

从“陈列”到“生长”：高校思政课红色资源育人的意义再生产与情感具身化

刘浪英^① 宋得福^②

(广州南方学院, 广东广州)

内容提要：红色资源是高校思政课铸魂育人的宝贵财富，却常在教学中陷入“陈列”困境——史料颇丰而意义疏离，手段多元而共鸣空乏。本文聚焦历史意义的去情境化、叙事意义的单义化与情感意义的去身体化三重困境，以“思政引领力”为理论依据，提出“意义再生产”与“情感具身化”的破解路径：通过教师对历史文本的自我理解、对学生“前见”的识别与对话、师生视域融合中的意义共创三个环节，驱动教师完成党史话语的当代重构；借助空间、角色与冲突三层具身，推动学生在身心参与中实现历史意义的内化扎根。研究认为，“陈列”向“生长”的蜕变，是思政引领力生成逻辑的重构，使红色资源从“展品”转化为“精神养分”，为中国式现代化培育信仰坚定的时代新人。

关键词：红色资源；思政引领力；意义再生产；情感具身化；“大思政课”

2021年5月，习近平总书记在《求是》杂志发表文章，特别强调要用好红色资源，把红色基因传承好，确保红色江山永不变色^③。2024年9月，习近平总书记在全国教育大会上强调，教育强国应当具有“强大的思政引领力”^④。一系列重要论述表明，提升思政引领力、实现思想层面的有效引领，已成为高校思政课改革的核心命题。

当前学术界对思政引领力的内涵已形成较为系统的认识，其指向教育实践活动在引导人们的理想信念、价值观、品德、情操等方面发挥增进提升的育人效能，生成于现实语境与教育实践的互动之中^⑤。就其功能向度而言，思政引领力贯穿思想引领、政治引领、价值引领、文化引领、道德引领和信仰引领六个方面，强调其全过程全方位引领青少年成长为担当民族复兴大任的时代新人^⑥。然而，思政引领力并非教师单向“灌输”就能生成，它需要学生在认知上理解、在情感上认同、在行动上追随。

在红色资源育人实践中，一个突出的结构性矛盾在于：资源的物理位移与精神转化之间

^① 作者简介：刘浪英（1986--），女，广州南方学院马克思主义学院教师，博士，讲师，研究方向：大学生思想政治教育、高校党建研究。

^② 通讯作者：宋得福（1984--），男，广州南方学院党委组织统战部部长，博士，研究方向：党建思政研究、大学生创新创业教育。

^③ 习近平. 用好红色资源，传承好红色基因，把红色江山世代传下去[J]. 求是, 2021(10): 4-18.

^④ 习近平在全国教育大会上强调 紧紧围绕立德树人根本任务 朝着建成教育强国战略目标扎实迈进[N]. 人民日报, 2024-09-11(01).

^⑤ 叶方兴. 论思政引领力的生成机理[J]. 思想教育研究, 2025(2): 67-73.

^⑥ 林炜. 教育强国视域下思政引领力的内涵、功能及实践路径[J]. 国家教育行政学院学报, 2025(6): 75-83.

存在落差。红色资源完成了从纪念馆到教室的物理位移,却未完成从“历史知识”到“精神养分”的转化。纪录片进入课堂、文物进入课件,但学生的反馈往往止步于感人,难以触及关己,红色记忆留存于笔记与试卷,却难以进入学生价值排序与行为选择。这种困境的根源在于,红色资源在教学场域中的“陈列化”倾向——革命历史被抽离出原生语境,以标准化的知识点、碎片化的影像资料进入课堂,成为可供观看却难以内化于精神结构的“展品”。摆脱这一困境,需要教师完成红色资源的意义再生产,为思政引领力奠定认知根基,通过学生的情感具身化,为思政引领力提供情感通道。二者协同,促成红色资源从“陈列”到“生长”的蜕变。

一、“陈列”:思政引领力消解的三重机制

“大思政课”应从宏大的时代、鲜活的实践、生动的现实中挖掘教育资源^①。然而,当红色资源以“展品”姿态进入课堂时,其育人元素往往被标准化叙事所框定,难以真正转化为学生的精神养分。

红色资源的“陈列化”困境表现在以下三个方面。

(一) 历史意义的去情境化

首先是空间剥离。长征的路线、延安的窑洞、井冈山的翠竹,这些红色资源原生于特定的山川地貌与空间场域,其精神意涵与物质空间紧密相连。当它们被转化为PPT上的地图或纪录片中的航拍镜头,历史的“身体感”便消失了。在课堂讨论中,曾有学生提出:“革命年代共产党人和群众同甘共苦,但今天的社会环境完全不同了,这些精神和我们现在的生活到底有什么关系?”追问并非对史实的质疑,恰恰是对“意义再生产”的隐性诉求。在社会价值取向日趋多元的当下,革命年代的艰苦超越了青年生活经验的想象边界。空间剥离造成的认知隔膜,使红色资源的思想冲击力难以进入学生的价值世界。

其次是时间抽离。革命历史是有过程、有冲突、有试错的复杂叙事,但在教材和课堂叙事中,复杂的历史进程往往被压缩为单线条的结论陈述。“遵义会议挽救了党”是一个正确的结论,但如果只告诉学生这个结论,而不呈现会议召开前党内路线的分歧、红军面临的绝境、决策过程中的艰难权衡,那么这个结论仅是一个需要记忆的知识点,而非可供汲取精神力量的思想资源。红色资源首先是一种物质资源,革命博物馆、纪念馆、党史馆、烈士陵园等是党和国家红色基因库,但物态化的历史资源如果不能与学生的生命经验建立关联,就容易停留在“可听、可看”的表层,难以实现“可体验”的深层渗透^②。

(二) 叙事意义的单义化

^①沈壮海.“大思政课”我们要善用之:思考与探索[J].思想政治教育研究,2021,37(3):26-30.

^②王宁宁,肖红春.红色资源在思政课中的价值定位与教学应用[J].社会主义核心价值观研究,2023,9(4):91-100.

时空的剥离,使红色资源所承载的历史意义从具体的语境中被抽离,被锁定为单一、封闭的结论,丧失了与不同时代、不同主体进行对话的可能性,导致叙事意义的单义化。借助英国学者斯图亚特·霍尔的“编码/解码”理论进一步分析这一困境。霍尔认为,电视话语的传播须经历“编码”与“解码”两个相对独立的过程:编码者将意义嵌入话语,而解码者则依据自身的经验结构与阐释框架从中提取意义;两者之间并不必然吻合,由此产生意义的扭曲或理解的不一致^①。红色资源在思政课堂中的传播,教师作为编码者,将历史意义嵌入预设的叙事框架中,期望学生完全接受其设定的意义,但学生未必遵循这一预设。在霍尔的理论中,解码立场有三种:“主导-霸权式立场”(全盘接受编码意义)、“协商式立场”(总体认可编码意义,局部依据自身经验进行调适)、“对抗式立场”(以自身经验重新阐释意义,甚至抵抗编码者意图)^②。当前红色资源在教学中面临的困境在于:面对编码端预设的叙事,相当比例的学生难以采取“主导-霸权式立场”解码,他们或以“协商式立场”解码,或以“应付考试”的工具性状态,甚至以“对抗式立场”解码来应对。这使得编码端的主导意义未能在解码端有效接受,思政引领力因此在传播的意义落差中被消解。

(三) 情感意义的去身体化

红色资源中最有生命感召力的部分,是历史参与者的主体性体验。一个年轻红军战士在出征前给母亲写家书时的不舍与决绝,一位地下党员在狱中面对酷刑时的信念与犹疑,这些带有“生命体温”的细节,在教学转述中常常被第三方的客观叙述取代。当前教学中存在着红色文化教育话语体系有待重构、红色文化与思政课协同育人模式不完善、融合机制没有健全等问题,导致红色文化资源的精神内核在教学传递中被稀释^③。其后果是,革命者从“历史中的活人”变成了“教科书里的符号”,学生与之产生了难以逾越的心理距离。情感意义的去身体化,深层后果是历史认知的“去情动化”,红色记忆停留在事实层面,无法进入学生的身体经验与情感结构。学生能够复述革命先烈的英勇事迹,却在面对学业压力、职业困惑时难以从中汲取精神支撑。思政引领力所要求的从知道到认同再到践行的完整链条,在这一“悬浮”状态中被拦腰截断。

二、意义再生产:思政引领力的认知奠基

前述分析表明,红色资源在思政课堂中陷入了接收而未接受的传播困境。接受的缺失,根源在于红色资源的意义在编码端成为预设结论,缺乏与学生经验世界相联结的意义通道。要打破这一“悬浮”状态,首先需要教师完成一项关键工作:意义再生产。这一提法,可从伽达默尔的哲学解释学中获得方法论启示。伽达默尔在《真理与方法》中指出,理解是理解

^①斯图亚特·霍尔,肖爽.电视话语中的编码与解码[J].上海文化,2018(2):33-45,106,125-126.

^②斯图亚特·霍尔,肖爽.电视话语中的编码与解码[J].上海文化,2018(2):33-45,106,125-126.

^③朱丽.红色文化资源融入高校思想政治理论课的价值耦合与实现路径[J].红河学院学报,2022,20(5):109-113.

者带着自身的“前见”与历史文本展开对话的过程；历史文本的意义在每一次理解行为中重新生成^①。这一方法论深刻揭示了意义再生产的三重机理。

（一）教师的前见与自我理解：意义再生产的起点

意义再生产的第一步，发生在教师与历史文本的对话之中。伽达默尔指出，“前见”是理解的必要条件，是个人与历史文化在存在论层面的承接^②。教师带着自身的生命经验、政治信仰、学术训练进入与红色资源历史文本的对话。在这一对话中，教师不仅读懂了历史，更在历史中读懂了自己。这种“自我理解”之所以构成意义再生产的起点，是因为教师若不能首先与红色资源发生精神“相遇”，便无法在教学中完成有生命力的意义传递。正如伽达默尔所言，理解始终是自我理解，人只有在理解他者的过程中才能更深刻地理解自身^③。教师对红色资源的深度研读，本质上是将自身的“前见”与历史文本的视域相碰撞，在碰撞中实现对历史精神的内化与信仰生成。这一过程使教师从红色资源的“旁观者”转变为“见证者”，为其后续的教学转化奠定了主体性根基。

前见间距法：学情研究的诠释学重构

教师完成自我理解之后，意义再生产便进入第二步：识别学生的“前见”。伽达默尔反对启蒙运动对“前见”的全盘否定，而是将“前见”区分为合理的前见与非合理的前见，并指出前见构成了理解得以发生的先在条件^④。换言之，学生的“前见”，包括他们的成长经历、价值取向、知识储备以及对思政课的预设态度等，既是理解的潜在障碍，更是理解得以发生的必要条件。

这一论述为思政课学情研究提供了理论根据。当前学情研究已成为教学常规，但具体到操作层面，在大班教学模式下，学情研究多停留于对学生专业背景、知识基础等表层信息的采集，对深层“前见”的挖掘不足，例如学生的价值取向、生命经验与认知图式等。学情研究如何走深是关键，可以借助AI等工具，通过匿名问卷、词云分析、开放性提问等手段，勾勒学生群体的价值图景，更重要的是持续在教学过程中捕捉学生的真问题与真困惑。这一过程能否有效展开，非常考验教师的诠释学敏感性，在有限的互动中捕捉有意义的信息，在不完整的反馈中辨识学生真实的认知起点。意义再生产的起点不仅在教材中，也在学生的生命经验中。

（三）视域融合与意义共创：思政引领力的更高境界

意义再生产的关键第三步，发生在教师视域与学生视域的相遇之中。伽达默尔的理论称之为“视域融合法”，解释者与历史文本通过对话交流，实现两者视域的包容，进而形成新

^①蒋平. 哲学解释学方法探析——对伽达默尔《真理与方法》的解读[J]. 广西社会科学, 2011(11): 42-45.

^②蒋平. 哲学解释学方法探析——对伽达默尔《真理与方法》的解读[J]. 广西社会科学, 2011(11): 42-45.

^③陈来. 诠释学中的“前见”——以《真理与方法》为中心的分析[J]. 文史哲, 2021(3): 151-167, 254-255.

的共同视域，达到新的历史效果，新的意义扩大了解释者和历史文本的视域^①。

将这一方法论应用于思政课教学，意味着教学的终极目的不是让学生接受教师传递的固定结论，而是在教师的视域与学生的视域相遇、碰撞、交融的过程中，共同创造一个新的意义视域。在这一过程中，红色资源的意义既没有被强制灌输，也没有被随意消解，而是被“再生产”，在代际对话中被重新激活、重新生成。学生在视域融合中不再是意义的被动接收者，而是历史意义的当代共创者。思政引领力也由此超越了知道与认同的层面，进入了更高阶的创造层面。

意义再生产的完整链条呈现为一个螺旋上升的过程，在这个过程中，教师是“意义中介者”，而非红色资源的“搬运工”，他的职责，是在历史文本与当代青年之间搭建起精神的桥梁。

三、情感具身化：思政引领力的情感根基

如果说意义再生产为思政引领力完成了认知层面的奠基，那么情感具身化则是让意义在学生那里扎根的重要一环。要达成师生视域融合中的意义共创，学生真正投入其中是前提，思政引领力要真正生成，需要学生完成从认知理解到情感认同再到价值内化的跃迁。情感是这个过程的关键催化剂，情感的生成离不开身体的在场。具身认知强调认知过程并非抽象的符号加工，而是与身体的物理属性、感觉运动系统的体验紧密联系在一起；身体与世界的互动决定了认知的性质和种类^②。如果学生以“听讲—记笔记—考试”的离身方式进入课堂，“离身认知”下的教学忽视了教育对象身体的感知和体悟，仅仅把认知指向知识，从而造成了主体性的缺失，导致大学生缺乏满足感、产生虚假认同，最终使得思政课获得感无从谈起^③。要推动视域融合从认知共识深化为情感共鸣，必须实现从“离身”到“具身”的范式转换。

情感的具身化，由浅入深可通过三重路径来实现。

（一）空间具身：感官唤醒与情感激活

身体的物理在场能够激活空间的记忆属性。当学生双脚站在革命旧址的土地上，温度、地形、空间尺度等感官信息会直接修正其对历史的抽象想象。红色场馆通过综合运用档案史料、珍贵影像、历史物件等，对已“去情景化”的革命遗存物进行“再情景化”，能够拉近学生与历史的空间距离和心理距离，使其调动多重感官提升代入感和沉浸感，进而产生情感共鸣^④。因此，红色场馆现场教学成为情景教学的一种有效方式，组织师生赴延安、井冈山、

^①蒋平. 哲学解释学方法探析——对伽达默尔《真理与方法》的解读[J]. 广西社会科学, 2011(11): 42-45.

^②叶浩生. 西方心理学中的具身认知研究思潮[J]. 华中师范大学学报(人文社会科学版), 2011, 50(4): 153-160.

^③魏晓波. 从“离身认知”到“具身认知”：考量思政课获得感生成的新视角[J]. 教育理论与实践, 2020, 40(27): 34-36.

^④谢若扬, 宋俭. 红色历史文化资源在高校思政课实践教学中的优化运用——基于红色场馆的考察[J]. 学校

遵义等地开展思政课体验教学考察,成为不少高校思政实践育人的重要方式,尤其是教师队伍的培训,在红色研学过程中结合教学内容进行录课,将研学成果转化为教学资源,这种“教师先具身、学生再跟随”的模式,让空间的温度和土地的质感在一定程度上得到呈现,即便条件所限无法实现全员实地研学,教师也可通过全景影像、虚拟现实等技术手段,在课堂上营造有限度的“感官在场”体验。当空间具身完成,红色资源便不再只是观看的对象,而是感知的世界。

(二) 角色具身: 身份代入与伦理体验

如果说空间具身解决的是感官层面的“在场感”,那么角色具身则让学生暂时成为历史中的主体,理解历史抉择的伦理重量。通过开放性的叙事情节设计,学生以第一人称视角参与叙事进程,有助于深化叙事认同,凝聚价值共识^①。例如在理想信念专题教学中,组织微型辩论,辩题“长征途中,面对绝境,你选择继续向前还是离队?”引导学生查阅史料,正反辩论,各陈其理。辩论结束后,教师不作道德评判,只引导其体会生死抉择的时刻,没有轻松的选择。这种主体位置的临时置换所生成的“理解之情”,比单向度的说教更具教育力量,因为学生在“成为他者”的瞬间,触及了历史抉择的重量。

(三) 冲突具身: 认知失衡与意义生成

最有教育意义的时刻往往不是“被感动”的时刻,而是“被困惑”“被冲击”的时刻。当学生的既有认知框架无法同化新信息时,情感与认知的深度重构开始发生。例如在理想信念专题教学中,辩论结束后,有意呈现一个看似有瑕疵的历史细节:在亲历者的日记和回忆录中,长征途中确有部分战士因极度疲惫而掉队,甚至有极少数人投敌。进一步形成冲击性,教师抓住这个认知失衡的时刻,引导学生讨论:正因为如此极端的考验中,绝大多数人都选择了坚守,这种选择才更显珍贵;革命的艰难恰恰在于它不是浪漫叙事,而是真实的人在真实困境中的挣扎与超越。学生在“震荡—修复”的认知过程中,生成真实的情感能量和价值判断力,完成对历史意义的深度共创,从而提升教学的思政引领力。

三重路径由浅入深:空间具身把身体感官带入历史现场,角色具身让学生在身份置换中生成“理解之同情”,而冲突具身引发认知震荡与意义重构。三者并非简单的先后关系,而是在具体的教学情境中相互交织、彼此深化,共同推动红色资源从被理解的知识转化为被认同的精神力量。

四、从“陈列”到“生长”: 思政引领力的教学重构

从“陈列”到“生长”,关键词落在“生长”上。生长意味着持续,意味着红色资源不

党建与思想教育, 2024(9): 71-74.

^①刘晏如, 刘宏伟. 思想政治教育具身交互叙事: 时代内蕴、理论探赜与实践进路[J]. 思想教育研究, 2025(7): 128-135.

只在某一次教学活动中被激活,而是能够持续成为学生精神世界中有生命力的养分。这就需要转化为稳定的教学机制,在课堂中深度实践,以下从内容、方法、评价三个维度展开。

内容层面:以红色资源为历史纵深打开理论命题

内容重构的核心,是将红色资源从教学点缀提升为理论注脚。当前许多课堂并不缺少红色资源,问题在于它们往往以故事的方式被插入教学,学生听到的是一个个独立的历史故事,难以从中看到理论生成的逻辑。思政课教师不是一个说书人,而是红色文本的研究者和整理者,红色资源进入思政课应突出创新性,让红色资源时刻在场,突出整体性,构建连续一贯的红色语境^①。因此,在内容的重构上,应以红色资源为历史纵深,重新打开那些看似熟知的结论。如讲“坚持党的全面领导”时,回到古田会议、遵义会议的历史现场,让学生看到这一原则是如何在极端困境中被选择和淬炼出来的;讲“以人民为中心”时,回溯延安时期“从群众中来,到群众中去”的工作方法是如何生成的。在这种处理方式中,红色资源不再是理论的佐证或例证,而是理论得以成立的历史前提。这正是教师的历史视域与学生的当下视域在理论命题的讲授中相遇,理论由此获得了历史的厚度。

(二)方法层面:在具身参与中完成意义的深度接受

在方法层面,教学策略可以从教师展示、学生观看转向师生共释、学生参与。AI时代,数智技术的沉浸式与交互性为激活跨时空情感共鸣开辟了新路径,教师需要处理好技术性、政治性与学理性之间的辩证关系,通过“场景体验+课堂解析+思辨讨论”等形式,引导学生具身参与,深化对红色精神文化的理性认知^②。在没有条件走出课堂的情况下,全景影像、虚拟现实、情境模拟等手段同样可以制造有限度的感官在场,关键是让学生意识到自己面对的不是抽象的历史结论,而是具体的历史情境。角色具身可以通过情境辩论、角色扮演、家书诵读等方式实现。冲突具身则需要教师在教学中敢于呈现历史进程中的复杂性,在认知失衡的时刻,创造情感与认知深度重构的契机。问题链驱动是引发冲突具身的有效方式。每个专题设置二至三个贯穿性的真问题,引入红色资源作为历史证据展开讨论。例如讲“全面从严治党”时,设问:“延安整风运动为什么要花三年时间解决主观主义、宗派主义等问题?这对今天有什么启示?”学生通过查阅史料、小组讨论,找到当年面临的问题与今天力戒形式主义的治理逻辑之间的关系。这种发现不是教师告诉的,而是学生自己找到的,其思政引领力比单向灌输更强。

(三)评价层面:让学生的精神成长被看见

评价改革之所以必要,不仅在于技术层面的改进需求,更在于评价方式本身构成了一种

^①王宁宁,肖红春.红色资源在思政课中的价值定位与教学应用[J].社会主义核心价值观研究,2023,9(4):91-100.

^②范理权.数智时代红色档案赋能高校思政引领力提升研究[J/OL].北京档案:1-4[2026-08-01].

隐性的“编码方式”，如果考试只考知识识记，那么无论前文做了多少意义重构和情感激活的工作，最终都会被“考什么、学什么”的评价逻辑消解。因此，评价改革需要从理念上完成一次根本性的转换，增值评价理论为这一转换提供了重要的学理支撑。

所谓增值评价，是通过对大学生阶段性思想政治素质提升过程与结果的分析，来评定其进步或发展的增量，是融合起点、过程与结果的发展性评价方式，尊重差异、注重基础、关注过程、强调发展。与传统评价不同，增值评价以学生为主体，关注其在原有基础上思想素质的变化，兼顾知识、技能、态度与行为的发展趋势。这一理念与思政课育人的内在逻辑高度契合。过程性评价的意义，在增值评价的视角下可以得到更充分的理解。例如通过学期初的“我与红色记忆的距离”、学期中的“红色议题调研报告”、学期末的“红色精神与我”反思报告，形成一组可供纵向比较的增值评价结果。评价的目的不是仅仅给出一个分数，而是让教师和学生都看到：红色资源是否真的在学生的精神世界中“生长”了。增值评价使评价从对教学的评价走向为了教学的评价，它关注的不是学生在哪里，而是学生走了多远，这正是从“陈列”到“生长”这一核心命题在评价环节的必然要求。

结论

从“陈列”到“生长”，不仅是教学方法的更新，更是思政引领力生成逻辑的重构。“陈列”的本质是意义的封闭，“生长”则意味着意义的开放，这一转化过程，既需要教师在认知层面精心搭桥，也需要学生在情感与身体层面主动过桥。思政引领力的生成有其内在规律。本文所提出的“意义再生产”回应了学生思想需求的认知维度，“情感具身化”回应了育人生态的情感维度，二者协同发力，共同推动思政引领力从外部施加走向内生生长。需要强调的是，意义再生产必须坚守政治底线与学术规范。叙事策略的更新不是解构崇高、消解严肃，而是让历史以更真实、更丰富的面貌赢得学生发自内心的认同。在党的二十大报告中，习近平总书记指出“守正才能不迷失方向、不犯颠覆性错误，创新才能把握时代、引领时代”^①。思想政治教育方法的守正创新，需要基于基本规律以及方法的选择和使用规律来进行，绝不能忽视“守正”只管“创新”^②。情感具身化同样不能滑向历史娱乐化或历史虚无主义，身体的在场是为了更深入地理解历史的严肃性，而非将革命叙事降格为感官消费。让大学生能够跨越时代的鸿沟，与革命历史展开真正的精神对话，深刻认识当前所处的时代方位，明确自身的职责所在与使命所托，将“小我”与国家的“大我”在中国式现代化进程中有机结合^③。

^①习近平. 高举中国特色社会主义伟大旗帜 为全面建设社会主义现代化国家而团结奋斗——在中国共产党第二十次全国代表大会上的报告[M]. 北京: 人民出版社, 2022: 20.

^②冯刚. 人工智能与思想政治教育的深度融合[J]. 山西师大学报(社会科学版), 2025, 52(1): 15-19.

^③冯刚. 着力引领青少年在赓续红色血脉中挺膺担当[J]. 人民教育, 2025(Z3): 1.

在中国式现代化全面推进的时代背景下,高校思政课承担着为民族复兴培育时代新人的使命。思政课让红色资源从“陈列”走向“生长”,为理论讲授提供历史底蕴,为价值引领提供情感根基,以提升高校思政课的思政引领力,在中国式现代化的伟大进程中,更好完成为党育人、为国育才的根本任务。

参考文献

- [1] 习近平. 用好红色资源,传承好红色基因,把红色江山世世代代传下去[J]. 求是, 2021(10): 4-18.
- [2] 习近平在全国教育大会上强调 紧紧围绕立德树人根本任务 朝着建成教育强国战略目标扎实迈进[N]. 人民日报, 2024-09-11(01).
- [3] 叶方兴. 论思政引领力的生成机理[J]. 思想教育研究, 2025(2): 67-73.
- [4] 林炜. 教育强国视域下思政引领力的内涵、功能及实践路径[J]. 国家教育行政学院学报, 2025(6): 75-83.
- [5] 沈壮海. “大思政课”我们要善用之: 思考与探索[J]. 思想政治教育研究, 2021, 37(3): 26-30.
- [6] 王宁宁, 肖红春. 红色资源在思政课中的价值定位与教学应用[J]. 社会主义核心价值观研究, 2023, 9(4): 91-100.
- [7] 斯图亚特·霍尔, 肖爽. 电视话语中的编码与解码[J]. 上海文化, 2018(2): 33-45, 106, 125-126.
- [8] 朱丽. 红色文化资源融入高校思想政治理论课的价值耦合与实现路径[J]. 红河学院学报, 2022, 20(5): 109-113.
- [9] 蒋平. 哲学解释学方法探析——对伽达默尔《真理与方法》的解读[J]. 广西社会科学, 2011(11): 42-45.
- [10] 陈来. 诠释学中的“前见”——以《真理与方法》为中心的分析[J]. 文史哲, 2021(3): 151-167, 254-255.
- [11] 叶浩生. 西方心理学中的具身认知研究思潮[J]. 华中师范大学学报(人文社会科学版), 2011, 50(4): 153-160.
- [12] 魏晓波. 从“离身认知”到“具身认知”: 考量思政课获得感生成的新视角[J]. 教育理论与实践, 2020, 40(27): 34-36.
- [13] 谢若扬, 宋俭. 红色历史文化资源在高校思政课实践教学中的优化运用——基于红色场馆的考察[J]. 学校党建与思想教育, 2024(9): 71-74.
- [14] 刘晏如, 刘宏伟. 思想政治教育具身交互叙事: 时代内蕴、理论探赜与实践进路[J]. 思

想教育研究, 2025(7): 128-135.

- [15] 范理权. 数智时代红色档案赋能高校思政引领力提升研究[J/OL]. 北京档案: 1-4[2026-08-01].
- [16] 习近平. 高举中国特色社会主义伟大旗帜 为全面建设社会主义现代化国家而团结奋斗——在中国共产党第二十次全国代表大会上的报告[M]. 北京: 人民出版社, 2022: 20.
- [17] 冯刚. 人工智能与思想政治教育的深度融合[J]. 山西师大学报(社会科学版), 2025, 52(1): 15-19.
- [18] 冯刚. 着力引领青少年在赓续红色血脉中挺膺担当[J]. 人民教育, 2025(Z3): 1.