Journal of Liberal Arts, Thammasat University
วารสารศิลปศาสตร์ มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์
Journal homepage: https://so03.tci-thaijo.org/index.php/liberalarts/index

泰国农业大学中文专业学生记叙文写作偏误研究

张明喜，陈玉琳，马春霖*

泰国农业大学人文学院东语系

A Study of Narrative Writing Errors among Chinese Majors at Kasetsart University in Thailand[i]

Mingxi Zhang, Nathakarn Thaveewatanseth*, and Warisa Asavaratana

Faculty of Humanities, Kasetsart University, Thailand

Article Info

Research Article

Article History:

Received 1 April 2025

Revised 19 May 2025

Accepted 20 May 2025

关键词

泰国中文专业学习者,
记叙文写作,
偏误研究

* Corresponding author
E-mail address:
nathakarn.th@ku.th

摘要

本文以泰国农业大学两届中文专业大三学生的记叙文写作语料为研究对象，以中介语理论为指导框架，参照《HSK 动态作文语料库语料标注及代码说明(2.0 版)》的偏误标注方法,并结合汉语本体及篇章语言学相关理论，从语言形式、篇章及语用三个层面对学习者的记叙文写作偏误进行共计 50 项的穷尽式考察，旨在揭示学习者在记叙文写作中存在的普遍性与突出性问题。研究结果显示，两组学习者在语言形式层面的偏误占总偏误量的 80.77%，篇章偏误占 18.53%，而语用偏误仅占 0.70%，说明语言形式偏误是其记叙文写作中的“重灾区”。在语言形式的三个子维度中，偏误数量从多到少依次为：词语偏误>句法偏误>标点符号偏误；在篇章层面的五个子维度中，偏误数量从多到少依次为：时与体偏误>指称偏误>连接偏误>省略偏误>替代偏误。两组学习者的偏误特征总体一致,均体现出上述规律。本研究以问题导向为出发点，旨在发现本校中文专业学习者在记叙文写作方面的主要问题,以期为教学提供针对性指导，进而有效提升学习者的书面表达能力和记叙文写作交际能力。

[i] This article is part of the thesis entitled “A Static and Dynamic Study of Narrative Writing Issues among Thai Learners Majoring in Chinese at Kasetsart University” for the Doctor of Philosophy (Eastern Languages), Department of Eastern Languages, Faculty of Humanities, Kasetsart University.

Keywords:
Thai university students majoring in Chinese,
narrative writing,
error analysis

Abstract

This study investigates narrative writing errors in compositions produced by two cohorts of third-year Chinese majors at Kasetsart University, Thailand. Grounded in interlanguage theory and guided by the error annotation framework outlined in the *HSK Dynamic Composition Corpus Annotation and Coding Manual (Version 2.0)*, the study analyzes learner errors across three dimensions—linguistic form, discourse, and pragmatics—using 50 specific error categories. Drawing on insights from Chinese linguistics and discourse analysis, the research aims to identify both common and salient issues in learners' narrative writing. Findings indicate that errors in linguistic form constitute 80.77% of all errors, followed by discourse errors (18.53%) and pragmatic errors (0.70%). Within the linguistic form dimension, lexical errors were most frequent, followed by syntactic and punctuation errors. Within the discourse dimension, errors related to aspect and tense were most prominent, followed by reference, cohesion, ellipsis, and substitution errors. Both student cohorts exhibited similar error patterns across these dimensions. This problem-driven analysis seeks to uncover the main challenges faced by Chinese majors in narrative writing, with the goal of informing targeted instructional strategies to enhance learners' written communication skills and overall narrative competence.

一、绪论

笔者在泰从事中文专业教学的三年时间中, 根据所收集的学习者记叙文写作语料以及对日常教学的观察发现: 大部分学习者在口语输出时表达尚可, 但在书面表达时却存在很多问题, 尤其在词汇运用、句型与语序表达, 以及篇章的时与体、指称、连接和语用等方面存在较为突出的问题。加之用词、组句成段能力欠佳, 从而影响了正常的输出效果。根据笔者观察, 学校在学习者大三之前的教学活动与课程设置中, 更注重在听、说、读等技能的培养, 并未在写作技能方面进行过专门的指导与训练。只强调口语层面的输入和短时输出, 未能充分重视书面表达和话题式、成段式的语言 “集中型” 输出, 导致学习者在面对写作任务时缺乏输出经验。写作教学是二语教学中很重要的一环, 而记叙文教学作为写作教学重要的组成部分, 其教学效果会直接影响学习者的整体语言面貌。

1. 研究背景

写作(书面表达)是一项复杂且综合的语言技能, 它通过反映学习者对目的语语言知识的掌握和运用情况, 体现出学习者使用目的语语言知识的综合能力和整体语言水平。祝秉耀 (1996) 指出, 国际中文教学中的写作课是一门指导学习者综合运用汉语中的字、词、句以及标点符号等知识的语言实践课。写作教学, 无疑在一定程度上是对学习者语言综合能力的一种检验, 它涉及学习者的语言能力、认知水平、表达技巧、文化知识、思维习惯、知识储备甚至个人文学素养等多方面因素。2021 年 3 月, 中华人民共和国教育部国家语言文字工作委员会发布《国际中文教育中文水平等级标准》[1], 其中明确指出: 作为中等水平的中文二语学习者来说, 叙述性写作是最为基础和常见的写作文体。

Swain (2005) 的 “输出假说” 强调: 在某种条件下, 输出可以促进二语的习得, 其方式不同于输入, 但都可以增强输入对二语习得的作用。输入和输出是相辅相成, 缺一不可的。输出是对语言学习者已有输入知识的验证和巩固, 学习者主动进行语言输出可以使输入的语言内化, 最后形成学习者自身生成的语言系统。输出的过程同时还具有一种强化记忆并且加深理解的作用。“输入” 可以帮助 “输出”, “输出” 同样可以促进 “输入” (周爽, 2008)。因此, “写” 并不是单纯的 “输出” 形式, 它能同时促进听、说、读等其它语言技能的综合发展。

泰国农业大学中文系目前设有中文本科专业, 学制四年。据相关资料显示, 中文专业学生仅在大三的第一学期开设为期 18 周的专业必修课——中文写作课, 实际教学 16 周, 每周学时为 3 小时, 分两次课进行, 由中国籍专业教师授课。所用教材是由北京大学出版社出版、李汛主编的《汉语综合写作教程 (Chinese Integrated Writing)》。教材共有 15 课的教学内容, 第 1 课为写作格式和标点符号, 第 2-7 课为记叙文教学 (共 6 课), 第 8-11 课为说明文教学 (共 4 课), 第 12-15 课为议论文教学 (共 4 课)。若是教师 “照本宣科”, 完全按照教材体例去教学, 记叙文写作的教学课时就会很有限, 存在训练时间严重不足的问题。另外, 在其他课型 (如综合课) 中虽然也涉及到“写”的部分, 但要求和实施方式都缺乏系统性的写作和指导训练, 有时也因教师的个人教学安排的不同而实施形式不尽相同, 都未专门性和系统性地针对学习者 “写” 的技能进行专项训练和指导, 更不用说分文体的专项写作训练。笔者在学习者写作语料中看到, 学习者关于写作的目的语知识储备严重不足, 文体认知不清楚、中心思想不明确、标点符号

[1] 该标准是由中华人民共和国教育部中外语言交流合作中心组织研制的国家语委语言文字规范, 于 2021 年 3 月发布, 自 2021 年 7 月 1 日起正式实施。这一标准是国家语委首个面向外国中文学习者, 并全面描绘评价学习者中文语言技能和水平的规范标准。

使用不当、词不达意、词汇错误频出、语句不通顺、基本常用句型错误、篇章逻辑衔接存在问题等, 严重影响了文章的可读性和流畅性, 对叙事效果大打折扣。这些问题都是学习者语言输出的“绊脚石”, 同时说明其与写作技能相关联的其他语言技能发展严重不足。综上所述, 学习者“写”的技能亟需提高, 对记叙文写作教学的研究势在必行。

2. 研究问题

根据当前泰国中文专业学习者在记叙文写作方面显现出的种种问题, 并结合当前该领域的研究现状, 本文提出以下研究问题:

(1) 学习者在记叙文这一特定文体的写作输出文本中所显现的主要问题有哪些?

(2) 这些问题是否具有普遍性与突出性?

(3) 能否通过统计数据将其量化?

3. 研究目的

本研究旨在找出学习者在记叙文写作文本中的主要问题和症结所在, 发现问题内部所存在的规律特征, 以此指导在泰中文记叙文写作教学, 提升学习者记叙文书面表达能力。

4. 研究意义

对泰中文写作教学作为中文二语教学中的重要组成部分, 其研究具有很重要的意义和价值。本研究所收集的语料均为在泰学生真实的语言输出材料, 具有鲜活性和代表性。学习者具有相对一致的系统性中文学习背景特征, 在一定程度上保证了研究对象的稳定性, 减少了因其它因素干扰而带来的研究信度和效度方面的问题。本次研究为后续记叙文写作语言能力发展研究以及中文二语写作教学提供了真实的语料素材, 有助于丰富和完善相关理论依据和研究成果, 为中文教育在泰国的发展和国别化研究提供相关的实证研究依据。

二、研究回顾

下面就本文研究所采用的相关理论以及前人相关研究进行简要回顾和梳理。

2.1 相关理论

中介语假说认为, 在第二语言习得过程中, 学习者通过一定的学习策略, 在目的语输入的基础上所形成的一种既不同于目的语又不同于其第一语言, 而且随着学习的增加向目的语逐渐过渡的动态语言系统。其产生的原因有五种, 包括语言迁移、训练迁移、目的语的过度泛化、学习策略以及交际策略。中介语其发展的任意阶段都是介于学习者第一语言和目的语之间的独特的语言系统, 呈现出一定的系统规律性 (Selinker, 1972)。

篇章语言学把实际交际中大于句子的结构单位 “篇章” 作为研究对象, 并结合其他学科的研究成果, 对篇章的意义结构和形式组织进行方位、多角度的研究。篇章语法学超越单句的限制, 把句法研究扩展到篇章 (即句子的集合), 研究形式接应的问题, 重点强调篇章表层结构中存在的形式衔接性, 着力描写句子之间的衔接方式。篇章语义学认为篇章是由一些意义相关的句子按照一定的顺序组织起来的语义整体, 它必须有连贯性, 有语义的接应 (刘辰诞 & 赵秀凤, 2011)。

2.2 对泰写作研究回顾

由于本文研究仅涉及泰国学习者的中文记叙文写作, 因此下文中对写作宏观和微观层面的研究回顾也仅限于在泰国范围内或与泰国学习者有关的写作研究。

姚金玲 (2008)、钟慧贤 (2014)分别对学习者写作中受母语负迁移影响的词汇偏误和语法偏误进行了研究。卢晓、余瑾 (2012) 将语段写作偏误分为句内、句际偏误 (字、词、句、衔接与连贯) 和语段整体偏误 (语体、主题、人物、标点) 两大类, 研究发现学生句内、句际偏误大于语段的整体偏误, 反映其汉语基础薄弱。任淑娟 (2013) 基于 HSK 动态作文语料库, 从字、词、句、篇四个方面进行偏误分析。常吉 (2013) 从学习者标点符号、词语、语法及格式书写方面的偏误入手对应用型写作进行分析, 并提出教学对策。王慧 (2013) 从语体及词语搭配、语法结构、关联词使用、格式与标点符号等四个方面对语料进行考察。杨晶 (2014) 从语体、语法、韵律三方面入手, 分析发现学习者偏误主要集中在语体、词语搭配、语法结构、句子及段落衔接、音节韵律等方面。Noparit et al. (2018) 对中文专业学习者的词汇、句法结构和标点符号进行考察, 研究发现词汇是学习者最大难点, 其次是句子结构和标点符号。李贝尔 (2020) 从汉字书写、词汇使用、语法结构和语篇衔接四个方面分析中文写作中存在的偏误。许元恺 (2023) 对应用文中的写作格式、词汇、语法、语篇、标点符号五个层面对语料进行偏误分析。Sitthichan et al. (2023) 将学习者的偏误类型分为标点符号错误 (逗号的误用最为常见)、词汇错误、句法错误、汉字书写四类。Boprom et al. (2024)对中文专业大三学习者 HSK5 句子写作进行偏误研究, 发现句子成分语序错误、词或短语顺序不连贯、不合逻辑、汉字书写问题是学习者主要的问题所在。

应玮 (2010)、宋安琪 (2016) 基于写作语料进行偏误分析, 将偏误类型归为误用(误代)、冗余(误加)、遗漏三类。敬峥 (2012) 将泰国学习者中文写作词汇偏误分为近义词混淆、错序、搭配不当、遗漏、语义偏误、否定表达及 “是” 字句使用不当等类型。彭瑜 (2012)、周玲 (2014) 将写作词汇偏误分为语义偏误、词性偏误、搭配偏误和生造词四种偏误类型。林文贤 (2014) 分析得到遗漏、误用、多余、搭配、语序偏误五种类型。杨阳 (2016) 分析得出误代、误加、遗漏和错序偏误四种类型, 于浩 (2019) 则在此基础上增加了生造偏误类型。叶桂瑛 (2014) 对写作中的量词、侯志国(2019)对生造词进行专门分析; 王美玉 (2019) 采用对比分析的方法具体分析汉泰名量词语义范围大小以及使用时语序的不同; 孙文婷 (2019) 考察学习者对 27 个动介兼类词的使用情况; 王南南 (2021) 针对能愿动词偏误研究; 张思齐 (2021) 进行重叠式副词偏误类型研究, 从中发现误加、误代、遗漏和错序四类偏误。

朱华、曾昭聪 (2010) 对语料中偏正结构、能愿动词、时间地点、天气变化表达、常用字词方面进行偏误分析。黄美莲 (2013) 分析得出 3 种句法结构偏误类型: 误加、误代、遗漏。唐平 (2013) 对情态补语进行偏误分析。刘嘉铖 (2014) 分析得出写作中出现的句子偏误主要集中在句子成分的残缺和多余、语序偏误和句型句式偏误。刘晓杨 (2015) 在研究中发现学习者句法层面的偏误主要集中在语序不当、搭配不当、成分残缺、成分冗余、包括是字句、有字句、比较句、复杂的谓语句 (动词谓语句、形容词谓语句)、把字句、被动句的特殊句式的偏误。汪杜丹 (2018) 发现学习者在定语、状语习得方面的 3 种主要偏误类型: 遗漏、误代、误加。包俊龙 (2021) 对趋向补语“来/去”习得偏误进行分析, 发现遗漏、误代、错位、误加四类偏误类型。杨婷伟 (2021)研究发现 “是……的” 句的三种偏误类型: 遗漏 (遗漏 “的”、遗漏 “是”)、误加 (误加 “的”、误代 (“的” 误代为 “了”)、错序 (“的” 和后面的宾语错序)。廖小丹 (2022) 对 “有” 字句、“是” 字句的习得进行研究。毛璐璇 (2022) 分析发现比况短语的四种偏误类型: 遗漏、误代、误加、错序。彭林茜 (2022) 通过对 6 种 “有” 字句句式分析, 结合正确率和使用频率进行偏误分析, 并确定 6 种句式的习得顺序。Nuritamon (2022) 进行句法错误分析, 研究得出语序错误、

词语错误、词语缺失、成分多余、句子混乱 (句式杂糅)、其他错误等六类偏误类型, 其中句子混乱是最常见的偏误。同时发现学习者的三个主要问题：词性用法错误、句子构成错误、汉字书写错误。

王媛媛 (2012) 对学习者写作单句内的 10 种连接关系(因果关系、连贯关系、转折转折关系、选择关系、并列关系、递进关系、条件关系、假设关系、让步关系、目的关系)进行偏误统计, 并分析了时间连接成分、并列连接成分、递进连接成分、连贯连接成分、选择连接成分在四种篇章连接成分偏误类型(遗漏、误加、误代、错序)中的偏误情况。刘宝 (2012) 对中高级阶段泰国学生的汉语叙述体中的 5 种衔接手段——指称、省略、替代、逻辑连接和词汇衔接进行了分析和探讨。许红 (2013) 对泰国学生作文中篇章连接词、关联副词和一些习惯用语等篇章连接成分进行偏误考察。张瀚心 (2017) 将语篇衔接手段归纳为 7 类:指称、省略、替代、逻辑连接、重复、搭配、上下义/局部——整体关系, 并从指称、省略、替代、逻辑连接、词汇衔接 5 类衔接手段分析学习者语篇偏误。陆莹 (2018) 从词汇层、语法层和连接关系三个方面分析了中高级阶段泰国留学生的语篇衔接偏误。白思戚 (2019) 从语法衔接手段和词汇衔接手段入手, 分析得出误用、多余、缺失、错序和重复五种篇章衔接偏误类型。刘磊 (2021) 仅对中级阶段泰国学生汉语语篇指称衔接偏误进行单项研究。温钟霞 (2022) 对叙述体语料中 4 大类 13 小类逻辑连接词的使用情况进行标记和统计, 并对比汉泰逻辑连接词的异同。蔡梦天 (2023) 将篇章语法衔接偏误分为指称 (人称指称、指示指称)、省略 (名词省略、动词省略和小句省略) 和连接 (因果类、转折类、并列类、条件类、假设类和递进类) 三类。

汪眉 (2014) 在对泰语用教学研究中指出, 在实际教学中教师的语用教学意识较弱, 重知识文化而轻交际文化。王静洁 (2020) 将泰国学习者在口语和写作语料中出现的语用偏误分为语体、感情色彩、词语搭配; 将语料中的交际语用失误分为招呼与道别、邀请与委婉语、请求与致谢。

从当前所梳理的对泰写作研究现状来看, 大部分研究是从宏观整体层面对写作语料进行研究, 或是从微观的语言点或某个层面偏误进行探究, 对在泰记叙文写作及写作教学缺乏一个比较宏观而全面的认识。专门针对记叙文这一特定文体进行的研究较少, 特别是缺乏从学习者表现出来的共性和突出问题进行深入、专门性的探索研究。很多研究或是不分文体, 或是多种文体杂糅一起进行研究, 并不能清晰地厘清因文体特性的不同导致学习者所显现出的偏误问题的差异。同时, 很多研究对写作中的语用层面偏误也缺乏考察和研究。

三、研究对象、语料来源及研究方法

3.1 研究对象

本文的研究对象为泰国农业大学中文专业的学生, 是同一年级但不同届的两组学习者。具体如表 1 所示:

表 1

研究对象组简况

组别	入学年份	学习者人数	记叙文语料篇数	记叙文语料组内篇数合计
第 1 组	2020 年	20	3	60
第 2 组	2021 年	21	3	63

两组学习者具有以下共同点:

(1) 入学时需通过泰国高考 (PAT7.4) 中文考试[2], 即入学时均具备一定的中文基础。

(2) 均为经过两学年 (4 个学期) 中文专业课程的系统性学习, 中文水平达到中级, 母语为泰语的泰国学习者。

(3) 中文学习输入环境相似。为保证研究的准确性以及每组学习者语言输入环境的均衡性, 减少因个体因素引起的差异, 两组中凡是家庭成员中有汉语母语者, 或有一定程度的中文交际环境的学习者均被排除。

3.2 语料来源

本研究所采用的语料均来自笔者经过许可所收集的在写作课上的课堂作业、小考及考试中的写作文本, 旨在有效控制和保证写作是在无任何参考性输入资料、不允许使用任何翻译软件的情况下独立完成的, 从而确保语料的真实性和可靠性, 更能真实地反映学习者的语言综合运用能力和真实写作水平。

表 2

研究语料简况

组别	写作顺序	写作题目	写作目标
第 1 组	第 1 篇	《爱狗的人》	看图作文, 要求学习者用正确的语言表达对图中的人物、地点、环境以及对所发生事件的起因、发展和结果有一个正确的认识及叙述表达,并突出人物特点。
	第 2 篇	《送花》	看图补写作文。文章提供了开头和结尾, 同时结尾以及事件所关涉的人物以图片的方式呈现。要求学生展开合理想象, 使用正确的语言将事件发展的经过表达出来。
	第 3 篇	《一件难忘的事》	命题式记事记叙文,旨在让学生用正确的语言对事件起因、经过和结果进行详略得当地描述,突出事件的难忘之处。
第 2 组	第 1 篇	《送花》	看图补写作文。写作前已提供开头和结尾, 同时结尾以及事件所关涉的人物以图片的方式呈现。要求学生展开合理想象, 使用正确的语言将事件发展的经过表达出来。
	第 2 篇	《我的 XX》	半命题式写人记叙文, 旨在让学生自由表达, 通过对人物描写和对事件的叙述, 突出人物特点并表达出对所写之人的情感特点。
	第 3 篇	《一个难忘的人》	命题式写人记叙文, 要求学生写一个难忘的人, 使学生通过对特定人物的描写以及与人物相关联的事件叙述, 突出人物特点。

如表 2 所示, 两组学习者各有三篇记叙文写作语料。需要特别说明的是, 本研究所涉及的全部语料在写作形式上统一采用电子设备输入完成, 即用电子书写工具 (笔记本电脑、平板电脑) 在关闭设备网络和输入法自动联想功能的前提下, 于 office 办公软件中限时完成写作。

[2] 泰国农业大学人文学院中文系学生入学要求为 PAT7.4 成绩 120 分以上。PAT7.4 均为选择题, 共 100 道题, 每题 3 分, 满分 300 分。

3.3 研究方法

3.3.1 偏误分析法

偏误分析理论产生于 20 世纪 60 年代, 是在中介语假说的基础上发展而来的。Corder 把偏误分析法分为偏误收集、偏误识别、偏误描写、偏误解释以及偏误评估五个步骤, 是目前第二语言习得研究常用的一种研究方法 (刘珣, 2000)。

本文整合前人对写作语料偏误的研究方法和分析角度, 参考《“HSK 动态作文语料库” 语料标注及代码说明 (2.0 版)》[3](以下简称为《标注说明》)中的偏误标记体系, 对学习者语料中的偏误进行分类与标注: 将在语言结构形式层面涉及标点符号、词语和句法的句内偏误统归为“语言形式偏误”; 将在语言结构形式层面中大于句子结构且涉及句子间的连接和连贯的句际偏误类型统归为“篇章偏误”; 将不涉及语言结构形式层面却因文化因素或违反交际规则导致的偏误类型归为 “语用偏误”。

因本文重点考察学习者的书面表达能力, 并未对《标注说明》中所涉及的层面逐一进行考察, 而是有针对性地略有补充和删减。具体增补和删减部分如下:

(1) 汉字书写能力层面不计入本次偏误分析的范畴之内, 故同音结构助词 “的、地、得” 不作为汉字偏误层面考察, 只计入词汇和句法偏误层面。其他汉字书写层面的错误以及同音却不形似字[4]的错误一律不做考察, 其它多字或漏字计入多词或少词范畴。

(2)《标注说明》中句子错误类型只列出了 12 种 (把字句、被字句、比字句、连字句、有字句、是字句、是的句、存现句、兼语句、连动句、双宾语句、形容词谓语句), 笔者在此基础上增加了 “名词谓语句” 此种句子偏误类型。因名词谓语句是学习者在人物描写时常用、也常用错的一种句型, 如: “*[5]我爸爸是 1.75 米。” “*我的朋友今年是 20 岁。” 等。

(3)《标注说明》中篇章层面仅用符号标示出篇章错误的起点和终点, 并未具体说明篇章的偏误类型。本文综合前人对语篇分析的角度和方法, 从记叙文写作研究出发, 将篇章偏误分为指称、省略、替代、连接、时与体偏误 5 个类别。

(4) 增加语用层面的偏误类型。对于学习者在语言形式层面无误, 却在语言使用方面不符合交际场合和实际需要的中文表达归为语用层面偏误。

3.3.2 定量统计法

使用 Excel 表格将语料中标注的偏误在三个层面 50 项偏误类型 (见表 3) 中逐一进行汇总统计, 并根据分项数据制作生成可量化的图表, 更加直观地显现出各个层面之间以及每个层面内部之间的对比结果。

---

[3] “HSK 动态作文语料库” 是由北京语言大学崔希亮教授主持的科研项目, 项目编号为: HBK01-05/023, 于 2006 年 12 月上线。2008 年 7 月语料库 1.1 版上线, 2018 年 1 月语料库 2.0 版上线。

[4] 同音形近字, 如 “他、她” 混用按词汇偏误处理。

[5] “ * ” 此符号表示此处存在偏误。

表 3

偏误标注项目概况

层面		序号	标注编码	类型	分项内容	分项数目
一、语言形式	标点符号	1	BC	标点符号错误	——	1
		2	BD	标点符号多余	——	1
		3	BQ	标点符号缺失	——	1
	词语	4	CC	词语错误	——	1
		5	CQ	词语缺失	——	1
		6	CD	词语多用	——	1
		7	——	词语其他	离合词错误、词语重叠、存疑词、外文词	4
	句法	8	CJ	句型错误	把字句、被字句、比字句、连字句、有字句、是字句、是的句、存现句、兼语句、连动句、双宾句、形容词谓语句、名词谓语句	13
		9	CJ-	成分残缺	主语缺失、谓语缺失、述语缺失、宾语缺失、补语缺失、定语缺失、状语缺失、中心语缺失	8
		10	CJ+	成分多余	主语多余、谓语多余、述语多余、宾语多余、补语多余、定语多余、状语多余、中心语多余	8
		11	——	句法其他	语序错误、句式杂糅错误、固定格式错误、未完句、存疑句	5
二、篇章		12	CPZC	指称	——	1
		13	CPSL	省略	——	1
		14	CPTD	替代	——	1
		15	CPLJ	连接	——	1
		16	CPST	时与体	——	1
三、语用		17	YY	语用	——	1
合计						50

3.3.3 对比分析法

利用 Excel 统计数据对比分析两组学习者在各个层面存在的普遍性和突出性问题。

四、研究结果及讨论

通过对本校两届同级泰国中文专业学习者共 123 篇、逾四万字的记叙文写作语料进行全面分析和考察，发现影响学习者记叙文写作书面表达在语言形式、篇章及语用层面表现出诸多集中和共性的问题。学习者在记叙文写作中体现出来的偏误具有零散性，同时又体现出整体规律性。零散性是指偏误分布在格式、标点符号、词语、句法、篇章以及语用等多个方面。整体规律性是具有相同文化背景、母语水平的学习者受母语负迁移、学习策略、教学等因素的影响而显现出的具有规律性和共性的问题。

表 4

语言形式、篇章及语用层面偏误统计简表

组别 / 层面	第 1 组		第 2 组		第 1 组 + 第 2 组	
	偏误数量[6]	占比	偏误数量	占比	偏误数量	占比
语言形式	1159	75.88%	1156	83.11%	2315	80.77%
篇章	304	20.61%	227	16.32%	531	18.53%
语用	12	0.81%	8	0.58%	20	0.70%
合计	1475	100%	1391	100%	2866	100%

从统计结果 (表 4) 可以看出, 两组学习者的记叙文写作偏误在语言形式、篇章及语用层面的表现为: 语言形式的偏误量最为显著, 占偏误总数的 80.77%; 其次为篇章层面的偏误, 占偏误总数的 18.53%; 语用层面的偏误虽有显现, 但数量不多, 在偏误总数中占比最少, 为 0.70%。同时也可清晰看出, 两组学习者在语言形式、篇章及语用三个层面的偏误分布具有高度相似性, 均为语言形式层面偏误> 篇章层面的偏误>语用层面偏误。下文分别从这三个层面具体来看其偏误特征。

4.1 语言形式层面问题

在本研究所使用的偏误标注项目表中, 语言形式层面分为三大类: 标点符号、词语和句法。标点符号又分为错误、多余、缺失 3 个二级类别; 词语分为错误、缺失、多用及其他共 4 个二级类别, 其中词语其他包含离合词错误、词语重叠、存疑词、外文词 4 个小类;句法分为句型错误、成分残缺、成分多余、句法其他共 4 个二级类别, 共 34 个小类。下面将按照偏误数量由多到少的顺序依次分析语言形式各大类的偏误特点。

4.1.1 词语偏误

表 5

词语偏误统计

语言形式层面——词语			第 1 组		第 2 组		第 1 组+第 2 组	
序号	标注编码	类型	偏误数量	占比	偏误数量	占比	偏误数量	占比
1	CC	词语错误	359	49.31%	360	51.65%	719	50.46%
2	CQ	词语缺失	192	26.37%	175	25.11%	367	25.75%
3	CD	词语多用	140	19.23%	139	19.94%	279	19.58%
4	CLH	离合词错误	3	0.41%	1	0.14%	4	0.28%
	CCH	词语重叠	12	1.65%	12	1.72%	24	1.68%
	CYC	存疑词	22	3.02%	6	0.86%	28	1.96%
	CWW	外文词	0	0.00%	4	0.57%	4	0.28%
词语其他小计			37	5.08%	23	3.30%	60	4.21%
词语合计			728	100%	697	100%	1425	100%

[6] 表 4 至表 8 中偏误数量处的计算方式为: 每出现一个偏误计作一笔, 如果同一个句子中出现 N 个同样的偏误类型则累计记作 N 笔偏误。

研究发现，词语问题是学习者语料中所显现出的最大问题，是造成其记叙文写作语言整体面貌欠佳的主要障碍。如表 5 所示，词语错误在词语偏误总量中占比 50.46%，词语缺失占比 25.75%，词语多用占比 19.58%，其他偏误（离合词错误、词语重叠、存疑词、外文词）仅占 4.21%。

在词语错误类别中，动词和名词的错误是最为常见的偏误类型，副词、连词、量词、形容词的错误次之。例如:

*[7] 很久以前，有一位老人过 [CCD] 路去 [CCD] 家。(词语错误—动词; 应改为 “走路回家”)[8]

* 我就开 [CCD] 了手机找自己拍照 [CCD] 的图片 [CCM]。(词语错误—动词; 词语错误—名词; 应改为 “打开”、 “拍的照片”)

* 他是一个不名一钱的作者 [CCM]。(词语错误—名词; 应改为 “作家”)

在词语缺失类别中，助词的缺失是最常见的偏误类型。其中，动态助词 “了” 的缺失最为普遍，这导致学习者在叙事表达中缺乏篇章时和体的体现，因而未能正确完成事件的叙述表达。例如:

* 过了一会儿，我哥哥就回家 [CQZ]，我们三个人就一起去 [CQZ] 夜市。(词语缺失—助词; 应改为 “回家了”、 “去了”)

* 它只知道要保护自己的主人，就咬 [CQZ] 老年人。(词语缺失—助词; 应改为 “咬了”)

词语多用类别中，动词的多用是出现偏误最多的一类。学习者对中文动词语义的理解和掌握存在一定偏差，或受母语负迁移的影响导致偏误。例如:

* 有一天叔叔去公园玩 [CDD] 跑步。(词语多用—动词; 应删除“玩”)

词语其他偏误中，占比较高的是存疑词和词语重叠的偏误。大部分学习者的存疑词偏误属于名词和动词类的生造词，由于学习者未曾学过目标词或对语义掌握不够牢固，因此在表达需要时根据已有的目的语语素知识进行生造，造成偏误。词语重叠偏误主要表现为动词的重叠，学习者对动词重叠语法意义概念模糊，缺乏实际交际语境下的充分运用，动词重叠也是学习者常见的词语其他偏误之一。例如:

* 妈妈问我说: “今天想去场夜 [CCM] [CYC] 吗?” (词语错误—名词; 词语其他—存疑词; 应改为 “夜市”)

* 那位先生看见高个子男人正在打一打 [CCH] 那只可怜的狗。(词语其他—动词重叠; 应改为 “打”)

[7] “ * ” 表示存在偏误的句子，方括号 “[ ]” 内为标注编码，圆括号 “( )” 内为偏误类型及其改正后的内容。

[8] 在偏误鉴别及改正时，如遇到有 “一处多改” 的情况时，为保证偏误鉴别的客观性和科学性，笔者通过向其他专业教师请教，以尊重学习者表达初衷为原则，并结合访谈学习者，最终形成修改建议。

4.1.2 句法偏误

句法偏误层面分为句型错误、成分残缺、成分多余及其他偏误四大类。其中, 句型错误依据句型类属分为 13 个句型偏误小类: 把字句、被字句、比字句、连字句、有字句、是字句、是的句、存现句、兼语句、连动句、双宾句、形容词谓语句、名词谓语句; 成分残缺偏误分为主语缺失、谓语缺失、述语缺失、宾语缺失、补语缺失、状语缺失、中心语缺失共计 8 个小类; 成分多余偏误分为主语多余、谓语多余、述语多余、宾语多余、补语多余、状语多余、中心语多余共计 8 个小类; 句法其他偏误分为语序错误、句式杂糅错误、固定格式错误、未完句、存疑句 5 个小类。

表 6

句法偏误统计

语言形式层面——句法				第 1 组		第 2 组		第 1 组+第 2 组	
整体序号	内部序号	标注编码	类型	偏误数量	占比	偏误数量	占比	偏误数量	占比
1	(1)	CJba	把字句	19	6.25%	18	5.25%	37	5.72%
2	(2)	CJbei	被字句	2	0.66%	3	0.87%	5	0.77%
3	(3)	CJbi	比字句	2	0.66%	2	0.58%	4	0.62%
4	(4)	CJl	连字句	0	0.00%	0	0.00%	0	0.00%
5	(5)	CJy	有字句	4	1.32%	16	4.66%	20	3.09%
6	(6)	CJshi	是字句	22	7.24%	49	14.29%	71	10.97%
7	(7)	CJshid	是的句	6	1.97%	9	2.62%	15	2.32%
8	(8)	CJcx	存现句	0	0.00%	0	0.00%	0	0.00%
9	(9)	CJjy	兼语句	0	0.00%	2	0.58%	2	0.31%
10	(10)	CJld	连动句	4	1.32%	2	0.58%	6	0.93%
11	(11)	CJshb	双宾句	0	0.00%	1	0.29%	1	0.15%
12	(12)	CJxw	形容词谓语句	4	1.32%	28	8.16%	32	4.95%
13	(13)	CJmw	名词谓语句	0	0.00%	2	0.58%	2	0.31%
			句型错误小计	**63**	**20.72%**	**132**	**38.48%**	**195**	**30.14%**
14	(1)	CJ-zhuy	主语缺失	3	0.99%	3	0.87%	6	0.93%
15	(2)	CJ-weiy	谓语缺失	0	0.00%	1	0.29%	1	0.15%
16	(3)	CJ-shuy	述语缺失	0	0.00%	0	0.00%	0	0.00%
17	(4)	CJ-biny	宾语缺失	5	1.64%	5	1.46%	10	1.55%
18	(5)	CJ-buy	补语缺失	8	2.63%	12	3.50%	20	3.09%
19	(6)	CJ-dingy	定语缺失	7	2.30%	13	3.79%	20	3.09%
20	(7)	CJ-zhgy	状语缺失	4	1.32%	2	0.58%	6	0.93%
21	(8)	CJ-zhxy	中心语缺失	1	0.33%	3	0.87%	4	0.62%
			成分残缺小计	**28**	**9.21%**	**39**	**11.37%**	**67**	**10.36%**
22	(1)	CJ+zhuy	主语多余	3	0.99%	3	0.87%	6	0.93%
23	(2)	CJ+weiy	谓语多余	0	0.00%	0	0.00%	0	0.00%
24	(3)	CJ+shuy	述语多余	0	0.00%	0	0.00%	0	0.00%
25	(4)	CJ+biny	宾语多余	3	0.99%	2	0.58%	5	0.77%

表 6

句法偏误统计 (续前页)

语言形式层面——句法				第 1 组		第 2 组		第 1 组+第 2 组	
26	(5)	CJ+buy	补语多余	6	1.97%	1	0.29%	7	1.08%
27	(6)	CJ+dingy	定语多余	5	1.64%	1	0.29%	6	0.93%
28	(7)	CJ+zhgy	状语多余	4	1.32%	3	0.87%	7	1.08%
29	(8)	CJ+zhxy	中心语多余	1	0.33%	0	0.00%	1	0.15%
			成分多余小计	**22**	**7.24%**	**10**	**2.92%**	**32**	**4.95%**
30	(1)	CJX	语序错误	95	31.25%	78	22.74%	173	26.74%
31	(2)	CJZR	句式杂糅错误	67	22.04%	63	18.37%	130	20.09%
32	(3)	CJGD	固定格式错误	20	6.58%	13	3.79%	33	5.10%
33	(4)	WWJ	未完句	4	1.32%	5	1.46%	9	1.39%
34	(5)	CJ?	存疑句	5	1.64%	3	0.87%	8	1.24%
			句法其他小计	**191**	**62.83%**	**162**	**47.23%**	**353**	**54.56%**
		句法合计		**304**	**100%**	**343**	**100%**	**647**	**100%**

根据表 6 可见, 两组学习者在句法层面的偏误量由多到少依次为: 句法其他偏误、句型错误、成分残缺、成分多余。其中, 句法其他偏误中的语序错误、句式杂糅错误是学习者问题凸显的主要类型。例如:

* 你怎么做这样 [CJX]? (句法其他偏误—语序错误; 应改为 “这样做”)
* 今天我已经选衣服很久了 [CJX]。(句法其他偏误—语序错误; 应改为 “选了很久的衣服”)
* 那个时候我的表现 [CJZR] 得很高兴。(句法其他偏误—句式杂糅错误; 应改为 “我表现得很高兴”)
* 我对 [CDJ] 父母问 [CJX]: “我可以养它吗?” (词语多用—介词; 句法其他偏误—语序错误; 应改为 “我问父母”)

句型错误中, 学习者出现偏误的主要类型是 “是字句” “把字句” “形容词谓语句” “有字句” 及 “是的句”。例如:

* 你是一个很善良和平易近人 [CJshi] [WWJ]。(句型错误—是字句; 句法其他偏误—未完句; 应改为 “你是一个很善良且平易近人的女生。”)
* 这束玫瑰是我准备送给丽娜作为 [CDD] [CQZ] 礼物 [CJZR]。(词语多余—动词; 词语缺失—助词; 句法其他偏误—句式杂糅错误; 应改为“这束玫瑰是我准备送给丽娜的礼物。”)
* 他偷偷靠近那个男子剪了那束花 [CJba]。(句型错误—把字句; 应改为“把那束花剪了”)
* 我们是从初中认识 [CQZ] [CJshid]。(词语缺失—助词; 句型错误—是的句; 应改为 “是从初中认识的”)
* 为了让我有 [CCD] [CJy] 幸福, 什么事情他都愿意做。(词语错误—动词; 句型错误—有字句; 应改为 “为了让我拥有/获得幸福”)

成分残缺偏误和成分多余偏误中, 补语或定语的偏误相较于其他类型更为突出。

4.1.3 标点符号偏误

标点符号是书面上用于标明句读和语气的符号。标点符号是辅助文字记录语言的符号, 是书面语的组成部分, 用来表示停顿、语气以及词语的性质和作用 (李汛, 2009, p. 01)。在中文写作中常用的标点符号有: 句号、问号、叹号、逗号、顿号、分号、冒号、引号、括号、破折号、省略号和书名号等。

表 7

标点符号偏误统计

语言形式层面——标点符号			第 1 组		第 2 组		第 1 组+第 2 组	
序号	标注编码	类型	偏误数量	占比	偏误数量	占比	偏误数量	占比
1	BC	标点符号错误	61	48.03%	81	69.83%	142	58.44%
2	BD	标点符号多余	11	8.66%	18	15.52%	29	11.93%
3	BQ	标点符号缺失	55	43.31%	17	14.66%	72	29.63%
标点符号合计			**127**	**100%**	**116**	**100%**	**243**	**100%**

从表 7 的统计结果中可以看出, 学习者在标点符号错误方面的偏误占比尤其突出, 两届学习者标点符号错误占标点符号总体偏误的 58.44%, 标点符号缺失偏误次之, 标点符号多余偏误占比最少。其中, 标点符号错误偏误主要表现在逗号和句号的使用上。例如:

* 在高中的时候, 我和她在同一个班。[BC] 我们互相帮助学习。(标点符号错误; 应改为: 在高中的时候, 我和她在同一个班, 我们互相帮助学习。)

4.2 篇章层面偏误

表 8

篇章偏误统计

篇章层面			第 1 组		第 2 组		第 1 组+第 2 组	
序号	标注编码	类型	偏误数量	占比	偏误数量	占比	偏误数量	占比
1	CPZC	指称	96	31.58%	66	29.07%	162	30.51%
2	CPSL	省略	8	2.63%	10	4.41%	18	3.39%
3	CPTD	替代	5	1.64%	4	1.76%	9	1.69%
4	CPLJ	连接	58	19.08%	34	14.98%	92	17.33%
5	CPST	时与体	137	45.07%	113	49.78%	250	47.08%
篇章合计			**304**	**100%**	**227**	**100%**	**531**	**100%**

如表 8 所示, 两组学习者的篇章时与体偏误最为突出, 占篇章偏误总量的 47.08%, 指称偏误占 30.51%, 连接偏误占 17.33%, 省略和替代偏误占比较小。

4.2.1 篇章时与体偏误

时与体偏误在两组学习者的篇章偏误中均排名首位, 证明学习者在篇章时与体的表达方面存在严重问题, 主要表现为动态助词 “了、着、过” 的缺失 (尤其是 “了”), 以及时间词的错误所引起篇章上下文的衔接和连贯表达。例如:

* 我和她从来没有打架 [CQZ] [CPST]。(词语缺失—助词; 篇章时与体偏误; 应改为; 我和她从来没有打过架。)
* 优莉为了安慰我, 给我买 [CQZ] [CPST] 我最喜欢的冰激凌——巧克力冰激凌。(词语缺失—助词; 篇章时与体偏误; 应改为: 优莉为了安慰我, 给我买了我最喜欢的冰激凌——巧克力冰激凌。)
* 当前到当今 [CCM] [CPST] 我们肯定认识了不少人。(词语错误—名词; 篇章时与体偏误; 应改为: 过去到现在我们肯定认识了不少人。)
* 如果我告诉她什么事, 她都不 [CQD] [CPST] 把我的事情告诉别人 (词语缺失—动词; 篇章时与体偏误; 应改为: 如果我告诉她什么事, 她都不会把我的事情告诉别人。)

4.2.2 篇章指称偏误

研究发现, 学习者在记叙文写作中的指称偏误大多表现在指称重复、零形回指、指称不明确等问题上。例如:

* 除了教我们互相爱护, [CJ-zhuy] [CPZC] 还教我们如何在外面生活、如何跟别人交流的基本礼貌。(成分残缺—主语; 篇章指称偏误; 应改为: 除了教我们互相爱护, 她还教我们如何在外面生活、如何跟别人交流的基本礼貌。)
* 我妈妈还是很勤劳的人, 虽然我妈妈 [CPZC]没有工作。(篇章指称偏误; 应改为 “她”)
* 她是数学老师, 也是我 [CPZC] 班的老师 [CJZR]。[BC] [CJ-zhuy] [CPZC] 性格 [CPZC] 善良、热情。(篇章指称偏误; 句法其他错误—句式杂糅错误;标点符号错误; 成分残缺—主语;应改为: 她是我们班的数学老师, 她性格善良、热情。)
* 每个 [CQM] [CPZC] 都会面对不同的事情, 而且一定有令人 [CPZC] 最难忘的事。(词语缺失—名词; 篇章指称偏误; 应改为: 每个人都会面对不同的事情, 而且一定有令我们最难忘的事。)

4.2.3 篇章连接偏误

在篇章连接层面, 学习者因连词、副词的多用、少用、错用造成篇章逻辑错误, 导致上下文语义衔接和连贯方面出现问题; 或受限于目的语输入不足以及学习策略的影响, 学习者在语料中大量出现 “然后” 这样口语语体色彩较浓的表达, 例如:

* 但是有一天她不对我笑 [CQZ] [CPST], [CQLC] [CPLJ] 那天我和一个朋友有了一些矛盾。我说完以后, 她给我了几个建议, 然后 [CCLC] [CPLJ] 安慰我。(词语缺失—助词; 篇章时与体偏误; 词语缺失—连词; 篇章连接偏误; 词语错误—连词; 篇章连接偏误; 应改为: 但是有一天她不对我笑了, 因为那天我和一个朋友有了一些矛盾。我说完以后, 她给我了几个建议, 并且安慰我。)

篇章省略和替代偏误在本研究中出现的数量较少, 不是学习者的主要问题所在, 便不在此举例赘述。

4.3 语用偏误

本研究发现，学习者在记叙文写作中的语用偏误主要体现在词语语用偏误和句子整体层面，其中大部分来源于词语层面。因目的语输入不足所导致的学习者对词语的语义范围掌握不够充分，以及对中文交际规则不够了解，受到现有目的语知识水平制约以及母语的影响从而产生偏误。例如:

* 小矮男 [YY] 看到那个男人好像打了那个小狗。(语用偏误; 应改为“矮个子男的”)
* 小狗看到自己的主人被伤害了，就汪汪大叫赶走那个小矮人 [YY]。(语用偏误; 应改为 “那个矮个子男的”)
* 一个矮个子的老男人 [YY] 看见狗被主人打了。(语用偏误; 应改为 “老人” 或 “老爷爷”)
* 在我一生中 [YY]，发生了很多事情。(语用偏误; 应改为 “在我的生活/生命中”)
* 妈妈和我的爱情 [YY] 我永远不会忘记。(语用偏误; 应改为 “妈妈对我的爱”)
* 他是跟我谈恋爱的第一个男人 [YY]。(语用偏误; 应改为 “第一个男生/男孩儿”)

4.4 讨论及教学建议

本研究显示，两组学习者的总体偏误特征表现为语言形式偏误>篇章偏误>语用偏误。其中，语言形式偏误数量庞大，占比较高，进一步佐证了前人研究所发现的学习者在写作中所表现出 “语言基础薄弱” 的特点 (卢晓 & 余瑾, 2012) 。下面从语言形式、篇章、语用三个层面分别展开讨论及提出记叙文写作教学相关建议。

4.4.1 语言形式层面

1) 词语层面

前人以语料库或在泰中文学习者和在华留学生的语料为研究对象，对泰籍中文学习者写作词汇研究进行了大量广泛而深入的研究，主要集中在对词汇层面偏误的分类情况以及偏误原因的探讨，对于与泰国学习者记叙文写作密切相关的词汇偏误情况缺乏一个比较宏观的考察和研究，且大部分没有详实的数据量化比对指出哪种词汇偏误类型为学习者所面临的主要困难。

本文聚焦记叙文写作教学，深挖在记叙文写作中学习者各个层面的重难点。从研究统计数据来看，两组学习者在记叙文写作中的词语偏误约占总偏误数量的 50%，在三个层面中均是最为突出的偏误类型，这一点也印证了 Phakorn (2018) 的研究中对中文专业学习者词汇、句法结构和标点符号的考察，研究发现词汇是学习者最大难点。且本文在词语层面两组研究对象均表现出相同的偏误特征: 词语错误>词语缺失>词语多用>词语其他。笔者在对语料进行偏误鉴别时发现，由于学习者受母语负迁移、学习策略以及目的语输入不足的影响，对表达中所使用的目标词汇的词汇意义和语法意义的理解和掌握不够准确，导致输出时显现出语义偏差的问题，以及在充当句子成分和在篇章衔接时出现错误，如基本动词、能愿动词、具有相同义素的动词或名词、充当趋向补语的趋向动词、在篇章中造成时与体偏误的助词 “了、着、过”、时间词语等，以及在篇章中导致指称偏误的名词、代词，具有篇章连接意义的连词、副词等。

在日常教学中，教师应有针对性地鼓励学习者积累词汇，辨别词语的语义差别和使用场景，积极引导其在不同语境、不同语用场合、不同叙事方式下的词汇运用能力。同时强调义素学习的重要性，引导学习者正确掌握中文构词规律，减少和避免生造词的问题。同时，教师应在教学中正确引导学习者，

使其了解和掌握词语重叠的语法意义和使用条件, 以此来提高学习者遣词造句、组句成段和成篇的能力。不管是在何种课型的教学中, 涉及词汇教学部分时, 都应重视词汇语义及其语法教学。

2) 句法层面

前人在泰国中文学习者写作句法层面的研究主要集中于句法成分的误加、误代、遗漏及错序四种类型, 并对偏误较为集中和突出的重点句式和句型进行了专门的偏误研究。但并未对研究语料的文体进行限定, 从已有研究中不能明确看出某一特定文体所体现出来的写作句法层面的问题及主要矛盾所在。

从研究结果中看出, 语序问题和句式杂糅问题是学习者在记叙文表达中所显现出来的突出和重点问题。因中泰语序存在差异, 泰国学习者输出的句子较大程度上受到了母语负迁移的影响, 学习者在语序方面显现出的问题格外严重, 大量 “状语后置” 的偏误问题存在于学习者的习作中。针对学习者在记叙文写作中所显露的语序问题, 教师应在日常的教学和学习者的输出中及时强调和修正该偏误问题, 强调中泰语法语序上的区别, 让学习者在产出时能有意识地形成正确的目的语语序表达, 减少 “泰式中文” 的表达。同时, 教师应为学习者提供和增加更多与写作目标、主题相关的输入材料, 以减少因输入不足或学习者认知负荷而造成的偏误问题。另外, 句式杂糅偏误问题在学习者的记叙文写作中也较为突出, 存在偏误的句子的共同特点是句子语义含糊不清, 多种句型杂糅, 学习者意图同时叙述多个事件, 涉及多个主语及其行为动作。句式杂糅问题非常值得教师关注, 笔者建议教师在教学中应引导学习者建立 “一个句子要完成一个独立意义的表达和叙述” 的概念和语言观。在课文讲解和范文解读时, 教师可尝试引导学生发现句子的中心语义和附加成分, 以此来帮助和促进学习者厘清句型及结构, 减少多种句型混用和句式杂糅的偏误。研究发现, 句型错误在学习者句法偏误中也占较大比重, 如 “是” 字句、“有” 字句、“把” 字句、形容词谓语句、“是. . . . . 的” 句等, 这几类句型在学习者记叙文文本中的偏误占比明显较高。在教学中, 如分析课文、解读范文时应重点关注此类句型的输入强度, 引导学习者掌握该类句型的正确语言结构及其语言功能和意义。此外, 还需加强与记叙文表达相关的常用重点句型的学习和训练。同时, 教师在向学习者提供输入材料时, 也应科学地输入适用于写作主题相关的句型表达、固定结构, 强化与写作目标相关的正确表达。

3) 标点符号层面

本研究发现, 标点符号使用偏误主要来源于学习者对目的语的语义结构、逻辑顺序等方面的理解存在一定的偏差或对目的语标点符号使用规则认识不够造成的。在两组研究对象中, 标点符号错误均是占比较大的偏误类型, 即学习者对目标标点符号的使用存在较为严重的偏误问题。标点符号错误偏误主要表现在学习者逗号和句号的使用上, 与 Sitthichan (2023) 在研究中发现 “逗号的误用是最为常见的标点符号错误” 的结果一致。学习者缺乏比句子更高层级的语段或篇章表达训练以及专门的标点符号使用训练, 加之在正式的泰语表达中缺乏标点符号的使用, 受母语负迁移的影响, 学习者缺乏对中文标点符号使用的正确认识和使用习惯。笔者建议教师在综合课或写作课教学中, 应该至少以完整的一个句子为单位进行教学, 使学习者逐步理解句内标点符号的作用及意义。同时强调各类标点符号的使用规则, 强调逗号、句号等偏误占比较高的标点符号的意义和作用, 提高其断句能力和标点符号的运用能力。

4.4.2 篇章层面

时 (也称时制, tense) 和体 (aspect) 是同语言的时间性密切相关的两个语法范畴。通常认为, 时侧重动作或事件发生的时间, 体侧重动作或事件的进程 (金昌吉 & 张小荫, 1998)。邱华 (2004) 谈到叙述本质上就是对过去一个时间发生在一定距离之外的事件的记录, 所以典型的叙述文体常应用主动语态的一般过去时形式。叙述文体中因果关系常常由时间顺序来暗示。因此时与体在篇章中起到暗示时间顺序和表明逻辑顺序的作用。刘月华 (1998) 提到所谓 “叙述体”, 指的是在时间的推移中, 叙述动作行为、事件发生发展的篇章, 中间常常会穿插一些描写性和说明性的句子, 也可能贯穿叙事者的一些评论。因此, 篇章的时与体在记叙文表达中的作用便显得格外重要。时和体层面出现偏误, 就会影响篇章的叙事表达顺序和内部逻辑顺序, 进而影响整个篇章的可读性和流畅度。

“指称” 是当某一个或一类人、事、物、状态、行为, 或者某一时间和地点在篇章中某个地方再现时, 作者/说者可以用相同或不同的语言表达式来表示它们的所指是相同的, 以保证篇章上下文语义连贯 (廖秋忠, 1992)。在记叙文语料中, 涉及学习者的偏误大多表现在指称重复、零形回指、指称不明确等问题上。

研究发现, 时与体偏误与指称偏误是学习者记叙文写作篇章层面的 “重灾区”。因研究语料体裁为写人记叙文和写事记叙文, 在叙事表达中学习者势必为了要交代清楚特定时间所发生的事件, 以及对人物特点的描写, 会涉及时体词、人称代词或称谓名词等的使用。然而, 因学习者缺乏篇章意识, 加之目的语输入和输出的局限性, 同时受母语负迁移、学习者认知负荷等因素的影响, 在输出时显现出诸多问题。教师应在教学中适度把握局部与整体的相互关系, 强调时体词、指称词、逻辑连接词等在篇章整体表达中的重要性, 加强句子、语段、篇章及其相互之间的逻辑联系。例如 “我去学校。” 这个句子在口语表达中回答 “你(要)去哪儿?” 这个问题时是不存在偏误的, 但是如果在记叙文里进行叙事表达时, “昨天我去了学校。” “我正要去学校的候……” 等则更符合中文记叙文的表达习惯, 需增加时体词标记或作为用于交代事件的时间表达等更为恰当。同时, 应注重培养学习者在特定语境下的语段或篇章输出能力。此外, 注重篇章内部上下文的连接和逻辑连接的同时, 结合特定的语境和主题, 引导学习者切题输出, 以提高学习者叙述表达的完整性、连贯性和得体性。

4.4.3 语用层面

Thomas (1983) 对跨文化语用失误 (Cross-cultural Pragmatic Failure) 有很大开创新性, 她把语用失误分成语言语用失误 (Pragmalinguistic Failure) 与社交语用失误 (Sociopragmatic Failure)。吕文华和鲁健骥先生 (1993) 首次在《外国人学汉语的语用失误》一文中提出语用失误, 他们沿用 Jenny Thomas 的理论, 把语用失误分为语言语用失误和交际语用失误, 同时进一步与汉语学习相结合, 提出语言语用失误是在使用句式和词语时由于思维方式和习惯或观察事物的角度和范围的差异等原因造成的不得体性; 交际语用失误是在社会交往中学汉语的外国人出现的不符合我国社会习惯和文化心理的语用失误。

从本文研究结果中可看出, 语用偏误在三个层面中占比最小。语用偏误主要体现在学习者的词语层面, 因此在教学中, 当涉及学习者可能因身份、文化、社会等因素引起的词语误用、搭配不当、句子本身不存在语法错误却不符合实际交际需要等问题时, 教师应及时纠正。因学习者缺乏目的语使用环境

以及缺乏相关目的语表达的正确输入形式，如果未经教师特别引导和强调，自身根本无法知晓，因此输入的重要性在此格外凸显。汪眉 (2014) 在对泰语用教学研究时指出，在实际教学中教师的语用教学意识较弱，重知识文化而轻交际文化。教师应提高语用教学意识，在目的语输入时有倾向性地注重实际的交际文化。例如，在写作之前，教师应引导学习者对图画中人物的称呼进行辨别和区分，辨识“男生”“男人”“男性”“男的”“男子”“老男人”“老爷爷”等此类名词的语义差别及使用场合，同时引导学生对比相似句子的基本义、引申义及其使用场景。在篇章教学时，强调某语境或场合中正确的输出形式，强化输出应根据交际场合和情景的需要符合中文交际规则，能让学习者注意关注用词、造句时的语境和场合，以保证目标语义的正确传达。

五、总结

本研究通过分析两届同级学习者的记叙文写作语料，对其在语言形式、篇章及语用三个层面进行全面的偏误标注，旨在揭示学习者在记叙文写作中所存在的普遍问题和共性问题。研究结果显示，两组学习者呈现出相同的偏误特征和规律，即语言形式偏误>篇章偏误>语用偏误。学习者记叙文写作的问题“重灾区”主要集中分布于语言形式层面，进一步说明了学习者关于记叙文的书面表达方面语言基础薄弱。其中，词语层面的词语错误、句法层面的语序错误和句型错误、标点符号错误以及篇章层面的时与体和连接偏误都是学习者在记叙文写作中比较凸显的偏误类型。

刘珣 (2000) 在《对外汉语教育学引论》中提到，书面表达中的偏误是学习者在充分的考虑时间并在语言知识的监控下出现的，这类偏误常常反映出学习者的实际语言能力。在记叙文写作教学中，教师应重点关注学习者的“通病”和偏误“重灾区”，要把克服问题作为语言技能提升目标的重要内容。篇章写作是一项语言综合能力，它与听、说、读的语言技能相互关联，培养学生的语篇能力，并不是哪门课程的专利，需各方同时努力，协调行动。因而，在教学中，重视各门课程中篇章及语段的输入与输出的配合，提高学习者的谋篇布局能力显得格外重要。

本文只是对同年级两届不同组学生的语料进行横向分析和个案研究，学生个体数量较少，仅能反映出本校的学习者中文记叙文写作的特点和面貌，并不能全面反映出泰国中文学习者在记叙文写作中的偏误特征。在未来的研究中，可考虑扩大研究范围，以获得更客观、更具代表性的研究结果。其次，本文仅对语言形式、篇章及语用层面所反映出的问题本身进行考察，通过数据反映普遍问题和突出问题，仅从目的语输入环境、母语负迁移等影响因素入手分析了偏误来源。未来研究可跟踪学习者在一定时期内的写作发展情况，从学习者策略、教师、教材以及教学法等方面多维度观察对学习者记叙文书面表达能力的发展影响因素，以寻求和探索更适合在泰中文记叙文写作教学的有效方法与路径。

参考文献 / References

Boprom, S., Petrattanamunee, A. & Cheewawiphas, T. (2024). The sentence rearrangement errors in HSK level 5 of third-year Chinese major students in the Faculty of Liberal Arts, Prince of Songkhla University. *Journal of Sinology*, *18*(1), 35-53.

Noparit, P., Saepun, W., Saesen, W., Rungbanjit, W., Rungbanjit, W., & Thongnet, S. (2018). Chinese writing problem for Chinese major students of Yala Rajabhat University. In W. Kaewtathip, J. Sukjantra, N. Chankeaw, C. Karnkeaw, W. Wuttiwong, R. Dakahang, S. Supae, F. Daramae, R. Musaw, B. Saehseng, & T. Rachnui (Eds.), *The 1st national and international academic conference: Creative research for stability, prosperity and sustainability* (pp. 185–192). Faculty of Management Sciences, Yala Rajabhat University.

Nuritamon, S. (2022). Analysis of grammatical errors in writing Chinese sentences by students of the School of Liberal Arts, University of Phayao. *The Journal of Humanities and Social Sciences, Mahasarakham University, 41*(6), 135-152.

Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, *10*(1-4), 209-231. https://doi.org/10.1515/iral.1972.10.1-4.209

Sitthichan, P., Phromdaen, S., & Theerawut, K. (2023). A study of features of Chinese writing errors made by Chinese majors students at Thaksin University. *Journal of Humanities and Social Sciences Prince of Songkla University*, *19*(2), 95–128.

Swain, M. (2005). The output hypothesis: Theory and research. In E. Hinkel (Ed.), *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning* (Vol. 1, pp. 495–508). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781410612700-38

Thomas, J. (1983). Cross-cultural pragmatic failure. *Applied Linguistics, 4(2),* 91-112. https://doi.org/10.1093/applin/4.2.91

白思戚. (2019). *泰国初级汉语学习者语篇衔接偏误分析* [硕士学位论文]. 云南师范大学.

包俊龙. (2021). *泰国学生汉语趋向补语“来/去”习得偏误分析* [硕士学位论文]. 华中师范大学.

蔡梦天. (2023). *泰国学生语法衔接偏误分析及教学研究* [硕士学位论文]. 海南师范大学.

常吉. (2013). *泰国学生应用型写作偏误分析及其教学研究* [硕士学位论文]. 吉林大学.

侯志国. (2019). *基于HSK语料库的泰国学生汉语生造词偏误分析及教学建议* [硕士学位论文]. 河北师范大学.

黄美莲. (2013). 泰国学生 HSK 作文中 “(在)+名词+上” 句式的偏误分析. *安徽文学(下半月)*, (03), 103-104.

金昌吉, & 张小荫. (1998). 现代汉语时体研究述评. *汉语学习*, (04), 33-39.

敬峥. (2012). *泰国学生汉语词汇偏误分析与学习策略探讨* [硕士学位论文]. 中央民族大学.

李贝尔. (2020). *泰国学生汉语写作偏误分析及教学对策研究* [硕士学位论文]. 西安石油大学.

李汛. (2009). *汉语综合写作教程*. 北京大学出版社.

廖秋忠. (1992). *廖秋忠文集*. 北京语言学院出版社.

廖小丹. (2022). *泰国学生“有”字句、“是”字句习得研究* [硕士学位论文]. 华中师范大学.

林文贤. (2014). 泰国学生汉语虚词偏误分析与教学对策——以初级汉语水平本科生为例. *汉语国际传播研究*, (02),152-162.

刘宝. (2012). *中高级阶段泰国学生汉语叙述体篇章衔接手段偏误分析* [硕士学位论文]. 广西民族大学.

刘辰诞, & 赵秀凤. (2011). *什么是篇章语言学*. 上海外语教育出版社.

刘嘉铖. (2014). *基于 HSK 动态作文语料库泰国留学生常见语法偏误分析* [硕士学位论文]. 广东外语外贸大学.

刘磊. (2021). *泰国留学生汉语书面语篇指称衔接偏误研究* [硕士学位论文]. 华中师范大学.

刘晓杨. (2015). *泰国中文系学生写作句法偏误研究及教学策略* [硕士学位论文]. 云南师范大学.

刘珣. (2000). *对外汉语教育学引论*. 北京语言大学出版社.

刘月华. (1998). 关于叙述体的篇章教学——怎样教学生把句子连成段落. *世界汉语教学*, (01), 72-78.

卢晓, & 余瑾. (2012). 初级泰国留学生 HSK5 级语段写作偏误统计分析及教学策略. *荆楚理工学院学报*, (11), 66-72.

陆莹. (2018). *中高级阶段泰国留学生汉语语篇衔接偏误研究* [硕士学位论文]. 广西大学.

吕文华, & 鲁健骥.(1993). 外国人学汉语的语用失误. *汉语学习*, (01), 41-44.

毛璐璇. (2022). *泰国学生习得比况短语的偏误分析* [硕士学位论文]. 海南师范大学.

彭瑜. (2012). *中高级阶段泰国学生汉语词汇偏误分析* [硕士学位论文]. 广西民族大学.

邱华. (2004). 论时和体在篇章中的衔接作用. *浙江广播电视高等专科学校学报*, (02), 60-61.

任淑娟. (2013). *基于 HSK 动态作文语料库的泰国留学生写作问题分析研究* [硕士学位论文]. 鲁东大学.

宋安琪. (2016). 初级阶段泰国留学生汉语标点符号使用特点分析及教学建议. *语文建设*, (03), 11-12.

孙文婷. (2019). *泰国汉语学习者动介兼类词偏误分析* [硕士学位论文]. 鲁东大学.

唐平. (2013). *泰国学生汉语情态补语偏误分析及教学对策研究* [硕士学位论文]. 湖南师范大学.

汪杜丹. (2018). *泰国学生习得汉语定、状语的偏误分析及教学对策* [硕士学位论文]. 扬州大学.

汪眉. (2014). *对外汉语语用教学探究* [硕士学位论文]. 云南师范大学.

王慧. (2013). *泰国学生写作书面语情况分析及教学对策* [硕士学位论文]. 上海师范大学.

王静洁. (2020). *不同汉语水平的泰国学习者语用情况分析* [硕士学位论文]. 天津师范大学.

王美玉. (2019). *基于语料库的汉泰常用名量词偏误分析及教学建议* [硕士学位论文]. 渤海大学.

王南南. (2021). *基于 HSK 语料库泰国学习者使用甲级能愿动词的偏误分析* [硕士学位论文]. 云南大学.

温钟霞. (2022). *泰国留学生叙述体篇章逻辑连接词习得研究* [硕士学位论文]. 暨南大学.

许红. (2013). *从泰国学生作文中篇章连接成分使用偏误看对泰汉语写作教材的编写* [硕士学位论文]. 上海师范大学.

许元恺. (2023). *泰国留学生书信类应用文写作偏误分析* [硕士学位论文]. 广西师范大学.

杨婷伟. (2021). *泰国学生习得"是……的"句偏误分析及教学对策* [硕士学位论文]. 辽宁师范大学.

杨晶. (2014). *基于 HSK 动态作文语料库的泰国学生汉语偏误分析* [硕士学位论文]. 云南师范大学.

杨阳. (2016). *基于语料库的泰国留学生汉语连词习得研究* [硕士学位论文]. 云南师范大学.

姚金玲.(2008). *探析泰国学生汉语写作中的母语迁移现象* [硕士学位论文]. 广西民族大学.

叶桂瑛. (2014). 基于 HSK 动态作文语料库的泰国学生汉语量词偏误分析. *长春教育学院学报*, (17), 62-63.

应玮. (2010). 泰国学生 HSK 写作中的标点符号使用偏误分析. *语文学刊*, (14), 45-46.

于浩. (2019). *泰国学生汉语时间词语习得偏误分析及教学对策* [硕士学位论文]. 辽宁大学.

张瀚心. (2017). *基于语篇衔接理论的泰国学生汉语作文偏误分析及教学设计* [硕士学位论文]. 广西大学.

张思齐. (2021). *泰国学生汉语重叠式副词习得偏误分析* [硕士学位论文]. 西南大学.

钟慧贤. (2014). *基于泰国学生汉语写作偏误的母语迁移研究* [硕士学位论文]. 吉林大学.

周玲. (2014). *泰国学生 HSK 汉语词汇偏误分析* [硕士学位论文]. 广西大学.

周爽. (2008). 语言教学中输入与输出环节研究. *科技信息(学术研究)*, (32), 331-333.

朱华, & 曾昭聪. (2010). 泰国学生汉语语序学习的偏误分析及教学对策. *云南师范大学学报(对外汉语教学与研究版)*,(06),78-84.

祝秉耀, & 傅亿芳. (1996). *汉语写作教学导论*. 中国环境科学出版社.