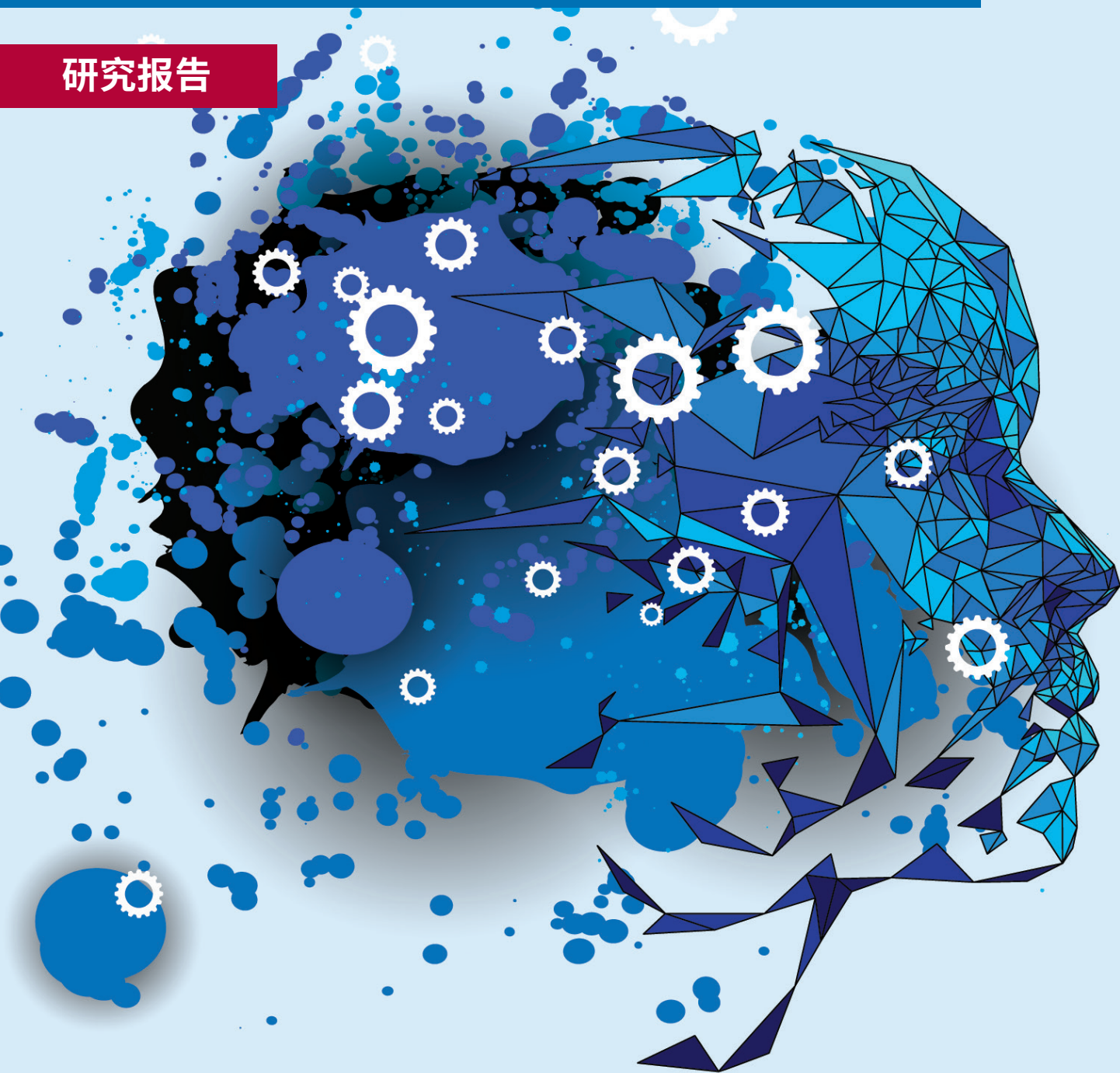


高等教育机构实施终身学习的国际趋势

研究报告





高等教育机构实施终身学习的国际趋势

研究报告

联合国教科文组织终身学习研究所与上海开放大学
2023年出版

© 联合国教科文组织与上海开放大学版权所有

联合国教科文组织终身学习研究所 (UIL) 位于德国汉堡, 是联合国教科文组织的专业研究所, 也是联合国系统中唯一一个被授权在全球推动终身学习的组织单位。终身学习研究所致力于推动和支持终身学习, 聚焦成人学习、继续教育、扫盲和非正式基础教育。

上海开放大学 (SOU) 是由中华人民共和国教育部批准成立, 上海市教育委员会管理的新型高等学校。学校为成人提供由信息和通讯技术支持的开放和远程教育。上海开放大学致力于为所有社会成员提供多层次、多样化的教育服务, 以满足其终身学习需求, 并为建设公正的学习型社会服务。

本出版物使用的名称及其材料编制方式并不代表上海开放大学、联合国教科文组织或其终身学习研究所对任何国家、领土、城市或地区, 或其当局的法律地位, 或对其边界或界线划分表示任何意见。本出版物中所表达的观点和意见为作者的观点和意见, 并不代表联合国教科文组织、联合国教科文组织终身学习研究所或上海开放大学的观点和意见。

ISBN 978-92-820-5005-7

本出版物为开放获取出版物, 授权条款为Attribution-ShareAlike 3.0 IGO (CC-BY-SA 3.0 IGO) (<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/igo/>)。若使用本出版物内容, 须无条件接受并遵守教科文组织开放获取储存文库的一切条件和规则(<http://www.unesco.org/open-access/termsuse-ccbysa-en>)。



本报告是关于高等教育机构对终身学习贡献研究项目的一部分, 该项目由联合国教科文组织终身学习研究所和上海开放大学于2020年至2022年开展。该项目的关键内容包括大量的文献回顾、关于高等教育机构终身学习参与情况的国际调查, 以及关于终身学习制度性举措的案例研究。这些活动还得到了三项主题研究的进一步补充, 即 (1) 大学在建设学习型城市中的作用, (2) 满足老年学习者需求的大学, 以及 (3) 大学的社会责任和社区参与。基于在世界各地收集的综合性定量和定性数据集, 该研究迈出了重要的一步, 以建立一个有关高等教育机构在为所有人创造终身学习机会的作用方面的国际知识库。

该研究项目在终身学习研究所所长David Atchoarena先生的监督以及团队领导人Raúl Valdés-Cotera先生的协调下, 由Edith Hammer女士、Mo Wang女士和Nora Lorenz女士实施, 并得到了Nicolas Jonas先生和Alex Howells先生的支持。

Paul Stanistreet先生、Cendrine Sebastiani女士和Jennifer Kearns-Willerich女士负责本项目的编辑工作。

版面设计: Christiane Marwecki女士

目录

前言	6
致谢	7
摘要	8
1 引言	10
1.1 全球趋势和不断变化的高等教育任务	10
1.2 方法	12
1.3 各章概述	14
2 促进高等教育终身学习的政策环境	15
2.1 国家立法、政策和框架	15
2.2 促进终身学习的战略性机构方法	17
2.3 主要调查结果概述	22
3 机构治理与实施	24
3.1 终身学习的组织结构	25
3.2 终身学习资金问题	28
3.3 终身学习办学的质量保证	30
3.4 实施终身学习的优势和挑战	33
3.5 主要调查结果总结	34
4 通过多样化和灵活性增加终身学习机会	35
4.1 向非传统学习者和弱势群体延伸	37
4.2 提供多样化的学习机会	38
4.3 灵活的学习途径	41
4.4 技术辅助式学习	47
4.5 社会责任和本地伙伴关系	50
4.6 主要调查结果总结	54
5 结束语	56
参考文献	58
附表	65

表目录

表1	按地区划分的参与调查的高等教育机构	13
表2	调查反映的高等教育机构的不同类型和模式的分布情况	13
表3	高等教育机构终身学习战略的存在情况	18
表4	高等教育机构的入学途径(每行可多选)	45
表5	高等教育机构提供的转换途径(每行可多选)	46

图目录

图1	国家立法将终身学习定义为高等教育机构的使命	16
图2	国家立法与高等教育机构使命陈述中终身学习优先次序之间的联系	19
图3	国家立法与高等教育机构战略之间的关联	20
图4	终身学习战略的实施	21
图5	高等教育机构终身学习的主要内部和外部驱动因素	21
图6	高等教育机构终身学习单位的职能	26
图7	机构制定终身学习战略与设立专门的终身学习单位之间的联系	27
图8	各机构提供终身学习的资金来源	28
图9	个人参与终身学习活动的资金来源	29
图10	高等教育机构终身学习的质量保证程序	31
图11	高等教育机构终身学习战略与质量保证机制之间的联系	32
图12	高等教育机构实施终身学习的优势和挑战	33
图13	终身学习活动的重点目标群体	37
图14	学位课程的提供方式	39
图15	非学位课程的提供方式	40

图16 替代性数字证书和非数字证书	40
图17 支持灵活学习途径的政策类型	42
图18 高等教育机构灵活学习途径的目标	42
图19 机构终身学习策略与灵活学习途径支持政策之间的联系	43
图20 具备灵活学习途径政策与具备指导安排之间的联系	45
图21 提供终身学习时技术辅助式学习的使用情况	48
图22 机构规模与大型网络公开课技术辅助式学习之间的关联	49
图23 提供终身学习机会对可持续发展的贡献	51
图24 高等教育机构与本地社区合作	52
图25 高等教育机构与私营部门合作	53

专栏

专栏1 促进将终身学习作为高等教育任务的政策示例	17
专栏2 终身学习的机构方法示例	19
专栏3 终身学习组织结构示例	27
专栏4 终身学习经费来源示例	30
专栏5 终身学习办学质量保证示例	32
专栏6 高等教育灵活学习机会和途径示例	46
专栏7 通过技术辅助式学习促进终身学习示例	49
专栏8 高等教育机构社区参与示例	53

前言

在技术飞速发展、气候危机、持续的社会不平等和人口结构变化的背景下，需要重新考虑各个年龄段人们的学习，并对教育系统进行改革。随着劳动力市场变得越来越难以预测，在一生中不断习得新技能和提升技能对人们的职业路径至关重要。除了数字化、机器人和自动化，向低碳经济的转型将重塑劳动力市场，对技能的需求也会因此而日益增长，以支持这一绿色转型。这些变化还将加深人口群体之间的不平等，对已经处于劣势的人们造成格外严重的影响。

高等教育机构发挥着至关重要的作用，以构建确保健康、繁荣和包容的社会所需的知识和技能。然而，要应对世界的挑战，高等教育机构必须发展成为终身学习机构，展现其鉴定的承诺，以灵活且及时地响应不同学习者群体的需求。为了解决这一多样性问题，高等教育机构需要变革。首先，要为成人学习者提供更灵活的学习和评估。其次，要创新教学法，认识和利用学习者之前的工作和生活经验。第三，构建灵活的学习途径，包括加强信息服务和指导服务。为了确保技能发展和就业能力的相关性，应对本地的紧迫挑战，与私营部门和社区组织的伙伴关系同样至关重要。

必须指出，高等教育的作用远远超出工作技能范畴。我们需要确保所有人，特别是弱势群体，都可以从学习机会中平等受益。要使高等教育更加包容、更加公平，需要政府（其职责是建立有利于终身学习的政策环境和供资机制）和高等教育机构领导人（其负责将终身学习纳入大学日常运营的主要内容）致力于此。在高等教育部门与学校、职业技术教育与培训机构、雇主和社区之间建立牢固的联系，对于确保终身学习和全方位学习同样至关重要。

在全球教育危机和人们日益认识到终身学习重要性的背景下，联合国教科文组织终身学习研究所开展了一项综合研究项目，其中包括一项关于高等教育机构对终身学习的贡献的国际调查，其结果将在本报告中介绍。

这些新颖的数据，包括来自全球399所高等教育机构的答复，为将终身学习融入高等教育结构与实践的方式提供了重要见解。在2022年的几次国际和地区活动上，包括在巴塞罗那召开的联合国教科文组织世界高等教育会议上，介绍了部分调查结果。研究结果引起了受众的极大兴趣，表明该课题在高等教育领域的重要性。

在当前关于教育变革的全球辩论中，认可终身学习是普遍权利的观点越来越受到重视。联合国秘书长在其报告《我们的共同议程》（联合国，2021年）中呼吁确立终身学习权，这一呼吁在2022年6月举行的第七届国际成人教育大会（CONFINTEA VII）和2022年秋季举行的联合国教育变革峰会上得到进一步响应。大学和其他高等教育机构是终身学习必不可少的利益攸关方。“教育的未来”国际委员会在其报告《一起重新构想我们的未来》中认为，高等教育机构“必须在为教育打造新的社会契约的各个方面积极参与，”（“教育的未来”国际委员会，2021，第5页），其目的是“更多参与到成人教育实践中”（同上，第156页）。

在这些国际发展和2030年可持续发展议程的大框架内，终身学习研究所将继续促进终身学习方面的研究和能力建设，包括高等教育部门的研究和能力建设。本报告就高等教育机构能够及已经对终身学习作出的贡献，提供了突出的证据和深刻的思考。希望本研究报告能为读者提供启迪和动力，促进该领域的进一步研究和实际进展。

大卫·阿乔雷纳 (David Atchoarena)
联合国教科文组织终身学习研究所所长

致谢

这份调查报告是世界各地许多人士和机构努力的成果。最重要的是,终身学习研究所要感谢399所高等教育机构的员工,感谢他们百忙之中完成了在线问卷调查,为这份报告提供了详实的数据和见解。

本报告是在终身学习研究所就高等教育机构对终身学习的贡献研究之大框架内编制,这项研究得益于中华人民共和国上海开放大学的资助。感谢上海开放大学校长贾炜先生、前校长袁雯女士,以及我们的同事翁朱华女士、韩钰女士和薛晶洁女士过去三年来的不懈支持和持续合作。

国际大学协会(IAU)协助研究所此项调查的规划、管理和处理工作。此项调查的成功离不开国际大学协会的全球网络和参与。特别感谢国际大学协会秘书长Hilligje van't Land女士主导调查进程。她在高等教育领域的杰出专业知识让此项目受益匪浅。终身学习研究所还要感谢Lianne Guerra女士在调查规划和实施阶段的大力支持。

2020年春季,问卷在联合国教科文组织所有地区的18所高等教育机构试点,分别是萨尔瓦多大学(阿根廷)、阿波美-卡拉维大学(贝宁)、图尔库大学(芬兰)、哈根函授大学(德国)、佩克斯大学(匈牙利)、大学之母-博洛尼亚大学(意大利)、西印度群岛大学(牙买加)、东海大学(日本)、杜霍克大学(伊拉克)、华东师范大学(中华人民共和国)、卡塔尔大学(卡塔尔)、亚洲大学(韩国)、卢旺达大学(卢旺达)、南非大学(南非)、加泰罗尼亚开放大学(西班牙)、古鲁大学和麦克雷雷大学(乌干达)和斯旺西大学(大不列颠及北爱尔兰联合王国)。试点对开发调查工具至关重要,我们要感谢受访者填写调查问卷并提供意见。

该研究项目还受益于为广泛推广这项调查提供帮助的众多合作伙伴,包括非洲大学协会(AAU)、拉丁美洲和欧洲继续教育网络(RECLA)、欧洲大学协会(UA)、欧洲大学继续教育网络(eucen)、联合国教科文组织国际教育规划研究所(IIEP-UNESCO)和联合国教科文组织拉丁美洲和加勒比高等教育国际研究所(UNESCO-IESALC)。

项目各阶段由咨询小组协助调查规划和实施,小组成员包括:Uwe Elsholz先生、Etienne Ehouan Ehile先生、Nadia Gamal el-Din女士、Margarita Guarello de Toro女士、Michaela Martin女士、Balázs Németh先生、Michael Osborne先生、Séamus Ó Tuama先生、Francesc Pedró先生、Johnny Sung先生、Stamenka Uvalić-Trumbić女士、Hilligje van't Land女士、Peter Wells先生、俞立中先生和Thérèse Zhang Pulkowski女士。

还要感谢Francesc Pedró先生、Jaime Félix Roser Chinchilla先生、Alep Blancas女士、Balázs Németh先生和Thérèse Zhang Pulkowski女士百忙之中复核报告草稿并提供非常有价值的反馈。

除调查结果之外,报告各章节还基于一套专题背景文件,这些文件由Sergio Cardenas先生、Nora Lorenz女士和Stamenka Uvalić-Trumbić女士编写。

此外,最初的起草过程还得到了Ashley Stepanek Lockhart女士和终身学习研究所实习生Kirstin Sonne女士、Pauline Crepy女士、Nilakshi Das女士和Marta Borg-Rodriguez女士的支持。

摘要

《高等教育机构实施终身学习的国际趋势》这份研究报告全面概述了全球高等教育领域终身学习的发展状况。报告研究了高等教育机构如何为终身学习做出贡献,并展示了不同实施领域的进展情况。报告基于2020年开展的一项国际调查的结果,该调查由联合国教科文组织终身学习研究所(UIL)牵头,国际大学协会(IAU)和上海开放大学(SOU)予以合作。

调查收到了来自世界各地96个国家的399个机构的有效答复。报告分析了高等教育终身学习(LLL)制度化的三个主要方面,分别是促进高等教育终身学习的支持性政策环境;机构治理与实施;高等教育机构通过多样化和灵活性增加终身学习机会的方法和程度。

主要研究结果

政策环境

- 国家立法和框架反映政治支持,激励终身学习的机构实施和资源配置。调查中大约三分之二的高等教育机构报告说,其所在的国家制定了有关终身学习的国家立法,表明国家大力拓宽在高等教育领域的终身学习机会。
 - 对调查中很多高等教育机构来说,终身学习是其首要任务,反映在其使命宣言中。这表明,各机构将终身学习当作高等教育机构的责任来认真对待。
 - 机构层面,战略和政策是终身学习发展的驱动因素,体现的是投入和宗旨。大多数高等教育机构都制定了终身学习战略,绝大部分在答复中都认为这属于机构层面的战略。此外,大多数高等教育机构都有强烈的意愿将政策付诸实施。
- 支持性国家立法与各机构的终身学习战略之间有着积极的关系,凸显国家政策环境的重要性以及在高等教育机构内促进终身学习的重要性。

机构治理与实施

- 全机构范围实施终身学习的方法需要组织结构、充分的资源配置和利益攸关方管理。这些机构的实践做法决定如何组织和提供终身学习,以及学习者最终可以获得哪些学习机会。
- 设立一个终身学习中央协调单位有助于更高效的实施。约一半高等教育机构报告其拥有终身学习单位,职能各不相同。
- 在为高等教育提供的公共资金普遍减少的背景下,高等教育机构报告称,学费和按需服务是终身学习活动最重要的机构资金来源。但是,终身学习者更多的是依靠个人资源来参与终身学习。虽然这些结果符合一般趋势,但就增加终身学习的机会而言(增加机会应与终身学习齐头并进),这些结果也值得注意。
- 实施终身学习的另一个关键方面是质量保证(QA),尽管终身学习的质量保证机制还不能与高等教育机构常规课程的相关机制相比,但质量保证的制度化前景仍被看好。调查中约一半的机构报告其具备系统性的终身学习质量保证程序。质量保证程序和机构战略之间为正相关,凸显了有利政策环境的重要性。

通过多样化和灵活性增加终身学习机会

- 将终身学习作为高等教育机构 (HEI) 的核心使命,意味着向更广泛的目标群体开放,并纳入更具创新性和灵活性的学习形式,以满足非传统学习者多样化的教育需求。
- 就机会和包容性而言,高等教育机构终身学习活动两个最重要的目标群体是(1)需要提升技能和习得新技能的劳动者和(2)在公共和私营组织工作的个人。这些结果表明,专业发展是关注的重点,对弱势群体和非传统学习者的关注相对较少。
- 为了满足终身学习者的多样化需求,需要更灵活的学习时间、地点和模式,以及更短的非学位项目和证明学习成果的替代证书。调查中的高等教育机构更多采用传统学习形式,而不是更为灵活的学习形式,但灵活的学习形式越来越受欢迎。样本中大多数高等教育机构广泛采用在线学习和其他形式的技术辅助式学习,仅有略多余一半的高等教育机构在传统学位、文凭和证书之外提供至少一种替代性数字证书和非数字证书。
- 灵活学习途径增加了接受高等教育的机会,促进了机构和项目之间的转移选择。在参与调查的高等教育机构中,约三分之二表示其具备支持灵活学习途径的政策。
- 入学似乎是推广高等教育机构中终身学习的一个主要障碍。样本中的大多数机构仍然有限制,要求申请人必须持有普通中学证书才能接受高等教育。
- 各机构对“2030年可持续发展议程”展现了很高的承诺,270家高等教育机构表示其提供终身学习的目的是为实现议程作出贡献。这些高等教育机构几乎都表示,它们提供的终身学习对实现包容、公平的优质教育和终身学习机会做出了“非常大”或“一定程度”的贡献,包括可持续发展目标 (SDG) 4。
- 增加学习机会、提供多样的学习机会的关键在于更广泛的社区参与。样本中的高等教育机构很大程度上做到了这一点,主要是通过主办公共讲座和讲习班,以及与其他大学和高等教育机构合作。这也代表与私营部门的广泛合作,表明更广泛的社会接触是高等教育机构的关键优先事项。

前景

总体而言,调查结果显示,世界各地的许多高等教育机构已经采取了重要措施和举措,在高等教育领域内开展终身学习。然而,仍需采取更全面和广泛的办法,将高等教育机构全面转变为终身学习机构。

1 引言

人们越来越认识到终身学习对未来技能发展和向更加可持续世界过渡的重要性。但是,要使全民终身学习成为现实,需要包括国家和地方政府、正规和非正规教育部门,以及企业和民间社会组织等在内的广大利益攸关方的共同努力。

作为传统的知识生产“枢纽”,高等教育机构(HEI)完全有能力为不同年龄和背景的人开发和提供终身学习机会。高等教育机构的传统使命是提高技能和创造知识,因此,在其惯常的学习模式和目标群体之余,高等教育机构有资格在促进学习方面发挥主导作用。教科文组织统计研究所(2011年)将传统学习课程定义为学士、硕士和博士学位或国际教育标准分类法(ISCED) 6至8级,和研究工作将继续构成其核心使命,而高等教育机构也肩负着促进终身学习的责任,以应对当今时代的诸多挑战。¹

根据一项国际调查的结果和文献综述,本报告研究了高等教育机构如何应对这一任务,并研究了在不同领域实施终身学习的进展水平。

1.1 全球趋势和不断变化的高等教育任务

技术进步、气候变化和全球化等趋势在世界各地推动了前所未有的社会经济变革。在过去的几十年里,知识型社会的出现也重塑了工作世界,而数字化、自动化和人工智能将继续推动工作领域快速变化。在《2020年未来就业报告》中,“主动学习和学习战略”被列为雇主未来最为看重的技能之一(世界经济论坛,2020年)。

在这些发展的推动下,考虑到世界各国特定行业技术工人的短缺,大量职业需要新的技能组合,这反过来又会导致对持续培训和技能发展的需求不断增加。在接下来的数十年里,随着人口结构变化,人们对劳动力市场的主动参与不断增加,习得新技能和提升技能将成为职业生涯中的固有组成部分。高等教育机构能够开展知识构建和能力建设,因此,对面向未来的技能发展至关重要。不过,为发挥其作为技能发展终身合作伙伴的作用,并支持公平地获取终身学习机会,高等教育机构必须调整其教学实践,以更好地回应成人学习者的多样需求(Li, 2022年;世界经济论坛,2020年)。

然而,高等教育机构对终身学习的贡献不仅局限于经济利益:高等教育机构还能够促进全面整体的学习。更具体地说,除了提供发展职场技能的机会外,高等教育机构还可以将自己定位为个人在一生中都可以来更新技能的场所,向更广大的公众传播“学习是一个连续的过程”这一概念。

“学会学习”不仅与专业技能发展有关,也与追求工作之外的个人兴趣相关。学习本身就具有价值,这体现在学习是一项人权的概念中,它不仅限于专业,还扩展至与社区、家庭和人际关系等相关的广泛兴趣、技能、能力和创造性努力。

¹ 在整个报告中,“终身学习”和“继续教育”这两个密切相关的概念被反复提及。虽然它们在高等教育的背景下经常互换使用,但它们在范围上有所不同。终身学习是一个包罗万象的概念,包括所有年龄段的人(儿童、年轻人、成年人、老年人、女孩和男孩、女人和男人)在所有生活环境中(家庭、学校、社区、工作场所等)通过各种形式(正式、非正规和非正式)进行的学习活动,所有这些相加起来才能满足广泛的学习需求和要求(UIL, 2022a)。在高等教育中,终身学习指的是一系列活动,如继续教育、对先前学习的认可、终身学习的跨学科研究、社区研究和服务、知识转移活动等(UIE, 1997)。在许多高等教育机构中,继续教育是终身学习的重要组成部分。它包括为成人学习者提供学习机会,让他们为传统学习做好准备,为传统学习提供更灵活的选择(例如夜校或在线学习),或者可以在传统学习项目之后进行(Teichler, 1999; Teichler & Hanft, 2009),后者是最常见的选择(包括例如研究生和非学位课程以及劳动力培训)。

此外,终身学习对可持续发展必不可少。通过在社会内部培养横向技能组合的发展,如绿色技能和公民能力,高等教育机构也可以为社会变革做出重要贡献。鉴于气候变化、人口结构变化、全球移民等重大集体挑战,高等教育机构在引领向终身学习社会转型方面至关重要。考虑到人口老龄化问题,对于高等教育机构而言,满足那些希望在自己感兴趣的领域拓宽知识面并习得新技能的老年学习者的需求,从而使他们能够保持积极参与社会的状态,变得越来越重要。通过与相关的公共利益攸关方、其他教育机构和私营部门建立联系,高等教育机构可以进一步对当地和地区环境的发展产生积极影响。通过服务-学习、参与式研究、政策咨询、宣传、学生主导的倡议和志愿服务等方式与当地社区接触,是创造一个更加充满活力和可持续发展的社会的另一个有力途径。

虽然从历史角度来看,高等教育机构是精英机构,其主要任务是教育往往享有特权的学生中的年轻群体,但在过去数十年里,其范围已大幅扩展,社会上更多的人参与了高等教育。今天,人们期待高等教育机构对更广泛的社会需求做出回应,并利用其资源和专门知识来应对共同的挑战—越来越多地被描述为其“第三项使命”。这使得高等教育机构向更大且更多样的学生群体开放,并与当地社区建立联系。

为了让个人在工作、家庭和其他责任之外能终生接受教育,需要灵活的课程形式和授课模式。这包括时间更短、更有针对性的学习机会;例如,通过周末、晚间和非全日制学习、有指导的在线课程、自主学习和实践培训课程。在2019冠状病毒病大流行期间,数字化学习机会大幅增加,许多机构不得不在短短几周内将学习内容转移到网上。尽管随之而来的挑战很多,特别是在大流行的早期,但在线学习的交付每天都在变得更加熟练。大多数学生和教职员对灵活交替进行在线学习和面授学习表示欢迎,这一点不足为奇,从长远看也应持续。此外,在线学习和移动学习,包括大型开放式网络课程(慕课)等形式,增加了新目标群体参与终身学习的可能性。

在高等教育机构中推广终身学习的另一个关键因素是对先前学习的认可和验证。技能不仅可以在正规教育中习得,也可以在非正规环境中习得,包括工作场所、家庭和社区,以及通过志愿和自学项目。因此,需要建立一种机制,随着人们在职业生涯和学习道路上的进步而认可这些技能。衔接安排和支持服务对于实现终身持续学习也是至关重要的,因为它们可以使学习者在纵向和横向上跨越教育层次和专业领域,从

而使没有传统离校资格证书的学习者能够进入高等教育阶段学习。对短期课程日益增长的需求也要求采用新的认可形式。近年来,作为对传统学位的补充,一种新的、更灵活的技能和知识认可方式“微证书”得到了推广(欧盟理事会,2021年)。

总的来看,这些不同的问题说明,从高等教育机构变革为终身学习机构所需要改变的深远性。为了开始这一变革,高等教育部门需要各级治理部门的投入,它们负责通过国际和区域框架促进将终身学习作为高等教育机构的使命,促进有利的国家政策环境,将终身学习定义为高等教育部门的使命,以及终身学习的机构战略,包括实施终身学习的强有力的领导和治理结构。

高等教育部门为应对全球趋势和挑战而进行变革的必要性反映在一系列旨在提高认识和提供指导的全球性承诺中。在过去的15年里,已经制定了若干国际和区域框架和建议,强调了高等教育机构在促进终身学习方面的重要性,并概述了需要进行变革的领域。它们还有助于在国家层面营造有利的政策环境。例如,1997年在德国汉堡举行的第五届国际成人教育会议(CONFINTEA V)上发表的《关于终身学习、积极公民权和高等教育改革的孟买声明》(UIE,1998年),为高等教育机构向终身学习机构的变革提出了整体方向,并指出高等教育机构在“知识的生产和传播方面负有特殊责任并具备特殊能力”,还指出了不同形式知识的非殖民化和民主化(同上,第4页)。

在此基础上,《关于终身学习高等教育机构特征要素的开普敦声明》(西开普大学和UIE,2001年)提供了一个更具操作性的工具,提出了在高等教育中实施和监督终身学习的六个特征要素,即:(1)总体框架,(2)战略伙伴关系和联系,(3)研究,(4)教授与学习过程,(5)管理政策和机制,以及(6)学生支持系统和服务(同上,第4页)。

在欧洲,自21世纪初以来,欧洲大学继续教育网络(eucen)一直在强有力地推动高等教育部门中的终身学习。在其BeFlex和BeFlex+项目(博洛尼亚改革中的标准制定灵活性)的背景下,它了解了各大学在基于博洛尼亚进程推动终身学习方面所取得的进展,该进程旨在使整个欧洲的高等教育系统更加协调一致,以提高学习者的流动性并促进其就业能力。随后提出了一系列建议和一个培训包,以将大学转变为终身学习机构(eucen,2007年;eucen,2009年)。

2008年,欧洲大学协会(EUA)发布了《欧洲大学终身学习宪章》(EUA,2008年),要求各大学对终身学习作出10项明确承诺。由于认识到没有支持,大学将无法实现这些承诺,宪章还要求各国政府和区域合作伙伴履行同等数量的承诺。通过强调国家框架和支持机制的重要性,《宪章》倡导所有相关行动者采取协同行动。呼吁各国政府确保“为大学创造适当的环境,使其为终身学习做出贡献”(同上,第8页)。

次年,在2009年世界高等教育会议(WHEC)期间,再次呼吁大学促进终身学习。成果文件明确指出,“知识社会需要高等教育体系的多样性”,并强调“终身学习方案”的必要性(教科文组织,2009年,第3页)。随后于2022年举行的世界高等教育会议(WHEC)进一步促进了高等教育中的终身学习,将灵活地提供学习机会、具有多次入学和再入学机会的灵活途径以及微证书列为“满足成人在其个人和职业生活不同阶段的教育需求”的重要方式(教科文组织,2022a,第30页)。

除了这些以高等教育为重点的框架外,联合国2030年可持续发展议程,特别是可持续发展目标(SDG)4,呼吁世界“确保包容和公平的优质教育,让全民终身享有学习机会”,并在可持续发展目标具体目标4.3中进一步明确了需要“确保所有男女平等获得负担得起的优质技术、职业和高等教育,包括大学教育。(联合国,2015年,第17页)。

1.2 方法

本报告主要以2020年秋季开展的一项国际调查的结果为依据,该调查是关于高等教育机构对终身学习的贡献。为了提供调查中各主题线索的背景信息,并进行背景分析,调查数据还辅以学术文献以及来自选定机构和国家的实例。

调查设计和数据收集

关于高等教育机构对终身学习的贡献的国际调查是与国际大学协会(IAU)和上海开放大学(SOU)合作开展的,并得到了教科文组织国际教育规划研究所(IIEP)和教科文组织拉丁美洲和加勒比地区国际高等教育研究所(IESALC)的支持。调查的设计,特别是关于包括在内的关键要素和具体项目的设计,参考了全面的文献综述。调查表由44个封闭式问题组成,其中许多问题被设计为多项选择题。

调查表草稿在研究项目的咨商小组中分发,该小组由来自大学和区域大学协会的国际专家组成。在综合专家的反馈意见后,于2020年4月至5月期间在涵盖教科文组织所有地区的18所高等教育机构中试行了调查。这一时期正值 COVID-19 危机的第一波,对全世界的高等机构来说都是极其困难的时期,从而给研究的试行造成了极大苦难。随后,UIL和IAU于2020年10月利用指定的在线平台(SurveyMonkey)以五种语言(阿拉伯文、中文、英文、法文和西班牙文)启动了全面调查。在为期三个月的时间里,调查问卷²通过国际大学协会世界高等教育数据库分发,并通过一系列合作伙伴网络进一步推广。

调查的主要对象是高等教育机构的高层领导,旨在获得一个综合的机构答案,并指示答卷人在提交填写完毕的调查问卷之前与相关单位协商。为了促进对调查中使用的表达和概念的共同理解,调查还包括一份词汇表³。截至2021年1月,2,191所参与机构中,有452所提交了对调查问卷的回复,完成率为18%。在剔除重复提交和无效提交后,有效回复仍有399份,其中英文268份(67.17%),西班牙文78份(19.44%),中文23份(5.76%),阿拉伯文16份(4.01%),法文14份(3.51%)。

² 调查问卷可通过以下链接访问:

bit.ly/UIL_HEI-LLL_questionnaire

³ 词汇表可以通过以下链接访问::

bit.ly/UIL_HEI-LLL_glossary

回复机构的特点

在调查的最终结果中,共有来自教科文组织所有五个区域96个国家的代表参加。如前所述,在进行调查时没有使用取样法,而是通过有关合作伙伴的网络广泛分发了调查表,以便接触到尽可能多的高等教育机构。因此,调查结果在统计上并不代表更广泛的高等教育机构(见表1)或不同类型和模式的机构(见表2)。此外,样本中不同地区的答复所占比例也有很大差异,39.9%的答复来自亚太地区的机构,只有10.5%的答复来自非洲的机构。一些国家在样本中所占比例过高,包括中华人民共和国、哥伦比亚、厄瓜多尔、印度、日本、墨西哥、巴基斯坦、菲律宾和西班牙,共占调查答复的47.6%。在进行数据分析时考虑到了这一点,必要时将总体调查的结果与占比过高国家的调查结果进行对比。

从办学模式来看,在参与调查的高等教育机构中,大多数(81.3%)以校园为基础,10.2%采用混合模式,6.7%为远程高等教育机构,另有一小部分回复的机构为开放式高等教育机构(2.4%)。资金方面,样本中62.9%的高等教育机构为公共机构(私人资金所占比例不一),33.4%为私人机构(包括营利和非营利高等教育机构)。样本中,比例最高的高等教育机构(45.9%)是以校园为基础的,至少80%由政府资助。

样本包括历史悠久的高等教育机构和新近成立的机构。参与研究的最古老的机构是牛津大学,有证据表明该校早在1096年就开始教学。相比之下,最年轻的机构是棉兰老岛马来亚学院(Mapúa Malayan Colleges Mindanao),该学院于2018年开始运营。半数高等教

表1 按地区划分的参与调查的高等教育机构

教科文组织区域	参与调查的高等教育机构数量	占有所有回复的百分比
非洲	42	10.5%
阿拉伯国家	24	6%
亚洲和太平洋	159	39.9%
欧洲和北美	99	24.8%
拉丁美洲及加勒比	75	18.8%
总计	399	100%

终身学习研究所统计链接: bit.ly/UIL_HEI-LLL_table1

表2 调查反映的高等教育机构的不同类型和模式的分布情况⁴

机构类型	机构模式				总计
	以校园为基础,至少80%的内容在校园内提供	远程高等教育机构(包括在线和混合教育)	混合模式,至少25%的内容以远程教育形式提供	开放式高等教育机构	
公共(私人资金<20%)	45.9%	1.8%	4.5%	1.5%	53.6%
公共(私人资金>20%)	6.5%	0.8%	1.8%	0.3%	9.3%
私人,非营利	20.8%	2.8%	2.8%	0.3%	26.6%
私人,营利	5.3%	0.5%	0.8%	0.3%	6.8%
其他	2.8%	0.8%	0.3%	0%	3.8%
总计	81.3%	6.7%	10.2%	2.4%	

终身学习研究所统计链接: bit.ly/UIL_HEI-LLL_table2

育机构成立于1976年之前，另一半成立于1977年之后。在规模方面，样本中大多数机构(37.3%)记录的学生人数在5,001至20,000人之间，31.3%的机构称学生人数少于5,000人，21.6%的回复高等教育机构报告称学生人数在20,001至50,000人之间。在参与调查的和机构中，学生人数多的机构所占比例相对较小，7%的机构称其学生人数在50,001至100,000人之间，2.8%的机构学生人数超过100,000人。

研究范围和限制

由于其国际范围和全面性，关于高等教育机构对终身学习的贡献的调查是独一无二的。尽管在统计上不具代表性，但其结果是对全球高等教育机构终身学习情况的广泛概述。通过对终身学习的相关条件、支持系统、共同挑战、既定机制和提供终身学习的实用方法提供有价值的见解，该结果构成了一个重要的数据库，也是进一步研究这一主题的起点。此外，该结果还可用于支持机构和国家战略的制定，以促进高等教育中的终身学习，并有助于更好地了解可持续发展目标4和更具体的可持续发展目标具体目标4.3的现状，旨在确保全民享有接受优质高等教育的机会。

由于本报告中提供的数据是基于参与调查的高等教育机构的回复，因此必须承认所收到的信息存在一定程度的主观性。尽管我们要求受访者咨询其所在机构的相关部门和单位，以提高其在调查中提供的数据的准确性，但仍有可能在没有咨询的情况下回答了某些问题。受访者的职位不同，其对本机构所实行的终身学习政策、战略和实施方法的理解程度自然也不尽相同。如前所述，我们向受访者提供了一份词汇表，以促进对调查中所使用的表达方式和概念的共同理解。然而，对术语和概念的解释可能仍有很大差异，特别是对那些母语不同于调查语言的受访者而言。总之，考虑到本次调查的全球范围，涵盖了涉及不同文化和语言的不同国家教育机构，对终身学习及相关主题的理解存在一定的差异是不可避免的，并且需要在本项目的国际范围内予以接受。

我们使用交叉分组列表技术来挖掘调查数据中的关联水平和潜在关系。定量数据是通过封闭式问题获得的，这些问题要么寻求二元回答(即“是”/“否”/“不知道”)，要么通过李克特量表寻求一组回答。尽管这些结果提供了重要的基线资料，但无法对潜在的动态、过程、机制和关系进行全面分析。这些更复杂的问题有助于更深入地了解高等教育机构对终身学习的贡献，随附的对教科文组织不同区域的六所机构进行的案例研究对这些问题进行更详细的探讨(UIL和SOU，即将出版)。

1.3 各章概述

本报告包括三个部分，这三个部分以调查问卷的三个部分为蓝本。**第1部分**概述了有利于在高等教育中推广终身学习的政策环境，首先是国家立法、政策和框架。随后，探讨了促进终身学习的战略性机构方法和内部驱动力。**第2部分**侧重于机构治理和实施，包括高等教育机构终身学习的组织结构、资金和质量保证机制，以及高等教育机构在实施终身学习时所面临的优势和劣势。**第3部分**探讨了高等教育机构扩大接受终身学习机会的途径，例如通过学习机会的多样化和灵活性来满足更多学习者的需求。它探讨了高等教育机构如何增加终身学习的机会和参与终身学习，重点是建立灵活的途径和先前学习认可的机制，以及提供灵活的模块化研究方案和技术辅助式学习。它还考虑了高等教育在可持续发展目标方面的责任，并包括关于社区参与和与私营部门联系的数据。调查的主要结果和对结果的总体分析见结论。

4 为使本报告易于阅读，必要处已将数据四舍五入至一个小数点。因此，个别数字的总和可能并不总是等于100%。

2 促进高等教育终身学习的政策环境

在高等教育部门有效促进终身学习取决于国家层面的有利政策环境。鉴于终身学习对于帮助人们适应新的就业模式和社会变革不可或缺,政府和政策制定者应谨慎行事,通过高等教育机构等现有机构提供更多的终身学习机会(教科文组织,2015年;GUNi,2022a),并将高等教育与其他正规和非正规教育机构联系起来,从而促成不受不同教育水平限制的终身学习清晰愿景(GUNi,2022a;Ossiannilsson,2019年;Šmídová等,2017年)。

然而,关于高等教育机构中终身学习的自主国家战略并不常见;终身学习更有可能被纳入高等教育立法和战略,或者成为国家层面更广泛教育政策的一部分。国家立法和框架为终身学习的实施提供了重要的资源分配基础,并确保政府和高等教育机构对资金的合理支付和调动负责。国家层面的高等教育与研究政策目标也可以为高等教育机构与政府之间的绩效协议提供依据。这些协议规定了高等教育机构应在一定时期内实现的目标,例如,可能与学术课程质量、学生服务以及国际化和终身学习有关的目标。通过提供专项预算和刺激措施,政府可以发挥强有力的杠杆作用,鼓励高等教育机构积极促进终身学习和扩大接受高等教育的机会。此外,有关高等教育的国家政策和战略通常有助于提高认识,并为可持续、系统和协调的发展进程奠定基础(Gaebel和Zhang,2018年)。

然而,虽然政府政策及其相关资金可能会刺激高等教育机构以某种方式行事,但必须承认,大多数高等教育机构都具有高度的自主性(Carlsen等,2016年)。因此,国家政策,加上官僚主义和问责制的加强,有可能对机构和学术自由产生限制性影响(Gaebel和Zhang,2018年;UPP基金会,2018年)。此外,如果国家政策不能延伸到机构层面,其本身是无效的。因此,制定适当的机构战略并在使命陈述中优先考虑终身学习是将政策转化为实践的关键(Meacham和Gaff,2006年)。

高等教育机构的使命陈述明确了其整体运作的优先事项,并为制定针对特定目标群体的教育方案提供了指导原则。将终身学习纳入机构战略和使命陈述并使

之主流化,有助于采取协调的全机构方法(Milic,2013年),而且,有助于培养一种机构文化,将终身学习视为超越成人教育和继续教育的事情,并触及和满足所有类型学习者的需求(Smidt和Sursock,2011年;Hessler,2016年)。机构战略还支持不同部门、院系和行政单位协调一致地落实终身学习,将其与高等教育机构的各种核心业务相联系,包括教学、研究和第三项使命活动。

以下各部分将根据国际调查的结果,探讨在多大程度上制定了国家政策和机构战略来促进高等教育中的终身学习。**第2.1节**侧重于总体政策承诺,正如将终身学习定义为高等教育机构使命的国家立法所反映的。**第2.2节**探讨了指导高等教育机构实施终身学习的机构战略,并考虑了有利的国家政策环境与存在促进终身学习的机构工具之间的联系。最后一部分介绍了高等教育机构开展终身学习的主要内部和外部机构驱动因素的数据。

2.1 国家立法、政策和框架

在国家层面制定终身学习政策的动机,可能是为了应对不断变化的人口结构或非工业化,个人需要习得新技能和提升技能必须指出的是,国家政策和立法不仅推动着机构层面的终生学习战略的制定,而且其本身也由高等教育机构的需要和要求所决定的。国家政策需要反映机构背景和挑战,允许高等教育机构制定各自的机构结构和系统,以支持有效实施各种不同形式的终身学习(Carlsen等,2016年)。因此,国家政策必须找到一个平衡点,既要保持足够的开放性,允许采用各种终身学习方法,又要足够精确,为高等教育机构提供指导(Abukari,2005年;Eurydice,2020年);否则,政策、立法和战略最终可能会成为限制性的或无效的,使高等教育机构难以在各自的地方环境中对学习 者不断变化和增长的需求做出适当的回应(Gaebel和Zhang,2018年;UPP基金会,2018年)。

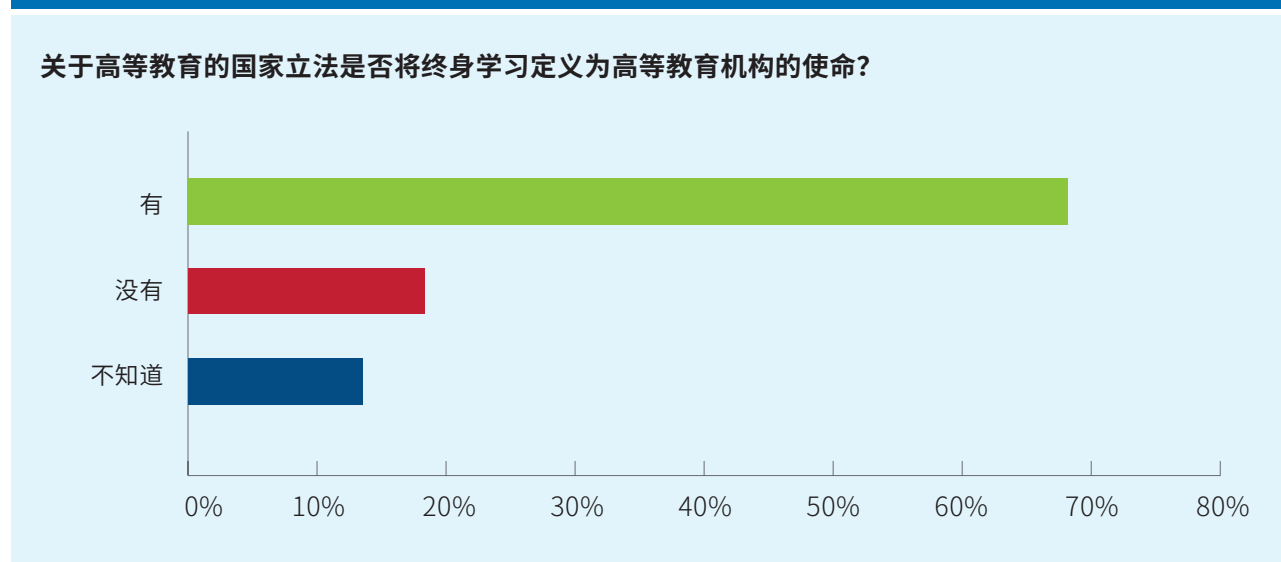
在国家层面为终身学习建立有利政策环境的潜力受到一系列背景因素(历史、教育、政治、社会)以及更广泛的发展和社会经济条件的影响(Rasmussen, 2014年; Foster和McLendon, 2012年; Farrugia, 2012年)。

图1中的调查数据说明了国家立法对高等教育机构优先考虑终身学习的影响。大多数参与调查的高等教育机构—399所参与机构中的272所,占调查对象的68.2%,分布在77个国家—都确认本国存在将终身学习定义为高等教育层面使命的国家立法。虽然这一比例相对较高,但也有必要指出,18.3%的参与机构表示本国没有相关法律,13.5%的参与机构不知道是否有相关法律。

对答复进行的区域分析表明,世界每个区域都有近一半或更多的参与机构报告称有将终身学习定义为高等教育机构使命一部分的国家立法。亚太地区报告有这方面立法的高等教育机构比例最高,为78.6%,而拉丁美洲及加勒比地区比例最低,为48%。高于68%的总体比例的区域是非洲(75%)以及欧洲和北美(68.7%)。值得注意的是,拉丁美洲及加勒比地区近三分之一的参与机构(28%)表示其不知道是否有相关的国家立法,相较于其他区域,这一比例相对较高。

一个需要提醒的重要问题是,在一些国家,一些参与机构提供的关于国家立法中是否存在高等教育机构终身学习任务的信息相互矛盾。这种不一致在八个国家——塞浦路斯、阿拉伯埃及共和国、格鲁吉亚、匈牙利、爱尔兰、阿曼苏丹国、美利坚合众国和乌兹别克斯坦共和国——显而易见,涉及29所高等教育机构,占回复者总数的7%。数据分析表明,这种差异可能与调查回复者的职位有关,也可能与某些回复者缺乏认识有关。其他相关因素可能是适用于各类高等教育机构的政策制度不同,以及对什么被视为国家立法的主观解释。

图 1 国家立法将终身学习定义为高等教育机构的使命⁵



终身学习研究所统计链接: bit.ly/UII_HEI-LLL_fig1

⁵ 除另有说明外,本报告内的数字及表格所载数据均基于高等教育院校对终身学习贡献的国际调查结果,并指向受访者总数恒定(n=399)。

专栏 1 促进将终身学习作为高等教育任务的政策示例

马来西亚的《2011-2020年涵化马来西亚的终身学习》(马来西亚高等教育部, 2011年)已将继续教育概述为大学的一个行动领域, 继该蓝图之后, 又发布了《**2015-2025年马来西亚教育蓝图(高等教育)**》(马来西亚教育部, 2015年), 在高等教育中大力提倡终身学习文化。蓝图中提出的战略方针包括通过高等教育机构提高公众对终身学习好处的认识, 以及制定和加强创新的终身学习方案, 如基于工作的学习和高管教育。蓝图还规定, 终身学习方案必须满足学习者的需求, 并符合马来西亚学历资格框架, 从而为学习者提供通往正规教育和学历资格的其他途径。为了提高参与率, 教育部使学习者更容易获得助学金。

在**奥地利**, 《**2002年大学法**》规定了公立大学的使命和职责, 其中明确包括继续教育(奥地利共和国, 2002年)。2021年, 启动了一项全面改革进程, 目的是统一所有高等教育机构(即公立和私立大学、应用科学大学和大学教师教育学院)的继续教育研究规定。改革还通过将高等教育机构提供的所有继续教育方案纳入现有的机构质量保证系统, 对其实施共同的质量保证标准(同上)。

印度的《**国家教育政策2020**》(印度人力资源发展部, 2020年)并没有明确将终身学习明确定义为高等教育的任务; 但对高等教育领域的终身学习作了重要提及。首先, 它对高等教育目的的定义超越个人的就业能力, 认为其是“更有活力、更多社会参与、更多合作的社区的关键”(同上, 第33页)。为此, 社区参与和服务被列为高等教育机构的重要责任。开放式远程学习(ODL)和在线方案被认为是高等教育机构“提供终身学习机会(可持续发展目标4)”的良机(同上, 第35页)。该政策还建议, “富有想象力和灵活的课程结构【……】将提供多个进出点, 从而消除目前普遍存在的僵化界限, 并为终身学习创造新的可能性”(同上, 第37页)。

除了学术研究和教育之外, **芬兰2009年《大学法》**还规定, 高等教育机构“在履行其使命时【……】应促进终身学习, 与周边社会互动, 并提高大学研究成果和艺术活动的社会影响力”(芬兰教育文化部, 2009年)。一项改革持续学习的议会政策进一步预见, 高等教育应为学习者和持续学习提供一个平台, 使具有不同身份的学习者能够灵活学习, 从芬兰所有高等教育机构选择课程, 不论组织界限或地理位置如何(芬兰政府, 2022年)。

2.2 促进终身学习的战略性机构方法

除了国家框架之外, 机构战略也是在高等教育中实施终身学习的关键推动因素。这些工具非常重要, 因为在机构层面可能存在终身学习的障碍, 如官僚主义障碍、缺乏对学生和教职员工的支持机制、资源不足以及僵化的治理体系或抵制变革的利益攸关方(亚洲开发银行, 2011年; De Viron和Davies, 2015年; Brimble和Doner, 2007年)。可以通过多种方式将终身学习纳入高等教育机构。高等教育机构的使命陈述中可以表

达对终身学习的承诺, 它可以为战略的制定和实施提供关键的参考点, 并表明机构的承诺和目标。因此, 它们是高等教育机构实现终身学习最终目标的重要杠杆, 如通过终身学习机会实现学习民主化并扩大接受优质教育的机会, 包括更灵活的学习提供、数字和在线学习以及社区参与(Atchoarena, 2021年)。

根据使命陈述, 可以在机构层面制定终身学习战略, 并将其纳入高等教育机构及其各部门的主流。它们也可能由特定的部门或院系制定, 并反映具体的战略

重点。或者，最全面的情况是，不同层面的战略相互交织、相互协调(Ranki等, 2021年)。让高等教育机构领导层和所有相关部门都参与进来的综合性学习方法，对于扩大接受公平教育和培训的机会可能特别有用，可以使终身学习“采用基于系统思维的方法作为一个跨领域实体进行管理”(同上, 第5页)。归根结底，机构层面的良好使命陈述和终身学习战略表明了高等教育机构对终身学习的优先重视程度，有助于将终身学习机会纳入整个院校运作的主流。**表3**的调查结果揭示了参与调查的高等教育机构在多大程度上把终身学习确立为使命，这反映在它们的战略和使命陈述中。

机构战略和使命陈述中的终身学习相关性

关于参与调查的高等教育机构在多大程度上制定了终身学习战略的调查数据显示，68.2%的高等教育机构制定了战略，其中表示在机构层面制定了战略的比例最高(41.8%)。接近五分之一(19.1%)报告说，它们在机构和院系及/或部门层面都制定了战略。这两个类别都表明了机构层面协调进行的终身学习全机构方法。仅在院系和/或部门层面制定了战略的机构比例要低得多(7.3%)。将近四分之一的高等教育机构(27.3%)表示没有终身学习战略，但其中19%表示正在制定战略。

从区域分布来看，欧洲和北美洲有73.7%参与调查的高等教育机构声称在其机构的某个层面制定了终身学习战略，所占比例最高。其次是亚洲和太平洋地区

(69.8%)、阿拉伯国家(64.7%)和拉丁美洲及加勒比地区(66.7%)。在非洲的高等教育机构中，50%的机构表示已经制定了战略，21.9%的院校表示正在制定战略。

高等教育机构对终身学习的承诺的另一个指标是其使命陈述中提及终身学习的程度。调查显示，很大比例的高等教育机构在其使命陈述中对终身学习作出了中度到高度的承诺。更具体地说，44.4%的机构表示终身学习是高度优先事项，38.1%的机构认为是中等优先事项。有明显较小比例的高等教育机构(12.3%)表示，终身学习的优先程度低，并且只有5.3%的机构在其使命陈述中未提及终身学习。

至于区域差异，从统计学角度看，使命陈述中对终身学习的重视程度没有显著差异；不过，如**图2**所示，高等教育机构报告相关国家立法与在其使命陈述中终身学习优先次序之间存在关系。在那些报告国家立法将终身学习界定为高等教育机构任务的机构(68.1%)中，大多数回复称，终身学习在其机构使命陈述中被列为高度优先(54.4%)或中度优先(8.5%)。相反，在没有相关国家立法的情况下，高等教育机构在其使命陈述中优先考虑终身学习的比例要低得多，只有20.6%指出在其使命陈述中高度优先考虑终身学习，12.3%报告称在其使命陈述中未提及终身学习。

表3 高等教育机构终身学习战略的存在情况

	数量	百分比	总计
有，机构层面和院系/部门层面都有	76	19.1%	
有，在机构层面有	167	41.8%	68.2%
有，在院系/部门层面有	29	7.3%	
没有，但是正在制定	76	19%	
没有	33	8.3%	27.3%
不知道	18	4.5%	

终身学习研究所统计链接：bit.ly/UII_HEI-LLL_table3

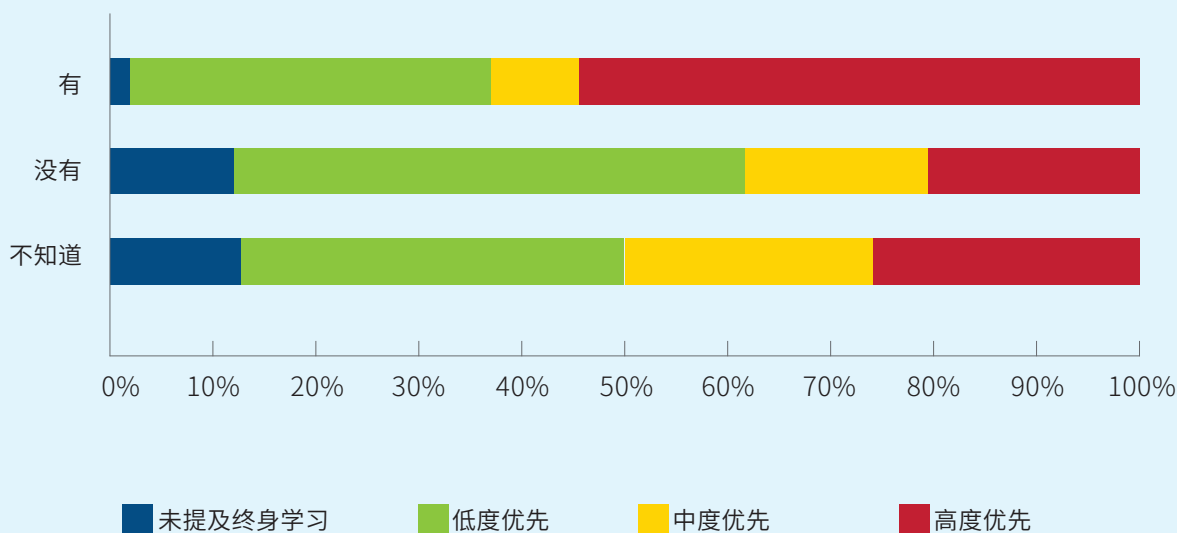
专栏 2 终身学习的机构方法示例

南非西北大学是采用全机构方法开展终身学习的一个范例。根据高等教育委员会要求公立大学在机构层面集中管理继续教育 (CE) 产品和服务的指令，**西北大学**成立了继续教育单位 (UCE) (Kunene, 2019 年)。西北大学参与终身学习的情况在《继续教育政策》中有所概述，该政策指出，西北大学必须支持“终身学习，使弱势群体整体成为经济和社会的积极参与者” (西北大学, 2018年, 第1页)。该政策规定了继续教育单位的目标和职责，以及课程管理、质量保证、认证和财务等。该政策还进一步界定了继续教育咨询委员会的作用，该委员会由所有院系的行政负责人组成，负责就跨院系、跨校区和跨教学点的继续教育协调向主管教学的副校长提供建议。

中华人民共和国上海开放大学 (SOU) 是机构承诺实施终身学习的另一个有力范例。以‘为了一切学习者，一切为了学习者’为使命，上海开放大学将自己的任务定义为通过提供终身学习机会为公众服务。上海开放大学的章程规定了其广泛的使命：学校在上海的学习型社会发展中发挥着重要作用。它开展各种教育活动，如社区教育、职业培训、农村教育、老年教育和残障人士教育。此外，它还是终身学习者的服务和指导中心，并发挥终身学习学分银行管理中心的作用，负责高等教育学习成果的认定和转换。2021年，上海开放大学发布了“十四五”规划，计划进一步推进高质量开放学习机会的开发，发展成为一流开放大学，支持每一位公民的终身发展 (上海开放大学, 2021 年)。

图2 国家立法与高等教育机构使命陈述中终身学习优先次序之间的联系

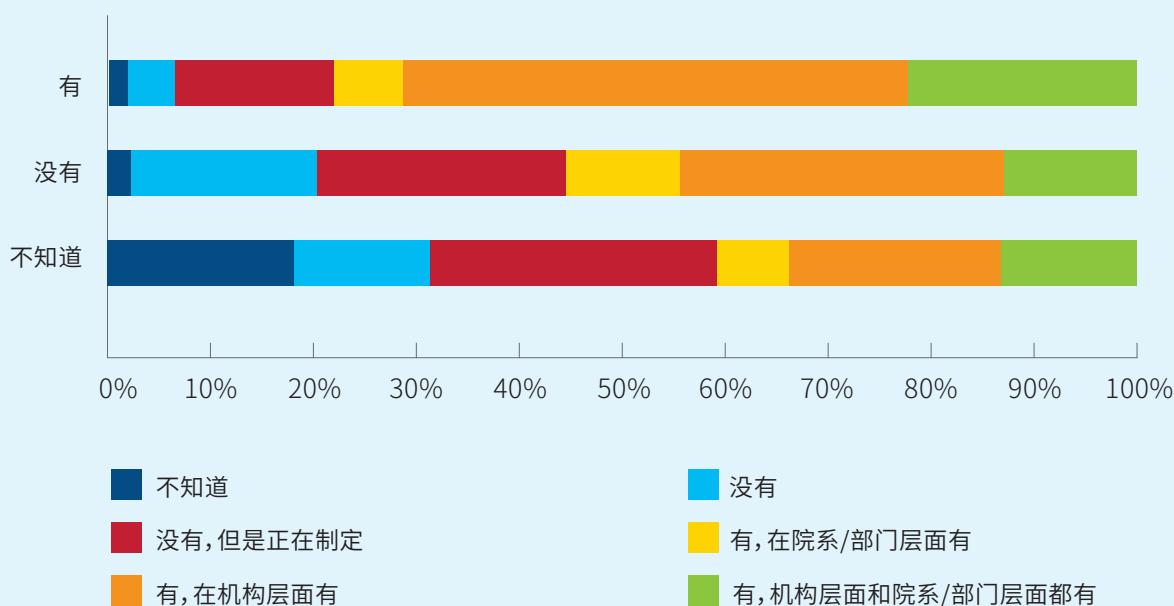
国家法律确定终身学习为高等教育机构的使命并为机构使命陈述中的优先事项



终身学习研究所统计链接：bit.ly/UII_HEI-LLL_fig2

图3 国家立法与高等教育机构战略之间的关联

将终身学习定义为高等教育机构使命的国家立法与关于终身学习的机构战略的存在



终身学习研究所统计链接: bit.ly/UII_HEI-LLL_fig3

图3显示了类似的关联模式，在报告说国家立法将终生学习定义为高等教育使命的高等教育机构中，77.2%也在某一层面（机构层面、院系/部门层面或二者兼而有之）制定了终身学习的机构战略。在报告没有有利于高等教育机构参与终身学习的立法的高等教育机构中，这一数字下降到54.8%，在不知道是否存在此类立法的高等教育机构中，这一数字下降到41.1%。

只有将院校战略付诸实践，并为相关人员和利益攸关方所理解，机构战略才会有效；要做到这一点，就需要采取一系列行动，将工作的战略方针落实为易于管理的任务，并加以推广。

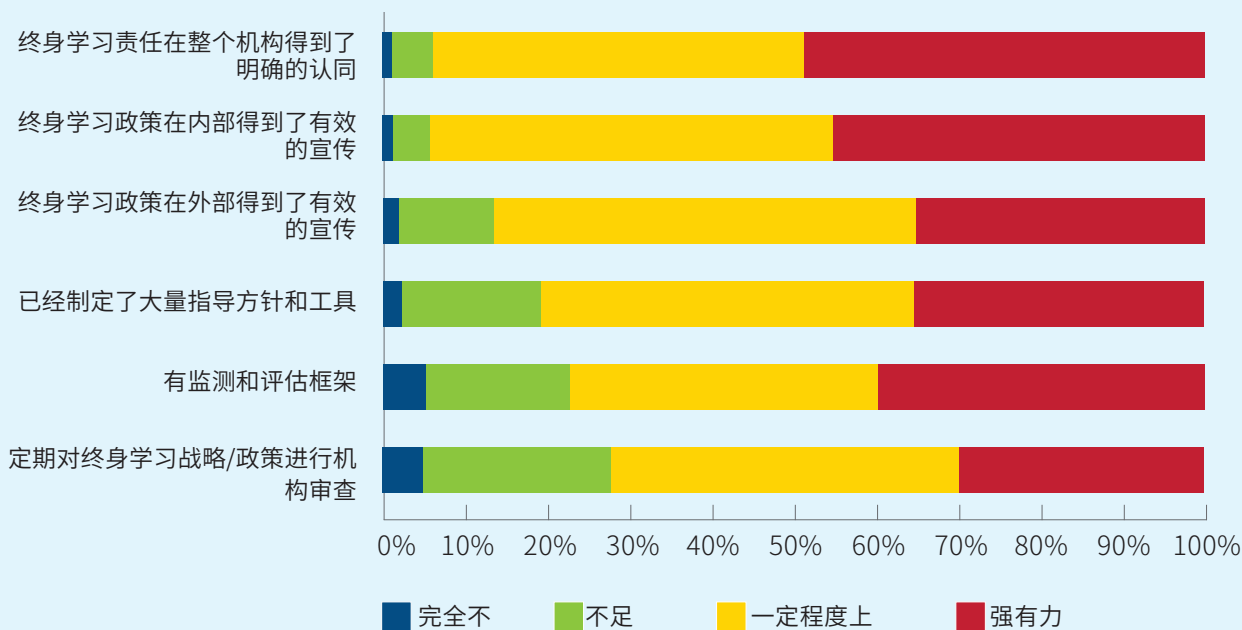
作为调查的一部分，已制定战略的高等教育机构被问及在多大程度上实施了这些战略。总体而言，结果显示了高水平的实施，94.3%的高等教育机构回复称，在其机构内，终身学习政策在内部得到了（“强有力”或“在一定程度上”的）有效宣传；大多数高等教育机构还报告称，其终身学习政策在整个机构得到了明确的认同（93.9%）。该战略的对外宣传并不够完善，只有86.4%的机构表示进行了外部宣传。

关于机制和工具，很大比例的高等教育机构说，他们已经制定了（至少在某种程度上）指导方针和工具（81%）以及监测和评估框架（77.4%）。调查结果显示，这些高等教育机构已经超越了战略发展的范畴，正在以某种形式将战略、政策和使命陈述付诸实施，并取得了不同程度的进展（见图4）。不过，数据显示，更具体、更全面的实施形式，即开发工具和框架，进展较慢。

关于高等教育机构参与终身学习的主要驱动因素，图5显示，社区参与和社会责任（74.4%）以及使命陈述（73.2%）是最相关的因素。此外，参与调查的参与高等教育机构中有超过一半（54.39%）认为商业/行业需求是主要驱动因素，其次是政府政策（52.1%）。据报告，35.6%的高等教育机构认为，通过终身学习活动创造财务收入是一个重要动机，其次是扩大少数群体和代表性不足群体的入学机会，30.1%的高等教育机构选择了这一点。调查显示，参与终身学习的最不相关驱动因素是获得同行认可（24.1%）和达到国家成人学习者配额（11.5%）。

图4 终身学习战略的实施

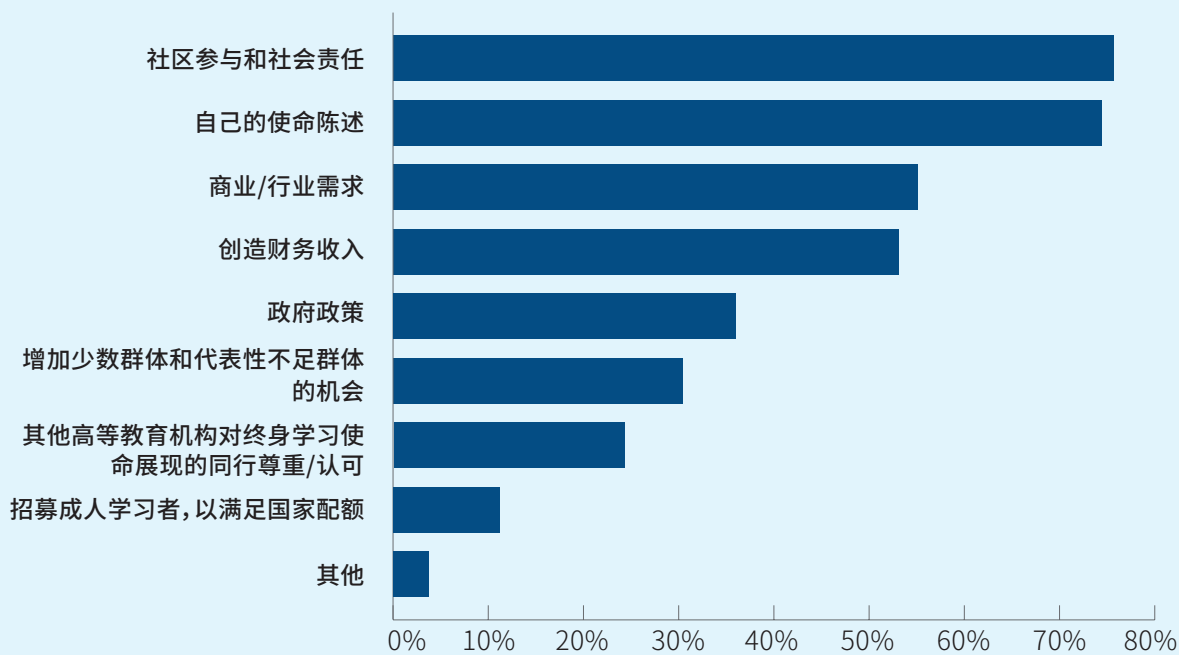
机构终身学习战略的实施程度 (n=279)



终身学习研究所统计链接: bit.ly/UII_HEI-LLL_fig4

图5 高等教育机构终身学习的主要内部和外部驱动因素

贵机构参与终身学习的主要驱动因素是什么?(可多选)



终身学习研究所统计链接: bit.ly/UII_HEI-LLL_fig5

从主要驱动因素的区域分布来看,模式大体相似,但也存在一些差异。例如,社区参与和社会责任是四个区域最常见的驱动因素(从73%到82.7%不等),但非洲的情况并非如此,只有50%的高等教育机构将这一点选为主要驱动因素。有趣的是,在具体的社区参与活动方面(见图24),非洲高等教育机构的参与程度与其他区域的高等教育机构非常相似。这说明,“参与终身学习的主要驱动因素”的定义并不一定与某一领域的参与程度相一致。同样,调查数据显示,只有37.5%的非洲高等教育机构选择商业/行业需求作为主要驱动因素,这一比例明显低于其他区域;然而,非洲高等教育机构实际上与私营部门的接触程度相当高(见图25)。据报告,非洲高等教育机构参与终身学习的最相关驱动因素是其自身的使命陈述(75%的受访者选择了这一点);然而,这一结果与关于高等教育机构使命陈述中对终身学习的重视程度的回复并不相关,只有35.7%的非洲高等教育机构将指出此为高度优先事项。

在政府政策方面也可以看到区域差异,亚洲和太平洋地区61.6%的高等教育机构、非洲59.4%的高等教育机构和阿拉伯国家55.9%的高等教育机构认为政府政策是主要驱动力。欧洲和北美洲(44.4%)以及拉丁美洲及加勒比地区(37.3%)的高等教育机构的这一比例要低得多。这些数字与关于有利的国家立法的调查数据相关联,其中报告称国家立法将终身学习定义为高等教育机构使命的高等教育机构比例在亚洲和太平洋地区以及非洲最高。这一数字在拉丁美洲及加勒比地区较低,48%的高等教育机构表示有相关的国家立法。在阿拉伯国家,55.9%报告说有相关的国家立法一表示政府政策是参与终身学习的主要推动因素的高等教育机构所占百分比与此相同。

有趣的是,欧洲和北美洲68.7%的受访者表示,国家立法将终身学习定义为高等教育机构的使命,但只有44.4%的受访者认为政府政策是推动参与终身学习的相关驱动因素。与此相反,该地区72.7%的高等教育机构回复称,其自己的使命陈述是一个重要的驱动因素。考虑到这一区域的高等教育机构制定机构终身学习战略的比例最高,对这些结果的一个可能解释是,在欧洲和北美洲,对于高等教育机构参与终身学习,政府政策使一个相关性较低的驱动因素,因为它们已经被广泛地转化为各自的机构战略并纳入使命陈述(因而,其与指导高等教育机构参与本地学习的相关性更高)。

调查数据表明,商业/行业需求对欧洲和北美洲(62.6%)以及拉丁美洲及加勒比地区(58.7%)的高等教育机构尤为重要。创造财务收入是欧洲和北美洲48.5%的参与机构的主要驱动因素,其次是阿拉伯国家的38.2%。不过,高等教育机构的具体资金安排与它们是否选择创造财务收入作为主要驱动因素之间似乎没有关联。至于商业/行业需求,这一驱动因素似乎与以盈利为目的的私立高等教育机构更为相关。

略多于三分之一或更少的参与机构表示,扩大少数群体和代表性不足群体的机会、获得同行认可和满足国家成人学习者配额是终身学习的主要驱动因素。阿拉伯国家(35.3%)和拉丁美洲及加勒比地区(34.7%)选择“扩大机会”为主要驱动因素的高等教育机构比例最高,欧洲和北美洲以及非洲的比例相对较低(分别为26.3%和25%)。

2.3 主要调查结果概述

本文介绍的调查结果概述了国家和机构层面的政策环境,这些政策环境影响并塑造了参与机构的终身学习活动。由于国家政策和机构战略是高等教育机构参与终身学习的基础,这些结果对于进一步了解实施终身学习的内部结构、机制和运作至关重要,下一章将对此进行讨论。

调查结果显示,超过三分之二的参与调查的高等教育机构表示,本国的国家立法将终身学习定义为高等教育的使命。这表明,在宏观层面上,这些国家致力于为更多样的学习者提供在高等教育环境中的终身学习机会。调查数据还证明,支持性国家立法与各机构的终身学习战略之间存在关系,凸显有利的国家政策环境对于在高等教育机构内促进终身学习的重要性。这一结果有文献支持,文献表明,国家高等教育立法是高等教育机构战略定位和实施活动的重要决定因素,包括提供终身学习机会或建立灵活学习途径(Martin和Godonoga, 2020年;Gaebel和Zhang, 2018年;Robinson, 2017年)。特别是,这与确保适当的资源分配有关。针对终身学习的国家政策与公共资助计划之间的关系也是下一章要考虑的主题。

关于高等教育机构对终身学习的承诺,调查询问了终身学习在使命陈述和机构战略中的优先程度。绝大多数参与调查的机构(82.5%)指出,在其使命陈述中,终身学习被列为高度或中度优先事项。使命陈述可以表明高等教育机构在多大程度上把终身学习纳入了其机构框架、战略行动和方案的主流。国际声明和框架也提到,在使命陈述中将终身学习列为优先事项,是在高等教育机构接纳终身学习文化的重要手段。此外,当被问及参与终身学习的动机时,73.2%选择其自己的使命陈述为主要驱动因素。

调查的第二个问题是针对机构对终身学习的承诺,询问是否制定了终身学习机构战略。在这个问题上,大多数高等教育机构(68.2%)回答说,它们已经制定了战略,有的是在机构层面,有的是在院系层面,有的则两者兼有。这一结果显示了将总体目标转化为具体政策行动的明确承诺。在本次调查的范围内,没有探讨这些战略的全面性,也没有探讨这些战略对各部门和工作人员的约束力。不过,对参与调查的部分高等教育机构进行的一系列案例研究表明,对“制定了战略”的含义有不同的理解。这些战略并不一定被理解为专门的书面文件,而是被解释为具有一种固有的终身学习战略,根据该战略,在高等教育机构领导层的普遍支持下,终身学习活动在不同的部门得到推广(UIL和SOU,即将出版)。

关于提供终身学习机会的主要驱动因素,值得注意的是,高等教育机构选择的最相关驱动因素是社区参与和社会责任(74.4%),排在商业/行业需求(54.4%)之前。

考虑到高等教育机构在满足经济需求的同时还要履行社会责任,有时会出现紧张局面,这种情况就显得尤为突出。这一结果表明,高等教育机构不仅将自己定义为提高劳动力市场习得新技能和提升技能的机构,更重要的是,将自己定义为肩负公民使命的社会行动者。这表明高等教育机构有动力为社会,特别是为其当地社区的积极发展做出贡献(Carlsen等,2016年;Osborne等,2015年;Orazbayeva,2017年)。此外,这表明“第三项使命”确实是高等教育机构的优先事项,并指导其行动。令人惊讶的是,虽然高度致力于社区参与和社会责任,但只有不到三分之一参与调查的高等教育机构选择将增加少数群体和代表性不足群体的机会作为其终身学习活动的主要驱动因素。这意味着,扩大接受高等教育的机会和确保公平教育机会并不一定是高等教育机构第三项使命的优先事项。样本机构报告的终身学习最不重要的驱动因素是招募成人学习者以满足国家配额。这一比例较低可能意味着,在参与调查的高等教育机构所在的国家,这种配额并不普遍,而且/或者这一领域的问责框架薄弱,因此与高等教育机构的运作不相关。

总之,这些结果表明,世界各国的政府和高等教育机构都采取了相关措施,在高等教育部门整合和促进终身学习文化,其优先事项涵盖经济和社会需求。根据有关参与终身学习的有利政策环境和驱动因素的调查结果,下一章将探讨机构实践,包括治理结构、筹资机制、质量保障体系以及实施终身学习的优势和劣势。

3 机构治理与实施

高等教育中的终身学习政策和战略只有在转化为机构实践时才有效。如前所述，转型为终身学习机构，需要内部利益攸关方广泛参与，首先是高等教育机构的领导层，同时还需要全面的实施办法。如何在高等教育机构内部组织终身学习，取决于已建立的管理结构。组织终身学习的常见模式包括：设立中央执行单位、在中央行政管理中设立工作区、在院系内设立单位、科学中心或外部研究机构。以往的研究发现，很难将高等教育机构的继续教育组织结构划分为集中模式或分散模式，因为它们往往以混合形式存在——例如，一个中央单位主要负责终身学习或继续教育，但是某些举措是在不同院系内分散组织的（Hanft和Knust, 2007年）。为了采取协调一致的措施推动终身学习，有必要将终身学习的职责归于一个中央单位，由该单位既要与大学领导层协调行动，又要与各院系保持密切联系。**第3.1节**将根据国际调查的结果进一步探讨这些单位的不同职能。

除有效的终身学习治理模式外，资金也是政策落实的一项基本条件。如果没有必要的资金，一切就是纸上谈兵，导致实施过程不平衡且进展缓慢（Bengtsson, 2013年；Nesbit等, 2013年）。过去几十年，公立高等教育机构经费缩减的情况尤为突出。在过去几年里，全球高等教育机构都面临多项筹资挑战。招生模式转变、政府支持不足，一些国家的机构和学生负债越来越多等挑战（James和Gokbel, 2018年）在新冠危机下进一步加剧，导致全球高等教育机构的财务状况恶化。国际大学协会关于疫情影响的全球调查显示，尽管公共资金总体较为稳定，但公共支出、学费和私营部门出资都出现了下滑，说明疫情对私立高等教育部门的影响尤其严重（Jensen等, 2022年）。这些财务挑战不仅影响高等教育机构的核心业务，也会影响高等教育机构如何响应其第三项使命以及终身学习机会需求。

最常见的情况是，高等教育中用于终身学习的资金来源不同，比专门用于传统教学（即《国际教育标准分类法》[ISCED]6至8级）的资金更加多样化。终身学习主要资助方包括国家和州政府、雇主、慈善机构和个人学习

者。资助机构可以通过不同的方式分配其捐款：向高等教育机构提供供给侧资金以开展终身学习活动（包括核心资金、计划和项目资金等），也可以将资金作为需求侧资金直接提供给学生或雇主（例如直接补助金、税项减免、培训假、贷款账户或个人学习账户）（Palacios, 2003年；García de Fanelli, 2019年）。

终身学习资金取决于社会和机构如何界定终身学习的要求，这可能带有强烈的社会文化导向，也可能主要基于劳动力市场的要求。最有可能的是，由于终身学习是多维度的，这些要求会涉及成年人出于兴趣的学习活动，或者是更加务实的战略，即旨在根据劳动力市场趋势来发展专业技能（Field和Canning, 2014年；Stanistreet, 2020年；Candy和Crebert, 1991年）。如何界定终身学习的一般要求会影响终身学习的具体目标、公共资源分配以及所提供资金的附加条件。

虽然针对高等教育经费问题进行了大量的研究和数据采集工作（经合组织, 2021a；Strehl等, 2007年；Pechar和Andres, 2011年），但具体关于高等教育范围内终身学习经费的研究和数据要少得多。这可能是因为在传统观念中，不认为终身学习是高等教育机构的核心功能。因此，对这方面筹资机制的关注不够。这也可能与终身学习活动的范围（成人学习者的学位课程、在线课程、免费讲座、社区倡议等）有关，也与系统评估此类活动和追溯其资金来源的难度有关。但是，正如Tuckett (2017) 指出的那样，缺乏数据对终身学习筹资本身产生了影响：

学校和大学可以通过管理机制轻松收集数据，但是成人学习没那么整齐划一了——成人可能参与正规和非正规学习，也有可能参与非正式学习，因此难以确定谁是受益者。[……]但是，政府需要这些信息来确定投资的优先顺序。

与高等教育终身学习资金密切相关的一个问题是制定和实施质量保证程序。就高等教育而言，质量保证可被定义为一个“包罗万象”的术语，指的是对高等教育体系、机构或课程质量的持续评估（评价、监测、保证、维持和提高）过程（Vlăsceanu等，2007年，第74页）。作为一种监管机制，质量保证注重问责和改进，根据标准化流程和既定标准评估质量。因此，质量保证提供有关教育质量的信息，并能揭示在管理、课程和教学法、评估方式、学生服务等方面需要改进的所有不足之处。

由于资金往往与可衡量的产出（或关键绩效指标）挂钩，因此界定和监测这些产出的机制对于确保和增加预算至关重要。虽然标准教学课程有着非常先进的质量保证体系，但人们对终身学习的质量保证，或通过院校内部质量保证解决终身学习问题的关注较少。高等教育机构提供的终身学习课程普遍缺乏质量保证，反映了高等教育部终身学习的总体状况：终身学习还没有被纳入高等教育机构的战略方向和实践主流。

高等教育机构在机构质量保证机制和做法方面面临挑战。问题的部分原因在于，在大学、专业实践、职业教育和培训以及其他非正规学习中，继续教育和终身学习存在重叠部分。在某些情况下，终身学习课程的特点与主流高等教育办学有很大不同；例如，与传统学习课程相比，终身学习在课程开发、学习提供和评估方面往往标准化程度较低，也更加灵活。终身学习的质量保证应该是一个持续性过程，应该和其他高等教育课程一样，坚持严格性和专业性，同时又不限制终身学习课程的灵活性、创新性和开放性。（Bengoetxea等，2011年；Chisholm，2012年；Schmidt-Jortzig，2011年）。尽管在这方面存在挑战且进展缓慢，但高等教育机构已经制定并实施了各种质量保证程序，用于终身学习，见**第3.3节**。

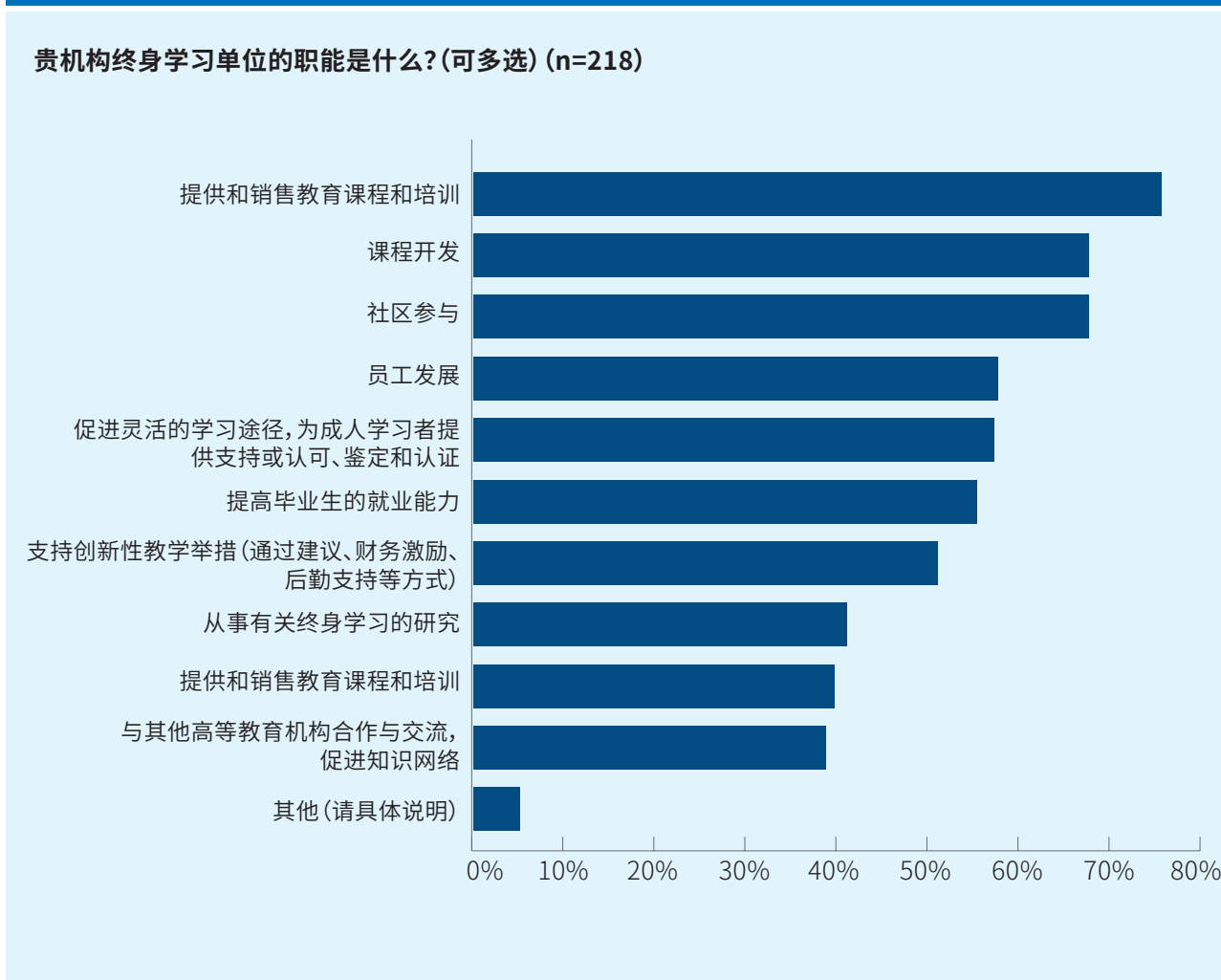
以下各节将根据国际调查结果，更加深入地探讨高等教育机构在提供终身学习机会时，在机构治理和实施方面发挥的作用。**第3.1节**从专门单位的角度探讨组织结构；**第3.2节**侧重于从机构和学习者的角度探讨高等教育机构终身学习的资金问题；**第3.2节**包含有关质量保证机制的信息。最后一节简要介绍了各机构反映的有关实施过程中优势和挑战的数据。

3.1 终身学习的组织结构

一个专门的终身学习单位是实施机构终身学习战略的重要工具（De Viron和Davies，2015年；终身学习研究所，2022a；Taşçı和Titrek，2020年）。根据高等教育机构的具体情况，终身学习单位可以是机构内部结构的一部分，也可以作为外部单位存在。如何将其纳入组织结构，通常受该单位职能的影响，很多情况下，该单位的主要工作是提供继续教育课程。此外，终身学习单位还可以负责知识转移活动、社区参与、在终身学习领域开展研究，以及为终身学习者提供支持和服务（De Viron和Davies，2015年；Milic，2013年）。如图6所示，在参与调查的高等教育机构中，略多于半数（53.6%）称设有专门的终身学习单位，负责履行各种职能。在可能的选项中，大多数高等教育机构表示，其终身学习单位的主要职能是提供和销售教育课程和培训（73.4%），其次是课程开发和社区参与（均为65.6%）。在设有专门单位的高等教育机构中，至少一半选择了终身学习单位的其他功能，包括员工发展、促进灵活的学习途径和提高毕业生的就业能力。稍微不太常见的职能包括研究任务、咨询和推广知识网络。

参与调查的一些高等教育机构（5%）指出了其终身学习单位的其他职能，包括战略和行政职责，如解决战略问题、提供高效的资源系统、课程监管和决策，以及招收成人学习者。提到的其他功能涉及技能认可和学习途径，例如，评估和验证学习者的能力，以及与其他教育提供者建立伙伴关系以简化升学程序。一所大学还提到，其终身学习单位正在推动知识交流，例如通过学习性城市计划、参与全欧洲项目，以及参与国家和国际网络、政策讨论和会议。

图6 高等教育机构终身学习单位的职能



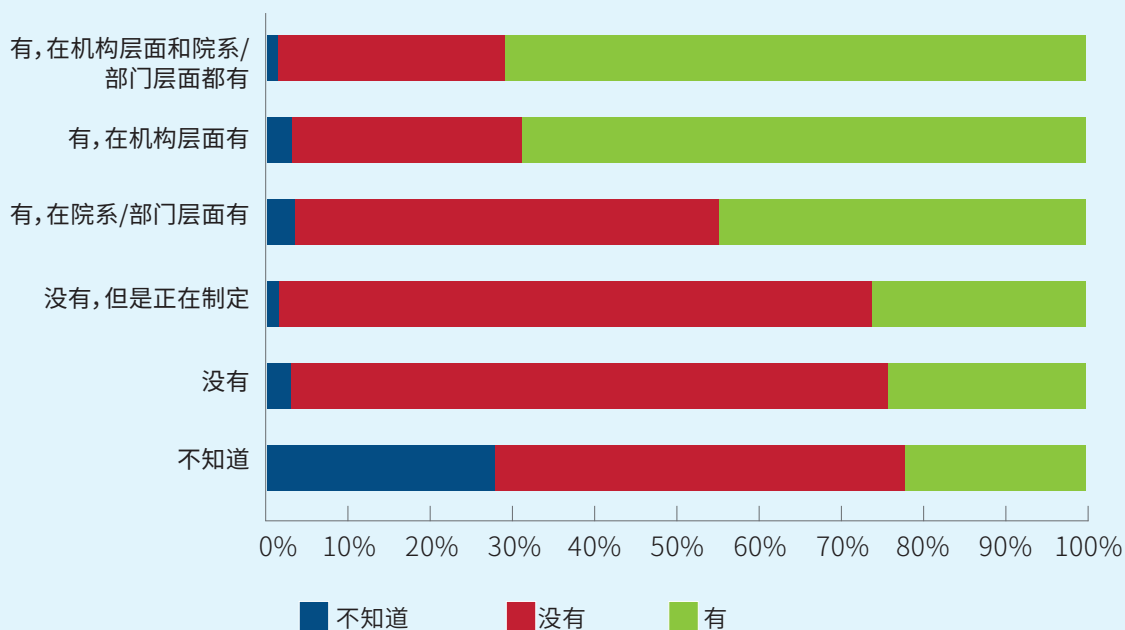
终身学习研究所统计链接:bit.ly/UII_HEI-LLL_fig6

一般来说,高等教育机构继续教育单位的主要职能与继续教育领域(提供教育课程、课程开发和员工发展)密切相关,高等教育机构一般认为继续教育等同于终身学习。这种对继续教育的重视,也符合高等教育机构终身学习活动的主要目标群体(见第4.1节),其中,需要提升技能/培训新技能工作者、在公共部门和私人组织工作的个人、女性和高等教育机构员工被确定为最相关的群体。

如图7所示,高等教育机构制定终身学习战略与设立专门的本地终身学习单位之间存在关系。在机构层面有终身学习战略或者在机构和院系/部门层面都有终身学习战略的高等教育机构更可能设立专门的终身学习单位(分别为68.9%和71.1%)。相比之下,那些没有或者不确定是否有终身学习战略的高等教育机构,设立专门的终身学习单位的可能性明显降低(24.2%和22.2%)。

图7 机构制定终身学习战略与设立专门的终身学习单位之间的联系

贵机构是否有终身学习战略和专门的终身学习单位?



终身学习研究所统计链接:bit.ly/UII_HEI-LLL_fig7

专栏3 终身学习组织结构示例

黎巴嫩贝鲁特美国大学 (AUB) 有多个单位为开展终身学习和组织外联活动提供助力: 成立近50年的继续教育中心 (CEC) 为所有教育水平和专业水平的个人提供高质量的教育机会, 将AUB的资源扩展到社区。除了在AUB提供的课程外, CEC还为黎巴嫩、中东和北非及其他地区的企业机构提供量身定制的内部学习班 (贝鲁特美国大学, 2019年)。为了满足老年学习者的需求, 老年大学为成年人 (50岁及以上) 提供教育和文化学习机会, 包括学习小组、讲座、文化旅行计划以及与AUB学生的代际活动。其他参与AUB第三项使命的单位包括行政教育中心、推进研究支持社区中心、公民参与和社区服务中心等。

3.2 终身学习资金问题

正如本章引言所述,高等教育终身学习的资金问题在机构和学习者个人层面都很重要。高等教育机构需要资源来开发和提供终身学习课程;可以通过常规预算内的专项资金、学费和第三方资助等方式来实现。除了支付成本外,终身学习课程,尤其是继续教育课程和为公司定制的课程,也可以成为高等教育机构的相关收入来源。而个人学习者则有多种方式为终身学习活动提供资金。虽然有免费的终身学习机会(更常见的是灵活的非学位课程,如公共讲座、讲习班,有时还有网络公开课),但学习者往往需要自筹资金支付终身学习课程的费用。但也有一些政府或其他方面的支持计划,可以支持学习者接受高等教育。对学习者的支持包括奖学金、定向或低息贷款或学费减免。此类支持可以是公共和私人来源,可能平等面向所有学习者,也可能侧重于特定群体,如弱势群体和代表性不足的群体。除此类公共计划和个人利用自身资源支付终身学习费用之外,雇主在资助技能提升和新技能培训课程方面也发挥着重要作用。

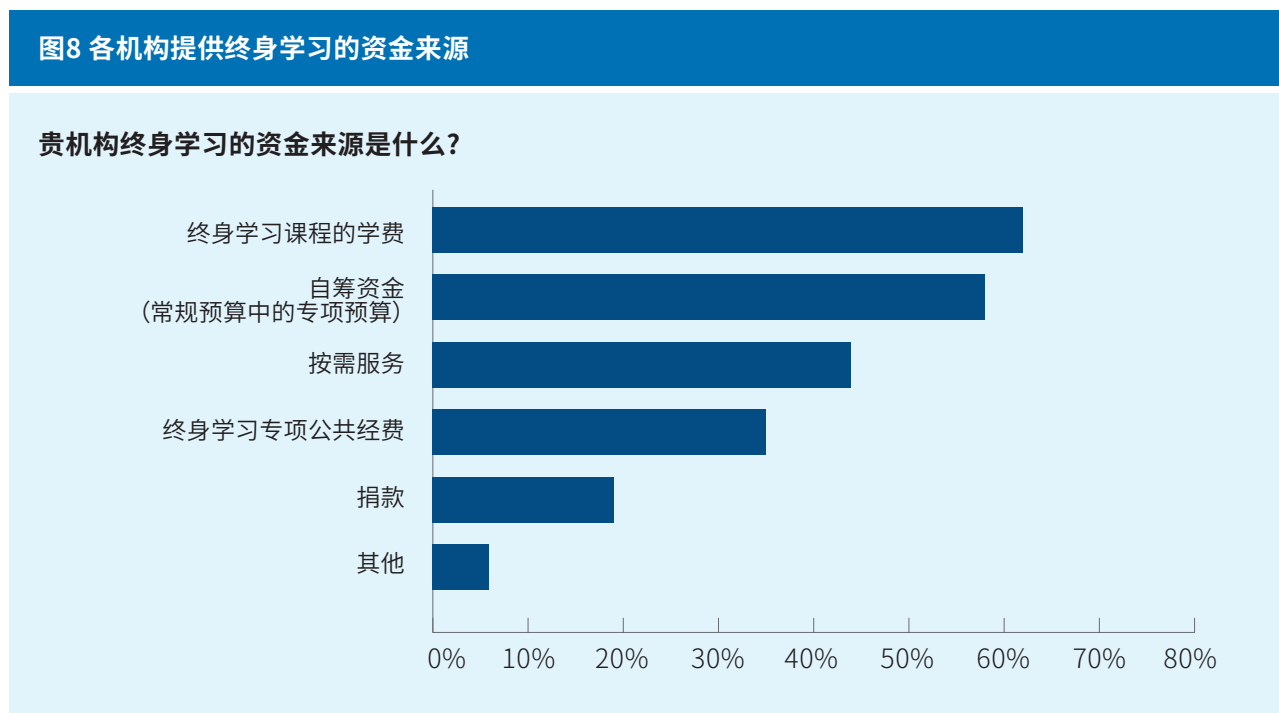
如图8所示,高等教育机构提供终身学习最常见的机构资金来源是终身学习课程学费(62.7%)和自筹资金(常规预算中的专项预算)(58.7%)。其次是按需专项公共资金服务(包括公司培训、咨询、其他创收性终

身学习活动),占44.4%、终身学习专项公共经费(由政府、地区和地方当局等提供),占35.3%,以及捐款(指从私营部门、基金会、社区和慈善组织等获得的资金),占19.3%。

各机构平均选择了两种以上不同的资金来源(可多选),这表明样本中的高等教育机构需要依赖多种金融工具为终身学习活动提供资金。少数高等教育机构表示其终身学习有其他资金来源,包括与私营部门的合作关系、特别信托基金和绩效拨款,等等。

考虑到高等教育机构的不同供资类型,调查发现终身教育在资金来源方面没有相关差异,但是与私立机构相比,用于终身学习的专项公共经费对公立高等教育机构来说更为重要,这一点不足为奇。似乎所有类型(公立和私立)以及所有模式的高等教育机构(包括在校、远程、开放式和混合式)最重要的两种资金来源都是学费和自筹资金。

图8 各机构提供终身学习的资金来源



终身学习研究所统计链接: bit.ly/UII_HEI-LLL_fig8

关于个人终身学习资金来源的调查数据(见图9)表明,最常见的来源是个人资源(73.4%)。其次是国家、地区和地方政府公共资金计划(47.9%);奖学金、助学金和慈善捐款(43.6%);行业和雇主私人出资(38.9%)。在个人参与终身学习的资金来源中,不太常见的是费用减免(24.1%)。少数机构表示还有其他来源,例如,本校普通学生和校友参与任何终身学习课程,高等教育机构都会提供折扣、对残障人士等弱势群体免收学费、为高等教育机构员工提供免费培训,以及为终身学习设立特别信托基金。

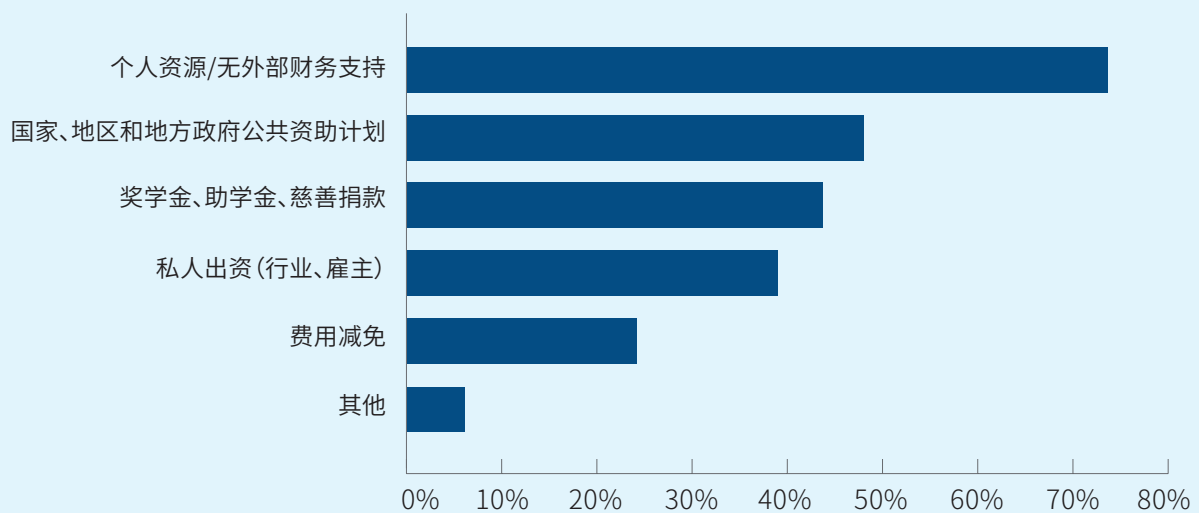
从规定终身学习为高等教育机构使命的国家立法与个人可用资金来源之间的关系来看,调查数据显示,有利的国家政策环境也会带来更多的公共预算,用于支持学习者个人的终身学习。在已制定此类国家立法

的受调查高等教育机构中,52.9%选择国家、地区和地方政府公共资助计划作为终身学习资金来源。相比之下,在未通过国家立法将终身学习列入高等教育使命的高等教育机构中,只有37%选择这一选项。

研究表明,高等教育机构的经费来源与参与终身学习活动的个人资金来源之间也存在联系。与私立院校(25.9%的私立、营利性高等教育机构)相比,在公立高等教育机构(在私人出资不足20%的公立高等教育机构中,57.5%的选择了公共资助计划)中,公共资助计划是终身学习更重要的资金来源。相比之下,私人出资(来自行业和雇主)对私立、营利性机构(59.3%)和私人出资占20%以上的公立高等教育机构(51.4%)最为重要。

图9 个人参与终身学习活动的资金来源

在贵机构,学习者参与终身学习课程的资金来源是什么?(可多选)



终身学习研究所统计链接:bit.ly/UII_HEI-LLL_fig9

专栏4 终身学习经费来源示例

在**阿根廷**,高等教育主要由国家政府出资。公立大学的本科和研究生课程不收取任何费用,并保证任何持有高中毕业证书的人都能上大学。**国立滨海大学**(UNL)也是如此,除常规教育外,该校还为成人学习者提供一系列学位和非学位课程。但是,与常规教育不同的是,大多数继续教育课程都是收费的,但价格合理。该校还为政府机构和私营部门量身定做课程,这是一项重要的收入来源。例如,该校与本地的工业集团Las Parejas密切合作,提供有关数字化转型、创业和农业食品系统等方面的培训。为了向更多人推广终身学习,该校在终身学习中采取交叉筹资的方式:为私营部门合作伙伴提供课程与培训,将收入用于其他终身学习计划,如社区参与(国立滨海大学和上海开放大学,即将推出)。

新加坡的技能创前程(SkillsFuture)运动是一个综合性的国家资助机制,旨在促进高等教育部门和其他部门的终身学习。其资金来源包括“技能创前程信贷”(SFC)计划,该计划为所有新加坡人提供面向劳务市场的技能发展信贷(25岁及以上者为500新币(约365美元),40至60岁者另有500新币的“职业中期支持”)。可在现有政府课程补贴之外使用该信贷,适用于由高等教育机构(包括大学、理工学院、在本地办学的海外机构和其他学院)提供的与各行业相关的课程和完整的资历课程。技能创前程运动的另一项资金来源是职业转型计划,包括在就业机会较多的行业提供相关技能发展的模块化培训课程。对这些课程的资助可高达课程费用的95%(新加坡政府,2022年)。

3.3 终身学习办学的质量保证

终身学习的质量保证可以保证高标准办学、持续提升学习进度和学习成果。为确保采用系统的方法保证质量,需要制定机构战略,首先要有明确的愿景和使命,并将其进一步转化为具体的质量保证工具。高等教育机构不一定要设立专门的终身学习课程质量保证系统,根据其情况和条件而定;相反,可以将终身学习课程纳入其总体内部质量保证体系。无论是哪种方式,一个适当的终身学习质量保证体系都应有助于提高信息透明度和可比性,并持续体现其教育计划设计和想要实现的学习成果(Bengoetxea等,2011年)。

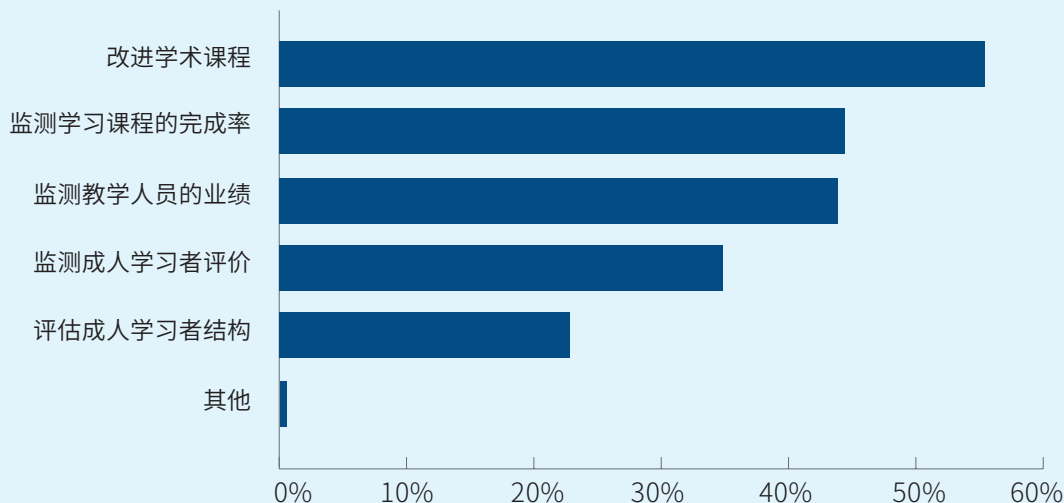
作为本报告调查内容的一部分,高等教育机构被问及是否制定了具体、系统的质量保证程序;59.1%表示已制定此类程序,29.8%称未制定,11%表示不知道。如

图10所示,在表示有相关质量保证程序的高等教育机构(236个机构)中,最常见的措施是监测学术课程的改进(55.4%),其次是监测课程学习的完成率(44.4%)和监测教学人员的业绩(43.9%)。在参与调查的机构中,选择监测成人学习者评价(34.8%)和评估成人学习者结构(22.8%)的要少得多。

只有极少参与调查的机构(0.04%)回应说有“其他”终身学习质量保证程序。这些“其他”程序包括独立的学习成果衡量模型;用于改进支持的不同形式的评估、调查和程序;以及实地考察。也有的提到了评估实习情况、学习者的会议演讲和校友影响研究。一些英国院校通过专门的成人继续教育支持中心和具体关于非裔、亚裔和少数族裔(BAME)学生的成绩衡量标准来保证质量。

图10 高等教育机构终身学习的质量保证程序

贵机构关于终身学习机会制定了哪些具体、系统的质量保证程序? (可多选) (n=236)

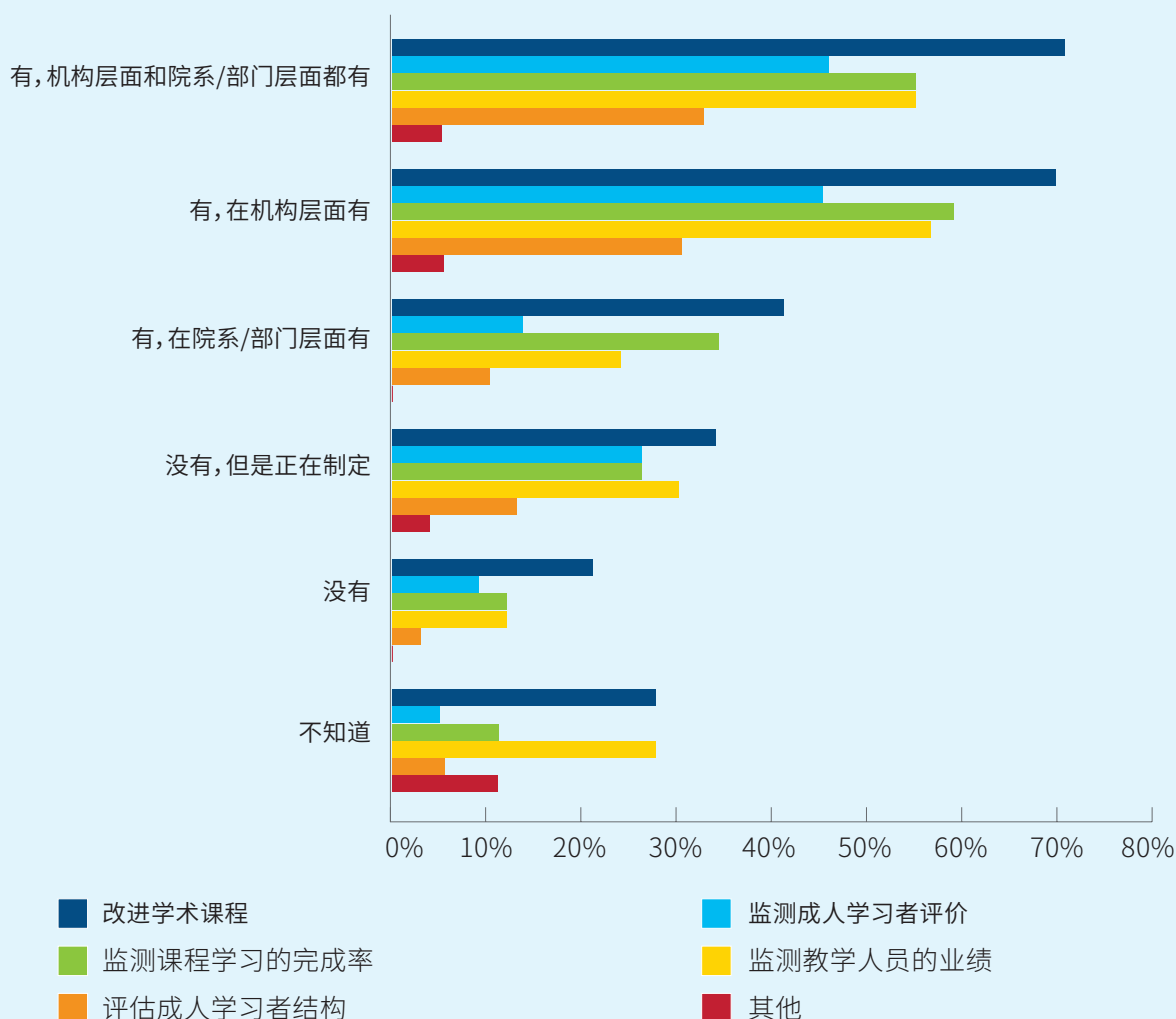
终身学习研究所统计链接:bit.ly/Uil_HEI-LLL_fig10

与高等教育机构实施终身学习的其他方面类似,机构的终身学习战略对终身学习的系统性实施具有支持作用。如图11所示,这种积极影响也体现在终身学习的质量保证程序上,在已制定终身学习战略的高等教育机构中,尤其是在机构层面或机构和院系/部门层面都具备终身学习战略的高等教育机构中,这种影响更为明显。在参与调查的这两类高等教育机构中,超过三分之二的机构表示,它们根据质量保证监测结果来改进学术课程(比例分别为71.1%和70.1%),超过一半的机构表示,它们用质量保证程序来监测课程学习完成率(比例分别为55.2%和59.2%)和监测教学人员的业绩(比例分别为55.2%和56.2%)。

在仅在院系/部门层面制定终身学习战略的高等教育机构中,情况明显不同,质量保证程序用于改进学术学习课程的比例降至41.3%,用于监测课程学习完成率的比例降至34.4%,用于监测教学人员业绩的比例降至24.1%。在回答不知道本机构是否制定了终身学习战略的高等教育机构中,制定系统性质量保证程序的可能性更低,而在没有制定终身学习战略的高等教育机构中,制定系统性质量保证程序的可能性最低。这些结果表明,在质量保证程序方面,机构的终身学习战略与先进程度之间存在密切关系。

图11 高等教育机构终身学习战略与质量保证机制之间的联系

机构制定终身学习战略与质量保证程序之间的关系



终身学习研究所统计链接:bit.ly/UII_HEI-LLL_fig11

专栏5 终身学习办学质量保证示例

香港大学专业进修学院(HKU SPACE)是首批从终身学习的角度开发全面质量保证系统的继续教育机构之一。质量保证机制从1999年开始正式实施,并定期进行审查和调整,以满足不断变化的教育要求,包括学位和副学位课程,以及全日制和非全日制学习。《香港大学专业进修学院质量保证手册》(香港大学专业进修学院,2016a)概述了主要的质量保证机制,其中规定了几种方法,包括确认与审查课程设计和课程内容、招聘和留任高素质员工和监测教学质量、安排一流的教学和学习设施、审慎调整整体学术水平,以及由相关学术委员会定期监测课程。考虑到全日制和非全日制成人学习者的不同需求,《质量保证手册》针对社区学院提供的全日制副学位课程做了调整(香港大学专业进修学院,2016b)。

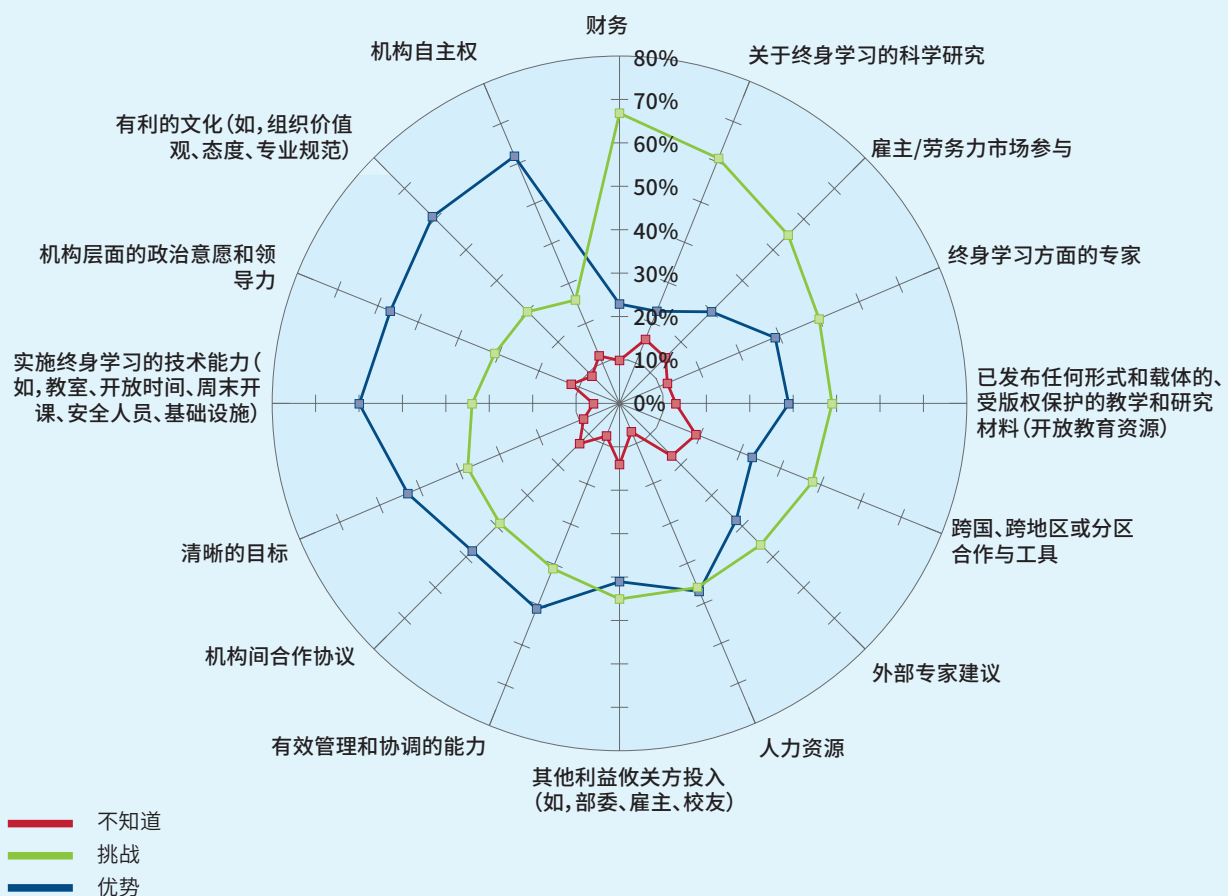
3.4 实施终身学习的优势和挑战

在高等教育领域实施终身学习，需要国家层面和机构内部都具备有利环境。在特定的国家和地方背景下运行的高等教育机构，其运营受国内或本地环境影响，例如，自主程度或对政府的依赖程度、促进终身学习的政治意愿，以及政府用于高等教育的开支。此外，一系列体制因素也会影响终身学习的实施，包括领导层对终身学习的重视程度、组织的价值观、有效的管理结构、技术设施和服务，等等。所有这些都构成广泛促进高等教育终身学习的优势或挑战。确定这些因素有助于解读高等教育机构所处的复杂环境，也是在政治层面和机构内部支持制定各自战略干预措施的关键。

因此，调查邀请参与调查的机构确定实施终身学习的优势或挑战。如图12所示，一般来说，所列项都不能被称为高等教育机构的“优势”或“挑战”；如何看待这些项目在很大程度上取决于各机构的具体情况。但是也存在一些大趋势：与高等教育机构实施终身学习最相关的三个优势是机构自主权(61.7%)、有利的文化(例如，组织价值观、态度和专业规范)(60.9%)，以及实施终身学习的技术能力(即教室、开放时间、周末开课、安全人员、基础设施等)(59.9%)。紧随其后的是机构层面的政治意愿和领导力，57.1%的高等院教育机构认为这是一项优势。

图12 高等教育机构实施终身学习的优势和挑战

贵机构实施终身学习时面临的优势和挑战是什么？



终身学习研究所统计链接: bit.ly/UII_HEI-LLL_fig12

实施终身学习最常见的挑战是财务(66.9%)、关于终身学习的科学研究(61.4%)和雇主/劳动力市场参与(55.1%)。

从各地区的数据来看,没有发现重大差异;不过,与总体结果(66.9%)相比,非洲(81.2%)和拉丁美洲及加勒比地区(73.3%)的高等教育机构面临的资金挑战更为突出。此外,与没有制定终身学习战略(18.2%)或表示正在制定终身学习战略(30.3%)的高等院校相比,已制定终身学习战略的高等教育机构(无论是在机构层面还是在机构和院系/部门层面)更有可能将清晰的目标视为一项优势(分别为65.3%和68.4%)。

在有效管理和协调能力方面也是类似的情况,在两个层面都制定了终身学习战略的高等教育机构,其中67.1%认为这是一项优势,而在没有制定终身学习战略的高等教育机构中,该比例为27.3%。类似情况还出现在政治意愿和领导力及有利的文化方面,在已制定终身学习战略的高等教育机构中,将这两方面选为实施终身教育优势的比例要高得多。这些结果进一步凸显了终身学习战略在支持有效实施终身学习方面的重要性。

3.5 主要调查结果总结

本章详细介绍了实施终身学习的机构条件和做法,重点介绍了治理结构、筹资机制和质量保证。在有关业务领域的各章节中,还补充了关于高等教育机构在实施终身学习时所面临优势和挑战的数据。

成为“终身学习机构”需要转型,这个过程最好由高等教育机构领导层监督,并得到所有院系、行政单位、员工和合作伙伴的支持。要确保整个机构采取协调一致的方法,高等教育机构需要建立一个运营结构,确保不同利益攸关方能够予以支持和协作。建立一个中央单位(内部或外部)来负责终身学习,对内部协调非常有帮助。超过53%的高等教育机构表示,它们设立了专门负责终身学习的单位,职能范围包括提供和销售教育课程和培训、课程开发和社区参与、促进灵活学习途径,以及提高毕业生的就业能力和完成研究任务的能力等。

鉴于终身学习范围广,相关业务任务种类繁多,一个单位不太可能完成所有这些任务。因此,专门的终身学习单位应该以协调为目的,与高等教育机构内的院系和其他专业单位保持密切联系。例如,该单位可以参与有关终身学习的研究,或者与职业中心合作,提高毕业生的技能;或者可以与推广单位合作,提供社区培训,或者与人力资源部合作,支持员工发展。如调查数据所示,在抽样调查中,专门的终身学习单位,其主要职能与继续教育和职业培训领域密切相关。

在终身学习资金方面,必须考虑到影响高等教育部门的总体财务趋势,因为这不仅决定了高等教育机构的核心业务,还会影响高等教育机构对实施终身学习的重视程度。在机构层面,终身学习课程的学费和按需服务构成了相关资金来源,这意味着提供终身学习服务也被视为一项创收活动(用于覆盖成本,甚至盈利)。此外,其他常见的资金来源包括自筹资金(常规预算中的专项预算)、终身学习专项公共经费和捐款,这表明高等教育机构依赖多种金融工具为其终身学习活动提供资金。

促进高等教育终身学习的另一个重要业务领域是质量保证。尽管与传统学习相比,终身学习的质量保证(在国际战略、框架和具体机制方面)还不够先进,但调查数据显示,高等教育机构采用了多种系统性程序来确保和提高终身学习课程的质量。在参与调查的机构中,略高于59%的机构确定其制定了此类程序,最常用的措施是改进学术课程、监测学习课程的完成率和监测教学人员的业绩。调查数据还显示,建立系统性终身学习质量保证程序和制定终身学习战略(尤其是在机构层面或在机构和院系/部门层面都具备)之间呈正相关关系。这进一步凸显了总体战略对确保全面实施终身学习的重要性。

在探讨实施高等教育终身学习的优势和挑战时,调查结果表明,高等教育机构认为重要的优势是机构自主性、有利的文化与机构层面的政治意愿和领导力,这些优势都有助于营造有利的终身学习环境,强调成功开展终身学习需要做出总体承诺。最后,实施终身学习计划的重大挑战是资金问题,因此,高等教育机构有必要依靠各种来源为其终身学习活动提供资金。

4 通过多样化和灵活性增加终身学习机会

从历史上看，高等教育机构是社会精英的专利（Allais等，2020年）。但是，自20世纪末以来，世界许多地方的高等教育出现了大众化的趋势（Tight，2019年；Trow，2000年）后工业社会知识经济的兴起以及发展中国家中产阶级的壮大，导致高等教育需求显著增加，第三期教育部门也随之扩大，包括私立高等教育机构增加，特别是在非洲（Altbach等，2009年）。同时，得益于许多工业化国家注重教育机会和教育公平的政策，过去几十年里，高等教育机构的入学率稳步上升（Bowl和Bathmaker，2016年）。事实上，自2000年以来，全球第三期教育的入学人数已经翻了一番多，目前约有2.3亿学生注册了高等教育课程（联合国教科文组织统计研究所，2022年），预计到2040年将会有近6亿学生注册（Calderon，2018年）。虽然这种普及促进了新学习者参与，但传统上代表性不足的群体在接受高等教育方面仍旧面临障碍（Martin和Godonoga，2020年）。

扩大接受高等教育的机会既涉及传统学习（学士、硕士和博士课程）也涉及高等教育终身学习机会（包括继续教育、公开讲座、社区外联等）。在过去几十年里，高等教育机构向更广泛背景的学习者开放（包括来自非学术背景和弱势群体的学生），努力使学生结构更加多样化且更具包容性。特别是，一些举措成功将重点放在了实现性别均等上（Bowl和Bathmaker，2016年）；如今，在全球大学生中，女性居多（《泰晤士高等教育》、拉丁美洲及加勒比地区国际高等教育研究所，2022年）。现在，许多国家的高等教育机构也在关注来自其他代表性不足群体的学生，特别是那些年龄较大的学生（入学时通常在25岁及以上），他们并非直接来自中等教育，因此被认为是“非传统学生”。其他目标群体包括少数民族、老年人和移民，以及从事全职工作或者有特殊需求或看护他人责任的学生（Gilardi和Guglielmetti，2011年）。

特别是在工业化国家，高等教育机构要适应不断变化的劳动力市场，面临的压力越来越大（Gallacher和Osborn，2005年），因此它们把目标对准了（长期）失业者和需要培训新技能和提升技能的工作者（Chiñiba，2012年；De Viron和Davies，2015年）。鉴于目标群体发生变化，非传统学生的概念也有所扩大。例如，“老年学习者”现在可能包括具有不同教育经历和生活经历的人，他们有不同的学习需求，因此在接受和完成高等教育时有很多困难（Bowl和Bathmaker，2016

年）。这表明，有必要更加细致地了解非传统学生和他们的具体背景，以确保更多的人能够继续接受高等教育。

为此，高等教育机构必须从传统的以供应为基础的办学模式转变为以需求为导向的模式，满足学习者的需求，并以他们先前的学习为基础（Atchoarena，2021年）。为了适应非传统学生的多样化背景，兼顾其他职业承诺和个人事务，以及不同的学习风格和以往生活经历，创造更加灵活的、以学习者为中心的办学方式至关重要（Guri-Rosenblit等，2007年；Tight，2019年）。可以通过更加灵活的教育地点、进度和时间来实现这一点（Chen，2003年）。学习者可以选择业余时间、晚上或周末学习，以及切换不同的学习模式，这样可以将学习与其他任务相结合，而短期课程和模块化学习则减轻了学习者的时间压力和经济负担。这种学习方式的改变还要求在内容、方法和评估方面更多采用学生主导和参与的方式（Vargas，2014年），这就需要纳入非西方、土著形式的知识和非殖民化课程，促进基于地方的教学和学习，承认少数民族和语言少数群体的生活经验，并确保他们在机构各层面中都具有代表性。

灵活的学习途径，例如衔接课程或入门课程，是增加教育机会的重要工具，因为灵活学习途径增加了所有年龄段和教育水平的入学和再入学机会，因此可以让没有传统毕业证书或其他正规资格证书的学生能够接受高等教育（Martin和Godonoga，2020年）。成功建立灵活学习途径的一个基本要素是，对个人在人生不同阶段中，在各种情况下以各种方式（包括非正规教育和非正式教育环境）获得的各种知识、技能和态度进行认定、确认与认证（RVA）（终身学习研究所，2012年）。有些国家已经建立了正式的全国认定、确认与认证程序（也称为“先前学习认定”；RPL），用于评估学习者与国家资格框架（NQF）有关的技能和知识，该框架是确定和证明学习者知识和能力水平的全国性系统，从而将学习者的非正规和非正式学习与正规资格证书相关联。

同样，学分积累和转换（CAT）系统允许学习者在课程、机构甚至职业教育和高等教育部门之间转换（Cedefop，2017年）。在这种情况下，在一个学位课程或机构中获得的学分，可以得到另一个学位课程或机构的认可，从而使学生能够以更具成本效益和时间效

益的方式进步。

通常RVA、RPL和CAT在机构层面是系统化的;因此,即使在同一个国家,有时这些术语的使用并不统一(Unger和Zaussinger, 2018年)。对不同机构和国家的不同做法进行比较评估尤其具有挑战性。质量保证程序尤为重要,可以对这些RVA系统和工具起到监督作用,并保证路径或课程符合机构和国家标准。简化这些机制也至关重要,这样可以确保学习者的进步不会因质量保证机构不承认学习者选择的其他途径而受到损害。(Martin和Godonoga, 2020年)。

对灵活学习途径的“广义解释”还包括提供信息、指导和咨询服务(Moitus等, 2020年)。这些服务由各高等教育机构或国家提供,帮助学习者就学习计划、如何获得经济援助以及如何将学习与其他任务结合起来做出明智决定(Martin和Godonoga, 2020年)。这种支持对于留住非传统学习者至关重要,他们通常更容易辍学,这一趋势与他们对高等教育文化的疏离感有关,特别是在长期脱离正规学习环境之后(Reay等, 2010年;Chitturu, 2016年;Abrahams和Witbooi, 2016年)。

数字化和在线学习工具也是增加灵活学习机会的关键(Unger和Zaussinger, 2018年)。与传统的学校教育相比,在线教学更具成本效益,影响范围更广,来自偏远地区、承担家庭责任或从事全职工作的学生能够在方便的时间或者以方便的形式开展学习(Chawinga和Zozie, 2016年)。

但是,新冠疫情让人们关注到数字化学习的积极和消极方面,强调那些无法访问或使用互联网或其他信息通信技术工具的学习者,以及没有合适学习环境的学习者面临的不利处境(Enoch和Soker, 2006年;Miller和Lu, 2003年)。其他问题涉及不同学习模式之间的公平性和连贯性(Atchoarena, 2021年)。除非能够平等

对待从学校获得的资格证书和通过数字化学习获得的资格证书,否则在线学习可能会进一步加剧已分层的高等教育体系,并导致非传统学习者“被引向较新的、声望较低的高等教育形式”(Bowl和Bathmaker, 2016年,第146页)。替代证书和数字证书可以为解决这一问题发挥重要作用,此类文凭可以对传统学位课程之外的学习进行验证,包括在线学习或混合式学习(Lemoine和Richardson, 2015年; Matkin, 2018年)。

至此,本章概述的措施消除了代表性不足群体和弱势群体学习者在(重新)进入高等教育时可能面临的许多实际障碍,包括灵活的学习规定和途径、机构和国家政策与框架、指导安排以及技术辅助式学习。但是,对于要成为终身学习机构的高等教育机构,有必要更深入审视其传统的教学、学习和研究方法。高等教育终身学习方法要求高等教育机构充分致力于其“第三项使命”,包括社区参与、与公共机构和私营部门合作,以及更广泛层面的社会责任和为社会所有成员提供终身学习机会。

本章将在接下来的部分介绍并分析关于增加高等教育终身学习机会的调查结果。首先,全面研究这些活动的目标群体,确定最重视和最不重视的群体。接着探讨提供多样化的学习机会,包括学位和非学位课程,以及替代证书。这与灵活的学习途径这一主题密切相关,调查结果涵盖有关各机构政策和指导安排的数据,以及高等教育机构入学和转学途径的具体机制。关于数字技术使用情况的调查结果还包括过去十年深受欢迎的大型网络公开课(慕课,MOOC)的数据。

本章最后一部分为高等教育机构的社会责任与本地合作伙伴关系,包括对实现联合国可持续发展目标的贡献。这方面的数据是关于高等教育机构如何与本地社区的利益攸关方以及私营部门合作,这也是其第三项使命的内容之一。

4.1 向非传统学习者和弱势群体延伸

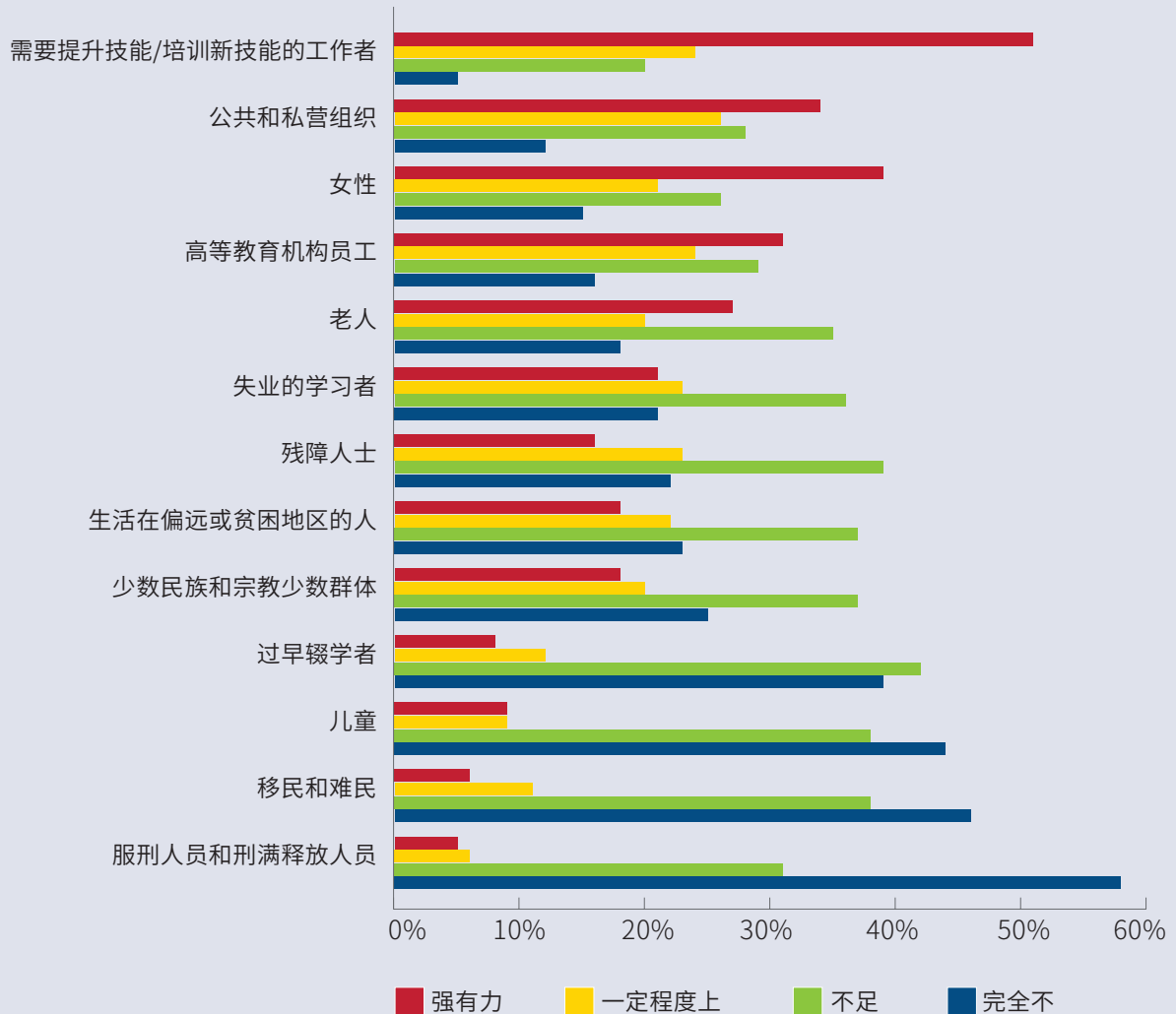
学生群体正在发生变化，这在一定程度上与高等教育机构的多样化(包括开放大学和远程大学的激增)有关。与此同时，许多高等教育机构正在调整其运作方式，以提供更加灵活的学习机会。高等教育机构越来越认识到非传统学习者是高等教育的目标群体，并通过提供短周期课程、在线课程、替代证书和灵活的途径来促进他们参与高等教育。为了研究高等教育机构目前的目标群体是哪些学习者，国际调查要求受访机构根据其发展终身学习的优先顺序对不同群体进行排序(图13)。

高等教育机构表示终身学习活动(“非常需要”或“一定程度上需要”)优先考虑的目标群体，排名前三的是需要提升技能/培训新技能的工作人员(89%)、公共和私营组织(84%)及女性(82%)。大多数参与调查的高等教育机构还表示，它们侧重为高等教育机构员工提供终身学习活动，80.2%的受访机构表示非常重视或在一定程度上重视这一群体。

相比之下，老年人、失业的学习者和残障人士受关注程度较低，在参与调查的高等教育机构中，约60%表示优先关注这些群体。略高于一半的调查对象表示其所在机构的终身学习活动优先考虑生活在偏远地区或贫困地区的人，将少数民族和宗教少数群体作为目标对象的机

图13 终身学习活动的重点目标群体

贵机构终身学习活动对以下群体的重视程度？



终身学习研究所统计链接：bit.ly/UII_HEI-LLL_fig13

构比例与之相似。大多数参与调查的高等教育机构更加不重视过早辍学者、儿童以及移民和难民:大多数表示这些群体“基本不是”或“根本不是”目标群体。

最不受重视的群体是服刑人员和刑满释放人员:75.2%的受访者表示他们基本不是或根本不是目标群体。这些结果表明,最弱势群体通常不太受重视,而面向劳动力市场的活动、失业人士、伙伴组织以及高等教育机构员工培训已成为高等教育机构终身学习议程的重点。

总的来说,大多数参与调查的高等教育机构在向不同学习者群体提供在校、开放式和远程或混合式学习方面并没有显著差异。当考虑到特定的弱势群体时,就会出现差异。开放式和远程高等教育机构在更大程度上将服刑人员和刑满释放人员列为目标群体(约45%此类机构表示优先考虑这一群体,相比之下,22%的在校高等教育机构和25%的混合式高等教育机构表示会优先考虑这一群体)。相比混合式或在校高等教育机构,开放式和远程高等教育机构也稍微更倾向于把儿童和过早辍学者列为目标群体。

总的来说,与混合式或在校高等教育机构相比,开放式和远程高等教育优先考虑的目标群体更广泛,这表明其终身学习活动的受众更加多样化,代表性不足的群体更容易获得机会。这也反映在参与终身学习活动学生人数的总平均百分比数据中:参与调查的远程和开放式高等教育机构报告的百分比最高,分别为51.6%(远程高等教育机构)和46.44%(开放式高等教育机构),而在校高等教育机构的平均参与率为26.3%。

4.2 提供多样化的学习机会

为了方便学习者获得学习机会并参与学习,以及满足其多样化的学习需求,高等教育机构必须提供灵活的学习机会(Chen, 2003年;Tight, 2019年)。这种灵活的安排通常包括周末学习、晚间学习和业余学习,以及在线学习和混合式学习,让学习者能够按照自己的节奏学习,这对于有其他工作或个人事务的学习者来说尤其重要。除在学习时间、地点和方式方面具有灵活性外,还必须在传统学位课程之外提供短期课程和模块结构课程。在过去十年中,对非学位课程和替代证书的需求日益增长,这些课程和证书可以证明学习成果,理想情况下可与灵活学习途径相关联,以便在学术之路上继续前进或转到其他领域。数字和非数字替代证书包括学术证书、行业认证、专业执照、数字徽章和微

证书,后者近年来在政策上受到特别关注。微证书“通常偏重于狭义学习领域中的一套特定学习成果”,需要“基于明确标准的评估”,并具有独立的价值(联合国教科文组织,2022b,第5f页)。

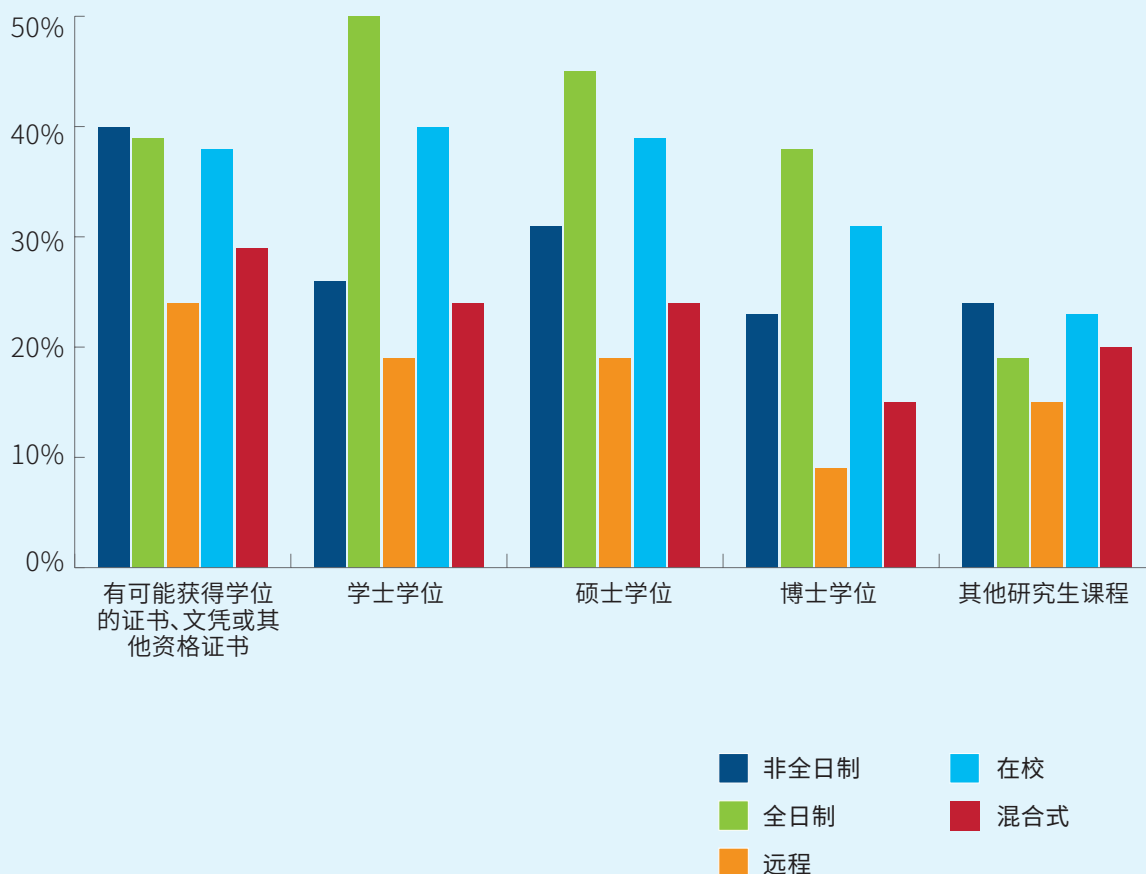
微证书的现实意义越来越大,这也与包括大型网络公开课在内的在线学习和混合式学习的快速增长有关,使高等教育机构能够触及更广泛的受众,因此也是一个重要的收入来源。高等教育机构可以直接组织在线授予微证书,也可以与其他提供者一起组织。然而,由于技术飞速发展和新形式在线学习大量出现,高等教育课程的范围正变得更加多样和复杂。这导致正规和非正规教育课程之间界限模糊,高等教育微证书的地位往往不清晰(大多数微证书目前归类为非正规教育)(经合组织,2021b)。

替代证书及通过其验证的在线学习和混合学习,对学位课程的传统结构提出了挑战,并提供了一种更方便、更灵活的办学模式。此外,替代证书非常适用于培训新技能和提高技能,因此,通常由高等教育机构与行业和雇主合作颁发,这也是高等教育机构提高工作者技能和就业能力工作的一部分。替代证书在增加和拓宽传统上边缘化群体接受高等教育机会方面也具有巨大的潜力(Moodie和Wheelahlan, 2018年)。然而,尽管围绕替代证书有广泛讨论,但很少有证据证明高等教育机构实际开展了替代证书教育。

在调查中,70.3%的高等教育机构表示,它们为成人学习者开设了专门课程,可以通过学习获得研究生学位。尽管结果清楚地表明,学士、硕士和博士课程的主要办学形式是全日制和学校教育,但似乎短期资格教育的灵活性更大。如图14所示,全日制(39.4%)和非全日制(39.9%)提供有可能获得学位的证书、文凭或其他资格证书的比例几乎一样;就其他研究生课程而言,非全日制甚至比全日制更普遍(分别为23.8%和18.8%)。

图14 学位课程的提供方式

贵机构有哪些类型学位课程和提供方式?(可多选)



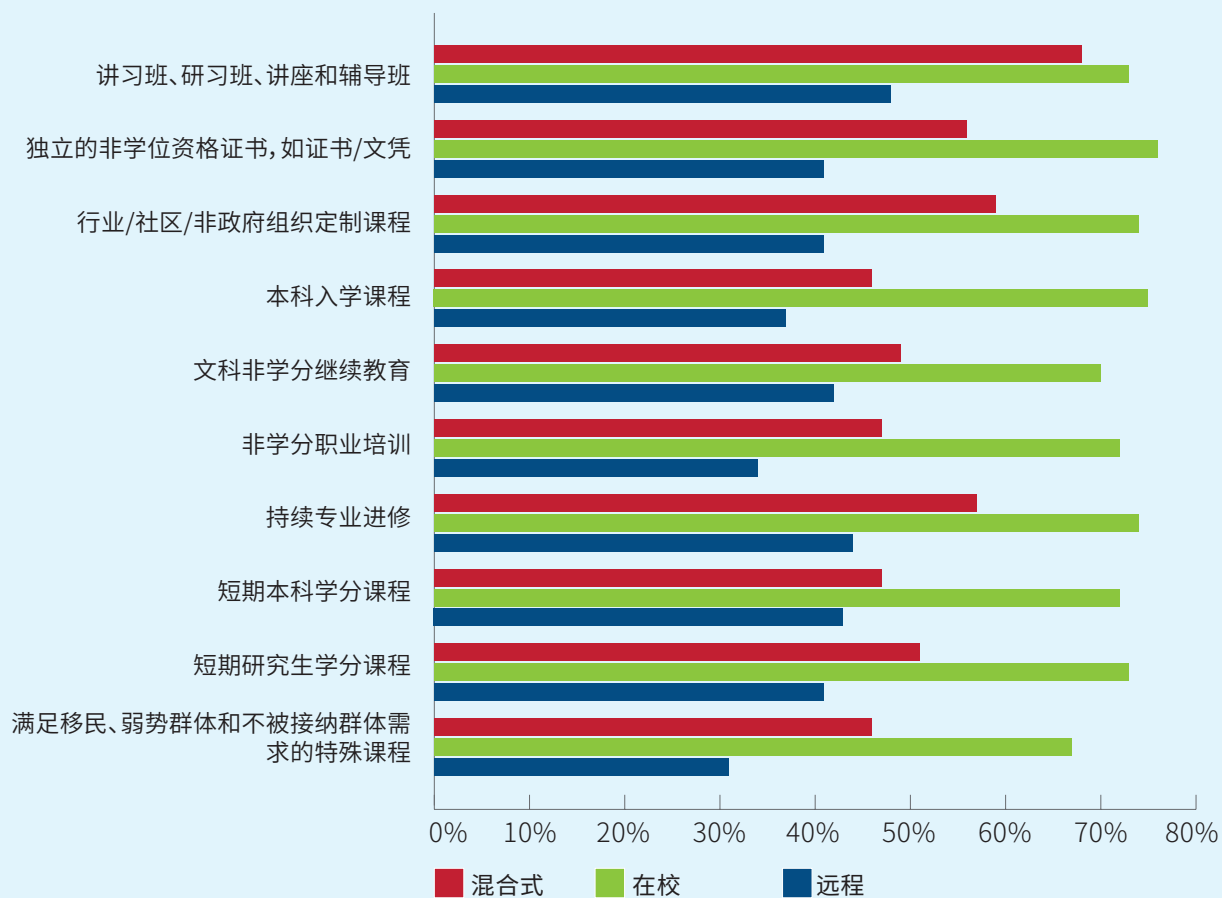
终身学习研究所统计链接：bit.ly/UII_HEI-LLL_fig14

在参与调查的399所高等教育机构中，有300所（75.2%）报告开设了不授予学位的学习课程。关于学习的方式，在所有课程中最常见的是在校学习。图15所列所有课程形式中，在校授课的比率相当稳定：介于67.4%（满足移民、弱势群体和不被接纳群体需求的特殊课程）和75.7%（本科入学课程）之间。提供混合式学习和远程学习的要少得多。最受欢迎的非学位课程是讲习班、研习班、讲座和辅导课，主要通过混合式学习（67.9%）和远程学习（48.2%）提供。

在参与调查的高等教育机构中，54.6%的机构表示，除传统学位、文凭和证书外，它们还提供至少一种形式的替代性数字证书和非数字证书。其中，非学分证书是最常见的证书（43.9%）。其他选项包括：行业认证（17.5%的高校选择了这一选项），其次是职业或专业执照（16.8%）、可叠加学分（12.8%）以及徽章和其他微证书（10.8%）。少数受访者（4.5%）选择其他证书，例如“参加培训证明”（见图16）。

图15 非学位课程的提供方式

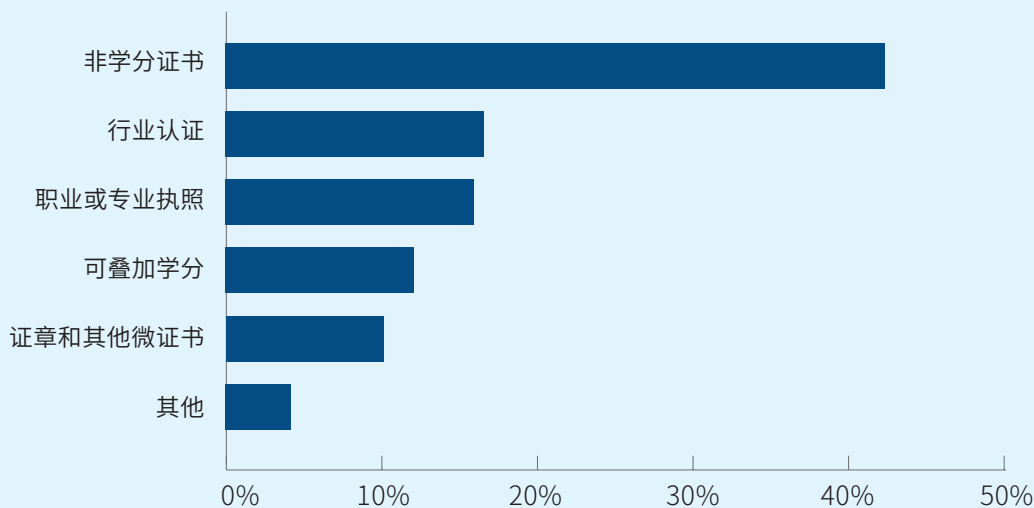
贵机构以何种方式提供以下课程?(可多选)



终身学习研究所统计链接: bit.ly/UII_HEI-LLL_fig15

图16 替代性数字证书和非数字证书

在传统学位、文凭和证书之外提供替代性数字和非数字证书(可多选) (n=218)



终身学习研究所统计链接: bit.ly/UII_HEI-LLL_fig16

4.3 灵活的学习途径

灵活的学习途径 (FLPs) 是确保社会上更多人有机会接受高等教育和终身教育的关键;这些途径包括课程呈现、基础课程、衔接课程和开放式课程,使没有传统离校资格证书的学习者也能进入第三期教育学习。(Martin和Godonoga, 2020年)。要在高等教育机构成功建立灵活的学习途径,需要在国家层面建立相应的框架和机制,包括学分积累、转学和录取制度以及机构间学分转换安排的规定。此类规定允许学生不同高等教育机构之间、职业教育和高等教育之间切换,并增加正规学习、非正规学习和非正式学习结构之间的渗透性(Brennan, 2021年)。

联合国教科文组织国际教育规划研究所在2019年进行的一项关于高等教育灵活学习途径的国际调查结果表明,各国普遍认识到,为个人提供持续学习机会并帮助他们抓住机会的重要性。虽然在国家层面都十分重视灵活学习途径,但绝大多数国家并没有关于灵活学习途径的专门政策,而是通过多种政策相结合来支持其灵活性,尤其针对信息与指导系统、国家资格证书框架和终身学习的发展。但是,先前学习认定及学分积累和转移方面的政策尚不健全,说明“高等教育系统需要发展承认非正规和非正式学习的能力,包括在工作中和其他有利于知识发展的环境中的学习”(联合国教科文组织国际教育规划研究所, 2022年, 第44页)。

另一项挑战是协调灵活学习途径的政策和工具。虽然很多国家的国家资格证书框架都支持高等教育和职业教育之间的关联,但在整合成人教育与承认非正规和非正式学习方面仍然存在差距。与为学生提供指导性安排同样重要的是,机构要对灵活学习途径有普遍认识和理解,这一点对于确保非传统学习者接触高等教育课程并继续深造来说至关重要。

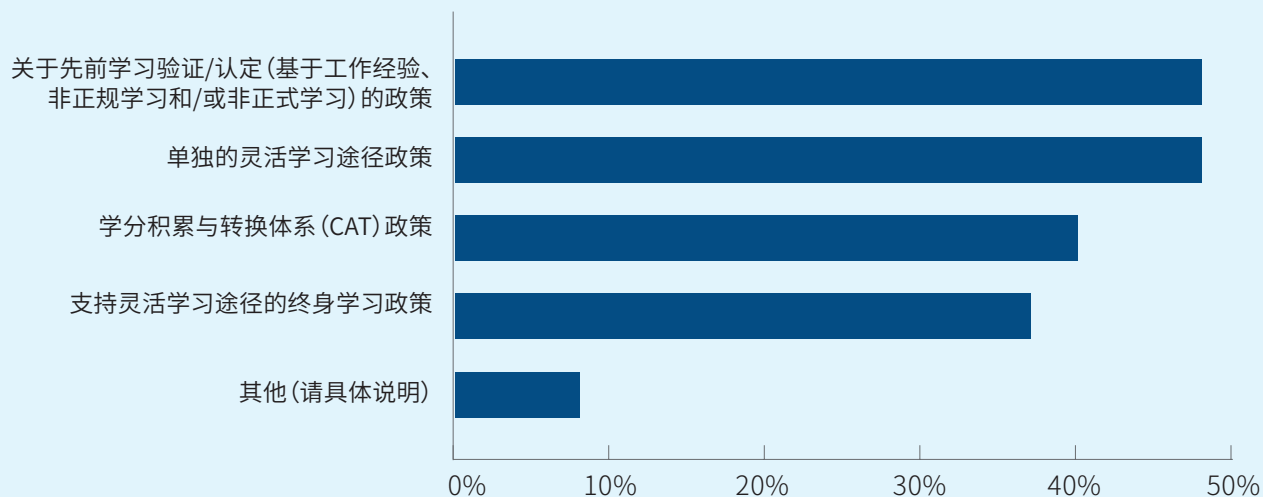
在参与本报告调查的399所高等教育机构中,265所机构(66.4%)表示已制定了支持灵活学习途径的政策。但是,这一比例在不同类型的机构中有明显差异:85.2%的私立营利性机构表示已制定此类政策,而制定此类政策的私立非营利机构比例约为66%,私人资金占比不足20%的公立机构制定此类政策的比例相同。在私人资金占比超过20%的公立高等教育机构中,59.5%已制定灵活学习途径政策。

关于支持灵活学习途径的具体政策类型(图17),在参与调查的高等教育机构中,有47.7%表示已制定单独的灵活学习途径政策,同样比例的机构表示已制定与先前学习认定有关的政策。在参与调查的高等教育机构中,具备学分积累和转换系统政策以及支持灵活学习途径终身学习政策的比例稍低,约40%。一小部分机构表示具备支持灵活学习途径的其他政策(7.9%)。

调查还询问了参与调查的高等教育机构在实施灵活学习途径时的目标。如图18所示,最常见的两个答案是扩大高等教育的参与面(54.1%)和更好地满足成年学习者的多样需求(50.8%)。选择较少的答案包括提高社会总体教育水平和学历(45.4%的受访者选择了这一目标)、加快学习进步(43.6%)、帮助(再)进入劳动力市场和职业发展(41.3%),降低辍学率和提高学业完成率(36%)。参与调查的高等教育机构的答复很分散,表明其灵活学习途径的目标各不相同,但比起劳动力市场导向和学习者自然减员等更实际的问题,它们更重视增加教育机会和学生多样化。

图17 支持灵活学习途径的政策类型

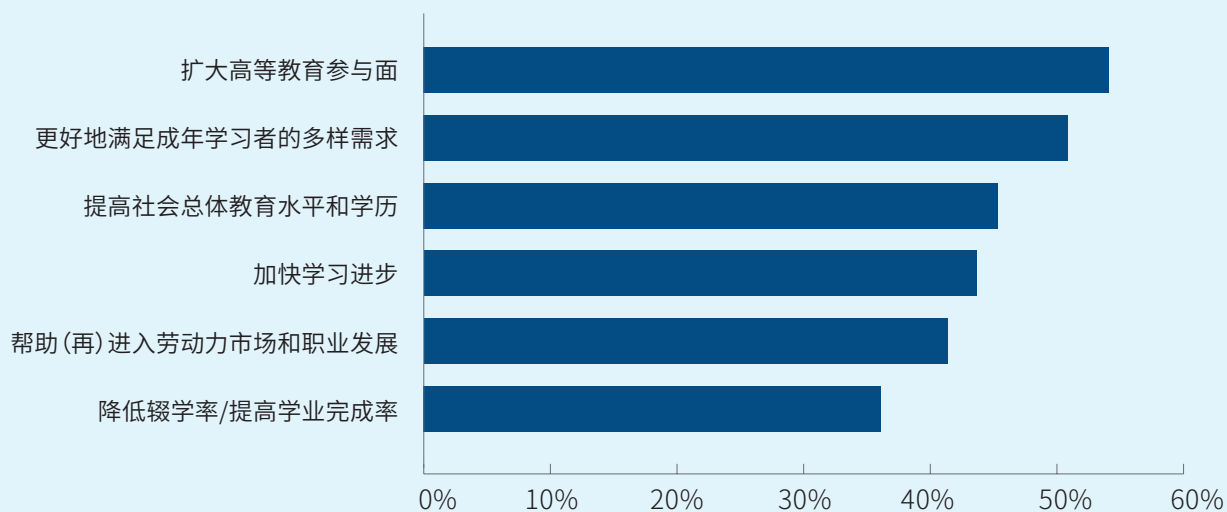
贵机构制定了哪些政策来支持灵活的学习途径? (可多选) (n=265)



终身学习研究所统计链接:bit.ly/Uil_HEI-LLL_fig17

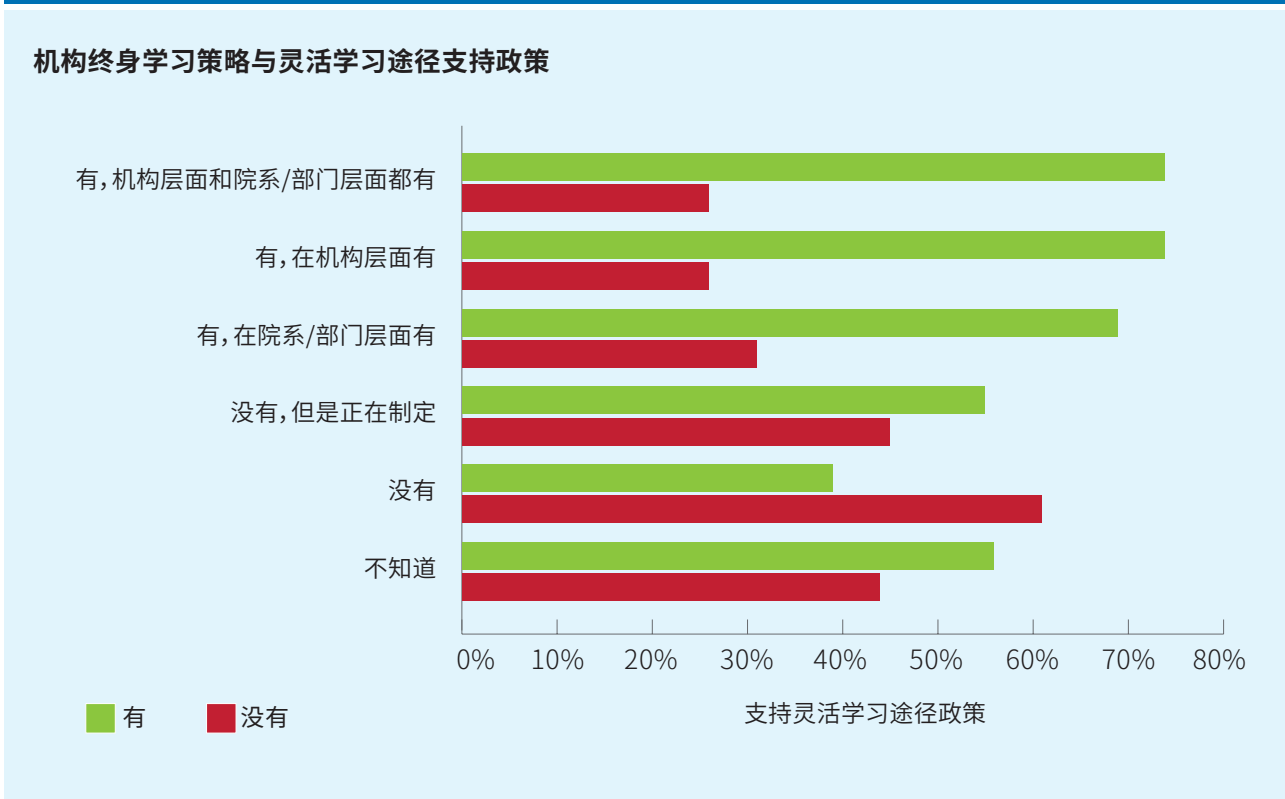
图18 高等教育机构灵活学习途径的目标

贵机构推进灵活学习途径的主要目标是什么? (可多选) (n=265)



终身学习研究所统计链接:bit.ly/Uil_HEI-LLL_fig18

图19 机构终身学习策略与灵活学习途径支持政策之间的联系

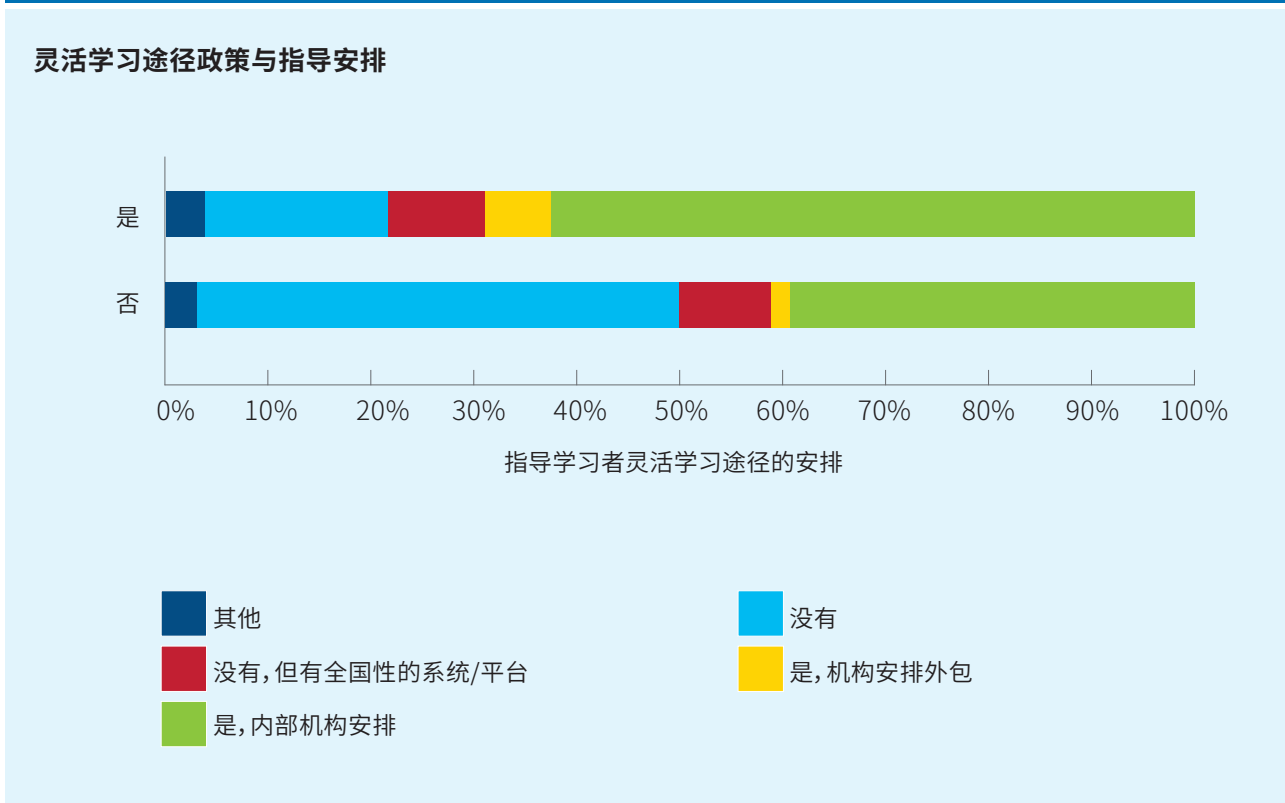


终身学习研究所统计链接: bit.ly/UII-HEI-LLL_fig19

图19表明, 在参与调查的高等教育机构中, 无论是在机构层面 (74.2%)、院系/部门层面 (68.9%) 或机构层面和院系/部门层面都具备 (73.6%) 终身学习战略, 制定灵活学习途径政策和终身学习战略之间存在密切联系。目前正在制定终身学习战略的机构中, 55.2% 表示已经制定了灵活学习途径政策; 没有终身学习战略的机构制定灵活学习途径政策的可能性较小 (39.3%)。在不确定是否有终身学习策略的机构中, 表示已制定灵活学习途径政策的占略多数 (55.5%)。

为确定机构和国家政策与做法对灵活学习途径政策的支持程度, 调查询问了受访者其所在国的国家资格证书框架对灵活学习途径的支持程度, 62% 的受访者表示“非常”支持或“在一定程度上”支持。此外, 64.7% 的受访者 (“非常”或“在一定程度上”) 同意外部质量保证和认证对灵活学习途径有支持作用。调查还要求受访者确定员工对其机构灵活学习途径的了解程度: 74.7% 的受访者表示员工“非常”或“在一定程度上”了解此类政策。

图20 具备灵活学习途径政策与具备指导安排之间的联系



终身学习研究所统计链接:bit.ly/UII_HEI-LLL_fig20

要确保制定灵活学习途径而且学习者能够真正利用这些途径,信息和指导服务在其中起到重要作用,为此,调查还询问了推广灵活学习途径方面的问题:在参与调查的高等教育机构中,57.39%的机构表示有相关安排(包括内部服务、外部指导/咨询服务)。图20表明,已制定促进灵活学习途径政策的高等教育机构更有可能为采取灵活学习途径的学习者提供指导安排:在已制定灵活学习途径政策的高等教育机构中,内部机构指导安排最为普遍(62.3%),而较小比例的机构表示安排外包(6.4%)。无论是已制定灵活学习途径政策的高等教育机构,还是没有制定灵活学习途径政策的高等教育机构,都有不到10%的机构表示没有机构安排,但是有一个全国性的系统或平台。

除了支持灵活学习途径的政策外,调查还询问高等教育机构直接参与学习课程(即,学士和硕士学位,以及

短期第三期教育课程)的各种途径,例如普通教育和职业教育毕业证书,或者非正式或正式的衔接课程。

毫无意外,获得普通中学毕业证书是参加学士学位课程的最直接途径(59.9%),而在参与调查的高等教育机构中,约40%的机构接受持有中等教育和高等教育职业资格证书者参加学士学位课程。在参与调查的高等教育机构中,只有22.8%表示学习者可以通过确认或认定先前的非正规教育和培训学习参加学士学位课程,而大多数(59.4%)表示不能通过这种途径参加其学习课程。来自职业和中学后教育机构的非正式衔接也未得到普遍认可:在参与调查的高等教育机构中,近四分之三表示,“不能”通过这种途径参加学士、硕士或短期课程。在参与调查的高等教育机构中,只有11%接受通过“开放途径”(即,不要求任何资格证书)参加短期课程(见表4)。

表4 高等教育机构的入学途径 (每行可多选)

贵机构有哪些入学途径(如,申请人能否通过先前学习认定参加学士学位课程)?	直接参加短期第三期教育	直接参加学士学位课程	直接参加硕士学位课程	不能参加
中等教育机构颁发的普通中学毕业证书	13.78%	59.90%	2.01%	24.31%
中等教育机构颁发的中等职业学校毕业证书	17.04%	42.11%	1.50%	39.35%
中学后、非第三期教育机构颁发的的一般资格证书	13.03%	42.36%	5.01%	39.60%
中学后、非第三期教育机构颁发的的正式职业资格证书	13.28%	36.09%	3.76%	46.87%
破格录取、特招或高等教育入学考试(不要求正式的中学毕业证书)	12.28%	25.81%	1.50%	60.40%
持有成人教育证书,可参加高等教育	15.04%	35.59%	2.51%	46.87%
确认/认定之前的非正规教育和培训学习	11.53%	22.81%	6.27%	59.40%
从职业教育、短期教育或高等教育机构转入正式规范的衔接课程,从而能够进阶到以学术为导向的课程	14.04%	29.07%	3.51%	53.38%
中等职业教育机构和中学后非第三期教育机构之间的非正式衔接,不受国家政策监管,但由机构提供。	11.78%	12.53%	2.26%	73.43%
开放途径(无资格证书要求)	11.03%	8.02%	2.01%	78.95%

终身学习研究所统计链接:bit.ly/UII_HEI-LLL_table4

表5 高等教育机构提供的转换途径(每行可多选)

贵机构提供以下哪些转换途径?	可从任何高等教育机构转换	在同机构院系之间转换	在同院系课程之间转换	不能转换
通过地区或分区学分转换系统(跨国)	32.08%	17.04%	13.78%	58.90%
通过全国学分转换系统	42.61%	27.82%	24.31%	44.36%
通过与其他教育和培训机构签订机构协议	44.61%	22.81%	20.80%	41.60%
通过学分转换或减免,减少须完成的学习单元总数,以便课程毕业	55.39%	48.62%	44.86%	25.56%

终身学习研究所统计链接:bit.ly/UIL_HEI-LLL_table5

专栏6 高等教育灵活学习机会和途径示例

文莱达鲁萨兰大学(UBD)终身学习中心(C3L)向终身学习者提供多种灵活学习机会和途径。UniBridge是一个为期一学期的全日制课程,为尚未达到必要入学要求的公众提供参加UBD学士学位课程的另一种选择。该课程包括专门设计的、与将要学习的学术领域有关的模块,以及学生生活和学术文化介绍(文莱达鲁萨兰大学,2022a)。C3L另一个灵活的终身学习机会是为期14周的混合式学习课程,向所有人开放。主题包括数字技术、商业管理、创业和金融知识等。获得的学分可用于获取文凭或学位资格(文莱达鲁萨兰大学,2022b)。

韩国学分银行系统(ACBS)是一个开放的教育系统,承认通过正规教育和非正规教育获得的各种学习经验,是获得高等教育学位的另一途径。该系统由韩国教育部(MoE)和韩国全国终身教育振兴院(NILE)负责协调。个人可通过系统获得先前学习认定和灵活的继续教育机会;因此,学分银行系统有助于加强正规和非正规教育领域之间的纵向和横向联系。学分银行系统规定了一个标准化程序:希望获得学位的学生必须在全国终身教育振兴院或道(省)级教育办公室注册,然后才能开始积累学分,直至毕业。完成学士学位或文凭的必要学分要求后,候选人可提交学位申请,该申请必须由全国终身教育振兴院审查,并由教育部批准(全国终身教育振兴院,2022年)。

澳大利亚根据政府的高等教育救助计划最近开发出一种新的高等教育资格类型——**本科证书(UC)**,并将其添加到澳大利亚资格框架(AQF)中。为应对新冠疫情危机,根据社区和行业需求,鼓励高等教育机构开发为期6个月的在线课程,重点关注已确定的国家重点事项。UC不属于澳大利亚资格框架中的特定级别,但可用于衔接现有第5级(高等教育文凭)到第7级(学士学位)的资格证书。该证书可证明个人具备继续学习、职业技能提升、就业和参加终身学习所需的知识和技能(澳大利亚政府-教育、技能与就业部,2022年;终身学习研究所,2022b)。

除入学途径外,高等教育机构还被问及是否能在高等教育机构、院系和课程之间转换的问题。如**表5**所示,对学生而言,要在本机构或机构间转入不同课程,最普遍的选择是通过学分转换或减免,减少须完成的学习单元总数,以便课程毕业(55.4%的高等教育机构允许学生通过此方式从任何高等教育机构转学)。通过与其他教育和培训机构签订机构协议或通过国家学分转换系统在高等教育机构之间转学的情况较少(在参与调查的高等教育机构中,提供上述途径的分别为44.6%和42.6%),通过地区或分区学分转换系统转学的情况也较少(仅有不到三分之一的高等教育机构提供该路径)。有趣的是,机构内部的转学途径,无论是跨院系还是在同一院系不同课程之间的转学途径,似乎都不如不同高等教育机构之间的转学途径完善。这一观察结果适用于调查中列出的所有转学途径。近60%的调查对象表示,其所在机构不支持通过地区或分区学分转换系统转学。关于与其他教育提供者或其他组织建立灵活学习途径的正式伙伴关系,42%的高等教育机构表示没有任何伙伴关系。值得注意的是,很多受访者并不知道是否存在这样的合作关系。

4.4 技术辅助式学习

数字和在线技术一直是为来自未得到充分代表群体的学习者发展和扩大灵活学习机会的关键因素,也支持着高等教育机构实施终身学习的活动。技术辅助式学习不仅包括在线讲座和研习班,也包括广泛的创新教育活动和教学工具。移动学习的最新发展,例如社交媒体的使用,让学生能够更积极地参与教学和学习过程(Kukulska-Hulme, 2012年)。大型网络公开课让高等教育机构能够接触到本地社区和服务范围以外的学习者,在为发展中国家和偏远地区提供学习机会进而解决地区社会经济不利因素方面尤其成功,因为学习者能够随时随地访问网络公开课内容(Daniel等, 2015年; Lambert, 2020年)。与此同时,自适应学习和电子学档等技术让学习者能够根据自己的需要量身定制学习体验,并可以根据其他个人事务或工作来安排学习(Alamri等, 2021年)。混合式学习也越来越普遍,也融入终身学习活动中,并且由于其在保留了面对面授

课优势的同时提供了灵活性,在面对非传统学习者时特别成功,(Jones和Lau, 2010年)。

调查结果显示,与基于校园的高等教育机构相比,混合式与开放式的远程高等教育机构在终身学习活动中利用技术辅助式学习要更常见一些。如**图21**所示,参与调查的基于学校的高等教育机构(分别有80.8%和77.4%的高等教育机构采用)、混合式高等教育机构(80%)和开放或远程高等教育机构(分别为82.8%和80%)中,最普遍采用的技术手段是在线直播讲座和研习班,以及更多采用混合式学习。

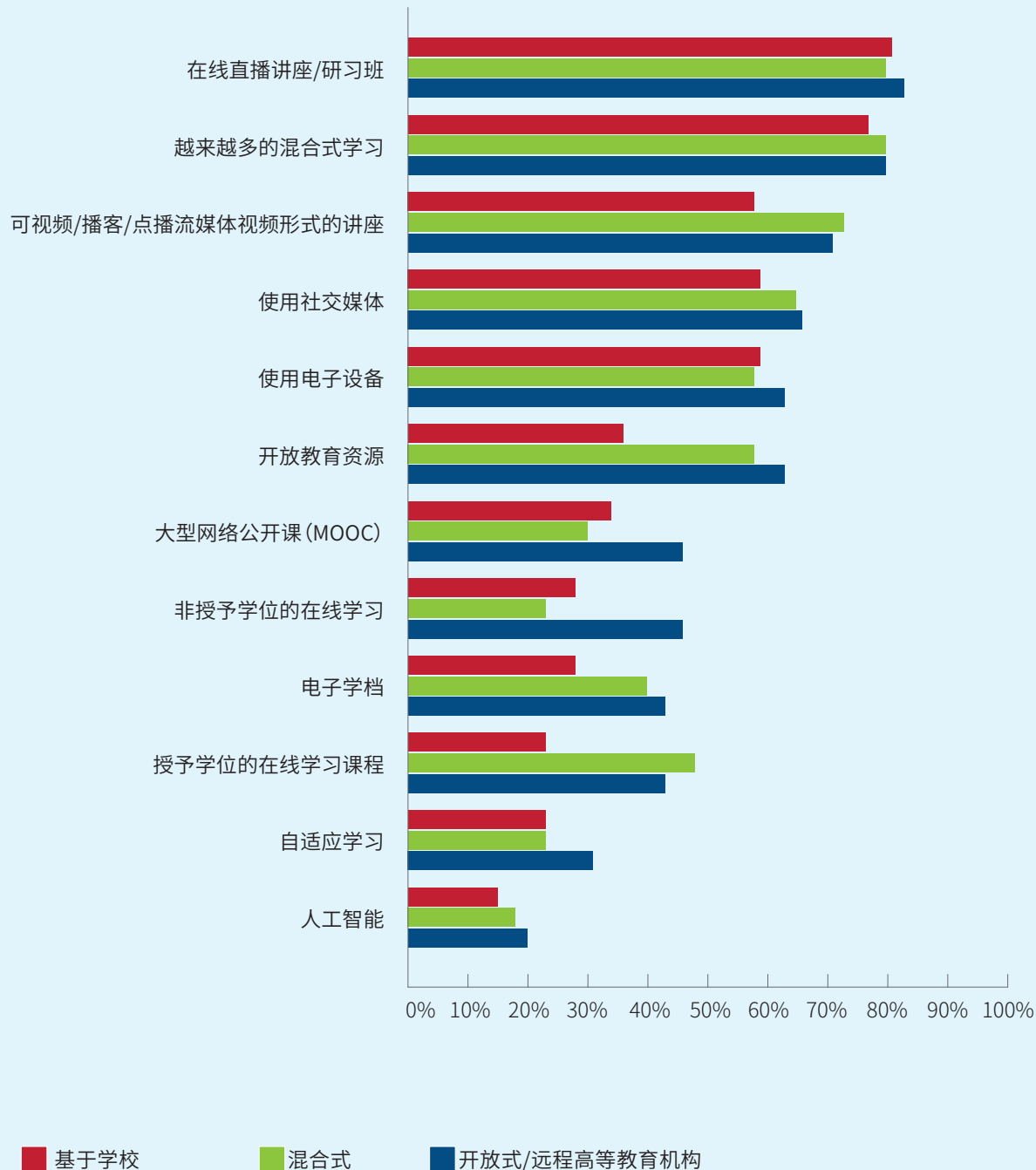
视频、播客或其他点播媒体方面,混合式与开放或远程高等教育机构占比(分别为72.5%和71.4%)高于基于学校的高等教育机构(58%)。使用社交媒体和手机方面,参与调查的高等教育机构中,开放或远程高等教育机构使用两者的比例最高,基于学校的高等教育机构最低。开放或远程高等教育机构占比最高的还有开放教育资源(OER),占比为62.8%,(相比之下基于学校的高等教育机构占比为36.4%)、大型网络公开课和不授予学位的在线学习(均为45.7%)。

按地区来看,非洲在OER上占比最高(53.1%),其次是拉丁美洲和加勒比地区(50.7%)、亚洲和太平洋地区(39.6%)、欧洲和北美洲地区(35.4%)和阿拉伯国家(29.4%)。三种模式中,使用最少的技术是人工智能(AI),但在这其中,远程或开放式高等教育机构使用人工智能的比例最高(20%)。按地区来看,参与调查的高等教育机构中,拉丁美洲和加勒比地区人工智能使用率最高(21.3%),而欧洲和北美人工智能使用率最低(12.1%)。

参与调查的所有高等教育机构中,34.6%表示提供大型网络公开课。如**图22**所示,调查数据表明,大型的高等教育机构更有可能提供网络公开课,说明这两个变量(即规模和大型网络公开课的提供)之间有很强的关联。

图21 提供终身学习时技术辅助式学习的使用情况

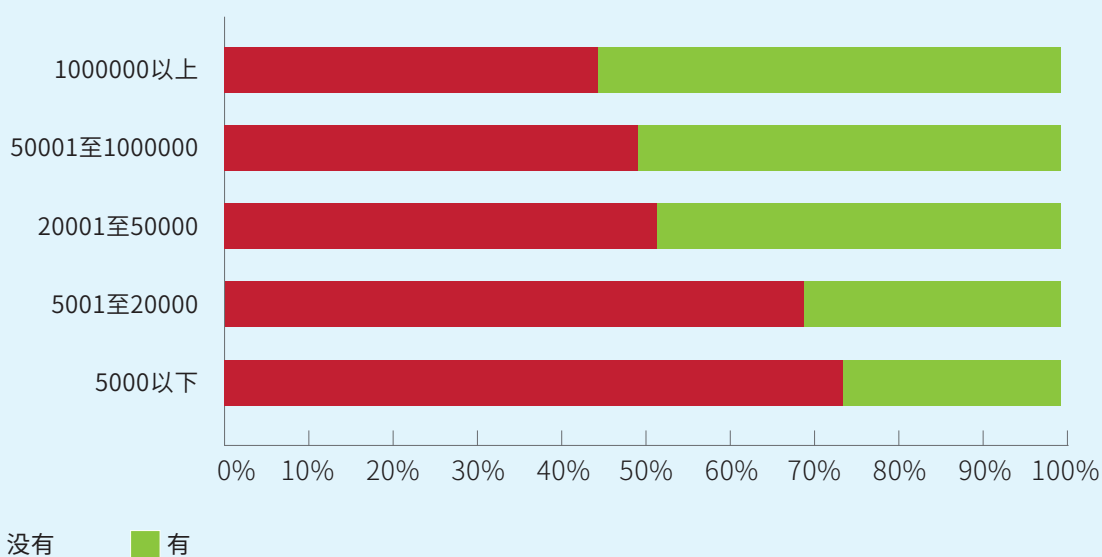
贵机构在提供终身学习活动时使用下列哪些技术辅助式学习创新?(可多选)



终身学习研究所统计链接: bit.ly/UII_HEI-LLL_fig21

图22 机构规模与大型网络公开课技术辅助式学习之间的关联

高等教育机构的规模与大型网络公开课形式的技术性学习



终身学习研究所统计链接:bit.ly/UII_HEI-LLL_fig22

专栏7 通过技术辅助式学习促进终身学习示例

智利天主教大学 (UC Chile) 为有意发展技能的人士和关心员工发展的公司与机构提供广泛的在线学习和混合学习机会。为了实现这一目标,该大学创建了在线门户TELEDUC,提供各种主题的在线学习和远程学习课程,并给予在线图书馆、视频会议和交互式媒体等资源支持。商务班为希望在职业生涯中取得进步的专业人士提供在线专业化课程。此外,智利天主教大学还在Coursera提供多个学位和证书课程以及40多个大型网络公开课,涵盖丰富的主题。2021年,智利天主教大学推出了继续教育管理综合系统,这是一个在线平台,允许学生访问他们的在线课程、电子邮件、认证和服务,该系统有助于大学继续教育产品的整体管理(智利天主教大学,2022年)。

德国慕尼黑理工大学 (TUM) 的终身学习研究所有多项支持教学和继续教育创新的举措,试验新的教育技术和教学概念。数字领导力发展中心创建了各种工具来增强学习体验,包括为高级工商管理硕士开发的数字教练Emma。领导力培训期间,Emma全程陪伴学员,帮助他们将所学知识融入日常工作实践。另一项举措是扩展现实实验室,该实验室推广在正式培训课和非正式的工作场所学习中虚拟现实、应用程序和社交媒体工具的使用。此外,该大学还在国际平台(Coursera和edX)提供多种大型网络公开课,其媒体中心积极支持教学人员制作此类格式(慕尼黑理工大学,2022年)。

4.5 社会责任和本地伙伴关系

大多数高等教育机构与其社区、城市或地区的外部利益攸关方合作,这是它们第三项使命的内容之一。合作内容包括社区项目和志愿服务、与文化机构的联合活动、政策咨询,以及私营部门合作等。通过合作,高等教育机构可以为其所在地区的社会福祉、经济繁荣和福祉做出贡献,且支持更广泛的全球可持续发展工作。

自2015年通过《2030年可持续发展议程》以来,在国际倡议和网络的支持下,很多高等教育机构开始适应可持续发展目标并形成制度。这些倡议和网络包括:2012年成立的一个存在于多个联合国实体和高等教育界之间的开放伙伴关系“高等教育可持续发展倡议(HESI)”(HESI, 2022年);1999年创建的“全球大学创新网络”(GUNI, 2022b),其定义为在高等教育中实施可持续发展议程的参考机构;国际大学协会高等教育和可持续发展研究门户网站(国际大学协会-高等教育和可持续发展研究, 2022年),该门户自1993年以来一直是国际大学协会的工作重点。

除这些国际网络的研究、伙伴关系和宣传外,近年来愈发受到关注的是衡量高等教育机构对可持续发展的贡献。世界大学影响力排名(泰晤士高等教育, 2022a)是对大学围绕可持续发展目标的工作进展所做的首次评估,每个可持续发展目标都有一组评估指标,涵盖研究、管理、推广和教学,还包括多个可持续发展目标4中关于终身学习具体措施的指标(泰晤士高等教育, 2022b)。

《2030年议程》为界定高等教育社会作用提供了重要背景,这与公益的概念密切相关,在全球和本地层面都有相关性。“公益”的概念主要有两方面(Singh, 2014年),这两方面有部分重叠:高等教育作为公益项目(向全社会开放、提供终身学习机会等)和以公益作为高等教育目的(为公众创造条件、创造知识)。这两个说法都与高等教育机构的社会责任以及与更广泛的社区参与密切相关。

社区参与意味着高等教育机构与社区之间的关系,是一种双方互利,信息在双方之间双向流动的关系。社区参与可以有多种形式,包括专门研究、教学和学习、学生志愿服务、循证战略和宣传等。社区参与要纳入大学更广范围的参与战略和社会责任战略内容才能有效实施。

高等教育机构还可以与私营部门合作,为其所在地区及以外地区的发展作出积极贡献。例如,高等院校培养毕业生,毕业生可能会留在一个地区工作,提高本地的技能库、生产力、创新,最终促进经济增长(Cai和Liu, 2013年)。为了确保毕业生对未来的工作做好充分准备,与业务伙伴在教学和课程设计方面的合作很有必要(Davies, 2018年;Silva等, 2016年)。另一种常见的合作形式是与地区商业或行业伙伴合作研究,包括创建衍生企业(将学术研究商业化的新企业)(Brekke, 2021年;Miner等, 2012年)。

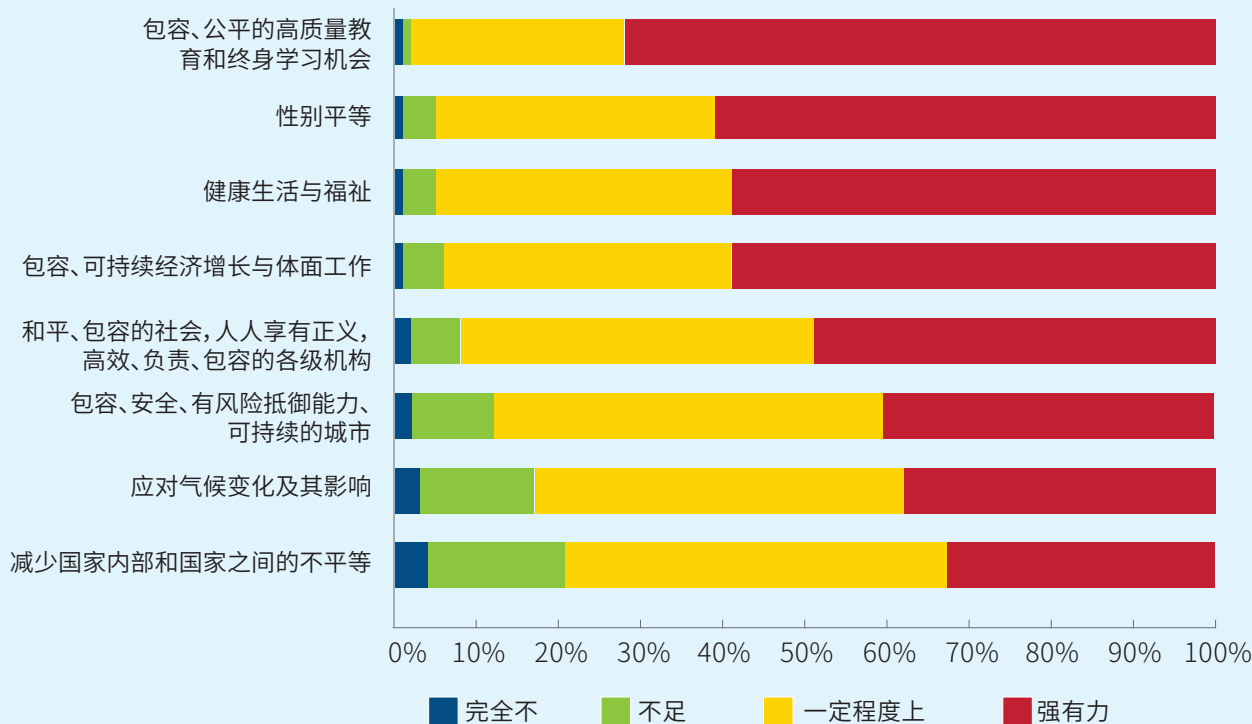
考虑到高等教育的公共资金总体跟不上入学率的增长,与外部利益攸关方合作也是获得替代资金、应对经济和技术变化的重要途径(Sam和Van der Sijde, 2014年)。但是,虽然高等教育机构与本地合作伙伴合作可以满足具体的就业需求以及提高行业和私营部门的需求和资金支持,但这种外部影响对学术自由也是一种威胁。如果私人以特定方式或为特定项目向大学拨款,他们就会对教学、学习和研究的总体方向有着重大影响。

高等教育机构在社会中扮演着复杂的角色,涉及终身学习、推广活动、合作伙伴关系和社会责任。作为教育和研究机构,高等教育机构“在丰富社会方面扮演着关键和极其复杂的角色,远不止生产可买卖的人力资本和技术转让的功能”(Brown, 2016年,第12页)。要求大学优先考虑高等教育和研究所带来私人利益的压力越来越大,这种压力须根据大众利益和更长期的社会收益来评估,但大众利益和社会收益通常不会立即显现出来(Abbott等, 2015年)。

推进可持续发展目标方面,66.4%的高等教育机构表示,其机构的终身学习战略旨在为2030年可持续发展议程做出贡献。总的来说,这270所机构对调查中选列的所有可持续发展目标都给予高度重视。如图23所示,几乎所有的高等教育机构(98.2%)都表示,它们的教育对实现包容、公平的高质量教育,终身学习机会以及可持续发展目标4,做出了“非常大”或“一定程度”的贡献。

图23 提供终身学习机会对可持续发展的贡献

贵机构提供终身学习机会对实现以下目标有贡献吗?(n=270)



终身学习研究所统计链接: bit.ly/UII_HEI-LLL_fig23

几乎同样多的高等教育机构表示其终身学习非常大或一定程度有助于性别平等 (94.8%), 健康生活与福祉 (94.8%), 和包容、可持续经济增长与体面工作 (94.5%)。表示其终身学习有助于推进和平、包容的社会 (91.9%) 的高等教育机构仅仅与前几者相差几个百分点。包容、安全、有风险抵御能力、可持续的城市 (87.4%)、应对气候变化及其影响 (83.3%)、减少国家内部和国家之间的不平等 (79.6%) 这几个目标选择比例稍低, 但也反映出参与调查的机构的高度重视。

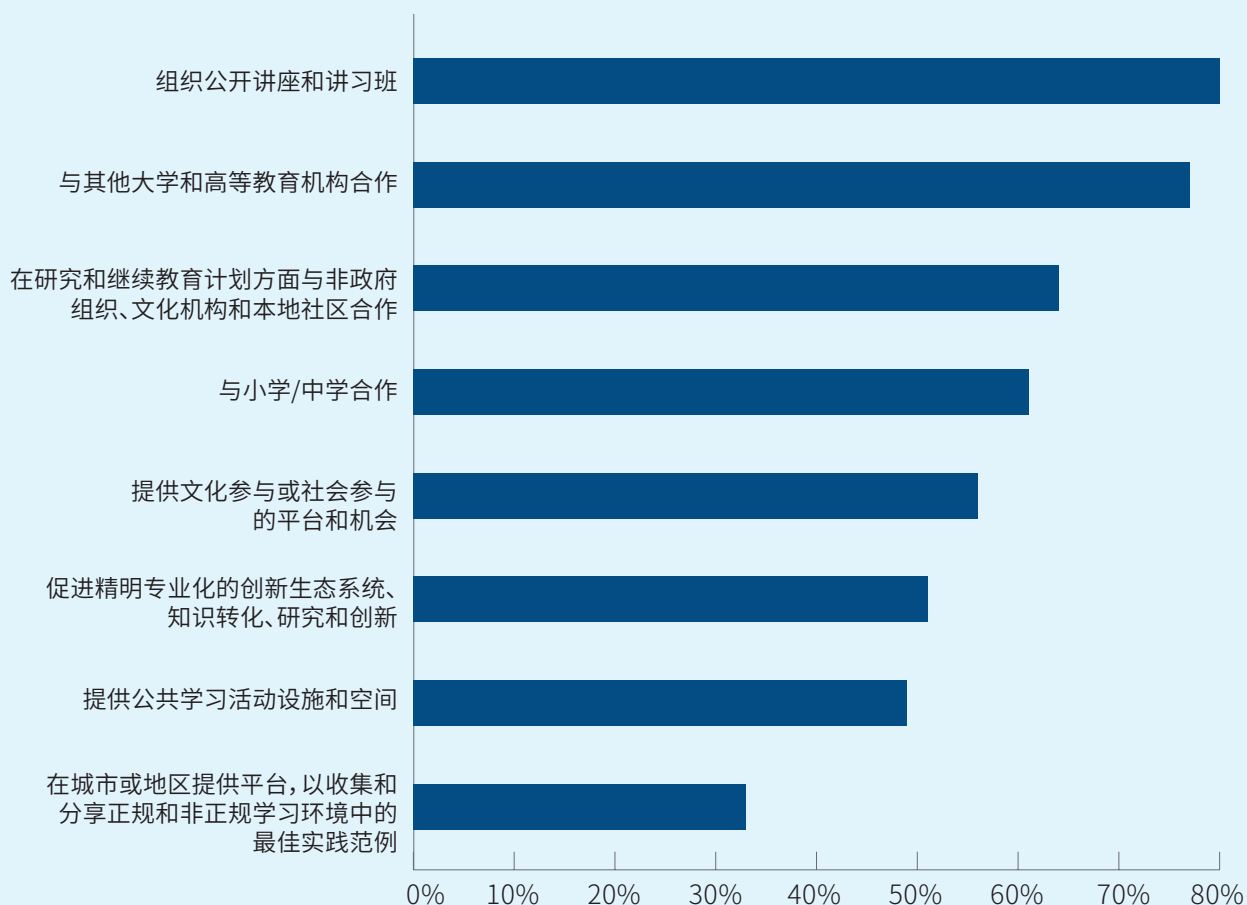
几乎所有参与调查的高等教育机构 (98%, 即399所中

的390所) 表示其与利益攸关方和本地社区合作。如图24所示, 最常见的合作方式是组织公开讲座和讲习班 (80.4%) 以及与其他大学和高等教育机构开展合作 (77.4%)。大多数机构还与非政府组织、文化机构和本地社区合作促进研究和继续教育计划 (63.9%), 而与小学和中学合作 (60.6%) 或提供文化参与或社会参与平台和机会 (56.1%) 的高等教育机构略少。刚刚超过一半 (51.3%) 的受访机构通过与外部利益攸关方合作促进“智能”专业化相关的创新生态系统、知识转化、研究和创新⁶, 而样本中提供公共学习活动设施和空间的机构略少一些 (49.1%)。

6 “智能”专业化的概念是指“一个区域经济的产业和创新框架, 旨在说明公共政策、框架条件, 尤其是研发和创新投资政策如何影响一个地区的经济、科技专业化, 从而影响其生产率、竞争力和经济增长路径” (OECD, 2013, 第17页)。

图24 高等教育机构与本地社区合作

贵机构如何与利益攸关方和社区合作支持终身学习?(可多选)



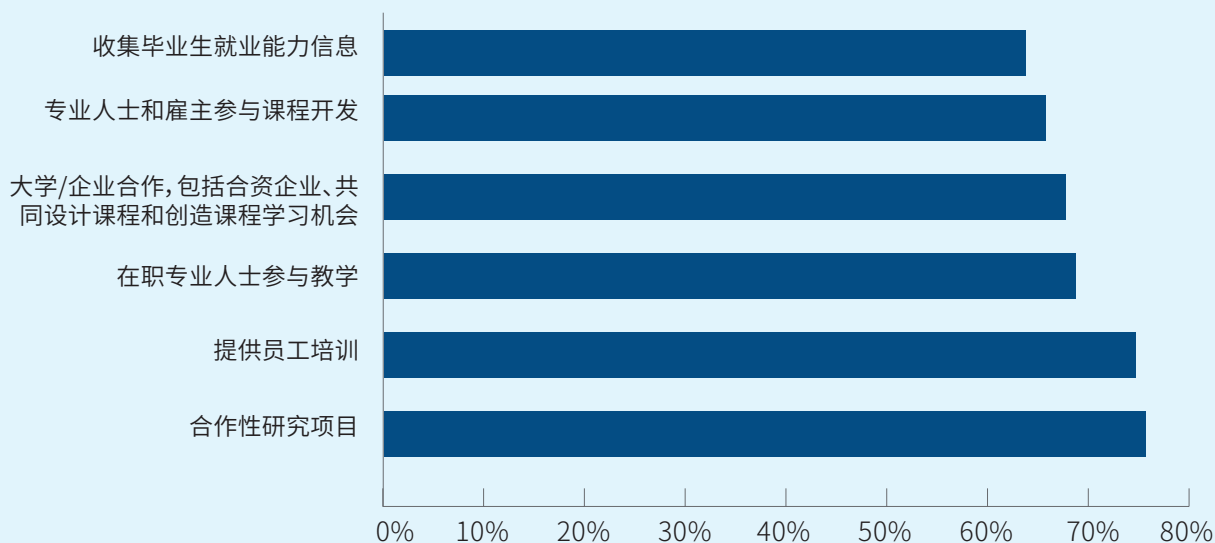
终身学习研究所统计链接:bit.ly/UIL_HEI-LLL_fig24

参与调查的高等教育机构中,最不常见的与外部利益攸关方合作类型是在城市或地区提供平台,以收集和分享正规和非正规学习方法的最佳实践范例(33%)。调查数据表明,高等教育机构与社区合作的方式和高等教育机构的类型(无论公立或私立)之间没有明显的关联。参与调查的基于学校的高等教育机构和开放式或远程高等教育机构与本地社区合作的方式很相似,但后者稍显活跃,特别是在组织公开讲座和研讨会(88.6%比80.3%)、与其他大学和高等教育机构合作(82.9%比76.2%)及促进研究和创新(68.6%比49.4%)方面。

绝大多数参与调查的高等教育机构(98%;399所中的392所)确认与私营部门有合作。如图25所示,最常见的合作形式是合作性研究项目(75.6%)和提供员工培训(75.1%)。参与调查的高等教育机构中,让在职专业人士参与教学(68.6%)和参与大学-企业合作(68.2%)(包括合资企业、共同设计课程和创造课程学习机会)的比例稍低,但也超过了60%。相似比例的高等教育机构让专业人士和雇主参与课程开发(66.4%)和收集毕业生就业能力信息(64.4%)。

图25 高等教育机构与私营部门合作

贵高等教育机构如何与私营部门合作?(可多选)



终身学习研究所统计链接: bit.ly/UII_HEI-LLL_fig25

专栏8 高等教育机构社区参与示例

加拿大康考迪亚大学社区合作办公室的任务是发展和支持大学与蒙特利尔各社区之间的互利关系,包括社区参与的教学、研究和行动。该中心致力于康考迪亚的去殖民化和本土化,例如支持向学生和本地青年艺术家传授传统知识。此外还带头实施众多举措,包括街道咖啡馆大学,该活动是在蒙特利尔各地社区空间举行的一系列公开交流,来自不同群体的公民聚集在一起,分享对自己感兴趣主题的看法(自2003年以来共举办了500场活动)。另一个例子是该大学与Bâtiment 7的合作关系,Bâtiment 7是由居民在一个废弃厂区发起的项目,现在包括很多社区经营的合作企业以及艺术和非营利组织(康考迪亚大学,2020年)。

2016年,位于**巴西圣保罗**的高等教育机构FECAP成立了**FECAP金融研究所**,旨在帮助巴西民众更好地处理个人财务问题。研究所通过一系列项目提供服务。例如,联邦税务局与FECAP的合作项目税务及会计支持中心(NAF)为购买力较低的个人和公司提供会计、税务和外贸方面的免费服务。另一个例子是FECAP财务指南,由多个财务模拟器组成,旨在帮助人们做出更好的财务决策(FECAP,2022年)。

2015年,**日本冈山县**成为联合国指定的第一个可持续发展教育(ESD)专业知识地区中心。自那以后,**冈山大学**开展了大量活动,为该地区的可持续发展以及本地居民的个人成长和知识发展做出贡献。为了进一步加强其承诺,2017年,该大学制定了一套旨在实现可持续发展目标的行动方针(冈山大学,2022a),并在一年后成立了促成可持续发展目标总部,以采取协调一致的措施,将可持续发展目标纳入大学行政管理,并加强与本地社区和国际社会的伙伴关系。众多项目中,很多与可持续发展目标4直接相关。例如,学校图书馆提出“利用冈山大学图书馆收藏的宝贵资料,为儿童、学生和公民提供终身学习”倡议,与教育学院合作举办展览和研讨会(冈山大学,2022b)。

调查中,与私营部门合作的高等教育机构从类型上看所占比例保持相对一致,但有两点值得注意。私立非盈利高等教育机构中,提供员工培训(84.9%)、让专业人员和雇主参与课程开发(77.3%)、收集毕业生就业能力信息(71.7%)的比例更多。私有资金超过20%的公立机构中,参与大学-企业合作(75.6%)、让更多在职专业人员参与教学(78.3%)的更多,合作开展研究项目的也更多(89.1%,比例最高)。

4.6 主要调查结果总结

学术文献和国际统计数据显示,在过去的几十年里,全球高等教育入学率大幅度上升(Bowl和Bathmaker, 2016年;Tight, 2019年;联合国教科文组织统计研究所, 2022年);但也有证据表明,高等教育的普及并没有降低弱势群体和代表性不足群体参与高等教育的障碍(Martin和Godonoga, 2020年)。国际调查收集的数据也反映出对非传统学习者的关注不足。

调查结果表明,高等教育机构终身学习活动目标群体中,最受重视的两个群体是需要提升技能/培训新技能的工作者(89%的高等教育机构选择对其非常重视或一定程度重视)和在公共部门和私人组织工作的个人(84%)。相比之下,只有25%或更少的高等教育机构将早期辍学者、移民和难民以及服刑人员和曾服刑人员列为目标群体。这些结果表明,最弱势的群体在高等教育机构终身学习活动中通常不太受重视,而职业发展教育在机构的终身学习议程上地位要高得多。高等教育机构选择终身学习主要驱动因素时也反映出这种优先次序(见图5),只有30.1%的高等教育机构表示,增加接触少数群体和未得到充分代表群体的机会是它们的主要驱动因素(选择最少的三个驱动因素之一)。

另一方面,考虑到选择最多的终身学习驱动因素是社区参与和社会责任(74.4%),上述关于最受重视目标群体的结果非常值得注意。相比之下,商业/行业需求的相关性要低得多(54.4%),而选择创造财政收入为主要驱动因素的只有35.6%。这些结果看起来与高等教育机构参与终身学习的动机(主要与社会目的有关)和其终身学习活动的目标群体(主要与劳动力市场需求有关)相矛盾。需进一步研究才能详细了解这些趋势;不过,这也许可以解释为,调查结果反映了高等教育机构终身学习使命的复杂性,既有经济动因也有人文动因,既要响应提升技能和培训新技能的需求,也要履行其社会责任。

为了满足终身学习者的多样化需求,需要更灵活教育计划,包括灵活的学习时间、地点和方式,还要考虑更短时间的非学位课程和证明学习成果的替代证书。调查数据显示,在校学习仍然是所有学位和非学位课程最常见的学习方式,但是,对于较短的课程,包括证书、文凭和其他研究生课程,更有可能采取混合式和远程教育。

有趣的是,虽然在校学习和全日制学习仍然是主要的学习方式(尤其是所有的学位课程),当被问及在线学习时,参与调查的高等教育机构表示,技术辅助式学习在终身学习中的比重相当高。参与调查的高等教育机构最普遍采用的技术手段是在线直播讲座和研习班与越来越多的采用混合式学习(约五分之四的高等教育机构采用)。采用非学位教育在线学习和学位课程在线学习的就少得多,两者的比例都在22.5%至47.5%之间,取决于机构类型。

这些结果表明,虽然高等教育部门有包括在线学习在内的灵活学习方式,但仍然需要以业余学习和混合式或远程学习方式提供更多课程。这些结果表明,虽然高等教育部门有包括在线学习在内的灵活学习方式,但仍然需要以业余学习和混合式或远程学习方式提供更多课程。根据调查结果,可以进一步假设,在线学习被认为是举办课程讲座和研习班的一种方式,但更全面的方式,包括学位和非学位课程在线学习和混合式学习的详细概念,仍然很少。随着在职专业人士或有其他工作的人越来越需要提升技能和培训新技能,这些学习方式会更受重视,从而让他们能够以灵活的方式学习。

确保灵活性不仅涉及学习方式,还涉及学习途径,增加接受高等教育的机会,支持机构和课程之间的转换(Martin和Godonoga, 2020年)。灵活学习途径需要国家框架来提供法律基础,以激励高等教育机构制定机构的机制。要确保个人能从灵活学习途径受益,机构要对为学生提供的灵活学习途径和指导安排有充分认识,这一点对于确保接触高等教育课程的机会并取得进步来说至关重要,尤其是对非传统学习者而言。

关于机构的机制,66.4%的高等教育机构表示具备支持灵活学习途径的政策,这方面私立盈利性机构比其他类型的高等教育机构比例要高。

问卷列出的实施灵活学习途径的目标中,目标选择方面没有重大差异,选择最多的是扩大对高等教育的参与并更好地迎合成年学习者的多样需求。总的来说,调查数据表明,社会目标比劳动力市场考量略微更受重

视。数据还显示,具备灵活学习途径政策的高等教育机构,也更有可能为希望采取灵活学习途径的学习者提供指导安排。这凸显了总体机构战略在协调、全面实施中的重要性,包括以服务学生为导向。

入学和转学途径方面,高等教育部门仍然有所约束,普通中学毕业证书是最常见的入学方式。特别是,参加学位课程的要求规定非常多,很少有其他可供选择的途径,例如职业途径。毫无意外,短期课程的灵活选择更多,但也有限制。高等教育部门内部的转学途径稍微灵活一些,学分转换或减免,以及减少须完成的学习单元总数以便毕业是最常见的选项,参与调查的高等教育机构中有一半上都允许这两种方式。

本章最后一个主题部分呈现了有关高等教育机构的社会责任和与本地社区合作的调查结果,探讨高等教育

机构在社会上扮演的角色。近80%的高等教育机构表示其终身学习战略旨在为实现可持续发展目标做出贡献,对调查所列出的所有目标都有高度重视。社区参与方面,数据显示,高等教育机构最常见的推广方式(所列选项中)是组织公开讲座和研讨会(五分之四的高等教育机构选择),其次是与其他高等教育机构合作、与其他机构合作研究,以及与学校合作。

私营部门的合作比例也非常高,98%的高等教育机构确定有某种形式的合作,最常见的是合作性研究项目和提供员工培训(均略高于75%),选择收集毕业生就业能力信息的最少(64.4%)。受访机构的答复显示,与本地社区和私营部门利益攸关方的合作程度总体较高,但也表明,高等教育机构倾向于把重点放在传统上最成熟的行动上(教学、研究、与其他正规教育机构合作)。

5 结束语

本报告中的国际调查结果提供了关于高等教育机构如何为终身学习作出贡献的重要和独特信息。调查结果基于来自世界所有地区96个国家的399所高等教育机构的回复。虽然数据并不能代表全球所有高等教育机构,但这是评估终身学习在世界范围内进展程度的首次成功尝试,因此对该领域的研究做出了巨大贡献。调查设计基于高等教育机构第三项使命对终身学习的整体理解,不仅包括继续教育领域,也包括灵活学习途径、社区参与和高等教育机构对可持续发展的贡献等。

在过去几十年为促进高等教育中终身学习而制定了多个框架的背景下(例如,1998年的《孟买宣言》、2001年的《开普敦宣言》,和2008年欧洲大学协会的《欧洲大学协会终身学习宪章》等等),高等教育机构在其使命和社会责任中越来越重视这一问题。通过将终身学习纳入其使命内容,高等教育机构可以成为变革的重要推动者,依托技术进步和人口结构变化推动经济社会发展。作为传统的教学和研究中心,高等教育机构可以在帮助青年和成人提升技能、培训新技能方面发挥关键作用,为他们提供更好的就业机会,支持他们在社会中发挥积极作用。

为确保所有年龄段的人都拥有包容、公平的高等教育机会,高等教育机构必须拓宽教育途径,将其知识传授给社会所有群体。但是,高等教育部门传统上是精英机构(Allais等,2020年),且主要教育对象是年轻学生,因此需要一个深刻的转型过程,这极具挑战性而且通常较慢。国际调查的结果也表明了这一点,调查显示,终身学习虽然取得了重大进展,但尚未完全成为教育部门战略方向 and 实际工作的主要内容。通过提供终身学习机会,高等教育机构也接触到了新的学习者群体。调查要求机构指出其在提供终身学习时优先考虑哪些学习者群体。结果表明,在所列出的群体中,高等教育机构很少关注最弱势群体(如早期辍学者、移民和难民、服刑人员和曾服刑人员),相比之下,其他群体,如需要提升技能和培训新技能的劳动者或者高等教育机构员工,在终身学习中更受重视。

正如本报告所说明的,要将终身学习纳入高等教育机构的使命,需要多个层面上的战略行动,并关系到整个机构。在很多国家中,高等教育机构享有高度自主性,在第三项使命和终身学习方面更是如此,这两方面很

少有监管。尽管如此,国家政策环境仍然与之有密切的关联,因为国家政策对高等教育机构的运营范围以及资源分配和流动做出了规定。因此,国家政策可以作为高等教育机构终身学习工作的重要驱动因素。调查中,超过三分之二的机构答复说,国家立法规定终身学习为高等教育的一项任务。其中77.2%的高等教育机构表示具备某一层面(机构层面、院系/部门层面,或两者都有)的终身学习战略。表示没有有利于高等教育机构终身学习工作立法的高等教育机构的数字降至54.8%。

机构战略对于确保采取涵盖整个机构的举措至关重要,这可以使活动得到妥善协调,并获得所有部门和单位的支持。调查结果表明,具备此类战略的机构更可能具备专门的终身学习单位,以开发具体的质量保证程序,制定支持灵活学习途径的政策。这些结果进一步凸显终身学习机构策略的价值以及对高等教育机构内部终身学习系统发展的影响。

要确保有效实施这些机构战略,重要的是将其付诸实施。调查显示,具备终身学习战略的高等教育机构中,绝大多数表示其终身学习政策都经过了有效的内部沟通(94.3%)和外部沟通(86.4%),并在全机构范围中明确了终身学习的职责(93.9%)。这些过程对于确保利益攸关方的广泛参与至关重要。内部协调方面,53.6%的高等教育机构表示具备专门的终身学习单位,其最常见的职能是提供和销售教育课程和培训(73.4%),其次是课程开发和社区参与(均为65.6%)。具备一个专门负责终身学习的中央单位可以被认为是判定制度化程度的重要指标,而且(根据调查结果)需要进一步努力来确保采取协调良好的终身学习举措(相对于分散的计划)。

将终身学习纳入高等教育机构运营主要内容的一个基本条件是资金,根据调查,资金来源多种多样,包括通过学费直接为终身学习提供资金(62.7%)和按需服务收入(44.4%),以及自筹资金(58.7%)和终身学习专项公共经费(35.3%)等一般来源。更加协调一致和精简的筹资机制对于促进更广泛参与终身学习至关重要,特别是对于非传统学习者和弱势群体而言。这就需要制定有利的国家政策,将终身学习规定为高等教育的一项任务,并为这些群体划拨具体经费。此外,

由于迄今为止关于高等教育中终身学习融资的数据很少,对机构和个人资助机制的更多研究肯定会有助于制定有针对性的公共资金计划。

质量保证程序可提供关于终身学习相关性和有效性的信息,这不仅有助于确保质量和不断提高质量,而且还会影响资金机会。尽管59.1%的高等教育机构在调查中表示具备具体和系统的质量保证程序,主要针对加强终身学习课程,但针对终身学习的内部质量保证仍然不足。虽然有高等教育国际性和地区性的质量保证框架,但在终身学习方面的质量保证框架似乎存在差距。可以认为,相比更加开放和灵活的终身学习方式,标准化继续教育方案(主要是学位课程)的质量保证程序更先进。因此,进一步探讨哪些具体方法适用于不太标准化的终身学习方式具有特别意义。

在灵活学习方面,调查结果显示,无论是学位课程还是非学位课程,最常见的学习模式都是在校学习。但是,与此同时,高等教育机构也采用大量技术辅助式学习,最突出的是在线直播讲座和研习班以及越来越多采用混合式学习,约80%的受访者选择这两项。大型网络公开课方面,调查显示,大型网络公开课在更为大型的机构尤其普遍,样本中,提供大型网络公开课的高等教育机构占34.6%,而学生数量超过50,000的高等教育机构的比例增加到至少50%。鉴于技术飞速发展及新冠肺炎危机的经历(全球高等教育机构被迫远程授课),预计在未来几年和几十年,混合式学习和在线学习的比例将进一步明显增加。这些发展将继续显著改变人们学习的方式(时间、地点和教学法方面),并对高等教育中的终身学习产生持久的影响。

除灵活的学习方式之外,其他学习途径也是提高灵活性和扩大高等教育的获得途径、参与和进步的重要因

素,特别是对非传统学习者而言。调查显示,66.4%的高等教育机构表示具备支持灵活学习途径的政策。调查结果还显示,与公立机构相比,私立高等教育机构在灵活学习途径方面走在前列(85.2%受访机构具备此类政策),而公立机构似乎更注重传统途径。正如报告所阐述的那样,灵活学习途径是确保人们在学习过程中取得进步的关键,因此是促进高等教育终身学习的核心因素。制定国家框架和各机构的机制(重要的是包括信息和指导服务),对于在这一领域取得进展和增加处于人生各阶段人们的学习机会来说至关重要。

一个充分致力于终身学习的高等教育机构必须与周边社区和来自不同部门的合作伙伴合作,并服务于整个社会。绝大多数高等教育机构(98%)在调查中回答说,与利益攸关方和本地社区合作时,最常见的方式是组织公共讲座和讲习班、与其他大学和高等教育机构合作、与非政府组织和文化机构合作以促进研究和继续教育方案。同样,98%的机构表示与私营部门合作,最常见的伙伴关系形式是合作性研究项目和提供员工培训。这些结果表明,高等教育机构通过各种方式与周围环境密切合作。但是,仍需要进一步研究以了解这些与社区、机构和企业的联系与合作如何深化,如何支持本地全面发展计划,如何推进社区发展。

总的来说,本报告概述了全球高等教育和终身学习之间的关系。对于大学来说,终身学习并不是一个边缘问题,它对很多大学来说具有核心意义。但是,要在高等教育机构内建立终身学习文化,还需要做更多的工作。鉴于未来面临的挑战,如老龄化、工作的未来、数字化和气候变化,要抓紧时间提高我们社会和经济的风险抵御能力。终身学习是可持续未来的核心。因此,本报告也呼吁全球高等教育界通过终身学习应对21世纪的紧迫挑战。

参考文献

- Abbott, C., Powell, J., Benneworth, P. and Cunha, J., 2015. Universities' contributions to social innovation: Reflections in theory and practice. *European Journal of Innovation Management*, 18(4), pp. 508–527.
- Abrahams, M. and Witbooi, S., 2016. A realist assessment of the implementation of blended learning in a South African higher education context. *South African Journal of Higher Education*, 30(2), pp. 13–30.
- Abukari, A., 2005. Conceptualising lifelong learning: A reflection on lifelong learning at Lund University (Sweden) and Middlesex University (UK). *European Journal of Education*, 40(2), pp. 143–154.
- Alamri, H. A., Watson, S. and Watson, W., 2021. Learning technology models that support personalization within blended learning environments in higher education. *TechTrends*, 65(1), pp. 62–78.
- Allais, S., Unterhalter, E., Molebatsi, P., Posholi, L. and Howell, C., 2020. *Universities, the public good, and the SDG 4 vision*. Leiden: Brill Sense.
- Altbach, P., Reisberg, L. and Rumbley, L., 2009. *Trends in global higher education: Tracking an academic revolution*. Paris: UNESCO.
- American University in Beirut, 2019. *Continuing Education Center. Policies and procedures*. Beirut: American University Beirut.
- Asian Development Bank, 2011. *Higher education across Asia: An overview of issues and strategies*. s.l.: s.n.
- Atchoarena, D., 2021. Universities as lifelong learning institutions: A new frontier for higher education? In: H. Van't Land, A. Corcoran and D. Iancu, eds. *The Promise of Higher Education*. Cham: Springer. pp. 331–320.
- Australian Government – Department of Education, Skills and Employment, 2022. *Australian Qualifications Framework*. [online] Available at: <https://www.aqf.edu.au/framework/aqf-qualifications> [Accessed 22 July 2022].
- Bengoetxea, E., Outi, K., Immo, S. and Richard, T., 2011. *Quality assurance in lifelong learning*. Brussels: European Association for Quality Assurance in Higher Education.
- Bengtsson, L., 2013. National strategies for implementing lifelong learning (LLL) – The gap. *International Review of Education*, 59(3), pp. 343–352.
- Bowl, M. and Bathmaker, A. M., 2016. Non-traditional students and diversity in higher education. In: *Routledge Handbook of the Sociology of Higher Education*. London: Routledge. pp. 142–152.
- Brekke, T., 2021. Challenges and opportunities of building an entrepreneurial discovery process through university–industry interaction: A Norwegian case study. *Industry and Higher Education*, 35(6), pp. 667–678.
- Brennan, J., 2021. *Flexible learning pathways in British higher education: A decentralized and market-based system. Report for the IIEP–UNESCO Research 'SDG 4: Planning for flexible learning pathways in higher education'*. Paris: IIEP–UNESCO.
- Brimble, P. and Doner, R. F., 2007. University–industry linkages and economic development: The case of Thailand. *World Development*, 35(6), pp. 1021–1036.
- Brown, R., 2016. Mission impossible? Entrepreneurial universities and peripheral regional innovation systems. *Industry and innovation*, 23(2), pp. 189–205.
- Cai, Y. and Liu, C., 2013. *The roles of universities in Chinese regional innovation systems – a re-examination of the Triple Helix model*. [pdf] Available at: https://www.regionalstudies.org/wp-content/uploads/2018/07/Yuzhuo_Cai.pdf [Accessed 8 August 2022].
- Calderon, A., 2018. The higher education landscape is changing fast. *University World News*. [online] Available at: <https://www.universityworldnews.com/post.php?story=2018062208555853> [Accessed 8 August 2022].
- Candy, P. and Crebert, R., 1991. Lifelong learning: An enduring mandate for higher education. *Higher Education Research & Development*, 10(1), pp. 3–17.

- Carlsen, A., Holmberg, C., Neghina, C. and Owusu-Boampong, A., 2016. *Closing the gap: Opportunities for distant education to benefit adult learners in higher education*. Hamburg: UIL.
- Cedefop, 2017. *Global inventory of regional and national qualifications frameworks 2017. Volume I: Thematic chapters*. Thessaloniki: CEDEFOP.
- Chawinga, W. D. and Zozie, P. A., 2016. Increasing access to higher education through open and distance learning: Empirical findings from Mzuzu University, Malawi. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 17(4), pp. 1–20.
- Chen, D. T., 2003. Uncovering the provisos behind flexible learning. *Journal of Educational Technology & Society*, 6(2), pp. 25–30.
- Chisholm, L., 2012. Higher education and lifelong learning: Renewing the educational and social mission of universities in Europe. In: *Second International Handbook of Lifelong Learning*. Dordrecht: Springer. pp. 337–348.
- Chițiba, C., 2012. Lifelong Learning challenges and opportunities for traditional universities. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 46, pp. 1943–1947.
- Chitturu, S., 2016. Lifelong learning departments in Indian institutions of higher education: A status review. *International Journal of Continuing Education and Lifelong Learning*, 8(2), pp. 67–84.
- Concordia University, 2020. *Office of Community Engagement. Concordia University. Annual Report 2019–2020*, Montreal: Concordia University.
- Council of the European Union, 2021. *Council Recommendation on 16 June 2022 on a European approach to micro-credentials for lifelong learning and employability 2022/C 243/02*. [online] Brussels, Council of the European Union. Available at: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/ALL/?uri=uriserv:OJ.C_.2022.243.01.0010.01.ENG [Accessed 8 December 2022].
- Daniel, J., Vázquez Cano, E. and Gisbert Cervera, M., 2015. The future of MOOCs: Adaptive learning or business model? *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 12(1), pp. 64–73.
- Davies, I., 2018. The impact of a research-led entrepreneurial university on a regional economy: Swansea University's Science and Innovation Campus. In: J. James, J. Preece and R. Valdés-Cotera. eds. *Entrepreneurial Learning City Regions*. Cham: Springer. pp. 191–210.
- De Viron, F. and Davies, P., 2015. From university lifelong learning to lifelong learning universities – Developing and implementing effective strategies. In: J. Yang, C. Schneller and S. Roche. eds. *The Role of Higher Education in Promoting Lifelong Learning*. Hamburg: UIL. pp. 40–59.
- Enoch, Y. and Soker, Z., 2006. Age, gender, ethnicity and the digital divide: University students' use of web - based instruction. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 21(2), pp. 99–110.
- EUA (European University Association), 2008. *European universities' charter on lifelong learning*. Brussels: EUA.
- eucen (European University Continuing Education Network), 2007. *The Bologna Process and university lifelong learning: The state of play and future directions*. [pdf] Barcelona: eucen. Available at: <http://www.eucen.eu/BeFlex/FinalReports/BeFlexFullReportPD.pdf> [Accessed 7 October 2022].
- eucen, 2009. *From university lifelong learning to lifelong learning universities*. [pdf] Barcelona: eucen. Available at: http://www.eucen.eu/BeFlexPlus/Reports/ThematicReport_FINAL.pdf [Accessed 7 October 2022].
- Eurydice (European Education and Culture Executive Agency), 2020. *The European higher education area in 2020: Bologna Process implementation report*. [pdf] Luxembourg, Publications Office of the European Union. Available at: <https://data.europa.eu/doi/10.2797/756192> [Accessed 8 December 2022].
- Farrugia, C. A., 2012. *Universities and innovation networks in the UAE*. Policy Paper No. 4. Ras Al Khaimah: Sheikh Saud bin Saqr Al Qasimi Foundation for Policy Research.
- FECAP (Álvares Penteadó School of Commerce Foundation), 2022. *Instituto de Finanças*. [online] Available at: <https://www.fecap.br/instituto-financas/> [Accessed 10 July 2022].
- Field, J. and Canning, R., 2014. Lifelong learning and employers: Re-skilling older workers. In: *International Handbook on Ageing and Public Policy*. Cheltenham: Edward Elgar. pp. 463–473.
- Finnish Ministry of Education and Culture, 2009. *Universities Act 558/2009*. [pdf] Available at: <https://www.finlex.fi/fi/laki/kaannokset/2009/en20090558.pdf> [Accessed 28 June 2022].
- Foster, M. and McLendon, L., 2012. *Sinking or swimming: Findings from a survey of state adult education tuition and financing policies*. Washington, D.C.: CLASP.

- Gaebel, M. and Zhang, T., 2018. *Trends 2018: Learning and teaching in the European higher education area*. [pdf] Available at: <https://eua.eu/downloads/publications/trends-2018-learning-and-teaching-in-the-european-higher-education-area.pdf> [Accessed 30 June 2022].
- Gallacher, J. and Osborne, M., 2005. *A contested landscape: International perspectives on diversity in mass higher education*. Leicester: NIACE.
- García de Fanelli, A., 2019. El financiamiento de la educación superior en América Latina: Tendencias e instrumentos de financiamiento. *Propuesta Educativa*, 2(52), p. 111–126.
- Gilardi, S. and Guglielmetti, C., 2011. University life of non-traditional students: Engagement styles and impact on attrition. *The Journal of Higher Education*, 82(1), pp. 33–53.
- Government of Finland, 2022. *Parliamentary policy approaches for reforming continuous learning. Competence secures the future*. [pdf] Available at: https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/163732/VN_2022_2.pdf?sequence=4&isAllowed=y [Accessed 13 July 2022].
- Government of Singapore, 2022. *SkillsFuture*. [online] Available at: <https://www.skillsfuture.gov.sg/> [Accessed 10 August 2022].
- GUNi (Global University Network for Innovation), 2022a. *Higher education in the world 8 – Special issue: New visions for higher education towards 2030*. [pdf] Available at: https://www.guninetwork.org/files/guni_heiw_8_complete_-_new_visions_for_higher_education_towards_2030_1.pdf [Accessed 31 July 2022].
- GUNi, 2022b. *Global University Network for Innovation*. [online] Available at: <https://www.guninetwork.org> [Accessed 28 July 2022].
- Guri-Rosenblit, S., Šebková, H. and Teichler, U., 2007. Massification and diversity of higher education systems: Interplay of complex dimensions. *Higher Education Policy*, 20(4), pp. 373–389.
- Hanft, A. and Knust, M., 2007. *Internationale Vergleichsstudie zur Struktur und Organisation der Weiterbildung an Hochschulen*. Oldenburg: Carl von Ossietzky.
- HESI (Higher Education Sustainability Initiative), 2022. *Higher Education Sustainability Initiative*. [online] Available at: <https://sdgs.un.org/HESI> [Accessed 28 July 2022].
- Hessler, G., 2016. Lifelong learning and higher education in the German context – Organisational change in higher education institutions. *Widening Participation and Lifelong Learning*, 18(1), pp. 46–60.
- HKU Space (University of Hong Kong School of Professional and Continuing Education), 2016a. *Quality assurance in HKU Space*. [online] Available at: <https://hkuspace.hku.hk/page/detail/8572> [Accessed 9 August 2022].
- HKU Space, 2016b. *Quality assurance manual for full-time sub-degree programmes*. [pdf] Available at: [https://hkuspace.hku.hk/f/page/8571/219438/QA%20Manual%20for%20FT%20Sub-deg%20Prog%20\(Abridged%20Version\)_Jan%202017.pdf](https://hkuspace.hku.hk/f/page/8571/219438/QA%20Manual%20for%20FT%20Sub-deg%20Prog%20(Abridged%20Version)_Jan%202017.pdf) [Accessed 9 August 2022].
- IAU-HESD (International Association of Universities – Higher Education and Research for Sustainable Development), 2022. *International Association of Universities – Higher Education and Research for Sustainable Development (HESD) portal*. [online] Available at: <https://www.iau-hesd.net/contenu/189-what-higher-education-and-research-sustainable-development-hesd.html> [Accessed 28 July 2022].
- Indian Ministry of Human Resource Development, 2020. *National Education Policy 2020*, s.l.: s.n.
- International Commission on the Futures of Education, 2021. *Reimagining our futures together: A new social contract for education. Report from the International Commission on the Futures of Education*. [pdf] Paris: UNESCO. Available at: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707> [Accessed 6 December 2022].
- James, J. and Gokbel, V., 2018. Global higher education learning outcomes and financial trends: Comparative and innovative approaches. *International Journal of Educational Development*, 58(C), pp. 5–17.
- Jensen, T., Marinoni, G. and Van't Land, H., 2022. *Higher education one year into the COVID-19 pandemic. Second IAU global survey report*. Paris: IAU.
- Jones, N. and Lau, A. M. S., 2010. Blending learning: Widening participation in higher education. *Innovations in Education and Teaching International*, 47(4), pp. 405–416.
- Kukulska-Hulme, A., 2012. How should the higher education workforce adapt to advancements in technology for teaching and learning? *The Internet and Higher Education*, 15(4), pp. 247–254.

- Kunene, S., 2019. *Article on the UCE Business Development Strategy*. [pdf] s.l.: s.n. Available at: <http://services.nwu.ac.za/sites/services.nwu.ac.za/files/files/uce/2019.UCE-BusinessDevelopmentStrategy.11March.pdf> [Accessed 28 June 2022].
- Lambert, S. R., 2020. Do MOOCs contribute to student equity and social inclusion? A systematic review 2014–18. *Computers & Education*, Vol. 145, p. 103693
- Lemoine, P. A. and Richardson, M. D., 2015. Micro-credentials, nano degrees, and digital badges: New credentials for global higher education. *International Journal of Technology and Educational Marketing (IJTEM)*, 5(1), pp. 36–49.
- Li, L., 2022. Reskilling and upskilling the future ready workforce for Industry 4.0 and beyond. *Inf Syst Front* [online] Available at: <https://doi.org/10.1007/s10796-022-10308-y> [Accessed 8 December 2022].
- Martin, M. and Godonoga, A., 2020. *SDG 4 – Policies for flexible learning pathways in higher education: Taking stock of good practices internationally*. Paris: IIEP-UNESCO.
- Matkin, G. W., 2018. Alternative digital credentials: An imperative for higher education. *CSHE Research & Occasional Paper Series: CSHE*. 2.18. s.l.: Center for Studies in Higher Education.
- Meacham, J. and Gaff, J. G., 2006. Learning goals in mission statements: Implications for educational leadership. *Liberal Education*, 92(1), pp. 6–13.
- Milic, S., 2013. The twenty-first century university and concept of lifelong learning. *Australian Journal of Adult Learning*, 53(1), pp. 159–179.
- Miller, M. and Lu, M., 2003. Serving non-traditional students in e-learning environments: Building successful communities in the virtual campus. *Educational Media International*, 40(1-2), pp. 163–169.
- Miner, A., Gong, Y., Ciuchta, M., Sadler, A. and Surdyk, J., 2012. Promoting university startups: international patterns, vicarious learning and policy implications. *The Journal of Technology Transfer*, 37(2), pp. 213–233.
- Ministry of Education Malaysia, 2015. *Malaysia education blueprint 2015–2025 (Higher Education)*. Putrajaya: Kementerian Pendidikan Malaysia.
- Ministry of Higher Education Malaysia, 2011. *Blueprint on enculturation of lifelong learning for Malaysia*. Seri Kembangan: Univision Press.
- Moitus, S., Weimer, L. and Välimaa, J., 2020. *Flexible learning pathways in higher education: Finland's country case for the IIEP-UNESCO SDG4 project in 2018–2021*. s.l.: Finnish Education Evaluation Centre Publications.
- Moodie, G. and Wheelahan, L., 2018. Implications of the human capability approach for relations between Australian vocational and higher education. In: *Monash Commission's Designing the Future Seminar*. s.l.: Monash University.
- Nesbit, T., Dunlop, C. and Gibson, L., 2013. Lifelong learning in institutions of higher education. *Canadian Journal of University Continuing Education*, 33(1), pp. 35–60.
- NILE (National Institute for Lifelong Education), 2022. *Academic credit bank system*. [online] Available at: https://www.cb.or.kr/creditbank/info/nlInfo7_1.do [Accessed 20 July 2022].
- North-West University, 2018. *Policy on continuing education*. [pdf] s.l.: s.n. Available at: http://www.nwu.ac.za/sites/www.nwu.ac.za/files/files/i-governance-management/policy/Policies%20-%202020%20Update/8P-8.2_Policy%20on%20Continuing%20Education_e.pdf [Accessed 30 June 2022].
- OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development), 2013. *Innovation-driven growth in regions: The role of smart specialisation*. [pdf] Paris: OECD Publishing. Available at: <https://www.oecd.org/innovation/inno/smart-specialisation.pdf> [Accessed 2 August 2022].
- OECD, 2021a. How much do tertiary students pay and what public support do they receive?. In: *Education at a Glance*. Paris: OECD Publishing.
- OECD, 2021b. *Micro-credential innovations in higher education: Who, What and Why? OECD Education Policy Perspectives*. No. 39. Paris: OECD Publishing.
- Okayama University, 2022a. *Okayama University's SDG action guidelines*. [online] Okayama: Okayama University SDGs Office. Available at: https://sdgs.okayama-u.ac.jp/en/outline/index.php?c=outline_en_view&pk=4 [Accessed 30 July 2022].
- Okayama University, 2022b. *Providing lifelong learning for children, students and citizens making use of valuable materials housed by Okayama University Library*. [online] Okayama: Okayama University SDGs Office. Available at: https://sdgs.okayama-u.ac.jp/en/efforts/index.php?c=efforts_en_view&pk=244 [Accessed 30 July 2022].

- Orazbayeva, B., 2017. *The role of universities in promoting and providing lifelong learning*. s.l.: DUK's Strategic Approach.
- Osborne, M., Rimmer, R. and Houston, M., 2015. Adult access to higher education: An international overview. In: J. Yang, C. Schneller and S. Roche. eds. *The Role of Higher Education in Promoting Lifelong Learning*. Hamburg: UIL. pp. 17–39.
- Ossiannilsson, E., 2019. OER and OEP for access, equity, equality, quality, inclusiveness, and empowering lifelong learning. *The International Journal of Open Educational Resources*. [pdf] 10.18278/ijoer.1.2.8.
- Palacios, M., 2003. *Options for financing lifelong learning*. Washington, D.C.: World Bank Group.
- Pechar, H. and Andres, L., 2011. Higher-education policies and welfare regimes. *Higher Education Policy*, 24(1), p. 25–52.
- Pontificia Universidad Católica de Chile, 2022. *UC online. Knowledge without borders*. [online] Available at: <http://uconline.uc.cl/> [Accessed 26 July 2022].
- Ranki, S., Ryky, P., Santamäki, I. and Smidt, H., 2021. *Lifelong learning governance in the Nordic countries: A comparison. Towards a systemic approach*. [pdf] Helsinki: Sitra. Available at: <https://www.sitra.fi/app/uploads/2021/01/lifelong-learning-governance-in-the-nordic-countries-1.pdf> [Accessed 8 December 2022].
- Rasmussen, P., 2014. Lifelong learning policy in two national contexts. *International Journal of Lifelong Education*, 33(3), pp. 326–342.
- Reay, D., Crozier, G. and Clayton, J., 2010. 'Fitting in' or 'standing out': Working-class students in UK higher education. *British Educational Research Journal*, 36(1), pp. 107–124.
- Republic of Austria, 2002. *Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich. 120. Bundesgesetz: Universitätsgesetz 2002 sowie Änderung des Bundesgesetzes über die Organisation der Universitäten und des Bundesgesetzes über die Organisation der Universitäten der Künste*. [online] Available at: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20002128> [Accessed 30 June 2022].
- Robinson, M., 2017. *Lifelong learning: Ladder and lifeline. University Alliance spotlight report*. [pdf] London: University Alliance. Available at: <https://www.unialliance.ac.uk/wp-content/uploads/2017/02/UA-Lifelong-learning-spotlight-paper-web.pdf> [Accessed 8 December 2022].
- Sam, C. and Van der Sijde, P., 2014. Understanding the concept of the entrepreneurial university from the perspective of higher education models. *Higher Education*, 68(6), pp. 1–18.
- Schmidt-Jortzig, I., 2011. *Quality assurance for non-degree programmes*, s.l.: European Association for Quality Assurance in Higher Education.
- Shanghai Open University, 2021. *The 14th Five Year Plan*. [online] Shanghai: SOU. Available at: <https://www.sou.edu.cn/xxgkw/2021/0702/c3583a80704/page.htm> [Accessed 12 September 2022].
- Silva, P., Lopes, B., Costa, M., Seabra, D., Melo, A. I., Brito, E. and Paiva Dias, G. Stairway to employment? Internships in higher education. *Higher Education*, 72, pp. 703–721.
- Singh, M., 2014. Higher education and the public good: Precarious potential? In: R. Munck, L. McIlrath, B. Hall and R. Tandon. eds. *Higher Education and Community-Based Research: Creating a Global Vision*. New York: Palgrave Macmillan, pp. 199–216.
- Šmídová, M., Šmídová, O., Kyllingstad, N. and Karlsen, J., 2017. Regional development: Lifelong learning as a priority in Norway and the Czech Republic. *Higher Education Policy*, 30(4), pp. 499–516.
- Smidt, H. and Surdock, A., 2011. *Engaging in lifelong learning: Shaping inclusive and responsive university strategies*. Brussels: EUA.
- Stanistreet, P., 2020. Thinking differently, together: Towards a lifelong learning society. *International Review of Education*, 66(4), pp. 449–455.
- Strehl, F., Reisinger, S. and Kalatschan, M., 2007. *Funding systems and their effects on higher education systems*. OECD education working papers. Paris: OECD Publishing.
- Taşçı, G. and Titrek, O., 2020. Evaluation of lifelong learning centers in higher education: A sustainable leadership perspective. *Sustainability*, 12(1), pp. 1–22.
- Technical University of Munich, 2022. *Innovation in teaching and continuing education*. [online] Available at: <https://www.tum.de/en/lifelong-learning/innovation-in-teaching-and-continuing-education> [Accessed 22 August 2022].
- Teichler, U., 1999. The university and lifelong learning. In: A. Tuijnman and T. Schuller. eds. *Lifelong Learning, Policy and Research*. London: s.n., pp. 173–187.

- Teichler, U. and Hanft, A., 2009. Continuing higher education in a state of flux: An international comparison of the role and organisation of continuing higher education. In: M. Knust and A. Hanft. eds. *Continuing Higher Education and Lifelong Learning*. Dordrecht: Springer. pp. 1–13.
- Tight, M., 2019. Mass higher education and massification. *Higher Education Policy*, 32(1), pp. 93–108.
- Times Higher Education, 2022a. *Times Higher Education impact rankings*. [online] Available at: <https://www.timeshighereducation.com/impactrankings> [Accessed 28 July 2022].
- Times Higher Education, 2022b. *The impact rankings methodology 2022. Version 1.3*. s.l.: s.n.
- Times Higher Education & UNESCO–IESALC, 2022. *Gender equality: How global universities are performing. Part 1*. s.l.: s.n.
- Trow, M., 2000. *From mass higher education to universal access: The American advantage. Research and occasional paper series CSHE.1.00*. Berkeley, University of California, Berkeley. [pdf] Available at: https://cshe.berkeley.edu/sites/default/files/publications/2000_from_mass_higher_education_to_universal_access_the_american_advantage.pdf [Accessed 20 August 2022].
- Tuckett, A., 2017. *Lifelong learning helps people, governments and business. Why don't we do more of it*. [online] Geneva: World Economic Forum. Available at: <https://www.weforum.org/agenda/2017/07/lifelong-learning-helps-governments-business/> [Accessed 8 December 2022].
- UIE (UNESCO Institute for Education), 1997. *The Hamburg Declaration. The agenda for the future: Document adopted at the Fifth International Conference on Adult Education (CONFINTEA V)*. Hamburg (Germany), 14–18 July. [pdf] Hamburg: UIE. Available at: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000116114> [Accessed 7 October 2022].
- UIE, 1998. *Mumbai statement on lifelong learning, active citizenship and the reform of higher education in adult education and development*. Hamburg: UIE.
- UIL (UNESCO Institute for Lifelong Learning), 2012. *UNESCO guidelines for the recognition, validation and accreditation of the outcomes of non-formal and informal learning*. Hamburg: UIL.
- UIL, 2022a. *Making lifelong learning a reality: A handbook*. [pdf] Hamburg: UIL. Available at: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381857> [Accessed 8 December 2022].
- UIL, 2022b. *5th Global Report on Adult Learning and Education: Citizenship education: Empowering adults for change*. [pdf] Hamburg: UIL. Available at: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381669> [Accessed 8 December 2022].
- UIL and SOU (Shanghai Open University), forthcoming. *Institutional practices of implementing lifelong learning in higher education*, Hamburg: UIL.
- UIS (UNESCO Institute for Statistics), 2011. *International Standard Classification of Education. ISCED 2011*. [pdf] Montreal, UIS. Available at: <https://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-isced-2011-en.pdf> [Accessed 10 October 2022].
- UIS, 2022. *Higher education figures at a glance*. [pdf] Montreal, UIS. Available at: http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/f_unesco1015_brochure_web_en.pdf [Accessed 6 August 2022].
- UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization), 2009. *World Conference on Higher Education: The new dynamics of higher education and research for societal change and development; Communiqué*. Paris: UNESCO.
- UNESCO, 2015. *Rethinking education. Towards a global common good?* [pdf] Paris: UNESCO. Available at: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377182> [Accessed 15 July 2022].
- UNESCO, 2022a. *Beyond limits. New ways to reinvent higher education. Roadmap proposed for the 3rd World Higher Education Conference WHEC2022 | 18–20 May 2022. Working Document*. Paris: UNESCO.
- UNESCO, 2022b. *Towards a common definition of micro-credentials*. Paris: UNESCO.
- UNESCO-IIEP (International Institute for Educational Planning), 2022. *Achieving SDG 4: Flexible learning pathways in higher education. Research findings from the IIEP-UNESCO international survey*. Paris: UNESCO-IIEP.
- Unger, M. and Zaussinger, S., 2018. *The new student: Flexible learning paths and future learning environments. Conference background paper*. Vienna, HIS.
- United Nations, 2015. *Transforming our world: The 2030 Agenda for Sustainable Development*. [online] New York: United Nations. Available at: <https://sustainabledevelopment.un.org/post2015/transformingourworld/publication> [Accessed 8 December 2022].

- United Nations, 2021. *Our Common Agenda. Report of the Secretary-General*. [pdf] New York: United Nations. Available at: https://www.un.org/en/content/common-agenda-report/assets/pdf/Common_Agenda_Report_English.pdf [Accessed 6 December 2022].
- Universiti Brunei Darussalam, 2022a. *UniBridge – Programme*. [online] Available at: <https://ubd.edu.bn/c3l/unibridge.html> [Accessed 23 July 2022].
- Universiti Brunei Darussalam, 2022b. *14 week courses – Programme*. [online] Available at: <https://ubd.edu.bn/c3l/short-courses.html> [Accessed 23 July 2022].
- University of the Western Cape and UIE, 2001. *The Cape Town Statement on characteristic elements of a lifelong learning higher education institution*. Hamburg: UIE.
- UPP Foundation, 2018. *UPP Foundation Civic University Commission progress report*. [pdf] London: UPP Foundation. Available at: <https://upp-foundation.org/wp-content/uploads/2018/10/UPP-Foundation-Civic-University-Commission-Progress-Report.pdf> [Accessed 9 April 2021].
- Vargas, C., 2014. Lifelong learning principles and higher education policies. *Tuning Journal for Higher Education*, 2(1), pp. 91–105.
- Vlăsceanu, L., Grünberg, L. and Pârlea, D., 2007. *Quality assurance and accreditation: A glossary of basic terms and definitions*. [pdf] Bucharest: UNESCO–CEPES. Available at: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000134621> [Accessed 9 August 2022].
- World Economic Forum, 2020. *Future of Jobs Report 2020*. [pdf] Geneva, WEF. Available at: https://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs_2020.pdf [Accessed 23 June 2022]

附表

a) 参与调查的机构的国别分布

国家	高等教育机构数量	占样本的百分比
阿尔及利亚	3	0.75
安道尔	1	0.25
阿根廷	9	2.26
亚美尼亚	1	0.25
奥地利	3	0.75
阿塞拜疆	1	0.25
巴林	1	0.25
孟加拉国	2	0.50
比利时	2	0.50
多民族玻利维亚国	1	0.25
波斯尼亚和黑塞哥维那	1	0.25
巴西	4	1.00
文莱达鲁萨兰国	1	0.25
保加利亚	4	1.00
布基纳法索	1	0.25
喀麦隆	1	0.25
加拿大	4	1.00
中非共和国	1	0.25
智利	3	0.75
中华人民共和国	23	5.76
哥伦比亚	12	3.01
哥斯达黎加	1	0.25
塞浦路斯	2	0.50
捷克	1	0.25
刚果民主共和国	1	0.25
厄瓜多尔	11	2.76
埃及	4	1.00
埃塞俄比亚	3	0.75
斐济	1	0.25
芬兰	3	0.75

法国	7	1.75
格鲁吉亚	2	0.50
德国	2	0.50
加纳	2	0.50
希腊	1	0.25
匈牙利	6	1.50
印度	18	4.51
印度尼西亚	1	0.25
伊朗伊斯兰共和国	2	0.50
伊拉克	1	0.25
爱尔兰	2	0.50
以色列	2	0.50
意大利	4	1.00
日本	23	5.76
约旦	2	0.50
肯尼亚	4	1.00
韩国	4	1.00
黎巴嫩	3	0.75
利比亚	1	0.25
立陶宛	1	0.25
卢森堡	1	0.25
马来西亚	1	0.25
马尔代夫	1	0.25
墨西哥	24	6.02
莫桑比克	1	0.25
缅甸	1	0.25
纳米比亚	4	1.00
荷兰	1	0.25
尼加拉瓜	1	0.25
尼日利亚	6	1.50
阿曼	6	1.50
巴基斯坦	14	3.51
巴勒斯坦国	5	1.25
巴拿马	1	0.25
秘鲁	5	1.25
菲律宾	50	12.53
波兰	1	0.25
葡萄牙	6	1.50

罗马尼亚	1	0.25
俄罗斯联邦	5	1.25
沙特阿拉伯	1	0.25
塞尔维亚	1	0.25
新加坡	1	0.25
索马里	1	0.25
南非	2	0.50
西班牙	15	3.76
斯里兰卡	1	0.25
苏丹	3	0.75
瑞典	3	0.75
瑞士	2	0.50
阿拉伯叙利亚共和国	1	0.25
泰国	3	0.75
突尼斯	1	0.25
乌干达	1	0.25
乌克兰	1	0.25
阿拉伯联合酋长国	1	0.25
大不列颠及北爱尔兰联合王国	8	2.01
坦桑尼亚联合共和国	2	0.50
美利坚合众国	5	1.25
乌拉圭	2	0.50
乌兹别克斯坦	2	0.50
委内瑞拉玻利瓦尔共和国	1	0.25
越南	9	2.26
也门	1	0.25
赞比亚	1	0.25
津巴布韦	1	0.25

b) 调查问卷

调查问卷见: bit.ly/UII_HEI-LLL_questionnaire

c) 词汇表

词汇表见: bit.ly/UII_HEI-LLL_glossary

在全球教育危机和人们日益认识到终身学习重要性的背景下，联合国教科文组织终身学习研究所于2020年至2022年开展了一项综合研究项目，其中包括一项关于高等教育机构对终身学习所作贡献的国际调查，其结果将在本报告中介绍。基于在世界各地收集的综合性定量和定性数据集，该研究迈出了重要的一步，以建立一个有关高等教育机构在为所有人创造终身学习机会的作用方面的国际知识库。