

# 多模态视域下动态助词“过”的偏误分析与教学策略

——以英语母语者为例

蒋 婷

天津理工大学语言文化学院, 天津

收稿日期: 2026年4月29日; 录用日期: 2026年6月3日; 发布日期: 2026年6月15日

## 摘 要

汉语的词类以功能特点分为实词和虚词, 虚词只有语法意义, 没有实际意义, 它的种类十分复杂且在汉语表达中的使用频率也很高。动态助词在汉语中是使用频率很高的词类, 其意义和用法也比较复杂, 对于留学生来说是一个比较难的知识点, 也是汉语教师教学的一个重难点。传统汉语教材以及课堂教学方法多存在输入模态单一的问题, 容易导致学习者对动态助词“过”的语义特征理解不深或产生偏差。多模态教学法具有先进的教学理念和实践价值, 已经逐渐成为语法教学的新趋势。因此本文首先基于语料库为数据支撑, 对英语母语者习得“过”的偏误进行分类, 然后从输入模态单一性与偏误类型的关系出发分析偏误成因, 最后针对各类偏误及其成因设计对应的多模态教学策略。

## 关键词

英语母语者, 动态助词“过”, 多模态话语分析, 偏误分析, 教学策略

# Error Analysis and Teaching Strategies of the Dynamic Particle “Guo” from a Multimodal Perspective

—Taking Native English Speakers as an Example

Ting Jiang

School of Language and Culture, Tianjin University of Technology, Tianjin

Received: April 29, 2026; accepted: June 3, 2026; published: June 15, 2026

## Abstract

In Chinese, word classes are classified into content words and function words based on their functional characteristics. Function words only have grammatical meanings without actual semantic meanings. Their categories are extremely complex, and they are used very frequently in Chinese expressions. Dynamic particles are a word class with a high usage frequency in Chinese. Their meanings and usages are also relatively complex. For international students, this is a rather difficult knowledge point, and it is also a key and difficult point in Chinese teaching for Chinese teachers. Using traditional teaching methods to teach this language point yields little effect. The multimodal teaching method has advanced teaching concepts and practical value and has gradually become a new trend in grammar teaching. Accordingly, this paper first classifies the errors of the Chinese aspect particle “guo” made by native English speakers based on corpus-supported data, then analyzes the causes of the errors from the perspectives of the relationship between the uniformity of input modalities and error types, and finally designs corresponding multimodal teaching strategies for each type of errors and their respective causes.

## Keywords

English Native Speaker, Dynamic Particle “Guo”, Multimodal Discourse Analysis, Error Analysis, Teaching Strategies

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

多模态教学模式的理论基础主要是多模态话语分析理论，其核心思想为语言并非唯一的意义载体，视觉、听觉、动觉、空间、图像、声音、手势等多种符号资源均可参与意义建构，共同完成交际活动。

多模态话语分析理论主要根植于功能语言学和社会符号学。20世纪90年代开始多模态话语分析理论开始迅速发展起来，Halliday (1978)以系统功能语言学为理论依据，为多模态话语分析理论奠定了基础，他在《作为社会符号的语言中》提出：“语言是众多表达意义的方式之一” [1]，这一观点打破了传统语言学只关注语言系统的局限性，认为其他像图像、手势、音乐等符号都与语言有着同等重要的地位。Kress和Van Leeuwen (1996)将Halliday的多模态理论进行了发展，他们建立了迄今为止最具影响力的多模态分析理论框架，将图像视为与社会互动密切相关的符号现象并强调不同模态间可以通过互补的方式共同构建意义[2]。在教育领域，Jewitt (2009)指出通过调动视觉、听觉、触觉等多感官的参与，能显著提升学习者的认知参与度，加快意义建构效率，这为多模态话语分析理论运用在教育领域提供了坚实的理论依据与实践指导[3]。

我国学者对于多模态话语分析理论的研究应用起步较晚，朱永生(2007)系统介绍了多模态话语的产生和定义、理论基础和方法[4]，张德禄(2009)系统介绍了多模态话语分析理论，明确指出多模态话语是指运用语言、图像、声音、动作等多种手段和符号资源进行交际的现象，并在此基础上提出了多模态话语的“整体互补原则”，指出各模态之间协同表意作用[5]。他们的研究为之后学者在教学上研究和应用多模态教学模式提供了理论基础。

我国学者在近些年也积极开展多模态话语分析理论在对外汉语语法教学上的应用研究，如姜艳艳、

李登桥(2016)利用多模态理论,通过动画演示+情景模拟提升了“把”字句的课堂教学效率[6],覃倩、黄宜凤、李思雨(2026)基于多模态理论,将视觉、听觉、体态、空间思维协同的多模态教学模型引入让步连词“无论”的教学中,把抽象语法规则具象化,降低偏误率[7]。经过多位学者的研究表明,多模态教学可以通过将多种模态互相协同的方式把抽象语法点转化成具象的认知符号,显著提升学生对语法的理解深度,突破单一模态的表达局限。笔者通过梳理文献发现,目前还没有研究从多模态的视角出发分析动态助词“过”的偏误成因以及提出对应的教学策略。

因此本文将利用语料库为工具,检索数据分析英语母语者在汉语动态助词“过”上发生的偏误类型,然后从多模态话语分析理论的视角考察英语母语者习得动态助词“过”的偏误成因,并提出针对性的教学策略,为动态助词“过”的偏误习得研究提供新的视角。

## 2. 英语母语者习得动态助词“过”的偏误概况

### 2.1. 动态助词“过”的基本语义

现代汉语中的动态助词“过”在我们日常生活中使用频率很高,是汉语组成的十分重要的一部分。但由于英语语法结构等的特殊性,动态助词已成为英语母语者出现偏误频率较高的一个语言点。现代汉语中动态助词“过”是由动词虚化而来的。学界关于动态助词的基本语义的界定有两种观点,一种是胡裕树(1965)、田申瑛(1983)代表的“一分法”,即他们认为“过”在语义上应该看作统一的一个概念,他们都只强调了经历意义上的“过”,表示动作行为曾经发生或经历过了[8][9],比如“吃过了饭”。根据现有的专家学者对于动态助词的研究结果来看,“一分法”观点并非主流看法,大部分学者认为动态助词“过”的语义有两个:一是在动词后表示动作已经完毕,二是表动作、状态曾经发生,这两种情况分别可称作“过1”和“过2”。孔令达(1995)通过语言单位的同一性说明了“过”有两类,分别为表示动作完毕的“过1”和动作曾经发生过的“过2”,他认为“过1”只表示动作的完毕,与时态并无关系,可以表示过去、现在或者将来发生的动作[10],如“昨天我吃过饭就去散步了”,强调“吃饭”这个动作已经完毕,而“过2”往往与“过去”的意义相关联,指某一时间相对于某一时间已经发生过,但和动作发生的实际时间无关,如“要是我看过这本书就好了”强调“看”的经历意义,但这句话本身是假设情况,所以和动作发生的时间点无关。房玉清(1992)按照是否能和副词“曾经”共现把“过”分为两类,他认为“过1”表示动作完毕的情况,不能和“曾经”共现,“过2”可以和“曾经”共现[11],如“昨天我吃过饭就去散步了”不可以加“曾经”,但“要是我看过这本书就好了”可以加“曾经”。

### 2.2. 动态助词“过”的偏误类型

在 HSK 动态作文语料库和全球中介语语料库中通过“字符串”检索输入“过”,在检索条件中选择母语为“英语”。通过搜索统计到有证书评级的英语母语者写过的含有“过”的语料共有 215 条,去掉动词“过”、介词“过”、连词“过”、名词“过”127 条,共剩动态助词“过”的语料 85 条,其中含有偏误的语料有 24 条,偏误占比约 28% (需要说明的是,本研究样本量偏小,覆盖范围有限,统计结果仅反映本次语料的分布特点,结论仅供教学参考)。

下面本文将对这些出现偏误的语料进行分类,分类的类型将参考唐伟清(2023)、宝丽娜(2021)的研究[12][13],分为四类:误加、遗漏、“了”和“过”混用和连用、误代(见表 1),其他还存在少量因书写笔误、用字混淆及非系统性表达失误等导致的偏误,不反映学习者对动态助词“过”的系统性习得问题,本研究暂不对其进行细分与深入探讨。

#### 2.2.1. 动态助词“过”的误加

误加的意思就是不该加“过”的地方加了“过”。这种偏误有 5 处,占总数的 20.8%,下面将选其中

一处来分析。

**Table 1.** Analysis on the types, quantity and proportion of errors  
**表 1.** 偏误类型及其数量与占比分析

偏误类型	数量	占比
误加	5 处	20.8%
遗漏	12 处	50%
“了”和“过”混用	3 处	12.5%
“了”和“过”连用	1 处	4.2%
误代	1 处	4.2%
其他	/	8.3%

例句 1: 我小时候经常去过上海。(误)

我小时候经常去上海。(正)

例句 1 中“去过上海”的意思表示这个动作已经发生, 现在这个状态已经不存在了, 有“曾然”之意, 属于“过 2”的情况。刘月华(1988)指出“能与‘过 2’同现的时间状语大多表示过去时段中的一个不确定的时间点”[14], 例如“从前”“曾经”。这句话中“经常”代表经常性、反复性的动作, 表示“我经常去上海, 一般不能与“过”同现。

### 2.2.2. 动态助词“过”的遗漏

遗漏的意思就是在该用动态助词“过”的时候没用。此类偏误共发现 12 处, 占偏误总数的 50%, 下面将选用一处来分析。

例句 2: 我来中国之前, 从来没学汉语。(误)

我来中国之前, 从来没学过汉语。(正)

例句 2 表示的是在来中国之前没有学习汉语的经历, 有“曾然”的意思, 卢福波指出: “表示现在以前时间, 句中有‘从/从来 + 没’形式[15], 通常需要使用‘过’”, 所以此句中应该加“过”。

### 2.2.3. 动态助词“了”和“过”混用以及连用

#### (1) 混用

混用的意思就是该用“过”的地方误用成了“了”或该用“了”的地方用了“过”, 此类偏误共找到 3 处, 占偏误总数的 12.5%, 下面将选用一句语料来做分析。

例句 3: 但是汉语这方面的区别很明确, 我已经学过一年半的汉语, 可是还没学好这些特点。(误)

但是汉语这方面的区别很明确, 我已经学了一年半的汉语, 可是还没学好这些特点。(正)

学术界普遍认为“了 1”表示该动作的主体进入了动作完成或实现后的状态, 如“这个会开了三天了”, “了 2”表示事态发生了新变化或出现了新情况, 如“下雨了”。这里只讨论“了 1”的情况。刘月华(1988)指出“了 1”一般没有“曾然”的意思[14], 所以不一定代表动作已经结束。例句 3 中“学了一年半”代表学的这个动作持续了几年, 但并不代表现在已经结束学习了, 有可能现在仍在学习, 而“学过几年”有“曾然”的意思, 代表学习这个动作现在已经结束了, 没有持续下去, 这里的意思应该是学了一年半的汉语现在还在学, 应用“学了”, 不应用“学过”。

## (2) 连用

连用的意思就是一句话中只应用“了”或“过”却将两个动态助词连在一起用了。此类偏误共发现 1 处，占偏误总数的 4.2%。

例句 4: 还去过了北京语言学院我朋友。(误)

还去了北京语言学院见我朋友。(正)

动态助词“过”和“了”在某些情况下可以连用，通常用于强调动作的完成和经历，如“我看过这本书了”，这句话中的“看”这个动作在过去已经完毕，“了”表示“看过这本书”的经历已经结束。在例句 4 中，“去”这个动作已经结束，两个动态助词都表示动作已经完毕，在这里只用一个“了”就可以。

### 2.2.4. 误代

误代的意思是应该在应该用别的词的位置上使用“过”，此类偏误共发现 1 处，占偏误总数的 4.2%。

例句 5: 这个态度，是从他留过的很多文章、诗词、书法作品中可以看到的。(误)

这个态度，是从他留下的很多文章、诗词、书法作品中可以看到的。(正)

这句话中动态助词“过”与动词“留”搭配不符合句子的意思，“留过”的意思倾向于过去的动作已经完成且这个状态现在已经不存在，含有“曾然”的经历义。“留下”更侧重于结果，这句话的想要表达的是这些作品是留存下来的结果，现在这个状态仍然存在，应用“留下”。

## 3. 多模态话语分析理论视角下动态助词“过”的偏误原因分析

张德禄(2009)指出，多模态话语是由语言、图像、声音、动作等多种符号资源共同构成的意义系统，各模态之间通过“整体互补”与“协同表意”实现意义建构[5]。当教学输入中不同模态之间缺乏有效协同时，单一模态所承载的信息难以满足复杂语法意义的表达需求，进而影响学习者对语言形式与语义功能之间关系的认知建构。

通过对主流汉语教材如《HSK 标准教程》《博雅汉语》《新实用汉语课本》中关于动态助词“过”的教学内容来看，三本教材在教学此语法点时多以文本例句和规则为主，虽然课本中都有插图，但插图信息与语法点没有直接关联。这三本教材的编排方式都存在明显的模态单一化倾向，学习者在学习这一语法点时只能依赖语言符号本身，难以理解动态助词“过”这样抽象复杂的语法。如果教师在课堂上也只按教材进行口头讲解而没有丰富的模态输入，这将会在很大程度上影响学生学习动态助词“过”时的认知构建。由此可见，输入模态的单一性不仅是教学呈现方式的问题，也可能成为诱发学习者偏误的重要外部因素。

本文将围绕上文划分的误加、遗漏、“了”和“过”混用、“了”和“过”连用以及误代这五类偏误，结合多模态话语分析理论，对其偏误成因进行分析。

### 3.1. 母语负迁移

笔者通过语料分析发现，误加、遗漏、“了”“过”混用以及连用有可能与母语负迁移有关。在英语中，表达过去时间通常依赖动词形态变化，例如“go”通过变化为“went”即可标记动作发生在过去。因此，学习者在尚未充分掌握动态助词“过”的用法时，容易将“动作已发生”的语义直接对应为“V+过”的结构，认为“V+过”就等于事情发生在过去。如上文例句“我小时候经常去上海”，用英语可以把它翻译成“I often went to Shanghai when I was a child.”，其中英语通过“went”表达原形“go”的过去时态，所以英语母语者根据英语的时态表达习惯把“went”等同于“去过”，进而出现了误加动态助词“过”

这样的偏误。在例句2“我来中国之前，从来没学过汉语”中，学生出现了遗漏的偏误，这句话的英文翻译是“I have never studied Chinese before coming to China”，英语母语者在没掌握“过”的用法时很容易将英文的思维直接用在中文里，把“studied Chinese”翻译成“学汉语”。另外，出现“了”和“过”的连用和混用这样的偏误的原因笔者认为也和母语负迁移有很大的关系。“了”和“过”在汉语中的语法意义很相近，都有动作完毕的意思，在动作发生的时间点在过去时的用法和英语表达过去时态差不多，所以学习者在造句时因为没有掌握这两个词的用法和区别，不知道该用哪个词，干脆把他们全部写上或者随便挑一个写上。

上文我们发现传统的汉语教材在讲解“过”时只呈现文字例句和规则，教师如果按书本用传统的单一语法规则讲解就很可能导致学生只能靠语法规则进行机械记忆。克拉申的输入假说认为语言习得的关键在于“可理解性输入”，即学习者需要通过略高于目前水平(i+1)且能通过语境理解的材料学习才可以有效习得第二语言[16]。如果课堂上只通过单一模态进行教学输入，很容易导致学生接触的学习内容与自身的认知不匹配而造成学生的认负荷，尤其是母语与目的语相差过大的情况下。在认知负荷增加的情况下，学习者可能会优先调用已有的母语表达方式解释目的语的输入，从而诱发或加剧母语负迁移。韩艳方(2024)指出，当符号所提供的信息不足以支持意义表达时，学习者会将已有认知资源迁移到当前语境中，以弥补理解上的不足[17]。比如在动态助词“过”的学习过程中，如果教学输入缺乏图像、情境或手势等多模态支持，学习者就容易将“动作发生在过去”这一语义简单对应为“V+过”的结构，忽视其与“经常”等语义成分之间的限制关系，最终导致误加动态助词“过”的偏误产生。

### 3.2. 目的语负迁移

笔者认为学生产生误代这类偏误的原因很可能是目的语负迁移，即学习者把他所学的有限的、不充分的目的语知识，用类推的方法不适当地套用在目的语新的语言现象上，造成了偏误，也称为过度概括或过度泛化[16]。比如上文的例句5中学生把“留下”写成了“留过”，这就是典型的将动态助词“过”的用法过度泛化的表现。

在前期学习中，学习者已接触到“V+过”可以表示动作“曾经发生过”的语法意义，因此在理解“留”这一动作时，容易将“写过、做过”等经验义结构类推到“留”这一动词上，认为只要涉及过去发生的行为即可使用“过”，从而形成“留过”的表达。然而，“留下”与“留过”在语义功能上存在本质差异。“留下”强调的是动作产生的结果及其持续存在的状态，而“留过”则侧重于动作的经历性，往往隐含该状态不再持续。在该句语境中，文章、诗词等作品是客观存在且持续保留的结果，因此应使用“留下”而非“留过”。学习者未能区分“结果义”与“经历义”的差异，说明其对相关语法范畴的理解仍停留在较为表层的概括阶段。

从多模态话语分析的视角来看，这种过度泛化现象与输入模态的单一性密切相关。张德禄(2009)指出，意义建构依赖不同模态之间的互补协同[5]，而传统教材在讲解动态助词“过”时多以文字例句和语法规则为主，缺少图像、情境、动作过程等模态的辅助，导致学习者难以建立完整的语义认知结构。与此同时，Kress和Van Leeuwen(1996)认为，不同模态具有不同的意义表达优势，文字模态虽然擅长线性的规则概括，但在空间呈现和直观感知方面存在一定局限[2]。换言之，在传统单一模态教学环境下，英语母语者在习得“过”时，只能从文字说明中习得“V+过”可以表示动作“曾经发生过”的线性语法规则，他们对这个语法点的认知只停留在表层概括阶段，而对“过”的“经历义”和其他语法限制条件的语义认知不完整，导致他们把使用他们有限的“V+过”语法知识套用到新出现的目的语知识上，如把侧重结果义的“留下”写成“留过”这样的误代偏误。

### 3.3. 采用回避的学习策略

英语母语者习得动态助词“过”的偏误类型中“遗漏”的概率占比很大, 占了总数的 50%, 笔者认为这是英语母语者采用回避的学习策略。克拉申指出, 在语言习得的过程中, 学习者的焦虑情绪、自信心和动机不足都会对学习效果产生影响[16]。尤其是在传统课堂模式中, 教师在教学过程中往往依赖单一的语言规则讲解, 在操练环节采用机械重复的练习方式, 这使得学习者在面对本身就用法细碎、语义灵活的动态助词“过”时, 更容易让学生学习动机不足或产生畏难情绪, 从而在该用“过”的语境中回避使用“过”。如例句 2 “我来中国之前从来没学过中文”, “从来没 + V + 过”这个语法点是 HSK4 级需要掌握的语法点, 表达从过去到现在都没有过某种经历, 如果教师使用单一枯燥的模态教学, 学生面对突然增加的关于“过”的新语法点, 会产生畏难甚至抵抗的情绪, 导致学习效果下降, 在之后的运用中就会因为知识掌握不扎实害怕出错而刻意避开, 形成遗漏偏误。

## 4. 多模态视域下对英语母语者动态助词“过”的教学策略探究

上文分析了在传统单一模态的课堂中英语母语者会很容易产生母语负迁移、目的语负迁移和采用回避的学习策略这样的现象。下文将尝试整合视频、图像、文字等多种符号资源, 调动英语母语者多感官协同参与进课堂, 从而构建学习者完整的认知语义架构, 减少学习者在动态助词“过”的偏误现象。

### 4.1. 注重多模态的语言输入教学

多模态协同的教学模式可以在语言输入环节为英语母语者提供生动真实的语料。在课文教学环节时, 教师可以播放生活情景剧视频, 利用视听联合的形式调动起学生的学习兴趣, 提高学生的注意力, 避免他们在正式学习的环节出现抵抗情绪。在语法点讲解环节, 教师可以通过“图文对比”的方式讲解动态助词“过”的语义, 比如放一张小红和小明的动态对话图, 小明说“你小时候去过上海吗”, 小红说“我小时候经常去上海”, 然后教师用颜色显目的方框圈出“经常”和“过”, 说明“经常”与“过”不能同现, 又比如可以用动画呈现“小明学了两个月汉语, 现在还在学”和“小红学过两个月汉语, 现在不在学”这样的画面, 说明“了”和“过”的语义区别。利用这类直观可视化的教学模式, 用动态图、文字和教师语言讲解相结合将抽象难懂的语法点在学生头脑中具象化, 变成可理解的输入, 降低他们的认知负荷, 有效减少母语负迁移可能引起的误加、遗漏、“了”“过”混用以及连用的偏误。另外, Barsalou (2008) 的研究认为, 实物操作有利于将抽象概念具象化[18], 在“过”的教学中, 教师也可以将实物操作融入进课堂, 比如区分“留过”和“留下”时, 教师可以将一块橡皮放在桌子上不动, 然后说“老师留下了一块橡皮”, 强调橡皮一直在桌上没有消失的状态, 接着再将橡皮从桌上拿开, 然后说: “老师在桌上留过一块橡皮”, 强调橡皮不在桌上的状态, 有“曾然”的意思, 通过实物操作和语言讲解相结合让学生在情景中深化“过”的经历义, 在学生认知中形成完整的意义建构, 减少目的语负迁移可能带来的误代偏误。

### 4.2. 注重多模态的语言输出教学

语言的输入和输出在教学环节中是相辅相成的关系。语言输入有助于学生储备汉语知识, 语言输出则能内化巩固学生的知识, 使其正确运用。在传统的课堂中, 教师容易让学生反复跟读、仿写或进行简单填空, 这样机械的训练模式很容易让学生出现抵触情绪, 使教学效果大打折扣。而多模态教学能够给学生提供一个寓教于乐、氛围轻松的语言输出平台, 提高学生的积极性。教师可以在语法训练环节给予学生一个真实模拟的情境, 比如在教学“从来没 + 过”这个语法点时, 可以先利用 AI 生成含有语法点的情境对话视频当作示例, 随后让 AI 随机指定情境, 让学生用“从来没 + 过”进行虚拟角色对话。这种教学方式打破了单一文字讲授的局限, 融合视频影像、语音互动、情景模拟等多种模态资源, 将抽象

的语法规则转化为鲜活可感的日常交际用语。学生不再局限于死记硬背句式结构,而是在沉浸式交流中巩固学到的知识点,有效达到了教学目标。这种多模态形式的“输入-内化-输出”的学习模式,真正达到了最大化效果的教学闭环,既能让学生在多感官协同参与的学习过程中构建完整的认知网络,也能让学生克服畏难的心理,极大调动了课堂参与积极性,让语言输入和输出的多模态教学落到实处。

## 5. 结语

本文通过语料库整合分析出了英语母语者在学习动态助词“过”时的偏误类型,分别是动态助词“过”的误加、遗漏,动态助词“了”和“过”的混用以及连用、动态助词“过”的误代,接着从多模态话语分析理论出发分析偏误原因,最后提出教学策略。本研究认为,单一模态有可能让英语母语者引发或加剧迁移现象或采用回避的学习策略。本文尝试利用多模态教学法减少学生出现的偏误,为动态助词“过”的教学提供了新思路和新方法,为教学效果的提升提供了一定的参考。

## 参考文献

- [1] Halliday, M.A.K. (1978) *Language as Social Semiotic*. Edward Arnold, 32-34.
- [2] Kress, G. and Van Leeuwen, T. (1996) *Reading Images: The Grammar of Visual Design*. Routledge, 17-18.
- [3] Jewitt, C. (2009) *Multimodality and Literacy in School Classrooms*. *Review of Research in Education*, **33**, 211-244.
- [4] 朱永生. 多模态话语分析的理论基础与研究方法[J]. 外语学刊, 2007(5): 82-86.
- [5] 张德禄. 多模态话语分析综合理论框架探索[J]. 中国外语, 2009, 6(1): 25-26.
- [6] 姜艳艳, 李登桥. 多模态理论在对外汉语教学中的应用——以“把”字句的教学为例[J]. 教学研究, 2016, 39(4): 91-93.
- [7] 覃倩, 黄宜凤, 李思雨. 多模态理论视角下汉语连词“无论”的教学策略研究[J]. 教研导刊, 2026, 3(2): 86-91.
- [8] 胡裕树. 现代汉语(修订本) [M]. 上海: 上海教育出版社, 1965: 200.
- [9] 田申瑛. 语法述要[M]. 合肥: 安徽教育出版社, 1985: 158-161.
- [10] 孔令达. 从语言单位的同一性看汉语助词“过”的分合[J]. 安徽师范大学学报, 1995(3): 338-345.
- [11] 房玉清. 动态助词“着、了、过”的语义特征及其用法比较[J]. 汉语学习, 1992(1): 17.
- [12] 唐伟清. 法国初级汉语水平学生的汉语动态助词“过”的教学设计[D]: [硕士学位论文]. 长春: 吉林外国语大学, 2017.
- [13] 宝丽娜. 俄罗斯初级汉语学习者动态助词“着”习得偏误研究[D]: [硕士学位论文]. 哈尔滨: 哈尔滨师范大学, 2021.
- [14] 刘月华. 动态助词“过 2 过 1 了 1”用法比较[J]. 语文研究, 1988(1): 6-7+14.
- [15] 卢福波. 汉语语法教学与理论[M]. 北京: 北京大学出版社, 2010: 184.
- [16] 刘珣. 对外汉语教育学引论[M]. 北京: 北京语言大学出版社, 2000: 169+173+194.
- [17] 韩艳方. 基于语料库的多模态供用意义转换层次研究: 语境迁移视角[J]. 北京科技大学学报(社会科学版), 2024, 40(6): 60-70.
- [18] Barsalou, L.W. (2008) *Grounding Symbolic Operations in the Brain's Modal Systems*. In: Semin, G.R. and Smith, E.R., *Embodied Grounding*, Cambridge University Press, 720.