

学习成果的内涵:嬗变与启示

应一也

【摘要】随着终身教育和学习型社会建设工作的推进,学习成果认证愈来愈成为研究关注的焦点。然而,学习成果概念看似简单,实则内涵丰富,研究者和实践者对这一核心概念还未达成共识。从历史看,学习成果的内涵从关注教学策略的改进,到关注教育质量的评估,再到关注教育的衔接与融通;从概念层次看,可分为目标层、核心层、有形层和延伸层。本文在梳理概念层次的基础上对认证情境下的学习成果概念进行了解读,指出建设学习成果认证体系首先要各类教育以学习成果为导向,建立国家资格框架体系,完善相关配套制度,并营造学习成果文化氛围。

【关键词】学习成果;资格框架;学分转换与累积系统;非正规、非正式学习认证

【作者简介】应一也,博士研究生,上海师范大学国际与比较教育研究院(上海 200234),上海开放大学非学历教育部助理研究员,研究方向:比较教育学、成人教育学(yy1107@yeah.net)(上海 200433)。

【原文出处】《开放教育研究》(沪),2019.5.57~63

【基金项目】上海开放大学2019年科研创新青年课题“开放大学实施先前学习认证的可行性研究——以上海开放大学为例”(QN1907)。

在各地学分银行的运作实践中,学习成果形式各异,学习成果认证转换的基础也不尽相同。例如,上海市终身教育学分银行积累的学习成果类型有学历教育课程成绩、职业资格证书、社区教育学分等。证书认定标准以考核内容覆盖学历课程的教学内容和教学要求的比例为依据,覆盖比例超过60%的予以认定^①。国家开放大学学分银行积累的学习成果包括学历教育毕业证书、行业认证证书等,认证标准通过描述知识、技能和能力要求的认证单元来实现^②。各高等院校学习成果认证转换的标准更为多样,有以课程为基础,要求“课名相近、内容相当、形式相仿、学时不少、强度和标准可比”^③;有以学时数为当量,要求“学时数相近,参照本校学分与学时对应关系,1学分对应18学时”^④;有以“竞赛获奖、发明专利、学术论文、科研项目等”为学习成果,以对应规格和名次为认定转换标准^⑤。学习成果究竟是“知识、能力、技能”“学分”“成绩”还是“证书”?概念不一致、话语不统一,给相关研究和实践带来诸多不便,

不仅导致认证和转换的标准难以建立,各类教育的衔接和沟通无法推行,更使教育质量因随意转换而无法得到有效控制和保障。因此,笔者认为有必要对“学习成果”这个概念进行解读和分析,以厘清其基本意涵。

一、学习成果内涵的嬗变

学习成果这一概念源于英文 learning outcomes,其中, outcome 源于中世纪英语 utcome,指事情发生的结果。从英文字典看, outcome 的释义较一致,指“结果、效果”,但与内涵丰富的 learning 一词连在一起,其内涵和外延就变得复杂起来。作为教育领域的专门术语,学习成果的内涵经历了三次较集中的转变,即从关注教学策略的改进,到关注教育质量的评估,再到关注教育的衔接与融通。

(一)关注教学策略的改进

对学习成果的讨论,始于课程编制科学性的研究和教学策略有效性的探讨。20世纪30年代,教育史上著名的“八年研究”,不仅改进了美国的课程理

论和教学理论,还成就了拉尔夫·泰勒(Tyler, 1981)的教育评价思想——教育评价的本质是确定课程和大纲在实际上实现教育目标程度的过程。教育目标表现在预期所要达到的学习成果。

泰勒的学生及同事本杰明·布卢姆(Bloom)会同多位教育专家及学者围绕教育目标分类开展了研究工作。1948年,在波士顿举办的美国心理学会会上,布卢姆等考试专家提议将教育目标分为三大领域:认知领域、情感领域和动作技能领域,认知、情感、动作技能也成了当今学习成果分类的主要依据之一。

20世纪60年代美国教育心理学家罗伯特·米尔斯·加涅(Gagne, 1999)吸收信息加工理论和建构主义理论思想,从复杂多样的学习成果中抽象出“性能(capabilities)”这个中介概念,将学习获得的五种主要“性能”总结为五种学习成果类型,即言语信息、智慧技能、认知策略、动作技能和态度。依据学习成果分类理论,加涅进一步提出了学习层次论和信息加工学习理论,被广泛应用于教学设计。

20世纪90年代,美国教学设计专家乔纳森(Jonassen, 1996)在布卢姆和加涅学习成果分类的基础上,提出了新的学习成果分类,以更好地适应建构主义学习环境的要求。新的分类体系聚焦于高层次认知、元认知和情感学习成果,同时将学习类型、评价标准和教学策略联系起来,因而整个成果分类体系包括10大类33种具体学习成果,与22种教学策略76种教学方法相匹配(盛群力, 2005)。

除上述学习成果体系外,还有罗米索斯基(Romiszowski)的知能结构与策略适配分类、毕哥斯和科林斯(Biggs & Collins, 1982)可观察的学习成果结构、梅里尔(Merrill)的绩效内容分类等。他们从不同维度考量了学习成果的内涵。上述理论和方法基于以下逻辑:教育目标是预期的学习成果。不同学习成果的获得需要与不同的教学条件、教学内容、教学策略匹配,教学设计的目的是为了能够更好地达到预期的学习成果。学习成果是教学设计的起点,决定着教学过程各个关键的要素和重点环节。

(二)关注教育质量的评估

第二次关于学习成果的集中讨论源于大众对教育质量的问责。1983年,美国教育当局发布著名的

国家风险报告白皮书,指出大学毕业生平均学业成就正逐年降低(Gardner & Larsen, 1983)。自此,各类报道和研究不约而同指向教育质量下滑问题,高等教育质量处于信任危机之中。教育质量评估历史上也曾出现过一系列评估指标和方法,如学校排名、毕业率、学生数、课程数等,然而这些指标只能作为办学管理效率的参考,不能充分说明教育质量的高低。原有的质量评估手段和质量保障体系亟待改进,教育评估运动应运而生,评估重心从教学条件“投入”性评估转向教学成效“产出”性评估,“学习成果”于是成为评估的核心概念。

在这场运动中,各类教育质量监督机构成为学生学习成果评估的先锋。1986年,美国地区认证机构之一的南部院校协会,要求其认证的所有机构提供明确的成就目标证明,包括学生学习成果要求;美国工程技术认证委员会在20世纪80年代末,采取了新的基于学习成果的认证项目,关注工程核心学科学生的学习成果;1989年,美国联邦法规首次要求认证机构将学生学习成果作为认证条件之一(Ewell, 2001)。如今,学生学习成果规定已成为美国高等教育的规范。学习成果评估国家研究会(National Institute for Learning Outcomes Assessment, 简称 NILOA)调查显示,2013年,美国84%的大学或学院已采取学习成果评估方式(Kuh, et al., 2014)。英国高等教育质量保证署(Quality Assurance Agency for Higher Education, 简称 QAA)在其质量控制、质量审计和质量评价的质量保证框架中亦重视学生学习成果评估。欧洲高等教育质量保障标准和原则(European Standards and Guide Lines for Quality Assurance, 简称 ESG)、经济合作与发展组织的教育系统指标(Indicators of Education Systems, 简称 IES)等国际通用的质量评价也将学生学习成果作为重要指标。

学习成果评估因“直面学生学习增值、强调教育成效证据”成为教育质量评价和保障的重要方法。在此背景下,国际组织、各国政府、认证机构及教育机构纷纷以学习成果评估监测教育质量。不同于前文教学设计视角下的学习成果,质量评估范畴下的学习成果关注教育机构教育目标的达成,通过收集学生学习成果的证据说明教育机构的成效,以此判

断机构是否达到相关质量标准。

(三) 关注教育的衔接融通

随着终身教育思想的传播以及教育全球化进程的推进,原有封闭孤立的教育体系逐渐转向开放和融合,作为教育基本元素的学习成果又一次成为讨论的焦点,并在教育衔接与融通中发挥重要作用。2004年关于学习成果的博洛尼亚研讨会在爱丁堡赫瑞瓦特大学举行,其主题是“使用学习成果”(Using Learning Outcomes)。会议引发各国对学习成果的热议,多个国家级和国际性专题研讨会此后陆续召开。此后,学习成果出现在每份部长会议公报中。2005年的《卑尔根公报》(Bergen Communiqué, 2005)要求将学习成果作为欧洲高等教育三个阶段通用“都柏林描述符”(Dublin Descriptors)的基础,从而构建整个欧洲高等教育的资格框架。2007年的《伦敦公报》(London Communiqué, 2007),更是强调学习成果,用于定义欧洲学分转换和积累系统的学分,辅助课程创新和改革,表述课程模块和学习项目,促进以学生为中心基于学习成果的学习。学习成果在博洛尼亚进程中发挥了重要作用,被认为是欧洲高等教育改革的基本构件。

资格框架体系建设之初面临的一个关键问题就是如何描述各阶段各层级的资格内容,既能统一表述且具备可比性,又能满足不同学科的个性要求。对此,联合质量计划(Joint Quality Initiative)召集不同国家教育领域的专家研究制定了“都柏林描述符”,并采用学习成果描述资格层级、国家资格,说明学科基准和行业标准。至此,无论是欧洲高等教育资格框架还是欧洲终身学习资格框架,都采用“学习成果”概念。

在学分转换与积累系统中,学分被定义为“用来获得特定学习成果所花费的学习时间”,但学分不能反映学生的进步,也不能显示学习的成效,转换过程中还须采取“学习成果”。学习成果用以衡量学习的层级,学分则用来衡量学习成果的学习量,并最终获得可以流通的“价值”。学分转换与积累系统的课程目录、学生申请表、学习协议、成绩单等关键文件对学习成果有明确的描述(European Communities, 2015)。

在非正规、非正式学习成果认证中,学习成果同样成为认证的关键要素。当学习场所扩展到社会所有领域,学习形式涵盖各种类型,唯一可评估测量的便是学习产生的成果。2015年修订的欧洲认证指南将认证定义为“授权机构根据相关标准证明学习者获得学习成果的过程”(CEDEFPOP, 2015)。非正规、非正式学习认证的实质是学习者将学习成果显性化,并提供相关证明的过程。因此,理解学习成果标准、展现学习者具备的学习成果、评价已有的学习成果,成为学习者、评估者、认证机构及政策制定者需要把控的关键问题。

二、学习成果内涵及认证情境下的解析

综上,学习成果概念经历了三次较为重要的历史嬗变,在不同情境中的内涵各不相同,进而形成了不同的定义表述。美国学者尤厄尔(Ewell, 2001)认为,全面理解学习成果并非易事,需要运用概念分析方法,区分不同范围、不同层次和不同类型。如果没有概念图式,任何定义都是随意且难以解释的。

(一) 学习成果概念层次图

本文在学习成果概念嬗变分析及梳理各类概念的基础上,构建了学习成果概念层次图,涉及目标层、核心层、有形层和延伸层。

目标层指教学设计情境下的学习成果,指为实现教学目标而细化的行为或心理要求,是学习成果概念最微观的部分。加涅(Gagne, 1984)将学习成果定义为:一种人们习得的持续性状况,并使各种行为表现可以被观察到。一般而言,学习成果指教学目标所要求达到的,并且要在概念上能区分、业绩上有标准、收益上有实效(Jonassen, 1996)。因此,这一层面的学习成果是反映教学策略的过程性要求,得益于当代心理学的发展及其教育学应用,大多指学习者内在的心理或行为的变化。

核心层指学习者参加某阶段学习后获得的知识、技能和能力等学习成果。学习成果代表学习后的直接结果,指学习者完成一段学习后所能知道的、理解的、做到的,既可以是学习成就的最基本要求,也可以是结果性描述(European Communities, 2008)。此处的学习阶段,一般指学习者参与的某个单元、课程、项目或资格。核心层学习成果反映了学习阶段

所要求掌握、理解、实践和运用的学习内容,是目标层学习成果的综合。

有形层指知识、能力、技能等核心层学习成果的载体形式或外在表现,如资格证书、学历文凭、学术成果、发明专利、艺术作品、单科证明、学分绩点等。有形层的学习成果一般有相关的实物,使得学习成果容易被人们接受和认同。因各类学习成果形式都有相应的标准,使有形的学习成果形式能代表学习者所拥有的知识和能力,从而也使有形的学习成果成为评价学习者和教育机构的重要指标。

延伸层指广义的学习成果,是学校教育完成后产生的间接“结果或产出”。学习者毕业后所体现的学习成果,如成功就业率、雇主满意度、社会融入和社会责任等是教育产出的延伸体现。美国高等教育认证委员会(Council for Higher Education Accreditation,简称CHEA)认为学习成果不局限于学习,也包括机构或项目产生的另一些行为成果或经验,如提高就业水平,增加职业流动性,改变生活模式,获得教育机会等(CHEA,2003)。这类学习成果往往成为教育机构评价的相关指标。

(二)认证情境下学习成果的解析

学习成果概念纷繁复杂,如果不加以区分和界定,很容易将不同范围、不同层次的学习成果概念混用。在终身教育和终身学习理念下,探讨学习成果认证体系构建背景下的学习成果内涵尤为重要,它关注个体掌握的知识、技能与能力,进而为学习者提供灵活多样的学习路径,体现了对学习个体发展的关怀。

对认证情境下学习成果概念的解读,首先要从学习成果的“认证”和“转换”两大功能入手。“认证”意味着对相关证据进行证实,使其得到承认、合法化、具有法律效力。学习成果认证指教育机构根据一定标准,对学习成果进行评价,以确定其是否满足要求,并对满足要求的学习者颁发正式凭证,以证明其具备相应的知识与能力并获得承认的过程。“转换”指改变、改换。在国外,学习成果转换指学习者可以将某个资格、项目或课程转换为其他资格、项目或课程的过程。无论是认证还是转换,都是教育机构对学习个体已掌握的知识、技能与能

力的承认与肯定。所不同的是,认证往往基于对学习个体个人学习成果的评价认可,其依据是教育机构关于教学单位的学习成果标准,而转换一般基于机构之间的合作,依据是不同机构教学单元中学习成果的匹配程度。

从认证和转换的功能看,学习成果认证体系建设涉及的应是核心层的学习成果概念,指学习者通过学习获得的知识、技能和能力等,它们正是认证和转换发生的主要依据。与过程性和较微观的目标层学习成果相比,知识、技能、能力等核心层的学习成果概念更通用、更可评估,也更能代表某一阶段学习的成果。而在我国的学习成果认证和转换实践中,人们更多地将学习成果理解为有形层的学习成果,习惯将认证和转换的依据建立在课程、学分、证书等有形学习成果之上,殊不知各高校授课内容各不相同,学分当量参差不齐,社会证书更是五花八门,认证转换如果仅仅比对课程名称、比较学习量或是匹配授课内容,显然是不充分、不科学的。因此,认证和转换的依据是学习者在获得有形学习成果后所掌握的核心层学习成果,并从学习者个体角度考虑,反映在对学习的评价上,而非学习内容或学习时长。

在认证和转换情境下,学习成果概念应回归其核心,即学习者掌握的知识、能力和技能。然而,就目前我国实践现状看,顺利有效开展基于核心层学习成果的认证与转换似乎还缺少一定的条件。

三、对我国学习成果认证体系建设的启示

(一)前提:以学习成果为导向

从学习成果概念的演变历程可以看出,发达国家对学习成果的重视是一脉相承的:从教学设计到质量评估,再到认证转换,经历了较长的发展过程。各类教育非常重视学习成果,并以学习成果为导向,自然形成了认证与转换的基础。然而,纵观我国的各类教育,对学习成果的重视似乎没有那么明显。现有的教育规范文件提及人才培养目标、培养要求、课程体系及具体课程的教学目标、教学内容等,往往将学习者能掌握的学习成果隐藏其中且缺少具体描述,以至于当前教育沟通实践所依据的规则和标准各不相同。

在当前沟通形式中,基于证书的沟通往往对比

该证书覆盖的知识点,然而知识点并不代表实际的教学过程,亦不能证明学习者的掌握情况;基于课程的沟通往往对比课程实施的教学内容,然而教学内容实施的难度可以有高有低,并不能如实反映学习者的知识与能力水平;基于学分的沟通往往对比学习的学时量,而学时量也不能代表学习者所学的内容和成就。以上沟通方式在相同层次、相同类型或者沟通双方较为熟悉的基础上还较为可行,但要实现学习成果在不同教育类型之间的转换,尤其是实现非正规、非正式学习成果的认证,就存在一定的难度。

问题还要追溯到学习成果概念的厘定上,证书、课程、学分只是学习成果的载体形式,各类教育所要求的“知识、技能和能力”等核心学习成果才是认证和沟通的“价值基础”。这就要求,各类教育需以核心层学习成果为导向,教学目标、教学内容、教学实施、教学评价等都要围绕这些“学习成果”展开,所有的教学环节和安排都是为了证明和传递所实现的“学习成果”信息。一旦各类教育都以学习者获得的“学习成果”为标准,那么沟通和衔接自然就会方便许多。因此,笔者认为,要实现各类教育的衔接与融通,仅仅在沟通机制上创新是不够的,需要整个教育范式的转变,即以核心层学习成果为导向。

(二)基础:国家资格框架体系

如果将各类教育的产出比作商品,学习成果便是各类教育的价值标签,要实现各类“商品”高效等价交换,立体式、标准化的“商品货架”必不可少,而这个“商品货架”便是资格框架。从国外的研究和实践看,资格框架对于学习成果认证和转换有着基础性作用,表现在以下几方面:

第一,明确学习成果维度。虽然说“以学习成果为导向”是前提,但各类教育和培训对于学习成果维度的理解往往各不相同。资格框架的首要作用便是明确并统一学习成果的维度。例如,新西兰、爱尔兰等国的国家资格框架确定“知识、技能和能力”为学习成果的维度,南非资格框架将学习成果的维度分为基础能力、实践能力和学习自主性,具体包括知识范围、知识素养等十项指标。明确学习成果维度,也就为各类教育和培训提供了统一的标准要求。

第二,对学习成果分级分类。不同领域的教育

培训、不同层级的资格水平,所要求的学习成果各不相同。为了实现不同资格学习成果的对应,资格框架建立了一个类型明确、层次分明的资格等级体系。例如,澳大利亚、爱尔兰、南非等国的国家资格框架有10个级别,马来西亚国家资格框架分8级,涵盖普通教育、继续教育和职业教育领域。资格等级体系使每个资格都能准确找到对应的位置,为学习成果的纵向衔接、横向贯通提供了依据。

第三,统一描述学习成果。为了保证同等级学习成果的“等值性”和“可比性”,资格框架对同级资格涉及的知识、技能和能力等学习成果做了原则性、概括性的统一描述,为制定具体资格的学习(认证)单元或课程标准提供指导。例如,在英国资格框架中,学习单元应用了统一模板,包括所处的级别、学习成果(学习者该知道、理解或做什么)、评估标准(详细规定是否满足某级别要求)及学分等内容。学习单元及学分可以互换互认,可用于多个资格,从而实现不同资格的互通(Ofqual, 2015)。

建立国家资格框架体系可增加各类学习成果的透明度和可比性,有利于各类教育培训机构对每一等级学习成果有清晰的了解,也为其提供了共同的标准和规范,从而促进非正规、非正式学习成果的认证以及不同学习成果类型的转换。

(三)保障:相关配套制度建设

学习成果认证与转换改变了传统学校教育模式,在给学习者带来灵活便利的同时,亦可能会产生某些教育质量问题,这也是学习成果认证与转换在国外备受争议的问题。学习者只要具有一定的功利性,就有可能追求最简便的方式去获得学分、证书和资格,而教育培训机构只要与利益挂钩,就有可能追求最低的成本来实施教学。学习者完全有可能与教育培训机构合谋,将教育风险通过认证与转换转嫁到整个教育体系,学习成果认证和转换很可能成为“文凭工厂”新的流水线。在“劣币驱逐良币”的作用效应下,学习成果认证和转换可能会给教育质量带来更大危害。因此,实施学习成果认证和转换,必须要有充分的保障制度,这一保障制度主要来自两方面:

第一,各类教育和培训的质量保障。国外已建立较系统的质量教育和培训保障体系,既包括办学

机构内部的质量管理体系,也包括来自政府、中介机构和认证机构的外部质量监管体系。所呈现的特点和趋势是,外部质量监管越来越注重教育机构内部质量保障有效性的评估,内部质量管理越来越聚焦学生学习成果的获得和评价。对过程方法和结果评价的关注使得教育质量管理愈来愈精细化,且已关照到核心学习成果层面,这为学习成果的认证和转换提供了保障。

第二,认证和转换的制度保障。除了各类教育培训自成体系的质量保障,国外对于学习成果认证和转换环节还有相应的保障制度。例如,在国家资格框架下,澳大利亚实行了注册评审制度,教育培训实施机构须经注册认证,教育培训项目课程须经评审备案,以确保各类学习成果符合统一标准,所有学习成果认证和转换途径及相关信息对社会公开,并接受社会监督。各国实践经验显示,专门的机构管理、统一的标准要求、严格的质量体系、友好的支持系统是学习成果认证和转换实施的保障。

在我国政府主导、行政命令为特征的教育管理模式下,各类教育内部质量管理和外部监管制度还需进一步健全,教育质量管理需细化落实到学习成果层面。学习成果认证体系的探索还应尽快考虑相应配套制度的建设。

(四)环境:学习成果文化氛围

如何调动各类教育培训机构的积极性,参与学习成果的认证和转换,已成为当前我国实践一大难题。在上海的实践中,学分银行正试图探索建立相应的激励机制推动学习成果的认证与转换,但收效甚微。激励机制作为外部的推动力,很难长期有效激发教育培训机构的自主性,为学习者持续提供学习成果认证和转换服务。国外除了教育体制的差异外,也没有相应的激励机制,反倒是国外独特的学习成果文化氛围给出一定的解释。

在许多国家,受教育权已成为人的一项基本权利。不仅如此,学习者的学习成果同样受到相关法律的保护。2002年,法国出台了《社会现代化法》,规定学习者如果在非正规、非正式学习环境中获得了相关领域的知识和能力,就有权利要求相关学校对其积累的知识和能力进行鉴定(Helsinki, 2011)。

2007年,丹麦《第556号法案》的出台同样也意味着成人有权要求教育机构对其已有的学习成果进行评估认证。南非的《国家资历框架法》、爱尔兰的《资历和质量保证法》等资格框架立法文件对学习成果的认证和转换也给予法律保障。在许多国家,学习成果的认证和转换已成为公民的一项教育权利,同时也是各类教育培训机构的一项义务。

法律制度文化进一步推动了整个社会重视学习成果的文化氛围。各类学习成果得到相应的认证和社会承认,社会将逐渐改变以往“重学历轻能力”的现象,更强调“能力导向”和“学习成果导向”,使得任何情境下获得的知识和能力能够在入职招聘、岗位晋升、收入分配、继续教育等社会活动中得到关注和肯定。学习者就会更关心所获得的学习成果,教育培训机构会更注重对学习成果的传授及认可,用人单位会更看重员工所具备的知识与能力,从而使整个社会形成注重学习成果的文化氛围,而这样的文化氛围又会促进相关法律和制度的完善。

同样,我国建立学习成果认证体系首先也要注意法律制度的完善,对学习成果认证和转换给予一定的法律保障和支持,并在此基础上营造重视学习成果的文化氛围。

四、结语

学习成果是一个表述简单内容却相当复杂的概念,经历了三次较重要的历史嬗变。这不仅是学习成果关注点的转变,也是对整个教育理念及范式转变的回应:从心理学的发展及其对学习理论的关注,引发教学论的探讨与实践;从教育质量的问责,引发“以教师为中心”向“以学生为中心”的教育范式转变;从关注学习者个体,引发“传统教育”向“终身学习”的教育理念转变。三种情境下学习成果的概念是不同的,尤其是在认证和转换情境下,学习成果指学习者应(所)掌握的知识、能力和技能,这是开展相关实践和研究的前提。然而这三个阶段在时间上又没严格区分,事实上,这三个方面的学习成果研究与实践一直在持续,而且彼此交融、相互促进。概念嬗变的漫长历程让我们意识到,学习成果认证体系的建设并非一蹴而就,而是需要一定的积淀,包括教育范式的转变、资格框架的建立、法律制度的完善、文

化氛围的形成。这是学习成果概念给予的启示,亦是今后努力的方向。

注释:

- ①《上海市终身教育学分银行非学历证书认定标准》
- ②国家开放大学学分银行学习成果转换管理网
- ③《南开大学校内课程学分认定申请表》
- ④《华东师范大学本科生成绩及学分转换管理细则》
- ⑤《上海大学本科生学科竞赛获奖、自主创业、科技成果学分认定实施办法》

参考文献:

- [1]Bergen Communiqué(2005). The European higher education area achieving the goals[EB/OL].[2017-07-18]. <https://www.ehea.info/cid101762/ministerial-conference-bergen-2005.html>.
- [2]Biggs, J. B., & Collis, K.(1982). Evaluating the quality of learning: The SOLO taxonomy[M]. New York, Academic Press: 10.
- [3]CEDEFPOP(2015). European guidelines for validating non-formal and informal learning[R]. Luxembourg: Publications Office of the European Union: 14-15.
- [4]CHEA.(2003). Statement of mutual responsibilities for student learning outcomes: Accreditation, institutions, and programs [R]. Council for Higher Education Accreditation: 5.
- [5]European Communities(2008). The European qualifications framework for lifelong learning[R]. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities: 11.
- [6]European Communities.(2015). ECTS users' guide[R]. Luxembourg: Publications Office of the European Union: 6-12.
- [7]Ewell, P. T.(2001). Accreditation and student learning out-

- comes: A proposed point of departure[J]. CHEA Occasional Paper: 33.
- [8]Gagne, R. M.(1984). Learning outcomes and their effects: Useful categories of human performance[J]. American Psychologist, 39(4): 377-385.
- [9]Gardner, D. P., & Larsen, Y. W.(1983). A nation at risk: The imperative for educational reform[R]. The National Commission on Excellence in Education: 3-8.
- [10]高志敏(2005). 终身教育终身学习与学习化社会[M]. 上海: 华东师范大学出版社: 179.
- [11]Kuh, G. D., Jankowski, N., Ikenberry, S., Kinzie, J., & Ikenberry S. O.(2014). Knowing what students know and can do: The current state of student learning outcomes assessment in U. S. colleges and universities[R]. National Institute for Learning Outcomes Assessment: 3-5.
- [12]加涅(1999). 学习的条件和教学论[M]. 皮连生译. 上海: 华东师范大学出版社: 46-65.
- [13]Jonassen, D. H.(1996). An outcomes-based taxonomy for the design, evaluation, and research of instructional systems[J]. Training Research Journal, (2): 11-46.
- [14]London Communiqué(2007). Towards the European higher education area: Responding to challenges in a globalized world [EB/OL].[2017-07-18]. <https://www.ehea.info/cid101763/ministerial-conference-london-2007.html>.
- [15]Ofqual.(2015). Regulated qualifications framework[EB/OL].[2017-07-18]. https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/461298/RQF_Bookcase.pdf.
- [16]盛群力(2005). 依据学习结果选择教学策略: 乔纳森的学习结果与教学策略适配观要义[J]. 远程教育杂志, (5): 12-17.
- [17]泰勒(1981). 课程与教学的基本原理[M]. 黄炳煌译. 台北: 桂冠图书股份有限公司: 119.

Connotation of Learning Outcomes: Evolution and Inspirations

Ying Yiye

Abstract: Because of the promotion of lifelong education and the construction of learning society, the "learning outcome certification" has become the focus of research. However, the concept of "learning outcome" has not received enough attention yet. There is no consensus of "learning outcome" in current research and practice. The author analyzes the concept of "learning outcome" and finds that it has experienced three times' attention and discussion in the evolution, that is, the focus on the improvement of teaching strategies, the monitor of education quality, and the cohesion and integration of education. From the perspective of concept hierarchy, it can be divided into four layers: Target layer, core layer, visible layer, and extension layer. Based on the analysis of concept hierarchy, the paper first interprets the concept of "learning outcome" in the context of recognizing and transferring, and then discusses the construction of a learning outcome certification system in our country. There are four points to construct a learning outcome system: All kinds of education must be guided by learning outcome; to establish a national qualifications framework; to improve the related supporting system; and to build learning outcome culture atmosphere.

Key words: learning outcome; qualifications framework; credit transfer and accumulation system; recognition non-formal and informal learning