

· 海外来稿 ·

博洛尼亚进程中的欧洲国际学生流动

乌尔里希·泰希勒^①

(卡萨尔大学 国际高等教育研究中心, 德国 卡塞尔 34109)

杨素红 译

(北京大学 教育学院, 北京 100871)

摘 要: 为打破欧洲各国的高等教育边界, 欧洲各国于 1999 年签署了《博洛尼亚宣言》, 由此启动了博洛尼亚进程。目前, 欧洲各国教育部长们在推动旨在促进学生流动的学习项目方面达成了共识, 一方面, 吸引欧洲以外的学生到欧洲国家修读学位项目, 另一方面促进欧洲内部的短期学生流动。虽然该政策的效果评估面临各种问题, 但有些大体趋势依然可见。首先, 博洛尼亚进程有助于促使欧洲以外的学生到欧洲学习, 但对促进欧洲内部的学生流动作用不大。其次, 到毕业为止, 学生频繁向外流动的情形超出了很多学者的预期, 但也因国家而异。最后, 由于学生流动的排他性式微, 其价值逐渐减小。

关键词: 博洛尼亚进程; 国际学生流动

中图分类号: G649 **文献标志码:** A **文章编号:** 1000-4203(2012)01-0010-11

International Student Mobility in Europe in the Context of the Bologna Process

Written by Ulrich Teichler

(International Center for Higher Education Research Kassel, University of Kassel, Kassel 34109, Germany)

Translated by YANG Su-hong

(Graduate School of Education, Peking University, Beijing 100871, China)

Abstract: The Bologna Process is the newest of a chain of activities stimulated by supra-national actors since the 1950s to challenge national borders in higher education in Europe. Now, the ministers in charge of higher education of the individual European countries agreed to promote a similar cycle-structure of study programmes and programmes based on the strategic aim to enhance student mobility in two directions: to increase the attractiveness for students from other parts of the world to study-primarily for the whole study programme-in European countries and to facilitate intra-European-primarily temporary-mobility. Yet, some general trends are visible. First, Bologna contributed to increased inwards mobility of students from other parts of the world, but not to a more rapid increase of intra-European

^① 收稿日期: 2011-11-16

作者简介: 乌尔里希·泰希勒 (Ulrich Teichler) (1942—), 男, 德国卡萨尔大学国际高等教育研究中心教授, 社会学博士, 从事教育与社会选择、教育与就业、高等教育制度比较研究。

译者简介: 杨素红 (1984—), 女, 河南濮阳人, 北京大学教育学院博士研究生, 从事教育经济学研究。

student mobility. Second, the event of outwards mobility during the course of study up to graduation has turned out to be more frequent than expected by many experts, but differences by country do not fade away. Third, the value of student mobility gradually declines as a consequence of gradual loss of exclusiveness.

Key words: Bologna Process; international student mobility

一、打破欧洲各国高等教育边界的持续努力

高等教育本无国界限制:各领域的知识和科学的逻辑是普遍的;探究新知识也不为国界所限;大学比其他组织更具有国际视野,许多学者也具有世界眼光。然而,单个国家或地区的文化在很大程度上塑造了高等教育的组织结构,影响了高等教育经费、规章制度、治理、课程和资格证书等。^[1]通常情况下,“高等教育体系”这个术语特指高等教育的国家体系。^[2]第二次世界大战结束以来,欧洲各国多次采取措施以消解高等教育国家体系的特质及各国之间的疏离,超国家行为体在这个过程中起了很大作用。下面简要回顾该过程发展的四个阶段及最有影响力的五项举措。^[3]

第一阶段:主要致力于增进欧洲各国之间的相互理解。在此框架下,促进学生流动的举措起了决定性作用。这些措施寄希望于深入了解其他国家,进而对其生活方式和思维模式减少偏见,提高共识。20世纪50年代初以来,欧洲理事会通过促使西欧国家缔结公约和实现学历互认来积极推动学生流动。更具体地说,即互认先前的教育经历作为接受高等教育的资格凭证,互认流动学生的学习期限和流动毕业生的学位。20世纪70年代以来,在欧洲理事会和联合国教科文组织的合作下,东欧国家也采取了类似举动,并在1997年通过《里斯本条约》(Lisbon Convention),实现了学历互认。《里斯本条约》最初也是由欧洲理事会和联合国教科文组织发起,并在欧盟委员会的配合下,联合推动其通过的。^[4]

第二阶段:20世纪60年代以来,与欧洲以外发达的市场经济国家一样,大多数西欧国家联合起来共同谋求激励和调整高等教育招生规模扩大的最佳途径,以达到促进经济增长和减少教育机会不均等的目的。经济合作与发展组织作为向其成员国提供经济社会发展建议的智库,提议西欧国家在教学与科研联系不紧密的高等院校,通过提升和拓展短期

学习项目来扩大高等教育入学规模。如此以来,在很多欧洲国家,高等教育类型的多元化发挥了重要作用。

第三阶段:主要特征是加大高等教育的合作力度和流动强度,并谋求高等教育协调一致的“欧洲维度”(European Dimensions)。这个想法最初是由欧盟在20世纪90年代提出来的,1987年启动的旨在促进欧洲内部短期学生流动的“伊拉斯谟计划”(ERASMUS Programme)便是最有力的佐证。

第四阶段:欧洲各国共同致力于谋求相似的高等教育政策及高等教育结构体系。1999年签署的《博洛尼亚宣言》(the Bologna Declaration)呼吁建立一个共同的高等教育结构体系。此外,学分制、“文凭附录”(diploma supplement)、高等教育质量保障等方面的措施,都有助于促进高等教育结构的融合,并最终实现在2010年建成“欧洲高等教育区”(European Higher Education Area)的目标。欧洲理事会^①在2000年的《里斯本宣言》(Lisbon Declaration)里,商定各国共同协作加大对产品研发的投入,并最终实现在2010年建成欧洲研究园区(the European Research Area)的目标。其中,产品研发的公共和私人支出应该提高到GDP的3%左右,使欧洲成为“世界上最具竞争力和活力的知识经济体”。由此可见欧洲在促进高等教育体系一体化过程中的蓬勃雄心。

二、《博洛尼亚宣言》的签署

《博洛尼亚宣言》的签署并非偶然之举。然而,在促使欧洲各国统一高等教育体系的影响因素方面,观点并不一致。^[5]不过,以下三个方面常被提及:首先,20世纪60年代以来,欧洲各国在“高等教育体系最合意的模式是什么”这一问题上存在争议。其中,如何使短期学习项目在高等教育扩张的背景下变得更加富有吸引力成为亟待解决的问题。其次,欧盟委员会在1987年发起的“伊拉斯谟计划”作为一个成功的神话被传诵,激发人们思考“如何使欧

洲内部的短期学生流动更加普及”。最后,20 世纪 90 年代中期以来,许多政治家和行动者开始担忧欧洲非英语国家对欧洲以外的学生逐渐失去吸引力;同时认为,建立一个学士—硕士结构体系的学习项目成为增强其吸引力的重要法宝。上述观点在法国和德国得到广泛传播。例如:德国为了加快实现学位项目的阶段划分,在整个欧洲签署联合宣言之前,早在 1998 年就已经修订了《高等教育框架法案》(the Framework Act of Higher Education)。

1998 年,在巴黎索邦大学(Sorbonne University in Paris)的校庆盛典上,法国、德国、意大利和英国的高等教育部长宣称他们将要构建一个和谐的高等教育结构体系。虽然《索邦宣言》(Sorbonne Declaration)的签署被指责是少数欧洲国家的孤立行动,但是其进步理念得到其他欧洲国家的广泛支持,同时也为影响更加深远的行动奠定了深厚的基础。1999 年 6 月,来自 29 个欧洲国家的教育部长齐聚意大利博洛尼亚,签署了《博洛尼亚宣言》,确定了构建统一的高等教育结构体系,并且到 2010 年实现建立“欧洲高等教育区”的目标。接下来,为了监测、细化和推动博洛尼亚进程,先后在捷克的布拉格(2001 年)、德国的柏林(2003 年)、挪威的卑尔根(2005 年)、英国的伦敦(2007 年)、比利时的鲁汶(2009 年)等地召开了欧洲各国教育部长会议。此外,荷兰、比利时和卢森堡政府在奥地利的维也纳和匈牙利的布达佩斯联合举办了 2010 年的会议,共有 47 个国家参与。

欧洲各国教育部长作为主要的超国家行动者,联合推动了博洛尼亚进程,这与欧盟推动欧洲研究园区的建立过程形成鲜明的对比。事实上,欧盟委员会作为欧盟的常设执行结构,为法国、德国、意大利和英国的教育部长签署《索邦宣言》一事颇为震惊,因为这些国家过去曾明确反对欧盟建立统一的欧洲高等教育体系。

到目前为止,引发博洛尼亚进程的基本动力尚不明朗。首先,欧洲非英语国家留学生占全球留学生的比例并不像宣称的那样在下降。^[6]此外,欧洲高等教育变得更加富有吸引力,在此无法确定高等教育结构体系调整的相关措施是否是产生这种效果最重要的因素。反而,某些国家的语言问题、缺乏高度系统的博士项目或者针对学生个体的学术支持和管理支持不足才是尤为突出的原因。但是很显然,理念也在其中起了很大作用。具体来讲,2000 年左右,“构建统一的高等教育体系将会吸引更多欧洲以外的学生”这一理念在欧洲迅速传播。其次,《博洛尼

亚宣言》指出,建立欧洲统一的高等教育体系将有助于欧洲内部的学生流动。但是,在此之前,欧洲内部的学生流动在“伊拉斯谟计划”的框架下已经呈现出良好的势头。如果高等教育体系很接近,欧洲内部的学生流动或许会更加有力,也可以这样断言:如果《博洛尼亚宣言》只是在中等程度上促进欧洲内部的学生流动,那么欧洲国家将不会调整其高等教育体系。

三、博洛尼亚改革的内容

《博洛尼亚宣言》的核心是强调实现一个操作性目标——构建欧洲统一的高等教育体系,即:通过第一阶段的学习获得学士学位;通过第二阶段的学习获得硕士学位。实际上,签署宣言的教育部长中有些人甚至从未同意过统一高等教育的学习年限。而后来,欧洲普遍建立了学士三年、硕士两年的高等教育体系。虽然完成五年的高等教育之后可以获得一个硕士学位是常见的做法,但是仍然留有一些缓和的余地。^{[7][8]}在过去的几年间,教育部长们在《博洛尼亚宣言》的后续会议中签署的公告里强调,博士学位项目应该成为博洛尼亚高等教育模式的第三阶段。然而,关于第三阶段的特征、博士候选人的地位以及其他一些类似问题都没有明确的规定。

此外,《博洛尼亚宣言》还提出了一些配套措施来强化欧洲各国高等教育系统的结构趋同的影响。首先,各国都应该采用学分累积制来测量学生的学业成绩,并为决策机构对短期流动学生在国外的学业成绩进行认证提供“通货”。其次,各国都应该在学生毕业时为其颁发“文凭附录”,以提供有关国家高等教育体系、学位项目和学生个人成绩的简单信息。最后,欧洲各国应该加强在评估活动方面的紧密合作,在此常被称作“质量保障”(Quality Assurance)。

《博洛尼亚宣言》呼吁统一欧洲的高等教育结构体系及出台相应的配套措施,这有助于实现“促进学生流动”这一战略目标。实际上,《博洛尼亚宣言》有两大目标:一是增强欧洲高等教育对其他地方学生的吸引力;二是促进欧洲内部的学生流动。虽然没有明确表述,但实际上,博洛尼亚进程的主要目标是促进以下两种模式的学生流动:一是吸引欧洲以外的学生来欧洲国家完成整个学位项目;二是促进欧洲国家之间的短期学生流动(三个月到一年)。^{[9][10]}此外,博洛尼亚改革认为,分层的学位体系(the cycle system of degrees)不仅有利于学生的选择,还有

助于将高等教育体系的供给和社会需求更好地结合起来。由此可见,应该增强短期学习项目的吸引力,并且使学生在学习生涯过程中拥有更多的灵活性,从而使其学习活动贯穿于整个生命历程,即:终身学习。

随着时间的推移,博洛尼亚改革的内容似乎在拓展。^{[11][12][13]}由于博洛尼亚进程成为高等教育变化发展的原动力,许多行动者提议欧洲政府在《博洛尼亚宣言》后续会议的公告中或者在博洛尼亚进程后续工作组^②主办的正式会议上增列新的议题,抑或对博洛尼亚进程相关论著中包含他们偏好的议题重新进行阐释。例如,欧盟委员会发表了各种论文来宣称里斯本条约的宗旨和博洛尼亚进程的宗旨几乎相同。^[14]

毫无疑问,博洛尼亚进程除了结构主题^③以外,其第二大主题也逐渐凸显,即:内容主题,尤其是课程目标以及学业与就业、工作之间的关系。在此,资格框架(Qualifications framework)和就业能力(employability)成为强调内容主题相关内容的高频词汇。然而,《博洛尼亚宣言》最初只是呼吁调整欧洲的高等教育结构体系,而其多元化的课程方法要保持不变。与此相反,内容主题呼吁建立一个“具有更强包容性和可比性的高等教育体系”,这样一来,各种能力更容易被平等地接受。1999年的《博洛尼亚宣言》里只有一处明确提到高等教育和工作的关系,即:第一阶段学习结束后获得的学士学位也应该与欧洲劳动力市场相关。该阐述提倡学士学位的职业相关性,这反映了对那些过去只有长期学习项目的国家的担忧,因为从这些大学获取学士学位的毕业生很有可能在劳动力市场上的表现是残缺的,这是由于他们获得的学位与过去法国的大学普通文凭^④和德国的准硕士学位称号^⑤很相似,都是一种中期证书(interim certificate)。此外,这也说明雇主或许需要重新审视其招聘策略来吸纳具有学士学位的大学毕业生。

在强烈感到急需划分学士学位和硕士学位所要求的能力和知识等级时,欧洲的教育部长们在2005年的公告里批准了“资格框架”这一表述,他们或许将在国家背景和学科背景下采用“资格框架”来阐述整个欧洲的高等教育体系。例如,本科毕业生应该能够“以专业的方式运用其知识或理解能力”;硕士毕业生应该能够“在较为广泛的背景和全新的环境下,运用其知识、理解能力和解决问题的能力”。“资格框架”这一术语也表明,在21世纪的第一个十年里,高等教育的关注点逐渐从“知识”和“成就”转向

“学习产出”和“胜任力”。与此同时,博洛尼亚进程中也出现了许多有关“就业能力”的论述。首先,“就业能力”的一些拥护者要求将大学课程设定为假想的雇主需求的附属品;另外一些拥护者建议依据预期的劳动力市场发展状况大力调整高等教育内容。其次,提倡“学会学习”和“核心技能”的一些人反对课程要迎合变化不定的劳动力市场。再次,另外一些人认为,课程学习是一个很好的机会,以使学生为积极转换工作角色做好准备。最后,还有一些人倡导传播知识、培养工作找寻的相关能力以及自我管理能力。由此可见,“就业能力”这一表述使人们误以为存在严重的就业问题(工资、津贴、合同的稳定性等),而实际上这些论述关注的是学习、胜任力和工作之间关系的各种问题,或者说是“专业相关性”的问题。^[15]

事实上,博洛尼亚进程的思考和政策内容远不止这些。其中,各国在“质量保障”方面的联合行动就超出了最初设定的目标。在此,扩大高等教育入学机会、加强职业培训体系与高等教育之间的相互渗透、改善财务状况及学习条件等各种主题被添加进来。

四、博洛尼亚进程十年间所取得的总体成果

基于2010年前后发表的相关论述,可以大致勾勒出博洛尼亚进程十年间的总体成果。尽管各位学者的观点迥异,目前也无法梳理博洛尼亚进程的所有成效,但对其进行中期评估还是可行的。^[16]

1. 实施的进度。

欧洲各国贯彻落实博洛尼亚进程目标的进度不一。有些国家在2002年左右就已经采取了全新的学位结构体系和绝大部分配套措施;有些国家虽然很早就开始落实博洛尼亚进程的相关政策,但该过程却持续了很多年;还有一些国家在博洛尼亚进程的最初几年一直在“是否应该采用新的学位体系”这个问题上争论不休,在“是否”问题上争论了几年之后才开始关注“要怎么办”的问题;其他一些国家自签署《博洛尼亚宣言》以来,基本没有发生变化。^[17]

2. 学士—硕士学位结构的引入范围。

欧洲大学联合会(European University Association,简称EUA)的调查表明,2010年,博洛尼亚进程相关国家的绝大部分高等院校都采用了“学士—硕士两位一体的学位结构体系”。^{[18][19]}其中,53%的

高等院校在 2003 年就已经采用了学士、硕士和博士的分级学位结构体系,且该比例分别在 2007 年和 2010 年升至 82%、95%。与此同时,学位结构体系的配套措施也得到贯彻落实。在 2010 年欧洲大学联合会的调查中,96% 的高等院校在所有的学士和硕士学位项目中都采用了学分累计系统(Credit Accumulation System),88% 的高等院校采用了 ECTS 制度,即:一个学年要修满 60 个学分。此外,文凭附录也被迅速采用。在欧洲大学联合会 2007 年的调查中,有 48% 的高等院校向所有毕业生颁发文凭附录,到 2010 年这一比例增至 66%,另有 14% 的高等院校根据毕业生的要求颁发文凭附录。

需要指出的是,以上引用的欧洲大学联合会的调查中,只有 15% 的高等院校反馈了调查信息。毫无疑问,如果调查的内容刚好是高等院校实际上贯彻实行了的政策目标,那么这些院校就更乐意反馈调查结果。因此,此项调查极有可能高估了学位结构体系及其配套措施的落实情况。不过,大多数专家仍然相信,博洛尼亚进程的相关政策已经得到很好的贯彻。

3. 学位结构体系的学科差异。

“学士—硕士学位体系”在不同学科领域的落实情况存在差异。欧洲大学联合会 2010 年的调查结果表明,在医学的大部分领域,新学位体系并不常用。具体来讲,兽医学、牙科、药剂学、内科、助产术和护理学领域采用该学位体系的比例分别为 16%、21%、27%、28%、36% 和 46%。此外,还有其他一些领域采用该学位体系的比例也相对较低,如建筑学(46%)、法学(61%)、教师培训(68%)和工程学(73%)。

4. 具有过渡性质的学士学位。

大学学士学位一般被当作是通向硕士学位的中间环节。在欧洲大学联合会 2010 年的调查中,85% 的大学希望大部分学士学位毕业生不要直接进入劳动力市场,其他高等院校的相应比例是 55%。

5. 学位项目的学习年限。

尽管欧洲各国都强调新学位体系的宗旨和目标,但是在具体诠释这些宗旨及其实际行动方面存在明显差异。学位修读年限标准化是协调欧洲新学位体系最显而易见的措施,但是一直没有成行。目前,有 18 个国家一致采用学士三年、硕士两年的学位体系;有 6 个国家采用学士四年、硕士两年的学位体系;还有 4 个国家采用学士四年、硕士一年到一年半的学位体系;其他国家的学位修读年限也各不相同。^[20]

6. 与新学位体系相伴的课程改革。

在欧洲大学联合会 2010 年的调查中,绝大部分高等院校都声称随着学位结构体系的变化,已经在重新审视其课程问题。在采用学士—硕士学位结构体系的高等院校中,声称已经开始在所有院系调整课程结构的占 77%。

7. 博洛尼亚进程的主题范围。

如上所述,随着时间的推移,博洛尼亚进程的主题范围明显在拓展。由于《博洛尼亚宣言》成功引发了变革高等教育的激烈讨论和有力行动,各国千方百计在博洛尼亚议程里增加新的议题。一些观察员认为,这是有助于全面改革欧洲高等教育的重要步骤;但也有一些人认为,这样做消解了博洛尼亚改革项目的效果。

8. 课程改革。

有些国家在采用分级学位结构体系的同时,还大力反思和改革课程;而另外一些国家除了实行学位分级以外,几乎没有变革课程。但在欧洲各国教育部长会议上,强化了对新学位体系实质内容的关注,这或许暗示我们通过结构体系调整来全面改革欧洲高等教育并没有预想的那么有效。换言之,在统一高等教育结构体系之初就应该伴随着课程改革。大多数观察员都认为,需要在以下几个方面改革课程:(1)提高对学习效果的认识,即“胜任力”和“学习产出”;(2)为改进教学提供反馈信息,即“质量保障”;(3)划分各学习阶段结束时应该达到的能力等级,即“资格结构”;(4)加强学业和职业、工作之间的联系,即“就业能力”;(5)加强高等教育在整个生命周期中的作用,即“终身学习”。但是,目前尚无人评估究竟在多大程度上发生了以上变化。同时,这类改革的实际目标也存在争议。此外,关于以下两个问题也没有定论:一方面,欧洲各国在“统一高等教育课程体系”这一问题上在多大程度上转变了思维模式;另一方面,欧洲在统一高等教育结构体系的过程中,在多大程度上还在坚持课程多元化的初始目标。

9. 博洛尼亚进程的参与者。

关于博洛尼亚进程的许多评估报告都指出,政府行动者从一开始就是重要改革的支持者。高等院校的负责人紧随其后,而许多学者依然认为博洛尼亚改革项目是一个不尽人意的负担。此外,学生的反对声音也绝不罕见。较为普遍的批评是,大学学士学位不能为继续深造提供充分的基础。实际上,许多大学教师和学生都将学士学位作为通向硕士学位的过渡阶段。他们还认为,实行学分制的后果就

是,学士学位项目充斥着考试,而其学习过程被过度管控。此外,他们还担心,过分强调“就业能力”不仅不利于培养学生的批判思维和创新思维,而且还有损于“学术质量”的提高。

10. 总体接纳程度。

鉴于有关博洛尼亚进程利弊的论述很不理性,本研究中也提到了褒贬参半的评论,在此很难确定博洛尼亚进程的主要改革内容在多大程度上被接受或驳斥。2007年,对31个欧洲国家学术工作者的调查结果显示,大约三分之一的人同意下列陈述:如果还在实行单一层级的学历体系,即:不分学士和硕士,现实情况会更好。^[21]德国学者反对学士—硕士学位体系的比例最高,达53%;其次是爱沙尼亚、匈牙利和意大利的学者,比例依次为46%、42%、42%。

11. 实现“欧洲高等教育区”的目标延迟。

1999年的《博洛尼亚宣言》要求,到2010年,实现建立“欧洲高等教育区”的目标。诸多行动者和观察员都承认,1999年以来,欧洲高等教育确实发生了很大变化,但是到2010年为止,欧洲尚未全面改革高等教育。博洛尼亚进程相关国家的教育部长们在2009年和2010年的公告中也指出,他们期待在下一个十年里,通过进一步落实博洛尼亚进程的初始目标、对其进行必要的修订以及切实采取行动,最终实现更加雄伟的目标。

12. 博洛尼亚改革的国别差异。

尽管欧洲努力提高各国高等教育体系的相似性,并加强国家之间的合作,但是依旧存在很大的国别差异,尤其是在学位修读年限和课程方法方面。但博洛尼亚进程确实对欧洲内部的学生流动产生了影响。

五、博洛尼亚进程和学生流动

《博洛尼亚宣言》将促进学生流动作为博洛尼亚改革的主要战略目标,由此不难料想欧洲应该已经建立了一个对学生流动的实际增长情况进行监测的统计调查系统。然而实际上,以数据为基础来评估欧洲学生流动趋势的工作还相当薄弱。2006年,在学术合作协会(Academic Cooperation Association,简称ACA)开展的一项研究中,主要强调了现有统计资料存在以下问题:(1)国际统计资料通常会包括各国外国留学生和本国出国留学学生的信息,然而这些资料不足以估计学生流动的基本情况。这是由

于欧洲各国的外国留学生中有相当一部分人不是因为上学才流动到该国的,而是在读大学之前就在该国居住和接受教育。相反,有些学生原本在另外一个国家居住和受教育,为了读大学又回到国籍所在地。(2)许多欧洲国家的学生统计资料中仅包括部分或根本没有短期流动学生^⑥的信息。有些国家甚至将短期流动学生在外国学习期间也归为本国学生。(3)现有的国际统计资料没有将“学位流动”(degree-mobile)或“文凭流动”(diploma-mobile)学生与“临时流动”(temporarily mobile)、“短期流动”(short-term mobile)或“学分流动”(credit-mobile)学生区分开来,前者是指意欲在国外完成整个学位项目的学生,后者是指打算在国外学习一个学期或更长的时间,作为一个学习项目的组成部分。(4)现有的国际统计资料没有将不同国籍或学位项目的学生流动情况区分开来。(5)欧洲尚无统计资料和调查数据适合评估“学生流动情况”,如:有多少学生在学期间有在国外学习的经历,包括在国外完成整个学习项目或者至少在国外学习过一段时间。^[22]

因此,我们只能重复欧洲的普遍做法——根据对外国留学生情况的相关统计分析结果来估计学生流动情况。对于少数国家,我们才可以提供更为恰当的数据资料。

最近的一项研究,“欧洲高等教育的博洛尼亚进程:社会因素和学生流动的核心指标”^[23],基于联合国教科文组织、经济合作与发展组织和欧盟统计局联合收集的统计资料,呈现了近些年欧洲的外国留学生及去国外留学的学生规模的变化趋势。研究表明,欧盟27个国家的外国留学生占全球留学生的比例从2000年的5.4%增至2006年的7.5%。

学术合作协会对32个欧洲国家^⑦的一项最新研究^⑧显示:(1)这些国家的外国留学生规模从1999年的827000人次增至2003年的1118000人次,最终达到2007年的1516000人次,分别占当年学生规模的5.4%、5.8%、7.0%。进而言之,这些国家外国留学生的绝对规模在八年间增加了80%以上,其相对规模扩大了30%左右。(2)在这些国家的外国留学生中,来自其他欧洲国家的比例仅从1999年的3.0%增至2007年的3.3%,而同时期来自欧洲以外的学生比例从2.4%升至3.7%^[24]。由此可见,从1999年到2007年,欧洲外国留学生增加的绝对数量相当可观,其增量明显超过了全球留学生增量的53%。^[25]简言之,以上统计资料强化了以下观点:对欧洲以外的留学生而言,欧洲高等教育变得更加富有吸引力。

另外一项研究包括了参与博洛尼亚进程的 46 个国家的数据资料^⑨, 该研究显示, “欧洲高等教育区”的外国留学生比例从 1999 年的 3.5% 增至 2007 年的 4.6%, 该比例比前面提到的相应数据明显要低, 主要是因为这 46 个国家中包括俄罗斯, 而俄罗斯的绝对学生规模很大, 但留学生比例很低。^[26] 此外, 欧洲各国的留学生比例差别很大。忽略一些小国家(如卢森堡、列支敦士登和塞浦路斯等)不计, 瑞士、英国和奥地利在 2007 年的留学生比例为 15%—20%; 比利时、法国、德国和瑞典的留学生比例稍高于 10%; 而波兰、斯洛伐克和土耳其等国家的外国留学生比例不足 1%。该研究还表明, 西欧各国去国外留学的学生数占本国高等教育在校生数的比例从 1999 年的 3.3% 降至 2007 年的 2.8%, 同时期中欧和东欧国家的相应比例一直保持在 1.7%。联合国教科文组织的统计数据显示, 欧洲国家去国外留学的学生中, 约 80% 去了其他欧洲国家, 只有 20% 左右的人去了其他大陆。

在此, 确切的学生流动数据与外国留学生数据有何差别? 学术合作协会的一项研究提供了 2003 年的相关信息^[27]: (1) 在瑞士, 外国流动学生的比例占 14.1%, 本国流动学生的比例占 2.0%, 即所有流动学生共占 16.1%, 同时外国非流动学生占 5.4%, 而国际统计资料显示瑞士的外国留学生比例为 19.5%; (2) 在奥地利, 外国流动学生和本国流动学生各占 10.6%、1.3%, 即: 所有流动学生共占 11.9%, 外国非流动学生的比例为 2.7%, 而国际统计资料显示奥地利的外国留学生比例为 13.3%; (3) 在西班牙, 外国流动学生仅占 1.7%, 本国流动学生仅占 0.1%, 即: 所有流动学生共占 1.8%, 外国非流动学生的比例为 1.0%, 而国际统计资料显示西班牙的外国留学生比例为 2.7%。

此外, 瑞士、奥地利和西班牙在 2007 年的外国流动学生比例分别为 14.3%、11.7%、2.7%。^[28] 但是, 自《博洛尼亚宣言》签署以来, 只有少数欧洲国家有外国流动学生规模变化情况的统计信息, 如德国, 1999 年, 德国的外国流动学生比例占 6.0%, 2005 年到 2007 年间增至 9.5%, 之后小幅降至 8.0%。尽管已有数据存在各种不足, 但我们仍然能够对《博洛尼亚宣言》中“学生流动”的两大战略目标的实现情况做出以下判断: 其一, 欧洲以外其他地方的学生大量涌入欧洲留学, 超出了全球流动学生规模的平均增长速度, 从该意义上讲, 《博洛尼亚宣言》提高欧洲国家对其他地方学生吸引力的目标实现了; 其二, 在 21 世纪的第一个十年里, 欧洲内部的学生流动只

有小幅增长, 明显比上世纪 90 年代要缓慢。

欧洲各国高等教育部长在 2009 年的《鲁汶公报》(Leuven Communiqué) 中提出, 到 2020 年, 欧洲各国学生在欧洲内部流动的比例要达到 20%, 但是他们没有对该比例进行具体定义。不过很显然, 他们设想只有少部分欧洲学生会到其他欧洲国家完成一个学位, 而绝大部分学生在读期间至少有一次去其他欧洲国家学习 1—2 个学期的经历。

事实上, 欧洲各国可以通过下列途径来获取本国有国外留学经历的学生信息: 其一, 对短期流动学生信息的收集可以借助“对即将毕业的大学生的调查”或者“毕业生调查”来完成; 其二, “学历流动”^⑩学生的信息可以通过联合国教科文组织、经济合作与发展组织、欧盟统计局等组织的国际教育统计信息来获取。对第一种方法来讲, 欧洲学生组织 (Eurostudent) 的研究是学生调查的最佳资料来源。但是, 最近的研究只收集了所有学生出国以前的信息^[29], 而德国高校信息系统 (Hochschul Informations System GmbH) 对德国的研究中曾经报告了学生毕业之前在国外的学习期限或其它相关学习活动。

在一项涵盖了超过 12 个欧洲国家的 1999—2000 学年毕业生参与的比较调查^⑪中^[30], 通过摘取其中三个国家的分析结果就足以说明欧洲毕业生国际经历的复杂性。具体来讲, 法国、英国和德国高等院校中有移民背景^⑫的毕业生比例分别为 16%、23%、8%, 在这些有移民背景的毕业生中, 在国外出生的比例分别为 12%、3% 和 6%。在法国、英国和德国的高等院校中, 其毕业生有国外学习或相关经历^⑬的毕业生比例分别为 36%、19%、30%。对德国毕业生的进一步分析表明, 15% 的学生有国外学习经历, 15% 的学生只有国外实习、暑期课程和语言学校等相关学习经历。此外, 在法国、英国和德国, 分别有 21%、21% 和 16% 的学生在毕业后的前五年内处于国际流动状态, 这些人五年后在国外就业的比例分别为 4%、7% 和 3%。综上所述, 在法国 2000 年的大学毕业生中, 截止到毕业五年内, 高达 50% 的学生在其生命历程中有国际经历, 英国和德国的相应比例分别为 46%、40%。

因此, 基于以下几点原因, 很难评估博洛尼亚进程中学生在学期间的短期流动情况是否有所改善。首先, 只有少数几个欧洲国家定期开展有代表性的毕业生调查; 其次, 许多欧洲国家采用“学士—硕士学位结构体系”的进度较为缓慢, 因此, 在近年的毕业生调查中, 只有少数学生完成了学士和硕士学位

项目;最后,对于那些获得学士学位以后继续深造的学生,绝大多数调查都没有把学士阶段和硕士阶段的流动情况汇总起来。

根据近期在 10 个欧洲国家开展的一项毕业生调查,在荷兰和奥地利,超过 20% 的学生在读期间至少在国外学习过一个学期。^[31] 在德国大学的学士项目、硕士项目和单一学位项目毕业生中,至少在国外学习过一个学期的学生分别占 16%、17% 和 19%,而高等专科学校(Fachhochschulen)的对应比例分别为 14%、9% 和 9%。考虑到各种学位的学生规模以及从学士项目到硕士项目的升学比例,估计德国大学中 17%—18% 的毕业生都有国外学习经历;其他资料显示,2%—3% 的德国学生在国外完成整个学位项目。由此可见,德国学生在校期间通过各种方式去国外学习的比例已经达到 20% 左右,这也是欧洲期望到 2020 年实现的目标。但是,该研究也提到一些反例,如:英国学士毕业生中有国外学习经历的比例只有 4%,波兰学士毕业生和硕士毕业生的相应比例也只有 2%、3%。

六、流动学生的经历及其前景展望

通过对学生的国际流动情况进行系统分析发现^{[32][33]},“流动学生”这个群体并非铁板一块。毫无疑问,各高等院校的国际学生办公室会负责管理所有流动学生。同时,面对与个人经历迥异的生活条件和教育环境,所有国际流动学生都面临机遇和挑战。但是,从欧洲视角出发,主要可以将流动学生分为以下三类:(1)中低收入国家的学生为了获得学位而去经济发达和高等教育体系成熟的国家留学;(2)经济发达国家的学生为了获得学位去另一个经济发达国家留学;(3)经济发达国家之间的短期学生流动。

在此,将第一类学生流动称为“垂直流动”(vertical mobility),即从经济、学术欠发达的国家流向经济、学术发达的国家。学生进行“垂直流动”的目的主要是为了在国外获得学位。在那些基于普遍知识的领域及(或)那些毕业生收入普遍较高的领域,“垂直流动”尤为常见。许多流动学生都有远大的学术理想和(或)来自相对富裕的家庭。为了顺利获得学位,他们必须极力适应东道国的学术环境和文化环境。然而实际上,有相当比例的学生面临严峻的学业问题。在一些国家和大学,外国留学生的辍学

率要高于本土学生。当然,也有一些留学成功的范例,如:许多“垂直流动”学生在东道国或其它经济发达国家找到工作,这当然为留学生本人所推崇,但经常被其祖国谴责为“人才外流”(brain drain)。

对于第二类流动学生,即发达国家之间的“学位流动学生”(degree-mobile students),我们知之甚少,但是已有资料表明,该群体也存在很大的异质性。此类学生在研究生群体中所占的比例较高。很多情况下,这些学生选择去某个国家是因为那里的大学学术声誉吸引了他们。相邻国家之间的学位流动也并不罕见。此外,有些学生选择出国留学是因为他们没有被国内想读的专业或大学所录取。因此,很难对此类学生在留学过程中面临的挑战及其影响进行简单概括。

相比之下,针对第三类学生,即欧洲内部的短期流动学生,开展了大量研究。许多研究是针对“伊拉斯谟计划”资助的短期流动学生而言的。1987 年启动的“伊拉斯谟计划”,是全球最大规模资助短期学生流动的项目,近来每年资助 200,000 名左右欧洲学生去其他欧洲国家的高等院校进行 1~2 个学期的学习。这些短期流动学生普遍期待,等其回国后,他们在国外的学业成绩将得到国内大学的认可。^{[34][35][36][37]} 此外,从某种意义上讲,与“伊拉斯谟计划”资助的学生相比,该计划之外的短期流动学生的学业准备情况更加充分,其留学经历的影响也更为深远。出现这种结果也在意料之中,这是因为制定“伊拉斯谟计划”的初衷就是为了促进短期学生流动,而这些学生如果没有上述额外激励就不会选择短期流动。相关评估报告表明,学生在国外交流期间的学业状况和文化学习是紧密联系在一起。尽管很多学生回国后,其在国外的学业成绩不能够被完全认可,“伊拉斯谟计划”资助的绝大部分学生还是认为,他们在国外取得了较大的学习进步,而如果同时期是在国内上学,则进步没这么大。但是已有研究表明,一般而言,“伊拉斯谟计划”资助的学生,在国外交流期间学习内容方面的进步不大,但在反思能力和比较思维方面有较大进步。

大多数调查结果显示,在“伊拉斯谟计划”以前资助的学生中,有 20% 甚至更多的人认为,他们在短期交流期间除了存在资金约束问题以外,还面临东道国的管理问题以及适应问题。但是,较少有学生认为,存在理解外语授课、适应教学方式、应对学业挑战等方面的学业问题。

曾经获得“伊拉斯谟计划”资助的西欧国家学生自认为他们比其他学生略占优势,其老师和雇主也

认为他们在具体学术知识和一般学习能力方面更加优秀。与非流动学生相比,这些学生比较容易找到工作,但其职位和收入差异不大。不过,他们明显在精通外语的能力、比较思维以及对各国的了解和理解能力等方面具有优越感,而这些能力都与国际经历直接相关。此外,他们还经常执行带有明显国际元素的工作任务。最后,他们的工作具有更强的国际流动性。在此需要补充说明的是,“伊拉斯谟计划”对中欧和东欧国家学生的影响比对西欧国家学生的影响要大。与非流动学生相比,中欧和东欧国家短期流动学生的学业成绩和能力更高。与西欧国家的短期流动学生相比,他们认为国外学习经历对专业的影响更加积极。

通过对“伊拉斯谟计划”在不同年份资助的学生进行比较分析发现,短期国外学习经历的“增值效应”(value-added)在减小。进一步比较 1988—1989 年度“伊拉斯谟计划”资助学生(滞后五年的调查)、1994—1995 年度毕业生(四年前曾获得资助)、2000—2001 年度“伊拉斯谟计划”资助学生(滞后五年的调查)发现:(1)认为“伊拉斯谟”经历对就业和工作有积极影响的比例在下降。具体来讲,认为该经历对获得第一份工作有积极影响的比例从 71% 降至 66%,最后到 54%;认为该经历对工作任务类型有积极影响的比例从 49% 降至 44%,最后到 39%;认为该经历对收入水平有积极影响的比例从 25% 降至 22%,最后到 16%。(2)认为“伊拉斯谟”经历对一些可见的国际工作任务的积极影响也在下降。具体来讲,回答“口头使用东道国语言”的比例从 47% 降至 42% 和 38%;回答“使用东道国语言进行阅读和写作”的比例从 47% 降至 40% 和 38%;回答“直接使用东道国的第一手专业材料”的比例从 30% 降至 25% 和 25%;回答“直接使用东道国的文化社会知识”的比例从 30% 升至 32%,而后又降至 25%;回答“到东道国出差”的比例从 17% 升至 18%,而后又降至 14%。^[38]

上述研究结果表明,短期国外学习经历带来的优越性在下降。这或许是因为,欧洲学生的学习环境和生活环境变得更加国际化,即使不出国学习也可以从中受益。

七、学生流动和博洛尼亚进程 ——补充说明

众所周知,日渐增加的国际学生流动俨然成为

一种世界趋势。其中较为明显的是,中低收入国家的学生选择去国外尤其是经济发达国家留学的规模在持续扩大。引发这种潮流的部分原因要归结于中低收入国家入学规模的大幅扩张。不过,出国留学的比例只有些微增加。近年来,欧洲国家的外国留学生比例有所增加,这是由“增加欧洲以外其他地方的学生到欧洲留学的人数”这一政策推动的,并且其规模应该还在扩大。由此可见,博洛尼亚进程使得在欧洲学习对欧洲以外学生更具吸引力。欧洲各国已经通过改善服务、增加英语学习项目、提高学习项目的国际化水平等方面的努力来促进学生流动。但是,我们不知道这些变化已经发挥了多大作用,大部分专家也都认为,需要进一步采取措施来帮助欧洲以外的留学生迎接各种挑战。

除个别国家以外,欧洲的高等教育政策提倡同时促进学生的向内流动和向外流动。其中,向外流动的学生大部分是去欧洲其他经济发达国家。在 20 世纪 90 年代,欧洲内部的短期学生流动获得了大幅增长。在此,1987 年开启的“伊拉斯谟计划”被当作成功促进学生短期流动的范例。当时,很多学生认为,在欧洲内部“从比较中学习”(learning from contrasts)是非常有价值的。由于现有数据资料很不充分,很难证明欧洲内部的短期学生流动在 21 世纪初的增长速度比上世纪 90 年代是加快了,还是减慢了,抑或差不多。总之,尚无证据表明博洛尼亚进程扮演了促进欧洲内部学生流动的加速器。

在中欧和东欧各国以及东南欧的一些国家,短期国外学习依然被当作非同寻常的经历,这对促进职业生涯发展是很有帮助的。当然,彻底清除各种障碍还有待时日,许多短期交流学生需要在外界的帮助下来适应国外崭新的学习环境。对西欧国家学生而言,参加短期国外学习成为唾手可得的事情。在未来几年,受“在比较中学习”的鼓舞,参加短期国外学习的人数有可能会继续增加,短期国外学习经历依旧倍受推崇,但仍然无法断定短期学生流动在过去几年的增长趋势是否会持续下去。如果欧洲各国的课程改革迈向“统一的欧洲模式”,那么各国课程的相似性将会降低短期流动学生“从比较中学习”的收益。此外,随着欧洲各国日常生活的国际化以及本土教育的国际化,短期流动学生的国际学习经历优势将逐渐消解。

博洛尼亚进程最近制定的目标——欧洲各国去国外攻读学位或短期学习的学生比例应该达到 20%,这在某些西欧国家已经实现,其他一些国家在不久的将来也很可能实现。然而,思考如何使在其

他欧洲国家的学习经历变得更加有意义而不只是凭借趋势进行推断更有价值。在此,我们寄希望于课程创新的新理念来完成这一使命。

注释:

- ① 即欧盟各成员国政府首脑的峰会。
- ② 博洛尼亚进程后续工作组(Bologna Follow-up Group, 简称 BFUG),是欧洲教育部长会议之间的协调机构。
- ③ 高等教育体系的层次结构。
- ④ 法国大学第一阶段(学制两年)的文凭,全称为“diplôme d'études universitaires générales”,缩写为“DEUG”。
- ⑤ 期中考试,段考,准硕士学位考试,准硕士。一些自然和社会学科的学生在顺利完成了基础课的学习之后所获得的一个称号。
- ⑥ 最常见的模式是欧洲内部的学生流动。
- ⑦ 包括“伊拉斯谟计划”的成员国和瑞士。
- ⑧ 该研究尚未公开发表。
- ⑨ 截止到 2009 年。
- ⑩ 英文为“diploma mobility”,指在国外完成整个学位的学生。
- ⑪ 也称为“反射调查”(REFLEX survey)。
- ⑫ 这些毕业生本人或者其父母来自国外。
- ⑬ 实习、暑期课程和语言学校等。

参考文献:

- [1] KERR C. The Internationalization of Learning and the Nationalization of the Purposes of Higher Education [J]. European Journal of Education, 1990, 25(1): 5-22.
- [2] TEICHLER U. Higher Education Systems[M]. Rotterdam and Taipei: Sense Publishers, 2007.
- [3] TEICHLER U. Europäisierung der Hochschulpolitik [M]//Simon D, Knie A, Hornbostel S. (eds.) Handbuch Wissenschaftspolitik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2010: 51-70.
- [4] TEICHLER U. Mutual Recognition and Credit Transfer in Europe: Experiences and Problems [C]. Higher Education Forum (RIHE, Hiroshima), 2003, 1: 33-53.
- [5] WITTE J. Change of Degrees and Degrees of Change: Comparing Adaptations of European Higher Education Systems in the Context of the Bologna Process [M]. Enschede: CHEPS/UT, 2006.
- [6] TEICHLER U. Internationalisation as a Challenge to Higher Education in Europe [J]. Tertiary Education and Management, 1999, 5(1): 5-23.
- [7] REICHERT S, TAUCH C. Trends in Learning Structures in European Higher Education III [M]. Brussels: European University Association, 2003.
- [8] REICHERT S, TAUCH C. Trends IV: European Universities Implementing Bologna [M]. Brussels: European University Association, 2005.
- [9] TEICHLER U. Student Mobility and Staff Mobility in the European Higher Education Area Beyond 2010 [M]//Kehm B M, Huisman J, Stensaker B. (eds.) The European Higher Education Area: Perspectives on a Moving Target. Rotterdam and Taipei: Sense Publishers, 2009b: 183-201.
- [10] WÄCHTER B. Mobility and Internationalisation in the European Higher Education Area [M]//Kelo M. (ed.) Beyond 2010: Priorities and Challenges for Higher Education in the Next Decade. Bonn: Lemmens, 2008: 13-42.
- [11] ALESI B, BÜRGER S, KEHM B K, TEICHLER U. Bachelor and Master Courses in Selected Countries Compared with Germany [R]. Bonn and Berlin: Federal Ministry of Education and Research, 2005.
- [12] KEHM B M, HUISMAN J, STENSAKER B. The European Higher Education Area: Perspectives on a Moving Target [M]. Rotterdam and Taipei: Sense Publishers, 2009.
- [13] Center for Higher Education Policy Studies, International Centre for Higher Education Research Kassel and ECOTEC. The First Decade of Working on the European Higher Education Area: The Bologna Process Independent Assessment (Volume 1) [M]. Enschede: Twente University, CHEPS (unpublished), 2010.
- [14] European Commission. The EU Contribution to the European Higher Education Area [M]. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 2010.
- [15] TEICHLER U. Higher Education and the World of Work [M]. Rotterdam and Taipei: Sense Publishers, 2009a.
- [16] TEICHLER U. Bologna-Motor or Stumbling Block for the Mobility and Employability of Graduates In Schomburg, H. and Teichler, U. (eds.) Employability and Mobility of Bachelor Graduates in Europe: Key Results of the Bologna Process [M]. Rotterdam and Taipei: Sense Publishers, 2011: 3-41.
- [17] ALESI B, BÜRGER S, KEHM B K, TEICHLER U. Bachelor and Master Courses in Selected Countries Compared with Germany [R]. Bonn and Berlin: Federal Ministry of Education and Research, 2005.
- [18][19] SURSOCK A, SMIDT H. Trends 2010: A Decade of Change in European Higher Education [M]. Brussels: European University Association, 2010.

- [20] Eurydice. Focus on Higher Education in Europe 2010-The Impact of the Bologna Process [M]. Brussels; Eurydice, 2010.
- [21] Gallup Organization. Perceptions of Higher Education Reforms [M]. Brussels; European Commission (Flash Eurobarometer) , 2007;198.
- [22] KELO M, TEICHLER U. UND WÄCHTER B. EURODATA. Student Mobility in European Higher Education [M]. Bonn; Lemmens, 2006.
- [23] Eurostat and Eurostudent. The Bologna Process in Higher Education in Europe; Key Indicators on the Social Dimension and Mobility [M]. Luxembourg; Societati, 2009.
- [24] TEICHLER U, FERENCZ I, WÄCHTER, B. Mapping Mobility in Higher Education in Europe [M]. Brussels; European Commission (forthcoming), 2011.
- [25] UNESCO Institute for Statistics . Global Education Digest 2009 [M]. Montreal; UIS, 2009.
- [26] Center for Higher Education Policy Studies, International Centre for Higher Education Research Kassel and ECOTEC. The First Decade of Working on the European Higher Education Area; The Bologna Process Independent Assessment (Volume 1) [M]. Enschede; Twente University, CHEPS (unpublished), 2010.
- [27] KELO M, TEICHLER U. UND WÄCHTER B. EURODATA. Student Mobility in European Higher Education [M]. Bonn; Lemmens, 2006.
- [28] TEICHLER U, FERENCZ I, WÄCHTER, B. Mapping Mobility in Higher Education in Europe [M]. Brussels; European Commission (forthcoming), 2011.
- [29] ORR D. Social and Economic Conditions of Student Life in Europe [M]. Bielefeld; W. Bertelsmann Verlag, 2008.
- [30] SCHOMBURG H, TEICHLER U. Mobilité internationale des étudiants et débuts de vie active [J]. Formation emploi, 2008,103;41-55.
- [31] SCHOMBURG H, TEICHLER U. Employability and Mobility of Bachelor Graduates in Europe; Key Results of the Bologna Process [M]. Rotterdam and Taipei; Sense Publishers, 2011.
- [32] TEEKENS H, DE WIT, H. Challenges and Opportunities for the Internationalization of Higher Education in the Coming Decade [J]. Journal for Studies in International Education, 2007, 11 (3-4) (special issue).
- [33] VINCENT-LANCRIN, S. Cross-border Higher Education: Trends and Perspectives. In Higher Education to 2030. Volume 2: Globalisation [M]. Paris: OECD, 2009; 63-88.
- [34] TEICHLER U. ERASMUS in the SOCRATES Programme; Finding of an Evaluation Study [M]. Bonn; Lemmens, 2002.
- [35] Center for Higher Education Policy Studies, International Centre for Higher Education Research Kassel and ECOTEC . ERASMUS and Quality, Openness and Internationalisation in Higher Education in Europe [M]. Enschede; Twente University, CHEPS (unpublished), 2008.
- [36][38] JANSON K, SCHOMBURG H, TEICHLER U. The Professional Value of ERASMUS Mobility [M]. Bonn; Lemmens, 2009.
- [37] BÜRGER S, LANZENDORF U. Higher Education Institutions in Europe; Mobilized by Mobility [R]. Kassel; International Centre for Higher Education Research Kassel, 2010.

(本文责任编辑 邓建生)