

多版本初中英语教材写作支架的表征逻辑与整合路径

—— 基于牛津版、人教版和外研版的比较及人教版七年级下册 Unit 4 Eat Well 教学设计

邓萍

西华师范大学外国语学院，四川 南充

发布日期：2026年8月20日

摘要

写作能力是初中英语学科核心素养的重要组成部分，写作支架作为支撑学生完成“确定意义—生成内容—组织语篇—准确表达—评价修改”完整认知过程的工具，是破解写作模板化问题、提升写作教学质量的关键抓手。当前国内初中英语主流教材版本多样，写作支架的设计逻辑与功能侧重存在显著差异，然而一线教学缺乏对不同版本支架优势的系统整合框架与落地实施参照。研究以牛津版、人教版、外研版英语教材为分析样本，对三套教材的写作支架体系展开多维度对比分析。研究发现，三套教材形成了差异化的写作支架构建路径：牛津版以“Plan—Write—Check and revise”三阶递进环节显性呈现写作全过程，在过程性监控与分步指引上优势突出；外研版依托“读前铺垫—读中解构—写前规划—写中落地”的读写联动设计强化能力迁移，长于范文解构与读写转化；人教版以“开篇页—Section A—Section B—Reflecting”的层级架构搭建单元整体写作支架，在单元统整与能力进阶设计上更具系统性。基于三套教材的优势互补特征，研究以人教版 Unit 4 单元 2a—2c 写作任务链为载体，设计了围绕“个人饮食习惯”主题的课堂实施方案，该方案融入了习惯证据链、分层支架与可视化评价，促进学生将教材中的写作资源转化为自主组织和表达个人意义的能力。

关键词

初中英语写作；教材比较；写作支架；读写整合；饮食习惯

The Representational Logic and Integration of Writing Scaffolds in Multiple Editions of Junior High School English Textbooks: A Comparison of the Oxford, PEP, and FLTRP

文章引用：邓萍. (2026). 多版本初中英语教材写作支架的表征逻辑与整合路径——基于牛津版、人教版和外研版的比较及人教版七年级下册 Unit 4 Eat Well 教学设计. 教育學文摘, 2(2), 12–18. ISSN Print: 3079-5443, ISSN Online: 3079-5451.
DOI: 10.63313/EDU.8059

Editions and a Teaching Design for Unit 4 “Eat Well” in Grade 7, Book 2

Ping Deng

China West Normal University, Nanchong 637600, China

Abstract

Writing competence is a key component of core competencies in junior secondary English education. Writing scaffolds support meaning construction, content generation, discourse organization, accurate expression, and revision, thereby helping overcome formulaic writing. A multidimensional comparison of the Oxford, People's Education Press (PEP), and Foreign Language Teaching and Research Press (FLTRP) textbook series reveals three distinctive scaffold systems. The Oxford edition explicitly guides the writing process through the progressive sequence of “Plan–Write–Check and Revise,” emphasizing process monitoring and step-by-step instruction. The FLTRP edition strengthens reading-to-writing transfer through prereading preparation, while-reading analysis, prewriting planning, and writing production, with particular attention to model-text analysis. The PEP edition develops a unit-level scaffold through the hierarchical organization of the Opening Page, Section A, Section B, and Reflecting, highlighting unit integration and the progressive development of writing competence. Drawing on their complementary strengths, a classroom plan is designed around the 2a–2c writing sequence in PEP Unit 4. Centered on personal eating habits, the plan incorporates an evidence chain, differentiated scaffolds, and visualized assessment to help students transform textbook resources into the ability to organize and express personal meanings independently.

Keywords

Junior High School English Writing; Textbook Comparison; Writing Scaffolds; Integration of Reading and Writing; Eating Habits

Copyright © 2026 by author(s) and Erytis Publishing Limited.

This work is licensed under the Creative Commons Attribution International License (CC BY 4.0).

<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>



1. 问题提出与分析视角

《义务教育英语课程标准（2025 年版）》强调在主题引领下，通过学习理解、应用实践和迁移创新活动发展学生的语言能力、文化意识、思维品质与学习能力[1]。对七年级学生而言，写作困难通常不只表现为词汇不足，还表现为缺少写作目的意识、内容零散、结构失序以及修改无据。若课堂只给出句型或成文模板，学生可能完成一次作文，却难以形成可迁移的写作能力。

“支架”强调教师或教材在学习者暂时不能独立完成任务时提供适度帮助，并随着能力增长逐步撤除[2]。据此，“写作框架搭建”被界定为：围绕真实或拟真的交际目的，帮助学生依次明确主题、生成内容、提炼结构、调用语言并依据标准修改的动态过程。分析维度包括五项：情境与主题支架回答“为

何写”；内容支架回答“写什么”；结构支架回答“怎样组织”；语言与策略支架回答“怎样表达”；评价支架回答“怎样改进”。

2. 三种教材的写作框架搭建

2.1. 牛津版：以写作过程为主轴的五类支架

牛津版将写作活动显化为 Plan、Write、Check and revise 三个阶段，并在阶段内部配置情境、语言（内容）、结构、策略和评价五类支架。其核心特征是“步骤可见、任务可做、修改可循”。

Plan 阶段先通过图片观察、头脑风暴和小组讨论激活主题经验。以 People around us 为例，教材用问题链引导学生确定描写对象、喜欢该人物的原因以及可支撑人物特点的语言和行为；Trees and us 则以植树图片和相关短语创设现场报道脚本的情境。此类设计并非简单热身，而是在写前完成交际目的、读者角色和内容范围的限定。与此同时，阅读、词汇和口语活动为写作积累形容词、主题短语和句型；在 Water is life 中按不同场合分类节水建议的思维导图，把零散观点转化为可写内容。

Write 阶段侧重语篇结构和表达策略。教材通过范文、流程图、段落匹配和半结构化思维导图回答“文章如何展开”。例如 Trees and us 明示 beginning—middle—end；People around us 将问题链与范文段落对应；Role models of our time 从“做了什么—取得何种成就—为何敬佩”三个维度组织事实、影响与观点。策略支架则提示学生观察范文中的有效表达手段，如借助形容词推断人物特点，使语言选择服务于意义表达。

Check and revise 阶段提供清单，引导学生检查内容、语言和结构，并通过自评、互评完成修改。由此，评价不再是教师对终稿的单向判分，而成为写作过程的一部分。牛津版的优势在于过程边界清楚，适合培养初学者的写作常规；其教学使用要点是避免把三步简化为线性“填空”，应允许学生在计划、起草和修改之间往返。



图 1. 牛津版写作支架思维导图

2.2. 外研版：以读促写的四步阶梯

外研版围绕“读前铺垫—读中解构—写前规划—写中落地”建立读写衔接，其核心不是让学生复制范文表层句子，而是从阅读中提炼可迁移的内容要素、语篇逻辑和表达方法。

读前阶段借助主题图片、核心词语和浅层设问激活认知，使学生初步预测文本内容和写作维度。读中阶段是框架提炼的关键：学生通过填空、笔记和表格抓取人物、事件、原因、结果、特征或问题；再

通过逻辑探究问题分析段落关系和写作效果；Learning to think 等板块进一步显化思维方法，如用例子支撑观点。由此，阅读理解的产物不只是答案，而是一张“体裁要素—组织顺序—表达策略”的写作蓝图。

写前阶段用与阅读框架同构的问题或表格，引导学生把通用蓝图转化为个人内容。不同体裁对应不同维度，如故事可按人物、场景、挑战、行动与感受展开，说明性语篇可按对象、特征、问题与建议组织。写中阶段依次完成构思、初稿、检查和分享。评价清单不仅核对语言准确性，也检查写作是否保留阅读中提炼出的核心要素、是否表达个人观点。

因此，外研版的突出价值是建立“从文本证据到写作选择”的桥梁：学生先看见范文为何有效，再在新情境中作出类似但非相同的组织选择。其潜在风险是课堂时间过度消耗于阅读细节；教师应把解构任务限定在与最终写作直接相关的结构和语言功能上。

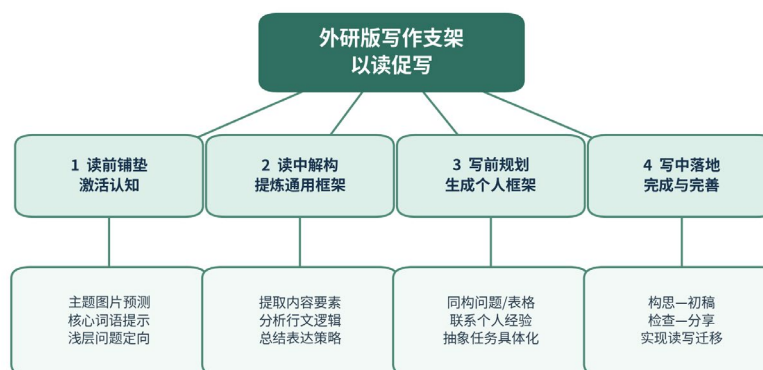


图 2. 外研版写作支架思维导图

2.3. 人教版：贯穿单元的整体性写作支架

人教版并非把写作支架集中在一个课时，而是依照开篇页、Section A、Section B 和 Reflecting 的单元进程，形成主题、语言、内容与结构、评价四类支架。其显著特征是“听说读写协同输入，单元末端综合输出”。

开篇页通过单元标题、主题图、大问题和学习目标建立主题支架，激活生活经验并限定意义方向。Section A 通过图片词汇、听说对话、核心句式和语法活动提供语言支架。学生在口语表达中反复使用目标语言，实际上完成了从词到句的低风险预演。Section B 是内容与结构支架的集中区：阅读文本通常与写作任务具有主题或体裁关联，图表、问题和范文帮助学生提取内容，识别语篇结构；随后通过构思活动和明确任务由句子过渡到段落。Reflecting 与单元开篇目标呼应，为学生提供自我评价入口。

Unit 4 Eat Well 清楚地体现这一链条。开篇大问题为“How do we eat well?”；Section A 围绕一日三餐、饮食偏好、点餐表达以及可数和不可数名词积累语言；Section B 先通过简报文章 Improve Your Eating Habits 讨论快餐、不吃早餐和过量甜食等问题，再由 2a 呈现 Lisa 的个人帖子；2b 用三个问题组织学生的个人内容；2c 要求据此写作。教师用书明确将 1a—1d 视为阅读任务链、2a—2c 视为写作任务链，并建议经历范文分析、个人反思、初稿、同伴互评、终稿与展示[4]。这说明人教版写作不是孤立作文练习，而是对单元主题、语言和思维学习的综合检验。

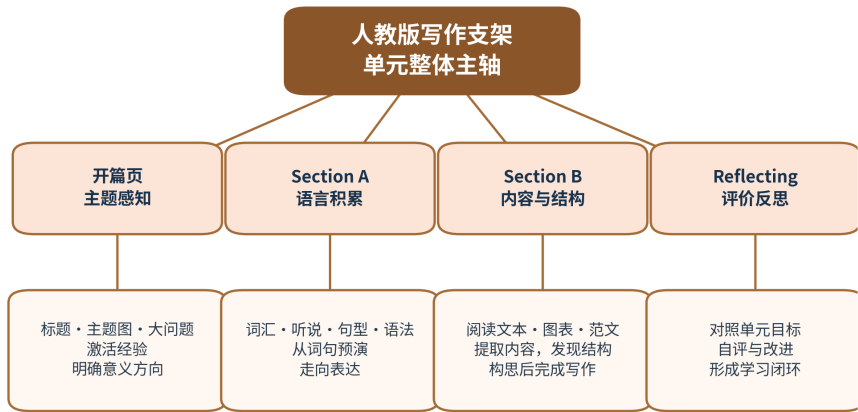


图 3. 人教版写作支架思维导图

表 1. 三种教材写作支架体系的主轴与优势

教材	组织主轴	核心路径	突出价值
牛津版	写作过程	Plan—Write—Check and revise	步骤显化；过程监控与修改常规清晰
外研版	读写迁移	读前—读中—写前—写中	从范文证据中提炼并迁移内容、逻辑与策略
人教版	单元整体	开篇页—Section A—Section B—Reflecting	把主题、听说、语法、阅读与写作汇聚为综合输出

三. 比较结果

三种教材的共同点是：均以单元主题限定写作意义，均借助阅读或口语输入积累内容与语言，均通过问题、表格、思维导图等可视化工具降低构思难度，并以自评或互评促进修改。差异主要体现在支架的组织主轴：牛津版以写作过程为主轴，强调“如何完成一次完整写作”；外研版以读写转换为主轴，强调“如何从范文中发现并迁移框架”；人教版以单元整体为主轴，强调“如何把多课时输入汇聚为综合输出”。三者不是相互排斥的模式，而是分别回答过程、迁移和统整三个层面的问题。

四. Unit 4 Eat Well 写作课案例设计

4.1. 教材依据与教学目标

本课写作任务应准确定位于 Section B 2a—2c。2a 中 Lisa 先写按时吃三餐、吃多种蔬菜等良好习惯，再写喝过多软饮料、饮水不足等不良习惯，最后提出以后多喝水。2b 的三个问题是：What good habit(s) do you have? What bad habit(s) do you have? What can you do to improve your eating habits? 2c 要求学生使用 2b 信息写自己的饮食习惯[3]。因此，课堂重点不是重复讲解所有营养知识，而是帮助学生把“自我反思”组织成有事实、有解释、有改进计划的个人帖子。

教学目标可设为：第一，学生能够从 Lisa 的范文中提取 good habits—bad habits—plans 的宏观结构，并识别 however、first、second、because、but、in future 等衔接方式；第二，能够结合一日三餐、食物饮品和频率信息描述至少一项良好习惯、一项不良习惯及一项可执行的改进措施；第三，能够使用一般现在时描述现状，使用 should、will 或 be going to 表达改进计划，并基本正确处理 food、water、sugar 等不可数名词及 vegetables、soft drinks 等可数名词；第四，能够依据主题清晰、内容完整、语言正确、结构连贯等标准进行同伴评价和修改。难点是避免只列清单，而要说明习惯的具体表现、影响或理由，使段落形成意义链。

4.2. 课堂任务链设计

1. 情境建构与目标定向（约 4 分钟）。教师呈现 Joy Clinic 面向青少年征集“My Eating Habits”帖子的情境，回扣单元大问题“How do we eat well?”。学生快速判断若要让诊所了解自己，帖子必须包含哪些信息。此环节借鉴牛津版情境支架，并以人教版单元主题为“共核”，明确作者身份、读者和交际目的。

2. 范文解构与框架发现（约 8 分钟）。学生重读 2a，用三种颜色标注 Lisa 的良好习惯、不良习惯和改进计划，再圈出表示顺序、转折、原因与计划的词语。教师引导学生归纳两层结构：宏观上为 Good habits—Bad habits—Plan；微观上每个要点尽量形成“habit—detail/reason—effect/advice”。这里采用外研版“读中解构”方式，但只处理直接服务写作的证据，避免将课时变成一般阅读课。

3. 个人规划与证据链生成（约 7 分钟）。学生回答 2b 三个问题，并完成教师增补的“习惯证据链”规划单：我有什么习惯；我何时、多久或吃喝什么；它为何好或不好；我准备怎样改进。该证据链是对 2b 的教学性细化，而非替换教材任务。例如，“I drink soft drinks”需补充“three times a week / because they taste good / they have lots of sugar / I should choose water instead”。由此把列点转化为可展开的内容。

4. 口头排练与语言选择（约 5 分钟）。两人一组依据规划单口述自己的内容，伙伴追问“How often?”“Why?”或“What will you do?”。黑板只保留功能性语言库：描述习惯的 I usually... / I eat or drink...；补充细节的 every day、on time、too much/many、enough；组织语篇的 however、first、second、because、but；提出计划的 In future, I should/will...。这既利用人教版 Section A 的词汇、语法积累，也体现牛津版写前协作构思。

5. 独立成文（约 9 分钟）。学生以 Joy Clinic 帖子为体裁完成约 80—100 词初稿。基础层可保留三段标题或句首提示；发展层只提供结构图；拓展层要求增加具体原因、影响或可检测的行动计划。分层支架的差别在“帮助量”而非降低同一主题任务的质量标准。

6. 同伴评价、修改与展示（约 10 分钟）。学生依据五项清单交换评价：主题是否围绕个人饮食习惯；是否包含良好习惯、不良习惯和改进计划；是否至少有一处具体细节或理由；语言是否基本准确；衔接是否清楚。评价者必须写出一条可操作建议，作者据此修改。随后选择一至两篇作品展示，师生说明“哪一处修改让表达更清楚”。此环节吸收牛津版 Check and revise，并与人教版教师用书提出的 Theme Clear、Content Complete、Language Correct、Structure Connected 等维度保持一致。

7. 迁移与支架撤离（约 2 分钟）。退出条要求学生不看句型框架写一句个人承诺：“In future, I will..., because...”。课后可连续记录三天饮食并修订帖子，比较“计划”与“行动”。这一安排让写作回到健康生活决策，完成从语言输出到主题意义的迁移。

4.3. 预期写作框架与示例

学生最终可形成三段式个人帖子：第一段陈述并举例说明良好习惯；第二段用 however 转入不良习惯，以 first/second 排列，并说明原因或影响；第三段提出具体、可执行的改进计划。示例如下：

I have some good eating habits. I eat three meals a day and usually have breakfast on time. I also eat vegetables and fruit every day. However, I have a bad habit. I drink too many soft drinks because they taste good, but they have lots of sugar. Sometimes I do not drink enough water. In future, I will take a bottle of water to school and choose water instead of soft drinks. I should also keep eating healthy food.

示例只用于验证框架与语言功能，而不是全班统一答案。教师应允许学生根据真实生活选择不同内容，并提醒学生不披露疾病等隐私信息。评价重点是内容真实且结构清楚，而不是与范文词句相似度高。

4.4. 创新价值与实施边界

本设计的创新首先在于把三种教材优势分工配置，而非简单拼接活动：人教版负责单元主题和语言纵向积累，外研版负责将 2a 转化为可迁移的结构知识，牛津版负责规划、成文与修改的过程闭环。其次，“习惯证据链”在不改变 2b 三问的前提下，增加具体表现、原因或影响，使学生从罗列食物转向说明自己的选择。再次，分层支架和退出条体现支架撤离，避免学生长期依赖句型模板。

实施时仍需把握三条边界：一是不能把健康饮食写成专业营养学判断，课堂使用教材中已有的 balanced meals、too much sugar、enough water 等常识性表达即可；二是不能以“健康”为名评价学生体型或家庭饮食条件；三是评价量表应控制维度和语言难度，让学生真正能够使用。只有支架既提供可见路径，又保留内容选择权，写作课堂才能兼顾准确性、主体性与迁移性。

五. 结语

牛津版、外研版和人教版分别从写作过程、读写迁移和单元整体三个角度回答了初中英语写作框架如何搭建的问题。有效整合不在于增加支架数量，而在于依据学习困难选择支架，并在学生能够独立完成任务后及时撤除。Unit 4 Eat Well 的 2a—2c 任务链适合以主题意义为核心，将范文解构、个人规划、语言调用、初稿撰写和评价修改连成完整闭环。“共核—三轨—双循环”模型为三版教材资源的互补使用提供了可操作路径，也为其他主题写作课的设计留下了迁移空间。

参考文献

- [1] 中华人民共和国教育部. 义务教育英语课程标准（2025 年版）[S]. 北京：北京师范大学出版社，2025.
- [2] WOOD D, BRUNER J S, ROSS G. The role of tutoring in problem solving[J]. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 1976, 17(2): 89-100.
- [3] 人民教育出版社课程教材研究所英语课程教材研究开发中心. 义务教育教科书 英语 七年级下册[M]. 北京：人民教育出版社，2025.
- [4] 人民教育出版社课程教材研究所英语课程教材研究开发中心. 义务教育教科书教师教学用书 英语 七年级下册[M]. 北京：人民教育出版社，2025.
- [5] 上海教育出版社. 义务教育教科书 英语 七年级下册[M]. 上海：上海教育出版社.
- [6] 外语教学与研究出版社. 义务教育教科书 英语 七年级下册[M]. 北京：外语教学与研究出版社.