

教育政策論壇，2005年  
八卷二期，55-74

## 成果導向教育（OBE）的教育改革及其在美國實踐的經驗

徐聯恩\* 林明吟\*\*

### 摘要

成果導向教育（Outcome-Based Education，OBE）曾經是 90 年代初期美國教育改革的重要思潮與方案，促使美國教育改革的重點，由重視資源投入轉為重視學生學習成果，並要求教師為學生的學習成果負起全責。然而，80 年代中期以來，美國雖有肯塔基、密西根、明尼蘇達、密蘇里、賓州與華盛頓等州相繼採取 OBE 的觀念來進行教育改革，試圖改善學生的學習成果，但這樣的教改卻也引起各方的爭議。文獻顯示，OBE 的觀念在歷經 10 年的熱烈討論後，似乎於 90 年代中期戛然而止。本文擬藉由探討美國 OBE 教改與台灣九年一貫教改經驗，來檢視教育與學校改革的困難。吾人認為，OBE 是一個值得借鏡的教育與學校改革觀念，雖然 OBE 的實施可能遭遇執行上的困難、知識論的陷阱，與價值觀的爭議，但是，OBE 仍然是追求教育卓越的一個正確方向。

**關鍵詞：**OBE、成果導向教育、能力導向、教育改革、學習成果

---

\* 徐聯恩：國立政治大學幼兒教育研究所副教授兼所長  
\*\* 林明吟：國立政治大學幼兒教育研究所碩士班研究生

## 壹、前言

面對蘇聯搶先發射人造衛星、日本的強勢經濟力量，和美國學生的成就明顯落後於其他已開發國家，乃引發美國社會對於公立學校的批評。70 到 80 年代之間，愈來愈多的教育家、企業家以及政治家認為，美國教育系統需要新的理論與實務。他們要求重建新的教育系統，使美國與公立學校在面對內外部的經濟、社會及政治問題時能有競爭力。於是，與教育改革有關的觀念陸續被提出來，其中，成果導向教育（Outcome-Based Education，OBE）的觀念，尤其以驚人的速度獲得廣泛的支持<sup>1</sup>（Spady & Marshall，1991）。

成果導向教育倡導美國教育改革的重點，應由重視資源投入轉為重視學生學習成果，並要求教師為學生的學習成果負起全責。80 年代中期以來，美國肯塔基、密西根、明尼蘇達、密蘇里、賓州與華盛頓等州相繼採取 OBE 的觀念來進行教育改革，試圖改善學生的學習成果，但這樣的教改卻也引起各方的爭議。文獻顯示，OBE 的觀念在歷經 10 年的熱烈討論後，似乎於 90 年代中期戛然而止。

本文主旨在於闡述成果導向教育的概念<sup>2</sup>與相關實證研究，並藉由 OBE 在美國與台灣的實施經驗，探討教育與學校改革的困難。本文首先將說明成果導向教育的概念與沿革，進一步探討成果導向教育概念的發展，最後探討成果導向教育在美國賓州的實踐經驗，以及其與台灣教改經驗的關係。

吾人認為，OBE 是一個值得借鏡的教育與學校改革觀念，雖然 OBE 的實施可能遭遇執行上的困難與價值觀的爭議，但是，OBE 仍然是追求教育卓越的一個正確方向。

## 貳、成果導向教育（OBE）的教育改革

「成果導向教育」一詞首先由 Spady（1981）所提出。所謂成果（outcome），重點並不在於學生的課業分數，而在學習歷程結束後學生真正擁有的能力。King

<sup>1</sup> 1991 年 National Goals for America's School 要求學校透過課程、教學、評量及出席率等方式來改進學生的學習成果，Kentucky、Michigan、Minnesota 及 Washington 等州紛紛立法跟進。

<sup>2</sup> 根據中華民國期刊論文資料庫與碩博士論文資料庫，我們發現，國內只有許芝蔚（1999）簡要介紹 OBE 的觀念。

和 Evans (1991) 指出, OBE 促使傳統上重視學科內容學習的課程發展方式, 轉變為重視學生行為與能力增長的課程發展方式。因此, Spady (1994) 強調, OBE 是高品質教育的關鍵。

OBE 可謂是美國 50 年來教育改革思潮下的產物, 觀念內涵包括標準參照評量 (criterion-referenced measurement)、精熟學習 (mastery learning)、績效責任 (accountability) 與能力本位教育 (competency-based education) (Gagne, 1974; Gronlund, 1970; Johnson, 1967; Spady, 1977, 1981, 1988; Tyler, 1950)。茲分述如下 (King & Evans, 1991): 一、標準參照評量: 標準參照評量由 Glaser 於 1963 年所提出, 根據個別學生的知能是否達到要求的程度, 賦予不熟練到表現優異的評等, 對學生的學習狀況提供明確的資訊。學校可藉由標準參照評量, 來決定學生的安置、適性教學, 以及評量課程方案的功效。二、精熟學習: 精熟學習的概念促成了 1980 年代初期美國成果導向學校聯盟 (Network for Outcome-based Schools) 的產生。精熟學習的概念強調, 教學與評量的目的在促進每位學生都能精熟學習內容或領域; 評量的目的不在區別學生的學習成就高下, 而是促進所有學生的學習; 此外, 學習是時間的函數, 若能提供充裕學習時間, 則多數學習者都能達成學習目標。精熟學習的教學歷程為: (一) 設定學習目標。(二) 教學、形成性評量與補救教學的步驟不斷循環, 直到完成學習目標。三、績效責任: 所謂績效責任, 指的是學校必須對學生學習的成效負責, 並且需提出具體的證據。四、能力本位教育: 能力本位教育的觀念是對 1960 年代末期就業市場改變的回應, 當時人們懷疑學校教育是否能提供學生適應未來生活角色, 因此提倡能力本位教育的觀念。能力本位教育強調學校或教師應該訂定學習成果目標, 以統整教學經驗與評量。

OBE 的實施有四個應該把握原則 (Brandt, 1993): 一、要有明確的學習成果: 課程設計與教學方法應著眼於學生在整個學習歷程結束後能真正擁有的能力, 而不是一周、一學期或一學年的課程活動本身。當學校以學生表現作為課程與教學設計的焦點或學生學習的起點時, 學校便會結合課程、教學與評量, 並以學生的

高峰表現 (culminating demonstration) 作為教育的最終目標。高峰表現是指教學歷程結束後，學生能展示出綜合應用所學的能力，這是學習成功的最佳證明。二、擴展學習機會：教師應以更彈性的方式來配合學生的個別需求，並讓學生有機會去印證所學，以及證明他們的學習成果。三、高期待：教師應將學生的學習歷程視為學生對自我實現的高層次挑戰，因此，不應為學生設定一般性的標準，而應期待學生們都能達成自我實現。四、回歸基本的課程設計：課程與教學設計應回歸於學生能帶著走的能力，以學生的高峰表現作為教學的最終目標。

80 年代中期以來，肯塔基、密西根、明尼蘇達、密蘇里、賓州與華盛頓州的部分學區或學校相繼採取 OBE 的觀念進行教育改革，試圖改善學生學習成果，其中賓州的全州推動 OBE 教改最具代表性 (Furman, 1995)。

隨著 OBE 觀念的快速擴散，人們對它的定義及其應用層面也有所不同。Spady 和 Marshall (1991) 與 Spady (1994) 指出，OBE 可以有三種形式：一、傳統型 OBE (Traditional OBE)：這是重視學科技能與結構性表現的 OBE；二、過渡型 OBE (Transitional OBE)：這是強調非結構性表現與高層次能力的 OBE；三、轉變型 OBE (Transformational OBE)：這是以複雜的角色績效與生活角色能力為焦點的 OBE。茲分別敘述如下：

### 一、傳統型 OBE

傳統型 OBE 的學習成果可分為學科技能以及結構性表現兩大類。所謂學科技能，是指教師事先制定好學科課程內容，然後以學科分數的高低來評量學習成果。學生所要展現的技能，如閱讀一篇文章、拼字、數學题目的運算或是畫出特定物體等。所謂結構性表現，則是指學生要完成教師事先預定的一系列步驟 (因此被稱為結構性)。多數結構性表現的評量，是增加學科技能的步驟並加深其難度，如寫出特定主題的文章、操作科學實驗、比較不同的理論等。它是目前美加地區所採用的 OBE，這樣的 OBE 對於改進學生的學習成就已經有很大的功效 (Spady, 1994)。

不過，傳統型 OBE 以現行的課程內容與架構為主，並以此決定什麼是重要的知識以及學習表現，較重視學科技能與結構性表現。本質上，這是以內部的、狹隘性的觀點來描述學習成果。於是課程導向的目標（curriculum-based objectives）便成了課程、教學以及評量的基礎，脫離不出傳統學校的架構。

扼要而言，傳統型 OBE 的缺點有：（一）最佳學習表現的概念通常侷限在個別的單元或是一小部分的教學活動中，這使得學習成為各自分離的活動。（二）課程的內容及學習成果仍是以傳統學科內容作為分類，而不是與實際生活經驗相結合。（三）學校與教室的課程安排仍然與生活經驗脫節，形成一虛構的環境，並非與真正的生活角色及環境脈絡結合。（四）傳統型 OBE 的中心概念是每個畢業學生都能擁有學術能力，較少關注到學生的全人發展。（五）傳統型 OBE 較少挑戰今日學校的傳統本質，如上課的時間、文憑以及學生安置方式等問題，只是著重於課程及單元的學習成就。

## 二、過渡型 OBE

過渡型 OBE 介於重視學科取向的傳統型 OBE，和重視未來生活角色適應的轉變型 OBE 之間。過渡型 OBE 強調高層次能力與非結構性表現的學習成果。

所謂高層次能力，係指分析概念間的相互關係、批判思考、溝通、應用科技、提出問題及解決問題的能力，而不是限於特定的學科知識。所謂非結構性表現，則是指較廣泛而複雜工作的表現，需要從不同資源來整合知識，如個人自我概念的建立，或是設計自己的學習方案並決定其範圍、標準、執行及評量方式。過渡型 OBE 所強調的學習成果，仍然建立於某些學科技能及結構性表現上，但比傳統型 OBE 更需要綜合不同學科領域的知識與能力。

當學校關心學生畢業後能擁有適應現代生活所需的高層次能力，而進行課程、教學與評量的省思與重建時，過渡型 OBE 可提供學校拓展思考學生學習成果的視野。

較有名的過渡型 OBE 有兩個案例，一是芝加哥近郊的 Township High School

District，其要求畢業生要有 11 種基本能力或是角色表現；另一個則是紐約市的 Johnson City Central School District，它要求以五項主要能力及情感指標，引導所有的課程與教學設計。這兩個案例都視課程或教學方案的目的，在於使學習內容配合更高層次的學習成果，而不是要求學生擁有孤立的學科知識。

學校可經由以下三階段來落實過渡型 OBE：（一）聚焦（incorporation）：讓學校教師們了解，教科書或教學大綱並不是唯一或主要的教學焦點，而要以學習成果為學習內容的基礎。（二）統整（integration）：當教師以學習成果來發展課程與教學時，便會促進跨學科的教學。而不同專業領域的教師能以相同的學習成果來整合教學，也是過渡型 OBE 課程重建的重要目標。（三）再定義（redefinition）：對於學習的再定義，是過渡型 OBE 成為轉變型 OBE 的開始。此時，學校再度省思學習的本質與概念，促使學習的目標及意義提升到更高層次的表現與應用。

### 三、轉變型 OBE

轉變型 OBE 強調，學校存在的目的在於使學生在完成學習歷程後，能擁有符合未來公民的知識、能力與特質。當我們著眼於未來生活情境時，便會發現將焦點置於學生學業成就的課程與教學是狹隘的。工業時代的課程架構與教學模式，無法培養出能在未來複雜、充滿挑戰與高科技的生活中有所成就的學生。換言之，轉變型 OBE 強調未來取向的學習成果。

較有名的轉變型 OBE 有三個案例，這些學校在校內成立策略小組，精確地檢視和評估學生的未來生活情境，作為設計轉變型 OBE 的起點：（一）美國國防部軍人家屬學校：1990 年 4 月該校家長、教師與學校主管共同發表以下宣言：「基於對未來生活的評估，我們深信我們的學生將面臨以下的挑戰與機會：1. 全球化的經濟競爭與相互依存，創造出對於語言、文化、國家與種族不同需要的更大工作需求量。2. 在社會、文化、政治與經濟上越來越多的整合與分化，我們需要在領導、政策決定、資源分配與衝突解決上有創新的方式。」並據此發展十種角色導向的學習成果，用以規劃該校的課程與教學活動。（二）科羅拉多州的 Aurora 學區：

1990 年該學區發展出 28 項學習目標，並從中演繹出五種角色（具備合作能力的工作者、高品質的生產者、有自我引導能力的學習者、能進行複雜思考的人，以及社區貢獻者），並以這五種角色需求作為所有課程設計的指導原則。（三）懷俄明州的溫泉郡學區：該學區經由不同專業的小組成員，歸納出未來生活的六項基本角色（能積極投入公共事務的公民、有自我引導能力的學習者、能適應未來生活的問題解決者、有洞察能力的思考者、有合作能力的貢獻者，以及有創新能力的生產者）。小組成員並共同檢視達成這些成果的歷程，包括：課程中要發展出每個角色導向的成果，並且確保每個學生都能達成；學習內容與教學方法要適應個別差異；所有的表現指標與策略都要包含每個角色導向的成果。

雖然有關 OBE 的論述不少，不過有關 OBE 的實證研究卻不多。Abrams(1985) 發現，OBE 確實有效提升學生的學科成就。Hargreaves 和 Moore (2000) 針對加拿大安大略省實行 OBE 學校的 29 位教師進行訪談，發現：（一）教師因此更能運用其專業，由內而外地規劃課程與教學，並視學生的情況修改與矯正學習成果；（二）教師藉由與家長、學生一起參與規劃 OBE，有助提升教與學的品質。而 Furman (1995) 則探討十三位學校主管對於實施過渡型 OBE 的想法，發現：（一）學校主管們認為，OBE 同時促使教學與學校行政產生改變，其中，團隊合作是最可珍惜的改變；而（二）OBE 的願景成為教職員們的共識，則是 OBE 所帶來的最佳成果。

事實上，由於人們對 OBE 的理解與實施方式並不相同，使得 OBE 仍頗具爭議性 (Manno, 1995)。譬如，Smyth 和 Dow (1998) 便認為，OBE 是政府或學校藉由學生能力及成就表現的測量和監控，來達成其控制教師的目的，同時，OBE 不但會降低教師工作的自主性，也會導致教師工作的日趨例行化。此外，在 Furman (1995) 的研究，學校主管所列舉的 OBE 成效中，竟然沒有提及 OBE 對學生的影響。

由於各個區域及學校所採行的 OBE 模型不盡相同，加上目前沒有對於參與 OBE 的學生在畢業後的表現之研究，因此對於 OBE 尚不能論定其優劣 (Manno,

1995)。不過，研究顯示，OBE 的實施對於教師的影響最大，教師能否妥適運用其專業自主能力與角色，而非死板地跟著學習成果的教條與大綱，也是決定 OBE 成敗的重要因素之一（Hargreaves & Moore，2000）。

### 參、成果導向教育改革的實踐：從美國賓州教改到我國教改

雖然美國有許多州和學區秉持 OBE 的觀念推動教育改革，但其中賓州係以州教育局由上而下推動，並且文獻較為豐富，因此，本文擬藉由探討賓州的教改經驗，以作為我國教改之借鏡。

#### 一、美國賓州的成果導向教改經驗

賓州教育局每四年會進行學校評鑑。1988 年學校評鑑後，賓州教育局認為，應進行兩項基本的改變：（一）職業教育的學生應有更高的學業成就，因為當前的就業市場要求員工具備解決複雜問題的能力。（二）評量應與課程相結合。為了推動這些改變，教育當局開始推動成果導向的教育改革。此項改革希望使學生為未來的能力、自立而負責的公民作準備，亦即希望推動轉變型 OBE。

1989 年，賓州教育當局邀請教育、商業以及工業界人士所組成委員會，進行教育改革的討論。主要的議題是：「由於學習成果是個人對未來生活做好準備的證明，而教育當局必須事先擬訂相關明確的學習成果，那麼，什麼是學生應該獲得的學習成果？」。

1991 年 6 月到 10 月間，賓州教育當局經由公聽會提出了 57 項核心的學習成果。然而，隨著 OBE 教改的大力推動，反對的聲浪也日趨強烈。有些人反對任何改變；有些人認為 OBE 教改缺乏實證理論研究之基礎；有些則認為要去測試以及評量學生的學習成果是有困難的，更大的反對聲浪則來自對學生特定行為與態度之教導，因此，也有許多反對者係基於宗教信仰而持反對立場。

事實上，由於上述核心學習成果的定義並不具體，容許各個學區設立自己的標準，因此，賓州 OBE 的實施必然會遭遇執行上的問題；而擬議中的「正確價值觀」教學，則進一步擴大了賓州推動 OBE 教改的爭論。



顯然，如果學習成果的定義明確，那麼，課程設計與教學活動便能結合這些學習成果，並能促使教師有效達成這些目標。然而，學習成果隨著認定而有所不同，譬如：（一）學習成果的本質：在成果的內涵方面，學習成果或學生的能力表現難免會涉及行為細節、複雜的概念，以及行為與概念的相互關係；在歷程上，學習成果或能力表現可以從簡單的認知到複雜、高層次的認知，或心理技能的綜合與應用；在環境方面，學習成果的展現會受學習場所（如教室）和應用學習成果的場所（如實際生活）的影響而有所不同。（二）學習成果所能應用的範圍：學習成果所能應用的範圍可以是一小部分的學習，如課程單元，到大範圍的表現，如全面的學習領域、整個學習方案，甚至是 K-12 的學校經驗。因此，隨著解讀方式的不同，各級學校及行政區域便可能選擇或發展出不同的學習成果 (Spady, 1994)。

而 80 年代美國校園暴力事件層出不窮，學校開始設置偵測器和警衛，校園氣氛似乎由安全轉為恐懼與害怕，使得教師教學與學生學習的困難度有增無減。因此，在賓州教改委員會所提出的建議中，除了強調學生的未來工作能力、增進個人與社會責任之外，還包括「正確價值觀」的建立。

事實上，有關「正確價值觀」的建立，同時也反映了就業市場對學校畢業生的需求。公司主管期望員工的表現能符合道德標準，並且能和來自不同宗教、文化或社經背景的人共同合作；員工不僅被期待具備讀寫算的能力，也被期待擁有與他人相處以及創造高品質工作之能力。為了符合這些需求，賓州教育當局認為學校應該教導「正確」的價值觀。在所有教室或學科課程中，都應該明確傳達「正確」的倫理行為、道德價值觀以及公民的特質。同一時期，有許多教師、學校主管以及學者也提倡將道德倫理議題納入政策、課程、評量，以及師資養成教育。對賓州 OBE 教改最大的反對聲浪便來自人們對「正確價值觀」及其所反映的特定行為與態度之教導。譬如，CEE (Citizens for Excellence in Education) 以及某些父母團體不斷反對 OBE 的實施，他們認為 OBE 是行為主義的餘孽，他們尤其反對將價值觀或態度等情意學習，明列為學習成果，因為，家庭才是教導道德及價值觀的地方，學校根本缺乏這方面的能力與資源。

OBE 的支持者認為，好的課程應是合併內容、行為、價值及態度等層面，價值觀不應排除在學校課程之外。例如，許多人認為愛國精神應是學習成果的一部份，然而，培養學生的愛國精神與本國的歷史及文化學習有關，因此情意領域的學習成果必須根植於學業架構上；又如音樂表演團體的成員，既須展現其看懂樂譜的認知技巧、演奏樂器和跟隨指揮者的能力，也要知道如何用音樂表達自己，以及和他人共同合作等情意方面的技能。可是，反對者卻認為，若將道德、價值、審美觀及家庭生活等因素列為明確標準的學習成果，由於這些情意領域的成果難以測量，那麼，標準該如何設定？誰又有資格成為這些標準的決定者？在多元社會中，誰的道德標準及價值觀該被列為學習成果？學生是否要被迫改變他們的生活型態和價值觀呢？譬如，品格教育的研究者曾嘗試辨識能為大眾普遍接受的價值觀，並發現尊重和負責任似乎是人們一致同意的價值觀，但寬容並不是，譬如教育當局可能提倡寬容和尊重個別差異，但反對者會將其解讀為提倡偏激的生活型態，如同性戀或宗教右派團體。

此外，賓州 OBE 教改的反對者也認為，OBE 教改只不過是 1960 年代教改的翻版。他們指出，OBE 教改只是延續賓州 1965 年所揭櫫的品質教育十大目標（The Ten Goals of Quality Education：The Foundation for a Learning Outcomes Curriculum）。換言之，強調學習成果的教育已經實施長達 25 年之久了。更有些人指出，部分參與 OBE 教改的人，是曾經參與品質教育十大目標教改的人員，因此他們強烈質疑 OBE 只是 1960 年代教改的再製品罷了。

由於反對聲浪日益增高，賓州的 OBE 教改方案不得不作大幅的修改。教育當局僅保留了有關高學業成就、終身學習與負責任公民的教育目標，而被迫刪除所有與學生態度與行為有關的學習成果（McQuaide & Pliska, 1994）。換言之，賓州的轉變型 OBE 教改似乎退回到傳統型的 OBE。

Clevenger, Cowell, Longo, Rhoades 和 Wise (1993) 指出，賓州的教改經驗顯示，成功的教育改革應該把握三個重點：（一）與利害關係人進行有效溝通：類似 OBE 這樣的大型教改需要有明確的溝通管道，但在賓州，由於大眾對於 OBE

的資訊普遍不足，而造成許多紛爭。因此，教育改革者必須安排有效的溝通管道來促進民眾的支持。(二) 引導並動員支持的力量：賓州的 OBE 教改雖然受到不少的支持，但支持的力量缺乏有效的組織，同時也缺乏解釋新制度的理論基礎，而造成失敗。因此，教育改革者必須設法儘速形成並展現有效的支持力量。(三) 化解反對力量：許多家長和反對 OBE 的團體認為，教育當局沒考慮到他們的觀點，同時他們也沒有機會參與 OBE 教改，因而懷疑政府的運作方式。因此，教育改革者不能忽略外在環境的氣氛，對於批評要作出立即適當的回應。

## 二、我國的教改經驗

我國解嚴後的教育改革運動，可分為以下四個階段（周祝瑛，2003）：(一) 萌芽期（1987年至1988年）：隨著1987年解嚴，1988年報禁解除，教育民主風潮逐漸萌芽。在這個時期，各類民間教育改革團體成立，政府亦舉辦第六次全國教育會議；(二) 成長期（1989至1993年）：1989年之後，教改團體的數量逐漸增加，也漸成氣候，對政府的政策壓力愈來愈大，這段時間有以下教育改革活動，如民間教改團體陸續成立、民間森林小學的開辦、第二屆民間教育會議、救救下一代行動聯盟、推動各類教育法案審查以及民間教改的暖身；(三) 熱絡期（1994至1998年）：此一時期的教改活動有四一〇教改遊行、第七次全國教育會議、政府實施開放教育、行政院教育改革審議會的成立、學校教師會的成立、教育部公佈各類教育報告書、中華民國教育改革協會成立、搶救教科文連線行動、教育改革諮議報告書的出版，以及確定「教育改革行動方案」。1997年4月，國民中小學課程發展專案小組成立，積極規劃九年一貫課程綱要。(四) 批判與反思期（1999年至2003年）：由於政府積極回應社會對教育改革的期望，許多教改主張逐漸納入教育政策中，其中以多元入學方案、九年一貫課程和教科書民營化為最大改變；九年一貫課程中以領域代替傳統分科教學，以統整代替單科學習最受矚目。2003年7月間，「重建教育連線」發表「重建教育萬言書」，並發起「終結教改亂象，追求優質教育」全民連署行動。

雖然此一時期我國教改的論述或活動，並沒有直接引用 OBE 的名稱，但其強調以能力導向的教育取代知識導向的教育，精神和內涵顯然與 OBE 相同。兩者都強調未來取向的學習成果，主張學校教育要確保學生在完成學習歷程後，能擁有符合未來公民的知識、能力與特質，能面對未來複雜、充滿挑戰與高科技的生活，並有所成就。譬如，1998 年 2 月教育部長林清江提出基本能力的觀念，同年 9 月國民中小學課程發展專案小組提出九年一貫課程總綱要、七大學習領域（語文、健康與體育、社會、藝術與人文、自然與生活科技、數學、綜合活動）和十項基本能力（包括了解自我與發展潛能；欣賞、表現與創新；生涯規劃與終身學習；表達、溝通與分享；尊重、關懷與團隊合作；文化學習與國際了解；規劃、組織與實踐；運用科技與資訊；主動探索與研究；獨立思考與解決問題）。李遠哲（2002）也一再指出，當前教育改革的重點，就是把以往知識導向的教育，改成以能力為導向<sup>3</sup>。

然而，目前我國的教改經驗似乎也產生與賓州教改類似的現象，主要的問題與爭議包括：（一）能力指標難以落實；（二）價值觀與知識論的議論；以及（三）改革推動歷程的問題（周麗玉，2003；林榮梓，2003；許倬雲，2003；黃光國，2003；楊瑪利，2003；薛承泰，2003）<sup>4</sup>。

為了落實基本能力並結合能力指標，各縣市除了紛紛推動能力指標檢核表外，更推動各校建立學校本位能力指標。不過，許多現場教師反映，這些指標或檢核表多半只是將七大領域的能力指標反覆地文字重組，只是徒然造成教師的迷惘與負擔。更重要的是，這些指標忽略較高層次智能和複雜分析能力的衡量，使得當初以能力為導向的教育難以落實。此外，學者亦擔心流於行為主義的能力指標，會有扭曲知識的本質、誤解學習的意義、忽視教師的角色，以及採取工學模式等缺陷（歐用生，1999）。

薛承泰（2003）以「十年教改為誰築夢」為題，指出階級複製是當前教改的

<sup>3</sup> 「為了提倡能力取向的教育，李遠哲曾經在不同場合，以二元對立的方式，說明他所主張的能力取向教育和傳統知識取向教育的不同。」（黃光國，2003）。

<sup>4</sup> 其他問題請參閱黃榮村（2003）「國民中小學九年一貫課程之問題與檢討」。

最大罩門。劉源俊（2003）批評當前教改強調以生活為中心，造成教育庸俗化與去知化。黃光國（2003）則指出，九年一貫課程問題的根源在於所謂的「建構主義」，因其否定客觀實在的知識，將落入知識虛無主義的陷阱。黃光國（2003）認為，建構主義主張知識是人們在社會互動的過程中所建構出來的，藉由教育的過程，人們可以建構出任何知識；但知識的建構必須以「實在」(reality)作為基礎，必須要經得起科學方法的檢驗，而不是憑空「建構」即可（他稱之為「建構實在論」）。

周祝瑛（2003）、周麗玉（2003）、許倬雲（2003）和黃光國（2003）都觀察指出，我國教育改革的推動雖然反映時代的需求，但教改政策的形成著重由上而下推行，上下之間缺乏足夠的研討、辯證與對話，因此各方對教育本質與內涵的理解與共識都不足，菁英設計與行政主導的推動方式，使得改革禁不起現實壓力與行政干預的影響。尤其當教師培育仍然採取分科制與進修管道不足的情況下，實難以落實教改所期望的領域與統整教學的精神。這個推動上的議題與賓州教改的經驗尤其相似。

#### 肆、結論與啓示

成果導向教育（OBE）曾經是 90 年代初期美國教育改革的重要思潮與方案，使教育改革的重點，由重視資源投入轉為重視學生學習成果，並要求教師為學生的學習成果負起全責。

OBE 結合了長期以來美國教育改革的一些核心觀念，包括：標準參照測量、精熟學習、績效與能力本位教育。所謂成果，重點並不在於學生的課業分數，而在學習歷程結束後學生真正擁有的能力。因此，Spady（1994）強調，OBE 是高品質教育的關鍵。然而，OBE 教改的實踐卻也引起許多爭議，如部份學習成果無法評量、各界對於教改的資訊不足等。

根據賓州推動 OBE 教改的經驗顯示，改革過程中是否有效溝通、快速形成支持力量，以及有效化解反對力量，都是影響改革成敗的重要因素。不過，OBE 概

念中有關學習成果的定義模糊問題，以及有關價值觀的爭議，或許才是 OBE 在賓州教改中快速興起，又快速殞落的主因。

事實上，由於人們對 OBE 的理解與實施方式並不相同，使得 OBE 仍頗具爭議；加上目前還沒有對於參與 OBE 學生畢業後表現之研究，因此也很難從實證上論定其優劣 (Manno, 1995)。現有的研究顯示，OBE 的實施對於教師的影響最大，教師能否妥適運用其專業，經由確保學生的學習成果來建立未來的能力，也是決定 OBE 成敗的重要因素之一 (Hargreaves & Moore, 2000)。

展望未來，OBE 所要面臨的挑戰還有：一、在課程發展方面：學校應分配教育資源增進課程教學的設計發展，教師應專業性投入學校的課程設計發展活動，以期學習成果與高峰表現能有最佳的發展與運用。二、在教學應用方面：需要相關學者針對孩子的個別需求，來發展及矯正 OBE 不同的教學模式，並加以應用於教學實務中。三、在學生評鑑方面：發展出適當的評量方法，使教師能有效地評量學生的進步。四、在推動學校變革方面：學校主管需要推動相關成員由傳統教學方式走向 OBE，而研習是推動學校變革不可或缺的一環 (King & Evans, 1991)。

正如 King 和 Evans (1991) 所強調的，OBE 促使我們再次思考和檢視教育的價值及教育資源的分配，並提醒我們：教育應該為學生的學習成果負責，並且要將教學從過去重視科目取向，轉換為培養學生未來生活技能與角色表現的取向。OBE 促使學校重新檢視其教育目標、策略、方案及資源分配，致力於提高學生學習成果，促成學生的高峰表現，成為學校追求教育卓越的一種有效途徑。

根據我國「幼稚教育法」和「幼稚園課程標準」，我國幼兒教育以「維護兒童身心健康、養成兒童良好習慣、充實兒童生活經驗、增進兒童倫理觀念與培養兒童合群習性」為目標，並以健康、遊戲、音樂、工作、語文與常識（自然、社會與數的概念）作為課程的六大領域。幼兒教育的教學強調統整學習，兼顧幼兒的認知、技能與情意的健全發展，除了學習概念與生活技能之外，也重視幼兒在態度、價值觀、興趣與人際關係的學習。一般而言，幼兒教育在課程設計與實際教學上，除了注意幼兒的個別需求、能力與性向之外，更強調以幼兒直接經驗和實

際生活為基礎，並以均衡發展、統整學習為目標。由於幼兒的認知與情緒發展、生長背景與生活經驗不一，再加上興趣與需求不同，因此，幼教課程的內容一般較為多樣、多元並富有彈性。在課程與教保活動的設計上，除了重視以「完整的幼兒」為目標外，提倡遊戲化的教學與開放的學習環境，以尋求奠基於社會、文化結構，又能符合時代需求的幼教模式（林朝鳳，1987，1992；Morrison，2004）。

換言之，我國幼稚教育的課程設計理念，相當能體現強調「能力導向」與「未來角色」的 OBE 教育精神。在教學實務上，幼教師也多能以學生及班級的個別需求設計課程活動，教學活動的目標並不在於幼兒學科知識的累積，而著重於學習興趣、主動探索、自我表達與溝通、關懷及合作等能力的培養。讓幼兒有機會把學過的知識、能力整合在一起，以解決生活問題為教學目標（陶英琪和陳穎涵，1998）。

因此，雖然幼兒教育在認知層次的學習較為淺薄，同時也逐漸有具體學習成果的壓力與要求（Morrison，2005），不過，上述強調領域與統整的幼教課程與教學的理論與實務，在當前九年一貫課程教學的實踐過程中，應該有值得借鏡的地方。

### 參考文獻

- 李遠哲（2002）。世紀之交的台灣與世界。台北：遠流。
- 周祝瑛（編）（2003）。誰捉弄了台灣教改。台北：心理。
- 周麗玉（2003）。誰捉弄了教改推薦序（五）。輯於周祝瑛（編），誰捉弄了台灣教改（頁 12-17）。台北：心理。
- 林朝鳳（1987）。幼教理論發展及其對我國幼兒教育的啓示。輯於中國比較教育學會（編），學前教育比較研究（頁 431-498）。台北：台灣書店。
- 林朝鳳（1992）。我國國民教育向下延伸之探討。師大學報，37，19-63。
- 林榮梓（2003）。教改野火集。台中：領行文化。
- 許芝蔚（1999）。談 OBE（Outcome-Based Education）結果導向教學。內湖高工學

報, 10, 71-81。

許偉雲(2003年8月4日)。也談教改。中國時報, A2。

陶英琪和陳穎涵(譯)(L.G. Katz & S.C. Chard 著)(1998)。探索孩子心靈世界：  
方案教學的理論與實務。台北：心理。

黃光國(2003)。教改錯在哪裡？我的陽謀。台北：INK印刻。

黃榮村(2003)。國民中小學九年一貫課程之問題與檢討。2003年10月13日，擷  
取自 <http://teach.eje.edu.tw/9CC/declare/declare.php>

楊瑪利(2003)。教改為什麼天怒人怨？天下雜誌, 283, 66-74。

劉源俊(2003)。誰捉弄了教改推薦序(二)。輯於周祝瑛(編)，誰捉弄了台灣教  
改(頁6-7)。台北：心理。

歐用生(1999)。九年一貫課程之「潛在課程」評析。輯於中華民國教材研究發展  
學會(編)，九年一貫課程的理論與理念(頁14-28)。台北：中華民國教材研  
究發展學會。

薛承泰(2003)。十年教改為誰築夢？台北：心理。

Abrams, J. D. (1985). Making outcome-based education work. *Educational Leadership*,  
43, 30-32.

Brandt, R. (1993). On outcome-based education: A conversation with Bill Spady.  
*Educational Leadership*, 50, 66-70.

Clevenger, C., Cowell, R. R., Longo, R. G., Rhoades, J., & Wise, H. D. (1993). *School  
reform in Pennsylvania*. Paper presented at the meeting of the Education  
Commission of the State Forum and Annual, Pittsburgh, PA.

Furman, G. C. (1995). Administrators' perceptions of outcome-based education: A case  
study. *The International Journal of Educational Managements*, 9, 32-42.

Gagne, R. M. (1974). *Essentials of learning for instruction*. Hillsdale, Ill: The Dryden  
Press.

Gronlund, N. E. (1970). *Stating behavioral objectives for classroom instruction*. New



York: Macmillan.

Hargreaves, A., & Moore, S. (2000). Educational outcomes, modern and postmodern interpretations: Responses to Smyth and Dow. *British Journal of Sociology of Education, 21*, 1.

Johnson, M. Jr. (1967). Definitions and models in curriculum theory. *Educational Theory, 17*(2), 127-140.

King, J. A., & Evans, K. M. (1991). Can we achieve outcome-based education? *Educational Leadership, 49*, 73-75.

Manno, B. V. (1995). The new school wars. *Phi Delta Kappa, 76*, 720-726.

McQuaide, J., & Pliska, A. (1994). The challenge to Pennsylvania's education reform. *Educational Leadership, 51*, 16-21.

Morrison, G. S. (2004). *Early childhood education today* (9th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice-Hall.

Morrison, G. S. (2005). *Trends in early childhood education: What does the future hold?* Paper presented at the meeting of the 2005 ECE Conference: In Search of Professionalism, Quality and Excellence, Taipei.

Smyth, J., & Dow, A. (1998). What's wrong with outcomes? Spotter planes, action plans, and steering of the educational workplace. *British Journal of Sociology of Education, 19*, 291-303.

Spady, W. G. (1994). Choosing outcomes of significance. *Educational Leadership, 51*, 18-22.

Spady, W. G. (1977). Competency based education: A bandwagon in search of a definition. *Educational Research, 6*(1), 9-14.

Spady, W. G. (1981). *Outcome-based instructional management: A sociological perspective*. Washington, DC: National Institute of Education.

Spady, W. G. (1988). Organizing for results: The basis of authentic restructuring and

reform. *Educational Leadership*, 46(2), 4-8.

Spady, W. G., & Marshall, K. J. (1991). Beyond traditional outcome-based education.

*Educational Leadership*, 49, 67-72.

Tyler, R. W. (1950). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: University of Chicago press.

2004年09月08日收件

2005年01月05日修正

2005年06月14日接受

# Lessons of the Implementation of Outcome-Based Education Reform in the US

Lien-An Hsu\* Ming-Ying Lin\*\*

## Abstract

Outcome-Based Education (OBE) has emerged as a major direction for educational reform in the US. The OBE movement changed the focus of educational reform, from inputs-emphasized to outcomes-emphasized, and greater accountability on teachers for results. Though many school districts or states adopted OBE in U.S., the debates on OBE has never ended. This article reviews the concept of OBE and explores the case of Pennsylvania OBE to reveal the difficulty in implementing an educational reform. We argue that the concept of OBE is a good educational reform concept, though its implementation or adoption needs more effort in definition clarification and stakeholder consensus building.

**Keywords:** educational reform, OBE, outcome-based education

---

\* Lien-An Hsu: Assistant Professor, Director, Graduate Institute of Early Childhood Education, National Chang Chi University

\*\* Ming-Ying Lin: Graduate Student of Master Degree, Graduate Institute of Early Childhood Education, National Chang Chi University