

论成果导向教育理念的大教学战略构想

申天恩

(大连海洋大学 高等教育研究所,辽宁 大连 116023)

[摘 要] 成果导向教育理念中的“成果”可作通用能力及专业能力的界分,以此为内涵的成果导向教育实务设计可建构三个层次的回圈:一是宏观层面的校、院、系(专业)三级人才培养目标及能力指标体系的建构;二是微观层面的基于成果导向理念的教学设计;三是评价层面的成果导向教育实施的评估与持续改进。成果导向教育理念回圈遵循 Spady 倡导的向下设计原则,在具体实施程序上应先从整体上确定出校、院、系(专业)三级人才培养目标,再剖析完成校、院、系(专业)对应的毕业能力评价体系,经过经验与科学双重解析下的能力指标建构后,进入基于成果导向的教学设计环节。

[关键词] 成果导向理念;回圈设计;程序

[中图分类号] G642.0

[文献标识码] A

[文章编号] 1007-5674(2016)03-0083-06

成果导向理念自 1981 年由 Spady 提出以来,在全球范围内产生了广泛影响。从目前既有的文献来看,国内研究主要局限于专业认证上,具有代表性的文献有李志义等人发表的成果导向教育应用于工程专业认证上的若干论文。国外研究则注重从中观层面的人才培养以及宏观层面的教育质量领域进行全面探索和梳理,具有代表性的论文有 A.J.Shen 发表的关于成果导向教育的系列成果。虽然国内外学者对成果导向教育理念进行了不断探索,但研究基本框架和基础原则仍然是 Spady (1994)对成果导向教育理念的体系性解读。在成果导向教育理念最为重要的研究成果《Outcome-Based Education: Critical Issues and Answers》一书中,Spady 以自问自答的方式对成果导向教育理念进行了贯通式梳理和归纳。笔者特别

注意到其对成果导向教育理念逻辑原点——成果的分析归结为:学习者在完成学习后所应知道的、理解的和具备的能力水平,其核心是学生完成学业后可以带得走的能力。^[1]Spady 对“成果”一般通用规则进行解释后并没有进一步进行厘清和说明,这一点对以后的研究者和实操人员进行的多样化处理产生了直接影响。

一、成果导向教育理念中“成果”的有效界定

成果导向教育理念中的“成果”指向的是学生的学习成果,是学习者在顺利完成某阶段学习过程后所应知道、理解和掌握的方面。作为描述学生在某时间段结束后能被检验的学业成绩,学习成果是具体的、可检测的,可用于描述任何有效的学习形式。而学习成果的具体性指的是学习成果最终的表现形态,可以是知识、技能、素质等某一

[收稿日期]2016-03-05

[基金项目]2014 年辽宁省社会科学规划基金重点项目“基于辽宁省沿海经济带经济协同效应的海洋特色学科建设研究”(编号:L14AGL004);2014 年辽宁省教育科学规划基金项目“基于教育部审核评估的高等院校专业内涵建设研究”(编号:JG14DB071)

[作者简介]申天恩(1979—),男,河北藁城人,大连海洋大学高等教育研究所教授,耶鲁大学博士,博士生导师,研究方向:学科专业建设与高等教育评估。

方面具体形态或其一系列组合。针对此点,Spady对此进行了具体界定,认为成果导向教育理念应当以关键能力作为成果的终极表现,是可以带得走的。然而,何为“关键能力”,Spady却未作任何说明。

从能力及其指标建构的文献来看,能力是指认知和元认知技能、知识和理解力、人际交流、智力和实践技能、伦理价值等动态组合。^[2]作为教育过程最终表现的形态,能力有四个层面的内涵指向:一是包含知识和理解某学术领域的理论知识、知晓和理解能力;二是对于在某个情境中实践和操作的知識能够掌握以及懂得如何去做;三是对于洞悉社会、与人相处的社会价值观知道如何达成;四是拥有涉及知识及其应用、态度、技能和责任等一系列特长的组合。

从分类学角度来看,以能力为代表的学习成果可界分为通用能力与学科专业能力两种类型。通用能力是在很多场合都有用的素质,而不仅仅是那些与学科专业领域相关的具体能力。通常认为这些通用能力应当包含独立学习能力、分析和综合能力、合作和交流能力、组织与规划能力等。

在通用能力的具体界分上,笔者认为应当从工具性、关联性以及系统性三个方面进行划分。工具性的通用能力应当包括:认知能力、科学应对环境的方法能力、技术能力以及语言能力。关联性能力应当涵盖表达自我感受能力、批评和自我批评能力以及人际交流或团队合作等有关的社会能力。系统性能力涉及“理解”、“情感”以及“知识”的综合,能够有助于人们认识系统各部分的有机联系。而学科专业能力侧重于与学科相关的理论、实践和实验知识包含的实际内容,涵盖与学科专业相关的具体事实类知识、处理解决问题的办法、学科历史知识以及学科当前发展等。

通用能力与学科专业能力的关系可以由如下关键词进行界定:一是一般和特殊。在此语境下,通用能力是学科专业能力建构的基础,学科专业能力是通用能力的进一步深化。二是概括和具体。通用能力是衡量不同学科和不同专业一把共通的尺子,而学科专业能力是在不同领域和不同场域下的特定化表现。通用能力与学科能力的具体内容和构成可以用图1表明:

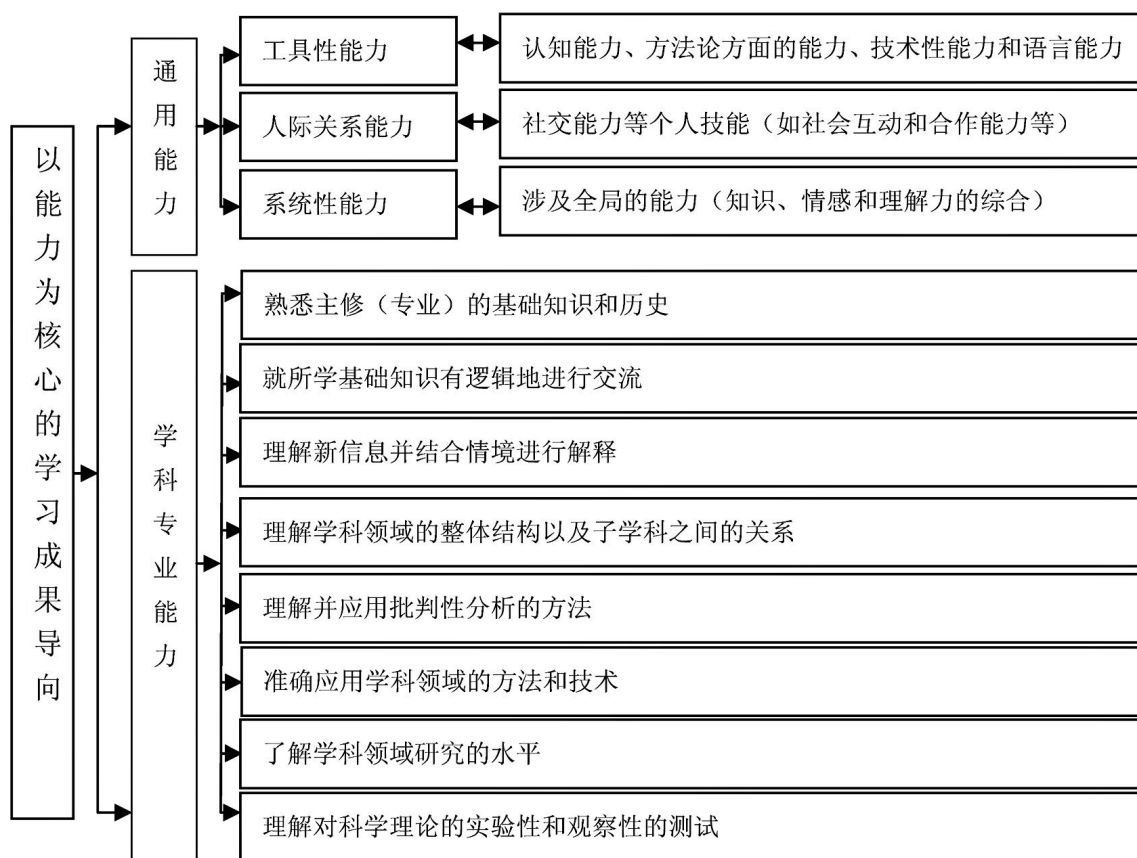


图1 学习成果导向理念中的能力概念解读

二、成果导向教育理念的回圈设计

Spady(1981)在标准参照评量(Criterion-referenced Measurement)、能力本位教育(Competency-based Education)、精熟学习(Mastery Learning)以及绩效责任(Accountability)等理论上提出了成果导向教育理念(Outcome-Based Education)。

该理念倡导以成果为导向、以学生为中心,重视学生学习结束后真正拥有的能力,而非仅仅是课业分数。该理念遵循一个执行范式(Paradigm of Operating)、二个关键目的(Key Purposes)、三个关键假设(Key Premises)、四个执行原则(Operating Principles)。^[3]其具体内涵指向如图2所示:

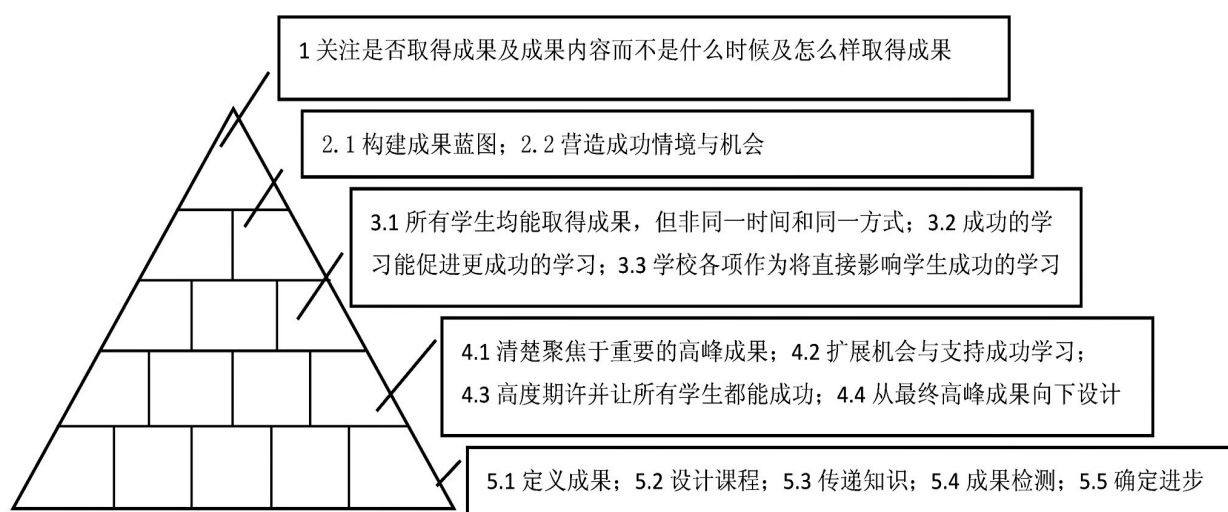


图2 Spady 成果导向金字塔

Spady 成果导向教育理念的提出在全球引起了广泛的关注,赞成者认为该理念颠覆了传统的教育理念,是教育史发展进程中里程碑式的成果;反对者主要质疑该理念具有的功利化倾向及实操中具有的难度。通过研读国内外所涉相关研究成果,笔者对质疑者所认为的功利化持批判态度。理由是:成果导向教育聚焦学生学习成果,目标明确具体,以成功学习引导更为成功的学习与功利化自身要义大相径庭。另外,成果导向教育和传统教育相比,其优势具有十个方面^[4]:第一,在学习导向层面上,传统教育通过进程导向进行推动,强调学生根据教学计划设定的进度和程序进行学习;而成果导向的要义是以学校确定出的“成果”为目标,在课程设置、教材选用、教学过程、教学评价及毕业标准等教学过程中都要以成果为导向。第二,在成功机会获取方面,传统教育往往限制了学生的成功机会,通常受限于既定的规定程序与课表,受困于本身的保守和故步自封;成果导向教育主张为确保学生普遍获得学习成功,学校应尽可能地为每名學生提供恰当的学习机会。第三,以毕业标准进行界分,传统教育以学分为毕业标准,学生取得规定学分即可毕业;成果导向教育要

求以绩效为毕业标准,学生毕业时必须证明能做什么。第四,关于学生的成绩表现,传统教育以阶段学习的累积和平时获得的成果衡量学生的最终成果表现,而某一个具体阶段的不佳表现会影响最后的成绩;成果导向教育以最终成果作为学生的顶峰表现,而阶段性成果仅被用于下一阶段学习的参考。第五,在教学策略方面,传统教育偏重分科,单打独斗,教师授课边界清晰,相互之间较少沟通与合作;成果导向教育强调整合,协同教学,强化沟通协作与合作学习,鼓励团队合作,形成学习共同体。第六,在教学模式的建构上,传统教育以知识导向为本位,强调输入,重视教师的教,重视知识的获得与整理;成果导向教育以能力导向为本位,强调学生学到什么和能做什么,重视产出与能力,鼓励批判性思考、推理、评价、反馈和行动。第七,在学习内涵表现上,传统教育往往只关注片段的学习内涵,教学、教材侧重于分科独立的内涵;成果导向教育强调整合学习内涵,侧重与生活情境的统整,以及跨科目领域及跨年级的学习。第八,在评价理念上,传统教育突出选择与分等,程度较差的学生因缺乏相应的学习机会而越来越差;成果导向教育强调包容性成功,通过创造

成功机会逐步引导学生达到顶峰成果。第九,关于评价方法,传统教育以知识为导向,常用课堂测试;成果导向教育将评价与学习成果相呼应,突出能力导向,实施多元评价。第十,参照对比标准,传统教育提倡共同标准参照,评价可用于学生之间的比较;成果导向教育以“自我标准”进行参照,重点对学生的最高绩效标准和内涵进行自身比较。总体而言,传统教育表现为“三无”(无心、无用、无能),怀疑、责罚学生,让学生觉得自己无用,让学生认为自己没有能力去改变,努力无用;成果导向教育塑造“三信”(相信、自信、信心),表现为相信学生,让学生觉得自己很重要,让学生相信自己有能力去改变,努力有用。

针对质疑者提出的实务操作问题,笔者认为完全可以通过科学合理的教学设计进行体现。根据美国工程与技术教育认证协会(ABET)建议流程机制、美国医学教育的课程发展及调整模式(MD2000)以及AACSB确保学习成效流程等成果导向教育的实践成果提出目标导向、纵向连贯、横向整合、能力检验的成果导向教学设计理念图(如图3所示)。成果导向教育理念回圈由三个部分构

成。一是宏观层面的校、院、系(专业)三级人才培养目标及能力指标体系的建构;二是微观层面的基于成果导向理念的教学设计,涵盖由能力指标到教师如何选择讲授知识点的线性向下发展过程;三是评价层面的成果导向教育实施的评估与持续改进。

图3中的成果导向设计由教学成果回圈、教育质量内回圈与教育质量外回圈三个部分构成。其中,成果回圈中以能力指标体系建设为逻辑起点,拟定出的可直接测量的能力指标用以设计、调整、完善对应的课程体系以及组织教学。教学成果回圈的目的在于落实能力指标,确保学生毕业时能够获得应当具备的能力。教师在成果回圈的指引下建构与能力指标适切的知识体系,并将相关成果落实到各级多元教学评价中。成果回圈的周期约为一个学年,在此期间可对能力指标及评价指标进行相应微调。教育质量内回圈在于保证学校教学成果,使学生在毕业时达到和具备预设的能力。该回圈以校、院以及专业三级人才培养目标的统整为引领,对教学成果回圈起决定和导向作用。统整后的三级人才培养目标与教学成果回圈

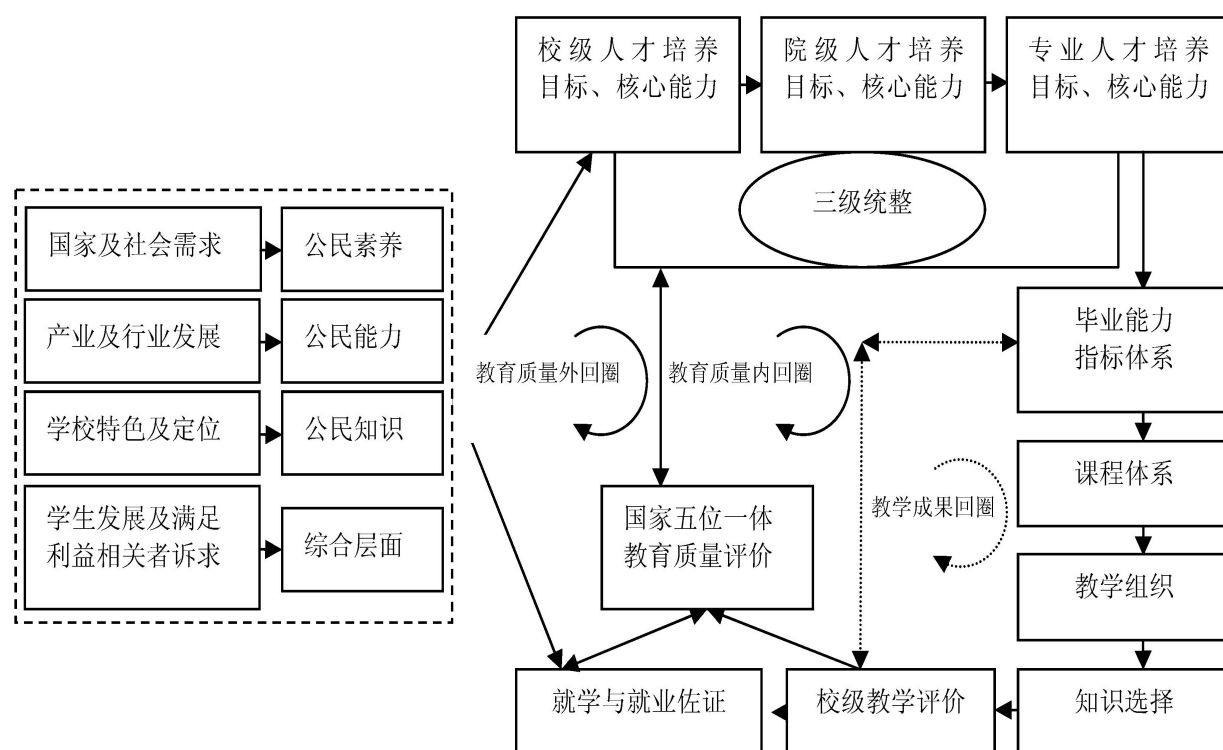


图3 成果导向理念教学设计回圈

经过国家五位一体的教育质量评价检验形成良性的生态循环。教育质量内回圈建设周期一般为一至三年,根据人才需求变化及国家政策指引进行相应调整。成果质量的外回圈以学生及利益相关人需求为出发点,涵盖国家与社会需要、学校特色定位、产业发展、市场需求等向度。该回圈建设周期一般为四至六年,其调整以学生首次就业以及未来五年在职场的发展为主要依据。

三、成果导向教育理念回圈设计步骤

成果导向教育理念回圈遵循 Spady 倡导的向下设计原则。先从整体上确定出校、院、系(专业)三级人才培养目标,再剖析完成校、院、系(专业)对应的毕业能力体系,经过经验与科学双重解析下的能力指标建构后,进入基于成果导向的教学设计环节。针对以上主题的设计必须要由相应的行政规范(制度与机制)进行保障,并由内、外部评价进行衡量以促进 PDCA 的完善。具体而言:

第一步,关注、梳理国家及社会对人才培养的方针、政策、纲领性文件及未来发展规划,深入研究学校办学所涉产业的变迁史,深入开展相关产业的组织、结构及布局等调研,形成论证性报告。

第二步,全面总结学校的办学定位、办学目标、办学理念、价值取向,通过校风、校训、教风、学风等载体凝练学校人才培养的经验与优势。

第三步,在结合前两步工作基础上确立学校人才培养目标并衍生能力模块,经校友、在校生、内部行政机构和学院进行各层面论证后,形成学校人才培养目标以及培养的人才应达到(取得)能力指导意见的方案。

第四步,各教学学院及所辖专业在学校人才培养目标及毕业生能力取得指导意见基础上,结合行业或其相关领域实际人才需求,充分评鉴专业认证标准,确立学院,尤其是各专业的培养目标及毕业能力指标体系。

第五步,进行课程体系重新整合,按照校、院、系(专业)三级人才培养目标及能力达成体系选择和组合相关课程。其中,学校层面负责全校通识教育课程,负责安排通识基础课程、通识核心课程、进阶跨域课程、通识应用课程及特色优势课程;学院及专业通过课程学程化、模块化、跨越化、分流化的理念重新设计和整合课程。

第六步,各任课教师根据成果导向执行原则

制定教学大纲、确立教学方法、丰富和完善学生学业成绩评价,积极进行课堂教学改革。教学大纲要充分体现该课程对能力指标的贡献和支持度在哪里?程度如何?教学方法上倡导以能力为核心的课堂教学改革,善用各种策略激发学生的创意,引导学生的创新思维和创造力,提升带得走的能力和创意。作为成果导向教学的核心环节,这一部分要实现从以知识导向为主的教学转变为以学生能力培养为导向的教学;实现从知识课堂到能力课堂、灌输课堂到对话课堂、封闭式课堂到开放型课堂、重理轻文型课堂到文理兼容型课堂等多方面转变。

第七步,建立校内、外一体化教学评价和评估体系。在国家五位一体教育质量评价体系下建立学校基础自评项目、特色评估项目及要素评估专项项目。评估和评价的重点应围绕成果导向进行。

第八步,建立与成果导向理念相适应的行政配套措施。如研究制定学程实施办法、规范类别、毕业条件及证书;建置预警与改善、评鉴与退出机制;修订教师聘任及晋职审核办法,推动多元晋职机制,如教学实务、技术应用等类型;落实毕业生及学生表现的回馈机制,确保提升学生学习成效;强化课程品质保证机制,确保课程品质。

四、成果导向教育理念评价体系设计

成果导向教育理念实施始于教育目标的创建,终于对课程所达到的既设学习成果的评量。其过程是通过文献检索、问卷调查、结构访谈等方法确立的教育目标和学习成果进行因子分析,形成不同层级与不同领域的量表。继而针对具体的绩效标准进行课程地图的规划和展开,并就通识课程、学院平台课程、学程、专业课程及特色课程进行量化比例评分。最终,学生学习成果与每门课程在能力、知识、价值观授予方面关联性落脚于课程教学大纲上。具体在实施评价过程中,各级各类教学活动(含第一课堂和第二课堂等)评量目标与方式应紧扣对应的各级人才培养目标和核心能力指标,并力求多元。

对于以上线性的评价体系建立可参见 Rogers. G. (2009) 相关成果导向评量流程的相关文献,再结合学界既有相关研究成果,可由图4对成果导向教育线性评价体系进行如下说明:

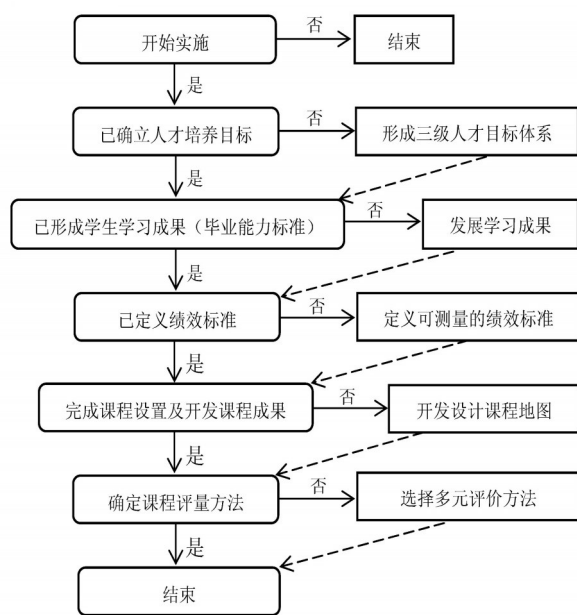


图4 Rogers 成果导向评价流程

五、成果导向教育时代的到来

成果导向教育理念发展于上世纪90年代,其理论的产生不仅有深刻的社会、经济等方面的背景,还有着广泛心理学、教育学理论基础。^[5]经过20多年的发展,其教育理念已经逐渐在世界范围内广泛传播。我国成果导向教育研究刚刚起步,对其如何与我国教育实践相结合的文献更是凤毛麟角。如果说我们对“为谁培养人”这一问题已经形成了共识,那么亟待破解的就是“培养什么样的人”以及“如何培养人”的现实问题。成果导向教育为解决上述问题提供了一个重要的思维解决路径即不仅仅将成果导向教育理念作为一种教育学

原理或教育哲学,更应当将其视为一种教育实践。

需要注意的是,虽然成果导向理念影响越来越大,但成果导向理念不应停留在战略层面上,而是要落实在实务层面。如成果导向理念怎样在人才培养目标中进行体现?基于成果导向理念的人才培养目标怎样落脚在毕业要求中,其核心和重点是什么,怎样对其进行分解?按照成果导向设计的课程体系在纵向课程以及横向学程上又应怎么安排?教师按照成果导向理念如何对教学大纲作出调整和改变?第二课堂按照由素质教育细化为价值观教育的要求怎样进行取舍和设计?以上展示的问题表征上是教学事务,实际上归根到底是“人”的问题。而所谓的教学改革,改到深处是课程,改到痛处是教师。笔者的系列研究将根据成果导向理念将上述问题进行系统解构,以期服务于顶层设计者,更为一线教师提供教学对策辅助。

【参考文献】

- [1]Spady,W.G.Outcome-based instructional management: A sociological perspective[M]. Washington, DC: National Institute of Education,1981.
- [2]郑春生.中国大学生能力自我评价研究[M].北京:人民大学出版社,2015.
- [3]李志义.成果导向的教学设计[J].中国大学教学,2015(3): 32.
- [4]李坤崇.成果导向的课程设计讲义[Z].东北地区教学培训内部资料,2015.
- [5]马金晶.成果导向教育博士课程发展研究:以教育领导与管理专业为例[D].重庆:西南大学教育学院,2012.

【责任编辑 张宝君】

On Teaching Strategies of Outcome-based Education

SHEN Tian'en

(Dalian Ocean University, Dalian, Liaoning 116023, China)

[Abstract] The “outcomes” of outcome-based education concludes general ability and professional capability. The connotation of outcome-based education theory concerns three gyrus cycles. One is the talent training goal from the specialty to the university. Another is course system and the third is how to evaluate above-mentioned problems. In the specific implementation procedures should be in accordance with training target, graduation ability system, capacity index construction, teaching design and other linear system arrangements.

[Key words] outcome-based education; gyrus cycle; procedure