

# 基于形成性评价策略的日语课堂焦虑行为研究

王 琳

**摘 要:** 外语课堂焦虑通常被认为是外语习得过程中的负面情绪,对语言习得有负面影响,要想提高外语成绩、促进语言习得就需要降低外语课堂焦虑。通过使用日语课堂焦虑量表调查显示,日语专业学习者的焦虑主要来自其对自身的较低评价,其学习自信心容易受到同伴和教师的影响。学习者对教学评价、反馈的态度表明,学习者重视教师的语言及非语言反馈;期待教师的精细评价;期待了解同伴对自己的评价。进一步的研究发现,评价策略对日语课堂焦虑有显著影响,在日语教学实践中开展积极的形成性评价策略,有助于降低学生的外语课堂焦虑。

**关键词:** 日语课堂焦虑;形成性评价策略;语言反馈;非语言反馈;学习导向

## 1 引言

外语学习过程中情感因素的作用被越来越多的教育研究者所重视。比如,情感因素中的学习动机被认为是促进外语学习的正面因素,而学习焦虑一般被认为是阻碍外语习得的负面因素。外语课堂焦虑(foreign language classroom anxiety)指产生于外语学习过程和课堂外语学习相联系的有关自我知觉、信念、情感和行为的独特综合体(Horwitz, 1986)。本文旨在分析日语专业学习者的课堂焦虑,并尝试探讨降低学生课堂焦虑的途径和方法。

## 2 文献综述

研究者早在 20 世纪 70 年代就已经注意到了焦虑对外语学习的影响。美国学者 Horwitz(1986)认为外语学习过程中的焦虑会阻碍交际能力,这种独特的外语课堂焦虑由交际焦虑、测验焦虑、对负面评价的焦虑构成。他开发了外语课堂焦虑量表(foreign language classroom anxiety scale, FLCAS),对美国大四学生的西班牙语学习者进行了问卷调查,验证了外语学习焦虑的存在以及其对口语交际能力的负相关作用。此后,有越来越多的实证研究都验证了外语课堂焦虑对外语习得的负面影响,比如对语言能力的自我评价和外语学

---

作者简介:王琳,上海交通大学外国语学院副教授,研究方向为日语语言文化、日本语教育,邮箱:wlwanglin@sjtu.edu.cn。

习焦虑之间呈负相关作用;外语学习焦虑会妨碍学习、记忆及产出效果。

我国学者对外语课堂焦虑的研究大多以 Horwitz 编制的外语课堂焦虑量表作为研究工具,相关实证研究证实了该量表的可信度,揭示了我国大学生外语课堂学习的一些特点,比如王才康(2003)《外语焦虑量表在大学生中的测试报告》指出,我国大学生的英语学习语焦虑主要包括担心、紧张不安、害怕说英语和害怕课堂被提问四个方面。

大多数关于外语学习焦虑的研究都以其对口语交际能力的影响为主,而外语学习中的其他方面,比如对外语听力、阅读等焦虑的研究虽然较少,但也证实了这些焦虑同样会影响语言学习。Hussein Elkhafafi(2005)在 *Listening Comprehension and Anxiety in the Arabic Language Classroom* 中对 10 所美国大学的阿拉伯语学生的调查认为,外语学习焦虑程度较高的学习者外语听力焦虑程度也高,外语听力焦虑与外语听力理解及成绩呈负相关。张宪等(2011)对英语专业的学习者的实证研究验证了 Elkhafafi 的外语听力量表,并指出:外语教师如果能有效降低学生的听力焦虑,改善他们的自我信念或提高他们的听力技能,都将对提高学生的外语成绩产生正面的影响。

在日语学习焦虑的研究方面,日本学者元田静根据 FLCAS 开发了日语学习焦虑量表,该量表在日本的日语教育领域中应用较广。元田静(2000)把日语课堂学习焦虑的主要因素分为会话活动紧张情绪、对学习情况无法把握的焦虑、对低日语能力的担心三个方面。其他研究者比如志田对在日留学生的调查发现日语学习焦虑还有来自学习伙伴的因素。

以上这些研究表明,为提高外语成绩、促进语言学习有必要降低外语课堂焦虑。那么如何才能降低学生的外语课堂学习焦虑呢?

目前关于外语学习焦虑的研究多集中在因子分析以及量表的可信度、有效度的检验方面,但在降低外语课堂焦虑之教学策略可行性方面的研究论文较少。我国的日语教育领域,对于日语课堂焦虑、教学评价方法的研究成果更少,降低外语课堂焦虑的教学实证和量化研究也有待充实。

纵观以往外语课堂焦虑方面的相关研究,外语课堂学习焦虑的因素概括起来可分为主观和客观两部分。主观因素包括学习者自身的外语能力、信心、学习方法等;客观因素与教学环境、教师和学习同伴有关,比如竞争气氛、教学内容的难度、教师对学生的评价、同伴的影响等。有学者提出可以通过改善课堂气氛,设定教学目标、增加学生自信、开展同伴学习等措施降低课堂焦虑,但这些研究论文并没有明示具体的教学方法及其实践效果。

### 3 研究假设

外语课堂焦虑来自课堂,通过改进课堂环境、教学环节,进而改变学生的情感态度,可以降低或控制焦虑。从日语专业学生的日语学习特点来看,因学生多从零起点开始学习,所以更加依赖教师指导与课堂学习。教师会影响学生的学习方法、学习态度、学习兴趣,同时学生也很看重教师对自己的评价。因此,假设教师的评价会引起外语课堂学习焦虑。教师通

过改善课堂评价策略能有效降低学生的课堂学习焦虑。

将以日语专业 2 年级学生为研究对象,调查日语课堂焦虑的主要因素,根据日语学习者对评价反馈的诉求,分析日语课堂学习焦虑与评价反馈之间的联系。并在此基础上讨论降低日语课堂学习焦虑的可行策略。

## 4 研究设计

2019 年 12 月对日语专业 2 年级学生共计 17 人发放了调查问卷,共回收有效问卷 17 份。处理和分析数据使用了 Excel 和 SPSSAU 在线分析软件。调查问卷内容包含两部分。

### 4.1 修订后的日语课堂焦虑量表

为了调查日语专业学习者的日语课堂学习焦虑,研究直接使用了信度较高的日本学者元田静(2000)开发的日语课堂焦虑量表(JLAS)。此量表包含 23 个题项,此外,根据学习者的实际情况,自拟了 2 个相关题项,合计共 25 个题项。问卷的 Cronbach  $\alpha$  系数为 0.837,信度较高(见表 1)。但量表中某些题项的校正项总计相关性(以下简称 CITC 值)并不高,为了提高问卷的信效度,将 CITC 值低于 0.3 的题项删除,得到包含 20 个题项的日语课堂焦虑量表(见表 2),量表的 Cronbach  $\alpha$  系数为 0.869。

表 1 日语课堂学习焦虑量表 Cronbach 信度分析

题项数	样本量	Cronbach $\alpha$ 系数
25	17	0.837

### 4.2 学习者对评价反馈的态度调查问卷

为了收集学习者对评价方式的态度和意见,自编态度调查问卷,其中有关评价方式的内容有 15 项,与反馈方式相关的内容有 18 项,合计 35 个题项。评价方式问卷主要收集学习者对课程评价的态度,包括对作业、课堂评价和测验等评价内容的态度;反馈方式问卷主要收集学习者对教师口头反馈话语以及非语言反馈方式的态度看法,题项主要来源于西谷、松田(2008)论文中的 15 条教师口头反馈和自拟的 3 条非语言反馈。问卷都采用 5 级评定方式进行评定(如“完全没有学习劲头了、没有学习劲头了、无所谓、受到鼓舞、非常受到鼓舞”,或者“非常不同意、不同意、说不清、同意、非常同意”)。删除 CITC 值低于 0.4 的题项后,与评价方式有关的题项保留了表 3 中的 10 个题项。反馈方式问卷的题项删除 CITC 值低于 0.4 后保留了 13 项(见表 4)。最后,两个态度调查问卷的  $\alpha$  系数分别为 0.833, 0.853,信度较高。

本研究将根据以上问卷调查结果,分析日语课堂学习焦虑的影响因素及特点,并对不同

学习焦虑类型与评价方式之间的相关性进行分析。

表2 日语课堂焦虑量表 Cronbach 信度分析

名 称	校正项总计相关性(CITC)	项已删除的 $\alpha$ 系数	Cronbach $\alpha$ 系数
平时在课堂用日语发言,我会紧张	0.437	0.865	0.869
觉得老师要点我的名,我会焦虑	0.299	0.870	
我在课堂上一紧张,就想不起平时会的日语	0.437	0.864	
我跟不上日语课程节奏,会感到焦虑	0.636	0.857	
我听不懂录音或视频内容,我会焦虑	0.671	0.857	
我会担心我的日语水平比其他同学低	0.582	0.858	
在日语课上,要学的内容特别多时,我就会着急	0.627	0.857	
在其他同学面前说错日语,我会觉得不好意思	0.581	0.859	
我听不懂老师的问题,我会着急	0.495	0.862	
日语课很难、听不懂时,我会焦虑	0.418	0.865	
老师说日语太快,我会焦虑	0.369	0.866	
我担心其他同学会认为我的日语差	0.662	0.856	
我担心在日语学习中犯错会被老师批评	0.598	0.858	
我在全班面前,表演日语会话时会觉得紧张	0.248	0.870	
我担心说日语时会被其他同学笑话	0.598	0.858	
在课堂使用日语讨论时我会紧张	0.367	0.866	
老师听不懂我说的日语,我会着急	0.339	0.867	
我跟不上录音或视频播放日语的速度时,我会焦虑	0.520	0.862	
根据我在日语课的表现,我担心期末考试成绩	0.287	0.870	
根据其他同学的课堂表现,我担心我的课堂成绩	0.238	0.871	

注: 标准化 Cronbach  $\alpha$  系数: 0.872

表3 学习者对评价反馈的态度调查表 Cronbach 信度分析

名 称	校正项总计相关性(CITC)	项已删除的 $\alpha$ 系数	Cronbach $\alpha$ 系数
我希望我的每次作业都得到老师反馈	0.566	0.813	0.833
我希望我的课堂表现可以得到老师的反馈	0.705	0.799	
我希望了解其他同学完成作业的情况	0.756	0.798	
我希望了解老师对其他同学的评价情况	0.518	0.818	
我希望看到每次测验的排名	0.540	0.816	
我会认真完成每项作业	0.352	0.834	
我完成作业是因为老师的要求	0.418	0.831	
如果作业和成绩无关,我不会花费精力完成	0.256	0.841	
我能从考试结果分析出自己需要提高的地方	0.641	0.805	
我会反思在学习上的不足之处	0.706	0.815	

注: 标准化 Cronbach  $\alpha$  系数: 0.849

表4 学习者对教师口头反馈方式的态度调查表 Cronbach 信度分析

名 称	校正项总计相关性(CITC)	项已删除的 $\alpha$ 系数	Cronbach $\alpha$ 系数
当你听到老师跟你说：“你这样说外国人听不懂的”	0.516	0.842	0.852
当你听到老师跟你说：“你还得多学习啊”	0.553	0.841	
当你听到老师跟你说：“其他学生为什么做得到呢？”	0.354	0.853	
当你听到老师跟你说：“太棒了”	0.499	0.843	
当你听到老师跟你说：“你下功夫学习了！”	0.409	0.849	
当你听到老师跟你说：“真不愧是某某同学啊”	0.485	0.844	
当你听到老师跟你说：“这么难你都会做呢”	0.489	0.843	
当你听到老师跟你说：“真不错啊！”	0.660	0.832	
当你听到老师跟你说：“不能满足于目前的水平”	0.678	0.830	
当你听到老师跟你说：“你一定可以的”	0.563	0.839	
我会在意老师的眼神	0.398	0.849	
我会观察老师的表情	0.510	0.842	
我讨厌老师表情严肃	0.583	0.838	

注：标准化 Cronbach  $\alpha$  系数：0.856

## 5 研究结果

### 5.1 日语课堂学习焦虑的影响因素及特点

分析日语课堂焦虑问卷调查结果,根据焦虑来源可将日语学习课堂焦虑分为5种类型。分别是与教师相关的焦虑、与同伴相关的焦虑、与日语能力相关的焦虑、与课堂活动相关的焦虑以及与成绩相关的焦虑。

如表5所示,这5种焦虑类型按照平均分高低排序,最为显著的是来自对成绩的焦虑,其次为来自同伴的焦虑,再者是来自教师的焦虑。来自对成绩的焦虑主要表现为“根据我在日语课的表现,担心期末考试成绩”“根据其他同学的课堂表现,我担心我的课堂成绩”,这两项平均值都较高,为2.412。在单个题项方面,“我会担心我的日语水平比其他同学低”和“日语课很难、听不懂时,我会焦虑”的平均值最高,为2.529;另外“老师听不懂我说的日语,我会着急”和“我在课堂上一紧张,就想不起平时会的日语”平均值也较高,为2.471;“我在其他同学面前说错日语,我会觉得不好意思”的平均分也有2.353。说明学生最关心的是自身在教师面前表现出来的语言能力和与同学比较时自己的语言能力,这种焦虑的核心还是与成绩相关,害怕给教师留下不好的印象,影响成绩。害怕与同学竞争时无法获胜,进而影响自己的成绩。

进一步偏相关分析发现(见表6),各种类型的焦虑和“与教师相关的焦虑”行为都显著相关,“与能力相关的焦虑行为”和“与课堂活动相关的焦虑”显著相关,“与考试相关的焦虑行

为”和“与同伴相关的焦虑行为”显著相关。可见,引发日语课堂学习焦虑的原因来自多方面,且各种焦虑会互相影响。

表5 日语课堂焦虑类型及行为表现

焦虑类型	平均值	焦虑行为	平均值
与教师相关的焦虑	2.191	(1) 我听不懂老师的问题,我会着急	1.706
		(2) 老师说日语太快,我会焦虑	2.412
		(3) 我担心日语学习中犯错会被老师批评	2.176
		(4) 老师听不懂我说的日语,我会着急	2.471
与同伴相关的焦虑	2.279	(1) 我会担心我的日语水平比其他同学低	2.529
		(2) 我在其他同学面前说错日语,我会觉得不好意思	2.353
		(3) 我担心其他同学会认为我的日语差	2.118
		(4) 我担心说日语时会被其他同学笑话	2.118
与课堂活动相关的焦虑	2.012	(1) 平时在课堂用日语发言,我会紧张	2.059
		(2) 觉得老师要点我的名,我会焦虑	2.353
		(3) 在日语课上,要学的内容特别多时,我就会着急	1.765
与日语能力相关的焦虑	2.012	(1) 我在课堂上刚一紧张,就想不起平时会的日语	2.471
		(2) 我跟不上日语课程节奏,会感到焦虑	2.235
		(3) 我听不懂录音或视频内容,我会焦虑	1.471
		(4) 日语课很难、听不懂时,我会焦虑	2.529
		(5) 我跟不上录音或是视频播放日语的速度时,我会焦虑	1.353
与测验相关的焦虑	2.412	(1) 根据我在日语课的表现,我担心期末考试成绩	2.412
		(2) 根据其他同学的课堂表现,我担心我的课堂成绩	2.412

为检验不同性别间外语学习焦虑差异是否显著,采用独立样本  $t$  检验,结果发现,“与能力相关的焦虑”存在显著的性别差异( $p$  值=0.026),而其他方面差异不显著。女生( $2.14 \pm 0.73$ )“与能力相关的焦虑”显著高于男生( $1.60 \pm 0.16$ )。

根据学生期末考试成绩,将学生分为高于平均分组和低于平均分组。 $t$  检验结果发现,两组学生在“与学习能力相关的焦虑”上呈显著差异( $p$  值=0.039)。高于平均分组( $2.17 \pm 0.75$ )的“与学习能力相关的焦虑”显著高于低于平均分组( $1.64 \pm 0.17$ ),说明,成绩越好的学生对其日语能力越敏感。

表6 日语课堂焦虑类型之间的偏相关分析结果

焦虑类型	平均值	标准差	与教师相关的焦虑	与同伴相关的焦虑	与课堂活动相关的焦虑	与日语能力相关的焦虑	与测验相关的焦虑
与教师相关的焦虑	2.191	0.609	1				
与同伴相关的焦虑	2.279	0.785	0.591*	1			
与课堂活动相关的焦虑	2.012	0.554	0.842**	0.331	1		

(续表)

焦虑类型	平均值	标准差	与教师相关的焦虑	与同伴相关的焦虑	与课堂活动相关的焦虑	与日语能力相关的焦虑	与测验相关的焦虑
与日语能力相关的焦虑	2.012	0.676	0.515*	0.148	0.759**	1	
与测验相关的焦虑	2.412	0.852	0.215	0.838**	-0.008	-0.224	1

\*  $p < 0.05$ ; \*\*  $p < 0.01$ 

## 5.2 学习者对评价方式的态度及其对日语课堂焦虑的影响

通过调查学习者对评价方式的态度发现,学生希望“了解老师对其他同学的评价情况”“学生自己的课堂表现可以得到老师怎样的反馈”“看到每次测验的排名”“每次作业都能得到教师的具体反馈”。此外,还有部分学生“每次下课后都会反思课堂学习情况”,并“从考试结果分析自己需要提高的地方”。可见,参与调查的学生不仅希望得到来自教师关于课堂活动、作业、测验等各方面的评价,还希望了解其他同学的学习情况,以便调整自身的学习。

将日语课堂焦虑和学生对评价反馈态度进行偏相关分析发现(见表7),“我希望我的每次作业都得到老师反馈”“我希望了解其他同学的作业情况”“如果作业和成绩无关,我不会花费精力完成”“我能从考试结果分析出自己需要提高的地方”“我会反思学习上的不足之处”这几项都与日语学习课堂焦虑呈显著性相关,说明这几项对课堂学习焦虑有显著影响。其中“我希望了解其他同学的作业情况”与“教师相关的焦虑”(P=0.711)、“日语能力相关的焦虑”(P=0.632)、“同伴相关的焦虑”(P=0.529)呈显著性相关;“我希望我的每次作业都得到教师反馈”分别与“教师相关的焦虑”(P=0.711)和“日语能力相关的焦虑”(P=0.587)呈显著性相关;“如果作业和成绩无关,我不会花费精力完成”与“同伴相关的焦虑”、“课堂活动相关的焦虑”之间呈现显著性相关。“我能从考试结果分析出自己需要提高的地方”与“教师相关的焦虑”和“日语能力相关的焦虑”两个学习焦虑的维度呈显著性相关。“我会反思我学习上的不足之处”与日语学习课堂焦虑的“教师相关的焦虑”(P=0.700)、“与同伴相关的焦虑”(P=0.616)、“与测试相关的焦虑”(P=0.646)、“与日语能力相关的焦虑”(P=0.497)四个维度都呈显著性相关。

表7 不同类型的日语课堂焦虑和学习者对评价反馈态度的相关分析结果

名称	与教师相关的焦虑	与同伴相关的焦虑	与课堂活动相关的焦虑	与日语能力相关的焦虑	与测验相关的焦虑
我希望我的每次作业都得到老师反馈	0.493*	0.321	0.123	0.548*	-0.098
我希望我的课堂表现可以得到老师的反馈	0.494*	0.270	0.035	0.479	0.083
我希望了解其他同学完成作业的情况	0.711**	0.529*	0.362	0.632**	0.226

(续表)

名 称	与教师相关的焦虑	与同伴相关的焦虑	与课堂活动相关的焦虑	与日语能力相关的焦虑	与测验相关的焦虑
我希望了解老师对其他同学的评价情况	0.404	0.317	0.114	0.587*	-0.258
我希望看到每次测验的排名	0.335	0.423	0.077	0.392	0.482
我会认真完成每项作业	0.393	0.225	0.114	0.603*	0.074
我完成作业是因为老师的要求	0.134	0.321	0.382	0.149	0.198
如果作业和成绩无关,我不会花费精力完成	0.408	0.730**	0.499*	0.246	0.334
我能从考试结果分析出自己需要提高的地方	0.642**	0.434	0.375	0.518*	0.353
我会反思我学习上的不足之处	0.700**	0.616**	0.091	0.497*	0.646**

\*  $p < 0.05$ ; \*\*  $p < 0.01$ 

从学习者对评价反馈的态度与日语学习课堂焦虑相关性分析结果来看,学习者的担心和焦虑主要来自对自身学习水平和学习能力的评估不足。学生希望通过了解其同学的学习状况、教师的评价等来评估自己的学习情况,进而根据这些评价来调整自己的学习。如果教师能及时地给学习者提供相应的评价反馈,不仅可以有效支持学习者学习,还能改善和缓解学习者的学习焦虑。

以上数据分析表明,课堂评价会引起学生的课堂焦虑,教师通过改善课堂评价策略能降低学生的日语课堂焦虑。

### 5.3 学习者对反馈方式的态度

有关学习者对教师口头反馈的态度的问卷调查结果显示(见表8),正面的鼓励性反馈,比如,“加油”“多练几次就好了”“真不错啊”“你下功夫了”等这样的反馈对大多数学习者来说都具有很好的鼓舞作用;而负面的消极反馈,比如,“你这样说外国人听不懂的”“这么简单的问题你不会吗”等这样的反馈对学生的学习动机都起反作用。值得注意的是,一些教师自认为希望学生增加学习投入的建设性反馈,如“你还得再学习啊”“要多加练习”等,对学生来说反而会降低其学习动机,成为消极反馈。可见教师和学生之间存在认知误解,教师如果不注意反馈语言的恰当运用,可能会造成学生的误解从而引发不良情绪,影响学习效果。

此外,学习者对于教师的非语言反馈也非常在意。在17名调查者中,同意以及非常同意“我会在意老师的眼神”的有12人;“我会观察老师的表情”的有14人;“我讨厌老师表情严肃”的有12人。可见教师在课堂上的一言一行都要注意,稍不注意可能就会引起学生的不良情绪,影响学生的学习投入和学习效果。

将课堂焦虑的各个维度与反馈方式进行偏相关性分析发现(见表9),“你下功夫学习了”“不可以满足于目前的水平”“我会观察老师的表情”“我会在意老师的眼神”这些题项至少与课堂焦虑的两个维度呈显著性相关,即“教师相关的焦虑”(P=0.504)和“同伴相关的焦虑”



( $P=0.501$ )。“不可以满足于目前的水平”与“教师相关的课堂焦虑”(0.657)和“日语能力的相关焦虑”(0.765)两个维度呈显著相关。“我会观察老师的表情”与“教师相关的焦虑”( $P=0.520$ )“课堂活动的焦虑”( $P=0.585$ )“日语能力的焦虑”( $P=0.565$ )三个维度呈显著性相关。“我会在意老师的眼神”和“教师相关的焦虑”( $P=0.588$ )“日语能力相关的焦虑”( $P=0.583$ )两个维度呈显著性相关。此外,“你这样说外国人听不懂的”“你还得再学习啊”与“能力相关的焦虑”(P值分别为0.492和0.571)这一维度呈显著性相关。“你一定可以的”与“成绩相关的焦虑”( $P=0.652$ )维度呈显著性相关。虽然,教师在使用某些反馈语言时,是出于鼓励或提出建议的目的,但有些学生却会认为是对其目前能力或水平的负面评价,因而引发课堂焦虑。我们的统计分析发现,与“能力相关的焦虑”这一维度呈显著性相关的评价题项较多,可见学生在日语课堂上非常在意教师的语言反馈以及眼神、表情等非语言反馈。因此,在真实的教学过程中,教师有必要精心设计口头反馈话语,并要做好表情管理。

表8 学生对教师口头反馈的态度

反馈类型	内 容	分值
鼓励性反馈	加油	4.29
	不要怕在课堂上犯错	4.05
	多练习几次就好了	3.94
	不可以满足于目前的水平	3.77
	一定可以的	4.35
建设性反馈	你还得再学习啊	2.64
	要多加练习	2.11
正面积极反馈	太棒了	4.24
	你下功夫学习了	4.35
	真不愧是某某同学啊	4.47
	真不错啊	4.35
负面消极反馈	这么难你都会做呢	4.47
	你这样说外国人听不懂的	2.59
	其他学生为什么做得到呢	4.53
非语言反馈	这么简单的问题你不会吗	2.23
	我会观察老师的表情	3.94
	我讨厌老师表情严肃	3.94
	我会在意老师的眼神	3.59

符号说明: ✓表示超过平均值的题项;●表示低于平均值的题项。

表9 不同类型的课堂焦虑和教师反馈言语的相关分析结果

名 称	与教师相关的焦虑	与同伴相关的焦虑	与课堂活动相关的焦虑	与日语能力相关的焦虑	与测验相关的焦虑
“你这样说外国人听不懂的。”	0.424	0.237	0.397	0.492*	0.265

(续表)

名称	与教师相关的焦虑	与同伴相关的焦虑	与课堂活动相关的焦虑	与日语能力相关的焦虑	与测验相关的焦虑
“你还得多学习啊。”	0.467	0.453	0.476	0.571*	0.068
“其他学生为什么做得到呢?”	0.207	0.203	0.001	0.307	0.297
“太棒了。”	0.368	0.380	-0.052	0.167	0.178
“你下功夫学习了!”	0.504*	0.501*	0.108	0.268	0.327
“真不愧是某某同学啊。”	0.456	0.556*	-0.005	0.206	0.230
“这么难你都会做呢。”	0.451	0.436	0.293	0.259	-0.098
“真不错啊!”	0.375	0.386	0.139	0.244	0.356
“不可以满足于目前的水平。”	0.657**	0.449	0.394	0.765**	0.214
“你一定可以的。”	0.378	0.183	0.092	0.362	0.652**
我会观察老师的表情	0.520*	0.461	0.585*	0.565*	0.178
我讨厌老师表情严肃	0.427	0.279	0.374	0.641**	0.243
我会在意老师的眼神	0.588*	0.370	0.440	0.583*	0.057

\*  $p < 0.05$ ; \*\*  $p < 0.01$ 

## 5.4 讨论

### 5.4.1 降低外语课堂焦虑的有效评价策略

综上所述,影响外语课堂焦虑的评价方式不仅仅是考试或考试的分数,还包括课堂活动反馈、作业反馈、测验分析等,可见实施形成性评价策略既符合学生的需求,也有利于改善课堂环境,激发学习者的积极情绪体验。形成性评价策略是指“教师和学生通过正式的或非正式的方法收集证据,为学习的下一阶段提供改善信息”。Torres 指出,形成性评价策略比终结性评价更能使学习者在外语习得中受益,有效地形成性评价策略还包括“在学习过程中有规律地提供描述性反馈”“教学生进行自我评价以及为进一步学习设定目标”“设计聚焦性教学,配以提供反馈的练习”“给学生提供机会去追踪,反思和分享他们的学习方法”等。<sup>①</sup> 形成性评价最重要的一点是为学习者提供促进其深度学习的目标、方法、评价、反馈。

日语专业学习者的课堂焦虑主要源于其无法对自己的日语学习做出客观评估,具体表现为学生会“担心期末考试成绩”“担心课堂成绩”“担心日语水平比其他同学低”等情况。学生因对成绩的担心,对自己的表现不满意而产生的担忧,部分源于观察其他同伴的课堂活动表现,部分源于学生自身对自己的要求较高。总体上,这些焦虑情绪的根本原因在于学习者

① Jan Chappuis(2019)在《学习评价7策略》中提出了形成性评价策略的7条实施方法:①为学生提供清晰易懂的学习目标愿景;②用好作业和差作业作为样板和范例;③在学习进程中有规律地提供描述性反馈;④教学生进行自我评价以及为进一步学习设定目标;⑤根据学生的学习需求,确定下一步教学;⑥设计聚焦性教学,配以提供反馈的练习;⑦给学生提供机会去追踪、反思和分享他们的学习过程。

无法根据可供参考的评价指标来客观地评价自己。因此,教师需要给学生提供及时的反馈,或者给他们提供自评的标准依据,这样可以改善其自我评价过低、对学习现状不满的焦虑情绪。根据成绩对照组别的课堂焦虑行为相关数据分析可见,两个对照组在“与能力评价有关的课堂焦虑”上,呈现显著性差异。说明越是成绩好的学习者越会对其日语能力表现敏感。原因可能是学习者会根据自己的学习表现、同伴的学习情况和教师的评价不断调整和反思学习存在的问题,积极进行自主学习,所以在期末考试中表现得更为优异。不同成绩组别关于评价反馈态度的  $t$  检验结果进一步说明了此问题,如表 10 所示,两组学生在“我希望了解其他同学完成作业的情况”和“我会反思我学习上的不足之处”这两个题项上存在显著性差异。此外,前文的分析也发现,学生“能从考试结果分析出自己需要提高的地方”和学生“会反思学习上的不足之处”这两个条目也与日语课堂焦虑呈显著相关。这些结果表明,如果教师能给学习者提供适当的评价反馈,促进其学习反思,不仅可以缓解学生的课堂焦虑,也能提高其学习成绩。

可见,教师有必要开展形成性评价,给学生提供及时的评价反馈,包括其课堂表现、作业和测验相关的描述性反馈,帮助他们评估自己的学习。为学生提供各个阶段的学习目标,增加阶段性测验、自我评价和同伴互评活动,满足他们对其他同伴学习状况关注的愿望。开展形成性评价之所以可以降低外语课堂焦虑,主要在于通过评价策略引导学习者把学习本身作为目标导向,而不仅仅为了测验和分数而学习。通过形成性评价,教学活动聚焦于明确的学习目标,学习者可以知道做什么来达成目标,从而提升学习动机,建立积极的心态和学习自信,克服学习过程中遇到困难,缓解外语课堂中由于测验、同伴及教师评价引发的不安、焦虑、沮丧等负面情绪。

表 10 学习者对评价反馈的态度  $t$  检验分析结果

名 称	成绩对照组(平均值±标准差)		$t$	$p$
	1.0( $n=12$ )	2.0( $n=5$ )		
我希望我的每次作业都得到老师反馈	1.92±1.00	1.60±0.89	0.613	0.549
我希望我的课堂表现可以得到老师的反馈	1.83±0.94	1.20±0.45	1.882	0.080
我希望了解其他同学完成作业的情况	1.67±0.78	1.00±0.00	2.966	0.013*
我希望了解老师对其他同学的评价情况	2.58±1.00	2.80±0.45	-0.619	0.546
我希望看到每次测验的排名	2.17±0.94	1.40±0.55	1.692	0.111
我会认真完成每项作业	1.50±0.90	1.80±0.84	-0.635	0.535
我完成作业是因为老师的要求	1.75±1.14	2.00±0.71	-0.548	0.593
如果作业和成绩无关,我不会花费精力完成	1.50±0.90	1.20±0.45	0.697	0.496
我能从考试结果分析出自己需要提高的地方	2.67±0.89	2.00±0.71	1.485	0.158
我会反思我学习上的不足之处	1.33±0.49	1.00±0.00	2.345	0.039*

\*  $p < 0.05$ ; \*\*  $p < 0.01$

#### 5.4.2 降低外语课堂焦虑的有效反馈策略

反馈是形成性评估的重要内容,教师通过对学习者的课堂表现、作业和测验提供反馈,不断促进学生学习效果的提升。

在对 17 名学生进行问卷和访谈调查发现,希望作业反应用“分数或等第”来评价的仅有 2 人;希望给出“评语”的有 8 人;希望用“等第加评语”的方式反馈的有 6 人;还有 1 人“希望老师可以从长处和短处来评价我的日语学习,这样我可以结合自己对自己长短处的评估,分析自己的短板所在,进而想办法提高和加强”。可见,大多数学生都希望获得作业评语,部分学生既希望作业能给具体评分,又希望教师写出评语。虽然个别学生喜欢作业反应用分数或等地,但希望作业的“等第不要过多地计入最后的总分”。总之,学生希望获得详细的质性作业反馈,而不是一个笼统的分数。通过访谈了解到,有的学生觉得作业评分过于密集也会使其感到焦虑。因此,在教学过程中,教师须尽可能提供描述性和即时的反馈,这样才能帮助学生反思不足,并主动提高和改进。在使用分数进行评价时,教师须提前设定好标准,让学生有标准可依。

在课堂教学过程中,教师须注意使用鼓励和积极的描述性语言,避免负面消极的语言和非言语反馈。评价学生的表现时,最好不要简单地说“你下功夫学习了”“不要只满足于目前的水平”等这样的反馈,因为对于那些对自身的学习能力或课堂表现感到焦虑的学生来说,这样的语言反而会引发焦虑情绪。此外,反馈方式也需要考虑学生差异。通过对不同成绩组反馈方式的态度进行  $t$  检验发现(见表 11),好成绩组与低成绩组在“你这样说外国人听不懂”和“不可以满足于目前的水平”这两条反馈语上存在显著性差异。好成绩组学生对这样的反馈更敏感。

对于日语教师来说,使用日语反馈还需要注意文化差异。“你下功夫学习了”在日语表达或是日式评论中,常用作对学习者的—种表扬赞赏,是对学习者的肯定评价。但对中国学生而言,意味着这是教师对其学习尚需提高的—种委婉表述,因而可能引发学习焦虑。因此,口头反馈和作业反馈—样,须给学生提供清晰的评价或改进意见。比如把“不可以满足于目前的水平”“你还得再多学习啊”等替换为更加具体的建议,包括目前哪些地方有待提高,哪些地方需要加强学习等。

另外,无论在课堂上,还是与学生的交往中,教师都要注重言行修养。调查结果显示教师的非语言行为与课堂焦虑存在显著相关,学生同样在意教师反馈时的表情、眼神等非言语行为,这些都需要引起教师的重视。

表 11 学习者对教师口头反馈态度的调查  $t$  检验分析结果

名 称	成绩对照组(平均值±标准差)		$t$	$p$
	1.0( $n=12$ )	2.0( $n=5$ )		
“你这样说外国人听不懂的。”	3.83±0.58	2.20±1.30	2.693	0.046*
“你还得再多学习啊。”	3.08±1.31	2.20±1.30	1.267	0.224
“其他学生为什么做得到呢?”	1.75±1.06	2.40±1.14	-1.132	0.275

(续表)

名 称	成绩对照组(平均值±标准差)		<i>t</i>	<i>p</i>
	1.0( <i>n</i> =12)	2.0( <i>n</i> =5)		
“太棒了。”	2.42±0.90	1.80±1.10	1.211	0.244
“你下功夫学习了!”	1.58±0.51	1.40±0.55	0.657	0.521
“真不愧是某某同学啊。”	2.17±0.94	2.20±0.84	-0.069	0.946
“这么难你都会做呢。”	2.25±0.97	1.80±1.10	0.844	0.412
“真不错啊!”	2.08±1.00	1.40±0.89	1.323	0.206
“不可以满足于目前的水平。”	2.00±1.13	1.00±0.00	3.071	0.011*
“你一定可以的。”	2.33±0.89	1.40±0.89	1.971	0.067
我会在意老师的眼神。	1.92±0.90	1.40±0.55	1.182	0.256
我会观察老师的表情。	2.50±1.00	2.20±0.45	0.854	0.407
我讨厌老师表情严肃。	2.58±1.00	2.00±0.71	1.181	0.256

\*  $p < 0.05$  \*\*  $p < 0.01$ 

#### 5.4.3 考试、成绩与外语课堂焦虑

本次调查所使用的焦虑量表主要是日本学者元田开发的日语课堂焦虑量表。虽然元田的日语课堂焦虑量表在既往日语课堂焦虑研究中使用较多,信效度较高,但以往的调查对象几乎都是在日本学习日语的外国留学生。本研究的调查对象是中国的日语专业学生,其课堂焦虑行为虽然也表现出“对学习情况无法把握”和“对低日语能力的担心”等特点,但与在日本学习日语的留学生不同,这种焦虑担心,更多来自同伴之间比较。学生对自己日语能力的担心,也多来自同伴的压力。因此,学生对评价方式的态度和意见表现为希望了解其他同学的作业情况,了解考试排名,表现出对同伴学习状况的关心。

对考试和成绩的看重也是引起学习焦虑的重要原因。因此,通过问卷调查发现,最能引发学生焦虑的课堂活动中,17人中有12人次在“听课、课堂测试、回答问题、作业评分、听较难的听力题”等选项选择了“课堂测试”,有6人选择了“回答教师提问”。此外,还有2名学生在回答“你是怎样按照学习目标调整学习的”这一问题时,一致回答为“考什么就学什么”。可见,学生们对考试成绩和分数的重视程度。

学生对考试和分数的重视也并不完全是坏事,善加利用,考试测验可以成为形成性评价的重要一环,可以起到以考促学的作用。因此,不断通过考试测验给学生提供各种具体的、即时的反馈,引导学生转变态度,紧紧围绕学习目标,可以高效提升学生的学习效率和效果。

另外,为降低外语课堂焦虑,开展形成性评价时,对任何一项与成绩相关的评定都要仔细考量。作业、小测是否计入期末总评?以什么方式计入总评?过于密集的评分会给学生增加学习压力。作业的目的不是为了奖惩而是为了对学生的学习效果提供即时的反馈,测验也不是终结性评价的工具,所有的课堂评价和反馈活动都是为了提高学生的学习效果,都

可以成为改善学习的工具。

## 6 小结

通过对日语专业学生课堂焦虑行为的分析,深入探讨了通过改善课堂评价和反馈策略,以降低学生的日语课堂焦虑的方法。降低外语课堂焦虑,需要构建全方位的教学策略,比如,形成性评价策略可以缓解学习者因自我评价不足和过度重视考试分数而产生的日语课堂焦虑。此外,须倡导形成积极的学习文化,引导学生为了能力、兴趣等学习,而不仅仅为了成绩。只有帮助学生提升学习动机,建立积极的心态和学习自信,才有助于其克服学习过程中的困难,缓解外语课堂中因测验、同伴及教师评价产生的焦虑、担心等负面情绪。

本研究虽然验证了形成性评价策略可以降低日语课堂焦虑,但还缺乏形成性评价降低课堂焦虑的量化研究。此外,研究样本较少,样本的代表性不够,无法全面展示我国日语专业学生的学习特点。日语课堂焦虑量表也需要更适合中国文化的修订。对形成性评价的具体策略叙述的也不够详细等。这些都需要今后的进一步深入研究。

## 参考文献

- [1] AIDA Y. "Examination of Horwitz, Horwitz, and Cope's construct of foreign language anxiety: The case of students of Japanese" [J]. The Modern Language Journal, 1994,78: 155 - 168.
- [2] ELAINE K. HORWITZ M B. HORWITZ, et al. Foreign Language Classroom Anxiety [J]. The Modern Language Journal, Summer, 1986, 70(2): 125 - 132.
- [3] JOSÉ O. Torres. Positive Impact of Utilizing More Formative Assessment over Summative Assessment in the EFL/ESL Classroom [J]. Open Journal of Modern Linguistics, 2019,9: 1 - 11.
- [4] Hussein Elkhafifi Listening Comprehension and Anxiety in the Arabic Language Classroom [J]. The Modern Language Journal 89,2005: 206 - 220.
- [5] 元田静. 初級日本語学習者の第二言語不安についての基礎的調査[J]. 日本教科教育学会誌, 1999, 21(4): 45 - 52.
- [6] 元田静. 日本語不安尺度の作成とその検討 2: 目標言語使用環境における第二言語不安の測定[J]. 教育心理学研究, 2000, 第四卷, 第 4 号: 422 - 432.
- [7] 西谷まり, 松田稔樹. 外国語学習者の言語不安を制御するフィードバック[J]. 一橋大学留学生センター紀要, 2008, 11: 35 - 46.
- [8] 志田あゆみ. 立命館大学短期留学プログラムで学ぶ 日本語学習者の第二言語教室不安[J]. 立命館高等教育研究第 7 号, 2007: 89 - 105.
- [9] 王才康. 外语焦虑量表在大学生中的测试报告[J]. 心理科学杂志, 2003(2): 281 - 284.
- [10] 张宪, 赵观音. 外语听力焦虑量表的构造分析及效度检验[J]. 现代外语, 2011, 34(2): 162 - 170.
- [11] Jan Chappuis. 刘晓陵, 译. 学习评价 7 策略: 支持学习的可行之道(第 2 版)[M]. 华东师范大学出版社, 2019.

---

## Study on Anxiety Behavior in Japanese Classroom Based on Formative Assessment Strategy

Wang Lin

**Abstract:** Foreign language classroom anxiety is often regarded as a negative emotional factor in the process of foreign language acquisition, which is necessary to reduce in order to improve foreign language performance and promote language acquisition. This topic confirms that Japanese professional learners' anxiety mainly comes from their lack of self-assessment, and their self-confidence in learning is easily influenced by their peers and teachers. Learners' attitude towards teaching assessment and feedback shows that learners attach importance to teachers' language and non-verbal feedback, expect teachers' multiple assessments, and look forward to understanding their peers' assessments of themselves. The survey shows that assessment strategy has a significant effect on Japanese classroom anxiety, and it is helpful to reduce foreign language classroom anxiety by carrying out positive formative assessment strategy in Japanese teaching practice.

**Key words:** Japanese classroom anxiety; formative evaluation strategy; language feedback; nonverbal feedback; learning guide