

核心素养视域下的校长课程领导力及其提升策略

卓晓孟

(安徽师范大学 教育科学学院, 安徽芜湖 241000)

摘 要: 校长课程领导力是校长专业品质和实践能力的综合体现,在目标达成、形成机制、内容指向等方面,校长课程领导力与核心素养具有内在关联性,因此,生成核心素养已经成为提升校长课程领导力的重要途径。核心素养的生成要求校长具有精准的课程理解力、高效的课程实施力、科学的课程评价力与巧妙的课程环境营造力等关键能力。要以核心素养为指向,提升校长课程领导力,就需要校长转变领导行为方式,强化课程实践能力,确立本校课程的价值取向,需要领导与反思课程事务,增强课程过程的监控能力,还需要鼓励教师自主教学,塑造领导型教师,同时需要构建网络状课程组织架构,发挥课程实践共同体的整体效能。

关键词: 核心素养; 校长课程领导力; 提升策略

中图分类号: G423.06 文献标识码: A 文章编号: 1005-3476(2019)08-0049-07

伴随三级课程管理体制的逐步建立,校长的职责也逐渐由“课程管理”转向“课程领导”,校长课程领导力也应实现从惯习意识的行政权威型向自发意识的专业权威型的转型。然而,实践中却出现了无精力领导、无意识领导、无能力领导等问题,校长课程领导力提升遇到困难。核心素养的提出为校长课程领导力的形成找到了新途径,“如何让学生核心素养落地,便成为校长课程领导力最有效的切入点,也是考验校长能否适应新形势下角色转变的重要标志之一”^[1]。寻找基于核心素养生成的校长课程领导力提升途径已经成为课程改革深化阶段的重要任务。

一、校长课程领导力: 核心素养落实的实践诉求

(一) 校长课程领导力的概念

20 世纪中叶,哥伦比亚大学帕索(A. H. Passow)教授最先提出“课程领导”。到 20 世纪 70 年代,

美国学者格拉索恩(A. A. Glatthorn)进一步解释了这一概念。与课程管理的被动执行相区别,课程领导强调领导者整合管理者与领导者双重角色,与其他课程参与者共同合作,实现课程目标。这诉诸领导者自身的创意与创造力,自律地、自主地驱动组织本身的涵意和韵味^[2]。随着三级课程管理体制的推行,校长作为学校课程领导者已经成为无可争议的观点。校长课程领导要求校长除了主动参与上级课程政策制定外,在学校内更要结合学校实际状况,挖掘学校课程资源,与学校其他课程参与者共同执行课程目标,进行课程结构的改革,“通过领导学校进行课程创造性实施、校本课程开发与建设、教师课程创生,创造适合每个学生的教育”^[3]。校长课程领导力从属于校长课程领导这一概念,指校长课程领导过程或活动的能力体系,强调校长为实现课程目标,对课程相关人员参与课程活动的影响力。

关于校长课程领导力的界定,学者主要聚焦在三个方面: 第一,过程说。校长课程领导力不仅仅

作者简介: 卓晓孟(1991-),女,安徽宿州人,安徽师范大学教育科学学院,主要研究方向为课程与教学论。

指校长个人的专业能力,还指校长依靠个人能力引领组织成员合力发展的过程,给予追随者充分发展的空间,挖掘他们课程变革的潜力。这类学者从领导者、追随者、领导目标、影响力、情境领导五要素界定校长课程领导力,高效课程领导力注重的是课程目标和战略的开发,是战略背后的对课程追随者力量的整合,从“个力”走向“合力”的过程⁽⁴⁾。第二,功能说,主要指对课程品质、教师、学生及校长自身的价值。周泽宇认为校长课程领导力是校长作为课程领导者促进学校课程发展、提升教师专业水平、改善学生学习成果的一种领导品质⁽⁵⁾。第三,行为说。这类学者强调校长课程领导的步骤或秩序,认为校长课程领导力是“在明确的课程思想指导下,通过实施和制定课程规划,调控课程管理行为,实施课程目标,全面提高课程质量的能力”⁽⁶⁾。根据已有研究来看,多数学者倾向于单视角分析校长课程领导力,但笔者认为校长课程领导力是领导行为、过程、功能三要素的综合体,指以校长为学校领导核心,与其追随者共同规划课程愿景,通过课程目标、课程实施、课程评价等影响力提升课程质量,从而推进学校整体建设的能力。这既是校长专业素养或专业品质的表现,又是对校长课程实践能力的考验。

校长课程领导力的构成要素分类较多,具有代表性的观点如下:唐德海(2013)认为从实践来看,校长课程领导力需考量课程观念、课程素养、课程团队、课程开发、课程实施、课程评价六要素;夏心军(2012)认为课程价值的理解力、课程内容的研发力、课程实施的组织力、课程评价的指引力、课程文化的建构力是其内涵;力昌英(2014)认为校长课程领导力由课程的准确理解力、课程的组织开发力、课程的指导执行力、课程的监控评估力、课程环境的创设力构成;周泽宇(2017)将“五项度模型”细化为课程思想力、课程设计力、课程执行力、课程评价力、课程资源整合力。综合来看,校长课程领导力要素主要由课程本体领导和课程管理领导两方面组成,课程本体领导是课程结构系统的领导,起到实质领导的作用,包括课程观念、课程内容、课程实施等;课程管理领导是课程本体领

导的条件,起到支持系统的作用,包括课程氛围、课程资源、课程文化等,如图1所示。

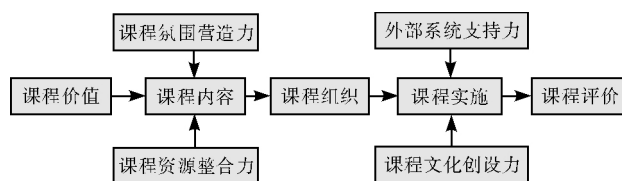


图1 校长课程领导力要素构成图

(二) “校长课程领导力”与“核心素养”的内在关联性

核心素养是学生适应信息时代及知识社会的需要,解决复杂问题和适应不可预测情境的能力和道德,它由跨学科核心素养和学科核心素养所构成⁽⁷⁾。由“素质”到“素养”再到“核心素养”的育人目标,反映出当前对学生的发展并不是漫无目的各方面全部发展,而是重点发展学生适应时代更迭和职业空间领域变革的关键能力和必备品格。校长课程领导力是基础教育课程改革的催生物,是对校长创造性、自主性实施课程的保障,从而落实学生协作、交往、创造性、批判性思维等“21世纪素养”。由此,共同背景和需求下的核心素养和校长课程领导力具有实现目标、形成机制、内容指向的一致性。

第一,核心素养与校长课程领导力的目标达成的一致性。核心素养是将我国长期以来提倡的社会主义核心价值观和立德树人等宏观的育人目标进行具体化、结构化表达,体现了以学生为本的价值取向。为了培养“全面发展的人”,基础教育还从学生未来社会生存能力及终身学习能力出发规定学生通过一系列教育达到什么样的素养,反映了学生当前利益与长期利益。校长课程领导力与学校教育目的类同,试图将学生的主动性和自主性的发展诉诸专业化的教师队伍和高质量的课程品质。通过精选的课程内容和外在环境的保障,挖掘学生发展的潜能。由此,核心素养与校长课程领导力均是立足学生发展的目标向外寻求支持路径,并围绕这一目标进行课程组织与教学。

第二,核心素养与校长课程领导力形成机制的一致性。素养与素质不同,它是后天培育而来的。

作为理论性的概念框架,核心素养的培养需要转化为学段目标、课程内容、具体情境之中,经过发现复杂教学问题,规划设计、活动、评价、反思的形成机制。其中,教师核心素养是学生核心素养发展的关键要素,教师作为课程的主要实施者,其在规划课程方案、设计教学活动、教学评价等方面落实核心素养具有重要作用。校长课程领导力是校长依靠组织、群体或团体围绕共同的目标发挥的影响力,共同目标、组织成员、领导素养是其基本的构成要素。因此校长课程领导并不是校长孤军奋战的过程,而是透过课程相关人员的合作而进行的课程实践。教师是课程变革的重要力量,校长通过带领教师共同构建学校课程愿景、规划课程方案,并通过教师的课程理念理解、教学方式改变等,实现学生学习改变。由此,核心素养与校长课程领导力的形成机制都是层层递进由宏观向微观、抽象到具体转化的过程。

第三,核心素养与校长课程领导力内容指向的一致性。中国核心素养研究课题组制定的核心素养框架由文化基础、自主发展、社会参与三大方面共同指向全面发展的人,并且三大方面又细分若干小点,核心素养的内涵凸显出整体性、多样性等特点。校长课程领导力主要是针对课程目标、规划、评价等事务领导,这些领导内容旨在建设高质量的课程,全面提高学生德智体美劳的综合素质,促进学生的个性发展。因此核心素养与校长课程领导力的内容都指向的是学生的全面发展及差异发展。

除此之外,核心素养与校长课程领导力还在实施主体、培育方式、条件保障等方面具有内在关联性。由此,在学校具体课程之中落实核心素养,并为学生所内化,校长课程领导力是核心素养落实的实践诉求。反之,有效的校长课程领导力也需要核心素养作为其效力发挥的基点。反映学生基本利益的核心素养目标需要校长对教师发挥愿景型领导,校长课程领导力需要将“素养本位”的课程与教学作为操作的载体,在有序推进领导工作同时,培育核心素养。因此,核心素养落实以校长课程领导力为保障,校长课程领导力需要核心素养为内容,二者具有高度一致性。

二、核心素养之于校长课程领导力的核心要求

核心素养融入课程与教学过程是校长课程领导力提升的有效方法,校长依靠课程与教学领导来落实核心素养仍需要关键性的品质或能力。课程本体领导层面,一所学校的课程领导力结构是由课程观念力、课程执行力、课程自控力三部分组成的^[8],体现课程领导思想与行为的统一;课程管理层面,笼统指课程环境的创设力。因此,精准的课程理解力、高效的课程实施力、科学的课程评价力、独特的课程环境创设力是校长课程领导力的核心要求。

(一) 校长精准的课程理解力

校长的课程理解是校长在保证科学理解课程标准的基础上的个性理解,是课程品质建设的动力之源。校长课程理解力考验的是校长能否对自身角色进行明确的定位,并响应新课程理念、学校建设指南及社会发展,对课程的价值进行精准的把握。校长课程理解力以课程意识力为保障,校长主动根据自身的专业知识把握课程理念、思想、价值等内涵,明确课程在学校建设中的地位和作用。除此之外,学校还应根据学校的办学理念,结合课程资源、学生基础、教师条件、外部环境等综合因素对课程进行个性化解读,分析学校需要什么样的课程,课程如何在本校发挥最大价值。

素养是从人的内在利益关注课程与教学活动的,核心素养视域下的校长课程理解力应从人本主义的理念去理解课程,主动祛魅上级课程政策或功利化追求的外在课程目标,而从教育者的角色关注课程为学生、教师及学校发展带来的真实价值,从而树立正确的课程观、教师观、学生观。校长应在落实课程政策和标准的同时,将这些书面的计划、标准等结合本校动态的环境内化为符合在校学生学习的内容,并充分挖掘教材、课程资源、文化氛围等在课程理念内化为学生需求的价值,从而形成独具学校特色的课程目标、课程方案等,并带领全校课程相关人员对个性化课程内涵的理解和认同。

(二) 校长高效的课程实施力

课程实施力是校长依照课程标准或课程政策文

本严格且富有创造性地结合本校实际情况实施课程的能力。由此,高效的校长课程实施力包含三方面内涵:一是校长在充分理解课程基本理念、基本内容等基础上,保证国家课程在学校内正常实施,避免课程悬空化现象;二是校长需以“校”为本,统整课程资源、优化课程结构及开发校本课程等,寻求一些课程校本化实施方略;三是校长通过制定课程愿景,鼓励教师根据自身的课程理解,批判性地实施课程目标、课程内容、课程资源等。

在校长课程领导力过程中落实核心素养,需要校长将核心素养作为课程实施的实践逻辑。首先,关照核心素养是知识、技能、态度、价值观等整体性特点,课程实施注重学科知识之间的整合能力,弱化学科之间的边界。其次,针对学校的个性发展的需求,充分利用本校的课程资源,课程人员建设符合核心素养理念和内涵的校本课程,设计课程实施方案,凸显学校的特色化。再次,回归课堂教学的过程性,提升教师参与课程变革的自我效能感,在复杂的课程环境中掌控课程信息,实施个性化教学,注重学生的探究和体验,协调学生知识与技能、过程与方法、情感态度价值观三方面的发展。

(三) 校长科学的课程评价力

课程评价力是对课程实施的监督、指导和管理工作科学化的保障。校长课程评价力是校长对课程规划、实施追求科学化的过程,是校长在课程领导过程,保障课程品质、教师专业发展及学生个性发展的能力。课程评价力是校长课程领导力之根本,课程事务的主要内容是课程开发,课程开发包括课程规划、课程实施、课程评价^[9],科学的课程评价力是对课程规划、课程实施及课程评价方法的评价,使得校长能够监控课程事务的质量,从而调整课程领导方向、效能、力度。

校长具备科学的课程评价力是课程实施兼顾核心素养形成过程与结果的有力措施。以核心素养为校长课程评价力的评判标准,有助于校长落实核心素养、把握素养本位的课程质量。校长要具有科学的课程评价力,首先需持有“育人为本”的评价理念,监控课程开发过程是否偏离

了课程目标,以发展性课程观为导向引领学校课程的发展;其次,评估课程设置目标、课程设置与课程安排、课程实施与管理是否符合核心素养的阶段性和连续性,一切资源、主题、目标选择是否符合学生发展的需求和利益;再次,构建基于核心素养的课程评价体系,凸出学校课程设计、规划、实施、资源的特色性,加强对课程运行各个环节的过程性评估。

(四) 校长巧妙的课程环境创设力

课程环境的创设力是课程领导作用于领导活动所创设资源性环境的能力,包含课程资源整合力、课程文化营造力、外部环境支持力。课程资源整合力是对校内、周边、国家课程资源的有效挖掘和整合;课程文化营造力是教研团队、听评教活动、集体备课等的有效组织和实施;外部环境支持力是家长、社会、专家等参与课程建设的过程,提供资源或智力支持。

课程环境创设力是课程设计力、课程执行力、课程组织力的条件性保障,校长通过环境机制落实核心素养,有助于发挥文化、心理、资源、氛围等对核心素养的内化作用。校长要想创设素养理念的课程环境,首先具备核心素养理念的思想意识,通过概念解构的方式解析核心素养的要素,再创设与核心素养要素相匹配的课程环境。其次,校长创设学习型的文化组织,加强成员间的彼此沟通、交流,发挥课程文化对学生核心素养潜移默化的影响。再次,积极开发符合核心素养校本化表达的课程资源,对校内或周边资源进行挖掘、规划、整合,同时让学生成为课程资源开发的参与者。

三、指向核心素养的校长课程领导力提升策略

课程领导力是校长领导力的核心,已经成为学者的普遍共识。反观现实,由于应试教育、校长自身素质、新课改弊端等影响,校长课程领导力存在领导角色意识淡薄、组织力不足、监控评估力失衡、课程环境营造力匮乏等困境。校长课程领导力

的提升路径需要校长个人、课程监控、教师主体、课程环境来落实核心素养。

（一）强化课程实践能力，确立本校课程的价值取向

校长课程领导是思想价值引领的专业活动，而把握本校课程^①的价值取向是校长课程思想的重要来源。要使核心素养得以贯通课程领导力，校长除了储备相关课程的课程精神、课程结构、学科方法论、其他学科知识等理论知识，还需要校长自己的实践经验。强化校长的课程实践能力，有助于校长更加深入地思考和理解课程，分析课程标准的学科素养倡导什么样的学习方式及学习哪些内容，并结合学校自身资源、环境、设施、学情等，进一步明确本校特色化的学生核心素养目标及培育方式。

校长作为课程活动的实践者，反思是其获得课程新理解的重要途径。校长通过监督和教学活动亲临课程实践，切身感受到课程运行各个环节的状况，并通过课堂听课、教学论坛、教学会议等形式听取学校内部不同成员对课程开设的意见，深入分析课程所面临的问题及相关学生的学习利益，从而把握新旧课程观念的冲突，反思课程问题，更新课程思想，深化对课程的进一步认识，重新修订课程计划。除此之外，校长也可以通过撰写教学札记、教学录像、随堂记录、网络笔记、博客、微信等途径，反思并管理自己所积累的实践经验，根据自己所见、所闻、所感、所悟，从中提取学生实际所需要的或符合学校实际的核心素养，并以显性的方式表达出来，进一步转化为自己对课程领导的信念、价值观。例如，“日日新”“小而新”等乡村小规模学校的校长经过自己办学的实践经验，反思学生所需要的创新、体验、美、善良等素养，从而重新解读新课程标准，依照自身课程哲学，设计具有学校特色的课程、安排特色的教学活动。依据实践反思，校长能够提高自身的课程实践能力，更深刻理解本校现实环境、学生特点及教师队伍质量需要设置什么样的课程，从而明确本校课程的个性化办学目标。

（二）领导与反思课程事务，增强课程过程的监控能力

促进核心素养的落实，校长需要不断反省课程事务，对课程的素养化过程进行监控，从而及时调控核心素养落实的方向及效能。

课程规划是反思课程事务的重心，对课程规划的监控能够辨识课程计划和安排对核心素养的适应性和操作性。首先，课程目标的监控是对课程领导思想价值的追问，反思核心素养视域下的课程目标，是否结合学校历史传统、办学特色进行核心素养的校本化表达，是否能够经过层层分解之后转化为具体的课程目标，是否能够考核学生工具性素养、价值性素养和社会性素养，等等。对课程目标的监控，能够检验核心素养是否贯穿到课程哲学之中。其次，评估课程操作的状况。校长可以参与教研组、年级组、备课组等组织来评估课程问题，关注课程本身要素、课程环境对学生的学习兴趣、学习的投入度、学生的学习动机和学习模式等的支持度；明晰课程标准、学习方案、课表与核心素养相联结程度，课程标准是否体现了学生学业质量标准，学习方案是否根据学习经验变化而调整，课程表是否根据科目、时间、班情安排适合教学人员。

课堂是课程过程监控的重要领域。校长可以组织备课组、教研组、专家、其他教师等进入课堂，对教师的公开课展开听评活动，以能更直接监控教师实施课程的质量、学生学习的状况。课堂观摩人员倾听课堂的课程目标、课程内容、课程设计等，做好课堂记录，并利用各自的专业素养和课程实践经验，与教师做出最真诚的沟通和反馈，指导教师如何制定素养本位的课程目标，如何遵循学生认知设计内容，如何对学生课堂表现进行即时性评价，如何创设学生核心素养生成的环境等。校长作为课程领导的重要影响者，借助其他评价人员的评价，更重要的是听学校发展理念、听教师专业发展、听教师同伴的研讨水平、听学生的成长过程、听校园文化建设^[10]，从而能够评估课程理念是否影响教

① “本校课程”的概念引自学者李臣之的相关研究，表示无论条件优渥，还是条件薄弱的学校，最好的课程是学校全体人员能够引导学生到达的课程，也就是说，学校考虑本校学生水平和条件的实际情况，设置适切的课程。

师、诊断教师专业发展的层次、学生课堂反应所体现出来的素养、班级文化建设等,校长掌握多维度的信息,为下一步的课程计划的重新制定做准备。

(三) 鼓励教师自主教学,塑造领导型教师

美国学者托马斯·J·萨乔万尼(Thomas J. Sergiovanni)认为校长课程领导力最重要的是提升教师课程能力,为其提供充足的教学资源,与其相互交流。由此校长要充分认识到教师作为课程资源的意义和价值,并按课程建设的逻辑和要求开发好、管理好教师资源。

数字化时代的来临,课程的形态日益多样。翻转课堂、慕课、微课、云课程等允许学校借助互联网移动终端,通过共享其他学校课程资源,填补了由于资源匮乏造成的校本化实施艰难的缺口。校长作为课程领导者应鼓励教师依靠丰富多样、类型齐全的网络资源进行自主教学,向学生提供宽领域的知识,满足学生个性而多样的发展需求。另外,教师也可从本校办学模式出发,利用丰富的网络资源设计或实施学生核心素养所需的课程内容或课程形式,从而弥补以教材为呈现方式培育学生核心素养灵活性的不足;教师的教学可以根据学生个性需要,使用投影仪、多媒体设备、视听动画等工具使学生在体验课程内容的过程性和趣味性的学习方式中培养其核心素养。

课堂教学是课程校本化实施的关键。转型的课程领导要求构建领导型教师,教师作为课程变革的积极参与者,应提升自主实施课程的热情和动机,根据学校建立的核心素养的课程愿景,在课堂实施的具体情境中将核心素养转化为学生的经验。围绕“核心素养”,不仅要求教师能够丰富教学内容,更要求教师能够挖掘深层知识形态下的核心素养,以此来进行教学设计⁽¹¹⁾。这要求教师的教学设计应围绕核心素养对国家课程进行改编、扩充、合并使其适应课堂学生的认知水平、认知需求及学习经验。教师采取创生性取向实施课程,通过组织小组合作、主题班会、角色扮演等为学生核心素养的生成提供课堂氛围。教师也可根据教学的具体内容,引入创造性教学所需要的音响、零食、测量秤等校内外资源,主动创造教学情境来激发学生体验、探究、感知课程,从而培养学生思考、倾听和创新等品质,允许课堂生成性的知识对原先课程标准的补充与调

适,促进学生批判性思维和问题解决能力的发展。

(四) 构建网络状课程组织架构,发挥课程实践共同体的整体效能

校长课程环境的营造力是校长通过课程制度、文化、物质等条件保障来唤醒学校成员实施课程的热情,通过课程相关成员的相互协作,实现课程目标及学生经验成长的效能。

课程组织是各种课程要素在动态的课程结构中产生的合力,学生与教师、教师与教师之间课程要素的隔离使得学科知识之间缺乏内在联系,进而造成学生经验的割裂。由于科目主任占校内中层人数的大部分,而且科目主任直接负责每科的课程与教学,所以在参与提升教与学效能的工作上有更直接的意义⁽¹²⁾。校长应打破课程组织的科层管理模式,走向扁平化或网络状组织,使科目教师之间、中层教师与基层教师之间彼此开放和透明,不断创造“沟通”“分享”“合作”“协商”的对话机会和空间。首先,明确中层教师的教学角色,科目主任带领科目教师之间相互合作,共同商讨课程内容,建立共同课程愿景,促进学生经验的整体一致性。而且,科目主任凭借丰厚的教学经验和先进教学理念,发挥对课程与教学效能的提升作用,指导其他教师如何培育学生核心素养,从而建立起教师与学生经验的联系。其次,明确中层教师的行政角色,中层教师应主动跨越上下级沟通的界限,与基层教师沟通、交流,以行政身份调动资源支持教师教学,并对基层教师的反馈进行弹性化实施课程,从而与基层教师共同面对课程问题。

校本教研是网络状课程组织的重要形式,它是以课题和专题研究为抓手的教学、研究融合活动,“微型课堂”“课例比照”“同课异构”“师徒带教”等均是常见的教研形式,专题会议的听评课活动、集体备课研究学案设计、考试分析会研究考试类型及题型、教师报告会交流优秀教师教学或管理经验的教研组织属于典型的教研活动。教研活动通过组织骨干教师、新手教师、学科专家、区教研员等,以共享的优质资源为辐射带动,“主要通过问题诊断式、过程干预式、专业引领式、任务驱动式及合作探究式等最具实效性的教研实践模式”⁽¹³⁾,对教学环节进行解剖,帮助教师将自己的“教”与学生的“学”相协调;分析年级教材的教学是否考

考虑到学生素养的连续性和阶段性;探究教学内容如何设计反映学生适应社会变化;反思教学过程如何更好激发学生学习兴趣,促进学生思考、质疑、互动等品质,等等。此外,网络信息技术与教研活动的融合,可以将共享的网络资源作为研讨的话题,并通过网络的传播、下载、录制等功能实现信息共享,随时随地通过微信、博客、邮箱等方式进行交流。教研团队在共同愿景的激励下,拥有了主动成长的机会,在知识共享的环境中观察他人做法,共同交流,增强了教师教学的素养和能力,从而依靠课程实践共同体力量,优化课程品质。

四、核心素养视域下校长课程领导力提升的展望

近几年来,核心素养已经成为我国课程与教学改革的推动力。校长作为学校课程建设的责任主体,其如何通过课程领导力落实核心素养,也成为其对自身如何提升课程领导力的一种追问。未来,校长应直面核心素养的内涵、功能,并将它作为课程领导愿景,以持续性发展的眼光拓展课程领导视野。

第一,主体层面应加强分布式领导的机制,通过课程愿景的构建和传递,发挥校长、教师、行政人员等在核心素养促进课程变革中的主体角色优势,变被动执行课程为主动创造性实施课程。同时,也可以加强各主体之间的合作,共同商讨课程实施所面临的问题,不仅促进个体更好理解核心素养内涵,而且激发个体实施课程热情。

第二,课程层面应提升课程校本化实施的水平。课程校本化实施是学校根据本校的办学目标,结合特定的课程资源,将国家课程、地方课程和校本课程以知识归类的方式进行整合,以提高课程效能。核心素养视域下的课程校本化实施可通过横向和纵向两种措施,纵向是按照课程要素将核心素养分别融入课程目标、开发、实施、指导、执行过程中。横向实施是灵活安排,补缺补差,例如,整合课程资源,开发适合本校学生发展的校本课程;利用网络资源,设置一些满足学生多样化发展的选修课程,等等。

第三,环境层面应引入优质且适切本校发展的

资源、文化、氛围等,为课程本体运作提供条件保障,形成学校与自身历史传统、学校与外在区域一脉发展的连续体。

第四,空间层面应从学校范围延伸至其他领域。无论是校长个人,还是学校整体,都是开放的、动态的活动体,因此校长应该站在学校整体的高度向外推进发展前景,主动与大学、行政部门合作,创建“U-A-S”模式支持下的实践平台,在共享资源的体制下共同开发课程,以区域联动的方式推动学校内涵式发展。

参考文献:

- (1) 任学宝. 使核心素养落地是校长课程领导力的重要标志 [J]. 人民教育, 2016 (12): 40-42.
- (2) 钟启泉. 从“课程管理”到“课程领导” [J]. 全球教育展望, 2002 (12): 24-28.
- (3) 鲍东明. 校长课程领导意蕴与诉求 [J]. 中国教育学刊, 2010 (4): 39-46.
- (4) 孙向阳. 校长课程领导力: 从“个人”走向“合力” [J]. 江西教育科研, 2007 (1): 104-106.
- (5) 周泽宇. 新高考背景下高中校长课程领导力研究——以上海地区为例 [D]. 上海: 华东师范大学, 2017: 18.
- (6) 张世钦. 论校长课程领导力的构架与建设 [J]. 中小学教师培训, 2013 (1): 27-30.
- (7) 张华. 核心素养与我国基础教育课程改革“再出发” [J]. 华东师范大学学报(教育科学版), 2016 (1): 7-9.
- (8) 郝士艳. 对课程领导力的几点思考 [J]. 黑龙江高教研究, 2013 (6): 38-40.
- (9) 靳玉乐. 学校课程领导论 [M]. 北京: 人民教育出版社, 2010: 181.
- (10) 汪振兵. 校长如何进课堂 [J]. 教育发展研究, 2011 (6): 82-83.
- (11) 左璜. 基础教育课程改革的国际趋势: 走向核心素养为本 [J]. 课程·教材·教法, 2016 (2): 39-46.
- (12) 黄显华, 朱嘉颖. 课程领导与校本课程发展 [M]. 北京: 教育科学出版社, 2005: 88.
- (13) 赵敏, 蔺海洋. 校本教研共同体建构: 从“共存”走向“共生” [J]. 教育研究, 2016 (2): 112-119.

(责任编辑: 张 敏)