

中學中文教師判別、描述和修正 作文語誤的能力

何萬貫

香港中文大學課程與教學學系

中學中文教師判別、描述和修正學生作文中語誤的能力，反映出他們的語文專業修養、語文知識水平，跟他們的教學素質有著密切的關係。參加測驗的包括 95 所津貼中學共 95 位中文科學位教師，測驗的結果大體能反映出香港部分中學中文科教師分析語誤的情況。測驗結果顯示，教師在描述語誤時，多採用「印象式」的方法，憑「語感」去判斷一句話「通」還是「不通」。他們在腦子裏並不會想到語法問題。本研究結果顯示：老師改正學生作文語誤的能力不大理想，描述語誤的能力更差。事實上，運用語法知識去解決問題才是正確的方法。

研究目的和意義

中學中文教師判別、描述和修正學生作文中語誤的能力，是語文能力的重要一環。這方面的能力如何，反映出他們的語文專業修養、語文知識水平，跟他們的教學素質有著密切的關係。1995 年的《教育統籌委員會第六號報告書》指出，必須為語文教師訂立語文基準，以提高語文教學的素質。師訓與師資諮詢委員會遂於 1996 年 1 月成立專責小組，為教師訂立語文基準。語文基準的範圍甚廣，包括語文專業修

養、語文知識水平和語文能力等各方面。探討中學中文教師判別、描述和修正學生作文中語誤的能力，目的在於提高他們在這三方面的能力。本研究對提高本港中、小學語文教師的素質和語文教學的素質具有一定的意義，對語文教師語文基準的訂立和完善亦有一定的參考價值。

理論根據

語誤分析（errors analysis）在外國語言心理學研究方面十分普遍（Celce-Murcia & Hawkins, 1985; Ellis, 1990; Kleinmann, 1977; Lightbown & Spada, 1990; Schachter, 1974）。所謂語誤分析，從廣泛的範圍來說，包括三個步驟：第一步是就學生作文的句子去判別甚麼地方有語誤，甚麼地方沒有；第二步是用語法術語去描述語誤，即指出語誤「誤」在哪裏，犯了甚麼毛病；第三步是把語誤修正過來。語誤分析對學生來說是不可或缺的，它可視為學生賴以學習語言的策略。由於語誤是語言學習的「成果」，因此語誤分析對了解學生學習語文的過程及策略十分重要。

謝錫金、岑紹基、繆錦安、祁永華（2001）提出，語誤分析能於不同層次上對教師有幫助，包括（頁 23）：

1. 在教學中採取針對措施；
2. 安排教材和教學內容的先後次序；
3. 決定授課的重點；
4. 劃定操練和解釋的範圍；
5. 指導練習的編寫；
6. 指導補課；
7. 評估學習者的語言水平；
8. 幫助學習者消除錯誤；
9. 找出學習者的「中介語」（interlanguage）體系和學習策略，定出難點。

就以「決定授課的重點」為例。授課的重點，應是學生難以掌握或普遍沒有掌握的內容。在批改作文的過程中，中文老師通過語誤分析，可以深入了解學生如何學習語言的問題（Corder, 1967），可以知道大多數學生對哪些語法知識還沒有掌握或較難掌握。這個時候，中文老師就需要有針對性地對症下藥，專門講授或多講授有關的語法知識。如果中文老師不做好語誤分析工作，在決定授課的重點時，也許會偏離航道，把一些難不倒學生的語法知識當作重點。在這種情況下，教學素質難免會受到影響。

蕭炳基（1980）指出，分析學生作文中的錯詞、錯句，有兩種作用：第一是了解學生在語文表達方面的問題；第二是診斷病源，對症下藥。Carroll & Swain（1993）、謝錫金等（2001）均認為，分析學生的語誤是改善語法準確性的有效方法，能令教師及學生在運用語文時減少犯錯。為此，中文老師必須具有一定的語誤分析能力，也就是判別、描述和修正學生作文語誤的能力。不然，教學素質就會受到一定的影響。

判別、描述和修正學生作文語誤的能力三者之間，有著密切的關係。蕭炳基、何萬貫（1981）根據研究結果指出，認識文章的謬誤是一種語文覺知能力，而修正句中謬誤是一種語文表達能力。洞悉作文中的謬誤，並能加以修正，這與一個人的語文修養有著密切的關係。辨謬與修正，兩者的關係極為密切（蕭炳基、何萬貫，1981）。其中，辨謬就包括判別語誤和描述語誤。

判別語誤

在判別語誤時，中文教師僅需作出是與非的判斷，亦即識別眼前的句子是否有誤（James, 1998）。

Davies（2003）指出，習用母語的人士對於母語的語法規則擁有直覺，即語感。

熊成鋼（1997）指出，語感是對語言所產生的敏銳的直接感受，以及對語言形式、語言意義進行再加工與再創造的心理行為能力。語

感可判斷語言的可接受性，並能依據語境理解各種語言，按照交際需要而進行創造性的語言表達。語感具有以下四個心理特徵（頁 23）：

1. 直覺性——對語言的一種本能反應，跨越了中間的分析、推斷及驗證等環節。語感的直覺性實際上是主體對語言的悟性。
2. 同化性——意指主體在認識客體時，用已形成的認知結構詮釋與說明客體，亦即對客體進行整合、加工的機制。只有語用層面上的語言同化才是最快捷的語言過程，才能產生較強的語感。
3. 整體性——由於語感是主體直接用於語用層面的語言同化，捨去對語音、詞義、詞匯、語法等具體的條理分析，因此，它以全方位的整體性掌握語言對象，並獲得語言的表面意義、隱含意義、語素意義、非語素意義、內部語境意義及外部語境意義等的總和。
4. 情感性——語感不僅停留在對語言現象及語文知識正誤的簡單判斷上，更要對語言內容的真偽、語言形式的優劣作出迅速的感悟，從而引起主體情感的震盪。

普遍來說，中文教師都會依賴語感去判別語誤；其實，運用語感識別含有語誤的句子，並不等於語誤分析的全部。Stern, Allen, & Harley（1992）亦認為，語文教師借重對母語語法的直覺（grammatical intuitions）以教授母語，但由於各人所採用的語法都與標準的母語目標語有異，因此這些直覺（語感）並不完全可靠。因為，這只能從表面上看到一個句子有沒有錯，但卻看不到錯誤的本質是甚麼，亦會出現判斷失實的情形，都不能達到從根本上把語誤改正的目的。

那麼，應該怎樣去判別語誤呢？Johansson（1973）提出，語文教師可根據以下三大原則判別語誤（p. 102）：

1. 普遍性——當涉及主要的語法規則時，語誤的普遍性及嚴重性便有所提高；
2. 頻率——包含常見用詞及句法結構的語誤較為嚴重；
3. 可理解性——不同類型的語誤直接影響文字的可理解性。

描述語誤

在描述語誤（error description）方面，Ho（2003）為讓語文教師有效判斷及分析學生作文的語誤，設計了三個基本步驟作指引：

1. 找出有錯處的地方（identification）——判別及指出語誤；
2. 辨認錯處屬於哪種類別（definition and classification）——界定語誤的類別，並為錯誤分類；
3. 解釋有關錯處（explanation and exemplification）——闡明語誤所觸犯的語法規條，提供正確的語法句式以資識別，並給予額外例句示範標準的語法使用方法。

這其中的「界定語誤的類別」、「為錯誤分類」及「闡明語誤所觸犯的語法規條」，就屬於描述語誤的範疇。一般來說，語誤的種類很多，例如關聯詞搭配錯誤、主語（謂語、賓語）殘缺、主謂（動賓）搭配錯誤等等。一接觸病句，中文老師就得界定它語誤的類別，是主語殘缺或是句子成分搭配錯誤，都要一清二楚。要分辨語誤屬於哪個類別，除了分析能力之外，還十分倚重教師對語文及語法的個人觀點。教師對語法所屬特性的詮釋，更成為將學生語誤分門別類的關鍵（Norrish, 1995）。

根據 James（1998）的分析，語誤描述須達到三大目的（p. 125）：

1. 清晰地指出錯處，證明使用直覺（語感）識別語誤的有效性；
2. 為計算語誤的數量立下先決條件，亦即將語誤分類；
3. 建立語誤的類別。

語誤修正

最後是語誤修正（error correction）。前面已經說過，語誤有很多種。如果把語誤按照阻礙溝通程度去分，又可以分為最阻礙溝通的語誤、相當阻礙溝通的語誤、也不完全不阻礙溝通的語誤、比較不那麼影響

溝通的語誤四種。在一篇學生作文裏，如果同時存在這四種語誤，中文教師應按照怎樣的次序去修正呢？謝錫金等（2001）從阻礙溝通程度區分語誤的嚴重性，定出處理語誤的優先次序，並因應各類語誤使用不同的診斷方法（頁 89）：

1. 一級嚴重程度——最阻礙溝通，令共同標準語使用者完全看不懂，應該優先更正；
2. 二級嚴重程度——相當阻礙溝通，可能引起共同標準語使用者的誤解，應該先改；
3. 三級嚴重程度——也不完全不阻礙溝通，多為並未廣泛使用的新造或自造詞語所組成，改與不改仍需個別斟酌，視乎情況作修改；
4. 四級嚴重程度——比較不那麼影響溝通，例如不同地區的語法差異，可以緩改。

依照上述優先次序修正語誤的時候，中文教師往往會用不同的語誤修正類型。所謂語誤修正類型，是指指出及修正學生作文語誤的類型。Lyster & Ranta（1997）結合教師的各類語誤修正（error treatment/corrective feedback）與學生回饋（feedback），作了一項語誤修正研究，結果得出六種不同的語誤修正類型（p. 37）：

1. 顯性改正（explicit correction）——清楚指出學生的錯處，並提供正確的語法形態；
2. 重組（recast）——不直接標明學生的錯處，而是間接地表述學生犯的語誤，然後提供正確的語法形態，屬最常見的語誤改正方法；
3. 要求進一步說明（clarification request）——指明學生表達得不清晰，有必要作進一步的說明或澄清；
4. 作綜合語言學的提示（metalinguistic clues）——以和語誤相關的問題、意見或資料取代直接提供正確語法形態；
5. 引導（elicitation）——利用引導性的問題，更正學生的語誤；
6. 重述（repetition）——重述學生的語誤並作出修正。

研究更顯示，最能激勵學生的自我修正能力的四項語誤修正模式為：要求進一步說明、作綜合語言學的提示、引導及重述。這些模式適合心理認知發展較成熟的學生，有助他們掌握更準確的語法應用。

語文教師應該懂得判別（identification），並能描述（description）學生所寫句子中所犯的毛病（Corder, 1971），然後才談得上幫助他們加以改正。可見，判別、描述和修正語誤能力這三者之間關係密切。

作為語文教師，良好的語文能力很是重要（梁燕冰，2003），而其中一種語文能力，便是判別、描述和修正學生作文語誤的能力。中文老師應該怎樣提高這種重要的能力呢？豐富語法知識，就是一個很好的辦法。

Krashen（1982）、Gregg（1984）、White（1987）、王培光（1995）等人都認為，語法對書面語的寫作、檢校、修改都很有幫助。有一項研究的結果顯示，當實習語文教師對語法上的專門名詞加深了認識，便能開始指出及描述語誤。另外，引用相關的語法的基本概念及名詞，為語文教師識別及分析學生作文語誤奠定良好基礎。可見，語法可為語文教師提供一套客觀標準，令批改學生作文時可以判別、描述及修正學生的語誤。學生對語法認識不足，有可能引致語言學習上的困難，教師應鞏固語法方面的知識，才可對學生的語誤對症下藥。因此，張壽康（1994）認為，語文教師需要豐富自己的語法知識，才能在提高自己的語法分析能力的同時，增強自己的教學能力。

研究工具

作文病句改正測驗卷

本研究從 40 所中學（包括高、中、低成績）抽取中一至中五學生作文卷約 1,200 份，從中分析不同程度及不同年級學生作文中所犯的語誤（何萬貫，1998）。然後，再在其中找出 7 類共 16 個比較典型的語誤例子，編寫成「作文病句改正測驗卷」。現舉例如下：

1. 搭配（主謂）錯誤——2題

例：這個廣告推出以後，有關商品的銷售量大幅度地提升了。

2. 搭配（動賓）錯誤——2題

例：冬去春來，天氣漸漸回暖，大地呈現出一片朝氣蓬勃的變化。

3. 殘缺（主語）——2題

例：從哥哥戒煙的過程，看出他是一個很有毅力的人。

4. 殘缺（謂語）——2題

例：颱風吹襲的時候，平日十分熱鬧的街道突然死寂的一片。

5. 殘缺（賓語）——2題

例：我們稍為動腦筋分析一下，就能識破那些騙子。

6. 虛詞（關聯詞）錯誤——3題

例：在這假期裏，我不但過得很開心，而且做了一些有意義的事。

7. 虛詞（一般虛詞）錯誤——3題

例：在這暑假裏，從開始的一天以至最後的一日，我都過得很開心。

受試者需要先判別語誤，然後用語法術語描述語誤，再加以修正。如下例所示：

病句：在這假期裏，我不但過得很開心，而且做了一些有意義的事。

指出語誤：受試者認為哪部分文字有語誤，便在該部分文字下面加一底線。

語誤描述：關聯詞語錯誤。兩個分句不是「不但……而且」的關係，而是「因為……所以」的關係，即表示因果關係而不是遞進關係。上句可以只用「因為」。

改正：在這個假期裏，我過得很開心，因為我做了一些有意義的事。

「作文病句改正測驗卷」由兩位資深中文科老師設計，經兩位研究現代漢語的專家學者審訂，再根據預試結果修訂而成。

研究對象和研究方法

2004年5月期間，在95所津貼中學（非隨機抽樣），每校邀請一位中文科學位教師（大學主修中文，在大學曾修讀語法課程；已接受師資訓練），參加作文病句改正測驗，測驗時間為45分鐘（由原校科主任計時和監察）。收回測驗卷84份。

結果與討論

表一顯示：在參加測驗的教師中，能判別有關語誤的教師比較多，他們的平均成績為52.1%；能修正有關語誤的教師次之，他們的平均成績為41.8%；能正確描述語誤的教師最少，他們的平均成績為29.9%。關聯詞的使用涉及邏輯思維的能力，中文科教師在這方面的能力表現較差。在測驗中，教師修正關聯詞使用方面的語誤，得分只有12.5%。不能運用語法術語來描述語誤的中文教師，大多只把自己對語誤的「主觀」意見寫出來，例如「句子不通順」、「表達含糊」等等，沒有能指出語誤的本質。現舉例說明如下：

表一：教師判別、描述和修正語誤情況

語誤的類別	教師在下述各方面的平均成績（%）		
	判別語誤	用語法術語描述語誤	修正語誤
搭配（主謂）錯誤	31.8	19.8	35.9
搭配（動賓）錯誤	82.9	53.1	68.8
殘缺（主語）	43.6	25.0	40.6
殘缺（謂語）	71.3	48.4	67.2
殘缺（賓語）	48.2	23.4	39.1
虛詞（關聯詞）錯誤	35.4	12.5	12.5
虛詞（一般）錯誤	51.3	27.1	42.7
總成績（平均）	52.1	29.9	41.8

1. 測驗題示例一

病句：在慶祝聖誕節的晚會上，很多人將自己的臉上塗上各種顏色，把自己打扮成「卡通」人物。

教師甲描述：「將」字應改為「在」，這樣讀起來較為通順。

教師乙描述：原句改為「在臉上塗上顏色」似較恰當。

正確描述：介詞「將」表示對象，如果同「臉」搭配，則比較合適。但在上面句子中，與「將」搭配的不是「臉」，而是「臉上」，這裏就有處所的意思。要表示這個意思，就要用介詞「在」。另外，「塗上各種顏色」犯有賓語殘缺的語誤，應加上「的顏料」。

改正：在慶祝聖誕節的晚會上，很多人在自己的臉上塗上各種顏色的顏料，把自己打扮成「卡通」人物。

2. 測驗題示例二

病句：我們稍為動腦筋分析一下，就能識破那些騙子。

教師甲描述：「識破」一詞含糊，究竟「識破」騙子甚麼呢？

教師乙描述：在「騙子」一詞後面應加上「詭計」，意思才完整。

正確描述：原句賓語殘缺。「識破」可以同「伎倆」、「花招」、「陰謀」、「障眼法」等搭配，但不能同「騙子」搭配。這樣一來，賓語部分缺了中心詞。「騙子」只是修飾語，而修飾語是不能獨立作賓語的。所以，應在「騙子」後加上「的伎倆」三字。

改正：我們稍為動腦筋分析一下，就能識破那些騙子的伎倆。

3. 測驗題示例三

病句：大至於一幢幢樓宇，小至於一枝枝鉛筆，為了把它們推銷出去，都要大灑金錢在廣告上。

教師甲描述：應在「都」字前面加上「人們」，這樣才正確。

教師乙描述：只有人才大灑金錢。

正確描述：這個句子主語殘缺。因此，我們要在「都要大灑金錢在廣告上」前面加上主語「商人們」。

改 正：大至於一幢幢樓宇，小至於一枝枝鉛筆，為了把它們推銷出去，商人們都要大灑金錢在廣告上。

測驗結果顯示，中文老師在「判別、描述和修正語誤」方面的表現，與何萬貫、歐佩娟（1998）所研究的有關高中學生在這方面的表現相近。研究結果反映出中文老師多未能達到 Ho（2003）和 Corder（1971）所提出有關判別及指出語誤、解釋有關錯處和修改錯誤應有之水平。中文科老師判別語誤的能力較強。雖然修正語誤和描述語誤的能力都不大理想，但兩者相比，老師修正語誤的能力則較強。難怪在作文批改中，一般老師在判別語誤之後，多以「改」為主，很少從語法角度向學生描述有關語誤，並指出應如何改正。

測驗結果同時顯示，教師在描述語誤時，多採用「印象式」的方法，憑「語感」去判斷一句話「通」還是「不通」。他們在腦子裏並不會想到語法問題。這正好說明 Stern et al.（1992）和熊成鋼（1997）的理論很有見地。張志公（1981）指出，運用「語感」來判斷語誤，這個方法是有事實作根據的。不過，這個方法是否最好呢？他說：「怎麼叫對，怎麼叫不對，這裏邊是有些規矩的。從多讀、勤寫之，我們能夠慢慢地摸到那些規矩。要是在多讀、勤寫的同時，再有系統地學學那些規矩，不光靠在讀寫之中去摸，學習的效率當然會更高些。學習語法的好處就在這裏，因為語法正是講那些規矩的」（張志公，1981，頁 276）。

事實上，運用語法知識去解決問題才是正確的方法（何萬貫，1998）。語法知識是語言規律的概括。掌握了語言規律，對語誤不但有了感性認識，而且有了理性認識。這樣也就可以看出一個句子哪一個地方與語言規律不符，看出語誤的實質所在，從而找出根本的改正方法。語文教師具備了語法分析能力，才能增強自己的教學能力（張壽康，1994）。

結論

本研究邀請了 95 所津貼中學的 95 位中文科學位教師參加測試，雖然不是隨機抽樣，但香港中文老師的教學背景和語文水平相差不遠，因而測驗的結果大體能反映出香港部分中學中文科教師分析語誤的情況。這個情況就是：判別學生作文語誤的能力較強，修正學生作文語誤的能力不大理想，描述語誤的能力更差。因此，全面提高中學中文科教師判別、描述和修正語誤的能力的時候，要特別注意提高他們描述語誤的能力，以提高他們的語文水平和加強教學素質。目前，應該從組織他們從學習語法知識方面著手。方法是通過進行集體培訓或個人自行學習，讓中文老師能較好地掌握語法知識。

參考文獻

- 王培光（1995）。《語言能力與中文教學》。北京：北京師範大學出版社。
- 何萬貫（1998）。《中學生作文語誤分析》。香港：中文大學出版社。
- 何萬貫、歐佩娟（1998）。〈中學、預科與大學學生運用顯性寫作聯繫策略的能力〉。載香港中文大學中國語言及文學系（編），《香港中國語文教學論文集——從預科到大專》（頁 267-292）。香港：香港中文大學中國語言及文學系。
- 張志公（1981）。〈語法的內容、用處和學習方法〉。載張志公，《語文教學論集》（頁 276-287）。福建：福建教育出版社。
- 張壽康（1994）。〈文章的評改〉。載張壽康，《文章修飾論》（頁 159-188）。北京：商務印書館。
- 梁燕冰（2003）。〈香港中文教師的後設語言覺知能力〉。《中國語文通訊》，第 66 期，頁 26-34。
- 熊成鋼（1997）。〈中學語文教學應訓練直覺思維以培養語感〉。《天津師範大學學報（社科版）》。第 4 期，頁 23-28。
- 蕭炳基（1980）。〈香港中學生作文字句病例分析〉。《教育學報》，第 8 卷第 2 期，頁 9-19。

- 蕭炳基、何萬貫（1981）。〈中學生修改錯別字、錯詞、錯句能力之研究〉。《教育學報》，第9卷第2期，頁13–21。
- 謝錫金、岑紹基、繆錦安、祁永華（編著）（2001）。《擬題語誤和語意表達》。香港：香港大學出版社。
- Carroll, S., & Swain, M. (1993). Explicit and implicit negative feedback: An empirical study of linguistic generalizations. *Studies in Second Language Acquisition*, 15(3), 357–386.
- Celce-Murcia, M., & Hawkins, B. (1985). Contrastive analysis, error analysis, and interlanguage analysis. In M. Celce-Murcia (Ed.), *Beyond basics: Issues and research in TESOL* (pp. 6–77). Rowley, MA: Newbury House.
- Corder, S. P. (1967). The significance of learners' errors. *International Review of Applied Linguistics*, 5(4), 161–170.
- Corder, S. P. (1971). Idiosyncratic dialects and error analysis. *International Review of Applied Linguistics*, 9(2), 147–159.
- Davies, A. (2003). *The native speaker: Myth and reality*. Clevedon, Somerset, U.K.; Buffalo, NY: Multilingual Matters.
- Ellis, R. (1990). *Instructed second language acquisition: Learning in the classroom*. Oxford; Cambridge, MA: Basil Blackwell.
- Gregg, K. (1984). Krashen's monitor and Occam's razor. *Applied Linguistics*, 5(2), 79–100.
- Ho, M. L. C. (2003). Empowering English teachers to grapple with errors in grammar. *The Internet TESL Journal*, IX(3). Retrieved September 14, 2005, from http://iteslj.org/Techniques/Ho_Grammar_Errors.html
- James, C. (1998). *Errors in language learning and use: Exploring error analysis*. London; New York: Longman.
- Johansson, S. (1973). The identification and evaluation of errors in foreign languages: A functional approach. In J. Svartvik (Ed.), *Errata: Papers in error analysis* (pp. 102–114). Lund, Sweden: Gleerup.
- Kleinmann, H. (1977). Avoidance behavior in adult second language acquisition. *Language Learning*, 27(1), 93–107.
- Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon Press.

- Lightbown, P., & Spada, N. (1990). Focus-on-form and corrective feedback in communicative language teaching: Effects on second language learning. *Studies in Second Language Acquisition*, 12(4), 429–448.
- Lyster, R., & Ranta, L. (1997). Corrective feedback and learner uptake: Negotiation of form in communicative classrooms. *Studies in Second Language Acquisition*, 19(1), 37–66.
- Norrish, J. (1995). *Language learners and their errors*. Hertfordshire, England: Phoenix ELT.
- Schachter, J. (1974). An error in error analysis. *Language Learning*, 24(2), 205–214.
- Stern, H. H., Allen, P., & Harley, B. (1992). *Issues and options in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- White, L. (1987). Against comprehensible input: The input hypothesis and the development of second language competence. *Applied Linguistics*, 8(2), 95–110.

The Ability of Secondary Chinese Language Teachers in Differentiating, Describing, and Correcting Errors in Compositions

Man-Koon HO

Abstract

The ability of secondary Chinese language teachers in differentiating, describing, and correcting errors in students' compositions reflects their language professionalism and proficiency, and has a close relationship with their teaching quality. A total of 95 Chinese language graduate teachers from 95 subsidized secondary schools have participated in the test. Therefore, the test can reflect the general situation of error analysis of some secondary Chinese language teachers. The test result shows that teachers mostly adopt "impression" method to describe errors, using "language intuition" to judge whether a sentence is "grammatically correct" or not without considering the "grammar" issue. This research result illustrates that the ability of the teachers in correcting errors in students' compositions is not satisfactory, and their ability in describing errors is even worse. Using the knowledge of grammar, indeed, is the right way to solve the problem.