

主題論文

課程研究

14 卷 2 期 2019 年 9 月 頁 67-83

河口學堂： 一位國小校長校本課程領導之敘事探究

林愛玲

摘要



校本課程領導是指校長帶領教師以學校和社區所具備之條件及資源發展出最適合學校的課程方案，強調由下而上的參與式、草根式發展。本研究以敘說探究為研究方法，探究研究者在初任校長任內之課程領導實踐旅程，藉由河蟹校本課程的發展與實踐，以及面對《十二年國民基本教育課程綱要》校本課程轉化之故事敘說，理解與省思校長課程領導之歷程，透過對教師的增權賦能及傾聽學生的聲音，逐步構築同行共學的學校。

關鍵詞：校本課程、敘事探究、課程領導

Estuary School: A Narrative Inquiry on School-Based Curriculum Leadership of an Elementary School Principal

Ai-Ling Lin

Abstract

School-based curriculum leadership refers to the principal leads teachers to develop the most suitable curriculum for schools. This study takes narrative inquiry as the research method. The researcher started at the personal implementation of curriculum leadership during the initial period of being appointed principal. By means of narrating stories of curriculum leadership – the development and execution of school-based curriculum to discern and reflect the evolution of curriculum leadership aspects.

Keywords: school-based curriculum, narrative inquiry, curriculum leadership

壹、前言

1970年代英、美、澳等國家的學者專家因對國家統一課程提出批判，故而興起學校本位課程發展（school-based curriculum development），倡議課程發展應以學校為主體；國內學校本位課程的發展肇始於九年一貫課程之推動，各校嘗試以學校及社區所具備之條件及資源發展課程。學校本位課程為整體學校文化與組織變革的動力，其引發的變革不只是課程領域，還包括教師專業參與、做決定的權力分享、學校教育哲學的創造，以及學校領導的變革與組織的發展（蔡清田，2005）。近年來，臺灣因少子女化危機衍生廢、併校等問題，因而帶動特色學校經營政策與發展，這些特色課程多半是以學校及社區所具備的條件或資源為課程教學之素材，具有在地性、獨特性等，許多學校甚至以此特色課程作為學校本位課程。

2017年5月，教育部正式宣布《十二年國民基本教育課程綱要》（以下簡稱新課綱）自108學年度起開始實施後（教育部，2014），新課綱諸多準備工作如巨浪湧來，學校人員在接觸新課綱時，對總綱內涵不了解，對核心素養、校訂課程等名詞產生混淆或誤解，甚至在規劃學校的校本課程與校訂課程時，誤將原有的特色課程方案直接套用。新課綱中所揭示的學校本位課程，為學校整體課程之決定與運作，含括部定課程與校訂課程，必須審慎評估學生的需求、家長與社區的資源，以及地方特色等，據以建構系統化課程，並非單指特色課程或校訂課程。

校長身為課程領導者，肩負帶動全校教師進行校本課程發展之責任，尤其必須慎思校本課程領導之歷程，始能將校本課程之建構帶往正確道路，不致為這波教育改革浪潮所淹沒。課程領導是指課程領導者能夠覺察自己的課程領導觀，具有課程領導理論的覺醒，須強化理論與實務的辯證，形成支持文化，激發團隊成員的專業熱情，透過組織集體的對話，發展出最適合學校的課程方案，以提升學生的學習品質。

是以，本研究聚焦於研究者初任校長任內之校本課程領導實踐旅程，含括校本特色課程的建構及迎向新課綱的轉化，在尋回課程領導的點滴故事中，透過傾聽、對話和閱讀文本與敘事相遇，藉由敘事省思校本課程領導的心路歷程，認識與理解校長身為課程領導者所面臨的處境，找到未來校本課程發展與改革的可能性。

貳、校長的課程領導相關研究回顧

一、校長課程領導之課題

自九年一貫課程推動以來，學校走向本位管理，強調權力下放與鬆綁，賦予校長及學校更多自主權，學校必須承擔起課程決定和發展實踐的重責大任，凸顯課程領導之重要性。

課程領導 (curriculum leadership) 是指運用規劃、協調等功能，幫助學校教育系統與學校達成課程目標，以確保學生的學習品質 (Glatthorn, 2009)，課程領導引領著學校課程發展的方向，並對提升學校的課程、教學與學習的品質，具有正面的意義和價值。校長、主任和教師都有可能是課程領導者，但校長的課程領導卻經常被視為是決定學校課程改革成敗的重要關鍵。

校長的課程領導觀為校長的課程領導哲學，然而，多數的校長並不知道課程領導觀將影響其課程領導作為。J. Habermas在其「知識建構興趣理論」(knowledge-constitutive interests) 中指出，知識為人們所建構，知識建構的興趣將決定組織知識的範疇，此可用以解釋許多教育實務工作的理念或作為。Brubaker (2004) 運用Habermas人類三個基本的認知興趣 (cognitive interests)，包括：技術 (technical)、實際 (practical)、解放 (emancipator)，提出了控制觀、詮釋觀和解放觀三個課程觀，並認為每一位課程領導者都會抱持著這三個課程觀的其中一個，校長必須從強調生產的、檢查的、臨床的，由上而下的控制觀，轉向為重視教師的研究、成長和發展的詮釋觀，進而轉向為重視聲音的、性別議題、為教師增權賦能的解放觀。Brubaker並指出，有創意的課程領導較重視內在課程 (inner curriculum)，強調課程領導的過程中得不斷地自我反思和修正，透過自我敘說進行自我了解與增能，以促進課程領導的轉變。

Bradley (2004) 認為有效課程領導的關鍵在於領導者的行為，課程領導是觀念 (concept) 而非組織的位置，課程領導者必須建立關係，激勵教師實踐課程方案的使命、願景和目標。因此，校長的課程領導在於激發教師的責任感與使命感，建立夥伴關係，共同參與課程決定，形成課程的全體共識，校本課程發展也要傾聽學生的聲音，視學生為參與者、創造者，讓師生有機會共創課程。

二、校長的課程領導敘事探究回顧

隨著教學現場對課程、教學與學習的重視，校長的課程領導課題陸續成為國內研究生探究之範疇。近年來，學者積極引進敘事探究理論與應用案例，鼓勵教師透過敘事探究，書寫教師的課程教學故事，進行教學現場的研究，故以敘事探究取向進行課程教學研究者漸多。經過與本研究相關的文獻篩選後，以「課程」、「敘事探究」為關鍵詞進行國內博士論文之搜尋，共得20篇，其中以校長課程領導為主題之論文，共計有六篇，其餘14篇為教師課程教學實踐之研究。

進一步分析此六篇校長課程領導論文：齊宗豫（2013）運用自傳民俗誌書寫初任校長帶動鄉村小校發展課程的生命經驗，對課程領導者之實踐行動進行反身性的思考與論述；范揚焄（2017）透過自傳俗民誌反思個人的校長領導風格，探討形塑校長領導風格的關鍵因素；羅玉霞（2016）研究校長如何透過閱讀教育進行學校本位課程的領導；劉淑芬（2014）透過敘事探究理解校長在不同學校課程革新脈絡下的課程領導生命故事，再現課程領導能動策略，建構校長課程領導實踐知識；王佩蘭（2013）以A/r/tography探究方法進行美學領導，找到校長身分認同；曾榮華（2006）從教育批評觀點提出小學校長課程領導實踐智慧的建議。

綜言之，以校長課程領導觀為視角，採敘事探究進行校本課程領導之博士論文仍為少數。校長校本課程領導不僅會影響學校校本課程的品質，也會影響學生學習成效，新課綱已於108學年度實施，部分校長遭遇校本課程之發展或轉化難題，更凸顯本研究之價值與重要性。

參、為改變而敘事

Brubaker（2004）曾說課程領導者是一位娓娓道來的自傳者，透過故事、日記、檔案或詩歌等，以獲得對於課程領導的知識和更深的理解。研究者身為課程領導者，必須投入情境脈絡之中，深刻體會箇中滋味，並讓個人實踐的經驗故事成為幫助自己理解和重新建構的工具，如同Eisner（2000）所言，只有個人親身體驗建構而得的意義，才具有最高價值。

一、選擇敘事探究的原因

敘事是一種現象，也是一種方法；它是有結構的經驗，同時也是研究的模式，為了將故事與敘事兩者進行區分，Clandinin與Connelly（1991, 2000）將現象稱為「故事」，將方法稱為「敘事」。與傳統邏輯科學模式不同，敘事重視經驗的意義，著重脈絡的敏感度和特殊性；敘事探究主要的方法論在於多元典範的立場，為跨科際整合的研究方法（莊明貞等，2010），其方法取自心理學、文學、歷史、人類學與教育等，透過敘說賦予教學中師生豐富脈絡的意義，也讓故事如同量化資料一樣值得信賴，因此，敘說提供機會讓教師、學生或敘說者透過語言，用他們的聲音重新界定他們的經驗，再宣稱自己的經驗和權威，主導自己的課程發展和專業發展（莊明貞，2005；歐用生，2004；Giroux, 1997）。

Clandinin與Connelly（2000）認為敘事探究可以為研究主題創造新的意義與重要性，並不僅止於產生知識；故事中的語言、對話不只是一種傳遞或反應的媒介，也是一種表達行動的方式（甄曉蘭，1996；Riessman, 1993）。因此，敘事探究對研究者而言是一種有意圖的、反省的行動，探究自己的課程領導實踐歷程，從個人的經驗出發，在說故事的過程中再現自己的主體經驗。

二、說故事者與故事場域

本研究所指的學校為研究者校長生涯的初任學校，近年來學校的辦學理念與特色經營深獲學區內、外家長的認同，約有二分之一的學生來自學區外；在研究者的校本課程領導故事脈絡中，學校的教師、學生及家長都是一起說故事的人。

三、資料蒐集的方法

為了清楚看見課程領導歷程的全貌，本研究以多元方式來蒐集資料，包括：個人省思札記、參與觀察紀錄、訪談逐字稿、個人生活故事、會議紀錄等。

四、研究效度

為提高效率，本研究乃運用三角檢證，採取資料來源的多元性交叉檢證並進行比對與討論，以提高資料的有效性和真實性。Riessman（1993）引用現象學的觀點，認為敘說建構的真實，亦即在敘說中獲得真實，敘說是詮釋性的，事實是詮釋歷程所得出的產物，因此敘事相對地真實，是朝向可信度（believability），朝向增

加理解。莊明貞等人（2010）亦表示敘事探究的效度為詮釋的過程，質性研究者對敘事探究的「有效性」將敘事了解轉向為多元理解或模糊的理解，依據敘事全貌的解釋，走入「相互理解」。

五、研究倫理

研究者謹慎挑選適合本研究的參與者，例如：在學校課程發展過程中參與度較高、對歷程較為清楚的教師等，告知並與其協商，訪談過程中鼓勵參與者以自己的話語、從自己的觀點說故事，由於校內教師、家長和學生都出現在故事情節中，故本研究採用化名、改變職稱、性別等方式，以達到匿名的研究倫理要求。

肆、尋回消失的校本課程

2013年8月1日，研究者展開校長的生涯，任職於一所郊區小學，該校於2006～2012年期間，因少子女化的危機，積極發展特色，並以「童玩」名列全國知名的百大特色小學之一，經常吸引國內、外學校參訪，然而，學校的特色卻與學校的課程、學生的學習間的鏈結似有若無。

一、光影互見的亮點學校

校長來了之後，我真心希望參訪不要那麼多了，是不是可以讓孩子有比較正常的學校生活？（訪美麗老師-20180202）

美麗老師的這一段話令研究者陷入沉思，對於為數不少的教育參訪團到訪，有些教師認為這是學校績優的表徵，學生可以透過交流開拓視野；有些教師則希望學生的學習可以回歸正軌，不再為了接待參訪解說、表演而疲於奔命。

林志成（2016）指出，特色學校係指學校充分運用學校及社區在地資源，促進學校之空間及課程的活化，發展具有教育價值性、在地文化性、創意特殊性及市場競爭性的特色課程，形塑學校品牌，永續創新價值，再現學校的存在價值和生命力。學校發展特色不僅活化了人力和空間，形塑學校品牌，並成功地減緩學校的減班危機。然而，特色學校所衍生的問題卻值得吾人省思與討論：（一）特色學校不

只是彰顯學校的績效、建立學校的品牌，還要聚焦學生學習；（二）頻繁過多的參訪團體，若對教學產生干擾，便需檢討交流的意義和目的；（三）特色課程若僅是讓他校師生受益，卻未與本校學生學習鏈結，則必須深思特色課程的意義。

如果那時候能夠將童玩課程的層次和架構建構起來，再配合不同年級的學生所需要的能力，其實就會有童玩或陀螺的校本課程。可惜那個時候，學生會玩這個童玩、那個童玩，卻沒有建構童玩的課程。（訪婉婷老師-20180331）

學校雖以童玩為特色，卻沒有童玩課程，未來是延續童玩特色？或者重新開發校本課程？研究者欲於課程發展委員會（以下簡稱課發會）提出對校本課程的看法，教師卻表示他們沒有「真正」的課發會經驗，過去學校大部分的行事或活動主要是以校長交辦、主任規劃、教師執行的模式進行，課程計畫的撰寫與審查也是以最有效率的分工合作方式完成，教師鮮少針對課程教學進行對話。

課程應該是從這塊土地慢慢滋生的，需要更多的對話以形成共識，如同Grundy（1987）不斷地提醒我們，如果想要真正了解課程，就要回到學校裡的社會脈絡。因此，帶動教師間的對話、建立課程共識與形塑專業協作文化，成為研究者在校本課程領導的首要課題。

二、課程的在地性思考

每年5月，一種背甲約10公分左右的紅色螃蟹，總會在清晨或者黃昏的校園裡出沒，小朋友都叫牠「阿紅」。某天早上七點鐘左右，研究者剛進校長室，一群小朋友急著跑來呼喚著：「校長快來看！我們發現『阿紅』了！」，小朋友「阿紅」、「阿紅」琅琅上口的叫著，好像是熟悉的老朋友，細問學生：「阿紅是誰？阿紅喜歡吃什麼？平常住在哪裡？為什麼會到學校來？」，孩子卻是一臉困惑。後來幾次師生到淡水河邊戶外學習，有的學生發現校門口、自行車道上螃蟹被壓成「蟹餅」；六年級學生到河邊淨灘，發現螃蟹竟然是和垃圾住在一起；看到螃蟹有生存危機，學生忍不住感同身受的發出不平之鳴：「小螃蟹好可憐喔！我們可以幫助牠們嗎？」，Giroux（1983）認為課程內容必須重視學生的經驗與聲音；吳瓊洳（2005）也表示學生的生活經驗（life experience）在課程選擇的過程中，是不可忽略的一環；Posner（1992）從經驗的觀點來看，學生身邊發生的事件會影響他的生活，課程不只有教科書、活動，還有學生所經驗的情境。研究者心想：「學生有了

這些學習經驗，除了知道河邊有這些螃蟹，除了覺得螃蟹可憐，還能從這樣的生活經驗學到什麼？」。

因此，研究者開始召集核心團隊進行對話，仔細說明河蟹是學校、社區四處可見的動物，也是學習的重要資源，我們可以螃蟹為出發點，進行生態、海洋等各類延伸教學，學習可以從學校延伸至社區，不囿於校園之中。過去教育實施的課程普遍強調知識的灌輸，Greene（1998）認為課程應該關心如何讓生活更有意義，藉由在地性河蟹課程實踐，將教師及學生置於生活的脈絡之中，培養學生發現問題、解決問題的能力，重新建立學生對於土地的情感與倫理價值，對社區及環境有所覺醒與行動。數次對話後，研究者和教學核心團隊逐漸建立河蟹課程發展之共識。

由於校內教師多數缺乏主題統整課程設計經驗，研究者與核心團隊先擬訂課程方向並建立課程架構，俟獲選為教育部特色學校後，才在課發會說明計畫內容，邀請教師分工進行各年級教學活動設計和實踐。九年一貫課程實施多年，學校的彈性學習節數早已調整為閱讀、數學等，在沒有彈性學習節數可用的情況下，只能融入各領域進行教學。文文老師指出：

校長，現在沒有彈性學習節數，每一科都有既定的教學進度，如果把河蟹課程加進來，課會上不完，原來的教學進度會有問題喔！（課發會會議紀錄-文文老師-20150415）

研究者鼓勵大家：

大家可以試著在現有的教科書內容尋找合適的題材，進行轉化或者教材置換，例如原來四年級的水生生物是教魚類，我們可以增加螃蟹的內容。

對教師而言，不論是自編或是轉化原有的教科書文本，都是件費時費力的課程工程，教師有趕課的壓力，還必須透過多次學年會議研討，克服跨域課程統整和協同教學的問題。河蟹課程的教學活動設計在初始便困難重重，研究者雖感到憂心，但仍思索著如何帶領教師對話和實作以化解教師的焦慮。

多數教師十分認同河蟹課程的在地性，但課程設計、自編教材與教學時間等卻必須花費時間對話與建立共識；行政團隊除協同教學外，亦規劃了螃蟹生態週、螃蟹情境營造、發起護蟹行動與發表護蟹宣言等。除此之外，也費心和他校建立河口

課程的策略聯盟，藉由與他校學生一同進行樹梅坑溪生態踏查，給予學生不同的環境體驗和啟發。經過5年的教學實踐與反思，有如搭建屋舍般逐步建構了河蟹校本特色課程。

學校的課程充分結合校園環境和臨近的淡水河生態環境，孩子們從小就建立起對生態環境友善的態度，更珍惜自己生長的家園，這是我看到跟其他學校不一樣的課程。（訪陳會長-20180517）

從家長的回應可以發現，河蟹校本課程不僅引發學生的興趣，也讓學生的學習視野擴及至社區，培養對社區環境友善的態度。2017年研究者和核心教師團隊整理河蟹課程方案參賽，並榮獲教學卓越獎「銀質獎」，獲獎是對這段漫長的校本課程發展歷程中教師共同參與、專業對話與課程研發的肯定。

方案複審會場上，評審委員提問：「雖然108課綱尚未實施，不過請你們說說看河蟹課程是否符合素養導向課程與教學呢？」當時研究者和教學團隊對於新課綱尚未深入了解，未能精準回答。林永豐（2017）指出核心素養彰顯學習者的主體性，不再以學科作為學習的唯一範疇，而是關照學習者可以整合運用於生活情境，強調在生活中能夠實踐力行的特質，並指出核心素養的課程教學設計原則為：連結實際的情境脈絡，讓學習產生意義；強調學生參與和主動學習，得以運用和強化相關能力；兼顧學習的內容與歷程，以彰顯素養乃包括知識、技能、態度的統整能力。如此看來，河蟹校本課程從願景、理念到課程內涵皆是朝著素養導向教學而努力，評審委員的提問點醒了研究者新課綱已勢在必行，學校迎向新課綱的準備工作必須加緊起步。

伍、迎向新課綱之轉化

一、由小到大，由少到多

研究者雖曾經歷九年一貫課程改革的經驗，但新課綱與九年一貫課綱有所差異，如貿然套用舊經驗，可能會使學校的課程發展偏離軌道。為了避免慌亂而行造成團隊集體焦慮，研究者以過去河蟹校本課程發展經驗為基礎，採取「由小到大，

由少到多」策略，分別從四個面向循序漸進而行：（一）總體課程規劃由校長帶領核心團隊成員共同研議，依據總綱的理念、精神與目標，進行學校總體課程規劃，再向全體教師說明、建立共識，最後交付課發會通過；（二）新課綱實施前、中、後的行政工作，主要由教務處主責，其他教師配合執行；（三）全校以107學年度下學期「悅讀觀音山」校本課程為例，試寫跨領域主題統整課程設計；（四）教師參與素養導向的教學研習，試寫與編修課程及教學案例。

為了幫助教師理解新課綱總綱，2017年暑假，研究者先請教務處曉霞主任帶領教師共讀總綱、解析核心素養的意涵，曉霞主任因擔任藝文團成員，已完成總綱種子教師培訓課程；2017年8月底期初校務會議及9月中家長日，向教師與家長說明新課綱的準備工作和期程；2017年10月，邀請各領域召集人組成核心團隊，每月一次由研究者帶領核心團隊進行學校情境分析、建立共識並提出學校的課程願景與目標，再進行解析課綱及比較新舊領綱差異；最後於2018年7月初備課日向全校教師簡報，此時教師們對於新課綱總綱已稍具概念。

二、轉彎再出發

2017年下半年，新北市教育局公布市級校訂課程的規範，包括：低年級兩節英轉、中年級兩節英轉和一節資轉、高年級一節英轉和一節資轉，雖然教育局規範校訂課程的節數和內容已削弱校訂課程原有的意義，然而，身為學校的課程領導者仍應帶領教師開拓校訂課程發展的可能性。

2018年1月，研究者加入教育局校訂課程示例研發團隊後，帶領核心團隊積極撰寫學校校訂課程示例，由於當時尚無法掌握校訂課程的意義和範疇，撰寫案例對學校而言是挑戰也是契機，幸得指導教授提燈領路，與研發團隊共學前行。學校本位課程為新課綱推動重要的核心內涵，強調需融合部定課程與校訂課程，由此可見，新課綱所指的校本課程為全校系統性課程，而非部定與校訂各自獨立，此與九年一貫課程明顯不同，也是各校在規劃校訂課程時易混淆之處。楊俊鴻（2018）表示，學校必須優先衡酌教育願景、課程願景、目標，以及學生的學習興趣或社區的特性等因素，結合教師、家長、社區／部落人士、產業界人士或專家學者共同參與，以進行校本課程的自我組織，是一種動態的、相互連結的與能進行自我創生的課程發展。

因此，課程盤點相形重要，研究者與核心團隊透過多次對話檢視前期已訂定的課程願景、目標，逐步確立校本課程架構雛型，草擬校訂課程之節數及內容，而非

將過去的特色課程直接套用，忽略學校總體課程系統性、脈絡性的規劃。根據楊俊鴻（2018）的看法，融合部定與校訂課程的學校本位課程發展，有下列兩種模式可供參考進行：（一）跨領域探究課程模式：以跨領域的專題／主題／議題探究課程為主，參照各領域／科目部定課程的核心素養與學習設計一系列具有校訂特色的跨領域探究課程；（二）領域學習課程模式：於部定課程，找尋各年級各領域／科目中可融入的校訂特色與精神之單元與概念，此乃奠基於基本學科能力之上所進行的校訂特色的單元學習。學校過去因有河蟹跨領域主題統整課程發展經驗，校訂課程的規劃可採行跨領域主題課程模式，但因低、中年級校訂課程節數過少，教師團隊必須對話協商，令校訂課程的規劃能以學生為主體，既考量學生的需求，又能展現學校的特色。

社團是學校經營甚久的課程特色，過去運用一節綜合課採隔週上課施行，倘將一年級僅剩的一節校訂課程規劃為社團課，河蟹課程、悅讀觀音山、小米蟲戲劇等主題課程或活動則需融入各領域執行，教師必須費心規劃融入於部定課程中實施。幾次討論後決議全學期20節課中，二分之一規劃主題統整課程（河蟹、觀音山），二分之一規劃為班級、班群及全校性活動，同時確立中、高年級一節校訂課程為社團，惟中年級的主題統整課程必須採融入各領域課程執行。

2018年10月起，為提升教師跨域主題統整課程設計及領域「學習重點」課程發展的能力，規劃數次學年會議以「悅讀觀音山」主題課程為例進行課程設計，這才是學校教師在校本課程設計最具挑戰性也是最有成就感之處，大家一次又一次小組對話討論、大組報告、小組再修正等，來來回回，逐步確認主題課程的縱向層次及橫向領域連結，建構「悅讀觀音山」的課程架構。2019年3月起，邀請學者專家進行為期四次的素養導向教學設計及課程評鑑實作。根據教育部（2018）公布之「國民中學及國民小學實施課程評鑑參考原則」，以確保課程實施成效，因而安排了課程評鑑的研討與實作研習課程，提升教師認識課程評鑑之評鑑對象、多元方法及指標，反覆熟悉新課綱的理念與精神，強化教師校本課程設計的信心。

因為先前校長花了不少時間在帶領我們發展課程，我個人對新課綱已較過去清楚，不過如果有機會的話還是得強化自己在領綱的解讀及素養導向教學設計的能力。（訪小宣老師-20190520）

學校的課程發展需要時間淬鍊，雖然教師在素養導向教學與評量的知能仍必須

在未來實作後持續精進，但對於新課綱總綱內涵、理念和精神、校本課程及校訂課程的內容已粗具概念。如今學校總體課程架構已確立，一年級課程計畫也已完成，課程評鑑項目與方法也已規劃完成，日後當可依新課綱實施成果持續滾動修正。

陸、結語

從校長領導全校教師發展河蟹校本課程的故事可以發現，呼應校本課程發展的草根性特質，校長因察覺與改變自我的課程領導觀，鼓勵教師對話、參與課程決定、激發教師熱情，累積教師課程研發的能量，強調學生的學習應與其生活經驗結合，不僅成功建構河蟹校本課程，並在面對新課綱得以帶領全校教師條理分明地建構學校總體課程，規劃學校的校訂課程，展現學校的特色。研究者進一步根據河蟹校本課程領導故事，提出校長校本課程領導在實務應用之啟示。

首先，校長在課程領導的歷程中除了必須敏察個人的課程領導觀外，更要具有校本課程意識覺醒，以行動帶領校本課程的發展與實踐，學校的課程才有機會改革，只有實作和行動才能形塑教師的自我認同與專業自信，有助於系統化校本課程之建構。

其次，喚醒教師的課程意識與主體性，對教師增權賦能。學校重啟課發會，目的是讓課程研究組織起死回生，然形式上的組織恢復容易，組織中人與人之間的關係與運作卻是難上加難，校長必須引導教師能夠進行專業對話，為學生的學習共商大計，共同分擔課程發展的責任，鼓勵教師勇於展現自己的專業知識，相信自己有課程發展的能力，並從專業立場提出多元見地，進而觸動教師必須慎思校本課程的意義與價值，才能在迎向新課綱的同時規劃設計符合學生需求的課程。

最後，幫助學生成為創造及行動的主體，傾聽學生的聲音。從河蟹校本課程發展的故事中，學生的聲音以多元的方式發聲並展現其主體，包括：護蟹行動、護蟹宣言、幫助螃蟹過馬路、戲劇、童詩等。課程是提供學習環境，幫助學生從事各種學習活動，以促進其獲得成長和發展，新課綱強調培養學生的知識、能力和態度之核心素養，如果希望學生能夠具備解決問題的知能，並具有良好的態度與行動力，那麼課程領導者便需從解放觀的方式思考學生的角色，將學生是行動實踐者，具有參與主題探究、議題探究等意願與能力等列入新課綱校本課程發展的考量。

課程領導是一個變動、多元、不穩定的歷程，校長的課程領導觀牽動著學校課

程發展的方向與內涵，校長應以身作則，持續在工作中學習，向教師和學生學習，形成校長個人獨特的課程領導觀點，堅定學校的核心價值，同時考量課程發展的全貌及細節，帶領學校的校本課程發展與實踐往正確的方向前進。

參考文獻

- 王佩蘭（2013）。**Leadership**——一位國小校長美學領導之敘說研究（未出版之博士論文）。國立臺北教育大學，臺北市。[Wang, P.-L. (2013). *Leadership – A narrative research on aesthetic leadership of an elementary school principal* (Unpublished doctoral dissertation). National Taipei University of Education, Taipei, Taiwan.]
- 吳瓊洳（2005）。從課程社會學觀點論教師在九年一貫課程知識的選擇。國民教育研究學報，**14**，113-133。[Wu, Q.-Q. (2005). The teachers' selection of grade 1-9 curriculum from the sociology of curriculum. *Journal of National Education Research*, *14*, 113-133.]
- 林永豐（2017）。核心素養的課程教學轉化與設計。教育研究月刊，**275**，4-17。[Lin, Y.-F. (2017). Transformation and design of competence-based curriculum and instruction. *Journal of Education Research*, *275*, 4-17.]
- 林志成（2016）。臺灣地區特色學校計畫的省思與前瞻。教育行政論壇，**8**（1），45-59。[Lin, C.-C. (2016). Reflection and prospect of the featured school plan in Taiwan. *Forum of Educational Administration*, *8*(1), 45-59.]
- 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). *The general guideline for the curriculum of the 12-year basic education*. Taipei, Taiwan: Author.]
- 教育部（2018）。國民中學及國民小學實施課程評鑑參考原則。臺北市：作者。[Ministry of Education. (2018). *The implementation reference principle of curriculum evaluation for national junior high school and national primary school*. Taipei, Taiwan: Author.]
- 范揚焄（2017）。校長領導風格的反思：一位國小校長自傳俗民誌（未出版之博士論文）。國立清華大學，新竹市。[Fang, Y.-H. (2017). *Reflection of principal leadership style: An elementary school principal's autoethnography* (Unpublished doctoral dissertation). National Tsing Hua University, Hsinchu, Taiwan.]
- 莊明貞（2005）。敘事探究及其在課程研究領域之發展。教育研究月刊，**130**，14-29。[Zhuang, M.-J. (2005). Narrative inquiry and its development in the field of curriculum research. *Journal of Education Research*, *130*, 14-29.]
- 莊明貞、阮凱利、吳臻幸、柴成璋、蕭又齊、賴玫美…廖窈吟（2010）。敘事探究：課程與教學的應用。臺北市：心理。[Zhuang, M.-J., Juan, K.-L., Wu, C.-H., Chai, C.

- W., Hsiao, Y.-C., Lai, M.-M., ...Liao, Y.-Y. (2010). *Narrative inquiry: The application of curriculum and teaching*. Taipei, Taiwan: Psychological.]
- 曾榮華 (2006)。一位國民小學校長課程領導實踐智慧之研究：課程美學探究取向（未出版之博士論文）。國立臺中教育大學，臺中市。[Tseng, J.-H. (2006). *A study of the phronesis of curriculum leadership of an elementary school principal: Curriculum aesthetic inquiry* (Unpublished doctoral dissertation). National Taichung University of Education, Taichung, Taiwan.]
- 楊俊鴻 (2018)。素養導向課程與教學：理論與實踐。臺北市：高等教育。[Yang, J.-H. (2018). *Competence-based curriculum and instruction: Theory and practice*. Taipei, Taiwan: Higher Education.]
- 齊宗豫 (2013)。校長做為課程領導的反思與追尋：一位國小校長的自傳民俗誌（未出版之博士論文）。國立臺北教育大學，臺北市。[Chi, T.-Y. (2013). *Reflection and pursuit of principal as curriculum leader: An elementary school principal's autoethnography* (Unpublished doctoral dissertation). National Taipei University of Education, Taipei, Taiwan.]
- 甄曉蘭 (1996)。從典範轉移的再思論質的研究崛起的意義。嘉義師範學報，10，119-146。[Chen, H.-L. S. (1996). Rethinking the significance of the rise of qualitative research. *Chiayi Normal University Journal*, 10, 119-146.]
- 劉淑芬 (2014)。探尋桃花源～追尋我課程領導的實踐知識之敘事探究（未出版之博士論文）。國立臺北教育大學，臺北市。[Liu, S.-F. (2014). *Search for Xanadu～A narrative study of seeking for the practical knowledge of my curriculum leadership* (Unpublished doctoral dissertation). National Taipei University of Education, Taipei, Taiwan.]
- 歐用生 (2004)。課程領導議題與展望。臺北市：高等教育。[Ou, Y.-S. (2004). *Curriculum leadership issues and prospects*. Taipei, Taiwan: Higher Education.]
- 蔡清田 (2005)。課程領導與學校本位課程發展。臺北市：五南。[Tsai, C.-T. (2005). *Curriculum leadership and school-based curriculum development*. Taipei, Taiwan: Wu-Nan Book.]
- 羅玉霞 (2016)。國小校長課程領導之研究——以品格教育結合閱讀教育為例（未出版之博士論文）。國立臺中教育大學，臺中市。[Lo, Y.-S. (2016). *The study on principal's curriculum leadership – Character education integrates into reading education* (Unpublished doctoral dissertation). National Taichung University of Education, Taichung, Taiwan.]
- Bradley, L. H. (2004). *Curriculum leadership: Beyond boilerplate standards*. Maryland, ML:

Scarecrow Education.

- Brubaker, D. L. (2004). *Creative curriculum leadership: Inspiring and empowering your school community* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (1991). Narrative inquiry: Storied experience. In E. C. Short (Ed.), *Forms of curriculum inquiry* (pp. 121-153). New York, NY: State University Press.
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (2000). *Narrative inquiry*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Eisner, E. W. (2000). Foreword. In J. G. Henderson & R. D. Hawthorne (Eds.), *Transformative curriculum leadership* (2nd ed., pp. iii-iv). Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
- Glatthorn, A. A. (2009). *The principal as curriculum leader: Shaping what is taught and tested*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Giroux, H. (1983). *Theory and resistance in education: A pedagogy for the opposition*. London, UK: Heinemann Educational Books.
- Giroux, H. (1997). *Pedagogy and politics of hope: Theory culture and schooling*. Oxford, UK: Weatview.
- Greene, M. (1998). Introduction: Teaching for social justice. In W. Ayers, J. A. Hunt, & T. Quinn (Eds.), *Teaching for social justice* (pp. xxvii-xivi). New York, NY: The New Press.
- Grundy, S. (1987). *Curriculum: Prouduct or praxis*. New York, NY: The Falmer Press.
- Posner, G. F. (1992). *Analyzing the curriculum*. New York, NY: McGraw-Hill.
- Riessman, K. C. (1993). *Narrative analysis*. London, UK: Sage.
- (本篇已授權收納於高等教育知識庫，<http://www.ericdata.com>)

