

# 高等农业职业教育课程创新研究

——以成都农业科技职业学院为例

吴学军

(成都农业科技职业学院, 四川 成都 611130)

**摘要:** 在由求规模、数量发展转向求内涵、质量发展的关键时期, 课程改革与创新成为高等农业职业教育提升办学质量、丰富内涵的关键。以课题研究为平台, 强调课程的实践性、过程性是高职教育课程创新的逻辑起点。高等农业职业教育课程创新体现在课程目标、编制主体、课程资源、课程实施及评价等方面。

**关键词:** 高等农业职业教育; 课题研究; 课程; 创新

**中图分类号:** G710   **文献标识码:** B   **文章编号:** 1002-1981(2007)12-0074-03

课程是学校教育中最重要的因素, 被认为是学校教育的“心脏”; 是学校教育的“发动机”和为学生发展所设定的“跑道”, 它对学生发展、社会变革乃至文化变迁都会产生深远影响<sup>[1]</sup>。现代学校教育改革, 都是以课程为突破口, 课程由此成为教育研究的中心之一。在高等职业教育由求规模、数量发展转向求内涵、质量发展的关键时期, 课程改革与创新成为高等农业职业教育提升办学质量、丰富内涵的关键。

## 一、课程创新的内涵

课程目标是由教育目的所决定的, 教育目的是所有教育工作的出发点和归宿, 所有教育目的都要以课程为中介才能实现<sup>[2]</sup>。因此, 课程创新的前提是课程目标的设定, 换言之, 即教育目的的明晰化, 特别是人才培养目标的准确定位。根据教育部教发[1999]2号文件精神, 高等职业技术教育培养学生主要是为了更好地适应地方经济建设和社会发展的需要, 培养面向基层, 面向生产、服务和管理第一线职业岗位的应用型、技能型专门人才。不是专业教育, 是就业教育; 不是终结教育, 是终身教育; 不是升学教育, 是素质教育<sup>[3]</sup>。有鉴于此, 高等农业职业教育更应该面向农村、立足农业、服务“三农”。课程创新因此必须扎根于农村、农业, 根植于服务“三农”的实践中。

课程创新不能脱离课程编制的基本环节。因而课程创新必须体现在课程目标设定、课程内容选择、课程实施以及课程实施评价等课程的编制、实施环节。

## 二、高等农业职业教育课程改革的探索与实践

### (一) 根据学院办学定位, 明确课程目标

1. 高等农业职业教育的定位。办学定位是确立人才培养目标的前提。成都农业科技职业学院的基本定位是: 一所立足成都、面向全省、辐射西部, 全方位为农业现代化提供高等技术应用性人才支撑和技术支持, 为农村劳动力转移和新农村建设提供农村科技培训的, 以农为本的综合性职业技术学院。同时学院在“2000-2010发展规划”中, 确立了“一体两翼”的发展思路。“一体”, 是办好高职教育, 为农村提供现代农业高等技术应用型人才。“两翼”, 一是大力开展农村劳动力转移培训和农村实用技术培训, 二是依托学院的技术和人才优势, 大力开展农村实用技术推广, 为农村产业结构调整 and 农业现代化提供技术支持。因此, 就人才培养目标而言, 学院培养一大批具有“亲农、事农、兴农”意识的, “下得去, 留得住, 用得上”的高技术高技能应用型人才。

2. 课程目标的确定。课程目标的确定不应仅依据人才培养目标而定, 还必须展开对学生(受教育者)、对社会(需求)、对学科的综合研究。对学生的研究要时刻关注学生的各种研究, 尤其是学生的兴趣与需求、认知发展与情感形成、社会化过程与个性养成方面的研究, 以及学习发生条件或环境方面的研究。要充分认识到学生的教育需求, 努力开辟各种渠道, 以一种对个人和社会都有意义的方式, 帮助学生满足这些需求<sup>[4]</sup>。对社会的研究一方面因为学生的发展

基金项目: 四川省教育发展研究中心 2006 年重点课题“以专家大院为载体, 探索产学研结合新模式”(课题编号: 200674)。

收稿日期: 2007-10-18

作者简介: 吴学军(1970—), 男, 苗族, 高教研究所, 讲师, 硕士。研究方向: 高等职业教育及管理。

是与社会发展交织在一起的,二者不可分割;另一方面,对社会的研究是课程开发的诉求。学校课程必须满足社会需求,尤其是生产实践的需求。而对学科的研究主要是考虑学科的结构、功能以及本学科最新科研成果、影响。

3. 课程创新的基本假设。首先,确定了以“实践—思考—能力”为中心的学生观。针对以学业结果为本的弊端,强调学生自主思考能力的培养,主张学生积极参与学习,坚持“教师能够强迫学生死记硬背学习材料,进行重复性的练习活动,但是无法强迫学生自主思考”<sup>[5]</sup>的观点。其次,坚持以“探究—过程—检验”为特色的学习观,认为学生通过以探究为重点的自我学习可以使个性“觉醒”,培养全面发展的人格。因此强调学习的过程性、实践性和探究性,而不是单一的学业考试结果。第三,认为学习是一项社会实践活动,学生要形成自己的观点和结论需要学会合作,有探究、批判精神,培养社会责任感和伦理道德观。课程实施事实上就是社会生活的体验,学生进行社会化的过程。课程创新的目的一方面要促进职业教育课程体系的完善,另一方面更关注人才培养目标的实现,促进学生的全面发展。

## (二) 高等农业职业教育课程创新的探索与实践

1. 课程开发主体的多元化。人的因素是课程创新的第一要素。就课程开发主体而言,要改变传统的由课程专家来编制课程做法,主张课程开发团队化,即由学校牵头,形成包括课程实践者、课程专家、教育受众、社区行政官员及其他相关人员在内的课程开发集体。针对高等农业职业教育的特殊性,除了长期以来坚守在一线教师尤其是在进行科技推广、技术应用的专业教师外,学院还特聘成都大学资深课程专家作为课题研究顾问,同时还吸收了部分学生和当地懂技术、善经营的新型农民(当地人称“土专家”)以及县乡镇的行政官员。

(1) 一线教师是课程开发的生力军。教师既是课程的设计者、开发者,也是课程的实践者。像在“以专家大院为载体,探索产学研结合新模式”课题研究中,就组建了由 10 余位副教授组成的技术专家团队,在引进推广新品种、开展技术培训和技术服务的过程中进行课程资源的开发与组织,在课程(特别是教材)建设方面取得了骄人成绩。到目前为止,该团队根据现代农业发展的需要,已经编撰了像《牧草栽培与加工技术》《养鸡与鸡病防治》《养猪与猪病防治》等农村实用技术培训教材共 12 种,其中有 9 种获得了成都市“农村培训教材一等奖”。

(2) 课程专家是完善课程结构,提升课程层次的

设计师、规划师。由于农业职业院校的教师大多缺乏课程论学习的背景,因此很难从课程的角度对课程资源很好地统筹,尤其是课程开发中的人文要素。在课程专家的建议下,课题研究逐步走出了纯技术路线,依托项目,在课程设计中增添人文要素,并在课程实施中得到体现,达到了科技推广和技术应用与人文精神的辐射的有机结合,充分发挥了学校的教育、宣传、咨询功能。

(3) 学生是融入课程设计、开发、实施、评价等环节的不可忽视的课程主体。课程目标设定必不可少的一个向度就是学生研究。农业高职教育人才培养目标的确定必须体现在为学生“量身定做”。学生在学习、实习实训中有创见性发现的例子屡见不鲜,一批又一批的学生凭藉科技专家大院这一平台,通过轮换的方式进入生产第一线参加实习实训,得到了锻炼。目前,部分学生已完全胜任与专业相关的技术咨询和科技服务的工作,成为课程建设队伍又一支力量。学生的实习经验积累和认识水平、实践技能的不断提升为课程开发注入了新的活力。

(4) 技术农民是农业课程建设尤其是课程实施的现实评价者和宣传者。随着科技专家大院培训工作和教育辐射功能的不断增强,技术农民不断成长,造就了一大批有知识、懂技术、会学习的现代新型农民。在课题研究的带动下,涌现了像“蔬菜书记”蒋熙华、养殖能手付显仁等新型农民技术专家和致富典型。技术农民的成长直接促进课程资源开发的广度和深度,使课程创新有了坚实的群众基础。

(5) 地方行政领导的介入为课程创新提供了组织领导保证。课题研究是政府搭台,学院唱戏的典型,课题研究的顺利开展离不开省市县(区)各级政府的大力支持。在政治维度、课程开发、实施有赖于行政力量的大力支持。地方行政领导的介入无疑为课程创新提供了有力的组织领导保证。

2. 课程资源开发途径创新。课程资源开发不再限于对已有文本的摘抄、改写,而是把课程开发的触角深入到生产一线,使课程内容更具针对性、时效性。技术专家大院在开展农村科技培训与技术推广服务的过程中,涌现了“食用菌区域特色农业新品种引选育关键技术及食用菌菌渣处理新技术及资源化技术”、“优质面包小麦新品种的选育”、“马铃薯疮痂病、油菜根肿病防治技术研究”、“辣椒炭疽病生防菌筛选及其抗生活性研究”、“鸡抗兔魏氏梭菌高免卵黄抗体的研制”等一批源于农业生产现场、针对现代农业技术革新的科研项目。在科研项目驱动下,教师的教学工作更贴近实际,学生的学习具体、实在。基于“三

农”需求的课题研究极大地丰富了课程资源开发的途径。

3. 课程结构的模块化和灵活性。课程结构的创新是体现农业高职院校特色建设和教育创新的集中体现。基于课题研究的课程结构贯彻了与农时、农事的需求相协调的工作思路。像植保、作物、园艺等季节性很强的课程就是按时令、农事来设计教学内容,而根据农事变化采用模块化教学的效果更显著。

课程结构的模块化并不意味着课程结构的僵化、呆板,相反,由于充分把握了课程内容的时令性和不可预知性,灵活性、机动性成为模块化教学的底线。通过重新整合,课程结构模块很好地统筹了理论与实践、知识学习与技能培养、研究意识与实践能力,激活课程实施者(教师)的研究意识和创新意识,增强教学的灵活性和针对性。

4. 课程内容体现实践性和过程性。长期以来,职业教育课程编制沿袭了学科体系传统模式,没有顾及职业工作过程和实践操作,因此根本无法适应现代职业工作的需要。鉴于此,在作高等农业职业教育课程设计和编制时,特别强调课程内容的实践性和过程性。如在推广“九龙凤凰鸡无公害果园套养技术”项目时,从选蛋、装箱、进孵化烤箱、孵鸡、出箱、注射疫苗到分发农户、指导养殖、疫情诊断与防治,再到联系销路,整个过程中缺少任何一个环节都可能导致实际操作中的重大事故。从生产链的要求来看,课程内容必须体现实践性和过程性。

5. 课程实施的创新。课程实施是指把课程计划付诸实践的过程,是达到预期课程目的的基本途径。传统的课程实施就是指课堂教学,不论是理论教学还是实践性教学,许多教师习惯于“在教材上养猪,在黑板上种地”,这是导致相当部分高职毕业生成为“有大专文凭的低水平技术工人”的根源。高等农业职业教育课程创新就体现在课程实施的形式多样性和实践性上,体现了课程的过程性。由于课题研究工作的开展很多时候都是在田间地头,所以课程实施中部分理论教学环节大多与实习实训交叉安排,个别专业的

大部分理论课被分解融入到实训中,像畜牧兽医、植保、作物等专业,理论讲授融进实习实训后效果更佳。

6. 课程评价的创新。课程评价的目的是检验课程价值,判断教学效果和教育效用。课程评价不仅要关注学生的自我概念形成和人文素养的养成,更要关注学生实践能力的提高,关注教育效果是否与预期效果一致。高等农业职业教育人才培养目标主要定位在培养具有一定理论水平,又有很强动手能力的高级技术型人才。但是由于对“实用为主,够用为度”原则的不同理解,导致许多高职院校淡化理论教学,简化理论考试、课程评价单一的现象。由于课程建设不力,课程评价体系单一,加之实践性教学跟不上,直接导致了毕业生“双差”:专业基础薄弱,学习能力差;专业技能操作不熟练,动手能力差。

针对上述诟病,我们对课程评价从评价主体、评价内容、评价标准、评价方式等方面做了大胆的尝试。首先,评价主体的多元化。课程主体的多元化必然要求实现评价主体的多元化。课程评价必须坚持主体多元化,评价主体不仅指教师,还应该包括学生、接受培训的农民、课程专家、行政领导以及其他相关人士。其次,评价内容体现了以能力为本位。对能力评价主要从以下三个维度来展开:专业能力、方法能力和社会能力<sup>[6]</sup>。课程评价中特别强调学生在生存与发展的社会中,对由(专业)学科体系所获得的理论知识与由(社会)实践课程体系所获得的实践经验,必须通过反思、内化,继而转化为能力尤其是方法能力。第三,评价标准的实践性和真实性。正是由于评价的能力本位,所以课程评价标准也必然脱离标准化、量化、刚性的模式,要求评价标准制定的必须体现实践性和过程性,具有真实性、动态性。第四,评价方式的“表现性”、过程性。传统评价大多关注学生记住了哪些,闭卷考试时主要考评手段。现代课程实施则更关注学生学会了哪些?如何学的?怎么处理所学知识?如何提高自己,成为积极、自主的学习者的?因此评价特别强调学生学习、实践的现实表现,重视对学生成长过程的监控与指导。

#### 参考文献:

- [1][4] 刘旭东. 课程的价值取向研究[M]. 兰州: 甘肃教育出版社, 2002: 5, 99.
- [2] 施良方. 课程理论——课程的基础、原理和问题[M]. 北京: 教育科学出版社, 1996: 83.
- [3] 于广建. 高职高专教育农学类专业课程体系研究结题报告书(项目编号: 1117-105)[R]. 东北农业大学, 2004.
- [5][美] 詹姆士·C. 亨德森, 理查德·D. 霍索恩. 革新的课程领导(第二版)[M]. 志平, 李静, 译. 杭州: 浙江教育出版社, 2005: 7-24.
- [5] 姜大源. 职业教育学研究新论[M]. 北京: 教育科学出版社, 2007: 11.

(责任编辑与校对 杨思尧)