

· 课程理论与教学改革 ·

本科生导师制：形式主义与思想共识

何齐宗，蔡连玉^①

(江西师范大学 教育学院，江西 南昌 330022)

摘 要：本科生导师制之质的规定性在于通过“自由教育”培养学生的“批判思维素养”。当下我国高校本科生导师制遭遇到了“形式主义”，更多地体现的是“政治论哲学”，其深层原因在于本科生导师制在国内缺乏思想共识与文化支持。本科生导师制的思想基础在于自由教育，自由教育在当前“就业至上”的语境中处境尴尬，只有高校形成“自由教育”、“通识课程”、“启发教学”等基础共识，才能为本科生导师制的功用发挥提供文化土壤。

关键词：本科生导师制；形式主义；自由教育；思想共识

中图分类号：G642 **文献标志码：**A **文章编号：**1000-4203(2012)01-0076-05

Undergraduate Tutorial System: Formalism or Common View

HE Qi-zong, CAI Lian-yu

(School of Education, Jiangxi Normal University, Nanchang 330022, China)

Abstract: The qualitative prescription of undergraduate tutorial system is to cultivate students' critical thoughts by the manner of liberal education. At present, the undergraduate tutorial system encountered formalism, which reflected the political philosophy. The underlying causes lied in the lack of common view and cultural support. The ideology basis of undergraduate tutorial system is liberal education, however the liberal education is placed in an awkward position under the context of employment first. Only the common view of liberal education, general education and heuristic teaching is developed, could it offer the cultural soil for the role of undergraduate tutorial system.

Key words: undergraduate tutorial system; formalism; liberal education; common view

西方高等教育传统中，英国高校对教学的强调，德国大学对科研的专注，都对我国高等教育的发展产生了重大影响。在经历“大扩招”后，国内高校本科生培养整体上急需从“粗放经营”走向“精耕细作”，“质量提升”与“内涵建设”是当下高等教育发展的强势话语。无论是重点大学，还是地方高校，都对

导师制产生了浓厚兴趣，本科生导师制成为大学质量提升工程中的重要“抓手”。然而，近年来，西方牛津传统的本科生导师制在中国语境中却一直遭遇“水土不服”，在提升本科教学质量系统工程中往往是形式意义大于实质价值，本科生导师制的思想共识亟待普遍达成。

^① 收稿日期：2011-12-27

基金项目：教育部高等学校本科教学质量与教学改革工程资助项目(TS2261)；江西省高等学校教学研究课题(JXJG-08-2-57)；江西省教育科学规划重点课题(09ZD025)

作者简介：何齐宗(1962—)，男，江西萍乡人，江西师范大学教育学院院长，教授，教育学博士，从事教育基本理论和教师教育研究；蔡连玉(1976—)，男，安徽安庆人，江西师范大学教育学院副教授，教育学博士，从事高等教育管理研究。

一、本科生导师制的牛津传统: 批判思维

牛津大学的本科生导师制一直享有美誉,最为经典的修辞是“牛津皇冠上的宝石”^[1];在国内,民国时期以浙江大学、清华大学为代表的本科生导师制的实施也取得了较好的效果,所以本科生导师制成为我国高等教育童年期“美好童话”的组成部分而被广泛推崇。^[2]新中国成立前,由于国内高等教育与西方高等教育传统是高度接轨的,本科生导师制就成为当时精英教育的模板,理论与实践界对本科生导师制并不存在隔阂与误读。新中国成立后,高等教育“全盘苏化”,抛弃了本科生导师制。本科生导师制自身也在嬗变,且文化环境在几百年内多有变化。因此,本科生导师制的应然状态,其质的规定性仍有待探讨与澄清。

关于牛津本科生导师制兴起的文化背景,有一种认识把当时的文化简化为“绅士文化”,认为是绅士文化滋生并培育了导师制。^[3]这种认识也源于导师制社会功能角度的审视。但是,把本科生导师制单一归因于当时英国的绅士文化,似有片面之嫌,这种认识没有考虑西方文化、特别是教育的传统。另一种认识对牛津本科生导师制产生社会背景的考察提及了三个方面:“行会组织方式的渗透”、“自治、分权精神的影响”和“古典人文主义的熏陶”。行会组织方式在近代大学中的渗透带来一种理念,即导师应成为“学生在道德和经济方面的保护人”;自治分权的思想导致学院制——导师制的前提——成为现实;古典人文主义的复兴让教育对接了古希腊传统。^[4]这种认识不仅拓宽了牛津导师制背景的范围,更为可贵的是它认识到了导师制的核心:自由教育。

常识层面对牛津本科生导师制的认识是:大学给每个本科生配备导师,导师关心学生的学业发展,关怀学生个人成长;在导师辅导课上,导师所面对的学生只有一个或者少数几个,学生学业成长在师生的互动切磋中实现。这种对牛津导师制的一般认识,揭示的核心不应是导师同时面对多少学生,也不是导师关心的是什么,核心在于,导师制不在于简单传授已有知识,而是教会学生独立思考,培养学生批判思维的意识与能力。大卫·帕尔菲曼认为,牛津导师制教学方法的哲学基础是苏格拉底的“产婆术”,苏格拉底传统是源于古希腊并且贯穿于整个西方文化与哲学中的。^[5]其核心在于培养具有独立思

考意识、具有批判思维能力的公民。导师教学的重点是培养学生正确看待事物、评价证据和综合分析的能力;学生在导师制下能够获得思维的独立,而不是盲从。^[6]摩尔认为,导师制的核心在于“师生都有权拒绝对方”,学生可能采纳,也可能否决导师的观点,这是导师制最大的“诱惑”。^[7]“观点拒绝”正是批判思维的特征。导师制是一种质疑、探究、摸索和细究的方法;导师制最好的状况是,它不是通过权威独断,而是通过分析、比较、理论和批判的方式来开展;在导师制大学校园里,对立的思想可以交锋,“辩证的方法意识而不是独断的教条主义可以找到自己的家园”。^[8]牛津导师制与学生批判思维素养的相关性,不只有上述逻辑推理,也有质性研究作为佐证。拉什·克丝格罗夫(Rush Cosgrove)通过访谈和对牛津大学导师辅导课的观察,证明了牛津大学导师制从批判思维素养的不同细分维度促进了本科生批判思维素养的提升。^[9]

总之,从牛津导师制的产生背景、渊源、特征和经验研究看,其质的规定性不是在于培养所谓的绅士,而是培养学生的批判思维(critical thinking)素养。从历史看,苏格拉底实际上践行的就是一种导师制,其教学旨在培养学生独立思考和批判思维素养,牛津导师制把苏格拉底教学法正式化和制度化了。古希腊并没有所谓的“绅士”文化。西方传承的苏格拉底教学方式固化为牛津导师制,其一脉相承的元素是对培养学生批判思维素养的强调。批判思维素养包括两方面:一是批判思维的能力,二是批判思维的意识。批判思维能力是“一种对生活任何领域中所遇到的规则、规律进行批评式、开放式评估的能力”。^[10]批判思维意识是“展示”上述批判思维能力的主体能动性。一个拥有良好批判思维素养的公民,不只拥有批判思维意识,而且拥有批判思维能力,两者不可或缺。

随着时间的推移,教育所临的文化环境在改变。如牛津导师制产生时,社会竞争的程度远没有现在激烈。那时人们可以慢节奏地生活,可更多地优雅与不争;而今天,商业文化渗透到社会的每个角落,社会资源在人口剧增的情形下日益稀缺,人与人之间的竞争日益激烈,生活节奏无比快速,这种文化中,牛津导师制本身也在嬗变。如导师所带的学生增多了,一对一的导师辅导成为了一种奢侈,小规模的教学更为现实多见;还有,作为导师制的主要参与者,导师本身由于当今大学科研考核的强化,及其对导师制本身的信仰和崇敬程度不如往昔,辅导学生的时间和精力也在锐减。这些变化导致了西方大学

本科生导师制的变形,在中国情境中,由于高等教育传统的缺失与中断,本科生导师制遭遇更呈形式化,甚至远离了牛津传统导师制的本质。导师制就像其他任何制度,都不是一成不变的,随着环境等相关因素的变化,其本身也会发生制度的变迁。但肇始于牛津传统的导师制的质的规定性——通过苏格拉底式教学培养学生批判思维素养——则是不应改变的。培养学生批判思维素养是牛津传统本科生导师制的韦伯意义上的“理想型(Ideal Type)”。^[11]

二、本科生导师制的现实境遇： 形式主义

批判思维素养是个体创造性的核心表征。当前国内高等教育的困境是,随着高校大扩招,本科教育更加批量化,传统班级授课制追求经济效率的做法被强化。接受高等教育的学生大量增加,但各级政府对高等教育的投入却长期处于低水平。高等教育硬件可短时期得到快速扩充,但以能站稳讲台的教师为代表的高校软件水平不是有了经济投入就可以短期内快速提升的。20世纪90年代后期开始的高校“大扩招”导致了国内高等教育质量下滑,这是不争的事实。当教育行政部门及高校自身意识到这一问题时,诸多有识之士把改变这一局面的希望寄托在本科生导师制上。新世纪以来,无论是以北大、清华为代表的高水平大学,还是地方高校,都出现了在本科教学中引入导师制的冲动和实践。然而,牛津本科生导师制这一制度安排引入国内高等教育实践,其形式主义却成为一种必然。

本科生导师制在中国遭遇形式主义体现在四个方面:首先,导师制生师比过大。牛津传统导师制中,一个导师只同时面对一个或者少数几个本科生,每周花一小时左右时间来“烟熏”切磋,以提升学生批判思维的意识 and 能力。但在当前国内情境中,经常出现的现象是,一个导师同时面对十几个、甚至几十个本科学生。因此,每周的导师辅导课,不可能开展一对一或一对少数学生的苏格拉底式教学。当生师比过大时,导师辅导教学就只能流于形式,这与导师本人的素养、态度无关。其次,本科生参与导师辅导的应付。西方高校课程安排往往是,学生每学期修四门左右的课,大学四年一共只修30门左右的课程。但国内高校中,学生普遍修课总量过多,本科生往往在四年中修课达到50门甚至更多。而且,国内教学安排一般是,四年本科课程在三年左右修完,最

后一年的两个学期,一个学期用来实习、考研和考公务员,另一个学期用来找工作和做毕业论文。本科生前三年往往疲于上课,低年级不仅白天有课,晚上也有上课,甚至周末还有课。这与西方教学传统大易其趣。西方本科生往往是“自学多、上课少”,上课安排一般是一周四节课,一天里上午或下午只上一次课,其他时间预习和做作业。每门课老师都会布置大量阅读任务,学生要阅读大量文献,在此基础上写许多读书笔记和课程论文。这种安排下,西方高校本科生往往是主动学习,有时间认真准备导师辅导课,为导师辅导课写小论文,提前研究即将要讨论的导师辅导课主题并准备相关发言与陈述。国内由于学生要上大量的课,而且历经应试教育形成的被动学习、简单记忆的习惯导致了本科生一方面没有时间准备辅导课;另一方面,本科生主动学习、发现问题、提出问题的意识并没有被培养出来。这就导致了学生形式主义地参与、应付本科导师辅导课。第三,教师参与本科辅导课的敷衍。教师的敷衍,许多时候与导师本身素养不相关,相关的是导师的生存、工作环境。教育部要求各高校生师比为16:1,但许多高校、特别是地方高校根本没有办法达到这一要求。过大的生师比,加上本科课程设置过多过散,在本科教学方面,导师们往往负荷过重。地方高校中,许多教师要平均每周上课十节以上,且往往有三四个甚至更多的“课头”。现在的共识是,要成为有效的教学者,首先必须要有好的科研,科研是大学教学的基础。但无论是国内高水平大学,还是地方普通高校,都用科学管理的方式给教师科研做“加法”。这种制度安排之所以流行,与高校之间的竞争有关,也与对高校发展的误解有关。这种情景下,严格考核也难以阻止本科导师参与导师辅导课的事实上的敷衍。最后,行政部门导师考核的象征性。高校行政部门对本科导师的考核从理论上讲是具有难度的,一方面,本科导师作为普通人,也是机会主义者,都会寻找机会达成个人收益的最大化,高校行政部门不可能对本科导师的工作全程监控,或者说这种全程监控成本过高,不可能达成;另一方面,在导师工作环境和负荷下,只能使这种考核象征化,如用一个《手册》记录一些事实存在或不存在的本科导师辅导课状况,然后依此作为根据作一些没有多少利益相关者在乎的评价结果表达。

本科生导师制在国内高校偏离了牛津导师制的质的规定性,形式主义的特征使得它对于提升学生的批判思维素养没有多少助益。但是,为什么这种导师制在国内高校能够存在呢?一方面,从布鲁贝

克高等教育哲学理论的“政治论哲学”^[12]来看,诸多高校领导者其实能看到这种形式主义的“舶来品”对高等教育质量的提升没有实质意义,更遑论提升本科生的批判思维素养。但当前,国内高等教育界把培养创造性人才作为一种意识形态和“政治正确”,形式主义的本科生导师制就有其现实意义了。它很大程度上就成为了一种政治论哲学的考量,它与提升本科生批判思维素养相关不大,但与高校形象与管理者政绩高度相关。另一方面,还可以从布鲁贝克高等教育哲学理论的“认识论哲学”^[13]来看,其现在本科生导师制与各利益相关者对牛津传统本科生导师制的思想基础缺乏共识有关。

一个国家或社会实施有效的制度能否有效地移植到另外一个国家或社会中?福山的回答是,一种制度其制度能力中的“社会和文化因素”有效移植不易达成。^[14]牛津传统的本科生导师制表层和形式的内容容易移植过来,但制度相关群体的思想基础之共识却难以达成。当前本科生导师制之所以“形似神不似”,从这里可以得到解释。再有,制度研究的学者认为,制度三大要素之一是“文化—认知性要素”,涉及“共同信念”和“共同行动逻辑”等,其合法性基础在于文化支持。^[15]这告诉我们,牛津传统的本科生导师制在中国的形式化不是简单对制度进行打补丁就可改变的,其合法性基础在于利益相关者对本科生导师制思想基础的共识之达成,从而具有“共同信念”和“共同行动逻辑”,以使本科生导师制获得切实的文化支持。

三、本科生导师制的思想基础: 自由教育

那么,牛津传统的本科生导师制的思想基础到底是什么呢?

历史上的牛津导师制与当时社会的需求有关,社会需要通过高等教育来培养绅士。所谓绅士,这一群体一般至少属于当时英国的中产阶级,有相当的文化与艺术品味,能够自由地欣赏文学、音乐等,这些属于自由教育指涉的范围。苏格拉底教育的内容,主要关涉什么是“美德”?什么是“正义”?什么是“友谊”?什么是“美”?等等,这些探讨属于自由教育范畴,苏格拉底的教育正是当时自由教育的体现。亚里士多德认为,自由教育是“心灵”的教育,职业教育则只是“肉体”的教育,自由教育要优于职业教育,自由教育是最美好的教育方式。^[16]自由教育

与职业、与技能直接关系不大。自由教育虽然与生计不直接相关,但这是培养幸福的、具有批判思维素养和健全人格的合格公民的必由之道。英国学者帕尔菲曼通过对牛津导师制教学进行反思后总结道:这种本科教学方式其实就是通过“自由教育”来培养学生的“批判性思维素养”。^[17]这一方面指出了牛津传统导师制的质的规定性:提升学生批判性思维素养;另一方面,也指出了牛津传统导师制的思想基础在于自由教育。

自由教育(Liberal Education)最为经典的界定是英国红衣主教纽曼的表述,他认为,自由教育是心智的培养过程。“心智的培养不是要将心智塑造成或者牺牲于某种特殊的或偶然的、某种专门的行业或职业、研究或科学,相反,心智的培养是为着心智本身,是为了理解它自己恰当的对象,是为了给自身以最高的修养。”^[18]自由教育的旨趣不在于某件特定的事,尤其不在于特定的职业技能的培养,而是追求培养“更高层次的人”。如古希腊自由教育追求的是培养具有批判思维素养的公民。中世纪以后的欧洲,特别是在英国,强调的是培养绅士。我们认为,自由教育的目标(至少)在于培养社会的“中产阶级”。中产阶级不只是一个财富概念,还与布迪厄所谓的“文化资本”有关,只有通过自由教育积累了一定的文化资本后,这样的个体在拥有一定的经济资本后才被视为中产阶级。真正的中产阶级可以在社会政治、经济、文化等发展中起引领作用,他们具有现代法律意识、规则意识和平等、自由、公平和人权等意识,具有基本的艺术审美能力,更具批判精神。其次,要达成上述教育目标,教育的内容就不能只是与“就业技能”相关,不能只学习外语、计算机等就业工具性知识技能,而是被拓展到哲学、社会学、政治学、美学、音乐、美术等,需要学习诸多“长线专业知识”。最后,自由教育的方法有多种,但所有自由教育的方法从本质上讲不是简单的知识传授甚至灌输,而是一种苏格拉底式教学,是以培养学生批判思维素养为核心旨趣的教学。

西方自由教育的传统追求受教育者心智的全面发展。这种传统尽管遭受了中世纪基督教神学长达千年的侵蚀,但有幸的是,文艺复兴时期人文教育的全面复兴使自由教育重新成为了西方教育发展的主导性传统,且一直延续至今。^[19]今天,虽然西方年轻人的就业成为一种普遍性社会压力,但高等教育界正确的观点还是坚持高等教育“高”在于其包含了“自由教育”。^[20]中国历史上自由教育也有体现,如以孔子为代表的儒家文化的教育旨趣与教育内容,

就类似于或者是可以等同于西方的自由教育,培养做人的基本道德素养、学习诗歌、音乐,这些都属于自由教育的范畴。儒家文化自汉武帝开始成为官方意识形态,成为传统中国教育的主流。所以,从形式上看,自由教育在中国也有过至少是形式上的传统。但近代以来,随着对传统文化的反动和科学主义在国内的泛滥,特别是新中国成立后所谓的对文化的革命,导致即使是形式主义的自由教育也成为历史的记忆。“文革”后,实用主义思潮泛滥。虽然经济上出现了可见的繁荣,但教育的实用主义,加上高校扩招后,大学毕业生就业压力骤增,自由教育已退到了逼仄的角落。当前,读大学的目标旨趣被窄化为单一的“找工作”,衡量大学的好坏往往是读了这所大学,“好不好”找“好的”工作。本科毕业生一次性就业率成为高校考核硬指标,本科教育本来的自由教育旨趣被扭曲为“应职教育”。对学校而言,通识的自由教育课程不被重视,与就业相关的课程成为“显学”,理论学习被认为是奢侈与点缀。对学生而言,大量选修计算机、英语等就业相关课程,认真学习文化、哲学、历史与艺术等被认为是迂腐。

四、本科生导师制的现实起点: 培育共识

本科生导师制在国内高等教育实践中遭遇了形式主义,学者们提出了具体的改进“药方”,如缩小生师比例、加强考核等。我们认为,本科生导师制的改进,制度完善只是表面,导师制要在国内高等教育中结出硕果,更需要土壤的改善,也就是培育通过自由教育培养学生批判性思维素养的思想共识。没有思想共识,本科生导师制在高等教育内的制度“补丁”即使很完善,也只能是流于形式。

基于国内高等教育内部与外部环境的现状,为使本科生导师制发挥实质性功用,至少需要形成如下三方面的思想共识:

第一,自由教育共识。这是高等教育的目的共识。中国社会从传统社会走向现代社会,需要庞大的中产阶级,这是社会进步的关键。只有当中产阶级具有相当的通识素养,形成根深蒂固的普世价值,对生活与社会具有基本的批判思维意识与批判思维能力时,社会才会真正地和谐,民众福祉才可能真正实现。不是向大学生灌输知识与观念,而是培育他们独立思考的意识和能力,这是高等教育的真正目的。高等教育“应职化”倾向必须根本改变,这是社

会发展的长远之计。我国历史上有自由教育的“影子”,但自由教育在国内高等教育实践中严重不彰,致使高等教育理念的讨论与学习尤为重要。通过讨论、学习甚至宣传,社会特别是高等教育界要形成共识:自由教育的核心价值在于培养学生独立判断的意识与能力,选择普世的价值(如正直、公正、宽容、理性、自由、民主、美等)而好之、乐之、爱之和坚持之的精神。^[21]

第二,通识课程共识。这是高等教育的内容共识。当前本科毕业生一次性就业率成为了一种“政治正确”。高校的课程设计围绕就业,甚至有高校鼓励学生就读期间到淘宝网去开店;另一方面,传统的哲学、逻辑、历史、文学、文化等课程要么不开设,要么简单以“概论”应付了事,学生即使学习了这类课程,也大多蜻蜓点水,浅尝辄止,学生因此无法接触到经典,无法与东西方文明直接对话。强调通识课程的价值,重视通识课程的教学,这是培育本科生导师制生存土壤的关键。

第三,启发教学共识。这是高等教育的方法共识。启发教学,大学教师都知道它是一个“好”东西。但实际上,启发教学在国内本科教育中体现得微乎其微。客观原因在于,本科课堂学生太多,有的地方高校一堂课一百人都算正常,一个老师上课时面对的学生太多,真正意义上的启发教学成为不可能;另外,苏格拉底式启发教学是件非常累的脑力活,老师要应对讨论教学,必须具有精深的知识与高超的能力储备。扩招以来,大学教师群体急剧膨胀,许多大学教师没有作好准备就走上讲台,并成为本科教学的主力。深层原因是启发教学作为教学价值观没有深入到教育者的思想观念和血液,只是若有若无地、若隐若现地存在着。与苏格拉底的“产婆术”相比较,孔子的教学是“训诫”而苏氏教学则是对真理的“探讨”,孔子教学是为了维护周朝已有的“礼”,甚至是学生看到了周礼之负面,也要遮掩维护;苏氏则相反,一切“唯真理论”,视批判现有不合理的观念和追求真理为教学之要务;孔子与学生的关系是“高高在上”与“小心服从”,孔子称学生为“小子”;而苏氏与学生的关系则是“朋友”,师生间是平等的对话主体。^[22]孔子的启发教学,只有形式,没有实质。知识观就是老师说的、古人讲的都是正确的,都是真理,只有服从,不可质疑。几千年的科举考试和当前的应试教育则更强化了这种知识传承理念。所以,中国传统中实质只存在自由教育的形式,而无实质。所谓中国传统的启发教学,只有“启”,而没有“发”,即使准许学生“发”,也必须在规定 (下转第 85 页)

将个人的教学策略知识和经验转化成公共知识,同时,也通过各种方式汲取和学习他人的知识,从而实现自身知识的拓展。托马斯(Guy Thomas)曾指出:“教师专业发展思想的一个重要转向就是将关注的重心从个人化的努力(individual effort)转向学习者的共同体(communities of learners),在共同体中,教师通过参与合作性的实践来滋养自己的教学知识和实践智慧。”^[3]

建设共享型的学校文化,首先要建立教师发展的共同愿景。共同愿景是推动教师群体不断行动的内在动力,同时也是指引教师群体共建共享型学校文化的旗帜。其次,在共享型学校文化的建设中应加强制度保障。共享型的学校文化是建立在教师主动、自觉学习基础上的,但这种自觉性并不是自发产生的,所以需要制定相应的考核机制以及激励机制等制度保障。再次,共享型的学校文化建设需要营

造和谐的合作文化氛围。良好的环境氛围能吸引教师自愿参与到知识管理的过程中来,增强教师之间的协作互动性,并能克服不良风气的影响,使知识管理能顺利、长久地持续下去。

参考文献:

- [1] 吴明烈. 学习社会中的知识管理[J]. 成人教育, 2001, (5): 101.
- [2] 张正之, 何美珑. 发展型教师的基本特征与培养[J]. 全球教育展望, 2004, (8): 57.
- [3] THOMAS G, WINEBURG S, GROSSMAN P, HYHRE O, WOOLWAORTH S. In the Company of Colleagues: An Interim Report of the Development of a Community Teacher Learners [J]. Teaching and Teacher Education, 1998, 14(1): 21.

(本文责任编辑 曾伟)

(上接第 80 页) 范围内“发”。没有批判,就没有真正的自由教育;反过来,没有自由教育,也无以培养批判思维素养。当前,要构建创造型社会,真正的启发教学,“唯真理论”的启发教学共识的形成,尤显可贵。

本科生导师制以上需要培育的思想共识是最为基本的,当然还存在其他的细分共识也亟待培育。只有培育了本科生导师制的思想共识,对国内部分高校当前实施的导师制进行制度完善才不会是简单的“打补丁”。只有培育了本科生导师制生存且不被扭曲的沃土,本科生导师制的完善才会少有抵制与阻力,其功效呈现无疑会水到渠成。

参考文献:

- [1] TAPPER T, PALFREYMAN D. Oxford and the Decline of the Collegiate Tradition [M]. London: Woburn Press, 2000: 96.
- [2][3] 应跃兴, 刘爱生. 英国本科生导师制的嬗变及启示[J]. 浙江社会科学, 2009, (3): 90-91, 87.
- [4] 李莉. 社会学视阈下的牛津大学导师制[J]. 高教探索, 2008, (5): 34-35.
- [5][17][20] 大卫·帕尔菲曼. 高等教育何以为“高”: 牛津导师制教学反思[M]. 冯青来, 译. 北京: 北京大学出版社, 2011: 中文版序言, 68, 8.
- [6] 杜智萍. 牛津大学本科生导师制教学模式探析[J]. 大学教育科学, 2006, (6): 51.

- [7][8] MOORE W G. The Tutorial System and Its Future [M]. Oxford, New York: Pergamon Press, 1968: 18, 31-32.
- [9] COSGROVE R. Critical Thinking in the Oxford Tutorial [D]. the Degree of M. Sc. of the University of Oxford, 2009: 4.
- [10] SCHEFFLER, ISRAEL. Reason and Teaching [M]. Indianapolis: Hackett Publishing Company, 1973: 62.
- [11] 顾忠华. 韦伯学说 [M]. 桂林: 广西师范大学出版社, 2004: 155.
- [12][13] 约翰·S·布鲁贝克. 高等教育哲学 [M]. 王承绪等, 译. 杭州: 浙江教育出版社, 2001: 15, 13.
- [14] 陈心想. 制度能否移植: 外来强加的激进变革后果 [J]. 社会学家茶座, 2011, (3): 75.
- [15] W·理查德·斯科特. 制度与组织: 思想观念与物质利益 (第 3 版) [M]. 姚伟, 王黎芳, 译. 北京: 中国人民大学出版社, 2010: 59.
- [16][19] 王保星. 西方教育十二讲 [M]. 重庆: 重庆出版社, 2008: 2, 2.
- [18] 雅罗斯拉夫·帕利坎. 大学理念重申: 与纽曼对话 [M]. 杨德友, 译. 北京: 北京大学出版社, 2008: 75.
- [21] 金耀基. 大学之理念 (增订版) [M]. 北京: 生活·读书·新知三联书店, 2008: 41.
- [22] 袁征. 孔子·蔡元培·西南联大 [M]. 北京: 人民日报出版社, 2007: 5-15.

(本文责任编辑 骆四铭)