



导师制

与本科人才

培养研究

daoshizhi yu benke rencai peiyang yanjiu

何齐宗 / 主编

中国社会科学出版社

014-036911

G649.2
270

导师制

与本科人才

培养研究

daoshizhi yu benke rencai peiyang yanjiu

何齐宗 / 主编



中国社会科学出版社



北航

C1725012

G649.2

270

图书在版编目(CIP)数据

导师制与本科人才培养研究 / 何齐宗主编. —北京: 中国社会科学出版社, 2014. 2

ISBN 978 - 7 - 5161 - 3764 - 2

I. ①导… II. ①何… III. ①高等学校 - 导师制 - 研究 - 中国
②高等学校 - 人才培养 - 研究 - 中国 IV. ①G649. 2

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2013)第 302586 号

出 版 人 赵剑英
责任编辑 宫京蕾
责任校对 李 莉
责任印制 李 建

出 版 **中国社会科学出版社**
社 址 北京鼓楼西大街甲 158 号 (邮编 100720)
网 址 [http: //www. csspw. cn](http://www.csspw.cn)
中文域名: 中国社科网 010 - 64070619
发 行 部 010 - 84083685
门 市 部 010 - 84029450
经 销 新华书店及其他书店

印 刷 北京奥隆印刷厂
装 订 北京市兴怀印刷厂
版 次 2014 年 2 月第 1 版
印 次 2014 年 2 月第 1 次印刷

开 本 710 × 1000 1/16
印 张 14
插 页 2
字 数 218 千字
定 价 39.00 元

凡购买中国社会科学出版社图书, 如有质量问题请与本社联系调换

电话: 010 - 64009791

版权所有 侵权必究

课题组	顾问	睦依凡	张朝光	
课题组	组长	何齐宗		
课题组	副组长	王云兰	万文涛	刘小强
课题组	成员	黄友泉	周其国	蔡连玉
		陈余丹	蒋喜锋	刘娟
		黄云		

目 录

一 本科生导师制的理论探究	(1)
(一) 本科生导师制的牛津传统：批判思维	(1)
(二) 本科生导师制的现实境遇：形式主义	(5)
(三) 本科生导师制的思想基础：自由教育	(8)
(四) 本科生导师制的现实起点：培育共识	(10)
二 自由教育理念下的本科导师制度设计	(14)
(一) 本科导师制的理论基础	(14)
(二) 牛津大学本科导师制度的分析	(22)
(三) 我国高校本科导师制度的实施构想	(30)
三 本科生导师制实施的调查与分析	(46)
(一) 调查的基本情况	(46)
(二) 调查结果的统计	(47)
(三) 调查结果的分析	(71)
(四) 思考与建议	(81)
四 本科生导师制实施的博弈论探析	(88)
(一) 本科生导师制在我国实施的构想	(88)
(二) 本科生导师制实施状况的调查	(93)
(三) 导致本科生导师制出现问题的原因	(100)
(四) 完善本科生导师制的思考	(116)
附：本科生导师制实施现状调查问卷（教师问卷）	(124)
附：本科生导师制实施状况调查问卷（学生问卷）	(126)
附：访谈提纲	(130)

五 基于学生需求的本科生导师制探讨	(132)
(一) J 学院实施本科生导师制的调查分析	(132)
(二) J 学院学生对导师制的需求分析	(139)
(三) J 学院实施的导师制与学生需求矛盾的分析	(147)
(四) 关于完善 J 学院本科生导师制的建议	(151)
附: 调查问卷	(157)
附: 访谈提纲	(162)
六 地方高校实施本科生导师制的思考	(166)
(一) 地方高校实施本科生导师制存在的问题	(166)
(二) 导致地方高校本科生导师制问题的原因	(167)
(三) 地方高校实施本科生导师制的出路	(171)
附录一 我国本科生导师制研究述评	(177)
附录二 导师制主要文献索引 (1932—2013)	(186)
后记	(216)

本科生导师制的理论探究

在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，都给我国高等教育的发展带来了重大影响与启发。在经历了“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。在这样的语境下，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，于是本科生导师制就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作为一种制度安排在中国这样的东方语境中却一直在遭遇“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，关于本科导师制亟待达成思想共识。

（一）本科生导师制的牛津传统：批判思维

作为一种有效的教学方式，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。但是新中国成立后，高等教育

① Ted Tapper & David Palfreyman. *Oxford and the Decline of the Collegiate Tradition*. London: Woburn Press, 2000. p. 96.

② 应跃兴、刘爱生：《英国本科生导师制的嬗变及启示》，《浙江社会科学》2009年第3期。

“全盘苏化”，抛弃了本科生导师制。尤其是肇始于牛津大学的本科生导师制自身也在嬗变，且文化环境在导师制诞生后至今的几百年内大有易变，因此，高等教育发展到今天，本科生导师制的应然状态虽然学界多有描述，但其质的规定性仍需探讨与澄清。

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。^① 这种认识有其合理性，也是一种从导师制社会功能角度的审视。但是，需要追问的是，绅士文化必然会带来本科导师制吗？其实把本科导师制单一归因于当时英国的绅士文化，存在片面之嫌，尤其是这种认识没有考虑西方文化、特别是教育的传统。另一对牛津本科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：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——导师制的制度前提——成为现实；古典人文主义的复兴让教育对接了古希腊传统。^② 这种认识，不只是拓宽了牛津导师制产生背景的考察范围，更为可贵的是认识到了导师制的核心渊源：人文主义基础之上的自由教育。

在常识层面，我们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，导师从学业和生活上高度介入学生的生活世界，关心学生的学业发展，关怀学生的个人成长；在导师辅导课上，每个导师所面对的学生只有一个或者少数几个，学生的学业成长在师生的互动切磋中实现。以上这种对牛津导师制的一般认识，其实揭示的核心不应该是导师同时面对多少个学生，也不是导师关心的是什么，问题的核心其实在于，导师制这样的本科教学方法的旨趣不在于简单地传授已有知识，而是教会学生独立地思考，培养学生批判思维的意识与能力。英国高等教育专家大卫·帕尔菲曼认为，牛津导师制，特别是其教学方法的哲学基础是由苏格拉底的“产婆术”发展而来的，而且苏格拉底传统是源于

① 应跃兴、刘爱生：《英国本科生导师制的嬗变及启示》，《浙江社会科学》2009年第3期。

② 李莉：《社会学视阈下的牛津大学导师制》，《高教探索》2008年第5期。

古希腊并且贯穿于整个西方文化与哲学中的。^① 苏格拉底“产婆术”的核心在于培养具有独立思考意识，并且在此基础之上的具有批判思维能力的公民。可以认为，导师教学目的的核心在于培养学生探究知识和独立思考的能力，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；另一方面，学生在导师制下能够获得思维的独立，而不是盲从。^② 摩尔认为，作为一种教学方式，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”。^③ 可以看出，这里的“观点拒绝”正是一种批判思维的特征。摩尔进一步总结认为，导师制方法的根本在于，它是一种质疑、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的；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在这里可以找到自己的家园”。^④ 关于牛津导师制与学生批判思维素养的相关性，不只有如上逻辑上的推理，而且也有质性研究作为佐证。拉什·克丝格罗夫（Rush Cosgrove）通过对一定样本对象的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。^⑤

总而言之，从牛津导师制的产生背景、渊源、特征和经验研究上来看，其质的规定性不在于培养所谓的绅士，而是培养学生的批判思维（critical thinking）素养。从历史上看，苏格拉底实际上践行的就是一种导师制，它的教学旨在培养学生独立思考和批判思维的素养，只是他的教学是非正式的，而牛津的导师制把苏格拉底教学法正式化和制度化了。而在古希腊时期，并没有所谓的“绅士”文化。所以，从西方历史上传承下来的苏格拉底教学方式固化成为牛津导师制，其核心的也即

① [英] 大卫·帕尔菲曼主编：《高等教育何以为“高”：牛津导师制教学反思》，冯青来译，北京大学出版社2011年版，中文版序言。

② 杜智萍：《牛津大学本科生导师制教学模式探析》，《大学教育科学》2006年第6期。

③ Will G. Moore. *The Tutorial System and its Future*. Oxford, New York: Pergaman Press, 1968. p. 18.

④ Ibid., pp. 31—32.

⑤ Rush Cosgrove. *Critical Thinking in the Oxford Tutorial*. the Degree of M. Sc. of the University of Oxford, 2009. p. 4.

一脉相承的元素是对培养学生批判思维素养的强调,培养学生批判思维素养是牛津传统导师制的质的规定性。在这里,批判思维素养包括两方面的指涉:一是批判思维的能力,另一是批判思维的意识。何谓批判思维能力?一个经典的观点认为,批判思维能力指的是“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”。^①何谓批判思维意识?它指的是“展示”上述批判思维能力的主观能动性。一个拥有良好批判思维素养的公民,不只要拥有批判思维意识,而且要拥有批判思维能力,两者都不可或缺。

但是,随着时间的推移,人类教育所面临的文化环境在改变。例如,牛津导师制产生的当年,社会竞争的程度远没有现在剧烈。在那时,人们可以慢节奏地生活,可以更多地优雅与不争;而在今天,商业文化渗透到了社会的每一个角落,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,在这种文化中,牛津传统中的导师制本身也在嬗变。有一些可以简单想象到的、事实上也客观存在的变化,如导师所带的学生增多了,一对一的导师辅导成了一种奢侈,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,以及其对导师制本身的信仰和崇敬程度不如往昔,所以花在辅导学生身上的时间和精力也在锐减。这些变化导致了西方大学本科导师制的变形,而在东方如中国的具体情境中,由于历史上高等教育传统的缺失与中断,本科导师制的遭遇更加呈现形式化,甚至远离了牛津传统导师制的本质。面对如上导师制的变异,我们认为,导师制就像其他的任何制度一样,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。但是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导师制的韦伯意义上的“理想型”(Ideal Type)。^②

^① Scheffler, Israel. *Reason and Teaching*. Indianapolis: Hackett Publishing Company, 1973. p. 62.

^② 顾忠华:《韦伯学说》,广西师范大学出版社2004年版,第155页。

（二）本科生导师制的现实境遇：形式主义

众所周知，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，随着高校大扩招的实施，本科教育更加批量化了，传统的班级授课制追求经济效率的做法在这种背景下被强化。因为事实是，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状态。而且常识告知我们，高等教育硬件可以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却不是有了经济投入就可以短期内快速提升的。所以，无论怎样，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导师制上。所以，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，都有在本科教学中引入导师制的冲动和实践。然而，牛津传统的本科导师制这一昂贵的制度安排，一旦引入国内高等教育实践，其形式主义的遭遇却成了一种必然。

本科导师制在中国遭遇形式主义至少体现在如下四个方面：首先，导师制生师比过大。在牛津传统的导师制中，一个导师往往只是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。但是在当前国内情境中，经常出现这样的现象，一个导师同时面对十几个甚至几十个本科学生。在这种情形下，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。而当导师制中生师比过大时，导师辅导教学就只能流于形式，这与导师本人的素养、态度并无太多相关性。其次，本科生参与导师辅导的应付。在西方高校中课程的安排往往是这样，一个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。但是在国内高校中，学生普遍修课总量过多，本科生往往被要求在四年中修课达到50门甚至更多。而且国内本科教学安排一般是：四年本科课程学生会在三年左右修完，最后一年的两个学期，一学期用来实习、考研和考公务员，另一学期用来找工作和做毕业论文。所以，现实状况是，本科学生在前三年往往疲于上课，特别是在低年级，不仅白天有课，晚上也有

课,甚至周末还有课。这与西方的教学传统大易其趣。西方高校本科生往往是“自学多、上课少”,上课安排一般是,一周四次课,一天中上午或下午只上一次课,然后其他时间用来预习和做作业。特别是每门课老师都会布置大量的阅读任务,学生被要求阅读大量文献,在此基础上写许多读书笔记和课程论文。在这种安排下,西方高校本科生往往是主动地学习,且有时间来认真准备导师的辅导课,为导师辅导课写小论文,提前研究即将讨论的导师辅导课主题并准备相关发言与陈述。但是,在国内导师制下,由于学生被要求上大量的课,而且历经中小学应试教育所形成的被动学习、简单记忆的习惯导致本科生一方面没有时间来准备本科辅导课,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。这些就导致了学生形式主义地参与、应付本科导师辅导课。再次,教师参与本科辅导课的敷衍。教师的这种辅导学生的敷衍,许多时候与导师本身的素养并不直接相关,相关的是导师的生存、工作环境。现在高校本科生人数过多,教育部要求各高校生师比为16:1,但是许多高校、特别是地方高校根本没有办法真正达到这一要求。过大的生师比,再加上本科课程设置过多过散,在本科教学方面,导师们往往是负荷过重。在为数众多的地方高校中,许多老师被要求平均每周上课十节以上,且往往有三四个甚至更多的“课头”。再从本科导师的科研负荷来看。现在的共识是,在大学里要成为一个有效的教学者,首先必须要有好的科研,科研是大学教学的基础。但现在问题是,无论国内高水平大学还是地方普通高校,都用科学管理的方式来给教师科研做“加法”。这种制度安排成为流行,与高校之间的竞争有关,也与对高校发展的误解有关。但是无论怎样,用科学管理的套路给本科导师科研负荷“添砖加瓦”已是常态。在这种情景下,即使是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。本来高校行政部门对本科导师的考核从理论上讲就是具有难度的,一方面,本科导师作为普通人,也是新制度经济学所谓的机会主义者,都会寻找机会达成个人收益的最大化,而高校行政部门不可能对本科导师的工作进行全程监控,或者说这种全程监控成本过高,不可能达成;另一方面,在上文所述的导师工作环境和负荷下,也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,然后以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中的上述表现偏离了牛津导师制质的规定性,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内能够堂而皇之的存在呢?一方面,从布鲁贝克高等教育哲学理论的“政治论哲学”^①来看,诸多高校领导者其实能够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。但是当前,国内高教界把培养创造性人才作为一种意识形态和“政治正确”,这种形式主义的本科导师制就有其现实意义了。这样它很大程度上就成为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”^②来看,其实现在国内高校本科导师制的制度安排与各利益相关者对牛津传统本科导师制的思想基础缺乏共识有关。

另外,把本科生导师制作为一种制度来看,现在是移植到国内来。问题的关键是,在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来?美国著名学者福山的回答是,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。从这一结论中我们可以看到,其实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,但与这一教学制度相关的群体的思想基础之共识却是难以达成的。当前国内高校所实施的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,专门研究制度的学者认为,制度三大要素之一是“文化—认知性要素”,这种要素涉及“共同信念”和“共同行动逻辑”等,它的合法性基础在于文化支持。^③制度学者的这一观点进一步告诉我们,牛津传统的本科生导师制在中国的形式化不是简单地对制度设计进行打补丁就可以改变的,它在国内高校的合法性基础在于利益相关者

① [美] 约翰·S. 布鲁贝克:《高等教育哲学》,王承绪等译,浙江教育出版社2001年版,第15页。

② 同上书,第13页。

③ [美] W. 理查德·斯科特:《制度与组织:思想观念与物质利益》,姚伟、王黎芳译,中国人民大学出版社2010年版,第59页。

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”,以使本科生导师制在国内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

本科生导师制的形式化从制度角度来看,主要是因为其在国内特殊的高等教育土壤中缺乏思想基础和文化共识。那么,牛津传统的本科生导师制其思想基础到底是什么呢?

上文说过,牛津历史上的导师制与当时社会对教育的需求有关,社会需要通过高等教育来培养绅士。所谓的绅士,这一群体一般地是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,而这些正是属于自由教育所指涉的范围。牛津导师制这种教学方法渊源于古希腊苏格拉底教学法。细察苏格拉底教育的内容,主要是关涉到什么是“美德”,什么是“正义”,什么是“友谊”,什么是“美”,等等,这些探讨应该属于自由教育范畴,而且苏格拉底的教育也正是当时雅典自由教育盛行的一种体现。如亚里士多德也认为,自由教育是一种“心灵”的教育,而职业教育则只是一种“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。^①总之,自由教育与职业、与技能直接相关不大,它关注的主要是老百姓生计层面上的内容。正如我们今天许多学者所认识到的一样,这种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“批判性思维素养”。^②这一反思结论,一方面指出了牛津传统导师制质的规定性: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其思想基础在于自由教育。

关于什么是自由教育(Liberal Education),学界的讨论可谓多矣!最为经典的界定是英国红衣主教纽曼在其《大学的理念》一书中的表

① 王保星:《西方教育十二讲》,重庆出版社2008年版,第2页。

② [英]大卫·帕尔菲曼:《“高等教育”高在何处?》,载大卫·帕尔菲曼主编、冯青来译《高等教育何以为“高”:牛津导师制教学反思》,北京大学出版社2011年版,第68页。

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目的、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。”^①所以,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”。如在古希腊时期,自由教育追求的是培养具有批判思维素养的公民。而在中世纪以后的欧洲,特别是在英国,强调的是教育要培养绅士。具体到当下,我们可以认为,自由教育的目标(至少)在于培养社会的“中产阶级”。社会上和学界对“中产阶级”这一概念有不同理解。一种观点认为,中产阶级只是一个财产拥有度的概念,当个体的财富达到中等程度后,这样的人就属于中产阶级。但是,另外一种观点更为全面科学。这种理解认为,中产阶级不只是一个财富概念,中产阶级还与法国社会学家布迪厄所谓的“文化资本”有关,只有当个体通过自由教育积累了一定的文化资本后,他才能够被认为成为了中产阶级。真正的中产阶级可以在社会政治、经济、文化等方面的发展中起到引领作用,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,他们更具有批判精神。其次,自由教育由于要达成如上教育目标,教育的内容就不能只是与“就业技能”相关的,不能只是学习外语、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。最后,自由教育的方法有许多,但所有的自由教育的方法从本质上讲不能是简单的知识传授甚至灌输,而应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。

在西方,自由教育的传统追求受教育者心智的全面发展。古希腊以来,这种传统尽管遭受了中世纪基督教神学长达千年的损蚀,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西方教育发展的主导性传统,且一直延续至今。^②在今天,虽然西方年轻人的就业成为一种普遍性的社会压力,但高教界正确的观点还是坚持:高等教育

① [美]雅罗斯拉夫·帕利坎:《大学理念重审:与纽曼对话》,杨德友译,北京大学出版社2008年版,第75页。

② 王保星:《西方教育十二讲》,重庆出版社2008年版,第2页。

之“高”在于其包含了“自由教育”。^①在中国,历史上自由教育也有过体现,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。儒家文化自汉武帝始成为官方意识形态,这样儒家教育也就成为传统中国社会的教育主流。所以,从形式上看,自由教育在东方中国也有过至少是形式上的传统。但是,近代社会以来,随着我们对传统文化的反动、也随着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,即使是形式主义的自由教育也成为了历史的记忆。“文革”后,实用主义思潮在国内泛滥。虽然这一哲学从经济上带来了可以看见的繁荣,但教育的实用主义,再加上高校扩招后大学毕业生就业压力骤增,自由教育已经退到了非常逼仄的角落。当前,社会上甚至学界中普遍流行的理念是,读大学就是为了找工作。读大学找工作,从经济学的角度看,这一认识没有问题。但是现在的问题是,读大学的目标旨趣被窄化为单一的“找工作”。所以当前,对一所大学考核的好坏往往是读了这所大学,“好不好”找“好的”工作。大学本科毕业生的一次性就业率成为高校考核的硬指标,于是乎,大学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”,理论学习被认为是一种奢侈与点缀。对学生而言,同样是大量地选修计算机、英语之类就业相关课程,认真学习文化、哲学、历史与艺术等被认为是一种迂腐。总而言之,当前国内高等教育对自由教育的忽视甚矣!

(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到了形式主义,学者们为此提出了一些具体的改进“药方”,如缩小师生比例、加强考核等。我们认为,本科生导师制在国内的改进,制度完善只是表面物,作为西方

^① [英] 大卫·帕尔菲曼:《“高等教育”高在何处?》,载大卫·帕尔菲曼主编、冯青来译:《高等教育何以为“高”: 牛津导师制教学反思》,北京大学出版社2011年版,第8页。

本科教育优秀传统文化的导师制要想在国内高等教育中结出硕果更需要的是土壤的改善，也就是通过自由教育培养学生批判性思维素养的思想共识。没有合理的思想共识，则本科生导师制在高等教育内的制度“补丁”即使很完善，也会因“皮之不存，毛将焉附”，只能是流于形式。

基于国内高等教育内部与外部环境现状，为了使本科生导师制能够发挥实质性功用，至少需要培育如下三个方面的思想共识：

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，需要有一个庞大的中产阶级，这个中产阶级是社会发展进步的关键。当通过高等教育培养的中产阶级能够具有相当的通识素养，形成了根深蒂固的普世价值观念，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，社会才会真正和谐，民众的福祉也才有可能真正实现。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，这才是高等教育的真正目的。高等教育“应职化”的倾向必须得到根本的改变，这也是社会发展的长远之计。前文述及，我国历史上有自由教育的“影子”，但当前自由教育在国内高等教育实践中之严重不彰，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。^①

第二，通识课程共识。这是高等教育的内容共识。当前的困境是，使用一切方式提高所谓的本科毕业生一次性就业率成为了一种“政治正确”。所以高校的课程设计围绕就业，甚至有的本科高校鼓励学生在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，而没有让学生接触到经典，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，这也是培育本科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，似乎

^① 金耀基：《大学之理念》（增订版），三联书店2008年版，第41页。