

非遗双语数字课程的双螺旋建构路径 ——以“道明竹编”校本课程为例

聂 慧 [四川师范大学博士研究生；成都市树德实验中学（西区），中级教师]

摘要：当前，非遗教育正从“技艺传习”转向“文化传播”，但中小学课堂中，学生“能操作而难表达”的现象仍普遍存在。学生能编出精美的竹编，却难以阐释纹样背后的文化意涵。笔者以道明竹编校本课程为例，尝试把霍米·巴巴的“第三空间”理论与“文化转译”思路相结合，设计了一门双语数字课程。该课程以真实的国际传播任务为驱动，通过校内学习与校外竹艺村实践的螺旋联动，将转译能力拆解为“术语对应—意象阐释—语境化叙事—创造性适应”四个递进层次。经过两轮实践，学生的素材匹配率从62%提升到89%，并逐渐从“等待教师提供翻译”转向“自己组织叙事”。该实践路径或许能为其他学校的非遗双语课程建设提供参照。

关键词：第三空间；文化转译；非物质文化遗产；双语课程；道明竹编

一、问题的提出：非遗课堂里的“哑巴传承”

去年，在与加拿大大学的一次线上交流中，出现了令人尴尬的一幕。对方学生问：“为什么竹编要用六角形，而不用方形？”笔者所在班级的学生一时语塞，最终仅能回应一句：“Because it is traditional.”事后经笔者追问，学生实则知道“六”谐音“禄”，也知道六角形象征天地六合，却难以用语言顺畅表达。这种“会编不会说”的现象并非个案。笔者所在学校的“树慧”校本课程群涵盖道明竹编、书法、国画等项目，学生剖篴、编织的手法已相当熟练，对于“六角眼”“回形纹”等纹样的成型并不感到困难。然而，一旦进入国际交流场景，问题便随之显现。

当前，非遗课程至少存在三个断层。第一个断层在“手”与“口”之间。一学期的课堂都在练手艺，收获却停留在手上，未能通达口与心。学生能编出“回形纹”，却难以用英文阐释其美学法则，更无法传递“经纬交织”中承载的东方智慧。文化内核的传递往往依赖教师转述，学生作为潜在传播者，其转译意识始终未被系统激活。

第二个断层在“课内”和“课外”之间。校内常态选修课与阶段性国际交流展示“各管一段”：课内侧重技法，活动时则临时拉人展示。两套安排缺少一根逻辑主线，学生难以走完“认知—应用—表达”的完整进阶。第三个断层在“实体”和“数字”之间。课程产出大多是竹编实物、校园墙报、活动通讯稿，与当下网络传播语境存在隔阂。学校尚未把学习过程转化为可跨境传播的双语数字资产，学生也因此错失了在真实数字语境中锤炼媒介素养的机会^[1]。这三个断层相互叠加，本质上反映出非遗教育尚未完成从“传承”逻辑到“传播”逻辑的转换。破解这一困局，需要构建新的分析框架。

二、理论框架：第三空间与文化转译的融合

（一）“第三空间”与“文化转译”的融合逻辑

霍米·巴巴的“第三空间”理论认为，跨文化互动并非在两种文化之间做非此即彼的选择，而是在持续协商中催生出一个兼具双方特质又超越双方的新空间^[2]。克莱姆奇（Kramsch）后将该理论引入语言教学，强调母语与目的语可以平

等对话，而非目的语霸权^[3]。顾晓乐基于这一思路设计了跨文化交际能力培养模式^[4]。丁晓蔚则指出，“第三空间”打破了外语教学单一指向目的语的传统^[5]。

“文化转译”就其内涵而言，较“翻译”更为宽泛。翻译主要处理语言层面的对应关系，而文化转译则涉及文化内涵的重新编码——将一种文化中的内容移入另一种文化时，需要经过拆解与重组，使接受方能够在其自身文化逻辑中加以理解。孙艳娜考察文明戏对莎士比亚的转译，揭示了“双向协商”的本质^[6]；姚紫津、郑佳雯以《茉莉花》为例，强调转译既要“可译”，又要适配语境^[7]。

笔者在备课时曾一度犹豫：这两个概念能否融合？经反复比较后发现，二者实则具有互补性。第三空间回答的是“在哪里转译”的问题——在两种文化的交界地带；文化转译回答的则是“怎么转译”的问题——不是直译，而是对意义的重新协商。然而，若仅有场所而无方法，学生可能只是在“第三空间”中泛泛而谈；若仅有方法而无场所，转译训练又容易沦为脱离语境的造句练习。因此，本课程将二者整合成一个“双向支撑”框架。具体而言，该框架为课程设计提供了三点启示。第一，文化转译的本质并非“翻译”，而是在真实跨文化任务中的意义协商，这决定了课程必须以真实性传播使命为核心引擎。第二，转译能力的培养不能一步到位，需要经历从“术语对应”到“创造性适应”的阶梯化进程，这促成了《核心文化概念转译阶梯表》的设计。第三，转译的有效性必须在真实场域中检验，这推动了“校内外双螺旋”联动机制的形成。

这一融合思路并非凭空产生。刘媛霞、殷俊针对桃花坞木版年画搭建了分层转译框架，但其分析对象是设计师主导的产品开发，未能将转译作为学习者可逐步习得的能力来设计^[8]。吴宁、雷星月把文化转译和参数化技术相结合，表明数

字作品可以承载转译成果，但其落脚仍在于“设计产出”，而非“学习过程”^[9]。周春花主张将转译能力拆解为阶梯化目标，思路和本文一致，但停留在策略倡导层面，未能开发出教师可以直接使用的工具^[10]。

吴婷等将第三空间和英语听说教学相结合，构建了“编码—析码—解码”的叙事认知模型，为第三空间在语言课堂落地提供了可操作路径。然而，该模型的场景是大学英语课堂，所处理的是通用性的“中国故事”叙事，尚未触及非遗这类高语境文化符号的深层转译问题^[11]。徐文基将文化转译、具身认知和课程论相整合，设计了面向外国学生的“熊猫走世界”课程^[12]。其启示在于，文化转译离不开身体参与和情境沉浸；但“熊猫走世界”的逻辑是“让他者理解我们”，本文的逻辑是“让我们学会向他者表达”——方向不同，转译策略和评价标准自然也不同。徐秋燕等从产教融合角度对道明竹编传承人培养进行了系统研究，构建了“三维协同”体系，其研究对象是职业教育阶段的学徒，目标是培养“技道合一”的工匠^[13]；本文则面向的是基础教育阶段的普通学生，目标是培养“从体验到表达”的跨文化传播素养。两项研究在同一非遗项目上形成了“传承人端”和“受众端”的互补格局。

聚焦于“中小学非遗双语课程”这一具体领域，现有研究存在四个缺口：其一，转译能力的教学化转化不足，缺乏可教、可练、可评的载体；其二，空间协同机制不完善，校内课程和校外实践之间的配合方式尚未得到有效解决；其三，数字转译的媒介适配滞后，多数成果仍以静态展示为主；其四，多元主体协同机制缺失，课程开发过度依赖外部专家或单一教师，难以持续。本文的课程设计正是针对上述四个缺口展开。

（二）三类课程的功能差异与本课程定位

非遗校本课程的本质在于“向内看”，旨在让学生掌握本民族文化技艺；英语跨文化课程的

表1 三类课程类型的比较

课程类型	学习对象	核心功能	课程目标	教学重点
非遗校本课程	中国学生	文化传承与技艺习得	掌握非遗技艺，了解文化内涵	动作规范性、文化准确性
英语跨文化课程	中国学生	跨文化理解与表达	增进对多元文化的了解与尊重	语言准确性、跨文化知识
本文非遗双语数字课程	中国学生（作为传播主体）	文化转译与全球表达	能用双语阐释非遗文化并面向国际受众进行有效传播	受众意识、转译策略、媒介适配

本质在于“向外看”，旨在培养学生理解多元文化。而本文所探讨的课程，其核心功能是“向外传”——但不是单向灌输，而是让学生在真实任务中完成从理解、阐释到创造性表达的完整转译。以道明竹编为例。作为非遗校本课程，其目标是掌握编织技法，重心在于动作规范；作为英语跨文化课程，其重心是用英文介绍竹编历史，并关注语言准确性；而作为本文的非遗双语数字课程，学生在掌握技法和英文表达之后，还必须针对海外受众的文化背景，自主选择“材料哲学”“匠人精神”或“生态智慧”等切入角度，将竹编文化“转译”为可被国际同龄人理解的数字叙事。

前两类课解决“会做”和“会说”的问题。本文所探讨的课程还要进一步回答：对谁说、如何说，才能让人听懂、引发共鸣。这一追问将课程从“表达训练”推向“传播设计”，如表 1 所示。

三、课程模型：真实性项目驱动的双螺旋架构

基于上述思路，笔者构建了“真实性项目驱动双螺旋”课程模型。该模型以一项真实的国际传播需求为引擎，通过校内课程与校外竹艺村的

螺旋联动，形成从文化输入到文化输出的闭环。这一“双螺旋”的命名有三层用意。一是空间联动：两条螺旋链分别代表校内认知建构和校外经验验证，彼此缠绕，并非“先学后用”而是“学中用、用中学”。二是信息贯通：《校外实践采集清单》充当连接两链的“碱基对”，将传播任务逐层分解为具体的采集任务，确保校内确定的转译目标和校外采集的内容保持精确对应。三是层级跃升：螺旋呈上升态势，第一轮解决“术语对应”和“意象阐释”，第二轮进入“语境化叙事”和“创造性适应”。

（一）核心引擎：一个真实的传播任务

课程伊始，教师便向学生发布终极挑战：作为巴蜀文化青年使者，为海外姊妹校创作并发布一个题为“道明竹编：指尖上的东方智慧”的交互式双语数字叙事作品。作品可以是一个集成微纪录片、交互式图文、音频解说的多媒体网页，也可以是一个 H5 页面。这一任务并非虚构的教学情境，而是课程本身的目标。学竹编不仅是为了传承，更是为了能动的转译与有效的表达。语言学习、文化探究、技艺体验与数字素养被整合进同一个问题解决过程。

表2 核心文化概念转译阶梯表（以“竹之七德”为例）

转译阶梯	能力描述	教学任务与示例	支持工具
第一级：术语对应	建立文化专有名词与英语术语的基本联系	学习“竹之七德（Seven Virtues of Bamboo）”“挺拔（Uprightness）”“虚心（Humility）”等词汇	双语术语卡、AR 实物扫描触发语音释义
第二级：意象阐释	解释文化符号的基本寓意与功能	描述：“In Chinese culture, bamboo's hollow stems symbolize an open mind and the willingness to learn.”	意象配对游戏、中外文化植物象征意义对比图
第三级：语境化叙事	将文化概念置于具体的历史、哲学或生活情境中叙述	“The virtue of ‘flexibility without breaking’ is often compared to a gentleman's resilience, a concept deeply rooted in Confucian thought.”	语境构建工作坊、关键哲学概念的英文阐释框架
第四级：创造性适应与输出	针对特定海外受众与媒介形式，调整叙事策略，完成创造性文化产品	为北美中学生设计“竹德”社交媒体图文帖；为欧洲手工艺爱好者撰写“可持续设计”理念短文	受众分析模板、多模态叙事范例库、AI 辅助风格调适

表3 校外实践采集清单（示例）

采集目标	具体任务要求	媒介形式	与最终作品的关联
实证“柔韧”特性	拍摄 30 秒视频，对比干、湿状态下同一条竹丝的弯曲与回弹	高清视频（MP4）	用于“材料哲学”章节，支撑“Flexibility and Resilience”解说
捕捉“匠心”瞬间	录制 1-2 分钟音频访谈，请传承人解释“最需要耐心的环节”	音频（MP3）	剪辑为“匠人精神”背景音，增强叙事真实感
收集“纹样”实例	拍摄至少三种竹编纹样（回形纹、六角眼等）高清特写并记录本地名称	图片（JPG）	建设“纹样密码”交互图库，点击查看文化寓意

（二）内螺旋：校内课程做什么？

校内阶段，学生在英语教师主导下主要完成两项工作。一是文化解码与转译实训：依据原创

的《核心文化概念转译阶梯表》（见表 2）开展阶梯式训练，该表将抽象的转译能力拆解为四个可观测的进阶台阶。

这里需要说明台阶之间的跃迁条件。从第一级到第二级，关键不在词汇量，而在思维方式转换：从“记住对应词”转向“理解符号意味”。教学中应通过中外文化中植物象征的对比活动，帮助学生完成这一转换。从第二级到第三级，核心在于“语境化”，学生需将静态意义置入历史或哲学情境，而非停留在抽象定义层面。从第三级到第四级，难点在于“受众意识”，学生需从“我想说什么”转向“对方能理解什么”。

二是项目规划与工具准备。学习小组制定《数字作品创作蓝图》，并附上《校外实践采集清单》（见表3）。清单把终极任务分解为具体采集任务，明确每项素材在最终作品中的位置。

（三）外螺旋：校外竹艺村做什么？

学生携带清单走进道明竹艺村，角色切换为“文化实证者”。实践被转化为具有明确指向的工作任务：为阐释“竹丝之柔”，须拍摄不同湿度下竹丝弯曲回弹的对比视频；为表达“匠人之心”，须按预制提纲录制传承人访谈；为收集“纹样”实例，须拍摄高清特写并记录本地名称。每一项体验都直接指向最终作品的创作需求。传统研学中“玩而不学”的痼疾，在此得到有效遏制。

（四）螺旋闭合：数字作品与全球发布

学生返校后，利用视频剪辑、平面设计与AI绘图工具整合素材，完成双语数字作品。作品通过学校国际交流平台及社交媒体向全球发布，并面向海外姊妹校组织线上展映。至此，学习才真正走完了从输入到输出的全过程。

四、实施机制：谁来做？怎么运转？

（一）课程创生共同体

模型若要有效运转，须有相应的组织机制作为支撑。笔者构建了以英语教师为核心的“课程创生共同体”：英语教师担任课程领导者，非遗传承人把关文化准确性，信息技术教师提供数字工具支持，教研员给予理论指导。各方通过设计工作坊、协同备课与课后复盘，共同完成课程迭代。

该机制的关键在于，英语教师作为“协调人”，将传承人的技艺要点与技术教师的技术要求转化为学生可理解的学习步骤；传承人则超越“进校园短暂参与”的单一角色，深度参与内容建构。

（二）四条核心原则

逆向设计。先确定期末要交付的双语数字作品标准，再倒推每周的校内课程、校外采集和阶段性合成节点。多元协同。英语教师决定“怎么说”，传承人把关“说什么”，技术教师支持“用什么说”。三者缺一不可，通过联席备课会保持信息同步。真实性评价。前三个阶梯由教师完成校内评价，第四阶梯“创造性适应”的评价主体必须是海外姊妹校师生。能否被目标受众理解、产生共鸣，是检验转译是否有效的终极标准。公共发布。作品通过学校官方平台向全球发布，而非仅作为课堂作业提交。学生从一开始便明确，自己的作品会被真实的国际受众看到。

五、两轮实践与初步发现

本研究采用设计本位研究法，在两个学期内开展两轮“设计—实施—评价—再设计”的迭代。

（一）首轮暴露的问题

首轮实践暴露出三个突出问题。第一，素材与创作需求不匹配。部分小组拍了精美的成品展示视频，却遗漏了工艺过程记录。对照《采集清单》核查，首轮素材与作品的匹配率约为62%。第二，传承人对课程目标理解不充分，不清楚学生采集素材需服务于何种双语表达，指导时侧重技艺展示，忽略了文化阐释引导。第三，学生在第三阶梯“语境化叙事”环节普遍存在困难，难以将“柔而不折”这类抽象品格与具体历史或哲学情境建立关联。

（二）第二轮的三项改进

针对上述问题，第二轮做了三项调整。其一，在《采集清单》中增设“与最终作品的关联说明”栏目，明确每项素材在作品中的具体位置及使用方法。学生的采集行为从“拍得好不好看”转向

“拍得能不能用”。其二，增设“课前文化阐释环节”，由英语教师在每次校外实践前向传承人说明本次采集的双语转译目标，传承人由此得以更精准地把握引导方向。其三，在第三阶梯教学中补充了儒家“君子”概念的英文阐释框架，为学生提供“品格—典故—现实映照”的三段式叙事结构。

（三）初步成效

改进成效较为明显。第二轮素材匹配率从62%提升至89%。一位学生在反思日志中写道：“以前去竹艺村就是看看、拍拍，这次不一样，我知道自己要拍什么、为什么拍、拍完怎么用。”传承人在课后复盘提及：“一开始我不理解为什么非要让学生用英文讲竹编。后来看他们把‘柔而不折’解释给海外学生听，我觉得这门手艺像是有了新的生命力。”信息技术教师的变化也令人出乎意料。以前他关注“视频剪得流不流畅”，现在他会先询问学生：“你想通过这个画面传递什么文化信息？”学生的转译意识也在增强。前测中，多数学生把“竹编”理解为“一种手工技艺”；后测时已能主动从“材料哲学”“匠人精神”“生态智慧”等维度进行阐释。在课堂上，当被问及“这个纹样用英语怎么说”时，学生不再第一时间向教师要标准答案，而是尝试自己搭建阐释框架。

以下以学生L的轨迹为例。L英语水平中等（前测班级第18/42名）。课程初期，她的文案只有术语对照：“This is bamboo weaving. It has six-angle pattern.”进入第二阶梯后，其文案中开始出现“The hollow stem reminds us to stay open-minded.”到第三阶梯，她写下“Just as a gentleman remains unbent in adversity, bamboo bends but never breaks.”进入第四阶梯后，她将“竹之七德”重构为“Seven Lessons from Bamboo”，并以普世价值重新组织叙事，配以自己拍摄的竹丝弯曲视频，完成了一则面向国际同龄人的社交媒体帖。

从学生L的轨迹里可以提炼出一条规律：认知跃迁并非自动发生的，每一级都需要“情境转换”的外部干预。第一阶到第二阶的转换情境是“从记忆到理解”，第二阶到第三阶是“从定义到语境”，第三阶到第四阶是“从自我表达到受众适配”。每一次跃迁对应一种教学支架的切换，而不是靠学生自己的“感悟”。

六、总结与展望

（一）价值与推广

这套模型的价值不限于道明竹编一门课程。从纵向看，“四阶转译阶梯”在替换其他非遗项目的文化内容后同样适用。从横向看，“项目发布—校内探究—校外采集—数字合成—全球发布”的流程，具备校外实践条件与数字创作能力的学校均可参照。

（二）局限

作为一项探索性研究，本文存在明显局限。其一，验证范围偏窄。目前仅在道明竹编这一个项目上验证，其“技艺—纹样—哲学”的知识结构相对清晰；而对于表演艺术类非遗（如川剧、传统音乐），转译的切入点存在本质差异，模型的普适性还需检验。其二，缺少标准化量化工具。对学生转译能力发展的判断主要来自课堂观察与作品分析，后续需开发更精细的测评量规。其三，共同体可持续性存疑。英语教师作为课程领导者承担了主要的统筹协调职责，工作负荷明显高于常规教学，如何在更大范围推广而不加重教师负担，有待进一步探索。其四，数字技术介入的伦理边界尚未厘清。AI工具可用于辅助表达，但不可替代亲身实证——竹丝弯曲的对比视频、传承人访谈音频等素材必须实拍，因为这类素材承载的是AI无法生成的触觉经验。如何在“技术便利”与“文化本真”之间建立边界，是后续需要持续关注的议题。

需要说明的是，该模型目前仅经历两轮迭代实践，其稳定性与普适性尚待进一步验证。但课

堂中发生的变化是真实的,学生从“等待翻译”到“主动讲述”的转变有据可循。呈现这一阶段的实践探索,或许比等待一个完备的理论框架更具现实意义。

七、结语

非遗教育的真正难点,并非让学生“会做”,而在于使其不仅能“会做”、更能“会说、会传”。本文以道明竹编为案例,尝试以“第三空间”为理论透镜,以“文化转译”为教学杠杆,探索一条从“技艺传习”通向“跨文化表达”的课程化路径。

这条路的核心逻辑并不复杂:将高阶的跨文化能力拆解为可逐步教授的阶梯,将割裂的校内外空间整合为联动的螺旋,将传统的实体成果转化为可跨境传播的数字资产。其意义或许不止于解决一门校本课程的设计难题,更在于为素养时代的学科实践课程开发提供一种可参照的范式。让教育真正成为文化遗产与文明对话的桥梁,这一目标的实现尚需长期探索。本研究只是迈出了初步的一步,但这一方向值得持续探索。

【基金项目】 本文系 2026 年四川省儿童活动中心项目“‘树慧’课程破解非遗失语的道明竹编双语数字课程构建研究”(项目编号:2026AC18)。

参考文献

- [1] 中共中央办公厅 国务院办公厅. 关于实施中华优秀传统文化传承发展工程的意见[EB/OL]. (2017-01-25) [2026-04-25]. https://www.gov.cn/zhengce/2017-01/25/content_5163472.htm.
- [2] BHABHA H K. The Location of

Culture[M]. London: Routledge, 1994.

[3] KRAMSCH C. The Multilingual Subject [M]. Oxford: Oxford University Press, 2009.

[4] 顾晓乐. “第三空间”视域下的跨文化交际能力培养实践探索[J]. 外语界, 2019(4): 67-75+96.

[5] 丁晓蔚. 跨文化第三空间中外语教师语言能力转变研究[J]. 教育评论, 2015(2): 88-90.

[6] 孙艳娜. 论文明戏对莎士比亚的文化转译[J]. 国外文学, 2019(1): 19-25+156.

[7] 姚紫津, 郑佳雯. 从《茉莉花》的跨文化传播看民族音乐的文化转译问题[J]. 中国文化研究, 2024(1): 152-163.

[8] 刘媛霞, 殷俊. 基于文化转译的桃花坞木版年画数字文创设计[J]. 包装工程, 2022, 43(10): 326-334.

[9] 吴宁, 雷星月. 基于文化转译的参数化智造非遗竹编产品开发案例研究[J]. 包装工程, 2025, 46(10): 484-490.

[10] 周春花. 艺术设计史论课程的“本土化与文化转译”教学策略探究[J]. 装饰, 2010(4): 75-77.

[11] 吴婷, 郑锦菁, 薛丽平. “第三空间”视域下英语听说教学“中国故事”叙事认知及实践策略[J]. 秦智, 2026(7): 173-175.

[12] 徐文基. 文化转译与具身共鸣: “熊猫走向世界”课程的理论建构与实践路径[J]. 教育科学论坛, 2026(19): 30-35.

[13] 徐秋燕, 周高鹏, 周智, 等. 产教融合视域下竹编非遗传承人“三维协同”培养体系构建研究——以道明竹编为例[J]. 天工, 2026(19): 105-108.