

# 虚拟仿真赋能学校铸牢中华民族共同体意识教育的 理论逻辑与实现机制

李霞<sup>1</sup>, 丁惠炯<sup>2\*</sup>

(1.包头技师学院, 内蒙古 包头 014030; 2.梧州学院管理学院, 广西 梧州 543000)

**摘要:** 铸牢中华民族共同体意识是新时代学校教育的重大使命, 但当前教育实践面临认知浅表化、情感疏离化与实践虚化三重困境。虚拟仿真技术凭借沉浸性、交互性与构想性特征, 为突破上述困境开辟了新的技术路径。然而, 既有研究多囿于“工具赋能”的浅层论述, 尚未系统揭示虚拟仿真促进认同建构的内在机理。本研究立足具身认知、空间生产与叙事转化三重理论视角, 提出“虚实互构”分析框架: 具身认知维度揭示虚拟仿真通过多感官沉浸与身体参与实现从“离身认知”到“具身认同”的转化; 空间生产维度阐明虚拟场域作为“第三空间”使共同体历史记忆与文化符号得以重新生产; 叙事转化维度论证虚拟仿真将宏大叙事转化为可感知的微观体验叙事。在此基础上, 本文提出“感知激活—情境体验—反思内化”三重实现机制, 并从顶层设计、课程开发与评价创新三个维度构建实践路径, 以期为学校铸牢中华民族共同体意识教育的数字化转型提供理论参照与实践指南。

**关键词:** 虚拟仿真; 铸牢中华民族共同体意识; 学校教育; 虚实互构; 具身认知

**基金项目:** 广西高等教育本科教学改革工程项目: 基于LOS理念的应用型地方高校“公共管理类”人才培养模式——公共管理专业虚拟仿真实验教学的设计与实现(编号: 2025JGB401); 内蒙古自治区教育科学研究“十四五”规划课题: 虚拟现实技术在室内设计教学中的应用研究(编号: NZJGH2023034)。

DOI: doi.org/10.70693/jyxb.v2i3.625

## Theoretical Logic and Implementation Mechanism of Virtual Simulation Empowering School Education for Forging the Consciousness of Chinese Nation's Community

Xia Li<sup>1</sup>, Hui-Jiong Ding<sup>2\*</sup>

1.Baotou Technician College, Baotou, Inner Mongolia, China, 014030;

2.School of Management, Wuzhou University, Wuzhou, Guangxi, China, 543000.

**Abstract:** Forging the consciousness of Chinese nation's community is a major mission of school education in the new era, yet current educational practice faces a triple dilemma of superficial cognition, emotional alienation, and virtualized practice. Virtual simulation technology, with its characteristics of immersion, interaction, and imagination, opens up a new technological pathway for overcoming these dilemmas. However, existing research remains largely confined to the superficial discourse of "tool empowerment" and has not systematically revealed the internal mechanism of how virtual simulation promotes identity construction. Grounded in the triple theoretical perspectives of embodied cognition, spatial

**作者简介:** 李霞, 女, 教育硕士, 包头技师学院高级讲师, 研究方向为教育技术学、管理哲学;

丁惠炯, 男, 管理学博士, 梧州学院副教授, 研究方向为教育政策与体制创新、管理哲学。

**通讯作者:** 丁惠炯

production, and narrative transformation, this study proposes the analytical framework of "virtual-real mutual construction." The embodied cognition dimension reveals that virtual simulation achieves the transformation from "disembodied cognition" to "embodied identity" through multi-sensory immersion and bodily participation; the spatial production dimension elucidates how the virtual field, as a "third space," enables the reproduction and reconstruction of community historical memory and cultural symbols; the narrative transformation dimension demonstrates how virtual simulation converts grand narratives into perceivable micro-experiential narratives. On this basis, the paper proposes the triple implementation mechanism of "perception activation - situational experience - reflective internalization" and constructs practical pathways from three dimensions: top-level design, curriculum development, and evaluation innovation, aiming to provide theoretical reference and practical guidance for the digital transformation of school education for forging the consciousness of Chinese nation's community.

**Keywords:** virtual simulation; forging the consciousness of Chinese nation's community; school education; virtual-real mutual construction; embodied cognition

## 一、问题的提出

中华民族共同体意识是维系多民族国家统一与社会凝聚的精神根基,其培育与铸牢是任何多民族国家教育体系都无法回避的根本命题。习近平总书记创造性提出“铸牢中华民族共同体意识”这一重大论断,将其确立为新时代党的民族工作的主线,赋予学校教育以新的战略使命。党的二十大报告进一步强调,要“以铸牢中华民族共同体意识为主线,坚定不移走中国特色解决民族问题的正确道路,坚持和完善民族区域自治制度,加强和改进党的民族工作,全面推进民族团结进步事业。”为学校教育指明了根本遵循。学校作为国民教育的主阵地,承担着培育中华民族共同体认同感、归属感与责任感的核心任务,其教育成效直接关涉中华民族伟大复兴战略全局。然而,一个亟待正视的学术追问是:学校何以有效铸牢中华民族共同体意识?当传统教育模式遭遇认同建构的深层困境时,教育实践应当如何寻求范式突破?

审视当前学校铸牢中华民族共同体意识教育的实践样态,三重现实困境日益凸显。其一,认知浅表化问题突出。传统课堂讲授偏重知识灌输与概念记忆,学生往往停留于对“五个认同”“四个与共”等命题的表层理解,难以深入体悟中华民族多元一体格局的历史生成逻辑与当代实践意义。课堂上,学生可以熟练复述“中华民族共同体”的定义,却难以阐释这一概念与自身生命经验的内在关联。其二,情感疏离化现象普遍。宏大叙事的抽象性与学生生活经验的有限性之间存在显著张力,学生难以在情感层面产生对共同体

命运的深切共鸣。当教师讲述各民族交往交流交融的历史时,学生虽能理解其事实,却往往缺乏“感同身受”的情感卷入。其三,实践虚化困境亟待突破。教育过程缺乏有效的情境支撑与行为引导,认知认同与行为意向之间的转化通道尚未有效打通,学生“知而不信、信而不行”的知行脱节现象较为突出。三重困境并非彼此孤立,而是共享着同一深层症结:传统教育模式本质上是一种“离身化”的认知实践,它将认同建构简化为符号操作,剥离了身体体验、情境感知与意义反思等关键环节,使共同体认同沦为“关于共同体的知识”而非“对共同体的认同”。

虚拟仿真技术的兴起为突破上述困境开辟了新的可能。其沉浸性使学习者得以“身临其境”地感知中华民族交往交流交融的历史场景,弥补了传统教育“去情境化”的不足;交互性使学习者能够主动参与意义建构而非被动接收信息,回应了“离身化”认知的局限;构想性使学习者能够在虚拟空间中创造性地想象共同体的未来图景,拓展了认同建构的想象空间。近年来,虚拟仿真技术在教育领域的应用已从知识习得型、技能训练型逐步拓展至情感体验型,为铸牢中华民族共同体意识教育提供了技术支撑。然而,既有研究多囿于“工具赋能”的浅层论述,或聚焦于虚拟仿真的技术特性与教学设计,或停留于应用案例的经验描述,尚未深入追问虚拟仿真何以能够促进认同建构、其内在机理如何运作、认同转化的传导链条由哪些环节构成等根本性问题,更缺乏整体性的理论框架来阐释“技术—体验—认同”之间的传导逻辑。

基于此,本文提出“虚实互构”的分析框架,

试图回答以下核心问题：虚拟仿真赋能学校铸牢中华民族共同体意识教育的理论逻辑是什么？其内在实现机制如何运作？如何在实践层面构建有效的教育路径？选择具身认知、空间生产与叙事转化三重理论视角，并非任意组合，而是基于对认同建构逻辑的递进式追问：认同何以在身体层面发生（具身认知）？认同何以在空间中建构（空间生产）？认同何以通过叙事转化（叙事转化）？三个视角分别从身体、空间与意义三个维度回应了“技术—认同”传导逻辑的核心环节。本文由此出发，系统阐释虚拟仿真赋能学校铸牢中华民族共同体意识教育的理论逻辑与实现机制，以期为该领域的理论深化与实践创新提供参照。

## 二、虚拟仿真赋能学校铸牢中华民族共同体意识教育的时代诉求

### （一）学校铸牢中华民族共同体意识教育的现实困境

当前学校铸牢中华民族共同体意识教育虽然在政策推动下取得了显著进展，但在实践层面仍面临深层次的结构困境。第一，教育方式的“离身化”倾向。传统教育模式以语言符号为中介，强调概念记忆与逻辑推理，学生以“旁观者”姿态接受关于中华民族共同体的知识，身体与感知被排除在认知过程之外。这种“离身化”教育方式难以激活学生的具身体验，导致认同建构缺乏感知根基。正如梅洛-庞蒂所言，“身体是我们拥有世界的总体媒介”，认同的形成离不开身体的参与与感知的激活。当教育过程剥离了身体维度，认同便沦为抽象的符号操作，难以深入学生的生命经验。

第二，教育内容的“去情境化”问题。中华民族共同体意识的形成根植于具体的历史情境与社会实践，但传统教育往往将丰富的历史场景压缩为干瘪的文本叙述，将鲜活的民族交往故事简化为抽象的理论命题。学生无法“回到”文成公主入藏的历史现场，无法“走进”茶马古道的商贸盛景，无法“亲历”各民族共同抗日的烽火岁月，因而难以在情境中生成对共同体命运的深切体认。情境的缺失使教育内容成为悬浮于生活世界上空的抽象话语，难以与学生的经验世界建立实质性联结。

第三，教育评价的“单一化”局限。当前评价体系偏重认知维度的纸笔测试，忽视情感认同与行为意向的测量，导致教育评价无法全面反映铸牢中华民族共同体意识教育的真实效果。学生

可能在试卷上准确写出“中华民族多元一体格局”的定义，却在情感层面缺乏对其他民族文化的理解与尊重，在行为层面缺乏促进民族团结的主动实践。评价的单一化不仅遮蔽了教育的真实成效，也反向塑造了“重知轻情”“重记轻行”的教育导向，使铸牢中华民族共同体意识教育陷入“知行脱节”的困局。

### （二）虚拟仿真技术嵌入学校教育的必然趋势

虚拟仿真技术是信息技术与教育深度融合的产物，其嵌入学校教育具有深刻的技术逻辑与时代必然性。从技术演进维度看，虚拟仿真经历了从桌面式虚拟现实到沉浸式虚拟现实、从单机交互到多人协同、从视觉主导到多感官融合的发展历程，技术成熟度与教育适配性持续提升。特别是近年来，随着5G通信、人工智能与虚拟现实技术的加速融合，虚拟仿真在教育场景中的应用门槛显著降低，应用范围从高等教育逐步向基础教育延伸，为学校铸牢中华民族共同体意识教育提供了更为便捷的技术条件。

从教育变革维度看，虚拟仿真技术契合了当代学习科学从“离身认知”向“具身认知”的范式转型。具身认知理论主张，认知并非大脑的孤立计算，而是身体、环境与心智的耦合过程，感知—行动循环形成认知的基本机制。虚拟仿真通过构建沉浸式、交互式的学习环境，使学习者能够以身体参与的方式完成认知活动，实现了从“关于世界的知识”到“在世存在的知识”的认识论转变。这一转变对于铸牢中华民族共同体意识教育具有特殊意义——共同体认同的形成不仅需要认知层面的理解，更需要身体层面的体验与情感层面的共鸣，虚拟仿真恰恰为这种“具身性认同”提供了技术可能。

### （三）二者耦合的时代逻辑

虚拟仿真与学校铸牢中华民族共同体意识教育的耦合，并非简单的技术嫁接，而是具有深层的时代逻辑。从需求侧看，铸牢中华民族共同体意识教育亟须突破“离身化”“去情境化”“单一化”的困境，实现从知识灌输到体验生成、从抽象认知到具身认同、从单向传递到交互建构的范式转型。虚拟仿真的沉浸性、交互性与构想性特征，恰好回应了这一转型的核心需求。从供给侧看，虚拟仿真技术在教育领域的应用已从“效率导向”的知识传授拓展至“体验导向”的情感培育，其技术优势与铸牢中华民族共同体意识教

育的内在诉求形成高度契合。

更为深层的是,二者的耦合反映了数字时代认同建构方式的根本变革。在传统社会中,共同体认同主要通过面对面交往、仪式参与与集体记忆传承来建构;在数字时代,虚拟空间日益成为认同建构的新场域,“虚拟在场”成为共同体参与的新形式。虚拟仿真不是对现实教育的简单模拟,而是建构了一种“虚实互构”的认同生成新范式——虚拟体验与现实实践相互渗透、相互增强,共同推动中华民族共同体意识从“知”到“信”再到“行”的深层转化。这一“虚实互构”范式,正是本文分析虚拟仿真赋能学校铸牢中华民族共同体意识教育的核心理论框架。

### 三、虚拟仿真赋能学校铸牢中华民族共同体意识教育的理论逻辑

#### (一) 具身认知:从“离身认知”到“具身认同”的认识论转向

具身认知理论是20世纪80年代以来认知科学的重要范式转型,其核心主张在于:认知并非大脑的孤立计算,而是身体、环境与心智的动态耦合过程。梅洛-庞蒂在《知觉现象学》中提出“身体主体”概念,强调身体是认知的原始维度,一切意识活动均以身体图式为基础。莱科夫与约翰逊在《具身哲学》中进一步论证,人类的概念系统根植于身体经验,抽象思维通过身体隐喻得以建构。在此基础上,4E认知范式——即具身的(embodied)、嵌入的(embedded)、延展的(extended)与生成的(enactive)认知——从更宏观的视角揭示了认知的生理依赖性、环境嵌入性与行动生成性,为理解虚拟仿真中的认知过程提供了更为丰富的理论资源。

将具身认知理论引入虚拟仿真赋能铸牢中华民族共同体意识教育的分析,可以揭示一条从“离身认知”到“具身认同”的转化逻辑。传统教育模式下,学生以“离身”方式接受关于中华民族共同体的知识——阅读文本、记忆概念、理解命题,认知过程与身体经验相分离。虚拟仿真则通过多感官刺激(视觉、听觉、触觉)与身体交互(手势操作、空间移动、物体操控),使学习者以“具身”方式参与认知活动。当学生在虚拟环境中“走进”敦煌莫高窟感受多民族文化交融的壮美,“参与”茶马古道的商贸活动体验各民族经济互补的紧密,“亲历”抗日战争的烽火岁月体悟各民族共赴国难的团结,认知过程便不再是对抽象符

号的被动接受,而是身体在情境中的主动建构。这种从“离身”到“具身”的转向,使共同体认同从“关于共同体的知识”转化为“在共同体中的体验”,为认同的深层内化奠定了感知基础。

#### (二) 空间生产:虚拟场域中的认同建构

列斐伏尔的“空间生产”理论为理解虚拟仿真赋能认同建构提供了另一重视角。列斐伏尔提出,空间并非先于人类实践的“容器”,而是社会关系的产物,空间本身即是被生产出来的。他将空间生产划分为三个维度:空间实践(感知的空间)、空间的表象(构想的空间)与表征性空间(生活的空间),三者构成辩证统一的空间三元辩证法。这一理论启示我们,虚拟仿真所建构的学习环境并非中性“容器”,而是承载着特定价值取向与认同逻辑的“生产性空间”。

虚拟仿真所建构的虚拟场域,可以理解作为一种“第三空间”——既非纯粹的物理空间,也非纯粹的想象空间,而是通过技术手段建构的“表征性空间”。在这一空间中,中华民族共同体的历史记忆、文化符号与身份认同被重新生产与再建构。具体而言,虚拟仿真通过数字建模与场景重构,将长城、丝绸之路、大运河等承载共同体记忆的物质空间转化为可进入、可交互的虚拟空间,使学习者得以“在场”感知这些空间所承载的历史意义与文化价值。同时,虚拟仿真通过叙事设计与交互机制,将各民族交往交流交融的社会实践转化为可参与、可体验的虚拟实践,使学习者在“虚拟行动”中完成对共同体身份的意义建构。

尤为重要的是,虚拟场域中的空间生产具有“跨时空性”——它能够打破物理空间的限制,将不同历史时期、不同地域空间的民族交往场景进行跨时空重组,使学习者在同一虚拟空间中“穿越”不同时代、“游历”不同地域,从而形成对中华民族共同体历史连续性与空间整体性的直观感知。这种跨时空的空间生产,是传统教育手段无法实现的,也是虚拟仿真赋能认同建构的独特优势所在。它使安德森所谓“想象的共同体”获得了一种可感知、可体验的“虚拟具象化”形态,学习者不再是共同体叙事的旁观者,而是通过空间实践成为共同体意义的共同生产者。

#### (三) 叙事转化:宏大叙事的微观体验

叙事是认同建构的基本方式。麦金太尔在《追寻德性》中指出,人是“讲故事的动物”,自我

认同通过叙事得以建构与维系。中华民族共同体意识的形成同样依赖于叙事——关于共同起源、共同历史、共同命运与共同未来的宏大叙事。然而，宏大叙事具有高度的抽象性与概括性，其与个体生活经验之间存在显著的距离。传统教育往往直接呈现宏大叙事，要求学生从宏观层面理解“中华民族多元一体格局”“四个与共”等命题，但由于缺乏微观体验的中介，学生难以将宏大叙事与自身生命经验建立联结，导致认同停留于认知层面而难以深入情感与行为层面。

虚拟仿真为宏大叙事的微观转化提供了独特的技术路径。通过虚拟仿真，宏大叙事可被转化为三种微观体验叙事：一是“个体生命叙事”——学生以特定历史人物的视角进入虚拟场景，如以文成公主的身份经历入藏之旅，以马帮成员的视角行走茶马古道，在个体生命的微观叙事中感受民族交往的真实与温度；二是“日常生活叙事”——学生进入虚拟的各民族日常生活场景，参与节庆活动、体验民俗文化、品尝民族饮食，在日常生活的微观叙事中感受民族文化的多样性与交融性；三是“情境抉择叙事”——学生在虚拟的道德困境或历史关头中做出抉择，如在虚拟的抗日战争场景中选择参与支前行动，在情境抉择的微观叙事中体验共同体命运的休戚与共。三种微观体验叙事共同构成了从宏大叙事到个体认同的转化通道，使共同体意识从“被讲述的故事”转化为“被经历的故事”，从“外在的话语”转化为“内在的体验”。

#### 四、虚拟仿真赋能学校铸牢中华民族共同体意识教育的实现机制

基于上述三重理论逻辑，本文提出虚拟仿真赋能学校铸牢中华民族共同体意识教育的“感知激活—情境体验—反思内化”三重实现机制。三重机制并非线性递进，而是螺旋交织、相互增强的动态过程，共同推动共同体认同从浅层认知向深层内化转化。

##### （一）感知激活机制：多感官沉浸与身体参与

感知激活是虚拟仿真赋能认同建构的逻辑起点。传统教育主要依赖视觉与听觉两种感官通道，信息输入的单一性限制了认知的丰富性与深度。虚拟仿真则能够同时激活视觉、听觉、触觉乃至嗅觉等多感官通道，形成“感觉替代”与“感觉增强”效应。当学生在虚拟环境中看到丝绸之路

的壮阔景观、听到驼铃与市井的声效、触摸到虚拟织物的纹理质感，多感官的协同激活使认知过程从“关于世界的表征”转化为“在世界中的存在”，为认同建构提供了丰厚的感知基础。

身体参与是感知激活的关键维度。虚拟仿真中的身体参与包括三个递进层次：第一层次是“感知性参与”，即学习者通过头部转动、视线移动等方式感知虚拟环境；第二层次是“操作性参与”，即学习者通过手柄操作、手势识别等方式与虚拟对象进行交互；第三层次是“行动性参与”，即学习者在虚拟环境中完成具有目标导向的行动任务，如协作搭建蒙古包、共同完成民族服饰制作等。三个层次的身体参与逐层深入，使学习者从虚拟环境的“旁观者”转变为“参与者”，从“被动感知”转变为“主动建构”。身体参与的程度越深，认同建构的效果越显著。

##### （二）情境体验机制：跨时空在场与共情生成

情境体验是虚拟仿真赋能认同建构的核心环节。虚拟仿真的情境体验具有“跨时空在场”的独有特征——学习者能够“穿越”到不同的历史时空，“进入”不同的地理场景，“参与”不同的社会实践，形成一种“虚拟在场”的体验。这种跨时空在场打破了传统教育的时空限制，使学习者得以“亲历”那些无法在现实课堂中再现的历史场景与社会实践。当学生“站在”长征路上感受红军与各族人民的鱼水深情，“坐在”围炉旁聆听各民族老人讲述共同的记忆，“走在”新时代乡村振兴的田野上见证各民族共同奋斗的成果，时空的距离被虚拟在场所消弭，历史的隔膜被情境体验所打破。

共情生成是情境体验机制的核心目标。共情不同于同情，它不是居高临下的怜悯，而是“设身处地”的理解与“感同身受”的共鸣。虚拟仿真通过“角色代入”与“视角转换”两种路径促进共情生成。角色代入是指学习者以特定角色的身份进入虚拟情境，如以藏族学生的身份体验内地西藏班的生活、以维吾尔族青年的身份参与丝绸之路的文化交流，在角色扮演中理解他者的处境与感受。视角转换是指学习者在同一虚拟情境中切换不同角色的视角，如从汉族商人、蒙古族牧民、回族手工业者等不同视角审视同一段历史，在视角的多元转换中形成对共同体内部多元性与相依性的深层理解。两种路径相互补充，共同推动学习者从“自我中心”走向“他者理解”，从“族群认同”走向“共同体认同”。

### (三) 反思内化机制：意义建构与认同升华

反思内化是虚拟仿真赋能认同建构的深化环节。感知激活与情境体验为认同建构提供了感知基础与情感动力，但如果缺乏反思性加工，体验可能停留于“感动”层面而难以转化为稳定的认同结构。反思内化机制的核心在于引导学习者对虚拟体验进行有意识的意义建构，将情境中的感性体验提升为理性的认同自觉。

反思内化包括两个相互交织的过程：一是“叙事性反思”，即学习者通过讲述自己在虚拟情境中的经历与感受，将碎片化的体验整合为有意义的叙事，在叙事中完成对共同体身份的自我确认。教师可组织“虚拟体验分享会”，引导学生讲述“我在虚拟世界中看到的民族交融”“我作为某角色的感受”等，通过叙事将个体体验与集体记忆建立联结。二是“批判性反思”，即学习者对虚拟体验本身进行审视与追问，如“虚拟体验与现实实践有何关联？”“虚拟在场能否替代现实行动？”“技术中介是否会扭曲对共同体的理解？”。批判性反思不仅深化了认同的理性基础，也培养了学习者的媒介素养与批判意识，有助于规避技术沉浸可能带来的认同浅表化风险。

认同升华是反思内化的最终指向。通过叙事性反思与批判性反思的双重加工，学习者的共同体认同经历三个层级的升华：从“认知认同”（理解中华民族共同体的概念与命题）到“情感认同”（对共同体产生归属感与自豪感），再到“行为认同”（在实际行动中践行共同体价值）。三个层级并非简单的线性递进，而是相互渗透、螺旋上升的动态过程。虚拟仿真的独特价值在于，它通过“感知—体验—反思”的完整链条，打通了从认知到情感、从情感到行为的转化通道，使共同体认同得以在“虚实互构”中实现深层内化。

## 五、虚拟仿真赋能学校铸牢中华民族共同体意识教育的实践路径

### (一) 顶层设计：构建“虚实融合”的教育体系

虚拟仿真赋能学校铸牢中华民族共同体意识教育，首先需要从顶层设计层面构建“虚实融合”的教育体系。当前，虚拟仿真在教育中的应用多为“点缀式”“项目式”的局部探索，缺乏系统性的顶层规划与制度保障。构建“虚实融合”的教育体系，需要在以下三个层面协同推进。

第一，政策制度层面。教育行政部门应将虚

拟仿真纳入学校铸牢中华民族共同体意识教育的整体规划，制定专项政策文件，明确虚拟仿真在教育目标、课程体系、教学实施与评价考核中的定位与功能。同时，建立虚拟仿真教育资源的准入标准与质量评估机制，确保虚拟仿真内容的政治性、科学性与教育性。第二，资源建设层面。应依托国家虚拟仿真实验教学项目等平台，系统开发铸牢中华民族共同体意识教育的虚拟仿真资源库，涵盖历史场景重现、文化体验互动、社会实践模拟等多种类型，形成覆盖不同学段、不同主题的资源矩阵。资源开发应注重历史真实性与文化多样性的统一，避免对民族文化的刻板化呈现与碎片化拼贴。第三，师资培训层面。应将虚拟仿真教学能力纳入教师培训体系，提升教师运用虚拟仿真技术开展铸牢中华民族共同体意识教育的专业素养，培养一批既懂民族理论又掌握虚拟仿真技术的复合型教师队伍。

### (二) 课程开发：打造“情境—体验—反思”教学链

课程是虚拟仿真赋能学校铸牢中华民族共同体意识教育的核心载体。基于前文提出的“感知激活—情境体验—反思内化”三重机制，本文构建“情境创设—沉浸体验—反思内化”三阶教学链，为课程开发提供实践框架。

第一阶“情境创设”：教师根据教学目标与内容，选择或设计虚拟仿真情境。情境创设应遵循三项原则：一是真实性原则，虚拟情境应基于历史事实与文化真实，避免虚构与歪曲；二是代表性原则，虚拟情境应选取最能体现中华民族交往交流交融的典型场景，如文成公主入藏、郑和下西洋、抗日战争等；三是适切性原则，虚拟情境的复杂度与难度应与学生的认知水平相匹配，避免因情境过于复杂而影响学习效果。第二阶“沉浸体验”：学生进入虚拟仿真情境，通过多感官感知与身体交互完成沉浸式学习。教师应设计具有目标导向的体验任务，如“在虚拟丝绸之路中完成一次跨文化商贸活动”“在虚拟抗日战争场景中参与一次支前行动”，使学生的体验具有方向性与深度性。同时，教师应关注体验过程中的“情感事件”——那些引发学生强烈情感反应的瞬间，如看到各民族共同抗敌的场景时的震撼、体验民族文化交融时的感动，这些情感事件是认同建构的关键触点。第三阶“反思内化”：体验结束后，教师组织学生进行反思性学习活动。反思

活动可以采用多种形式:叙事性反思(撰写虚拟体验日志、进行小组分享)、批判性反思(开展主题辩论、撰写批判性论文)、创造性反思(设计虚拟仿真改进方案、创作跨文化艺术作品)。通过反思,学生将虚拟体验中的感性认识提升为理性认同,将个体体验与集体记忆建立联结,实现共同体意识的深层内化。

### (三) 评价创新:建立“认知—情感—行为”三维评价体系

评价是教育过程的“指挥棒”,评价方式的创新直接关涉虚拟仿真赋能铸牢中华民族共同体意识教育的实际效果。当前评价体系的根本缺陷在于“重知轻情”“重记轻行”,无法全面反映认同建构的多维性与动态性。本文提出建立“认知—情感—行为”三维评价体系,以回应虚拟仿真教育评价的特殊需求。

认知维度评价关注学生对中华民族共同体相关知识的理解深度与结构化程度。虚拟仿真情境下的认知评价不应局限于纸笔测试,而应充分利用虚拟仿真系统的数据采集功能,记录学生在虚拟情境中的信息搜索路径、交互选择策略与知识应用表现,形成过程性认知评价。情感维度评价关注学生对中华民族共同体的归属感、自豪感与责任感的生成状况。情感评价可采用虚拟情境中的生理指标监测(如皮肤电反应、心率变化等)与体验后的情感量表测量相结合的方式,同时重视学生在虚拟体验中的情感表达(如叙事中的情感词汇、分享中的情感语调)作为评价依据。行为维度评价关注学生在现实情境中践行共同体价值的意向与行动。行为评价应追踪学生虚拟体验后的行为变化,如跨民族交往的主动性、民族文化学习的积极性、促进民族团结的实际行动等,通过行为观察、同伴评价与自我报告等方式进行综合评估。

三维评价的关键在于“虚实贯通”——虚拟情境中的表现与现实情境中的行为应相互参照、相互印证。虚拟仿真中的认知表现与情感反应为现实行为预测提供了参考依据,而现实行为表现则为虚拟体验的实效性提供了验证证据。通过“虚实贯通”的三维评价,可以更全面、更准确地评估虚拟仿真赋能学校铸牢中华民族共同体意识教育的真实效果,为教育改进提供科学依据。

## 六、结语

虚拟仿真赋能学校铸牢中华民族共同体意识教育,不是简单的技术叠加,而是深刻的范式变革。本文提出的“虚实互构”分析框架,试图超越既有研究“工具赋能”的浅层论述,从具身认知、空间生产与叙事转化三重理论视角揭示虚拟仿真促进认同建构的深层逻辑。研究表明,虚拟仿真通过感知激活、情境体验与反思内化三重机制,打通了从“离身认知”到“具身认同”、从“抽象理解”到“情境体验”、从“宏大叙事”到“微观体认”的转化通道,为学校铸牢中华民族共同体意识教育提供了新的理论解释与实践路径。

当然,本文的研究亦存在一定局限。其一,本文以理论阐释为主,尚未通过实证研究验证“虚实互构”框架的解释力与“三重机制”的运作效果,未来研究应采用准实验设计等方法进行实证检验。其二,虚拟仿真赋能认同建构并非没有限度——技术沉浸是否会导致“虚拟依赖”而削弱现实行动?算法驱动的内容呈现是否会窄化对共同体的理解?这些问题有待批判性审视,未来研究应深入探讨虚拟仿真的边界与风险。其三,不同学段、不同民族地区的学生在虚拟仿真体验中的认同建构路径可能存在差异,未来研究应关注群体差异与情境特异性,构建更加精细化的教育方案。尽管如此,本文所构建的“虚实互构”框架为理解虚拟仿真与共同体认同之间的深层关联提供了新的理论视角,也为学校铸牢中华民族共同体意识教育的数字化转型提供了可资借鉴的实践思路。

### 参考文献:

- [1] VARELA F J, THOMPSON E, ROSCH E. The embodied mind: Cognitive science and human experience[M]. Cambridge: MIT Press, 1991: 172-180.
- [2] 安德森.想象的共同体:民族主义的起源与散布[M]. 吴叡人,译. 上海:上海人民出版社,2005:5-22.
- [3] 哈贝马斯.交往行为理论[M]. 曹卫东,译. 上海:上海人民出版社,2004:85-102.
- [4] 列斐伏尔.空间的生产[M]. 刘怀玉,等译. 北京:商务印书馆,2021:33-68.
- [5] 麦金太尔.追寻美德[M]. 宋继杰,译. 南京:译林出版社,2024:145-168.
- [6] 梅洛-庞蒂.知觉现象学[M]. 姜志辉,译. 北京:商务印书馆,2001:115-130.
- [7] 丁惠炯,程曼曼,王贤.新时代铸牢大学生

中华民族共同体意识教育探究[J].学校党建与思想教育,2025,(8):91-93.

[8] 李德有,王安若,李凌霞.生成式 AI 赋能铸牢中华民族共同体意识话语体系建构的核心机制及 风 险 防 控 [J]. 黑 龙 江 民 族 丛刊,2026,(3):30-37+154.

[9] 李雄,孙路遥.虚拟仿真教学的内涵、设计及应用[J].中国教育信息化,2019(06).

[10] 逯行,朱陶,徐晶晶,张丽萍.高校虚拟仿真

实验教学的基本问题与趋势[J].现代教育技术,2021(12).

[11] 汤显峰,沈丽燕,董榕,杨玉辉,张宇燕.基于云渲染的 VR/AR 智慧教室的设计与应用[J].现代教育技术,2021(05).

[12] 张敏,文福安,刘俊波.高校虚拟仿真教学环境构建逻辑探讨 [J]. 实 验 技 术 与 管 理,2023,40(03):1-6.