

# 体验式教学融入文化遗产教学的路径探索

董岩

华东交通大学人文社会科学学院, 江西 南昌

收稿日期: 2026年2月27日; 录用日期: 2026年3月27日; 发布日期: 2026年4月7日

## 摘要

本文针对国际中文教育中文化遗产教学长期存在的认知与情感隔阂问题, 探讨体验式教学所提供的解决路径。研究表明, 以情境构建与具身体验为核心的体验式教学, 通过创建文化实践场域、引导反思性参与、促成个人意义联结, 能够有效连接学习者与文化对象、弥合教学实践与文化本质之间的距离。这一路径既体现了教学方法的创新, 也标志着文化遗产从静态的知识对象转化为能够进行对话与互动的意义主体, 为国际中文教育实现文化深度教学提供了清晰的理论视角与实践方向。

## 关键词

体验式教学, 文化遗产教学, 国际中文教育

# Exploration of Pathways for Integrating Experiential Teaching into Cultural Heritage Education

Yan Dong

School of Humanities and Social Sciences, East China Jiaotong University, Nanchang Jiangxi

Received: February 27, 2026; accepted: March 27, 2026; published: April 7, 2026

## Abstract

This paper addresses the long-standing cognitive and emotional gap in cultural heritage teaching within international Chinese education and explores the solutions offered by experiential teaching. The study shows that experiential teaching, centered on context construction and embodied experience, can effectively connect learners with cultural objects and bridge the gap between teaching practice and cultural essence by creating cultural practice settings, guiding reflective participation, and facilitating personal meaning connections. This approach not only reflects an innovation in teaching

methods but also signifies the transformation of cultural heritage from a static knowledge object into a meaningful subject capable of dialogue and interaction, providing a clear theoretical perspective and practical direction for achieving in-depth cultural teaching in international Chinese education.

## Keywords

Experiential Teaching, Cultural Heritage Teaching, International Chinese Education

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. 文化遗产教学的现实挑战与路径转向

在国际中文教育的文化教学实践中，如何有效传授如长城、书法、昆曲等文化遗产，一直是教育者亟待破解的核心难题。当前的普遍做法，多倾向于将其简化为教材中的图文介绍与知识点归纳。其处理方式虽有助于对这些知识的初步归类与记忆，却不可避免地削弱了文化遗产固有的深层次文化内涵。厚重的历史感、精微的技艺体系以及深刻的精神追求，构成了文化遗产的“灵魂”。在传统的“传授”模式中，这些“灵魂”往往因为缺乏真实的情境体验而变得难以被感知。

这一困境的根源，在于教学方法与教学内容本质之间的错位。文化遗产并非静态的“客观陈列”，而是在特定历史语境和社会土壤中不断演化的活态传统，其理解与传承内在地依赖于情境体验与实践参与。然而，传统的课堂讲授模式侧重于信息的单向传递与事实性知识的掌握，无形中将文化从其赖以生存的实践土壤中抽离出来。具体而言，当前的课堂实践仍未摆脱以教师为中心的讲授模式，即教师单方面讲解、学生被动听讲为主，多媒体展示为辅是普遍常态。学者赵金铭在《对外汉语教学概论》中指出，当前对外汉语文化教学仍普遍采用“告知、接受”的传统模式，这种模式导致了课堂枯燥乏味，学生缺乏主动思考和参与的机会，学习兴趣难以充分激发，难以增进学生的文化理解能力[1]。姜丽萍在《汉语课堂教学》(第2版)中也明确提出，传统讲授法存在“效率高但体验性差”的缺点[2]，这意味着虽然知识传授效率尚可，但学生缺乏体验性，难以激发对文化的深层理解。这种“去情境化”的教学方式，导致学习者与文化遗产之间形成了“第三层空间”的隔阂，这不仅是物理时空的距离，更是认知与情感的“疏离”。他们或许能准确描述相关事实，却难以建立深层的文化共鸣与意义联结。例如，学生可能能够背诵《诗经·采薇》的篇章，描述秦始皇兵马俑的造型，却难以体会“凛然不可侵犯”的古代民族精神，或是昆曲舞台上“水袖轻拂”的艺术韵律。

鉴于此，文化遗产教学面临的核心挑战是如何消解这种疏离状态，引导学习者从对文化表象的了解，转向对其内涵的深入理解与切身感悟。这就要求教学理念与实践进行根本性的调整，从以教师讲授、知识传递为目的的“传授”模式，转向以学习者为主体、以意义建构为焦点的“体验”模式。对此，学者王路路与李一言等人提出了基于情境体验式的教学转向。他们指出，传统高等美术教育中普遍存在“艺术理论与实践研究相脱节”的问题，教学环境陈旧且信息呈碎片割裂状。他们主张通过创设情境、引导参与、促进反思来构建新的教学空间，即“情境体验式教学空间”[3]。这种教学模式强调“做中学”，将枯燥的文字知识转化为直观的感官体验，借助直观手段与语言描绘的结合，激发学生的感官兴奋和情感共鸣，从而突破传统的“传授”模式。而体验式学习理论(Experiential Learning Theory)为这一转向提供了理论支撑。该理论强调学习是一个动态循环的过程，即具体体验、反思性观察、抽象概念化和主动实

践[4]。仅仅进行“照本宣科”的讲授而缺乏“做中实验”，学生难以将知识转化为内化的能力。只有当学习者亲身参与实践，在真实的情境中被动员时，文化遗产的“灵魂”才能真正“活”起来，知识的传递才能与文化的体验实现深度融合。

与此同时，教育技术的快速发展为体验式教学注入了新的可能性。虚拟现实(VR)和增强现实(AR)技术的成熟，使得原本难以亲临的文化场景得以在课堂中“再现”。大理大学海丝帕那空孔子学院依托VR全景技术构建的沉浸式线上虚拟展馆，让全球受众得以“云端”漫游云南，在了解高原湖泊治理保护成果的过程中自然习得中文[5]。平陆运河文化的国际传播实践则进一步表明，通过VR或AR技术复原历史场景，可以设计沉浸式文化体验教学[6]，使运河文化术语、民俗谚语等转化为适合不同语言水平的教学语料。这些技术赋能的实践案例表明，数字化手段能够有效拓展体验式教学的时空边界，使文化遗产的“情境还原”从理想走向现实。

这一理论转向的可行性已在国际中文教育的实践中得到初步验证。例如，在泰国本土国际中文教师来华培训班中，教师们通过抖空竹等非遗项目的亲身表演和实践，既学习了语言，又通过动作的肌肉记忆和心灵的情感共鸣，深刻理解了“抖空竹”背后所体现的“勤劳与智慧”文化内涵[7]。又如，广西电力职业技术学院与泰国高校的合作项目，将“中文+技能”与剪纸、扎染等非遗体验相结合，使学习者在“做中学”，在真实的动手操作中感知中国传统文化的活力。这些案例表明，只有当学习者亲手触摸、亲自参与、在特定的情境中被动员时，文化遗产的深层内涵才能真正被感知。

综上所述，文化遗产教学的重构不应仅停留在教材的编写或课堂的讲解上，而应主动回归“情境”与“实践”本身。通过创设跨文化情境，搭建学生与遗产之间的互动平台，引导他们在真实的体验中进行反思和意义建构，才能真正弥合“表象认知”与“深层感悟”之间的鸿沟。这个教学理念的转变是教学方法创新的体现，亦是文化传承的责任与使命。

## 2. 体验式教学融入的核心路径：三重关系的重塑

从“传授”模式向“体验”模式的转向，并不是简单地在原有教学中加入活动环节，而是需要从认识论层面重新塑造教学中的核心关系。体验式教学的融入，实际上是通过重构学习者与文化对象、学习者与学习过程、教学与意义生成这三重关系，来实现文化遗产从“知识客体”向“意义主体”的转化。其核心路径体现为以下三个递进且相互关联的层面。

### 2.1. 重塑学习者与文化对象的关系：从“观看客体”到“参与场域”

依据情境认知理论，知识的本质是情境化的，对文化遗产的理解不能脱离其生成与存在的原生土壤。传统教学常将文化遗产作为被静态“观看”和认知的客体，学习者与之的关系是疏离的、单向的。体验式教学的首要突破，在于通过精心构建“文化实践场域”，将文化遗产还原为一个学习者可以“进入”、甚至“生活于其中”的立体空间。这个场域超越了物理空间的布置，是对特定文化实践的社会关系、行为规范与精神氛围的整体性模拟。

例如，在教学“中国茶文化”时，核心不是记忆茶叶分类与冲泡工序，而是营造一个蕴含“茶礼”精神的微型茶席情境。学习者在温壶、冲泡、奉茶等一系列身体参与中，在静谧、专注、尊重的集体氛围里，所直观感受和默会理解的“和、敬、清、寂”等价值观念，远胜于任何文字定义。由此，文化遗产从教科书上的扁平化图像，转变为一个可沉浸、可互动、可对话的意义空间，学习者与文化对象的关系也从外在的“观察、认知”转向了内在的“参与、体验”。这一关系的重塑，为后续更深层次的学习奠定了基础。

### 2.2. 重塑学习者与学习过程的关系：从“认知接收”到“反思性具身体验”

在“参与场域”的基础上，学习者与文化遗产的相遇便不再停留于视觉的观看，而进入了身心一体

的交互过程。体验式教学深受具身认知理论影响，强调学习是身心一体的完整投入，具身体验是深度理解的基石。在文化遗产教学中，这意味着必须引导学习者调动多感官通道，通过身体行动去直接感知文化的精微之处。

无论是书法练习中手腕运笔的力道与节奏，京剧模仿中气息的掌控与身段的韵律，还是手工扎染时手与布料、染料的触觉交互，这些身体化的实践都将抽象的文化知识编码为具体的肌肉记忆和感官印象。然而，纯粹的动手仍不足以达成深度理解。体验式教学的关键深化步骤在于引导“反思”。教师通过设计启发性问题，如“为何这个仪式动作如此缓慢而庄重？”“在剪纸过程中，你体验到了怎样的专注与心流状态？”，促使学习者将身体的感受、情感的反应与文化的深层意义进行连接和阐释。这一过程使学习成为一个“具体体验、反思内化”的连续循环，学习者与学习过程的关系从被动的“接收、存储”转变为主动的“体验、建构”。正是这种建立在亲身参与之上的反思，才使得外在的文化知识有可能转化为内在的个人理解。

### 2.3. 重塑教学的核心目标：从“知识占有”到“个人意义联结”

当学习者能够在亲身体验的基础上进行深度反思时，教学便有可能触及一个更为根本的层面，即意义的生成。传统教学的评价往往以学习者能否准确复述文化遗产的相关知识为重要标准，其目标隐含着对文化信息的“占有”。体验式教学则指向一个更为深刻和人性化的终极目标，促成学习者与文化遗产之间建立个人化的意义联结。

这种联结源于学习者在实践场域中的全身心投入与后续的深度反思，它可能表现为对青花瓷釉色之美的瞬间震撼，对中国园林“虽由人作，宛自天开”哲学意境的由衷赞叹，或是在聆听《二泉映月》时产生的跨越文化背景的情感共鸣。当文化遗产不再作为外在于学习者的客观知识对象，而是触动了其个人的审美经验、情感记忆或价值关切，并融入其自身的意义网络时，真正的文化理解与内化便发生了。这种“意义联结”是衡量文化教学成功与否的深层标尺，也是培养学习者具备文化共情能力与跨文化对话意愿的心理基础。至此，从“进入场域”到“身体参与”，再到“反思内化”和“意义生成”，三重关系的重塑层层递进，共同完成了教学核心目标从关注外在的“知识正确性”到关注内在的“意义生成性”的根本转变。

## 3. 体验式文化遗产教学方案设计

为将上述三重路径转化为可操作的教学实践，本文以 Kolb 体验式学习循环为理论框架，设计了一份体验式教学教案，并配套开发了用于评估“意义联结”的反思日记指引。以“榫卯中的东方智慧——中国传统建筑营造技艺体验”为例，该教案面向 HSK4 级及以上水平的学习者，共安排 4 课时。教学目标涵盖三个层面：语言目标为掌握“榫、卯、斗拱、飞檐”等核心术语，并能运用描述性句式介绍建筑构件特点；文化目标为理解“天人合一”“道法自然”等哲学理念在建筑中的体现，感知工匠精神的文化内涵；能力目标为通过动手实践完成简易榫卯结构制作，在小组合作中运用中文进行沟通与展示。

教案围绕“场域构建、具身体验、反思引导、意义生成”四个环节展开设计。在场域构建环节，教师通过播放《黑神话：悟空》游戏中的古建片段或应县木塔纪录片导入主题，展示斗拱实物模型或 AR 增强现实模型，引导学生观察结构特点并学习核心术语，将抽象概念具象化，借助 VR/AR 技术突破空间限制，实现“虚拟在场”，激发学习者的好奇心和探索欲。在具身体验环节，学生分组操作榫卯拼装教具，尝试用安全型木工工具制作简易榫卯构件，在动手过程中自然运用专业术语交流，调动多感官参与，将抽象知识转化为肌肉记忆和感官印象，实现“做中学”。在反思引导环节，教师组织小组讨论操作过程

中遇到的困难及解决方式，引导学生思考“为什么榫卯结构不用钉子却能如此稳固”，并通过播放传统木构建筑抗震实验视频深化认知，推动学习者将身体感受与深层文化意义建立连接。在意义生成环节，学生以小组为单位设计一座体现榫卯结构的“理想建筑”，完成模型制作并用中文进行展示介绍，通过创造性表达实现知识内化与文化理解的升华。

配套的反思日记指引则为评估“意义联结”提供了可操作的观察工具。该指引建议学生在体验活动结束后24小时内完成反思日记，鼓励用目的语(中文)书写，可配合母语表达深层感受。评估维度包括身体感受、情感共鸣、认知转变、文化对比和个人联结五个层面。在身体感受维度，引导学生描述动手操作时的感官体验，并尝试将身体感受与文化特征关联；在情感共鸣维度，鼓励学生记录情绪变化并识别触发情感的具体情境；在认知转变维度，要求学生指出原有认知与新理解的差异，对文化内涵进行个人化解读；在文化对比维度，引导学生主动进行跨文化比较，在对比中产生新的理解；在个人联结维度，鼓励学生建立体验与个人生活、经历或兴趣的联系，并表现出分享和传播的意愿。通过这一结构化的质性记录工具，使“意义联结”这一抽象目标变得可观察、可描述、可评估，为教师捕捉学生文化认知与情感发展过程提供了具体依据。

#### 4. 实践启示与面临的挑战

基于前述体验式教学重塑文化遗产教学的三重路径，国际中文教育的具体实践需要在以下三个维度实现转变，以使“进入场域、身体参与、反思内化、意义生成”的教学逻辑得以落地。

其一，在教学内容的设计上，需要完成从“知识点的罗列”向“核心文化实践的萃取与情境还原”的转变。体验式教学的首要突破在于将文化遗产还原为学习者可以“进入”的文化实践场域。这意味着教学设计者必须深入挖掘某项文化遗产最本质、最富生命力的实践形态，例如书法中的“临帖”与“心追手摹”，茶文化中的“茶礼”仪式与品鉴交流，而非简单的介绍其历史年代、流派分类等外围信息。核心在于精选那些能够承载文化精神、可被体验和参与的典型实践，并将其赖以发生的原初社会历史情境在教学中予以合理还原，为学习者的“进入”提供通道。唯有如此，学习者与文化对象的关系才能真正从“观看客体”转向“参与场域”。

其二，在教学活动的组织上，应实现从“辅助性的语言技能训练”到“有引导的具身参与任务”的转变。体验式教学强调，学习是身心一体的完整投入，纯粹的动手尚不足以达成深度理解，必须引导学习者在身体参与的基础上进行反思。这意味着课堂活动不应仅是服务于生词记忆或语法操练的文化案例，而应成为以文化体验与意义探究为直接目标的主体环节。例如，围绕“京剧脸谱”的学习，可以设计让学习者观察不同脸谱的色彩与图案，亲手尝试勾画一个具有简单含义的脸谱样式，并在此基础上探讨颜色与角色性格的象征性关联。此类活动强调身体的参与、感官的调动以及实践后的反思，使学习成为一个“具体体验、反思内化”的连续循环，推动学习者与学习过程的关系从被动的“接收、存储”转向主动的“体验、建构”。

其三，在教师角色定位上，必须推动从“知识的权威讲授者”到“文化实践场域的构建者与意义对话的引导者”的转型。体验式教学的终极目标是促成学习者与文化遗产之间建立个人化的意义联结。这一目标的实现，有赖于教师角色的根本转变，教师不再是单向传递既定知识的权威，而是精心策划学习环境、提供必要资源与“支架”的场域构建者；同时，在学习者体验前后及过程中，教师需要通过提问、组织讨论、分享背景脉络等方式，引导他们观察、思考、表达与联结，促进个人化意义的生成与文化理解的深化。只有当教师完成角色转型，教学的核心目标才能从关注外在的“知识正确性”真正转向关注内在的“意义生成性”。

然而，将这一路径付诸实践，仍面临诸多现实挑战。首要挑战在于对教师专业素养的复合型要求大

大提高。教师自身需要对文化遗产有超越表面知识的深切理解与体悟，更要具备将这种理解转化为可操作、有深度的教学情境的设计能力。这意味着教师同时是文化研究者、课程设计者和学习引导者，而目前针对国际中文教师的培训体系在此方面尚显不足。其次，教学资源的支撑严重短缺。体验式教学的有效开展，依赖于高质量、多模态且便于课堂使用的资源库，而现有资源普遍缺乏针对二语学习者认知特点与教学需求的系统性设计，难以满足“情境还原”与“具身体验”的教学要求。再次，现有教学评价体系与之不相适应。传统的笔试难以有效评估学习者在文化理解深度、共情能力等方面的表现。因此，亟需发展以过程为导向、注重质性证据的综合性评价方式，如表现性评价和学习档案袋，以全景式地追踪学生的文化认知与情感发展过程。如何构建科学且信效度高的新型评价体系，是确保体验式教学改革可持续发展的关键。

从教学内容的设计、教学活动的组织到教师角色的定位，体验式教学的融入对国际中文教育的文化遗产教学提出了全方位的转型要求。三重路径的落实与三大挑战的应对，共同指向一个更深层的命题，让文化遗产从静态的知识对象转化为可对话、可体验、可内化的意义主体，使学习者在真实的参与中实现文化理解的深化与文化共鸣的生成。这既是教学方法的创新，亦是文化传承的使命所在。

## 5. 结语

将体验式教学融入文化遗产教学，既是教学方法的革新，亦是对教育本真的回归。其核心在于让学习者在与文化对象的真实互动中，获得完整生命体验与意义建构。本文从国际中文教育中文化遗产教学的现实困境出发，揭示了传统“传授”模式下认知与情感隔阂的深层根源，进而提出向“体验”模式转向的必要性。

研究表明，体验式教学的有效融入，需要从认识论层面重塑教学中的三重关系。其一，通过构建文化实践场域，将文化遗产从被静态观看的客体转变为可参与的立体空间，使学习者得以“进入”文化。其二，通过引导反思性具身体验，将学习从被动的认知接收转变为身心一体的主动建构，使文化知识得以“内化”。其三，通过促成个人意义联结，将教学目标从知识占有提升至意义生成，使文化理解得以“扎根”。三重路径逐步递进，共同指向一个核心命题：让文化遗产从教科书上的扁平图像，转化为可与学习者对话、可被学习者感知、可融入学习者生命世界的意义主体。其理论路径的可行性已在国际中文教育的实践中得到初步验证。

从理念到实践仍面临诸多挑战。教师专业素养的复合型要求亟待满足，教学资源的系统性支撑尚显薄弱，传统评价体系与体验式教学目标之间的错位有待弥合。本文提供的教案模板与反思日记指引，是对这些挑战的初步回应，通过具象化的教学工具，帮助一线教师将“三重路径”转化为可操作的课堂实践，使“意义联结”这一抽象目标变得可观察、可评估。未来，随着实践探索的不断深入和理论研究的持续推进，体验式教学有望成为推动国际中文教育实现文化深度教学的重要力量。唯有让学习者在真实的情境中触摸文化、在亲身的参与中感知文化、在深度的反思中理解文化，文化遗产才能真正跨越时空与国界，在跨文化学习者的心中“活”起来，生生不息。

## 参考文献

- [1] 赵金铭. 对外汉语教学概论[M]. 北京: 商务印书馆, 2019.
- [2] 姜丽萍. 汉语课堂教学[M]. 第2版. 北京: 北京语言大学出版社, 2021.
- [3] 王路路, 李一言. 基于情景体验式教学空间构建的路径思考[J]. 中国现代教育装备, 2024(13): 60-62.
- [4] Kolb, D. (1984) *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Prentice-Hall.
- [5] 大理大学. 大理大学海丝帕那空孔子学院两项案例获评“2025 孔子学院数字化应用与实践优秀案例” [EB/OL].

<https://www.dali.edu.cn/iecd/kzxy/zhxw/b01cbc7d1fe74504a0ca6c53568e041f.htm>, 2025-11-19.

[6] 符强, 肖友兴. 来华留学生教育与平陆运河文化融合的探索与思考[N]. 鹰潭日报, 2025-08-27(02).

[7] 商务部国际商务官员研修学院. 援外培训学员故事荟|中文星火聚四方, 中泰情谊耀新章[EB/OL]. <https://www.china-aibo.cn/info/1141/16786.htm>, 2025-06-17.