

日语动词教学分类与差异化策略研究：从“体”到“认”的认知转向

曹静芬^{1,2}

¹ 广州城市理工学院 广东广州

² 广东外语外贸大学 广东广州

【摘要】在日语动词教学中，如何帮助学习者理解动词的“体”特征及其在「～ている」等“体”标记中的体现是一个核心难题。传统的动词分类法，无论是二分法还是四分法，在解释时体现象时均存在一定的局限性。本文以工藤真由美（1995）的时体体系为基础，从体认语言学“现实-认知-语言”这一核心原则出发，依据动词在教学过程中所依赖的认知路径不同，将其重构为“体主导型”“认主导型”与“体认兼重型”三类，并分别为之设计差异化的教学策略。研究表明，日语动词教学不应停留在语法规则的传授，而应基于动词的语义特征与认知理据，引导学生从“互动体验”走向“认知加工”，实现从“体”到“认”的教学转化。

【关键词】日语动词教学；时体体系；体认语言学；教学策略

【基金项目】教育部产学研合作协同育人项目 2024 年第一批立项项目（231101049214606）

【收稿日期】2026 年 7 月 3 日

【出刊日期】2026 年 8 月 1 日

【DOI】10.12208/j.ije.20260098

Classifying and teaching Japanese verbs differently: A cognitive turn from “Aspect” to “Recognition”

Jingfen Cao^{1,2}

¹Guangzhou City University of Technology, Guangzhou, Guangdong

²Guangdong University of Foreign Studies, Guangzhou, Guangdong

【Abstract】In teaching Japanese verbs, a core challenge lies in helping learners grasp the aspectual properties of verbs and how these properties are realized in aspect markers such as *-te iru*. Conventional verb classification systems, whether binary or four-part, exhibit notable limitations in accounting for tense-aspect phenomena. Drawing on Kudo Mayumi's (1995) tense-aspect framework and the “Reality–Cognition–Language” principle central to Embodied-Cognitive Linguistics, this paper reclassifies Japanese verbs into three teaching-oriented categories based on their dominant cognitive processing modes: aspect-dominant, cognition-dominant, and aspect-cognition balanced. For each category, corresponding differentiated teaching strategies are proposed. The study reveals that teaching Japanese verbs should not be confined to teaching grammatical rules alone. Instead, instructors should guide students in shifting from interactive experience to cognitive processing grounded in the semantic features and cognitive motivations of verbs, thereby effecting a pedagogical reorientation from aspect to cognition.

【Keywords】Japanese verb pedagogy; Aspectual classification; Embodied cognition; Differentiated instruction

引言

日语动词的“体”范畴是教学中的重点与难点之一。学习者长期面临的困惑在于，动词与「～ている」这一语法标记组合后，表达的是动作进行、状态持续还是结果存续。究其原因，传统日语语法教学往往将动词按照“五段动词/一段动词/サ变动词/カ变动词”的形态标准进行分类，这一分类虽然便于讲授活用规则，却无法解释同一语法形式与不同动词结合时为何会产生迥异的语义。因此，从动词的语义特征出发，依据其时体表现进行分类，并将这种分类转化为可用于教学实践的

理论工具，具有重要的理论价值与现实意义。

本文在系统梳理金田一春彦、奥田靖雄、工藤真由美等学者动词分类理论的基础上，从体认语言学视角对工藤分类进行教学重分类，试图构建一个既有日语本体深度、又有教学实践指向的分类框架。

1 文献综述与理论基础

1.1 日语动词分类理论

日语动词的语义分类是日语语言研究的经典课题，学界公认的里程碑式研究有金田一（1950）的四分法^[1]与工藤（1995）的时体体系^[2]。

金田一从动词与「～ている」形式的结合关系出发，将动词分为状态动词、持续动词、瞬间动词与第四类动词。这一分类方法开创了从时体角度研究动词的先河，具有重要的方法论意义。其不足之处在于，分类标准较为单一，且对部分动词的归类存在争议。

奥田靖雄(1977)在金田一动词分类研究的基础上优化重构，确立日语动词三分体系，完善语义与句法结合的划分标准，极大推进了日语动词分类理论的发展^[3]。但影响最为深远的则是工藤(1995)建立的时体体系。工藤的分类具有两个显著优势，一是该分类服务于“时”与“体”的研究目的，旨在解释动词与「スル」「シテイル」「シタ」等形式的结合规律与语义差异；二是将动词划分为外部运动动词、内部情态动词、静态动词三大类，并进一步细分为下位类别，层次清晰、覆盖面广，能够解释此前分类法难以归类的思考动词、感情动词的时体特征。

1.2 体认语言学核心理论与教学实践

体认语言学的核心原则可概括为“现实-认知-语言”。该理论认为，语言不是先天存在的符号系统，也不是客观世界的镜像反映，而是人们在现实世界进行“互动体验”和“认知加工”的基础上形成的。具体而言，“体”强调身体与客观世界的互动，“认”强调心智对体验内容的加工。语言正是在“体”与“认”的辩证互动中生成的^[4]。

王寅、王天翼(2019)尝试以体认语言学重构英语语法教学思路，主张通过“纲举目张、溯源求因”等原则弥补现有认知语法教学体系系统性不足^[5]。王寅(2022)则立足语言研究的人本观，提出“拟声像似性”与“距离像似性”在英语教学中的具体应用路径^[6]。

郭永刚(2006)以认知语言学为框架，考察日语移动动词的语义拓展与中日认知差异，为动词认知教学奠定了基础^[7]，但研究多停留在理论阐释层面，缺乏教学中的具体操作化设计。侯占彩(2021)运用隐喻、图式等认知语言学理论，构建以学习者为中心的日语教学模式，系统探讨语音、语法等教学问题^[8]，但未从体认语言学“现实-认知-语言”的互动机制出发展开讨论。

1.3 工藤分类与体认语言学的对接

本文认为，工藤(1995)的动词分类体系与体认语言学的教学应用之间有着天然的理论对接。

具体而言，外部运动动词，如「走る」「食べる」「壊れる」，描述外部世界的可观察动作与变化。这类动词的教学高度依赖学习者的身体体验，可通过动作演示、情境模拟等方式，让学习者直接“体”验其语义内容，本文将此类归为“体”主导型；静态动词，如「ある」「属する」

「似合う」，描述抽象存在关系与属性特征。这类动词的教学无法通过感官直接体验，学习者必须依赖认知加工，通过图示、对比、隐喻映射等方式理解其语义，本文将此类归为“认”主导型；内部情态动词，如「思う」「喜ぶ」「見える」，描述内在的心理活动与感知，既有一定的主观体验基础，又需要认知加工来建构其抽象概念，本文将此类归为“体认”兼重型。

这一分类并非对工藤分类的否定，而是在教学应用层面对其进行功能性重组，目的在于服务教学。

2 日语动词的“体认”教学分类重构

2.1 “体”主导型

“体”主导型动词对应工藤分类中的外部运动动词，可细分为三类：

I. 主体动作-客体变化动词。动作主体对客体施加作用，导致客体发生变化，如「折る」「切る」。

II. 主体变化动词。主体自身发生位置或状态的变化，如「立つ」「座る」。

III. 主体动作动词。主体自身的持续性动作，不涉及客体变化，如「食べる」「走る」。

这三类动词具有一个共同特征，描述对象是外部世界可观察的动作或变化，具有明确的时间展开过程，在「スル-シテイル」的对立中表现出典型时体特征。

“体”主导型动词的语义内容可以直接通过身体感知来获得。当学习者观察「立つ」的位置变化、亲身体验「食べる」的咀嚼过程、看到「走る」的动作演示时，动词的语义与动作行为之间建立了直接的体验关联。这种关联不需要复杂的认知中介，学习者通过感官与身体的参与就能建立“词-动作”的条件反射。

体认语言学将这一机制称为“互动体验”，即语言形式与身体经验之间的直接映射。在教学实践中，这意味着“体”主导型动词的教学应当以具身化教学为核心策略，尽可能调动学习者的身体参与。

2.2 “认”主导型

“认”主导型动词对应工藤分类中的静态动词，可细分为：

I. 存在动词。表示事物的存在，如「ある」「いる」。

II. 关系动词。表示事物之间的关系，如「属する」「対立する」。

III. 特性动词。表示事物的属性特征，如「似合う」「優れる」。

这三类动词具有一个共同特征，描述的是静态关系或恒常属性，不具有时间上的发展变化。它们不形成「スル-シテイル」的时体对立。如「ある」不说「あ

っている」，除非表示“一致”这一动态含义；「属する」的「している」形式也只是对“归属关系”这一静态状态的确认。

静态动词的教学困境在于，语义内容无法通过身体体验来直接传达。“存在”是一种抽象关系，“归属”是一种逻辑关联，“相似”是一种比较判断，这些都依赖于学习者的概念加工能力。

体认语言学认为，抽象概念的理解需要依赖认知加工，特别是隐喻机制。例如，“存在”这一概念可以通过“空间”隐喻来理解，将“存在”理解为“在某处占据位置”；“关系”可以通过“连接”隐喻来理解，将两种事物想象为“被连接在一起”。这些认知加工将抽象的语义内容“翻译”为学习者可以理解的概念结构。因此，“认”主导型动词的教学应侧重于认知建构教学，通过图示、对比、隐喻等认知工具，帮助学习者“加工”出动词的语义内涵。

2.3 “体认”兼重型

“体认”兼重型动词对应工藤分类中的内部情态动词，可细分为：

- I. 思考动词。表示思维活动，如「思う」「考える」。
- II. 感情动词。表示情感状态，如「喜ぶ」「驚く」。
- III. 知觉动词。表示感知能力，如「見える」「聞こえる」。
- IV. 感觉动词。表示身体感觉，如「痛む」「寒がる」。

这三类动词具有一个共同特征，描述的是内在的心理世界，即思想、情感、知觉、感受。它们介于动作与状态之间，既不像动作动词那样可直接观察，也不像

静态动词那样完全抽象。

内部情态动词的教学需要“体”与“认”双管齐下。一方面，学习者对自身的心理活动有直接的体验，每个人都能感受到自己的喜怒哀乐，意识到自己的思考过程。这种内在体验构成了“体”的基础，虽然不可观察，但可以被主体直接感知。另一方面，心理活动的内容需要认知加工来建构和理解，学习者必须通过概念化、反思和语言外化，才能将内在体验转化为语言表达。因此，“体认兼重型”的教学要求教师同时调动学生的体验参与和认知加工，使二者在教学过程中实现交互融合。

2.4 三重分类的相互关系与教学层级

上述三类动词构成一个从“具体”到“抽象”的教学连续统。“体”主导型动词的教学起点最低，适合初级阶段；“体认兼重型”动词需要体验与认知的配合，适合中级阶段；“认”主导型动词依赖高阶认知加工，适合中高级阶段。

三类之间的界限并非绝对。一个“体”主导型动词在表达抽象义时，也可能需要认知加工。教学分类的目的不是将动词机械地“钉”在某一类别，而是帮助教师根据动词的典型语义特征选择最合适的教学路径。

3 三类动词的差异化教学策略

3.1 具身化教学

“体”主导型动词的教学应当贯彻“做中学”理念，让学习者的身体参与成为理解动词意义的通道。体认语言学强调语言与身体经验之间存在直接的映射关系，教学的任务就是激活并强化这种映射。

如表1所示，讲授「立つ」时可设计如下过程。

表1 「立つ」教学设计

环节	师生活动	体认机制
导入	T: 站立示范并提问 S: 观察回答「立っています」	激活体验
讲解	T: 演示「立つ-立っている」时体对立 S: 模仿并产出	身体参与
操练	T: 发出「立ってください」等指令 S: 执行并描述变化	体验-表达映射
巩固	T: 展示站姿图片 S: 以「立っている/立っていない」判断	体验向观察迁移

注：T=教师，S=学生。

表1的教学设计以动作演示法为核心，教师与学生通过身体动作具象呈现动词含义，将抽象语言符号还原为身体经验，契合初级学习者的认知特点。此外，可灵活运用情境模拟与角色扮演法，如教学「買う」时模拟购物场景，教学「書く」时安排书写活动，既调动

身体参与，又提供交际动机。对于「渡す」「受け取る」等涉及主客体关系的动词，则通过“A递给B、B接过C”的表演，使语义在真实动作链条中得到体现。

3.2 认知建构教学

“认”主导型动词的教学应当贯彻“加工中理解”

的理念。抽象概念无法通过身体直接感知，必须通过认知操作将其“翻译”为学习者可以理解的结构。体认语言学强调认知加工在抽象语义理解中的核心作用，教学的任务就是提供有效的认知工具。

如表2所示，讲授「ある」时可设计如下过程，图示法通过绘制空间图并标注“A在B的位置”，将“存在”这一抽象关系转化为空间认知支撑。对比法则借中日差异凸显动词特征，如中文“有”对应日语的「ある」と「持っている」，通过对比揭示「ある」表“无意志

存在”的语义特征。此外，还可运用概念隐喻法，如教学「似合う」时显化“相似→匹配”的隐喻路径，教学「優れる」时揭示“优秀→超出水平”的空间隐喻，以显性化机制帮助学习者构建抽象动词的认知模型。

3.3 体验-反思融合教学

“体认”兼重型动词的教学应当贯彻“感受-反思一体化”理念。既要调动学生的内在体验，又要引导其对外化这些体验进行认知加工。

如表3所示，讲授「思う」时可设计如下过程。

表2 「ある」教学设计

环节	师生活动	体认机制
导入	T: 展示教室空间图片并提问 S: 观察后以「机があります」等作答	空间体验激活
讲解	T: 对比「ある」与「いる」的差异并用图示标注 S: 理解两类存在动词的区别	对比-辨析
操练	T: 呈现有生命/无生命图片 S: 分类判断并用「ある/いる」造句	概念归类
深化	T: 引入「持っている」与「ある」的对比并用例句说明 S: 讨论中日表达差异	跨语言对比-认知重构

表3 「思う」教学设计

环节	师生活动	体认机制
导入	T: 提出开放性问题 例：一番好きな日本の食べ物は何かですか。 S: 思考并产生内在体验	激活“思”的体验
讲解	T: 展示「思う」的用法（思考过程、意见表达） S: 理解其基本含义与句法功能	概念引入
操练	T: 逐一提问 S: 以「～と思います」开头作答，反复使用目标表达	体验-表达外化
深化	T: 对比「思う」与「考える」的差异（前者主观、后者客观理性） S: 讨论并完成辨析	认知加工-概念精细化

表3以思维外化训练为核心，通过“思维日志”活动，让学生在课堂讨论或任务完成后，用「私は～と思う」「～と考える」等句式记录思维过程，将不可观察的“思考”转化为可语言化的对象。此外，可灵活运用身体反应先行法与内省报告法。如教学「驚く」「喜ぶ」等感情动词时，先引导学生做出相应表情与体态反应，再引入日语表达，将内在体验外化为可观察的身体信号，搭建“感受-语言”的连接桥梁；教学「見える」「聞こえる」等知觉动词时，则引导学生报告自身感知体验并用对应日语动词描述，将主观体验转化为语言表达，充分体现“体”与“认”结合的训练理念。

上述三类教学策略虽然在理念与方法上各有侧重，但在实际课堂教学中并非彼此隔绝，教师可以根据教学目标、学生水平和教材内容灵活切换或组合使用多

种策略。

4 结论

本文基于体认语言学视角，将工藤真由美（1995）三分法重构为“体主导型”“认主导型”“体认兼重型”三类。其中，“体主导型”以具身模拟激活互动体验，“认主导型”借图示隐喻加工抽象语义，“体认兼重型”则融合体验外化与认知反思。三者构成从具身到认知、由外而内的递进教学路径，为日语动词教学提供了系统化的分类框架与方法论参照。

诚然，本文也不可避免地存在一些局限。首先，所提出的教学策略尚处于理论推演阶段，其有效性有待通过前测-后测对比、学习者访谈及课堂观察等实证方法加以系统验证。其次，所采用的工藤（1995）分类框架以面向日语母语者的时体研究为基础，该体系在二语教学语境中的适用性仍需进一步考察。

参考文献

- [1] 金田一春彦.国語動詞の一分類[J].言語研究,1950(15):48-63.
- [2] 工藤真由美.アスペクト・テンス体系とテクスト——現代日本語の時間的表現[M].東京:ひつじ書房,1995.
- [3] 奥田靖雄.アスペクトの研究をめぐって——金田一の段階——[J].国語国文,1977(8):51-63.
- [4] 王寅.体认语言学——认知语言学的本土化研究[M].北京:商务印书馆,2020.
- [5] 王寅,王天翼.基于体认语言学的英语语法教学[J].外语界,2019(1):44-52.
- [6] 王寅.英语教学的新视野——体认语言学的理论与实践[J].山东外语教学,2022,43(3):10-21.
- [7] 郭永刚.“引く”的认知语言学视角[J].日语学习与研究,2006(1):13-17.
- [8] 侯占彩.认知语言学视角下的日语教学探究[M].北京:知识产权出版社,2021.

版权声明：©2026 作者与开放获取期刊研究中心（OAJRC）所有。本文章按照知识共享署名许可条款发表。
<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>



OPEN ACCESS