

實驗教育學校校長轉化型課程領導之研究

曾煥淦 國立清華大學師培中心兼任助理教授

謝傳崇 國立清華大學教育與學習科技學系教授

摘 要

臺灣的實驗教育法案藉由法令鬆綁，許可不同類型實驗教育學校進行全校性的課程實驗，在此變革過程中，校長課程領導成為發展新教育模式的重要取徑。本研究針對地方政府指定辦理、具有轉型需求及公辦民營等三類型實驗教育學校，進行質性研究。選擇曾獲校長領導或教學卓越獎、多次參加實驗課程發表或新課程模式獲家長認同之成功轉型學校校長、主任、組長與教師共計 12 人進行訪談，並佐以校園觀察與文件分析法，以探究校長進行轉化型課程領導之模式與內涵。研究發現個案學校校長透過轉化型的課程領導行為，能有效改變教師教學意識、課程發展機制與學校文化，從而建立不同於主流教育的課程典範，並構築臺灣實驗教育學校校長轉化型課程領導模式。此模式表明校長基於辦學動機、教育理念與學校背景脈絡等要素，透過覺察、澄清、對話與溝通，共塑課程願景；再以課程願景為核心擴散出的教師教學素養、課程設計、課程評鑑與學校文化等範疇之轉化型領導作為，引領學校成功轉型。本研究據此提出相關建議作為，以利更多新課程模式的建立。

關鍵詞：另類教育、課程領導、實驗教育、實驗教育學校、轉化型課程領導



The Study of the Transformative Curriculum Leadership for the Principals of Experimental Education School

Huan-Kan Tseng

Adjunct Assistant Professor, Center for Teacher Education, National Tsing Hua University

Chuan-Chung Hsieh

Professor, Department of Education and Learning Technology, National Tsing Hua University

Abstract

With the liberalization of Taiwan's experimental education act, experimental education schools have been able to conduct school-wide curriculum experiments. In the process of developing this new educational model, transformative curriculum leadership has become an important pathway for principals. This research conducts qualitative research on three types of experimental education schools, including schools designated by local governments, those with transformed needs, and privately-managed public schools. Each one is a sample which is successful transformation school that has won the principal's leadership or teaching excellence award, participated in the publication of experimental courses many times, or the new curriculum model has been recognized by parents. This study conducted interviews with twelve people, including the principals, directors, group leaders and teachers, and used campus observation and document analysis methods to explore the model and contents of principals' transformative curriculum leadership in experimental schools.

The study finds that the school principals are able to establish a different curriculum model from the mainstream education, mainly through transformational curriculum leadership to change teachers' pedagogical awareness, curriculum development mechanism, and school culture, which in turn built a model of transformational curriculum leadership for principals of experimental education schools. This model suggests that principals create a shared vision of the curriculum through awareness, clarification, and communication based on the motivation, educational philosophy, and context of the school; then use the vision as the core to expand the transformational leadership in the areas of teacher teaching literacy, curriculum design, curriculum evaluation, and school culture to lead the school to successful transformation. Finally, according these findings, recommendations are proposed for developing more new curriculum models.

Keywords: alternative education, curriculum leadership, experimental education, experimental education school, transformative curriculum leadership



壹、前言

面對不確定的未來，各國政府藉由權力下放來提高學校決策自主性，以服務更多樣化的學生要求（Pont et al., 2008）。經濟合作暨發展組織（以下簡稱 OECD）《未來的教育與能力：2030 教育專案》（*The Future of Education and Skills: Education 2030*）強調學校應提供學生個性化學習環境（Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2018a），校長和教師須不斷地創新、適應和發展其教學實踐，進行比以往更加動態、更具挑戰性、要求更高的教學（OECD, 2018b）；而聯合國教育、科學及文化組織（以下簡稱 UNESCO）與多個國際組織共同提出之《2030 年仁川宣言及行動框架》（*Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action*）亦揭櫫相近理念（United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 2016），「學校教育」扮演著協助學生發展並培育個人素養以對接未來的關鍵角色，學校必須保持開放並為此作好準備。

在臺灣，2014 年底立法通過的《高級中等以下教育階段非學校型態實驗教育實施條例》、《學校型態實驗教育實施條例》及《公立國民小學及國民中學委託私人辦理條例》（於 2018 年修正名稱為《公立高級中等以下學校委託私人辦理實驗教育條例》）等實驗教育三法案，即藉由法令鬆綁，彰顯實驗教育多元發展的時代價值（吳清山，2015）。其中，《學校型態實驗教育實施條例》與《公立高級中等以下學校委託私人辦理實驗教育條例》許可不同類型之實驗教育學校（*experiment education school*）依據特定教育理念，就行政運作、組織型態、課程教學等多元面向，進行有別於傳統體制之全校性教育實驗，以實踐教育的多元性與創新。上述教育法案隱含著 1980 年代新公共管理（*new public management*）思潮強調解除管制、民營化、公私協力的概念，致使這些異於主流辦學型態的學校，得以在法律保障下進行課程結構重組，不僅成為臺灣正式教育體制的一環，亦開啟了學校轉型發展的改革契機。

臺灣教育長期籠罩在管理主義與升學主義之下，所有資源以追求「效率」為名，學生因而失去學習喜悅以及對生命的熱情與想像（陳伯璋、李文富，2011）。面對這樣的技術理性、忽視學生主體價值的僵化與壓制，實驗教育學校最重要的任務即在於被賦予一種「實驗」的角色，發展、評估和傳播新的教育模式，使教育更能展現其多元價值（Aronson, 1995）。而在由傳統走向實驗教育學校的變革過程中，課程領導（*curriculum leadership*）係促使課程充分落實，引導課程實施方向，

確保學生學習品質與學校成功之重要關鍵（Glatthorn et al., 2018; Pajak & McAfee, 1992），因此課程領導便成為校長發展新教育模式的重要取徑。然而，傳統課程領導典範著重「目標—理性」行動來思考學生學習，重視課程管理導向的實踐，並藉由標準化評量方式確保學習品質，卻忽略了人性、道德與主體的意識（Dewey, 1963; Ylimaki, 2010），致使實驗教育學校的推動常遭遇許多問題（陳伯璋、李文富，2011；謝傳崇等人，2019；Nagata, 2007），課程領導者因此必須挑戰和改變傳統的學校實踐，採取新的領導方法，賦予課程關係人更多自主權力、協作和包容不同價值（Shields, 2009），此即本文所聚焦的「課程領導」概念。這種概念是動態的，它主張的是一種從根本挑戰主流教育的學習方式，Henderson 與 Hawthorne（2000）謂為「轉化型課程領導」（transformative curriculum leadership）。「轉化」（transformative）一詞所傳達的理念係指根本的改變，即對抗根深蒂固的信念與社會結構之改革過程，著重對人的教育參考架構（educational frame of reference）進行質性轉變（Brown, 1988）。然而，這種改革所造成的新課程典範之態樣為何？能否就此成為改變臺灣教育技術理性、僵化與壓制等意識型態之解方，從而開啟 OECD 與 UNESCO 所設定的未來教育新視野？這是本文所要關注與探討的。基此問題意識，本研究目的有二：一、探討臺灣實驗教育學校校長課程領導的模式與內涵；二、了解實驗教育學校校長課程領導模式的時代價值。

本研究結果對於目前在此領域的少數研究而言（Diem & Carpenter, 2012; Hsieh et al., 2021; Midwest Comprehensive Center [MWCC], 2018; Moreeng & Tshelane, 2014），將有助於實驗教育實務工作者更深入理解轉化型課程領導，並進一步提供政策修正及其他學校校長課程領導實踐參考。

貳、文獻探討

一、實驗教育學校校長課程領導的挑戰

2014 年後，臺灣實驗教育學校逐年增加，諸多研究卻也指出了學校課程發展所面臨的不同挑戰。首先在教師信念上，大多數教師習於社會文化和技術理性的支配，缺乏對課程、教材內容的批判意識與知能，且常無意識地將傳統教育的某些因子加諸於課室之中。這些看待教育、思考教育的「習性」與「舊思維」等意識型態，影響了學校的創新發展，成為實驗教育最難改變之處（許宏儒，2017；Aronowitz

& Giroux, 1993)。而值得借鏡的是，Hsieh 等人（2021）針對臺灣原住民族小學進行校長課程領導的研究，發現校長透過教師民族意識解放、民主參與以及反思性探究，可擺脫傳統教育「習性」，建立不同於主流教育的課程典範。

其次，在課程與教學上，林彩岫等人（2017）彙整臺中市實驗教育實施現況及問題，發現公立實驗教育學校老師需更多時間尋找或自編適合的教材，而陳延興與朱秀麗（2018）在混齡實驗教育學校研究中，亦發現教師須解決的問題包括編輯混齡教材、調整教學理念與方法、班級經營及差異化教學策略。此外，在原住民族實驗教育方面，學校多採「一般課程」與「民族文化課程」的雙文化認同來設計課程，然有其複雜性與難度，尤其是在面對殖民主義與意識型態問題時（Hsieh et al., 2021）；而部分原住民族學校課程陷入工具理性與績效思維的迷思，選擇短時間能產出教學成果的課程作為運作主體（劉鎮寧，2018），缺乏永續思維。

另一方面，謝傳崇等人（2019）針對臺灣地區公立實驗教育學校進行現況調查，雖然大多數學校的課程設計能因地制宜融入在地資源，發展出在地課程，並藉由自我、同儕及外部評鑑方式來確保教育品質，但卻面臨師資素養不足、教師專業發展缺少配套支持等問題。而這樣的問題，呈現於偏鄉實驗教育學校時則更有甚之，以致於影響課程教學的研發創新（陳延興、朱秀麗，2018；劉鎮寧，2018），其原因在於全國各師資培育大學的傳統師資培育制度難以回應創新型學校、偏鄉學校或實驗教育學校師資所需（詹志禹，2019）。由上述不同類型實驗教育學校課程與教學問題可以看出，多元且複雜的特性是校長課程領導必須了解與克服的。

再者，在學校文化上，課程發展係不同利害關係人調和價值與利益衝突的慎思（deliberation）過程（Walker, 1990），涉及計畫、組織、溝通、評鑑、組織文化等面向的運作（Eisner, 1994），校長如何建構民主、包容的理想溝通情境，以及共同參與、合作的課程運作革新機制來創造學校新文化，亦是課程領導的重要課題。

綜上所述，實驗教育學校校長進行課程領導時必須針對上述問題，動態調整並採取適宜的領導策略與方法因應之，Sanders（2014）即直指校長的領導作為不僅決定了學校面臨問題類型的關鍵，更主導了學校發展的核心要務，而此亦是本研究後續資料分析重點之所在。

二、本研究資料蒐集與分析之理論框架

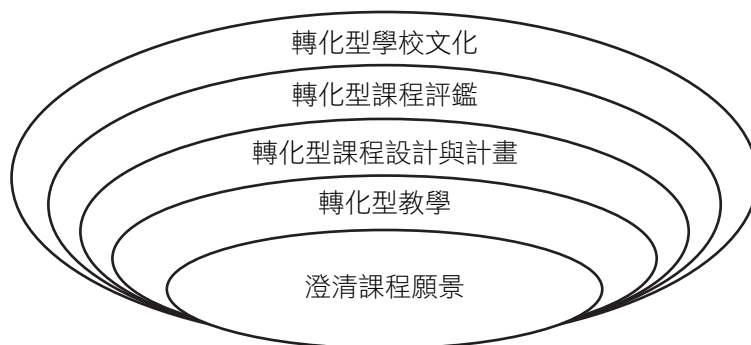
如前所述，基於科學理性、標準化及效率至上的傳統課程思維與意識型態，近年仍存在於公立學校系統，形成教育的主流。對於這種 1950 年代以來的「工具」

取向課程領導觀之反思，許多學者有不同程度的表達。Henderson 與 Hawthorne（2000）即鑒於傳統的教育：（一）有太多的兒童到學校，沒有受到應有的教育；（二）有太多學校系統只關心組織有無達到目標、經濟與效率；（三）有太多學校系統只關注標準化測驗結果，忽視學生真實的學習經驗；（四）有太多學校系統不相信教師、家長與社區成員能成為積極的課程製訂參與者；因此，其主張課程和教學的設計與落實，皆須以學生學習興趣為中心，提供深思熟慮、多元智能與素養、實踐本位、民主合作以及多元文化的課程，以擺脫傳統課程實施、設計與領導的窠臼。這樣的領導歷程會是一項牽涉廣泛的改革努力，它必須專注於學校教育各面向的分析，因此，Henderson 與 Hawthorne（2000）進一步以澄清課程願景為中心，提出轉化型的教學、課程設計與計畫、課程評鑑、學校文化等革新主題，作為轉化型課程領導的內涵，如圖 1 所示。

轉化型課程領導在這幾項互相重疊、關聯的革新主題上共同合作進行，最中心項目為學校課程願景，第二層為轉化型教學，兩位學者認為教學—學習是課程工作的核心本質，課程是由下而上、由師生共同創造出來的教育經驗，因此將教學放在課程發展之前討論，此不同於一般的課程發展理論。其後，再往外擴散則分別是課程設計與計畫、課程評鑑、學校與社區文化。整體而言，轉化型課程領導內涵係以課程願景為核心，其他主題則由核心向外擴散，如同漣漪般存在不斷的交互作用。

圖 1

轉化型課程領導之內涵



資料來源：修改自 *Transformative Curriculum Leadership* (p.19), by J. G. Henderson and R. D. Hawthorne, 2000, Prentice Hall. Copyright 2000 by Prentice Hall.

而國內亦有研究基於 Henderson 與 Hawthorne 的轉化型課程領導觀點，主張課程領導須貼近真實教育情境，校長應在學校願景、教學、課程設計、課程評鑑與學校文化等領導內涵上進行轉化型的課程管理或改革（楊瑞珠，2014；嚴春財，2004）。此外，亦有研究特別強調校長進行轉化型課程領導，應關注於利害關係人意識的覺醒與反省（陳世修，2003；甄曉蘭，2005），因為實驗教育與教育工作者之素養息息相關，如果人才素養不能搭配，學校難以進行整合性實驗教育（詹志禹，2019）。Hsieh 等人（2021）針對臺灣原住民族實驗教育學校進行校長轉化型課程領導研究中，即發現教師教學意識的覺醒，能促進教師主動參與，而成為學校系統化變革的成功關鍵。由此可知，教師教學素養的轉化與提升，包括教學意識與教學能力，亦是校長課程領導的重要內涵。

綜上分析，本文綜合 Henderson 與 Hawthorne 的轉化型課程領導理論與國內研究成果（陳世修，2003；楊瑞珠，2014；甄曉蘭，2005；Hsieh et al., 2021），歸納出課程願景、教師教學素養、課程設計、課程評鑑與學校文化等五項領導主題，作為本研究資料蒐集與分析之理論框架，以避免研究者偏離研究主題（Yazan, 2015），並有助於實驗教育學校課程典範轉移的在地化對話。因此，本文以表 1 之雙向細目表進行後續資料蒐集與分析，從中檢覈個案學校校長面對課程領導挑戰之轉化行為。

表 1
研究資料蒐集之分析架構表

領導主題	校長領導成效（E）
1. 課程願景	E1 在課程願景上，校長提升領導成效之作為
2. 教師教學素養	E2 在教師教學素養上，校長提升領導成效之作為
3. 課程設計	E3 在課程設計上，校長提升領導成效之作為
4. 課程評鑑	E4 在課程評鑑上，校長提升領導成效之作為
5. 學校文化	E5 在學校文化轉化過程中，校長提升領導成效之作為

資料來源：修改自臺灣實驗教育學校校長轉化型課程領導之個案研究（頁 42），曾煥淦，2020，國立清華大學（<https://hdl.handle.net/11296/49ec9u>）。2020 年國家圖書館版權所有。

參、研究設計與實施

本研究採多個案研究法（multiple case study）進行分析。個案研究法適合調查個案與特定情境脈絡之獨特性與複雜性互動歷程（Yin, 2009），本研究旨在探究校長轉化型課程領導在學校中「如何」、「為什麼」行使的問題，研究者無法控制、操縱這些現象的發展（Yin, 2009），因此適合採用個案研究法來蒐集校長領導實踐經驗之厚實描述，進而產生整全性發現。多個案研究法則能透過不同個案的異同比較揭示學校課程發展過程的因果機制（蘭亞瓊，2016），據以分析實驗教育學校校長轉化型課程領導行為與模式。

而在樣本對象選擇上，鑒於不同地區的背景脈絡與學生獨特需求，學校會有不同的辦學動機（MWCC, 2018），研究者發現華德福（Waldorf）教育為實驗教育顯學與大宗，地方政府會因認同 Steiner 的人智學（anthroposophie）理念而指定辦理華德福學校，學校進而聘任教育理念相近的教師。考量此類學校辦學脈絡之特別性，因此將華德福學校納入樣本對象之一；其次，2020 學年度的 91 所學校型態實驗教育學校中，原住民族學校因須發展民族文化實驗課程而有轉型需求者，計有 32 所、占 35%（教育部國民及學前教育署，2020），此類學校數量上具代表性，值得探討；再者，公辦民營學校係屬不同法源之實驗教育學校，地方教育主管機關委託本國自然人、非營利之私法人或民間機構、團體辦理學校教育，其辦學動機不同於前兩類學校，學校領導與運作模式有其獨特性，亦有探討必要，因此將其納入樣本對象之三。

研究者針對上述地方政府指定辦理、學校轉型需求、公辦民營等不同辦學動機之實驗教育學校進行立意取樣，選擇曾獲教育部校長領導或教學卓越獎者、多次參加實驗課程發表者或長期發展新課程模式獲家長認同者，各取樣一校，進行資料蒐集，藉由三類樣本之間的多樣性、差異性與資訊豐富度（information-richness）（Patton, 2014），呈現真實學校情況，以利研究者釐清三類個案學校校長領導行為中的一致性與殊異性。其中，一致性的部分即可發展出臺灣實驗教育學校校長轉化型課程領導模式（Yin, 2009）。三校基本資料（如表 2）及發展歷程摘述如下：

表 2

本研究個案學校基本資料表

學校代號	辦學動機	開始籌畫時間	正式辦理時間	特定教育理念
A	地方政府指定辦理	2014/02/01	2017/02/01	人智學
B	學校轉型需求	2013/02/01	2016/08/01	原住民族教育
C	公辦民營	2016/08/01	2017/08/01	品格教育

資料來源：修改自臺灣實驗學校校長轉化型課程領導之個案研究（頁 52），曾煥淦，2020，國立清華大學（<https://hdl.handle.net/11296/49ec9u>）。2020 年國家圖書館版權所有。

一、A 校發展歷程

A 校所處之地方政府，藉由修改地方自治法規，於 2014 年設立華德福實驗分校，2017 年 8 月獨立設新校並正式辦理華德福實驗教育，採逐年招收新生方式進行，同時甄聘新進教師。校長透過教師共治模式領導，至 2019 學年已達國小部 6 班、每班 28 人左右的學生數，以及國中部 1 班約 13 人。

二、B 校發展歷程

B 校為原住民族學校，因少子化衝擊與民族教育危機而於 2016 學年辦理實驗教育，學生九成以上為原住民。其於實驗教育法案立法前，即開始發展新課程模式，並藉由申辦實驗教育學校而轉型成功。B 校曾獲得教育部教學卓越獎，並多次參加教育部辦理之實驗教育成果發表，分享課程經驗。學校現以 6 班作為發展規劃，辦學績效獲得家長認同，從而吸引學區外學生就讀，維持穩定學生人數。

三、C 校發展歷程

C 校於 2011 年因學生過少而改制為分校，2017 年 8 月恢復學校，由地方政府委託某教育基金會創設 KIST（KIPP Inspired Schools in Taiwan）學校。該校使用 KIPP（Knowledge is Power Program）品格為主的教學模式，一到六年級各有一個班，部分教師來自於 TFT（Teach for Taiwan）非營利組織。學校以品格課題為教育核心，吸引學生就讀。2018 年 8 月開始，該校成為入學招生額滿得抽籤的學校。

本研究涉及學校文化與氣氛等隱含性問題的探討，因此主要採用深度訪談法（in-depth interview）針對訪談對象進行資料蒐集，藉以了解其對課程領導的經驗

與感受。其次輔以研究者自身對於個案學校環境及師生互動等方面的觀察；以及相關書面材料之輔助檢視，包括實驗教育申請計畫書、學校課程計畫、課程發展委員會會議紀錄、校長領導與教學卓越獎審查資料等正式文件，更為具體的了解學校作為。研究者藉由不同種類的證據來源相互補充、檢證，客觀分析研究資料的真象，體踐現象學中的存而不論，再深入本質，促使研究結果更具備解釋力（Yin, 2009），以強化資料可靠性（dependability）與可驗證性（confirmability）。

在受訪者的選取上，本研究亦採立意取樣方式，基於其「有大量對研究目的至關重要的資訊」來選擇訪談對象（Patton, 2014）。訪談對象包含 3 所取樣學校的校長（代號 P）及主任（T1）、組長（T2）、老師（T3）各 1 人，每校 4 人，共計 12 人。訪談大綱依據表 1 及參考相關文獻轉化而成，再請託專家學者審視修正。訪談期程從 2018 年 8 月至 2020 年 6 月，訪談前均徵求受訪者之同意，每次訪談約 60 分鐘，至研究者認為資料已飽和而結束，藉以落實深厚描述（thick description）。本研究立意取樣符合研究目的之受訪者，並依訪談程序執行，以提高研究的可信賴性（credibility）。

本研究資料蒐集後，首先將訪談內容謄寫成逐字稿，並進行相關資料編號（如表 3）與譯碼（coding）。編號原則為：資料分類＋學校代號＋日期＋人員代號（或資料名稱），個案學校與受訪者皆以編號呈現或融入本文分析討論之中，以保護研究對象。譯碼則是將資料轉化成概念的一種技術及過程（斯特勞斯、科賓，1990/1997），主要分為開放性譯碼（open coding）、主軸譯碼（axial coding）及選擇性譯碼（selective coding）等三個階段進行，質性研究的文字須經過這樣的詮釋過程，方能擁有意義（Denzin, 1994）。例如將開放性譯碼「關注教學反思」、「鼓勵多元教學策略」、「教練式教學領導」等概念合併為主軸譯碼「鼓勵教師反思與增能」概念。這三個階段之間並非線性關係，而是一種奠基於相似性和差異性基礎上，來回、迭代（iterative process）的比較分析過程（Acun & Yilmazer, 2019; Timonen et al., 2018）。

其次，整合所有資料並與文獻進行對話，促進研究資料的可轉移性（transferability）。最後則確定並描述與本研究目的相關的概念、範疇、歷程與主題，進而對學校現場的整個故事（story）產生更清晰、深層的理解與反思（Shay, 2016）。

表 3
研究資料編號說明表（以 A 學校為例）

學校代號	資料分類	編號方式	說明
A 學校	訪談資料	訪 A20191025P	2019 年 10 月 25 日與 A 校校長訪談紀錄
		訪 A20200117T1	2020 年 1 月 17 日與 A 校主任訪談紀錄
		訪 A20200117T2	2020 年 1 月 17 日與 A 校組長訪談紀錄
		訪 A20200122T3	2020 年 1 月 22 日與 A 校教師訪談紀錄
	觀察資料	觀 A20191025P	2019 年 10 月 25 日訪談校長時之觀察札記
	文件資料	文 A2016 實驗教育申請計畫書	2016 學年實驗教育申請計畫書

肆、研究結果與討論

依據表 1 蒐集資料分析，發現個案學校領導行為分布於課程願景、教師教學素養、課程設計、課程評鑑、學校文化等核心範疇中共同交互進行。以下分別討論之。

一、重視課程願景的澄清：從混沌迷離到凝聚共識

校長須覺察影響學校發展的環境性因素（Lee & Chiu, 2017; Leithwood et al., 2020），A 校長知覺他要帶領的是一個全新學校，沒有舊行政架構可轉型：

你要重新設立一個實驗教育學校，可以想像它會有很多困難。例如逐年甄聘教師，教師團隊的互動模式、課程發展或行政運作都還不到穩定狀態，這是學校蠻大挑戰。（訪 A20191025P）

C 校長亦覺察學校壓力增大的潛在問題：

學校與基金會、教育處訂有學生零補救，學力檢測成績高於縣平均 10% 的契約，除了學生成績須被檢視外，還有基金會、媒體、社區期待的無形壓力。（訪 C20200623P）

B 校長則覺察到民族文化傳承陷入危機，長期以來透過多元方式喚醒族人認識已族文化，顯露出強烈的民族復振使命感。該校主任、組長皆以急切的語氣、神情表達校長在這方面的憂慮：「校長對於民族文化著墨非常深，他將部落裡很多快遺失的祭典，慢慢地抓回來」（訪 B20180828T1、觀 B20180828T1、觀 B20180828T2）。

校長一直灌輸我們：「如果今天不做，那明天就真的沒有我們的民族了！」對從小在外面念書的我而言，那衝擊真的是蠻大的！這個文化如果真的到我們這一代就消失，那真的對不起我們的祖先。（訪 B20180828T2）

教師解放的興趣根植於溝通行動中（Habermas, 1968/1971），面對上述潛在危機與需求，B 校長平日即不斷提醒教師們民族文化消失的危機：「我常在會議或私下喚醒老師們的初衷與民族的危機」（B20181012P）；C 校長則在創校第一年，每天召開晨圈、夕會，帶領教師進行校務運作、班級經營、觀議課等面向的專業對話（文 C2019 基金會公益報告書）：

第一年真的很苦，我必須很快地連結大家，透過晨圈和夕會來關懷並鼓舞彼此，以強化 KIST 的理念與初衷。這些制度，到現在依然是學校文化重要的一部分。（訪 C20200514P）

校長藉由溝通機制與專業堅持，澄清與強化課程願景的教育價值，轉化教師課程觀，促成了教師課程意識的覺醒：

從學校正式揭牌那一年開始，我真的覺得自己肩上背負傳承民族文化的使命。對於身為原住民族感到光榮！自許要更努力去認識並將這個文化融入課程教給學生，這是我這幾年來較大的一個轉變。（訪 B20200602T3）

這種透過論證反省言詞行動與規範制度背後意識型態的覺醒與行動，有助於公共領域所形成的共識更趨近理想（Habermas, 1968/1971），促使教師抱持相近的理念與價值。

然而，這段過程其實是困難的，在對話過程中會出現不同的聲音，此時校長必須主動關注到組織成員的不同狀況（Sun et al., 2014），B 校長表示：

其實現在還是會有雜音，我會找他比較熟的同事或主任跟他講一下，用團體的力量把他拉起來。真的有狀況了，我會請他來聊聊天，協助他解決困難。（訪 B20180828P）

這樣的溝通有助於校長自我轉化，而體會到唯有民主的、合作的、信任的領導觀，課程才能夠真正的走下去：

這段時間的溝通，老師們知道只要是校長能做的，絕對會卯足全力，提供各種支援。但若真的不行，他們也會相信絕非校長推諉。這種信任關係是很重要的！我覺得這是我在這學校做得很好的地方。（訪 C20200514P）

此外，學校與家長溝通一起開展計畫至關重要（MWCC, 2018），C 校主任指出：

學校正式辦理之前，校長帶著主任和老師家訪，也辦了兩場公開說明會；開學後利用親師座談會、家長觀課週、家庭日活動，轉化家長的價值觀，透過這樣的方式做長期布局。（訪 C20200623T1）

家長理解後的認同與支持，則是實驗教育學校的有力後盾（訪 A20200122T3、訪 B20180828P），B 校主任具體描述其經驗：

講到實驗這東西，家長就會認為孩子是白老鼠，很反彈。於是我們就請家長一起上課，有一堂課是夜宿山上的「尋根之旅」，我們邀請家長一起上山打獵、採野菜、夜宿，這些歷程讓家長慢慢對學校有信心，進而支持學校。（訪 B20180828T1）

二、鼓勵教師反思與增能，以促進教學素養的轉化與提升

學校教師長期扮演忠誠傳遞主流價值的角色，常無意識地將傳統教育「習性」加諸於課室之中（Bourdieu & Wacquant, 1992），C 校老師自省：「有時候會不自覺地將以前傳統教育對待你的方式流露出來」（訪 C20200623T3）。校長透過對話與溝通，鼓勵教師進行「習性」的反思，刺激教師省思過往「視為理所當然」的課程實務與教學實踐，教師教學思維因此產生轉變：

我覺得孩子就是一個最大的鏡子，他會反抗，讓你看見現在的樣子，進而修正自己的做法。我覺得這是自己一個很大的翻轉。（訪 A20200122T3）

B 校教師亦在這樣的轉變中產生個人教育意義，並落實於教學實踐中，進而提升教師專業並保障學生學習權益：

老師不能都依靠書商，要改變心態，拿回老師的尊嚴。我們現在會去檢覈、批判教材，設計孩子真正需要的課程，這本來就是老師的專業。（訪 B20180828T3）

3 校校長進一步鼓勵教師運用創新、關懷、合作、文化回應等多元策略，為教學歷程注入活水。例如 A 校有 3 週的天文課，教師運用環節相扣的概念式策略進行教學。第一堂課提出問題，下一次繼續扣緊這問題延伸發展，引發孩子去思考更多的議題（訪 A20200122T3）。C 校教師在孩子的學習上面，融合了多元策略教學（文 CKIPP 卓越教學架構）：

老師會應用線上平臺指派作業。有些孩子能自主完成他的任務，其他需要幫助的孩子，老師會採小組討論或個別指導方式。（訪 C20200514T2）

相對於傳統教學所強調的技術評核，3 校教師皆重視教學轉化的「落實」（enactment），而非只是忠實地「實施」（implementation）教學活動。B 校教師詳細描述了這樣的教學轉化成效：

我們民族文化課程很多，都是從做中學，不光靠老師講授，很多課程要學生實作。例如樂舞劇這門課採小組討論的教學形式，讓他們自己產出劇本，學生可互相觀摩，老師在旁邊就是聽他們講。這樣的一個文化回應課程教學模式，也影響到我國語課教學。我把舞臺還給他們，學生學習動機因此而更強。（B20200602T3）

其次，A、B 兩校校長鑒於校園民主氛圍，存在較多專業對話，因此透過教練式領導來提升教師專業（蔡進雄，2019）。兩校引入外部力量來協助教師：

華德福課程雖有它的主題，但教師團隊每年累加，課程堆疊後，能不能得到一個穩穩的軸線？因此，我們找了一位日本老師帶著我們整合一到八年級的課程。（文 A2016 實驗教育申請計畫書、訪 A20200117T2）

我們也聘請大學教授協助自然科學融入我們的民族文化，這對我們來說是很大的一個學習。（訪 B20200602T3）

C 校則藉由基金會整合內、外部資源，透過共識營、峰會、領導工作坊的專家學者指導，帶領教師討論與反思（文 C2019 基金會公益報告書）。雖然 3 校教師增能的運作形式有異，但皆是一種影響力發揮的過程（丁一顧，2014），成為幫助教師增強自我效能的關鍵性因素（Bellibas & Liu, 2017）。這種內在驅動力要比學校的結構性革新作為來得更為重要，C 校教師因此提高對於學校的承諾，展現更多有利學校的正向行為（Smith et al., 2012）：

暑假峰會之後，老師主動在評量中加入新課綱素養導向的評量，從此評量內容產生質變，變得更好了。這樣的自主改變，我覺得很高興。（訪 C20200623P）

三、動態調整的課程慎思過程，不再獨尊教科書

在課程設計上，臺灣華德福學校暑假有基礎師資養成課程與聯合備課，加以現在 FB 社團、LINE 群組等課程分享網路平臺，因此 A 校老師有蠻多課程是透過這些方式共備、慎思而來的（文 A2019-2020 臺灣華德福師培計畫、訪 A20200117T1）。而 C 校校長考量到學校創校初始的條件與限制，決定先採取妥協、漸進的方式進行課程發展：

創校之初，一方面考量家長對學校信心還不足，不宜全部更動課程；另一方面則是大多數老師無法自編教材，因此只能先選擇審定版課本，再輔以教學、學習策略的精進。同時也鼓勵教師改編教材。（訪 C20200514P）

再藉由策略聯盟方式，聯合 6 所 KIST 學校在 2020 年暑假進行 4 天的領域課程共備、課程慎思，討論新學年度的課程規劃（文 C2017-2023 學校經營計畫書、訪 C20200623T3）。

檢視這些課程慎思的結果，A 校重視孩子自我與社會學習的連結（文 A2016 實驗教育申請計畫書），該校主任表示：

像七年級孩子，他們會想了解環境、政治議題的是非對錯，老師會引導他們思考正反論述，而非盲目信服他人。如此，他們對於生活、社會跟人之間，會有更多不同的體悟。（訪 A20200117T1）

B 校則強調融入民族文化（文 B2019 課程總體計畫），例如：

二年級數學的「公分」量詞，融入文化再重新布題。社會、自然、英語課程也會融入民族文化。音樂課更不用講，有一些古調跟童謠，都是我們民族的。（訪 B20180828T2）

C 校和其他兩校一樣，亦是重視連結學生生活經驗的素養導向課程實踐，藉由師生共同建構真實教案與尋求意義的經驗與歷程，落實 Henderson 與 Hawthorne（2000）所謂的 3S 的統整性學習：學科學習（subject learning）、自我學習（self learning）及社會學習（social learning），以培育學生的內在素養。

我們喜歡跟孩子共同設計課程。以海洋公益計畫提案為例，我們引導孩子分組提案，再從中選出一個值得做的「淨灘」提案參賽，然後帶領全校學生到外地進行淨灘課程，體驗海洋環境，進行社會學習。（訪 C20200623T3）

這樣的統整學習，關注學生學習的重要興趣所在，然而仍有重重隱憂。A 校長擔心學生的升學進路銜接問題：

我一直思考如何把多元入學的法令規章，跟華德福課程融合成一套。以服務學習課程為例，主流學校會給孩子一個冊子，自己找一個機關去服務。但是我們讓它回歸到課程來進行，社會服務本是華德福立校精神，不該只是為了時數才去做這件事情。（訪 A20191025P）

引入美國 KIPP 教育理念的 C 校，則面臨「移植」轉化的問題：

我們借鑒聯合國永續發展指標 SDGs (Sustainable Development Goals)、社交情緒學習 (social and emotional learning, SEL) 的理念，但要如何去聚斂，轉化為孩子的需求，我覺得這是這所公辦民營學校目前遇到的困難，因為它和以往的課程架構是完全不同的方向。(訪 C20200623T2)

綜上可知，個案學校課程要如何進行聚斂、在地化，會是未來必須面對的另一挑戰。

四、朝向確保個人與學校課程品質的評鑑方向前進

在課程評鑑方面，B 校長表明該校教師採用多元策略，適性化評鑑學生的學習成效：

我們要求簡報、教學檔案、實作評量，這個科目適合用文字記錄？還是用作品呈現？這都有討論。(訪 B20180828P)

這樣的操作亦出現在 C 校的學生評量上，主任說明教師在這方面擁有的專業自主：

我們的評量包括表達、實作或概念申論、線上平臺操作或是老師自己編撰的任務包等方式都有可能，老師會視情況採用。(訪 C20200512T1)

C 校同時運用資訊科技的更多發想，擴充了學生評量的創新性與多元性。例如五年級的數學期末考試卷，請學生利用平板電腦錄影，以口頭說明方式導出梯形面積公式，再傳送到班級影片平臺區。並請學生寫出準備這次數學評量的自我檢討與反省。個案學校教師採取多元、適性化的操作型評量方式，讓每位學生有參與感，不再以學生標準化測驗為唯一資料，更能確實了解學生的學習成效。

此外，A 校學生的學習檔案，以及校園可見的木工建築、形線畫與濕水彩、毛線編織等作品(觀 A20191025P、觀 A20200122T3)；B 校走廊與教室擺設的編織、傳統童玩、口簧琴等師生作品(訪 B20180828T3、觀 B20180828P)；以及 C 校走廊品格海報與小語、穿堂圓柱的粉筆彩繪、樓梯牆壁的黑板塗鴉、牆面石頭拼貼作品等空間布置陳設，皆由學生手作參與(訪 C20200623T1、觀 C20200623P、觀 C20200623T3)，對學生而言是有趣且有意義的。

至於整體課程品質的確保，則是個案學校課程評鑑的另一焦點。就 B 校而言，校長對於 25 個課程主題的教案採取滾動式修正策略，期望逐年將主科課程民族化，

建立永續的民族課程發展模式（文 B2017 教學卓越獎方案、文 B2019 課程總體計畫）：

我們的模式是期初完成簡案，第一年上課老師詳實記錄，之後討論修改，形成教案；第二年再上一次、再修改，讓教案內容更扎實。（訪 B20180828P）

而 C 校基金會則是帶入企業績效思維，基金會與地方教育處希望學生零補救、學力檢測成績高於縣平均 10%。這樣的評鑑主要倚賴教學週計畫與評鑑循環設計的機制，期望兩者相輔相成，完善學校課程品質。

評量循環設計，一開始會產生一個評量大綱，內容是教師教學與評量的進度。進入評量週後，老師要根據學生評量結果，先進行評量結果的分析，包括分析孩子的弱勢能力與補救方式，以及檢討評量題目的優缺點，據以修正教學。其次，老師再提供量化評量成績跟質性描述，供家長參考。（訪 C20200514T2）

五、民主與共好，合譜不同的學校文化協奏曲

學校是教師、政府、家長等教育夥伴公共對話與溝通的場域，相對於長期以來的傳統科學理性及標準化課程管理模式，這種民主對話的道路是艱辛的（Dewey, 1989），其體現於個案學校課程發展的過程。A 校採教師共治，討論課程時，難免各有想法與堅持，校長指出：

教師會議溝通過程會有一些爭執、據理力爭，可是當有共同決定後，大家就一起 follow 那個方向。這是這所學校的文化。（訪 A20200117P）

B 校花費了兩年半以上的時間和家長溝通學校理念，在家長認同這方面，算是漸入佳境：

現在是這樣，常到校的家長都知道學校在做什麼，而較少到校者對學校會有小質疑。這些有參與的家長會幫學校解釋：「你們都沒來，那麼多疑問？」他們從當初的反對質疑，現在轉為認同了。（訪 B20200602T1）

C 校多是年輕老師，校長在溝通上曾碰壁、受衝擊。因此他亦須練習、調整互相的溝通方式（文 CKIPP 領導架構和職能模式、訪 C20200512T1）。這些領導調整的成效顯現於學校分享文化中，一位家長這樣告訴校長：

我喜歡坐在花園邊聽師生的夕會分享，彼此尊重、感恩的品格教育討論，充滿正能量。兩年前我把孩子轉學過來的決定是對的。（訪 C20200623P）

校長改變傳統由上而下的課程管理信念，這樣的自我轉化，有助於聆聽不同利害關係人的意見，強化其對學校的隸屬感與忠誠感（Moreeng & Tshelane, 2014），進而建立尊重、信任、包容與相互關懷的工作環境。

而除了建立良善工作環境外，在課程關係人的互動經營上，B 校教師藉由開放教室供其他教師入班觀課並協同紀錄，大家互相觀摩、擷取優點，久而久之就打破傳統教學思維、策略和方式，創造出新的合作文化（訪 B20180828T2）。A 校長則為教師共治領導的互動成效有感而發：

不管是家長或孩子的問題，老師會坐下來一起面對困難，不會覺得那只是你們班的事。我擔任校長十幾年來，我在這裡看到希望，真正的看到一個團隊可以自治、自發、互動、共好。（訪 A20191025P）

而該校組長或許是受到校長的德行感召，與有榮焉的表示（觀 A20200117T2）：

校長的意志力非常堅強，他理解整個公立體制很多的運作內容，願意帶著我們慢慢把實驗教育做起來，我覺得這是〔因為〕他對孩子有很深的關懷。對我來說，遇到這樣的校長應該是教職生涯中的一個榜樣。（訪 A20200117T2）

C 校組長同樣亦因為校長的以身作則，而讓他即使面對挑戰都願意追隨領導。組長指出：

創校時學校很髒亂，我們看到校長在拔草、打掃，拿高壓清洗機洗地板，他用這樣的領導方式形塑團隊文化。校長走下他的位置，跟我們在一起，因此學校工作雖辛苦，我們仍然願意繼續留下來。（訪 C20200623T2）

校長表示：

學校團隊的共同核心價值觀是一致的，我們坦誠、尊重對方，是團隊也是家人。校長所要做的是如何讓彼此更緊密，在工作上更順暢，讓學校文化的這個鏈結緊實堅固。（訪 C20200514P）

或許正是這種課程關係人之間的緊密關係，構築出彼此坦誠、團隊即家人的民主、共好文化，而這也具體詮釋了校長是學校與社區共同為學生攜手合作的關鍵人物的意涵。

六、綜合討論

依據前述分析，茲進行跨個案一致性與殊異性結果的討論，據以產出實驗教育學校校長課程領導模式。在一致性結果歸納方面，本研究個案學校發展課程新典範大抵經歷從動盪飄搖到穩定發展的歷程。具體而言，創校初期校長從混沌迷離的環境脈絡中覺察出影響學校發展的環境性因素，採取不同的領導取徑是重要的（Leithwood et al., 2020），其透過持續地對話、反思與溝通，澄清學校課程願景並強化教育價值，達到其預設的可理解聲稱與共識（Habermas, 1976/1979），此為驅動課程革新之首要工作；接著，校長鼓勵教師批判反思，重視教師的教學「落實」，而非只是「實施」，並透過教練式領導取徑，賦權增能來開展教師教學意識與策略的「願力」（Kirby, 1992），鼓勵教師成為「人師」更甚於「經師」、「教書匠」之領導作為，符應了 Henderson 與 Hawthorne（2000）強調在課程發展前要先改變教師教學意識之論點。這樣的教師「翻轉」扮演著發展新教育模式的火車頭角色，促使個案學校不再獨尊教科書。在課程慎思歷程中，藉由課程願景與實踐結果來回辯證，以及學習與生活結合的實驗課程設計，讓學生更能融入學習，並朝向確保個人與學校課程品質的評鑑方向前進。奠基於這樣民主與公共對話的機制上，學校成員能聆聽不同意見，發展自我思辯的知識態度（Habermas, 1996），強化了參與隸屬感與忠誠度；同時構築課程關係人的緊密關係，形成共好的文化共同體。這樣的轉化歷程大致和陳延興與朱秀麗（2018）及 Hsieh 等人（2021）的研究發現呼應，即實驗教育學校成員間的正向影響，改變了教師與學校的文化。

另外，在殊異性結果方面，個案學校由於背景脈絡的不同，校長因而採取不同的學校治理方式。A 校雖被指定辦理華德福學校，但校長與老師認同此教育理念而自願投入；校長領導採教師共治模式；課程評鑑多聚焦於學生靈性、質化的評量；

不斷地藉由校際聯合備課來精緻課程，加以教師共治模式運作，因此造就了教師自治、自發的學校文化風格。

B 校屬於本土性格最明顯的個案學校。雙元制的課程設計是校長課程領導的最重要任務，校長藉由使命感教育與專業堅持，持續地鼓勵教師與家長反思與批判，促使其民族意識覺醒，為其課程領導的重要一步；而每年滾動式修正課程內容，建構改善課程品質的評鑑機制，則是 B 校長的另一項領導貢獻。

C 校基金會與校長抱持教育使命感創辦了 KIST 學校，校長藉由晨圈、夕會等儀式性制度形成學校價值；並以 KIPP「卓越教學架構」以及校內「評量循環設計」等標準化工具作為領導與教學指引，可看出其以企業證據本位精神辦學的探試。然而如何促使其著重的社交情緒學習、SDGs 課程在地化，則為學校未來挑戰。

由上述跨個案研究結果可知，個案學校的課程領導行為分布於課程願景、教師教學素養、課程設計、課程評鑑、學校文化等範疇中交互進行。其中，一致性結果即可作為該範疇組成要素的立論依據，進而發展理論芻型（Yin, 2009），限於文長，僅以課程願景、教師教學素養兩項領導核心範疇之跨個案研究結果彙整為例說明，如表 4 所示；殊異性結果則造就出該校獨特的文化風格。而這些結果促使校長進行自我課程領導觀、教師課程落實觀及學區家長價值觀的轉化，其印證了轉化型課程領導理論之領導特徵與內涵，成為發展新教育模式的重要驅動力，因此個案學校校長的領導作為可謂轉化型課程領導的實證結果，帶領著學校向上發展。

表 4

跨個案學校課程領導研究結果彙整表（以課程願景、教師教學素養為例）

核心範疇	領導成效（提升學生學習成效及實驗學校價值）			研究發現	
	個案學校 A （指定辦理）	個案學校 B （學校轉型需求）	個案學校 C （公辦民營）	一致性結果	殊異性結果
1. 課程願景	(1) 需重建學校架構	(1) 覺察民族文化危機、城鄉差距、教師經驗不足	(1) 覺察城鄉差距問題、教師人力與經驗不足	(1) 校長能洞燭機先，覺察潛在問題、危機與需求	(1) 新設立學校、公辦民營學校師資不足
	(2) 課程在地化須從頭做起	(2) 主動關懷成員	(2) 定期召開晨圈、夕會，進行專業對話，不斷強化課程願景與價值	(2) 藉由對話與反思，澄清課程願景並強化其教育價值	(2) 不同的教育理念與師資內容，校長採不同的溝通方式與領導作為
	(3) 覺知教師人力、經驗不足	(3) 不斷強化課程願景與價值	(3) 辦說明會，說明轉型內容，化解家長疑慮	(3) 透過溝通促進理解，凝聚願景與共識	
	(4) 教師共治	(4) 透過對話促進教師反思與意識覺醒			
	(5) 不斷強化課程願景與價值，凝聚共識	(5) 說明雙元課程內容，化解家長疑慮			

（續下頁）

表 4

跨個案學校課程領導研究結果彙整表（以課程願景、教師教學素養為例）（續）

核心 範疇	領導成效（提升學生學習成效及實驗學校價值）			研究發現	
	個案學校 A （指定辦理）	個案學校 B （學校轉型需求）	個案學校 C （公辦民營）	一致性結果	殊異性結果
2. 教師 教學 素養	(1) 鼓勵教師觀看自己、孩子	(1) 鼓勵教師對課程、教材批判反思	(1) 以「卓越教學架構」為教學指引	(1) 校長鼓勵教師批判反思，擺脫教學習性	C 校公辦民營訂有 KIPP「卓越教學架構」作為教師教學指引，此為符應基金會要求
	(2) 孩子是教師最大的鏡子	(2) 文化回應教學	(2) 校長親帶校本課程發展，並外聘教授協助	(2) 鼓勵運用多元教學策略	
	(3) 外聘學者協助整合課程	(3) 小組討論、實作、發表、心智圖等多元教學策略	(3) 教師教學意識覺醒並自主研	(3) 藉由教練式賦權增能，促進教師教學意識與策略開展	
	(4) 自發性成立社群，並共學分 享華德福經驗	(4) 外聘學者增能 (5) 強化教師教材批判及教育承諾	究素養導向評 量		

資料來源：修改自臺灣實驗學校校長轉化型課程領導之個案研究（頁 104），曾煥淦，2020，國立清華大學（<https://hdl.handle.net/11296/49ec9u>）。2020 年國家圖書館版權所有。

伍、結論與建議

一、結論

（一）臺灣實驗學校校長課程領導模式與內涵係轉化型課程領導理論的實證結果

透過上述資料分析，以課程願景、教師教學素養、課程設計、課程評鑑與學校文化等核心範疇為架構之臺灣實驗教育學校校長轉化型課程領導實踐模式逐步聚焦成型，如圖 2 所示。

圖 2 描述了臺灣實驗教育學校校長轉化型課程領導模式，其以 A、B、C 等三大區塊區分之。區塊組成要素之間以單向（因果）箭頭、雙向（交互）箭頭和虛線（間接影響）箭頭來表示影響程度。茲說明其內涵如下：

1. 學校教育理念、背景脈絡及辦學動機為轉化型課程領導之實踐基礎，三基礎要素之間相互關聯，不可偏廢

A 區塊是校長領導特徵和實踐的基礎，包括 A1 辦學動機、A2 學校教育理念、A3 學校背景脈絡。A1 的組成要素是學校的辦學動機，其主要是由學校教育理念（A2）以及學校的背景脈絡（A3）所形塑出來的。例如，A 校校長與老師認同華

德福教育理念，將其視為「天命」而自願投入；B 校長懷有復振原住民族文化的學校需求；C 校基金會與校長亦抱持扶持弱勢之使命感創辦實驗教育學校。這些教育理念與價值觀念強化了辦學動機，其間有著強烈的關聯。而關於 A3 背景脈絡分析，資料顯示校長的個人特質，例如使命感、堅毅力；學校內、外部因素，例如教師、家長、地方政府或基金會的支持程度等，皆會影響學校的辦學動機。

研究顯示 A2 實驗教育學校的教育理念影響了所有的組成要素，因為它提供所有學校活動的價值指引，並在學校發展及改善的過程中設定決策及行動的標準。例如，A2 對校長領導成效的結果有著強烈的期望，這樣的期望體現在提升學生學習成效以及發揮實驗教育學校的正向價值。A2 亦影響 A3 學校背景脈絡的組成部分，學校成員所持有的教育理念可以作為篩選手段，例如 3 校教師會依據教育理念來決定調出或投入實驗學校。

同樣的，A3 的學校背景脈絡亦會影響所有的其他要素。學校轉型過程中所做的任何決定和採取的行動，似乎都是由於校長和課程關係人對於學校背景脈絡變化和要求的理解所致，或歸因於這些原因：包括校長個人特質，或是學校既有架構、師資條件、課程在地化等學校內部問題，或是地方政府、基金會、社區部落對學校的期望等外部因素。正如虛線箭頭所示，如果學校背景脈絡發生變化，教育理念可能會間接發生變化。例如，校長異動、教師不認同教育理念，就有可能影響課程與教學的實踐，進而間接影響教育理念的落實程度，甚至於停止辦理實驗教育學校計畫。

2. 五項領導實踐主題相互影響，皆為課程革新發展的重要驅力

B 區塊顯示出校長課程領導行為的實踐主題。B1「課程願景」的澄清係最中心項目且為驅動課程革新之首要工作，它受到 A 區塊的高度影響，關注於學校課程發展的未來方向。由此往外擴散則分別是教師教學素養（B2）、課程設計（B3）、課程評鑑（B4）與學校文化（B5），每個範疇皆涉及到「改變信念」、「革新結構」等轉型作為，彼此交互影響、相輔相成，成為課程發展的重要驅力。B 區塊與 C 區塊間的交互箭頭表示兩者彼此相關且同時執行。此外，B 區塊的各組成要素也受到 A1 辦學動機、A2 學校教育理念、A3 學校背景脈絡的直接影響。

3. 校長課程領導成效有效強化學生學習及辦學動機，並轉化教師與家長的課程觀

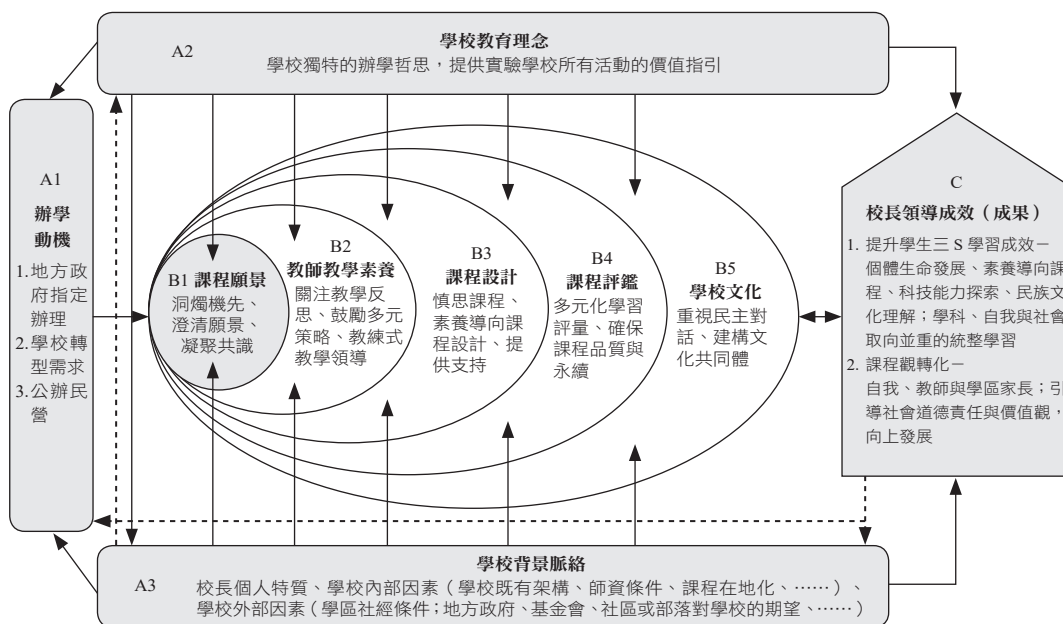
透過轉化型的課程領導實踐，校長帶領個案學校達到預期課程典範轉移的結果。C 區塊的部分涵蓋了學生及學校的成果，C 區塊與 B 區塊之間的相互箭頭表示校長和教師在實驗課程執行之後，進行分析、評估並調整計畫等問題的探討。而從

C 區塊到 A1 區塊、A3 區塊組件的虛線箭頭表明校長領導成效可能會對辦學動機、背景脈絡等方面產生影響。例如，學校表現獲得教育部獎項肯定或受到報章媒體報導，可能會增強教師與家長的信念與行動，進而間接地增強辦學的動機，也可能因此提升社區、家長對學校的期望或認同程度。

綜上歸結，圖 2 的臺灣實驗學校校長課程領導模式與內涵係轉化型課程領導理論的實證結果，它不僅是成功轉型的實驗教育學校校長課程領導模式，更深化、擴充了轉化型課程領導理論之意涵，此為本論文在研究分析上的特殊貢獻，有助於深度理解臺灣實驗教育學校背景脈絡及校長課程領導行為與模式。

圖 2

臺灣實驗教育學校校長轉化型課程領導模式圖



資料來源：修改自臺灣實驗學校校長轉化型課程領導之個案研究（頁 106），曾煥淦，2020，國立清華大學（<https://hdl.handle.net/11296/49ec9u>）。2020 年國家圖書館版權所有。

（二）臺灣實驗學校校長轉化型課程領導模式，具有引導新教育模式發展之時代意義

上述研究結果，對著重脈絡性與全貌性研究的教育人類學而言，在某種程度上正蘊涵著臺灣實驗教育學校發展的時代意義。從宏觀角度詮釋，實驗教育學校課程變革係藉由實驗教育法案的保障，得以排除法令及體制限制辦理實驗教育，促使學校自治合法化，並提供學校更大的創新與自主空間。它直接從改變學校開始，賦予校長更多的支持和信心來領導課程改革，透過學校內部的民主決策，結合社區和學校的合作來促進在地化知識的產生，進而建構以學校為本的課程體系與獨特文化風格。而對於臺灣的教育改革來說，這樣的創新模式在審問教育現場意識型態造成的複雜困境時，提供了一個政策修正與問題解決的參考框架，包括審視傳統科學理性、標準化及效率至上的課程管理模式；探討後殖民主義時期受壓迫的原住民族教育主體性建立；以及偏鄉地區「教育投資效益」與「學生受教權公平性」的教育正義等問題，促使政府與學校可以根據這些在地的聲音來修改政策或進行學校革新，從而彰顯出實驗教育法案的變革性價值。

二、建議

（一）教育主管機關應摒除工具理性及績效思維操作，系統性推動實驗教育的長期規劃

本研究發現，教育主管機關某種程度上會忽略學校的自主性與在地性，陷入工具理性及效率思維的迷思，例如希望實驗教育學校執行與教育理念關聯性低之相關競賽、填報行政報表（訪 A20200117T2）；或是對學習扶助、學習評量、學力檢測的成績檢視，訂出比例門檻（訪 C20200512T1）；以及以學生人數增減來解讀辦學績效等。這樣的迷思，往往會斲喪校長與教師的熱情，對實驗教育學校發展形成阻礙與壓力。教育主管機關應落實行政減量、減少訪視與評鑑，確實理解學校的教育理念及創新、多元與正義性的課程價值，保有學校自主空間，協助學校真正轉型，以開創學校的獨特性與存在價值。

（二）校長應掌握課程領導基礎要素的覺察與關聯性，以利實驗教育課程實踐

成立實驗教育學校，是件非常不容易的工作。校長必須要了解自我個人特質，以及學校既有架構、師資條件、課程在地化等內部問題，同時要覺察地方政府、社區或是合作的基金會對學校的期望等外部因素，掌握學校教育理念、辦學動機與環

境背景脈絡及其間之關聯性，進而透過對話與反思，澄清課程願景並強化其教育價值，以厚實轉化型課程領導之實踐基礎。

（三）校長應致力提升教師教學素養並營造民主對話環境，以驅動實驗課程的全面轉化與創新發展

本研究結論顯示，五項領導主題皆為課程革新發展的重要驅動力，尤其強調教師應先具備反思、批判的教學意識覺醒，實踐教學落實觀。校長轉化型課程領導能影響教師成為轉化型知識分子，教師的教育信念產生翻轉，才能扮演火車頭角色，產生擴散效應，帶動後續課程設計、評鑑，甚至是學校文化的全面轉化，學生學習方能真正產生質變並具有意義，進而彰顯校長課程領導成效。

此外，基於不同地區學生的獨特需求，校長在課程願景、教師教學素養、課程設計、課程評鑑與學校文化等範疇之領導行為有所殊異。因此校長應建構理想溝通情境，營造民主、反思、包容與合作的對話場域，配合各地區或學校條件與需求，鼓勵教師慎思與轉化，以發展出更多的臺灣在地課程新模式。

（四）個案的實驗學校校長轉化型課程領導模式，可作為其他學校課程革新之參考框架

本研究藉由跨個案學校的比較，建構出臺灣實驗教育學校校長轉化型課程領導的成功模式。對照 OECD（2018a）《未來的教育與能力：2030 教育專案》、UNESCO（2016）《2030 年仁川宣言及行動框架》所揭櫫的未來教育方向，以及十二年國民基本教育強調主流體制學校自主發展與實驗創新理念等前瞻思維，顯而易見的，這些前瞻方案或政策方向是相互貫通一致的，且必須透過創新、轉化型課程模式來加以實現，此顯示出新教育模式並非實驗教育學校所獨有，而是時勢所趨之必然。因此，通過本研究發展出來的臺灣實驗教育學校校長轉化型課程領導模式，正可在此倡議未來教育之際，作為臺灣及其他國家學校課程革新之參照架構，發揮競合激勵之效益。然，基於不同學校可能著重不同的領導主題且程度有別，因此不宜直接推論或應用本研究實證結果，各校仍須配合實際需求與取向，慎思而後修正與轉化。

參考文獻

- 丁一顧（2014）。國小校長教練式領導與教師專業學習社群關係之研究。**教育政策論壇**，17（3），117-151。https://doi.org/10.3966/156082982014081703005
- 吳清山（2015）。「實驗教育三法」的重要內涵與策進作為。**教育研究月刊**，258，42-58。https://doi.org/10.3966/168063602015100258004
- 林彩岫、游自達、陳延興、賴志峰、曾榮華、李彥儀、林妤蓁（2017）。臺中市實驗教育實施現況、困難與建議之研究。**學校行政**，112，208-227。http://doi.org/10.3966/160683002017110112010
- 陳世修（2003）。課程領導的理論與實踐—專訪國立臺北師範學院課程與教學所歐用生教授。**教育研究月刊**，113，5-13。
- 陳伯璋、李文富（2011）。尋找教育的桃花源—理念學校的發展與實踐。載於陳伯璋（主編），**教育的藍天—理念學校的追尋**（頁4-15）。國家教育研究院。https://teric.naer.edu.tw/wSite/ct?ctNode=645&mp=teric_b&xItem=2045145
- 陳延興、朱秀麗（2018）。一所學校型態創新混齡實驗教育學校的成長與蛻變。**師資培育與教師專業發展期刊**，11（3），109-136。http://doi.org/10.3966/207136492018121103005
- 教育部國民及學前教育署（2020）。**109 實驗教育簡報**。https://www.k12ea.gov.tw/files/common_unit_id/d8533636-0498-4fd6-b456-2bcda3a8b4d9/doc/109實驗教育簡報.pdf
- 許宏儒（2017）。實驗教育之精進：由法國教育學家 R. Cousinet 的新教育思想分析。**教育研究月刊**，277，33-47。https://doi.org/10.3966/168063602017050277003
- 斯特勞斯・安塞爾姆、科賓・茱莉葉（1997）。**質性研究概論**（徐宗國譯）。巨流。（原著出版於1990）
- 曾煥淦（2020）。**臺灣實驗學校校長轉化型課程領導之個案研究**（博士論文，國立清華大學）。臺灣博碩士論文知識加值系統。https://hdl.handle.net/11296/49ec9u
- 詹志禹（2019）。臺灣實驗教育師資培育的困境與希望。**中等教育**，70（1），8-16。http://doi.org/10.6249/SE.201903_70(1).0001
- 楊瑞珠（2014）。從革新的課程領導談學校體育課程管理。**政大體育研究**，23，31、33-42。https://doi.org/10.30411/CTTYYC.201410_(23).0002

- 甄曉蘭（2005）。學校課程領導的行政思維。**現代教育論壇**，14，26-29。
- 蔡進雄（2019）。中小學校長教練式領導理論與實務演練：從師傅到教練。**教育行政論壇**，11（1），1-14。<http://140.127.82.166/handle/987654321/19860>
- 劉鎮寧（2018）。偏鄉小校推動學校型態實驗教育：從契機到實踐的困境與出路——以臺東縣為例。**教育研究月刊**，287，52-65。<https://doi.org/10.3966/168063602018030287004>
- 謝傳崇、曾煥淦、張莉君（2019）。另類教育創新取徑：臺灣公立實驗學校現況之探討。**學校行政**，122，185-205。[http://doi.org/10.6423/HHHC.201907_\(122\).0011](http://doi.org/10.6423/HHHC.201907_(122).0011)
- 蘭亞瓊（2016）。多個案比較法及其對高等教育研究的啟示。**高等教育研究**，11，39-50。
- 嚴春財（2004）。轉型課程領導對九年一貫課程改革的啟示。**教育資料與研究**，56，54-59。https://teric.naer.edu.tw/wSite/ct?ctNode=655&mp=teric_b&xItem=2052248
- Acun, V., & Yilmazer, S. (2019). Combining grounded theory (GT) and structural equation modelling (SEM) to analyze indoor soundscape in historical spaces. *Applied Acoustics*, 155, 515-524. <https://doi.org/10.1016/j.apacoust.2019.06.017>
- Aronowitz, S., & Giroux, H. A. (1993). *Education still under siege* (2nd ed.). Bergin & Garvey.
- Aronson, S. R. (1995). Alternative learning environments (Summary of alternative education legislation). *Insights on Educational Policy, Practice, and Research*, 6. <http://www.sedl.org/policy/insights/n06/index.html>
- Bellibas, M. S., & Liu, Y. (2017). Multilevel analysis of the relationship between principals' perceived practices of instructional leadership and teachers' self-efficacy perceptions. *Journal of Educational Administration*, 55(1), 49-69. <https://doi.org/10.1108/JEA-12-2015-0116>
- Bourdieu, P., & Wacquant, L. J. D. (1992). *An invitation to reflexive sociology*. The University of Chicago Press.
- Brown, T. M. (1988). How fields change: A critique of the "Kuhnian" view. In W. F. Pinar (Ed.), *Contemporary curriculum discourses* (pp. 16-30). Gorsuch Scarisbrick.
- Denzin, N. K. (1994). The art and politics of interpretation. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 500-515). Sage.
- Dewey, J. (1963). *Experience and education*. Collier.

- Dewey, J. (1989). *Freedom and culture*. Prometheus.
- Diem, S., & Carpenter, B. W. (2012). Social justice & leadership preparation: Developing a transformative curriculum. *Planning and Changing*, 43(1/2), 96-112.
- Eisner, E. W. (1994). *Cognition and curriculum reconsidered* (2nd ed.). Teachers College Press.
- Glatthorn, A. A., Boschee, F., Whitehead, B. M., & Boschee, B. F. (2018). *Curriculum leadership: Strategies for development and implementation* (5th ed.). Sage.
- Habermas, J. (1971). *Knowledge and human interests* (J. J. Shapiro, Trans.). Beacon Press. (Original work published 1968)
- Habermas, J. (1979). *Communication and the evolution of society* (T. McCarthy, Trans.). Beacon Press. (Original work published 1976)
- Habermas, J. (1996). Three normative models of democracy. In S. Benhabib (Ed.), *Democracy and difference: Contesting the boundaries of the political* (pp. 21-30). Princeton University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctv1nxcvsv.4>
- Henderson, J. G., & Hawthorne, R. D. (2000). *Transformative curriculum leadership* (2nd ed.). Prentice Hall.
- Hsieh, C.-C., Tseng, H.-K., & Chen, R. J.-C. (2021). Transformation from traditional schools to alternative schools: Curriculum leadership of the principals of Taiwanese aborigines. *Asia Pacific Education Review*, 22(1), 53-66. <https://doi.org/10.1007/s12564-020-09663-9>
- Kirby, P. C. (1992). Shared decision making: Moving from concerns about restrooms to concerns about classrooms. *Journal of School Leadership*, 2(3), 330-344. <https://doi.org/10.1177/105268469200200308>
- Lee, D. H. L., & Chiu, C. S. (2017). "School banding": Principals' perspectives of teacher professional development in the school-based management context. *Journal of Educational Administration*, 55(6), 686-701. <https://doi.org/10.1108/JEA-02-2017-0018>
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2020). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership & Management*, 40(1), 5-22. <http://doi.org/10.1080/13632434.2019.1596077>
- Midwest Comprehensive Center. (2018, September). *Transforming systems for high levels of learning for all students: Personalized learning in Wisconsin*. American Institutes for Research. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED589979.pdf>

- Moreeng, B., & Tshelane, M. (2014). Transformative curriculum leadership for rural ecologies. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 5(23), 850-858. <https://doi.org/10.5901/mjss.2014.v5n23p850>
- Nagata, Y. (2007). *Alternative education: Global perspectives relevant to the Asia-Pacific region*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-1-4020-4986-6>
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2018a). *The future of education and skills: Education 2030*. [https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf)
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2018b). *Teaching for the future: Effective classroom practices to transform education*. <https://doi.org/10.1787/9789264293243-en>
- Pajak, E., & McAfee, L. (1992). The principal as school leader, curriculum leader. *NASSP Bulletin*, 76(547), 21-30. <https://doi.org/10.1177/019263659207654704>
- Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice* (4th ed.). Sage.
- Pont, B., Nusche, D., & Moorman, H. (2008). *Improving school leadership: Volume 1: Policy and practice*. Organisation for Economic Co-operation and Development. <https://www.oecd.org/education/school/44374889.pdf>
- Sanders, M. G. (2014). Principal leadership for school, family, and community partnerships: The role of a systems approach to reform implementation. *American Journal of Education*, 120(2), 233-255. <https://doi.org/10.1086/674374>
- Shay, M. (2016). Seeking new paradigms in aboriginal education research: Methodological opportunities, challenges and aspirations. *Social and Education History*, 5(3), 273-296. <http://doi.org/10.17583/hse.2016.2299>
- Shields, C. M. (2009). Transformative leadership: A call for difficult dialogue and courageous action in racialised contexts. *International Studies in Educational Administration (ISEA)*, 37(3), 53-68.
- Smith, M. B., Koppes Bryan, L., & Vodanovich, S. J. (2012). The counter-intuitive effects of flow on positive leadership and employee attitudes: Incorporating positive psychology into the management of organizations. *The Psychologist-Manager Journal*, 15(3), 174-198. <https://doi.org/10.1080/10887156.2012.701129>

- Sun, H., Wang, X., & Sharma, S. (2014). A study on effective principal leadership factors in China. *International Journal of Educational Management*, 28(6), 716-727. <https://doi.org/10.1108/IJEM-11-2013-0173>
- Timonen, V., Foley, G., & Conlon, C. (2018). Challenges when using grounded theory: A pragmatic introduction to doing GT research. *International Journal of Qualitative Methods*, 17(1), 1-10. <https://doi.org/10.1177/1609406918758086>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2016). *Education 2030: Incheon declaration and framework for action*. http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/education-2030-incheon-framework-for-action-implementation-of-sdg4-2016-en_2.pdf
- Walker, D. F. (1990). *Fundamentals of curriculum*. Harcourt Brace Jovanovich.
- Yazan, B. (2015). Three approaches to case study methods in education: Yin, Merriam, and Stake. *The Qualitative Report*, 20(2), 134-152. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2015.2102>
- Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods* (4th ed.). Sage.
- Ylimaki, R. M. (2010). *Critical curriculum leadership: A framework for progressive education*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203835050>

2021 年 8 月 6 日收件

2021 年 10 月 22 日第一次修正回覆

2021 年 10 月 25 日初審通過

2021 年 12 月 28 日第二次修正回覆

2021 年 12 月 29 日複審通過