

四年制本科学位是万灵药？

马利什·C.M.

马利什·C.M. (Malish C.M.)：印度孟买理工学院 (Indian Institute of Technology Bombay)

阿尚克·德赛政策研究中心 (Ashank Desai Centre for Policy Studies) 助理教授

电子邮箱：malishcm@iitb.ac.in

长期以来，印度大学一直以欧洲高等教育模式为蓝本，但如今，一种新的模式正在推动全国范围的改革——北美的博雅教育 (liberal arts education，又称为文理教育) 模式。博雅教育旨在通过让学生接触不同学科来培养其广博与深入的知识，使其具备批判性思维能力和开放的学术态度。此外，在北美，本科课程的学制通常为四年。尽管近年来美国四年制学位项目的入学人数有所下降，但欧洲 (尤其是北欧) 正在出现博雅学院的复兴，而这一趋势如今在印度高等教育体系中也已初现端倪。

印度的四年制本科课程

这一理念在印度首次引起公众关注是在 2013 年。当时，印度教育部全额资助的中央大学德里大学 (University of Delhi) 率先推出了四年制本科课程。该课程设有多种入学与退出途径，学生可在完成一定学分后获得证书、文凭或学位，并可自由选择主修与辅修科目。然而，这项改革被批评为高等教育“美国化”的体现，并遭到学生和教师工会的强烈反对。学生抗议与教师抵制引发了广泛的媒体关注，甚至造成政治层面的连锁反应。根据印度大学资助委员会 (UGC) 的指示，四年制本科课程于 2014 年被正式撤回。

2019 年，《国家教育政策草案》(Draft National Education Policy) 发布后，这一议题

再次被提上议程，文件提出重新推行四年制学位课程。有趣的是，起草该政策的委员会，正是由此前废止德里大学四年制本科课程的同一届政府任命的。《国家教育政策草案》强调有必要重新定位本科教育，使其与博雅教育 (liberal arts) 模式相契合。引入四年制“博雅学士” (Bachelor of Liberal Arts) 或“通识教育学士” (Bachelor of Liberal Education) 学位，旨在让学生接触更广泛的学科与能力培养，而非仅限于狭窄的专业化方向。此举被视为应对快速变化的劳动力市场、培养未来工作者的重要转向。不过，该方案的实施完全取决于各高校的自主决定。

全人与多学科教育的新形态

2020 年发布的《国家教育政策》(National Education Policy) 以“全人教育与多学科教育” (holistic and multidisciplinary education) 的理念，取代了原先的“博雅教育” (liberal arts education) 概念。虽然“全人教育”的理论基础仍不甚明晰，但《国家教育政策》指出，这一理念借鉴了古印度教育体系的传统基础——当时的教育强调“多种技艺的知识” (knowledge of many arts)。根据《国家教育政策》精神，印度大学资助委员会于 2022 年推出了新的《本科课程与学分框架》 (Curriculum and Credit Framework for Undergraduate Programs)，这是其“以学生为

中心”改革的核心举措。

新体系的主要特征是灵活性与多学科性的增强。学生可根据学习年限获得不同层级的资格：学习一年后可取得结业证书（certificate），两年后可取得文凭（diploma），三年后取得学士学位（degree），四年后则可获得研究型学位（research degree）。为获得这些资格，学生须在第一与第二学年修读额外的“技能导向课程”（skill-based courses）以累积学分。此外，为实现学分的灵活转换与积累，新的体系引入了“学分银行制度”（Academic Bank of Credits），这一数据库记录学生整个学习历程中所获得的全部学分。通过“学分银行制度”，学生可以在不同教育提供方修读课程并获得相应学分，如教育部旗下的大规模在线学习平台“青年志学者主动学习网络”（Study Webs of Active Learning for Young Aspiring Minds）。

推动因素及影响

许多人认为，四年制学位将有助于促进学生流动性并加强高等教育国际化。支持这一改革的主要理由在于，它被视为符合不断变化的劳动力市场需求。印度大学资助委员会的积极主导也是四年制课程得以迅速推行的重要原因之一。有趣的是，曾强烈反对《国家教育政策》的喀拉拉邦（Kerala），却成为最早实施四年制课程的邦之一。

由于印度高校中超过 64% 的入学人数来自私立大学，增加一年学制无疑成为学院增加收入的潜在途径。因此，私立高校几乎没有抵制这一改革的动力。

然而，在一个质量与声望纵向、横向均高度分化的高等教育体系中，这一方案可能进一步加剧不平等。批评者指出，该方案所强调的“灵活性与选择权”可能导致所谓的“学位

中的学位”（degree within degree）现象，而造成学历贬值（credential devaluation）。此外，灵活性的理念还可能将就业不佳的责任转嫁给学生自身，这一趋势尤其值得警惕——因为未来进入高等教育体系的学生中，越来越多来自社会经济弱势群体，且是第一代大学生（first-generation learners）。

内部和外部因素同时决定了就业结果的质量。内部因素包括毕业生素质、教师水平、教学与学习的基础设施；外部因素则包括宏观经济状况与劳动力市场动态。印度或可借鉴仍实行三年制学位体系的国家经验，以进一步评估自身的改革路径。

最后但同样重要的是，从整体来看，印度高校普遍缺乏足够的科研基础设施与具备研究指导能力的教师，无法为四年制学位中学生的研究活动提供充分支持。根据“国家院校排名框架”（National Institutional Ranking Framework）的数据，在全国 4.5 万所学院中排名前 100 的高校中，几乎没有教师具备充足的研究潜力。教师岗位长期空缺、过度依赖合同制教师的问题进一步加剧了这一问题。大量规模较小的学院难以提供足够的课程选择，严重制约了教育质量。这种状况可能迫使学生转向在线课程（online courses），从而抑制了高校对全职教师的招聘需求，使本已人手不足的学院更加捉襟见肘。

结语

2020 年的《国家教育政策》之所以区别于以往历次印度国家教育政策，主要在于其对高等教育数量扩张（quantitative expansion）的迫切需求给予了前所未有的重视。然而，问题在于：在全球化与本地化并行发展的高等教育语境中，这些改革究竟能在多大程度上真正回应公平、质量与相关性等根本性议题？

事实上,《国家教育政策》所提出的诸多改革措施,早已在印度教育政策的讨论中反复出现,但无论在问题的诊断还是解决方案上,社会各界始终未能形成共识。相比之下,四年制本科学位对印度教育与政策界而言则是相对较新的概念。其出台更像是一种供给导向(supply-driven)而非需求导向(demand-driven)的改革,体现出政策议题如何在话语生产的过程中被建构,并进一步影响政策实施的路径与焦点。

目前在印度教育界似乎普遍存在一种信念:四年制本科学位能够成为解决高等教育

体系所有问题的“灵丹妙药”。然而,不可否认的是,探究式学习(inquiry-based learning)与宽广的通识教育对于当代及未来一代学生而言至关重要,博雅教育作为一种教学理念的确具有重要意义。但必须指出,延长学制并非引入博雅教育模式的必要条件。关键在于,从教育体系的根本性问题出发,推动结构性改革,而不是陷入一种“垃圾桶式决策模型”(garbage can model),即先提出政策方案,再去寻找与之匹配的问题。