

汉日心理情感同形词研究——以《基础汉语 40 课》 词汇系统为例

葛雨晴

(郑州大学, 河南省郑州市, 450000)

摘要: 本研究以《基础汉语 40 课》的词汇系统为封闭语料, 系统提取并分级统计了其中出现的汉日心理情感同形词。研究首先依据语义核心、同形对应与义项筛选三重标准, 确立了包含 88 个目标词汇的教学研究词库, 并依据“语义-句法-语用”差异的显著程度, 将其划分为高、中、低三个教学难度层级。通过定性与定量相结合的对比语言学方法, 本文从语义、句法及语用三个层面, 对“感动”、“感谢”、“紧张”、“得意”等典型词例进行了细致的汉日差异剖析, 揭示了“伪友”陷阱、句法投射错位及语用色彩偏移三类核心差异模式, 并据此归纳出日语母语者可能产生的四大偏误类型。针对这些差异与教学难点, 本研究创新性地构建了包含“认知对比、句法定格、语用活化”三个维度的梯度教学法, 并设计了以“感动、感谢、后悔”为例的整合性教学方案。论文旨在超越单纯的偏误描述, 为对日汉语情感词汇教学提供一套基于教材实证、指向课堂实践的系统性教学策略与理论参考。

关键词: 汉日同形词; 心理情感词; 《基础汉语 40 课》; 偏误分析; 三维梯度教学法

中图分类号: G4 **文献标识码:** A

一、引言

在汉语作为第二语言的教学领域, 日语母语者因其汉字背景而享有独特的“正迁移”优势, 但与之相伴的“负迁移”风险也尤为突出, 其中“汉日同形词”的干扰是核心问题之一。这类词语形似义异, 如同潜藏的“陷阱”, 常导致学习者产生顽固性偏误。本研究选择聚焦汉日同形词, 正是因为它直指日语母语者习得过程中的痛点和教学中的难点, 具有明确的问题导向性和现实意义。

在众多同形词类别中, “心理情感类词汇”具有特殊的研究价值。它们不仅是语言中表达主观世界、进行人际沟通的核心要素, 更因其意义的抽象性、对语境的高度依赖以及在汉日文化中可能承载的微妙差异, 成为偏误的“高发区”。例如, 日语母语者可能造出“我感动这部电影”或“我很紧张时间”这类句子, 其根源在于对同形词“感动”“紧张”的语义范围和句法功能产生了跨语言的错误类推。因此, 对这类词汇进行系统性研究, 是提升学习者交际得体性与语言深度的关键。

为超越主观推断, 使研究扎根于真实的学习者语言数据, 本研究将充分利用“全球汉语中介语语料库”等资源, 系统提取日语母语者在心理情感同形词使用上的实际偏误。通过定量与定性相结合的分析方法, 本研究旨在(1)归纳出偏误的类型与内在规律; (2)追溯其产生的深层语言对比根源, 从而将零散的偏误现象提升至系统的、可解释的对比语言学层面。

最终, 本研究的根本目的并非止步于现象描述与原因分析, 而在于“回归教学、服务课

堂”。通过对偏误的精准诊断和对汉日差异的清晰阐释，本研究致力于设计出一套具有针对性、可操作性的“教学方案与策略”，以期帮助日语母语者有效规避同形词陷阱，实现从“知其然”到“知其所以然”的跨越，并为对日汉语词汇教学提供兼具理论依据与实践价值的参考。本文将以《基础汉语 40 课》为词汇范围，遵循“对比分析→偏误观察→教学构建”的路径，展开论述。

二、《基础汉语 40 课》心理情感同形词的提取与教学层级预设

(一) 教材词汇系统概览与提取标准

1. 《基础汉语 40 课》教材概览

本研究选取的语料来源为陈绥宁主编的《基础汉语 40 课》（上、下册）。该教材是一部在海内外广泛使用的经典综合型汉语入门教材，其编写遵循了由浅入深、循序渐进的原则，旨在通过 40 课的核心内容，系统构建学习者的基础语言能力。教材的生词表总计收录约 2180 个生词，并依据其难度、频度及教学顺序，隐性地呈现了词汇的等级分布。这种系统的词汇编排方式，为本研究提供了一个结构清晰、分级明确的封闭语料库，使得针对特定词类（如心理情感同形词）的系统性追踪、统计与分级研究成为可能。

2. 目标词汇的提取标准

为从教材庞大的词汇体系中精准定位研究对象，本研究制定了以下三条核心提取标准，以确保所筛选出的词汇兼具心理情感语义内核与汉日对比研究价值：

2.2.1 语义核心标准

词义必须直接表达情感、态度或内在心理活动。纳入明确指涉内在感受的词语，如“高兴”（情绪），“喜欢”（态度），“担心”（心理活动），“后悔”（情感体验）。

排除：仅描述外部行为、客观状态或物理属性的词语。例如，“哭”、“笑”虽常伴随情感，但其语义核心是外在动作，故不纳入；“热”、“累”主要描述生理感觉，其心理情感引申义并非初级核心义，亦谨慎排除。

2.2.2 同形对应标准

凡在《基础汉语 40 课》中被标记为心理情感类，且其汉字书写形式（考虑简繁对应、常见变体）能在日语心理情感表达体系中找到高度关联的对应汉字词的词汇，均纳入本研究范围。

具体纳入情形（满足以下任一即可）：

①完全同形或标准简繁对应，但存在语义/语用差异

例：紧张（汉：内心不安；日：物品短缺）、得意（汉：骄傲；日：拿手、满意）。这是经典的“伪友”词，风险最高。

②完全同形或标准简繁对应，但存在系统性句法差异

例：感谢（汉：动词，可带宾语；日：名词，常用「～に感謝する」结构）、关心（汉：动词；日：名词「関心」，需添加动词构成短语）。这是偏误的主要来源。

③字形高度相似（包括常见日制汉字），且在日语中存在同形词，即使该日语词使用频率或文体色彩有所不同

例：了解（汉：理解；日：「了解」为公文体，意为“知晓、批准”）、心情（汉：情绪；日：「心情」侧重“心意、想法”）。学习者会进行不当类推。

2.2.3 义项筛选标准

若为兼类词或多义词，以其心理情感义项为准进行提取。对于在教材语境中主要体现心理情感功能的词项，予以保留。例如：

“想”有“思考”和“想念”两个义项，当教材中其核心用法为表达“想念”时，则符合标准。“生气”在汉语中作为“发怒”义项时被提取，而不考虑其“产生气体”的无关义项。

此标准确保了研究的聚焦性，避免因词汇的其他非相关功能造成分析干扰。

依据以上三重标准，本研究对《基础汉语 40 课》全六级的生词表进行了逐级筛选与人工校验，初步构建了一个分级、可验证的“汉日心理情感同形词教学研究词库”，为后续的统计分析与对比研究奠定了坚实的实证基础。

（二）分级统计与词库建立

首先对《基础汉语 40 课》的词汇进行统计，共计 2180 个生词，除去 1-6 级的大纲词汇，还有生词 620 个，这部分生词将不在研究范围之内。以下是 1-6 级词汇统计，如图 1 所示。

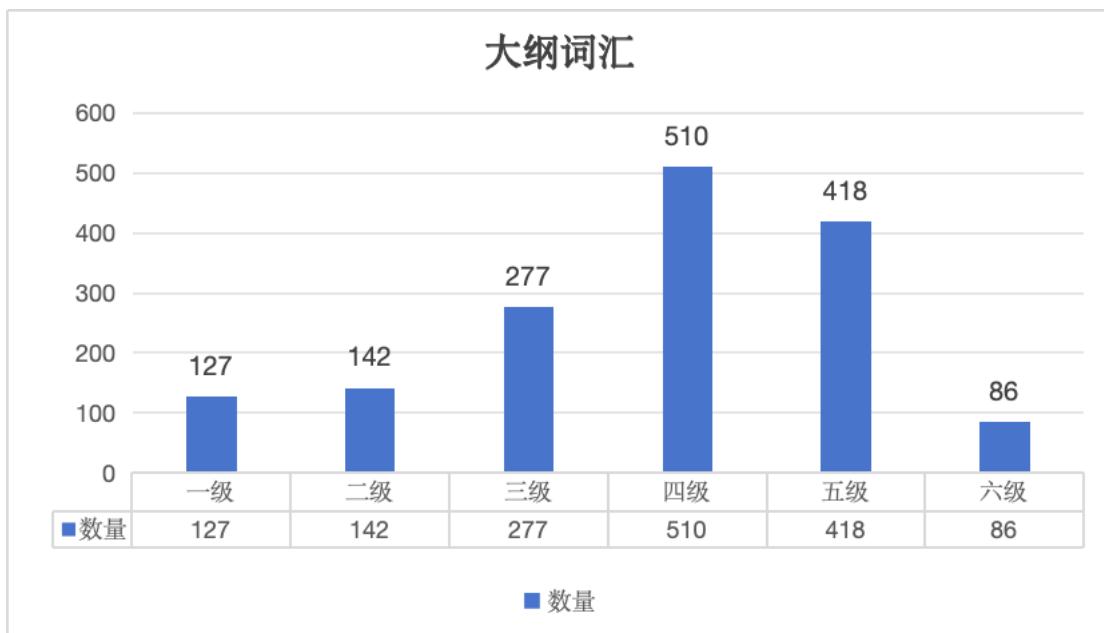


图 1 《基础汉语 40 课》1-6 级词汇分布情况

基于对《基础汉语 40 课》生词表的统计，该教材的词汇输入量在不同级别间呈现出显著的非均衡分布特征，这一分布模式深刻反映了其作为初级综合教材的设计逻辑与教学重心。

从整体趋势上看，词汇输入量呈现明显的“快速爬升-达到峰值-逐步回落”的轨迹。具

体而言，从一级至三级，词汇量从 127 个、142 个稳步增长至 277 个，构成了学习者的基础词汇积累阶段。进入四级，词汇量陡增至 510 个，这标志着教材进入了核心的词汇快速扩张期。学习者在此阶段需要吸纳大量新词，以应对表达复杂性与话题广泛性带来的挑战。随后，在五级和六级，词汇输入量分别回落至 418 个和 86 个。尤其是六级词汇量的锐减，并非教材内容的单薄，而是其作为初级教材教学目标的直接体现：在语言能力的高级阶段，教学重点已从“新知识的广度引入”转向对已有知识的深度加工、熟练运用与语篇综合能力的培养。

这种分布具有内在的教学合理性。四级的高强度词汇输入，对应于学习者语言能力从“造句”向“成段表达”飞跃的关键期，符合“ $i+1$ ”的可理解输入原则，旨在迅速扩大其词汇基数，为自由表达提供原料。而六级词汇量的大幅缩减，则旨在避免在高级阶段给学习者带来过重的记忆负荷，从而将有限的认知资源更多地分配至语言流利度、得体性及策略能力的提升上，体现了对学习者认知规律的尊重。因此，该词汇分布图精准地勾勒出一条“重在中段夯实基础，末段聚焦内化产出”的初级语言能力发展路径，其数量上的起伏变化完全服务于各阶段明晰的教学目标。

根据对《基础汉语 40 课》一级到六级生词表的系统筛选与统计，按照心理情感类汉日同形词标准进一步挑选，如图 2 所示，共计 88 个。

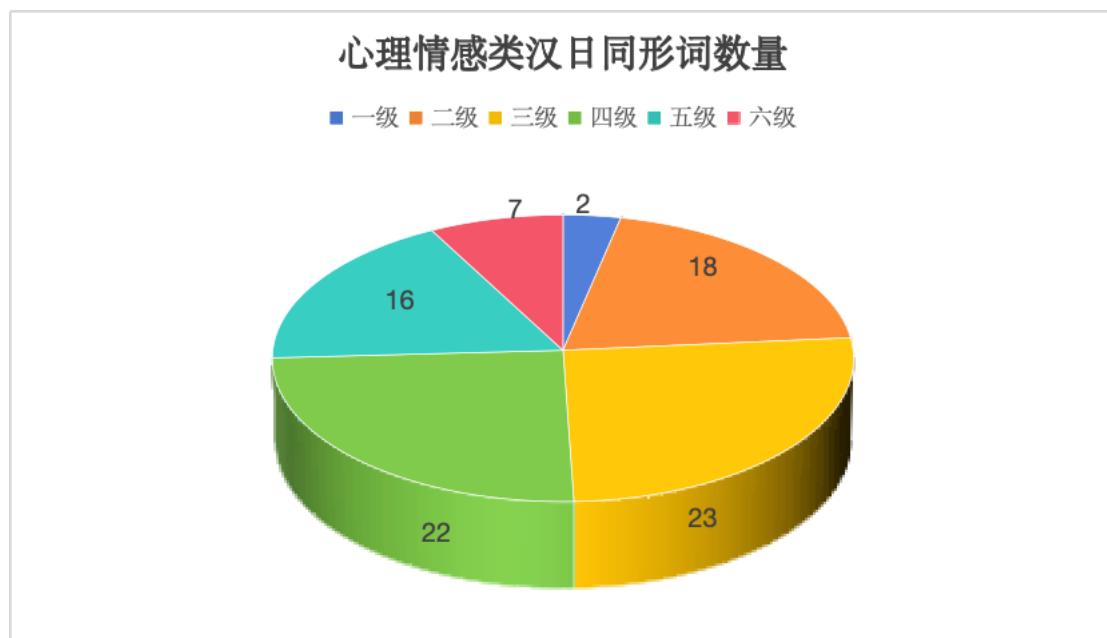


图 2 心理情感词类汉日同形词数量分布情况

具体词汇如下：

级别	词汇	数量
一级	爱（日：愛「あい」，对应汉字词） 认真（日：認真「にんしん」）	2

二级	<p>快乐 (日: 快樂「きらく」, 同形但语义有差异, 符合“形似”标准)</p> <p>欢迎 (日: 歓迎「かんげい」, 同形, 动词为「歓迎する」)</p> <p>放心 (日: 放心「ほうしん」存在但语义迥异, 为高危词)</p> <p>关心 (日: 関心「かんしん」)</p> <p>满意 (日: 滿意「まんい」作为汉字词存在)</p> <p>热情 (日: 热情「ねつじょう」)</p> <p>愿意 (日: 願意「がんい」作为汉字词存在, 符合“形似”标准)</p> <p>爱情 (日: 愛情「あいじょう」, 完全同形)</p> <p>感谢 (日: 感謝「かんしゃ」, 完全同形)</p> <p>感动 (日: 感動「かんどう」, 完全同形)</p> <p>感觉 (日: 感覺「かんかく」, 完全同形)</p> <p>理想 (日: 理想「りそう」, 完全同形)</p> <p>难受 (日: 難受「なんじゅ」作为汉字词存在, 但更常用「辛い」「气分が悪い」)</p> <p>顺利 (日: 順利「じゅんり」, 完全同形)</p> <p>小心 (日: 小心「しょうしん」, 同形但语义可能偏“胆小”)</p> <p>心情 (日: 心情「しんじょう」, 同形)</p> <p>信心 (日: 信心「しんじん」, 同形)</p> <p>友好 (日: 友好「ゆうこう」, 完全同形)</p>	18
三级	<p>希望 (日: 希望「きぼう」, 完全同形)</p> <p>爱好 (日: 愛好「あいこう」)</p> <p>害怕 (日: 害怕「きょうは」作为汉字词存在, 符合“形似”标准)</p> <p>容易 (日: 容易「ようい」)</p> <p>满足 (日: 满足「まんぞく」, 同形, 语义对应但句法有差异)</p> <p>痛苦 (日: 痛苦「つうく」, 同形)</p> <p>紧张 (日: 紧張「きんちょう」, 完全同形但语义范围有异, 属高危伪友词)</p> <p>感情 (日: 感情「かんじょう」, 完全同形)</p> <p>积极 (日: 積極「せっきょく」, 完全同形)</p> <p>精彩 (日: 精彩「せいさい」作为汉字词存在, 但更常用「素晴らしい」)</p> <p>精神 (日: 精神「せいしん」, 完全同形)</p> <p>理解 (日: 理解「りかい」, 完全同形)</p> <p>美丽 (日: 美麗「びれい」作为汉字词存在, 但更常用「美しい」)</p> <p>梦 (日: 夢「ゆめ」, 对应汉字词)</p>	23

	<p>伤心 (日: 傷心「しょうしん」, 同形)</p> <p>幸福 (日: 幸福「こうふく」, 完全同形)</p> <p>优点 (日: 優点「ゆうてん」, 完全同形)</p> <p>请教 (日: 请教「せいきょう」作为汉字词存在, 动词需用「请教する」或更常用的「教えを請う」)</p> <p>不安 (日: 不安「ふあん」, 完全同形)</p> <p>乐观 (日: 楽觀「らっかん」, 完全同形)</p> <p>亲切 (日: 親切「しんせつ」, 同形, 语义高度对应)</p> <p>热烈 (日: 热烈「ねつれつ」, 完全同形)</p> <p>温暖 (日: 温暖「おんだん」, 同形, 但形容气候居多; 形容人情多用「温かい」)</p>	
四级	<p>着急 (日: 着急「ちゃくきゅう」作为汉字词存在, 符合“形似”标准)</p> <p>烦恼 (日: 煩惱「ぼんのう」或 憶み「なやみ」, 有同形词但语义或常用性需注意)</p> <p>得意 (日: 得意「とくい」, 完全同形但语义差异显著, 属高危伪友词)</p> <p>吃惊 (日: 吃驚「びっくり」, 同形但常用度与读音需注意)</p> <p>诚实 (日: 誠実「せいじつ」, 同形)</p> <p>激动 (日: 激動「げきどう」, 同形但可能语义侧重不同)</p> <p>骄傲 (日: 驕傲「きょうごう」作为汉字词存在, 但贬义强; 褒义多用「誇り」)</p> <p>轻松 (日: 輕松「けいそう」作为汉字词存在, 但更常用「気軽」「ラク」)</p> <p>失望 (日: 失望「しつぼう」, 完全同形)</p> <p>同情 (日: 同情「どうじょう」, 完全同形)</p> <p>无聊 (日: 無聊「ぶりょう」作为汉字词存在, 但更常用「退屈」)</p> <p>羡慕 (日: 羨望「せんぼう」, 同形但为文语; 常用「羨ましい」)</p> <p>兴奋 (日: 興奮「こうふん」, 完全同形但语用色彩可能有异)</p> <p>严格 (日: 嚴格「げんかく」, 完全同形)</p> <p>严重 (日: 嚴重「げんじゅう」, 完全同形)</p> <p>勇敢 (日: 勇敢「ゆうかん」, 完全同形)</p> <p>优秀 (日: 優秀「ゆうしゅう」, 完全同形)</p> <p>有趣 (日: 有趣「ゆうしゅ」作为汉字词存在, 但更常用「面白い」)</p> <p>自信 (日: 自信「じしん」, 完全同形)</p> <p>梦想 (日: 梦想「むそう」, 完全同形)</p> <p>称赞 (日: 称贊「しょうさん」, 完全同形)</p>	22

	亲爱 (日: 親愛「しんあい」, 作为汉字词存在, 多用于固定词组)	
五级	<p>后悔 (日: 後悔「こうかい」, 完全同形)</p> <p>可怜 (日: 可憐「かれん」或 哀れ「あわれ」, 有同形词但语义侧重不同)</p> <p>可惜 (日: 可惜「かしゃく」作为汉字词存在, 但更常用「残念」)</p> <p>肯定 (日: 肯定「こうてい」, 完全同形)</p> <p>浪漫 (日: 浪漫「ろまん」, 完全同形)</p> <p>礼貌 (日: 礼儀「れいぎ」或 行儀「ぎょうぎ」, 有「礼貌」但不常用)</p> <p>熟悉 (日: 熟悉「じゅくしつ」或 熟知「じゅくち」, 作为汉字词存在)</p> <p>讨厌 (日: 討厭「とうえん」作为汉字词存在, 但更常用「嫌い」)</p> <p>辛苦 (日: 辛苦「しんく」, 同形)</p> <p>幽默 (日: 幽默「ゆうもつ」作为汉字词存在, 但更常用「ユーモア」)</p> <p>友谊 (日: 友誼「ゆうぎ」, 完全同形)</p> <p>尊重 (日: 尊重「そんちょう」, 完全同形)</p> <p>心疼 (日: 心痛「しんつう」, 同形, 但语义侧重可能与汉语略有不同)</p> <p>安慰 (日: 安慰「あんい」作为汉字词存在, 但更常用「慰め(なぐさめ)」)</p> <p>感激 (日: 感激「かんげき」, 完全同形)</p> <p>恨 (日: 恨「うら」み / 恨む, 对应汉字词, 但语义强度与搭配需注意)</p>	16
六级	<p>抱歉 (日: 抱歉「ほうしゃく」作为汉字词存在, 但日常道歉多用「すみません」「申し訳ありません」)</p> <p>遗憾 (日: 遗憾「いかん」, 完全同形)</p> <p>愉快 (日: 愉快「ゆかい」, 完全同形)</p> <p>原谅 (日: 原諒「げんりょう」作为汉字词存在, 但更常用「許す」)</p> <p>崇拜 (日: 崇拜「すうはい」, 完全同形)</p> <p>服气 (日: 服氣「ふっき」作为汉字词存在, 但日常表达中「納得する」更常用)</p> <p>情绪 (日: 情緒「じょうちょ」, 同形, 但「気分」「機嫌」更常用)</p>	7

表 1

(三) 教学难度层级预设

1. 模型构建：三级分类及判定标准

高危词（核心冲突型）：指汉日词语在核心语义上存在根本性对立或严重错位，和/或在基本句法范畴（如词性、及物性）上存在无法直接转换的差异。此类差异是导致交际误解或严重的句法错误的来源之一，是教学干预的重中之重。

典型差异：语义不同（如“得意”）、词性根本不同（如“感谢”）、句法投射完全不对应。

中危词（部分差异/语用特殊型）：指汉日词语核心语义基本对应，但在语义范围、搭配习惯、语用色彩或典型句式上存在系统性差异。学习者容易产生不自然、不得体或部分错误的表达。

典型差异：语义范围宽窄不同（如“紧张”）、及物性差异（如“感动”）、褒贬/语体色彩偏移、固定搭配不同。

低危词（基本对等/正迁移促进型）：指汉日词语在核心语义、基本词性和常用搭配上高度一致。学习者的母语知识能产生显著的正向迁移，习得难度低。

典型特征：多为具有跨文化普遍性的抽象情感或评价词（如“幸福”、“爱情”）。

具体词汇如下：

级别	词语	数量
高危词	快乐、放心、关心、得意、紧张、感谢、感动、骄傲、小心、抱歉、烦恼、兴奋、难受、轻松、伤心、讨厌、无聊、羡慕、幽默、有趣、原谅、恨、可怜	23
中危词	爱、希望、欢迎、愿意、着急、满意、害怕、激动、精彩、精神、美丽、梦、熟悉、辛苦、心情、信心、严格、严重、勇敢、优点、优秀、友好、友谊、愉快、安慰、情绪、亲爱、温暖、服气、请教、心疼、可惜、礼貌、容易	34
低危词	爱好、热情、认真、爱情、感觉、感情、后悔、积极、肯定、浪漫、理解、理想、顺利、同情、幸福、自信、尊重、不安、称赞、感激、乐观、亲切、热烈、痛苦、崇拜、梦想、吃惊、了解、满足、遗憾、愉快	31

表 2

教学难度层级词占比

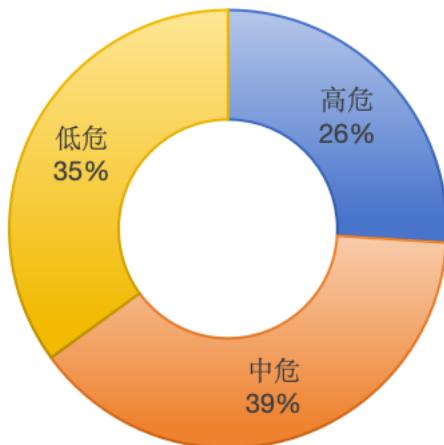


图 3 教学难度层级占比情况

本研究依据“语义-句法-语用”三维差异的显著程度，将目标词汇划分为高、中、低三个教学难度层级。在全部 88 个心理情感同形词中，三个层级的分布呈现出以中、高危词为主导的格局，这直接印证了此类词汇是日语母语者习得过程中的重点与难点。高危词共 23 个，占比约 26%，此类词汇构成了教学干预的“核心区”；中危词共 34 个，占比约 39%，这是数量最多、情况最复杂的一类，构成了教学的“主战场”；低危词共 31 个，占比约 35%，此类词汇是促进正迁移、树立学习信心的“助推器”。这一分布结构清晰表明，对日汉语情感词汇教学绝不能简单地依赖学习者的汉字背景，而必须建立在对汉日语言差异的系统性剖析之上，实施分级、聚焦的教学策略。

三、核心词汇的汉日对比分析与偏误类型考察

本研究主要采用共时对比分析法。语料主要参考 HSK 动态作文语料库、全球中介语语料库中的相关偏误例句。为系统揭示差异，本研究从语义、句法、语用三个维度构建分析框架，并选取高危词作为典型案例进行剖析。

（一）多维对比分析框架

1. 语义层面：“伪友”陷阱与范畴差异

核心问题：汉字形式相同，但核心义、引申义或语义场范围不同。

案例 1：得意

汉语：指骄傲、自满（贬义或中性）。

日语：「得意」指擅长、拿手（褒义），或指老主顾。

对比：核心语义重合度较低，属典型“伪友”。日语母语者易产出“我打网球很得意”此类偏误。

案例 2：紧张

汉语：①心理不安；②形势激烈、紧迫。

日语：「緊張」主要指①物品短缺；②时间紧迫；③人际关系或局势紧绷（与汉语②部分重叠）。

对比：汉语侧重主观心理，日语侧重客观状态。学习者可能误用“我紧张考试”（应为“我对考试感到紧张”）。

2. 句法层面：投射模式与配价差异

核心问题：词性、及物性、句法搭配结构不同。

案例 1：感谢

汉语句法特征：“感谢”作为及物动词，其典型宾语是事由（如“感谢您的帮助”）或通过“向/对……表示感谢”结构引出对象。直接以人称代词作宾语（如“感谢你”）在口语或特定语境中可以接受，但在正式书面语中，汉语更倾向于使用“感谢+事由”或“向……表示感谢”等结构，以体现表达的完整性与得体性。

日语句法特征：「感謝」为名词，必须与动词「する」结合使用，并通过格助词「に」明确指向对象，构成「～に感謝する」的固定框架。

对比与偏误：日语母语者易将母语的句法框架直接映射到汉语中，产生“*我感谢你”这类虽可理解但表达单一、有失地道的句子。更深层的偏误表现为无法熟练运用“感谢+事由”或“表示感谢”等更地道的汉语句式，而是机械地生成“感谢+人”的结构。

典型偏误例句：

*我感谢你。（应为：谢谢您。 / 感谢您的光临。 / 对此，我向您表示感谢。）

*我要感谢你帮助。（应为：感谢你的帮助。 / 我要感谢你帮助了我。）

案例 2：感动

汉语：可及物（某事感动了某人），可不及物（某人对某事感动）。

日语：不及物动词，必须通过「～に感動する」结构。

对比：汉语允许“感动”带宾语，日语不允许。偏误如“*我感动了这部电影”。

3. 语用层面：色彩、文体与语境制约

核心问题：词语的褒贬色彩、文体正式度、使用场景不同。

案例 3：兴奋

汉语：中性偏褒义，常用于表达积极期待或情绪高涨。

日语：「興奮」常与生理性亢进、情绪失控相关，略带非常规或消极色彩。

对比：直接移植易导致语气不当，如描述普通开心时用“兴奋”可能显得夸张。

(二) 偏误类型归纳

1. 语义误用

因语义范畴错位导致。

例：*我很快乐地享受美食。（“快乐”误代“愉快/享受”，受日语「快樂」影响）

2. 词性及句法结构误用

因词性或句法投射差异导致。

例：*我感谢你的帮助。（应使用“表示感谢”结构）

例：*她感动了那封信。（“感动”误带宾语）

3. 介词搭配错误

因句法搭配模式不同导致。

例：*我满意我的成绩。（应为“对…满意”）

例：*他关心环境问题。（日语「関心を持つ」直译所致）

4. 语用表达不得体

因语体色彩或使用语境差异导致。

例：*听到好消息，我非常兴奋！（在普通场合下，“兴奋”语气过强）

四、教学创新：“三维梯度教学法”的构建与设计示例

（一）“三维梯度教学法”的理论构建

针对汉日心理情感同形词“形同义异”的核心难点，传统教学中单一的词义讲解或机械操练难以促成深度习得与得体运用。为此，本研究基于认知对比分析理论、技能习得理论与交际教学法理念，创新性构建了“三维梯度教学法”。该教学法遵循“意识唤醒→结构固化→能力迁移”的认知规律，旨在通过环环相扣、逐层深化的教学维度，引导学习者实现从“知差异”到“用正确”再到“用得体”的跨越。

第一维：认知对比——明晰差异，激活元语言意识

理论目标：突破日语母语者因汉字背景产生的“语义与句法自足假想”，通过有意识的汉日对比，将潜在的负迁移风险显性化，激活学习者的元语言对比意识，为后续学习奠定认知基础。

核心方法：采用“发现式”与“演绎式”相结合的方法。教师提供精选的汉日对照例句（如：“我感动得哭了” vs “私はその映画に感動した”），引导学生小组讨论、归纳差异。随后，教师进行系统性精讲，利用对比图表（如：词性对照表、语义场示意图）总结关键差异点，形成清晰的“差异公式”。

第二维：句法定格——强化结构，形成心理图式

理论目标：在认知对比的基础上，通过高频率、聚焦式的结构性练习，促使学习者将正确的汉语句法模式（如配价结构、介词搭配）进行认知编码与自动化，形成稳固的心理图式，以对抗母语句法框架的干扰。

核心方法：设计由控制到半控制的系列练习，包括：句型转换（如将日式结构“Nに感謝する”转换为汉语的“感谢 N”或“向 N 表示感谢”）、搭配选择（重点操练“对/为/被……”等介词框架）、完成句子及针对性改错。练习设计需密集围绕上一环节总结的“差异公式”。

第三维：语用活化——创设情境，实现得体输出

理论目标：超越句子层面的正确性，在近似真实的交际情境中，训练学习者根据具体语境、交际对象与目的，灵活、得体地运用目标词汇，完成从“语言知识”到交际能力的转化。

核心方法：设计具有明确交际目的和语境信息的任务。例如，角色扮演（如：向老师表达感谢）、情境写作（如：写一封道歉与后悔的邮件）、小组讨论与分享（如：讲述一件感动的事）。活动强调意义的沟通，并在产出后引入同伴互评与教师反馈，聚焦用词的得体性与准确性。

（二）整合教学设计示例：以“感动”、“感谢”、“后悔”为例

选词依据：这三个词均为高频心理情感词，且分属不同偏误类型：“感动”体现及物性差异，“感谢”体现词性与句法结构差异，“后悔”体现搭配模式差异（后接动词性成分），具有代表性。

教学对象：中级（下）水平日语母语学习者（已掌握基础句法，具备初步成段表达能力）

整体教学目标：学习者能够准确辨析“感动”、“感谢”、“后悔”的汉日差异，并在

给定情境中正确、得体地运用，避免句法误用和语用不当。

教学材料准备：汉日对比例句卡片、多媒体课件、情境任务卡、练习单。

教学流程详案（90分钟）

步骤一：认知对比与呈现（20分钟）

1. 活动导入（5分钟）：教师展示两组含有目标词的“问题句子”（源自语料库偏误，如：“我感动这部电影”、“我感谢你”）和正确句子，引发学生思考。

2. 小组探究（10分钟）：将学生分组，分发汉日对照例句卡片。每组讨论并总结卡片中三个词在汉语和日语中“意思和用法上最大的不同是什么”。

例句示例：

感动：中文—《流浪地球》感动了无数观众。/ 日文— 私はその話に深く感動した。

感谢：中文— 我谨代表公司向您表示衷心的感谢。/ 日文— ご支援に心より感謝いたします。

后悔：中文— 他非常后悔没有听父母的建议。/ 日文— 彼は親のアドバイスを聞かなかったことを後悔している。

3. 教师精讲（5分钟）：根据小组讨论，教师利用PPT总结并强化三个“差异公式”：

感动：汉语：[某事] 感动了 [某人] 或 [某人] 被/为 [某事] 所感动；日语：[某人] は [某事] に 感動する（不及物）。

感谢：汉语：感谢 [某人/某事] 或 向 [某人] 表示感谢（动词核心）；日语：[某人] に 感謝する（名词+する结构）。

后悔：汉语：后悔 + （做了）某事（后常接动词短语或小句）；日语：[某事] を 後悔する。

步骤二：句法操练（30分钟）

1. 活动1：搭配选择与填空（10分钟）

提供句子，要求选择正确的介词或结构。

例：我（ ）老师的帮助非常感谢。（A. 对 B. 向 C. Ø）

例：他对自己的决定感到非常_____。（后悔/感动）

2. 活动2：结构仿写与完成句子（10分钟）

提供关键结构和情境，要求完成句子。

例：用“被……所感动”造句：那封真挚的信，_____。

例：用“后悔+动词”结构：他很_____。（情境：昨天没复习）

3. 活动3：诊断与改错（10分钟）

提供预测性偏误句子，让学生识别并改正。

例：我感动了朋友的礼物。→ 我被朋友的礼物感动了。*

例：我要感谢你来了。→ 感谢你能来。/ 谢谢你来。*

步骤三：语用练习（35分钟）

1. 情境任务布置（5分钟）：教师提供两个真实情境任务，学生任选其一。

任务A（书面/口头）：你的中国朋友在你生病时照顾了你。请写一封简短的感谢信（至少使用3次“感谢”或相关表达）。

任务B（口头分享）：在小组内，用汉语分享一件让你真正“感动”或让你感到“后悔”的经历，并说明原因。

2. 小组准备与创作（15分钟）：

学生分组准备，教师巡回指导，提供语言支持。

3. 成果展示与互动评价（15分钟）：

选择部分小组展示感谢信或分享故事。

引导听众（同伴）根据“评价清单”（如：目标词使用是否正确？表达是否得体、自然？）进行针对性点评。

教师进行总结性反馈，强化优点，修正普遍性语用问题。

步骤四：总结与布置作业（5分钟）

1. 课堂总结：教师与学生共同回顾三个词的“差异公式”及学习要点。

2. 布置作业：为深化学习，布置梯度作业：

基础层：用“感动”、“感谢”、“后悔”各造两个句子，需使用本节课强调的句法结构。

拓展层：观看一段中文短片（如公益广告），写一段观后感，描述其中令你“感动”的情节，并尝试使用“为……所感动”的结构。

五、结论

本研究以《基础汉语40课》为封闭语料，对其中88个汉日心理情感同形词进行了系统性研究。主要研究发现如下：

首先，通过对教材词汇的提取与分级，研究验证了心理情感同形词在对日汉语教学中的特殊地位与复杂性。词汇难度层级的分布（高危词23个，中危词34个）清晰地表明，超过六成的此类词汇是教学的重点与难点，绝不能因字形相似而忽视其潜在的习得风险。

其次，通过多维度的对比分析，本研究从具体词例入手，系统揭示了汉日心理情感同形词差异的内在机制：在语义层面，存在如“得意”般的核心义对立“伪友”陷阱；在句法层面，存在如“感谢”、“感动”般的词性及句法投射模式的根本性差异；在语用层面，则存在如“兴奋”般的色彩与语境适用性偏移。这些差异直接导致了日语母语者在语义误用、句法结构误用、介词搭配错误及语用不得体四个方面的典型偏误。

基于上述分析，本研究的核心贡献在于教学应用层面的创新。为有效应对同形词干扰，研究构建了以“认知对比—句法定格—语用活化”为核心的三维梯度教学法。该教学法遵循“意识唤醒→结构固化→能力迁移”的认知习得规律，旨在引导学习者实现从辨识差异、掌

握正确形式到得体运用的跨越。文中以“感动、感谢、后悔”为例设计的完整教学方案，则为该理论提供了具体、可操作的课堂实施范例。

本研究对教材编写与教学实践具有双重启示：对于教材与大纲编者，建议在生词注释中增加对高危同形词的汉日对比提示；对于教师，则应主动实施对比教学，并利用阶梯式练习促进知识的深度内化与交际转化。

当然，本研究也存在一定局限，主要集中于理论构建与方案设计层面，所提出的“三维梯度教学法”有待后续实证研究进一步验证。未来研究可进一步扩大语料范围，构建更全面的汉日教学同形词数据库，并通过实证研究检验与完善各类教学策略的有效性，从而持续推动对日汉语词汇教学的精细化与科学化发展。

参考文献

- [1]日本政府文化庁. 中国語と対応する漢語[M]. 東京: 大蔵省印刷局, 1978.
- [2]赵福堂. 关于中日同形词的比较研究[J]. 日语学习与研究, 1983(4).
- [3]鲁晓琨. 中日同形近义词辨析方法刍议[J]. 外语学刊(黑龙江大学学报), 1990(2).
- [4]曲维. 中日同形词的比较研究[J]. 辽宁师范大学学报, 1995(6).
- [5]刘富华. HSK词汇大纲中汉日同形词的比较研究与对日本学生的汉语词汇教学[J]. 汉语学习, 1998(6).
- [6]李冰. 中日同形词比较研究——以《汉语水平词汇与汉字等级大纲》甲级词为中心[J]. 云南师范大学学报(对外汉语教学与研究版), 2008, 6(4).
- [7]包月菡. 基于《新HSK大纲》的汉日同形词分析——以初级词中的两字词为例[D]. 重庆师范大学, 2014.
- [8]高雪芹. 中日同形动词的对比分析——以《汉语国际教育用音节汉字词汇等级划分》为例[D]. 青岛大学, 2019.
- [9]赖燃. 《新HSK词汇大纲》中汉日同形词的形动兼类问题研究[D]. 西南交通大学, 2021.
- [10]于水. 基于语料库的中日同形异义词的词义研究——以《国际中文教育中文水平等级标准》中的一至四级词为例[D]. 西安外国语大学, 2024. [11]
- [12]张沛. 汉日同形词的对比与偏误分析——以《国际中文教育中文水平等级标准》的高等形容词为例[D]. 四川师范大学, 2025.

Study on Synonymic Psychological and Emotional Words in Chinese and Japanese——Taking the Vocabulary System of "40 Lessons For Basic Chinese Course" as an Example

Ge Yuqing

(Zhengzhou University, Zhengzhou City, Henan Province, 450000)

Abstract: This study takes the vocabulary system of the textbook "40 Lessons For Basic Chinese Course" as closed corpus, systematically extracts and statistically classifies the Japanese-Chinese psychological and emotional homographs that appear in it. The study first establishes a teaching research vocabulary bank containing 88 target vocabulary items based on three criteria: semantic core, homographic correspondence, and item selection. According to the significant degree of "semantic-syntactic-pragmatic" differences, it is divided into three teaching difficulty levels: high, medium, and low. Through a combination of qualitative and quantitative contrastive linguistic methods, this paper conducts a detailed analysis of the Japanese-Chinese differences in typical word examples such as "moved," "grateful," "nervous," and "proud," reveals three core difference patterns: "pseudo-friend" trap, syntactic projection misplacement, and pragmatic color shift, and accordingly summarizes four potential error types that Japanese native speakers may produce. In response to these differences and teaching difficulties, this study innovatively constructs a graded teaching method that includes three dimensions: "cognitive contrast, syntactic patterning, and pragmatic activation," and designs an integrated teaching program with "moved," "grateful," and "regret" as examples. The paper aims to go beyond mere error description and provide a set of systematic teaching strategies and theoretical references based on textbook evidence and classroom practice for the teaching of emotional vocabulary in Japanese-Chinese.

Keywords: Chinese-Japanese homophones; psychological and emotional words; 40 Lessons For Basic Chinese Course; error analysis; three-dimensional gradient teaching method