

博物馆课程设计的文化性：比较与启示

The Cultural Attributes of Museum Curriculum Design: Comparison and Enlightenment

胡 盈

Hu Ying

(华东师范大学博物馆, 上海, 200241)

(Museum of East China Normal University, Shanghai, 200241)

内容提要：课程设计具有文化性，研究博物馆课程的文化性能更好地了解博物馆课程背后的文化导向和育人价值。而在过去的研究中，无论是理论研究还是实践研究，往往忽略了从文化性的角度分析与解释博物馆课程设计的差异。本文通过两组案例的比较研究揭示不同文化基础对课程设计的影响，由此对我国博物馆课程发展带来启示：正视博物馆课程设计中知识呈现的文化性，在博物馆教育课程中融入文化情境的同时提升思维训练；以德育为先，发展从“文化浸润”走向“文化深耕”的中国博物馆课程特色道路。

关键词：博物馆课程 课程设计文化性 德行养成 心智探索

Abstract: The design of curriculum has cultural attributes. Studying the cultural nature of museum courses can help us better understand their cultural orientation and education value behind museum courses. In the former theoretical or practical research, the influence of cultural differences on curriculum design is often neglected. This paper studies two groups of cases comparatively, revealing the influence of different cultural foundations on curriculum design, which provides the following enlightenment for the development of museum curriculum in China: facing up to the cultural attributes of knowledge presenting in museum curriculum design, strengthening thinking development while embedding cultural contexts in museum education curriculum, and taking moral education as the first priority to develop from “cultural infiltration” to “cultural intensive cultivation” as a featured path of Chinese museum courses.

Key Words: Museum curriculum; cultural attributes; moral development; mental exploration

我国博物馆教育起步以来，博物馆课程设计已有十多年历史，在借鉴域外经验的基础上，呈现出基于文化情境的本土化特色。过去十年参考域外经验主

要是理论和经验的介绍和引入，有时会存在文化适应性的问题，也忽视了中国博物馆课程背后的文化属性。因此，从文化的视角进行国际比较研究，对认识博物馆课程的文化性、揭示我国博物馆课程发展特色、辩证对待域外经验的借鉴具有重要意义。

一、博物馆课程的文化性

伴随着课程价值“知识取向”与“文化取向”愈来愈热烈的讨论，学者们逐渐意识到从文化取向角度观察课程设计的重要性。课程的文化性是课程知识教育价值的根本依托，是审视课程知识的实践逻辑^[1]。“课程知识具有教化功能，不仅仅在于其合乎知识论检验的科学性，同时也在于其属于人的文化性。”^[2]维果斯基（Lev Vygotsky）强调了社会文化历史在个体心理发展中的作用，认为学习根植于实践并受到社会文化的影响^[3]。在社会建构主义看来，学习是一个文化适应的过程，社会和文化过程及其制品是研究的核心^[4]。对课程文化性的研究体现了课程理解的教化立场^[1]。课程知识的文化性体现在课程知识与人的精神结构之间的互动关系^[5]。文化性作为课程价值的内在表征，反映了课程背后的核心价值导向。对于课程文化性的关注也有助于促进文化理解和文化认同。

课程知识的文化性与师生的文化主体身份密切相关。德国哲学家马克

斯·舍勒（Max Scheler）将人存在的生成过程描述为“动态化”，张金运、张立昌认为教学过程中的文化实现为一个“动态化”过程，通过在课程中进行本土文化要素的挖掘而使课程焕发出文化的生命力^[2]。而博物馆课程往往通过对本土文化要素的挖掘彰显这一文化性。

博物馆课程的特征正在于其根植于文化的课程本质。博物馆课程具有情境性，提供扎根于文化的实践。人类学研究者拉弗（Jean Lave）和温格（Etienne Wenger）提出了情境学习理论，认为任何知识都存在于文化实践中^[6]。通过博物馆提供的情境、场景搭建和“基于物的学习方式”，学习者在情境的实践中学习，找到文化记忆、文化表达、文化理解和文化认同。从课程设计来说，文化性体现在课程知识的生产和选择过程，是文化实践的内在前提^[7]。而博物馆课程正是一种文化实践的诠释过程。博物馆课程的呈现本身也是文化归纳和演绎的结果，与文化基础和文化观念密切相关。因此，本文通过对中美两国两组博物馆课程设计进行比较，阐释、分析其体现的文化性和文化基础成因，从而对我国博物馆课程设计进一步思考。

二、博物馆课程设计的案例比较

本文拟通过两组案例，从课程目标、课程内容、教学设计与评价三个方面对博物馆课程的文化性进行对比和阐释，并从文化的基础加以解释。

1. 课程目标的设定

以中国国家博物馆和大都会艺术博物馆的博物馆课程目标

表1 中国国家博物馆与美国大都会艺术博物馆课程目标对比

博物馆	课程	课程目标	目标性质
中国国家博物馆 ^[8]	食物中的植物	了解农作物及其特征，了解粮食的发展过程，了解我国传统农具的发明和演变	知道领会
		感受我国栽培农作物的悠久历史，体会我国古代劳动人民的聪明智慧，增强民族自豪感	文化认同
		动手制作五谷杂粮画，感受其颜色、形状、大小差异，提高动手操作能力	实践体悟
美国大都会博物馆 ^[9]	为我们工作的古代动物	阅读艺术品和其他文本，以了解古代社会贸易	知道领会
		概括艺术家传达骆驼角色的方式	综合分析
		创作并向同伴展示一只正在工作的动物泥塑，研究它可以胜任这一工作的特质，并以视觉表现出来	应用实践

为研究案例。由于两组课程均针对小学学段，且均出自国家级博物馆，课程设计具有典范意义、代表性和在本国的引领性，因此具有比较价值。两组课程目标对比见表1。

第一，教学目标类型不同。中国国家博物馆的教学目标涵盖领域更丰富，可以概括为知道领会—文化认同—实践体悟三个步骤。三者包括了认知目标和情感目标，范围更广但却并不在一个层面上深入，提供了一种全盘扫描式的“文化情境”浸润。而大都会艺术博物馆的教学目标可以概括为知道领会—综合分析—应用实践三个步骤。根据布鲁姆的教育目标分类，三者均属于认知目标，且逐层深入，从低级走向高级。

第二，德行养成与心智探索的目标导向。中国国家博物馆的课程目标通过认知与情感两个领域的目标推进增强道德感悟，在实践中实现德行养成。而大都会艺术博物馆的教学目标在思维分析的基础上鼓励研究者与自身的经验相结合，通过创作与表达实现心智探索。

2. 课程内容的展开

两个案例从课程内容上来说，尽管

主题不同，但探讨的都是从古至今服务于人类生活的动物或植物，与人类的生活方式和文化历史有密切关系。我们将该组案例的课程内容分为两级维度，并比较案例涉及的学科，以对课程内容的深度和广度进行对比（表2）。

第一，思维发展与文化情境的融入。从两个课程的内容来看，中国国家博物馆通过关联文化的问题与大量背景介绍启发学生对文化的认同。而文化认同是德行养成的前提。大都会艺术博物馆则通过层层深入的问题探索启迪思维的发展。并且，中国国家博物馆的课程为系列课程，由该课程总目录可见，最后一课时的内容落脚到“饮食之礼”及其在日常生活中的实践，而中国传统礼仪文化的实践本身就是一种德行规训。

第二，聚合式拓展与发散式延伸。从课程二级维度来看，中国国家博物馆的课程内容在文化情境的框架下不断拓展，从而达到德育的效果。而大都会艺术博物馆的课程内容以思维发展为导向，鼓励不断发散延伸，从而锻炼思维品质。

第三，涉及的学科。尽管两者都涉及多学科的知识，但各有侧重。大都会艺术博物馆主要从知识或观察视角出发，学科丰富，包括语文、科学、艺术、历史。而中国国家博物馆涉及学科相对集中，从某一视角出发，探讨劳动技术及背后的科学知识，并包含品德与社会。两国的课程相比较，更反映出前者的重心在思维发展，后者强调在文化情境的熏陶中不断走向德行养成的最终目标。

综上所述，由课程目标与内容的对比可见，两者都从基本的认知领会开始，但后面形成分叉。中国国家博物馆的课程目标更重视广度，在广度中逐渐深入，通过广度构造文化情境，最终走向德行养成的重点目标。而大都会博物馆的课程更重视

表2 中国国家博物馆与美国大都会艺术博物馆课程内容对比

课程内容	一级维度	二级维度	涉及学科
中国国家博物馆： 食物中的植物	知道领会	是什么	科学、品德与社会、劳动技术
	文化认同	从文化历史中感受文明智慧	
	实践体悟	通过知识和实践以小见大，从平凡中感受不平凡	
大都会艺术博物馆： 为我们工作的古代动物	知道领会	是什么	语文、科学、视觉艺术、世界史
	综合分析	怎么样；为什么	
	应用实践	什么让你感兴趣，你的发现是什么，你看到什么让你这么说	

思维品质的训练，通过不断引导、反思走向思维的发展（图1、图2）。

3. 课程设计与评价

由于上述案例信息来源于公开资源，无法获知全面的课程设计路径，因此我们通过另一组案例具体来看两种文化下不同教学观在博物馆课程中的贯彻过程。并且这组案例是具体教案对比，在编写上比前一组博物馆课程更详细，有助于本文的对比研究。这两组课程分别来自中、美两所教育质量较高的学校。设计案例的教师在各自国家具有一定影响力，设计的博物馆课程被多所学校使用，因此具有比较的意义和文化典型性。同时，两者在课型上一致，都是三节课构成一个设计教案，且都是教室导入课+博物馆课+教室总结课的课程安

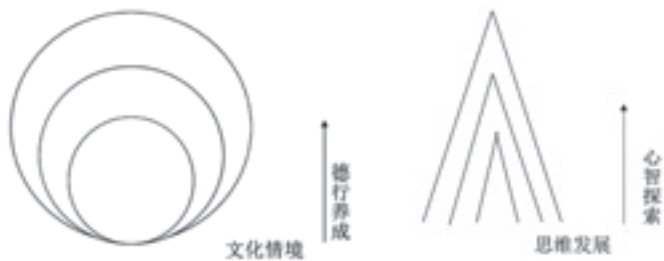


图1 中国国家博物馆课程目标 图2 大都会艺术博物馆课程目标

排；均采用形成性评价，且评价融于教室总结课，成为课程设计的一部分；两者都是本国文化艺术的主题。这些相同点构成了比较的前提。由于这两份资料并未公开，但经过课程设计教师同意，对学校名称进行匿名处理（表3）。
从中国T学校的课程设计可见，T学校经过了文化导入—研习实践—修养德行的实践路径（图3）。实际上，无论是课堂教学、博物馆探究还是动手实践，最终都是通过反思性评价的方式落脚到日常生活的德行规训。尽管在课程的前期融入了大量的文化知识以实现文化的熏陶，但在课程的最后，评价的落

表3 中国T学校博物馆和美国A学校博物馆课程教学设计

课程	中国T学校	美国A学校	教学特点
教室先行课	1. 观看PPT演示了解纺织业的历史； 2. 小组合作讨论研究项目； 3. 引导学生查找相关资料，如历代纺织工具种类和奠基人、纺织三大工艺有哪些、纤维到服装经历的步骤	1. 共同创作一幅由各种线条构成的受美国当代画家作品启发的墙画； 2. 鼓励学生思考如下问题：为整幅合作作品创作一条单独的线条感觉如何，你是否为自己创作并拥有自己的线条感到骄傲，当看到所有的线条其实都是第一根线条的“副本”时感觉如何，当更多人参与进来时墙画发生了怎样的变化	T学校：文化导入
			A学校：自我觉察
博物馆实践课	学生根据任务单分组参观展览、寻找答案，教师随行指导	1. 针对一幅由绳子和蜡笔组成的当代艺术绘画作品，采用哈佛大学零点项目的“视觉观察”三部曲练习讨论：你看到了什么，这让你想到了什么，你看到了什么让你感到好奇 ^[10] ，这些线条代表了什么； 2. 学生分组用绳子创作自己的“曲线”版本并和同伴分享：你的绳子怎样代表你某一段的人生旅程，尤其是你的中学经历； 3. 每位学生都在一张大黑纸上用白色蜡笔画下自己独特的人生经历，书写阐释性文字，与大家分享作品	T学校：研习实践
			A学校：虽包含实践创作，但偏重思维训练

续表

课程	中国T学校	美国A学校	教学特点
教室总结评价课	1. 观察近几年校服的变化，体会校服设计的作用； 2. 设计自己喜欢的校服； 3. 自评、互评和师评学生表现。评价标准：是否积极参与资料收集、认真参观展厅、仔细聆听讲座、努力完成设计、乐意与家长交流等	讨论如下问题：课程中的想法、经历、信息如何与你已经知道的事物发生连接；哪些课程中的新想法可以帮助你扩展思维或引导你往新的方向思考；什么仍旧让你感到困惑，你现在有没有什么问题、好奇或困扰	T学校：修养德行
			A学校：理解世界

脚点却主要是过程中的德行：积极参与、认真完成、仔细聆听、努力制作、乐于交流等。正如李瑾总结，华人的学习过程重视五种美德：认真、勤奋、刻苦、恒心和专心^{[11][12]}。因此，我们可以看到，尽管博物馆课程在中国的学校教育中提供了一种与常规课程不同的教学范式，看似打破了传统的知识记忆为目的和唯目的论的教学过程，但却形成了另一种以巩固学习态度为目的的教学模式。学生在博物馆课程中的表现不再以分数或作业本身的好坏来评价，而是通过自评互评对自己在学习过程中的表现进行反思。这一过程中的表现正是中国传统文化所弘扬的品质——认真、刻苦。而文化认同与归属同样是德行教育的重要方面。无论是对纺织传统知识、先贤事迹的了解，还是对校服的设计，都体现了对文化归属、文化认同的濡化之教。

通过表3可知，美国A学校的课程实现心智探索的过程包括自我觉察—连接迁移—理解世界的实践路径（图4）。而课程通过讨论形式的反思性评价也基于这一路径的深化。在这一路径中，学生的思考由自身出发，往外迁移建构。思考有三个层次，心理推理、导向理解和批判性思考^{[11][107-108]}。这一过程包含分



图3 “德行养成”的实践路径



图4 “心智探索”的实践路径

析、理解和好奇心驱使对于答案的探求过程。通过总结课上的评价导向可以看到，在A学校的课程设计中，无论是欣赏绘画还是动手实践，关注思维的发展过程才是目的。通过一系列的引导性问题，实现心智发展的意义建构。在此过程中，是否记住了知识本身并不是重点，而是否促进了观察、理解、自省和辩证性看待世界的方式才是重点。

2020年9月30日，笔者曾在线上访谈A学校博物馆课程设计教师。他说：“我从来不会站在一幅画面前说，为什么你应该知道这些（关于作品的事实）……我们所有做的事情都是以学生为中心的。我们通过对话、写作来促进学生的反思。每次课程结束，我都会问学生，‘我们这次课分享了什么？这和你已经学到的知识之间有怎样的联系？你从中收获了什么？’”

从上述访谈中可以看到课程设计对于自我觉知的关照。每一个提问都是以学生为视角，引导学生将博物馆学习和自身知识结构相联系，并关注自身的收获和成长。

上述课程文化理念的不同可以从两国文化基础中找到根源。有学者根据霍夫斯德以价值倾向为基础的文化模式总结了中美文化禀赋差异：中国崇尚集体主义，注重人际关系、谦逊的品德等；美国崇尚个人主义，强调个人成就、独立和自由^[12]。中国

基础教育历史悠久,从《周礼》中对德行和礼制的强调,到儒家思想对德育的继承,德行养成的核心思想成为传统社会的核心价值观,也成为传统教育的核心目标。李瑾曾指出东西方学习模式并不相同。西方倡导心智导向,即通过开发心智以理解世界;而东方倡导美德导向,道德方面的完善被视为毕生追求的目标,通过德行修炼以实现自己的社会价值^{[11]96-137}。即使在当代,德育仍然被视为学校博物馆教育的重要落脚点。

不同的文化基础也影响着两国博物馆课程的理论发展。美国博物馆课程源起于20世纪实用主义哲学思潮兴盛时期,经过一百多年的发展,形成了以传播知识、培养应用能力和陶冶情趣的复合价值^[13]。在美国博物馆教育的理论发展史上,杜威(John Dewey)的博物馆教育思想影响深远。杜威认为,体验是学习得以发生的关键。儿童通过体验才能更加深刻地理解所学内容^[14]。“思维源于直接经验的情境。”^[15]美国博物馆联盟在2014年的报告《构建教育的未来——博物馆和学习生态系统》中提到:“下一个时代的教育将是以自主、体验、社会化和分散化为特征的,这有助于培养批判性思考、综合分析、创造革新、团队合作等新时代所必须的技能。”^[16]因此,从自身兴趣出发,关注个体能力的发展成为了美国学校博物馆课程的培养目标。而中国著名教育家陶行知先生提出的“生活即教育”“社会即学校”“教、学、做合一”为杜威思想在中国的本土化进行了延伸^[17]。在德育生活化的概念指引下^[18],陶行知的教育思想对中国博物馆课程的发展产生了重要影响。因此,从生活实践中获取元素成为了国内博物馆课程设计的情境来

源。在调研中了解到,不少学校将陶行知的生活教育思想融入学校博物馆课程建设,实现德、智、体、美、劳五育的融合。近年国家提出的各项政策,无论是“五育融合”^[19],还是“关键能力”^[20],都坚持以立德树人为核心。融入学校的博物馆课程,也服务于立德树人的核心使命。2020年,教育部、国家文物局联合印发《关于利用博物馆资源开展中小学教育教学的意见》,指出要开发立德启智的博物馆课程,发挥实践育人的作用。因此,扎根文化开展德育成为了博物馆课程发展的驱动力。

三、总结与思考

本文从课程设计文化性角度对两组不同文化的博物馆课程设计案例进行比较,并分析了背后的文化成因,为博物馆课程研究提供参考,为中国博物馆教育的本土实践提供新的思考。

1. 正视博物馆课程设计中知识呈现的文化性

过去在探讨博物馆课程经验的时候,我们往往更注重具体教学方法的借鉴。然而,本文的比较表明文化基础决定了课程的设计导向,展现了不同知识呈现的文化性,博物馆教学的设计不能忽略了文化的差异。从另一个角度来说,博物馆课程背后的文化差异正是博物馆课程的特色所在。正如不同文化的藏品有不同的文化故事,不同地方的博物馆课程有不同的文化基础和文化核心价值理念。博物馆教育本身有一些共通的目的,比如以人为本、学生能力的发展等,但隐含的文化路径却往往被忽视。根据布尔迪厄(Pierre Bourdieu)的文化资本理论,文化资本的传递是资本传承中最隐蔽的一种,却在社会生产生活中发挥重要的作用^[21]。博物馆教育在当代实现着从“博物致知”走向“以文化人”的重心转移^[22],教育的文化情境受到了越来越多的重视^[23],博物馆课程作为一种基于文化情境的特色教育,在人类命运共同体的发展中逐渐成为民族特色保持和传承的重要方面。

2. 博物馆教育课程融入文化情境的同时提升思维训练

靳玉乐、张良认为,20年来,中国特色课程理论发展表现在文化自觉中塑造理论品格、在扎根本土的实践中创新的特点^[24]。博物馆资源本身来源于我国的文化情境,是我国核心价值观的物证。因此,博物馆课程在融入文化情境的同时也能起

到修养德行的目的。然而,在博物馆教育课程注重文化熏陶和品德修养的同时如何提升学生思维品质值得进一步探讨。例如,上述案例中T学校的课程文化知识和文化修养的融入较为丰富具体,但如何加入思维能力的训练需要进一步思考。美国学校的例子为我们提供了思维培养的借鉴。此外,哈佛大学零点项目关于艺术观察视觉训练法的“三部曲”致力于帮助学习者在体验与互动中激发自我认识以达到思维发展。“你看到了什么”“这让你想到了什么”“你还困惑什么”这三个问题便是以体验为基础,关注自我心智的发展^[25]。该训练法获得了广泛的国际影响。鉴于此,我国的博物馆课程设计还需要在实践过程中围绕社会主义核心价值观的目标不断锤炼完善,更好地将文化育人与思维训练结合起来。

3. 以德育为先,发展从文化浸润走向文化深耕的中国学校博物馆教育特色道路

我国博物馆课程体现出根植于中国深厚文化土壤的特色,而文化滋养下的教育形成了一种独特的优势,不知不觉中形成了中国独特的博物馆教育理念。这一课程设计理念体现出情境学习的独特应用,让学习从所处的社会文化情境汲取营养^[26]。而文化的滋养不应该仅仅停留于提供情境、建立认知框架,更要深刻融入课程教学理论,服务于德育为先的学生能力发展。尽管我国学校博物馆课程设计已经体现出自己的特色,但课程框架还不成熟,缺少与文化情境的深度融合,使得课程教学理论流于表面而缺少实质的传达。为此,有学者提出利用系统思维和以人为本的设计来实现基于文化背景的系统设计^[27]。事实上,在其他领域教学中,已有对文化的深耕。比如主张整体主义教学倾向,服务学科核心素养生成的情境创设、文化统领与意义建构的三维支撑结构^[28]。而如果从中国国情出发,建立符合中国博物馆教育特色的课程教学系统,结合理论完善文化深耕的教学设计,能使整个课程的设计和效果显得更自然,更有利于我国教育总目标的贯彻。

参考文献

- [1] 张金运,程良宏.课程知识的文化性研究:走向新的课程理解[J].当代教育科学,2016(15):3-6,11.
- [2] 张金运,张立昌.基于文化素养养成的课程知识理解:课程知识的文化性及其实现[J].中国教育旬刊,2017(1):50-55.
- [3] 吴刚,洪建中,李茂荣.拓展性学习中的概念形成:基于“文化—历史”活动理论的视角[J].现代远程教育研究,2014(5):34-45.
- [4] 裴新宁.面向学习者的教学设计[M].北京:教育科学出版社,2005:148.
- [5] 金生铉.规训与教化[M].北京:教育科学出版社,2004.
- [6] LAVE J, WENGER E. Situated learning: legitimate peripheral participation[M]. Cambridge: University of Cambridge Press, 1991.
- [7] 程良宏,赵建梅.教学的文化实践属性:教学要素的视角[J].南京师大学报(社会科学版),2021(1):47-57.
- [8] 中国国家博物馆,史家小学.跟我学美食美器[M].北京:人民美术出版社,2015:1-10.
- [9] The Metropolitan Museum of Art. Ancient Animals at Work[EB/OL]. [2021-09-17] <https://www.metmuseum.org/learn/educators/lesson-plans/ancient-animals-at-work>.
- [10] Project Zero. Thinking routine: see, think, wonder[R/OL]. [2021-03-11]. <https://pz.harvard.edu/resources/see-think-wonder>.
- [11] 李瑾.文化溯源:东方与西方的学习理念[M].张孝耘,译.上海:华东师范大学出版社,2015.
- [12] 陈春慧,纪秋颖.中美文化禀赋差异和国际贸易进入策略探索[J].商业研究,2008(1):129-132.
- [13] 廖婧茜,靳玉乐.美国博物馆课程的运作及启示[J].全球教育展望,2016(10):78-85+94.
- [14] 莎伦·谢弗.让孩子爱上博物馆[M].于雯,刘鑫,译.南京:译林出版社,2018:8.
- [15] 约翰·杜威.杜威教育论著选[M].赵祥麟,王承绪,编译.上海:华东师范大学出版社,1981:297.
- [16] 朱岍.将博物馆资源融入学校教育的制度设计研究[J].中国博物馆,2016(3):64-69.

- [17] 王瑞. 儿童与儿童教育的概念探析[J]. 博物院, 2019(3): 71-76.
- [18] 冯建卫, 黄富春. 生活德育化与德育生活化: 我们的生活德育工作故事[J]. 中国德育, 2018(18): 36-40.
- [19] 中共中央, 国务院. 关于深化教育教学改革全面提高义务教育质量的意见[EB/OL]. (2019-06-23)[2020-11-19]. [www. scio. gov. cn/xwfbh/xwfbh/wqfbh/39595/40938/index. htm](http://www.scio.gov.cn/xwfbh/xwfbh/wqfbh/39595/40938/index.htm).
- [20] 中共中央办公厅, 国务院办公厅. 关于深化教育体制机制改革的意见[EB/OL]. (2017-09-24)[2019-11-19]. [http: //www. gov. cn/xinwen/2017-09/24/content_5227267. htm](http://www.gov.cn/xinwen/2017-09/24/content_5227267.htm).
- [21] 布尔迪厄. 文化资本与社会炼金术: 布尔迪厄访谈录[M]. 包亚明, 译. 上海: 上海人民出版社. 1997: 197.
- [22] 郭岚. 从博物致知到以文化人: 博物馆中的儿童文化教育[J]. 博物院, 2021(1): 46-51.
- [23] National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine. How people learn II: learners, contexts, and cultures[M]. National Academies Press, 2018: 140-141.
- [24] 靳玉乐, 张良. 中国特色课程理论发展20年[J]. 全球教育展望, 2021(8): 15-24.
- [25] YENAWINE P. Visual thinking strategies: using art to deepen learning across school disciplines[M]. Cambridge: Harvard Education Press, 2013.
- [26] 钟启泉. 从学习科学看“有效学习”的本质与课题: 透视课程理论发展的百年轨迹[J]. 全球教育展望, 2019(1): 23-43.
- [27] 陈蕙若, 唐恒涛, 钟琳, 等. 基于文化的学习设计与研究: AECT2020年会综述[J]. 远程教育杂志, 2021(1): 3-15.
- [28] 尚力沛, 程传银. 体育学科核心素养生成的三维支撑结构: 情境创设、文化统领与意义建构[J]. 天津体育学院学报, 2021(4): 420-426+462.