从“政策文本”到“课堂经验”：铸牢中华民族共同体意识教育课程转化的三层分析框架

李蔚然
（河套学院教育科学学院）
DOI：10.65285/JYLLYJ.V2I7.014

摘　要：铸牢中华民族共同体意识教育的制度供给已经比较完善，实践的效果却仍受“进教材”而未“进头脑”的困扰。已有研究表明，将问题归结为“融入不足”，由此得出的解决途径难以说明同一个政策在不同的学校、不同的课堂中所表现出的不同效果。本文认为应该把分析单位由“融入”改为“课程转化”，基于古德莱德五级课程、伯恩斯坦分类与结构等理论来建立“政策－学校－课堂”三层的分析体系，找出编码、再情境化、表征、经验四重转化的损耗。框架的核心命题是损耗并非随机衰减，其强度取决于政策指标的可计数程度、学校教研的集体编码能力与教师的学科设计能力。文章最后讨论该框架对过程性测量与追踪式研究设计的方法论内涵。
关键词：铸牢中华民族共同体意识教育；课程转化；课程实施；分析框架；教师能动性

From “Policy Texts” to “Classroom Experience”: A Three-Tier Analytical Framework for Curriculum Transformation of Education to Consolidate the Sense of Community for the Chinese Nation

Weiran Li
School of Educational Science, Hetao College

Abstract: The institutional support for education to consolidate the sense of community for the Chinese nation is relatively complete, yet its practical outcomes are hindered by the challenge of “included in textbooks but not internalized in students’ minds”. Existing studies tend to attribute the problem to “inadequate integration”, and the corresponding solutions fail to account for why the same policy yields different effects across schools and classrooms. This paper proposes shifting the unit of analysis from “integration” to “curriculum transformation”. Drawing on Goodlad’s five-level curriculum theory and Bernstein’s classification and framing theory, it constructs a three-tier analytical framework of “policy–school–classroom” and identifies four transformation losses: coding, recontextualization, representation and experience. The core proposition of the framework is that such losses are not random decline. Their magnitude depends on the measurability of policy indicators, the collective coding capacity of school teaching and research teams, and teachers’ disciplinary design competence. This paper concludes by discussing the methodological implications of the framework for process measurement and longitudinal tracking research design.
Keywords: education to consolidate the sense of community for the Chinese nation; curriculum transformation; curriculum implementation; analytical framework; teacher agency

一、问题的提出

中小学铸牢中华民族共同体意识教育（下称铸牢教育）的制度供给已经趋于完备。教育部等四部门印发的《深化新时代学校民族团结进步教育指导纲要》明确小学高年级、初中各学段不少于 12 课时并纳入中考考查，《教育强国建设规划纲要（2024—2035 年）》将其纳入立德树人工程；2026 年施行的《中华人民共和国民族团结进步促进法》进一步以法律形式要求融入课堂教学。

但制度的完备并不能等同于实施效果的达成。严庆（2022）对全国的调查结果显示，学校的推进主要是由上级主管部门的要求所推动，教师对于相关知识的掌握还存在碎片化的现象，而且目前的教学活动还处在从理论话语向教学话语、从文件话语向教学内容的转变过程中。韩秀梅（2026）的课堂观察也发现了“生搬硬套、有机融入不够”的情况比较常见。周琴、邓庭艳（2023）根据 6786 份问卷得出结论，家庭、学校环境的解释力比课程因素要大。三项研究都表明，政策规定与课堂教学之间存在着一段尚未被打破的中间环节。这类证据在各个地方、各个阶段都会出现，不能用执行偏差来加以解释。

现有研究的路径设计多从内容配置大的角度出发，蒋文静、祖力亚提·司马义（2020）认为是“象征、情感、价值观”三个层次的递进，张学敏、胡雪涵（2023）认为是“思政课程、课程思政、潜在课程”三重嵌套。这些方案都属于“融入”范式，即证明融入的必要性，找出融入

的知识点，制作出融入的资源。该范式把课程当作一个空的容器，把问题看作是容器里缺少的东西。其解释的范围限度有三点，一是不能解释在相同的教材、相同的课时、相同的培训情况下，不同的学校、不同的学科、不同的老师所教的课为什么会出现不同的结果，二是不能解释为什么增加课时、增加活动的数量并没有相应地提高教育的效果。三是王鉴、刘莹（2022）虽然认为课程、教学是主要途径，但是“主渠道”的“主”到底在哪里，还没有具体的描述。因此本文把分析单位由“融入”改为“课程转化”，探究目标在传递过程中发生了什么，而不是融入了多少。

二、课程转化：分析单位的重构

本文用“课程转化”代替“课程实施”，目的是突出方向性和层次性，实施是看有没有被执行，而转化则是看目标在不同层次之间是如何被改写的，前者以忠实度作为衡量标准，后者以偏移量作为主要分析对象。该概念的直接来源就是古德莱德（Goodlad，1979）所提出的五级课程分类。他把课程分成理想、正式、领悟、运作、经验五个层级，认为课程研究的重点应该放在各个层级之间的差距上，而不是针对某一层级的文本本身。基于此，政策文件中所提出的要求属于理想的课程，教材、课时以及考试安排属于正式的课程，教师对于这些内容的认识属于领悟的课程，课堂上的互动属于运作的课程，学生所获得的知识属于经验的课程。四道关卡，每一道都存在被重新定义的可能性。

伯恩斯坦（Bernstein，1971）的分类以及架构的概念可以用来描述关卡的性质。分类是指课程内容之间边界的强弱，架构是指教师和学生对知识的选择、组织以及进度的控制权。以铸牢教育为例，专门设置课时，把有关内容当作一个独立的课程来对待，这样就容易让学生把它当作另外一门课程来认识；而跨学科渗透则是弱分类，虽然有边界，但是如果没有结构的支持，就会变成一种标签式的点缀。分类和架构的结合，产生出各种各样的转换条件。

课程实施的相关研究也加入了能动性的维度。雷米拉德（Remillard，2005）认为，教师使用课程材料的过程是一个解读、调整、创造的过程，而不是一个简单的、直线式的执行过程；克兰迪宁、康纳利（Clandinin&Connelly，1992）把教师当作课程制定者；斯奈德（Snyderetal.,1992）等把课程实施分为忠实、相互调适、创生三种类型，说明评价的标准要根据不同的实施方式来确定。三者相结合，不能把转化受阻仅仅归结为教师的意愿，而应该探究教师所处的转化环境。

三、三层分析框架的建构

三层与五级课程并不是两套平行的分类，而是同一个过程的两个方面：政策层负责把理想课程转化为正式课程，学校层负责把正式课程转化为教师能够理解的再情境化，课堂层负责把理解转化为操作以及经验的表示。三层之间存在着条件的递进关系，上游的损失将会成为下游的开始条件，所以不能用某一层的改进来代替全面的改进。

（一）政策层：可计数指标与仪式性遵从

政策对学校的影响力主要是通过设置相应的考核标准来达成。课时数、活动次数、材料的保留这三个可以被量化、可以对比、可以检验的指标，虽然有一定优势，但是也会产生一个结构上的问题，即目标的完成被替换成了指标的增加。梅耶和罗恩（Meyer&Rowan，1977）把这种现象称为制度化的组织的“仪式性遵从”，也就是说，组织用形式化的结构来应对制度化的环境，而它的实际运行与之相脱离。当“融入”以课时、活动来衡量的时候，学校就用“留痕”来表明已经完成，从而形成了第一道损耗，即目标的多维性在编码的时候被简化成一个可以被考核的项目，评价环节起着十分重要的作用。当相关内容以纸笔考试的形式出现的时候，所能够测量到的只是知识的识记，而情感、意志等非智力因素在测量上是无法实现的，因此教师的教育就会自然而然地趋向于可以量化的方面。

（二）学校层：制度逻辑与集体编码

学校同时受到两种制度逻辑的控制，即升学压力的绩效逻辑和政治任务的合法性的逻辑。二者之间并不总是可以互相配合的，当教师在时间和精力都比较紧张的时候，就会出现选择性地投入。此时，教研组织起着重要的中介作用。如果校本教研能够把政策话语转化为学科问题，把“共同性”转化为历史上的交往、交流、交融，把“多民族文学经验”转化为语文中的多民族文学经验，那么就形成了集体编码，每个教师的转化负担就被分散了；如果教研只是把文件传达、活动布置当作主要的任务，那么每个教师都要单独完成编码的任务，理解就会变得零散。集体编码的产生需要三个要素，即教研组要有共同备课的时间，要有跨学科的议题，要有容许试错的环境。三者缺少一个，就变成了个人应付。因此，学校层次的损耗强度可以用集体编码能力来表示。

（三）课堂层：分类架构与设计能力

课堂属于最容易被发现，也最容易被误解的层次。在强分类的情况下，教师会用命题的方式去教给学生，但是学生所得到的是正确的知识，却没有相应的实践经验；而在弱分类的时候，教师会用素材来装饰，但是学生所感受到的是情绪上的变化，而没有形成概念。两种情况看似相反，实则同源。设计能力是指教师把宏观的目标转化成具体的学科任务的能力，它既受制于对学科知识结构的掌握程度，又受到对学生的已有经验的察觉程度的影响。普里斯特利（Priestleyetal.,2015）等的生态取向能动性理论认为，教师的能动性并不是个人的特性，而是以往的经验、所处的文化以及所拥有的结构性资源三者相互作用的结果。因此，课堂层的损耗不能仅仅用教师的素质来解释，还要考察可以调动的资源以及可以支配的课时。

四、四重损耗与可检验命题

从上述三个层次可以得出转化损耗的四级模型，即编码损耗、再情境化损耗、表征损耗、经验损耗。其中，编码损耗指的是政策向正式课程的转变过程中出现的目标被指

标化的现象，再情境化损耗是指正式课程向教师的理解过程中的理解变得零散的现象，表征损耗是教师对所学知识的领悟转化为实际操作时出现的价值命题或者素材化的现象，经验损耗是教师在实际操作中把所学的知识转化为学生的认识和感受的过程。四重损耗不是线性递减的，而是同时造成一次结构上的改变，即由增进共同性转变为知识识记。“进教材而未进头脑”，就是这种偏移不断积累的结果。

由此可得四项可检验命题。H1：政策指标的可计数程度越高，学校的仪式性遵从越明显，编码损耗越大。H2：教研组织的集体编码能力越强，教师的再情境化损耗越小。H3：教师学科设计能力调节分类架构与表征损耗的关系，且强分类条件下其作用更显著。H4：地方文化资源只有经问题化处理方能转化为学生经验，仅作素材呈现反而加剧表征损耗。四项命题均以“条件—机制—结果”的形式陈述，可在同一批学校内以多案例比较加以检验。

与已有“嵌入逻辑”方案不同的是，本框架的差异不在于结果，而在于所提的问题：嵌入逻辑是“应当嵌入什么”，本框架是“嵌入为何走样”。前者产生资源清单，后者产生条件清单，二者互相补充而不是相互代替。只有在适当转化的条件下，资源才能得到有效的利用。

五、框架的方法论意涵

框架的方法论意涵有三个方面。第一，在观测对象上，跳出单一结果导向的评价思路，转向过程性观测，构建表征课程融入状态的过程性指标。第二，在研究设计上，优先采用追踪研究范式，沿着政策文本、教材教案、课堂实施到学生学习体验这条线索搭建连贯证据链条，以此精准识别课程传递链条中发生衰减的具体环节。第三，在样本选取上，把非民族自治区域的县域学校纳入调研范围。这类学校同样需要落实相关育人要求，但并不具备民族地区得天独厚的配套资源与实践积淀，是检验分析框架适用性的重要场景。

结语：

把“融入”重构为“课程转化”，并非概念的简单替换，而是研究重心的迁移：从论证应然价值，转向解释实然过程；从提供资源清单，转向识别转化条件。当政策已经完成“进教材”的制度安排，学术研究理应承担起解释“如何进头脑”的责任。本文提出的三层框架与四重损耗，只是这一任务的起点。“进头脑”由此不再是一个态度问题，而是一个可以被研究、被干预、被改善的课程工程问题。

参考文献：

[1] 教育部、中央统战部、国家民委、共青团中央：《深化新时代学校民族团结进步教育指导纲要》（教民〔2021〕1号），2021年。

[2] 中共中央、国务院：《教育强国建设规划纲要（2024—2035年）》，2025年。

[3]《中华人民共和国民族团结进步促进法》，2026年3月12日第十四届全国人民代表大会第四次会议通过，自2026年7月1日起施行。

[4] 严庆. 提升学校铸牢中华民族共同体意识教育的信度与效度研究 [J]. 西北师大学报（社会科学版），2022(05):5-13.

[5] 韩秀梅，李树江. 西藏青少年铸牢中华民族共同体意识教育的改进策略 [J]. 西藏民族大学学报（哲学社会科学版），2026(04):147-152.

[6] 周琴，邓庭艳. 民族地区中小学生中华民族共同体意识的影响因素与铸牢路径——基于西南四省的调查 [J]. 民族教育研究，2023(02):43-52.

[7] 蒋文静，祖力亚提·司马义. 学校铸牢中华民族共同体意识的逻辑层次及实践路径 [J]. 民族教育研究，2020(01):13-21.

[8] 张学敏，胡雪涵. 中华民族共同体意识教育进课程：特殊价值、嵌入逻辑与实施路向 [J]. 课程·教材·教法，2023(01):13-19.

[9] 王鉴，刘堂. 论铸牢中华民族共同体意识教育的科学内涵 [J]. 西北师大学报（社会科学版），2022(05):14-22

[10]John I. Goodlad, ⋆Curriculum Inquiry: The Study of Curriculum Practice⋆, New York: McGraw-Hill, 1979.

[11]Basil Bernstein, “On the Classification and Framing of Educational Knowledge,” in Michael F. D. Young (ed.), ⋆Knowledge and Control: New Directions in the Sociology of Education⋆, London: Collier-Macmillan, 1971, pp. 47-69.

[12]Janine T. Remillard, “Examining Key Concepts in Research on Teachers’ Use of Mathematics Curricula,” ⋆Review of Educational Research⋆, vol. 75, no. 2 (2005), pp. 211-246.

[13]D. Jean Clandinin and F. Michael Connelly, “Teacher as Curriculum Maker,” in Philip W. Jackson (ed.), ⋆Handbook of Research on Curriculum⋆, New York: Macmillan, 1992, pp. 363-401.

[14]Jon Snyder, Frances Bolin and Karen Zumwalt, “Curriculum Implementation,” in Philip W. Jackson (ed.), ⋆Handbook of Research on Curriculum⋆, New York: Macmillan, 1992, pp. 402-435.

[15]John W. Meyer and Brian Rowan, “Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony,” ⋆American Journal of Sociology⋆, vol. 83, no. 2 (1977), pp. 340-363.

[16]Mark Priestley, Gert Biesta and Sarah Robinson, ⋆Teacher Agency: An Ecological Approach⋆, London: Bloomsbury, 2015.

作者简介：李蔚然（1998年-）、男、内蒙古包头人、河套学院讲师、主要从事教育社会学、教育政策与教育改革、安全教育研究。