Advances in Education 教育进展, 2026, 16(11), 1522-1532
Published Online November 2026 in Hans. https://www.hanspub.org/journal/ae
https://doi.org/10.12677/ae.2026.16112531

Hans汉斯

基于ADDIE模型与TBLT的高中英语跨学科主题阅读教学设计研究

——以译林版选择性必修三Unit 4 Following the Silk Road为例

侯思思

扬州大学外国语学院，江苏 扬州

收稿日期：2026年10月11日；录用日期：2026年11月12日；发布日期：2026年11月19日

摘　要

本文旨在探讨如何打破学科壁垒，将系统化教学设计模型与任务型语言教学相结合，提升高中英语跨学科主题阅读的教学效果与育人价值。依据《普通高中英语课程标准》要求，将ADDIE模型(分析、设计、开发、实施、评价)与任务型语言教学法(TBLT)深度融合。以译林版高中英语选择性必修三Unit 4拓展阅读篇目Following the Silk Road为载体，创设“撰写丝绸之路世界文化遗产申报报告”的真实跨学科任务，整合历史、地理与经贸知识。本文重点呈现该课程的教学设计框架、任务链、支架系统与评价方案，并从理论层面分析其降低跨学科认知负荷、促进语言综合输出与价值升华的预期效果。针对教学设计中可能出现或已观察到的价值引领浅层化、小组协作效率不高及语言聚焦碎片化等问题，提出了优化问题链、预制支架模板、规范角色分工和实施差异化教学等改进策略，为一线教师开展跨学科主题阅读教学提供可操作的设计参考。后续研究将采用准实验设计或行动研究，对该教学设计的实际成效进行进一步检验。

关键词

ADDIE模型，TBLT，高中英语，跨学科主题阅读，教学设计

A Study on Interdisciplinary Thematic Reading Instructional Design in Senior High School English Based on the ADDIE Model and TBLT

—Taking Following the Silk Road in Unit 4 of Yilin Version Senior High School Selective Compulsory Course 3 as an Example

Sisi Hou

College of International Studies, Yangzhou University, Yangzhou Jiangsu

文章引用: 侯思思. 基于 ADDIE 模型与 TBLT 的高中英语跨学科主题阅读教学设计研究[J]. 教育进展, 2026, 16(11): 1522-1532. DOI: 10.12677/ae.2026.16112531

Received: October 11, 2026; accepted: November 12, 2026; published: November 19, 2026

Abstract

This paper aims to explore how to break down disciplinary barriers by integrating a systematic instructional design model with Task-Based Language Teaching (TBLT), thereby enhancing the pedagogical effectiveness and educational value of interdisciplinary thematic reading in senior high school English education. Aligned with the requirements of the "General Senior High School Curriculum Standards", this study seamlessly combines the ADDIE model (Analysis, Design, Development, Implementation, Evaluation) with the TBLT approach. Taking the text Following the Silk Road from the Extended Reading section of Unit 4, Yilin Version Senior High School Selective Compulsory Course 3 as an instructional exemplar, an authentic interdisciplinary task titled "Drafting a World Cultural Heritage Nomination Report for the Silk Road" was created. This task dynamically integrates interdisciplinary knowledge from history, geography, and economics into language acquisition. This paper focuses on the instructional design framework, task chain, scaffolding system, and assessment plan, and analyzes theoretically its expected effects on reducing interdisciplinary cognitive load, promoting comprehensive language output, and deepening value education. To address potential issues such as superficial ideological guidance, inefficient group collaboration, and fragmented language focus, the study proposes concrete optimization strategies, including scaffolded question chains, predesigned template supports, standardized cooperative roles, and differentiated instruction. This research offers an operational and replicable design reference for frontline educators conducting senior high school English interdisciplinary thematic reading teaching. Future research will adopt quasi-experimental or action research designs to further examine the actual effectiveness of this instructional design.

Keywords

ADDIE Model, TBLT, Senior High School English, Interdisciplinary Thematic Reading, Instructional Design

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

《普通高中英语课程标准(2017 年版 2020 年修订)》明确指出，高中英语课程应发展学生的英语学科核心素养，注重学科融合与综合育人，倡导依托主题语境，整合多学科知识，促进语言学习、文化理解与思维品质的协同发展[1]。然而，在当下的高中英语阅读教学实践中，部分教师仍过于侧重词汇解释与语法剖析等单向语言点操练，忽视了语篇背后蕴含的丰富跨学科文化内涵。学生多处于被动接收信息的状态，缺乏在真实情境与任务驱动下的探究、协商与高阶输出，难以真正领悟文本的文化价值与深层含义。

译林版高中英语选择性必修三 Unit 4 Protecting Our Heritage Sites 中的拓展阅读篇目 Following the Silk Road 是一篇典型的游记式说明文。语篇立足“人与社会”大主题，详细梳理了古代丝绸之路的地理风貌、历史沿革、经贸往来及文明互鉴。该文本天然具备跨学科属性(涵盖历史、地理、经济等维度)，是

开展高中英语跨学科主题阅读的优良载体。

为解决跨学科阅读教学中“内容杂乱无序”与“任务浮于表面”的痛点，本研究引入 ADDIE 模型与任务型语言教学(TBLT)。ADDIE 模型包含分析、设计、开发、实施与评价五个闭环阶段，为跨学科教学的逻辑重构提供流程保障；TBLT 倡导“以任务为驱动、以意义为中心”，强调学生在完成真实任务的过程中实现语言的自然输入、内化与表达。本文重点构建 ADDIE 模型与 TBLT 融合的高中英语跨学科主题阅读教学设计框架，并以具体课例呈现其设计思路、任务链、支架系统与评价方案。

本文拟解决以下三个问题：

(1) 如何依据 ADDIE 模型与 TBLT 设计高中英语跨学科主题阅读教学？

(2) 该教学设计如何整合历史、地理与经贸知识，并降低跨学科认知负荷？

(3) 该教学设计存在哪些潜在问题，如何通过差异化教学与支架优化加以改进？

本研究以 Following the Silk Road 一课为例，探索 ADDIE 模型与 TBLT 相结合的高中英语跨学科主题阅读教学设计与实施路径，系统分析教学实践中的成效与不足，并提出相应的改进策略，旨在为一线高中英语教师开展跨学科融合教学提供可借鉴的实践范式。

2. 文献综述与理论框架

2.1. 跨学科主题阅读研究现状

近年来，高中英语跨学科主题阅读受到广泛关注。王蔷、王琦(2024)指出，核心素养导向的英语教学应依托主题意义探究，打通语言学习与学科育人的联系[2]。跨学科主题阅读强调以英语为媒介，整合历史、地理、经济、文化等学科知识，促进学生多角度理解世界。然而，现有研究多集中于理念倡导与案例描述，对“如何系统设计”“如何评估成效”的实证研究仍显不足。

2.2. ADDIE 模型在外语教学中的应用

ADDIE 模型是经典的系统化教学设计模型，包括分析、设计、开发、实施和评价五个阶段。李向明(2008)较早将其引入外语教学，指出 ADDIE 有助于提升教学设计的系统性与可操作性[3]。马永红(2024)基于 ADDIE 模式开展初中英语跨学科主题阅读教学实践，验证了其在内容整合与任务设计方面的优势[4]。但已有研究较少将 ADDIE 与 TBLT 深度融合，尤其缺乏高中英语跨学科阅读中的系统设计研究[5]。

2.3. TBLT 与 ADDIE 融合的研究切入点

TBLT 以真实任务为核心，强调意义协商、语言输入与输出。Nunan (2004)、Willis (1996)等构建了任务前、任务循环、任务后等教学框架[6] [7]。将 ADDIE 的宏观设计流程与 TBLT 的微观课堂机制结合，能够实现“系统设计”与“任务驱动”的优势互补。本研究的理论切入点是：以 ADDIE 保障跨学科教学的系统性，以 TBLT 保障课堂实施的交互性与产出性，并以认知负荷理论、输入/互动/输出假说解释其作用机制。近期研究也表明，本土化任务型语言教学对学习者的语言产出具有积极影响[8]。

2.4. 理论依据

本研究设计以社会建构主义[9]、输入/互动/输出假说[10]-[12]、认知负荷理论[13]和学习迁移理论为基础。社会建构主义与最近发展区为小组协作和支架设计提供依据；输入、互动与输出假说解释多模态输入、意义协商和写作输出的作用；认知负荷理论说明拆解任务、提供模板与语言支架的必要性；学习迁移理论支持引导学生由古代丝绸之路的史实，感悟不同文明友好交往、互学互鉴的历史传统，实现价值观层面的升华。ADDIE 提供宏观系统设计，TBLT 提供微观任务驱动，两者融合形成“分析－设计－

开发–实施–评价”的闭环路径[14]，BLT 提供微观任务驱动，保障真实任务中的意义协商与语言产出[15]。两者互补，共同支撑跨学科主题阅读教学。

3. 教学设计框架

3.1. 研究思路

本文采用文献研究法与教学设计法。首先，通过文献梳理 ADDIE 模型、TBLT 与跨学科主题阅读的研究现状，确立理论框架[1] [3]；其次，依据 ADDIE 模型的五个阶段，对译林版选择性必修三 Unit 4 Following the Silk Road 进行教学分析、设计、开发、实施与评价方案设计；最后，结合课堂观察与教学反思，提出优化策略。本文不报告量化实验结果，而聚焦于教学设计逻辑、任务链与支架系统的构建。

3.2. 教学对象分析

本设计的教学对象为高二年级学生。学生已具备基本说明文阅读能力，但对丝绸之路的历史、地理知识呈碎片化状态，跨学科信息整合与综合写作输出存在困难。因此，本设计需要提供分层任务与精准支架。

3.3. 教学资源与评价工具设计

本设计开发了以下教学资源与评价工具：

(1) 思维可视化工具：“总–分–总”篇章结构导图及四大维度信息梳理模板；

(2) 语言脚手架：主题词汇表及功能性表达句型；

(3) 多媒体与任务单资源：古代丝绸之路历史文化宣传短视频、小组分工探究任务单；

(4) 评价工具：小组展示评价量规、个人写作自我核查清单、角色贡献表。

上述工具旨在为跨学科阅读提供认知与语言支架，并为过程性评价与总结性评价提供依据。

3.4. 分析阶段(Analysis)

3.4.1. 教学内容分析

本课文本 Following the Silk Road 采用清晰的“总–分–总”说明文篇章结构。开篇段落总述丝绸之路的起源与宏大背景；中间四个段落分别从地理路线与风貌、历史发展节点、商品经贸往来以及东西方文化与文明交融四个维度铺陈细节；结尾段落归纳升华丝绸之路作为连接东西方文明桥梁的深远意义。文本不仅富含说明文文体特征，更蕴含着丰富的历史、地理知识以及“文明互鉴、多元文化包容共生”的课程思政元素。

3.4.2. 学情分析

授课对象为高二年级学生。在知识储备方面，学生对“文化遗产保护”主题已有初步认知，对丝绸之路具备碎片化的历史常识，但缺乏系统化的知识梳理与地理–历史维度的跨学科整合能力。在语言能力方面，学生已掌握基本的说明文阅读技巧，能提取表层事实信息，但在梳理高阶逻辑框架、总结文化内涵及进行综合性写作输出方面仍存在认知障碍。在学习动机方面，学生对真实探究任务表现出较高兴趣，但水平差异明显，需要分层任务与精准支架。

3.4.3. 教学资源分析

教学资源包括教材文本、插图、多媒体视听素材(如古丝绸之路与历史文物图片等)以及教师自主开发的辅助学习工具(如路线绘制模板、历史时间轴、对比表格、评价量规等)。

3.5. 设计阶段(Design)

3.5.1. 教学目标设定

基于英语学科核心素养的四个维度，确立如下教学目标：

(1) 语言能力：能够识别说明文“总－分－总”的结构，概括段落主旨；能提取并整合文本中的地理、历史、贸易与文化信息，运用本课核心词汇与句型完成申报报告写作。

(2) 思维品质：通过多维信息的梳理与比较，提升分析、归纳与综合的逻辑思维能力；结合古丝绸之路史实，思考古代不同文明之间交往的价值，培养历史视角下的思辨能力。

(3) 文化意识：深入理解丝绸之路在促进东西方文明交流互鉴中的历史价值，感受中外文明友好往来的历史传统，理解多元文化包容共生的重要意义。

(4) 学习能力：能够借助思维导图、任务单及评价量规进行高效的小组合作与自我监控，掌握信息整合与跨学科表达的策略。

3.5.2. 教学重点与难点

教学重点：理清文本逻辑框架，提取并归纳地理、历史、经贸、文化等维度的关键信息。

教学难点：整合跨学科信息完成“丝绸之路世界文化遗产申报报告”的综合性写作输出；依托丝绸之路史实，自然感悟不同文明互学互鉴、友好交往的文化内涵，并将其融入文本解读与高阶表达中。

3.5.3. 核心任务与课时安排

设计以“撰写丝绸之路世界文化遗产申报报告”为核心真实任务。微观实施环节嵌入 TBLT 的三阶段流程(任务前、任务循环、任务后)。本设计安排为 2 课时：

第一课时：阅读探究与信息整合。包括导入、快速阅读、任务前、任务循环、语言聚焦。第二课时：展示交流、价值升华与写作输出。包括展示评价、深度思考、报告写作、自评互评。

3.5.4. 评价策略

评价策略采用过程性评价(课堂提问、小组表现评价量规、自我核查清单)与总结性评价(最终写作成果)相结合的方式，贯穿教学全过程。

3.6. 开发阶段(Development)

在开发阶段，教师将教学设计方案转化为可操作的教学支架与多模态资源：(1) 思维可视化工具：制作“总－分－总”篇章结构导图及四大维度的信息梳理模板。(2) 语言脚手架：整理主题词汇表(如 cultural integration、trade exchange、heritage site 等)及功能性表达句型(如同位语从句、not only... but also...等)。(3) 多媒体与任务单资源：剪辑古代丝绸之路历史文化宣传短视频，开发小组分工探究任务单。(4) 评价工具量规：制定《小组展示评价量规》与《个人写作自我核查清单》。(5) 差异化支架：为基础层学生提供半成品路线图、时间轴骨架、关键词库和句型模板；为进阶层学生提供信息提示但要求自主归纳；为挑战层学生设置开放探究任务，如评价申遗意义、提出保护建议[16] [17]。

4. 教学实施流程设计(Implementation)

以下呈现本课 2 课时的教学实施流程设计，重点说明任务链、支架与评价的嵌入方式。

4.1. 第一课时：阅读探究与信息整合

4.1.1. 导入阶段(Lead-In，5 分钟)

教师展示菠菜、葡萄、胡萝卜等源自西域的物产图片，通过关联问题引发思考：

Q1: Do you know what these products are?

Q2: Where did they come from?

Q3: How did they enter ancient China?

设计意图：激活学生已有的碎片化生活经验与历史背景知识，迅速创设主题语境，激发阅读兴趣。

4.1.2. 快速阅读(Fast-Reading，8 分钟)

学生快速通读全文，识别说明文的篇章结构，并完成段落大意与结构图匹配任务。

设计意图：训练学生的略读(Skimming)策略，快速把握语篇整体脉络与说明文文体特征。

4.1.3. 任务前阶段(Pre-Task，2 分钟)

教师创设情境：假设全班同学为“丝绸之路申报世界文化遗产工作组”成员，需要提交一份详尽的申报报告。教师同时点拨 route、cultural exchange、trade 等核心词汇。

设计意图：以真实交际情境驱动学习，激活主题词汇储备，明确学习目标。

4.1.4. 任务循环阶段(Task Cycle，10 分钟)

全班分为四个专业小组，分别承担不同的子任务：

第一组(地理组)：绘制丝绸之路地理路线草图，描述沿线主要地形风貌。

第二组(历史组)：绘制历史发展时间轴，标明公元前 2 世纪至现代的关键节点。

第三组(经贸组)：填写进出口商品梳理表(见表 1)。

第四组(文化组)：填写东西方文明互鉴与文化交流对比表(见表 2)。

Table 1. Information sheet for economic and trade exchange
表 1. 经贸交流信息梳理表

维度(Dimension)	详细内容(Details)
输出商品(Exports)	丝绸、茶叶、瓷器、造纸术等 (Silk, tea, porcelain, papermaking, etc.)
输入商品(Imports)	香料、葡萄、苜蓿、香料、马匹等 (Spices, grapes, alfalfa, horses, etc.)

Table 2. Information sheet for eastern and western cultural exchange
表 2. 东西方文化交流梳理表

维度(Dimension)	详细内容(Details)
对外输出文化 (Cultural Exports)	哲学思想、农耕技术、艺术形式 (Philosophy, agricultural technique, art forms)
外来传入文化 (Cultural Imports)	音乐、舞蹈、天文学等 (Music, dance, astronomy, etc.)

设计意图：利用子任务拆解复杂的总任务，推动学生在小组协作中完成信息提取、互动协商与跨学科知识整合。

4.1.5. 语言聚焦(Language Focus，4 分钟)

教师集中梳理本课重点词汇、同位语从句和“not only... but also...”等句型，提供仿写范例，为第二

课时写作搭建语言支架。

设计意图：解决任务后语言聚焦碎片化问题，降低写作输出中的语言错误。

4.2. 第二课时

4.2.1. 任务后展示与评估(Post-Task：Presentation and Assessment，5 分钟)

各组代表上台展示可视化探究成果。全班根据教师下发的《小组展示评价量规》(见表 3)开展同伴互评与教师点评。

Table 3. Evaluation rubric for group presentation
表 3. 小组展示评价量规

评价维度(Criteria)	优秀(4 分)	良好(3 分)	合格(2 分)	待改进(1 分)
任务完成度 (Task Completion)	内容完整准确、细节丰富	内容准确完整	大部分内容正确	内容不完整或存在错误
可视化呈现 (Visuals & Clarity)	清晰富有创意，极易理解	逻辑清晰排版合理	基本可以读懂	排版混乱难以辨认
语言表达 (Language Used)	表达流畅准确，词汇丰富	表达清晰无重大错误	使用基础词汇与句型	表达断续，难以理解
小组协作 (Teamwork)	全员积极投入，配合默契	全员参与完成分工	大部分成员参与讨论	仅少数人参与，存在游离

设计意图：通过显性化的评价标准，以评促学，引导学生关注语言表达的准确性与跨学科内容的深度。

4.2.2. 深度思考与升华(Further Thinking，5 分钟)

播放古代丝绸之路历史文化短视频，引导学生讨论古丝绸之路对于东西方文明交往的历史价值，并运用本单元句型进行总结：

The significance of the Silk Road lies in the fact that it...

设计意图：立足文本史实，引导学生从文本理解走向高阶思维，渗透“人类命运共同体”的价值观念。

4.2.3. 报告写作与自评(Report Writing，10 分钟)

学生整合课堂探究所得，独立撰写申遗报告，并填写《写作自我核查清单》(见表 4)。

写作支架：基础层可使用包含开头、主体、结尾的半成品模板；进阶层使用关键词提示；挑战层要求独立结构并增加评价建议。

Table 4. Self-assessment checklist for report writing
表 4. 写作自我核查清单

序号 (No.)	核查项目(Criteria)	是(Yes)	部分做到 (Partially)	部分做到 (Partially)	待改进 (Needs Work)
1	是否清晰介绍了丝绸之路的地理路线？	☐	☐	☐	☐
2	是否包含了至少两个关键的历史事件或时间节点？	☐	☐	☐	☐

续表

3	是否列举了至少两类进出口商品贸易？	□	□	□	□
4	是否举例说明了东西方文化交流的实例？	□	□	□	□
5	报告是否具备清晰的“总－分－总”结构(开头、主体、结尾)？	□	□	□	□
6	是否使用了本课目标词汇及句型(如 not only... but also...)？	□	□	□	□
7	报告是否体现丝绸之路促进文明交流互鉴的历史价值?	□	□	□	□

设计意图：实现跨学科信息整合与语言综合输出。

4.2.4. 自评互评(5 分钟)

学生依据核查清单自评，同伴依据写作评分量规互评，教师抽样点评。

5. 教学评价设计与预期成效(Evaluation)

5.1. 过程性评价设计

本设计采用课堂提问、小组表现量规、自我核查清单和角色贡献表进行过程性评价，重点关注学生在信息提取、协作协商和语言表达中的表现。过程性评价贯穿阅读、探究、展示与写作各环节，旨在以评促学，引导学生关注语言表达的准确性与跨学科内容的深度。

5.2. 总结性评价与预期表现

总结性评价以“丝绸之路世界文化遗产申报报告”为主要成果，从内容完整性、结构逻辑、语言准确、跨学科整合、文化价值五个维度进行评分。预期学生能够准确呈现文本结构框架，运用地理、历史与经贸相关词汇，并合理迁移目标语法句型，阐释古代丝绸之路推动文明交流互鉴的历史价值。后续研究将通过前后测、对照班和写作评分量规，对该教学设计的实际成效进行检验。

5.3. 教学反思与质性观察方向

后续研究可通过课堂观察与半结构化访谈，关注以下问题：预制模板是否降低了学生的认知负荷？学生是否过度依赖模板？阶梯式问题链是否有效促进价值升华？这些问题的回答将为教学设计的迭代提供依据。

6. 讨论与教学反思

6.1. 教学实施中存在的主要问题

6.1.1. 课程思政价值引领浅层化

在“深度思考(Further thinking)”环节，原设定的感悟文明互鉴的育人目标落实不够深入。由于课堂时间紧凑，教师提出的引导性问题过于宏观笼统，未能搭建从“具体史实”到“价值观念”的渐进式铺垫，导致学生在产出阶段对文化价值的阐述显得空洞无物。因此，需要设计由浅入深、环环相扣的阶梯式问题链。课程思政元素的融入应依托文本史实，实现润物无声的价值感悟[18]。

6.1.2. 课堂时间分配失衡

在小组探究环节，由于部分学生对历史、地理背景知识存在欠账，绘制路线与梳理时间轴耗时超出

预期，挤压了后续成果展示与教师深度点评的时间，导致部分语言点的精讲精练未能充分展开。调整为2课时后，该问题可有所缓解，但仍需精细管理。

6.1.3. 小组协作机制缺乏规范性

课前未明确划分小组内部的具体角色(如记录员、发言人、计时员等)，导致部分小组出现了分工不明、重复劳动或推诿扯皮现象。少数语言基础薄弱的学生在小组活动中处于被动边缘化状态。

6.1.4. 语言聚焦环节呈现碎片化

在任务完成之后，缺乏集中、系统的语言巩固操练，导致部分学生在最终写作产出时，虽然框架完整，但仍出现了同位语从句误用、高频词汇重复等语言规范性问题。

6.2. 理论讨论

从认知负荷理论看，预制模板和可视化工具有望降低外在认知负荷，使学生将工作记忆用于跨学科信息整合与语言表达，这与 Sweller (1988)的预测一致[13]。从输出假设看，申遗报告写作和小组展示迫使学生进行句法加工与意义表达，印证了 Swain (1995)关于输出促进语言发展的观点[12]。从互动假说看，小组意义协商和角色分工增加了互动机会，但分工不规范会削弱互动质量[11]。从社会建构主义看，学生在协作中共同建构丝绸之路的历史与文化意义，说明跨学科阅读不仅是知识整合，更是价值建构[9]。本设计为 ADDIE 与 TBLT 融合在高中英语跨学科阅读中的应用提供了一个本土案例，但也表明：单课时难以承载复杂跨学科任务，需向2课时或单元整体教学延伸。

6.3. 教学设计的优化与修订策略

6.3.1. 优化“阶梯式问题链”，深化价值引领

在“深度思考”环节，重新设计由浅入深、环环相扣的阶梯式问题链(Scaffolded Question Chain)，引导学生立足语篇第5、6段，实现从事实提取到价值升华的自然过渡：

Q1: What impacts did these trade exchanges have on China and other countries?

Q2: What is the main characteristic of the trade exchange on the Silk Road?

Q3: The Silk Road also served as a bridge for cultural exchange. Can you explain how different cultures were integrated, and what impact this had?

Q4: How would you summarize the core spirit of the ancient Silk Road?

Q5: What lessons can we draw from the history of the Silk Road for cross-cultural communication between different nations and civilizations?

6.3.2. 预制支架模板，精准管控课堂时间

为避免学生将大量时间浪费在非语言学习任务(如绘制复杂地图或表格框架)上，教师应在课前下发预置的路线图半成品模板、时间轴骨架及对比表框架，使学生能够聚焦于信息的提取、整合与语言表达。

6.3.3. 规范角色分工，落实全员参与

在小组活动前下发明确的《角色分工表》，指定组内成员分别担任组长(Leader)、记录员(Recorder)、发言人(Spokesperson)与计时员(Timer)。同时，教师在巡视指导时应给予基础薄弱学生针对性的提示，确保人人有任务、人人有贡献。

6.3.4. 强化语言聚焦，搭建写作句式支架

在独立写作之前，增加5分钟的“集中语言聚焦(Language Focus)”环节，梳理语篇中的重点词汇与

本单元的目标语法(如同位语从句)，提供仿写范例，确保学生能够实现高质量的语言输出。

6.3.5. 实施差异化教学

根据学生语言水平与跨学科知识基础，设计基础层、进阶层和挑战层任务；提供不同信息含量的模板与不同开放度的问题；评价量规增加个人进步与贡献维度，避免“一刀切”[16]。

7. 结论

本文基于 ADDIE 模型与 TBLT，构建了高中英语跨学科主题阅读教学设计框架，并以译林版选择性必修三 Unit 4 Following the Silk Road 为例，设计了“撰写丝绸之路世界文化遗产申报报告”的核心任务。ADDIE 模型保障了分析、设计、开发、实施、评价各环节的系统性与一致性[14]，TBLT 则为真实任务中的意义协商与语言输出提供了操作机制[6] [15]。本设计通过拆解子任务、提供分层支架、嵌入过程性评价，尝试降低跨学科认知负荷，促进语言综合运用、跨学科思维与文化理解的协同发展。

在开展跨学科主题阅读教学时，教师应把握以下四个原则：第一，坚持语言本位，跨学科知识的引入必须服务于英语学科核心素养的提升，切忌将英语课上成纯粹的历史或地理课。第二，注重支架搭建，针对跨学科任务的复杂性，必须提供多维度的认知与语言脚手架，精准降低学生的认知负荷[13] [17]。第三，深化价值渗透，课程思政元素的融入应依托文本史实，通过阶梯式问题链实现润物无声的价值感悟[18]。第四，推进教－学－评一体化，将形成性评价与总结性评价无缝融入教学全过程，以评促学，以评促教。最后，实施差异化教学，为不同水平学生设计分层任务与弹性角色，确保全员有效参与[16]。

本研究的局限性在于尚未开展系统的实证检验，教学设计的实际成效仍需通过准实验、行动研究或课堂观察进一步验证。未来研究可从单元整体教学视角出发，将跨学科大任务贯穿多课时，进一步探索高中英语跨学科深度育人的有效路径。

参考文献

[1] 中华人民共和国教育部. 普通高中英语课程标准(2017 年版 2020 年修订) [S]. 北京: 北京师范大学出版社, 2020.

[2] 王蔷, 王琦. 立足核心素养, 搭建课标与课堂的桥梁——北师大版初中英语新教材概览[J]. 教学月刊·中学版(外语教学), 2024(9): 13-22.

[3] 李向明. ADDIE 教学设计模型在外语教学中的应用[J]. 现代教育技术, 2008(11): 73-76.

[4] 马永红. 基于 ADDIE 模式的初中英语跨学科主题阅读教学实践[J]. 英语教师, 2024, 24(20): 126-128.

[5] 卜彩丽. ADDIE 模型在微课程设计中的应用模式研究[J]. 教学与管理, 2014(24): 90-93.

[6] Nunan, D. (2004) Task-Based Language Teaching. Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/cbo9780511667336

[7] Willis, J. (1996) A Framework for Task-Based Learning. Longman.

[8] Lu, J., Ma, Q. and Li, S. (2025) Effect of Localized Task-Based Language Teaching on Chinese Secondary School English Learners' Oral Production in Examination-Oriented Contexts. *International Journal of Applied Linguistics*, **35**, 168-192. https://doi.org/10.1111/ijal.12608

[9] Vygotsky, L.S. (1978) Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes. Harvard University Press.

[10] Krashen, S.D. (1985) The Input Hypothesis: Issues and Implications. Longman.

[11] Long, M.H. (1996) The Role of the Linguistic Environment in Second Language Acquisition. In: Ritchie, W.C. and Bhatia, T.K., Eds., *Handbook of Second Language Acquisition*, Elsevier, 413-468. https://doi.org/10.1016/b978-012589042-7/50015-3

[12] Swain, M. (1995) Three Functions of Output in Second Language Learning. In: Cook, G. and Seidlhofer, B., Eds., *Principle and Practice in Applied Linguistics*, Oxford University Press, 125-144.

[13] Sweller, J. (1988) Cognitive Load during Problem Solving: Effects on Learning. *Cognitive Science*, **12**, 257-285. https://doi.org/10.1207/s15516709cog1202_4

[14] Branch, R.M. (2010) Instructional Design: The ADDIE Approach. Springer.

[15] Ellis, R. (2003) Task-Based Language Learning and Teaching. Oxford University Press.
[16] Tomlinson, C.A. (2014) The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of All Learners. 2nd Edition, ASCD.
[17] Mayer, R.E. (2009) Multimedia Learning. 2nd Edition, Cambridge University Press.
[18] 文秋芳. 大学外语课程思政的内涵和实施框架[J]. 中国外语, 2021, 18(2): 47-52.