

“快乐读书吧”整本书阅读项目化课程建构与实践研究

易 杨

摘要：整本书阅读是培养学生语文核心素养的重要教学形式。“快乐读书吧”作为统编小学语文教科书的核心栏目，为课外阅读课程化提供了系统支持。根据《义务教育语文课程标准（2022年版）》要求，以“快乐读书吧”编排体系及其推荐书目为基础，可以建构一个基于项目化学习理论的五维设计框架，包括驱动性问题、核心知识、学习实践、过程评价和公开成果，形成覆盖小学阶段、与教学进度深度融合的序列化课程，通过“双线并行、三维适配”机制，推动课外阅读实现项目化、课程化与素养化的转型。该课程依托制度、角色和环境的协同支撑，能够有效提升学生的阅读兴趣、思维品质与合作能力，最终形成可推广的项目化学习实践范式。

关键词：小学语文；整本书阅读；快乐读书吧；项目化学习

整本书阅读是培养学生语文核心素养的重要教学形式，其课程地位通过《义务教育语文课程标准（2022年版）》（以下简称“新课标”）中“整本书阅读学习任务群”的设置得以确立。^[1]“快乐读书吧”作为统编小学语文教科书（以下简称“统编教科书”）系统规划的课外阅读栏目，既明确了阅读内容，又为“如何读”提供了教学逻辑支撑，是实现课外阅读课程化的重要载体。^[2]然而，当

前的整本书阅读教学实践存在两大突出问题，即内容实施的碎片化与阅读指导的浅表化。因此，本研究引入项目化学习理念，建构了从理论奠基到实践验证的完整研究路径：通过建立五维设计框架、开发序列化项目体系、深入典型案例剖析及成效反思，最终形成以“快乐读书吧”为基础、以项目化学习为实施路径的可操作课程方案，推动语文教学实现从“教课文”到“育素养”的根本转型。

作者简介：易杨，四川省成都市锦江区东华小学语文教师（成都 610066）。

一、“快乐读书吧”整本书阅读项目化课程的框架建构

项目化学习的核心在于通过真实且有挑战性的问题，驱动学生对核心知识进行深度探究与意义建构。^[3]¹²⁰为推动“快乐读书吧”的作用从推荐书目走向引导深度阅读，系统实现其课外阅读课程化的顶层设计意图，本研究以“快乐读书吧”的年级主题和推荐书目为依据，建构了一个以驱动性问题为引擎、以核心知识为锚点、以学习实践为路径、以过程性评价为调控手段、以公开成果为导向的三维设计框架。该框架旨在将新课程标准所强调的核心素养，与学段目标和“快乐读书吧”推荐书目深度融合，转化为可操作、可评估且能动态优化的学习闭环，确保学生在真实的语文实践活动中实现语言、思维、审美与文化的协同发展。

（一）依托书目情境的驱动性问题设计

驱动性问题是项目化学习的核心，也是确保“快乐读书吧”整本书阅读活动有效落实的关键。驱动性问题应紧密结合“快乐读书吧”各年级推荐书目及其主题内容，基于真实的社会文化或生活情境^[4]，将抽象的阅读目标转化为学生乐于参与、能够感知的探索任务。问题设计需要充分体现“快乐读书吧”的栏目特色与教学意图。例如，结合四年级上册“很久很久以前”主题与《中国古代神话》一书，设计“如何为我们家乡的旅游景点策划一条‘神话主题文旅路线’？”；基于五年级下册“读古典名著，品百味人生”主题和《西游记》，提出“如果你是电视台记者，如何为孙悟空做一期深度专访？”等问题。这些问题不仅有助于理解推荐书目的内容，还紧密连接真实世界，能够有效激发学生的高阶思维和持续探究的动机。这些与“快乐读书吧”高度契合的驱动性问题，不仅能深化学

生对推荐书目的理解，还能实现从“读一本书”到“解决一个真实问题”的跃升，充分凸显该栏目在课外阅读课程化中的重要价值。

（二）紧扣栏目要求的核心知识定位

理想的项目化学习应该与核心素养相匹配。^[5]“快乐读书吧”栏目不仅系统推荐了各年级的阅读书目，还清晰地勾勒出学段素养的发展路径。本研究中的“核心知识”，特指以“快乐读书吧”书目序列与教学主题为根本依据，并与新课程标准相融合的结构化内容体系，具体包含以下三个层次。其一，文体特征与阅读策略知识。根据不同年级“快乐读书吧”推荐书目的文体特点（如童话、神话、寓言、科普、小说等），明确相应的阅读策略与方法。例如，三年级的童话阅读需要聚焦叙事结构与幻想手法，而四年级的神话阅读则强调象征分析与文化溯源。其二，文化内涵与价值导向。引导学生深入挖掘“快乐读书吧”推荐书目蕴含的民族文化心理、传统美德与哲学思想，如《中国民间故事》中的“惩恶扬善”主题，《中国神话传说》中的创世精神与集体主义价值观，均可成为项目探究的价值锚点。其三，跨学科融合知识。根据“快乐读书吧”项目的实施需要，自然融入信息技术、艺术表达、科学探究等跨学科知识。例如，在策划“神话文旅路线”时，整合历史、地理知识；在制作科学播客时，运用数字化编辑工具，彰显综合育人理念。这三个层次的知识相互关联，共同建构以“快乐读书吧”为载体的素养培育内容体系，确保阅读教学既具备学科内核又拥有拓展张力。

（三）对应栏目的学习实践活动建构

“快乐读书吧”强调阅读的实践性与过程性。本研究以“做中学”为指导，紧密结合栏目推荐书目与学段目标，系统设计以下三类学习实践活动，支撑深度阅读。其一，探究性实践活动。引导学生

像研究者一样主动探索。低年级侧重体验式探究，如通过观察、诵唱感知童谣韵律；中、高年级开展问题化探究，如围绕科普读物提出问题并通过资料检索、实验验证的方式寻找答案，培养学生的信息整合与实证能力。其二，创造性实践活动。推动阅读成果的外显与迁移，根据年级特点进行梯度设计：低年级以具身学习为主，如表演童话片段；中年级侧重图文整合，如设计人物档案卡、创作寓言漫画；高年级强调创意转化，如改编广播剧剧本、撰写人物专访提纲，以深化学生对文本的理解并培养其规划、审美与表达能力。其三，协作性实践活动。此类活动贯穿项目的全过程，包括小组分工、观点辩论、方案协商以及基于量规的互评反思。学生在此过程中学会倾听、表达与共情，提升文本解读能力与社会性协作能力。这三类实践活动相互融合、循环推进，共同支撑学生经历从“读一本书”到“做一件事”的深度阅读旅程。

（四）嵌入项目周期的过程性评价

项目化学习是一个动态建构、螺旋式上升的过程。本框架将“持续反馈与迭代优化”视为核心维度，并将其嵌入整个项目周期，旨在引导学生在“做中学”的同时实现“评中思”。该维度涵盖以下两个关键机制。其一，形成性评价支架。在项目的各个关键节点，如入项、中期、成果草稿形成阶段，教师依据评价量规，通过启发性问题、核查清单、同伴评议表等，为学生提供针对性过程反馈。例如，在“神话英雄档案卡”制作中期，教师可利用“要素核查清单”引导学生自我检视档案内容的完整性与准确性。其二，形成反思性学习循环。引导学生成为积极的自我评估者。通过设计“项目日志”“反思讨论会”“成果迭代工作坊”等环节，鼓励学生持续回顾探究过程、评估团队协作、识别面临的挑战并提出下一步的改进策略。这一“实践—

反思—优化”的循环，将评价从终结性判断转变为发展性助力，确保驱动性问题的探究、核心知识的建构、学习实践的深化能够在动态调整中不断优化，从而真正实现深度学习的目标。

（五）导向真实输出的公开成果设定

项目化学习强调以终为始，公开成果的设定不仅为学习过程提供了清晰的目标导向，而且是评估学生理解深度与能力发展的关键依据。^{[3]121}在“快乐读书吧”整本书阅读项目中，成果设定应契合各年级书目内容与教学目标，体现“为读而作、以作促读”的实践机制。学生的成果须具备以下三个特点。其一，必须是有形的作品，而非仅是纸笔测验的分数。作品须与“快乐读书吧”的推荐书目相关，如低年级的“童谣游园会”方案、中年级的“神话英雄档案卡”、高年级的“民间故事广播剧”等，使阅读过程与思维成果真正物化展现。其二，作品需要指向真实受众，展示对象不限于教师，可以面向同学、家长以及更广泛的社会公众。通过举办成果展、发布广播剧、公开展示导览图等形式，增强学生的仪式感、责任感与社会表达力。其三，遵循“评价量规先行”的成果制作原则，教师在项目伊始就提供与书目和成果形式相匹配的评价标准，使学生清晰地理解优秀成果在内容准确性、逻辑性、创造性等方面的具体要求，从而能够进行自我监控和持续改进。通过这些与“快乐读书吧”高度适配的成果，有效推动学生的阅读体验从个人理解走向公开表达，实现核心素养的整合提升。

综上所述，本研究建构的五维框架，从根本上解决了“快乐读书吧”实施过程中的活动碎片化和学习浅表化双重难题。该框架以核心素养发展为核心，通过驱动性问题、核心知识、学习实践、过程性评价和公开成果五个维度的系统联动，建构了一个涵盖课程设计、学习实施和反思优化的完整闭

环。不仅将课程标准理念有效转化为可操作的教学行为，还在机制上实现了“学—做—评”的有机贯通，使阅读教学彻底摆脱了对孤立知识点的机械训练，转向在真实语境中培养学生解决复杂问题的综合素养。因此，这一框架的建立，标志着“快乐读书吧”的教学形态从松散的活动组织跃升至结构化的课程实施，为整本书阅读教学培养学生的核心素养提供了清晰、稳定且开放的专业支撑。

二、“快乐读书吧”整本书阅读项目化课程体系的开发

在建构整本书阅读项目化课程五维框架的基础上，教师还需要进一步将其转化为可落地的课程体系。本研究以“快乐读书吧”栏目原设的年级主题和推荐书目为依据，通过系统化的项目设计，建构了覆盖小学阶段的序列化课程内容。课程开发严格遵循栏目的内在逻辑，将项目化学习理念与“快乐读书吧”推荐书目深度结合，实现从“读什么”到“如何读”的系统性转化，确保学生阅读素养的阶梯性提升。

（一）“双线并行、三维适配”的转化逻辑

课程体系的建构遵循“双线并行、三维适配”的转化逻辑。其中，“双线并行”强调明线与暗线

的协同推进：明线严格遵循“快乐读书吧”原设书目序列和年级主题，确保课程的基础性与规范性；暗线则融入项目化学习能力进阶与学生认知发展规律，促进学生阅读素养的螺旋式上升。“三维适配”要求每个项目精准契合五维框架、学段核心素养要求、图书文体特点以及项目化学习任务复杂度。

这一转化逻辑在具体项目的实施中得到充分体现。以三年级下册“小故事大道理”主题为例，基于《中国古代寓言》的文体特点，项目设计注重展现“从具象到抽象”的思维发展路径。在驱动性问题设计上，围绕寓言“言近旨远”的文体特征，提出“创作四格漫画阐释寓言道理”的探究任务；在学习实践安排上，依据中年级学生的认知特点，设计“阅读理解—情节梳理—道理分析—漫画创作”的递进式活动序列；在成果设定上，要求学生制作“寓言漫画册”并配文阐释寓意，既符合文体特点，又契合学段要求。

（二）“全学段覆盖、梯度进阶”的案例实证

基于上述转化逻辑，本研究建构了涵盖小学六个年级的完整项目化课程体系（见表1）。该序列呈现了从“悦读”到“读法”再到“创思”的梯度进阶，各学段项目实施要点如下。

表1 “快乐读书吧”整本书阅读项目化课程体系

册次	“快乐读书吧”主题	推荐核心书目	项目名称	项目核心成果简述
一年级上册	读书真快乐	《和大人一起读》	我的第一本阅读“护照”	制作个人阅读记录册，图文并茂地记录阅读足迹
一年级下册	读读童谣和儿歌	《读读童谣和儿歌》	童谣儿歌游园会	策划并开展一场融合童谣诵唱的传统游戏活动
二年级上册	读读童话故事	《小鲤鱼跳龙门》 《“歪脑袋”木头桩》	童话故事手指剧	制作手指玩偶，合作表演一个经典童话故事片段
二年级下册	读读儿童故事	《神笔马良》《七色花》 《大头儿子和小头爸爸》	故事角色邀请函	为喜爱的故事角色设计一份创意邀请函并进行推介

续表

册次	“快乐读书吧”主题	推荐核心书目	项目名称	项目核心成果简述
三年级上册	在那奇妙的王国里	《安徒生童话》 《格林童话》	童话人物评鉴会	为童话人物设计并颁发“年度品格勋章”及颁奖词
三年级下册	小故事大道理	《中国古代寓言》 《伊索寓言》	寓言故事漫画册	创作四格漫画，讲述寓言故事并阐释其深刻道理
四年级上册	很久很久以前	《中国古代神话》 《希腊神话故事》	神话英雄档案卡	为一位神话英雄制作一份图文并茂的人物档案卡
四年级下册	十万个为什么	《十万个为什么》 《灰尘的旅行》	科普知识答疑展报	小组合作创办一期解答科学疑问的图文主题展报
五年级上册	从前有座山	《中国民间故事》 《非洲民间故事》	民间故事广播剧	小组改编并录制一部民间故事广播剧音频作品
五年级下册	读古典名著，品百味人生	《西游记》 《三国演义》	名著人物专访	模拟记者，对名著中的一位人物进行专访
六年级上册	笑与泪，经历与成长	《童年》《爱的教育》 《小英雄雨来》	成长故事纪念册	为书中的主人公制作一本成长纪念册，梳理其成长轨迹
六年级下册	漫步世界名著花园	《鲁滨逊漂流记》 《汤姆·索亚历险记》	名著地标导览图	为名著中的一个经典地点绘制创意导览图并进行推介

低年级以“悦读”为核心，重点在于创设丰富的阅读情境，通过具身参与激发学生的阅读兴趣。以一年级下册《读读童谣和儿歌》为例，其整本书阅读项目实施注重活动的情境化与体验性：在“童谣探秘”阶段，引导学生通过身体律动感知童谣韵律，建立音韵意识；在“童谣创编”阶段，指导学生观察校园，仿写贴近生活经验的新童谣；在“成果展示”阶段，通过“童谣游园会”的形式，让学生在真实语境中展示学习成果。整个项目过程强调阅读愉悦感的获得和基本阅读习惯的养成。

中年级以“读法”为重点，着力培养信息整合与探究能力。以四年级下册《十万个为什么》为例，教师在实施过程中应注重阅读方法的系统指导：通过“问题银行”活动引导学生使用表格梳理问题脉络；在“资料探秘”环节，指导学生运用略读、精读等策略筛选和提取信息；在“成果制作”

阶段，要求学生运用思维导图整合知识，制作科普展报。教师在此过程中，需要重点关注学生阅读策略的运用并培养他们的信息处理能力。

高年级以“创思”为目标，关注批判性思维与文化遗产。以五年级下册《西游记》为例，其实施过程注重深度探究与创新表达：通过“取经路线考据”引导学生对比文学作品与真实历史，理解创作特点；通过“人物形象深读”指导学生建立成长档案，分析书中人物的性格发展轨迹；通过“专题访谈”活动启发学生多角度解读人物，挖掘作品文化内涵。教师应着力引导学生建立文本与社会文化的联系，培养他们的文学鉴赏力和批判性思维。

（三）“三维协同、螺旋式上升”的进阶机制

课程序列的梯次推进特性具体体现在认知思维、实践深度与成果形态三个维度的协同进阶。在

认知思维维度，项目任务驱动思维层次从低年级的感知记忆逐步提升至高年级的评价创造；在实践深度维度，学习方式由外显的行为操作逐渐转向复杂的心智创造；在成果形态维度，作品形式从个性化的简单制品演变为具有社会文化价值的创意成果。

这种进阶机制在具体教学实践中展现出清晰的发展路径。以问题解决能力的发展为例，低年级学生在学习《读读童谣和儿歌》的过程中，主要通过观察提出“童谣里的小老鼠为什么要上灯台”等具体问题，形成提问意识；中年级学生在学习《十万个为什么》的过程中，能够提出需要实证探究的科学问题，并借助阅读资料寻求解答，掌握探究方法；高年级学生在学习《西游记》的过程中，则能提出涉及文化内涵与价值判断的深层问题，并通过多文本比对、跨学科联系等途径展开深度探究，提升思维品质。三个维度的进阶相互支撑，共同建构了基于“快乐读书吧”整本书阅读项目化课程体系的素养培育系统。

基于上述框架，本课程体系的开发标志着“快乐读书吧”的教学实现了从离散推荐向系统化实施的关键性跨越。通过“双线并行、三维适配”的逻辑架构，课程不仅与统编教科书具有内在一致性，还注入了项目化学习的探究活力，建构了一条贯通六年、循序渐进的核心素养培育路径。表1所示的项目化课程体系既是一份教学内容清单，又是一幅描绘学生从“乐读”到“会读”再到“创读”的能力发展全景图。该课程体系从课程论层面系统回应了“课外阅读如何课程化”的现实问题，为一线教学提供了从理念到操作的整体性解决方案。因此，本课程体系的价值不仅体现在丰富的项目案例上，还体现在建构了一个可迁移、可调整的课程生成模型上，为在语文课程中实施常态化、深度化的整本书阅读教学提供了完整的实践范式。

三、“快乐读书吧”整本书阅读项目化课程的实施路径

前述五维设计框架与序列化课程体系的有效实施，离不开环境的支持。为保障“快乐读书吧”整本书阅读项目化课程的理想蓝图变为现实，本研究从制度、角色、环境三个核心维度出发，建构了一套“三方协同”的支撑系统。该系统旨在解决项目化教学实践中常见的难题，确保“快乐读书吧”整本书阅读项目化课程在真实的学校生态中高效运行，并产生积极的影响。

（一）弹性课时管理制度

为保障“快乐读书吧”整本书阅读项目化课程与栏目教学进度深度融合，教师有必要对传统课时进行结构性改革。本研究基于不同学段项目的实施需求，倡导采用“长周期、弹性化”的时间管理模式。其核心在于将项目周期设定为四至六周或整个学期，以与各册教科书“快乐读书吧”推荐书目的教学节奏相匹配。在实施层面，通过有机整合语文课、综合实践活动课以及课后服务时间，建构“项目工作块”，并建立“入项—探究—中期研讨—创作—出项展示”的流程化管理机制，使学习过程步骤清晰、张弛有度。

以四年级“神话主题文旅路线策划”项目为例，该项目周期为六周，采用“分散+集中”的课时安排。前四周每周安排一课时用于神话文本的研读，重点学习《中国古代神话》中的创世神话和文化内涵；后两周则集中安排四个连续的课时用于项目实践，开展路线设计、文案撰写和导览图制作等活动。在具体实施过程中，语文课用于文本分析和方案设计，综合实践课用于实地考察和文化调研，课后服务时间则用于小组讨论和成果完善。这种弹性的时间管理方式，既确保了项目推进的连续

性，又为深度学习提供了必要的时间保障。

（二）教师角色转型支持

教师是“快乐读书吧”整本书阅读项目化课程成功实施的关键，其角色转型直接影响项目实施的质量和成效。在该课程中，教师需要完成从传统讲授者到学习引导者的系统转型，具体体现在以下三个维度：作为学习设计师，教师应基于课程标准和书目内容，精心规划探究序列，设计驱动性问题；作为探究引导者，教师可通过启发性问题和思维支架等，激发并支持学生的自主探究；作为资源协调者，教师应为学生提供必要的学习资源。

在三年级的“寓言漫画创作”项目中，教师的角色转变尤为明显。作为学习设计师，教师需要深入研读《揠苗助长》等寓言，设计“如何用三个画面表现寓言道理”的驱动性问题；作为探究引导者，教师在学生创作过程中，可通过“这个画面能否准确传达寓意”等启发性问题，引导学生思考视觉表达与文本内涵的关系；作为资源协调者，教师需要准备不同风格的漫画范例，设立“创作素材库”，并在必要时邀请美术教师指导构图技巧。同时，学校可通过组织“寓言教学与视觉表达”专题教研活动，为教师提供专业支持。

（三）多维学习空间创设

项目化学习需要打破传统教室的界限，建构支持“快乐读书吧”整本书阅读教学的多元化环境。具体涵盖三个层面：一是物理环境的重构，通过功能分区满足不同项目的空间需求；二是数字技术的融入，借助各类平台和工具支持学生的信息整合与创意表达；三是人力资源的整合，邀请家长和相关人士参与项目指导，拓展学习的社会维度。

在五年级“民间故事广播剧”项目中，学习空间的创设充分展现了多维整合的特点。在物理空间方面，教室被划分为脚本创作区（配备词典、故事

集等参考资料）、朗读练习区（利用教室角落进行小组排练）和成果制作区（准备纸张、彩笔等美工材料）；在数字空间方面，引导学生使用班级多媒体设备进行录音，通过国家中小学智慧教育平台查阅民间故事背景资料，并利用简单的音频编辑软件剪辑合成；在人力资源方面，邀请有朗诵特长的家长参与指导，联系学校图书馆提供相关资料。这种基于常规教学资源的多维度支持，使学生在多种活动中完成从文本理解到艺术呈现的完整过程。

总结而言，制度、角色、环境这三方支撑要素相互关联、协同作用，共同构成了“快乐读书吧”整本书阅读项目化课程高质量实施的支持系统。弹性化的时间管理为项目探究提供制度保障，为成功转型的教师团队提供专业支持，多维的学习空间则创造了良好的环境条件。三者有机融合，形成了可持续发展的课程生态，确保“快乐读书吧”从教学理念转化为可复制、可推广的成熟课程模式。

四、“快乐读书吧”整本书阅读项目化课程成效与反思

课程理念的价值最终需要通过实践检验。基于“快乐读书吧”整本书阅读项目化课程的试点和推广经验，本研究从成效检视和现实挑战两个维度进行系统反思，旨在客观评估课程效能，发现实施过程中的关键问题，并据此规划改进方向，以确保课程模式的可持续发展和广泛适用性。

（一）核心素养发展成效

实践反馈显示，本课程方案有效促进了学生核心素养的多层面提升，其成效在具体项目实施过程中得到了充分验证。

在动机层面，以五年级《西游记》“名著人物专访”项目为例，学生为准备专访，主动查阅原著相关章节，分析人物性格特点，实现了从被动接受

情节到主动探究人物形象社会意义的转变。在项目实施期间，班级图书角的《西游记》相关图书借阅量显著增加，部分学生更自发查阅与名著相关的历史文化资料，展现出从课内任务驱动到课外自主延伸的积极趋势。

在思维层面，四年级“神话英雄档案卡”项目促进了学生思维品质的提升。学生在建构神话人物分析框架时，需要梳理人物行为轨迹与性格特征的关联；在制作档案卡过程中，通过对比不同神话人物的特点，培养了系统思维能力；最终通过展示交流，提升了归纳总结与逻辑表达能力。

在协作层面，“民间故事广播剧”项目实现了团队协作能力的培养。学生在制作广播剧的过程中需要分工合作，分别承担编剧、导演、配音演员等角色，通过定期讨论协调创作思路，在相互配合中完成音频作品。这种基于明确分工的协作模式，有效增强了学生的团队意识和沟通能力。

（二）现实挑战与优化路径

在课程深化推广的过程中，有三类现实困境亟须结合具体实践寻求优化路径。

针对项目长周期与固定课时的矛盾，以“科普知识答疑展报”项目为例，学校可通过统筹各学科教学时间予以化解。具体做法是将语文课的阅读指导、科学课的知识探究、美术课的版面设计等环节有机结合；同时，合理利用课后服务时间开展小组探究，形成相对集中的项目活动时间段。

针对教师专业素养的短板，可通过完善学校教研体系予以补齐。例如，在《中国古代寓言》项目研发过程中，语文教研组联合其他学科教师共同开

发教学资源，通过集体备课完善课程实施方案。同时，建立教学反思机制，帮助语文教师在实践过程中持续改进教学方法。

关于合作学习中的个体效能均衡问题，“故事角色邀请函”项目探索出有效解决方案。教师可根据学生特点设计差异化任务，让每个学生都能在项目中发挥自身优势。同时，通过任务轮换，促进学生多方面能力的协同发展。

总而言之，本课程方案已通过持续的教学实践验证展现出显著的成效。建立“项目实践—效果评估—方案优化”的持续性发展机制，是保证该模式行稳致远的前提。后续，笔者将基于课程实施经验，进一步完善评价体系，探索更有效的教学方法，持续提升整本书阅读教学的质量。

参考文献：

- [1] 中华人民共和国教育部.义务教育语文课程标准(2022年版)[S].北京:北京师范大学出版社,2022:31.
- [2] 许晨晖.借助阅读策略,挖掘文化内涵,促进精神成长[J].中国教育学刊,2023(增刊2):17.
- [3] 安富海.项目化学习的实践困境及改进策略研究[J].上海师范大学学报(哲学社会科学版),2022(4):119-125.
- [4] 唐晓红,陈佃红.《西游记》整本书阅读的项目化设计研究[J].小学语文,2025(7):85.
- [5] 杨春梅,沈书生.从理想到行动:项目化学习的校本化实施路径[J].课程·教材·教法,2024(9):91.

(责任编辑:邝逸宁)