

《马克思主义基本原理概论》的差别教学

李 北 东

(四川师范大学 政治教育学院, 成都 610068)

摘要:《马克思主义基本原理概论》的“差别教学”,既是获得有效教学的具体形式,又是追求“差别平等”的教育公平手段。依据教学对象的复杂性,运用差异性教学方法,能够达到“异曲同工之妙”的共同进步目的;随着环境改变采取适合的教学形式,可以找到“殊途同归”的有效教学路径。《马克思主义基本原理概论》课程的通识性质、任务和功能蕴含着差别教学的客观要求,其整体改革决定了差别教学的实践动因,而能否进行差别教学,实际上也是该课程追求教育公平的一种社会考量。

关键词:《马克思主义基本原理概论》;差别教学;有效教学;教育公平

中图分类号:G641 **文献标志码:**A **文章编号:**1000-5315(2012)03-0084-04

《马克思主义基本原理概论》(以下简称《原理》)作为通识课程,在其教学方法的诸多选择中实施“差别教学”是实现教学目标、保证教学质量的重要手段,也是追求教育公平、达到“有效教学”的一种具体表现形式。“差别”、“有效”、“公平”这些内容既是教育实践者的兴趣点和教育理论探索的永恒课题,又是教学方法创新和教学改革的动力所在,但目前对此讨论交流仍不能满足社会需要。本文所谓“差别”有两方面的基本含义:一是指依据教学对象的复杂情况而尽可能采取相应的差别教学方法,以达到“异曲同工之妙”的共同进步目的;二是指依据教学环境的改变而运用相应的教学形式,充分利用课堂课外亦或理论教学与实践教学的不同场景,以获得“殊途同归”的效果。简言之,就是指该课程正在进行的打破传统教学方式的教学改革活动。

一 差别教学的内在诉求,决定于《原理》课的通识性质

《原理》是高校的一门通识课程。通识的基本涵义就是都要学、必须学,学生对课程本身是不能选择的。当然,随之而来的问题也就自然无法回避,即但

凡带有强制性的教学,任何环节处理不当都容易导致学生学习的逆反心理甚至抵触情绪。同时,由于马克思主义中国化随同体制改革及社会发展的不断深化,作为主流文化的马克思主义“三化”理论,不仅日益丰富着该课程的内容,而且在日益优化着该课程的素材,迫使学生的“思想成长”与教师思维的超越性在教学过程中交汇,出现不同理念及观点的碰撞。但现实中学生成长背景的差异和理论基础的参差不齐(特别是文理兼收的专业),多元的社会价值观念与多元的信息流的强烈冲击,传统教学模式与创新教学内容的不相匹配等等,都使得《原理》的“有效教学”成为一个长期存在的问题。而教学是否有效,目前的挑战主要来源于教学对象和教学方法,于是,能否因教学对象和环境的改变来选择并使用“差别教学”就成了影响教学效率、效果的重要因素,甚至具有决定作用。

根据现有的政治理论这类通识课的有关“有效教学”研究成果来看,“有效教学”可以简单地定义为“教学相长”的动态过程,即在有效地改善学生的学习态度、学习方法,特别是改变或消除教学过程当中的懒散、被动和消极现象的同时,能够不断地提高教师的专业

收稿日期:2012-03-15

作者简介:李北东(1960—),男,四川三台人,四川师范大学政治教育学院教授,主要研究方向为马克思主义哲学。

水准,以便形成“教”和“学”相辅相成的良性循环,最终有效地促进学生在德、智、体、美等方面综合而全面的发展。其中,是否有利于“学生成长”是衡量教学成效的最终标准。相对而言,传统的政治理论“应试教育”正是忽视了“有助于学生成长的教学”这一“有效教学”的本质内涵,把“有效教学”凝固化为一种“分数评定”模式。“有助于学生成长的教学”这一“流变”要求,使“分数”评定方式受到强烈质疑,把该类教学评估变成了一个复杂而富有“挑战”性的问题,它带来的深层思考是教学的改革与学生未来发展的紧密结合。而如今的“技能教育”却从另一个极端忽视了“有助于学生成长的教学”这一“有效教学”的本质内涵,把“有效教学”凝固化为一种“工匠评定”模式,无论什么层次的学生都在为找一个工作而忙碌,有些本科专业的定位基点低到与技校基本没有什么区别。这样的“有效教学”实则是对高等教育的曲解和教学资源的浪费,也是使学生对政治理论等人生修养通识教育产生抵触情绪的重要原因。毫无疑问,《原理》课的教学效果对“学生成长”具有无可替代性,且与马克思主义中国化及高等教育的“大众化”实践密切关联。教师的马克思主义理论修养及讲授水平、学生的来源、学校管理特别是课堂管理等差异,都在不同侧面导致了《原理》课教学效果差异的客观存在,从而迫使授课者谁也不会因为自己是否专家或所面对的学生相关知识水平的高低而敢于懈怠,进而必须针对各种差异性采取相应的教学措施,以保证教学的“有效性”。

二 差别教学的实践动因,来自《原理》课的任务和功能

作为政治理论的《原理》课,其任务和功能之一是问题的导向性,即通过马克思主义基本理论的讲授与学习,必须给学生思考自己、思考当代面临的重大问题提供一个理性的背景及相关认识方法。课程任务和功能之二是知识性的问题。知识性所涉及的基本内容,对于受过良好教育且正在接受高等教育的学生来说,应该且完全能够主要地通过自己的阅读来完成。然而现实的具体情况却与我们的预期有差异,因为《原理》课有不少内容相对于目前大学生的认知水平来说普遍有难度,即便是通过文科考试进入大学的学生要完全准确的理解也有一定困难,原因在于这门课本身知识性和理论性太强,对抽象思维能力要求较高。尽管有部分内容学生在中学时、特别是文科学生在中学的政治教科书上有所接触,但接触的大多只是理论的某些部分而缺乏系统性,对理论本身也只进行

简单概述而缺乏深度。于是,大学的《原理》课教学,促使学生在理解上进一步深化和系统化,帮助学生树立科学的世界观、人生观和价值观,这决定了知识性的讲解仍然是教学的重要任务,而导向性功能则必须依据实际情况而凝聚,并从知识性学习之中体现出来。那么,这会削弱思想政治理论课的引导功能和最终目的吗?当然不会。因为任何没有知识性的导向都只能把受教育者变成盲从,这种导向本身最终也会因为缺乏理论说服力而失去对象和人民大众。《原理》作为通识课的教学要求是统一的:在思想性目标的培养上都是帮助学生树立科学的世界观、人生观和价值观,在知识性目标方面都是使学生系统的掌握马克思主义基本观点、基本立场和基本方法,在实践性目标上都要求学生能把理论运用于社会的实际生活。但教学对象的差别又是客观存在的,知识结构、生活阅历、受教育的背景等使得学生在接受与学习某种知识方面实质上并不是一个起点,因此,要从这些“有差别”的教学对象身上获得“无差别”的有效教学结果,教学组织者唯一能够选择的就是“异曲同工”的方法和“殊途同归”的路径。其实,教学实践中对文史、理工和艺术等各类学生的教学本身就不可能整齐划一。

值得注意的是,《原理》课的功能发挥及任务的完成,不仅仅是一种外在的数量关系的呈现,如课时、考核成绩及出勤率,而是需要尽可能地实行“差别教学”,诸如教室内的分组研讨教学、教室外的考察调研实践性教学等等,以实现多层面、多方位发挥课程培养“什么人”的功能,以获得多时段、多渠道“怎么”培养人的优选模式和方法。但是,当前《原理》课的教学却很大程度上仍停留于传统方法,即教学以课堂为中心,课堂又以教师为中心,教师由于受到精力、时间和教学客观条件的限制,只能依据教学计划进度围绕教材注入,学生则基本被锁定在课堂上随遇而安地接受,其独立性和思考性普遍表现较弱,再加上课堂内外没有尽可能地实行“差别教学”以适应“05方案”^①的价值目标,从而使学生失去了主体的自主性和参与的能动性,影响到了通过教学实现理解、认同和运用马克思主义理论的目标效果。这种文本语言式的灌输使相当一部分学生对《原理》这类思想政治理论课感到抽象、枯燥、空洞,并认为与他们的实际生活无关。

三 差别教学的实现路径,依赖《原理》课的教学创新

《原理》教学面临和要求解决的矛盾最基本的有

三对:一是教学方法创新与传承之间的矛盾;二是教学对象不同知识结构、不同理论程度与同一目标要求的矛盾;三是内容“多”和“少”的矛盾。其中,创新与传承之间的矛盾属于本质内容,“多”和“少”则属于教学模式和教学方法,这两对矛盾的解决程度决定着整个《原理》教学的成效。课堂教学是教师“传道、授业、解惑”和学生实现学业目标、发展智力并形成高尚审美情操的主要场所,但它的前提必须是随着时代变迁而不断更新理念和优化方法,以适应整个教学体系和课程体系的发展变革。在方法层面,教学创新就是打破常规,如专题教学与专题讨论、兴趣点教学与分组展示、演讲辩论与实践调研等等,都是传承与变革的结果。教学中不同专业、同一专业甚至同一课堂内的多专题讨论,往往都能够了解到学生的成长背景、生活阅历、知识结构与兴趣爱好,获得差别教学的动力和效率。例如,我们在《原理》课的教学实践中曾要求学生自行组成兴趣小组,结合社会调查研读马克思恩格斯的《共产党宣言》和《社会主义从空想到科学的发展》、毛泽东的《矛盾论》和《实践论》、史怀哲的《敬畏生命》、蕾切尔·卡逊的《寂静的春天》、尾关周二的《共生的理想》、弗洛伊德的《精神现象学》、亚当·斯密的《国富论》、陈桂棣等的《中国农民调查》等20多部书籍,经小组探索讨论后再回到课堂来做交流汇报。其中,有两个集中研读《中国农民调查》的小组共18人,其中来自农村的同学占总数的67%,来自中小城镇的占22%,来自大城市的占11%^②。这组数据表明,学生关注的社会热点与他们的成长背景联系密切,活动过程也让学生有机会主动展示他们情感的倾向性及关注的敏感话题,老师有时间发现学生的思想沉淀及希望得到改善的社会现实的实际。通过这一特殊与普遍相结合的差别教学,即历经多样性教学活动过程的演进与磨合,使学生能从自发到自觉地发扬自身的优势并抑制和克服自身的一些弱点,在理论与实践彼此促进和共同深化的基础上提高自学能力,让学生涉猎更广泛的知识,以更好地理解人类世界和现实生活。

《原理》课要解决的另一个比较集中的矛盾就是如何在“多”和“少”的对立统一中进行合理取舍。1992年初,邓小平在“南巡”谈话中曾明确指出:“学马列要精,要管用的。”^{[1]382}这个“精”和“管用”在《原理》教学中就集中表现为处理“少”与“多”的矛盾及达成“有效教学”的方法。300多年前的捷克教育家扬·阿姆斯·夸美纽斯在他的《大教学论》一书的扉页

上指出:“寻找一种教学的方法,使得教员因此可以少教,但是学生可以多学;使得学校因此可以减少喧嚣、厌恶和无益的劳苦,多具闲暇、快乐和坚实的进步。”^[2]从“少教”达到“多学”的愿望,是历代教育工作者孜孜追求的目标。要把“少”衍生成“多”,基本途径一是依赖学科体制的改革,二是要把那些对学生终身影响极大的知识和技能作为课程设计的重点教给学生,并使学生能够运用它们来解决实际问题。《原理》体现着马克思主义理论的整体性、系统性,体现着国内外马克思主义研究的新成就,但目前的教学都面临着内容多、授课时间少的突出问题,如果按章节顺序依次讲授教材,无疑是蜻蜓点水、浅尝辄止,结果一定是事倍功半。于是,相关教育工作者们从一开始就在进行各种有益探索,以变革教学方法来解决这对看似难以克服的矛盾,如专题教学就是一种行之有效的尝试。专题教学法是一种走出传统的非常规的教学方法,它要求结合社会、学生和教材实际选定主题,并围绕主题讲授或讨论,使“教”的方面容易抓住重点和联系现实,从而引起学生学习和研究问题的兴趣,使“学”的方面对专题的认同,既能反映学习的倾向性又能反映掌握知识的程度和运用知识的能力。这种“少教”与“多学”的结合,把马克思主义基本原理的深刻性、针对性和现实性融为一体,使教学的“有效性”牢固地建立在教学的整体创新基础之上。

四 差别教学的价值追求,是《原理》课所蕴含的教育公平

《原理》课蕴含着教育公平的价值取向。教育公平是人类社会恒久的追求,是政治、经济领域的自由和平等权利在教育领域的延伸。在古代,中国有孔子“有教无类”的主张,西方有柏拉图实施初等义务教育的要求;在现代,教育成为社会生活的公平入口,是超越了将教育视为少数人特权的身份等级制历史阶段之后作为基本人权的普世价值;今天,世界性的教育改革浪潮使教育平等成为人类最关心的问题。美国“公立学校之父”贺拉斯·曼肯定地说:“教育是实现人类平等的伟大工具,它的作用比任何其他人类的发明都伟大得多。”^{[3]66}《原理》课以树立科学的世界观、人生观和价值观为目标,把促进学生的身心发展和自我完善作为基点,力图通过教学把学生个体放在一个理想层面进行社会整合,使学生的社会化提升到社会主义先进文化和人类社会和谐并科学发展的高度,从而在一定程度上改变受制于任何自然、经济、社会或文化等劣势地位的不平等现象。1999年开始的

中国高校“扩招”，在较短时期内完成了从“精英教育”到“大众教育”模式的过渡，为适龄青年接受高等教育创造了更为平等的条件；而马克思主义的“大众化”通过《原理》通识这一教学活动，使全体高校学生获得了平等接受马克思主义理论的条件，在实践中科学解读了“真正的自由和平等，即共产主义”^{[4]576}这一马克思主义的基本价值取向，为加强社会主义核心价值观体系及道德体系建设奠定了坚实的群众基础。

《原理》课差别教学是过程平等和参与平等的一种特殊形式。哈佛大学约翰·罗尔斯教授界定正义时提出了“差别原则”，强调在不公平的社会现实中为处境不利者提供机会或利益的“补偿性”，当然，“公平的机会优先于差别原则”^{[5]303}。机会均等是共性的，差别“补偿”则是个性的，是公平的深刻化。差别教学也可以理解为“补偿性”教学，它所做的努力不仅是使学生在教学过程中平等获得保障个人所需的受教育机会和参与教学活动条件，而且要在学业成就、教育质量方面最终获得实质性的“结果平等”，为毕业之后社会地位的平等获得文化科技支撑。这一超越形式平等的教育所注重的是弥补由于社会经济、文化差距导致的学习差距，追求与“让适龄青年都上大学”不一样的“每一个人的自我实现”的差别平等。《原理》课差别教学正是要在教育过程中，把超越于经济功利及政策之上的具有独立价值的教育公平的地位凸显出来，从实质上改进教学方法和提高教学质量，实现思想政治理论课“有效教学”这一改革目标。

能否进行差别教学是《原理》课追求教育公平的社会考量。教育公平不仅发生在教育实践的宏观层

面，同时也发生在课堂教学这一微观层面。高校对此的相关研究和讨论，大多涉猎的是制度或政策，课堂特别是像《原理》这样的政治理论教学课堂的涉及实为鲜见。然而，案例型课堂教学、基地型课外教学、虚拟型网上教学、研究及阅读型实践教学等等，却都突破了以课堂、教材、教师和黑板为中心的传统模式，发挥了不同的教育功能，使蕴含公平教学的多样性、层次性和互补性得到了充分体现。《原理》课教学中的分组讨论与制作交流课件、假期的社会实践与撰写调研报告等不断变幻形式的非传统的“差别教学”，在一定程度上确起到了改变或消除教学过程中的懒散、被动和消极现象的作用，都相应地增强了课堂上的理论渗透力及课堂对学生的吸引力。但差别教学是一种高成本的教学模式，挑战传统、挑战课堂需要满足多种条件，对教师的能力及责任心要求、精力及时间投入，领导者的办学理念及态度，办学单位的人力、物力及财力，社会的教学制度及评价体系的变革等，都不能与传统教学同日而语。而这些条件在目前的《原理》课程教学中，基本不具备的学校不在少数。一个班少则几十人、多则上百人甚至更多，课堂分组讨论时，教师参与十分有限；较高工作量定额让教师必须上多个班或多个年级的课，组织学生外出考察的时间精力成本和潜在的安全隐患根本无法承受，经费保证还可能成为问题等等，都成为《原理》课程实现差别教学的制约因素。因此，能否实现《原理》课差别教学实际上已成为对教育特别是公平教育追求的一种社会考量。

注释：

- ①《中共中央宣传部、教育部关于进一步加强和改进高等学校思想政治理论课的意见》(教社政[2005]5号)的实施方案，要求“马克思主义基本原理”着重讲授马克思主义的世界观和方法论，帮助学生从整体上把握马克思主义，正确认识人类社会发展的基本规律。
- ②本文作者2010年在三个教学班教学实践课中获得的数据。

参考文献：

- [1]邓小平文选：第三卷[M].北京：人民出版社，1993.
- [2](捷克)扬·阿姆斯·夸美纽斯.大教学论[M].傅任敢译.北京：人民教育出版社，1984.
- [3](美)J·S·布鲁贝克.高等教育哲学[M].王承绪，郑继伟，张维平等译.杭州：浙江教育出版社，1987.
- [4]马克思恩格斯全集：第17卷[M].中共中央马克思恩格斯列宁斯大林著作编译局编译.北京：人民出版社，1985.
- [5](美)约翰·罗尔斯.正义论[M].何怀宏等译.北京：中国社会科学出版社，2001.

[责任编辑：凌兴珍]