

## 研究型大学的基本职责\*

赵庆年 祁晓

摘要：目前国内一些大学正致力于研究型大学建设，并依据一定“标准”极力提升科研水平，或增加学科门类，或扩大研究生教育规模，将研究型大学视为以科研为主的大学或学科多的大学或研究生多的大学。这些理念和做法与大学的本质属性相悖，无益于研究型大学建设。研究型大学是以培养学术型人才为主的大学。学术型人才是以知识创造为本位的人才，既可能是研究生，也可能是本科生。学术型人才的培养模式有别于应用型人才，应用型人才实施专业教育，学术型人才实施学科教育。

关键词：研究型大学；学术型人才；高校职责

自我国实施“211工程”和“985工程”大学建设以来，关于研究型大学的研究日渐增多，有的关注研究型大学的建设问题，有的关注研究型大学的定位问题，有的关注研究型大学的内涵问题。但到目前为止，关于何谓研究型大学的认识，尚无令人信服的一致结论：有的用科研经费或项目的数量来考量，有的以研究生教育的规模来判断，有的凭学科的多寡来辨别。不过有一点可以肯定的是，由于研究型大学的本质属性尚没有得到深刻的揭示并取得广泛共识，进而导致高校的分类与定位、研究型大学建设等出现诸多问题。例如，目前我国高校类型定位中，就存在将研究型大学作为高校类型定位终极目标的倾向。笔者从教育部评估中心网站获得350所本科高校第一轮本科教学工作水平评估自评报告，对此进行考察后发现，有197所高校定位为教学型，占总数的56.3%；有96所高校定位为教学研究型，占总数的27.4%；有6所高校定位为研究教学型，占总数的1.7%；有51所高校定位为研究型，占总数的14.6%。在高校类型定位中，有一种现象特别值得关注，即一些高校类型定位的动态性。目前定位为教学型，今后发展目标是教学研究型的学校39所，占总数的11.1%；目前定位为教学研究型，今后发展目标是研究教学型的4所，占总数的1.1%；目前定位为研究教学型，今后发展目标

是研究型的5所，占总数的1.4%；目前定位为教学研究型，今后发展目标是研究型的11所，占总数的3.1%。以上具有动态性定位的高校共计58所，占总数的16.6%。另外，通过对“985工程”和“211工程”高校的考察，发现92.3%的“985工程”大学明确定位为研究型大学，另有3所大学关于类型的定位不详；56.8%的“211工程”大学明确定位为研究型，另有12.7%的“211工程”大学定位为研究教学型或教学研究型。这一系列现象表明，“由教学型发展为教学研究型，进而建成研究教学型，直至成为研究型”已经成为我国高校发展的一条常规性技术路线。如果这一现象不能得到有效遏制，适应我国经济社会发展需要的高等教育体系就难以建成。这些问题的根源在于对研究型大学本质属性的曲解，因为何谓研究型大学的问题是高校分类与定位、研究型大学建设的逻辑起点。本文试图通过讨论研究型大学“不是什么”，来揭示研究型大学到底“是什么”，以期识得研究型大学之“庐山真面目”。

#### 一、研究型大学不是以科研为主的大学

随着高等教育的发展，人们对高等教育的思考越来越多，似乎也越来越理性，这一点从高等学校所实施的发展战略中便可窥见一斑。定位是高等学校发展战略的一个重要组成部分，是高等学校顶层设计的一项重要内容，但从目前高校定位实践中可

收稿日期：2012-03-12

作者简介：赵庆年，华南理工大学高教所研究员，教育学博士；祁晓，厦门大学教育研究院2012级博士研究生。（广州/510641）

\* 本文系国家社科基金教育学一般项目“我国普通高等学校定位实证研究”（项目编号BIA110067）成果。

以看出,仍存在一些模糊认识,尤其是在学校类型定位问题上显得尤为明显。第一轮本科教学工作水平评估显示,目前我国高等学校关于学校类型的划分与定位基本是研究型、教学型、研究教学型或教学研究型四种。在这四种类型中,有两个关键词,一个是教学;另一个是研究。在这四种学校类型中,要么是“教学”或“研究”某一关键词的独立存在,要么是这两个关键词的不同排列组合。然而,这两个关键词显然是一对具有相同的属性、不同的内涵、共同反映同一事物不同特征的词语。这一对词语来源于高等学校的职能,教学对应于人才培养,研究对应于科学研究。由此,我们可以对四种类型高等学校的内涵理解如下:研究型高校就是科研占绝对主导地位的高校;教学型高校就是教学占绝对主导地位的高校;研究教学型高校就是以科研为主、以教学为辅的高校;教学研究型高校就是以教学为主、以科研为辅的高校。这一高校类型划分方法是广东管理科学研究院《中国大学评价》课题组创立的。那么,这一类型的划分和定位有什么问题呢?

世界大学发展史告诉我们,大学自中世纪后期诞生到18世纪中叶,一直是作为专门的、相对独立的教学与学术机构而存在的,其唯一的职能是通过传授知识培养人才;进入18世纪中叶以后,随着资本主义工业革命的兴起,在大学对社会的直接影响越来越大这一背景下,洪堡在1810年创办和改造柏林大学时,提出了教学与科研相结合的原则,并逐步演变为大学的科研职能;19世纪第二次工业革命后,受社会急需大量实用人才和技术的影响,美国威斯康星大学以其独特的办学思想,开创了教育直接为社会服务的先河,进而产生了大学的第三个职能——社会服务。由此,大学成为人才培养、科学研究和社会服务的统一体。也正是由于大学职能的逐步扩展和演进,才导致一些大学在履行大学职能的过程中出现了一些混乱甚至是本末倒置的现象。

从大学职能不断扩展和演进的三个历史阶段看,虽然说三项职能都是经济社会以及科技发展、生产力进步的结果,都有其存在的合法性基础,但万变不离其宗。三项职能之间的关系并非并列的等同关系,而是有主次之分的。人才培养仍是高等学校的基本职能。人才培养是大学最本质的属性,所有的高等学校都是以教学为主的,人才培养是其根本任务。这也是高等学校有别于其他社会机构或组织的根本所在。严格来讲,依据教学和科研等这些关于

高等学校职能方面的标准对高等学校进行类型划分和定位本身就是不科学的,任何一所高校都可以在教学的同时,开展科学研究,二者并不矛盾,相反应是相辅相成的,尤其科研是要促进教学的。科研虽然是高等学校的一个职能,但只是高等学校的一个次要职能,科研成果也不是高等学校的主要产品,只是一个次要产品,甚至是“附带产品”。社会服务亦是如此,科研和社会服务都不能超过教学,否则,一方面高等学校就“变质”了,另一方面,“离开高等教育目标去直接满足实际部门的技术需求,以高校科研取代其他社会机构的研究工作,不但是行不通的,而且对科学、社会以及高等教育自身的发展,都是有害的”<sup>[1]</sup>。如果大学因职能的拓展而颠覆了其人才培养的核心地位,大学将不成为其大学。因此,大学类型的划分也必须以人才培养为依据。

在高等学校定位上之所以出现这样的问题,除了在一些理性认识上存在模糊性因素外,还有一个重要原因,那就是在相当一些人中存在歧视教学的现象,认为科研比教学重要,科研对社会的作用更大,办大学没有大量的高水平的科研成果不足以体现学校的水平。甚至有相当一部分人认为,我国大学与世界一流大学的差距主要体现在科研水平上,我们没有获得过诺贝尔奖,我们每年在《Science》和《Nature》上发表的论文太少,等等。正是在这种不科学认识的引导下,许多高等学校才通过量化的措施极力追求科研的数量,而忽视了科研的本质,其实这是一种严重扭曲了的认识和做法。目前,在一些大学里,许多教授将全部精力用在科研上,别说根本不参与本科教学,就是连他所指导的研究生平日也难得见上他一面。当然,我们不反对大学积极开展科学研究,我们只是反对将科学研究作为大学的目的,科研只能是大学的一个次要职能或辅助职能,即实现人才培养的一个重要途径和载体。

我们在考量研究型大学的科研活动时,不仅要看科研项目和经费的多少,更要看科研活动在学术型人才培养中所发挥作用的大小。理想的科研活动是学生参与其中,在科研实践中学生得到科研意识、科研能力和科研精神的训练与培养,在知识创造过程中让学生了解和掌握前沿知识。即便对于没有学生参加的科研活动也需要教师将科研成果通过教学的方式让学生分享,进而实现科研的目的。将科学研究和研究生教育紧密结合,既创造出高水平的科研成果又培养出优秀的创新拔尖人才,被认为是美国一百多年来研究生

教育最为成功的经验。为此，我们在建设世界一流大学进程中，有必要进一步强化教学的核心地位，突出人才培养的首要意义，把主要工作集中到人才培养这个中心上来。无视教学而专注于科研的大学无异于专门的科研机构。就人才培养而言，目前我们的水平距世界一流大学的差距是很大的，这一点仅从国内一流大学与世界一流大学的定位中即可窥见一斑。美国麻省理工学院（MIT）的使命是“增进知识，在科学、技术及其他学术领域把学生培养成在 21 世纪服务于国家和世界的最优秀的人才”。牛津大学的目标是：“在教学和科研的每一个领域都达到和保持卓越；保持和发展作为一所世界一流大学的历史地位；通过科研成果和毕业生的技能而造福于国际社会、国家和地方。”而我们国内数一数二的某大学则是“致力培养高素质、高层次、多样化、创造性的拔尖创新人才”<sup>[2]</sup>，显然缺少那种面向世界的“鸿鹄之志”。由此表明，世界一流大学更需要培养出世界一流的人才，仅靠世界一流的科研恐怕难以成为世界一流大学。世界著名的研究型大学之所以能在国际上享有很高的声誉，就在于它能培养出一批社会公认的优秀探索型人才。美国卡内基教育促进基金会关于高校的分类体系，以及联合国教科文组织批准的《国际教育标准分类法》（1997 年修订稿）所遵循的都是人才培养这条主线而非科学研究。

## 二、研究型大学不是学科多的大学

上个世纪九十年代，针对我国高等教育中存在的低水平重复建设和专业偏窄、科类单一等影响办学质量和效益的问题，国家对高等教育进行了以“共建、调整、合作、合并”为基本思路的改革实践，其中合作与合并均与学科有关，目的在于发挥学科优势，实现互补，实现多学科合作开展科研。这一改革对今天仍具有深刻的影响，许多高校都在追求学科门类的齐全，试图以此来提升办学水平，从而形成了从单科性到多科性再到综合性的高校发展路径。据初步考察，目前还没发现我们国内有哪所大学将自己定位为单科性的研究型大学，基本上都是综合性研究型大学，至少也是以某学科为主的综合性研究型大学。据刘向东等学者对教育部直属与省部共建的 94 所高校学科设置的研究表明，有 17 所高校学科覆盖了除军事学以外的所有学科门类，近 90% 的高校学科覆盖了 7 个以上学科门类，拥有 4 个及以下学科门类的高校只有 4 所。<sup>[3]</sup> 那么，学科门类的多少与研究型大学到底是怎样的关系呢？

我们知道，学科是知识的划分与分类，是一种知识体系。学科建设的重点从知识的角度来讲，主要是通过多学科的交叉与融合，实现知识的创造，其核心是科学研究；从人才培养的视角来看，主要是培养具有多学科知识背景的学术型人才，学术型人才对知识的完整性和系统性都有较高要求，否则不可能培养出高水平的学术型人才。由此可见，无论是知识的创造还是学术型人才的培养，都需要多学科的交叉与融合，从这一点来讲，多学科的设置对于研究型大学建设无疑提供了更多的机会。现在的问题是：第一，是不是所有的学科都需要进行交叉融合、又都能进行交叉融合？第二，是不是设置的学科多就能实现交叉与融合，怎样才能真正实现学科的交叉与融合？例如，许多学校为没有医学和农学而苦恼，可是有了医学又怎么能与其他诸如工学、法学、文学等学科进行交叉融合呢？与工学融合是为了培养制造医疗器械的人才？与法学融合是为了培养懂得医学的律师？如果是这样的话，我们根本没有必要花这么大的力气这样做，只需在原有学科基础上开设几门其他学科相应的课程就足矣。事实上，就人才培养而言，这种方式是实现学科交叉与融合比较好的一种途径，但将多个学科设置在一个校园内（甚至是不同的校园内）而彼此之间没有任何联系对于人才培养而言其意义仅仅是环境熏陶，只有将多学科的知识融于一个人的头脑之中，在学生体内产生“化学反应”才能实现学科交叉与融合的目的，而实现多学科的知识融于一个人的头脑之中的基础就是对其进行多学科知识的传授，也就是要面向学生们开设多学科的课程，而课程的开设未必需要相应的学科；就知识创新而言，学科的交叉融合体现在不同学科教师之间的合作科研上，而这种合作起决定作用的是教师的意愿与主动性，而非外部的制度性安排。在今天的许多大学里，且不说不同学科之间的这种合作少之又少，就是在同一学科内实现资源共享都是一件非常难的事情。而那些有真正需求且又有较强自主性的教师即使本校没有可以合作的学科，他们即便是跋山涉水也会到其他高校寻找合作伙伴。由此可见，多学科与研究型大学并没有必然的联系，多学科并不是研究型大学的必要条件，学科的多少也不是评判研究型大学与教学型大学的依据。学科的多少只是学校办学范围的一个表征，学科多并不意味着办学实力就强，更并不意味着办学水平就高。实力强弱与水平高低不是通

过横向截面的宽窄来表现的，而是通过纵向的深度或高度来体现的。综合性大学未必就能办成研究型大学，单科性高校未必就办不成研究型大学。哈佛大学虽然在 2006 年才建立工程和应用科学学院，但较弱的工科并没有影响其成为世界公认的一流研究型大学，麻省理工学院目前也没有医学院和农学院，但它同样也是公认的世界一流研究型大学。从这个角度而言，单科性、多科性和综合性大学的划分其实没有太多的实际意义，更不可能成为甄别一流大学的依据。之所以有人经过统计发现，世界一流研究型大学几乎都是综合性大学，这是因为这些世界一流研究型大学往往都是历史悠久的大学，在长期的办学过程中，随着学科的发展与分化以及办学规模的不断扩大，学科数量的增加是一种再正常不过的事情，但决不能因此而得出世界一流研究型大学的本质特征就是学科的综合化，或学科的综合化是世界一流研究型大学的必要条件这样的结论，有可能恰恰相反，因世界一流研究型大学而导致学科的快速分化进而发展成为综合性大学。不过需要注意的是，这种学科分化应该是学科发展的一种自然过程，其遵循的是学科发展的规律，而绝非像今天我们国内的大学所刻意追求的那样。

我们国内很多高校之所以在学科设置上热衷于追求门类的齐全，除了在认识上所形成的偏差外，也不排除教育管理部门在一些制度设计上的缺陷以及现有一些高校分类体系及排名的误导。教育部就曾明确规定，大学必须要有 3 个以上学科门类，其背后的理论依据和指导思想是显而易见的。某学者在其设计的高校分类体系中指出，研究型大学的“明显特征是学科综合性强”<sup>[4]</sup>，直接道出了研究型大学与学科多少的关系。这对高校学科设置的影响是不可小觑的。

三、研究型大学不是研究生多的大学，而是以培养学术型人才为主的大学

如上所述，研究型大学不是以科研为主的大学，也不是学科多的大学，研究型大学应该以人才培养为核心。那么，研究型大学是不是研究生多的大学呢？教育部关于大学设置的标准中规定，研究生不低于全日制在校生的 5%。上海智力开发研究所在其 1996 年所编制的高校分类体系中，明确要求研究型大学其研究生的比例占学校在校生总数的 25% 以上。这些规定与要求其理论依据恐怕与此也不无关系。从一些大学盲目追求研究生数量以及一名导师

同时带几十名在读研究生的现象来看，认为研究型大学就是研究生多的大学仍大有人在。

有学者认为：“所谓研究型大学，就是那些以知识传播、生产和应用为中心，以培养高层次精英人才并产出高水平科研成果为目标，在社会发展、经济建设、科教进步和文化繁荣中发挥重要作用的大学。”<sup>[5]</sup> 这一定义虽然也抓住了人才培养这个核心，但用“高层次精英人才”来描述未必准确，强调研究型大学发挥“重要作用”也未必妥当。大学类型只是关于高等学校职能外在表现形式的一种划分，不是关于其职能实现程度的划分，因此研究型、应用型与技能型不含有质量的成分，即办学水平的高与低、好与差之意。高水平、一流才是办学质量好、质量高的表述方式，研究型可能是一流，也可能不是一流，教学型可能是低水平，也可能是高水平。人们之所以更多地将研究型大学等同于一流，主要原因在于目前国内外的一流大学往往都是研究型的，研究型大学大多都是高水平大学。事实上，这二者之间只是一种统计学意义上的关系，而非实质性的必然联系。由于研究型大学要实现学术型人才培养的目标，因此其必须具备以下显著特征：一是具有一支高素质和高水平的教师队伍；二是承担大量的高层次的科研项目、取得大批高水平的科研成果；三是具备卓越的学术文化与管理制度的环境；四是拥有丰富的优质教育资源，包括比较充足的教育经费、优良的图书资料和实验条件等。在这样一种情况下，研究型大学的实力往往强于应用型大学，进而成为国家经济社会发展的“智力库”和“推动器”。也正因为如此，在形式上形成了研究型与一流的简单对应关系。

对高等学校进行分类与定位应从高等学校的本质属性出发，即依照人才培养的逻辑，按照人才培养类型的不同划分高等学校的类型并进行定位。研究型大学首先是大学，大学就必须保持人才培养的本质属性而不能变，只是其人才培养的类型有别于其他学校而已。通常，我们将高校所培养的人才划分为学术型、应用型和技能型三种。因此，从大的方面讲，以培养学术型人才为主的大学即可称为研究型大学，这也应是平时我们所称的研究型大学的真正内涵；以培养应用型人才为主的大学即可称为应用型大学；以培养技能型人才为主的高校可称为技能型高校。对于三种类型人才内涵的界定，可以说是仁者见仁、智者见智。笔者认为，学术型人才是指以探索事物规律为主要工作内容和目标的人才，

其外部表现就是知识的创造，其身份是科学家；应用型人才是指以运用专门的知识或技术于实践以推进生产力提高为主要工作内容和目标的人才，其外部的表现就是知识的运用，其身份是工程师（包括律师、中小学教师、医师、药师、会计师等）；技能型人才是指充分发挥现代劳动技能，以提高劳动生产效率为本位的人才，其外部表现是专门技术、先进经验或技巧的熟练运用，其身份是高级技师。

过去，我们往往认为研究生就是学术型人才，本科生就是应用型人才，现在看来这个认识是有失偏颇的。首先，从我国研究生教育来看，经过 30 多年的发展，已经从当初的单一学术型发展为现在的学术型和应用型两种，当然应用型的研究生并不意味着不开展研究性工作，只不过研究性工作不是主体或所研究的内容偏向应用研究而已。在西方一些发达国家，研究生教育早已分化为学术型和专业型，学术型的颁发哲学学位，而应用型的颁发专业学位。其次，从本科生教育来看，目前我们确实存在着人才培养定位不清的问题。一方面，不仅是一般普通本科学校将本科人才培养定位为应用型，即便是许多将学校定位为研究型的大学也将其本科人才培养定位为应用型；另一方面，在没有厘清学术型人才和应用型人才的本质内涵的前提下，就用“高层次”、“高素质”等这样的模糊概念进行人才培养的定位。这个问题值得探究。本科教育是高级人才培养的一个重要阶段，通过本科教育将大部分人才输送到社会，从事技术、管理等工作，同时也输送一部分人才继续接受更高层次的教育，即研究生教育。由此，我们可以将本科人才培养划分为两种类型，一方面是应用型人才，即毕业就参加工作的大部分学生，另一方面是准学术型人才，即为最终的学术型人才培养做准备的那部分学生。这部分学生需要继续深造，因为学术型人才的培养仅靠本科阶段来完成是比较困难的，本科教育应是学术型人才培养的一个初级阶段。因此，大学毕业时还不能将他们称之为真正的学术型人才，但学术型人才是他们发展的归宿。当然，在准学术型人才中也有一部分学生经过分流后成为应用型研究生，这部分人才可以称之为更高层次的应用型人才。

人才培养规格不是一个简单的类型划分问题，人才培养目标的最终实现也不是定位定出来的，而是在定位的前提下，依据人才成长和教育发展的规律选择不同的人才培养模式培养出来的。学术型人

才是国家创新的主体，其核心使命是知识创新。因此，学术型人才需要学生掌握厚实的理论基础，需要完整的知识体系，包括深厚的文化底蕴，因此这类人才的培养应该采用学科的范式；应用型人才面对的是技术与管理，重在知识的应用，因此其需要的是专门知识和技能，需要较强的实践能力，因此这类人才的培养需要专业的模式，二者之间由于人才培养目标指向的不同而在课程设置和教学方法上存在着明显的区别。正因为如此，才会有法学家与律师、科学家与工程师之别。新中国成立后，我们学习前苏联的专业人才培养模式，培养了大批技术人才，可以说较好地适应了当时我国恢复生产和提高生产力发展水平的需要。随着改革开放和生产力发展水平的极大提高，以及西方发达国家的影响，我们一些人觉得专业人才培养已经不适合经济社会发展水平的现实需要，应向西方学习创新型人才培养的经验，因此培养宽口径和复合型人才的教学改革就全面的展开了。由于我们在人才培养的顶层设计方面仍存在一些模糊的认识，因此可以毫不掩饰地讲，目前我们的人才培养既不是专业模式，也不是学科范式。正因为如此，才会出现用人单位的普遍抱怨——我们现在的学生，既没有之前学生的那种“上手快”的表现，也没有出现人们期望的创新能力。我们现在培养出来的学生既不是法学家，也不是律师；既不是科学家，也不是工程师。为此，有学者撰文指出：“通识教育与专业教育‘两张皮’的教育模式以及由于通识课程质量问题所导致的研究型大学本科教学未能实现与课程资源的有机结合，这直接影响本科生知识体系的架构和自主选择的空间，导致本科教学质量的下降。”<sup>[6]</sup> 解决这一问题的出路在于，各个学校必须明确自己的办学定位，并长期坚持下去而不动摇，在此基础上选择相应的人才培养模式。清华大学副校长汪劲松通过对世界一流大学的分析后，归纳出研究型大学人才培养的特点：“一是坚持教学和研究相结合，强调以探索和研究为基础的教学模式。二是坚持本科教育和研究生教育的协调发展，形成研究型人才的培养体系。三是坚持利用学科的综合优势，建立有助于综合素质培养和交叉学科发展的人才培养环境和运行机制。”<sup>[7]</sup> 这一归纳非常精彩，其意蕴深刻至极，对我国研究型大学学术型人才培养具有极其重大的意义。首先，道出了研究型大学教学与科研的关系，明确了研究型大学科研为教学服务的思想。其次，道出

了学术型人才培养的路径。本科阶段是学术型人才培养的一个重要阶段，学术型人才的培养需要将本科阶段的教育与研究生阶段的教育结合起来，进而形成一个体系。三是道出了学术型人才培养的模式，即学科的范式，这一范式不同于专业的模式。这三点可以成为研究型大学学术型人才培养的基本原则。研究型大学应在“研究”二字上下功夫，研究的目的是为了揭示和发现真理。对于以学术型为目标的本科生，要按照学科的要求打好坚实基础，而对于具有相同目标的研究生来讲，要在本科良好基础之上通过一系列的研究性教学培养后而实现最终的学术型人才培养目标。研究型大学应该主要采用学科的范式来培养学术型的研究生或本科生，辅之以专业的模式培养应用型的研究生或本科生，但学术型的研究生或本科生是学校的主体，当然也可以只培养学术型人才；应用型高等院校应该主要采用专业的模式来培养应用型研究生或本科生，辅之以学科的范式培养学术型的研究生或本科生，但应用型的研究生或本科生仍是学校的主流，当然同样也可以只培养应用型人才。由此可见，研究生多的高校未必就是研究型大学，没有研究生的学校也未必就不是研究型大学。我国高等教育应按照学术型、应用型、技能型人才培养划分为相应的三个普通高等教育系列，分别对应着学科教育、专业教育和职业教育三种类型，承载着三种教育目的，即：学科教育以学科发展为目的，促进科学繁荣与进步；专业教育以发展生产力为目的，促进科学技术的转化与应用；职业教育以提高劳动生产效率为目的，促进人的劳动技能的提升，并以此分别构建各自的教育体系，共同构成国家高等教育人才培养体系，以全面适应经济社会发展的需要。将具有质的区别的两种或三种类型人才糅合到一起，试图通过一种公用模式实现不同的培养目标，无异于想用一个锅同时炒出几个菜来，那将是徒劳的，也是愚蠢的。

#### 四、结束语

“大学自诞生以来，经历了漫长的时间和历史的考验，逾千年而不衰。大学之所以能在时空发展上超越其它任何组织，皆因大学满足了人类社会培育新人以保持其可持续发展进步的永恒需要。正是因为如此，人才培养亦即育人成为大学最基本的价值和无需证明的公理与天职。”<sup>[8]</sup> 研究型大学仍是大学，大学就必须坚守人才培养这个本位。因此，研究型大学不是以科研为主的大学，不是学科多的大

学，也不是研究生多的大学，而是以培养学术型人才为主的大学。学术型只代表大学人才培养的类型不同，学术型、应用型和技能型人才划分的依据是不同的工作指向，在于侧重开发和利用人的不同方面的潜质，而非人才的层次，故人才培养类型的差异不决定学校水平的高低。研究型大学也不应成为学校发展的目标，它只是学校发展的一种路径选择，培养出什么规格水平的学术型人才才是学校发展的一种目标设计。

本文关于研究型大学基本职责的讨论，主要基于目前人们对于研究型大学的认识以及我国研究型大学建设过程中的各种实践活动与大学本质属性相悖这一现象。这一现象是关于高等学校教学与科研职能关系认识的外部直接表现，其背后折射出的是高等教育的本位性理论问题。本位性理论问题不搞清楚，势必影响到高等教育发展的质量。由于受到高等教育理论水平不高和对于高等教育实践认识肤浅的限制，本文也只能算是抛砖引玉之作。随着人们对高等教育发展实践和理论认识的不断深化，高等教育的一些重大理论问题包括大学教学与科研职能之间的关系问题也必将“大白于天下”。

#### 参考文献：

- [1]潘懋元.多学科观点的高等教育研究[M].上海：上海教育出版社 2001.191.
- [2]顾秉林.校庆致辞.[EB/OL]http://www.tsinghua.edu.cn/qhdwzy/board\_xxgk2.jspboardid=12&bid2=1201&pageno=1 2011-04-25.
- [3]刘向东,吕艳.高等学校分类的实证研究——基于75所教育部直属高校和19所省部共建高校的分析[J].清华大学教育研究 2010(4):45-51.
- [4]马陆亭.如何实现高等教育资源的优化配置——对我国高等学校层次类别的一项剖析[J].高等教育研究,1997(2):47-53.
- [5]赵伟,赵永庆.试论研究型大学与研究生教育[J].学位与研究生教育 2005(4):4-7.
- [6]付景川,姚岚.研究型大学本科人才培养模式：问题及改进策略[J].教育研究 2010(6):77-82.
- [7]汪劲松.研究型大学如何加强本科人才培养[J].中国高等教育 2005(13/14):8-9.
- [8]睦依凡.教学评估：大学人才培养质量的保证[J].高等工程教育研究 2010(3):87.

(责任编辑 刘第红)