

# 校長課程領導理念與實踐之研究： 以屏東縣一所國小校長為例

吳耀明

屏東縣麟洛國小教師

## 摘 要

本文以一所參加屏東縣九十二學年度學校評鑑績優的國小校長，做為學校課程領導的個案研究對象，研究資料的蒐集主要透過訪談、參與觀察，並輔以個案學校課程發展的相關文件分析，進行個案校長的課程領導實際行動探研。

本文歸納個案校長課程領導實際行動，可分為以下八個面向：(1) 藉提供不同主題的專業進修，鼓勵教師進行行動研究與專業對話的作法，有效提升該校教師的專業成長；(2) 重新規劃組織架構，形塑學校的願景與課程目標，讓學校與學生朝一既定明顯的目標邁進；(3) 提供相關資源，以促進課程的實施；(4) 運用賦權增能之領導策略，充分尊重教師的專業自主；(5) 營造全體參與的課程論壇氣氛，傾聽各種聲音並接受各種挑戰；(6) 本身不斷追求自我成長，充實自己在課程與領導方面之理論與實務；(7) 以日誌和敘事方式，和教師交心，使課程變成活生生的東西；最後，(8) 規劃成果的具體展現，增進師生的成就感。

職是，本研究一方面可做為進一步研究校長課程領導理論之基礎，另一方面或可提供其他學校校長在進行課程領導時之參考，並從課程領導實際行動中學習、修正，最後發展出一套適合自己學校特色、風格的課程領導理念與實際行動，以帶領學校成員共同為增進學生學習品質而努力。

**關鍵詞：**課程領導、賦權增能、校長課程領導行動

## 壹、前言

「有這般的老師，就會帶出如此的學生；有這般的校長，就會領導出如此的學校」，幾乎是大家所共識的現象，而實證的研究也已證實領導者的角色，會明顯地影響學校組織與學習的成效（潘慧玲、魏惠娟、張明輝、林明地，2002）。

教育部（2000）公布《國民中小學九年一貫課程暫行綱要》，要求各校依學校特色、社區文化與資源、學生實際需求、教師專才等，依比例成立課程發展委員會，設計真正符合學校需求與建立學校特色的課程，進行草根式的學校本位課程發展。學校本位課程發展是當前課程改革的重要議題，也是國民中小學課程綱要總綱的主要特色與精神（黃政傑，2001；蔡清田，2001；歐用生，2000）。

然而，九年一貫課程乃是新的課程模式，許多學校課程領導者容易以舊有的思維與作為，來領導新的課程實施，這將會使得新課程在教育現場之實踐，陷入另一種挑戰。例如要求教師像線性作業員般依課程進度施教、要求教師的教學活動依循既定的教學目標或行為表現目標實施、重視正確的學習模式、強調標準化的課程管理、或以標準化的評量工具來獎勵學習績優的學生等，假如把這些行之已久的作法加諸於新課程之實施，教育改革恐不易收其預期之效果。許多校長的課程領導模式是屬於專家主導式的、管理至上的、脫離教學現場脈絡的，沒有「心」也沒有「靈」（Kesson, 1999）。Kliebard（1992）更剴切指出，官僚主義的模式依據行為主義，追求技術上的卓越，在效率至上的思維下，破壞了知性活動應獲得的滿足，而學生求知過程中的愉悅被匆促感所取代，學習旅程中的好奇心被轉化成無意義的追求終點。因此，建構九年一貫課程領導的新課程觀，做為課程領導實踐的途徑，成為一件重要之工作（黃乃熒，2002）。

歐用生（2004）認為，國內當前校長課程領導的困境與問題主要有：校長缺乏對「課程」的敏感性、觀念偏頗，流於保守、科目與活動的二元思考、學生被排拒於課程決策外、管理和控制仍是其基本假定、缺乏伙伴關係、依據暗默的課程假定等。高新建（2001）則指出，學校校長因太過強調行政管理的責任，因此妨礙了其在課程與教學方面職責之發揮。而黃嘉雄（2001）也發現，國內有關課程領導的研究，大多屬於理論性的初步探討層次，較少實際行動的實證研究。

誠如 Pajak 與 McAfee（1992）所提到，校長做為「學校領導者」與「課程領導者」，二種職責是密不可分，二種功能都是成為教育領導者重要面向。職是，一位稱職合適的校長，絕對不可只重視學校行政事務之管理，而忽略了其在課程領導方面的角色與職責。校長領導學校的整體發展，負責校務成敗，他（她）更應該是學校中主要的課

程領導者，其認知和態度對課程改革有相當大之主導地位（Schwab, 1983）。事實上，國內課程領導研究之焦點放在校長其來有自，黃政傑（1999）就曾具體說出了校長在新課程實施的關鍵地位：

新課程要實施，必須經過學校轉化，校長要引導此一轉化過程，使能忠實於原先的改革設計，同時又能做成相當程度的調適，符合學校自身的特色和需求，使新課程能在學校中落實。（頁 267）

校長是學校行政層級最高，且最為重要的領導人，其如何帶領學校成員進行角色調整，是學校能否邁向卓越之關鍵。尤其九年一貫課程的發展，大眾對校長的領導角色更寄予厚望，希望能強化校長課程領導之角色，為課程改革的推動和日後教育的發展創造出更多的新機（歐用生，2000）。因此，本研究希望能結合專家學者建議的課程領導理想與重要向度，來檢視、探究一所位於屏東縣屏北地區，學校評鑑績優之國小校長的課程領導理念與其實際的作法，以供對國小校長在九年一貫課程領導之啟示與參考。

## 貳、校長課程領導之相關文獻

### 一、校長課程領導之意義

Dimmock 與 Lee（2000）指出課程領導主要包括在學校課程目標與方案的設定與規劃、督導檢視及發展學校課程的教育方案、督導檢視學校全體成員的專業成長及發展、學校文化的塑造、及資源的有效分配等層面。Glatthorn（2000）指出，課程領導在使學校的體系及學校達成增進學生學習品質的目標。其具體作為有：（一）鼓勵與促進成員間的溝通；（二）建立積極而開放的學校氣氛；（三）和教師同仁建立學校課程願景；（四）以專業發展來帶動教師的成長；（五）以身作則做為教師在課程領導方面的典範。Gross（1998）提出課程領導是指個體及其所屬的組織，積極參與並促使學校提供一個活潑且適切的學習計畫，以使學生為成功的未來作準備，並隨著時間逐漸展現其成果。

國內林明地（2000）指出，課程領導是校長對於學校行政工作的核心－課程與教

學進行領導，其主要內涵包括以下六個面向：強調願景的塑造；著重教師專業能力之培養；可以助長內部成員的課程領導；希望保持持續性的課程對話，形成關懷的專業社區；與確保學生學習品質。黃旭鈞（2002）將校長課程領導定義為：基於學校課程願景，釐清課程的意義與範圍，認清自己的角色，訂定具體的課程目標，領導成員對課程目標與計畫、課程設計與發展、課程實施與評鑑等面向進行周詳的規劃，發展適合的學習方案，且在教師的課程進修、研究諮詢、評鑑等，給予充分的支援與引導，以發展教師專業知能，塑造合作的學校文化，協調整合各種勢力與有利的資源，支持教師的教學，進而提升學生學習的成果與品質。歐用生（2000）綜合 Hendeysen 與 Hawthorne（2000）；Henderson 和 Kesson（1999）的觀點，歸納出正確的課程領導觀為：（一）課程領導的再概念：將領導概念化為合作性的探究、發現、學習與質疑；（二）課程領導角色的重新定位：即教育理想家、系統的改革者、協同的合作者、公開支持者、與建構求知者；（三）塑造課程願景和目標；（四）健全課程發展的指標；（五）營造專業文化；（六）營造有利情境等。

綜合上述，校長課程領導的意義為，校長基於學校教育目標與課程願景，透過課程的專業知能及有效領導，整合各種有利資源，引導教師發揮專業知能，協助其設計學校課程方案和實施轉型教學，藉以增進教師專業成長，提升學生學習成效，並促使學校組織、文化再造。

## 二、有效能校長課程領導之策略方法

課程領導是一項教改的重要工作，而有效的課程領導實施必須建立於學校組織和管理的革新，及塑造革新的學校文化和專業成長社群的基礎上（吳清山、林天祐，2001）。

Bradley（1985）提出有效能校長的課程領導有：利用課程管理文件以確認並澄清方向角色、瞭解課程建構和課程督導的區別、視課程發展為一連續不斷之過程、在課程建構和監督方面賦權他人、明白課程視導和人員發展間的關連、由決定過程的研究所引導、相信自我改進與人員發展是改革的工具、扮演促進者之角色等原則。Henderson（1999）則強調民主的課程領導者包含五個相關層面的領導行為。首先，課程領導者強調真實探究的學習方式；其二，重視教師主導的專業發展；其三，嘗試重新設計學生與教師的教育方案，以便支持所謂的真實探究的教學方式與同儕的專業成長；其四，重組學校組織架構，以協助教師專業發展；其五，建立學校與社區的對話機制，促成

民主的課程領導。Glatthorn (2000) 指出有效能的校長課程領導有以下作法：(一) 訂定願景與目的；(二) 重新思考學習方案；(三) 致力於以學習為中心的課表；(四) 與教師商議決定如何進行統整課程；(五) 協助教師以學校為本位的歷程來進行不同類型課程之連結；(六) 監控課程實施之過程，促成雙贏局面。

國內方德隆 (2001) 歸納相關研究指出課程領導之重要原則為：強調各層次教育機構的權力分配、以學校為課程發展之中心、重新定位學校在課程發展中的地位、配合教師專業成長等。王月美的實徵研究 (2001) 提供校長課程領導之建議，頗值得參考。(一) 充實課程領導理念，奠定課程發展基礎；(二) 發展課程領導歷程，包含組織、規劃、實施、與回饋階段，並不斷回饋修正；(三) 扮演課程領導角色，促進課程發展；(四) 掌握課程領導影響之因素，如關心教師心理感受、尋求校外資源協助、建立專業學習社群、帶動學校革新、增進教師對九年一貫課程瞭解等。王霄燕 (2001) 在國小校長課程領導研究中指出，其個案學校校長課呈領導的現況包含規劃教師專業發展、領導學校成員分析情境、引導學校成員勾勒學校願景、領導學校成員擬定課程目標、提供設計課程方案的相關資源、促進課程的執行、與實施規劃成果展現等七個層面。李新鄉 (2003) 綜合國內外學者看法提出，目前國小課程轉型中最重要的課程領導重點有五項：(一) 學校基本教育信念與課程教學有關的澄清；(二) 課程方案的設計和評鑑；(三) 教學整體層面的革新；(四) 學校組織和文化的重建；(五) 專業發展方案的提供與執行。

黃政傑 (1999) 認為校長是學校系統的工程師，為發揮其課程領導之功能，應做的事包括透徹瞭解新課程精神目標與內涵；分析新課程實施的可能模式；設計學校層級的課程實施計畫；尋找學校在課程上可發揮特色所在；尋找實施新課程可能遭遇之困難；協助並要求教師個人或團體從事教師層級的課程設計；確認新課程在校內的裝置及實施符合其原先之設計；提供教師必要之諮詢服務；提供教師實施新課程必要之支持；實施校內評鑑；反應教師對新課程之意見；安排校內外新課程實施之觀摩等作法。

綜合以上國內外學者看法及相關實證研究，校長課程領導的執行策略方法應包含多元層面：校長本身領導角色轉型、專業素養與課程認知提升、組織氣氛營造、專業團隊的建構、提供有效支援、善用人際技巧鼓勵教師參與課程決定、促進教師專業成長、及有效整合運用校內外各項資源等。對本研究而言，校長的課程領導的影響的相關因素應可從以上面向觀察、檢視。

### 三、校長課程領導模式之探究

黃旭鈞（2002）採取文獻分析法、訪談法、德懷術等方式，建構出本土第一套的國小校長課程領導模式。此領導模式包括了（一）課程領導應考量之脈絡因素：包含環境趨勢、制度結構、學科性質、學校文化等；（二）課程領導應扮演之角色有：趨勢與新興議題的感知者、課程任務與目標的研定者、課程事務的協調者、課程問題的解決者、課程發展的管理者、成員進修的帶動者、課程實施的評鑑者、課程改革的激勵者、課程專業文化的倡導者、與各種資源的整合者等十種角色；（三）課程領導作為：包括課程願景與目的的建立、課程的發展與管理、學校地方與國家課程之連結、成員的專業發展、學生學習改進、課程專業文化塑造、組織結構再造、資源爭取與支持、社區參與的鼓勵、課程與教學的評鑑等十項作為；（四）課程領導結果：可由課程目標的達成、課程與教學品質、學生學習結果、學校成員滿意度、社區評價等五項指標加以瞭解；（五）課程領導評鑑與反省改進，以做為修訂與成果評估之參考。

整體而論，國小校長課程領導模式，主要在於校長必須先評估學校的情境脈絡因素（如：學校文化、學科性質、學校制度結構、整體環境趨勢等），再根據不同之學校情境脈絡，決定以何種課程領導角色，並採取合宜之課程領導作為，並在課程領導作為形成不斷修正、回饋與改進的循環，而最終獲致有效能之課程領導效果。

要言之，國小校長課程領導並無最好的課程領導作為或最佳的課程領導角色，而是必須考慮評估學校文化、學科性質、學校制度結構、環境趨勢等幾項脈絡因素交錯後，再思考決定該扮演何種課程領導角色，採取何種領導作為。

## 參、研究方法與實施

### 一、研究對象

目前有關校長課程領導之研究，大都以台灣北部校長為主，並未針對南部學校校長進行研究，特別是未曾針對小型學校居多的南部小型鄉村小學校長課程領導進行研究（蔡清田、王霄燕，2002）。在研究對象上，因課程領導的理念在國內尚未普遍，所以具體實踐課程領導角色的校長不易尋覓；然而，屏東縣教育局規定，每位國中小校長於服務滿四年任期時，應接受由教育局相關人員及專家學者所組成之評鑑小組之考

評，以做為四年來辦學治校成效之主要依據。屏東縣九十二學年度國小部分共有四所學校接受評鑑，其中一所田心國小梅校長（化名）的辦學被評鑑為績優。研究者即透過和梅校長熟識的朋友之介紹，說明研究之動機與意義後，梅校長欣然答應接受研究。

該所田心國小（化名）位於屏東市郊，每年級各有四～五班，附設幼稚園二班，屬於智類學校，現有教職員工 50 人，學生 862 人。學生的家庭社經背景普遍不高。梅校長喜歡有關客家鄉土教材之研發及學校社區古蹟巡禮活動，研發的學校本位鄉土教材多達二十一本之多。

## 二、研究策略

### （一）訪談法

本研究之訪談法主要為半結構式訪談。透過訪談，可幫助研究者瞭解梅校長課程領導之歷程，並從中瞭解其課程知覺、以及課程之意識。研究者與梅校長、八位老師、及六位家長，利用課餘時間，做半結構式的訪談（訪談大綱如附件一），以捕捉梅校長在課程領導時的影響因素與實際領導實踐過程中的思考脈絡，藉此獲得梅校長在課程領導進行中，相關想法與實際作法。

### （二）參與觀察法

參與觀察的研究，通常並不在驗證某理論或假設，其目的是對於發生現象的過程提供較為直接而完整的資料。本研究在現場參與觀察的時間約為兩個月，透過攝影的方式，蒐集梅校長實際進行課程領導的情形，做為提供梅校長回溯思考其課程領導的資料，透過錄影資料的分享及討論，可以從中瞭解梅校長進行課程領導運作過程的變化，並做為訪談內容的參考依據；此外，在進行觀察記錄時，如果得到談話者的同意，便錄下梅校長與一些教職員工或來賓的談話，對於研究者觀察記錄的厚實描述，相當有助益。另外佐以現場觀察札記（內容包括時間、人、地點及主要觀察內容）加以配合，使現場的資料更完整。

### （三）文件檔案資料

收集梅校長進行課程領導的相關資料，包括學校課程發展委員會之會議記錄、各領域小組課程研討會記錄、校務會議紀錄、學年會議記錄、學習單、教學檔案等相關資料，以補充其他資料之不足。

### （四）研究者的反省札記

研究者在研究過程中，除了隨時反省自身的立場，也以反省札記寫下自己對於研

究過程的觀點與想法，以做為深入探究的重要依據。

### 三、研究資料之編碼

為便於資料的分析與歸類，資料記錄時的代號分別如下：I 代表梅校長的訪談記錄；O 代表梅校長課程領導歷程之觀察；M 代表梅校長參與各項會議之觀察記錄（包含各學年會議、各領域小組課程研討會、課程發展委員會）；D 代表梅校長課程領導札記；J 代表研究者的省思札記。人物代號方面：T1 代表接受訪談的第一位老師，於此類推；S1 代表接受訪談的第一位學生，於此類推；P1 代表接受訪談的第一位家長，以此類推；R 代表研究者。其中觀察記錄的文字稿以細明體表示，訪談記錄的文字稿則以標楷體表示，而日期時間代號以「(年月日)」標示，例如(930216)表示民國九十三年二月十六日。(I930217)表示在民國九十三年二月十七日訪問梅校長的訪談資料；(M930217)表示在民國九十三年二月十七日梅校長參與各項會議之觀察記錄。

### 四、研究資料之分析

本研究之觀察資料與訪談資料皆以電腦鍵出逐字稿後，研究者將重要關鍵字詞予以分類，並在每個主題上方編定關鍵碼，待資料豐富後，由這些主題碼歸類出幾個範疇，待幾個範疇形成模式後，研究者將這些模式、範疇、關鍵碼整理成研究結果，並作進一步分析之用。

本研究從不同現場蒐集資料進行校正，如教科書、教學現場、學習單、學生筆記等文件，及訪談記錄、觀察資料等多重來源進行校正；而本研究有關人員的三角校正，除訪談梅校長之外，學校教師與行政人員亦進行訪談；本研究方法三角檢證方面，除了參與觀察、訪談、錄影、錄音之外，並輔以相關文件之收集；至於理論的三角檢證方面，本研究收集並閱讀有關校長課程領導之相關國內外文獻，並隨時與本研究之研究結果相互檢證。

## 肆、梅校長課程領導理念與實際行動分析

四年來田心國小在梅校長的領導之下，積極地參與各項課程改革，從小班教學精



神計畫到九年一貫課程的實施，梅校長頗能發揮課程領導的能力，推動田心國小的課程發展。梅校長的課程領導理念與實際行動，可以分為以下八個面向：規劃教師主導的專業成長、規劃組織架構，塑造學校願景與課程目標、提供相關資源，促進課程之實施、運用賦權增能領導策略、營造全體參與的課程論壇氣氛、梅校長的日誌和敘說、本身不斷追求自我成長、規劃成果具體展現，茲分述如下：

## 一、規劃教師主導的專業成長

課程領導者必須積極引介並支持「教師主導的專業發展」(teacher-led professional development)，讓教師能集「實務者－研究者－專業者」於一身，願意與同僚進行專業對話與經驗分享，協同探究學校教育的實施與改進(游家政，2002)。梅校長在這方面有以下具體行動：

### (一) 提供不同主題的專業進修，增進專業能力

「通常到學期末我就會請教務主任，就下學期每週三教師進修的主題，做一事先調查工作，瞭解老師們真正需要的是什麼。」(I930226)

該校週三教師進修主題包括有課程設計、創新教學、班級經營的實施、九年一貫能力指標的建構與評量、班群協同經驗之分享、統整教學的理論與實施、學校本位的鄉土教材建構、客家歌謠創作理念分享、與大自然對話等；另外也有屬於專業技能的培養之研習，如電腦資訊能力、英語會話等。一位老師對於週三進修也提出了她的看法：

「校長通常會找一些具有碩士以上學歷的教師，或就某方面大家公認很有專長的老師，來做專題報告與經驗分享。然後校長會鼓勵引導教師提供適當之回饋與彈性討論的空間，營造老師參與的討論氣氛，多元的觀點和意見互相交流，每次大家收穫都蠻豐富的。」(T3930325)

歐用生(2003)指出，透過課程領導形成教師課程典範的轉移，最重要的就是透過集體的思考，並發揮合作協同下所凝聚的力量，尋找出「習焉不察的理論」(theory-in-use)。教師透過慎思所發展成習焉不察的理論，稱之為「實際的理論」、「實

際的藝術」、或「實際的智慧」，這有別於大學期間所教授的純理論，是能夠解決實際問題的理論。申言之，教師的專業成長並非直接求助於師資培育機構的教授，而是經由良好的課程領導，來促進教師的專業成長與對課程的慎思（curriculum deliberation），以利九年一貫課程之落實。所以梅校長認為：

「課程領導不止是要使學校每位老師成為課程實踐者，也要讓每一位老師成為課程理論專家，跳脫出理論的技術主宰，能夠建構出一套適合自己教室情境脈絡的課程理論。」(D930224)

## （二）鼓勵教師進行行動研究，提供問題解決策略

教師為研究者，也為課程發展者，針對學校課程發展所遭遇的困難，透過行動研究，教師對問題會有更深層的反省與理解，在探究的過程中，一來增加教師許多專業知識，而二則嘗試提供解決的行動策略（周淑卿，1997）。以一年一次的戶外教學為例，一般學校均委以旅行社辦理，其參觀景點以玩樂性質為主，老師輕鬆，學生也高興。在一次六年級的學年會議中，梅校長卻有不同看法：

「希望對這次六年級的戶外教學所定的參觀景點包括車城福安宮的福公碑、琉球五十四名藩民墓、忠魂碑、石門古戰場的歷史由來以及牡丹草澤地、東源草澤地、九棚沙漠、分水嶺、還有偃臥褶皺的地理特性與特殊景觀，都要跟學生解說清楚，一一印證課本所學的知識。」(M930301)

六年級老師於是利用週三下午，先行前往這些景點探勘，實地瞭解。並開始分配工作，蒐集相關資料，彙編成教師手冊與學生手冊（含學習單），並於週一（三月十五日）早上一、二節，在學校視聽教室舉行行前說明會，由六年級老師輪流解說這些景點，讓學生有先備之經驗與初步概念。「梅校長把戶外教學參觀也當作課程般的重視，所以老師也跟著重視，老師並且用行動研究的精神來設計參觀手冊與學習單，把握學習內容與參觀重點，學生因此完成了豐碩的知性與感性之旅，留下許多難忘的回憶。」(J930325)

## （三）鼓勵教師專業對話，發展教師合作感

教師是九年一貫課程成功與否的重要關，教師的觀念、與作為在在都影響著課程實施之成效。Marsh 與 Willis（1995）指出，教師於平日繁雜瑣碎的教學與行政工作後，

不易有其他時間與同仁交換心得，因此往往在自己班級王國中，孤軍奮鬥；若遇困難向其他老師就教，深怕被他人批評為專業能力不足，於是不願虛心求教。為使田心國小的老師成為與他人互動討論的經驗分享者，梅校長大力促成教師專業對話時間的產生，這樣的專業對話，藉由以下三種型式進行：

（一）班群讀書會的運作：每學期一次，由班群共同決定閱讀一本書籍，利用週三進修時間，進行讀書心得報告及心得分享，並讓班群家長會的家長一起加入討論行列，利用閱讀來增加互動學習與成長。

（二）九年一貫各領域小組研討的運作：將全校教師依其專長、興趣，分配成七大領域小組，各小組並設召集人一人，利用週三進修時間，進行教師教育專業對話。本學期共排四次各領域小組研討時間，討論與對話的主題包含教材的難易度、教材統整及連慣性、教材實用性、學生學習成效、家長滿意度、教師滿意度、教師專業自主性的展現、如何進行學校本位課程設計等議題。

（三）實施協同教學的運作：梅校長鼓勵同學年的班群老師，打破班級王國，開放心胸與志同道合的同仁實施協同教學、合作學習，並開放自己的教室與他人互相觀摩，實施同儕視導；開放自己的想法，與他人互相討論，分享成敗經驗。而學校每一年級班群實施協同教學之方式按學科性質、教師專才、學校場域等考量實行，在課程實施過程中把其他人也邀請進來參與，經由分享過程，大家相互交心。（J930408）

Henderson 與 Hawthorne（2000）在《Transformative Curriculum Leadership》一書中指出，隨著管理典範的轉移，校長的課程領導亦必須試圖解決在傳統科學化領導下，所形成對立小圈圈的巴爾幹化（balkanization）現象。取而代之的是建立民主的學習社群、及同仁間的合作情誼，透過彼此的支持來進行實踐反省的專業對話，讓學校團體維持持續與穩健之成長。唯有專業知識與技能的交流分享，教師的專業才能真正被釋放出來（Leithwood & Steinbach, 1999）。藉由彼此溝通與對話中，可以發展教師的合作感及對學校的歸屬感。申言之，對一個學校課程領導者而言，營造開放的學校文化，讓所有教師能暢所欲言，表達其內心的看法，是相當重要的。田心國小藉由此專業對話機制，使教師間開放信任、同僚分享的學校文化得以建立。

## 二、規劃組織架構，塑造學校願景與課程目標

歐用生（2003）提及，課程領導者要帶著師生、同仁、家長往前走，必先澄清自己的立場，如辦學理念和課程哲學，以共同塑造學校願景。但在這個過程中，教師、

家長、社區人士、甚至是學生都有很多聲音，校長要扮演「指揮家」的角色，將各種不同的聲音協調統整起來，奏出悅耳雄壯的管弦樂章。梅校長也提到：

「學校若是希望老師們能積極參與課程的事務，校長就必須先讓教師感覺到他們的需求獲得組織的支持。所以必須先要重新設計過學校課程的組織架構。」(I930311) 因此，田心國小的課程領導組織包括有 (M930304)：

#### (一) 學校課程發展委員會

該校「學校課程發展委員會」的組織包括召集人、執行秘書、課程規劃組、活動宣導組、教學推廣組、資訊小組及顧問等。其成員由校長、主任、學校教師、家長、社區成員、和屏東師院教授擔任，合計十五人。

#### (二) 各領域小組組織

該校「學校課程發展委員會」下設特定課程小組，包括語文、數學、健康與體育、社會、藝術與人文、自然與生活科技、綜合活動等七大學習領域課程小組，每小組設召集人1員，底下再設各領域成員若干人。

#### (三) 班群教學團隊

由四個或五個班級共同組成「班群」協同教學團隊，依照學習科目、教師專才、學生能力等，作適當分組學習，提升學習效果與興趣。

梅校長並請各領域小組提供三個學校願景的提名方式，並考量適切性與可行性後，進行學校願景的票選。確定學校願景後，商請該校具美術專長的教師依學校願景創作願景標誌，並將此標誌放置於學校布告欄，讓全校師生及家長容易看到願景標誌，提醒學生朝向「想像翅膀、敏銳觀察、生根文化、欣賞他人」的學校願景邁進。

梅校長再根據學校願景，配合九年一貫課程總綱綱要，考量課程目標的必要性與可行性，領導全校同仁擬定學校整體課程目標。梅校長利用週三進修時間，安排各處室主任帶領學校全體教師詳讀九年一貫課程總綱綱要及各領域能力指標，以確定該校的課程發展方向合乎當前的課程改革趨勢，在決定某項課程目標時，通常先考慮課程目標之必要性，再考慮執行實施的可行性。梅校長並利用正式通知單、新生家長座談會、親師座談會與非正式的溝通機會，向家長溝通，傳達學校課程發展之訊息，讓家長明確知道學校課程發展之情況。

### 三、提供相關資源，促進課程之實施

Smith 與 Andrews (1989) 認為，校長應該是積極強勢的課程與教學領導者，並能提供其所能掌握的人力、物力、經費、教材、時間等，使課程在有資源的情況下有效發展。

梅校長認為「工欲善其事，必先利其器」，因此告訴老師，只要對其教學有需要、對學生學習有幫助的資源、設備、器具，都可以提出申購，學校盡量配合 (O930319)。例如：每班一部電視機及 DVD、二班共用一部電腦及列表機、二年級班群加裝防爆式窗戶、依教師意願配置單槍投影機、設計班群教師休息室，增加教育專業對話空間等。梅校長之所以提供豐富之教學資源，主要還是希望教師能全心投入，認真教學。

幾位老師談到，在田心國小很多地方細節部分，學校都會幫老師設想打點好，讓他們得以全心全力盡情發揮：

「有一次我們一年級實施數學領域以闖關遊戲代替評量，學校方面主動幫我們邀集許多志工參加，並充當各關關主，有效解決我們四位班群老師人手不足頭痛的問題。」(T5930414)

「如果你提出申請，學校會想辦法解決你的問題。我們三年級這次實施統整教學，其中有一單元是實地參觀鄭成功廟，學校訓導處幫我們負責帶隊，維持秩序，並處理午餐問題。真的對我們幫助不少。」(T2930421)

類似看法也呈現在其課程發展委員會的紀錄上，上面記載 93 年 3 月 3 日的課程委員會的討論中，一年級提出想在班群教室的迴廊，利用空間部份布置學生作品，希望學校簡單裝潢加木條邊框，以利其布置；三年級班群代表亦提出，想用花名當班名，希望學校能在班群前花園種植班群的各班班花。而二年級班群也提到，窗戶太低，為免學生攀爬洗手台不幸墜樓意外，希能加裝防爆式窗戶等。以上建議，學校在能力許可範圍皆會給予支援。以田心國小而言，其行政、教學等各方面之支援可謂相當豐富的。

### 四、運用賦權增能領導策略

以往課程設計教師只能如工具般，有意識無意識的傳遞中央權威的理念與意識，

教師無任何權力，對於課程也完全沒有個人揮灑的空間。而黃乃燧（2002）也指出，九年一貫課程領導者最大的盲點，就是沒有察覺到自己面對多元背景的教師與學生，仍運用自己的絕對權威，來處理新典範的課程架構。

梅校長卻有一番新思維：

「其實你要相信老師們的能力，充分授權與尊重他們的專業，相信他們有能力，他們就越有能力。所以我的學校是：老師比主任有能力，主任比校長有能力。」(I930311)

觀察田心國小的晨光時間，會發現各年級和各班群所規劃的活動都不一樣。有的班群是請志工媽媽帶領小朋友閱讀故事繪本，大家一起說故事；有的在操場練習土風舞；有的則在讀心經背誦老子；有者在進行數學概念銜接及補救教學；輔導室裡更有志工媽媽針對各班低成就生進行加強補救教學；操場上也有拔河校隊及田徑校隊在練習。老師及志工媽媽帶領的非常有秩序，校園裡充滿了琅琅讀書聲，時則傳來快樂學習的歡樂笑聲。針對梅校長尊重教師的專業的作法，有老師頗為讚賞地說：

「我覺得校長給老師們很大的發揮空間，並且參與我們的班群會議，和我們一起討論班群活動，也提供我們一些滿有建設性的建議。像班群教室的規劃、命名、協同教學教師安排節數問題、以闖關遊戲代替評量、統整主題活動進行等等，他都很支持我們，學校行政也給我們最大的配合。」(T4930325)

一位參與數學闖關活動的志工媽媽也提到：

「校長親自到場給小朋友加油，表示他很重視這個活動，我們也覺得這樣的活動設計跟以前不一樣，比以前課程活。」(P1930325)

梅校長認為老師都有其專業素養與能力，應該給予支持鼓勵。他也多次提到，領導者不能要求所有老師都一個樣，只要有部分老師認同你，跟上你的腳步與方向，就值得再努力。這樣慢慢的，先從幾個老師、幾個班級、幾個年級動起來，間接也會帶動其他的人一起動起來。(O930407)

梅校長尊重教師專業及鼓勵多元教學的作法，讓教師感受到自己受到重視，並覺得自己是重要的、有能力的，事實上即是對教師的一種賦權增能(empowerment)。Hartley

(1997)認為，課程領導人員的兩大任務即賦權增能和改進服務。讓學校教師對自己的工作有權威，有最大瞭解及最高的服務熱忱，使每位教師都發現自己的潛能和權威，強調合作和團隊經營，以提高學校效能。職是，梅校長充分授權，協助教師之諮詢與作決定，以對教師支持的間接角色代替直接命令式的領導活動，讓教師對課程改革有擁有感，發揮本身的實踐智慧，如此而有效提升學校教師的士氣與滿意度，讓教師的聲音（voice）能在課程改革中顯現。

## 五、營造全體參與的課程論壇氣氛

Henderson 和 Hawthorne (2000) 提到，在學校課程的設計與計畫的歷程中，除了由教師和社區人士組成「課程設計委員會」外，可以舉辦「故事分享」或「社區論壇」，召集教師、家長和社區成員，一起分享有意義的教學或學習經驗，共同討論學校的課程願景、課程實施計畫、以及課程實施結果。梅校長提到：

「課程領導必須要關注到整個環境系統的面向與趨勢，所以我會運用各種方式去建立學校與社區對話機制，如此較能順利促成學校之轉型。」(I930316)

所以，田心國小在每學期都舉辦班群親師會、課程發展委員會議、各領域小組研討、班群闖關遊戲評量、校務會議等活動，均邀請相關行政人員、教師、家長代表或學生家長與會參與，提供多面向思考問題的機會。茲節錄幾位參與課程發展會議的家長所提供的意見與想法，對學校新課程之實施有一番建議：

「請學校及各班導師，利用相關課程或機會教育，加強學生的道德觀念，以培養具人文關懷及民主素養的 e 世代國民。」(P2930303)

「小四數學領域教學單元，在基礎概念部分，我發現到每一概念都只做粗淺之介紹，但在配合教學內容的習作卻又太難，造成家長在家裡幫小孩複習功課時之困擾。」(P5930303)

「學校本位學習課程的設計，勿太過重視學習單，設計太多學習單，反而成為作業的土石流，不但製作大量垃圾，也加重我們家長們負擔。」(P6930303)

梅校長對家長所提之意見，一一答覆，並請相關處室單位參考積極辦理。歐用生

(2003)也認為，轉型的課程領導必須重視社區中的對話，尤其是要開放心胸，傾聽各種聲音，面對各種質疑，接受各種挑戰，如此學校改革才不致流於表面。Henderson和Hawthorne(2000)在其所著的《Transformative Curriculum Leadership》一書中提到，一位課程領導者所具備的特質，最重要的就是擁有「熱忱」，並且能「堅持自我信念」，如此，才能在教育環境中完成轉化領導的艱鉅工作。在梅校長身上我們可以看到他對教育及對人的熱忱與希望，並且對自己所堅持信念的執著。此外，他在與家長或教師溝通時，也常能將對方視為一主體，非單存的訊息接收者，這種「互為主體性」(intersubjectivity)的溝通方式，常使對方深受尊重，而願意把內心的話暢所欲言。(J930317)

## 六、本身不斷追求自我成長

以往校長的職前培訓與在職進修中並不重視課程領導之能的培養，造成校長在課程領導專業之能的欠缺，連帶影響校長實施課程領導的動機與成效(黃旭鈞，2002)。梅校長深刻體認到，校長本身對九年一貫課程發展需有專業的認知與素養，方能帶動學校發展的風氣，否則將失去方向，產生迷失。職是，梅校長閱讀相當多的有關課程領導文獻資料與研究成果，以充實自己在課程及領導方面之理論與實務；並利用週三進修時間辦理有關課程理論、課程設計、課程評鑑等專業知能。幾位老師提到對梅校長自我進修的看法：

「校長的領導觀念很先進，幾乎是走在教育當局的前面，而且帶領學校走的方向也很正確，我個人滿佩服他的。」(T8930319)

「學校老師要考主任或主任要考校長以及要考研究所的老師，都會去請教校長現在教育較重要之議題，及可能命題之方向，校長都會幫他們一一分析，有時還幫他們抓題呢！」(T5930414)

「校長對新課程很瞭解，每次我們班群有疑慮的地方，都會去請教他，大部分都可以獲得滿意的答案，他真的蠻不簡單！」(T2930421)

「有一回教育局的督學要參加校長甄試，都還來向我們校長請益，跟他要一些相關的資料；甚至有一次一個別校要考教育研究所的老師，也拿他的研究計畫請校長幫他修改。！」(T1930319)



由上述老師的訪談反應不難得知，梅校長不管在行政領導或課程領導上，皆有應用與統整到許多相關理論，以致有相當豐富的領導作法和經驗，奠定了其課程領導堅實的基礎，且其對教育改革的方向及國內重大教育議題的分析，皆有一套精闢獨到的看法，無怪乎這麼多人向他請益！

## 七、梅校長的日誌和敘事

Edgar 與 Sedgwick (1999) 指出，「敘事」(narrative) 乃是對於一連串事件作有次序的陳述，並且說明其間的關聯性；敘事內容不僅包含事件之間的時間順序、敘事者的觀點和傾向，還有敘事者和聆聽者之間的關係。敘事可以告訴我們，某件事在何時何處在何種脈絡中發生？誰對誰說了什麼？當一個人進行敘事時，他必須先由複雜情境中選擇的一些事件，再就挑選出來的事件、情節賦予意義；於是情節就成為敘事者經驗表述所創造出來的故事。

過去，在實證論典範下的課程領導研究，所探討的課程領導者知識基礎中缺少了領導者自己的聲音、領導者所問的問題、領導者在其工作生活中有意義的談話，以及領導者用以理解及改善自己領導實務的詮釋架構，而這些正是敘事的重要內容。敘事取向重視人的意念、情感、經驗、主觀詮釋，關心一個以敘事方式來思考的人，如何有許多可能性。

梅校長時常在課程領導過程中，將其所思、所想、所感、所為、以及種種教師在教學過程中的事實見聞等記錄在其一本小冊中，利用教師晨會時間，和學校老師討論、分享，並時時加以反省。而有些教師有感而發亦會抒發在學校網頁上的討論區或直接 mail 給梅校長，彼此交換討論。二位教師提到：

「校長時常抒發內心的看法感想，有時我自己也從他的經驗中學到不少，當然也更讓老師瞭解他的內心世界，他是一個很好溝通的人。」(T6930408)

「老師們傾聽彼此參與課程改革的故事，無形中課程實施與改革的理論就變成活生生的東西，大家互相交心，增加和諧的校園氣氛。」(T1930319)

梅校長也提到：「透過這些分享與交流，可以再次分析事件中的問題，賦予事件一些說明，藉此表達出隱藏在自己心中的觀念與價值，也可以重新思考目前行事的合理性。」(I930413)

所以許多學者建議課程領導者以自傳、傳記、日誌進行自我敘事，用以協助自己反思、分析、自我評價，並追蹤自己在概念理解上的發展。敘事方法導向一種解放取向的課程領導專業發展，它提升領導者的自省意識，使領導者得以省察那影響個人與社群專業發展的脈絡因素與結構性的壓制力量，確認「自己做為一位什麼樣的課程領導者」的自我認同。敘事，是每個人最自然的說話與思考形式，敘事方法讓梅校長的課程領導專業發展回到「人」的基礎上，新的課程領導里程也由此而開展。

## 八、規劃成果具體展現

該校於八十九學年度辦理「小班教學精神計畫」，深獲教育局考評小組的讚許；九十學年度學校課程計畫送教育局備查，亦獲得屏東視導區的前三名之佳績。職是，常有鄰近學校或從各地慕名前來「取經」的學校，梅校長常鼓勵學校老師在教學觀摩會上分享經驗，並在展現成果前與相關同仁共同規劃呈現之內容與流程，期能完整呈現出平日辛勤耕耘成果與許多教師智慧的結晶；此外梅校長亦常獲邀到其他學校分享課程發展經驗，提供其他學校課程發展之參考。

該校訂於每年四月初舉辦「客家歌謠比賽」，藉此展現學生在鄉土語言方面的學習成果。比賽當天家長踴躍參觀、及客家電視台到校採訪，小朋友們賣力精彩表演，贏得來賓一致讚賞好評（J930414）。

而在每學期末前，每年級班群有統整課程全校性的表演活動，參觀對象是全體師生及家長和社區人士，表演時間為 8：00~8：50。以今年學年度而言，六年級的統整課程主題為「生命教育」，六年級班群以博覽會方式，由學生介紹主持各項相關活動；五年級的統整主題為「年節由來」，五年級班群以話劇方式表演，趣味橫生，令人印象深刻；四年級班群用琳瑯滿目，五花八門的學習檔案展示，呈現其「歡樂節慶」的統整主題；「我的家鄉」是三年級的統整主題，其班群以 Powerpoint 的方式，簡介家鄉名產、名勝古蹟等，生動活潑，從容大方；「認識校園植物」為二年級的統整主題，其班群精心設計與校園植物有關之關卡，以闖關遊戲讓其他年級學生從遊戲中得到相關知識與培養愛惜植物的觀念（J930427）。

歐用生（2004）指出，國外的研究早已發現了統整課程失敗的原因，而國內九年一貫課程最精華的課程統整在中小學的實施遭遇到很大的抵抗，已形同夭折，此由 87 年 9 月所頒佈的九年一貫課程總綱綱要「學習領域之實施應以統整、合科教學為原則」，到 89 年 9 月所頒佈的九年一貫課程總綱綱要「學習領域之實施應以統整、協同教學為

原則」，直至最後 91 年 9 月所頒佈的九年一貫課程總綱綱要，改變為「學習領域之實施應掌握統整之精神，並視學習內容之性質，實施協同教學」，可見一斑。另也常見現今許多中小學校師，對課程統整意涵見解不同與不清，用一套套的技術方法把各學科內容「放」在一起，使得課程設計成為技術性的操作，而失去原本九年一貫的統整精神。然而梅校長的課程領導卻使老師在寒、暑假的備課時間（該校寒假備課時間三天，暑假則為五天），班群教師就已著手建構擬思好下學期所要實施的班群統整主題，並明白呈現於該學期學校課程計畫中。

## 伍、結語

任何一項教育的改革，其中必定涵蓋眾多影響之因素，而在九年一貫課程改革中，課程領導即是攸關改革成敗的重要關鍵因素。本研究個案學校梅校長藉提供不同主題的專業進修，鼓勵教師進行行動研究與專業對話的作法，有效提升該校教師的專業成長；重新規劃組織架構，形塑學校的願景與課程目標，讓學校與學生朝一既定明顯的目標邁進；過程中並提供相關資源，以促進課程的實施；也運用賦權增能之領導策略，充分尊重教師的專業自主；又能營造全體參與的課程論壇氣氛，傾聽各種聲音並接受各種挑戰；加上本身不斷追求自我成長，充實自己在課程與領導方面之理論與實務；並以日誌和敘事方式，和教師交心，使課程變成活生生的東西；最後，規劃成果的具體展現，增進師生的成就感。

事實上，後現代的浪潮風起雲湧，其強調差異並存的觀念，著重不同價值立場間平衡的重要性；強調自主性的倫理，著重透過去中心化的結構，避免脅迫關係之產生；強調主體欲求的回應，著重體系社會關係改造張力的開展；及強調論述的啟蒙，著重意識性理解的開展，此四種意義構成了後現代思潮的內容光譜（黃乃熒，2003），而研究個案中的梅校長所採取的課程領導策略，似乎也回應了後現代的領導觀。

職是，本研究一方面可做為進一步研究校長課程領導理論之基礎，另一方面或可提供其他學校校長在進行課程領導時之參考，並從課程領導實際行動中學習、修正，最後發展出一套適合自己學校特色、風格的課程領導理念與實際行動，以帶領學校成員共同為增進學生學習品質而努力。

## 參考文獻

### 中文部份

- 方德隆 (2001)。學校本位的課程領導。載於市立台北師院主編，*課程領導理論與實務國際學術研討會論文集* (頁 129-154)。台北：台北市立師範學院課程與教學研究所。
- 王月美 (2001)。國小校長課程領導之個案研究—以九年一貫課程試辦國小為例。台北：國立台北師範學院課程與教學研究所碩士論文 (未出版)。
- 王霄燕 (2001)。國小校長課程領導實際之研究—以一位九年一貫課程試辦學校校長為例。嘉義：國立中正大學教育學研究所碩士論文 (未出版)。
- 周淑卿 (1997)。教師在課程教學領域的專業自主困境。載於歐用生主編，*新世紀的教育發展* (頁 263-275)。台北：師大書苑。
- 林明地 (2000)。校長課程領導與學校本位課程發展。載於台南師院主編，*九年一貫課程：從理論、政策到執行*。高雄：復文。
- 李新鄉 (2003)。國小校長轉型中的課程領導：理念實際間的初步檢視。*教育研究月刊*，113，30-44。
- 吳清山、林天佑 (2001)。教育名詞：課程領導。*教育資料與研究*，38，47
- 高新建 (2001)。課程領導者的任務與角色探析。論文發表於北區九年一貫課程試辦學校校長課程領導理念與實務工作坊。台北：台北縣秀朗國小。
- 教育部 (2000)。國民中小學九年一貫課程 (第一學習階段) 暫行綱要。台北。
- 黃乃熒 (2002)。析論九年一貫課程領導的途徑及策略。*教育研究月刊*，100，70-85。台北：高教。
- 黃乃熒 (2003)。後現代思潮與教師專業發展。載於國立教育資料館主編，*教育資料集刊*，28 (頁 1-23)。
- 黃旭鈞 (2002)。國民小學校長課程領導模式建構之研究。台北：台灣師範大學教育研究所博士論文 (未出版)。
- 黃政傑 (1999)。課程改革。台北：漢文。
- 黃政傑 (2001)。課程行動研究的問題與展望。載於中華民國課程與教學學會主編，*行動研究與課程教學革新* (頁 223-239)。台北：揚智。

- 黃嘉雄 (2001)。課程領導研究領域內涵芻議。論文發表於 2001 年海峽兩岸小學教育學術研討會。嘉義：國立嘉義大學教育學院。
- 潘慧玲、魏惠娟、張明輝、林明地 (2002)。推動九年一貫課程的組織學習研究。教育部委託專案研究計畫。
- 游家政 (2002)。國民中學的課程領導。《課程與教學季刊》，5 (2)，1-20。
- 歐用生 (2000)。國民中小學九年一貫課程的內涵與特色。載於中華民國教材研究發展學會主編，邁向課程新紀元 (二) (頁 8-14)。中華民國教材研究發展學會。
- 歐用生 (2000)。課程改革。台北：師大書苑。
- 歐用生 (2003)。課程領導的理論與實踐。《教育研究月刊》，113，5-13。
- 歐用生 (2003)。課程典範再建構。高雄：麗文文化。
- 歐用生 (2004)。校長的課程領導和專業成長。《研習資訊》，21 (1)，60-70。
- 蔡清田 (2001)。課程改革實踐。台北：五南。
- 蔡清田、王霄燕 (2002)。國小校長課程領導實際行動之探究：以一所台灣南部鄉村小學的安校長為例。《課程與教學季刊》，5 (2)，21-36。

## 英文部份

- Bradley, L. H. (1985). *Curriculum leadership and Development Handbook*. NJ: Prentice-Hall.
- Dimmock, C., & Lee, J. C. (2000). Redesigning school-based curriculum leadership: a cross-cultural perspective. *Journal of curriculum supervision*, 15 (4), 332-358.
- Edgar, A. & Sedgwick, P. (1999). Key concepts in cultural theory. London: Routledge.
- Gross, S. J. (1998). *Staying centered: curriculum leadership in a turbulent era*. Washington. D.C.: ASCD.
- Glatthorn, A. A. (2000). *The principal as curriculum leader*. Thousand Oaks, CA: Crowin.
- Hartley, D. (1997). *Re-schooling society*. New York: The Falmer Press.
- Henderson, J. G. (1999). The journey of democratic curriculum leadership. In J. G. Henderson & K. R. Kesson (Eds.). *Understanding democratic curriculum leadership*(pp. 1-22). New York, NY: Teachers College, Columbia University.

- Henderson, J. G., & Hawthorne, R. D. (2000). *Transformative curriculum leadership* (2nd ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill. (單文經等合譯，2001，革新的課程領導。台北：學富)
- Kesson, K. R. (1999). Toward a curriculum of mythopoetic meaning. In J. G. Henderson & K. R. Kesson (Eds.), *Understanding democratic curriculum leadership* (pp. 84-105). MA: Teachers college, Columbia University.
- Kliebard, H. (1992). Constructing a history of the American curriculum. In P. Jackson (Ed.), *Handbook of research on curriculum* (pp. 157-184). New York: Macmillan.
- Leithwood, K., & Steinbach, R. (1999). *Expert problem solving: Evidence from school and district leaders*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Marsh, C., & Willis, G. (1995). *Curriculum: Alternative approaches, ongoing issues*. Englewood Cliffs, New York: Merrill.
- Pajak, E., & McAfee, L. (1992). The principal as school leader, curriculum leader. *NASSP Bulletin*, 76 (547), 21-30.
- Schwab, J. J. (1983). The practice 4-Something for curriculum professors to do? *Curriculum Inquiry*, 13: 3.
- Smith, W. F. & Andrews, R. L. (1989). *Instructional leadership: How principals make a difference*. Alexandria, Virginia: the Association for Supervision and Curriculum Development.

文稿收件：2004年08月05日  
文稿修改：2005年02月02日  
接受刊登：2005年02月05日

# **A Study On A Principal's Ideas and Practices of Curriculum Leadership: An Elementary School in Pingtung County**

**Yao-Ming Wu**

**Teacher, Lin-Luo Elementary School  
Ping-Tung County**

## **Abstract**

The subject of this case study on school curriculum leadership is one principal of an elementary school, which received excellent reward of school evaluation in the 92nd school year in Pingtung County. The data collected are mainly from interviews, participative observations, and analysis of related materials of school curriculum leadership cases.

This study induces the principal's practical actions of curriculum leadership as eight aspects: (1) Encourage teachers to carry out action research and professional dialogue by providing them expertise education with various topics. (2) Rearrange the organization frame and remold the vision and curriculum objectives to assist school and students stepping forward to an established and distinct destination. (3) Provide related resources to promote implementation of curriculum. (4) Employ teacher empowerment as leading strategy and respect teachers' freedom of expertise. (5) Construct curriculum forum with all staff participated, listen for all kinds of voices, and accept varied challenges. (6) Seek for self-development and reinforce self-knowledge of theory and practice on curriculum leadership. (7) Be frank with teachers and make curriculum alive by journals and narrative records. At last, (8) draw up concrete presentation of achievements to raise teachers and students' fulfillment.

Therefore, on the one hand, this study could be taken as theory basis for further researches on principals' curriculum leadership. On the other hand, it could also be treated as references for principals in other schools to execute curriculum leadership and to learn and

revise from practical action of curriculum leadership. Consequently, to develop a set of curriculum leadership ideas and practical actions adapted to one school's characteristics to conduct school members all together endeavoring for improvement of students' learning quality.

**Key words: curriculum leadership, teacher empowerment, principal's curriculum leadership action**



## 附錄 訪談大綱

### 一、梅校長的訪談大綱

1. 在學校課程領導運作中，自己的教育理念為何？您所認為的課程領導意義為何？應包含哪些層面？在其中看到的問題或希望是什麼？
2. 為了提升學校教師在實施新課程所需要的各種知能及專業素養，貴校在規劃教師的專業進修、研習活動上，提供了哪些的努力，來促進教師的專業發展？
3. 您是如何塑造學校願景？
4. 您覺得在課程領導過程中，經常詢問尊重教師、家長或社區人士的意見嗎？
5. 您如何凝聚師生及社區家長對學校的向心力？
6. 您覺得自己是一位積極強勢的課程領導者嗎？如何提供行政資源幫助教師有效教學？
7. 您認為貴校在實施九年一貫課程的各種推動組織，像課程發展委員會、各領域課程小組，其組織的方式、發揮的功能以及實施推動的現況如何？
8. 您覺得您的課程領導方式有什麼特色？能有效提升教師效能及學校效能嗎？
9. 您如何充實自己在課程及領導方面的專業知能，來帶動學校發展？
10. 您透過什麼方式，和學校教師及家長對話及經驗分享？
11. 在實施新課程過程中，您認為社區、家長以及社區資源人士跟學校方面的互動和以前是否有明顯不同？
12. 學校如何規劃教師教學及學生學習的成果展？
13. 學校目前新課程的實施之困境何在？就學校課程領導者而言，最需要突破的瓶頸在哪裡？

### 二、教師訪談大綱

1. 您覺得學校辦的週三進修對您在教學及專業發展上有幫助嗎？學校如何規劃？
2. 您覺得校長的課程領導特質為何？對學校整體運作、教師教學、教育資源分配、學校氣氛以及教師專業成長等層面帶來哪些影響？
3. 目前學校面臨課程轉型過程中，整個學校氣氛，如：同仁相處、師生互動關係、教師對話、信任支持度等，和以前有無差別，為什麼？
4. 貴校的願景為何？這學期學校一共辦了客家歌謠比賽、各年級統整活動成果展等，許多學校也到貴校取經，您覺得這些活動與貴校願景相符嗎？對多數學生而言有學到東西嗎？
5. 您認為貴校在實施九年一貫課程的各種推動組織，像課程發展委員會、各領域課程

小組，其組織的方式、發揮的功能以及實施推動的現況如何？

6. 在整個課程轉型過程中，學校對老師提供的支持和協助有哪些？您覺得滿意嗎？
7. 您覺得學校在課程發展過程中，有詢問及尊重教師、家長或社區人士的意見嗎？
8. 您覺得校長課程領導做得如何？在您與他共事期間，您印象最深刻的事是什麼？在他任職四年來，您覺得他的課程領導有改變嗎？在哪些方面？
9. 您對學校有任何建言會向校長建議嗎？是透過什麼管道？

### 三、家長訪談大綱

1. 就您對校長的觀察，他平日在學校大都做哪些事？他把學校領導的如何？
2. 您覺得校長跟家長的互動如何？他有哪些活動和想法是家長比較認同的？
3. 田心國小這學期辦了客家歌謠比賽、各年級統整教學成果展等，您認為這些活動的目的是什麼？對多數學生而言有學東西嗎？
4. 您覺得校長的領導作風，為田心國小整個學校運作、教師教學及社區家長互動等層面，帶來哪些影響？
5. 在實施新課程過程中，您認為社區、家長以及社區資源人士跟學校方面的互動和以前是否有明顯不同？
6. 您覺得學校在課程發展過程中，有詢問及尊重教師、家長或社區人士的意見嗎？
7. 您曾參與學校課程決定的事宜嗎？您對學校九年一貫課程有什麼樣的建議？