

Studies on Problems of Non-Chinese Native Learners in Recognizing and Transmitting Semantic Meanings of Disyllables and Suggestions for Teaching and Learning

母语非汉语者对认知和输出汉语双音词的问题与教学建议

黄灵燕 Wong Ling Yann

钟凯 Zhong Kai

吴文芯 Ng Boon Sim

杨美芬 Yong Mei Fung

马来西亚博特拉大学 University of Putra Malaysia

摘要: 本文主要是探究母语非汉语的学习者在输出汉语作文语境字所面对的问题, 以及提出教学法以应对和改善问题。参与此研究的受试者来自与汉语不同的语言背景, 他们都在马来西亚的华文小学学了五年的汉语。本文通过汉语写作收集和探究受试者输出汉语语境字的词语选择, 分析他们输出汉语双音节词的问题, 归纳他们所使用的词汇补偿策略。从中发现那些词语的输出与他们的母语迁移有关, 那些词语表义和匹配的问题是他们对汉语知识和熟练度不足所导致。归纳这些发现以后, 本文提出 21 世纪对外汉语的教学法, 应关注学习者语言学习自省和自学的方法, 学习者汉语词汇输出的错误须及时纠正, 强调教学的成果必须是学习者对汉语输出的成品, 应与他们学习汉语的年限并进。

关键字: 作文; 语境字; 双音节词; 输出; 母语迁移; 词语信息

1.0 前言

徐子亮 (2017, 页 39) 指出“字词的识别, 一般是离不开一定的语境。”徐氏所指的语境字主要是指双音词和句子中的字。本文主要从母语非汉语者所写的汉语作文探讨他们认知汉语双音词语素义的能力。汉语非母语的受试者通过字形或字音来激活和提取语境字中的双音词, 是否能够成功输出有关的词语是本文欲进一步确认的问题。根据徐氏 (2017, 页 39) 的观点, 汉语的双音词比单音词提供信息量多出两倍以上, 从视觉接收的字形线索比单音词多; 从听觉接收

的字音信息比单音词多；从语义所接收的信息，对认知和辨识词义是更为明确的。本文冀望通过这样的研究工作，可以帮助来自不同语言背景的汉语学习者，激活、提取和应用汉语词语表义，以及提出改善母语非汉语受试者输出汉语词语面对的问题。

2.0 前人研究

汉语词语的双音化对于母语非汉语的学习者在识记、辨认汉语词语有着重大的作用。本文欲从非华裔的受试者书写的汉语作文，研究他们对汉语双音词的认知和输出的问题。徐子亮（2017，页 43）认为汉语单音词对母语非汉语学习者的识记存在这些难度：一、单音词只有一个音节，语音持续的时间太短，学习者的听觉神经所接收到的声音信息刺激度不够而对辨别正确的词语有难度。二、有相同语音的单音词不少，除了声音的信息，学习者还要从字形和字义的信息来区分同音字，消耗的时长比识别双音词还要长。三、词义是单词识别的重要变量，听到字音、看到字形，字义就能自动化出现。然而母语非汉语的学习者不一定能做到如此，他们对字音和字形的识记有不同的反应，尤其是母语来自拼音文字的学习者，字音对他们激活和联想字义的反应强于字形。如果字义的通达没有通过字形的激活和提取，所联想的字义不一定准确，因为同音字的干扰是激活字义的另一个变量。对于这一个问题也可以从母语非汉语学习者所书写的汉语作文看出端倪。

汉语作为第二语言的教学应尽量利用词义的联想与引申来识记词语（徐子亮，2017，页 56）。汉语是一种词根语，大部分的双音词是由一个词根与另一词根组合而成。母语非汉语的学习者积累了与单音词相关的一定数量的双音节词，反过来也能促进单音节词的学习与认知。根据徐氏（2007，页 44-46）的看法，汉语双音词对母语非汉语学习者在语音、字形和词义的识记和辨认能起到的正面作用有这些功能：一、双音词的词音和词形的线索越多，能唤取、激活和联想的词义就越丰富。双音词比单音词提供了较多的语音、词形和语义线索，自然就容易识记。二、双音词提供的信息，无论从词音检索词义（听觉信息），或从词义检索词音（说出的词语），或从词形检索词义（阅读），或从词义检索词形（写出），双音词比单音词增加的信息量都能促进学习者检索词语表达的信息。三、由某一个词素为中心所衍生的词语之间，有一个词素的音、形是共同的，其语义相同或相近，如“友情”、“友谊”；“社会”、“社群”。不管由词音或词形刺激对词语的联想，都会激活出一批相关的双音词。

由两个语素构成的合成词词义，可以表示词义的某些内容，或者事物的特征如形状、作用、构造等（王理嘉，符准青，马真，李小凡，2003，页 148）。母语非汉语的受试者如能使用名词的合成词来建构作文的语境字，至少在表义上比单音节的名词强。周小兵（2009，页 181）认为二语的写作应培养学习者可以在不同语境下使用汉语各种正确的表达方式，而句型的教学应注重语义和语用。

崔希亮(2016, 页 58)指出词汇的结构往往能反映学习者对客观世界的认识水平,如对自然秩序与社会文化次序的认识。因此,不同族群、不同语言背景的学习者对汉语的自然和社会文化秩序,可能会有不同的认识。母语为汉语者对这两者的认识以经线为基础,而英语为母语者则以纬线为基础。而本文研究的受试者的母语背景有来自马来语、淡米尔语和英语,在多言多语的文化环境生活的他们,对汉语语境字的输出会受到什么因素影响是本文有兴趣了解的问题。

白玉寒(2017, 页 106)认为对外汉语词汇的教学目标有三,即:一、使母语非汉语的学习者能掌握一定的词汇数量;二、确定他们能“识词”;以及三、鉴定他们还能“用词”。汉语作文语境字的输出,能考核受试者对汉语词汇量的掌握,从中还能评估他们识词和用词的能力,是否符合汉语思维的认知模式和特点。

新修辞学把语境作为语类要做出反应的主导因素,在语言社会学中,语境决定语类,但语类又对语境的组成做出贡献(Guenther & Knoblauch, 1995)。Halliday(1978)把语境分为情境语境和文化语境。不管那一种语境,母语非汉语的学习者对作文的表达能力,在很大的程度上,起决于他们是否能够激活和输出语类中的词汇进行表达。语类的表义可以分为上位词和下位词的表义,下位词的表义在汉语需要使用超过一个音节的词来表义。因此,本文需要从受试者所写的汉语作文观察他们所输出的语境字,是否具备了这种输出精确下位词的能力。张德禄(2012, 页 248)认为“一个人所赖以成长的文化语境将会直接影响他的思维模式和讲话方式。母语非汉语的学习者成长的文化环境与母语为汉语的学习者不同,他们在作文中表现的“写话的方式”在很大的程度上受其母语思维的影响,而输出的汉语词语与词义模式有差异。

邢红兵(2003, 页 67, 75)根据“汉语中介语语料库系统”中收录的留学生所犯的偏误合成词进行了分析,得出的偏误合成词主要包括这四类:新造词、语素替代、语素顺序错误和语素错误。这些偏误合成词的产生,可归纳为留学生对构成合成词语素、结构、音节和语义的意识不强所导致的,前二者的因素占主要。邢氏认为留学生生成的合成词大部分有明确语素和结构意识,但是也有部分生成的合成词的语素和结构是模糊的。邢氏的研究结论得出留学生习得汉语复合词的方法存在“分解习得”和“整词习得”两种方式,其中以前者占主导地位。邢氏(2003, 页 68)认为偏误词的产生,除了语素和结构为主要的的问题以外,有一部分是由于汉字的原因和母语词汇的负迁移所造成的。由汉字的因素造成的偏误包括这三类:一、字形相似造成的偏误;二、字音相同或相近造成的偏误;及三、字音字形造成的偏误。来自汉字文化圈的留学生如日本与韩国,则直接借用母语词语的词汇来替代汉语复合词的语素。

牛士伟(2018, 页 138-139, 142)将外国汉语学习者输出汉字的偏误类型,归纳为四类:一、错字和别字。错字指的是笔画、部件和整字的偏误;别字则指音近、形近的偏误;二、非字和假字;三、汉字音形义的偏误;四、综合运用汉字的构型单位、属性和结构等的偏误。造成汉字书写偏误依序为形似、音近、结构复杂、笔画多和部件多的因素。与学习者特征有关的因素依次为母语负迁移、学习策略失当、学习动机不足、正字法的认知欠缺。此外,外国汉语

学习者对目的语的泛化与学习者对汉字的认知心理因素也会导致汉字书写偏误的产生。

李小凤和李玉洁（2018，页 73）调查泰国汉语初级阶段学习者的汉语写作偏误，发现汉字书写的问题是学习的难点。泰国汉语初级阶段学习者所犯的汉字偏误，主要是他们对汉字的形音义关系了解得不够所导致。学习者在听写与辨音的过程中，把读音相近的两个汉字联系在一起，不管字义，用音近的相似度、熟悉度高的别字代替了正字。泰国汉语初级阶段的学生对汉语的同音字、同音词在字形辨别上的认识不够清晰。此外，他们书写汉字的偏误还包括笔画缺失与增误、部件的拆分、串改与替换的问题。陈德银与杨绪明（2018，页 44-45）指出泰国学生出现汉字书写偏误的原因，可分为基础原因和具体原因。基础原因是指汉语自身特点和母语负迁移对泰国学生输出有误汉字的影响。泰文是拼音文字，与汉字作对比，无论是形体或结构都存在差异，面对结构较为复杂的汉字，不熟悉汉字的形音义的话，容易出现汉字书写错误的问题。具体的原因有三：一、泰国学生的汉字基础知识薄弱，对汉字笔画数目、组合规则概念不熟悉。二、泰国学生的汉字书写偏误有部分是因为他们混淆构成汉字的部件所致的。三、他们对汉字的形音义的理解不当引发语内的负迁移。

王红侠（2020，页 71-73）从使用汉语词语偏误的类型，归纳了中亚留学生的偏误问题，主要有这六类：一、词语句法功能；二、词语搭配关系；三、词语理性意义；四、词语附加意义；五、词语使用；六、词汇量不足；及七、对词典释义或翻译理解所引发的各种词语使用的偏误。王氏（2020，页 73）认为中亚留学生对汉语词语使用所产生的偏误，原因是他们不了解汉语词语使用的语境，包括不了解语义背景和上下文语境而引起的，同时也缺乏汉语为母语者的语感。

有鉴于此，本文打算以马来西亚的母语非汉语的学习者所写的汉语作文作为“写出/输出”的词语，探究受试者对汉语词义的联想是否可以成功激活、提取、辨识和正确地输出汉语的双音词，以及输出汉语词语时产生的偏误问题。

3.0 研究方法和概念

3.1 研究对象

本文调查的母语非汉语的学习者共有三十位，他们的语言背景主要来自马来语、淡米尔语和英语。马来西亚有三大族群，除了华人，其余的两大族群分别是马来人和印度人。这两大族群的学习者被父母送入当地的国民型华文小学（华小）入读，接受华文教育。入读华小的非华裔生和华裔生同在一屋檐下接受同水平的汉语教学，尽管前者汉语水平为零基础。参与此研究的非华裔生在有关就读的华小至少学习了五年的汉语，能流利地以基础的汉语作口语交际，但

是汉语写作能力的表达，则不及汉语口语表达的程度好，这是因为“说出”的能力只涉及语音激活、提取和语音词语的输出，而“写出”的能力还牵涉词形和语义的激活、记认、辨识和整字的输出。参与本文研究测试的受试者所写的汉语作文，将成为本文的语料，提供本文进一步研究他们输出汉语双音词的能力，以及其面对的问题。

以下是选取非华裔受试者的条件：

1) 受试者必须在马来西亚华文小学就读的非华裔生。在华小就读至少已经有学习汉语五年的习得经验。

2) 受试者学习汉语为外语学习，掌握汉语是在华小就读的必要条件，因为华小的教学媒介语为汉语。汉语的听说读写是学习汉语须掌握的技能。

3) 受试者必须具备基础汉语写作的能力。受试者没有思维认知上的障碍，能够掌握基本的汉语词汇进行写作。

3.2 研究目标和问题

本文的研究的目标和问题如下：

1) 统计母语非汉语的受试者对汉语作文语境的词语表达选择倾向于使用单音节词、双音节词或多音节词来表达词义。

问题（1）母语非汉语的受试者对汉语作文的词语选择倾向于使用单音节词、双音节词或多音节词来表达词义？

2) 归纳母语非汉语的受试者在汉语作文的语境激活、提取和输出双音节词的方法和面对的问题。

问题（2）母语非汉语的受试者采用哪些方法激活和提取汉语双音节词的语素，以及他们面对哪些问题？

3) 建议一些教学方法以帮助和提升母语非汉语的学习者激活、提取和输出汉语双音词语素义的能力。

问题（3）如何帮助母语非汉语的学习者提升他们激活、提取及输出双音节词的语素义？

3.3 研究工具和概念

受试者在汉语作文输出的词语选择，可以提供本文进一步观察母语非汉语的学习者输出作文语境字的能力。

参与此项研究的受试者须在 40 分钟完成一篇汉语作文的写作，题材不限，字数约 100 至 150 个字。分析受试者作文的语料时，注重以下所列的数据：

受试者多使用哪一类的汉语词语来进行作文内容的表达。本文欲通过受试者在作文使用的

词语进行统计，以归纳出受试者选择哪一类词语进行写作表达的趋向。

在受试者所写的汉语作文当中，收集双音节词，以窥探他们输出双音节词语素义的方法和他们所面对的问题。从分析受试者在汉语作文输出的双音节词面对的问题，进一步提出应对此难题的教学法。

4.0 研究发现和讨论

4.1 受试者的汉语作文所使用的词语

从词语的音节数来看，30位受试者所写的汉语作文，单音节词的统计为2,286个，所占的百分比68.56%；双音节词的统计为959个，所占的百分比为28.76%；而多音节词所占的数量为89个，占了2.68%，数据的统计如图1所示：

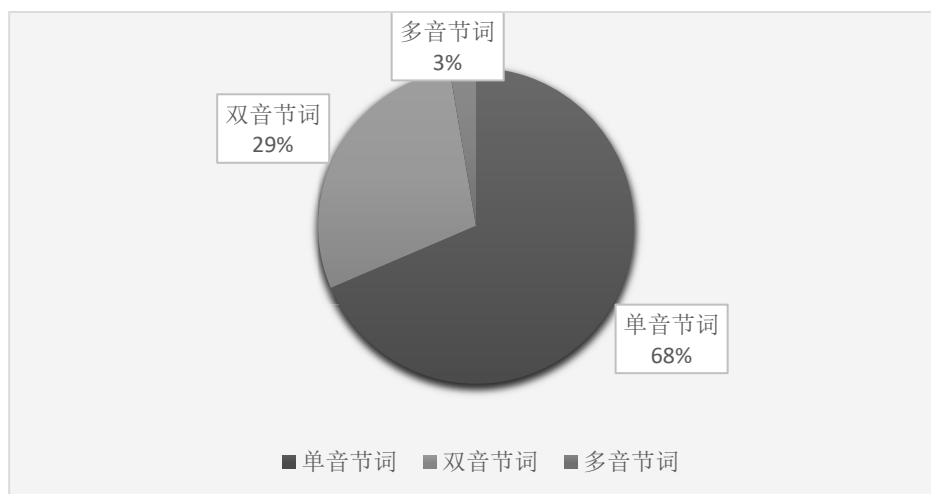


图 1：受试者汉语作文所使用的词语统计

统计的结果显示，尽管受试者已有汉语写作的基础能力，但是在选择词语的表达上倾向于选择单音节词，对于双音节词的选择远不及于前者，仅有少数的词语是属于多音节词。虽然双音节词和多音节词比单音节词在表达上，可以提供至少多一倍或以上的词义信息，但是受试者对记忆和储存双音节词和多音节词的能力有限。他们不一定可以完整地记忆双音节词和多音节词的语音、词形和词义的组合。分析的数据显示，为了不增加记忆的负担、出错的机率，他们倾向于选择单音节词作为表义的词语。表1显示的是30位受试者所写的汉语作文在输出单音节词、双音节词和多音节词的数量统计：

表 1: 受试者的汉语作文输出单音节词、双音节词和多音节词表义的统计

	受试者作文输出词语的数量	人数	百分比	总百分比
单音节词统计	少于 100 个单音节词	24	54.85%	68.56%
	介于 101-190 个单音节词	06	13.71%	
双音节词统计	少于 30 个双音节词	13	12.46%	28.76%
	介于 31-60 个双音节词	17	16.30%	
多音节词统计	少于 7 个多音节词	23	2.05%	2.68%
	介于 8-15 个多音节词	03	0.27%	
	完全没输出多音节词	04	0.36%	

本文根据受试者作文输出单音节词的数量分为两个类别，第一个类别的受试者所输出的单音节词少于 100 个的占 54.85%，超过 101 而少于 190 个单音节词的占 13.71%。这个统计数字说明大部分受试者的汉语作文所输出的单音词数量，以少于 100 个为多数。输出单音节词数量最少者是 22 个，最多者为 186 个。

受试者在汉语作文输出的双音节词数量少于 30 个的，占了 12.46%，而介于 31 至 60 个的，则占了 16.30%。后者的百分比略高于前者。他们在汉语作文输出的双音节词的数量不及单音节词的数量多。输出双音节词数量最少者 3 个，输出双音节词数量最多者为 58 个。

受试者在汉语作文输出的多音节词的数量有限，仅占作文总体词汇输出量的 2.68%。受试者的汉语作文完全无使用多音节词的占了 0.36%，少于 7 个多音节词的占了 2.05%，而输出介于 8 至 13 个多音节词的则占了 0.27%。由此可见，受试者写的汉语作文使用多音节词所占的百分比最低。总的来说，大部分的受试者在写作输出词语时，以输出单音节词的数量为多。

从表 1 所示的数据，受试者所写的汉语作文，选择以单音节词表义的均值最高为 76.20，其次是双音节词均值为 31.97，而最低的是多音节词，其均值为 2.97。这个统计研究至少说明了一个问题，对母语非汉语的受试者，语素越多组成的词语对他们的记忆负担越重，在汉语写作的词义表达上，为了减轻记认词语的负担，他们倾向于选择单音节词为语境字。

在受试者所写的汉语作文统计出来的双音节词共有 959 个，从词性上来说，可分为名词、动词和形容词的合成词。名词性的双音节词有四类，即并列结构组成的双音节词，如：“朋友、知识、方法”；偏正结构组成的双音词“活动、成绩、心情”；词头和名词组成的双音节词如“老师”，以及表达复数的人称代词，如“我们”、“你们”和“它们”。动词性的双音节词也有四类，即：述宾结构组成的双音节词，如“上学、回家、谈天”；并列结构的双音节词，如：“喜爱、选择、帮助”；偏正结构的双音节词，如“毕业、浪费、默写”，述补结构的双音节词，如“放松、扫除、演出”等。形容词性的双音节词则有两类，即：并列结构的双音节词，如：“高兴、辛苦、优良”；偏正结构的双音节词，如：“美味、进步、开心”等。

纯粹只是讨论受试者写作所使用的词语类型和词性，还不足于发现他们在输出作文语境字

时所面对的问题，因为输出的双音词还要看它们与语境字的表义是否匹配，才能发现他们输出双音节词的问题。根据本文分析受试者在作文中输出的双音节词存在表2所归纳的汉字问题：

表 2：受试者在输出汉语作文语境字中的双音节词发现的汉字问题

编号	作文语境字中的双音节词存在的问题	形成偏误的因素
1.	用拼音文字替代不能输出的双音节词。	母语负迁移 - 基础因素
2.	用熟悉的语言词汇替代不能输出的双音节词。	母语（马来语）和强势语言（英语）迁移 - 基础因素
3.	用同音字或近音字替代不能输出的双音节词。	汉字字音的因素 - 具体因素 - 语内的负迁移
4.	用形似字替代不能输出的双音节词。	汉字字形的因素 - 具体因素 - 语内的负迁移
5.	用不同义符、意符或声符的替代字取代双音词的原字。	汉字字音字形的因素 - 具体因素 - 语内负迁移

根据前人研究的发现（邢红兵 2003，牛士伟 2018，李小凤和李玉洁 2018，王红侠 2020），母语非汉语的学习者输出汉语词语的偏误可分为汉字书写和使用偏误两类。本文受试者输出的双音词的偏误问题，可以归纳为母语（强势语言）负迁移与语内负迁移两种偏误，而汉字的偏误因素，又可分为基础因素与具体因素。陈德银和杨绪明（2018）指出采用拼音文字替代汉字的字形是受试者母语负迁移的影响，而不能正确记认和输出汉字的整字，是汉字基础知识认知不足的问题，前者为基础因素，而后者为具体因素。当受试者不能激活、提取及输出汉语作文的语境字时，他们一般会采用以下几种补偿策略来替代不能输出的词语，如采用拼音文字，因为他们的母语为拼音文字，对拼音的记认强于字形，一旦他们不能输出汉语词语的字形时，拼音往往作为他们替代的策略。

使用他们所熟悉的语言马来语或英语的词语替代不能输出的汉语词语，说明受试者的词汇不足，须依赖母语或强势语言的词语补偿目的语的词语。这种偏误属于基础因素（陈德银和杨绪明，2018）。邢红兵（2003）指出直接使用母语的词汇来替代汉语复合词的语素，在汉语的写作上是母语非汉语的学习者常见的语用偏误。

采用同音字或近音字、形似字、或与原字的义符、意符或声符不同的字来替代双音节词中的语素，是受试者对汉字字音字形认知不足所致（陈德银和杨绪明，2018），这些使用汉字的偏误问题属于具体的因素，说明他们对汉字整字构成的表音和表义的部件，还没有完整正确的认知，容易受到音近、音同和形似部件的误导，进而输出与汉语双音节原字有误的“别字”或“非字”（牛士伟，2018）。这些替代的策略反映了受试者在提取汉语双音词如下的问题：一、他们对构成汉语双音节词的语素和字的记认不牢。二、当他们不能正确地输出汉语双音词的语素和字时，他们会依赖母语的拼音字母替代，通过拼音符号来反映双音词的语素义，这是受试者母语负迁移的佐证。三、他们不能从汉字的部件激活双音词原字的语音和词义的信息。汉字表义的部件是义符或意符，而表音的部件是声符，受试者受限于对汉字部件表义和表音的知识不

强，未能意识用来替代原字的义符、意符或声符有误。

钱玉莲和赵晴菊（2009，页 122）认为二语写作真正的目的是用语言创造意义，准确使用汉语语法和词汇只是培养应用语言的其中一个能力，汉语思维的培养也非常重要。周小兵（2009，页 181）指出二语的写作训练还应包括讲评、改错、分析、归纳和总结等。以下的讨论就是针对三位学者提出的看法来归纳和总结受试者在输出汉语语境字表义所面对的问题。

4.0 研究发现和讨论

从分析受试者作文所选用的语境字，本文发现了以下这些问题，以下将逐一举例说明并讨论受试者在激活及输出词语所面对的难题。这些难题不纯粹是词语语素量的问题，也不一定都是汉字语音、字形和字义信息的问题，而是受试者自身的问题，如母语习得方法的干扰，记忆的负担，汉语知识，汉语的语感，语言熟练度，补偿策略的使用，都会对受试者是否能正确输出语境字造成影响。这些因素将影响受试者对汉语词语语音、词形和词义输出的变数，在对外汉语的教学上，尤其是语言的输出是不能漠视不管的问题。

4.1 使用拼音文字激活语素义

汉语的多音节词是在双音节词的基础上拓展的，如“办公室”即由述宾结构的双音节词“办公”和名词中心语“室”组合成偏正结构的词组。受试者作文的语境字就有这么一个句子“我去倒 ban 工时”，句子中有四个字都是受试者按照拼音文字的读音来表达词义：(1)“倒”是“到”的误字。(2)“ban 工时”是“办公室”的读音拼写，其中“ban”(办)这个语素，受试者只能激活和输出该语素声母和韵母的读音，无法提取该字的声调，完全不能激活有关整字的形体。(3)“工”是“公”是同音字，“时”和“室”音近字，声韵同而调异。这种依靠语音信息来激活单音节词和多音节词的语素义对母语非汉语的受试者表达语境字的词义是不起促进作用的。

受试者提取语素义时不能意识字调的辨义作用，以及忽略了汉字义符的表义信息，才会产生“倒”和“到”两者不分，放到作文句子的语境来看，就知道前字是误字。“工”和“公”虽是同音字，可是字义有别，前者是“工作”的“工”，后者是“公事”的“公”，受试者仅依赖语音激活词义，而不具备激活和提取词形的信息，是不能准确输出双音节词“办公”的词形和词义。再如“时”和“室”两字的声母和韵母完全相同，声调和词形区别两字的词义，“时”指的是“时间”，而“室”意为办公的地方。这些偏误反映了一个重要的问题，储存在受试者脑海的汉语词库，主要是词语的语音信息，而这语音信息是不带词语的声调信息，而他们所储存的汉语词语，词形信息对他们认知词义的促进作用，不如语音信息，所输出的词义与实际所

要表达的词语不符。这一点说明不是音节或语素量的多寡影响受试者对输出汉语词语造成干扰，而是受试者还没有掌握正确的字音、字形和字义的知识来激活和输出汉语的词语进行表达。在他们所写的汉语作文，这些偏误字都不能促进句子语境的建构和表达。

4.2 使用其他语言的词汇替代不能激活的汉语词汇表义

母语非汉语的受试者在不能激活汉语词汇时，通常会使用他们所熟悉的语言如马来语或英语词汇作为补偿策略，以代替不能输出的语境字表义。受试者的作文中有这样的例句：“爸爸抹地和妈妈 vacum 房子”，“vacuum”是英语的词语，替代汉语的双音节词“吸尘”；“爸爸 berjanji 带我们去吃 KFC”，“berjanji”是马来语的词语，替代汉语的双音节词“答应”，而受试者因为不能激活和输出汉语的词语表义，只好使用他们熟悉的马来语和英语的词语来代替汉语词语进行表义。这种情况反映了受试者的记忆词库所储存的汉语词汇非常有限，即使有关的词汇在他们的日常生活经常被使用，要他们激活汉语的词汇来表达还是有一定的难度。词频固然可以作为联想汉语词语的变数，但是如果有关的词频不及受试者对英语惯用词被使用的词频，受试者对有关词语的激活难于从惯用语转向用汉语词语来表义。受试者自身母语的词汇也会成为补偿策略的一种替代的手段，以取代他们不能激活和输出的汉语词汇。受试者在进行汉语写作时，是否可以激活、提取和输出有关的汉语词汇，不只受语素量、词语的语音、词形和词义信息的影响，还包括受试者母语词语的干扰，以及他们不能输出汉语词语时所采用的补偿策略。

4.3 不能从汉字的义符提取语素义的义类

凡是合体字其中一个部件为义符或意符，义符表达汉字的义类，如凡是由“艹”部件组成的汉字，如“草花蔬”字的义类都跟植物有关，只要能够激活合体字的义符至少可以知道该字的词义属于哪一种义类。而“意符”指的是会意字表意的部件，如“明”有“日”和“月”两个意符，“日光”和“月光”合起来表达“光明”的语义。受试者不能直接从汉字的形体直接地激活和提取义符和意符表义的信息，往往在输出双音节词的语素义时，不能准确输出语素义的义符，如受试者的作文就有这样的一个句子“爸妈不再家，我会煮饭、鸡、鱼、疏菜和水果给他们吃”，在语境中的“蔬菜”的“疏”就遗漏了义符的部件“艹”。“疏”和“蔬”的字义相差甚远，前字指的是“疏密”的“疏”，而后字指的是成为人类食物来源的植物“蔬菜”。这个偏误反映了受试者激活和提取双音节词的语素义并非依赖词语形体的信息，而是词语的语音激活、提取和输出有关的语素，至于输出的语素与所要表达的词义是否相符，则不是受试者的认知能力所能判断的。

4.4 使用近义词或同义词来替代不能激活的语素义

来自母语非汉语的受试者在不能激活、提取和输出汉语词语时，有两种补偿的策略是他们会使用的，即：(1) 采用上文所说的拼音文字；(2) 使用近义词或同义词替代。这两种情况的例子，如：“有时我跟组长讲不要跟老师话我没有 zhuo 我的功课”，语境中的“话”字是受试者不能激活“说”字而采取的同义词替代的补偿策略。单音词“说”或“话”在词义的表达上较倾向于口语的色彩，使用“报告”双音节词比“说”或“话”更符合作文语境字的表达。“zhuo”则是使用拼音文字来替代不能输出的单音节词“做”的补偿策略。这两种情况反映了两个值得关注的现象：一、受试者在写作时，不能使用书面语的词汇进行写作，根据他们的初级汉语水平程度，他们只能使用口语的词汇进行书面语词义的表达；二、能使用单音词来表达作文语境的词义时，他们不会使用双音节词语，如“话”的词义表达不如“报告”的信息丰富，“做”的词义表达不及述补结构的双音节词语“完成”来得贴切。这两种情况反映了母语非汉语的受试者在不能输出汉语的词汇时，倾向于选择单音节词语或拼音文字表义。其次是他们没有足够的词汇量来表达双音节词的词义，对组成双音节词的语素记忆模糊，如“说话”，受试者只记得其中一个语素，只能激活“话”，而不能激活“说”，“话”放到以上作文句子的语境不能正确的表义。至于根据句子的语境能够输出恰当的双音节词对受试者来说是极大的挑战，他们还不能像汉语母语者那样熟练输出汉语词语。

4.5 使用误词来表达双音节词的词义

这是另一个有力的证据，受试者使用语音的信息来激活汉语双音节词的词义。受试者的作文有这样的例句：“我希望我六年级毕越后还可以跟……越玩和学习新的智识”，“现在我的成记进步了很多”，这两个例句共有四个词语输出不当，都是使用语音信息来激活错误的词语，不能正确地表义，如“毕业”、“约玩”、“知识”和“成绩”，分别错误地输出为“毕越”、“越玩”、“智识”和“成记”。可见受试者记忆的词库储存的词语以语音形式为主，所以“越”的语音可以表达“业”和“约”的词义；“智”可表达“知”的词义，“记”可表达“绩”的词义，而这些误字与作文语境所要表达的词义无关。这不仅仅是误字这么简单，往深一层去分析，却反映了受试者对汉语双音节语素的组合的知识，还没有打下坚实的根基，也不了解双音节词语素组成合成词的表义关系。如果受试者明白组成合成词的语素义，必定不会完全依赖语音的信息来激活双音节词的语义。换句话说，受试者以为激活双音节词的语音即便完成词语的输出，而对词形信息的正确与否，则缺少判断的能力。

4.6 使用形似字激活双音节词的语素

相对来说,受试者对激活和提取记忆词库中的词形信息的能力较弱,近似字对他们输出双音节词的干扰是存在的。受试者的作文当中有这样的一个例句:“老师辛苦的教异我们”,“教导”的“导”字在受试者输出时受到近似字的干扰,受试者错误输出的是“异”字。汉语的词库没有“教异”的合成词,这两个语素的匹配不能产生词义。语素之间正确的匹配才能生出词义,所以合成词和词组的语素义不能完全被激活、提取和正确地输出,那么受试者对有关词义的认识和理解是不全面。双音节词的语素是否可以正确地被输出,是建构作文语境的其中一个重要的自变量,输出的词形信息越多错误,判断语义的信息越不明确,那么对作文语境的表现是越模糊的。问题的关键在于受试者不能察觉这种词形输出导致语素义匹配的错误。

4.7 缺乏汉语语感的认知提取正确的词语表义

汉语非母语的受试者在记忆的词库激活词语表义时,由于缺乏汉语的语感辅助,储存的词汇量不足,往往不能选择正确的词语来表义。他们所输出的词语放到作文句子的语境时,与语境中其他的词语在词义的匹配上是格格不入的。这种格格不入是受试者对选择词语表义的语感不强导致的。受试者的作文有这样的一个例句:“我的缺点是,在课室上是一个懒惰的学生”,“课室”这个词义和语境中其他的词语是不匹配的,正确的词语是“班上”。课室指的是学生上课的建筑物,即教室;而“班上”指的是一群学生组成的班级。当受试者认为自己和其他学生做对比时,自己比其他的学生懒惰,他对比的是自己和这一班级的学生,而不是建筑物。因此,“班上”才是符合句子语境表义的词语。“课室”和“班上”的词义差异,要做出区分,对缺乏汉语语感的受试者而言,是一种难度较高的挑战。这说明要判断作文句子的语境字,词义正确地被激活和输出并符合语境的词语,受试者是否能够激活词义的信息是重要的关键。只有汉语的熟练者,具有高度汉语水平的学习者,才能凭着汉语的语感,判断词语之间的词义差别,放在哪些语境是恰当的或不恰当的。因此,句子中的语境字的选取和判断,与受试者学习汉语的熟练度有关。一般基础的汉语学习者是难于判断语境字匹配的正确性。正因为受试者不具备汉语熟练者的语感,在输出句子的语境字时会产生输出与语境不匹配的词语,这种情况是作文语境字输出不能忽略的教学问题。

4.8 对汉语动词和名词匹配的认知不强

受试者所写的汉语作文语境中出现的受支配的名词,往往遗漏了相关的动词,或者一个的动词在他们的认知里可以匹配所有不同类型的名词。这两个问题说明了受试者对汉语名词和动

词语义的匹配没有正确的认知和理解。受试者的作文有这样的一个例句：“爸妈不再家时，我会煮饭、鸡、鱼、蔬菜和水果个他们吃”，语境中的动词“煮”用来匹配不同类型的食物，而这些食材和食物可以有不同的动词来支配，如“鸡肉”可以“炒”或“炸”；“鱼肉”可以“煎”或“蒸”；“蔬菜”可以“炒”或“烫”；“水果”可以“切”或“剥”等，至少这个句子的语境字还能插入适当的动词，以丰富语境字的表义。受试者因为受到动词词汇量的局限，容易把相同的一个动词词义“泛化”，用它来匹配各种不同种类的名词。而对各种不同名词种类的认知，往往是对上位词的认知，如“饭”、“鸡”、“鱼”、“蔬菜”和“水果”，不能落实到对下位词的举例，如“饭”有“炒饭”、“焖饭”、“咖喱饭”、“盖饭”等；“鸡”有“鸡排”、“咖喱鸡”、“柠檬鸡”、“炸鸡”等；“鱼”有“酸辣鱼、煎鱼、蒸鱼、咖喱鱼”等。句子中的每一个语境字，不管是名词、动词或形容词，如果得到适当的扩展，可以帮助受试者更好地表达作文的内容思想。句子中的名词和动词是最好扩充词义的语境字，只要受试者能使用恰当的词汇来指明这些食材和食物的下位词、烹煮的方法、品尝食物的动词，以及形容食物经烹煮和处理过后的味道，就能使作文的语境得到扩展，丰富内容思想的表达。

4.9 采用的形容词描述的个体和事物的特性不匹配

形容词的使用须和所描述的个体和事物的特性匹配。受试者须同时理解用来形容个体和事物特性两者的词义信息。然而对母语非汉语的受试者而言，这也是另一个难度。他们尝试在写汉语作文时，把形容词也当作语境字，用它来描述个体或事物的特性，输出的形容词存在以下的问题：(1) 形容词的使用与所描写的个体和事物的特性不符合，如作文中有这样的一个例句：“第二个方法是用钱去华美旅行社”，实际上这个语境要表达的是“把钱用在参加豪华的旅行团”，“华美”匹配“旅行社”，让人误解为旅行社的名称为“华美”，受试者的原意并非是要描述旅行社，而是参加旅行团，“华美”形容旅行团的词义不匹配，“豪华”匹配旅行团比较合适。(2) 使用的形容词，不能贴切地描述事物存在的目的和意义，如作文有这样的一个例句：“我很开心，因为我有扑满”，根据作文的上下语境，受试者实际上要表达的原意是如此：“我很开心，因为我扑满里的钱用在有意义的事情上”。“开心”和“用钱的意义”的词义匹配才能显示出来，这也是形容词描述事件的功能。(3) 使用程度副词“很”加形容词描述个体，如：“我有 hen 多同学：三十二个人在我的班”，正确的表述是“我班共有三十二个学生，因此我有很多的同学”。又如：“第二个方法是用钱去华美旅行社：香港、中国和澳洲，因为我可以知道很多地方”，这个句子的原意是如此：“第二个方法是把钱花在参加豪华的旅行团，可以去香港、中国和澳洲游玩，因为旅游使我认识很多的国家”。可见受试者对“很多”的理解不一定是放在事物数量的庞大，不是基于数量多寡的概念，而是只要某个事物的数量多于一，就使用程度副词加形容词“很多”来表述物量。(4) 形容词的词义信息须与事件的结果相关，如：“中午 12 时，大扫除结束了，我们的房子整洁又美观”，“房子”变得整洁又美观原因在于大扫除的后果，

但是句子的语境不能将两者的词义信息链接起来。把受试者的句子稍微改动就能显示大扫除和房子词义信息的关联，如“经过几小时的大扫除之后，我们的房子变得整洁又美观”。受试者不只要正确地输出形容词，还要把形容词的词义信息与所描述的事物信息有逻辑地衔接起来。形容词的使用与所描述的事物特性须连贯起来，才能显示形容词在语境字的作用。母语非汉语的受试者不一定能掌握这种使用形容词修饰、限制和描述个体或事物的特性。(5) 只能激活双音节形容词的其中一个语素，形容词语素义的输出不完整，如“最近，我的朋友都慢慢的里远我，我觉得很不开心又闷”，“渐渐地”比“慢慢的”更符合语境的表达，“里远”的“里”是“离”的语音误字，“疏远”比“离远”更符合语境的表义，而受试者不能激活“郁闷”，只输出双音节词的单个语素“闷”。稍微改动句子的语境字，就能彰显双音节形容词描述“我”的心情，即：“最近，我的朋友都渐渐地疏远我，让我觉得很不开心和郁闷”，双音节形容词的使用如“渐渐”、“郁闷”能更贴切地描述和形容受试者郁郁寡欢的心情和原因。总之，双音节形容词的词义信息对建构句子的语境比单音词丰富。并列结构的形容词词组在连用时，前个形容词是双音节的，紧跟着的形容词也应该是双音节的，如：“不开心和郁闷”，“整洁又美观”。

双音化是现代汉语的语言特点，在汉语写作的语言选择上，应教导受试者如何掌握双音节词来建构句子的语境字，以使句子的表义更为具体和丰富。

综合以上的讨论，受试者在汉语写作上输出的语境字，以双音节词为例，可以归纳的发现与问题，如图 2 所示：

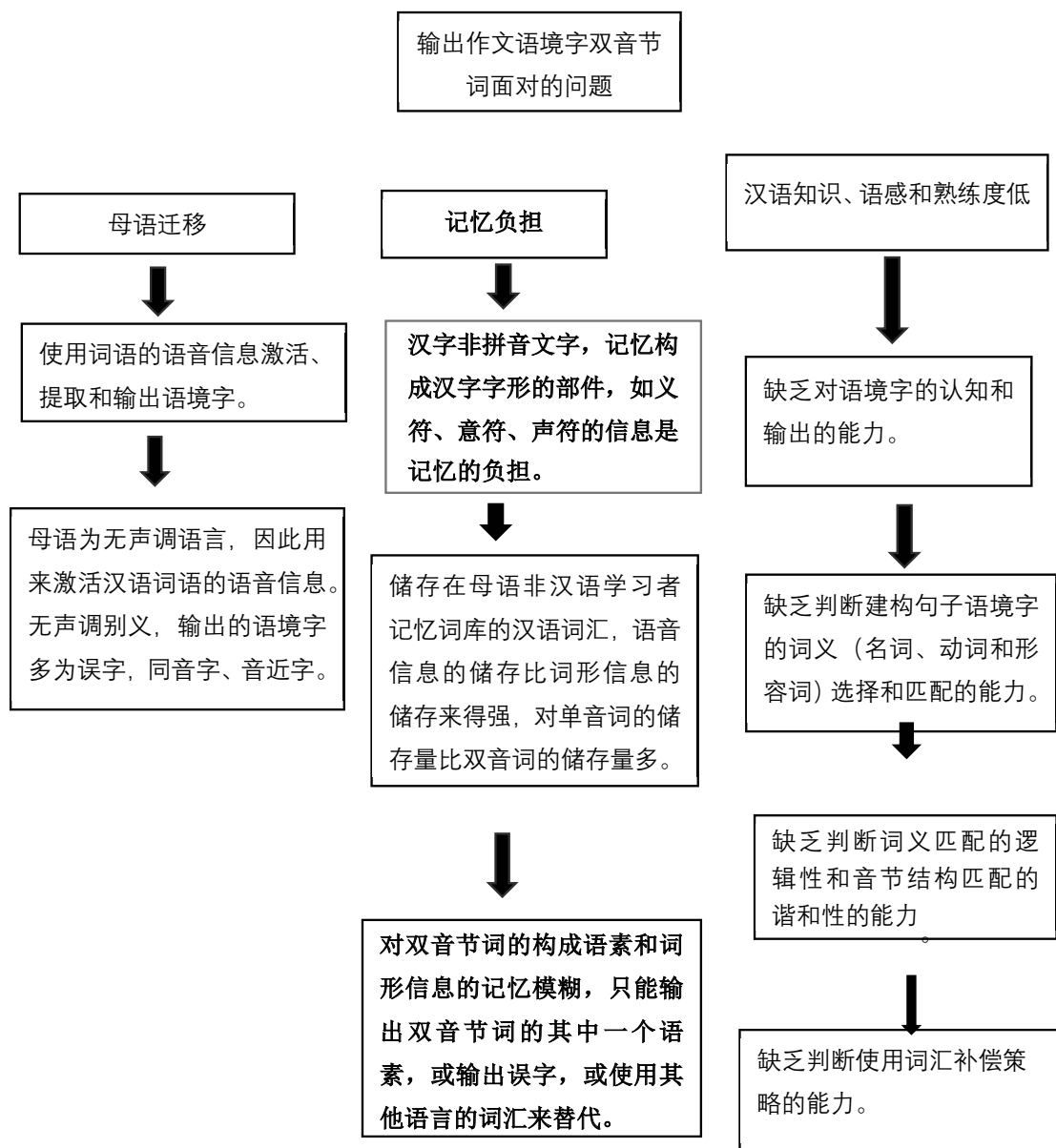


图 2：受试者在激活、提取和输出汉语作文语境字（双音词为例）所面对的问题

综合以上所述，受试者在写作时输出的汉语词语所归纳的偏误，受到三种因素的影响，即图 2 所示的受试者的母语迁移、熟记汉字的记忆负担及汉语知识、语感和熟练度不足的问题所造成的。这三种因素根据前人的研究，前者可被视为基础因素，中者为学习者的特征因素（指语言背景和习得母语的方法），而后者可归纳为具体因素。母语负迁移的因素主要是指受试者在输出和使用汉语词语时，依靠其母语的语音信息来激活和提取作文的语境字。这些语境字用拼音输出，不带汉语的声调，这是母语负迁移导致的。受试者使用同音或近音字替代语境字，别字当中的声符与语境字的声符有别，这是语内负迁移所形成的汉字偏误。迁移的类型可以分为学习者母语迁移的类型与汉语语内的负迁移（陈德银和杨绪明，2018，页 44），这两种负迁

移的类型都发生在本文受试者所输出的语境字。牛士伟(2018, 页142)认为母语负迁移的因素属于学习者特征有关的因素,要纠正这些负迁移所引起的汉字偏误问题,为师者应根据学习者的语言背景、地区、国家、年龄层与汉语水平的能力,向他们解释与分析这些偏误产生的原因。

汉字自身的特点与受试者母语特点有别,汉字是表意文字,而受试者的母语为拼音文字。董天舒和殷树林(2020, 页76)认为表音词如英语,一个语素可以用一个音素来表示,同时也是音素的组合形式,字符和音符的相匹配,并不是直接用来表示某种意义。这与构成汉字字义的义符、意符及字音的声符不同。受试者需要记认构成汉字的部件和部件的位置,形音义三元素构成整字的义理,加重他们的记忆。他们对储存汉字字音的信息强于字形,对单音节词构成的语境字的记认强于双或多音节词。由于受到汉字自身特点的因素影响,再加上受试者对汉字的知识掌握不足,在不能输出作文的语境字时,会以其所熟悉的词语或以语素量最少的词语来替代作文的语境字。再者,受试者受限于自身的汉语水平能力,掌握的词汇量不足,难于在作文的语境字上使用双或多音节词。杨同用和李林林(2021, 页218)认为以零起点的学习者在学习汉语一段时间以后,是否可以自主输出和使用汉字,这是值得大家关注的问题。学习者不能正确地输出汉字,一般也不能正确地使用汉字来表达作文的语境字。从本文归纳受试者的语境字的偏误来看,他们的偏误包括了汉字输出的偏误与语用的偏误。至于作文的语境字为超过一个语素时,他们往往不能完整地输出双或多音节词的完整语素量,其中一个语素有汉字书写或使用的偏误问题,这证明了他们的记忆不能负担语素多组成的语境字。

就学习者的特征而言,本文的受试者为学习汉语的零起点者,对汉语知识的掌握薄弱,他们还不具备汉语的语感,对汉语的使用不熟练。受限于汉语水平的程度,受试者缺乏足够的词汇量输出汉语作文所欲表达的语境字。最明显的汉字使用偏误,就是受试者对汉语名词、动词和形容词词义匹配的认知不强,容易泛化词义,导致词语表义的匹配缺乏逻辑性,进而影响作文句意表达的准确性。李小凤和李玉洁(2018, 77)认为母语非汉语的学习者对词语搭配的逻辑性和敏感度不高,尤其是动词的误用或泛化,难于对名词下位词的特性作出具体的描述,辨别词义的能力有限,在实际运用中他们都按照母语思维匹配汉语的词语。

针对以上讨论的这些问题,应如何提高母语非汉语学习者输出汉语作文语境字的能力,本文将在第五节提出建议。

5.0 教学建议

针对图2的发现与问题,本文提出以下相关的教学建议,加强母语非汉语的受试者对汉语作文输出语境字的能力,提高他们以正确的方法来输出双音节词。在汉语课堂的词汇教学,站

在教学前线的汉语教师须提醒母语非汉语的学习者，切勿依赖本身母语的语音来激活、提取和输出汉语的词语，因为其母语的语音系统不包括调类，不能区别一系列同音字的词义区别，他们所提取的同音字、近音字，根据本文的实例，都不是作文实际要表义的语境字。针对这个问题，本文的建议在词汇的教学上，教师应教导学习者如何认知汉语双音节词语的语素组合，从词语组合的语音、词形信息到词义通达的方法，都须正确地传达并让他们能全面地贯彻到词汇学习里。一旦发现学习者使用其母语的拼音文字或其他语言的词汇来替代汉语的词汇表义，为师者须马上给与纠正。其中一个有效的自学方法就是必须教会学习者如何查阅现代汉语词典，通过汉语拼音和部首检索词汇，这种方法可提高学习者认识汉语词汇声韵调正确的拼写，可以加强他们对声调别义的认知。词典展示的双音词可以提供学习者认识语素的搭配和组合可构成的一系列合成词和词组，他们将学习到更多的双音词，以提供他们更多的词语选择，加强他们汉语表达。词典的词义和例句解释可以提供学习者辨别同义词、近义词、反义词的词义对比，让他们可以区分出词义的细微差别或反义对比，从中体会到了不同的句子语境，须应用不同的语境字来表达。汉语教师在进行教学时，如果能够针对以上所建议的三项在汉语的课堂实践词典使用和词汇查阅的操练并持之以恒，相信时隔一段日子以后，学习者一定能对汉语词汇的语音、词形和词义信息的组合有更巩固的认知能力。毕竟要学习和记忆汉语庞大的词汇量对汉语为二语和外语的学习者而言是一项负担重的记忆工作，恐怕不能长时间地储存在他们的长期记忆的词库中，学会如何熟练地使用词典的语言信息将有助减轻他们记认汉语词汇的记忆负担，也能提升他们的汉语知识，词汇量增加了，自然可提高他们的汉语水平能力，以及对激活、提取、输出和使用汉语词汇的熟练度。

受试者对激活汉语作文语境字双音节词的词形信息的能力最弱，一般他们使用的语音的补偿策略来替代不能输出的词语。针对这个问题，本文的建议是汉语教师可在这些语音之处画上空格，要求学习者查阅词典补出属于语音的词语，并写出有关词语的词义，让他们判断有关的词义在句子的语境中的词义表达是否可以和其他的语境字匹配。本文的研究发现语境字表义出现的问题，为受试者不能同时激活语境字中词语之间的信息匹配有关，如动词和名词、形容词和名词、形容词和动词等的词义匹配，导致语境字词义的输出缺少联系性，或者缺乏逻辑性。因此，除了要求受试者填补上不能激活、提取和输出的语境字，为师者还得在班上加以解释作文语境字的表义不匹配和缺乏逻辑性引发的表义问题，可以采用板书的教学方法，在白板上展示受试者的原句语境，教师带头改动句子，鼓动班上的学习者一起参与句子的改动，直至句子的语境字的表义完整为止。通过这样的习作，学习者脑动、眼动、手动、口动四动的练习法，可以加强他们对词语选择、词语信息和语义搭配的认知能力。在传统的汉语写作教学，为师者只是将学习者作文用词不当之处圈起来，没有填上恰当的词语，作文分发回给学习者后，他们有没有根据教师的眉批修正写作用词不当的错误，则不得而知。21世纪的对外汉语的教学法强调的是团队的合作精神和集体讨论问题，因此作文批改的方法，不能只是教师提供修改的意见和补正的方法，修改和补正的意见和方法理应也让班上的学习者共同参与讨论，达到同侪参与

批改作文的用字，集思广益，学习者方可从其他同学给予的意见修改自己的作文，从中学到词语选择和表义的方法，并对自己作文的优缺点有更深刻的认识，这对建构作文的语境字和表义的恰当性是有积极的辅助的。

为了增强母语非汉语学习者对汉语的语感，本文建议为师者可以在汉语教学时要求学习者口头朗读作文的原文，让其他的学习者聆听朗读者的句子是否通顺，有不通顺之处的句子，是否为语境字使用不当或语境字搭配不当所引起的，师生可以参与讨论和提出修正的意见。朗读者聆听大家的意见以后可以再进行修订，修订后再给与他重新朗读订正过后的作文，通过口耳相传的意见修改后的作文，在句子语境字匹配的流畅度和词义表达的正确度将会有所提高。虽然这样的教学法非常的耗时，但是只要教师愿意拨冗让学生参与这样的口耳改写活动，将会有助于提高学习者在作文输出语境字的能力。如果课时不允许进行整篇作文的改写活动，可以是段落或句子的语境字的改写活动，相信参与的学习者也可从中领悟作文选词表义的窍门和方法，进而提升本身对汉语语感的认知能力。母语非汉语的学习者的汉语知识和对汉语的熟练度，没有随着他们学习汉语的年限而增加，其中的一个问题就是汉语课堂的教学，没有提供他们足够的空间和时间，让他们意识到自己学习和应用汉语时所输出的错误和参与修正自己错误的机会。填鸭式和教师提供学习者答案的教学法并不能解决以上所讨论的问题。学习者意识自己输出汉语词汇错误的思维醒觉是 21 世纪对外汉语教学应正视的问题。

6.0 结语

综合以上的讨论，受试者在汉语作文语境字的选择偏向于单音节词，主要的原因是记忆单音节词的语音、字形和词义的信息比双音节词和多音节词的语言信息少，因此他们偏向激活、提取和输出单音节词作为作文语境字表义的词语选择，以减轻他们记忆汉语词语因音节数量增加的负担。受试者的记忆词库中储存的词语信息是以语音信息为主，对于双音节词的词形和词义的信息，记忆和印象模糊，所以当他们的输出汉语双音节词作为语境字的表义时，就会发现双音节词的语素义不能匹配，其中一个语素是以拼音文字拼写，或其他语言的词汇替代，或同音字、音近字，又或形似字替代。这些情况反映了一个语言事实，受试者在华文小学尽管学了五年的汉语，可是他们的汉语水平和对汉语的熟练度，并非与他们学习汉语的年限并进，习得汉语为外语或二语的方法不正确，对汉语知识的认知因为偏误的问题，没有得到正确的指引，最终可以看到他们输出的汉语词语错误连篇。这些受试者因为汉语水平能力低，没有掌握足够的汉语词汇量，只能依靠各种词汇的补偿策略来帮助自己输出语境字。这些补偿策略包括母语的拼音文字，使用马来语和英语的词汇替代，采用同音字、音近字、形似字等来替代他们不能输出的汉语词汇。从他们输出的语境字，甚至可以找到他们对构成汉字的部件与部件表义的信息，

没有正确的认识。汉字的义符和意符可以表达词语的义类和词义，可是在输出有关的词语时，他们偏偏是遗漏了构成词义的部件。因此，本文认为母语非汉语的受试者在激活、提取和输出汉语双音节词的信息时，这些问题不是纯粹的语素量对二语或外语学习者认知的问题那么简单，当中涉及的问题，还包括受试者母语习得的干扰、学习者自身的特征和汉语知识能力的掌握。

这些问题是不是可以通过汉语课堂、课外和自学的方法得到改善？本文认为汉语的课堂教学须告别传统的“施”（教师传达汉语知识）和“受”（学习者接受）作为主要的教学法，学习者能够参与其中和应用有关的语言知识和技能，认知正确的使用语言知识的语境，觉察本身的错误并能通过各种管道自省改正自己犯下的用字偏误，能通过各种语言工具（如汉语词典，线上词典等）完成学习汉语的任务，才是当今 21 世纪对外汉语教学应实施的教学法。汉语课堂的教学需要拨出大部分的时间让学习者意识他们输出语言的成品（language production）的问题，提供时间让他们自己说出语言成品的优点、弱点、不当和改进之处。学习者在学习和应用汉语进行写作和口语报告之后，能不能够提出反馈的意见，建议修改的方法，是汉语课堂教学可贯彻的策略。通过这些教学活动，受试者才能意识本身使用语言的问题，在得到教师正确的指引之下，以及同侪（汉语为母语的学习者）提出的修改意见，对促进外语和二语学习者在汉语作文选取和输出正确的词语表义是有积极的作用。

母语非汉语的学习者如参与本文研究的受试者，他们对汉语词汇的感知能力和应用的熟练度，没有与他们的学习汉语的年限并进。越高的年级对他们来说，学习汉语的感知和经验越吃力，从简单的记认单字生词到需要应用一定的词汇量来写作，就可以察觉他们的汉语“写出”的能力远远落后于母语为汉语的学习者，以上所讨论的问题只是冰山一角，举证说明为何他们不能建立汉语母语者对汉语的语感，以及为何学了好几年的汉语之后，还不能达到母语者对汉语认知和应用的熟练度，当中的原因上文已论述。既然汉语在全世界是作为热门外语或二语学习的一个学科，从语言的教学法和应对教学的挑战，都应关注各国学子尤其来自多言多语的学习者学习汉语的难题，而致力寻求改善问题的对策。

参考文献

- [1] 白玉寒.《跨文化视角下的对外汉语教学研究》.北京:中国水利水电出版社,2017。
- [2] 陈德银和杨绪明.基于语料库的泰国学生汉字书写偏误分析及教学对策.《海外华文教育》,2018,第4期,41-49。
- [3] 崔希亮.《语言理解与认知》(修订版).上海:上海世纪出版股份有限公司、学林出版社,2016。
- [4] 董天舒和殷树林.英国本土学生汉字书写偏误矫正策略.《哈尔滨师范大学社会科学学报》,2020,第2期,76-80。
- [5] 李小凤和李玉洁.汉语初级阶段学习者的汉语写作偏误个案分析.《绵阳师范学院学报》,2018,第1

期, 73-80。

- [6] 牛士伟. 外国汉语学习者汉字书写偏误研究的特点与反思. 《广东外语外贸大学学报》, 2018, 第2期, 138-144。
- [7] 钱玉莲和赵晴菊. 《留学生汉语输出学习策略研究》. 北京, 广州, 上海, 西安: 世界图书出版公司, 2009。
- [8] 王红侠. 从中亚留学生词语使用偏误看对外汉语词汇教学. 《河池学院学报》, 2020, 第5期, 71-74。
- [9] 王理嘉、符淮青、马真和李小凡合编. 《现代汉语专题教程》. 北京: 北京大学出版社, 2003。
- [10] 邢红兵. 留学生偏误合成词的统计分析. 《世界汉语教学》, 2003, 第4期, 67-78。
- [11] 徐子亮. 《汉语作为第二语言教学认知心理学》. 北京: 北京语言大学出版社, 2017。
- [12] 杨同用和李林林. 欧美初级留学生汉字习得状况与偏误分析. 《现代交际》, 2021, 第1期, 218-220。
- [13] 张德禄. 《语篇分析理论的发展及应用》. 北京: 外语教学与研究出版社, 2012。
- [14] 周小兵主编. 《对外汉语教学导论》. 北京: 商务印书馆, 2009。
- [15] Guenther, S. & H. Knoblauch (1995). Culturally patterned speaking practices – the analysis of communicative genres. *Pragmatics*, 5(1), 1-32.
- [16] Halliday, M. A. K. (1978). *Language as social semiotic: The social interpretation of language and meaning*. London: Longman.

作者简介

黄灵燕, 在北京大学中国语言文学系完成博士学位课程, 目前在马来西亚博特拉大学外文系中文专业课程执教, 为高级讲师。研究方向主要有汉语音韵学、应用语言学和对外汉语教学等课题。wonglynn@upm.edu.my

钟凯, 博士生, 来自中国, 目前在马来西亚博特拉大学就读 Literacy Studies 的博士课程, 研究方向主要有应用语言学和对外汉语教学等。gs54324@student.upm.edu.my

吴文芯, 在厦门大学中国语言文学系完成博士学位, 目前在马来西亚博特拉大学外文系中文专业课程执教, 为高级讲师。研究方向主要有汉语方言学、应用语言学和汉语词汇等课题。ngboon@upm.edu.my

杨美芬, 在纽西兰Massey University 英语系完成博士课程, 目前在马来西亚博特拉大学英文系执教, 为副教授。研究方向主要是应用语言学和英语研究。yong@upm.edu.my