 责任心与言行一致	177
6.3 本章小结	179

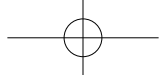
## 第四部分

### **第七章 结论与启示 183**

7.1 研究结论	183
7.1.1 大学生英语口语学习行为与英语口语自我概念	184
7.1.2 英语口语自我概念的形成与发展机制	185
7.1.3 英语口语自我概念的发展与大学生的成长	186
7.2 研究启示	188
7.3 教学启示	190
7.4 研究的局限、创新与未来研究的可能	192

### **第八章 研究者反思 193**

8.1 研究者身份	193
8.2 研究关系	198
8.3 研究的伦理思考	200



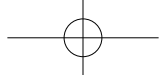
## 参考文献

203

## 附录

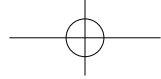
217

附录1 外教口语课堂记录(冯冉、周煜)	217
附录2 外教口语课堂记录(温小童、黄睿)	220
附录3 英语课观察记录(冯冉、周煜)	225
附录4 课外英语口语活动观察记录(周煜)	227
附录5 访谈(黄睿第一次访谈)	231
附录6 日记	242
附录7 参与研究同意书	246



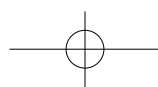
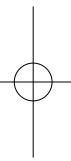
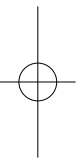
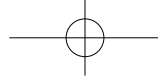
# 图 目

图1	Marsh (1990) 的学业自我概念内部结构	26
图2	交际自我感知与其他“自我”	43
图3	大学生英语口语自我概念的形成与发展研究路径	54
图4	大学生英语口语自我概念的形成和发展机制	157
图5	大学生英语口语自我概念的形成轨迹	159
图6	大学生英语口语自我概念的形成轨迹I	159
图7	大学生英语口语自我概念的形成轨迹II	160
图8	大学生英语口语自我概念的形成轨迹III	161
图9	大学生英语口语自我概念的形成轨迹IV	161
图10	大学生英语口语自我概念的形成与发展框架	188



# 表 目

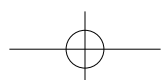
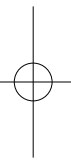
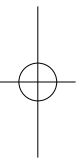
表 1	早期自我概念理论探索	18
表 2	布鲁默和威利的自我研究	23
表 3	研究对象基本信息表	58
表 4	个案资料收集情况	61
表 5	社会公共话语的传播与理解(行为规范、标准与学习信念)	132

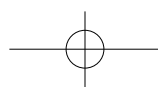
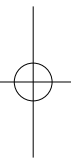
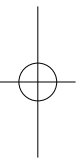
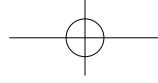






# 第一部分







# 第一章 引言

本章主要介绍本研究的研究背景、研究目的和意义以及本书框架结构。笔者首先从社会宏观和微观的角度介绍本研究相关的研究背景，说明探究大学生英语口语自我概念及其发展不仅符合国家高等教育人才培养的战略要求，凸显大学生们英语口语学习和思考与其自身发展的日益紧密的联系，而且有助于了解大学生在英语口语学习过程中的内心认知和情感。其次，笔者分别从理论、方法论以及实践层面介绍了本研究的目的是意义；最后简单介绍本书框架结构以及每章的主要内容。

## 1.1 研究背景

当今世界互联互通，相互联系紧密，面对新时代和新要求，2020年我国发布《教育部等八部门关于加快和扩大新时代教育对外开放的意见》，提出打造“一带一路”教育行动，其中一个鲜明的行动特征就是把培养具有全球竞争力的人才摆在重要位置，明确提出提升我国高等教育人才培养的国际竞争力，加快培养具有全球视野的高层次国际化人才。国际化人才需要具备在国际领域内进行深层交流、对话、沟通和抗衡能力，具有兼容并包的精神，能够不断学习和吸收先进文化和知识(宋娜娜 2012)。语言能力，特别是外语能力的培养是国际化人才培养过程中的重要环节和内容。英语已经成为国际语言或世界通用语，以英语为工作语言的主要领



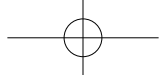
域包含国际会议与组织、科学出版、国际银行和经济贸易、国际品牌广告、视听文化产品、国际旅游、高等教育、国际法律、国际安全事务、翻译中介语言、技术转让和互联网交流等等，并且使用人数和范围仍在不断增加(Bjorkman 2013)。在全球化浪潮中，大学生们掌握主要的国际交流工具——英语，获得英语口语能力不仅仅是掌握一门学科技能，更是促进他们在未来工作中更好地进行专业发展和深层沟通、了解多元世界文化和国际时事、实现创新发展和提升个人综合素养的有效途径，英语口语学习也因此显得格外重要(龚雁 2012；文秋芳、胡健 2010)。

根据《2019年国民经济和社会发展统计公报》，我国普通本专科在校生规模为3031.5万人，招生914.9万人，毕业生758.5万人。除英语专业本专科生外，我国普通高校本专科生中的绝大多数都需要学习大学英语课程。与英语专业教学相比较，大学英语教学中存在口语教学目标不清晰、课堂教学环境单一、教学内容和方法亟待更新等等限制和制约(朱倩 2018)。虽然大学英语口语教学目标被包含在大学英语教学整体目标中，在实际教学过程中阅读、翻译、写作占据大量课时，口语练习量很小。由于课堂教学课时量少，班级人数多，在课堂上学生真正获得口语表达、运用口语的机会较少；在课下，学生自主学习难以成系统，口语学习环境缺失。

在研究初期，为了解大学生英语学习的实际情况，研究者先后走访了北京市部属和市属几所大学，通过与学生进行访谈和调查问卷等方式收集大学生们的英语学习“心声”。经过数据整理，研究者初步发现大学生们普遍不满意自己的英语学习现状，比较突出的感觉是“开不了口、学不能致用”。虽然有不少大学开设了英语口语课，很多学校聘请外教执教，开设英语角等课外活动，大学生口语学习最主要的学习情境仍旧在大学英语课堂里，或通过听歌及看剧学习口语。在越来越多的大学生关注英语口语交流能力的时候，仍然有许多人不能用英语进行交流，尽管他们学习英语多年，并且以高分通过了各种英语考试。我国的英语教学历来比较注重语言知识的教授，使得学生较为注重阅读、翻译、写作等应试能力，没有对口语能力投入较多的关注。一些学生迈入大学校园后发现以前的学习方法并不能适应对口语能力提高的迫切要求，由此导致很多学生在大学的英语口语学习中出现了误区。在很多大学生心中，英

语学习的首要目的是为了考试,一些学生学习英语并不是出于兴趣爱好,也不是为了参与英语交际活动,他们只是为了考取四六级证书,并没有对英语口语投入足够的重视。而且,一些有关英语的考试也没有将口语作为重点,一些学生通过做习题,练习写作来提高自己的英语水平,他们能够获得四六级证书,但却无法说出一口流利的英语(李文忠,闫洁 2010)。

虽然从国家政策、族群心理以及地理环境等社会宏观层面可以部分解释“哑巴英语”,这一中国人学习外语和对外交流的最大瓶颈的形成原因(黄志成、潘建平 2011),学习者个体的内心心理世界也同样值得探究。外语教育学界对外语学习心理中的动机和态度(Gardner & MacIntyre 1993; Ushioda 2016, 2017; Ushioda & Dornyei 2017; 李炯英,刘鹏辉 2015; 余樟亚,韦晓保 2019)以及焦虑研究较为充分(Gardner, Day & MacIntyre 1992; MacIntyre & Gardner 1994; Teimouri, Goetze Plonsky 2019; 余卫华,邵凯祺,项易珍 2015; 马洁,董攀 2018),在诸多的心理因素当中,自我概念较少受到我国外语教育领域关注。自我概念是个体感知到的与自己有关的一切,其中包含了对自身具体学科能力的认知判断和情感方面的感知(Mercer 2008a, 2008b, 2009, 2011a, 2011b)。已有文献表明英语学习自我概念在外语学习者的学习成就和学习策略等方面的作用至关重要(李强 2005; 张昭苑 2006; 郑蕴 2010; 杜明媚 2009; 朱敏 2010),英语口语自我概念影响英语学习(王初明 2004; 王初明、周保国 2008; 吴瑾、王同顺 2005; 梁艳 2010),而且心理学领域很多已有研究表明,积极、健康的自我概念对个体行为选择、对环境的适应和自信等方面有积极影响(Berretta 1970; Marsh 1990; Byrne 1990, Skaalvik & Valas 1999),个体可以从具体情境内的行为感知归纳出具体学科的自我概念,进而推进到整体的自我概念,具体学科自我概念可能推及个体的整体自我概念和个人成长(Shavelson et al. 1976)。因此,揭示英语口语自我概念的形成和发展既是认识和解决大学生英语口语学习困境的一个较为核心和迫切的任务,也为我们探究英语口语作为一门具体的学科内容,对它的学习和思考对于大学生们行为能力和个人成长所可能带来的影响提供了可能性。



## 1.2 研究目的和意义

基于以上研究背景的介绍、大学生英语口语学习的困境、自我概念作为英语口语学习中重要的心理因素之一等方面的考虑,对我国大学生英语口语自我概念的研究是非常有必要的。

本研究纵向比较大学生英语口语自我概念的形成和发展过程,尤其关注他们在大学一二年级时的变化和发展。研究以六名北京某重点大学二年级非英语专业学生为研究对象,从跟踪和观察他们的英语学习行为和经历入手,探究其英语口语自我概念的形成与发展以及这一过程对他们的行为能力和个人发展与成长产生何种影响。

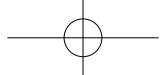
本研究的理论意义在于,从符号互动理论和符号自我的视角考察了大学生英语口语自我概念的不同形成和发展轨迹,探索了英语口语自我概念形成和发展与整体“人”的成长之间的联系。研究不仅对符号互动理论中的个体内在符号互动层面进行了拓展,也丰富了自我概念的研究内容。

本研究的方法论意义在于,它作为一项历时一年多的跟踪研究,将真实情境下学习者在英语口语学习过程中细微的个人认知和情感挖掘出来,并指出个人行为选择的关键因素是个人在面对各种符号资源时的自我内在对话机制,个体应对内在冲突、寻求一致性的能力。

本研究的实践意义在于了解学生的个体差异,因材施教;了解大学生在英语口语学习时的内在认知和情感变化,以便帮助他们建立积极的、健康的自我概念。

## 1.3 本书结构

本书由四部分构成,共八章。第一部分为绪论,包括“引言”与“文献综述”两章;“引言”主要介绍论文的研究背景、研究目的和意义以及论文的篇章结构。“文献综述”评述了和本研究有关的国内外前期研究成果和相关文献,主要包括五项内容。第2.1节是对“自我概念”进行界定,并且为理解自我概念的相对稳定性、动态情境性特征奠定基础;第2.2节旨在对自我概念的理论探索进行回顾,在此基础上提炼和归纳本研究的

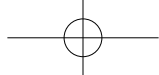


理论基础和支撑；第2.3节对整体自我概念，特别是整体自我概念的内部结构和和大学生群体的自我概念的形成和发展研究，主要是对相关实证研究以及影响因素的描述、总结和归纳；第2.4节对英语学习自我概念的相关文献和前期研究成果进行回顾、评述，在此基础上提出个案研究方法在本研究中的适宜性；第2.5节对英语口语自我概念研究的相关文献和前期研究成果进行评述。最后在此基础上提出了本书的研究问题。

第二部分“研究设计”主要包括五节内容。首先笔者对本研究的理论视角做了理据澄清，并且陈述了如何从符号互动视角看待英语口语自我概念的形成与发展。接下来在3.2节介绍了本书的研究思路。3.3节中较为详细地描述了本书的研究方法——个案研究，3.4节中对研究对象以及情境进行了介绍。在3.5节中，主要介绍了研究材料收集步骤；第3.6节中主要介绍了对材料的分析过程。

第三部分为材料呈现与分析。第四章主要对六位研究对象在大学一二年级期间的英语口语学习行为背后的自我概念予以一一描述。在每位研究对象的故事中较为清晰地凸显出其英语口语自我概念是什么，有了哪些发展和变化以及英语口语自我概念具备哪些特征。第五章主要从符号互动理论视角分析六位研究对象的英语口语自我概念的形成和发展，并且将他们的不同发展阶段进行了一一剖析和归纳。其中5.1节是对社会符号互动因素的资料分析，5.2节是对个体内在符号互动的资料分析。第六章主要分析了大学生英语口语自我概念的形成与发展对个体成长的影响，只是这种影响存在着个体性差异，对不同个体而言，其影响层面和程度并不相同。

第四部分提出本研究的结论。第七章是关于研究结论的概述、研究启示、教学启示和研究的局限、创新与未来研究的可能。第八章包括三方面的研究者反思，即“研究者身份”反思了研究者的角色、身份、思想倾向和先见等对研究过程和结果的影响；“研究关系”陈述了作为质性研究者与研究对象之间关系的构建；“研究的伦理思考”提出了对整个研究过程中伦理道德问题的考量。



## 1.4 本章小结

本章首先简要介绍了本研究开展的背景，指出探究大学生英语口语自我概念及其发展不仅符合国家高等教育人才培养的战略要求，凸显大学生们英语口语学习与其自身发展的日益紧密的联系，而且有助于了解大学生在英语口语学习过程中的内心认知和情感，初步证明了开展本研究的必要性；接下来从理论、方法论和实践三个层面简述研究目的以及本研究的研究意义，从一定程度上说明开展本研究的必要性和重要性；最后介绍了本书框架结构和每章的主要内容。

根据研究需要，本研究在理论和资料收集、分析上主要涉及到以下五个研究领域和文献：自我概念的定义和界定、自我概念的理论探索、整体自我概念研究的实证研究、英语学习自我概念研究和英语口语自我概念的研究。在接下来的第二章里，笔者将对这些领域的前期研究成果和文献进行梳理和评述。





## 第二章 文献综述

本章是对与本研究有关的国内外前期研究成果和相关文献进行回顾和评述，它们是本研究所依托的主要理论基础和实证基础。文献综述从五个方面展开：自我概念的定义和界定；自我概念的理论探索；自我概念的实证研究；外语学习自我概念研究；英语口语自我概念研究。在最后一节，笔者提出了本研究的三个研究问题。

### 2.1 自我概念的定义和界定

从过去的相关文献来看，自我概念的研究充满了概念的混淆以及方法论问题 (Wylie 1974, 1979; Byrne 1996; Mercer 2011a)。概念的混淆源于自我本身的复杂性 (Strein 1993) 和不同研究领域对自我概念的研究兴趣有所差异，例如 Brown (2004) 将自我概念与身份认同等同起来，侧重于对公我和私我的区分；Hoge & Renzulli (1993) 以自尊为研究焦点，分析自我概念和自尊的异同。因此，本研究需要首先明确自我概念的定义。

#### 2.1.1 自我概念与其他“自我”

Rubio (2014) 建议了解与自我概念相关的“自我”研究，这将会帮助对自我概念的理解。Marsh (1990) 认为自我概念和其他与“自我”相关的概念，如自我身份认同、自尊、自我效能感等有着错综复杂的联系。Hattie (1992: vii) 提出学者们将自我概念与其他的概念交替使用，如自



我、自我评估、自我认同、自我形象、自我感知、自我意识以及自我想象。因此，对自我概念和其他相关“自我”概念之间关系的梳理将有助于界定本研究中的自我概念。

### (1) 自我概念与自我身份认同

很多学者将自我概念与自我身份认同 (self identity) 当作同一个概念互换使用 (Burns 1982; Brown 2004), 你中有我, 我中有你。例如, Burns (1982) 认为自我概念包含了 Erikson (1959) 提出的身份危机 (identity crisis), Brown (2004) 更将自我概念等同于身份认同, 并且提出个体的自我概念有“公开自我”和“私人自我”的区别。公开自我指在公共群体情境影响下产生和表现的自我认知, 包括呈现在他人面前的身份自我, 是“别人将如何看我”与“我是谁”的融合。私人自我则是以个体本身或个体独处情境为核心的自我认知, “我认为我是谁”。这两种自我的划分依据是带有情境性的, 但内在影响制约因素离不开文化价值观。此后就有学者从文化价值观出发, 认为在重视群体的文化环境中, 个体定义自我的身份时倾向于个体与群体其他成员的关系, 表现为对群体一致性的遵从; 而在重视个体的文化环境里, 自我身份的界定是基于自己独立的特性, 以自己需要的满足为核心 (Pervin 2001; Markus & Kitayama 1991)。由此可见, 在很多学者看来, 自我概念与自我身份认同之间的界限模糊。

当前, 学者们已经开始将自我概念与身份认同予以区分 (Mercer 2011a; Oyserman 2001; Oyserman, Elmore & Smith 2012)。Mercer (2011a) 认为自我概念侧重在具体情境中个体经由内外参照体而形成的内在自我认知、自我价值感和情感感知。自我概念可以理解为个体建构他们身份认同的内在基础 (underlying basis)。Oyserman, Elmore & Smith (2012) 认为自我概念包括了身份认同以及自我形象和自我感觉等个体自身感受到的体验。简而言之, 目前学界倾向于认为自我概念属于个体的心理构念, 兼顾社会群体性和个体内在感觉和认知, 以及相应的自我价值感和情感感知, 偏重于个体的自我感觉和内在认知和思考; 而身份认同偏向于社会学研究概念, 身份认同包括能够定义“我是谁”的个体特征、社会关系、社会角色、群体成员身份以及想象中的身份。身份认同可以是对过去的自己、现在的自己以及未来的理想的自己、应该的自己等的认识。比较常见的身份认同研究包括民族身份认同、国家身份认同、文化身份认同等。



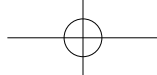
一个值得注意的研究趋势是，有学者开始进行自我概念与(社会)自我身份认同之间的关系研究(Mercer 2011a: 19)。在身份理论中有本质主义(essentialism)与反本质主义(anti-essentialism)的区别(赵毅衡 2010)，本质主义认为自我身份认同有确定的本质，如男女、种族，因此身份也有普遍性与恒常性，而反本质主义认为身份随着文化条件变化而变化，因时因地变化，可以重新塑造。因为身份有了非本质的部分，因此有一个相对稳定的自我概念是必要的。只不过，当个体的(社会)身份认同受到外界的影响产生变化、甚至遭到破坏的时候，个体的自我概念也会相应受到影响(Van Lier 2004: 125)。

总之，作为心理构念，自我概念偏重于个体的内在认知、相应的自我价值感和情感感知，相对于身份认同较为稳定。除此之外，在社会环境和身份认同的变化和影响之下，它也会产生波动和变化。

## (2) 自我概念与自尊

Pascarella & Terenzini (1991) 曾将自我概念与自尊进行区分，认为(学业或社交等)自我概念通常是学习者在与其他学习者进行比较之后形成的对个人能力(学术能力或者社交能力等)的一种判断。这种定义可以说将自我概念等同于自我能力的认知。而她们认为自尊是基于自我内在判断标准的，是个体对自我价值、成功或重要性以及对自己的肯定或者否定。他们认为自我概念的研究与能力相关，而自尊与身份认同有更直接的联系(Pascarella & Terenzini 1991: 175)。自尊研究则只涉及自我判断，属于人的情感因素；自尊有高、低之分，然而自我概念更侧重于对个体是否有清晰的、积极、全面的、符合实际的自我认知。然而，随着不同学者对自尊研究的深入，观点发生了变化。Swann et al. (2007) 认为自尊与自我概念之间关系紧密，提议将自尊和自我概念合并为自我观念(self-view)这一大的系统之中。因为认知与情感很难完全隔离开来，因为人们对自己有了认识就会立刻有所判断。

有学者从事自尊和具体领域自我概念之间的关系研究。Harter(1999a, 1999b) 将重要领域能力感受和获得重要他人肯定两个要素的稳定性与自我价值感的变化相联系。研究提出，那些在教育过渡期自我价值感增强的学生在重要领域表现出更强的能力和得到新的学校环境里更多的社会支持。自我价值感降低的学生声称自己看重的领域的能力降低以及获得



更少的社会支持，而表示自我价值感没有变化的学生声称自己没有太大的能力，在社会支持上也没有变化。Crocker et al. (2003) 认为在提升自尊或自我价值感时只顾提升某一个特定领域的个人能力会对个体产生伤害。对于这个特定领域，每当个体赋予它很大的价值和期望时，自尊的提升则完全取决于这一个领域的能力。如果是这样的情况，个体在面对失败时则会非常脆弱。

因此，自尊领域的自我概念研究帮助我们认识到个体的自我概念形成是经由社会比较和社会他人肯定和支持之后形成的个人能力判断和认知，并且难以与情感感受分割开来。具体学科自我概念与学科成就、整体自我价值感都存有关联。

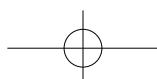
### (3) 自我概念与自我效能感

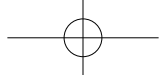
Bandura (1997) 指出自我效能感是个体在做出某一行为时，他们有一定的信念或能够判断、把握自己可以达到何种水平。换句话说，自我效能感是个体在特定情境下，对自己是否能成功完成该行为的一种自我信念感和能力控制感。Bong & Skaalvik (2003) 认为自我效能可能是自我概念的组成部分。自我概念和自我效能感是两个相近的概念，但是仍旧存在一些区别：一、目的不同。自我概念侧重于进行横向或纵向的能力判断，然而自我效能是通过评估个体的策略管理来衡量个体完成当前任务的能力；二、结构不同。自我概念以内部评价和外部评价两部分构成，然而自我效能主要以内部评价为主。但是，随着对两者趋于具体化，两者之间的差异也有减少的倾向(王初明、周保国 2008: 102)。因此，对个体英语口语自我效能感的认识有助于对他们英语口语自我概念的理解和分析。

综上所述，对其他“自我”的文献梳理帮助我们了解界定自我概念的复杂性和必要性。自我概念和自我身份认同关系密切，相互影响，各有偏重；自尊领域内的自我概念研究除了帮助限定自我概念的边界，也认识到自我概念形成中社会比较和支持等重要作用。具体领域内的自我概念影响学科成就和自尊，与具体领域内的自我效能感都聚焦于个体的能力感和判断。

## 2.1.2 自我概念的界定

虽然学界对自我概念的定义没有达成共识，有学者认为自我概念是





指个体对自己的感知 (Shavelson et al. 1976), 是个体对有关自己知识的集合 (Dörnyei & Ushioda 2009), 这个集合并非杂乱无章, 而是具备一定的体系 (Neisser 1988)。这种感知来源于个体在环境中的经验以及对这些经验的解读, 是个体对待个体的能力、技能、外貌、社交等方面的态度、感觉和知识 (Byrne 1984)。有学者认为自我概念是个体对自身有意识的自我描述和判断 (Markus & Wurf 1987); 也有学者认为自我概念被看作整体自我概念或者具体领域内的自我概念, 它包括认知和情感等不同的维度 (Pajares & Schunk 2005; Mercer 2011a, 2011b)。

Van der Meulen (2009) 归纳出自我概念的三大特征, 其中第一个特征即是自我概念不仅是个体对自身的认知, 而且与情感紧密相关; 另外两个特征是自我概念不仅包含了脱离语境的、抽象的观念, 也包含与物理、社会环境紧密相关的观念, 以及稳定的观念与多变的短期观念共同存在。

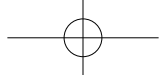
综上所述, 本研究认为自我概念是一个心理构念, 包括对某一特定学科领域里关于个体能力的自我判断与描述, 以及伴随着自我判断的自我价值感以及情感感知。个体的自我概念源自于在环境中的经验以及对这些经验的个人解读, 自我概念与个体的行为选择紧密相关。

那么, 英语口语学习作为具体学科技能, 英语口语自我概念就是在英语口语学习中关于自身能力的自我判断和描述, 以及伴随着自我判断的自我价值感和情感感知。

## 2.2 自我概念的理论探索

有关自我概念问题的讨论始于詹姆斯 (James 1890), 后经历了行为主义理论盛行时代的低谷期, 直到罗杰斯 (Rogers 1951) 的自我理论被广泛关注, 关于自我的课题才重新得到重视。从研究历史来看, 自我概念的研究经历了从理论探索到实证研究, 从整体自我概念研究转向具体领域的自我概念研究, 从静态研究转向动态情境性、发展性研究的发展和转变 (贾谊峰, 李素娟, 李红 2008)。

本研究将自我概念的理论探索分为两个阶段: 早期理论奠基者, 包括詹姆斯 (William James)、米德 (George Herbert Mead)、皮尔斯 (Charles Sanders Peirce)、罗杰斯 (Carl Ransom Rogers) 等对自我的阐释, 和在这些早



期学者研究基础之上的理论拓展，包括布鲁默 (Herbert Blumer) 的符号互动理论以及美国社会学家威利 (Norbert Wiley) 的符号自我研究。其中布鲁默与威利两位学者的自我研究为本研究理论框架的形成奠定了重要基础。

### 2.2.1 早期学者对自我概念的理论探索

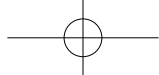
詹姆斯是西方学界首位将自我概念研究纳入心理科学研究的学者，在《心理学原理》(1890/2007: 244)一书中，他主张将自我分为“主我”(I)与“客我”(Me)，即作为认识者的自我和被认识的自我。“主我”指主体纯粹的经验，能够熟悉并记忆个体所体验的事物，但它只是一种思考并非一种经验集合，而“客我”指经验的内容，是个体体验到的事物的集合。

詹姆斯认为“客我”又由三个部分组成：“物质我”是指个体的身体、衣着、家庭、房子等他所拥有的东西，特别是那些通过其辛劳的工作所获得的东西；“社会我”是指个人在同伴中获得的认可。个体通过想象他人如何评价他，以及所看重的那些人对他所做所为的某种期待，从而获得满足感。因为个人总是许多团体的成员，这就产生了一个多元社会自我，每一个社会自我多少都与其他有所差异。在不同的群体中，一个人通过扮演不同的角色表现其不同的侧面，简单地说来，面对不同的交际对象和群体，我总有不同的侧面，那都是我；“精神我”是指个体作为一个思考者的逻辑假设以及对自己内在精神活动的感知。个体在每一个方面对自己的反身意识，就构成了每一种自我的具体内容，也就是自我概念。

詹姆斯(1890/2007: 183)将笛卡尔一元论哲学的主体融于自我多元论中，其产生来源于个体对外部世界的繁多的接触交往。另外，个体的经验自我引导个体获得情感感知(self-feeling)如自我满足感或者羞愧感，并产生自我保护与自我利益追逐的行为倾向。由此可见，个体拥有不同类别的自我感知，这种自我感知来源于“主我”对“客我”的反身观察。

詹姆斯对客我的划分为之后的自我概念分类奠定基础(Bryne 1984)。但是，詹姆斯的“主我”与“客我”的划分只是语言层面上的，在心理学研究当中很难进行分割，自我如何同时作为认知者和被认知的对象在他那里并未得到清楚的解释(Burns 1982)。

米德是符号互动理论的奠基人，在其著作《心智、自我和社会》



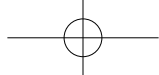
(1934) (*Mind Self and Society*) 一书中, 他回答了人是如何同时作为认知者和被认知的对象的。那是因为人具有心智, 即进行思维的能力, 特别是能够象征性地使用符号进行标识、权衡、评价、预测、设想蓝图以及组织行动; 有了符号的介入, 才能够将自己看作行动的客体, 对自己的行为和表现进行评价和认识。

因此, 符号或象征 (Symbol) 在米德的“自我”研究中发挥着重要的工具作用。在米德看来, 运用符号, 人类可以将自己看作客体, 能够想象着针对客体有哪些可选择的行动方案, 从而选择一种合适的行动方案。米德将这种使用语言或者符号的过程称为“想像性预演” (imaginative rehearsal)。使用符号, 个体能够标识、理解周围其他人的姿态, 并且对姿态指涉的客观事物达成理解的共识。米德把这种具有普世意义的姿态称做“常规姿态”。常规姿态能增强个体间互动的有效性, 同时能够促使人们的愿望、需求连同有意识的行动过程在更精确的层面上交流, 从而提高个体彼此适应的能力。

在个体象征性地使用符号标识过程中, 随着个体的成熟, 在每一次与具体他人交往的场合中缘起的暂时“自我想象”, 最终明确为或多或少稳定的、可归为某一类别信息的“自我概念”, 并且借助自我概念, 个体行动获得前后一致性。因为自我概念在行动中贯穿了相对稳定的态度、意向和意义 (Turner 2006: 328)。

受到詹姆斯的影响, 米德认为自我的产生与社会中的他人紧密相关。将自己看作客体, 个体需要从外部的标准来看自己, 而外部的标准就是“采取他人角色”或者他人的位置。只有将自己放置于他人的位置, 才能看到客位的自己。“采取他人角色”中的“他人”主要有三类: 单独个体 (源自玩耍阶段)、独立组织单位 (源自游戏阶段) 和抽象社群 (源自广义他人)。随着“他人”所涵盖的范围不断地扩大, 个体的角色领会能力也在不断提高, 正是这个过程表征着自我的各个独特的发展阶段 (Turner 2006: 329)。

皮尔斯对自我的思考分散在他的文集里, 当代美国学者 Colapietro (1989) 对他的自我理论进行了系统的梳理。皮尔斯认为自我的观念与心智的观念是紧密相连的, 心智常常被认为是自我的最重要的部分 (Val 2014)。皮尔斯提出自我具备两个特征, 其一是对话自我 (dialogical self), 即自我的对话性。他认为自我的本质是面向未来的, 自我的对话性体现在“主我”

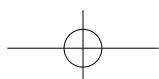


与“你”之间(Wiley 1989, 1994, 2006b)。其中,“主我”是行动的来源,是创造源泉,体现了个体的自由和无限。“你”有两层含义,除了即将成为当下的未来的我,还表示广义他者(*generalized others*),代表着规则与道德标准。“主我”试图劝说“你”(又作*critical self*),以此不断地纠正过去的习惯。皮尔斯认为个体能够在自我内在对话中朝向未来的新的自我,调节自身与外部环境的关系,形成新的行为习惯。

自我的另一个特征在于自我的社会性。不同于詹姆斯认为个体心智之间的阻隔,个体具有私有性、孤立的特征;皮尔斯提出心智之间的互相穿透性(*inter-penetrability*)。个体是社会有机体的部分,个体能够被他人所认识。他认为公共话语是存在的,个体的内在对话是基于公共话语,是对公共话语的私有化使用(Colapietro 1989; Archer 2003)。皮尔斯认为人的思想也不是私有的东西,本质上是公众的。思想不是居住在人的头脑里,而是居住在我们用来交流的公众符号的结构里。思想是外在的,当个体的心智成为它的符号载体之后,这种外在的思想才得以内在化(Val 2014)。个体在进行思考时是有待批判和控制的,然而进行批判的依据则是逻辑,即外部世界的符号规则和法则。基于逻辑处理思考,思考不是主观的而是主体间性的,并且受到推理者不断地推理。

我们的生活包含着外部世界和内在世界,内在世界对我们的影响和限制远远没有外部世界强大。我们带着我们在外部世界获得的东西进入内在世界,包括母语、外语、视觉形式和数字系统等。我们所携带的东西越多,我们的内在世界就越宽广。不可否认,我们的内在世界确实是一个不可思议的世界,我们从他人处获得符号的理想和财富,自己的创造决定了内在的维度(Colapietro 1989: 115-116)。

皮尔斯的自我理论透露着他对人的能动性的描绘和关注。他认为自我是符号的发展过程,符号过程具备无限性以及解读的无限性,因此符号系统才得以进行自我纠正、自我批评(Colapietro 1989: 35),但是个体对自己的认识总是有限的,并且经常都是错误的。由此可见,个体的自我概念也可能是或者说经常是错误的、不清晰的、不全面的。然而正是因为这些错误,才能体现出主体的能动性特征。可错性不是什么可以被克服的暂时的障碍,而是构成了我们本质的东西。完美的知识将消解自我,摧毁我们的个体性。你和我所无知的东西不同,我们所犯的错误也不同。无论是与他







人还是与自己的对话，都是为了合理的理想创造提供机遇。理性的理想追求能够为个体克服对陌生环境和事物的恐惧和憎恨。

罗杰斯(Rogers 1951)的自我理论认为,自我概念是个人知觉的组织系统和看待自己的方式,他将詹姆斯和米德的“主我”和“客我”的概念整合到了一起,使自我概念的内涵同时具有认知对象(self as known)与认知主体(self as knower)两个方面。他提出虽然在语言上对自我作出主体与客体的区分,但其实质上是经验同一体的不同方面。此外,罗杰斯根据自己的临床实践,提出与现实自我相对应的理想自我(ideal self)概念,并将自我概念的研究引入应用领域。罗杰斯指出现实自我与理想自我之间有距离,这促使人们努力追求理想,实现自我。而如何追求个人理想就构成了不同人的生活风格,并认为现实自我与理想自我的差距是导致神经症的一个原由。

根据詹姆斯、米德以及罗杰斯的经典理论,英国心理学家伯恩斯(Burns 1982)将自我概念看作自我态度系统,包括了现在自我、理想自我与他观自我三个视角。伯恩斯(Burns 1982)指出自我概念对行为倾向具有三大影响作用。首先,个体有保持自我内在相对稳定、一致的需要,于是在行为上会倾向于自我概念保持一致。自我概念实际上起着引导个人行为的作用。第二,自我概念起着经验解释的作用。一定的经验对于个人具有怎样的意义理解是由个人的自我概念决定的。每一种经验对于个人而言,其意义具有个体差异。一个自认为能力一般的学生对于好的学习结果会认为是取得了极大的成功,心理体会到的是自我满足和愉悦,而一个自认为能力优秀、应当获得优异结果的学生在面对不好的学习结果时会理解为遭受到了很大失败,体会到的是沮丧或者羞愧。因为自我概念对行为选择以及对行为理解的意义重大,伯恩斯提出需要重视积极自我概念的培养。第三,自我概念决定着人们的期望。在具体情境中,个体对情境中他人行为的理解、对自己在情境中如何行动以及对事情发生的期待,都取决于个体的自我概念。伯恩斯认为个体对于自己的期待是在自我概念基础上发展起来的,并且与自我概念相一致,其后继行为也决定于自我概念的性质。此外,因为自我概念引发与其性质一致的自我期望,并使得人们倾向于运用可以实现这种期望的行为方式,自我概念具有预言自我实现的作用。

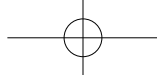
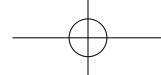


表 1 早期自我概念理论探索

	研究侧重点	分析成分	自我概念形成机制	符号的使用	对行为的影响
James (1980/2007)	区分主我和客我； 客我的划分“物质我” “社会我”“精神我”	主我、客我	自我的反身意识(内省 与反思)	—	—
Mead (1943)	符号的作用自我的产生； 他人的作用	主我、客我	与他人交往； 从暂时“自我想象”到 稳定的、可归为某一类 别信息的“自我概念”。	认识自己、自我的客体化认 识； 理解他人姿态； 彼此适应。	促使个体行动获得前后一致 性； 运用符号，设计行动方案、 进行“想象性预演”
Peirce (Colapietro 1989)	对话自我； 自我的社会性； 人的能动性	主我、你	符号过程；不断解读、 对自我的认识总是有限 的、错误的	思想在公共符号的结构里； 外部世界的符号规则和法则思 考的依据； 经过思考，将公共话语内在化	通过对话，无论是与他人还 是对自己，调试自己，形成 新的行为习惯
Rodgers (1951)	主我与客我的整合； 现实自我与理想自我的 距离	主我、 客我	—	—	自我概念与理想自我之间的 差距促使行动
Burns (1982)	自我态度系统的三个视 角； 自我概念对行为倾向的 影响作用	现在自我、 理想自我、 他观自我	—	—	1.自我概念引导个人行为； 2.对于行为经验的意义理解产 生重要影响； 3.决定着对情境中他人行为的 理解，对自己在情境中如何 行动以及对事情发生的期待



综上所述(详见表1),大多数早期理论学家们认为自我概念包含着“主我”(认知主体)和“客我”(认知对象)两个分析成分,然而像皮尔斯等学者也提出“你”或者相似的概念“理想自我”的分析成分。自我概念的形成机制包括三个环节:自我的反身意识、他人交往、符号的中介作用。符号的使用在于认识自己、理解他人行为方式和姿态;人的心智和思考需要符号;符号法则构成人类思考的依据等。自我概念对行为有着较大的影响意义。自我概念促使个体行为前后一致,引导着个体的行为选择;它对于经验的意义解读产生印象;决定着对他人行为的解读,对自己如何行动和对事情的发生产生期待;以及自我概念与理想自我的差距促使行动。

### 2.2.2 布鲁默的符号互动理论

在米德之后,以布鲁默(Herbert Blumer)等为代表的芝加哥大学学派继承了米德的自我研究,并且在坚持解读米德思想的同时,提出了符号互动理论。在《符号互动论:视角与方法》(1969/1986)一书中,布鲁默阐释了符号互动理论的基本立场和基本图景,并对研究方法论提出了自己的观点,即提倡采用观察、记录的方式进行实证研究,这也是本研究采取的研究方式。

布鲁默明确了社会交往中符号的理解和使用。具体来说,符号包括词汇和语言符号、面部表情、语音语调、辅助体态、服饰等其他象征性形态。在互动时,行动者就是运用符号作出一定的姿态和指示。一方面,象征性符号在社会交往过程中帮助人们建立对不同客体的“意义”的共同理解;另一方面,布鲁默认为在符号传递和理解过程中,个体对客观事物的认识存有差异性,并且促使社会中不同的群体的产生,以及人与人之间不同的关系。与布鲁默同为芝加哥大学学派的学者斯特劳斯(Anselm L. Strauss)就语言作为符号的功能进行了梳理,认为人类使用语言来为客体命名(naming),对其进行分类,就是在表明人对客体的认知程度以及对客体的价值的判断,因此,分类、知识、价值判断是不可分割的,并且只有当个体的经历越丰富,个体对客体的认知才会越多,对客体的能力和品质的判断才会越全面(Strauss 1959: 23)。

在解读米德思想的基础之上,布鲁默进一步将社会互动分为两

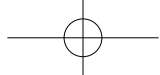


类，一类是非符号互动，个体直接对他人的姿态或行为作出反应。另外一类是符号互动，个体理解他人/彼此的姿态，并以此作为行动的基础。布鲁默认为符号互动涵盖了所有的一般性的社会人际关系，比如合作、冲突、支配、利用、共识、无视等。他不赞同有些学者将社会互动过于狭隘地看成是某一特定的关系，比如互补关系 (complementarity of expectations)、冲突关系 (conflict)、身份认同关系 (identity through common sentiments)、共识关系 (consensus) 等 (Blumer 1986: 67-68)。布鲁默评价说将某一特定社会关系视为一般的、基本的关系是危险的，他认为米德的符号互动分析隐含的意思是人类在理解和定义彼此行为之时，能够在不同的人际关系中相处。在具体情况下，个体在指示他人和阐释他人指示的具体社会互动形式并不固定，有合作、冲突、忍耐、无视、严格遵守互动原则或自由的表达等行为方式 (Blumer 1986: 54)。

在布鲁默的思想里，因为有自我，人类才成为一种行动着的有机体，存在着能动性，可以通过理解客体而作出行动 (action)，而不是仅仅回应外部的要求和刺激。这与社会学、心理学中将行为看作因为内外因素而形成的结果有所不同。

除此以外，布鲁默认为人类的社会行为规范并非固定不变。在社会文化的行为规范指导下，有两个同时进行的互动过程：其一是人们之间定义彼此的指示；其二是在个体内部，通过自我互动 (self interaction)，重新确定自己的视角。在这两个过程中发生的事情会在很大程度上决定社会规范的地位和命运，有些社会规范虽然有效但是影响力不大，有些行为规范可能会被更改 (Blumer 1986: 59)。

总而言之，布鲁默的“自我”研究聚焦于社会关系层面的符号互动，突出了“自我”的社会性以及主体能动性。他阐释了象征性符号是如何在社会交往中帮助人们建立起对客体的“意义”的共同理解并且做出行动，以及在符号传递和理解过程中，个体对客观事物的认识存有差异性，并且促使社会中不同的群体的产生，以及人与人之间不同的关系。符号互动中涵盖了多种社会人际关系，包括合作、冲突、支配、利用、共识、忍耐、无视等，以及个体在人际互动和自我互动中遵守并改变着社会行为规范的地位和命运。布鲁默对自我互动的阐释并不多，他曾提出了自我互动是将自身符号化、客体化的过程。具体而言，个体会对自己作出



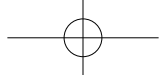
指示，然后回应指示以作出进一步的指示。而个体如何对自己指示，怎么回应指示，又是如何作出进一步的指示，还是比较模糊的。

### 2.2.3 威利的符号自我研究

美国新实用主义代表人物诺伯特威利 (Norbert Wiley) (1989, 1992, 1994, 2006a, 2006b) 突出对自我的内部层面研究。他的研究集合了符号学家皮尔斯和米德的理论，突出人类自我的“自反性” (reflexivity)，也即自我认知层面。威利认为皮尔斯与米德的自我研究都看到了自我的社会性特征，皮尔斯的“你”是自我与广义他者的连接，代表着社会群体的认知标准、道德准则，而这也是米德的“客我”所包含的功能和内容之一 (Wiley 2006b)。在效果上，皮尔斯的“你”就是米德的“客我”，只不过将时间从过去转换成了未来。另外，他集合了詹姆斯、库利的“自我感觉” (self-feeling) 与涂尔干的“联结” (solidarity) 的概念，突出了自我内部的“一致性” (solidarity) 追求，也即自我情感感知层面。

在自我的内在层面，威利提出将皮尔斯的“主我” (I) 与“你” (You) 间的阐释性 (interpretation) 对话与米德的“主我” (I) 与“客我” (Me) 间的反思性 (reflexivity) 对话合并形成三边对话，即“主我 (I)、你 (You) 与客我 (Me)” 的符号三元模式。威利认为可以将自我按照时间分割成过去、现在、将来，分别对应着“客我”“主我”与“你”，寓意着自我在时间轴上充满着无限变化的可能性，以及个体在认知自我时所具备的360度全方位的视角。自我的内部对话是一个连续体，“主我”总是向前展望，向后反思。在自我内在对话层面，威利还添加了“拜访者”的位置，突出自我的情境性特征，个体在思考时头脑中会考虑情境内的“临时拜访者”，即当下情景中的交往对象，以及“长久拜访者”如家人、老师等的期望和意见。

因为自我是一个社会构成，并不能单靠冥思而建立，自我必须在与他人、与社会的符号交流中建立。威利 (1994) 认为从本体层面来看，反思的三元模式，“主我”“你”“客我” (或自我、他者、自我) 这样的循环圈，将反思的自我 (不论是真实的还是内化的) 放入他者的位置，这种他性 (otherhood) 就建立在与其他人的一致性基础之上，这种思路比较有效地避免了自反性存在的矛盾冲突性，也消除了自我的“盲点”。



Collins (2011) 在论述威利 (Wiley 1994) 对符号互动理论的贡献时, 认为威利提出的理论框架为解读个体的内在思维过程提供了解决方案, 并且进一步论述威利将“你”由内心听话者(对话视角)、未来的自我(时间视角)扩展并包含广义他者(内化他者, 内化的社会观点), 申明个体内心的广义他者有着不同的广度, 带有已知社会网络视角的许多特点。处于不同网络中的人会将不同的内心听话者以及不同的假设投射进他们的角色扮演和内心对话当中, 因此不同社会阶层、性别、社会地位的人之间展开沟通行为时, 会产生明显的差异。国内学者赵毅衡(2010)在解读威利的理论时提出作为一个抽象的存在, 自我内部的各部分(主我、客我、你)之间是相互的, 是应答式的, 以交流对方的存在作为自己存在的前提。

威利(1994)提出自反性有两重秩序(order), 即第一秩序与第二秩序。第一秩序的内在对话是关于客体的思考, 而第二秩序的内在对话是指对过去思考的再思考(Wiley 1994: 83-87), 这里突出了人类不断进行自我修正和再认识的能力。从认知思维的角度, 前者是后台即时处理的与自我相关的信息, 后者是在时间宽裕的情况之下的思考; 个体如果有第二秩序的反思, 他们对自身的思考会相对客观和全面, 不会有太多感情用事的情况出现, 这对于提升自我能力感有帮助。

从自反性来看行为选择。通过自反性, 个体能够收获对自身的新的感知, 并且基于这个新的感知, 个体还能够作为行为的主体返回自身, 采取行动来维系或者改变自己, 也即是布鲁默等提出的“主我”的创造性特征。“主我”摆脱了“客我”而单独行动。在行为选择中, “主我”与“客我”拉开距离, 并监视着“客我”, 过去的记忆、习惯和之前对情景的定义。“主我”会反观以前对类似环境作出的反应, 从这些过去的材料中建构一个完整的新定义。

个体对自我内在对话“一致性”的追求是自我内部层面第二个特征。对“一致性”的追求是推动个体不断进行反思的原动力。它最初来自于涂尔干的社会组织层面研究, 后被 Goffman (1959) 等放置到人际交往层面, 而威利(1994)则进一步将它放到了微观的自我内部对话当中, 并认为内在符号一致性就是个体的“内心集体意识”。所谓内在一致性, 就是在“主我”“你”“客我”之间假设了某种程度的彼此认同, 这种假设的认

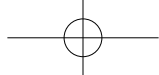
同能够给个人带来兴奋和愉悦，进而使人获得动力和符号力量 (semiotic power)。自我的一致性来源于人际互动一致性，内在自我的彼此认同来源于个体和一位亲密的他者或他者群体之间取得彼此认同，最终的目的是为了达到内心一致、平静与和谐。

内在自我的彼此认同通常与个人的情感诉求有关联。威利 (1994) 借用了詹姆斯以及库利等提出自我感觉 (self-feeling) 这个概念，认同以情感为动力和力量的说法。威利认为詹姆斯等人提出的情感诉求或者欲望、需要就是一种“一致性”追求，一种个体与他者获得互相认可的情感诉求，对真、善、美的诉求，这种诉求能够产生符号力量 (Semiotic power) (Wiley 1994: 114)。当然，如果“主我”与“你”之间的阐释性以及“主我”与“客我”的自反性对话中出现不和谐的冲突时，内在的一致性就被打破、消失了。许多内心对话会对“一致性”产生很明显的影 响。在某个具体领域经受失败、心情沮丧的人似乎会陷入一连串的负面思绪中不能自拔，进而系统性地降低了内在一致性。然而，在正常情况下，个体的内心对话在没有情绪紊乱的干扰情况下，通常倾向于修复、维系并建筑内心一致性。自我会花费很多精力来安慰、重新确定、庆贺、并给自己打气，强烈地追求一致性，如“你可以做得到”“你做得很好”以及“这个比看上去困难多了” (Wiley 2006: 336)。这种对话纯粹是仪俗、一致性以及主体内心的集体意识。甚至是，仪式化了的自我对话为个人提供符号力量 (semiotic power)、约束力以及动力 (Willy 1994: 124)。

表 2 布鲁默和威利的自我研究

	研究侧重点	分析成分	形成机制	符号的使用	对行为的影响
Blumer (1986)	社会关系层面的符号理解、使用、互动	主我、客我	自我的反身意识 (内省与反思)	提供行为规范，促使对事物认识存有差异，形成不同群体；他人视角	个体理解他人 / 彼此的姿态，在此基础上形成的意义理解是行动的基础

(待续)



(续上表)

	研究侧重点	分析成分	形成机制	符号的使用	对行为的影响
Wiley (1989; 1994)	自我内部层面	主我、客我、你	内部对话： 自反性对话 与阐释性对话； 内在一致性的追求	自我的内在符号元素之间的对话； 主我：行为的自我；创造性 客我：记录者、过去的经验习惯；作为形象 的自我 你：理想的自我；内化他人	基于反思，主我能够作为行为的主体返回自身，采取行动来维系或者改变自己

站在早期早期理论学家们，特别是米德、詹姆斯、皮尔斯、涂尔干等人的肩膀之上，布鲁默系统地提出社会关系层面的符号理解、使用、互动；威利做出了对自我内在层面的探索，他们的研究为理解自我概念的形成和发展铺设了越来越清晰的研究和分析路径。

经过以上文献梳理，本研究将自我概念的形成和发展放置于在社会符号互动影响之下的自我内部对话框架当中。自我概念的形成分析包括两个相互紧密连接的层面，社会交往层面和内在对话层面。在社会交往层面，个体通过象征性符号建立起对客体“意义”的共同理解，形成行为规范。当然，在符号传递和理解过程中，个体对客观事物的认识存有差异性，并且促使社会中不同的群体产生，处于不同网络中的人会将不同的内心听话者以及不同的假设投射进他们的角色扮演，拥有不同的行动准则。与此同时，内在对话层面的分析单位包括：“主我”“你”“客我”。经过“主我”展望“你”，反思“客我”的内在对话而形成的内容结果。它是在社会符号互动的影响之下，不断追求“主我”“客我”“你”内在一致性的过程中变化和发展的。

从符号互动的视角看待自我概念的形成和发展有助于在理解和挖掘个体与周围社会他人的象征性符号互动过程中，内在互动关系的多种可能性，也即，发现、挖掘和理解个体自我概念的发展过程中存在的不同阶段或状态。





## 2.3 自我概念的实证研究

经过对以往文献的梳理,自我概念的实证研究包括对内部结构的探究、形成和发展研究以及与其他构念之间相关性研究。研究从整体自我概念研究逐渐转向不同学科、不同群体、具体领域内的自我概念研究,经历了从静态研究转向动态情境性、发展性研究的发展和转变(贾谊峰、李素娟、李红2008)。

从20世纪60年代开始,学者们对自我概念的内部结构和特征、自我概念的形成和发展研究、自我概念与学业成就相关研究、自我概念的研究方法等四个领域分别做出了细致的实证研究。

其中“自我概念的内部结构和特征”部分指出学者们对自我概念内部结构的认识从层级性特点转变为复杂的动态网络关系,其中一些成分靠近网络核心位置,趋于稳定,而另一些则处于边缘位置,更加具有不稳定性和情境性。学者们都认为自我概念具有多维度特征,随着年龄的增长,多维度特征更为明显。“自我概念的发展研究”提出自我概念形成和发展的个体层面和社会层面影响因素以及大学生自我概念的发展特征,尤其是大一学生的消极自我概念和内在心理冲突。“自我概念与学业成就的相关研究”表明学业自我概念和学业成就紧密相关。而“自我概念的研究方法”则表明在大量量化研究为主的实证研究之外,质性研究包括个案研究对于收集跟踪调查数据具有优势。

### 2.3.1 自我概念的内部结构和特征

基于自我概念的研究对人格、儿童发展、心理临床咨询及教育等领域发挥了突出作用,自从Wylie(1994, 1979)批评了单一维度的自我概念之后,大量的实证研究被用来证实自我概念的多维度、多层次特征(Shavelson et al. 1976; Marsh & Shavelson 1985; Marsh et al. 1988; Marsh 1990; Harter 1982, 1986, 1999a, 1998, 2006)。谢弗尔森(Richard J. Shavelson)、马什(Herbert W. Marsh)、布赖恩(Barbara M. Byrne)以及哈特(Susan Harter)等心理学家经过大量的、反复的实证研究,提出自我概念呈现出多维度、多层次的特征,其中位于底层的成分由较高层的成分包含和限制。

Shavelson et al. (1976)总结以往实证研究,首次凝练出自我概念理论



模型,这一模型为心理学领域界定和理解自我概念起着至关重要的作用。此模型认为自我概念具有多层次、多维度结构的特征,包含了具体领域和学科的自我概念,其中位于模型顶端的是一般自我概念,它包括学业(学科)自我概念和非学业(学科)自我概念,这两者还可以细分为具体的学科和其他领域自我概念。人们会将有关自己的信息予以分类,呈现多维度特征,并且建立类别之间的关系。其中有的自我信息与人格特征有关,如外貌、社交、父母关系等;有的与学业有关,如数学、语言等。具体的类别反应了个体或群体的分类原则和体系。个体能够从最底层的、具体情境里的行为感知归纳出具体领域和学科的感知,进而推进到整体的自我感知。整体自我概念是稳定的,而处于层级最底端的自我概念则具备情境性和不稳定性。他们认为随着年龄的增长,多维度特征更为明显。

此后, Marsh & Shavelson (1985) 运用量表 Self Description Questionnaire (SDQ) 考察2到5年级学生的自我概念,因子分析结果修改了 Shavelson et al. (1976) 自我概念理论模型的内部特征,新的模型更加突出了自我概念的多维度特征,与原模型最大的不同是将学业(学科)自我概念分为数学学业(学科)自我概念和语言学业(学科)自我概念。他们认为只有清楚地确认并区分了自我概念内部的不同维度,才能将自我概念与其他自我概念(self constructs)予以区分。Marsh (1986, 1990) 使用 Academic Self Description Questionnaire (ASDQ), 以5年级至10年级的学生为研究对象,研究结果肯定了数学和语言学业自我概念(math and verbal self concept)的两分法,并进一步扩展了之前的模型,将更多的成分纳入到了数学和语言学业(学科)自我概念之中,其中包括外语自我概念,并且勾勒了各种成分之间的关系,见下图1:

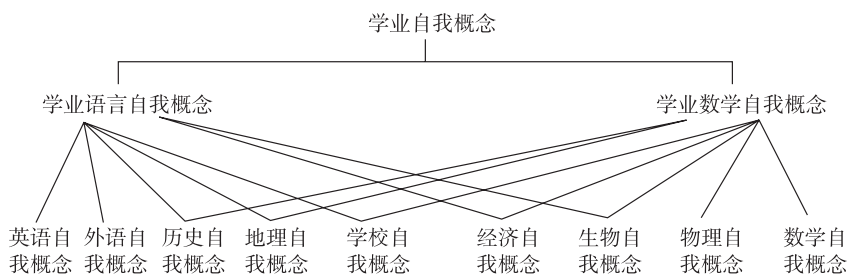


图1 Marsh (1990) 的学业自我概念内部结构



Marsh (1987) 认为很难根据位于最上层的一般自我概念推测出个体在底层的具体领域的自我概念, Marsh (1990) 也进一步验证较难从一般自我概念推出学科自我概念。随着个体年龄的增长, 自我概念的层级性越来越模糊, 因此建议在测量具体学科自我概念时应该使用专属于这些学科的量表进行测量。此后, 不少研究者也开始质疑自我概念的层级性特征。哈特 (Harter 1998) 曾指出层级模型可能反映的是研究者们的量化统计结果, 并且可能没有反映出实际的情况。人的大脑中自我概念的组织情况可能并非如此。由此, 对自我概念的研究可以换一种研究范式, 以另外一种数据收集和分析的途径对其本质进行探索。Mercer (2011a, 2014) 以观察、访谈的数据收集方式, 分析得出自我概念结构成分之间呈现出复杂的动态网络关系, 其中一些成分靠近网络核心位置, 而另一些则处于边缘位置。而且根据环境和具体学科的不同, 自我概念的结构都会发生变化。

### 2.3.2 自我概念的形成和发展研究

自我概念发展研究多以儿童和青少年为研究对象 (Cole et al. 1997; Harter 1986), 特别是青春期、小学以及中学等转折期或者性别差异对个体自我概念发展的影响。青春期被认为是个体经历的暴风雨期、叛逆期, 因此学者们选择关注在这一阶段内个体自我概念发展的持续性和稳定性问题 (Dusek & Flaherty 1981; Markus & Kunda 1986; 金盛华 1996)。相较而言, 大学生群体的整体自我概念研究不多见, 其实从高中进入大学的过渡期, 个体的自我概念可能经历比较大的冲击, 特别是当个体曾经引以为傲的科目, 拥有积极自我概念的学科可能会受到打击 (Harter 1999)。Craven & Marsh (2005) 认为个体身处不同的群体会影响自我概念的形成, 因为人们会选择参与符合所在群体价值观和信念的特定活动和行为, 从而影响自我概念的形成。在不同的学校环境里, 同伴、教育环境以及学业要求各有不同, 学习者需要依据新的参照体系重新判断他们的自我概念, 从而引发自我概念的改变 (Jackson 2003)。

因此, 经过梳理, 整体自我概念的形成和发展研究聚焦于两个部分, “自我概念形成和发展因素”和“大学生自我概念的发展特征研究”。“自我概念形成和发展因素”部分提出对于自我概念的形成和发展的研究需要



考虑研究对象的年龄、过去的经历、自我维持倾向、他人反馈和社会比较、情境内个人和情景因素以及社会文化环境等因素的影响。“大学生自我概念的发展特征研究”主要论述大学生在面对新的同伴、教育环境以及学业要求，他们需要依据新的参照体系重新判断他们的自我概念，从而引发自我概念的改变。大学生处于他们人生中的青年中后期，属于青年自我发现期(李德显 1996, 1997)。从高中简单的生活到大学里生活环境和地位的变化，交往接触面的扩展，大学生们在观察了解社会的同时，也有机会进一步意识到自己的存在，开始更多地思考他们自身的价值。

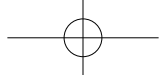
### 2.3.2.1 自我概念形成与发展的影响因素

根据相关实证研究发现，影响自我概念形成与发展的因素主要包括年龄、过去的经历、自我维持倾向、他人反馈和社会比较、情境内个人和情景因素以及社会文化环境等方面。

#### (1) 年龄

自我概念的一个关键变化在于随着年龄的增长，自我概念越来越复杂和多元化(Harter 2006)。个体在儿童阶段从感觉到自己是一个连续的“事件”开始，逐渐在与他人的相互作用中提高认知能力。其中社会学家库利(C. H. Cooley 1902)认为儿童的自我概念通过照镜子的方式形成“镜像自我”(looking-glass self)，别人对于儿童的态度(表情、评价与对待)就像一面镜子，儿童通过他们来了解和界定自己。米德则进一步提出“广义他者”(generalized other)，认为儿童进行自我评价的依据逐渐从身边的玩伴，逐渐转变成了抽象的一般化他人。自我概念也是儿童在设想一般化他人如何看待自己的基础上形成的。

Harter (2006)认为自我的发展是个体认知不断增长的过程，他们逐渐从具体行为发展到具有抽象概括的能力。她认为人类的自我从幼儿前期到成年后期共有六个发展阶段。其中，在青少年后期到成年前期，个体的自我反映出早期形成的个人信念、道德标准和价值判断。这一阶段，在认识上他们能够建构较为抽象的自我，对自我的认知随着经历和反馈的增加变得越来越准确。在这一时期，一些看似矛盾的个人属性被自己整合、消融。例如作为一个认真的学生，他不会认为不做作业的自己



不可饶恕。内向的性格也不会与外向的行为冲突，因为个体知道自己需要适应其他人，如同意识到在约会和踢足球赛的自己是不一样的(Harter 2006)。青少年，特别是处于青少年中后期，经历着自己积极选择一些可能的自我向导(self guides)，不再仅仅受到重要他人期望的冲击，自我向导越来越内化，并与他们的社会背景渐渐疏离。在青少年后期，他们会想象未来或者可能自我，并有着更强烈的方向感(Markus & Nurius 1986)。

Harter (1999, 2006) 提出随着年龄的增长以及个体在某一领域经验的积累，个体的自我概念呈现更为复杂和多维度的特征。Marsh & Ayotte (2003) 认为随着年龄的增长，相互联系密切的自我概念逐渐整合成一体，而那些互不相邻的自我概念间的区分度越来越明显。

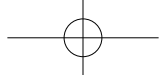
由此可见，不同的年龄阶段由于认知水平的不同、抽象能力和思考问题的能力不同，自我概念的复杂度和参照体系并不相同。处于青少年后期的大学生群体，自我概念呈现更为复杂和多维度的特征。他们具备区分不同领域里不同自我的能力，能将自我抽象化、概括化。随着经历的丰富，他们逐渐能够调和矛盾的自我，能够感知到理想自我和想象自我。

### (2) 过去的经历

Bandura (1997) 表示成功的经历会对个体的自我效能感产生重要影响。学界认为，学业自我概念与学业成就之间存在着关系，但是其中部分学者(Marsh & Yeung 1997) 认为学业成就对学业自我概念的形成产生影响，也有部分学者认为两者关系并不紧密，De Fraine et al. (2007) 继续探讨发现，随着年龄的增长，两者的关系会变弱。然而相比较成绩，Mercer (2011: 85) 认为个体如何理解过去的成就或者失败对自我概念的形成很重要。个体基于自身价值观、观察、信念之上对过去经历的理解，而不是客观标准(如考试成绩)对他的自我概念有影响。虽然个体对过去的理解在一定程度上需要依据一定的标准，它并不是独立于外界反馈、社会比较、情景规范以及自身价值观和期望值的(Shaalvik 1997: 71)。

### (3) 自我维持倾向

个体有自我保护、维持自我一致性的需求。Tesser (1985) 提出，当个体不确信自己的能力，然后又遇到一个在某一特定领域非常有能力的人，就可能进一步增加我们对自己能力的不确信，这样的向上比较对我们的自尊有不利的影响。那么，为了保持积极的自我概念，维持自我的



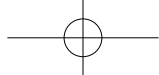
评价,人们则会选择四种策略:夸大成功目标的能力,如“他们比我成功是因为他们是天才,但我仍是很聪明的”;改变比较目标,“我比英语班上的其他许多人厉害多了”;使自己远离成功目标,“我们是拥有不同兴趣的非常不同的人,上课的时候我不再与她坐在一起了”;贬低比较的重要程度,“她能得到比我好的语音,但我有更好的沟通能力——受人欢迎更重要”。

个体还会有其他的策略和行为来保护或者提升某个领域里的自我概念,比如调整自己的归因,或者是采用一些自我妨碍的策略,比如放弃努力、拖延、将目标降低或者逃避有挑战性的任务(Collins 1996, 2000; Feick & Rhodewalt 1997; Harris & Snyder 1986; Wills 1981)。自我维持还体现在认知和情感两个方面,个体如果在情感上不喜欢自己,则会寻找一些反馈来加深自己的这一情感感知,如果有较低自我能力感,那么也会偏向于寻找认同自己能力感不强的评价。由此可见,个体有维持自我概念相对稳定性的倾向和特征。

#### (4) 他人反馈与社会比较

他人反馈和评价是个体自己所感受和认定的,而不一定是他人所要表达的反馈意见,以往研究中最常见的他人包括家长、老师和同龄人(Felson 1985; Cole et al. 1997; Bouchey & Harter 2005)。个体在不同的环境里与不同的他人建立互动关系,而有一些环境和人际关系显得格外的重要,所以在研究时需要考察不同环境以及人际关系对于个体重要性的程度。反馈可以来自不同的群体与参照群体,集体的特点、集体共同活动的内容以及集体内部的相互关系会产生不同的反馈结果(Bouchey & Harter 2005)。

同时,在个体的不同成长阶段内,不同的他人会占据重要他人的位置,而且到了青少年时期,同伴反馈越来越重要。父母的重要性不会减退(Harter 2006)。每个人对他人意见的敏感度和容易接受的程度是不同的。有的人若无其事,有的人随着别人的愿望而完全改变自己的“自我性”。但是,个体对他人反馈和评估意见会经历个体的消化和内化过程。人们总是首先把自己的某种评价归因于别人,然后才把它接受成评价标准,或者加以拒绝。个体会依据自身既有的自我形象及价值标准对所得反馈进行取舍(Harter 2006)。

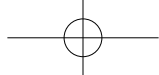


社会比较可能是无意识的、自发性的行为，也可以是基于个体的需求有意识地进行社会比较，是自我发展的积极推动者 (Markus & Cross 1990: 581)。“大鱼小池”效应表示进入到新的环境中的个体，会因为周围同伴比原先的同伴要更优秀而产生消极的自我概念；与大鱼小池效应相反，“同化”效应则表明团体平均成绩水平对学业自我概念产生正向的影响。有研究者指出学生可能会因为被选中加入高水平团体而感到自豪，其学业自我概念水平因此得到提高 (Dai 2004)。

Marsh (1986) 提出影响学业自我概念的因素包括内部参照，主要包括学生将自己某一门课程的表现与自己其他课程的表现进行比较，外部参照指的是学生将自我感知到的在某一科目的表现与他所感知到的其他同学的表现进行比较，或者与其他外在成绩标准进行比较。Skaalvik & Skaalvik (2002) 对内外参照模型进行补充，从另一角度提出了外部比较的四种参照对象，即学校平均能力水平、班级平均能力水平、班级中特定学生的能力水平、班级外特定学生的能力水平。同时他还提出了四种不同的内部比较过程：特定时间内不同学科之间相比较、不同时间内同一学科之间相比较、和所定的目标志愿相比较、相同学科不同学校之间相比较。此后对于自我概念的成因分析多半离不开内外参照模式 (Mercer 2012)。

处于社会中的个体如何对待社会比较是与个体需求相关的，如个体可能想要获得对自己准确的认知 (自我判断)；也有可能个体倾向与和自己能力差的同伴比较，从而获得对自己良好的感知 (自我提升)；或者采取策略以获得自我感知的一致性 (自我保护)。Markus (2006: 182) 认为自我提升或者自我保护的动机与自尊相关。研究者认为自我提升需求对于个体取得成功很重要。而这种需求在东西方文化中可能会有差异。有研究 (Heine & Hamamura 2004) 认为西方人比亚洲人更为明显地强调和寻求自我提升，而原因可能是对于自我提升的定义不同。而有些研究 (Sedikides et al. 2005) 则不赞同这一说法，认为所有文化的个体都有自我提升的需求，只不过各自的归因不同，西方强调个体归因而东方强调集体归因。

另一方面，社会比较对于自我概念的影响可能具有一定的情景性和复杂性。Burlinson et al. (2005) 就曾指出个体可能希望通过向上的比较来



获得消极的自我概念，以此来获得自我感知的一致性。但是当他发现对方与自己有相似之处，在某种环境因素的刺激下，他相信并渴望自己也可以达到同样的能力水平。于是，社会比较又成为他向上的动力和目标。社会比较的效果与思维模式 (mindset) 有关 (Dweck 2006)。如果一个人持有成长型思维模式 (growth mindset)，认为能力和智力都是可塑造的，那么向上的社会比较会激励个体将比较对象当作学习的榜样和目标。而如果持有固定型思维模式 (fixed mindset)，认为能力和智力都是天生的、固定的，那么向上的社会比较则有可能带来消极的自我概念 (White & Lehman 2005)。在社会比较方面也存在着个体差异，有些个体倾向于社会比较，而有些不是 (Buunk & Gibbons 2007)。不同具体领域内的社会比较情况也有区别，比如像外貌方面就比数学更容易引起社会比较 (李振兴, 郭成, 邓欢 2016)。

#### (5) 情境内个人因素和情境因素

自我概念作为整合的概念系统，在具体情境中会表现为“当前的自我表征”，也称为“工作自我概念” (Markus & Wurf 1987)。Brown (2004) 认为个人因素和情境因素都影响当下情境内工作自我概念的激活。影响“当前自我表征”最重要个人因素是个体看待自己的方式，即自尊。高自尊的个体更倾向于使用积极的词汇来形容自己。个体的心境也会影响被激活的自我概念的积极性。在良好的心境下，个体会联想到自己积极的特征，然而心境沮丧时，则会激起消极的自我特征。对低自尊者尤其如此。为了完成某个目标任务，个体会意识到他所扮演的角色需要什么样的自我特征。他会有意地激活相应的自我概念。此外，物理因素，包括饥饿、失眠、荷尔蒙变化、大脑化学物质失衡以及药物作用等，也会改变人们看待自己的方式。

情境因素包括社会角色的影响。自我概念取决于个体身处何地以及和什么人相处，即个人扮演的社会角色。当扮演现行社会角色时 (如大学生在课堂上)，个体更容易认为自己具有符合当前角色的特征；而与隐形角色 (如在旅行中的大学生) 相应的特征不易被激活。社会环境，包括社会比较、“大鱼小池”效应以及重要他人的影响，也会对个体的自我概念产生影响。此外，对自己在他人面前出现时情景的想象，即自我期望，也能影响到自我概念。近期事件也会对个体自我概念产生影响，由于近



期事件留下的经验记忆可以影响到特定的自我概念。

#### (6) 社会文化环境

自我概念研究需要对社会文化传统予以理解和尊重。在西方的心理学中,由于西方的价值体系一直强调个人对环境的掌控及自我潜能的实现,因此也反映在对自我概念的研究中。中国的价值体系并不强调个人去控制环境、表现自我,反而强调人境融合、天人合一、自我克制及顾全大局,因此中国人关注的自我概念与西方人关注的自我概念存在本质的区别,而且在关注的“自我”层面上分析、理解与感受也与西方人不同。基于不同的社会文化环境,学者们提出个人取向和社会取向的自我概念或者独立自我和依存自我(Markus & Kitayama 1991)。前者在西方文化传统中孕育而成,后者则在中华文化传统中形成(杨中芳 2009)。近年来,越来越多的学者开始关注自我概念的本土化研究,其中Meredith, Wang & Zheng (1993)修订田纳西自我评价量表(Tennessee Self-concept Scale) (Fitts & Warren 1996),并且加入了新的维度,包括团体维度、是否愿意帮助他人、社会行为、尊重父母老师权威等。

总的来讲,自我概念形成和发展的影响因素有两个层面,即个体层面包括年龄、过去经历、自我维持倾向;社会层面包括社会他人反馈、社会比较、具体情境、社会文化等等。

#### 2.3.2.2 大学生自我概念发展特征研究

Harter (1999, 2006)认为处于青少年后期以及成年期初期的大学生们有别于之前过于积极和盲目的自我认识,逐渐能够将当下的自我与可能的、理想的自我予以区分。他们开始更多地反思自身的信念、道德标准和价值观,逐渐与社会外界的评价拉开距离。在这个阶段,个体能够建构更为抽象的自我认识,能够包容看似不同的自我属性和特征。Harter (1998, 1999, 2006)指出随着个体经验的累积以及获取了更多的反馈,他们得以拥有更为准确的自我信念。处于青少年后期的个体也能够设想可能的自我,并且将可能自我当作自我导向。Jackson (2003)发现大学新生的学业自我概念受到社会比较的影响,即“大鱼小池效应”,他们不得不与周围优秀的新同学进行比较重新判断自我。同时,她发现女生比男生在这一阶段更容易获得消极的学业自我概念。在大学阶段



的转变研究当中,研究者更多地关注学习者的社会和情感调节,而较少重视学业能力感知变化(Jackson 2003)。大量研究表明教育过渡期对个体学业表现产生负面影响,进而导致适应不良、动机不足(Gallowat et al. 1998)、焦虑增加(Fisher & Hood 1987)以及自尊降低(Wigfield et al. 1991)等。

国内学者郑涌、黄希庭(1997、1998)是为数不多进行自我概念的本土化研究的学者,他们认为大学生自我概念形成的因素有了变化,大学生所处的高校学习和生活环境会使大学生的自我概念带有不同于一般青年的特点。于是,经过维度预测、WAI 反应、借鉴使用频率较高的自我概念量表(Piers-Harris 儿童自我概念量表、Coopersmith 自尊表和田纳西自我概念量表)设计观测项目,另外选择MMPI 撒谎量表用于测量受试者的自我防御或自我批评的程度,并通过因子分析得到九个因素,分别是交际、友善、信义、容貌、学业、志向、家庭、成熟、自纳等。研究发现每个维度都至少与一个其他维度之间有显著相关,并且提出自纳维度反映当代大学生自我概念特点的一个有价值的因素,即大学生倾向于悦纳自己。而且自纳维度与自我批评呈显著正相关,说明自我悦纳者的自我放任倾向使其在自我批评方面也呈现开放的心态。

我国大学生自我概念发展研究大都采用横截面数据(李德显 1996, 1997; 姚信 2003)。研究普遍认为大学生总体具有较为积极的自我概念,大学生的自我概念不同年级差异显著,但是因为测量量表不统一,研究结果也不尽相同。李德显(1996, 1997)考察某大学四个年级大学生在主体自我(我对自己的感知)、镜像自我(我眼中的别人对自己态度和评价)以及理想自我(自我想要达到的完善的自我形象)三个维度的得分情况。研究分析了大学四年间自我概念的变化趋势,由一年级到二年级呈下降趋势,二年级到三年级呈上升趋势,三年级到四年级呈下降趋势。一年级的的大学生由于个人经历相对简单,他们把外界的高评价作为评价依据。然而,经过一年的大学学习经历,个体发现了与他人存在一定的差距,他们对待差距的态度是不同的。大部分学生主要关注学习成绩,但他们发现学习成绩可能不如从前突出,而且发现了许多方面都不如别的同学,于是原来建立在学习成绩上的自信受到了双重打击,对自我的重新评价也陷入了两难境地。表现为一方面不服气的反应,另一方面又担心别的



同学看不起自己, 害怕暴露缺点, 尽可能地弥补或掩盖自己的缺点。这实际上是一种自信与自卑的复杂组合, 导致了大二学年得分下降。大三学年是大学生学习生活全面发展和深化的时期, 随着对环境的熟悉和适应、年龄的增长、专业基础课和专业课的逐步展开, 大学生们普遍存在适应感、随意感和自信感。大学生变得越来越成熟而有主见了, 主体自我、镜像自我和理想自我重新回升。姚信(2003)的实证研究也认为大一新生会产生明显的心理冲突, 到了大二逐渐产生了适应感、随意感和自信感, 自我独立的要求和自我表现的倾向开始突出。经历了两年的变化, 尤其是成败感和责任感的积累, 使他们内心矛盾的冲突更加尖锐, 因为大三成为自我概念发展的转折点。大四的学生经历了反省和重新定位, 自我概念趋于更为稳定、积极。家庭经济条件、生活环境和交往范围是影响大学生自我概念发展的重要因素。

综上所述, 处于青少年后期和成年期初期的大学生们能够区分当下的自我与可能的、理想的自我, 在面对新的同伴、教育环境以及学业要求, 他们需要依据新的参照体系重新判断他们的自我概念, 从而引发自我概念的改变, 特别是大一新生的自我概念容易处于消极的状态, 内心冲突感强烈。国内外大学生自我概念相关研究仍旧存在概念界定模糊、内部维度不统一的问题, 研究结果很难进行横向比较, 但是研究都证实了大学生自我概念的情境动态性特征和发展性特征。

### 2.3.3 自我概念与学业成就相关研究

自我概念研究中, 有关学业自我概念与学业成就的关系也吸引了很多学者的关注。Byrne(1984)认为学业表现影响学习者对自己和他们能力的态度。Byrne(1990)使用自我知觉问卷(The Perceived Competence Scale)考察高中生里先进生与后进生在学业自我概念、学业成就、整体自我概念之间的差异。研究结果证实两组学习者的学业自我概念和学业成就的确存在较大差异。同时, 相较于整体自我概念的差异而言, 两组学习者的学业自我概念的差异性更大。Hattie(1992)认为具体领域内的积极的学业自我概念对学习有积极的影响, 个体的环境适应力更强, 并且具有洞察力和控制力。积极的自我概念促使个体不怕威胁, 对取得再一次的成功更有信心。Byrne(1996)声称自我概念是个体对待自己的能力、技



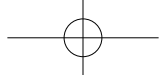
能、外貌、社交等方面的态度、感觉和知识，它是引导个体行为的终极力量，而行为反过来又会影响个体看待自己的方式。Marsh & Yeung (1997) 的历时研究证明自我概念对学业成就的影响。Skaalvik & Valas (1999) 运用的自我描述问卷以小学和中学生为对象，一年内三次的测量结果显示学业成就影响自我概念和动机，但是自我概念不会影响成就或者动机。

由此可见，虽然对两者具体的关联方式没有达成共识，学者们已经证实学业自我概念与学业成就之间关系紧密。

### 2.3.4 自我概念的研究方法和测量方法

自我概念实证研究通常采用问卷量表和语意区别测量方法。因为学者们对自己概念构念内部的成分并没有形成统一的认识，不同研究的测试维度并不相同。以往研究使用较为频繁的量表包括自我描述问卷 (Self-Description Questionnaire, 简称SDQ) (Marsh & Shavelson 1984)、田纳西自我概念问卷 (Tennessee Self-concept Scale) (Fitts & Warren 1996) 以及自我知觉问卷 (The Perceived Competence Scale) (Harter 1998/2012)。由玛什和谢弗尔森 (Marsh & Shavelson 1984) 设计的自我描述问卷 (SDQ) 包含三个不同版本，其中SDQI适用于青春期前的学生，SDQII适用于青春期的学生，SDQIII适用于成人团体。SDQII和SDQIII有13个次级量表，测量自我概念的13个方面，即数学能力、语言能力、一般学业能力、问题解决与创造性、体能、外表、同性关系、异性关系、亲子关系、宗教信仰、诚实性、情绪稳定性、自尊等。由哈特 (Harter 1998/2012) 设计的自我知觉问卷也包括儿童和青少年两个不同的版本，其中青少年自我知觉问卷测量了9项内容，分别是整体自我价值感和8项具体的学术能力测量 (学业能力、社会能力、运动能力、外貌、职业能力、浪漫的吸引力、行为举止、亲密友情)；还有一些量表只是测量了整体的自我概念指数。

自我概念发展研究通常利用自我描述量表等测量方法收集横截面数据 (cross-sectional data) 或者跟踪数据 (longitudinal data)，研究者使用量化分析方法，考察自我概念的相关组成成分在不同的年龄阶段是否始终存在、有无变化，以及在不同时间点测量的同一成分数据之间是否存在高相关性。如果某一成分始终存在而且数据存在高相关性，那么说明某自我概念成分是稳定和持续发展的；如果不是，则说明其具备动态性与

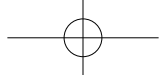


不连续性。自我概念的积极性取决于量表各成分得分的高低，高分则预示着个体具有积极的自我概念。在描述自我概念的发展问题上，Dusek & Flaherty (1981) 提出历时跟踪数据与横截面数据不一致，并且质疑后者的可信度。Harter (1998) 认为在自我概念的发展研究中，跟踪调查数据更具说服力，采用观察、记录的方式进行的个案研究有助于跟踪调查数据的收集。

通过整合自我概念的实证研究，学者们对自我概念内部结构的认识从层级性特点转变为复杂的动态网络关系，其中一些成分靠近网络核心位置，趋于稳定，而另一些则处于边缘位置，更加具有不稳定性 and 情境性。学者们都认为自我概念具有多维度特征，随着年龄的增长，多维度特征更为明显。自我概念形成和发展需要考量个体层面和社会层面的多种影响因素。大学生群体能够区分当下的自我与可能的、理想的自我，在面对新的同伴、教育环境以及学业要求，他们需要依据新的参照体系重新判断他们的自我概念，从而引发自我概念的改变，特别是大一新生的自我概念容易处于消极的状态，内心冲突感强烈。学业自我概念和学业成就紧密相关。最后，在自我概念的研究方法上，质性研究包括个案研究对于收集跟踪调查数据具有优势。

## 2.4 外语学习自我概念研究

近年来，越来越多的学者提倡并且对具体学科领域的自我概念开展研究(Wigfield, Battle, Keller & Eccles 2002)。van Lier (2004) 认为语言学习与学习者自我的联系格外紧密，因此语言学习领域内的自我概念研究格外重要。在外语学习自我概念研究领域内，学者们在研究方法、外语学习自我概念内部结构和发展、英语学习自我概念和其他构念的相关关系等方面作出了有益的探索 and 贡献。例如个案研究被越来越多地运用到英语学习自我概念的研究当中，为自我概念研究提供了更为情境化和具体而细微的跟踪数据，特别是在个体内在认知和情感感知的数据的收集上，并且提出了很多新的洞见。有学者认为英语学习自我概念的 internal 包含着听、说、读、写、语法、词汇等具体方面的自我概念，而且英语学习自我概念与语言学习行为之间的紧密联系已被广泛接受，也有学者开



始探究外语学习自我概念与其他情感因素之间的联系。

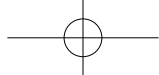
依据不同的研究目的和研究范式,相关实证研究中对外语学习自我概念的定义和构成理解并不一致,有学者(Dörnyei 2014)认为“可能自我”是自我概念的一部分,有学者(Mercer 2011a, 2011b, 2011c, 2012, 2013, 2014)认为自我概念是当下的自我状态,不包含可能自我,例如Zhen (2014)就依循Mercer (2011a)中的定义进行研究,以个案研究的方法从情境内的英语学习自我概念以及可能自我、社会文化情境因素等详细描述和分析了中国学习者在课堂上的交际意愿情况。有学者认为自我概念包括自我能力判断和自我情感,有学者认为自我概念包括自我认知、自我情感和自我行为。

外语学习自我概念相关研究集中于三个研究焦点。“外语自我概念内部结构及发展研究”提出自我概念的内部结构复杂性和动态情境性特征,很多学者运用个案研究的方法来探索真实情境里的外语学习自我概念;“英语学习自我概念与英语学习相关研究”证实英语学习自我概念与英语学习紧密相关,英语学习自我概念对外语学习努力程度、学习成绩以及学习策略的使用等起到一定影响作用;“英语学习自我概念与其他情感因素的相关研究”初步证实英语学习自我概念与学习者的动机以及自信心、自我认同也存在着联系。

#### 2.4.1 外语学习自我概念内部结构和发展

国外学者Sarah Mercer (2009, 2011a, 2011b)采用个案研究方法探索外语学习者自我概念内部结构特征以及动态变化。研究将自我概念看作当下的自我状态(current self-state),而且产生于具体的情境之中。外语学习自我概念被看作个体对其外语学习能力的自我判断描述以及相关自我价值感。

Mercer (2011a)对大学生Joana进行了两年的跟踪调查,并且收集了另外12名大学生的焦点访谈、64名学生的书面叙述以及26名学生的语言学习自传。研究对Joana的外语自我概念进行细致描述,提炼出EFL口语自我概念和EFL写作自我概念,并且发现两年期间Joana的英语自我概念没有发生太大的变化,而意大利语的自我概念发生了明显的变化,变得越来越积极,认知的内容也更加细致、复杂。这个研究结果可能与Joana



的英语和意大利语学习时间长短有关，也可能与她在研究初始时的认知复杂度有关。在研究开始时，Joana已经在英语学习上有着丰富的经历，具备一个相当成熟、复杂的英语自我概念。另外，研究还发现Joana在叙述自我概念时出现了短期的波动，这些波动经常是与近期的心情或是疲惫有关系。这一实证研究支持了Markus & Wurf (1987) 的结论，即自我概念可以包括稳定和当下情境中的动态工作自我概念。

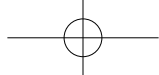
Mercer (2011a) 提出外语自我概念与其他相关自我概念(身体自我概念、语言自我概念，意大利语、英语作为外语的自我概念)的关系是复杂的，自我概念成分之间形成复杂的网络结构。个体的自我概念具有情境性特征，并且个体的自我概念具有个人独特性(Mercer 2011a: 68)。此后，Mercer (2014a, 2014b) 又进一步阐释外语自我概念结构的复杂性与自我概念的情境动态性特征。

在导致自我概念形成和发展的因素问题上，Mercer (2011a) 基本依循Marsh (1986) 提出的自我概念形成的内外参照模型，其中内因包括个体在科目之间、语言之间和技能之间的自我比较、学习信念、情感反应等(Mercer 2011a: 125)；外因包括社会比较、对重要他人反馈的理解、对成功与失败的感知和对外语学习和使用的具体的经历(Mercer 2011a: 158)。

Mercer (2011a) 是第一个运用质性个案研究的方法对外语学习自我概念进行探索的研究者。Mercer打破了传统心理学中对自我概念单一层级的认识，为后续学习者自我概念的研究提供了新的研究思路，同时提供了继续完善和探索的可能，包括对非优等生的个案研究，在访谈之外加入对个案的英语学习生活的观察和记录等。

在国内，Lau et al. (1999) 修改并使用了Marsh (1990) 所设计的学业自我描述问卷(Academic Self-description Questionnaire)，对321名中国香港地区大学生的外语自我概念进行研究，研究发现英语整体自我概念可以代表听说读写四个技能，并区分出了听、说、读、写四个子自我概念因素。然而研究量表设计问题仅仅局限于传统的听、说、读、写四个技能，并且问题表述较为笼统，从而局限了对自我概念本身复杂性的探索。

马东梅(2008) 结合开放式问题以及SDQII (Marsh 1984) 等其他文献，编写自我描述问卷，经过因子分析发现了听力自我概念、口语自我概念、



阅读自我概念、写作自我概念、语法自我概念以及词汇自我概念等6个因子。研究证实了英语学习自我概念内部的多维度特征,同时指出作为一种复杂而重要的情感因素,英语自我概念对英语学习会产生何种影响仍需做更深入的考察。同时,对于如何通过改善英语自我概念来促进英语学习等问题也值得探究。陈夏、徐浩(2015)运用个案研究的方法,提出英语整体自我概念与具体能力自我概念之间的关系复杂,容易形成整体与具体能力自我概念之间的冲突和不稳定的状态,而不稳定则有可能是促使个体行为努力的动机,但是也有个体有能够平和和内部冲突、不会进行努力的倾向。英语自我概念与个体英语学习的努力程度有着紧密的联系,越是具体的自我概念越会引导个体朝着更好的方向发展,从而进一步影响着学习结果。

#### 2.4.2 英语学习自我概念与英语学习相关研究

在英语学习自我概念与英语学习相关研究方面,大量研究证明英语学习自我概念与英语成绩之间存在高相关性。李强(2005)以调查问卷和测试的方法考察英语自我概念和考试成绩、口语测试的关系,研究认为积极的自我概念与优秀的成绩成正比。张昭苑(2006)以大学生英语成绩、学习归因与学业自我概念关系为研究焦点,研究采用问卷调查的方法,认为失败归因、成绩、成功能力归因和成功难度归因对学业自我概念有较高预测性。郑蕴(2009)研究工院校非英语专业大学生的英语成绩、学习归因与英语自我概念三者之间的关系。研究采取问卷调查的方式,运用探索性因素分析、相关分析、主要成分分析与多元回归分析,提出整体与成分自我概念关系密切,自我概念与成绩关系密切,自我概念与学业成败归因密切。成绩优秀的学生更愿意归因于能力、兴趣等内部稳定因素;差的学生将能力和兴趣归为失败归因;归因对自我概念产生不同影响,进而对成绩产生不同的影响。

在英语学习自我概念与英语学习策略相关研究方面,杜明媚(2009)选取了英语自我概念、口语自我概念、发音自我概念,研究认为口语和发音对学习者使用英语交流起着很大作用,口语能力在一定程度上综合了学习者听力、写作、词汇和语法的能力。因此选择这三方面是比较能说明学习者英语自我概念的情况。该研究发现这三个方面的自我概念与





认知策略相关性最高,而发音自我概念与记忆策略和补偿策略相关性最低。朱敏(2010)关注非英语专业大学生自我概念、成就目标定向与英语学习策略的关系,研究使用Harter(1986)的自我概念量表、刘惠军(2003)的成就目标定向调查问卷、Oxford的语言学习策略量表(SILL)进行测量,并且发现学业自我概念对学习策略的影响是通过掌握趋近目标定向的部分中介作用得以实现的。

### 2.4.3 英语学习自我概念与动机、自我认同相关研究

在英语学习自我概念与其他情感因素如动机、自我认同关系研究方面,Dörnyei(2014: 11-14)提出“可能自我”作为自我概念的一部分,对学习动机起到推进作用。研究认为虽然个体的行为动机可能多种多样,有身体的、信仰的、认知的好奇心等,想象(vision)属于高层次的动机驱动力,并且特别适合解释长期的、终生的语言学习行为。想象属于一种对未来自我的渴望(如希望成为二语使用者),这种渴望帮助人们提升自信,控制焦虑情绪,为竞争环境做好准备进而促进他们的行为表现(Morris et al. 2005, 引自Dörnyei 2014),这种渴望也促使了学习者得以进行长期的、终生的学习。想象不同于目标这一抽象概念,它与人类的视觉、听觉、触觉、味觉联系,想象可以给予人们立体和鲜活的目标状态以及想象的现实。当学习者在想象自己如同电影明星能说流利的英语,这就不仅仅是一种目标,更加是一种丰富的画面,自己能够像别人一样展现出一种自己所渴望的气质或者生活状态。Dörnyei & Kubanyiova(2014)还提供了大量例子帮助教师设计课堂活动以培养学习者的想象技能,帮助学生产生并拥有丰富的图像,并且利用课堂教学来巩固这种想象,最终帮助学习者获得更为持久的学习动机。

高一虹团队(2003a, 2003b, 2003c, 2013)研究了中国大学专业与非专业本科生的英语学习动机与自我认同变化之间的关系。研究认为英语学习对大学生最显著的改变是自信心,学生对自身能力的感知是影响其英语学习自我认同变化的一部分。这里表明了大学生的英语学习自我概念与自我认同变化存在一定的关系。杨琼(2012)提出研究中国非英语专业学生英语自我概念、学习动机与自我认同变化的关系。研究以调查问卷为测量方法,发现自我概念与不同的动机类型和动机强度都有显著的



正相关；自我概念与自我认同变化中的自信心变化、附加性变化、生产性变化都有显著正相关，其中自我概念与自信相关性最高，与附加性变化相关性其次；内部兴趣、社会责任及个人发展等动机与自我认同中的自信心变化，附加性和生产性变化有显著正相关。

综上所述，越来越多的学者运用个案研究的方法来探索真实情境里的外语学习自我概念，提出自我概念的内部结构复杂性和情境动态性特征。外语学习自我概念对外语学习努力程度、学习成绩以及学习策略的使用起到一定影响作用。最后，将“可能自我”作为自我概念的一部分，外语学习自我概念与动机、自信心、自我认同也存在着联系。

## 2.5 英语口语自我概念研究

英语口语自我概念相关研究集中于三个研究焦点，即“英语口语自我概念内部维度的分析与相关量表设计”包括对口语交际能力、口语表达能力以及情感焦虑等方面的自我感知进行了内部维度分析，这些研究成果是本研究中对英语口语自我概念进行限定和定义的实证基础；“英语口语自我概念与英语学习的相关性”以及“英语口语自我概念与学习者的交际意愿以及互动参与度的相关性研究”则证实了英语口语自我概念与英语学习及交际意愿都有较强的相关性。有关英语口语自我概念的研究中，量化研究方法仍是主要的研究方法，虽然已有学者逐渐开始关注个案研究等质性研究方法 (María Dolores López González 2010)，并且获得了较为丰富的研究数据和结果，以个案研究为研究方法的长期跟踪研究不多见。

### 2.5.1 英语口语自我概念内部结构的分析与相关量表设计

国外相关研究主要侧重于有关英语口语自我概念内部维度的分析与相关量表设计 (María Dolores López González 2010; Günter 2012)。María Dolores López González (2010) 设计并验证了EFL交际能力自我感知 (self-perception) 量表，特别关注EFL口头交际能力自我感知，并且挖掘了影响交际能力自我感知的因素。研究将自我感知定义为自我效能感与自信的结合，兼顾认知和情感评价，并认为自我感知属于自我概念的重要组成部分。研究也强调研究学习者的EFL交际能力自我感知的动态性。研究

方法以定量为主，辅以对2组学生(3+2)的焦点访谈。研究的贡献在于设计出学习者的交际能力自我感知量表，其中涉及的维度有接收性语言技能(听、读)的自我效能感和自信(self-efficacy and confidence in receptive language skills)，口语交际中的策略知识(knowledge of rules about oral communication)以及交际能力(communicative competence)，并且提出了交际自我感知与个体的理想自我、自我形象、身份认同以及社会身份认同之间的关联，详见下图2：

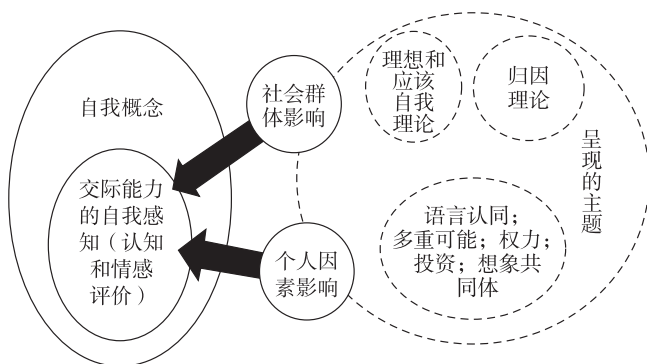


图2 交际自我感知与其他“自我”

研究将理想自我当作影响当下自我概念的因素，提出在社会群体和个人因素的影响之下，对于理想自我的思考可能会影响交际自我感知的形成趋势。学习者的自我形象在交际互动中可能会受到挑战，当存在着社会原因构成的不平等的权力关系时尤为如此。因此，学习者会利用“保持沉默”的防守手段，拒绝参与英语交际。口音会对学生的身份带来威胁，也有个体能够通过使用不同的发音方式来表明自己是有能力的学习者以及其权利地位。学习者的自我感知促使个体思考他们成为外语能力强的人是失去自己的身份认同和归属感，还是增进他们的自我，拥有更高的社会和职业身份地位。该研究对英语(口头)交际能力自我感知的内在维度进行了抓取和区分，也通过一次焦点访谈获取了(口头)交际能力自我感知与学习者的自我形象、身份认同以及社会身份认同的联系数据。然而，研究没有认识到自我感知的动态情境性和复杂性，并且数据收集



只有一次焦点访谈，所涉及的主题如自我形象、身份认同等有待深入的挖掘。

Günter (2012) 设计了关于学习者英语口语表达能力的自我感知的问卷量表，设计维度有表达内容的逻辑结构、语言的正确和得体、与语境相关的陈述技巧和观众效果；另外研究还针对学生的口语焦虑设计了自我感知量表，涉及有紧张、情绪性、规避认识能力三个维度。此研究侧重于口语表达能力自我感知的测量，并且涉及了相关情绪体验的测量，对本研究英语口语自我概念的操作定义以及相关数据的抓取提供支撑。

国内研究与英语口语自我概念内部维度相关的研究是巫文胜 (2009) 就大学生外语口语焦虑自我图式的内部结构、划分类别、特点、口语焦虑现状、人群分布、高焦虑自我图式者的信息加工偏向等问题进行的定量研究和分析。该研究认为大学生英语口语焦虑自我图式包含了自我认知（低自我效能）、自我情感（低自尊、交际恐惧、担心负性评价）和自我行为（低主动倾向、回避倾向）三个方面，并且制定了《大学生外语口语焦虑自我图式问卷》。根据此问卷，研究发现存在五类焦虑人群：低口语焦虑者（主动型）、低口语焦虑者（回避型）、中等口语焦虑者、高口语焦虑者（主动型）以及高口语焦虑者（回避型）。在信息加工偏好方面，高口语焦虑者对口语情境词具有前注意倾向特点，对各类口语社交情境事件具有判断偏差，可能存在积极偏向的缺失。

### 2.5.2 英语口语自我概念与英语学习相关研究

国内相关研究多以探究英语口语自我概念与英语学习的相关性为焦点（王初明 2004；王初明、周保国 2008；吴瑾、王同顺 2005；梁艳 2010；郭继东 2015）。王初明 (2004) 修改并使用自我描述问卷 (SDQ) 调查了初中生英语语音自我概念与实际语音水平之间的关系，并提出“外语语音学习假设”。该研究认为外语语音自我概念影响外语学习整体自我概念的发展与变化，并能促进或阻碍外语学习，与人的自我形象感存在一定的联系。他认为英语口语自我概念就是学习者对自己口语的评价和描述。朱秀全 (2005) 关注英语发音自我概念和英语整体自我概念与英语课堂学习焦虑的关系，认为中国英语学习者的英语发音自我概念和英语整体自我概念与他们的英语课堂学习焦虑之间存在着显著意义的负相关，而且这

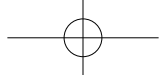
种相关关系随着学习者进入不同的学习阶段而发生变化。英语发音自我概念和英语整体自我概念有显著正相关,其中初级阶段早期的英语发音自我概念与英语整体自我概念相关最强,能够很好地预测英语整体自我概念。英语发音自我概念与课堂焦虑在初级阶段早期的强负相关也证实了“外语语音假设”。徐世昌、曹艳春(2012)考察少数民族大学生语音自我概念与英语学习相关性,研究认为语音自我概念与实际英语发音水平、英语成绩没有相关性。但是,语音自我概念与英语整体自我概念有较高相关性,并且影响课堂学习焦虑感。

### 2.5.3 英语口语自我概念与交际意愿相关研究

英语口语自我概念与学习者的交际意愿以及互动参与度有关。有关学习者交际意愿的研究多以学习者口语交际能力的自我感知为切入点,探究其对学习交际意愿的影响。Macintyre et al. (1998)认为学习者交际能力的自我感知是交际意愿的重要组成部分和影响因素。于全娟(2010)发现不同的自我概念会影响学习者对两种任务类型(双向型与单项型)的认识以及参与情况,积极自我概念的学习者更愿意积极参与小组活动。学习者之间英语自我概念的相互比较会影响参与情况。国内学者郭继东(2015)运用量化方法验证了英语口语自我概念和效能与交际意愿的强相关性。

综上所述,已有研究分别对口语交际能力、口语表达能力以及情感焦虑等方面的自我感知进行了内部维度分析,这些研究成果是本研究中对英语口语自我概念进行限定和定义的实证基础。英语口语自我概念与英语学习行为倾向及交际意愿都有较强的相关性,英语(口头)交际能力自我感知与学习者的自我形象、身份认同以及社会身份认同存在联系。然而,研究数据仅限一次焦点访谈结果,英语口语自我概念的复杂性和动态性没有得到体现,所涉及的主题如对身份认同等的关系有待挖掘,而后者确是大学生成长的重要内容(Chickering & Reisser 1993: 83-94)。

有关英语口语自我概念的研究中,量化研究方法仍是主要的研究方法,虽然已有学者逐渐开始关注个案研究等质性研究方法(María Dolores López González 2010),并且获得了较为丰富的研究数据和结果,以个案研究为研究方法的长期跟踪研究并不多见。



综上所述，与“大学生英语口语自我概念”相关的已有研究有这样几个主要特点：

- ✓ 大学生自我概念发展研究，包括英语口语自我概念发展研究多以横截面数据 (cross-sectional data) 为主，历时的、动态跟踪研究比较少，缺少对自我概念的发展过程个体内心感知变化细致和深入的分析。大学生群体已经具备思考和描述自己当下的感知的能力，他们也能够对当下现实的和理想的自我予以区分。
- ✓ 自我概念研究与其他“自我”研究关系紧密，从而导致相关实证研究中核心定义较为混乱，测量工具不尽相同，以至于研究结果较难进行横向比较。
- ✓ 目前研究者们对英语学习自我概念的内部结构、英语口语自我概念相关的内部结构已有一些研究成果；对英语(学习)口语自我概念与其他构念之间关系的研究则更多地聚焦于对学业成绩、交际意愿方面的影响，对身份认同等的关系有待挖掘，而后者确是大学生成长的重要内容。

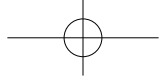
## 2.6 研究问题

在本研究中，英语口语自我概念指的是大学生在社会符号互动的影响下，经过内在符号互动而产生的对其英语口语能力的描述、判断以及伴随着的自我价值感以及情感感知。

其中英语口语能力指的是大学生在具体英语口语学习情境中的口语表达和会话能力，以及口语策略使用等方面的能力。自我价值感体现在“我觉得我自己没有用”“我能得到别人的崇拜”等，而情感感知则包括羞愧、沮丧、快乐等。

基于我国大学生英语口语学习的必要性、学习困境等现实情况以及英语口语学习与英语口语自我概念之间紧密的联系，本研究尝试探索真实环境下大学生英语口语自我概念及其发展，以及从英语口语自我概念的形成和发展推及到大学生们在大学教育中各自的个人发展和成长，如自信、身份认同等。研究的主要问题是：

1. 大学生的英语口语自我概念是什么？有什么特征？



2. 大学生英语口语自我概念是如何形成和发展的?
3. 大学生英语口语自我概念的形成和发展对大学生成长有无影响?  
如有, 发生了怎样的影响?

