

## “双线并行·三阶递进”分级阅读体系中语篇 研读路径建构的实践探索

莫莺燕<sup>1</sup> 朱神海<sup>2</sup>

1. 广西壮族自治区桂林市教育科学研究所, 桂林;

2. 广西师范大学外国语学院, 桂林

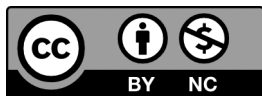
**摘要** | 针对小学英语课程实施中教师语篇研读碎片化、教学设计表层化的问题, 本研究依托“双线并行·三阶递进”分级阅读体系, 在教师语篇研读维度进行了创造性转化与拓展, 构建了以“人机对话—师生共读—课内外主题阅读”为主线的语篇研读路径。该路径以生成式人工智能赋能教师备课预研读、以教师结构研读与学生图像感知的协同融合提升课堂研读深度、以课内主教材精读联结课外同主题绘本泛读深化主题意义, 最终服务于“阅·学·悦·跃·创”的语篇育人实施。基于三个课例的迭代研磨, 呈现了教师从“碎片化知识点讲解”到“结构化语篇研读”的范式转换过程。实践表明, 该路径能够有效推动教师语篇研读能力的系统性提升, 为小学语文学科育人提供了可复制的实践探索方案。

**关键词** | “双线并行·三阶递进”; 语篇研读路径; 小学英语阅读教学

Copyright © 2026 by author (s) and SciScan Publishing Limited

This article is licensed under a [Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>



### 1 引言

《义务教育英语课程标准(2022年版)》明确指出, 教师应“充分认识语篇在传递文化意涵、引领价值取向、促进思维发展等方面的重要作用”, 并强调“为学生提供接触和体验语篇的机会, 指导学生通过多种方式研读语篇, 把握语篇的主题、内容、文体结构、语言特点和作者观点”<sup>[1]</sup>。语篇研读是开展有效英语教学设计的逻辑起点, 教师只有对语篇进行全面、深入的分析, 才能设计出合理、高效的教学活动<sup>[2]</sup>。随着2024年外研版小学英语新教材的全面启用, 语篇研读能力成为教师专业发展的核心能力。然而, 在当前小学英语阅

读教学的实践中, 教师普遍存在语篇研读的碎片化问题<sup>[3]</sup>, 严重制约了学科育人目标的落实。具体表现在三个层面: 在语篇理解层面, 教师习惯采用“逐图讲解”模式, 将配图故事拆解为孤立的词汇、句型知识点, 忽视语篇的整体结构与叙事逻辑, 导致学生“只见树木不见森林”; 在教学目标层面, 设计偏重语言知识传授, 将“理解故事大意”等同于“能回答细节问题”, 缺乏对思维品质、文化意识、情感态度等素养维度的整体规划; 在育人渗透层面, 育人价值往往停留于课堂结尾的口号式总结, 未能与语篇研读过程有机融合, 造成“贴标签”式的生硬说教<sup>[4]</sup>。这三重碎片化相互交织, 使得阅读教学长期停留在“识记—理解”的低阶层次。

通讯作者: 莫莺燕, 女, 桂林市教育科学研究所, 正高级教师, 研究方向: 外语教育与教师发展。

文章引用: 莫莺燕, 朱神海. “双线并行·三阶递进”分级阅读体系中语篇研读路径建构的实践探索[J]. 教育研讨, 2026, 8(5): 575-581.

<https://doi.org/10.35534/es.0805102>

自2014年起,研究团队依托“双线共行·三阶递进”小学英语分级阅读课程体系(以下简称“双线三阶”体系),持续探索破解上述困境的路径。该体系构建了“课外阅读为主阵地、课内阅读指导为辅助、阅读活动为保障”的分级阅读实施框架,涵盖分级书目推荐、课内外阅读活动设计、《小学生英语分级阅读手册》研发及多元立体评价工具开发等模块。2022年以来,研究团队进一步发现,分级阅读课程有效实施的前提在于教师具备结构化语篇研读能力。随着生成式人工智能技术的快速发展及其在教育领域的广泛应用,人工智能为教师语篇研读能力的提升提供了新的技术可能。基于此,本文阐释了在“双线三阶”体系框架下,对语篇研读维度的创造性转化与拓展,并以构建“人机对话—师生共读—课内外主题阅读”为主线的语篇研读路径,结合新教材连续性文本教学的具体案例,呈现该路径的实践探索验证其有效性。

## 2 理论意蕴：“双线共行”的语篇研读转化与“三阶递进”的育人实施

### 2.1 “双线共行”的原始内涵与语篇研读转化

“双线共行”是“双线共行·三阶递进”分级阅读体系的核心路径,原成果中指向的立体的阅读双线,包含三个维度:主体双线(教师与学生共读共研)、空间双线(课内与课外联动)、媒介双线(线上与线下融合)。这三条“双线”构成了学生阅读行为与资源获取的立体路径。

在语篇研读维度,研究团队对“双线共行”进行了创造性转化。将原始内涵的双线共行拓展到形成面向教师专业能力发展的“三线并进”路径:人机对话、师生共读、课内外主题阅读。将原有面向学生阅读的立体双线结构,创造性转化为面向教师专业能力发展的“三线并进”新路径,即人机对话(媒介双线的智能化升级)、师生共读(主体双线的深度化延伸)、课内外主题阅读(空间双线的结构化整合)。这一转化是在坚守“双线共行”品牌核心与实践模式的基础上,实现了从“促进学生阅读”到“赋能教师语篇研读能力建设”的内在升华。人机对话继承并强化了媒介双线的技术支撑作用,提升教师的数字素养与资源整合能力;师生共读延展了主体双线的协同教育逻辑,推动教师从阅读引导者转变为语篇研读的合作者;课内外主题阅读拓宽了空间双线的课程整合功能,协助教师完成教材语篇与拓展绘本的结构化研读与主题化设计。这三条路径相互关联、逐步深入,共同组成教师语篇研读能力培养的完整实践闭环,使“双线共行”从阅读推进路径升级为教师专业成长的有效途径。

### 2.2 “三阶递进”:语篇育人实施路径

“三阶递进”是“双线三阶”体系的育人实施路

径,包含三个递进层次:阅学、悦用、跃创。阅学指向语篇信息的获取与理解,学生通过多种阅读策略读懂文本内容;悦用指向语篇语言的运用与体验,学生在真实或模拟情景中运用所学语言,感受语言的魅力;跃创指向语篇价值的超越与创造,学生结合自身经验进行价值判断、情境迁移与创造性表达,实现从“读懂故事”到“读透育人价值”的跃升。

语篇研读路径与“三阶递进”形成支撑与服务的逻辑关系:语篇研读路径为“三阶递进”的有效实施提供前置条件——教师只有通过人机对话获取多维分析框架、通过师生共读实现深度结构理解、通过课内外主题阅读拓展意义网络,才能科学设计“阅学”的入口活动、精准组织“悦用”的体验活动、有效引导“跃创”的迁移活动。换言之,语篇研读路径是“三阶递进”育人目标落地的能力基础。

## 3 路径建构:语篇研读路径的操作框架及要点

### 3.1 人机对话:技术赋能的语篇预研读

人机对话是语篇研读路径的技术起点,体现了具有时代性的创新特征。具体操作流程为:教师将授课核心语篇(配图故事文本)提交给生成式人工智能(如豆包、Kimi等),并明确指令:“请依据《义务教育课程标准》的要求,从主题和内容、价值和意义、方式与方法三个维度,分析该语篇的教学价值。”智能体基于大规模语料训练,能够输出较为全面的课标导向分析结果,包括语篇所属主题范畴与子主题、核心语言知识与技能目标、蕴含的育人价值与文化内涵、建议采用的教学策略与活动类型等<sup>[5]</sup>。

但需特别强调的是,AI预研读并非是让教师“照搬”AI输出,而是为教师提供“多维视角”的参照。教师需基于以下标准进行批判性整合:第一,学情适配性——AI分析是否适合本班学生的语言水平和认知特点?第二,目标聚焦性——AI输出的多维信息中,哪些是本课时的核心目标?哪些是次要目标?第三,活动可行性——AI建议的教学策略是否能在40分钟课堂内有效实施?经过批判整合,教师逐渐形成“AI分析框架+教师学情判断”的融合性语篇分析能力。

### 3.2 师生共读:结构研读与图像感知的协同融合

师生共读是语篇研读路径的课堂设计核心环节。换言之,就是以学生为中心的教学设计,更需要站在学生的立场研读语篇,而传统教学设计基础源于教师单方面对话篇的理解。教师基于阅读经验,更倾向于“词句阅读”,从而设计将语篇拆解为语言点进行逐句讲解的教学活动;学生则天然具备“读图”优势,对图像中的表情、动作、场景等细节高度敏感。师生共读路径的创新点不是压制学生的读图优势,也不是放任教师的词句惯

性,而是实现二者的协同融合。

具体而言,教师需完成两个转变:第一,从“词句阅读”转向“语篇结构研读”——教师不再关注孤立的词汇句型,而是从整体上把握语篇的叙事结构(如“问题呈现—冲突爆发—认知转变”的三段式)、人物态度变化轨迹、主题意义的呈现方式等;第二,从“独自讲解”转向“协同建构”——教师将语篇结构分析的任务部分让渡给学生,通过“自主分段”“图文互证”“同伴互悟”等活动,让学生在图像感知中主动发现语篇结构,教师则在关键节点进行点拨。

### 3.3 课内外主题阅读:从单篇精读到主题意义网络

课内外主题阅读是语篇研读路径的意义拓展环节。该环节以课内主教材核心语篇为锚点,联结课外同主题

绘本资源,形成“单篇精读—主题拓展—意义网络”的递进结构。具体操作要点为:第一,主题匹配——依据核心语篇的主题范畴(如“良好习惯”“自信与才能”“珍惜时间”等),从分级阅读书目中选择语言难度适宜、文化内涵丰富的同主题绘本;第二,能力进阶——课外绘本的语言难度略高于课内语篇,实现“课内习得方法—课外迁移运用”的能力进阶;第三,意义深化——通过多元文本的互文阅读,学生在比较、对照中深化对主题意义的理解,避免单一文本带来的理解局限。

基于理论分析,研究团队构建了“人机对话—师生共读—课内外主题阅读”语篇研读路径的操作框架(如表1所示)。

表1 语篇研读路径操作框架

Table 1 Operational framework of the discourse analysis pathway

路径环节	核心任务	操作要点	输出成果
人机对话(AI预研读)	借助智能体获取课标导向的语篇分析	向AI提交核心语篇,依据课标获取主题、内容、价值、方法四维分析	AI语篇分析报告
师生共读(协同深研)	教师结构研读与学生图像感知融合	教师从整体把握语篇结构,学生从图像获取细节信息,两者互证	结构化问题链设计
课内外主题阅读(意义拓展)	主教材精读联结同主题绘本泛读	以核心语篇主题为锚点,推荐分级绘本,形成互文阅读网络	主题阅读资源包

该框架的核心价值在于,将语篇研读从教师的隐性备课行为转化为可观察、可复制、可评价的专业能力标准。框架中的每个环节都有明确的操作要点和输出成果,为教师自评、同伴互评和专家指导提供了明确参照。

## 4 实践检验:依托课例循环改进的实证依据

为检验语篇解读路径各步骤的实效性,本节选取三个教学案例作为分析样本,系统追踪其从“未应用路径”的初始备课状态到“应用路径”后经过修订定稿的完整过程。案例选择依据“一个案例验证一个路径环节”的原则,构建了“人机对话环节—师生共读环节—课内外主题阅读环节”的渐进检验体系。

### 4.1 人机对话环节:人工智能预读对教师文本理解的深化

课例《What is Charlie doing?》选自《外研版新视角英语》四年级下册第三单元,呈现了Charlie从“不愿运动、偏好轻松周末活动”到“登山遇挫、主动调整”的习惯转变历程。授课教师在初始备课时,未经过“人机对话”培训,其文本解读仅依赖个人经验,表现出显著的经验化特点:依照页码顺序安排教学,活动设计集中于零散词汇和句型,提问多以事实检索为主,育人目标在课堂结尾以“锻炼是好习惯”的口号式陈述呈现。

#### 4.1.1 人工智能预读输入

通过引入“人机对话”环节,教师将文本提交至人工智能助手,依据《义务教育英语课程标准(2022年版)》获取三个维度的解析:在主题与内容维度,明确该文本属于“人与自我”主题范围,次主题为“健康、文明的行为习惯与生活方式”,核心语言形式为现在进行时;在价值与意义维度,应引导学生领会“良好习惯促进健康”,培养健康生活意识;在方式与方法维度,推荐采用“问题链驱动”教学,关注人物态度变化,可通过对比Charlie与同伴的活动深化理解。

#### 4.1.2 教师批判性整合

教师基于学生学情,对人工智能输出进行筛选与重组:采纳人工智能提出的“关注人物态度变化”建议,因其与自身经验一致,确定为教学主线;质疑人工智能建议的“对比Charlie与同伴活动”过于宽泛,需细化为可执行的活动设计;结合班级学生特点,补充“模仿Charlie疲惫的语音语调”体验环节,增强情感代入。

#### 4.1.3 课堂教学设计转化

经过批判性整合,教师形成了“结构化分段+人物状态标签化”的设计方案。第一部分,“快乐的Charlie”对比Charlie与同伴的活动差异,对应人工智能“价值与意义”维度;第二部分,“疲惫的Charlie”通过模仿语音语调体验缺乏运动的后果,对应教师补充的学情适配内容;第三部分,“更好的Charlie”引导学生感知态度转变

的内在逻辑，对应人工智能“方式与方法”维度。

#### 4.1.4 改进对比与成效展现

与初始备课相比，定稿方案的核心改进体现为：文本结构观从“按页码线性推进”提升为“快乐—疲惫—更好三段式”，核心问题从“Charlie在做什么？”深化为“Charlie为何改变？”，育人融合从“结尾贴标签”转为“全程渗透”。课堂观察表明，学生在“Charlie为何改变？”问题引导下，能主动对比三部分的人物状态差异，并在“如果你是Charlie”情境中，运用现在进行时表达看法。课堂教学实施中，学生大多能复述Charlie的态度变化轨迹，并联系个人生活表达“我要多运动”的意愿。这显示人工智能预读提供的多维分析框架，经教师批判性整合后，能有效转化为推动学生深入理解的教学设计。

### 4.2 师生共读环节：结构解读与图像感知的协同作用

课例《What time is it?》选自《外研版新标准小学英语（修订版）》三年级下册第五单元，讲述了Sam因贪睡、贪玩、拖延反复回应“Not now!”拒绝，以及Amy同步一日日常安排，最终在夜间入睡之前抓耳挠腮赶作业的经过。文本通过Sam与Amy的对比，传递“珍惜时间、合理规划生活”的育人内涵。

#### 4.2.1 初始状态：经验型解读的典型表现

教师在初始备课阶段，展现出明显的经验型文本解读特征：采用传统“逐图讲解”模式，依照故事插图顺序线性推进，每图聚焦独立词汇和句型；问题设计多为图片观察和事实回忆类，问题间缺乏逻辑衔接；育人价值仅在课堂结尾总结“时间重要，我们应早起”。教师在反思中承认：“一心维持原有的逐图教学方式，执着于一次性传授所有知识点。”

#### 4.2.2 路径介入：从“单向讲解”到“协作构建”

通过“师生共读”路径介入，学生在阅读中发现，Sam和Amy在同一时段因不同活动而呈现不同的面部情绪。课例研讨团队据此提出调整建议：这个故事的價值不在于教会学生几个时间表达，而在于让学生通过Sam与Amy的对比，理解珍惜时间的意义。逐图讲解将故事碎片化，学生无法把握对比这一核心结构。这一诊断促使教师重新定位自身角色：从“知识点传授者”转向“结构引导者”，从“单向讲解”转向“协作构建”。

#### 4.2.3 课堂教学设计转化

定稿方案实现了三方面的结构转变。首先，整体把握文本结构。放弃逐图讲解，采用“通读全文—整体理解—局部深入”教学流程，全文学习围绕核心问题“谁度过了美好的一天？”展开，学生需通读全文后才能回答，促使学生形成整体认知。其次，构建递进式问题链。形成三层递进的问题链，涵盖表层理解层

（Who has a good day? / What is the name of this story?）、深层分析层（What is the meaning of “Not now”? / Who says “Not now!” / How many times does Sam say “Not now!”? / What does Amy do at those time? / What does Sam do at those time?）、批判回应层（Who has a good day? / How can we have a good day?）。最后，育人价值的过程性融入。不再在结尾附加标签，而是通过Sam与Amy的行为对比，让学生在对比中自然体悟珍惜时间的意义。

#### 4.2.4 改进对比与成效展现

与初始备课相比，定稿方案的核心改进在于：教师角色从“知识点传授者”转变为“结构引导者”，学生角色从“被动接收”转变为“主动构建”，问题设计从“孤立的事实性问题”提升为“递进式问题链”，育人渗透从“结尾标签式”转变为“全过程融入”。课堂观察显示，学生在“谁度过了美好的一天？”核心问题驱动下，能主动通读全文并建立整体认知，在问题链引导下逐步深入故事结构。教师在反思中写道：“以往我以为讲清每幅图的知识点就完成了教学任务。现在才明白，教师先要洞察故事的整体结构，学生才能看到人物的命运对比。问题链不是为问而问，而是引导学生探寻故事的深层意义。”

### 4.3 课内外主题阅读环节：从单篇精读向主题意义网络的拓展

课例《Everyone has got talent!》选自《外研版新标准英语（修订版）》四年级下册第三单元，讲述了Lingling因担心衣着不佳而焦虑，在朋友鼓励下自信表演并最终成为最佳舞者的故事。文本通过Lingling的情绪变化，传递“自信与才能比外表更重要”的育人主题。

#### 4.3.1 初始状态：策略型解读的不足

教师在初始备课阶段，表现出从经验型向策略型过渡的特点：虽未严格逐图讲解，但仍按页码顺序线性推进；关注Lingling的情绪变化（兴奋→担忧→自信），但仅停留于情绪标签的追踪，未深入挖掘情绪变化背后的叙事逻辑；问题设计多为图片观察和情感体验类，缺乏推动深层思考的辨析性问题；育人价值在结尾以“每个人都有才能”的口号式呈现。

#### 4.3.2 路径介入：从“情绪追踪”到“明暗双线提炼”

通过“课内外主题阅读”路径介入，研讨团队发现：情绪变化仅是表象，背后有两条线索推动——一条是朋友们的关爱（友谊），一条是Lingling的才能（天赋）。学生需要看到的不仅是Lingling如何变化，更是什么促使她变化。这一诊断推动了从“情绪追踪”向“明暗双线提炼”的模式突破。

#### 4.3.3 课堂教学设计转化

基于语篇研读的实践，本课语篇教学环节如图1所示。

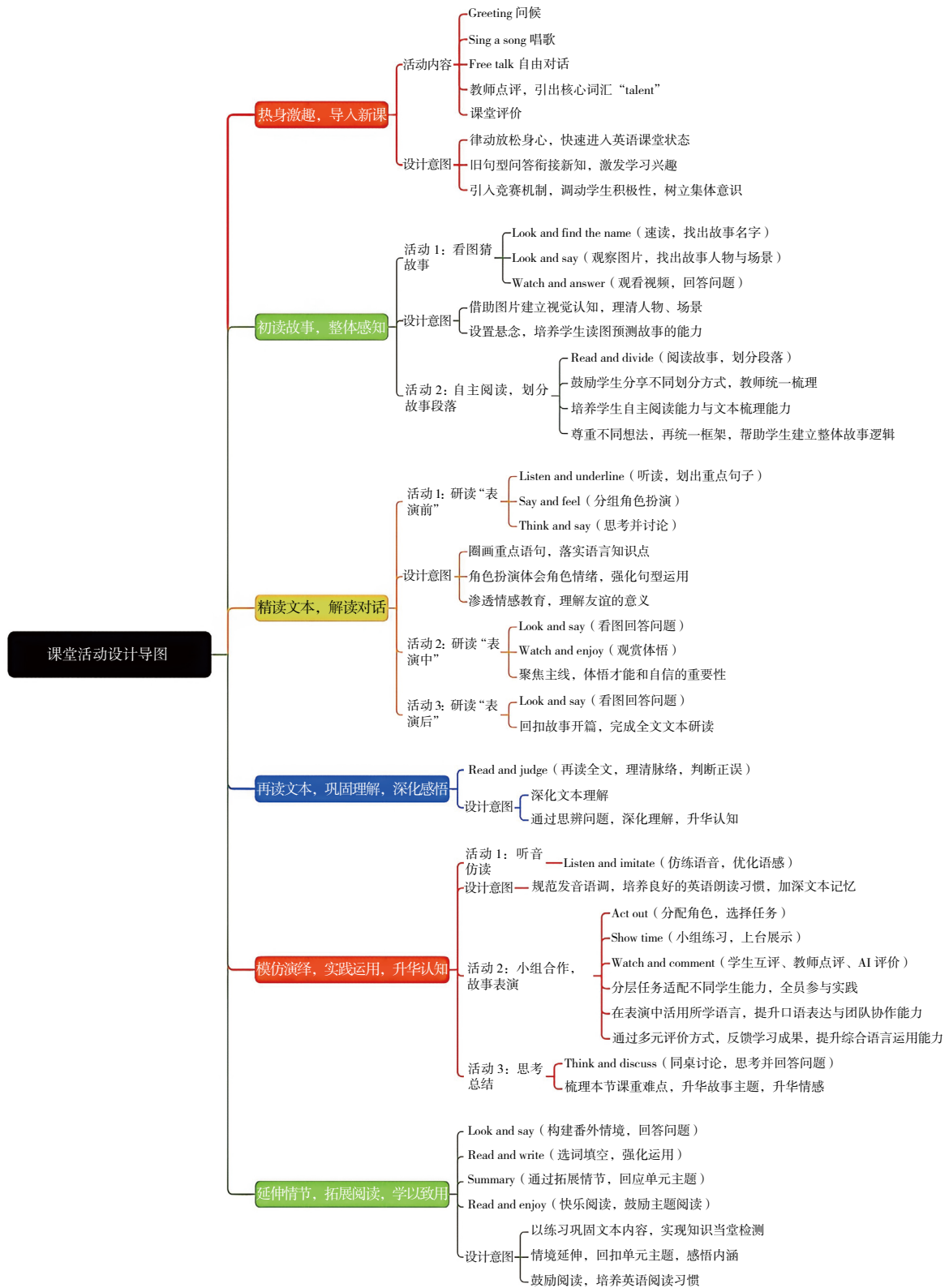


图 1 课堂活动设计导图

Figure 1 Mind map of classroom activity design

定稿方案实现了四方面的结构提升：第一，整体把握文本结构。引导学生自主将文本分为“表演前、表演中、表演后”三部分。第二，深层提炼叙事逻辑。从情绪追踪提升为“明暗双线”提炼，“友谊暗线”（朋友们的关爱与鼓励）与“才能明线”（Lingling的舞蹈天赋与自信）。第三，层次化设计思辨问题。增加“衣着对表演最重要吗？”“衣着和才能，哪个更重要？”等思辨性问题。第四，育人价值的过程性融入。表演前渗透“友谊的意义”，表演中体会“自信与才能”，表演后呼应“相信自己”。

#### 4.3.4 课内外衔接与成效展现

教师依据“课内外主题阅读”路径，在课后推荐了同主题绘本《Giraffes can not dance》，引导学生课外阅读并比较：Gerald和Lingling有何相似？他们如何克服困难？这一设计将课内单篇精读扩展为课外主题阅读网络，使学生在互文阅读中深化对“自信与才能”主题的理解。与初始备课相比，定稿方案的核心改进在于：人物分析从“情绪标签追踪”提升为“明暗双线提炼”，问题设计从“情感体验性”转变为“思辨推理性”，阅读视野从“单篇孤立”拓展为“主题网络”。教师在反思中写道：“以往我认为关注学生情绪体验就是以人为本。现在认识到，情绪是入口，而非终点。学生需通过情绪变化，看到故事背后的双线——朋友的支持和自身的才能。这才是故事真正要传达给孩子的。”

#### 4.4 跨环节整合：三阶递进的育人实现

三个课例的研磨轨迹，不仅验证了各自路径环节的有效性，更共同展示了“三阶递进”育人目标的实现机制。三个课例虽验证不同路径环节，但其进阶轨迹遵循同一逻辑：首先通过路径环节建立结构化认知（阅学），其次在互动体验中内化语言与意义（悦用），最后超越文本实现价值迁移（跃创）。这一共性规律证明，语篇研读路径具有跨课例的可复制性，而非依赖个体天赋。

同时，三个课例也展现出个性化差异：《What is Charlie doing?》在AI预研读支持下，实现了人物状态标签化的突破；《What time is it?》在师生共读机制中，形成

了最为清晰的问题链层次；《Everyone has got talent!》在课内外联结中，完成了明暗双线提炼的深度。这种“有结构、有弹性”的特征，体现了路径为教师提供“脚手架”而非“模具”的设计理念。

## 5 结语

“双线并进·三阶递进”分级阅读框架下语篇解读者路径的构建与实践，将原本关注学生阅读行为的“双线并进”体系，拓展至促进教师语篇分析能力发展的专业路径。该路径进一步回应了“教师如何深入理解文本”与“如何实现有效教学”两大核心问题。尤其通过引入“人机对话”环节，将生成式人工智能融入教师专业成长过程，构建了“AI辅助预读—教师深度解读—课堂精准研读”的循环链路，为数字时代的教师专业发展提供了具有可行性的实施范式。同时，该体系为教师运用该路径提供能力支持——教师需借助人机互动获取多元分析视角，通过师生共读深化文本结构理解，依托课内外主题阅读延展意义建构网络，从而系统设计“阅读学习”的导入活动，有效组织“愉悦运用”的体验环节，有序推进“创新迁移”的拓展实践。

## 参考文献

- [1] 教育部. 义务教育英语课程标准(2022年版)[S]. 北京: 北京师范大学出版社, 2022.
- [2] 程晓堂. 基于语篇分析的英语教学设计[J]. 中小学外语教学(中学篇), 2020, 43(10): 1-8.
- [3] 王蔷. 英语阅读素养与教学设计[M]. 北京: 外语教学与研究出版社, 2021.
- [4] 霍润芝, 敖娜仁图雅. 基于语篇研读的英语教学: 问题与路径[J]. 基础外语教育, 2024, 26(4): 19-24, 108-109.
- [5] 沈华东. 生成式人工智能辅助初中英语语篇研读的实践[J]. 教学月刊·中学版(外语教学), 2025(11): 61-64.

## Practical Exploration of Constructing a Discourse Analysis Pathway within the “Concurrent Dual-Track and Progressive Three-Stage” Graded Reading System

Mo Yingyan<sup>1</sup> Zhu Shenhai<sup>2</sup>

1. Guilin Institute of Educational Science, Guangxi Zhuang Autonomous Region, Guilin;

2. College of Foreign Study, Guangxi Normal University, Guilin

**Abstract:** In view of fragmented discourse analysis and superficial teaching design among primary English teachers in curriculum implementation, this study carries out innovative transformation and expansion of teachers' discourse analysis based on the “Concurrent Dual-Track and Progressive Three-Stage” graded reading system, and constructs a discourse analysis pathway centered on human-AI interaction, teacher-student co-reading, as well as in-class and extracurricular thematic reading. Supported by generative artificial intelligence in the pre-class preparation stage, this pathway deepens in-class discourse analysis through the integration of teachers' structural text interpretation and students' picture-based perception. It further explores thematic connotations by combining intensive textbook reading with extensive themed picture-book reading, so as to realize the educational objective of “learning via reading, pleasant application and progressive creation”. Based on the iterative refinement of three teaching cases, this paper demonstrates teachers' paradigm shift from “scattered knowledge explanation” to “structured discourse analysis”. Findings indicate that this pathway effectively facilitates the systematic development of teachers' discourse analysis competence, offering a replicable practical model for realizing the educational value of primary English instruction.

**Key words:** Concurrent Dual-Track and Progressive Three-Stage; Discourse analysis pathway; Primary English reading instruction