

學校本位課程永續領導之個案研究

- 以板根國民小學為例

林錫恩¹、陳宥然²、石啓宏³、鄭秀芸⁴

新北市新店區龜山國民小學校長、國立東華大學教育與潛能開發學系博士生¹

新北市三峽區插角國民小學校長、國立臺北教育大學教育政策與管理研究所博士生²

新北市鶯歌區建國國民小學候用校長、國立臺北教育大學教育政策與管理研究所博士候選人³

新北市汐止區金龍國民小學候用校長、臺北市立教育大學中國語文學系碩士⁴

摘 要

本研究旨在探討偏鄉小校之學校本位課程，在課程教學革新的實施，面臨人員更迭頻繁、師資及資源不足，以及學習場域限制等情形下，校長如何運用永續領導之實際作為，建構學校本位課程願景與實踐策略，帶領全校親師生，構築完善課程規劃，並完備課程發展脈絡，達成以課程教學為本位之永續領導經營。

植基於上述背景與動機，並參酌黃建翔、吳清山（2016）對國民中小學校長永續領導指標內涵，進行對個案學校的學校本位課程永續領導進行探究分析。本研究目的在「瞭解個案學校本位課程發展的歷程脈絡」、「探究個案學校校長永續領導的知覺與實踐」、「分析個案學校本位課程永續領導的實踐策略」。

本研究採取個案研究與文件分析，透過半結構式訪談蒐集資料，分析學校本位課程發展實踐策略，包括「課程發展齊心行，由下而上求共好」、「課程教學展多元，內涵深度勤深耕」、「親師協力重傳承、資源整合暢永續」、「行銷績效創價值、滾動修正重實踐」。

本研究綜整歸納學校本位課程永續領導的實踐策略，包含「關注道德與永續取向，彰顯理念與價值」、「落實權責分享與合作，鼓勵參與重承擔」、「堅持主動與專業學習，聚焦學生勤展能」、「深根創新發展與傳承，持續研發與實踐」、「整合資源運用

與維護，強化績效與關懷」等面向，並據此提出對教育行政機關、學校行政單位及未來研究之建議。

關鍵字：學校本位課程 (school-based curriculum)、永續領導 (sustainable leadership)、課程領導 (curriculum leadership)

寶貝：「好奇怪喔！為什麼樹幹會躺在地上？還長得像木板一樣扁扁的」。

大夥兒七嘴八舌的說：「這樣比較美」、「比較酷」、「比較穩啦」……。

老師：「大家實在太棒了，像板子一樣的是樹根，不是樹幹喔；樹根的確是為了在坡地上，長得比較穩，長得又高又壯！」

老師：「希望你們也能像板根樹一樣，不管在任何環境裡，都能長得又高又壯，更能像板根樹一樣，是森林中的主角呢！」（文 S1）

壹、緒 論

一、研究背景

教育始終強調人本、以學生主體為中心，一切教育活動均以符合學生背景、性向、興趣及需求為考量。從生態學的觀點而言，教育應走在社會環境改變前；若教育發展落在社會改變之後，或教育不能帶動社會改變，即是學校已成為病態社會的縮影時，教育就會變成過街老鼠，人人喊打、要求改變（晏涵文，2001）。

教育是衡量國家軟實力的指標之一，是孕育自由人的歷程。在追尋新學校課程發展方案，彰顯總體課程應該反映出以「學生」為主體的教育取向；應築基於學生生存或發展事實上來構思論據，包含學生現在及未來生活所需具備的知識、技能和態度；符應盧梭、杜威主張「學校應發展每個學生有潛能的教育觀」的論述（吳家瑩，2004）。

顏國樑、宋美瑤（2013）研究歸納指出，我國教育政策制定應有的價值規準分析，

包括「人本」、「公平」、「效能」、「品質」、「自由」與「永續」。其中「永續」注重發展的連續性、可持續性；其強調透過教學方法的改變，強化趣味性、成就感、參與感，搭起能讓學生主動學習的橋梁；進而探查各種價值觀與理想目標之間的衝突狀態，無論在教學環境、教學教法、課程、評鑑等，都須具有永續之觀點，尊重理念差異、作法多樣、環境氛圍與持續變化。

社會制度與教育環境快速變革，隨著全球化、資訊化、多元化、少子女化及知識經濟等外在環境的變遷，教育環境面臨績效責任、標準本位等內部環境的質變，國民中小學首當其衝面臨多元之挑戰，校長需要有全面規劃及長遠思維，才能確保學校永續經營發展（黃旭鈞，2012）。自 2014 年起推動十二年國教政策，期望能提升國民素養，建立永續的監控機制，長期永續的為國家人才素質把關。

「永續領導（sustainable leadership）」強調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，惟有永續領導的理 能被教育人員所接受，且用心實踐（張明輝，2005）。因應教育改革的趨勢，在面對改革思潮，得以找到自身的角色定位，使行政得以延續、資源得以延展、影響得以永續。

二、研究動機

校長是教育的領導管理者、策略思考者、規劃執行者、考核評鑑者、監控督導者、支持輔導者（Sergiovanni, 2001）。在教育現場中，研究者深信教師轉化日常教學的主觀實況，改變教學理念及日常教學規律，才是促進真正改革成功的關鍵因素（Fullan & Stiegelbauer, 1991）。

教育改革的最大價值在於學校的舞臺得以擴展，在教育大舞臺中每個學校、每個個體都得以「作自己的主人」，舞出屬於自己的特色。學校本位課程在「以學生為主體」的理念下出發（蔡清田，2005），植基於在地認同，結合在地資源與素材，運作符應學校本位經營的理念，是「由下而上」（bottom-up）自主性的課程發展；而非「由上而下」（top-down）被動性的教學執行。

教育的主體焦點在於學生，任何教育改革的作為，若無法增進學生的學習效益，提升其學習成就，整個教育創新或實驗改革將不具效益（吳清山，2005）。研究者皆服務於國民小學多年，深知學校本位課程對於學校課程發展的重要性，面對學校本位課程優質發展的殷切期待，訴諸在地發展的貼近學生生活的學習需求，探究學校本位課程的延續性、發展性與未來性，是為本研究動機之一。

此外，面對國民教育，在人力資源不足、教師更迭頻繁，以及課程教材發展不易

的情形下。如何從諸多挑戰中，發展出適合學校本位課程發展脈絡的經營模式，成就課程永續價值的因應策略，是為本研究動機之二。

課程發展過程中，不斷調適、整合與改進的延續歷程，如何創造以本位課程為主軸，適切因應外在環境變遷，進而進行課程實踐與教學反思，與政策轉化的協同並進，則為本研究之研究動機之三。

綜此，教育工作者應懷抱著長度（格局）、寬度（胸懷）、高度（視野）以做為教育永續革新的觸媒與動能。因此，校長的永續領導在學校本位課程發展歷程中，如何扮演重要的關鍵因素，則是本研究之研究動機之四。

三、研究目的

植基於上述背景與動機，本研究採立意取樣實際進入個案學校進行研究，以新北市板根國小（化名）的校長、主任、教師為研究對象，採行文件分析，透過半結構式訪談搜集資料；並參酌黃建翔、吳清山（2016）對國民中小學校長永續領導指標內涵的五大層面「道德與永續取向」、「權責分享與合作」、「主動與專業學習」、「創新發展與傳承」、「資源運用與維護」進行對個案學校的學校本位課程永續領導進行探究分析。其研究目的如下：

- （一）瞭解個案學校本位課程發展的歷程脈絡。
- （二）探究個案學校校長永續領導的知覺與實踐。
- （三）分析個案學校本位課程永續領導的實踐策略。

貳、學校本位課程教學與學習領導

一、學校本位課程的概念分析

Piaget 曾指出：「學校是啟發學生智慧的場所，而不只是教學生學習知識的地方」。學校教育活動當然不能自外於社區文化與情境脈絡發展上，其課程發展應以學校本位的精神，並強調學生學習為主體，以生活經驗為重心；強調適應現代生活需要；Spencer 明確指出「教育應以生活為內容」，Dewey 更強調：「教育即生長」、「教育即生活」、「學校即社會」的教育理念（林錫恩，2006）。

晚近以來，我國推動以多元、鬆綁為主軸的教育改革，促使學校走向本位管理，並實施課程與教學的革新，激發出課程發展自主權與多元學習的樣態，學校課程領導的議題也就此受到諸多的關注與期許。課程領導與課程對話漸受重視，學校亦能逐步發展校本課程，且能落實課程計畫備查。教學活動活潑性與多樣性增加，多元評量的質與量亦漸提升。

學校本位課程是依據學校的辦學哲學和理念，利用學校及社區的情境與資源，透過討論、慎思、實驗與反省的過程，對學校課程進行規劃、設計、實施與評鑑，不是移植或複製他校經驗的他校本位課程。所以，學校本位課程的發展歷程，需先建立辦學哲學和教育理念，形成學校的願景；再依願景，發展出明確的課程目標，將願景落實在課程中，而非移植或複製他校經驗的他校本位課程（林瑞昌、林錫恩、田耐青，2004）。

「學校本位課程（School-based curriculum）」係指學校為達成教育目的或符應社會、地方需要，以學生為中心、以學校的教育人員為主體，依照社會資源、學校條件、家長期望以及學生學習之需求等面向，以學校、社區、師生、親師共同參與、調整、建構創發之課程（教育部，2001）。隨著教育思潮的改革脈動，以「課程鬆綁、課程一貫、課程統整」的目標進行，並期待朝向多樣化學習、多元價值觀、跨領域能力培育的理想邁進。

「課程領導」（curriculum leadership）係在課程發展過程中，對於教學方法、課程設計、課程實施和課程評鑑提供支援與引導、以幫助教師有效教學和提升學生學習效果。學校本位課程領導強調以學校為課程發展的主體，教師為課程決策的核心，學生是課程實踐的目的，並讓每所學校都成為教育改革的基地；透過中央、地方與學校三面向權力與責任的再分配，賦予學校教育人員更多的權力與義務，促使其在直接參與課程的規畫與發展活動中，能反映學校自主性特色發展的需要，以及凸顯在地知識（蔡清田，2007；胡永寶，2016）。

二、課程教學與學習領導的概念分析

在進行課程與教學領導時可歸納下列發展困境：「教學領導能量不足」：教學領導人帶領課程與教學對話的能力仍待提升，課程教學慎思的能量稍嫌不足。「教師課程觀需轉化」：教師固著於教科書即課程的思維，教學省思不足，無法深化課程與教學的連結。「教學回饋更待落實」：教師忽視教學與評量的關係，無法透過評量掌握學生學

習與教學，享受學習的樂趣。

研究者深切服膺「實踐自己的生命，創造學校的歷史」的思維。為突破上述困境，期能優先推動「培育教學領導人才、落實領導動能」、「建構社群對話平臺、活化教學反思」、「強化評量回饋機制、專注學生學習」，以達成「深化課程發展、發展教師專業、提升教學效能」的目標。以推動社群平臺為例，「學習社群」強調社群運作、「專業社群」著重議題發展、「貢獻社群」展望知識分享。

晚近以來，世界各國的教育改革皆致力於增進學生學習成效，培養學生具備因應世界潮流趨勢，符合未來社會需求的核心能力。學習領導聚焦於學生學習之上，以學生學習為導向，校長或教師作為領導者，透過學習社群中彼此合作與專業對話，經由同儕共同改進教學實踐，來提升教學品質及學生學習成效。板根國小針對課程教學與學習領導提出四個實踐面向（修改自文 S3）：

- （一）關注學生學習：營造學生展演舞臺，提供學生多元智能展現機會，透過活動、展演及發表肯定自我。
- （二）營造利學環境：提供足夠設備，安全衛生的學習環境，創造全體教職員工及學生之間和諧氛圍，齊心合力的達到友善校園指標。
- （三）精進教師專業：積極鼓勵教師研習進修，充實「教」與「學」的專業知能；建立學習社群，建構同儕學習分享平臺，持續不斷的提升教學效能。
- （四）統整學習資源：統整校內外人力、物力、財力；集結社區、社會資源，落實學生學習為依歸，整合有利於學習的資源，提供最堅強的支援系統。

板根國小的校本課程濫觴於 2000 年的「自然體驗」探索校園植物教學研討與專業對話，可視為「醞釀期」。從 2001 年起的「嘗試期」，結合社區踏查及親親芳草系列課程，不斷修正學習內容，成立課程研發小組。再經「茁壯期」，將校本位課程內容隨著師學生在課程中互動，不斷修正與加入新元素。從 2005 年起定位為「發展期」，辦理校內外營隊、安排策略聯盟進修、特色學校遊學，並分享課程經驗。從 2012 年起轉型「創新期」，親師社群持續參與親親芳草、社區踏查、校園美學課程研修，省思資訊融入與行動學習的內涵與未來性，反思與重組課程理念，提出創新課程規劃的未來發展與實現（修改自文 S1、文 S2）。

板根國小親師團隊在課程研發、教學實踐及反思評鑑的歷程中充分溝通，透過分享、研討觀摩與專業對話，不斷地檢討與回饋，使團隊精進與成長，在教學現場中實

踐後，反覆評鑑修正，逐步完善方案課程內容。在學校本位課程逐漸醞釀、嘗試、成長、茁壯到創新的歷程，學校教師、家長志工、社區資源的人員不斷的更迭，學習場域不斷的改變。課程、教學與教材內容努力的邁向精緻化的歷程裡，永遠不變的是團隊對於「堅毅的精緻卓越信念」、「堅定的課程教學理想」、「堅強的終身學習目標」，培育學生扎根學習的永續經營。

參、個案學校本位課程發展的歷程脈絡

一、板根國小的學校本位課程發展

板根國小位於新北市郊，居處臺北盆地西南山區，是全臺僅有的低海拔亞熱帶雨林區，學習資源相當豐富，積極營造具有多層次的生態永續學習環境。親師們致力於學校本位特色課程近 20 年，期許學生學習板根植物的精神，在嚴峻的環境中，仍能穩穩的扎根，就像在地的森林主角「板根」，成為舞臺上的主角（訪 P1、訪 T1）。學校學生人數並不受少子化的影響，從 2000 年的 125 人，至 2016 年增加為 174 人，約成長 1.4 倍，更有九成的學生來自學區外，需要每天通勤（訪 P2、訪 T3）。

我國教育改革歷經「理念衝擊」、「體制改革」與「課程革新」的階段（詹志禹、蔡金火，2001）；學校本位課程發展強調根植於以學生為主體的理念，翻轉傳統教育思維，板根國小正在上演一齣戲，一場與自己的身體對話，與自己的精神挑戰，與伙伴共同前進，從「ROOT」出發，帶領自己用心感受、體會、欣賞生活中的美學之旅（文 S1），發展成「板根奇遇」為主軸的學校本位課程。

晚近年來，「社區意識」的覺醒，「生命共同體」理念之提倡，促使居處社區中的學校也因此成為凝聚、建立社區意識的焦點；在「教育機會均等」、「社區總體營造」、「學校社區化」、「社區學校化」的政策引導下，學校、家庭與社區的互動則日趨頻繁。「板根奇遇」主題課程，包括「繽紛板根：草木染飾品」培養學生親近自然，運用在地元素創作服飾與裝飾。「板根紀事：社區有故事」鼓勵學生體察社區人事物，成為劇本創作靈感來源。「茁壯板根：武術展肢體」活化學生肢體動能，鍛鍊強健體魄，展現身心合一的知覺。「板根風華：舞臺擁自信」激勵主動創意呈現、展現自信、多元視野的舞臺（文 S1）。符應教育強調「以學生為主體，讓學生快樂而有尊嚴的學

習」，希望達到「課程統整化、教材生活化、教法活動化、評量多元化」的教學內涵。

板根國小秉持「健康快樂譜樂章，多元創新展才華」的學校願景，引用 ROOT 板根植物精神，建構辦學的理念意涵。試圖打造張旭《桃花溪》「隱隱飛橋隔野煙，石磯西畔問漁船。桃花盡日隨流水，洞在清溪何處邊？」營造展揚板根四響起，彷彿桃花源般的學習意境（訪 P1、文 S2）。

二、學校本位課程發展的歷程脈絡分析

板根國小建構以板根 ROOT 為理念，期盼在學習歷程中扎實根基。「ROOT 即本質」，強調學習的本質應含括教師與學生的互為主體性。「ROOT 即根源」，彰顯學習的視野，應衍生自學生的在地精神與文化。「ROOT 即基礎」，落實厚實於學生的能力素養的態度與價值是學習的要務（訪 P1、訪 T2、文 S1）。

- （一）活化「草木染飾品」：培養學生親近自然，運用在地元素創作的動能。
- （二）深化「社區有故事」：培養體察社區人事物，成為劇本創發靈感來源。
- （三）運行「武術展肢體」：培養肢體開展，鍛鍊體魄，體會身心合一知覺。
- （四）構築「舞臺擁自信」：培養主動創意呈現、展現自信、多元視野的舞臺。

板根國小的學校本位課程「板根奇遇」，強調「自然扎根 gRass」、「人文體驗 cCommunity」、「健康樂活 bOdy」、「藝術實踐 sTage」（文 S3）；每位板根學生在校園中、社區裡，成為每齣戲、每個舞臺上的主角。為營造開創性、豐富性、多元性的學校風貌，持續籌畫「板根四響起」特色方案（文 S3），期藉由更扎根精煉的課程設計與用心規畫的校園環境，開展與自己身體對話、與自己精神挑戰，從「ROOT（根）」出發，帶領學生用心感受、體會、欣賞的美學之旅。相對於植物根的支持作用，親師為培育未來世代的競爭力，投注大量心力，引進充足資源，深耕課程教學，藉此厚植學生基本素養與核心能力。

在行動裝置盛行的世代，更彰顯「取得管理者的權限，不受制於固著規範」。符應 H. Giroux「邊界教育學」（border pedagogy），跨越課程邊界的概念，在課程改革的圖像中，持續不斷地重新建構符應本土化與全球化的學校本位特色課程，提供超越框架的多元化學習機會，進而成為真正的學習主體（文 S3）；教師做為轉化型知識份子，更能時時以學生的學習為依歸，具備敏察覺知的能力，充滿熱忱的動能，協助輔導學生多元發展、跨越邊界、走出課室、踏入社區，透過走讀體驗共鳴、溝通分享、專題研究，成為扎根學習的新世代兒童。

表 1 板根國小學校本位課程課程架構

| 願 景 | 健康快樂譜樂章、多元創新展才華 | | | |
|---------|-------------------------------|-------------------------------|-------------------------------|-------------------------------|
| 理 念 | ROOT「本質、根源、基礎」 | | | |
| 課 程 名 稱 | gRass 草木染飾品 | cOmmunity 社區有故事 | bOdy 武術展肢體 | sTage 舞臺擁自信 |
| 年 段 | 低、中、高年級 | 低、中、高年級 | 低、中、高年級 | 低、中、高年級 |
| 課 程 內 容 | 植物探索（低） 茶藝文化（中） 草木藝染（高） | 農村探尋（低） 產業文化（中） 溪流歷史（高） | 武術體操（全） 拳法兵器（全） 武術演藝（全） | 肢體藝文（低） 皮影偶戲（中） 戲劇律動（高） |
| 融 入 領 域 | 藝文、自然、綜合 | 語文、社會、藝文 | 健體、藝文、綜合 | 藝 文、 綜 合 |
| 實 施 時 間 | 第 一 學 期 教 育 實 驗 課 程 | 第 二 學 期 教 育 實 驗 課 程 | 全 學 年 度 健 體 領 域 | 全 學 年 度 藝 文 領 域 |
| 師 資 來 源 | 班級導師兼任 家長志工協同教學 | 班級導師兼任 家長志工協同教學 | 外聘師資協同教學 | 外聘師資協同教學 |
| 節 數 | 各 年 級 12 節 | 各 年 級 6 節 | 一至四級 108 節 五、六年級 36 節 | 各 年 級 16 節 |

資料來源：板根國小（2014）

三、學校本位課程發展的實踐策略分析

（一）課程發展齊心行，由下而上求共好

在課程發展的歷程中，逐步拓展學校本位課程經營團隊的組織，親師志工協力同行，齊心為課程發展努力，進而更深刻打造專屬學生的在地學習課程。從 2001 年實施九年一貫課程起，板根國小教師有感於在地課程對學生學習經驗的助益，因為採取「由下而上」，由教師群領導的模式，從一開始的 8 人小組，逐步探尋學校及社區的區域脈絡，再邀請其他教師與家長參與；及至 2017 年，全校教職員全員投入，更有家長及志工的參與，整個教學團隊已達 30 人（訪 P1、訪 P2）。由教師團隊自主發起的課程規劃與設計，不只存在教學上熟悉的技巧與經驗為基礎，更在於教師課程的認同上，具有持續經營的動能，衍自內在的動機出發，將更能投注貼近心理需求的課程期望。

（二）課程教學重多元，內涵深度勤深耕

有感於學校居處山林的環境中，學習在地生態課程相對重要，研發「親

親芳草」系列，規劃「植物探索」、「茶藝文化」課程，也開始「草木藝染」課程，鼓勵學生對於在地藍染文化進行深度學習（訪 P1、文 S1）。社區對於學生的成長與經驗，具備提升在地認同的關鍵要素。透過社區訪查，籌劃課程設計，發展出低、中、高年段的系列課程（文 S1、文 S2），透過社區走察采風，延展學習的場域，讓社區有教室的理念，具體實踐在生活中。

板根國小的學校本位課程，蘊涵「在地」與「需求」兩大特性，因為「在地」，建構生態及社區主題課程；因為「需求」，強化補足師資匱乏的武術及藝術主題課程。透過其所衍生的本位課程規劃，提昇領域課程的延展性，提供多元而豐富的課程，為多元而適性的學習差異，挹注強而有力的學習內容與經驗。

（三）親師協力重傳承、資源整合暢永續

面對偏鄉小校師資的匱乏，是長期以來的問題，由於客觀教師員額編制及師資流動的因素，提供穩定的師資及課程，始終是校務經營與課程領導努力的目標。在師資專業的組成上，除鼓勵學校教師擔任教學外，更延攬優秀的「茶藝文化」、「草木藝染」、「拳法武術」的師傅或教練，共同成為校本課程教學團隊，共同深耕在地課程教學（訪 P2、訪 T1）。

因為邀請多元師資，而有專屬教練協助的全校性的武術課程。此後，為改善偏鄉學校藝術與人文教師缺乏的困境，分別邀請陶藝、皮影戲及戲劇師資，共同完成全校性的藝術與人文課程（訪 T1、訪 T3）。板根國小除原有專業師資外，更邀請家長志工及外聘師資參與、整合資源，共同為本位課程的經營，透過以課程為主的教學經驗傳承，提昇對穩定的後勤支援。完善與豐富的學校本位課程地圖，匯聚「自然」、「人文」、「健康」與「藝術」四大主軸（訪 P1、文 S1）。

（四）行銷績效創價值、滾動修正重實踐

板根國小學校本位課程重視「給學生舞臺，演出就會精彩（訪 P2）」的永續經營理念，發展朝著精緻取向發展的本位課程，從 2001 年起，歷經四任校長的永續領導，親師團隊協力前進，並未因校長的不同而停止課程發展動力，仍不間斷的持續修正與改善，且在對於課程的評鑑與精進中（訪 T3）。

希望能為學生的學習，注入更豐富而多元的色彩，拓展學生學習的面向，因為行銷績效創價值，榮獲教育部「空間美學與發展特色學校特優」、

「空間美學攜手標竿學校」；並多次榮獲「新北之星」與「教育 111」特優學校。加以課程教學深耕有成，榮獲 96 年及 104 年教育部「教學卓越金質獎」，達成「為學生開一扇窗，讓學生未來超乎想像」的理想（訪 P1、文 S1）。

肆、個案學校校長永續領導的知覺與實踐

一、校長永續領導的概念分析

「永續價值」起源於聯合國教科文組織於 2003 年提出「聯合國永續發展教育十年計畫」（UN Decade of Education for Sustainable Development: 2005-2014）。永續注重發展的連續性、可持續性。永續是經濟、社會、人和環境的全面協調發展，要求人、自然和社會的和諧統一，關注社會當前利益與長遠利益，局部利益與整體利益的有機統一（顏國樑、宋美瑤，2013）。

對永續發展而言，教育是關鍵因素。永續教育的目的為世界上每個人都能夠接受到良好的教育，學習永續的未來，建立社會變革所要求的價值觀念、行為和生活方式（顏國樑、宋美瑤，2013）。換言之，永續教育是價值的傳承，其核心是尊重自己與他人，尊重差異與多樣性，尊重環境與資源；並強調教育和學習角色的重要性，以落實永續發展教育的精神。

「永續領導」（sustainable leadership）是領導者應具備及學習的「思維」，也是其可能面臨的「挑戰」（鄭燕祥，2006）。居處重視學校效能與績效責任的改革範式，學校領導者應將「永續性」（sustainability）融入領導實務中，以促進學校永續發展（葉連祺，2009）。優質的教育和領導在永續性的基礎，並關注在學生的學習成長，且能進行持續性改善（Hargreaves & Fink, 2006）。

從理論和實踐的層面來說，「永續教育」與「課程改革」均須考慮組織文化的脈絡。Hargreaves & Fink（2006）提出「永續領導」的七個原則：「深度」深層及廣度學習的道德意義；「長度」領導的連續性和更替「廣度」分散式或分權式領導；「公義」不會破壞周遭環境；「多樣性」避免標準化；「資源充足」避免超負荷，儘早回報領導的成果；「保養」重新思考組織的記憶和優良傳統。

黃建翔、吳清山（2016）研究指出「校長能善用學校相關資源，建構專業學習網

絡」、「校長能善用領導模式，來引導學校成員創新思考與學校永續發展」、「校長能鼓勵學校成員主動參與專業學習與在職進修」、「校長能了解學校文化之歷史脈絡與現況發展」、「校長能適時提供學校成員有展現能力的機會」、「校長能以前瞻的角度來看待校務問題以及周遭事物，以促使學校永續發展」、「校長能引導學校成員思考教育責任，使教師之教學理念能符應道德倫理」與「校長能與成員共同關懷協助弱勢學生的學習成長」均居於重要地位，學生學習的績效成就為邁向成功學校之關鍵要素之一，學生學習效果良窳即深深影響到學校辦學績效。

傳統的學校領導較關注教育實施過程中是否發生問題，並強調避免麻煩和維持學校正常運作。新世代的學校改革目標是期望在實踐中發揮最大化教育效能，為最多數人謀求最大的福祉，更期許學校領導者與社區建立良好關係，強化建構學校的優勢和形象，並行銷社區中學校的績效名聲（張茂源，2012）。面對教育環境變遷快速，為適應轉變的環境，教育系統的每個關鍵範疇和層面，都要永續精進發展。從追求改進的傳統技術領導，轉為追求教育發展的文化領導、願景領導和策略領導（Cheng, 2000）。

二、校長永續領導指標內涵的概念分析

「永續性」（sustainability）是教育政策的重要價值規準。國家應整合正規與非正規教育，成為關切環境、貧窮、人口、健康、食物安全、民主、人權的教育內涵（United Nations Education Scientific and Cultural Organization Education Sector, 2005）。教育政策制定宜進行人本、公平、效能、品質、自由與永續多元性價值分析（顏國樑、宋美瑤，2013）。先就每個政策或事件進行個案分析，驗證其價值取向，評估其合理性。政策制定前應透過深入分析與討論，擬訂教育政策價值的規準，以提升教育政策的效能與提供教育決策問責的依據。

永續領導強調領導者對學校持有永續改善的信念與承諾，將永續行動視為整合型的任務，推展具價值性、讓多數人受益的持續性方案，並運用策略解決影響永續領導與發展的困境與挑戰（許惠茹，2008）。楊國賜、李建興、陳伯璋、溫明麗、蕭芳華（2011）研究歸納出我國教育永續發展之價值包括 12 項重點：「現代化」、「國際化」、「身心健康」、「自我實現」、「卓越」、「公義」、「人權」、「民主」、「和平」、「主體性」、「人文性」、「審美性」；其中尤以「身心健康」、「自我實現」、「人文性」依序位被選為最重要的發展價值。

許惠茹（2008）探究校長領導學校本位課程永續發展的經驗，認為對學校內外部生態的觀察，可以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；建構校際社群互為回饋之共生系統。換言之，校長奠基於道德取向的領導哲學，凝聚社區與教師動能，以促使學校本位課程發展；運用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；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。

高慧容（2008 年 7 月）綜整專家學者的研究，將「永續領導」係指從根植人類熱衷於持續進步的深層價值中，發展出系統性的領導能力，包含永續領導技術以與永續學校進步的概念，並維持和發展所有寬廣性和持續性的深層學習，以在現在和未來創造出所有正向的利益而言。綜此，高慧容（2008 年 7 月）認為永續領導者應具備的能力包含五大層面：「深廣學習能力」、「分佈領導能力」、「社群連結能力」、「資源凝聚能力」、「延續傳承能力」。謝傳崇（2014）將校長永續卓越領導從「共創願景」、「發展人才」、「組織社群、教學領導」、「引領環境」等面向。

本研究主要參酌黃建翔、吳清山（2016）對國民中小學校長永續領導指標內涵的五大層面進行對個案學校的學校本位課程永續領導進行探究分析。其五大層面包含「道德與永續取向」、「權責分享與合作」、「主動與專業學習」、「創新發展與傳承」、「資源運用與維護」。並將其細分為十個項目：

- 「道德與永續取向（社會與正義之關懷、永續發展教育取向）」
- 「權責分享與合作（權利與責任之分享、廣泛參與相互合作）」
- 「主動與專業學習（深度與廣度之學習、社群與網絡之建構）」
- 「創新發展與傳承（持續不斷發展創新、延續傳承知識經驗）」
- 「資源運用與維護（相關資源應用發展、能量的再生與復原）」

黃旭鈞（2012）認為建立共享永續之道德目的為學校永續發展之首要核心。黃建翔、吳清山（2016）所進行的校長永續領導指標權重研究，以「道德與永續取向」為居第一，其看法頗為相似。校長永續領導指標權重其次依序為「權責分享與合作」、「創新發展與傳承」、「主動與專業學習」、「資源運用與維護」。

校長永續領導指標內涵項目以「永續發展教育之取向」其權重最高，最受到實務工作者重視。其次依序為「社會正義之關懷」、「持續不斷發展創新」、「權利與責任之分享」、「能量的再生與復原、廣泛參與相互合作」、「深度與廣度之學習」、「社群與網絡之建構」、「延續傳承知識經驗」、「相關資源應用發展」（黃建翔、吳清山，2016）。因此，學校要能永續經營發展，領導者應具備前瞻性的永續領導方式來營造共

同願景，並重視所有層級的需求，兼顧改革過程與結果，兼重內外部的績效責任，以激發引領學校創新發展方向。

伍、學校本位課程永續領導的實踐策略

學校永續領導須關注教育的永續發展，重視學校生態保護、並兼顧社會正義的道德責任，才能確保教育品質（吳清山、林天祐，2010）。永續領導是道德的概念，更是價值的實踐，是追求達成道德目的的領導文化；強調所有生命的價值與在手段與目的的交互依存性。

一、關注道德與永續取向，彰顯理念與價值

永續領導是指在教育變革與學校經營上，以不傷害未來世代滿足需求的前提，投入持續的改善，以切合人類目的之深層價值的能力，來追求教育價值的實踐，以獲得教育的持續發展（江志正，2008）。板根國小以彈性學習節數而言，除了在國語、數學補強課程，在英語、資訊增能課程外，並未能將校本課程安排固定的節數；所以只能融入領域課程實施，更用了不一樣的方式來加廣學校本位的彈性課程（訪 T1）。除了融入各領域實施的本位課程之外，新北市於 2011 年度開始鼓勵各校申請的實驗課程，提供我們面對本位課程授課時數不足的解決方案。近幾年來，在教導處的努力申請下，每年都申請到全校實施的實驗教育課程，讓全部的孩子沈浸在我們共同打造的在地課程中（訪 T2）。

個案學校歷任校長對於學校本位課程經營，皆具持續成長的道德本質，重視環境生態的維護，希望能在課程發展歷程中，扮演課程領導者、促進者及資源提供者的重要角色，促使這套課程能永續成長與發展。落實在「學生中心」的理念，所有的課程，皆能對學生能力或素養的提昇，有更大的助益（訪 P2）。不論換了哪位校長，對於學校本位課程的永續發展，都將導入更多不同的資源與形態，持續維繫這套全體教師與家長，共同維持的在地的、符合學校願景的課程架構與本質中，不停的成長（訪 T2）。學校的本位課程從十多年前老師的投入在地認同的思維出發，一起通力合作，帶著孩子們認識大豹溪畔的社區風貌，於是，由下而上的課程發展，具有集合老師們共識的可長可久特性，身為校長，自然應該採取全力支持的方式，讓老師們心血的結晶，能夠不間斷的傳承下去（訪 P1）。

永續領導要秉持長遠視野的高度、系統思維的深度、關照全面的廣度，擴展視野及思考事務的角度追求永續的發展（江志正，2008）。個案學校校長永續領導不只具有自身對於本位課程的使命感及傳承期待，更能透過專業對話及方案競賽，提高全體教師被肯定的尊榮感與課程實踐的熱情，引導教師也具備對於本位課程實施的使命。

二、落實權責分享與合作，鼓勵參與重承擔

「權責分享與合作」係指學校永續領導者須以身作則，強調學校成員都具備團隊合作與權責意識，並透過激勵和授權之分佈領導風格來凝聚共識與建立願景，共同參與校務運作並提升學校品質績效（黃建翔、吳清山，2016）。

領導者應重視成員間分布式領導功能的發揮，鼓勵教師與相關人員對自身工作負起責任也具有責任意識，同時也強調是集體責任（黃旭鈞，2008年12月；黃旭鈞，2012）。在課程設計與實施中，充分整合校長、行政及教師團隊的高效能，透過校長對課程發展的前瞻思維，預先設想未來十二年國教需因應的變革，是永續發展的成功的關鍵（訪 T1）。當教師分布式領導發揮影響力時，屆時學校成員、學生和家長將賦權增能、共同承擔永續革新的責任。

在本位課程的實施中，每個學年有著固定的節奏，上學期剛開學，我們「歡迎新鮮人」，接著進行三週的「社區踏查」，過年前完成全體學生上台演出的「末聯歡」；下學期開始「串門子」，欣賞每個人的寒假作品，在春天來臨時，認識植物、品茶、染布，集成「板根花草節」。每個孩子知道時節來臨該上的課，每位老師知道分組後該做的準備，每位家長和志工，知道該協助的課程（訪 P2）。

整合新北市的實驗課程方案發展，學校本位課程得以進行得順利而流暢。未來即便進入十二年國教的體制，在校訂課程面向，反而能發揮空間將更大。若從十二年國民教育的校訂課程的實施來看，對於學校本位課程實施，是一大利多，可以從原本加廣的部份，再做更深入的學習，落實素養導向的教學（訪 T1）。且將本位特色課程融入到領域課程的設計中，採用混齡式教學，活絡教學模式，讓學生素養全面提升（訪 P1）。面臨教師流動性高，課程延續困難；教師對課程質疑，擔心會排擠到正式課程等實務面的困境，學校則是採取充分溝通的因應方式，避開主科國語、數學等領域時間（訪 T3），降低老師的進度壓力。

在課程發展建構歷程中，校長、行政及教師團隊彼此分工合作，校長專責政策轉化與資源整合；行政人員提供充足的師資培力機制，課程發展的知識管理系統的規劃

與安排；教師團隊則專注於課程設計改善與教學精進。在彼此分享權責的系統結構中，進而合作共構本位課程的未來發展。

三、堅持主動與專業學習，聚焦學生勤展能

永續領導者應要能夠與周遭社群進行知識與資源的相互連結，進行資源共享與應用，並在思維上跳脫以往格局，將整體環境的發展納入考量，才能有效促成永續發展（高慧容，2008年7月）。在課程領導及教師專業發展的部份，對於學校本位課程，強調教師要共同備課，在每個主題課程實施前，皆安排共同進修時間，讓所有授課教師皆能充分對話。以社區踏查來說，師徒制及實際的踏查就很重要，尤其是對於新進的教師來說，有校本課程的知識管理運用，及事先的課程備課，只要願意學，都會很快的在夥伴的幫忙下進入狀況（訪 T3）。

校長需要具備課程與教學的理念思維，才能在課程政策轉化為具體作為的規劃上，具有足以帶領全體教師邁向未來的前瞻性。校本課程推動在教師成長部份，強調教師合作教學，透過師徒制的方式，促成新進教師，熟悉課程教學。教師專業發展評鑑的推動，有助於公開觀課的執行。當然，良好的親師溝通，可以得到家長的信任及對特色課程的支持（訪 P1）。

永續領導需有益於所有學校成員與學生，而非為少數人來犧牲其他多數人。若從九年一貫課程來看，「培養學生能力」是指讓學生有帶得走的能力，其關鍵是各領域的能力指標，而十二年國教中提到「核心素養」，以更深層的意義來說是能力的再進化，要從知識、能力、情意、態度等表現出的就是核心素養。我覺得是比較上位的概念，只是換了不同的名稱。這樣的課程變革，也正引導著本校的本位課程，持續不斷的修正、轉化與改進（訪 T3）。

對於孩子的學習，是不能等待的，我們一直在每個學期中，規劃本位課程的增能研習，讓新進教師都能迅速融入本位經營的課程中，透過教師對於課程發展脈絡的熟悉，進而內化教師對於這套課程的認同，老師們對於課程的實踐能力落實了，就能持續創造具備課程專業的設計與實踐能力，當然，更能讓教學生動而活潑，讓孩子與家長們喜歡這套課程，進而共同參與教學的實施（訪 T1）。

「主動與專業學習」強調透過學習社群來進行資源與經驗的共享與應用，在教育場域中實踐執行，形塑主動學習態度與專業知能的轉化學習歷程，從過程中不斷地反省改善成長與深度專業學習（黃建翔、吳清山，2016）。校長能運用各項激勵措施，帶

動組織成員共同參與課程研發、設計與實踐。並且成就教師及家長自主團體的運作，以雙軌並行的成長模式，整合為團隊專業成長而努力。

四、深根創新發展與傳承，持續研發與實踐

「創新發展與傳承」應能尊重並持續援用學校歷史與優勢經驗來架構學校願景與目標，並植基於學校的價值、制度以及文化等優良傳統，以前瞻的思維來採取積極的作為進行創新發展（黃建翔、吳清山，2016）。

課程與教學應能與時俱進，動態修正的藍圖；板根國小的教師社群透過建立完整的資料庫，不是只放在網路上，還有紙本教案、學習單、評量，每次課程後幫教師做分析、省思，老師對於課程就會熟悉，以解決課程銜接的問題。參加教師專業發展評鑑的比率達八成以上。對於新課綱的公開觀課也沒有阻力，因為都是協同教學，在社群的部分也沒有運作的問題（訪 T2）。

在課程發展歷程中，導入如學習共同體的公開授課、教師專業發展評鑑等策略，均能提供課程創新的支持系統，而採取師徒制與知識管理的經驗傳承機制，則大幅延續本位課程在學生學習上的教學熟悉程度。所謂「術業有專攻、聞道有先後」，不管你今天在哪一個領域，只要不是你專長的領域，你都得學習。我覺得老師最缺乏的並不是領域素養的問題，而是輔導能力。教育現場出現更多獨生子女、家庭教養較寵愛、或是特殊學生（訪 T3）。

板根國小團隊在課程研發、教學實踐及反思評鑑的歷程中充分溝通，透過分享、研討觀摩與專業對話，不斷地檢討與回饋，使團隊精進與成長，在教學現場中實踐後，反覆評鑑修正，逐步完善方案課程內容。其校本特色課程採用混齡方式，教師彼此合作教學，教師專業發展評鑑參與度很高，所以公開觀課的幾乎沒有阻力，社群運作也能順暢進行（訪 P1）。

板根國小的課程理念是清楚的，因此，更能在課程改革中站穩腳步，透過每次主題課程實施前的共同備課，重新審視並微調課程的內容；透過參與「空間美學與特色學校」等競爭型計畫與「教學卓越獎」等課程競賽，持續澄清方案的價值，更藉此觀摩他校在本位課程實施的經驗，回過頭來調整自己的課程，讓它變得更精緻，更有傳承的價值（訪 P2）。

永續領導須建立在傳承與創新基礎上，才得以持續可久。個案學校經由參與競賽吸取不同縣市與學校的本位特色課程發展經驗，彼此交流參訪促進標竿學習的成效，

是創新發展的來源之一。落實師徒制的親師教學團隊，在課程傳承上，皆因團隊互動及自主學習，對課程永續提供人文、互動與共好的契機。

五、整合資源運用與維護，強化績效與關懷

校長為永續本位課程的發展，挹注充分的專家體系與資源是必須的。在學校本位課程發展中，除完備家長志工的人力資源外，申辦教育局提供的教育實驗課程方案，參加如特色學校、教學卓越等競爭型計畫，皆能獲取充足的資源效益。

永續領導是激勵被領導者能夠建立分享責任觀念，共同致力於社會的永續發展，避免過度消耗人力和物力資源，導致教育和社區遭破壞，影響到整體性和長期性的社會發展（吳清山、林天祐，2010）。以每年申請新北市的教育實驗課程，以外加的方式，讓校本課程延續；並且從彈性課程移到教育實驗課程。也持續進行校本課程的深化，彌補原本的彈性不足的困境。再透過參加專案比賽機會，提昇教師的榮譽感與熱情，並進行標竿學習，提升課程執行能力（訪 P1）。

Cliton 在其就職演說呼籲重建「共同體精神（the spirit of community）」；其夫人 Hillary 在《同村協力》（It takes a village）明確指出：「撫養一個孩子需要整個村落的協助；而建立理想的村落，更要靠所有孩子將來的成就（It takes a village to raise a child.）」（Sergiovanni, 1994）。教育應提供平等正義和合理合宜的機會、制度、資源、環境，以確保個體能夠充分發揮潛能及價值；以彰顯教育人權、促進教育機會均等、落實實施補償措施、進而追求適性發展（林孜音，2013）。

永續領導的達成需要組織成員不斷學習，並促使學校成員和學區家長共同形成一個學習社群，促動教師團隊持續不斷學習成長的動能，安排適切的對話機制，傳遞經驗的知識系統，積累學校本位課程的永續厚實基礎。校本特色課程推動需要得到家長認同，親師溝通連繫很重要。以親親芳草節來辦另類的評量為例，家長幾乎全力支持，約有八成的出席率（訪 P1）。學生拿鍋鏟、拿菜刀、拿刨刀烹煮，這是很棒的生活體驗（訪 S3）。讓多元關懷氛圍下，以學生為中心的學習基礎，透過「經驗教育」或「體驗學習」，讓資源發揮最大效益。

「資源運用與維護」強調永續領導者應重視人力與物力資源的發展與再生，能體認整體學校環境系統以有效運用資源，透過建立信任關懷與有效管理，來強化資源的再生與復原力培養，以維護多元資源的豐沛能量（黃建翔、吳清山，2016）。在學校組織系統的人力、物力與環境資源中，對教學團隊人數的持續成長，具有穩固而致力成長的發展力量；進而透過計畫申辦的經費，對於課程實踐具有一定的助益；軟硬體環

境的建構與維護，本就是學校經營與課程領導的重要主軸之一。就資源永續來看，確實提供個案學校完備的支持系統。

陸、結論與建議

針對本研究所獲致的結果，綜整為結論，並提出對於教育行政機關、學校層級及未來研究的建議：

一、就課程發展歷程與實踐策略

個案學校的學校本位課程發展的實踐策略，綜整而言，包括「課程發展齊心行，由下而上求共好」、「課程教學展多元，內涵深度勤深耕」、「親師協力重傳承、資源整合暢永續」、「行銷績效創價值、滾動修正重實踐」。

板根國小的學校本位課程發展歷程中，在課程規劃與經營採取「由下而上」的設計模式，由教師團隊自主發起的課程規劃與設計，具備衍自教師內在的動機的特性，符合教師團隊的期望；在課程內容面向，具有「豐富多元」的性質，蘊涵在地性與需求度兩大特性，兼俱在地化的生態及社區課程，以補足偏鄉師資專業度匱乏的窘境；在教學團隊面向，以課程為核心，提昇課程實施的穩定性；由「親師協力」、「行銷績效」，讓永續教育的意義傳承與行銷。

二、學校本位課程永續領導的實踐策略

個案學校的學校本位課程永續領導的實踐策略，綜整而言，包括「關注道德與永續取向，彰顯理念與價值」、「落實權責分享與合作，鼓勵參與重承擔」、「堅持主動與專業學習，聚焦學生勤展能」、「深根創新發展與傳承，持續研發與實踐」、「整合資源運用與維護，強化績效與關懷」。

在「道德與永續取向」面向，除啟動校長本身對於本位課程的永續期待，更透過鼓勵專業對話及方案競賽，提高全體教師尊榮感與熱情，引導教師樂於實踐本位課程，破除教師習於保守思維的固著困境；歷任校長對於學校本位課程經營的共識，重視永續經營與成長使命感，重視環境生態的維護。

在「權責分享與合作」面向，學校領導應歸屬於責任的分享，建構成權責分享、主動積極的組織文化。校長、行政及教師團隊分工合作，彼此分享權力與責任，共構

本位課程的發展藍圖，賦予教師社群主動改進課程與教學的能力及責任；對課程發展具備前瞻思維，預先籌劃變革因應策略，前導永續發展的規劃。

在「主動與專業學習」面向，校長運用激勵措施，成就教師及家長團隊的自主運作，以雙軌並行的成長模式，統合成為致力達成本位課程教學目標團隊；校長能熟悉課程政策，促成教師團隊持續不斷學習成長的動能，並安排適切的對話機制，傳遞經驗的知識系統，強化本位課程永續的厚實基礎。

在「創新發展與傳承」面向，透過競賽學習他校經驗，透過交流參訪學習標竿，落實師徒制的教師與家長教學團隊的互動及自主學習，提供更臻完善課程永續的契機；校長能導入學習共同體的公開授課、教師專業發展評鑑等創新策略，並鼓勵師徒制與知識管理的經驗傳承機制，大幅延續教師教學經驗。

在「資源運用與維護」面向，兼重人力、物力與環境資源，確實提供個案學校完備的本位課程支持系統；校長能致力於完備家長志工的人力資源，並申辦教育局提供的教育實驗課程方案，參加競爭型計畫，以獲取更多的資源。

三、對於教育行政機關、學校層級及未來研究的建議

（一）對教育行政機關之建議

以學校本位經營為依歸，鬆綁集中式課程規劃，確立學校主體性，賦予學校更多自主發展的空間與機會，並規劃辦理縣市層級本位特色課程標竿參訪及輔導措施，提供更多學校落實學校本位課程永續發展之參考標的與經驗。

（二）對學校層級之建議

對於建構完善本位課程永續發展機制及績效卓著的學校，持續激勵其永續發展之理念，促動全體教師及家長，協力共構學校本位課程創新與未來發展；針對尚未完備學校本位課程的學校，則建議藉由標竿學習、攜手聯盟等模式，協助學校探尋在地特色與需求，研擬具備永續發展可能之學校本位課程。

（三）對未來研究之建議

本研究受限於時間與精力，僅針對立意取樣顯著績效之學校，以進行個案探究。對於後續之研究，則建議採行深度訪談與焦點座談等方式，或持續進行多重個案分析比較。並且能採取更大規模之實證研究，以獲致普遍性結果。

參考文獻

- 江志正（2008）。教育變革時代中談永續領導。教育研究月刊，171，58-67。
- 吳家瑩（2004）。追尋新學校之路。臺北市，五南圖書。
- 吳清山（2005）。知識管理活化教育發展動能：評介 E.Sallis 和 G.Jones《教育知識管理》。當代教育研究，13（2），229-237。
- 吳清山、林天祐（2001）。課程領導。教育資料與研究，38，47。
- 林孜音（2013）。新北市國民小學教育公義政策實踐之研究（未出版之碩士論文）。臺北市立教育大學，臺北市。
- 林瑞昌、林錫恩、田耐青（2004）。綜合活動領域在學校本位課程中的定位與運作。載於國立臺北師範學院（編輯）：教師專業成長與實踐智慧（頁 121-130）。臺北市：國立臺北師範學院。
- 林錫恩（2006）。臺北縣國民小學推動社區有教室方案之研究（未出版之碩士論文）。國立花蓮教育大學，花蓮縣。
- 胡永寶（2016）。原住民小學執行「以民族教育為特色學校本位課程計畫」之個案研究（未出版之碩士論文）。國立東華大學，花蓮縣。
- 晏涵文（2001）。教育改革與環境教育。載於張子超（主編），環境教育課程設計（頁 27-47）。臺北市：師大書苑。
- 高慧容（2008 年 7 月）。建構國民小學校長永續領導能力指標協助校長角色定位。「2008 中小學校長專業發展學術研討會」發表之論文（頁 73-99），國立臺中教育大學。
- 張秀娟（2011）。臺中市國民小學校長永續領導之研究（未出版之碩士論文）。國立臺中教育大學，臺中市。
- 張明輝（2005）。永續領導與學校經營。臺灣教育，635，8-12。
- 張茂源（2012）。永續教育發展與創新領導：談新世紀領導的實踐。教育人力與專業發展，29（1），113-143。

教育部（2001）。國民中小學九年一貫課程試辦工作輔導手冊。國立臺北師院課程與教學研究所主編。

許惠茹（2008）。校長領導學校本位課程永續發展經驗之探究。當代教育研究，16（4），71-108。

黃旭鈞（2008年12月）。永續領導的理念與實踐。「2008教育品質與教育評鑑學術研討會」發表之論文，臺北市立大學。

黃旭鈞（2012）。永續領導促進教育幸福的理念與策略。教育研究月刊，220，55-67。

黃建翔、吳清山（2016）。國民中小學校長永續領導指標及權重體系之建構。當代教育研究，24（1），1-32。

楊國賜、李建興、陳伯璋、溫明麗、蕭芳華（2011）。我國教育永續之核心價值及推動方式研究期末報告。財團法人國家政策研究基金會研究報告（案號：980180632），未出版。

葉連祺（2009）。教育行政：永續領導。教育研究月刊，186，140-142。

詹志禹、蔡金火（2001）。九年一貫課程改革與教師行動研究。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75-100）。臺北市：揚智文化。

蔡清田（2005）。課程領導與學校本位課程發展。臺北市：五南圖書。

蔡清田（2007）。學校本位課程發展的再研究。教育研究月刊，154，139-150。

鄭燕祥（2006）。教育範式轉變、效能保證。臺北市：高等教育。

謝傳崇（2014）。「國民小學校長永續卓越領導量表」之建構與衡量。教育研究月刊，248，73-91。

顏國樑、宋美瑤（2013）。教育政策制定的價值分析。教育行政研究，3（2），113-143。

Cheng, Y. C. (2002). Multi-models of education quality and principal leadership. In K. H. Mok & D.Chan(Eds.). *Globalization and education: The quest for quality education in Hong Kong* (pp69-88). Hong Kong: Hong Kong University Press.

Fullan, M. G., & Stiegelbauer, S.(1991). *The new meaning of educational change* (2nd ed.). New York: The University of Columbia.

Hargreaves, A., & Fink, D.(2006). *Sustaining leadership*. San Francisco, CA:Jossey -Bass.

Sergiovanni, T. J. (2001). *Leadership: What's in it for school*. NY:Routledge-Falmer.

Sergiovanni, T.J.(1994). *Building community in schools*. San Francisco: Jossey-Boss.

UN Documents: Gathering a Body of Global Agreements.(2013). *Report of the world commission on environment and development: Our common future*. Retrieved from <http://www.un-documents.net/wced-ocf.htm>

United Nations Education Scientific and Cultural Organization Education Sector (2005). *United Nations decade of education for nations for sustainable development(2005-2014): International implementation Scheme,Division for the Promotion of Quality Education*, UNESCO, France.