

校長領導學校本位課程永續發展 經驗之探究

許惠茹*

摘 要

本文為本質性之個案研究，主要採用深度訪談之方式，探究校長領導學校本位課程永續發展之經驗。研究發現包括：1.對學校內外部生態的觀察促使校長對領導型態的反思；2.校長引導社區跨越學校邊界，建構共鳴視野；3.校長推動賦權增能創造內部自發學習能量；4.課程的實施應重視意義的連結與深層學習；5.建構校際社群互為回饋之共生系統。由研究結論得知，校長奠基於道德目的之領導哲學，凝聚社區與教師動能發展學校本位課程；再者，校長賦權成員分散式領導與深層學習的增能，深化專業社群的實踐行動；最後，校長整合校際專業互享，共構回饋之評鑑系統，並持續改善課程發展生態。文末並提出研究者之反思與建議，冀望本研究能做為學校本位課程發展及校長領導之進一步參考。

關鍵詞：永續領導、深層學習、學校本位課程、道德目的

* 許惠茹，國立中正大學教育學研究所博士生
電子郵件：tst061@ms.tsjh.cyc.edu.tw

投稿日期：2008年7月25日；修正日期：2008年11月10日；接受日期：2008年12月11日

Contemporary Educational Research Quarterly
Dec., 2008, Vol.16 No.4, pp. 71-108

School-based Curriculum Sustainable Development: The Inquiry of Principal's Leading Experience

Hui-Ju Hsu*

Abstract

This research is an intrinsic case study and adopts the approach of in-depth interviews to investigate a principal's leading experience about how to develop school-based curriculum sustainability. The research findings include: 1) The observation of school's inside and outside ecological situations cause principal's reflection; 2) The principal tries to lead the community to cross over the school border to build the connection; 3) The principal tries to empower teachers so that they can build their own learning abilities; 4) The implementation of curriculum focus on the linking of meanings and deep learning; 5) The principal tries to build an integrated feedback network with the other schools nearby. The conclusion is that the principal, based on the moral purpose, tried to link the school and community energy

* Hui-Ju, Hsu, Doctoral Student, Graduate Institute of Education, National Chung Cheng University

E-mail: tst061@ms.tsjh.cyc.edu.tw

Manuscript received: Jul. 25, 2008; Modified: Nov. 10, 2008; Accepted: Dec. 11, 2008

and develop the school-based curriculum. Moreover, by the distributed leadership and deep learning, the principal deepened the professional community's actions in practice. Finally, the principal constructed professional practice community and connected other schools to set up the feedback evaluation system, and then support the developments of curricula to sustain improvement. At the end of the text, the researcher shared her reflection and provided some suggestions of the research. Hope the research can be the further reference for the fields of school based curriculum development and principal leadership.

Keywords: sustainable leadership, deep learning, school-based curriculum, moral purpose

壹、緒論

本節首先闡述本研究之動機與目的，並提出重要名詞之解釋，分點敘述如下：

一、研究動機與研究目的

國內的教改，讓教育生態起了頗大變化，而教改後的教育永續問題則成為值得關注與耕耘之議題（江志正，2007）。Hargreaves與Fink（2006）認為，優質的教育和領導應著重在永續性的基礎，並有益於所有的學生，且能持之有年的持續性改善，因此，「永續領導」於現今著重學校效能與績效責任的教育改革範式下（鄭燕祥，2006），不僅是領導者應具備及學習的「思維」，同時也是領導者可能面臨的「挑戰」。爰此，探究領導者於教育改革之持續領導經驗，瞭解其於教育改革脈絡下的思維，為研究者的研究動機之一。

推動學校本位課程發展，是臺灣教育革新的重點工作之一，然則此領域之研究視野卻多侷限於學校本位課程實踐的應用研究與行動研究，較缺乏從課程即「經驗」之深層視野觀點探究之相關研究（蔡清田等，2007）。Marsh、Day、Hannay與McCutcheon（1990）也認為，學校本位課程是創造學習經驗的教育哲學，同時，更是一項課程領導與組織變革的技術，並重視參與和草根式的課程發展。Skilbeck（1984）則將學校視為一有機體的社會機構，以及課程發展的永續機構，強調學校課程應與環境產生互動與溝通，課程即是學生的學習經驗，教師也必須參與課程發展，並因應地方的需求，加以修正與調適，成功達成教育目標。由上可知，學校負有課程發展永續之責任，而校長身為學校領導者，於臺灣本土教育革新脈絡下，領導學校本位課程永續發展之經驗則值得進一步探究，並同時引起研究者探究此議題之興趣。

基於上述研究動機，本研究之目的主要以校長成功領導學校本位課程永續發展之學校教育生態為研究背景，聚焦於探究支持校長永續領導之本土實踐經驗，並試圖描繪學校本位課程永續發展與校長永續領導經驗共構交織的網絡，冀望能將理論與實務結合運用，並將研究發現提供教育學術與實務之參考。

二、重要名詞解釋

以下針對本研究旨趣之相關重要名詞加以解釋如下：

（一）校長領導經驗

本文之校長領導經驗，主要是以個案校長於現任小學中，以永續發展為目標，關懷社區平埔文化之延續發展為出發點，領導學校成員發展以學校為本位之課程經驗為主要探究焦點。

（二）學校本位課程永續發展

本文之學校本位課程永續發展所指的是此學校結合社區保存之平埔文化課程設計與實施，做為學校學生學習之學校本位課程發展，並已成功持續發展達5年之久。

（三）永續領導

本文對永續領導之界定在於，領導者必須以道德目的為領導哲學基礎，對學校持有永續改善的信念與承諾，並將永續行動視為一項整合的任務，推展具價值性、讓多方受益之永續性方案，並能運用策略解決影響永續領導與永續發展的困境與挑戰。

貳、文獻探討

鼓勵學校發展學校本位課程是國內教改的重要訴求之一，學校領導者則

肩負課程改革重任，因此，若欲推動學校本位課程於學校紮根、成功與持續性地發展，領導者的領導思維與行動實須考量課程改革的複雜面向，包括「社會理解之深度」、「變革時間之長度」、「推廣情境之廣度」（蔡清田，2002）。基於課程改革的複雜性，領導者之學校本位課程領導經驗則成爲不可忽略之探究面向。

基於上述，研究者首先整理出影響學校本位課程發展的相關要素；再者，提出永續領導之相關文獻論述；最後，分析國內之相關研究與未來研究發展，做爲後續研究資料分析之參考。相關文獻探討如下：

一、影響學校本位課程發展的相關要素

影響學校本位課程發展的相關要素，包括有利因素、常見缺失，均可能影響學校本位課程的發展，臚列如下：

（一）促進學校本位課程發展之有利因素

蔡清田（2005：17）融合國內外多位學者的研究論點，歸納出促進學校本位課程發展初始階段、實踐階段之有利因素，其中，初始階段之有利因素包括學校領導者需具備課程領導之特質、學校教師應具有參與行動研究之動力、學校應有健全的課程發展結構系統、擁有外在支持的資源系統；而學校本位課程發展實踐階段之有利因素則包括建構學校的共享願景、強調學校及社區民主參與、視課程與教學爲學校行政領導的重心、強化教師專業成長。林明地（2002a）則更細部地論述影響學校本位課程發展的關鍵因素——校長領導，認爲學校本位課程領導的理想是推動持續性的課程對話，建構學校成爲關懷的專業社區，並將其內化爲學校的日常實際，成爲文化的一部分，以確保學生學習品質。

(二) 學校本位課程發展之常見缺失

蔡清田(2005)整理近年來參與國科會專案的雲嘉地區國民中學學校課程領導之行動研究、雲嘉地區國民小學學校課程領導之行動研究經驗,以及相關的研究發現(蔡清田、王霄燕,2001;蔡清田、陳美伶,2003),學校本位課程發展的缺失之一是,如果只依賴校長課程領導的行政推動,常會產生應付上級的政策,此種「曇花一現」的學校本位「課程或教材」,缺乏學校課程的「發展」(蔡清田,2005:7);第二個常見的學校本位課程發展缺失是,教育人員缺乏學校本位課程發展的動態理念,無法將學校視為課程發展基地,並深入地瞭解學校本位課程發展的深層意涵(蔡清田,2005:8);第三個缺失則是屬於課程管理結構面的問題,如人力資源、各處室協調分工、課發會如何運作、排課、節數的處理、課程評鑑如何進行等結構面的問題,常導致學校本位課程發展陷入困境。

永續經營是課程改革的理想目標,由上述文獻探討可知,學校本位課程發展的有利因素,與學校領導、內外部系統的整全與支持、教師的專業發展高度相關。然這些有利因素或是常見缺失是對於學校本位課程發展之初始階段與實踐階段研究歸納之發現,並未提及學校本位課程永續發展之有利或可能之阻礙因素,因此,對於學校本位課程永續經營之有利或阻礙因素,需有進一步延續性之探究。而學校本位課程永續發展目前也僅止於理念及配套措施之提出,並未有進一步相關之實踐個案呈現與文獻加以對話,實值得學術研究者與實務者共同關注。

二、永續領導之意涵、思維與行動

蔡清田(2003:23)進一步提及「課程經營」,是爲了獲致學校課程發展永續經營的一系列領導管理行政之行動策略與配套措施。由此可知,校長身爲

學校主要領導者，是推動學校教育持續性改善與發展的關鍵人物之一，校長領導與學校課程能否永續發展，實有相互依存之關係。國外有部分學者對「永續領導」進行研究，提出永續領導之意涵、永續領導的思維，以及永續領導的行動原則性，茲加以歸納整理如下：

（一）永續領導之意涵

早先興起的永續發展之概念，其具有多元性與整合性的特質，內涵含括經濟的觀點、環境的角度與社會發展的考量（張子超，2004；楊冠政，2001），而永續領導則是教育界新興的概念，因此有必要對永續領導的意涵先加以介紹。Hargreaves與Fink（2003: 694）認為，永續性的教育領導和改善，應保存和發展深層學習，並運用不會造成傷害的方法加以延伸和持續，且於此刻和未來確實為我們周圍的其他人創造真正的利益。Fullan（2005）則認為，永續性的教育是指一個系統的能力，能致力於人們錯綜複雜的目的中深層價值的持續性改善。Davies（2007: 11）則將永續領導定義為「是支撐學校長期發展的關鍵因素，它是依據道德目的來建立領導文化並獲致成功」。張明輝（2005）則強調，永續領導猶如一過程與系統，而非一套個人所擁有、可訓練的能力與特質。江志正（2007: 686-687）則認為，永續領導能以不傷害未來世代需求滿足的情形下，投入持續的改善，且能以切合人類目的深層價值的能力來追求教育目的的實踐，並獲致教育的持續發展。

（二）永續領導之行動思維與原則

為了讓教育革新能朝向永續的發展，Hargreaves與Fink（2006）提出永續領導的行動思維建議，包括：1.減少過量的標準化檢測，包括減少表現不佳學校的懲罰，並以協助替代監視，同時恢復教育的多元性；2.建立專業水準的系統來支持學校為本的專業學習社群，教師可以藉由檢驗資料和成功實踐的證據來做教師群體的改善；3.創造專業的網絡，讓學校可以從中學習，並且相互支

持努力去改善；4.助長領導的可見行動，並給予支持和地位來領導。

Hargreaves與Fink（2006）認為，永續性的想法是內在固有的道德，而永續領導則是一項道德的概念和實踐。Hargreaves與Fink（2006）進一步引用永續環境和永續組織的文獻來架構永續領導，並提出七項永續領導的原則，包括深度（depth）、長度（length）、廣度（breadth）、正義（justice）、差異（diversity）、保存（conservation），以及資源豐富（resourcefulness），聚焦在確保學校領導者能夠於角色持續複雜化的狀況下，仍然能持續其工作與永續領導的理念。

蔡清田（2002）則將永續發展的概念應用於學校本位課程的永續經營，由學校本位經營管理的改革觀點，提出「整體課程」與「課程經營」的理念，並建議以有系統的課程慎思熟慮地構想，分別對照於學校本位課程發展實踐行動歷程，進一步闡述學校整體課程經營的理論建構及行動策略，並提出學校課程發展永續經營配套措施（蔡清田，2004），做為推動學校課程發展永續經營之參考。因此，若由學校課程永續經營做為探究的背景脈絡，更能深入勾勒出支持校長領導課程發展經驗中之永續領導思維與行動，此亦構成研究者接續之研究設計的構思基礎。

綜合上述永續領導之意涵、行動思維與原則可知，若考量教育的永續發展，則永續領導者內心深層必須持有道德倫理信念，能同時考量生態的多元與整合，並且將此信念加以保存、實踐與行動。同時，永續領導者應將學習置於第一，並帶來長期、持續性、可預見的改善，鼓勵教師著重合作學習和改善，達到真正的專業學習社群。除此之外，永續領導應能幫助鄰近學校，而不是漠視他們的困境，並且知道如何重複使用、更新，並且加以重組資源。

爰此，研究者認為，永續領導者必須以道德目的為其領導哲學基礎，秉持著永續改善的信念與承諾，並將永續行動視為一項整合的任務，運用策略解

決影響永續領導的困境與挑戰。再者，永續領導者推展的方案要能具有永續性，則領導者應具有的思維，首先便是考量此方案實施的價值性與可行性，並思考如何將實施方案持久且永續，不僅是做對的事，也要將事情做對。當然，在方案進行的過程中必定會面臨困境和挑戰，當面臨挑戰時，永續領導者應仔細評估何者較具價值性，且仔細思考該如何進行下一步的行動。為了實踐永續，應提取永續看起來像什麼，而且還要知道該如何達成永續。

三、國內相關研究及未來可行研究方向

為瞭解國內對於永續領導學校課程發展的相關研究，研究者於2008年12月8日以「永續領導」和「學校課程發展」為關鍵字加以搜尋，發現與永續領導相關之研究僅有一篇，學校課程發展的相關研究則有八筆相關研究，但同時結合「永續領導」與「學校課程發展」為關鍵字來搜尋博碩士論文，則發現國內並無相關之結合性實徵研究。

研究者依序將上述九篇相關研究再逐筆檢視與領導和課程發展相關之研究，並過濾與本研究主題無關之研究，再加以分析歸納發現，高慧容（2006）於研究指出，永續領導能力包含深廣學習、分布領導、社群連結、資源凝聚與延續傳承，並建議將永續領導能力嵌入校長的培訓課程，同時強化校長永續領導的觀念，思維學校的長期發展。而對於學校課程發展與領導之關聯，曾怡瑛（2004）指出，在學校課程發展規劃、執行與省思的階段，校長會表現出不同的課程領導型式。沈水柱（2004）的研究發現則認為校長的課程領導歷經組織、規劃、實施、回饋等階段，發展出學校本位課程，並對分析課程、教學與評量的差異，與課程教學、學習方式等重心因素加以反省改進，形成持續改進的動態模式。而蔡因吉（2002）的研究則發現，校長的領導衝擊學校原有運作型態，進而帶動組織變革，卻也潛藏著組織變革所衍生的風險（例如，教師的

團體組力抗拒課程發展)。因此，校長必須在學校課程發展裡扮演好促動、整合的角色，兼重「目標達成」與「防禦」的雙重策略，激發教師自主發展的意願，提升教師專業成長，並於師生互動與學生學習方面呈現正面意義。

歸納上述相關研究結果可知，領導與課程發展具有實質相關性，並對教師專業成長和學生學習呈現正面意義，而永續領導能力之培養，更是校長領導學校長期發展的關鍵。然則在既有的相關研究中，未見任何研究主題著力於學校課程永續發展之背景脈絡下，探究校長永續領導之相關經驗，以凸顯出校長永續領導課程發展之實踐經驗有深入探究之必要性與重要性。因此，基於校長領導學校本位課程永續發展，可能是一個還未受關注的研究議題，為了能對此議題進行深度的探究，本研究計畫採取本質性個案研究的方式，立意取樣一所個案學校，深入探究校長領導學校本位課程的成功領導經驗。

參、研究設計

本研究偏重於本質性之個案研究，選定一所成功且持續發展學校本位課程之國小校長為研究參與者，以深度訪談為主要蒐集資料之方法。首先，介紹個案背景，以及個案學校本位課程的發展脈絡；接續闡述研究方法選取的理由與限制；最後，說明資料蒐集與信效度的檢核、訪談大綱與研究倫理，以及資料的編碼、分析與詮釋。

一、個案背景與學校本位課程發展介紹

本研究主要探究校長領導學校本位課程永續發展經驗，研究參與者——慧安校長（化名），為國小女性校長，於個案學校的服務年資為6年。目前的個案學校為其校長職涯中領導的第二所學校。慧安校長是研究者碩士論文之個案校長，從認識校長迄今（2008年），已有5年，而校長對於持續推動與社區平埔

文化結合的學校本位課程發展也已達5年之久，也因為校長對於推動學校本位課程永續發展的熱誠與毅力，深深地吸引研究者持續對此個案學校加以關注。

慧安校長構思結合社區與學校共同發展，以傳承社區平埔文化為主的學校本位課程，起始於校長參與社區的平埔夜祭，與社區文史工作室人員初步的接觸後，激發起校長對校內學校本位課程實踐的反思，並進一步轉化出後續校長為平埔文化發聲與傳承為基礎之道德目的，領導學校本位課程漸進發展且持續改善。校長首先引進社區力量，建構教師對社區平埔文化的認知與認同，進而減低教師抗拒，開啓合作課程設計的對話。當學校本位課程呈現初步之架構後，校長進一步申請教育部行動研究之經費，更細部地凝聚社區、教師與專家學者的力量，以檢視學校本位課程未臻完善之處，同時，也更深化教師的專業學習與對社區的承諾，確實將學生的學習經驗紮根於社區平埔文化。值此，學校本位課程發展成為學校與社區的整合性任務，課程領導也賦權分散於社區及教師成員所建構的專業社群，並與校外其他學校結合，相互分享課程發展經驗，於實踐與改善的循環式學習中追求課程的永續發展。慧安校長帶領此專業社群，成功且持續地發展與社區平埔文化結合的學校本位課程，不但獲得許多獎項，如創新學校經營、教學卓越等的實質肯定，也連續3年獲得教育部永續校園經費之補助，並將學校本位課程與永續校園結合發展之經驗分享給眾多學校參考。因此，研究者基於校長領導學校本位課程永續發展受到諸多的認肯，激發研究者進一步探究校長領導學校本位課程永續發展的經驗，冀望本研究之發現能做為教育理論與實務之參考。

二、研究方法的選取理由與限制

以下針對個案樣本的選取，以及本研究之貢獻與限制加以說明，加強本研究方法的論述。

（一）樣本的選取

本研究所感興趣的在於，深入探究個案校長領導學校本位課程持續發展的成功經驗，對個案校長的領導經驗進行深度探究與描述，並加以詮釋領導經驗的意義，試圖描繪出校長領導經驗之圖像，偏向本質性的個案研究（intrinsic case study）（Creswell, 1998）。根據研究目的採取立意取樣的方法，謹慎選取南部一所持續推動學校本位課程發展達5年之久的國小做為參與研究之樣本，進行相關研究資料的蒐集與分析，雖然個案研究不在普遍推論，但卻能與個案互動，深入其脈絡詳述，評估其獨特性與複雜性（Stake, 1995）。

（二）研究的貢獻與限制

本研究將校長領導研究建立在經驗的敘說上，連結校長在領導實務當中專業知識與行動之探究，開啓校長反思學習研究的另一扇門，為本研究之貢獻；然則因為採用深度訪談個案校長領導經驗之研究，研究結果無法做普遍性之推論，則為本研究之限制。

三、資料蒐集與信效度檢核

（一）研究資料的蒐集

本研究基於研究目的偏向本質性之個案研究，並同時採用深度訪談的方式，讓個案校長敘說持續發展學校本位課程的領導經驗做為資料蒐集與分析的來源，深入探究校長領導經驗中緊密交織的教育、經驗和生活，進一步窺知校長領導經驗中三向度的交織建構，包括個人與社會之間的互動性，過去、現在與未來的時間連續性，以及地點的情境脈絡性（Clandinin & Connelly, 2000），讓研究者能更完整地詮釋個案校長的領導經驗，避免簡約和形式化的探究（Clandinin & Connelly, 2000）。

記憶雖然會隨著時間而對經驗的細節淡化，但仍會記得該經驗的重點及

不斷重複的生命架構，若透過現場文本之建立，如相片、札記等各種能喚起記憶之物品，均能補足對逝去場景之建構（Clandinin & Connelly, 2000）。因此，研究者於訪談進行時，會準備這些年來所蒐集的相片、學校本位課程發展的相關文件，例如會議資料、手冊、作品集等，做為喚起經驗記憶之輔助品。

（二）資料的信效度檢核

在研究期間內，研究者花費時間與研究參與者建立關係，並且細心地聆聽校長分享其自身於學校本位課程永續發展脈絡中，與成員互動的經驗故事，並於此過程中，採用三角測定之策略來檢核研究資料：第一重為資料來源的三角測定，本研究主要以個案校長敘說為主要資料來源，並多方面地蒐集學校本位課程相關文件、照片等資料，除了做為激發校長的領導經驗回溯之用外，也用來檢驗不同資料來源的一致性；再者，研究者也親身參與研究相關的多項活動，如社區平埔夜祭、行動研究等，以求進一步理解校長置身所在之場域脈絡。第二重為分析者的三角測定，除了將文本給予個案校長加以檢視外，研究者於研究過程中也不斷地反思，避免狹隘以及有偏誤的解讀資料，此外，研究者還本著彈性、開放的態度，邀請研究夥伴——懷鈺校長（化名）參與研究分析，有助於對研究文本有更深層的洞察與瞭解。希望透過上述多方資料蒐集，以及多元的觀點檢視，能對個案校長的領導經驗做出合宜的詮釋。

四、訪談大綱與研究倫理

由於本研究偏向「本質性的個案研究」，因此，訪談大綱是植基於個案校長實務中具體的、經歷過的、生活的經驗與反思，探究如何發現、瞭解、解決面臨的相關實務問題，因此，藉由訪談可進一步瞭解個案校長互動經驗的建構。針對個案校長的訪談大綱包括：

（一）請您談談持續推動學校本位課程永續發展的領導經驗。

(二) 您讓成員可以持續聚焦於學校本位課程永續發展的實踐為何？

(三) 談談您及學校成員於學校本位課程永續發展歷程中的互動經驗與收穫。

校長個人資料基於研究倫理，以化名處理，訪談分多次進行（時間從2008年2~4月），每次訪談時數為1~3小時不等，直至資料飽和始結束訪談，退出研究現場。

五、資料的編碼、分析與詮釋

對於資料分析的方式，蔡敏玲（2004）視質性資料的分析和詮釋是兩者相互為用的思考行動，分析是切割，而詮釋則是置入脈絡，兩者都在於創塑意義，但資料分析的方式還是脫離不了編碼、主題辨認、尋找模式與分類。爰此，本研究之資料分析，首先將個案校長的多次訪談資料（代號為N1）依照資料取得之日期以年、月、日加以編碼，如080226N1即代表2008年2月26日個案校長的訪談資料。編碼之後則進行主題辨認，即將同屬一個意義單元的許多編碼組成某個主題類別，然後找出類別之間的關係或層序，最後則將這些歸納出的主題類別加以詮釋，置入脈絡（contexts）塑義的歷程，交互編織出與校長領導經驗相互連結的故事線。

為了達到研究具有「可信賴性」之研究品質，研究者力求達到Riessman（1993）所提之四個標準：說服力（persuasiveness）、一致性（correspondence）、內聚性（coherence）、實用性（pragmatic use）。研究者依據蒐集資料做合理的詮釋以求具說服力，並將分析結果呈現給受訪者檢核，評估是否恰當來達成一致性之要求，以厚實描述並對訪談重複出現之主題，持續地修正對受訪者信念和目標的假設，來達成內聚性的要求，盡力提供充分的資訊說明研究者如何詮釋，並將研究歷程盡可能透明化，讓讀者判斷該研究對其是否具有實

用性。

肆、校長領導經驗的分析與討論

本研究以校長推動學校本位課程永續發展經驗為題，主要探究校長的領導經驗，資料初步分析的結果有五，包括：學校內外部生態的觀察促使校長對領導型態的反思；校長引導社區跨越學校邊界，建構共鳴視野；校長推動賦權增能，創造內部自發學習能量；課程的實施應重視意義的連結與深層學習；以及建構校際社群互為回饋之共生系統，分項敘述如下：

一、學校內外部生態的觀察促使校長對領導型態的反思

校長對於領導學校本位課程永續發展的經驗，由校長敘說對於學校內外部生態的觀察，促使校長對自身領導意義的反思揭開序幕。校內的教學與學習生態、學校與社區的互動關係，均引發校長對於自身領導意義的再反思。

(一) 學校內的教學與學習生態呈現教師的線性思維

校長於初次上任，對於校園內教師的教學、學生的學習、行政人員的處事，以及學校的相關活動，均加以留心觀察，校長首先論及行政人員處事的態度：

……開校務會議時，各處室就一一報告待辦事項，……會中很少有教師發言或是溝通、對話……，大家表決通過，很快地便做出決定……，你會覺得，學校行政好像就是完成交辦事項就沒事了，讓我覺得……，怎麼說……有點空洞……沒有意義。(080226N1)

針對教師的教學，校長於剛到任時幾個月，仔細地觀察教師的教學心態與作法，並敘說她觀察後的反思：

我發覺教師就是很規矩地照表操課，……學校申請的教育優先區經

費，也是用來加強學生課業。……當時學校本位課程的發展理念尚在起步推展的狀況，學校的狀況就是講求「一人一技藝」，所以前任校長就直覺認為若是發展「宋江陣」，每一個人都可以有一技藝，是最符合目標了…老師也都沒什麼意見……。(080226N1)

由上述文本可知，內部成員的心態呈現完成交辦事項的線性思維與消極心態，並無法看出成員是否曾經對自己的行動意義加以深入思考或是質疑，而校長也對當時學校內部生態以及學校本位課程發展現況有所反思：

那時我就想：「我們的宋江陣和別間學校的宋江陣有什麼不同？它的特色在哪裡？有什麼特殊意義嗎？」，……老師給我的回答是：「宋江陣都是差不多啦，你學我、我學你，熱鬧就好！若要出去表演比較好看啦」(臺語)。我又想：「發展宋江陣，對學生的學習、老師的教學專業有什麼助益？」學生花時間去學、老師花時間去教，成果只是用來表演……我會去思考發展這樣的特色課程，它的目的在哪裡？它的意義價值在哪裡？(080226N1)

校長對於學校內部生態的觀察與反思，讓校長注意到領導學校課程發展本身對於學生學習和教師專業成長的意義與價值。

(二) 參與社區平埔夜祭發現學校與社區的互動脫鉤

校長於上任後不久，受邀參與社區舉辦的平埔文化夜祭活動，發現學校與社區是完全脫鉤地各自生活著，鮮少有進一步的互動：

社區10月有為期兩天的平埔夜祭活動，我原本想說社區應該會邀請我們學生的宋江陣去熱鬧一下，結果……沒有……，好像夜祭是社區自己的事，學校也只負責上課和教學……。(080226N1)

平埔夜祭的文化洗禮，讓校長對於學校的缺席有所省思，也對於學校存在的功能與意義有所質疑：

我花了兩天的時間，參觀社區做文化巡禮，如公廨、四姓井……，也有許多機會和社區的人進一步做互動……，我看到有研究學者帶領研究團隊，等待觀看夜祭的神秘……，社區這麼多值得珍視與研究的文化資源，學校的老師與學生竟然在這麼具意義性的活動缺席了……，我開始想：我們學校的功能在哪裡？學校存在的意義在哪裡？（080226N1）

學校與社區互動的脫鉤，讓學生於學校的學習經驗與社區的生活經驗呈現無交集的平行線，而社區的豐富資源也因被學校忽略而沉寂，學校與社區因為無互動的平行而無法達成相互理解的共識與認同。

（三）校長反思後的領導哲學——重視社會正義並讓社區於課程發聲

學校的外部生態，以社區與學校有密切的關聯，但是，社區與學校的互動脫鉤，學校課程的發展缺乏社區的認同，可能因此造成學校課程發展、學生學習，以及教師專業成長的危機。校長回溯她當時內心的想法：

我觀察了學校的內外部生態，我發覺在這所學校，社區資源很豐富……，值得保存……，我也覺得教育是學習也是公共的事業，必須以道德為基礎，重視公平與正義。這個平埔社區是特殊需要關懷的，我們更應該給社區一個公平的機會，讓他們於課程中發聲，讓學生更深層地學習他們社區的文化。但是，學校內部的生態，要讓學校本位課程有持續性的發展，對我來說是很大的挑戰，……但是，對大家都好的事，我會很樂意去做，只是必須要花費許多時間讓老師理解並認同我的領導……。（080226N1）

對於學校內外部生態的反思，讓校長對於領導哲學有更深一層的體悟，也確立了校長對於領導學校本位課程發展的方向。

(四) 建立以道德目的為基礎之領導思維，並做策略性變革

如Davies (2007)、Hargreaves與Fink (2006)所言，永續領導依據道德目的來建立領導文化並獲致成功，是支撐學校長期發展的關鍵因素。個案校長對於學校內外部生態為加以連結的反思，促成校長領導思維轉變為以道德為本、重視社區關懷之價值，並讓校長做出策略性變革的行動。校長認為，要讓此深層目的與價值落實於學校和社區，首先必須培養教師的學校社區感：

學校老師感情都很好，有空會聚在一起聊天，談談學生的問題……，我自己就想，若是能讓他們建立一個共享價值、共同關懷一件事，或許他們會有更多專業的對話……，應該也會較有凝聚力來共同發展課程……。(080304N1)

校長基於學校本位課程能有效發展，因此必須用更多策略性對話來輔助教師學校社區感的建立，並傳遞想法和願景，校長會運用晨會或是與教師的閒聊的機會，有技巧地將校長個人的想法，以及初步想以關懷社區平埔文化之願景加以傳遞：

有時利用晨會報告，我會告訴老師我發展學校本位課程的規劃、我的願景……，提到有哪些相關資源可以運用……，有時候會利用泡茶聊天時，向老師說說社區對我們的期望，或是社區能和我們的配合……，就是從多方面讓老師覺得這是有意義的事，對大家都有利……。(080304N1)

校長的策略性對話，藉由日常操作的事件，運用對話轉移學校本位課程發展方向的基礎討論，為的是分享校長以道德目的為本之領導思維，讓成員能共同參與對社區平埔文化的關懷，並進而產生認同，將此視為有意義，願意共同發展的願景。校長認為若要發展與社區平埔文化結合的學校本位課程，則必須有策略地讓教師放棄某些活動課程，並挪出時間與空間來做更專業性且聚焦

的思考：

為了讓老師節省精力，我就讓他們把原本練習「宋江陣」的時間，漸漸縮短，轉換為與社區的互動和學習……，教育局一些不相關的案子，我也都能推就推……，就是盡量讓老師能有多一些時間去和社區接觸，瞭解社區文化……，我也會鼓勵老師，如教學生做紙黏土或紙雕，就把主題設定在平埔文化，教學生去創作相關作品……，這樣，學校才有更大的空間和時間來真正做我們想做的……。(080304N1)

Davies (2007) 認為，永續領導帶領學校朝向永續改變和發展，必須放棄目前可接受的策略，來獲得空間做為未來改善的實踐。由上述脈絡可知，校長策略性地放棄對學校較不具意義的形式活動，一方面節省教師精力，另一方面挪出時間和空間，來重新發展學校本位課程方向，讓教師也有成長空間，並且嘗試與社區資源結合，做為學校本位課程永續發展的推進力之一。

二、校長引導社區跨越學校邊界，建構共鳴視野

Hargreaves 與 Fink (2006) 認為，變革的第一個挑戰是確保它是值得做的，第二個挑戰則是讓其可行，而最大的挑戰則是讓其能持久且永續。個案校長於領導學校本位課程發展初期，即能考量學校本位課程發展之有利因素與常見缺失 (蔡清田, 2005)，構思學校本位課程的永續經營 (蔡清田, 2002)，並運用校長領導策略，將願景轉化為具影響力的行動 (Davies, 2007)，發展出學校課程發展永續經營之行動策略與配套措施 (蔡清田, 2004)。對於學校內外部生態的觀察與反思，校長以道德目的為基礎，重視社區於課程發聲的公平與正義，校長思索學校與社區的本質，尋求相關問題的解決，開啓學校結合社區，發展學校本位課程之關鍵，校長開始一連串的領導行動，分析如下：

（一）平埔深耕研習引導雙方跨越邊界，開啟專業對話

校長認為平埔文化是學生生活經驗的一部分，學生為學習主體、教師為課程設計之主導，而社區理所當然必須為課程發展之基地，應該共同為課程發展的主要參與者，因此有必要進一步的相互理解：

我覺得平埔文化是學生經驗的一部分，學校就有責任教育學生延續……，學校除了一位在地的老師外，有必要讓其他老師對於社區的平埔文化有更進一步的認識……，我想老師愈理解它的文化，不僅有助於後續的課程設計，對於我的領導方向應該也更能認同，就比較不會抗拒改變吧……。(080304N1)

因此，校長與社區平埔文史工作室的負責人康老師（化名）連絡，由文史工作室於學校舉辦一場平埔文化的深耕研習，讓教師與社區有初步對話的互動：

那次的平埔文化深耕研習，教師和文史工作室的人相談甚歡，……讓老師們對平埔文化的知能增進不少……，老師們也由一開始的閒聊，漸漸地會去思考社區有什麼東西是可以拿來做課程設計讓學生學習的，……從老師的問卷回饋中，我發覺老師開始認同我的領導方向，他們會開始願意去思考課程發展的可能性……。(080304N1)

（二）行動研究為課程研究與設計的啟動機

校長申請學校本位課程的行動研究，由構思到正式啟動已經是到校的第二年，因為教師與社區的初步認識，於對話中的理解與互動，讓教師對於校長發展社區平埔文化為學校本位課程有所認同，校長的進一步行動便是必須讓教師開始將理念具體化為課程設計於課程實踐。校長描述當時申請行動研究的思維：

我要申請行動研究是希望讓老師開始試著將他的理念藉由課程設計

呈現出來，當然拒絕參與的同仁還是有，我也不勉強、不清楚行動研究是什麼的也有，我也鼓勵他們不要緊張，就是不懂才要做研究啊！而且又可以有經費，又可聘專家來指導！重點是我們可以一起設計一套屬於我們自己、有意義的學習課程呀！我也一直安慰老師不要有壓力，就把它當做是學習……。(080304N1)

因為申請了行動研究，學校成員與社區有了固定的討論時間與空間，以社區文化為基礎的學校本位課程發展也開始邁入課程設計的階段：

我們利用每週三下午聚會討論，參與的成員有社區文史工作者、有行政，有老師，文史工作室的成員提供教學素材，學校老師就分年級將其設計為課程，不懂的就找書，或是記下來，等專家來再請教他。(080304N1)

(三) 延攬社區人士常駐學校教學，重塑教師與社區專業互享文化

以往教師與社區僅止於學生課業上的交流，未有任何專業的互享，校長便積極於教師和社區間重塑專業互享之文化：

社區文史工作室的人，對於平埔文化的專業知識相當豐富，我們老師則是較知道如何將這些做課程設計，轉變為可以讓學生學習的知識和經驗，他們就可以互相討論合作。(080304N1)

校長認為維持教師和社區持續不斷地進行專業性的對話，是相當重要的，因此，便申請經費，延攬社區人士常駐於學校做部分的教學：

我覺得週三半天的討論時間不夠，為了讓教師和社區能有更多對話的空間與時間……，我就申請2688的經費，讓文史工作室的人固定到學校做部分的教學，也讓老師、學生和他們可以有更多的互動……。(080304N1)

(四) 彼此分享差異觀點，建構共鳴視野

在行動研究中，大家以學校本位課程發展為主要目標，於行動研究的團隊中，建構了異言堂的對話空間，讓每一個不同的觀點均有平等發聲的機會：

討論中，大家也會有意見不同的時候，但是我們並不把這樣的差異視為偏見，我們都充分地尊重，不是消滅它或是忽視這個聲音……，我覺得這樣更能激盪教師的討論與思考，大家再由討論中慢慢理出頭緒，達到一個共識，修正偏掉的方向……。(080304N1)

學校成員與社區跨越邊界，開啓合作之門，雖然於課程發展的過程中，會有差異的觀點，但是，透過開放式的溝通與理解，均能達到多音交響、視解交融之和鳴，共同為學校本位課程發展負起課程設計與研究之責任。

三、校長推動賦權增能，創造內部自發學習能量

校長的領導經驗，由初期對生態的瞭解與關懷，並引進社區資源與對話，到增進學校成員對校長的領導理念與本位課程發展方向的理解與認同。領導有時會直接影響集體目標，同時，也會影響其他人的行動和想法，並建立他人效能的展現，因此，也可將領導分散給其他人，如教師（Leithwood & Riehl, 2005）。Spillane、Halverson與Diamond（2001）也提及分散式領導（distributed leadership）可將領導的角色分配給高度參與的教師、外部顧問或是課程的促進者。個案校長於敘說中也提及，若要讓學校本位課程持續性地加以發展，學校內部系統也必須做整全性的改變，不應仍依賴校長領導，而應將課程的權力分散給所有成員，大家共同來分擔責任，並因為賦權增能而創造學校內部自發學習的能量。校長持續推動學校本位課程發展的經驗，分項敘述如下：

(一) 校長視分散式賦權與領導為課程永續發展的關鍵

校長認為要讓課程能持續性發展，就必須讓每個成員均能依自己的興趣參與，如此才能建立教師對於課程發展的責任與承諾：

學校組課程發展委員會，他們就分別依自己的興趣和專長來分工，有幾個老師喜歡課程設計他們就一組，相互討論……；有的興趣在領導，他就負責統籌；有興趣帶活動的，就負責課程的實施……。他們會開始積極尋找相關研習去參加……，對於課程設計、活動安排、與社區的聯絡，我都讓他們自己來負責。(080304N1)

校長也提到，雖然她不硬性規定大家要做什麼職務，或是一定要參與課程設計，但是大家轉而積極的文化，也讓原本抗拒消極的教師意識到自己有參與的責任：

像之前比較沒參與興趣、較有抗拒心態的老師，看到他們這麼積極，也都會主動提出要幫忙，幫忙攝影、整理資料……。其他老師也不會抱怨誰做得少、誰做得多，因為我當初都是讓他們自由選擇參與的方式……。有的老師還有「多做多得」的正向心態，讓我也很安慰……。(080304N1)

校長會建構每位教師均是領導者的概念，並且必須為課程發展的成敗負起責任，也漸漸激發教師課程權力與責任之間的連結：

我會告訴他們，你們都是課程領導者，有課程設計的權力和自由，但是也必須負起成敗的責任……，課程設計、實施、評鑑你們都要自己來，我只是輔助的立場……。(080304N1)

校長也分享她為何積極讓學校成員具有分散式領導的能力，校長認為，當她離開學校後，學校課程發展若要能持續經營下去，有賴學校教師正向的領導與堅持：

我有一天也會離開學校啊！若要讓課程能再持續下去，你就必須讓老師有領導能力，讓老師親自領導課程發展，讓他們真正認同課程發展的方向是對大家都有利的，……若下一任校長來了，他們甚至有能力可以督促下一任校長繼續做下去……。(080318N1)

(二) 教師賦權增能的解放與承諾

校長於發展課程的初始，是藉由行動研究的方案，來整合社區與學校成員的專業對話與專業互享，讓學校成員找回失去的課程設計的能力。但是課程的持續推動單靠校長的力量是不足以為之的，校長提到自己推動課程永續的概念：

學校本位課程本來就是著重學生的學習，以及教師的專業成長，所以課程要能持續推動，不是單靠我校長一人，必須要大家有共識瞭解，課程設計是老師的權力，權與責之間是對等的，相對地，你就必須要對課程持續發展負有責任……。(080318N1)

校長也提到她後續對於課程永續發展的一些作為：

學校本位課程發展上軌道後，我會開始思考如何讓它永續經營下去，怎樣讓學生的學習和教師的專業成長能夠深入。對社區平埔文化關懷的道德目的，大家都認同之後，你就可以放手讓老師有更大的課程設計自由、發展空間。我要做的事就是尋找資源讓老師有更多發揮的空間，而且讓他們可以將我們的學校本位課程做更廣泛的連結……，例如我就接下了教育部永續校園的方案，……我們現在已經在做第三期了……。(080318N1)

校長提到剛開始推動永續校園結合學校本位課程實施的情況：

剛開始接下此方案，也有老師會喊累，以為又要做一個新的東西了……，我發覺可能同仁對我有誤解，以為校長在包工程，我便耐

心地與他們溝通，我告訴他們我的觀念：會浪費老師能量、沒有意義的案子我不會接……，永續校園的案子可以幫助我們結合我們已經發展的學校本位課程更加深化……。結果，我們上了幾次有關永續校園的研習後，老師又開始動起來了，因為永續校園的研習，又更新他們原有的能量，對他們來說，又是一個課程設計觀點的轉換。(080318N1)

校長提到教師更新後的改變，例如主動、積極、批判思考等：

因為行動研究、永續校園等幾個案子的推動，老師們也漸漸由以前被動地等著別人設計好課程上課，現在會思考什麼是對學生有用的……，慢慢會開始去結合社區、結合學生經驗去開發相關學習課程。課程實施碰到問題時也會幾個老師相互協商、解決。甚至他們也會自己組團隊，來要求我替他們爭取什麼創新教師、創新學校經營比賽的案子。我很高興，因為老師知道他們對學生和社區的承諾與責任在哪裡，這就是最好的回饋方式啊！(080318N1)

校長的賦權讓教師有更自由的參與課程設計的主權，而權力的背後是對教師責任與承諾的考驗。校長賦與教師自由決定課程設計、自由追求專業發展的解放，也希望能引導教師對於課程發展責任的認知，而對學生的學習與社區的關懷有所承諾與回應。個案校長的永續領導本土經驗，分享以道德目的與重視社會正義為出發點，建構具專業責任與承諾之學校內部社區感（林明地，2002b），同時，也深化教師與社區的認同。

（三）鼓勵成員藉由短期成功達到積極自我增能之目的

校長促進教師自我增能的策略之一是，鼓勵教師將學校本位課程的設計、實施與教育局或是教育部倡導的方案或是比賽相結合，讓教師及學生藉由參與比賽獲致短期的成功，而對自我學習或是教學專業更肯定，並支撐長期的

永續性專業發展，同時，也創造個人的績效及學校的績效：

我也很鼓勵老師把所做的成果發表出去，所以我會很積極地幫他們留意相關的比賽資訊，像是每年都有的創新教學、創意學校經營、專題研究、資訊融入教學……，我都鼓勵他們去參加，我會教他們怎樣把課程的設計或實施結果和比賽相結合，他們也不用浪費額外的時間去準備，只要把平常課程實施的資料再整理一下……。若是得獎，就肯定自己的努力沒有白費，又是個人的績效，也是學校的績效……，一舉數得！（校長得意的笑著）（080318N1）

校長為了節省教師的能量，會教導教師如何轉化課程，讓參與比賽或是方案能和課程的實施產生實質意義上的連結，一方面讓教師藉由比賽有一個向上的推進力，同時，也能積極地讓教師於參與比賽過程中，對於課程的再反思，進而達到自我增能：

像我們課程設計其中一部分，就有平埔社區的導覽解說，學校老師平常就有在訓練學生相關文化知識和解說的技巧……，教育局就有辦「小小解說員」的比賽，我就鼓勵老師和學生參加……，就當做是成果發表，告訴他哪裡再修改一下，怎麼呈現，怎麼轉……，沒什麼壓力，也不用浪費時間額外訓練或準備……，我們平常課程就在做了……。現在老師也都很厲害，自己知道，啊！我課程哪裡不好，再修改……，就可以結合比賽……。（080318N1）

（四）學校內外生態的深層學習與更新

校長認為學校本位課程的推動，學校內外生態成員深層學習的改變，是校長領導過程中最大的回饋。校長首先提及學生和家長的改變：

課程實施後，學生和社區家長的轉變最大，學生於低年級學習平埔

相關文化的繪畫與紙黏土創作，中年級則以學習平埔文化的相關知識為主，老師會帶他們去做訪談、鄉土踏查……，高年級會學習平埔社區的導覽解說以及專題研究，一系列的課程訓練下來……小朋友變得較有自信，也對自己社區的文化有更深層的認同與瞭解……，像有些畢業的學生，快到平埔夜祭時，就會主動回學校報名導覽解說員……。家長也開始認同學校的教學，不會再一直要求我們加強學生的課業，甚至還有家長因為我們的平埔課程，特地將小孩子轉學回來社區就讀呢……。(080318N1)

校長也提到教師的專業學習與轉變，教師會更開放地公開談論課程設計與實施的經驗，也會分享他們創新的想法：

老師以前對課程設計較沒信心，所以常會去看別人怎麼做，就學著做，現在老師只要去參加研習，回來他們就會分享別校的經驗，然後就會開始討論如何用在自己的課程設計，甚至還會對別人的作法加以批判……，像學校平埔故事牆的idea就是學校老師由繪本延伸出的創意，……。(080318N1)

成員的深層學習，加深對社區文化的認同，更擴充教師專業成長的學習，無形中也連結學校本位課程的發展與社區和學習連結，得以持續地推動。

四、課程的實施應重視意義的連結與深層學習

Hargreaves與Fink（2007）認為，永續領導重視的是學習和真正的成就深度，而不是短淺的考試表現。個案校長的領導經驗亦呈現相似想法，校長認為，課程實施的結果不應只是成果的產出，還包括意義的連結以及學生與教師深層的學習。因此校長認為，課程的產出應該平衡生產績效和智識績效，而我們在建構教師專業的同時，除了符應績效的要求，也應聚焦於深層的學習和社

區關懷的價值。

(一) 課程的產出應平衡生產績效和智識績效

校長認為課程的產出，即是代表學校經營的績效、教師教學的績效，以及學生學習的績效，但不是重視產出的量有多少，而是必須重視產出的品質與意義，校長提出她的「上菜哲學」：

這是學校教育，我們的產出的結果不是看量，應該是有品質的產出、高層次的產出，而不是只有複製別人的東西，別人的idea。課程評鑑績效就像是「上菜」一樣，每次大家都是煮「大鍋菜」，端出的菜都一樣，就沒有意義了……。(080318N1)

因此，校長認為課程發展在重視產出績效的當下，更應該思考課程產出的意義與內容，是否有達到讓學生深化學習之品質：

我們應該仔細思考我們的菜單，要創新、有特色，還要精緻有內容啊！……所以我們應該要仔細去思考怎樣的課程設計，是真正能讓學生學到東西、能讓老師成長的……。(080318N1)

(二) 課程實施應價值學習與深層學習並重

校長也舉了幾個上菜哲學的例子，說明如何在重視產出結果的績效下，又能同時兼顧學生學習和教師成長，達到深化學習、智識成長的效能，也同時能為學生和教師創造連結學校和社區永續的價值學習：

像我們的學校本位課程，老師就會思考如何將社區關懷與學生學習結合，……設計出平埔故事牆彩繪，不僅讓學生有參與社區關懷的行動，讓他先瞭解社區平埔文化的故事，他再轉化彩繪在社區的圍牆上，……不僅美化社區，學生還可看圖說故事、導覽……，你會發覺學生常喜歡去看，……便和社區更有感情和歸屬感，認同自己是平埔族……。(080318N1)

我覺得課程和學習應可上下延伸、左右擴展，應該是具有深層的東西，不應該是死死的設定，……這不就是學校本位課程的精神嗎？

(080318N1)

起始於學校連結至社區的價值學習，不是單純考試卷的作答，還包括更複雜知識的獲得和技巧的運用，如課程創意設計、社區關懷、社區認同等，是屬於更深層的學習，而深層學習是課程實施的產物，可說是維持學校課程永續發展的關鍵因素之一。

五、建構校際社群互為回饋之共生系統

Davies (2007) 認為，短期的評鑑被視為長期旅程的指導，因此學校本位課程若要持續性發展，則不可忽略課程評鑑之角色。校長對評鑑持有的正向態度是，將評鑑視為永續課程發展改善的過程指標，而不應只是結果，因此，校長應積極建立回饋式的策略性評鑑，希望藉由學校內外部有機互動的連結與學習，相互激勵與支持，並進一步將回饋機制擴展至校際社群的專業結盟，建立互為回饋之共生系統。

(一) 領導內外部生態的有機擴展與分享學習，有助於教師反思實踐

學校與社區的專業對話與學習組織的建立，是學校本位課程發展的主力，也讓學校的學校本位課程由設計、實施、評鑑、回饋、修正、再實施，不斷地螺旋式延伸發展，自然也為學校和社區創造了知名度，吸引鄰近學校紛紛前來取經，校長也將對學校本位課程的領導分享視為學校有機擴展與學習的契機。校長敘說她與他校分享學校本位課程發展的經驗：

別間學校來詢問我們的課程經驗，我都很樂意與他們分享，因為在分享的過程中，你也是再次的思考你的領導方式、你的課程發展方向……我也不怕這些學校會模仿我們，因為我會告訴他們，課程的

發展和經營不是只有課程知識而已，還有深層的文化意義，若你沒有思考你們課程發展的意義，將你學到別校的經驗再加以轉化，再怎麼學也是四不像……。(080408N1)

校長也提及永續校園的發展方案，便是集結鄰近學區的幾個學校，學校與學校之間建立起合作的網絡，彼此交換經驗相互觀摩，更擴展了學校成員的學習視野與專業對話。成員於課程檢討的專業對話中，會對於課程設計與實施再反思，成為反思實踐者，而提升自我專業：

當我們的課程計劃被提出來檢討時，老師們就會去反思他們設計的盲點，那有外人來看，或許他會提供我們不同的看法……，大家就互相求進步（臺語）。(080408N1)

每一個個體就代表多元與差異，若能將個體做有意義連結，善用其多元與差異之特質，並擴展至校際專業社群網絡之建立，則更具有凝聚力來為學校本位課程發展做持續性改善與發展。

（二）建構校際相互評鑑與回饋的系統

校長認為評鑑與回饋不是為了找缺點，而是提供改善的推進力量，課程評鑑機制的建立是學校本位課程永續發展所不可缺少之部分，因此，校長便進一步建構校際網絡做為評鑑與回饋的機制，協助學校本位課程持續的發展之修正：

學校因為爭取到了永續校園發展的經費，我們也和多所鄰近學校建構學習網絡，我們會利用週三不定期的聚會，並報告目前永續校園發展的進度，大家再給予回饋意見……，我則是將永續校園與學校本位課程結合，並且加以深入做成單元式的課程設計，……大家的意見可能就是我們實施的盲點……，這給我的感覺就像是外部評鑑，不僅督促我們的進度，也讓我們知道哪裡需要改進……，我覺

得很好，大家一起共同發展求進步……。(080408N1)

校長建立回饋式的策略性評鑑以及擴展至校際相互評鑑與回饋之系統，其功用不僅是藉由校際策略聯盟，建立同僚專業互享的學習社群，相互回饋與評鑑，讓所有成員對於課程設計與實施的再反思，成為反思實踐者；再者則是讓學校與學校之間建立合作與支持的文化，支持當地教育社群，讓學校成員共享成功、減少失敗，彼此相互學習並做持續性的改善，達成變革之需求。

綜合上述對校長領導經驗的分析與討論，研究者試圖描繪個案校長領導學校本位課程永續發展之過去、現在、未來交互編織的發展網絡，同時也凸顯校長永續領導之經驗，如圖1所示。

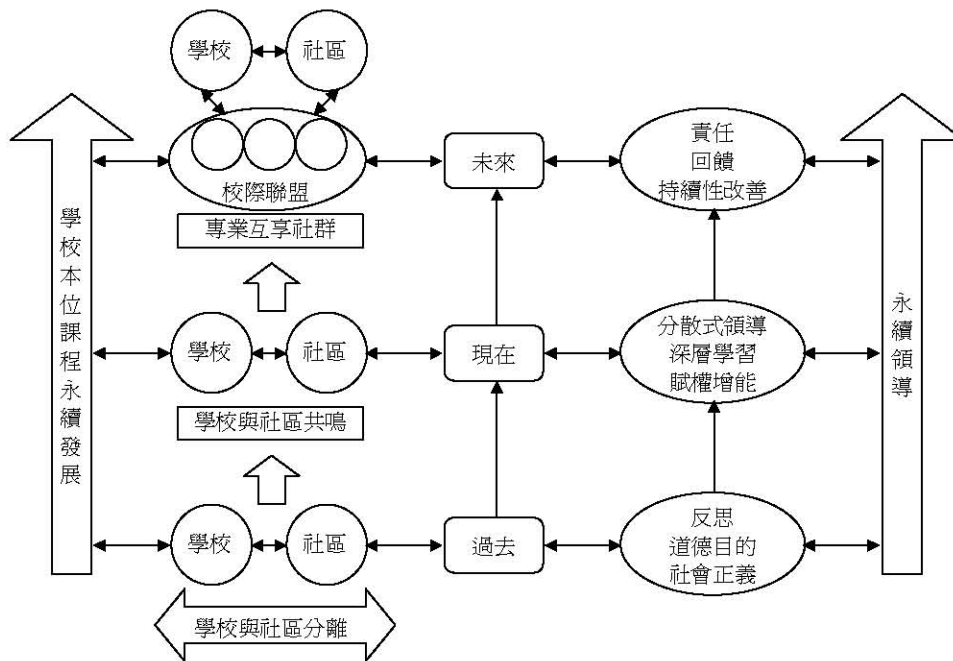


圖 1 學校本位課程永續發展經驗之網絡

由圖1可知，學校本位課程的永續發展由過去學校與社區的「脫鉤」，發展至現今學校與社區的「多聲共鳴」，更進而擴展至學校、社區及校際聯盟合作建立之「專業互享社群」，為學校課程發展建立更新之整合系統，督促學校課程持續性改善與永續發展。校長領導於初始對於學校內外生態的反思，引發領導者之道德目的與社會正義，關懷社區文化價值之傳承；反思後引發領導者策略性的行動，善用社區資源，並著重成員於賦權增能的分散式領導與深層學習，最後更建構校際互享之回饋共生系統，為學校本位課程永續發展許下承諾與責任。

歸納研究發現可知，個案校長領導之思維與領導行動更是符應Hargreaves與Fink（2006）所提之七項永續領導的原則，包括深度、長度、廣度、正義、差異、保存，以及資源豐富。基於領導實踐場域脈絡的不同，研究者將個案校長永續領導之本土經驗描繪如圖2所示。

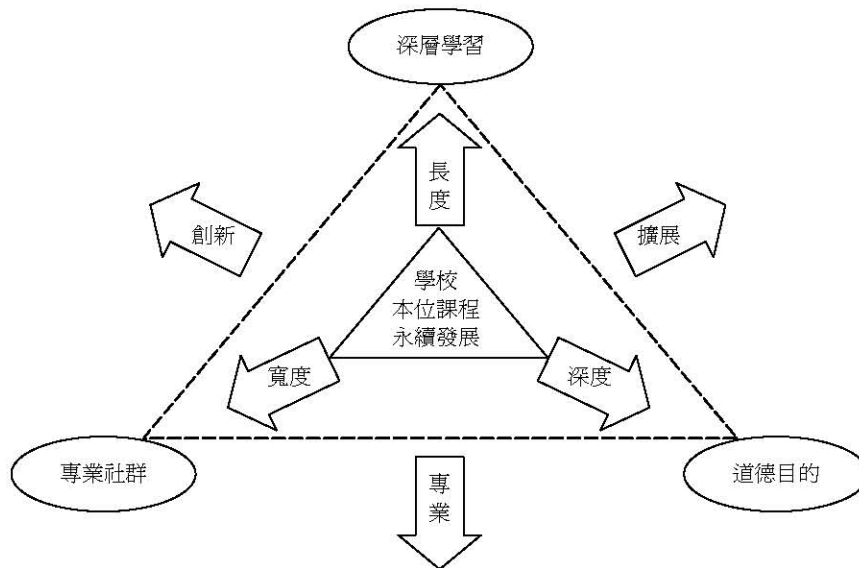


圖 2 個案校長永續領導之本土經驗

由圖2可知，個案校長發展學校本位課程領導，根植於關懷社區平埔文化傳承之「道德目的」試圖將學校內外生態與學校本位課程結合，並以「深層學習」為課程永續發展的深層價值，重視發展學生及教師的深層學習思維，讓學校本位課程發展能藉由過去不斷地改善與增能，達至現狀的「專業」發展，並推向未來的「創新」與「擴展」。校長為了確保學校持續性的改善，不應只憑學校組織成員的力量，還必須加以擴展延伸至社區與校際「專業社群」，建構互為回饋之共生系統，有機連結持續改善的內外部生態，如此方能提供學生與教師深層學習和專業成長的永續性健康環境，確保學校本位課程之永續發展。

伍、研究結論與反思建議

本研究聚焦於探究校長成功領導學校本位課程永續發展之實踐經驗，於時間、空間、人物，以及事件交織所呈現的脈絡下，轉換出學校本位課程永續發展歷程以及校長領導經驗的軌跡，包括過去、現在和未來。文末，研究者歸納出以下幾點結論，並提出相關研究建議，提供教育學術與實務之參考。

一、研究結論

（一）校長奠基於道德目的之領導哲學，凝聚社區與教師動能發展學校本位課程

個案校長推展學校本位課程發展的領導經驗，初始於對學校內外部生態的反思，以及對於邊緣化社區的社會正義的關懷，激發校長以道德目的為基礎之領導哲學與信念，並開始著手推動連結學校和社區動能。校長的策略性變革包括：引導社區與教師跨越邊界，開啓專業互享的對話，並彼此分享差異觀點，建構以平埔文化為學校本位課程之架構的共鳴視野，為所關懷之社區平埔文化發聲，並融合為學校本位課程發展之精神。

（二）校長賦權成員分散式領導與深層學習的增能，深化專業社群的實踐行動

個案校長於課程發展的動態歷程中，校長視分散式領導為課程永續發展的關鍵，不斷以賦權增能激發社群自發學習的能量，不僅讓教師於課程發展有更自主與個人專業的發展空間，並建立學校社區感，也讓教師對於社區延續和學生發展，擔負責任與承諾；同時，在學校本位課程的設計、實施與產出過程中，校長的永續領導更強調學校內外生態的深層學習與更新，認為課程的產出應平衡生產績效和智識績效，因此，課程的實施應考量意義的連結與深層學習，並藉此深化專業社群的實踐行動，也應同時重視學生課程經驗的價值學習與深層學習。

（三）校長整合校際專業互享，共構回饋之評鑑系統，持續改善課程發展生態

校長的永續領導追求的是，學校本位課程的永續發展與持續性改善相連結，因而建立回饋式的策略性評鑑，讓學校內外部社群能有機互動的連結與學習，由過去學校與社區為兩條無交集的平行線，逐漸建立共識與認同，整合內外生態成為專業互享之實踐社群，不僅有助於專業的反思實踐，更共享為學生提供有意義之學習的承諾與責任；再者，校長更積極推動建立校際網絡社群，擴展校群的合作與支持，整合為相互回饋之另類評鑑系統，共構成為一個更龐大的學習社群有機體，促進學校課程於持續性的改善中永續發展。個案校長本土之永續領導思維與實踐，實值得為其他校長領導之參考。

二、反思與建議

由研究者於研究歷程獲致的反思認為，學校本位課程的永續發展應建立於「階段性累積成功」的文化，在日益複雜的挑戰中，讓課程實踐仍能不斷持

續性的改善，並因參與而獲得深層學習之產出。本文之校長領導學校本位課程永續發展，可說是立基於關懷社區之道德目的的課程發展與永續領導行動的實踐，課程發展不再是計畫的執行與目標的達成，而是校長、師生、社區、共創生命經驗交織的過程；上位領導者貼近「在地的需要」，傾聽在地的聲音，與教師和社區展開平等、理性、有意義的對話。引此，研究者於研究之歷程，對於永續領導之再反思認為，永續領導之意涵應為製造意義的行動，並以知識為意義製造的產品，建立共享價值引導有意義的行動，藉以引導組織與課程的永續發展。

建構具有更新能力與深層學習的永續性學校，是未來教育應努力的目標，研究者建議個案校長的領導，可進一步強化學校與教育上級機關的互動，連結上級重視道德責任之教育實踐，並以系統性思維建構永續性教育生態環境。對於後續的研究則建議，應探究於永續課程發展的脈絡中，校長、教師、學生，以及社區整體的轉化與深層學習為何，藉此深入分析支持課程永續發展之相關因素。

參考文獻

- 江志正 (2007)。永續領導的思考與實踐。載於臺北市立教育大學主辦之「2007臺灣教育學術研討會」論文集 (頁684-695)，臺北市。
- 沈水柱 (2004)。國中校長課程領導之行動研究：以大穆降國中九年一貫數學課程銜接教學為例。國立高雄師範大學教育學研究所碩士論文，未出版，高雄。
- 林明地 (2002a)。校長學：工作分析與角色研究取向。臺北：五南。
- 林明地 (2002b)。學校領導：理念與校長專業生涯。臺北：高等教育。
- 高慧容 (2006)。國民小學師傅校長課程與永續領導能力關係之研究。國立政治大學教育學研究所碩士論文，未出版，臺北。
- 張子超 (2004)。永續教育的意涵。教師天地，132，4-11。
- 張明輝 (2005)。永續領導與學校經營。臺灣教育，635，8-12。
- 曾怡瑛 (2004)。國民小學校長課程領導型式與教師準備度之研究：以高屏地區為例。國立屏東師範學院教育行政研究所碩士論文，未出版，屏東。
- 楊冠政 (2001)。邁向21世紀永續發展的環境倫理。中等教育，52 (2)，4-19。
- 蔡因吉 (2002)。一所國民小學校長的課程領導行動研究。國立臺中師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，臺中。
- 蔡敏玲 (2004)。我看教育質性研究創塑意義的問題與難題：經歷、剖析與再脈絡化。國立臺北師範學院學報，17 (1)，493-518。
- 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：五南。
- 蔡清田 (2003)。課程改革與學校整體課程發展。研習資訊，20 (2)，17-25。
- 蔡清田 (2004)。課程改革之學校課程發展永續經營配套措施。教育研究月刊，122，38-43。
- 蔡清田 (2005)。課程領導與學校本位課程發展。臺北：五南。
- 蔡清田、王霄燕 (2001)。國小校長課程領導實際行動之探究。課程與教學季刊，5 (2)，21-36。
- 蔡清田、陳美伶 (2003)。教務主任課程領導理論與實際。載於教育部 (主編)，國民中小學九年一貫課程理論基礎 (頁340-357)。臺北：教育部。
- 蔡清田、鄭又嘉、陳鳳珠、雲大維、林峰毅、李旭民、賴乾永、吳錦雲、吳毓智 (2007)。學校本位課程發展的新猶與教務課程領導。臺北：五南。
- 鄭燕祥 (2006)。教育範式轉變：效能保證。臺北：高等教育。

- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Davies, B. (2007). Sustainable leadership. In B. Davies (Ed.), *Developing sustainable leadership* (pp. 11-25). London: Paul Chapman Educational Publishing.
- Fullan, M. (2005). *Leadership and sustainability: System thinkers in action*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Hargreaves, A., & Fink, D. (2003). Sustaining leadership. *Phi Delta Kappan*, 84(9), 693-700.
- Hargreaves, A., & Fink, D. (2006). *Sustainable leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Hargreaves, A., & Fink, D. (2007). Energizing leadership for sustainability. In B. Davies (Ed.), *Developing sustainable leadership* (pp. 46-64). London: Paul Chapman Educational Publishing.
- Leithwood, K., & Riehl, C. (2005). What do we already know about educational leadership? In W. A. Firestone & C. Riehl (Eds.), *A new agenda for research in educational leadership* (pp. 12-27). New York: Teachers College Press.
- Marsh, C., Day, C., Hannay, L., & McCutcheon, G. (1990). *Reconceptualizing school-based curriculum development*. London: Falmer.
- Riessman, C. K. (1993). *Narrative analysis*. Newbury Park: Sage.
- Skilbeck, M. (1984). *School-based curriculum development*. London: Harper & Row.
- Spillane, J. P., Halverson, R., & Diamond, J. B. (2001). Investigating school leadership practice: A distributed perspective. *Educational Researcher*, 30(3), 23-28.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, CA: Sage.