

中亚汉语学习者二语学习动机、 外语焦虑和交际意愿之关系研究

——一项基于结构方程模型的实证研究

董良峰¹ 朱思达² 张跃³

(1. 徐州工程学院 国际教育学院, 江苏 徐州 221018; 2. 广东外语外贸大学 中国语言文化学院,
广东 广州 510420; 3. 西南石油大学 外国语学院, 四川 成都 610500)

摘要:通过对230名中亚汉语学习者的二语学习动机、外语焦虑和交际意愿进行调查,本文采用描述性统计分析、相关性分析、探索性因子分析、验证性因子分析和结构方程模型分析等定量研究方法,探讨中亚汉语学习者的二语学习动机、外语焦虑和交际意愿现状以及三者之间的内在关系。研究发现,中亚汉语学习者的理想二语自我和二语学习经验水平较高,应该二语自我水平较低;理想二语自我对外语焦虑产生负向影响,对交际意愿无显著影响;应该二语自我对外语焦虑产生正向影响,并通过理想二语自我对外语焦虑产生间接影响;二语学习经验对交际意愿具有显著且直接的预测作用。

关键词:二语动机自我系统;外语焦虑;交际意愿;汉语学习;中亚学生

中图分类号:H319.3 **文献标志码:**A **文章编号:**1674-6414(2025)02-0175-16

0 引言

随着“一带一路”倡议的深入推进,人文交流合作成为该倡议的重要组成部分。为确保这项工作的不断完善和可持续发展,加强沿线中亚国家汉语教育的工作必不可少。现有研究发现,二语学习动机是影响中亚学生汉语学习的重要因素。如果缺乏二语学习动机的支持,即使拥有较强的学习能力,中亚学生很难实现长期的学习目标,也难以通过课堂学习活动提升语言成绩(Dörnyei, 2005, 2019; 王玉冬, 2022; 王煜, 2023)。

收稿日期:2024-12-12

基金项目:教育部中外语言交流合作中心国际中文教学实践创新项目“PBL视野下中国优秀文化故事教学模式与实践研究”(YHJXCX23-044)、淮海地区非物质文化遗产研究基地重点课题“国际教育融合视角下非物质文化遗产发展研究”(20211CHRD08)的阶段
性成果

作者简介:董良峰,男,徐州工程学院国际教育学院副研究员,主要从事跨文化和国际中文教育研究。

朱思达,男,广东外语外贸大学中国语言文化学院讲师,博士,主要从事二语习得、国际中文教育研究。

张跃,女,西南石油大学外国语学院讲师,博士,主要从事二语习得、跨文化适应研究。

引用格式:董良峰,朱思达,张跃. 中亚汉语学习者二语学习动机、外语焦虑和交际意愿之关系研究——一项基于结构方程模型的实证研究[J]. 外国语文, 2025(2): 175-190.

相比之下,具有较高二语学习动机的中亚学生在汉语学习方面表现出更加积极的态度,具体表现为主动使用汉语与教师和同学进行交流,展现出较高的交际意愿(Dörnyei, 2019)。值得注意的是,当二语学习者对语言学习环境或学习内容产生抗拒,甚至出现负面情绪时,二语学习动机相应会发生变化,并可能直接或者间接地干扰交际意愿,最终影响二语学习成效。这种在学习或使用目的语时出现的负面情绪被称为外语焦虑(MacWhinnie et al., 2017; Teimouri et al., 2019)。

总的来看,现有研究已关注二语学习动机对中亚汉语学习者的重要作用,并取得一定的进展。然而,当前研究在以下几方面尚有不足:一方面,没有厘清外语焦虑与二语学习动机之间的关系;另一方面,也没有梳理出二者对中亚汉语学习者交际意愿的影响程度,以及不同因素之间的直接和间接关系。因此,为探究中亚汉语学习者的学习规律,提升其汉语学习成效,助力“一带一路”人文交流合作可持续发展,本文以二语动机自我系统(L2 motivational self-system,简称:L2MSS)(Dörnyei, 2009)为理论框架,重点分析二语学习动机、交际意愿以及外语焦虑之间的关系,提高其在跨文化环境中的学习和交流能力,并对中亚地区的汉语教学具有一定借鉴意义。

1. 文献综述

1.1 二语学习动机

二语学习动机是影响二语学习者学习热情、学习时间、精力投入以及二语学习成败的关键因素(Dörnyei, 2005)。基于自我心理学理论和二语学习动机的发展,二语动机自我系统理论框架,包括三个维度:理想二语自我(ideal L2 self)、应该二语自我(ought-to L2 self)和二语学习经验(L2 learning experience)(Dörnyei, 2009)。理想二语自我是个人对未来在第二语言学习中成为熟练使用者的愿景(Dörnyei, 2005),反映了个人希望拥有的属性,即个人的愿望和抱负的表现(Ushioda et al., 2009)。应该二语自我是个人认为在第二语言学习中应该具备的属性,代表个人的职责、义务或责任感,旨在避免潜在的负面结果(Ushioda et al., 2009)。二语学习经验涉及与学习环境和经验相关的特定情境动机,例如教师、课程、同伴群体和成功经验的影响(Dörnyei, 2009, 2019)。

尽管二语学习动机对学习成效有积极影响,但现有研究指出,当二语学习者在学习过程中出现负面情绪(如外语焦虑)时,他们的二语学习动机会出现明显变化。多数研究表明,过高的外语焦虑往往导致二语学习动机下降,但也有部分学者在实证研究中发现,对于某些情境的二语学习者而言,中低等水平的外语焦虑反而有助于提高二语学习动机,激发他们更积极地与他人沟通交流,进而提升学习成效(Peng, 2015; Başöz, 2018)。这可能是

因为不同的外语焦虑类型与二语学习动机之间存在促进或阻碍作用的结果。总体而言,二语学习动机作为影响二语学习成效的关键因素,在不同因素的作用下,与外语焦虑之间存在显著的关系(Papi, 2010;刘珍 等,2012;王颖,2018;陈英,2019)。

1.2 外语焦虑

外语焦虑是与第二语言或外语学习相关的一种压力、紧张、情绪反应和担忧的感受(MacIntyre, 1999)。研究发现,外语焦虑会导致学习者的二语学习动机下降(刘珍 等, 2012;MacWhinnie et al., 2017; Teimouri et al., 2019);它还会妨碍二语学习者适应语言学习环境,影响其个人表达和交际能力,阻碍语言学习进程(Peng, 2015);外语焦虑水平较低的学习者通常不愿意与同伴交流,也无法准确回答教师的提问。一旦在学习中遇到挫折或失败,他们的自信心会受到严重影响,甚至影响其语言学习效果(梁焱,2010;卢军颖, 2022)。因此,外语焦虑不仅影响学习者的二语学习动机,还会降低他们的交际意愿。尽管现有研究已经关注了二语学习动机与外语焦虑之间的关系,但二者之间的交互作用机制尚不清楚。此外,其他重要变量,如交际意愿在二者之间的作用也尚未得到准确评估。

1.3 交际意愿

交际意愿作为个人情感因素的一部分,是二语学习者“在特定时间与特定的人使用二语进行交流的意愿”(MacIntyre et al., 1998:547),在学习者跨文化交际能力的发展中起着重要作用,并直接或者间接影响二语学习动机(Lan et al., 2021)。研究发现,通过调查二语学习者的交际意愿,可以分析他们在语言学习中的各种交际行为及其原因。二语学习动机是交际意愿的直接或间接预测因子,其中,理想二语自我和二语学习经验对交际意愿具有显著影响,但应该二语自我与交际意愿之间并不显著(汤娟娟,2022)。调查发现理想二语自我水平较高且具有丰富二语学习经验的学生,其交际意愿相对较高,并且表现出较低的外语焦虑(Darling,2018)。相反,外语焦虑较高的学习者在交际中表现出消极和抵触态度,最终导致他们的二语水平下降。然而,需要注意的是,该结果仅分析了外语焦虑对交际意愿的影响,并未考虑二语学习动机在其中的作用。二语学习动机作为维持学习者语言学习兴趣、热情、动力、保证学习时间和参与度的关键因素,尽管已引起研究者的关注,但其在交际意愿和外语焦虑中的作用尚未得到充分重视。

中亚地区是“一带一路”倡议的重要组成部分。随着中国在该地区的经济投入和文化交流不断深化,掌握汉语技能可以促进中亚人民与中国人民之间的相互理解与友好合作,推动“一带一路”国家的经济发展与文化交融。但对于中亚汉语学习者而言,多语言和多文化的背景导致他们在汉语学习过程中所面临的困难远高于其他国家和地区。此外,中亚不同地区教育系统和教育资源之间存在较大差异,加之经济发展的不平衡,使得情况更加

复杂(王煜,2023)。最为突出的是,由于缺乏汉语作为沟通桥梁,中亚学生对中华文化的认知可能会受到外国敌对势力的干扰和影响(王玉冬,2022)。因此,有必要关注中亚学生的汉语学习成效,探索提升汉语学习动机的路径和方法,减少外语焦虑的负面作用,促进交际意愿的提升,推动中亚地区与中国之间的文化交流与经济合作,增加就业机会,向“一带一路”国家展现真实、立体、全面的中国形象,提高国家文化软实力和中华文化的影响力。

1.4 二语学习动机、外语焦虑和交际意愿之间关系的假设模型

本文的初始假设模型包括二语学习动机(即理想二语自我、应该二语自我、二语学习经验)、外语焦虑和交际意愿五个潜在变量构成。其中,应该二语自我、二语学习经验与理想二语自我之间的关系参考了 Peng(2015)以及马明珠和李丽生(2020)的模型,如图1的左半部分所示。此外,根据前人的研究(Peng, 2015)假设了二语学习动机与外语焦虑的路径关系,即理想二语自我对外语焦虑有正向影响,应该二语自我对外语焦虑有负向影响,并且理想二语自我充当了应该二语自我对外语焦虑的中介变量;第三,现有研究已经发现理想二语自我对于交际意愿具有显著影响(Öz et al., 2018; 汤娟娟,2022)。因此,本研究假设理想二语自我对交际意愿有正向作用。最后,鉴于课堂环境的体验会直接影响交际意愿(MacIntyre et al., 1998),且本研究所获得的第二语言经验在概念上与课堂经验相关(Papi, 2010),故本文假设其对交际意愿也会产生影响。综上,六个路径用单箭头表示,唯一的相关路径用双箭头表示。

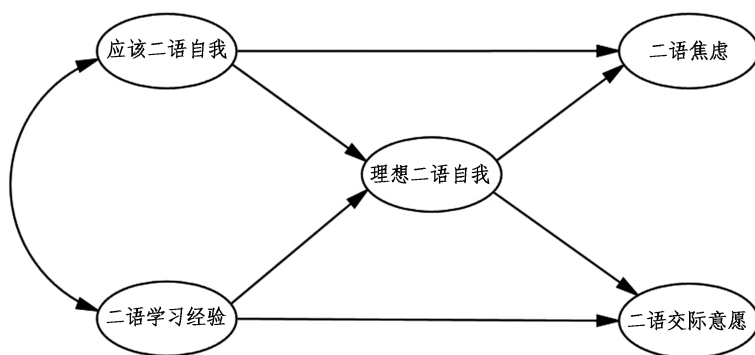


图1 二语学习动机、外语焦虑及交际意愿之间关系的假设模型

现有研究对二语学习动机、外语焦虑和交际意愿之间的关系进行了探索(Darling et al., 2018; Dörnyei, 2019; Lan et al., 2021; 卢军颖,2022; 汤娟娟,2022),但仍存在以下问题:一是针对中亚汉语学习者的二语学习动机、外语焦虑和交际意愿研究不足;二是在中亚语境下,二语学习动机、外语焦虑、交际意愿之间的关系仍有待深入分析;三是二语学习动机、外语焦虑以及交际意愿三者之间的相互作用缺乏合理的分析与解释。鉴于此,本文通过运用定量研究方法,调查中亚学生的二语学习动机、外语焦虑和交际意愿情况,并构建结构方程模型,重点解决以下三个研究问题:

- (1) 中亚汉语学习者的二语学习动机、外语焦虑和交际意愿现状如何?
- (2) 中亚汉语学习者的二语学习动机、外语焦虑和交际意愿之间是否存在相关性?
- (3) 中亚汉语学习者的二语学习动机、外语焦虑和交际意愿之间的相互作用机制是什么?

2. 研究方法

2.1 研究对象

采用方便抽样和滚雪球抽样的方法对 239 名中亚汉语学习者进行问卷调查,删除缺失值和异常值后,得到 230 份有效问卷。其中,塔吉克斯坦 109 份,乌兹别克斯坦 114 份,哈萨克斯坦和吉尔吉斯斯坦共计 7 份。对被试的人口学特征进行描述性分析发现:男生 152 人,女生 78 人,平均年龄为 21.86 岁,71.3% 的被试者为大三和大四学生。被试平均汉语学习年限为 2.88 年,55.6% 持有 HSK4 级和 5 级证书。

2.2 研究工具

调查问卷在前人研究(Papi, 2010; Peng, 2015)基础上修改而成,用于测量中亚汉语学习者的理想二语自我、应该二语自我、二语学习经验、外语焦虑和交际意愿五个变量,采用五分李克特量表形式。信度分析结果表明,理想二语自我($\alpha = 0.77$)、二语学习经验($\alpha = 0.77$)和交际意愿($\alpha = 0.79$)变量的克隆巴赫系数(Cronbach's alpha)达到 0.70 以上,应该二语自我($\alpha = 0.81$)和外语焦虑($\alpha = 0.82$)变量的克隆巴赫系数则在 0.80 以上,并且所有变量的题项均在三个以上。结果表明,本研究所使用的调查问卷具有较高的信度。此外,本文还采用了 KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) 和巴特利特球形检验(Bartlett's Test of Sphericity)来评估量表的效度。数据分析显示,KMO 值为 0.87 (> 0.80),巴特利特球形检验结果显著($\chi^2 = 3820.03, p < 0.001$),显示各题项之间相关性较强,适合进行因子分析(Field, 2018)。综合分析,各项数据具有较高的信度和效度,为进行因子分析和结构方程模型分析提供了可靠的基础。

2.3 研究过程

首先,使用 SPSS 28.0 对调查问卷数据进行统计分析,通过描述性统计分析了解中亚汉语学习者的二语学习动机、外语焦虑和交际意愿现状。第二,通过相关性分析探讨中亚汉语学习者二语学习动机(包括理想二语自我、应该二语自我以及二语学习经验)、外语焦虑和交际意愿之间的关系。第三,先使用 SPSS 28.0 进行探索性因子分析,获得因子结构后,再使用 Amos 28.0 进行验证性因子分析。最后,通过结构方程模型分析二语学习动机(包括理想二语自我、应该二语自我以及二语学习经验)、外语焦虑和交际意愿之间关系,进一步探析他们之间的相互作用机制。

3. 结果与讨论

3.1 二语学习动机、外语焦虑、交际意愿现状

针对第一个问题,本文对理想二语自我、应该二语自我、二语学习经验、外语焦虑以及交际意愿五个变量进行描述性统计分析,获得了各变量的平均值、标准差、偏度和峰度等统计结果,见表 1。第一,理想二语自我的平均值较高($M = 4.21$, $SD = 0.67$),表明被试者对自己未来的二语能力有较高的期望。然而,偏度值为 $-1.55(<0)$,峰度值为 $4.57(>3)$,显示数据呈负偏态分布,峰度尖锐。理想二语自我代表学习者对未来二语能力的理想化表达,对未来的二语水平期望越高,为缩小现实自我和理想自我之间的差距所产生的动机就越强(Dörnyei, 2009)。在中亚地区,学习汉语可能与经济利益和社会地位提升有关。在该地区,与汉语相关的职位是最具吸引力的工作之一,因为这些工作的薪资远高于当地水平。Calafato(2021)的研究也证实了这一点,他在哈萨克斯坦和乌兹别克斯坦的多语动机研究中发现,学习汉语的主要动机是受到中亚国家与中国不断扩大的经济联系所驱动的。此外,熟练掌握汉语可以为中亚人赢得荣誉。汉语被公认为世界上最难的语言之一,汉语学习者被贴上了“敢于挑战自我”的标签,从而更容易获得他人的尊重和社会地位的提升。因此,许多中亚学生对自己未来的汉语能力抱有较高的期望,即他们的理想二语自我较高。

第二,应该二语自我的平均值相对较低($M = 3.10$, $SD = 0.99$)(见表 1),表明被试者在满足父母和他人期望方面承受的压力相对较低。偏度和峰度分别为 -0.25 和 -0.58 ,显示数据符合正态分布。应该二语自我是个人认为自己应该具备的特征,用于满足期望和避免潜在的负面结果(Dörnyei, 2009)。应该二语自我较低可能是因为中亚汉语学习者在本国学习汉语导致压力较小。首先,这些中亚学生无需应对语言和跨文化适应带来的各种问题。在避免负面结果方面,中亚学生可能面临成绩不佳、父母失望以及就业困难等问题,但与在目的国的学习者相比,上述负面结果对他们的影响相对较小。中亚学习者的重要他人是指父母、亲人和朋友等。由于汉语被认为是最难的语言之一,加之周围大多数人不会说汉语,因此他们面临较低的他人期望。这些因素有助于降低被试的应该二语自我。

第三,二语学习经验的平均值最高($M = 4.25$, $SD = 0.65$)(见表 1),显示中亚汉语学习者对二语学习环境、教师、课程、同伴群体等方面比较满意。偏度和峰度分别为 -1.73 和 5.17 ,说明数据呈负偏态分布且峰度偏尖锐。二语学习经验包括与语言学习环境和相关经验有关的情境,如教师、课程、同伴群体以及成功经验的影响(Dörnyei, 2019),它的平均值最高可能与“一带一路”倡议的积极推进有关。“一带一路”倡议提出以来,中亚地区的汉语学习环境得到显著改善,不仅孔子学院积极开展丰富多彩的中国文化活动,而且一些中

国高校还资助当地建设多媒体教室,改善中文授课环境。中国政府每年派出大量的汉语教师和志愿者前往中亚地区进行汉语教学,支持当地的汉语师资力量,为学生们提供更多接触母语者和目的语文化的机会。此外,中国政府 and 高校还捐赠了大量汉语书籍,为中亚学生提供了丰富的学习资源。这些举措显著改善了中亚地区的汉语学习环境,并为学生提供了积极的学习经验。

第四,外语焦虑的平均值最低($M = 2.76$, $SD = 0.76$)(见表1),说明被试者在学习和使用汉语时所产生的外语焦虑相对较小。偏度和峰度分别为0.23和-0.26,显示数据呈右偏态分布。中亚学习者外语焦虑较小可能包括三方面的原因。首先,中亚学习者生活在自己的母语环境中,使用汉语的机会较少,主要局限于课堂学习,在使用汉语时所引发的负面情绪相对较少。此外,由于中亚学习者的父母、亲人和朋友对他们的汉语期望较低,没有给予过多的压力,使学习者能够更自在地学习和使用汉语,减少了外语焦虑的发生。再次,由于中亚地区与中国在文化上存在一定的相似性,有助于中亚学习者更好地理解 and 融入汉语语境,减轻了他们在学习和使用汉语时的文化障碍和焦虑感。

第五,交际意愿平均值较高($M = 3.98$, $SD = 0.84$)(见表1),表明被试者具有较强的交际意愿。偏度和峰度分别为-1.36和2.47,数据呈负偏态分布和近正态分布的特征。这表明,尽管被试周围身处母语环境,但他们仍然表现出较高的交际意愿,即积极参加各种汉语交际活动、主动与汉语教师沟通,使用汉语与同学开展对话等。中亚学习者对汉语交际的意愿较高可能受经济利益和双边关系日益紧密的驱动。中国经济发展和“一带一路”倡议的推进,使中亚地区与中国的经贸合作日益密切。中亚学习者意识到掌握汉语可以为他们在商务领域获得更多机会和竞争优势,因此他们对汉语交际的意愿较高。许多中亚学生希望能够进入中国企业就业,促使他们积极学习和使用汉语,提高自己的交际能力。

表1 各变量的描述性统计结果

变量	N	最小值	最大值	平均值	标准差	偏度	峰度
理想二语自我	230	1	5	4.21	0.67	-1.55	4.57
应该二语自我	230	1	5	3.10	0.99	-0.25	-0.58
二语学习经验	230	1	5	4.25	0.65	-1.73	5.17
外语焦虑	230	1	5	2.76	0.76	0.23	-0.26
交际意愿	230	1	5	3.98	0.84	-1.36	2.47

3.2 二语学习动机、外语焦虑、交际意愿的相关性

为回应研究问题二,本文对理想二语自我、应该二语自我、二语学习经验、外语焦虑以及交际意愿进行相关性分析,结果如表2所示。理想二语自我与应该二语自我显著正相关($r = 0.32$, $p < 0.01$),表明中亚汉语学习者对未来二语水平的期望和感知到的义务或责

任一致,意味着那些拥有较高理想二语形象的学习者也更倾向于感知到更大的责任感和压力。理想二语自我与二语学习经验显著正相关($r = 0.66, p < 0.01$),表明中亚汉语学习者意识到自己未来的理想二语形象与他们的语言学习环境和学习经验有关,意味着那些拥有较高理想二语形象的学习者往往具有丰富且积极的二语学习经验,对学习环境也较为满意。应该二语自我与二语学习经验显著正相关($r = 0.30, p < 0.01$),表明中亚汉语学习者在感知到责任感和压力的同时,他们也具有积极的二语学习经验,对学习环境也较为满意。

外语焦虑与应该二语自我显著正相关($r = 0.28, p < 0.01$),而与理想二语自我不显著相关($r = -0.03, p = 0.62$),应该二语自我关涉学习者对自己应该具备的语言能力责任感的认知,这种认知可能会导致学习者对自己的表现产生压力和焦虑情绪。相比之下,理想二语自我是学习者对自己理想中的语言能力和形象的期望,与焦虑情绪关系不大。然而,外语焦虑与学习者的交际意愿之间没有显著相关性($r = -0.01, p = 0.84$),表明外语焦虑并不会阻碍学习者的交际意愿,原因在于中亚学生使用汉语时的焦虑感太低,还未达到阻碍交际的程度。

表 2 各变量的相关性系数

变量	皮尔逊相关系数				
	1	2	3	4	5
理想二语自我	1.00				
应该二语自我	0.32 * *	1.00			
二语学习经验	0.66 * *	0.30 * *	1.00		
外语焦虑	-0.03	0.28 * *	-0.05	1.00	
交际意愿	0.41 * *	0.16 *	0.52 * *	-0.01	1.00

* $p < 0.05$. * * $p < 0.01$.

1 = 理想二语自我,2 = 应该二语自我,3 = 二语学习经验,4 = 外语焦虑,5 = 交际意愿

此外,交际意愿与理想二语自我($r = 0.41, p < 0.01$)、应该二语自我($r = 0.16, p < 0.05$)和二语学习经验($r = 0.52, p < 0.01$)均呈显著正相关。结果表明二语动机自我系统(理想二语自我、应该二语自我和二语学习经验)与中亚学生使用汉语进行交际的意愿有关。换言之,学习者对自己未来汉语水平的积极期望、责任感和对学习环境的满意度以及学习经验与使用汉语的交际意愿有关。

3.3 二语学习动机、外语焦虑、交际意愿相互作用机制

3.3.1 探索性因子分析结果

为回应研究第三个问题,本文采用探索性因子分析、验证性因子分析和结构方程模型

分析。为揭示变量之间的潜在维度或因素,并简化数据以提高理解和解释性,本文进行探索性因子分析。首先,采用主成分分析,随后,对题项进行最大方差法旋转,并限制了显示绝对值在 0.30 以下的系数。其次,在旋转后的成分矩阵表中,逐一删除因子载荷值低于 0.40 的题项,以及交叉载荷值大于 0.40 的题项。此外,还删除同一因子下题项数量少于两个的潜在变量。经过上述步骤,最终得到五个因子,如表 3 所示。通过探索性因子分析发现,因子 1 由 6 个题项(Q33、Q34、Q35、Q36、Q37、Q38)组成,它们的载荷值在 0.64 至 0.80 之间,属于相当强的载荷范围,表明 6 个题项之间密切相关,测量的是同一结构。因子 2 中,载荷最高的题项是 Q3、Q8、Q13、Q18 和 Q28,它们的载荷值从 0.72 到 0.85 不等。而 Q4、Q9、Q14、Q19、Q24 和 Q29 对因子 3 有较强的负载,载荷范围从 0.53 到 0.82。此外,对于因子 4,4 个题项 Q5(0.50)、Q10(0.80)、Q15(0.58)和 Q20(0.74),对其有较强的负载。最后,只有 Q2(0.49)、Q7(0.62)和 Q12(0.59)三个题项与因子 5 有关。

表 3 旋转后的成分矩阵

	F1	F2	F3	F4	F5
Q33	0.78				
Q34	0.76				
Q35	0.78				
Q36	0.64				
Q37	0.75				
Q38	0.80				
Q3		0.80			
Q8		0.85			
Q13		0.79			
Q18		0.74			
Q28		0.72			
Q4			0.76		
Q9			0.53		
Q14			0.81		
Q19			0.82		
Q24			0.78		
Q29			0.63		
Q5				0.50	
Q10				0.79	
Q15				0.58	
Q20				0.74	
Q2					0.49
Q7					0.62
Q12					0.59

为进一步对模型分析,本文解释数据中大部分方差的因子,包括特征值大于 1 的因子

(见表 4)。发现的五个因子与预期的五个变量(理想二语自我、应该二语自我、二语学习经验、外语焦虑和交际意愿)的概念一致。因子 1(F1)包含六个题项,解释了最高百分比的总方差(15.57%)。该因子代表与汉语交际相关的个人意愿,可标记为“交际意愿”。因子 2(F2)包含五个题项,解释了总方差的 13.42%。上述题项涉及学习汉语的责任与义务,可标记为“应该二语自我”。因子 3(F3)包含六个题项,解释了总方差的 12.07%。它涵盖与语言学习环境和学习经验有关的内容,可标记为“二语学习经验”。因子 4(F4)包含四个题项,解释了总方差的 7.39%。这些题项包含学习汉语过程中的焦虑和不安等情绪,可标记为“汉语焦虑”。因子 5(F5)包含三个题项,解释了总方差的 6.22%。它反映了学习者对自己未来汉语能力的理想形象,可标记为“理想二语自我”。上述标记有助于更好地理解每个因子所代表的概念,并进一步探究它们与变量之间的关系。

表 4 特征值和方差解释

	特征值	方差百分比	累计百分比
F1	4.98	15.57	15.57
F2	4.30	13.42	28.99
F3	3.86	12.07	41.06
F4	2.36	7.39	48.45
F5	1.99	6.22	54.67

3.3.2 验证性因子分析结果

在进行探索性因子分析之后,使用 Amos 28.0 对五个变量进行验证性因子分析(confirmatory factor analysis, 简称:CFA)(Byrne, 2010)。验证性因子分析是一种检验观测变量(如量表题项)和潜在变量之间关系的有效验证方法(Pallant, 2010),是在将理想二语自我、应该二语自我、二语学习经验、外语焦虑和交际意愿整合到完整的结构模型之前的必要步骤(Hair et al. , 2006)。

测量模型的充分拟合程度通过以下指标进行判断:拟合优度指数(the Goodness of Fit Index, 简称:GFI)、调整拟合优度指数(the Adjusted Goodness-of-Fit Index, 简称:AGFI)、标准拟合指数(Normed-fit index, 简称:NFI)、相对拟合指数(Relative Fit Index, 简称 RFI)、均方根残差(Root mean square residual, 简称:RMR)。GFI、AGFI、NFI、RFI 的可接受值为 0.90 及以上(Byrne et al. , 2006; Tabachnick et al. , 2019)。RMR 值越小,拟合效果越佳,通常认为 0.05 以下为可接受的合理范围。卡方自由度之比(χ^2/df)也是本研究考察的拟合指标之一,小于 5 被视为拟合良好(Tabachnick et al. , 2019; Kline, 2015)。表 5 结果显示,理想二语自我($\chi^2/df = 0.51$, $GFI = 0.99$, $AGFI = 0.98$, $NFI = 0.99$, $RFI = 0.98$, $RMR = 0.01$)、应该二语自我($\chi^2/df = 3.79$, $GFI = 0.97$, $AGFI = 0.90$, $NFI = 0.96$, RFI

= 0.93, RMR = 0.05)、二语学习经验(χ^2/df = 4.26, GFI = 0.95, AGFI = 0.88, NFI = 0.94, RFI = 0.90, RMR = 0.03)、外语焦虑(χ^2/df = 0.19, GFI = 0.99, AGFI = 0.99, NFI = 0.99, RFI = 0.98, RMR = 0.01)、交际意愿(χ^2/df = 0.73, GFI = 0.99, AGFI = 0.98, NFI = 0.98, RFI = 0.98, RMR = 0.02)拟合指数均满足要求,表明模型与数据整体拟合较好。

表 5 验证性因子结果

	χ^2/df	GFI	AGFI	NFI	RFI	RMR
可接受范围	<5	>0.9	>0.9	>0.9	>0.9	<0.05
理想二语自我	0.51	0.99	0.98	0.99	0.98	0.01
应该二语自我	3.79	0.97	0.90	0.96	0.93	0.05
二语学习经验	4.26	0.95	0.88	0.94	0.90	0.03
外语焦虑	0.19	0.99	0.99	0.99	0.98	0.01
交际意愿	0.73	0.99	0.98	0.98	0.98	0.02

3.3.3 结构方程模型

为进一步探析二语学习动机对外语焦虑、交际意愿的影响,本文对五个变量之间的关系进行结构方程模型分析,参考以下拟合指标: χ^2/df 、GFI、IFI、TLI、CFI、RMSEA(见表6)。表6结果显示, χ^2/df 为1.50(<2),表明模型的卡方值相对于自由度的比值较小,意味着模型与实际数据的拟合程度较好。此外,虽然GFI为0.89,但是IFI、TLI和CFI均在0.90以上,表明模型与实际数据的拟合程度较好。最后,Byrne(1998)提出RMSEA值越小越好,而在本研究中,RMSEA值为0.047(<0.08),表明模型与实际数据的拟合程度较好。由此可见,二语学习动机、外语焦虑及交际意愿之间的关系模型表现良好,达到了可接受的水平。最终模型(如图2所示)合理地拟合了数据(即 χ^2/df = 1.50、GFI = 0.89、IFI = 0.95、TLI = 0.94、CFI = 0.95、RMSEA = 0.047)。

表 6 结构方程模型拟合指数

	χ^2/df	GFI	IFI	TLI	CFI	RMSEA
当前模型	1.50	0.89	0.95	0.94	0.95	0.047
可接受范围	<2	>.80	>.90	>.90	>.90	<0.08

中亚汉语学习者的二语学习动机、外语焦虑以及交际意愿的关系模型如图2所示,除了理想二语自我—交际意愿路径不显著以外,所有路径至少在0.05水平上显著,意味着模型中的各个路径对外语焦虑以及交际意愿产生显著影响。

模型结果显示了预测外语焦虑和交际意愿的二语学习动机因素。理想二语自我、应该二语自我对外语焦虑有不同程度的影响。具体来说,应该二语自我对外语焦虑有很强的预

测力(0.50),这表明学生过多考虑重要他人影响以及因责任心而产生的外部压力可能会增加他们在使用汉语时的焦虑情绪,而较高的路径系数表明应该二语自我对外语焦虑的影响强烈。另一方面,理想二语自我对外语焦虑有负向影响(-0.22),表明当学习者对自己未来的汉语水平有更高期望时,可以降低其焦虑情绪。此外,二语学习经验对交际意愿也有显著影响(0.60),表明教师、课程以及成功的学习经验会影响学习者在二语交际时的意愿。

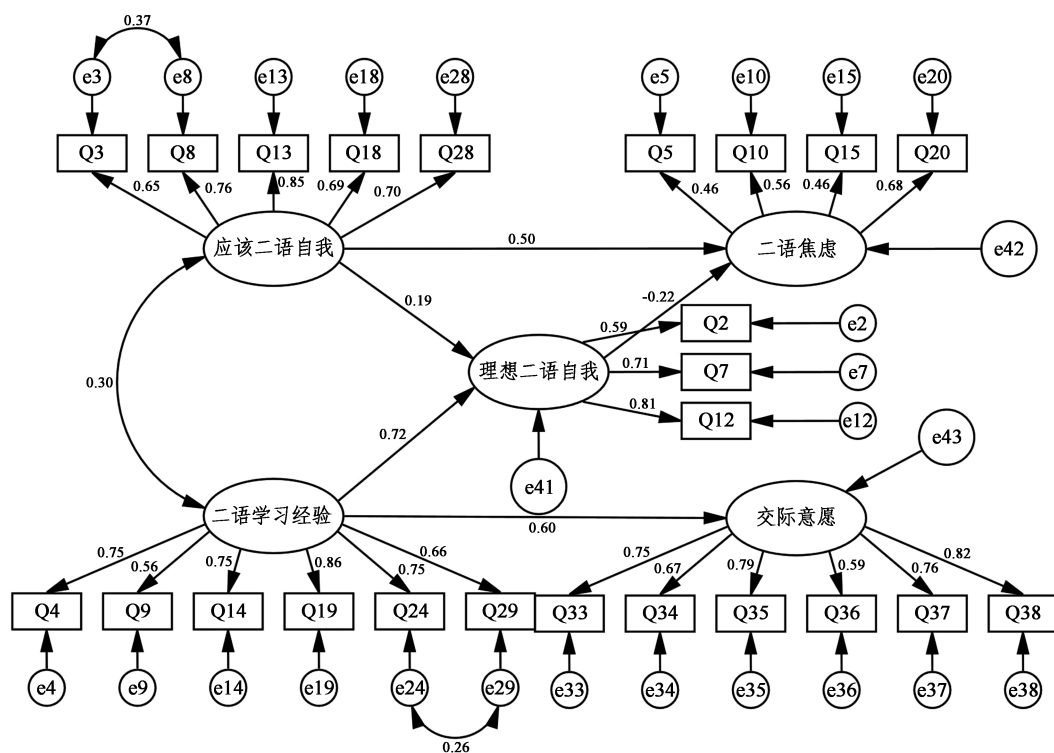


图2 二语学习动机、外语焦虑、交际意愿之间的作用机制

此外,图2显示二语学习经验对理想二语自我产生直接且显著的影响(0.72),表明学习者对自己未来二语能力的理想形象很大程度上源自良好的学习环境、任务、教材和成功的二语学习经验(Csizér et al., 2009)。Peng(2015)的研究证实了学习者成功或愉快的语言学习经验可以增强其理想二语自我。由此可见,二语学习经验会影响学习者的自我认知。在二语学习经验的作用下,具有强烈理想二语自我的中亚学生在汉语学习时具有更高的积极性和主动性。此发现与前人研究结果相似(汤娟娟,2022)。应该二语自我对理想二语自我产生直接影响,但影响较弱(0.19)。应该二语自我反映了学习者外部施加的压力或义务,在一定程度上影响了学习者的理想二语形象的建构(Csizér et al., 2009)。因此,即使中亚汉语学习者受到外部环境,诸如家庭或者学校的压力,仍然会在二语学习方面保持良好的形象,从而顺利推进他们的汉语学习进程。

其次,应该二语自我对外语焦虑有较强的预测力(0.50),并通过理想二语自我对外语焦虑产生间接影响;理想二语自我对外语焦虑有负向影响(-0.22)。这与前人的研究结果一致(Papi, 2010; Peng, 2015)。该发现表明,在学习汉语的过程中,学生通过应该二语自我激发的行为越多,他们的焦虑水平就越高;另一方面,学生的理想二语自我越强大,在使用汉语时的焦虑程度也就越低(Papi, 2010)。学习者对自己未来理想的二语形象越清晰,就越能激发其二语学习的动力和信心。这种积极的自我期许可以抑制外语焦虑的产生,有助于缓解焦虑情绪。然而,具有强烈应该二语自我的学习者容易受到家长和老师的外部干扰,进而产生害怕失败的情绪,导致学习者对自己的表现产生压力和焦虑情绪(Gregersen et al., 2002)。该发现解释了应该二语自我在二语学习成就中的作用(Papi, 2010)。值得注意的是,应该二语自我和理想二语自我在影响外语焦虑方面呈现出相反的效应,应该二语自我对外语焦虑产生正向影响,而通过理想二语自我调节的路径显示负向影响。前者可能加剧焦虑,而后者则有助于减轻焦虑。这表明,提升学习者的理想二语自我意识对于缓解其外语焦虑具有重要意义。

再次,二语学习经验对交际意愿具有显著的直接预测作用,这与前人研究一致(王兰兰, 2014; Peng, 2015)。二语学习经验是学习者对自己过去的二语学习经验和当前学习环境(包括教师、教材等)的态度(Dörnyei, 2009)。换言之,中亚汉语学习者对自己的二语学习经验和学习环境的态度在很大程度上决定了他们的交际意愿。正如Başöz(2018)所言,学习者在二语学习中的负面体验造成了他们的交际焦虑,进而降低了他们主动使用二语进行交流的意愿;而积极的二语学习经验则能够激发他们的二语交际的意愿。此外,应该二语自我对交际意愿没有显著影响,这与前人研究结果一致(汤娟娟; 2022)。应该二语自我源自外界的期望和压力,如家庭、社会或学校(Csizér et al., 2009)。在中亚地区,家长对孩子的汉语教育期望水平较低,尤其是在本土学习汉语的情况下。因此,学习者感受到的压力较小,难以激发他们的交际意愿。

然而,本研究发现,理想二语自我对交际意愿没有显著影响,这与前人研究结果相反(王兰兰, 2014; Başöz, 2018)。这一发现表明,虽然理想二语自我代表学习者对未来理想二语能力的设想和期望,但并不必然与当下的实际交际行为存在直接联系。正如Papi(2010)所言,期望的未来自我不一定会产生动机,除非通过特定的学习渠道被认为是可用的和可获得的,换言之,实现理想二语自我还需要学习者采取适当的行为策略(Oyserman et al., 2006)。因此,虽然理想二语自我能激发学习者的内在动机,但要转化为实际的交际行为,还需要其他技能和心理因素的支持。在中亚背景下,这种结果可能与特定情境因素有

关:首先,中亚地区的被试者主要生活在母语环境中,对汉语的使用大多局限于课堂学习,这种有限的语言使用场景,难以助其具体化和丰富理想的二语自我形象。其次,由于无法在日常生活中大量使用汉语进行交流,被试者很难将理想的二语自我形象与实际交际需求建立直接联系,导致缺乏实际运用的机会,也使得这种期望状态难以转化为主动交际的动力。

4 结语

通过采用定量研究方法调查中亚汉语学习者二语学习动机、外语焦虑、交际意愿现状,探究二语动机自我系统的内部机制,揭示中亚语境下二语学习动机对外语焦虑、交际意愿的交互影响机制,发现在中亚背景下,二语动机自我系统的构成要素对外语焦虑和交际意愿的影响表现出明显的差异:理想二语自我对外语焦虑产生负向影响,应该二语自我对外语焦虑产生正向影响,而二语学习经验对中亚汉语学习者的交际意愿产生显著影响。因此,在指导汉语教学实践中,教师可以在课堂增加与汉语文化相关的图片和视频材料,进一步丰富学生对汉语的形象化认知,进而形成强大的理想二语自我。为加强学生对理想二语形象的认知,教师要有意识激发学生对未来的期待和动力,减少焦虑情绪的负面影响,如引导学生设想未来工作和生活中与汉语有关的内容。为进一步提高汉语交际意愿,教师要尽可能为学生提供丰富的学习体验机会,鼓励学生积极参与各类汉语学习活动,帮助学生积累二语学习经验。本研究一方面旨在激发中亚汉语学习者的二语学习动机,降低其焦虑情绪,并促进他们积极参与汉语交际。另一方面,为国际中文教学实践提供有效解决路径,推动“一带一路”国家中文教育国际交流与合作,为世界各国培养更多高素质的中文人才。

参考文献:

- Başöz, T. 2018. *Willingness to Communicate: A Path-analytic Model for Tertiary Level Learners of English in Turkey* [D]. Ankara: Hacettepe University.
- Byrne, B. M. 2010. *Multivariate Applications Series. Structural Equation Modeling with AMOS: Basic Concepts, Applications, and Programming* (2nd ed.) [M]. Routledge/Taylor & Francis Group.
- Byrne, B. M. & S. M. Stewart. 2006. Teacher's Corner: The MACS Approach to Testing for Multigroup Invariance of a Second-order Structure: A Walk through the Process[J]. *Structural Equation Modeling*(2):287-321.
- Csizér, K. & J. Kormos. 2009. Learning Experiences, Selves and Motivated Learning Behaviour: A Comparative Analysis of Structural Models for Hungarian Secondary and University Learners of English[G] // Z. Dörnyei, & E. Ushioda. *Motivation, Language Identity and the L2 Self*. Bristol: Multilingual Matters, 98-119.

- Darling, W. E. & N. Chanyoo. 2018. Relationships of L2 Motivational Self-system Components and Willingness to Communicate in English among Thai Undergraduate Students[J]. *NIDA Journal of Language and Communication* (33): 1-22.
- Dörnyei, Z. 2005. *The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition* [M]. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Dörnyei, Z. 2009. The L2 Motivational Self System[G]//Z. Dörnyei & E. Ushioda. *Motivation, Language Identity and the L2 Self*. Bristol: Multilingual Matters, 9-11.
- Dörnyei, Z. 2019. Towards a Better Understanding of the L2 Learning Experience, the Cinderella of the L2 Motivational Self System[J]. *Studies in Second Language Learning and Teaching* (1): 19-30.
- Gregersen, T. & E. K. Horwitz, 2002. Language Learning and Perfectionism: Anxious and Non-anxious Language Learners' Reactions to Their own Oral Performance[J]. *The Modern Language Journal* (4): 562-570.
- Hair, J. F. W. C. B. J. Black. R. E. Babin & Anderson. 2006. *Multivariate Data Analysis* (Vol. 6) [M]. New York: Pearson Prentice Hall.
- Kline, R. B. 2015. *Principles and Practice of Structural Equation Modeling* [M]. Guilford Publications.
- Lan, G. L. Nikitina. & W. S. Woo. 2021. Ideal L2 Self and Willingness to Communicate: A Moderated Mediation Model of Shyness and Grit[J]. *System* (99): 102-112.
- MacWhinnie, S. G. & C. Mitchell. 2017. English Classroom Reforms in Japan: A Study of Japanese University EFL Student Anxiety and Motivation[J]. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education* (2): 1-13.
- MacIntyre, P. D. 1999. Language Anxiety: A Review of the Research for Language Teachers[G]//*Affect in Foreign Language and Second Language Learning: A Practical Guide to Creating a Low anxiety Classroom Atmosphere*, 24-41.
- MacIntyre P. D. Z. 1998. Dörnyei. R. Clément. K. A. Noels. Conceptualizing Willingness to Communicate in a L2: A Situational Model of L2 Confidence and Affiliation[J]. *The Modern Language Journal* (82): 14-22.
- Oyserman, D. D, Bybe. & K. Terry. 2006. Possible Selves and Academic Outcomes: How and When Possible Selves Impel Action[J]. *Journal of Personality and Social Psychology* (1): 188-204.
- Öz, H. & N. Bursalı. 2018. The Relationship between L2 Motivational Self System and Willingness to Communicate in Learning English as a Foreign Language[J]. *Journal of Language and Linguistic Studies* (4): 1-11.
- Pallant, J. 2010. *SPSS Survival Manual* (3rd ed.) [M]. New York: McGraw-Hill.
- Papi, M. 2010. The L2 Motivational Self-system, L2 Anxiety and Motivated Behavior: A Structural Equation Modeling Approach [J]. *System* (38): 467-479.
- Peng, J. 2013. The Challenge of Measuring Willingness to Communicate in EFL Contexts[J]. *The Asia-Pacific Education Researcher* (22): 281-290.
- Peng, J. E. 2015. L2 Motivational Self-system, Attitudes, and Affect as Predictors of L2 WTC: An Imagined Community Perspective[J]. *The Asia-Pacific Education Researcher* (24): 433-443.
- Tabachnick, B. G. & L. Fidell. 2019. *Using Multivariate Statistics* (7th ed.) [M]. New York, NY: Pearson.
- Teimouri, Y. J. Goetze & L. Plonsky. 2019. Second Language Anxiety and Achievement: A Meta-analysis[J]. *Studies in Second Language Acquisition* (2): 363-387.

- Ushioda, E. & Dörnyei, Z. 2009. Motivation, Language Identities and the L2 Self: A Theoretical Overview [G]//Dörnyei & E. Ushioda. *Motivation, Language Identity and the L2 Self*. Multilingual Matters, 1-8.
- 陈英. 2019. 二语动机自我系统、自我效能感、语言焦虑和课堂口语参与动机行为的关系研究[J]. 外语学刊(1): 63-70.
- 梁焱. 2010. 影响中亚留学生汉语学习的情感因素调查研究[J]. 语言与翻译(3): 55-59.
- 刘珍, 姚孝军, 胡素芬. 2012. 大学生二语自我、焦虑和动机学习行为的结构分析[J]. 外语界(6): 28-37.
- 卢军颖. 2022. 来华留学生汉语学习焦虑研究[D]. 成都: 西南交通大学.
- 马明珠, 李丽生. 2020. 不同汉语水平留学生二语动机自我系统, 国际姿态与努力程度关系差异研究——在滇东南亚南亚学习者的多群组结构方程模型分析[J]. 云南师范大学学报(对外汉语教学与研究版)(2): 1-9.
- 汤娟娟. 2022. 高中学生二语动机自我系统、外语焦虑和交际意愿的相关性研究[D]. 漳州: 闽南师范大学.
- 王兰兰. 2014. 中国大学生二语动机自我系统、语言焦虑及交际意愿研究: 结构方程模型研究[D]. 济南: 山东大学.
- 王颖. 2018. 英语专业学生二语动机自我系统、外语焦虑和外语成绩相关性研究[D]. 漳州: 闽南师范大学.
- 王玉冬. 2022. 中亚留学生课外汉语学习情况调查研究——以新疆师范大学为例[D]. 乌鲁木齐: 新疆师范大学.
- 王煜. 2023. 语素教学法在中级汉语词汇教学中的应用研究——以中亚留学生为例[D]. 兰州: 兰州大学.

The Relationship Among L2 Learning Motivation, L2 Anxiety, and Willingness to Communicate of Central Asian Chinese Language Learners: An Empirical Study Based on Structural Equation Modeling

DONG Liangfeng ZHU Sida ZHANG Yue

Abstract: This study investigated the second language (L2) learning motivation, L2 anxiety, and willingness to communicate of 230 Central Asian Chinese students. Quantitative research methods such as descriptive statistics, correlation analysis, and structural equation modelling were used to investigate the current state of L2 learning motivation, L2 anxiety, and willingness to communicate among Central Asian Chinese students, as well as the underlying relationships between them. The study discovered that Central Asian Chinese learners had relatively high ideal L2 self and L2 learning experience levels, but a low ought-to L2 self level. The ideal L2 self had a negative impact on L2 anxiety but no significant effect on willingness to communicate. The ought-to L2 self positively influenced L2 anxiety, which was indirectly influenced by the ideal L2 self. L2 learning experience had a significant and direct influence on willingness to communicate. This study has some implications for teaching Chinese as a foreign language in Central Asia.

Key words: L2 motivational self-system; L2 anxiety; willingness to communicate; Chinese language learning; Central Asian student

责任编辑: 朱晓云