

A Study on Comparison Learning Outcomes in Higher Education in Europe and America

Haixia Cheng

Research Institution of Education, Xiamen University, Xiamen

Email: chenghaixiam@126.com

Received: Apr. 22nd, 2011; revised: May 15th, 2011; accepted: Jun. 14th, 2011.

Abstract: Learning outcomes, as important guidelines to ensure quality of higher education, has raised some national concerns since 80 years of the 20th century. Today, learning outcomes is still a new subject and is constantly improving. The EU and the United States in the development and application of learning outcomes is doing their best, and they have formed their own unique experiences and models. But as two region and country with different conditions, they have their characteristics in the backgrounds definitions development and application of learning outcomes besides of common ones. Doing comparative study on the both for furthering our understanding of learning outcomes is very meaningful.

Keywords: The EU and the United States; Higher Education; Learning Outcomes; Comparison

欧美高等教育学习结果比较研究

程海霞

厦门大学教育研究院, 厦门

Email: chenghaixiam@126.com

收稿日期: 2011 年 4 月 22 日; 修回日期: 2011 年 5 月 15 日; 录用日期: 2011 年 6 月 14 日

摘要: 自 20 世纪 80 年代, 学习结果作为保证高等教育质量的重要准则引起了一些国家的关注。时至今日, 学习结果仍然是一个新课题并被不断的完善。其中欧盟和美国是在学习结果的制定和应用方面做得最好的国家, 它们都形成了自己独特的经验和模式。但是作为两个国情不同的地区和国家, 它们在学习结果制定的背景、学习结果的界定以及学习结果的应用等方面除了共性外, 还有着各自的特点, 对二者进行比较研究对于我们进一步理解学习结果具有非常重要的意义。

关键词: 欧美; 高等教育; 学习结果; 比较

1. 引言

自 20 世纪 80 年代, 学习结果作为保证高等教育质量的重要准则引起了一些国家的关注。时至今日, 学习结果仍然是一个新课题并被不断的完善。其中欧盟和美国是在学习结果的制定和应用方面做得最好的国家, 它们都形成了自己独特的经验和模式。但是作为两个国情不同的地区和国家, 它们在学习结果制定的背景、学习结果的界定以及学习结果的应用等方面除了共性外, 还有着各自的特点, 对二者进行比较研究对于我们进一步理解学习结果具有非常重要的意义。

2. 欧美高等教育学习结果之比较

2.1. 欧美学习结果制定的背景

欧美对大学生学习结果的关注都与 80 年代兴起的高等教育质量保障热潮有着密切的联系, 学习结果已成为衡量高等教育质量的重要准则, 但是具体深入分析它们又有各自不同的背景。

五六十年代的美国高等教育出现了严重的质量危机, 《国家处于危机之中》的发表引起教育界的强烈关注, 之后专家学者便开始努力寻求拯救教育危机的措

施,并提出了一系列提高教育质量的建议。70年代,美国开始关注大学生的学习结果,其实这一时期最早制定学习结果的多是一些没有名气的院校,但它们的研究却为之后的改革提供了宝贵经验。70年代末80年代初,美国教育界对认证标准与教育质量的相关性提出了质疑,并且通过研究发现二者关系不大,从而引发了一场认证标准的修订运动和注重学生学习结果的评价运动^[1]。之后,美国对学习结果的研究逐渐增多,1984年《投身学习:发挥美国高等教育的潜力》的提出奠定了美国制定和应用学习结果的基础。进入21世纪,学习结果已开始在全国范围内推广开来。

欧洲对学习结果的研究最早开始于英国,为了保证教育质量英国于1997年开始以学习结果作为基础来制定学科基准和专业规格。而学习结果的研究和应用在整个欧洲得到推广则跟整个地区的政治经济大背景有着密切的联系。随着政治经济一体化的深入发展,人才在欧洲市场上自由流动和就业的要求日益强烈,然而欧洲各国传统的高等教育体制千差万别,已严重阻碍了人才自由流动和就业的实现。因此,统一欧洲高等教育体制,实现学位学历的互认成为一种必然。要实现学位学历的互认,就要使欧洲各国人才培养规格大致统一。1999年博洛尼亚宣言的发表标志着博洛尼亚进程的正式启动。为了促进欧洲高等教育一体化的真正实现,2002年到2004年欧洲联合质量自发组织(Joint Quality Initiative,简称JQI)开发了都柏林指标,首次在欧洲层面运用学习结果来描述各阶段的学位标准。2000末,欧盟委员会委托西班牙的第斯托大学和荷兰的格罗宁根大学,主持开展了欧洲教育结构调整计划(Tuning Educational Structures in Europe)。教育结构调整计划在参考都柏林指标的基础上提出了欧洲各国大学统一的学科学位标准以及与之相应的学科能力指标体系,这里能力是学习结果的核心体现。

2.2. 学习结果的界定及分类

由于学习结果的定义很多,所以本文仅介绍在欧美应用最为广泛的概念。英格兰三大学分累积和转换系统将学习结果界定为:“学习结果是对期望一个学习者完成一段学习之后被期望知晓、理解和(或)能够证明什么的表述。^[2]”美国高等教育认证委员会认为,“学

习结果被适当地界定为一个学生在结束他或她的一段特定的高等教育经历(或作为这段经历的结果)时已经获得的知识、技能和能力”^[3]。这里我们可以看出欧洲和美国对学习结果的定义的表述有所不同,但是对其内涵的把握却是大致相同,它们都是从学生的角度来描述学习要求,意在检查学生在某段学习结束之后是否达到预期的目标。

欧洲制定的学习结果有层次和类型之分,形成了一张纵横交织的网络。2002年到2004年,联合质量自发组织研究开发了都柏林指标,这套指标对不同阶段学位的学习结果进行了阐述,包括短期阶段(专科)、第一阶段(本科)、第二阶段(硕士)和第三阶段(博士),并且每一阶段都包括对知识和理解、运用、做出判断、表达和学习技能等方面的要求。2003年柏林会议提出并在2005年卑尔根会议上得到认可的欧洲高等教育区的资格框架充分利用了都柏林标识码,比如其对学士学位标准的规定包括:1)已经具备在普通中等教育之上的某一领域内的知识和智力能力。其典型水准包括学生所学领域高级教科书中的某些前沿知识;2)能以专业的方法在工作或职业中应用其知识和智力能力,典型的表现就是在其学习领域内据理争辩,从事设计,和解决问题;3)能收集和解释相关数据(通常是在其学习领域内),以做出正确的判断,包括关于社会、科学或伦理问题的见解;4)能与专家和非专家交流信息、思想、问题以及解决办法;5)已经具有高度自主地进修所必须的学习技能^[4]。都柏林指标作为不同阶段的学位标准,囊括了对所有学科和专业的要求,是一种比较笼统的规定。而于2001年正式启动的教育结构调整计划(Tuning Educational Structures in Europe)制定的学习结果则更加具体。它以能力作为切入点,在学科层面上将学生所应达到的能力分为学科一般能力和学科特定能力,并按此分类将不同学科在不同阶段应达到的学习结果都做出了详细的界定,从而制定了一套全面而具体的学科能力指标体系。目前,教育结构调整方法已经应用到30多个学科领域,已完成的包括商科、地理、历史、数学、物理、教育科学、化学、欧洲研究和护理9大学科。这里仅以商业学科的第一阶段为例进行介绍,如表1所示。

美国有六大区域认证机构,即新英格兰地区院校联合会、中北部地区院校协会、西北部地区院校协会、

Table 1. Competence indicators of business subject of first cycle^[5]
表 1. 商业学科第一阶段的能力指标体系^[5]

第一循环	
关键性的学科特定能力	关键性的一般能力
学生应该能够:	
<ul style="list-style-type: none"> • 具备专业领域的基本知识 • 使用一些工具对公司的运营进行分析和评价 • 在特定的学科领域或公司的某个职能能力 • 证明人际交往能力 • 部门工作, 并在一定程度成为一个专家 • 处理和公司的其它职能部门的关系 • 鉴定标准和主要在操作和策略层面对被用来寻找结构性问题的解决方案的原则进行论证 • 对已提出的解决措施进行评价, 并在操作和策略层面进行决策 	<ul style="list-style-type: none"> • 在确定的领域内运用知识 • 拥有自我意识 • 计划和时间管理 • 适应新情况的能力 • 证明人际交往能力 • 运用基本商业软件的能力 • 从公共使用的经济和商业资源中寻找信息并对其进行分析 • 运用国内的语言进行口头和书面的阐述 • 在重要和相关的领域继续学习 • 在确定的角色中表现出符合道德的行为

南部地区院校协会、西部地区院校协会, 它们的认证标准有所不同, 但都要求院校设立明确而清晰的学生学习目标和成就目标。例如, 西部地区院校协会的认证标准中要求, 院校授予的所有学位必须清晰说明学生的入学水平和毕业时所应达到的学习成就。以其学士学位为例, 它阐述了学生必须达到的知识广度和深度以及各种核心能力, 不仅包括书面和口头交流能力、定量分析能力、信息读写能力、批判分析和逻辑思维能力, 还应该具有理解多样性的能力、承担公民责任的能力、能与他人合作、终身学习的能力^[6]。同样, 美国的高等教育鉴定机构也利用学习结果对各学科专业进行鉴定, 以工程教育专业为例, 2004 年到 2005 年工程与技术鉴定委员会(Accreditation Board for Engineering and Technology, ABET)对工程专业的鉴定准则分为适用于基本水平专业的一般准则和适用于高水平专业的一般准则, 其中 ABET 对基本水平专业的鉴定准则第三条规定了学生从本专业毕业时预期应该达到的 11 种学习结果或能力, 包括: 1) 数学、自然科学和工程学知识的应用能力; 2) 制订实验方案、进行实验、分析和解释数据的能力; 3) 根据需要, 设计一个系统、一部件或一个过程的能力; 4) 在多学科工作集体中发挥作用的能力; 5) 对于工程问题进行识别、建

立方程, 以及求解的能力; 6) 对职业和责任的认知; 7) 有效的人际交流能力; 8) 宽厚的教育根基, 足以认识工程对于世界和社会的影响; 9) 对终身学习的正确认识和学习能力; 10) 有关当代问题的知识; 11) 在工程实践中运用各种技术、技能和现代工程工具的能力^[7]。

由此可见, 欧洲和美国制定的学习结果在具体内容和指标上有所不同, 这体现了不同国家不同院校对学生规格的不同要求, 但是它们都从层次(学位)和类型(学科)两个角度对学习结果进行了清晰的界定, 已形成比较全面的学习结果体系。

2.3. 欧美学习结果的制定者

欧洲博洛尼亚进程是由政府倡导的高等教育改革, 体现的是政府的意志, 是一种自上而下推进的行动, 但是具体的实施则由民间组织机构来负责。学习结果是实现欧洲高等教育一体化的基点, 它的制定是由联合质量自发组织(JQI)、教育结构调整计划组织(Tuning)、和各学科调研组织(SAG)等民间力量来完成的。为了制定欧洲统一的学科能力指标体系, 教育结构调整计划组织在欧洲的 16 个国家和 101 个院校进行

了大规模的咨询调查研究,参与者包括这些国家和院校的在校生、毕业生、学者和用人单位,各利益相关者都对这一研究给以支持,并对其研究结果表示认同。欧洲高等教育一体化决定了学习结果的制定和应用是趋向统一的,只有这样才能够确保人才培养规格的大体一致,但是这并不否定各国的特色,各个国家和院校在遵循欧洲高等教育区的学位标准的基础上可以根据自己的定位和要求制定各自的学科学位标准和课程目标,实现一体化和多样性的统一。

与欧盟不同,美国实行的三权分立的政治制度决定了其高等教育分权管理的特征,联邦教育部对州地方的高校只具有有限的领导作用,不具备实质性的管理权,并且由于美国高校一向崇尚学术自由和大学自治,努力维护自身的特色和高等教育的多样性,政府很少干预,所以学习结果在美国的制定和实施并不具有统一性,而是由各个高等院校和认证机构来负责。美国对学习结果的研究还没有形成统一的认识,“各个学者基于自己的研究和经验都提出了一套各自的模型,这些模型一般只为院校研究所用,很少有跨越州界的被全国采用的理论框架”^[8]。因此,不同的州、不同的院校和不同的组织机构都有着的一套自己的学习结果,认证机构也只是根据各自的认证标准进行学科和专业认证,表现出多样化的特征。

由此可见,欧美学习结果的制定都是由民间机构来负责的,不同的是欧洲学习结果的研究和开发带有浓厚的政治韵味,欧盟委员会和各国政府都参与其中,统一的学习结果是前提,以统一来面对分权的挑战,而美国分权是前提,但带有地区性的统一。

2.4. 欧美学习结果的应用

2.4.1. 课程的设置

欧美国家都将开发的学习结果应用于课程的制定。教育结构调整计划制定了欧洲大学的学科学位标准和能力指标体系,推出了模块课程的课程设置途径,即打破了传统分支学科的束缚,根据预期的学习结果将学科划分为不同的课程模块,这是一种比较宽泛的学科划分途径,同时也避免了一些不合理和无用课程的开设。例如,商业研究小组将商业课程分为三大课程模块,即核心课程模块、专业化课程模块和支持性、

组织和转换模块,这样就可以将最大多数的课程融入这一共同的学科框架中。各个国家的院校可以参照这一学科结构框架,通过与教师的协商,也包括对学生的咨询,来确定各个模块领域中具体内容的分布以及各级循环课程的设置,所不同的是级别越高,课程的抽象程度对学生能力的要求就越高。同样,美国也将学习结果的研究应用在课程设置上,根据培养目标来设置课程。本科阶段是一种粗线条的课程设置模式,一般分为通识教育课程和核心课程,而研究生阶段设置的课程较本科教育课程的分类更细,研究领域也更精专,“每一所高校依据各州经济与联邦资助项目的具体情况,在研究生教育的专业和课程上的设置各有侧重而相异^[9]。”

在课程的设置上,欧美遵循的是不同的途径,而且设置的课程体系也不相同。但相同的是,它们的课程都是以学习结果为导向的,学习结果的运用体现出很大的灵活性,它不仅为描述课程目标提供了统一的语言基础,而且可以使不同院校的学生通过不同的课程体系达到可比的学习结果。

2.4.2. 教学方法和学习方法的转变

学习结果是从学生而非教师、从学而非教的角度来描述经过一个阶段的学习后学生应该达到的能力要求,体现了学生中心的教育理念。对学生学习结果和能力的强调就意味着教学方法和学习方法的转变,针对学习结果的运用欧美都非常注重教学和学习方法的改革。为了有助于学生更好地达到学习结果和能力目标,教师在教学过程中就应当有针对性地采取相应的教学方法,实现教学方法的多样化,并且要使所采用的教学方法适用于不同的学习阶段。除了最为常见的讲座,还可以采用习明纳法、个别指导、研究会、实习课、工作室、问题解决、实验室教学、示范课、远程或网络学习等方式。同样,学生的学习方法也应当发生相应的变化,除了上课、阅读书籍杂志之外,还可利用图书馆或网上的材料进行研究,实践调查,进行规模小却较为复杂的研究,锻炼实践技能或实验室技能等。

2.4.3. 形成了不同的评估模式

学习结果的研究和开发给高等教育评估方式的转

变带来了契机, 欧美对学习结果的重视使评估的重心由学习输入和学习过程转向学习结果。

80年代中期之前, 美国的高等教育是基于传统的输入指标的质量评估, 但80年代中期到90年代, 基于结果和绩效的评估越来越占主导地位。美国基于高等教育学习结果的评估主要包括美国全国学生学习投入调查(National Survey of Student Engagement, 简称NSSE)、大学生学术能力评估(Collegiate Assessment of Academic Proficiency, 简称CAAP)、大学生学习评估(Collegiate Learning Assessment, 简称MAPP)、专业领域测试(Major Field Test, 简称MFT)等, 通过评估检测学生的学习结果是否或在多大程度上达到了学校预定的教育目标。其中, NSSE采用问卷调查的间接评估形式, 收集学生在学习上面临的挑战性程度、积极参与合作学习的数量、师生互动的质量、丰富教学经验的提供和校园环境的支持度等非认知性学习结果的数据信息^[10]。CAAP采用的是测验的直接评估形式, 考察学生的写作技能、数学能力、批判性思维能力、论文写作能力、阅读能力和科学能力等认知性学习结果^[11]。

欧洲高等教育质量保障协会制定的《欧洲高等教育质量保障准则与标准》中指出:“高等学校应始终如一地使用已公布的准则、规章和程序对学生进行评价”,“要突出对学生学习产出的测量^[12]”。在评估领域, 英国是欧洲范围内最早实施学习结果评估的国家, 除了英国之外, 很少有国家尝试这种评估方式, 当前学习结果的广泛研究为欧盟国家开展学习结果评估带来了契机。英国基于高等教育学习结果的评估主要包括课程学习经验问卷调查(Course Experience Questionnaire, 简称CEQ)、高等教育毕业生去向调查(Destinations of Leavers from Higher Education, 简称DLHE)等。CEQ和DLHE都采用问卷调查的间接评估形式, 了解学生在知识、技能、态度等各方面的学习结果情况。其中, CEQ是一种学生评教方式, 主要考察学生的通用技能, 如问题解决能力、分析能力、沟通技巧, 非认知性学习结果, 如团队合作能力, 学生对教学、目标和标准、工作量、评价的满意度, 以及一般能力, 如处理不熟悉情境的信心, 计划工作的能力。毕业生去向调查主要是要了解毕业生的就业能力, 包括就业

岗位、就业部门、平均年工资等。

在高等教育学习结果评估方面, 美国不仅比欧洲具有更悠久的历史, 而且它在评估的形式和种类以及评估的经验上也比欧洲更加丰富和多样。

3. 总结

欧美国家由于国情的不同, 它们在学习结果的研究、开发和应用方面都有各自的特征, 存在着差异性, 但相同的是它们都视学习结果为保障高等教育质量的重要准则, 同时将学习结果应用到学位标准制定和课程设置上, 并且引发了教学方法、学习方法和评估模式的转变。制定和利用学习结果已成为教育改革的必然趋势, 然而我国非常缺乏对学生学习结果指标体系的构建, 研究、比较和学习欧美的经验对我国进行教育改革将具有十分重要的参考和借鉴作用。

参考文献 (References)

- [1] 熊耕. 美国高等教育认证制度面临的问题和挑战[J]. 比较教育研究, 2006, 1: 72.
- [2] SEEC, NICATS, NUCCAT. Credit and qualifications-credit guidelines for qualifications in England Wales and Northern Ireland, 2011.
<http://www.york.ac.uk/enterprise/eio/docs/nqf>
- [3] Council for Higher Education Accreditation (CHEA). Statement of mutual responsibilities for student learning outcomes: Accreditation, institutions and programs. Washington, DC: Council on Higher Education Accreditation, 2003: 5.
- [4] Main documents: A Framework of qualification for the European Higher Education Area, 2010.
<http://www.bologna-bergen2005.no/>.
- [5] J. Gonzales, R. Wagenaar (Eds). Tuning educational Structures in Europe. Reference point for the design and delivery of degree programmes in business. Bilbao: Universidad de Deusto, 2008: 55.
- [6] Western Association of Schools and Colleges. Handbook of Accreditation 2008: WSC Accrediting Commission for Senior Colleges and Universities, 2011.
http://www.wascsenior.Org/findit/files/forms/Handbook_of_Accreditation_2008_with_hyperlinks.pdf
- [7] 毕家驹. 美国 ABET 的工程专业鉴定新进展[J]. 高教发展与评估, 2005, 1(5): 49.
- [8] 孙超. 对美国大学生学习产出研究的反思[J]. 高教发展与评估, 2009, 5(6): 81.
- [9] 周秀梅. 美国高等教育培养目标下的课程设置之研究[D]. 湖南师范大学, 2007.
- [10] NSSE. Annual Survey Results (2005), 2009.
http://nsse.iub.edu/pdf/NSSE2005_annual_report.pdf
- [11] ACT. The collegiate assessment of academic proficiency, 2009.
<http://www.act.org/caap/>
- [12] 毕家驹. 欧洲高等教育区的学位标准和质量保证准则及其启示[J]. 高教发展与评估, 2006, 5: 54.