

中国高等教育学自主知识体系

DOI:10.15998/j.cnki.issn2097-6763.2026.04.003



高等教育国际化理论体系的加拿大源流

——兼论对我国构建自主知识体系的启示

张晓超^{1,2}, 吴寒天¹

(1. 浙江大学 教育学院, 杭州 310058; 2. 多伦多大学 安大略教育研究院, 多伦多 M5S2E8)

摘 要:高等教育国际化理论体系的加拿大源流发轫于其长期、多层次的实践探索,并在理论建构与批判反思的深刻互动中逐步得以完善。加拿大学者对高等教育国际化的价值取向、文化语境等加以反思,同时对研究范式进行持续迭代,逐步形成多元化的学术谱系。奈特通过界定高等教育国际化的理论内涵,厘清跨境国际化与在地国际化两大支柱,构建动因模型与策略框架等,初步完成对多元知识谱系中概念、理论观点的体系化整合。加拿大高等教育国际化理论体系经历了实践孕育、理论生成与反思重构的动态发展过程,其经验对于我国构建中国特色自主知识体系具有启示价值。

关键词:加拿大;高等教育国际化;理论体系;自主知识体系构建

[中图分类号]G640 [文献标志码]A [文章编号]20976763(2026)04002412

一、问题提出

在全球化浪潮不断推进、颠覆性技术不断涌现的背景下,高等教育国际化的意义已远超传统的人员流动与知识扩散,逐渐升格为重塑人类文明秩序、推动跨文化深度对话的关键力量^[1]。在这一进程中,作为全球范围内较早进入高等教育大众化和普及化阶段的发达经济体^{[2]627},加拿大凭借前瞻性视野率先开展多层次的高等教育国际化实践,在不断摸索与尝试中积累了丰富经验,进而孕育出较为系统的理论成果,成为高等教育国际化理论体系形成的重要策源地。相较于美国,加拿大在全球知识

修回日期:20260407

基金项目:国家社会科学基金教育学“十四五”规划青年项目“国际化视域下长三角城市‘高等教育枢纽’属性研究”(CIA210277)

作者简介:张晓超,男,浙江义乌人,浙江大学教育学院-加拿大多伦多大学安大略教育研究院联合培养博士生,主要从事国际与比较高等教育研究。

通信作者:吴寒天,男,浙江杭州人,浙江大学教育学院教育学系副主任,浙江大学国际与比较教育研究中心副主任,研究员,博士生导师,主要从事国际与比较高等教育研究。

引用格式:张晓超,吴寒天. 高等教育国际化理论体系的加拿大源流——兼论对我国构建自主知识体系的启示[J]. 重庆高教研究,2026,14(4):2435.

Citation format: Zhang Xiaochao, Wu Hantian. Canadian origins of the theoretical system of higher education internationalization: implications for China's construction of an independent knowledge system with Chinese characteristics [J]. Chongqing Higher Education Research, 2026, 14(4): 2435.

生产格局中居于典型的中等国家位置,其高等教育体系在承袭部分英美大学传统与美国国际化先行经验的同时^[3],又深受联邦体制、多元文化国策与双语制度等本土因素的形塑,形成兼具福利国家底色与新自由主义色彩的独特发展格局^[4]。加拿大高校既依赖全球知识与人才流动维系自身竞争力,又通过知识外交实践放大其在全球高等教育治理中的象征资本和议程设置能力。这种介于中心与边缘之间的位置,使加拿大成为观察高等教育国际化理论如何从实践中生发并在强势话语边缘寻求自我定位的理想案例。加拿大学术共同体不仅为全球知识体系提供了高等教育国际化的学理定义和内涵框架,更从知识外交、文明对话等视角提出了独创性见解。加拿大学者简·奈特(Jane Knight)则在其中完成了一系列重要的理论整合与概念创制工作,其研究成果为国际学术共同体广泛引用,深刻影响了各新兴经济体的高等教育国际化实践。

我国的高等教育国际化实践经过数十年发展,已从规模扩张与模仿借鉴的后发跟随阶段,进入体系构建与特色创新的自主建设阶段,并逐步向参与全球高等教育治理与知识创新的引领阶段迈进。在此背景下,如何基于本土实践构建中国特色高等教育国际化理论体系,继而填补全球学术共同体既有知识图谱中的认知缝隙,已成为亟待回应的关键问题。鉴于此,本文旨在深入探讨高等教育国际化理论体系形成与发展的加拿大源流,揭示其从实践探索到理论建构再到批判反思的演进脉络,并进一步思考其对于我国高等教育国际化自主知识体系构建的借鉴意义。需说明的是,本文所讨论的“理论”并非仅指由若干公理和命题构成的高度形式化体系,而是遵循科学哲学与社会科学领域较为通行的理解,将之视为一种对经验世界进行有意义抽象与结构化的概念装置^[5]。在此基础上,“理论体系”可被界定为围绕特定问题域逐渐积累并相互嵌套的知识结构。它不仅包含对研究对象的基本界定和分析框架,还内含一定的价值取向与规范预设,从而在较长时间内稳定地引导研究者如何观察、提问和说明世界^[6]。从这个意义上说,加拿大学术共同体的相关工作之所以值得讨论,不在于其是否构成一种封闭、完备的终极理论,而在于其如何在特定历史与制度情境中,通过概念创新与框架重组,把零散的政策实践和经验观察整合为具有持续影响力的学术性话语。

二、加拿大高等教育国际化的实践探索与理论建构的兴起

加拿大学界对高等教育国际化的理论探索根植于北美既有的学术与政策传统。早在 20 世纪 70 年代,莫里斯·赫拉里(Maurice Harari)等美国学者就尝试从机构战略和政策分析视角,对高等教育国际化的目标、内容和路径进行框架化梳理^[7]。基于此,加拿大学界在自身特有的政治体制和价值环境中,通过对本国实践的系统归纳,形成了具有独立问题意识与规范诉求的理论源流。20 世纪中叶至今,加拿大在宏观政策、院校组织及具体项目 3 个层面逐步推进高等教育国际化进程,为理论体系的兴起提供了丰厚土壤。实践领域的价值转向与路径变迁持续触发加拿大学界对高等教育国际化实然与应然图景的反思,继而形成理论话语和学术立场的持续嬗变。

(一)宏观政策规划:从“人道国际主义”到国家利益导向

二战后,加拿大将自身定位为独立的、对国际社会有直接贡献并具有相应国际地位的中等国家,并基于此确立基本外交思想,积极开展对外援助活动,期望以此实现构建“人道国际主义”国家海外形象的目标^[8]。在此进程中,加拿大将教育交流视作对外援助和国际合作的重要手段,并于 20 世纪五六十年代积极参与“科伦坡计划”(The Colombo Plan)等项目,资助大批来自亚非发展中国家的学生赴加拿大留学^[9]。20 世纪 70 年代初,全球经济危机和国内政治事件促使加拿大政府重新审视其国际教育政策。1969 年的“乔治·威廉姆斯大学事件”引发社会对外国学生群体的负面情绪^[10]。同时,经济衰退迫使政府对教育经费投入日趋谨慎,多方因素共同导致加拿大对国际教育的态度逐渐从

援外导向转为强调本国利益。加拿大联邦层面在 20 世纪 70 年代收紧了国际学生毕业后的移民通道,结束了自 1967 年起允许留学生在学期间申请移民的宽松政策^[11]。从 20 世纪 70 年代中期开始,联邦和各省先后出台政策,取消对国际学生的学费资助并征收高额费用。加拿大的国际教育政策话语由此发生根本转变,国际学生不再被刻画为需要援助的对象,而被视为来自精英阶层、有能力自行承担留学成本的群体^[12]。时至今日,虽然加拿大高等教育仍保有部分“世界主义”色彩,然而上述政策话语转向奠定了其日后国际教育宏观政策的基调,即教育国际化应服务于加拿大国家利益,包括经济收益、人才吸引和外交影响等。

进入 21 世纪后,服务国家利益这一价值取向更加明确。2012 年,加拿大政府国际教育战略咨询小组发布了该国首份国际教育战略报告《国际教育:加拿大未来繁荣的关键驱动力》(*International Education: A Key Driver of Canada's Future Prosperity*),提出要通过强化国际教育解决加拿大的人口及劳动力短缺等问题^[13]。其后,加拿大相继于 2014 年和 2019 年出台《加拿大国际教育战略:利用知识优势推动创新与繁荣》(*Canada's International Education Strategy: Harnessing Our Knowledge Advantage to Drive Innovation and Prosperity*)、《立足成功:加拿大国际教育战略(2019—2024)》(*Building on Success: Canada's International Education Strategy 2019—2024*)等战略文件^[14],强调国际教育对加拿大的经济和外交价值,将留学生视为高技术移民来源和扩散对外影响力的载体。不难看出,加拿大高等教育国际化进程在宏观政策层面从最初对援外合作的关注,经过 20 世纪 70 至 90 年代对经济利益的聚焦,逐渐发展为对国际竞争力与移民战略的综合考量。

上述政策转向不仅重塑了国际教育在加拿大政治和经济结构中的位置,也为学界提出了关于国际化价值取向的基本问题:国际化究竟是公共性知识外交的延伸,还是被市场逻辑支配的教育贸易?正是在回应这一实践悖论的过程中,部分加拿大学者开始批判高等教育国际化的新自由主义取向,即大学在全球化浪潮中为纯粹的经济逻辑所绑架,过度依赖对留学生收取高额学费来充盈办学经费,致使国际化沦为创收手段。例如戴尔·麦卡特尼(Dale McCartney)等指出,以学费差额与市场份额为驱动的“预科学院”,通过企业化外包与学术劳工临时化重塑了大学的组织逻辑,使公共大学在治理上滑向消费主义与绩效化,国际化沦为学校扩大财政收入的手段^[15]。对实然层面的价值批判势必伴随着应然层面的价值重塑。许美德(Ruth Hayhoe)从理论层面为高等教育国际化注入了深刻的历史与文明对话维度^[16],提出高等教育领域的国际交流不应仅仅是知识和技术的单向流动或市场化的竞争,而应通过搭建具有跨学科性、文化包容性和协作性的科研与学习空间,在文明互动中推动全人类共同议题的确立,并在此过程中培养具备解决人类最紧迫问题所需的知识、能力与同理心的未来领导者,共同致力于加强全球各文明间的交流,最终惠及整个人类社会^[1]。这在一定程度上可被视为对早期“人道国际主义”价值的回归,意在摆脱全球范围内的高等教育市场化趋势对加拿大国际教育政策“世界主义”精神内核的侵蚀。

(二)中观机构组织:差异化定位与体系化协同

伴随着宏观政策的逐步成熟与演进,加拿大高等教育国际化实践在中观机构层面形成了差异化定位与体系化推进相结合的独特路径。研究型大学的国际化策略侧重跨国科研合作与全球学术声誉提升,教学型高校则突出课程国际化与多元文化氛围下的学生培养等。学院及技术或科学机构(institutes of technology or science)专注于应用型教育^{[2]697},其国际化发展策略侧重于输出或引入国际化课程与国际职业资格认证标准,以及开展跨国产教融合项目等,推动技术输出与就业导向的全球协同。差异化的实践策略通过资源互补构建了多元化的高等教育国际化网络,从整体上丰富了加拿大高等教育国际化实践的层次与广度。

尽管加拿大没有设置联邦层面的教育部,但各类全国性协会有效促进了高等教育国际化的体系化发展,避免了各地区、院校的各自为政。例如加拿大大学协会自20世纪90年代起持续追踪成员高校的国际化趋势,定期发布调查报告,搭建经验交流平台^[17]。此外,联邦政府成立了国际教育联盟(Canadian Consortium on International Education),负责沟通、协调和管理全国国际教育事务^[18];院校层面则通过成立国际事务处、制定专项战略计划等举措系统推进相关工作。据加拿大大学协会的调查,超过五分之四的加拿大大学将国际化作为优先发展事项,96%的大学将国际化列入学校战略规划,80%以上的大学将其作为学校五大优先事项之一^[19]。

上述在多元类型与全国协同间寻求平衡的制度实践,使得加拿大学界在分析国际化时不得不超越单一院校层面的活动清单,转而发展出强调多层次治理与组织嵌入的理论视角。首先,在范式层面,逐步从活动清单式的策略性描述转向综合框架式的系统性分析,强调国际化应作为高校教学、科研和治理整体性变革的一部分,而非孤立的政策举措。这一转变意味着对国际化的衡量标准不再局限于数量指标,转而更加关注组织学习能力、制度韧性等质性标准,从而推动高校在国际化进程中注重能力建设、文化交流以及学术互动的深度融合^[20]。其次,在层级层面,国际化治理分析的视角由单一机构和系统扩展为涵盖联邦、省域、院校以及学科等多层级的矩阵式考察,旨在揭示政策目标在不同权力层级之间的耦合与张力。这种多层次的分析有助于理解高校在国际化资金、规制等维度与专业共同体之间的互动关系,从而为探讨高等教育国际化路径的多样性提供更加全面的视角,继而使相关主体能够进一步理解国际化实践在不同层级中的执行差异,以及这种差异如何影响整体教育质量和科研产出^[21]。

(三)微观项目设置:跨境教育与在地国际化的多元实践

在微观层面,加拿大的高等教育国际化进程有赖于各类院校开设的实践项目,具体可概括为跨境国际化和在地国际化两大类项目。前者主要包括招收留学生、设立境外分校等,如卡尔加里大学于2007年在卡塔尔多哈设立海外分校,其课程在保持加拿大标准的同时,还适配当地卫生体系,凸显加拿大高校注重本地化嵌入的可持续跨境国际化发展路径^[22]。与此同时,加拿大学界逐渐意识到国际化并非简单等同于人员的跨境流动,若将出国人数、留学生比例等量化指标视为核心衡量标准,不仅会遮蔽在地国际化的实质性改进,也会弱化能力建设与教育质量提升等核心目标。有研究者进一步指出,仅以出入境人数评估国际化会遮蔽校园内部的结构不平等与课程的西方中心性,高校应通过在地国际化与构建跨文化学习共同体等制度化设计,重构课堂话语、评价标准与支持体系,使本地学生与留学生在同一知识场域内实现对等互动^[23]。在地国际化项目秉持“把世界带进校园”的理念,强调有意识地将国际性和跨文化维度融入面向全体学生开设的各类课程之中,例如通过课程国际化、语言与文化生态营造等举措使全体师生获得国际经验与视野^[24]。阿尔伯塔大学的国际学习证书项目(CIL)便是在地国际化的成功实践之一。该项目将全球主题课程、跨文化经历与反思性学习有机整合,形成了一条可认证的学习路径。对于那些因各种原因无法出国学习的学生来说,这一项目为他们提供了在本土校园就能积累国际化学习成果的机会^[25]。

基于对上述多元化实践的深入分析,加拿大学者将国际化在微观层面的内涵从传统的个体出入境流动扩展至高校教学体系的重构。这一过程特别强调教师发展与制度化保障的结合,以确保教师在不断变化的国际化环境中具备相应的教学能力和跨文化理解能力。这一转变将原本孤立的国际化课程提升为课程体系中的核心要素之一^[26]。同时,加拿大学界持续从后殖民主义视角反思知识生产与传播领域的文化霸权,指出当前国际化话语仍带有西方中心取向,致使众多非西方国家在科研与教学的微观实践中被动采纳西方标准,从而加剧知识生产的不平等。卡尔加里大学郭燕等呼吁对国际

化进行“去西方化”检视,强调弘扬本土语言文化、促进不同文明平等对话,以此消解国际化进程中的文化不公^[27]。此类学术观点不仅丰富了高等教育国际化这一问题域的理论生发空间,也在一定程度上反向作用于加拿大高等教育机构在课堂教学等微观层面的国际化实践模式。

三、高等教育国际化理论体系核心脉络形成的加拿大源流

如前所述,加拿大高等教育国际化在宏观、中观和微观维度的实践探索为理论建构提供了丰厚的土壤。在此基础上,加拿大学界从多元学科视角出发,提出了诸多互为补充的观点。然而,如果仅停留于此,高等教育国际化仍难以形成具有共同逻辑起点的研究领域,相关知识、观点、学说亦难以构成体系化的知识网络。在将零散知识和研究问题整合为具有完整、自洽结构的研究领域和理论体系的过程中,前述加拿大学者奈特在介入具体实践的过程中完成了一系列较为重要的工作。具体而言,奈特围绕高等教育国际化的内涵、动因、策略等提出了一系列观点,构成较为完整的概念体系——该体系也成为此后高等教育国际化理论建构过程中广为使用的概念工具,使高等教育国际化从一个模糊的流行语发展成为可被学术探讨的严谨概念。简言之,奈特所搭建的概念体系包含 3 个层次:核心概念确立、多元动因探析和策略模式总结,分别回应“什么是高等教育国际化”“高校和政府等主体为何推动高等教育国际化”,以及“多元主体如何推进高等教育国际化”3 个核心问题。

(一) 加拿大对高等教育国际化理论知识谱系的贡献

理论体系的构建并非始于奈特个人,而是在长期经验积累的基础上由理论与实践共同体推动的渐进性过程。例如谢丽·邦德(Shery Bond)等人聚焦全球化浪潮下加拿大大学的处境,分析全球化如何迫使高校重新审视并界定其办学宗旨与国际化实践,并且追踪大学在国家回应国际发展问题过程中的作用,由此将大学、国家、全球发展与知识秩序间的互动确立为加拿大高等教育国际化研究的重要议题^[28]。进入 21 世纪后,以梅里·坦蒂克(Merli Tamtik)、格伦·琼斯(Glen Jones)等为代表的学者群体聚焦联邦—省域多层级治理与外交政策,将国际教育视为公共政策与国家软实力的重要组成部分,梳理了国际教育从人道国际主义走向经济外交的政策转向及其内在张力^[29-30]。这一研究线索强调国家战略与多层级治理结构对高校国际化路径的形塑,为理解加拿大高等教育国际化的宏观制度环境提供了基础。以许美德为代表的比较教育学者则从文明对话与知识传统比较出发,为理解加拿大及更广泛世界的高等教育国际化提供了另一条重要理论线索,即将大学视为不同文明知识与传统相遇、交汇、互释的场域,强调高等教育国际化不仅是学生与项目的跨境流动,更是知识形式与价值体系间的对话与相互重构。这一文明对话视角将加拿大高校与中国等非西方国家大学共同置于全球知识秩序与全球治理体系之中加以考查,凸显了国际化的公共性与文化内涵,也为后续知识外交等议题的提出奠定了认识论基础。

除宏观和中观视角之外,库玛丽·贝克(Kumari Beck)等将目光从国家、机构层面下移至课堂内部,提出由附加式国际化向浸润式国际化的转变路径,主张通过课程改革、跨文化教学与在地国际化,将国际和跨文化维度系统嵌入日常教学实践,从而使国际化并非仅仅依赖少数流动精英和对外合作项目^[31]。这一取向使加拿大高等教育国际化研究从单纯关注流动数量与合作项目,转向对知识形态与课堂实践的观察,凸显课程国际化与在地国际化对于重塑大学知识结构和学生学习经验的重要意义。与此同时,以郭世宝等为代表的研究者进一步引入社会正义与批判视角,从国际学生经验、种族化结构和新自由主义治理逻辑出发,揭示政策话语与校园实践之间的张力。相关研究指出,国际学生在加拿大高校中既是大学追求国际声望和经济收益的重要资源,又在语言、文化、评估标准等方面遭遇制度性障碍。国际化政策中的质量话语、收费结构和全球竞争力表述,均在一定程度上加剧了不平

等与工具化倾向。此类研究不仅质疑国际化即市场化的线性叙事,而且将加拿大高校置于全球教育治理与知识权力结构之中进行考察,强调需要在国际化过程中兼顾效率、公平与公共性。

综合来看,加拿大高等教育国际化研究在过去30余年中大体形成了以政策治理、课程教学与文明对话等议题为核心的多元化知识谱系,而奈特在其中的角色既是知识与概念的重要整合者,也是连结学术共同体与实践共同体的桥梁。奈特早年曾在联合国教科文组织(UNESCO)高等教育部门以及印度的非政府组织从事发展教育与能力建设工作的,之后在加拿大瑞尔森大学负责国际事务与合作项目。2000年后,奈特进入多伦多大学从事学术研究,同时保持着对经合组织(OECD)等政府间国际组织高等教育全球治理事务的深度参与。这种贯穿国际组织、高校管理部门、学术研究机构的跨界经历,使奈特的角色更接近于在理论、政策与实践间往返穿梭的知识中介者。这一跨界角色使其得以在长期实践与反思的基础上,通过概念界定、动因分析与框架整合,将上述知识谱系中分散的实践经验和学术讨论进一步系统化并广泛传播。

(二)对高等教育国际化核心内涵与衍生概念的界定

“教育国际化”长期以来定义含混不清,使用场景及概念指涉模糊。奈特提出应从动态过程的角度理解国际化,继而提出对高等教育国际化的初始定义:“高等教育国际化是指将国际化视角融入大学或学院的教学、学习、研究和服务功能的过程。”^[32]2004年,奈特又提出迄今为止在全球范围内引用最广的高等教育国际化定义:“高等教育国际化是在国家/部门和院校两个层面,将国际的、跨文化的或全球维度融入高等教育目的、职能或提供方式的过程。”^[33]这一定义首先明确了国际化是一个持续的“过程”,强调其不断发展演进的基本性质。奈特认为,用“过程”来界定国际化可体现其长期性和阶段性,从而避免将其简单等同于某些特定的政策产出。定义中使用了国际、跨文化、全球三重表述,指出国际化涉及国家间关系、多元文化交流以及全球视野3个层面,这表明国际化进程并非仅仅意味着国与国之间的互动,还涵盖校园文化多样性的提升,以及形成着眼于人类共同挑战的全球意识。奈特特别强调不应限定国际化的具体内容和手段,即鉴于不同国家和机构的动机与路径差异,定义应力求概括共性、保持开放,从而具有较强的包容性和适用性^{[34]26-27}。

在明确基本定义的基础上,奈特进一步将高等教育国际化区分为“在地国际化”与“跨境国际化”^[33]。就前者而言,奈特主张高校应通过课程教学改革和校园多元文化建设等,使绝大多数未出过国的学生也能获得国际化素养和全球胜任力。就后者而言,奈特将之分为3个发展阶段:学生/人员流动阶段主要通过个体迁移促进知识与文化交流,具体包括出国留学、教师访学、国际实习等,这也是大多数人对于国际化最直观的理解。项目及提供者流动阶段主要指教育项目或机构的跨域迁移,旨在实现教育资源体系化的跨境共享,具体形式包括设立跨国双学位项目、创建海外分校或合作办学机构,以及提供在线虚拟教育等。第三阶段可被概括为教育枢纽的形成。作为跨境国际化的最新形态,教育枢纽不仅包含第一、二阶段中的高等教育国际化要素,还纳入研发企业、政府移民部门等更为广泛的参与者^{[35]14}。奈特将教育枢纽界定为“某一国家、地区或城市(群)通过战略规划促使本地和国际教育活动各主体、利益相关者汇聚在一起,为实现各自目标和区域总体利益从事教育、培训、知识生产和创新活动”^{[35]29},同时基于枢纽建设的主导目标和理念,将之进一步划分为彼此区别又相互联系的3种类型,即学生枢纽、人才枢纽和知识/创新枢纽^{[35]38-39}。

(三)对高等教育国际化动因及策略模式的总结

在明确定义与形态分类的基础上,奈特进一步探讨了高等教育国际化实践背后的动因和理念取向,这构成其概念体系的第二个层次——解释高校和政府等主体为什么推动国际化。奈特通过跨国比较提出了涵盖政治、经济、学术和社会文化的四维动因模型。这一框架系统揭示了国际化背后的多

元逻辑。其中,学术动因强调高等教育机构期望通过国际化提升教学科研质量、促进知识创新、吸引更多高水平学生与师资以及拓展科研合作等,从而加强自身的学术竞争力;经济动因强调高等教育机构和政府等主体期望通过国际化获取直接经济收益并提高劳动力技能储备;社会文化动因强调多元主体期望通过国际化增进文化理解、建设文化多元化的校园环境,从而培养学生的全球视野和跨文化沟通能力,继而丰富本国社会的文化多样性;政治动因强调政府等主体期望以高等教育国际化服务外交战略和国家重大利益,通过教育合作增进国家间关系、传播本国价值观,并借助留学生教育影响他国精英^{[34]30-38}。作为对政治动因的规范性补充,奈特引入“知识外交”概念,将国际高等教育、科研与创新作为加强国家间关系、共同应对全球挑战的桥梁,其核心特征是合作、互惠与相互性,反对把国际化降格为单向度的形象输出或商业化工具,从而将之与“软实力”及文化/科学外交等概念明确区分开。借助知识外交理念,政治动因脱离零和博弈叙事而被重塑为以公共利益与共同价值为导向的知识共创逻辑,从而与学术、社会文化等动因形成内在一致性^[36]。

奈特特别强调应平衡不同动因,避免片面逐利。他在研究中发现,商业利益并非加拿大高校开展国际化的首要驱动因素,学术声誉和教育质量提升才是更为核心的动机^[37]。但他也预测,随着大学财政压力增加,经济因素的重要性将持续上升。21 世纪以来,她的判断被事实所印证。奈特在 2011 年警示国际化正经历“中年危机”,其内在价值理念发生了从合作共赢到竞争功利的转变^[38],具体表现为高等教育国际化起初所遵循的国际合作、互惠互利原则,逐渐被功利化的自我利益和商业贸易取向所取代,能力建设目标逐渐让位于通过国际化追求排名和声望。综上所述,奈特始终关注为什么国际化的问题,并试图引导国际化实践回归初心。她主张国际化应服务于提高教育质量和培养全球公民等内在目的,而非沦为数字游戏和创收工具。奈特对动因的理论分析使得国际化研究超越对表象的描述,从而上升到对价值取向和战略目的的反思。

此外,奈特还提出了高等教育国际化的主要策略模式。20 世纪 90 年代中期,奈特与汉斯·德威特(Hans de Wit)比较了澳大利亚、加拿大、欧洲和美国高校的国际化实践,提出了院校层面国际化的若干策略类型^[37]。其后,她进一步将如何国际化清晰拆分为项目策略和组织策略两大类。前者指向教学、科研、社会服务等学术活动本身,后者旨在把国际化制度性地嵌入大学治理与运营活动中^[38]。同时,奈特提出了国际化循环(internationalization cycle)概念模型,用以描述高校推进国际化的典型步骤,即从意识的提升(raising awareness)、承诺表态(commitment)、规划战略(planning),到实施(implementation)、评估(review)和强化改进(reinforcement),呈现螺旋上升的循环过程^[32]。这一模型为高校管理者提供了一个动态视角,强调国际化建设需要持续监测和改进,而非一劳永逸的工程。

四、加拿大构建高等教育国际化理论体系的主要特征

依据前文对“理论”的概念界定以及通过对高等教育国际化理论体系在加拿大源流兴起的现实背景及其构建核心的剖析,不难发现这一自主理论体系的构建并非脱离现实的抽象思辨,而是始终与实践探索、多元对话及批判性反思紧密绑定,形成兼具现实根基与理论深度的鲜明特征,其核心逻辑贯穿理论生成、发展与创新的全过程。

(一) 多元化本土实践孕育理论生发与整合

加拿大高等教育国际化理论体系的形成以本国宏观、中观、微观 3 个层面的实践探索为源头,呈现实践孕育理论、理论反哺实践的互动逻辑。在宏观政策层面,自二战以来的历次政策转向为理论研究提供了现实议题,促使加拿大学者深入探讨国际化的价值取向与功能边界,生发出一系列互为补充的学术观点和方法论创新。在中观机构层面,不同高等教育机构的差异性国际化策略加之全国性协

会的协调推动,为理论从单一机构视角扩展至多层次治理分析提供了丰富素材。在微观项目层面,在地国际化的持续推进促使学界对与传统跨境国际化模式相伴而生的固有认知展开反思,将国际化内涵从传统的人员跨境流动拓展至高校教学体系重构。奈特的整合工作为多元理论成果和观点提供了统一的概念基石,将之结成致密而自洽的知识网络,继而反向影响高等教育国际化在不同维度和领域的具体实践。值得注意的是,如前所述,奈特对理论体系的整合与创制并非闭门造车式的案头工作,而是根植于其对全球教育治理与加拿大本土高等教育国际化实践的深度参与,这一特征明显有别于西蒙·马金森(Simon Marginson)等学者书斋式的理论创制工作。

(二)多元维度对话推动理论内涵深化

高等教育国际化理论体系在加拿大学术共同体内部多维度、跨层级的对话中内涵不断丰富。其一,本土实践与全球经验的对话为理论注入国际视野。学界在梳理加拿大本土高等教育国际化实践的同时,系统对比澳大利亚、美国、欧盟等国家或地区的国际化举措,使创制的理论话语既能解释加拿大高等教育体系自身的具体实践,又具备全球范围内的普适性。其二,不同学科视角的对话为理论提供多元分析工具。如加拿大学者引入文化研究、移民研究、地缘政治等跨学科视角,突破单一学科的分析局限,丰富了理论的内涵和维度。其三,学术共同体与多元主体观点的对话推动理论创制,平衡各方需求。政府、全国性协会和学界围绕国际化目标与路径展开持续交流,观点的碰撞促使理论在政治、经济、学术、社会文化四维动因模型中实现平衡,从而使项目策略与组织策略的设计兼顾学术需求与治理效能,也意味着理论体系更具全面性与实践指导价值。

(三)批判性反思引领理论重构与创新

前述奈特的整合性工作始终伴随着众多加拿大学者的批判性反思。首先,学界对高等教育国际化功利化倾向的反思催生了价值层面的纠偏。麦卡特尼等学者批判新自由主义影响下部分高校在实践中背离了国际化的本质属性,许美德则从历史与文明对话视角为高等教育国际化注入新内涵,继而指导实践回归提升教育质量、培养全球公民的核心价值。其次,加拿大学界对西方中心主义的持续反思推动理论视角拓展。如前述郭燕、郭世宝等学者以后殖民主义为分析工具,指出西方知识与语言在全球高等教育中的支配地位可能导致文化霸权、边缘化本土知识体系,呼吁对国际化进行去西方化检视。最后,加拿大学界对实践效果的反思促进理论框架的升级迭代。加拿大学者发现仅关注跨境流动会遮蔽在地国际化的实质性价值,进而推动国际化研究从活动清单式的策略性描述转向综合框架式的系统性分析,从而使理论话语更能回应复杂现实。

五、对我国构建高等教育国际化自主知识体系的启示

高等教育国际化理论体系在加拿大历经实践孕育、理论深化与反思重构的动态发展过程,体现了理论知识体系自我更新、持续完善的演进历程。当下,我国强调建设具有中国特色的自主知识体系,高等教育国际化无疑是其中必须认真对待的核心议题之一。围绕高等教育国际化实践与理论话语,我国学界已开展了大量具有启发性的探索。如陈学飞、杨锐等人分别从价值取向、制度安排等维度,对我国高等教育国际化实践进行了系统梳理与规范反思。本土学术共同体在长期探索中为理解中国高等教育国际化提供了思想基础,但相对而言仍缺乏对知识从何而来、如何构成体系,以及如何与全球对话等元理论问题的系统性和整体性回应。

(一)立足本土实践,推动理论与实践的循环迭代

我国高等教育国际化发展早期因缺乏自身经验,一定程度上依赖域外既有理论和模式,这在我国国际化起步阶段起到了积极作用,助力我国在课程体系、教学方法、科研评价标准等方面初步与国际

接轨。然而,随着我国高等教育国际化的深入推进,实践基础日益雄厚,体量和情境发生巨变,仅依靠舶来的概念、理论已难以有效回应本土问题。因此,我国需立足自身实践,凝练时代性话语,构建符合现实情境和自身发展需求的高等教育国际化理论体系。

首先,我国高等教育国际化实践内容丰富、形式多样,对其进行系统梳理是构建本土理论体系的基础性工作。一方面,各类高等教育机构的国际化实践存在显著差异,且实践规模体量大,不同机构与区域间的类型差异更为复杂,对不同类型高校的国际化探索进行横向分类、总结可为后续的理论提炼提供丰富的素材。另一方面,我国高等教育国际化同样经历了从起步到发展再到深化的不同阶段,每个阶段都有特定的目标与任务,且具有作为非西方后发国家的独特性。鉴于此,应在横向分类、总结的基础上对我国高等教育国际化不同阶段的发展历程进行纵向梳理和提炼,把握演进脉络,理解不同阶段面临的机遇和挑战,为理论创新提供历史依据。我国已有学者围绕特定地区的高等教育国际化现状开展实证研究与理论探索^[39],也有学者对我国高等教育国际化发展的历史轨迹加以系统回溯^[40-41]。今后或需进一步将宏观统计、中观经验和微观叙事相结合,既描绘我国高等教育国际化的整体版图,又提炼具有解释力的发展阶段模型和类型化经验。

其次,在系统梳理实践经验的基础上,学术共同体肩负着将庞杂、多元的信息转化为具有指导意义的理论成果的重任。这一方面需将我国高等教育国际化实践置于全球背景下进行考量,另一方面则需要突破传统学术话语束缚,进一步挖掘新的理论增长点,结合“一带一路”、数字化时代等新背景探索创新性理论表达。如前述杨锐、马万华等学者从比较教育与全球治理视角,揭示了中国高校在国际化进程中面临的结构性机遇与约束^[42-43]。今后或可围绕“‘一带一路’合作中的高等教育角色”“数字平台与跨境教育治理”等若干核心议题,形成稳定的问题簇和研究共同体,同时将量化数据分析、政策文本解读与田野调查有机结合,通过多方法、多情境的比较研究,生成可检验、可推广的中层理论命题。

(二)完善“旋转通道”机制,实现理论与实践共同体的融通与双向赋能

实现理论与实践循环迭代的关键之一,在于建立理论共同体与实践共同体之间高效顺畅的“旋转通道”机制,促进两者身份的双向转化和知识、经验的双向赋能。“旋转通道”不仅是人员双向流动的管道,更是学术知识生产与具体实践彼此联动的桥梁——进入实践共同体的理论研究者可从实际工作中提炼真问题、总结新经验,并引导管理者借助理论和概念工具升华实践智慧,为破解普遍性现实难题提供思维工具,进入学术共同体的管理者则可使理论构建更具现实感。

首先,高校提供适配的“旋转通道”,让研究者与实践工作者双向顺畅地进入对方场域,从而使实践经验内化为理论生成的核心环节。一方面,高校可通过设立双栖岗位等推动学术共同体成员深度参与国际合作项目治理、国际化质量评估、国际化风险管理等核心事务,强化其对现实问题的敏感性与情境理解力,继而将经验转化为可被共享与理论化的知识表达。另一方面,高校可建立制度化入口,为具备丰富国际化治理经验的实践者敞开科研大门。如前所述,奈特就是从实践领域进入学界从事理论研究,而许美德在其学术生涯中多次暂离学术共同体,担任驻外使馆参赞、高校校长等职。

其次,各级教育行政主管部门应在行政体系中构建“闭环旋转”机制。一方面通过设立短期任职岗位等方式,将理论型专家嵌入政策议题生成的全流程,使学术逻辑在支撑政策形成的同时,将之进一步凝练为具有国际可沟通性的知识话语;另一方面通过输送来自真实治理场景的业务骨干进入高校和研究机构,开展阶段性驻留研究,促成政策逻辑、组织逻辑与学术逻辑的同场对话,将经验洞见转化为可传播、可生发的规范性知识。

最后,学界与行政部门共同建立可供理论共同体与实践共同体双向流动的平台,从而使理论话语

不再停留于高度抽象化的概念阐释,实践探索也不再止于经验性、直觉性的应对,而是在身份彼此融通与工作双向赋能中共同推进中国特色高等教育国际化知识话语的生成、检验与扩散。

(三)强化跨文明对话,打造具有国际影响力的知识话语体系

构建中国特色高等教育国际化知识话语体系的核心,在于以系统性对话和开放性知识生产为取向,塑造具有全球影响力的中国经验与中国叙事。在全球化深入发展、国际交流日益频繁的当下,构建具有中国特色的高等教育国际化话语体系,不仅是提升我国教育和文化影响力、增强国际(学术)话语权的迫切需要,更是推动本土文化、知识论传统和知识生产模式走向世界,从而促进人类文明交流互鉴的重要举措。

首先,我国亟待构建将中国情境与世界表达相衔接的概念谱系。一方面,学界应基于我国高等教育国际化实践,提炼出具有鲜明中国特色的理论概念,并在阐述本土概念时兼顾国际认知习惯和表达方式,提升话语的可读性与可接受性。另一方面,需将所创制的概念、研究问题、理论观点、价值立场等整合为具有完整、自洽结构的知识体系,并以此填补全球学术共同体既有知识图谱中的认知缝隙。这一目标在知识整合层面对本土学术共同体提出了更高要求,也寄托了对自主知识体系全球“兼容性”的更高期待。这些工作或许最初由众多学者参与理论化过程,并由单个或有限数量的中心学者完成知识整合与体系化,继而由相关领域学者共同进行反思、深化、拓展及再生发。其次,为进一步提升中国特色高等教育国际化知识话语体系的国际影响力,学界应积极推动构建非西方中心的国际知识生产共同体,通过搭建常态化、系统化的国际对话平台与机制,推动本土知识话语在全球范围内的传播和应用。

参考文献:

- [1] 许美德,吴寒天,刘继安.文明的对话:对高等教育国际化的重审与前瞻[J]. 高校教育管理,2025,19(3):1521.
- [2] Forest J F, Altbach P G. International handbook of higher education[M]. Dordrecht: Springer,2007.
- [3] Jones G A. Higher education in Canada: different systems, different perspectives [M]. New York:Routledge,1997:48.
- [4] Moscovitz H. Projecting the nation(s) in multinational federal systems: international education and nation branding in Canada/Quebec[J]. The Journal of Federalism,2022,52(1):82106.
- [5] Nagel E. The structure of science: problems in the logic of scientific explanation[M]. New York:Harcourt, Brace & World,1961:45,9091.
- [6] Merton R K. Social theory and social structure[M]. New York:Free Press,1968:3940.
- [7] Harari M. Internationalization of higher education: effecting institutional change in the curriculum and campus ethos [M]. Long Beach, CA:Center for International Education, California State University,1989:69.
- [8] 钱皓.加拿大对外援助与国家海外形象建构[J]. 国际观察,2014(6):4253.
- [9] 孙建党.科伦坡计划与加拿大对南亚和东南亚的发展援助[J]. 历史教学(下半月刊),2011(12):6470.
- [10] Greenidge A, Gahman L. Roots, rhizomes and resistance: remembering the Sir George Williams student uprising[J]. Race & Class,2019,1(2):2742.
- [11] McCartney D. “A question of self-interest”: a brief history of 50 years of international student policy in Canada[J]. Canadian Journal of Higher Education,2021,51(3):3350.
- [12] A question of self-interest: a statement on foreign students in Canada[R]. Ottawa:Canadian Bureau for International Education,1977:4.
- [13] Advisory Panel on Canada's International Education Strategy. International Education: A Key Driver of Canada's Future Prosperity[EB/OL]. [20250818]. https://publications.gc.ca/collections/collection_2012/aecie-faite/FR564-2012eng.pdf.
- [14] 郭世宝,刘竞舟.加拿大高等教育国际化:目标、措施与成效[J]. 比较教育研究,2020,42(12):1420,29.
- [15] McCartney D M, Metcalfe A S. Corporatization of higher education through internationalization: the emergence of pathway colleges in Canada[J]. Tertiary Education and Management,2018,24:206220.

- [16] Hayhoe R, Pan J. East-West dialogue in knowledge and higher education[M]. New York: Routledge, 1996.
- [17] Universities Canada. Publications[EB/OL]. [20250818]. <https://univcan.ca/publications/>.
- [18] Canadian Bureau of International Education. A World of Learning: Canada's Performance and Potential in International Education[EB/OL]. (20160425) [20250818]. <https://cbie.ca/wp-content/uploads/2017/07/A-World-of-Learning-HI-RES-2016.pdf>.
- [19] Universities Canada. Canada's Universities in the World[EB/OL]. (20141209) [20250818]. <https://univcan.ca/wp-content/uploads/2015/07/internationalization-survey-2014.pdf>.
- [20] Qiang Z. Internationalization of higher education: towards a conceptual framework[J]. Policy Futures in Education, 2003, 1(2): 248270.
- [21] Jones G A, Oleksiyenko A. The internationalization of Canadian university research: a global higher education matrix analysis of multi-level governance[J]. Higher Education, 2011, 61: 4457.
- [22] University of Calgary. Our legacy in Qatar[EB/OL]. [20250818]. <https://ucalgary.ca/qatar-campus-closure#:~:text=After%20nearly%20two%20decades%20of%20advancing%20nursing%20education,Qatar%20%28UCQ%29%20concluded%20its%20operations%20in%20August%202025.>
- [23] Guo S, Chase M. Internationalization of higher education: integrating international students into Canadian academic environment[J]. Teaching in Higher Education, 2011, 16(3): 305318.
- [24] 张伟, 刘宝存. 在地国际化: 中国高等教育发展的新走向[J]. 大学教育科学, 2017(3): 1017, 120.
- [25] University of Alberta. Certificate in International Learning[EB/OL]. [2025-08-18]. <https://www.ualberta.ca/en/international/globalLearning/globalLearning-on-campus/certificate-internationalLearning/index.html>
- [26] Bond S. Untapped Resources: Internationalization of the Curriculum and Classroom Experience: A Selected Literature Review. CBIE Research Millennium Series No. 7 [EB/OL]. [20250909]. <https://eric.ed.gov/?id=ED549984>.
- [27] Guo Y, Guo S, Yochim L, et al. Internationalization of Chinese higher education: is it westernization? [J]. Journal of Studies in International Education, 2021, 26(4): 436453.
- [28] Bond S, Lemasson J P. A new world of knowledge: Canadian universities and globalization[M]. Ottawa: International Development Research Centre, 1999: 53.
- [29] Trilokekar R D. International education as soft power? the contributions and challenges of Canadian foreign policy to the internationalization of higher education[J]. Higher Education, 2010, 59(2): 134147.
- [30] Tamtik M, Trilokekar R D, Jones G A. International education as public policy in Canada[M]. Montreal: McGill-Queen's University Press, 2020.
- [31] Beck K. Globalization/s: Reproduction and resistance in the internationalization of higher education[J]. Canadian Journal of Education, 2012, 35(3): 133148.
- [32] Knight J. Internationalization: elements and checkpoints[R]. CBIE Research No. 7. Ottawa: Canadian Bureau for International Education, 1994: 3750.
- [33] Knight J. Internationalization remodeled: definitions, approaches, and rationales[J]. Journal of Studies in International Education, 2004, 8(1): 531.
- [34] 简·奈特. 激流中的高等教育: 国际化变革与发展[M]. 刘东风, 陈巧云, 译. 北京: 北京大学出版社, 2011.
- [35] Knight J. International education hubs: student, talent, knowledge-innovation models[M]. Dordrecht: Springer, 2014.
- [36] Knight J. Knowledge diplomacy: findings, misunderstandings, and challenges[J]. International Higher Education, 2023(114): 1618.
- [37] Knight J. A shared vision? stakeholders' perspectives on the internationalization of higher education in Canada[J]. Journal of Studies in International Education, 1997, 1(1): 2744.
- [38] Inside Higher Ed. The End of Internationalization? [EB/OL]. (2011-06-02) [2025-08-18]. <https://www.insidehighered.com/news/2011/06/03/end-internationalization>.
- [39] 马万华. 首都高等教育国际化发展现状研究[M]. 北京: 北京大学出版社, 2014: 37.
- [40] 兰军. 近现代中外高等教育跨境合作办学的历史考察[J]. 高校教育管理, 2010, 4(3): 8792.
- [41] 金燕. 民国国立大学国际化办学研究(1917—1937)[D]. 重庆: 西南大学, 2022: 42.
- [42] Yang R. Globalisation and higher education development: a critical analysis[J]. International Review of Education,

2003,49(3/4):269291.

[43] 马万华.“一带一路”倡议与中国高等教育国际化转型[J].北京航空航天大学学报(社会科学版),2021,34(1):134142.

(责任编辑:杨慷慨 校对:刘大川)

Canadian Origins of the Theoretical System of Higher Education Internationalization: Implications for China's Construction of an Independent Knowledge System with Chinese Characteristics

Zhang Xiaochao^{1,2}, Wu Hantian¹

(1. College of Education, Zhejiang University, Hangzhou 310058, China;

2 OISE, University of Toronto, Toronto, Ontario M5S2E8, Canada)

Abstract: The theoretical system of higher education internationalization has profound Canadian origins, which derives from Canada's long-term and multi-dimensional practical explorations and has been gradually improved through the in-depth interaction between theoretical construction and critical reflection. Canadian scholars have reflected on the value orientations and cultural contexts of higher education internationalization, and meanwhile carried out continuous iteration of research paradigms, thus gradually forming a diversified academic pedigree. Jane Knight has systematically integrated the concepts and theoretical viewpoints in the diversified academic pedigree by defining the theoretical connotations of higher education internationalization, clarifying its two core pillars—cross-border internationalization and internationalization at home and constructing its motivation model and strategic framework. The Canadian theoretical system of higher education internationalization has experienced a dynamic development process featuring practical incubation, theoretical generation and reflective reconstruction, and its experience can offer valuable insights for China to construct an independent knowledge system with Chinese characteristics.

Key words: Canada; higher education internationalization; theoretical system; construction of an independent knowledge system with Chinese characteristics