

论成果导向的教育理念

申天恩¹, 斯蒂文·洛克²

(1. 大连海洋大学 教育研究所, 辽宁 大连 116023; 2. 范德堡大学 教育学院, 美国 田纳西州 37240)

摘要: 成果导向教育的理论渊源于教育目标理论、能力本位教育、精熟教育以及标准参照评量等基础原理, 由一个执行范例、两个关键目标、三个关键前提、四个执行原则以及五个实施要点五方面组成。在基本理念指导下, 我们可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实务教学设计。

关键词: 成果导向教育; 内涵; 渊源; 实务设计

中图分类号: G640

文献标志码: A

文章编号: 1673-8381(2016)05-0047-05

成果导向教育(Outcome Based Education, 简称 OBE)自 1981 年由斯派迪(William G. Spady)创设以来, 受到国内外教育学界的追捧。研究逻辑经历了由对该教育理念原理探究(如概念界定、原则梳理等)到工程认证, 再到医学人才培养领域的实践应用; 研究视角经历了由局限于宏观的人才培养教育教学理念到微观的课程论拓展; 研究主体经历了由欧美学者进行创设、我国台湾地区学者引进到大陆学者进行承继的过程。在 OBE 理念不断创新和发展的同时, 我们需要理性思考 OBE 带给我国教育领域的实质冲击是什么? 我们是否准确领悟了 OBE 理念? 更为重要的是, 我国学校在实际应用 OBE 理念时应当如何操作?

一、OBE 理念及其理论渊源

(一) OBE 基础原理

OBE 理念的基本原理是: 所有学习者均成功(Success for All)^[1]。这个理念的逻辑架构基础在于, 每个学生都是有才能的, 学习应基于合作而不是竞争, 学校应当成为为每个学生找到成功方法的教育机构。OBE 的提出者斯派迪在立足此

教育理念逻辑基础上于 1994 年提出了成果导向教育的金字塔结构。该结构将成果导向教育分为五个方面, 即一个执行范例、两个关键目标、三个关键前提、四个执行原则以及五个实施要点。“一个执行范例”意为 OBE 的实施伊始应有一个清晰的愿景及框架。这个愿景和框架要清晰阐明学生在专业领域应具有何种能力, 并围绕具体能力指向设计教学目标、课程组织、教师教学以及教学评价的框架体系。“两个关键目标”是指建构成果蓝图以及营造成功情境与机会。成果蓝图需标明学生在毕业时应当具有的知识、能力与价值追求, 而营造成功情境与机会是成果蓝图实现的充分条件。“三个关键前提”意为“所有的学生均能学习并获得成功”, “学校的各项工作将直接影响学生的学习”以及“成功学习能够促进更成功的学习”。在 OBE 理念里“四个执行原则”被各国学者继承与实践。这四个原则归结为: 其一, 清楚聚焦, 焦点是重要的高峰成果; 其二, 向下设计, 从最终、高峰成果向下进行创设; 其三, 高度期许, 期待所有学生都获得成功; 其四, 扩展机会, 增强成功学习的机遇。布兰特(Jobs Brandt)进一步从教学设计视角对以上四个原则进行了阐释。他认为清楚聚

收稿日期: 2016-02-21

基金项目: 辽宁省社会科学规划基金重点项目(L14AGLOO4); 辽宁省教育科学规划基金项目(JG14DB071)

作者简介: 申天恩, 教授、博导, 教育学博士, 从事高等教育管理研究。

斯蒂文·洛克, 教授, 从事教育政策研究。

网络出版时间: 2016-08-29

网络出版地址: <http://www.cnki.net/kcms/detail/32.1774.G4.20160829.1108.018.html>

焦的高峰成果应当是学生在整个学习过程结束后能够展示出综合应用所学的能力,而不是一周、一学期或一学年活动本身。向下设计则是以高峰表现为最终目标,课程与教学设计回归学生能够带着走的能力。高度期许意味着教师应当将学生的学习历程视为学生自我实现的高层次挑战,不为学生设置一般性标准,而应期待学生们都能达成自我实现。扩展机会要求教师应以更弹性的方式回应学生的个体需求,并创造机会让学生实践其所学,以证明其学习的有效性和有用性。“五个实施要点”包含明确学习成果、建构课程体系、明晰教学策略、形成自我参照评价以及逐级到达顶峰五个层面。

OBE 在应用层面上有三种类型:以重视专业技能及其结构性表现的传统型 OBE;强调非结构性表现与高层次能力的过渡型 OBE;聚焦生活角色能力以及由复杂角色绩效决定的转变型 OBE。传统型 OBE 学习成果可分为专业技能与结构性表现两个层面。在专业技能层面,由教师事先制定好专业课程内容,并以专业分数高低来对学习成果进行测评。而结构性表现体现为学生要达到专业技能成果而进行的特定化项目、模块及步骤。相比前一类型,转变型 OBE 强调学校存在的目的是培养学生具有符合未来公民取向的知识、能力与特质。而基于当代课程架构与教学模式下的学校教学理念无法培养出能在未来复杂且充满挑战的高科技生活环境中有所成就的学生。因此,转变型 OBE 理念核心就在于以未来取向学习成果为导向。过渡型 OBE 介于前两者之间,强调高层次能力与非结构性表现的学习成果。此处高层次能力系指不局限于特定的学科知识,特指具备能够运用批判性思维通过综合所学知识解决现实问题的能力。所谓非结构性表现指向在较为复杂工作中的表现,需要从不同的视角整合知识或是设计自己的学习方案并决定其范围、执行标准和测评方式。

在实践中,传统型 OBE 虽然被美国、加拿大等国家普遍采用,但不可否认,这是内部的、狭隘的学习成果。其具体表现在以下几方面:一是课程的内容及学习成果通常以传统的学科内容为分类标准,与实际生活经验相脱节;二是学生最佳学习表现的概念被限定在个别课程或一小部分的教

学活动中,学习被视为各自分离的活动;三是核心指向为毕业学生拥有的学术能力,而不是全人发展;四是其结构性表现为单一的课堂讲授,并非与真正的生活角色与环境脉络相结合。转变型 OBE 虽在教育理念上具有一定的先进性,但不可否认的是,以“未来学习成果”作为核心导向在实务操作中具有复杂性和难操作性的特征。另外,我国作为教育大国而非教育强国的现实也对该理念在实际中的具体功能发挥产生了一定的影响。而过渡型 OBE 既克服了传统型 OBE 的弊端,又能立足于我国教育实际,在现阶段应采用此理念重构我国教育思想、教学理念和教学设计。

(二) OBE 的理论渊源

OBE 理念是美国 20 世纪 50 年代教育改革思潮的产物,其理念内涵包括教育目标理论、能力本位教育、精熟教育以及标准参照评量。

1. 教育目标理论。欧美学者较早关注教师所教与学生所学在预期目标上存在不协调与不同步的矛盾。这个矛盾最早由麦卡沃伊(Leo McAvoy)寻源到 1860 年由斯宾塞(Herbert Spencer)根据人类行为分类提出的教育规划目标论。1924 年赫尔巴特(Johann Friedrich Herbart)提出课程计划并阐述了由目标引导教学行为的重要性。泰勒(Frederick Winslow Taylor)于 1949 年进一步深化了在教育目标中应用课程设计和教学策略理念,并就此提出了四个基本问题:一是学校要达到的教育目标是什么;二是怎样的学习经历才能达到预设的教育目标;三是怎样有效组织达到既定教学目标的学习经历;四是学习经历怎样进行有效评估。泰勒所论证的教育目标原理被广泛应用于课程论并成为惠勒(John Archibald Wheeler)课程设计模型的理论渊源,而上述两学者提出的相关理论建构了 OBE 理念的根基。到了 20 世纪 50 年代,布鲁姆(Benjamin Bloom)及其合作者提出了教育目标发展分类理论,其对教育认知理念的表述成为 OBE 成果描述的标尺。

2. 能力本位教育。20 世纪 60 年代末美国就业市场发生巨变,人们对学校教育能否提供适合学生未来生活的职业和角色心存怀疑,能力本位教育观念即是在当时特定背景下产生的。能力本位教育强调学校和教师应当订立学习成果目标以统整教学经验及其测评,范德豪特(Jonathan Van

der Host)与麦克唐纳德(Lary McDonald)据此提出了能力本位教育的六项关键能力:精确的学习成果产出及其评价标准;灵活的时间用以掌握这些技能;形式多样的教学活动助导学习;调整学程确保对每一位学习者进行适宜引领;对成果进行阶段性标准测验;对最终学习成果进行认证。

3. 精熟教育。精熟学习的概念强调,教学的目的在于促进每位学生能够精熟学习,评价的目标不是区别学生学习成就高低,而是促进所有学生的学习。为此精熟学习的教学历程分为两个步骤:一是设定教学目标;二是教学、形成性评价与补救教学的步骤不断循环,直至完成学习目标。精熟学习理念的诞生促成了20世纪80年代初期美国成果导向学校联盟的产生。

4. 标准参照评量。标准参照评量由格拉泽(Donald Glaser)于1963年提出,其基本理念是,根据个别学生的知识、能力是否达到要求的程度,赋予其从不熟练到表现优异的不同评级,从而为学生的学习情况提供明确的资讯。学校和教师可以就此安排课程方案、进行教学改革以及评量课程效果。

5. 高等教育投入—过程—产出论。高等教育质量可以通过投入、过程及产出这三个部分和层级进行评量。持高等教育质量投入决定论的学者大多关注高等教育的财政支持、人力资源等条件,并用经济理性思维评判投入对于高等教育质量的贡献程度。持高等教育质量过程决定论的学者将研究视角集中在高等教育体系的组织建构、机制运行等方面,认为高等教育质量提高需要对各种资源进行有效分配和高效使用,并应由特设的组织机构通过完善制度和机制这一调节阈进行保障与实施。梳理我国高等教育史可知,我国高等教育质量评价经历了由投入论到过程论的华丽转身,由内省两种理论的正确之处以及优势所在,可反思其在整体建构上的不足及对应有价值追求的缺失。

投入论到过程论的转变过程可以由我国进行的教学评估做一例证。我国高等教育教学评估按照时间节点先后进行了合格评估、水平评估以及审核评估三种不同的评估形态。虽然这三种不同类型的评估互有穿插,但隐藏其背后的评估理念值得关注。合格评估与水平评估较多以各高校资

源投入程度为评估重点,旨在强化高等教育办学的投入力度,遵循的是高等教育质量教学评价的投入论。审核评估则以督促高校建立内部质量保障体系为核心,重点观测学校质量体系运行机制以及成熟程度,倡导的是高等教育教学的过程论。

过程论较投入论的进步意义在于前者是对后者的修正、完善与补充,但两者面临的共性问题是其追寻的价值目标和高等教育本质目标有一定的偏差。投入论与过程论主张资源的有效配置与机制的有效运转。这种配置和运转虽对学生群体应具有的状态和学习效果有所涉及,但本质上还是围绕学校硬件和教师群体为中心展开。而高等教育作为一种社会活动区别于其他事物的本质属性就在于人的培养^[2],进一步而言,高等教育应当遵循以学生为主体的本位观理念。高等教育质量评价的产出论切合高等教育价值目标追求,倡导以学生学习成果为逻辑起点对教育理念和教学体系进行设计,这一点正是OBE理念的核心所在。

二、OBE理念导向设计

李志义提出了工程教育领域的成果导向教学设计^[3]。其设计理念是根据斯派迪提出的成果导向教育的反向设计原则梳理出校外循环及校内循环两条路线,并详细给出了两条路线的实施步骤。其设计的这两条路线大致合理,但需进一步在细节上进行丰富和完善。由此,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1所示。

传统的教学设计往往由固守的学科城邦开始,其知识选择通常限定在本学科知识构造内;教师对教学知识的选择通常是在熟悉的学科领域选择熟悉的知识单元;讲授过程中虽然会进行相关课程和课堂教学改革,但终究是以教师为中心;在实践中,虽然教育主管部门针对基层教学有各种具体的指导意见,如规定核心课程,但不可否认的是因人设课现象还较为普遍。以这样的教育理念和教学设计怎会达到自身规定的人才培养目标?怎能满足学生个体以及利益相关者对人才培养质量的要求?以成果导向为指引的教育理念遵循反

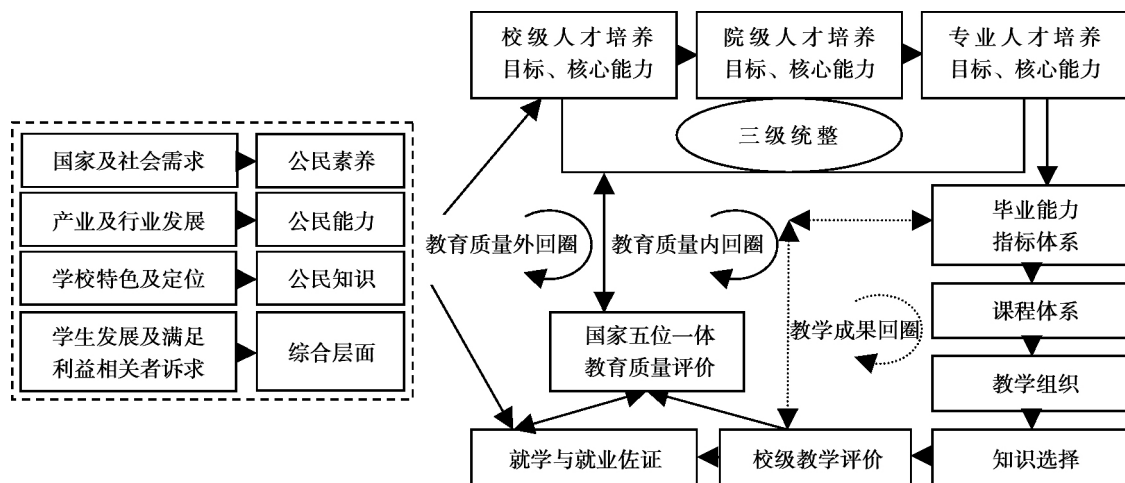


图1 成果导向教学设计理念

向设计原则,从需求开始,由需求决定学校人才培养目标。在校、院以及专业三级培养目标统整的基础上,确立毕业能力指标体系,并由此确立课程体系、教学组织及知识选择(课程与知识单元)的纵向连贯体系。成果导向教育理念的核心在于强调从顶峰成果入手推演教学活动与人才培养目标的适切性,并就适切程度展开评估和测量。

图1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,教学成果回圈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。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,在此期间教师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1~3年,根据人才需求变化及国家政策指引进行相应调整。成果质量外回圈以学生及利益相关者需求为出发点,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4~6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。

需要注意的是,OBE理念建构的关键点包括六个方面。一是明确国家所需的人才类型。作为OBE理念建构的逻辑起点,学校要权衡学生毕业实际情况、国家需求、自身特色等相关因素,研判人才培养的主类型,并坚定不移地实施。二是进行校、院及专业三级基于成果导向人才培养目标拟定时,需要完成:①学校对用人单位长期的实地走访、市场环境的整体调研;②校友问卷、在校生问卷、职能部门问卷、二级学院问卷以及相关教学单位、职能部门、学生及教师座谈等;③中介机构的就业评估。通过以上项目安排及大数据支撑,高校才能为人才培养目标制定提供佐证。三是深入调研并确定毕业能力要求。作为成果导向设计的关键所在,对学生毕业能力的要求不仅要有宏观层面归纳性的要点界定,还需细化到详细的指标解读或说明中。四是由毕业能力各详细指标确定专业课程体系安排。需要注意的是,课程体系对毕业能力要求起支撑作用,课程体系中的每一门课程安排都要围绕毕业能力进行,确定的课程要进行毕业能力贡献度说明。这一点要在教学大纲设计上以列表形式进行专门展现。五是在教学设计上,要把传统传输型教学模式向以学生为中心的教学模式进行转变。教学设计过程中,我们首先要强调学生在教学中的中心地位,充分体现“以人为本”的教学理念;其次,要强调知识的创新性和实践性,通过研究和实践来创新与发展知识,实现由记忆知识向运用知识和创新知识转变;再次,要强调知识、能力、素质三维度教学目标以及

“全面发展”的教学理念;最后,要强调教与学进行密切结合,课内与课外进行密切结合。六是要对成果导向的教学设计提供全方位的质量保障,形成动态的可分解、可操作、可控制的闭环管理流程;通过整合学校各类教学资源,协调教学过程的各环节,构成一个在教学质量上能够实现自我约束、自我激励、自我改进以及自我发展的有效运行机制。

三、结论:成果导向教育时代的到来

OBE理念发展于20世纪90年代。经过20多年的发展,其教育理念已逐渐在世界范围内进行传播。我国有关OBE的研究刚刚起步,对其如何与我国教育实践相结合的研究文献凤毛麟角。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。而OBE不仅仅作为一种教育理念,更是作为一种教育实践为解决上述问题提供了一个重要的思维解决路径。

需要注意的是,虽然OBE理念影响越来越大,但不应停留在战略层面上,而是要落实在实务层面。如OBE理念怎样在人才培养目标中进行体现?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OBE理念设计的课程体系在纵向课程以及横向上又应怎么安排?教师按照成果导向理念如何对教学大纲做出调整和改变?第二课堂按照由素质教育细化的价值观教育要求怎样进行取舍和设计?以上展示的问题表面上看是教学事务,实际上归根到底是“人”的问题。所谓的教学改革,改到深处是课程,改到痛处是教师。作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,更为一线教学教师提供教学对策辅助。

参考文献

- [1] Spady W G, Marshall K G. Beyond Traditional Outcome-based Education[J]. *Educational Leadership*, 1991(2):65-74.
- [2] 潘懋元. 新编高等教育学[M]. 北京:北京师范大学出版社,1996:12.
- [3] 李志义. 成果导向的教学设计[J]. 中国大学教学, 2015(3):32-39.

(责任编辑 刘 伦)

On Outcome-Based Educational Theories

SHEN Tian'en¹, STEVEN Locke²

(1. Institute of Education Research, Dalian Ocean University, Dalian 116023, China;

2. Faculty of Education, Vanderbilt University, Nashville 37240, USA)

Abstract: The theoretical origins of outcome-based educational theories come from the educational objectives theory, the competency-based theory, the mastery learning theory, and the criterion-referenced instruction and assessment. And its enforcement principles conclude one paradigm of operating, two paradigms of objectives, three key premises, four operating principles, five generic domains practice. According to ABET, MD2000 and AACSB, instructional design should be conducted in accordance with the theory of goal orientation, longitudinal coherence, horizontal integration and ability test.

Key words: outcome-based education; connotation; origin; practical design