

国际中文教育中“同译词”英译的辨析困境 ——以“看/看见/看到”为例

曹堂春

西南民族大学中国语言文学学院, 四川 成都

收稿日期: 2026年6月29日; 录用日期: 2026年8月4日; 发布日期: 2026年8月19日

摘 要

本文以国际中文教育中普遍存在的“同译词”现象为切入点, 选取视觉动词“看”、“看见”、“看到”作为具体案例进行深入研究。文章的核心目标是揭示这类词语给学习者带来的辨析困境及其成因。研究方法上, 作者结合了教材分析、语料库偏误分析和对比分析, 首先系统考察了三部主流中文教材对这三个词的英文释义方式, 发现普遍存在将多个中文词汇翻译为同一个英文单词(如“see”)的“同译”问题。随后, 基于HSK动态作文语料库, 文章对留学生使用这三个词的偏误进行了归纳, 总结出误代、误加、遗漏、错序和杂糅五种主要类型。研究发现, 教材中模糊的同译处理方式与学习者的系统性偏误高度相关。最后, 文章提出了一套教学优化策略, 包括“分阶释义”、“语义特征对比”和“创设对立语境”, 并总结了同译词教学的通用原则, 旨在为解决这一教学难点提供理论依据和实践指导。

关键词

同译词, 看/看见/看到, 国际中文教育教材, 偏误分析, 国际中文教育

The Translation and Differentiation Dilemma of “Co-Translation Words” in International Chinese Language Education

—A Case Study of “Kàn/Kànjiàn/Kàndào”

Tangchun Cao

College of Chinese Language and Literature, Southwest Minzu University, Chengdu Sichuan

Received: June 29, 2026; accepted: August 4, 2026; published: August 19, 2026

Abstract

Taking the prevalent “same-translation” phenomenon in international Chinese language education as its point of departure, this study selects the visual verbs *kàn*, *kànjàn*, and *kàndào* as specific cases for in-depth investigation. The central aim of this paper is to uncover the discrimination difficulties these lexical items create for learners and to elucidate their underlying causes. Methodologically, the author integrates textbook analysis, corpus-based error analysis, and contrastive analysis. The study first systematically examines how three mainstream Chinese textbooks gloss these three words in English, revealing a widespread “same-translation” problem whereby multiple Chinese lexical items are rendered by a single English equivalent (e.g., “see”). Then, drawing upon the HSK Dynamic Composition Corpus, the paper categorizes learners’ errors in using these three words, identifying five principal types: substitution, redundant addition, omission, misordering, and blending. The findings indicate that the ambiguous same-translation treatment in textbooks is highly correlated with learners’ systematic errors. Finally, the article proposes a set of pedagogical optimization strategies, including “graded definition”, “comparative semantic feature analysis”, and “creating contrasting contexts”, and distills general principles for same-translation word instruction, aiming to provide theoretical foundations and practical guidance for addressing this persistent pedagogical challenge.

Keywords

Co-Translation Word, *Kàn/Kànjàn/Kàndào*, International Chinese Language Education Textbooks, Error Analysis, International Chinese Language Education

Copyright © 2026 by author(s) and Hans Publishers Inc.

This work is licensed under the Creative Commons Attribution International License (CC BY 4.0).

<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>



Open Access

1. 引言

词汇教学是国际中文教育的核心环节之一。在词汇教学中，有一类特殊的词语辨析问题长期存在却未得到充分关注，即“同译词”问题。所谓“同译词”，是指在国际中文教育教材或词典中，多个汉语词被译为学习者母语中的同一个词语，从而导致学习者在习得过程中产生系统性混淆的一组词[1]。这种处理方式掩盖了词语间的系统性差异，使得学习者将其视为等同而发生混用。

视觉动词是各语言中普遍存在的核心词汇类别，也是同译词问题的高发区域。据冯晓鸿对初中级国际中文教育教材的统计，同译词现象约占释义词语总量的 15%~20% [2]。本文选择“看”“看见”“看到”三个汉语视觉动词作为研究对象，“看”为动作动词，“看见”为结果动词，“看到”兼具结果义与实现义。参照教材为三部主流国际中文教育综合课教材：《发展汉语·初级综合》(北京语言大学出版社，2011)、《新实用汉语课本》(北京语言大学出版社，2002)和《汉语教程》(北京语言大学出版社，2008)，三部教材在各类汉语教学中使用范围最广、最具代表性。

本文引入四个语义特征维度刻画三词差异：自主性，指动作是否受施事有意识控制；持续性，指动作能否在时间上延伸；结果性，指动词是否代表自然结果；实现性，指是否强调通过努力达到预期结果。本研究围绕以下问题展开：三部教材如何处理三词的释义与辨析？语义差异是否被显性标注？留学生错误类型与教材处理是否相关？如何优化同译词教学策略？

2. 文献综述

2.1. 词汇教学研究

词汇辨析研究已从传统近义词扩展到“易混淆词”范畴。张博(2007) [3]提出从汉语到中介语的视角转移,将辨析对象扩展至母语干扰、翻译重合引发的混淆词;他(2008) [4]又进一步系统阐述了第二语言学习者汉语中介语易混淆词的研究方法,奠定了该领域的理论框架。程娟、许晓华(2004) [5]以 HSK 单双音同义动词为对象,深入探讨了同义动词的辨析角度与方法,推动了从“近义词辨析”到“易混淆词”的范式转向。同译词作为易混淆词的重要子类,苏英霞(2000) [1]较早关注教材中多词一译现象,提出了同译词辨析的几种方法;刘春梅(2006) [6]对《汉语水平词汇与汉字等级大纲》中的表物同义名词进行了系统研究,为同义词教学提供了可操作的辨析角度。然而,现有研究多停留于现象归纳,缺乏将教材处理、语义分析与偏误数据整合的系统实证研究。

2.2. 视觉动词本体研究

本体研究为教学提供了多维理论基础。语义特征方面,沈家煊(1999) [7]的标记论解释了“看”作为无标记项的语义覆盖优势。体貌属性方面,陈前瑞(2008) [8]从类型学视野区分了实现体与经历体,他(2016) [9]又进一步对完成体与经历体进行了类型学思考。陈辰(2020) [10]从认知构式语法视角系统探究了“看”“看见”“看到”与“看完”的语义差异,发现“看到”与“看完”因受“到”与“完”的语义影响而具有不同的结果语义。动结式研究方面,石高峰、杨彩影(2021) [11]发现动结式及物性是习得难点。跨语言视角下,王文斌、周慈波(2004) [12]对英汉“看”类动词的语义及词化方式进行了对比分析,指出英语以“see/look/watch”区分视觉方式,汉语以“看/看见/看到”区分活动与结果,这种编码差异正是偏误的深层根源。

2.3. 二语词汇习得

语料库方法已成为词汇偏误研究的主流范式。鲁健骥(1987) [13]较早对外国人学习汉语的词语偏误进行了系统分析,奠定了对外汉语词汇偏误研究的基础;张博(2011) [14]基于二语学习中母语词义误推的类型与特点研究,发现学习者倾向建立母语与目的语词汇的一对一映射。心理机制方面,江新(2000) [15]发现学习者建立母语与目的语词汇的一对一映射的倾向,提出了二语词汇发展的三阶段模型。教材编写与教学策略方面,郭志良(1988) [16]较早讨论了对外汉语教学中词义辨析的几个问题;赵新、李英(2001) [17]从对外汉语教学角度系统提出了同义词辨析的具体方法与途径;他们(2002) [18]又进一步探讨了编写适合对外汉语教学的近义词词典的问题。吴琳(2008) [19]针对同义词教学的复杂性,提出了运用系统化、程序化的方法建立分层有序的同义词异同对比项目系统。杨寄洲、贾永芬(2005) [20]通过对 1700 对近义词语进行对比分析,为课堂教学提供了丰富的辨析素材。

综合来看,现有研究仍存在三方面不足:缺乏将教材处理、语义特征分析与偏误数据系统整合的研究;针对该组词的系统教学研究匮乏;缺乏面向不同阶段的实操教学方案。本文以语义特征矩阵为框架,综合运用教材分析、语料库偏误分析与对比分析,系统考察该组同译词的辨析困境,并提出可操作的优化策略。

3. “看/看见/看到”的语义和语法特征分析

3.1. 语义特征对比

基于郭锐的词类系统[21],本文从自主性、持续性、结果性和实现性四个维度“看”“看见”“看到”

进行语义特征对比分析，如表 1 所示。这四个维度涵盖了从动作过程到结果实现的完整认知链条，能够精确刻画三词的语义差异。

从表 1 可以看出，“看”作为动作动词，具有[+自主][+持续][-结果]的特征，表示施事有意识地用眼睛注视目标对象，但不保证视觉信息是否成功获取。“看见”作为结果动词，具有[-自主][-持续][+结果][-实现]的特征，表示视觉感知的结果已经达成，但这一结果通常是自然发生的。“看到”同样为结果动词，但具有[-自主][-持续][+结果][+实现]的特征，不仅表示视觉结果的达成，还蕴含了施事的预期性——即“看到”的结果往往是施事通过努力或寻找而实现的。进一步分析，“看见”的非预期性使其常用于意外发现的语境，而“看到”的预期性使其常与表示努力、寻找的语境共现[7]，这种语用差异在教材中几乎从未被显性标注，是导致学习者混用的深层原因之一。

Table 1. A Comparative analysis of the semantic features of “kàn” (看), “kànjiàn” (看见), and “kàndào” (看见)

表 1. “看”“看见”“看到”三词语义特征对比

语义维度	“看”	“看见”	“看到”
核心义	视觉动作	视觉结果	视觉结果 + 实现
自主性	+	—	+
持续性	+	—	—
结果性	—	+	+
实现性	—	—	+

3.2. 语法分布对比

本文基于语法分布对比，分析现代汉语视觉动词“看”“看见”“看到”在祈使句、动态助词、可能补语、重叠形式及否定形式五个语法环境中的分布差异，如表 2 所示。

Table 2. A comparative analysis of the grammatical distribution of the three words of “kàn” (看), “kànjiàn” (看见), and “kàndào” (看见)

表 2. “看”“看见”“看到”三词语法分布对比

语法环境	“看”	“看见”	“看到”
祈使句	看！	*看见！	*看到！
动态助词	看着，看了，看过	*看见着，看见了，看见过	*看到着，看到了，看到过
可能补语	*看得/*看不	看得见/看不见	看得到/看不到
重叠形式	看看	*看见看见	*看到看到
否定形式	不看，没看	*不看见，没看见	*不看到，没看到

现代汉语中，“看”“看见”“看到”均与视觉感知相关，但三者语法行为上呈现系统性差异。如表 2 所示，“看”可独立进入祈使句、带动态助词、进行重叠，而“看见”“看到”在上述环境中部分不成立(以*标注)；在可能补语环境中，“看得见”“看得到”成立，而“看不”不成立，“看得”单独则不自然。

祈使句要求动词具有[+意图]的语义特征。“看”作为活动动词，表示有意识的视觉行为，可独立进入祈使句。而“看见”“看到”为动结式复合词，编码为“动作 + 结果”，具有[-意图]语义属性，强调

视觉感知的非自主结果,所以二者不能进入祈使句的语法环境。

“看”作为光杆动词,其后可自由附着体貌标记“着”(表示持续)、“了”(表示完成)、“过”(表示经验),分别构成“看着”“看了”“看过”。然而,“看见”“看到”作为已经词汇化的动结式复合词,其内部已丧失语法独立性,动态助词不得插入内部。由结果补语组成的述补结构虽在功能上相当于动词,但体标记“了”“过”只能附着于整个复合词之后[22]。这一限制反映了动结式内部结构的紧密性——“见/到”已非独立谓词,而是作为结果语素黏附于“看”之后,故无法像独立动词那样承载体标记。而且,动结式在韵律上已整合为双音步词,韵律词的固化强化了其词汇整体性,从而阻断了内部成分的语法操作可能性[23]。

“看得见”“看不见”等格式属于“组合式述补结构”,其“得/不”是在动结式基础上派生的二次语法结构[22]。这一插入操作仅适用于内部具有因果/结果关系的动结式,而不适用于光杆动词。因此,“看见”“看到”可分别扩展为“看得见/看不见”“看得到/看不到”,而“看”作为单一动作动词,不存在结果语义,故“看得”不成立,除非后续接其他补语,如“看得清”。从韵律角度看,动结式固化为双音步词后,“得/不”的嵌入实为韵律词边界内的形态派生,而非跨短语的语法扩展。值得注意的是,“看得见”与“看得到”在语义上存在细微差别:前者更强调视觉能力的达成,后者则可兼指通过媒介获取信息,如“在书上看得到”,这体现了“见”与“到”作为结果补语在语义上的分工。

汉语动词重叠受音节数与词汇化程度双重制约。单音节光杆动词“看”可重叠为“看看”,这是汉语最典型的动词重叠模式(AA式)。然而,“看见”“看到”作为双音节复合词,其内部结构已固化,整体重叠(“看见看见”“看到看到”)违反汉语复合词的形态规则。当“动+结”结构完成词汇化后,其内部语素丧失独立语法地位,自然排斥整体重叠这类要求内部成分保持一定独立性的形态操作。

三者否定形式上的差异体现了事件类型的分野。“看”既可受“不”否定(“不看”),表习惯或意愿,也可受“没”否定(“没看”),表具体事件未发生。而“看见”“看到”具有固定的时间端点和结果达成义,主要受“没”否定(“没看见”“没看到”),强调结果未实现。由于“看见”“看到”内部已词汇化为单一事件单位,“不”难以介入其内部进行否定(“不看见”),这与动结式整体否定策略一致。

3.3. 语用限制对比

语用层面的差异是语义和语法差异在具体交际语境中的延伸。“看”要求施事具有可控性和注意力投入,典型语境为有意识地注视某物,如“我在看电视”;“看见”要求语境具有非可控性和意外性,典型场景为不经意间发现某物,如“一出门,看见下雨了”;“看到”要求语境具有实现性和努力性,典型场景为经过寻找后终于发现目标,如“找了三天,终于看到了那封信”。此外,“看见”的宾语通常为具体的视觉对象,而“看到”的宾语范围更广,既可以是具体物体,也可以是抽象现象(如“看到了希望”),这种差异反映了“看到”在语法化过程中获得了更强的认知义。方梅将此类扩展界定为“动词虚化”驱动的语用增生:“到”作为路径终点标记,在“看到”中已虚化为主观认知的“达成”义,其宾语从具体空间实体扩展至抽象心理实体,说话人通过“看到”表达的不只是视觉获取,更是心理确认与评价立场[24]。

4. 教材中的释义与辨析方式分析

4.1. 释义方式统计

本文对三部教材中“看”“看见”“看到”的释义方式进行了统计。结果显示,三部教材均存在不同程度的同译问题,处理方式差异显著,如表3所示。

Table 3. A statistical analysis of the definitions of “kàn” (看), “kànjiàn” (看见), and “kànjiàn” (看见) in the three textbooks
表 3. “看”“看见”“看到”在这三部教材中的释义统计

教材	“看”的释义	“看见”的释义	“看到”的释义
《发展汉语·初级综合》	see, look, watch	catch sight of, see	无
《新实用汉语课本》	to watch, to look at	无	无
《汉语教程》	to look at, to watch, to see	to see, to catch sight of	无

三部教材生词表均未涉及“看到”的释义,《新实用课本》未涉及到“看见”的释义,是他们都把二者看作是短语,但未在教材中说明,这也体现了国际中文教育教材在词和短语的界定不清问题。《发展汉语·初级综合》第一册中,“看”生词表中释为“see, look, watch”;“看见”释为“catch sight of, see”;“看到”无释义。虽然前两词的释义在词汇层面有所区分,但在课文和练习中并未设置对比环节,学习者难以察觉两词的系统性差异。《新实用汉语课本》第2册中,“看”生词表中释为“to watch, to look at”,“看见”“看到”未做任何释义。该教材在练习部分仅安排了“看”的替换练习,“看见”和“看到”均未单独出现。《汉语教程》中“看”第一册生词表中释为“to look at, to watch, to see”,“看见”释为“to see, to catch sight of”,“看到”则无释义,前两词在释义层面部分重合,是该教材同译问题的典型表现。

4.2. 释义问题归类

基于对释义方式的深入分析,本文将教材中存在的同译词释义问题归纳为以下五类:第一,释义循环——用A词解释B词,又用B词解释A词,如《发展汉语》将“看”释为“see, look, watch”,而“看见”的释义又包含“see”,形成循环释义,无法帮助学习者建立清晰的语义区分;第二,语义特征缺失——未标注[±自主][±持续]等关键语义特征差异,教材未对“看”的[+自主]特征和“看见/看到”的[-自主]特征做任何显性说明;第三,例句混淆——“看”的例句实际应使用“看见”或“看到”;第四,练习缺位——缺乏三词的对比练习,三部教材均未设置“看/看见/看到”的对比填空或选择练习。

4.3. 例句与练习配置分析

例句和练习是教材释义的重要支撑。分析发现,三部教材在例句设计方面普遍存在以下问题:“看”的例句多集中于日常活动场景(如“看书”“看电视”),较少涉及与“看见/看到”的对比语境;“看见”的例句数量有限,且多为简单的视觉结果描述,未能充分体现其[-自主]的语义特征;“看到”的例句数量最少,且多与其他词混用,未能突出其[+实现][+自主]的语义特征。练习配置方面,三部教材均未设置专门针对三词的对比练习。现有的词汇练习多为孤立填空或替换练习,缺乏在对比语境中强化区分的机会。《发展汉语》虽在单元复习中安排了词汇辨析练习,但辨析对象随机,未形成系统的同译词训练体系。练习设计的缺位直接导致了学习者即使理解了词义差异,也无法在产出中准确运用。

5. 留学生偏误语料分析

5.1. 偏误类型分类

基于北京语言大学 HSK 动态作文语料库(3.0 版),本文检索了“看”“看见”“看到”三词的使用情况,筛选出了相关的偏误语料。依据周小兵的偏误分析框架[25],将偏误分为五类:(1) 误代:该用A而用了B,或A、B混用;(2) 误加:不该使用某成分而使用;(3) 遗漏:该使用某成分而未使用;(4) 错序:成分位置不当;(5) 杂糅:两种句式混用。

5.1.1. 误代偏误：三词混用的核心问题

(1) “看”替代“看见/看到”

*我们可以看吸烟不仅对烟民有害而且给公众也带来不少的危害。(应为“看到”)

*我们看她的成功、她的失败……(应为“看到”)

*我当时什么都不知道，只是有一次看过朋友把垃圾扔到地上了，我模仿了他。(应为“看见”)

*这种情况的时候我想……(应为“看到”)

此类偏误在语料库中最多，源于学习者将英语“see”单一映射为“看”，忽略了“see”表结果时应对应“看见/看到”。这主要是因为英语“see”既可表视觉能力(I can see)，也可表视觉结果(I saw a cat)，而汉语以“看”(活动)与“看见/看到”(结果)严格区分。学习者受母语“see”的语义统摄，在需要表达结果的情境中过度使用“看”。

(2) “看见/看到”替代“看”

*我来中国学习汉语的原因是我上高中时看见了一本小说(应为“看”)

此类偏误与教材同译直接相关。当教材“看”“看见”“看到”的释义均有“see”时，学习者无法建立“看 = look (活动)”“看见/看到 = see (结果)”的对应关系，导致在祈使句、意愿表达等需要活动动词的环境中误用结果动词。

(3) “看见”替代“看到”

*虽然它们大大提高了农作物的产量，但是我们可以看见在世界上很多人由于它们所带来的负面化学污染而病倒，甚至死亡。(应为“看到”)

*從報紙上看见的新聞就是活生生的例子。(应为“看到”)

*后来他看见老二也常来探望父亲……(应为“看到”)

二者虽同属动结式，但“看见”口语性强、非预期性高，“看到”书面语倾向显著、蕴含预期性。若二者没有显性的语义特征对比，学习者无法辨识二词的语体与主观性差异。

5.1.2. 误加偏误：语法操作过度泛化

*所有场所都容易看得见吸烟的人。(误加“得”)

*她的父母看她那么高兴的样子，笑着看她了。(误加“了”)

“看”作为光杆动词可自由带“着/了/过”，但“看见”“看到”作为词汇化动结式，内部不可插入体标记。学习者未明确了解“看见/看到”的具体限制，将“看”的语法规则类推至复合词。还有些学习者还可能将“看得见/看不见”的构式泛化到“看”，但“看”作为单纯活动动词，不具备结果语义，无法进入可能补语框架。

5.1.3. 遗漏偏误：语义成分缺失

*虽然从表面上是有道理的，不过关键是要考核最终的结果。(遗漏“看”)

此类偏误在语料库较少，反映学习者对视觉事件的类型认知不足，未能区分活动与成就的事件类型。

5.2. 偏误原因与教材处理的关联分析

5.2.1. 母语负迁移

母语负迁移是初学者偏误的主要来源。英语视觉动词以“see/look/watch”区分视觉方式与结果，而

汉语以“看/看见/看到”区分活动与结果。当教材以“see”统一对应“看”“看见”“看到”时，实际上强化了英语“see”的语义统摄力[26]，学习者更倾向于以“see”的单一框架组织汉语视觉表达，而非建立汉语自身的“活动-结果”对立系统。例如，英语“I saw a cat”仅需一个动词，而汉语需选择“看见”或“看到”。教材的同译处理使学习者意识不到这一选择必要性，从而在需要结果动词时默认使用最先习得的“看”。

5.2.2. 目的语规则泛化

目的语规则泛化也是中级阶段偏误的重要成因。当教材将“看”与“看见”同译为“see”时，学习者易将“看”的语法规则(如带“着/了/过”、重叠、进入祈使句)类推至“看见”，产生“看见着”“看见看见”“看见！”等偏误[27]。同译词注释掩盖了“看”(光杆动词)与“看见”(动结式复合词)在语法地位上的本质差异，导致学习者无法建立正确的类推边界。

5.2.3. 语义网络建构缺陷

学习者对“看”与“看见”的语义网络建构呈现“中心-边缘”失衡：以“看”为中心节点，过度扩展其语义-语法功能，而将“看见”边缘化为“看”的变体[28]。这一认知结构与教材同译处理高度吻合——当教材将二者同译为“see”时，学习者自然将先习得、高频使用的“看”作为中心词，后习得的“看见”则被视为同义替代形式，而非具有独立句法地位的词汇化单位。

6. 教学优化策略

6.1. 释义策略

基于前文分析，本文提出“分阶释义”的教学策略，即根据学习者的汉语水平，分阶段呈现三词的语义差异。初级阶段(HSK1~2级)采用图示法区分三词：“看”配以眼睛注视的图标，标注“动作”；“看见”配以眼睛加对号的图标，标注“结果”；“看到”配以眼睛加对号加努力手势的图标，标注“实现”。中级阶段(HSK3~4级)引入语义特征标注，在生词表中明确标注[±自主][±持续][±结果][±实现]等特征。高级阶段(HSK5~6级)则重点讲解语用限制和语体差异，如“看见”的非预期性、“看到”的预期性，“看到”的扩展用法。

6.2. 例句与练习设计策略

例句设计应凸显语义特征对比，确保每个例句都能体现目标词的核心语义特征。“看”的例句必须包含[+自主][+持续]的语境要素，如“他在图书馆看了三个小时的书”；“看见”的例句必须包含[-自主]的语境要素，如“一出门，就看见下雪了”；“看到”的例句必须包含[+实现][+自主]的语境要素，如“翻遍了整个房间，终于看到了那封信”。练习设计应采用创设对立语境，通过对比填空、情景选择和改错练习帮助学习者在对比中强化区分。

6.3. 同译词教学的通用原则

基于对“看”“看见”“看到”的深入分析，本文总结出同译词教学的通用原则，以期推广至其他同译词组(如“听/听见/听到”“找/找到/找着”等)。第一，教材释义阶段应遵循“一义对一词”原则，尽量避免多个汉语词对应同一外语词；如确需同译，应在注释中明确标注其差异。第二，课堂教学阶段应建立“语义特征矩阵”进行显性对比，从自主性、持续性、结果性、实现性等维度系统展示同译词的差异。第三，练习设计阶段应创设对立语境，通过对比填空、情景选择和产出任务等多种题型，强制学习者在区分中使用。第四，纠错反馈阶段应引导学习者关注语义特征而非简单记忆译词，培养其根据语境选择恰当词语的能力。

7. 结语

本文以“看”“看见”“看到”为研究对象,系统考察了同译词在国际中文教育中的辨析困境。研究表明,这一困境的形成是教材处理、学习者认知和教学方法多方面因素共同作用的结果:教材的部分同译处理方式掩盖了三词在自主性、持续性、结果性和实现性四个维度上的系统性差异;学习者因母语负迁移和一对一映射策略而将三词等同视之;教学方法的不足又使得这一混淆难以在课堂中得到有效纠正。

本研究将同译词与传统的近义词辨析研究区分开来;建立了基于语义特征矩阵的同译词分析框架,为同类研究提供了方法论参考;揭示了教材释义方式与学习者偏误之间的关联机制,为教材编写提供了一定依据。提出了“分阶释义”“语义特征对比”“创设对立语境”三位一体的教学优化策略;总结了可推广至其他同译词组的通用教学原则。本研究也存在一定的局限性:偏误语料仅来自书面作文,未涵盖口语产出数据;未进行纵向追踪研究,无法揭示三词的习得顺序和发展轨迹;母语背景分析不够深入,未能充分揭示不同母语类型学习者的差异化需求。未来研究可在以下方向深化:扩展语料来源至口语语料库,开展纵向追踪研究揭示习得顺序,以及将研究范围扩展至其他同译词词组,构建更为完整的同译词教学体系。

参考文献

- [1] 苏英霞. 同译词辨析的几种方法[J]. 汉语学习, 2000(2): 60-62.
- [2] 冯晓鸿. 初中级对外汉语教材中同译词现象考察与研究[D]: [硕士学位论文]. 上海: 上海交通大学, 2007.
- [3] 张博. 同义词、近义词、易混淆词: 从汉语到中介语的视角转移[J]. 世界汉语教学, 2007(3): 98-107.
- [4] 张博. 第二语言学习者汉语中介语易混淆词及其研究方法[J]. 语言教学与研究, 2008(6): 37-45.
- [5] 程娟, 许晓华. HSK 单双音同义动词研究[J]. 世界汉语教学, 2004(4): 43-57.
- [6] 刘春梅. 现代汉语表物同义名词研究[J]. 云南师范大学学报(对外汉语教学与研究版), 2006, 4(2): 20-25.
- [7] 沈家煊. 不对称和标记论[M]. 南昌: 江西教育出版社, 1999.
- [8] 陈前瑞. 汉语体貌研究的类型学视野[M]. 北京: 商务印书馆, 2008.
- [9] 陈前瑞. 完成体与经历体的类型学思考[J]. 外语教学与研究, 2016, 48(6): 83-104+959.
- [10] 陈辰. “看”“看见”“看到”与“看完”的语义差异探究——认知构式语法视角[J]. 外国语文, 2020, 36(4): 83-92.
- [11] 石高峰, 杨彩影. 汉语动词句法框架信息加工机制及二语习得研究[J]. 语言教学与研究, 2021(1): 33-43.
- [12] 王文斌, 周慈波. 英汉“看”类动词的语义及词化对比分析[J]. 外语教学与研究, 2004(6): 412-419.
- [13] 鲁健骥. 外国人学习汉语的词语偏误分析[J]. 语言教学与研究, 1987(4): 122-132.
- [14] 张博. 二语学习中母语词义误推的类型与特点[J]. 语言教学与研究, 2011(3): 1-9.
- [15] 江新. 汉语作为第二语言学习策略初探[J]. 语言教学与研究, 2000(1): 61-68.
- [16] 郭志良. 对外汉语教学中词义辨析的几个问题[J]. 世界汉语教学, 1988(1): 19-24.
- [17] 赵新, 李英. 对外汉语教学中的同义词辨析[J]. 暨南大学华文学院学报, 2001(2): 16-21.
- [18] 赵新, 李英. 关于编写适合对外汉语教学的近义词词典[J]. 华侨大学学报(哲学社会科学版), 2002(3): 85-90.
- [19] 吴琳. 系统化、程序化的对外汉语同义词教学[J]. 语言教学与研究, 2008(1): 82-88.
- [20] 杨寄洲, 贾永芬. 1700 对近义词语用法对比[M]. 北京: 北京语言大学出版社, 2005.
- [21] 郭锐. 现代汉语词类研究[M]. 北京: 商务印书馆, 2002.
- [22] 朱德熙. 语法讲义[M]. 北京: 商务印书馆, 1982.
- [23] 董秀芳. 词汇化与话语标记的形成[J]. 世界汉语教学, 2007(1): 50-61+3.
- [24] 方梅. 认证义谓宾动词的虚化——从谓宾动词到语用标记[J]. 中国语文, 2005(6): 495-507+575.
- [25] 周小兵. 对外汉语教学入门[M]. 广州: 中山大学出版社, 2004.

-
- [26] 刘珣. 对外汉语教育学引论[M]. 北京: 北京语言大学出版社, 2000.
- [27] 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, 1996.
- [28] 石莹莹. 单双音节动词“看”和“看见”的习得偏误研究[D]: [硕士学位论文]. 安阳: 安阳师范学院, 2017.