

# 超越内容知识：以学科读写素养重构英语跨学科主题学习

冯家瑶

浙江师范大学教育学院，浙江 金华

收稿日期：2026年1月28日；录用日期：2026年2月27日；发布日期：2026年3月6日

## 摘要

当前英语跨学科主题学习多以学科内容知识为抓手，强调学生在学习英语的同时习得其他学科知识。然而，这一模式因学生英语语言能力与认知水平不匹配而容易陷入双重浅表化困境。本文认为，英语跨学科主题学习应首先明确其学科立场，即以发展学生的英语语言能力为根本旨归。在此基础上，本文进一步指出，语言与其他学科之间存在两种关联：一是语言作为学科内容的载体，二是语言体现了学科独特的话语方式。前者本质上是工具性的，偏离了语言学科的本质定位；后者则与语言学习存在实质性的内在联系，指向学生学科读写素养的发展。据此，本文提出以学科读写素养为核心重构英语跨学科主题学习，引导学生探究不同学科“如何表达”以及“为何如此表达”。这一路径将跨学科学习的深度从内容的纵深转向话语方式的纵深，既能够促进学生跨学科素养的发展，又能够服务于英语学科核心素养的落实，从而为英语跨学科主题学习的理论探索与教学实践提供新的视角。

## 关键词

英语跨学科主题学习，学科读写素养，学科话语方式，学科立场，语言能力

# Beyond Content Knowledge: Reconstructing English Interdisciplinary Thematic Learning through Disciplinary Literacy

Jiayao Feng

College of Education, Zhejiang Normal University, Jinhua Zhejiang

Received: January 28, 2026; accepted: February 27, 2026; published: March 6, 2026

## Abstract

Current approaches to English interdisciplinary thematic learning predominantly focus on disciplinary

content knowledge, emphasizing students' acquisition of knowledge from other disciplines while learning English. However, this approach encounters the dilemma of dual superficiality due to the mismatch between students' English language proficiency and cognitive levels. This paper argues that English interdisciplinary thematic learning should first clarify its disciplinary stance, namely, taking the development of students' English language competence as its fundamental goal. Building on this premise, the paper further identifies two types of connections between language and other disciplines: language as a carrier of disciplinary content, and language as a manifestation of discipline-specific discourse practices. The former is essentially instrumental and deviates from the essential nature of language as a discipline; the latter has a substantive connection with language learning, pointing toward the development of students' disciplinary literacy. Accordingly, this paper proposes reconstructing English interdisciplinary thematic learning with disciplinary literacy at its core, guiding students to explore how different disciplines express ideas and why they express them in such ways. By shifting the depth of interdisciplinary learning from content mastery to discourse analysis, this approach not only promotes the development of students' interdisciplinary competence but also serves the cultivation of English core competencies, thereby offering new perspectives for both theoretical exploration and teaching practice in English interdisciplinary thematic learning.

## Keywords

Interdisciplinary Thematic Learning in English, Disciplinary Literacy, Disciplinary Discourse, Disciplinary Stance, Language Competence

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. 引言

社会发展日趋复杂,现实世界的各种问题日益呈现出复杂性、跨领域的特征,无论是国家与社会治理所面临的各种复杂挑战,还是新型工业化与未来产业的布局需求,抑或是职业结构与工作方式的转型,都要求人们能够在多学科知识之间建立联系,运用综合视角进行分析与应对。这促使学校教育不得不重新审视课程组织方式与知识呈现形态:分科课程虽有利于系统传授学科知识,却也容易造成知识的碎片化与割裂,使学生难以在真实情境中灵活调用、整合所学。在这一背景下,课程综合化成为世界范围内教育改革的重要趋势。

自2001年启动新一轮基础教育课程改革以来,我国的基础教育改革始终贯穿着一条清晰的课程综合化主线。2001年《基础教育课程改革纲要(试行)》明确批判“学科本位、缺乏整合”的倾向,提出设置综合课程,并将综合实践活动列为从小学至高中的必修课程[1]。2014年,教育部进一步提出“要在发挥各学科独特育人功能的基础上,充分发挥学科间综合育人功能,开展跨学科主题教育教学活动”[2]。2019年印发的《关于深化教育教学改革全面提高义务教育质量的意见》明确倡导“探索基于学科的课程综合化教学”[3]。这一政策演进在2022年《义务教育课程方案》中达到新的节点,方案中规定“原则上,各门课程用不少于10%的课时设计跨学科主题学习”[4]。这标志着课程综合化的实施路径发生了重要转变,即跨学科不再仅仅依托独立设置的综合课程,而是被明确嵌入各学科课程内部,成为每一门学科课程实施的硬性要求。由此,各学科如何立足自身特点开展跨学科主题学习,便成为亟待探索的新课题。

## 2. 英语跨学科主题学习的已有探索与困境

在以上政策背景下,英语学科教学领域也展开了跨学科主题学习的相关探索。综合来看,现有研究

已充分论证了英语学科开展跨学科主题学习的必要性价值，并且提出了其实践原则与路径。例如，王蕾等人指出，在设计英语跨学科学习时，教师需要以主题为核心，补充跨学科的内容，帮助学生在完成跨学科主题学习活动的过程中学习和建构新知识，获得新能力，解决新问题。类似地，程晓堂认为，英语跨学科学习的核心在于使学生学习英语的同时学习学科知识，将学科知识的学习和语言的学习结合起来[5]。类似的，程晓堂认为，英语跨学科学习的核心在于使学生学习英语的同时也学习学科知识，将学科知识的学习和语言的学习结合起来。两者的共同点在于将学科内容知识作为英语跨学科学习的抓手[6]。然而，这种模式在实践中却难以回避我国中小学生英语水平赶不上其认知水平的事实。据此，有学者提出应适度降低内容的认知难度并提供语言支架[7]。

但这一策略背后似乎隐含着值得进一步审视的预设，即英语跨学科主题学习的目标由语言学习和学科内容学习两个相对独立的部分组成，二者需要分别达成、相互平衡。在这一框架下，语言能力与认知水平的不匹配被识别为阻碍跨学科学习的核心障碍，而降低认知难度和提供语言支架也就成为合理的应对方案。然而，这种模式在实践中极易陷入两难：为迁就学生有限的语言能力，教师不得不简化学科内容；而简化后的内容又难以提供足够的认知挑战和学习意义。最终，英语跨学科主题学习可能沦为“语言浅尝辄止、内容蜻蜓点水”的双重浅表化，即既未能有效发展学生的语言能力，也未能实现跨学科学习本应具有整合深度。

由此就引发了一个值得探索的课题，即英语跨学科主题学习的核心目标究竟应该是什么、该怎么做？如果不以学科内容作为英语跨学科的核心抓手，还可以如何理解英语跨学科学习的内涵，才能从根本上化解语言与认知之间的张力呢？

### 3. 英语跨学科主题学习的学科立场：语言能力发展

要探究英语跨学科主题学习的实施策略，首先需要澄清其在跨学科当中的学科立场。这是因为，跨学科的前提是分科教学的事实性存在[8]。正是因为存在着边界分明的学科，跨越才成为可能。“跨学科”这一概念本身就预设了有学科可跨。如果取消学科的独立存在，所谓的跨学科学习便失去了逻辑起点，沦为无根之木。此外，以学科为依据是深入开展跨学科主题学习的基础[9]。离开对学科的强调，跨学科学习极易流于浅表化的主题拼凑，表面上涉及多个领域，实则缺乏任何一门学科的深度介入，最终导致学生既未获得扎实的学科素养，也未形成真正的综合能力。最后，从政策层面来看，新课程方案所提倡的跨学科学习也是明确基于学科的，要求各门课程用不少于10%的课时开展跨学科主题学习。这一制度设计本身便蕴含着重要的信号：跨学科主题学习的课时是从各学科中划拨的，而非独立设置的综合课程。因此，从使用的时间来看，跨学科主题学习也必须首先考虑被占用时间的学科，考虑主学科的立场[10]。

作为一门语言学科，英语和其他非语言学科最核心的区别在于：它是以语言而非其他内容作为学习对象的。这意味着，无论英语课程以何种主题、何种形式呈现，其根本目标都应指向学生英语语言能力的发展。这一观念在英语学科核心素养的设定中得到了明确体现，无论是在义务教育阶段还是高中阶段的英语课程标准中，语言能力都居于学科核心素养的首位。程晓堂等学者也明确指出，语言能力(即在社会情境中借助语言进行理解和表达的能力)是英语学科核心素养的核心[11]。同为语言学科的语文，在跨学科学习的探索中对于学科立场与学科边界有较多明确的探讨，其经验可供参考。不少学者认为，语文跨学科学习作为语文课程的一部分，应以提高语言文字运用能力为边界，其目的在于更好地学习语文，不能将其上成非语文学科[12][13]。这些论述清晰地勾勒出语言学科开展跨学科学习的基本原则，即应该以语言学习为主线，服务于学生语言能力的发展。

据此，英语跨学科主题学习应该具备明确的学科立场：以发展学生英语语言能力为根本旨归。任何主题的选择、任何学科的融入，都应服务于这一核心目标，而不能偏离语言学科的本质属性。

## 4. 语言学科与其他非语言学科的实质性关联：学科话语方式

那么,以语言能力发展为主线的英语跨学科主题学习又该如何跨越学科边界,与其他学科发生关联,并促进学生跨学科素养的发展呢?

### 4.1. 非语言学科跨学科学习的内容关联逻辑

通常来看,其他非语言学科都是依据不同学科领域内容知识之间固有的、实质性的关联来组织跨学科学习活动的。具体而言,许多学科在研究对象、基本原理或方法论上存在着天然的交叉与重叠。例如,理解生态系统的能量流动,既需要生物学关于食物链的知识,也离不开物理学中能量守恒与转化的原理;对某一历史事件的分析,则可能需要借助地理学科的知识理解其发生的客观自然条件,并结合政治学科的相关知识挖掘其制度根源,从而形成一个全面的理解。这些学科之间的关联是内容层面的、实质性的,共同指向了对某一复杂现象或问题的完整理解,缺少任何一个学科的知识,都难以形成全面的认识。正是基于这种内容知识上的内在关联,非语言学科的跨学科学习得以自然地展开。

### 4.2. 英语学科的特殊性及其与其他学科关联路径的探寻

然而,作为一门语言学科,英语的学科知识(即语言知识)很难与其他学科的知识产生联系[6]。这意味着英语的跨学科主题学习不能参照其他学科跨学科主题学习的设计思路,而应发掘出语言和其他学科的独特实质性关联。

本文认为,语言和其他学科的关系可以从以下两个方面来理解。

#### 4.2.1. 语言作为学科内容的载体

语言与学科内容之间存在着双向的依存关系。一方面,语言必须有所表达,脱离了具体内容的语言只是空洞的符号,无法独立成立,来自不同学科的内容为语言提供了表达的对象与意义的来源。另一方面,内容也必须借助语言才能显现。知识与思想若不经由语言的物化,便无法被表述、传递和留存;语言是知识得以存在和流通的基本媒介。正是这种相互依存,使得语言与学科内容之间的关联具有内在的必然性。这种相互依存的关系使得语言与学科内容之间的关联具有内在的必然性。

这似乎也是语言学科与其他非语言学科最为显而易见的联系。正因如此,我们常将学科内容知识作为英语跨学科学习的抓手,认为英语跨学科主题学习的目的在于使学生在学英语的同时习得其他学科的知识。

然而,这种关联本质上是工具性的:语言在此只是传递学科内容的容器,学科内容才是学习的实质目标。当英语跨学科学习以这种关联为重心时,一个难以回避的问题便会浮现:学科内容的学习究竟与英语课程有何内在关联?答案恐怕是关联甚微。学生通过英语了解到的物理知识或历史事件,与他们在物理课或历史课上学到的并无本质区别,英语在此仅仅扮演了信息传递工具的角色。这便偏离了英语作为语言学科的本质定位。语言学科的核心任务是发展学生的语言能力,而非让学生借助语言去掌握其他学科的知识内容。因此,尽管语言与学科内容之间的载体关系客观存在,但这不应成为英语跨学科主题学习的核心关注点。

#### 4.2.2. 语言体现学科独特的话语方式

每门学科基于各自独特的认识论立场,发展出相应的探究方式,进而形成了具有鲜明学科特征的话语方式[14]。具体而言,每个学科对于“什么是可靠的知识”以及“如果获得可靠的知识”等问题持有不同的基本假设,这些假设进一步决定了各个学科独特的研究方法与思维方式,而长期的研究实践又将这些方法与思维沉淀为学科成员共享的表达规范与话语习惯。

例如，自然科学认为知识需要通过实验验证来构建，因而发展出假设检验、控制实验等探究方式；相应地，科学话语强调精确性，注重方法描述、数据呈现以及假设与结论之间的逻辑连接。历史学科认为对过去的认识必须建立在证据基础上，而证据往往承载着记录者的特定视角，因而需要追溯史料来源、将其置于时代背景中理解、并通过多种史料相互印证；其话语也相应地强调证据意识，注重呈现论据以支持历史解释。而个体能够识别、理解并运用这些学科独特话语方式的能力则是其学科读写素养 (disciplinary literacy) [14]。

与第一种关联不同，学科话语方式与语言学习之间存在着实质性的内在联系。学习科学话语如何进行论证、历史话语如何呈现证据、文学话语如何建构意义，这些并非学习科学知识、历史知识或文学知识本身，而是在学习语言在不同学科语境中的独特运用方式。换言之，学科话语方式的学习直接指向的是学生语言能力的发展，只不过是更高阶、更精细化的语言能力，是对语言多样性和复杂性的深入理解与掌握。这种关联方式既保持了对其他学科的开放性，又始终以语言能力的发展为主线，真正实现了守住语言学科立场的跨学科学习。

### 4.3. 以学科读写素养为核心的英语跨学科主题学习何以避免双层浅表化的困境

前文指出，以学科内容知识为抓手的英语跨学科主题学习容易陷入“语言浅尝辄止、内容蜻蜓点水”的双重浅表化困境。那么，以学科读写素养为核心的路径能否从根本上化解这一困境？本文认为答案是肯定的。

当以学科内容知识作为跨学科学习的关联点时，跨学科学习的深度主要体现为学生对学科内容理解的深度。为使跨学科学习具有实质意义，教师必须引导学生深入理解相关学科内容，而非停留于常识性的浅层接触。然而，在 EFL 环境下，这意味着学生需要用尚不熟练的语言去处理具有认知挑战性的学科内容，极易造成认知过载；而若为迁就语言水平而降低内容的认知深度，跨学科学习的价值便随之消解。以学科读写素养为核心的路径则从根本上改变了跨学科学习深度的承载方式。在这一路径下，学科内容的理解仍然是必要的基础，但跨学科学习的深度不再依赖于内容理解本身的纵深程度，而是体现在学生对学科话语方式的分析与理解上。学生只需对内容达到足以支撑话语分析的理解即可，无需在内容层面不断深挖。由此，内容理解的认知负荷得以减轻，而跨学科学习的深度并未因此降低。

基于以上讨论，本文认为，对不同学科独特的话语方式的探究与理解，发展学生的学科读写素养才应当成为英语跨学科主题学习的核心着力点。

## 5. 以学科读写素养为核心的英语跨学科主题学习的课程价值

明确了以学科读写素养为核心的英语跨学科主题学习的基本内涵之后，一个自然的问题随之而来：这种取向的英语跨学科主题学习是否真的具备相应的课程价值呢？本文认为，以学科读写素养为核心的英语跨学科主题学习兼具跨学科与学科两方面的课程价值。首先，它能够切实促进学生跨学科素养的发展，使学生通过语言理解不同学科的认知方式与表达逻辑。其次，它从根本上服务于英语学科核心素养的落实，在语言能力、文化意识、思维品质与学习能力四个维度上实现协同发展。

### 5.1. 促进跨学科素养的发展

以学科读写素养为着力点的英语跨学科主题学习通过引导学生探究不同学科的话语方式，为学生跨学科素养的培养提供了独特的路径。各学科独特的话语方式是理解其认知方式的入口。每一门学科在长期发展中，都形成了一套用以建构、验证与传递知识的独特话语体系，这实质上是该学科思维方式的言外化。例如，科学话语强调客观、精确与逻辑，常使用被动语态、名词化结构与严谨的条件句式来呈现研究过程与结论；历史话语则注重证据的呈现与解释，善于引用不同史料并进行多视角评述。当学生

在英语学习中，不是仅仅记忆各学科的词汇与事实，而是主动分析不同学科如何表达以及为何如此表达时，他们便在语言层面直接触及了不同学科的认知内核。这种学习超越了表层的主题关联，进入了更深层的方法论与认识论理解，为学生进行真正的跨学科思考奠定了思维基础。

## 5.2. 促进英语学科核心素养的发展

以学科读写素养为核心的英语跨学科主题学习还直接服务于英语学科核心素养的发展，使语言能力、文化意识、思维品质与学习能力这四大素养能够在真实的、富有认知挑战的话语实践中得以协同提升。

### 5.2.1. 语言能力的发展

学科读写素养本质上是一种专门化的语言能力。蒂莫西·沙纳汉(Timothy Shanahan)和辛西娅·沙纳汉(Cynthia Shanahan)两位学者提出的读写素养发展金字塔模型清晰地揭示了这一点。该模型将读写素养分为三个层次：基础读写素养(basic literacy)、中级读写素养(intermediate literacy)和学科读写素养(disciplinary literacy)。基础读写素养指字词识别(解码, decoding)、高频词汇认知等基本技能；中级读写素养指适用于多数任务的通用技能，如一般性理解策略、常用词义和基本流畅度；而学科读写素养则是专属于历史、科学、数学等特定学科领域的专门化读写技能[15]。这一模型表明，学科读写素养并非独立于语言能力之外的另一种能力，而是语言能力向专门化、精细化方向发展的高阶形态。因此，以学科读写素养为核心的英语跨学科主题学习直接指向学生英语语言能力的纵深发展，使学生不仅能够运用英语进行日常交流，更能够理解和驾驭英语在不同学科语境中的多样化运用方式。

### 5.2.2. 文化意识的提升

每门学科不仅拥有各不相同的知识体系，还可被视为一个独特的文化与话语共同体[16]。学科成员共享特定的价值取向、思维传统、探究规范与表达习惯，这些要素共同构成了学科独特的文化身份。例如，科学共同体崇尚实证精神与客观表述，历史学科强调证据意识与多元视角，文学领域则重视审美体验与阐释的开放性。因此，对学科话语方式的探究，本身就是一种深刻的跨文化理解体验。当学生学习不同学科的话语方式时，他们实际上是在理解和进入这些独特的学科文化。这种学习过程有助于学生形成对多元认识论文化的理解与尊重，拓展其文化视野，提升其文化意识。

### 5.2.3. 思维品质的培养

语言与思维之间存在着密切的关系：语言是思维的外化与物化，思维则是语言的内在逻辑。聚焦于学科话语方式的跨学科学习，为发展学生的思维品质提供了绝佳的机会。不同学科的话语凝结了其特有的思维方式。例如，科学话语中严谨的论证结构体现了科学推理的逻辑，而历史话语培养则体现了证据评估与因果解释的思维。因此，当学生探究并试图理解不同学科所特有的话语方式时，他们实际上也在内化这些学科的思维方式。通过对多种学科话语的接触与比较，学生的思维品质得以在逻辑性、批判性和创造性等多个维度上获得发展。

### 5.2.4. 学习能力的增强

学科读写素养是学生进入学科知识领域、实现自主学习的关键钥匙。在信息时代，学生面对的学习资源日益丰富，但这些资源大多以学科文本的形式呈现。如果学生不具备相应的学科读写素养，便难以独立阅读和理解这些文本，只能依赖教师的讲解与转述。相反，当学生掌握了学科读写素养，他们便能够自主进入学科文本的世界，独立获取、评价和运用学科知识。这种能力不仅是学科学习的基础，更是终身学习的重要保障。以学科读写素养为核心的英语跨学科主题学习通过帮助学生理解不同学科的话语规范，为其打开了自主学习的大门，从而有效增强其学习能力。

## 6. 以学科读写素养为核心的英语跨学科主题学习的实施建议

前文从理论层面阐述了以学科读写素养为核心的英语跨学科主题学习的内涵与课程价值,本节进一步探讨这一路径在教学实践中的落实问题,从学段适用性与教学设计两个方面提供初步的实施建议。

### 6.1. 不同学段的适用说明

学科读写素养的研究主要集中在中学阶段,并且相关研究领域对于是否在小学阶段便引入学科读写素养的教学具有争议。持反对意见的研究者认为,小学生所接触的信息类文本并未体现出明显的学科性差异,因而在小学阶段推广学科读写素养的实际意义有限[17]。尽管如此,沙纳汉等人仍认为小学教师仍可以通过一些简化的方式为学生未来的学科读写发展奠定基础。比如,可引入更多涵盖多种类型的信息类文本,逐步引导学生区分不同文本的特征;另外,还可引导学生围绕同一主题阅读多篇文本,初步体验跨文本的比较与评估[17]。

基于以上观点,本文认为以学科读写素养为核心的英语跨学科主题学习路径,其学段适用性可做如下考量。在小学阶段,英语跨学科主题学习宜侧重于学科话语的感知与接触。具体而言,教师可引入更多不同类型的文本并引导学生对这些不同的文本进行直觉性的对比,例如可以让学生感受一篇关于动物的科普短文与一个关于动物的英语故事读起来有什么不一样。而在中学阶段,由于学生已经具备了一定的语言基础和抽象能力,并且有机会接触到更多复杂的文本,英语跨学科主题学习便可从感知学科语言差异走向分析学科语言差异。此时,教师可以系统性地引导学生关注并分析文本所体现出的学科话语特征,并进一步引导学生思考这些语言特征背后所反映的学科认识论立场。

### 6.2. 教学设计思路与案例

总体上来看,以学科读写素养为核心的英语跨学科主题学习要求教师将跨学科元素的关注点从学科内容知识转向学科话语方式,即从关注“文本传递了哪些学科知识”转向关注“文本采用了怎样的话语方式来建构和传递这些知识”。具体而言,在备课阶段的文本分析中,教师可重点关注文本所体现的学科话语特征,包括但不限于:文本的论证方式与篇章结构、证据的呈现与引用方式、特定语法结构(如被动语态、名词化、情态动词等)的使用及其功能、以及人称与语气的选择等。在教学活动的设计上,教师可着重设计引导学生识别、分析与理解这些话语特征的学习任务,帮助学生从“文本说了什么”逐步走向“文本是如何说的”以及“为什么要这样说”,从而在探究学科话语方式的过程中发展语言能力与跨学科素养。

以下以人教版高中英语选择性必修第三册第三单元的课文“Climate Change Requires the World's Attention”为例,展示以学科读写素养为核心的英语跨学科主题学习可能的设计样态。

这篇课文围绕气候变化这一主题展开,涉及全球变暖的证据、温室效应的科学机制、气候变化的生态影响以及公众行动的呼吁等内容。从学科内容的角度来看,这是一篇涉及自然科学知识的说明性文本。然而,若将分析的视角从内容层面转向话语层面,便可以发现,该文本在话语方式上呈现出一个值得关注的特征:文本前半部分主要采用科学话语方式来解释气候变化的机制与影响,而后半部分则逐渐转向公共倡导话语来呼吁社会关注与行动。这种话语方式的转换为学科读写素养的教学提供了丰富的切入点。

具体而言,在阐释温室效应时,文本运用了典型的科学话语方式:通过“cause”“lead to”等词汇构建严密的因果逻辑链;大量使用被动语态(“is released”“is trapped”)与名词化结构(“the increase in temperature”“this warming trend”)来体现客观性与信息密度;并引用科学家观点、使用“appeared to”“will probably”等认识情态动词来保持陈述的严谨性。而在转向行动呼吁时,话语方式发生显著变化:人称从客观的第三人称转为包含读者的“we”,并运用“It is our responsibility...”等价值判断句及结尾的修辞性

提问,直接进行情感动员与行动号召,与前述的科学话语形成了鲜明的对照。

基于以上文本分析,教师可考虑以下活动设计思路。首先,引导学生通读全文后标注文本中的话语特征,比如找出文中所有的被动语态和名词化表达,标记引用权威来源的句子,圈出带有情感色彩或价值判断的词语等。接下来,引导学生观察这些话语特征在文本前后部分的分布差异。例如,教师可以提问:被动语态和名词化结构主要集中在文本的哪一部分?情感化表达和第一人称“我们”又主要出现在哪里?通过这一观察,学生能够自主发现文本中存在两种不同的话语方式。再次,引导学生深入思考两种话语方式各自服务于怎样的交际目的:为什么解释温室效应的机制时要使用被动语态和名词化?为什么呼吁公众行动时要转向“我们”和情感化表达?通过这些讨论,学生不仅能够理解具体的语言现象,更能触及其背后的学科认识论逻辑:科学话语追求客观与精确,而公共倡导话语追求共鸣与感召。最后,教师可设计话语转换的实践任务,例如要求学生尝试将文本末段的倡导性表述改写为科学报告风格的客观陈述,或将文本中的科学解释改写为面向小学生的科普短文,通过亲身体验话语方式的转换来深化对学科话语特征及其功能的理解。

## 7. 结语

综上所述,本文基于对英语学科立场的澄清,提出了以学科读写素养为核心的英语跨学科主题学习路径。这一路径将英语跨学科学习的焦点从跨学科的内容知识转向对学科独特话语方式的探究,从根本上化解了语言能力与认知水平之间的张力。学科读写素养既是语言能力向专门化方向发展的高阶形态,又是理解学科认知方式的独特入口,因而能够同时服务于英语学科核心素养与跨学科素养的发展。这一视角为英语跨学科主题学习的理论探讨提供了新的思路,也为教学实践指明了方向:教师在设计英语跨学科主题学习活动时,应将引导学生探究不同学科“如何表达”以及“为何如此表达”作为核心任务,而非仅仅以英语为媒介传递学科内容知识。

当然,这一路径的落实还涉及一个不容回避的现实问题,即英语教师的跨学科素养准备。以学科读写素养为核心的跨学科教学要求英语教师对不同学科的话语方式形成基本的认知。需要指出的是,这并不要求英语教师成为其他学科的专家,而是要求教师具备一种话语敏感性,即能够识别文本中的学科话语特征,并将其转化为教学资源。在教师个体层面,英语教师可通过研读学科读写素养的相关文献、有意识地分析教材文本中的学科话语特征等途径来逐步建立这种敏感性。在学校层面,学校可探索建立英语教师与其他学科教师的协作机制,如围绕跨学科主题学习的联合备课,由学科教师协助英语教师分析文本中的学科话语特征及其背后的认识论逻辑,从而弥补英语教师在跨学科话语认知方面的不足。如何系统性地支持英语教师发展跨学科的学科教学知识,仍有待后续研究的进一步探索。

## 参考文献

- [1] 中华人民共和国教育部. 教育部关于印发《基础教育课程改革纲要(试行)》的通知:教基〔2001〕17号[EB/OL]. [http://www.moe.gov.cn/srcsite/A26/jcj\\_kcjcgh/200106/t20010608\\_167343.html](http://www.moe.gov.cn/srcsite/A26/jcj_kcjcgh/200106/t20010608_167343.html), 2001-06-08.
- [2] 中华人民共和国教育部. 教育部关于全面深化课程改革落实立德树人根本任务的意见:教基二〔2014〕4号[EB/OL]. [http://www.moe.gov.cn/srcsite/A26/jcj\\_kcjcgh/201404/t20140408\\_167226.html](http://www.moe.gov.cn/srcsite/A26/jcj_kcjcgh/201404/t20140408_167226.html), 2014-04-08.
- [3] 中共中央,国务院. 中共中央国务院关于深化教育教学改革全面提高义务教育质量的意见[EB/OL]. [https://www.gov.cn/zhengce/2019-07/08/content\\_5407361.htm](https://www.gov.cn/zhengce/2019-07/08/content_5407361.htm), 2019-06-23.
- [4] 中华人民共和国教育部. 义务教育课程方案(2022年版)[EB/OL]. [https://hudong.moe.gov.cn/srcsite/A26/s8001/202204/t20220420\\_619921.html](https://hudong.moe.gov.cn/srcsite/A26/s8001/202204/t20220420_619921.html), 2022-04-08.
- [5] 王蕾,刘诗雨. 在英语教学中开展跨学科主题学习的意义与关键问题解决[J]. 英语学习, 2023(7): 4-11.
- [6] 程晓堂. 英语课程中的跨学科学习——为何与何为[J]. 英语学习, 2025(12): 2-8.
- [7] 付建霖. 英语跨学科主题学习的价值、困境及其突破[J]. 教学与管理, 2022(34): 56-59.

- 
- [8] 吴永军. 跨学科学习何以可能[J]. 教育发展研究, 2022, 42(24): 22-27.
- [9] 温小军. 基于学科立场的跨学科主题学习: 必要、诉求与实践样态[J]. 中国教育学刊, 2024(2): 35-39.
- [10] 张凤娟, 张菁. 跨学科主题学习: 从跨出去到跨回来[J]. 教育理论与实践, 2025, 45(35): 3-8.
- [11] 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.
- [12] 程翔. 谈谈“语文跨学科学习”的边界[J]. 语文建设, 2024(21): 68-71.
- [13] 鲍清源, 鲍道宏. 语文跨学科学习边界划分及其实践意义[J]. 语文建设, 2025(7): 4-8.
- [14] Shanahan, C. and Shanahan, T. (2017) Disciplinary Literacy. In: Fisher, D. and Lapp, D., Eds., *Handbook of Research on Teaching the English Language Arts*, 4th Edition, Routledge, 281-308. <https://doi.org/10.4324/9781315650555-12>
- [15] Shanahan, T. and Shanahan, C. (2008) Teaching Disciplinary Literacy to Adolescents: Rethinking Content—Area Literacy. *Harvard Educational Review*, **78**, 40-59. <https://doi.org/10.17763/haer.78.1.v62444321p602101>
- [16] Moje, E.B. (2015) Doing and Teaching Disciplinary Literacy with Adolescent Learners: A Social and Cultural Enterprise. *Harvard Educational Review*, **85**, 254-278. <https://doi.org/10.17763/0017-8055.85.2.254>
- [17] Shanahan, C. and Shanahan, T. (2014) Does Disciplinary Literacy Have a Place in Elementary School? *The Reading Teacher*, **67**, 636-639. <https://doi.org/10.1002/trtr.1257>