

邯郸文化资源融入高校逻辑学课程思政的“四维转化”路径与实践

邓洁^{1,2}

1.邯郸学院文史学院 河北 邯郸 056005

2.河北省高等教育学会 河北 保定 071052

【摘要】：地方文化资源是高校课程思政建设的本土化素材，但是它向专业课程有效转化一直存在着“形聚神散”的实践困境。本文以高校《逻辑学》课程实践为案例，创建出邯郸地方文化资源融入逻辑学课程思政的“四维转化”理论模型，即内容筛选、方法嵌入、语境创设和评价反馈这四个有机的维度。通过对邯郸成语典故中归纳推理范式的解析、荀子《正名》篇中概念逻辑思想的剖析、晋冀鲁豫红色文化中辩证思维实践的呈现，本文具体表现了四维模型怎样把文化资源和逻辑知识模块紧密结合起来。在此基础上，本文又对转化实践中的“形式化堆砌”“逻辑硬嫁接”“评价空转”等问题进行了诊断，并从课程结构、伦理底线、证据链条三个方面提出了系统的超越策略。经过实践证明，四维转化路径可以产生润物细无声的隐性思政育人效果，可以为地方高校特色化课程思政建设提供可迁移的操作框架。

【关键词】：地方文化资源；逻辑学；课程思政；四维转化模型；邯郸地域文化

DOI:10.12417/2982-3811.26.02.010

1 问题的提出

课程思政是新时代高等教育落实“立德树人”根本任务的重大举措^[1]。自从颁布了《高等学校课程思政建设指导纲要》之后，各高校积极地推进专业教育同思政教育的有机融合。但是，逻辑学课程存在着一个共性难题，就是怎样在保证学科知识体系严密性的同时，实现思政元素的自然融入呢？由于逻辑学具有高度抽象化、符号化的学科特点，思政元素的“可植入空间”显得十分狭窄，很容易陷入两种极端，要么把课程思政窄化为课后的德育口号，要么在逻辑案例里生硬地插入红色故事，造成专业内容和思政要素的两张皮现象。同时，地方本科院校推进课程思政的过程中也存在着另一个困境，即缺少部属高校的学科平台和资源优势，如果一味地采用“宏大叙事”的思政案例，很容易因为脱离学生日常生活经验而收效甚微。深层次的问题在于，地方院校的师资队伍缺少系统的设计训练，很容易陷入到“资源就是课程”的误区里去，认为只要挖掘出一些本土文化元素并放到课堂上，思政目标就自然而然地实现了。这就存在着一种“资源拜物教”的倾向，它忽略了文化素材向教学内容转化的成本和转化规律。破解这一双重困境的途径，就隐藏在所在区域特有的地方文化资源里。邯郸是“中国成语典故之都”，是荀子思想的发源地，也是晋冀鲁豫革命根据地的中心区域^[2]，拥有大量的逻辑学课程思政素材。扎根于学生生活世界的本土文化资源，天然就具有亲切感、具象性、

价值穿透力，给逻辑学的“软思政”转化提供了一个独特的资源库。

但是拥有文化资源并不等于实现了课程转化。资源向课程有效嵌入，需要经过系统的方法论选择和教学重塑。一个常见的认识误区就是将“资源挖掘-课堂呈现-思政效果”看作是一个线性的过程，而实际上它要经过学科逻辑筛选、教学法转化、情境再嵌入、证据化反馈这四个互相制约的环节。任何一个环节的缺失或者弱化都会造成转化链条的断裂。本文根据《逻辑学》课程教学改革实践，试图回答以下问题，地方文化资源向逻辑学课程思政转化的内在机理是什么？应采取何种操作路径？怎样避免转化过程中出现的常见误区呢？

2 地方文化资源融入逻辑学课程思政的“四维转化”模型

本文提出一个四维转化模型，即内容筛选、方法嵌入、语境创设、评价反馈。该模型的理论依据来自于课程开发领域泰勒原理目标筛选原则、建构主义学习理论情境嵌入思想、形成性评价持续改进逻辑^[3]。不同于一般的线性流程模型，四维模型重视维度间的非线性相互影响，筛选结果会直接左右嵌入方法的选择，语境创设的好坏关乎评价指标的敏感程度，评价反馈还会反过来调整筛选的标准。四个维度不是线性递进的关系，而是互相嵌套、循环往复的有机整体。

作者简介：邓洁（1989年9月—），女，汉族，河北省邯郸人，博士，讲师，研究方向为哲学相关的教育和科研。

基金项目：2025年河北省高等教育教学改革研究与实践项目“《邯郸地方文化在思政教育中的应用—以《逻辑学》课程为例》”（项目编号为2025GJJG704）。

2.1 内容筛选维度：逻辑学视角下的文化资源再审视

并不是所有的地方文化资源都能被逻辑课堂所接纳。内容筛选要符合三个标准，第一是逻辑相关性，即资源本身包含可以被逻辑学概念、规则或者推理形式所表达的思想内核；第二是教学可及性，即资源的抽象程度与学生认知水平相适应，在有限的课时内能够完成阐释；第三是思政契合度，即资源所传达的价值导向与社会主义核心价值观同向同行。在此基础上又加入了“转化成本”这个第四项隐性标准，即有些资源虽然具有较高的逻辑含量和较高的思政价值，但是由于其背景知识过于复杂，需要花费大量的课时来进行文化语境的铺垫，从而挤占了逻辑规则本身操练的时间。按照此标准，邯郸文化资源可以形成三级筛选体系，一级资源（高逻辑含量+高思政价值）有成语典故的推理结构、荀子正名思想；二级资源（需要教学转化才能使用）有磁山文化中的分类思维萌芽；三级资源（文化通讯价值为主，逻辑元素较少）就不应该强行植入。

2.2 方法嵌入维度：三类典型转化技术

在教学方法上，教师根据资源类型和逻辑知识模块的对应关系，采用不同的嵌入方式，即“案例替代法”，用邯郸本土成语案例代替教材中西方或者古代的经典案例，对逻辑规则进行在地化的解释；“情境模拟法”，把红色文化里的决策困境重新塑造成逻辑推理的任务，在解决实际问题的時候体会逻辑思维的价值；“概念溯源法”，从荀子等本土思想家的文本里提取概念分析框架，同西方逻辑学展开对话而不是对立。需要特别指出的是，三种方法并不是相互排斥的，可以根据教学目标的层次来组合使用，在概念引入阶段用案例替代法降低认知门槛，在规则应用阶段用情境模拟法提高迁移能力，在思维拓展阶段用概念溯源法培养文化比较视野。

2.3 语境创设维度：从“去语境化”到“再语境化”

逻辑学教学一直存在着过度去语境化的倾向，即为了突出逻辑形式的纯粹性，有意地把推理发生的情境去掉。但是思政教育却需要情感的触动和价值的共鸣。再语境化策略就是教师在呈现逻辑形式的时候，还要保持文化资源原来的叙事温度和价值脉络。充分条件假言推理中，如果只给出“如果……那么……”的形式，学生只能记住空洞的规则；但是如果用“如果邯郸战役中指挥员误判敌军动向，那么战局将怎样逆转”这样的情境化案例来说明，逻辑规则就会有历史的厚度和责任伦理的内涵。再语境化的关键技术就是适度保留，即既不能把历史事件简化成逻辑符号的注脚，也不能让叙事细节淹没推理主线。教师在操作时可以遵循三句话原则，即第一句话还原情境，第二句话提取逻辑形式，第三句话回扣思政价值，从而达到三者平衡的目的。

2.4 评价反馈维度：隐性思政效果的可视化

课程思政的“隐性”特点常常被误认为不能评价，使教师

缺少改进的依据，学生缺少获得感。四维模型认为创建出一个“显隐结合”的评价体系，显性方面在逻辑作业和考试中设置文化案例分析题，直接考查学生使用逻辑工具解析本土文化资源的能力，隐性方面用课堂观察量表、学生反思日志、学期前后价值观念语义差异测量等方法来捕捉思政目标达成度的间接证据。评价结果反哺内容选择和方法嵌入，形成闭环。实践证明，在最敏感的评价指标上并不是学生自己所报出的“思政收获”，而是学生在开放性问题上能否自发地调动起本国的文化资源来作为自己的论据。一个典型的证据链就是，学期一开始，学生回答“请举个例子来说明归纳推理”时，会用到“所有的天鹅都是白色的”这样的教科书例句；而到了学期末，同样的学生又开始自己地引用“胡服骑射中的实践检验逻辑”或者“邯郸学步中的类比谬误”。从“教科书思维”到“本土化思维”，这是隐性思政效果最有力的可视化证据。

3 邯郸文化资源的逻辑学课程转化实践

按照四维模型，可以将逻辑学课程从三个方面有代表性的地方文化资源进行系统的转化。

3.1 成语典故中的归纳推理：从“三人成虎”到穆勒五法的多维展开

邯郸是中国成语典故之都，有1584条与本地有关的成语^[4]。其中很大一部分是含有丰富的推理模式的。以“三人成虎”为例，既可以体现信息重复对于信念形成的影响，也可以蕴含一种因果推理的模式。教学中可以以此为切入点引入穆勒五法中的“求异法”，即庞恭用“一、二、三人”说“市有虎”来考察魏王对虎是否可信，从而清楚地展示了用控制条件的变化来探究因果关系的逻辑路径。进一步，“黄粱美梦”可以用来解释“共变法”，卢生枕上青瓷枕之后梦境出现，枕头的状态变化和梦境的存在与否之间存在着同步变化的因果关系，是共变法的典型例子。而“唇亡齿寒”（虽原出晋国，但与它相关的“假途灭虢”之战牵涉到赵国的故地，常常被看作是广义的邯郸文化圈的历史典故）可以引导学生认识“求同求异并用法”，即通过对虞国和虢国命运的对比来发现“辅车相依”的原因。除此之外，“胡服骑射”中实践检验的逻辑（赵武灵王用少量部队先行试点，观察战斗力的变化）就具有了求异法的前科学形态。这些成语典故使学生在熟悉的在地文化语境里，完成由日常思维到逻辑规范的飞跃。

3.2 荀子《正名》学说：概念逻辑的本土溯源

概念是逻辑学的开端。荀子的正名篇系统地论述了名的根据、种类和作用，提出了制名以指实、共名—别名的层级分类、约定俗成的社会约定论等深刻的见解^[5]。这些论述同当代逻辑学概念理论中内涵外延关系、属种差定义术有着有趣的互文关系。教学中安排2学时的荀子正名思想研读专题，在比较的视野里体会西方概念逻辑重视形式化的精确界定，荀子的概念观

重视名的社会功能和命名权力的伦理界限。具体教学设计分为三步，第一步是教师出示荀子原文“名无固宜，约之以命，约定俗成谓之宜”，引导学生讨论“为什么‘桌子’不叫‘椅子’”；第二步是引入索绪尔符号任意性理论，比较中西方在语言符号本质的不同认识上的差异；第三步是以当代网络流行语（内卷、摆烂等）的命名为例，用荀子的“约定俗成”理论分析它的传播机制。这一比较本身就是一种思政教育，既树立文化自信（避免把逻辑学当作“西方专利”），又保持批判性（客观分析荀子思想的朴素性和时代局限）。

3.3 晋冀鲁豫红色文化：辩证思维的历史实践

邯郸是刘邓大军千里跃进大别山的决策地、晋冀鲁豫边区政府的长期驻地^[9]。红色文化资源给辩证思维教学赋予了无法取代的历史情境。在讲授对立统一规律的时候，用边区政权建设中的三三制原则来解释，即在抗日民族统一战线之下，共产党员、进步分子、中间分子各占三分之一。引导学生运用矛盾分析法，在阶级对抗的大背景之下，怎样辨别主要矛盾和非主要矛盾的转化？在坚持党的领导权的基础上，怎样用“退一步”来换取“进两步”呢？还可以延伸到否定之否定规律的教学上，以边区减租减息运动为例，第一次否定是对于地主土地所有制的限制，第二次否定是在抗战胜利后土改中彻底废除封建剥削，两者并不是简单的线性发展，在具体的史实中是对“统一战线逻辑”的辩证扬弃。历史情境中的逻辑分析比起抽象的矛盾普遍性和特殊性的讲解来，更能打动学生思维深处。为了避免红色资源被过度地“逻辑化”，在教学中设置了伦理讨论环节，即让学生辨析逻辑课堂上分析历史决策会不会消除历史的复杂性。元认知设计本身就是一个思政教育所要培养的批判性反思能力。

4 转化困境的诊断与超越

虽然四维模型给出了一套系统框架，但是在实际推行过程中也存在着三种典型的困境。

4.1 “形式化堆砌”倾向及对策

最常见的是把融入降格为叠加，即在逻辑课堂的开始或者结束处加上一段地方文化故事的介绍性内容，但是文化资源和逻辑知识之间没有实质性的互动。文化贴片不但没有起到思政教育的作用，反而挤占了专业教学的时间，引起学生反感。跳出这种困境的关键就是坚持“逻辑主线、文化副线”的课程结构逻辑，每一个文化资源的加入都要为某个逻辑知识点的澄清、加深或者迁移应用服务，文化叙述不是“背景介绍”，而是“问题情境本身”。从操作上来说可以使用“嵌入强度自检表”，即教师在设计每一个文化资源使用的时候，依次回答三个问题，（1）去掉这段文化叙事，逻辑知识点是否还完整？（2）如果完整，说明该资源是冗余的，应该删除或者替换；（3）如果不完整，则进一步追问文化叙事具体补充了逻辑知

识的哪个环节（是激发动机、提供例证，还是创造迁移情境）？这样一种强制性的自我追问，能有效地防止形式化的堆砌。

4.2 “逻辑硬嫁接”的审美与伦理风险

另一种倾向就是对文化资源进行过度的逻辑化解读，在历史叙述中寻找逻辑模型。把负荆请罪简化成廉颇通过演绎推理得出结论，这样的操作既破坏了历史的人文意蕴，又降低了逻辑学作为思维工具的严肃性。对策就是确定尊重文化原意的伦理底线，文化资源的课程转化要在保持历史真实、文化本真性的基础上进行逻辑提取，对于不能实现无损转化的资源，宁愿放弃也不去强行征用。因此创建起“双人审读制度”，对即将用于教学的每一个素材，首先由文史专业教师进行“文化原意审查”，确保逻辑提取没有破坏历史语境，然后由逻辑学教师进行“学科适切性审查”，保证该资源能够承载所设置的逻辑知识点。只有两项审查都通过了，素材才可进入正式教案。

4.3 “评价空转”的系统性难题

课程思政效果评价一直存在“两手抓不实”的问题，质性评价只是学生收获大、责任感强等空洞的描述，量化评价没有信效度的证据而显得无力。实践中我们采用的是“间接证据收敛法”，即不直接测量思政素质是否提高了（这本身是一个受到多种因素影响的复杂变量），而是用逻辑和文化复合型试题的得分率、学生自发使用文化案例的频率和深度、学期末开放性问题中价值立场的逻辑自洽性等间接指标来形成多条证据链。具体的有三类间接指标，认知指标是学生期末考试中“成语逻辑分析题”的平均得分率、行为指标是学生课后主动提问中提到邯郸文化元素的次数占比、态度指标是学期前后问卷中“逻辑学与我的生活关联度”分值的变化。三类指标分别从不同的角度来接近思政效果，只要三者变化的方向一致，即使不能严格地归因，也给教学改进提供充分的行动依据。虽然该方法还不完善，但是至少可以给教师的持续改进提供可操作的反馈依据。

5 结语与推广建议

地方文化资源转化为逻辑学课程思政，就是普遍逻辑学知识体系和地方性文化知识之间的创造性的对话。本文所构建的“四维转化”模型，在邯郸学院《逻辑学》课程两次教学实践之后，学生课程满意度由原来的82.3%提高到现在的91.7%，逻辑学与日常生活联系方面学生自评分提高了24.6%。更重要的是，在开放性问卷中学生也开始用上“矛盾分析法”“归纳推理”“概念界定”这些术语来分析家乡文化现象，这本身就是课程思政所要达到的“内化于心、外化于行”的表现。

该模型的推广要特别注意两点，第一，地方文化资源的选择要符合学科逻辑内在的规定性，不能陷入为了特色而特色的形式主义；第二，鼓励各高校创建起“地方文化资源—课程思政素材”协同开发机制，经由校地合作、跨校共享，把零散的

教师个人经验变成可复用的教学案例库。只有这样，课程思政才有可能由“运动式建设”变为“内涵式发展”。

参考文献：

- [1] 中华人民共和国教育部.教育部关于印发《高等学校课程思政建设指导纲要》的通知：教高[2020]3号[EB/OL].(2020-06-01)[2026-06-07].
- [2] 邯郸市人民政府.八路军一二九师司令部旧址[EB/OL].(2020-06-18)[2026-06-07].
- [3] 杨益彬.基于多层次创业教育目标的高校多维创业教育课程体系的构建[J].教育探索,2010,(6):38-40.
- [4] “中国成语典故之都”花落邯郸相关成语典故 1584 条[N/OL].中国文化传媒网,2005-10-27.[2026-06-07].
- [5] 荀子语言学思想解读——基于《正名篇》的探讨[J].广西教育,2010,(30):66-67.
- [6] 邯郸:晋冀鲁豫抗日根据地的指挥中心[J].中国老区建设,2018,(7):60-61.