

县中教师课程领导力的 内涵意蕴、现实困境与提升路径

石娟¹, 黄晓凤²

(1. 西华师范大学 教育学院, 四川 南充 637009;

2. 山东医药技师学院 马克思主义学院, 山东 泰安 271016)

摘要:在县中振兴的实践背景下,县中教师课程领导力的提升成为推动县中教育高质量发展的关键因素,也是实现高质量人才培养的主要抓手。县中教师课程领导力的内涵主要体现在三个方面:课程思想引领力是发展引擎,课程规划与实施力是核心构成,课程评价反思力是持续动力源。受县中特有的教学场域与地域文化影响,当前县中教师课程领导力面临三方面困境:课程思想引领力基础薄弱、课程实践创新素养不足、课程评价反思导向存在偏差。为此,凝聚多元主体力量、协同优化提升路径成为解困之道。具体而言,相关教育部门应加强思想引领,完善学校课程治理与资源保障机制;教师应精进课程实践,推动专业身份重塑与素养提升;县中应深化评价改革,构建以育人为导向的多元评价体系。

关键词:县中教师;课程领导力;县中振兴;教师专业发展;评价改革

中图分类号:G451.2 **文献标识码:**A **文章编号:**2095-8129(2026)01-0054-09

基金项目:2025年度四川省教育发展研究中心一般项目“教育强国背景下四川省中小学教师队伍建设的路径研究”(CJF25015);2024年度四川省教育厅人文社会科学研究基地:成渝地区教育与经济社会协同发展研究中心课题“成渝地区县中教师课程领导力的提升路径研究”(CYJXF24056)。

作者简介:石娟,教育学博士,西华师范大学教育学院教授,博士生导师;黄晓凤,教育学硕士,山东医药技师学院马克思主义学院教师。

教育大计,教师为本。2025年,教育部等六部门印发《县域普通高中振兴行动计划》(以下简称《行动计划》),明确提出实施课程教学提质行动,加强学生发展指导,强化学生核心素养系统培养等要求^[1]。学生核心素养的培养,要求教师具备与之匹配的能力结构,实现教育理论与教学实践的有机结合,从而将顶层设计转化为教与学的具体行动^[2]。在县中振兴背景下,县中教师的课程领导力已成为影响县中教育高质量发展的关键因素,也是全面提升人才培养质量的重要抓手。然而,受县中特有

的环境与资源条件制约,县中教师课程领导力的发展仍面临诸多现实困境。为此,本研究以县中教师课程领导力为核心议题,系统阐释其内涵意蕴,深入剖析其发展困境,并据此构建切实可行的提升路径,旨在为推动县中振兴、促进城乡普通高中教育协调发展、构建公平优质的基础教育体系提供参考。

一、县中教师课程领导力的内涵意蕴

教师课程领导力是指教师作为课程实施主体,在课程设计、开发、实施与评价全过程中

所体现出的课程理解、创生与引领的综合能力^[3]。在县中这一特殊场域中,县中教师的课程领导力被赋予了超越一般课程与教学技能的时代内涵与价值使命,即在“县中塌陷”与“县中振兴”的张力中,县中教师为提高县中学生学业水平、促进自身专业发展、提高县中教育质量及服务乡村振兴战略,在引领和指导他人参与课程活动过程中所展现出的个人能力。该能力体系主要由课程思想引领力、课程规划与实施力以及课程评价反思力构成,三者相互依存、相互促进,形成有机整体。县中教师课程领导力的建构,既要扎根县中实际,回应其特有的文化背景、教育资源与学生发展需求,也要积极对接国家课程改革的核心理念与基本要求,体现新时代基础教育以核心素养为导向的育人宗旨。

(一)课程思想引领力:县中教师课程领导力的引擎

课程思想引领力是指县中教师在深刻理解县中教育使命与县域文化特质的基础上,确立课程价值导向、建构课程哲学体系的能力。当前,县域普通高中占据我国普通高中的“半壁江山”,全国有近60%的普通高中学生就读于县中,然而县中却普遍面临优秀生源流失、师资力量薄弱、教育资源不足、教学质量下降等困境^[4]。面对“县中塌陷”的现实,作为振兴县中的关键力量以及县域文化的传承者与阐释者,县中教师要充分发挥自身的课程思想引领力,超越技术层面的课程执行者角色,从价值高度引领课程建设。

一方面,县中教师应成为县域文化的传承者与阐释者,主动承担振兴县中教育的时代使命。与城区普通高中教师不同,在乡村振兴战略背景下,县中教师的身份兼具专业属性与公共属性,需立足专业实践,履行公共责任^[5]。这意味着县中教师不能仅局限于校园内的专业角色,而应深刻认识到自身工作与国家乡村振兴战略、县域教育与文化振兴之间的内在关联,自觉将个人的课程与教学实践融入县中振兴的宏大叙事中,成为乡土文明的守护者与阐

释者。为此,县中教师应主动了解并认同所在县域的历史传统、文化习俗、生产生活方式等,挖掘其育人价值,在课堂教学中自然融入乡土情感与文化认同,为乡村可持续发展奠定人才与文化基础。

另一方面,县中教师应主动建构扎根县域实际的课程哲学,引领县中课程发展的价值方向。在城乡二元结构下,我国城乡教育资源不均衡是客观现实。面对这一现状,县中教师不应只是国家课程的被动执行者,而应成为国家课程的主动调适者与县中课程哲学的建构者,以此推动教育公平,缩短城乡教育发展差距。在这一过程中,县中教师需要深刻领会国家课程改革的精神实质,将培养学生核心素养作为课程实践的出发点和落脚点。具体而言,县中教师应在课程标准框架下,结合县域发展需求、学校办学定位与学生成长特点,进行批判性思考,形成具有地方特色的课程设置与价值主张,并妥善处理升学需求与全面发展、国家课程统一性与地方资源特殊性、知识传授与品格塑造等多重关系,从而为学校课程发展确立清晰的价值导向,确保课程实践始终服务于培养担当民族复兴大任的时代新人的崇高目标。

(二)课程规划与实施力:县中教师课程领导力的内核

课程规划与实施力是指县中教师依据课程标准与学生发展需求,系统规划课程方案并有效开展教学活动的专业能力。面对县中教育发展实际情况与学生多元化发展需求,县中教师需要通过精准的教学诊断与策略选择,将国家课程标准转化为契合县中教育实际、适应县中学生发展特点的教学实践。这一能力主要包括两个方面的内涵:一是系统整合地方性知识与国家课程的规划开发力;二是灵活运用多种教学模式与策略的实施影响力。作为县中教师课程领导力的核心构成,课程规划与实施力直接影响教师的专业发展水平与课程改革实效。

第一,系统整合国家课程与地方性知识,构建具有乡土特色的课程体系。地方性知识

是在特定乡村地区生成、验证并得以传承的经验与认知体系^[6]，与县中学生的生活经验紧密相连，这为教师实现国家课程与地方性知识的有机融合提供了可能。因此，教师应增强课程资源开发意识，深入挖掘并系统整理所在县域的自然生态、历史传统、民间艺术、特色产业等地方性知识，通过补充、拓展、重构等方式，将其作为教学素材有机融入国家课程教学，或开发为系列校本课程。这种整合并不是对乡土资源的简单堆砌，而是以国家课程改革的理念为指引，实现国家意志与地方特色、学科逻辑与生活逻辑的深度融合。通过发挥县中教师的课程规划开发力，不仅能增强教学内容与学生生活经验的关联，激发学生的学习兴趣，还能使学生在熟悉的文化语境中深化对学科知识的理解，从而潜移默化地培养其乡土情感与家国情怀。

第二，灵活运用多种教学模式与策略，弥合县中学生素质与国家课程要求之间的差距。教学模式与教学策略作为教育理念与课堂实践的桥梁，是教师将静态课程方案转化为动态学习体验的关键手段。与城市学校相对齐整的教学环境不同，县中课堂往往存在学生认知基础差异大、学习投入程度不一等问题^[7]，单一教学方法难以满足全体学生发展需求。因此，县中教师应依据教育心理学理论，开展精准教学诊断，为不同认知水平的学生搭建适宜的学习支架，激发学生潜能，提升学生核心素养。同时，县中教师应积极践行以学生为中心的育人理念，倡导探究、合作的学习方式，推动课堂形态与学习机制转型。通过发挥课程实施影响力，县中教师既可缓解国家课程内容与县中学生认知水平之间的张力，也能在真实的课堂互动中培养学生的创新思维，从而切实提升课堂教学效能，实现学生全面而有个性化的发展。

（三）课程评价反思力：县中教师课程领导力的推力

课程评价反思力是指县中教师运用多元评价方法评估教学成效，并基于证据持续改进课程实施的专业能力。作为保障课程实施不

偏离育人方向的重要机制，该能力贯穿于课程与教学实践的全过程。通过建立科学的评价体系，县中教师可将教学评价从单一的成绩评判转向作为促进学生全面发展的有效工具。完成这一变革的能力主要体现在两方面：一是建立知识掌握与德性素养并重的评价标准；二是形成教学实践与育人目标相统一的持续反思。二者协同作用，共同推动县中教师在“评价—反思—改进”的循环中深化专业实践，落实育人目标。

第一，建立知识掌握与德性素养并重的评价标准，全面评估学生发展水平。2023年教育部办公厅印发的《基础教育课程教学改革深化行动方案》强调，要建立促进学生全面发展的评价体系，引导广大教师注重过程性、实践性与发展性评价^[8]。县中教师应据此构建涵盖学生学业成绩、思想品德、个性发展等多维度的弹性评价标准，为学生的个性化成长与全面发展提供充足的空间，从而全面落实立德树人根本任务。具体而言，县中教师对学生的评价内容不应局限于学科知识的掌握，还应纳入学生的品德发展、社会实践、创新精神、身心健康、乡土情怀等维度。这要求县中教师设计并运用多元评价工具，如表现性评价、档案袋评价等，通过对学生学习过程与结果的持续观察、记录与分析，形成基于学生成长轨迹的立体化、个性化画像。总之，在教师课程评价能力支撑下所建立的德知并重的学生评价标准，能为学生发展指明方向，有效促进其知识积累与品格修养的同步提升。

第二，形成教学实践与育人目标相统一的持续性反思，优化课程育人效能。县中教师应基于课程评价结果及相关反馈，对课程设计、教学行为及教育观念进行系统、深入的批判性反思，即不断追问：课程目标是否实现，教学活动是否有效，学生核心素养是否得到发展，课程内容是否真正服务于育人宗旨等。通过对教学实践循环往复的反思，县中教师能够及时发现、调整策略、优化过程，从而确保课程实施始终朝向更高的育人质量迈进，同时在反

思中强化课程意识,深化其作为课程领导者的身份认同。可以说,课程评价与反思既是提升课程育人效果的重要过程,也是县中教师实现专业成长、保持实践活力的内在机制。

综上所述,县中教师课程领导力是由课程思想引领力、课程规划与实施力、课程评价反思力共同构成的有机整体。课程思想引领力为课程实践确立价值方向,课程规划与实施力将课程价值理念转化为具体教育行动,课程评价反思力则通过对行动的检验与调适,确保育人目标有效实现。三者相互关联、协同作用,共同推动县中课程与教学的系统改进,为提升县中教育质量、促进县中振兴提供持续的专业支撑。

二、县中教师课程领导力的现实困境

受县中独特的教学场域与地域文化影响,县中教师课程领导力在外部支持环境、教师自身素养与评价体系等方面均面临现实困境,致使其应有的教育价值在实践中难以充分发挥。

(一)支持困境:课程思想引领力基础薄弱

社会生态系统理论认为,制度、文化、机构等外部支持为个体的成长与发展提供了可能^[9]。县中教师课程领导力的发展,尤其依赖于课程管理制度、课程教学资源及教师培训等外部系统的支撑。然而,当前县中的组织环境与资源条件尚难以为此提供充分支持,致使教师的课程思想引领力因基础薄弱而难以有效形成与发展。

第一,科层化的课程管理制度限制教师的课程决策空间。学校教育的科层制管理模式源于德国社会学家马克斯·韦伯(Max Weber)提出的科层制理论,旨在通过明确层级关系与组织内部各个成员的分工来提升工作效率^[10]。然而,在强调效率与控制的课程管理逻辑下,我国中小学尤其是县中的课程决策权多集中于学校管理层或少数骨干教师^[11],普通教师的课程主体性被边缘化。正如访谈中教师所言:

“像学期教学计划等关键课程规划都是组长做的,我们普通老师不参与。”(F20241205)^①可见,在这种自上而下的课程管理模式之下,广大普通县中教师处在课程决策的核心圈层之外,其定位是课程方案的忠实执行者而非共建者。他们对课程的独立见解与创造性构想缺乏表达与实践的制度化渠道。长此以往,教师的课程创生意识与思想能动性必然受到抑制,从而难以在县中课程发展中发挥引领作用。

第二,硬件教学设施短缺阻碍课程理念向实践转化。随着课程改革的不断深化,课程资源的重要性日益凸显,先进的课程理念需要通过多样化的教学手段与资源予以实现。在城乡二元结构下,县中所能获得的教育资源投入较为有限,部分学校仍面临设备陈旧、实验室不足以及信息化教学平台建设滞后等问题^[12]。访谈中有教师反映:“首先是一些非常好的软件,学校不允许安装;另外,教室的听力设备音质差,学校建校二十多年了,不少设施确实陈旧了。”(F20241205)“现在我们学校一个年级就将近50个班级,但学校总共只有4间化学实验室,实验很难开展。”(F20241204)教学资源的匮乏,直接影响了县中教师将前沿课程思想转化为高质量教育实践的信心与可能性,导致不少有价值的课程构想只能停留在设想阶段。

第三,教师培训资源不足制约课程思想的更新。精准化培训是提升教师课程领导力的重要路径,然而,县中教师长期处于相对封闭的环境中,普遍缺乏针对性强的专业发展项目和外出学习机会,培训体系存在明显短板^[13]。受访教师指出:“有时候想要出去参加培训,但因经费不足只能放弃。”(F20241205)“市里组织学习的新课标培训会内容与实际教学并不匹配。”(F20241205)“专家讲的培训内容理论性比较强,可操作性不高。”(F20241204)可见,现有培训未能有效回应县中教师在课程价值定位、乡土课程开发及课程规划实施等方面的实际需求,难以推动其课程观念的更新与课程

① 注:F20241205为研究资料编码,其中,F为访谈资料,20241205为访谈日期。下同。

领导力的持续发展,也无法适应教育改革与县中振兴的迫切要求。

(二)素养困境:课程实践创新素养不足

县中教师课程领导力的发展,根本上取决于其专业素养水平。受特定教育生态的影响,县中教师在课程领导力所需的核心素养方面存在结构性问题,主要表现为角色认知模糊、知识结构单一和实践能力薄弱,这些都严重制约了其课程实践与创新能力。

第一,县中教师对课程领导者角色认同不足,影响其参与课程建设的内在动力。教师“身份”在本体论意义上体现为教师对“我是谁”的不断反思与追问^[14]。受传统观念与现有课程管理制度影响,多数县中教师仍将自我角色固化为课程执行者^[15],习惯于接受并实施既定课程方案,将课程决策与开发视为学校管理层或专家的职责。有教师表示:“我们的能力与权限有限,上级怎么安排课程任务,我们就怎么执行。”(F20241204)这种身份定位削弱了县中教师承担课程领导责任的自觉性与主动性,使其对课程规划、校本课程开发与课程改革等超越传统教学职责的活动表现出疏离感,从而在起点上抑制了其课程领导力的生成与发展。

第二,县中教师课程理论知识储备不足,制约了课程开发的学理支撑。系统的课程理论知识是教师进行课程设计、实施与评价的基础。当前我国县中教师队伍的中坚力量主要是第一学历为中师或大专且从教多年的骨干教师^[16]。他们虽具备扎实的学科专业知识,但课程论、教学论等方面的理论基础普遍薄弱,无论职前培养还是职后培训都缺乏对现代课程论、课程设计原理及课程评价方法等知识的系统学习。县中教师课程理论知识储备不足的现实,使其在面对课程开发任务时,往往依赖个人经验,缺乏必要的理论框架与分析工具来科学地进行课程目标设定、内容组织与效果评估。有教师坦言:“(我)没有系统学过课程开发的相关知识,也不具备校本课程开发的能力。”(F20241205)这导致课程建设难以深入推进。

第三,县中教师课程实践能力相对薄弱,限制教学创新成效的落实。县中教师的课程领导力最终要体现为课堂教学的切实改进,即将课程标准转化为实际的教学实践。这一转化过程对应古德莱德课程层级理论中从“正式课程”向“运作课程”与“经验课程”的转变,是教师实现课程育人、落实立德树人根本任务的重要基础。尽管县中教师通常具备丰富的学科教学经验,但其将课程理念转化为具体教学行为的能力仍显不足^[17]。尤其是在开展跨学科教学、利用乡土资源创设情境以及落实新课标要求等方面,县中教师面临较大挑战。受访教师表示:“新课标提倡的议题式教学是非常理想化的状态,我的课堂仍是以讲授和背诵为主。”(F20241120)课程实践能力的欠缺使得县中教师即便具有课程创新意识,也难以将先进的课程理念转化为优质的教学实践,进而影响其通过实践成果获得效能感与持续投身课程领导事业的信心。

(三)评价困境:课程评价反思导向偏差

科学合理的评价体系对县中教师课程领导力的发展具有引导和激励作用。然而,当前县中教育场域中盛行的评价文化存在明显偏差,导致教师课程评价与反思偏离初衷,难以有效发挥评价在促进课程改进、实现育人目标等方面的功能。

第一,以升学为导向的单一评价体系,窄化了教师课程实施的目标定位。在县中模式下,面对来自农村家庭期望、社会舆论、政府考核以及学校自身发展的多重压力,升学率往往成为评价教师和办学质量的核心乃至唯一指标^[18]。这种评价体系对教师的课程实施与评价活动产生了诸多负面影响:一是迫使教师将课程实施重心聚焦于应试知识与技能的传授与训练,与升学考试关联度不高的课程内容与教学活动被边缘化;二是教师将课程评价简化为学生考试成绩的分析,教学反思也被窄化为如何提升考试分数。可见,在以升学率为核心的评价导向下,县中教师的课程实施目标严重偏离促进学生全面发展的育人本质,全面育

人的课程理念难以真正落地。

第二,标准化的评价方式,难以适应县中学生差异化发展需求。习得知识是人类进步的必要条件,但随着知识观的演进,对知识的片面占有逐渐成为人类实践的一种倾向。这一观念渗透至教育领域,滋生出知识崇拜式的学业评价观^[19]。当前,受知识崇拜式的学业评价观影响,县中学校在教育竞争下呈现应试教育盛行趋势^[20],学生学业评价仍以标准化纸笔测验为主。尽管这一评价方式能测量学生对基础知识的理解与记忆,却难以有效评估学生的批判性思维、实践能力、合作精神、乡土情怀等综合素养的发展水平。县中学生在学业基础、兴趣特长、生涯规划等方面存在较大差异,单一成绩指标难以反映其成长的多样性与进步轨迹。同时,若县中教师仅依据此类评价信息进行教学反思,也难以获得全面客观的依据,无法支撑差异化的教学改进。

第三,功利化的评价氛围,抑制教师深度教学反思的积极性。教师评价制度作为核心调控机制,深刻影响着教师的行为选择。当前县中普遍建立以考试成绩和升学率为核心的教师评价体系^[21],评价结果与教师绩效、职称晋升等直接挂钩,导致评价的诊断与发展功能被甄别与奖惩功能所遮蔽。在这种充满功利竞争的评价氛围中,县中教师倾向于采取保守的教学策略,任何可能短期内影响学生成绩的课程创新与教学改革,如项目式学习、校本课程开发等,往往被视为“投入产出比低”甚至是高风险的行为。访谈中有教师表示:“校本课程这个应该是有,但是不多,因为我们属于县级中学,我们对于高考考什么、怎么考这些内容研究得比较多。”(F20241206)同时,县中教师也更关注评价结果而非其中蕴含的改进信息,缺乏深度反思教学的动力。“课后反思比较零散,很少系统进行。”(F20241205)这导致教学反思容易流于表面,难以推动课程与教学的系统改进,课程评价反思力的应有作用未能充分发挥。

三、县中教师课程领导力的提升路径

基于对县中教师课程领导力内涵的理解与现实困境的分析,其提升需要多元主体的协同推进,以系统促进教师课程领导力的整体发展。具体而言:教育相关部门应强化思想引领,完善学校课程治理与资源支持;教师应持续精进课程实践,实现身份重塑与素养提升;学校则应深化评价改革,构建以育人为导向的多元评价体系。

(一)强化思想引领:完善学校课程治理与资源支持

县中教师课程领导力的发展,离不开学校为其提供的有利生长空间。其中,县中的制度环境与资源供给是教师课程思想引领力得以形成的先决条件。为突破当前外部支持不足的困境,相关部门有必要通过系统性治理改进与资源优化,为县中教师课程领导力提升创造有利条件。

第一,深化学校课程治理改革,赋予县中教师充分的课程自主权。位置决定视角,为县中教师赋权增能是激发其课程领导力的关键^[22]。县中教育主管部门应转变课程管理理念,从传统的控制模式转向服务与支持模式,构建扁平化、民主化的课程决策机制。依托现有架构成立学校课程发展委员会,推动课程决策由行政主导转向专业协商,确保教师在课程建设事务中拥有实质性的话语权与决策空间。通过制度性赋权,使教师从被动的课程执行者转变为积极的课程共建者,为其课程思想的表达与实践提供坚实的制度保障,从而扭转其课程领导主体性缺失的局面,唤醒其课程领导的主体意识与责任感。

第二,加强教学设施与课程资源建设,为课程实施提供物质保障。为解决当前县中教师因硬件教学设施匮乏而难以将课程理念转化为教学实践的现实问题,多部门应协同设立用于县中课程资源建设与更新的专项基金,以补齐县中在实验室、图书馆及艺术教室等教学硬件上的短板。针对设施设备严重不足的学

校,可采取“一校一策”的方式,满足县中理科教师实施课程的基本需求。同时,县教育局应牵头整合县域内分散的课程资源,通过成立县域课程资源整合办公室,对当地博物馆、非物质文化遗产传承基地、特色产业园区等社会资源进行教育价值评估,并将其系统开发为县域课程资源数字化平台,为教师开展乡土文化育人提供资源支持,激发教师课程探索与创新的积极性。

第三,优化教师培训内容与方式,促进教师课程理念的持续更新。针对当前教师培训针对性与实效性不强的问题,县教育局应构建以需求为导向、分层分类的县中教师培训体系。在培训内容上,培训者应基于对县中教师发展需求的精准分析,联合师范院校、教研机构与一线专家,共同研发县中教师课程领导力培训课程模块,提升培训内容的针对性与可操作性。在培训方式上,可推动县域高中与高校建立稳定的结对关系,为有志于提升课程领导力的县中教师配备高校理论导师,通过导师制、影子培训、工作坊、线上协同教研等形式,促进教育理论与县域教育实践的深度融合,切实将培训成果转化为教师可运用的有成效的课程思想引领与课程创生能力。

(二)精进课程实践:推动教师身份重塑与素养提升

通过内在角色的主动重塑与外显能力的持续锤炼,县中教师能够有效突破制约其课程领导力发展的主体性障碍。县中教师应充分发挥主观能动性,增强身份认同、夯实理论素养、积极投身课程实践,逐步完成从课程执行者向课程领导者的身份转变。

第一,教师应重塑身份认同,从课程被动执行者转向课程主动创生者。教师对自身课程领导者身份的认同程度决定了其课程领导力的实现水平^[23]。为破解当前县中教师局限于课程忠实执行者的角色认知困境,县中教师应通过持续的专业学习与实践互动,系统重构对课程与教学的深层理解,摆脱将课程领导视为行政特权或专家专属的刻板认知,在思想上

确立“我的课程我做主”的专业自主意识。在此基础上,县中教师还需要在教研活动、课程规划、教学改革等专业场域中主动争取话语权与决策权,通过持续的专业实践与成果积累,逐步实现从课程被动执行者到课程主动引领者的角色转型。

第二,教师应自觉夯实课程理论与乡土知识,为课程规划与课程开发奠定坚实基础。对县中教师而言,课程理论与地方性知识的深度融合,能为其进行科学的课程规划与开发富有地方特色的校本课程提供双重支撑,同时也是践行乡村教师公共属性的根基。因此,县中教师应系统加强课程理论学习,并主动将其应用于县中校本课程开发等实践,在课程实践活动中不断总结与反思,提升理论转化与实践应用的能力。同时,县中教师还应积极了解执教县域的自然环境、历史沿革、文化传统与社会经济发展等地方性知识,并将其有机融入国家课程实施中,从而在教学中增强学生的乡土认同感。

第三,教师应积极投身课程创生实践,在行动研究中提升课程实施与教学创新能力。县中教师应以反思性实践者的专业自觉,将教学中的真实问题转化为专业成长的契机,通过开展系统的行动研究提升课程实践水平。具体而言,教师应增强问题意识,从复杂的教育现象中识别具有研究价值的真实问题,并以此为起点展开专业探究。通过“计划—行动—观察—反思”的螺旋式上升过程,县中教师在实践中持续进行观察、记录与反思,不断优化课程设计与教学策略,从而推动自身从经验型教师向研究型课程领导者转变。

(三)深化评价改革:构建多元评价体系与育人导向

为扭转当前县中课程评价中存在的导向偏差,评价机制需要进行根本性变革,从侧重甄别选拔转向支持学生发展,引导教师的评价反思活动回归育人本位。具体而言,可从三个方面系统推进。

第一,建立以核心素养为导向的多元综合

评价体系。近年来,国家出台了《深化新时代教育评价改革总体方案》等一系列文件。在此政策语境下,县中应突破单一升学导向的束缚,着眼于学生的全面与个性发展,引导教师将课程实施目标从“提分”转向“育人”。具体而言,地方教育主管部门与学校应协同构建并实施以学生核心素养发展为纲的多元评价体系^[24],将学生的品德发展、身心健康、艺术素养、劳动实践、社会责任感以及乡土认同等多维度素养纳入评价范畴,并制定科学的、可观测的评价标准,全面客观地记录与评估学生成长,从而引导县中教师将课程实施聚焦于学生全面发展的教育目标。

第二,创新评价方式方法,准确反映学生成长过程。针对当前县中评价方式单一、难以反映学生全面发展与个性成长的问题,应着力改变过度依赖纸笔测验的考核方法,推动评价方式多样化、过程化与情境化。地方教育主管部门与学校应协同建立以过程性评价为主体,融合表现性评价、档案袋评价等多种方式的立体化评价体系。教师应结合县中学生的生活经验与乡土资源,设计贴近真实情境的表现性任务,在真实或仿真的情境中评估学生的批判性思维、实践能力、合作精神与社会责任感等核心素养。同时,通过课堂观察、学习日志、作品收集等方式,持续记录学生学习过程与成长变化,使评价贯穿教学全过程。评价方式的创新,可以切实提升县中教师课程育人成效,实现学生全面而有个性的发展。

第三,强化学评结果运用,引导教学实践持续改进。地方教育主管部门应推动评价功能从甄别与奖惩转向诊断与发展,建立健全评价数据的分析、反馈与指导机制,帮助县中教师深入解读评价数据背后所反映的教与学问题。学校可为教师搭建专业支架,支持其将评价证据转化为教学行动,引导教师系统分析评价结果、设定改进目标、设计并评估教学策略,从而有效降低深度教学反思的门槛,将零散的反思活动系统化、常态化。同时,县中还应建立评价结果与教师专业发展资源的联动机制,

通过定制化培训、专家指导和同伴互助,帮助教师实现从被动评价对象到主动改进者的角色转变,最终形成基于证据的教学优化循环。

参考文献:

- [1] 教育部等六部门关于印发《县域普通高中振兴行动计划》的通知[EB/OL]. (2025-09-18)[2025-11-07]. https://www.gov.cn/zhengce/zhengceku/202509/content_7042405.htm.
- [2] 尹后庆. 深入推进普通高中新课程体系建设[J]. 中国教育学刊,2020(8):5.
- [3] 黄云峰,朱德全. 教师课程领导力的意蕴与生成路径[J]. 教学与管理,2015(4):1-3.
- [4] 高迎爽,李崇华. 智慧教育视域下“县中塌陷”破解路径研究[J]. 教育学术月刊,2023(4):41-48.
- [5] 周晔,徐好好,刘菊英.“乡村的”教师:乡村教师身份的公共属性及其责任[J]. 清华大学教育研究,2023(3):34-44.
- [6] 肖正德,谢计. 新生代乡村教师之乡村“局内人”文化身份建构——基于地方性知识教学的视角[J]. 中国教育学刊,2021(11):87-92.
- [7] 白宜凡,詹谨蔚,谢爱磊. 县中学生:“反抗者”还是“好学者”? ——一项基于广东省县域高中学生学业投入状况的调查[J]. 复旦教育论坛,2024(1):30-39.
- [8] 教育部办公厅关于印发《基础教育课程教学改革深化行动方案》的通知[EB/OL]. (2023-05-09)[2025-11-10]. https://www.gov.cn/zhengce/zhengceku/202306/content_6884785.htm.
- [9] 师海玲,范燕宁. 社会生态系统理论阐释下的人类行为与社会环境——2004年查尔斯·扎斯特罗关于人类行为与社会环境的新探讨[J]. 首都师范大学学报(社会科学版),2005(4):94-97.
- [10] 张家军. 学校科层式管理的困境及出路[J]. 西南大学学报(社会科学版),2009(5):141-146.
- [11] 李洪修,张晓娟. 教师课程决策权力实现的“困”与“路”[J]. 当代教育科学,2017(8):24-27.
- [12] 孟庆蓉. 县域高中教育可及性问题研究[D]. 贵阳:贵州师范大学,2025:62-63.
- [13] 汤新文,唐良平. 乡村高中青年教师培训策略的探索——以名师农村工作站培训为例[J]. 上海教育科研,2022(12):74-78.
- [14] 石娟. 少数民族教师专业发展的文化自觉[J]. 中国教育学刊,2016(8):96-100.
- [15] 韩淼. 教师课程理解的应然之态与现实困境[J]. 教学与管理,2021(24):80-83.
- [16] 吴东照,时婧. 县域普通高中教师的流动类型、结构特征与影响因素研究[J]. 西南科技大学学报(哲学社会科学版),2025(2):87-97.
- [17] 曹霞. 专业认证理念下教师课程参与:价值、困境与出路

- [J]. 黑龙江高教研究,2022(12):1-6.
- [18] 齐燕.“县中模式”:农村高中教育的运作与形成机制[J]. 求索,2019(6):118-125.
- [19] 朱丽桢,段兆兵.从知识崇拜到意义生成:学生学业评价新解[J]. 当代教育科学,2022(5):27-33.
- [20] 谢小芹.“教育火种的孕育”:县域教育将迈向何方?——基于评价社会学的视角[J]. 山东师范大学学报(社会科学版),2025(3):65-77.
- [21] 陈先哲,曾晓,靳俊.改革开放以来我国县中变迁的深层机理探析——基于资源依赖理论的解释[J]. 教育发展研究,2023(2):11-19.
- [22] 王淑芬.教师课程领导力的作用机制及提升策略[J]. 社会科学战线,2022(6):251-255.
- [23] 屈曼祺,李宝敏,宫玲玲.数字化转型背景下教师课程领导力发展影响机制研究[J]. 华东师范大学学报(教育科学版),2025(7):96-107.
- [24] 蔡清田.论核心素养的评价[J]. 教师教育学报,2019(2):8-14.

The Connotation, Realistic Dilemma and Promotion of Teachers' Curriculum Leadership in Counties

SHI Juan¹, HUANG Xiaofeng²

(1. School of Education, China West Normal University, Nanchong 637009, China;
2. College of Marxism, Shandong Medical Technician College, Tai'an 271016, China)

Abstract: Under the practical background of county revitalization, the improvement of teachers' curriculum leadership in counties has become the key to promoting the high-quality development of education in counties and the basis for improving the quality of personnel training. The connotation of teachers' curriculum leadership in the county is mainly reflected in the three aspects: the curriculum thought leading force is its development engine, the curriculum planning and implementation force is its core component, and the curriculum evaluation reflection force is its continuous thrust. Influenced by the unique teaching field and regional culture in the county, the current curriculum leadership of teachers in the county is facing the support dilemma of weak foundation of curriculum ideological leadership, the literacy dilemma of insufficient innovation literacy of curriculum practice and the evaluation dilemma of curriculum evaluation reflection orientation deviation. Therefore, it is necessary to coordinate multiple subjects and optimize its promotion path; relevant departments should strengthen ideological guidance, improve school curriculum governance and resource support; teachers need to refine their curriculum practice and promote their own identity reconstruction and quality improvement; the county should deepen the evaluation reform and establish a multi-evaluation system oriented by education.

Key words: county teachers; curriculum leadership; county revitalization; teachers' professional development; evaluation reform

责任编辑 邱香华 李 玲