

情感因素对第二语言习得的影响及教学启示

周莹

重庆师范大学, 重庆, 400000;

摘要: 情感因素在第二语言习得与外语教学中发挥着关键作用。积极的情感因素能为第二语言习得提供助力, 消极的情感因素则会对学习进程产生阻碍。本文重点分析了对第二语言习得影响显著的三大核心情感因素, 即学习动机、焦虑情绪与个性特质, 并据此提出了切实可行的建议, 以充分发挥积极情感因素在第二语言习得中的作用。具体而言, 教师需着力培养学生的英语学习兴趣, 帮助学生缓解学习焦虑, 同时结合学生的性格特质开展差异化教学。

关键词: 第二语言习得; 情感因素; 外语教学

DOI: 10. 64216/3080-1494. 26. 01. 067

1 研究背景

在第二语言习得领域, 情感因素的重要性无论如何强调都不为过。然而, 在过去的外语教学中, 教学实践往往侧重大脑认知活动在语言学习中的作用, 长期忽视了情感因素的关键价值。直到倡导认知与情感相融合、促进个体全面发展的人本主义心理学兴起, 外语教学界才开始重新审视情感因素的地位。语言学习者在第二语言习得过程中, 不可避免地会受到性格、动机、焦虑等情感因素的制约。20世纪80年代, 美国语言学家克拉申提出的“情感过滤假说”, 进一步推动了这一认知层面的转变。因此, 在外语教学中, 教师应注重培养学生的积极情感因素, 以达成更为理想的教学效果。

2 理论基础

20世纪80年代, 美国语言学家Krashen提出“语言监控”理论, 包含五大假说(1)习得—学得假说;(2)监控假说;(3)自然顺序假说;(4)输入假说;(5)情感过滤假说。其中, 情感过滤假说被视为二语习得的关键因素之一, 即便学习者其他学习条件相同, 二语习得效果也可能不一样。该假说进一步指出, 动机强、自信心足、自我形象好且不易焦虑的学习者, 更易在二语习得中取得好成果。动机弱、自尊心低再加上焦虑情绪的影响, 会加重情感过滤的阻碍, 进而影响语言的可理解性输入。

3 情感因素对第二语言习得的影响

3.1 学习动机对第二语言习得的影响

外语学习动机指学习者习得目标语言的愿望与驱动力, 具体表现为强烈的学习志向与求知欲。戴炜栋, 何雄将学习动机定义为语言习得活动中产生的一种有

意识、主动的心理状态。陈小异、王洲林则进一步阐释了动机与学习的关系, 证实动机在塑造学习过程与学习成果中发挥着关键作用。

Lambert和Gardner将学习动机分为融合型与工具型, 融合型动机指学习者融入目标语社会、与目标语使用者进行更多互动、了解其历史文化以获得社会认同而习得目标语言的愿望。例如, 移民群体往往具有此类动机, 他们希望通过掌握语言获得更好的就业机会, 减少在居住国受到的歧视, 在该动机驱动下, 他们会努力精通语言以实现更快的社会融入。祁虹、黎宏认为, 融合型动机能显著促进语言习得。与之相对, 工具型动机指学习者出于功利性目标而进行语言学习。在中国, 大多数学习者的动机属于工具型。例如, 许多中学生为应对中考(英语为核心科目), 会集中精力提升英语应试技能, 而在入学后, 除非未来考试有要求, 其学习投入往往会减少。

3.2 焦虑情绪对第二语言习得的影响

Alpert和Haber把焦虑分为促进型和妨碍型, Scovel将促进性焦虑与抑制性焦虑的概念引入第二语言习得领域。促进性焦虑作为一种适度的压力反应, 能提高学习者的注意力集中度和动机水平, 可能增强其对学习任务的参与度。这类焦虑会促使学习者更充分地准备语言活动, 更关注语言特征。相反, 当压力水平超过特定阈值时, 会产生抑制性焦虑, 损害记忆提取、信息处理、自发语言生成等认知功能。在这种情况下, 学习者可能在口语任务中出现思维卡顿, 或工作记忆容量显著下降。语言焦虑是外语习得中常见的心理现象, 指学习者在使用和学习目标语言的过程中, 因担心出错而产生的不安与恐惧。语言焦虑与认知担忧、自我怀疑、身

体紧张等消极情感状态显著相关,可能成为阻碍第二语言学习成效的主要因素。语言焦虑的三种典型表现形式如下。

课堂焦虑是发生在教学场景中的特定焦虑类型,源于学习者对自身语言能力的自我怀疑和对学习任务的担忧。其主要表现包括:频繁担心无法跟上课堂节奏、在课堂互动中表现出明显的退缩行为、对分配的任务感到畏惧并质疑自身完成能力。在需要公开展示语言能力的场景中,这类学习者会产生强烈的紧张感。值得注意的是,他们常采取回避策略,如刻意选择后排座位、避免与教师进行眼神交流,这些行为都是课堂焦虑的典型外在表现。若不及时干预,这种焦虑会对即时学习效果产生负面影响,并形成恶性循环,逐渐削弱学习动机。交际焦虑是语言输出特有的心理障碍,主要源于对自身目标语运用能力的深层不安全感。在真实交际场景中,焦虑型学习者通常表现出以下特征:过度关注语言准确性,严重影响表达流畅度;言语中断现象明显,如长时间停顿、频繁自我修正;倾向于减少语言输出,常以简短回应或沉默应对。在与母语者交流时,这种情况尤为突出—追求完美表达的压力会导致“言语冻结”,这种挫败体验会加剧焦虑,形成消极反馈循环。测试焦虑是由评估场景引发的特殊焦虑类型,与其他焦虑类型不同,它呈现阶段性特征,在考试前、考试中、考试后表现出不同症状。考前阶段,学习者会对考试结果过度担忧,常常夸大潜在的负面后果;考试过程中,会出现心跳加速、颤抖、出汗等明显的生理反应;其最不利的影响是实际表现低于自身真实水平,即“考试失利”现象。语言测试焦虑的影响尤为显著,因为评估往往要求实时语言输出,使得焦虑的作用更为直接和强烈。典型例子是口语测试中,学习者可能会暂时遗忘已熟练掌握的语言知识,这种体验会加深对测试的恐惧,形成长期的心理障碍。

3.3 性格特质对第二语言习得的影响

内向—外向二分法由瑞士精神病学家 Carl Jung 首次提出,随后在第二语言习得研究中被广泛应用。当代教育者日益认识到,性格是影响第二语言学习成败的关键因素,已有研究表明性格对课堂参与方式、社交互动策略和情感调节机制三大核心领域具有一定影响。

外向型学习者在第二语言习得中通常表现出明显优势。他们对犯错的关注度较低,更愿意参与互动活动,因此语言习得效率往往更高。这类学习者天生倾向于社交互动,这为他们提供了更多的语言实践机会,进而提升口语流畅度。他们更倾向于主动与母语者交流、尝试

新词汇,并在语言输出中勇于冒险,这些特质有助于语言能力的快速发展。此外,他们在自发交际中的适应性使其能更频繁地进行意义协商,这对语用能力的培养至关重要。外向者普遍较低的交际焦虑,使他们能在沉浸式语言环境中获得最大收益。

相比之下,内向型学习者在交际导向的语言学习环境中往往面临更大挑战。MacIntyre 与 Gardner 的研究表明,内向者在自发的口语表达中的焦虑水平显著更高。他们倾向于深思熟虑和避免错误的认知偏好,常表现为互动犹豫和口语参与度降低,从而减少了接触真实语言输入的机会。然而,在需要持续认知加工的任务中(如文本分析、书面语篇创作、语法精准性任务),内向型学习者表现更为出色。这种反思型特质培养了更强的元语言意识,有助于长期语言准确性和结构能力的提升。

不同教学方法会使性格对第二语言习得的影响变得更为复杂。在以教师为中心、活动结构化的传统课堂中,内向者可能表现更佳,因为可预测的环境契合了他们深思熟虑的学习偏好;相反,在强调自发互动和协作的交际型或任务型学习环境中,外向者更易脱颖而出。

4 情感因素对第二语言习得的教学启示

4.1 培养英语学习兴趣

“兴趣是最好的老师”这一说法在英语学习中尤为适用。对英语的真正兴趣不仅是强大的学习动力,更是自主学习的核心驱动力。然而,培养和维持这种学习兴趣面临诸多挑战,需要教师从多个维度进行系统规划和持续投入。在话题选择上,以关联性、适龄性和阶梯性为原则。关联性确保内容贴合学生生活经验,适龄性契合不同学段认知水平,阶梯性实现语言技能多维度延伸,具体而言,小学生可围绕动物、童话等话题开展“动物园管理员”角色扮演,中学生可结合流行文化、体育设计歌词分析、名人访谈模拟活动,高中生则适合通过“人工智能与未来职业”等社会热点、科技主题辩论深化学习。课堂组织需突破传统“教师讲授—学生倾听”模式,采用互动式、体验式教学,借助任务型语言教学创设真实场景,同时搭配基础、标准、挑战三级分层任务与拼图阅读等协作策略,兼顾不同水平学生需求,保障全员参与。评价方式应摒弃应试导向,采用形成性评价,通过建立“英语成长档案袋”收集学生成果、实施多维度星级评定给予肯定,同时运用“三明治反馈法”,先认可优点、再提改进建议、最后予以鼓励,切实保护学生学习积极性。

4.2 缓解学习者的焦虑情绪

学习焦虑是语言学习过程中普遍存在的现象,对学习效果具有显著影响。张素敏指出,与高焦虑学习者相比,低焦虑学习者对教师反馈的感知和利用效率更高,这一研究进一步证实了缓解焦虑的重要性。因此,教育工作者应高度关注学习焦虑问题,采用科学方法帮助学生减轻焦虑。

在学习环境营造上,构建民主平等的师生关系,通过设置每周“自由提问时间”、开展“意见墙”活动、实行“活动选择制”等实践,尊重学生疑问与偏好,营造开放包容氛围;同时创造心理安全空间,制定禁止嘲笑贬低的课堂规则,多用鼓励性语言增强学生自信,分享自身语言学习错误让学生正视犯错的正常性;还要优化物理环境,采用U型或圆形座位排列打破教师中心布局,调控课堂光线温度,在小组活动中融入柔和背景音乐,缓解紧张情绪。在纠错策略实施上,需遵循区分错误类型与选择合适时机的原则,对影响理解的错误立即纠正、不影响理解的形式错误暂缓纠正,口语交际中避免中途打断、书面纠错聚焦核心问题;采用间接提示、元语言提示、同伴互评等多样化方式,引导学生主动纠错;对自信心不足的学生重点关注,运用“三明治反馈法”保护其自尊心,设立“进步奖”认可相对提升,提供重新尝试的纠错机会,帮助学生消除对错误的恐惧,切实减轻学习焦虑。

4.3 基于个体性格特质实施差异化教学

性格特质对学习者的语言学习方式和学习成果具有显著影响。外向型学习者通常具备以下特征:主动参与口语交际,乐于尝试新学语言结构且不惧犯错,表现出强烈的语言冒险倾向;即兴表达能力和社交互动能力突出。相比之下,内向型学习者则展现出同样有价值但截然不同的特质:思维方式更系统、更深刻,语言输出前会进行充分的认知加工,在需要专注力、分析能力的任务中具有明显优势。关键在于,这些差异反映的是不同的学习路径和发展潜力,而非优劣之分。因此,教育工作者应根据学生的性格特征,实施针对性的差异化教学策略。

针对外向型学习者,教师可设计情境角色扮演、主题辩论等高度互动的口语活动,提供课堂展示、戏剧表演等多样化平台,鼓励其在小组活动中担任组织者,同时需设定发言时限、开展准确性训练、借助学习日志培养反思习惯,引导其从“能说”向“善说”转变。针对内向型学习者,应设计研究项目、主题写作等需深度思考的活动,预留充足准备时间,利用书面沟通形式拓展表达渠道,创造一对一低焦虑交际机会,同时采取渐进

式参与策略、及时肯定独特见解、营造无评判环境、帮助这一类学生建立表达信心。为满足不同性格学习者需求,还需设计整合型活动,采用“独立思考—结对交流—小组分享”模式,实施分层任务设计与科学角色分配,建立多维度评价体系,保持活动灵活性与适度挑战性,鼓励所有学生拓展舒适区,通过差异化与整合化教学兼顾个性需求,提升整体教学效果。

5 结论

情感因素在第二语言习得中发挥着至关重要的作用。在第二语言教学中,教育工作者必须重视学生的情感参与,通过激发学习兴趣、培养学习热情、缓解焦虑情绪等方式,关注学生的情感需求。教师应根据个体性格特质实施差异化教学策略,营造轻松愉悦的学习环境。其核心目标是培育积极的情感体验,减少消极情感障碍,从而优化第二语言习得的条件,助力学习者实现更有效的语言学习。

参考文献

- [1]Alpert, R., & Haber, R. N. (1960). Anxiety in academic achievement situations. *The Journal of abnormal and social psychology*, 61(2), 207.
- [2]Gardner, R. C., & Lambert, W. E. (1972). Attitudes and motivation in second-language learning.
- [3]Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*.
- [4]MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1991). Methods and results in the study of anxiety and language learning: A review of the literature. *Language learning*, 41(1), 85-117.
- [5]Scovel, T. (1978). The effect of affect on foreign language learning: A review of the anxiety research. *Language learning*, 28(1), 129-142.
- [6]陈小异,王洲林.(2015).《学习心理学》.西南师范大学出版社.
- [7]戴炜栋,何雄.(2002).《新编简明英语语言学教程》.上海外语教育出版社.
- [8]祁虹,黎宏.(2004).外语学习中的情感因素分析.西南民族大学学报(人文社科版), (06), 404-406.
- [9]张素敏.(2011).二语习得中的反馈与目的语发展研究.外国语(上海外国语大学学报), 34(05), 63-70.