

北大高等教育文库·大学之道丛书（第三辑）

THE OXFORD TUTORIAL
'THANKS, YOU TAUGHT ME HOW TO THINK'

高等教育何以为“高”

牛津导师制教学反思

[英]大卫·帕尔菲曼 (David Palfreyman) 主编



北京大学出版社
PEKING UNIVERSITY PRESS



THE OXFORD TUTORIAL
'THANKS, YOU TAUGHT ME HOW TO THINK'

高等教育何以为“高”

牛津导师制教学反思



[英] 大卫·帕尔菲曼 (David Palfreyman) 主编

冯青来 译



YZLI 0890092165



北京大学出版社
PEKING UNIVERSITY PRESS

北京市版权局著作权合同登记 图字:01-2010-6011 号

图书在版编目(CIP)数据

高等教育何以为“高”:牛津导师制教学反思/(英)帕尔菲曼(Palfreyman, D.)主编;冯青来译. —北京:北京大学出版社, 2011. 1

(北大高等教育文库·大学之道丛书·第三辑)

ISBN 978-7-301-18340-3

I. ①高… II. ①帕… ②冯… III. ①牛津大学-导师制-教学研究 IV. ①G649.561.8

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2010)第 252946 号

The Oxford Tutorial: 'Thanks, You Taught Me How to Think' (2nd edition)/ Edited by David Palfreyman

copyright © David Palfreyman and the Contributors, 2008.

Publisher: The Oxford Centre for Higher Education Policy Studies (OXCHEPS); 2nd edition (2008)

ISBN: 978-0-9547433-7-6

书 名: 高等教育何以为“高”——牛津导师制教学反思

著作责任者:〔英〕大卫·帕尔菲曼 主编 冯青来 译

丛 书 策 划: 周雁翎

丛 书 主 持: 周志刚

责 任 编 辑: 周志刚

标 准 书 号: ISBN 978-7-301-18340-3/G·3033

出 版 发 行: 北京大学出版社

地 址: 北京市海淀区成府路 205 号 100871

网 址: <http://www.jycb.org> 电子邮箱: zyl@pup.pku.edu.cn

电 话: 邮购部 62752015 发行部 62750672 编辑部 62767346

出版部 62754962

印 刷 者: 世界知识印刷厂

经 销 者: 新华书店

965 毫米×1300 毫米 16 开本 17.5 印张 173 千字

2011 年 1 月第 1 版 2011 年 1 月第 1 次印刷

定 价: 39.00 元

未经许可,不得以任何方式复制或抄袭本书之部分或全部内容。

版权所有,侵权必究

举报电话:010-62752024 电子邮箱: fd@pup.pku.edu.cn

中文版序言

大卫·帕尔菲曼, 牛津大学新学院



当我开始考虑将《牛津导师制》*一书翻译成中文并交由北京大学出版社出版的可能性时, 我就在问自己这样一个问题: 牛津导师制教学方法的哲学基础是由苏格拉底传统的教学方法发展而来(参见第六章), 而苏格拉底传统源于古希腊并贯穿于整个西方哲学传统, 但这种传统是否可能同时在东方文化和哲学中独立地发展开来了呢? 我从未研究过哲学, 对比较哲学的相关领域更少涉足。但是, 在我有幸被北京大学邀请出席 2007 年北京论坛并提交有关自由教育和牛津导师制的论文时, 偶然

* 本书英文名为“The Oxford Tutorial: ‘Thanks, you taught me how to think’”(牛津导师制: “谢谢您教会了我如何思考”), 中文版经译者、责任编辑及英文版主编共同协商采用现名。——译者注



拜读到由加拿大阿尔伯塔大学(University of Alberta, Canada)的理查德·波士利(Richard Bosley)先生提交的一篇题为“东西方的中庸之道”的论文,这篇文章探讨了“中庸之道”在差不多同一历史时期的东方哲学(源于孔子、孟子及荀子)与西方哲学(源于毕达哥拉斯、柏拉图和亚里士多德)中各自开始了一种几乎并行的发展。波士利先生评论道:“在两千多年有文字记载的哲学发展史上,中庸之道是人类的思想智慧在历史同时期并行发展的诸多例证中最为惊人的代表之一。”

我也曾了解到,许多不同的宗教和文化以表面看来丝毫不相关联的方式各自形成了某种几乎一致的社会行为准则。其中有一条对日常生活相当有用的建议概括起来就是:对待他人的行为举止只应是你或许希望他人也如此待你的方式。于是,基督教中的说法是,“当你想要别人如何待你时,你也要同样地去待他们”;在犹太教中也有“爱你的邻人如同爱你自己”的训诫;在儒教中则有“己所不欲,勿施于人”的处世名言。同样,在伊斯兰教中我们也看到了这样的劝导:“只有做到了己所欲施与人,你才能成为一个信徒”;而在印度教中有“一个人不应该用自己感觉厌恶的方式去对待别人”的忠告。在佛教中,我们也发现了“宁伤己,勿伤人”的说法。最后,还有那些来自古希腊哲人的经世传言:“如果别人做了某些事会令你发怒,那么你就不要对别人做这类事”(苏格拉底),“但愿我对别人所为正如同我希望别人对我所为”(柏拉图)。如上述引言所示,苏格拉底

(公元前 469—399 年)和孔子(公元前 551—479 年)观念上的不谋而合当然是特别耐人寻味的现象,因此我就去买了本孔子的《论语》。^①顺便提一下,《大英百科全书》在有关孔子的注释条目中对《论语》的影响作了如此评价:《论语》“在形式和内容上凝聚了孔子的精神思想,如同柏拉图的《对话录》体现了苏格拉底的教学法”。

道森曾提出一个明智的忠告,建议人们在阅读孔子时要特别留心,不要让自我背负太多“本质上是源于西方哲学及宗教信仰的先入为主式的沉重的思想包袱”而过于简单地去解读他。虽然我注意到了这一忠告,但就我对此颇为粗浅的认识来看,孔子所采用的某些术语在纽曼所著的《大学的理念》(1852)中事实上得到了回响,而纽曼的大学理念本身或许是对自由教育的最完满表述(参阅第一章)。纽曼对自由教育所作的最广为人称道的论断,我认为大致就是在此处所引述的这一段及下面两段中:“心智的培养是为着心智本身,是为了理解自己的恰当对象,是为了给自身以最高的修养。心智的这种培养过程叫做‘自由教育’。……制订正确的标准,按照这样的标准进行培养,依据学生不同的能力帮助他们向这个目标前进,我认为,这

^① 由雷蒙德·道森(Raymond Dawson)翻译,收录于牛津大学出版社 1993 年出版的“牛津世界经典”丛书。

应该就是大学的职责。”* 此外,这一过程还造就出这样的“绅士”:他们“具有教养得当的才智,优雅的情趣,为人坦诚公正并且头脑冷静、心智平和,高贵而彬彬有礼的举止——这些品质都是渊博的学识所固有的属性,它们也是大学教育应该追求的目标”。

如此,经由自由教育,“就形成了一种伴随人终身的心智习惯,这种心智习惯所包含的品质有自由、公正、冷静、适度及智慧……(所有这些)我冒昧地称为一种哲学的习性”。纽曼极为反感那种因思想狭隘而形成的观念,该观念在当时如我们今天一样被广为散播,所信奉的是“教育应该受到限制,它应指向一些确定性的且专业化的最终目标,并且应该导出一些确定的结果,能够进行标准的测量或精确的检验”,在这些确定的结果中教育一定得是“有益的”,必须具有“效用”。纽曼深感忧虑的是,一些人全无可能发现“市场上被称为‘自由教育’的商品的真正价值所在,因其认定的想法就是,这种教育并没有明确地教会我们如何去发展我们的制造业”(用现在的话来说,这种教育似乎对广为世人关注的“知识和技能”的议程,或者说对“知识经济”没有立即发挥出可估算的贡献)。他断言道:“我一直认为,教养得当的才智,由于其自身表现出的优秀品质,就能为

* 译文参雅罗斯拉夫·帕利坎著、杨德友译《大学理念重审》第75页,北京大学出版社2008年10月版。——译者注

其所担当的每一份职业和工作带来一种力量及雅致,并且使我们表现得更有价值。”

最后,纽曼评论说:“大学的训练是一种重要却又寻常的途径,指向一种重大而又平凡的目标,其目的就在于提高全体社会的智识品质,培养所有民众的公共意识,提升整个民族的鉴赏品味,为能够激发大众热情的事物提供真实的法则并为大众普遍怀有的热望提供确切的目标,大力弘扬或冷静审视时代观念……这种训练教导(学生作为受过教育的‘绅士’)要学会看清事物的本质,要学会直击要害抓住中心,要能厘清思想的困顿混乱,要能辨别出什么是精深奇妙的以及什么是毫不相关而要摒弃的……这种训练使他懂得如何与他人融洽相处,如何体谅和理解他人,如何在他人面前提出自己的观点,如何对他人施加影响,如何取得与他人的相互理解,以及如何去容忍或宽容他人。”因此,就纽曼来看,自由教育的本质就是一种心智的发展,在这种心智之中寓住着理智美德(intellectual virtues):诚信、了解之同情、信心、谦卑及公正。正是这些相互平衡着的美德在规训心智。

因此,道森把孔子所说的“君子”翻译成“绅士”(有时其他人也翻译成“出众的人”、“高尚的人”、“高贵的人”,或是“模范的人”),把他所说的“贤”解释为具有“美德和能力”的人,或“有品格的人”,把“士”则译成“有学问的绅士”,我觉得这些很有意思。通过认真研读孔子的《论语》,我似乎看出苏格拉底和孔子

的某些观点也许存在相似之处：《论语》的第二篇第九章提到这位圣人（孔圣人或孔夫子，都是孔子的其他称谓）曾经花费整天的时间与其最喜爱的学生颜回谈经论道（“吾与回言终日”），但令人感到遗憾的是，他的得意门生没有展露出（如道森所评述的）“充分的独立精神来迎合这位圣人所好”，因为他不能“做出任何抗辩”（第九章中说“回也不愚”、“不违如愚”）。在紧接下来的第十二章中，孔子说：“君子不器”，道森评述说：“对这一重要说法的简约诠释就是，它提出了绅士或君子的培养不应该仅仅局限于某些特殊技能的训练，以致可能成为别人的工具或傀儡”，这不免让我们想起了纽曼将自由教育的价值强调为要在一个人的精神世界中创生出独立自主的意识。

下面让我再列举更多一些来自这位东方圣贤的思想表述，很明显，这些表述看起来更类似苏格拉底或纽曼的风格（读者同时也应该将这些表述与第一章中所枚举的不同学者对自由教育的诠释相比较）：“君子周而不比，小人比而不周”（见《论语》2:14）；“学而不思则罔，思而不学则殆”（见《论语》2:15）；“君子之于天下也，无适也，无莫也，义之与比”（见《论语》4:10）；“不愤不启，不悱不发，举一隅，不以三隅反，则不复也”（见《论语》7:8）；“君子坦荡荡，小人长戚戚”（见《论语》7:37）；“……我叩其两端而竭焉”（见《论语》9:8）；“君子和而不同，小人同而不和……”（见《论语》13:23）；“君子有九思：视思明，听思聪，色思温，貌思恭，言思忠，事思敬，疑思问，忿思难，见得思义……”

(见《论语》16:10);“博学而笃志,切问而近思,仁在其中矣”(见《论语》19:6,事实上这句话引自这位圣贤的弟子子夏);并且在《论语》的第十九篇第七章中子夏还提到“百工居肆以成其事,君子学以致其道”(道森将“道”译为“导引个人操行的理想路径”或“绅士的处世之道”)。

简而言之,尽管事先注意到了道森的提醒,但一经沉浸于对《论语》的细细研读,我愈加担心事实上自己是否仍然背负着很沉重的西方哲学“包袱”在试图更深入地解读孔子。换句话说,从另一方面看,或许在中国思想、文化史中,确实存在一些与自由教育的理念类同的东西。这种教育是在学生内心进行一种谆谆教诲的过程,使之形成那种能够让他们受益终身的、至关重要的批判性思维和独立的思想,这正是高等教育何以为“高”的最为本质的体现。并且,这种教育就是应该在大学里继续进行的、有别于大学之前的其他学校教育阶段的教育目的和形式(见第一章中有关高等教育、自由教育、批判性思维、学术对话以及牛津导师制的风格等有关讨论)。就这个问题,我还请教过剑桥大学和牛津大学一些颇有影响的研究比较哲学的学者,他们作为这方面的专家,十分善意地给我提供了非常有益的指点(并且,有如牛津导师制的传统那样,给我推荐了一份阅读书单)。

对我一直在暗自寻思的这些问题可能存在的影响,我的一位同事也曾提出如同道森那样的警告。他对这个问题的质疑在

于,“要想不陷入总体上的那种过度简单化、不合时宜、一种屈尊俯就的自得心理的局限,甚至这三种情形同时存在的局限就能作出回答,那是相当困难的事情”。他的个人看法是,与孔子的那种忙于与其他贤士及他自己的学生进行对话的方式相比,“苏格拉底对中国读者的思想冲击要远为强劲”,并且,中国人所注重的应该是“要让各种观点具有开放性的或含蓄的解释,而不是经由令人信服的论辩方法毫不含糊地或不留情面地给出定论”。如此说来,所有人应该都会赞成,自由教育的价值就在于其对批判性思维的鼓励,并且这种批判性思维绝非只是为了争辩而争辩。无论如何,这样一种智力活动确实激发了智力的活跃和参与意识,同时正是这种积极参与到学术对话的过程促进了批判性思维的形成和发展,以使个人在思想和观念上不至于成为主观武断、心血来潮或非理性的受害者。

在就像导师制教学一样推荐给我的阅读书目中,我也要特别推介两本引人入胜的书:一本是《古老的世界,现代的沉思:对希腊和中国的科学及文化的哲学剖析》(*Ancient Worlds, Modern Reflections: Philosophical Perspectives on Greek and Chinese Science and Culture*, Oxford University Press, 2004),另一本是《方术及描述古代中国和希腊的科学及医学》(*The Way and the Word: Science and Medicine in Early China and Greece*, Yale University Press, 2002),前面一本书的作者是杰弗里·劳埃德(Geoffrey Lloyd)(剑桥大学古代哲学和科学专业荣休教

授),后一书则由杰弗里·劳埃德和内森·斯文(Nathan Sivin)(宾夕法尼亚大学中国文化专业的教授)两人合著。劳埃德和斯文两位教授通过对公元前400年至公元后200年这一时期的中国和希腊的研究,得出了这样一个结论:“由于幸运的巧合”,“希腊和中国各自都产生了同样博大精深的文化”,生活在这两个不同社会的人们都“并不满足于仅仅接受那些传统或习俗中传承下来的各种观念的定式或把它当做最终的定论”。不过,由于各自虽然“都渴望加深理解,但在如何加深理解方面却见解不同”,结果,双方这种“古老的探究精神并没有完全循着相同的模式”延续下来。关于这一时期中国的高等教育,他们注意到的是,“学习就意味着记诵长篇累牍的经典文本”,在相当威严的学术专治下,这些文本反映的就是“趋向一致的态度和模式,是专为培养驯服的官僚而非创新的改革者的教育而作准备”。情形还不仅于此,因为还存在着这样一种观点,即“已成为希腊人热切推崇的那种非个人化、客观公正的辩论的风尚,在中国几乎不具备实现的可能性”。这是因为,为数众多的人会同认为,“对某种观念的攻击,就是对其代言人的不敬”(或者是对“这一观点的所有持有者”的不敬),同时还因为,在“师生关系中严格恪守师道尊严的这一特性,使得这种师生关系特别要求学生顺从师长”。

由此,劳埃德和斯文指出,与希腊人不同的是,中国人特别看重“经书或史书”。这些“经书或史书”反映了中国人普遍地

渴望恪守正统观念,并且在这些“经书或史书”里面,学术对话中的“辩论”较西方传统中的辩论更“柔和无力”、“迂回委婉”,因为我们在中国典籍中没有看到古希腊文献中所记载的那种公开的哲学辩论。简而言之,在这种“自由的思想探索会招致非议”的语境中,迥异于希腊生活中全体公民自由辩论的氛围,针锋相对的辩论远未在中国学术生活中形成气候,因此在中国没有多少士人热心于任何形式的公开争论。由于在中国文化中占据绝对地位的那种“贵和”的价值观的影响,只有微乎其微的师长“在教学方法上鼓励并激发辩论”,因此,较之于“希腊人的公然冒犯”,“大多数士人都是明智地委婉表达自己的异议和歧见”。此外,在中国哲学中对话的效用是“与古希腊集会上的那种面对面的论辩大相径庭的”。

总而言之,劳埃德和斯文得出的结论就是:“中国不曾有过那种在古希腊世界最为重要的公开辩论的传统,人们倾向于把哲学及科学上的争端记录下来,并且言辞迂回,很少态度过激、针锋相对……相对于古希腊的公开辩论,中国古人在学术讨论中更倾向于寻求共识,就算有时实在见识不一时也会声称达成了共识。”他们将中国人在学术讨论中的这种“温文尔雅且不急不躁”的姿态与希腊人在思想交流中的急风暴雨式的对抗论辩风格进行了比较。在他们看来,希腊人的思想交流风格尤其体现在柏拉图学园中。作为“高等教育机构化”的发端,柏拉图学园正是通过在独立个体之间进行“痛苦而激烈”的公开辩论和

对话来引发竞争，从而既有助于学生又有利于教师提高威望。因此，与中国形成对比的是，希腊学校的“存在就不只是，甚至可以说主要不是为了传递各种教学内容，更不会是为了传递某种经典文献”；它们的存在“既不是为了传承并保护某种传统，也不是为了提供某种可以作为官方正统观念而加以流传的东西”。

此外，最主要的是，“在中国和希腊，师生关系看起来是极为不同的”，因为“希腊学生太急于打造他们自己的名望，以至于对他们应该始终不渝地拥戴自己的老师这种念头也无心顾及”。这样一来，希腊的学生就是在“一种充斥着形形色色的论辩争斗并对这种争斗具有极为强烈的自我意识的文化”熏染下，在一个“对不辩不知高低、一辩方见分晓”存有“某种根深蒂固的执著”的社会中运思。而且，在希腊人的学术论辩中，像这样咄咄逼人的“高谈阔论”就“排除了中国人竭力推崇的那种‘求同’意识产生的可能”。这样一来，“中国哲学由于缺乏这种支撑起希腊哲学的多元化的竞争性磨炼，因而其在自身的发展领域里一直难以突破相对狭隘的境地，并且在一些基本问题更倾向于寻求普遍的一致性”。古希腊的有识之士在苦苦追寻，意欲成为“真理的主人”；与他们身份相当的那些中国的仁人贤士们，则扮演着“卫道士”的角色，志在“为统治者出谋划策”，以助其实现“仁政”。希腊人是在各种活跃且多元的思想氛围中运思，而这种思想氛围有利于催生出“大胆创新”意识；中国哲人

在当时的政治背景下则从求得官府职位中获取安全感。希腊人重视教学,把它看做是“任何类型的哲学家或科学家在日常活动中必不可少的组成部分”;在中国,“教学事务带给人的威望远不如官府政务带给人的威望高”。希腊人所推崇的是“实证”、“确凿无疑”、“清楚明晰”及“推演严谨”的要求,因而在实现这些目标的过程中,就会形成“百家争鸣的风尚”;中国人遵循的则是“一致”、“共鸣”及“相互关联”的原则,这就意味着中国人“不愿意采纳激进的新锐思想去挑战已经确立的各种观念”。也就是说——劳埃德和斯文补充道——“古希腊人与古代中国人相仿(而与大多数现代人不同)的地方在于,他们绝不曾将编纂文献与探究真知混为一谈!”

在劳埃德的《古老的世界,现代的沉思》一书中,他提出,“是否存在一种共同的或普遍的逻辑”基础,它使古时的希腊和中国都将辩论当做一种说服他人的技法。劳埃德探讨了二者之间存在着的重合与分歧,他的结论是,与中国人相比,希腊人更加喜好“争辩场景中的逻辑与语言的范畴”并将其运用得游刃有余,然而,这“事实上并未反映出它是另一种完全不同的形式逻辑”。劳埃德同时关注了这两种古老的文化对真理、知识与客观世界的探索,他再次认为这两种哲学的共同之处显然多于不同之处。接下来,劳埃德分别考察了在这两个古老的社会中人们如何建立信仰及接纳意见,这一次他仍然强调二者之间的相似性超过了差异性——在他看来,两者的不同仅仅在于,相对

而言,传统习俗与正统观念遭到挑战这一事实更多地与古希腊社会相关。至于学术辩论采取何种形式或风格,劳埃德指出在希腊和中国之间是存在差异的:希腊人讲求的是“可辩驳性”和“严谨的论证”,而中国人的辩论则满足于不确定性。劳埃德探寻了源自不同文化背景的大学,注意到希腊的哲学学派对辩论的高度重视及对正统观念的轻描淡写,这一点或许会使“中国人感到吃惊”(那些希腊的哲学学派近乎于中国人的“诸子百家”)。

如同劳埃德和斯文前面所说的那样,中国人对维护“权威文本(即‘经’)的讲授”给予了更高的重视:“所有的经费都是用于经文的传授及保存,而不是用于批判”(虽然两者的学术传统的确都怀着对“学术价值”的共同信念)。无论如何,中国官府创办的高等教育机构与希腊的形式是不大相似的(或许与亚历山大博物馆*所开设的有所类似)。并且,这种官府插手经办的高等教育,在劳埃德看来,是一种“利弊参半”的情形。因为希腊的那些民办高等教育机构虽然在经济上捉襟见肘,“但与中国的同类教育机构相比在学术活动中的空间要大得多”,而“中国官办教育机构在提供可靠的财政支持的同时,也加强了对教育机构之(学术)进程的控制”。劳埃德无不讽刺地补充道:“我们

* 亚历山大博物馆大约始建于公元前280年,是位于古埃及亚历山大城的一个正统的学习中心及研究机构,其在科学及文学上的学术成就久负盛名。在公元272年时该博物馆建筑毁于战争,但其教育和研究功能一直延续到公元5世纪。——译者注

现在面临的一个显而易见的问题也是,如果你享受了政府的财政补贴,那么就很可能被迫放弃自己的某些自由……只有开明的政府才能明白,培育批判性的高等教育机构正是其长远利益之所在。”此外,在(西方与东方的)学界中总是存在着一种危险,即“老师可能过于热衷于把学生培养成自己那样的为学之人,而不是鼓励学生去突破自我并勇于创新”。

劳埃德得出的结论是,雅典的古代哲学学派与中国的诸子百家各自独立地“对大学教育究竟为何这一基本问题确立了基本原则”:“要去了解我们所在的世界……包括丰富多彩的文学作品、各种学派的哲学名家、我们的美术及音乐,要去探寻我们自己的历史及我们究竟从何而来、现今身在何处及自己到底是谁,并且最终要进行自我省察和批判,以及成为社会批判的源发地——即便我们是依赖社会而存在的。一直以来,高等教育机构在这个问题上总是处于左右为难的境地。而对大学来说,重申并捍卫自己的使命,也就是说,既不是扮演现有秩序的捍卫者,也不只是担当现成知识的传道者,而是作为一个社会的批判性力量及改革的先锋,已经成为前所未有的迫切需要。”

最后,还有一本背景相关的著作:金安平(Annping Chin)所著的《孔子:勤思与问政的生涯》(*Confucius: A Life of Thought and Politics*, 2008, Yale University Press)。金安平认为,孔子探寻了诸如价值(贤)、崇高(尚)、美德(德)以及善行(仁)等理念。其中,“仁”是一种可以和当前中国政府所倡导的“和谐社会”有

