

# 理解 OBE:起源、核心与实践边界

## ——兼议专业教育的范式转变

张男星 张 炼 王新风 孙继红

**【摘要】**OBE 是一种以学习者为中心、学习结果为导向的教育哲学思想,在北美、澳大利亚、南非等国家和地区具有较大的影响力,当前我国高校教学改革也深受 OBE 理念的影响。高等教育普及化阶段之后,构建一种 OBE 理念下的专业教育模式,将会专业教育领域引发方法论意义的转型和质量保障体系的重构。当然,在我国高校践行 OBE 需要对其本身的概念与理论适用性有清晰的认知,并努力做好基本教学资源配等条件保障。

**【关键词】**OBE 实践边界 专业教育 范式转变

结果导向的教育(Outcome-based Education, OBE)作为一种以学习者为中心、学习结果为导向的教育哲学思想,适应普及化阶段高等教育内部结构的需求变化,也是对新高考模式下学生生源结构多元化、生源质量差异大等新问题的应对。同时,人工智能、大数据等新兴信息技术对改变教学组织形式、转变教师角色、实施教学质量的精准识别与监测等带来了可能性。一场以 OBE 理念为指导的高校专业教育变革正在兴起。

### 一、时空梳理:OBE 的缘起与演进

OBE 是从由美国学者斯派蒂(Spady, William G)提出,并进行实践总结的一个概念。

#### (一) 课堂主张发展为国家战略。

20 世纪 70 年代,北美一些州和地区在学校或者学科领域内通过 OBE 的方式提升学生的学业成就,虽然这些实践活动也会被贴上掌握学习、结果导向的教学、结果驱动的发展等标签,但 OBE 的理念是一致的,即强调所有的学生都可以学习和获得成功,学校控制成功的条件,可以使成功孕育新的成功。<sup>[1]</sup>但是在实践的过程中,对 OBE 的理解也存在很多混乱和误解,1994 年,提出 OBE 概念的斯派蒂在其《以结果为基础的教育:重要的争议和答案》一书中明确了 OBE 的概念、内涵及操作体系。斯派蒂认为,OBE 是指围绕某一阶段学习结束后所有学生能够获得的关键

结果,清楚地聚焦和组织教学活动安排的一种教育模式。这意味着教育活动开始之前就对学生能够获得的学习结果有清晰的构想,然后设计课程、组织教学和实施评价确保实现这个学习结果。<sup>[2]</sup>

OBE 与传统教育的区别包括:OBE 模式运行聚焦于清晰定义的学生学习结果框架,而传统教育聚焦于课程结构;OBE 模式下时间是可选择的资源,取决于教师和学生的需要,而传统教育恰好相反,教学安排和日程都是固定的;OBE 模式下具有清晰定义的标准,对所有的学生都是标准导向的,而传统教育中是竞争性的标准,只有少数人能够获得成功;OBE 模式聚焦于持续提升每个学生的学习或者能力达到毕业前的最高水平,而传统教育聚焦于学生的考试与测验。<sup>[3]</sup>

20 世纪 70~90 年代期北美和加拿大等地区践行的 OBE 实践范围涵盖了幼儿园到高中教育阶段。斯派蒂等将 90 年代的 OBE 称之为转型的 OBE,以区别于各地实践基础上形成的传统的 OBE、过渡的 OBE 等教育形态。传统的 OBE 很大程度还是聚焦于课程;过渡的 OBE 开始聚焦于学生获得自我反思、问题解决等高阶能力。转型的 OBE 则高度期待所有学生获得成功,学习结果对学生是较高水平的挑战;从顶峰成果反向设计课程和教学。<sup>[4]</sup>

#### (二) 基础教育扩展到高等教育。

收稿日期:2020-03-10

基金项目:中国教育科学研究院基本科研业务费专项资金项目“一流本科教育评价的研究”(GYB2019002)

作者简介:张男星,中国教育科学研究院高等教育研究所所长、教授;张炼,北京教育科学研究院高等教育研究所研究员;王新风,北京师范大学中国教育与社会发展研究院讲师;孙继红,中国教育科学研究院高等教育研究所副所长、副研究员。

21世纪以来,OBE从学习单元、课程等微观领域逐步扩展到学科、整个K12阶段的教育甚至高等教育领域。

### 1. 高等教育体系的重构。

随着基础教育领域的实施,OBE的支持者要求对高校入学标准进行相应的改革,促进基础教育与高等教育改革政策的一致性,这对OBE在高等教育领域的实践带来影响。<sup>[5]</sup>如马来西亚高等教育部引导国内所有高校实施OBE,按照9条学业标准和7条软实力标准评价学生的学习结果<sup>[6]</sup>;中国香港大学教育资助委员会2005年通过了成果导向的教学方法,得到大学的支持,成为高等教育质量提升的重要途径<sup>[7]</sup>;中国内地也开始按照OBE理念构建国家三级专业质量标准,部分高校按照OBE理念进行教学改革探索。OBE理念下欧洲高等教育体系重构体现在,所有学位都将按照学习结果、工作量、水平、能力和专业来描述,课程也将予以重构。<sup>[8]</sup>

### 2. 专业资格认证的升级。

按照斯派蒂的观点,专业资格获得本身就是一种典型的OBE。美国工程教育专业认证领域全面接受了OBE的思想,尤其是强调顶峰成果与反向设计的理念,将其贯穿于工程教育认证标准的始终。<sup>[9]</sup>为了解决工程教育与工程行业实践脱离的问题,美国工程教育范式逐步从工程科学转向工程实践,但工程专业认证的标准一直没有改变。2001年,美国工程与认证委员会(ABET)发布了新的工程标准2000(简称“EC2000”),规定了工程专业必须达到的八个维度:学生、专业教育目标、学生学习结果、持续改进、课程、师资、设施和学校支持,其显著特征是由注重输入性要素评估转向输出性结果评估,规定了11项学生学习结果;从最低标准的质量保证转向质量的持续改进。<sup>[10]</sup>《华盛顿协议》作为工程教育本科专业认证的国际互认协议,很大程度上借鉴了ABET的认证思想和方法,确定了工程专业学生的12条毕业要求,包括工程知识、问题分析、解决方案的设计/开发、调查、现代工具使用、工程师和社会、环境与可持续性、伦理学、个人和团队合作、交流、项目管理与财务、终身学习等<sup>[11]</sup>,各签约国根据这些毕业要求反向设计课程及培养计划等,体现了学习结果导向的特点。2016年,中国成为《华盛顿协议》的正式成员国,学生中心、结果导向、持续改进的理念也伴随着中国工程专业认证的发展而成为

影响高校发展与改革的重要理念。

OBE的提出及在全球范围内的迅速发展,最主要的因素是适应了从工业化向信息化时代转变的宏观社会背景。2010年,斯派蒂等将OBE拓展到终身学习领域,构建了一种未来社会的教育形态,即赋能学习社群(ELGs),致力于培养学生个人幸福感、创新创业能力、沟通与团队合作能力、职业能力、以及环境可持续性等五大领域的学习结果。<sup>[12]</sup>2012年,欧盟委员会提出了一项“反思教育”的战略,要求其成员国关注学生学习结果,关注学生获得的知识、技术和能力,确保年轻人能够获得劳动力市场所需要的技能。<sup>[13]</sup>

### 二、结构化发展:OBE内涵的拓展

通常国内外学者倾向于将OBE作为一种理念、教学模式、工程教育模式,关注OBE理念下的课程设计、教学改进等。综合OBE的缘起与实践,结合中国当下的高等教育发展与实践,我们认为,OBE是以学习者为中心、成果导向、持续改进三个要素的合成;OBE模式的运行机制是自保障、内保障、外保障三个层面质量保障体系的循环;OBE模式的结果是标准化与多样性的统一。

#### (一) OBE的核心理念:三种要素的合成。

巴伦(Baron)等(1994)将OBE定义为基于所有个体都能学习的理念而实施的学生中心、结果导向的设计,OBE是所有学习者都能成功的一种承诺,是给予满足学习者需求的教育选择的一种哲学,是持续改进的过程。<sup>[14]</sup>可以看出,OBE包含了学生中心、结果导向和持续改进的要素,但这三个思想要素是在不断内涵扩展中集合式地吸纳进OBE框架中的。

首先,OBE吸纳了人本主义心理学以学生为中心的理念。以学习者(学生)为中心是人本主义心理学的主要思想,马斯洛(Abraham H. Maslow)是这一理论流派的创立者,罗杰斯(Rogers, C. R)在其基础上构建了以学习者为中心的学习理论,包括教学原则、教育目的、对教师的要求等,强调最大限度地激发学习者的动机,培养充分适应变化和引导如何学习的个性充分发展的人。<sup>[15]</sup>斯派蒂(1973)接受了马斯洛的需要层次理论,认为教师的权威性与合法性在降低,应该向学生中心转变,重视教师的兴趣与自我发展。OBE的支持者围绕学生或者学习者进行教学与教育改革设计,教学目标聚焦于学生毕业之后所应该具备的能力,教学内容围绕学生能力培养,师资与教

育资源支撑学生学习结果的达成,教学评价对象是学生学习效果,指向学生的未来职业发展。

其次,成果导向是 OBE 理念的核心思想要素,其内涵也在不断拓展中。传统教育也重视学习结果,OBE 强调课程之外的关键结果,重视课程与真实生活需求与经验的联结。<sup>[16]</sup>斯派蒂(1994)将 OBE 的学习结果定义为“情境中有意义学习的高质量的顶峰成果”,即学习结果的证明是彻底的、完整的;学生学习生涯结束后获得的顶峰成果;学习成果必须是有意义的学习而不是内容本身;学习结果是在生活情境中需要的能够走向成功的学习结果。<sup>[17]</sup>这种学习结果是学习之后确定能做到的事情,而不仅仅是知道或者了解,应该是可视化的、可观察的。<sup>[18]</sup>

最后,持续改进的概念来自于质量管理理论,但 OBE 本身也包含持续改进的思想要素。斯派蒂(1994)认为戴明(W. Edwards Deming)用深刻复杂的知识全面阐释了组织和产品质量的持续改进的概念。<sup>[19]</sup>OBE 的持续改进体现在运用多样化的教学策略和评价工具来满足学习者的学习需求:根据每个学习者学习需求、愿望、基础等进行教学策略的选择;在根据每个学习者的学习需求进行持续的反思与分析的基础上进行教学设计;教师能够基于最好的理论、研究和分析指导学生和改进教学;有效的教学评价能够运用于学生的实践与学习,为进一步的学习改进提供依据;学习者能够逐步设计自己的学习选择和进行自我评价。<sup>[20]</sup>总之,持续改进的 OBE 模式,强调培养目标、毕业要求、课程教学等不同层面上的评价与持续改进,持续改进的效果以学生学习效果的改进与提高作为体现。

### (二) OBE 的运行机制:三个循环的保障。

OBE 模式的成功运行需要外部质量保障体系、学校内部质量保障体系和自保障体系三个系统的循环往复。OBE 模式在学校内外质量保障体系之外,关键是具有一种自保障机制。OBE 追求预期目标和活动的一致性,重视反向设计,只要按照 OBE 模式运行就会形成一种自我保障机制,这种自保障首先体现在自我评价的机制中。斯派蒂(1994)认为,过渡阶段的 OBE 模式下,学生的学习是自我指导、自我评价的,学生自己创立研究项目,定义参数、标准、实施以及评价等;转型阶段的 OBE 则是根据学生未来职业意向或者角色定位进行自我指导、自我评价,判断是否具备了未来

生活的能力<sup>[21]</sup>,可以说,这种自我指导、自我评价、自我反思就是一种自组织机制。OBE 模式下的自保障机制隐含于专业教学过程中,是对教学活动本身的评价,只要按照 OBE 理念运行专业教学活动,就自然而然形成一种教学质量保障过程。

相比较而言,外部质量保障和学校内部的质量保障是有形的组织机构运行的质量保障活动,而自保障则是一种内隐式的保障机制,当然 OBE 模式的自保障机制运行需要学校教育和专业教学组织的重构,也可以通过学生评教系统、教务管理系统、人才培养方案等有形的方式呈现,是动态的、活性的、开放式的过程。

### (三) OBE 的结果要求:标准与多样的统一。

OBE 的标准化体现在学习者的学习必须体现为一种重要结果,教育者根据这种预期的结果反向设计教学环节、实施教学策略、进行教学评价。这种标准化的结果导向是 OBE 思想诞生之初就赋予 OBE 模式的内涵之一。

OBE 的多样性体现在学生个体的多样性、教学策略的多样性、培养目标的多样性等方面。OBE 致力于所有的人都能成功地学习,也就是在实施 OBE 的学校,所有的学生都应该获得一定的学习结果,让所有学生不管家庭背景、年龄、学习类型、学习成绩或者其他因素如何都能有希望获得成功的学习<sup>[22]</sup>,当然,并不是同时和以同样的方式获得成功。<sup>[23]</sup>学生学习内容越丰富、多样,学生能够发展与成熟所必须的学习和体验和路径就越长。<sup>[24]</sup>学校控制学习条件以保证学生学习结果的导向是一致的,但是在目标、环境、运行机制上都会体现出多样性的特点,比如工程教育专业认证中会确定学生毕业要求的标准,要求根据学生的毕业要求反向设计人才培养方案、课程大纲等,但是学生的毕业要求强调根据地区的特点、学校的特点、学生的特点予以具体设计。

总之,演进到今天被广泛运用于高等教育工程专业认证的 OBE,已经不是狭义的结果导向教育,OBE 已经形成了一种专业教育体系化理念和行动框架的综合体,包含了高等教育专业教育的核心思想、运行机制和结果要求。

### 三、范式转变:OBE 带来的专业教育变革

OBE 带来的范式转变是一笔重要的财富,巴克(Joel Barker)将 OBE 支持者称之为“范式的先行者”。<sup>[25]</sup>斯派蒂总结传统阶段的 OBE、过渡阶段的 OBE、转型阶段的 OBE 以及赋权学习社群中

的OBE,都细致分析了OBE带来的范式转变。我们认为,OBE给当前我国高校的专业教育中带来了如下的范式转变。

#### (一) 方法论意义的转型。

一是从宏大说明到细微考量。传统教育模式下人才培养方案的制定过程中多从宏观处着手,从学校人才培养定位和学科发展需求出发制定人才培养目标、培养规格,设计课程体系,实施课程教学,关注课程体系的自我完善和知识覆盖面,考核评价关注教得怎样和学得怎样,相对来说比较笼统,缺少可操作性。OBE模式下的人才培养方案注重根据学校发展定位和教育内外需求确定人才培养目标,形成以学生能力为核心的毕业要求,根据毕业要求确定课程体系、课程教学和考核评价,后者都用来支撑学生的毕业要求,以毕业要求为准绳综合评价人才培养的质量。学生学习成果侧重于分析学生的知识、技能、态度和价值观的转变,即评价学生学习结果的增值部分,更加注重对学习结果的细微考量,评估方法和策略工具的进步也使得这种细微考量成为可能。

二是从单向自闭到关系支撑。传统教育模式下,专业教学的要素或环节是单一指向、相对封闭,要素与要素、环节与环节之间缺少联系和支持,难于形成合力。OBE模式下的专业教学将各个要素和环节编织在以学生为中心的同一个关系网络中,彼此需要相互支撑、说明、阐释、证明,各要素或环节就变成了系统的链条,共同支撑教学整体,也更容易发现问题。OBE模式下,课程目标覆盖对应的毕业要求,教学内容和方法支撑课程目标,考核评价考察课程目标的达成,学生考核注重考察学生的学习结果,环环相扣,互相支撑。这种相互支撑也反映在教学方法中,斯派蒂描述一所学校充分开展OBE的特征之一就是具有多种方式的教學策略支撑系统,为学生提供证明自己成功达到要求的多次机会。<sup>[26]</sup>

三是从模糊认定到证据证明。传统教育模式下,专业教学以课程内容为导向进行教学与测试,基于课程设计、教学、测试等形成累积性成绩,依靠比较性评估学生的学习量或者质量;而OBE致力于实现所有学生获得良好的学习结果,教学仅为辅助手段,注重以最终成就审核学习的结果、课程设计、教学和评价,强调明确清晰的学习结果和标准<sup>[27]</sup>,强调客观证据。OBE模式下的教学过程证据包括包括考试、小测试、考勤、小组讨论、课堂

活跃的程度、小组项目成果等所有表现学生能力成长的碎片信息,都需要保留下来作为学生能力评价的依据,如哥伦比亚大学教育学院收集指标数据包括教师教学效率和课程负荷分析、学生学习结果评价、学生等级分布分析、课程评估、学生满意度等多项内容。<sup>[28]</sup>大数据等信息技术使专业质量评价日益摆脱专家观点等模糊、主观经验作为判断的依据,也使得教学过程留痕具有了更大可能性。

四是从线性推进到循环改进。传统教育模式下教学质量提升的过程是单向度、线性推进的过程,OBE模式实现了从线性推进到循环改进的转变,注重教学的全过程的持续改进,体现发展主义质量观、全面质量观的特点。<sup>[29]</sup>全面质量管理的理论价值之一就是“能够识别出高校里学生、教师、管理者的可持续发展的要求”<sup>[30]</sup>,强调教育和管理服务的可持续提高。OBE模式强调评价—反馈—改进反复循环的持续改进机制,以学生发展和学生的学习结果为导向,根据社会需求和学生学习成果要求,反向设计课程、匹配师资和教学资源,通过支撑体系、评价体系,持续改进质量保障系统达成培养目标和学习结果要求。OBE模式下通过周期性评价形成的一套循环往复的评价改进机制,可以保证教学质量水平的提高。

五是从竞争排他到协作沟通。传统教育模式下,学生间的关系具有竞争排他性,学生成绩依靠比较性评估,强调已经完成的学习量和相对的学习质量,强调竞争性学习,通过评分将学生区分开或者标签化,将教师与学生、学生与学生之间关系置于一种竞争环境中,学习成功者和学习失败者之间不可能建立一种和谐互动的关系。OBE模式强调所有学生都能认真学习并取得成功,强调合作式学习,将学生间的竞争转变为自我竞争,学生可以持续地挑战自己,为达成顶峰成果而合作学习。这种模式可以使学习能力较强学生变得更强大,使学习能力较弱学生得到提升。这种沟通协作也体现在师生关系中,OBE模式下以学生为中心的教学过程中,教师主要运用示范、诊断、评价等方式引导、协助学生达到预期学习结果。

#### (二) 质量保障体系重构。

一是保障主体从专门机构转向多方协作。OBE模式下质量保障的主体从专门机构转向多机构联合,应以高校为主体组织多方机构联合进行专业质量的评价与效果反馈。OBE模式下学

校、教育者、学习者和家庭等共同承担学习的责任,如果不将所有的利益相关者作为每个学习者成功的重要资源,那么就不是 OBE。<sup>[31]</sup>OBE 模式下专业质量的诉求更加多元,学生、教师、家长根据质量评价结果选择学校和专业,政府和市场将评价结果作为财政投入和接收毕业生的条件,学校之间根据评价结果进行互相之间的认可与资源共享,单凭单一的专门机构很难对专业质量进行综合评价。OBE 模式下各专业同行专家、教师、学生、毕业生代表、家长代表等都是专业质量的评价者,只是分工有所不同,如教师和学生评价课堂学习结果,教务和教师专业成长机构评价教学和效果,同行专家评价课程大纲和专业培养方案等。目前,我国成立了由高校和相关行业的专家组成的“教育部高等学校教学指导委员会”,可以说建立了多方协作的专业质量评价的组织。

二是质量评价从教务属性转向教育属性。OBE 模式下的专业质量评价不仅属于教学管理的范畴,而且是教育过程中的一个环节,具有教育的属性。传统教育基于学校的安排决定教学的组织形式,而 OBE 的教学安排应由学习结果决定,基于学生的表现与成就建立学分制,致力所有学生获得良好的学习结果,教学仅为辅助手段。<sup>[32]</sup>从这种意义上来讲,传统意义下的专业质量评价更侧重教学管理的属性,也就是“教务”的概念;而 OBE 模式下的专业质量评价包括课堂评价、小组评价、作业评价、期末评价等都以学生的学习结果为中心,具有持续改进的质量提升功能,因而具有了教育属性。OBE 模式下的专业质量评价不仅是教学管理部门的事,而是教育过程利益相关者共同的任务。

三是质量保障从节点式转向过程式管理。传统教育模式中教师对学生的评价以作业和期末考试或论文等终结性评价为主,学生的学习时间投入、学习主动性等都无法衡量,教学评价体现为一种“节点式”评价的特点。从广泛意义上来说,OBE 就是持续改进的过程<sup>[33]</sup>,强调过程式管理。学生学习过程中的作业、考试、课堂提问、小组讨论、学习日志、个人成长档案、自评与互评等都要留痕,作为评价学生学习结果的记录。大数据技术的发展也为这种形成性评价的留痕提供了可能性,可以开发和应用针对过程性评价的教学管理系统,发布课程教学大纲,关联教学内容、考核方式,收发和批改作业等,产生形成性评价,使得专

业教学质量实现过程式管理。

四是质量认定从管理者转向任课教师。传统教育以教师教学为中心,教什么、怎么教都是教师说了算,学生只是被动地接受教师的安排来完成学习,而专业教学质量的认定是学校的教务部门的管理者,学生评价的结果也是通过管理者进行总结与反馈。OBE 模式下专业质量认定的责任者就从教育教学管理者转向了教师,教师成为教学质量的管理主体,教师参与修订人才培养方案和课程大纲,设计课程体系,选择教学策略,指导学生学习和教学评价,在反思基础上进行持续改进。所有教学评价是基于老师对学生每门课程的评价,通过讲课、作业等各种方式考察学生是否达到课程目标的要求,进而考察是否能够达到毕业要求中的指标点。总之,OBE 模式下教与学的质量评价可以通过授课教师完成。

五是质量绩效从资源投入转向资源整合。传统教育中的教学安排由教学日程决定学校、课程、教学过程、资格审核和决策优先权,而 OBE 强调学校、课程、教学过程、资格审查和决策优先权都应该由学习结果决定,这里的决策优先权也包括资源配置。OBE 模式下的教学质量绩效从资源投入转向资源整合,强调以学生的学习结果为导向,实现不同课程资源的有机融合,而不再是单纯以增加课时为标志的资源投入。OBE 模式下,对应毕业要求指标点较多的专业课需要的课程数量更多,就可以获得更多教学资源;而对应指标点较弱的课程,可能需要较少课时或者在其他课程中也可以实现,就可以适当删减课时。OBE 模式下的质量绩效考察从传统教育模式增加资源投入为导向转向不同课程之间资源的整合。

#### 四、理解边界:OBE 在三类范畴中的局限

尽管 OBE 在学校、地区、国家甚至国际认证领域都展现出其较强的理论生命力,我国高校质量保障和专业质量标准中也将 OBE 作为一种指导理念,但是我们必须对 OBE 有清醒的认识,应该搞清楚其认知、理论及实践的边界。

##### (一) OBE 认知的边界。

OBE 不等于工程专业认证。工程教育专业认证吸纳了 OBE 以学生为中心、结果导向、反向设计等理念,并且在美国、国际工程专业认证领域取得了实质性的效果,但是 OBE 不是工程专业认证,二者有操作意义上的差异:OBE 强调人才培养的顶层设计,致力于教育质量的全面提升,实现

所有人的学业成功,而工程教育专业认证强调的是实质等效的标准认证,致力于达标;OBE强调学校整体的系统性的改革,强调所有人的参与,而工程专业教育认证过程中多数是认证专业相关的教师参与其中;OBE强调所有教育教学活动的支撑作用,而工程教育专业认证更强调专业课程。

OBE不是全面质量管理。国内学者常将OBE与全面质量管理、PDCA循环等紧密联系在一起,但三者之间有所区别。戴明提出了著名的PDCA循环,强调质量管理过程中计划、执行、检查和处理四个阶段的循环,全面质量管理理论依据戴明的管理哲学建立起来,在企业界大获成功,后来也被广泛运用于高等教育领域。但戴明对全面质量管理理论并不认可,认为是对其理论观点的误解;对基于OBE理念构建的《美国2000年教育战略》是一种可怕的数量化的目标、测验、奖励<sup>[34]</sup>,在追求质量的过程中,他更强调实践活动的情境与方法的选择。斯派蒂认为,戴明以及全面质量管理理论与OBE有密切的联系,都聚焦于所有个体的成功,鼓励组织创造条件使个体获得最好的发展,将组织的复杂性作为获得高质量成果的途径等<sup>[35]</sup>;但OBE更强调依据学校实践活动情境,针对不同学习者的需求,选择不同的教学策略与方法,教育产出的目标不是产品,也很难像全面质量管理理论那样以消费者的视角以及标准化的流程来反观教育过程。

### (二) OBE理论的边界。

任何一种理论都有其本身的局限性继而产生实践运用的边界。20世纪90年代初,美国学校教育的立法者、董事会、管理者等曾质疑OBE是一系列的“自我吹嘘的变革”,虽然OBE致力于改变传统教育存在的不足,但是却依然伴随着学业质量的下降、学校犯罪的发生、道德绑架式的教材、心理学化的课程、侵犯隐私的调查以及持续增加的经费投入问题。针对OBE的质疑包括:对学习结果的描述太过模糊,是一种政治正确;对学习结果的评价太过于强调主观性,很难被客观地衡量;致力于使学生获得的高阶思维能力是以基础的知识能力为基础的;其理论基础是布鲁姆的掌握学习理论,倾向于强调一种纯粹的行为主义学派的条件反射;课程被寄予了能够改变感觉、态度、价值等过高的期望;学习结果超出了学校教育的范围,世界公民这样的目标需要通过全过程的教育来完成。<sup>[36]</sup>斯派蒂(1994)将反对者的观点归

结为关于什么是结果、OBE的实质与表征、OBE的内涵、政府的控制与问责、OBE的哲学观与世界观、成本与效益、验证与实验、标准与成功、教育机会等9个方面,认为美国社会有组织的反对OBE是受到反对党政治诉求的影响,曲解了OBE的本质与历史。<sup>[37]</sup>这些质疑与批评,在我国高校实践中也不同程度存在,践行OBE中产生的许多问题并不仅仅来自于OBE本身,改革受到社会背景条件等限制与制约,任何一种理念下的变革都不能忽视实践活动本身的复杂性。

### (三) OBE实践的边界。

学校是实施OBE的主体,学校创造和控制条件保障学习者获得成功,如果不能确保学校将学习者成功置于优先位置,并且为此提供保障,那么这样的教育就不是OBE。学校的主要任务都围绕学习者进行,致力于促进和重视多样化,促进决策的多元参与,建立问责机制,践行民主的原则,创造和坚持一种改革的氛围,为学习者提供个性化的学习环境,确保学习者能够最大化地实现个人潜能,整合与协调各种服务等。高校践行OBE理念,并获得更加普遍的验证与认可,需要学校给予更多条件的支撑:一是OBE实施需要有数量充足、类型丰富、课程设计与范围能够支撑学生能力培养的课程体系;二是OBE实施的关键是教师角色的转型,从传统的权威角色转变为学生学习的辅助者、共同学习者,从教育管理的边缘转向参与人才培养方案、课程大纲的制定等教育活动,从内容导向的教学模式转向根据学生未来发展、生源特点选择适合的教学内容、策略与评价方法实现真正的因材施教;三是OBE实施需要运用互联网、大数据等新兴信息技术支撑,记录学生学习过程以实现证据留痕,精准识别学生的学习模式与问题,促进教育的个性化、精准化、自适应性与普适性;四是OBE实施需要相应的教学资源保障,如充足的高素质的师资队伍满足师生互动、小班化教学等教学形式改变的需求;教学空间的升级与改造满足学生学习过程与结果的需要,将教室转变为活跃的、挑战性的学习环境和学习中心;致力于变革的质量文化等。

总之,传统教育的问题难以通过一次改革就能够解决,OBE带来的是一次变革专业教育,提升教育质量的方式;没有一套模板直接应用于某个教育系统中,就直接将其改造为OBE,OBE需要在我国教育实践中践行,面向未来持续改进的

质量文化,可能会更让学校受益。

### 参 考 文 献

- [1][4][16][22][24][27][32] SPADY W G, MARSHALL K J. Beyond traditional outcome-based education educational [J]. Educational Leadership, 1991,49(2): 67-69.
- [2][3][5][19][35][37] SPADY WILLIAM. Outcome-Based Education: Critical Issues and Answers (PDF). Arlington Virginia: American Association of School Administrators, 1994:12,17-18,186,51-52,51-52,153-180.
- [6] KALIANNAN M, CAHNDRAN S D. Empowering students through outcome-based education (OBE) [J]. Research in Education, 2012(87), 50-63.
- [7] KENNEDY, KERRY J. Conceptualising Quality Improvement in Higher Education: Policy, Theory and Practice for Outcomes Based Learning in Hong Kong [J]. Journal of Higher Education Policy and Management, 2011, 33 (3): 205-218.
- [8] MAUREEN TAM. Outcomes-based approach to quality assessment and curriculum improvement in higher education [J]. Quality Assurance in Education, 2014, 22 (2): 158-168.
- [9] 李志义. 解析工程教育专业认证的成果导向理念[J]. 中国高等教育, 2014(17): 7-10.
- [10] 余天佐, 刘少雪. 从外部评估转向自我改进[J]. 高等工程教育研究, 2014(6): 28-34.
- [11] 25 Years of the Washington Accord [EB/OL]. <http://www.ieagreements.org/assets/Uploads/Documents/Histo-ry/25YearsWashingtonAccord-A5booklet-FINAL.pdf>.
- [12][18][23] SPADY WILLIAM G, CHARKES J SCHWAHN. Amerucab Assicuatuib if School Administrators. Learning Communities 2. 0: Educating in the Age of Empowerment[M]. Lanham: Rowman & Littlefield Education, 2010:99,73.
- [13] European Commission. Commission presents new Rethinking Education strategy[R]. [2012-11-20]. [http://csdle.lex.unict.it/Archive/LW/Press%20releases/RAPID%20press%20releases/20121128-013349\\_IP-12-1233\\_ITpdf.pdf](http://csdle.lex.unict.it/Archive/LW/Press%20releases/RAPID%20press%20releases/20121128-013349_IP-12-1233_ITpdf.pdf).
- [14][20][21][26][28][31][33][34] OBE: Some answers for the uninitiated[J]. The Clearing House, 1994,67(4): 193, 194,194,194,193,195,193,195.
- [15] 张桃梅. 略论人本主义心理学“学生为中心”的教育思想 [J]. 西北师大学报(社会科学版), 1989(3): 90-93.
- [17][35] SPADY, WILLIAM G. Choosing Outcomes of Significance[J]. Educational Leadership, 1994,51(6): 18-22.
- [25] 巩建闽. 高校课程体系设计研究——兼论 OBE 课程设计 [M]. 北京: 高等教育出版社, 2017: 122.
- [28] 夏欢欢, HAMISH COATES. “双一流”建设背景下高校内部人才培养和评价体系研究[J]. 中国高教研究, 2019(3): -.
- [29] 黄启兵, 毛亚庆. 大众化高等教育质量保障: 基于知识的解读[M]. 北京: 北京师范大学出版, 2011: 50.
- [30] E GRADY BOGUE. 高等教育中的质量与问责[M]. 北京: 北京师范大学出版社, 2008: 153.
- [36] Holt M. Why deming and OBE dont mixX-response [J]. Educational Leadership, 1994,52(1): 85-86.

## Origin, Core and Practical Boundary of OBE:

### Discussion on Paradigm Change in Professional Certification

Zhang Nanxing, Zhang Lian, Wang Xinfeng, Sun Jihong

**Abstract:** OBE is a learner-centered, outcome-based educational philosophy, which has great influence in North America, Australia, South Africa and other countries and regions. At present, the reform of teaching in HEI of China is also deeply influenced by OBE concept. After the popularization of higher education, the construction of a professional education model under the concept of OBE will lead to the transformation of methodological significance and the reconstruction of quality assurance system in the field of higher education. In Chinese universities, full understanding of OBE and other corresponding implementation conditions, such as teaching resource allocation, can contribute to the implementation of OBE.

**Key words:** OBE; practical boundary; professional education; paradigm change (责任编辑 黄小青)