

國小教導主任之自我敘說：從課程改革歷程中進行課程領導的信念與價值型塑

何素勤*

摘 要

新課綱實施迄今已屆四年，課程執行與領導處於一個變動、多元、不穩定的歷程，教導主任的課程領導觀牽動著學校課程發展的方向與內涵。是以，本研究聚焦於研究者擔任教導主任任內之課程改革領導實踐旅程，期待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，藉由敘事省思課程領導的心路歷程，目的在認識與理解教導主任身為課程領導者時所面臨的處境，找到未來課程發展與改革的可能性。

關鍵詞：課程改革、課程領導、自我敘說

* 第一作者：國立中正大學教育研究所博士班

Email : canie821@yahoo.com.tw

壹、緒論

一、研究背景

研究者服務於六班的偏鄉小校，該校由於班級數穩定，教師流動率低，因此自 103 年 8 月介聘入校即成為最資淺的教職人員。於 103-104 學年度擔任總務主任，105 學年度則奉新任校長之行政命令轉任教導主任直至 109 學年度止。本學區家長多為務農階層，且有高達 47% 的新住民、單親及隔代教養學童家庭，突顯出學校教育對學區的重要和價值性。來自傳統社區內的家長，平均社經背景不高，家長奔波於生活，無心或無力於孩子教育，教師教學與課程的推動為一大挑戰。

身為教導主任，除了對上需與校長密切互動並執行校長辦學理念之外，對校內教師亦需要維繫各種領導、支援及夥伴關係，因此，擔負著教務行政職責與重要課程領導角色。然而，教導主任的角色定位在校務運作上仍有些模糊不定與不易拿捏之處，劉鳳英（2000）就指出目前國民小學教務（導）主任是由教師兼任，也就是除了負擔學校行政事務，還要擔任學校教學工作。因此面對校長時，教導主任是居於下屬地位，對於教導主任在課程領導的作為上也多持有高度的期許。面對一般教師時，主任可能與其他教師處於同一層級地位，也可能因為其持有的某些行政職權而被視為高人一等的領導主管，「理當」對於課程有更佳的掌握與瞭解。而蔡清田（2005）更提出教務（導）主任的角色定位不清將進而影響其行政措施，特別是在推動學校本位課程發展過程中，可能會因為這種角色界定的模糊，而面臨不同因素的影響，使其扮演不同於校長的課程領導角色，且採取不同於校長的課程領導策略。

二、研究動機

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及增能研習如巨浪湧來，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訂課程時，誤將原有的特色課程方案直接套用之情形，時有所聞。

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，包含：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。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），從九年一貫課程綱要的彈性學習「節數」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。教導主任身為學校課程領導者之一，除秉承校長的教育理念之外，還肩負帶動全校教師進行課程發展之責任，尤其必須慎思校訂課程領導之歷程，始能將課程之建構帶往正確道路，不致於被這波教育改革浪潮所淹沒。然而，學校教師的觀念轉化、教育的政策推動及社區資源的挹注等，都是課程改革歷程的挑戰。

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擔任教導主任任內之課程改革領導實踐旅程，期待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，藉由敘事省思課程領導的心路歷程，目的在認識與理解教導主任身為課程領導者時所面臨的處境，找到未來課程發展與改革的可能性。

三、研究問題

基於上述目的，本文主要是敘說在課程改革的歷程中，教導主任面對校訂課程的建構及迎向新課綱的轉化，透過自我增能、與教師間的傾聽對話，自我省思課程領導觀追尋的歷程。因此研究焦點在於：

- （一）課程改革歷程中，身為教導主任進行課程領導的個人理解、調整與變化為何？
- （二）課程改革歷程中，教導主任實踐課程領導的歷程為何？

四、研究限制

本研究採用敘事研究的方法，以自我敘說的方式，針對研究者的行政經驗分析，敘說來自於參與者與研究者所共同建構的信念及在故事脈絡中對自我深度的探究。因此，本研究的目的是不在研究結果的推論，而在於一位國小教導主任藉由敘事省思課程領導的心路歷程，認識與理解教導主任身為課程領導者之一所面臨的處境。

貳、文獻探討

一、主任課程領導的課題

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，而校長、主任和教師都是課程領導者。J.Habermas(1971)在其「知識建構興趣理論」(knowledgeconstitutive 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，主任必須從強調生產的、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 (2004)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的自我反思和修正，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，主任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，而校訂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、主任的課程領導相關研究回顧

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。因此，主任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，而校訂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。

隨著教學現場對課程、教學與學習的重視，主任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 9 篇，僅有 2 篇以校長課程領導為主題之論文，其餘 7 篇皆為教師課程教學實踐之研究。進一步分析此二篇校長課程領導論文：林愛玲（2017）一位國小校長課程領導觀追尋之敘事探究，研究者在初任校長任內，以課程領導觀為視框，凝視個人的課程領導實踐旅程，分析影響校長課程領導觀實踐之可能因素，進而形塑校長的自我認同；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，則是理解研究者在不同學校課程革新脈絡下的課程領導，當遇見困難時，除了再現課程領導能動策略外，也希冀能建構課程領導的實踐知識，作為未來課程發展的重要參考依歸。

然而在不同方面，研究者以課程領導者與主任的課程領導策略進行比對不同處發現，主任的課程領導策略有較多的提供支持條件，如蔡清田、王全興（2012）指出教務(導)主任在支持性條件方面，可以提供足夠的時間、經費、人員等協助教師解決課程與教學上的問題。而陳信豪、潘宥安（2020）指出教務主任在支持系統方面，透過提供經費、設備、人員等資源，在教師教學或班級經營遇到困難時可以提供協助。

綜言之，以主任課程領導觀為視角，採敘事探究深入描述教導主任的課程領導與校園生活脈絡交織的實踐故事付之闕如。而敘說理論即是將課程理解為故事，是一種批判的、創造的概念架構，可以理解和改進課程領導的實際操作面。的確，主任在課程領導不僅會影響學校校訂課程的品質，也會影響學生學習成效，加以新課綱已於 108 學年度實施，部分主任遭遇校訂課程之發展或轉化難題，更凸顯本研究之價值與重要性。而透過敘說探究書寫歷程對個人思維模式、教育信念及課程觀點深入理解察覺並保持意識之醒覺，在實踐行動中反省觀照，進而對個人的行動實踐產生實質上的回饋與改進，此乃本研究核心價值之所在。

三、自我敘說與詮釋現象學

Denzin(1989)指出每個人都是獨一無二的個體，探究的是個體的生命經驗。解釋研究的焦點是在改變或塑造個人自我概念的生命經驗，它的研究目的在於呈現生活體驗所構成的世界，而詮釋研究的起點與終點都是研究者本身的傳記與自我。

從詮釋現象學的閱讀中才肯定「我」的經驗在研究中的價值，詮釋現象學學者 Van Manen(1990)提出研究者先察覺自己的經驗，有助於研究者定向於一個現象的線索，甚至對於往後的研究階段都有所助益。現象學的描述中，研究者常使用「我」或「我們」的敘述方式，如此不僅表現一個真實經驗的價值，而且也表現出作者瞭解自己的經驗可能也是其他人的經驗，而他人的經驗也可能是自己的經驗。而現象學方法則是要「發現並列出對個人而言有意義的陳述（statement），將陳述聚合（group）成意義單元」。

研究者藉由態度的轉變對現象進行檢視，這一轉變被稱為現象學的態度，這個態度包括用不同的方式看待被調查的經驗。用超越自然態度的方式或超越更平凡的方式來看待現象，現象就充滿了意義，經驗獲得了更深的意義。在完成現象學態度轉變的過程中，存而不論是一個重要的和必須的現象學程序。存而不論是一個研究者使自己消除、或至少使自己意識到自己對所調查的現象持有偏見、觀點或假設的過程。存而不論有助於使研究者在對現象學作調查時能用一種嶄新的、開放的觀點，不帶入先前判斷或太快把意義強加在資料上。這種判斷的延遲，對現象學調查是至為重要的，它要求研究者把自己的個人觀點放在一邊，從而把經驗就當經驗來看（Katz, 1987）。

而放入括弧是 Husserl（1913）所採用的術語，在放入括弧的過程中，研究者把現象當作認真檢測的對象。這個現象被從它發生的世界中分離出來，被拆解和詳細研究，這個現象的基本要素和主要的結構被揭示、界定和分析。

放入括弧包含下面幾個步驟（Denzin, 1989）：

- （一）在個人經驗或自己的故事中，找出直接和被研究的現象有關的關鍵性片語和陳述。
- （二）作為一個非正式的讀者，詮釋這些片語的意義。
- （三）如果可能的話，找出主體對這些片語的詮釋。
- （四）審視已顯露出的意義及關於所研究的這個現象的基本的、反覆出現的特殊之意義。

(五) 根據在第四個步驟中辨明出的哪些基本、反覆出現的特性，對這個現象提出一個暫時的陳述或定義。

自我探究中，研究者對自身所處困境所遇疑惑做釐清及深入理解，不僅嘗試解決困境，也對自身的行動產生更多的意識，不再只是基於習慣、傳統或衝動（洪志成，2013）。因此，本研究正視隱蔽在「我」身分下的「教導主任」角色，開始正視它所在的脈絡與經驗，對我與那些參與研究的校長及教師們在互動上的影響，以及對我在分析資料時的涉入。透過自我敘事，看見自我的課程領導是如何形塑個人和專業的主體性，當我透過書寫、閱讀文件及訪談的過程中，會真實的看見課程改革歷程中的矛盾與緊張，甚至相互衝突的自我認同。當我認知到這些矛盾，揭露這些裂痕，看見衝突的本質時，透過自我敘事的建構，將重新組織、陳述與重新解釋課程領導並促使採取行動。

參、研究方法與設計

一、研究背景資料

Brubaker (2004) 曾說課程領導者是一位透過故事、日記、檔案或詩歌等方式娓娓道來的自傳者，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。

本研究所指的學校為研究者擔任教導主任期間的學校，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，在研究者的校訂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。

二、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。為提高研究效度，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

此敘事相對的真實，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」。

此外，為聆聽參與課程改革之教師內心的感受，我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。

質性研究本來就不可能以全然客觀的詮釋進行，敘說探究則更是具生命力的呈現並關注於敘說者自身的行動反思與實踐，是一種流動性的研究，一種需要持續反思的研究，這種反思 Clandinin 和 Connelly(2000)稱之為醒覺。因此，訪談的方式多為一般自然的交談溝通，也有事先擬定訪談大綱的半結構式訪談，並配合參與觀察、文件分析合併使用，將焦點放在課程實踐之醒覺以及該事件脈絡的解讀上。

三、訪談對象與編碼

依據本研究蒐集資料的工具，將文件蒐集資料及訪談資料等，加以編號整理，以方便記錄與解讀分析，編號的方式如下表：

資料種類	資料蒐集對象	性別	年資	有無兼任行政	日期與編號	說明
訪談 (訪)	小青老師	女	15	兼任組長	如 20170305	訪小青老師-
	小寒老師	男	28	兼任組長	如 20170502	訪小寒老師
	小芳老師	女	20	無	如 20170602	訪小芳老師
	小雲老師	女	25	無	如 20170302	訪小雲老師
省思札記 (省)	研究者 (R)				如 21061001	R札記
對話	校長 (P)					
	研究者 (R) 學生 (S)				如 20161001	PR對話 SR對話

肆、校訂課程轉化之課程改革歷程

2016年8月1日，我於原校由總務主任轉任教導主任，因本校位於鄉鎮邊陲，加上少子女化的危機，故積極發展特色課程，希望藉由課程的磁吸效應吸引非學區之學子就讀。在前任校長的推動之下，多年來以健康促進為特色課程，也榮獲「全國健康促進銀質獎學校」，經常吸引國內學校參訪，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，而教師對於特色課程的認知也似乎毫無共識。

故而，本文主要是敘說在課程改革的歷程中，身為教導主任的我面對校訂課程的建構及迎向新課綱的轉化，如何透過自我增能、與教師間的傾聽對話及自我省思課程領導觀追尋的歷程。

一、課程領導者間的拉扯與衝撞

校長及教導主任皆為學校的課程領導者，願意在一〇八新課綱正式推動前擔任教導主任，對我而言是一個重要的契機，但要在教師流動穩定的六班小校推動教育改革也是一大挑戰。在數位學習的時代，教育處極力推動「因材網」學習平台的運用，落實學生學習診斷以提升本縣學生學力。惟因本校多為資深教師，使用電腦及平板的經驗不足，更遑論要馬上將數位學習平台上手，教師群因此有反彈的波濤油然而生。因此，我帶著教師的「聲音」與校長溝通是否可以先規畫下學期的教師增能後再視情況推動。

數位學習是未來的趨勢，當校長主張想要推動的教育型態，主任就應該秉承校長的理念並接納，反應給老師們知道，不要讓老師們覺得主任和校長在爭辯，要校長妥協；校長、主任、老師三者各有自己的位置，而校長想推動的事主任應該擋在第一線想辦法去說服老師，主任是校長和老師們之間的緩衝，而不是直接來跟校長協商。（PR對話-20161001）

或許是個人特質使然，初任教導主任的我會勇於向校長表達對事務推動上不一樣的想法，但我未考慮到在向校長表達建言時，忽略了彼此間的關係尚未深厚建立，此時我的勸諫言談可能只是顯示我的莽撞而已，不但造成看似忠言逆耳的景況，更重要的是大大戕害了彼此正在建立中的信任感。

原定的課前準備已被這突如其來的對話時間給取代，隨手抓起課本和教學指引，將腦細胞重新歸位，思緒與情緒重整，我以一個社會老師的身分踏進了社會教室。（R札記21061001）

擔任主任後常常在不斷的會議、溝通協調、行政業務稽催、教學課程準備等忙碌行程中渡過，在教育實踐的領域中埋著我的生命情感，常常會累到沒有力氣作任何事情。

為了校長改善圖書室空間的理想，一聲令下要我申請競爭型計畫，我時常在挑燈夜戰。在密集的心智勞動中，還透露著綿密不絕的「累」的訊息。是啊，為何這麼累？又幹嘛這麼累？（R札記21061002）

如何在校長的要求與自己的信念間取得平衡點？決定面對這個張力十足的問題時，內心那個挑戰權威、對抗強權的本我就會經常被突顯出來。（R札記21061022）

在一次又一次的事件，我看見自己在與校長的互動過程中，凡事追求公平、意義的傾向經常突顯出來。這是與擔任總務主任時最大的差異，未來我還有許多發揮的空間，並不在意現階段是否能接辦什麼重要的活動，手中握有多大的權力，更不是我所關注的焦點，我只在意學校事務如何推動進行，而我能在這個場域中學習到什麼。

二、教師特質與觀念鬆動之起點

由於本校教師流動率低，我自 103 學年度介聘入校後便成為最資淺的教職人員。擔任教導主任的第一年，隸屬教導處的教務組長及訓導組長都是已經在校多年的資深教師，有一天中午用餐時間，小青老師對我說：

小寒組長(訓導組長)完全不能帶班，他的班級經營能力很差，學生常常在上課時間在外遊蕩，他也不管，都被學生騎到頭上去了，所以前任校長才讓他

當科任兼組長，比較安全。（訪小青老師-20170305）

在訓導組長上呈的公文中，多數的公文被存參，甚至逾期未辦之表件亦多次被教育處稽催，其他則是最簡單可以應付就好的方式進行；而在我巡堂的過程中，亦發現在他任課的體育課時，看見在操場自由活動及大聲喧嘩的學生，而看不見老師的蹤影。遍尋的結果，發現他在午餐廚房醃漬芒果青，原來，他常利用下課時間到校園四周的芒果樹下摘採茂盛的芒果，在炎炎夏日醃漬成罐冰凍於午餐廚房的公共冰箱中。這樣的舉動，讓我為之震驚，並將觀察到的現象記錄於巡堂日誌中。校長批閱後特地找我對話：

身為教導主任看到學校教師有這種狀況，就應該做好教學視導，我們不是只有查閱老師批改的簿冊或是在走廊東張西望就算盡責了；只有真正的進到教室裡頭去，你才會發現更多的課堂風景。（PR對話-20170501）

當時的我滿是自責，心想：我怎麼都沒發現老師有這不在課堂上的現象，平時的教學巡堂是不是走馬看花流於形式，導致沒有發現實質問題，心中滿是沮喪。

校長向我分享了所謂的權威：權威有3種，分別是道德、法律、專業等，不要害怕進入教室課堂，不要畏縮怕給老師們意見，反而是應該將教導的位置突顯出來，有機會站在這個位置，要發揮專業權威，並充分展現這個位置的功能力，畢竟它是有別於一般教師的。（R札記-20170501）

然不可諱言的，在許多會議的場合，如教師晨會、校務會議及課發會等，校長經常不忘告訴大家其他學校是如何努力，其他學校的老師能夠自發自動專業成長等，這樣的「勉勵」其實沒有發揮什麼激勵作用，反倒隱隱激怒一些原本第一線認真負責的老師。

於是，身為學校課程領導人之一，以身作則主動進修，為了增進自身的教學專業，我便開始於寒暑假及工作之餘主動參與報名各縣市辦理的增能研習。雖然享受著到處研習的樂趣，但礙於授課節數有限，便沒有積極的把研習中學來的知識或技巧轉

換為自己的教學策略。不過，多次的研習經驗，倒也啟發不少教學上的想法，於是我決定，在週三下午的教師進修時間，安排分享學習到的教學技巧或課程的設計。

為了讓教學更精彩，我會開始去注意孩子在教學活動中的反應，當自己清楚要教什麼、該怎麼教的同時，孩子與我的關係也明顯的改變了。以往，為了讓他們注意聽講，老是拿著棍子敲桌子，除了警告之外，唯有藉著棍子發出的巨響，才能讓孩子的眼神聚焦在我的身上。現在，上課的時候，孩子的眼神不時的與我交會，下課的時候，還會圍繞在我的身邊東家長西家短的，突然覺得自己是個成功的好老師，而且陶醉在教學的樂趣中。（R札記-20170312）

我用以身作則、精進學習的具體行動想要作為動搖文化沉苛及改變組織僵化的基礎，期望教師不要認為行政只是在做「防堵」與「查核」的工作，打破教師對行政的不信任。然而，在幾次的分享後我感到十分挫敗，因為教師總是急於結束研習時間，變成雞同鴨講的冷場，有時還帶著作業來批改，無心於聆聽教學策略的分享。

此時此刻，是對於自己無法掌控的情境所產生的焦慮感嗎？這樣的分享對老師來說會不會感覺是我的自我膨脹？是對同仁夥伴教學能力的不信任嗎？還是只是自己過度的高標準呢？（R札記-20170412）

我想問，在課程改革之際我們為什麼不能在課程領導及推動教師專業成長的同時，多一點耐心等待並相信教師們？是否要具備更大的包容心，運用策略帶動，並鼓勵民主參與，從「心」帶動教師專業成長。（R札記-20170502）

在封閉的學校系統中，教師就像是教室裡的國王自成一國。面對新課綱的教育改革，有些老師或許是為了生存會以配合辦理的心態無奈接受。然而，「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。

於是，我開始邀請自認為與我磁場相近的教師同儕一起參加各項研習及活動，在一次研習的下課時間，小芳老師跟我說：

其實我真心希望來學校參訪的團體不要那麼多了，因為外賓的來訪，學校常要求學生有迎賓表演，或是外賓常在教室外探頭探腦，搞得學生也都不能專心上課，是不是可以讓我們師生能有比較正常的學校生活？（訪小芳老師-20170602）

小芳老師的這一段話令我陷入沉思，由於之前健康促進績優學校的光環，有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，並成功的減緩學校的減班危機。然而，特色學校所衍生的問題卻值得省思與討論：

- （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。

是以，身為教導主任的我開始深思，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。然而，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)不斷的提醒我們，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，成為我在校訂課程領導的首要課題，師生才是學校的主體，「主體性」問題不該被忽略。這次，我開始思考如何陳述教師的聲音。

如何讓每個「自我」可以變成「主體」的主體化過程，是重要的。而當不同主體間互動時，怎樣才能保有各自的主體性，但又「互為主體」呢？怎樣在發展教師「個別的主體性」之下，又可以兼顧「集體的主體性」呢？又該如何行使權力，才不會造成相對性的壓迫呢？我既希望每一個主體都可以發聲，講出她心裡真實的想法與擔憂焦慮，但同時又可以彼此傾聽、交流和對話，在過程中找到更多出路的可能性。（R札記-20170212）

於是，我申請計畫組織教師專業學習社群，並自願擔任教師專業社群的召集人。這樣的對「主體性」的強調與對「集體」的希望，一開始可說是建立在我或一些核心成員的想像與「相信」上，相信藉由這樣「共同的經驗」之後，應當會發展出「相近的能力」和「相通的信念」才對；於是，不管是孩子遇到哪一個老師，都能獲得一樣「好」的受教品質。

也基於這樣的相信，我們認為得透過「共同經驗」的創造與分享，才能讓不同的教師個體，有機會相互了解彼此的經驗世界，透過互相交流、對話、參照、辯證、澄清等等歷程，應當可以找到教師們「集體前進」的力量。畢竟，若想建構大家的「集體想像」與創造力，必須奠基在召喚教師們「集體記憶」的基礎上；而「共同經歷與經驗」的過程，則是召喚與建構「集體記憶與想像」的前提！團隊中的所有夥伴，確實需要有集體參與的活動，只是活動的樣貌未必具有標準化的操作形式，端賴於團體中夥伴如何「共同決定」吧！

三、實踐課程歷程的發現與轉化

隨著貿易全球化、科技、新型食品與加工方法的進展，民眾暴露在更多、更高、更複雜的食品安全風險下，含有細菌、病毒、寄生蟲、化學物質之不安全食品，對人類健康和全球經濟發展威脅日益嚴重，據估計，全球每年約有 300 萬人死於食物和水傳播的疾病。加上近年來臺灣的食安問題肆虐，食材含有苯甲酸、黃麴毒素過量，或是殘留農藥等問題層出不窮，在在衝擊民眾食的安全，也因此健康飲食漸漸被重視。

有天，學生拿著一把蔬菜和一盒鮮紅的小番茄送給我，說是家裡種的，完全無噴灑農藥，我才猛然驚覺，其實社區家長大多務農，自然農法對他們來說應該不足為奇，何不趁此機會納入課程中。

主任，這是媽媽說要送您吃的，我們家自己種的。

哇！謝謝你，但為什麼你們家的玉女小蕃茄果形是圓滾滾而不是瘦瘦長長的呢？

因為「是熊蜂造成的」我們是用熊蜂天然授粉所生產的蕃茄喔！（SR對話-20170501）

因此，我於教師專業學習社群時間與教師團隊進行對話，提出我將健康促進教學方案轉化為校訂課程的構想。先從學校地理環境及社區資源開始，教師們發現稻田、菜園及果園是學校、社區四處可見的景象，也是學習的重要資源。站在原有健康促進教學的基礎上延伸，慢慢的聚焦從產地到餐桌發展食農教育。因此，我們可以從當季蔬菜為出發點，進行食農教育的延伸教學，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，藉由在地性農業種植課程實踐，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，我和教學核心團隊逐漸建立食農教育課程發展之共識。由於校內教師多數缺乏主題統整課程設計經驗，我與核心團隊先擬訂課程方向並建立課程架構後，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。（R札記-20170512）

然而，在這一次又一次的社群運作中，我屢屢感受到社群氣氛的緊張壓力，看到它常常令許多次的課程對話陷入某種緊張或低迷的狀態而大打折扣。

現在新課綱的彈性學習課程已經沒有補救教學節數，每一科都有既定的教學進度，如果我們還把食農教育課程加進來，課會上不完，原來的教學進度會有問題喔！（課發會會議紀錄-小今老師-20170515）

我鼓勵大家：

我們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：原來四年級的自然是教認識植物，我們可以將領域及校訂課程內容整合，增加種植大陸妹等當季蔬菜的學習內容，給學生動手做的機會，也可以趁此觀察植物的生長。（R札記-20170522）

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，還必須透過多次校訂課程社群研討，克服跨域課程統整和協同教學的問題。食農教育校訂課程的教學活動設計在初始便困難重重，我雖感到憂心，但仍思索著如何帶領教師對話和實作以化解教師的焦慮。

更大的困境是，老師沒辦法做課程轉化，可能因為他們(資深教師)沒有看過課綱裡所寫出來的景象，也就是說，他們的人生中，如果不曾有過這樣的經驗，不可能做得出來，也不可能從零去創造出來。課綱改革一直在講要讓老師設計素養導向課程，但我們培育老師的方法從來不是用素養導向的。（R札記-20170518）

因為之前主任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，就像現在在課程設計階段就得常溫故知新，才不會忘記。（訪小雲老師-20170520）

為了幫助教師理解新課綱總綱，我擔任教導主任的第一件事就是參加教育部辦理的總綱種子教師培訓課程。因此，取得種子講師證書後，我便於 2017 年暑假，帶領教師共讀總綱、解析核心素養的意涵。2017 年 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；106 學年度起每月一次的社群運作由我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，此時教師們對於新課綱總綱已稍具概念。但此時的我回顧整個課程發展的歷程，驚覺：

故事好像只關心事情（工作）的目標是如何被達成的，可是經歷這些事情的人真實的處境與心情卻似乎沒被關照到。你做的每一件事都有一個意圖，而這個意圖被隱藏在你的心中，不說出來也無法被看見，但卻支配著其他的人，按照你的意圖行事。（R札記-20170622）

在教師專業成長過程中，主任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）。

在課程設計的這段歷程，我們與孩子的生活貼近了，雖然有得到些許成就感，但其實我不是農家子弟，對於後續會衍生的田園問題，例如：病蟲害等，我沒有把握能帶學生解決問題。（訪小容老師-20170630）

身為自然領域教師，除了有關學科知能要傳給學生外，其實我也可以教學生實作餐桌料理，用當季採收的蔬果來料理是最新鮮的，學生也喜歡自己做自己吃的感覺，不僅可以讓上課不乏味，也能將學科知識應用在校訂課程的場域中。（訪小寒老師-20170705）

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。

只要能吸引學生專注上課的目光，就覺得自己的教學是有價值的，而且所作所為都是一個「好老師」的典範，因為一個成功的「好老師」，除了要積極的參加研習之外，應把所學到的理論或技巧在教學中加以實踐，並應把教學的經驗與他人分享，這些我都做到了。（訪小芳老師-20170702）

課程是近年來教育改革的重點，社會各界眼光關注之所在，也是推動學校本位課程發展中最為棘手的部分之一，我看見我們學校老師都開始動了起來，一起集思廣益，為孩子設計適合自己的課程，真的覺得很開心。（訪校長-20170730）

由上可知，課程領導宜保持樂觀進取的態度，並用心營造學校和諧氣氛，教務（導）工作的兩大重心即是教學與課程，因此主任應充實本身知能，將教學熱忱轉化為具體行動力，充分運用學校既有的資源，協助教師做課程發展。除處理一般行政事務外更應加強課程領導，用心傾聽教師的難處，廣納教師意見，營造出和諧的學校氣氛，讓教師出自內心去求新求變，以落實課程改革之成效。主任有了課程發展的自主權，就可適度賦權增能給每一位老師，培養教師獨立的思維、創新課程並增進教師課程設計的能力。

伍、課程改革歷程的自我成長

一個實務工作者在實踐的過程中，必然存在著本身信奉的信念或價值取向，影響了我們行動時所採用的策略，只是這些隱而不見的控制因子，是否可以被覺知、理解與反省而已。在本文中我敘說自己的故事，試圖從「生命裡的焦點故事」中，理解自

己所做的行動，在決策背後的脈絡與意義，並且期待藉由這篇文章的研究與書寫，看見自身信念與價值是如何形塑而成的，並透過澄清、反省與改變的歷程，讓我的眼睛可以穿越過層層的圍牆，開始看見、想像、創造、自由飛翔，並長出可以繼續前行的力量與智慧。

一、結論

十二年國教課程改革的列車已經轟然啟動了，教導主任不僅需以前瞻思維掌握課程改革脈動，也需輔佐校長實踐教育理念並領導學校教師共創課程願景、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。

從本文自我敘事中個人感受到：轉變，需要挑戰、衝撞、鬆動及轉化等能量的啟動與注入。主任的課程領導觀牽動著學校課程發展的方向與內涵，應以身作則，持續在工作中學習，形成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，帶領學校的校訂課程發展與實踐往正確的方向前進。

最重要的是循序漸進建立組織的信任感，信任建立在相互關懷之上。在課程改革的歷程中必會經歷瓶頸卡關時刻，時間軸拉長後更可能使教師感到疲乏，因情緒會互相感染，身為教導主任亟需立即解決，傾聽教師的需求，共同集思廣益解決問題，讓教師感受到自己是被重視的，展現出尊重同理之情，最終實踐理解支持之道，讓人與人之間，能構築願景與目標。

二、研究建議

凡走過必留下痕跡，對未來，我們可以以怎樣的姿態來看待與實踐新課程呢？真正給力的課程改革不只由上往下，也應該是由下往上，我們需要不斷的檢視過去發展與實施課程的經驗，以操練一種能具備社會脈動的適切性（social relevance of curriculum and instruction）的課程發展模式。

後現代主義強調以反省作為解決問題的機制，故未來研究建議可探究溝通、衝突與反省理論在課程領導上的應用，著重在學校經過課程發展的歷程後，如何調整組織架構，以更彈性的制度將「基本能力」轉型並升級為更為優質及豐富的「核心素養」，經由課程領導的引領，主任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。

參考文獻

中文部分

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 Zhicheng (2016). Reflections and Prospects of the Special School Program in Taiwan. *Educational Administration Forum*, 8(1), 45-59.】

林愛玲（2017）。一位國小校長課程領導觀追尋之敘事探究（未出版之博士論文）。國立臺北教育大學。<https://hdl.handle.net/11296/75kbvy>。

【Lin Ailing (2017). *A narrative exploration of the pursuit of curriculum leadership by a primary school principal* (unpublished doctoral dissertation). National Taipei University of Education. <https://hdl.handle.net/11296/75kbvy>】

洪志成（2013）。自我探究。載於蔡清田（主編），**社會科學研究方法新論**，85-113。臺北：五南。

【Hong Zhicheng (2013). Self-inquiry. In Cai Qingtian (editor-in-chief), *New Theory of Social Science Research Methodology*, 85-113. Taipei: Wunan.】

教育部（2014）。十二年國民基本教育課程綱要總綱。取自

<https://cirn.moe.edu.tw/Upload/Website/11/WebContent/35922/RFile/35922/96146.pdf>

【Ministry of Education(2014). The general curriculum guideline of 12-year Basic Education.

<https://cirn.moe.edu.tw/Upload/Website/11/WebContent/35922/RFile/35922/96146.pdf>】

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 Mingzhen (2005). Narrative inquiry and its development in the field of curriculum research. *Monthly Journal of Educational 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.-Z., & Ruan, K.-L., & Wu, Z.-X., & Chai, C.-W., & Xiao, Y.-I., & Lai, M.-E...

- Liao, S.-I. (2010). *Narrative Inquiry: Applications to Curriculum and Instruction*. Taipei City: Psychology.】
- 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。
- 【Zhang Yinqian (2017). Facing the new thinking of the principal's curriculum in the face of the 12-year state religion. *Monthly Journal of Educational Research*, 276, 27-40.】
- 陳信豪、潘宥安（2020）。教務主任課程領導之探討。《臺灣教育評論月刊》，9（4），135-139。
- 【Chen Xinhao and Pan Youan (2020). Probe into the Curriculum Leadership of Academic Deans. *Taiwan Education Review Monthly*, 9(4), 135-139.】
- 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, J.-H. , Zhang, Y.-I., & Zhang, S.H. (2019). *Literacy-Oriented Curriculum and Instruction: Theory and Practice (Second Edition)*. Taipei City: Higher Education.】
- 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。<https://hdl.handle.net/11296/gn5427>。
- 【Liu Shufen (2014). *Exploring the Peach Blossom Land ~ A narrative inquiry in pursuit of the practical knowledge of my course leaders* (unpublished doctoral dissertation). National Taipei University of Education. <https://hdl.handle.net/11296/gn5427>】
- 蔡清田（2005）。《課程領導與學校本位課程發展》。臺北市：五南。
- 【Cai Qingtian (2005). *Curriculum leadership and school-based curriculum development*. Taipei City: Wunan.】
- 蔡清田、王全興（2012）。國小教務主任進行課程領導扮演的角色及落實策略。《臺灣教育》，678，42-45。
- 【Cai Qingtian and Wang Quanxing (2012). The role of curriculum leadership and implementation strategies by the Dean of Elementary Schools. *Taiwan Education*, 678, 42-45.】
- 劉鳳英（2000）。《家庭、工作與女性主體：五位國小女性主任追尋自我的生命史研究》（未出版之碩士論文）。國立花蓮師範學院。<https://hdl.handle.net/11296/k3fwbv>。

外文部分

- 【Liu Fengying (2000). *Family, Work, and the Female Subject: A Life History Study of Five Elementary School Directors in Search of Self* (Unpublished Master's Thesis). National Hualien Teachers College. <https://hdl.handle.net/11296/k3fwbv>】
- 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. (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*.
- Denzin, Norman K (1989) .*Interpretive Interactionism*. Newbury Park, CA : Sage.
- 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.
- 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: Proudct or praxis*. New York, NY: The Falmer Press.
- Habermas, J. (1971). *Knowledge and human interests*. Beacon Press.
- Riessman, K. C. (1993). *Narrative analysis*. London, UK: Sage
- Marsh, C. J. (2009). *Key concepts for understanding curriculum*. London, UK: Routledge
- Katz, Louis. (1987) .“The Experience of Personal Change.”Ph.D. dissertation, Union Graduate School,Union Institute,Cincinnati ,OH.
- Van Manen, M(1990). *Researching Lived Experience: Human Science for an Action Sensitive Pedagogy*. Ontario: The University of Western Ontario.

A Self-narrative Inquiry of a Director of Academic Affairs in an Elementary School : Shaping the Faith and Values of Curriculum Leadership from the Process of Curriculum Reform

Su-Chin, Ho*

Abstract

The implement of the new curriculum has reached four years, and the practice of the curriculum and curriculum leadership has been in a unstable and diverse situation. A Director of Academic Affairs is crucial to the school's development direction and culture. Therefore, this research will focus solely on the point of the Director of Academic Affairs in this curriculum transformation. We aim to comprehend the possible hardship and difficulties as Director of Academic Affairs leads or reforms the new curriculum. This empirical study will eventually help not only Director of Academic Affairs, but all the curriculum leadership related staffs in school with new curriculum reform strategies or advancing education development.

Keywords : curriculum reform, curriculum leadership, self-narrative

* 1st author : Graduate Institute of Education, National Chung Cheng University
Email : canie821@yahoo.com.tw

國小教導主任之自我敘說：從課程改革歷程中進行課程領導的信念與價值型塑