

谁来制订课程大纲

——兼论 OBE 人才培养方案设计

巩建闽 萧蓓蕾

【摘要】一些高校依据成果导向理念修订人才培养方案之后,对课程大纲制订者提出了新要求。结合 OBE 模式对于专业培养目标制订和落实的需要,本文讨论了使用课程矩阵确定课程培养目标,以及课程“反向设计”的方法。结合国内高校的实际,分析当前由“专家”、任课教师两者在制订课程大纲方面的优势与不足,提出了由“专家”和教师共同制订课程大纲的思路和策略。

【关键词】课程大纲 OBE 目标体系 课程矩阵 反向设计

本文是《课程大纲的制订给谁看》一文的姊妹篇,该文针对一些高校课程大纲中存在的“教师中心”现象,以及大纲在使用中存在的主要问题,主张课程大纲的制订应该从帮助、指导和促进学生自主学习的视角出发,使用学生明白的语言,用“学习目标”替代大纲中常用的“教学目标”等措施,将课程大纲作为落实“学生中心”理念的抓手。本文在此基础上,进一步探讨应该由谁来制订课程大纲的问题。

在教育部审核评估,以及专业认证等工作的推动下,越来越多的高校开始尝试按照成果导向的理念,进行人才培养方案的修订以及课程大纲的制订工作。例如,某大学教务部明确要求“课程大纲的制订应遵循我校本科人才培养总体目标,依据专业培养目标、毕业要求和能力达成矩阵编写”,也有高校提出,课程大纲“要按照专业认证要求,结合人才培养目标的实现矩阵来制订”。这里的“达成矩阵”“实现矩阵”都是指“课程矩阵”的某种表现形式,课程大纲要“依据”或“结合”课程矩阵来编写,就增加了大纲的制订难度。

为此,一些高校对课程大纲的制订者也提出了要求,例如上述大学教务部提出要“由经验丰富的教师或小组执笔形成初稿”。某地方高校提出“为确保课程大纲的修订质量……按照开课单位与归属教研室,分课程组成课程大纲修订小组,进行充分的调查研究与集体讨论,确定执笔人”“原

则上课程大纲的制订者为该门课程的任课教师,专业核心课程和关键实践环节课程大纲须由教学经验丰富、熟悉行业技术发展的高级职称教师或专业负责人执笔。”由此可见,一些高校的课程大纲可能并不是由任课教师制订或执笔的(为叙述方便,本文将这类制订人员称为“专家”),而是由其他“专家”制订,这就可能让人产生疑问:由“专家”制订的课程大纲,任课教师会严格按此来教学吗?为什么不直接让任课教师来制订课程大纲呢?

为了讨论这一问题,我们先来分析,在成果导向的理念下,课程大纲制订的依据是什么。

一、课程大纲制订的依据

近年来,教师们普遍认识到课程大纲制订的依据是培养目标,但在专业认证或“成果导向”的模式下,培养目标是怎样来的?为此,我们先来简要讨论“成果导向”教育的目标体系是如何建立的。

1. 成果导向的教育 OBE。^[1]

“成果导向”的教育就是近年来国际教育界流行的 OBE(Outcomes-Based Education),通俗来讲,OBE 也是一种目标导向的教育,只不过它的目标是预期的“成果”(Outcomes),全称为“学生学习成果”SLOs(Student Learning Outcomes),也有学者将 Outcomes 译为结果、效果、产出等。不同于“教师中心”的传统教育目标,SLOs 的重

收稿日期:2020-05-30

作者简介:巩建闽,德州学院原副校长、教授,博士;萧蓓蕾,德州学院副教授。

点是学生学习的“成果”，关注的是学生走向社会后应该成为什么样的人、需要具备什么样的能力和素质，以此来倒推学生需要实现什么样的预期“学习成果”。假如我们要重点关注学生的能力培养这个“成果”，OBE 也可以看成是“能力导向的教育”，如我国台湾地区的高校主要用“核心能力”来表示 SLOs。

在《课程大纲的制订给谁看》一文中的“学习目标”，笔者表达的就是学习成果 SLOs 的思想方法。因为对国内高校的师生来说，使用“学习目标”显然要比采用学习成果 SLOs 这个外来概念，更容易被理解和接受，也更容易操作。

预期的 SLOs 就是培养目标，为了叙述方便，本文在不影响理解的情况下，经常省略“预期”两字，将培养目标、学习目标、目标与学习成果、成果、SLOs 等词混用。但是必须明确，我们通常所说的“培养目标”表达的只是人们的一种主观愿望，是对人才培养效果的一种预期。培养目标不一定等于培养效果，前者是预期，后者是结果。在 OBE 模式中，关注和强调的重点是培养效果“SLOs”一定要满足“预期”目标 SLOs 的要求。实际上，SLOs 这个概念本身就包含着一定要“实现”的含义。

OBE 是一种基于教育系统中的每一个环节都是围绕着学生的预期学习目标 SLOs 来开展的教育理论。它是基于所有学生都能成功这一假设，是以“人人都能学会”为前提的。但是，这一理想状态下的前提假设，在实践中往往会遇到现实问题，譬如在我国高等教育强调“管理严起来”的情况下，应该如何操作？为此，在实践中就应该理解或调整为：在教育经历结束时，要“有一定目标比例”的学生能够达到 SLOs 的基本要求。这个“比例”就为高校的实践提供了操作空间，西方一些高校的实践也是采用这样的做法。

OBE 并没有什么固定模式的教学和评估方式，学校提供的所有学习机会、学业考核评价及评估方法，都应该能够帮助和指导学生学习来实现预期的学习目标。OBE 体现的是“学生中心”，特别是“学生学习中心”理念，以及促进学生主动学习的教学模式。

OBE 模式强调需要对大学、通识教育与专业、课程，以及全校的教育环境进行整体的系统设计，通过构建全校性的教与学质量保障体系来推进学校教育的持续改进，体现的是系统化的管理

思想和全面质量管理的理念。^[2]

2. 培养目标体系的制订与落实。

在 OBE 模式中，要重点解决培养目标体系的制订和落实问题。

一是关于培养目标体系的制订。作为目标导向的教育，OBE 模式的重点是要采用顶层设计的方法，自上而下的建立起一套培养目标体系。从学校的培养目标、到学院和专业（包括通识教育）的培养目标、再到每一门课程的培养目标，是一个由宽泛到细节、从抽象到具体的逐级分解、细化的制订过程，并且要求各层次目标之间要保证一致性和足够的代表性。到了课程的预期学习目标这一层面，应该是越具体、越具有可操作性越好。正因如此，培养目标体系的构建就并非易事，它需要全校上下的共同努力、持续改进。我国台湾国立大学和内地某大学的培养目标体系的设计案例可供参考，特别是前者在通识教育和专业教育的结合方面具有借鉴价值。^[3]

但这并不意味着，学校层面上不开展 OBE 模式的改革，一个专业或一门课程，甚至某个实验教学体系就不能单独开展 OBE 模式的尝试了。专业、课程、实验环节可以通过构建自己的目标体系来开展 OBE 模式的改革。笔者近期阅读了某大学通过 OBE 专项推动的一些专业、课程、实验环节改革的中期检查报告，这种以点带面的模式，可以减少传统观念带来的阻力，不失为一种有效的推进方式。

在工程教育专业认证模式中，有“专业培养目标”和“毕业要求”两个概念。毕业要求是专业培养目标的具体化，但它仍然属于专业的预期培养目标范畴，专业认证给出的 12 个“毕业要求”相当于 12 个维度，各高校还应该根据自身实际以及毕业生发展现状，从 12 个维度为未来毕业生绘制出他们的肖像。如果高校都直接套用专业认证给出的“万能”模版，很有可能会掩盖或失去各自高校的特色。人们普遍认同不同高校的毕业生有着各自的特点，关键是如何将“毕业要求”具体化为可操作、能评价，更像本校毕业生的画像。这样一来，每一个维度都可以再具体化为多个属于本校学生的预期专业学习目标，不同高校的学习目标不仅在数量上可能不同，内容上也应该有所区别。虽然每一个专业的学习目标，往往都是由若干门课程来实现的，这些课程在不同类型的高校中看起来也差不多，但是实现的途径也许就会有很大

差异。例如,研究型大学可能更重视用科学研究的文化和氛围来培养人,应用型高校、高职院校在产教融合中培养人才的优势也有可能突显出来,并且这种特色还会随着时间的推移而不断增强。

二是关于培养目标的落实。专业人才培养方案的设计应该围绕着如何实现专业的预期学习目标来开展,而“课程矩阵”是一个能帮助设计人员进行人才培养方案设计的分析框架,使用课程矩阵可以将专业的培养目标分解、落实到相应的课程或培养环节上,从而使培养目标的实现能够做到“千斤重担人人挑,人人头上有指标”。

一般来说,专业的每一项重要的培养目标,往往都需要若干门课程来共同实现。例如,有的课程先初步培养(I-introduced)、有的课程负责进一步培养或加强(R-reinforced)、有的课程进行应用(P-practice)、有的课程是对前期培养效果进行评价(A-assessment)。因此,对每一项培养目标,都可以结合课程的逻辑编排顺序,通过课程矩阵,在实现这项目标的若干门课程之间建立起 I、R 或 P、P 或 R、A……A 的培养关系。这里的省略号是想说明,有些重要的培养目标可能需要通过不断地增加复杂度或改变环境条件,进行反复的加强、实践和评价。

如果一个专业所有的培养目标分解过程都能够做到科学合理、有理有据,从设计的角度来说,这些分解到各门课程上的培养目标“组合起来”,就应该能够实现专业的人才培养目标。如此一来,组成一个专业的各门课程之间就不再是一个个不受约束的“独立王国”,因为每一门课程要实现的目标都是专业培养目标的某一部分或某一方面。这时,教师们需要考虑的就不再是“我”想教什么?而是“我们”应该教什么?“我”应该怎么教?

专业课程之间的联系,在理工科专业的课程上表现的最为明显。例如,先修课程是为学生后续课程的学习打基础的,先修课程要学什么、学到什么程度,培养什么能力、学生能做什么,在很大程度上是由后续课程的需要所决定的。因此,先修课程的教师就不能想讲什么就讲什么,课程之间的关联也决定了课程之间在内容上应当减少不必要的重复,更不应该存在着内容或能力上的“脱节”——那些应该培养而没有课程来培养的目标。

人文社会学科的课程之间虽然在关联上没有理工科那么强,但是为了某些培养目标的实现,也

应该在若干门课程之间建立起某种关联。例如,有些高校的中文专业教师反映,现在的学生写作能力普遍有所下降。中文专业开设有专门的写作课程,为什么学生通过了课程考试,写作能力还不令人满意呢?原因肯定是多方面的。如果排除写作课程本身的原因后,我们就可以通过对人才培养方案的设计来有针对性地提高学生的写作能力,将原来靠一门课程的培养,变成由多门课程共同培养。在现有写作课程的后续课程中,找出若干门课程来对学生的写作能力进行应用、评价,甚至进一步加强培养,如此反复,学生的写作能力肯定会大幅度提高。这样一来,这些参与培养写作能力的课程在培养目标上就增加了相应的要求,课程之间也因此有了关联。

再如,某高校的传媒类专业按要求开设了计算机公共课程,但该专业后续项目的指导教师却发现学生的计算机应用水平不高,如何解决这类问题?同样的问题也发生在像大学外语、大学语文等公共课程上,通过了课程考试的学生,如果没有机会去应用、去加强、被评价,习得的相应能力就会退化。所以像外语、写作、计算机应用等能力,仅仅靠几门“公共课”的培养是不够的,还应该通过专业课程或其他培养环节来打通这条“断头路”,这就对专业课程或其他环节提出了新的要求,问题是到底应该由哪些后续课程进行应用、加强和评价呢?这就面临着是否有后续课程的教师有意愿来认领这个任务的问题。如果局限于传统的管理模式,解决起来就会很困难,但是通过制度和方法创新,依据“课程矩阵”这一设计分析框架,就有可能启发我们创造性地解决这类问题。

另外,OBE 模式应该结合专业特点来开展。例如,人文社会学科开展专业认证工作,就应该有与工程教育、医学教育的专业认证不同的特点,如果照搬工程专业的模式,由于学科课程之间的差异,实践中难免会遇到许多问题,不仅经不起推敲,而且更难以操作。为了避免这类现象发生,需要回到为什么要按照学生中心、成果导向、持续改进的理念进行人才培养改革的逻辑起点上。在此基础上,再来理解 OBE 模式解决问题的方式方法,就容易找到适合各自专业的路径和方法。

3. 课程矩阵用于培养方案整体设计。

课程矩阵不仅可以用于设计专业或通识教育等的人才培养方案,也可以用于帮助我们分析、诊断人才培养方案中存在的问题和不足,帮助设计

人员创造性地解决培养目标落实中存在的一些问题:

假若一项重要的培养目标四年中仅仅集中在一两门课程上,这样的培养过程就比较短暂,为此可以通过增加课外活动等实践机会来不断加强培养,如外语、写作、口才与演讲等能力的培养。

假若一项目标的培养环节之间是断断续续出现的,就会影响培养的效果,这时最好要调整课程的编排顺序,以保证培养过程尽可能的连续。

如果一项目标同时由几门课程在同一个层次上培养,就要考虑是否存在过度培养的现象,这时,可以要求这些课程来考虑如何联合培养的问题。

如果某项课程难以承担任何培养目标,或者所承担的任务可以被现有的其他课程所替代,又不能对其他课程起到不可或缺的支撑作用,那它基本上属于可有可无、没有生命力的课程。

如果一项重要的培养目标都是由选修课或课外活动来培养的,就应设法增加必修课程。如果有的目标难以由传统课程实现,就应该考虑引进其他培养环节,如课外学习环节等。并要求学生一定要参与这类活动,并在活动中给予指导和评价,这样的培养环节也需要纳入人才培养体系统一规划。

一般而言,专业课程培养专业能力似乎是天经地义之事,而对于那些与专业课程内容看似“无关”的能力,像口才与演讲、写作、表达沟通、团队合作、领导力等现代职业普遍重视的“通用能力”,甚至包括公共课已经初步培养的一些能力,由于长期受“教师中心”传统观念的影响,目前在许多高校中,如果要靠专业课来培养,很多教师还难以接受。这时,就可以通过第二课堂、课外活动以及社会实践等环节来培养。这些环节对于这类能力的培养往往也能发挥出很好的作用,所以也应该纳入人才培养的整体中考虑。为此,这些环节也同样需要围绕培养目标精心设计并制订出相应的“课程大纲”。

总之,对于每一项重要的培养目标,都应该尽可能涉及从初步培养、加强、应用……到评价,整个完整的培养过程。而利用课程矩阵获得的这些信息,正是课程目标制订的依据来源。当前,国内高校中使用上述课程矩阵方法对人才培养方案进行整体设计的案例还很少。随着人们对人才培养质量提高的进一步重视,以及学生中心理念和专

业认证工作的深入,这一方法会越来越受重视。

讨论至此,结合笔者上一篇文章可以看出:这些参与同一个专业培养目标培养的课程之间,应该有一个从低阶学习向高阶学习分工合作的过程,因为高阶学习是以低阶学习为基础的,只停留在低阶学习阶段培养的能力往往是短暂的,重要的培养目标必须向着高阶学习发展。

利用课程矩阵以及它的不同表现形式^[4],也可以使学生、教师和其他利益相关者,从中看出各门课程或培养环节在人才培养中的作用和地位,这对于指导、帮助学生规划自己的学业,成为积极主动的学习者大有裨益。

二、谁来制订课程大纲

综上所述,每一门课程的培养目标,都应该是由专业的培养目标通过课程矩阵分解而来的。一般来说,这项工作应该是在专业培养方案的“专家”设计团队前期工作的基础上,再由教师、其他相关人员共同参与分析、讨论,最终拿出将整个专业培养目标分解到各门课程上的具体方案。

在这一过程中,那些需要由若干门课程来联合培养的专业的学习目标,就被分割成这些课程各自要培养的目标。通俗来说,专业的某个预期培养目标的实现,需要由若干门课程来“分工合作”,为了保证“分工”科学,教师之间能够“合作”默契,最后能够使学生实现专业的学习目标,就要求每一位任课教师都要根据“分工”拟定自己的工作“方案”(即设计课程的预期学习目标)。如果再科学严谨一点,还应该制订“验收标准”(即对学生的考核评价措施及标准),所有教师都要将工作“方案”(包括验收标准)拿出来,由大家共同来分析、讨论,看看这些方案“组合”起来是否能配合默契,是否能达到实现专业目标的要求,并对其中存在的问题和发现的不足进行修改、完善,最后给出一个任课教师都能接受的“分工方案”。

但是,由于高校教师们长期形成的“各自为政”的工作特点,这个由所有教师共同参与协商、讨论的过程,如果没有“专家”团队的组织、协调,往往在实践中进展困难。

可见,为了使各门课程的预期学习目标之间能够在衔接上顺畅,能够体现出对专业目标培养的整体性,最有效的办法是由“专家”参与组织和协调,对于经过大家讨论确定的课程学习目标,如果由“专家”撰写到各门课程大纲的“初稿”中,可以保证课程大纲的格式统一、语言规范,提高工作

效率。如果担心教师们对于 OBE 理念把握不够准确,就有可能让教师们使用模板,或者由“专家”亲自撰写。这也许是因为需要“专家”撰写课程大纲的原因。但是,“专家”制订的课程大纲,哪怕是初稿,面临的最大问题是:教师们是否能够真正按照这样的大纲来实施教学?特别是对于人文社科的课程来说,很可能就会有教师认为,这是在限制教师应有的“教学自由”;教学是一门艺术,这是在扼杀教师的教学积极性和创造性;教师不是“木偶”,不应该完全按照别人的“指使”来“表演”等等。但是,如果教师不能按照课程大纲的要求来教学,课程的预期培养目标还能够保证实现吗?进一步,专业的人才培养目标能够最终实现吗?

我们可以用图 1 来表示“专家”制订的课程大纲,与教师实际教学情况之间的关系。该图在一定程度上表现了教师的教学与“专家”制订的课程大纲之间可能存在的差异。那么,由“专家”制订课程大纲,与任课教师根据自身实际制订课程大纲,各有什么优势和不足呢?

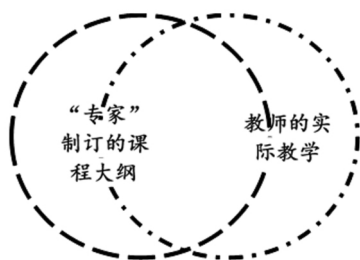


图 1 “专家”制订的课程大纲与教师实际教学之间可能存在的差异

1. “专家”与教师制订课程大纲的优势与不足。

“专家”制订课程大纲的优势主要在于:他们有制订专业培养目标的基础,能够根据每一门课程在专业中的地位、作用和功能等因素来进行统一规划,并借助课程矩阵给出每一门课程的培养目标。

或者说,由专业负责人及部分教师组成的“专家”团队,具有制订专业培养目标的经验,熟悉各门课程之间的功能和作用,以及任课教师的具体情况,因此能够从整个专业较为宏观的层面上把握整个设计过程和需要分解完成的任务,从而有可能最大程度地将专业的培养目标分解到相应的课程上。特别是对于大多数需要由多门课程来联合培养的专业目标,“专家”团队可以较为有效地

促进教师们之间的交流、协商,促使教师们尽快达成共识,提高整个工作的效率。

在这一过程中,如果某个专业的培养目标难以找到现有的课程来实现,“专家”团队也相对容易来促进学校或局部的政策向着有利于实现培养目标的方面倾斜,有利于协调资源、通过引进其他培养环节等措施找到替代办法。而且,“专家”团队能够较好地保证将通过课程矩阵得到的课程培养目标,落实到各门课程大纲的“字面上”。

应当看到,基于成果的教育 OBE 不是一件急功近利之事。特别是国内高校当前还处于这项教育改革的探索阶段,兄弟院校中可供借鉴的成熟经验和成功模式也并不多见,学校之间的“专家”团队本身也需要一个相互学习、交流、不断探索和共同提高的过程,为了减少弯路,由“专家”团队进行人才培养方案的设计、并参与课程大纲的制订,也有利于在实践中的持续改进和不断完善。

以上这些“专家”制订课程大纲的优势恰恰是教师制订大纲的不足。

笔者近年来也见过有的高校参照工程专业认证模式给出的“专业能力实现矩阵”(课程矩阵的一种形式),至少从公共课的内容和所承担的目标来看,很难让人相信,这项目标分解工作经过了全体任课教师的讨论,给人的感觉是少数设计人员比着葫芦画瓢的结果。这种“形似而神不似”的设计方案,尽管“专家”可以将这样“摊派”的培养目标“亲自”落实到相应课程大纲的“字面上”,但是在讲究处处留痕的 OBE 模式中,往往经不起推敲,在实践中也往往会漏洞百出。要避免这类问题的发生,就应该由全体任课教师以及涉及到的所有相关人员参与上述目标分解过程的讨论,分解到课程上的培养目标必须是经过教师自愿“认领”的,并且要由任课教师在后续工作中拿出具体方案,对于那些没有课程认领的培养目标,可以通过本文所谈的一些方法来创造性地解决,只有这样,才有希望保证培养目标的真正实现。

当前,对于诸如写作、演讲、沟通、合作等能力,以及明辨性思维能力,并不是所有专业课程教师都能培养的。然而,有些教师却很有兴趣和意愿来“认领”这样的培养任务,这样的课程大纲只能由主动承担这些目标任务的教师来自己设计或者参与“专家”的设计,如果强行将这类能力“摊派”给其他教师,就勉为其难了。

笔者近期阅读了某所高校一个专业的数门课

程大纲初稿,让人一看就感觉是出自“专家”之手,因为这些大纲的样式都是“一个模子刻出来”的。乍看起来“形似”工程教育专业认证流行的样式,稍微阅读,问题就出来了。例如,作为工科专业,在并不真正理解其含义的情况下,是否有必要生搬硬套“知识目标”“技能目标”和“情意目标”;单调的“考核方法”和统一的“课程目标达成度评价”公式,很难使人相信这样的考核方法和计算公式,可以证明学生的能力能够达到培养目标的要求。这些课程大纲读起来呆板、沉闷、乏味,丝毫看不出任课教师的教学理念和教学中可能出现的生机和特色。笔者的猜想得到了证实,教师们在此基础上又重新开始了探索。这也是触发笔者撰写本文的一个原因。

“专家”制订课程大纲的主要问题是:在教学设计部分“看不见学生和教师的影子”,缺乏教学特色和多样性,不利于调动教师积极性,难以与任课教师的实际教学相吻合。而这些问题和不足,恰恰是教师制订大纲的优势。

实际上,从任课教师自己制订的课程大纲中,很容易看出教师的教学理念是否先进,教学内容的深度和广度,学业考核评价方法的合理性、教学目标的可能实现情况等,也能反映出教师的教学艺术、教学风格和教学特点。因此,如果要制订出能够帮助和指导学生学习的课程大纲,体现出学生学习中心的理念,教师就要根据学生的实际和自身优势对课程进行整体的教学设计,采用多种教学策略来帮助和推动学生主动学习。特别是信息技术催生了许多新的教学方法和手段,以及国际上一些可供借鉴的多元评价手段和方法,并不是所有教师当前都能掌握的,是否能正确的使用这些方法和手段也都能够体现在教师自己设计的课程大纲中。这一点在“专家”制订的课程大纲中就难以做到。

总之,“专家”制订课程大纲有利于将专业的培养目标落实到具体课程的培养目标上,容易体现目标体系的整体性;而教师制订的课程大纲有利于落实“学生中心”的理念,有利于促进学生学习,以及教师自身的教学水平提高。

2. OBE 课程“反向设计”与课程大纲设计。

理想状态下的课程大纲当然应该是由任课教师自己制订的。OBE 的课程设计与专业人才培养方案一样,都是采用“反向设计”的方法。笔者参考国外的研究及案例材料,结合自己的研究和

思考,归纳出理想状态下的课程设计步骤如下:

通过“课程矩阵”将专业的培养目标分解到具体课程后,每一位任课教师还要进行课程的具体设计。

① 根据专业的培养目标对课程的培养要求,任课教师要结合课程的内容,以及本校学生的实际情况来制订课程的预期“学习目标”。教师在制订“学习目标”之前可以思考,希望学生通过这门课程的学习,能够具体理解什么,知道什么,能做些什么。

② 设计学业考核评价的措施和方法。为课程的每一个“学习目标”,制订出可以操作的考核评价方法和标准,要确保学生在每一个学习目标上的表现都能够得到恰当的评价。教师可以考虑如何检查学生达到了预期学习目标的要求,学生需要拿出什么样的证据才能够证明他们达到了这样的要求?以此来设计可以接受的学生学习证据。考核评价措施和方法应该确实能够证明或者说明,学生是否达到了学习目标的要求。

③ “专家”设计团队、全体任课教师,以及涉及到的相关人员,要对所有相关课程制订的学习目标和评价方法进行讨论并修改完善,最后达成共识。

由于每一门课程,只是培养了某一个或某几个专业目标的某一方面或某一部分。这一步的重要性在于,对于专业的每一项培养目标,可以将培养它的所有课程的学习目标组合在一起来分析,以便检查该专业的培养目标是否能够得到有效的培养。例如,所有课程的学习目标组合起来是不是能够涵盖专业的学习目标要求,是否存在培养上的不充分现象,在按课程顺序培养的过程中,这些课程学习目标之间的衔接是否存在问题。各门课程的考核评价能否证明学生的学习真正达到了各自课程的学习目标要求,课程之间的评价设计是否合理,是否有最后的综合评价环节等。

通过集思广益的分析讨论,对每一项专业培养目标的实施和评价过程,都力求做到有理有据、令人信服,以最大程度地保证培养目标的可能实现。

④ 根据达成的共识,形成供相关利益者参考的相关文档(包括相应表格和附带说明)。并将随时修改完善的内容定期存入文档。

⑤ 任课教师根据达成的共识进行具体的课程设计。例如,围绕着课程学习目标的实现来选

择内容(主题、单元、知识点,主题可以是面向某个问题的教与学模块),以及编排方式,据此制订课程大纲。

此外,课程大纲还应该经过一定的审核程序通过后才能使用。首先在院系、特别是专业层面的审核,应该包括对专业目标与各门课程学习目标之间的关系审核,目的是保证专业的目标能够完全落实到相应的课程目标上,避免课程学习目标之间出现冗余和“脱节”现象;其次是课程的内容和教学是否能够满足实现学习目标的需要;再次,可以利用课程大纲来审核专业的课程内容之间是否存在冗余和“脱节”等问题。可见,审核工作对于保证人才培养方案和课程大纲的整体质量同样十分重要。^[5]

由上述步骤及内容不难看出,如果要求教师们按照上述模式进行课程大纲的设计,目前在高校中还面临着许多的困难。对于许多教师而言,这种“反向设计”方法和学生学习中心的教学设计,不仅在理念上需要一个转变的过程,在方法上也需要不断学习,并结合高校的实际进行探索和尝试。而且,教师制订的课程大纲,也需要经过教师团队反复交流、讨论并达成共识,这就进一步增加了教师制订课程大纲的工作量和难度。

那么,在现阶段,如何在课程大纲的制订中能够同时发挥“专家”和教师双方的优势,弥补两者的不足,就是本文接下来要探讨的问题了。

三、课程大纲的共同制订模式探讨

这里所说的“共同模式”,是指结合了“专家”与“任课教师”两者在制订课程大纲方面的优势,通过各取所长而进行的课程大纲设计。

如前所述,“专家”团队的优势在于能够基于对专业培养目标的把握,以及对各门课程情况的了解,在把握整体的基础上对各门课程的培养目标进行系统的设计,而这种优势是任课教师一般不具备的。因此,课程大纲中的课程目标由“专家”来撰写(即使是初稿),在理想状态下,有利于保障各门课程目标之间的衔接和培养目标的整体性。这个过程当然也应该由全体任课教师来共同参与和讨论。

由此不难推想,在课程大纲中,像课程的培养目标、课程描述或简介,课时数(笔者用“课时”来重点强调课堂教学学时,限于篇幅,不展开讨论)、开设学期等这类信息,应该由“专家”来统一撰写和制订。课程简介之所以也建议由“专家”来描

述,是基于“专家”能够站在整个专业的层面上来看待每一门课程的地位和作用,这样的课程描述可以做到课程之间的前后呼应。

而教师还要结合课程的内容与学生的实际,根据自己参与讨论并“认领”的课程培养目标,进一步来设计具体的课程学习目标,并围绕着学习目标的实现,对整个课程的考核评价、学习过程等环节进行整体的教与学设计。这样的优势在于能够体现教师的教学理念、教学策略和教学方法。

这样一来,课程大纲的制订就分成了两部分,第一部分是由“专家”制订的大纲内容,它是整个课程“外显”的部分;第二部分是任课教师设计的教学部分,它是整个课程大纲中最有生命力的“内在”教与学内容。这两部分内容的“结合点”是课程的“培养目标”与“学习目标”。“培养目标”是由“专家”根据专业的培养目标通过课程矩阵得到的,“学习目标”是教师根据课程的培养目标针对学生的学习而具体设计的,“学习目标”比课程目标更具可操作、能评价的特点。

以上两部分内容组合起来,就构成了一门完整的课程大纲,它既体现了“专家”的优势,也给了教师教与学设计的主动权。

为了使课程大纲能够指导和帮助学生的学习,大纲的撰写应该用学生易于理解的语言。为此,教师可以根据学生的实际需要,对“专家”制订的课程描述或课程简介等内容进行必要的“翻译”,可以另起一段或者另外给学生一个执行版本,这样就有希望解决课程大纲对于学生学习帮助不大的问题,体现学生学习中心的课程大纲需要,同时,也能在一定程度上满足高校教学管理部门对课程大纲的某种“规范性”要求。

实际上,我国台湾地区一些高校的课程大纲制订也是基于上述思想,与本文的设计思路相比,只不过少了从专家制订的“培养目标”到教师设计的“学习目标”这样一个转换过程,以及针对指导和帮助学生学习的需要,对课程描述或简介等内容的再“翻译”过程。

我国台湾地区的一些高校,也将课程大纲的制订分成了两部分。^[6]第一部分是为了保证课程的培养目标与学校、院系和专业的培养目标相一致,由院系课程开发委员会根据专业的培养目标制订的课程描述和课程目标等相对“外观”的内容,第二部分则是由任课教师制订的与课程实施直接相关的“内在”内容。

第一部分主要包括:课程描述、课程培养目标等内容。这一部分中也给任课教师留出了小部分自由发挥的空间——“课程目标补充描述”,它赋予了教师补充课程目标的权力。但是,任课教师只有在实现第一部分刚性课程目标的基础上,才能根据自己的需要对课程的培养目标进行补充。这样做的基本思想是,首先要为每门课程设定几项最低的目标标准,在兼顾课程的连贯性和整体性,能够实现专业的培养目标、特别是实现核心能力的培养这一前提下,再来考虑教师的教学自由问题。因此,课程的目标是对该课程的最低标准要求,第一部分的内容原则上是教师们不能轻易修改的,教师要按照该目标来进行教学,保证学生达到最低的目标要求。

第二部分的内容主要是任课教师对课程大纲进行的自我设计,主要包括教学方法和教学策略、评价方法、学习评价内容及分数分配,教科书和参考书目、授课进度与内容,以及备注(包括作业、考试、补充阅读资料或其他有关事项)、注意事项等。

这样,第一与第二部分结合起来,不仅可以落实学校和专业的培养目标,也为教师自主教学提供了一定的自由空间。当然,两部分内容的制订主体只有相互配合,才能更好地实现培养目标。

无论是 OBE 的人才培养方案修订,还是学生中心的课程大纲制订,对于国内大多数高校而言,

都不是一件一蹴而就的事情。特别是,在培养目标体系的设计过程中,专业的预期学习目标和课程的预期学习目标的制订是整个 OBE 模式中的关键和重点,为了使专业的人才培养目标与各门课程大纲的学习目标之间,能够做到前后呼应、相互关照,需要“专家”团队与广大任课教师齐心协力,不断探索、反复打磨、持续改进,也需要学校的教务、评估以及教师发展中心等相关部门共同参与和悉心指导。高质量的人才培养方案与高水平的课程大纲是一个相辅相成的整体,是为人才培养绘制的蓝图和施工方案,也是提高人才培养质量的一项重要基本的保证。

感谢赵炬明教授针对本文与笔者的交流和指导!

参 考 文 献

- [1][3][4][5] 巩建闽. 高校课程体系设计研究——兼论 OBE 课程设计[M]. 北京: 高教出版社, 2017: 66-71, 97-117, 71-83, 185-190.
- [2] 赵炬明, 高筱卉. 关注学习效果: 建设全校统一的教学质量保障体系——美国“以学生为中心”的本科教学改革研究之五[J]. 高等工程教育研究, 2019(3): 5-20.
- [6] 李坤崇. 大学课程发展与学习成效评量[M]. 台北市: 高等教育文化事业有限公司, 2011: 219-239.

“Who Should Be Entitled to Design the Syllabus”

—A Discussion on the Design of the OBE Talent Training Program

Gong Jianmin, Xiao Beilei

Abstract: Some universities, in line with the Outcomes-Based Education(OBE) philosophy, have revised their talent training programs and the revised ones posed new demands for the syllabus drafters. Grounded on the OBE model, this paper discusses on how to use curriculum matrix to pinpoint the training target of the curriculum, and introduces anticlockwise designing methods of the curriculum. Considering the practice of colleges and universities in China, this paper analyzes the pros and cons of the syllabus if it was designed by either experts or teachers. Thus, the strategy of drafting the syllabus by both of them has been put forward in this paper.

Key words: syllabus; outcomes-based education; outcomes system; curriculum matrix; backward course design

(责任编辑 任令涛)