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”

项目基金：广州南方学院 2025 年度校级科研项目“AI 驱动的问题链式教学与‘微叙事案例’融合的‘思想道德与法治课’教学方法研究”（2025XK059）

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

[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，把红色江山世世代代传下去[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.

复兴大任的时代新人[①]。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存在落差。红色资源完成了从纪念场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[②]。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

[①]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.
[②]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.

易停留在“可听、可看”的表层，难以实现“可体验”的深层渗透[①]。

（二）叙事意义的单义化

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[②]。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）[③]。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[④]。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，

[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]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]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.
[④]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.

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[②]。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[③]。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。

[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.

（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

[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.

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[①]。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、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[②]。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：正因为在如此极端的考验中，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

[①]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.
[②]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.

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

[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].

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

[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.

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[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.

[①]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.

[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.