

深度学习视阈下汉语二语语法的 教学机理与策略

The Mechanisms and Strategies of Teaching Chinese Grammar to L2 Learners from the Perspective of Deep Learning

范媛媛¹

Yuanyuan FAN

中国西南大学国际学院

International College, Southwest University, China

fanyuanyuan0219@163.com

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.18494519>

摘要 汉语二语语法教学既要教汉语语法知识,又要发展学习者使用汉语语法进行交际的语法技能。如何兼顾知识的学习和技能的发展,是汉语二语语法教学要解决的关键问题。深度学习将知识的学习置于情境的迁移和问题的解决之中,为解决知识与技能的分歧提供了独特的视角。在深度学习理念的指导下,本文将汉语二语语法的深度学习界定为从理解到表达、从形式到意义、从孤立到系统的学习。使用是促进汉语二语语法的深度学习的关键因素。在课堂上还原语法结构的使用过程,是促进深度学习的语法教学的机理。汉语二语语法教学可以采取表达导向,从使用的角度解析用法,在使用事件的基础上设计教学活动,帮助学习者在使用中构建语法知识,完善汉语二语语法系统,将汉语语法应用于表达。

关键词 深度学习;汉语二语语法教学;机理;策略

Abstract Teaching Chinese grammar to second language (L2) learners requires not only teaching grammar knowledge, but also developing grammar skills. How to balance the learning of knowledge and the development of skills is the key issue to address in teaching Chinese grammar to L2 learners. Deep learning places knowledge learning in situational transfer and problem solving, providing a unique perspective for bridging the gap between knowledge and skills. Guided by the concept of deep learning, this article defines the deep learning in Chinese L2 grammar as a process that progresses from understanding to expression, from form to meaning, and from isolation to a systematic grasp. Use is a key factor in promoting deep learning of Chinese grammar. The mechanism of grammar teaching that promotes deep learning is recreating the usage even of the target grammatical structure in the classroom. Chinese L2 grammar teaching can adopt an expression-oriented approach, which involves analyzing usage from the perspective of use, designing teaching activities grounded in usage events, guiding learners to build knowledge through application, refining their Chinese L2 grammatical system, and ultimately enabling them to apply Chinese grammar to real-world expression.

收稿日期: 2025-01-22; 修改日期: 2025-02-20; 录用日期: 2025-03-13

作者简介: ¹ 范媛媛, 西南大学国际学院讲师, 西南大学教育学部博士研究生。

Keywords Deep learning; Teaching Chinese grammar to L2 learners; Mechanisms; Strategies

一、引言

作为语言的一个要素，语法是一组有意义和用途的形式结构（Larsen-Freeman, 2008: 117），为使用者创造意义提供规约化的编码资源。二语学习者要获得规约化的汉语语法编码资源，就要学习汉语的形式结构。因此，传统的教学将语法当成一种知识（武和平、王晶，2016）。然而，二语学习者学习汉语语法为的是将所学的汉语语法结构准确、有意义而且得体地运用于日常交际（Larsen-Freeman, 1992）。这样一来，汉语二语语法教学带有技能教学的属性。尽管知识与技能的关系密切，但二者的获得途径却不相同。如何兼顾知识与技能是一直困扰汉语二语语法教学的问题。

深度学习认为知识的学习就是为了迁移至新的情境中解决问题（何玲、黎加厚，2005）。深度学习理念有利于知识与技能的统一，为认识和理解汉语二语语法学习提供了新的视角。本文尝试从深度学习的视角分析汉语二语语法学习，讨论促进深度学习的汉语二语语法的教学机理与策略，为汉语二语语法教学提供参考。

二、深度学习与汉语二语语法的深度学习

（一）深度学习

深度学习是发源于计算机科学、神经网络和人工智能研究，近些年在教育领域兴起与发展的一种关注知识与学习的新型学习理念。1976年，美国学者 Marton 和 Säljö 在一项阅读学习实验研究的基础上针对孤立记忆以及非批判性接收知识的浅层学习首次提出了深度学习（深度学习）的概念。此后，国内外的研究者对教育领域的深度学习进行了探讨。首先，深度学习是一种高水平的、主动的认知加工，它需要调用先前知识与经验，对学习内容进行批判性的理解，在众多知识之间建立联系，最终将新知识融入其原有的认知结构（Biggs, 1979; Beattie et al., 1997）。第二，深度学习是一个以理解为基础的学习过程，它通过将知识从一种情景应用到另一种情景来解决问题。（Bransford et al., 2005: 65）第三，深度学习是一种达到高层次的认知目标、培养高阶思维能力的学习结果（段金菊、余胜泉，2013；张浩、吴秀娟，2012）。总体而言，深度学习是基于知识理解而展开的学习过程与结果的统一体，本质是理解与批判、联系与构建、迁移与应用（戴光荣等，2025；何玲、黎加厚，2005: 30）。

（二）汉语二语语法的深度学习

任何学习都要涉及知识。深度学习认为知识的学习是在理解的基础上建构逻辑化的知识结构，从而能够将已有知识迁移到新的情境中进行决策、解决问题（张治勇、李国庆，2013）。二语学习者学习汉语语法，既要学习语法知识，也要能将之迁移至新的情境中，以解决实际

交际问题。那么,学习者就要在理解汉语语法结构意义和用途的基础上,建构无限趋近于汉语母语者的汉语二语语法系统,实现意义的表达。因此,汉语二语语法的深度学习是从形式深入到意义、从孤立深入到系统、从理解深入到表达的学习。

1. 从形式深入到意义

在言语交际中,使用者借助语法形式理解和表达意义。汉语二语学习者想用汉语传递意义,就要使用汉语母语者接受并理解的遣词造句的方式。形式结构和规则是二语学习者需要掌握的语法知识(赵金铭,1996)。自索绪尔区分语言和言语、能指和所指开始,形式规则一直是语法学习的重点。学习二语语法就是学习用一种新的语言形式表达学习者母语的意义。那么,学习者总是用母语中的旧意义来理解目标语法项目,产生不准确、不得体、带有母语特色的汉语表达。

语言“不是一种旁无涉的,固定不变的‘东西’。它需要不断地适应不同的交际目的、使用目的和环境(钱冠连,1991)。”语言交际或语言使用一定发生在特定的社会、文化背景下。作为规约化的编码资源系统,语法是兼顾语义和语用的编码形式(陆丙甫,1998)。用语法表达的过程不仅要遵守形式结构规则、匹配语义信息,还要遵循一系列外部语境所施加的语用规范(薛兵,2018:54)。深度学习注重知识的整体内容、深层含义。学习者不仅要彻底理解内容知识,还要能够识别何时、如何以及为什么运用这些知识解决问题(James,2017:232)。汉语语法结构关于何时、何地及如何使用的知识,与意义密切相关。在语言的使用中,意义不仅包括理性意义(真值意义),也包括在使用中衍生出的语用意义,包括内涵、社会、情感、反映、搭配及主题意义(利奇,1981:13)。认知语言学进一步将意义看成人类对外部世界的主动认知,具有跨文化的差异性(Holmes,2010:17-18)。作为在语言使用体验过程中人脑对语言意义的符号化的认知组织(Bybee,2006),语法形式所代表的意义也具有跨文化差异性。二语学习者学习汉语语法,不仅在于学习形式规则,更在于理解这些形式所表征的汉语母语者认识世界的角度、过程和结果,并最终掌握汉语母语者使用这些形式的语境、条件与限制。这样二语学习者才能理解并掌握每一个语法项目的交际价值,使用汉语母语者理解并接受的方式进行地道、得体的表达。

2. 从孤立深入到系统

深度学习不仅是深入、全面地掌握某一个知识点,更是通过高水平的、主动认知的加工方式,以组织、重构知识为目标,将新知识与先前知识和经验连接起来(Entwistle,2000:12)。二语学习者学习汉语语法项目既是为了掌握某个表达意义的具体手段,也是为了积累语法资源,构建其自身的汉语二语语法系统。这是一个动态发展的过程。从数量规模看,汉语二语语法系统随着学习者对语法项目的逐个积累而扩展。从功能结构看,汉语二语语法系统随着学习者对新语法知识的内化进行整合与重构。作为二语学习者的汉语语法知识库,汉语二语语法系统里

存储的语法项目所携带的语法知识以及语法项目之间的关系，会影响学习者的选择和提取（Taylor, 2012: 131）。二语学习者不仅要掌握目标语法项目的形式和意义等多种信息，还要能够与其形式、意义相近的其他语法项目区分开来，在不同语法项目之间建立形式、语义、语用三个维度的多重关系。在学习目标语法项目的时候，学习者不能孤立地掌握它的形义知识，而是要在与先前所学语法项目的联系与对比中掌握目标语法项目的意义和用法，区分新旧知识之间的联系与区别。这样，新旧语法项目之间可以建立形式、语义、语用等多个维度的、强弱程度不同的联结，形成多通路的检索路径，为学习者进行准确、快速的语法选择提供资源保障。

3. 从理解深入到表达

二语学习者学习汉语语法为的是掌握汉语语法的规律，正确地使用汉语进行交际（赵金铭，1994）。言语交际包括理解与表达。与理解相比，表达是学习者对目标语法项目进行深度学习的标志。首先，表达是在具体情境中对话语的创造过程，是将语法知识迁移到新情境的具体表现。在特定的交际情境中，学习者产生一定的交际意图，然后分析、评价当下的交际情境、上下文语境，选择语义与交际意义吻合、应用场景与交际语境相匹配的语法结构，应用相关语法词汇知识生成语言实例，创造新的话语。在这个从意义到形式的编码与生成过程中，学习者需要运用分析、应用、评价、创造等高阶认知能力，将所掌握的语法知识迁移到新的情境中解决表达的问题。第二，汉语二语语法的学习始于理解，成于表达。理解是表达的基础，表达是理解的外在表现。二语的学习一般要经历输入、理解、内化和输出四个环节。只有被理解的语法项目才有可能被学习者用于表达。然而被理解的语法项目不一定能够被学习者内化，也就不一定能够用于表达。而表达作为使用汉语语法的具体行为，直接反映学习者对汉语语法的掌握和使用状况（陆俭明，2018）。准确、恰当地用语法项目进行表达不仅说明学习者真正理解这个语法项目，而且已经成功地将之内化至个人的汉语二语语法系统之中。

三、促进深度学习的汉语二语语法教学机理

作为学习汉语语法的主要途径，汉语二语语法教学承担促进汉语二语语法深度学习的主要任务。为了使用汉语语法进行准确、得体的表达，二语学习者要联结汉语语法结构的形式和意义，建构无限趋近于汉语母语者的汉语二语语法系统。下文将首先从形式和意义联结、构建汉语二语语法系统两方面讨论促进深度学习的关键因素，进而描述促进深度学习的汉语二语语法教学机理。

（一）促进深度学习的关键因素

语法是人对语言经验的认知组织（Bybee, 2013），存在于语言事实之中（李泉，2018）。语言事实是使用者对语法的使用。使用联结语言使用者和语法。学习者在使用中联结形式和意义，建构汉语二语语法系统。使用是促进深度学习的关键。

1. 在使用中联结形式和意义

语法的本质问题是语法形式和语法意义的关系(胡明扬, 1958)。二语语法学习就是要在要表达的范畴意义和所依托的语法形式间建立起联系(孙德金, 2007), 建立合乎目的语规范的形式-意义的匹配。二语学习者学习汉语语法就是要学习汉语特有的形式结构, 并且将这些形式结构与其特有的意义和用途联系起来。因此, 二语学习者不仅要学习汉语语法的形式知识、意义知识, 还要将形式和意义进行联结。这两者都需要在使用中实现: 首先, 形式知识和意义知识都需要在使用中获得。一般来说, 形式知识很容易进行讲解与归纳。但是这些能够被讲解和归纳出来的陈述性的显性规则, 需要通过以使用为内核的练习才能转换为陈述性的隐性语法知识(Anderson, 1982: 370; DeKeyser, 2007: 3), 支持学习者的遣词造句。而与语境密切相关的语义功能、语用知识本身就不能通过抽象、概括地规则讲解演绎得来(王初明, 2015); 更需要学习者在使用中感知、体验语言语境、情境语境, 获得蕴含丰富语境信息的语义、语用知识。此外, 学习者也需要在使用目标语法项目进行交际的过程中通过反馈和修正掌握该语法项目的使用限制和边界, 获得“不能怎么说”的相关知识(Tomasello & Herron, 1988)。

第二, 形式和意义的联结要在使用中实现。在语言的使用中, 每一种语法形式都有其特定的意义和用途(Larsen-Freeman, 2008: 117)。即使真值意义相同的两个不同的语法形式也会携带不同的语篇、语用信息, 具备不同的功能和价值(Goldberg, 2005: 9)。形式和意义的联结意味着学习者能够辨别意义相似的不同语法形式之间的细微差别。这些细微差别产生于语法形式与外部语境的互动, 依附于语法形式的使用, 甚至蕴含于特定的情境语境和语言语境之中, 无法通过抽象语法知识的传递获得。使用, 正是语法形式与外部语境互动的中枢。学习者使用语法形式与语境中的人和物进行交互, 同时感知蕴含于外部语境的认知性、价值性、实践性的语言经验, 将丰富的语境信息与所使用的语法结构粘合起来, 为语法形式与语境的精准匹配提供支持。

2. 在使用中构建汉语二语语法系统

学习一门语言就是不断扩展其语言单位的库存, 成为使用它们的专家(Taylor, 2012: 122)。二语学习者的汉语二语语法系统始终处于一个不断扩容、优化整合的动态发展过程。汉语二语语法系统在使用中扩展。新语法项目的进入、新语法知识的整合是在学习者使用该语法项目进行理解和表达中完成的。学习者在理解和表达中形成并检验对该语法项目的语言假设, 即语法知识。如果得到正确的反馈, 学习者的语言假设(语法知识)得到验证, 则与旧语法知识整合, 该语法项目进入汉语二语语法系统。如果出现错误, 学习者调整语言假设(语言知识), 再次进入应用、反馈、调整、内化、整合的程序, 直至该语法项目进入其汉语二语语法系统。学习者通过语法的应用实践, 在假设、检验、内化、重构的不断循环中扩展汉语二语语法系统(邓联健、杨烈祥, 2006)。此外, 学习者在理解和表达中体验、感知语法项目所适用的语言语境、

情境语境，理解它的语法意义、语用功能以及人际功能，掌握它与其他语义相似、形式不同的语法项目之间的联系与区别。在新旧语法项目的联系与区别中，学习者更容易建立目标语法项目与其他相关语法项目的联结，形成便于学习者快速检索和提取的汉语二语语法系统。

（二）促进深度学习的教学机理

语法源于使用。汉语母语者在自然的语言交际中概括语法知识，掌握使用规约。当对话双方在某个时空情景中就某个语音或书写片段的特定概念内容达成一致，成一个使用事件（usage event），也就是一个使用实例（token）。当这个使用事件高频出现在类似的情景中，语法结构的形式和意义得到固化，逐步形成使用规约。但是二语学习者首先接触到的是一个符号化的语法结构。他们需要通过语法结构获得汉语母语者的使用经验。形式规则的讲练只能停留在符号层面，无法帮助学习者获得语法结构的使用经验。分析、总结、归纳出来的用法知识是帮助学习者理解的显性知识，需要转化为隐性知识才可以支持学习者的语言表达（Ellis, 2005）。促进汉语二语语法深度学习的教学要将符号化的汉语语法项目重新解析、还原为理解和表达的语言使用事件，引导学习者在使用事件中感知、理解语法结构的使用，类比、归纳语法结构的用法。这是一个在课堂情境中模拟汉语语法项目“生成”的过程。教师将语法项目的形式规则、语义功能和语用条件解析出来，根据学习者的语言水平、认知基础，还原为典型的、具体的、便于在课堂上呈现的使用事件，引导学习者在使用汉语语法项目进行的理解和表达（使用事件）中主动联结语法结构的形式和意义，建构汉语二语语法系统，为自然情境中的表达提供支持。汉语二语语法深度教学的作用机制详见图 1。

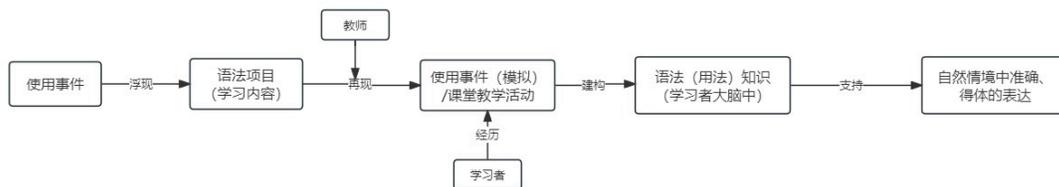


图 1 汉语二语语法深度教学的机理

四、促进深度学习的汉语二语语法教学策略

深度学习离不开教师的教学。教师通过对知识的处理、教学的设计引导学习者逐步达到一定的学习深度。为了促进深度学习，教师可以采取以表达为导向教结构、从使用的角度解析用法，以使用事件为基础设计教学活动的策略设计和实施目标语法项目的教学。

（一）以表达为导向教结构

传统语法教学一般采用形式导向，从形式到意义地讲练语法知识和规则。这种“教师讲解+机械操练”的教学模式容易造成“语法与词汇、语境分家”（李晓琪，2004），不利于培养学习者实际运用汉语的能力（卢福波，2000）。促进深度学习的语法教学采取表达导向，从意义

到形式地教结构。表达导向的语法教学将培养学习者语言使用能力作为语法结构的教学目标,主张在真实情境、真实语境中引导学习者主动地理解、发现、归纳总结语法结构的语法知识(李先银, 2014)。与形式导向相比,表达导向的语法教学关注的是语法结构用在哪里,有什么使用限制。这要求教师始终在具体的使用场景中从意义的表达出发教结构,帮助学习者将语法结构的形式与意义功能、使用条件和限制等知识粘合起来,支持学习者在具体的交际语境中选择恰当的语法结构进行准确、得体的表达。例如,在进行“了”的教学时将学习目标设定为叙述过去发生的事(李先银, 2014),然后选择与表达最相关的“了”的使用规则,创设情境,让学习者在理解和表达的过程中掌握“了”用在哪里,如何使用。

(二) 从使用的角度解析用法

汉语二语语法教学教的是用法,是讲求使用条件的语法知识(吕叔湘, 1991: 56-59; 赵金铭, 1996),包括语法结构的形式规则、语义功能和语用条件(Larsen-Freeman, 2005: 35; 卢福波, 2000)。然而在教学实践中,形式规则、语义功能和语用条件之间存在着错综复杂的关系(卢福波, 2000),任何一方面都难以单独得到清晰的分析和解释。学习者无法完全理解语法项目的用法,更难以用它进行表达。促进深度学习的语法教学要从使用的角度将语法结构的用法知识解析为更加具体的、可操作的条件和限制,支持学习者的语言表达。

言语者使用汉语语法进行表达是从意义到形式的编码过程。说话人在一定的交际语境中产生交际意图,然后从其汉语二语语法系统中选择语义与交际意图吻合,应用场景与交际场景相匹配的语法项目。如果语法项目没有变项,就与上下文组配成话语;如果语法项目中有待填充的变项,就在语法与词汇的互动中生成语言实例,然后与上下文搭配,形成话语。在这个过程中学习者需要使用形式和意义知识选择语法、填充变项、与上下文搭配。遵循这三个产出表达的加工程序,语法项目的形式规则、语义功能和语用条件可以被解析为情境知识、变项知识以及上下文搭配知识。情境知识包括语用条件、语体风格,支持学习者的语法选择。变项知识包括变项的准入条件、变项与语法结构之间的语义压制,帮助学习者填充变项,理解语义。上下文搭配知识帮助学习者组配话语(范媛媛、刘承宇, 2024),这样描述性的用法知识转变为可操作的条件和限制,可以更好地支持学习者使用语法项目进行表达。例如从表达之使用的角度,“V1+并+V2”的用法可以解析为书面语风格、位于主语之后,充当谓语。进入V1和V2的词语一般需为双音节动词,且二者在语义上应具有并列、先后等关联。同时,“V1+并+V2”结构后的宾语应是V1和V2的共同宾语。

(三) 使用事件设计教学活动

教学活动是教学理论、方法落实的载体。促进深度学习的汉语二语语法教学要以目标语法项目的典型使用事件为基础设计教学活动。已完成的语言使用事件为语法的学习提供理解、分析、模仿的样例,待完成的语言使用事件为语法的学习提供理解型、表达型、操练型与交际型

任务及练习。教师可以根据其教学理念与教学设计将目标语法项目的使用事件改造为不同的教学活动。传统的课堂语法教学一般由语法展示、语法讲解和语法练习三个环节组成（郑艳群、袁萍，2019），语法展示和语法讲解活动是在已完成使用事件的基础上展开，而语法练习则由一系列待完成的语言事件构成。需要说明的是，我们所说的使用事件不仅指目标语法项目的例句，而是包含情境语境、语言语境等多种信息的交际场景。例如，在存现句的教学中，教师利用动作、教室布置和情景，以及“桌子上放着一本书”“门上挂着一个书包”“教室后边坐着很多老师”等例句营造描述某个地方的典型使用事件，展现存现句的使用，并借例句说明存现句的句式结构“地方+V 着+人/物”，然后利用教室内的实物和 PPT 上的图片营造存现句的待完成事件，引导学习者进行练习。这样，学习者便能始终置身于存现句的使用事件中，通过感知、理解与实践，将存现句的形式、功能及使用情境相互联结，从而掌握其用法知识。

结语

在深度学习的视阈下，汉语二语语法的学习有深浅之分。浅层的学习是记忆、存储汉语语法知识。而深度学习则是通过汉语语法项目的学习，掌握汉语规律，应对日常情境中理解和表达的交际需求，解决情境中的交际问题。本文在深度学习理念的指导下分析汉语二语语法的深度教学，讨论促进深度学习的汉语二语语法教学的机理与策略。汉语二语语法的深度学习，本质上是一个从理解走向表达、从形式深入意义、从孤立迈向系统的过程。促进深度学习的汉语二语语法教学，其核心机理在于将语法项目还原为具体的使用事件，引导学习者在实际使用中主动建构语法知识；在教学设计中，教师可相应采取以表达为导向、从使用角度解析用法，并以使用事件为基础设计教学活动策略帮助学习者对语法结构进行深度学习。

新型的学习理念有助于重新审视和思考语法教学，改变语法教学的思路。从深度学习的角度讨论汉语二语语法的学习与教学可能会转变汉语二语语法教学的整体思路，跳出“知识—能力”的二元思维窠臼，从而解决“一教就会，一用就错”的问题。然而如何将理念应用于教学，真正达到深度教学的目的，还有待于教学实践和研究的进一步探索与验证。

参考文献

- Anderson, J. R. (1982). Acquisition of cognitive skill. *Psychological Review*, 89(4), 369–406. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.89.4.369>
- Beattie, V., Collins, B., & McInnes, B. (1997). Deep and surface learning: A simple or simplistic dichotomy? *Accounting Education*, 6(1), 1–12. <https://doi.org/10.1080/096392897331587>
- Biggs, J. B. (1979). Individual differences in the study process and the quality of learning outcomes. *Higher Education*, 8, 381–394. <https://doi.org/10.1007/BF01680526>
- Bransford, J. D., Brown, A., & Cocking, R. R. (2000). *How People Learn: Brain, Mind, Experience, and School*. National Academy Press. <https://doi.org/10.17226/9853>
- Bybee, J. L. (2013). Usage-based theory and exemplar representations of constructions. In G. Trousdale & T. Hoffmann

- (Eds.), *The Oxford Handbook of Construction Grammar* (pp. 49–69). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780195396683.013.0004>
- Bybee, J. L. (2006). From usage to grammar: The mind's response to repetition. *Language*, 82(4), 711–733. <https://doi.org/10.1353/lan.2006.0186>
- DeKeyser, R. M. (2007). Introduction: Situating the concept of practice. In R. M. DeKeyser (Ed.), *Practice in a Second Language: Perspective from Applied Linguistics and Cognitive Psychology* (pp. 1–18). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511667275.002>
- Entwistle, N. (2000). *Promoting Deep Learning through Teaching and Assessment: Conceptual Frameworks and Educational Contexts* [Conference presentation]. TLRP Conference, Leicester, United Kingdom.
- Goldberg, A. E. (2005). *Construction at Work: The Nature of Generalization in Language*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199268511.001.0001>
- Larsen-Freeman, D. (1992). A nonhierarchical relationship between grammar and communication. In J. E. Alatis (Ed.), *Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics 1992* (pp. 158–165). Georgetown University Press.
- Larsen-Freeman, D. (2008). The grammar of choice. In E. Hinkel & S. Fotos (Eds.), *New Perspectives on Grammar Teaching in Second Language Classrooms* (pp. 105–120). Lawrence Erlbaum Associates.
- Marton, F., & Säljö, R. (1976). On qualitative differences in learning: I—Outcome and process. *British Journal of Educational Psychology*, 46, 4–11. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1976.tb02980.x>
- Pellegrino, J.W. (2017). Teaching, learning and assessing 21st century skills. In S. Guerriero (Ed.), *Pedagogical Knowledge and the Changing Nature of the Teaching Process* (pp. 223–251). OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264270695-12-en>
- Tomasello, M., & Herron, C. (1988). Down the garden path: Inducing and correcting overgeneralization errors in the foreign language classroom. *Applied Psycholinguistics*, 9, 237–246. <https://doi.org/10.1017/S014271640007827>
- Taylor, J. R. (2012). *The Mental Corpus: How Language is Represented in the Mind*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199290802.001.0001>
- 崔希亮. (2002). *对外汉语综合课优秀教案集*. 北京语言大学出版社.
- 戴光荣, 沈思仪, 黄栋梁. (2025). 深度学习与知识融合: 翻译技术教学模式构建路径研究. *当代外语研究*(1), 125–138.
- 邓联健, 杨烈祥. (2006). 二语习得中的吸收假设. *外语教学*(3), 46–50. <https://doi.org/10.16362/j.cnki.cn61-1023/h.2006.03.014>.
- 段金菊, 余胜泉. (2013). 学习科学视域下的 e-Learning 深度学习研究. *远程教育杂志*(4), 43–51. <https://doi.org/10.15881/j.cnki.cn33-1304/g4.2013.04.007>.
- 范媛媛, 刘承宇. (2024). 基于构式语法的中级汉语二语语法教学探索. *语言教学与研究*(1), 15–24.
- 何玲, 黎加厚. (2005). 促进学生深度学习. *现代教学*(5), 29–30.
- 胡明扬. (1958). 语法形式和语法意义. *中国语文*(3), 112–116.
- 杰弗里·N·利奇. (1985). *语义学*. 上海外语教育出版社.
- 李泉. (2018). 语法知识教学与语法事实教学——语法教学的深化与拓展. *语言文字应用*(4), 105–114. <https://doi.org/10.16499/j.cnki.1003-5397.2018.04.012>.
- 李先银. (2014). 表达导向的对外汉语语法教学模式探讨——以“了”的教学为例. *国际汉语教学研究*(3), 27–34.
- 李晓琪. (2004). 关于建立词汇—语法教学模式的思考. *语言教学与研究*(1), 23–29.
- 卢福波. (2000). 关于“太”字结构的教学与研究——谈对外汉语语法教学三个平面的结合问题. *世界汉语教学*(2), 74–81. <https://doi.org/10.13724/j.cnki.ctiw.2000.02.009>.

- 陆丙甫. (1998). 从语义、语用看语法形式的实质. *中国语文*, (5), 353-367.
- 陆俭明. (2018). 汉语教学中汉语语法的呈现与教法. *国际汉语教育(中英文)*, (2), 62-71.
- 吕叔湘. (1992). *未晚斋语义漫谈*. 语文出版社.
- 钱冠连. (1991). 《语用学:语言适应理论》——Verschueren 语用学新论述评. *外语教学与研究*, (1), 61-66, 80.
- 孙德金. (2007). 对外汉语语法教学中的形式与意义. *语言教学与研究*, (5), 7-14.
- 王初明. (2015). 构式和构式语境与第二语言学习. *现代外语*, (3), 357-365, 438.
- 武和平,王晶. (2016). “基于用法”的语言观及语法教学中的三对关系. *语言教学与研究*, (3), 1-10.
- 薛兵. (2018). *语法与语用互动关系研究(博士学位论文)*. 东北师范大学.
- 张浩,吴秀娟. (2012). 深度学习的内涵及认知理论基础探析. *中国电化教育*, (10), 7-11, 21.
- 张治勇&李国庆. (2013). 学习性评价: 深度学习的有效路. *现代远程教育*, (1), 31-37.
- 赵金铭. (1994). 教外国人汉语语法的一些原则问题. *语言教学与研究*, (2), 4-20.
- 赵金铭. (1996). 对外汉语语法教学的三个阶段及其教学主旨. *世界汉语教学*, (3), 76-86.
- 郑艳群,袁萍. (2019). “应然”与“实然”: 初级汉语语法教学结构和过程研究. *语言教学与研究*, (1), 1-11.

(责任编辑: 丁了了、韩瑞宝)