

高职高专教育会计专业精品课程教材新系

21世纪新概念教材：多元整合型一体化系列

国家级精品课程教材

基础会计

——原理、实务、案例、实训

朱虹 周雪艳 主 编
罗忠 汪行光 副主编



FE 东北财经大学出版社
Dongbei University of Finance & Economics Press

高职高专教育会计专业精品课程教材新系

21世纪新概念教材：多元整合型一体化系列

国家级精品课程教材

基础会计

——原理、实务、案例、实训

朱虹 周雪艳 主 编
罗忠 汪行光 副主编



FE 东北财经大学出版社
Dongbei University of Finance & Economics Press

大连

© 朱虹 周雪艳 2010

图书在版编目 (CIP) 数据

基础会计：原理、实务、案例、实训 / 朱虹，周雪艳主编．—大连：
东北财经大学出版社，2010.11

(高职高专教育会计专业精品课程教材新系)

ISBN 978 - 7 - 5654 - 0171 - 8

I. 基… II. ①朱…②周… III. 会计学 - 高等学校：技术学校 - 教材
IV. F230

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2010) 第 215381 号

东北财经大学出版社出版

(大连市黑石礁尖山街 217 号 邮政编码 116025)

教学支持：(0411) 84710309

营 销 部：(0411) 84710711

总 编 室：(0411) 84710523

网 址：<http://www.dufep.cn>

读者信箱：dufep@dufe.edu.cn

大连图腾彩色印刷有限公司印刷

东北财经大学出版社发行

幅面尺寸：185mm×260mm

字数：418 千字

印张：18 1/4

2010 年 11 月第 1 版

2010 年 11 月第 1 次印刷

责任编辑：许景行 贺 荔

责任校对：文 心

封面设计：冀贵收

版式设计：钟福建

ISBN 978 - 7 - 5654 - 0171 - 8

定价：29.80 元

总序：“多元整合型”课程与教材建设的新探索

“多元整合型”课程是反映当代世界职业教育课程观发展的综合化趋势，通过“博采当代多种课程观之长”而“避其所短”产生的一种新型职业教育课程模式。在我国，职教界近年推广的“宽基础、活模块”课程，是将基础课的“学科结构”与专业课的“模块结构”整合起来的一种尝试。专业课程自身领域的“多元整合”及其教材建设，则是继此之后的进一步探索，这种探索有着深刻的历史与逻辑反思背景。

一、职业课程改革历史回眸

近半个世纪以来，国外职业课程改革浪潮此起彼伏，“关注职业活动，培养企业急需人才”，是这些浪潮发出的一致呼声。世界劳工组织的 MES 课程要求“从职业工作需要出发”；加拿大等北美国家的 CBE 课程要求“从包括知识、技能和态度的职业分析出发”；澳大利亚的 TAFE 课程要求“以作为‘职业资格标准’的‘培训包’为依据”；英国的 BTEC 课程将“职业核心能力”与“专业能力”一并置于“教学目标”中；德国的“学习领域”课程提出“以工作过程为导向”；如此等等。

世纪之交的我国，职教界通过借鉴国外职业课程改革的经验，也相继提出了有中国特色的“模块课程”、“项目课程”和“工作过程系统课程”。

此等课程改革以曲折的方式展现了职业课程理论与实践的提升。称之为“提升”，是因为这些课程模式的推出，在克服传统“学科导向课程”的片面性上有所建树；称之为“曲折”，是因为它们都以“学科导向课程”的“反题”自居，都认定“学科导向课程”在自己的领域不适用，都想极力摆脱“学科导向课程”的束缚，都以“工作过程导向课程”的“横向串行结构”与“学科导向课程”的“纵向并行结构”相对峙。

两种课程改革浪潮之间也存在显著差别，即：发达国家职业课程开发的立足点是“职业培训”；我国职业课程开发的立足点是“职业教育”，包括中等职业教育和高等职业教育。

二、“工作过程导向课程”模式的所长与所短

“工作过程导向课程”系借鉴德国“学习领域课程”而来，代表我国职业教育课程改革此前试点的主流。职业教育课程改革的一切再探索，都应以对它的逻辑反思为前提。

1. “工作过程导向课程”模式的可取之处

进行以“学科导向课程”为“正题”的“反题”探索，深入、系统地发掘那些被“学科导向课程”所忽视的“职业工作要素”，据以建构完全不同于“学科体系”的“基于工作过程”的职教课程体系，是数十年来世界职业课程改革的战略取向。要求人们关注“职业活动领域”，以实现专业课程设计与企业岗位群工作对接为己任，将“工作过程系统”作为职业教育课程的“参照系”，关注职业教育课程中的“横向组织结构要素”，强调课程开发应兼顾“专业能力”、“社会能力”和“方法能力”——这一切作为对“学科导向课程”的“矫枉”都功不可没，是我们在职业教育课程与教材建设的新探索中应

当借鉴的。

2. “工作过程导向课程”模式的局限性

任何课程模式都有它的局限性。从“问题思维”的视角看,“工作过程导向课程”模式的主要局限性何在呢?

1) “工作过程导向课程”对“学科导向课程”矫枉过正

“工作过程导向课程”模式的局限性根源于其对“学科导向课程”矫枉过正,即将“学科导向课程”诉诸的“纵向组织结构”这个“婴儿”当做无用的东西,连同洗澡水一同泼了出去。这种做法忽略了一个基本事实,即:一切“发生学”意义上的事物,其主导性的组织结构,都是“纵向组织结构”。

2) “工作过程导向课程”是“非发生学”意义上的课程

“工作过程导向课程”以“职业成体”的“工作过程系统”为参照系,以“横向串行组织结构”为主框架,属于“非发生学”课程体系。然而,高等职业技术教育的对象不是“高等职业成体”,而是“发生中的高等职业个体”;为“发生中的高等职业个体”开设“非发生学”意义上的高等职业教育课程,总体上是一种自相矛盾。

直面“工作的现实具体性”(即工作过程)的课程也许适用于两种学员:一种是作为“继续教育对象”的在职“高等职业成体”,其任务是顺应新的“工作过程”以调整自我的原格局,无需重新经历“发生学”意义上的“高等职业教育课程”铺垫;另一种是面向最基层、从事简单技能操作的未来从业者,他们作为“职业培训”的对象,其未来岗位是企业急需的经验层面的简单操作,没有必要进行“发生学”意义上的“高等职业教育课程”铺垫,授之以直面简单“工作过程”的课程就可以了。

3) “工作过程系统”不宜作为课程的“过程模式”

“工作过程系统”不宜作为高等职业教育课程的“过程模式”。高职院校学生“认知结构”的建构程序与高等职业“工作过程”的展开程序是不同的。要求“将每门课程都设计成一个完整的工作过程”,要求“每门课程的内容序化都以工作过程为参照”,亦即要求将“工作过程系统”作为课程的“过程模式”,其做法不仅违背认知规律和学习过程规律,而且有“预成论”课程观之嫌。

4) “工作过程系统”不宜作为课程的“目标模式”

在“工作过程系统课程”中,学生只扮演“工具理性”的角色,重“功利”而轻“人本”。不仅如此,将“工作过程系统”作为“目标模式”,让学生围绕“工作过程”旋转,还会导致主体的缺失。高等职业技术教育的“课程目标”应当与其“人才培养目标”相一致,亦即应依据专业的“人才培养目标”来确立“课程目标”。相对于“人才培养目标”,“工作过程”只能作为活动中介、桥梁和手段,而建构更为充实、更具稳定性、兼顾“功利”与“人本”的“职业学力”才是根本。

5) “工作过程系统”只有短期时效性

“工作流程”具有较强的个别性、相对性与可变性。在校期间以之为参照的专业“工作过程系统”,到了学生毕业走向工作岗位的时候,可能已经面目全非。届时,经历过该“工作过程系统”的“主体自我”中除了“结构相对固定”的“具有普适性的思维过程”,即“资讯、决策、计划、实施、检查、评价”六步骤外再没有别的,即便加上“社会能力”和“方法能力”,其“职业学力结构”也还是单薄了点。由于没有“纵向结构

知识的系统铺垫”，学生的“职业认知”缺乏渐进性和系统性，可迁移性差；由于知识面过窄，学生的发展后劲不足；由于作为参照系的“工作过程系统”只有短期时效性，学生无法应对今后的职场变化。

6) 关于“工作过程导向课程”的研发团队

“工作过程导向课程”和作为其源头的“学习领域课程”，其研发团队仅限于教育界和企业界专家，该模式的“所长和所短”莫不与此相关。今天看来，如果此种研发能同时邀请其他领域的成员，特别是发生认识论、认知心理学和教育心理学等领域的专家介入，或者充分借鉴其优秀代表的相关理论，情况会大不相同。

三、高等职业教育课程改革的未来取向

高等职业学历教育既不同于“高等职业成体”的“继续教育”，也不同于培养“简单技能操作者”的“职业培训”，影响其课程改革取向的因素要复杂得多。

1. 区别两类“职业个体”

在高等职业教育课程改革的探索中，有必要区分两类“职业个体”，即“发生中的职业个体”与“职业成体”：前者指高等职业学历教育的在校学生；后者指企业现实工作岗位的高等从业人员。高等职业学历教育的对象不是“高等职业成体”，而是“发生中的高等职业个体”。

2. 不是“预成的”，而是“渐成的”

“发生中的高等职业个体”在高等职业教育中不是“预成的”，而是“渐成的”。如皮亚杰所说：人的认知结构既不是在客体中预先形成了的，也不是在主体中预先形成了的，每一个结构都是“‘文化—心理’发生”的结果^①。应当将“渐成论”的课程观，作为高等职业教育课程研发的一个指导性理念。

3. 关注“高等职业个体发生”机制

高等职业教育课程改革应关注“高等职业个体发生”的机制。高等职业教育课程（包括职业公共课程、职业大类核心课程和专业课程）设计为之服务的“高等职业个体发生”，是一个以高中阶段的“基础学力结构”为原格局，通过“职业知识”、“职业能力”和“职业道德”等“职业学力”的全面建构，向“职业胜任力”目标发展的完整过程。在这个过程中，“发生中的职业个体”通过“职业课程”的“教学”、“训练”与“考核”，借助于“同化”、“调节”、“适应”等发生机制，以循环渐进的方式不断从较低水平的“职业学力”平衡状态过渡到较高水平的“职业学力”平衡状态，直至达到“职业胜任力”水平的平衡状态。

4. 在“学科体系”与“行动体系”之间做“亦此亦彼”的选择

高等职业教育课程的组织结构既不应等同于单纯“学科导向课程”的“纵向并行结构”，因为它的“目标模式”不适合于“职业需求”；也不应等同于单纯“工作过程导向课程”的“横向串行结构”，因为它的“过程模式”不适用于“发生中的高等职业个体”。另一方面，高等职业教育的课程结构既不能缺少“纵向结构”，因为无论是“渐成论”课程观的“发生学原则”，还是布鲁纳“学科结构”的“过程模式”^②，都一致地指向它；也不能缺少“横向结构”，因为没有它，就无法融入“职业工作要素”。既然如此，

①（瑞士）J. 皮亚杰：《发生认识论原理》，16页，王宪钊等译，北京，商务印书馆，1981。

②（美）J. S. 布鲁纳：《教育过程》，邵瑞珍译，上海，上海人民出版社，1973。

高等职业教育课程改革的未来取向就不应当在“学科体系”与“行动体系”之间作“非此即彼”的选择。沿着“‘学科—行动’体系”的方向,围绕以“健全职业人格”为整合框架的“‘职业胜任力’建构”这个中心,将“多元整合型课程”作为“你中有我、我中有你”的课程来探索,将是更明智的选择。

5. 课程组织应“以纵向为主,横向为辅”,收官课程可以例外

在高等职业教育专业课程体系,前期和中期课程的组织结构应“以纵向为主、横向为辅”。之所以应“以纵向为主”,是因为以“发生中的”职业个体为对象的课程组织,其“主导结构”应符合“发生学”原则,而符合“发生学”原则的课程结构即是“纵向结构”;之所以应“以横向为辅”,是因为需要将上文提及的“职业工作要素”同步穿插到“主导结构”中。至于“收官课程可以例外”,是因为要将先前课程建构的诸多“职业学力”整合为“职业成体”的“职业胜任力”,需要以“工作过程系统”为“主导结构”的课程中介。

四、高等职业教育专业课程教材建设的新探索

1. 将“健全职业人格导向课程”作为“合题”

在我国即将迈入“十二五”之际,一批对上述“历史回眸”、“逻辑反思”和“课程改革未来取向”持有同感的高等职业院校省级以上精品课程负责人,用他们最新奉献的教学用书,在专业课程教材建设上进行了新探索。在这种探索中,传统的“学科导向课程”被当做“正题”,目前流行的“工作过程导向课程”被当做“反题”加以扬弃;“健全职业人格导向课程”被当做“合题”推到前台,与之相应的课程设计理念或模式被冠以“多元整合型一体化”。

2. “‘合题’探索”依据的基本共识

高等职业教育专业课程教材建设的这种“合题”探索,是基于以下共识:

1) 扬弃两种各有侧重的“导向”

“学科导向课程”所指向往的“职业知识体系”,偏重人类职业行动历史结晶中的“知识结构”,而轻其“业务结构”;“工作过程导向课程”所指向往的“职业行动体系”,偏重人类职业行动历史结晶中的“业务结构”,而轻其“知识结构”。“健全职业人格导向课程”应以某种方式扬弃并整合两者,借以传递可表达为人类职业行动最佳现实状态的全方位“职业胜任力‘结构—建构’”信息。

2) “教育过程”不同于“工作过程”

高等职业“教育过程”是以高中阶段的“基础学力结构”为“原格局”的“发生中的高等职业个体”到“高等职业成体”的一系列有序的变化发展过程。就像生物个体的“发育过程”不同于其成体组织的“活动过程”一样,“发生中的高等职业个体”的“教育过程”也不同于高等职业成体的“工作过程”。将“高等职业成体”的“工作过程”作为高等职业教育课程的“过程模式”,让“发生中的高等职业个体”直接去做“高等职业成体”的事^①,无异于将生物个体的“发育过程”混同于其成体组织的“活动过程”。

^① 值得一提的是,当J.S. 布鲁纳要求学生在“教学过程”中独立探索科学家“知识发现过程”的时候,也不自觉地犯了同样的错误。他的“发现法”同他的著名假设——“任何学科的知识都可以某种形式有效地教给任何年龄的任何儿童”——一样,都有些走过了头。

3) “学习迁移”有赖于“纵向组织”

在变动不居的职场中,“高等职业成体”赖以应变的一个有效机制是“学习迁移”。“学习迁移”包括“认知结构的迁移”(陈述性知识的迁移)和“技能结构的迁移”(程序性知识的迁移)。“认知结构的迁移”依赖两方面的基础:一是E. L. 桑代克和C. H. 贾德的研究所指向的“共同要素”和“经验类化”,二是J. S. 布鲁纳和D. P. 奥苏贝尔的研究所指向的“学科基本结构”和“个体的认知结构”。“技能结构的迁移”也依赖两方面的基础:一是J. 安德森的行动理论研究所指向的“产生式规则”,二是弗拉威尔的“认知策略迁移”研究所指向的“反省认知”^①。

鉴于“产生式规则”的获得必须先经历一个“陈述性阶段”,而“反省认知过程”是在新的情境下使用“认知过程”的前提,可以说无论是“共同要素”和“经验类化”、“学科的基本结构”和“个体的认知结构”,还是“产生式规则”和“反省认知”,都指向“过程模式”所诉诸的“纵向组织”。这个“纵向组织”的建构,是“合题探索”中应予借鉴的“学科导向课程”的“强项”。

4) “渐成论”课程观更为可取

高等职业教育课程理论中的“渐成论”课程观要比“预成论”课程观更可取。“渐成论”的课程观将职业教育课程教材视为类似于“生物基因链”(DNA)的人类职业行动的“文化觅母链”——一种用人类职业行动历史结晶中的“知识结构”、“业务结构”和“职业道德与企业伦理结构”等信息(类似于波普尔的“世界3”)编织起来的东西^②,认为“教育过程”就是在必要的教学环境中,在教师的“诱导”下,借助于种种教育技术与手段,通过教学活动,将设计在教材中的人类职业行动的“知识结构”、“业务结构”和“职业道德与企业伦理结构”等信息(其中包括可引起“突变”或“创新”的“文化觅母”)“转录”到学生的头脑(相当于“文化RNA”)中,并通过全方位的训练(特别是实训)与考核环节(相当于“中心法则”中的“翻译”机制),促成学生“职业胜任力”结构的发生。在这里,“文化觅母”是借用R. 道金斯的表述^③;“基因”、“转录”、“翻译”与“中心法则”等,是借用分子生物学的术语;“职业胜任力”是指“在真实的职业工作环境中,按照最新行业准则、规范、标准和要求,承担并胜任专业岗位群各种工作角色的职业成体的“职业知识”、“职业能力”和“职业道德”的统一^④。

5) 作为课程模式的“健全职业人格”

在高等职业教育的课程体系中,“健全职业人格”既可作为“目标模式”,又可作为“过程模式”:作为“目标模式”,它指向既作为“职业分析”的出发点,又作为系列课程建构目标的“高等职业成体”的广义“职业胜任力”;作为“过程模式”,它着眼于高等职业教育对象的“职业胜任力结构发生”,要求课程内容(既包括R. M. 加涅称之为“智慧技能”、“认知策略”和“言语信息”的学习内容,也包括其称之为“态度”和

^① E. L. Thorndike, 1903; C. H. Judd, 1908; J. S. Bruner, 1960; D. P. Ausubel, 1968; J. Anderson, 1990; Flavell, 1976.

^② (英) K. R. 波普尔:《客观知识:一个进化论的研究》,舒炜光等译,上海,上海译文出版社,2005。

^③ (英) R. 道金斯:《自私的基因》,卢允中等译,长春,吉林人民出版社,1998。

^④ McClelland, 1973; Richard Boyatzis, 1982; Nordhaug & Gronhaug 1994; Lewis, 2002; Bueno & Tubbs, 2004; Ricciardi, 2005; Morrison, 2007.

“动作技能”的学习内容^①)的序化要遵循“从抽象到具体”的发生学原则(马克思称之为“科学上正确的方法”^②),将其运用于《资本论》的建构;J.皮亚杰称之为“由一个比较初级的结构过渡到不那么初级(或较复杂的)结构”的原则,将其运用于发生认识论的建构^③),要求在“发生过程”中随时关注“职业工作要素”的“同步渗透”或“横向穿插”。

6)“职业胜任力”的建构

在“多元整合型一体化”的高等职业教育专业课程体系中,学生“职业胜任力”的建构应分三步走:第一,从该专业“高等职业成体”的“职业胜任力”分析入手,将相同的“职业胜任力要素”归类划分为不同的“职业学力领域”,以此为基础确定互相区别并呈梯度衔接的各门课程的“职业学力”建构任务;第二,在各门课程内,以各领域“高等职业知识的纵向铺垫”为经线,以“业务要素”的“同步链接”或“横向穿插”为纬线,依照“从抽象到具体的方法”,建构各侧面(或各层次)的“职业学力结构”;第三,将各门课程建构起来的各侧面(或层次)的“职业学力结构”,通过带有“岗位业务”和“综合业务”性质的后期课程,整合为可与企业岗位群现实“工作过程系统”相对接的最具体的“职业胜任力结构”。

7)“人才目标”的转型

高等职业教育的人才目标不应局限于“培养能够与‘工作过程系统’对接的职业人”,而应定位于“培养具有‘健全职业人格’^④,既能适应又能扬弃‘既定工作过程系统’的富有创造力和人文精神的‘职业人’”。后者就业后,能够通过“继续教育”及其与“职业环境”的交互作用,使其现有水平的“职业胜任力结构”不断转化为更高水平的“职业胜任力结构”,从而永远不会陷于“主体缺失”的境地。

3. 体现“基本共识”的教材特色

依据上述“基本共识”,全部由省级以上精品课程负责人主持编写,由东北财经大学出版社出版,2010年起陆续推出,涵盖高职高专教育财经类各主要专业的“21世纪新概念教材:‘多元整合型一体化’系列”具有如下特色:

(1)倡导先进的高等职业教育课程理念,依照“多元整合型一体化”的代型模式设计专业教材。

(2)关注“工学结合型”教育所要求的“双证沟通”与“互补”。在把职业资格融入课程标准的同时,着眼于高等职业学历教育与职业培训的重要区别,强化了对学生“职业学力”特别是“学习迁移能力”和“可持续发展能力”的全方位训练,提出了建构以“职业知识”、“职业能力”和“职业道德”为基本内涵,以多维“整合论”的“健全职业人格”为最高整合框架的教材赋型机制的更高要求。

(3)兼顾专业课程教材的“纵”与“横”两个组织结构维度,依照“原理先行、实

^① (美) R. M. 加涅:《学习的条件和教学论》,皮连生等译,上海,华东师范大学出版社,1999;(美) R. M. 加涅:《教学设计原理》,皮连生等译,上海,华东师范大学出版社,1999。

^② (德) 马克思:《政治经济学批判》导言,103页,载《马克思恩格斯选集》,第二卷,北京,人民出版社,1972。

^③ (瑞士) J. 皮亚杰:《发生认识论原理》,王宪钊等译,15页,北京,商务印书馆,1981。

^④ 欧美等国的学者较早地关注了“人格本位”(S. Freud, 1895; E. Hemingway, 1932; V. Satir, 1964; J. Banmen, 1981—1988)。日本于1986年将“人格的形成”作为“教育目的”(见日本临时教育审议会:《审议经过概要(之三)》)。在我国,1995年国家教委下发的《在大学生中加强人文素质教育的决定》和1999年《中共中央国务院关于深化教育改革全面推进素质教育的决定》,均着眼于人的全面发展,强调塑造健全人格的必要性。

务跟进、案例同步、实训到位”和“从抽象到具体”的原则，循序渐进地展开教材内容。

(4) “教学”、“训练”与“考核”环环相扣，“案例”与“实训”的“训练”比例适度加大；超越单纯针对“职业知识”的传统考核，导入兼顾“职业知识”、“职业能力”和“职业道德”的全面考评体系。

(5) 突出贯穿全书的“问题思维”与“创新意识”，探索“创新型”高等职业教育的课程教材建设。

4. 内容结构的统一布局

在内容结构上，“‘多元整合型一体化’系列”的主教材实施了如下统一设计布局：

各章“学习目标”列示出“单元教学”与“单元训练”的目标体系，包括“理论目标”、“实务目标”、“案例目标”和“实训目标”这四个子目标。

作为每章正文部分的“单元教学”，为章后“单元训练”提供了较为系统的知识铺垫和业务示范。其中：篇首“引例”提供了“学习情境”；“理论”、“实务”与“案例”等教学环节系统展开“专业陈述性知识”、“专业程序性知识”和“专业策略性知识”；“同步案例”、“职业道德与企业伦理”、“业务链接”等栏目，提供了“职业工作要素”的同步穿插，并带有示范与引导性质。

“本章概要”包括“内容提要与结构”、“主要概念和观念”、“重点实务和操作”。其中：“内容提要与结构”是对“单元教学”内容的简短回顾；“主要概念和观念”、“重点实务和操作”列示了“单元教学”和“单元训练”中要求学生重点把握的专业知识与业务操作内容。

“单元训练”通过各类题型——包括“理论题”、“实务题”、“案例题”和“实训题”——的操练，复习与巩固“单元教学”的各种习得，并促进其“学习迁移”，借以强化学生“职业知识”、“职业能力”和“职业道德”等“学力结构”的阶段性建构。

“单元考核”是对“单元教学”和“单元训练”成果的全面验收，旨在评估学生在“职业知识”、“职业能力”和“职业道德”的建构中达到的阶段性水平，并通过反馈进一步强化其阶段性建构。

“综合训练”与“综合考核”带有教材“收官”性质，是各门课程中最接近“职业胜任力”的训练与考核。

结构决定功能。了解教材内容结构设计的所述布局，有助于发挥其相应的功能和作用，为内在地理解和使用教材创造条件。

5. 丰富多样的教学资源

“‘多元整合型一体化’系列”教材提供了比传统教材更加丰富多样的教学资源，使课程的教学、训练与考核变得更加高效、便捷与可行。具体包括：

●《职业核心能力强化训练“知识准备”参照范围》（见主教材“附录一”），参照中华人民共和国劳动和社会保障部职业技能鉴定中心的《职业核心能力标准》编制，其范围是为操练构成学生职业发展后劲的那些能力圈定的，任课教师和学生均可按图索骥。

●《考核手册》（见主教材“附录二”），参照行业标准编制，通过其自身及提供给各章的考试规范与考核表，使“单元考核”和“综合考核”变得轻而易举，并可全面反映学生“职业学力”发展的整体水平。

●与主教材配套的助学光盘，包括涵盖“单元训练”全部“客观题”的“‘自测/考

核’系统”和“课业范例”：前者通过随机组题、自动评分、显示答案和输出成绩单等功能，使学生的课后训练、自我测试和考核实施完全自主化，同时免去了教师出题阅卷之苦；后者为各章的“案例分析课业”和“实训操练课业”提供了多样的示范参照，有效化解了学生完成课业的难点。

●《网络教学资源包》，其提供的PPT电子教学课件、《习题、答案与提示》（涵盖教材的全部自测题与非自测题）和《学生考核手册》，为教师的课堂教学演示、课后训练辅导和学生考核提供了极大方便。

五、结束语

在“后金融危机时期”，中国在应对世界范围重新抬头的贸易保护主义的同时，又面临“刘易斯转折点”（即人口红利逐渐消失），其经济转型要求比以往任何时候都更加迫切。与此相应，中国高职院校的人才培养目标需要从“培养能够与‘世界工厂’既定工作岗位对接的高等应用型人才”，向“培养既能与‘世界工厂’既定工作岗位对接，又能适应产业结构升级和工作岗位变换，并具有与‘世界实验室’和‘世界创新中心’工作岗位对接潜力的高等应用型人才”转型。

列入本系列高职高专精品课程教材的作者们，出于“后精品课程时期”专业课程持续发展的内在需要，纷纷探索课程模式转型之路，将培养中国产业结构升级所需要的“‘职业知识、职业能力（包括专业能力与职业核心能力）和职业道德’兼备”，“‘问题思维’和‘革新创新’能力突出”的新型高等职业经济管理人才视为己任，其锐意进取精神令我们钦佩！

早在上个世纪末，东北财经大学出版社就在国内高校众多知名专业带头人的参与下，率先推出了涵盖财经类各专业的“21世纪新概念教材”。如果说在本世纪的头十年，“21世纪新概念教材”的“‘换代型’系列”曾通过“用‘反题’弥补‘正题’之不足”，为培养适应“中国制造”之经济管理人才的高校课程建设服务，那么在本世纪的第二个十年，“21世纪新概念教材”的“‘多元整合型’系列”将通过“用‘合题’扬弃‘正题’与‘反题’”，为培养适应“中国创造”之经济管理人才的高校课程建设服务。

就未来十年的战略取向而言，一套好的高等职业教育专业教材应当既体现国内外先进的专业技术水平和教育教学理念，又适应中国经济转型所需要的“创新型高等职业人才培养”。本系列教材的作者们是否在此方面开了个好头，应留给专家、学者和广大师生去评判。

在高等职业教育课程教材建设的道路上，向前探索的开端总是不尽完善的，期待专家、学者和使用本系列教材的师生不吝赐教，以便通过修订不断改进，使之与我国的产业需求和课程改革发展始终保持同步。

许景行

于东北财经大学烛光园
2010年5月

前言

在“后金融危机时期”，伴随着中国经济转型和产业结构的升级，高等职业教育的人才培养目标需要从“培养‘制造型人才’”向“培养‘创造型人才’”转型，其课程设计需要从“专注与企业岗位对接的专业能力培养”，向“着眼企业发展，兼顾职业知识、职业能力和职业道德，突出‘解决问题’和‘革新创新’能力培养”的方向调整。

《基础会计——原理、实务、案例、实训》的推出，一方面旨在满足新时期我国高职高专教育教学改革对新型专业教材的需求，另一方面也出于“后国家级精品课程时期”的会计课程持续发展的内在需要。

本书根据“多元整合型”最新课程理念设计，“以就业为导向”，紧紧围绕我国高职高专教育新时期人才培养目标，依照“原理先行、实务跟进、案例同步、实训到位”的原则，全面挖掘了基础会计课程的内涵。首先，对会计的基本概念、特点、观念、理论和方法作概要述说，让读者对基础会计这门课程有一个基本的了解和认识，旨在为以后的学习奠定良好基础。然后，对会计的七种专门核算方法逐一展开学习：向读者阐述企业经济业务发生后，会计应如何填制和审核会计凭证；如何按照规定的账户，运用复式记账的方法登记账簿；如何对经营过程中发生的各项费用进行成本计算；期末如何进行财产清查；在保证账证、账账、账实相符的基础上，如何根据账簿记录编制财务会计报告，对外输出会计信息。此举旨在让读者在各种业务情境中运用这些方法并熟练掌握会计核算工作程序。最后，介绍会计工作组织的概念、内容，会计机构、会计岗位的设置，会计档案管理和会计电算化等内容，让读者对会计职业资格、职业岗位、职业环境等有初步的了解，以便能更好、更快地胜任实际会计工作。

全书紧扣2006版企业会计准则，内容简明，设计新颖，案例丰富，训练多样，考核全面，功能齐全，融通俗性、可读性、应用性于一体，力求体现“教、学、做、评合一”和“以学生为主体，以教师为主导，以‘教学—训练—考核’为主线”的高职高专教育教学改革新思路。

关注“工学结合型”教育所要求的“双证沟通”与“互补”，是本教材的一大特色。在把会计职业资格标准融入本课程内容与标准的同时，我们着眼于高等职业学历教育与职业培训的重要区别，强化了对学生“职业学力”特别是“学习迁移能力”和“可持续发展能力”的全方位训练，提出了建构体现多维“整合论”的“健全职业人格导向”的教材赋型机制的更高要求。

为方便教学，本教材附有助学光盘（内含“‘自测/考核’系统”和《课业范例》），并配有网络教学资源包（内含PPT电子教学课件，《习题、答案与提示》和《学生考核手册》），登录东北财经大学出版社网站（www.dufep.cn）即可下载。使用本教材的教师可结合本校教学实际并参照教材要求，有选择地搭配使用网络教学资源包和助学光盘中的相关资源。

本教材的编写以“总序”阐明的“共识”为基础，内容结构设计遵循了“多元整合型一体化系列（Ⅱ型）”所要求的统一布局。阅读“总序”，借以了解所述“共识”与内容结构布局，有助于更好地把握与使用这本教材。

本教材由湖北职业技术学院会计专业《基础会计》国家级精品课程教学团队教师共同编写完成。朱虹和周雪艳担任主编，罗忠和汪行光担任副主编，具体分工如下：周雪艳负责提纲、样章、第1章、第2章、第3章主教材及相关助学光盘、网络教学资源包的编写，罗忠负责第4章、第5章、第6章主教材及相关助学光盘、网络教学资源包和综合训练的编写，汪行光负责第7章、第8章、第9章主教材及相关助学光盘、网络教学资源包的编写；“总序”和书后的两个“附录”由东北财经大学出版社许景行撰写。全书最后由朱虹负责审定。

本书可作为高职高专院校会计专业及相关专业的全国通用教材，也可供企业在职人员培训使用。

在编写过程中，我们借鉴和参考了大量国内外的相关书籍和教材，并得到了湖北职业技术学院财经学院柳晓斌教授、喻靖文教授的大力支持和帮助。在此，一并表示诚挚的感谢。由于作者水平有限，加上时间仓促，书中错误和不足之处在所难免，敬请读者朋友批评指正。

编 者

2010年10月

目 录

第1章 总论 / 1

学习目标 / 1

引例 追溯中西方会计发展历史 / 2

1.1 会计的概述 / 2

1.2 会计的基本前提 / 5

1.3 会计的基础 / 8

1.4 会计要素与会计恒等式 / 9

1.5 会计核算方法与程序 / 16

本章概要 / 18

单元训练 / 20

单元考核 / 26

第2章 账户和复式记账 / 27

学习目标 / 27

引例 会计记账法借与贷的玄机 / 28

2.1 会计科目和账户 / 28

2.2 复式记账 / 38

本章概要 / 50

单元训练 / 51

单元考核 / 57

第3章 主要经济业务的核算 / 58

学习目标 / 58

引例 制造业主要经济业务的特点 / 59

3.1 筹集资金的核算 / 59

3.2 供应过程的核算 / 63

3.3 生产过程的核算 / 66

3.4 销售过程的核算 / 71

3.5 利润形成及其分配的核算 / 76

本章概要 / 80

单元训练 / 82

单元考核 / 88

第4章 会计凭证 / 89

学习目标 / 89

引例 故意销毁会计凭证罪 / 90

4.1 会计凭证的意义和种类 / 90

4.2 原始凭证 / 91

4.3 记账凭证 / 97

本章概要 / 105

单元训练 / 107

单元考核 / 113

第5章 会计账簿 / 114

学习目标 / 114

引例 烧毁账簿害人害己 / 115

5.1 会计账簿的概念和种类 / 115

5.2 会计账簿的内容、启用与记账规则 / 118

5.3 会计账簿的格式和登记方法 / 120

5.4 对账 / 128

5.5 错账更正 / 130

5.6 结账 / 133

本章概要 / 134

单元训练 / 135

单元考核 / 142

第6章 账务处理程序 / 143

学习目标 / 143

引例 账务处理程序的选择 / 144

6.1 账务处理程序的意义和种类 / 144

6.2	记账凭证账务处理程序 / 145
6.3	科目汇总表账务处理程序 / 158
6.4	汇总记账凭证账务处理程序 / 166
	本章概要 / 169
	单元训练 / 170
	单元考核 / 178

第7章 财产清查 / 179

	学习目标 / 179
	引例 财产清查与账实相符 / 180
7.1	财产清查概述 / 180
7.2	财产清查的方法 / 183
7.3	财产清查结果的账务处理 / 189
	本章概要 / 194
	单元训练 / 195
	单元考核 / 200

第8章 财务会计报告 / 201

	学习目标 / 201
	引例 财务会计报告与会计信息 / 202
8.1	财务会计报告概述 / 202
8.2	资产负债表 / 205
8.3	利润表 / 210
8.4	财务会计报告的对外提供 / 214
	本章概要 / 217
	单元训练 / 218
	单元考核 / 226

第9章 会计工作组织 / 227

	学习目标 / 227
	引例 会计工作组织与会计工作 / 228
9.1	会计工作组织概述 / 228
9.2	会计机构与会计人员 / 229

9.3 会计档案管理 / 234

9.4 会计电算化 / 235

本章概要 / 238

单元训练 / 239

单元考核 / 243

综合训练与考核 / 245

附录一 职业核心能力强化训练“知识准备”参照范围 / 253

附录二 考核手册 / 257

主要参考文献 / 273