

发挥文化“养心志、育情操”作用,涵养昂扬奋发民族精神

武孜润 康文俊

党的二十届四中全会明确提出:“以社会主义核心价值观引领文化建设,发挥文化养心志、育情操的作用,涵养全民族昂扬奋发的精神气质。”文化是民族的精神命脉,承载着历史记忆与文明基因,更是滋养心灵、塑造品格的核心力量。将文化建设与人才培养深度融合,通过多元路径激活文化育人功能,是为文化强国建设输送优秀人才的必然要求。

一、与马克思主义文化观相结合,锚定文化育人根本方向

马克思主义文化观为文化“养心志、育情操”提供了根本遵循。发挥文化育人功能,首要在于筑牢思想根基。一方面,“深化党的创新理论学习和宣传教育,坚持不懈用习近平新时代中国特色社会主义思想凝心铸魂。”通过

开设专题课程、组织案例研讨等形式,阐释马克思主义文化核心观点,让学习者深刻理解文化建设的时代使命。另一方面,坚持文化的阶级性与人民性统一,坚决抵制腐朽落后文化,弘扬社会主义先进文化,以红色文化、时代新风滋养家国情怀与责任担当,引导人们树立正确的世界观、人生观、价值观。

二、与中华优秀传统文化相融合,厚植文化育人精神根基

中华优秀传统文化积淀着中华民族最深层的精神追求,蕴含丰富的修身之道与道德规范。深入挖掘“见贤思齐”“修身齐家”等育人元素,将其融入教育体系,通过经典诵读、礼乐体验等活动,让青少年在感受传统文化魅力中涵养品德、砥砺心志。同时,推动传统文化与社会主义核心

价值观深度契合,阐释“民为邦本”“和而不同”等理念与现代文明的内在联系,让人们在文化传承中增强文化自信,筑牢道德根基。

三、与数字化文化传播相配合,拓宽文化育人覆盖维度

数字化技术打破了文化传播的时空限制。利用VR、AR技术还原历史场景,通过短视频、直播平台推出“文化微课堂”等内容,用生动活泼的形式传播文化知识 with 道德理念。搭建数字化文化互动平台,鼓励群众创作文化作品、分享道德故事,形成“人人参与文化建设、人人享受文化滋养”的良好氛围。

四、与现实生活实践相交合,深化文化育人实践效能

文化育人价值最终要通过实践转化为内

在素养。组织文化遗址探访、非遗调研、志愿服务等常态化实践活动,开展道德模范评选、文明标兵创建,将文化要求转化为具体行为规范。推动文化元素融入衣食住行、社交礼仪等生活场景,让文化滋养“润物细无声”。

文化是民族的精神根基,育人是文化的核心使命。“以社会主义核心价值观为引领,发展社会主义先进文化,弘扬革命文化,传承中华优秀传统文化。”让文化真正成为滋养心灵、塑造品格的精神养分,让全民族的精神气质更加昂扬奋发,为实现中华民族伟大复兴提供强大精神支撑。

作者单位:阜阳师范大学马克思主义学院

红色影像融入大学生党史学习教育的路径研究

田雪

查,实现了历史真实与艺术表达的高度统一。

二是深挖精神谱系内涵,在创新表达方式的同时凸显红色影像的价值引领力。新时代红色影像创作不应止步于对历史事件的还原,而是应深度挖掘事件背后所蕴含的精神谱系的深度内涵和时代价值,将抽象的革命精神转化为具象化、生活化、情感化的影响表达,实现从故事叙事向精神叙事的深层跃升。另外,创作者要创新影片表达方式,在尊重历史、深挖精神的同时创新影片表达方式,摒弃流水化叙事,用更新颖更有创造力的艺术形式,来创作出更细腻、更真实、更能引发青年共鸣的高质量作品,真正实现以文化人、以影育人的价值引领作用。

二、深化红色影像教学融合,创新育人模式

一方面,要推动红色影像与课程体系的深度融合,把优秀红色影视纳入教学计划和教学资源库,结合不同的教学目标与知识重点,实现影像素材与理论教学的精准对接,打造“红色影像+大思政课”的育人模式。教师在讲解相关党史知识时,可借助红色影像,通过影片赏析、片段解读和案例分析等方式,将晦涩抽象的党史知识转化为生动形象的视听内容,有利于提高大学生的学习积极性,增强教学的吸引力与说服力。比如,教师在讲

解抗日战争与民族救亡的相关内容时,可观看《南京照相馆》片段,帮助学生直观认识侵华日军的残暴行径与中国人民不屈的抗战精神。

另一方面,要积极创新红色影像的实践形式,打破传统观影加简单讨论的固定模式,让学生从被动思考转向主动思考。教师可以根据影片组织情景模拟、主题分享和史实对比辨析、角色体验等教学活动,引导学生在沉浸式的体验中深化历史理解、淬炼思想认识。高校各个学院可立足于不同专业学科特色实施分类教学,推动红色影像与专业教育深度融合,如艺术学院可从视听语言展开分析,人文社科专业围绕历史叙事、精神内涵展开研究。同时,结合课程要求开展影评写作、红色故事演绎、专题调研等实践,让学生完成知识内化与精神升华,实现以影润心、以影育人的教学目标。

三、拓展红色影像传播场域,构建育人矩阵

一方面,要做强红色影像线上传播阵地。高校可搭建校园线上数字化学习平台,为红色影像设置专栏,常态化开展影片推送、线上观看、互动讨论、影评征集、影片问答等活动,顺应大学生网络化、可视化的接受习惯,让红色电影打破时空的限制,实现随时随地观看学习,这既为大学生学习党史知识提供了便利,又提升了红色影像

的传播效率和渗透力度。此外,可加强校际之间的协同联动,联合其他学校整合红色影像资源和教学成果,共建共享优质课程案例与观影素材,实现优势互补与资源互通。

另一方面,要夯实践线下传播载体,创新宣传形式,丰富红色影像的沉浸式体验场景。高校可借助社团、报告厅等场地,常态化开展红色影片展播、红色影片知识竞赛等传统活动,让红色文化在校园环境中自然浸润。另外,发挥班级和学生社团作用,将红色影像融入主题党团日活动、班会教育以及社会实践等活动中,推动红色党史学习教育从课堂延伸到日常生活。同时,高校要积极运用AI、VR、AR等新一代技术载体,打造多维度互动体验,通过虚拟场景还原、历史人物互动等形式,让学生沉浸式感受历史现场,增强参与感和互动感,使党史学习教育更加生动可感。比如在学习新中国成立的历史时,可借助《建国大业》等经典红色电影片段,利用VR技术实现影像与历史场景融合,让学生在沉浸体验中学史悟内涵。

四、结语

红色影像融入大学生党史学习教育具有重要意义。通过优化创作、融入课堂教学、拓宽传播路径,能以光影浸润青年思想,有利于赓续红色血脉,厚植家国情怀,勇担民族复兴时代使命。

作者单位:齐鲁工业大学马克思主义学院

以党史为重点的“四史”教育融入高校“概论”课:边界澄明、角色锚定与结构性分殊

蔺宏涛 唐双

以党史为重点的“四史”教育融入高校“毛泽东思想和中国特色社会主义理论体系概论”课(以下简称“概论”课),是新时代思政课改革创新的要求。然而,教学实践中“四史”素材日趋丰富,却因各史边界模糊、功能混同,陷入“材料多而入心难”的困局。为此,需将分析重心从“如何融入”前移至“融入的前提与结构”,通过澄明知识边界、锚定论证角色,建构“结构性分殊”分析框架,为化解同质化与碎片化问题提供学理支持,推动相关研究从“素材整合”走向“结构互嵌”的范式深化。

一、前提性厘定:融入、重点与“四史”叙事分野
“融入”的本质是从“物理嵌入”转向“结构性互嵌”。常见实践往往在不改变教学结构的前提下,将“四史”作为补充材料插入章节,窄化了融入的意涵。应从课程论深层逻辑出发,将“融入”理解为历史逻辑与理论逻辑的互动:“四史”为马克思主义中国化的理论命题提供发生学追溯与经验证据,“概论”课的理论框架则为历史事实赋予阐释坐标。此种范式转换,使“四史”教育从辅助材料升华为课程的内在构成。

“以党史为重点”的逻辑依据在于其“主体建构”功能。重点不能简化为“课时多排”,而是基于历史逻辑与理论逻辑相统一的功能定位。党史本质上是党推进马克思主义中国化、领导革命建设改革的历史,正是“概论”课阐释的核心对象。新中国史、改革开放史、社会主义发展史则从民族国家建构、改革开放实践、世界社会主义经验等维度,为主体叙事提供时空延展与视野参照。由此,党史构成论证理论成果生成与发展的“主轴叙事”,其他三史构成“支撑叙事”。

“四史”在政治导向上高度统一,知识形态

与教学功能却明显分化。党史以政党为叙事中心,聚焦理论创造与实践探索,追问“政党何以成功”;新中国史以国家为主体,聚焦政权建设与社会变迁,追问“当代中国如何走来”;改革开放史以体制转型为焦点,聚焦道路的探索与开辟;社会主义发展史以世界社会主义运动为背景,观照人类解放的历史逻辑。差异本身规约了功能:党史主论证,新中国史提供语境铺陈,改革开放史凸显道路,社会主义发展史拓宽视野。唯有各司其职,“四史”教育才能避免拼盘化。

上述辨析,须落在“概论”课特定场域。该课程的主线是马克思主义中国化,其目标是为理论体系的阐释提供历史论证。这就要求我们对“四史”资源,进行选择与理论转译。

二、逻辑性证成:边界澄明与角色锚定的内在机理

边界澄明之所以是前提,在于“概论”课对历史素材的需求是“论证性”而非“知识性”。教师引入历史叙事,旨在为理论命题提供发生学依据与经验确证,只有叙事逻辑与课程主线高度契合,才能转化为有效论证。“四史”叙事逻辑差异显著:党史紧扣马克思主义中国化,与课程主线具有结构性亲和;新中国史铺陈政权建设与制度变迁;改革开放史聚焦道路探索;社会主义发展史拓宽世界比较视野。若不澄明差异,极易逻辑错位。如讲“社会主义市场经济理论”时引入苏联计划经济,便属叙事错位;苏联教训在于体制僵化,而中国改革动力机制在改革开放史自身。

澄明边界,目的不在区隔,而是为了导向积极的功能分工。从系统论看,“四史”构成教学论证系统,其整体效能的输出,取决于各要素间的

关系。以此锚定各自的角色:党史为“主轴叙事”,新中国史为“场景架构”,改革开放史为“道路聚焦”,社会主义发展史为“视野扩展”。

角色锚定后,“以党史为重点”便获得结构性内涵:党史主轴为其他三史,提供理论主线与论证框架;其他三史叙事须收敛于对主轴的支撑与深化。由此,讲述新中国史,重心便落在党如何推动和领导国家建设;运用改革开放史,着眼其与党的创新理论的内在关联。

突出党史主轴,是否会弱化其他三史?平均用力消解了逻辑层级,使历史论证平面化。重点并非排斥全体,而是通过突出支配性方面实现整体功能最大化。在论证马克思主义中国化理论成果的总目标下,党史居支配地位,但离开其他三史的场域、视野与探索,便失去社会历史内涵。由此形成“主轴—支撑”结构:党史提供主线串联理论专题,其他三史在节点提供佐证、背景与比较参照,使主线叙事丰满。

三、范式性建构:“结构性分殊”框架及其学理价值

上述推演可整合为“结构性分殊”分析框架:承认“四史”内在统一,依循叙事逻辑的分殊,为其分配论证角色,通过结构性协同实现整体效能最大化。框架包含三个维度:边界澄明,从叙事主体、时间尺度、根本议题等区分各史的知识形态;角色锚定,建立“主轴叙事—场景架构—道路聚焦—视野扩展”的角色矩阵;动态适配,在结构性原则下,根据专题与学生特点进行情境化调适,保持原则性与弹性的统一。

该框架有助于化解当前研究中的两重张力。它尝试超越“内容供给”范式。既有研究多半将“四史”视为外部教学素材,这难以回应历史素材与课

程理论逻辑之间的内在关联。结构性分殊则将“四史”界定为理论论证的内部构成要素。由此,评判融入效果的标准,从素材的丰富性,转向了历史叙事与理论论证之间的逻辑耦合度。同时,它也试图消解“重点论”与“均衡论”的对立。通过“主轴—支撑”的辩证安排,重点为整体性提供了有层次、有分工的实现方式:重点,即系统内部的层次性安排;完整,即有分工的深度协同,二者互为条件。

有学者主张以系统思维推进“四史”教育,也有学者提出构建教育的“共同体”。此处的分析表明,系统思维须在承认各史分殊的前提下方能落地生根,关键在角色分工;而共同体,其基础也不仅是价值共识,更是功能共识与差异协同。这一思路的启示是开放的,为“概论”课,也为其他思政课提供了分析路径:先澄明课程自身的理论属性与教学目标,再据此对“四史”进行角色分配,最终形成协同论证的格局。

落实到操作层面,该框架提示教师依据论证需求筛选素材,建构“主轴引领、支撑协同”的叙事结构,以逻辑耦合度作为评价标尺。同时,向其他思政课迁移时,需结合课程的理论属性进行情境化调整。

基金项目:教育部高校思想政治理论课教师研究专项一般项目“以党史为重点的‘四史’教育融入高校‘毛泽东思想和中国特色社会主义理论体系概论’课教学研究”(编号:22JDSZK068)。

作者单位:湖南科技大学马克思主义学院