

《国际中文教育前沿》第1辑  
江苏求真译林出版社 2022.12, 第95-109页

## 泰国大学生中文课堂愉悦和焦虑的来源

——基于内容分析法的调查

赵鹏飞

**摘要：**课堂愉悦和焦虑是第二语言或外语教学领域研究的重点。然而，在国际中文教育领域对此关注度并不高。本研究以泰国中文作为外语的学习者为研究对象，探索其在中文课堂上的愉悦和焦虑的来源。不同于以往的定量研究，我们向研究对象提供了两个写作提示，要求他们分别描述在中文课上的愉悦和焦虑的情节，并采用内容分析法对学生的回答进行分析。研究结果揭示中文课堂愉悦和焦虑的来源主要有四个方面，即学习体验（个人成就感、挫败感）、教师教学、学习氛围和学习内容。与以往研究相似，个人成就感对中文作为外语的课堂愉悦起着重要作用。本研究还发现，学习内容也有着不可忽视的影响。

**关键词：**中文作为外语；课堂愉悦；课堂焦虑；内容分析法；泰国大学生

---

**作者简介：**赵鹏飞，泰国国王科技大学应用语言学博士在读，研究方向为教师认知与课堂教学，邮箱：[haohaopengfei@sina.cn](mailto:haohaopengfei@sina.cn)。

## 1. 研究背景

外语课堂愉悦和外语课堂焦虑一直是学界研究的焦点，但是很多研究将二者分开进行调查（Daewele & MacIntyre 2014）。随着“积极心理学”（Positive Psychology）的发展，积极和消极情绪体验并重的“全人观”教育理念为外语学习者情绪研究打开了思路，同时研究界也认识到个体情绪体验的复杂性，仅关注单一情绪似乎对解释外语学习者的语言习得差异还不够全面（董连棋 2021），需要研究积极和消极情绪共同促进外语学习的作用（MacIntyre & Vincze 2017）。

随着中国经济以及综合国力的强大，全球范围内学习中文的人越来越多，如本研究的背景泰国，中文已逐渐成为泰国大学仅次于英语的一门外语（陈记运 2006）。对于很多中文学习者而言，一方面对中文充满了好奇，另一方面又因为繁多的量词、复杂的汉字等而畏难（周明阳 2013），在其学习中难免会产生积极与消极情绪，因此对中文学习者在其学习过程中所经历的情绪进行研究是很有必要的。然而，对中文学习者的情绪研究却相对缺乏。国内外相关研究主要是面向英语作为第二语言或外语（Zhang & Tsung 2021）的调查，研究方法多通过使用外语愉悦量（Foreign Language Enjoyment Scale, 简称 FLES）（Daewele & MacIntyre 2014）和课堂焦虑量表（Foreign Language Classroom Anxiety Scale, 简称 FLCAS）（Horwitz et al. 1986）进行调查分析。Alqarni & Dewaele（2020）指出情绪在不同文化和不同语言社区中是不同的，因此需要结合不同的文化背景和不同的语言开展特定的研究。

基于以上背景，本研究以中文作为外语的泰国学习者对象，调查其课堂愉悦和焦虑的来源。我们向研究对象提供了两个写作提示，要求他们分别描述在中文课上的愉悦和焦虑的情节，并采用内容分析法对学生的回答进行分析，旨在为中文作为外语的课堂情绪研究提供有益借鉴，丰富国际上外语课堂愉悦和焦虑的多层面研究，并为中文作为外语的教学提供一定参考。本文将主要回答以下两个问题：1）中文作为外语的课堂愉悦和焦虑的主要来源是什么？2）研究结果提供了哪些教学建议？

## 2. 国内外学界的相关研究

### 2.1 基本概念

自 20 世纪 70 年代起，语言学界就开始探讨“焦虑”这种消极情绪对语言学

习的影响,但在70年代初期关于外语焦虑的概念一直没有定论,直到Horwitz等(1986)的开创性研究,才有了对“外语课堂焦虑”专门的研究方法(MacIntyre 2017)。Horwitz等(1986)提出“外语课堂焦虑”是一个复合体,由语言学习过程的独特性与课堂学习相关的自我认知、信念、感受和行为组成,并编制了一个33项的FLCAS,为测量外语课堂学习者的焦虑提供了可量化的方法。另外,研究表明消极情绪会降低学习者战胜困难的信心(Fredrickson 2003),会影响学习者注意力和学习潜力的发挥(Dewaele et al. 2018),也有研究表明外语课堂焦虑与学生的课堂表现及外语成绩呈负相关(Bailey et al. 1998; Botes et al. 2020)。

积极心理学的发展促进了对语言学习者积极情绪的研究(MacIntyre & Gregersen 2012),在诸多外语学习者积极情绪中,其中“愉悦”受到了最多的关注(董连棋 2021)。最初,外语愉悦的概念由“心流(FLOW)”发展而来(Csikszentmihalyi 1990)，“心流”是一种全神贯注的状态,当学习者完全沉浸在一项自己能够胜任的挑战性的任务中时,“心流”和“愉悦”就会发生(Oxford 2015)。“语言学习者的愉悦来自日常的语言学习中,突出地表现在发展良好的人际关系和朝着既定的学习目标前进”(陈雯等 2021: 45),而且语言学习者的积极情绪和语言成就之间呈正相关关系(Zhang & Tsung 2021),积极的课堂、良好的师生和同伴关系对于提升外语学习者的积极情绪至关重要(Dewaele & MacIntyre 2020)。

## 2.2 外语愉悦、外语焦虑影响因素研究

国内外有关外语愉悦和外语焦虑的研究大致可以分为四个部分:外语愉悦、外语焦虑与外语学习成果的关系;外语愉悦、外语焦虑对外语学习的某种技能的影响(口语、听力、阅读、写作);外语愉悦、外语焦虑的影响因素;外语愉悦和外语焦虑的关系及相互作用(黄蕾 2021)。结合本文的研究问题,下面主要对外语愉悦、外语焦虑的影响因素相关研究进行概述。

### 2.2.1 国外关于外语愉悦、外语焦虑影响因素的研究

Horwitz等(1986)使用自制的FLCAS调查影响课堂焦虑的因素,结果表明:纠错技巧、负面评价、师生关系等因素对学生的课堂焦虑发挥着重要作用。之后,很多关于课堂焦虑的研究在此量表的基础上,根据所要研究的背景,对影响外语课堂焦虑的因素进行调查。Aida(1994)对日语作为外语学习者的课堂焦

虑进行了调查，发现影响课堂焦虑的因素有演讲焦虑、害怕失败、舒适性、消极的态度等。Onwuegbuzie 等（1999）通过调查西班牙语、法语或德语作为外语的学习者，发现年龄、学习成绩、以前的外国访问史、以前的高中外语经历、当前语言课程的预期总平均数、感知的学术能力和感知的自我价值等对课堂焦虑产生影响。Paredes & Muller-Alouf（2000）通过对英语作为外语的西班牙学习者的调查发现，影响课堂焦虑的因素有交流忧虑、语言学习过程和情况、在课堂内外使用英语的舒适度、消极的学习态度等。Tóth（2008）在对英语作为外语的匈牙利学习者的调查中发现，交流忧虑、负面评价、考试的焦虑、课堂表现不佳、自我感觉能力低下等影响着学习者的课堂焦虑。同样，Akkakoson（2016）通过研究也发现，考试焦虑、负面评价、交流忧虑同样影响着英语作为外语的泰国学习者的课堂焦虑，而且学生掌握的单词量也是一个影响因素。

从以上研究可以看出，对于不同的文化背景、不同外语的学习者，负面评价、交流忧虑、消极的态度、负面的自我感觉、考试等因素对外语学习者的课堂焦虑普遍存在着影响。

随着积极情绪在学术界得到越来越多的关注，不少学者开始探讨课堂焦虑与课堂愉悦的关系，并编制了测试量表，如，Dewaele & MacIntyre（2014）从 Horwitz 等（1986）的 FLCAS 中提取了反映焦虑、紧张和缺乏自信等 8 个条目，编制成简版的 FLCAS，研究发现外语愉悦和外语课堂焦虑之间存在适度的负相关，并指出愉悦和焦虑只是不同的纬度，不是相互对立的两个方面。自从 Dewaele & MacIntyre（2014）开发了一个包含 21 个条目的 FLES 之后，Dewaele 及其同事针对外语（英语为主）愉悦开展了一系列的研究。

Dewaele & MacIntyre（2014）开发的 21 个条目的 FLES，在全球范围内共有 1742 名外语学习者参与调查，确认了外语愉悦量表的双因素结构：会和个人，并指出教师的专业和情感技能以及支持性的同伴群体对外语愉悦的重要作用。Dewaele & MacIntyre（2016）随后将其修改为 14 个条目的版本。为了研究单一外语环境学习者的愉悦，Dewaele & Dewaele（2017）收集了伦敦 189 名中学生的数据，并将量表调整为 10 个条目，研究表明，以教师为中心的变量与愉悦的关系更大，并确认了外语愉悦的 3 个因子结构，即社会、个人及良好氛围。此外，Dewaele & MacIntyre（2019）通过对世界各地 750 名外语学习者问卷数据的分析表明，教师是影响外语愉悦的普遍因素。Botes 等（2021）通过使用 1603 名外语

学习者的数据集开发和验证了一个外语愉悦量表短表 (short form of the Foreign Language Enjoyment Scale, 简称 S-FLES), 含有 9 个条目, 分 3 个影响因素: 教师的赏识、个人愉悦和社会愉悦。

### 2.2.2 国内关于外语愉悦、外语焦虑影响因素的研究

国内学界关于外语愉悦、外语焦虑影响因素的研究, 最初也主要是对英语作为外语的课堂焦虑进行调查研究。如王才康 (2003) 通过使用 FLCAS 对国内 418 名大学生进行了调查, 研究发现中文版 FLCAS 具有较好的适用性, 害怕说英语和害怕课堂提问是大学生产生焦虑的主要来源, 且男生的焦虑水平明显高于女生。也有学者调查了外语焦虑与学习动机 (秦晓晴、文秋芳 2002)、学习策略 (吴喜艳、张庆宗 2009) 等方面的关系。另外, 余卫华等 (2015) 以 510 名非英语专业的大学生为研究对象, 考察其情商、外语学习焦虑与英语考试成绩和自评成绩间的关系, 研究表明学生情商与外语学习焦虑呈显著负相关, 与英语学习成绩呈显著正相关。也有学者对外语学习焦虑进行干预研究, 如孟春国、陈莉萍 (2014) 运用认知行为疗法干预一名大学生外语学习的焦虑心理。结果显示, 该被试的英语学习与考试的焦虑情绪得到了明显缓解。随着计算机多媒体技术的发展, 也有学者对在网络环境中的外语学习焦虑进行调查 (隋晓冰 2012)。不同于探讨外语学习焦虑与学习其他方面的关系研究, 张素敏 (2013) 以 175 名高校学生为对象, 对网络多媒体教学中不同教学中心模式下的外语学习焦虑感的干预成效进行了研究。结果表明, 包含学生和老师的双中心教学模式最有利于降低外语学习焦虑感。

然而, 直到 Li 等 (2018) 才首次对中国英语作为外语的课堂愉悦进行了系统调查 (黄蕾 2021)。Li 等 (2018) 使用 Dewaele & MacIntyre (2016) 开发的 14 个条目 FLES, 在中国英语作为外语的特定背景下, 对 2078 名高中生的外语愉悦进行调查, 确认并验证了一个新的外语愉悦模型, 包含 3 个因素 (11 个条目), 即个人、教师和氛围, 其中教师发挥着首要影响, 其次分别是个人和氛围。之后, Li 等 (2020) 调查了 1307 名高中生的外语课堂焦虑、外语愉悦与英语成绩之间的关系。结果表明, 外语课堂焦虑和外语愉悦之间存在负相关关系, 不理想的英语成绩、对老师批评的恐惧是学生课堂焦虑的主要来源; 而优秀良好的成绩、老师的表扬、在同伴之间的重要地位主要影响着学生的课堂愉悦。

近两年, 在线课堂的外语愉悦和焦虑也得到了研究者的关注。刘晓红、郭继

东（2021）采用定量和定性相结合的方法，对在线外语教学中教师支持的构成及其与学生交互投入和学习愉悦的关系进行了考察，研究表明教师支持主要由认知支持、情感支持、交互支持和工具支持组成，且教师支持、交互投入和学习愉悦彼此显著相关。李成陈、韩晔（2022）调查了348名非英语专业大一学生在网络外语课堂中的愉悦、焦虑和无聊水平及三者之间的关系，并考察这三种情绪对外语网课学习成效的单独预测作用及协同预测作用。研究发现，网课学生愉悦及焦虑水平较高，无聊水平中等，且愉悦对英语考试成绩及自评网课学习成效有显著正向预测作用，无聊及焦虑则对二者有负向预测作用。

### 2.2.3 关于中文作为外语或第二语言的课堂愉悦、焦虑的实证研究

从以上国内外有关课堂愉悦和焦虑的研究来看，主要是对西方语言，如英语、法语、德语、西班牙语等外语的调查，而对中文等非西方语言的调查则相对较少。随着国际中文教育的不断发展和完善，以及全球范围内学习中文人数的不断上升，中文课堂愉悦和焦虑的研究也逐渐引起了学术界的注意。

如Zhang & Tsung（2021）使用Dewaele & MacIntyre（2014）开发的21项FLES调查了在中国大学学习中文的留学生的课堂愉悦。通过分析，确定了一个17个条目、含3个因素（个人成就感、人际关系、社会关系）的模型。研究结果表明，个人成就感对中文作为第二语言学习者的课堂愉悦有明显的直接影响。与Zhang & Tsung（2021）的研究有所不同的是，陈雯等（2021）不仅采用了Dewaele & MacIntyre（2014）开发的21项FLES，也使用了Dewaele & MacIntyre（2014）的8个条目的FLCAS，对156名来华初级阶段留学生的中文学习的愉悦和焦虑进行了调查。结果显示，良好的人际关系、学习进步的成就感、语言的真实体验、中文和中国文化的魅力及中文课本身等五个因素与来华留学生的中文愉悦有关。

不难看出，Zhang & Tsung（2021）和陈雯等（2021）的研究都是以在中国学习中文的外国留学生为对象，对中文作为第二语言的课堂愉悦和焦虑的调查研究，其中良好的人际关系、成就感等是在中国学习中文的留学生课堂愉悦的主要来源。为了更全面地了解中文课堂愉悦和焦虑的情况，亟须开展针对中文作为外语课堂的愉悦和焦虑的研究。本研究以中文作为外语的泰国学习者对象，探索其中文课堂愉悦和焦虑的来源。

### 3. 研究设计

#### 3.1 研究工具

本研究的参与者完成了一份在线问卷调查，首先是背景信息：性别、年龄、教育和中文水平（参与者自我评定中文水平：初级、中级、高级）。之后，参照 Li 等（2018）的研究，问卷提供了两个写作提示：1）请描述你在中文课上非常愉悦的一个具体事件或情节，并尽可能详细地描述你的感受。2）请描述你在中文课堂上感到非常焦虑的一个具体事件或情节，并尽可能详细地描述你的感觉。为方便参与者作答，所用内容均用泰语书写，参与者用泰语作答。

#### 3.2 研究被试与数据收集

本研究通过便利抽样获得样本，并通过滚雪球方式收集数据。共有 162 名被试填写了问卷，他们均是大学生，其中 23 名被试的答案与本研究不相关而被删除，因此共有 139 名被试的数据有效。答案的字数从 4 个字到 125 个字不等，总字数为 9786，中文课上有关愉悦的事件和情节有 4950 个汉字，有关焦虑的事件和情节有 4836 个汉字。上述 139 名被试，平均年龄为 21.2 岁，男生 23 人（16.5%），女生 116 人（83.5%）。另外，初级水平 38 人（27.3%），中级水平 56 人（40.3%），高级水平 45 人（32.4%）。

#### 3.3 数据分析

我们采用内容分析法。内容分析是分析大量文本数据的普遍而有效的技术之一，可以将大量文字归入更少的类别。该方法采用定性和定量分析，通过编码、分类、比较等步骤，最终从数据中得出结论性意见，即归纳出主题，具体包括如下几个步骤（Erlingsson & Brysiewicz 2017）。

首先是多次阅读文本，以便大致了解文本的主要内容与观点，并预测可能的分类代码，用于构建概念性的类别。其次，研究者将文本分成更小的部分，即意义单元，并进一步浓缩这些意义单元，以确保核心意义得以保留。再次，对数据进行类别编码。文本中概括出的主要观点通常被用作编码单位，并要尽可能地详细具体。例如，在愉悦的情节中，一学生写道，“当我看到老师对我的作业评语时，老师写了‘非常好’并画了一个笑脸”，可知这个答案与老师的书面表扬有关，我们将其编码为“教师书面表扬”，而答案“老师说我的中文说得很流利，回

答得很好”，我们将其编码为“教师口头表扬”。需要注意的是，在进行编码时，不应该严格依赖已经确定的类别，而是要根据具体内容允许产生新的类别，并且随着数据分析不断深入，要反复翻阅文本以完善和修改类别（Koc 2010）。这种“分类”过程将大量的文本数据放入可管理的、有意义的单元，以保持数据的丰富性（Lincoln & Guba 1985）。

再其次，根据相似的含义和关系对所有类别进行分类和筛选，以便将它们归纳为结论性的主题。例如，上文提到的“教师书面表扬”“教师口头表扬”，先将其归入“积极反馈”的类别，最后将其归入“教师教学”这一主题之下。最后，统计主题的类别频率和百分比，并用表格来总结调查结果，旨在确定具有最大解释潜力的核心类别（Cohen et al. 2007）。另外，为了确保编码的有效性，泰文版也由一名泰语专业的研究生独立分析。然后与翻译后的中文版编码结果进行比较，结果一致性为91%，且通过讨论解决了差异。

#### 4. 研究结果

本研究的分析结果见表1、表2。具体来说，中文作为外语课堂愉悦和焦虑的数据中都归纳出了四个主题，即学习体验（个人成就感、个人挫败感）、教师教学、学习氛围和学习内容，其中“中文课堂愉悦”含13个子类别，“中文课堂焦虑”含12个子类别。接下来我们将通过介绍学生们的突出答案，分析各个子类别，并对每个主题进行总结说明。

表1 中文课堂愉悦的内容分析和频率分布

主题		人数（占比）
学习体验（个人成就感）		44人（31%）
1	课堂表现：理解老师所讲、能够正确地回答老师的问题、满意的自我展示。	31人
2	实际应用：学生在日常生活中可以有效使用中文。	13人
教师教学		33人（24%）
3	课堂活动：课外活动、课内活动。	12人
4	有效的知识讲解。	11人
5	积极反馈（教师口头表扬、教师书面表扬）。	7人
6	教学工具：PowerPoint、视频、明星图片。	3人
学习内容		33人（24%）
7	补充的课外知识：有趣的故事、教师的个人经历。	15人



(续表)

主题		人数 (占比)
9	有关中国的内容: 文化、历史、社会等。	10 人
9	新知识: 新生词、新语法和汉字。	5 人
10	可理解的有用的内容。	3 人
学习氛围		29 人 (21%)
11	教师态度: 支持者、关心者。	12 人
12	同伴协助。	8 人
13	课堂氛围: 友好、放松。	9 人

表 2 中文课堂焦虑的内容分析和频率分布

主题		人数 (占比)
学习体验 (个人挫败感)		50 (36%)
1	课堂表现: 不能很好地回答的问题、困惑 (不理解老师所讲)。	26 人
2	考试的压力。	11 人
3	自我否定: 对能否学好中文信心不足, 学习成就感低。	9 人
4	实际应用: 不能有效地用中文表达。	4 人
学习氛围		35 (25%)
5	同伴压力: 相互比较。	18 人
6	课堂氛围: 压抑、紧张。	9 人
7	教师态度: 自我为中心。	8 人
教师教学		30 人 (22%)
8	讲解知识不清楚。	17 人
9	问问题的方式。	9 人
10	负面反馈。	4 人
学习内容		24 人 (17%)
11	内容单一: 词汇、语法和汉字。	10 人
12	学习内容: 难的、无趣的、无用的。	14 人

#### 4.1 主题一: 学习体验

与其他三个主题相比, 不管是中文课堂愉悦还是焦虑, 学习体验这个主题占比最大。包括能否理解老师所讲的内容、能否回答老师的问题、自我表现、日常生活中是否能够用中文进行交流等子类别。

当学生能够理解老师所讲的内容时, 他们会感到“很有信心”, “我一整天都很高兴, 我觉得我的中文有了一点进步”, 相反, 他们会感到“灰心”、“绝望”和“困惑”, “再也不想去上课了”。在课堂上, 学生们希望自己能有一个

好的表现，正确回答问题。此外，当学生“流利地讲故事或做演讲时，我有一种成就感，感到兴奋和自豪”。然而，有些学生缺乏自信，在课堂上“害怕”“伤心”“紧张”。此外，还有11名学生因为考试的压力而感到焦虑。在日常生活中，如果“我们能够流利准确地读、写、说和翻译”“能自由发言，不怕错，敢说敢用”，他们觉得“厉害”“开心”，认为“我有能力把汉语学得很好，觉得很有信心”。然而，如果他们不能很好地使用中文，他们会感到“紧张”和“尴尬”。这在一定程度上与其他外语学习者的“交流的忧虑”类似（Paredes & Muller-Alouf 2000; Akkakoson 2016）。

#### 4.2 主题二：教师教学

第二个主题主要与教师的教学有关，包括知识的讲解、课堂活动、教学工具、提问题的方式和反馈（积极、消极）等子类别。在国际中文教育领域，“教师”是最核心的问题（崔希亮 2010），如果教师能够将知识讲解得很清楚，学生“能够理解上课内容”，不仅会让学生“感到很自豪”，还会让学生“感知到中文的美”。但是如果老师“没有详细讲解知识”，学生不明白所学，就会让学生“感到不舒服，无聊”，甚至，“沮丧和绝望，不想学习”。而开展学生喜欢的教学活动，在一定程度上可以提高学生的课堂感受，如有学生分享了他们喜欢的课堂活动，“在中文旅游课上，老师带我们坐火车去另一个城市。我非常兴奋。因为这次旅行，大家更加亲近了”。此外，学生们还喜欢情景活动，例如一个学生说：“这是一个小组活动，我们必须用中文来进行对话，情景从毕业典礼、音乐会、体育赛事到婚礼等，乐趣无穷。”另一位写道：“当我们参加一个为中国电影或动画片配音的活动时，我觉得中文变得不再枯燥了。”另外，还有学生提到喜欢看老师“丰富的 PowerPoint”，“看有趣的视频”，用“明星的图片”辅助教学，都会让学生体验到学习的乐趣。

然而，有些学生在课堂以及教学活动中对老师与他们的互动感到“压力”和“紧张”，主要是教师的提问方式影响了他们的学习感受。学生们最害怕的是“老师随机提问”，“给的思考时间很少”，这会“让我感到非常紧张”。相反，让学生愉悦的课堂互动，是与老师“一起解决问题”，“让学生自由发言、思考和练习”。另外，与消极反馈相比，教师的积极反馈会让学生“开心”，“我的心整天都在颤抖”。可见，在中文作为外语的课堂上，“教师的负面评价”与其他

外语课堂一样，是影响课堂焦虑的一个来源（Horwitz et al. 1986；Tóth 2008）。

#### 4.3 主题三：学习氛围

该主题包括教师态度、同伴关系和课堂氛围等子类别。在教师态度方面，学生希望得到老师的支持和关心，“中文很难，但老师不断鼓励我们，让我感到很温暖”，“我最大的幸福就是和一个认可我的老师一起学习”。相反，“当老师不关心我们的感受，以自我为中心时”，学生们会感到“忧虑”，觉得“上课很煎熬”。

与 Dewaele（2017）研究结果相似，中文作为外语的学生们也会因为同龄人的压力而感到焦虑，主要原因是“我觉得我的其他朋友在中文写作方面比我好很多，担心将来找不到好工作”“我所有的朋友的中文都比我好，这让我感到有压力”“我感到紧张，因为我落后于朋友”，更糟糕的是，老师有时会加大来自同伴的压力，因为“老师会将学生相互比较”。

另外，支持、关心学生的老师，会让学生觉得“教学充满乐趣，课堂气氛不那么紧张，学习起来更有趣”和“在教室里和同学们一起讨论问题，感觉我们是一家人”，在“老师和同学们的帮助下”“每个人非常努力地练习中文，我很享受这样的氛围”。相反，以自我为中心的老师、同学们互相攀比、充满竞争的课堂，“让我觉得自己很糟糕”“氛围太压抑，不想继续学习”。

#### 4.4 主题四：学习内容

学生们从知识内容、难度、兴趣度、新颖性和实用性等几个方面分享他们对中文学习内容的愉悦或焦虑。学生们期望老师能给他们补充一些关于中国的课外知识，讲一些有趣的中国历史或老师个人的经历，“因为我们不能亲自去中国，所以我很喜欢老师分享自己在中国的经历”，“当老师讲有关中国的历史故事或课外知识时，我觉得很享受”。然而，一些学生感到焦虑，是因为担心“课本上或教师提供的知识没有用”“学习的内容实用性低”。总之，学生希望，不管是知识内容、新知识还是教师的补充的“经验或故事”，应多讲与中国有关的文化、历史、社会等，同时也应该通俗易懂，有用且有趣。

## 5. 结论及教学启示

根据以上分析，影响泰国大学生的中文课堂愉悦和焦虑的来源主要有学习体验、教师教学、学习氛围和学习内容等四个主要因素。与其他因素相比，学生的个人成就感影响最大，这与中文作为第二语言的相关研究（Zhang & Tsung 2021）一致。同时，与 Dewaele & MacIntyre（2014）研究结果相似，课堂活动、同伴认可、教师教学等影响着外语课堂的愉悦。对于学习氛围这个因素，除了教师态度之外，同伴之间、课堂氛围也会对学生的课堂愉悦产生影响，这也与其他英语作为外语愉悦的研究结果一致（Dewaele 2017；Li et al. 2018）。另外学习内容是影响中文作为外语课堂愉悦和焦虑的一个重要来源，这也体现了有关泰国中文教学现状的研究结果，无论是面向泰国青少年（汪向 2012）还是大学生（严钰 2007）的中文教学，均面临着可用教材短缺、类别少、难易不当、内容陈旧等问题。

基于上述发现，我们对中文教学提出以下四点建议。第一，教师应多关注学生的个人成就感，应创造机会让学生展示自己，增强学生的自信心。在课堂上，教师应注意学生是否理解了所学内容，并及时做出调整。此外，还要考虑到学生因考试产生的焦虑。第二，教师的教学应是通俗易懂和有趣的。教师可以用轻松幽默的方式分享他们的经验，还可以适当地开展情景活动，让学生应用他们所学的知识。如果可能的话，可以开发一些课外活动来增强师生之间的亲近感。与学生互动时，多给出积极的反馈。第三，教师应为学生建立一个和谐友好的学习氛围，引导而不是加剧学生之间的竞争，增强学生之间的友好互动，组织学生之间开展合作活动，让他们互相交流，互相帮助，共同进步。第四，教师所教内容要适合学生的中文水平，难易得当，为了满足学生对中国的好奇心和兴趣，应多提供有关中国文化、历史、社会等方面的内容。教材作为老师教学和学生学习的主要依据，是教学内容的有机组成部分（刘珣 2000），也是学生学习内容的主要来源，因此还应该积极开发新颖、有趣、实用性强的国别化教材。

本文的研究结果与其他外语愉悦和焦虑的研究结果较为一致，但不同的是，本研究发现“学习内容”对于中文外语课堂的愉悦和焦虑起着不可忽视的作用。从上文可知，Dewaele & MacIntyre（2014）最初开发的21个条目的FLES，已经精简到含有9个条目的短表（short form of the Foreign Language Enjoyment Scale），该简表主要是从教师的赏识、个人愉悦和社会愉悦等三个方面对外语愉悦进行调查（Botes et al. 2021）。而对中文课堂的愉悦和焦虑进行调查时，如果仅仅是使

用 FLES、FLCAS 进行调查,显然是不够全面的,我们需要结合中文的教学和学习开展针对性的研究。另外,本研究只是针对泰国 139 名大学生的少量样本的调查,未来的研究还需要更多的样本,开展面向不同群体(国别、水平、中小学等)中文学习者的多层面调查。

## 参考文献

- 陈记运. 2006. 泰国汉语教学现状.《世界汉语教学》第 3 期: 128-132.
- 陈雯、刘国强、黎家锋. 2021. 来华留学生中文愉悦和焦虑情绪实证研究.《云南师范大学学报(对外汉语教学与研究版)》第 1 期: 44-53.
- 崔希亮. 2010. 汉语国际教育“三教”问题的核心与基础.《世界汉语教学》第 1 期: 73-81.
- 董连棋. 2021. 外语学习者情绪研究进展与前景——从“调控情绪”到“培养情商”.《解放军外国语学院学报》第 5 期: 18-25.
- 黄蕾. 2021. 少数民族初中生外语学习愉悦与外语课堂焦虑研究. 云南师范大学硕士学位论文.
- 刘晓红、郭继东. 2021. 外语在线教学教师支持与学生交互投入和学习愉悦的关系.《解放军外国语学院学报》第 5 期: 34-42, 160.
- 刘珣. 2000.《对外汉语教育学引论》. 北京: 北京语言大学出版社.
- 李成陈、韩晔. 2022. 外语愉悦、焦虑及无聊情绪对网课学习成效的预测作用.《现代外语》第 2 期: 207-219.
- 孟春国、陈莉萍. 2014. 大学生外语学习焦虑干预个案研究.《外语界》第 4 期: 21-29.
- 秦晓晴、文秋芳. 2002. 非英语专业大学生学习动机的内在结构.《外语教学与研究》第 1 期: 51-58.
- 隋晓冰. 2012. 网络教学环境下英语学习者的焦虑问题研究.《外语电化教学》第 1 期: 78-80+77.
- 王才康. 2003. 外语焦虑量表(FLCAS)在大学生中的测试报告.《心理科学》第 2 期: 281-284.
- 吴喜艳、张庆宗. 2009. 英语专业学生自我效能、学习策略、自主学习能力与学业成就的关系研究.《外语教学》第 3 期: 43-46, 62.
- 汪向. 2012. 泰国小学汉语教学的现状及发展前瞻.《云南师范大学学报(对外汉语教学与研究版)》第 4 期: 63-69.
- 严钰. 2007. 泰国南部汉语教学现状及其存在问题.《云南师范大学学报(对外汉语教学与研究版)》第 4 期: 48-51.
- 余卫华、邵凯祺、项易珍. 2015. 情商、外语学习焦虑与英语学习成绩的关系.《现代外语》第 5 期: 656-666, 730.
- 张素敏. 2013. 不同教学模式下的外语学习焦虑感干预研究.《解放军外国语学院学报》

第 4 期: 57-61, 128.

周明阳. 2013. 中文怎么这么难学. 《国际人才交流》第 7 期: 18-19.

Aida, Y. 1994. Examination of Horwitz, Horwitz, and Cope's construct of foreign language anxiety: The case of students of Japanese. *The modern language journal*, 78(2): 155-168.

Akkakoson, S. 2016. Speaking anxiety in English conversation classrooms among Thai students. *Malaysian Journal of Learning and Instruction*, 13(1): 63-82.

Alqarni, N. & J. M. Dewaele. 2020. A bilingual emotional advantage? An investigation into the effects of psychological factors in emotion perception in Arabic and in English of Arabic-English bilinguals and Arabic/English monolinguals. *International Journal of Bilingualism* 24 (2): 141-158.

Bailey, P. A. J. Onwuegbuzie & C. E. Daley. 1998. Anxiety about foreign language among students in French, Spanish, and German classes. *Psychological Reports*, 82(3): 1007-1010.

Botes, E. J. M. Dewaele & S. Greiff. 2020. The foreign language classroom anxiety scale and academic achievement: an overview of the prevailing literature and a meta-analysis. *Journal for the Psychology of Language Learning*, 2(1): 26-56.

Botes, E. J. M. Dewaele & S. Greiff. 2021. The development and validation of the short form of the foreign language enjoyment scale (S-FLES). *The Modern Language Journal*, 1-19.

Cohen, L. L. Manion & K. Morrison. 2007. *Research methods in education (6th ed.)*. New York: Routledge.

Csikszentmihalyi, M. 1990. *Flow: The psychology of optimal experience*. New York: HarperPerennial.

Dewaele, J., J. Witney, K. Saito & L. Dewaele. 2018. Foreign language enjoyment and anxiety: The effect of teacher and learner variables. *Language teaching research* 22 (6): 676-697.

Dewaele, J. M. & L. Dewaele. 2017. The dynamic interactions in foreign language classroom anxiety and foreign language enjoyment of pupils aged 12 to 18. A pseudo-longitudinal investigation. *Journal of the European Second Language Association*, 1(1): 12-22.

Dewaele, J. M. & L. Dewaele. 2020. Are foreign language learners' enjoyment and anxiety specific to the teacher? An investigation into the dynamics of learners' classroom emotions. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 10(1): 45-65.

Dewaele, J. M. & P. D. MacIntyre. 2014. The two faces of Janus? Anxiety and enjoyment in the foreign language classroom. *Studies in Second Language Learning and Teaching* 4: 237-274.

Dewaele, J. M. & P. D. MacIntyre. 2016. Foreign language enjoyment and anxiety: The right and left feet of the language learner. In P. D. MacIntyre, T. Gregersen, & S. Mercer (eds.), *Positive Psychology in SLA*. Bristol: Multilingual Matters, 215-236.

Dewaele, J. M. & P. D. MacIntyre. 2019. The predictive power of multicultural personality traits, learner and teacher variables on foreign language enjoyment and anxiety. In M. Sato and S. Loewen (eds.), *Evidence-Based Second Language Pedagogy: A Collection of Instructed Second Language Acquisition Studies*. London: Routledge, 263-286.

- Dewaele, J. M. & S. Greiff. 2020. The Power to improve: Effects of multilingualism and Perceived Proficiency on Enjoyment and Anxiety in Foreign Language Learning. *European Journal of Applied Linguistics*, 8(2): 279–306.
- Erlingsson, C. & P. Brysiewicz. 2017. A hands-on guide to doing content analysis. *African Journal of Emergency Medicine*, 7(3): 93–99.
- Fredrickson, B. L. 2003. The value of positive emotions. *American Scientist*, 91: 330–335.
- Horwitz, E. K., M. B. Horwitz & J. Cope. 1986. Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2): 125–132.
- Koc, M. 2010. Let's make a movie: Investigating pre-service teachers' reflections on using video-recorded role playing cases in Turkey. *Teaching and Teacher Education*, 27(1): 95–106.
- Li, C. (李成陈), G. Jiang & J. M. Dewaele. 2018. Foreign language enjoyment of Chinese high school students: Validation of the Chinese version of foreign language enjoyment scale. *System*, 76: 183–196.
- Li, C. (李成陈), J. M. Dewaele & G. Jiang. 2020. The complex relationship between classroom emotions and EFL achievement in China. *Applied Linguistics Review*, 11(3), 485–510.
- Lincoln, Y. S. & E. G. Guba. 1985. *Naturalistic Inquiry Beverly Hills*. CA: SAGE Publications.
- MacIntyre, P. D. 2017. An overview of language anxiety research and trends in its development. In C. Gkonou, M. Daubney, & J. M. Dewaele (eds.). *New Insights into Language Anxiety: Theory, Research and Educational Implications*. Bristol: Multilingual Matters, 11–30.
- MacIntyre, P. D. & L. Vincze. 2017. Positive and negative emotions underlie motivation for L2 learning. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 7(1): 61–88.
- MacIntyre, P. & T. Gregersen. 2012. Emotions that facilitate language learning: The positive-broadening power of the imagination. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 2(2): 193–213.
- Onwuegbuzie, A., P. Bailey & C. E. Daley. 1999. Factors associated with foreign language anxiety. *Applied Psycholinguistics*, 20(2): 217–239.
- Oxford, R. 2015. Emotion as the amplifier and the primary motive: Some theories of emotion with relevance to language learning. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 5(3): 371–393.
- Paredes, P. F. P. & H. Muller-Alouf. 2000. A Spanish version of the foreign language classroom anxiety scale: Revisiting Aida's factor analysis. *Revista Española de Lingüística Aplicada*, 14: 337–352.
- Tóth, Z. 2008. A foreign language anxiety scale for Hungarian learners of English. *WoPaLP*, 2(1): 55–78.
- Zhang, L. (张露蓓) & L. Tsung. 2021. Learning Chinese as a second language in China: Positive emotions and enjoyment. *System*, 96(1): 102–410.