基于“资源-学科-素养”图谱的中小学“乐成长”特色课程开发与实践研究—以黄石市为例

林佳欣[1] 夏娟[1]

(1.湖北师范大学，湖北 黄石 435000)

摘 要：当前中国中小学地方文化教育普遍陷入“知识化”“形式化”的异化困境，集中表现为“失趣、失实、失魂”三重表征。其根本症结在于缺乏系统性的资源转化机制，无法实现本土文化资源与学科教学、核心素养培育的有机融合。本研究突破单一地域与学科边界，构建普适性“资源-学科-素养”三维图谱作为核心转化工具，提出“快乐体验为前提、自主探究为核心、素养生成为目标”的“乐成长”课程理念，系统阐释其理论基础、核心特征与可复制教学范式。将抽象文化符号转化为学生可感知、可参与、可创造的成长体验，实现了从“教文化知识”到“育文化素养”的范式转换，提升学生的文化认同感与综合素养。

关键词：本土文化资源；教育转化；乐成长课程；资源-学科-素养图谱；跨学科育人

基金项目：2025 年黄石市教育科学规划一般（研究生专项）课题“黄石本土文化资源整合赋能中小学‘乐成长’特色课程的开发与实践研究”（2025GHB190）

DOI：doi.org/10.70693/202610207049

Development and Practical Study of the "Joyful Growth" Characteristic Curriculum for Primary and Secondary Schools Based on the "Resources – Disciplines – Literacies" Framework: A Case Study of Huangshi City

Lin Jiaxin[1], Xia Juan[1]

1.Hubei Normal University, Huangshi, Hubei 435000

Abstract: Currently, local cultural education in primary and secondary schools across China has commonly fallen into an alienated predicament characterized by "knowledge-oriented" and "formalized" tendencies, which are primarily manifested in three features: loss of interest, loss of authenticity, and loss of essence. The root cause lies in the absence of a systematic resource transformation mechanism that hinders the organic integration of local cultural resources with subject teaching and the cultivation of core literacies. This study transcends the boundaries of single regions and subjects by constructing a universal three-dimensional "resource–discipline–literacy" framework as its core transformation tool. It proposes the "Joyful Growth" curriculum philosophy — grounded on joyful experiences as the prerequisite, autonomous exploration as the core, and literacy development as the ultimate goal — and systematically elaborates on its theoretical foundations, key characteristics, and replicable teaching paradigms. By transforming abstract cultural symbols into growth experiences that students can perceive, engage in, and create, this approach realizes a paradigm shift from "imparting cultural knowledge" to "fostering cultural literacy", thereby enhancing students’ cultural identity and overall competencies.

作者简介：林佳欣(2001—)，女，硕士研究生，研究方向为音乐教育；
夏娟(1989—)，女，博士，副教授，研究方向为音乐教育、音乐心理学。
通讯作者：夏娟

Keywords: Local cultural resources; educational transformation; "Joyful Growth" curriculum; resource – discipline – literacy mapping; interdisciplinary education

一、引言

在《义务教育课程方案（2022 年版）》活用地方特色资源、落实核心素养培育的政策导向下，结合党的二十大“推进文化自信自强”的国家战略要求，本土文化教育已然成为基础教育落实立德树人根本任务的重要路径。地方文化作为中华优秀传统文化的地域载体，是培育学生文化自信、乡土归属感与家国情怀的鲜活教育资源。曾天山等（2026）指出，学生对文化的认同遵循“由近及远”的认知规律，往往始于对乡土文化的具体、切身感知。高质量的本土文化课程能够引导学生从熟悉的生活场景切入，逐步建立对家乡的情感归属，进而升华为深厚的家国情怀，同时在个体社会化进程中植入“知乡、爱乡”的情感基因，为地方发展培养具有归属感的建设者。中国地域文化资源丰厚，非遗、红色文化、生态与工业遗产等资源，为本土特色教育开展提供了充足的基础条件。

谭舒予等（2024）基于全国 14891 个中小学生样本的 Shapley 值分解实证研究表明，在中小学生文化自信的多维影响因素中，文化环境因素的解释贡献率最高，达 45.73%，显著高于家庭因素（30.43%）与个体因素（23.84%）。进一步分解显示，学校开设的文化相关课程、教师对文化培育的重视程度、校园文化氛围是文化环境维度中影响最显著的三个变量，其中学校文化课程影响位居首位。这一结果充分证实，学校教育是培育中小学生文化自信的核心场域，高质量的本土文化课程是提升学生文化认同与文化自信的关键抓手。

现有学界研究多聚焦单一文化类型或局部地域，尚未形成具备全国普适性的资源转化工具与标准化课程范式。基于此，本研究构建“资源-学科-素养”三维转化图谱，研发通用性强、可落地的“乐成长”本土文化特色课程体系，为本土文化资源的系统化教育转化提供全新实践路径。

二、国内外研究现状

（一）国内研究现状

目前本土文化教育与地方课程开发研究已形成较为丰富的成果。学者普遍认可本土文化在涵养文化认同、培育家国情怀中的重要价值，围绕乡土文化、非遗、红色文化等开展了大量课程开发与实践探索。随着核心素养导向的新课改推进，跨学科学习、项目式学习、实践育人等理念逐步融入地方课程建设。但现有研究多聚焦单一地域或单一文化类型，缺乏对地方课程的系统性梳理，缺乏普适性的资源转化机制、图谱模型类课程工具，仍难以破解当前本土文化教育碎片化、形式化、脱离生活的现实困境。

（二）国外研究现状

国外在地文化教育研究形成三类成熟范式。一是文化回应性教学，美国、加拿大等北美国家将族群本土文化融入课堂，适配多元文化背景学生，强化文化归属感；二是社区本位教育，日本地域共生教育、美国社区研学联动在地文博与非遗资源，适配资源富集区域的实践育人场景；三是跨学科实践学习，芬兰现象式学习、日本综合学习时间围绕本土主题整合多学科，适配全学段主题化教学。上述模式可为中国提供方法参照，但由于文化背景、教育体制与育人目标不同，相关模式无法直接照搬，需结合三级课程体系与文化传承要求进行本土化改造。

三、本土文化教育的三重困境及其生成逻辑

当前中国本土文化教育的困境，本质上是传统知识本位教学模式与新时代素养导向育人要求之间矛盾的集中体现。从文化教育学视角看，本土文化是活态的生命有机体，其传承必须遵循“体验-理解-认同”的认知规律；从建构主义与课程论视角看，有效的文化学习必须依托真实情境与主动实践；从核心素养理论视角看，文化教育的终极目标是价值内化与人格养成。然而，当前多数本土文化课程仍停留在“知识传递”的传统范式，最终在课堂教学层面呈现为相互关联、层层递进的三重系统性困境。

（一）“失趣”：静态知识观下的文化符号化与学习动机消解

“失趣”是本土文化课堂最直观的表征，其深层根源在于静态知识观对文化活态性的消解。文化教育学认为，文化不是孤立的知识符号集合，而是包含历史记忆、情感体验与精神价值的活态生命体，其传承必须建立在学习者的切身感知之

上。但传统本土文化教学普遍秉持“客观主义知识观”，将鲜活的文化现象拆解为时间、地点、人物、事件等碎片化的陈述性知识，采用“教师讲授-学生记背”的单向灌输模式。

这种教学方式从根本上违背了建构主义学习理论的核心主张：学习不是知识的被动接收，而是学习者基于自身经验的主动意义建构。中小学生以形象思维为主，对抽象符号的接受能力有限，当充满温度与生命力的地方文化被转化为冰冷的应试考点时，学生无法建立文化与自我生命经验的关联，本土文化便成为外在于自身的“他者”。更为严重的是，这种“去情境化”的教学割裂了文化与生活的内在联系，学生既感受不到文化的当代价值，也无法在文化学习中获得成就感与愉悦感，最终导致学习动机的全面消解。

（二）“失实”：学科本位课程观下的知行分离与认知表层化

“失实”是更深层次的困境，表现为文化认知与生活实践的脱节，其本质是学科本位课程观对本土文化实践性的背离。课程论中的实践课程观强调，课程应回归学生的生活世界，通过“做中学”实现知识与经验的统一。本土文化生成于特定的自然与社会环境，其价值体现在活态的传承过程中，只有通过亲身实践才能真正理解其内涵。

当前中小学本土文化教育普遍存在静态化认知偏差，将本土文化窄化为脱离生活的历史遗存，沿用学科中心主义知识传授范式，片面强调其历史溯源与审美表征，系统性遮蔽其活态传承属性与实践育人功能。具体表现为：农耕文化教学重概念阐释轻实践关联，传统手工艺教学重成品展示轻具身体验，红色文化教学重事件叙事轻沉浸式研学。

从核心素养理论视域审视，实践创新素养的生成必须依托真实情境与深度参与。上述去实践化教学模式，致使学生对本土文化的认知仅停留在符号化记忆层面，难以理解其精神内核，更无法实现文化知识向问题解决能力的迁移。这种知行割裂的困境，导致本土文化教育陷入形式化泥潭，育人价值未能充分彰显。

（三）“失魂”：知识本位育人观下的价值悬置与育人目标落空

“失魂”是最根本的困境，其核心是价值引领的缺失，本质是知识本位育人观对文化教育精神内核的剥离。文化教育学的核心观点认为，教育的本质是文化的精神传承，其根本任务是培育人的文化品格与价值观念。核心素养理论也明确指出，教育要培养学生适应终身发展和社会发展需要的必备品格和关键能力，其中价值观念居于核心地位。

但在应试教育的工具理性主导下，多数学校的本土文化课程异化为知识记忆的工具，教师的教学重心完全放在知识传授上，形成了“重知轻德”“重技能轻精神”的育人偏差。在工业文化教学中，仅强调工业生产的历史成就，却不引导学生感悟产业工人的开拓精神与工匠精神；在非遗文化教学中，仅关注技艺的外在形式，却不挖掘传承人数十年坚守的责任担当；在红色文化教学中，仅强调革命事件的历史事实，却不引导学生感悟革命先辈的理想信念与牺牲精神。

这种工具理性对价值理性的压制，剥离了文化的精神内核，使本土文化课程失去了灵魂。学生虽然掌握了一定的文化知识，却未能形成对家乡的情感认同与文化自信，更无法承担起文化传承的时代责任。正如雅斯贝尔斯所言：“教育是人的灵魂的教育，而非理智知识和认识的堆集。”失去了价值引领的本土文化教育，最终只能沦为无意义的知识堆砌。

（四）三重困境的生成逻辑与本质

上述三重困境相互交织，形成自我强化的循环效应：学习动机不足易导致学生参与度偏低，进而加剧文化认知的表层化；表层化认知难以引发深度情感共鸣，最终影响育人目标的有效达成。

从生成逻辑看，这一循环源于三个层面的系统性偏差：其一，知识观偏差，将活态文化简化为静态知识符号，未能充分契合文化的本质属性与传承规律；其二，课程观偏差，以学科本位模式承载实践性极强的本土文化教育，未能有效建立文化与生活的内在联结；其三，育人观偏差，仍以知识传递为核心导向，未能充分重视文化教育的价值引领功能，与立德树人根本任务的要求存在差距。

三重偏差共同指向本土文化资源教育转化机制的不完善。不少学校将本土文化教育等同于乡土读本编写与零散活动开展，存在一定程度的“重教材、轻课程”倾向，缺乏基于完整课程逻辑的系统规划，难以实现本土文化资源与学科教学、核心素养培育的深度融合。这正是本研究搭建资源转化框架、开发特色课程体系的现实动因与问题指向。

与此同时，本土文化教育的外部支撑体系存在明显短板：政策层面多为宏观导向要求，缺乏校级落地的课时保障、经费配套与评价激励细则；家校社协同育人机制尚未建立，文化育人多局限于校内场域，家庭与社区资源未得到有效激活；多数课程方案对一线教学约束考量不足，在课时统筹、师资能力、安全风控等方面存在理想化倾向，难以实现常态化、可持续实施。

四、“资源-学科-素养”三维图谱：本土文化资源的教育转化机制

为破解本土文化教育资源碎片化、学科融合表面化、素养培育抽象化的三重困境，本研究构建适配不同地区资源禀赋的资源转化框架（如图1）。图谱以文化教育学、建构主义与核心素养理论为基础，通过“价值挖掘-学科对接-素养落地”闭环，实现本土文化资源向教育资源的系统性转化。



图 1“资源 - 学科 - 素养”三维转化图谱通用模型

（一）图谱的建构逻辑与方法

图谱构建遵循系统性、科学性与本土化原则，以《义务教育课程标准（2022 年版）》为依据，分为四个核心步骤：

第一步：本土文化资源分类与教育价值分层挖掘。构建“4+X”普适性资源分类框架，以工业文化、非遗、山水生态、红色文化为基础，特殊地区可增设海洋、民族等特色类别。组建多元研究共同体，从历史、科学、艺术、道德四维解构资源价值，依据学生认知规律明确 1-9 年级分学段适配性。建立三级资源筛选机制，为入选资源建立标准化档案，确保教育性与可操作性。

第二步：资源与课标知识点的双向精准对接。逐学科梳理课标分学段要求，建立“资源-课标-知识点”双向映射，区分核心与拓展对接学科，实现基于学科核心概念的深度融合而非简单叠加。提炼跨学科核心概念与驱动性问题，严格落实每门学科不少于 10%的跨学科课时要求，为一级核心资源设计 1-3 课时主题学习方案。

第三步：资源与核心素养目标的分层匹配。构建“学生发展核心素养+学科核心素养”双维度体系，形成“一资源多学科、一学科多素养”的立体关联。将宏观素养目标分解为分学段可测指标，配套过程性与终结性相结合的多元化评价体系，实现素养培育的可视化与可评价。

第四步：图谱绘制与动态迭代优化。优化绘制标准化表格化图谱。横向为资源类别，纵向为义务教育学科，单元格标注课标知识点、素养目标、分学段建议与评价方式。同步建设配套教学资源库，建立“学期反馈-年度更新-两年全面修订”的动态迭代机制，适配智慧教育发展趋势，搭建线上数字化资源库雏形，整合分类数字文化素材与标准化教学资源包，为后续全功能数字化图谱平台建设预留架构接口，支撑资源动态更新与跨校教研协同开展。

跨学科项目式学习落地存在双重现实约束：常规课时紧凑易挤压政策要求的跨学科学时，长周期探究与校内碎片化课时适配性不足；同时跨学科教研、实践组织会增加师生工作与学习负荷。本图谱通过短主题课时设计、弹性课时统筹、标准化任务模板与学段分层机制针对性适配，保障模式可落地。

（二）图谱的核心价值与创新

该图谱可为教师提供标准化课程设计支撑，靶向化解三项教学痛点：厘清资源落地路径，明晰本土资源应用方式；锚定学科契合要点，规范跨学科融合设计；细化分层评价指标，落实核心素养培育。同时，图谱为教师提供结构化的跨学科教学支架，可降低本土文化课程实施门槛，为教师跨学科教学能力与本土文化素养提升提供标准化抓手。

研究创新聚焦三项优化转型：由零散资源挖掘升级为全域统筹开发，搭建全学段、全学科育人架构；由形式化内容嵌入升级为内在逻辑耦合，促成文化资源与学科知识深度相融；由知识灌输导向升级为素养培育导向，实现从文化识记到素养生成的育人转向。

五、“乐成长”特色课程的实践范式设计

本课程立足“资源-学科-素养”三维图谱的转化逻辑，构建“乐成长”本土化特色课程体系，恪守快乐体验为前提、自主探究为核心、素养生成为目标的顶层理念，创设“情境-任务-成果-情感”四位一体课堂范式，搭建分层施教、课内外联动的一体化落地架构，同步完善课时排布、学段差异化实施方案、安全风控与精细化评价细则，黄石本土化落地路径如图 2 所示。

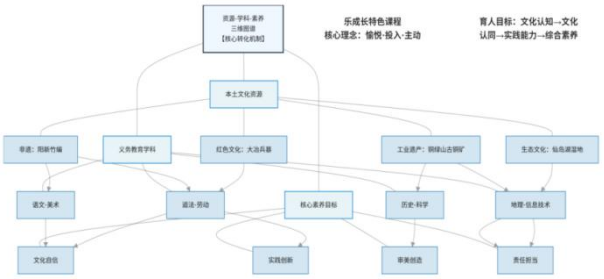


图 2 黄石市“乐成长”课程本土化落地转化机制图

（一）课程的核心特征与理论基础

曾天山等（2026）指出，地方课程的开发应从单一的学科知识逻辑转向强调学科逻辑与生活逻辑相统一的“实践-经验”逻辑。依托建构主义情境学习、项目式学习、多元智能理论与情感教育理论，形成四维教学形态：一是依托情境学习理论开展实景沉浸式教学，依托非遗工坊、工业遗存、红色旧址等场域推动学生完成知识自主建构；二是立足项目式学习理论设置真实性探究任务，以文创设计、生态提案等驱动内在学习动机；三是以多元智能理论为支撑推行成果导向教学，依托多元化成果载体适配学生差异化智能禀赋；四是依托情感教育理论深挖本土人文内核，依托匠人、革命先辈事迹实现价值浸润。

基于中小学认知发展分层规律，课程实行学段梯度化设计：低学段（1—2 年级）秉持具象化、游戏化育人思路，以文化闯关、民俗手工游戏实现文化启蒙；中学段（3—6 年级）侧重实操体验，平衡具象感知与浅层探究；高学段（7—9 年级）采用项目式深度学习模式，依托长周期课题完成综合性探究。

本课程教学重点聚焦三个维度：一是本土文化资源的学科化转化，实现文化资源与课标要求的深度契合；二是跨学科探究的有效落地，避免多学科内容的形式化拼接；三是文化素养的分层培育，推动学生从文化认知向文化认同进阶。教学难点集中于三方面：其一，适配不同学段认知差异，平衡课程趣味性与探究深度；其二，对文化认同等内隐素养开展可操作的过程性评价；其三，常态化教学中的课时统筹与师生负荷管控。本课程体系依托标准化资源转化框架与分层教学范式，针对性化解上述教学重难点。

（二）课程的教学流程与典型课例设计

课程采用 40 分钟标准化“四段式”课时架构：情境导入 10min、合作探究 20min、成果互评 8min、拓展升华 2min。融入长程式课程开发理念（蔡奇哲，2025），打破单课时教学边界，每个长程式活动遵循“问题—方案—行动—反思”的内在逻辑，由多个相互关联的短程活动构成，形成小循环嵌套大循环的学习结构。同时构建“地方教材+”超学科融合模式，将本土文化学习与心理健康、艺术教育、劳动教育等有机结合，实现多学科知识的综合运用。

课程固定每周单列 1 课时纳入地方校本课程课时体系，课后社团课时作为长程式项目的补充学时；校外主题研学每学期统筹 2 次，占用综合实践活动课时。以黄石市传统竹编跨学科单元为例，五年级标准配置 3 节主体课时+5 次课后延展学时，分阶段完成校内技法研习、校外传承人实地访谈、文创成果落地展示，统筹六大学科内容。在学段落地层面，低年级简化为趣味竹编造型游戏，聚焦感官体验；高年级延伸为竹编产业调研、文创市场化设计的完整项目研究。

（三）校内外一体化的实施体系

课程构建“常态化校内课堂+主题化校外研学+周期性成果展演”三位一体实施路径，配套双导师协同育人机制，每单元配置校内学科专任教师与非遗传承人、文博研究员等校外实践导师。校内依托固定校本课时完成系统性知识与技能教学；校外依托区域公共文化场馆资源开展实景探究；同步联动场馆数字资源拓展云研学、线上展厅探究等数字化研学场景，依托配套线上资源平台实现学习素材共享与跨校教研协同；成果展演同步开设云端展区，扩大课程辐射范围，丰富数字化育人场景。

为保障校外研学常态化落地运行，规避实地探究中的各类安全隐患，课程配套分级研学风险防控机制与前置师资岗前培训方案。

1.研学分级风险防控预案

落实双导师随行管控机制，每批次研学配置

校内任课教师、校外非遗、文博类文化实践导师各一名，全员统一购置短期研学意外险。活动筹备阶段完成实地场地踏勘，围绕人身磕碰受伤、极端天气、学生私自离队三大风险制定分级处置举措：出现轻微磕碰由随行导师现场应急处置，重伤即刻送往就近医疗机构并同步报备校方与家长；突发暴雨、高温等恶劣天气，即时变更研学场地，切换非遗展馆、文化场馆等备用室内点位；学生走失第一时间双导师分区搜寻，同步联系场馆安保及家长。

2.教师分层培养与能力发展机制

构建“入门—进阶”分层师资培养体系，同步依托课程实践实现教师能力的迭代提升。入门层面保留研学岗前专项培训，围绕应急处置、场地风控、学段管理要点开展情景化演练，保障校外实践规范落地。进阶层面聚焦两大核心能力设置常态化研修：一是本土文化素养提升，联合文博机构、非遗传承人开展专题讲习，夯实教师文化理解与价值解读能力；二是跨学科教学能力培育，依托图谱支架开展跨学科设计教研，破解多学科融合浅表化问题。

同时建立双导师结对、校际教研共同体的协同成长机制，推动校内学科教师与校外文化导师双向赋能。课程实施过程本身也构成教师专业成长的实践载体，可推动教师从单一学科教学向跨学科育人转型，强化文化育人意识与实践指导能力，实现“育生”与“育师”的双向增值。

（四）多元评价体系设计

课程构建了“从评知识转向评成长”的评价理念，突破传统纸笔测试的局限，建立“参与度-体验感-成长值”三维评价内容体系。评价重心从知识识记转向重点考查学生的文化认同感与实践创新能力：参与度维度聚焦学生课堂投入、任务完成与小组协作表现；体验感维度关注学生对本土文化的学习兴趣与情感共鸣；成长值维度衡量学生文化认知深化、实践能力提升与价值观念形成。

依托校内外一体化课程实施框架，为精准量化本土文化育人实效、落实分层育人目标，本课程突破传统纸笔测评范式，围绕参与度、体验感、成长值三维评价逻辑，区分学生自评互评、教师（含校外导师）考评两套评价维度，配套分学段差异化评分细则，形成分层、分类的立体化评价量表。

六、结论与展望

（一）结论

本研究针对中小学本土文化教育认知表层化、知行脱节、育人实效不足等问题，立足文化自信培育规律，搭建本土化资源转化模型，系统研发“乐成长”本土文化特色课程体系。本研究选取黄石市域内 2 所城区中小学开展为期一学年的实证试点，覆盖 14 个教学班、700 名学生与 18 名任课教师，结合过程观测、数据统计与师生访谈形成核心研究结论。研究证实，本土文化教育育人效能薄弱的核心成因，在于文化资源向育人资源转化的系统性机制缺失，导致资源利用零散化、学科融合形式化、素养培育虚化。本研究搭建的转化模型，明晰了本土资源、学科教学与核心素养的耦合关系，有效破解课程开发中资源运用、学科融合、素养落地的实操难题，为本土文化课程系统化建设提供科学工具。同时，“乐成长”课程依托多元教学范式与校内外一体化实施模式，可有效深化学生文化认知与情感认同，实现从知识传授向素养培育的育人转型，具备良好的实践育人成效。本研究从理论上完善了本土文化育人转化逻辑，从实践上形成可复制的分层课程范式，从文化上搭建了本土文化校园活态传承路径，有效丰富了基础教育文化育人体系。

（二）研究局限性

受研究条件与周期限制，本研究存在三点不足：一是样本结构单一，试点仅覆盖城区学校，缺乏乡村学校实证数据，课程对城乡差异化办学场景的适配性有待验证；二是评价体系不完善，未开发标准化量化工具，难以精准测评文化认同等内隐素养；三是推广性不足，仅局限单一市域试点，课程跨区域、多场景的普适性缺乏实证支撑。

（三）未来展望

针对上述局限，后续研究将靶向完善：一是扩充乡村学校样本，开展城乡、各学段差异化适配研究，优化分层课程实施体系；二是结合教育测量理论研发标准化量化量表，健全内隐素养测评体系；三是搭建数字化三维图谱平台，以信息技术赋能课程高效落地与全域推广；四是开展多区域试点研究，提炼跨地域适配机制，完善课程普适性推广范式，持续推动本土文化育人课程标准化、数字化、常态化发展。

参考文献：

[1]曾天山,温馨.地方课程教材建设的实践进展与优化路径[J].课程.教材.教法,2026,46(4):30-37.

[2]谭舒予,范卿泽,赵文朝.中小学生文化自信培育的影响因素分析[J].中国教育学刊,2024,(7):85-90.

[3]蔡奇哲.突破与重构：活动型地方教材的开发价值、实践总结与未来展望[J].传播与版权,2025,(4):10-14.

[4]谢志斌.矿冶文化与黄石市地方课程开发研究[J].湖北师范学院学报(哲学社会科学版)，2011

[5]周秋莲.论黄石的矿冶文化与高校校园文化互动发展[J].湖北社会科学，2013，(08)：194-197.

[6]冉蓉.地域文化视域下的地理校本课程开发[D].上海：华东师范大学，2015.

[7]靳玉乐.校本课程的实施：经验、问题与对策[J].教育研究，2001，(09)：53-58.

[8]邓纯仁.校本课程开发的若干矛盾及其对策[J].盐城工学院学报(社会科学版)，2004，(04)：69-71.

[9]许洁英.国家课程、地方课程和校本课程的含义、目的及地位[J].教育研究，2005，(08)：32-35+57.

[10]崔允漷.校本课程开发理论与实践[M].北京:人民教育出版社，2003 年.

[11]王斌华.校本课程论[M].上海教育出版社，2001 年.