

Gaodeng Zhiye Jiaoyu Jiaoxue Zhiliang
Lilun Yu Guanli Shiwu

高等职业教育教学质量 理论与管理实务

程宜康 李 平 等编著

Gaodeng Zhiye Jiaoyu Jiaoxue Zhiliang
Lilun Yu Guanli Shiwu

中国矿业大学出版社

China University of Mining and Technology Press

高等职业教育教学质量 理论与管理实务

程宜康 李 平 等编著

中国矿业大学出版社

图书在版编目(CIP)数据

高等职业教育教学质量理论与管理实务/程宜康,李平等编著. —徐州:中国矿业大学出版社,2006.12

ISBN 7-81107-432-X

I. 高… II. ①程…②李… III. ①高等教育:职业教育—教育质量—研究②高等教育:职业教育—教学管理—研究 IV. G718.5

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2006)第 154800 号

书 名 高等职业教育教学质量理论与管理实务
编 著 程宜康 李 平 等
责任编辑 姜 华
责任校对 周俊平
出版发行 中国矿业大学出版社
(江苏省徐州市中国矿业大学内 邮政编码 221008)
排 版 中国矿业大学排版中心
印 刷 江苏淮阴新华印刷厂
经 销 新华书店
开 本 787×960 1/16 印张 13.25 字数 246 千字
版次印次 2006 年 12 月第 1 版 2006 年 12 月第 1 次印刷
定 价 28.00 元

(图书出现印装质量问题,本社负责调换)

序

苏州职业大学程宜康教授和该校高教所李平所长送来他们合著的《高等职业教育教学质量理论与管理实务》书稿,邀我作序。此事使我产生的第一想法是矛盾的,因为这些年来,这类书出了不少,有关的文章更多,其中不乏真知灼见,同时也有大体雷同之嫌,再出这样的书,很容易陷入“多一本不多、少一本不少”的尴尬境地;另一方面,又很希望看到一本在理论上有所创新、在实践上有利操作的新作。阅读之后,果然给了我所希望的满足,免去了引来尴尬的顾虑。

改革开放以来,我国高等职业教育经历了跌宕起伏的艰难岁月,又迎来了大幅度扩张的年代,如今,教育教学质量问题成为大家广泛关注的焦点是很自然的,因为质量的高低关乎高职教育的兴衰成败,维系着高职院校的生死存亡。在高等教育进入大众化阶段之后,高等教育质量多样化的趋势日益突显,有关学者从更加宽广的视野来认识高等职业教育的质量问题。本书作者们长期处于高等职业教育教学工作的最基层,在工作中每天都遇到有关质量管理的实际问题,针对这些实际问题,不仅从方法层面求解,而且从理论层面思考。他们参与过多项关于高等职业教育教学质量评价和监控的课题研究,总结出一些具有坚实实践基础的经验,梳理出一系列切实可行的方法,抽象出相应的理性认识,写出了这本比较贴近教学工作实际,对当前存在的有关问题富有针对性和指导性,同时具有较强可操作性的专著。其中充满着他们对高职教育深厚的情感,积聚了他们多年来从事高职教育实践活动和理性思考的结晶。

由于高等职业教育培养的人才规格与职业需求之间的关系特别密切,因此,它的培养目标和质量标准不仅因专业而异,而且格外多样、具体和明确。随着社会形态、经济结构、科学技术、教育普及程度的发展和变化,高职教育一定专业的培养目标和质量标准及其实现方式和控

制过程都将不断变化。可见高职教育教学质量体系永远是一个开放的系统,它要求高职院校的每一位教育工作者和管理工作者都要随时了解和掌握社会相关因素的变化动态,不断革新原有的教学质量和质量管理理念、体制和机制,以求相互适应。从这个意义上说,高职教育教学质量的管理有它特殊的难度,于是高职工作者不仅要勇于实践探索,还要善于理论思考,使自己逐步地从必然王国向自由王国过渡。

该书的著作团队恰是能够这样做的一部分高职工作者,他们首先是实践者,他们熟悉操作层面的所有过程,十分明白其中的要点、重点和难点,能够整体把握教学质量管理的运作系统,因此在这本书的“下篇”能够翔实地提供“高等职业教育教学质量实务”,其内容虽然仍是比较原则的、非量化的,然而它的务实性和可操作性举目可见、伸手可及,读之不能不令人感动。同时,该书在具体方法层面给各学校留下了充分的创新空间。更可贵的是,作者们在自己的实践基础上提炼出了许多理性认识,由于它们来自实践又反复接受了实践的检验,因此使我读后感觉特别亲切而生动。例如,“高职教育价值的价值取向和大学一样,也必然地要在社会、学术和个人三个维度展开,但其向度和大学是有很大区别的……高职院校必然要更加偏向社会和个人”;“人才质量的最终检验者是社会……社会理当成为高校教学质量评价主体之一”;“在学校、学生、企业这三者的关系中,课程才是最直接的媒介,课程从职业技术岗位来,又通过学生的学习转化为能力,再应用于工作实践”;“质量的实现需要在每一个管理过程和细节上得到保证,学校所有决策层成员、中层管理干部、教师、管理人员都发挥各自不同的质量保证作用”。像这样一些论述,既是他们的工作心得和体会,也是他们实践经验的总结,更是他们从感性认识向理性认识的升华。尽管这些认识还显得比较分散,其中部分观点和结论有待进一步商榷,也正因为如此,才体现了学术研究的意义,而无损于全书的总体价值。

如上一些读后心得,实在难为其序,谨表一番赞许之意而已。

中国职业技术教育学会副会长兼学术委员会主任

杨金土

原教育部职教司司长

2006年12月于宁波

前 言

高等教育在我国正逐步进入大众化阶段,高等职业院校经过大规模发展已经成为高等教育大众化的主要力量。在经历了快速扩张性发展后,高等职业教育的教学质量问题已经日益成为广大教育工作者和教育专家学者广泛关注的焦点。近年来全国关于高等职业教育教学质量研究的课题广泛而深入,本书作者亦参与了多项关于高等职业教育教学质量评价和监控的研究课题,本书就是这些研究的理论和实践成果。

高等教育质量的研究在 20 世纪中期被西方高等教育发达国家广泛重视,随着社会经济的发展,高等教育功能不断被拓展,对高等教育质量的认识也在不断地发生变化。高等职业教育在我国尽管发展得比较晚,但是发展迅速,以致高职院校对高等职业教育教学质量的理论研究和实践研究还是跟不上,要么是仍然沿用中等专业学校的教学管理和质量评价,要么就是套用本科高校的教学管理和质量评价,但是这些都不能有效地解决高等职业教育质量的理论问题,更无法为高职院校提供教学管理和质量评价的实践指导。本书作者认为高等职业教育的教学质量必须围绕职业这一核心,抓住教育的高等性这一关键,牢牢把握应用性人才培养的能力主线。高职院校教学质量管理的则要在坚持遵循高等教育客观规律的基础上,借鉴现代企业管理的先进理念,为高等教育教学管理注入新的职业教育内涵。

本书作者长期在高职高专院校从事教学管理工作,并且长期参与高等职业教育教学质量的课题研究,研究的主要方法就是以理论研究为基础,实践研究为重点。本书试图既要对高等职业教育的教学质量观和教学管理体系进行理论阐述,又希望教学质量体系的构建符合高职院校教学管理的实际,教学质量评价和教学质量监控体系具有实际使用价值。

《高等职业教育教学质量理论与管理实务》一书由程宜康教授和李平副研究员等合著。其中第 2 章、第 3 章、第 4 章的第 3、4、5、6、7 节和第 5 章的第 5 节由程宜康撰写,第 4 章的第 1、2 节由程斌撰写,第 1 章和第 5 章的第 1、2、3、4 节由李平撰写,第 6 章和第 4 章的第 8、9 节由吴湘撰写,第 7 章由吴倩撰写,第 8 章由任侃侠撰写。程宜康负责本书统稿工作。陈雁副教授为第 6、7、8 章的编写做了大量基础性工作并进行了修改工作,吴景松博士参与了校稿工作并对本书的

编写提出了很好的建议,卢丽老师为本书的撰写做了前期准备工作。在此一并表示衷心感谢!

由于作者的理论水平局限,本书难免有欠妥之处,恳请教育专家、高职院校教育工作者和广大读者批评指正。

作 者

2006年11月

目 录

序.....	1
前言.....	3

上篇 高等职业教育教学质量理论

1 高等职业教育概论	3
1.1 高等职业教育的特征与内涵	3
1.2 高等职业教育的功能及体系	12
1.3 高等职业教育人才培养特征的形态描述	18
1.4 高等职业教育教学	23
2 高等职业教育教学质量	29
2.1 职业、教育、专业与课程的内涵	29
2.2 高等职业教育质量及价值取向	34
2.3 职业教育人才培养基本要素——知识、能力、态度	36
2.4 教育质量核心——教学质量	43
2.5 教学质量核心——教学模式	43
2.6 高职教学质量特性	49
3 高职院校教学质量体系构建	56
3.1 教学质量管理体系	56
3.2 教学质量方针与教学质量目标	56
3.3 教学质量管理体系	57
3.4 教学质量管理体系	60
3.5 质量管理方法体系	62
3.6 教学质量评价指标体系	65
3.7 文件体系	70
3.8 教学质量管理体系	71

3.9	教学质量影响因素	75
4	高等职业教育教学质量评价	79
4.1	高等职业教育教学质量评价的目的	79
4.2	高等职业教育教学质量评价的功能	80
4.3	高职教学质量评价类型和现实选择	83
4.4	高职教学质量评价方法体系	85
4.5	构建高职教学质量评价体系的原则和应注意的问题	89
4.6	高职教学质量评价的主体与客体	91
4.7	课程质量评价	93
4.8	教学模式评价	99
4.9	课程与教学模式评价方案	102
5	教学质量控制	107
5.1	教学质量控制概述	107
5.2	教学质量控制类型及控制过程	111
5.3	教学质量目标、行为控制	120
5.4	专业建设质量控制	126
5.5	课程教学质量控制	129

下篇 高等职业教育教学质量管理工作

6	教学管理全员责任	137
6.1	教学管理机构	137
6.2	教务处教学管理	138
6.3	系(部)级教学管理	140
6.4	教师教学工作	145
6.5	实验(实训)教师与技术人员	147
6.6	校、系两级教学督导	148
6.7	教学评价与教学质量监控	148
7	教学质量要素及目标	152
7.1	教学质量评审	152
7.2	专业设置与调整	153

7.3	教学计划(专业培养方案)	154
7.4	教学大纲	156
7.5	教材	157
7.6	教学设施、设备组织	158
7.7	师资队伍建设	159
7.8	招生	161
7.9	备课	162
7.10	授课	163
7.11	实践教学环节	165
7.12	考试	166
7.13	学籍管理	168
7.14	教学研究与改革	169
7.15	就业推荐、指导、跟踪	171
7.16	内部教学质量控制	172
7.17	内部教学质量审核、教学质量分析与纠偏	174
7.18	教学档案	176
8	教学管理程序	178
8.1	专业设置与调整	178
8.2	教学计划(专业培养方案)制定与调整	178
8.3	教学大纲制订与修订	179
8.4	教材建设	180
8.5	教学设施、设备组织	181
8.6	师资队伍建设	181
8.7	教学运行管理	183
8.8	实践教学管理	185
8.9	考试	187
8.10	学籍管理	189
8.11	教学研究与改革	193
8.12	内部教学质量控制	194
	参考文献	197

上 篇

高等职业教育教学质量理论

1 高等职业教育概论

高等职业教育是 20 世纪 80 年代初期国内各地(尤其是一些经济发达地区的中型城市)短期职业大学兴起的产物。随着我国社会经济、文化的发展以及教育结构的深度调整,高等职业教育已越来越引起国家和各级政府以及教育界的高度重视。到了 21 世纪初,高等职业教育事业迎来了大发展的全新局面,成为我国高等教育大众化进程中的主要力量,并在高等教育体系中确立了自己的重要地位。高等职业教育是高等技术教育,是面向生产、管理、服务第一线,培养应用性人才的教育,而不是高等学术教育和高等工程教育。它除了具备职业技术定向(职前准备教育)的特征外,还具有较强的技术提升、应对岗位变化(职后继续教育)等特征,在我国现代终身教育体系中具有极其重要的地位。20 多年来,高等职业教育从办学规模、招生数量、教育质量等方面都有较大的提升,高等职业教育事业发展的成功从实践层面推动了高等职业教育理论上的逐步完善。为此,我们有必要对高等职业教育的创办依据、教育特征、体系构建、功能及内涵、专业结构、课程设置、教学质量、教学管理等方面进行全面、系统的理论阐述。

1.1 高等职业教育的特征与内涵

1.1.1 高等职业教育概念及国际标准分类

1.1.1.1 如何理解高等职业教育概念

高等职业教育是完全中等教育后的职业性教育,它兼有“高等教育”和“职业教育”的双重属性。“高等教育”是对受教育者层次和素质的规定;“职业教育”是对受教育者从业资格和技能的规定。高等职业教育的功能与特征也必须在这两个范畴内展开,它的中介概念应确定为“职业能力”。参照《国际教育标准分类》,结合我国高等职业教育发展的实际,对高等职业教育的概念应作如下理解:

(1) 高等职业教育是建立在完全中等教育基础之上,是面向就业市场,依托社会、行业背景,有极强的职业针对性的高等教育的一种类型。

(2) 高等职业教育是培养具有一定广度和深度的基础理论、专业知识和技能的高等级专门人才的教育,对受教育者有高等教育培养的综合素质要求。

(3) 高等职业教育是一种职业教育,即按职业类别培养人才的活动。高等职业教育培养目标是适合生产、管理、服务第一线的应用性人才。教育模式有职业的专业性、技术性、技能性特点,对专业人才有不同的素质要求和规格要求。

(4) 高等职业教育为从事某种职业而进行的技术教育,包括职业培养在内,并且受教育者必须取得某种职业资格。

1.1.1.2 高等职业教育在《国际教育标准分类》中的定位

我们认为要对高等职业教育这一复杂概念进行界定,需要采用一种相对公认的分类标准。公认的标准可以避免一些个人主观随意性,提高概念术语在理解和使用上的规范性,也便于在某种领域和范围来讨论和解决问题。我们主张在对高等职业教育的概念进行分析和界定时,应优先采用来自教育系统内部的公认的分类标准。否则,作为一种新兴的教育类型,由于在教育系统内部就定位不当,而引起无休止的纷争,最终会在相当程度上影响政府的宏观教育决策。

联合国教科文组织(United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization,简称 UNESCO)曾制订《国际教育标准分类》(International Standard Classification of Education,简称 ISCED)。这套主要用于教育统计的分类标准自 1976 年正式公布以来,已得到许多国家的认可和推行。由于各国在普通教育方面的学制大同小异,而在职业教育方面的学制却相差悬殊,因此 ISCED 在区分职业教育的层次、范围、学制及课程,明确职业教育的地位,便于国际比较和交流等方面尤其显示出其权威性与独特的价值。

目前,在我国普遍了解的 ISCED 是 1976 年公布的初版《国际教育标准分类》,它采用初等教育、中等教育和中学后教育三级分类系统,把从学前教育到研究生教育(其中包括各类职业教育和成人教育)的各级教育分成 8 个教育层次,即第 0 至第 9 层次(其中第 4 和第 8 层次空缺)。ISCED 0 为“第一级前教育”,即学前教育阶段;ISCED 1 为“第一级教育”,即初等教育阶段;ISCED 2 为“第二级教育第一阶段”即初中教育阶段;ISCED 3 为“第二级教育第二阶段”,即高中教育阶段;ISCED 5 为“第三级教育第一阶段(授予不等同于大学第一级学位的学历证明)”,即高等教育的专科层次;ISCED 6 为“第三级教育第一阶段(授予大学第一级学位或同等学历证明)”,即高等教育的本科层次;ISCED 7 为“第三级教育第二阶段(授予大学研究生学历或同等学历证明)”,即高等教育的研究生层次;ISCED 9 则为“不限定级别的教育”。如果从这一分类标准的具体内容描述来看,高等职业教育应定位于 ISCED 5,属于专科层次的高等教育。但是,随着近 20 年来世界范围内高新技术的迅猛发展,各类

教育尤其是职业教育,在形式和数量上都有了成倍的增长,初版 ISCED 已越来越显得不能满足现实需要。为了适应新的形势,联合国教科文组织专门对 ISCED 作了全面的修订。从 1997 年 3 月推出的最新版本《国际教育标准分类》(ISCED 1997)来看,对初版中的三级分类系统作了较大的调整,提出了新的教育层次分类方案。根据其中的有关描述,新版 ISCED 将整个教育体系划分为 7 个层次。与初版相比,新版中从 ISCED 0 至 ISCED 3 这 4 个层次的划分不变,而增加了 ISCED 4 作为“第二级后的非第三级教育”(post-secondary non tertiary education),即高中后的非高等教育阶段;ISCED 5 仍为“第三级教育第一阶段”,但“不直接通向高等研究资格证书”(not leading directly to an advanced research qualification),它将初版中分属两个不同层次的大学专科(原 ISCED 5)和本科(原 ISCED 6)以及“所有博士学位以外的研究课程,如各种硕士学位”(原 ISCED 7 中的博士前课程部分)纳入了同一层次之中;ISCED 6 相应地调整为“第三级教育第二阶段”,且“通向高等研究资格证书”(原 ISCED 7 中的博士课程部分);原 ISCED 9 这一内涵不够确定的层次则被取消。

除此之外,新版 ISCED 还将从属于第二级教育的第 2 和第 3 层次从横向上按其各自不同的课程计划分为 A、B、C 三种类型:2A、3A 是为升入高一级学校作准备的普通学科型;2C、3C 是为进入劳动力市场作准备的直接就业型;2B、3B 则是介于 A、C 两类之间的中间型。在第 4 层次则划分为 A、B 两种类型:4A 为升入第 5 层次作准备;4B 则不考虑升学而是为较高层次的就业作准备。在属于高等教育的第 5 层次同样也划分为 A、B 两类:5A 为“面向理论基础/研究准备/进入需要高精技术专业的课程”(theoretically based/research preparatory/giving access to professions with high skills requirements programmes);5B 为“实际的/技术的/具体职业的特殊专业课程”(practical/technical/occupationally specific programmes)。

由于各国之间第三级教育课程的组织结构差异很大,没有一个单一的标准能用来描述 ISCED 5A 和 ISCED 5B 的分界线,但仍可以通过若干“最低要求”(minimum requirements)来作大致的区分。一般说来,5A 以完全高中文化程度(3A)为入学条件,其课程计划“具有较强的理论基础”,并可与 ISCED 6 相衔接,它传授诸如历史学、哲学、数学等基础科学知识以达到“具有进入高等研究领域的能力”的要求,或者传授诸如医药学、牙医学、建筑学等技术科学知识以达到“能进入一个高精技术要求的专门职业”的要求。至于 5B 的课程计划,实际上是一种“定向于某个特定职业的课程计划”,它“主要设计成获得某一特定职业或职业群(a particular occupation or trade or class of occupations or trades)所需的实际技术和专门技能——对学习完全合格者通常授予进入劳动

力市场的有关资格证书”,它“比 5A 的课程更加定向于实际工作,并更加体现职业特殊性,而且不直接通向高等研究课程”,其学制特征一般比 5A 短些,但也并不排斥较长的学程。

由上所述,可见 5B 教育类型的培养目标就是我国高等职业教育所强调的培养目标——高等技术型人才,而且新版比初版阐述得更为明确,尤其是新版根据实际情况和发展趋势对 5B 的学习年限和教育层次进行了拓展和提升。

1.1.2 高等职业教育的基本特征与核心内涵

学术与职业的关系问题随着高等教育的发端而产生并伴随始终,而且在不同角度表现出多种形式。在价值观上表现为社会导向与学术导向的关系,在结构与布局上体现为“学”与“术”的关系,在教学和课程上反映为基础与应用的关系。究其本源,学术性指学问、科学,是认识论的范畴,解决“是什么”与“为什么”的问题;职业性是指技术、手段、方法,属于实践论的范畴,解决“如何去做”的问题。职业是指个人在社会中所从事的,并以其为主要生活来源,在社会分工中具有专门职责的工作。职业教育是使受教育者获得一定职业资格的教育,同时,也是使其获得转变或改进职业生涯,提高生活质量的教育。高等职业教育有其鲜明的职业性,一定程度上讲,高等职业教育就是就业教育。国家通过职业教育能改善劳动力结构、提高受教育者的职业技能和职业道德,促进就业和再就业。

1.1.2.1 高等职业教育的基本特征

1997 年新版《国际教育标准分类》明确地提出了 5B 类高等教育,这说明了高等职业教育的产生与发展不是某一个国家的偶然现象,而是世界高等教育改革的共同趋势,也标志着以培养科学型人才和工程型人才为主的 5A 类高等教育和以培养技术型人才为主的 5B 类高等教育,已构成了现代高等教育结构的基础框架。

由此分析,ISCED 5B 与我国当前所强调要积极发展的“高等职业教育”,从层次、类型、目标、课程上看都具有一致性的特征。于是,高等职业教育(5B)作为第三级教育中“更加定向于实际工作,并更加体现职业特殊性”的一种特定类型,与普通高等教育(5A)相对,便有了分类标准上的依据。由于我国《职业教育法》中所规定的“职业教育”是一个广义的大概念,应将其理解为与目前国际上普遍使用的“技术和职业教育与训练”这一综合名词同义。这样,我国的高等职业教育当然同时也应属于职业教育范围,所以把“高等教育”与“职业教育”(广义)当做两个非相关的并列概念显然不符合中国国情。在高等职业教育概念基础上,对高等职业教育的基本特征会有更明确的认识。

(1) 高等职业教育是“完全中等教育”之后的职业(就业)教育。

高等职业教育作为三级教育体系(初等教育、中等教育和高等教育)中最高层次的教育,是以培养德智体美全面发展、具有创新精神和实践能力的各级各类高级专门人才为宗旨的;传授的科学文化知识具有高度的概括性、抽象性和前瞻性,具有深、专、广、难的特点,课程体系完整。

(2) 高等职业教育的对象一般是 20 岁左右的男女知识青年。

(3) 高等职业教育要以社会行业为背景,有广泛的企业参与。

(4) 高等职业教育要开展一定的科学研究,特别是技术应用研究。

高等职业院校将科学研究引入教育教学活动过程,这是高等教育区别于其他教育的特点之一。高等职业教育要保持高深专门知识的教与学特点,就不能仅仅停留在知识的传授,而要不断地探索真理、创造知识、更新方法、创新技术,也必然要开展科学研究。

(5) 高等职业教育要有明确的就业导向

1.1.2.2 高等职业教育的核心内涵

界定概念的关键在于揭示其内涵。由于教育概念的内涵是极为丰富的,我们这里只揭示其最主要的核心内涵。根据前面的讨论,参照新版 ISCED 中有关 5B 的说明,高等职业教育的核心内涵应包括四个方面。

(1) 教育对象

ISCED 5B 的生源,是完成 ISCED 3B 或 ISCED 4A 课程者。所以,进入高等职业教育者,其理论基础并不一定要求达到完全高中毕业,但其高中阶段的课程应侧重职业导向,强调专门学科;纯为就业做准备的中等职业技术学校毕业生要升入高等职业技术学院,则可通过补习过渡课程实现。因此,高等职业教育的教育对象应考虑文化理论基础与职业实践基础两方面的要求。当然,高等职业教育的招收对象面可以扩大到整个高中阶段(第 3 层次教育)的各类不同学校的毕业生,但重要的是必须首先切实抓好各类不同生源各自的补习阶段(第 4 层次教育)。

(2) 培养目标

主要是使求学者获得某一特定职业或职业群所需的实际能力(包括技能和知识等),为其提供通向某一职业的路径。由于 5B 的课程计划属于介于普通学科型和直接就业型之间的中间型,其培养目标也就相应地介于学科研究型 and 直接操作型之间的中间技术型。

(3) 学习年限

5A 的累计教学持续时间从理论上讲至少相当于全日制 3 年,但标准学制是 4 年或更长些;而 5B 至少有相当于全日制 2 年的持续时间,但通常为 2 至 3 年。5B 通常比 5A 短些,但这并不是说 5B 就仅仅局限于较短的学制,事实