

## 他山之石，可以攻玉 努力提高教育教学管理质量

**编者按：**人们对教育教学管理规律性的认识，都是随着社会生产的进步和学校教育的变革不断形成与发展的。纵观国外在教育管理理论与实践上的探索和在体制改革中的贡献，其中许多经验都值得借鉴。学分制是以选课制为基础，以学生的学分计算学生的学习量，以取得最低学分作为毕业标准的教学管理制度。19世纪初，德国著名教育家洪堡提出让学生“学习自由”，并于1810年创办柏林大学让学生自主选择课程，1869年，艾略特在哈佛大学实行学生选课制度，使得学分制初步建立并在以后的百年中被越来越多的国家接受并推广。从美国、加拿大、澳大利亚等国家的高等职业教育入手，研究其产生、现状、发展趋势，通过对比分析美国的区域学院多功能模式、加拿大的CBE教育管理模式、澳大利亚的TAFE教育管理模式，探索其发展规律，寻求可供借鉴的经验，取长补短，为我国高等职业教育的建设提供一点有益的补充。英国高校的教学质量在世界上享有极高的声誉，在教学管理方面亦有许多可取之处。对国外大学的学分制模式进行比较，分析其特点和发展趋势，对英国高校教学管理的实施策略进行简要的阐述，以期对我国教学管理改革提供一些参考，对我国高等教育的改革有所启发。为此，我们选编部分材料，供领导和相关部门参考。

### 目 录

|                              |     |
|------------------------------|-----|
| 1. 国外教育管理体制及发展趋势·····        | (1) |
| 2. 国外学分制模式之比较与我国的教学管理改革····· | (3) |
| 3. 国外职业技术教育管理的特点及趋势·····     | (5) |
| 4. 国外高等职业教育发展的思考与启迪·····     | (7) |
| 5. 英国高校教学管理的实施策略及其启示·····    | (8) |

## 一、国外教育管理体制及发展趋势

### 1. 国外教育管理体制发展现状

#### (1) 英国

英国的教育历史悠久。随着1902年议会通过“巴尔福法案”，英国正式确立了国家统一领导与地方分权相结合的教育行政管理体制。此外，教育督导成为英国教育管理体制中的重要环节，历经约150年，已确立了中央与地方两级的督导系统。

1) **中央集权与地方分权相结合的教育管理体制。**英国1964年成立教育和科学部，负责制定国家教育标准，提出教育规划的指导性意见。设于其内的皇家督学团，主要职责之一就是对教育制度、教育和教学管理、教学质量进行分析、评价并提出建议，以影响政府的教育决策。地方教育行政当局的主要职责是：对本地区学校进行教育教学管理、聘用教师员工、向学校提供教育设备和材料等。其下设教育督导处，主要负责对学校教育教学进行调研、视察、监督，帮助学校制定评价方案，与教师共同探讨课程改革、教学内容、教学方法等问题，为制定郡的教育政策提供信息和依据。

2) **学校的教学管理。**英国学校实行董事会领导下的校长负责制。主管教学的副校长负责指导、控制、评估学校的课程和教学工作，监督教研室或学系的工作，协调各科教学大纲，编制课程设计和课程表，组织教师进修。学校的教学管理机构一般采用两种体制：学系制，即各任课教师组成学科组，若干相关的学科组组成学系；教研室制，即各任课教师按专业分成教研组，若干相关教研组组成教研室。形成从主管教学的副校长到学系或教研室主任，再到学科组长或专业教研组长直至任课教

师的管理层次。

## (2) 法国

法国实行高度中央集权型的教育管理体制。1981年成立的国民教育部负责对全国各级公立学校的教学与行政实行严格的管理与控制。同时也对与政府签定合同的私立学校实施监督。地方教育行政部门与教育部保持高度一致。

1) **中央集权制的教育管理体制。**国民教育部掌管国家教育大权，负责制定全国教育发展规划与教学大纲，规定考试及学位文凭发放制度，负责对教师的选拔、培训及晋升等。大学区是法国地方教育行政部门的最大单位。每个大学区管辖2-3个省。大学区负责领导和监督学校的教学、行政管理和财务工作。教育部总督导处负责审议教育的现行制度，检查教学质量，评议教师工作，参与对教师的招聘和培训，参与制定教学大纲。区域督导处负责督导学科教学工作，指导教师在职进修的课程安排。

2) **学校的教学管理。**法国学校内部的管理基本上实行一长制，即校长对学校全面负责。同时由教职工、学生、家长、社会知名人士等组成各类机构，如学校理事会、教师委员会、家长委员会、班级委员会、教育小组等共同参与学校的教学管理，监督和审议学校各方面工作，并向校长提供咨询。

## (3) 美国

从19世纪开始，美国州和地方的教育管理体制逐步形成。1867年正式建立联邦教育部，同时州一级的教育管理体制也进一步加强。

1) **地方分权制的教育管理体制。**美国教育行政体制主要由联邦、州和地方三级教育行政机构组成。但由于实行地方分权。美国联邦政府并不拥有管理全国教育的最高权力，州是美国教育管理的主体。州教育行政机构负责制定本州的教育大政方针。执行教育法令，修订各级学校课程，确定教师任职资格。管理学校的具体职责由学区承担。美国的教育督导职能主要在州、地方学区和学校。州学校督导长及督导员的主要职责是：倡导和实验各种教育、教学方案，审查教师资格并参与州及全美的教育评价工作。

2) **学校的教学管理。**美国学校对教学的管理拥有高度的自主权。校长在规划制定、教师建设、教材选用、教学管理、教学改革、经费使用等方面有较大的自主权。学校董事会是最高决策机构，社区教育委员会、教师工会、家长委员会等机构共同参与学校的教学管理。

## (4) 日本

1868年，日本建立了天皇明治政府，先后颁布了《帝国大学令》等一系列校令，标志着日本近代教育制度的形成。1945年日本颁布新宪法，并依此建立起现代教育管理体制。

1) **中央集权与地方分权相结合的教育管理体制。**日本教育行政体制由中央和地方两个层次组成，即文部省和地方教育委员会。文部省的权限是编写、审定及指定教科书以及与学校教育有关的图书资料，制定各级教育的标准。地方教育委员会具有对学校的组织编制、课程、教学指导及职业指导权，对教科书及其它教材的处理权，对教职员工及校长进修的审批权，以及学生的就学、入学、转学及退学的管理权。日本的教育督导体系分“两类三级”。两类指中央视导官和地方指导主事，三级指从文部省、都道府县到市町村三级督导机构。日本教育督导机构的主要职责是在调查、统计、评价和研究的基础上，帮助学校改进工作，对于学校教育质量和效益，仅有指导建议权和纠正违法的权利，不具备检查、监督权。

2) **学校的教学管理。**日本的学校管理涉及三方面：物的管理即设施、设备的管理；人的管理即教职员工的任免、惩戒、监督及服务；经营管理即组织编制、教育课程、教材处理等。学校管理分别由校长、教头、教谕负责。校长负责学校经营和教育计划的制订，主要处理校外事物，并有责任对教师的教育活动进行指导和建议。教头(相当于副校长)主要处理校内事务，管理校务。教谕(相当于教导主任)主管学校教育教学计划的拟订以及对教务工作的指导和建议。

## 2. 国外教育管理体制的发展趋势

纵观国外教育管理体制演变的历史，特别是对其近20年来发展趋势的分析，国外教育管理体制的发展呈现如下趋势：

### (1) 在教育行政管理体制上，中央集权制与地方分权制正在相互趋同

地方分权制占主导的国家正在强化中央的集权地位与作用，不断扩大国家对教育教学管理的权力，

如美、英两国，通过制定一系列目标、政策和措施强化国家对教育的控制权；而中央集权制占主导的国家又意识到与地方分权的必要，逐渐把办学自主权下移给地方和学校，以调动地方和学校的办学积极性。提高教育的针对性和实效性，降低国家对教育教学实行大一统管理的垄断负担，如法国就在中央宏观调控下逐渐下放教育教学的管理权。

### (2) 在教育督导上，凸现民主、专业、高效、服务的理念

20世纪90年代以来，国外教育督导无论在观念上还是在实践上，都以民主、专业、高效、服务作为建构新式教育督导体系核心理念，重视民主参与，强调专业要求，提高督导效能，强化服务意识已成为当今国外教育督导的指导思想。

### (3) 在学校教学管理上，以扩大自主权为标志的校本管理已成为当今学校管理的新模式

20世纪80年代后，西方国家纷纷开始进行教育改革，校本管理的理念和实践在改革中应运而生。西方国家普遍认为，教育行政部门和教育督导机构执行的教学管理，只是宏观上的法规、政策要求、指导、督促和服务，学校教学管理的根本基础和有效执行者在于学校本身的教学管理。必须充实和提升学校教学管理的权力，建立健全以校为本的教学管理制度与机制，切实地将教学管理权力下放给学校，扩大学校教学管理的自主权(包括课程设置权)，允许学校利用各种资源和社会力量共商教学管理中的重大问题。

(摘自：《国外教育管理体制及发展趋势》江西教育科研/2003年第10期)

## 二、国外学分制模式之比较与我国的教学管理改革

### 1. 国外几种学分制模式的比较分析

#### (1) 美国的学分制模式

美国的大学全部采用学分制，这是与美国的国情密切相关的。美国是一个移民国家，没有一个统一的教育行政机构，大学有充分的自治权，而且美国又高度崇尚人的个性充分自由发展。在这种情况下，学分制发挥了其在管理上的灵活性，成为一种适应市场经济机制的运行模式。

美国各高校实行学分制的具体做法有很大的出入，但仍具有以下共性：

1) 采用“集中分配式”的选课形式。所谓“集中”，就是要求学生必须从系的专业课中选取规定的学分数，所谓“分配”，就是普通基础教育必修课学分要求学生按有关规定分别从不同的学科领域中选修课程，这样使选修课有主有从，既保证专业，又扩大知识视野。

2) 注重基础宽厚，扩大知识面。大学普通基础教育课不分系科，共同必修，占总学分的59%左右，要学生按规定的学科领域选修，如斯坦福大学规定学生必须从文学和艺术，哲学、社会和宗教思想，人类发展，行为和语言，社会过程和机构，数学，自然科学，技术和应用等八个学科各选一门。这一特点是美国通才教育的突出表现，有利于学科交叉和横向联系。

3) 选课自由度大。以麻省理工学院为例，大学普通基础必修课实为有充分选择的选修课。实际上学校真正的必修课所占比例很小，而有选择余地的课程占80%左右。

4) 教学计划富有弹性。学生可以根据自己的兴趣、能力水平等安排个人的学习计划，既允许学习有困难的学生延长毕业年限，也允许学生提前毕业，只要修满规定的最低毕业学分，不明确规定毕业年限。

5) 实行双主修制或主辅修制，学生可以跨学科主修课程。美国高校在学生选定主修专业以后，允许学生随时改变专业。据统计，三四年级学生中，约有一半人至少变更一次主修专业。

美国学分制颇为灵活，但同时也有很多的弊端：课程划分太细，易造成知识割裂；课程开设缺乏严密的系统性、科学性，不注重有关课程的衔接；选修比重太大，主修专业狭窄，势必影响学生的知识结构的构成和教育质量的普遍提高；学分对评价学生的成绩方面的意义是有限的，因为学分只能说明学生修完了该课程及达到了最低标准，却不能表现出学生的成绩优劣。

#### (2) 日本的学分制模式

日本大学全部采用学分制。第二次世界大战后，日本作为战败国受美国的全面控制，日本的学分制虽然吸取了美国学分制的某些优点，但并没有完全照搬美国，其学分制有自己突出的特点：

1) 衡量学生获取学士学位的条件不同。美国以修满学分为主要条件，在校学习年限有伸缩性，

日本则规定了在校学习年限，无提前毕业的可能。

2) **十分重视外语教学。**一般规定选学外语两门，每门八学分，这与日本博采众国之长、振兴日本战略有关，符合日本国情。

3) **日本在注重基础教育的同时，较美国更强调专业教育，专业课比重略大。**

4) **学生选课自由度比美国小。**特别是基础教育课，选择余地很小，只是到了专业教育阶段，选修课增多，选课自由度增大，但一般也都选与专业有关的课程。

5) **日本实行“学分互换制”，以便学生在国内外、校内外选定课程。**根据协定，大学双方互相承认学生所修学分。

日本的学分制克服了美国学分制的某些弊端，对学生上课时间、听课时数等都做了详细规定，而且，无论什么课都必须考试合格才能得到学分。可见，日本的学分制较系统和细致，管理上也比较严格，但是缺乏灵活性。

### (3) 西欧的学分制模式

西欧国家与美国不同，深受中世纪古典大学的传统影响，对学生要求比美国严格，没有那样高度的灵活性和自由化。因此，西欧各国只有部分国家的部分大学采用学分制，且形式也与美国不同。

**英国**只有少数大学实行学分制，称为课程单元制，一个课程单元相当于60-70小时的讲授课或150小时的实验课。有的学校在前两年实行学年制，第三年开始则以积点为计算单位，必修课和选修课的学习总量不得低于20积点。英国的学分制总的来说还不够灵活。以英国帝国理工学院航空工程系为例，该系为本科生共开设47门课程，其中必修课约占80%，选修课只占20%，且均为指定选修课，没有任选课。近年来，英国各大学为了适应社会生产和科技发展的需要，逐渐增设了许多选修课，教育计划也向灵活性发展，有些传统大学也开始试行学分制。

**法国**只有部分综合性大学的本科教育阶段实行学分制，而其独具特色的法国高等专科学校为保证质量一直不实行学分制。法国的大学教育分两个阶段：第一阶段教学为两年，是基础教育阶段，大部分课程是普通基础课程，只有少量课程初步接触专业知识。第二阶段教学也是两年，专业性逐渐增强，有的学校保留学分制，也有的学校将学分制改为证书制(证书范围比学分宽，有时一个证书包括几门课，课时相当于3至4个学分)。如巴黎第四大学现代文学专业学士学位要求三个必修证书、一个选修证书。近年来，法国大学在教学管理上采取了更加灵活的措施，如学生经批准可以同时在本校或两所学校的两个专业学习，获两种文凭(即双学位制)；学分可以互换，校外学分校内有效等。法国大学在管理上实行灵活的方法，在质量上却严格要求，以高淘汰率保证质量，法国大学第一阶段淘汰率高达50%-60%，第二阶段也有30%-40%。

**德国**不采用学分制，而采用课时制或周学时制。洪堡倡导的“教学自由”和“学习自由”目前仍是德国高校组织教学的一条重要原则，因此在教学管理上有一定的灵活性。各大学根据自己特点制订教育计划，规定各专业必须学习的课程和必须完成的实践环节，但并不规定如何完成这些学习任务，学生可以自己制订学习计划，决定考试时间，安排学习进程，因而学习年限往往比规定的要长，有的甚至用八九年的时间来完成本科学业。学生的选课自由度较小。选课制虽诞生于德国却没有在德国得到发展，德国很重视考试，以考试保证毕业生质量。总的来说，德国高校教学管理把自由灵活的形式和严格要求结合起来，保证了教育质量，这是国际社会公认的。

## 2. 国外学分制发展的趋势

### (1) 加强基础教育，增加基础学科的比重

(2) **大量增设选修课。**学分制一向是与选课制相结合的，随着科技的发展和新兴学科的不断出现，各国大学都大量开设选修课，涉及的范围越来越广，往往一个大学开设几百门甚至上千门。美国自不必说，近年来，日本、法国、德国的大学都增加了选修课，有的学校专业选修课的比例甚至超过了专业必修课。

### (3) 学分制与学年制相结合

(4) **学分制与导师制相结合。**美国一些大学曾一度实行“自由选课制”，造成教育质量下降，受到社会各界的批评。在发展和完善学分制的过程中，他们借鉴了英国的导师制，如《麻省理工学院通报》1976-1977年一览表**中强调：“每一个本科生的课程计划都是通过各个学生和他(她)的导师不**

断进行共同研究来安排的”，并规定学生“所选科目须经导师批准”。日本的大学实行学分制后，学生选修课程须经学生所在学部及课程开设学部主任的双方批准。

(5) **增强校际合作，实现学分互换制。**近年来，出现了学分“交换”、“转移”、“承认”的趋势，日本在这方面走在前列。日本在教育改革中采取了“建立旨在鼓励学生在不同的高等学校之间的交换学分的制度”，“促进各大学之间在学分上的相互承认”等。美国各大学的学分计算虽不一致，但“各大学之间允许互相承认、转换和累积学分”。

(6) **注重过程管理，完善目标管理。**学分的取得，不仅靠期末考试的成绩来决定，而应把学生平时的表现结合起来，即把形成性评价和终结性评价结合起来，采用灵活的考试制度，尽可能科学客观地反映学生的学习情况及成效。

(摘自：《国外学分制模式之比较与我国的教学管理改革》职业技术教育(教科版)/2002年第4期)

### 三、国外职业技术教育管理的特点及趋势

#### 1. 各国职业技术教育管理的特点

##### (1) 管理手段的多样化

###### 1) 法律手段

美国、德国、日本、前苏联等国家都制定和颁布了一系列有关职业技术教育的法规、法案。美国的教育立法相对比较完善，联邦法典第31章就是《教育总则法》。有关职业教育的立法，主要有《乔治·巴顿法案》(1946)、《职业教育法》(1963)等。《职业教育法》还在1968年、1972年及1976年作过修正。1984年10月通过了新的《尔·! " 斯职业教育法案》，法案要求联邦政府# \$协助各州改善和发展职业教育，为条件不利学生提供职业教育，%少&业，发展经济。为加强对职业技术教育的管理，法案规定设置州职业教育董事会和州职业教育' 问委员会。

###### 2) 经济手段

具体实施有以下两种：

①**通过国家财政预算、投资或规定经费来源进行管理。**由于各国对职业技术教育极其重视，政府通过经济手段主要对实施和发展职业技术教育采取保( 措施。例如，) 士政府明确规定联邦政府给职业技术教育# \$12\* ) +，占职业学校经费的1/3，其余2/3由州或市，政府承担。而工- 和. 业的培训费用则由. 业和职业联合会承担，这部分经费占双元制教育全部费用的4/5。) 士每年职业技术教育经费共计180\* ) +，按全国人/ 平均为每人2000美元。

②**通过规定提高职业技术教育教师工资待遇，保证教师队伍的稳定和优化，提高师资水平和教学质量。**日本规定职业学校教师工资○比其他学校的同级教师高出10%；德国中等职业学校教师的平均工资比资历相近的工人的工资高出50%至100%，比相同等级的国家1 员工资也略2高。

###### 3) 行政手段

①**规定职业学校师资的条件和考核进修制度。**德国职业学校的教师均作为所在州政府的公职人员，其中理论课教师必须接受大学教育，并通过国家考试获得合格证书后，经过3年左右的教育学和教学法方面的学习与实习再通过第二次国家考试才能取得高级公务员教师资格；实践课教师则必须是具有实践经验的专科学校(师3学校或技术员学校)或专科大学的毕业生，再经过两年的教师进修学院学习，并通过国家考试才能取得中级公务员教师的资格。由于德国的职业技术教育形式以“双元制”为主体，4. 业内还有大量的施训教师，但是施训教师并5是一种特定的职业，他们可以是师3、技术员、工程师或其他专业技术人员，也可以是通过施训教师资格考试的有生产实践经验的技术工人。根据德国职业教育法的规定，他们可以全部地也可以部分地从事职业技术教育工作，而不6职业学校的教师那样具有公务员的资格。

②**规定办学建校的审批制度。**日本对高等专门学校的办校标准就有严格的规定，通7由国家有计划地8资兴办，一般不准私人9设，这就保证了教学的高质量。

③**通过考核发证保证毕业生的质量。**美国教育部和：工部共同推出的《由学校到就业法案》，要求实施在学校职业技术教育基础上进行. 业培训的学习计划。

④**职业技术教育视导。**美国的职业技术教育视导工作是由各州组织进行的，各州的职业技术教育

视导制度又大致相同。总起来，主要有三种视导方式：一种是双管制视导，由教育督察长负责组织开展视导工作，；导工作由两种人进行，一是一般行政人员，对教师进行；导，二是专业；导员，对教师进行业务；导；第二种是行政与；导分立制，由正副督察长、校长和各部主任等行政人员直接对教师进行；导，而专科；导人员只提供专门意见和建议，与教师不发生直接关系；第三种是联<分布制视导，这是行政与视导结合的制度。英国的职业技术教育视导制度分中央和地方两级。中央的教育科学部设有视学长，下=一批视学员，分管各类教育的视导；各地区则设有教育委员会管理当地教育，教育委员会下设教育处，处长下设视学员与专科指导员若干人，地方视学员受教育科学部视学员的指挥，注重教学方法的改进。法国的职业技术教育视导制度比较完善，设有三级视学员。中央的职业技术教育视学员都是教学经验>？的退职教师，由教育部报总统任@，每年由教育部长AB各地视导；大学区视学员通7只有一人；初级视学员受大学区视学员的领导。

⑤ 职业技术教育评估。评估是现代教育的一C重要的管理措施，国外学者把课程、教学法和评估D作教学过程的三种信息系统。有人把评估D得比课程和教学法更重要。

### (2) 教学管理和实习管理紧密结合

德国通过签订协议建立学校与工- . 业的E F 关系，明确规定各方的义务和职责，互相配合，规定每周学校学习理论一至一天半，工- 实习G作三至四天，学生的考试既考基本理论，又考专业技能，还规定. 业主需H给实习学生一定的：动报I 。这保证了学生动手能力的培养J 。新加坡也决定推行“K L 双M计划”，1991年7月起在新加N理工学院开始推行该计划。该计划实行OL 制，在校大学生每周有一天(工作日)、一个PQ和R期S 的上T 到学院上课，其余时间都在公UV工作V 接受训导员的实际工作训W。学生必须完成为期4年的课程才能获取工学院的文凭。

## 2. 职业技术教育管理的趋势

### (1) 管理重点上移

### (2) 加大管理力度，提高职业技术教育的水平

20世纪80年代以来，美、英、X等国就着手建立全国统一的技能标准，并将其作为国家职业技术教育与培训的目标。美国于1994年通过了《2000年目标法案》，规定了职业技术教育应设置全国性的教育标准，以提高新增：动力的Y 体水平。按照该法案，美国政府设置了联邦一级的“全国职业技能标准委员会”等机构，其职责是通过自主促进行业规范技能标准，以作为国家认可的资格标准。据此，美国教育部和：工部选定了22个行业设立C目并给Z 资助，以制定综合性的行业技能标准，从1996年起已[ \ 形成了全国统一的行业技能标准和等级考核标准。目前，已有部分职业领域的国家职业技能标准编制完成，供各州自] 选用，用于对职业教育的管理、指导和评估，以及用于招聘、考核、办证等方面。为了鼓励教师在职进修，各发达国家的普遍做法是建立进修与晋级加^ 相结合的制度。如日本规定\_ ` 任教若干年的职业技术教育教师，若在大学加修规定的学分，可获得高一级的教师资格，并晋级加^ 和提高社会地位；德国职业学校教师若参加留职a ^ 进修，就可获得高一级的任职资格，或可获得b 一种新的资格，c 如b 一学科的任教资格、校长任用资格、督学任用资格等。美国职业技术教育的教师证书则规定了4至10年不等的有效期限，d 使教师利用e 间或f 期进修，并利用每7年一次的g h (半年至1年)i 大学修L 规定学分，以换取新的教师证书并提高j k 。

### (3) 政府投资力度增大

新加N政府1998年对教育的8入已占到政府财政I 出的20%左右，占GDP的4%；新加N的经济发展局负责对组织和建立起来的4所理工学院Z 以# \$，对理工学院教学和日7 开I Z 以补助，按每个学生每学年人均2m新元# 给。新加N政府还通过n o 技能发展p，建立了全国性的技能发展基" 作为提高职工职业技能的培训费用。负责管理该C基" 的新加N经济发展局借此为符合条件的. 业提供q r 鼓励和s 持1 主开展- 内的职工培训。

法国对职业技术教育的重视也在增长。1988年，职业技术教育经费710\* 法+，占当年教育经费3980 \* 法+ 的17.8%，计划2005年上升为25%，约为1420\* 法+。 . 业为教育的8资也在增长，在法国教育总8资中，. 业8资1984年占4.6%，1988年占6%，2005年将占7%。

### (4) 学校管理民主化、多元化

校长负责制与民主管理制相；相成。在学校t，师生员工既是被管理的对u，又是管理的主体。

许多国家都成立了教代会，充分保证广大教职工行使民主权利。不仅如此，各国还大力吸引各种社会力量参与职业学校的管理，使学校管理主体多元化。

(摘自：《国外职业技术教育管理的特点及趋势》基础教育参考/2005年第4期)

## 四、国外高等职业教育发展的思考与启迪

### 1. 美国以区域学院为主体的多功能教育模式

美国社区学院在20世纪60-70年代得到迅速发展，当时社会需要各种类型的应用型、技术型人才，社区学院的诞生，使美国的高等教育走上了大众化道路。社区学院收费低、学制短、灵活实用的特点深受中、低收入家庭欢迎。1970年美国高等教育入学率为49.04%，到了1995年，高等教育入学率则达到了81.01%。

社区学院的经费主要来自政府拨款以及学生的学费。根据美国联邦教育部1997年度统计资料，美国社区学院的总经费中，州政府拨款占39.8%，地方政府拨款占17.3%，学生学费占20.5%，联邦政府占12.3%，其它占10.1%。

美国现有两年制社区学院1132所，占美国高等学校的40%左右，在校生1040万人，其中修学分的学生为540万人，占美国高校在校生44%左右，且呈上升趋势。社区学院的功能主要有：职业教育功能、教育功能、学历教育功能、社区服务功能。社区学院开设的课程分三种类型：一是授学士学位的课程，与一般大学前两年课程相同，为基础性课程；二是授证书的证书课程；三是无证书课程，此类课程=专业培训时间可长可短。美国的高等学历教育分两个层次，一种是2年学制，可获得副学士学位，主要有社区学院和技术学院承担，毕业后也可以参加工作，如~} \ 深造，可升入技术学院再\ L 两年，获学士学位；b 一种是4年制，可获得学士学位，主要由技术学院承担。2年学制毕业生一般担任技术人员，4年学制毕业生可担任技术师工作。

### 2. 加拿大社区学院CBE的教育模式

加拿大社区学院产生于20世纪50年代，在60-70年代蓬勃发展，社区学院是在对原有的一些高等学校、职业学校、技工学校进行合并基础上形成的。目前社区学院有200余所，注册学生达200多万人，其中全日制学生约45万人，据统计，约28%的高中毕业生在高中毕业后选择升入社区学院学习，而进入普通大学的约为23%。根据ACCC的分类，加拿大社区学院是指学院和技术学院，主要是两年学制，学生23%是全日制，77%是业余的，平均年龄27岁。毕业生大部分直接参加工作，20%-40%的毕业生将进入四年制大学} \ 学习，并获得学士学位。

CBE(Competency-Based Education)贯彻的是以能力本位为核心的教育理论，DACUM(Developing a Curriculum)是对培养目标进行系统分析并设计课程的工作方法，其核心思想是：学校的专业设置、教学计划开发和学习环节的确定，取决于社会与经济发展以及用人单位对人才的要求。其实质是：培养J 满足社会需要、胜任职业岗位所必备知识与技能的合格人才，并在人才培J 过程中全面贯彻能力本位思想原则。

CBE / DACUM教育模式的典型特征 是依据能力目标要求构建相应的知识和技能课程单元，由一系列课程单元构成教学计划。该教育模式由于其所具有的针对性、经济性和有效性，广泛的被应用于世界各地开展职业技术教育的国家(例如日本的短期大学)和地区，并已经成为岗位培训最有效的方法之一。

### 3. 澳大利亚的TAFE教育管理模式

TAFE(Technical and Further Education)即技术与} \ 教育。澳大利亚的高等教育的毛入学率约为50%，全国有技术与} \ 教育学院(TAFE)250所，其中100所左右设在各州首府及主要大城市，150所左右分布在郊区域，和乡村地区。澳大利亚升入高等院校的学生中，入普通大学的约30%，接受TAFE教育的约70%。TAFE现有在校生130万人，占全国总人口的7.1%。TAFE是澳大利亚政府认可及监督的职业培训教育体系，已经成为澳大利亚高等教育的主力军。TAFE学院四门敞开，广纳学生，以独特的办学模式，在世界高等教育中占有一席之地。

TAFE突破了传统的一次性教育的局限，建立了“学习—工作—再学习—再工作”的多循环的终身教育模式，其重点真正从以传授知识为中心转到了以培J 实际工作能力为中心上。

TAFE的教师必须具有本科以上学历，受过教育专业和相关专业的培训，有5年左右的专业实践经验，

一般要加入相关的专业协会,以保证其能及时了解新的专业知识和技能。

(摘自:《国外高等职业教育发展的思考与启迪》济南职业学院学报/2005年2月)

## 五、英国高校教学管理的实施策略及其启示

### 1. 学期及教学计划

英国高校大多实行三学期制,第一学期11周(10-12月),第二学期10周(1-3月),第三学期10周(4-6月)。一般在第25周左右就可以结束全年的学习,第三学期主要用来考试。英国高等学校的课程设置没有统一规定,各校之间差别很大。每门课的学时由讲课、;导、实验和指导下的自学组成。学校安排的课时不是很多。英国高校的全日制学生一般每周20学时,而有的最低课时只有15学时,也就是平均每天仅3小时的老师授课。大部分时间学生在图书馆中独立学习研究,学习主要靠自己。但这并不意味着学生的学习很轻松,老师安排课程设计(coursework)要求学生独立完成,学生需要花大量的时间查阅资料以完成教师布置的作业。而且英国高校的考试制度相当严格,一旦发现学生有舞弊行为,则会被立即开除,因而学生大都不敢铤而走险。

英国的本科教育为3年,不过他们的中学教育比中国多1年。一般来说,学生入学后的第一年接受的是通识教育,要求学生习修一些基础课程,包括公共基础课程与专业基础课程。通过这些基础课程的学习,使他们在以后的专业选择中有较大的灵活性。学生在学习1年后,再确定主K方向。这一时期安排的大部分为专业方向选修课,要求学生通过1年的专业方向课程的学习,能够熟悉所选方向的理论、问题及其分析方法与技术,初步了解在所选方向中如何进行有关研究C目的设计、执行与研究报告的编写。学生在学习1年的专业方向课程后考试合格即可获得一个证书(diploma)。获得证书后} \ 深造1年,即可获得学士学位。获得学士学位后再学习1年(或2至3年),即可获得硕士学位。这样,在入学后的第二、三、四年都有不同层次的毕业生结束学业走向社会。

### 2. 学分管理

一般来说,英国高校的全日制学生同时应学习4单元(units)课程。一单元课程学习一个学期(以15周计)相当于15学分,这样每个学生1年可以获得120学分。L满240学分即可得到证书(diploma),L满360学分即可得到学士学位。而要想获得硕士学位则需要120个学分,包括40学分的本学科领域课程,通7是两门课程;40学分两门其他学科领域的课程;40学分的本学科领域的学位论文。每门课程的评估手段一般是一篇课程论文或报告。学生须与导师保持经7的联系,并得到导师的建议和指导。学校对导师批阅学生的作业所需时间也有规定。

### 3. 课程设置

#### (1) 开设大量基础性课程

以英国的基尔大学为例,该校教学计划规定第一年是以一般教育为中心的基础学年。在这一学年中,开设全校各系学生共修的综合课程。并规定:每个学生要从自己所学过的人文、社会和自然科学3个领域中选题,各写出3篇小论文,作为基础学年的主要考核内容之一。

#### (2) 开设各种综合性课程

以苏塞克斯大学为例,它废除了传统的学系,设置了多种学科群,围绕学科群来安排课程,在突破学科范围的前提下获得专门知识,如开设“技术社会学”、“机器人的形u”等类的课程。牛q大学也开设了c如“哲学与数学”、“生理和哲学”、“经济学和工程科学”等类的课程。

#### (3) 开设丰富的选修课程

英国大学普遍开设了灵活、广泛的选修课程,并有逐步增加的趋势。学生的选修基本上不受年级、科系的限制。同时,选修课程及其内容不是固定的,随着科学研究的新的进展会开设新的选修课程或由教师对课程内容进行调Y,从而可以灵活地反映当前科学研究的新成~。

#### (4) 开设主辅修及双修专业课程

学生在学习期间,可以选择单一专业,即主K一个专业方面的课程,也可以选择双修专业,即同时学习两个专业方向的课程。如化学与法律双修专业,学生同时学习化学和法律两个专业的课程。如格林威治大学开设的双修专业课程和主;修课程均达到了45类之多。

### 4. 培养模式



英国大学的学生可以根据自己的具体情况，自由选择适合自己的培J模式。只要在规定的时间内完成一定的学分，都可获得相应的证书或学位。主要包括全日制(full time)、业余(part. time)及捷径(pathway)三种模式。全日制学习即每周5天在校学习，这是大多数学生所采用的学习方式。业余学习主要是在周末或Q上进行学习，但修习时间比全日制要长1~3年。全日制和业余可自由转换。如学生在学习两年全日制后有了工作，可在第三年转入业余学习，照样可以拿到学位。捷径学习是学校为了满足学生在专业、课程间自由跨越式的转换而设计的。如学生可以在单一专业、双修专业、主；专业间进行转换。

此外，还有一种被称为三明治(sandwich)的培J模式，即要求学生先学习两年课程，到.业或有关部门工作一年，然后再回学校学习一年，四年后获得学士学位。还有些大学针对自身的特点，制定出更为适合的培J模式。如格林威治大学的“开放式学位”，即学生不需获得规定的学分，如其学业水平已达到了相应的学位要求，可提出申请，提交论文，由相关的专家进行面试、笔试，然后直接授Z学位。这些都充分体现了英国高校办学的灵活性特点。

### 5. 质量监控机制

英国高校在自身质量的控制方面，主要包括三C内容：**(1)教师评估**。为了促进教师专业素质与教学水平的提高，英国高校一般每年都要对教师进行一次评估，但也有的高校两年或两年以上进行一次。如牛q大学五年进行一次正式的评估。教师评估是以教师自评为基础，然后由教师的直=上级系主任或资深专家组织有教师参与的评估讨论，根据教师的自评报告及工作中的表现，在双方共同讨论协商后，提出改进意见并作出评估结~。**(2)院系自评**。院系自评的对u主要是各院系所开设的相关专业及学科，每年进行一次。考评由学院自行组织专业小组进行，并且结合校外督察员的报告、师生的意见以及社会对该专业所培J人才的反馈，做出考评报告。考评的结~可能导致该学科的调Y。**(3)学校审查**。学校要定期对各院系进行审查，一般5年一次。主要是考察学生的学习成~是否与所设定的培J目标相符合。审查的内容包括考察学生的学习成绩是否适当、专业学科的研究成~以及发展状况等。

(摘自：《英国高校教学管理的实施策略及其启示》)