

第四章 華語學習者焦慮狀況與個體因素間的關係

本章根據第三章文獻探討所歸納出來的理論，配合修訂後的外語課堂焦慮量表(FLCAS)量表，製成華語課堂焦慮量表進行施測，藉以探知華語學習者普遍的焦慮狀況，以及個體因素與焦慮狀況間的關係。本章第一節介紹該量表的初步調查結果與量表內容劃分；第二節分析華語學習焦慮的狀況，指出學習者感到最焦慮與最不焦慮的項目以及不同焦慮組別的學習焦慮狀況；第三節則針對性別、年齡、國籍、學習時間與個人期望五個面向分別探討個體因素與華語學習焦慮之間的關聯。

第一節 華語課堂焦慮量表

一、調查結果

本論文進行之研究對象以師大國語中心的外籍華語學習者為樣本，並且隨機選取不同性別、國籍、年齡以及不同學習時間的學習者做為問卷施測樣本。調查之前，情商國語中心的行政教學單位提供學習者資料，根據班級資料前往各班先向任課教師說明研究目的，在得到各班教師口頭允諾之後，才得以詢問該班學習者是否願意配合問卷施測。

本次調查在統計完 106 份有效問卷後，得出量表焦慮值最低為 52，最高為 133 分，平均分數為 94.28，標準差為 18.22。本研究與 Horwitz et al. (1986)、Aida(1994) 以及錢旭菁(1999)的研究結果比較如下表所示：

表 四-1 FLCAS 研究結果比較

比較因子	Horwitz et al	Aida	錢旭菁	本研究
施測數量	108	96	95	106
學習時間	一年以內	一年以內	半年以上	兩個月以上
學習的語言	西班牙語	日語	華語	華語
焦慮平均值	94.5	96.7	88.46	94.28
焦慮值全距	45-147	47-146	43-131	52-133
焦慮標準差	21.4	22.1	15.23	18.22

和 Horwitz et al. (1986)和 Aida(1994)的研究相比，錢旭菁的調查焦慮平均值相對較低。根據錢的說法，這是因為她的研究對象是在中國學習漢語的外籍學生，而 Horwitz 和 Aida 的研究對象都是在美國學習英語以外的其他外國語言的學生，因此認為在目標語國家以外的地區學習第二語言的焦慮比在目標語國家學習第二語言焦慮更強，但是此說法並未在本研究獲得驗證。本研究得出的焦慮平均分數與 Horwitz 和 Aida 這兩個研究的數值較為接近，因此錢提出的看法仍有檢驗再檢討的空間。雖然錢旭菁與本研究的施測對象都是在目標語國家學習華語的外國學習者，但是兩研究的施測對象所在區域不同，一在中國大陸，一在台灣，是否因地域與大環境之差異導致不同的研究結果則有待更進一步地探究。

二、課堂焦慮量表的內容劃分

前一章曾提及，外語課堂焦慮量表(FLCAS)常被用來測量被試外語焦慮的深度和廣度，主要目的在考察學習者在外語課堂上的交際畏懼、考試焦慮和負評價恐懼，其中的 29 個問項涉及與聽、說、讀、寫、語言記憶以及語言處理速度相關的典型困難。Aida(1994)利用量表對日語學習者的語言焦慮進行了調查，並將量表區分成五個部分；王琦(2003)在研究語言課堂焦慮和課堂氣氛之間的關係時，同樣也把量表劃分為五類。鄧媛(2004)在考察外語學習動機類型和焦慮之間的關係時，把量表分為三大部分。錢旭菁(1999)考察外國學生在中國學習華語過程中的情感焦慮問題時，雖然也將量表的 33 個問題區分為三類，但她們兩人的分類並不盡相同。前述四人的分類如下表：

表 四-2 FLCAS 各家分類一覽表

研究者	對 FLCAS 量表的分類暨各類對應題項
Aida(1994)	1. 言語焦慮和負評價恐懼 (1, 3~4, 7~9, 12~13, 16, 18, 20~21, 23, 24, 27, 29,31, 33) 2. 害怕上日語課時的失敗 (10, 22, 25~26) 3. 和日語母語者交談時的舒適度 (14, 32) 4. 對日語課的消極態度 (5, 11, 17) 5. 其他 (2, 6, 15, 19, 28, 30)
王琦(2003)	1. 交際畏懼 (1, 3, 5, 9, 13, 14, 17, 20, 24, 32, 33) 2. 考試焦慮 (8, 10, 21) 3. 負評價恐懼 (7, 11, 12, 16, 18, 22, 23, 25, 27, 28, 31) 4. 犯錯焦慮 (2, 5, 19, 30) 5. 聽不懂焦慮 (4, 25, 29)
錢旭菁(1999)	1. 口語表達焦慮 (共 11 題) 2. 對與本族人交往的焦慮 (共 2 題) 3. 對第二語言教學課堂的焦慮 (共 2 題) 4. 聽力焦慮 (共 3 題) 5. 對負面評價的焦慮 (共 3 題) 6. 考試焦慮 (共 6 題)

統合幾位學者的觀點之後發現，實際上他們在劃分量表內容上並沒有取得一致性的共識。我們把此次調查所用的華語課堂焦慮量表分為四部分：一是交際畏懼，當中包括三小部分—課堂口語表達焦慮、與母語者交往時的焦慮和課堂師生交流時的焦慮；二是考試焦慮；三是負評價恐懼；四是一般焦慮，其中包括兩小部分—對上華語課的態度和其他一般華語學習焦慮。詳細分類以及各類之對應題項如下表所示：

表 四-3 華語課堂焦慮量表分類暨各類之平均分及排名狀況

量表內容	對應題項	平均	排名
交際畏懼	1. 課堂口語表達焦慮 (1, 3, 9, 13, 18, 20, 24, 27, 34)	3.05	2
	2. 與母語者交往時的焦慮 (14, 32)	2.51	7
	3. 課堂師生交流時的焦慮 (4, 15, 19, 29, 33)	2.74	5
考試焦慮	8, 10, 21	3.16	1
負評價恐懼	2, 7, 23, 31	2.82	3
一般焦慮	1. 對上華語課的態度 (5, 11, 17, 26, 28)	2.72	6
	2. 其他一般華語學習焦慮 (6, 12, 16, 22, 25, 30)	2.77	4

表 四-3同時也列出了各類的平均分數，並以之作為排名的先後順序：數值越高者，名次越前面；反之則越後面。個別來看焦慮平均數的話，數值最高的是考試焦慮的 3.16 分，最低的是交際畏懼第二小類的 2.51 分。有關外籍華語學習者在各類間的焦慮狀況，將在下節做進一步地探究。

第二節 華語學習者學習焦慮狀況分析

一、華語學習者感到最焦慮的五個題項

檢視全部問卷之後發現，華語學習者感到最焦慮的分別是第 4、7、8~11、33 題，這些題項得 4 分或 5 分的學生人數為所有題項的前五名。依選擇人數多寡做排列順序，具體結果如下所示：

表 四-4 華語學習者感到最焦慮的五個題項

題項序號與內容	選擇人數	百分比	排名
10 「我擔心中文沒學好的後果」	79	75.24%	1
09 「上課在沒有準備的情況下用中文發言，我會緊張」	58	54.72%	2
11 「我不明白為什麼有些人對中文課感到如此不安」	52	49.06%	3
08 「平時考的時候我通常不怎麼緊張」	51	48.11%	4
07 「我總認為其他同學的中文學得比我好」	48	45.71%	5
04 「上中文課當我不懂老師在講什麼時，我會緊張害怕」	47	44.76%	6
33 「當老師問到我事先沒有準備的問題時我感到緊張」	47	44.34%	6

第10題「我擔心中文沒學好的後果」讓華語學習者感到最為焦慮，超過四分之三的學生在這一題項選擇了「同意」或「完全同意」，這應該與學習者本身學習中文的目的有所關連。每位被試學習中文的目的性各異，其中被多數人一致認同的計有五項，依勾選人數的多寡所做的順序排列如下：

表 四-5 學習中文的五大目的

目的說明	選擇人數	百分比	排名
將來可能會用得到	70	67.31%	1
對我日後找工作有幫助	48	46.15%	2
跟母語者溝通比較容易	44	42.31%	3
能夠成爲更有學識的人	31	29.81%	4
要在台灣長住，非學不可	25	24.04%	5

就第一項目的來說，顯見多數學習者都有未雨綢繆的憂患意識，這也許是受到當前「中文熱潮」的影響，使得許多人紛紛前往目標語國家—中國或是台灣學習中文。無人能預測目前所學到的知識會在何時、何地、何種情境下派上用場，可能是旅行、求職、搬遷等任一情況，對於已獲取到的知識「備而不用」總好過「書到用時方恨少」。在累積另一語言知識讓自己變得更有學識的同時，也能順道提昇自己的價值。另外，對於要長住在台灣的學生而言，不會目標語國家的語言除了跟母語者溝通有困難之外，還會為生活帶來不便，這或許是像這類學生所擔心的「沒把中文學好的後果」；而希望把中文當成職場使用工具的學生，所關切的是求職方面的問題，由此衍生的另一層隱憂則是因工作的關係，有時需藉助中文與母語者溝通，倘若中文程度不佳，恐會影響工作效率、職場升遷。

第09題「上中文課在沒有準備的情況下用中文發言，我會緊張」得到了58名學生的認同，超過了總施測人數的一半，佔總人數的54.72%。由此可見，課堂上學習者在發言前準備不足或是反應時間不夠是引發他們產生課堂焦慮的重要原因之一。許多初學或是初級階段的學習者說中文的時候，會先用母語思考然後再翻譯成中文，因此需要較長的思維時間，突如其來要他們發言勢必會造成他們的緊張不安。

第 11 題「我不明白為什麼有些人對中文課感到如此不安⁷」，49.06%將近半數的學習者選擇了「不同意」或「完全不同意」。學習者之所以能夠理解他人對中文課的焦慮，一部分的原因可能跟先前學習其他事物或是他種語言有類似經驗有關，另一部分可能意味著他們自己也經受著一定程度的華語焦慮，使得他們能夠更有同理心看待跟他們有同樣處境的的學習者。從另一角度來看，這樣的結果說明近半數的學習者承認自己目前正經驗著某種程度的華語學習焦慮。

第 08 題「平時考的時候我通常不怎麼緊張⁸」有 48.11%的學生「不同意」或「完全不同意」，這說明多數學習者是患有「考試焦慮」的。學習者「聞考試色變」的原因在於考試是一般教師用來評定學習者語言程度最主要且是最直接的方式，且考試成績的好壞還可能影響到同學或是教師對自己的評價。在受到「考試焦慮」與「負評價恐懼」雙重壓力的驅使之下，學生因此容易感到緊張和害怕。

第 07 題「我總認為其他同學的中文學得比我好」勾選「同意」或「完全同意」的人數有 48 人，佔 45.71%。這說明不少學生對自己學習語言的能力或是目前的中文程度缺乏信心。另一方面，若他們感受到同儕間的競爭或是教師經常進行競爭型課堂活動時，幾次失敗的經歷難免打擊學習者的自信心，但「屢戰屢敗」的結果則必然導致學習者缺乏自信。特別是對成年學習者來說，尤其在乎所謂的「面子」問題，之前失敗的經驗會令他們對自己缺乏自信，害怕說錯丟失面子，最終影響學習。

第 04 題「上中文課當我不懂老師在講什麼時，我會著急、害怕」勾選「同意」或「完全同意」與第 7 題僅相差一位，佔總人數的 44.76%，此結果反應了課堂師生之間可能存在的交流問題。學習者在不懂老師的提問或是講解內容時，一連串無法解碼的訊息著實讓學習者感到無所適從，特別是當被叫到回答問題時，無言的沈默不僅影響課堂互動，被多雙眼睛凝視的情況

⁷ 此題屬反面描述，因此勾選「同意」或「完全同意」的學習者，得分是 1~2 分，這代表學習者並不因此感到焦慮；反之，勾選「不同意」或「完全不同意」者，可得 4~5 分，這意味著此項是引起他們焦慮的因素之一。

⁸ 第 8 題與第 11 題一樣都屬反面描述，說明與計分方式同註解 7。

下，被問的學生可能因此感到羞愧不已，這樣的情況與前面提到的第 09 題常伴隨發生。另一個可能存在的情況則是學習者本身容易感到焦慮不安，因此在學習語言的過程中會阻礙訊息的輸入(input)、加工(processing)，導致最終輸出(output)出現問題，此乃 Tobias(1979)所提出的焦慮會分別在三個不同階段影響著學習的觀點⁹。

第 33 題「當老師問到我事先沒有準備的問題時，我感到緊張」選擇「同意」或「完全同意」的人數與第 4 題一樣，都有 47 人，百分比數值在華語課堂焦慮量表所有題項中排名第六。根據量表的分類，第 04、09、33 題三者同在交際畏懼此大類中，所不同的是第 04、33 題項屬「課堂師生交流時的焦慮」小類，而第 09 題屬「課堂口語表達焦慮」小類。這幾個題項代表的是教學過程的一個連續面，彼此相互關聯。在此我們以 Tobias(1979)的觀點出發，結合 Krashen(1982)情感過濾理論，運用以下的概念圖來做說明：

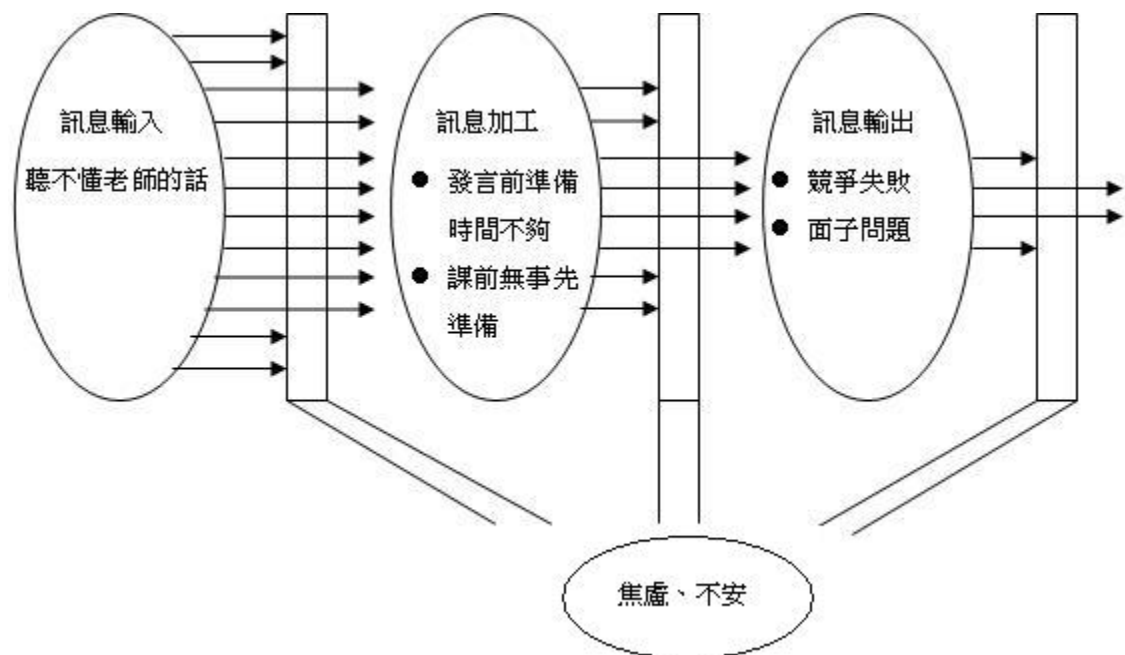


圖 四-1 焦慮與教學各階段之概念圖

⁹ 有關 Tobias(1979)提出焦慮影響學習的論述，第二章第二節中的「語言焦慮的作用」已有詳細說明，此不再贅述。

圖 四-1 焦慮與教學各階段之概念圖欲表達的連續面概念左起「訊息輸入」，以第 4 題「上中文課當我不懂老師在講什麼時，我會著急、害怕」做為開端，受到「情感過濾網」的影響，進而影響訊息加工階段。在此同時，加工的過程中可能由於用中文發言準備、反應時間不夠(第 09 題)，或是因課前無事先準備(第 33 題)讓學習者再次感到緊張，致使在訊息輸出階段的表現不佳，此時不僅使學習者的自信心受到威脅，還可能因為課室競爭失利產生面子掛不住的問題(第 07 題)，這一切的影響因素都直指「焦慮、不安」。

二、華語學習者感到最不焦慮的五個題項

讓華語學習者感到最不焦慮的分別是第 17、19、21、24、31、32 題，這些題項得 4 分或 5 分的學生人數為全部題項的最後五名。依選擇人數多寡做逆向排列¹⁰順序，具體結果如下所示：

表 四-6 華語學習者感到最不焦慮的五個題項

題項序號與內容	選擇人數	百分比	排名
31「我擔心我講中文的時候，其他同學會笑我」	8	7.55%	1
17「我經常想今天不去上中文課」	11	10.38%	2
24「上中文課時，在其他同學面前講中文，我會感到不好意思」	12	11.21%	3
19「我害怕老師糾正我所犯的每一個錯誤」	13	12.26%	4
21「考試以前，我越準備越感到困惑」	16	15.09%	5
32「當我跟台灣人用中文交談時，我感到很開心」			

第 31 題「我擔心我講中文的時候，其他同學會笑我」，是最不引起學習者焦慮的題項，同意的學生只有 8 名，佔全部人數的 7.55%。與此同時，我們卻也發現超過三分之一的學生對於第 01 題「上中文課當我用中文發言

¹⁰ 逆向排列就正面描述的題項來說，指的是選擇「同意」或「完全同意」的人數越少的題項，名次越前面；選擇人數越多的題項，名次越後面。若是反向描述題像第 32 題，代表的含意就是選擇「不同意」或「完全不同意」的人數越少的題項，名次在前；反之，名次在後。

時，我對自己沒有信心」表示贊同¹¹，這表示多數學習者對說中文沒有自信，但是卻並不擔心自己的發言會受到同學嘲笑，這可能是學生個人性格所致，也可能是多數的學生相信同學都是成年人比較理智，且能將心比心，因此對於可能會被同伴嘲笑的問題才不感到懼怕。

第 17 題「我經常想今天不去上中文課」，主要是想了解學習者對於上中文課的態度。在此項中僅有 10.38%，約莫一成左右的學習者勾選「同意」或「完全同意」。在前面討論有關學習者感到最焦慮的前五個題項時，我們曾經提到過半數以上的學習者都感受到一定程度的華語學習焦慮。即便如此，第 17 題的數值卻提供了另一個思考方式，那就是：儘管多數學習者都意識到某種程度的學習焦慮，他們對於上課所抱持的態度仍是積極的。

第 24 題「上中文課時，在其他同學面前講中文，我會感到不好意思」有 11.21% 的學生對此說法表示贊同。這可以從學習者本身的性格¹²來談。學習語言的過程中，不同性格的學習者會運用不同的方式處理不同的學習任務，各有所長亦有所短。不同個性的學習者在語言學習上的特點如下：

1. 善於交際者，有利口語能力的提升，卻不看重語言形式

外向型的學習者由於喜歡說話，善於交際，如果再加上不怕犯錯，往往能為他們爭取到更多語言輸入和輸出的機會，有利於他們在口語能力的提升，但溝通交際的過程可能使他們也因此輕忽了語言形式的重要性。

2. 不善交際者，口語能力的提升有限，處理訊息卻很細緻

內向型的學習者可能因為寡言、不善交際的緣故，口語表達可能使他們感到困窘，甚至因此喪失了許多口語表達的機會，致使這類性格的學習者在口語能力的進步較為緩慢，但對於輸入的語言訊息反而能夠更細緻地分析處理，整體的語言水平並不見得會比外向型的學習者差。

¹¹ 第 1 題勾選「同意」或「完全同意」的學生計有 36 人，佔受測總人數的 34.95%。

¹² 心理學一般將性格區分為內向(introversion)與外向(extroversion)兩種。屬內向性格者一般不愛說話，不善於或者不願意表達自己的思想，因此常予人不愛交際、不好活動、喜歡獨自完成事物的印象。反觀外向性格的人通常熱情開朗，非常活潑，愛說話，善交際，具冒險精神。

目前學界尚無可以支持「外向性格必有利於語言學習，內向性格必不利於語言學習」一說的具體研究成果，我們無法直接斷定學習者是否因個性內向導致語言程度不佳，所以在同學面前講中文才會感到不好意思，但我們卻可以做反向思考：且不論性格跟語言程度間的關連性，就性格在語言學習方面的不同表現來看，對第 24 題表示贊同的這些學生的性格，跟其他不認同的學生比較起來，前者的性格可能更偏內向。

第 19 題「我害怕老師糾正我所犯的每一個錯誤」，12.26%的學生選擇了「同意」或「完全同意」，表示絕大多數的學習者希望教師能夠指正他們所犯的錯誤，這同時也意味著多數學生都能夠體認錯誤的改正在語言訓練的過程中是很重要的一環，這點與姚道中(2002)的研究結果大致相同。姚的研究旨在了解中文教師及學生對糾錯的態度，在對 219 位於美國本土學習中文的學習者施行問卷調查後發現，72%的受試者認為糾錯有其重要性，希望教師能夠及時且不斷重複地糾正他們的錯誤，另有 26%的人希望教師不要每錯必糾，避免讓他們感到難堪。從這個調查結果我們可以看出，不同的學習者對同一問題的觀點是不一樣的。正因為如此，教師在糾錯時，更要謹慎小心，審慎考慮當時的情景、學生的狀況等諸多因素，避免在糾錯過程中誘發學生產生焦慮，或者在課堂上造就焦慮誘導情境，適得其反。在語言教學過程中，糾錯¹³(error correction)是必要的，關鍵在於何時糾錯，如何糾錯，以及要糾哪些錯。有的學生甚至認為，教師應該糾正學生所犯的每一個錯誤。

第 21 題「考試以前，我越準備越感到困惑」，有 16 名學習者選擇「同意」或「完全同意」。此項旨在考察華語學習者對考前準備情況的態度，數

¹³ 早在上個世紀 1960 年代，「糾錯」就已經引起了學者們的關注。錯誤糾正並不意味著教師直接指出學習者的語言錯誤並且告知以正確的答案，它可藉由多種形式體現出來。截至目前為止，有關糾錯策略的研究還沒有一個公認的標準，研究者所推薦的方法多屬指導原則。其中 Allwright and Bailey(1985)提出的糾錯七項基本選擇(basic options)和八項可能特點(possible features)可為教師面對錯誤時給以借鑒。基本選擇包括：(1)糾錯或忽略；(2)立即糾正或隨後糾正；(3)是否轉換糾錯方式；(4)是否轉移到其他個人、小組或全班；(5)糾錯後是否返回到原先的犯錯者身上；(6)是否允許其他學習者參與糾錯；(7)是否檢驗糾錯的效果。糾錯的特點包括：(1)指出偏誤；(2)分析偏誤；(3)重試；(4)提供檢驗模式；(5)指出偏誤類型；(6)指出修正方式；(7)促使改進；(8)給予表揚。

據說明學習者普遍認為考前準備對他們複習、鞏固所學知識是具有正面積極作用的，顯見考前充分地準備能夠降低學生的焦慮。

第 32 題「當我跟台灣人用中文交談時，我感到很開心¹⁴」，勾選「不同意」或「完全不同意」的同樣也有 16 名。儘管跟台灣人聊天牽涉到口語表達，但跟課堂中的師生交流或是口語練習比較起來，跟台灣人聊天反而不讓學習者感到那麼焦慮。

計算全部問卷每一題的平均得分之後發現：平均得分最高的五題與得 4 分或 5 分人數最多的在名次與題項上皆有些許變動，但絕大部分是吻合的。至於平均得分最低的五題，除了名次略有不同之外，分佈的題項與得 4 分或 5 分人數最少的題項完全吻合。計算後的數據分別如表四-7 和表四-8：

表 四-7 平均得分最高的五個題項

題項序號	平均得分	得分排名	選擇人數	人數排名
10	3.98	1	79	1
11	3.37	2	52	3
07	3.31	3	48	5
09	3.28	4	58	2
08	3.17	5	51	4
04	2.99	10	47	6
33	3.05	8	47	6
34	3.04	9	43	8

備註 1：「得分排名」與「人數排名」欄中的名次是課堂焦慮量表全部 34 個題項的排名次序。
備註 2：表中用不同顏色標示的區塊代表平均得分與選擇人數間差異較大之處。

依上表所示，除第 10 題的排名維持不變之外，其他四項（第 11、07、09、08）的排名都有小幅變動。比較特別的是第 04 題，此項在人數排名本與第 33 題同列第六名，但使用得分排名來檢視時，第 04 題的排名便由原本的第六名退至第十名，第 33 題在全部 34 個題項中則佔第八順位。除了上述

¹⁴ 此題屬反面描述，說明與計分方式同註解 7，此不再贅述。

這些題項之外，表中還列出了第 34 題的相關資料，原因在於該項的平均得分不但與第 33 題幾近相同，連排名也是一前一後，特在此提出說明。另外，就題項分佈來看，第 34 題跟第 04、33 題三者同屬交際畏懼，差別在於它們分屬不同的細項，前者屬課堂口語表達焦慮，後兩者屬課堂師生交流時的焦慮。以這樣的結果看來，交際畏懼是各題項分佈最廣的一類，其次是考試焦慮。在交際畏懼各項裡，其中又以課堂師生交流及口語表達最易引起學生焦慮。但若就各類的平均數值來看，考試焦慮居首，此狀況值得注意。

表 四-8 平均得分最低的五個題項

題項序號	平均得分	得分排名	選擇人數	人數排名
31	2.11	2	8	1
17	2.10	1	11	2
24	2.23	4	12	3
19	2.19	3	13	4
21	2.34	5	16	5
32	2.23	4	16	5

表 四-8中的五個題項不論就平均得分或就選擇人數的標準來看，都在課堂量表全部 34 個題項中倒數五名之列，差別僅在於因標準不同致使排名略有更動。從上面的分析可以看出，絕大多數的學生對於上中文課的態度、考前準備、與台灣人交談方面感到較為輕鬆。

三、不同焦慮組別之華語學習者的焦慮狀況分析

本章第一節曾經提到，此次問卷調查的總人數為 106 人，最低分為 52 分，最高分為 133 分，平均分數為 94.28。本文依全體受測者的焦慮值高低，以 33%作為分組標準，共分成低、中、高三個焦慮組別，各組的分數組距由低至高依序為 52~89、90~102 和 103~133。低、中焦慮組的學生皆為 35 名，各佔 33.02%；高焦慮組的學生為 36 名，佔 33.96%。各組代表的分數差距顯示的是該組學生的數值分佈狀況，實際上各組僅有一分的差距，採樣

人數不足恐使誤差範圍擴大，造成各組紛向他組游移的情況產生。對此，我們採取寬式的認定標準—將高於 102 分的視為焦慮值偏高的高焦慮組；低於 90 分的視為焦慮值偏低的低焦慮組；焦慮值 90~102 分的則是位居中等程度的中焦慮組。換句話說，上述三個焦慮組別並非絕對，而是比較之後的結果。各組間的統計結果詳見下表：

表 四-9 不同焦慮組別學習者的統計總表

組別 統計項目	低焦慮組	中焦慮組	高焦慮組	總數
分 數 組 距	52~89	90~102	103~133	52~133
人 數	35	35	36	106
人 數 百 分 比	33.02%	33.02%	33.96%	100%
分 數 總 和	2859	3269	3866	9994
總 分 平 均	75.24	96.15	113.71	94.28
標 準 差	11.49	4.36	8.92	18.22

依照上表的數據，雖然 33.02% 的學習者並無強烈的焦慮，但感受到中、高度焦慮的學生加起來人數將近三分之二，佔總人數的 66.98%。這說明學習者在學習華語的過程中或多或少都有一定程度的焦慮，且半數以上的學生皆有中高程度不等的焦慮值，此現象值得重視。

前文提到，根據華語課堂焦慮量表的不同施測重點，量表區分為四大部分：交際畏懼、考試焦慮、負評價恐懼和一般焦慮。此部分將考察不同焦慮組別的學習者在各類別間的差別。

表 四-10 不同焦慮組別的學習者在各類的平均分數

組別 類別	低焦慮組			中焦慮組			高焦慮組			全部學生		
	①	②	③	①	②	③	①	②	③	①	②	③
交 際 畏 懼	2.33	2.10	2.09	3.12	2.54	2.83	3.80	2.78	3.50	3.05	2.51	2.74
	2.17			2.83			3.36			2.77		

考試焦慮	2.69		3.11		3.77		3.19	
負評價恐懼	2.22		2.87		3.32		2.81	
一般焦慮	④	⑤	④	⑤	④	⑤	④	⑤
	2.27	2.12	2.70	2.87	3.23	3.19	2.74	2.73
	2.19		2.79		3.21		2.74	
全部平均	2.32		2.90		3.42		2.88	
備註 1：①為課堂口語表達焦慮；②為與母語者交往時的焦慮；③為課堂師生交流時的焦慮；④為對上華語課的態度；⑤為其他一般華語學習焦慮。								
備註 2：由於平均分數計算取小數點後兩位，四捨五入後，「全部平均」欄中的平均分數與四大類別的平均分數之均值不一定會完全等同。								

從表 四-10細分的結果來看，低焦慮組的學習者在考試時感到最焦慮，在課堂上師生間的交流最不令其感到焦慮，中焦慮組的學習者同樣因考試倍感焦慮，而跟母語者交往時感到的焦慮程度最弱，這與高焦慮組的學習者雷同。整體來看，最令全體受試者感到最焦慮的是考試，感到最不焦慮的是與母語者交往的部分。低焦慮組四類平均分由高至低依次為考試焦慮、負評價恐懼、一般焦慮、交際畏懼，前兩類之間的差距頗大，後兩類較為接近。中焦慮組考試焦慮的平均分最高，負評價恐懼次之，交際畏懼和一般焦慮居第三和第四位，高焦慮組的情況與中焦慮組相近，惟負評價恐懼和交際畏懼名次對調。全體受試者考試焦慮的平均分最高，其次是負評價恐懼，交際畏懼和一般華語學習焦慮的平均分差異不大，這點與各組的情況有類似之處。

第三節 個體因素與華語學習焦慮之間的關聯

Ellis(1997)曾經談到，情感狀態是所有個體差異中決定學習者學習成績最具關鍵的因素。許多的研究都曾表明，語言學習會受到一系列其他因素影響，因此檢驗語言學習焦慮和每個因素之間的可能關聯便顯得十分重要。惟有如此，才能更深一層地認識有關語言學習焦慮的種種問題，而後才得以分析、界定，最終提出有效的原則辦法。有鑑於此，本節將從性別、年齡、國籍、學習時間及個人期望共五方面對華語學習焦慮逐一進行探討。

一、性別對焦慮程度的影響

Hodges & Felling(1970)在一項有關壓力情境與特質焦慮和性別的調查報告中曾提到，多數研究都傾向於認定女性比男性更易感到恐懼，但他們二人的研究結果卻指出“Sex differences were found only for the pain-danger factor”只有在痛苦-危險的因素驅使下才看得出性別差異。在兩人的研究裡，全部 40 個問項的問卷當中，有 8 項與課室環境有關，有 5 項與低學習成就有關，單從這幾項來看並不存在顯著的性別差異，這樣的結果實際上與他們的陳述有所出入。

目前國內對性別差異，在不同學科領域的研究有：

- 1.徐玉婷(2004)發現男、女生在英語焦慮上無顯著差異。
- 2.應惠蕙(1992)主要探討焦慮對台灣高中生英語學習的影響，結果顯示性別差異並不會造成不同程度的英語學習焦慮。
- 3.陳夢愉(2003)針對國小資優班學童與一般學童自然科學學習焦慮影響因素所做的比較研究，提出自然科學學習焦慮在性別上並無差異的說法。
- 4.黃家桑(2003)在探討國小高年級學童學習焦慮之相關研究中發現，國小高年級女童的焦慮程度顯著高於國小高年級男童。
- 5.陳明珠(1993)對國小三年級至六年級的學生研究，發現性別在考試焦慮上有顯著差異，女學童的考試焦慮高於男學童。
- 6.葉淑瑜(2002)探討不同性別國中生的理化學習動機、學習方法與其學業成就關係發現，男生感到困難的分別是英文、數學、國文；而女生感到困難的分別是數學、理化、英文，其間只在理化學習部分存在明顯性別差異。

從以上的資料不難發現，有學者認為學習焦慮並無性別上的差異，但也有學者認為女生的學習焦慮高於男生。然而，上述研究除前兩項與語言學習焦慮直接相關，其他的對了解華語學習者的學習焦慮幫助不大。再者，國內目前在探討性別與學習焦慮的議題上，研究對象都是未成年學習者，這點與華語學習者絕大多數是成年人的情況有所不同。儘管目前的研究都有未盡完善之處，對於深入華語學習焦慮的問題上，倒也提供了另一思考角度—觀察性別與華語學習焦慮之間的關係，男女生之間的焦慮程度是否存在差異。

參加本次調查的外籍華語學習者包括 40 名男性和 66 名女性，各佔總受測人數的 37.74% 和 62.26%，如下圖所示：

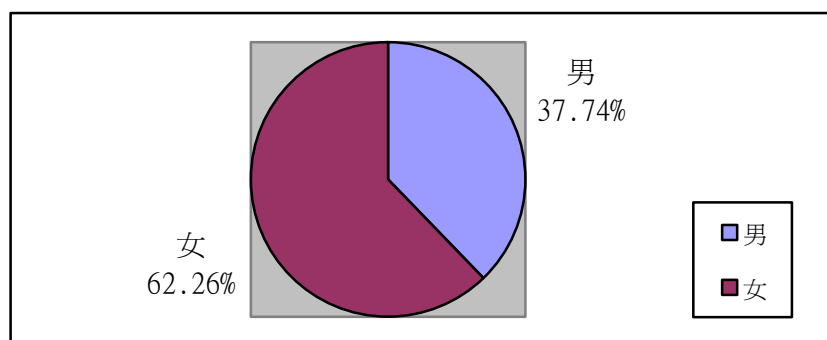


圖 四-2 男女兩性受測人數統計圖

以下將根據受測學生的性別，將男性定為第 1 組，女性為第 2 組，藉以考察受測學生的性別和華語學習焦慮程度之間的關係。統計後的基本數據呈現如表 四-11：

表 四-11 不同性別的華語學習者焦慮程度統計表

組別	人數	平均分	標準差	95%置信區間		最低分	最高分
				下限	上限		
1 男	40	91.85	19.10	85.93	97.77	52	133
2 女	66	96.24	17.63	91.99	100.49	52	133
總數	106	94.85	18.24	91.11	98.05	52	133

從表 四-11 可看出，女性受測者的焦慮平均分明顯高於男性，就平均分數的結果來看，性別對學生焦慮程度有一定的影響。這與錢旭菁(1999)的研究成果並不一致。錢在她的研究當中提到，雖然女性的焦慮平均分高於男性，但兩者在統計學上不構成顯著差異($p>0.05$)，因而認定為男性和女性的焦慮沒有明顯差別。

二、年齡對焦慮程度的影響

高霞(2003)提到：「年齡是第二語言習得中影響個人差異的主要因素之一，關於年齡與第二語言習得方面的爭論很多，這反映出年齡因素的複雜性。」年齡對第二語言習得的影響是一個至今仍懸而未決且極富爭議的複雜問題，首要的問題就是學習語言的關鍵期(the critical period)。

一般認為，關鍵期與大腦活動有關。嬰兒出生後，大腦功能逐漸單側化，最後才使得大腦左右兩個半球各自掌控不同功能¹⁵。大腦的功能側化從兩歲左右開始，一直持續到青春期(12歲)開始之前結束。由此推斷，人類的大腦隨著年齡增長，其可塑性會逐漸消失，也就是說，青春期之前大腦的可塑性使得兒童、青少年更容易地習得第二語言，原因在於其左右半腦都參與了語言信息的處理。正因為如此，成年人習得第二語言時，失去了生理上的優勢，因而使得學習效果事倍功半，難以達到如母語者般的語言熟練程度，此現象在第二語言語音習得方面的表現尤其明顯。

Krashen(1982)對這種生理說觀點提出了質疑。他認為年齡本身並不能預測第二語言習得的成果，如果在短期內學習第二語言，成年人往往要勝過兒童，但是時間長了，兒童就會勝過成年人。Krashen對此提出的解釋是，在學習語言的初期，成年人接受的可理解語言輸入超過兒童，因為成人所具有的其他方面的知識有利於他們理解接觸到的語言輸入，但就最後語言獲得而言，通常還是兒童比較好，這主要是情感因素所致，兒童的情感滲入低，使得可理解的輸入提高。

以語言訊息輸入量與語言沈浸的程度來看，有些學者認為兒童學習第一語言是用數以萬計的時間接觸母語的情況下，才學會母語的口語，縱使如此，他們也未能習得全部的語法結構，所掌握的詞彙量更是有限。倘若成人也能用同樣的時間學習第二語言，其學習效果未必不如兒童，但最至關重要的條件是有真實、有效的語言環境，且所學的語言必須是其生活中的一部分。對此，我們所持的看法是折衷之後的結果，即年齡對第二語言習得的影

¹⁵ 左半球偏於智力、邏輯、分析能力；右半球偏於感情、社會需要、綜合能力等方面的事物。就大腦兩個半球的分工情形來看，語言主要由左半球進行加工。

響是存在的，不同年齡層的學習者在第二語言習得方面具有不同優勢¹⁶，應該分別看待。

除了年齡和語言習得方面的研究之外，學者對年齡和語言焦慮兩者關係的研究亦表關切。Bailey, Onweugbuzie & Daley(2000)的研究發現，年齡較大的學生比年齡較小的學生焦慮程度要來得更高，像是年齡較大不在校的學生焦慮程度要高於年齡較小仍在校的學生。根據這樣的結果，參加本次調查的華語學習者當中，是否年齡大的學生焦慮程度就一定高呢？

學習者的年齡這一項在問卷中是採組距的方式讓學生填寫。在全部 106 名受測者當中，20 歲以下的有 20 名，21~30 歲的有 61 名，31~40 歲的有 21 名，41~50 歲的有 3 名，51~60 歲的只有 1 名，60 歲以上的學生未見於樣本資料當中，分別佔總人數的 18.87%，57.55%，19.81%，2.83% 和 0.94%。透過下圖可以更清楚地了解不同年齡層學生的分佈狀況：

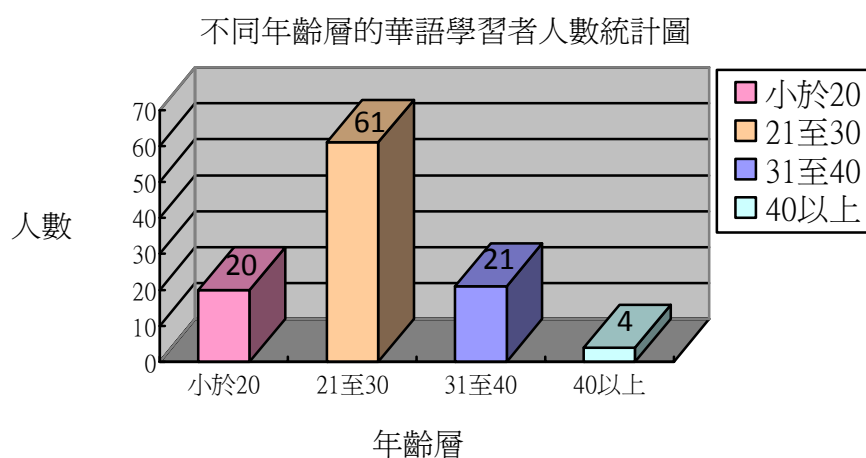


圖 四-3 不同年齡層的華語學習者人數統計圖

¹⁶ 一般認為兒童和青少年模仿能力強，短時記憶力強，在學習上更有彈性，敢於表現自己，因此在獲得準確、道地的語音和流利的口語方面佔有優勢；不過他們理解、分析能力和已取得的學習經驗則比不上成人，使得他們在詞法和句法規則的理解方面稍弱。至於成人，由於自我意識增強，不長於自然習得的方式學習語言，加上模仿與記憶能力下降，因此在語音和口語掌握方面的困難度增加；不過他們在理解和聯想能力方面較強，長於規則的學習、歸納，因此對於較深奧的語言內容的理解與掌握上佔有優勢，此點在閱讀理解和寫作方面尤為明顯。

我們將受測的學習者按照年齡層分組，20 歲以下的為第 1 組，21~30 歲的為第 2 組，31~40 歲的為第 3 組，40 歲以上的為第四組。由於年齡符合 41~50 與 51~60 這兩個組距的學生人數極少，統計的時候遂將這兩組併入第四組，計算後的基本數據如下表：

表 四-12 不同年齡層的華語學習者焦慮程度統計表

組別	人數	平均分	標準差	95%置信區間		最低分	最高分
				下限	上限		
1	20	99.73	16.92	92.31	107.14	52	131
2	61	90.50	18.60	85.83	95.17	52	133
3	21	96.85	15.02	90.42	103.27	53	121
4	4	119.25	6.50	112.88	125.62	110	125
總數	106	94.85	18.24	91.11	98.05	52	133

據 Bayiley, Onweugbuzie & Daley(2000)所言，年齡與焦慮程度成正相關，但以上四組並非全都符合這樣的說法。表中的數據指出了以下幾點事實：

1. 第二組至第四組學習者的年齡與焦慮程度似成正相關

從上表可以看出，第四組的學生焦慮程度平均分數最高，第二組的學生焦慮程度平均分數最低，這可能是因為 40 歲以上的學生常常擔心自己年齡較大、記憶力衰退的關係，因而焦慮程度相較之下高得多。另一可能因素也跟語言自我感¹⁷(language ego)有所關連。儘管如此，但由於本研究在 40

¹⁷ 此概念是由 Guiora, Beit-Hallami, Brannon & Scovel 三人於 1972 年提出的，指的是一個人的自我感會隨著他學習第一語言而形成和發展，母語的某些方面會與自我感有緊密的聯繫，因而對第二語言或外語學習起妨礙作用。學習一門新語言即是建立一種新的語言自我，會造成對自身評價的變化。學習新語言對兒童的自我不會造成太大的影響，因為他們的自我意識處於發展中，有較強的可塑性。過了青春期的意識增強，也包括要保護以母語為基礎的語言自我，此時便已經形成了屏障。學習一種新的語言用來

歲以上採集到的樣本數明顯不足，實難以少數代表多數，故無法確知是否年齡真與焦慮程度成正相關，僅能就目前觀察到的結果做出說明，意即—除第二組至第四組的學習者隨著年齡增加，焦慮平均分數也明顯跟著提高以外，第一組的數據卻無法反應出這樣的事實。

2. 第一組學習者焦慮程度高非關年齡因素

參看第一組學生的背景資料之後發現，該組學生有 17 名學生均來自中南美洲，佔同組學生人數的 85%，又其中的十名學生皆屬高焦慮組，得分都在 103 分以上。我們認為年齡並不是直接影響第一組學生焦慮程度的原因，來台學習中文的目的可能才是主因。據了解，目前在師大國語中心學習中文的中南美洲學生皆領有外交部獎學金，來台後第一年學習中文，其餘四年則依志願分發至全台各大學院校就讀。在國語中心就讀期間，每個月的總成績必須達到 85 分才能拿到提撥的獎學金，在時間、金錢與成績的三重壓力之下，其所感受到的學習焦慮不言可喻。同組中另一名日籍學生亦有類似之情況，該生來台學習中文的原因是為了符合學校或是系所要求修習中文相關學分的規定，學分與學業成績的壓力應是導致她焦慮程度增加的因素。

三、國籍對焦慮程度的影響

此部分主要在考察學習者的國籍是否構成影響其焦慮程度的個體因素之一。不同國別的學生具有不同的民族特性。潘乃德(2005)指出，日本文化是一種「恥感(shame culture)」文化；美國文化是一種「罪感(guilt culture)」文化。「恥感」文化的動力是外界的輿論，因此日本人非常在意他人對自己的看法與評價。「罪感」文化的動力存在於每個人的內心。個人根據自己心中的理想準則行事，所以美國人一般不太在乎他人對自身的看法與評價。將此觀點置放在華語學習的情境中不難推論，日本人可能認為學習華語的過程中若說得不好有失面子，因此容易感到焦慮。反觀美國學生，在他們的心中並不一定會存有這樣的想法，故而他們表現出來的樣子可能更顯得有自信。

進行交際總會犯錯誤，偶爾當眾出糗，尤其成年人的思緒較為複雜，若再加上目標語的表達能力較差，常常會使得成年學習者感到難堪，從另一方面來說，也等於是威脅到他們的「面子」。

這樣的說法是否能在我們的研究中得到驗證呢？日籍學生的焦慮程度是否一定高過於英美學生呢？韓籍與中南美洲學生的焦慮程度又有何特點呢？

本論文的研究設計主要針對四個國家的華語學習者，分別是日本、韓國、英美和中南美洲國家。其中日本學生有 32 名，韓國學生有 29 名，英美學生有 18 名，中南美洲學生有 27 名，分別佔總人數的 30.19% ，27.36% ，16.98% 和 25.47%。各國籍的學生分佈狀況如下：

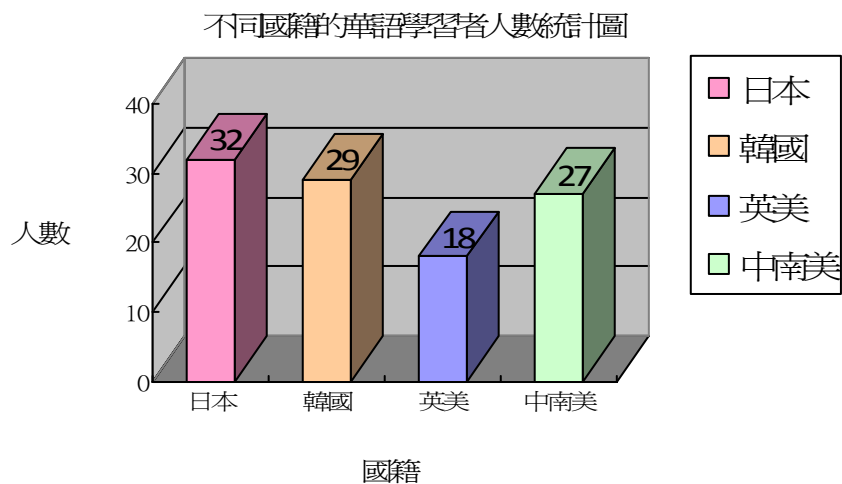


圖 四-4 不同國籍的華語學習者人數統計圖

根據國別的不同，我們將全部的受測學生分成四組，依序分別為日本學生第 1 組，韓國學生第 2 組，英美學生第 3 組，中南美洲學生第 4 組。國籍和焦慮程度之間的關係呈現如下表：

表 四-13 不同國籍的華語學習者焦慮程度統計表

組別	人數	平均分	標準差	95% 置信區間		最低分	最高分
				下限	上限		
1	32	94.58	18.01	88.34	100.81	58	125
2	29	91.59	15.72	85.87	97.31	52	133

3	18	92.72	24.18	81.55	103.89	53	131
4	27	99.05	16.58	92.79	105.30	52	133
總數	106	94.85	18.24	91.11	98.05	52	133

根據表四-13 的數據，焦慮平均分最高的是中南美洲學生，其次為日本學生，英美學生第三，韓國學生最低。日本學生的焦慮感除了比中南美洲的學生弱以外，比其他國家的學生焦慮值都來得高了一些。拉丁美洲人一向予人天性樂觀、開朗、熱情的印象，但在調查結果裡的焦慮平均分卻是最高的。我們認為拉丁美洲學生的焦慮並非所謂的民族性使然，而是與學生在國語中心的就讀身份有關。這些中南美洲學生都具有獎學金的身份，且來台的目的皆是希望申請台灣的大學，相較於一般的學習者，其所感受到的焦慮相對來說可能較高。正因為如此，在日、韓、英美三組與拉丁美洲組的對比之下，前三組與拉丁美洲組之間的均值差的數據差異明顯。有關各組之間的均值差數據，整理如下表：

表 四-14 不同國籍的華語學習者焦慮程度的均值差比較

組別關係	均值差	絕對值	排名
第 1 組和第 2 組	2.98	2.98	4
第 1 組和第 3 組	1.85	1.85	5
第 1 組和第 4 組	-4.47	4.47	3
第 2 組和第 3 組	-1.13	1.13	6
第 2 組和第 4 組	-7.45	7.45	1
第 3 組和第 4 組	-6.32	6.32	2

從上表看來，日本學生與中南美洲學生、韓國學生與中南美洲學生以及英美學生與中南美洲學生之間的焦慮程度的差異明顯(表中以色塊區分之

處)，在整個的排名當中包辦了前三名，緊接在後的是日韓學生的均值差。至於日本學生和英美學生以及韓國學生與英美學生之間的差異，就不那麼明顯，分佔排名的第五與第六名。從上述的結果來看：

1. 單只以國籍做為分析的標準來看的話，日本學生的焦慮值確實高於韓國與英美學生，這點與錢旭菁(1999)「日本學生的焦慮平均值高於美國等國的留學生」的結果相符。

2. 依照上表的數據，日韓學生之間的均值差為 2.98，且就 95% 置信區間的結果來看，兩個國籍間的平均分數差異並不大，這與錢旭菁提出的「日本學生和韓國學生的焦慮平均值沒有顯著差異」這項說法，結果大致相同¹⁸。

以上看到的是不同國籍學生在焦慮程度上的概況，但實際上各國籍的學生表現在各種焦慮類型的情況不都是一樣的。下面將比較日本、韓國、英美以及中南美洲這四個國家的學生不同類型的焦慮狀況，並分類細述之：

表 四-15 不同國籍的華語學習者在各種焦慮類型的比較

組別 類別	1.日本學生			2.韓國學生			3.英美學生			4.中南美學生		
	①	②	③	①	②	③	①	②	③	①	②	③
交際畏懼	2.85	2.58	2.70	2.82	2.16	2.52	2.44	2.89	2.64	2.73	2.43	3.36
	2.77			2.64			2.56			2.89		
考試焦慮	3.11			3.36			2.76			3.40		
負評價恐懼	2.85			2.65			2.97			2.82		
一般焦慮	④	⑤		④	⑤		④	⑤		④	⑤	
	2.92	2.48		2.66	2.56		2.70	3.01		2.63	3.04	
	2.68			2.60			2.87			2.85		
全部平均	2.78			2.69			2.73			2.91		

備註 1：①為課堂口語表達焦慮；②為與母語者交往時的焦慮；③課堂師生交流時的焦慮；④為對上華語課的態度；⑤為其他一般華語學習焦慮。

¹⁸ 在錢旭菁的研究裡，韓籍學生僅有 16 名，日籍學生有 31 名。

(一)交際畏懼方面

交際畏懼方面，平均得分由高至低依序為中南美洲學生 2.89>日本學生 2.77>韓國學生 2.64>英美學生 2.56。經比較後發現：

1. 中南美洲學生儘管平均得分高於日本學生，但真正困擾中南美洲學生的是課堂師生交流時的焦慮，而令日本學生感到焦慮的是課堂口語表達。

2. 英美學生在課堂口語表達方面的得分是所有國籍當中最底的，顯示美國學生較不因課堂口語表達而感到焦慮，但是與母語者交往方面卻讓他們頗感焦慮。

跟日韓的東方文化相比，英美文化和中國文化之間存在不小的差異，西方學生可能因此產生所謂的文化衝擊(cultural shock)。畢竟在目標語國家學習華語，其文化壓力會比在自己國內學習要大得多，不管箇中差異多大，學生都應該了解代表另一種文化的人民。另外，就性格來說，和以英、美為代表的西方人相較之下，東方人顯得較為內向，特別是日本人「謹慎、委婉、含蓄，構成日本人性格的突出特徵，魯莽、率直、外露，是他們所不喜歡和忌諱的」(王順洪，1994)。這種性格上的特徵反映在課堂上產生的差異是，美國學生大多積極發言，而日本學生則多沈默寡言，韓國學生則介於兩者之間，至於中南美洲學生樂觀活潑的個性應該跟美國學生比較像。

(二)考試焦慮方面

考試焦慮方面，平均得分由高至低依序為中南美洲學生 3.40>韓國學生 3.36>日本學生 3.11>英美學生 2.76。除英美學生以外，其餘三國的學生在考試焦慮的平均得分都超過 3，顯示日、韓、中南美洲的學生都感受到一定程度的考試焦慮。中南美洲學生在此項感到強烈焦慮的情況是可預期的，考試成績的好壞關乎他們能否拿到每個月定期提撥的獎學金。考試是評量學習的最直接方式，但卻不是唯一可供利用的管道，英美學生在這方面低於日韓學生可能跟英美學生更看重學習的過程與實際的學習成效有關，因此我們不難理解英美學生為何對考試表現出較低程度的焦慮感。

(三)負評價恐懼方面

各國學生在此類的平均得分依得分高低依序是英美學生 2.97>日本學

生 2.85>中南美洲學生 2.82>韓國學生 2.65。錢旭菁(1999)的研究結果顯示日本人對負面評價的焦慮顯著高於美國人和韓國人。從我們的數據來看，日本學生在這方面的焦慮確實高於韓國學生，但卻不如預期般地高於英美學生。實際上，上表的結果指出：英美學生在負評價恐懼方面的焦慮感相對地比其他三個國籍的來得高。對此，我們提出以下的解釋：

1. 關於日本人愛面子、過份在意別人的看法，以及美國人總是顯得很自信，不太在乎他人評價等的性格，從我們的數據上很難得到證實。原因是負評價恐懼絕大部分跟學習者本身的性格及其看待事物的態度或方式有關，惟有深入進行訪談才能了解問題的全貌，在此之前都不應蓋棺論定。

2. 英美學生在負評價恐懼的焦慮感相對較高的現象是否是因為這些受測學生對於學習華語的態度比一般預期表現得更為在乎，才導致他們在這方面的焦慮感比較高？

3. 中南美洲學生的得分與日本學生相近，顯示中南美洲學生亦感受到一定程度的負評價恐懼。比起日本學生擔心他人觀感的情形，我們認為中南美洲學生的憂慮更大幅度地顯現在擔心教師可能給予的負評價之上。對他們而言，教師除原本的監控者角色之外，當牽涉到敏感的考試或成績問題時，教師更是學生成績的評估與掌控者，因此他們擔心教師的負評價的心理是可理解的。

(四)一般焦慮

在一般焦慮方面，依排名順序分別是英美學生 2.87>中南美洲學生 2.85>日本學生 2.68>韓國學生 2.60。結果顯示，日韓學生的數據相差不大，而英美學生和中南美學生的數據也頗為接近，數據各自偏向兩個不同層面。前者的焦慮主要反映在上華語課的態度上，比方像是在華語語課的受到的緊張焦慮更甚於其他的課；後者的焦慮則反映在課前準備的壓力與進度過快怕跟不上的問題上。對此，我們的看法是：

1. 東方學生表現得比西方學生更看重考試的結果，可能導致東方學生在程度上似乎較不像西方學生般感到自信、輕鬆。學習者對於語言學習所持的信念，會影響他們對教學相關的各個環節所看重的程度。

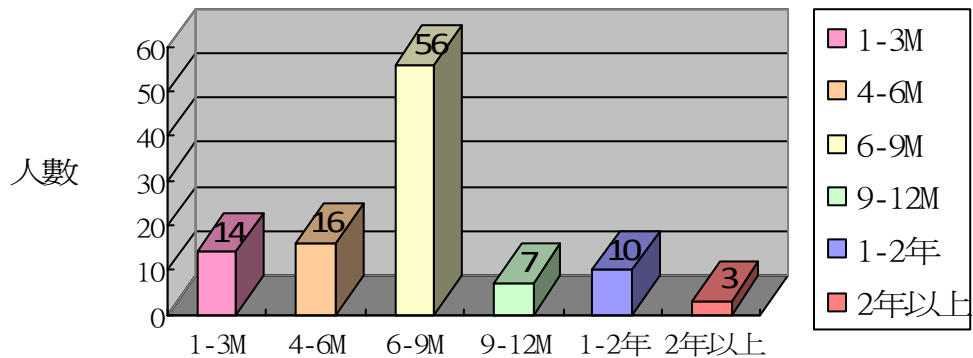
2. 西方學生會因為課前準備或進度過快倍感壓力與他們重視學習過程與成效的想法有關。雖說如此，這並不意味著學習過程對他們來說總是輕鬆自在的，因為西方學生在程度上比東方學生更容易因為一時的緊張以致於原本知道的東西卻想不起來，顯見在學習態度上表現得較為輕鬆，並不必然表示西方學生不會感到緊張焦慮，這是程度的問題。

四、學習時間對焦慮程度的影響

MacIntyre & Gardner (1991a) 指出 “as experience and proficiency increase, anxiety declines in a fairly consistent manner”。他們認為，隨著學習經驗和語言程度的增加，在學生的心中逐漸形成一種對語言學習情景特有的想法，一種對於學習新語言的情緒和態度，此後學習者的焦慮感便會以一種相當穩定的方式減弱。這是否意味著伴隨學習華語的時間增長，學生的華語學習焦慮就越低呢？另外，對於剛開始學習華語的學生，其焦慮程度又是如何呢？有鑑於此，這一部分所要考察的是學習華語的時間和焦慮程度之間的關係，目的在於探究不同學習時間的學生在焦慮程度上的差異。

本次調查的 106 位學生當中，在台學習時間 1~3 個月的有 14 名，4~6 個月的有 16 名，6~9 個月的有 56 名，9~12 個月的有 7 名，1~2 年的有 10 名，2~4 年的有 2 名，超過 4 年的只有 1 名，各佔總人數的 13.21%，15.09%，52.83%，6.60%，9.43% 和 2.83%。由於 2~4 年以及 4 年以上的學生人數加起來僅有 3 人，為便於統計遂將這三名學生歸同一組。統計結果如下圖所示：

不同學習時間的華語學習者人數統計圖



在台學習華語的時間 (M = 月)

圖 四-5 不同學習時間的華語學習者人數統計圖

根據在台學習華語時間的長短，學生被分成六組。學習時間 1~3 個月的學生為第 1 組，3~6 個月的為第 2 組，6~9 個月的為第 3 組，9~12 個月的為第 4 組，1~2 年的為第 5 組，2 年以上的為第 6 組。華語學習時間與焦慮程度之間的關係如下表：

表 四-16 不同學習時間的華語學習者焦慮程度統計表

組別	人數	平均分	標準差	95%置信區間		最低分	最高分
				下限	上限		
1	14	95.50	21.14	84.42	106.57	61	133
2	16	90.44	15.67	82.76	98.12	69	125
3	56	96.67	17.87	91.98	101.35	52	133
4	7	97.86	14.98	86.76	108.96	79	124
5	10	83.75	21.77	70.25	97.24	53	117
6	3	102.00	12.12	88.28	115.72	88	109
總數	103	94.58	18.24	91.06	98.10	52	133

從上表得知，在台學習時間 2 年以上的學生焦慮程度最高，學習 1~2 年的學生焦慮程度最低，在台只學了 1~3 個月的學生焦慮程度居中。學習時間最長的學習者焦慮程度明顯高於剛來台灣的學習者，此現象超乎預期。以下陳述我們的觀察發現：

1. 初學者剛開始感受到的焦慮不一定與學習直接相關

甫來台灣學中文的初學者，面對全新的語言環境，生活上不習慣、語言上有隔閡，每日的生活得用極有限的華語進行簡單的溝通，會有焦慮是能夠理解的。再者，學習者由於剛開始接觸新語言，還未充分意識到學習華語過程中可能會遇到的問題和困難，學習者在此階段感受到的焦慮並不一定就與學習直接相關，受到性格、環境等其他因素影響的可能性更大。這回應了 MacIntyre & Gardner(1991a)所提出的看法：“During the first few experiences in the foreign language, anxiety plays a negligible role in proficiency” 也就是說，在語言學習初級階段有限的經驗中，焦慮只起了微不足道的作用。

2. 「焦慮會隨著學習時間的增加而減少」的說法並非全面得到驗證

MacIntyre & Gardner(1991a)提出「焦慮會隨著學習時間的增加而減少」的說法只反應在第二到第四組上。按照他們二人的說法，焦慮程度應該與學習時間成反比—學習時間越長，焦慮程度越低。照道理來說，學習時間超過 6~9 個月的學習者焦慮值應有減緩的趨勢，可是上表的數據卻無法說明這樣的事實。根據統計，第一組到第二組的焦慮值由原先的 95.50 降低至 90.44，但是到了第三組和第四組卻分別增加至 96.67 和 97.86，分數甚至還比第一組要來得高。到了第五組，焦慮值急遽下降至 83.75，到了第六組卻又攀升至 102.00，這兩組的數值一高一低，可謂全部六組中的兩個極端。

根據上述的數據，我們做成如下的曲線圖，藉以顯現不同階段的華語學習者在焦慮程度上的趨勢變化：

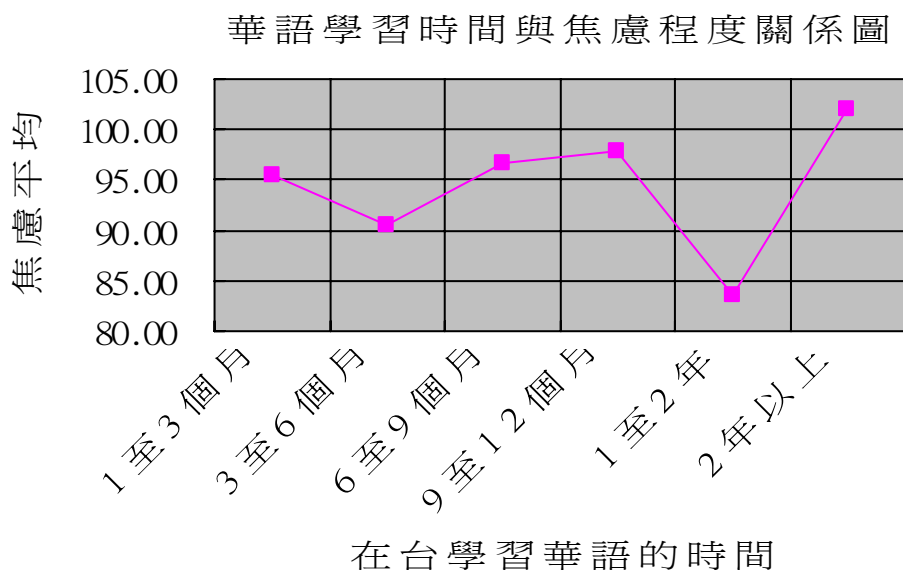


圖 四-6 華語學習時間與焦慮程度關係圖(按學期分組)

從上面的曲線圖，我們觀察到一個有趣的學習歷程：

1. 語言環境的適應和語言能力的增加有助於減緩初步階段的學習焦慮

學習者在剛開始學習的第一個學期儘管會有焦慮，但他們在第一到第二個學期之間，隨著對整個新語言環境逐漸適應以及華語程度的增強，相較於剛開始的第一個學期¹⁹，焦慮程度在第二個學期確實略微下降。

2. 所學內容由易入難會導致被緩和的學習焦慮再度被激起

伴隨著課程的不斷延續，學習者所學的內容正處於由容易到困難的過程中，加上他們感受到的問題和學習困難增多，故第二學期開始的焦慮程度便有增加的趨勢，持續至第四個學期。這當中，第二學期到第三學期的程度變化尤為明顯，第三學期之後的焦慮程度雖維持小幅增加的態勢，但與第四學期的差異並不太大。第三、四個學期的學習者之間普遍感受到更高程度的焦慮原因在於他們在第三個學期會學完視聽華語(一)並且進入到視聽華語(二)上冊的範圍，教材之間的落差²⁰應是導致學生焦慮的因素。在此過渡階

¹⁹ 照師大國語中心的課程規劃，每三個月為一個學期，且從 2006 年 9 月開始，扣除國定例假日之後，每學期實際上課總天數皆固定為 57 天。

²⁰ 教材間難免都有落差，視聽華語(二)無論是詞彙或是語法部分，都比視聽華語(一)多了

段若無法順利地與新教材接軌，學習者感受到的焦慮是可預期的，因此才有焦慮程度不降反昇的情況出現。

3. 適量的詞彙與句構能抑制焦慮，過長時間的學習則可能引發焦慮

對於學習 1~2 年的學習者而言，他們在過去一年當中累積了一定量的詞彙與基本的句構，學習上遭遇到的問題與困難也較能夠成熟地對待，此階段的學習是相較穩定的，故焦慮程度最低。延續這樣的穩定情況，學習時間超過 2 年的學習者焦慮程度應該不是太高，但上圖卻顯示此時期的焦慮程度迅速攀升，這與學習者憂心長時間的學習在華語水平上卻未見明顯提升的焦急心理有關。據調查，這些學習時間超過 2 年的學生目前學習的教材包括迷你廣播劇、新聞與觀點、視聽華語(三)、商業會話(二)、新聞選讀和中高級聽力訓練。原本以為教材難度²¹是使其焦慮的可能因素，結果卻發現這些學習者並不認為目前所學的內容太過艱深，因此我們排除了這個因素對學習超過 2 年的學習者所可能造成的影響。此外，礙於學習時間超過 2 年以上的樣本數的嚴重欠缺的因素，以少數欲代表多數的結果並不客觀，在私下與學習者進行短時間訪談之後卻發現，這 3 名學習者共同提到學習時間受限²²的因素，是繼語言程度提升是否個人期望之後，另一個讓他們憂心的因素，對他們來說，學習中文非不為也，是時間的關係使其不能也。

檢視圖 四-6 的曲線幅度之後發現，若將學習的時間全改以年為單位來計算，把現有的第一組到第四組全部歸為一年以下，並且取得它們之間的焦慮中間值，至於第五組和第六組則維持不變，最後會得出 1 年以下、1~2 年和 2 年以上共三組。依據本章第二節訂定的焦慮各級標準—低焦慮組(52~89 分)、中焦慮組(90~102 分)、高焦慮組(103~133 分)，我們發現依照學習華語

近一倍，對甫進入視聽華語(二)的初級學習者來說，需要時間調整學習方式與適應教材。

²¹ 根據師大國語中心的教材分級表，「迷你廣播劇」和「新聞與觀點」兩本教材屬第 5 級；「視聽華語(三)」、「實用商業會話(二)」、「新聞選讀(一)」和「中高級聽力訓練」同屬第 6 級。

²² 一般外籍學習者在台以研習語文者居多，攻讀正式學位者少，屬於前類的外籍學習者其學習華語的時間最多不超過兩年，超過此限者得先回國後要再重新申請。但國內相關單位對於曾來華研習中文或曾在台居留超過兩年的申請人，查核時顯得較為嚴謹，惟了解申請人之真實來華動機後才會核發簽證，這對有心學習的學習者無疑是另一項限制。

時間重新劃分之後的這三組，恰巧落在不同的焦慮組別，其中 2 年以上的焦慮程度還更比前兩組的焦慮值高出許多。重新分組後的曲線圖如下：

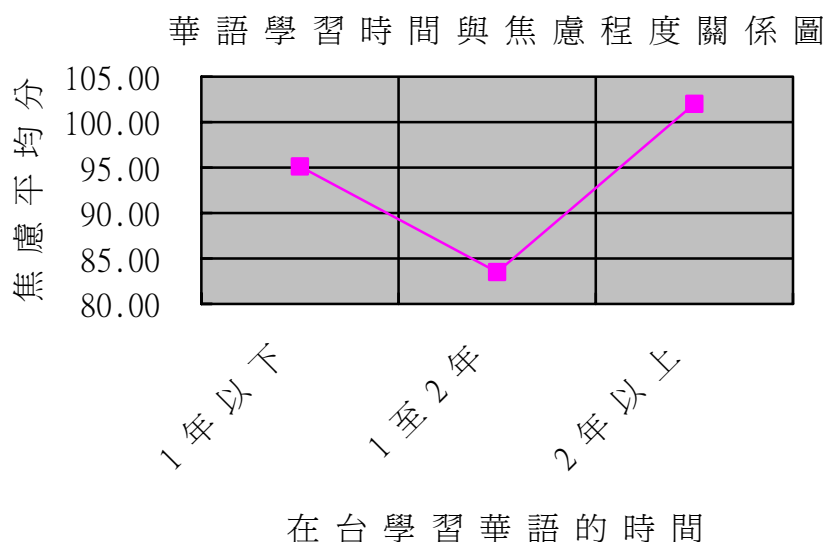


圖 四-7 華語學習時間與焦慮程度關係圖(按年分組)

新分的這三組在上圖呈現近似於 V 字型的關係，V 字的左右兩端分別代表最短(1 年以下)與最長(2 年以上)的學習時間，兩者的焦慮程度都在中焦慮組的範圍之內，至於學習時間居中的 1~2 年則處於 V 字的最底端，焦慮程度相對較低。

在本章第二節談論各焦慮組別的認定標準時，我們曾經提到過低、中、高三組所代表的意涵是焦慮值偏低，焦慮值相對居中以及焦慮值偏高。依此標準，1 年以下的學習者伴隨著語言能力的逐步提升、對語言環境的適應力變強，使得他們焦慮值下降，並且趨向於低慮組的範圍。反觀在曲線底端的 1~2 年學習者，受到學習瓶頸、學習年限的雙重限制，使得他們的焦慮感加劇，焦慮值上升的結果迫使他們向中焦慮組的範圍游移，更甚者還可能直接進到高焦慮組。不過，學習時間超過 2 年的學習者在僅有 3 人的情況下，恐影響這部分的判讀結果，我們僅能就得到的結果提出可能的解釋機制，惟待日後蒐集更多的樣本資料進行分析方能更進一步驗證。

綜上所述，我們認為在台學習華語的時間影響焦慮程度的最大範圍應

是學習時間一年左右的時期內，從此角度看來，MacIntyre & Gardner(1991a)關於焦慮會隨學習時間增加而減少的論述似乎在此得到了呼應。

五、個人期望對焦慮程度的影響

一般認為期望值高的學生焦慮感應較期望值低的學生來得強，但是這點在錢旭菁（1999）研究裡卻沒被證實。根據她的說法，有的學生之所以對自己學習華語的期望不高，可能就是因為太過焦慮，低期望值比較能減緩他們的焦慮情況。反觀，期望高的學生焦慮值不高則是因為促進型焦慮和妨礙型焦慮交相作用的結果。前者能使學習者產生學習動力，對學習有正向的促進作用；而後者則會阻礙學習發展與進步。當兩者共同作用的時候，原先的作用力就會被抵消。因此，這部分所要考察的是個人期望和焦慮程度之間是否成正比關係？或者就如錢所述，期望值與焦慮感並不存在顯著的差異呢？

我們把學生目前聽、說、讀、寫的能力，與他們對這四方面的期望值兩相對照，找出能力與期望之間的差距，再依照差距的等級加以分組並計算該組的焦慮平均分。結果如下表所示：

表 四-17 能力-期望值差距與焦慮程度的統計表

能力-期望差距	聽		說		讀		寫	
	人數	平均	人數	平均	人數	平均	人數	平均
0	28	92.51	18	97.67	44	98.59	37	102.24
1	29	88.87	19	89.53	29	93.48	34	92.57
2	22	94.62	29	92.76	17	92.47	14	82.23
3	18	101.45	31	95.95	9	93.70	14	101.71
4	7	104.04	7	103.14	4	110.50	2	114.00
總計	104	94.50	104	94.42	103	95.10	101	95.04

備註 1：學習者自評的語言能力值與期望值相減後，所得數字即為能力-期望差距。
 備註 2：學習者在評估聽說讀寫方面的程度與期望值的部分若有任一項遺漏未答，該項則不列入計算，故表中總計人數與實際施測的 106 人有些微差距。

從上表可以看出，在現有能力和期望值差距為 0 的情況下，學習者在聽、說、讀、寫四方面皆有中等程度的焦慮。一般認為，焦慮具有一體兩面，適度的焦慮能促進學習，而過多的焦慮則無益於學習。從扮演的角色來看，焦慮在學習過程中既能夠成為促進型焦慮，又可能是妨礙型焦慮，這便能夠解釋能力-期望值差距從 0 到 1 時焦慮值不升反降的現象。我們認為焦慮發揮正向作用力的結果會使得學習者為提升第二語言程度而更加努力。此後，隨著能力-期望值差距愈加擴大，學習者要突破現狀更加不易，無形中感受到的焦慮也就跟著提高。有關能力-期望值與焦慮程度間的差異如下圖：

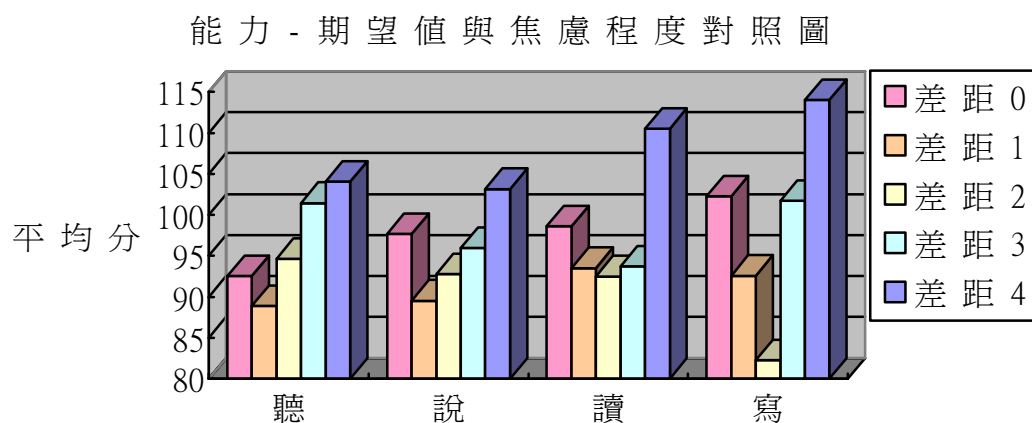


圖 四-8 聽說讀寫之能力-期望值與焦慮程度對照圖

藉由上圖可以看出，能力-期望值在差距 1 之後的焦慮程度逐漸升高，當差距到 4 時，焦慮值均由原先的中等程度轉變成高焦慮狀態，此情況表現在聽、說、讀三方面大致相符，惟在寫的情況較為特殊。根據我們的統計，學習者在聽說讀寫四方面的期望值依數值高低排列依序為說 4.53>聽 4.46>讀 3.93>寫 3.63。另外，在學習者自評語言能力平均值方面，依語言能力強弱依序則為聽 3.07>讀 3.04>說 2.72>寫 2.70。學習者在寫的能力相對較弱，對它的期望值也是最低的，這可能是因為學習者較看重聽、說能力的發展，再加上他們多數認定學習中國字乃至於寫作都有一定的難度，使得他們對於寫這項語言技能更加望之卻步。

學習者縱使對寫戒慎恐懼，仍得克服障礙努力學習，這是受到師大國

語中心強調四項技能並重的教學方針影響所致，讀寫方面不佳，表現在功課書寫還有平時考試上的成績尤為明顯。從另一角度來看，對來台學習華語的學習者而言，無論是日常生活還是課堂上的學習，對目標語的接觸主要仍是通過聽說的形式，學習者注重學習實用性的結果，會導致他們以發展基本交際能力為華語學習的首要目的，相形之下，他們對於讀寫的學習需求就不那麼急迫，這就是為什麼明明學生不看重寫的方面，差距為 0 時的焦慮值卻是四項技能中最高的的原因。

實際上，差距 0 到 1 之間的變化算是符合我們的預期，但當差距為 2 時，焦慮值反而降至更低的 82.23，此現象令人不解。我們所能提出的解釋是：學生對「寫」這項語言技能本就沒有過多的期望，當差距加大時，學生自知突破不易，開始消極以對嘗試放棄，導致焦慮值暫時性下降，但消極以對的結果使得寫的能力相形薄弱，最後更形成嚴重的落差，以致於影響整體學習表現，這才又讓焦慮值大幅提升。

第四節 總結

本章著重在華語學習焦慮的狀況分析。第一節介紹華語課堂量表的研究概況與內容劃分。此部分的問卷係採用外語課堂焦慮量表(FLCAS)內容，另增修一題，共計 34 個題項。依據題項的敘述，量表分成四大部分，分別是：交際畏懼、考試焦慮、負評價恐懼以及一般焦慮。其中，交際畏懼再細分成課堂口語表達焦慮、與母語者交往時的焦慮和課堂師生交流時的焦慮三項；而一般焦慮另還包括對上華語課的態度和其他一般學習焦慮兩項。

第二節探討華語學習者學習焦慮的狀況，包括讓他們感到最焦慮和最不焦慮的五個題項。此外，依照全體學生焦慮數值的高低，另再區分成低、中、高三個焦慮組別，藉以了解不同組別的學習者在各類間的區別。整體說來，半數以上的學生在學習華語的過程中皆感受到中、高程度不等的焦慮，他們的焦慮大致受到考試、被問到事先沒準備的問題、在無預警的情況下被叫發言、不懂講解內容等的影響，但卻不因在眾人面前講中文、怕被同學笑話、被教師糾正錯誤、考前得做準備等感到困擾。再從焦慮的類別來看，考

試是低、中、高三組學生感到最為焦慮的，其次是負評價恐懼，交際畏懼和一般焦慮分別為第三和第四位。其中，交際畏懼一類裡頭的課堂口語表達焦慮更是令三組學生共同感到困擾的。除此之外，師生之間的交流同樣也讓中、高焦慮組的學生感到焦慮。

第三節從學習者個體因素的角度出發，了解學習者的焦慮感是否因性別、年齡、國籍、學習時間和個人期望值而有所差異。結果顯示：一、性別對學生焦慮程度有一定的影響。二、多數 20 歲以下的學生因獎學金學生身份的關係，焦慮值高於其他各年齡層的學習者，其他各組年齡與焦慮值均呈正比。三、單以國籍因素來分析，日本學生的焦慮值確實高於韓國與英美學生。但中南美洲學生生性樂觀的個性並無法從數據上得到驗證，他們的焦慮值高於其他三組應與獎學金密切相關。四、焦慮會隨學習時間增加而減少，但影響範圍在 1~2 年內。超過 2 年學習者可能因華語水平未明顯提升，產生焦急心理。五、學習焦慮儘管能發揮正面作用力，促使學習者努力提升現有語言程度，讓焦慮得以減輕，然隨著期望值愈加升高，焦慮又可能轉而成為妨礙型焦慮影響學習，最後使得期望值與焦慮程度成正比關係。