

A Study on Spoken Chinese Teaching Design in Singapore Primary Schools Based on Chunking Theory

基于语块理论的新加坡小学口语教学设计研究

Dong Yan

International College of Chinese Studies, East China Normal University, Shanghai, China
Email: dong_yan@moe.edu.sg

Received : 22 February 2026
Accepted : 26 March 2026
Published : 31 March 2026

Copyright © 2026 by Author (s)
This work is licensed under the Creative
Commons Attribution 4.0 International
License (CC BY 4.0).
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>



Open Access

Abstract

Against the background of current Chinese language teaching in Singapore primary schools, this study adopts chunk theory as its theoretical framework to examine the effectiveness of chunk-based instruction in improving students' oral proficiency. A total of 103 students with comparable Chinese language proficiency from five Primary 4 to Primary 6 classes participated in the study. A cross-school teacher team conducted a semester-long teaching intervention. Data was collected through audio and video recordings, classroom observations, and student assignments. The study identified practical procedures for chunk extraction and instruction and provided preliminary evidence that such intervention enhances students' chunk awareness, as well as their oral fluency and accuracy. The findings indicate that integrating chunk theory into the existing curriculum, supported by digital teaching methods and diversified interventions, can significantly stimulate primary school students' motivation for oral input and output, and improve the retention and productive use of chunks. This approach is particularly beneficial for improving the oral performance of L2 learners with relatively low levels of Chinese proficiency.

Keywords

Chunk Theory; Chunk Awareness; Intervention Strategies; Oral Instruction

引言

引言包含研究背景、最新进展回顾、科学创新陈述和问题。它应该解释研究和报告结果的重要性，以及它们与其他先前研究的相关性。在引言的最后应该写出文章的目的。出于科学目的，这里不必写书目。它以最新进展的形式表现出来，以显示研究的科学创新性。语块概念的发展具有鲜明的跨学科特征，其源头可追溯至心理学领域。1950年由美国心理学家 Miller 和 Selfridge 率先提出“组块”(chunk)概念，

核心指向记忆的信息加工机制——即把单个信息组成更大更有意义的单位¹，以提升记忆效率和信息处理能力。其后这一概念从心理学走进语言学，Becker被认为是最早明确把“chunk”的概念引入到语言学领域的学者²。他突破了传统语言学以“词语”为基本语言单位的认知，提出语言交流的最基本类别是“语块”——一种固定或半固定的模式化结构，为语块理论的后续发展奠定了基础。

后续许多语言学家在此基础上进一步研究和完善了语块的相关理论。自此语块概念得到了广泛的应用，并逐步走进语言教学核心。究其原因，与其在自然语言中的显著特征和高占比密切相关。语块介于“单词”和“固定短语”之间的固定或半固定模式化结构，兼具词汇的具体意义和语法的结构稳定性和一定的灵活性。Altenberg(1998)通过计算机语料库分析发现，“自然语言中80%是由板块结构即语块组成的”³，这一发现使语块被确立为基本语言单位之一，为二语教学提供了新的理论基础。

大量研究(Nattinger & DeCarrico, 1992: 24; Wray, 2002: 143)均证实了语块的核心作用，尤其体现在语言习得和实际使用中。他们认为语块的预制性，如可直接从记忆中提取能显著降低语言生成时的认知负荷，从而提升话语产出的流利度和准确性，从而提高学习者的语言水平。同时，对“汉语作为第二语言”的早期学习者而言，语块的作用更为关键。早期学习者语法规则掌握尚不扎实，预制语块可帮助其快速实现基本交际需求，为后续语言能力的深化搭建桥梁⁵。语块教学的实践路径与价值定位，根植于语言习得理论、认知心理学与交际法理论三大核心框架的交叉支撑，三者共同构建了其科学性与可行性的理论根基。值得注意的是，吴勇毅(2004)则从对外汉语教学的角度提出“语法词汇化”，即指把语法现象、语法结构通过词汇的教学方式进行，以词汇教学带动语法教学。这一观点与语块教学的

¹ Miller, G.A. and Selfridge, J.A. Verbal Context and the Recall of Meaningful Material[J]. *The American Journal of Psychology*, 1950 (63):176-185. <https://doi.org/10.2307/1418920>.

² Becker 语块概念是在 Becker 于 1975 年发表的论文《The Phrasal Lexicon》中提出的。该论文收录于《1975 年自然语言处理理论问题研讨会论文集》(Proceedings of the 1975 Workshop on Theoretical Issues in Natural Language Processing).1975: 60-63.

³ Altenberg. *Learner English on Computer*[M], Chapter: The use of adverbial connectors in advanced Swedish learners' written English, London: Routledge,1998.

⁴ Nattinger & DeCarrico. *Lexical Phrases and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1992:24.

⁵ Taguchi. Chunk Learning and the Development of Spoken Discourse in a Japanese as a Foreign Language Classroom[J]. *language Teaching Research* (2007)11:433-457. 他以学习初级日语课程的大学生为对象，考察了语块教学对二语学习者的影响，并得出以上结论。

核心逻辑高度契合，语块作为“带有语法性的固定词汇组合”，正是“语法词汇化”的典型载体，通过语块教学可让学习者在掌握词汇组合的同时，自然习得隐含的语法规则，无需单独进行机械语法操练。语块输入策略的研究直接依托语言习得理论，Nattinger & DeCarrico (1992) 明确提出，语言的流利度并非取决于学习者大脑中储存的语法生成规则数量，而关键在于预制语块的储备规模。这一观点虽弱化了语法规则的独立作用，但是证明了将固定的成分存储到心理词库中，在之后的学习中再对其进行不断地反复输入，有利于语言规则的掌握和语言的生成。因此有研究者认为，无论是成人还是儿童，想要习得二语，那就需要反复训练和输入。这一机制与克拉申(Krashen)的“输入假说”形成理论呼应。克拉申强调二语习得的关键在于“足量、可理解的输入”，而语块作为半固定化的短语模式，正是理想的输入单位。其兼具语法结构稳定性与语义完整性，反复输入能帮助学习者在无意识中习得语言规律，且适用于成人与儿童等不同习得群体。正如Lewis (1993) 所强调的，语块储备的扩充是语言知识获得的核心标志⁶。

输出能力的培养与二语教学中的交际法理论高度契合。交际法的核心主张是“在真实语境的意义协商中培养交际能力”，反对脱离实际的机械句型操练。语块化教学模式恰好为这一理念的落实提供了平台：学习者通过掌握“带有语法性的固定语块”，可直接将语块预制单位应用于生活实践，快速实现从语言知识到交际行为的转化。语块对自主学习能力的推动作用，可通过认知心理学的信息加工机制得到解释。语块的存储和提取，能够让语言学习者在一种重复获取、高频应用和相互影响中巩固对已有规则的认知，进而推动其认知模式中对词汇和语言学习的互动引发与整合，从而形成新知识。所以语块教学模式是符合汉语习得和认知规律。

综上，语言习得理论为语块的“输入逻辑”提供了依据，认知心理学揭示了语块的“内化机制”，交际法理论明确了语块的“输出价值”。三者相互支撑，共同证明语块教学模式并非孤立的教学技巧，而是契合语言习得规律、认知加工特性与交际实践需求的科学范式。结合新加坡现状，占新加坡全国人口约75%的华族新加坡人，在汉语的使用与接触层面，已与中国内地、中国香港或中国台湾的汉语母语环境相去甚远。而至现今，进一步考察新加坡小学生的语言背景特点，

⁶ Lewis, Michael (1993) *The Lexical Approach*. Hove: Language Teaching Publications.

他们更成长于以英语为主的家庭环境⁷，华语接触时间有限，语言输入主要依赖课堂；同时，学生间华语水平差异显著，且普遍缺乏自然的华语交际语境。新加坡华文教研中心⁸（2016）针对全国小学 3-6 年级华语二语学习者的调研显示，超 67% 的学生存在“口语表达卡顿、句式单一、表达不符合华语日常交际习惯”的问题，且基础华文班学生中这一比例高达82%，⁹主要原因在于学生多以“单词拼接”、“英文直译”以及“中英掺杂”的方式组织语言，缺乏对华语固定表达的整体感知与储备。例如，学生会日常生活中脱口而出“穿眼镜”，这就是受英文“wear spectacles”影响。至于类似于“我ride脚踏车”之类的句子更是层出不穷。这种在口语表达中难以快速调取合适的表达完成意义协商困境，最终导致交际意愿低下，学生就会更加少说或者不说华文。与之对应的教学挑战还包括句式使用生硬且缺乏地道性、语言运用信心薄弱、学习动机有待激发，以及课堂教学时间有限等。新加坡教育部也一定程度上关注到了这些问题，因而在2015年新版小学课本《欢乐伙伴》中增添了“句子变变变”这一活动单元，聚焦固定句式以及常见关联词的使用。但不争的事实却是内容有限，并且多为书面表达服务。在教学策略研究方面，现有教师团队多聚焦于“情境教学”“任务型教学”的应用，新加坡南区醒南小学将新加坡本土生活场景融入华语口语课堂，发现能有效提升学生的交际意愿，但该研究未解决学生表达能力不足的核心问题。在此背景下，如何依托适用于二语学习者的语言学习理论框架，采用有效的教学策略改善上述问题，已成为迫在眉睫的需求。也正是在这样的现实背景下，语块教学凭借其切合二语习得规律与认知心理的核心优势，成为回应上述口语教学困境的重要探索方向。

立足于国内外语块研究成果以及新加坡二语教学的独特语境，本研究以语块理论为核心开展新加坡小学华语口语教学设计与干预研究，在研究场景、研究对象、研究设计等方面力求创新。与 Taguchi(2007)等经典汉语作为第二语言语块教学研究相比，扩大了既有研究的适用边界与实践局限，形成了具有针对性的语块教学路径，为东南亚华语二语教学提供了本土化实践范式，其创新性、差异性与独特贡献具体体现在以下两个方面：

⁷ 教育部 2020 年针对小一新生的家长进行家庭调查显示，71%的华族家庭在家中主要是讲英语。

⁸ 新加坡华文教研中心即 Singapore Centre for Chinese Language，为新加坡华文教学培训、教与学的主要研究机构。

⁹ 新加坡小学华文按照学生能力由高到低分为高级华文、普通华文以及基础华文。

首先在理论层面丰富了二语习得理论在东南亚华语教学中的应用内涵。Taguchi (2007) 验证了语块学习对二语口语发展的有效性, 为本研究提供了理论基础。但如果考虑到习得环境、学习者年龄对语块教学的影响, 本研究则通过新加坡的实证研究, 证实了语块教学在低龄二语学习者场景中的有效性, 补充了语块理论在低龄习得场景中的应用证据, 丰富了二语习得理论与二语语块教学理论的本土化内涵。

其次在实践层面则为新加坡及东南亚华语二语教学提供了本土化的语块教学范式。现有第二语言语块教学研究的实践方案多适用于汉语母语环境或成人学习者, 无法直接迁移至东南亚小学华语课堂。本研究通过跨校合作教学干预, 形成了包含语块提取原则、分类体系、四阶段教学路径、差异化干预策略的一系列教学模式, 同时配备了具体的教学案例、工具使用方法、数据收集方式, 为新加坡及东南亚其他国家的小学华语二语教学提供了可直接落地的实操指南, 实现了语块教学理论的本土转化。

在具体实践过程中, 本研究将语块定义为人们言语表达中常作为整体出现、使用时亦整体提取的语言单位, 该单位可连续亦可非连续。在教学场景中, 语块具有可整体处理、无需进一步拆解分析的特点, 便于学习者储存与提取, 也符合Zipf (1949) 的省力原则¹⁰。本研究以新加坡小学四年级至六年级的5 个班级学生为研究对象¹¹, 拟通过语块教学的有效干预, 帮助学生达成以下目标:

1. 借助不同干预策略强化学生的语块意识, 使学习者对语块形成初步感知。
2. 以差异化的教学策略引导学生在整体记忆存储语块的基础上实现有效提取, 进而提升语言表达的流利度与准确度。

本研究最终希望以跨校教学研究合作的形式, 为提升新加坡小学华语语言表达能力开展尝试性探索, 同时也希望能为语块教学在新加坡的落地提供实践经验。

研究方法

2.1 研究对象

¹⁰ 乔治·金斯利·齐普夫 (George Kingsley Zipf) 著, 薛朝凤译. 最省力原则—人类行为生态学导论[M] (1949). 上海: 上海人民出版社出版. 该原则指出, “若是所有其他的情况均等, 人类行为将会遵循一条最省力的路径”。

¹¹ 五个班级分别为四年级高级华文班 (1 个), 五年级普通华文班 (2 个), 五年级基础华文班 (1 个), 六年级基础华文班 (1 个)

本研究以新加坡小学四年级至六年级的5个班级共103名学生为研究对象。尽管学生分属不同年级，但其华语水平基本相当，且均表现出新加坡华语二语学习者的典型口语困难——词汇拼接式表达、流利度低、地道性缺失，具体情况如下：

四年级高级华文班为邻里学校班级，含较多非华族学生。以其为例，14名学生中包含1名美国新加坡华人混血学生与1名新西兰籍学生，虽开设高级华文课程，但整体华语水平与其他班级持平；2个五年级普通华文班学生华语程度中等偏下，多数具备一定听说能力，但阅读与写作能力较弱；五年级、六年级基础华文班各1个，这两个班级的学生华语水平处于较低层次，新加坡教育部对其无硬性阅读与书写能力要求，学习及测试重点集中于口语互动。

结合上述学生背景与实际学习需求，本研究确定以“语块理论在口语教学中的应用”为教学重点，开展为期一个学期的课堂语块教学干预研究。

2.2 研究设计

本研究组建了由五所不同小学的五位华文教师构成的教学团队。五位教师基于对各自班级学生长期教学观察，在充分把握学生学习风格、学习兴趣及学习准备度等个体差异的基础上，采用差异化的教学干预策略，以帮助学生培养语块意识。研究过程中，通过录像、录音、观课等多元方式，系统观察并记录学生的课堂表现与口语输出成果，最终对研究过程进行综合总结。

结合“加强语块意识，使学习者形成语块初步感知”“引导学生在语块整体记忆存储基础上实现有效提取，提升语言流利度与准确度”两项核心研究目标，各班级以新加坡教育部指定课本为教学载体，运用不同策略开展教学干预，重点围绕以下两个问题展开探究：

1. 哪些干预策略有助于强化学生的语块意识？
2. 语块的输入策略对学生的口语表达起到了何种作用？

2.3 数据的收集与分析

基于“语块识别能力 - 语块理解能力 - 语块应用能力”三个不同阶段能力框架，采用多源数据 triangulation（三角验证）策略，具体如下：

表 1. 收集数据类型以及工具

数据类型	收集工具/场景	主要记录内容	收集频次

过程性数据	课堂观察记录表(教师用)	1. 学生主动使用语块的频次; 2. 语块使用准确性; 3. 学生参与语块互动的积极性(如主动举手分享、小组讨论中使用语块的次数)	每节课 1 次
	语块学习档案(学生用)	1. 每周记录 3-5 个新学语块(含例句 + 使用场景); 2. 自我评估语块掌握程度	每周 1 次
	每课“语块小目标”回顾(Padlet / 口头)	1. 课堂结束前 5 分钟, 学生通过 Padlet 上传或口头分享“本节课掌握的 2 个核心语块”; 2. 教师统计班级整体达标率(掌握 ≥ 2 个语块的学生占比)	每节课 1 次
结果性数据	口语录音任务(单元末)	1. 设定标准化任务场景(如“描述漫画内容”“分享周末计划”), 要求学生完成 3 分钟录音; 2. 记录语块使用数量(基础级 / 进阶级分别统计)、句子通顺度(按“无语法错误 / 1-2 处小错误 / 3 处以上错误”分级)	每单元 1 次
	自我评估表 自我反思表 (学生用)	1. 评估维度: 课前/课后会使用的语块数量、内容比较。 3. 评估理由记录(如“选 A 同学录音, 因为他用了‘首先... 然后...’‘我觉得很有趣’等 6 个语块, 句子没有不通顺的地方”)	录音任务后 1 次
	活动本练习(句子变变)	1. 学生运用指定语块改写句子的正确率(如用“不但... 而且...”改写“他会唱歌。他会跳舞。”); 2. 语块替换的灵活性(如同一语境下是否能尝试 2 种以上语块表达)	每单元 1 次

部分具体样例可见下图 1 自我评估表和 2 自我反思表。

图一:

我用了_____个语块来形容图片。

我用了哪些语块? ☆☆☆

* 我能正确地使用1到3个语块。
** 我能正确地使用4到6个语块。
*** 我能正确地使用多过6个语块。

上课前 上课后

图 1. 四年级学生课堂自我评估表

这张自我评估表通过量化统计(语块数量)+ 质性记录(具体语块) + 星级评估, 实现“上课前 - 上课后”的语块应用能力对比, 是研究中“结果性评估”的关键依据。

反思:

我能不能找出语块? 能 / 一点点 / 不能

我会不会使用语块来形容图片? 会 / 会一点点 / 不会

我能不能说出自己怎么找出语块? 能 / 一点点 / 不能

图 2. 四年级学生课堂自我反思表

以上反思表则从语块识别、语块应用、方法认知三个维度, 以“能 / 一点点 / 不能”的分级方式, 捕捉学生对自身语块学习状态的主观认知, 是研究中“过程性评估”的典型工具。

研究结果及探讨

明确语块的概念与学习价值后, 语块的提取原则成为教学实践落地的首要考量。本研究结合新加坡小学华语教学实际, 针对新加坡学生英语负迁移、口语表达生硬、缺乏日常交际表达的学习困难, 确立了四项主要提取原则: 首先是规范性原则, 即以小学华语教材《欢乐伙伴》为材料, 所有语块均从课本中提取, 确保语言表达符合规范标准; 其次是实用性原则, 聚焦新加坡小学生的真实交际需求, 提取内容贴近生活

实际场景，具备即时应用价值，可直接服务于日常表达；而后是难度适中原则，这表现为配合目标学生的语言水平，选取结构相对完整、易于理解与模仿的语块，降低学习门槛；最后是高频率原则，即优先提取教材与课文中重复出现的语块，保障学习内容的高频复现与巩固效果。

对于语块分类，本研究也选择了最具有代表性且容易操作的情境型语块、功能型语块和结构型语块。为了便于聚焦分析，情境型语块限定于和学生生活息息相关“马路安全”和“环保”两大主题；功能型语块聚焦小学生表达需求，选取表达意见、阐述看法、总结观点等高频功能性表达；结构型语块则涵盖范围相对灵活，会根据教学场景与所用语料的不同进行动态选取。

根据上述语块四大提取原则以及三项语块分类，可做以下整合。

表 2. 语块的提取原则以及分类整合

分类	示例语块	符合的原则	应用
情境型语块 (主题相关)	“我们要保护地球。”“不乱丢垃圾。”“节约用水。”	①贴近环保主题②实际交际可用④频率高(教材常见)	用于环保单元口语表达、写作或小组讨论
功能型语块 (表达目的)	“我觉得……”“我认为……”“总的来说……”	②交际常用表达③句式固定、难度适中	教授表达观点、写看图作文、参与辩论等
结构型语块 (句法类型)	“一会儿……一会儿……”“遵守交通规则”“有些……有些……”	③易模仿练习④教材频率高①②需配合具体语境使用	可在口语、写作训练中用于增强语言表达多样性

确定语块教学的提取原则及其分类后，接下来就是以语块教学带动口语训练的具体步骤。



图 3. 以语块教学带动口语实践的实施步骤

步骤一：语块识别训练

语块作为核心语言单位之一，总量极为庞大，而课堂教学时间有限，教师无法将精力完全投入到语块的直接讲授中。对此，Lewis（1993）提出，应将有限的课堂时间聚焦于提升学习者的语块识别意识，通过强化这一意识，引导学习者在课堂之外主动关注并捕捉更多语块，进而高效促进语块习得¹²。基于上述语块选取原则，研究者需采用针对性策略干预，对小学生开展语块识别训练。

以四年级学生为训练对象，研究者结合课本正常教学进度，选取小学生熟悉的口语话题“马路如虎口”作为训练内容。为强化语块识别效果，研究者先集中梳理该话题相关课程中出现的核心语块，再借助 AI 工具，以这些交通安全类情境语块为核心生成内容相近的朗读篇章。教师特意选用不同性别、年龄、风格的朗读素材，其共性在于目标语块在每篇短文中均反复出现。如此一来，四年级学生在接触多样化听力材料的过程中，便能自然捕捉到那些高频重复的语块。

训练过程中，教师还持续引导学生从生活场景中挖掘语块，例如提示学生留意书籍、电视、广告中的相关表达，观察教师、父母的日常用语，以此增加语块自然习得的机会。除听录音外，教师还补充了同一主题的多元文本作为语块输入材料，包括教材配套录像资源《马路如虎口》、儿歌《马路歌》，以及利用 ChatGPT 与 Suno 工具自创的歌曲《过马路要小心》。通过这类多维度、主题集中的文本输入，高频情境类语块得以反复呈现。学生在自主选择学习内容的基础上记录习得的语块，同时逐步认知语块的基本特点：1. 通常由多词组合构成；2. 具有约定俗成的固定含义；3. 在生活场景中高频出现，可“省力”地用于组成句子；4. 结构相对紧密，常作为整体单位使用。下图展示了四年级学生经多模态语言输入后，根据主题集结而成的语块整理单。

¹² 房艳霞. 提高语块意识的教学对汉语第二语言的学习者口语产出的影响[J].世界汉语教学（2018），第 32 卷第一期：93-109.

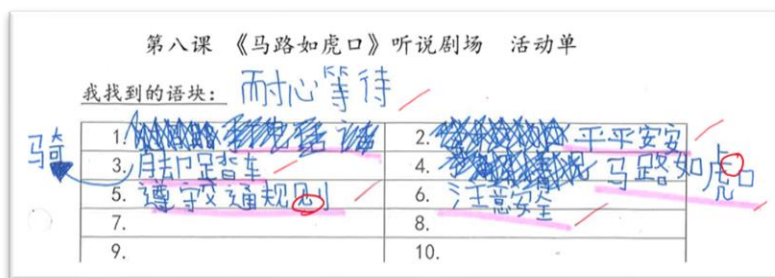


图 4. 学生从录音、录像、儿歌中收集到的情境型语¹³

这种科技赋能极大地克服了输入效率与丰富度的局限，传统语块教学常受限于素材单一，往往只能依赖课本文本；复现设计耗时耗力，需要教师手动编写例句或寻找素材。而在以上语块识别训练中，技术成为了精准且高效的学习助手。用 AI 生成聚焦目标语块的朗读篇章，既能保证语块高频复现，又能快速生成不同朗读者风格的多样化素材，让学生在重复中感知规律，在多样中避免枯燥。用 ChatGPT、Suno 等工具自创主题歌曲，将抽象语块转化为符合小学生认知特点的韵律化内容，大幅降低了语块的记忆门槛。这种方式让教师从耗时的“素材搜集者”转变为“教学材料设计者”，用科技带动了优质并且符合训练目标的语块输入，是对传统教学模式高效升级版。

步骤二：语块记忆方法训练

延续 Lewis (1993) 的语块习得理念，在完成语块识别后，如何帮助学生高效记忆语块成为重要问题。绘画、重复诵读、抄写、图文配对、游戏互动、同伴互述等方法各有特点，但若直接罗列，难以适配学生的个性化需求。因此，教师采用“示范引导 + 自主选择”的模式：先通过具体案例向学生演示各类记忆方法的操作要点，再让学生结合自身喜好自主尝试，并以录音记录或书面梳理的形式，留存个人专属的记忆方法与实践心得。其中，绘画是最受小学生欢迎的方式之一。学生通过画笔将语块的含义转化为直观图像，以视觉化表达加深对语块的理解与记忆。下图 5 则形象展示了四年级学生如何以最直观的方式显示自身对语块的认知。

¹³ 学生记录中部分口语化表述、错别字已规范整理。

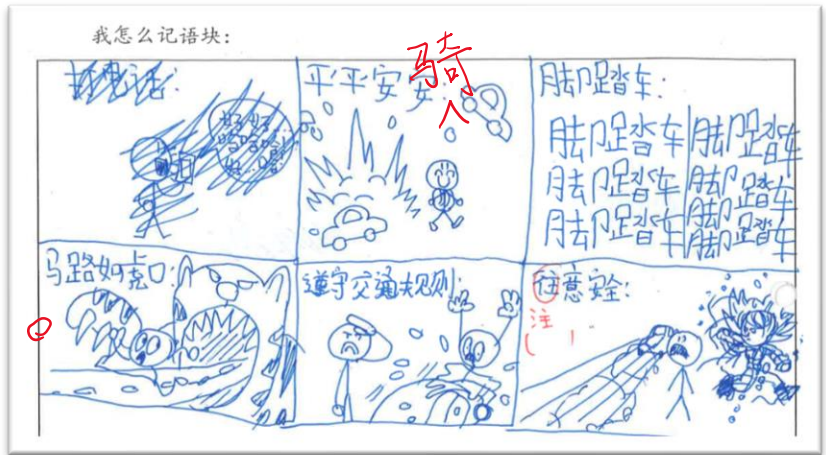


图 5. 四年级学生以图画的方式重现语块意思

除个体实践外，小组互动也是重要的训练形式。以两人小组为单位，一人根据图片提示说出对应情境型语块，另一人借助 iPad 记录反馈并互评，在交流中强化语块记忆的准确性。具体示例见图 6 ClassPoint 网上教学课件截。

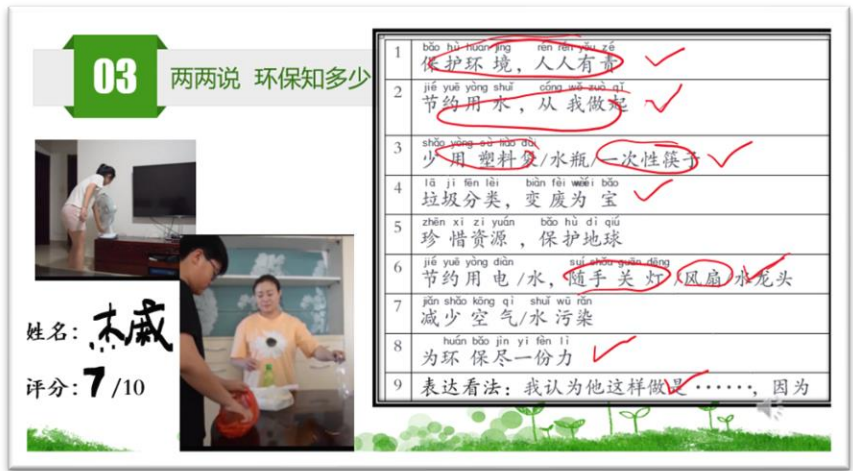


图 6. 学生利用 iPad 记录反馈并互评

同时，教师注重营造沉浸式的语块学习环境，例如将语块制作成卡片，在教室设置“语块银行”展示板，让学生在日常学习种自然增加与语块的见面频率。而游戏化训练更能激发学生的参与热情，例如线上利用 WordWall 平台的互动游戏，让学生在闯关过程中巩固语块；或者是线下趣味活动，利用小学生活泼好动的特点，让学生挑选已能认读的语块卡片，大声朗读后向卡片抛掷发光吸盘球，通过肢体参与

与感官刺激集中注意力，激发参与积极性并提升记忆效率。此外，教师还引入“热座角色扮演”活动¹⁴，在模拟场景中融入高频语块，引导学生深化记忆。

语块记忆本身是非常枯燥乏味的，严重违背小学生天性活泼好动的特点，但是“活动设计游戏化”是语块记忆训练中最重要的特点，直接解决了二者的矛盾。同时，语块记忆的最终目标不是“记住形式”，而是“理解含义、能运用”。游戏化设计恰好将“记忆过程”与“语境理解”二者绑定。抛掷吸盘球时，学生需先认读语块并理解含义后才能准确对应卡片；角色扮演中，学生需结合角色身份（如扮演需要帮助的鲸鱼或者路人）和情境需求使用语块，本质是在“用”中“记”。综上，“活动设计游戏化”不仅是提升学生参与度的手段，更配合小学生认知特点、激活所有干预策略、实现记忆并理解的目标，因此是语块记忆训练中最重要的特点。

步骤三：语块的再生训练

认知心理学的信息加工机制与语块教学理论均指出，语块教学能有效推动学习者自主学习能力的发展。从认知逻辑来看，语言学习者通过对语块的大量存储与高效提取，在重复接触、高频应用及语境互动的过程中，会不断巩固对已有语言规则的认知；这种认知深化会进一步触发其认知模式中词汇知识与语言体系的动态互动与系统整合，最终促成新知识的生成。这一作用的实现，与语块的结构特点密切相关。前文已提及，语块中大量的半固定化模式，为学生自主学习能力的提升提供了天然契机。相关研究也证实，语块教学不仅有助于培养学习者的自主学习能力和策略，更能引导其在语言学习中形成高效的学习策略，也就是学生可依托语块的固定框架，结合自身生活体验进行个性化重组，从而最大化发挥语块的使用价值。这一特点也启发教师，在语块教学中需主动搭建拓展平台，激活学生的自主建构能力。

以下图 3-5 五年级“环保”主题口语语块教学为样例，教材录像中提供的情境型语块数量有限，但教师可依托语块的半结构化特征设计再生训练：以录像中出现的“节约用水，从我做起”为起点，引导学生联系生活经验对句式进行拓展，进而生成“节约用电/纸/粮食，从我做起”等表达；更有学生结合家庭场景，创造性地说出“节约用钱，从我做起”。同理，以当天所学的“保护环境，人人有责”为原型，可进一步延伸训练：先拓展至同主题的“爱护小动物，人人有责”，再引导学生关联生活领域，生成“关爱老人，人人有责”；同时衔接旧知识，唤醒四年级对“遵守交通规则，人人有责”的记忆，最终，甚至有学生结合校园生活，产出“帮助同学，人人有责”的个

¹⁴ 热座角色扮演（Hot Seat Role-Play）是一种常见的互动式教学或游戏活动形式，主要是通过让参与者处于“聚焦性角色”中，在他人提问、互动或特定情境任务中完成表达、思考或问题解决，以此达到深化理解、锻炼能力的目的。

性化表达。这种训练既丰富了语块储备，更在自主重组中培养了学生的创造性思维，为其自主学习能力的提升奠定了坚实基础。



图 7. 语块再生训练样例

步骤四：语块的产出训练——情境化教学设计

语言学习的终极目标是实现真实语境中的有效运用，为此，教师需立足学生特点、认知水平与语言基础，设计分层情境任务，引导学生将情境型、结构型、功能型语块从“被动记”转化为“主动用”。

以上图 5 为例，图中四年级学生以图画形式重现语块含义，但这一过程绝非仅为“通过画图记忆语块”这般简单。事实上，教师设计的后续任务是让学生在自自己画笔构建的专属情境中，运用已学语块描述漫画内容，随后接收同学与教师的针对性评语。课后，学生需结合这些反馈建议，修改漫画并录制语块表达音频。这种“创作—表达—反馈—优化”的过程，使学生在个性化情境中反复调用、调整语块，既在实践中深化了语块记忆，更关键的是，有效培养了语块在真实表达场景中的灵活运用能力。

例如任课教师为五年级普通华文班设计了“我们是环保宣传员”小组任务，要求学生设计一个环保海报并用学过的语块介绍内容。海报完成后，布置口语汇报任务，每组合作，用至少 8 个环保相关语块介绍海报内容及小组的环保建议，汇报需涵盖“发现什么问题—提出什么建议—为什么这样做”三大层次。例如学生可能输出：“我们发现塑料污染严重，很多塑料袋被随意丢弃。建议大家减少使用塑料袋，改用环保布袋，这是‘绿色生活，从我做起’的具体做法。保护地球家园，这是每个人的责任。”此环节既检验了语块的记忆与调用，更训练了语块在逻辑表达中的整合能力，完整实现“输入→理解→输出”的闭环。

对于语言基础较弱的六年级基础华文班，教师创造性地选择了图大字少的绘本帮助学生识别环保主题下的关键语块，之后教师围绕绘本情节设计阶梯式问题，“小狗舒比在哪里？”（用情境型语块描述）

“它有什么感受？”（用功能型语块表达原因）“如果你是小狗舒比，会怎么劝说同伴？”（用结构型语块提出建议）。通过问题引导，让学生在“描述图意—表达看法—提出建议”的逻辑中，逐步尝试语块的主动运用，教师实时纠正语块搭配错误，强化理解，具体示例见下图 8。以上教学过程都为最后的语言输出做铺垫，最终任务是使用网上工具 Seesaw 完成真实语音输出，Seesaw 的录音功能允许学生反复录制、修改，降低了“即时口头输出”的压力；同时，平台可展示其他同学的语音作品，为基础薄弱的学生提供参考范例。



图 8. 六年级基础华文班利用绘本进行语块教学示例

“以分层情境为核心的教学设计”是本研究语块产出最大特点。这一特点为所有产出训练打下了根基，通过立足不同学段、不同学生的学习能力，量身打造合适的情境任务与支持体系。对基础好的学生设计高整合度的“环保宣传员”汇报任务，对基础弱的学生用绘本与阶梯式问题降低门槛，对四年级学生用自主绘画构建个性化表达场景。这种设计让语块的运用立足于学生可感知、可参与的真实情境中，是实现语块“输入→理解→输出”重要一环。

结论

研究结果以及分析

本研究尝试结合研究中语块“识别—记忆—再生—产出”教学过程逻辑，回答以下两个研究问题：

1. 哪些干预策略有助于强化学生的语块意识？
2. 语块的输入策略对学生的口语表达起到了何种作用？

首先从多模态语块识别训练、科技辅助、游戏三大角度，提炼有效干预策略如下：

1、多模态语块识别训练策略

这表现为以“规范性、实用性、难度适中、高频性”提取原则为基础，通过教材与生活场景结合、主题化多文本输入，实现多模态语块识别训练。如引导学生从生活中挖掘语块，如观察书籍、电视、广告

及师生/亲子日常对话中的相关表达，将课堂学习延伸至课外，增加语块自然习得机会。其次为主题化多文本输入：围绕单一主题提供多样化输入素材，形成语块高频复现场景。例如“马路安全”主题中，整合教材配套录像《马路如虎口》、儿歌《马路歌》、AI生成的不同朗读者风格朗读篇章、自创歌曲《过马路要小心》；“环保”主题中，引入图大字少的绘本，让学生在听、看、读的多感官体验中，自主识别并感知语块的“多词组合、固定含义、高频使用”特点。这种多模态语块输入策略能符合小学生的认知特点，以其易学、易上手、生活化达到很好的强化语块识别效果。事实证明以“马路安全”为学习主题的四年级高级华文班学生正是通过多模态语块识别策略，实现了语块识别与掌握的显著提升。教学干预前，学生对该主题15个核心情境型语块的平均识别率仅为42%，能准确理解并说出语块使用场景的平均掌握率为34%，经过1周多模态语块识别训练后，学生对核心语块的平均识别率提升至92.9%，平均掌握率达85.8%，其中非华族学生的语块掌握率从28%提升至67%，证实多模态输入能有效降低语块识别门槛。正如Taguchi（2007）所强调的，语块的有效习得并非机械记忆，而需通过“高频复现的可理解输入”一如课堂对话练习、主题式语块训练等方式实现；学习者唯有在语境中理解语块的使用场景，才能对其进行灵活调用，这一观点也与克拉申的“输入假说”相呼应。

2、科技辅助策略

依托数字化工具解决传统语块教学“素材单一、复现低效”问题，覆盖语块输入、记忆、输出全环节。在语块输入与记忆辅助方面，本研究团队善用AI工具生成聚焦目标语块的朗读篇章，保证语块高频复现且避免学习枯燥；借助ChatGPT、Suno等工具创作主题歌曲，将抽象语块转化为韵律化内容，降低记忆门槛；在教室搭建线上“语块银行”（如Padlet平台），学生可随时上传、查看，方便复习与补充。在语块输出与反馈辅助方面，使用Seesaw平台的录音功能，让学生在语块产出训练后反复录制、修改音频，减少即时口头输出的压力；平台还支持展示同伴作品，为基础薄弱学生提供语块运用的参考范例，帮助其理解语块在真实语境中的适配方式。以五年级基础华文班级为例，基础华文班学生本身就属于华文能力非常弱的群体，但是在语块教学的输出阶段，学生需要实际运用课堂学过的功能性语块表达观点。教师则借助科技手段在Padlet安排模拟口试录音任务，要求学生至少使用三个语块，涵盖描述、感受和建议三个部分，录音之后可以回放并进行同伴评价。参与实践教师对后期班上15位学生录音评估后结果如下。

表 3. 五年级基础华文网上录音评估

评估内容	干预前	干预后
表达意愿	2/15 人	15/15 人
语块使用数量	1 个	能使用 2-3 个语块 12/15 人
		能使用 4-5 个语块 3/15 人
表达准确性	准确说出 1 个语块 4/15	准确说出 2-3 个语块 9/15 人
	其他为 0	准确说出 4-5 个语块 3/15 人

对比干预前该班级学生极少语块运用的现状，科技辅助工具通过“反复录制—同伴互评—参考范例”的流程，有效降低了学生语块输出的心理压力，让基础薄弱学生实现了语块运用从“少”到“多”的进步。大大提升了较弱学生的表达欲望以及表达准确性。此外，通过 Padlet 搭建的“线上语块银行”，全研究样本 103 名学生的语块自主记录频次平均达 10 个/周，远超研究设定的“3-5 个/周”目标，其中普通华文班学生的语块补充率最高，达 14 个/周，证实科技工具能有效激发学生的语块学习主动性。不过在统计中也发现其中错误也不少，某些学生从课本上随意抄写不少词语，显示学生对语块的辨识能力还有待加强。但从另一个角度看，学生愿意积累词汇也是一个积极信号。

3、游戏策略

结合小学生活泼好动的天性，将语块记忆与运用融入游戏场景，提升参与积极性与学习效果。首先游戏化设计直接解决了“语块记忆枯燥乏味与小学生天性活泼好动”之间的矛盾，能快速调动学生主动参与的热情。同时，游戏策略通过“情境设定 + 多感官互动”，帮助学生突破语块记忆的抽象性，提升记忆效率与准确性。游戏策略还能引导学生主动调用语块，实现语块“记忆”到“运用”的衔接。正如前文所言，“参与游戏后，学生在口语任务中使用语块的自然度明显提升，不再刻意回忆语块形式”。对 5 个班级的课堂观察数据统计显示，引入语块吸盘球、WordWall 闯关游戏后，学生的课堂语块互动参与率从干预前的 65% 提升至 95%，其中基础华文班学生的举手发言频次提升了 2.3 倍；针对“环保”主题 20 个核心语块的记忆测试显示，经过游戏化训练后，学生的语块即时记忆准确率达 82%，一周后复测的语块保持率达 76%，远高于传统机械背诵方式，证实游戏化设计通过多感官互动实现了语块记忆“记得快、记得牢”的效果，且学

生在后续口语任务中使用游戏中习得的语块自然度达 82%，无需刻意回忆语块形式，实现了语块从“记忆”到“运用”的自然衔接。

其次从教学效果反馈看语块的输入策略对学生的口语表达起到的作用。参与教师普遍反馈，在真实语境中导入语块，能有效降低学生口语表达的门槛。其中，功能性语块对基础班学生实用性极强，不仅适合在有限课时内重复渗透，还可延伸应用于其他课文教学；绘本语块教学则为学生提供了真实的表达支架，显著助力其理解语块含义与完成情境表达。对于学生表现，教师们一致认为成效显著：学生语块运用的频率与自然度大幅提升，多数学生乐于主动发现并使用语块，常在课堂上运用自己搜集的内容。因是自主探索所得，学生自然产生认同感，进而愿意反复练习。同时，学生识别语块的能力日益熟练，已能逐步辨认半固定语块，且这一能力的提升速度超出预期。此外，学生对课文的理解深度明显增强，能够在相似情境中准确调用所学语块。

当然不可否认的是依然存在诸多教学实施难点。前期筹备成本高，这表现在语块的预筛选教学与适配情境的创设需投入大量时间与精力，对教师教学设计能力提出较高要求。素材选择难度大，视频等教学素材需紧密贴合学生的生活经验以引发情感共鸣，但“生活化”与“教学实效性”的平衡难以精准拿捏。语块习得基础薄弱，学生普遍存在语块积累不足、记忆不牢固、运用时生搬硬套等问题，成为语块教学的常见障碍。这表现为学生能在课堂指定情境中使用语块，但在真实生活或者陌生情境中能灵活调用语块的学生仅占 38.8%，不过相较于干预前的 12.6%已有显著提升。例如当发现同学浪费水时，会说出“他把水洒在了地上，节约用水，人人有责”，展现出语块在生活场景中自然迁移的初步效果。

教学启示与未来研究方向

语块理论为二语教学提供了新的视角与方法，能有效提高学习效率并促进交际能力的发展，而给予教师们的启示则主要体现在以下三个方面。

1、如何更好地将预制语块理论与现有教学体系结合。具体结合方式表现为以课本为依托，提取语块；利用《欢乐伙伴》教材中的对话、短文、练习题作为语块来源，提升语言输入的真实性与实用性；配合口语与写作练习，在说话训练和看图作文中引导学生使用情景语块；与“学习经验单元”如“学校生活”、“家庭成员”、“节日活动”等主题单元结合，提炼常用语块，进行专项训练。

2、和科技教学相结合，开发更有效的语块教学方法。如使用 Padlet 创建线上语块分类墙，按“情境-功能-结构”分类管理，便于学生复习与记录；运用 Flip、Vocaroo 等平台展开配音与录音活动运用，让学生配音短剧，完成语块口语任务以培养语感；利用 Quizizz、Kahoot

等工具设计“选出合适语块”“语块接龙”等游戏化任务，增强趣味性。

3、探索符合二语学习者特点的教学策略。新加坡学生为母语非华语背景的二语学习者，他们在语音、词汇、语法、文化理解等方面存在差异，语块教学应根据这些特点进行调整。具体策略包括注重语音与语调模仿，使用“跟读-模仿-表演”流程教学语块，如“真的吗？太好了！”等语块训练学生语感与语用；利用图文搭配、表情卡、实景照片等辅助教学，提升对语块语境的理解；采用高频重复原则，设计“每天三句”就是每天学习三个语块，坚持输入输出训练。

就未来研究方向，团队成员提出探索跨学科主题的绘本语块教学构想。现有研究中，六年级基础华文班已通过绘本实现“低门槛语块识别”，未来可进一步拓展至跨学科场景，将华语语块教学与数学、科学、艺术等学科内容结合，既强化语块学习的实用性，又帮助学生建立“语块”和“学科知识”的关联记忆。同时，现有研究重点聚焦语块在口语中的应用，未来可进一步突破“口语边界”，引导学生识别半固定语块，并将其迁移至写作场景，解决新加坡小学生“写作句式生硬、表达不连贯”的问题。当然，在具体落实方面，以上两点还有相当大的挑战。

致谢

本文执笔者为新加坡圣婴小学主导教师董焱，参与本研究的另外四位教师为 Blangah Rise Primary School 萧文忆老师，First Toa Payoh Primary School 韩幸谕主任，St. Joseph's Institution Junior 张传建主导教师，Gan Eng Seng Primary School 李凯欣高级教师，在此一并致谢。

参考文献

- [1] Altenberg (1998). *Learner English on Computer. Chapter: The use of adverbial connectors in advanced Swedish learners' written English*. London: Routledge.
- [2] Becker. *The Phrasal Lexicon (1975)*. 1975 年自然语言处理理论问题研讨会论文集: 60-63.
- [3] Kaycheng Soh (2016). *Teaching Chinese Language in Singapore: Retrospect and Challenges*, Singapore Centre for Chinese Language: Springer.
- [4] Lewis, Michael (1993). *The Lexical Approach*. Hove: Language Teaching Publications.
- [5] Miller, G.A. and Selfridge, J.A (1950). Verbal Context and the Recall of Meaningful Material. *The American Journal of Psychology* 63, 176-185.

- [6] Nattinger & DeCarrico (1992). *Lexical Phrases and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1992:24.
- [7] Nick, C. E. (2003). Constructions, Chunking, and Connectionism: The Emergence of Second. Language Structure. In C. J. Doughty and M. H. Long (Eds.). *The Handbook of Second Language Acquisition*. MA: Blackwell Publishing Ltd.
- [8] Taguchi (2007). Chunk Learning and the Development of Spoken Discourse in a Japanese as a Foreign Language Classroom. *language Teaching Research* 11:433-457.
- [9] Wray Alison (2002). *Formulaic Language and the Lexicon*. Cambridge: Cambridge University Press, 2002:143.
- [10] 段士平 (2008). 国内二语语块教学研究述评. *中国外语*, 第 5 卷第四期: 63-67.
- [11] 常存 (2017). 基于组块法的初级汉语综合课教学设计. *东北师范大学论文*.
- [12] 房艳霞 (2018). 提高语块意识的教学对汉语第二语言的学习者口语产出的影响. *世界汉语教学*, 第 32 卷第一期: 93-109.
- [13] 江新, 李嬖聪 (2017). 不同语言水平和母语背景的汉语二语者语块使用研究. *解放军外国语学院学报*, 第 40 卷第六期: 36-44.
- [14] 金红霞 (2020). 语块理论及其对二语教学的启示. *武汉冶金管理干部学院学报*, 第 30 卷第一期: 71-73.
- [15] 乔治·金斯利·齐普夫 (George Kingsley Zipf) 著 (1949), 薛朝凤译. *最省力原则—人类行为生态学导论*. 上海人民出版社出版.
- [16] 孔令跃 (2018). 对外汉语教学语块研究评述. *华文教学与研究*, 2018 第一期:49-57.
- [17] 吴勇毅 (2002) 汉语作为第二语言语法教学的“语法词汇化”问题. *暨南大学华文学院学报*, 第四期: 14-18.
- [18] 周芳 (2015). “构式-语块”理论与国际汉语教学研究的新视角——以现代汉语补语为例. *Sinologia Hispanica*, 1: 123-132.