Creative Education Studies 创新教育研究, 2026, 14(11), 61-69
Published Online November 2026 in Hans. https://www.hanspub.org/journal/ces
https://doi.org/10.12677/ces.2026.1411863

主线引领，层次递进：英语学习活动观在高中阅读教学中的实践

——以人教版高中英语必修三“Why Do We Celebrate Festivals?”一课为例

张　颖

黄冈师范学院外国语学院，湖北　黄冈

收稿日期：2026年8月20日；录用日期：2026年10月30日；发布日期：2026年11月10日

摘　要

当前高中英语阅读教学普遍存在活动碎片化、思维浅层化的问题，难以有效落实《普通高中英语课程标准（2017年版2020年修订）》所倡导的英语学习活动观对主题意义探究的要求。文章以一节来自“双新”实施国家级示范校展示活动的高中英语阅读公开课为研究对象，教学内容为人教版必修三Unit 1阅读语篇“Why do we celebrate festivals?”。研究构建了“主题问题–教学主线–活动层次”的分析框架，考察该课例如何以“different and common”为教学主线组织学习理解、应用实践和迁移创新三个层次的活动，并分析了这一主线对四个核心素养维度的具体促发作用。研究发现，教学主线在课堂中发挥了统摄、进阶和中介三重功能：学习理解阶段提供了信息分类框架，应用实践阶段支撑了依托文本的语言阐释，迁移创新阶段驱动了价值判断与意义建构；但在教学主线的适用范围、语言学习的显性支持以及学习效果证据的多元性方面仍有改进空间。

关键词

英语学习活动观，阅读教学，主线设计，课例分析，教学主线

Leading with a Thematic Thread and Progressing through Levels: The Practice of Activity-Based Approach to English Learning in Senior High School Reading Teaching

—Taking the Lesson “Why Do We Celebrate Festivals?” from Unit 1 of People’s Education Press Compulsory English 3 as an Example

文章引用：张颖. 主线引领，层次递进：英语学习活动观在高中阅读教学中的实践[J]. 创新教育研究, 2026, 14(11): 61-69. DOI: 10.12677/ces.2026.1411863

Ying Zhang

School of Foreign Languages, Huanggang Normal University, Huanggang Hubei

Received: August 20, 2026; accepted: October 30, 2026; published: November 10, 2026

Abstract

Current senior high school English reading teaching generally suffers from fragmented activities and superficial thinking, which hinders the effective implementation of thematic meaning exploration as required by the Activity-based Approach to English Learning advocated in the *General Senior High School English Curriculum Standards* (2017 *Edition, Revised in* 2020). Taking a senior high school English reading open class from a national demonstration school event for the "New Curriculum and New Textbooks" initiative as the research object, this study focuses on the reading text "Why Do We Celebrate Festivals?" from Unit 1 of *Compulsory English* 3 (People's Education Press). An analytical framework of "thematic question-teaching thread-activity levels" is constructed to examine how this lesson organizes activities at three levels—learning and understanding, applying and practicing, and transferring and creating—with "different and common" as the teaching thread, and to analyze the specific facilitating effects of this thread on the four dimensions of core competencies. The findings reveal that the teaching thread performs three functions in the classroom: unifying, progressing, and mediating. It provides a framework for information classification at the learning and understanding stage, supports text-based language interpretation at the applying and practicing stage, and drives value judgment and meaning construction at the transferring and creating stage. However, there remains room for improvement regarding the scope of application of the teaching thread, explicit support for language learning, and the diversity of evidence for learning outcomes.

Keywords

Activity-Based Approach to English Learning, Reading Teaching, Thread Design, Lesson Analysis, Teaching Thread

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. 问题提出

《普通高中英语课程标准（2017 年版 2020 年修订）》[1]提出了指向学科核心素养发展的英语学习活动观。王蔷等[1]指出，英语学习活动观是指“学生在主题意义引领下，通过学习理解、应用实践、迁移创新等一系列体现综合性、关联性和实践性等特点的英语学习活动”，在解决问题的过程中发展语言能力、文化意识、思维品质和学习能力。这一理念要求阅读教学从孤立的信息提取走向有结构的主题意义探究，课堂活动呈现从理解到内化再到表达的认知进阶。核心素养的提出，也要求阅读教学在语言能力之外，兼顾文化意识、思维品质和学习能力的发展[2]。

然而，在实际教学中，这一要求尚未得到普遍落实。葛炳芳、印佳欢[3]的研究指出，当前英语阅读

[1]https://www.enaea.edu.cn/xkb/zxdt/2020-06-05/85442.html

课堂“在实践中呈现出碎片化、应试化等特点”，教师“指向特定知识的教学导致学生所学到的知识多为碎片化形态，难以形成整合性能力”。具体表现为：读前导入与文本主题关联不强，读中活动以逐段问答为主要形式，读后输出缺乏与阅读内容的实质性联系，整节课缺少一条贯穿始终的思维线索。这一现象的后果是，学生虽然完成了多个课堂任务，但未能形成对语篇的整体性理解，也难以将阅读中获得的知识转化为可迁移的语言运用能力。陈世克[4]指出，英语学习活动观指导下的阅读教学需从学习理解、应用实践到迁移创新三个层面系统设计活动，以解决阅读教学碎片化的问题。

这一问题的核心在于教学主线的缺失。葛炳芳、印佳欢[3]进一步指出，“教师可以采用‘主线问题’教学设计思路，用关键性问题组织课堂学习活动”，使“阅读课堂教学更聚焦，更有层次性，使学生对文本理解更加透彻”。如何设计一条既能够统摄语篇核心信息、又能够驱动认知逐层进阶的主线，是当前阅读教学研究和实践亟待回应的课题。

基于上述问题，本文选取一节以“Why do we celebrate festivals?”为教学内容的高中英语阅读公开课作为案例，试图分析以下三个问题：第一，该课例以什么作为教学主线，这条主线是如何从语篇中提炼出来的？第二，这条主线如何贯穿学习理解、应用实践和迁移创新三个层次的活动，并促发语言能力、文化意识、思维品质和学习能力的发展？第三，该设计的实践效果与改进空间何在？

2. 案例来源与分析框架

2.1. 案例来源与语篇分析

本课例选自“全国普通高中‘双新’[2]实施国家级示范校南昌二中课例展示活动”中的一节公开课，教学对象为高一学生，教学内容为人教版(2019)必修三 Unit 1 Festivals and Celebrations 的阅读语篇“Why do we celebrate festivals?”。

该语篇为论说文，围绕“人类为何庆祝节日”这一问题展开。语篇结构如下：首段提出核心观点——世界各地的节日有不同的起源和习俗，但共享某种共同的精神；第二段以“收获节”为例，说明不同文化中节日的具体形式各异但庆祝丰收的愿望相同；第三段讨论节日习俗随社会发展和观念传播而发生的变化；第四段引入商业化的影响，呈现正反两方面的观点；尾段回到主题，重申节日的精神价值超越具体形式的变化。语篇的语言特征包括：多处使用“different”“common”“although”“some believe... others argue...”等比较、让步和对比结构；段落之间存在清晰的逻辑推进关系；首尾两段在关键词和语义上形成照应。

分析资料包括：课堂录像、笔者课堂观察记录、小组活动的口头汇报转录文本，以及学生课堂即时口头输出的转录文本。

2.2. 分析框架

本研究从“主题问题–教学主线–活动层次”三个层面考察课例的教学设计逻辑。其中，“主题问题”与“教学主线”两个层面均源于葛炳芳、印佳欢[3]关于“主线问题”教学设计思路的论述。

葛炳芳、印佳欢[3]指出，“教师可以采用‘主线问题’教学设计思路，用关键性问题组织课堂学习活动”，使“阅读课堂教学更聚焦，更有层次性，使学生对文本理解更加透彻”。在这一思路中，主线发挥两方面的作用：一方面，它以核心问题的形式为课堂提供统一的探究方向；另一方面，它以贯穿性线索的形式将零散的教学活动串联为有机整体。本研究据此将“主线”的功能拆解为两个分析层面加以考察。

[2]https://www.gov.cn/zhengce/zhengceku/2020-07/18/content_5528003.htm

“主题问题”指统领整节课的核心问题，为所有教学活动提供统一的探究方向。在本课例中，主题问题为语篇标题所示的问题——“Why do we celebrate festivals?”。

“教学主线”指教师在主题问题之下，用以串联各教学环节、组织学生认知活动的贯穿性线索。教学主线在葛、印所论的课例中表现为“问题链”，但主线的载体并不局限于问题。在本课例中，教学主线具体表现为学生从首尾两段中自主发现的“different and common”这对关键词，教师在后续的信息梳理、阐释和评价活动中反复将其作为学生分类和组织信息的认知工具。换言之，本课例的教学主线以“核心概念对”为具体载体，但其功能与葛、印所述“主线”一致——统摄课堂活动，使各环节形成连贯的整体。

“活动层次”直接采用王蔷等[1]对英语学习活动观的界定。王蔷等[1]将英语学习活动划分为三类：学习理解类活动(感知与注意、获取与梳理、概括与整合)，旨在帮助学生从语篇中获取信息并建立关联，形成结构化知识；应用实践类活动(描述与阐释、分析与判断、内化与运用)，旨在帮助学生将所形成的知识结构转化为语言实践；迁移创新类活动(推理与论证、批判与评价、想象与创造)，旨在引导学生在新的情境中运用所学解决新问题。该框架的分析逻辑为：考察主题问题如何被转化为可操作的教学主线；分析教学主线如何贯穿三类活动并促发核心素养各维度的发展；评估这一设计的效果与局限。

3. 教学主线统领下的活动进阶

本节依据上述分析框架，对课例的教学实施过程进行分层次考察。分析的基本单位是教学主线在不同活动层次中的具体作用方式：在学习理解阶段，考察教学主线如何被提炼并作为信息分类的工具；在应用实践阶段，考察教学主线如何支撑学生依托文本的语言阐释；在迁移创新阶段，考察教学主线如何驱动学生进行价值判断与意义建构。在此基础上，综合讨论教学主线的整体功能及其与核心素养发展的关联。需要说明的是，三个层次的分析并非严格的时序分割——课堂中的活动往往存在交叉和往复——而是依据每类活动的主要认知目标进行的分析性归类，目的在于更清晰地揭示教学主线在不同认知层级的运作机制。

3.1. 学习理解：提炼差异性与共同性

学习理解类活动的核心在于帮助学生在语篇信息之间建立关联，形成围绕主题的结构化知识[1] [5]。该课例在这一层面的设计特点在于，信息提取活动被一条教学主线所组织，而非逐段零散展开。

课堂中，教师设置了两个引导性任务以实现教学主线的提炼。任务一：学生快速通读全文，找出每段大意并划分语篇结构，获得对语篇的初步整体感知。任务二：学生聚焦首尾两段，识别反复出现的关键词。学生在这一环节中自主发现了“different”和“common”这对贯穿全文的概念词，教师随即将其确立为后续分析的框架。

这一处理方式使教学主线的生成具有了学生主动建构的性质，而非教师自上而下地灌输。从语言能力维度来看，学生在这一过程中练习了通过关键词定位主题的阅读策略；从学习能力维度来看，学生初步体验了运用概念框架进行文本分析的方法。

在教学主线确立之后，教师以第一段为示范，引导学生用“different”和“common”两个维度分析该段信息，提取出“different origins, famous figures, important events”和“common spirit of sharing joy and gratitude”。随后，学生以小组合作的方式，将同一分析框架运用于后续段落，分别梳理“收获节”在不同文化中的具体表现(different)与共同愿望(common)，以及习俗变化的各类表现。

从学习效果来看，课堂观察记录显示，各小组均能在学习单上完成信息的分类填写。教学主线在此发挥了认知工具的功能：学生不是零散地找信息，而是按照“异”与“同”两个维度对语篇信息进行主动

地筛选和归类。这一过程同时涉及对语篇中描述性语言资源的提取——学生在标注“different”信息时，自然接触到“in memory of”“in honor of”“originate from”等描述节日起源的表达。从思维品质维度来看，这一分类和归类的过程涉及比较和概括的认知操作；从文化意识维度来看，学生通过梳理不同文化节日的异同，开始接触“文化多样性”与“人类共通价值”这一组核心文化概念。

3.2. 应用实践：解释变化并重组语篇信息

应用实践类活动要求学生在所形成的知识结构基础上进行描述、阐释、分析和判断等语言实践活动[6]。该课例在完成信息梳理后，设计了依托语篇的阐释性任务，作为从“理解”到“表达”的过渡。

这一环节的核心任务是聚焦语篇第三段关于“习俗变化”的内容进行深度加工。教师首先提出“Why do customs change?”，要求学生回到文本寻找语篇中的解释。学生从原文中定位到“with the development of modern society and the spread of new ideas”，并用完整的句子加以表述。这一过程同时为语言学习提供了契机：学生需要理解因果表达结构(“with the development of...”)的语义功能，并将其运用到后续的例证阐释中。随后，教师追问：“Can you give an example of a custom that has changed in China?”这一问题将文本中的抽象解释与学生的生活经验连接起来。

从学生的口头输出来看，这一环节体现了依托文本的语言内化特征。一位学生回答：“Chinese New Year, in the past, people used fireworks a lot. But now, because of environmental protection, many cities ban them.”另一位学生提到：“Some young people now give digital red envelopes instead of paper ones. Modern technology changes the custom.”这些输出显示，学生借用了语篇中“customs change because of...”的核心句法框架，但填充了自主生成的内容。从语言能力维度来看，学生在有意义的语境中运用了因果表达结构；从思维品质维度来看，学生进行了从抽象规则到具体例证的演绎推理；从文化意识维度来看，学生在阐释中国节日习俗变化时，实际上是在理解自身文化传统在现代社会中的变迁。

教学主线在这一环节以隐性方式延续发挥作用。学生阐释习俗变化的实质，是在回答一个隐含问题：习俗的具体形式变了(different)，但庆祝的核心精神是否随之改变(common)？这一问题为下一阶段的批判性讨论做了铺垫。

3.3. 迁移创新：评价商业化现象并建构节日价值

迁移创新类活动要求学生在新的情境中运用所学进行推理、论证和评价[1]。该课例在这一层面设计了两个任务，将教学主线的运用推进到价值判断层面。

任务一为评价商业化的影响。教师依据语篇第四段的内容，提出问题：“Some people believe festivals are too commercial. Do you think it’s good or not? Why?”该问题具有开放性，语篇本身提供了正反两方面的事实陈述，但未给出明确的价值结论，学生需要自主进行权衡和论证。从课堂生成来看，学生的回应呈现了不同的立场和论证策略。一位学生采用了辩证分析的思路：“For one thing, commercialization makes festivals more lively—we can buy beautiful decorations. For another thing, it may make people forget the true meaning of festivals.”另一位学生表达了较为鲜明的立场：“I think the changes are harmful, because it is not true to our traditions. People care more about shopping than about family.”还有学生提出了带有综合性的判断：“The most important thing is to keep the spirit and pass it on from generation to generation. Commercialization is fine as long as we don’t forget the meaning.”

从语言能力维度来看，学生在论证中使用了从语篇中习得的让步和对比结构(“for one thing... for another thing”“as long as”)，将输入性语言知识转化为输出性语言运用。从思维品质维度来看，学生进行了价值权衡、立场表达和理由论证，涉及批判性思维的核心要素。从文化意识维度来看，学生在评价商

业化时，实际上是在反思现代社会中传统与变迁的关系。

任务二为回归主题问题建构意义。课堂结尾，教师再次提出“Why do we celebrate festivals?”，要求学生综合全文学习给出自己的回答。与课前的认知起点相比，学生的回答发生了明显变化——从“to have fun”“to eat good food”等单维表述，发展为“to pass down traditions from generation to generation”“to remember great figures and their spirits”“to relax and enjoy life with family”“to feel a sense of belonging to our culture”等多维表述。这一变化可以作为学生认知结构深化的一个证据：主题问题为学生的思考提供了稳定的指向，教学主线则为学生组织思考提供了可操作的工具，二者共同支撑了学生对节日庆祝意义从表层事实描述到价值层面多维建构的认知深化。从文化意识维度来看，这正是对节日文化“共同精神内核”的理解和内化。

3.4. 教学主线的整体作用与核心素养发展的关联

综合以上三个层次活动的分析，可以看到“different and common”这一教学主线在课堂中发挥了三个功能，分别关联核心素养的不同维度。

第一，统摄功能。从学习理解阶段的信息分类，到应用实践阶段的习俗阐释，再到迁移创新阶段的价值评价，教学主线使各项活动形成了统一的逻辑指向。这一功能与思维品质的发展密切相关：学生不是在孤立地完成多个任务，而是在同一框架下进行递进式的认知加工。

第二，进阶功能。三个层次的活动对教学主线的处理深度不同：学习理解阶段识别和归类“异”与“同”，应用实践阶段用自己的语言阐释“异”与“同”的具体表现，迁移创新阶段评价“异与同”背后的价值问题。这种处理深度的递进，体现了英语学习活动观的进阶逻辑，也促进了思维品质从比较、概括到评价、论证的发展。同时，语言能力也相应地从识别和提取语言形式，进阶到内化运用和创造性表达。

第三，中介功能。教学主线是学生从文本中自主发现的，而非教师强加的。从第一段的教师示范分析，到后续段落的小组合作分析，再到独立的价值判断，教学主线作为认知工具被学生逐步内化。这一过程体现了学习能力的发展——学生习得了一种可用于自主分析类似语篇的思维框架。

需要指出的是，上述三类活动并非严格的线性推进关系。梅德明[7]指出，三类学习活动“不是孤立的、纯线性的单向活动”，“它们之间的关系往往是双向互动的”。在本课例中，迁移创新阶段学生对商业化利弊的讨论，反过来加深了他们对应用实践阶段“习俗变化”的理解——变化既可能是积极的适应，也可能是传统的稀释。这种双向互动使不同层次的活动形成了相互支撑的关系。

此外，从课堂整体运行来看，主题问题与教学主线形成了互补关系：主题问题为课堂提供了稳定的探究终点，教学主线则为学生提供了抵达终点的分析路径，二者共同保证了课堂活动的方向性和连贯性。

4. 课例反思与改进建议

4.1. 教学主线可能遮蔽语篇的复杂性

“different and common”作为分析框架，其优势在于结构清晰、易于操作，能够帮助学生在较短时间内完成对语篇信息的结构化处理。但该框架的限度也应加以审视。

语篇中第三段讨论的“习俗变化”，涉及的是时间维度上的变迁(过去与现在的差异)，而非不同文化之间的空间差异。同样，第四段关于商业化的讨论，其核心张力在于“经济活力”与“传统精神”之间的价值冲突，这一冲突能否完全纳入“不同与相同”的框架加以解释，是需要审慎考量的。当教学主线过于强势时，可能产生一种简化效应：语篇中超出二元框架的复杂信息可能被学生忽略，或被迫归入二元之一端。

建议在教学中，教师在确立“different and common”作为分析框架之后，可增加一个元认知反思环节，提出如下问题引导学生审视框架本身：“Can every detail in the text be explained by ‘different and common’? Is there anything that doesn’t quite fit?”这样的追问有助于培养学生对分析框架本身的批判意识，使其认识到任何概念框架既有解释力也有局限，从而在结构化理解与复杂性把握之间保持必要的张力。

4.2. 课堂活动对语言学习的显性关注有待加强

英语学习活动观不是一般性的思维活动观，必须体现语言学习与语言运用的具体过程[1]。从本课例可获得的资料来看，课堂在主题意义探究和思维品质培养方面的设计较为突出，但对语言学习的显性处理呈现不足。具体而言，以下语言学习点值得在教学过程中给予更加系统的关注。

第一，描述节日起源和形式的表达方式。语篇第一段中涉及“in memory of”“in honor of”“in celebration of”以及“originate from”“date back to”等短语，这些是描述节日由来的核心语言资源。教师可在学习理解阶段引导学生识别和分类这些表达，为后续应用实践和迁移创新活动中的语言输出提供支撑。

第二，说明因果关系的语言手段。语篇第三段在解释习俗变化原因时，使用了“with the development of”“the spread of new ideas”等结构。教师可在应用实践阶段将这些语言资源提取出来，引导学生在阐释“为什么中国节日习俗发生变化”时主动调用，使学生在表达观点时能够借助这些结构提升语言的准确性和连贯性。

第三，表达让步、对比和评价的句式。语篇第四段涉及正反观点的呈现，使用了“although”“while”“some believe... others argue...”等让步和对比结构。教师可在迁移创新阶段引导学生注意这些表达方式，并鼓励学生在评价“商业化是好是坏”时有意识地运用，使学生的论证在语言形式上更符合英语论说文的表达习惯。

第四，语篇的衔接与连贯手段。语篇首尾在关键词和语义上的照应(首段提出“different origins, common spirit”，尾段重申“different customs, common spirit of sharing”)，以及段落间的逻辑连接，均为语言学习的重要内容。教师可在语篇结构分析中将这些衔接手段显性化，帮助学生理解意义的连贯如何通过语言手段实现。

鉴于此，建议在教学设计中有意识地嵌入“语言聚焦”(Language Focus)环节：在学习理解阶段，教师在引导学生梳理信息的同时，应引导学生识别和归纳文本中用于对比、让步、因果等逻辑关系的核心句型；在应用实践阶段，教师可设计显性的“语言支架”，明确要求学生在讨论和表达时运用这些目标语言结构，例如在阐释习俗变化原因时使用“with the development of...”或“lead to”等因果表达，在评价商业化时使用“although”“while”等让步结构，从而实现语言学习与思维发展的同步促进。具体而言，教师可将上述语言资源加以系统整理，形成分类的“语言支撑清单”……同时，对学生输出中出现的语言错误，教师可给予适时的纠正性反馈，以促进语言形式的准确习得。

需要说明的是，由于分析资料主要为课堂录像和观察记录，教师可能通过板书、学案或课后练习等途径进行了上述语言支持，但这些未能完全呈现在本研究可获得的资料中。此处提出的建议，更多指向课例研究与呈现应关注的维度——在记录和分析主题意义探究类阅读课例时，语言学习的过程和证据需要被更加充分地记录和展示，以体现英语学习活动与“语言、文化、思维三者紧密结合”的完整面貌。

4.3. 学习效果的证据类型需要多元化

课例分析中，对学生学习效果的判断主要依据课堂口头回答。口头回答可在一定程度上反映学生的即时理解和思维水平，但将其作为核心素养发展或深度学习达成的证据则存在局限。

第一，口头回答具有即时性特征，不等同于经过充分内化加工的表达。第二，课堂提问通常由主动举手或教师指定的学生回应，这些学生的表现不能直接推断为全班的学习效果。第三，口头回答的记录和转录在技术上存在缺失风险，可能导致对课堂实际效果的还原不够完整。

为更全面地评估主题意义探究类阅读课例的学习效果，建议收集以下五类补充证据。

第一，课堂学习单的书面记录。在学习理解阶段，学生小组合作分析各段“异与同”的结果可通过结构化的学习单加以记录。学习单上的书面内容比口头汇报更便于教师和研究者逐一检视，评估每位学生信息提取的完整性和准确性。

第二，学生个体的书面表达样本。在迁移创新阶段，可安排 5~8 分钟的独立写作任务，要求学生以书面形式回答“Why do we celebrate festivals?”，或在讨论商业化问题后写一段表达个人立场的小短文。个体的书面表达比口头发言更能稳定地反映学生的语言组织能力和观点建构水平，也便于进行前后对比分析。

第三，课后迁移任务的完成情况。可设计课后任务，要求学生运用课堂所学的“different and common”分析框架，选择一个中国传统节日，查找资料后完成一篇短文，说明该节日与其他文化中类似节日的异同及其共同的精神内核。这种迁移性任务能为教师和研究者提供关于学生是否真正内化了分析框架和语言资源的证据。

第四，匿名收集的学生课后书面反思或短文写作样本。课后要求学生匿名撰写对课堂所学分析框架的反思或迁移性短文，可获得比课堂即时表达更真实、稳定的个体数据。

第五，对不同水平学生进行的焦点小组访谈。通过分层抽样选取不同英语水平的学生进行小组访谈，可深入了解不同层次学生对教学主线的理解程度与使用困难。

此外，在分析学习证据时，可引入更客观的评价量表，如思维深度量表、语言复杂度分析工具，以提升数据分析的科学性。王蔷、孙万磊[8]指出，指向问题解决的表现性评价需要收集学生在完成任务过程中的多元证据。以上五类证据的引入，有助于将学习效果的判断从“学生能回答问题”这一单一指标，拓展为“学生能做什么”的多维评估。

4.4. 小组活动的任务分工可以更加明确

此外，课例中的小组合作环节尚可进一步优化。在梳理各段落“different”和“common”的小组活动中，课堂观察显示，部分小组存在参与不均衡的现象——个别语言能力较强的学生主导了信息提取和口头汇报，而部分学生处于边缘参与状态。王蔷等[9]指出，“内化运用的活动多采用小组活动，缺少学生个体的内化”，“小组活动常由少数英语较好的学生把控，英语一般的学生往往会失去参与的机会”。建议在小组活动中明确角色分工——如记录员负责在学习单上填写分析结果，汇报员负责口头呈现，质疑员负责检查是否有遗漏或归类不当的信息——以制度化的角色设计保障每位成员的实质性参与。

5. 结语

本文以“Why do we celebrate festivals?”一课为例，从英语学习活动观的视角分析了以“different and common”为教学主线组织教学的设计逻辑。分析表明，该课例的教学主线发挥了统摄、进阶和中介三个功能，在学习理解、应用实践和迁移创新三个层次上驱动了活动的递进，并在不同程度上促发了语言能力、文化意识、思维品质和学习能力的发展。同时，在教学主线的适用范围、语言学习的显性支持和学习效果证据的多元性方面，该课例仍存在进一步优化的空间。

本研究的主要局限在于仅分析了单节公开课案例。公开课通常经过精心打磨，教师投入的备课精力和课堂掌控力优于日常教学，因此本课例所呈现的教学经验在向常规课堂转化时，需充分考虑学生实际

语言水平、课时容量以及教师专业能力等现实条件。后续研究可进一步考察教学主线设计策略在不同语篇类型(如记叙文、说明文、议论文)中的适用性与提炼规律，探索“主线–支线”结合的教学模型，即在核心主线之外允许学生围绕文本细节生发个性化问题和支线探究，以在结构化与开放性之间取得平衡。未来研究亦可进一步在不同层次学校(包括普通中学)和不同班级中开展准实验研究或多案例比较研究，尤其应关注“公开课”与“常态课”在实施效果上的差异，以增强研究结论的普适性与可信度。同时，可采用更加系统的课堂观察工具和学习效果测量工具，为主线驱动的阅读教学设计提供更丰富的实证依据。

参考文献

[1] 王蔷, 钱小芳, 吴昊. 指向英语学科核心素养的英语学习活动观——内涵、架构、优势、学理基础及实践初效[J]. 中小学外语教学(中学篇), 2021, 44(7): 1-6.

[2] 程晓堂, 赵思奇. 英语学科核心素养的实质内涵[J]. 课程·教材·教法, 2016, 36(5): 79-86.

[3] 葛炳芳, 印佳欢. 英语学习活动观的阅读课堂教学实践[J]. 课程·教材·教法, 2020, 40(6): 102-108.

[4] 陈世克. 基于英语学习活动观的高中英语阅读教学实践[J]. 基础教育课程, 2019(14): 50-56.

[5] 孙晓慧, 钱小芳, 王蔷, 康亮. 基于英语学习活动观的高中英语阅读教学设计解析[J]. 中小学外语教学(中学篇), 2019, 42(4): 44-48.

[6] 钱小芳, 李绮华, 王蔷. 英语学习活动观中应用实践类活动的设计[J]. 中小学外语教学(中学篇), 2023, 46(13): 8-13.

[7] 梅德明. 指向核心素养发展的英语学习与英语学习活动观[J]. 课程·教材·教法, 2024, 44(8): 86-90, 98.

[8] 王蔷, 孙万磊. 指向问题解决的英语学科实践育人新生态——内涵、路径与保障机制[J]. 外语教育研究前沿, 2026, 9(3): 12-23.

[9] 王蔷, 钱小芳, 姜莹辉. 践行英语学习活动观: 常见问题分析与对策[J]. 中小学英语教学与研究, 2023(9): 2-6.