

文本驱动法在高中英语阅读课教学中的应用

陈思琦

浙江师范大学外国语学院, 浙江 金华

收稿日期: 2025年8月2日; 录用日期: 2025年9月3日; 发布日期: 2025年9月12日

摘要

情感参与通过对学习者多维呈现的帮助, 对学习者的语言习得进程有一定的促进作用。文本驱动法是一种强调学习者对所学文本的个人反应、学习者发现和学习者表达意见想法的材料开发框架, 包括教学材料筛选、心理准备就绪、多维反应参与、有意义输出四个阶段, 由于其强调学生情感参与的特点, 在文学类文本的教学中具有相当的潜力。本文以欧亨利的短篇小说《二十年后再》作为改编教学材料的教学案例为例, 体现文本驱动法在高中英语阅读课教学中的应用, 建议教师因文制宜, 强调学生情感参与, 联系学生生活实际, 激发学生学习动能, 指向学生思维的创造性发展。

关键词

高中英语阅读教学, 文本驱动法

Application of Text-Driven Approach in High School English Reading Instruction

Siqi Chen

College of Foreign Languages, Zhejiang Normal University, Jinhua Zhejiang

Received: Aug. 2nd, 2025; accepted: Sep. 3rd, 2025; published: Sep. 12th, 2025

Abstract

Affective engagement facilitates learners' second language acquisition by providing learners with multidimensional interactive experiences. The Text-Driven Approach (TDA) is an instructional materials development framework that emphasizes learners' personal responses to texts, encouraging discovery-based learning and the expression of individual perspectives. This approach consists of four key phases: material selection, psychological readiness activation, multidimensional response engagement, and meaningful output production. Given its focus on affective involvement, TDA demonstrates significant potential in the teaching of literary texts. This study applies TDA in high

文章引用: 陈思琦. 文本驱动法在高中英语阅读课教学中的应用[J]. 教育进展, 2025, 15(9): 815-823.

DOI: 10.12677/ae.2025.1591743

school English reading instruction, using O. Henry's short story *After Twenty Years* as an adapted teaching case. Findings suggest that educators should tailor materials to text characteristics, prioritize affective engagement, connect content to students' lived experiences, stimulate learning motivation, and foster the creative development of critical thinking.

Keywords

High School English Instruction, Text-Driven Approach

Copyright © 2025 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

情感参与在二语习得的过程中发挥着隐性却又确实存在的作用，情感因素应作为选择阅读材料需要考虑的首要因素[1]。能充分调动读者情绪的文本可以使读者或听者的感官、情感、观点和直觉之间产生互动，选取这样的文本进行教学可以帮助读者或听者实现个人的多维呈现，使其中内在言语，感官图像和情感刺激相结合，从而使文本对于读者具有意义[2]；情感的参与也能够促进学习者进行深度加工，从而促进学习者的语言习得进程。

然而，在实际的教学环境中，部分教材的内容没有趣味[3]，难以引起学生的情感参与，更别提学习兴趣；而在教学环境中，教师也更注重语言知识的掌握、语言技能的培养与语言能力的提高，在语言学习中忽视情感的参与，可能会导致学习者只关注到最低级别的语法现象，而无法调动情感态度与看问题的视角，从而无法达到一种多维的呈现[4]。

鉴于此，本文以一节高中英语阅读课为例，运用文本驱动法(text-driven approach)，从教学材料筛选、心理准备就绪、多维反应参与、有意义输出四个阶段设计课堂教学[5]，强调教学活动中学生的情感参与，为教师进行教学提供借鉴。

2. 文献综述

2.1. 文本驱动法简介

文本驱动法是一种选择具有情感或认知参与潜力的书面、口头或多模态文本，用于驱动一个材料单元，其中活动侧重于个人对文本的反应、学习者发现和学习者表达意见和想法的材料开发框架，强调情感参与在英语学习中的重要性。情感神经科学的研究表明，富有情感意义的学习活动更有助于记忆加工与深层理解[6]，这为文本驱动法强调“情感-认知”一体化提供了神经科学证据。此外，批判性教学法倡导学习者在语言学习过程中不仅停留于语言本身，而应通过文本质询社会与文化语境，实现教育的解放性与批判性功能[7]，这也与 TDA 对文本深层价值的强调相呼应。

文本驱动法主要包含教学材料筛选、心理准备就绪、多维反应参与、有意义输出四个阶段。教学材料筛选包括文本收集、文本筛选、文本体验三个子步骤，是教师课前选择教学文本的环节，强调所选取的文本需要有吸引学生参与的潜力，并能帮助学习者培养自信与在课外获取有意义输入的技能。文本需要让学生既有情感参与也有认知参与，与学习者的实际生活相关，能凭借个人经验产生不同的反应，语言难度与认知、情感水平适宜，同时，能对学生的个人发展起到一定帮助。

心理准备就绪环节包括准备活动一个子步骤，准备活动的目的是让学生在心理上准备就绪，从而以

更高的专注度和更深层的情感准备进行学习活动。

多维反应参与环节中包括体验活动和输入反应活动两个子步骤，体验活动是让学生在教师的帮助下，多感官多维度地对教学文本进行重现，教师在这一活动中不应中断学生的体验，也不能用提问等方式来增加活动的难度与复杂度。输入反应活动指教师通过提问或让学生重新体验特定片段来加强学生的心理再现并对结果进行反思，强调学生的个人理解，是承接读后活动的重要环节。

有意义输出环节中包括输出活动和吸收反应活动两个子步骤，输出活动是学生基于各自的再现的有意义产出的机会的环节，并且需要注意这种产出对学生而言是可以完成的挑战。吸收反应活动聚焦于写作目的与语言特征，包括理解活动(interpretation tasks)与意识活动(awareness tasks)，前者帮助学生理解作者的创作意图，提高学生思维的批判性与创造性，后者指帮助学生获得包括语言使用、沟通策略、语篇特征、体裁特征或文本类型特征方面的意识。

2.2. 文本驱动法与其他教学法的异同

在外语教学领域，文本驱动法(Text-driven Approach, TDA)与其他主流教学法既存在一定的理论渊源，也展现出方法论上的显著差异。例如，文本驱动法与任务型教学法(Task-based Language Teaching, TBLT)在关注学习者主体性与交际目的方面具有共同点，但两者的侧重点有所不同。任务型教学法以“完成交际任务”为核心，其主要目标是通过语言使用促进交际能力的形成；而文本驱动法则以“深度文本体验”为驱动，强调学习者在与文本互动过程中形成情感共鸣和批判性思考。这种差异意味着文本驱动法更重视语言学习的审美与人文维度，体现出学科的育人价值，而非单纯的任务完成。

文本驱动法与内容依托教学(Content-based Instruction, CBI)相比，二者都强调语言学习与内容学习的结合，但关注点并不相同。内容依托教学往往以学科知识或专业主题为依托，旨在通过语言学习实现学科知识的获取；而文本驱动法则以文学、影视、歌曲等多样化文本为核心，强调文本作为语言、文化与情感的综合载体，能够激发学生的多重解读与批判性思维。因此，文本驱动法在内容选择上更具开放性和文化性。

此外，文本驱动法与交际法(Communicative Language Teaching, CLT)也具有一定相似性与区别，交际法强调真实语境中的语言交际，注重语言功能的习得，而文本驱动法则通过对文本的整体感知与细节分析，帮助学习者在语境化体验中建构意义。相比之下，文本驱动法能够在语言学习过程中兼顾情感体验和批判性反思，从而突破交际法较为工具化的语言观。

文本驱动法在与其他教学法的比较中展现出同源的相似性与鲜明的独特性，它不仅强调语言技能的发展，还通过文本引导学习者进入更深层次的认知与情感体验。这种独特优势使文本驱动法在当代外语教育中具有重要的理论价值和实践潜力。

3. 文本驱动法在高中英语阅读课的应用

3.1. 教学材料筛选

本课教学内容改编自欧亨利的短篇小说《二十年后》，由于该教学语篇的一个重要特征是其情节的跌宕，能够强烈地引起学生的情感波动，同时，教学的目标学生来自某重点高中高一年级，学生在以往的学习中，已经对欧亨利以及他的写作风格有一定了解，对小说这一题材较为感兴趣，也并不陌生，也具备一定的语言能力与阅读策略来理解文本大意，材料语言难度、认知要求水平和情感要求水平与学生基本情况持平，使读者以他们各自的视角与多维的方式进行反应，并留下可供读者填补的空白，对于该框架具有较强的适应性，故被选取作为教学文本。

本课主题属于“人与社会”范畴，涉及“中外文学史上有代表性的作家与作品”“良好的人际关系与

人际交往”。该语篇讲述了美国青年 Bob 要前往西部创业，并与好友 Jimmy 约定 20 年后在纽约大桥博拉迪饭店再见，然而 20 年后的 Bob 已经成为了一名受到芝加哥警方通缉的罪犯，成为巡警并前来赴约的 Jimmy 即使认出了 Bob，也没有当面对他相认，而是采取了一种出人意料的手段逮捕了 Bob。小说写作笔调干净利落，引人入胜。开篇就用寥寥数语交代出故事发生的时间地点与具体场景，描绘出一种冰冷又勾人好奇的场景；而结尾则是采取了欧亨利具有特色的经典风格：出奇制胜。同时，小说充满了伏笔，结构精妙，使得这样的结尾出人意料却又在情理之中。该小说篇幅不长，却运用简短的外貌、动作、语言描写将出场的角色都描绘得有血有肉，值得细读挖掘。

3.2. 教学挑战与应对策略

基于以上内容，本课可能存在如下的教学挑战：首先，《二十年后》情节的反转与张力极易引发学生情感波动，但学生个体间的情感敏感度和接受度存在差异。一部分学生可能产生深度共鸣，而另一部分学生可能仅停留在表层理解，未能充分调动情感体验；其次，学生可能对人物动机、结局正义等提出迥异甚至冲突的解读，这一特征虽有助于激发思辨，但也可能导致课堂讨论过于发散，偏离教学目标；再次，作为重点高一学生，他们虽具备一定阅读与理解能力，但对文本背后的社会文化意义和意识形态的批判性解读仍可能不足；最后，文本驱动法强调深度体验与情感沉浸，这在有限的课堂时长内可能难以完全展开，尤其在兼顾语言点学习的情况下，教师容易陷入“时间不够”的困境。

因此，本课时的设计采用了如下几点应对策略来确保课时完成的高效性：首先，教师可采用大量的支架问题进行引导，让不同层次的学生都能参与思考，并通过小组讨论促进多视角交流，弱化个体情感差异的影响；其次，教师在尊重学生多元解读的基础上设置引导性问题链，如“如果你是主人公，你会作何感受？”、“故事的结局是否符合你的道德期待？你如何评价这两位主角？”等问题，使讨论保持在目标导向的范围之内，从而在开放性与聚焦性之间保持平衡；再次，教师将补充相关的写作背景，引导学生联系现实情境进行思考；最后，教师应聚焦特定的价值讨论和育人导向，避免课程内容过于冗杂。

3.3. 心理准备就绪

步骤一：准备活动(3 分钟)

准备活动需要模拟与文本内容相关的心理活动，其目的在于让学生做好阅读的心理准备，打开并激活学生思路的目标不是让学生正确回答出教师的问题，而是让学生联系自己的生活经历，产生各自不同的体验，从而避免学生过于注意语言知识而忽视文本本身。在本节课中，教师首先创设情境，向学生提出环环相扣的问题“Do you have a good friend?”“Imagine if your friend were moving to another city and told you to meet again when you two graduate from high school, do you think you can remember to keep your word to see your friend again?”“If you can, how will you feel at that time?”使学生设身处地地思考约定的当事人应该会有什么样的心情，从而激发学生的情绪体验。

[教学片段 1]

T: Do you have a good friend?

Ss: Yes.

T: Yes, I think most of you have a good friend, right? Then please imagine, if your friend were moving to another city, how will you feel?

Ss: I will feel very sad and don't want to get away from him/her.

T: That's true. I have the same feeling. But your friend tell you that the day you both graduate from high school, let us meet at the front gate of our school. Will you think you can remember to keep your promise?

S1: Of course, I will use my smart phone to write it down.

T: That's a good habit. Then please imagine, when you two meet again, how will you feel at that time?

Ss: I will be very excited and cannot help crying.

T: That's reasonable, and I think most of us will be like that. Today, we are going to read another story, in which Bob, the main character of the story, made a promise to meet his friend 20 years later. That's very long time, right? Let's see what happened when they met again.

学生基于自己的生活实际出发,能迅速对所学文本产生兴趣,为后续的文本阅读做铺垫。

3.4. 多维反应参与

步骤二: 体验活动(9 分钟)

这一步骤的目的在于帮助学习者对所学文本进行心理呈现,教师首先说明指令语“Suppose you were Bob, as you read the text, try to see in your mind what Bob could see, and try to feel what Bob felt at that time.”然后让学生进行阅读,阅读的内容是从文首至“Twenty years is a long time, but not long enough to change a man's nose.”处暂停,学生会在此处感到吃惊,教师于是让学生暂停 2 分钟,猜测可能会有什么样的结局,并让学生以关键词的方式随手写下笔记,随后再让学生接着阅读原本的结局。

[教学片段 2]

T: Suppose you were Bob, as you read the text, try to see in your mind what Bob could see, and try to feel what Bob felt at that time. Do you understand me? Yes? Now let's begin.

.....

T: Please stop here. That's amazing right? Was the man Jimmy Wells?

Ss: No.

T: No, he's not. Then where's Jimmy? What might happen? Please think for 2 minutes. If you have any idea, you can write down your key words.

.....

T: Time's up. Now this time, let us see what happened in the original ending.

体验活动应该重在激发学生多维度的心理呈现,同时认为这一部分可以联系到后续的创造输出环节中,故在这一活动中,教师采用了猜测后续发展的活动形式,鼓励学生基于自己的心理呈现猜测后续发展。

步骤三: 输入反应活动(11 分钟)

该步骤的关键在于集中于学生的心理呈现,而不是考查学生对文本的理解,教师应该给予学生分享文本于他们产生了何种意义的机会,从而为读后环节提供一个良好的开端。本节课中,教师先为学生补充关于欧亨利写作特点与本作品写作背景的相关知识,在学生对故事发生的时代背景有所了解的情况下,邀请学生对前一个环节中产生的心理呈现进行分析。

[教学片段 3]

T: So just now we have imagined if we were Bob and went through all these things, right? How do you feel?

S1: I'm totally disappointed by Jimmy. Bob chose to see him even if Bob himself was wanted. But Jimmy didn't even greet him face to face.

.....

T: Yes, disappointed, desperate, sad, right? These are good answers. When you are reading this story, which scene impresses you most? I mean, in which scene did you feel the strongest emotion of Bob? Please find a scene

and act it out with your partner.

T: You want to share? Good, please come on.

S: [act out the scene]

T: Thank you for your touching performance. Could you please tell us why you chose this part? What's Bob's feeling at that time?

在这一环节中，教师目标的具有代表性的场景包括 Bob 刚出场时见到巡警慌张解释、在遭到质疑后表示 Jimmy 是最诚实的人一定会赴约、Bob 与假 Jimmy 见面时感到激动、Bob 发现来者并不是 Jimmy、Bob 读到纸条时的五个片段，在学生的分享结束后，如若在这五者中仍有没涉及到的片段，教师将要求学生重新关注目标片段并重新进行心理呈现。

3.5. 有意义输出

步骤四：输出活动(10 分钟)

输出活动的目的在于基于学生的心理呈现进行有意义的语言输出，这种输出可以在二人或多人小组中进行。在本节课中，教师要求学生四人一组，按照一人一句的方式轮流进行续写，续写内容为 Bob 从逮捕他的巡警那里取得的纸条上的内容。

[教学片段 4]

T: Have you ever thought about the note Bob got? What may on it? Please discuss in 4-person group and write down your idea. I hope each of you can give a sentence and then another member give the subsequent one. You will have 8 minutes to do that. After that I'd like you to share your work with us. Now let's begin.

在这一环节中，教师需要在学生间进行巡视，确保活动的顺利进行。

步骤五：吸收反应活动(12 分钟)

这一步骤的目的是让学生聚焦到语言本身或是作者的写作目的，对于该文本的教学重点在于通过帮助学生理解主人公的选择并发展批判性思维，故教师的问题主要为“How do you think of these two characters?”，并进一步将这个问题拆解为“Is Bob a totally bad criminal? Why? Can you find some of his advantages?”“Is Jimmy a just policeman? Is he a good friend? Why?”两个更为详细的表述，从而为学生提供支架、进行更深入的思考。

[教学片段 5]

T: After our reading? How do you think of these two characters? Let's first focus on Bob. He is a criminal, right? But is he totally a bad guy? Can you find some of his advantages for us?

S1: I think he is honest.

T: Honest. How do you know that?

S1: Because he kept his word to meet Jimmy.

T: That's a good point, thank you. Any other ideas?

S2: I think he is brave and ambitious, because he went to the West on his own and finally made a fortune, though by an illegal way.

.....

T: So we cannot simply say a person is “good” or “bad”, right? Even criminals still have a good point. Then what about Jimmy? He is a just police, right? But is he a good friend?

S3: I think he is a good friend. Because Bob did something wrong, Jimmy used this way to correct Bob.

T: Yes, Jimmy taught Bob about the law and just, right? Any other ideas?

S4: I don't think he is a good friend. I think he is too cold. Of course Bob is a criminal, but why didn't Jimmy arrested Bob face-to-face? Jimmy just escaped from his guilty.

.....

T: So do you think Jimmy should arrest Bob or not?

Ss: He should.

T: Yes, I also think Jimmy should arrest Bob. That's what is called the law, right? But as you said, the way he chose was not by a good friend. Maybe there's some other way he can choose, for example, he can go to the jail to see Bob again and tell him to be a good guy. Don't you think so?

Ss: Yes.

T: So for today's homework, please think about the question. If you were Jimmy, what will you say to Bob in the jail? Please write down your idea or record it.

在这一环节中,教师需要格外注意引导学生的德育,尤其是对 Jimmy 的行为进行合理的评述,同时留下让学生思考的空间,进一步让学生进行有意义的产出活动,从而巩固语言学习。

4. 基于文本驱动法的教学反思

4.1. 聚焦情感参与, 刺激心理呈现

本节课教师在多个环节中激发学生的情感参与,在准备活动环节搭设情景,引导学生联系自己的生活实际进行思考,同时,在前三个步骤中,教师不提问给学生增加难度的问题,这可以避免学生过于纠结于理解部分有难度的语言表达而忽视对文本的整体感知,可以有效保护学生对语言学习、文本阅读的兴趣。然而,过强的教师引导也可能削弱学生的自主反应,使情绪体验趋于模式化;同时,完全回避难度较高的问题虽能降低负担,却也减少了学生在“困惑”中深入思考的机会。因此,本教学设计在有意义输出环节中强调心理呈现,积极引导學生进行批判性思考,强调学生的自主性,调动学生的多维感官,引导学生深刻体会主人公的情感波动。

4.2. 渗透道德教育, 引导价值辨析

该教学语篇的一个重点在于进行学生的道德教育,高中生尚处于世界观与价值观高速发展的阶段,思维品质需要在教学中得到锻炼与提高。欧亨利的作品立足现实,见微知著,是进行思辨的良好选择,然而,但若教师过度强调某一价值立场,课堂讨论易滑向灌输,限制了学生的独立思辨。为避免这一问题,教师应通过开放性提问引导学生基于文本证据展开多元解读,并延后或弱化自身立场的呈现,使讨论保持开放。辅以现实案例或替代结局的探讨,学生能够在交流中形成更具批判性的价值判断。这不仅符合文本驱动法强调的多元反应,也有助于培养学生的社会责任感和思辨能力。

5. 文本驱动法的实施建议

5.1. 因文制宜, 避免滥用

文本驱动法具有鲜明的特色,这也限制了它注定不适用于所有类型的文本。最适宜的文本类型是文学,此处所指的文学并不指经典著作,而是运用叙述、描述等方式能够让读者可以产生个体的、多维的反应,留有可以让读者填补的空白优秀文学作品[8]。《普通高中英语课程标准(2017年版 2020年修订)》指出,应学习的目标语篇包括连续性文本,包括对话、访谈、记叙文、说明文、应用文、议论文、歌曲、歌谣、韵文等,也包括非连续性文本,包括图表、图示、网页、广告等[9]。教师在教学中,不能不加变通地将文本驱动法运用于所有类型的文本中。同时,由于本案例中的语篇在语言表述方面较为简单,对

学生的语言知识培养要求较低, 学生自身的语言水平也比较优秀, 在使用这一方法时才可能起到比较顺利的效果。对于一些语言难度较高的语篇, 教师需要考虑这一方法的适用性, 在教学中提供更多的支架以确保教学环节的顺利进行, 或是考虑自行补充、改编相关语篇进行教学。

然而, 这并不意味着在除了记叙文类型的语篇教学中不可以化用这一方法的教学步骤, 例如准备活动就可以迁移到不同类型的语篇教学中, 教师可以在引入环节化用准备活动, 比如准备一个 task-free 的活动, 用夸张的语调给学生朗读一个与本课程内容相关的故事, 这个故事可以是非常诙谐的, 也可以是能激起学生不满情绪的, 并且要注意在适当的节点进行停顿, 给学生相应的反应时间, 教师朗读结束后也需要告诉学生课后可以来领取这个故事的打印稿[10]。如何能动地化用文本驱动法于日常教学中, 让学生产生良好的学习体验, 是教师应该深刻思考的问题。

5.2. 强调情感, 激发动能

在运用文本驱动法进行教学时, 最核心的问题就是注意学生的情感参与。这首先要要求文本选择的合理性; 其次在教学过程中, 教师的活动设计应聚焦于激发学生情感, 角色扮演是一个能够有效激发学生情感参与的活动, 同时也能调动学生多维感官, 加深学生的心理呈现。同时, 教师设计的活动不应该过于复杂, 也要注意为学生提供支架, 避免学生产生畏难情绪而影响到学生情感参与的体验感, 在学生分享自己的心理呈现时, 不应该用评分或者评价对错的方式对学生的分享进行评价, 而应该采用同伴讨论或是后续的活动的形式, 利用互相学习的方式在不断深化的教学活动中让学生进行自我修正。

5.3. 联系实际, 指向创造

根据建构主义的观点, 学习是学习者基于原有的知识经验, 结合自身经历生成意义、建构理解的过程。文本教学法也强调要在教学过程中让学习者可以联系自身的经历, 产生私人、独特的理解。对于例如本案例中写作背景与学生实际生活距离较远的语篇, 教师应着重考虑如何搭建语篇与学生实际生活之间的桥梁。对于具有自行设计、补充教学材料的教师而言, 应该让教学文本涉及到广泛基本的话题, 例如出生、成长、入学、始业、恋爱、结婚与死亡[5], 教师可以考虑从这些话题中选择合适的语篇进行补充。

即使文本驱动法看起来非常独特, 它指向的目标依旧是学生的语言学习, 也强调有意义的语言输出。在什么环节、用什么样的方式、输出什么样的内容, 才能对学生真正产生意义, 从而培养学生思维的创造性, 是教师在教学设计中需要考虑的问题。

6. 结语

本文结合具体案例阐述了文本驱动法应用于高中英语阅读教学的具体操作方法, 展现了这一方法在促进学生情感参与、进行有意义语言产出的促学功能, 同时对该方法在实际课堂运用的潜力与实施过程中可能存在的困难进行了讨论, 为教师进行教学提供了一定借鉴。

参考文献

- [1] Masuhara, H. (2003) Materials for Developing Reading Skills. In: Tomlinson, B., Ed., *Developing Materials for Language Teaching*, Continuum, 340-363.
- [2] Tomlinson, B. (2013) Developing Principled Frameworks for Materials Development. In: Tomlinson, B., Ed., *Developing Materials for Language Teaching*, 2nd Edition, Continuum, 95-118.
- [3] 熊金霞. 谈英语教材阅读文章的选编[J]. 中小学外语教学(中学篇), 2010, 33(10): 7-11.
- [4] Tomlinson, B. (1998) Affect and the Coursebook. *IATEFL Issues*, 145, 20-21.
- [5] Tomlinson, B. (2013) Second Language Acquisition and Materials Development. In: Tomlinson, B., Ed., *Applied*

Linguistics and Materials Development, Bloomsbury, 11-27.

- [6] Immordino-Yang, M.H. and Damasio, A. (2007) We Feel, Therefore We Learn: The Relevance of Affective and Social Neuroscience to Education. *Mind, Brain, and Education*, **1**, 3-10. <https://doi.org/10.1111/j.1751-228x.2007.00004.x>
- [7] Freire, P. (2000) *Pedagogy of the Oppressed*. Continuum.
- [8] Tomlinson, B. (2001) Humanising the Coursebook. *Humanising Language Teaching*, **5**, 45-49.
- [9] 教育部. 普通高中英语课程标准[M]. 2017 年版 2020 年修订. 北京: 人民教育出版社, 2020: 39.
- [10] Tomlinson, B. (2016) *SLA Research and Materials Development for Language Learning*. Bloomsbury.