

汉语作为第二语言的汉字偏误产生机制与教学应对研究

殷 筱

(南通大学, 江苏 南通 226019)

摘 要: 汉字教学是汉语作为第二语言教学的核心环节之一, 其教学效果影响学习者汉语综合能力的提升。汉字的独特形体结构和文化内涵, 使二语学习者在汉字学习过程中易产生各类偏误, 深入探究偏误产生机制并构建针对性教学策略, 对优化汉语二语教学体系、提高教学质量具有重要意义。基于此, 文章以汉语作为第二语言的汉字偏误为研究对象, 梳理了汉字偏误的常见类型及不同学习阶段的偏误特点, 从内部机制和外部机制两方面剖析了偏误产生的根源, 结合偏误成因提出了系统性教学应对策略, 旨在为汉语二语汉字教学实践提供理论支撑和实践参考, 助力学习者高效掌握汉字运用能力, 推动汉语二语教学事业的规范化发展。

关键词: 汉语; 汉字偏误; 教学

中图分类号: H195.3

文献标识码: A

文章编号: 3006-001X (2025) 12-0012-10

DOI: 10.62022/FETR.issn3006-001X.2025.12.002

Research on the Mechanism and Teaching Response of Chinese Character Errors in Chinese as a Second Language

Xiao Yin

(Nantong University, Nantong, Jiangsu 226019)

Abstract: Chinese character teaching is one of the core components of teaching Chinese as a second language, and its teaching effectiveness affects the improvement of learners' comprehensive Chinese abilities. The unique physical structure and cultural connotation of Chinese characters make it easy for second language learners to make various errors in the process of learning Chinese characters. Exploring the mechanisms of error generation and constructing targeted teaching strategies are of great significance for optimizing the Chinese second language teaching system and improving teaching quality. Based on this, the article takes Chinese character errors as the research object of Chinese as a second language, sorts out the common types of Chinese character errors and the characteristics of errors at different learning stages, analyzes the root causes of errors from both internal and external mechanisms, and proposes systematic teaching strategies based on the causes of errors. The aim is to provide theoretical support and practical reference for the practice of Chinese character teaching in second language, help learners efficiently master the ability to use Chinese characters, and promote the standardized development of Chinese character teaching in second language.

Keywords: Chinese; Chinese character deviation; teaching

一、汉字偏误的常见类型

(一) 笔画层面偏误

笔画是汉字构成的最基本单位, 笔画层面的偏误是汉语二语学习者在汉字入门阶段较易出现的错误类型, 这类偏误的产生, 多与学习者对汉字笔画书写规范的认知不够充分、手部书写习惯尚未适配汉字笔画特征有关。笔画层面的偏误通常表现为对笔画的形态、走向、长短等核心要素把握不够准确, 进而导致汉字书写偏离规范要求。部分学习者因刚接触汉字, 对各类笔画的基础特征记忆不够清晰, 书写时容易出现笔画形态失真的情况, 例如将“横折钩”误写为“横折”, 缺失钩部笔画的标志性特征, 使笔画失去原有形态辨识度; 将“撇”画写得过于平缓, 弱

其固有倾斜角度, 违背笔画的基本书写要求。

笔画走向的错误在初级学习者中也较为普遍, 比如将“竖提”的提画方向写反, 把原本向右上方的提画误写为向左上方, 破坏笔画的书写逻辑; 将“斜钩”的弯曲走向处理得过于僵硬或弧度夸张, 与标准书写形态存在明显偏差。笔画长短的把控失误同样时有发生, 以“三”字为例, 学习者常出现中间一横过长、上下两横长短颠倒, 或三横长度过于均衡缺乏层次感的问题; 书写“十”字时, 易出现横画过长竖画过短, 或竖画过长横画过短的比例失衡情况。这些笔画层面的细微偏误, 虽一般不影响汉字的基本识别, 但能反映出学习者对汉字书写规范的掌握不够扎实, 若长期未得到纠正, 可能会影响汉字书写的整体规范性与

作者简介: 殷筱, 博士, 讲师, 研究方向为汉语作为第二语言教学、汉字教学理论与实践。

美观度，还可能为后续复杂汉字的学习埋下隐患。

（二）笔画增减、变形、错序等情况

笔画增减、变形、错序属于笔画层面偏误的延伸表现形式，这类偏误往往会破坏汉字的固有构形结构，可能导致汉字识别困难，甚至引发语义混淆，对学习者的汉字运用造成一定影响。笔画增减偏误主要分为笔画多余和笔画缺失两类，笔画多余是指在标准汉字基础上添加不必要的笔画，例如在“言”字的横画上方多写一撇，在“小”字的竖钩两侧各额外添加一点，使汉字形态偏离标准；笔画缺失则是遗漏汉字的核心必要笔画，比如“少”字缺失右上角的点画，“日”字缺失中间的横画，“木”字缺失下方的撇画或捺画，导致汉字构形不完整。

笔画变形偏误是指笔画原有形态发生非规范改变，既不同于标准笔画形态，也不属于其他类型的规范笔画，例如将“捺”画随意变形为“点”画，将“竖弯”误写为“竖折”，使汉字笔画失去原有标志性特征，影响汉字的辨识度。笔画错序偏误则是违背汉字笔画书写的先后顺序规则，像“先横后竖”“先撇后捺”等基础书写规则，在部分学习者书写过程中可能被打破，比如书写“干”字时先写竖画再写横画，书写“八”字时先写捺画再写撇画。笔画错序不仅可能影响汉字书写速度，还容易导致笔画之间的搭配不够协调，进而引发后续部件组合层面的偏误。这类偏误的产生，主要是学习者对汉字笔画规则的系统性认知不足，缺乏针对性的书写训练，同时受母语书写字习惯的潜在影响，尚未形成符合汉字要求的书写逻辑。

（三）部件层面偏误

部件是由若干笔画组成、具有独立构字功能的基本单位，部件层面的偏误，多出现于学习者掌握基本笔画后，逐步进入汉字结构学习的阶段，这类偏误往往反映出学习者对汉字部件的构字规则、功能属性及组合逻辑认知存在偏差。部件层面偏误的核心表现，是对部件的形态、功能及组合关系把握不够恰当，导致汉字构形不符合规范要求。部分学习者对形态相近的部件区分能力不足，容易出现部件混淆使用的情况，例如将“亻”与“彳”混淆，在书写“他”字时误将部首写为“彳”；将“彳”与“亻”混用，把“清”字的部首错误写成“彳”，进而影响汉字的语义表达与识别。

还有部分学习者对部件的构字功能认知较为模糊，可能将不能独立构字的部件当作独立部件使用，或错误延伸部件的表意、表音功能，例如书写“刂”（立刀旁）时额外添加笔画，或将“扌”（提手旁）的表意功能不恰当地延伸至非动作类汉字中。此外，部件书写比例失衡也属于

常见的部件层面偏误，以“江”字为例，部分学习者可能出现“氵”与“工”部大小比例失调的情况，要么部首过大占据过多书写空间，要么部首过小与右侧部件搭配不协调，影响汉字的整体构形美观。这类偏误的产生，与学习者对汉字部件系统的整体性认知不足密切相关，同时也可能因对部件的构形理据理解不够深入，导致部件书写与组合缺乏合理性。

（四）部件增减、替换、错位等表现

部件增减、替换、错位是部件层面偏误的具体延伸形式，这类偏误可能使汉字成为错字或别字，进而影响语义表达的准确性，对学习者的书面交流造成不利影响。部件增减偏误是指在汉字原有部件基础上额外添加部件，或遗漏核心部件，例如书写“健”字时缺失“亻”旁，书写“做”字时多添加一个“口”部；书写“安”字时在“宀”下多写一个无关部件，书写“究”字时遗漏“穴”宝盖下的核心部件。这类偏误往往会使汉字失去原有语义，严重时甚至无法被正常识别。

部件替换偏误是指用其他部件替代汉字中的原有部件，且替换后的部件与原有部件在形态、功能上存在明显差异，例如将“换”字的“奂”部替换为“央”部，写成“挽”字的非规范变体；将“睛”字的“青”部替换为“清”部，导致汉字语义完全改变。部件错位偏误则是改变部件在汉字中的固有位置关系，例如将“好”字的“女”部与“子”部位置颠倒，将“陪”字的“阝”旁从右侧移至左侧；将“部”字的“音”与“阝”位置互换，使汉字构形不符合规范。这类偏误的产生，主要是学习者对汉字部件的组合规则记忆不够牢固，缺乏对汉字构形逻辑的深入理解，同时可能受母语书写字习惯的间接影响，尚未形成正确的部件组合意识。

（五）整字层面偏误

整字层面偏误是指学习者书写的汉字在整体结构、形态上偏离标准汉字，或出现汉字混用、错写等情况，这类偏误往往是笔画层面和部件层面偏误长期积累的结果，同时也与学习者对汉字整体构形规律的认知不足、书写习惯不够规范有关。整字层面的偏误，首先表现为整体结构失衡，即汉字各部件之间的比例、位置搭配不够协调，例如书写“繁”字时，可能出现上下部件比例失调，上部过大下部过小，或下部结构过于松散的问题；书写“器”字时，四个“口”部大小不一、排列不够整齐，导致整个汉字形态杂乱无章，缺乏整体性。

其次，整字层面偏误表现为汉字形体的扭曲变形，部分学习者在书写过程中，因手部控制能力不足或书写习惯

不佳,可能导致汉字整体倾斜、笔画粘连,例如将“国”字写得过于扁宽或瘦长,偏离其正方形的基本形态;将“家”字的各部件笔画相互粘连,无法清晰区分各个部件,影响汉字的辨识度。此外,整字层面还存在简化字与繁体字混用的偏误,部分学习者因接触到不同版本的汉字资料,对简化字和繁体字的使用场景认知不够清晰,书写时随意混用,例如将“发”字写成繁体字“發”,将“体”字写成繁体字“體”,进而影响汉字书写的规范性与统一性。这类偏误的产生,也与学习者对汉字规范使用的认知不足,缺乏针对性的整字书写训练有关。

(六) 形似字混淆、音近字误用等状况

形似字混淆和音近字误用,是整字层面偏误中最具代表性的两种类型,这类偏误不仅会影响汉字书写的准确性,还可能导致语义表达错误,甚至引发交流误解,反映出学习者对汉字形、音、义的关联认知不够深入。形似字混淆是指将形态相近但语义、读音不同的汉字混用,这类汉字往往在部件构成、整体形态上仅存在细微差异,学习者因对这些细微差异的敏感度不足,缺乏细致的区分能力,容易出现书写错误。例如将“未”与“末”混淆,二者均为上下结构且笔画组成完全相同,仅横画位置存在细微差异,学习者书写时常出现横画位置颠倒的情况;将“即”与“既”混用,二者右侧部件形态相近,左侧部件存在差异,若区分不够细致,易导致书写错误。

再如“辩”“辨”“辮”三字,形态高度相似,仅中间部件存在差异,学习者若对三者的语义、用法区分不够清晰,容易出现混用现象。音近字误用是指将读音相近但形态、语义不同的汉字错误使用,这类偏误多因学习者对汉字音义对应关系记忆不够牢固,书写时仅依据读音选择汉字,忽略形态和语义的差异。例如将“再”与“在”误用,二者读音完全相同但语义和用法存在本质区别,学习者常出现“我在来一次”“他再学校”等错误表达;将“的”“得”“地”混用,三者均为助词且读音相近,学习者若对其语法功能和用法区分不够透彻,容易导致句子语法结构错误。这类偏误的产生,与学习者对汉字形、音、义的系统性学习不足有关,缺乏对易混淆汉字的针对性区分训练,同时也可能因书写时粗心大意,未能对汉字进行精准筛选与运用。

二、不同学习阶段汉字偏误的特点

(一) 初级阶段偏误特征

初级阶段的汉语二语学习者,汉字认知水平普遍较低,对汉字的笔画、部件、结构等基本要素的认知多处于起步

探索阶段,尚未形成系统的汉字认知框架。该阶段的汉字偏误以基本笔画和简单部件错误为主,偏误类型相对单一,且多表现为显性错误,较易被教师和学习者自身察觉。初级阶段学习者刚接触汉字这一与母语书写系统差异较大的文字形式,对汉字的书写规范、构形逻辑缺乏系统且深入的认知,首要面临的便是笔画书写的适配难题,各类笔画层面的偏误出现频率相对较高,如笔画形态失真、走向偏差、长短失衡等。这一现象的产生,往往是因为学习者需要从长期熟悉的母语书写系统,逐步转换到规则、形态完全不同的汉字书写系统,对汉字笔画的独特性和规范性适应程度不足,尚未建立起符合汉字书写要求的手部控制习惯与认知模式。

同时,初级阶段学习者的学习重点多集中在由少量简单部件构成的常用汉字上,由于接触汉字的时间有限,对简单部件的形态特征、构字功能记忆不够牢固,容易出现部件书写不规范、部件与笔画混淆等问题。例如,可能将“亻”旁的撇画写得过长或过短,偏离与右侧部件的搭配比例;将“口”部写得过于方正或扁宽,影响汉字整体构形的协调性。该阶段的偏误多为个体性、偶然性错误,通常缺乏明显的系统性规律,偏误的产生主要源于学习者对汉字基本要素的记忆模糊、书写技能不够熟练,而非对汉字规则的根本性错误理解。随着学习进程的推进,当学习者逐步掌握一定数量的笔画和简单部件知识,经过针对性练习后,这类基础性错误的发生率通常会逐步降低。

初级阶段偏误的显性特征,使其便于教师在教学过程中及时发现并进行纠正。教师通过设计针对性的基础训练,如笔画专项练习、简单部件搭配训练等,往往能够帮助学习者快速规范笔画和简单部件的书写,逐步建立起正确的汉字书写习惯,为后续复杂汉字的学习奠定较为坚实的基础。

(二) 中级阶段偏误特征

中级阶段的汉语二语学习者,已初步掌握一定数量的基本笔画和简单部件,能够独立书写大部分常见的简单汉字,汉字学习的重点也逐渐向复杂汉字的结构解析与灵活运用转移。该阶段的偏误特征逐步表现为复杂汉字结构问题及形似字混淆问题日益凸显,偏误类型更加多样,且开始出现一定程度的系统性偏误,反映出学习者对汉字规则的理解和运用存在偏差。随着学习内容的不断深入,中级阶段学习者需要接触并掌握由多个部件构成的复杂结构汉字,如上下结构、左右结构、包围结构(半包围、全包围)等,这类汉字对部件组合的协调性、结构比例的合理性及部件搭配规则的遵循度要求更高。部分学习者因对复杂结构的构形逻辑理解不够透彻,缺乏对部件组合关系的整体把握,

容易出现结构失衡、部件搭配不当、位置错位等问题。

例如，在书写上下结构的“葬”字时，可能出现上下部件比例失调，上部过于紧凑或下部过于松散的情况；书写左右结构的“撒”字时，左侧部件与右侧部件的位置衔接不当，出现左右错位、间距不合理的问题；书写包围结构的“厨”字时，内部部件与外部包围部件的搭配不够协调，可能出现内部部件过大超出包围范围，或过小导致整体结构空洞的情况。同时，中级阶段学习者积累的汉字数量不断增多，形态相近的形似字数量也随之增加，由于部分形似字的差异仅体现在细微笔画或局部部件上，学习者对这类细微差异的敏感度不足，缺乏针对性的区分训练，容易出现形似字混淆的偏误，且这类偏误的发生率通常高于初级阶段。

此外，中级阶段学习者开始尝试运用所学汉字进行简单的书面表达和口语交流，在语境中运用汉字的过程中，音近字误用的偏误也逐渐增多，偏误形式从单纯的书写错误逐步向语义表达错误延伸，可能影响信息传递的准确性。该阶段的偏误呈现出一定的系统性，多与学习者对汉字结构规则、形音义关联规则的理解不够全面、运用不够灵活有关，需要教师从规则本质层面进行讲解和引导，通过对比辨析、案例分析等方式帮助学习者厘清认知偏差，构建正确的汉字认知体系。

（三）高级阶段偏误特征

高级阶段的汉语二语学习者，已基本掌握汉字的笔画、部件、结构等核心基本规则，能够较为熟练地书写和运用大部分常用汉字，汉字学习的重点逐步转向语义的精准理解、语境的恰当适配及汉字的精准运用。该阶段的偏误特征主要表现为语义相关字误用及细微结构差异导致的错误，偏误类型更加隐蔽，发生率相对低于初、中级阶段，但由于这类偏误多涉及深层语义或细微形态差异，纠正难度往往更大。高级阶段学习者经过长期学习，已具备一定的自我纠错能力，对笔画、简单部件、复杂结构等层面的基础性偏误能够较好地识别和修正，偏误主要集中在语义层面和细微结构层面，不易被直接察觉。

语义相关字的误用是该阶段较为突出的偏误类型之一，这类汉字的形态可能存在明显差异，但语义相近或存在一定的关联，学习者因对语义差异的把握不够精准，对词语的搭配规则、适用语境理解不够透彻，容易出现混用现象。例如，将“必须”与“必需”误用，二者语义相近但语法功能不同，学习者可能忽略“必须”表事理上的必要、“必需”表不可或缺的物品或条件的用法差异；将“反应”与“反映”混用，二者语义存在交叉但适用场景不同，

可能因对“反应”侧重机体或事物的应答、“反映”侧重情况或意见的转达理解不清，导致表达不够准确。细微结构差异导致的错误，是指汉字在笔画、部件上存在极其细微的差别，学习者因长期形成的书写习惯、认知惯性，或书写时的疏忽大意，容易忽略这些细微差异，进而出现书写错误。

例如，“己”“巳”“已”三字，仅竖画的长短和封口情况存在细微不同，学习者虽能准确区分三者的基本语义，但在快速书写或注意力不集中时，仍容易出现竖画长度把握不准、封口与否混淆的情况；“崇”与“祟”二字，上部部件仅存在细微的笔画差异，学习者常因书写匆忙或对这类细微形态特征的关注度不足，导致书写错误。高级阶段的偏误多为隐性错误，通常不会影响句子的基本理解和信息的大致传递，但反映出学习者对汉字精准运用能力的不足，需要教师通过语义深度辨析、细微结构对比、语境化运用练习等方式，帮助学习者提升对语义差异和细微形态差异的敏感度，强化汉字运用的精准度。

三、汉字偏误产生的内部机制

（一）母语负迁移影响

母语负迁移是汉语二语学习者汉字偏误产生的重要内部机制之一，指学习者在汉字学习过程中，不自觉地将母语书写系统的规则、思维习惯迁移到汉字学习场景中，因母语与汉语书写系统存在的客观差异，可能引发各类汉字偏误。母语书写系统与汉语的差异，是母语负迁移产生的核心前提，不同母语背景的学习者，受母语负迁移的影响程度、表现形式往往存在差异，多数情况下会因两种书写系统的本质区别，出现不同类型的偏误。这种迁移并非刻意行为，而是学习者长期受母语熏陶形成的思维与行为惯性，在接触新的书写系统时难以快速切换导致的。

字母文字与汉字在形态、结构上的不同，是母语负迁移引发偏误的常见表现形式。多数汉语二语学习者的母语为字母文字，字母文字多以线性排列为主要特征，由有限数量的字母按照固定顺序组合成单词，字母本身一般不具备独立语义，主要承担表音功能；而汉字以二维结构为核心特征，由笔画、部件按照特定构形规则组合而成，兼具表音和表意功能，形态与结构相对更为复杂。学习者长期适应字母文字的线性书写思维，在汉字学习初期，容易不自觉地将这种思维模式迁移过来，导致汉字书写出现线性排列的倾向，忽略汉字二维结构的协调性要求，例如可能将左右结构的汉字写得过于分散，呈现出类似字母排列的线性特征，缺乏部件之间的呼应与搭配美感，影响汉字整

体构形的规范性。

同时,字母文字的笔画(字母)数量有限且形态相对固定,学习者可能将这种认知经验迁移到汉字笔画学习中,对汉字数量众多、形态多样的笔画缺乏足够重视,进而导致笔画书写不够规范。母语思维习惯对汉字学习的潜在影响,同样值得关注,例如线性思维与汉字二维结构之间的适配冲突,字母文字的书写和阅读多遵循从左到右的单一线性顺序,学习者长期形成固定的线性思维模式,而汉字结构是二维的,需要同时兼顾横向与纵向的部件搭配、笔画呼应,这种思维模式的差异,可能导致学习者在汉字结构把握上出现偏差,难以快速适应汉字的构形逻辑。此外,部分母语书写系统的笔画走向、书写顺序与汉字存在一定差异,学习者容易受母语书写习惯的影响,将其迁移到汉字书写中,进而出现笔画错序、走向错误等偏误,这类偏误在初级学习阶段表现得相对更为明显。

(二) 目的语规则泛化

目的语规则泛化,是指汉语二语学习者在初步掌握部分汉字规则后,不自觉地将这些规则过度类推到其他汉字学习中,忽略规则的适用范围与特殊性,进而导致汉字偏误的产生,这是学习者在汉字认知与学习过程中较为常见的心理现象,属于内部认知机制层面的问题。汉字规则虽具有一定的系统性和规律性,但受构形演变、语义发展等多重因素影响,也存在诸多例外情况,学习者为汉字规则的理解不够全面、深入,往往是导致规则泛化的核心原因,这种情况在中高级学习阶段可能更为突出。

汉字笔画规则的过度类推,是目的语规则泛化的主要表现形式之一。汉字存在诸多约定俗成的笔画书写规则,如“先横后竖”“先撇后捺”“先外后内”等,这些规则为汉字书写提供了基本规范,有助于学习者快速掌握书写逻辑,但并非适用于所有汉字,部分汉字因构形特殊,存在笔画规则的例外情况。学习者在初步掌握这些基本笔画规则后,容易将其默认为普遍适用的规则,过度类推到各类汉字的书写中,例如可能将“先横后竖”的规则类推到“力”字,错误地先写横画再写撇折钩,而“力”字的正确书写顺序应为先写撇折钩再写横画;也可能将“先外后内”的规则类推到“凶”字,先写外部的竖折再写内部的撇点,忽略“凶”字先写内部再写外部的特殊规则。这类偏误的产生,本质上是学习者为汉字规则的边界认知不够清晰,缺乏对规则特殊性的把握。

部件组合规则的错误延伸,同样是目的语规则泛化的重要表现。汉字部件组合存在一定的普遍规律,如左右结构中多数部件遵循“左窄右宽”“左长右短”等搭配规则,

上下结构中多数部件遵循“上宽下窄”“上短下长”等规则,但这些规则并非绝对,仍存在不少例外情况。学习者在掌握常见部件组合方式后,常常会不恰当地将其用于新字学习中,例如可能将“左窄右宽”的规则延伸到“却”字,错误地将左侧“去”部写得过窄,右侧“卩”部写得过宽,而“却”字的正确组合更偏向左宽右窄;也可能将“上短下长”的规则延伸到“冒”字,将上部“曰”部写得过短,下部写得过长,忽略“冒”字上下部件比例相对均衡的特点。目的语规则泛化导致的偏误,反映出学习者为汉字规则的系统性和特殊性认知存在不足,需要通过针对性教学帮助学习者厘清规则的适用范围,培养对规则例外情况的敏感度。

(三) 学习者自身因素

学习者自身因素,是汉字偏误产生的核心内部机制之一,涵盖认知风格、记忆策略、学习态度与动机等多个维度,这些因素会直接影响学习者的汉字认知过程、学习投入程度与最终学习效果,不同学习者的个体差异,可能导致偏误的表现形式、发生率存在明显不同。学习者自身因素对汉字偏误的影响,贯穿于汉字学习的全过程,也是影响汉字学习效果的关键因素之一,其作用机制往往与母语负迁移、目的语规则泛化相互交织。

认知风格差异,会对汉字学习产生较为显著的影响,场独立型与场依存型学习者的不同认知特点,可能导致汉字偏误的类型和发生率存在一定差异。场独立型学习者善于从整体中区分出局部细节,对汉字的细微结构差异敏感度相对较高,能够较快把握汉字的构形逻辑,在汉字学习中相对不易出现形似字混淆、细微结构错误等偏误,但这类学习者可能存在过于关注局部细节的倾向,忽略汉字的整体结构协调性,进而出现结构失衡类偏误。场依存型学习者则更善于依赖整体环境和背景信息认知事物,对汉字的整体结构把握能力较强,但对细微结构差异的敏感度相对不足,容易出现形似字混淆、细微笔画错误等偏误,且在汉字学习中可能更易受其他因素干扰,对汉字规则的理解难以深入透彻,进而引发相关偏误。

记忆策略不当,也是导致汉字偏误的重要自身因素,机械记忆与理解记忆运用失衡,是多数学习者可能面临的问题。部分学习者为汉字学习中过度依赖机械记忆,仅通过反复书写记忆汉字的形态、读音和语义,缺乏对汉字构形理据、形音义关联的深入理解,这种记忆方式可能导致汉字知识记忆不够牢固,不仅容易出现笔画增减、部件替换等偏误,也难以灵活运用所学汉字。而部分学习者虽注重理解记忆,但对记忆方法的运用不够科学,缺乏针对性

的巩固训练,可能导致汉字知识的存储不够清晰,书写时容易出现记忆混淆,进而引发偏误。学习态度与动机的影响,同样不可忽视,积极与消极的学习态度,可能对汉字学习效果产生不同作用,进而间接影响偏误发生率。持有积极学习态度的学习者,往往能够主动投入汉字学习,注重书写规范与知识积累,也善于发现和纠正自身错误,偏误发生率相对较低;而持有消极学习态度的学习者,缺乏足够的学习主动性,对汉字书写规范重视不足,学习过程中可能敷衍了事,不注重错误的及时纠正,导致偏误不断积累,且难以得到有效改善。

四、汉字偏误产生的外部机制

(一) 教师因素

教师作为汉语二语教学的核心实施主体,其教学能力与教学行为对学习者的汉字学习效果有着直接且关键的影响,也是引发汉字偏误的重要外部因素之一。教师在汉字知识储备、教学方法运用等方面的表现,往往会间接作用于学习者的汉字认知与书写实践,进而影响汉字教学的整体质量。作为学习者获取汉字知识的主要引导者,教师自身对汉字知识的掌握深度与广度,在很大程度上决定了教学内容的准确性、丰富性与深度,也会对学习者汉字认知体系的构建产生潜移默化的影响。

教师汉字知识水平有待提高的表现之一,是对汉字结构、文化内涵的理解不够深入全面。部分教师往往仅能掌握汉字的基本书写规范、读音及核心语义,对于汉字的构形理据、部件功能分工、结构逻辑关联等深层次知识,理解与把握相对薄弱,难以在教学中向学习者系统、透彻地讲解汉字的构形规律与形音义之间的内在关联。这容易导致学习者对汉字的认知仅停留在表层层面,难以形成完整、系统的汉字认知框架,进而可能出现各类汉字偏误。例如,教师在讲解“氵”旁汉字时,多仅简单告知学习者这类汉字大多与水的含义相关,却较少深入阐释“氵”旁的构形演变过程、表意功能的延伸逻辑,可能使得部分学习者对少数非水义“氵”旁汉字的理解出现偏差,或在书写时对“氵”旁的形态、位置把控不够准确。

同时,部分教师对汉字文化内涵的讲解较为欠缺,未能充分挖掘汉字背后的文化元素并融入教学,可能导致学习者对汉字的理解缺乏深度,难以借助文化内涵辅助记忆与运用,间接影响汉字书写的准确性。教师教学方法的合理性,也在一定程度上与学习者汉字偏误的产生存在关联,教学方法相对单一、缺乏针对性,是当前汉字教学中较为常见的问题。部分教师仍倾向于采用“教师示范—学习者

模仿—重复练习”的传统教学模式,对学习者的个体差异关注不足,未能充分结合不同学习者的认知水平、母语背景、学习习惯与特点设计个性化教学内容。这种教学模式,基础薄弱的学习者可能难以跟上教学进度,使得各类偏误不断积累;而基础较好的学习者则可能因教学内容缺乏足够挑战性,汉字应用能力的提升速度受到一定影响。此外,部分教师对学习者的汉字偏误的纠正方式不够科学完善,往往仅简单指出错误之处,要求学习者重复书写改正,未能深入分析偏误产生的核心原因,也较少从规律层面进行针对性讲解与引导,这可能导致学习者难以从根本上认识并规避同类偏误的再次出现。

(二) 教学环境因素

教学环境是汉语二语教学顺利开展的重要支撑条件,主要涵盖课堂语言环境与社会文化环境两个核心维度。良好的教学环境能够为学习者的汉字学习提供有力保障,助力学习者更好地吸收、巩固汉字知识;而教学环境中存在的不足,也可能成为引发汉字偏误的外部诱因,在一定程度上影响学习者汉字学习的效果与质量。教学环境对汉字偏误的影响,通常通过作用于学习者的汉字视觉输入、书写练习频次及实际运用场景等环节得以体现,进而影响学习者汉字能力的形成与提升。

课堂语言环境的不足,较为突出的表现是汉语使用频率不足对汉字学习产生的不利影响。课堂作为学习者系统学习汉字的主要场所,其语言环境的规范性、丰富性与汉语使用的充分性,直接关系到学习者汉字视觉输入的质量与效率。在部分汉语二语课堂中,教师为帮助学习者更好地理解教学内容,可能会过度依赖学习者的母语进行讲解、沟通,导致汉语在课堂中的使用频率相对较低。这使得学习者缺乏充足的汉字视觉接触与书写练习机会,在课堂上接触汉字的时间有限,难以通过反复感知、练习来巩固汉字知识,对汉字的书写规范、形音义关联的记忆也不够牢固,进而可能出现各类汉字偏误。同时,部分课堂缺乏设计科学、形式多样的汉字互动练习环节,学习者难以在真实的语言实践场景中运用所学汉字,也不易及时发现自身在汉字书写、运用中存在的问题,导致偏误逐渐积累,难以得到及时纠正。此外,课堂教学资源的配置不够完善,如汉字书写示范材料、练习材料的针对性不足,也可能在一定程度上影响课堂语言环境的整体质量,间接增加学习者出现汉字偏误的概率。

社会文化环境的不足,主要表现为汉语文化氛围的缺失对汉字理解造成的阻碍。汉字与汉语文化有着密不可分的联系,部分汉字的构形、语义中蕴含着丰富的文化内涵,

良好的汉语文化氛围能够帮助学习者更深刻地理解汉字的深层含义,借助文化语境辅助汉字的记忆与灵活运用。而在非汉语文化背景下,学习者接触汉语文化的渠道相对有限,缺乏浓厚的汉语文化浸润环境,难以通过具体的文化场景感知汉字的内涵与适用语境,对汉字的理解往往停留在表层,容易出现语义相关字误用、汉字运用不当等偏误。例如,部分学习者因对相关文化背景了解较少,可能无法准确区分“福”“禄”“寿”等汉字的语义差异与适用场景,进而出现混用现象。同时,汉语文化氛围的缺失也使得学习者课后运用汉字的场景较为有限,难以通过大量实践巩固课堂所学知识,汉字书写与运用能力的提升速度较为缓慢,已出现的偏误也无法得到及时纠正。此外,部分学习者周围缺乏汉语母语者作为交流对象,难以通过模仿、互动交流来规范自身的汉字运用,这也可能在一定程度上加剧汉字偏误的积累。

(三) 教学资源配置因素

教学资源作为汉语二语教学的重要物质支撑,其配置的合理性、针对性与丰富度,也是影响汉字偏误产生的外部机制之一。优质的教学资源能够为学习者提供精准的汉字学习指引,辅助教师高效开展教学活动;而教学资源配置不足、适配性不强等问题,可能导致学习者获取的汉字知识不系统、练习方向不精准,间接引发各类汉字偏误,影响教学效果的充分发挥。教学资源涵盖汉字教材、教辅材料、多媒体工具、书写工具等多个方面,其质量与适配度直接作用于学习者的汉字输入与练习过程,对汉字学习效果的影响贯穿于整个学习周期。

多媒体教学资源的运用不足或不当,也会影响汉字教学效果。当前部分汉语二语课堂对多媒体资源的运用程度较低,仍依赖传统板书示范,难以通过动态演示、直观对比等方式,帮助学习者理解汉字的笔画顺序、构形逻辑及细微结构差异。而部分课堂虽运用多媒体资源,但资源质量参差不齐,如动画演示中笔画走向、书写速度不符合规范,课件内容存在汉字知识错误,或资源内容与教学目标、学习者水平不匹配,不仅无法辅助教学,还可能传递错误信息,引发新的汉字偏误。此外,书写工具的适配性也容易被忽视,部分学习者使用的书写工具(如钢笔、中性笔)与汉字书写需求不匹配,或缺乏适合汉字练习的纸张,可能影响笔画书写的流畅性与规范性,间接导致笔画形态失真、结构失衡等偏误。

五、针对内部机制的教学策略

针对汉字偏误产生的内部机制,教师应立足学习者的

认知规律和学习特点,构建针对性教学策略体系,重点围绕克服母语负迁移、避免目的语规则泛化、关注学习者自身因素三个方面开展教学,从根本上减少内部机制引发的汉字偏误。这类策略的核心是引导学习者构建正确的汉字认知模式,提升自主学习和纠错能力,为汉字学习提供坚实的内在支撑,助力学习者从被动接受知识转向主动建构汉字知识体系。在教学实践中,需结合不同母语背景、认知水平的学习者特征,灵活调整策略的实施方式,确保策略的针对性和有效性,真正实现从根源上规避偏误、提升汉字学习质量的目标。

(一) 克服母语负迁移

克服母语负迁移,需要教师加强母语与汉语书写系统的对比教学,强化汉语汉字的独特性认知,帮助学习者建立“汉语汉字独立于母语书写体系”的认知意识。教师应结合学习者的母语背景,系统梳理母语书写系统与汉字在形态、结构、书写规则、思维习惯等方面的核心差异,避免笼统化对比,而是聚焦易引发偏误的关键节点,通过直观对比的方式向学习者展示二者的不同,帮助学习者明确汉字的独特性,从认知层面阻断母语规则的不当迁移。例如针对字母文字背景的学习者,教师可通过板书、多媒体演示等方式,对比字母的线性排列与汉字的二维结构——字母文字仅需遵循从左到右的线性顺序组合,而汉字需兼顾横向、纵向的部件搭配与笔画呼应,通过展示“林”“森”等左右、上下结构汉字的构形逻辑,让学习者直观感知汉字结构的协调性与整体性;同时对比字母的表音功能与汉字的形音义结合特征,以“河”“湖”“海”等氵旁汉字为例,讲解部首表意、声旁表音的构字特点,帮助学习者建立汉字形音义关联的认知,摆脱“仅靠读音记忆文字”的母语习惯。

此外,教师应针对性设计分层训练内容,从基础笔画到复杂部件、从简单汉字到复杂汉字,逐步强化汉字书写规则和构形逻辑的教学,引导学习者主动适应汉字的学习模式,逐渐摆脱母语书写习惯的影响。对于母语为字母文字的学习者,可先开展“笔画专项对比训练”,将汉字的横、竖、撇、捺等基本笔画与母语字母的线条形态进行对比,明确二者在走向、弧度、长短上的差异,如将汉字的“撇”与英语字母“s”的曲线形态对比,强调“撇”的倾斜角度与收笔力度,避免学习者将字母的书写习惯迁移到笔画书写中;再开展“结构对比训练”,通过分析左右结构汉字“休”“们”、上下结构汉字“安”“全”的部件搭配规则,与字母组合成单词的线性逻辑形成鲜明对比,帮助学习者逐步建立二维结构认知思维。同时,教师可引

导学习者梳理自身母语与汉字的书写差异，形成个人“偏误预警清单”，在书写时主动规避母语负迁移的影响，提升自我纠错意识。

（二）避免目的语规则泛化

避免目的语规则泛化，需要教师明确汉字规则的适用范围，通过对比辨析、例外清单梳理等方式强化正确认知，帮助学习者建立“规则有边界、例外需牢记”的认知，避免将部分汉字规则绝对化、普遍化。汉字规则虽具有一定的系统性和规律性，但受构形演变、语义发展等因素影响，存在诸多例外情况，学习者对汉字规则的理解不够全面、深入，是导致规则泛化的核心原因，因此教学中既要强化规则的系统性讲解，也要重视例外情况的专项突破，实现“规则+例外”的全覆盖教学。教师在讲解汉字规则时，不仅要传授基本规则的内涵与适用场景，还要详细说明规则的例外情况，通过典型案例分类展示规则适用与不适用的场景，结合构字理据讲解例外原因，帮助学习者全面理解规则的系统性和特殊性，而非机械记忆规则。

例如在讲解笔画书写规则时，教师可将遵循规则的汉字与例外汉字分类陈列，如“先横后竖”规则下的“十”“干”“丰”字与例外的“力”“刀”“乃”字，通过演示两种汉字的书写过程，明确“力”字先写撇折钩再写横画的原因——为保证字形结构均衡，避免横画过长影响整体形态，同时结合汉字构形演变历史，简要说明例外规则的形成逻辑，帮助学习者理解记忆而非单纯背诵；在讲解“先外后内”规则时，对比“同”“句”等遵循规则的汉字与“凶”“函”等例外汉字，说明包围结构汉字的书写规则需结合内部部件形态调整，避免学习者过度类推。在部件组合规则教学中，针对“左窄右宽”“左宽右窄”等常见规则，结合具体汉字说明适用场景，如“清”“江”等彳旁汉字遵循“左窄右宽”，而“却”“都”等右耳旁汉字遵循“左宽右窄”，同时梳理“既”“即”“部”等易因规则泛化引发偏误的汉字，设计专项辨析练习，让学习者在练习中巩固对规则的理解和运用，提升对汉字规则的灵活把握能力。此外，教师可引导学习者建立“汉字规则手册”，记录规则、例外情况及典型案例，定期复盘巩固，逐步形成对汉字规则的精准认知。

（三）关注学习者自身因素

关注学习者自身因素，核心是实施个性化教学，兼顾不同学习者的认知风格、记忆策略和学习态度，充分尊重个体差异，让教学策略适配学习者的学习需求，从认知、方法、态度三个维度为学习者提供支撑，减少因自身因素引发的汉字偏误。认知风格差异是影响汉字学习的重要因

素，场独立型与场依存型学习者的认知特点不同，偏误的类型和发生率也存在明显差异，教师需针对性设计教学活动，扬长避短，提升教学效果。对于场独立型学习者，其善于从整体中区分出部分，对汉字的细微结构差异敏感度较高，能够快速把握汉字的构形逻辑，在汉字学习中不易出现形似字混淆、细微结构错误等偏误，但这类学习者可能过于关注局部细节，忽略汉字的整体结构协调性，导致结构失衡类偏误，因此教师可增加整体结构把控训练，如让学习者先观察汉字的整体形态轮廓，再拆分部件书写，通过“整体—局部—整体”的训练模式，强化其整体结构意识。

对于场依存型学习者，其善于依赖整体环境和背景信息认知事物，对汉字的整体结构把握能力较强，但对细微结构差异的敏感度不足，易出现形似字混淆、细微笔画错误等偏误，且在汉字学习中易受其他因素干扰，对汉字规则的理解不够深入，教师可提供更多整体结构示范和语境化学习场景，如在语境中讲解易混淆汉字，通过组词、造句让学习者感知语义差异，同时设计细微结构辨析练习，如对比“辨”“辩”“辫”的中间部件，用不同颜色标注差异部分，帮助其提升细微差异的敏感度。针对记忆策略不当的问题，教师应引导学习者采用科学的记忆方法，将机械记忆与理解记忆相结合，通过讲解汉字构形理据、形音义关联帮助学习者深化理解，如讲解“休”字时，说明“人依木而息为休”的构字理据，让学习者在理解语义的基础上记忆字形，同时设计多样化的巩固练习，如汉字接龙、构字游戏、形音义匹配等，强化记忆效果，避免因记忆模糊引发偏误。针对学习态度与动机影响，教师应采用多样化的教学手段激发学习者的学习兴趣，结合学习者的兴趣点设计教学活动，如为喜欢传统文化的学习者融入汉字书法、汉字演变故事等内容；通过鼓励性评价增强学习者的自信心，对学习者的进步及时给予肯定，对出现的偏误以“引导纠正”为主，避免否定式评价打击学习积极性，引导学习者树立积极的学习态度，主动投入汉字学习。

个性化教学策略能够充分尊重学习者的个体差异，满足不同学习者的学习需求，有效减少因自身因素引发的汉字偏误，同时培养学习者的自主学习能力和思维能力，让汉字学习从“被动模仿”转向“主动建构”，显著提升汉字学习的效率和质量，为后续汉语综合能力的提升奠定坚实基础。

六、针对外部机制的教学策略

针对汉字偏误产生的外部机制，教学应对策略应聚焦

教师素质提升和教学环境改善两个核心维度,通过优化外部教学条件、规范教学实施过程,为学习者汉字学习提供有力保障,从外部层面减少汉字偏误的产生,形成与内部机制应对策略相辅相成的完整教学体系。这类策略的实施并非单一主体可完成,需要教师、教学机构、学习者三方协同发力,其中教师作为教学实施的核心,需主动提升自身能力;教学机构作为支撑平台,需完善资源配置与环境建设;学习者作为参与主体,需积极融入优化后的教学环境,三者形成合力,才能构建优质的教学支撑体系,从外部层面为汉字教学保驾护航,切实降低偏误发生率。

(一) 提升教师素质

提升教师素质,需要从加强教师汉字知识培训和改进教学方法两方面入手,双管齐下打造专业能力过硬、教学方法灵活的汉字教学队伍,弥补教学实施主体能力不足带来的偏误隐患。教学机构应将汉字教学能力培训纳入教师常态化培训体系,定期组织汉字教学专项培训,邀请汉语言学、汉语二语教学领域的专业人士开展讲座、workshops等活动,为教师讲解汉字构形理据、结构逻辑、文化内涵、偏误分析方法等深层次知识,帮助教师完善汉字知识体系,提升对汉字知识的理解和掌握程度。培训内容需贴合教学实际,避免理论化、空泛化,重点聚焦易引发偏误的汉字知识节点、偏误分析思路、针对性教学方法等实用内容,如讲解形似字、音近字的辨析技巧,分享汉字偏误案例分析框架等,让教师能够将所学知识直接应用于教学实践。

同时,培训应聚焦教学方法创新,向教师介绍先进的汉字教学理念和方法,如情景教学法、对比教学法、个性化教学法、任务型教学法等,引导教师摆脱“教师示范—学习者模仿—重复练习”的传统教学模式的束缚,提升教学方法的多样性和针对性。例如针对初级阶段学习者,可采用情景教学法,创设购物、问候等日常情景,让学习者在情景中学习汉字的读写与运用;针对中级阶段学习者,可采用任务型教学法,设计“汉字辨析任务”“汉字构形探究任务”等,引导学习者主动探究汉字规则,减少规则泛化引发的偏误。教师自身也应树立终身学习意识,主动加强自主学习,通过查阅汉字学专著、汉语二语教学期刊、参与教研活动、观摩优质示范课等方式,不断拓宽知识视野、积累教学经验,在教学实践中持续总结汉字偏误教学案例,梳理不同类型偏误的应对技巧,优化教学方法。此外,教师需提升自身的偏误分析与纠正能力,不仅能精准识别学习者出现的汉字偏误,还能深入分析偏误产生的内部或外部机制,结合学习者的具体情况制定个性化纠正方案,而非简单指出错误并要求重复改正,从规律层面为学

习者讲解偏误原因、纠正方法,帮助学习者从根本上避免同类偏误的再次发生。

(二) 改善教学环境

教师素质的提升能够直接改善汉字教学的质量,减少因教学因素引发的偏误,为学习者提供更专业的教学指导,而良好的教学环境则能为教学策略的实施、学习者的知识吸收提供优质载体,二者相辅相成、缺一不可。改善教学环境,需要同步优化课堂语言环境和社会文化环境,构建“课堂内精准教学、课堂外氛围浸润”的全方位教学环境,弥补环境因素不足带来的偏误诱因。在课堂语言环境建设方面,教师应明确课堂语言使用规范,提高汉语在课堂中的使用频率,坚持用汉语进行教学讲解、互动交流、任务指令发布,即使是初级阶段学习者,也应通过肢体语言、实物演示、简单语境辅助等方式,帮助学习者理解汉语表达,逐步减少母语的使用,为学习者提供充足的汉字视觉输入和语言实践机会。

同时,教师应丰富课堂教学活动形式,设计汉字书写比赛、汉字辨析游戏、情景化汉字运用练习、小组合作探究等互动环节,激发学习者的参与热情,让学习者在实践中巩固汉字知识,在互动中发现自身存在的错误并及时纠正。例如在课堂中开展“形似字辨析闯关”游戏,将“未”与“末”、“即”与“既”等易混淆汉字设计为闯关题目,通过组词、造句、找差异等形式,让学习者在趣味活动中强化对易混淆汉字的认知;组织小组合作探究活动,让学习者分组分析“亻”“扌”“亻”等部首汉字的构形规律,自主总结部首表意特征,深化对汉字规则的理解。教学机构应完善教学资源配置,结合不同学习阶段的学习者需求,提供针对性的汉字书写示范材料、练习材料和多媒体教学资源,如为初级阶段学习者提供带笔画顺序标注的字帖、基础笔画动画演示视频;为中高级阶段学习者提供形似字、音近字辨析手册、汉字构形探究课件等,辅助课堂教学开展,提升课堂教学效率。

在社会文化环境建设方面,教学机构可结合教学进度,定期组织汉语文化体验活动,如汉字书法展览、汉字文化讲座、汉字演变主题活动、传统节日汉字文化体验等,为学习者营造浓厚的汉语文化氛围,帮助学习者通过文化体验深化对汉字的理解,从文化层面感知汉字的内涵与用法,减少语义相关字误用、汉字运用不当等偏误。例如在传统节日期间,讲解“福”“禄”“寿”等汉字的文化内涵与适用场景,让学习者在文化体验中明确汉字的语义差异;组织汉字书法体验活动,让学习者在书写实践中感受汉字的结构美与韵律美,强化对汉字书写规范的把握。同时,

教师应引导学习者运用课后时间拓展汉语运用场景,鼓励学习者通过汉语阅读、写作、线上线下交流等方式巩固汉字知识,如推荐适合不同水平学习者的汉语读物、鼓励学习者撰写汉语日记、组建汉语学习小组开展课后交流等,弥补课后汉语使用机会不足的短板。此外,教学机构可搭建汉语交流平台,邀请汉语母语者参与交流活动,让学习者在真实的交流场景中模仿规范汉字运用,纠正自身偏误,进一步提升汉字运用能力。良好的教学环境能够为学习者汉字学习提供充足的支撑和保障,有效减少因环境因素引发的偏误,助力学习者更快提升汉字运用能力,推动汉字教学质量的整体提升。

(三) 优化教学资源配置

优化教学资源配置,是补齐外部教学支撑短板、减少资源适配不足引发汉字偏误的关键策略,核心在于打造适配不同学习阶段、贴合学习者需求的优质资源体系,让教学资源成为辅助汉字教学、规避偏误的有力支撑,与教师素质提升、教学环境改善形成协同效应,全方位优化外部教学条件。教学资源的优化并非简单增加资源数量,而是注重资源的针对性、规范性与实用性,确保各类资源能够精准对接汉字教学目标,辅助教师高效开展教学,帮助学习者建立正确的汉字认知,从资源层面减少偏误诱因。

多媒体教学资源的优化与合理运用,能够弥补传统教学的不足,助力学习者直观理解汉字知识,减少认知偏差引发的偏误。教学机构应投入资源开发优质多媒体资源,打造涵盖汉字笔画演示、部件组合逻辑、构形演变、偏误辨析等内容的数字化资源库,资源需保证内容的准确性与规范性,动画演示需严格遵循汉字书写顺序、笔画形态要求,课件内容需贴合教学目标,避免出现知识错误或适配性不足的问题。初级阶段可开发笔画动态演示视频、简单部件组合动画,帮助学习者直观感知笔画走向与部件搭配规则;中高级阶段可开发形似字细微差异对比课件、语义相关语境运用短视频,辅助学习者精准区分易混淆汉字。教师在教学中应合理运用多媒体资源,通过动态演示、直观对比等方式,将抽象的汉字规则具象化,如借助动画展示“己”“巳”“已”的细微差异,用不同颜色标注关键笔画,帮助学习者加深记忆;同时可运用在线答题平台、互动练习软件,为学习者提供即时性练习反馈,让学习者快速发现自身偏误并及时纠正。

此外,需注重书写工具与辅助资源的适配性,为学习者提供符合汉字书写需求的工具与材料,减少工具不适引发的偏误。教学机构可统一配备书写流畅、粗细适配的书写工具,避免因工具问题导致笔画形态失真、结构失衡;为学习者提供格子纸、田字格等专用练习纸张,辅助其把握汉字结构比例与部件位置,培养规范书写习惯。同时,可搭建线上资源共享平台,上传优质教材课件、多媒体资源、偏误案例库等内容,方便学习者课后自主查阅、巩固练习,弥补课堂学习时间有限的不足。优化教学资源配置,能够让各类资源精准对接教学需求与学习者认知特点,为汉字教学提供坚实的物质支撑,有效减少因资源不规范、不适配引发的偏误,推动教学质量的整体提升。

七、结束语

汉字作为汉语的核心载体,其教学质量在汉语作为第二语言教学中占据重要地位,直接关系到学习者汉语综合能力的提升和汉语文化的传播效果。教师应通过对比教学克服母语负迁移、明确规则边界避免目的语规则泛化、立足个体差异实施个性化教学,同时不断提升自身汉字知识水平和教学能力,协同教学机构优化课堂语言环境与文化氛围,构建内外联动的汉字教学体系,从而让帮助学习者从根本上减少汉字偏误的产生,提升汉字书写和运用的准确性,逐步构建完整的汉字认知体系和运用能力,助力汉语二语教学事业朝着更规范、高效的方向发展,为跨文化交流奠定坚实的汉字基础。

参考文献:

- [1] 马文英.汉语作为第二语言的汉字偏误分析研究综述[J].语言文字教学与研究, 2025, 3(04): 43-47.
- [2] 梅秋怀, 陈志明, 林桂玲.HSK 动态作文语料库越南留学生介词偏误类型分析[J].语言文字教学与研究, 2024, 2(06): 31-35.
- [3] 徐尉.汉语作为第二语言教学的汉字偏误分析研究综述[J].文教资料, 2018(30): 39-40.
- [4] 曹丹莹.初级阶段泰国华裔与非华裔学生汉字偏误对比分析及教学设计[D].扬州: 扬州大学, 2016.
- [5] 赵沛哲.韩国中学汉文课对汉语课汉字学习的迁移作用及教学策略[D].广州: 广东外语外贸大学, 2016.
- [6] 徐静.印尼学生学习汉语的偏误分析及教学方法[D].郑州: 郑州大学, 2012.