

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。