

從校訂到校本：校長課程領導的行動策略

張茵倩、楊俊鴻



摘要

在《十二年國民基本教育課程綱要總綱》強調校訂課程的規劃及學校本位課程發展的理念驅動下，學校領導者必須成為課程領導者，而學校的領導者通常所指的就是校長。校長是一所學校重要且關鍵的角色，不僅要負起行政領導的角色，也要成為一位課程領導者。《十二年國民基本教育課程綱要總綱》從校訂課程的規劃到學校本位課程的發展，展現的是課程思維的改變及課程典範的移轉，歸納而言，有以下四項特點：一、強調動態的課程發展觀；二、將課程發展視為是學習型組織；三、主張學校課程發展係一「慎思的民主」歷程；四、將學校課程發展視為是能動者自我與心靈的發展。校長應成為動態的課程領導者，持續不斷地檢視目前學校所處的情境脈絡，並考量學生未來的需求以改善學習環境。在新課綱的理念驅動下，校長課程領導的實際行動策略可歸納為下列十項：一、以前瞻思維掌握課程發展脈動；二、以團體討論凝聚學校課程願景；三、引導成立教師學習社群；四、營造學校課程發展氣氛；五、整合校內外資源以支援學校課程發展；六、共作學校課程圖像及課程架構；七、規劃教師專業發展鷹架；八、帶頭協調課程實施進程；九、統整課程研討與管理；十、發動課程評鑑回饋修正機制。

關鍵詞：十二年國民基本教育、校長、校訂課程、課程領導、學校本位課程發展

張茵倩，臺南市保東國民小學校長。E-mail: yccyin@gmail.com

楊俊鴻（通訊作者），國家教育研究院課程及教學研究中心副研究員。E-mail: eduych@mail.naer.edu.tw

doi: 10.3966/181653382019091402003

From School-Developed Curriculum to School-Based Curriculum: The Action Strategies for Curriculum Leadership of Principals

Yin-Chien Chang, Chun-Hung Yang

Abstract

According to the *Curriculum Guidelines of 12-Year Basic Education*, school-developed curriculum planning and school-based curriculum development are important. School leader must be curriculum leaders, what is often referred to as the principal. Principal is an important role in school, who must not only take responsibility for administrative leadership, but must be a curriculum leader. From school-developed curriculum planning to develop the school-based curriculum, which shows the change of curriculum ideals and the shift of curriculum paradigms in the *Curriculum Guidelines of 12-Year Basic Education General Guidelines*. In summary, the following four features were made: 1. highlight the point of view for dynamic curriculum development; 2. take curriculum development as learning organization; 3. see school curriculum development as a process of deliberating democracy; 4. take school curriculum development as developing self and spirit of agents. According to the ideal of the new curriculum guidelines, the action strategies for curriculum leadership of principals, the following ten conclusions were made: 1. grasp the curriculum development pulsation in visionary

Yin-Chien Chang, Principal, Tainan Municipal Bo Dong Elementary School. E-mail: yccyin@gmail.com

Chun-Hung Yang (Corresponding Author), Associate Research Fellow, Research Center for Curriculum and Instruction, National Academy for Educational Research. E-mail: eduych@mail.naer.edu.tw
doi: 10.3966/181653382019091402003

thinking; 2. garner consensus of school curriculum vision in group-discussion method; 3. organize the teacher learning community; 4. create an atmosphere of curriculum development in school; 5. integrate the resource of inside and outside school to support the curriculum development in school; 6. finish the school curriculum pictures and curriculum framework collaboratively; 7. construct the scaffolding for teachers professional development; 8. coordinate the process of curriculum implementation; 9. integrate curriculum study and curriculum management; 10. construct feedback mechanism of curriculum evaluation.

Keywords: 12-year basic education, principal, school-developed curriculum, curriculum leadership, school-based curriculum development

壹、前言

《十二年國民基本教育課程綱要總綱》（以下簡稱新課綱）中的「校訂課程」（school-developed curriculum），係指由學校安排以形塑學校教育願景及強化學生適性發展（教育部，2014）。故其與部定的領域／科目學習課程強調學生基本學力之鞏固，實有著不同的性質與功能。校訂課程在國民小學及國民中學為「彈性學習課程」（alternative curriculum），其包含跨領域統整性主題／專題／議題探究課程、社團活動與技藝課程、特殊需求領域課程，以及本土語文／新住民語文、服務學習、戶外教育、班際或校際交流、自治活動、班級輔導、學生自主學習、領域補救教學等其他類課程（教育部，2014）。故於新課綱中所界定的「彈性學習課程」，係指個別學校考量課綱之精神、學校特色與願景、學生學習興趣等因素所自行發展、規劃、設計與實施的課程。「課程」（curriculum）意味著多年期完整的學生學習進程（楊俊鴻、張茵倩、張淑惠，2019；Hamilton, 2009），從九年一貫課程綱要的彈性學習「時間」到新課綱的彈性學習「課程」，挑戰著學校及教師自主發展、規劃、設計與實施多年期完整學生學習進程的能力。

有品質的領導意味著對於課程要有透徹的理解，在面對新的課程設計挑戰時，能夠改變角色和職責來應對。了解如何以及靈活運用的時機，同時能夠做出課程決策是一門藝術，透過關注焦點的改變（從關係系統到學生學習）是一門行政上的藝術，這種領導風格的轉變能夠使教師獲得更多課程改變的影響，也將同時影響學生學習。這樣的領導者理解課程的檢視過程並支持改革，能夠建立新的指導策略，將會是未來學校成功的關鍵（Allan, Floyd, & Bruce, 2018）。在新課綱強調校訂課程的規劃及學校本位課程發展的理念驅動下，學校領導者必須成為課程領導者，而學校的領導者通常所指的就是校長。校長是一所學校重要且關鍵的角色，其不僅要負起行政領導的角色，也要成為一位課程領導者。學校課程發展反映著學校價值的選擇，而課程領導係一連串問題解決的歷程，學校課程發展不應只交由教務主任或教學組長負責，亦需有校長的積極投入及引領參與。

貳、學校課程發展的重要理念

新課綱中的「學校本位課程發展」(school-based curriculum development)，主張「應掌握學校教育及課程願景」、「應重視不同領域／群科／學程／科目間的統整」、「應適切融入各項議題」等觀念(教育部，2014)。就此而言，學校本位課程發展的範疇應包含部定課程、校訂課程及其彼此之間的關聯性。校訂課程的規劃係整體學校本位課程發展中重要的一環，若學校校長能扮演課程領導者的角色，則有利於學校整體的課程發展與實施。新課綱從校訂課程的規劃到學校本位課程的發展，展現的是課程思維的改變及課程典範的移轉，歸納有以下幾項特點：

一、強調動態的課程發展觀

重視「歷程導向的」(process-oriented)、「崛起中的」(emerging)與「自我組織」(self-organizing)的課程觀，課程不應只是目標、不應只是學科內容，也是一連串「交織互動」(interwoven dynamics)的歷程；教育人員非只是「溫順的行動者」(docile actor)，也是一位「動態的意義創造者」(dynamic creators of meaning)(Joseph, 2000)。學校教師應由「教學者」發展成為「課程設計者」，甚至成為「課程領導者」的角色。Fleener(2002)從「課程動能」(curriculum dynamic)的觀點提出課程即自我組織的歷程，強調「自我創造」(self-creative)、「自發」(autonomous)與「自我認同」(self-identity)等觀念，對於學校課程發展的意義與重要性。學校本位課程發展對於學校本身而言，是為「內在的」(internal)與「有機的」(organic)觀念(Marsh, 2009)。因此，學校課程發展係一動態的、關係建立的與意義建構的歷程，由校訂到校本、再由校本回到校訂，為一反覆循環的動態發展歷程。

二、將課程發展視為是學習型組織

學習型組織透過新意義與新理解的獲得以進行創造，因此，「課程」可作為學校成為學習型組織的「媒介」(medium)(Fleener, 2002)。「課程」是學校教育的心臟，學校作為學習型組織，可透過漸進式的歷程以進行學校課程意義的組織與生產，並促進學校教育人員的專業發展、自主自律與自我認同(Marsh, 2009)。學

校本位的課程發展包含了與不同群體建立網絡關係的觀念，學校進行課程發展的同時，也協助教育人員進行學習、發現意義、適應、成長，以及轉化其既有的生活與情境。

三、主張學校課程發展係——「慎思的民主」歷程

知識與學習的開放性對於形塑民主的課程文化是極其重要的，民主的課程文化包含課程設計的慎思及學習活動的民主歷程（Mikel, 2000）。「慎思」（*deliberating*）是以不同的知識探究程序來進行團體討論的歷程、是不同的人在不同的活動與情境下獲致不同意義的歷程（Marsh, 2009）。學校課程發展不只是校長與教務主任的事，透過學校成員的團體慎思，探究學校與學生價值、規範、程序、角色等觀念，共享做決定的歷程，以規劃校訂課程及發展學校本位課程。

四、將學校課程發展視為是能動者自我與心靈的發展

學校教師對於自我的學習與學生的學習皆扮演主動參與者的角色，教師教學的主要工作在於持續強化學生學習的內在動機，以及協助學生連結內在心靈與外在世界，這是具意義性與創造性學習的來源（Bravmann, 2000）。在這樣的理念之下，學校教育歷程強調學生身體、心靈與理智上的全面發展，使學生成為充滿活力的、能自主管理的社會參與者（Bravmann, 2000）。教師教學的設計鼓勵學生主動提問、表達自己的想法、形塑與重新形塑學生的觀念，也鼓勵學生在自身與外在的事物之間進行連結。

新課綱強調學校為課程發展的基地，學校係一學習型組織、教師是課程設計的能動者，學校課程不能委由國家、地方政府或出版商等來進行，學校課程發展的歷程不僅是課程的產出與實施，更是學校文化的創生、學校組織的再造歷程。在這當中，校長的課程領導扮演著重要的角色與功能。

參、校長課程領導的意涵與任務

「領導」（*leadership*）與「管理」（*management*）不同，相較於「管理」強調規則性、維持性的觀點，「領導」一般認為有著較多創造性、激勵人心的意涵（Organisation for Economic Co-operation and Development, 2013）。「課程領導」

(curriculum leadership) 是現今課程改革中重要的一環，課程成功與否仰賴課程領導的專業知能。Sorenson、Goldsmith、Mendez與Maxwell (2011) 認為課程領導就像是盲人在定義大象一樣，若注重在教學向度，即可將「課程領導」定義為「讓教師和員工參與課程開發，以建立教師和員工的需求，同時獲得他們對於課程的承諾」，因此，課程領導會視所注重的部分而有不同的定義，但就討論而言，可將「課程領導」定義為「課程、教學、評估與評量的連結，以改善學習和理解」。因此，學校課程領導者的角色與任務相當多元，從鉅觀的願景擘劃到微觀的課堂分析，學校課程領導者必須隨時因應情境脈絡的不同而給予適度的調整。

身為一所學校最重要的人物——校長，課程領導是其義務也是其責任。校長課程領導係指在課程發展過程中，對於教學方法、課程設計、課程實施和課程評鑑提供支援與引導，以幫助教師有效教學和提升學生的學習效果（吳清山、林天祐，2001）。校長課程領導的角色有七個期望：一、團隊認知和包容；二、願景發展；三、品質的分析；四、需求評估；五、目的的優先順序；六、教學的提升；七、衝突對立（Sorenson et al., 2011）。校長應領導學校同仁，形塑學校課程願景與目標，並踐行各層級課程的連結、課程或學習方案的發展與管理、學生學習改進、課程與教學的評鑑、教師專業成長、塑造課程發展文化、各項支持與激勵措施等作為（鄭淵全，2008）。因此，研究者認為時下的「校長課程領導」（curriculum leadership of principal）係指校長以前瞻的思維帶領學校同仁擘劃學校願景，提升學校團隊成員的認知與包容，化解各項校務中的衝突與對立，並透過教師專業的課程管理以規劃學校課程圖像、進行課程發展與實施，據以強化學生學習成效的動態歷程。

近年來強調「動態的課程領導」（dynamic curriculum leadership）觀念，有下列幾項任務（Wiles, 2009）：一、擘劃學校願景；二、超越最低限度的標準；三、為學習者調整課程；四、規劃真實性評量；五、成立課程核心小組；六、鼓勵教師、家長及學校社群的參與；七、提出改變的方案；八、管理改變的歷程；九、使用工具以促進課程發展。校長應成為動態的課程領導者，持續不斷地檢視目前學校所處的情境脈絡，並考量學生未來的需求以改善學習環境。動態的課程領導者會視學校的情境、學生的需求，調整其領導方式及作為，在不同的時間點提出課程變革的方案及管理改變的歷程，並妥善地運用各種工具以進行學校課程發展。有許多校長認同「共享的領導心態」（shared-leadership mindset），願意和特定的教師領導者分享領導的角色與責任，以共同協助其他教師成為課程設計者與課程參與者

(Hale & Dunlop, 2010)。實施共享領導及促進專業發展，應是一位校長的重要任務 (Marsh, 2009)。

綜上所述，校長課程領導的意涵與任務會隨著時代脈動及關注的焦點而有不同的樣貌，而今臺灣在學生主體、民主參與、共享共榮、組織學習、專業發展等觀念，係因應新課綱學校校長所應具備之課程領導思維與精神，新課綱強調要以生活經驗出發，引領學生進行跨領域的學習，同時因應環境的改變，進行核心素養的培養，在迎接新課綱來臨的同時，校長身為學校的領導者，必須敏覺時代的脈動進行課程領導。

肆、校長課程領導的十項實際行動策略

今日學校管理者正處於教育史上最具挑戰性和激勵人心的時期之一，新課程領導者需熟悉從行為主義到批判理論的各種課程理論，也需要充分理解理論與實踐之間的「鏡像」(mirrored)關係，在檢視理論與實踐之間的關係時，領導的角色將是未來課程變革成敗的關鍵因素 (Allan et al., 2018)。新課綱是臺灣教育史上一大轉捩點，也是最具挑戰的時期之一，如何引領學生活用知識於生活之中，培養核心素養以應付未來未知的挑戰，就上述而言，校長課程領導在新課綱的課程發展中具有舉足輕重的地位。校長必須以前瞻思維掌握課程改革脈動，領導學校同仁共創課程願景、發展課程架構、實施課程管理、發動課程評鑑、協助教師專業成長，以及整合校內、外資源，才能幫助學生提高學習成效、培養核心素養。以下茲就學校在進行校訂課程的規劃與校本課程發展時，校長課程領導可採取的十項實際行動策略，歸納分述如下：

一、以前瞻思維掌握課程發展脈動

Sorenson等人(2011)認為校長在進行課程領導時必須具備以下視野：(一)學習者和學生是如何學習？身為課程領導者該如何促進學生學習？(二)教師的意義為何？教師角色和學生學習、課程發展的關聯性？身為課程領導者如何促進教師增能？(三)課程發展時，課程領導者能否有品質地指導教學技巧、整合課程內容、學習策略和學生學習成效等部分？(四)專業發展必須與課程設計及更新環境相扣，教師要能跟著學生學習而有專業的成長。可見課程領導者必須要有高度的視

野，掌握課程未來的發展以符應學生的需求。新課綱的規劃與實施，教育部至地方教育行政機關均必須分別扮演不同的推動角色，此一開展過程中必然有許多的進修、研習的管道與資訊來源，身為校長肩負學校課程領導，必須能隨時掌握最新的課程發展脈動，以前瞻的思維洞悉未來課程教學發展的走向與新觀念，如此才能帶領學校往正確的方向前進，獲得同仁的信任與追隨。

近幾年新課綱的教育新議題可說是引領教育界的話題，但教師未必能充分掌握，校長以課程領導者的身分肩負著教育新議題的引領者，因此，必須親自參與各項研習與會議，充分了解新課綱的內涵，在學校內進行觀念的釐清與轉化，透過教師的語言進行觀念的引導與灌輸，同時帶領教師規劃未來的課程方向，制定發展優先順序的課程框架，同時帶領教師反思、修正此一掌握教育脈動的前瞻思維，實為課程領導開展的第一步。

二、以團體討論凝聚學校課程願景

發展課程的首要任務必須是先建立願景目標，當課程領導者未能確立願景目標，則學校教師並無法確知其教育價值的立場，不知往何處去或不知如何肯定其努力成果。因此，確定共同願景與目標是改進課程的基本任務，且確定目標的此項任務，最好能和課程發展委員會共同確定（蔡清田，2002）。讓教師了解學校課程願景將有助於課程規劃過程的走向，同時可用以檢視課程實施成效是否符應學校課程願景，因此，學校課程願景必須是大家所形成的共識且共同認同，校長在課程領導的過程中，有下列五項步驟可引導教師共同討論出學校的課程願景：

（一）介紹課程願景

為了讓教師快速了解課程願景的概念，校長將事先蒐集幾個學校的課程願景分享並解釋，讓教師們在最快的時間內明確知悉課程願景的重要性與目的性，同時充分了解此課程願景必須奠基於學生的需求，而非教師個人的喜好與興趣。

（二）集體發想願景

接著發給每人一張便條紙，請每位教師於紙上寫出自己所認為學校課程未來的願景為何，此一願景必須是能夠符應學生圖像與需求，以簡短的名詞作為標題，再以簡要文字加以敘明。

（三）腦力激盪討論

當教師完成各自書寫的便條紙之後，以隨機的方式互相交換，必須交換到不知道手上拿到誰的便條紙為止，接著隨機兩兩一組，分組討論彼此手上便條紙中的內

容，兩人討論後依據共識將便條紙的背面填入分數，兩張便條紙的總分必須為九分，認為重要性高的意見得比較高的分數，此一方式是希望經過討論，將彼此的認知做比重上的調整，接著再隨機交換便條紙，重複此一方式數次，確定意見均有充分的討論與溝通。

（四）確認團體共識

最後每人將手上的便條紙背後的所有數字加總，將得到一個數字，此數字代表該張便條紙所書寫的內容，經過大家隨機討論後的共識程度。數字愈高者，代表所陳述的內容獲得多數教師的認同，依分數高低將便條紙上的文字標題一一臚列出來，再次與教師們確認對該項願景的認同度，並做歸納與整理。

（五）公開張貼願景

將教師所凝聚的課程願景，配合學校環境布置於校園之中，用意在於讓全校師生皆明白未來的課程與教學方向，促進師生共同為達成目標而努力。

三、引導成立教師學習社群

現場的教師在以往的師資培育訓練中多習得教育的基本原理原則，面對新課綱的教育改革浪潮，多未能提早了解及準備。但教與學是密不可分的關係，教師必須要能自我精進，才能跟上時代的脈動，為學生設計符應未來需求的課程，單打獨鬥的自我修練恐不足以應付變化快速的教育環境，且新課綱的精神與內涵也一再闡明理念是建立終身學習的「自發、互動、共好」的目標，故教師亦應以個人自學、加上團體共學的方式作為學生的學習楷模，成立專業學習社群彼此共同砥礪研討成長，建立共好的學習文化。課程領導者應積極鼓勵教師以共學的方式成立學習社群，每學期以學習主題的方式規劃社群的運作方向，給予資源資助教師進修，鼓勵教師參加校外相關議題的專業發展活動，學習社群固定每週或每月定期聚會，不僅互相研討，也商議彼此班級經營或教學上的問題，在寒暑假返校日進行共同備課，為下學期的教學內容彼此研討共同準備。

四、營造學校課程發展氣氛

蔡清田（2002）認為長久以來，學校維持著保守且尋求穩定的氣氛，面對這樣的情況，若沒有領導與管理的適當運作，課程與教學的實踐將無從改變。新課綱實施之後，校長必須率先與教師進行公開授課，不在於追求表面的績效或形象的表徵，而是透過帶頭的效用，鼓勵教師打開教室的王國，秉持「共好」精神與他人互

動，追求教學的精進與效能，持續不斷地「教學相長」形成永續共好、專業成長的正向積極學校文化，能在正向積極學校文化薰陶下，加上有「終身學習」的校長與教師作為典範，學校才能教導出會「終身學習」的學生（張茵倩，2017）。因應新課綱的實施，教師均需公開授課，接受其他教師及家長的觀課與議課，因此，校長身為課程領導者要能營造一個友善的對話氛圍，對於學校同仁不時給予激勵、表示欣賞，並鼓勵更多同仁一起積極投入課程改革。例如，在開會討論時除了會用正向、積極的語彙肯定教師的發想，亦可營造對話的熱絡互動氣氛，如發現討論不順遂、意見略有相左之時，善用各種策略轉化情境氛圍（如拿出美食茶點轉移議論焦點、播放溫馨激勵的短片緩和氣氛等），在正向信任與支持的學校氣氛下，教師才能進行友善、優良的課程規劃。

五、整合校內外資源以支援學校課程發展

校訂課程與校本課程重視以學生生活經驗出發，連結生活情境脈絡，課程發展將打破學生學習領域、學科的疆界，以跨領域、跨學科的方式設計與規劃，因此，教師彼此壁壘分別的專業授課模式也將被解構，設計跨領域、跨學生的主題／專題／議題課程，所需配合的措施包括：教師授課節數的安排、協同教學的侷限、教學策略與方式的多元、學習場域的擴大、學習策略的自主性等，校長必須整合校內外資源，解決人力、物力、財力的困難，讓課程設計不囿於經費的短缺、資源的匱乏，真正以學生的需求為出發點，全面性的支持課程發展。

六、共作學校課程圖像及課程架構

學校課程願景發展之後，眾人要能基於學校課程願景共作課程圖像及課程架構，有以下步驟可依序建構：

（一）尋找課程發展元素

依學校特性、家長期待、學生需求、學校所在地的條件、社區資源等，將學生生活情境連結的素材作為課程圖像發想的素材。素材可分為歷史人文、自然景觀、文化特色、農特產品、建築、特定教育議題等，將找出的課程發展元素，提出共同討論之後，確定未來課程發展的主軸，以便進行未來跨領域、跨科目的探究課程。

（二）依願景找出課程發展主軸

在尋找課程發展主軸時，需回頭檢視教師共同討論出來的願景，兩者間是否能連結，以設定學生學習任務來達成學校課程願景，課程發展主軸必須能幫助學生符

應課程願景中學生的學習圖像，兩者間的關係可說是相輔相成、環環相扣。

（三）連結部定課程進行跨領域課程統整

部定課程是鞏固基本學力，扎根學生學習基礎，當學生有了穩固的基礎，即能運用基礎的學科能力進行跨領域、跨科目的統整學習，亦可用主題、議題、專題的方式進行探究，校訂課程重視以跨領域的統整方式來協助學生將部定課程所學會的基礎學科能力進行統整的應用與連結。學校及教師在規劃與設計跨領域的統整課程時，需培養學生具備知能整合、運用於真實情境的素養。因此，學校成員找出課程發展主軸之後，教師在討論課程內容時，必須熟悉各階段、各領域的學習重點，以各領域、各階段的學習重點為核心，找出與課程發展主軸的關聯性與連結性。

（四）發展出系統性、邏輯性的縱貫課程架構

有系統、有邏輯的課程架構才能引導學生建構出自己的知識系統，在課程設計中務必重視縱貫及橫向的課程設計，從國小的一至六年級或是國中的一至三年級，年級間縱貫的課程設計必須有脈絡性的以螺旋式加深、加廣往上延伸，甚至國中、小九年一貫的課程連結；同一年級間進行跨領域統整時又必須注意和部定課程的連結，在學生既有的基本學科能力上進行延伸與強化，此部分在進行課程設計時必須特別加以注意，隨時進行調整，以建構完整的課程架構。

（五）依據課程架構設計單元課程

依據上述步驟所發展的各年級課程架構，讓教師進行細部的課程設計，可以單元或是主題的方式設計。從學校課程願景、課程目標、課程架構依序規劃下來，每一個單元或是主題的設計都是學習鷹架，讓學生在學習這些單元或主題之後，能完成該年級所賦予的學習任務。

（六）規劃素養導向多元評量

由於校訂課程重視的是統整性，需要了解學生是否真正內化形成素養，素養導向的多元評量則是檢視的方法，因此，不同以往只注重總結性評量，教師在教學過程更應關注學生學習歷程與學習策略，觀察其如何形成自己的知識系統、如何進行學習、是否學會運用策略自我學習等，學習歷程的觀察與學習策略的應用，都必須成為評量學習成效的項目之一。

（七）視學校規模及情境，不同階段由不同的組織成員完成任務

由於學校規模類不一，學校教師成員人數不同，在上述每個階段中皆應視學校不同的情況而做適度的調整，如發展學校課程願景及尋找課程發展元素時，課程領導者可採用上述的方法帶領全校的教師凝聚共識找出願景及課程發展元素；規劃課

程發展主軸時，則可以組織核心小組的方式進行研討，接著將研討所獲得的主軸交由學年或是年段教師分別接力討論跨領域課程，以及設定各年段的課程目標，同時加入核心素養的課程設計與教學策略，各年段或各學年再將討論後的方案交回核心小組，由核心小組協助檢視及調整以建構出系統性、邏輯性的縱貫課程架構，確定課程架構之後再交回各年級或年段接著設計細部的單元課程與教學設計。此一協力方式可視學校規模及型態而調整，並非一成不變，若是學校規模較小則可從頭到尾皆由同一批人完成所有的工作，因此，課程領導者的策略與引導方式更顯重要，從校訂課程的規劃到學校本位課程的發展將是一個動態的歷程。

Sorenson等人（2011）指出學校課程發展各種模式之中，都應該因應不同的教師、學校系統的需求和挑戰而調整。其中，教與學環環相扣，教師必須以協助學生為出發點來設計校訂課程，透過學生的生活經驗促進學習的鏈結，尋找在地的課程發展元素，透過凝聚學校全體的共識，發展出系統性、邏輯性的縱貫課程架構，以跨領域為基底設計素養導向的教學，因應學校不同的情境調整教學脈絡與方式，都是為了促進學生有效地學習，內化成為素養。

七、規劃教師專業發展鷹架

在教師專業成長過程中，校長也必須針對教師專業的現況進行診斷性評量及形成性評量，了解教師目前的學習樣態及心態後進行診斷，思考從哪一個面向切入較易讓教師理解且接受，唯有從心接納成長的必然才能有成長的可能，隨時進行診斷，了解教師專業成長活動後教學文化及策略的改變狀況，才能持續再安排下一階段的進修成長課程（張茵倩，2017）。因此，課程領導者除了要有課程專業知能，還必須有診斷教師專業知能的能力，以適當的語言進行溝通，避免曲高和寡，並依教師的需求及關注的教學策略等設計研習進修內容，幫助規劃知能成長的知識學習鷹架，依照迫切性、需求性來設計研習辦理的順序，同時以系統性、前瞻性的方式來辦理螺旋式的研習，避免單次、點狀的研習課程，無法協助教師建立知識螺旋。

八、帶頭協調課程實施進程

調整學校課務安排，創造共同不排課時間，讓教師每週除了進修之外，有固定的時間可以進行討論課程與教學事宜，此一時間不僅是討論課程設計的時間，還能依據每階段的進度，設定合宜的討論內容及目標，逐步將校訂課程的設計完成。在此一時間裡，可同時規劃及提供校內的空間，尋找一個適合教師研究的空間而不受

外界干擾。於新課綱的變革中，包含部定課程及校訂課程，其中校訂課程涉及四類課程設計方向，其中跨領域跨科目的統整性主題／議題／探究課程需要不同學科、專長的教師共同設計跨領域的課程內容，設計及施行課程時需由課程領導者協調，並訂出順利施行的方案。學校於規劃跨領域統整課程時，宜依循素養導向、連貫統整、多元適性、彈性活力等原則進行，可以單元、週次、學期、學年、學習階段、教育階段為時間循環單位，適切地進行跨領域統整課程之規劃。由於學生的學習時數、教師的教學時間、教學的空間有其限制，因此，課程領導者必需審視研議出來的課程計畫，帶領大家討論及協調，避免課程重疊及推行時間上的衝突。課程領導者居中斡旋的效果將有助於加強跨領域、跨學科之間的協作與實施成效。

九、統整課程研討與管理

由於新課綱是新一波的課程改革，距離九年一貫的教育革新已將近二十載，由於新課綱的理念與發展是延續九年一貫課程的脈絡，所提出的「核心素養」概念更是初次理解的新概念，因此，在觀念釐清及課程發展的過程中，難免會有質疑及反對的聲音、人員意見的衝突或偏離發展方向的情況，課程領導者必須扮演管理者的角色，透過各式各樣的機會與場合，將抽象的概念以簡單、清晰的語言及案例讓教師明瞭，同時也需要讓教師充分表達內心的想法與歧見，帶領全體教師取得共識，適時提供建議及辯證，讓偏離發展方向的教師走向正軌。課程領導者在進行課程管理時，一定要落實課程實施成效的掌控，定期與教師座談以檢視課程發展進度、掌握課程發展概況，於期末進行教師的課程成果分享會，以掌握課程實施成效。

十、發動課程評鑑回饋修正機制

從九年一貫到十二年國教的課程改革，於進行課程發展時，課程領導者在帶領學校同仁進行課程設計、規劃、實施之後，往往於檢視學生學習成效之後即宣告課程發展完成，但在校本課程發展時的課程領導行為，以「課程評鑑」最待加強，因此，除了教師進修研習提高知能外，亟需建立與落實「課程、教學評鑑制度」（鄭淵全，2008）。要能進行課程評鑑，對於整體課程從頭到尾做一檢視，回頭修正檢討成效與規劃之間的落差，才能真正協助課程的完備。蔡清田（2002）提出學校課程評鑑在於透過行動策略蒐集適當而充分的證據，以判斷並改進課程過程與成效，結合教育行動研究，建構不斷循環的評鑑系統，以發揮評鑑與回饋的功能。為檢視課程的實施成效與當初設計的差異，課程評鑑回饋者的角色亦是校長課程領導時不

可忽視的重要角色，整體課程的評鑑回饋，可以判斷教學材料或教學活動的價值，同時作為課程修正的依據。學校同仁往往聞「評鑑」而色變，故身為課程領導者的校長就必須肩負起引導課程評鑑的發動者，以溝通化解歧見，舒緩教師的焦慮情緒，消弭教師心底的反抗意識，了解課程評鑑真正的目的乃在於提升課程品質，而非檢討課程設計與課程實施的缺失。

伍、結語

若將學校本位課程發展比喻為交響樂團，身為指揮的校長課程領導角色固然重要，但校長需與學校團隊成員互動，並隨時留意彼此演奏旋律的速度及微妙變化，才能共同演奏出優美和諧的樂曲（蔡清田，2002）。新課綱的實施是奠基於九年一貫課程的基石上，在九年一貫實施的過程中，歷經觀念的革新、教科書的開放、教師自主性的提高等教育變革，學校課程發展呈現百花齊放的多元性，但也衍生出不少課程發展的問題。Sorenson等人（2011）主張高期望是有效課程領導的關鍵，高期望值得付出代價，課程領導者和團隊成員永遠不會滿足於現狀。因此，吾人需努力追尋更卓越的組織、更彈性的制度及更優秀的團隊。你準備好了嗎？你有什麼期望呢？眼看新課綱於108學年度上路，是否能再將「基本能力」轉型並升級為更為優質、豐富的「核心素養」，端賴於課程領導的引領，校長的課程領導角色將不再只是樂團的指揮，必須轉換成「神射手」，以「定、靜、安、慮、得」的心法展開行動策略。如今108學年度開學在即，箭在弦上不可不發，更需要一舉命中靶心，展開學校課程發展的勝利首部曲。

參考文獻

- 吳清山、林天祐（2001）。課程領導。教育資料與研究，38，47。[Wu, C.-S., & Lin, T.-Y. (2001). Curriculum leadership. *Educational Resources and Research*, 38, 47.]
- 張茵倩（2017）。面對十二年國教的校長課程領導新思維。教育研究月刊，276，27-40。[Chang, Y.-C. (2017). The school principal's new perspective on twelve-year compulsory education. *Journal of Education Research*, 276, 27-40.]
- 教育部（2014）。十二年國民基本教育課程綱要總綱。臺北市：作者。[Ministry of Education. (2014). *Curriculum guidelines of 12-year basic education general guidelines*. Taipei, Taiwan: Author.]
- 楊俊鴻、張茵倩、張淑惠（2019）。素養導向課程與教學：理論與實踐（二版）。臺北市：高等教育。[Yang, C.-H., Chang, Y.-C., & Chang, S.-H. (2019). *Competence-based curriculum and instruction: Theory and practice* (2nd ed.). Taipei, Taiwan: Higher Education.]
- 蔡清田（2002）。學校整體課程經營：學校課程發展的永續經營。臺北市：五南。[Tsai, C.-T. (2002). *Schoolwide curriculum and management: Sustainable management of school curriculum development*. Taipei, Taiwan: Wu-Nan Book.]
- 鄭淵全（2008）。國小校長在校本課程發展的課程領導作為及其相關問題之研究。新竹教育大學學報，25（1），1-20。[Cheng, Y.-C. (2008). Principals' curriculum leadership performance in the schoolbased curriculum development and correlative problems. *Educational Journal of NHCUE*, 25(1), 1-20.]
- Allan, A. G., Floyd, B., & Bruce, M. W. (2018). *Curriculum leadership: Strategies for development and implementation* (5th ed.). London, UK: Sage.
- Bravmann, S. L. (2000). Developing self and spirit. In P. B. Joseph, S. L. Bravmann, M. A. Windschitl, E. R. Mikel, & N. S. Green (Eds.), *Cultures of curriculum* (pp. 73-94). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Fleener, M. J. (2002). *Curriculum dynamics: Recreating heart*. New York, NY: Peter Lang.
- Hale, J. A., & Dunlop, R. F. (2010). *An educational leader's guide to curriculum mapping: Creating and sustaining collaborative cultures*. California, CA: Corwin Press.
- Hamilton, D. (2009). On the origins of the educational terms: Class and curriculum. In B. Baker

- (Ed.), *New curriculum history* (pp. 3-20). Rotterdam, the Netherlands: Sense.
- Joseph, P. B. (2000). Understanding curriculum as culture. In P. B. Joseph, S. L. Bravmann, M. A. Windschitl, E. R. Mikel, & N. S. Green (Eds.), *Cultures of curriculum* (pp. 15-28). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Marsh, C. J. (2009). *Key concepts for understanding curriculum*. London, UK: Routledge.
- Mikel, E. R. (2000). Deliberating democracy. In P. B. Joseph, S. L. Bravmann, M. A. Windschitl, E. R. Mikel, & N. S. Green (Eds.), *Cultures of curriculum* (pp. 115-136). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2013). *Leadership for 21st century learning*. Paris, France: Author.
- Sorenson, R. D., Goldsmith, L. M., Mendez, Z. Y., & Maxwell, K. T. (2011). *The principal's guide to curriculum leadership*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Wiles, J. (2009). *Leading curriculum development*. London, UK: Corwin Press.
- (本篇已授權收納於高等教育知識庫，<http://www.ericdata.com>)

