

非遗知识生产与教育转译：艺术本位研究视域下的鹤山狮头跨学科美术教育研究

简蓓殷¹

(1. 鹤山市第一中学附属中学, 广东 鹤山 529700)

摘要：本文以鹤山狮头为案例，探讨其在跨学科美术学习中的课程组织与学习证据生成方式。研究采用艺术本位研究取向，将学生作品、课堂过程与展示反馈视为主要材料，关注传统文化内容在教学情境中如何被提炼、表达并在实践中被验证。教学实践主要面向七年级学生，按递进结构展开。先以图文任务建立共同理解，通过图文简报、明信片与曼陀罗式填色等不同形式，引导学生分别从语境叙事、传播表达与情绪联结三条路径进入对象，并形成可阅读的成果；再以三维泥塑制作推进操作性理解，学习者在体积、比例、层次与细节处理中不断修正，使原本停留于纸面的特征判断转化为可触可检验的结构处理；最后结合舞狮体验与作品展示，使动作协作带来的经验校准与公共呈现中的解释互动共同促成意义回流。研究发现，鹤山狮头在课堂中逐步形成三类可教学的知识形态。围绕地方语境的叙事性知识、面向“他者”说明的表达性知识、以及依赖材料与结构判断的工艺性知识。三类知识在不同任务与媒介中留下对应的证据，并通过展示反馈得到再组织。本文据此提出一条可迁移的非遗跨学科美术学习路径，为非遗课程的目标设定、过程记录与作品评价提供参考。

关键词：非遗教育；鹤山狮头；跨学科美术教育；艺术本位研究；课程转化

基金项目：2024年度鹤山市教育科学规划课题（课题批准号：HSJY-2024-A-026）

DOI: doi.org/10.70693/jyxb.v2i1.248

Knowledge Production and Educational Translation in ICH: An Arts-Based

Cross-Disciplinary Art Education Study of the Heshan Lion Head

Jian Beiyin¹,

¹ The Affiliated Middle School of Heshan No.1 High School, Heshan, Guangdong, China

Abstract: This paper uses the Heshan lion head as a case to examine how cross-disciplinary art learning can be organised and how evidence of learning can be generated through classroom practice. Adopting an arts-based research approach, the study treats student artworks, documented classroom processes, and exhibition feedback as primary sources of evidence, focusing on how traditional cultural content is selected, articulated, and tested in pedagogical settings. The intervention was implemented primarily with Grade 7 students and followed a progressive sequence. It began with visual-textual tasks to build shared understanding: through art briefs, postcards, and mandala-style colouring, students engaged the topic through contextual narration, communicative expression, and affective connection, producing shareable artefacts. The work then shifted to three-dimensional clay modelling to develop procedural understanding; through iterative decisions about volume, proportion, layering, and detail, students translated paper-based feature recognition into materialised and assessable structural reasoning. Finally, lion-dance experience and a public exhibition were incorporated, where embodied coordination and interpretive interaction during presentation supported meaning negotiation and reflective consolidation. The findings suggest that the Heshan lion head gradually emerged in the classroom as three teachable forms of knowledge: narrative knowledge grounded in local context, expressive knowledge

作者简介：简蓓殷(1996—)，女，硕士，研究方向为美术创作及美术与书法教育

通讯作者：简蓓殷

oriented to an external audience, and craft knowledge dependent on material and structural judgement. These forms of knowledge left traceable evidence across tasks and media and were further refined through exhibition feedback. The paper proposes a transferable pathway for cross-disciplinary art learning with intangible cultural heritage, offering reference points for goal setting, process documentation, and the assessment of student work in ICH-oriented curricula.

Keywords: Intangible cultural heritage education; Heshan lion head; Cross-disciplinary art education; Arts-based research; Curriculum translation

一、绪论

近年来，“非遗进校园”在美术教育与美育实践中被持续推进，但其课堂化、任务化与成果化的过程并不等同于对传统文化的“原样移植”。非遗一旦进入学校体系，往往会经历选择、重组与再语境化。一方面，这为课堂教学提供了可操作的知识结构与学习路径；另一方面，也可能带来“符号化”展示化的倾向，使原本依附于材料工艺、身体动作、社群协作与场景语境的活态知识被压缩为可快速呈现的图像或口述要点。因此，或许被真正追问的并不是非遗是否应该进入课堂，而是非遗在进入课堂的过程中如何被转译为可学习、可创作、可交流的教育经验，以及这种转译如何形成可分析、可追溯的知识形态与教育价值。

基于此，本研究以鹤山狮头为研究对象，在跨学科美术教育框架中展开艺术本位研究（Arts-Based Research,以下简称为 ABR）。研究依托“狮舞心语、绘彩传承”等主题活动，以鹤山狮头非遗文化为核心，强调通过多维度、多学科融合教学提升学生美术技能，以此加深对鹤山狮头非遗的理解与传承意识。使非遗教学不再局限于知识讲授，而是以美术为枢纽，将历史理解、多语言表达、情绪联结与身体体验纳入同一学习链条。此外，本研究并未停留在二维层面的理解与表达，而是进一步将学习推进到三维的物质化重构，从而为教育转译提供可观察的过程结构。

要而论之，研究形成递进的三阶段路径，并构成本文讨论非遗知识生产与教育转译的分析主线。第一阶段以二维视觉与文本成果为主要载体，通过教师讲授与跨学科任务引导学生进入鹤山狮头的文化语境。即围绕历史溯源与象征意义完成简报，通过英语表达与明信片设计模拟对外传播情境，以心理色彩寓意为线索开展情绪联结与图像创作，将非遗从地方生活实践转化为课堂中可叙述、可书写、可视化的二维证据。第二阶段由二维表征推进至三维物化，以泥塑制作为核心任务，遵循文化要素提取，到造型建构，再到功能

与情感整合的设计逻辑，使学生在材料操作、比例塑形与细节处理的过程中，将造型、色彩、寓意落实为可检验的形式，从而把对非遗的理解由符号认知深化为“做中知”的结构性与工艺性知识。第三阶段则以具身体验以及成果展示收束并外化学习过程，将阶段性产出置入体验与公共语境，使作品成为意义协商与学习反思的媒介，进而形成作品到过程，再到呈现证据闭环。

在三阶段实践框架下，本文以 ABR 为方法论，将艺术实践视为知识生成与论证的媒介。基于此，本文的研究关切凝结为两项核心问题：第一，鹤山狮头相关知识在跨学科组织中如何被选择与重组，并在二维阶段实现文化理解、对外表达、情绪联结的整合性转译；第二，在三维作品制作与最终展示的连续过程中，传统要素如何经由元素提取、形式决策、功能与情感整合被再生产为可评价的设计证据，并通过公共化呈现与反馈推动意义回流与学习反思。

二、先行研究与理论框架

（一）鹤山狮头与非遗教育

关于鹤山狮头的研究与叙述，往往同时涉及“狮艺”与“狮头制作”两条线索，前者体现为身体性、协作的表演传统，后者体现为材料、结构、造型与象征语汇的工艺传统。鹤山狮艺于 2007 年进入江门市首批非遗代表性项目名录，同年进入广东省第二批省级非遗代表性项目名录（江门市人民政府, 2022）；与此同时，鹤山狮头制作技艺也在市级层面获得非遗名录认定，自 2012 年起逐步推进并视为“狮艺进校园”等传承工作的关键抓手（鹤山市文化广电旅游体育局, 2023）。可见，鹤山狮头相关传统本身就处在保护、传承、教育化的现实链条之中，故而研究其在美术教育中的转译路径具有明确的实践基础。

依国际视野而言，UNESCO《保护非物质文化遗产公约》将教育与传播明确纳入保护措施，

在第 14 条提出应通过面向公众，尤其青少年的教育与宣传、社区内部的教育与培训项目等方式促进对非遗的认识、尊重与弘扬（UNESCO, 2003）。UNESCO“非遗与教育”专题进一步强调：教育在非遗保护中具有关键作用，非遗亦可为教育提供情境化内容与教学法资源，从而提升教育的相关性与学习成效（UNESCO, n.d.-a）。此外，UNESCO 在正规与非正规教育中保护活态遗产的项目文本中同样强调跨部门协作、方法与评估工具开发、以及把经验固化进教育体系的重要性（UNESCO, n.d.-b）。据此，非遗教育在学理上不宜被简化为“文化知识讲授”或“符号再现”，更应被理解为一种课程工程，它既涉及知识形态如何被选择与组织，也涉及学习如何通过实践、作品与公共表达实现意义协商与价值稳定。

故而，对于本研究而言，鹤山狮头的特殊性在于其复合结构，同时连通视觉表征、物质工艺与具身传统。因此，当其进入跨学科美术教育时，哪些要素被转化为可学习任务，如何通过媒介与评价机制被经验化，以及学习者如何在二维表达、三维制作与成果呈现中形成对地方文化更具结构性的理解成为研究的重点。

（二）跨学科美术教育与“转译”研究

跨学科课程研究普遍认为，课程整合并非多学科内容的拼接，而是围绕真实议题重组学习结构，使学生在理解、行动与价值层面形成连贯经验（Beane, 1997）。在艺术教育国际政策语境中，《艺术教育路线图》强调艺术教育对创造力、文化意识与教育质量提升的重要性，并倡导通过伙伴关系与知识共享促进艺术教育融入教育系统（UNESCO, 2006）。这些研究与政策共同指向：跨学科美术教育的关键在于“如何组织经验”，也就是把文化议题转化为可操作的学习任务，并通过评价机制维持学习的连续性与严谨性。

然而，跨学科并不能自动解释非遗进入课堂如何改变其知识形态。为把分析推进到机制层面，本文引入“转译、再语境化”视角，将非遗从地方生活实践进入课堂的过程理解为一种结构性改写。也就是说，某些要素被凸显、某些要素被压缩；某些经验被步骤化、任务化与评价化；并且在“正统与创新”“理解与应用”“文化与功能”等要素中形成课堂可接受的解释与标准。

（三）ABR 方法谱系

ABR 的核心立场是：艺术不是研究的装饰，而是认识与论证的方式。Barone 与 Eisner 系统阐

述 ABR 框架，指出艺术形式能够扩展质性研究对经验复杂性与意义层次的把握，并以更具感知密度的方式呈现社会文化现象（Barone & Eisner, 2012）。Leavy 将 ABR 视为跨学科方法工具集合，强调艺术方法既可用于材料生成，也可用于分析与呈现，使“作品”能够同时承担研究材料与论证媒介的功能（Leavy, 2015；李维, 2019）。在美术教育研究语境中，a/r/tography 进一步将艺术家、研究者、教师的三重身份交织为“生活探究”，通过作品与文本互证的方式呈现经验如何生成理解（Irwin & de Cossen, 2004；Springgay et al., 2005）。对本文而言，ABR 的关键价值在于：它允许将课堂中生成的二维作品、三维文创与成果展示视为“证据节点”，并通过过程档案、反思文本与反馈材料将作品与其生成条件连接起来，从而使研究能够从“成果罗列”推进到“解释”。这也意味着，本文的论证不依赖单一量化指标，而是依托从作品到过程，再到展示的证据链来分析非遗知识如何在教育转译中被选择、被改写并被稳定。

三、研究设计与方法

本研究采用纵向跟踪设计，自 2025 年 1 月 12 日启动。样本以七年级学生为主，但会随研究时间呈现自然递进。研究设计以实践过程为中心，强调在真实教学情境中追踪知识如何被选择、组织与再语境化，并通过作品与过程材料建立可论证的证据链。整体上，本研究采用 ABR 作为方法论框架，将艺术实践视为知识生成的路径与论证媒介（Barone & Eisner, 2012；Leavy, 2015；McNiff, 1998），并以课堂实施的过程性资料为支撑，形成对转译机制解释，而非停留于成果描述。

研究场域为跨学科主题学习活动所依托的学校美术课程实践，教师以课程讲授、任务组织与评价反馈等方式参与并构成研究过程的重要条件。研究者在此并非外部观察者，而是以“课程设计、教学实施、作品生成、反思分析”交织的方式进入现场：一方面需要承担教学组织与任务推进，另一方面需要以反思性立场记录关键决策与课堂互动，辨析哪些文化要素被强调、哪些经验被压缩，及其背后的教育逻辑与限制。为减少研究者与教师双重身份可能带来的偏差，本研究将反思记录与作品、过程材料进行对照，并在关键节点引入同伴讨论与学生反思材料，以提升解释的可检验性。

在资料与证据方面，研究遵循 ABR“作品即

证据”的原则，建立从作品到过程再到呈现的证据链。核心材料包括：其一，作品材料，涵盖二维视觉、文本成果、三维泥塑文创作品及最终展陈文本与呈现形式；其二，过程材料，包括教学设计与课堂实施记录、课堂影像与照片、学生制作过程记录、草图与修改痕迹、阶段性展示材料；其三，反思与评价材料，包括教师的过程性观察与评价记录、学生个人与小组的学习总结与改进建议等。上述材料共同指向同一研究目标：不仅呈现“做了什么”，更能追踪“如何做成”“为何如此做”，从而支持对转译机制的分析。

研究程序与教学实践保持一致，采用“三阶段递进”的结构组织资料采集与分析。在分析策略上，研究采取与资料形态相匹配的综合分析：一方面对作品进行视觉材料分析，聚焦造型结构、色彩、纹样处理、材料塑形与细节策略，追踪文化要素提取、形式组织、意义呈现的链条；另一方面对过程与反思材料进行主题分析，通过开放编码与聚合归类识别反复出现的机制性主题，并将其与三阶段实践的关键节点对应起来，形成解释框架。分析过程采用迭代方式推进，先以阶段为单位建立初步主题，再跨阶段对照，识别哪些机制在不同媒介形态中呈现出稳定结构，哪些机制因任务与评价条件而发生变形，从而将发现提升到转译机制的层次。

为确保研究的严谨性与可信度，研究重视解释的可追溯性，并在论证中明确指出结论对应的作品证据与过程证据来源，使读者能够追踪“结论从何而来”；在伦理层面，研究遵循教育研究基本

规范，对影像与作品呈现进行必要的授权与匿名处理，避免将学生个人信息暴露于公开文本；在文化层面，强调对非遗语境与地方主体性的尊重，避免将文化要素工具化为装饰符号，并在讨论章节中对“正统与创新”“传播与消费”的边界作出审慎辨析。

通过上述研究设计与方法安排，本文希望在不削弱课堂实践复杂性的前提下，将跨学科组织、媒介转换、作品生成、公共呈现，转化为可分析的研究路径，从而对鹤山狮头非遗在美术教育中的知识生产与教育转译机制给出具有证据支撑的解释。

四、鹤山狮头的非遗知识谱系与表征结构

(一) 二维视觉与文本成果的转译

本研究的第一阶段以二维视觉与文本成果作为主要载体。ABR 强调作品及其生成过程本身可以成为研究材料，作品不只是呈现结果，也承载着理解如何被组织、如何被表达、如何被修订的痕迹（Barone & Eisner, 2012; Leavy, 2015）。因此，本阶段的“二维成果”并非同质化的一类作业，而是被刻意区分为三种表征形态，分别对应三条不同的学习逻辑与证据功能：美术与历史以“美术简报”完成语境化叙事，美术与英语以“明信片”模拟对外传播情境，美术与心理以“曼陀罗式填色”引导象征意义进入情绪联结与自我表达。

具体而言，美术与历史的融合主要通过“美术简报”推进，其核心特征是图文结构的组织能力。



图 1. A 同学“美术简报”

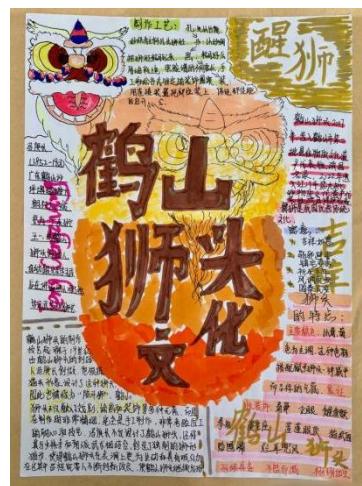


图 2. B 同学“美术简报”



图 3. C 同学“英语明信片”

以图 1、2 为例, A、B 学生分别将标题、栏目、文字段落与视觉主体进行版式编排, 形成一种接近“学习型信息图”的表达。其以醒目的题名建立主题识别, 部分分栏文字呈现历史线索与象征解释, 狮头形象则作为视觉凸显, 其余部分补入鼓具等关联物象, 构成对象、语境、相关符号的并置关系。这样的简报形式迫使学生们完成信息取舍与叙事压缩。学生们需要把资料中关于起源、演变、地域风格与象征语汇的内容压缩为可讲述的段落, 段落之间要有因果或时间顺序, 而不是零散摘抄。图像不再仅是“画一只狮头”, 而是要回应文字中的关键点, 例如把某些具有辨识度的结构部位画得更突出, 或用标注、色块与构图强调。

其次, 美术与英语的融合虽然同样是图文并置, 但表征逻辑与简报不同, 它通过明信片把学习放入“对外传播”的语境之中。例如图 3 展示了 C 同学明信片的两面: 正面以狮头形象为主体, 同时引入烟花、山形、茶杯等情境物象, 并用英文标题“The Heshan Lion head”直接命名对象; 背面则以英文书信体进行介绍, 包含称呼、主体信息、邀请语和署名等基本结构。与简报相比, 明信片的限制更强, 版面更小, 信息容量更低, 这反而形成一种重要的学习机制: 学生必须把复杂文化信息压缩成“最值得让他者理解的三四句话”, 并在词汇与句型层面做出选择。很多时候, 学生会在这一环节显露出从“自明叙述”转向“他者可读”的转变, 比如他们会主动补上“这是什么”“为什么会出现于节庆”“人们如何使用它”这类框架句, 而不是只写“很有特色”。因此, 明信片在研究中不仅体现英语学习, 更是一种转译的约束装置, 它

把文化理解推向可沟通性与可传播性, 使“解释是否清晰”成为可观察的证据。就活动意义而言, 这一模块为非遗教育补入了现实的传播维度, 使学生不仅学习传统, 也学习如何对外讲述传统, 从而把“传承意识”落到表达能力与受众意识上。

第三, 美术与心理的融合以曼陀罗式填色为主要形式, 其重点不在信息叙事, 而在象征语汇如何进入个体经验。图 5、6 呈现了学生们在狮头线稿基础上进行对称填色与局部强化的不同结果, 各自颜色层层叠加, 强调眼部与额部的节奏关系, 背景以重复色块形成稳定框架。此处“曼陀罗”并非要求严格的圆形结构, 而是一种心理教育中常用的视觉自我调节路径。其以可控的重复填色和对称组织引导注意力聚焦, 使学生们在相对稳定的形式框架内进行情绪表达与意义投射。这一模块在非遗教育中补足了“体验层”的一块空白, 它让学生通过色彩与节奏化填色建立与传统符号的个人关系, 从而把非遗从外部文化对象转化为可感知、可反思的经验资源。

综上, 本阶段之所以要区分简报、明信片、曼陀罗式填色三种二维形态, 并不是为了追求形式多样, 而是为了让鹤山狮头的非遗知识在课堂中获得三种不同的可视化路径: 简报提供语境化与结构化叙事, 使知识可被组织与比较; 明信片提供对外阐释的传播约束, 使表达的清晰度与受众意识成为证据; 曼陀罗填色提供情绪联结的经验入口, 使象征意义能够被个体化并被反思性书写。对研究而言, 这三类二维产出共同构成 ABR 研究的初步结果, 即非遗知识在课堂中被选择、压缩、重组, 并以不同媒介规则固定为可追溯的图文证据。



图 5. “曼陀罗式填色”狮头作品



图 6. “曼陀罗式填色”狮头作品

(二) 从二维表征到三维泥塑的再生产

二维成果让学生能够用图文较清楚地呈现鹤山狮头的历史语境与象征要素，然亦存有天然局限。纸面容易呈现轮廓与色彩，却难以真实观察和处理狮头的立体细节，正因为这些关键细节在二维中难以被充分感知与验证，研究进一步引入三维泥塑实践，把理解推向可触摸、可调整、可检验的层面。相较于简报、明信片与填色作品侧重叙事与符号的清晰表达，三维制作把学习推向结构与工艺的可行性。学生不仅要保留狮头的识别性特征，还必须在体积、比例、层次、连接方式与细节处理上作出一系列连续决策。正是在这种“材料的反馈”中，非遗知识从符号认知进一步进入“做中知”的层面，转译由解释型表达推进为

工艺型理解。

具体而言，学生往往先在二维形成草图或口头讨论中明确几项必须被保留的核心要素，随后进入体块搭建。学生会先用大块泥塑确定基本外形与厚度，再以分层叠加的方式建立额部、眼眶、鼻头、嘴部等结构层次，最后通过小体块与线条刻画完成眉毛、花纹、牙齿、毛边或须部的效果

(图 7)。这个过程对应 ABR 常见的生成性修订，作品不是一次成型，而是在反复对照、修补与微调中逐渐趋于稳定 (Barone & Eisner, 2012; Leavy, 2015)。从课堂观察来看，学生在这一阶段最明显的变化是注意力从“画面好不好看”转向“结构能不能成立”，他们会更频繁地用手指去确认对称与层次，或把作品放远一点看整体比例，再回到局部做调整 (图 7)。



图 7. 三维狮头的制作过程



图 8. 三维泥塑狮头与狮头冰箱贴展示

三维作品的成果呈现出明显的同构与差异并存。从图 8 等可见，学生作品在整体结构上保持了狮头的共同识别框架，例如眼部夸张、额部凸起、鼻口集中、下方垂饰与毛边的处理等，但在色彩配置、表情气质与附属元素上出现了丰富变体。有的作品强化传统红白黄的节庆感，有的则引入蓝、紫等冷色系统，形成更具当代审美的风格分化。部分作品还将红包、橘子、灯笼等小物

件与狮头组合，形成“节庆语境的微缩场景”，使三维作品不只停留在“单个物件造型”，而成为可叙述的文化片段。近景进一步显示了另一类变化，即在保留核心构件的前提下，学生对眼睛、眉部与面部比例进行了“卡通化”的再设计，强化了大眼、睫毛与圆润体块等特征，使作品呈现更强的亲和力与个人风格。这种差异并不等同于偏离传统，相反，它体现了一个重要的转译结果：学生

已经能够区分必须保留的识别性要素和允许发挥的表达性空间，并在两者之间作出选择，这恰恰是非遗教育中传承与创造能够同时成立的关键位置。

(三) 具身体验与公共呈现的闭环生成

前两阶段分别在二维图文与三维泥塑层面建立了可追溯的作品证据，若止步于仅“做出作品”，非遗学习仍可能停留在课堂内部的理解与再现。研究因此进一步把鹤山狮头重新放回其更接近“活态传统”的两种维度之中：一是具身体验，通过舞狮实践让学生直接面对动作、节奏与协作所构成的身体知识；二是公共呈现，通过作品展示与观者反馈使意义进入公共语境，促使学生对自身创作做出解释与修订。两者共同构成 ABR 所强调的闭环路径，即作品的生成并不终止于完成，而是要在过程记录与公共呈现中被再次检验与稳定。



具身体验环节以舞狮实践为核心（见图 9）。从具身认知的视角看，理解并非单纯发生在头脑内部，而是在身体、环境与任务要求的耦合中生成；身体既限制也塑造认知，运动经验能够反过来重组对概念与符号的理解（Wilson, 2002；叶浩生, 2015）。在舞狮体验中，学生首先直接面对动作如何让形象成立的问题，例如俯仰、转向、蹲起带来的视线与重心变化，以及两人配合时节奏同步、步幅一致与空间距离的控制。与纸面观察不同，动作会把细节的意义放大：某些在图像中看似装饰的部位，在运动中反而决定“神采”是否清晰；学生也会更敏感地意识到“哪里需要夸张、哪里必须稳定”，从而把先前在二维和三维作品中形成的要素认识带回到真实动作情境中进行检验。具身体验在本研究中承担的不是附加活动，而是一种“反向校准机制”，它让学生重新确认狮头细节与结构在动态情境中的功能性意义，为后续解释与展示提供更有依据的经验支撑。



图 9. 狮头的具身体验



图 10. 作品展示

公共呈现环节以成果展示为中心（如图 10）。作品一旦进入展示场域，就不再只是课堂任务的终点，而会在命名、分组、陈列与观者互动中被重新组织为公共文本。博物馆与公共学习研究指出，学习并非只发生于个体内部，观看情境中的物理环境、社会互动与个人经验会共同塑造意义建构（Falk & Dierking, 2013；Hooper-Greenhill,

2007）。这一视角与本研究的展示设计高度契合，作品通过分层展示架、系列化框景与节庆语境背景被组织为可比较的“风格谱系”，观者的提问与评论促使学生以更清晰的语言回溯自身的形式决策。ABR 强调作品不仅是呈现结果的媒介，也可以成为推动理解再生成的论证媒介，尤其当作品进入公开交流时，解释压力会促使研究者与学习

者对证据与意义进行再组织 (Barone & Eisner, 2012; Leavy, 2015; McNiff, 1998)。展示环节因此不仅产生“呈现证据”，例如布展逻辑、标签文本、作品分组方式等，同样也会产生“反馈证据”，如观者评论、现场提问、学生回应与反思，等等，从而使本研究能够从“做出了什么”推进到“为何这样做以及在公共语境中如何被理解”。

五、研究结果

本研究以 ABR 组织鹤山狮头非遗的跨学科美术学习，研究证据主要来自作品、生成过程与公开呈现三类材料的连续互证。整体结果显示，非遗在课堂中并不是被“讲授完毕”的对象，而是在多种媒介与任务约束下被不断转写、修订并获得稳定意义的知识过程。研究最终形成一条可清晰追溯的闭环，图文表达使语境与象征变得可读可讨论，材料制作使结构与细节变得可触可检验，舞狮体验与展示反馈则把狮头如何在动作中成立与作品如何被“他者”理解带回到学习者的解释中，促成意义回流与再组织。在二维层面，简报、明信片与曼陀罗式填色三种形式分别承担了不同的转译功能；三维制作则把二维中难以充分把握的部分逼到台面上，作品呈现出清晰的共识与差异并存。此外，具身体验与公共呈现进一步把学习推向活态与公共维度，而作品展示则通过命名、分组、陈列与观者互动形成解释压力，促使学习者回到自己的形式取舍与文化依据，完成反思与修订。由此，研究所得到的不仅是作品集合，更是一套可论证的知识生产路径，语境化知识、表征化知识、结构化知识在不同媒介中显影，并在行动与反馈中被验证与稳定。上述结果为跨学科美术教育中的非遗课程提供了可迁移的实践框架，也为非遗知识生产与教育转译提供了可追溯的证据链解释。

参考文献：

- [1] 江门市人民政府. 关于公布江门市第九批市级非物质文化遗产代表性项目名录的通知[EB/OL].(2022-07-01).
- [2] 江门鹤山市文化广电旅游体育局. 传承鹤山狮艺，看鹤山这样出招！[EB/OL]. (2023-12-13).
- [3] 派翠西亚·李维. 艺术本位研究的 9 堂课 [M]. 长沙: 湖南美术出版社, 2019.
- [4] 叶浩生. 身体与学习: 具身认知及其对传统教育观的挑战[J]. 教育研究, 2015, 36(4): 104-114.
- [5] BARONE T, EISNER E W. Arts based research[M]. Thousand Oaks: SAGE Publications, 2012.
- [6] BEANE J A. Curriculum integration: Designing the core of democratic education[M]. New York: Teachers College Press, 1997.
- [7] IRWIN R L, DE COSSON A (Eds.). A/r/tography: Rendering self through arts-based living inquiry[M]. Vancouver: Pacific Educational Press, 2004.
- [8] LEAVY P. Method meets art: Arts-based research practice[M]. 2nd ed. New York: The Guilford Press, 2015.
- [9] MCNIFF S. Art-based research[M]. London: Jessica Kingsley Publishers, 1998.
- [10] UNESCO. Convention for the safeguarding of the intangible cultural heritage[EB/OL]. (2003-10-17). <https://ich.unesco.org/doc/src/01852-EN.pdf>
- [11] UNESCO. Road map for arts education: Building creative capacities for the 21st century[EB/OL]. (2006)[2026-01-13]. https://www.unesco.org/sites/default/files/medias/fichiers/2022/03/lisbon_roadmap.pdf
- [12] UNESCO. Safeguarding intangible cultural heritage in education[EB/OL]. (n.d.). <https://ich.unesco.org/en/education>
- [13] UNESCO. Funding priority 2: Safeguarding intangible cultural heritage in formal and non-formal education (Global programme document; duration 2022 – 2025)[EB/OL]. (n.d.).
- [14] SPRINGGAY S, IRWIN R L, KIND S W. A/r/tography as living inquiry through art and text[J]. Qualitative Inquiry, 2005, 11(6): 897-912. <https://doi.org/10.1177/1077800405280696>
- [15] WILSON M. Six views of embodied cognition[J]. Psychonomic Bulletin & Review, 2002, 9(4): 625-636. <https://doi.org/10.3758/BF03196322>