

第8卷第1期 2015年1月

Vol. 8, No. 1, January, 2015

# 国际高等教育

## 全球视角

高等教育国际化面临抉择..... 1

高等教育国际化的理想主义与功利主义..... 3

## 本土国际化

课程与学生学习的国际化..... 6

毕业生就业能力与本土课程的国际化..... 8

跨文化能力培养中缺失的一环：发挥大学组织能力..... 10

本土国际化——荷兰的政策..... 13

## 国家及地区

印度高等教育国际化意识形态的转变..... 16

沙特阿拉伯的科研国际化：为受到质疑的特权买单..... 19

拉美和加勒比海地区高等教育国际化的新方向..... 21

高等教育国际化中的院校参与：哈萨克斯坦的视角..... 23

日本大学的国际化：借鉴“亚洲校园”的经验..... 26

西班牙：经济危机时期巩固伊拉斯谟流动..... 28

## 分校

海外分校，指日可待？..... 30

海外分校与院校质量保障..... 33



## 高等教育国际化面临抉择

Hans de Wit、Fiona Hunter

Hans de Wit: 意大利米兰天主教圣心大学 (Università Cattolica del Sacro Cuore) 高等教育国际化研究中心主任、荷兰阿姆斯特丹大学应用科学系 (the Amsterdam University of Applied Sciences) 高等教育国际化教授

电子邮箱: j.w.m.de.wit@hva.nl

Fiona Hunter: 意大利米兰天主教圣心大学高等教育国际化中心、《国际教育研究》杂志 (*Journal of Studies in International Education*) 编辑、高等教育顾问、培训师及研究人员

电子邮箱: fionajanehunter@gmail.com

所谓国际高等教育,就是在国际和全球背景下所进行的高等教育研究。全球化、知识在经济和社会中不断增加的重要性、教育的大众化和国际化都推动着高等教育从国家内部走向国际前沿。《国际高等教育》(*International Higher Education*)由美国波士顿学院 (Boston College) 出版,其主编阿特巴赫教授 (Philip Altbach) 虽不是国际高等教育这一领域的创始人,却是这方面的专家。国际高等教育广受关注且愈发具有政策相关性。正如阿特巴赫教授在 2013 年指出:“全球化凸显了大学的国际角色,也在很大程度上促进了大学校园国际化的范畴。”阿特巴赫教授把国际高等教育与高等教育的国际化这两个领域相互结合。其中,国际高等教育广泛分析了高等教育在体制上的国际化发展;高等教育的国际化则可以看作是国际高等教育的一个分支,它以一种比较视野(如果条件允许)更多地关注地区、国家及制度层面的高等教育国际理论、方法、策略、实践活动及结果。

国际高等教育与高等教育国际化紧密交织、相互渗透的程度前所未有的,如果想明确

划分这两个领域,可能需要冗长的篇幅及讨论。《国际高等教育》与其他高等教育期刊和书籍越来越多地吸收有关高等教育国际化的文章;而那些更加专注于高等教育国际化的出版物,如《国际教育研究》(*Journal of Studies in International Education*) 期刊,则是在一个系统的、国际的、全球化的背景下更为广泛地分析国际化。那么,为何《国际高等教育》需要出版此特刊专门关注国际化这一主题,而非将这些文章继续呈现在该杂志的一般刊号中呢?

事实上,国际化已经成为高等教育实践活动及学术研究的中坚力量,国际化的关注点仍主要集中于国际化的组成部分及相关内容,特别是学生、学者的流动性以及近来的国际化教育项目,也被称为跨国(境)教育。然而,国际化的另一方面,如课程、教学、学习成果等的国际化(有时也被称为本土国际化),以及流动性与本土国际化之间的关系这些方面受到的关注则较少。《国际高等教育》特刊试图强调国际化中的新内容,同时,它也为除英语国家和西欧国家以外,那些少有人关注的国家和地区的高等教育国际化预

留了空间。《国际高等教育》阐明了现代国际高等教育中国际化（相关概念及“活生生的现实”）日益增长的重要性和多样性。该特刊首期收录的文稿就体现了以上内容。

作为该特刊的主编及意大利米兰天主教圣心大学高等教育国际化中心的主任和学者，我们期待天主教圣心大学高等教育国际化中心与美国波士顿学院国际高等教育研究中心在《国际高等教育》的编写及发行中的

合作，并邀请各位读者为本刊下一年度的发行投稿。

注：本文作者 Hans de Wit 和 Fiona Hunter 都是《国际高等教育》年度特刊“高等教育国际化”的编辑，该特刊由意大利天主教圣心大学高等教育国际化中心及美国波士顿大学国际高等教育研究中心联合编写发行。

## 高等教育国际化的理想主义与功利主义

Roger Y. Chao Jr.

香港城市大学亚洲及国际研究领域博士、联合国教科文组织（UNESCO）高等教育国际顾问

电子邮箱：rylimchao@yahoo.com

全球化和区域化的同步推进加深了各个国家和地区间的相互依存性，从而促使高等教育国际化愈发成为各个国家和地区重要的政策风向标。也正因如此，高等教育日益成为为全球知识型劳动力市场提供国际竞争力和人力资本的生产线。

高等教育国际化已成为一个广义的术语，意指几种（有时是重合或相反的）理念和实践活动——特别是学者和学生的跨国流动、国际科研合作、跨国（境）教育、英语教学项目推行及国际课程和教材的使用。全球高等教育市场的建立，高等教育机构的财务危机，高等教育作为“私人物品”的重新定义，对高等教育需求的增加以及高等教育大众化等一系列因素都促成了高等教育的功利主义。

这些新的发展因世界秩序的变换应运而生，变化中的世界秩序重新塑造了各国家及其高等教育体系之间的关系，建立了新型的跨国或是超越国家范围的治理结构，并促进了在公共服务（包括高等教育）供给上的多样性。为了给高等教育国际化的多重含义及其功能提供一个理解基础，本文将重点讨论处于一个不断变化的世界秩序中高等教育国际化的两极，即理想主义和功利主义，

### 变化中的世界秩序

二战的结束标志着世界秩序的飞速变化，这一变化涵盖了全球和地区的和平构建

倡议及建立新的国家和地区。国与国之间的间隙已经消失，取而代之的是各国间相互依存性的增强，以及新的地区及其区域性机构的建立。正因如此，世界秩序正日益转化成为由不同地区所构建的整体，并且，未来的世界秩序还将继续演变为其他形态。世界秩序的转变得益于信息和通信技术（information and communications technology）的进步、廉价旅行的发展、冷战的结束、政治和经济相互依存性的增强，以及发达国家的人口挑战（少子和老龄化问题）。提升亚洲国家的人口优势不仅能为世界提供人力资本，同时也能使亚洲成为国际高等教育的主要市场。

处于变化中的世界秩序已对高等教育产生了影响，改变了高等教育的环境并使高等教育国际化的意义和本质发生了转变。高等教育现已成为一种支持经济可持续发展的政策工具。全球人才争夺战强调学生作为未来的劳动力，而不只是国家、地区和整个世界的普通公民。这些变化使高等教育被视为“私人物品”。高等教育的大众化削弱了公共部门的投入，而且一些多边行动把教育重新定义为一种可交换商品并建立起全球高等教育市场。

### 国际化的转变及其多重含义

变化着的世界秩序和全球高等教育市场的建立为高等教育国际化的转变及其多重含义奠定了基调。信息通信技术的进步削弱了

贸易壁垒，同时，发达国家面临的人口挑战、熟练技术劳动力的缺乏，都增强了劳动力流动的开放性，从而推动了高等教育国际化的实用功能。

尽管大学具有国际性质，但高等教育的国际化却是在20世纪80、90年代才开始出现的。当时，高等教育国际化所关注的是社会和政治相关的理论依据。然而，变化着的世界秩序极大地影响了高等教育国际化的含义和本质。所以，在过去的25年里，高等教育国际化更多关注于经济发展的理论依据。除了为具有全球竞争力的人力资本做准备，高等教育国际化俨然成为了一项商业尝试，它可能会为高等教育机构提供财务援助，在成为一种移民方法的同时，也成为移民国家的一种筛选机制。

全球生产链、生产外包及其他多种流程的发展、跨国公司的出现，使得全球劳动力及学生的跨国流动已日益从传统的南北向移动转变为南南合作。另外，在较小的范围内（主要是关于信贷流动），出现了自北向南的移动趋势。跨国（境）项目的设立，部分原因来自于北半球国家高等教育机构面临的财务挑战，同时也是因为新兴经济体（特别是在亚洲和中东国家）对高等教育不断增长的需求。

由于各国的教育机构及教育体系通过引入国际英语教学课程项目，开展合作办学并鼓励海外院校加入其区域性和全国性的高等教育系统，国家对于高等教育的主导权日益受到冲击。这一现象加剧了高等教育的商业化，同时也促进了人们对于高等教育国际化功利主义越来越多的关注。

## 理想主义与功利主义

然而，高等教育并不局限在其为国家和地区的经济培养人力资本这一实用功能之上。大学作为象牙塔是为了实现社会发展、知识生产，并最终塑造世界公民与未来领导人，而大学的这一传统角色却完全与其实用功能相冲突。事实上，公民参与（civic engagement）、全球社会问题的解决及千年发展目标的实现都应纳入大学的核心使命之中。

高等教育国际化有其政治、社会经济、文化及学术上的理论依据，它既是一个自上而下的过程，也是一个自下而上的过程。此外，在国家高等教育体系的内部或外部，国际化都会发生。因此，虽然高等教育国际化对于国际教员、学生跨国流动及合作研究的关注加深（这似乎也是一种惯有的关注），但现在其关注点不再局限于此。高等教育国际化应该体现一种持续的对话和协商，主要内容应包括国家、地区、全球对知识、技能、能力的需求，以及处于变化着的世界秩序中的国家、地区与全球的自身需求。

最为理想的情况是，高等教育国际化不仅应考量变化着的世界秩序及其经济理论依据，也应关注政治、文化和学术相关的理论依据（包括身份认同、社会改良和世界公民培养）。日益相互依存的世界秩序使高等教育课程的国际化成为必需，但这并不意味着要将本土知识和文化置于一个统一的世界标准之下。地区和国家的多样性需要国际化全面地塑造具有文化内涵、技艺精湛、能力较强的世界公民，以应对变化中的世界秩序所带来的各项重大挑战（如：人权、扶贫、环保及可持续发展等）。

理想主义和功利主义存于全世界的高等

教育国际化之中。高等教育国际化的含义及功能实际上体现了理想主义和功利主义的结合，这种结合会因一个国家或地区的政治、社会经济、文化和历史的发展而有所不同。尽管全球化和区域化给高等教育国际化带来了自上而下的压力，但是国家内自下而上的压力却影响着高等教育国际化的定义与应用。

我们应该在全球化和区域化进程中全面看待高等教育国际化的各个方面（包括政治、社会经历、文化及学术）、各个层次（世界、地区及国家）。高等教育国际化的各个组成部分都可能会在国际化的含义和功能上稍有不同，但都从属于高等教育国际化理想主义和功利主义的两极之中。

## 课程与学生学习的国际化

Betty Leask

澳大利亚墨尔本拉筹伯大学 (La Trobe University) 学习与教学中心行政主任、《国际教育研究》(*Journal of Studies in International Education*) 杂志主编

电子邮箱: B.Leask@latrobe.edu.au

近期, 人们对于课程国际化的理论及其实践活动又重新提起了兴趣。实质上, 这是由于课程国际化可能会与关注学生学习国际化的更多相关工作事宜相联系。作为专业人才和普通公民, 学生们将处于一个全球化的世界中, 而这也是国际化的一个基本理论依据。因此, 大学有许多用意良好、目光长远, 通常也是大胆前卫的政策, 这些政策关注学生的国际和全球视野, 关注学生们是否准备充分且能否为我们所处的这个日益紧密相连却又相互独立的世界带来积极的影响。

许多诸如此类的政策文本, 或是明确或是含蓄地把这样一个愿景与所有的大学生联系起来, 即大学毕业生都应具备国际竞争力、跨文化竞争力及全球竞争力。然而尚未明确的是, 通过课程国际化, 这些政策文本究竟是如何与学生在各学科的学习中联系起来的。比如说, 一些大学对于课程国际化的关注点主要集中于出国留学学生的流动问题, 实际上, 这只涉及到一小部分学生。而在另外一些大学, 课程国际化的关注点则是在于英语教学, 而非关注整个教学项目; 然而, 英语教学与国际及跨文化学习结果之间的关系并不清晰。另外, 课程国际化可能会主要聚焦涵盖选修性国际模块的课程内容; 有时也会关注于增加学校和课堂中学生的多样性, 但这并未对学生多样性如何促使学生学习国际化做出思考。无论以上方法是单独

实行还是共同实施, 都不足以达到课程国际化的目的。总之, 课程国际化的政策和实践活动太过于关注“输入”而非“输出”。课程国际化必须与所有学生的学习直接联系在一起。

### 定义课程国际化

鉴于课程国际化这一术语的准确定义及课程国际化如何关联学生学习仍未有明确的解释, 在此, 我将定义“课程国际化”并阐述课程国际化中有关于学生学习的两个主要特点。2009年, 我在《国际教育研究》(*Journal of Studies in International Education*) 的一篇文章中对“国际化课程”的定义如下: “让学生富有国际研究精神, 使学生在文化和语言上具有多样性, 有计划地培养学生作为专业人才和社会公民所需的国际视野和跨文化视野”。

这一定义强调学习过程中学生的积极参与, 从而系统地(有目的地)促成国际和跨文化学习结果。同时, 该定义还强调了课程国际化的方法不应只局限于课程内容, 少数学生可选择的体验和活动并不能证明学习的结果。

区分上文所定义的“国际化课程”这一“结果”与“课程国际化”这一“过程”是很有必要的。对“课程国际化过程”做出的定义出自同一篇文章, 关注的是教学、学



习、评估及学习内容：“课程的国际化是将国际和跨文化因素整合到课程内容、教学、学习、评估安排以及课程计划的辅助服务之中”。

“结果”（国际化课程）与“过程”（课程国际化）之分有助于区别容易让人混淆的“目标”（国际化课程）和“方法”（课程国际化）。比方说，某些说法认为学生出国项目是课程国际化的一种体现。但是，出国项目可能是实现课程国际化的方法之一，少数学生或许会由此获得期望的国际和跨文化学习结果。

总之，课程国际化的过程必须将学习结果和学习输入纳入考量范围之内。

### 国际化课程应关注学生学习

一个关注学生学习的国际化课程有两个主要的特点。第一，该课程在多元文化环境中，在有着不同认知方法、教学实践及自身特点的学科中展开；第二，缺乏课程国际化所需的经验、技能或知识的老师，将在设定预期国际化教学结果及帮助学生获得该学习结果的过程中，得到专家的引导和支持。

有着不同文化和价值观的学科通常在课程国际化原理上也有所差异。教师们需要明白的是，为何他们认为课程国际化对其教学项目有着重要性。作为特殊学科团队的教学项目组，需要参与到有关国际和跨文化学习结果的讨论中来，这些学习结果是处于一个

全球化世界中的大学生作为优秀的专业人员和公民所必需的。如果学生想要达到预期的学习效果，教师们则需要设计出一个清晰、系统的教学计划以支持学生的学习。在不同学习年限中，不同的模块、科目、课程中所进行的教学活动需要渐进式地培养学生的国际视野和跨文化技能。同时，学生也需要老师们对其国际和跨文化学习提供正式和非正式的反馈，并获得关于在学习过程中如何提高成绩的建议。

缺乏课程国际化所需的经验、技能或知识的教师将在设定预期国际化教学结果及帮助学生获得该学习结果的过程中得到专家的引导和支持。引导和支持尤为重要，因为在未对课程国际化有所准备时，教师们可能会目光狭隘。若处理不好，那么对学校和学生学习的国际化战略会产生严重后果。

引导者可能不属于该学科或是不在大学工作。他们中有教学、学习及国际化领域的专家，可以提供指导、建议以及实践支持。应重视教师能力的不断提升，以便解决随着时间推移未来整个学科和体制内与课程国际化有关的重要问题。这样，课程国际化成为一个持续不断的、关注学生学习的、教师积极参与的过程。

课程国际化的方法及阐述因学科的不同难免存在差异。但重要的是，无论何种学科，课程国际化进程均聚焦于学生学习。这也使得教师和学科成为课程国际化的中心。

## 毕业生就业能力与本土课程的国际化

Elsbeth Jones

英国利兹城市大学 (Leeds Metropolitan University) 高等教育国际化荣誉教授、意大利米兰天主教圣心大学 (the Università Cattolica del Sacro Cuore) 高等教育国际化中心荣誉访问学者

电子邮箱: ej@elsbethjones.com

在过去的二十几年中,许多对雇主的调查发现:尽管毕业生具备特定角色所需的专业技能,但他们仍然缺乏所谓有效开展工作的“软实力”。这种“软实力”有时也被称为就业能力,包括团队合作、谈判与协商、解决问题、人际交往技能、组织能力及良好的沟通能力。世界范围内其他国家的调查也多次提及了相同的就业能力,这些调查的开展范围广,涵盖了从澳大利亚到赞比亚等一系列国家。

学者们常常忽视雇主所提出的以上要求,这也许是因为他们认为学术上的严谨可能会因为对“单纯(就业)技能”的强调而大打折扣。诚然,不可否认的是,教育的最终目的并非只是为了获得一份工作。然而,工作环境中的全球化内容已不再局限于跨国公司,它现已将过去人们认为带有本土色彩的行业和角色融入进来了。因此,可能有人认为,如果我们不能有效地使学生为目前的就业做好准备,我们就会让他们失望。同时,一些学者强烈要求大学课程应更好的切合雇主的需求。这种对于全球背景下本土问题的理解,以及判断全球性问题对个人生活和职业生活所带来影响的能力确实应该成为当代大学生的一种品质。

### 海外教育与就业能力的培养

值得注意的是,研究发现雇主所需的许

多就业能力就是学生通过参与海外学习、工作、志愿活动或是服务学习所获得的技能。研究还指出如果学生可以从实践经验中得到有效的指导并能进行充分的自我准备,即使是短期参与这些活动,他们也能获得这类技能,并在国际(海外)体验中获益良多。一些国家的研究显示,转化学习(transformational learning)在各个地区都有着深远的意义。这类研究所包含的一系列活动对学生有着或多或少的挑战。研究表明,如果学生处于与之前不同的思考角度和文化环境中,他们会对自我认同、价值观念、信仰及思维模式产生质疑,从而极大地影响个人成长、自我效能及成熟度,并能增强其跨文化能力。

体验式学习的支持者可能会认为,虽然国际或跨文化因素似乎对转化学习有一定的影响,但实践经历所具有的物质实在性才是导致转化发生的原因。此外,对于已具有某些就业能力的或是倾向于去培养此种技能的学生来说,他们更容易被海外学习、工作和志愿活动机会所吸引。这些观点需要我们停下来好好思考,研究结果既具有价值又反复出现在各种研究之中。

### 对大学的启示

对于学术机构来说,以上信息对其政策和实践活动具有诸多启示。首先,在制度层

面上，国际经验与培养就业能力之间的关系还未形成普遍共识。其次，这意味着学生还未意识到两者间的关系在鼓励更多人参与海外留学或是在帮助他们了解海外留学所能培养的技能上的重要性。再次，两者间的关系与雇主的要求并不一致。值得一提的是，雇主们需要具备更多“软实力”（就业能力）的毕业生，但他们并未说明需要更多具有国际经验的学生。

最后，可能也是最重要的是，两者间的关系对于针对全体学生（而不只限于出国留学的少数学生）的课程设置来说意味着什么，这一问题仍缺乏探究。如果海外教育能以此种方式增强就业能力，那么本土课程国际化（internationalization of the curriculum at home）是否也能为大部分的国内学生带来益处呢？然而，目前英国国内关于国际化课程下学生学习结果的事例尚不足以证明此种方法的可行性。

## 本土课程的国际化

麦基罗（Mezirow）认为国际经验使学生经历许多的“迷惘困境”（即面临来自于家庭环境舒适带之外的触发事件），从而为之前提及的转化学习带来实际益处。许多学者试图通过技术手段为学生们提供一个虚拟的可流动家庭环境，使之分享不同的国家和文化体验。但另一些（跨文化）机会与学生本来所处的环境很相似；文化“他者性”（cultural “otherness”）的表现形式不一，舒适带（comfort zone）的形式也各不相同。当代大学生乐于与有着不同的宗教、国别、种族背景、性取向或是体育才能的人相处。如果人们认为“他者性”（otherness）指的是与自己不同的个体所具备的特征，那

么“文化他者”就不仅是指来自不同国家或从属不同语言群体的人了。

人们对于此种另类文化差异的共同观点是，我们可以设想将这类创造性的“跨文化”机会应用到本土课程中。比如说，如果国际社会中的志愿活动会带来自我变革，那么本土的“跨文化”志愿活动（如在有着不同宗教和信仰的群体中，在戒毒所，在难民营或是精神病院中）能否产生同样的效果呢？

我们还不能确定的是，本土课程的国际化（或跨文化化）是否能像海外教育一样成功地培养学生“通用的”就业能力。但我们清楚的知道，我们还未尽可能地利用大学与本地社区的多元化以支持英国内部的跨文化学习。学生跨国流动的文献探讨了转化学习的相关内容，如果我们承认转化学习与国际经验的跨文化和经验范畴相关，那么在本土跨文化环境中相同的实践活动至少会产生部分与海外实践活动等同的效果。

要实现这一目标，国际化和跨文化应被看作是大学中广义上的公平、多元化及包容性概念的一个补充，但这一观点还未得到所有大学的认可。相关的国际学习结果应与所有学生的课程相结合，而不仅是局限于少数出国留学学生的课程；同时，要开发新型的评估项目以检验是否达到相应的学习结果。

海外留学即是灵丹妙药这一设想必然会受到质疑。当今的全球职业环境敦促我们为所有学生（不只是少数参与出国项目的学生）提供国际化课程。或许更加重要的是，我们将由此得出更为全面的看法，从而促使社会变得更加公平与包容。

## 跨文化能力培养中缺失的一环：发挥大学组织能力

Jeanine Gregersen-Hermans

英国赫尔大学 (the University of Hull) 招生中心主任、意大利米兰天主教圣心大学 (the Università Cattolica) 高等教育国际化中心在读博士

电子邮箱: j.gregersen@hull.ac.uk

显而易见的是,在大多数欧洲大陆的大学里,国际化已成为一个既定的事实;同时,国际化又是高校教育和研究战略中不可或缺的一部分。在发展战略上,大部分高校都以这样或那样的方式借鉴国际化的内容,要么将其完全融入整个发展策略并作为该策略的核心,要么单独把国际化视为重点对象并作为行动路线。

在院校、政府及社会层面上,有关高等教育国际化理论的学术文章常常涵盖了文化意识和相互理解的培养。事实上,跨文化能力是一个传统的理论基础,其有效性多年来都得以保留。然而,潜在的观念却已由建设“一个更好、更和平的世界”转为招募和吸引知识型社会中的人才;从“培养世界公民”转为增加就业机会及“获得后工业时代中对国际化职业有用的知识”。问题在于,除了这些观念之外,“国际化也与文化多样性有关”或是“倡导文化差异”,高等教育机构希望加强跨文化学习、培养跨文化能力,而这类理论并未就此说明高校应该如何取得进步。

### 对结果和评估的重心转移：向前迈进了一步

尽管在有关国际化的文章中可以发现这些转变,即从国际化活动的开展转变为这些活动所带来的有关培养跨文化能力的成效,

以及如何评估能力获得与否;但是,问题在于,是否可以轻易说明大学确实是在培养和提升学生的跨文化能力。最近,欧洲工商管理学院 (INSEAD) 的哈瓦尼尼教授 (Hawanini) 就全球大学的变革表达了他的深切关注。尽管各个大学都认为自己在国际化过程中进展顺利,但它们也许未能履行给学生提供丰富的国际经验和多样化的学习方式这一承诺。国际化进程可能夭折的原因在于其制度基础扎根于国内环境,具有组织惰性,并在监管和制度上存在阻碍。以上分析说明,任何实现国际化的方法都不能只考虑国际化在其他国家或是国际环境中的发展。一些内部因素,比如说组织文化或可用的内部资源也对国际化的发展有着影响。目前,在培养学生跨文化能力上大学到底是否付诸于行动,这似乎是欧洲大陆大学在国际化策略上缺失的一环,同时这一内容在学术文献中也较少受到关注。

### 组织能力：缺失的一环

大学组织能力的限制因素可以分为三个层次:学校层面,学科层面(院系组织),以及教师个人层面。

*学校层面* 在欧洲大陆的大学里,培养跨文化能力的策略与教职人员如何将此种学习结果(跨文化能力的培养)纳入日常教学活动中(就算他们已把培养跨文化能力作为

教学活动的一部分），这两者间存在着一个“断联现象”。造成这一现象的原因是，缺乏将培养跨文化能力视作制度上的战略目标意识；缺乏公认的关于理解及培养跨文化能力的制度性词汇；缺乏培养跨文化能力的专业技能。因此，被大学所广泛认可的培养所有学生跨文化能力的方法少之又少。

在大学里，人们如何看待多元化并将其纳入日常活动中，依据的是具体机构的特别方法。对多元化的看法及学校跨文化交际能力的层次决定了跨文化能力的相关性，也因此决定了学习活动的关注点（学什么）、目标群体（谁来学），以及如何设置课程评估和控制教学质量。许多欧洲大陆的大学已经意识到，将英语作为授课语言是顺利实现其国际化目标的方法之一。因此，这些大学已将英语语言能力纳入其人才招聘要求中（用以衡量教职员素质）及大学质量保障体系之中。有关跨文化能力的人才聘用要求，对新进或现任教职员跨文化能力水平的评估，并在教师专业培训中强调跨文化能力，像这样的人力资源要求只是极个别情况。

即使文献中给出的说法与大学的实际情况相反，但在大学中比较普遍的一种说法是（师生）通过接触多元化和不同的国际环境，跨文化能力就会得以提升。尽管这类接触会带来自我变革的体验，但它们仍不属于跨文化的范畴。在培养跨文化能力的过程中，跨文化能力的提高大多是通过自我感知的——通常，人们的自我感知水平高于实际水平。那些在海外待过抑或参与国际学术团体的教师也以其亲身经历证实了这种看法。

**学科层面** 学科及其所代表的学者和学生群体可谓是跨越国界及文化界限所形成的一种文化体系。某一学科的认识论指的是该

学科独特的语言、理论模式和理论概念。人们可以通过某一学科的惯例及这些惯例是如何影响学者与外部事件进行互动的，从而认识该学科的文化体系。学科之间存在差异（如：语言及语言学，社会科学，经济学，医学和自然科学），这些差异也可被视为文化差异。强大的学术文化会限制跨文化能力的培养。作为一种“通用技能”，跨文化能力被置于学科背景中探讨时，往往没有被赋予实际的功用。通过正式和非正式的学习，学生在参与学科实践过程中本身就被社会化了。因此，在培养高水平能力以解决错综复杂的跨文化问题这一方面，学校仍然缺乏动力。

**学者个人层面** 学者在学科需求和大学为全球化劳动力市场培养人才的愿望中进退两难。人们认为，将跨文化能力融入教育的教学结果之中，其实是浪费了学科建设的宝贵时间。

教育界在过去的几十年中发生了巨大的变化，教学方法已由过去的以教师为中心转变为以学生为中心。许多学者对于教师由教授者转变为引导者这一角色表示不太满意。了解学生及自身的文化差异、认识跨文化事件并从中创设跨文化学习体验，上述能力的提升都需要学者具备高水平的跨文化能力。但是，大学过去并不把这些技能作为一种学术内涵。对这些能力的培养需要专门的教育教学技巧，而这可能正是使学者感到不安的东西。

想要培养具备跨文化能力的毕业生，大学的领导者不能只关注产出（国际化活动的开展）或是结果（活动带来的成效）。对于弥补跨文化能力培养缺失的一环，即通过大学组织能力获得理想的结果，学校工作也有其必要性。为增进毕业生跨文化能力的培

养，大学应该关注如何促进学习结果。大学的领导者应支持教职人员的专业发展，并增强他们创设多元文化课堂及培养学生跨文化能力的的能力。领导者们也应将跨文化能力作为职位要求及人力资源发展的基本要求。想要达成这一目标，大学需要一个校级的，资

源充足的、专注于跨文化能力培养的改革项目；并且，大学与其利益相关者要积极参与到该计划中来。注重发挥大学组织能力就是关于产出（国际化活动的开展）和结果（活动带来的成效）之间虚线到实线的转变。

## 本土国际化——荷兰的政策

Adinda van Gaalen 、 Renate Gielesen

Adinda van Gaalen: 荷兰高等教育国际合作组织 (Netherlands Organization for International Cooperation in Higher Education) 高级政策专员

电子邮箱: avangaalen@nuffic.nl

Renate Gielesen: 荷兰高等教育国际合作组织高级项目经理

电子邮箱: rgielesen@nuffic.nl

高等教育国际化是荷兰教育文化科学部 (the Ministry of Education, Culture and Science) 工作的重中之重, 其目的是使荷兰所有的毕业生都具备国际竞争力和跨文化能力。在参加这一研究的荷兰高校中, 不少于91%的学校都将国际化政策作为工作的中心。一些院校把这一政策纳入其学校计划中, 将近76%的荷兰高等教育机构已有了专门的国际化计划或是正在制定这一计划。这一结果可与2014年国际大学协会 (the International Association of Universities) 开展的第四次全球调查进行比较, 调查显示全球 (已有/正在制定专门的国际化计划的高等教育机构) 的百分比为75%。

许多院校的战略文件都提及了学生的国际竞争力和/或跨文化能力, 并将其作为国际化的主要目标。各院校常常用笼统的术语来描述这些能力, 明确指出对这些能力更为详细的解释将会在学习项目中体现。多数院校选择项目导向法 (依据学习项目特点制定的方法) 来培养国际竞争力和跨文化能力, 它们对于实施大一统的制度政策慎之又慎。一些政策规划明确指出学习项目的背景对于定义相关的国际竞争力和跨文化能力至关重要。然而, 定义这些能力的院校通常并未把国际竞争力与跨文化能力区分开来。这类能

力通常包括: 1) 细心且充满求知欲; 2) 跨文化效能及跨文化沟通; 3) 外语知识; 4) 灵活性及知识运用能力; 5) 国际标准下的创新能力。这显示出, 除了培养国际竞争力和跨文化能力, 国际化还能促进总的学习结果, 如专业知识和个人技能。

### 本土国际化

以上这些能力并不能单单通过学生流动而获得。在2003~2011年, 有22%的荷兰毕业生在学习期间参与国际项目, 这一数值一直保持这个水平, 而有78%的学生未参与国际项目。如果可以针对课程设置施行本土国际化, 那么, 所有学生都有可能参与到国际化中来。

国际大学协会2014年的第四次全球调查显示, 在参与调查的高等教育机构中, 有14%的机构认为课程国际化是国际化活动中唯一最为重要的一环。其原因可能在于对课程的关注将把国际化引入教育的核心。

荷兰院校的政策规划中提及了本土国际化的多种形式, 如: 聘请外籍教师, 参与国际项目, 提供培养跨文化技能 (学习) 的课程及调整学习项目的组成部分以在特定的话题上涵盖不同的跨文化视角。总的来说, 荷兰的院校并不认为本土国际化就是国际流动

实实在在的替代品，他们认为本土国际化的方法是国际流动的补充。

但是，本土国际化与国际流动两者间的关系还未呈现在政策文件之中。实际上，几乎没有院校制定出内容连贯、详细的本土国际化策略或是研发出有关本土国际化的监测工具。此外，时间或资金的缺乏也阻碍了许多院校实行本土国际化。然而，这些绝不是本土国际化在一些荷兰高等教育机构中处于中等水平的全部原因。

## 教学人员

教学人员对于制定和实施课程改革至关重要，因为他们的充分准备似乎是国际化策略成功与否的关键。然而，在分析了54所荷兰公立大学的政策文件后，其中一个最为引人注目的结果就是，教师们并未获得教育国际化的相关培训。本土国际化活动的顺利开展需要教师具备相关的能力；然而，学校对于教师能力的培养缺乏关注。例如，对某些老师来说，在国际课堂中将不同文化背景的学生融为一个整体是一件难事。

培养教职员工的能力以帮助他们开展本土国际化的各种活动，院校的国际政策中并未受到关注这一方面。

将本土国际化作为教师职业化项目（如荷兰的“基础教学资格项目”[Basic Teaching Qualification]）的一个标准部分能开阔教师的眼界，使他们认识到国际化所带来的潜在价值。部分院校已延伸了这一想法并在“基础教学资格项目”中开设了一个自愿参与的附加模块。这一模块能为教师提供具体的方法，使国际化支持其特定的教学方法和目标。它将帮助教职人员深入了解国际化可能带来的潜在学习体验。

## 巨大的潜能

一般而言，荷兰高等教育机构中的国际课堂这一概念主要是针对才华出众的外国留学生的。而在某些情况下，荷兰学生在国际课堂中也提升了自己的国际竞争力和跨文化能力，这可以看作是国际课堂额外的收获。

如果学校能自觉地创设增进跨文化协作、利用学生专业国际知识的可控环境，学校会由此获得具有高水平国际竞争力和跨文化能力的毕业生。该措施有利于学校最优地利用国际课堂所带来的附加值。

然而，很少出现在院校政策计划中的虚拟流动和发展与合作项目，似乎在培养国际竞争力和跨文化能力上有着巨大的潜能。在过去的五到十年中，虚拟流动项目在许多高等教育机构中有所发展。但这并不能说明这类活动在院校政策中受到了重视。从培养荷兰学生能力的资源上看，活跃于这一领域的人士还相对较少。

## 政策框架

大多数荷兰高等教育机构在其制度策略中都明确提及了学生国际竞争力和跨文化能力的重要性。此外，在这些文件中，本土国际化也受到了大量的关注。然而，如果有更清楚的说明或是有一个制度框架的话，本土国际化这一概念将会得到更多的重视。例如，院校的政策中可以有这样一条规定，具体说明所有的学习项目都必须包含相关的国际竞争力和跨文化能力。用以评测这些能力的合理方法也应在院校政策中具体说明。另外，明确的术语定义也能进一步说明这些政策，如：课程国际化，以国际为导向的课程以及国际课堂。

荷兰政府有志于提升本土国际化活动的



数量及影响。虽然任何本土国际化的国家框架或许都要包含方向、手段和方法，但更为重要的则是与足够的自由相配合。如此一来，学习项目便可以尝试与不同的本土国际化活动相结合，并去发现何种形式的（本土）国际化才是适合其具体情况的。

荷兰政府鼓励学习项目及相关机构向荷兰和弗兰德大区认证组织（the Dutch-Flemish Accreditation Organisation）申请国际化特性（质量）评估。通过这一做法，学生的国际竞争力和跨文化能力会得到更多的关注。

BKI 认证评估框架的核心是学习项目中定义的国际和跨文化学习效果。这一认证的好处在于它支持并推动了针对学习项目的国际化。这使得具备附加值的国际化达到最优程度，并在保证与学习项目的特性相关的同时，其整体框架仍适用于其他的项目。

正如荷兰一样，在高等教育机构拥有较高自主权的社会中，为使国家的国际化政策更为有效，该政策不仅要反映出国家的经济目标，更为重要的是，它要体现高等教育机构的核心任务。

## 印度高等教育国际化意识形态的转变

Mona Khare

印度新德里国立教育规划管理大学 (National University of Educational Planning and Administration) 教育规划部、高等教育政策研究中心教授

电子邮箱: monakhare@nuepa.org

印度近年来繁荣的经济情况得益于快速发展的服务行业、不断上升的全球市场占有率、快速增加的中产阶级人口及激增的青年人口。随着印度大学适龄人口预计在 2030 年达到 4 亿, 国际社会认为印度是教育发展的重要伙伴。印度正在全力推进的第十二个“五年计划”助长了全球信心, 该计划旨在通过促进更大范围的国际合作, 从而使印度成为区域性的教育中心。这是世界各地不断加深的教育全球化和国际化显而易见的结果, 同时也是印度渴望成为区域性教育中心, 并将其作为增强区域性经济和政治地位策略的一部分。

### 渐增的国际合作与交流——转变的意识形态

20 世纪 90 年代, 印度陷入了财政困境, 当时推行的经济开放政策是印度从“保护主义”迈向“自由主义”的一次具有重大意义的转变, 同时这一意识形态转变也体现在印度教育发展规划的方法上。尽管在“服务贸易总协定”(GATS)的框架中, 教育服务还不属于自由交易的范畴, 但它与国际学术界多种多样的合作形式已在过去十几年间不断涌现。虽然在这一方面还没有明确的战略规划作为指导, 但国际化实践的转变正变得愈发明显。印度不想再扮演“受援国”这一角色, 它希望成为拥有平等地位的合作伙伴。印度从南北对话中的“受援国”转变为南南合作、南北合作及三方合作的合作伙

正是其意识形态转变的主要体现。我们可以从近年的几个重要变化来理解这一趋势。

### 共同创造

国际教育合作的新模式由“南南”和“南北”的共同创新和共同创造, 以及意义明确的长期和主题伙伴关系组成。更系统、广泛的政府间合作取代了国际教育合作中的公益活动, 而这类合作也因各国政府所开展的长期政策对话而得以巩固, 这些政策对话一般涉及双方达成一致的条款及互利互惠的领域。印度与美国开展的“辛格——奥巴马知识计划”(The Singh-Obama Knowledge Initiative), “英印教育研究计划”(UK India Education and Research Initiative), “印德超大规模大学”(the Indo-German Meta Universities); “印新教育委员会”(India-New Zealand Education Council)以及“印以研究计划”(India-Israel Research Initiative)都是这一转变的例证。

### 日益增长的民间参与

过去盛行的研究合作一直是声誉卓越的公立院校的一大特长; 然而, 近年来随着私立大学加入协作备忘录(MOU)以推广联合学位和双学位项目, 这一现象正在慢慢改变。(例如: 德里大学[Delhi University]和新西兰梅西大学[Massey University]的合作协议; 贾瓦哈拉尔尼赫鲁大学[Jawahar Lal Nehru University]和新西兰维多利亚大学

[Victoria University]的合作协议。) 尽管公立和私立院校/机构越来越多地参与到合作项目的推广中, 但私立院校在这一方面, 特别是在教学项目上占据优势。这些协议优先考虑职业和技术课程, 因而忽视了大量提供综合教学项目的院校。(印度曼尼帕大学 [Manipal University] 与德国不来梅应用科学大学 [Hochschule Bremen University of Applied Sciences], 奥兰加巴德酒店管理学院 [Institute of Hotel Management] 与英国哈德斯菲尔德大学 [the University of Huddersfield], 希夫·纳达尔大学 [Shiv Nadar University] 与卡耐基梅隆大学 [Carnegie Mellon University] 及安娜堡传播学院 [Annenberg School of Communication], 以上只是部分例子。) 从研究培训向教学的转变, 能够使这类合作项目在全世界范围内融入更多学生。然而, 在私立院校占据主导地位的情况下, 这些合作机会有可能只局限于少数精英院校。并且, 人们担心私立院校可能会通过不正规的合作活动, 寻找新的发展机遇以谋取暴利, 进而忽视合作质量与公平, 这并非杞人忧天。

## 重视知识共享

印度不仅积极地学习国外优秀的实践活动, 同时也努力发掘自身在本土科学、艺术及文化遗产上的相对优势。印度现在也积极参与到有关全球问题的知识和专业技能的共享中来(例如: 能源危机, 食品安全, 生物制药, 生物科学发展, 环境恶化以及健康福利问题等)。职业教育与技能培养、机构领导力、多语言及外语能力培养都是受到关注的新领域(例如: 澳大利亚与印度工业/行业技能委员会伙伴关系, 以及对于美国社区大学模式的关注)。

随着诸如印度大学协会 (the Association of Indian Universities) 一类的综合机构加入其

他国家类似的机构中(如印度洋地区大学流动组织 [the University Mobility in Indian Ocean Region]; 西班牙加泰罗尼亚全球大学创新网络 [the Global University Network for Innovation]; 国际大学生体育联盟 [the International University Sports Federation]; 亚洲大学生体育联盟 [the Asian University Sports Federation]), 以及为了在更多的新领域中(如创新、体育、资格互认和大学管理等) 促进协同效果并提升合作, 这些活动的范围可能会继续扩大。

## 区域聚焦

印度渴望成为区域性教育中心的意愿十分明显: 近三年来, 在印度的 12 个国家级教育交换项目/协作备忘录中, 就有 8 个聚焦于亚洲和非洲地区。现有数据表明, 在印度学习的来自约 140 个国家的 28 000 名学生中, 大部分来自于南半球的发展中国家。印度也通过远程教育网络在区域间进行教育拓展(英迪拉·甘地国立开放大学 [Indira Gandhi National Open University] 是印度最大的开放大学, 在 38 个国家设有近 300 个学习中心, 这些中心大都位于非洲、中亚及波斯湾地区)。在此需要特别提及的是区域教育联合大学/中心的发展, 比如南亚大学 (South Asian University), 该大学由南亚区域合作联盟 (SAARC) 成员国和甘地和平与可持续发展教育研究所 (the Mahatma Gandhi Institute of Education for Peace and Sustainable Development) 创立, 被指定为联合国教科文组织亚太地区 I 类学院 (Category I institute of UNESCO in the Asia-Pacific region) 及印非虚拟大学 (the India-Africa Virtual University)。这类机构旨在以一种更为完备的方式, 合力解决共同关注的问题和担忧, 为邻国的教师和学生提供多边的、跨文化的平台。

## 结论与建议

20 世纪 90 年代后, 随着印度的各项政策变得更为开放, 其国际合作的数量不断增加, 合作范围也不断扩大。然而, 在印度社会, 受高等教育国际化的新一轮热潮及国外学位“品牌地位”的影响, 一大批不合格的(甚至是未经认可的)国外大学已在印度大行其道。印度必须要有严格的监管和策略性的政府干预, 从而为这些合作机构提供明确的方向和可预见的成果。想要成为平等的合作伙伴, 印度需要在与国外院校合作的质量上有所保证。印度逐渐降低的高等教育质量或许是限制一流大学和机构与其合作的主要因素。同样, 在印度国内, 由于只有优秀的和排名靠前的高等教育机构可以从国际化中得到好处, 各高等教育机构间的质量差异也

可能会导致进一步的两极分化。这一现象会对由“全球学术匮乏”所引起的社会分裂造成长期的影响。

加速印度国际化进程的意向需要一个明确的政策导向。随着相关部门的决策更变, 备受争议的《2010 外国教育机构(准入及运作条例)法案》(2010 Foreign Education Institutions [Regulation of Entry and Operations] Bill)正在等待通过, 未来之路充满变数。然而, 可以肯定的一点是, 由于国内的需求和意愿都很强烈, 印度没有回头路可走, 只能合理利用新发现的机遇。在全球、国家和院校三个层面上为国际化制定策略, 以坚定的能力建设驱动力作为坚强后盾, 将这些策略转化为实践活动, 这对印度的国际化进程大有裨益。

## 沙特阿拉伯的科研国际化：为受到质疑的特权买单

Manail Anis Ahmed

高等教育管理专业人士、沙特阿法特大学 (Effat University) 资深拨款专家

电子邮箱: manailahmed@gmail.com

沙特阿拉伯正奋力提升科研成果，这是沙特阿拉伯创造“知识经济”并最终实现税收来源多样化的目的之一。沙特阿拉伯是一个新兴的国家，其高等教育的发展史并不长。沙特王国最初关注的是学校及高等教育设施的建造，直到最近，它才开始发展学术研究。然而，科研活动在过去几年中已得到了大力推动。随着许多高等教育机构及研究设施的建立，沙特阿拉伯在学术研究上已取得了巨大的进步。

### 排名的作用

对质量的追求与创立新的大学和教育机构的竞争相伴相随。沙特阿拉伯已经建立了坚实的国家质量保障体系（如国家学术评审评估委员会 [the National Commission for Academic Accreditation and Assessment]），但同时也需要参考更多全球的和公开可见的体系。由于全球大学排名已被广泛认可，并成为了消费者导向信息提供者的主要形式，沙特阿拉伯的大学一心想在各类大学排名中崭露头角。

2011 年，欧洲大学协会 (the European University Association) 委托若瓦吉斯教授 (Andrejs Rauhvargers) 发表了一份题为《全球大学排名及其影响》(Global University Rankings and Their Impact) 的报告，该报告称“这里有一个问题或是‘不想要的结果’，即排名者有时所说的排名负面效应，就是社会及决策者都试图以某些标准（也就是各类排名用来发现一流研究型大学所用的

标准）来评估世界高等教育，而不是使用质量保障的核心原则——‘适用性’原则来做出评价”。若瓦吉斯教授在报告中还说道：“因此，全球大学排名中‘不想要的结果’之一就是，尽管高等教育体系多样化是欧洲高等教育的首要议题，但是一些有着其他使命的、而非一心想成为一流研究型大学的高校就不得不重新证明自身的合理性。”

### 以本土研究事业为代价的经济诱因

这一问题在沙特阿拉伯的大学中立即显现出来。沙特阿拉伯直到 1957 年才建立了第一所大学，并且其教育机构承载着巨大且迫切需求，以为快速增长的青少年人口提供教育、让他们尽快进入职场并成为有所作为的社会成员。沙特阿拉伯的教育机构还面临着用英语发表科研成果的压力，只有这样，这些科研成果才能在各类国际大学排名体系中得以认可。

### 得益、风险与争论

一种浅尝辄止的科研国际化在这样的情况下应运而生，对沙特部分学校的发展而言，这样的国际化或许来得更快，也更令人满意。这种国际化在增加沙特的科研成果上获得了丰厚的回报。事实上，过去十年间，沙特阿拉伯的三所公立大学在各类国际大学排名中都榜上有名，而其他或大或小的学校，也正努力使自己在各种排名中占据一席之地。

有意思的是，这类以科研为基础的国际

化目前所聚焦的领域主要是生命科学、自然科学、信息工程科学等领域；有关人文学科的内容无处可寻，关于社会科学的信息则是少之又少。但是，科研国际化中最大的问题在于，无论是大型还是小型院校都在分配并且投入大量科研经费以聘请名声斐然的国际研究人员，从而以双方名义共同发表科研成果。2011年12月，《科学》(Science)杂志中一篇颇有争议的文章重点讨论了这一做法，因其自身存在问题，引起了本土和全球论坛的广泛讨论。支付酬金的院校与这些“客座研究员”、“研究人员”或是“国际伙伴”之间的合同大都对每个合同期内发表论文的最低数量提出了要求，而对于这些研究人员是否要在学校露面，合同中并无强制要求。

### “学术资本主义”的代价

对于学校向他人支付佣金完成科研任务的做法，有些学者嗤之以鼻，有些学者则认为这种做法仅仅只是资本主义的另一面——学校不惜重金招揽全球人才，与此同时却削弱了科研成果的可信度。高校为了提升研究成果而雇用成果丰富、名声斐然的国际研究人员的做法仍备受争议。然而，这一争论确实引起了人们对于诸如沙特阿拉伯这样的国家迫切要想达到科研国际化这类问题的关注。

高等教育国际化的良好结果，即人才、知识、理念的交流以及跨国科研的生产系统，得到了更为广泛的认可；然而在上述情况下，这一结果却被一个过于简单的、事先

准备好的有关科研产出和发展的方案所填补。一个解决问题方法就是，聘请外国学者和研究人员来营造一个本土的、充满活力的、可持续发展的科研文化，最终使得本国科研可以在没有任何外界援助的情况下不断发展。取代本土科研成果与吸引外来资源大不相同，完全依赖外国研究人员除了能以双方名义发表科研成果之外，对主办机构/国家的研究发展毫无益处。因此，沙特阿拉伯的科研国际化备受争议。

### 中庸之道

或许，更好的建议就是沙特阿拉伯应该采取一种更为循序渐进的、综合的教学和科研国际化。这需要传统科研生产模式具备开放性（比如说口述的历史文献以及对验证的连锁历史研究资源的认可），也需要更重视本土知识及知识生成和传播的本土方式。同样，调度资源以支持本土的科研成果，沙特阿拉伯也能从中获益良多：通过提供国际研究方法的严格培训、提供资金支持将阿拉伯语的研究成果翻译为英文，并在这一过程中使沙特阿拉伯研究员了解到同行评议、以引用提高学术影响的重要性，并最终认识到符合国际标准的高质量科研成果的重要性。

由此一来，沙特阿拉伯就能建立一种循序渐进、充满活力的本土科研文化，并为认可国际研究方法差异、整合世界学术界优良实践的研究成果预留有效空间。如果得到国家大力支持，并将本国早期研究事业的内在潜力牢记在心，那么沙特阿拉伯建设独有的科研文化这一梦想将很快实现。

## 拉美和加勒比海地区高等教育国际化的新方向

Jocelyne Gacel-Ávila

墨西哥国家研究系统(Mexican National Research System)研究员、高等教育博士生项目教授、瓜达拉哈拉大学(the University of Guadalajara)人文社科系副主任、墨西哥国际教育协会(AMPEI)会长

电子邮箱: jgacelav@gmail.com

与世界其他地区一样,对于拉美和加勒比海地区(Latin America and the Caribbean)来说,日益全球化的社会和经济需要具备认知技能和跨文化技能的毕业生。在这一点上,国际化是高等教育转变与发展的重要策略。主要的问题在于,国际化是否真的被用于帮助该区域实现高等教育所需的转变。国际大学协会(the International Association of Universities)开展的 2014 年全球国际化调查的结果传达了一些信息。

### 平衡、进步与挑战

国际大学协会的调查反映出了拉美和加勒比海地区一些有趣的新趋势。尤为明显的是,在国际化的外部驱动力上,政府政策先于商业和工业需求居于首位,这一结果与全球的研究发现一致。但是,这一现象与 2010 年的调查相反:当时,商业和工业需求居首;工业与高等教育投入的合作在这一区域特别低,从而显示出政府支持不力。2014 年的调查还显示出政府的支持和资金投入都有所上升,而 2010 年拉美和加勒比海地区的政府资助仅是全球范围内的最低值。以上两个变化当然都是有利的,同时也反映出公众对于发展高等教育国际化的日益关注。另一个新的因素就是国际排名,主要是国家和地区排名,是拉美和加勒比海地区高等教育国

际化三大驱动力之首。过去,该地区一直忽视了这一现象。

拉美和加勒比海地区是唯一一个认为国际化的主要益处是增强教师/研究人员国际网络的区域。这一说法证实了之前的发现,因为在 2015 年世界银行(World Bank)关于高等教育国际化的研究中,拉美和加勒比海地区的学界人士仍感觉他们与世界上的其他地区交往甚少。

在院校层面上,参与调查的院校认为主要的风险在于国际机会仅仅只是提供给财力丰厚的学生,其次则是对海外项目质量本地监管的困难性。社会层面上,主要的风险在于国际化利益分配不均及各国高等教育机构不断增加的差距。以上信息表明,在对于这些问题已非常关注的地区,国际化会被认为是增加学生及高等教育机构之间不平等的一个因素。另一个担忧则是关于海外教育机构的,由于公共部门未能提供足够的入学机会,这类海外教育机构现已不断增多。2010 年,人才流失是首要风险,而到了 2015 年,文化认同的缺失则成为最主要的问题。尽管关注的重点在这些年来似乎有所变化,但调查结果则是对高等教育作为一种公共物品和可交易商品之间潜在的断联表示堪忧。

就国际化的内部和外部障碍而言,拉美和加勒比海地区的语言障碍要高于其他地

区,这一现象与该地区学生和整体人口拥有较低的外语水平的实际情况相吻合。

关于地区合作伙伴的优先程度,欧洲和北美位居第一,不分上下;拉美和加勒比海地区位居第二而亚洲地区紧随其后。北美认为拉美和加勒比海地区是其第二重要的合作伙伴;但对于欧洲来说,拉美和加勒比海地区没有进入前三名。在之前欧洲大学协会的调查中,没有任何地区将拉美和加勒比海地区看作是最重要的合作伙伴(包括该地区本身)。这也反映了之前的调查结果,拉美和加勒比海地区更加关注北美和欧洲而非自身及世界上其他区域。

对于拉美和加勒比海地区来说,课程国际化最重要的任务在于语言学习,这是由该地区存在的问题所决定的。拉美和加勒比海地区也是开展合作/双学位项目数量最少的地区。尽管合作/双学位项目在世界范围内蓬勃开展,但仅仅只有29%的拉美和加勒比海教育机构拥有联合学位项目,34%的机构开设了双学位项目;与之相比,在世界范围内,开设联合学位项目和双学位项目机构的平均值分别为41%和44%。值得注意的是,该地区缺乏吸引国际学生和学者的策略,因此这一地区的国际学生和学者的数量在世界范围内是最少的。

据报道,拉美和加勒比海地区是拥有配套国际化政策机构比例最低的区域(比世界平均水平还要少6%);因此,该地区正在制定国际化政策/策略的机构所占百分比为世界最高值(比世界平均水平高了6%)。这表明越来越多的机构已经意识到它们需要付出努力才能达到国际化。报告还称拉美和加勒比海地区制度化和专业化的国际办事处数量

最少,这一结果与其他的研究一致,比如说关于欧盟和墨西哥国际合作的报告(由ECORYS, CHEPS 和 EASMU 三家机构开展)。这样的情况可能会限制国际化策略的潜力及可行性。

这些备受关注的结论确实表明了拉美和加勒比海地区国际化进程有着积极的发展态势。该地区在学生和教师流动性方面也取得了进步。发展国际研究生学习的大规模奖学金项目以及推动建设国际教师网络都是拉美和加勒比海地区国际化的重要任务。多年来,语言学习一直被认为是国际化的主要障碍,如今这已成为最为重要的工作。政府已经加大了对国际化的支持和资金投入,各教育机构也正在提升或创设自己的国际化组织架构。

然而,如果与其他发展中地区(亚洲甚至是非洲)相比,拉美和加勒比海地区仍在财务援助、学生和教师流动性、课程国际化、组织架构及教职员专业化方面远远落后。但我们对于未来最大的担忧是,付出的努力主要集中于个人策略(流动性)之上,而未对系统性策略(课程、研究和教员概况)给予足够的关注。我们并不否认这些策略的优势及其变革性价值,但是这并不能证明这些策略可以为高等教育的转型做出重大贡献。这表明决策者对整体国际化的创新、质量及相关性的变革潜能缺乏认识。另外,限制国际化的一个重要因素可能是院校和高等教育体系中的政治文化和管理风格。短期策略及行动方案大都得到重视,但国际化还需要中长期的规划。此外,诸如增加参与机会、公平、质量、相关性、知识产出等方面也亟需各方的支持。



## 高等教育国际化中的院校参与：哈萨克斯坦的视角

Aisi Li、Adil Ashirbekov

Aisi Li: 纳扎尔巴耶夫大学 (Nazarbayev University) 教育研究院博士后研究人员

电子邮箱: E-mail: li.aisi@nu.edu.kz

Adil Ashirbekov: 纳扎尔巴耶夫大学教育研究院研究人员

电子邮箱: aashirbekov@nu.edu.kz

国际化在国家和院校的高等教育发展战略中变得越来越重要。哈萨克斯坦也不例外：从20世纪90年代开始，哈萨克斯坦就已进入了改革时期并将国际化作为其改革进程中的一个重要组成部分。2010年，哈萨克斯坦成为博洛尼亚进程(Bologna Process)的正式会员，这揭开了哈萨克斯坦高等教育体系国际化的新篇章。然而，这些自上而下的新变化并未得到院校层面的接纳。过去几年中，出现了从院校缺乏实力到国家战略与院校战略相脱节的各种挑战。

为了深入了解哈萨克斯坦各个院校参与高等教育国际化的层次，纳扎尔巴耶夫大学教育研究院开展了一项为期三年的研究项目，该项目由哈萨克斯坦共和国教育部(the Ministry of Education and Science of the Republic of Kazakhstan)资助。虽然该项目仅处于第一年运行期内，但其结果说明了哈萨克斯坦高等教育界的几个重要问题。

### 数量先于质量

改革会产生相应的结果，但如何衡量这些结果通常不是很明确。同样，如何得知国际化的程度及其成功(或失败)也是一个棘手的问题。哈萨克斯坦的决策者和机构领导认为，在审计方面，统计数字能提供可靠的答案，所以他们选用数据来量化国际化的结

果也就不足为奇了。

师生流动是哈萨克斯坦国际化战略的核心，哈萨克斯坦希望在2020年有20%的学生参与流动项目。这一目标已明确写入“2012~2020年哈萨克斯坦共和国学术流动战略(the Strategy for Academic Mobility in the Republic of Kazakhstan for 2012~2020)中，并得到了该国学术流动奖学金(Academic Mobility Scholarships)的支持。然而，事实上，各方对学术流动性的解释各持己见。一位资深大学领导人指出，出国留学常常是为了开阔眼界，而非是为了获得知识和技能。并且，之前已有人发现一些大学利用政府资助把学生送到国外，仅仅是为了让他们就读语言课程或是参观校园，而这一做法只是为了达到相关部门要求的学生流动比例。哈萨克斯坦政府已从中吸取教训并随之设立了国际项目中心(Center for International Programs)，以监督这些奖学金并对其进行质量管理。

此外，大部分来自大学国际办公室的调查参与者援引了国际合作伙伴及外籍教师的数量作为其机构顺利实行国际化的例证。但是，参与采访的大学校长表示并非所有的国际协议都得以实行。由于缺乏明确指示，这些协议大都只是一纸空文。一些数字似乎让人眼前一亮，但这些因素的实际影响仍不得而知。

## 集中管理还是自主发展？

在哈萨克斯坦，国际化的压力是自上而下的。在采访过程中，大学校长们埋怨政府在国际化的实践活动中施加约束，这些约束从统一规定预算、时限，一直到规定目标。校长们还责怪与教育部的不力合作阻碍了国际项目，也因缺少自主权而怨声载道。自相矛盾的是，这些大学的领导者在要求获得更多自主权的同时，又批评政府没有为他们提供实施国际化战略充足且循序渐进的指导。因此，高等教育机构要求政府给予他们更多的自主权，但同时却又习以为常地依赖政府的综合调控及整体指导。

## 缺少合格的专业人员

依赖政府指导的原因是由于高等教育机构缺乏合格的国际化专业人员。我们的研究表明，尽管大多数高校都设立了专门的国际化办公室，但部分高校仍缺乏专门从事国际活动的专业人员，并且一些大学的国际办公室并未具备开展或维持国际合作的必要技能。甚至是普通的活动，对实现国际办公室的角色也至关重要，比如说，书写正式的英文商业信函，若不能完成就会给许多国际办公室造成阻碍。显而易见的是，国际办公室的工作人员需要更多的国内或国际培训机会。

在哈萨克斯坦的就业市场上有着高素质的专业人员。然而，正如我们研究中的受访者所指出的一样，高等教育机构往往会在与其他行业的激烈竞争中败下阵来。在有关人力资源的问题上，地区院校甚至面临着更糟糕的情况。一位受访者认为地区院校未能提供有关国际化的学术项目（如国际关系），因而进一步限制了当地就业市场上合格专业

人才的数量。加之年轻人倾向于在大都市地区（如阿斯塔纳和阿拉木图）找工作，所以地区院校在招募资质良好、有能力提升国际化的求职者时，处于极其不利的地位。

## 合作范围的重要性

至少在哈萨克斯坦，合作范围对于国际合作伙伴关系来说是至关重要的。我们的研究表明，政府层面与院校层面的国际化战略存在脱节的问题。政府战略明显偏爱广阔的欧洲，这一点从哈萨克斯坦加入博洛尼亚进程就能体现。尽管大学领导者称他们更乐意与欧洲或是美国院校合作，但是他们也认为当前师生流动以及跨国（境）合作高度集中于俄国、其他前苏联国家及哈萨克斯坦周边国家。

与此同时，哈萨克斯坦的大学意识到自己在中亚国家中提供高等教育的相对优势。受访者们认为招收外国学生不应只局限于欧洲国家，而应该重视吸引周边国家的学生。但是，此类院校需求是否符合国家战略并能否得到政府资助，仍是无从得知。

## 语言障碍

语言也会带来距离感：报道称外语水平低（特别是英语水平）是国际化的又一主要障碍。研究参与者们多次引据该论点，认为较低的语言水平在各层面上都是限制因素，例如在师生流动、研究合作、国际办公室的运行中等。这一问题也涉及到哈萨克斯坦的院校缺乏可行的英语项目及合格的教职人员。相比之下，那些自称擅长使用外语的受访者认为较高的语言水平是发展国际伙伴关系的一大优势。另外，那些外语水平相对落后的大学的校长们表示，他们正在加大投入提升语言水平，并将其作为国际化的重要举措。

## 公开对话与合作

当然，以上因素并未涵盖哈萨克斯坦高等教育国际化的各个方面，我们之后的研究会探讨这些内容。即便如此，我们还是可以了解到哈萨克斯坦政府和高等教育机构面临潜在挑战的主要领域。首先，哈萨克斯坦与较发达国家在国际化上存在较大差距；其次，在国家内部的院校之间，特别是在大城

市的院校和地区院校之间出现差距。哈萨克斯坦政府已显示出使其高等教育国际化的决心，其政策和财政支持就是例证。高等教育机构也正积极参与到这一过程中来。然而，为了在国际化中取得进一步发展，政府与院校间需要更为公开的对话以及更为紧密的合作，以融合双方愿景并建立有效的支持机制。

## 日本大学的国际化：借鉴“亚洲校园”的经验

Miki Horie

日本立命馆大学 (Ritsumeikan University) 副教授、博士，意大利米兰高等教育国际化研究中心访问学者 (2013 年秋)

电子邮箱: mhorie@fc.ritsumei.ac.jp

国际化给日本的高等教育机构带来了什么？自 20 世纪 80 年代起，日本大学经历了各种各样的改革及自我完善的过程，并以此回应日本政府提出的国际化政策。在 2000 年前，日本政府主要关注的是增加国际学生数量；此后，日本政府采用了多维度的方法开展国际化，包括提升外向和多边流动、发展英语教学项目及合力招收国际学生。在政府财政援助的框架内，大学通过多种方式回应了社会的诉求和期待。通过努力，日本的大学已积累了共同的经验和知识。

一个重要的成果就是增强了使用其他教学模式需求的意识，如经验学习计划、主动学习计划及合作学习计划。这些学习计划使得学生在跨文化学习环境中快速且有效地学习。其中一个例证就是“亚洲校园”计划 (CAMPUS Asia)，全称为“亚洲大学学生交流集体行动计划” (Collective Action for Mobility Program of University Students in Asia)，它要求日本大学与中韩两国的大学开展联合项目以增进相互了解。这是中、日、韩三国第一个联合培养其青少年的政府计划。三国政府共同选出了十份项目建议书，即十个中、日、韩大学的合作团体，作为政府拨款接收方。

### “东亚领导人”项目

“亚洲校园”计划执行了一年后，负责

进行项目运行中期评估的政府委员会对所选十个项目中的一个评价极高，即日本立命馆大学、中国广东外语外贸大学以及韩国东西大学 (Dongseo University) 开展的“东亚领导人”项目 (The “East Asian Leaders” Program)。除了项目运行中期的评估外，该项目获得成功的另一个标志在于参与者们已开始把自己看作东亚和世界的变革者与调解者。

该项目的独特之处在于高度重视跨文化的互助学习 (peer-learning) 环境。该项目共有 30 名参与者，中、日、韩三所大学中各有 10 人参加该项目，他们作为一个学习团队共同参与 6 个学期 (每学年 3 个学期) 的学习，作为 4 年制本科项目的一部分。第一年，学生们在中国进行首个学期的学习，接下来的第二、三个学期他们分别在日本和韩国学习；第二年的学习模式也是如此。学生们一起生活、共同学习，学校也会为他们提供一些跨文化培训。例如，在京都，学生们一起住在小型日本传统民居里，他们自然而然会摒弃日常生活中的文化差异，设定一些通用的、利于和平相处的规矩。身处跨文化特征如此明显的环境之中，学生们将学会如何以建设性的方式与他人沟通并接受不同的观点，而不只是抱怨或责备他人。

其次，学生们有望同时学习日语、汉语及韩语。日、韩学生在中国学习汉语并得到

中国学生的帮助。同样，这种主客关系在日本或韩国也轮流实行。每个人都是同样的语言学习者；同时，此种环境有助于每个学生都成为能够感同身受的语言“同伴教师”。该项目不允许使用英语。

再次，该项目的核心课程是历史、文化、政治视角下的东亚人文研究。除了在日常生活中获得的个人技能之外，此类知识为学生们创设了相对安全且平和的基础氛围以讨论中、日、韩三国现存的政治冲突。在第二个学期，学生们要讨论各自历史课本中的差异，特别是关于日本对中、韩两国进行侵略的描述。中、韩两国的历史课本列举了日本侵略时期的各种事例，但日本的教科书中却鲜有提及这些内容。这常常导致了知识缺口的出现并由此成为政治争端的根本来源。该项目帮助学生获得克服情感障碍的技能和态度，进而可以讨论此类敏感话题并在谈话中达到高度的建设性。

第四，该项目给予学生“第二次机会”，因此他们可以再度审视个人发展。第一年的学习结束后，学生们再次前往中国、日本和韩国。第一次进入一个新的文化环境总是充满挑战，但在第二年的学习中，学生们要用自己刚培养的跨文化能力和态度去尝试上一年未能完成的任务，并由此认识到自己在过去的一年中所获得的技能。

## 未来的挑战

上述事例为跨文化联合项目的进一步开展提供了一些启示。日本政府2014年为综合国际化提供的拨款鼓励各院校与国外大学创设联合学位项目，这对于日本大学来说是一个新的挑战。开展高质量项目需要合格的

教师与协调人员，他们要完全理解教学原理，并能推进此项目的课堂学习和课外学习。“东亚领导人”项目的中方负责人指出了了解学生群体动态特性的独特性。日方的管理层认为，对于学生群体动态的大力关注，以及为他们提供多种多样的跨文化团体交流培训和咨询都是十分重要的。这三所学校中的许多骨干教师都掌握（中、日、韩语中）两门以上的语言。这种成功模式得益于这样一群教学和管理人员，他们一开始虽不是跨文化互助学习中的专家，但他们都以开放的态度欣然接受并理解这种环境下特有的学习过程。然而，对许多日本大学来说，在现实生活中找到这样的教学和管理人员组成一个发挥实际作用的团队是一个挑战。

另一挑战就是对于学习效果各种测量方法的考察，从而说明此类项目中学生发展的特性。许多不同的测量工具，比如说“跨文化发展测量问卷”（Intercultural Development Inventory），对于理解学生学习的某些方面是可行且有效的。然而，我们必须了解的是，此类由其他地区设计的测量方案在何种程度上适合东亚学生。我们还要了解的是，应该如何找到合适的组合测量方案以更好地将学习结果和学生特点传达给公众及学生自己。

另外，日本对于东亚国家学生的个人和社会期待的了解还很有限，并且对于个人和社会期待会否影响学生的学习效果或是怎样影响学习效果的认识也不多。仔细研究这些内容将有助于开设对学生更有益的学习项目，并由此增强日本高等教育国际化所带来的影响。

## 西班牙：经济危机时期巩固伊拉斯谟流动

Adriana Pérez Encinas

西班牙马德里自治大学 (Universidad Autónoma de Madrid) 商学院助教、高等教育研究人员

电子邮箱: adriana.perez.encinas@uam.es

欧盟委员会 (European Commission) 新伊拉斯谟项目 (ERASMUS+ program) 的资助时限为 2014~2020 年, 它涵盖了教育、培训、青少年及体育活动等领域。这一项目鼓励成千上万的欧洲学生到国外进行一段时间的学习。该项目的预算明显上升 (事实上, 多于 40%), 且高于之前的伊拉斯谟项目 (ERASMUS) 所获资金。此前的伊拉斯谟项目在过去 25 年间使 300 多万学生前往国外学习, 并以此作为本国学位项目的一部分。西班牙的经济危机导致成千上万的大学生下定决心为自己创造一个美好未来, 他们在其他欧洲国家、甚至是其他大洲的国家参与实习项目、进行一段时间的学习或是在当地进行全日制学习并获得学位。尽管伊拉斯谟项目的资助期限已缩至一个学期且大多数家庭无法承受这样的经济负担, 但伊拉斯谟流动作为西班牙大学课程的一部分正得以强化。

### 学术课程中的伊拉斯谟流动

对于学生来说, 在学习期间参与这一项目有四个主要的原因: 优化课程计划、完成学业后找到工作、提升外语能力、获得国际视野和国际经验。以上原因之间相互联系并有利于年轻毕业生进入劳动力市场。一项针对 240 名马德里自治大学即将毕业学生展开的研究 (回复率为 46%) 发现, 参与调查的学生中, 89% 的人认为参加流动项目有助于今后的就业。

许多欧洲大学鼓励学生在国外完成自己的部分学业。在伊拉斯谟框架之下, 学生可以免缴原就读大学学费, 并且他们所获学分通过学生、原就读大学及寄读院校之间签署的协议得到认可。欧盟委员会的目标是在 2020 年有 20% 的学生参与流动项目。

与其他国家一样, 伊拉斯谟流动在大多数西班牙高等教育机构的学术课程中并非“必要的海外学习阶段”。作为课程的一部分, “流动窗口” (Mobility windows) 以自愿参与为主, 与学生主动性有关并由学校加以推动。虽然如此, 许多学生还是积极申请流动项目以丰富其求职简历并培养个人特有的能力。

### 伊拉斯谟流动与经济形势

欧盟委员会最近发布的 2012~2013 年伊拉斯谟学生流动的数据表明, 流动学生数量已创新高, 该项目受欢迎的程度前所未有的。而且, 随着海外实习现已成为该项目的一部分, 以学习和实习为目的的学生流动数量呈上升趋势。因西班牙在接收和送出参与伊拉斯谟项目学生的数量是最多的, 所以西班牙始终位居伊拉斯谟项目榜首。在 2012~2013 学年, 39 249 名西班牙学生参加了伊拉斯谟项目。尽管这一数字较之去年下降了 1%, 但仍能说明尽管处于经济危机之中, 学生流动在西班牙的高等教育机构中得到增强; 同时, 学生流动也是高等教育机构课程

中隐含且重要的一部分。

西班牙似乎是这样一个国家，它吸引国际学生到该国大学就读，吸引国际人才到其公司和机构中工作；同时，许多西班牙学生也渴望获得国外经验并丰富自己的求职简历。现在，西班牙最担忧的不是学生出国开阔眼界的意愿，而是他们所获得的经费不足以支付在主办国（即寄读学校所在国）的生活开支。这就意味着为了让子女拥有美好的未来，许多西班牙家庭不得不投入更多资金以弥补子女在流动期间的花销。

此外，失业是西班牙年轻人主要的担忧之一。西班牙的常住人口约为 4 700 万，但

超过 25% 的人没有工作，并且在这部分人中 53.3% 的 25 岁以下年轻人还从来没有工作过。由此看来，西班牙的学生热衷于寻找利于回国后顺利就业的海外教育和工作机会也就不足为奇了。

近几年来，尽管西班牙的经济和就业形势并未好转，但伊拉斯谟项目申请数保持稳定甚至有所增长。换句话说，尽管经济下滑、失业率高，伊拉斯谟流动作为西班牙课程的一部分还是得到了增强。经济与就业困难是促使西班牙学生参加伊拉斯谟项目的两个主要原因，这一项目的主要目的被认为是提高毕业生就业率的一条可行路径。

## 海外分校，指日可待？

Nigel Healey

英国诺丁汉特伦特大学 (Nottingham Trent University) 教授、副校长

电子邮箱: nigel.healey@ntu.ac.uk

作为英国诺丁汉大学校友，驱车驶入诺丁汉大学位于马来西亚的分校实在是一次不可思议的体验。热带雨林环绕之下，熟悉的白色轮廓出现了一——特伦特大楼上方是一座钟楼，遥望着宽阔的湖面。尽管又湿又热，但位于马来西亚士毛月的校园给人的感觉就像是诺丁汉大学的又一版本，重申了这一大学“一所大学，三所分校”的理念(诺丁汉大学在英国、马来西亚和中国各有一个校区)。

### 定义海外分校

2009 年，无边界高等教育观察组织 (the Observatory for Borderless Higher Education) 将海外分校准确定义为“满足以下条件的某一高等教育机构的海外分支：

- “分校由主办院校(设立分校的大学)或是合资企业运营(主办院校是其合作伙伴)……以主办院校的名义”；
- “在分院顺利完成全部课程项目后，学生将获得主办院校授予的学位”。

这一广为引用的定义仍具有其价值。诚然，位于马来西亚士毛月的诺丁汉大学分校符合以上标准：该分校以联合经营的方式运行，合营双方分别是诺丁汉大学和两家马来西亚物业公司(宝德集团和杨忠礼机构)；校名为诺丁汉大学马来西亚分校 (the University of Nottingham Malaysia Campus)；毕业生被授予诺丁汉大学学位。

与无边界高等教育观察组织类似的美国机

构——美国纽约州立大学奥尔巴尼分校 (the State University of New York at Albany) 的“跨境教育研究小组” (the Cross-Border Education Research Team) 同样将海外分校定义为“一个属于、至少是部分属于海外教育提供方的实体，以主办院校的名义运行，主办院校至少参与一些面对面的教学活动并向分校提供整个课程计划，从而使毕业生获得该主办院校提供的毕业证书。”

### 变化着的条件与环境

无边界高等教育观察组织与跨境教育研究小组仔细研究了大约 200 所海外分校，结果显示，正如两位作者 (Jason Lane 和 Kevin Kinser) 在一篇巧妙命题的文章中 (该文章标题为“一义统天下” [One definition to rule them all]) 所写的一样，获得一个明确的概念“是一件难事”。无边界高等教育观察组织在其 2012 年关于海外分校的报告中承认，取得一个“永久定义”并不现实，因为大学常常根据变化着的监管和竞争环境调整其海外活动。

在此以诺丁汉大学马来西亚分校来说明定义海外分校的难度。“分校”就像私营的马来西亚公司一样合法组建而成，当地的两家公司拥有大部分股份。而诺丁汉大学实际上只是这个私营跨国公司的小股东。除了高级管理人员来自诺丁汉大学，教职员工均由马来西亚公司聘请并由马来西亚合作方的人力



资源部门依据当地相关规定进行管理。

在承办国（即作为海外分校校区建址的国家，这里指马来西亚）的教育部看来，诺丁汉大学马来西亚分校只是一个马来西亚“私立高等教育机构”。它由马来西亚教育部监管，其学费和招生人数都要经过马来西亚教育部的批准。分校的课程由马来西亚学术资格机构（the Malaysian Qualifications Framework）认可，且其获得的资格证书须符合马来西亚学术资格框架。

在诺丁汉大学马来西亚分校主要的利益相关者看来，分校里的钟塔和建筑展现出来的特点比学校本身（运作、课程、教学等）更有英式气息。多数股东都是马来西亚人。教职员大都也是马来西亚人，除了少数由主办大学派遣的管理人员以外，几乎所有的管理者都是马来西亚聘用的。学生、调解者及招聘毕业生的公司都来自马来西亚。

## 与主校关系的演变

该公司作为诺丁汉大学的下属机构进行商业活动，并授予毕业生诺丁汉大学学位，这样是否就意味着它与英国有了必然的联系，并且确保了它作为海外分校的地位了呢？一般而言，这两个核心特点很容易被推翻。正如英国米都塞克斯大学（Middlesex University）和赫瑞瓦特大学（Heriot-Watt University）一样，澳大利亚卧龙岗大学（the University of Wollongong）在迪拜开设了“分校”。英国这两所大学获得迪拜知识和人类开发署（Knowledge and Human Development Agency）资格认证后从大学本部授予学生学位。相反，卧龙岗大学最初设立的分校为澳大利亚研究院（the Institute of Australian Studies），但自2004年起“卧龙岗大学迪拜分校”（the University of Wollongong in

Dubai）经阿联酋联邦政府许可，成为一个独立的私立院校，并授予学生（阿联酋）当地而非澳大利亚的学位。

在与海外分校教师的谈话中可知，一个常用的比喻就是“亲子关系”。分校成立之初就像依赖父母的婴儿一般，事事都依靠大学本部。随着分校逐步成长，它变成了叛逆的少年，对父母的掌控感到不满并努力争取更多的自主权。作为青年，分校开始形成自己的人格，这时它与母亲之间的联系必然减弱，直至此种联系消失殆尽。

英国伦敦大学（the University of London）在世界范围内发展了多个附属学院，现在看来，特别是津巴布韦大学（the University of Zimbabwe）、西印度大学（the University of the West Indies）以及斯里兰卡的帕拉代尼亚大学（the University of Peradeniya）都是她日渐生疏、羽翼丰满的孩子。然而讽刺的是，与英国莱斯特大学（the University of Leicester）和南安普顿大学（the University of Southampton）一样，诺丁汉大学一开始也是伦敦大学的一部分。在英国，45所理工大学都曾由全国学位授予委员会（Council for National Academic Awards）管理，该委员会审验这些院校的课程并代其授予学位。1992年，这些理工大学重组为独立的、有学位授予资格的院校。于是，这一全国范围内针对地区分校的举措便终止了。

再看看诺丁汉大学马来西亚分校，尽管它有着明显的地域特征，但这仍不足以说明它已做好了准备终止与大学主校的联系。原因在于，它目前的海外分校地位为其在东南亚地区提供了宝贵的竞争优势。依附于英国诺丁汉大学，它在全球大学排名中处于第75位（依据2013-2014年的“QS世界大学排名”

[the QS World University Rankings]) 且建校历史可以追溯到 1881 年。诺丁汉式和马来西亚式课程体系的通用性使学生拥有国际通用学位; 同时, 顶尖研究科学家和博士生的相互交流促进了马来西亚分校学术文化的构建。

只要诺丁汉大学主校为该分校带来好名声的优势胜过其自我约束以适应该地情况的代价, 诺丁汉大学马来西亚分校很可能保留其分校身份。在东南亚这样一个竞争激烈、情况复杂的地区, 名誉上的好处长期占优势。在其他教育市场, 特别是在中国, 教育部把中外合资办学看作是中国私立教育机构, 所以海外分校达到完全独立的前置时间可能会更短。在所有的承办国中, 高等教育都受到政府监管且政策决策者(就像过去在津巴布韦、西印度群岛及斯里兰卡一样)针对海外院校控制当地分校时间的长短上, 可能会各持己见。

## 提出不同的问题

想要回答“什么是海外分校”这一问题相当困难。不同分校主要利益相关者的本土化程度也不尽相同, 特别要取决于所有者、管理者、教职员工、课程、认证及品牌等因素; 且在回应主办大学的策略及承办国的要求时, 以上各要素的区别并不明显。

或许更为有趣的一个问题就是“何时才能形成一所分校?” 换句话说, 什么时候大学主校与分校之间的联系才会足够紧密, 从而使一者成为另一者的附属呢? 只要两者的关联所带来的声誉和竞争上的好处超过教育机构选择独立所能获取的益处, 那么该机构更乐于将自己定位为实力雄厚的另一所大学的分校。这一现象会持续多久因各国情况的不同而有所差异; 但从历史中可以窥见, 海外院校要么成功发展, 要么成为独立学院或者甚至最终关闭。没有人永远原地踏步, 每个人都要成长。

## 海外分校与院校质量保障

Robert Coelen

荷兰斯坦德应用科学大学 (Stenden University of Applied Sciences) 高等教育国际化教授

电子邮箱: robert.coelen@stenden.com

随着院校流动的发展, 海外分校的数量急剧上升。19 世纪末 20 世纪初, 世界上约有 20 所海外分校; 而到了 2013 年, 这一数字已上升到原来的 12 倍。即便如此, 拥有海外分校的高等教育机构仅占全球高等教育机构总数的 1%。

建立海外分校的激励因素包括推力因素和引力因素。广为人知的推力因素包括: 经济因素、声誉或学术机会、“软外交”(即通过软实力进行外交) 以及国际化。引力因素包括经济原因、更多的教育机会、研究能力建设及快速调整教育以满足当前雇主的需求。

主办院校(指开设海外分校的高等教育机构)的学术理论依据包括: 该校教师到另一文化环境中任教的机会, 与海外分校教师共同开发课程的机会, 以及学生在主办院校提供的教育范式下学习的机会。顺利的学分转移及主办院校学术项目的良好结合都应体现这些机会的特点。

### 课程变化

海外分校为课程的共同开发提供了良好契机。在教授主办院校原有课程时, 有关实际操作、管辖权或是文化的问题可能会出现。这使得原有课程不得不做出一些改变。主办院校的学术项目吸纳这些变化并由此为各分校提供更为完善的课程。

这些课程变化凸显了海外分校的一个侧

面: 耗费大量资源, 需要更多管理, 同时要求负责人能深谋远虑, 有时甚至还需进行事后补救。学术项目不加以调整就直接从主校移植到海外分校的做法似乎不太可行。即使是在最基础的运作层面也要有所变化。当然, 这一想法得到了广泛的认可与理解。然而, 如果海外分校学生会获得与主校相差无几的学位, 那么, 他在分校取得的学习结果应与其在主校的学习结果具有相同的性质并达到同样的标准。

### 影响学校质量保障的因素

这引起了人们对于确保质量保障机制的关注。在某一院校海外分校发展的过程中, 通常需要仔细审查并调整质量保障机制, 使得原先在主办国运行的机制能在承办国依然发挥有效作用。承办国环境或是两所学校之间的隔阂可能会影响质量保障机制的效用。比如, 分校教师对质量控制之下教学项目的关注远远少于主校教师, 这会导致主、分校在教学内容或教育方法等方面的不同步。教师可能面临着种种压力, 比如: 学习资料可能会按时送到主校区, 但却不能在同样的时间送达到分校, 不能满足分校的正常教学, 即使试图改变物流运输也无济于事。这类似乎不太严重的问题可能使分校教职员觉得自己被剥夺了权利。主校与分校之间的信任可能坍塌, 随之而来的则是进一步弱化双方对彼此的承诺并降低有效沟通。学术传递上的

不良变化一开始可能并不起眼，但一旦引起注意却已为时过晚。

无论是海外分校或是在其他办学形式，跨境教育项目的传递方式和内容都要遵循承办国当地的法律和相关规定。这可能会有损教育项目的完整性，或是至少需要调整原有的课程，这样一来便影响了课程质量。有时，对关键问题的定义不同会很容易引起问题。

例如，基于欧洲学分互认体系（ECTS）下的学术项目，一学年学生所需学分为60ECTS学分（对应1680个小时的学习），当把该项目提交给南非进行认证时，当地政府认为这一数值已超过其标准学习量的最大值。由此可见，有关学习量定义的差异就是这一问题产生的根源。在不影响学术项目实质内容的基础上，仔细核查对学分的定义解决了这一问题。

在一些管辖区，本科生课程项目必须含有当地的特色元素。一般来说，这些课程与国家认同问题相关。一个简单的解决方法就是在整个项目中纳入选修课程。然而，这会影响学生从更广泛的其他选修内容中提升学习能力，从中得益。

如果某一海外分校是因校际合作而成立，且学校的目标各不相同，那么，情况会变得更为复杂。目标一致性的重要性不容忽视。一些很好的例子可以说明学术目标与经济目标相冲突的严重性。学术项目的可行性与学术标准之间的冲突可能会导致分校的倒

闭或是变动。阿联酋大学质量保障国际委员会（the University Quality Assurance International Board）对于维护某些标准的不懈坚持迫使一些海外分校迁出迪拜。而解决之道则是把分校迁到阿联酋的另一个没有相关质量控制规定的酋长国之中。

尽管合作双方在合作协议上努力达成一致，但目标的不同可能导致学术进程中投资需求（即财务控制）的矛盾。缺少资金可能会使海外分校的学术项目发展不及主校，对于质量保障的担忧也会随之而来。

### 跨国质量保障

许多主办国和承办国都有现成的组织来确保学术项目合乎质量标准。作为教育输出国，英国和澳大利亚的质量保障机构对海外分校的质量有管辖权限；然而，荷兰弗拉芒认证组织（Dutch Flemish Accreditation Organization）则没有该权限。承办国为保障教育质量则不断出台各类规定。跨国教育是一个较新的现象，但法规的调整却没有跟上时代的步伐。

在当前跨国教育不断扩张的背景下，平衡各利益相关者的想法仍是一件难事。在有关修改法规问题上的分歧极大地阻碍了印度出台有关跨国教育这一内容的法规。海外分校的建立与关闭、出现与消失，往复不断。在高等教育不愿承担风险的情况下，海外分校是否将持续扩张尚待分晓。

