

高等职业教育质量评价的实践异化与理性回归

沈家乐 朱德全

【摘要】“为评而办”的办学底层逻辑使得职业教育一直被评价所牵制,理性的职业教育质量评价才能保障理性的职业教育发展。然而,在实践中,高等职业教育质量评价却处于非理性状态,具体表征为多元评价价值取向互斥、缺乏权威性评价标准引领、项目类改革评价断裂严重、结果使用功利化倾向突出。对此,要推进评价主体形成评价共同体、评价体系彰显类型化、评价方式走向渐进式、评价反馈注重报告型,其依赖于铸造兼具价值理性与工具理性的评价团队、塑造兼具开放包容和连续稳定的评价生态、打造兼具顶线引领与底线示范的评价样板和建造兼具量化评价与质性评价的智慧平台。

【关键词】职业教育 教育评价 实践异化 理性

职业教育质量评价对增强职业教育吸引力、提升职业教育适应性、优化职业教育类型化定位具有重要意义。2019年2月国务院印发的《国家职业教育改革实施方案》提到“加强职业教育办学质量督导评价”,2020年10月中共中央、国务院颁布的《深化新时代教育评价改革总体方案》(以下简称《总体方案》)对职业教育学生评价、教师评价、学校评价、用人评价等进行系统规划,2022年4月修订通过的《中华人民共和国职业教育法》第43条提出建立健全教育质量评价制度。系列政策彰显出建立健全职业教育质量评价的必要性。从职业教育办学实践来看,有什么样的质量评价,进而产生什么样的办学行为,这种“为评而办”的办学底层逻辑,使得职业教育质量评价牵动着每一位办学主体的心。虽然现有政策给职业教育质量评价谋划了美好的目标蓝图,但若一味向一线实践者灌输新政策、新理念、新方法等,只会造成实践者在疲于应付中囫圇吞枣。需适当地停下脚步,对职业教育质量评价进行整体反思,为实践者留出呼吸的一隅之地。为此,研究基于一线实践者的立场,反思当前职业教育质量评价实践是适当的吗?为何会造成如此现状?该如何才能变得更好?

一、高等职业教育质量评价的异化表征

《总体方案》中对职业教育质量评价的重点方向、参与主体、主要内容作出了基本指引。然而,这一基本指引在职业教育质量评价的具体实践中却没能得到较好地落实,职业教育质量评价主体、内容、方式、反馈陷入了非理性状态。

(一) 分离式评价主体:多元化评价价值取向互斥,缺失系统联动的统合机制

职业教育追求质量评价主体的多元化已成为

社会共识,这是由职业教育本身的跨界特性决定的,其是一种横跨“职业域”“技术域”“教育域”与“社会域”的教育类型^[1]。“职业教育质量评价要充分回应每个主体的诉求,破除价值中立性,破除主体权威,鼓舞不同主体积极参与到教育评价和教育活动中”^[2]。在政策推动下,政府、行业企业、第三方专业组织、学校、学生、家长等通过教育督导、职业教育质量年报制度、第三方牵头组织的高职院校排名等渠道参与职业教育质量评价。因多元评价主体的利益诉求不同,其在职业教育质量评价中的价值取向各异,又缺乏系统联动的统合机制,使得多元主体评价处于非均衡格局。政府评价价值取向为“以评价促管理”,行业企业评价价值取向为“以评价控质量”,第三方机构评价价值取向为“以评价促发展”,学校评价价值取向为“以评价求自改与他评”,学生、家长评价价值取向为“以评价求关注”。其中,政府评价意味着评价结果会关系到职业院校办学资源分配与监督问责,与其他评价主体相比,政府评价话语权与主动权更大,对职业院校发展影响更强。在实践中职业院校为获得更多的资源和避免政府问责,主要精力是迎合政府评价标准,其他主体缺乏评价主动权,陷入“评而不用、评而不实”的尴尬境地,难以发挥出对职业教育办学的提质功能。

(二) 脱嵌式评价内容:职业教育类型化特色不足,缺乏权威性评价标准引领

类型化评价是引领职业教育类型化发展的关键变量,但当前职业教育尚未形成具有标志性、引领性、稳定性的权威评价标准,导致职业院校办学实践方向感不明。目前以政府、第三方机构为主开展的职业教育质量评价活动有:由教育部主导的高

收稿日期:2025-05-09

基金项目:2022年度教育部哲学社会科学研究重大课题攻关项目“新时代教育评价改革的实现路径研究”(22JZD046)

作者简介:沈家乐,云南大学教育学院讲师;朱德全,西南大学教育学部部长、教授。

等职业院校人才培养工作评估、职业院校教学工作诊断与改进活动、现代职业教育体系建设重点任务考核,由教育督导委员会主导的中职办学能力评估和高职院校适应社会需求能力评估,由教育部牵头、中国教育科学研究院和全国高职高专校长联席会议共同编制和发布的职业教育质量年报,教育部等五部门联合主导的职业学校办学条件达标监测,教育部和财政部联合主导的双高计划绩效评价,杭州电子科技大学中国科教评价研究院、浙江高等教育研究院等联合研发的“金平果排行榜”等。这些评价活动从不同主体角度对高等职业教育的办学质量进行评估,因缺乏对评价指标的统一规划和权威评价标准的引领,导致不同构面的评价处于碎片状态,指标体系较为繁杂,难以汇聚形成一体化的职业教育类型化评价体系,易扰乱职业院校办学秩序。

(三) 运动式评价方式:项目类改革评价断裂明显,忽视政策执行过程性评价

“为评而办”的办学逻辑在评价方式上的非理性特征为“运动式评价”,其缘于职业教育的运动式治理,即政府围绕某个发展专题或实践困境,短时间内整合大量的财力、物力、人力资源集中推进,其优势为集中力量快速出成果,劣势为会导致被动反应的恶性循环,制约了常规治理的改良和优化^[3]。当前职业教育进入提质培优、类型转型的关键期,围绕产教融合、“双师型”教师、信息化建设、证书制度、专业建设、招生制度、现代职业教育体系等专题进行系列政策布局,也催生出“1+X”证书制度、现场工程师、技能型社会、市域产教联合体、行业产教融合共同体、“三教”改革、专业群等诸多新话语。而保证这些改革行动质量的重要举措就是建立对应的评价机制。但现有不同专题政策评价之间未能形成一体化效应,且未能根据政策执行周期对政策行动进行过程性评价,导致职业教育政策改革行动存在以下困境:一是材料式改革。职业院校更注重对改革专题材料的书写与包装,材料写得好不好,直接关系到改革评价得好不好,也就关系到办学办得好不好。二是突击式改革。政策执行更在乎的是新政策项目有没有被拿到而非被执行,其追求的是“聊胜于无”。政策执行者往往疲于应付一波又一波的政策规划,很少有政策能够得到实质性执行,无形中浪费了大量的资源。三是数字式改革。即评价更注重的是执行结果上的数据追求,而非对执行过程的质性跟踪,评价结果对政策执行改进的效用有限,使得政策执行者陷入数字主义,缺乏对政策执行过程的深度反思。

(四) 榜单式评价反馈:结果使用功利化倾向突出,难以发挥评价的增值效应

“能上榜单,上好榜单”成为职业院校彰显办学

竞争力、增强社会吸引力、入围职业院校办学主流圈的重要途径。当前,以主体类型为划分依据,职业教育质量评价的榜单类型有:一是由第三方牵头的办学竞争力评价型榜单。如人才培养卓越、服务贡献卓越、产教融合卓越高等职业学校三大榜单、“金平果排行榜”等。二是由政府牵头的改革项目实施评价型榜单。如“双高计划”中期绩效评价等。三是由政府牵头的典型案例型榜单。如各省市教育厅(教育委员会)牵头组织的职业教育“课题革命”典型案例认证活动、职业教育教学成果奖等。四是由政府牵头的项目改革试点遴选型榜单。如教育部等部门联合组织“1+X”证书制度试点、教育部职业教育与成人教育司启动的职业院校数字校园建设试点等。在实践中,“能上榜单,上好榜单”常成为职业院校办学的终极目标,榜单的名誉功能大于发展功能,催生以下困境:一是评而不明。被评价的职业院校往往不清楚各评价方的评价标准和评价指标,对自身“上榜单”和“下榜单”的原因不明,难以准确掌控和预判自身的评价结果,更无法根据评价结果去改进办学行为。二是评而不育。出现“重参评,轻培育”“重上榜,轻实践”的现象,许多典型案例或教学成果奖缺少长期的培育过程。

二、高等职业教育质量评价的理性表征

当前,职业教育质量评价的非理性表征为评价主体陷入行政主义、评价体系陷入局部主义、评价方式陷入运动主义、评价反馈陷入榜单主义。根据职业教育“为评而办”的实践逻辑,职业教育办学理性的回归需要职业教育质量评价理性的引导。职业教育质量评价理性是对非理性的否定,旨在将职业教育办学导向既合乎规律又合乎目的、求真向善尚美一体、理论与实践相互支撑的健康发展道路。

(一) 形成评价共同体:不同主体能够实质性参与评价活动

职业教育质量评价共同体目的是保障每个主体能够实质性参与职业教育质量评价活动。其具备以下特征:一是多元主体价值取向互融,要求政府评价价值取向要转向“以评价促发展”,而行业企业评价价值取向转向“以评价控质量+促管理”,第三方机构评价价值取向转向“以评价促发展+促管理”,学校评价价值取向转向“以评价求自改与他评+促管理”,学生、家长评价的价值取向转向“以评价控质量”。其转向的基本原则为“深化管办评考分离,去除教育评价改革中过度的行政权力^[4]”,即行政力量进行下沉融合,专业力量、市场力量进行上浮补位,政府评价依赖于行业企业、第三方机构、学校等的专业力量、市场力量支持,使得评价更专业科学;行业企业、第三方机构、学校等又依赖于政府行政力量的赋能,使得评价更权威有力。二是多元主体利益共存,即不同参与主体都能在其中获得

利益。需准确识别和充分考虑政府、行业企业、第三方机构、学校内部各群体、学生家长参与评价的利益诉求,通过塑造共同目标、建立激励制度和采取补偿措施来调动和提升多元主体的参与积极性和获得感。三是多元主体权责平等,即参与主体基于组织特性、功能与定位而非行政级别来进行权责分配。要根据能在办学质量评价中发挥的作用来确定最佳权利与责任权重,形成科学均衡的评价格局。

(二) 类型化评价内容:不同构面能够合成权威的评价范式

职业教育作为类型教育的四大特征:跨界性、应用性、区域性、职业性,这也是职业教育类型化评价范式构建的内核。在上述理念指导下,职业教育力图形成“政府统筹、行业企业积极举办、社会力量深度参与”的办学格局。据此,职业教育的评价格局应为“政府督导、行业企业深度参与、第三方机构监测、学校自主监控、学生家长自觉参与”,不同评价主体的评价侧重有所不同。其中,政府重在对职业教育办学质量监督与评估,一方面,通过牵头“构建职业教育人才培养‘入口-过程-出口’系列标准,为中国职业教育全面质量提升提供类型化认证尺度”^[5],其中,入口端重点为中职招生制度、职教高考制度,出口端为学位授予制度和质量评价机制^[6]。另一方面要注重办学条件监测与职业教育改革项目的绩效评估;行业企业重在在校企合作、产教融合、育训结合的监督与评估,要保障教育系统与产业系统的融合对接,评价目标为链接融通“教育世界与工作世界、普教体系与职教体系、学历教育与非学历教育、个体学习与职业发展”^[7];第三方机构重在职业教育办学资源、办学竞争力、办学成效的评价,旨在为多主体决策提供可靠的评价依据;学校注重内部办学质量的常态化诊断与改进,尤其是对“双师型”教师建设、教材建设、教学模式、人才培养质量等进行全方位跟踪监控,旨在及时发现和改进办学问题,以及为政府督导提供数据;学生和家長则是自觉参与,评价重在把控学生的人才培养质量,从教育消费者的角度为学校的人才培养模式改进提出问题与建议。

(三) 渐进式评价方式:不同项目能够串成连续的改革行动

渐进式评价是一种增量评价,是一个不断尝试、评价、修正、积累的过程,旨在促进多个职业教育改革项目之间能够递进式推进,形成连续的职业教育改革行动。具体表征为:其一,更注重过程性评价。职业教育改革项目的过程性评价是一种中宏观层面的评价,其将职业院校教育教学改革视为包括“孕育期、组建期、磨合期、成熟期、稳定期”的具有完整生命周期的一项活动。评价活动将全部

贯穿于改革项目生命周期的不同发展阶段。其二,更注重质性评价。主张通过观察、访谈、描述及解释等方式,对真实的教育情境、教育现象进行说明,其目的在于谋求评价情境本身的改进^[8]。质性评价能够跳出对执行成效的数字崇拜,深入到一线改革实践中对参与职业院校教育教学改革的学校专业教师、管理人员、行业企业人员、社会组织等进行参与式观察、深度访谈,力图能够透视出政策执行人员行为背后的原因。其三,更注重容错式评价。“变革是一项旅程,而不是一张蓝图,其是非直线的,充满着不确定性,有时还违反常理”^[9]。职业院校教育教学改革需要一定的容错区间,不能因为改革的暂时性失败或国家政策风向的转变而推翻重来。而这需要容错式评价工具的辅助,即对于评价结果不理想的改革项目,重心不在于问责,而在于问策,不在于定性,而在于定路,为基层政策执行者营造宽松和稳定的政策改革环境。

(四) 报告型评价反馈:不同榜单能够产出有效的增值策略

虽然在制度层面上规定职业教育和普通教育具有平等的地位,但在实践层面我国职业教育的办学实力和吸引力仍然低于普通教育^[10]。增值性评价更适合相对弱势教育类型的发展,更有利于实现整个教育生态健康发展,其发挥效果的关键在于反馈,最优形式为报告型评价反馈。政府和第三方机构要打破止于“排名”和“试点名单”的结果公布,建立一校一报告制度。需要注意以下几点:一是注重可操作性。这体现在评价报告内容要和对象紧密联系、报告方式要灵活化与报告时机要适当^[11],同时还要保证报告内容具有可读性和真实性。二是注重专题性。报告内容应包括评价本身解读、评价结果解读、改进策略定制三个专题,不仅要让职业院校知道自己的现状水平,还包括变化水平以及原因。试点型榜单则要让职业院校知道自己成为或不成为试点单位的结果及原因。三是注重可获得性。即要建立健全评价主体与评价对象、职业院校办学主体等群体的报告公开制度,提供各类评价报告专题套餐,畅通学校行政人员、专业教师、学生、家长、行业企业获得相关评价报告的合法渠道。四是注重反馈的反馈。反馈的传递不是评价的“最后一公里”,反馈的反馈才是评价的“最后一公里”。当接收到来自政府和第三方的评价反馈后,需要根据评价反馈制定出科学且具有操作性的职业院校办学改进方案。

三、高等职业教育质量评价的理性回归

当个体内在与外在环境都处于非理性状态,或二者理性状态不匹配时,非理性的结果就会产生。因为当行为是对生存条件做出的明智反应时,而生存条件又不是理性的,或不符合理性行为和无法使

得理性策略有效,这种情况的非理性的行为可能会带有许多理性策略的特征^[12]。同时,观念上的缺位与偏颇会导致实践中的盲从或偏失^[13],个体内在理性也必不可少。综上,从职业教育质量评价的关键主体(向内)和关键制度(向外)、关键区域(向外)、关键资源(向外)四个方面出发,探寻职业教育质量评价理性回归策略。

(一) 培育关键主体:铸造兼具价值理性与工具理性的评价团队

政府指向各级教育督导机构和各级教育行政部门,其又涉及督导队伍、评估专家队伍等,行业企业指向直接参与职业院校办学的群体,学校指向校长与骨干教师,第三方专业组织指向专家队伍(骨干教师、行业企业专家等),学生则包括全体,因为每一位学生都有对职业教育质量评价的权利,每一位学生的评价声音对学校改进都至关重要。职业教育质量评价理性回归依赖于上述关键评价主体价值理性与工具理性的回归。纯粹工具理性只看得见手段与方法,纯粹价值理性只看得见价值信念,只遵从哪一方都会导致实践的非理性。职业教育质量评价的价值理性表征为:评价主体坚守评价的终极价值旨归为“努力培养担当民族复兴大任的时代新人,培养德智体美劳全面发展的社会主义建设者和接班人”;工具理性表征为评价主体具有类型化教育评价改革意识^[14]、熟练掌握科学有效的教育评价方式、清晰认识教育评价实践的成本与效益。理性的职业教育办学主体是价值理性与工具理性的统一体。比如具有评价理性的学校校长,其能够跳出“为评而办”的办学逻辑,能牢牢抓住“办学的一切都是为了人才培养”这一核心原则,以促进学生个体发展的逻辑去考量办学方向,避免成为被职业教育政策改革热点之风随意吹摆的“芦苇”。同时也能够对学校评价实践的规划、成本与效益进行合理安排和把控。具有评价理性的第三方机构,其能够从“局外”走向“局内”,不仅“能评”,更知道“为何而评”,产生具有温度的评价实践。

(二) 健全关键制度:塑造兼具开放包容和连续稳定的评价生态

理性的评价主体,若遇到不理性的评价环境,将会产生公共无能感,理性评价实践将难以实现。职业教育办学质量评价的不理性很大程度上源于整个职业教育质量评价环境的不理性。针对此,需要从制度层面出发为评价参与个体塑造开放包容、连续稳定的评价生态。一是要健全评价统整制度。即以统合政府、行业企业、第三方机构、学校、学生、家长评价行动为目的,根据各方组织特性、功能定位,通过制度设计使得各主体的评价行动能够一体化实施且互为补充,最终促成权威的职业教育类型化评价体系,尤其是要厘清权责关系,因为“权责关

系不清晰极易导致行动主体陷入失序或者瘫痪的发展样态”^[15]。二是要健全评价容错免责制度。为各主体积极探索政策试验打造可支配区间,其包括政府对学校、学校对内部行政人员与专业教师、第三方机构对学校、行业企业对学校四个向度。三是要健全评价跟踪制度。为避免容错免责制度造成职业教育办学质量的不可控现象,评价主体应长期监测被评价对象的发展动态,包括对职业教育政策实施、人才培养质量、专业课程建设、资源建设、社会服务等方面的长期监测。四是要健全评价反馈制度。要通过制度建设保障报告型反馈能够实现,激励每一个评价主体都为每一所职业院校建立一校一报告制度,且实现报告型反馈的可操作性、专题性、可获得性和互动性。

(三) 锁定关键区域:打造兼具顶线引领与底线示范的评价样板

职业教育作为与区域经济社会发展联系最为密切的教育类型,“区域”将注定成为其发展的关键单元,即“坚守区域思维,以区域联动形成典型经验与做法,逐步由点及面,形成引领示范效应”,最终撬动整个职业教育质量评价生态的变化。一是锁定职业教育办学的先发区域,指向市域,尤其是城市群,其职业教育质量评价理念应为“以评价推动高水平+头雁式发展”。可依托环渤海城市群、长江中游城市群、成渝城市群、珠三角城市群等设立职业教育质量评价改革试点单位,统筹规划职业教育办学质量的评价主体、内容、标准等,集中优质资源攻克职业教育质量评价难题和探索试验先进方式,加深各类评价主体的协同关系,最大限度突破环境束缚,形成具有引领性的区域样板。二是锁定职业教育办学的后发区域,指向县域,其职业教育质量评价理念应为“以评价推动达标式+特色化发展”。不同的县域能支撑职业教育发展的资本数量与质量有所差异,导致其发展水平也会有所不同,若同一省(市、区)的县域均采用同一评价标准,评价结果与被评学校发展需求匹配度较低,难以有效指导学校发展。因而,不同的县域要建立健全体现地方职业教育发展特色、水平的分级评价体系,以增值程度而非级别大小为资源配置的第一标准进而引导职业教育建设。

(四) 优化关键资源:建造兼具量化评价与质性评价的智慧平台

要推动职业教育质量评价从结果性评价转向增值性评价,从榜单式反馈转向报告型反馈,那就需要将量化评价和质性评价相结合,要面向不同评价主体的立场视角与价值诉求升级多维评价数据的应答—交互机制^[16],以提高增值性评价实践的可能性与有效性。可借助数智技术打造兼具量化评价与质性评价的智慧平台,推动职业教育质量评价

生成“智能技术与个体经验相结合,实现客观数据的主观化与主观数据的客观化、科学性与人文性相统一的评价范式”^[17]。由国家政府牵头成立,有效将政府、行业企业、学校、教师、学生、第三方专业机构进行链接,不同主体能够在智慧平台上进行一站式管理、服务与应用,不同主体评价内容和结果都能够相互串联印证,形成一个系统集成的职业教育质量评价体系,精准呈现职业教育整体发展数字画像。各级教育督导机构和教育行政部门对职业教育办学质量进行监督与评估,包括对入口端招生质量、过程端模式建设、出口端学生培养质量,以及对职业教育办学条件监测和各类改革项目的绩效评估等方面的数据。行业企业则侧重对校企合作、产教融合、育训结合等方面的数据。第三方机构则重在收集、分析和呈现办学资源、竞争力、成效方面的数据。学校则依托智慧平台建立健全内部办学质量诊断与改进的体系与方法,收集、分析和呈现各个维度的发展数据。学生和家長是上述所有数据的共享者,能够根据数据进行选择和制定改进计划,同时也有依托该智慧平台进行学习自我评价、学校评价的权限。

参 考 文 献

- [1] 朱成晨,闫广芬.精神与逻辑:职业教育的技术理性与跨界思维[J].教育研究,2020(7):109-122.
- [2] 任占营.以多破唯:构建职业教育评价新格局的路径探析[J].高等工程教育研究,2022(1):11-16.
- [3] 韩志明,刘文龙.从分散到综合——网络综合治理的机制及其限度[J].理论探讨,2019(6):30-38.
- [4] 朱德全.新时代教育评价改革的强国逻辑[J].湖南师范大学教育科学学报,2023(6):1-4.

- [5] 李鹏,石伟平.中国职业教育类型化改革的政策理想与行动路径——《国家职业教育改革实施方案》的内容分析与实施展望[J].高校教育管理,2020(1):106-114.
- [6] 朱德全,熊晴.共享式发展:职业教育服务共同富裕的三维统筹制度设计与实施路径[J].湖北民族大学学报(哲学社会科学版),2024(2):147-158.
- [7] 朱德全,沈家乐.职业教育“1+X”证书制度执行的分析框架与理论模型[J].教育研究,2022(3):110-126.
- [8] 胡中锋.教育测量与评价(第二版)[M].广州:广东高等教育出版社,2006:315.
- [9] 富兰.变革的力量:透视教育改革[M].中央教育科学研究所,加拿大多伦多国际学院,译.北京:教育科学出版社,2004:33.
- [10] 金星霖,石伟平.论职业教育与普通教育协调发展[J].现代教育管理,2022(8):102-110.
- [11] 李俊飞,谭顶良.增值评价中的有效反馈问题探讨[J].中国考试,2023(5):29-36.
- [12] 齐格蒙特·鲍曼.被圈困的社会[M].郎建立,译.南京:江苏人民出版社,2005:197.
- [13] 邹太龙.新生代乡村教师的三重身份与因应对策[J].教育科学研究,2023(10):51-56.
- [14] 杨磊,朱德全.职业教育高考政策执行的效果评价与完善路径——基于政策执行系统模型的分析[J].云南师范大学学报(哲学社会科学版),2023(4):139-147.
- [15] 冯丹,朱德全.办人民满意的教育:中国式职业教育现代化的理性逻辑[J].民族教育研究,2023(4):119-127.
- [16] 熊晴,朱德全.新时代职业教育评价数字化转型的形态与路径[J].中国远程教育,2024(4):94-104.
- [17] 曹渡帆,朱德全.新时代教育评价改革的数字正义何以可能[J].电化教育研究,2023(12):21-27+34.

The Practical Alienation and Rational Return of Vocational Education Quality Evaluation

Shen Jiale, Zhu Dequan

Abstract: Rational vocational education quality evaluation can guarantee the development of rational vocational education. However, in practice, the quality evaluation of vocational education is in an irrational state, which is characterized by the mutual exclusion of diversified evaluation value orientation and the lack of integrated mechanism of system linkage. The typed characteristics of vocational education are insufficient, and there is a lack of authoritative evaluation standards, the evaluation of project reform is seriously broken, and the process evaluation of policy implementation is neglected. The utilitarian tendency of evaluation feedback is prominent, and it is difficult to exert the value-added effect of evaluation. This irrational quality evaluation of vocational education leads to irrational development of vocational education. In this regard, the evaluation system should highlight the type, the evaluation method should be progressive, and the evaluation feedback should focus on the report type. It depends on casting an evaluation team with both value rationality and instrumental rationality, shaping an open and inclusive evaluation ecology with continuous stability, creating an evaluation model with both top-line guidance and bottom-line demonstration, and building an intelligent platform with both quantitative evaluation and qualitative evaluation.

Key words: vocational education; education evaluation; the alienation of practice; rationality

(责任编辑 任令涛)