

·课程理论与教学改革·

# 从教学与研究之关系 看研究型大学本科教学的特点

徐 岚<sup>1</sup>, 卢乃桂<sup>2</sup>

(1. 厦门大学 高等教育发展研究中心, 福建 厦门 361005;

2. 香港中文大学 教育行政与政策学系, 香港)

**摘 要:** 本文采取质的研究方法,以两所研究型大学为个案,以访谈、课堂观察等为主要资料来源渠道,对研究型大学教师的教学责任观进行探究,分析了教师对教学与研究关系的看法。研究发现:1) 对教学活动和科研活动进行严格的定性很难,并且不利于教师教学责任的履行;2) 目前研究型大学教学的学术性特征有所体现,大部分教师承认教学与科研可以相互促进,但在实践中仍有障碍;3) 教学与科研相融合的程度可能受到学科性质、教学目的等影响,因此学校在实施本科教学改革时应着眼于教师的学术责任整体,并充分考虑学科差异。

**关键词:** 研究型大学; 教学; 研究; 本科教学改革

**中图分类号:** G642.0 **文献标识码:** A **文章编号:** 1000-4203(2009)06-0066-08

## Characteristics of undergraduate teaching in research universities as viewed in the context of research and teaching relations

XU Lan, LU Nai-gui

(1. Institute of Education, Xiamen University, Xiamen 361005, China;

2. Department of Educational Administration &amp; Policy, Chinese University of Hong Kong, HKSAR)

**Abstract:** This study is a qualitative inquiry into university teachers' views on their teaching responsibility, with the relationship between research and teaching providing the main context of analysis. Thirty-four teachers from two sample universities were interviewed and their lessons observed. From the research findings that emerge, this study offers the following observations: 1) the participants found it difficult to provide clear demarcation between teaching and research activities as such demarcation would undermine integration of the two areas of work; 2) most of the participants viewed research and teaching as mutually supportive, but they also found it challenging to integrate research and teaching in their work; and 3) the integration of teaching and research was mediated by factors such as the nature of academic discipline and educational objectives. Therefore, there is a need to adopt a

收稿日期:2009-04-13

基金项目:教育部人文社会科学重点研究基地资助项目(07JJD880237)

作者简介:徐 岚(1981-),女,浙江宁波人,厦门大学高等教育发展研究中心助理教授,从事高等教育政策与管理研究;卢乃桂(1949-),男,广东新会人,香港中文大学教育行政与政策学讲座教授,香港教育研究所所长,从事教育政策及教师教育研究。

· 66 ·

holistic approach to define university teachers' academic duty and to fully consider the impact of disciplinary differences in the implementation of undergraduate teaching reform.

**Key words:** research university; teaching; research; reform of undergraduate teaching

## 一、本科教学改革

近十年来,中国大学开展了一系列有关本科教学的改革<sup>[1]</sup>,例如改革人才培养模式,调整专业结构,进行以学分制为主的教学管理制度改革等,其中最重要的是2002年教育部启动的“高等学校教学质量与教学改革工程”。2007年教育部又颁发了《教育部财政部关于实施高等学校本科教学质量与教学改革工程的意见》和《关于进一步深化本科教学改革全面提高教学质量的若干意见》。到目前为止,两轮全国高校本科教学评估工作已经完成。即使是在“创建世界一流大学”之口号蔚然成风的研究型大学,本科教学改革也一跃成为提高教育教学质量的热点话题。然而,此前对本科教学改革的探讨,往往集中在如何出台针对教学的措施,忽视了与教学密切相关的另一项重要因素以及造成研究型大学教学地位低落的根本原因。本科教学改革不应把视野局限在对教学本身的探讨上,这是因为,大学教师的职责不仅包含教学,也包含研究、服务等责任,如何处理好教学与研究之间的关系是教师工作中面临的实际问题,也是研究型大学之教学特色如何形成的关键。

事实上,我们建设研究型大学的经历与欧美研究型大学的发展历程有许多相似之处,大致可以概括为两个阶段。首先是新型研究型大学的崛起或传统大学的转型对高等教育机构分类产生迫切需求,在一些顶尖的大学的,对教师的要求从教学为主转而强调研究;然后,随着这些大学获取的研究资助占据了主导地位,机构之间产生异质化与同质化共存的现象,教师的主要精力游离于教学之外,人们对于将教学与研究分离的质疑也浮现出来,从而形成另一股力量,要求机构分类的标准灵活化,以促进教学与研究之融合,重新提振教学在研究型大学中的地位。1997年英国的迪林报告(The Dearing Report)指出,通过机构分类限制某些大学为仅从事教学工作的教学型大学,这种政策已经受到普遍批评。2003年,英国的高等教育白皮书进一步指出,以往的政府资助政策过分集中于研究型大学,从而严重

破坏了优质教学与高质量研究的连结。美国的情况也颇为类似,博耶委员会一份名为《彻底改造本科教育:美国研究型大学的蓝图》的报告指出,美国的研究型大学没有能够为本科生提供优质的教育,在整个90年代,对研究的强调是以逐渐牺牲本科教学质量为代价的。<sup>[2]</sup>

在中国,许多学者将研究型大学中研究与教学的关系概括为“科研为源、教学为流”,并且认为研究型大学的教学应当是一种研究性教学。教学进入学术研究的范畴,正好体现了研究型大学教学的学术性质和科研的教育性原则。<sup>[3]</sup>关于研究型大学教学与研究相结合,比较典型的政策表述是2002年中外大学校长论坛讨论的结果,高校的教学与科研犹如车之两轮、鸟之两翼,必须实现教学过程科研化、科研过程教学化,形成二者相互促进的良性循环。根据2004年中外大学校长论坛对研究型大学人才培养的探讨<sup>[4]</sup>,研究型大学教学应当具备的特征可以总结如下:(1)英才教育,最终目标是为了培养知识精英、学术领袖,促进人的全面发展;(2)不为实用性所俘虏,培养人才宽口径、厚基础;(3)教学内容上侧重“高深学问”,探究“普遍的知识”;(4)教学具有学术性特征,教学与科研相结合;(5)人才培养模式多样化,强调教学方法和评价手段的创新;(6)整体教学生态环境的构建超出课堂;(7)培养具有广阔的国际视野、符合国际标准的人才。

但是,这些特征尚没有完全从应然走向实然。田野调查中得到的教师实践经验告诉我们,研究的投入较能得到产出的体现,教学的投入不仅物质回报低,还不一定能体现为教学质量,甚至可能挤占研究的时间,是导致教师不愿将精力投入教学的重要原因。本研究首先以文献综述回顾教学与研究的关系,然后以个案研究的成果说明在中国研究型大学的背景环境中教学与研究的关系为何,是否能够体现研究型大学教学的特征,最后探讨本科教学改革的方向。

## 二、教学与研究的关系

关于教学与研究的关系可以说是众说纷纭,但

基本上可以划分为三大类。第一类认为教学和研究之间存在张力,是相互排斥的。例如 Fox、Gibbs、Ramsden 和 Moses 等指出由于教师的时间和精力有限,教学和科研存在角色冲突,要想同时做好这两项工作是困难的,两者之间呈负相关。<sup>[5]</sup> 第二类认为教学和研究是相互促进或补充的。例如 Clark、Halsey、Neumann 等发现,大部分教师认为教学和科研是相互融合的,在两方面都有出色的成就是可能的,优秀的教师首先应该是一个优秀的研究者。<sup>[6]</sup> 第三类认为教学和研究彼此独立或关系不明朗。<sup>[7]</sup> 例如 Marsh 建立了一个有关教学和研究之不同变量的关系模型,认为从能力上看两者可能为正相关,从绩效上看为零相关或弱相关,从时间分配上看则为负相关,<sup>[8]</sup> Hattie & Marsh 曾对 58 个描述教学和科研关系的模型做了一个“元分析”,得出的结论是两者之间为零相关或弱相关;<sup>[9]</sup> Barnett 通过研究发现,对教师的评价管理体制倾向于把教学和研究的时间分开、政府资助政策强调绩效责任原则以满足竞争有限资源的需要等,是导致教学与研究隔阂的重要因素,两者之间的关系以时间和资源分配、价值观为依据,不确定地处于相互支持或对立的位置。<sup>[10]</sup>

Coate 等人则进一步认为,教学与研究的关系是多样性的,大致可以概括为六种,即相互综合、研究促进教学、教学促进研究、相互独立、研究阻碍教

学、教学阻碍研究。<sup>[11]</sup> 其中,研究对教学的促进作用可能表现在研究型学者处于本领域学术前沿从而更加权威、可以以其自身对学术研究的热情影响学生、教学内容与时俱进、可以把一手的研究资料和研究经验带给学生等;而教学对研究的促进作用可能表现在备课的过程是一种研究、教师在教学中产生新的研究想法、在向学生介绍自身研究思路的同时接受学生的挑战甚至启发新的研究方向、吸引研究生作为参与教师研究项目的重要力量等。从学生的角度来看,Trigwell 发现大部分学生认为与在研究上有所建树的教师交流更加受益匪浅<sup>[12]</sup>。

以上研究绝大多数属于量化研究。量化研究倾向于将教学和研究看成连续变量,质化研究却以另一种思维方式将大学看成一个建构知识的场所或社群<sup>[13]</sup>,教学和研究不过是这个整体之中的一部分职能。但从传统的观念来看,大学的学术活动一般指的是科研,教学并不在学术研究之列。Boyer 从研究型大学的教学职能被忽视这一表象出发,触及到学术的实质,主张给予“学术”一个视野更广阔、内涵更丰富的解释,从而“使学术工作的全面内容合法化”<sup>[14]</sup>。他认为学术不仅是发现的学术,而且包括综合的学术、应用的学术和教学的学术。这四种类型的学术研究具有不同的性质和功能,但又构成了一个相互依赖的整体。重新认识学术工作的性质,是重构本科教育的必要前提。

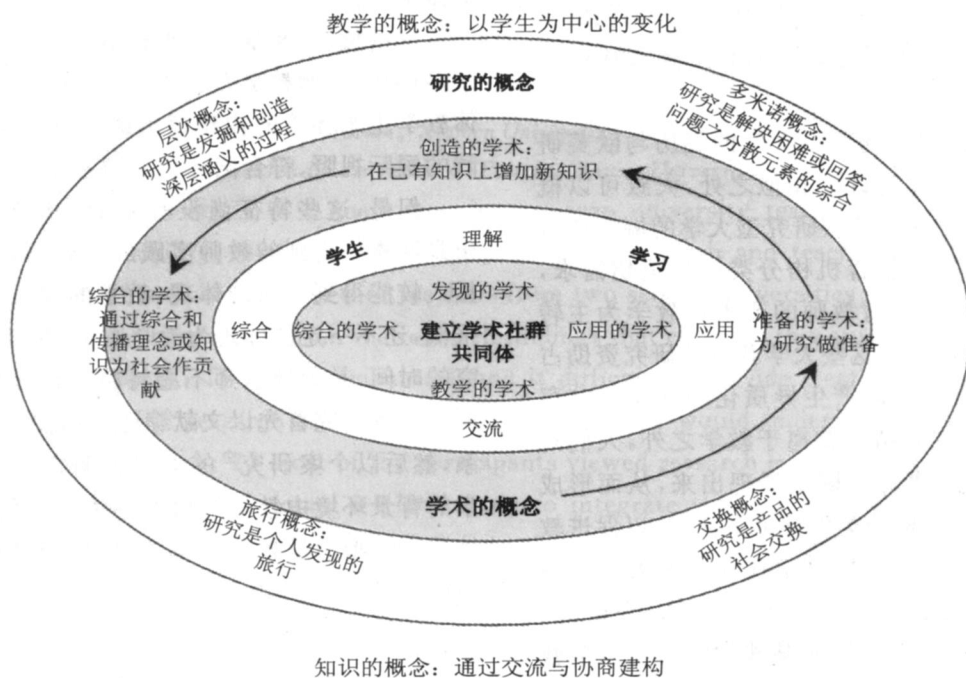


图1 学术概念的扩展及教学与研究的关系新模型<sup>[17]</sup>

Brew 在 Boyer 对学术之分类的基础上,提出使教学、研究和学生学习围绕着建立学术社群共同体(Academic communities of practice)这一核心任务进行,也是帮助我们理解研究型大学中教学与科研如何进一步结合的重要线索(见图 1)。<sup>[15]</sup>在这个共同体中,研究型大学教学的责任便是使所有的教师、学生都参与到学校的目标中来,在所有参与者之间建立起一种共生的关系。这也意味着改变旧有的教学与研究割裂的模型和以教师为中心、以知识传递为主要任务的教学特征,从而形成以研究为基础的教学、以学生为中心的学习,通过交流与沟通共同建构知识。Robertson 等人通过个案研究发现,研究与教学通常有三种相互作用的方式,即研究成果的传播、教授研究方法的范式、使学生成为研究活动的积极参与者。<sup>[16]</sup>这些结论或建议建立在反映学者个人经验的基础上,与本文采用的质化研究有更多的共同语言,因此本文在分析时采用了 Brew 和 Boyer 的模型。

### 三、教师之教学责任观

#### (一) 教学与研究相结合的方式

在调查中,研究者希望教师完成一份问卷,其中一个问题涉及到教师在履行教学、研究和服务职能上的时间分配。然而,出乎意料的是,超过三分之二的教师表示,这个问题无法完成,因为用于教学和研究的时间无法清楚区分。这个问题本身就是建立在教学和研究相互独立的前设基础上,假设两者是相互排斥的,与实际工作中两者可能同时发生、相互融合的状况不符。

真的很难说教学占多少时间、科研占多少时间。备课算不算在教学时间里?认真备课要花很多时间,比起上课有限的时间可以说是个无底洞。更何况教学很难用数字和时间来衡量,一个人的投入可能看不出来。(M 大学 H 老师)

有些事情的性质真的很难区分,比如我平时看 paper,进行知识积累,可以用于丰富教学内容,也可以用于写申请项目的报告;还有,我们没完没了地填表格算是教学还是科研?(H 大学 B 老师)

教师对教学与研究关系的看法基本上印证了文献综述的结论。一方面,根据时间、精力稀缺性观点,一段时间用于研究就不可用于教学,在此意义上

两者相互矛盾。教师承认教学、研究和服务的责任在时间安排上可能有所冲突,希望学校在同一时间对教师的角色期待有所侧重,使教师可以根据实际需要安排阶段工作的重点,相应的是学校评价体制的灵活化。

教师在三个方面都有职责,任何一个方面做得特别优秀,都应该得到同样的承认。老师应该可以自己选择某一阶段里工作的侧重,比如这个学期主要做教学,下个学期主要做科研。我们现在则是要求你全能,在同一时段里必须三样都做,而且三样都要好,如果只是教学好,你在各种评聘和考核中是得不到承认的。对教学的承认应该有所改变。(H 大学 F 老师)

另一方面,多种角色职能同时进行可以克服时间、精力稀缺性,研究结果表明,研究型大学的教师至少在观念上具有较强的教学与研究融合的意识。

那个说法(科研排挤了教学时间)看上去是对的,实际上是不对的。实际上这两者并没有什么矛盾,表面上有矛盾,实质上没有矛盾。教学过程不是单纯的宣讲,教也是一门学问,你在教的过程中,对知识的理解也会进一步深入。上课绝对有好处。有些学生提的问题,是你没有考虑到的,能够促进你的思考。教学和研究的关系理顺之后,两者就可以互相促进。(M 大学 L 老师)

科研为体,教学为用,体用不二。科研工作是在提高自身理论素养,是练内功的,永远不能中止。科研的定位不是去发文章,而是不断在专业上充实自己、成就自己。但是你研究的东西总要表达出来,教学就是表达你科研的体会。第一个直接享受老师最近的科研成果的就是学生。我感到自己所做的科研如果连学生都不能影响的话,也就不可能影响别人,更别说对社会产生影响。(M 大学 B 老师)

众多教师的表述最终聚合到三个方面,也即教学与研究相结合的主要方式:(1) 教学促使教师通过不断学习达到自身素质的提高,如果把学术看作一个求真的过程,学生可能是帮助教师“去伪存真”乃至拓展视野(学生分组进行探究性学习已经成为许多教师提及的重要教学方法)的重要力量;(2) 随着研究工作进行到一定阶段,教学有助于教师进行系统性的反思和总结,在教学过程中发现有价值的研究问题,从而在原有的积累上进一步发展;(3) 教学是传播研究成果的途径,许多教师赞成把学生作为自身研究成果的受众,其中理工科教师比较强调

使学生了解学术前沿信息,而人文社科教师则提出传播学术理念,乃至通过思想的推广、价值观的辨析对整个社会发展产生潜在影响。

## (二) 教学与研究相结合的障碍

但是,关于研究型大学教学的学术性特征有没有在实践中得到充分的体现,部分教师并没有给予肯定的答复,而是从学生的角度分析了教学与研究相结合的障碍。

研究对教学有一定帮助,我也会把一些接触到的前沿性的东西做一个大致介绍,但是也仅仅是概况,毕竟你讲得太深入了学生理解不了,只能说帮助他们展开一点视野。但说教学对研究的促进作用,我觉得几乎没有。可能是教育制度越搞越制约了学生的发展,他们好像被桎梏惯了,上课不爱发言,也不爱讨论,他们的能力还没有到给教师的研究提供启发的程度。(M大学R老师)

我会在课上告诉学生我的实验室现在在做什么东西,如果同学有兴趣可以来和我交流,也可以参与。但是大部分同学不会主动来交流,可能是学业忙、课也比较多,要考研、找工作,另一方面的原因是他在听你讲的时候觉得有兴趣,但是真正做起来就没兴趣了。我们也希望把课堂教学和科研结合起来,这样对学生找工作也有好处,但是效果在很多时候不能达到(预期)。(M大学O老师)

教学与研究在实践中的结合遇到困难,一方面可能是学生的研究参与能力不够,积极性未得到有效的开发;但另一方面,本研究发现部分教师确实有一种把责任“推卸”给学生的倾向,将教学与研究不能完美融合归因于一些外部不可控因素,例如教育制度、学校政策、个人经历、学生素质等,这可能会导致教师丧失提高教学与研究融合程度的动机。

我承认我在科研上做得是不好。不是我不想搞研究,我并不比别人笨,但是因为中间的那个间断(服从学校的安排去搞学生工作),我走上了(纯粹)教学的工作岗位,基本上放弃了研究,一直到现在。要说搞研究吧,真正有价值的文章有多少?我看许多都没有太大的价值。而我看到我的学生考研都能考上北大清华,我就感到非常骄傲。(M大学M老师)

## (三) 影响教学与研究相结合的因素

首先,学科的影响非常重要。Clark认为,学科在相当大的程度上成为大学组织机构分工的基础。<sup>[18]</sup>如果以“硬-软”、“应用-非应用”为认知维

度划分知识领域,那么学科不仅形成了不同领域学者的生活基础,如学术目标、典型行为与交往方式、发表模式、核心价值与信仰等,而且对该学科教学与研究相结合的程度有重要影响。在硬学科,需不断累积的层级知识结构要求通过教学使学生掌握基本的概念与方法,一旦某一阶段脱节,下一阶段的学习将很难开展。因此,教学的灵活空间较小,教师必须致力于夯实学生的基础知识,要把尖端的前沿研究引入课堂教学显得较为困难,即使有也只能做个大致介绍,学生较难理解其具体内容(例如以上M大学R老师和O老师分别属于理科和工科)。因此,在硬学科,教师将研究融入教学的途径往往侧重于该学科基本原则、研究方法的介绍,或者实际开展研究能力的锻炼,而不是前沿学术研究内容的引入。

比如我上的一门课主要是介绍这个领域里的先进技术,不一定要求学生一定要掌握哪种技术,只是为了扩展学生的知识面。我只是介绍一些前沿性的东西。如果要钻得很深就要自己去闯。(M大学O老师,工程)

教方法是最重要的。因为知识性的东西怎么学也是学不完的,前沿性的东西过不了多久也会过时,现在的科技发展太快了。所以前沿性的研究成果你只能做一个大致介绍,用来激发学生的兴趣。真正要教会他们做研究,还是要注重教方法。(M大学Q老师,化学)

相反,软学科的知识结构是横向扩展的,某一部分知识的缺失可能无关大局,因此,教师在课堂教学内容的选择和方法的应用上较为灵活,比起掌握基础知识更为侧重纬度上的拓宽,教学与研究相结合的可能性也较大。教师比较容易把自己在学术前沿的研究成果融入教学内容之中,学生也较易接受。

我赞成把研究成果融入到教学内容之中,但是这种融入与学科有关。有些学科教师通常研究的是微观狭窄的领域,本科生实在没什么必要深入。而哲学强调新的思想和观点,比较容易融入本科生课堂,也比較容易被学生接受。(M大学B老师,哲学)

像我们这种学科一直要关注最新发展,要关注现实,研究的往往是最新的焦点问题,一般都可以放进教学里;而在教的时候肯定也会接触一些新的东西,可能会触动以前积累的理论方面的东西,你就会又想要做一些什么样的研究。(M大学E老师,经济学)

其次,教学与科研相结合的程度受到教师教学目的的影响。本研究发现,与其说教师把研究融入

教学的程度受到学生层次(本科生或研究生)的制约,不如说受教学本身的目的影响更大些。即使是在本科阶段,一些以培养本科生科研能力为目的的教学活动仍然能够较好地融入研究因素。融入研究成分的教学有一个较为显著的特点就是教师往往采取探究式的教学方法。相较而言,硬科学教师较多采取合作研究、分派任务(往往建立在个人项目基础上)的方式培养学生科研能力;而软学科比较强调一对一的指导,更注重通过讨论启发新观点而不是直接参与研究,因为学生感兴趣的问题可能具有特殊性,与教师课题的联系也不甚紧密。但是,在对教师业绩进行量化评估的压力下,软学科教师也越来越认识到硬学科的科研能力培养模式能够提高自身的研究生产率,尤其是在一些具有应用性质的软学科,教师也开始采取课题讨论组、分配任务的方式指导学生进行研究。

同时,教师确定教学目的的动力可能还是与学科有关。在一些市场就业状况较好(如经济)或研究生培养规模较小(如外语)的学科,大部分教师认为本科教学的目的是为学生就业做准备,并非以训练学生从事研究为目的,因而仍以知识与技能传授为重点;在一些研究生培养规模大(如化学、工程)或市场就业不乐观(如历史、教育)的学科,许多教师认为本科教学就应该为培养学生研究能力打下良好的基础,掌握知识应用的能力不仅有助于就业,而且是研究生阶段的基本技能,选择读研已经成为这些学科本科毕业生的重要出路。

本科生的课,知识性的内容较多,因为他还不具备独立开展研究的能力,整个需要你去扶着,你要给他的东西也多一些。……课堂过于注重传授知识,把 education 等同于 training。学生为了找工作,希望教学内容越实用越好。(M 大学 G 老师,外语)

现在的本科生主要还是知识学习,动手的机会太少了,毕业设计也只有 4 个月时间,这对研究生教育是不利的。本科教学的重要作用,就是发现那些有研究潜力的学生,如果你能吸引到好的学生(来读你的研究生),自然你的科研水平就高了呀。科研这个东西,最终是要靠学生来做的。(H 大学 H 老师,化工)

另外,教学与科研相结合的程度还可能受到教师职称、专业发展程度等因素的影响,但是由于本研究并没有发现此方面的规律性表现,因此不再详述。

## 四、结论与建议

综上所述,可以得出以下的结论与建议:

首先,教学与研究的关系很难简单地用相互促进或相互排斥来说明。尽管明确地区分教学和研究活动能够十分有效地方便学校管理,但是,本研究发现,以时间分配的方式来衡量教师对教学、研究活动的重视和投入程度是不可行的,这种量化思路不仅不符合教学和研究相互促进的思路,也是与本研究试图深入挖掘教师教学责任观的目的不相符合的。事实上,教师对把教学、研究和其他活动截然分开进行评估的做法往往持抵触情绪。因此,政策不必过于严格区分教学责任与研究责任的界限,与其有各种折算的“灵活途径”,不如不要在教学与研究活动的定义上做出严格规定,而是结合对工作性质和内容的描述性评价来进行。是不是所有教师都要同时履行好教学、研究和服务这三项职能,可否允许教师自由安排、在不同阶段有所侧重,是值得决策者反思的。

其次,研究型大学教学的特征还不甚明显。教学与研究相结合存在多种途径,并且受到学科、教师对教学目的的看法以及职称、专业发展程度等因素的影响。对照引言中所提出的研究型大学教学的七个特征,本研究发现,只有第三、四、五点出现在教师的教学责任观构建中。也就是说,研究型大学的教师已经具备了教学与科研相结合的意识,但在实践中可能还存在障碍;教师开始探索研究性教学的方法和多样化的评价手段,但并非所有教师都具有创新意识;教师较为重视基础知识的教学,但对前沿知识如何应用于本科生教学缺乏清楚的认识;在学生就业压力下,教师无法回避对教学实用性的重视,且对英才教育、全人教育的认识较为不足。教师缺乏对培养本科生科研能力的重视,学校虽积极开展本科生科研活动但成效有限;教师缺乏教学生态环境构建的意识,尽管学校出台了本科生导师制等多项措施,但教师与本科生在课外的交流依然十分有限。教师教学责任观中如果不建立起这些意识,学校的相关教学改革措施就很难得到有效的施行。因此,本科教学改革的前提是努力完善教师自身教学责任观的建构。

再次,教育专业性的地位不足。对于大学教师专业发展而言,教师在教学方面的专业性远没有像学科的专业性那样受到重视,这不仅是传统观念认



为教学具有随意性和非科学性、培养教师实践忽视教学专业训练的后果,学校评价体制也间接地导致了这一情况的出现。大学教师专业的学术性质和学科专业分工的发展,决定了不同学科的大学教师在学校中的地位受到学科性质的影响。正是由于“发现新知识”、“应用与转化”在学术的内涵中备受强调,从事自然科学研究和应用学科研究的教师之专业地位较受肯定,而主要以“知识综合”为主的教育学科在研究型大学中的边缘化地位恰恰反映了教学(乃至教师教育,但不是本文探讨的主题)的卑下地位。然而 Boyer 却提出,把学术的概念拓展,将“教学的学术”与“综合的学术”也纳入学术的界定之中,才有可能从本质上提升教学的地位和完善大学教师对教学专业性的认识。<sup>[19]</sup> 本研究发现,往往是那些人文社会学科的教师较为积极地反对教学受忽视的现状,并承认自己把较多的精力投入教学与综合知识的研究性活动中。而理工科的教师则明确地表明自己对学生的关注主要集中于(甚至仅限于)研究生,他们相对强调研究职能,并认为只有“发现知识”或“应用知识”才能纳入学术的范畴。综上所述,目前大学“重科研、轻教学”的评价体制导致了教学责任和教师专业性受到忽视,学校在教师专业性的提升上很少花心思,从而导致教师缺乏有效的教学技能、教学方法创新以及缺乏教学责任感。教学专业发展不是仅靠“观察式”的学徒制度或自我摸索,而是一种树立责任感、持续改进教学技能的终身目标。

最后,本研究的取样具有个案的局限性,并非旨在对研究结论进行推广。国外已有一些研究指出,研究型大学的教师相比起其他一些普通综合大学的教师较为不受官僚体制的控制,显得更有专业性,参与学校政策制定的程度也更高;同时,研究型大学接触学术研究前沿的定位也使得其教师具有更多的融合教学与研究的机会。<sup>[20]</sup> 本研究发现,在中国的研究型大学中,教师履行学术责任时受到学校评价政策导向的影响非常明显。由于本研究的取样仅限于研究型大学,没有选取教学型大学进行对比,因此无法断定研究型大学和教学型大学在本科生教学的特点以及教师的教学责任观上是否具有显著区别,这些可以在后续研究中继续求证。

#### 注释:

异质化是第一阶段高等教育多样化与分层化的结果。这一方面是市场机制导致的,即市场竞争促使机构自发地重新定位以适应不同层次的需求,从而提高生存机会;另一方面也可能是政府政策导致的,即高等教育机

构的等级是由政府分配给各院校的职能、权利和资源等决定的。(参见 GOEDEGEBUURE L., MEEK V L., KIVINEN O., RINNE R. On diversity, differentiation and convergence. In V L MEEK (et al. eds.) *The mockers and mocked: Comparative perspectives on differentiation, convergence, and diversity in higher education*[M]. New York: Published for the IAU Press by Pergamon, 1996. TROW M. The analysis of status. In B R CLARK (ed.) *Perspectives on higher education: Eight disciplinary and comparative views*. Berkeley: University of California Press, 1984.) 相对而言,以美国为代表的西方研究型大学的形成是一个偏重自定定位与自由竞争的过程,而中国的“后发外生型研究型大学”则偏重于政府的政策干预。与此相反,同质化则是在开放竞争环境下由于模仿行为而出现的机构类质同像现象。例如,由于政府的高等教育经费分配政策发生了变化,同时研究型大学崛起并在经费分配中占尽优势,导致“研究”成为大学发展的风向标。参见 VAN VUGHT F. Isomorphism in higher education? Towards a theory of differentiation and diversity in higher education systems. In V L MEEK (et al. eds.) *The mockers and mocked: Comparative perspectives on differentiation, convergence, and diversity in higher education*. New York: Published for the IAU Press by Pergamon, 1996.

两所个案大学分别处于“985工程”大学的第二和第三层次,以明确的“建设研究型大学”为发展目标,同属于综合性大学,位于研究型大学较为集中的沿海地区,具有一定的典型性。

根据学科范式的一致性,有称谓上的“软”、“硬”之分。所谓“硬学科”(hard disciplines),指的是在理论、方法、技术和研究问题上具有普遍性、强调量化和发现新知的学科,从而在课程内容、研究合作、获取学术声誉、竞争资源补助等方面有更加清晰的学科界限,并且这些界限由该领域之精英所把守,跨学科“入侵”的可能性很小,例如理学、工学、医学等。“软学科”(soft disciplines)的界限则比较模糊,这些学科的学者往往是在已经被瓜分了的学术版图上以新的视角探索综合性的知识领域,学科界限比较模糊,课程或研究都具有特殊性,对创新理念与方法的耐受性也较高,例如经济学、管理学、教育学等。参见 BECHER T. *Academic tribes and territories: Intellectual enquiry and the cultures of disciplines*. Bristol, Pa.: Society for Research into Higher Education: Open University Press, 1989, 24.

#### 参考文献:

- [1] 孙莱祥. 研究型大学的课程改革与教育创新[M]. 北京:高等教育出版社, 2005, 11-15.
- [2] BOYER COMMISSION. *Reinventing undergraduate*

- education: A blueprint for American's research universities[R]. Princeton, NJ: Carnegie Foundation for the advancement of teaching. 1997.
- [3] 周川. 从洪堡到博耶:高校科研观的转变[J]. 教育研究, 2005, (6): 26-30.
- [4] 高素质人才培养模式与教育质量保障机制的构建课题组. 多样化、创造性、国际化——高素质人才培养模式与教育质量保障机制的构建[A]. 教育部中外大学校长论坛领导小组. 大学校长视野中的大学教育[C]. 北京:中国人民大学出版社, 2004, 25-38.
- [5] FOX M F. Research, teaching and publication productivity: Mutuality versus competition in academia[J]. **Sociology of Education**, 1992, 65(4): 293-305; GIBBS G. The relationship between quality in research and quality in teaching[J]. **Quality in Higher Education**, 1995, 1(2): 147-157; RAMSDEN P. & MOSES I. Associations between research and teaching in Australian higher education[J]. **Higher Education**, 1992, (23): 273-295.
- [6][20] CLARK B R. The academic life: Small worlds, different worlds[M]. Princeton, NJ: Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, 1987; HALSEY A. H. Decline of donnish dominion: **The British academic profession in the twentieth century**[M]. Oxford, England: Clarendon, 1992; NEUMANN R. Perceptions of the teaching-research nexus: A framework for analysis[J]. **Higher Education**, 1992, (23): 159-171.
- [7] BARNETT R. Linking teaching and research: A critical inquiry[J]. **Journal of Higher Education**, 1992, (63): 619-636; BREW A. Research and teaching: Changing relationships in a changing context[J]. **Studies in Higher Education**, 1999, 24(3): 291-301.
- [8] MARSH H W. Students' evaluations of university teaching: Dimensionality, reliability, validity, potential biases and utility[J]. **Journal of Educational Psychology**, 1984, 76(5): 707-754.
- [9] HATTIE J, MARSH H W. The relationship between research and teaching: A meta-analysis[J]. **Review of Educational Research**, 1996, 66(4): 507-542.
- [10] BARNETT R. **Higher education: A critical business**[M]. Buckingham; Bristol, PA: Open University Press, 1997.
- [11] COATE K, BARNETT R, WILLIAMS G. Relation between teaching and research in higher education in England[J]. **Higher Education Quarterly**, 2001, 55(2): 158-174.
- [12] TRIGWELL K. Teaching-research relations, cross-disciplinary collegiality and student learning[J]. **Higher Education**, 2005, (49): 235-254.
- [13] BREW A. The nature of research: Inquiry in academic contexts[M]. London; New York: Routledge/Falmer, 2001.
- [14][19] BOYER E L. Scholarship reconsidered: Priorities of the professoriate[M]. Princeton, N.J.: Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, 1990.
- [15][17] BREW A. Teaching and Research: New relationships and their implications for inquiry-based teaching and learning in higher education[J]. **Higher Education Research & Development**, 2003, 22(1): 3-18.
- [16] ROBERTSON J, BOND C H. Experiences of the relation between teaching and research: What do academics value? [J]. **Higher Education Research and Development**, 2001, 20(1): 5-19.
- [18] CLARK B R. **The higher education system: academic organization in cross-national perspective**[M]. Berkeley, Calif.: University of California Press, 1983.

(本文责任编辑 邓建生)