

三元学分制

—职业院校教学管理模式的构建

陈忠林 著



中国人事出版社

三元学分制

——职业院校教学管理模式的构建

陈忠林 著

中国人事出版社

图书在版编目(CIP)数据

三元学分制: 职业院校教学管理模式的构建/陈忠林著. —北京: 中国人事出版社, 2007.6

ISBN 978-7-80189-628-5

I. 三… II. 陈… III. 高等学校: 技术学校—学分制—研究 IV. G718.5

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2007)第 079202 号

中国人事出版社出版

(100101 北京市朝阳区育慧里 5 号)

新华书店经销

长沙市井岗印刷厂印刷

2007 年 6 月第 1 版 2007 年 6 月第 1 次印刷

开本: 850 × 1168 毫米 1/32

印张: 8

字数: 207 千字

定价: 18.00 元

目 录

第一章 学分制基本理论	(1)
第一节 学分制的内涵	(1)
第二节 学分制的历史	(8)
第三节 学分制在我国高校的实施情况	(16)
第二章 职业院校学分制的发展	(30)
第一节 职业院校学分制的发展历史	(30)
第二节 职业院校学分制的发展现状	(39)
第三节 职业院校实施学分制的困境	(52)
第三章 职业院校三元学分制的概念和意义	(60)
第一节 三元学分制的概述	(60)
第二节 职业院校实行三元学分制的意义	(62)
第四章 三元学分制的理论探讨	(73)
第一节 三元学分制的理论基础	(73)
第二节 三元学分制的内涵	(82)
第五章 三元学分制的课程体系	(95)
第一节 职业院校课程体系改革	(95)
第二节 学分制条件下的职业教育课程改革	(110)
第三节 三元学分制课程模式的建构	(126)

第六章 三元学分制的教学运行管理	(135)
第一节 教学计划	(135)
第二节 教师管理	(141)
第三节 课程管理	(148)
第四节 学籍管理	(156)
第五节 收费管理	(164)
第七章 三元学分制的学生管理	(169)
第一节 学分制下学生管理面临的挑战	(169)
第二节 三元学分制下学生管理的特点	(176)
第三节 三元学分制下学生管理的对策	(181)
第八章 三元学分制的实施与评价	(196)
第一节 实施原则	(196)
第二节 实施策略	(199)
第三节 效果评价	(208)
附录 1 中职学校学分制实施方案	(221)
附录 2 株洲职业技术学院三元学分制实施方案	(228)
参考文献	(250)

第一章 学分制基本理论

第一节 学分制的内涵

一、学分制的定义

学分制的英文是“Creditsystem”，可译为学分系统。它是在选课制的基础上产生的。选课制就是允许学生自己选择学习的学科、专业和课程的一种教学制度。对于“学分制”的定义，有多种解释，主要有：(1)学分制是高等学校的一种教学管理制度，它是以学分为计算学习分量的单位，学生读满一定学分数，方能毕业。(2)学分制是高等学校的一种教育管理制度，以学生取得的学分数作为衡量其学业完成情况的基本依据，并据以进行有关管理工作。一般原则为，学生修习任何课程成绩合格，即被认为已取得该课程规定的学分数；不同课程的学分其价值相等，即所取得的不同课程的学分数可简单叠加得出总学分；学生取得规定的总学分数，并已完成不计学分但规定必须进行的其他学习（如生产劳动课）者，准予毕业，原则上不作修业年限的规定。(3)以学分作为学生学习量的单位，以取得最低必要学分作为毕业标准的教学管理制度。(4)学分制是高等学校的一种按学分累计成绩的教学管理制度，学校依据专业的培养要求，把课程分为必修课和选修课两大类，按照每门课程的要求、学习量和在专业体系中的地位，规定其学分。学生修满该专业毕业应修满的总学分，准予毕业。

上述第一种论述,对于学分制条件下是否实行选课制和提前修满学分能否提前毕业等未作规定。第二种论述,只提出对学生学习数量上的规定,不能很好反映对学生所受训练的质量要求,容易使学生的学习支离破碎;没有考虑不同课程在培养学生的作用和地位上应有的差别(视同样学分为等价)。第三种论述,不管修学什么课程都可取得学分,这种方式对学生的学习极为利。第四种论述比较全面,但没有反映出学生学习质量的好坏。综合上述几种解释,我们认为学分制的基本内涵是:学分制是以选课为基础,以学分为单位计算学生的学习量,以累计平均学分绩点(注:某门课程的学分绩点=绩点数×学分数;累计平均学分绩点=以取得的各门课程学分绩点之和除以所修读的学分数)为尺度,衡量学生学业成绩的一种教学管理制度。其根据培养目标的要求,规定各门课程的学分和每个学生必须获得的总学分,在教学过程中允许学生自主选修课程,以取得所选课程的总学分作为毕业及授予学位的标准,采用多样的教育规格和较灵活的过程管理方式。究其实质是一种适应学生个体差异的弹性教学计划,通过课程结构的组合、优化,达到对人才培养规格的需求。

二、学分制与学年制的比较

学分制和学年制是两种不同的测控教学量的管理制度。两者在教育思想、人才培养模式、管理体制和教学环节等方面有较大不同。从某种意义上说,学分制是对传统学年制的一种根本性革命。传统意义上的学分制概念相对而言比较单一,它以学分作为计量学生在课程学习上所耗的基本时量、所获得的基本质量单位,以取得必要的最低学分作为获得学位的标准。随着社会的发展,学分制的内涵在不断地丰富和完善,概括起来可作如下认识:学分制是建立在选修基础上的以学分作为计算学生学习量(包括数量和质量)的单位的教学管理制度。学分制的选课,是有

一定条件的，并不是漫无目的自由任选，而是规定学生必须在主修领域学习一定数量的课程，同时必须在人文科学、自然科学和社会科学等领域选修一定量的基础性课程，基本上建构了必修课、选修课、任选课的课程结构。

学分制与学年制都是当今世界高等教育中实行的教学管理制度。其区别在于：首先，学年制是以规定学习年限和统一的必修课数量来衡量学习总量；学分制是以学分作为学习量的计量单位。其次，学年制强调对教学过程和目标的集中统一管理，学分制采用多样的教育规格和较灵活的过程管理方式。再次，学年制是以学年计量的必修课制为基础；学分制是以学分计量的选修课制为基础。由上述分析可见，从表面上看学分制与学年制最大差异无非是学习计量单位的不同，并无实质性差别，其实实施学分制是教育管理体制的一项根本性变革。学年制的特点可以概括为“刚性、整齐、易控”；而学分制在教学过程中允许学生自主选择课程，特点可概括为“弹性、灵活、兼容”。人的素质的全面发展并不等于平均发展，学分制是基于学生在能力和禀赋上存有差异而提出的，核心是在教育过程中强调尊重其个性差异和趣味发展。它打破了专业和年级的界限，允许学生根据自己的志趣、特长、能力跨专业、跨年级选课，允许延长或缩短学制，为学生综合素质的提高和复合型人才的培养创造了条件。所以，高校实施学分制，一是可以进一步确立学生的主体性地位，教学组织充分体现学生的个性差异和具体要求，减少教学过程对学生造成的不必要束缚，促进个性发展；二是能够真正做到从人才培养多样化的要求出发，使学生能够根据自身兴趣、爱好以及社会的需要，在选择中自主设计自己的发展方向，从而更好地满足社会的需要。

任何一种制度都是一定思想的体现。学分制与学年制的实质问题，是深层的人才培养运行机制的问题，更是一种教育思想和

教育观念的问题。在计划经济体制下，高校实行统一招生，统一分配，统一学习年限，教学实行统一计划、集中管理的学年制，教学管理在“大一统”的体制下强调规范性和统一性，缺乏生气与活力，学生的学习缺乏自主性与积极性，培养人才知识面窄，“品种”单一，千校一面，千人一面，缺乏适应性、创造性和竞争力。学分制最大的特点则是强化目标，放开过程，充分尊重学生的个性和自主性，允许打破常规，以灵活的管理制度最大限度地适应学生的不同特点。我国社会主义市场经济体制呼唤高等学校以实施学分制为突破口，推进教育教学体制改革，从而培养出多样化、多层次化、多规格化的人才。

三、学分制三大要素之间的相互关系

选课、学分、累计学分绩点是构成学分制的三大要素，三者相互联系，不可分割，缺少其中任何一个要素，学分制就不完善。三者的关系是：

选课是学分制的基础。没有一定自由度的选课制度，学分制就失去意义。由于学生有一定的选择学习的自由度，能力较强的学生就可能在较短时间内取得必须的学分：由于学生有一定的选择课程的自由度，学分制就可满足不同学生的不同需要和志趣，发挥学生个人的潜力，充分体现因材施教。

学分是选课的前提。以学分为单位计算学生的学习量，可使一定自由度的选择制成为可能。由于各门课程的学时不一样，要求学生投入的时间和精力也不一样，如果以课程为单位，允许学生选择不同的课程，显示学生的学习量就均等。采用学分制计算学习量，每个学生虽然选择的课程不一样和门数不等，但毕业前必须完成的学习量是相等的。

以平均学分绩点为尺度衡量学生的学习成绩，是学分制所必须的。学分制不再按课程门数来计算学生的学习量，而是以学分

作为单位，所以，学生的平均绩点必然以学分绩点来表示。学分制的平均学分绩点比学年制的课程平均成绩更为科学合理，更能反映量与质的关系，以此作为衡量学生是否符合学业进步的要求，是否达到毕业的质量标准尺度。

四、学分制的基本构成与分类

学分制的基本构成包括教学文件，基本制度和运行机制。学分制的教学文件包括教学基本要求、指导性教学计划、课程内容简介、课表和选课指南等，其中指导性教学计划是其核心部分。学分制的基本制度包括选课制、聘任制、导师制、绩点制和学分互认制。学分制的运行机制包括选课运行、学籍管理体制、教学质量监控体制、学生管理体制和后勤保障体制等。

学分制分为完全学分制和不完全学分制两种。完全学分制是绝对以学分作为计算学习量的单位，以学分衡量其学业标准的教学管理制度。如西方国家高校一般实行的是完全学分制。不完全学分制是以学分和学年相结合的衡量标准进行管理的教学管理制度。完全学分制强调学生毕业所需的最低学分数，不明确规定修业年限。这种学分制的教学计划弹性大，学生可以根据自己的能力与兴趣安排个人的修学计划，允许随时改变专业，有很大的选择空间。不完全学分制既规定修业年限，又规定学生毕业所需最低学分数。这种学分制继承了学年制的计划性，体现了学分制的灵活性。不完全学分制和完全学分制的主要区别就在于前者有具体修业年限，而后者没有。

五、学分制的特征

与学年制相比，学分制是一种适应学生个体差异的弹性教学制度，它有如下几个方面的本质特征：

1. 以学分作为计算学生学习分量的单位。学分制这一概念

在国际高等教育百科全书中的定义是“衡量某一教学过程(通常是一门课)对完成学位要求所作贡献的一种管理方法”。根据这个基本定义,可以看出学分制是以“学分”作为基本度量单位,包括衡量某一教学过程对完成学位要求所作的贡献,即某一教学过程所占的学分数,通过规定毕业必须取得最低的必要学分而放松甚至不规定修业年限,在放松对过程控制的同时,大大强化了目标管理,并与绩点制相结合,加强了对质量的量化控制。

2. 自由的选修。选修制是学分制建立的基础与前提,也是学分制的灵魂和本质所在,同时也是学分制的主要组成部分,没有选修制也就没有学分制。学分制不同于传统的学年制之处就在于它能最大限度地适应学生的个性差异,表现出自由的选修特征,这使得学生在柔性化的学分制教学计划和导师指导下(在一定程度和范围内)得以根据自己的兴趣、爱好、能力、特长及其他个人因素,自主地选择专业、课程、任课教师、授课时间、修读方式、每学期修课门数等。学生既可以适当调整学习的内容、速度和方法,又可以设计与优化自己的知识结构,具有极大的学习自主性。选修制可使教师大展其长,开出最能体现自己特长和水平的课程,能让学生尽其所能,选学最能发挥自己特长和水平的课程;大大提高教与学的积极性和水平。

3. 强调个性发展。尊重教育的个性化、强调学生的个性发展,是学分制的重要特征,也是学分制历久不衰的最根本原因。根据心理学理论,人们由于受遗传、环境、教育等因素的影响,学生的个体差异是客观存在的。个体差异是指学生心理特征及发展水平的不同,如个人的智力、气质、兴趣、性格的差异,思考问题的广度、浓度、灵活性、敏捷性以及克服困难的勇气和毅力的不同。因材施教要求按照学生的心理特点和实际发展水平,对不同的人采取不同的方法和要求进行教学,允许和鼓励一部分同学拔尖,也允许学习有困难的学生有自己的选择。学分制从一开始

就旗帜鲜明地提出要充分尊重学生的个性特征,允许学生自主选择专业、课程、自主安排学习进程,自主选择授课教师,从而使 学生能够根据自己的条件、志趣和个性特点,适当调整学习的内容、速度和方法,设计和优化自己的知识结构,因此符合因材施教的原则,有利于学生身心的全面发展,有利于培养具有鲜明个性、具有创造性和进取精神的人才。

4. 实行目标管理。目标管理是相对于过程管理而言的。比起学年制下的过程管理,学分制的目标管理则相对宽松,主要以考试来衡量教学结果和进行学籍管理,考试合格就可以取得学分,修满规定的各类学分和总学分就可以毕业。在是否听课、每学期修课门数、上课时间、选择上课教师等环节的选择上,则赋予学生较大的灵活性与自主权。学分制实行的目标管理,一方面要“咬定”目标不放松,一方面又要营造出宽松自由的学习过程,这就需要对学生的自主意识和自主能力以及目标管理的质量评估提出严格要求。导师制便是为克服学分制下宽松的过程管理之弊病而设立的一种辅助制度,也是学分制目标管理质量监控的重要一环。

5. 学制的弹性化。在现实的过程中,不同学生之间除了智力及非智力因素的差异外,还有各种个人需求的差异;同时,学分制给学生提供了各种各样的学习计划,允许学生自主选择修读课程和学习方式等,必然会带来学习进度上的差异。而且,在市场经济的背景下,教育实行收费上学,必然会导致学生因经济原因而产生修业年限的差异。弹性化的学制便很好地满足了这些差异。学有余力的学生可以提前毕业,学习能力较差的学生则可根据需要放慢学习进度,延缓毕业;欲开阔视野,接触社会的学生也可中途离校,或旅行、或工作一段时间;经济境况欠佳的学生可以离校打工,挣足学费再继续学习。

第二节 学分制的历史

一、学分制产生的历史背景

学分制产生于19世纪末20世纪初的美国,它是在选课制基础上产生的。当时美国的时代特征为民族主义、民主政治普遍高涨和张扬;自由竞争和放任主义盛行,加上达尔文进化论和斯宾塞教育思想的传入和影响,实用主义成为主导美国高等教育的价值观。这一时期是美国社会思想最活跃的时期,也是美国“哲学的黄金时代”。实用主义哲学成为美国高等教育的主导思想,它使得美国高等教育没有采取德国通过建立新学校为主要途径或法国通过革命的形式改革高等教育,而是通过创立选课制这种相对温和的形式反对传统的古典教育,把选择古典课程还是选择现代科学课程的自由交给学生,逐渐瓦解了代表古典教育价值取向的《耶鲁报告》的主导地位。

1869年,哈佛大学年仅35岁的化学家埃利奥特当选为哈佛校长,他对哈佛大学刚性统一的教学计划深为不满。在埃利奥特的领导和推动下,哈佛大学全面实行选修制,旨在打破刚性统一的教学计划的限制,并以此为突破口,推动人才培养模式的变革。1870~1871年,哈佛开始打破按固定的班级和次序开列固定课程的做法,把所有课程用阿拉伯数字逐一编码排列,以利于学生选修。从此,每年都有—些必修课变成了选修课,新增加的课程也自然而然地成为了选修课。

随着时间的推移,选课制逐渐显示出优越性和先进性,美国许多高等院校,纷纷步哈佛大学的后尘,减少或废除必修课,增加选修课。从1870年到1910年,选课制主要有四种类型:完全选修;一半必修,一半选修;主辅修制和课程选修组。康乃尔大

学、哥伦比亚大学、威廉·玛利学院和斯坦福大学等学校均采用选课制。到19世纪末，几乎所有的美国高校都不同程度地采用了选课制。

选课制打破了传统的以统一的教学计划为核心的教学管理框架，用学年或学期衡量学生学习量和学习进度的方法已不能适应新的教学管理框架的要求，需要找寻一种能够适应和巩固这种教学管理框架的计量方法。因此，用学分计量学生学习量和学习进度的计量方法的出现成为可能。如何对学生的质量标准进行衡量成为一个棘手的问题，直接促成了学分制的产生。高校的增多，高校类型多样化，使得高校间的竞争加剧。学校的名誉取决于教师的水平，同样也取决于学生的质量。因此，招收高质量的中等教育毕业生，以及如何提高中等教育的质量，成为高校管理者关注的焦点之一。

19世纪后半期，美国正处于资本主义迅猛发展时期，社会分工和专业分工越来越细，人力市场的竞争越来越激烈，人力市场行情越来越多样化、多变，导致学校院系设置分化并在数量上迅速增加。在这种形式下，原先那种少量的选修课程已经远远不适应达尔文式的“智能上适者生存”的需要。为了适应“智能上适者生存”的需要，“通识教育”思潮兴起，学生竞相选择自己感兴趣的课程；教师除了必须在某个知识领域进一步有所专长外，还得争取多开出新的课程。这就导致课程开设越来越多，学生的学习计划五花八门。为了适应这种高度自由化的学习方式，必须找到一个共同单位来统一衡量选择不同计划的学生的学习进程以便于教学管理。同时，中等学校的数量和入学人数也急剧增长，选修课也大量增加。各州之间的课程很不一致，教学质量也参差不齐，中学与大学的课程之间缺乏衔接。而大学入学的要求仍然很刻板，中学很难为学生上大学作好准备，“除非大学入学要求发生改变。”这些要求直接促成了用学分计量学生学习量和学习进

程的方法的产生。

二、学分制的确立及其发展

1. 学分制的确立

正如有学者指出的,选课制不等同于学分制,“学分制的出现虽然是在19世纪末,但却是在选课制之后产生的。这同时还说明,并不是学分制导致了选课制,相反,学分制是在选课制发展的基础上,并且是在美国当时那种高度自由化的基础上,适应‘智能上适者生存’的激烈竞争原则的特定条件下产生的。”

1877年,密歇根大学确立了一种主要以数量衡量获得学位的方法,学生获得学位必须学完24~26门“全课程”。一种全课程指一个学期每周五次练习,可以是背诵的也可以是实验室工作或讲演;这些练习共同构成一个全课程,但练习可以是不同的,比如,两次数学练习,两次希腊语练习,一次拉丁语练习,共同构成五次练习总数。1884年,哈佛大学规定,获得文学学士只需修完18.4门课程。1895年美国纽约州立大学提出新的计量方法,每门课程每周学习5天,共计10周,三门这样的课程为一个计量单位。1891年,美国教育协会在埃利奥特等学者的呼吁下成立了研究中学教育的“十人委员会”,埃利奥特任主席。该委员会着重研究两个问题:第一,如何克服中学教学科目庞杂而教学寡效造成的巨大浪费;第二个问题是试图确立对中学生学习测量的标准以及与大学课程的衔接问题(因为当时学生不断迁移,转校和升学遭遇重重困难,各州教育领导呼吁课程一致化和标准化)。对于第一个问题,1892年,“十人委员会”发表了体现埃利奥特的思想的报告,主张中学科目不强求一律,青年的思维、记忆、想象等能力在学科学习中获得优良训练,就能适用于多种职业的需要,因而学科间不存在等级。哈佛大学的选修制同样适于中学,中学应设置多种科目,让学生自由选择。对于第二个问题,埃利

奥特于 1897 ~ 1898 年提出新的计算方法——“点”，即学生在每个学期中每周上 4 ~ 5 节课可获得一个“点”，他同时建议大学入学点数为 200。1899 年，大学入学要求委员会的报告对埃利奥特的提议作出了回应。该委员会推荐了一系列所有中学共同的以及大学入学必需的课程。这些课程包括四个单元(4 年)的外国语，两个单元(2 年)数学，一个单元(一年)历史和一个单元(一年)的科学。该委员会的一“单元”等值于埃利奥特的两个“学分”。该委员会的建议 1900 年被新成立的中大西洋各州大学入学考试委员会作为一种政策采用，并被用来鼓励统一的入学要求。1902 年，中北部联合会对其进一步明确为，一学分表示一门不少于 35 周的学习并包含每周 4 至 5 次每次不少于 45 分钟的聚会的课程。

学分计算方法的真正建立，则是卡耐基教学发展基金会于 1906 年完成，埃利奥特是其董事会主席。该基金会承诺，如果某一高等教育机构符合一定的标准，基金会将为其教师提供养老金。该标准之一即是，入学时要求在中学修满 14 个学分，每个学分包含开设一年的某一门课程，每周 5 次的口头问答。止于 1908 年，这种学分计算方法作为养老金计划和由该大学入学要求的基金会组成的一次全国性会议的结果而成为众所周知的“卡耐基学分”，当时被定义为：“一门课不少于 120 学时为一单位，中学四年课程要完成 16 个单位。”例如一门课每周 5 次，每次 40 分钟，上课 36 周，即为一个卡耐基学分。至此，受到普遍认同的学分计量标准得以确立并获得广泛的认同。

学分制产生的时代正是民主与自由的要求高涨，冒险精神激励人们奋发的个性张扬的时代，激烈的竞争冲击着高等学校的教学管理，效率观念受到普遍认同，传统的古典课程遭受严厉抨击，通识教育思想冲击过分追求心智训练而远离实际需要的时代。社会发展对人才需求的多样性和知识分化要求课程的多样性，使得统一的教学计划无法适应时代的需要。因而，打破要求

过分统一的人才培养模式成为一种必然。但人们不愿采取与传统教育直接尖锐对抗的形式，而采取以比较温和的选课制为促进变革的主要形式，既为传统课程的存在留有余地又为现代课程进入大学铺平道路。

选课制从课程体系结构和对学生的选择自由和权利的规定（以学生自由选择课程为基础，在选择课程的基础上赋予学生选择专业、选择教师、选择学校和选择学习年限的权利和自由）两个方面，打破了原有教学管理制度下教育目标的统一规定、教学进程的统一性以及教育教学质量和人才规格评价的统一性，使得教育目标多元、教学进程灵活以及教育教学质量和人才规格评价标准相对多元的新的教学管理框架显出端倪。这是一场深刻的教学制度变革，其中包含着教育观念的重大转变。为适应和巩固新的教学管理框架，用学分计量学生学习量和学习进程的方法的产生是必然的。新的教学管理框架虽然并不绝对排斥学习年限的规定，但是相对于用学年计量学生学习量和学习进程而言，用学分计量学生学习量和学习进程的计量方法不仅在形式上更合适，在价值取向上也与当时的主导思想一致，并且在后来的历史进程中客观上也巩固和完善了这种管理框架。因此，用学分计量学生学习量和学习进度的计量方法与选课制的结合，获得了远远超过最初只是作为一种计量方法的含义，也只有在这种计量方法确立之后，通过选课制建立的教学管理框架才真正成为一种完整的教学管理制度。把这种教学管理制度称为“学分制”，更多地是出于与传统的学年制教学管理制度对应的习惯，并不仅仅指用学分计量学生学习量和学习进程的方法，而是包括这种计量方法在内的教育教学目标多元、教学进程灵活以及教育教学质量和人才规格评价标准相对多元的教学管理制度的总称。

2. 学分制的发展

学分制在美国确立之后，在学分的计量、质量标准的确立以