

基于大观念的单元整体教学设计

李珊珊

佛山大学人文学院, 广东 佛山

收稿日期: 2026年7月7日; 录用日期: 2026年8月10日; 发布日期: 2026年8月18日

摘 要

在新课程改革持续深化的背景下, 碎片化、孤立化的传统教学模式已难以满足学生深度学习与素养发展的需求。基于大观念的单元整体教学设计, 以统整性上位概念为核心, 整合教学内容、规划教学活动、落实育人目标, 成为高中英语教学改革的重要方向。本文以大观念为切入点, 结合相关教育理论与教学实践案例, 阐释基于大观念的单元整体教学设计的内涵, 深入剖析其在优化教学实践、促进学生深度学习、落实新课标要求等方面的重要意义, 探究提炼观念、确定目标、设计教学评一体化活动等实施路径, 并结合人教版高中英语教材案例展开具体分析, 旨在为英语教师开展单元整体教学提供理论参考与实践借鉴。

关键词

大观念, 核心素养, 单元整体教学, 深度学习

Unit-Based Holistic Teaching Design Based on Big Ideas

Shanshan Li

School of Humanities, Foshan University, Foshan Guangdong

Received: July 7, 2026; accepted: August 10, 2026; published: August 18, 2026

Abstract

Under the continuous deepening of the new curriculum reform, the fragmented and isolated traditional teaching mode has been unable to meet the needs of students' deep learning and the development of their qualities. Based on the big ideas, the overall unit teaching design integrates teaching content, plans teaching activities, and implements educational goals, and has become an important direction for the reform of high school English teaching. This article takes the big ideas as the entry point, combines relevant educational theories and teaching practice cases, explains the connotation

of the overall unit teaching design based on big ideas, deeply analyzes its significance in optimizing teaching practice, promoting students' deep learning, and fulfilling the requirements of the new curriculum standards, explores the implementation paths such as extracting concepts, determining goals, and designing integrated teaching and assessment activities, and conducts specific analysis based on the cases of the Chinese People's Education Press high school English textbooks. The aim is to provide theoretical references and practical inspirations for English teachers to carry out overall unit teaching.

Keywords

Big Ideas, Core Competencies, Whole-Unit Teaching, Deep Learning

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)》的颁布与实施,标志着我国基础教育课程改革迈入了一个新阶段。高中英语教学从传统的知识本位转向素养本位。然而,当前高中英语教学仍存在诸多痛点,如教学内容碎片化,教学活动孤立化,教、学、评相脱节,学生核心素养难以落地。大观念的提出为解决教学设计中内容碎片化,教学活动孤立化等问题提供了思路。本文将从大观念的视角,结合具体案例探讨如何开展单元整体教学设计,培养学生的英语学科核心素养,促进学生深度学习。

2. 基于大观念的单元整体教学设计的内涵界定与理论模型

在深入探讨基于大观念的高中英语单元整体教学设计的实施路径之前,先厘清核心概念的内涵,为后续的研究奠定坚实的理论基础。大观念、单元以及二者结合形成的教学设计,构成了本研究的核心概念,下文将对其逐一展开界定。

2.1. 对大观念的概念界定

在教育领域,布鲁姆等认为,教育工作中至关重要的一环就是学者和教师要提炼学科领域的抽象大观念,帮助学生将其运用到各种情境中去解决问题[1]。2004年,威金斯和麦格泰(G. Wiggins & J. Mc Tighe)对大观念做出更为系统的论述。他们认为,大观念是对个别的事实和技能赋予意义和连结之概念、主题、问题。

国内不同学者也对大观念提出了各自的看法。王蔷等认为,大观念是统整与联结学科内容与方法的上位概念[2]。李刚和吕立杰认为,大观念是教学设计的核心与基础,它指导教师从更上位的视角出发,整合教学内容,规划教学和评价活动[3]。

《普通高中英语课程标准(2017 年版 2020 年修订)》指出,要“重视以学科大概念为核心,使课程内容结构化,以主题为引领,使课程内容情境化,促进学科核心素养的落实”[4]。这是国家从课程标准角度指出,要使用大观念统整各学科课程内容,促进学生学科核心素养的落实。具体到英语学科而言,它是学生完成学习后生成的新的认知结构、解决问题的思想和方法以及价值观念,是学生可以迁移到新的情境中用于解决问题的素养,是能够对学生一生产生深远影响的观念,并会持续影响其品格、品性和行为表现[5]。英语学科大观念既能服务教师教学与学生学习,又能贯穿学生的整个学习过程,真正在单元整体教学中发挥统领作用[6]。

综上所述，大观念是学生通过学习建构的新的认知结构，是能够迁移至新情境、用于解决实际问题的综合素养。因此，在当前普通高中课程改革背景下，提炼和把握学科大观念，对教师实施教学和促进学生核心素养的落地具有十分重要的意义。

2.2. 对单元的概念界定

单元是一个学习单位。一个单元就是一个学习事件、一个完整的学习故事。一个学习单元由素养目标、课时、情境、任务、知识点等组成，单元就是将这些要素按某种需求和规范组织起来，形成一个有结构的整体[7]。单元是回应课程设计结构化思路最好的教学载体[8]。单元是指课程实施的单元，通常以主题为中心，是知识结构化的重要表现[9]。单元不仅是教学内容的组织单位，更是实现课程育人价值、实现学生深度学习的载体。它打破了单篇课文孤立教学的局限，为学生提供连贯、完整的学习体验，让零散的知识点在结构化的学习过程中形成体系，最终指向核心素养的培育。

2.3. 基于大观念的单元整体教学设计的内涵

基于大观念的单元整体教学设计是指教师基于课程标准，围绕特定主题，深入解读、分析、整合和重组教材等教学资源后，结合学习主体的需求，搭建起的一个由单元大主题统领、各语篇子主题相互关联、逻辑清晰的完整教学单元，使教学能够围绕一个完整的单元主题设定目标，引导学生通过对不同单一语篇小观念的学习和提炼并建立关联，生成基于该单元主题的大观念[5]。这种教学设计突破了传统单篇教学中“只见树木，不见森林”的局限，它将教学从零散的知识点传授转向了对主题意义的探究，为学生搭建了连贯的认知建构路径，实现了语言学习、思维发展与价值引领的有机统一。

2.4. 基于大观念的单元整体教学设计理论模型

为进一步厘清基于大观念的单元整体教学设计中各核心要素之间的内在逻辑关系，本研究尝试构建“大观念－教学目标－教学活动－学习评价”四位一体的理论模型(见图 1)。

该模型以大观念为逻辑起点和统摄核心。大观念自上而下地统领教学目标的设定，即教师基于单元大观念和小观念确定单元整体教学目标与课时教学目标；教学目标继而规范教学活动的设计，即活动围绕目标的达成而组织，遵循学习理解、应用实践、迁移创新三层级活动；学习评价则嵌入教学活动全过程，既检验目标的实现程度，又为教学调整提供反馈。同时，教学活动的实施效果与评价结果又反过来验证和修正大观念提炼的准确性，形成“提炼观念－确定目标－设计活动－实施评价－反思修正”的闭环系统。该模型体现了基于大观念的单元整体教学设计“自上而下统摄、自下而上验证”的双向互动逻辑，为教师开展教学设计提供了清晰的理论框架。

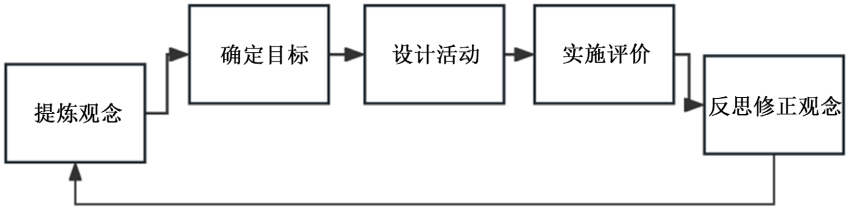


Figure 1. The theoretical model of unit-wide teaching design based on big ideas
图 1. 基于大观念的单元整体教学设计理论模型

2.5. 基于大观念的单元整体教学设计与 PBL、TBI 的对比分析

从核心驱动要素来看，基于大观念的单元整体教学以大观念为统摄核心，强调知识的结构化与意义

的深层理解；PBL 以真实问题或项目为驱动，强调“做中学”与成果产出；TBI 以具体任务为载体，强调在完成任务的过程中习得语言。

从知识组织方式来看，基于大观念的单元整体教学追求知识的系统化与结构化，将零散知识点串联成网；PBL 的知识组织围绕项目需求展开，具有跨学科、跨单元的特点；TBI 的知识组织以任务完成为线索，相对灵活但系统性较弱。

从适用场景来看，基于大观念的单元整体教学尤其适用于内容体系性强、需要建构深层理解的教学单元，如文化主题单元、文学鉴赏单元等；PBL 适用于需要解决真实问题、培养综合实践能力的场景；TBI 适用于强调语言交际功能、注重即时应用的教学情境。

从局限性来看，基于大观念的单元整体教学对教师提炼大观念的能力要求较高，且在教学时间有限的条件下实施难度较大；PBL 存在项目主题与教材脱离、过多关注形式而忽视知识建构等问题；TBI 则容易陷入任务驱动的表层操练，忽视深层意义的探究。三种模式各有优势与局限，教师应根据教学内容的性质、学生的学习需求及现实条件灵活选择与组合。

3. 研究方法

为客观论证基于大观念的单元整体教学设计的内在机制与实践效果，本研究综合运用文献研究法、案例分析法与内容分析法，具体设计如下。

3.1. 研究目的与问题

本研究旨在探究基于大观念的单元整体教学设计在高中英语教学中的实施路径与运作机制，重点回应以下两个问题：(1) 教师如何在教学实践中提炼并转化大观念为具体的教学目标与活动？(2) 该教学设计模式对学生建构主题意义认知及实现深度学习具有怎样的实际效果？

3.2. 研究方法与数据来源

研究采用文献研究法梳理国内外大观念教学的理论脉络，构建分析框架。在此基础上，采用案例分析法，选取人教版高中英语选择性必修第三册 Unit 3 “Food and Culture” 作为核心分析样本，将其视为一个完整的教学事件进行深度解构。数据来源包括两部分：教材文本内容(涵盖单元内所有语篇与练习任务)以及学生提交的课后迁移性书面作业。

4. 基于大观念的单元整体教学设计的重要意义

以大观念统领单元整体教学设计的深层动因与价值，集中体现在教学实践、学生发展、课标要求三个维度。它并非单一的教学模式调整，而是对高中英语教学逻辑、育人路径和课程理念的系统回应，下面将分别从教师、学生和课程目标三个层面展开具体阐述。

4.1. 优化教师教学实践科大观念的内涵

以大观念统领单元整体教学设计有利于教师整合课程内容、整体规划教学与评价活动。大观念使教师超越对零散知识的关注，重视以完整的主题意义为指引，以学生的持久理解为目标进行单元内容的组织和活动的设计[5]。也就是说，教师能从更上位的角度，将凌乱的知识点串成线、连成片、织成网，纳入知识结构，从而形成一个系统、完整的单元知识体系[7]。简而言之，基于英语学科大观念开展单元整体教学设计有利于教师梳理和整合课程内容，融合主题大观念和语言大观念的协同建构，立足立德树人本质，规划单元育人蓝图，整体设计教学与评价活动[10]，推动教师从知识点的讲授者向课程的设计者和学生的引导者转变，使教学设计更具系统性和育人导向。

4.2. 促进学生深度学习发生

深度学习强调批判性理解、知识建构、迁移应用[10]。通过单元整体,学生能够在意义探究和问题解决的过程中,建构起整合性的知识结构,逐步形成单元大观念[5],不仅能有效促进学生语言能力的发展,而且也能促使学生深化对单元主题和语篇主题意义的认知,促进学生态度的转变,激发学生的行动力,从而有效推动核心素养落地课堂,实现学科育人的目标[11],促进学生真正实现从浅层学习走向深度学习。因此,教师应在师生互动中引导学生从纯粹的符号认知活动中走出来,进入符号承载的特定文化意义和文化精神中去认识社会、理解社会,并通过符号中介参与社会[12],促进学生真正实现知识内化、思维提升与价值认同,最终让核心素养从课堂走向生活。

4.3. 落实新课标与核心素养要求

促进学习迁移的大观念有助于落实核心素养,以大观念为统领的单元整体教学指向学生的素养发展[13][14]。《普通高中英语课程标准(2017年版2020年修订)》指出设计要指向核心素养发展的单元整体教学目标,挖掘单元整体育人功能[4]。此背景下,基于大观念的单元整体教学周期完整、内容系统,是落实立德树人、培育学生核心素养的重要路径。

5. 基于大观念的高中英语单元整体教学设计的实施路径

下面以人教版新教材选择性必修 Unit 3 Food and Culture 为例,从指导思想、观念提炼、目标设定到活动设计,完整呈现实施路径。

5.1. 基于大观念确定单元教学的指导思想

教学设计既要关注学生语言能力的发展,又要落实立德树人和学科育人的教育目标。教师要学会从学科大观念的高度确定教学设计的指导思想[15]。单元整体教学设计首先要基于大观念,从英语学科本质视角阐述单元教学的指导思想。例如,在 Food and Culture 这一单元的教学设计可以确立如下指导思想:

本单元以《普通高中英语课程标准(2017年版2020年修订)》为指导,以英语学科大观念为统领,融合指向知识结构化的语言大观念与指向概念化学习的主题大观念。本单元设计围绕食物与文化主题,基于“饮食是文化的载体,饮食差异折射多元文化”这一大观念展开,在主题引领下设计层层递进的学习活动,引导学生超越对饮食、习俗等话题的词汇和语法的孤立学习,深入探究饮食文化的深层认知、态度和行为取向,推动核心素养落地课堂。

5.2. 搭建单元内容框架并确定单元教学目标

先研读单元全部内容,提炼单元大、小观念并建立关联,搭建单元内容框架;再提炼子主题与小观念并形成显性关联,最终形成以大观念为统领的单元框架图[5]。提炼单元大、小观念是实施路径的核心环节,它直接决定了单元教学的逻辑主线。教师需要深入研读单元内所有语篇,梳理各语篇的子主题与内在关联,进而提炼出统领全单元的大观念,以及支撑大观念的各语篇小观念。

在本单元中,通过对语篇的整体分析,可提炼出如下大小观念:

大观念:饮食是文化的重要载体,不同的饮食方式与习俗折射出独特的文化内涵;尊重饮食差异、理解饮食背后的文化,是跨文化沟通的重要基础;

小观念:不同国家的传统饮食反映了当地的地理环境、历史发展与生活方式;

饮食礼仪是文化的重要组成部分,体现了不同文化背景下的社交规范与价值观念;

饮食的交流与融合,是不同文化相互理解、相互影响的重要途径。

单元教学目标位于整个目标体的中间位置,具有连接课程目标和课时目标的作用[16]。基于大小观念,可设定如下单元整体教学目标:

1) 掌握与饮食文化相关的核心词汇、句型与表达方式,能读懂不同类型的饮食文化语篇,能围绕饮食文化话题进行口头交流与书面表达,描述饮食习俗、表达文化观点。

2) 了解中西方及不同国家的饮食文化差异,理解饮食背后的文化内涵,尊重多元饮食文化,形成跨文化理解与包容的态度。

3) 通过分析、比较不同饮食文化的特点,发展逻辑性思维;通过批判性评价饮食文化现象,发展批判性思维;通过探讨饮食文化的交流与融合,发展创新性思维。

4) 掌握主题意义探究、语篇信息梳理、合作探究等学习方法,能主动搜集饮食文化相关学习资源,拓展跨文化学习渠道。

5.3. 确定课时教学目标

教师应从课程实施视角,围绕具体语篇,梳理结构化知识和语言学习的重点,确定课时教学目标[5]。教师要深入研读语篇,提炼小观念,建构基于该语篇的结构化知识和语言学习的重点。这既是帮助学生实现知识向能力、能力向素养转化的重要前提,也是确定课时教学目标的重要前提。

以本单元阅读语篇 *Culture And Cuisine* 的课时教学为例,可以将课时目标确定为如下:

在本课学习结束时,学生能够:

- 1) 通过图片和英文释义,了解什么是菜肴,并在语境中理解有关菜肴的新语言。
- 2) 快速阅读以获取文章基本信息,了解文章的结构并通过表格简单梳理作者的美食体验经历。
- 3) 理解并从文章中找出含有因果关系的句子,理解文化与菜肴之间的关系。

5.4. 设计教、学、评一体化活动

以服务于单元大观念的建构为目标,从学生已有的主题知识和经验出发,设计基于英语活动观的,有层次、有逻辑和有内在关联的学习活动和评价活动[5]。打破传统教学中“教、学、评”相互割裂的局面,将单元教学目标、学习活动设计与持续性评价任务深度融合。让学生在完成系列活动的过程中,逐步实现对单元主题意义的深度理解与语言能力的综合发展。

在教学内容与课时目标制定之后,教师设计基于阅读语篇 *Culture And Cuisine* 的以下主要学习活动:

1) 学习理解类活动

第一步,创设情境,激活学生已有知识和经验。教师以贵州雷山千人宴的图片创设情境,向学生提问: *What are the people doing?* 引导学生基于图片和已有知识储备进行回答,激活学生对饮食与文化的初步认知。随后,教师展示左宗鸡、广式点心的图片及课文标题,引导学生预测课文内容,自然导入语篇学习。

第二步,梳理概括整合信息,形成新的知识结构。教师引导学生快速阅读,把握文章大意;通过表格梳理作者在不同地域的美食与文化体验,明确语篇逻辑线索,形成结构化知识。通过示范,引导学生以问答形式交流信息,如: T: *What did the writer experience in different places in China?* S: *The writer tasted dishes with Sichuan peppercorns in Beijing.*

2) 应用实践类活动

第三步,分析阐释文本逻辑,深化主题理解。聚焦“饮食与文化的因果关系”,通过提问: *Why do people living in different places have different kinds of cuisine?* 引导学生从文本中分析不同地域饮食差异的成因,理解文本逻辑。教师通过学生发言,评价其逻辑分析与语言表达能力。

第四步,内化语言知识,进行描述与阐释。引导学生快速阅读,把握文章大意;通过表格梳理作者在不同地域的美食与文化体验,明确语篇逻辑线索,形成结构化知识。教师通过学生表格完成情况,评价其信息提取与梳理能力。

3) 迁移创新类活动

第五步,评价文本观点,发展批判性思维。引导学生提炼作者“文化与菜肴息息相关”的观点,组织讨论,评价学生的批判性思维。

第六步,联系个人实际,实现知识迁移与创新表达。教师布置课后任务: Do you agree with the author's opinion that culture and cuisine go hand in hand? Why or why not? Please write a short paragraph to state your idea and use your own experiences to support it. 引导学生结合自身生活经历,阐述对“饮食与文化关系”的理解,实现从文本理解到个人表达的迁移创新。

教师通过学生的书面作业,综合评价其语言运用、观点建构与主题理解能力,将课堂教学与课后评价结合,实现教、学、评一体化闭环,最终帮助学生建构“饮食是文化的载体,饮食差异折射多元文化”的单元大观念,达成核心素养发展目标。

5.5. 学生学习过程与产出分析

为进一步验证上述教学设计的有效性,本研究对教学实施过程中学生的学习表现进行了跟踪观察与文本分析。以下是学生在迁移创新类活动(第六步)中的部分书面作业示例及分析。

学生作业示例 1 (匿名, B 层学生):

"I agree with the author that culture and cuisine go hand in hand. In my hometown, we eat rice every day because the weather is hot and wet, so rice can grow well. But in the north of China, people eat noodles and dumplings because it is colder and wheat can grow there. So I think the food we eat is connected to the place we live. Also, during the Spring Festival, my family always makes dumplings together. It is not just about eating, but also about family reunion and happiness. So food is not only for eating, it shows our culture."

分析: 该生能够结合自身生活经验(家乡饮食、春节习俗)阐述对“饮食与文化关系”的理解,初步实现了从文本理解到个人表达的迁移。在语言层面,该生能够运用因果逻辑(because...)和主题相关词汇(rice, noodles, dumplings, reunion)进行表达;在思维层面,该生能够从地理环境(weather, grow)和文化习俗(Spring Festival, family reunion)两个维度理解饮食与文化的关联,初步建构了“饮食是文化的载体”这一小观念。

学生作业示例 2 (匿名, A 层学生):

"I partly agree with the author. It is true that culture and cuisine are closely connected. However, I think in modern society, this connection is becoming more complicated. For example, I can eat sushi, pizza and hotpot in the same city without traveling to Japan, Italy or Sichuan. These foods have traveled across borders and become part of local food culture. So maybe we should say that cuisine not only reflects culture, but also shapes and changes culture. When people from different cultures eat together and share food, they also share their ways of life and values. This is why I think food can be a bridge between cultures."

分析: 该生对作者观点进行了批判性评价(partly agree),提出了自己的修正性观点——饮食不仅反映文化,也在塑造和改变文化。在语言层面,该生能够运用较为复杂的句式(not only... but also...)和抽象词汇(complicated, reflect, shape, bridge)进行表达;在思维层面,该生超越了文本表层信息的复述,能够结合现代社会饮食文化交融的现象进行批判性思考,提出了“饮食是跨文化沟通的桥梁”这一具有创新性的观点。这表明该生已经能够将单元大观念(饮食是文化的载体,饮食差异折射多元文化)迁移到新的情境中进行深度思考。

教学反思：从两则作业可以看出，不同层次的学生都能在教师的引导下基于自身经验建构对单元主题的理解，但理解的深度和表达的复杂度存在差异。A 层学生能够进行批判性思考和创新表达，B 层学生则更多停留在描述与阐释层面。这提示教师在后续教学中应进一步关注分层指导，为不同水平的学生提供差异化的思维支架与语言支持。

6. 结论与反思

基于前文对理论模型的构建与案例分析的实施，本研究围绕大观念统领下单元整体教学设计的内在机制与实践效果形成如下主要结论和反思。

6.1. 主要结论

以大观念为统领的单元整体教学能够有效统整碎片化教学内容，其内在逻辑在于通过将零散知识纳入结构化的认知框架，为学生搭建了从语言学习走向主题意义建构的桥梁；同时，教学评价与学习活动的深度融合是该模式发挥育人效能的关键保障。该模式为落实新课标倡导的学科核心素养目标提供了一条具有操作性的实践路径。

6.2. 研究局限

尽管研究取得了一定的理论与实践发现，但仍存在以下局限。其一，研究方法上，本研究属于单案例研究，仅选取了一个教材单元进行分析，样本代表性有限，研究结论的外部效度有待进一步检验。其二，在数据分析上，对学生大观念建构程度的判断主要依赖作业文本的质性分析，缺乏标准化量表的辅证与同行独立评审，分析结果可能受研究者主观因素影响。其三，在研究周期上，本研究仅跟踪了单元教学周期内的即时表现，未能对学生所建构大观念的长期保持与远迁移能力进行追踪验证。

6.3. 对未来研究的启示

针对上述局限，未来研究可从以下方向推进：第一，开展多案例比较研究或准实验设计，引入对照组与实验组，使用标准化测试与量表相结合的方式，量化检验大观念教学对学生学科核心素养发展的具体效应量。第二，开发基于大观念教学的专业研修工作坊，帮助教师提升提炼大观念与设计单元整体教学的核心能力，并探索不同课型中的适配策略。第三，建立长效追踪机制，关注学生在较长时间跨度内对大观念的理解保持与情境迁移情况，以更全面地评估该模式的育人价值。

参考文献

- [1] Bloom, B.S., Madaus, G.F. and Hastings, J.T. (1981) *Evaluation to Improve Learning*. McGraw-Hill.
- [2] 王蕾, 孙万磊, 赵连杰. 大观念对英语学科落实育人导向课程目标的意义与价值[J]. 教学月刊·中学版(外语教学), 2022(4): 3-14.
- [3] 李刚, 吕立杰. 大概念课程设计: 指向学科核心素养落实的课程架构[J]. 教育发展研究, 2018, 38(2): 35-42.
- [4] 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) [M]. 北京: 人民教育出版社, 2020.
- [5] 王蕾, 周密, 蔡铭珂. 基于大观念的高中英语单元整体教学设计[J]. 中小学外语教学(中学篇), 2021, 44(1): 1-7.
- [6] 姜男男, 李广. 基于大观念的初中英语大单元教学设计[J]. 课程·教材·教法, 2023, 43(1): 138-145.
- [7] 崔允漷. 如何开展指向学科核心素养的大单元设计[J]. 北京教育(普教版), 2019(2): 11-15.
- [8] 吕立杰. 大概念课程设计的内涵与实施[J]. 教育研究, 2020, 41(10): 53-61.
- [9] 刘月霞, 郭华. 深度学习: 走向核心素养(理论普及读本) [M]. 北京: 教育科学出版社, 2018.
- [10] 何玲, 黎加厚. 促进学生深度学习[J]. 现代教学, 2005(5): 29-30.

- [11] 蒋京丽, 郑津, 张宏丽, 等. 以基于大观念的英语教学促进学生和教师的共同成长[J]. 教学月刊·中学版(外语教学), 2022(4): 24-34, 39.
- [12] 郭元祥, 吴宏. 论课程知识的本质属性及其教学表达[J]. 课程·教材·教法, 2018, 38(8): 43-49.
- [13] 邵朝友, 崔允漭. 指向核心素养的教学方案设计: 大观念的视角[J]. 全球教育展望, 2017, 46(6): 11-19.
- [14] 林爽. 基于大观念的初中英语单元整体教学设计与实施[J]. 中国教育学刊, 2023(S2): 95-96, 100.
- [15] 王蕾, 周密, 蒋京丽. 基于大观念的英语学科教学设计探析[J]. 课程·教材·教法, 2020, 40(11): 99-108.
- [16] 魏惠, 程晓堂. 初中英语单元教学目标设计的理念与实践[J]. 课程·教材·教法, 2022, 42(8): 137-144.