Advances in Education 教育进展, 2026, 16(11), 483-492
Published Online November 2026 in Hans. https://www.hanspub.org/journal/ae
https://doi.org/10.12677/ae.2026.16112408

Hans汉斯

问题链教学与“教、学、评”一体化的融合路径研究

——以译林版八下“Unit 1 Past and Present Reading”为例

李清清

苏州科技大学外国语学院，江苏 苏州

收稿日期：2026年10月3日；录用日期：2026年11月2日；发布日期：2026年11月9日

摘　要

问题链教学与“教、学、评”一体化是当前英语教学改革中的两大热点议题，二者在理论逻辑与实践路径上具有天然的相容性。本文从目标同构、结构同构与功能互补三个维度论证二者的理论契合，构建问题链驱动－教、学、评一体化融合框架，并以译林版八年级下册Unit 1 Past and present Reading板块为例，展示如何在阅读教学中实现问题链设计与评价嵌入的有机融合，促进语言能力与思维品质的协同发展。研究表明，问题链教学是落实“教、学、评”一体化的有效抓手，其核心价值在于将评价从总结性测验转变为伴随性诊断。

关键词

问题链教学，“教、学、评”一体化，初中英语，阅读教学

The Integration Path of Question Chain Teaching and “Teaching-Learning-Assessment” Alignment

—A Case Study of the Section of “Unit 1 Past and Present Reading” in the Yilin Edition Grade 8 English Textbook

Qingqing Li

School of Foreign Languages, Suzhou University of Science and Technology, Suzhou Jiangsu

Received: October 3, 2026; accepted: November 2, 2026; published: November 9, 2026

文章引用: 李清清. 问题链教学与“教、学、评”一体化的融合路径研究[J]. 教育进展, 2026, 16(11): 483-492.
DOI: 10.12677/ae.2026.16112408

Abstract

Question chain teaching and the integration of teaching, learning, and assessment are two prominent issues in current English teaching reform, and they are inherently compatible in theoretical logic and practical pathways. This paper demonstrates their theoretical alignment from three dimensions: goal isomorphism, structural isomorphism, and functional complementarity. It constructs a question-chain-driven integration of teaching, learning, and assessment framework, and takes the "Reading section of Unit 1 Past and Present" in the Yilin Edition Grade 8 English Textbook (Book 2) as an example to show how to organically integrate question chain design and assessment embedding in reading instruction, thereby promoting the coordinated development of language competence and thinking quality. The study shows that question chain teaching is an effective lever for implementing the integration of teaching, learning, and assessment, and its core value lies in transforming assessment from a summative test into ongoing diagnostic assessment.

Keywords

Question Chain Teaching, "Teaching-Learning-Assessment" Integration, Junior Secondary English, Reading Instruction

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

《义务教育英语课程标准（2022 年版）》(以下简称新课标)明确提出两项核心要求：其一，树立“教、学、评”的整体育人观念，实现目标、活动与评价的协调统一；其二，坚持问题导向，通过问题链引导学生独立思考，推动其思维水平向高阶发展[1]。这两项要求在教学实践中共同指向一个核心议题：如何推动英语课堂从碎片化的知识传授走向结构化的深度学习。

然而，当前一线教学中普遍存在两种典型困境。其一，“教、学、评”一体化在操作层面容易被窄化。不少教师将其简单理解为在教案中增设评价设计栏目，但对于评价应嵌入何处、以何种方式嵌入等关键问题仍缺乏清晰认知。欧阳菲菲(2024)的实证研究表明，在初中英语课堂中，高达 78%的教师反馈仅停留于对错判断，评价主体高度集中于教师，学生自评与互评的使用频率极低，“教、学、评”一致性的整体水平不高[2]。其二，问题链教学常陷入机械化的窠臼。部分课堂将问题链等同于一系列问题的简单串联，教师虽关注了问题间的逻辑顺序，却忽视了每个问题环节所蕴含的评价功能，导致教学流程陷入提问－回答－通过的浅层循环[2]。张昕(2025)指出，当前关于问题链教学的研究多聚焦于设计原则与策略，缺乏将其与评价机制进行深度整合的实践探索[3]。

上述两种困境虽表现各异，但根源指向同一症结：教学、学习与评价三者之间缺乏一套系统性的整合机制。有鉴于此，本文试图探讨以下核心问题：问题链能否成为“教、学、评”一体化的有效教学抓手？二者如何从相互疏离的状态走向有机融合？

2. 文献综述

2.1. “教－学－评”一体化的内涵与实践研究

“教、学、评”一体化的概念由《普通高中英语课程标准（2017 年版）》正式提出，强调完整的教

学活动包括教、学、评三个方面，三者本质一致，共同指向发展学生的学科核心素养(教育部，2018) [4]。《义务教育英语课程标准（2022 年版）》进一步指出，“教”主要体现为基于核心素养目标而设计的教学目标和教学活动，“学”主要体现为学生作为主体参与的语言实践活动，“评”主要发挥监控教与学过程和效果的作用，三者相互依存、相互影响、相互促进(教育部，2022) [1]。

在理论建构层面，崔允漷和雷浩(2015)提出了“教、学、评”一致性理论模型，融合了“学－教一致性”“教－评一致性”和“评－学一致性”三个组成因素[5]。王蔷和李亮(2019)将“教、学、评”一体化系统归纳为明确理念、把握内容、分析学情、制定目标、选择方法、评价效果等要素和环节[6]。在实践探索层面，王蔷等(2023)以具体教学实践为例，探索出“研读语篇－分析学情－明确目标－创设活动－实施评价”的课堂教学实施路径[7]。蒋京丽(2021)提出了落实“教、学、评”一体化的五点实施建议，包括依托诊断性评价进行教学设计、以英语学习活动观统筹各教学要素等[8]。

然而，现有研究也揭示了实践中的突出问题。吴晗清和高香迪(2022)指出，“教、学、评”一体化在实际应用中存在贴标签现象，没有达成教、学、评的内在一致性[9]。程晓堂和谢诗语(2023)归纳了教师对“教、学、评”一体化的五大认识误区，包括将其等同于教学 + 评价、以评定教或开展形成性评价等[10]。欧阳菲菲(2024)的实证研究进一步证实，教师对“教、学、评”一体化的理解处于初步阶段，教学目标制定笼统化，课堂实施缺乏多元评价[2]。

2.2. 问题链教学的内涵与应用研究

问题链教学是指教师依据教学目标与教学内容，综合考虑学生的认知能力与知识经验，将教学内容转化为一系列相互关联、层层递进的问题序列(王后雄，2010) [11]。裴松(2011)进一步指出，在问题链的架构中，前一个问题构成后一个问题的根基，问题之间逐层递进、环环相扣[12]。

在分类研究方面，王后雄(2010)将问题链分为引入性、差异性、诊断性、探究性、迁移性、弹性化、总结性和递进性八类[11]。在设计原则方面，吕崧(2014)提出四大准则：师生互动共鸣、适度贴合性、层级递进性和动态生成性[13]。在应用效果方面，陈颖(2026)的研究发现问题链教学模式对培育学生的逻辑思维能力、提升思维层次性效果显著[14]。武志娟(2019)的研究表明，问题链教学有效提升了学生的思维参与度与深层理解能力[15]。

2.3. 问题链与“教－学－评”一体化的整合研究

近年来，部分学者开始关注问题链与评价的融合问题。鲁瑛瑛(2024)指出，教师可以设计问题链引导学生思考，优化评价方式，促进“教－学－评”一体化[16]。张雯媛(2024)探讨了运用问题导向法助推“教－学－评”一体化实施的路径，认为教师可以更直观地对学生解决问题的表现进行评价，并将评价融入教学过程中[17]。

然而，现有研究仍存在明显不足。张昕(2025)的研究表明，目前关于问题链提升思维品质的研究主要集中于理论层面，缺乏对问题链在实际教学中如何发挥评价功能的系统探讨[3]。问题链教学与“教－学－评”一体化的融合尚缺乏系统性的理论框架和可操作的实施路径。

3. 研究设计

3.1. 理论基础

本研究的理论框架由逆向教学设计理论、布卢姆教育目标分类学和“教、学、评”一体化理论共同构成。

逆向教学设计理论由 Wiggins 和 McTighe (2005)提出，强调目标→评价→活动的设计顺序，即先确

定预期结果，再设计评价证据，最后规划学习活动[18]。这一理论为“教、学、评”一体化的实施提供了方法论指导。布卢姆教育目标分类学由 Bloom (1956)提出，经 Anderson 和 Krathwohl (2001)修订，将认知过程分为记忆、理解、应用、分析、评价、创造六个递进层次[19]。该分类体系为问题链的层级化设计提供了认知依据——问题链的递进性本质上是沿着认知层级向上攀升的过程。当教学目标、教学活动与评价任务出现在认知分类表的同一单元格时，即实现了“教、学、评”的高度一致。

“教、学、评”一体化理论强调教、学、评三者本质一致，共同指向核心素养的培养(王蔷、李亮，2019) [6]，为两种教学策略的融合提供了目标导向。

3.2. 研究问题

本研究围绕以下核心问题展开：(1) 问题链教学与“教、学、评”一体化在理论层面是否存在内在契合性？(2) 在阅读教学实践中，如何实现问题链设计与评价嵌入的有机融合？(3) 二者的融合需要遵循哪些关键原则？

3.3. 研究方法

本研究采用理论分析法与案例研究法。理论分析法用于论证问题链与“教、学、评”一体化的理论契合；案例研究法以译林版八年级下册 Unit 1 Past and present Reading 板块 The rise of Shenzhen 为案例，展示融合模式的具体实施路径。

3.4. 融合框架的构建

基于上述理论分析，本研究构建“问题链驱动–教、学、评一体化”融合框架(图 1)。该框架的核心逻辑是以教学目标为起点，以统领性问题链为纽带，在每个问题层级嵌入匹配的评价方式，形成目标锚定→问题驱动→评价嵌入→反馈调整的闭环。区别于传统的先教后评线性模式，该框架将评价融入问题解决的过程，使每一次师生问答都兼具推进教学与诊断评价的双重功能。

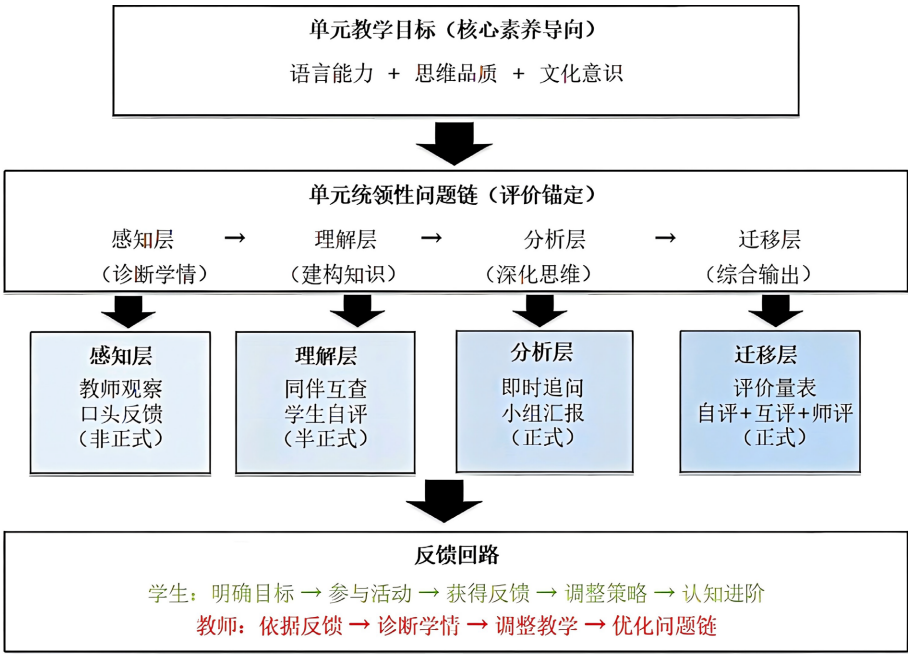


Figure 1. The “Question-Chain-Driven Teaching-Learning-Assessment” alignment framework
图 1. “问题链驱动–教、学、评一体化”融合框架

4. 结果与讨论

4.1. 理论契合的三维论证

目标同构：思维品质是共同指向

“教、学、评”一体化的目标锚点在于核心素养的达成，其中思维品质是重要维度。新课标将 7~9 年级思维品质培养细化为三个层次：观察与辨析能力、归纳与推断能力、批判与创新能力。

布卢姆认知目标分类的六个递进层次与新课标思维品质的三层次形成清晰的对应关系(表 1)。问题链的递进性本质上是沿着认知层级向上攀升的过程，这与“教、学、评”一体化中评价需匹配目标水平层次的要求遵循同一逻辑。

Table 1. Correspondence between Bloom’s Hierarchical Cognitive Levels and the levels of thinking quality in the new curriculum standards
表 1. 布卢姆认知目标分类层次与新课标思维品质对应关系

认知层级(布鲁姆)	思维品质维度(新课标)	问题链层级
记忆/理解	观察与辨析	基础层
应用/分析	归纳与推断	进阶层
评价/创造	批判与创新	提升层

结构同构：逆向设计是共同方法

逆向教学设计强调目标→评价→活动的设计顺序(Wiggins & McTighe, 2005) [18]，“教、学、评”一体化要求评价先于活动设计。问题链教学同样遵循此逻辑：有效的问题链设计须经历“理清文章线索–列出概念图–设置问题链”三个阶段(张昕，2025) [3]，与逆向设计的“确定目标–设计评价–规划活动”三步流程同构。问题链中的每一个问题本质上就是一个嵌入式的评价任务——它既是驱动学习的活动，也是检测目标达成度的工具。

功能互补：过程性评价的自然嵌入

“教、学、评”一体化的核心难题在于如何在不中断教学的情况下实现持续评价。问题链教学提供了解决路径：当教师设计出“基础性问题→递进性问题→拓展性问题”的链条时，每个问题层级自然对应不同的认知水平评价。学生回答问题的过程本身就是展示学习证据的过程，教师的追问、同伴的互评则构成即时反馈。评价不再是教学之后的独立环节，而是教学过程的内在组成部分。

4.2. 案例实践

4.2.1. 教学内容与目标分析

本课内容为译林版八年级下册 Unit 1 Past and present 的 Reading 板块，语篇 The rise of Shenzhen 介绍了深圳从边陲渔村发展为国际化大都市的历程。依据逆向设计理念，本课教学目标设定如下：

语言能力：能在语境中理解“pioneer”“innovation”“a wealth of”“honour”等核心词汇的含义与用法，并运用现在完成时描述城市或身边事物发生的变化；能通过语篇阅读获取深圳发展的基本事实信息，理解语篇的主要内容与结构；能运用目标语言(如 It has become……，The city has developed 等)口头或书面表达自己对城市发展的观点。

学习能力：能运用略读(skimming)策略快速把握语篇主旨与段落大意，运用扫读(scanning)策略精准定位关键信息与细节；能通过小组合作完成信息整合与观点交流，在互动中倾听他人意见、反思并调整自己的理解；能借助思维导图等工具梳理文本结构与逻辑脉络；能根据评价量规进行自我监控与同伴互

评，逐步形成自主阅读、合作探究和反思调控的学习习惯。

思维品质：能提取并归纳深圳变化的关键信息，梳理城市发展的主要方面(对应布卢姆认知目标：记忆/理解)；能分析深圳成功的原因，推断信息间的逻辑关系(如因果、递进、并列)，把握语篇的组织结构与衔接手段(对应：分析)；能评价深圳的发展模式，判断其是否具有可借鉴性，并联系自身生活实际进行迁移表达，提出自己的见解(对应：评价/创造)。

文化意识：理解政策对中国城市现代化进程的深远意义；通过对比深圳的过去与现在，感受城市发展背后的奋斗精神与创新力量；能尊重并欣赏不同城市的发展路径，增强家国认同感，形成开放包容的文化态度。

4.2.2. 课时问题链设计与评价嵌入

Step 1 Pre-reading：激活图式，诊断学情(问题链设计见表 2)

Table 2. Question chain design for Step 1
表 2. Step 1 问题链设计

问题	设计意图	认知层级	评价方式	评价功能
Q1: What part of your hometown has changed most over the years?	激活已有知识储备，引入变化话题	记忆/理解	教师观察、关键词板书	诊断性评价
Q2: What do you know about Shenzhen?	预测阅读内容，检测前备知识	记忆	教师观察、关键词板书	诊断性评价

教师以思维导图板书记录学生回答的关键词(如“southern city”“modern”“technology”等)，不打断、不纠错，仅以鼓励性语言引导学生充分表达。此环节的评价功能在于通过学生的回答判断其话题熟悉度和相关词汇储备，为后续教学难度调整提供依据。

Step 2 While-reading：提取信息，检测理解(问题链设计见表 3)

(1) 快速阅读——整体感知(理解层)

Table 3. Question chain design for fast reading in Step 2
表 3. Step 2 速读问题链设计

问题	设计意图	认知层级	评价方式	评价功能
Q3: What was Shenzhen like over 40 years ago?	提取事实性信息	记忆	同伴互查、学生自评	形成性评价
Q4: What is Shenzhen like now? List three aspects.	整合零散信息，形成整体认知	理解	同伴互查、学生自评	形成性评价

学生独立阅读后完成教材 Part A 信息填空，完成后同桌互换核对，教师公布参考答案，学生进行自评并记录正确率。评价标准设为：4 项全对为“优秀”，3 项为“达标”，2 项及以下为“待改进”。教师巡视统计各层次人数，若“待改进”人数超过 30%，则返回文本进行二次阅读指导。

(2) 深度阅读——分层递进(应用/分析层) (问题链设计见表 4)

Table 4. Question chain design for deep reading in Step 2
表 4. Step 2 深读问题链设计

问题	设计意图	认知层级	评价方式	评价功能
Q5: What efforts has Shenzhen made to become a cultural centre?	筛选关键证据支撑观点	应用	教师即时追问与反馈	形成性评价

续表

Q6: What does “pioneer” mean? How do you know?	语境中推断词义，关注上下文线索	分析	教师即时追问与反馈	形成性评价
Q7: How does the writer organize the information?	识别篇章结构与衔接手段	分析	教师即时追问与反馈	形成性评价

此环节教师不直接给出答案，而是通过追问引导学生外化其思维过程。评价功能在于判断学生是找到了信息还是理解了信息的内涵，并及时提供认知支架。教师的反馈语言依认知层级区分：对记忆/理解层问题重在判断正误，对应用/分析层问题重在揭示与完善思维过程。

Step 3 Post-reading：深化思维，促进迁移(问题链设计见表 5)

Table 5. Question chain design for Step 3
表 5. Step 3 问题链设计

问题	设计意图	认知层级	评价方式	评价功能
Q8: Why has Shenzhen attracted people from across the world?	分析因果逻辑，推断深层原因	分析	小组讨论 + 量表评价	终结性评价
Q9: Do you think Shenzhen can be a model for other cities? Why?	评价城市发展模式	评价	小组讨论 + 量表评价	终结性评价
Q10: What does “Development is the key to success” mean to you?	迁移创新，联系自我	创造	小组讨论 + 量表评价	终结性评价

Q9~Q10 采用评价量表(见表 6)，使评价标准透明化：

Table 6. Assessment rubric for Step 3
表 6. Step 3 评价量表

评价维度	优秀(3☆)	达标(2☆)	待改进(1☆)
观点明确	有清晰立场并有 2 个以上理由支撑	有立场但理由不够充分	仅有立场或仅复述原文
文本证据	能从文中找出 2 个以上依据	能找到 1 个依据	找不到依据
逻辑表达	用连接词清晰表达推理过程	基本连贯	表达跳跃

讨论结束后，每组推选代表汇报，其他小组依据量表进行同伴评价(以“我同意/补充/质疑他的观点，因为……”的句式回应)，教师做最终点评，聚焦思维方法而非标准答案。

4.2.3. 各环节评价功能汇总

整个教学流程形成了一个与认知发展同步的评价连续体(表 7)：

Table 7. Assessment continuum
表 7. 评价连续体

教学阶段	问题层级	问题编号	评价方式	评价功能
Pre-reading	感知层	Q1~Q2	教师观察、关键词板书	诊断性评价
While-reading	理解层	Q3~Q4	同伴互查、学生自评	形成性评价
While-reading	应用/分析层	Q5~Q7	教师即时追问反馈	形成性评价
Post-reading	评价/创造层	Q8~Q10	量表评价(自评 + 互评 + 师评)	终结性评价

随着认知层级的递升，评价方式从非正式到半正式再到正式，评价的深度、广度和学生参与度逐级提升，确保了评价工具与认知目标在水平层次上的匹配性——低阶目标匹配非正式评价，高阶目标匹配系统评价，避免了传统课堂中用低阶评价方式检测高阶目标或用高阶评价方式检测低阶目标的错配现象。

4.3. 融合的关键原则

基于理论分析与实践案例，本研究提炼出三条关键原则。

原则一：问题即评价——每个问题都应有明确的认知指向。并非任意一串问题都能发挥评价功能。教师需为问题链中的每一个问题标注认知层级与评价功能，在备课阶段对每个问题的可能回答进行预期分析，实现一题一标、层级递进。

原则二：反馈即教学——追问比判断更有价值。“教、学、评”一体化强调评价旨在为学习提供方向。教师的追问是最具效力的评价反馈，当教师追问“Why do you think so?”“Can you find evidence from the text?”时，评价的功能便从判断对错升级为激活思维。教师应在备课时为主问题预设跟进追问，形成“主问题 + 追问”的问题簇。

原则三：主体多元——从教师单向评判走向多主体协同评价。问题链教学中，可通过同伴互查填空题、小组评价汇报质量、自评量表完成度等形式，将评价主体从教师扩展至学生。建议在基础层问题中优先采用同伴互查，在提升层问题中采用自评量表与教师评价相结合的方式。

4.4. 融合框架的弹性调适

该框架并非固定模板，需根据教学内容、学生水平和教学目标灵活变通。

首先，可以依据内容调适。信息类文本重事实与逻辑，问题链沿“感知－理解－分析－评价－迁移”展开；文学类文本重审美与意义，问题链应转向人物、语言、主题与情感，如“What impressed you most?—Why did the character act so?—How does the language create mood?—Do you agree with the ending?—How would you rewrite it?”，评价相应采用朗读、表演、批注、创意写作等表现性评价。

其次，可以按照学情进行适当调适。对于基础薄弱的学生，可以降低起点、增加支架、简化量表；中等学生保持“理解－应用－分析”递进；学有余力学生增加评价、创造层问题，引入辩论、项目式任务等。也可以设置“必答基础题 + 选答挑战题”，分组明确角色，防止优生包办情况的出现。

此外，还可以依据目标调适。当目标侧重语言能力时，评价可以重点关注学生是否准确运用；如侧重思维品质时，评价标准可以重推理、证据与逻辑；当侧重文化意识时，评价可以重点放在理解与表达；当侧重学习能力的提升时，评价可以多关注策略使用与反思。每课只聚焦 1~2 个核心目标，避免问题链过于长、评价过于碎。

总之，应当依据具体文本定链、具体学情定梯、具体目标定评，始终保持“目标－问题－评价”一致，框架才能真正落地。

5. 实施挑战与应对策略

尽管问题链驱动“教、学、评”一体化框架在理论上具有自洽性，在案例中也展现出可操作性，但将其真正落地于日常教学，仍面临多重现实挑战。正视这些挑战并提出可行策略，是框架从理念走向常态的关键。

5.1. 实施中的主要挑战

(1) 教师备课负担与评价素养不足

问题链设计要求教师深入研读语篇，梳理认知层级，预设追问链条，并匹配评价方式与量表。相比传统备课，教师不仅要备内容，还要备问题、备评价、备学生。对于任教多个班级、班额较大的教师而言，每节课都做到一题一标、层级递进难度极大。同时，即时判断学生回答的认知层次并给出针对性反馈，对教师的评价素养要求较高，部分教师对形成性评价、量表设计、课堂观察记录等工具不够熟悉，实施时容易流于形式。

(2) 学生适应性差异与差异化支持困难

长期处于教师讲、学生听模式下的学生，面对连续追问、同伴互评、自评量表时，可能表现出沉默、焦虑或应付。基础薄弱学生可能因问题链递进过快而跟不上，产生挫败感；学有余力的学生则可能觉得基础层问题过于简单，参与度下降。问题链通常面向全班统一设计，但学生语言能力、认知水平、学习风格差异显著，教师难以在有限课堂时间内为每位学生提供精准支架，评价量表若过于统一，也可能掩盖个体进步。

(3) 课时压力与应试取向制约

问题链教学和伴随性评价需要充足时间，但实际教学中课时紧张，教师可能因赶进度而压缩讨论与评价环节，回到“提问–回答–通过”的浅层循环。在应试压力下，部分教师、家长更关注分数与正确答案，对过程性评价、互评自评的价值认同不足，导致改革动力减弱。若缺乏学校层面的支持与评价制度配套，教师容易陷入想改而不敢改的困境。

(4) 课堂管理与评价实施难度大

小组讨论、互评、自评等活动需要良好的课堂管理，否则容易流于形式或失控。教师需要同时兼顾教学推进、思维引导、评价记录与课堂秩序，操作复杂度较高。此外，评价结果如何及时反馈给学生、如何用于调整下一课时教学，也需要教师具备较强的教学设计能力与反思意识。

5.2. 应对策略

(1) 构建共享资源库，简化评价工具

学校教研组可按单元分工开发问题链 + 评价工具资源包，包括核心问题、预设追问、评价量规、学生样例、常见回答与应对策略等。教师在此基础上进行个性化调整，避免每课从零开始。评价量表不宜过于复杂，每次聚焦 2~3 个核心维度，如“观点明确”“文本证据”“逻辑表达”。

(2) 分阶段训练学生，设计弹性问题链

初期可选择 1~2 个环节试点，如仅在 Post-reading 使用量表互评，待学生熟悉后再逐步扩展到读中、读前。教师应明确示范如何追问、如何互评、如何自评，提供句式支架，如“我同意……因为……”“我想补充……”“我质疑……因为……”。问题链可设置必答基础题和选答挑战题，允许不同学生选择不同难度；对基础薄弱学生提供词汇提示、句子框架、图文支架，对学有余力学生增加开放性问题、跨文本比较、项目式任务。

(3) 融入常态教学，争取课时弹性

教师可将问题链与教材活动整合，避免额外增加环节。例如，将教材 Part A 填空直接作为 Q3~Q4 的评价证据，将小组讨论与课文复述、角色扮演结合。学校层面可探索单元整体教学，压缩碎片化讲解，为深度问题链腾出时间。教师还应主动与家长沟通，说明伴随性评价对学生长期发展的价值，减少应试压力干扰。

总之，融合框架的落地不是一蹴而就的，需要教师、学生、学校与教研系统的协同努力。只有正视挑战、提供支持、逐步推进，问题链教学与“教、学、评”一体化的融合才能真正扎根日常课堂，实现以评促学、以评促教的育人价值。

6. 结语

问题链教学与“教、学、评”一体化并非两个需要被简单拼合的事物，而是同一教学理念在不同维度上的具体体现。问题链为“教、学、评”一体化的落地提供了清晰的教学路径——通过结构化的递进问题，将目标分解、思维激活、学习推进与评价嵌入融为一体；“教、学、评”一体化则为问题链教学赋予了坚实的学理基础，使其从一种教学技巧提升为系统性的教学设计方法。

二者的融合在操作层面回应了三个关键问题：评什么？——问题链中每个问题所对应的认知目标；何时评？——问题回答的即时互动中；如何评？——通过追问、互查、量表、观察等多种方式贯穿全程。

本研究的实践案例表明，在 Reading 板块教学中，教师可依托“感知层→理解层→分析层→迁移层”的问题链，在每个层级匹配相应的评价方式，形成一个与认知发展同步的“评价连续体”，从而将评价从教学后的总结性测验转变为贯穿始终的伴随性诊断，真正实现新课标所倡导的以评促学、以评促教。

未来研究可进一步探索该融合模式在语法、写作等不同课型中的适应性，并通过更大规模的实证研究检验其对不同类型学生思维发展的差异化效果。

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(2022 年版) [S]. 北京: 北京师范大学出版社, 2022.

[2] 欧阳菲菲. 初中英语“教、学、评”一体化现状研究[D]: [硕士学位论文]. 黄石: 湖北师范大学, 2024.

[3] 张昕. 基于思维品质的“问题链”教学在初中英语阅读教学中的应用研究[D]: [硕士学位论文]. 无锡: 江南大学, 2025.

[4] 中华人民共和国教育部. 普通高中英语课程标准(2017 年版) [S]. 北京: 人民教育出版社, 2018.

[5] 崔允漷, 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(4): 15-21.

[6] 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(5): 114-120.

[7] 王蔷, 刘莹, 钱小芳, 等. 义务教育英语学科“教、学、评”一体化的设计与实施——以人教版英语八年级上册第七单元 Will People Have Robots?为例[J]. 基础教育课程, 2023(6): 44-55.

[8] 蒋京丽. 以评促教促学, 落实英语教、学、评一体化的五点实施建议[J]. 英语学习, 2021(9): 4-9.

[9] 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(2): 54-58.

[10] 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, 2023, 46(1): 1-8.

[11] 王后雄. “问题链”的类型及教学功能——以化学教学为例[J]. 教育科学研究, 2010(5): 50-54.

[12] 裴松. 问题链在高中英语阅读教学中的运用[J]. 山东师范大学外国语学院学报(基础英语教育), 2011, 13(6): 75-78.

[13] 吕崧. 问题启迪思维——“问题链”在初中化学教学中的运用[M]. 上海: 上海交通大学出版社, 2014.

[14] 陈颖. 大概念与问题链教学浅析[J]. 中学历史教学参考, 2026(3): 83-88.

[15] 武志娟. 问题链教学模式在初中英语阅读教学中的实验研究[D]: [硕士学位论文]. 呼和浩特: 内蒙古师范大学, 2019.

[16] 鲁瑛瑛. 基本问题引领下的初中英语单元整体教学[J]. 中小学教材教学, 2024(7): 72-76.

[17] 张雯媛. 运用问题导向法助推初中英语短篇小说“教、学、评”一体化实施[J]. 教学月刊·中学版(外语教学), 2024(Z1): 44-50.

[18] Wiggins, G. and McTighe, J. (2005) The Understanding by Design: Expanded 2nd Edition. ASCD.

[19] Anderson, L.W. and Krathwohl, D.R. (2001) A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: A Revision of Bloom’s Taxonomy of Educational Objectives. Longman.