

小学生语言偏误分析

袁义春

(鲁东大学汉语言文学学院, 烟台, 264025)

摘要: 失误与偏误两者的严格区分造成了对失误研究的相对滞后。本文基于中小學生语言偏误语料库对小学生语言偏误进行了抽样调查, 分别从错误类型、错误原因、解决方法和价值意义等方面进行具体阐述, 力求打破失误研究无意义的观点, 并为小学语文教学提供一定的参考和经验。

关键词: 偏误语料库; 错误类型; 笔误; 错误原因

Analysis of Elementary Students' Language Error

YUAN Yichun

(LUDONG UNIVERSITY, YANTAI, 264025)

Abstract: The strict distinction of mistake and error results in the slower development of the research of mistake. The text is based on the language error corpus for elementary and middle school students to do a sampling investigation about the language error of elementary students. It provides some concrete explanations from the mistake type, the mistake reason, the method and the value ect. The purpose is to break the view of nonsense of mistake studying and to provide some consults for the primary school language teaching.

Key words: Error corpus; The mistake type; Mistake in writing; Mistake reason

1. 引言

语误指“实际言语活动中语言使用者运用特定表达形式对语言的消极偏离。”^{[2](P1)} 1967年, 英国应用语言学家科德(S·P·Corder)将语误区分为失误(mistake)和偏误(error)两种类型, 其中“失误是不成系统的、偶发的和无规律的,”“偏误则只有学习第二语言的人才会有, 是成系统的、多发的和有规律的。”^{[6](P45)} 现在语言学界大多也认同这种观点, 很明显持这种观点的人都认为母语习得过程中所出现的语误是失误, 而且一直以来存在着这样一种观点: 从语言教学的角度来看, 失误并没有多大意义。正是由于这种偏见, 近几年来我国学者对第二语言习得过程中所出现的语误(偏误)的研究, 无论是在重视程度、投入力度还是研究成果方面都远远超过了母语习得过程中所出现的语误(失误)的研究。到目前为止, 偏误的研究在理论上已相当成熟, 如基于中介语理论的偏误分析等。相对而言, 对失误的研究则严重滞后, 尽管对母语教学自古积累了大量的教学经验, 但依然散乱不成体系。这样的现状是让人痛心的。中小學生语言偏误语料库的建设和应用正是为了弥补这些不足。但这里的“偏误”并非科德的“偏误”, 而是泛指中小學生书面语中偏离现代汉语普通话的语言错误和不规范现象。母语学习过程中出现的不规范语言现象并非无规律可循, 对其研究也并不是无意义的。我们通过存储大规模真实文本的语料库对这些语误进行科学系统的统计分析, 发现了许多可供教学实践借鉴的东西。

本文正是基于中小學生语言偏误语料库对小学生语言偏误的调查分析。

2. 小学生语言偏误调查的目的和意义

(一) 中小學生語言偏誤語料庫是主要應用於教育領域的專用語料庫, 提供大規模的真實教育資源信息。本文只抽取該語料庫中有关小學生部分的語料進行分析研究, 並尽可能地綜合利用心理學、教育學、語言習得和語言教學等方面的相關理論來研究語誤。在研究方法上, 我們試圖將開放式的抽樣性考察與局部的封閉式的窮盡性的考察結合起來, 把定性分析和定量分析結合起來, 力求達到分析的系統性和結論的科學性。

對小學生語言偏誤調查的目的是通過對大規模真實文本的統計分析, 總結出小學生語言偏誤存在的各種類型以及產生這些語誤的主要原因, 並依此得出避免語誤的對策, 以求對小學語文教育形成積極的影響。

(二) 本文在中小學生語言偏誤語料庫的基礎上進行統計分析, 得出的結論將具有較高的科學性、借鑒性和實用性。首先, 它從實際語料出發, 讓事實說話, 具有貼近小學生語言的真實性; 其次, 從語料中分析得出大量數據, 無論對教學大綱的制定, 教材的開發還是實踐課堂教學都有一定的參考價值; 再次, 對語誤原因的分析不僅有利於教師更好地認識教學中存在的不足, 而且有利於小學生提高自覺主動規範語言的意識; 最後, 本次調查是對“失誤研究幾乎無意義”論的一種反駁, 在一定程度上證明了其潛在的意義和價值。

3. 語料來源及標注規範

(一) 中小學生語言偏誤語料庫的建設和應用是魯東大學(原煙台師範學院)漢語言文學院亢世勇教授主持的科研項目之一。本文的語料主要來源於該語料庫中關於小學生語言偏誤的部分, 根據平衡性、多樣性、真實性等原則從中抽取三萬條語料(其中三年級、四年級、五年級各一萬條), 並根據真實文本中語言偏誤的實際情況, 經過多次修改分析, 總結出二十一種錯誤類型, 確定了語料標注的具體規範。

(二) 該語料庫是在數據庫軟件 access 中建設並儲存的, 共有七個字段, 分別為: 編號, 錯誤案例, 錯誤類型, 正確修改, 錯誤原因, 性別和備注。這裡重點介紹一下有關錯誤類型的標注。

在該語料標注中, 錯誤類型共有二十一種, 分別為:

1. C 詞語誤用; 2. D 搭配不當; 3. F1 成分多余; 4. F2 成分殘缺;
5. O 語序不當; 6. Z 雜糅套疊; 7. J 分句意義不合; 8. G 關聯不當;
9. Sg 語素殘缺; 10. Dg 語素顛倒; 11. B1 標點錯誤; 12. B2 缺少標點;
13. W1 錯字; 14. W2 別字; 15. S 生造詞; 16. Y1 語義不明; 17. Y2 語義重復;
18. Y3 語義偏離; 19. Y4 語義悖反; 20. Y5 語義抵牾; 21. X 修辭失誤。

(注: 各大類中的小類在此不予列舉)

以上二十一種錯誤類型基本能全部涵蓋這三萬條語料中所出現的錯誤, 但在語料標注過程中也存在些許不足, 有些語誤同時出現多種錯誤, 在標注時為了以後語料統計的便易, 我們只選取其中最為明顯的語誤類型進行標注, 而對其他類型則予以忽略, 造成了語料統計的偏差。(這需要以後對語料標注規範進行細化, 如增加字段錯誤類型 2 等) 但我們認為這個偏差是微小的, 將不影響結論的科學性和精確度。

4. 偏誤類型分析

雖然小學生書面語中所出現的語誤數量龐大, 但其多數錯誤主要集中在以下幾種類型中:

1. W1, 三年級 1034 條 (10.34%) (注: 括号中為錯誤量占同年級語誤總數的百分比), 四年級 1155 條 (11.55%), 五年級 528 條 (5.28%);
2. C, 三年級 1826 條 (18.26%), 四年級 1668 條 (16.68%), 五年級 2206 條 (22.06%);
3. W2, 三年級 3245 條 (32.45%), 四年級 4019 條 (40.19%), 五年級 3377 條 (33.77%);
4. F1, 三年級 511 條 (5.11%), 四年級 419 條 (4.19%), 五年級 560 條 (5.6%);
5. B1, 三年級 470 條 (4.7%), 四年級 133 條 (1.33%), 五年級 267 條 (2.67%);
6. D, 三年級 280 條 (2.8%), 四年級 135 條 (1.35%), 五年級 303 條 (3.03%);
7. Sg, 三年級 266 條 (2.66%), 四年級 237 條 (2.37%), 五年級 383 條 (3.83%);

其中三年級學生容易犯的語誤依次為: W2 (32.45%), C (18.26%), W1 (10.34%), F1 (5.11%), B1 (4.19%),

Sg (2.8%), O (2.24%) ……

四年级小学生易犯的语误依次为: W2 (42.89%), C (16.68%), W1 (14.25%), F2 (6.92%), F1 (4.19%), O (2.92%), Sg (2.37%) ……

五年级小学生易犯的语误依次为: W2 (33.77%), C (22.06%), F2 (10.1%), F1 (5.6%), 错字 (5.28%), Sg (3.83%), D (3.03%) ……

由此可见, 每个年级前三种语误在各自年级中所占比例分别为: 61.05%, 78.82%和 65.83%。在整个小学生语料中, W2、C 和 W1 所占比例分别为: 36.39%、19%和 9.62%, 这三种语误占总语料的比重为 64.99%。通过以上的统计数据我们很明显地可以看出, 小学生语言偏误的出现范围是较集中的, 而且各个年级也是基本一致的。

在所有的语误中最应该引起我们注意的应为 W2 这种偏误类型, 它在各个年级中所占的比例都是最大的, 而在别字中最应关注的则是 W21 和 W23 (两者所占别字的比例大约为 75%)。

5. 偏误原因

以上我们从语料标注的角度分析了小学生语言偏误的类型, 得出了我们想要的结论, 但我们的视角不应仅仅停留在这一平面上, 造成这些偏误的原因才是需要深究的。

在语料标注的时候, 我们将偏误类型总结为二十一种是为了使小学生的语误明细化, 而分析原因时我们将从字、词、句、标点、笔误等几方面切入。

(一) 字

从语料抽取后的统计数字可以明显地看出, 同音、形近、音近是造成错别字的三大原因。而造成同音字、形近字、音近字混用(如: 雪花飞扬的“扬”写成“杨”, 今天的“今”写成“令”, 小板凳的“凳”写成“登”等)的原因则是小学生没有很好地把握汉字形、音、义一体的性质。汉字是形、音、义的统一体。小学生在口头上虽会发许多字的音, 也了解许多字的意义, 但未必能识别出这些字的形。认识汉字不能仅仅停留在口头的发音上, 而是要在汉字音、形、义三者之间建立起双向的联系。小学生还没有很好地建立这种双向联系, 是字方面出错的主要原因。

(二) 词

实词方面的错误主要集中于双音节词上。造成这方面错误的原因有两点: 一是不了解词义, 如: 我们的角度变了, 他成了主人, 我成了机器了。(角度 应为 角色) 二是不明词性, 如: 他兴趣这件事。(“兴趣”为名词误用作动词) 虚词的错误更为明显, 如: 妈妈在周一到周五都很忙(介词“在”应该为“从”), 我难受的哭了出来。(助词“的”应该为“得”)等。这主要是因为虚词没有实在的意义, 小学生在学习时没有具体的参照物可以帮助他们识记。6-12 岁的儿童他们的思维发展正经历从以具体形象思维为主到以抽象逻辑思维为主的阶段, 还不能很好地利用联想功能进行有效的学习。

(三) 句

儿童在入学前学习的主要是口头语言, 尚未形成句子结构, 在入学后, 才明确地将句子结构作为学习的任务, 了解还不深入, 因此小学生在书面语表达过程中, 在句子层面上极易犯错。主要表现为关联不当、语序不当、语句不通顺等。如: 刚才你弄得我都受够了, 还好你出来得早。/在大棚里, 就穿一件衣服行了。/我真想不想离开这儿。等等。

(四) 标点

小学生在行文过程中的标点意识很薄弱, 标点点的概念几乎没有, 因此不断句(如: 那里满地垃圾一堆一堆的。“垃圾”后加逗号), 或标点使用不当(如: 怎么样, 羡慕吧。句号改为感叹号)的现象不可避免地出现在每个小学生的习作中。他们能够较熟练运用的仅限于几个点号, 如: 逗号、句号、问号等。

造成该现象的原因可追溯到口语与书面语的区别上。口语以语气和停顿为标记使人们在交谈时能分清一句句话的界限, 这种界限是在语言习得过程中无意识地获得的, 是儿童不刻意注意就能掌握的, 而书面语以文字形式记录语言, 对口语中断句的语气和停顿也要书面化, 这就表现为标点符号, 于是口语与书面语就产生了转换的不对等性, 从无到有, 儿童需要一个慢慢适应和学习的过程。

(五) 笔误

小学生语言偏误很大一部分是不能单纯地用语言学原理来解释的，比如说笔误现象，“在书写过程中，书写者把本来能够正确写出的书写形式写错的现象，谓之笔误”，“笔误形式很多”，“字行位置错误（家里的况境又有了改变。况境 应为 境况）、重写（通过这个故事事……“事”重写）、漏写（我们很喜放鞭炮。喜 应为 喜欢）、多写（每次鼓起气勇气。第一个气多余）、误写（好考一个好的成试。成式 应为 成绩）等”^{[1](P65)}都属于笔误。

造成这方面语误的原因主要得从小学生心理方面讲。小学阶段的儿童（6-12岁）处在心理机制不断完善发展的阶段，他们的观察力正经历由认识“个别对象”→“空间联系”→“因果联系”→“对象总体”阶段，观察的目的性较低，精确性不足，观察顺序零乱；注意力以无意注意为主，对具体直观材料的注意占优势，而且带有明显的情绪色彩，具有不稳定性。这样的心理特点使得小学生在写作的过程中容易出现较多的笔误。

以上是从小学生本身出发得出的语误原因，从教师角度看，对易混、易错的语言现象的教授不成系统，引导不恰当是造成学生语误长期存在而无有效改正的重要原因。而这一点一方面缘于教师没有很好地认识到小学生语误中存在的规律，并利用这一规律教学；另一方面则缘于教师不了解学生的心理特点。苏联教育学家苏霍姆林斯基说“教育首先是人学，不了解孩子，不了解孩子的智力发展，思维，兴趣，爱好，能力，禀赋，习气，就没有教育。”由此可见了解学生心理发展特点的重要性。

6. 对策及对教学的启示

学习的实质是什么？美国著名的心理学家桑代克（Edward Thorndike 1874-1949）通过对动物学习的研究，提出了尝试——错误（trial and error）的学习理论，认为学习的实质是个体通过“尝试”在一定刺激情景与特定反应之间建立的联结，即形成了S→R联结。在尝试中，个体会犯许多错误，通过环境给与的反馈，个体放弃错误的尝试而保留正确的尝试，从而建立正确的联结，这就是学习。小学生学习母语也是一个尝试→错误→反馈→正确的过程。在这个过程中，除了得天独厚的母语环境外，教师的作用是不容忽视的，这一角色决定了学生是否能以快速、高效的方式完成学习任务。针对小学生语言偏误类型及原因，我们所提出的在教学方面的对策为：

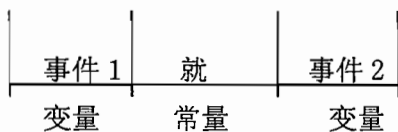
（一）奥苏伯尔和梅耶分别以同化论和学习信息加工模型来解释新知识的学习，但他们的理论基本是一致的，根据他们的理论我们可以推知学生在识字时的学习机制为：（1）生字；（2）已掌握的与生字有关的笔画、部件、整字、读音；（3）生字的笔画、部件之间的空间组合关系；（4）找出生字与熟字、部件、笔画、读音的相同与不同。由此从心理学的角度看，识字教学，就是要采用一些外部的教学措施，来引发、指导、促进单字学习的心理机制。对教学方面的启示可总结为下表：

学习的机制	教学措施
找出同化生字的熟字	教师的言语提示
找出生字与熟字的相同之处	教师的言语提示
辨别生字与熟字的差异	教师的言语提示
建立生字各组成部分间的关系	用上下、左右、内外等方位词提示

识字教学的最终目的是让学生在汉字形、音、义之间建立联系，因此教师可以适量地讲解一点造字法知识，重在生动，切忌深奥。

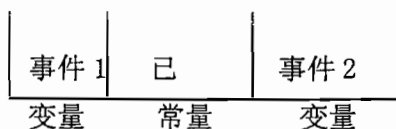
（二）图式是现代心理学的一个重要概念，它是我们头脑内部的表示共同特征的一种“表格”，适用于解释模糊的概念和规则。在词语教学中，对没有实在意义的虚词，利用图示理论来进行教学是非常可行的。利用图示形成的方式来教学，就是在语言环境中理解词义，这里的语言环境就是图式的例子，包括句子、段落、对话的情景等等，换言之，教一个词语的含义，其实是在教一个图式。

如“就”的图示为：



事件 2 紧接事件 1 发生

“已”的图示为：



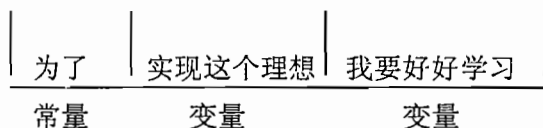
事件 2 发生在事件 1 之前

对于实词的教学，可直接采取符号与意义结合的方法，具体的概念利用观察法，抽象的概念利用联想法。（其关键还在于教师的正确言语引导）小学生在学习过程中兴趣学习占很大比重，低年级重直接兴趣，即知识本身；而高年级则重间接兴趣，即学习知识的结果。教师要了解这一特征，低年级教学要生动灵活，高年级教学需在新意中增加适量的竞争。

（三）在句子教学中图示理论依然实用。小学生的句子结构概念还不完整，在教授的过程中，一个个图式能起到引导作用，因为它们能把句子的基本结构描述出来，句子由几个部分组成，这几部分的组成顺序，各部分之间的关系以及各部分的大体内容都能一目了然。

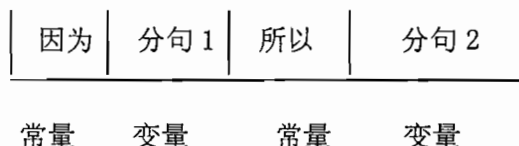
如：① 为了实现这个理想，我要好好学习。

图式：



② 因为这个理想，所以我要好好学习。

图式：



由以上两个图式判断句子：③为了实现这个理想，所以我要好好学习。（四年级）的正误则很容易就能指出错误原因。小学生出错较多的语序不当，杂糅套叠，关联不当都可以通过图示教学来逐渐改正。

（四）标点教学一直以来都是教学的难点，不仅小学生经常在这方面出错，中学生也不例外。而不同的是中学生多误用现象，小学生则不用现象居多，明显的标点意识淡薄。解决这一问题还没有立竿见影的方法，但教师的言语强化在一定程度上会提高学生的句读意识。

（五）“笔误的出现率同用于书写的注意力有直接关系。”^{[1](P66)}因此要求教师应具备一定的心理学知识，需要掌握学生的心理特点，了解学生在课堂上注意力集中度的时间分布情况，掌握注意规律。在教学中科学地运用注意规律，可以防止小学生注意力分散，同时最大限度地减少学生学习的疲劳感，这对于培养学生的注意力，降低笔误出现率十分重要。

参考文献

- [1] 李宇明. 语言学习与教育[M]. 北京: 北京广播学院出版社. 2003.
- [2] 陈一. 现代汉语语误[M]. 哈尔滨: 黑龙江人民出版社., 2002.
- [3] 李大忠. 外国人学汉语语法偏误分析[M]. 北京: 北京语言文化大学出版社. 1997.
- [4] 王小明等. 语文学习与教学设计(小学卷)[M]. 上海: 上海教育出版社. 2004.
- [5] 桂诗春. 新编心理语言学[M]. 上海: 上海外语教育出版社. 2000.
- [6] 陈昌来. 对外汉语教学概论[M]. 上海: 复旦大学出版社. 2005.