

核心素养视域下高中英语单元“教-学-评一体化”设计研究 ——以外研版必修三 Unit2 “Making a Difference” 为例

段如梦¹ 李曼曼¹

(1.太原师范学院, 山西 晋中 03061)

摘要: 核心素养导向的课程改革背景下,“教-学-评一体化”被视为推动课堂转型、落实育人目标的关键路径。然而,实践中长期存在目标模糊、活动低阶等脱节问题,本研究采用案例研究法,基于逆向设计理论与形成性评价理论,构建了以“素养为本、评价先行、活动为桥”为核心的单元设计框架,包含“明确预期素养结果—设计评估证据体系—规划序列化学习活动”三阶段,以外研版必修三 Unit 2 “Making a Difference”为例,通过解构教材内容并开展系统性重构,设计了以“微公益项目”为驱动任务的“教-学-评一体化”单元方案。研究发现,该框架能够通过评价量规与序列化活动将抽象素养目标转化为可操作、可评估的语言实践任务,实现语言学习与意义探究的深度融合,对推动核心素养在课堂中真实落地具有实践参考价值。

关键词: 教学评一体化; 核心素养; 单元整体教学; 逆向设计; 高中英语

DOI: doi.org/10.70693/jyxb.v2i2.346

A Study on the Design of “Teaching-Learning-Assessment Integration” in Senior High School English Units from the Perspective of Core Competencies: A Case Analysis of FLTRP Book 3 Unit 2 “Making a Difference”

Duan Rumeng¹, Li Manman¹

¹ Tai Yuan Normal University, Jin zhong, Shanxi 03061, China

Abstract: Under the core competency-oriented curriculum reform, “teaching-learning-assessment integration” is pivotal for classroom transformation, yet practical disconnects persist, including ambiguous objectives and low-order activities. Grounded in backward design and formative assessment theories, this study proposes a “competency-based, assessment-first, activity-mediated” unit framework with three phases: defining expected outcomes, designing assessment evidence, and sequencing learning activities. Using Foreign Language Teaching and Research Press Book 3 Unit 2 “Making a Difference” as a case, the study develops an integrated unit scheme driven by a “micro-philanthropy project.” Findings demonstrate that this framework operationalizes abstract competencies into assessable language tasks through rubrics and sequenced activities, integrating language learning with meaning exploration. This offers practical implications for authentic core competency implementation in classrooms.

Keywords: Teaching-Learning-Assessment Integration; core competencies; holistic unit teaching; backward design; senior high school English

作者简介: 段如梦(2002—), 女, 硕士, 研究方向为学科教学(英语);
李曼曼(1998—), 女, 硕士, 研究方向为学科教学(英语);

通讯作者: 段如梦

一、引言

《普通高中英语课程标准日常修订版（2017年版2025年修订）》明确指出，英语课程旨在发展学生的语言能力、文化意识、思维品质和学习能力，使其成为具有中国情怀、国际视野和跨文化沟通能力的时代新人（教育部，2025）。这一目标导向要求英语教学实现根本性转型，即从过去以语言知识传授为核心，转向以主题意义探究为引领、整合发展的学科育人。在此背景下，“教-学-评一体化”被视为推动课堂转型、保障核心素养落地的关键路径与核心环节（王蔷、李亮，2019；程晓堂、谢诗语，2023）。它强调教学目标、学生学习活动与课堂评价的一致性，主张将评价深度嵌入教学过程，形成一个以评促学、以评促教的有机整体（崔允漷、雷浩，2015；Black & Wiliam, 1998）。然而，许多课堂中的教学、学习与评价相互脱节，评价往往游离于教学过程之外，沦为孤立的、终结性的知识检测，未能有效服务于素养目标的达成（吴晗清、高香迪，2022；Lysaght et al., 2019）。外研版高中英语必修三 Unit 2 “Making a Difference” 是一个承载着丰富育人价值的典型单元，其主题聚焦于“凡人善举与社会贡献”，旨在激发学生的同理心、社会责任感和行动意愿，这一主题是在英语课堂中实现“价值塑造、能力培养、知识传授”三者的统一的绝佳载体。

因此，本研究旨在通过构建“教-学-评一体化”单元设计框架，并以“Making a Difference”为例展开案例研究，试图为高中英语单元教学提供系统化、可操作的设计范例。下文将依次展开文献综述、理论框架、案例设计与讨论。

二、文献综述

本章旨在梳理与界定本研究的核心概念，对“教-学-评一体化”与“核心素养”的内涵及其关系进行深入探讨，结合“Making a Difference”单元主题进行具体阐释。

（一）教-学-评一体化

“教-学-评一体化”是当前课程与教学改革的核心概念之一，它超越了将教学、学习和评价视为线性或孤立环节的传统观念，强调三者应围绕共同的育人目标，构成一个相互依存、相互促进的有机整体（王蔷、李亮，2019）。崔允漷与雷浩（2015）提出的“教-学-评一致性”三因素理论模型为其提供了重要基础，强调目标、教学与评价的一致性。在本研究中，“一体化”具体指在单元教学中，以

促进学生英语学科核心素养发展为统领，将评价（特别是形成性评价）深度嵌入并贯穿于教学与学习全过程，使评价任务成为驱动学习、检验目标达成度的关键证据，教学活动成为支持学生完成评价任务、发展素养的阶梯，最终实现“以评促学、以评促教”的良性循环（程晓堂、谢诗语，2023；Cheng & Fox, 2017）。由此可见，国内研究已为‘教-学-评一体化’奠定了坚实的学理基础，但其论述多集中于宏观理念与原则层面，对如何在中观单元层面进行系统化、可操作的设计，尚未形成清晰的技术路径。

（二）核心素养

英语学科核心素养包括语言能力、文化意识、思维品质和学习能力（教育部，2025）。对于本研究聚焦的“Making a Difference”单元，核心素养目标需与“社会贡献”主题深度融合，具体表现为在文化意识上超越对中外奉献事迹的一般性了解，重点在于引导学生理解与认同“家国情怀与人类命运共同体意识”；思维品质上要求学生运用批判性思维与创新性思维来审视“贡献”这一概念；语言能力上具体体现在围绕该主题进行有效理解、阐释、讨论、规划与展示的综合语言运用上；学习能力则体现在学生为完成基于主题的探究性任务（如项目式学习）而进行的自主规划、资源整合、合作学习与持续反思中。现有对核心素养的解读多关注其静态维度划分，然而在真实的教学单元中，这些素养如何在学生完成复杂任务的过程中实现动态融合与协同发展，仍是待深入探索的实践命题。

（三）研究现状及不足

国内外关于“教-学-评一体化”及其在英语教学中应用的研究日益丰富。国际研究方面，早期关于形成性评价的经典论述（Black & Wiliam, 1998）为本研究提供了评价促进学习的基本原理。课程改革背景下对“评价、教学与学习一致性”的强调（Lysaght et al., 2019），以及“逆向设计”这一系统化课程设计模式（Wiggins & McTighe, 2011），为“一体化”的实践提供了成熟的方法论指导。国内研究则在引进吸收的基础上，紧密结合本土课改实践进行了深化，王蔷与李亮（2019）系统阐述了核心素养背景下英语课堂“教—学—评”一体化的意义与路径，具有纲领性指导作用，崔允漷团队（2015）的理论模型为一致性研究奠定了学理基础，后续研究从不同角度进行拓展，如探讨其在写作教学（肖丹、原卓珺，2022）、阅读教

学(徐伟贻, 2025)中的具体应用, 或反思其实践困境(吴晗清、高香迪, 2022)。近年来, 研究更趋向于与“大概念”(李海青等, 2025)、“逆向教学设计”(古敏, 2024)等结合, 寻求更落地的操作方案。

然而, 现有研究多聚焦于理论阐释或单一课型, 缺乏对完整高中英语单元的系统化、全流程设计研究, 尤其在“素养导向”与“评价先行”的结合上, 尚未形成可广泛迁移的操作模式。因此, 本研究尝试以逆向设计为路径, 结合形成性评价工具, 构建一个适用于高中英语单元的“教-学-评一体化”设计框架, 并通过外研版必修三 Unit 2 “Making a Difference”这一具体单元为例进行验证。

三、理论基础

本章旨在梳理本研究的理论基础, 以“逆向设计”与“形成性评价”理论为支撑, 进行探讨研究。

(一) 逆向设计理论

本研究主要采用 Wiggins 和 McTighe (2011) 提出的“逆向设计”理论作为核心设计框架。该理论主张教学设计应遵循“确定预期结果—确定合适的评估证据—设计学习体验”三个阶段。这一“以终为始”的理念与“教学评一体化”的要求高度契合, 应用该理论于本单元, 意味着首先要凝练单元“大观念”与核心素养目标, 然后设计一个综合性的表现性评价任务(如“制定并推介一项社区微公益计划”)及相应的评价量规, 最后再逆向规划出一系列循序渐进的学习活动, 确保教学直接指向评价任务所要求的能力和素养。

(二) 形成性评价理论

Black 和 Wiliam (1998) 关于形成性评价的研究指出, 嵌入教学过程旨在获取并利用反馈以调整教学与改进学习的评价, 对提升学习成效具有显著作用。在本单元语境下, 由于学习目标涉及价值观内化与行动规划, 强调“自我反思”与“同伴互评”的评价方式尤为关键。学生通过“反思日志”回顾自己对“贡献”认识的演变, 通过“同伴互评表”评估同伴方案的可行性与创新性, 这些不仅是收集学习证据的过程, 其本身更是深度学习和社会性互动的过程(Cheng & Fox, 2017)。

综上, 本研究将以逆向设计理论为宏观设计蓝图, 确保教学、学习与评价在单元层面的结构性一体化; 同时以形成性评价理论为微观实施指南, 特别注重设计反思性与合作性评价工具, 使

评价在课堂动态过程中持续发挥促进学习与素养发展的功能, 二者共同构成支撑本案例设计的坚实理论基础。

四、核心素养导向的“教-学-评一体化”单元设计框架构建

基于上述文献综述与理论基础, 本章旨在建构一个以发展学生英语学科核心素养为宗旨、以逆向设计为路径、以形成性评价为驱动的单元“教-学-评一体化”设计框架。

(一) 设计理念与原则

本框架的构建遵循“素养为本、评价先行、活动为桥”的核心设计理念。素养为本是指单元设计的起点与归宿是学生英语学科核心素养的融合发展。评价先行是指借鉴逆向设计理论, 将评价置于教学活动规划之前进行思考(Wiggins & McTighe, 2011)。活动为桥是指学习活动是连接“预期素养结果”与“评估证据”的桥梁。活动的设计是为了使学生能够成功地产出评估证据、逐步建构对“大概念”的理解而精心规划的序列化经验(古敏, 2024)。活动应提供必要的思维与语言支架, 引导学生从已知走向新知, 从理解走向应用与创造。

(二) 三阶段设计模型

基于 Wiggins 和 McTighe (2011) 的逆向设计理论, 结合英语学科教学特点, 本研究构建了核心素养导向的单元“教-学-评一体化”三阶段设计模型。

1. 明确预期素养结果

本阶段的核心是将课程标准的要求、教材单元的主题内容与学生的实际学情相结合, 凝练出单元的“大概念”和具体的、可观测的核心素养学习目标。

(1) 要深入分析单元主题(如“Making a Difference”), 追问其超越事实性知识的深层含义与可迁移价值, 可提炼为“个体的积极行动, 无论大小, 都能基于同理心与责任感推动社会向善发展。”大概念为整个单元的学习提供了意义锚点(李海青等, 2025)。

(2) 制定可观测的素养目标, 基于大概念, 从英语学科核心素养的四个维度出发, 叙写具体的学习目标。目标应使用可观察、可测量的行为动词(如“分析”、“比较”、“设计”、“阐释”), 明确学生在学习结束后能做什么以及能理解什么(Wiggins & McTighe, 2011)。

2. 设计评估证据体系

在明确目标后，需优先设计能够证明目标达成的评估证据，包括终结性表现性任务与贯穿过程的形成性评价。

(1) 设计终结性表现性任务与量规，设计一个真实的、复杂的、需要综合运用所学知识及技能的任务，直接对应单元大概念和核心素养目标。同时，开发与任务配套的评价量规，量规应清晰描述从“优秀”到“待改进”各个等级在相关素养维度（如：内容深度、思维逻辑、语言运用、合作效果）上的表现标准。

(2) 设计形成性评价工具，为学习过程中的关键节点设计多样化的形成性评价工具，这些工具旨在收集学生理解与发展的过程性证据，并提供即时反馈（Black & Wiliam, 1998）。例如：观察清单用于记录学生在小组讨论中表现出的思维层次与合作行为；同伴互评表用于在项目草案阶段提供建设性反馈，这些工具共同构成一个促进学习的“反馈循环系统”（Cheng & Fox, 2017）。

3. 规划序列化学习活动

依据前两个阶段的输出，规划能够引导学生成功完成评估任务、达成学习目标的一系列学习体验。

(1) 从终结性表现任务的要求出发，逆向分析学生需要掌握的关键知识、技能与理解，并将其分解为一系列循序渐进的子任务或学习环节（古敏，2024）。

(2) 围绕子任务，设计具体的、吸引人的学习活动，这些活动应遵循 WHERETO 原则，确保学生明确目标（W）、被主题吸引（H）、有机会探索与体验新内容（E）、能反思与调整学习（R）、能初步练习与展示（E），并获得差异化支持（T），整个教学过程组织有序（O）。活动设计应确保每一项主要活动都与阶段二的某种评估证据收集相关联，或直接为完成终结性任务服务，从而在课堂层面实现“教”、“学”、“评”的即时性统一（程晓堂、谢诗语，2023）。

通过以上三阶段的系统化设计，单元教学得以成为一个目标清晰、证据确凿、活动支持有力的有机整体，为核心素养的落地提供了可操作的实践路径。

五、案例研究与设计

本章为设计型案例研究，旨在展示“教-学-评一体化”框架在具体单元中的应用过程，本研究暂

未涉及实际教学实施与学生数据收集，重点在于提供一种可操作的设计范例。下文将依据上文所构建的“核心素养导向的教-学-评一体化单元设计框架”，以外研版高中英语必修三 Unit 2 Making a Difference 为例，具体展示该框架的应用过程，回答如何在一个以育人价值为核心的单元中实现“教、学、评”的深度整合。

（一）案例单元内容解析

Unit 2 Making a Difference 围绕“社会贡献”这一核心主题展开，其核心阅读课文（Understanding ideas）通常以一至两位中外杰出人物（如特蕾莎修女、袁隆平等）的事迹为主线，阐述他们如何以其非凡奉献改变了世界。Developing ideas 部分往往拓展视野，引入社区志愿者、环保行动者等“平凡英雄”的故事，展现“贡献”的多元性与可及性。Using language 板块聚焦于与主题相关的词汇、语法及功能语言训练。Presenting ideas 和 Project 部分则通常要求学生围绕“如何帮助他人”或“介绍一位榜样”进行口头或书面输出。整套教材内容从“典范引领”到“身边故事”，再到“语言应用”与“自我表达”，结构清晰，旨在层层递进地引导学生理解主题。

（二）基于“教-学-评一体化”框架的批判性分析

尽管教材编排体现了主题的渐进性，但若以第三章构建的“素养为本、评价先行、活动为桥”的框架进行审视，其原生设计在“一体化”方面存在显著脱节，具体表现为目标模糊、活动低阶、评价滞后。

第一，目标上停留于理解与记忆，缺乏可迁移的素养表现预设。教材的教师用书或单元导引中预设的目标多表述为“理解课文主要内容”、“学习并掌握相关词汇和表达”等，这类目标主要指向对特定文本信息的理解和对既定语言知识的掌握，属于相对低阶的认知活动（吴晗清、高香迪，2022），它们未能明确提出如“能批判性评估不同贡献方式的价值与局限”等可迁移的、整合性的核心素养表现。第二，活动上以输入与操练为主，缺乏驱动性的高阶输出任务，单元内的学习活动以阅读理解题、词汇填空、句型转换、基于模板的对话或写作为主。这些活动本质上是对输入信息的提取、复现和有限应用，属于“教材内容驱动”而非“素养表现驱动”（程晓堂、谢诗语，2023）。第三，评价上侧重知识检测，缺失对价值观与思维过程的评估设计。教材配套的评价（如课后练习、单元检测）绝大多数是封闭式的、有唯一正确答案

的题目，主要评价对课文事实的记忆和对语言形式的掌握 (Lysaght et al., 2019)。评价与高阶的素养目标严重脱节，无法为教学提供促进学习的反馈 (Black & Wiliam, 1998)，加剧了“教、学、评”的分离。

综上，原生教材设计在目标、活动与评价三者之间未能形成以素养发展为指向的一致性闭环，为落实核心素养，必须对单元进行以终为始的重构设计。

(三) “教学评一体化”单元重构设计实践

遵循逆向设计三阶段模型，我们对 Unit 2 Making a Difference 进行重构。

1. 明确预期素养结果

此单元大观念是指个体的积极行动，无论大小，皆源于内在的责任感与同理心，并能汇聚成推动社会向善发展的力量。四维核心素养目标分别为语言能力上能准确运用描述贡献、阐释动机、论证价值及规划行动的相关语言，完成从理解到创造的多模态表达。文化意识上能理解并阐释中外杰出人物及普通志愿者行动背后的价值取向（如仁爱、奉献、科学精神、公民责任），增强社会参与意识。思维品质上能对比分析不同时代、领域、规模的“贡献”之异同、价值与实现条件。学习能力上能通过小组协作，制定计划、分工收集信息、整合资源，并运用反思与互评策略，持续优化项目成果。

2. 设计评估证据体系

进行形成性评价设计，在学习课文时，使用“人物贡献动机-方式-影响”对比图，评价学生信息整合与比较分析的能力（思维品质）；要求学生在单元学习的不同节点，用英文记录自己对“何为真正的 difference”、“谁可以 make a difference”等问题的思考变化，评估其价值观的内化过程（文化意识、元认知能力）；在项目计划书撰写中期，小组间依据简化版的评价量规进行互评，提供关于“创意”、“可行性”等方面的具体反馈，促进学生作为“学习资源的彼此提供者” (Cheng & Fox, 2017)。

3. 规划序列化学习活动

所有活动均以支持学生最终完成“微公益项目”为核心目标进行逆向规划。活动不止于理解课文事实，而是引导学生使用图形组织器，深度分析课文中人物做出贡献的内在驱动（如信念、情感）、外在条件与行动策略。同时，学习并归纳

描述贡献、阐述原因的相关语言表达。比如组织研讨会，探讨“在当代社会，青年学生可以通过哪些形式创造价值？”联系社会热点案例（如环保倡议、数字支教、社区敬老），拓宽对“贡献”形式的认知。之后引导学生初步审视校园或社区中可被改善的问题，并开始进行小组议题的头脑风暴。此阶段嵌入“反思日志”第一次记录。最终，举办“*Youth in Action*”公益项目提案会，各小组进行最终展示与答辩，师生共同依据评价量规进行评分。最后，引导学生通过最终一篇“反思日志”，回顾整个单元的学习历程与项目体验，实现从知识学习到实践体悟的升华。

通过以上三步重构，本单元的教学被转化为一个目标清晰（素养导向）、证据明确（多元评价）、活动支持有力（支架式学习）的有机整体，真正实现了“教学评一体化”，为核心素养在英语课堂中的落地提供了一个具体、生动的范本。

六、讨论与启示

本研究通过逆向设计构建“微公益项目”表现性任务，将宏大主题转化为学生可参与的英语实践——定义问题、设计方案、说服他人、评估效果 (Wiggins & McTighe, 2011)。贯穿始终的形成性工具与多维量规使核心素养发展清晰可见 (Cheng & Fox, 2017)，有效回应了语言形式学习与主题意义探究割裂的困境：语言作为服务意义探究的工具，其工具性与人文性在完成公益项目的驱动下动态融合 (王蕾、李亮, 2019)。评价量规更超越传统评分功能，成为“以评促学”的形成性工具 (古敏, 2024)。

对一线教师的启示在于角色需从“知识传授者”转向“学习设计师”与“意义建构引导者” (李海青等, 2025)，优先思考单元大概念与素养目标，提升评价素养，为学生提供思维工具、语言支持与过程反馈等学习支架 (Cheng & Fox, 2017)。本研究局限在于缺乏课堂实证数据，且设计普适性有待检验。未来可开展行动研究，收集学生作品、反思日志等质性与量化数据验证效果，并探索支持教师系统性设计的校本专业发展机制 (Lysaght et al., 2019)。

七、结论

本研究以核心素养为导向，以逆向设计理论和形成性评价理论为基础，构建了一个包含“明确预期素养结果—设计评估证据体系—规划序列化学习活动”三阶段的“教学评一体化”单元设计框架，并以外研版高中英语必修三 Unit 2 Making a

Difference 为典型案例,完整展示了该框架从原生教材分析到系统性重构设计的应用过程。通过案例研究,本文揭示了“教-学-评一体化”是破解核心素养在学科课堂问题的关键操作机制,以终为始的“教-学-评一体化”设计,不仅为教师提供了一套可操作的行动路线图,更深刻地指向了英语教育本质的回归,尽管本研究存在局限,但它为在高中英语课堂中深度落实课程改革理念提供了一个经过严密论证的设计范例与一个富有潜力的实践方向。

参考文献:

- [1] Black, P. & Wiliam, D. Assessment and classroom learning [J]. Assessment in Education,1998,5(1): 7-74.
- [2] Cheng, L. & Fox, J. Assessment in the Language Classroom: Teachers Supporting Student Learning [M]. London: Palgrave.2017.
- [3] Lysaght, Z., Scully, D., Murchan, D., O'Leary, M. & Shiel, G.Aligning assessment, learning and teaching in curricular reform and implementation[R]. National Council for Curriculum and Assessment.2019.
- [4] Wiggins, G. & McTighe, J. The Understanding by Design: Guide to Creating High-quality Units [M]. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.2011.
- [5] 崔允漦,雷浩.教-学-评一致性三因素理论模型的建构[J].华东师范大学学报(教育科学版),2015, 33(04):15-22.
- [6] 褚艳秋.优化关键环节:让“教学评一体化”真实落地[J].中小学管理,2023,(11):53-55.
- [7] 程晓堂,谢诗语.英语“教—学—评”一体化的理念与实践[J].中小学外语教学(中学篇),2023,46(01):1-8.
- [8] 古敏.基于逆向教学设计的高中英语“教—学—评”一体化教学设计[J].中小学外语教学(中学篇),2024.7(10):20-24.
- [9] 教育部.普通高中英语课程标准日常修订版(2017年版2025年修订)[S].北京:人民教育出版社.2025.
- [10] 李海青,刘徽,邱爽.大概念视角下的“教学评一体化”[J].上海教育科研,2025,(01):8-13.
- [11] 林茜.在中学英语课堂教学中落实教学评一体化理念的策略[J].中国教育学刊,2025,(S1):109-112.
- [12] 徐伟贻.“教学评一体化”视野下高中英语阅读课堂教学模式的构建与运用[J].现代基础教育研究,2025,57(01):183-187.
- [13] 肖丹,原卓珺.高中英语写作教学“教-学-评一体化”构建与实践[J].中小学英语教学与研究,2022,(03):64-67.
- [14] 王蔷,李亮.推动核心素养背景下英语课堂教—学—评一体化:意义、理论与方法[J].课程.教材.教法,2019, 39(05):114-120.
- [15] 吴晗清,高香迪.“教·学·评”一体化理念偏差与实践困境及其超越[J].教育科学研究,2022,(02):54-58+66.