

马克思分配正义思想的教学逻辑与当代价值——基于经典文本的教学阐释

常晨晨

武汉工程大学 湖北武汉

【摘要】马克思在《哥达纲领批判》中，以历史唯物主义为方法论基础，深刻批判了拉萨尔机会主义的分配正义观，揭示了分配问题的历史性与阶级性，阐明了生产方式决定分配方式的唯物史观原理。在此过程中，马克思完成了科学分配正义观的理论建构，其中内蕴的共同富裕理念为当代中国实践提供了重要的思想资源。在高校思政课及研究生专业教学中，如何系统阐释马克思分配正义思想的逻辑进路、批判性思维及其当代价值，是一个重要的教研课题。本文梳理了马克思对拉萨尔分配思想的批判逻辑，阐明了分配正义的历史唯物主义规定性、制度前提、物质根基与价值向度，并在此基础上探讨了将其融入本科生与研究生教学的核心议题、教学路径与育人价值，以期提升马克思主义经典著作的教学实效性提供参考。

【关键词】马克思分配正义思想；教学阐释；共同富裕；经典文本；教学阐释

【基金项目】国家民委高等教育教学改革研究项目（2025-GMJ-224）：马克思主义基本原理视域下《中华民族共同体概论》课程中中华民族历史叙事重构与教学策略研究；武汉工程大学研究生教育教学研究项目（2025JYXM24）：“两个结合”视域下马克思主义理论研究生创新能力培养体系深化研究；武汉工程大学本科教学研究项目（X2025045）：“两个结合”视域下马克思主义理论研究生创新能力培养体系深化研究

【收稿日期】2026年5月8日

【出刊日期】2026年6月1日

【DOI】10.12208/j.ssr.20260194

The pedagogical logic and contemporary value of Marx's thought on distributive justice — A teaching interpretation based on classical texts

Chenchen Chang

Wuhan Institute of Technology, Wuhan, Hubei

【Abstract】In his *Critique of the Gotha Programme*, Marx, grounded in historical materialism as his methodological foundation, profoundly criticized the Lassallean opportunist conception of distributive justice, revealed the historical and class-bound nature of distribution issues, and elucidated the materialist principle that the mode of production determines the mode of distribution. In this process, Marx accomplished a theoretical construction of a scientific conception of distributive justice, within which the idea of common prosperity is embedded, providing crucial ideological resources for contemporary Chinese practice. In college-level ideological and political courses as well as graduate-level professional teaching, how to systematically elucidate the logical progression, critical thinking, and contemporary value of Marx's thought on distributive justice constitutes an important teaching and research topic. This paper sorts out Marx's critical logic against Lassalle's distributive thought, clarifies the historical-materialist determination of distributive justice, its institutional prerequisites, material foundation, and value dimension, and on this basis explores the core issues, teaching pathways, and educational values of integrating these ideas into undergraduate and graduate teaching, aiming to provide a reference for enhancing the teaching effectiveness of Marxist classical texts.

【Keywords】Marx's thought on distributive justice; Teaching interpretation; Common prosperity; Classical texts; Teaching interpretation

马克思的《哥达纲领批判》是科学社会主义与拉萨尔机会主义的分水岭，更是马克思主义分配正义理论走向成熟的标志性著作。在高校马克思主义理论教学

中，该文本因其较强的理论性和批判性，常成为本科生“马克思主义基本原理”课和研究生“马克思主义经典著作选读”课的教学难点与重点。当前，我国正处于扎

实推进共同富裕的关键时期。党的二十大报告明确指出，“中国式现代化是全体人民共同富裕的现代化”。在教学中，帮助学生理解马克思分配正义思想的逻辑进路，厘清其与新时代共同富裕理念之间的内在关联，具有重要的理论价值和现实意义。本文旨在从教学阐释的视角，探讨经典文本进入教学的理论与现实意义，重构马克思在《哥达纲领批判》中的分配正义思想体系，并探讨其在本科生与研究生教学中的融入路径。

1 批判性教学起点：对拉萨尔分配正义思想的祛魅

批判性是马克思理论的本质属性。在教学中，引导学生理解马克思如何对拉萨尔的机会主义分配观进行逐层解构，是掌握其科学分配正义观的关键环节。

1.1 劳动决定论的伪科学性剖析

马克思对拉萨尔“劳动是一切财富和一切文化的源泉”^①这一论点的批判，直指其理论核心的唯心与辩护性质。这一主张将劳动抽象化为超历史的、脱离具体社会形式的绝对范畴，不仅混淆了劳动与劳动力的根本区别，更关键的是，它完全抹杀了生产资料所有制在财富创造和分配中的决定性前提。马克思一针见血地指出，“工人生产的财富越多，他的生产的影响和规模越大，他就越贫穷。工人创造的商品越多，他就越变成廉价的商品。”^②劳动并非使用价值即物质财富的唯一源泉，自然界同劳动一样，是使用价值的源泉。“劳动不是一切财富的源泉。自然界同劳动一样也是使用价值（而物质财富就是由使用价值构成的）的源泉，劳动本身不过是一种自然力即人的劳动力的表现。”^③任何劳动都必须在特定的社会关系结构中，与客观的生产资料相结合才能进行。在资本主义私有制下，这种结合是以劳动者与生产资料的彻底分离为前提的，工人只能向占有生产资料的资本家出卖自己的劳动力。“一个除自己劳动力以外没有任何其他财产的人，在任何社会的和文化的状态中，都不得不为另一些已经成了劳动的物质条件的所有者的人做奴隶。他只有得到他们的允许才能劳动，因而只有得到他们的允许才能生存。”^④因此，拉萨尔的理论在剥离了生产资料归属这一根本问题后，空洞地歌颂劳动，实质上是将资本主义生产关系下必然发生的剥削，即资本家凭借生产资料所有权无

偿占有工人剩余劳动，这一社会历史事实，伪装成了一种永恒的自然规律。它意图让工人阶级相信，贫困源于自身劳动不够，从而将对社会制度的批判引向对个体努力的苛求，这在理论上是一种颠倒，在政治上则沦为维护现行制度的意识形态工具。

在教学中阐释这一点，关键在于引导学生穿透抽象话语，把握具体的社会经济关系。教师可以通过一个简单的思想实验开启讨论：一个拥有精湛技艺的工匠，如果失去所有的工具和材料，能否创造出财富？由此引导学生认识到生产资料的基础性地位。进而，通过对比马克思的劳动二重性理论与拉萨尔的劳动抽象化观点，深化理解。马克思分析商品时，区分了创造使用价值的具体劳动和形成价值的抽象劳动，但其分析始终嵌入在商品生产与交换的社会关系之中。而拉萨尔的论点则是一种形而上学的抽象，它赋予劳动一种神秘的首创力量，却切断了它与具体社会形式（特别是资本主义雇佣劳动形式）的联系。教学中可以进一步联系当代流行话语，如“你的价值由你的奋斗决定”等，引导学生辨析这些个人奋斗叙事背后，是否同样隐藏着对结构性不平等（如教育资源、职业起点、资本继承的差异）的遮蔽。通过这种分析，学生能够领悟，马克思的政治经济学批判始终是从生产关系这一枢轴出发的，对分配正义的追问，必须首先追溯到对生产条件的占有是否正义。

1.2 “不折不扣的劳动所得”与“平等的权利”的虚妄性

拉萨尔所鼓吹的“劳动所得应当不折不扣和按照平等的权利属于社会一切成员”^⑤，表面上充满激进的公平号召，实则经不起任何严肃的经济与社会分析，暴露出其小资产阶级社会主义的浪漫与空想色彩。马克思从社会再生产的客观规律和法权的历史性质两个层面，彻底解构了这一主张的虚妄性。首先，从经济现实看，“不折不扣”的分配在任何一个文明社会都是不可能的。社会总产品在分配给个人消费之前，必须进行一系列不容削减的扣除：包括补偿消耗掉的生产资料部分、用于扩大再生产的追加部分、以及应对各类风险的后备基金或保险基金。在此之后，剩余的总产品在作为消费资料分配前，还需进一步扣除管理费用、满足共同需要的部分（如学校、医院）以及为丧失劳动能力者设

^① 马克思恩格斯文集：第3卷 [M]. 北京：人民出版社，2009：428.

^② 马克思恩格斯文集：第1卷 [M]. 北京：人民出版社，2009：156.

^③ 马克思恩格斯文集：第3卷 [M]. 北京：人民出版社，2009：428.

^④ 马克思恩格斯文集：第3卷 [M]. 北京：人民出版社，2009：428.

^⑤ 马克思恩格斯文集：第3卷 [M]. 北京：人民出版社，2009：428.

立的基金。这些扣除是维系社会存在、推动社会发展和保障基本公共性的物质基础，而非某种“克扣”。倘若真的实行“不折不扣”的分配，其结果将是社会再生产过程的崩溃和文明的倒退。其次，所谓“平等的权利”，即使是在推翻了资本主义、实行按劳分配的社会主义社会（共产主义第一阶段），也仍然是一种资产阶级式的法权。因为它默认劳动者在体力、智力、家庭负担等方面的天然差异为“天然特权”，用同一把尺子，即劳动时间或强度去衡量不同的个人，其结果必然是在形式平等的表象下，产生实质上的不平等和事实上的富裕程度差别。“消费资料的任何一种分配，都不过是生产条件本身分配的结果；而生产条件的分配，则表现生产方式本身的性质。”^①因此，这种“平等的权利”在内容上仍是不平等的，它只是从资本主义等价交换原则中脱胎而来，并未超越那个历史视野。

为使学生透彻理解这一批判，教学可以超越单纯的理论讲授，引入更具参与感的分析工具。例如，可以设计一个“社会总产品分配模拟”的课堂活动，让学生分组管理一个虚拟社会的产出，他们必须共同决定如何分配有限的资源以满足生产补偿、公共投资、社会福利和个人消费等相互竞争的需求。通过这种亲身体验，学生能深刻体会到“不折不扣”在实践中的荒谬性及其灾难性后果。进一步，可以引导学生深入分析马克思在文本中举出的“铁路建设”案例，并延伸至对现代国家基础设施、国防科研、国民教育等巨额公共开支来源的讨论，从而将抽象原则与具体、宏大的社会工程联系起来，理解社会共同利益与个人即时所得之间的深刻辩证关系。最后，应引导学生深入思辨“平等”的内涵。可以组织讨论：如果两个人付出等量劳动获得等量报酬，但一人需抚养三个孩子，另一人单身，他们的生活水平是否“平等”？由此揭示形式平等与实质平等的张力，并自然引出马克思对更高阶段“各尽所能，按需分配”的展望，使学生理解分配正义是一个历史的、发展的范畴，其原则内容随着社会经济结构的发展而演变。

1.3 “铁的工资规律”的庸俗本质

拉萨尔援引马尔萨斯人口论所杜撰的“铁的工资规律”，是马克思在《哥达纲领批判》中着力痛斥的庸俗经济学教条。该规律声称，“平均工资总是围绕维持工人生活和繁衍所绝对必需的最低生活资料价值波动，

并将其最终原因归结为工人人口的绝对数量变动。”^②马克思的批判从根本上颠覆了这一为资本主义辩护的谎言。其理论利器是“劳动力商品”概念和“剩余价值”学说。马克思首先进行了一个关键的概念澄清：工人出卖给资本家的并非“劳动”，而是“劳动力”，即其身体中存在的体力和智力总和。“工资不是它表面上呈现的那种东西，不是劳动的价值或价格，而只是劳动力的价值或价格的隐蔽形式。”^③劳动力的价值，如同其他商品一样，由生产和再生产这种特殊商品所必需的社会必要劳动时间决定，即维持工人生活、训练及其家庭延续所需的生活资料价值。然而，劳动力的使用价值，即劳动具有独特的性质，它能够创造出比自身价值更大的价值。工人在工作日内的一部分时间（必要劳动时间）用于再生产自身劳动力的价值，而超出这部分的时间（剩余劳动时间）所创造的价值，则被资本家无偿占有，这就是剩余价值。因此，工人阶级的贫困，绝非“自然人口规律”的结果，而是资本主义雇佣劳动制度内在的剥削机制的必然产物。“资本家（享有剩余价值的人）雇佣工人在一定时间内无偿地工作，工人才能被准许为维持自己的生活而劳作，也就是说，才被允许生存。”^④拉萨尔的“铁律”将工资这一特定的、历史的剥削关系表现形式，描绘成不可更改的自然规律，其政治意图在于诱使工人阶级放弃提高工资的经济斗争和推翻雇佣劳动制度的政治革命，从而安于被剥削的命运。

在教学中阐释这一理论制高点，清晰的概念辨析是突破口。教师可以用“租赁”类比来区分“劳动”与“劳动力”：资本家支付工资（租金），购买的是工人在一定时间内的劳动力使用权（如同租用一台机器），而工人在此期间付出的劳动（机器运转的成果）所创造的全部价值，远超其自身的“租金”。这直观地揭示了“工资不是劳动的价值”这一核心命题。随后，通过一个简化的数学模型，展示剩余价值的生产过程：假设工人日工资为100元（代表其劳动力日价值），而他在4小时内就能创造出这100元的价值，但合同规定他必须工作8小时，那么后4小时创造的价值（例如100元）就被资本家无偿占有。这个例子使学生清晰地看到剥削的“秘密”。理论联系现实是巩固理解的关键。教师可以引导学生探讨当代经济现象：例如，在数字平台经济中，算法精准监控下的“计件工资”或“按单计价”，

^① 马克思恩格斯文集：第3卷 [M]. 北京：人民出版社，2009：436.

^② 马克思恩格斯论拉萨尔和拉萨尔主义 [M]. 北京：人民出版社，1979：328.

^③ 马克思恩格斯文集：第3卷 [M]. 北京：人民出版社，2009：441.

^④ 马克思恩格斯文集：第3卷 [M]. 北京：人民出版社，2009：441.

是否改变了工资作为劳动力价值转化形式的本质？所谓“灵活就业”是否削弱了雇佣劳动关系的剥削实质？此外，可以启发学生反思当今流行的某些论调，如“低收入是因为技能不足或自动化替代”，与“铁的工资规律”将贫困归因于“人口过剩”在逻辑上是否有相似之处，即都将贫困的结构性和制度性根源，转化为对劳动者个体责任或所谓“自然”市场力量的归因。通过这种剖析，学生不仅能掌握剩余价值理论这一解剖资本主义经济关系的核心工具，更能培养一种透视各种为不平等辩护的意识形态话语的批判性能力。

2 理论建构教学：马克思分配正义思想的核心命题

在完成对拉萨尔机会主义分配观的系统性批判之后，马克思在《哥达纲领批判》中建构起以历史唯物主义为方法论基础的科学分配正义理论。这一理论不是抽象的道德说教，也不是脱离现实生产力的乌托邦构想，而是一个包含历史规定性、制度前提、物质基础和价值指向的有机整体。在高校本科生与研究生的教学中，教师不宜将这四个命题割裂讲授，而应引导学生把握它们之间的内在逻辑关联：历史唯物主义规定性提供了分析分配正义的时间尺度，生产资料公有制提供了制度保障，生产力发展提供了物质根基，人的自由全面发展则提供了终极价值坐标。四者相互支撑，共同构成马克思分配正义思想的完整图景。以下分别展开教学阐释。

2.1 分配正义的历史唯物主义规定性

马克思分配正义思想的第一个核心命题，是强调其深刻的历史唯物主义规定性，这直接批判了将公平、正义视为永恒抽象规范的错误。马克思指出，权利永远不能超出社会的经济结构以及由经济结构所制约的社会的文化发展。这意味着，任何分配原则与正义观念，都是特定历史阶段生产力与生产关系的产物，随物质生产方式的变革而演进。

在教学中，首要任务是引导学生破除对正义概念的抽象化、道德化理解。教师可通过梳理从原始社会平均分配（源于生存必需）、到阶级社会等级分配（由所有制与依附关系决定）、再到资本主义形式平等（掩盖生产剥削）、直至共产主义高级阶段按需分配（以生产力极发达为前提）的历史脉络，使学生深刻认识到：分配正义的本质是一个历史性范畴。例如，可以设计“分配正义历史演进图”绘制活动，让学生小组协作，标注各社会形态的分配方式及其决定性的生产条件。核心

讨论点应聚焦于：为何按需分配不能提前实行？强行推行平均主义有何后果？由此，学生能理解我国现阶段按劳分配为主体、多种分配方式并存的基本制度，正是遵循这一历史规定性的务实选择，从而避免对经典结论的教条化理解。

2.2 生产资料公有制：分配正义的制度前提

第二个命题深刻揭示了生产资料所有制对分配的决定性作用。马克思早在《共产党宣言》中指出：“共产党人可以把自已的理论概括为一句话：消灭私有制”^①。在资本主义私有制下，资本家垄断生产资料，这种不平等的初始条件注定使工人阶级处于被剥削地位。因此，实现分配正义的根本前提不在于改良分配规则，而在于消灭私有制，建立生产资料公有制，从根本上改变生产条件的分配。

教学中，学生常产生的疑问是：我国实行公有制为主体、多种所有制经济共同发展，是否与马克思的设想矛盾？这恰是教学深化的契机。教师应引导学生进行历史与辩证分析：首先，理解马克思主张的历史语境是针对成熟资本主义的内在矛盾；而中国在生产力相对落后的基础上建设社会主义，必须利用包括非公有制经济在内的一切要素发展生产力。其次，关键在于阐明公有制为主体的实质，它不仅体现在资产总量，更体现在对国民经济命脉的控制力和对社会主义方向的保障力上。教师可引导学生通过具体行业（如能源、通信）的案例分析，探讨不同所有制经济的作用及其对分配的影响，并深入思考如何通过健全全国有资本收益全民共享机制，将公有制的制度优势切实转化为普惠的分配成果，从而理解马克思主义基本原理与中国实际相结合的时代必要性。

2.3 生产力发展：分配正义的物质根基

第三个命题牢牢确立了生产力发展作为分配正义不可逾越的物质根基。马克思以清醒的现实主义态度批驳了拉萨尔“不折不扣的劳动所得”的空想，因为社会总产品在个人分配前，必须扣除用于补偿、积累、后备及公共福利的部分，否则社会再生产将无法维系。最终，可供分配的消费资料总量，直接取决于生产力发展水平。“集体财富的一切源泉都充分涌流”^②是实行按需分配不可或缺的物质前提。

这一命题易于通过生动的教学模拟使学生理解。教师可以引导学生模拟一个生产小组的产值分配，让他们自己推导出必须进行的各项扣除，从而直观体会

^① 马克思恩格斯文集：第2卷 [M]. 北京：人民出版社，2009：45.

^② 马克思恩格斯文集：第3卷 [M]. 北京：人民出版社，2009：436.

“不折不扣”的虚妄性。进而，核心问题指向：做不大“蛋糕”，就难以分好“蛋糕”。教师可引导学生绘制“生产力与分配方式匹配表”，并围绕“共同富裕是否等于同步富裕？”这一辩题展开讨论。总结时应强调，马克思的生产力决定论既反对脱离发展的平均主义，也反对任由差距扩大的自由主义。这正揭示了在高质量发展中促进共同富裕的深层逻辑：必须在不断发展生产力、做大“蛋糕”的基础上，优化分配制度，逐步缩小不合理差距。这帮助学生树立在动态发展中看待共同富裕过程的辩证思维。

2.4 人的自由全面发展：分配正义的价值向度

第四个命题标志着马克思分配正义思想的最高价值追求，即实现人的自由全面发展。这完成了一场根本的范式转换：从“以物为中心”（追求财富的平均占有）转向“以人”为中心”。在马克思看来，分配正义的终极目的并非财富本身，而是为了消除异化，使人们从必然王国走向自由王国，使每个人自由而全面的发展成为一切人自由发展的条件。

这是教学中进行价值引领与深度思辨的关键环节。教师可引导学生辨析：更高的工资是否等于更自由的发展？通过讨论资本主义条件下工人乃至资本家的“异化”状态，学生能理解，单纯的物质增长并不自动导向人的幸福与充实。由此，自然地联系到共同富裕是人民群众物质生活和精神生活都富裕的当代内涵。教师可以引入对“内卷”、“躺平”等青年心态的探讨，分析其与“人的异化”的潜在关联，引导学生思考物质精神共富的意义。此外，“每个人的自由发展是一切人的自由发展的条件”^①将“自由人联合体”的理想与“人类命运共同体”的理念进行比较分析，有助于学生在更广阔的视野中理解这一价值向度的时代回响。最后，可鼓励学生结合自身专业与生涯规划，反思如何在其能力范围内促进人的发展这一目标，从而将宏大理论转化为个人的内在思考。

3 教学转化实践：马克思分配正义思想的当代教学启示

将《哥达纲领批判》这一经典文本有效转化为高校教学资源，需要构建一条从理论到实践、从经典到现实、从教师讲授到学生主动建构的系统化教学路径。马克思分配正义思想具有极强的逻辑性、批判性和现实关照性，若仅停留在文本解读层面，学生容易将其视为过时的历史文献；若完全脱离文本空谈现实，又可能丧失经典著

作的思想厚度。因此，教师需要在教学目标、议题设置、教学方法和效果评估四个维度上进行精心设计，针对本科生与研究生的不同认知水平和学习需求，采取分层递进、各有侧重的教学策略。以下分别展开论述。

3.1 教学目标分层设计

在本科生层面，教学目标的定位应以“基本概念理解”和“核心逻辑把握”为主，不宜过早引入过于复杂的理论争论或当代正义理论比较。本科生初次接触《哥达纲领批判》时，往往对“劳动与劳动力”“按劳分配与按需分配”“形式平等与实质平等”“生产条件分配与消费资料分配”等范畴感到陌生或混淆。因此，教师的首要任务是帮助学生准确辨析这些基础概念，并理清它们之间的逻辑关系。例如，通过“劳动与劳动力”的区分，学生才能理解工资并非劳动的价值，从而揭开资本主义剥削的“公平交换”假象；通过“形式平等与实质平等”的对比，学生才能认识到按劳分配在社会主义初级阶段的进步性与局限性。在此基础上，本科生还应初步掌握运用唯物史观分析现实分配问题的能力，比如能够运用“生产方式决定分配方式”的原理，解释为什么不同国家的收入分配制度存在差异，或分析某项收入分配改革政策背后的生产力依据与制度前提。

研究生层面则要求显著提升理论深度与研究能力。研究生不仅要精读《哥达纲领批判》全文，还应能够独立分析马克思论证的层次结构，从批判拉萨尔的具体命题，到揭示分配问题的生产本质，再到建构科学的分配正义理论。同时，研究生需要进入学术对话层面，比较马克思的分配正义思想与罗尔斯的“差别原则”、诺齐克的“资格理论”等当代正义理论之间的异同，并能够撰写规范的读书报告或学术小论文。两个层次的教学目标并非彼此割裂，而是可以在一门课程中通过分班教学、分组作业或差异化考核来实现。

3.2 教学议题设置

围绕马克思分配正义思想，可以设置四个核心教学议题，每个议题均以“经典命题、现实关联、开放性讨论”为基本结构。

议题一：分配正义的“生产优先性”。该议题直接回应马克思的核心论断“消费资料的任何一种分配，都不过是生产条件本身分配的结果”。讨论应引导学生思考：为什么马克思不赞成在分配领域“打转转”？如果仅仅通过税收、转移支付等手段调节收入分配，而不触动生产资料所有制，能否从根本上解决分配不公？进

^① 马克思恩格斯文集：第2卷 [M]. 北京：人民出版社，2009：53.

一步地，这对当前我国收入分配改革有何启示？学生可能会提出：我国已经建立了公有制为主体、多种所有制共同发展的基本经济制度，是否意味着生产条件分配已经公平？为什么仍然存在较大的收入差距？教师应引导学生在肯定制度优越性的同时，认识到生产条件分配还包括区域发展不平衡、城乡二元结构、教育资源不均等更深层的问题。

议题二：公有制与分配正义的关系。这一议题旨在打破“公有制自动带来分配正义”的简单化思维。讨论应围绕以下问题展开：公有制是否必然导致分配正义？如果公有产权虚置、收益归属不清，可能出现“人人所有、人人没有”的尴尬局面；如果公有制企业效率低下、亏损严重，反而需要财政补贴，实际上构成了对全民财富的消耗。因此，公有制实现形式（如国有企业治理结构、收益全民共享机制）直接影响分配结果。

议题三：共同富裕与按劳分配的现实张力。在社会主义市场经济条件下，按劳分配如何与按资本、技术、管理等要素参与分配的方式并存？资本要素参与分配是否必然导致剥削？如何看待平台经济中算法对劳动过程的控制？这一议题极具现实争议性，可激发学生的深度讨论。

议题四：物质富裕与精神富裕的辩证关系。引导学生思考：为什么马克思不仅批判工人阶级的异化，也批判资产阶级的“精神空虚”？在物质生活显著改善的今天，精神富裕为何成为共同富裕的“更高要求”？四个议题层层递进，兼顾经典与当下。

3.3 教学方法建议

经典研读法是教学的基础环节。教师应精选《哥达纲领批判》中的关键段落，如“劳动不是一切财富的源泉”“消费资料的分配是生产条件分配的结果”“权利永远不能超出社会的经济结构”等，组织学生在课堂上逐句朗读、逐段分析。具体操作上，可采用“三遍阅读法”：第一遍通读，把握段落大意；第二遍精读，圈出核心概念和论证逻辑；第三遍批判性阅读，尝试提出质疑或补充。每段阅读后，安排小组讨论并派代表发言，教师进行总结点评。比较教学法有助于学生在对比中识别理论特质。将拉萨尔的机会主义分配观与马克思的科学社会主义分配观并列呈现，从“劳动观”“国家观”“工资规律”“分配原则”等维度制作对比表格，帮助学生直观理解二者的本质区别。同时，可适当引入当代自由主义正义理论（如罗尔斯、诺齐克）与马克思的对话，拓展研究生层面的理论视野。案例教学法强调理论联系实际。教师可收集近年来我国收入分配改革、

个人所得税调整、第三次分配（慈善捐赠）、乡村振兴中的转移支付、国有企业利润上缴等现实案例，组织学生运用马克思的分配正义框架进行分析。例如，以某省财政转移支付数据为例，让学生计算“扣除”了多少、用于哪些领域，验证马克思关于社会总产品扣除理论的现实适用性。辩论式教学能够激发学生的主动思考与表达热情。设置“效率优先还是公平优先”“先富能否带动后富”“按劳分配为主体的前提下是否应允许资本要素参与分配”等辩题，将学生分为正反两方，课前准备资料，课堂展开辩论。辩论结束后，教师应进行理论澄清和价值引导，避免陷入非此即彼的二元对立。以上四种方法可灵活组合，形成“研读、比较、案例、辩论”的递进式教学流程。

3.4 教学效果评估

教学评估是检验教学目标达成度、反馈教学改进方向的重要环节。针对本科生与研究生的不同层次，应采用差异化的考核方式与评价标准。

对于本科生，考核重点应放在概念辨析、逻辑理解和初步应用能力上。具体可设计三类题型：第一类是概念辨析题，例如“请区分劳动与劳动力，并说明为什么这一区分是马克思批判‘铁的工资规律’的关键”，此类题目考查学生对基础概念的准确掌握；第二类是简答题，例如“为什么马克思认为‘不折不扣的劳动所得’是一个虚假的口号？请从社会总产品扣除的角度进行说明”，此类题目考查学生对理论逻辑的梳理能力；第三类是案例分析题，提供一段关于当前收入分配问题的新闻报道或数据图表，要求学生运用唯物史观和马克思分配正义理论进行分析，并提出自己的见解，此类题目考查学生的理论联系实际能力。评分标准应兼顾答案的准确性、逻辑的清晰性和观点的独立性。

对于研究生，考核要求显著提高，通常以课程论文为主要形式。论文题目可由教师指定范围（如“论马克思分配正义思想与罗尔斯差别原则的比较”“《哥达纲领批判》中的扣除理论及其当代启示”），也允许学生在教师指导下自主选题。论文需要满足以下标准：第一，必须基于对《哥达纲领批判》原文的准确引用和深入分析，而非二手文献的简单转述；第二，必须体现批判性思维，能够对既有研究观点进行评述或质疑；第三，必须将经典理论与当代中国共同富裕实践相结合，提出有一定创新性的见解。论文篇幅一般要求5000字左右。此外，研究生层面还可增加课堂研讨表现（如读书报告分享、议题辩论参与）作为过程性评估的一部分，占比不超过总成绩的30%。通过这样分层分类、注重过程

与结果相结合的评估体系，既能检验学生对经典文本的理解深度，也能激励其主动思考、勇于表达，最终实现“以评促学、以评促教”的良性循环。

4 结语：从经典批判到共同富裕的教学贯通与价值实现

马克思在《哥达纲领批判》中对拉萨尔主义的系统批判，其意义远不止于19世纪理论斗争的胜负，它如同一座思想的富矿，以其严谨的历史唯物主义方法、对生产与分配关系的深刻洞见以及对未来社会的科学预见，为今天的高校学子理解正义的本质、剖析现实问题、把握时代脉搏提供了一套无可替代的分析框架与价值标尺；在全面建设社会主义现代化国家的新征程上，扎实推进共同富裕成为核心议题，这使得重回这一经典文本并实现其与当代实践的教学贯通显得尤为迫切和重要。

教学的最终目的绝非让学生熟记百年前的批判词句，而是活化经典的思想能量，这意味着教师应引导学生穿透具体论战的历史尘埃，抓住马克思一以贯之的分析逻辑，从抽象的道德争论回归具体的经济关系，从流通领域的表象深入生产领域的本质，从对分配形式的纠结转向对生产条件的革命；这一逻辑链条体现为分配正义的历史规定性、生产资料公有制的制度前提、生产力发展的物质根基以及人的自由全面发展的价值向度，四者构成有机整体，教学中必须将其融会贯通，展示它们如何环环相扣，共同成为马克思主义观察和评判一切分配问题的“望远镜”与“显微镜”。贯通的目的在于照亮现实：今日中国之共同富裕实践，正是马克思主义分配正义思想在东方大地的生动演绎与伟大创新，教学中应自觉搭建经典理论与现实政策之间的桥梁，当讲解“历史规定性”时，自然联接到我国社会主义初级阶段“按劳分配为主体、多种分配方式并存”的基本分配制度，阐明其历史必然性与阶段合理性；当剖析“制度前提”时，深入探讨“公有制为主体”下国有资本的定位与改革，以及如何通过完善收益共享机制夯实共同富裕的根基；当论证“物质根基”时，紧密结合“高质量发展”与“发展新质生产力”的国家战略，讲清“做大蛋糕”与“分好蛋糕”的辩证统一；当阐发“价值向度”时，延伸到“物质文明和精神文明相协调”“促进人的全面发展”的中国式现代化特质，引导学生思考超越物质占有、追求生命丰盈的深层意义。通过这样的贯通，学生方能理解新时代的共同富裕战略并非对经典理论的简单套用，而是对其精髓的忠实继承与

基于时代条件的创造性发展，它既秉持了“生产决定分配”的根本原理，又创新了在社会主义市场经济条件下“有效市场与有为政府更好结合”的实践路径；既高扬了“人的全面发展”的终极理想，又落实为“让人民群众获得感、幸福感、安全感更加充实、更有保障、更可持续”的具体部署。因此，成功的教学应能使学生在学理上清晰把握马克思批判拉萨尔的内在理路，在视野上建立起从19世纪西欧到21世纪中国的宏大历史关联，在能力上初步学会运用历史唯物主义的武器去分析诸如收入差距、社会保障、资本监管、乡村振兴等现实议题，在价值上真正认同共同富裕的社会主义本质并激发其投身民族复兴伟业的使命感；唯有当经典文本从故纸堆中“活”起来，转变为学生手中分析现实的思想武器和心中的价值灯塔，马克思主义理论教育才算是真正完成了“进教材、进课堂、进头脑”的闭环，并为扎实推动共同富裕、实现民族复兴伟业培养出兼具理论素养、历史眼光与实践担当的时代新人。

参考文献

- [1] 马克思恩格斯文集:第1卷 [M]. 北京:人民出版社,2009.
- [2] 马克思恩格斯文集:第2卷 [M]. 北京:人民出版社,2009.
- [3] 马克思恩格斯文集:第3卷 [M]. 北京:人民出版社,2009.
- [4] 马克思恩格斯论拉萨尔和拉萨尔主义 [M]. 北京:人民出版社,1979.
- [5] 习近平谈治国理政:第2卷 [M]. 北京:外文出版社,2017.
- [6] 习近平谈治国理政:第4卷 [M]. 北京:外文出版社,2022.
- [7] 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.
- [8] 习近平.习近平在中共中央政治局第十一次集体学习时强调 加快发展新质生产力 扎实推进高质量发展 [N]. 人民日报,2024-02-02(1).[10]
- [9] 习近平.习近平主持召开中央财经委员会第十次会议强调 在高质量发展中促进共同富裕 统筹做好重大金融风险防范化解工作 [N]. 人民日报,2021-08-18(01).

版权声明：©2026 作者与开放获取期刊研究中心（OAJRC）所有。本文章按照知识共享署名许可条款发表。

<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>



OPEN ACCESS