

第 18 卷第 3 期 2025 年 9 月

Vol. 18, No. 3, September, 2025

国际高等教育

考试狂热：印度与世界.....	1
中国：高考的现行改革与未来发展.....	4
尽早规划：了解欧洲高等教育的录取制度.....	7
毕业生进入劳动力市场的全球性挑战.....	9
波兰高等教育毕业生在劳动力市场的经济状况.....	12
社会出身、技能与巴西毕业生的就业能力.....	14
黎巴嫩高等教育与劳动力市场：结合还是分离？	17
重新定义跨国教育	20
“双国”大学：跨境学术和经济发展的平台	23
高等教育中微证书的认可：机遇与挑战.....	26
四年制本科学位是万灵药？	29
高等教育中的人工智能：来自智利与墨西哥的启示.....	32
2024 年诺贝尔奖：英语国家与男性得主占据主导.....	35
中国在推动大学发展方面的新动向.....	38
改革蒙古高等教育	40
希腊打破高等教育公立垄断体制.....	43

注：本期文章选译自美国波士顿学院 *International Higher Education* 第 121 期。

考试狂热：印度与世界

菲利普·G·阿特巴赫、埃尔德霍·马修斯

菲利普·G·阿特巴赫 (Philip G. Altbach)：美国波士顿学院 (Boston College)

国际高等教育中心研究教授、创始主任

电子邮箱：altbach@bc.edu

埃尔德霍·马修斯 (Eldho Mathews)：印度喀拉拉邦高等教育委员会 (Kerala State Higher Education Council) 高等教育国际化项目官员

电子邮箱：eldhomathews@gmail.com

最近的印度考试丑闻再次提醒我们，考试在印度生活的许多方面都处于核心地位。近期的两起丑闻中，第一起涉及国家测试局 (National Testing Agency) 负责组织的全国医学专业入学考试 (National Eligibility/Entrance Test)；第二起涉及大学拨款委员会 (University Grants Commission) 主办的全国资格考试 (National Eligibility)，该考试决定大学和学院的教师任职资格以及青年研究员奖学金的授予。这两起丑闻已严重削弱了公众对该国考试制度诚信度的信心。这类事件既不是首次发生，也很可能不会是最后一次。特别是在进入人工智能 (AI) 新時代的背景下，印度乃至全球都需要对整个考试体系给予高度关注。

来自不同国家的经验

印度可能是世界上最依赖考试的国家，尽管它肯定不是唯一的一个。从申请政府的正式文员职位，到进入备受尊崇的印度行政事务局，几乎所有岗位都有相应的考试——以及其中的几乎所有事情。据推测，参加全国性和地区性考试的人数在印度可能超过世界上任何其他国家，尽管在这方面中国或许超

过印度 (2024 年，中国有 13,04.2 万人参加了全国高等学校入学考试，其中 90% 的考生进入了高等教育)。考试的影响如此广泛，以至于备考的狂热远远超出了教育机构，催生了遍布全国的“影子教育”体系。

本文简要回顾了全球考试格局、近期的一些丑闻，以及围绕高风险考试正在进行的部分辩论。世界上许多国家都使用某种形式的全国性高风险考试来决定谁能进入高等教育，并分配进入名牌大学的有限名额。

中国的高考由教育部统一组织，是进入所有公立大学的必备条件。要进入清华大学、北京大学等顶尖高校，要求极其严格，与印度理工学院 (IITs) 的录取难度相当。与印度的“预留政策”类似，中国也会为来自贫困家庭、边远省份及部分少数民族的学生提供加分政策，尽管这些近年来有所淡化。在大多数欧洲国家，传统的大学录取方式是在中学阶段末期或某个时间进行国家考试：法国的“会考” (baccalauréat)、德国的“高中毕业考试” (abitur)、俄罗斯的“统一国家考试” (Unified State Examination) 等。在多数情况下，考试成绩决定了学生可以进入何种高等教育机构。类似的高风险考试在巴西、日本和韩国也很

常见。在这些国家，补习班和课外辅导十分普遍——这给学生带来了巨大压力，同时也往往令家庭承担高额费用。在中国，这种“应试补习”已被视为严重问题，政府对补习班和类似项目进行了限制，但收效有限。在世界许多国家，高风险考试不仅决定了年轻人的教育未来，而且往往决定了他们的人生机遇。

印度的情况

印度是一个极端案例，因为考试无处不在，并且对年轻人的人生机会和职业发展具有决定性的重要性。对于来自边缘化背景的学生来说，全国性和地区性考试是他们通过进入知名高等教育机构并获得政府职位而实现向上流动的主要途径。

印度的考试可能是世界上竞争最激烈的。2024 年，共有 180,200 名学生参加了联合入学考试（Joint Entrance Examination）高级阶段的两部分考试，该考试被认为是印度最难的工程类入学考试之一。联合入学考试高级阶段考试是每年举行的第二轮资格考试，用于申请进入印度理工学院及少数其他顶尖院校的本科课程。尽管申请人数众多，但 23 所印度理工学院今年总共只计划招收 17,740 名学生。这凸显了当前作弊丑闻的严重性。

印度的考试培训中心趋势近年来显著增长，尤其是那些与学校和大学相关联的机构。不仅死记硬背十分普遍，甚至整个城镇（如拉贾斯坦邦的科塔）都专门以这一产业为生。与此相关的一个有趣发展是，随着对竞争性考试准备的需求不断增加，各邦涌现出大量新的培训中心。例如，古吉拉特邦的拉杰果德（Rajkot）和泰米尔纳德邦的纳马卡尔（Namakkal）已成为新的培训热点。这些培训中心主要面向各类考试、印度联邦公务员考试、各邦公务员考试以及银行业考试。随着

这一现象的持续扩展，它正在重塑许多中小城市的教育格局。该行业的潜力也吸引了全球投资者，例如美国私募股权公司黑石集团（Blackstone）对阿卡什教育服务公司（Akash）的投资，以及韩国伊图斯公司（Etoos）也进入印度市场。优纳公司（Unacademy）则获得了软银愿景基金（SoftBank Vision Fund）、Facebook 和泛大西洋投资集团（General Atlantic）的投资。然而，通过培训中心导致的教育商业化日益严重，也引发了关于公平性、可及性等诸多担忧。

印度的独特性还体现在考试及其评估的复杂性上。一些大学制定了“加分”规则，理由往往相当不透明。来自历史上弱势群体、经济困难群体、残障人士以及部分宗教少数群体的学生，在教育机构和工作岗位中享有保留名额。

在印度，像联合入学考试和等高度竞争性的考试所带来的巨大压力，对学生的心理健康产生了严重影响。这种压力叠加了社会期望、父母的殷切期盼以及僵化的培训文化，导致学生自杀率居高不下。最典型的例子就是科塔，这座城市被称为印度的“培训之都”。

聚焦公平性

考试丑闻与考试中断当然并非印度独有。以下几个案例可作说明。今年 7 月，在中国参加由美国主办的大学先修课程（AP）考试的约 2,000 名学生，其成绩因“涉嫌违规”被取消。即便是备受尊敬的国际文凭组织（IB）也承认近期考试中存在作弊现象。美国教育考试服务中心（ETS）负责在全球范围内组织英语水平考试，其调查发现，英国有 97% 的考生存在作弊行为，2011 年至 2014 年间，3.5 万名国际学生的签证被取消。在印度，德里警方则查获了一个黑客团伙，他们入侵了

GMAT 在线考试系统并操纵成绩。而这样的案例不胜枚举。

这一切意味着什么？作弊现象的存在并不令人意外，因为考试关乎极高的利害关系。更令人惊讶的是，在印度和其他地方，大多数考试体系总体上运作良好，大规模的作弊情况相对有限。然而，未来仍需要更多关注，以确保在为大量考生组织入学考试时的公平与

效率。这一点在采用机考和新兴的人工智能驱动方式时尤为关键。虽然这些技术有助于简化考试管理，但在印度这样的国家实施却面临显著挑战，尤其涉及技术的可及性与可靠性以及数据隐私问题。因此，需要一套全面的战略，既能有效利用技术提升考试实施水平，又能切实保障考试的诚信与公平。

中国：高考的现行改革与未来发展

项瑞芳、王琪

项瑞芳：中国上海文来中学教研室主任

电子邮箱：xrf6583@126.com

王琪：上海交通大学教育学院兼职副教授

电子邮箱：qwmichelle@gmail.com

自 1977 年恢复以来，中国的高等学校招生考试（即高考）一直是国家人才选拔的关键途径。每年都有一千多万学生参加高考，竞争进入大学的机会。然而，高考及中国教育体系的一些长期特征一直受到批评，尤其是对死记硬背的强调和考试的高风险性质，被认为削弱了学生的创造性和批判性思维能力。另一个普遍担忧是，高考可能加大城乡学生或弱势背景学生与城市或富裕家庭学生之间的差距。

针对这些问题，中华人民共和国国务院于 2014 年 9 月发布了《深化考试招生制度改革的实施意见》，启动了新一轮高考改革。这项改革已持续 10 年，其目标是通过一系列措施建立更加全面的人才选拔体系，包括调整考试科目、改革计分方式以及多元化大学录取标准。本文将分析这些措施，并回顾改革中仍然存在的挑战。

高考改革与学生能力培养

高考制度常常因过度强调标准化考试而受到批评，这种模式助长了死记硬背，限制了学生独立思考能力的发展。教师们被迫将考试成绩置于首位，从而忽视了学生的个人兴趣和能力。为了解决这些问题，当前的高考改革着重于学生的全面发展和个性化成长，旨在帮助学生更好地为高等教育和未

来职业做好准备。

目前的高考改革首先意在使学生的选科与其兴趣以及未来学业或职业方向相契合。过去，高中生在高考中只有两种选择：除三门必修科目（语文、数学、英语）外，只能在“文科”（政治、历史、地理）或“理科”（物理、化学、生物）中二选一。新的高考制度取消了文理分科，允许学生在所有学科中自由选择。一些地区采用“3+3”模式，即在完成三门必修科目的基础上，自选三门科目；另一些地区则采用“3+1+2”模式，即在三门必修科目之外，从物理或历史中选一门，再加上两门自选科目。这种方式使学生能够根据自身的学习需求和兴趣做出选择，增强学习自主性，同时促进全面而个性化的发展。

其次，改革引入了“两个依据一个参考”的高校录取方式，将招生过程从单纯依赖高考成绩，转变为更加均衡和多元的评价体系。所谓“两个依据”，指的是在传统高考成绩作为主要录取依据的同时，高中学业水平考试成绩也成为另一项重要标准。学生在三年的高中学习过程中需要参加所有学科的学业水平考试，必须通过这些考试才能报考高考，其成绩还会被等级化，并在高校录取时折算为分数。“一个参考”则是指综合素质评价体系。该体系考察学生在多个方面的综

合能力,包括学业水平、社会责任感、身心健康、品德表现以及艺术素养。综合素质评价由高中在三年学习期间实施。在大学录取过程中,这项“参考”成为重要指标,尤其是在两名考生成绩接近时。

这一录取方式为学生提供了多次考试和评价机会,从而减轻了“一考定终身”的巨大压力。同时,它也鼓励甚至推动学生在各科之间实现均衡发展,并更加注重软技能的培养。

高考改革与教育公平

高考制度长期以来面临着与教育公平相关的挑战,尤其是在区域差距上。教育资源分布不均加剧了城乡、沿海与内陆的差距,富裕地区在师资、设施以及教育机会方面拥有更多优势。这种不平衡进一步扩大了不同地区之间的高校录取差距。随着国家社会经济的发展,富裕家庭能够利用资源提升子女进入高等教育的机会。此外,高考加分制度也因偏向资源充足的部分学生群体而饱受批评。这些问题引发了社会对高考公平性的担忧,并凸显了更广泛的社会公平挑战。

为应对这些问题,现行的高考改革对中西部地区给予了特殊支持。教育部持续推进协作招生计划,提高这些地区的录取率。许多重点高校增加了对弱势地区学生的招生名额,以确保符合条件的学生能够获得优质的教育资源。此外,改革还旨在改善流动儿童的政策。过去,流动儿童必须回到户籍所在地参加高考;而新政策则确保他们可以在现居地参加考试,并享有平等的教育机会。

当前改革也弱化了高考加分制度。该制度曾因学生在体育、数学奥赛等方面的成绩或“道德模范”表现给予额外分数。但有人指出,拥有更多资源的家庭更容易获得这些

机会,尤其“道德”评判标准常常含糊不清。为促进公平,教育部及地方政府已大幅缩减加分项目并加强监管。目前,加分主要保留给部分少数民族考生,且教育部要求这些分数更精准计算。

展望未来

尽管当前的高考改革已经取得了显著进展,但仍有一些问题亟待解决。全面落实新高考模式的一个关键挑战在于如何为学生提供合理且充分的信息指导,帮助他们做出学习与选科选择。虽然考试形式已经发生了变化,但根深蒂固的应试文化使这些措施难以真正融入教学与学习实践。尽管学生、家长和教师逐渐开始将关注点转向全面发展和个性化学习,但这些文化和观念层面的转变要在全社会真正扎根仍需要时间。在这一过程中,确保学生获得有针对性的指导与支持尤为重要。

此外,地区与学校之间教育资源的不均衡,也可能影响学生的选科与发展。教师质量、课程设置和设施条件等资源分布不均,会导致学生在科目选择和未来发展机会上的不平等,进一步凸显了高考改革中的公平性问题。

“两个依据一个参考”的录取方式虽然为学生提供了更大灵活性,但在实施过程中也带来了复杂性,尤其是在综合素质评价体系方面。要全面评估学生的综合能力——涵盖学业表现、社会责任感以及软技能等方面——需要制定明确的标准和评估方法,以确保在不同班级、学校和地区之间的结果具有可靠性和有效性。此外,对学生“不可量化”能力和素质的评估,也使得保持透明性、完整性与一致性面临更大挑战。

随着信息技术的发展,探索如何利用现

代科技优化高考及招生管理流程、提升效率与透明度，显得尤为重要。同时，随着中国社会经济的快速转型，高考制度也必须不断

适应，以更好地帮助学生为未来职业生涯和国家社会发展的新需求做好准备。

尽早规划：了解欧洲高等教育的录取制度

格雷姆·阿瑟顿

格雷姆·阿瑟顿 (Graeme Atherton)：英国罗斯金学院 (Ruskin College) 副校长、
国家教育机会网络 (National Education Opportunities Network) 主任
电子邮箱：graeme.atherton@uwl.ac.uk

进入高等教育是数百万欧洲年轻人(以及年长学生)人生中的关键阶段，同时也是政策制定者关注的焦点，他们关心如何为劳动力市场和社会培养适量且适当的毕业生。通常，人们将这一阶段与学生通过特定考试，或凭借义务教育结束时的考试成绩申请进入高等教育联系在一起。然而，在欧洲，进入高等教育的过程实际上在义务教育尚未结束时就已经开始。本文将考察欧洲各国的高等教育录取制度，并指出这些制度未来可能面临的优先任务与挑战。

欧洲高等教育的录取机制

在大多数欧洲国家，学生在获得高中毕业证书时就拥有了进入高等教育的“权利”。例如，在德国，学生通过毕业考试获得高中毕业文凭 (Abitur)，即可申请全国任何一所大学的任何课程。学生参加四到五门科目考试后可以获得高中毕业文凭，这些考试主要考察的是学科知识内容。与欧洲其他国家类似，这些考试决定了进入高等教育的资格，其特点是以知识内容为核心，而不像欧洲以外的一些国家(如中国、韩国或美国)那样强调能力测试。

然而，即使 Abitur 或其他欧洲国家的等效证书赋予了进入高等教育的权利，这并不意味着学生就能随意选择任何课程。在报考人数过多的专业中，可能会使用其他形式

的测试来决定录取。或者，一些大学会自行设定入学标准或考试。实际上，在这些国家，学生在义务教育结束前后往往要参加两轮考试。南欧国家如意大利、葡萄牙和西班牙都设有这样的大学入学考试。

在大多数欧洲国家，学生是直接向大学提交申请的。但在部分国家，申请则通过集中式的在线申请平台进行。例如，在法国，Parcoursup 平台允许学生申请多达 10 个不同的课程。学生通常会选择若干课程或院校，并按顺序排列。随后，集中申请平台会根据与院校商定的标准，将学生分配到相应的学校。

在北欧国家，以及英国和爱尔兰，学生同样需要通过这种集中申请平台来申请高等教育。然而，在法国和北欧国家，学生仍然拥有进入高等教育的权利。近年来，这一“权利”在法国引发了一些问题，因为许多学生进入大学后第一年就辍学，给个人和国家都带来了成本负担。相比之下，英国和爱尔兰与欧洲大陆存在显著差异。在英国的四个地区，离校考试并不像整体的文凭或会考那样整合为一个总成绩，因此学生没有“进入权”。在爱尔兰，离校证书中的成绩会被折算成一个总分数。在英国和爱尔兰，大学之间的等级差异比其他欧洲国家更为显著。这意味着离校考试成了事实上的大学入学考试，且是高风险考试，给学生带来了巨大

的压力。

高等教育录取何时真正开始？

在任何国家，高等教育的入学都不仅仅取决于学生在义务教育结束时的表现。它实际上是此前学业成就、个人兴趣以及对高等教育体系了解程度的综合结果。然而，在欧洲，这一过程往往还取决于学生在 11 岁或 14 岁时被分配到教育体系中的哪个轨道。在大多数欧洲国家，儿童在完成小学后，会根据能力或资质被分流到不同类型的学校。通常情况下，这些学校分为三类：一种是学术性质的，另一种是提供更多与专业相关的课程，同时提供核心学术选择，还有一种是专注于职业课程的技术学校，随着学生年龄的增长，职业化倾向更加明显。学生被分配到哪类学校，决定了他们未来的升学路径。在欧洲有 20 个国家，没有为技术学校的学生提供进入高等教育的渠道。这种基于学校的分流机制既有优势也有劣势：一方面，它在将毕业生与就业岗位进行匹配方面相对有效，因为学生往往沿着一条清晰的路径从中学到大学，再进入相应的职业；另一方面，它却难以支持来自低收入家庭或其他在高等教育中代表性不足群体的学生继续深造。这些学生通常在很小的年纪就被分配到较少通向高等教育的学校，从而失去了升学机会。

欧洲高等教育录取制度的未来挑战

总体而言，欧洲的高等教育参与率正在上升。然而，由于年轻人口数量下降，东欧地区的高等教育入学率正在下降，而西欧部分国家（如德国和葡萄牙）的入学率也停滞不前。若欧洲国家希望遏制高等教育入学率的下降，或进一步提升入学率，就必须认识到高等教育录取应当从青少年早期阶段开始，而非等到 17 岁之后。这一点在当前尤为重要，因为扩大高等教育的机会范围、惠及更广泛的社会群体，已成为政策优先事项。

近年来，欧盟委员会一直在推动各国政府和大学，为社会经济弱势群体、少数族裔和其他边缘化人群创造更多进入高等教育的机会。这一议题正在逐步成为全欧洲的重点，但仍面临重大挑战。实现这一目标需要在整个中小学阶段为这些学生提供专门的支持，以帮助他们顺利进入高等教育。

欧洲高等教育录取所面临的挑战再次凸显了录取体制与更广泛的教育体系和社会之间的紧密联系。如果录取体制既要缓解青年人口下降的影响，又要帮助那些原本较少进入高等教育的群体获得机会，就必须进行比义务教育结束阶段更为深远的变革。政策制定者需要深入审视学校教育、高等教育供给以及录取评估标准之间的关系，才能实现与高等教育参与相关的目标。

毕业生进入劳动力市场的全球性挑战

法特玛·苏莱曼、佩德罗·维迪拉、佩德罗·特谢拉

法特玛·苏莱曼 (Fátima Suleman)：葡萄牙里斯本大学高等技术学院 (Instituto Universitário de Lisboa) 教授、社会经济变迁与区域研究中心 (DINÂMIA'CET) 副主任

电子邮箱: fatima.suleman@iscte-iul.pt

佩德罗·维迪拉 (Pedro Videira)：葡萄牙里斯本大学高等技术学院、
社会经济变迁与区域研究中心研究员

电子邮箱: pedro.videira@iscte-iul.pt

佩德罗·特谢拉 (Pedro Teixeira)：葡萄牙波尔图大学 (University of Porto) 经济学院教授、葡萄牙高等教育政策研究中心 (Centre of Research on Higher Education Policy) 主任

电子邮箱: pedrotx@fep.up.pt

近几十年来，高等教育经历了多方面的变革，不仅面临着为毕业生提供符合经济与劳动力市场需求的技能的压力，还承担着积极促进社会与经济发展的责任。这种压力尤其源自于全球高等教育的显著扩张，以及其背后的一种论点，即受过良好教育的劳动力是经济增长的关键驱动力：既体现在个体层面的生产力与收入提升，也体现在国家层面对经济与技术变革的韧性和适应力。技能型劳动力供给的增加表明，高等教育正回应与人力资本理论相关的经济与社会诉求，以及关于高等教育私人和社会效益的实证研究的累积证据。然而，这也引发了一系列问题，即高等教育是否以及在多大程度上应对毕业生在劳动力市场中的境况负责。

当下亟需讨论的是：我们对高等教育的期望边界究竟在哪里，哪些是其应尽之责，哪些则超出了其职责范围。要理解高等教育在保障教育与技能获取，以及在毕业生劳动力市场表现方面的作用，需要一种更细致入微的视角。

劳动力市场的多样化与分层

高等教育的扩张原本被期望能够提供更加多样化的课程设置，以满足日益多元化的学生群体。这种多元供给被认为是回应知识经济需求所必需的，因为知识经济要求具备更加多样化和复杂化的培养模式。然而，这种差异化也带来了重要问题：它可能转化为不同类型高等教育之间的等级化或分层关系，从而影响学位所能带来的收益与机会。近期趋势表明，已经出现了不同形式的分层现象（如院校或学位类型、学科领域、声誉等），这些因素可能会对学生在高等教育中的发展路径及其进入劳动力市场后的境遇产生差异化影响。

因此，毕业生向劳动力市场的过渡所固有的问题提出了与社会不平等相关的重要问题。人们在申请享有声望的院校和项目时竞争日益激烈，而这些院校和项目往往赋予毕业生高价值的信号，有助于他们获得优质就业机会；相比之下，那些进入其他院校的学生则更多依赖学位证书作为一种“防御工具”，

以避免被排斥在劳动力市场之外。尽管高等教育在为弱势社会群体创造更多机会方面已取得显著成效，但在打破根深蒂固的社会不平等方面仍显乏力。近期研究表明，高等教育与技能型劳动力市场之间的联系虽然依然紧密且持久，但在分层加剧和毕业生不平等上升的背景下，这种联系变得更加复杂。归根结底，高等教育的扩张与差异化往往会强化其内部的分层，从而进一步加剧毕业生在劳动力市场中的分化。

教育获得与岗位需求的匹配

高等教育扩张被视为推动培养更高素质与更高生产力的重要动力，因此愈发强调“所获教育与技能”与“岗位需求”的匹配程度，以及高等教育体系与劳动力市场之间的契合度。这在那些毕业生供给快速增加而导致失业、就业不足以及工作不稳定的国家尤为突出。对这一问题的重视，也引发了对“资历不足”与“资历过剩”现象及其对收入与其他劳动力市场结果影响的广泛关注。与此同时，高等教育机构面临的压力不断上升：毕业生的劳动力市场表现已逐渐成为其外部与内部质量保障和评估的重要组成部分，并且在许多情况下与院校经费挂钩。

尽管劳动力市场正在逐步适应劳动力构成的变化，促进经济增长与高质量就业依然是一项复杂任务。政府固然可以为更广泛的社会群体创造教育机会，但创造充足的就业岗位却更为困难，也超出了高等教育在社会中所能直接发挥的作用范围。

变动劳动力市场背景下的高等教育

来自处于高等教育大众化和经济发展不同阶段国家的证据表明，高等教育本身并不能解决那些削弱或减少高等教育对部分个体

和社会整体效益的结构性经济和社会问题（如劳动力市场规制、社会分层）。然而，各国和各地区在应对这些共同压力和需求方面存在显著差异。因此，从国际比较的视角来审视高等教育大众化对毕业生劳动力市场的影响具有重要意义。这种比较方法有助于我们理解毕业生劳动力市场结果为何以及如何国家之间和国家内部存在差异，并从不同经验中汲取教训，以确保高学历劳动者，尤其是年轻人，能够找到体面的工作。本期“高等教育大众化与劳动力市场”专题中的文章凸显了影响毕业生就业的因素，并深化了我们对全球高等教育在应对就业复杂性方面所面临挑战的理解。

结语

从本专题的文章中，可以归纳出以下四点：

第一，将毕业生劳动力市场中出现的复杂问题归因于高等教育，会削弱高等教育机构履行其更广泛和多元使命的能力。因此，政策制定者必须重新思考他们对高等教育提供“即用型”人才的压力，而应采取更宽广和长远的视角，审视高等教育的质量与相关性。

第二，持续的技术与生产变革对毕业生（及不同群体的毕业生）将产生（仍然）未知的影响。高等教育对此的回应不应仅仅是被动满足劳动力市场需求，更不能局限于短期需求。尽管现有研究尚未能对此提供有力答案，但显然需要使毕业生具备科学专长与通用技能的结合，以应对不确定的未来。知识与技能的合理结合将有助于他们更容易获取新知识与能力，适应新工作环境，解决问题，并进行创新。

第三，政策制定者应当通过周期性应对与结构性改革，制定政策来支持毕业生顺利

进入劳动力市场,减轻经济衰退的影响,减少毕业生陷入低质量工作的风险,从而避免不稳定就业与失业循环的恶性循环。

最后,我们需要超越关于高等教育与劳动力市场衔接的笼统表述。应当开展更多比较研究,以加深对不同国家与地区毕业生劳动力市场的理解,以及对各类改善毕业生就业结果的解决方案在不同政治、经济和社会背景下实施效果的认识。

注:本专题的文章基于近期出版的著作《大众高等教育与毕业生劳动力市场的变迁:介于就业能力与实际就业之间》(*Mass Higher Education and the Changing Labor Market for Graduates: Between Employability and Employment*),请见 <https://www.elgaronline.com/edcollbook/book/9781035307159/9781035307159.xml>。

波兰高等教育毕业生在劳动力市场的经济状况

多米尼克·安东诺维奇、雅罗斯瓦夫·多马列夫斯基

多米尼克·安东诺维奇 (Dominik Antonowicz)：波兰托卢奇尼古拉斯·哥白尼大学
(Nicolaus Copernicus University) 教授

电子邮箱：dominik@umk.pl

雅罗斯瓦夫·多马列夫斯基 (Jarosław Domalewski)：波兰托卢奇尼古拉斯·哥白尼大学
助理教授

电子邮箱：domal@umk.pl

波兰大众高等教育体系在过去数十年间经历了显著的结构变迁。该体系拥有近 400 所高等教育机构，数百个教育项目，服务于逾 130 万名学生，不仅在横向上日益多元化，也在纵向上日趋分层化。然而，尽管存在这些深刻的结构变化，有关高等教育的讨论仍然主要围绕传统的教育层级范畴展开，即小学、职业教育、中等教育和高等教育。这种做法不仅在方法论上值得质疑，而且在涉及教育的经济回报时可能造成政治上的误导。同时，这也助长了波兰大众媒体中对高等教育的批评，其论据往往基于一些轶事性证据，例如部分毕业生陷入低薪工作的失望经历。

我们认为，要更好地理解高等教育的经济角色，尤其是毕业生在劳动力市场上的结果，就必须承认高等教育毕业生在院校类型、学科领域、项目结构以及时间维度上的显著差异。基于既有研究和可获得的数据，我们提出三项可能区分毕业生劳动力市场状况的主要变量：(a) 学习层次（学士/硕士/一体化五年制课程）；(b) 高等教育机构类型；(c) 学习领域。我们使用了波兰毕业生追踪系统（Polish Graduate Tracking System）收集的相关数据，该系统对 2016 年毕业的学生进行了统计，样本规模为 343,088 人，覆盖了毕业生

总数的 93% 至 97%（基于学习层次而定，即学士、硕士或长周期的课程）。

我们也主张，波兰的高等教育政策在很大程度上未能充分认识到高等教育毕业生处境的复杂性和多样性，这通常导致高等教育领域的政策制定存在问题。为提升公共教育资金使用的准确性与有效性，高等教育政策应当采取更为细致和差异化的方式来理解和对待高等教育毕业生。

影响高等教育毕业生经济状况的因素

在高等教育快速扩张及其内部多维度多样化的背景下，波兰高等教育在毕业生劳动力市场表现方面一直饱受批评。因此，有必要明确展示究竟哪些因素会影响高等教育毕业生的经济状况，以及其影响机制。

首先，学习层次对毕业生毕业后五年的收入水平具有显著影响。调查显示，在毕业初期，所有层次的毕业生平均薪资均明显低于全国平均水平：学士学位毕业生的收入仅为全国平均薪资的 59.1%，五年制课程毕业生为 63.1%，硕士学位毕业生为 70%。然而，无论学位层次如何，随着进入劳动力市场的时间推移，毕业生的经济状况逐年改善，尽管教育红利的分布并不均衡。工作五年后，五年制

课程毕业生的收入达到全国平均薪资的 111% 左右,其次为硕士学位毕业生(94%)和学士学位毕业生(84%)。需要指出的是,这类长周期课程(包括法律、兽医学、医学和心理学等)通常入学门槛高、学习强度大,并且在正式进入劳动力市场之前均要求某种形式的实习。因此,这类教育模式不仅体现为更高的教育溢价,同时也伴随着更低的失业率。

其次,高等教育机构的类型同样会影响毕业生的经济状况。这一发现进一步凸显了制定更为细致、精准的研究与政策的必要性,而非对高等教育经济效益的笼统且常常不公正的批评。波兰的高等教育体系包括公立院校(免学费)与私立院校(收取学费)。数据显示,在毕业初期,私立院校毕业生的薪资水平较高,但三年之后这一趋势出现逆转。

第三,学习项目类型对毕业生的劳动力市场表现具有最为显著的影响。波兰高等教育提供了广泛的独特学科项目。在本研究中,我们根据学科领域对其进行分类。分析结果显示,毕业五年后,工程与技术类、自然科学类,以及医学与健康相关学科的毕业生报告的教育溢价最高;而农学、神学及艺术类毕业生的收入水平最低。值得强调的是,不同学科领域的毕业生在经济状况上的差异非常明显。此外,“高收入”学科与“低收入”学科之间的差距会随着时间的推移不断扩大。

从教育的文化价值到经济价值:对波兰高等教育政策的影响

我们的研究提供了有力的证据,表明高等教育毕业生已不能再被视为单一的文化范畴,或仅仅作为分配社会声望的工具。通过对波兰超过 30 万名高等教育毕业生的大规模样本进行数据分析,我们发现毕业生群体具有高度多样性,传统的文化标签已不再适用。这一发现要求政策话语视角从“文化”转向“经济”视角,因为毕业生在进入劳动力市场后的境况不仅在初期存在差异,而且会随着时间推移呈现出不同的变化速度。不幸的是,波兰关于教育经济价值的讨论仍然是某种“禁忌”,即便有所涉及,往往也呈现出总体负面甚至误导性的图景。

我们认为,首先,政策话语和政策议程的设定应当更加重视毕业生的就业状况。当然,关于教育价值的复杂政策讨论不应仅限于经济回报,但也不能忽视“就业能力”和“收入”已成为进入高等教育的重要考量。其次,波兰的决策者亟需在这一领域制定更有针对性、更加科学和明智的政策,以充分考虑到高等教育毕业生在劳动力市场结果上的日益多样化。

注:本文基于近期出版的著作《大众高等教育与毕业生劳动力市场的变迁:介于就业能力与实际就业之间》(*Mass Higher Education and the Changing Labor Market for Graduates: Between Employability and Employment*) , 请 见 <https://www.elgaronline.com/edcollbook/book/9781035307159/9781035307159.xml>。

社会出身、技能与巴西毕业生的就业能力

安德烈·维埃拉、玛丽亚-利吉娅·德·奥利维拉·巴博萨

安德烈·维埃拉 (André Vieira)：巴西弗鲁米嫩塞联邦大学 (Fluminense Federal University) 助理教授

电子邮箱：andrevieira@id.uff.br

玛丽亚-利吉娅·德·奥利维拉·巴博萨 (Maria-Ligia de Oliveira Barbosa)：

巴西里约热内卢联邦大学 (Federal University of Rio de Janeiro) 副教授

电子邮箱：mliagiabarbosa@ufrj.br

高等教育学位通常与全球范围内最具声望和高薪的职业联系在一起。随着不同国家的高等教育体系不断扩张和多样化，研究强调，课程与院校等质性差异在塑造毕业生进入劳动力市场的过程及其不平等的劳动市场结果方面具有重要作用。社会和经济回报在这些维度上差异显著，包括初次就业收入与职业地位、职业生涯早期的失业经历，以及薪资水平。即便在不断扩展的体系中，高等教育也可能再生产毕业生之间的不平等。因此，尤其是在过去几十年间入学人数呈指数级增长的背景下，必须就高等教育作为劳动力市场训练制度的效率、质量及其意义展开讨论。

高度分割的劳动力市场中大学教育的回报

巴西案例为理解毕业生在市场导向体系中的结果提供了一个颇具吸引力的情境。该体系的特点包括以营利性部门和远程教育为核心，以及大学学位所带来的高回报率。自 2000 年以来，巴西的高等教育体系注册人数增加了三倍以上，并实施了多项政策以推动机会民主化，包括平权措施和学生资助，吸引了高度异质化的学生群体。与其他市场导向的体系类似，巴西的高校也通过多元化

其教育供给来回应更广泛的需求，其中最受欢迎的目标之一，便是提升毕业生在劳动力市场中取得成功的机会，尤其体现在就业能力方面。

然而，除了个别研究之外，巴西的学术研究整体上仍未充分关注毕业生群体间结果的差异，尤其是这些新增的学生群体。在一项近期的研究中，我们试图填补这一空白，考察了通识技能与专业相关技能是否会影响毕业生进入正规就业的过渡过程，以及家庭背景是否仍然重要。这对于巴西而言尤为关键，因为其劳动力市场以正规部门和非正规部门之间的强烈分化与分层为特征。对于一些与自由职业相关的领域（如医学与法律），进入正规部门未必代表着最理想的职业归宿。

后发扩张体系中毕业生教育的相对回报

关于教育收益的研究不仅关注大学学位为何常常带来更高收入和更好就业前景，也探讨了这种收益如何在不同社会和制度情境中产生差异。已有研究表明，与学科相关的技能，尤其是技术性技能，对于在该领域内获得工作至关重要；而通识技能则能够帮助个人进入更广泛的就业机会。换句话说，有证据支

持这样的观点：在一个假定以能力为基础的劳动力市场中，学生从那些能够提升其生产力的技能中获益，这些技能转化为更多的人力资本。

然而，尽管毕业生获得能为其进入劳动力市场做准备的技能至关重要，大量文献表明，不同群体的学生从高等教育中受益的程度并不均等。首先，在进入高回报专业和选择性院校方面，性别、种族和社会阶层上的显著不平等依然存在。在巴西，弱势群体往往集中于远程教育项目、与教学和照护相关的课程，以及私立营利性院校。其次，在人文学科和部分应用社会科学等缺乏明确生产力指标的领域，劳动力市场常常基于家庭背景对弱势学生进行惩罚，从而使他们更难获得更好的工作和机会。

在一个以高度不平等为特征、同时大学学位回报率居全球前列的国家，迫切需要确保在进入与完成高等教育，以及向劳动力市场过渡的过程中实现公平。为了支持公共与院校政策，未来研究至少需要朝两个方向推进。其一，评估不同课程和院校在多大程度上有助于毕业生为进入劳动力市场做好准备——这一问题主要涉及教育质量。其二，考察随着高等教育机会的扩大，毕业生群体间的不平等是否仍在持续，甚至可能加剧——这一问题则关乎教育公平。我们正在开展的研究议程（本文仅为其中一部分）旨在对这一讨论作出贡献。

社会出身、技能与巴西毕业生的就业

我们的研究考察了家庭背景与毕业生在完成学业四年后进入正式就业的可能性之间的关系。主要发现是：毕业生进入正式劳动力市场的路径因其所学专业领域和就读的高等教育机构类型而存在显著差异。毕业于职业

特定性中等或较低领域（例如应用社会科学或教育学）的学生，在完成高等教育四年后，更有可能获得正规就业。相比之下，来自最具声望的学科（如医学和工程学）的毕业生，以及拥有应用型学士学位的毕业生，其正式就业前景反而相对较低。

接着，我们探讨了这些结果如何与高等教育职业路径中的社会开放性或封闭性程度，以及巴西受过高等教育的劳动力市场的不同动态相关。我们发现，有证据表明，传统上对“正式就业”与“非正式就业”的二分理解，在巴西高层次劳动力群体中未必适用。对于这些群体而言，自雇（如“自由职业者”）的身份可能更具吸引力，从而促使他们采取多样化的策略以在高等教育和劳动力市场中获取声望与高收入的就业机会。换句话说，研究结果显示，在进入正式就业的过程中存在高度选择性，这加剧了毕业生群体内部的不平等程度。

结语

我们的研究成果有助于深化对高等教育与劳动力市场关系的理解，特别是两个方面：其一，解释二者关系的多重因素之间的互补性；其二，这种关系在不同学科领域中的差异。我们认为，高等教育与就业市场之间的关系并非对立，而是协同运作的。通过考察这些联系在不同学科领域的表现，以及它们如何与社会不平等相关，我们提供了一个更细致的分析，说明如何通过提升教育质量的差异来改善这一关系。我们同时提出证据表明，某些政策能够帮助缩小进入高等教育的机会差距，从而为所有人带来更好的经济机会。

关于毕业生经济回报的研究不仅揭示了社会流动或再生产的机会结构，还反映了高等教育在社会价值体系中的位置。衡量社会

开放性的重要指标，可能在于弱势群体是否能够在平等条件下进入教育体系的顶端，并获得劳动力市场中最具声望或最稳定的工作。我们也希望，本研究能够凸显高等教育包容性政策的实践意义——这些政策不仅应关注教育机会的扩展，还应兼顾教育质量，并注重其对毕业生职业路径与社会轨迹的深远影响。

注：本专题的文章基于近期出版的著作

《大众高等教育与毕业生劳动力市场的变迁：介于就业能力与实际就业之间》(*Mass Higher Education and the Changing Labor Market for Graduates: Between Employability and Employment*)，请见 <https://www.elgaronline.com/edcollbook/book/9781035307159/9781035307159.xml>。

黎巴嫩高等教育与劳动力市场：结合还是分离？

莱拉·尤瑟夫

莱拉·尤瑟夫 (Leila Youssef)：黎巴嫩 ESA 商学院副研究员

电子邮箱：Youssef.l@esa.edu.lb

人力资本理论通过假设大学毕业生能获得更好的就业机会与更高的薪资水平，定义了高等教育与劳动力市场之间的关系。该理论最早在发达经济体中被提出与验证，强调政府政策在提升经济绩效、降低失业率方面的重要作用。然而，在那些政府政策效率不足、但高等教育体系规模却与发达国家相当的小型经济体中，人力资本理论的假设值得质疑。在发展中经济体中，教育需求的上升与政府财政能力不足并存，导致了高等教育大众化的趋势。教育不平等仍然存在，教育责任被转嫁给学生：来自社会底层、机会较少的学生往往选择质量较低的高等教育机构，从而使其就业前景受限。实证研究显示，用人单位普遍对毕业生的技能感到不满，尤其是来自非名校的毕业生。毕业生进入劳动力市场的时间与速度不仅取决于其受教育程度，还受到高校声誉、学科领域、社会资本、性别、父母社会地位等多重因素的影响。

黎巴嫩的背景：失业与人才外流之间

黎巴嫩是一个社会经济、宗教与人口结构多元的中东国家，其高等教育体系呈现出明显的分化格局。体系分为公立与私立两部分，其中私立高校占据最大比例，并与唯一的公立大学黎巴嫩大学 (Lebanese University) 竞争。20 世纪 90 年代初期，高等教育经历了大规模扩张，这一过程在 1993 年设立教育部

之前由政治力量主导，其目标在于吸纳不断增长的教育需求，却忽视了劳动力市场的实际需要。所有大学均以黎巴嫩全国会考 (Lebanese Baccalaureate Exams) 作为入学标准。黎巴嫩大学与精英高校还要求通过学术入学考试；未设入学考试的院系则在学生完成第一学年后进行筛选。大众化高校的招生更多依赖语言测试，并呈现出“企业化”特征。多年来，私立大众高校的入学率持续上升：2021/2022 学年录取了 70,722 名学生（比前一年增加 5%），而黎巴嫩大学和精英高校分别为 60,705 人和 43,834 人，入学率则分别下降 11.1% 与 6.06%。在疫情爆发的 2019/2020 学年之后，招生率连续下降：2020/2021 学年下降 12.67%，2021/2022 学年再降 11.1%，主要原因在于财政和后勤挑战。学费最高的精英大学录取人数持续下滑，而学费较低的大众化高校与黎巴嫩大学则保持相对稳定。

学生普遍倾向于选择传统学科和开放入学院系，这种持续选择印证了“供给过剩效应”理论。文学与人文学科院系采取开放入学策略，吸引了大量学生。在 2020/2021 学年，占黎巴嫩大学学生总数的 26%，私立高校的 14%。商学与工程学科在不同类型院校中展现出相反特征：黎巴嫩大学与精英高校要求学术入学考试，而大众高校则较为灵活，商学专业无学术考试，工程学仅需标准化测验。2020/2021 学年，私立大学与黎巴嫩大学商科

与工程招生分别增长 30%与 22%。然而，尽管黎巴嫩是以服务业为主的经济体，服务类专业的招生率却最低，黎巴嫩大学与私立高校分别下降 0.5%与 1.6%。

黎巴嫩劳动力市场长期陷于低生产率状态，就业机会有限且缺乏竞争力。约 90%的黎巴嫩企业为中小型企业。公共部门由于预算紧张与编制过多，无法创造新的就业机会，招聘过程受裙带关系与腐败影响严重。多重危机（新冠疫情、经济崩溃及 2020 年贝鲁特爆炸）进一步恶化了局势。爆炸不仅摧毁了港口区、造成严重经济与社会损失，更暴露出政治分裂导致的治理失能。黎巴嫩镑兑美元贬值超过 90%，引发恶性通货膨胀，食品价格上涨逾 500%，贫困率迅速攀升至约 85%。截至 2022 年，总失业率达到 29.6%，其中 25 岁以上成年人失业率约为四分之一。自 2019 年 10 月至 2020 年 6 月，约 35 万个工作岗位消失，其中多数为大学毕业生。失业率上升的同时，人才外流（brain drain）现象加剧。由于高学历人才不愿接受极低薪资，大量技术型与专业型毕业生选择出国。据研究，大学毕业生的平均月薪仅为 753 美元，而小学学历者为 600 美元——这使得高等教育投资（年学费介于 3,200 至 27,000 美元）回报极低。

超过 56%的在职人口所受教育与其工作岗位不匹配。全国仅有三所高校被认为能培养出“具备就业能力”的毕业生。雇主普遍对毕业生的就业技能、行为能力及社交技能不满意，并将责任归咎于高等教育机构。多数雇主倾向于从精英高校招聘，而认为大众化高校未能提供所需技能。尽管如此，由于经济压力，学生仍倾向选择学费较低的大众私立高校，并认为私立教育可能带来社会地位的提。雇主对毕业生技能不满、人才外流导致合

格候选人稀缺，但企业仍提供低薪岗位，因为大多数公司无法恢复至危机前的薪资水平。仅有少数跨国公司或在海外有业务的企业得以维持“美元化”薪资体系。

影响

黎巴嫩正努力应对其系统性治理失效与领导层缺乏问责所造成的后果，但迄今收效甚微。由于政治停滞、社会不满与经济崩溃的复杂交织，使黎巴嫩民众陷入对未来的绝望与不确定之中。这种困境促使大量人口为寻求更好的发展机会而移民海外。人才外流不仅受宏观经济因素驱动，也与劳动力市场和高等教育之间的微观经济互动密切相关。大多数学生选择私立的大众化院校，希望通过此途径获得更好的就业结果，但雇主普遍质疑其技能质量，这与国际趋势一致。高等教育机构不应被单独视为责任方。事实上，日益严重的人才外流在某种意义上反映了毕业生能力水平，因为他们中的多数能在海外获得就业机会。与此同时，黎巴嫩国内的雇主很少提供具有吸引力的薪酬方案。大学毕业生与小学毕业生薪资水平相近的现象引发广泛争议。当前，大学与企业之间的合作比以往任何时候都更为重要。负责就业政策的国家就业办公室（National Employment Office）应通过评估劳动力市场需求发挥更积极的作用。为应对多重危机导致的高失业率，建议采取短期干预措施，如实施主动劳动力市场计划（active labor market programs），通过培训提升毕业生的专业技能，从而改善其就业能力并缓解失业压力。

注：本文基于近期出版的著作《大众高等教育与毕业生劳动力市场的变迁：介于就业能力与实际就业之间》（*Mass Higher*

Education and the Changing Labor Market for [https://www.elgaronline.com/edcollbook/book/](https://www.elgaronline.com/edcollbook/book/9781035307159/9781035307159.xml)
Graduates: Between Employability and 9781035307159/9781035307159.xml。
Employment) , 请 见

重新定义跨国教育

斯蒂芬·威尔金斯、杰伦·胡斯曼

斯蒂芬·威尔金斯 (Stephen Wilkins)：英国巴斯大学 (University of Bath) 国际高等教育管理中心 (International Centre for Higher Education Management) 教学研究员

电子邮箱：sjkw20@bath.ac.uk

杰伦·胡斯曼 (Jeroen Huisman)：比利时根特大学 (Ghent University) 高等教育治理中心 (Centre for Higher Education Governance Ghent) 教授

电子邮箱：Jeroen.Huisman@UGent.be

大多数关于跨国教育 (Transnational Education) 的现有定义都涉及跨越国界的高等教育机构 and/or 教育项目。例如，联合国教科文组织 (UNESCO) 与欧洲委员会 (Council of Europe) 将跨国教育定义为：“所有学习者所在地与授予学位的机构所在国不同的高等教育项目、课程体系或教育服务。”目前学界普遍认同，跨国教育的范畴包括远程与虚拟教育、特许经营项目或与其他院校合作开设的课程、联合或双学位项目，以及设立于海外的国际分校等形式。

国家名牌大学

国家品牌大学 (Country-Branded Universities) 是一类常见的高等教育机构形式，尤其在亚洲和中东地区广泛存在。国家品牌大学的名称通常包含一个国家的名字，例如贝鲁特美国大学 (American University of Beirut) 和越德大学 (Vietnamese-German University)。在这些例子中，所关联的外国分别是美国和德国，而学校校区则设立在黎巴嫩和越南。据估计，全球共有超过 120 所国家品牌大学，其中至少有 80 所冠以“美国”名称。此外，还有隶属于加拿大、中国、日本、俄罗斯及英国 (即“英国大学”) 等国家的品

牌大学。

国家品牌大学通常以独立的私立机构形式建立，并从一个或多个外国大学或组织获得学术与管理支持。其课程可能在东道国及/或合作国获得认证。这类院校一般由东道国政府、富有的个人或当地组织拥有。国家品牌大学有助于扩大东道国的高等教育供给并提升教育质量，其性质可能为营利性或非营利性。

外国合作院校在国家品牌大学的建立与运营中可能承担多种责任，包括课程开发、资源获取与教师甄选的协助，以及质量保障等。然而，战略、财务与运营决策的最终责任通常由创办方承担。随着时间推移，合作关系和支持力度往往会减弱。一些国家品牌大学依然获得大量外国支持，而另一些则在极少外部协助下实现独立运作。

重新定义跨国教育的必要性

现有关于国家品牌大学的研究多集中于与美国相关联的院校。研究者有时会明确指出或暗示，这些机构属于跨国教育范畴，然而事实上，国家品牌大学并不完全符合现有的跨国教育定义。跨国教育的定义通常要求教育机构或项目“跨越国界”运作，而对于国家

品牌大学来说,这种跨境行为并未真正发生。尽管如此,国家品牌大学借鉴或移植了其关联国家的高等教育体系要素,因此,虽然院校及其课程本身未跨越国界,但诸如课程模式、教学法、学术人员、学生、国家文化与价值观等元素却实现了“跨国”流动。

由于国家品牌大学在办学体系和文化上采纳了其关联国家的特征,其学生的整体教育体验与国际分校的学生往往极为相似。因此,在东道国的学生、家长及雇主眼中,国家品牌大学与国际分校之间的区别并不明显——两者皆被视为提供“外国教育”的“外国院校”。

如果主要利益相关者普遍将国家品牌大学视为跨国教育机构,那么重新审视“跨国教育”的定义就显得尤为必要。我们建议应对该概念作出更广泛、更包容的界定,以涵盖更多样化的教育提供形式。我们要强调的核心观点是:若仅将注意力局限于那些“跨越国界”的项目或院校,便无法全面理解跨国教育的真实内涵与多样实践。

跨国教育的修订定义

鉴于上述讨论,我们提出以下定义:“跨国教育是一种教育形式,它将一国的高等教育体系要素,以及该国的文化与价值观,引入或移植至另一国。”

纳入新定义的跨国教育类型

1. 国际分校 (International Branch Campus)

由特定外国高等教育机构全部或部分拥有的分校。

2. 国际特许校 (International Franchise Campus)

以外国高等教育机构的名义运营,但外

国机构并不拥有其产权。

3. 国际学习中心 (International Study Center)

规模较小的国际分销或国际学习中心,或主要面向海外留学生提供课程的校区。

4. 特许课程提供者 (Franchise Provider)
提供外国大学课程的私立学院或教育机构。

5. 国家品牌大学 (Country-Branded University)

名称中包含外国国家名、由当地私人拥有的院校。此类院校借鉴或移植了其关联国家的高等教育体系、文化与价值观。

6. 外资支持大学 (Foreign-Backed University)

获得外国合作方资金及/或强有力支持的国家品牌大学。

7. 国家关联大学 (Country-Affiliated University)

虽以外国国家命名,但缺乏实质性外资支持或合作方的国家品牌大学。

8. 国际合办(或合资)大学 (International Joint/Joint Venture University)

由本国与外国的高等教育机构、组织或政府共同创办的大学,也称为“双国大学 (Binational University)”。

9. 区域性大学 (Regional University)

由同一地区的多个国家共同创立、资助并治理的高等教育机构。

10. 中外合作大学 (Sino-Foreign University)

中外合作办学的一种形式,具有独立法人资格。研究者通常将其视为国际分校的一种。

11. 中外合作学院 (Sino-Foreign Institute)

中外合作办学的另一种形式,通常聚焦

于特定学科或学科群，设立于中国高校之内。 会（Society for Research into Higher Education）

注：本文基于作者于 2024 年 12 月 4 日 会议上发表的一篇论文。

至 6 日在英国诺丁汉举行的高等教育研究学

“双国”大学：跨境学术和经济发展的平台

杰森·E·莱恩、杰西卡·舒勒

杰森·E·莱恩 (Jason E. Lane)：美国伊利诺伊大学厄巴纳-香槟分校 (University of Illinois, Urbana-Champaign) 国际与高等教育教授、伊利诺伊大学战略倡议校长高级顾问、美国纽约州立大学奥尔巴尼分校跨境教育研究小组 (Cross Border Education Research Team) 联合主任

电子邮箱: jlane99@illinois.edu

杰西卡·舒勒 (Jason E. Lane)：美国纽约州立大学奥尔巴尼分校跨境教育研究小组研究员

电子邮箱: schuellerjess@gmail.com

“双国大学” (Binational Universities) 正逐渐成为一种新兴的跨境学术、经济与政治合作模式。然而,迄今为止,关于这一类型大学的学术研究仍相对匮乏。与国际分校 (International Branch Campuses) 不同,后者是现有大学在海外设立的延伸机构,而双国大学则是通过两国政府间的正式协议全新创立的大学。这些大学旨在融合两国的学术文化,在教学、科研与管理层面实现制度性创新。此外,双国大学也被视为促进经济创新与人才培养的重要力量,对参与国的劳动力发展与产业升级发挥着积极作用。

什么是双国大学?

双国大学通常是由两国通过政治合作新设立的高等教育机构。虽然目前尚无公认的统一定义,但一般认为,双国大学是通过两国政府签署正式协议而成立、具有学位授予资格的高等教育机构,其学术体系通常体现双方教育制度的特征。双国大学的独特之处在于其政府间的双边性质:无论是合作国还是东道国政府,都深度参与其创建、设计与管理过程。

在全球范围内,德国是建立双国大学的

领先国家,已在世界各地创办了至少 10 所此类大学,通常由德国高校联盟 (consortia of German universities) 共同支持。这些大学往往源于以互惠合作为目标的政治谈判,例如开罗德国大学 (German University in Cairo, GUC) 和德蒙资源与技术学院 (German-Mongolian Institute for Resources and Technology)。除德国外,日本等国也采取了类似做法。当前,埃及和越南各与日本合作主办了两所双国大学,土耳其则拥有三所此类大学,包括土耳其-日本科技大学 (Turkish-Japanese Science and Technology University)、土耳其-德国大学 (Turkish-German University) 以及土耳其-法国加拉塔萨雷大学 (Turkish-French Galatasaray University)。

德国的双国大学模式

德国设立双国大学的工作主要由德国学术交流中心 (DAAD) 支持,并与德国《2025 战略》 (Strategy 2025) 的核心价值相一致,即促进学术自由并通过跨国合作共同应对全球性挑战。

其中一个典型案例是土耳其-德国大学,该校成立于 2013 年。虽然它是一所土耳其国

立大学,但主要采用德语授课,并得到德国学术交流中心及土耳其高等教育委员会(Turkish Council of Higher Education)的共同支持。另一所重要的双国大学是开罗德国大学(German University in Cairo),成立于2002年。该校提供埃及与德国双重认证学位课程,重点发展工程与商业领域,以培养具有全球竞争力的人才,并加强两国之间的教育与经济联系。

此外,越南德国大学(Vietnamese-German University)成立于2008年,虽依越南法律运作,但遵循德国学术标准。其课程涵盖工程、自然科学与经济学领域,由越南政府、德国黑森州以及德国高校联盟联合创办,旨在通过高质量教育支持越南的现代化与人力资源发展。

总体而言,德国的双国大学模式致力于推动跨国学术伙伴关系,通过共享知识、文化交流与经济合作,促进可持续的跨境发展与教育创新。

双国大学的贡献

双国大学在学术创新、科研合作、全球公民培养、以及双边经济与外交关系强化等五个关键领域中发挥着深远而变革性的作用。

第一,学术创新与课程发展。双国大学融合了合作国的教育理念与课程体系,推动了学术创新。例如,研究显示,土耳其-德国大学的学生受益于土耳其与德国两种学术传统,这种复合背景使他们在本地就业市场中具有明显优势。此外,双国大学普遍提供双学位项目,其课程同时满足合作国的认证标准,为学生提供国际公认的学术资格。

第二,跨国科研合作。科研通常是双国大学的核心支柱之一,为跨国研究项目提供平台,致力于解决全球性问题。双国大学能够利

用两国的资金与智力资源,推动单一国家难以独立完成的大规模、高影响力研究。

然而,不同双国大学在科研的深度与方向上差异显著:部分以学生毕业论文为主,部分则成功获得外部科研资助。例如,德国教育与研究部及德国航空航天中心(German Aerospace Center)曾资助开罗德国大学开展非洲可持续住宅电力系统的研发项目。

第三,全球公民意识与跨文化能力培养。双国大学通过沉浸式的双国学习环境,培养学生的跨文化理解力与全球胜任力。多元的学生群体与交换项目帮助学生为未来进入跨国企业、国际组织及政府机构做好准备。例如,越南德国大学与开罗德国大学不仅促进学术卓越,也帮助学生提升跨文化沟通、适应与问题解决能力。

第四,就业准备与经济影响。双国大学授予的学位获得合作国共同认可,并符合国际产业标准。其毕业生(如土耳其-德国大学与越南德国大学校友)常能在两国找到就业机会,并受益于紧密的校企合作网络。此外,双国大学通过促进创新与创业教育以及实践型学习(work-based learning),对地方经济发展作出贡献。例如:越南的梅赛德斯-奔驰公司目前雇用约800名员工,其中包括多名越南德国大学毕业生;多家德国企业通过向越南德国大学学生提供奖学金的方式提前储备未来人才;开罗德国大学建立了产业园(Industry Park),加强学术界与产业界的合作,推动跨国市场、人才与组织发展。

第五,外交与文化关系的深化。双国大学在促进两国政府、教育机构及产业之间的合作方面扮演着关键角色,成为国际伙伴关系的象征。它们通过教育交流与文化互鉴,推动长期外交关系、打破文化壁垒并促进相互理解。例如,越南德国大学不断推动德越两国关

系深化，其 2024 年接待德国驻越南大使访问的活动，正体现了大学作为两国“文化桥梁”的重要作用。

在多元文化环境中学习的学生，能够从不同视角理解世界，成长为具备全球视野、能够推动国际合作与和平发展的公民。

风险应对与挑战解决

尽管双国大学为国际合作与教育交流提供了独特的平台，但其运行过程中仍面临诸多挑战与潜在风险。

首先，协调不同国家的学术文化、教育法规与质量保障标准是一项重大挑战。这类差异可能导致行政管理复杂化，甚至引发治理结构上的矛盾。语言障碍亦可能影响沟通、教学与行政运作。

资金问题也是一大难题。双国大学往往依赖两国政府或机构的财政支持，而这种支持易受政治或经济波动的影响。

此外，双国大学还存在资源与责任分配不均的风险。一些学校可能在维持学术独立性与防止外部过度影响方面面临挑战，尤其是在敏感科研领域。合作国之间若出现政治

紧张局势，亦可能威胁学校的稳定性与持续运营。

最后，若学校未能有效传达自身独特优势，或学生难以适应双语教学环境，可能出现招生或留存率低下的问题。

双国大学的未来

随着全球高等教育的持续发展，双国大学展现出作为跨境合作新模式的巨大潜力，它融合了学术治理、科研创新与跨文化交流的多重功能。然而，其未来成功仍取决于三方面：（1）妥善应对复杂的治理结构；（2）确保资金来源的可持续性；（3）有效化解地缘政治风险。若能在这些方面实现平衡，双国大学有望成为 21 世纪全球知识生产与人才培养的重要引擎。

总体而言，双国大学代表了一种具有战略意义的国际高等教育模式，兼顾学术创新、经济发展与外交合作。随着各国愈发重视教育在促进国际合作中的作用，双国大学预计将继续扩展其影响力，在应对全球性挑战方面发挥日益关键的作用。

高等教育中微证书的认可：机遇与挑战

哈坎·埃尔

哈坎·埃金 (Hakan Ergin)：土耳其海峡大学 (Boğaziçi University) 高等教育研究助理教授

电子邮箱：hakan.ergin1@bogazici.edu.tr

技能培养正逐渐成为高等教育的核心使命与社会期望的焦点。根据卢米纳基金会基金会 (Lumina Foundation) 与盖洛普 (Gallup) 联合发布的《2024 年高等教育现状报告》(State of Higher Education Report 2024)，学生选择继续深造的主要动机之一，正是为了获得实用技能。与此同时，越来越多企业在招聘过程中面临技能型人才短缺的困境，雇主普遍期望大学能培养出具备充分专业能力、能够直接进入劳动力市场的毕业生。欧盟委员会 2023 年《欧盟晴雨表报告》(Eurobarometer Report 2023) 也印证了这一趋势。在这种背景下，随着社会对技能导向教育需求的提升，微证书 (Microcredentials) 因其突出实践技能导向的特征而迅速崛起，成为高等教育创新的热点。

欧盟委员会将微证书定义为：“学习者在完成一次短期学习经历后所获得学习成果的证明。”然而，颁发证书的短期课程并非新生事物。正因如此，联合国教科文组织 (在其报告《迈向微证书的共同定义》(Towards a Common Definition of Microcredentials)) 中进一步强调，若要被正式认定为“微证书”，该课程必须具备以下三项核心标准：短期学习需由具有公信力的机构开设；符合相关质量标准与监管要求；学习成果应能在不同机构之间得到认可与转换。在高等教育领域，如何有效强化上述三项特征，既是挑战，也是推动教育创新与终身学习体系建设的重要机遇。

可信的提供者：在多元格局中前行

不同于一般的短期课程，微证书具有可转移性 (transferable)，意味着学习者可以凭借其在内容上相似的课程获得免修资格。此外，微证书还具有可叠加性 (stackable)，也就是说，多个微证书的组合可以通向一个正式学位，如硕士学位。微证书的可转移性与可叠加性在很大程度上取决于提供者在利益相关方中所获得的信任程度。

微证书的提供者十分多样，包括企业、公共机构、非政府组织以及大学。希望通过微证书获得技能的学习者通常愿意为此付费，这吸引了营利性机构进入市场。目前，微证书市场主要由以盈利为目的的私营提供者主导，它们旨在通过这种方式获取收益。这类机构可能缺乏入学要求，将本应面对面授课的课程改为线上教学，尽可能扩大班级规模，和/或缩短课程时长。这些做法引发了对其可信度的质疑，因此大学可能不愿认可这些机构所颁发的微证书。

在一个对微证书提供者信任度存在问题的市场中，大学是最受信任的机构之一。由于大学本身就拥有授予学位的权力，其他提供者通常会与大学合作，以借助其专业知识与声誉。例如，知名的微证书平台 FutureLearn 就与多所大学合作开设项目。一些大学，如纽约的克拉克森大学 (Clarkson University) 甚至在其网站上发布了面向企业合作伙伴的页

面，以共同开发联合微证书课程。

超国家层面的机构也在努力试图解释何谓“可信的提供者”。欧洲委员会的项目“与博洛尼亚关键承诺相关的微证书”

(Microcredentials Linked to the Bologna Key Commitments) 指出，有必要建立一个“可信提供者名录”，并得出结论认为此举可能是一个有效的解决方案。这样一份由质量保障机构认证的可信提供者名单，可以帮助学习者在选择微证书时判断应信任哪一类提供者，也有助于大学决定应当认可哪些机构颁发的微证书。

质量保障：建立一致的标准

许多短期课程（包括由大学提供的课程）缺乏一致的质量标准。即便是同一主题的课程，其入学要求、学习总量、评估方式、身份验证流程以及证书信息等方面都可能因提供者不同而存在显著差异。然而，微证书虽属于短期课程的一种，却与传统短期课程不同，因为它为学习者授予学术学分。正因如此，微证书应具备质量保障机制，以确保其所授学分在其他院校获得学分互认时的可信等值性。

不同层面的利益相关方已制定了各自的策略，用以界定微证书的质量标准。一系列学习平台，包括欧洲慕课联盟（European MOOC Consortium）旗下的 FutureLearn（英国）、FUN（法国）、MiríadaX（西班牙及伊比利亚美洲）、EduOpen（意大利）、OpenupEd，以及欧洲远程教学大学协会（European Association of Distance Teaching Universities），共同制定了《通用微证书框架》（Common Microcredential Framework）。根据该框架，微证书课程应满足以下条件：总学习工作量为 100 - 150 小时；对应于欧洲资格框架（European Qualification Framework）或国家

大学资格框架的 6 - 7 级；符合欧洲学分转换与累积系统（European Credit Transfer and Accumulation System）的标准；进行总结性评估；在评估过程中采用可靠的身份验证方法；以及提供明确列出学习成果的成绩单（transcript）。

一些大学已制定了针对其授予微证书的特定质量标准。例如，英国开放大学（Open University UK）明确规定，其颁发的微证书必须符合所有授予学分项目的质量保障标准，并与最新版的《通用微证书框架》保持一致。即使微证书是由大学与其他机构联合提供的，大学仍须对其质量保障承担主要责任——这一点在“与博洛尼亚关键承诺相关的微证书”项目中也被特别强调。因此，大学在质量保障方面的经验至关重要。

证书的互认与转换：提升认可度

微证书证明其持有者已掌握特定技能。其独立价值在学分转换时具有意义。然而，由于缺乏国际统一的认证体系、数字化存储机制不完善、对提供者的信任度不足及质量保障机制不一，微证书的互认与转换性仍面临重大挑战。为减少这些障碍，相关利益方近年已采取若干措施。

“与博洛尼亚关键承诺相关的微证书”报告指出，微证书应包括以下信息：学习者身份、提供者信息、评估细节、质量保障说明以及资格框架等级。另一方面，荷兰教育国际化组织（Dutch Organization for Internationalization in Education）设计了一个用于评估微证书互认与转换性的“交通灯模型（traffic light model）”。根据该模型，认证决策应基于七项标准：课程质量、证书验证、课程层级、学习成果、学习负荷、学习成果评估方式、学习者身份验证。每项标准都会

被评估并分配一种颜色——红、黄、绿或深绿。红色表示缺乏相关指标，深绿色表示指标明确且可靠。最终的认可结果取决于“绿色”和“深绿色”指标的数量。

此外，微证书的数字化存储也使其认可过程更加便利。欧盟委员会近期在 Europass 门户网站上推出了“数字证书基础设施”（Digital Credentials Infrastructure），使大学和雇主能够访问个人已获证书并按需核验其技能。这一机制加强了跨国间证书的可转换性，同时减少了行政负担。

通过微证书迈向更具灵活性的高等教育

政策制定者显然已开始采取措施，以回应学生与雇主对通过微证书进行技能学习的需求。然而，必须认识到，人工智能、自动化与数字化的迅速发展要求个体持续更新自身技能。根据世界经济论坛（World Economic Forum）发布的《2023 年就业未来报告》（Future of Jobs Report 2023）预测，未来五年内将有 44% 的劳动者经历技能重构。这意味着，许多人需要重新学习并提升技能。在这一瞬息万变的劳动力市场中，越来越多大学应当在其课程体系中融入更广泛的微证书，以便为学生提供灵活的学习路径，使其能够在攻读学位的同时，持续获取附加技能、提升职业竞争力。

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。

高等教育中的人工智能：来自智利与墨西哥的启示

亚历桑德拉·盖坦·巴雷拉、戈凡德·哈立德·阿齐兹

亚历桑德拉·盖坦·巴雷拉 (Alejandra Gaitan Barrera)：澳大利亚悉尼麦考瑞大学
(Macquarie University) 战略与转型高级主管

电子邮箱：alejandra.gaitanbarrera@mq.edu.au

戈凡德·哈立德·阿齐兹 (Govand Khalid Azeez)：澳大利亚悉尼麦考瑞大学社会科学学院
讲师

电子邮箱：govand.azeez@mq.edu.au

人工智能 (AI) 正在推动整个拉丁美洲的深刻变革，智利和墨西哥成为人工智能融合的先行者。根据智利国家人工智能中心与拉丁美洲及加勒比经济委员会共同发布的《2024 年拉丁美洲人工智能指数》 (Latin American Artificial Intelligence Index 2024)，智利在该地区排名第一，而墨西哥在人工智能实施方面位居第六。

在高等教育层面，这一技术转型为应对长期存在的社会政治挑战与经济不平等、扩大教育可及性提供了前所未有的机遇。这一点对智利与墨西哥尤为重要——在两国的劳动年龄人口 (25 至 64 岁) 中，接受高等教育的比例依然偏低：智利为 25%，墨西哥为 21%。虽然年轻一代的受教育率有所提高 (25 至 34 岁人群中分别为 33% 和 28%)，但尽管世代成果有所改善，两国仍面临显著的教育差距与劳动力技能短缺问题。

然而，这些机遇的实现面临着重大的结构性挑战。两国研发投资仅占 GDP 的 0.3%，远低于经合组织 (OECD) 2.7% 的平均水平，使智利与墨西哥的大学在历史与结构上都存在明显不足。随着第四次工业革命加速到来——人工智能、云计算、机器人技术与数字互联带来前所未有的技术变革——这些限制愈

发显著。主要问题包括科研基础设施的长期投资不足、国家层面的人工智能与未来劳动力规划滞后、在全球社会技术变革加速中与工业化国家的差距扩大，以及在应对范式转变方面的重大技能缺口。

尽管存在结构性与制度性制约，智利与墨西哥的公立和私立大学已启动雄心勃勃的计划，以缩小技术与数字鸿沟，为迎接第四次工业革命做准备。它们的目标是通过系统性地在教学与科研中优先发展技术，推动人工智能驱动的创新；与行业领军企业建立战略合作伙伴关系；强化内部能力以应对新兴技术挑战；为数字化转型提升教职员工技能；并更新课程以符合第四次工业革命的能力要求。

两所领先高校充分体现了这些努力的方向：智利的私立大学智利天主教大学 (Pontificia Universidad Católica de Chile)，以及墨西哥的私立大学蒙特雷科技大学 (Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey)。

最新的人工智能举措与成果

智利天主教大学于 2024 年 5 月正式启动其旗舰人工智能项目 ConectIA。该项目通过与微软 (Microsoft) 的战略合作，旨在 2026

年前在全校范围内实现人工智能的全面整合。该计划运用先进的机器学习算法，建立主动型的 360 度学生学习监测系统，系统性识别学生的学业风险因素，并通过个性化支持服务实现精准干预。与此同时，大学还创立了 AcademiaIA，一个面向教职员工的创新型学习与发展平台，旨在提升数字素养并培养人工智能相关能力。该平台迄今已取得显著成果，开发了 190 门专题课程与教学模块，并推出了 AI 微证书（microcredentials）体系，使教职员能够系统理解 AI 的基础原理、业务应用、伦理影响与治理框架。该项目通过各学院、图书馆、教务长办公室及校内多个部门的共同参与，形成了稳固的跨机构合作模式。

智利天主教大学的《战略规划（2020 - 2025）》将数字化转型与社会影响相结合，作为推进第四次工业革命背景下社会发展的关键途径。通过智利国家人工智能中心，该校于 2024 年 8 月启动了一项突破性合作计划，与马普切（Mapuche）族与复活节岛拉帕努伊人（Rapa Nui）社区共同开发大型语言模型（large language models），以复兴原住民历史、语言与知识体系。尽管该项目成果尚待观察，但它体现了大学以人工智能赋能社会、扩大原住民与弱势群体声音的目标。此举支持了原住民通过语言保护与知识传播实现自决的努力，也标志着学术机构运用人工智能促进文化保存与社会公正的重大范式转变。通过在人工智能开发中优先纳入原住民的视角与知识体系，该项目不仅推动了技术创新，也为拉丁美洲建立起基于伦理与社区共创的人工智能实践框架。此类与原住民社区的协同共创为未来科技项目树立了新典范，展示了在尊重文化主权的同时弥合数字鸿沟的可能性。

墨西哥的蒙特雷科技大学，在 2025 年 QS

世界大学排名中位列拉丁美洲第一，正重新设计其 44 个本科及研究生学位项目，计划于 2026 年前全面整合人工智能。人工智能的融入涵盖教学策略、创新课程、数字学习体验、评估与反馈等各环节。这些创新性的技术与教学举措构成该校五大机构优先事项的一部分，即改善教学与学习过程；培养具备人工智能能力的毕业生与教职员工；增强人工智能科研与开发；推动人工智能的伦理使用；并通过人工智能解决方案优化运营流程。凭借在墨西哥 25 座城市分布的 31 个校区，蒙特雷科技大学的人工智能战略在全国范围内具有无可比拟的规模。

作为该战略的重要组成部分，该校于 2023 年成为拉丁美洲首个自主研发与部署生成式人工智能模型（GenAI）的大学，推出 TECgpt 及其配套系统 TECbot。该系统依托先进的内部工程与数据能力、外部合作伙伴资源，并借鉴智利天主教大学的可信数据源。该个性化实验系统面向教职员工与学生开放，作为校内信息的统一入口，代表了该校数字化转型蓝图的最具体成果之一。其实施有望通过自动化处理日常事务性咨询，减少教师工作负担，使其能将更多时间投入教学创新与内容传授。

另一项重要举措是“未来设计实验室”（Futures Design Lab），这是一个跨学科创新平台，利用人工智能与技术创新应对复杂社会挑战。其中一项重点项目聚焦于墨西哥严重的水资源危机，联合政府部门与产业合作伙伴共同设计解决方案。该项目将人工智能分析与体验式学习相结合，学生通过人工智能生成的虚拟化身（avatars）模拟现实场景，从而开发出可行的实践方案。这一实践展示了大学如何在解决国家关键基础设施问题的同时，提升学生的学习体验，并为大学—产业

一政府三方协作提供可复制的合作模式。

未来之路

智利天主教大学与蒙特雷科技大学的人工智能举措，展现了拉丁美洲高等教育在技术整合方面路径各异却相辅相成的两种模式。尽管两校都面临相似的历史与结构性限制，包括研发投入偏低（仅占 GDP 的 0.3%）与高等教育普及率不足等问题，但它们在人工智能实施上分别开辟了独特道路。智利天主教大学的优势在于其跨机构协作的治理模式，通过校内多部门共同参与，将人工智能融入各类学术与行政体系，同时利用技术推动原住民知识的保存与社区赋权。相比之下，蒙特雷科技大学则通过自主研发创新型解决方案（如 TECgpt 与 TECbot）展现出技术创新的领导力，并以此为基础，构建了全面的技术基础设施，深化了成果导向型的校企合作关系。

尽管这些早期成果取得了显著成功，但

在拉丁美洲（乃至整个“全球南方”）地区，技术与人工智能整合仍受到严重的历史与社会经济制约。要实现成功且具有社会影响力的人工智能融合，必须采取超越技术层面的综合方法——包括明确的政治承诺、经济与社会支持，以及国家、民间社会与市场的共同优先投入。

在高等教育领域，人工智能的可持续发展要求强化院校的社会技术能力，并将人工智能创新置于各国独特的历史与社会文化语境之中。同时，应构建跨部门合作机制，在促进国家人才与劳动力发展的同时，回应区域发展优先事项。随着区域内人工智能采用的加速推进，智利天主教大学与蒙特雷科技大学的这些早期实践，为其他在第四次工业革命中寻求数字化转型、面对类似结构性挑战的“全球南方”高校提供了宝贵的参考与可复制的框架。

2024 年诺贝尔奖：英语国家与男性得主占据主导

菲利普·G·阿尔特巴赫、泰莎·德拉奎尔

菲利普·G·阿尔特巴赫 (Philip G. Altbach)：美国波士顿学院 (Boston College) 国际高等教育中心名誉教授、创始主任

电子邮箱：altbach@bc.edu

泰莎·德拉奎尔 (Tessa DeLaquil)：爱尔兰都柏林大学学院 (University College Dublin) 教育学院博士后研究员

电子邮箱：tessa.delaquil@ucd.ie

2024 年科学类诺贝尔奖（涵盖物理学、化学、生理学或医学，以及经济学）由来自美国、英国和土耳其的十位科学家与学者获得。而这些获奖者目前所在的学术或产业机构，也主要集中在美国、加拿大和英国。作为全球最具声望的科学成就荣誉，诺贝尔奖的结果对世界各地的大学具有重要启示意义。

本年度的诺贝尔奖揭示了几个显著的趋势与问题：基础研究对人类社会的持续关键作用；人工智能 (AI) 浪潮在诺贝尔奖中的显著体现及由此引发的争议；男性获奖者的全面垄断；以及英美顶尖大学与私营企业的联合垄断格局。

基础研究对人类社会的价值

正如我们在往年诺贝尔奖年度分析（2021、2022、2023）中所指出的，诺贝尔奖最突出的特征在于其对从事基础研究的科学家毕生贡献的肯定。在当前科学与人文学科的基础研究支持（无论是资金还是制度）日益受到削弱的背景下，诺贝尔奖通过持续奖励基础科学，再次强调了其作为人类社会未来发展的核心投资价值。

本年度诺贝尔奖的争议

与全球文化氛围呼应，今年诺贝尔委员会似乎认定人工智能才是真正的赢家。化学奖颁给了“利用人工智能模型预测蛋白质结构”的研究，以及“为机器学习奠定结构基础”的科学工作。然而，这一决定也引发了伦理争议：一些学者质疑，将化学奖授予一个基于他人多年研究成果训练而成的 AI 模型，是否符合奖项精神。

与此同时，经济学奖再次触及不平等问题。今年的主题聚焦于“制度在经济发展中的作用”（2023 年的经济学奖同样涉及不平等问题，当时关注的是女性劳动力成果）。值得注意的是，学界对今年经济学奖的反应中，出现了批评声音——认为获奖研究体现了西方视角的偏向，在界定“有效制度”时缺乏对殖民主义所带来的暴力成本的规范性分析。

男性主导的格局

今年所有科学类诺贝尔奖均由男性获得。这一结果并不令人意外——多年来，研究已反复揭示诺贝尔奖在性别与族裔代表性方面的严重失衡。尽管自 2000 年以来，物理学、化学、生理学或医学奖共有 15 位女性获奖者，较 1900 年至 2000 年间的 11 位略有提升，但进步仍然有限。尤其是今年的生理学或医学

奖引发了广泛讨论——据诺贝尔奖官方社交账号（X 平台）所示，被引用论文的第一作者正是获奖者之一的妻子。这一事件凸显出诺贝尔奖在制度与提名过程中的结构性问题，例如，奖项最多只能由三人共享、科研论文的署名顺序往往存在争议、以及瑞典科学院评审委员会内部长期存在的性别比例失衡等。

持续的“英语世界”主导：今年的获奖者是谁？

与近年相比，2024 年的诺贝尔奖更集中地被英语世界顶尖大学所垄断。所有获奖者均在美国或英国的顶级大学获得博士学位：其中七人毕业于美国大学，三人毕业于英国大学。除来自土耳其的一位获奖者外，其余均出生于美国或英国。他们的学术生涯也明显“英美中心化”，仅有少数人曾在丹麦、法国或俄罗斯进行短期学术访问。尤其值得注意的是，今年有两位获奖者来自英国的谷歌 DeepMind 公司。这一现象显示，私营部门在诺贝尔奖体系中的存在感日益上升，反映出学术界对长期基础研究的资金支持不足所带来的结构性后果。

结构性强项与弱点

正如我们及其他研究者一再指出的那样，英语世界在诺贝尔奖中的主导地位将持续存在，而格局几乎没有变化。全球范围内的顶级研究型大学主要仍集中于英语国家或西欧。根据最新上海软科的“世界大学学术排名”，前 100 名高校中仅有 20 所在亚洲，前 50 名中仅有 8 所。为何这种格局难以改变？因为这些顶级院校具备多重优势：具有高薪酬与强吸引力的科研环境；拥有顶尖的同事与完善的实验室设施；能够公平竞争地获得科研经费；坚持学术自由与大学自治的传统；并且

使用英语这一全球科学语言，进一步强化了其全球吸引力。

不过，另一种类型的变化或许正在酝酿。在多个国家中，民粹主义政党或政府对大学的攻击可能逐步削弱学术体系并减少财政支持，这在部分国家已初见端倪。此外，诺贝尔级基础研究需要对科学的长期承诺，而这恰恰与民粹政治倾向相悖。今年私营企业的出现或许预示了未来趋势，但企业对“基础科学”的长线投入能力仍存疑。

诺贝尔奖的国际化？

外界对中国及亚洲其他国家科学崛起的讨论持续升温。中国在提升顶尖大学方面投入了巨额资金，并推出了吸引海外顶尖科学家（尤其是华人学者）的重大计划。这些投资已初见成效：自 2022 年以来，中国在“自然指数”（Nature Index）的自然科学与健康科学高被引研究排名中居首。日本与韩国等国也大幅增加科研投入，近期同样跻身前十。然而，在“诺贝尔级”基础研究的认可上，中国尚未取得突破。这部分源于所谓的“诺贝尔奖时滞”，即从研究完成到获奖的平均间隔正不断拉长，从 1901 - 1910 年的 14 年延长至 2011 - 2019 年的 29 年。此外，部分分析者认为，中国高校与科研体系的治理模式可能抑制了“诺贝尔质量”的研究产出。换言之，中国科学家或许已在进行诺贝尔级研究，但其成果可能尚需时日才能获得国际认可。

“诺贝尔帝国”与全球科学生态的启示

可以预见，围绕诺贝尔奖的研究与讨论几乎已形成一个小型产业，而科学计量学（scientometrics）更成为一门独立学科。在基础科学研究的时间、资金与学术空间愈发稀缺的今天——尽管它们对人类未来至关重要

——诺贝尔奖迫使我们停下来思考：人类社会究竟应将资源投入到何处？因此，深入理解诺贝尔奖本身的性质、评审机制，以及其背

后复杂的全球科研体系，不仅是对科学的观察，更是对人类文明未来取向的反思。

中国在推动大学发展方面的新动向

查强

加拿大约克大学 (York University) 教育学院副教授

电子邮箱: qzha@edu.yorku.ca

在过去二十年间,中国大力扶持其高校发展,旨在提升科研绩效与成果产出。由此,高校的科研职能在经费分配中长期居于优先地位。这一战略的确取得了显著成效:中国已在科学与技术领域的学术论文产出方面跃居世界首位,并于约 2018 年超越美国。“自然指数”(Nature Index)年度榜单根据各机构在自然科学与生命科学领域的研究贡献进行排名。其 2024 年榜单显示,全球前十名机构中有七所来自中国(美国仅一所),在前一百名中,中国高校占据 38 席(美国为 35 席)。得益于这些成果,中国大学的国际排名显著提升。然而,这一辉煌也伴随着代价,即大学的人才培养功能被明显削弱,因为资源与发展重点几乎全面向科研倾斜。

例如,中国政府先后推出并资助了一系列旨在激发高校科研活力的全球人才计划。其中最广为人知的是“千人计划”,此外还包括“长江学者奖励计划”、“春晖计划”、“国家杰出青年科学基金”以及“高端外国专家引进计划”等。这些项目体现了国家意志与决心,不仅有效地为科研体系输送高端人才,也使高校发展的重心进一步向科研倾斜。

直到最近,中国几乎没有类似力度的政策聚焦于高等教育的教学层面。因此,即便在顶尖高校,学生对校园学习体验的抱怨也屡见不鲜。许多学生指出,学习动力不足已成普遍现象,宁愿宅在宿舍也不愿去课堂;与此同时,教师被指只专注于科研,课堂上照本宣

科,缺乏课程内容更新或教学创新。这些倾向使学生学习质量明显受损。例如,一项对中印俄美四国理工科学生技能的比较研究显示,中国本科 STEM 学生在四年学习中技能水平呈下降趋势。研究者认为,这一不理想的结果主要源于高校课程与项目设计的制度性不足。为了应对这些问题,近年来,中国在提高大学教育水平方面做出了新的明确努力。

近期聚焦高校人才培养功能的国家举措

近年来,中国在国家层面出台了三项直接或专门聚焦大学人才培养功能的重要举措。第一项是“基础学科拔尖学生培养计划”(简称“珠峰计划”),该计划于 2020 年正式启动,其前身为 2010 年代的试点项目。计划由中央财政专项拨款资助,目标在全国范围内建立 260 个“拔尖基地”,其中包括理工科 190 个、医学 10 个、人文与社会科学 60 个基地。目前,已有 21 所中国顶尖高校入选并设立相应基地。第二项是“基础学科招生改革试点”(简称“强基计划”),旨在选拔和培养具有潜力、能够服务国家战略发展目标的优秀学生。该计划目前正在全国 39 所“双一流”高校中实施。第三项、也是最新的一项计划是“101 计划”,它代表了中国在系统层面提升与变革大学教育的整体方案。该计划由教育部于 2021 年发起,旨在系统性地提升大学教学与学习的各个核心环节,包括课程体系、教

材、师资队伍以及产学研融合实践平台，并承诺将其提升至“世界一流”标准。目前，全国共有 78 所高校参与“101 计划”，围绕 10 个关键领域发展建设任务：计算机科学、数学、物理、化学、生物、基础医学、中医学、经济学、哲学以及人工智能。

这些举措背后，是中国为国家发展培养杰出人才的紧迫需求与宏大目标。教育部一位副部长明确指出，中国目前需要三类人才，即：基础学科高端科研人才（能够在基础研究领域实现原创性突破的拔尖创新者）；战略关键领域人才（能够在科技与产业前沿实现有效衔接、服务国家急需的应用型人才）；以及创新创业型人才（能够推动高校创新资源与地方产业需求对接、促进科技成果转化的复合型人才）。若这些举措得以全面落实，中国将形成一条贯通“从 0 到 1”（原创创新）到“1 到 N”（成果扩展与优化）的完整人才链条，从而建立起独立且高效的知识与创新体系，这比当前在全球科研论文数量上的领先地位具有更为深远的战略意义。

意义与潜在挑战

中国在高校层面“转向人才培养”的战略调整，具有重要的时代意义，尤其是在中美地缘政治竞争加剧的背景下。中美关系正演变成为一种“对抗性竞争”，这种竞争由于两国规

模与实力的对等，呈现出长期性与结构性特征。在这种对抗格局中，人才与创新能力的积累与增长，将成为最关键的竞争变量。从这一逻辑出发，中国近期聚焦大学生培养的政策与计划，体现了前瞻性与战略眼光——它们服务于长期目标，而非短期利益。尤其是在全球化可能进入“高原期”的当下，过去几十年中成千上万中国学生赴西方（特别是北美）高校深造并归国服务的发展模式，未来或将面临不确定性。换言之，中国必须建立独立、自主且高效的人才培养体系，尤其要培养具有颠覆性创新能力的高水平学生与学者。

考虑到这一需求，目前的教育改革重点自然偏向理工科（STEM）领域，以期推动技术创新与知识成果转化。然而，这种聚焦策略也引发了一定担忧，即在高水平人才培养中，批判性思维的弱化问题。批判性思维的培养往往依赖人文与社会科学深度参与。前文提及的那项跨国研究也指出，中国大学生的批判性思维水平在四年中显著下降：顶尖高校学生下降 17%，其他高校学生下降高达 68%。虽然批判性思维与创新能力并非完全重合，但二者相辅相成。批判性思维能力的下滑，可能成为中国高校在培养拔尖创新人才道路上的重大挑战——即便当前改革蓝图看似宏伟而充满希望，这一问题仍不容忽视。

改革蒙古高等教育

登德夫·巴达尔其、巴达尔其·蒙赫博尔德

登德夫·巴达尔其 (Dendev Badarch)：蒙古科技大学 (Mongolian University of Science and Technology) 教授

电子邮箱：badarch88@yahoo.com

巴达尔其·蒙赫博尔德 (Badarch Munkhbold)：乌兹别克斯坦韦伯斯特大学 (Webster University) 兼职教授

电子邮箱：mbadarch93@gmail.com

蒙古高等教育只有 80 年的历史，经历了几个不同的阶段。它始于 1942 年，以苏联教育体系为蓝本建立了第一所大学。在接下来的几十年里，专门的机构从国立大学分支出来，在蒙古建立了一个高度专业化的高等教育体系。然而，自 20 世纪 80 年代末起，伴随着蒙古的社会经济转型，这一原有体系面临着前所未有的挑战与重构压力。

在蒙古从计划经济向市场经济过渡的过程中，高等教育领域经历了显著的扩张与自由化。在美国、德国、日本等国家的支持下，蒙古开始引入国际先进教育实践——包括实行学分制课程体系、建立认证与评估机制以及改革管理结构。

2002 年至 2022 年间，许多受过海外培训的专家进入公共机构工作，并在国际学术期刊上发表研究成果。2023 年，蒙古颁布了新一套教育法律，为高等教育体系的改革奠定了法律基础。这些新法律强化了大学的自主权，尤其是在通过独立理事会任命校长方面迈出了重要一步。

据蒙古教育部统计，2022 - 2023 学年全国共有 69 所高等教育机构，在校学生 145,267 人。其中，50 所私立院校占全国高校总数的 72.5%，但其在校学生仅为 58,828 人（约

40.5%），显示出蒙古私立高等教育机构数量多但规模普遍较小的特征。就学位层次分布而言，77.4% 的学生攻读学士学位，17.6% 就读硕士项目，而 3.1% 攻读博士学位。

面临的挑战

尽管过去三十年来，蒙古高等教育体系在国际支持下得到了大量投入与改革，许多接受海外高等教育的专家学者也陆续回国任职，但蒙古高等教育的整体质量仍未取得实质性提升。这主要归因于以下几个关键挑战。

教育相关性不足。学生的知识、技能与能力长期与劳动力市场需求脱节，成为蒙古高等教育的顽疾。蒙古的大学希望跻身区域乃至全球知名学府，但尚未具备培养符合国内产业需求的人才的能力。例如，政府预计未来发展项目需要约 3.7 万名工程师与技术人员，但目前仅有 12.5% 的学生就读工程类专业；相反，有 28.2% 的学生选择了商业、管理与法律类专业，这引发了对教育体系“失衡化”的担忧。此外，由于缺乏完善的研究生教育体系，不少学生将攻读研究生视为单纯的职业晋升手段，导致专业素质不足、人才培养质量下降。

入学与招生压力。蒙古的高等教育毛入

学率超过 70%，在国际上属于较高水平。然而，预计 2025 至 2026 年高中毕业生人数将增加约 2.5 倍，这将对高等教育机构造成巨大压力。为了与国际高校竞争，蒙古大学亟需在教学质量与学习环境上进行大量投资。与此同时，日本、韩国等国为吸引蒙古优秀学生、弥补本国生源下降，开始提供奖学金计划，这进一步加剧了蒙古本土高校的人才流失风险。

学校自主权仍有限。虽然新教育法在一定程度上增强了高校理事会的自主权，但行政层面的干预依然普遍存在，尤其是在校长任命等关键决策环节。此外，部分高校的学术事务和管理运作仍受到外部因素影响，在一定程度上限制了学术独立性与制度完善。

师资体系。“重要的不是你知道什么，而是你认识谁”这句话越来越准确地反映了蒙古公立高校的现实。裙带关系与任人唯亲现象已深植于教师聘任流程中，严重阻碍了年轻优秀研究者的引进与发展。

管理与领导力缺失。校级管理岗位的遴选缺乏透明度。缺乏具备远见与创新能力的“领军型管理者”，导致高校管理者多停留于事务性工作层面。此外，蒙古高校的行政干部普遍缺乏系统的管理培训与外语能力，限制了其参与国际合作的能力。这种状况阻碍了科研、创新与治理的发展，使高校行政趋于保守与停滞。

科研与创新。受苏联教育模式影响，蒙古长期将科学研究与高等教育分离，至今仍普遍存在“大学仅是教学机构”的陈旧观念。这种态度正逐渐转变：蒙古国立大学（National University of Mongolia）、蒙古科技大学（Mongolian University of Science and Technology）、蒙古国立医科大学（Mongolian National University of Medical Sciences）、蒙

古生命科学大学（Mongolian University of Life Sciences）与蒙古教育大学（Mongolian State University of Education）的研究人员在近年贡献了全国 65% 的国际期刊论文；其余 35% 来自蒙古科学院。同时，76% 的研究人员隶属于这五所高校。尽管这些大学在国际支持下积极建设先进实验室，但政府的财政支持仍十分有限。

经费问题。目前，蒙古公立大学近 90% 的年度预算来源于学生学费。新颁布的教育法建议由政府承担高校固定成本支出，但该政策的落实仍不确定。高校与产业界的合作研究资金渠道极其有限，且大学的科研基础设施尚未被产业界充分利用，导致科研成果转化率偏低。

机遇

尽管蒙古高等教育体系面临诸多挑战，但也蕴含着可促成范式转变的积极机遇，为推动高等教育与科研发展提供了新的可能性。

法律环境的改善。新颁布的教育立法将教育的各个阶段视为一个相互关联的整体系统，为管理体制及其他领域的改革创造了新的空间。若能充分利用这一契机，大学有望实现更高层次的自主权与学术自由，拓展多元化的经费来源，并提升科研产出。此外，蒙古的长期发展规划《愿景 2050》（Vision 2050）重新界定了高等教育的愿景与使命，赋予大学制定和实施更新版战略发展计划的权力与方向。

协作与联盟建设。2021 年，蒙古六所公立大学签署协议，旨在协调彼此活动，以整合科研资源、加强跨学科研究与开发、促进学生流动为目标。若能在此基础上进一步建立战略合作伙伴关系，将为蒙古高等教育体系的发展提供重要契机，提升整体科研与教学协

同效应。

数字化转型。全球新冠疫情成为推动教育数字化转型的重要契机。2024 年，蒙古国立大学开发了由一名耶鲁大学毕业生设计的慕课课程——《蒙古草原上的游牧者》（Past Nomads on the Mongolian Steppe），并将其上线至 FutureLearn 平台。此类创新项目不仅扩大了蒙古教育的国际影响力，也为全国教育体系的数字化与现代化转型注入了新的动力。

结语

蒙古的高等教育系统确实面临着各种各样的挑战。尽管到目前为止，它一直在努力解决这些问题，但仍有机会提高独立性和学术自由，实施数字化转型，并在公共机构之间建立合作。充分把握并利用这些机遇，将有助于蒙古高等教育体系有效应对现有挑战并实现可持续发展

希腊打破高等教育公立垄断体制

安德烈亚斯·瓦西洛普洛斯、乔治·杜尔古纳斯

安德烈亚斯·瓦西洛普洛斯 (Andreas Vasilopoulos)：希腊帕特雷大学 (University of Patras) 助理教授

电子邮箱：andreassv@upatras.gr

乔治·杜尔古纳斯 (George Dourgounas)：希腊帕特雷大学兼职学术人员。

电子邮箱：dourgounas@upatras.gr

希腊宪法并非一开始就禁止私人设立大学。早在 1911 年《宪法》中，希腊就允许私人创办大学。然而，希腊内战之后，在 1952 年，政府强化了对高等教育的引导，以期通过这一体系巩固国家价值观与公民意识。到了 1975 年（军政府独裁时期结束后），希腊各主要政党在高等教育问题上均采取高度国家中心主义立场。因此，宪法中关于禁止私人设立大学的条款并未修改。此后，宪法明确禁止私人机构设立和运营大学，无论是营利性还是非营利性机构，均不得涉足高等教育领域。这一禁令多次被国务委员会裁决所重申，进一步巩固了高等教育的公立垄断性质。

非官方高等教育与“非国立大学”的兴起

然而，这一事实并未阻止一些提供高等教育服务的私立机构的设立和运作。根据 1935 年修订和补充《职业教育法》的规定，这些机构得以成立。它们颁发的只是简单的结业证书，未获得希腊政府的正式承认，其课程也完全不受官方监管。尽管如此，随着社会对高等教育需求的不断增长，以及人们对公立教育供给不足的普遍认知，这类机构仍迅速发展，并逐渐演变成全国范围内的重要议题。

尽管高等教育的未来格局仍存在诸多不确定性，但该领域的市场规模已日趋明晰，这也解释了社会对其持续关注的原因。目前，希腊共有 30 所学院以外国大学特许经营（franchise）的形式运作。其中，大多数学院（30 所中的 26 所）与英国大学合作，其他学院则与法国、荷兰及美国的院校建立了合作关系。值得注意的是，这些学院并无义务上报全部学生数据。然而，英国方面提供的 2020—2021 学年数据表明，希腊境内与英国大学合作的学院共招收学生 21,530 人，其中包括来自巴尔干地区及部分亚洲国家的学生。同期，希腊全国 24 所公立大学的本科生人数为 281,596 人。

针对希腊私立大学辩论的要点

关于是否允许设立私立大学的辩论在希腊主要集中在两个方面。如今，由于国家法与欧盟法之间的摩擦，希腊承认与欧洲公立或私立高等教育机构合作所颁发的大学学位在职业层面的等同性。然而，这种做法实际上绕开了宪法中禁止在希腊境内设立私立高等教育机构的规定，从而对该国高等教育体系的结构与内容产生了重要影响。

或许最显著的结果是“非国立大学”的出现，这标志着希腊高等教育体系在制度层面上取得了重要进展。这类院校的设立始于《第

5094/2024 号法令》。需要指出的是，非国立大学的建立并不意味着（私立）学院的消失，尤其是在它们所授予的学历仍被承认为具备职业资格的情况下。

结语

一方面，在过去几年里，希腊政府和政党在修改宪法关于私立大学的条款方面表现出了明显的惰性。这可能归因于多种因素，包括对修改禁止希腊私立高等教育的宪法条款所带来的潜在政治成本的担忧。此外，意识形态上的考虑和真正的意识形态上的反对也促成了这种不情愿。

另一方面，有必要承认，在希腊社会，追求大学教育往往被视为目的本身。这种观念源于人们普遍认为大学学历意味着社会地位的提升，同时反映出希腊长期存在的“残余福利国家”特征。该体系反复遭受经济危机与官僚主义、任人唯亲等弊病困扰。此外，大学入

学考试被认为是希腊最精英化的制度之一。

希腊的学生运动历来呈现出高度分散的特征，缺乏统一的代表性声音。例如，希腊学生并未在欧洲学生联盟（European Students' Union）中拥有代表席位。另一方面，学术界则将对公立大学的实际支持视为主要工作重点之一，特别强调对私立学院学术质量标准的监督与评估等方面的工作。

显而易见，围绕高等教育体系的持续且复杂的调整努力，其最终结果仍有待观察。这一结果将与国际发展趋势密切相关，同时也必须符合希腊宪法中关于禁止设立私立大学的相关规定。不过，可以确定的是：在未来几年，希腊的高等教育将同时由国立大学与非国立大学共同提供。而面向职业用途的高等教育资格证书，则将由公立、非国立及私立机构（包括学院）共同授予。

