

多维逻辑交汇的课程思政教育：一个经济学分析框架

孙泽生

(上海师范大学商学院, 上海 200234)

[摘要] 理解作为新术语、新范式的课程思政如何生成和作用、其交汇的多重“逻辑”如何互动是课程思政研究及实施的重要理论问题。系统梳理并纳入课程思政所交汇的多重“逻辑”，基于经济学中的公共产品理论和“理性人”分析构建了一个纳入视域、历史和要素/环节的三维课程思政分析框架。研究认为，从宏观视域和公共产品供给视角给出的顶层逻辑和微观视域及学生主体性视角出发的底层逻辑之统一和正反馈机制作用，是课程思政形成和作用的核心理论机制。不同维度间互动可为课程思政教育提供理论、政策渊源以及思政教育资源要素，可为“教师+思政资源—课程(堂)教学—学生”的全流程课程思政教育实施提供激励，实现微观视域的供需适配与宏观视域的政策目标达成、政策激励与调适以及思政教育资源资源共享间的契合。

[关键词] 课程思政；经济学；公共产品；顶层逻辑；底层逻辑

[中图分类号] G 642

[文献标识码] A

[文章编号] 1671-6493(2023)06-0001-09

自2016年习近平总书记强调各类课程都要与思想政治理论课同向同行以形成协同效应以来，课程思政得到教育界和学术界的广泛关注。在教育部2020年印发的《高等学校课程思政建设指导纲要》中，明确提出要抓好课程思政建设，解决好专业教育和思政教育“两张皮”的问题。课程思政源于思政课程并扩展到专业课程，力求实现全员全程和全方位育人。这一思政教育新理念新范式的形成动因和运行规律得到学术界的普遍关注^[1,2]。已有文献从历史、价值、理论和实践的多重“逻辑”术语和视角出发，对课程思政的历史脉络、必要性、可行性及价值等进行了初步的阐释^[3-6]，但迄今为止，课程思政形成和作用机制研究仍缺乏具有综合性和一致性的分析框架。本文对已有文献使用的多重“逻辑”进行梳理评述，并基于经济学理论给出一个纳入视域、历史和要素/环节维度的三维分析框架，力图对课程思政之形成和作用机制提供一个规范的分析框架和理论解释。

一、课程思政的多重“逻辑”

课程思政研究的起点是其如何生成及其功能作

用。较早的课程思政文献描述了所观察到的由思政课程向课程思政的扩展及地方政府和高校的基层实验和探索^[7]。这些探索给出了专业课程/思政课程在高校德育教育中合力作用的可能实现路径，课程思政开始作为新术语和新范式见诸媒体和文献^[1,2]。因此，通过课堂教学过程兼顾知识传授和价值引领这两个育人的基本实现形式，实现“思政课程”向“课程思政”的创造性转化是德育教育目标实现的当然选择。随后的研究中，“逻辑”一词被广泛用于课程思政研究，用以指称课程思政之形成、作用等多方面的规律性和隐含的理论视角。对文献中使用的多重“逻辑”术语及其内涵进行剖析比较(见表1)，是全面把握课程思政研究脉络、深入进行理论分析的基础。

(一) 课程思政新术语新范式提出的“逻辑”

课程思政新术语新范式为何被提出并得以全国推行是学术界首先关注的重要问题。这一方面的研究主要以课程思政的“价值逻辑”或“价值意蕴”为聚焦，探讨课程思政教育的价值目标^[3,8-9]。但所阐述的价值目标是多层面的，它既包括宏观上的“贯彻执行党的教育方针”，也包括微观上的吻合

[收稿日期] 2023-02-13

[基金项目] 国家社会科学基金后期资助重点项目“中国卫生资源下沉改革：源起、机理与效应”(22FJA003)；上海市高校市级重点课程建设项目(中级宏观经济学)；上海市地方高水平大学教学改革项目“‘4421’教学法在通识课教学中的运用探索”(310-C-6131-22-010B01)

[作者简介] 孙泽生(1975—)，男，山西稷山人，上海师范大学商学院教授，经济学博士，主要研究方向为公共经济与政策、教育经济。

学生认知规律的教学实效性提升,以及衔接宏观和微观的高校办学定位和专业教学与思政课程逻辑的统一性。还有研究从思政资源挖掘的角度^[10],将课程思政的价值目标扩展到课程内在价值、人的自由全面发展以及立德树人教育根本任务等方面。虽然这些分析逻辑无误,但研究视角是短时间序列的或截面意义上的,对课程思政为何在当前历史时期被提出仍缺乏深层的有说服力的解释;同时,课程思政教育的多价值目标间关系阐述仍是罗列式的,尚缺乏多价值目标间关系的理论解释。

虽然“价值逻辑”分析可以说明课程思政存在的原因与目标,但还需要将其置于较长时间序列的学术史和政策衍化中进行探讨,以明晰其形成动因和作用机制。文献中混杂使用“历史逻辑”和“生成逻辑”等术语来说明课程思政形成的历史演进及其阶段划分^[4-5,11]。时限追溯较长者可从新中国成立后毛泽东主席提出的“三好”学生标准以及新中国成立初期“又红又专”的人才评价和课堂教学目标中求得渊源,但更多讨论的课程思政历史演进是从改革开放时期切入。已有文献均描述了邓小平、江泽民、胡锦涛至习近平等不同时期党的主要领导人关于思政工作的主要论述和观点,以及相对应的中共中央等发布的规范性文件。杨秀萍将课程思政区分为3个阶段,即20世纪80年代开始以“思想政治教育贯穿到教学环节”的孕育阶段,21世纪初开始“各门课程都具有育人功能”的萌芽阶段和2016年以来“各类课程与思想政治理论课同向同行”的确立阶段^[11]。以上不同阶段中,思政课程的设置及不断丰富与发展为高校思想政治教育共同体建构提供了有力的支撑。

(二) 课程思政范式的形成及其作用机理

课程思政新范式的最终形成与2016年召开的全国高校思想政治工作会议直接相关。习近平总书记在会上提出“各门课程都要守好一段渠,种好责任田,使各类课程与思想政治理论课同向同行,形成协同效应”,这也是课程思政得以在2017年初见诸文献的直接理论源头。这一转变明确地将育人功能从思政课程延伸到所有课程,从思政教师扩展到全体教育工作者,也因此壮大了高校思想政治教育共同体^[4]。王景云使用“逻辑互构”描述了思政课程与课程思政之间的逻辑关联,即前者引领后者的政治方向、思想价值和教学方法,后者则拓展前者师资力量、课程载体和教育资源^[12]。这一总

结与以上文献分析中讨论的课程思政历史演进过程相吻合。

另一个引入历史视角的研究脉络则侧重于从学术史和理论演进角度进行探讨。这时文献多使用“理论逻辑”或者“逻辑源起”来进行阐释。陈斌将课程思政的理论渊源追溯至中国古代孔子等教育家的德育传统和理念,以及古代西方思想家苏格拉底等人的“美德即知识”等德育思想^[5]。其他研究将罗素的教育目的观、杜威的知识道德思想、西方理性哲学、马克思主义德育思想以及新时代中国特色社会主义教育思想加入了课程思政教育的学术史脉络^[11,19,23-24]。虽然这些史料挖掘和观点表述可以为课程思政探寻思想源头,但溯源式的描述还难以回答课程思政形成的深层逻辑及其运行的理论机制。

如果抛开历史视角而仅分析课程思政的形成和作用机理,已有文献使用“生成逻辑”来予以说明。彭均和白显良使用马克思主义哲学中矛盾论分析方法探讨课程思政生成的逻辑,全体与单体、供给与需求以及理论与实践的矛盾均激励了课程思政新范式的形成^[17]。其中,全体与单体间矛盾亦即“整体”与“部分”间的矛盾,发端于单体育人与全员育人、全课程育德与思政课育德、德育全覆盖与马克思主义学院局部培养之间的辩证矛盾关系。供给与需求之矛盾则表现在统一性供给与多样化需求之间的矛盾,也就是供给规模经济(标准化)与个体化(差异化)需求之间的矛盾,还表现在新技术演进下的传统供给与新型需求以及人文性供给与实用性需求之间的结构性错配。理论与实践“错步”“失衡”“错位”的矛盾也是激发课程思政生成的主要推动力。还有研究借鉴英国教育家罗素的教育目的观来分析课程思政教育中知识传授与价值引领相融合的逻辑^[23],或者从宏观之环境变化和微观之思政实践需求出发探讨课程思政的形成机理^[6]。但以上分析所隐含的事实是,课程知识本身具有“价值负载性”^[14],这是知识社会学理论所强调的重要命题。正因如此,知识生产、分配和传播中因其价值负载而蕴含着课程思政的育人本源,它自然也具有社会建构性特征。由此,按照课程知识特性来开展课程思政育人实现课程思政与社会境域的双向互动,有利于课程知识再生产和育人之目标的实现。

表1 课程思政文献中的“逻辑”运用及其含义

术语	视角	主要内容
价值逻辑	课堂教学目标 ^[3]	变革传统课堂只“教书”不“育人”局面，使教育内容更丰富、教学互动更有效、教学情境更优化、教育效果不断提升
	思政课程一体化目标 ^[9]	全面贯彻执行党的教育方针；思政课程逻辑统一的需要；基于认知规律的教学实效性提升需要
	思政资源挖掘重要意义 ^[10]	回归课程内在价值追求的题中之义；实现人的自由全面发展的内在要求；实现立德树人教育根本任务的客观必然
内在逻辑	思政课程向课程思政发展的动因 ^[13]	高校教育理念变革；高校隐形思政教育观念发展；思想政治教育发展内在本质要求
	课程思政内涵 ^[14]	知识社会学：课程知识价值负载性、传播中介和社会建构性
	主体性教育 ^[15]	遵循学生思想内在发展、知识发展转型和学生自身成长三重逻辑；教师主导与学生主体相统一的认知发展逻辑
	现实路径与对策 ^[4]	知识传授和价值引领相结合
历史逻辑	历史演进过程 ^[4]	新中国成立到改革开放再到党的十八大以来的政策演进
	历史演进阶段划分 ^[11]	“思想政治教育贯穿到教学环节”孕育阶段；“各门课程都具有育人功能”萌芽阶段；“各类课程与思想政治理论课同向同行”确立阶段
理论逻辑	理论基础 ^[4]	马克思主义认识论并吸收借鉴相邻学科成果
	价值及可行性 ^[11]	与思政课程育人目标高度契合；思政资源相互补充；教学方式显隐互撑为协同育人提供方法选择
实践逻辑	现实意义与重要性 ^[4]	应对内外双重挑战：外部竞争环境威胁和内部需求
	课程思政实施路径 ^[10,16]	内容、实施、评价体系的完善；宏观层面搭建思政资源共享平台，中观层面完善体制机制，微观层面发挥教师主体性
生成逻辑	课程思政形成动因 ^[17]	马克思主义矛盾论：全体和单体、供给与需求、理论与实践
	课程思政应然状态 ^[18]	课程思政“因事而化、因势而新”“点面蔓延”“主体间性”和“弹性空间与适度留白”的逻辑
	历史渊源 ^[5]	思政课程到课程思政的历史演进、政策变迁与实践探索
逻辑互构	思政课程与课程思政间关系 ^[12]	思政课程引领课程思政政治方向、思想价值和教学方法，课程思政拓展前者师资力量、课程载体和教育资源
问题逻辑	思政资源挖掘的思维路向 ^[10]	挖掘什么资源—如何挖掘资源—如何激发资源的思政教育潜力
现实逻辑	必要性和驱动力 ^[11]	守好高校意识形态“责任田”的职责使然；构建“三全育人”新格局的客观要求
逻辑源起	理论渊源和目标 ^[19]	西方知识道德思想、马克思主义德育思想、新时代中国特色社会主义教育理论、系统科学理论等
逻辑进路	课程思政育人改革举措 ^[20,21]	教师思政素养、育人意识、教学能力和支撑体系改革
内化逻辑	课程思政如何实现育人目标 ^[22]	育人过程内化：思政元素渗透、融合课程教学全过程

资料来源：作者自行整理。

（三）课程思政的学生侧分析与资源挖掘问题

课程思政涉及教师、学生、思政课程和资源等不同的要素（主体）和环节。虽然大多数文献从教师如何教的场景切入，但亦有增多的文献探讨学生侧以及思政资源挖掘问题。作为法律上已成年的大学生，其完全有能力在教育过程中发挥主体性角色。张志文从主体性教育视角使用“内在逻辑”术语，强调了课程思政应遵循学生思想内在发展、知识发展转型和学生自身成长三重逻辑，还强调了教师主体与学生主体相统一的认知发展逻辑^[15]。学生主体性自然涉及作为抽象个体的偏好、需要及其满足程度，这可与心理学、管理学和经济学领域的相关理论相衔接。诸如，依据心理学家马斯洛的需求层次理论，人的需要包括生理、安全、社交、尊重和自我实现等不同层次的需求，这一客观存在的不同层次需求要求教育教学和课程思政能予以针对性调适和满足，方能实现同向同行、同频共振的育人目标。

同时，课程思政教育必不可免地涉及作为要素和投入品的思政教育资源挖掘问题。文献中以思政资源挖掘的“问题逻辑”为名，指向“挖掘什么资源—如何挖掘资源—如何发掘资源”的思想政治教育潜力的三重问题^[10]。思政资源对应于特定课程时即具有一般适用性，因此，通过资源共享平台搭建来充分利用思政资源挖掘的规模经济性，提高资源共享性和效率也为学界所关注。但思政资源转化为生动有效的课程思政教学以匹配差异化明显的高校和学生仍需要发挥教师的主动性，是谓“实践逻辑”。因之，教师与思政资源间的衔接变得极为重要。这一衔接及其向学生的呈现表现为课程思政教学环节，但也可理解为知识和信息的传播环节^[25]。如此分析，教师+思政资源—课程（堂）教学—学生的课程思政全流程需要解决育人过程存在的“内化逻辑”问题（张静芳，2021），即要将思政元素渗透、融合到课程教学全过程，以实现受众认同乃至共鸣的最大传播效果。“内化”中还需要注意把握动态实践所要求的课程思政“因事而化、因势而新”的“生成逻辑”^[18]，文献中还强调了以“逻辑进路”或“内在逻辑”为指称的提升课程思政效能的教学方法及扩展到各环节的实现路径和对策^[20-21]。

二、多重逻辑交汇的分析框架

为了更清晰地认识和分析课程思政问题，我们需对文献中讨论的多重“逻辑”进行理论上的提炼和归纳，以给出一个更深层的、一般化的理论分析框架。课程思政研究可从研究视域、历史、要素/环节3个维度出发，纳入之前分析的多重“逻辑”，并据此建构课程思政的理论分析框架（见图1）。这一分析框架使用了经济学中的公共产品理论并纳入了不同主体的“理性人”角色。

（一）课程思政的宏观和微观视域维度分析

作为逻辑起点，我们首先从公共产品理论中为课程思政的生成和作用寻求清晰的理论解释。公共产品用于界定具非竞争性、非排他性因而通过市场机制难以供给的产品和服务。非竞争性是指不同个体的使用不减损或影响他人对同一产品或服务的使用，而非排他性则指难以将任何个体排除于同一产品的使用之外。教育是典型的由国家提供的公共产品。其涵盖的高等教育之功能是为国家和社会提供可持续的、具高阶人力资本水平的优秀公民和劳动者。这一公共产品的作用机制是，在国家层面，（主要或部分）由政府融资并组织提供高等教育公共产品，其融资主要来源于作为劳动者的公民的税收缴纳。公共产品的可持续供给要求有人力资本进入生产带来的经济增长所对应的可持续的税收，进而形成双向闭环的正反馈作用机制。但人力资本进入生产同样带给其拥有者收入，加之教育之外的其他公共产品收益，共同构成其个人的获得感和效用水平。因而，整体上看，以上正反馈作用机制是具有自激励特征的，但自激励强度受制于差异化的微观主体及高等教育培育的人力资本水平。

基于以上公共产品供给的生态系统，在国家融资组织下，高校为国家和社会培养造就具高阶人力资本的建设者和贡献者。这一培养目标界定了从国家和社会角度赋予高校的价值和教育目标的顶层逻辑。亦即，高校之人才培养应实现高阶人力资本培育及其向所在国家和社会生产函数的嵌入和充分作用，进而激励国家经济增长和社会进步，这也是立德树人教育目标的具象化显示，实现这一点也就准确回答了“培养什么人，怎样培养人，为谁培养人”的教育根本问题。作为公共产品供给者的国家和政府评估当前高等教育提供的人力资本水平及其向生产函数的嵌入和作用发挥强度，调适思政教

育形式和要求，是保障公共产品供给可持续性的内在要求。已有文献^[4]观察到的新世纪以来中国高等教育面临的内外双重挑战，从更深层次进行分析，意味着作为公共产品供给者的执政当局感知到了环境压力的变化，它必然作用于高校思政教学并呈现为课程思政新范式的提出和拓展。这就可以解释，中国由大变强、大国博弈加剧、“世界面临百年未有之大变局”情境是课程思政被政府高层充分认知并强调的核心驱动力之一，这也是课程思政顶层逻辑的外在呈现。

课程思政顶层逻辑的实现依赖于相关微观主体的自激励相容过程及相应的底层逻辑。我们可区分教育者和受教育者的双重对应角色，作为教育者的高校和教师是教育公共产品供给的具体实施者，而高校学生则体现为教育活动的接受者或受教育者。很多文献强调的学生自主性角色以及心理学视角强调的学生受教育中不同需求层次的满足^[15]，凸显了学生的“理性人”角色。拥有独立人格和活跃思想的学生具有独立的成本—收益分析能力和判断力，他们在教学活动中依据特定教学内容、方法和浸入场景动态权衡对教学活动的参与度、受激接受及反馈度，进而形成其学习态度、投入度并决定学习、能力提升和素养获得之效果。尽管我们不能据此推理学生的教学反应一定是符合其生命周期的成本—收益分析的，但在给定的信息和目标约束下它必然与学生的偏好及其成本—收益分析相吻合。他们是教育过程中的合作者和回应者，而不能从教育者—受教育者的单向思维角度实施教学。因此，我们可将教育过程中学生的微观反应和受激励行为称为高等教育的底层逻辑。高等教育的“底层逻辑”用以说明课程教学中，从学生视角需要解决的可接受、合逻辑、深感悟关联的3个方面问题：与同学关系（切身关联，关己）、学什么内容（学习内容，爱学）、学习有何用（学习之用，有用）。以发挥主体性、实现个体获得感/效用为激励的底层逻辑决定了公共产品供给之顶层逻辑的实现程度，仅当二者协调一致时，才能真正实现高等教育育人育才相统一的核心使命。

以上从宏观视域和公共产品供给视角给出的顶层逻辑和微观视域及学生主体性视角出发的底层逻辑之关联，是课程思政形成和作用的核心理论机制。由图1的分析框架可见，这一相统一的顶层—底层逻辑最终驱动了国民经济和社会的良性运行和

合意的经济增长。

（二）课程思政生成和作用的历史维度分析

与宏观和微观视域相应，另一个讨论课程思政生成和作用的视角是历史维度观察。历史维度又可区分为两方面：其一是政策史和学术史，其二为课程教学关联的经济、社会、科技和竞争环境演变史。无论是宏观还是微观视域研究，均可从历史维度中探讨求得课程思政演进逻辑和萌芽、发展的线索；经济、社会、科技和竞争环境演变史则可以提供课程思政资源挖掘的丰富土壤。已有文献涉及到的历史维度探讨主要从政策史和学术史进行展开。因当前研究主要针对中国推进课程思政的情境进行分析，由此导致政策史分析多从新中国成立后至改革开放直到21世纪以来，特别是新时代中国特色社会主义建设的不同历史阶段着眼。

但从一般的学理分析来看，其他主要国家教育政策实践中与爱国主义、民族、国家和历史相关的思政教育亦可作为政策史研究的重要内容和比较对象。这一比较研究既可从宏观层面展开，也可从高校和课程教育实施的微观层面展开。同样，历史维度的课程思政研究离不开学术史探讨，已有文献追溯到古代中国和西方思政教育的有关论述和思想，也涉及马克思等经典作家对教育和人的全面发展的有关论述以及较早期西方思想家、教育家群体的教育思想，最后延伸到中国现当代的教育思想和理论。虽然学术史分析较为欠缺，当代西方及发展中国家教育思想的分析也比较少，但相关探讨无疑可丰富我们对课程思政之历史演进的认识并探讨其学理依据。

（三）课程思政生成和作用的要素/环节维度分析

除课程思政的视域和历史维度外，课程思政目标之实现实际上是包括教师和学生内在，基于思政资源要素和课程载体之中介而实现的供需匹配问题。因此，我们在图1中给出了视域和历史维度外的要素/环节之第三维度。这一维度之所以重要，是因其涉及实现课程思政顶层逻辑和底层逻辑的统一、课程思政政策史和学术史相呼应的必要理论前提，即知识社会学观察到的知识具有价值负载性和社会建构性特征^[14]。以经济学理论来分析，这一价值负载性正与高校承担的人力资本培育及其进入生产函数要求相吻合。其逻辑是，知识本身虽然是公共产品，但知识加诸于人而形成的人力资本才具

有要素特性, 人力资本利用具有价值特性, 其流失、耗损或者失能影响特定国家经济增长和社会发展

展, “培养什么人、为谁培养人”即是以上特征的简明提炼。

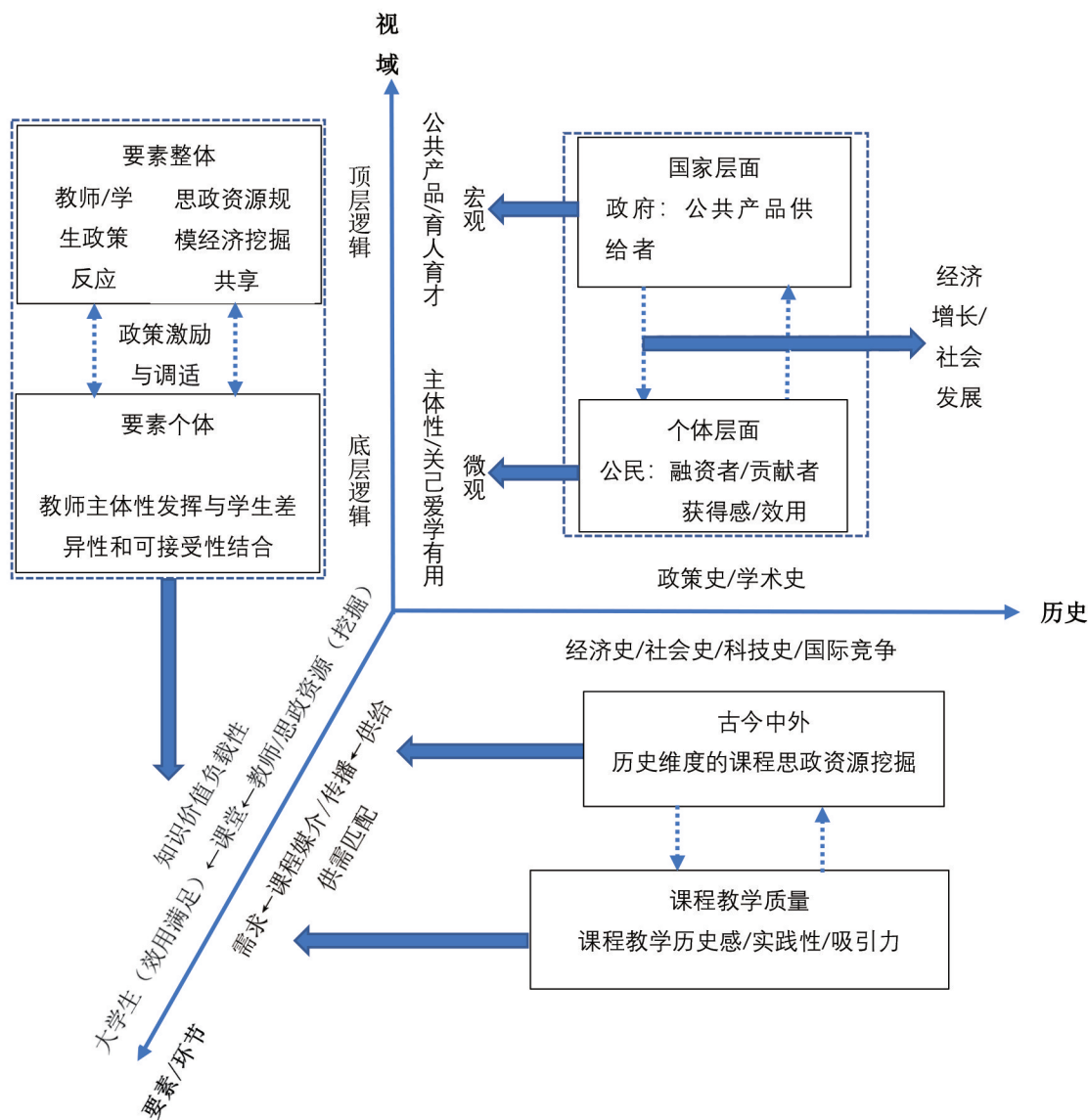


图1 多重逻辑交汇的课程思政形成和作用的分析框架

在知识负载性和社会建构性条件下, 课程思政目标的实现依赖于教师群体对思政资源的深入挖掘和要素占有, 并经由课程和课堂教学传递给学生群体, 再经由后者的自激励合作和效用满足来实现优化的课程思政教育效果。以上分析正是经济学意义上的供给与需求经由课程媒介的对接和适配问题。但相比于一般的商品市场交易, 它并不表现为数量上的市场出清, 而转为质量意义上的、从学生个体中抽象出的人力资本培育水平及其向生产函数嵌入的能力和意愿。已有文献从传播学视角将课程思政

视为特殊传播, 进而强调传播的入脑入心^[25]; 而教育文献则强调从教师教学出发提升教学实效性^[9], 分析逻辑都是类似的。

由此, 我们可将视域、历史、要素/环节3个维度呈现在一个统一的分析框架中(见图1)。这一分析框架可将当前已有的课程思政研究何所探讨的多重“逻辑”均纳入进来, 有助于我们更清晰地认识课程思政的形成和作用机理。这一分析框架的核心是公共产品理论视角下的顶层逻辑和“理性人”自激励动机下的底层逻辑之统一。公共产

品供给的正向反馈机制受到课程思政影响的人力资本培育水平及其向生产函数的嵌入和作用发挥强度的影响。虽然在教育制度设计中,教师具有课程教学组织者和评价者的角色,被赋予知识和技能教学关联的强制性激励和惩罚机制,但如果不能在教学过程中回答以上底层逻辑包含的“关己、爱学、有用”3个问题,对应的学习过程只能是外生的,很难形成内生长期激励。为此,课程思政教育可以从历史、要素/环节两个维度探求充分的思政资源要素并获得能力建设和制度激励,助力实现课程思政教育目标。

三、课程思政的维度间互动机理

基于视域、历史和要素/环节的3个维度课程思政分析框架,我们可结合理论和现实分析不同维度间的互动关系机理并为结合课程对象的例证和应用提供基础。这一三维分析框架中共包含3对维度间关系,不同维度间互动隐含着课程思政教育的动态演进过程、作用机理及实现路径,下面我们分别予以探讨。

(一) 视域和历史维度的互动

作为公共产品的高等教育旨在培育高阶人力资本并激励其进入生产函数并充分发挥作用,进而促进所在国家和区域实现经济增长和社会发展。“增长”和“发展”本身即具有历史维度的含义,可持续的“增长”和“发展”意味着不断增强的教育融资能力以及高等教育公共产品的可持续供给,从而实现顶层逻辑意义上的公共产品正反馈机制。同时,因持续“增长”和“发展”意味着大学生毕业并进入生产函数后能获得趋于改善的收入和职业发展机会,其增加的个人效用和福利水平会正面激励大学生的主体性发挥,这同样实现了底层逻辑意义上的正反馈机制。孔子等古代思想家之论述直至新时代中国特色社会主义教育思想的学术史演进,实际上也契合了德育教育直至课程思政教育为经济发展和社会进步服务的理念。

如前所述,课程思政通过加强人力资本培育水平及其向生产函数的嵌入和作用发挥强度,提升了顶层和底层逻辑实现的正反馈强度,由此实现了视域与历史两个维度间的良性互动。反过来,如果国

家和政府观察到高校人力资本培育水平与经济增长和社会发展间的不匹配情形,则可以衍化视角下的动态政策调适来优化包括课程思政在内的教育政策,这同样反映在历史维度的教育政策变迁中。以上提及的不匹配情形既可能是国内经济增长和社会发展的内在需要,也可能是国际竞争和发展环境变化的外力倒逼所致,后者所外化的思想理论体系和话语体系竞争是推动思政教育和课程思政形成的直接动力^[26-27]。因此,视域—历史维度间的互动有助于为当代中国课程思政之提出和推进提供纳入竞争环境变化动因的新解释。

(二) 要素/环节与历史维度间的互动

我们可从思政资源挖掘和课程教学两方面展开分析。因课程思政教育必然需要大量的思政教育资源,其搜集和挖掘可从历史维度中得以充分解决。任何学科和课程均有其形成和发展的历史脉络和所依托的经济、社会、科技和国际竞争环境所处的历史时空。对古、今、中、外的同一课程孕育发展及所依托的历史时空予以联系、整理和充分挖掘^[28],能从要素上赋予课程内容的历史感和生命力。如果将这些要素充分引入课程教学,使学生能“知其然,且知其所以然”,知其来龙去脉、历史经纬和当代应用价值,课程学习的实践性和吸引力必然提升,自然有利于教师供给与学生需求的精准匹配和教学质量的提升。同时,教师群体和个体对课程思政政策史、学术史和自身所在学科、课程之历史演变的更清晰把握无疑能激发其深度参与并主导课程思政教学的能力与积极性。丰富的历史与鲜活的个体之间通过思政资源的充分挖掘及借助课程、课堂向学生的充分传递,是历史与要素/环节2个维度之间互动的充分呈现,也是课程思政目标实现的有力保障。

(三) 视域与要素/环节两维度间的互动

宏观视域研究强调要素整体而微观视域研究突出要素个体。在图1所示的分析框架中,宏观视域分析至少包括以下2个方面:其一是教师与学生群体的政策反应,其二是思政资源的规模经济挖掘与共享。教师与学生群体的政策反应之所以应归于宏观视域,是因为教育这一公共产品的供给者是国家和政府,但其供给者角色是抽象的,应将教师群体纳入公共产品供给者角色之中。这与经济学科将消

费者群体之消费、生产者群体之投资划入宏观经济研究视域相类似。从课程思政的顶层逻辑来看,宏观视域的公共产品供给得以实现,必然需要教师群体和学生群体的正向政策反应。为实现这一点,需要宏观上的制度激励和动态的政策调适。同样,抽象的思政资源也具有公共产品特征。其一旦被挖掘出来,就不存在额外使用的边际成本,亦即具有非竞争性特征,它同样也存在非排他性。无疑,为了提升全社会的课程思政资源挖掘效率和资源利用水平,在宏观上以制度激励其规模经济挖掘和共享是有效率的。虽然教材编写的公共产品特性已被广泛接受,它同样是课程知识规模经济积累和呈现的结果,体现了人类实践活动中对特定学科之特定领域问题的系统性、共识性认识。但思政资源的公共产品特征却很少被政策界关注,完全可以类似于教材那样,以制度激励思政资源挖掘、共享和物理呈现。

正如我们之前分析的那样,差异化的高校和学生个体要求有差异化适配的课程思政教育和思政资源使用方式。高等教育的底层逻辑包含的“关己、爱学、有用”3个方面问题之中,第一个和第三个方面问题往往难以通过教材呈现,而需要在教学过程中引入思政资源要素予以阐明。为此,在微观视域上发挥教师主体性,充分适配受教育者的差异性和可接受性,具体调适教师个体的课程思政教学活动,个性化实现精准的课程思政教育供给与学习需求之间的匹配结合,既是课程思政底层逻辑的体现,也是实现顶层逻辑的必然要求。

具体到特定课程而言,由于特定课程的系统性往往与特定课程章节相疏离,引入思政资源要素以实践性“代入”方式说服学生,使其洞悉特定章节内容与学生的紧密关联,就易于实现内力驱动的学习动机,激发学生强有力的学习意愿,并转化为思想认知、躬行能力和动力。第二个方面的问题往往由教材来整体呈现,而教师个体需要将其讲授课程及细分章节的逻辑性完整准确地传递给学生,在此过程中,既要遵循特定专业和课程对应的培养规格,也要充分考虑学生的禀赋结构差异性及其可接受性,以学生为核心、教与学相统一才能充分实现高等教育的底层逻辑。因此,视域与要素/环节两个

维度间的良性互动和调适互补,是课程思政教育目标与教师—学生自激励作用下教学效果提升相统一的机理所在。

四、结语和启示

理解作为新术语新范式的课程思政如何生成和作用是将这一理念用于课程教学和育人活动的重要理论前提,也是课程思政推进的逻辑引领。本文较系统地梳理了已有课程思政研究提出的多种“逻辑”,并基于经济学中的公共产品理论和理性人分析构建了一个纳入视域、历史、要素/环节的三维课程思政分析框架。研究指出,从宏观视域和公共产品供给视角给出的顶层逻辑和微观视域及学生主体性视角出发的底层逻辑之统一和正反馈机制作用,是课程思政形成和作用的核心理论机制。不同维度间互动可为课程思政教育提供理论、政策渊源以及思政教育资源要素,可为教师+思政资源—课程(堂)教学—学生的全流程课程思政教育实施提供激励,实现微观视域的教与学供需适配与宏观视域的政策目标、政策激励与调适以及思政教育资源资源共享间的契合。

本文建构的分析框架也可启示我们认识课程思政研究的未来深入方向。首先,从视域维度来看,作为公共产品供给者的国家和政府如何随着内外环境变化而调整其思政教育的目标和要求,后者又如何获得高校和受教育者的响应、接受和正反馈,二者互动逻辑和效果如何,需以包括中国在内的主要国家为研究对象开展理论和实证研究,是极有潜力的研究方向。其次,从历史维度来看,现有研究多从中国的思政教育和课程思政政策变迁为描述重点,但其他国家如何实现课程思政教育目标,其对应的教育政策如何演变尚少见有分析;从学术史来看,尽管已有文献从中外古代和近代思想家处搜集到很多论述和学术渊源,但系统的思政教育和课程思政教育思想学术史研究,尤其是现当代中国之外其他国家的学术思潮尚是明显的空白点。最后,从要素/环节维度来分析,大量文献强调了教师主体的能力建设、意识培育和教学方法改进之必要性和对策,但教师与思政资源衔接的路径、方式及现有政策效果评价尚少有关关注。从作为理性人的学生层

面出发,课程思政教育是否及如何实现自激励及其效果提升,宏观上实现更优的人力资本培育和生产函数嵌入及作用发挥等,除个别基于问卷的课程思政效果影响因素研究^[29]外,尚未有系统化的度量指标、成熟的估计方法及可靠的实证证据,这是有待未来深入研究的重要问题。

[参考文献]

- [1] 杨涵. 从“思政课程”到“课程思政”——论上海高校思想政治理论课改革的切入点[J]. 扬州大学学报(高教研究版), 2018, 22(2): 98-104.
- [2] 赵利平. 从“思政课程”走向“课程思政”——高校思政教育的范式变革[J]. 西部学刊, 2020(12): 116-119.
- [3] 易鹏, 石定芳. 高校课程思政教学改革的价值逻辑与实践样态[J]. 重庆师范大学学报(社会科学版), 2020(4): 69-76.
- [4] 张慧, 石路. 从思政课程到课程思政: 高校思想政治教育共同体的生成与建构[J]. 现代教育科学, 2021(2): 98-104.
- [5] 陈斌. 高校课程思政的生成逻辑与推进策略[J]. 中国高等教育, 2020(2): 13-15.
- [6] 袁德栋. 高校“课程思政”的生成逻辑与实践对策研究[J]. 南宁师范大学学报(哲学社会科学版), 2020, 41(4): 111-124.
- [7] 高德毅, 宗爱东. 从思政课程到课程思政: 从战略高度构建高校思想政治教育课程体系[J]. 中国高等教育, 2017(1): 43-46.
- [8] 熊双, 蒋毅. “立德树人”视域下高校体育课程思政建设的价值意蕴与实践路径[J]. 南京体育学院学报, 2021, 20(12): 48-52.
- [9] 谢峰. 大中小学思政课程一体化的价值逻辑和实践路径[J]. 学校党建与思想教育, 2020(4): 33-35.
- [10] 卢凯歌, 吴凯丽. 思政课程中思想政治教育资源挖掘的三重逻辑[J]. 思想教育研究, 2020(5): 74-78.
- [11] 杨秀萍. 课程思政与思政课程协同育人的三重逻辑[J]. 中国成人教育, 2022(10): 50-53.
- [12] 王景云. 论“思政课程”与“课程思政”的逻辑互构[J]. 马克思主义与现实, 2019(6): 186-191.
- [13] 何红娟. “思政课程”到“课程思政”发展的内在逻辑及建构策略[J]. 思想政治教育研究, 2017, 33(5): 60-64.
- [14] 李洪修, 陈栋旭. 知识社会学视域下课程思政的内在逻辑与实现路径[J]. 大学教育科学, 2022(1): 28-34.
- [15] 张志文. 主体性教育视角下课程思政建设的基本内容与内在逻辑[J]. 淮北师范大学学报(哲学社会科学版), 2022, 43(1): 98-105.
- [16] 贾启君. 新工科课程思政建设的实践逻辑[J]. 中国大学教学, 2021(5): 50-53.
- [17] 彭均, 白显良. 新时代课程思政的认识定位、生成逻辑与发展路向——基于矛盾论视角的探讨[J]. 湖北社会科学, 2022(5): 162-168.
- [18] 张晨宇, 刘唯贤. 课程思政的基本内核与生成逻辑[J]. 中国高等教育, 2021(12): 40-41.
- [19] 邓文娟, 周书民. 课程思政建设逻辑源起研究现状与展望[J]. 大学(学术版), 2021(36): 155-157.
- [20] 蒋占峰, 刘宁. 高校教师提升课程思政育人能力的价值意蕴、现实挑战与逻辑出路[J]. 中国大学教学, 2022(3): 70-76.
- [21] 韩究洲. 全面推进课程思政建设的逻辑进路探析[J]. 中国高等教育, 2021(6): 31-33.
- [22] 张静芳. 高校“课程思政”的内化逻辑与行动方略[J]. 中国高等教育, 2021(11): 33-35.
- [23] 胡术恒. 论思政课程中知识传授与价值引领的融合——基于罗素教育目的观的分析[J]. 思想政治教育研究, 2020, 36(2): 117-122.
- [24] 冯志宏. “课程思政”的逻辑理路、价值旨归与实践遵循[J]. 延安大学学报(社会科学版), 2020, 42(5): 114-118.
- [25] 付李琢, 贺小飞. 传播视域下的课程思政建设及提升路径[J]. 中国新闻传播研究, 2022(1): 220-231.
- [26] 郭燕. 中国道路话语体系建构下的课程思政理论阐释[J]. 高校后勤研究, 2022(5): 49-51.
- [27] 俞继凤. 课程思政的行动逻辑: 价值、场域、对话[J]. 北京联合大学学报, 2022, 36(2): 24-29.
- [28] 许家烨. 论课程思政实施中德育元素的挖掘[J]. 思想理论教育, 2021(1): 70-74.
- [29] 徐晓军, 孙权, 韦雨欣. 高校“课程思政”建设现状及其影响因素分析[J]. 江汉大学学报(社会科学版), 2022, 39(4): 41-53.

(责任编辑: 孙永泰)

(下接第34页)

The Exploration of the Ways to Improve the Digital Literacy of Village
“Two Committees” Cadres from the Perspective of Digital Village Construction

XIE Jia-shu^{1,2}, HUANG Rou-xue¹

(1. SCUT New Era Internet Civilization Research Center;

2. School of Marxism, South China University of Technology, Guangzhou 510640, China)

Abstract: Digital village construction empowers rural revitalization with digitalization. As the direct leaders, organizers and implementers of all the work in the village, the improvement of the digital literacy of village “two committees” cadres is conducive to enhancing the efficiency of rural digital governance, boosting the development of rural digital production and promoting the digitalization of rural lifestyle. However, improving the digital literacy of village “two committees” cadres faces three dilemmas: facilities, subjects and systems, which are highlighted by the imperfect construction of rural digital infrastructure, the low digital literacy of village “two committees” cadres and the insufficient design of supporting systems for digital literacy cultivation. Therefore, under the background of digital village construction, we should improve the design of supporting system for digital literacy cultivation, continuously strengthen the construction of rural digital infrastructure and enhance the subjective initiative of village cadres in various ways, so as to promote the digital literacy of village “two committees” cadres and fully release the digital dividend.

Key words: digital village; digital literacy; village “two committees” cadres



(上接第 9 页)

Ideological and Political Education of Curriculum with
Multi-Dimensional Logic: An Economic Analysis Framework

SUN Ze-sheng

(School of Finance and Business, Shanghai Normal University, Shanghai 200234, China)

Abstract: It is an important theoretical issue for the ideological and political education research to understand how this new paradigm generate and function, and how the multiple-logics of its intersection interact. This paper systematically discusses the multiple-logic of the curriculum ideology and politics, and constructs a three-dimensional curriculum ideological and political analysis framework that includes the horizon, history, elements/links based on the public goods theory. It is pointed that, the unity of the top-level logic, given from the macro perspective and the public goods supply, and the micro-level logic, incorporated the bottom-level logic from the perspective of student subjectivity and the positive feedback mechanism, is the core theoretical mechanism for the formation and function of curriculum ideology and politics. The interaction between different dimensions can provide theoretical, policy sources and ideological and political education resource elements for the curriculum ideological and political education. It can also provide incentives for the implementation of ideological and political education in the whole process of teachers- curriculum (classroom) teaching-students, and achieve the coordination between the supply and demand of the micro-view and the policy objectives of the macro-view.

Key words: curriculum ideological and political education; economics; public goods theory; top-level logic; bottom-level logic